

人学视域下的教师发展论丛

论丛主编 肖正德

教学观念实在论

教师行为研究的新视野

贾群生○著



华东师范大学出版社

人学视域下的教师发展论丛

论丛主编 肖正德

教学观念实在论 教师行为研究的新视野

贾群生◎著

华东师范大学出版

图书在版编目(CIP)数据

教学观念实在论：教师行为研究的新视野/贾群生著.
—上海：华东师范大学出版社，2016.4
(人学视域下的教师发展论丛)
ISBN 978-7-5675-5159-6

I. ①教… II. ①贾… III. ①教师—行为科学—研究
IV. ①G451.6

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 087675 号

人学视域下的教师发展论丛

教学观念实在论

教师行为研究的新视野

著 者 贾群生
策划编辑 彭呈军
特约审读 明 新
责任校对 王丽平
装帧设计 高 山

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbz.tmall.com>

印 刷 者 常熟市文化印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 17.75
字 数 317 千字
版 次 2016 年 9 月第 1 版
印 次 2016 年 9 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5675-5159-6/G·9438
定 价 38.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

人学视域下的教师发展论丛

- 容中達 《教师身份认同的理想之维：一项教师发展史的文化社会学考察》
- 肖正德 《教学文化变革与重构：教师发展的“灵魂”》
- 王 凯 《教师专业伦理决策论》
- 严从根 《启蒙中反思启蒙：教师公民道德教育能力论》
- 贾群生 《教学观念实在论：教师行为研究的新视野》
- 孙德芳 《教师学力研究》
- 付淑琼 《美国中小学卓越教师职前培养的质量保障机制研究》

“人学视域下的教师发展论丛”总序

所谓人学,简言之,即关于人的哲学。它是一门基于人的历史性实践活动,立足于现实生活世界,关注人的生存境遇和发展样态,以解放与弘扬人的主体性为旨归,从整体上研究人性、人的存在、人的本质、人的活动与发展规律及其人生价值、目的等基本原则的学问。它认定人是一切的根本原因和最终目的,针对主体自身,面向主观意识,认识人的本质属性,理解人的生存意义,探究人的自我价值,挖掘个体与世界的内在联系,从而促进人的成长与发展,帮助人获得自由与幸福。

人学是教师发展的哲学基础和基本前提,为我们研究作为“人”的教师及其发展提供了一个新的视域。人学视野中,需要、生命、超越、主体、价值等反映了人类对人的本质属性和教育的现代特性认识的升华,通过人学视野来观照教师发展具有重要的价值意蕴:强调教师是自己存在与发展的内在根据和理由,在关注与尊重教师的前提下实现教师发展;强调教师是认识的主体,并在实践基础上确立教师的主体性维度;强调价值本身的意义,力求对教师生命价值的热切关注,激扬与点燃教师的生命活力,提升与实现教师的自我价值。

本丛书冠名“人学视域下的教师发展论丛”,意谓以人学为哲学基础和基本前提,来观照当下的教师发展。本丛书由七部专著组成,各部专著内容梗概如下:

要探讨教师发展,我们首先要知道什么是教师,被赋予“教师”这一称谓之后,其身份、地位及由此带来的身份认同感如何。随着我国经济和社会实力的增长,在教师数量、质量及待遇等问题已部分解决的情形下,教师的身份认同日益成为当下我国教师发展的元问题。容中逵博士所著的《教师身份认同的理想之维:一项教师发展史的文化社会学考察》从他者与自我两个维度,对自先秦以降中国教师身份认同的历史演进作了系统考察,并就影响教师现实身份构建的两维互动博弈机理作了理论分析,对当

下我国中小学教师身份认同迷失问题作了深度揭示,并就如何有效构建教师身份认同提出了具有一定创造性的观点及践行建议,力促教师成为一个诗意栖居的生命个体。

教师发展不单是教师对知识、技能的掌握与运用,促进教师良性发展的关键性支撑因素,乃是教学文化的变革与建构。亦即,教师发展的关键不是在“知”和“术”层面,而是在“灵魂”层面,教师发展与一定的社会文化息息相关。肖正德博士所著的《教学文化变革与重构:教师发展的“灵魂”》对当下我国全面深化课程改革进程中教师发展的“灵魂”层面——教学文化的变革进行历史考察、理论阐释和深刻审视,为其实践重构指明路向。通篇主旨在于变革与重构教学文化,重塑教师的“灵魂”,促进教师真正地发展。

教师专业是一类以厚重伦理道德为底色的事业,教师专业发展也不能只是基于知识和技能的效率型发展,更需要提升教师的专业伦理素养,增强教师从事伦理实践的能力。王凯博士所著的《教师专业伦理决策论》从以往抽象师德的讨论转向教师专业伦理实践的探究,聚焦中小学教育教学实践中的伦理困境,分析教师应对伦理困境的实际伦理思维方式,并借鉴国外相关教师伦理决策模式的最新研究成果,提出我国教师伦理困境的应对之策。

对当今中国而言,现代性尚未完成,个人还没有成为理性的现代性主体,公民道德教育不能追随西方“前沿”而奢谈现代性危机(特别是现代性的精神危机),同样也不能不关注西方的现代性危机(特别是现代性的精神危机)。因此,我国教师既要具有现代性的“启蒙能力”,也要具有反思现代性的“新启蒙能力”。严从根博士所著的《启蒙中反思启蒙:教师公民道德教育能力论》以“坚持启蒙,反思启蒙”为视角提出了教师公民道德教育能力的内涵、维度等,并在实证调研的基础之上,深刻地揭示出我国教师公民道德教育能力的现状和问题,并在此基础上提出提升我国教师公民道德教育能力的有效策略。

教学是教师个人的社会行动,这种社会行动指向学生作为人的发展。贾群生博士所著的《教学观念实在论:教师行为研究的新视野》着眼于“高质量的教学需要教师具备什么样的主观条件”,站在教学行动者的立场上,提出并围绕“教学观念实在”这个核心概念,研究了“教学行为之是”和“教学行为的发生”,提出了教学新三论,从而创新了教学本体论和教学认识论,体现了我国教学论研究和教师研究领域的新进展。该专著的主要观点是:教学行为是教学观念实在的显现;教学观念实在是教学行为的组成部分,它产生于教师个人观念系统的内部对话;教师是在个人理解中建构着教学观念实

在的;在教学过程中,“我”给出教学机会,产生教学观念实在,让教学外显行为显现,调整并产生新的教学观念实在。

学习在教师专业成长中起着举足轻重的作用。实践证明,学习本身也是一种能力,即学习力。教师学习力的差异直接影响着教师发展的水平。教师学习力不是在实践中自然生成的,而是需要教师有意识地自觉修炼、持续提升,同时也需要制度和政策的保障。孙德芳博士所著的《教师学力研究》从城乡差异的角度对教师学力进行相关评价性研究,诠释教师学力的概念,调查教师学力差异现状、存在的问题及其个中缘由,最后提出了缩小城乡教师学力差距的保障机制与政策建议。

卓越是一种追求,它是指将自身的优势、能力以及所能使用的资源,发挥到极致的一种状态。成为卓越的教师,是教师发展所追求的一种理想境界。付淑琼博士所著的《美国中小学卓越教师职前培养的质量保障机制研究》以美国中小学卓越教师职前培养的质量保障机制作为研究对象,在厘清“什么是卓越教师”的基础上,重点分析与探讨了美国政府、高校和社会力量三大主体是如何通过政策法令、拨款资助、管理监督、入学选拔、培养实施、成效评估等来保障美国中小学卓越教师职前培养的质量的。最后,该专著还在分析我国卓越教师培养现状的基础上,结合美国的经验与教训,提出了具有实践意义的建议,以期为我国卓越教师培养质量与成效保驾护航。

本丛书由杭州师范大学教师发展研究中心七位博士撰就。在选题上,有的系作者主持的国家社会科学基金课题和教育部人文社会科学规划项目的最终成果,有的系作者在博士学位毕业论文的基础上修改整理而就,有的系作者长期致力于某方向研究的成果结晶。虽然选题渠道不一,但都围绕一个论题——“入学视野下的教师发展”,都一致认为教师不仅是一个专业工作者,还是一个真实的生命体。生命是一个丰富的活体,具有不可还原的原始综合性。因此,本丛书将教师定位为一个现实生活中的生命体,将其角色从“圣化”和“匠化”的角色定位回归到真实的“人”的定位。在此认识基础上展开论述,重视与倡导教师身份的重塑、专业伦理的执守、社会责任的担当、教学文化的变革、学习能力的提升及其卓越自我的修炼,为促进教师良性发展寻觅曙光。

希冀本丛书的出版,在理论层面能为教师发展研究提供一个新的视角,在实践层面能为教师教育指明一条新的路径。

肖正德

2016年5月8日于杭州新民半岛

目 录

导言	1
第一节 问题的提出	1
一、坚持教学行为的教育性	1
二、追问教学行为的“实际是”	5
三、寻访教学行为的教育思想史基础	8
第二节 本书的基本内容	14
一、本书研究问题的进一步界定	14
二、本书的基本思路	16
第三节 对本书研究方法的一些说明	18
一、文献研究法的说明	18
二、思想实验方法的说明	20
 第一章 教学行为研究的文献基础	 23
第一节 教学行为研究的文献综述	23
一、教师行为研究综述	23
二、注重“教师个人”的研究倾向	29
三、教学发生论倾向文献综述	31
四、教学观念研究综述	34
第二节 教学行为研究的基础文献研究	37
一、可借鉴的其他领域成果概说	37
二、哲学中的实在	40
三、胡塞尔和塞尔的意向性	66

第二章 教学行为的意义	72
第一节 教学行为的世界	72
一、教学行为的世界意识	72
二、教学行为的生活世界	76
第二节 教学行为的意向性	79
一、向教师个人自我的转向	79
二、教学行为的意向性结构	82
三、教学行为意向中的他者	86
第三节 教学行为是可分析的	94
一、对教学行为可类化特征的新理解	94
二、教学意义与教学结构	105
三、教学行为分析的两个关键概念	114
 第三章 教学中的实在	 131
第一节 教学实在是观念性的	131
一、教学实在是对教学的观念性把握	131
二、教学实在即教学观念实在	133
第二节 教师个人界定教学观念实在	136
一、教学观念实在的界定者	137
二、教学观念实在的检验者	139
三、对教学观念实在的社会认同	141
第三节 教学观念实在的反思性质	142
一、对教学因素的意义判断	143
二、教学实在的反思方式	146
三、教学观念实在的惯性	147
 第四章 教学行为还原论	 151
第一节 教学行为还原的含义	151
一、把教学行为恢复原状	151
二、追求简单性	153
三、寻求自明性	155

第二节	教学行为还原技术	156
	一、命题还原	157
	二、可接受性还原	160
	三、意义还原	164
第三节	教学行为还原技术的实在性	167
	一、教学行为还原的语句	167
	二、教学行为还原的层次	169
	三、教学行为还原的还原的实在性	172
第五章	教学观念实在的决定论	177
第一节	解构教学行为的必然之谜	177
	一、教学外显行为的可选择性	177
	二、教学行为不仅仅是观念性的	181
	三、教学行为必然的真性	185
第二节	教学行为逻辑	187
	一、事件逻辑	188
	二、教学事件逻辑中的意义	189
	三、教学行为观察句意识	192
第三节	教学行为的理由	196
	一、重申观念对教学行为的决定性作用	196
	二、教学行为的理由、原因和根据	201
	三、教学行为的因果说明	206
	四、教学行为因果联系的有限性	208
第六章	教学观念实在的建构论	212
第一节	知识与教学观念实在	212
	一、知识是教学的材料	212
	二、知识是教学理解的方式	217
	三、知识是教学适合性控制的工具	223
第二节	教师个人观念系统的对话	228
	一、教师个人的同意一致	228

二、教学机会	236
三、教师个人的理解力	240
第三节 旁观者的我	244
一、作为旁观者的我	244
二、教学观念实在的再生产	245
三、旁观者的我的有限性	249
参考文献	255
后记	268

导言

本书来自于我对“教师行为”研究的兴趣。这个研究兴趣最初因缘于 21 世纪初的那场基础教育课程改革。在十几年的改革中,我与中小学教师感同身受,既感受到他们的迷茫和彷徨,又感受到他们的奋斗和承担,也感受到他们理解的局限性。我日益认识到,中华民族伟大复兴的中国梦不光要有教师真诚的行动,还建基于他们卓越的理解力基础之上。教师的理解力是做好教育工作的心智基础,教师的主观条件对于教师个人专业发展至关重要,对于优质教育至关重要。当从高质量的教师或优质教育的角度来思考教师的主观条件时,我又深深感受到教师研究在分立的学科制度中的薄弱,体味到优秀学术成果教师化的薄弱。反思这两个薄弱,我不断感受到作为一位研究人员的无知,并努力克服之;我也体味到了一位知识分子难以逃避的焦虑乃至恐惧。在种种的焦虑乃至恐惧的煎熬中,研究高质量教师的主观条件,从而帮助教师思考自己的教学成为我的学术旨归。自 2006 年起,我产生了一个较为明晰的学科愿望,那就是要把教师行为作为教学论的一个研究方向,推动“教师行为”研究的教学论化。基于这个研究旨趣,本书把目光投向了“真实的教学”。

第一节 问题的提出

本书主要研究教师的专业行为即教学行为,在谈研究问题之前,首先谈一谈提出研究问题的三个方面的学术考虑。

一、坚持教学行为的教育性

“教学行为的教育性”是教学的内在要求。“现代教育学之父”赫尔巴特(Johann

Friedrich Herbart)对这一特性的阐述,使之成为现代教育学的基础性观念。杨启亮区分了“教学的教育性”和“教育的教学性”,也曾对“教学行为的教育性”进行了研究。

(一) 赫尔巴特的“教学的教育性”之论

在教育史上,赫尔巴特的“教学的教育性”思想非常值得关注。他认为,教学是教育者和受教育者之间所加上的第三者,教育者借助于教学使受教育者活动起来。他是这样表述的:①

为了完成任务,必须在教育者和受教育者之间加上第三者,前者借助于它使得后者活动起来。这便是教学。

赫尔巴特提出了“不存在无教学的教育”,也“不存在无教育的教学”这样的命题:②

教育学是教育者自身所需要的一门科学,但他们还应当掌握传授知识的科学。而在这里,我得立刻承认,不存在“无教学的教育”这个概念,正如反过来,我不承认有任何“无教育的教学”一样,至少在这本书中如此。

我们暂不急于从赫尔巴特“无教育的教学”这一概念推论出“教学不具有教育性”或“教学永远具有教育性”等命题,因为赫尔巴特对教学的理解③不同于我国的现代教学论。

赫尔巴特认为:④

管理(regierung)、教学(unterricht)和训育就是整个教育理论进行科学论述时

① [德]赫尔巴特. 我与当代时髦哲学的争论[M]//赫尔巴特. 赫尔巴特文集(第1卷). 李其龙,郭官义,等,译. 杭州:浙江教育出版社,2002: 283.

② [德]赫尔巴特. 普通教育学:由教育目的引出的普通教育学[M]//赫尔巴特. 赫尔巴特文集(第3卷). 李其龙,郭官义,等,译. 杭州:浙江教育出版社,2002: 12.

③ 由此看来,“教学永远具有教育性”是一种对赫尔巴特“教学的教育性”这一思想的解读,似乎并不完全是赫尔巴特的原意,赫尔巴特主要是从教育学的角度来思考这一命题并强调教育学的科学性。他批评了当时德国某些学派把教育学视为“玩具”的倾向。——作者注

④ [德]赫尔巴特. 我与当代时髦哲学的争论[M]//赫尔巴特. 赫尔巴特文集(第1卷). 李其龙,郭官义,等,译. 杭州:浙江教育出版社,2002: 284.

所要凭借的三个主要概念。

在他看来,“训育”是教育者对被教育者行为的规定,直接由培养学生德行的要求来确定。他指出:①

管理并非要在儿童心灵中达到任何目的,而仅仅是要创造一种秩序。

赫尔巴特的“管理”、“教学”和“训育”三个概念不是从组织实体角度而言的,而是从教育学的角度而论的。从教育学的角度,赫尔巴特认为“训育”也属于“教学”范畴②;“管理”是对儿童进行必要约束,其③

目的着眼于现在,而训育则注视着未来的成人。

主张把“管理”和“训育”分开,他认为:④

管理所关心的是现在,而教学与训育具有共同之处,两者都是为了教养,也就是为了未来而工作。但远非一切教学都是教育性的,在这里有必要加以区别。

赫尔巴特从教育学的角度区分“管理”、“教学”和“训育”,这与我们今天对教学的理解的不同在于:(1)教学不局限于课堂教学,也不只是加上课外辅导的教学工作环节,而是为了学生的教养而进行的行动;(2)管理是教育者为了维持教学的秩序而对学生进行的必要限制或约束,它着眼于教学任务的完成;(3)训育是为了使学生成人而进行的德育,它属于教学范畴,不一定与教学分离和对立;(4)教学和训育为儿童的管理提供了必要性和空间,提供了正当性。

在这个意义上,赫尔巴特的“不承认有任何‘无教育的教学’”与“远非一切教学都

① [德]赫尔巴特.普通教育学:由教育目的引出的普通教育学[M]//赫尔巴特.赫尔巴特文集(第3卷).李其龙,郭官义,等,译.杭州:浙江教育出版社,2002:25.

② 同上书,14.

③ [德]赫尔巴特.教育学讲授纲要(1835年)[M]//赫尔巴特.赫尔巴特文集(第3卷).李其龙,郭官义,等,译.杭州:浙江教育出版社,2002:205.

④ 同上书,214.

是教育性的”，这两个似乎矛盾的断言才能真正得到理解：的确存在着“无教育的”教学实践，但真正的教学不应该是无教育性的，而应该是有教育性的教学。这是一个在赫尔巴特教育学中隐含着的观念，这个观念对于教学行为至关重要。既然教学是有教育性的，“教育性的教学”便是教学行为的内在规定，是教学行为之本。守此本，教学便守了正，教师便能外不殊俗而内不失正，创造真正高质量的教育。离此本，教学便成了逐末的教师行为，高质量的教育便无从谈起，教学便成为无根的“教育”。基于此，“教育性的教学”是本书研究教学行为并提出自己的研究问题的思想基础。

（二）杨启亮的“教育的教学性”之论

杨启亮区分了“教学的教育性”和“教育的教学性”。他认为，教学的教育性，是指把教学视为活动，教学中诸元素对学生发展和社会发展具有作用；教育的教学性，则特指教学作为存在的特殊性。杨启亮认为，前者“解释教学中的教育价值”^①，是“一个没有异义的教学特性”^②，是个教育学问题；后者是在教育学的学科分化过程中形成的界定教学论学科边界的问题，它解释“教育中的教学的特殊性，它由教学论的学科边界规定，是个教学论问题”^③，它“解释教育中的教学价值”^④。杨启亮认为，两者是一个一般性与特殊性的关系。

杨启亮认为，“教育中的教学”这个教学的特性是：^⑤

以认知（认识）为核心，有教师的教（有领导），以书本知识间接经验为主（间接性）。

这个特性，与其在 20 年前所述观点大体一致，这个观点就是：^⑥

以指导学生的认知发展为核心……传授和学习“双基”，发展智力……发展与智力素质相应的情意素质。

① 杨启亮. 教学的教育性与教育的教学性[J]. 教育研究, 2008(10).

② 同上注。

③ 同上注。

④ 同上注。

⑤ 同上注。

⑥ 杨启亮. 论普通学校的教学目的[J]. 教育理论与实践, 1989(5).

与此观点有所区别的是,在 20 世纪 80 年代末发表的这篇论文中,杨启亮只是提出了从教学任务分析转向教学目的分析,并把教学目的区分为一般性目的和特殊性目的。20 年后的“教学的教育性”和“教育的教学性”是对前文的“教学的一般性目的”和“教学的特殊性目的”的进一步明确。在此基础上,杨启亮更是明确地提出“教育中的教学”是教学论学科边界规定的特性,是教学存在的底线。

杨启亮似乎发展了赫尔巴特的“教学的教育性”思想,从教学论学科的视角解释了教学的特殊性,也同时解释了教学论的学科特质。他的“教育的教学性”这一概念是对教学论学科本质的一种真的探求。本书对教学行为的研究本身便是对杨启亮的“教育中的教学如何保有其特殊性”的一种追问,一种回答。本书将在“教育的教学性”的基础上进一步追问,教学行为的特殊性是什么?

二、追问教学行为的“实际是”

教学行为的“应该是”可以用这样的语句表达:教师应该做什么事吗?或是这样一种陈述方式:教师应该什么。教学行为“实际是”可以这样陈述:教师做了什么或正在做什么。

(一) 教育思想史中教学行为的“应该是”和“实际是”

教学行为的“应该是”和“实际是”是本书所使用的技术性语言。在历史上,教学行为的“应该是”和“实际是”往往以教师“应该是”和“实际是”的面目出现。在教育思想史中,人们往往以教师所应该体现的社会功能来理解教学,存在着把教师的“应该是”和“实际是”混为一谈的习惯性思维方式。

古代苏美尔人(Sumerians)认为教师是“人间的神”,是伟大智慧和知识的化身,他们把不懂事的孩子培养成有人性的人。^① 据《死海古卷》(*The Dead Sea Scrolls*)^②记载^③,教师就是祭司,

集解释、宣传律法、教育民众、组织民众、拯救民众于一体,合政治、教育、文

① 任钟印,黄学溥.外国教育思想通史·古代东方的教育思想(第1卷)[M].长沙:湖南教育出版社,2002: 52.

② 《死海古卷》是犹太教库兰社团的宗教文献,一般认为,这些文献为公元前2世纪中叶—公元1世纪中叶的作品。——作者注

③ 任钟印,黄学溥.外国教育思想通史·古代东方的教育思想(第1卷)[M].长沙:湖南教育出版社,2002: 159.

化、宗教功能于一身。

古罗马教育家普鲁塔克(Plutarchos)认为教育性质的好坏取决于教育者,教育者依次为父母、奶妈、教仆、教师,教师应该:①

生活正常、品行端正;行为高雅,无懈可击;经验丰富,无可匹敌。

维夫斯(Juan Luis Vives)认为,教师对学生的爱应该是做父亲的爱,孩子将把教师当作心灵的父亲。② 宗教改革领袖路德(Martin Luther)预见到了独立的职业教师发展的必要性③,加尔文(Jean Calvin)教派则主张教师应由合格的专业人士来担任④。夸美纽斯(Johan Amos Comenius)也认为教师应该显示出对学生父亲般的慈爱,即具有严格意义上的爱或恩威并用。⑤ 第斯多惠(Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg)认为,教师的重要使命就是促使学生追求真、善、美,终身自我教育是教师的神圣职责⑥,并且主张:⑦

要有日耳曼人的力量,莱辛的机敏,黑贝尔的感情,裴斯泰洛齐的热情,蒂利希的明智,萨尔茨曼的口才,苏格拉底的聪明和基督耶稣的爱。

19世纪美国公立学校运动的领袖巴纳德(Henry Barnard)认为,教师应该是世界上最重要最可靠的人,教师是教学、教育和课程的关键。⑧ 要素主义理论认为,教师在

① 张斌贤,方晓东.外国教育思想通史·古希腊、罗马的教育思想(第2卷)[M].长沙:湖南教育出版社,2002:386.

② 褚宏启,吴国珍.外国教育思想通史·文艺复兴时期的教育思想(第4卷)[M].长沙:湖南教育出版社,2002:354—355.

③ 同上书,535.

④ 同上书,574—575.

⑤ 杨汉麟,周采.外国教育思想通史·17世纪的教育思想(第5卷)[M].长沙:湖南教育出版社,2002:295—296.

⑥ 徐小洲,赵卫平.外国教育思想通史·19世纪的教育思想(上)(第7卷)[M].长沙:湖南教育出版社,2002:160.

⑦ [德]第斯多惠.德国教师培养指南[M].袁一安,译.北京:人民教育出版社,2001:9—10.

⑧ 单中惠,贺国庆.外国教育思想通史·19世纪的教育思想(下)(第8卷)[M].长沙:湖南教育出版社,2002:39.