

XIANDAI JIAOXUELUN
ZHUANTI YANJIU

现代教学论

专题研究

李 祎 贾雪梅◆著

现代教学论专题研究

李 祎 贾雪梅 著

吉林大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

现代教学论专题研究/李祎,贾雪梅著. —长春:吉林
大学出版社, 2010.11

ISBN 978-7-5601-6680-3

I. ①现… II. ①李… ②贾… III. ①教学理论—研究
IV. ①G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 229853 号

书 名:现代教学论专题研究
作 者:李 祎 贾雪梅 著

责任编辑、责任校对:安斌
吉林大学出版社出版、发行
开本:787×1092 毫米 1/16
印张:12 字数:170 千字
ISBN 978-7-5601-6680-3

封面设计:创意广告
长春市利源彩印有限公司 印刷
2010年12月 第1版
2010年12月 第1次印刷
定价:28.00元

版权所有 翻印必究
社址:长春市明德路421号 邮编:130021
发行部电话:0431-88499826
网址:<http://www.jlup.com.cn>
E-mail:jlup@mail.jlu.edu.cn

前 言

本书是在相关课题的前期研究的基础之上，经过修改、充实和完善而集结出版的一本学术著作，内容涉及教学本质论、教学生成论、教学主体论、教学资源论、教学方法论、教学媒体论、教学评价论、教学实践论等八个方面，分十个专题对现代教学论中的某些热点问题作了深入分析与研究。研究内容尽管涉及到了教学论的诸多方面，但我们并未刻意追求研究的全面性和系统性，而更注重思想的深刻性和理论的前瞻性，这也正是取名为《现代教学论专题研究》之缘由。

全书是这样构思和安排的：

教学研究的起点，通常要追问“教学是什么”，为此，我们开宗明义地首先设置了专题“教学本质论”，对相关方面作了全面梳理与系统评介。

作为全新的理论视角和重要的理论建树，“教学生成论”在书中辟有两个专题，这是作为我们承担的福建省社会科学规划项目课题，所取得的重要研究成果。

主体性问题是教学论中热议的话题之一，我们在对其简要评介的基础之上，分别从老子和孟子的思想出发，对教与学中的主体定位问题，作出了全新的解析。

在“教学资源论”部分，我们有所侧重地仅对生成性资源和信息化资源作了分析与研究；同时，作为教学资源的核心——课程，我们对其中的冷点话题“课程评议”，作了初步讨论。

作为最靠近实践的理论，“教学方法论”也辟有两个专题，但在行文中，我们更注重教学的宏观“大法”，更强调理论的深刻性与普遍性。

“教学媒体论”主要着眼于现代多媒体技术，对过程性视角下多媒体技术的运用、多媒体技术运用中需要处理好的几个关系以及多媒体技术运用的有效性进行了分析。

“教学评价论”除从有效性视角对教学评价进行简要介绍之外，我们重点阐释了一种教学观念的重要变革——从“评课”到“研课”，试图初步构建具有创新意义的研课文化。

在“教学实践论”部分，首先对理论与实践的关系问题，作了较为深入的探讨；在此基础上，分别从主体性视角和教学交流视角出发，对课堂教学

实践中的顽疾作了病理解析。

本书的出版得到了福建省社会科学规划项目课题“教学生成论研究”（课题编号：2009B098）的经费资助，吉林大学出版社的领导对本书的出版给予了极大支持，安斌编辑为本书的编校工作付出了不少心血，对此表示由衷的感谢。

本书在行文中，参考、引用了不少专家、学者的论述，除已在各处分别注明外，在此再次表示感谢。由于作者水平有限，书中遗漏、粗疏、肤浅、谬误之处在所难免，恳请读者朋友不吝赐教。

作 者

目 录

| | |
|--------------------------------|----|
| 专题 1 教学本质论专题研究 | 1 |
| 一、教学本质研究:回顾与评介 | 1 |
| 二、教学本质研究:困惑与出路 | 5 |
| 专题 2 教学生成论专题研究(一) | 11 |
| 一、从“预成论”到“生成论”:教学观念的重要变革 | 11 |
| 二、教学生成:内涵阐释与特征分析 | 22 |
| 三、教学生成的运行机制研究 | 30 |
| 专题 3 教学生成论专题研究(二) | 37 |
| 一、杜威的教学生成理论解析 | 37 |
| 二、教学生成理念施行的关键 | 46 |
| 专题 4 教学主体论专题研究 | 55 |
| 一、教学主体之争:从单一主体到复合主体 | 55 |
| 二、教师角色的定位——老子的启示 | 58 |
| 三、学生角色的定位——孟子的启示 | 61 |
| 专题 5 教学资源论专题研究 | 64 |
| 一、生成性教学资源的调查研究 | 64 |
| 二、信息化教学资源建设的认识与思考 | 71 |
| 三、课程评议亟须解决的几个问题 | 75 |
| 专题 6 教学方法论专题研究(一) | 84 |
| 一、教学方式的重要转型 | 84 |
| 二、启发与引导:教师视角的分析 | 89 |
| 三、探究与生成:学生视角的分析 | 96 |

| | |
|--------------------------------|-----|
| 专题 7 教学方法论专题研究(二) | 106 |
| 一、问题教学理论 | 106 |
| 二、过程教学理论 | 114 |
| 三、情境教学理论 | 121 |
| 四、暗示教学理论 | 127 |
| 专题 8 教学媒体论专题研究 | 133 |
| 一、多媒体辅助教学:亟需处理好的几个关系 | 133 |
| 二、过程性教学观下多媒体辅助教学之审视 | 139 |
| 三、信息技术运用于课堂教学的有效性分析 | 144 |
| 专题 9 教学评价论专题研究 | 148 |
| 一、有效教学评价的原则与策略 | 148 |
| 二、从“评课”到“研课”:观念的重要变革 | 152 |
| 专题 10 教学实践论专题研究 | 160 |
| 一、正确认识教学理论与教学实践的关系 | 160 |
| 二、应重视学科教学理论的研究 | 162 |
| 三、教学实践中典型课堂教学病理解析 | 167 |
| 参考文献 | 180 |

专题 1 教学本质论专题研究

一、教学本质研究：回顾与评介

1. 近年来我国教学本质研究回顾

(1) 对教学本质的多视角探索

有关教学本质的认识，历来颇多歧见。除认识说、发展说、传递说、学习说、实践说、多质说等诸观点之外^①，至 20 世纪 90 年代中期以来，又陆续有一些新的观点出现。

①交往说

国内较早明确提出该观点的是李政涛先生，他通过对“本质”的属性和认识“教学过程本质”的几条原则的分析，指出“教学过程的本质是在特定情境下，教师与学生的交往活动。”^②但在随后的研究中，由于思考的角度及所持立场的不同，人们在教学与交往关系的问题上又表现出不同意义的认识和定位。如有“教学交往实践说”^③，“特殊社会交往说”^④，“知识交往说”^⑤等。

②规律说

通过对教学过程规律的考察，指出教学过程的本质，从心理学的角度看，体现为智力与非智力因素统一的规律；从师生关系看，体现为学生主体地位与教师主导作用统一的规律；从外部的客体的东西如何转化为内部的主体的东西之角度看，体现为内化与外化统一的规律^⑥。

③教育说

这种观点把教学的属概念确定为“教育活动”，并在界说“教学”时突出强调了师生的双主体地位。如董大明先生通过对本质与概念、教与学的矛

① 张广君. 教学本质研究 20 年回顾、反思与展望 [J]. 克山师专学报, 2002 (1): 72-77.

② 李政涛. 教学过程本质之我见 [J]. 上饶师专学报, 1995 (2): 42-47.

③ 田汉族. 教学交往实践：现代教学的本质 [J]. 河北师范大学学报（教育科学版），2000 (4): 54-59.

④ 靳玉乐. 教学本质特殊交往说论析 [J]. 教育理论与实践, 2001 (10): 35-40.

⑤ 黄光荣. 关于教学本质的理性思考 [J]. 当代教育论坛, 2003 (3): 36-37.

⑥ 燕国材. 论教学过程的本质 [J]. 上海教育科研, 1995 (1): 19-13.

盾的分析,指出“教学是师生互动中文化提升信息主体化的教育。”^①和学新先生通过确定教学目的、分析教学与他物的联系和自身内部的联系,指出“教学是教师和学生通过交往方式在与课程内容之间能动而现实的双重双向对象化的过程中发挥和建构自身主体性的教育活动。”^②

④反映说

根据皮亚杰的双向建构论,以及受胡塞尔的现象学的启示,指出“教学的本质是在社会一定价值引导下师生主体间通过体验、交往和生产而自主、客观建构以系统知识技能为核心的经验和意义的一种特殊的反映活动。”^③

⑤综合说

该观点具有明显的折中倾向。如有学者认为^④,教学过程的基本本质应该是它的社会性本质,它体现为:特殊的社会活动本质、特殊的认识过程本质、特殊的个性发展本质。也有学者认为^⑤,教学的三个基本要素使教学具有了以下三个规定性:特殊的实践活动、特殊的认识活动、特殊的交往活动,据此提出“教学的本质是一种特殊的实践、认识、交往活动的综合体”。

⑥生命说

认为教学过程本质讨论的意义是为教学价值提供前提。“认识说”为传授知识、发展智力的教学价值提供了前提,但却不能为实践理性、伦理美德等主导的教学价值提供前提。由此把教学过程看成是“师生创造生命意义的生活过程”,提出“教学意味着‘生活’”^⑥的命题。

(2) 对教学本质的元研究

教学本质认识的歧异性,使人们不得不从方法论的角度进行反思。至20世纪90年代中期以来,许多有关教学本质的研究是在对以往相关研究进行批判借鉴的基础上展开,因而表现出较明显的整体反思和综合批判的特征。尤其是近几年,一些学者从不同的层面和角度,对教学本质进行了深入

① 董大明. 教学本质问题探讨 [J]. 四川教育学院学报, 1998 (1): 6-8.

② 和学新. 教学的本质究竟是什么 [J]. 宁夏大学学报 (人文社会科学版), 2001 (1): 18-23.

③ 柳士彬. 建构与反映——从教学本质到课程改革 [J]. 当代教育科学, 2003 (12): 26-28.

④ 许耀刚. 教学过程的社会性本质论初探 [J]. 乌鲁木齐成人教育学院 (综合版), 1995 (3): 48-51.

⑤ 周建平. 教学本质新探 [J]. 绍兴文理学院学报, 2002 (6): 106-109.

⑥ 迟艳杰. 教学意味着“生活” [J]. 教育研究, 2004 (11): 31-34.

的元研究。研究主要集中在以下几个方面：^{①②③} ①对教学本质研究的基本历程进行回顾和梳理；②对教学本质诸说进行分类和比较研究；③对各种不同的观点进行正反两方面的评析；④对教学本质研究的方法论进行反思；⑤对教学本质研究发展进行展望。

特别指出的是，后现代主义哲学思潮的兴起也逐渐开始对教学本质的研究产生影响。熊和平先生认为^④，教学本质研究长期没有突破性的进展，主要是受现代主义哲学的束缚，具体表现为本质主义倾向、二元论的认识论倾向以及学术权威的话语倾向。为此，论者从后现代主义的视角对教学本质的研究进行了批判，并提出不妨借鉴后现代哲学思潮消解这场“本质”问题的学术究问，以使教学理论研究的方法论真正走向多元化。

2. 几种典型教学本质观述评

在诸多教学本质观中，“特殊认识说”可谓影响最大，“多本质说”招致的批评最多，而“特殊交往说”是新近提出的，并得到了不少学者的认同。以下就此作出扼要述评。

(1) 特殊认识说

认为教学过程就是学生的特殊认识过程，这种认识活动以人类已有的知识为主要对象，力求在较短的时期内传授大量的人类文化科学知识，使个人知识达到当代社会的知识水平。教学认识的特殊性主要体现在：是学生个体的认识活动，不同于人类历史的总认识；有教师的指导；无论是认识的方式还是内容都具有间接性；认识具有发展性和教育性。

该说以马克思主义认识论为指导，按照认识的普遍规律来把握教学的一般过程，确定了教学理论与实践的一个方法论前提。但批评者认为：①仅仅局限于唯一的特殊认识过程，不利于深入、全面地揭示多层次的教学过程的本质，违背了马列主义唯物辩证法认识论。②认识过程是囊括不了教学过程的本质的，具有很大的片面性，这种片面性导致教学实践中片面强调传授知识，忽视了智力、能力、情意、思想品德、体质等，忽视了学生多种心理的参与。③把教学过程的本质归结为认识过程，不能够概括和指导一切教学活动和学科教学，也无法解释教学过程的某些规律，如教学的教育性规律。④该说只描述了教学过程中学生的学习活动，忽视了教师的教授活动。⑤它

① 高天明，李定仁. 教学本质研究之研究 [J]. 教育理论与实践，2000（5）：34—38.

② 潘洪建. 教学过程本质研究之反思 [J]. 四川师范大学学报（社会科学版），2001（1）：87—91.

③ 熊和平. 我国近20年教学过程本质研究的反思 [J]. 教育与现代化，2001（3）：3—8.

④ 熊和平. 我国近20年教学过程本质研究的反思 [J]. 教育与现代化，2001（3）：3—8.

在教学实践中极易形成师生间的主客体关系，造成教学上的片面和单一，不利于学生个性的整体性和谐发展。

(2) 多本质说

多本质说具体包括多方面本质说和多层次本质说。其基本观点是：教学过程是一个多层次、多方面、多形式、多序列、多矛盾的复杂过程，因而教学的本质应该是一个多层次、多类型的结构。该说主张用系统论的观点，从整体性和全过程上对教学过程的各个侧面进行客观的、系统的、全面的、综合的分析研究^①。

该观点的合理之处在于承认人们可以从多方面、多角度去分析和研究教学过程的本质，有利于打开思路，清除认识上的单一化和形而上学的弊端。但批评者认为：①依据唯物辩证法的本质观，本质是事物存在的依据，事物的本质只有一个而不是多个，否则该事物就失去了存在的依据。②该说把一事物与其他事物的每一种联系或关系，都看成就是该事物的一种“类型”的本质，并将它们并列起来，违反了分析与综合相结合的原则。③该说没有揭示教学的整体本质，它揭示的是教学过程的特点或学科属性，本质只能是对所揭示的特点和属性的一种抽象。④该说提出的各类型的本质之间没有逻辑上的内在联系，既没有层次上的深化、递进关系，也没有同一平面上的并列关系，如此还可提出更多的本质，使对本质的认识越来越糊涂。⑤研究教学的本质可吸收各门学科的研究成果，但是决不能用各门学科推导出一个相应的教学过程的本质的。认识论提供的是思维的方法，而生理学、心理学等学科提供的是科学基础，只有从教学论的角度才能对教学过程的本质作出解释。

(3) 特殊交往说

持该说的学者认为：交往是教学活动具有的最一般、最普遍和最稳定的共同属性；教学交往是教学固有的特殊矛盾决定的，是教学区别于其他事物的特有属性；交往规定和影响的教学过程的进行及其结果；交往表现教学过程的全部，反映了教学内部各要素之间的内在联系；交往贯穿于教学发展的各个过程和阶段。因此，教学是一种特殊的交往活动，它具有特殊的交往目的、特殊的交往主体、特殊的交往信息、特殊的交往介质、特殊的交往方式。

赞同者认为，教学交往本质观反映了现代教学的开放性和社会建构性，反映了现代教学的多重主体性和交互主体性；它以实然的方式把握教学的本

^① 潘洪建. 教学过程本质研究之反思 [J]. 四川师范大学学报(社会科学版), 2001(1): 87-91.

质,又兼顾了应然的教学所具有的特征,涵盖了现实的各种教学;它对主体性教育理论的构建有重大意义,对改善师生关系、增强师生之间的有效交往十分必要。但反驳者认为:①交往是任何社会活动的外在形式,如果仅从外在形式去阐释一种社会现象的本质未免有些牵强附会,同时在某种程度上说也是背离教学过程本质研究的基本方向的。②用交往范畴并不能很好地阐述教学的特性;教学交往本质观无法解释教学起源问题;教学交往观也难已有效说明教学促进学生发展的机制。

二、教学本质研究:困惑与出路

1. 教学本质研究中的困惑

教学本质研究中存在着的诸多困惑,具体表征了人们对教学本质认识的分野。以下就此方面进行全面归纳和系统概括。

(1) 教学本质是唯一的,还是多重的?

我国教学理论在探讨教学本质是否唯一的问题上,大体形成了三种类型的意见,可以称为“唯一本质论”(如认识说、交往说)、“二重本质论”(如实践发展说、认识发展说)和“多本质论”(如多方面本质说、多层次本质说)。“唯一本质论”认为,教学过程的本质应该是唯一的,只有具备了唯一的本质,才能区分教学过程与其他形式的社会活动之间的差别;“二重本质论”反对本质的唯一性,这类观点一般是站在教学过程的特殊性的立场上,从教师与学生或其他二分形式思维来研究和探讨教学的本质的;“多本质论”旨在从系统论的角度出发,从不同研究基础和不同研究的类型和层次来探讨教学的本质,认为教学在本质上不能一概而论,或客观上就存在多重类型的本质。

教学本质究竟是唯一的、有限的还是多重的?对此,有学者认为^①,从本体论的角度看,教学本质只能有一个,必须坚持教学本质的一元论。但是,如果从认识论的意义上来说,无论“唯一”、“有限”,还是“多个”,都只不过是对不同认识层次、认识阶段及其结果的某种标识或表述而已,“唯一本质论”未必就已经真的“本质”在握,“多元论”也未必就“其谬大焉”而毫无可取之处。教学本质自在的唯一性或整体性是一回事,人们对它的主观反映、理解和表述则是另一回事。

(2) 教学本质是实然的,还是兼具应然性?

“教学本身具有的特性,与教学应当具有某种特性,这是不同的两个方

① 张广君. 教学本质研究 20 年回顾、反思与展望 [J]. 克山师专学报, 2002 (1): 72-77.

面。我们不能只把能达到某种目标的教学称为教学，而把未达到目标的教学不称为教学；不能只把好的教学称为教学，而把不太好的教学不称为教学。”^①但在当今许多人的观念中，人们往往将教学的本质含义与教学的引申含义相混淆了，这也是导致对教学的含义认识不清的主要原因之一。一般说来，“什么是教学”，通常反映的是教学的本质含义，即其属的规定性；而什么是成功的教学或良好的教学，反映的是教学的引申含义。对教学的含义与良好的教学进行区分，可以澄清许多模糊的认识，有利于对教学本质含义的进一步认识与把握。

但也有学者认为^②，教学是“人为”的，也是“为人”的，因而它不同于纯自然的事物。对于教学，不同的人自然就有不同的认识，因为当人们试图回答教学是什么的时候，已经包含了他们对教学各自不同的理解，赋予了教学各自的主观价值旨趣。不管你是多么“客观”、“公正”，任何对“教学是什么”的解答，实质上都含有你所理解的“教学应该是什么”的内容。也就是说，“教学应该是什么”本身就是“教学是什么”的题中应有之义。

(3) 教学本质究竟能否表征，怎样表征？

人们对实体世界中事物本质的把握，往往通过对表征这一事物概念的内涵分析来进行，并认为概念的内涵就反映了事物的本质。于是人们对教学本质的探讨，习惯于借助对“教学是什么”的概念分析，来逼近教学本质真理性的认识。但概念有精确与模糊之分。精确概念是那些本质特征明显，易用某种规则提示出来的概念；模糊概念是那些本质特征不明显，并难以用某种规则加以揭示出的概念。像“教学”就应属后一种，这也是通过教学概念分析难以揭示教学本质的真正原因。

此外，人们普遍认为概念定义要反映、体现事物的本质属性，并着力于寻找科学的定义方法来揭示教学的本质（如有的学者认为“界定教学概念的最佳定义方式应当是性质定义法”^③，有的学者认为“纲领性定义符合教学本质探讨的宗旨”^④）。但实际上，定义可以反映概念所代表的事物的本质，却并非本质本身，也并非所有的界定都是对本质的反映。只有能够表达出教

① 张楚廷. 教学论纲 [M]. 北京: 高等教育出版社, 1999. 3-5.

② 徐继存. 教学本质追问的困惑与质疑——兼论教学论研究思维方式的变革 [J]. 教育理论与实践, 2002 (11): 48-50.

③ 和学新. 教学的本质究竟是什么 [J]. 宁夏大学学报 (人文社会科学版), 2001 (1): 18-23.

④ 潘洪建. 教学过程本质研究之反思 [J]. 四川师范大学学报 (社会科学版), 2001 (1): 87-91.

学的既使其成为其自身又使其能够区别于他物的特质的表述，才是能够反映其本质的概念表述。

事实也表明，给教学过程提出一个较为精确的定义是很困难的，因为定义不是过于宽泛就是过于狭窄，不是价值判断的简单叠加就是客观事实的机械表述，它们常常受到语言的限定。为此，有学者认为：“我们视教学论中的‘教学’，犹如哲学中的‘存在’。我们承认教与学已是教学论中的最基本概念，可以对其作种种的描述，但不再在严格逻辑意义下给它下个什么定义了。”^①也就是说，承认“教学”这一概念已是教学论的逻辑起点，因而不在于给它下定义，而是由此展开讨论，通过对教学的目的、内容、过程、规律等细致的分析来进一步回答“教学是什么”。

(4) 教学本质研究应选择怎样的视角？

问题研究的方法论视角，从根本上决定着研究过程及其结果的整体走向和性质。比如，从认识论的角度出发，将教学过程视为一种认识过程，由此而有教学本质的“认识说”、“认识—实践说”；以价值论为研究视角，将教学过程视为一种追求教育价值目标实现的活动过程，而有“价值增值说”；从心理学的角度来考察，有“发展说”、“反映说”；从教学发展史考察，有“传递说”、“学习说”；以实践论为指导，有教学本质的“实践说”；采用现代解释学方法，又有“语言活动说”；等等。从不同的视角、采用不同的方法论观照教学活动过程，其所反映的可能只是教学存在的各个侧面或层次的规定性，都有助于我们全方位地认识教学存在的本质，但并不意味着可以通盘接受各种各样的教学本质研究的方法论及结果。^②张广君先生认为，揭示教学的本质应该用全面的马克思主义哲学理论来指导，作到唯物论与辩证法的统一、认识论与本体论的统一、历史与逻辑的统一，同时实践的观点应是马克思主义的首要的、基本的观点。

(5) 教学本质研究的着眼点应如何确定？

对教学本质的探讨，有的是从教师教的角度，有的是从学生学的角度，有的是从教学的角度；有的从一个侧面去概括，有的从两个侧面去概括，有的从整体去概括；有的着力于教学过程的归属的分析，有的着力于教学过程的性质的分析，有的着力于教学过程的功用的分析；等等。比如，着眼于学生来考察教学过程，形成了“学习说”、“学生实践说”、“发展说”、“认识论”等诸观点；着眼于教师来研究教学过程的本质，就产生了“价值增值

① 张楚廷. 教学论纲 [M]. 北京: 高等教育出版社, 1999. 3—5.

② 张广君. 教学本质研究 20 年回顾、反思与展望 [J]. 克山师专学报, 2002 (1): 72—77.

说”、“传递说”、“教师实践说”等认识；而“交往说”、“知情统一说”、“审美过程说”、“多本质说”等由于其涉及到教与学的两个方面，明显带有教师与学生的共同属性，因此它们是从师生双方的角度来论证教学本质的。

(6) 教学本质研究应如何提升思维层次？

教学本质的研究受认识的层次制约。有学者认为，要获得事物的本质，必须突破知性思维的局限，由知性思维过渡到理性思维即上升到理论认识层次，获得具有普遍性的具体概念。理性思维就是在知性思维的基础上，进一步把分离的联系起来，把固定的活动起来，把抽象的东西加以具体化，扬弃抽象概念并将其作为一个积极成分包含于具体概念中。可以发现，“已有认识基本上停留于经验认识的知性思维水平，反映的只是教学的某一部分、某一方面的特性，反映的只是孤立的抽象的教学，没有反映出教学的个别性、差异性、丰富性、多样性和变动性，如发展说、学习说、审美说、特殊认识说等都是如此。”^①

潘洪建先生也持同样的观点。他认为^②，按照马克思的思想，研究教学过程本质首先应从观察教学过程现象所获得的表象中“蒸发”出一些质的规定性，然后在此基础上将这些抽象的规定性加以集中、凝聚，使其具体化，从而成为多样性的统一。对教学本质的研究，众论者仅仅停留于第一层面，未能深化下去，没有达到使多个规定性建立内在的联系，未上升到多种规定性的具体综合，成为“一个具有许多规定和联系的丰富的总体”。换言之，研究只停留在“经验理性”水平，还未能进入“理论理性”的深刻层次。

2. 教学本质研究怎样才能走出困境

(1) 应树立正确的教学本质观

教学的本质究竟是否存在？长期以来，人们一直习惯于本体论的思维方式，认为在千变万化的教学现象中存在着一般的、普遍的、抽象的、统一的本质，一旦揭示了事物的本质，就把握或占有了真理，从而能够更好地认识和控制事物。教学理论研究的一个首要的且是极其重要的使命在于找出这个本质，没有人对问题本身的价值及研究的方法论提出过质疑。这种唯理性的本体论倾向的研究思路是我国教学本质研究的主流，因而也是造成教学本质讨论没有根本性进展的重要原因。

^① 和学新. 教学的本质究竟是什么 [J]. 宁夏大学学报 (人文社会科学版), 2001 (1): 18-23.

^② 潘洪建. 教学过程本质研究之反思 [J]. 四川师范大学学报 (社会科学版), 2001 (1): 87-91.

在后现代主义者看来,一种事物确实有许多的特征,但是事物本身却不能区分并告诉人类哪些是本质的、哪些是非本质的,能够区分的只有人类,但是人类却找不到一种标准来判断自己的区分是不是符合原样的,更找不到一种标准来判断自己区分时所使用的标准是不是合理的。在他们看来,在教学活动中根本没有什么真理性的教学的本质、规律,即使存在,在教学研究中试图再现教学的本质或规律也是不可能的,因为任何研究者都是以某种“先人之见”为出发点来进行教学研究的。

确实,承认本质的存在,就可能沾染“本质主义”的色彩,陷入“本质主义”的危险;如果认为没有,也就意味着可能陷入“不可知论”。这两种倾向都不利于教学研究的深入发展。然而,“教学之所以为教学,恰恰由于有这‘本质’的存在,否则肯定已成他物了,我们也就无法确定所研究的是教学或是别的什么了”^①因此,对待教学本质的正确态度,我们也许应像“温和的反本质主义者”所希望的那样:一方面拯救本质范畴和保存本质信念,另一方面反对研究中的本质主义倾向。这也就意味着,我们应通过思维方式的变革和研究范式的转向,来重建教学本质研究的方法论基础,而不能彻底抛弃本质信仰、放弃本质追求。

(2) 教学本质研究范式的转向与合理定位

① 确立实践论的研究范式

现代教学研究范式的主要特征,就是对具有确定性的教学本质或规律的探求,认为要摆脱概念、理论和规范的任意性,不能依据毫无根据的偏见、传统与外在权威,只能诉诸理性自身的权威,诉诸终极的基础,它所遵循的是先在地设定事物的本质,然后用此种本质来解释对象存在和发展的思维模式。由于这种思维模式把教学视为一种外在于人的实体,采用的是自然科学的“主客二分”的认知模式,这就容易导致对现实教学活动的遮蔽和遗忘,从而使教学本质研究陷入纯粹形而上的思辨。事实上,自马克思主义的唯物辩证法诞生以来,人们认识世界一般存在两种哲学形态:从现象和具体活动角度来认识世界的“形而下”的现象哲学;从理性和抽象属性方面来认识世界的“形而上”的理念哲学。在教学论研究中,教学本质不能仅停留在形而上学的所谓探询“本质”的“研究”层面上,形而上的思考只有与形而下的关怀有机结合起来,才能使教学研究从抽象走向具体,走向现实的教学存在。也只有从现实的教学存在中,我们才能找到“教学是什么”的确切解答。同时,更为重要的是,我们应将教学本质视为各种具体教学研究的形而

^① 张广君. 教学本质研究 20 年回顾、反思与展望 [J]. 克山师专学报, 2002 (1): 72-77.

上学基础，进而确立教学的合理性观念，以此审视具体的教学实践活动，发现现实教学实践中存在的问题并加以解决，以促进教学的有效变革。

② 确立理解的研究范式

理解的研究范式以解释学为哲学基础。如果说认识论指导下的教学本质的探讨，旨在追逐并占有真理，那么，在解释学的方法下研究教学本质则是通过语言的中介来理解或诠释教学。“理解”是解释学的核心方法。理解不是对客观知识的说明，而是人生经验的表达方式，它卷入了人的情感、态度和体验，是人与人、人与自我、人与文本之间的沟通、交流、对话。其研究不再仅仅是为了寻找某些本质、规律并为这些本质、规律作出证明，而是要面对教学现象，屏弃具有排他性的“理论”概念，尝试着去解释而不是去“界定”教学现象。解释最大的特点是其开放性，即对任何现象的解释不能是一元的、单向度的，而是多元的、多维度的、歧义的和多视角的。但由于现代解释学过分注重这种“多元”和“差异”，而往往缺乏对“一致”、“共识”和“一元”的理论论证和重视，所以容易导致相对主义。为此，哈贝马斯的“共识理论”也许值得我们借鉴，即提倡对教学现象进行多元的解释，但是我们也要寻求在更大范围内，特别是研究者与研究者之间、研究范式与研究范式之间的视界融合，通过对话与交流达成共识，从而走向对教学的整体理解，为未来的教学及其研究提供具有深度的方向。事实上，教学本质的研究只有立足于教学实践，确立起理解的研究范式，在教学的特殊性与普遍性、现实性与理想性、科学性与人文性等种种张力之间进行合理的定位，并借助于“共识理论”，才能通过辩证的综合达到对教学存在的合理逼近，使得教学本质研究能够更具质感和实践理性，从而拉近理论与现实的距离。