

教学“实践论”研究现状与反思

——教学基本理论问题研究之四

李泽林

(西北师范大学 西北少数民族教育发展研究中心, 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 教学实践论是马克思主义认识论和实践论, 是以教学实践活动和问题为研究现象, 旨在揭示教学实践规律的理论。历经“经验”教学论、“科学”教学论、“传统”教学论与“现代”教学论的论争、马克思主义教学认识论、“实践”教学论与“理论”教学论的并立以及走向实践的教学实践论等六个阶段。主要研究内容有教学实践智慧与教师专业发展, 教学实践中面临的问题与原因, 教学实践论的研究方法与表征方式, 教学实践的层次和关系。从研究的现状来看, 教学实践论的研究范式主张“田野性”、现实性与可操作性, 其本质属性是面向教学实践的研究, 并关注人的生命的意义与价值。

[关键词] 教学实践; 研究现状; 反思

[中图分类号] G 42

[文献标识码] A

[文章编号] 1674-5779(2013)01-0096-06

“课堂教学过程是一个外在实践与内在实践相结合的实践过程”。^[1]教学实践论就是以教学实践活动和问题为研究现象, 旨在揭示教学实践规律的理论。

一、教学实践论的历史发展

有研究者认为, 实践教学论是“以实践中的教学现象为直接的研究对象, 进而形成教学理论的学科。”^[2]而教学实践论在本质上和实践教学没有什么区别。教学实践论的历史发展就是在教学论科学化追求的过程中逐渐发展形成的。

第一阶段, “经验”教学论阶段。“经验教学论”是最初的教学理论, 是指导教学实践的过程中形成的。它包括教学行为的要求、建议、原则以及规范等, 是对教学艺术性的追求与反映。具有代表性的就是我国的《论语》、《学记》, 古罗马昆体良的《雄辩家的教育》, 捷克夸美纽斯所著的《大教学论》等。特别是《大教学论》的问世, 是教学论

成为一门独立学科的标志, 并为教育学的建立奠定了坚实的基础。

第二阶段, “科学”教学论阶段。“科学”教学论主要体现在教学论与心理学的联系上。教育心理学化得益于裴斯塔洛齐在其“新庄孤儿院”与“斯坦茨孤儿院”对儿童进行教育教学过程的启蒙。赫尔巴特提出了建立科学教学理论的理想, 并以心理学为基础对教学事实进行解释说明。从此以后, 教学论研究的范围与内容越来越固定化和程式化。

第三阶段, “传统”教学论与“现代”教学论的论争阶段。1899年, 杜威在其《学校与社会》一书中首次提出了与“现代教育”相对的“传统教育”的概念。“传统教学论”与“现代教学论”论争的焦点在于: 传统教学论主张教师中心、书本中心、课堂中心, 而现代教学论主张儿童中心、经验中心和活动中心。

第四阶段, 马克思主义教学认识论阶段。马克思主义以辩证唯物主义和历史唯物主义作为自己的

[收稿日期] 2012-12-23

[基金项目] 西北师范大学青年教师科研能力提升计划骨干项目“当前基础教育课程与教学改革研究”(SKQNGG11018)的研究成果之一

[作者简介] 李泽林(1975—), 男, 甘肃天水人, 西北师范大学副教授, 硕士研究生导师, 教育学博士, 主要从事课程与教学论、农村教育、民族教育以及教育培训等研究

方法论基础，它把教学纳入培养社会主义和共产主义新人的全面发展教育体系，发展社会主义革命和建设事业，跟广大学校的教学实践保持着息息相通的密切联系。在这一认识论的基础上诞生的哲学观与方法论指导下，保证了教学论正确的研究方向与方法。

第五阶段，“实践”教学论与“理论”教学论的并立阶段。实践教学论是在科学教学理论的基础上产生的，它必须具备相当的科学性，但它不停留在科学性上，它更要追求教学论的目的——实践。一方面，它有与“经验教学论”相一致的实践基础；另一方面，它也有与“科学教学论”相一致的理论基础，在此二者的结合上，实践教学论是来源于教学实践但高于教学实践，并能够有效地指导教学实践的教學理論。

第六阶段，走向实践的教學實踐論階段。从“经验”教学论、“科学”教学论、“传统”教学论与“现代”教学论的论争、马克思主义教学认识论以及“理论”教学论与“实践”教学论的论述与发展历程中，我们发现，人们对教学论的研究的确经历着由低级到高级，由简单到复杂的逻辑轨迹。特别是在20世纪90年代以来，人们对教学实践的关注与对教学生活的呼唤成为教学论研究的新的亮点，也是教学论摆脱原有纯理性主义和科学主义支配下的“理论”教学论，而成为富有生命活力的教學實踐論的根基。

二、教學實踐論的基本理念

随着教学改革的不斷深入，特别是新课程改革以来，人们对改革传统教育理论的呼声越来越大，一些教育理论工作者开始重新审视教学的本质。“从知识是学生生成的这个角度来看，教学过程就是学生通过特殊的社会实践活动认识客观世界、形成知识体系的过程，这就是教學實踐論的基本观点。”^[3]教學實踐論首先承認教學的本質是一種實踐活動，教學的目的是通過實踐活動來實現。其基本理念有以下五个方面。

第一，教學實踐論的指導思想是馬克思主義認識論和實踐論，表現在教學過程中是教學理論與實踐的統一。1937年7月17日，毛澤東在延安發表了著名的《實踐論》，並創造性地發展了馬克思列寧主義，提出了一個人類認識發展的總規律：“通過實踐而發現真理，又通過實踐而證實真理和發展

真理。從感性認識而能動地發展到理性認識，又從理性認識而能動地指導革命實踐，改造主觀世界和客觀世界。實踐、認識、再實踐、再認識，這種形式，循環往復以至無窮，而實踐和認識之每一循環的內容，都比較地進到了高一級的程度。”^[4]因此，我們研究和討論教學實踐問題，必須將教學放到人類社會歷史實踐中去考察、去研究、去實踐。

第二，學習的主體是學生。教學實踐論著眼於學生的學，著眼於在教師的幫助和引導學習，教師的任務是通過運用創設情境、啟發誘導、講解示範、評價反饋、組織競賽等手段，調動學生學習的積極性與主動性，並為每位學生提供必要的學習機會。

第三，學生在實踐過程中獲得經驗。教學實踐論在批判教學認識論的基礎上，主張學生的學習要關注從生活中獲得的實踐經驗。而且，這些學習必須“建立在學生已有知識的基礎之上，離開了學生原有的知識經驗，學生學習的任何知識都將成為空中樓閣”。^[5]

第四，教學過程聯系生活實際。為了使學生在短時間內理解大量的書本知識，教師應加強教學的直觀性，充分利用實物、標本、模型、圖片、影視材料、多媒體等直觀手段豐富學生的感性經驗，密切學生生活與教學實踐之間的關係。

第五，教學實踐不排除教學認識，教學認識與實踐密不可分。雖然“實踐高於（理論的）認識，因為它不僅具有普遍性的品格，而且還具有直接現實性的品格。”^[6]而“離開革命實踐的理論是空洞的理論，而不以革命理論為指南的實踐是盲目的實踐。”^[7]教學實踐論就是基於教學認識與教學實踐基礎上的一種教學理論。

由此可見，教學實踐論的發展是伴隨著教學論科學化路徑的追尋中走向成熟的，早期的教育實踐者與研究者扎根生產生活實踐，不斷探索教學論學科發展的新的生長點。走向實踐的教學論並不是脫離理論的引領的，理論與實踐處於不斷超越、不斷創新的互加速發展運動之中的。

三、教學實踐論的研究內容

（一）教學實踐智慧

最早對實踐智慧做出經典論述的是古希臘的亞里士多德。他認為，實踐智慧是“就那些對人類有益或有害的事情採取行動的、真實的、伴隨著理性

的能力状态”。随着研究者对教学实践认识的不断加深,“教学实践智慧”的概念逐渐得到研究者的认同。马克斯·范梅南在《教学机智—教育智慧的意蕴》一书中给机智下的定义是:“那种能使教师在不断变化的教育情境中随机应变的细心的技能。”^[8]在我国,研究者对“教学实践智慧”概念的具体界定不尽相同,但其基本涵义大体一致,即“在教学实践活动中形成的、有关教学整体的真理性的直觉认识”。^[9]近年来,随着新课程改革的逐步深入,教师教学实践智慧受到前所未有的重视。

1. 教学实践智慧内涵与特征

在西方,“智慧”(Sophia)一词来自光(Shoos)和缪斯神(Muse),这使得智慧被神圣的光环笼罩,具有一种神性的色彩。有研究者认为,“智慧是个体生命活力的象征,是个体在一定的社会文化心理背景下,在知识、经验习得的基础上,在知性、理性、情感、实践等多层面上生发,在教育过程和人历练中形成的应对社会、自然和人生的一种综合能力系统”。^[10]而实践智慧是智慧的一种表现形式,与实践密切相关,是在实践中形成并运用于实践的智慧。有研究者将实践分为操作性实践与反思性实践两类。^[11]作为教学的实践显然是此二者兼具的实践。教学实践智慧是“指在教学中,教师充分理解教学情境,巧用教学资源营造情智相长的和谐氛围,优化实现教学目标的能力”。^[12]其主要特征有:^[13]

特异性。教学实践智慧的特异性源于教师个体对千差万别的教学情境的甄别、判断与感悟。一方面,由于教师个体年龄、成长经历、思维方式、知识背景、性格、情感等等诸多因素的千差万别,由此形成教师实践智慧的特异性;另一方面,即使是同一教师个体,教学情境也是千差万别的,类似的教学情境也会因时间的不同、氛围的差异而导致不同教学实践智慧的产生。

默会性。一般情况下,智慧型的教师课堂表现出机智与智慧,很难被其他教师所借鉴,其根本原因就在于教师实践智慧更多地具有默会知识的特征。教师实践智慧与博蓝尼(Michael Polanyi)所言的默会知识有着非常类似的特征,即实践智慧既不能模仿,也无法传授,它需要的是基于经验基础之上的直觉与领悟,从这个意义上讲,教师实践智慧具备默会性的内在特质。

动态生成性。实践智慧就是在行为与反思的不

断互动中而生成的,本身具有生成的自足完满性。具体而言,课堂实践内容在不断变化,学生是活生生的个体,教学情境中有不可预见性,这些内容并不是备课就能包括的,具体情境的教学实践需要教学智慧,而教学实践智慧也正是在不断发生变化的情境中生成,并在千变万化的实践中发展。除此之外,教学实践智慧还表现为教学过程中的敏锐感受、准确判断新情况与新问题的能力;把握教育时机、转化冲突的机智、根据对象实际和面临情境及时作出决策和选择,并调节行为的应变能力;使学生积极投入学校生活、热爱学习和创造、愿意与他人进行心灵对话的魅力。易言之,机智地教学是智慧型课堂的外表特征,它“强调‘在适当的时候,在适当的地方,对适当的人做出适当的行为’,也就是突出此时此地感,关注课堂中的情境和时机”。^[14]范梅南将教学机智具体表现方式描述为:克制、对孩子的经历坦诚以待、尊重孩子的主体性、潜移默化的影响、在情境中充满自信、临场的天赋。^[15]

2. 教学实践智慧与教师专业知识的发展

有研究者认为,教师专业发展是通过系统的努力来改变教师的专业实践、信念以及对学校和学生的理解,强调教师个体专业信念、专业知识、专业技能的提升以及教师生命质量的成长。因此,从教学实践智慧与教师专业信念的发展来看,教师专业信念作为一种根植于具体的教学情境中的内隐成分,在很大程度上,依靠教师个人感悟或已有经验而获得,以缄默的形式存在,而教学实践智慧是连接理论、见解和教师专业信念的枢纽,能将教育教学理论、见解内化为教师的精神追求,促进教师专业信念的形成与发展;从教学实践智慧与教师专业知识的发展来看,教师专业知识可分为“理论性和实践性两大类型”,^[16]其中实践性知识因其隐蔽性、非系统性,教师很难把握,需要在实践中不断反思、积淀,教学实践智慧有助于教师形成富有个性化的教育实践性知识,促进教师专业知识的完善。从教学实践智慧与教师专业技能的发展来看,教学实践智慧在教学中积淀、发展并促进教学,引导教师专业技能的发展,反之教师专业技能促进教师实践智慧的生成;从教学实践智慧与教师生命质量的成长来看,教学不再是一种负担,教学就是教师的生命,是一种享受,在教学中享受学生进步带来的快乐,也感受自我发展带来的幸福时,教师逐渐进入

一个至善至美的佳境，此刻，教师生命质量在无形中成长。^[17]

（二）教学实践中面临的问题与原因

有研究者认为，我国教学实践中面临的问题有以下四个方面：一是当前中小学教学实践中深厚的知识中心主义教学观，使教学过程成为单纯的知识学习过程，僵化了教学实践和教学理论研究；二是当前中小学教学实践中存在的功利主义教学观使教学演化成为一种工具，忽视了教学的教育性，异化了教学实践；三是当前中小学教学实践中的主客体二元思维模式形成的师生观使教学成为“教师中心主义”的教学，忽视了学生的主体性，分离了教与学的过程；四是当前中小学教学实践中的应试倾向和压力使教学过程脱离了学生的身心发展和生活实际，失去了生机和活力，失去了与学生身心发展过程整合的可能性。^[18]面对教学实践中的诸多困境，该研究者认为最主要的、最深层的原因是我们对教学过程本质的认识。

有研究者认为，教学实践中经常会暴露出以下四种问题：一是一味追求对话，缺乏或排斥精彩、深刻的讲授；二是刻意追求生成，迷失了基本的教学目标；三是形式化的、虚假的对话大量存在；四是有意或无意地疏离了现实生活世界。究其原因，主要是教师缺少对教学实践本真内涵的准确理解和把握，对对话教学的预设目标与生成性特征之间的关系模糊不清，教师自身素养有待提高。^[19]

有研究者认为，应然的课堂教学改革几乎囊括了课堂教学实践内一切程度对教学弊端的否定。比如说，“忽视学生的自主学习，忽视学生的个性、师生缺乏平等关系、忽视学生创造力的培养等等弊端，这些都是制约着教学发展的重要原因，也是当前以及不久将来的改革重点”。^[20]因此，课堂教学要改变以下现象：忽视学生自主学习，方法落后与质量、效率低下，师生关系不平等，对个性的忽视，与生活脱离，偏重于分科教学以及片面的评价制度等。

有研究者认为，教学实践中存在的问题，是教育教学实践中的精英化取向的误导，是个已被实践证明的误区，它导致教学价值的双重失落、精英人才培养的异化、教育目的论精神的扭曲；造成阻抑教育公平理想、助长教育不平等现象、集聚某种教育风险等问题。^[21]

（三）教学实践论的研究方法与表征方式

有研究者认为，实践教学论是与理论教学论相对的教学论，它的研究对象是发生并存在于课堂的教学现象及其规律。实践教学论的研究方法主要包括“主客位”研究法、课堂观察研究法、课堂“深描”研究法、教学案例研究法、教学行动研究法等，^[22]这些方法均与实践教学论的研究对象及其特点有关。

有研究者认为，教学反思也是教学实践论的表征方式之一。布鲁巴赫（J. W. Brubacher）等人提出了五种反思方法，如课后备课、写反思日记、观摩与分析、职业发展、开展调查研究等。^[23]

也有研究者认为，教学实践智慧的表征方式主要有用描述性记忆记录教学实践智慧的相关信息、用程序性记忆再现教学实践智慧的细节。^[24]

由此可见，教师教学实践智慧的研究方法与表征主要以质性研究的方式为主，重在描述与观察，重在改进与内化。

（四）教学实践的层次和关系

有研究者利用马克思主义的实践观分析认为，教学实践有多重层面，如教学生活实践层、教学制度实践层、教学交往实践层以及教学观念活动实践层。这些多重层面又结成多重复杂的教学实践关系。^[25]生活实践是人类首要的和最基本的实践形式。在教学实践中，师生都是带着先验的认识与期待进入课堂，并在教学生活实践中展开各种教学活动的。教学制度的实践绝不仅仅表现为一种静态的形式和干巴巴的条文或律令，它是不断地建设、修正和完善的，并且表现为一种对教学活动有实际影响力的过程，因而它是动态发展的。教学交往实践是教学实践的重心所在，正是师生双方不同形式、不同层次、不同性质的多重交往，才结成教学的多重关系网络，维系着教学向着合目的性和合规律性的境界发展和观念活动的实践主要表现为师生双方对信息的摄取、加工、重组、建构等的认知活动及分析、比较与综合、归纳与演绎等的思维活动，也表现为师生的道德、情感、审美体验的心理活动。

实际上，“教学实践是一个系统的整体，教学交往实践、观念活动实践和教学制度实践都以教学生活实践为基础而展开或服务于教学生活实践的”。^[26]教学交往实践、观念活动实践和教学制度实践统一于教学生活实践中，并在实践中不断丰富和发展。

四、教学实践论研究的审视

教学是学校教育中有意识、有计划的行为实践。从教学实践论学科建构来看，伯恩斯坦主张教学实践论的研究开始于“教学实践作为文化传递和教学实践传递什么”之间的区别，但“教学实践的内在逻辑比传递的内容本身更重要”。^[27]在实践中，作为教学理论研究中的一支力量，教学实践论的研究者虽然坚守显性的（明晰的）教学实践和隐性的（内隐的）教学实践的研究操守，但在具体行动的过程中，仍然面临着轻视隐性的（内隐的）教学实践的研究，这种倾向容易导致泛实践论的出现。最为重要的是，教学实践论者将会缺失应有学科体系的完整性与系统性。

从教学实践论的研究范式来看，走向实践的教学论主张研究范式的“田野性”、现实性与可操作性。有研究者引入教育人类学、现象学、分析哲学以及数学等学科思想，在批评理论教学论“书斋文献”式的教育的基础上，将教学实践论的研究“场域”聚焦于课堂，聚焦于课堂教学的“当事人”与真正存在的“现象”，突破了理论教学论研究的不足。尤其是伴随着信息技术的发展、教育研究范式的不断转型，教学实践论的研究范式也在扎根实践开展研究的过程中彰显出更强的生命力。

教学论研究的本质属性是面向教学实践的研究。实践研究是以实践中的教学现象为直接的研究对象，是教学论研究的“源头活水”，也是文本材料生成的主要来源，其研究对象存在于课堂教学实践当中的教学现象。实践研究的方法不仅仅要求研究者像人类学家那样扎根于课堂进行“田野”工作，浸入研究对象的“场域”中体验、观察、认识研究对象的文化本义——比如课堂志的研究、教学行动研究等，还要求教学论研究者对教学现象进行理性的反思与重建。理论本身来源于实践又指导实践。这样看来，只有真正熟悉教学生活的人，只有真正生活于教学中的人，才是最为有价值的研究者。当然，教师成为研究者是实践研究的最直接、最有效的研究范式之一。

从教学的生命意义来看，教学的对象是人。“教学论真正的生长点在于对教学实践的热衷和关注，在于研究者能否真正地走向教学生活。”^[28]也就是说，走向生活、关怀生命是教学实践论所秉持的基本原则和立场，在这个基础上，通过信息传递活动来实现学生的认知、情感、人格等的健康成长的过程。在教学实践过程中，我们必须以师—生间、生—生间的平等的交往、交流及其与认知活动、情感、态度等的自我成长的相互统一为基础来建构教学实践，树立新的教学实践观。

[参考文献]

- [1] 谷力. 冲突与和谐: 课堂教学改革实践论 [D]. 南京: 南京师范大学博士学位论文, 2002: 7.
- [2] 王鉴. 实践教学 [M]. 兰州: 甘肃教育出版社, 2002: 7.
- [3] 范寅虎. 教学认识论与教学实践论——关于教学本质的两种不同观点 [J]. 教育理论与实践, 2011, (2).
- [4] 毛泽东. 毛泽东选集 (第一卷) [M]. 北京: 人民出版社, 1991.
- [5] 范寅虎. 教学认识论与教学实践论——关于教学本质的两种不同观点 [J]. 教育理论与实践, 2011, (2).
- [6] 列宁全集 (第 55 卷) [M]. 北京: 人民出版社, 1990: 183.
- [7] 斯大林选集 (上卷) [M]. 北京: 人民出版社, 1979: 199-200.
- [8] 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴 [M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001: 12.
- [9] 吴德芳. 论教师的实践智慧 [J]. 教育理论与实践, 2003, (4).
- [10] 邓友超. 教师实践智慧及其养成 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2007: 3.
- [11] 邓友超. 教师实践智慧及其养成 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2007: 56.
- [12] 习梅红. 教学实践智慧发展论 [D]. 上海: 华东师范大学博士研究生学位论文, 2009: 14.
- [13] 宋志莲. 中小学教师课堂教学实践智慧的缺失与回归——一个基于博弈理论的叙事分析 [D]. 济南: 山东师范大学硕士学位论文, 2010: 11-12.
- [14] 刘徽. 教学机智论 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2008: 104.
- [15] 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴 [M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001: 196-210.
- [16] 陈向明. 实践性知识: 教师专业发展的知识基础

- [J]. 北京大学教育评论, 2003, (1).
- [17] 刘雪梅, 祝成林. 教学实践智慧与教师专业发展 [J]. 社会科学战线, 2011, (2).
- [18] 尹绍清. 中小学教学实践面临的困境及对策思考 [J]. 楚雄师范学院学报, 2011, (5).
- [19] 张增田. 对话教学实践的问题与改进 [J]. 中国教育学刊, 2009, (4).
- [20] 谷力. 冲突与和谐: 课堂教学改革实践论 [D]. 南京: 南京师范大学博士学位论文, 2002: 20.
- [21] 杨启亮. 关怀普及: 淡化教育教学实践中的精英化取向 [J]. 教育研究, 2003, (9).
- [22] 王鉴. 实践教学论的研究方法 [J]. 上海教育科研, 2003, (5).
- [23] 徐晓霞. 谈反思教学实践 [J]. 长春大学学报, 2003, (5).
- [24] 席梅红. 教学实践智慧发展论 [D]. 上海: 华东师范大学博士研究生学位论文, 2009: 44.
- [25] 郝志军. 论教学实践 [J]. 教育研究, 2004, (10).
- [26] 郝志军. 论教学实践 [J]. 教育研究, 2004, (10).
- [27] Basil Bernstein. *Class and Pedagogics: Visible and Invisible, Education, Culture, Economy & Society*, Oxford University Press, 1997: 59-60.
- [28] 王鉴. 理论教学论批判 [J]. 教育科学研究, 2004, (1).

Status Quo and Reflection of the Research into the “Practical Teaching Theory”

—The Study of Basic Theoretical Teaching Problems (IV)

LI Ze-lin

(Research Center for Education Development of Northwest Ethnic Minorities, Northwest Normal University,
Lanzhou, Gansu, 730070, PRC)

[**Abstract**] The practical teaching theory is a Marxist theory on learning and practice, aiming to study the activities and problems that appear in teaching practice and find the law in teaching. Its development went through six stages: the empirical teaching theory; the scientific teaching theory; a dispute between the traditional and modern teaching theory; a Marxist teaching theory on learning; the joint play of the “practical” teaching theory and the “theoretical” teaching theory, and the theory of teaching practice that comes to lay emphasis on practice. Its research contents are mainly: the wisdom resulting from teaching practice and teachers’ professional development; the problems posed in teaching practice and their causes; its research methods and representation ways; and levels and relationships in teaching practice. Judging by the status quo of the research, the practical teaching theory stresses “field work,” authenticity and feasibility, its nature being the research into teaching practice, and paying attention to the meaning and value of human life.

[**Key words**] teaching life; study status; reflection

(责任编辑 陈育/校对 云月)