

杨启亮教育文集

第二卷

杨启亮
著

 南京师范大学出版社
NANJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

杨启亮教育文集

第二卷

杨启亮
著

 南京师范大学出版社
NANJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

杨启亮教育文集：全三卷 / 杨启亮著. — 南京：南京师范大学出版社，2018.2

ISBN 978 - 7 - 5651 - 3658 - 0

I. ①杨… II. ①杨… III. ①教育一文集 IV.

①G4 - 53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 035522 号

-
- | | |
|-------|---|
| 书 名 | 杨启亮教育文集(全三卷) |
| 作 者 | 杨启亮 |
| 责任编辑 | 李思思 于丽丽 刘娟娟 |
| 出版发行 | 南京师范大学出版社 |
| 地 址 | 江苏省南京市玄武区后宰门西村 9 号(邮编:210016) |
| 电 话 | (025)83598919(总编办) 83598412(营销部) 83598297(邮购部) |
| 网 址 | http://www.njnup.com |
| 电子信箱 | nspzbb@163.com |
| 照 排 | 南京凯建图文制作有限公司 |
| 印 刷 | 兴化印刷有限责任公司 |
| 开 本 | 787 毫米×960 毫米 1/16 |
| 印 张 | 62.5 |
| 字 数 | 953 千 |
| 版 次 | 2018 年 2 月第 1 版 2018 年 2 月第 1 次印刷 |
| 书 号 | ISBN 978 - 7 - 5651 - 3658 - 0 |
| 定 价 | 152.00 元(全三卷) |
| 出 版 人 | 彭志斌 |
-

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换
版权所有 侵犯必究

| 目 | 录 |

第二卷 抉择与困惑：教学与课程变革三十年

卷首语	337
专题五 教学论的基础理论研究	341
论普通学校的教学目的	344
启发式教学理论新探	353
教学相长的理论与实践	363
因材施教的理论与实践	372
教学组织形式问题探新	378
教学原则理论中的几个问题	385
论教学评价观念的改造	393
教学的教育性与教育的教学性	405
为教学的评价与为评价的教学	416
课堂教学有效性的几个基础问题	426
教学对话之“道”的特殊性	436
释放本土教学思想的生命力	446
专题六 课程理论与课程改革	458
走进“田野”：课程研究理论化趋向的改造	460
教材的功能：一种超越知识观的解释	471
一种假设：以新课程理念导引新课程管理	480

	承认过程:一个重要的课程改革实践理念	488
	特色均衡:欠发达地区课程变革路径的选择	496
	课程评价:课程改革中的一个双向两难问题	505
	制约课程评价改革的几个因素	514
	走出课程评价改革的两难困境	524
专题七	课程改革中的教学问题	532
	课程改革中的教学问题思考	534
	论处在十字路口的教学困惑	544
	规约与释放:教学实践智慧的选择	549
	追求合适:课程与教学变革中的“同”与“异”	558
	研究性学习与课堂教学中学习的研究性 ——基于洪泽县第二中学课堂教学改革研究的思考	566
	守护家园:课程与教学变革的本土化	573
	课程与教学变革中的继承与借鉴	583
	课程与教学变革中的模仿与创新	591
	基础教育课程与教学变革的实践问题	598
	论理想的课程与教学的可能性	608
	基础教育课程与教学改革的适切性	618
专题八	学科教学论改造与语文教学	630
	反思与重构:学科教学论改造	632
	教学论视野中的语文教学及语文教学研究	640
	热爱语文:一种教学目的论的解释	646
	体验语文:一种教学方法论的解释	653
	困惑的语文:一种回归本体的教学期待	660
	与语文教学研究相关的几个问题	666

教育变革是连续性的冲突与和谐，大教学论与大课程论都是教育论。教学论与课程论和而不同，它们演绎了教学课程与课程教学。变革的道路，是在理想的课程和教学的可能性之间，这只能是本土化的路，继承中的路，践行者走在路上，绵延着复杂性的抉择与困惑。

| 卷 | 首 | 语 |

本卷的内容是教学和课程变革三十年研究。选编 37 篇文章,包括“教学论的基础理论研究”12 篇、“课程理论与课程改革”8 篇、“课程改革中的教学问题”11 篇、“学科教学论改造与语文教学”6 篇。文章发表的时间跨度 27 年。

选文相对集中在课程与教学论学科,这也是我的所谓学科专业。1997 年我领衔申报的课程与教学论博士学位授权点获批,退休前我是课程与教学论国家重点(培育)学科的学科带头人。我用“所谓”这个词来限定我的学科专业,是因为这之中有些偶然机缘。我在研究生期间读的是教育学原理。1987 年我成为硕士生导师,承担的学位课程是教学论研究、德育论研究。1995 年底我被引进到南京,起初是为充实教育学原理、德育学,我当时能为学科建设效力的科研成果,是中国传统教育思想研究。稍后受命申报新的博士点,我教学论方面的学术成果,把我推到了课程与教学论专业的学科带头人岗位。

我自 1984 年始为学校教育专业本科生讲教学论。我记得曾在板书“教学论:教学计划、教学大纲、教科书”时,一一对应地板书了“课程论:课程设置、课程标准、课本(或教材)”,我认为这之间存在的学科差异,是源于文化选择、学术旨趣的差异,以及相应的教育价值观、教学方法论的差异,但没有先进与落后、孰优孰劣的差异。1987 年我开始指导教育学原理专业教学论方向的硕士研究生,我的学术旨趣是教学论,我是在教学论涵盖课程论的学科解释框架下研究教学论的。这样的学科基本认识,在 1997 年学科调整即教学论、课程论、学科课程与教学论统整为课程与教学论后也没改变,所以我较多关注教学问题。

选编的“教学论的基础理论研究”文章,从20世纪80年代直到退休前几年,反映了我的学科基本认识。1986年为助教进修班学员讲教学论研究,稍后确认教学论研究作为硕士学位课程。那时候为研究生上课压力很大,关键是如何解决本科生的教学论和硕士生的教学论研究之间的学术层次的差别,这种差别的直接表征是“研究”,而研究不能只是文献综述,不能只研究别人的研究,教师还必须有自己的研究。这样的理解就是压力,这种压力创生了新的研究成果。前几篇文章读起来给人一种规矩、刻板的印象,这种印象以理论与实践为基本样态,我试图以实践研究来深化理论,这些文章都是在教学过程中写的。

后几篇文章从发表时间看跨越了几乎20年,主要有两方面缘由。一是教学论的基本理论中的确有些重大问题还值得研究,有些论争已经持续了几十年,新理论层出不穷而研究却几无进展,于是忍不住想给略显苍白的教学论研究补充点什么。二是与课程改革相关,在此期间我写过许多课程变革的、课程与教学变革的、素质教育的乃至基础教育的文章,但我总是忘不掉一句或许有些陈旧的判断“学校教育以教学为中心”,教学论研究是否能解决上述研究解决不了的问题?课程论似乎还是一副包打天下的气势,所以时隔多年我写研究教学论的文章,也是试图解决课程论研究所提出的一些重大教育问题的尝试。

我没用“课程论的基础理论研究”作为与教学论并列的专题,是因为没写过严格意义上的课程论的基础理论文章,以“课程改革”替代“课程论”的确是无奈之举。但课程改革是存在的事实,身在改革的大潮之中,一个教育的思想者不思想是不可能的,所思所想或许不是严格意义上的课程论问题,但必与课程改革相关,有思想而后有文章,这就是我以“课程改革”为题写的文章。我自知课程论的基础理论相对粗浅,也没完整地教过课程论或者课程论研究的课,所以身在大潮中却不敢直接弄潮,我没有承担过如研制课程标准、编写教材等直接关乎百年树人大计的重任。

但我应邀参与多次省或市的教育主管部门组织的课改评估,也一如既往地经常参与基层学校的课改指导,而发现课程改革实践中的问题,研究这些

问题的内外部归因,提出解决问题的建议,依然责无旁贷。这里选编的几篇文章,都是论课程改革中的一般性问题的,它们缘于课程改革实践,写于课程改革之初,是课程改革的基础性理论探索。

“课程改革中的教学问题”的文章,大致写于相同时期,有些是与前面的文章穿插写成,但无论从研究的深度或广度看,都花了更多的心思,这或许有些术业专攻的意味。从全国的形势格局看,课程论研究成主流,但一般教学论的学者们写文章,即使写课程论文章,也会情不自禁地写成教学。有的文章写课程实施,行文中就写成课程的教学了,再写竟直言教学过程了。所以教学论研究成了课程改革中泾渭不分明的一脉。

在课程改革潮涌之初,我以一篇《课程改革中的教学问题思考》的文章,启始了这个专题的一系列研究。文章写于2001年,提交全国教学论专业委员会长沙年会,会场上裴娣娜先生看到文章后临时决定让我大会发言,她说:你第一个发言。我说:您总得让我先看一遍。于是匆匆准备,然后就是临场发挥,反响挺热烈,这可能是与会者术业专攻的缘故。文章在《教育研究》2002年第6期上发表。此后的许多文章都是在改革的浪潮中写的,课程改革是这些文章的大背景,而我在改革实践中发现的教学问题是研究缘起,通过教学解决课程改革中的问题是研究的重心。

有些课程改革中的重大问题,是在课程改革中发生的,但并不与教学冲突,我会把课程与教学贯通起来,共同面对问题,如《教育研究》杂志2007年第9期发表的《守护家园:课程与教学变革的本土化》就是这种情况。2009年第12期发表的《论理想的课程与教学的可能性》则全然是另一种情况,这篇文章直接把课程与教学置于两端,解释理想化的理论与现实的可能性之间的冲突。我作为课程与教学论专业的学科带头人,清楚地知道这是由几个平行学科整合起来的,我公允地看待各平行学科,就如同尊重不同学科的专家学者,我不能容忍学科尊重与学科歧视。我也不想附庸时潮,所以尊重人们选择重视课程和课程研究,但不容忍人们漠视教学和教学研究。我国自古就有超稳定的制度化课程,这是历史事实,这种事实造成了我们富有活力的教学传统。在我看来,美国人关注课程,他们的教育史如同课程变革史,所以他们喜欢问

“什么课程”，而中国人关注教学，所以更关心“谁的课程”。

“学科教学论改造与语文教学”。如此构成的专题似乎不够均衡，学科课程与教学论是与教学论、课程论平列的三级学科，在建设博士学位授权点、国家重点学科过程中，它是学术队伍最庞大的重要学科。我的研究重心是在学科建设和学位点建设上，严格说来，我为履行学术队伍建设责任撰写过一些文章，它们不在学科教学论自身，没有编入文集。但我把研究语文教学的几篇文章选编入集，这称得上是一组学科教学论研究的案例。我研究语文教学，与我个人的教学实践经验有关，我毕竟教过小学、初中、高中语文。所以应《语文教学通讯》编辑部之约，零星写过几篇短文。《课程·教材·教法》2015年第2期发表的《与语文教学研究相关的几个问题》，是根据我在一个海峡两岸暨香港、澳门语文教学研讨会上的发言提纲写成的，而那个发言是应会议主办者黄伟先生之邀。文章写得很宽泛，原题是限定为“边缘问题”的，我不是想回避主要问题，只是想提醒人们重视那些似乎与语文或语文教学、语文教学研究无关的语文教学问题。

教学论的基础理论研究

【导言】

我的教学论基础理论研究，记不清何时是起点了。如果以撰文且发表为界，自1986年为助教进修班学员讲教学论研究课程以来，直到退休前一年，都与它时断时续地相随相伴。读自己早期的文章，并把它们编入文集，确实有些忐忑。但回想起那些埋在资料堆里抄卡片、俯在书桌前爬格子、冒着严寒酷暑一篇文章几遍十几遍修改誊抄的岁月，虽若隔世却更像再读老照片。珍惜当下，何必要舍去过往？脚下的路还依稀能见到过往的足迹。

编在专题五前面的几篇文章是在教学过程中写成的，标以“新探”或“探新”或“学术与争鸣”栏目，是那时的编辑所为。《论普通学校的教学目的》一文，就发表在“学术与争鸣”栏目，可能是因为我质疑了教科书里教学任务的基本提法，论述了它的局限性。我把普通学校的教学目的概括为：“教学一般目的同教育目的一致，通过对学生智德体美诸方面的影响全面地发展个性；教学特殊目的是以指导学生认识发展为核心的，着眼于学生的基本智力素质和相应的情意素质，主导他们能动地学习系统的科学基础知识掌握基本技能。”这在30年前就是学术争鸣了。

同时期发表的几篇文章，其实都有学术争鸣意味。如把启发式认定为教学指导思想，而不是教学方式方法；把教学相长认定为学习论中的学习规律，引申为教学论中的教学原则；因材施教是教的原则，它同样适合集体教学、“后进生”教学，而且还与因教而学相辩证；辨析教学组织形式的形式与实质，

研究同式中的内差异;研究教学原则的层次性、辩证观和动态发展;研究教学评价观念的改造问题,认为涉及价值观念和价值思想的教学评价功能和价值取向是根本性和实质性的,是一切教育和教学改革的核心。

这几篇文章有几个共同特点:于继承传统的同时借鉴西方,在辨析形式的同时追寻实质,在阐释理论的过程中探究实践。这些特点在后来的研究中一以贯之,几乎没有时过境迁的重大改变,即使在世纪之交的课程变革以来,我的文章标题中出现了“课程”“课程中的教学”“课程与教学”的字样。

我再次撰写的标题中没有“课程”字样的教学论文章,是《教育研究》杂志2008年第10期发表的《教学的教育性与教育的教学性》。该文章认为“教学的教育性解释教学中的教育价值,是个教育学问题;教育的教学性解释教育中的教学价值,是个教学论问题,它们是一般性与特殊性的关系。在教学理论和实践中,这两个问题被泛教育的解释混淆了,用教学的教育性解释教育的教学性,泛化了教学之所以是教学的特殊性,使‘学校教育以教学为中心’中的‘教学’无所适从”。“在教学论的学科范畴,教学的教育性是个跨学科边界的特性,教育的教学性是学科边界规定的特性,它是教学存在的底线,也是多元理解教学、多学科跨界融合的教学研究的底线。”时隔近20年的教学论基础理论研究,主要是学科旨趣使然。我想为略显苍白的教学论研究抛砖引玉,还试图解释课程改革中的教育问题。

那么,《为教学的评价与为评价的教学》就是在否定选拔与淘汰的评价体制的前提下认为:“从选拔与淘汰意义上说的教学评价是为评价的教学,它关注的重心是评价,这样的教学可能会失落教学的价值,这不是教学论意义上的教学评价。”表达教育的期待:“教学论中所说的教学评价是为教学的评价,它关注的重心是教学,是为调节、激励、促进教学而评价。”它“不是教学的‘指挥棒’,而是教学的‘服务器’,它生成并守护教学的价值”。它“旨在创造教学的可持续发展价值,教学应该从这里觉悟到良心的拷问与责任的鞭挞,评价应该从这里检省到自己是否漠视、异化、失落了教学的价值”。“基础教育生死攸关的使命就在于它必须百倍地关怀那些被放逐、被贬抑、被薄弱的学生所拥有的可持续发展的教学价值。”

这几篇文章研究的是比较宏观的教育问题,而《课堂教学有效性的几个

基础问题》《教学对话之“道”的特殊性》研究的则是比较具体的教学论问题,或者说是课程改革中比较“热点”的问题。前者提出并回答了如课堂教学有效性的“关注”缺失了什么、课堂教学有效性的“有效”追求什么、课堂教学有效性的“有效”如何落实几个问题。后者以“师生关系不等于教学关系”为基本判断,辨析教学对话之“道”的特殊性:“教学对话的主体不是简单的教师和学生,它以‘对共同课程或教学内容的不同认识程度或水平’为条件。教学对话的话语权力也是教学责任,不同的师道尊严观制约着人们对它的不同解释。教学对话是方法不是目的,是过程不是定式。”

而《释放本土教学思想的生命力》是在确认“本土教学思想是本土教学理论与实践的渊源,也是本土教学思想实现真实创造力的文化根基”前提下,表达文化自信:“我国的本土教学思想,或显或隐地承受着本体文化、异质文化、体制文化的多重约束,但它具有内在精神的原始驱动力、自我更新力和无穷的包容力。”

论普通学校的教学目的

这里说的教学目的,含义与我们的教育学或教学论中的教学任务相同。“任务”这个词是借用外来语之后约定俗成的,可解释为“担负的工作”,而这种解释是从管理范畴或工作系统着眼的,这种着眼点对教学理论的概括往往直言为“教学工作”。那么,教学论不是更接近于工作手册吗?如果把教学理解为动态的影响和发展过程,这个过程受内在的及内外矛盾的影响达到新状态和获得新质,这是具有必然性的结果,把这个结果表述为“目的”比之表述为“任务”似乎更适当些。

近年来,关于教育目的的研究很多,教学目的的研究则相对贫乏。比较各家理论不难发现,凡论述“教学任务”的几乎是大同小异,或者说“教学任务”的基本提法也近乎约定俗成。有关专家概括说它是“对我们自己的经验、苏联教学论进行总结、检验的成果”,所以是“差不多没有什么异议”的。^① 在此不揣浅陋,对“基本提法”谈些异议并据此对教学目的作些初步探索。

一、“教学任务”基本提法的局限性

《中国大百科全书·教育卷》中关于社会主义学校教学的基本任务的表述,要点如下:“① 培养学生的求知欲,向他们传授系统的文化科学和技术的基础知识,培养一定的技能、技巧……② 在传授知识和培养技能、技巧的过程中发展学生的智力……并在发展智力的同时,促进体力的发展。③ 培养辩证

^① 王策三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,1985:101.

唯物主义世界观和共产主义道德品质。”^①王策三先生在《教学论稿》中就教学任务的科学根据和教学一般任务的具体化问题作了精辟论述^②,但对上述三条基本提法是确认的。新中国成立以来的各家理论中凡论及教学任务的,虽有语词变换,但却都沿用了这三条基本提法,未见有较大的突破。由于我们有一以贯之的教学观念,还有共同因循的思维模式,所以若论局限性也就极其相通了。

(一) 忽视系统分析的描述性要素罗列

我们不是从教学影响和发展人的动态过程来分析目的,而是从教师完成指令性工作来规定任务,其描述要素的特点就很明显。第一是规定“双基”任务,这种规定的着眼点与我们教育文化传统中的“经世致用”“述而不作”“传道、授业、解惑”一脉相承,内容虽然应时而变,但目标观念却根深蒂固。考察普教实践不难发现,这种“双基”第一的观念几乎被实践成“双基”唯一、“双基”主宰,其他任务则如同虚设。第二是规定发展智力的任务,但无不慎重地加上“在传授知识和培养技能技巧的过程中”的限定,这种限定从科学性而言诚然无可厚非,但实际上是强调“第二”的地位,突出了被动性,是因循维持了凯洛夫教育学中的传统目标。至于附加一项发展体力,虽显得勉强不类,却有助于要素罗列的“全面性”。这样分析是否苛刻,只要看这项任务被轻描淡写即可证实。第三是规定德育的任务,这种规定的着眼点可以有两方面解释:其一是完善了德智体的全面性,使要素罗列得无可异议;其二是维持了传统的道德核心文化的实质,我们素来是“文以载道”、文为道所用的,教书宗旨是育人,育人的传统理解是道、德、仁,现在的理解是德。这里同样有个内容应时而变而目标观念不移的问题。

这样来规定任务不能说错,但毕竟有局限性。指令性的任务要素极易变动为静,不加系统分析则往往顾此失彼。静止的目标会由于淡漠了联系而致空泛,如道德任务就虽然居于要位而实难落实,智力任务在实践中也参差有异。而诸家理论相继相承地大多淡忘了美育,是不约而同地疏漏,还是求

① 中国大百科全书:教育卷[M].北京:中国大百科全书出版社,1985:150.

② 王策三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,1985:104.

全不全顾此失彼的要素罗列的缺憾呢?董远骞先生难能可贵地作了补缺:“除了上述德智体方面的任务外,教学还应担负发展学生审美能力和创造美的能力的任务。”^①而这一补缺恰恰又证明了要素罗列的局限性,这“还应担负”的任务已排在第五要素,岂不是把无意忽视变成了有意忽视吗?

(二) 混淆教学“任务”的特殊性和一般性

教学与具体的教学活动相比较是一般的,它的任务因此也有一般性。任务实施也确实有赖具体化。但是一般与特殊是相对的,如果不考虑这种相对,笼而统之地把教学任务归结为一般,我们就无法深刻地把握教学的特殊本质。实际上,教学的这个一般性同时还是特殊的,当然不是具体化的特殊,而是与教育活动相比、与其他学习活动相比的特殊,对于这种特殊性的忽视是不能深入研究教学目的的重要原因。诚然“教学论只能规定教学的一般任务,不能也不应该规定各教育阶段(大学、中学、小学)或各门学科(语文、数学、外语……)的具体的教学任务”,但是进一步说“这是一般和特殊的关系”^②就未免跨层次了。因为教学的特殊性并不就是具体的或特殊的教学,并不就是“大学教学”“中学教学”“语文教学”“数学教学”等等。譬如教学是种教育活动,它有与教育一致的目的,即其一般;但它又有区别于教育的特殊本质,即其特殊,如果进一步再研究教学具体化,这就是另一层次的特殊性,这实际是特殊的特殊,不作系统分析的要素罗列是摆脱不了这其中的局限性的。

(三) 把教学与智育等同起来或相互取代

由于教学就实质来看是侧重智育的,它们的关系一直是理论界尝试解决而始终解决不好的疑难问题。八十年代前的教育学体系中通常是论教学、论德育,也论美育、体育、劳动教育的(中间有一段也不论美育),教学代智育是很明显的。近年来的教育学体系倾向于五育并论,但随之出现的是教学与智育之间为避免重复而互通有无,这就把教学任务陷入困境,譬如美育课、体育课、德育课的教学任务怎样解释?它们与发展体力、培养道德关系如何?是一般还是特殊?困境之中说不清,这就出现了要么舍去其一,要么含混不明

① 董远骞.教学原理和方法[M].北京:人民教育出版社,1985:13.

② 王策三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,1985:104.