

辽宁省优势特色重点学科建设丛书
渤海大学教育学学科建设丛书



教育研究论丛
JIAO YU YAN JIU LUN CONG



JIAO XUE DE YI WEI

教学的意味

刘万海◎著



中国出版集团



世界图书出版公司

辽宁省优势特色重点学科建设丛书
渤海大学教育学学科建设丛书



JIAO XUE DE YI WEI

教学的意味

刘万海◎著

中国出版集团
世界图书出版公司

图书在版编目 (CIP) 数据

教学的意味 / 刘万海著. —广州: 世界图书出版
广东有限公司, 2013. 6
ISBN 978-7-5100-6392-3

I. ①教… II. ①刘… III. ①教学研究 IV.
①G420

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 132910 号

教学的意味

策划编辑: 陈名港

责任编辑: 钟加萍

责任技编: 刘上锦 余坤泽

出版发行: 世界图书出版广东有限公司
(广州市新港西路大江冲 25 号 邮编: 510300)

电 话: 020-34203432

http: //www. gdst. com. cn

编辑邮箱: gzzjp2012@126. com

经 销: 全国各地新华书店

印 刷: 北京振兴源印务有限公司

印 次: 2013 年 6 月第 1 版 2013 年 6 月第 1 次印刷

规 格: 710mm × 1000mm 1/16 16 印张 233 千字

书 号: ISBN 978-7-5100-6392-3/G · 1367

定 价: 45.00 元

若因印装质量问题影响阅读, 请与承印厂联系退换。

目 录 | CONTENTS

引 言 对教学的“否思”与追问 / 1

上编 回归原点：走向新的教学理解

第一章 指导教学的究竟是什么，兼及“论”与“思”的思考 / 7

第二章 回归教学原点：意涵及可能 / 15

第三章 教学即德性生活：走向新的教学理解 / 26

第四章 德性生活：教学回归生活世界的现实样式 / 42

第五章 论教学的理性精神 / 51

第六章 关于教学道德性的原点审思 / 63

第七章 “有效教学”辨 / 76

第八章 教学质量问责：有效教学研究的重要课题 / 89

中编 以善致善：当代教学的价值转向

第九章 试论当代教学伦理研究路向的转换 / 101

- 第十章 审慎对待“有效教学”的热潮与争议 / 112
- 第十一章 教学质量观重建：有效教学的视角 / 119
- 第十二章 以善致善：教学道德性论题的儒学启示 / 129
- 第十三章 课堂教学民主：从大话到行动 / 141
- 第十四章 真正教学的意味 / 151
- 第十五章 对当前教学中几个热概念的“冷思考” / 159
- 第十六章 生成性教学：蕴涵、表征与策略 / 166
- 第十七章 从“知性教学”走向“德性教学” / 172

下编 教学与教师：一体发展的视野

- 第十八章 论师生对话的本质、意义及策略 / 183
- 第十九章 教师参与课程变革的主体性特征浅析 / 189
- 第二十章 论教师的教学麻木感 / 198
- 第二十一章 “有效教学”中教师的教学责任 / 210
- 第二十二章 教师教育改革背景下教师文化重建的思路 / 221
- 第二十三章 论教师的职业内疚感 / 232
- 第二十四章 试论生态取向下的教师间合作专业发展 / 243
- 后 记 / 251

引言：对教学的“否思”与追问

近代以来，随着学校教育规模的不断扩大，作为教育价值目标实现主渠道与基本载体的教学一直在围绕“如何教”的技术与效果等问题上备受争议。

从20世纪上半叶开始，“有效性”逐渐成为人们评判与研究教学的总体依据，“有效教学”随之也上升为各种层次教育改革的基本目标。从我国情况来看，近十多年来，“有效教学”显然也成为教育理论与实践界备受关注的热门话题之一。在新课程改革的推动下，广大中小学校纷纷开展的“有效教学”实践探索与研究似乎更应该用“如火如荼”来形容。不过在欢喜与期待的同时越来越多的人也开始思考：“有效”的内涵到底应该如何理解？对这种“有效”的评判又能如何确保有效？“有效教学”可否在事实与价值层面上承载、涵盖自古以来人们界定教学的全部真意？显然，目前对这些问题尚很难给出周全的回答，但这种思考的价值也许并不在于最终答案的获得，而恰恰在于思考的过程本身。它不仅引出了“教学意味着什么”这一带有本体性的问题，更通过一种持续性的追问过程使多样化的视角与理解得以涌现、铺展，从而在总体上丰富着当代教学研究的认识成果。

教学意味着什么？显然，只要熟悉这一实践活动的，不管专业不专业，也不管眼下参与没参与，都可以发表观点，各抒己见。尽管同样是言

说，价值和影响可能迥异。在海德格尔看来，“说”与“讲”不是一回事，“对我们讲出的东西是作为断言而讲出的”，而只有“说”才意味着“显示”、“让出现”，混淆二者的结果便可能是，“一个人可以喋喋不休地讲，却始终什么也没说。”^①由此回溯近些年来学界围绕教学诸多热点问题的讨论，难怪经常是听到的越多，反而越发增生了困惑，也许这其中很多人只是在“讲”，而没有“说”出教学的真谛。

有些人面对种种理论的纷争不知所措时，索性主张“不争论”，尤其是来自一线的实践工作者们。他们秉持着维特根斯坦的“不要想，而要看”的原则，将注意力转向行动。但其实真正落实到行动，比如看什么、怎样看还是成问题，因为教学活动作为一种复杂的师生与课程文本的多元对话，可看的角度、环节、侧重实在差异很大，而“怎么看”深究起来又不是纯粹技术问题，而是价值观问题。于是，悬而未决的问题并没有办法回避，只能是拖延，显然这不是科学而负责的教育研究心态，更不利于当前教学质量提升的改革诉求。于是，我们仍需要对教学展开持续的、多角度的追问。

如果说针对基础教育阶段教学问题的已有探讨展现了诸多学者不断“重思”（rethinking）的努力，那么，谋求一种思维路向转换下的从“说明”走向“理解”，或者回归原点式的本体性思考更接近于“否思”（unthinking）。按照美国学者沃勒斯坦（Wallerstein, I.）在其《否思社会科学》中的说法，常规性的“重思”往往指向人们认识的前提，而“否思”则针对社会科学中更根本的预设，这些预设常常是误导的和阻碍性的，并构成了对我们心智的强大控制。^②当然，“否思”充其量是对理论预设的质疑与批判，而对论题本身并无恶意。从后现代学者的立场来说，这种“否思”也是一种“重建”的表现之一。

^① [德] 海德格尔：《人，诗意地安居》，郇元宝译，上海远东出版社2004年版，第69-70页。

^② [美] 沃勒斯坦：《否思社会科学》，刘琦岩等译，生活·读书·新知三联书店2008年版，导言。



由于“重思”的思想过程往往建立在对先前已有观点的评析基础上，因而会使整个思考的疆域不断拓展，其结果尽管未必能进一步澄清认识，但却增加了我们的知识。正因如此，有哲学家将这种追问方式称为“加式追问”。而对教学不断进行“加式追问”的结果，是使我们“知道”（to know）了更多，却未必使我们“明白”（to understand）了更多。这大体便是近年来学界围绕教学领域一些热点开展探讨与论争的实情。

与“重思”相反，“否思”则体现了另一种追问方式：减式追问。比较而言，这种追问的目的“不是去扩大思考的范围、增加我们的知识，而是不断地给我们现有的各种看法打折扣，不断削弱我们的信念，不断地想证明我们所知道的事情并不像我们想象的那么多”。^①事实上，“减式追问”要比“加式追问”更重要，因为一方面“加式追问”时人们往往想得太多太过分，思想时常“出界”，而我们的头脑里恰恰糊涂想法比清楚的想法要多得多；另一方面“减式追问”往往更有利于抓住思想弱点或破绽。^②显然，当前对诸多教学本体性问题的学理考察更适合选择“减式追问”的方式，至少它可以在一定程度上为正在流行的“有效教学”、“优质教学”、“卓越教师”等概念热降降温，把把脉。

本着上述精神，本书试图从三个维度展开对教学意味的“减式追问”。其中，上编《回归原点：走向新的教学理解》旨在从本体论层面针对“教学存在”展开一系列邀请性讨论，就教学原点、教学的道德性、有效教学及教学质量等学理与实践根本性问题作出一些“否思”的努力，进而超越“教学是什么”的认识论条分缕析，而走向“教学如何存在”的本源性、直觉性理解；中编《以善致善：当代教学的价值转向》则基于价值论立场探讨了当代教学质量观与教学伦理的价值重建路向，澄清了从赫尔巴特的“教育性教学”走向“德性教学”的当代意蕴与儒学启示，以及以教学民主为例剖析了课堂教学变革如何做细做实的趋向，呈现了

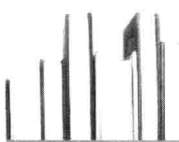
① 赵汀阳：《思想之剑》，广东教育出版社1996年版，第19页。

② 同上。

||| 教学的意味

“知性教学”与“德性教学”的不同目标定位与价值取向；下编《教学与教师：一体发展的视野》则站在教学系统运行的实践论立场，基于“教育大计，教师为本”的基本理念，重点围绕教师参与课程变革的主体特征，教师的教学麻木感、内疚感及其应对，教师的教学责任与教学文化重新审理，以及教学过程中的师生对话与教师间合作专业发展等议题展开讨论，展现了教师专业发展与教学变革的内在关联性，也从而使本书指向的“教学意味”具有了一种“大教学”视野，一种系统、开放的思维。

但愿本书的所有讨论能够有助于读者朋友达成对教学意味的新的理解，并在一种“心照不宣的相互理解”中展开自己的教学实践。哪怕只是达成一点点，也足以令人欣慰了。

上 编 

回归原点：走向新的教学理解



第一章

指导教学的究竟是什么， 兼及“论”与“思”的思考

曾经有学者指出，20世纪80年代以来，我国教育理论的繁荣局面之所以没有对教学实践产生深刻影响和变革，关键在于中介性的教学理论由于其“论”的唯理性色彩而没有担负起指导教学的职能，因而实际上“指导教学的是什么”乃是一个尚未言及的问题。真正指导教学的是（关于）教育之“思”，而不是“论”。^①

在当前新课程与教学改革推进过程中，许多一线教师也纷纷表达了这样一种苦恼，即在新课程培训中学到的教学理论难以和自己的教学实践联系起来，从而在根本上制约了其在课堂教学中的行为创新。由此看来，对于“指导教学的是什么”的问题的回答，已经不仅是教学理论建设的需要，对在很大程度上决定课改成败的实践工作者而言，它更加具有指导意义。笔者以为，要判定指导教学的究竟是“论”，是“思”，抑或其他，应该澄清如下几个问题：首先，这里的“教学”与“指导”该如何诠释，

^① 孙迎光：《指导教学的是什么》，《教育理论与实践》2002年第11期。

教学理论与实践间的关联究竟如何；其次，教学论的哲学基础及体系建构取向等问题对其“指导”职能是否造成应然与实然间的疏离；最后，“思”的本义是什么，其理论内涵与言说方式相对于“论”的超越性如何体现。基于此，我们才可能认清或是真正言及“指导教学的是什么”的问题，并进而有力地推动教师们的教学创新。

一、教学理论与实践关系的重新审理

关于教学论学科的独立性与科学价值等问题，至今仍然没有得到一致的认可，其中甚至包括一些教学论的研究者。究其原因，很重要的一点在于教学论的研究视域与特性的不够明确，理论基础的单薄、一般化，基础理论的原创性匮乏，以及有些基本概念、范畴的内涵模糊泛化等。就“教学”概念而言，从我国古代《尚书·兑命》中记载的最早释义“教即学习”，到赫尔巴特的“教授”——转向教师的教，再到唯物主义认识论基础上的“教和学”的统一，直至今天面对终身教育与学习化社会背景下的“教学生学习”这一内涵的诠释，可以说，我们体悟教学世界的视角和思维正在摆脱形而上的封闭、偏执和终极化倾向，而逐步走向科学、规范和人性理解的轨道。

首先，“指导教学的是什么”这一言说中的“教学”，应当是指相对于理论层次的实践行为，但指谁的行为？教师群体抑或学生？恐怕都显片面。笔者以为，这里指导的对象应该是整体教育视界中的人，换句话说，就是不应直觉地将其定位在教师的教，而是体现为教师引导、辅助、支持学生学习的实践行为过程。当然无论用以“指导”的东西是什么，指导的过程总是要通过教育者的中介和转化加以实现的。但这二者是有区别的，前者就“指导”的潜在终极价值预设是指向教师行为状态的变化，而后者则以学生学习方式和效果的切实改进为旨趣，教师的职责全在于内化地承接、领悟与传递“指导”蕴涵的精神，其外部行为方式和状态的变化是完全自觉的，而非迫于规约的压力，是手段而不是终极目的。现实中有



些人将某项教学改革在实践中的效果评定标准囿于量化的、具体的教师行为方式,显然是犯了本末倒置的错误。应该注意的是,只有大家在“教学”的所指问题上达成一致,才能逻辑地展开“何以指导”的集中思考。已往诸多教学领域问题的纷争都是由于这种研究起点的不同步造成的,使人们与所应言及的东西失之交臂。

其次,“指导”该如何理解?可以说在一定意义上这个问题已经成为把握教学理论与实践关系的瓶颈。按照《现代汉语词典》中的解释,“指导”即“指点引导”或“指示教导”。^①从其语义来看,“指导”行为本身体现出明显的主动性、规约性与建设性。根据其语言、符号等形式的介质(如建议、意见和指令)表现程度的不同,指导既可能是建设性的、民主的,也可能是权威的、强制的——尽管最终的目的指向是相同的。对于教学活动而言,我们当然希望这种指导是前者,即要多些“指点引导”而少些“指示教导”。

最后,教学理论与实践到底是什么关系?现在,关于教学论要走向教学实践,关注教学生活世界的呼声越来越强烈。与此相对应,针对教学论不能提供实用的教学策略,不能提高教学技能以解决实际问题的这种“两张皮”现象的指责也不绝于耳。造成这一现象的根本原因来自两方面:一是教学理论自身的特性。不同的旨趣与功用,决定其与实践的关联程度也不一样,有学者指出:“一套完整的教学理论由叙事论、关系论和价值论三个要素有机构成,它们分别承担了解释和说明教学现象,阐明教学过程本质和意义,指导教学实践的任务。”^②由此看来,只有教学理论中的价值论部分才是针对实践回答“应该如何”的技术性问题。另外按照传统的划分,基础理论客观上允许具有超越现实的品性,也只有这样,才能从无数的微观事件和具象中走出来,理性地把握教学视界的深层规律,才能产生对教学存在及其价值的深切的人文感悟。而应用理论会对教

① 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编:《现代汉语词典》,商务印书馆1996年版。

② 徐继存:《教学理论反思与建设》,甘肃教育出版社2000年版,第16页。

学模式、策略、技能、方法等方面探讨较多，因而相对地会得到实践工作者更多的认同。二是部分教学理论研究者学科建设中表现出极端的自然科学化的取向，用精确的、稳定的、可预测和量化的经典物理学思维思考教学现象，^①期望所有教学理论都具有立竿见影的效应，而这恰恰迎合了当前教学改革中部分急功近利者的投机心态。

同时还要看到，教学理论对实践的指导作用是通过教学工作者对理论的认同、理解，继而主动选择与运用过程来实现的。可以说，“指导”的实现及其成效从根本上取决于实践者——即人的因素，而不完全是理论本身。所以，以教学理论存在的缺陷作为其丧失指导教学的功能的根据是不能令人信服的。总之，不管教学理论是否存在这样或那样的缺陷，它总是以实践为基点并始终指向实践的，而且“理论与实践是以一种相互促进的方式共同存在着”^②。问题的关键在于教学理论如何指导实践和判定指导效果，而不是能否指导。

二、现代教学论的理论基点

教育界似乎有个根深蒂固的观念：教学论的基础主要就是哲学认识论。尽管近年来它也注意不断地吸收生理学、心理学等相关学科成果，但其本质仍为“认识性”的，而正是这一认识论的基础导致了教学论对于实践指导的乏力、与生活世界的疏离，唯理性主义倾向严重，并将从根本上影响教学论的建构。

教学论果真有“论”的缺陷吗？它会割裂与教学实践的关联甚至招致毁灭之灾吗？

其实不然。第一，即使教学论是以哲学认识论为其唯一的理论基础，也不会必然导致唯理性主义倾向和脱离生活世界的结果。众所周知，教学

^① 王敏：《对教学论科学化取向的反思》，《教育理论与实践》2002年第4期。

^② 迪尔登：《教育领域中的理论与实践》，瞿葆奎《教育学文集》，人民教育出版社1993年版，第35页。



作为一种认识与实践统一的活动,由于其活动对象和内容的复杂性,教学中的认识具有相应的特殊性。但这种特殊性恰恰是基于教学实践生成的,理论自身的理性化、抽象化和唯理性主义永远是两码事,造成理论与生活世界的脱节也并非研究者的初衷。第二,教学论正面临着由传统走向现代的世纪转换,其理论基础也得到了积极地拓展与深化,比如有学者提出由科学认识论向生活认识论的转换。^①所谓科学认识论即是近代以来自然科学化的哲学认识论,是唯理智主义的知识论。取而代之的生活认识论则把认识当做人生活与存在的一种方式,并强调认识的实践基础,以及认识过程中人的完整生成与价值体现。可以说“从本质上看,它是一种‘人论’或‘存在论’”^②。还有的学者主张用主体教育论来取代这种唯理智主义的知识论^③,通过强调受教育者的主体身份来改变教学论“见物不见人”的局面。遗憾的是,仅看到了这一“认识性”基础的弊端,而没有进一步体悟到它的最新拓展。

教学理论建设想要取得新的突破,一方面应该全方位关照教学实践精神,针对实践中的问题与困惑展开思考;另一方面要积极寻求教学论的新的生长点,如元教学论研究、方法论变革与教学实验等。^④只有立足于实践并遵循“构建—反思—构建”这一模式,教学论才会克服痼疾,担当其应有的使命。

20世纪中叶以来,人们借鉴生态观和系统论的方法论思想,重新寻回了教学实践这一理论基点,并试图在过程中统整教学的科学世界与生活世界,以理性自觉的高度体现科学与人文、理论与应用的双重价值关怀。如果看不到现代教学论这一价值取向的发展及其体系构建基点的转移,自

① 周建平:《从“科学认识论”到“生活认识论”——论教学的认识论基础的转换》,《教育研究与实验》2002年第1期。

② 同上。

③ 裴娣娜:《从传统走向现代——论我国教学论学科发展的世纪转换》,《教育研究》1996年第4期。

④ 蔡宝来:《现代教学论学科发展:研究规范与生长点》,《教育理论与实践》2002年第3期。

然会影响对“指导教学的是什么”的客观审视，现在看来，这一发问是很必要的，它会进一步推动我们思考教学论“指导”功能的可行性及其实现机制，而到目前为止，只能说对这一问题把握得还不透，不到位。

三、从“论”和“思”到“实践知识”

指导教学的是什么？如果是（关于）教育之“思”，那么，这个“思”又指什么呢？思的性质是“揭示”，即按事物以其所是和如何是的方式去揭示事物，而只有这种涵盖了理性与诗性两种迥然不同的揭示方式之思，才能与生活世界相对应。也只有把握了这个“思”，何以指导教学的问题才算真正言及了。然而，这样一种解释，仍然没有给人以清晰实在之感，反倒平添了教学活动的玄妙、神秘与不可言说，不可捉摸。接下来论者从事物的现象与本质、在场与不在场两种认识方式作了进一步阐释，指出理性之思（即理性认识，或在作者看来传统教学理论——笔者注）揭示的是教学客体与诸多范畴的规律、内涵及联系，但“教学路线不仅仅是认识路线，指导教学的也就不仅仅是‘论’——以概念、判断、推理的形式把握教学。”而诗性之思（即非理性的联想与想象——笔者注）恰能揭示教学存在的深层意蕴、人本价值与诗意关怀。

由此看来，这里言及的“思”其实和现象学教育学中的“反思”，以及存在哲学中的“理解”指称相似。“思”总体上试图从教学主客体的交互影响中探寻教学的本真之义，因而在内涵上是对“论”的统摄与超越，是基于教学实践的认识与反思——反思这一过程中的理论科学价值、人文意蕴及教育主体的存在状态，是教学事实性认识与价值体验的统一。“思”作为主体的存在方式，与教学生活世界不是外在的认识关系，而是交往中的实践关系。

可以说，“思”的言说是对教学本质，对教学理论观照实践的本真追问更近了一步，但就其“揭示”的性质而言，本质上仍是认识性的，不过强调了认识过程的互动的建构方式。这只是对“指导教学的是什么”的