

论教学理论的学术传统与创新^{*}

刘旭东

(西北师范大学 教育学院, 甘肃 兰州 730070)

摘要:教学的价值和意义是在教学中通过积极行动开拓出来的。教学理论的学术传统以直面教学实践和积极行动为基本内涵,以服务于对教学现象的诠释、教学问题的解决为旨趣,具有实践智慧的品格,有自身特定的边界。在技术理性的制约下,这个传统一度被遏制。要复兴教学理论的学术传统,就需要采用历史的、批判的、革命的思维方式,刻意寻找教学的生活基础,重新领悟教学的诗意,揭示教学活动 and 教学现象的变化性和丰富多彩性,通过努力搭建教学与生活世界之间的内在联系来彰显自身存在的价值。

关键词:教学理论;学术传统;创新

中图分类号:G42 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2012)12-0018-06

一、教学理论的学术传统与遮蔽

在教学手段还相对落后、教学目标尚未被外在化和数量化的时期,教学知识往往是由那些身体力行地开展教学的实践者通过自身的行动获得的。它直面教学活动和教学问题,置于人生和社会的宏观背景下进行分析和考察,质朴而深刻,直逼教学本体,由此形成了以促进人更好发展为内核的教学理论的学术传统,诸如“愤启悱发”、苏格拉底法等教学思想和实践就是这个传统的重要内容。以它们为代表的传统教学理论始终把促进人的发展作为思考和实践教学活动的核心,并准确地表达了人们对于教学活动的社会性的清晰把握,揭示出合乎人的发展需要的教学是教师能够以自己全部的心智努力、通过躬行去展现自身

的教学理想和解决教学问题,据此影响学生的发展。^①在此,教学现象和教学问题没有从广阔的人生和社会背景中被拎出来做“专门”的研究,也不存在以增加教学知识为目的纯知识化的教学论研究,每个具体的教学现象或教学问题都蕴含着社会和人生的全部意义与内涵,教学理论拥有丰富的的人文内涵和批判的文化品格。^[1]因此,传统教学思想的教学论意义在于它不仅强调在生活的情境中才能生成的情意状态及其对教学的独到价值,而且其本身就是很好的教学理论和教学研究的方式与成果。但是,这种情形在近代以后发生了变化。

近代以来,技术理性的滥觞使具有宏伟叙事色彩、以普适性为归依的思维方式在教学理论中占据支配地位,教学成为机械地依照某种教条展

^①实现启发式教学的关键因素,是能够将学习者学习时的心态调整到“愤”和“悱”的状态,而这必须通过人与人之间的充分沟通和交流才能实现。如果没有充分的沟通和交流,学习者学习时的心态不可能被调整到“愤”和“悱”的状态,在教学中也就没有办法实现“启”和“发”。同样,如果没有教师与学生面对面的共同讨论、互为激发,就难以在讨论中共同寻求获得正确答案。因此,“愤启悱发”和苏格拉底法的核心内涵是教师与学生双方要直面相对和积极行动。

*本文系全国教育科学“十一五”规划 2009 年度教育部重点课题“基础教育改革与教育理论创新研究”(项目批准号: DAA090155)阶段性成果。

收稿日期: 2012-09-06; 修回日期: 2012-10-20

作者简介: 刘旭东, 广东揭阳人, 西北师范大学教育学院教授, 博士生导师, 主要从事教育学原理、课程论研究。

开的活动，上述那种直面教学、置教学问题于广阔的社会和人生背景下并以积极行动的方式去认识和解决的教学理论的学术传统被淡漠了。由于传统思辨哲学和以经典物理学为代表的自然科学的强势，学科化的教学论往往以哲学化或科学化作为皈依，总是从某种既定的逻辑框架出发，采用所谓标准化的研究方法去解说教学现象、讨论教学问题，致力于构建某个完美的、具有终极色彩的观念体系或获得所谓准确无误的确定性知识。当然，它们各自都在教学论学科的发展中发挥一定功用，但其固守方法中心论，视教学为纯客观的有待观察的现象，把教学认识描述为可以不依外物、是“只要想到就能做到”的完全自主的活动，强调教学知识的客观性，倾心于从既有的方法出发去寻找教学论的研究对象，企图价值无涉地去追寻教学现象背后的普遍规律的思想方法，漠视了教学过程中沟通和交往的必要性和复杂性，抹杀了教学活动中固有的主观性，难以充分地表达教与学双方对教学现象和教学问题的内在体验和感受，成为被某种外力所控制而“言他”的理论，其对以问题选择方法和直面教学实践的教学理论的学术传统的背离是显而易见的。

本来，随着技术进步，教学手段和方法的改进应该更有助于对教学的理解与表达，但实际情形却差强人意。随着知识的不断分化，传统的具有整体性质的知识被分门别类化，教学论逐步成为有专门知识旨趣的学科化的知识体系。尽管学科化能够通过具有系统性和逻辑性的教学知识的创造、传递和管理使教学认识前后衔接、井然有序、系统完整，进而得以形成庞大而严密的教学论学科体系，但学科化是以分析和演绎推理为手段建立的“规范特定学科科学研究行为准则体系和支撑学科发展和完善的基础结构体系”，^[2]本身就具有制度、规范、规训的意味，它在提升了教学论的理论水平、拓展了其视野的同时，也消解了教学论在关涉不同生活和教学情境时应当表现出的不可穷尽的灵活多样性与可理解性，教学活动的旨趣与生活偏离，教学行为被扭曲，教学成为某种逻辑系统中的确定性、单一性环节的现象，教学的丰富性被整齐划一的规范和要求所钳制。对此，库恩也曾批评道，教科书总是一开始就剔除科学家对他的学科的历史感，然后提供替代

物，^[3]抽象的替代物取代了鲜活的教学生活。在学科化的教学论中，充满情趣、引人入胜、生活化的情节被删除了，留下来的只有干巴巴的教条和枯燥的概念，诸如“原料”、“产品”、“消费”、“效率”、“雇主”等原非教学理论学术传统所固有的范畴相继进入教学论中，似乎如果不这样来谈论教学就没有办法表达和交流。可是由于这些范畴缺乏符合本土文化和教学研究的学术传统所独有的文化内涵，有限的专有意义决定了它们不仅无法融入到教学理论体系中，也加剧了教学论的学科化色彩。这种脱离传统、缺乏原创、完全被舶来的话语体系所格式化的教学论失去了服务人生、直面教学实践的传统，背离了学生生命发展的内在法则，淡漠了教学活动中富有生命力的一面，偏离了教学活动固有的发展轨迹，也阻碍了教学理论自身的创新。它无法回答“为什么需要这样一个体系”、“什么样的教学论才是有价值的”等包含目的论、价值论的问题，教学论成为可以凭借自己的意愿任意剪裁教学实践、为教学立法的学科，教学活动被局限在某个理论框架之内或被贬低为是教学理论的“运用”环节，给教学理论和教学实践带来了严重困惑。

二、教学理论学术传统的内涵

“所谓学术，作为学者所从事的工作和建树，是知识的探索、学问的追求、智慧的洞观，以及体现在这些研究中的思想方法的有机统一。”^[4]任何有高远的理念追求和人文情怀的学术研究都是情理交融、直指人的存在和发展的，具有无与伦比的精神和思想内涵。当然，由于目的、技术手段、文化影响等的差异，学术研究的形式和内容是多样化的，但犹如 E. 希尔斯 (Shils, Edward) 所揭示的那样，其中有两个基本形态：一是必须“经过严格的理性检验和细致的阐述”的形态，二是“无法阐明”、但“它们还是照样被延传和继承”的形态。^[5]前者是指规范的研究活动，后者则是非规范的、需要根据问题的性质、类型对所采取的策略和方法做出及时调整的研究活动。学术研究的这两种形态相互支持，构成了完整意义的学术传统。其中，理性的学术研究形态得以存在并发挥作用的关键是由于后者不仅继承了其阐明的部分，而且继承了其未阐明的部分。循

此,在诠释教学现象、解决教学问题的过程中,既有希尔斯所说的“经过严格的理性检验和细致的阐述”的部分,也有“并不是所有的延传和继承之物都要经过类似的过程”的部分,有关教学的认识就是这样两种方式交织活动的结果,也就由此形成了学者们不仅是置身于教学情境中情理交融地开展教学活动,而且在这个过程中践行自己的社会理想和教学理想、诠释教学现象与解决教学问题的教学理论的学术传统,这样努力的结果是教学理论学术传统的内涵得到了丰富,教学实践的水平层次得以提升。所以,教学是实践性特征鲜明的社会活动。尽管上文已论及在技术理性的钳制下教学理论的学术传统被淡漠了,但这并不意味着它在教学实践中被彻底消解或摧毁。以往,虽然宏伟叙事化和以追求普适性为旨趣的教学论遮蔽了教学理论的学术传统,但该传统在教学过程中却没有销声匿迹,而是仍然默默地发挥着自己的独特价值并推动着教学实践。按照斯腾豪斯(Stenhouse)的看法,教学发生于特定时空条件下,它不会机械地沿着预设轨迹前进,因为“目的是演进着的,而不是预先存在的”。^[6]因此,即便在学科化十分强势的时期,为了保证教学的正常推进,教学理论的学术传统仍然以与具体的教学情境相吻合的个别化的形态存在并发挥作用,尤其是在当代社会存在多种意义框架和多重价值体系的情形下,每位教师对于教学都会有十分个性化的探索和认识,这就形成了个人独有的教学理论和教学研究方式。这也是教学理论的学术传统得以传承的基本方式,今天的教学改革中极力倡导的所谓“校本教研”的内涵也在这里。它的存在是教学的生命力之所在,也是教学活动实现内在价值的需要,保证了教学理论的超越性和文化品格。如果看不到这一点,就无法合理地解释教学理论的演进和教学实践的发展,也就无法解释今天要重新唤醒教学理论的学术传统的时代精神。

(一) 教学理论是实践性的理论

回溯教学理论的发展历程,对教学有深刻体悟和理解者无不是置身于教学实践并积极行动者,他们亲力亲为的实践使得由此所获得的教学认识逼近了教学的本体、拓展了教学的空间,建构了有时代价值和历史意义的教学理论。因此,

教学的意义和价值要在教学过程中通过积极行动去开拓。那种仅仅是为了知识的目的而去解说教学现象、研究教学问题者,尽管也能够拿出满足一时之需的应景文章,但这毕竟是昙花一现,难以给教学实践以实质性影响。教学存在潜藏于教学现象中,不在场者无法领略和感受其中的意义和价值,也不能揭示教学存在以及开拓其空间。要全面地认识和把握教学活动,不仅要亲历于其中,而且还需要在其中积极主动地行动,否则,即便身在其中,也只能是一个难以有所作为的旁观者。为此,教学理论不能非历史地跳出这种互为规定、内在相关之外去冷眼旁观教学,而只能在亲历教学过程中去揭示凝聚着自身本性和内在需要的教学活动的意义,并据此来确证和发展自己,从而打开教学存在的可能空间。

(二) 教学理论具有地方性和情境性

由于“教学绝不是一个简单的理论用于实践的人类行动模式”,^[7]其中蕴含着交织在一起、极为复杂的历史的、文化的、物质的、精神的因素,这就使得教学理论具有鲜明的社会历史性。由此可以认为,任何教学理论与方法都只是看待问题的一个视角、一条途径,都只能在一定范围内、一定程度上、一定条件下发挥作用。为此,用何种方法手段来研究教学,不是看手里有什么方法,也不能先预设某个立场再选择方法,而是要看对象的性质如何并据此选择方法,路径是从对象到方法,而不是相反。同时,教学情境的创设是复杂的、具有创造性的活动过程,既隐含着一定的教学理念,也受教师个人的教学经验和技巧、心理状态、文化背景、社会地位以及知识管理能力和水平等因素的影响。诸多因素交织的结果是任何对于教学的认识和理解都具有个体经验的性质,由此所获得的教学认识必然具有文化多样性,即便对于同一个教学现象,不同的教学理论会得出不同的评判,甚至大相径庭。所以,有意义的教学理论是在具体的教学活动过程中形成的多种教学认识的集合,与教学研究者的生活经历、个性特征、教学经验、思想观念等密切相关,具有特定的边界。某种教学观念是否能被接受、教学方法和教学手段是否得以合理采用都取决于与这个特定教学情境的适应程度,任何教学理论的合理性和有效性都必须在特定的情境中去

检验。在真实的教学情境中，教学理论与教学实践之间看似天然存在的界限会被实践的包容性所淡化。

（三）教学理论具有开放性

合理的教学理论以服务于对教学现象的恰当诠释和教学问题的合理解决为旨趣，具有实践智慧的品格。对人的发展的期待和影响人发展的因素的复杂性使得教学理论的旨趣、内容和方法等具有多元性，表现为作为人文知识的教学理论对教学现象的认识过程是理解，而不仅是说明。理解始终是一种对话和交流，是一种不间断的探求，如何把握教学事件和现象的独特意义与教学实践者个人独特的生命体验密不可分。在教学过程中，每个参与者都是实现教学的意义和价值必不可少的方面，都会有自身对教学的认识和理解，不同的实践者对不同的教学现象、教学问题的理解的多种可能性本身就证明教学的丰富性，这就要求教学理论对处于变化的解释学境况中的教学现象、教学问题始终保持着开放性，避免出现以方法剪裁教学现象、以知识理性取代教学的丰富性的情形。在这个意义上，教学理论的学术传统所关注的不仅是教学认知的方法，更关注教学过程中生发出来的情感火花、智慧火花，它是面对具体的教学情境的实践智慧。

三、关注实践与教学理论的创新

“教学生活是教师和学生为了实现自己的人生目的和实现可能的生活而共同构建的存在方式，蕴含着深厚的文化旨趣与价值内涵，与他们的生命意义能否得到充盈和展现直接相关，具有无限的可能性。”^[8]随着对教学的生成建构性的认识的不断深化，当代教学理论正在超越学科化的藩篱并形成自身新的学术视野。这表现在两方面。一是教学理论的知识社会学性质得以彰显。当代教学理论视教学为一种具有历史性、地域性、情境性的文化现象，认为任何教学理论都有其自身特定的边界和适用范围，真理仅仅被认定为是局部可信的那部分知识，不能排斥独特的教学情境和其中的文化心理因素去寻求普适的教学知识。正如有学者指出的那样：“如果要重建教学论，我们就必须摆脱方法论上技术性的工具主义框框，改而理解建立高效能实践社群所需的各

种复杂元素。……把学习的认知观点和情境观点看成互相对立，是危险的一件事。”^[9]二是对演绎思辨的方法论的超越。当代教学理论在批判机械论、绝对论的同时，并不排斥对自然主义和经验主义方法论的使用，但它更加清楚地认识到教学是人对文化的意义解读、表达和重构的过程，认为“教学理论不能囿于某种既定的模式、框架或学科逻辑之中，而要揭示其变化性，充分地解说、阐释教学的探险性和教学生活的丰富多彩。其所要讨论的是人的内在世界、精神世界和作为人的内在世界之客观表达的文化传统及其辩证关系。”^[10]为此，教学理论努力超越困扰多时的理论与实践、科学与人文的对立，把目光投向丰富多彩的教学实践，主张教学理论要为教学实践的推进提供支持和帮助。

（一）超越纯粹形而上学和学科化的教学思维方式

在质的意义上，每个人不仅存在于教学活动中，而且也实在地改变着教学，进而改变着人本身。作为对人类生活样式的教学现象及教学活动的反映，教学理论与各个时代的文化模式和现实的生活世界相关联，承载着要对教学的社会性做出恰如其分的解释的功能，实践性和情境性是判定其真伪的基本标准，那种试图指手画脚地告诉人们如何教学和抛开生活而“专门”在教学之间建立某种关联的观点和想法其实是一相情愿的。同时，当代教学理论不再像学科化的教学论那样一味地采用因果分析和逻辑说明的方法去认识教学现象和解决教学问题，认为对具有鲜明生成性和社会历史性的教学现象与教学问题的认识与解决不能拘泥于某种既定的技术路线和技术套路，也不能简单地照搬或模仿常规科学的研究方法，而是要采取由问题解决选择方法的非常规性策略，一切以问题解决为基准，对教学的认识必须回到它赖以发生的特定情境中，以获得所期待的答案。

（二）关注教学的建构生成性

教学理论的学术传统强调不能把教学视为完全预定好的活动，知识的获得也不能是被动的接受过程，在一定的情境下的协作、讨论、交流、互相合作是知识意义得以生成的基础，要特别关注在特定教学情境中人与人之间的沟通和交往，

以改善人际关系和行为方式作为解决教学问题的最佳策略,使教学情境中的各种非主体性要素都有效地服务于人际关系的改善与交流沟通。因此,在当代的教学理论的视野中,教学目标的达成是教学的生成性与学生身心发展的独特性相互支持和砥砺的结果,有价值的教学实现于师生间的密切合作、相互砥砺。以往那种试图以外在于生命的尺度作为衡量学生发展的标准的观点是值得商榷的。教学理论的学术旨趣并不是要在教学活动之前对其做出完美的预设和精细的设计,也不是不加选择地将其他规范学科的思想方法引用到教学论领域,而是要充分认识教学中生成性因素并及时卓有成效地把握利用这些因素。这是判断学生在教学中发展状况的核心点,也是衡量教学理论学术品格的关键。

(三) 彰显教学实践的丰富性

当代教学理论格外关注教学实践旨趣的丰富性和教学实践形式的多样性,把教学实践作为连接教学与人的中介,认为在真实的教学情境中,各种教学思想能否被接受、教学方法和教学手段的选择使用是否合理等,都取决于与该特定教学情境的适应程度,它们要服从教学目的统摄,强调各种不同教学叙事、教学知识之间客观存在差异的合法性,力求在人的和谐发展的基础上整体协调地规划教学实践和技术应用,以能够充分地开展教学实践活动,克服教学实践观念和方式的盲目性与简单性,增强教学实践活动的前瞻性,以此淡化教学理论研究者与教学实践者之间的界限。在这层意义上,认识教学现象和解决教学问题的策略和方法与解决常规问题的策略和方法不一样。对于由人与人之间的沟通和交往构成的教学活动,其方法和路径的选择需要充分顾及情境因素,不能简单地模拟或仿效已有的逻辑框架、技术路线和操作要求,而是需要运用实践智慧,根据问题的性质和情境灵活地应对。为此,教学理论要超越既定的模式、框架或学科逻辑,从非自主的生存状况和不断扩张的占有意识中解脱出来,从与周围生活世界的分裂与对立状态中摆脱出来,通过揭示教学活动和教学现象的变化性和丰富多彩性,重新领悟教学的诗意与体悟自身存在的价值,以求呈现出一种不同于传统教学理论的视界。^[11]

• 22 •

(四) 积极拓展教学理论的意域空间

教学是情境性、实践性的社会活动,其中包含着诸多的异质性因素,受制于此,教学理论是有边界和底线的,其有效性要在真实的教学情境中去评判。当代教学理论有意识地在明晰自身的边界并积极拓展这个边界,使任何教学认识都成为捕捉和把握教学现象的特定视角,并据此来展现自身对教学实践的价值和功用。这就是说,每种教学理论都可以揭示不同教学现象与该理论所涉及的某一同质因素的内在关联,每个教学现象也都同时涉及不同的教学理论所揭示的原理,它们之间并不存在逻辑上的对应关系,而是复杂地交织在一起,形成了密不可分的辩证关系。它表明,一方面,教学理论之于教学实践的意义和价值是独特和无以取代的,但每一种教学理论在论说教学现象、指导教学实践的过程中,都必须做深刻的前提批判,清晰地界定自己的合理意域,避免出现被无限制地援引而丧失理论的合理性的现象。另一方面,教学实践并不绝对拒斥教学理论,相反,在今天的教学论的视野中,教学是蕴含着丰富的智慧和情感性要素的活动,它更需要自觉地接受一切相关的教学理论的指导,这是教学理论的学术传统使然。但在这个过程中,它必须摆脱以往那种完全以某种宏伟叙事的教学论解释教学现象、解决教学问题的困境,自主地从自身的实际出发选择能为它所接受、有说服力和合理性的教学理论,并且能够以教学实践为纽带将不同的教学理论整合在一起,进而由此复兴其学术传统,使教学理论焕发出新的生命活力。

参考文献:

- [1] 刘旭东. 教育的学术传统与教育研究 [J]. 高等教育研究, 2008 (1).
- [2] 方文. 社会心理学的演化: 一种学科制度的视角 [J]. 中国社会科学, 2001 (6).
- [3] 托马斯·库恩. 科学革命的结构 [M]. 金吾伦, 胡新, 译. 北京: 北京大学出版社, 2003: 124.
- [4] 许苏民. 也谈学术、学术经典、学问与思想 [J]. 开放时代, 1999 (4).
- [5] E 希尔斯. 论传统 [M]. 傅铿, 吕乐, 译. 上海: 上海人民出版社, 2009: 23.
- [6] 施良方. 课程理论——课程的基础、原理与问题 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1996: 86.

- [7] 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 141.
- [8] 刘旭东. 教学生活批判与重建 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2010 (3): 25.
- [9] 珍妮·利奇, 鲍勃·穆恩. 教学论的重建 [C]// Jenny Leach, Bob Moon. 学习者与教学. 香港: 公开大学出版社, 2003: 440.
- [10] 刘旭东. 现代性教学理论批判 [J]. 高等教育研究, 2007 (6): 68—69.
- [11] 刘旭东. 论教学理论的重建 [J]. 高等教育研究, 2002 (3): 31—35.
- (责任编辑: 苏丹兰)

On the Academic Tradition and Innovation of Teaching Theories

LIU Xu-dong

(College of Education, Northwest Normal University, Lanzhou Gansu 730070, China)

Abstract: For the reason that the value and meaning of teaching is to be developed and stretched through active actions in the process of teaching, the academic tradition of teaching theories should be based on teaching practice and active actions and has its own specific research area where the specific phenomena get interpreted and the teaching problems get solved with practical wisdom. To revive the academic tradition of teaching theories from the distortion, the efforts ought to be made in the pursuit of the life basis of teaching, the in-depth interpretation of the poetic romance within teaching, revealing the diversity of teaching activities and phenomena and connecting teaching with life to demonstrate the value of teaching theories through historical, critical and revolutionary thought.

Key words: teaching theories; academic tradition; innovation