

论行动的教学论研究

刘旭东, 花文凤^①

(西北师范大学 教育学院, 甘肃 兰州 730070)

摘要: 教学现象中蕴含着教学的本质, 准确地解释教学现象、解决疑难是教学论的基本功能。教学的情境性和生成性决定了教学论是直面教学实践的学科, 它生成于疑难教学情境中。以往的教学论研究祛时间性、祛情境性, 把教学现场仅仅作为获取数据和资料的对象, 带来了理论脱离实践的后果。教学论不能以知识为目的, 教学论研究者是以行动为策略解决教学问题者。因此, 行动的教学论研究者是有家国情怀的知识分子, 具有强大的实践能力, 其学术人格是宽容而不是偏激批判的, 有能力通过行动挖掘并彰显教学的内在特质。

关键词: 教学论; 教学论研究者; 行动; 教学实践

中图分类号: G42 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2016)01-0074-07

On the Action-oriented Teaching Theory Research

Liu Xu-dong, Hua Wen-feng

(School of Education, Northwest Normal University, Lanzhou 730070, China)

Abstract: Teaching phenomenon contains the nature of teaching. The basic functions of teaching theory is explaining the teaching phenomenon and solving problems accurately. Because the phenomenon of teaching were developed in the difficult teaching situations, whose subject characteristics is situationality and generativity, which determine the pedagogy research to face teaching practice activities. Comparily, in the past time teaching research doesn't consider about time and situation, which lead to theory without practice. Knowledge can not be the purpose of teaching research. Researchers use action strategy to solve the teaching problems in real life. Therefore, action researchers are intellectuals who not only care about home and country, but also hold practical abilities. What's more, whose academic personality is tolerant rather than extreme critical. They are able to indicate the inherent qualities of teaching by action research.

Key words: teaching theory; teaching theory researchers; action; teaching practice

^① 收稿日期: 2015-12-27

基金项目: 全国教育科学“十二五”规划 2014 年度一般课题(BAA140016)

作者简介: 刘旭东(1964—), 男, 广东揭阳人, 西北师范大学教育学院教授, 博士生导师, 从事教育基本理论、课程论研究; 花文凤(1982—), 女, 山东临沂人, 西北师范大学教育学院博士研究生, 兰州市教育科学研究所发展室教研员, 从事教育原理研究。

一、教学论研究的内涵

通常,根据研究的内容可将研究划分为学科意义上的研究和解决问题的研究。学科意义上的研究是指以获得新知识和促进学科体系更加完善为目的、有严格的学科规范和研究程式的研究,其基本特征是根据学科自身的逻辑与规范对相关知识以及各种变量做严格的整理、加工和控制,使研究过程按部就班地展开和推进,确保获得所期待的研究结果,这种研究在自然科学、社会科学的研究中均能找到例证。此类研究的专业色彩浓重,未经专业训练无法涉足其中。解决问题的研究则面向疑难情境以问题解决为目的,方法服务于解决问题,它主要应用在社会问题的解决过程中。作为专业性的探究活动,这类研究也有自身的特性和规范,但它不同于前者,不直接以获得知识为目标,也不能完全依照预先的设计开展。不过,这类研究也并非每个人都有能力去做,它的专业性主要体现在实践的水平 and 能力上,如同临床医师、教师需要培养一般,缺乏实践能力是无法从事此类研究的。^[1]准确辨析上述两类研究方法是更好地理解 and 把握教学论研究的需要。

但凡一门学科,都有相互区别的研究领域、知识范围以及研究方法 with 策略等,教学论也不例外。教学论又称教学法、教学理论,是教育学的一个重要分支,是对教学理论的历史演进、现实的教学实践经验以及各学科教学理论与实践的研究成果进行概括和总结的一门学科。基于教学论既要兼顾历史又要立足现实的学科特性,有人认为:“教学论既是一门理论的科学,又是一门应用科学,它既要研究教学的一般规律,也要研究这些规律在实际中的运用”。^[2]也有人明确指出:“现代教学论应在阐明教学规律的基础上扩充阵地,向实际方面靠拢,就此作更多的论述”。^[3]从这种讨论中可以看出,教学论研究有两种取向:一是在知识论的意义上把握教学,二是在行动的意义 on 把握教学。在知识论的意义上,以学科建设为目标,通过逻辑化、实证化的方法获得具有普适性的教学认识是通常意义的教学论的研究范式和知识源头,这类研究秉持强烈的知识论取向,企望能够以体系化、逻辑化的方式把所有教学知识囊括在一起,从而对教学现象做出详尽准确的说明和解释,教学经验、感悟等与特定情境相关的个人化的知识也需要按照这个理论规范予以总结、提升。这类研究通常以教学的地位与作用、教学目的 with 任务、教学过程的本质与规律、教学原则、教学内容、教学方法、教

学组织形式、教学手段、教学评价等范畴作为基本纲目,按照既定的逻辑和规范构建一个结构越来越严谨、体系越来越完整、知识容量越来越大的学科体系。与此同时,教学论研究也存在与学科化取向不同的另一种取向,即行动的取向,它直面教学中出现的问题,以解决问题为导向,对教学的认识是个人化的,是个人实践的结果。在这个意义上,教学认识与个人的教学实践直接相关,教学实践中的体验与感悟是获得教学认识的主要方式,由此所形成的教学认识因具有鲜明的个人色彩和情境性而与前者在形态、功能、表达方式等方面存在较大差异。由于取向的差异呈现出了两种相异的教学论知识形态,也派生出两种不同的教学实践方式。一种是在系统、规范、严整的教学知识的指导下展开的规范的实践方式,追求获得规范化、程序化、逻辑化的学科知识。这种教学实践方式中,教学被设想成一种能够被详尽地预设和严整地按照某种既定方案展开的活动。另外一种是在一定的教学信念和道德感指导下、秉持行动伦理而不拘泥于学科知识和逻辑方式的实践方式。这种教学实践方式与特定的情境相适应,具有即时性,以解决当下在实践中遇到的问题和困惑为旨趣,不刻意追求教学认识的系统性和完整性。它虽然在知识的体系化、逻辑化和学理性等方面不及前者,但它充分运用默会知识,对个人当下的教学实践却有重要的指导作用,个人对教学的认识 and 理解在每一次实践中螺旋式上升,不断丰富和升华了个人的认识 and 教学经验,这对于解决教学问题是弥足珍贵的。

二、教学论研究的吊诡

教学是以育人为目的具有鲜明社会性的活动,它与全部的社会生活间存在着无以分割的内在联系,而行动是其最重要的内在特质。^[4]在行动中,最有价值和力量的资源就是默会知识,它能够使教学的价值和功能得到最大程度的发挥。既然如此,就需要教学论能够以此为思想方法并且充分地反映这一点,深入挖掘“教有常法而无定法”的特性,构建出与特性相一致的研究策略和路径,努力使自身从教学活动的“立法者”角色摆脱出来,开展以行动研究为核心的、以回到事物本身为取向的研究。在以往传统的教学论研究中,学科化的学术取向使教学成为纯理论工作者的活动内容和对象。教学存在的时间特性被忽略,它被视为绝对客观独立的存在,研究者期待以“理论指导实践”的方法把握教学,研究教

学的方法和手段是从教学现场获取资料,由此提炼出所谓体系化、逻辑化、标准化的教学知识。假如他们能够深入教学一线、在积极行动中实现主客观的统一,并在此基础上讨论教学问题并生成教学认识,则其对教学实践的意义和价值当然是独特和无法取代的。然而,事实是把教学现场视为获取资料和数据的对象这样一种主客二分的研究范式并未能弥合教学理论和实践的鸿沟,反而引发人们对以往教学论研究的质疑。以往在教学论研究中对行动的作用和价值认知不足的现象具体表现在以下三个方面。

一是视野狭窄、缺乏愿景。在技术理性的作用下,现代学科制度培养出了一批在自己所从事学科的某一方向知道的很多,但对其他方向一无所知的“专家”。他们缺乏家国天下的人文情怀,学术视野也不够开阔,沉浸在狭小的学术空间里自得其乐,不能在人类进步、社会发展的层面省思自己的工作,在教学论研究中也存在这个现象。课程与教学改革要求课堂和教学回归人的发展本身,尽管教学论研究在若干具体问题上能够对此提出较为深刻的认识和新颖的观点,但也往往由于视野的有限性而把微观的教学现象从其存在的特定情境中拎出来进行专门的、具有原子论色彩的研究,不能将教学现象和教学问题置于社会和人性的广阔视野中把握,更不能以行动的方式把自己融入教学中从而消解教学研究中的主客二分现象,教学理论对教学现象的解释乏力。其实,这种状况并非今天才有,赞科夫在“教学与发展”的研究过程中也发现了这个问题,他曾引用他人的观点来表达对这个问题的认识:“许多教育学著作(包括教学论著作)的缺点在于,它们是靠人为的途径制造出来的,是由学校经验(哪怕是正面的经验)的片断拼凑而成的。研究者通过观察的途径搜集一些正面的事实,而把它们从教师工作的总的体系里分割出来”。^[5]这种坐而论道、具有原子论色彩的教学论研究也可以发出各种宏论,但由于缺乏实践基础,这些宏论偏离了教学的真实而仅仅是学科意义上的和思辨的,教学论研究成为自说自话的活动,难以对教学实践产生任何影响。

二是缺乏问题意识,因循守旧。教学是以行动为核心特质的,是作为主体的人与特定的情境融为一体并以自身言行影响周围的人的活动,对它的把握不能采用主客二分的方式。为了实现影响周围的人的目的,行动者也需要以不断探究的方式改变自己的言行,在这个过程中,他固然可以运用其间的其他中介物以更好地行动,如课程、教学方法、资源等,但这些中介物只能作为手段、条件存在,本身不能成

为行动的目的。教学的行动特性决定了教学论研究必须遵循以问题解决为导向、直面疑难教学情境的基本规范,而不能非历史地置身于教学活动之外以所谓客观的目光旁观教学。教学论研究固然需要理论性,但理论不能单靠逻辑推导、思辨演绎,它也特别需要亲历实践、不断反思感悟的支持。在这个过程中,不断解决问题与不断形成新认识齐头并进,共同推动教学认识的深化和教学实践水平的提升。赫尔巴特早就提出教学是关涉诸多因素的活动的观点,它不可能价值无涉,必然包含一定的价值关怀,教学活动的利益相关者会不断地把自身的需求和愿望渗透到教学过程中。既然如此,教学研究就需要协调各方面的关系、挖掘隐含于教学中的与自身教学信念和内在需要相一致的要素,以此敞显教学存在的可能空间。然而,以往的教学论研究存在唯自然科学学术规范是瞻、简单照搬其研究规范和套路的现象,不考虑所面临情境的复杂性,时常出现以解决常规性问题的思想方法去应对非常规性问题的现象,缺乏以行动的方式去揭示教学内在价值的思想方法和能力,淡化了教学的内在活力和探究本性,教学论研究变成教学活动立法和制定“指南”、“手册”等操作性程序的活动,教学理论与教学实践严重脱离。

三是把教学论视为可以记诵的知识和学问。在实践优先的前提下,教学论研究的任务是深度介入教学实践、为教学实践服务,由此获得内在价值和生命力。然而,曾几何时,教学论以维护既有教学体制为旨归,用理论剪裁现实,以致有学者很久以前就忧心忡忡地指出:“要坚决克服把教学论同教学工作条例解说、教学法、教学指导书、教学经验报告等等混淆不分的现象;要着力于研究教学规律,但也不能把教学论搞成教学规律汇编;也要防止教学论与心理学以及一般哲学认识论等等脱离或混淆的现象”。^[6]偏离教学实际的教学论研究只关注静态化的教学知识,无视鲜活的教学实践和丰富的教学现象,使自己沦为条理化的学科条目,逐渐失去存在的合法性基础。教学是深厚的文化内涵的存在,是教和学双方为实现各自人生理想和可能生活而共同构建的包含精神、价值和发展需要在内的社会历史性活动。教学现象的出现、教学问题的产生具有不可预知性,教学的价值和功能深含于活动中而不是预设和思辨出来的,解决教学问题的策略和方法具有显著的非常规性,这在教学实践过程中表现的非常显著,这就决定了对它们的把握和解决有赖于实践智慧,应采取一切以问题解决为基准的策略,而不是按部就班或

者循规蹈矩地模仿常规科学的方法。

在学科制度不断完善的时代,作为学科的教学论的存在价值毋庸置疑,但在教学论研究中要避免出现奥康纳提出的“尊称说”的尴尬局面,教学论不能简单地效仿其他学科、特别是经典意义的规范学科,应防止以普适化的思想方法去讨论教学论学科建设。教学论有自身的学科立场和学科特点,它的概念和范畴是在教学实践中生发出来的,与生活直接相关,旨在改进教学实践、解决教学实践中遇到的困难和问题,反映的是对教学的理解和认识深度,解读它不能脱离具体的语境和时代条件。作为指导的思想方法、理论和实践必须统一,而且是在两个层面上实现统一的。一是在宏观的层面,理论和实践都要以家国天下为指向,都要能够卓有成效地服务于人类进步和社会文明发展,二是在具体的实践层面,要能够相互配合推进活动的展开和问题的解决。教学论研究也需要在这两个层面检视其价值。一是要在全部社会生活和人性改造的意义上看待教学论研究,正如《礼记》所言:“成天下之才者在教化”,教学活动的价值和意义绝不仅仅发生在学校生活的某个片段中,它与全部的社会生活和人类进步之间存在着千丝万缕的内在关联。二是要积极面对疑难教学情境,从解决问题的立场开展教学论研究,使相关知识充分运用于教学改进中。回溯诸如愤启悱发、苏格拉底法等以行动为旨趣的教学研究的学术传统,它试图揭示每一个具体的教学现象和教学问题中各种要素之间千丝万缕的内在关联以及其中所蕴含的社会和人生意义,没有从广阔的人生和社会背景中把教学现象和教学问题拎出来以增加教学知识为目的做“专门的研究”,也没有急功近利地以人为的方式对教学的价值和功能做出界定,而是在实践中不断拓展教学的边界,教学理论因此拥有了丰富的人文内涵和独特的文化品格。然而,当下的教学论研究在这两方面都存在不足,主客二分或者因果联系的思想方法使研究者既不能在全部社会生活和人的终身发展的意义上看待教学论研究,缺失了远大的视野和宽宏的学术担当,也不能给予具体的教学实践以有力的指导和帮助,无力去开拓教学的意义和价值,教学论研究往往以“接着说”的思路、仅仅是为了知识的目的而囿于若干范畴和沿着既定的逻辑去解说教学现象,教学论论文成倍增长但对解决教学疑难问题却无能为力。教学论研究表面的繁荣和教学实践不断改进的现实之间的反差使我们不能不深刻地反思教学论研究的学科立场和方法。

三、教育家的品质与教学论研究者

近年来,学者对教育家的品格、成长道路等有较多的研究,普遍认为教育家具有诸如良知、智慧、学识、情怀、能力等品格。在这些品格中,有人特别谈到教育家的实践能力,认为其应该“具有清晰、有效的思想和行动能力,具有创造独特而有价值的教育环境、教育方式、教育共同体的能力,具有开放的心态。他们能够不断地丰富和更新自己的经验,能作出恰当的教育行动抉择。这意味着教育家的实践是他们成长的根本途径,或者说,教育家是教育行动家,是教育实践家”。^[7]对教育家的评判标准也可以评说教学论研究者。作为实践性的社会活动,教学不是坐而论道的活动,它要遵循人的成长规律来开展活动并在其中彰显自身价值和功能,教学论研究也必须因循此道,这也是教学论研究者须具有的基本学术品格。尽管教学曾桎梏于技术理性,但其中仍隐含着某种生生不息的内在要素,能够把握这个内在特性者一定是对教学有深刻体悟和理解者,这种体悟和理解与他们的信念、学识、人格、思考和行动能力直接相关。那些有家国情怀、人格独立、思想先进,有自身的教学信念和价值判断、能够深入课堂并审时度势地对疑难教学情境做出判断的人都是具有强大行动能力者,行动使他们得以直接面对疑难教学情境并实现主客体的统一。同时,这样的教学论研究者能够升华自身的实践感悟和认识,进而形成能够被社会和同行广泛认可的学说和理论。正是他们的亲历躬行使得看似矛盾丛生、异质性因素交织的教学活动得以顺利推进,进而拓展了教学空间,富有时代价值和历史意义的教学理论得以构建,由此所获得的教学认识更加符合教学本体,孔子、苏格拉底、夸美纽斯、杜威等就是身体力行地实践教学并在理性上把握教学者,他们的教学思想和情怀值得我们用心体悟和学习。教学的本质潜藏于教学现象中,任何教学现象都不是一个简单孤立的事实或事件,它蕴含着丰富的文化信息,教学的本性就在其不断的活动变化过程中得以外显。然而,教学的本性也不是轻易就能体察到的,它深藏于教学现象和教学问题之间、闪现于教学的过程中,把握它需要置身于教学情境之中并且能够以自身的力量把各种相关因素整合在一起,只有如此才能深刻地感悟和揭示教学的价值和意义。要认识到,以回到教学本身的思想方法为指导,没有强大的行动能力就不可能借助已有的教学资源对人的发展产生影响,也不会深

刻地体悟和把握教学的本性,教学论研究也就只限于知识层面,所以行动是教学论研究者的重要学术品格和能力。

这样论说教学论研究不是贬低教学论研究者的学术贡献和教学论研究的知识价值,而是凸显教学论的学科特色。教学论学科建设不以传统的经典学科为蓝本并不意味着没有了科学性,更不意味着失去了学科特性,相反是要更加准确地把握它独特的学科特性。“所有的知识在价值上都是一致的,它们的差异只是在地方性上,而不是等级和好坏上”。^[8]教学论研究不能纯粹以教学理论体系的完善和教学知识的增加为学科立场,如果对教学实践没有任何益处,不能有效地支持教学实践,劳心费神地去获取这样的教学知识又有何用?教学论研究不是有关教学的智力体操,它的学术旨趣就是帮助我们更好地应对复杂的教学情境,它的学科特色也展现于这个过程中,因此不能把教学论学科和诸如自然学科那样一般意义的规范学科等量齐观,它有自身的学术传统。希尔斯曾指出,传统分两类:一是必须“经过严格的理性检验和细致的阐述”的传统和形态,二是“无法阐明”、但“它们还是照样被延传和继承”的传统和形态,它们相辅相成。^[9]以往更受人们关注的是前者,后者往往被忽视,但事实上,后者在文化的演进和发展中发挥着更为重要、更为基本的作用,更值得深入挖掘。由此来看,教学论话语生成并存在于特定的语境中,受极为复杂的历史、文化等方面因素的影响,有自身的历史文化传统。由于教学认识的意义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,而教学研究者的这些个人品质只有在真实的教学情境中才流露出来,因此,行动之于教学理论的创生具有无以取代的作用,教学理论与教学实践之间看似天然存在的界限在真实的教学情境中被实践的多质包容性所淡化。理论与实践之间的沟壑不能在书斋里和思辨中化解,实践是解决这一难题的有效途径,只有在实践中它们才能内在地相互砥砺,实现螺旋式的提升。

讨论行动在教学论研究中的作用,不能不论及默会知识,它是行动的知识论基础。在教学中,有两种知识介入其中并产生重要影响,一是显性知识,二是默会知识。教学是人与人之间直面相对的活动,其间所运用的知识不可能都是所谓标准的客观知识,就教学活动本身而言,哪怕是一位非常蹩脚的教师也必须在这个过程中运用自己的个人化知识和策略。以往的教学论研究习惯于定位在教学活动的“立法者”位置上,畸重显性知识而忽略个别化知识。

然而近年来的研究表明,由于教学活动受到不可尽数的未知因素的影响,它的推进不可能完全按照预设进行,用怀特海的话来说就是“探险”,而用奥地利裔英国经济学家、新自由主义的代表人物哈耶克的话来说则是教学活动中存在着“必然无知”。对于具有多种可能性的教学活动而言,存在“必然无知”是一件好事,它能够激发人应对挑战的热情和潜能,教学的探险性说明在教学过程中发挥实质性作用的是默会知识,使教学成为有多种变化发展可能而不是必然性的活动。海德格尔曾指出,常人是人真实的存在状态,每个人在社会中都必须依据一定的规范才能存在,但任何规范都是有界限的。教学论研究者在视野、立场、方法以及解决问题的策略等方面当然有自身的局限性,他为此需要不断地检视自身的学科立场、澄清自身的教学价值观、研判研究方法的科学性和合理性。在面对复杂的疑难情境时,丰富的实践经验培育了一线教师的高超智慧和解决问题的能力,形成了属于他的知行统一的思想和工作风格。他们每天置身于真实的教学情境,为了推进工作,需要灵活善变地面对问题与困难并积极解决和克服,他们因此拥有丰富的实践智慧和自己的教学论。不仅如此,为了能够更好地面对教学情境,他还需要有很好的反思感悟能力,甚至可以说反思是教师的专业品格,没有反思就不会诞生教育家。反思的目的不是简单地回顾过去和做检讨,而是强化教师的沟通和交流能力,使他能够以最贴切、最合适的方式沟通交流,这是教学论研究不能不关注和挖掘的重要领域。为了更加准确地揭示教学论的学科特性,理论工作者要和一线教师结成联盟,形成教学研究共同体,这样的教学论研究共同指向问题解决,对理论和实践双方是相得益彰、可以相互弥补和促进的。换言之,教学论研究不能是单个人沉浸于书斋中思辨活动,而应是一个强大的专业化团队为了共同的目标而形成合力、积极行动的活动。

教师身处真实的教学情境,时时需要运用自己的知识和能力应对各种疑难情境,他也是专业的教学论研究者。曾几何时,教师被排除在“教学论研究者”的行列,这显然是受知识等级化影响而在认识上产生的谬误。一线教师必须拥有属于自己的教学实践知识,这也是他得以应对当下问题情境的主要工具。依照福柯的理论,知识拥有塑造认识主体和客体的力量。人的任何活动都受一定的知识支配,在具体的实践条件下,为了推进教学活动,理论和知识必须是统一的。换言之,同一层次的理论与实践是相互支持的,由此方可能推动教学实践并升华相关

认识,如果不是这样,就必然出现理论脱离实践的现象。因此,如果理论外在于教师而没有被其所理解和接受,它即便再多么富有逻辑性抑或系统性但对解决当下疑难情境都无济于事,只有内化为教师本人知识的理论在当下的疑难情境中才有意义。在具体的教学情境中,教师已有的知识经验能够很好地与该情境的特征密切结合起来,生成为其个人新的教学知识。在这个意义上,真正之于教学实践有价值的教学知识是个别化知识,具有分立性,别人无法模仿也无法取代。不过,尽管知识是分立的,但它并不像一盘散沙似地无法凝结在一起,人们在行动中为了解决问题而生成趋同性,能够在保持每个人独特性的同时形成有张力的合力,因为“作为通过沟通和协同进而得以展现自我的活动方式,行动具有多样性、复杂性、丰富性,能包容各种异质性因素”。^[10]这就是说,教学不是目的与愿望的产物。从行动的立场出发,教学在价值取向、实践路径以及发展方向上是可控的,不会游离于人的活动之外,但在应对具体情境的方面,它需要有灵活性,这就是教学的实践逻辑。从教学的全部性质来看,它当然是具有目的性而不是完全自发或者脱离人控制的活动,在具体的情境中,每个人必须关注活动过程中的疑难解决和困难排除,他的行动必然有明确的目的,但该目的隐含并生成于活动过程中,并不孤立地外在于活动,需要通过行动不断地去挖掘和开拓,它是以行动者的思考与感悟、意志与信念为中介,通过行动实现其内在目的的,它的目的生成于积极的行动中。教学活动不会完全沿着个人所预想的路径开展,它在特定的情境中依照当下的各方面条件推进,有随遇而安的色彩,深入挖掘教师知识的这个特性也是教学论研究的重要方向。

四、怎样成为行动的教学论研究者?

行动的教学论研究者是有家国情怀的知识分子。教学不是孤立的现象,它与历史、社会、文化等要素之间存在广泛联系,是在诸多因素交错影响下生成的活动。教学具有丰富的文化历史性决定了教学活动的目的不仅聚焦于当下的人和事,它有更为远大的抱负和深厚的内涵。教学论研究者要把教学现象和教学问题置于社会的、历史的、文化的背景中去审视,在交错的历史和文化经纬中寻觅其中的线索和关联,同时,要穷尽义理地拓展教学论研究的形而上空间,挖掘其内在价值和意义。这是教学论研究者必须秉持的精神家园,也是其研究的价值目标,

只有有了高远的价值目标,教学论研究才有意义。

行动的教学论研究者的学术人格是宽容而不是偏激批判的。从教育以促进人的全面发展为目的的立场看,教学论研究者要摆脱学科化身份特征的羁绊,超越专业化的限制。在技术理性风行的时代,“专家”不一定是褒义词,它很容易与视野狭窄、精于一艺而未曾对事物有全面知晓的人联系起来。从育人和全面发展的立场看,教学论研究者应该“是具有文化和口才的人,是知识的传播者,是思想的工匠,是实用知识的技师,是思想工程师,是思想灌输和现有秩序的维护者或社会变革的发动者,是中产阶级或小资产阶级的成员,是一个寻求职业认可的人,是一个难于确定社会地位的精英分子”。^[11]对他来说,“塑造年轻人的态度和观念,并由此建构集体的世界观——教师可以说是唯一拥有这个象征和制度权利的人”。^[12]换言之,基于教学在人类成长中所扮演的独特角色,教学论研究者应当深刻地体验并且身体力行地研究教学,清晰地把握自己能够达到的工作目标,知道自己能力的界限并自觉地抵御各种傲慢和偏见,能够跳出有限性看待教学活动,不被自身专业的有限性所困。

行动的教学论研究者要具有强大的实践能力。行动是主体不断改变自身的言行方式以达到影响他人的互动行为。行动使教学的本质得以不断地外显,为认识和把握教学创造了条件、提供了可能,教学活动也是在这个过程中被认识和把握的。教学论研究者要融入到真实的教学情境中去,通过不断改善自身的言行方式宽容地包容各种异质性要素并将其力量整合在一起。这个变化的动力源点在于主体自身言行的变化,这是教学的实质内涵,身体力行的实践将深化对教学的理解和体验,由此生成的分立知识带有鲜明的个人色彩和原创性,而如果仅仅坐而论道,教学认识必然是不全面和机械的。

行动的教学论研究者是具有“无知”情怀者。由于知识的分立性,必然无知是客观现象,人是因为无知而不断探索和前进的。“必然无知”并不是一件令人沮丧的事,相反正是人类的无知及对无知的承认与积极应对带来了丰富的可能性和发展机遇。已知和无知是矛盾的统一体,随着实践水平的提升和实践领域的不断拓展,人类的知识在不断丰富,无知的范围也在不断扩展,进而对人的智慧和能力提出持续不断的挑战,在积极应对的过程中,人类文明得以延续、发展,这是进步和发展的动力之源。当然,这里所谓的“无知”并非常识意义的对事物一无所知,而是在“已知”基础上能够在新的情境中不断再生出

新知的无知,这种无知承载于未必被个人所意识的社会行为规则的特定时空的制度性结构之中,具有鲜明的情境性和灵活变化性。对教学论研究者来说,“无知”的存在意味着教学研究是一个不断探索、不断行进的过程,任何人都不能一次性地穷尽教学的义理,只有在不断地实践和探索中才能领悟教学的本性。

行动的教学论研究者要有强大的反思能力。行动是教学活动的核心内涵,而反思是教师专业发展的核心环节。在任何情形下,为了保证教学的正常推进,需要教学论研究者能够以个别化的知识形态应对具体的教学情境,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,基于趋利避害的本性,每位置身于教学情境中的人对于教学都需要形成自身独特的体验和感悟,在面对遇到的疑难情境所采取的行动过程中生成个性化的解决问题的策略和方法,个别化的知识形态保证了教学理论的超越性和文化品格,彰显了教学论的学科特点,这是形成属于个人独有的教学理论和教学研究方式的源泉,也是教学论研究实现其内在学术价值的需要和基本方式。

行动的教学论研究者要关注生活之于教学的意义和价值。教学是生活的重要组成部分,是提升人的生活质量和品质的重要途径。以往的教学论研究人为地割裂了教学与生活的内在关联,产生了诸多后遗症,为此,我们今天倡导教学回归生活,力求从生活中寻找教学的营养。生活是一切意义的源头,也是教学价值的源头,生活的丰富性给教学以取之不竭的智慧资源。但需要指出,强调生活的价值并不意味着要求教学完全等同于生活,教学论研究应

当源于生活但又必须高于生活。它不能忘却人类的生活事件对教学的意义和作用,也不能简单地把两者等同起来。只有回归人的社会生活实践但又高于一般意义的社会实践,教学论研究才能获得旺盛的生命力。

参考文献:

- [1] 刘旭东,马丽. 提升边界的渗透度:教育的实践性诉求[J]. 教育研究,2012,(6):15-21.
- [2] 吴也显. 教学论新编[M]. 北京:教育科学出版社,1991:14.
- [3] 李秉德. 教学论[M]. 北京:人民教育出版社,1991:11.
- [4] 刘旭东. 论教学的行动性与教学理论创新[J]. 课程教材教法,2015,(2):33-38.
- [5] 赞科夫. 教学论与生活[M]. 俞翊辉,杜殿坤,译. 北京:教育科学出版社,1980:6.
- [6] 王策三. 教学论稿[M]. 北京:人民教育出版社,1985:62.
- [7] 金生钰. 以教育为志业:教育家的精神实质[J]. 中国教育学刊,2011,(7):1-6.
- [8] 吴彤. 两种“地方知识”——兼评吉尔兹和劳斯的观点[J]. 自然辩证法研究,2007,(11):87-94.
- [9] 爱德华·希尔斯. 论传统[M]. 傅铿,吕乐,译. 上海:上海人民出版社,2009:23.
- [10] 刘旭东. 行动:教育理论创新的基点[J]. 教育研究,2014,(5):4-10.
- [11][12] 莫罕默德·梅卢奇,克莱蒙·戈蒂埃. 教师是知识分子:文化的传承者、阐释者和批评者[J]. 宋莹,译. 清华大学教育研究,2006,(8):14-21.

(本文责任编辑 李晓宇)

著作权声明

本刊已许可中国学术期刊(光盘版)电子杂志社在中国知网及其系列数据库产品中,以数字化方式复制、汇编、发行、信息网络传播本刊全文。该著作权使用费与本刊稿酬一并支付。作者向本刊提交文章发表的行为即视为同意上述声明。