

# 从演绎到归纳 教学论的知识转型

■王 鉴<sup>1</sup>,田振华<sup>2</sup>

**摘要:**教学论学科在发展过程中呈现出两种理论体系,一种是以演绎为主的逻辑体系,另一种是以归纳为主的经验体系。目前,我国教学论的发展现状是以演绎体系为主流,少有归纳体系,导致教学论的知识远离教学实践。事实上,这两种知识体系之间是密切相关的:归纳体系为教学论提供“源头活水”,演绎体系为教学论构建“高楼大厦”;没有归纳的演绎只能是一种智力游戏,没有演绎的归纳只能是一种经验总结。教学论的知识转型就是要引导更多的研究者从演绎式的理论构建走入归纳式的实践研究,进而为教学论的丰富与完善提供研究成果。

**关键词:**教学论;知识转型;演绎体系;归纳体系

中图分类号:G42 文献标识码:A 文章编号:1004-633X(2013)04-0045-04

在教学论发展史上,一直存在这样一个学理上的争议:教学论究竟是一门理论学科还是一门应用学科。由于这两种争议的长期存在,造成在教学论的研究上形成了两种分歧,加剧了教学论研究方法上的一系列矛盾,阻碍了教学论的科学化进程。那么,它们的分歧究竟是什么?认为教学论是一门理论学科的研究者认为,“教学论只能是理论科学也必须是理论科学”<sup>[1]</sup>,教学论作为一种理论学科,应该以演绎思辨的方法为主流去研究教学论;而认为教学论是一门实践学科的研究者则认为,“科学的教学论应建立在研究的实践及其改造的基础上,这是无可争论的真理”<sup>[2]</sup>,主张对教学论的研究应以归纳为主去进行研究。这样,教学论在研究的路径上不可避免地出现了两种选择。要兼顾这两种选择是十分困难的,教学论的不少研究者便不由自主地陷入了此选择困境。基于此,客观地分析这一困境并从源头上去解决问题,便成为现代教学论发展必须面对的挑战之一。

## 一、演绎体系的教学论

### (一)演绎和演绎体系的教学论

何为演绎体系的教学论?要真正理解这一概念,必须从源头上予以把握,或者说必须从词源上予以解释和阐述。所谓“演绎”,包含两层意思:一是推演铺陈。《朱子语类》卷六十七:“汉儒解经,依经演绎;晋人则不然,舍经而自作文”;二是由一般性知识的前提出发得出个别性或特殊性知识的结论的推理方式、思维进程

和思维方法<sup>[3]</sup>。演绎教学论之“演绎”主要取第二层意思。由此可知,演绎体系的教学论是由教学论的一般性知识的前提出发得出关于教学论个别性或特殊性知识的结论的推理方法。它采用的从理论到理论、从范畴到范畴的思维方法,就是一种演绎体系的教学论,其实质是以哲学思辨和理论本身为研究对象而形成的教学论。我国长期以来教学论的繁荣在很大程度上是一种理论再生的繁荣,教学论的生长点主要是对教学理论的再研究<sup>[4]</sup>。也就是说,我国教学论长期发展的主流是以演绎体系为主的教学论。

### (二)对演绎体系教学论的深度批判

演绎体系的教学论之所以在教学论的发展史上长期占据主流地位,有其深刻的根源。由于深受科学理论的影响,教学论研究者认为,一般理论可以推演个别理论,普遍理论可以演绎特殊理论。那么,一般理论和普遍理论从何而来呢?自然从其他较为上位的学科和较为成熟的学科而来,从教学论领域中较为公认的理论而来,如从哲学、心理学、社会学、科学技术等原本是教学论的基础学科中搬来相关理论,作为演绎个别或特殊理论的“母鸡”,或从夸美纽斯、赫尔巴特、杜威、赞科夫等人的理论中移植而生成本土的教学理论,等等。再加上中国的知识分子十分重视思辨性的研究方法及学术传统,使得这种研究越来越成为中国特色的教学论研究风格。

演绎体系的教学论将主要的精力放在对理论文字

作者简介:1.王 鉴(1968-)男,甘肃通渭人,教育部人文社会科学重点研究基地西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心主任、教授、博士研究生导师,主要从事课程与教学论研究;2.田振华(1986-)男,甘肃庆阳人,西北师范大学教育学院硕士研究生,主要从事课程与教学论研究。

的推敲论证上,以文本呈现的方式对国外的教学理论和传统的教学理论的研究成果加以嫁接和再研究,在此基础上形成新的教学理论。这种以演绎为主的理论教学论,在研究的过程和方法上更加便捷,更加节省研究成本,只要堆积许多材料,并从中进行提炼和萃取,便能形成学术成果,导致更多的教学论研究者热衷于对这种演绎为主的理论教学论的研究。

在这种演绎为主的理论教学论研究进行得如火如荼的同时,潜藏着一种危机。教学论研究的专业人员在经过专门化的专业训练之后,将主要精力和时间集中在对国外教学理论的引介和对传统教学理论的重组与反思方面。研究者不是走马灯似地翻译和介绍国外名目繁多的各种教学理论,就是在前人后尘中旧题新作和小题大做,甚至无病呻吟,这似乎成了教学理论研究必须遵循的正宗路线。反过来,教学理论成果的评价又促进这种不关注教学实践而一味沉溺于理论扩张的研究怪圈<sup>[5]</sup>。这就导致了大家在应然的层面上认可教学论的研究对象是研究教学现象及其规律,在实然层面却受多重因素的影响,将教学论的研究对象锁定在“教学理论自身”。绝大多数研究者仍然是以演绎思辨的方式对理论进行再加工,是一个“理论工厂”流水线上的熟练工人,而非理论研究的权威专家。

时代的发展带来了教学论的进一步发展,以演绎思辨为主的理论教学论的发展现状让许多研究者忧心忡忡,他们开始通过不同的方式来研究和批判这种学科发展状况,主张以一种新的教学论——以归纳体系为主的实践教学论来冲击以思辨演绎体系为主的理论教学论,突破教学论长期以来发展的困境,以此来引领和指导现代教学论的发展。

## 二、归纳体系的教学论

### (一)归纳和归纳体系的教学论

要从根本上认识何为归纳体系的教学论,就必须了解何为归纳。在汉语语境中,归纳有如下几层意思:一是归还。欧阳修的《与宋龙图书》云:“先假通录,谨先归还,烦聒岂胜惶悚”。二是归入。秦观的《鲜于子骏行状》云:“东周平衍,袞、郛、单、济、曹、濮诸河,其所归纳,唯梁山、张泽两泆。”三是归总并使之有条理。四是从个别或特殊的经验事实出发推出一般性原理、原则的推理形式、思维进程和思维方法,同“演绎”相对<sup>[3]</sup>。归纳教学论中之“归纳”就是第四层意思,即在教学论中,从个别的或特殊的教学经验事实出发而概括得出一般性的教学原理、教学原则的思维方法,如此形成的教学论就是归纳体系的教学论。归纳方法主要包括观察、实验、比较、分析、综合等,是由具体到抽象,由特殊、个别到一般和普遍的过程,由此形成的教学论的实质是一种与教学生活紧密相联系的实践教学论。在教育学科发展越来越快的今天,明确教学论的实践性

有助于防止经院式研究的偏向。教学论绝不是一个封闭的、单纯依靠内部因素自行演进发展的知识体系,它的发展不仅要靠研究者的智力活动,而且取决于教学活动的发展变化<sup>[6]</sup>。

### (二)对归纳体系教学论的深度批判

恩格斯说:“我们大家都同意:不论是在自然科学或历史科学的领域中,都必须从既有事实出发,因而在自然科学中必须从物质的各种实在形式和运动形式出发,在历史科学中也不能虚构一些联系放到事实中去,而是要从事实中发现这些联系并且在发现之后要尽可能地用经验去证明。”<sup>[7]</sup>归纳体系的教学论就是从教学实践的事实出发去构建理论,其实质是归纳体系的教学理论,它的发展也不能脱离实践和事实。长期以来,关于教学论的研究对象,大家都认为教学论是研究教学现象、揭示教学规律的科学。教学的现象及规律就蕴藏在丰富的教学实践之中,不从实践中发掘这些事实,就不能有效地研究教学的现象,更谈不上揭示教学的规律。因此,教学论研究要让教学活动“从抽象理念的剪裁下挣脱出来,恢复其丰富具体的个性,显示其内蕴的异质性、矛盾、裂缝和不协调之处,避免将生命创造的脉络僵化为思辨逻辑的构架”<sup>[8]</sup>。与此同时,“研究规律最根本的是要研究事实,不可能离开事实,单纯思辨地研究出来”<sup>[9]</sup>。

深入教学实践,开展教育实验,成为现代教学论研究的一个新趋势。教学实践是教学理论最基本的理论来源,要进行理论上的提升,必须有来自教学实践和教学第一线的资料的积累,只有这样,才能完成对教学理论更高层次的完善。任何教学理论都是在一定的民族文化环境中产生、发展起来的,而它本身一旦产生,就成为民族文化的一个重要组成部分<sup>[10]</sup>。因此,对教学论的研究不仅要求教学论研究者深入实践,实地考察,获取第一手资料,以求准确地认识和了解事物发展的本质,同时,要对在实践中获得的第一手资料进行归纳、总结、分析来再次升华理论,最终指导和引领教学论的发展。

## 三、教学论的知识转型:从演绎到归纳及其相互关系

当前,我国教学论研究者一味致力于学科体系的建设,试图建立一种普适化的、能解释一切场域中存在的教学问题的理论,而对于教学实践中的问题,或者搪塞过去,或者避而不谈,出现了“理论工作者在天空自由翱翔,实践工作者在地上艰难蠕动”的尴尬局面。曾经有学者专门批判过这种坐在扶手摇椅上构建教学论体系的研究路径及其产生的不良影响<sup>[11]</sup>。目前我国教学论研究者们习惯于采用思辨的研究方法,以建立普适性的、能解释一切的教学场域中发生的教学现象的宏大体系为宗旨,这种研究方法对教学要素

的分析局限于少数变量和因素,是一种原子分析,揭示的是静态的、线性的因果关系,不能解决不断变化发展的教学实践问题<sup>[12]</sup>。

在教学论的研究史上,大部分教学论研究者都认可教学论是研究教学现象和教学规律的一门科学,然而,在真正践行的过程中,他们并非是如此去做的。一般说来,教学论观念层面的来源有三种:对国外教学理论的移植和借鉴;对国内传统教学思想的批判和继承;对当前国内教学实践的阐述和论证。长期以来,在我国教学论研究中,研究者们重演绎而轻归纳,重前两种来源而轻第三种来源,导致了教学论理论本身的枯燥和乏味,造成我国教学论发展长期以来的虚假繁荣。

面对这种局面,教学论研究的转型已迫在眉睫,从演绎到归纳,这是一个研究模式的转型,更是我国教学论发展的必经之路。那么,何为转型、如何去转型,成为摆在教学论研究者面前一道不可逾越的鸿沟。

### (一)在学理层面对转型的认识

所谓转型,是指事物的结构形态、运转模型和人们观念的根本性转变过程。不同转型主体的状态及其与客观环境的适应程度,决定了转型内容和方向的多样性。转型是主动求新求变的过程,是一个创新的过程。在中国教学论研究中,也有学者把转型理解为研究处于转型中或转变中的教学的研究领域或分支学科。因此,对教学论研究者来说,转型不仅意味着发个文件或者写几篇文章,也并不是一种简单的话语方式的转换,它涉及到教学论的内部结构形态和人们在观念层面的思维方式的根本性转变,是一个极其漫长且充满挑战的过程。这就要求教学论研究者在这个转型过程中,不仅要关注教学论的研究对象问题、学科性质问题、方法论问题、学科体系建设问题,更重要的是广大教学论研究者要避免一种功利化的倾向,坚持作为一个研究者应该有的价值取向,要具有实事求是的科学态度和无私的奉献精神。教学论的转型是从研究方法的转型开始的,最终将止于教学论的知识体系,也就是说,通过研究方法的转型,让更多的研究者关注实践,从课堂教学研究中积累素材,进而在丰富素材的基础上构建教学论的新体系,这种体系不同于传统的从哲学、心理学、社会学等学科中通过移植理论而形成的演绎体系,这样,教学论的知识体系就发生了根本性的变革,这种知识体系来自课堂教学实践,并将在运用于教学实践的过程中得到修订和完善。在此基础上,就形成了新的教学论演绎的材料,真正意义上的课堂教学论就自然分娩了。可见,教学论的转型并不是要抛弃演绎的教学论体系而仅仅追求归纳体系的教学论体系,而是在归纳基础上的演绎,在演绎基础上的归纳,经过不断的循环往复,使教学论学科体系越来越丰富和完善。

### (二)演绎和归纳之关系

演绎和归纳这两种思考方式都存在于我们的日常生活中,归纳是从个别出发以达到一般性,从一系列特定的观察中,发现一种模式,在一定程度上代表所给定事件的秩序;演绎是从一般到个别,从逻辑或理论上预期的模式到观察检验预期的模式是否确实存在。也就是说,演绎是从“为什么”推演到“是否”,而归纳则正好相反。这两种方法都是达到科学的有效途径,二者的关系如图1所示<sup>[13]</sup>:

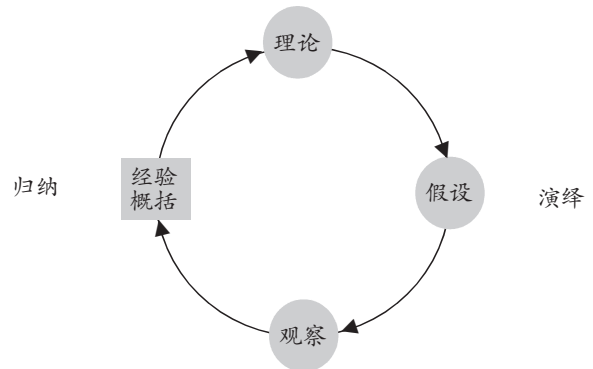


图1 演绎和归纳的关系

(艾尔·巴比称它为科学轮。他说:理论和研究都可以比作一个接力赛跑;尽管所有的参与者并不同时出发或停下,但是他们共享了一个相同的目的——检验社会生活的所有层次。)

从图1可以看出,归纳和演绎的结合可以帮助人们寻求对事物更有力、更完整的理解,因此,演绎体系的教学论和归纳体系的教学论二者并不是对立的,也不是矛盾的。事实上,这两种体系的教学论是相互并存的,同时是相互促进的。没有了归纳层面的教学论,演绎就会陷入思维的智力游戏而言之无物;没有了演绎层面的教学论,归纳就只能停留在经验水平而难以具有普适性和规律性。正是因为当下的教学论呈现出演绎体系唱独角戏的局面,所以,理论界才有研究者大力倡导并践行归纳的教学论研究,这样才有了教学论知识转型的命题。

任何一门学科都有其产生、发展、创新、完善的历史过程,学科知识体系是人类记录和传承某一时期和阶段成果的表现形式,当人类的认识有了新的发展并产生新的知识时,学科发展问题便会凸显出来<sup>[14]</sup>。演绎体系的教学论目前正处于这个尴尬的时期,教学论作为一门研究教学规律和教学现象的科学,其最主要的场域在实践中,研究者应该走进教学实践,研究教学实际问题。服务课堂教学,走进实践,积累第一手资料和经验,并进行理论升华,最终让这些理论服务于教学,归纳体系的教学论应该是重点,是主流,这是教学论发展的应然层面。而实然层面的状况是,以思辨演绎为主的理论教学论在长期以来占据了教学论发展的主流,



并且有愈演愈烈之势,这种以演绎体系为主的教学论将教学活动研究成一个个分离的环节和一组组抽象的数据,导致教学中的人文意蕴被减弱,因此,教学论的转型势在必行。

目前,教学论的研究不仅在理论品质上比较欠缺,而且在实践情怀上也比较匮乏,理论品质上的欠缺正是由于较少地深入实践而导致的。杜威认为,“我们的观念,不论是粗浅的猜测或是高深的理论,都只不过是预料可能的解决方法,预料一个活动的某个连续性或联系和一个还没有显示出来的结果。所以,观念是通过行动来检验的。观念必须指导和组织进一步的观察、回忆和实验。它们是学习的中间物,不是最后的目标”<sup>[15]</sup>。长期通过思辨演绎所写出的教学论方面的文章,不仅缺乏文采上的缀饰,更重要的是缺乏一种人文性的、精神层面的情怀,看似文笔生辉,其实都是陈词滥调,不知所云,经不起仔细推敲,读来更是乏味和无聊。所以,由以思辨演绎为主的教学论向以归纳体系为主的教学论的转型,不是放弃演绎独求归纳,而是在侧重点上的一种转换和变化,是一种视角的倾斜。这是因为我们在过去的教学论研究中轻视了它,并非是从演绎转向了归纳。事实上,教学理论与实践保持一定的距离更有助于摆脱琐碎表象的缠绕,清醒地看到教学现实深处的问题<sup>[16]</sup>,最终求得二者的协调和一致,能更科学地、更合理地引领和推进我国教学论向更高层次发展。

参考文献:

- [1]王策三.教学论学科发展三题[J].北京师范大学学报,1992(5).  
[2]列·符·赞科夫.教学论与生活[M].俞翔辉,杜殿坤译.北京:教育科学出版社,1984.149.

- [3]夏征农,陈至立.辞海(第六版)[M].上海:上海辞书出版社,2010.2198.649.  
[4]王 鉴.实践教学论论纲[J].学科教育,2004(7).  
[5]王 鉴.从“教学论”研究到“教学”研究[J].教育研究与实验,2003(2).  
[6]徐继存,赵昌木.教学理论发展的内外部因素分析[J].课程·教材·教法,1995(7).  
[7]恩格斯.自然辩证法[A].马克思,恩格斯.马克思恩格斯选集第三卷[M].北京:人民出版社,1972.469-470.  
[8]孙正聿,杨 晓.哲学研究的理论自觉[J].哲学研究,2011(3).  
[9]王策三.教育科学的本质在于揭示教育的客观规律[J].北京师范大学学报,1985(3).  
[10]李定仁,徐继存.教学论研究二十年(1979-1999)[M].北京:人民教育出版社,2001.41.  
[11]王 鉴.课堂研究概论[M].北京:人民教育出版社,2007.  
[12]王 鉴,安富海.教学论学科建设三十年[J].当代教育与文化,2010(1).  
[13]艾尔·巴比.社会研究方法[M].邱泽奇译.北京:华夏出版社,2009.23-24.  
[14]王铭铭.人类学与文化学论[J].国外社会学,1996(1).  
[15]杜 威.杜威教育论著选[M].赵祥麟,王承绪编译.上海:华东师范大学出版社,1981.185-186.  
[16]辛继湘.教学论研究:理论自觉与实践情怀[J].课程·教材·教法,2012(9).

作者单位:王 鉴 西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心;田振华 西北师范大学教育学院,甘肃 兰州 邮编 730070

## From Deduction to Induction: Knowledge Transformation of Teaching Theory

WANG Jian<sup>1</sup>, TIAN Zhen-hua<sup>2</sup>

(1. Research Center for Education Development of Northwest Ethnic Groups, Northwest Normal University;  
2. College of Education, Northwest Normal University)

**Abstract:** In the development of teaching theory subject, there have appeared two theoretical systems. One is the logic system based on deduction and the other is the experience system based on induction. In the current teaching theory of our country, deductive system plays the leading role while inductive system seldom shows on the stage, which has led to the separation of teaching theory knowledge from teaching practice. As a matter of fact, these two systems are closely related, with the inductive system being the origin of teaching theories and the deductive system constructing “buildings” for teaching theories. Deduction without induction is only an intellectual game, and induction without deduction is merely a kind of experience summary. Knowledge transformation of teaching theory aims at guiding more researchers to change from the theoretical construction based on deduction to the practical study based on induction, thus enriching the research achievements of teaching theories.

**Key words:** teaching theory; knowledge transformation; deductive system; inductive system