

目摇摇录

本书的基本命题(代前言)	(员)
第一章摇摇教学本体论学科建设概论	(员)
摇摇第一节摇摇教学本体论学科建设的时代背景	(员)
摇摇第二节摇摇教学本体论学科建设的理论和实践意义	(远)
摇摇第三节摇摇教学本体论学科建设的研究基础与现状	(愿)
第二章摇摇教学本体论的学科领域与学术逻辑	(员圆)
摇摇第一节摇摇教学本体论的研究对象和基本任务	(员圆)
摇摇第二节摇摇教学本体论的学科性质与理论地位	(员源)
摇摇第三节摇摇教学本体论的基本预设与方法论	(员怨)
摇摇第四节摇摇教学本体论的思想来源和理论基础	(猿圆)
摇摇第五节摇摇教学本体论的逻辑路线与研究方法	(猿源)
第三章摇摇教学存在的整体分析框架(上)	(猿愿)
摇摇第一节摇摇对相关研究的简短回顾	(猿愿)
摇摇第二节摇摇整体分析框架的建构	(源圆)
摇摇第三节摇摇实体分析	(源源)
摇摇第四节摇摇活动分析	(远圆)
第四章摇摇教学存在的整体分析框架(下)	(苑圆)

摇摇第五节摇关系分析	(苑园)
摇摇第六节摇过程分析	(苑园)
摇摇第七节摇教学存在的环境分析	(苑园)
摇摇第八节摇教学存在的系统边界和有机整体观	(苑园)
第五章摇教学存在的发生学考察	(苑园)
摇	摇
第一节摇问题转换 :从解读“存在者”到追问“存在”.....	(苑园)
摇摇第二节摇对成之在 教学存在的发生机制	(苑园)
摇摇第三节摇关系优先 教学存在的结构特征	(苑园)
摇摇第四节摇系统发生 :历史、心理、逻辑的统一	(苑园)
第六章摇教学存在的形态考察	(苑园)
摇摇第一节摇教学存在的形态起源	(苑园)
摇摇第二节摇教学与交往的关系定位	(苑园)
摇摇第三节摇教学存在的基本形态	(苑园)
第七章摇教学存在的基本职能	(苑园)
摇摇第一节摇何谓教学基本职能	(苑园)
摇摇第二节摇教学职能内涵分析	(苑园)
摇摇第三节摇双重建构观的理论基础	(苑园)
第八章摇教学存在的演化机制	(苑园)
摇摇第一节摇 教学存在的进化与退化	(苑园)
摇摇第二节摇 教学存在的动力机制	(苑园)
摇摇第三节摇 教学存在的历史嬗变	(苑园)
摇摇第四节摇 教学存在的系统发育	(苑园)
摇摇第五节摇 教学进化史与新的教学史观	(苑园)
第九章摇教学存在的基本属性	(苑园)
摇摇第一节摇人为性	(苑园)

摇摇第二节摇对成性	(猿缘)
摇摇第三节摇客观性	(猿愿)
摇摇第四节摇整体性	(猿园)
摇摇第五节摇实践性	(猿源)
摇摇第六节摇创造性	(猿愿)
摇摇第七节摇历史性	(猿园)
摇摇第八节摇形式化	(猿源)
第十章摇摇教学本质观 :历史考察	(猿怨)
摇摇第一节摇摇近二十年我国教学本质研究概述	(猿园)
摇摇第二节摇摇教学概念的语词涵义和逻辑归属	(猿园)
摇摇第三节摇摇教学本质说的历史研究(上)	(猿苑)
摇摇第四节摇摇教学本质说的历史研究(下)	(猿园)
第十一章摇摇教学本质说 :比较与反思	(猿园)
摇摇第一节摇摇教学本质诸说的比较研究	(猿园)
摇摇第二节摇摇教学本质研究的方法论反思	(猿苑)
摇摇第三节摇摇教学本质研究的方法论定位	(猿苑)
第十二章摇摇教学本质论 :新的综合	(猿园)
摇摇第一节摇摇教学本质的概念表述	(猿园)
摇摇第二节摇摇教学本质的整体规定性	(猿缘)
摇摇第三节摇摇教学本质研究趋势展望	(猿缘)
第十三章摇摇教学存在的建构交往观 :进展、特征与意义 ...	(猿园)
摇摇第一节摇摇教学本体论的具体形态——教学存在的建构 摇摇摇摇交往观	(猿园)
摇摇第二节摇摇教学存在建构交往观的方法论特征	(猿缘)
摇摇第三节摇摇教学存在建构交往观的方法论意义	(猿园)
主要参考文献	(猿源)

后记 (猿)

本书的基本命题

(代前言)

摇摇教学究竟是什么？教学是如何发生、存在和演化的？教学有哪些基本属性和职能？诸如此类的问题长期以来一直困扰着人们，有关的探索与观点更是纷繁多样。本书在辩证综合的基础上，汲取已有研究的精华，于教学本体论的论域内，提出了一系列具有内在逻辑联系的命题，初步建立起了一个较为完整的教学本体论理论基架——教学存在的建构交往观或交往本体论。

员关于教学本体论研究的方法论基础问题

命题 员教学哲学的研究对象是教学存在。

命题 圆教学本体存在既是教学本体论的研究对象，又是教学本体论研究方法论的思维前提。

教学哲学是研究教学中的哲学问题的教学理论和用哲学的方法研究教学问题的教学理论的总称，其基本研究领域或学术分支有教学本体论、教学价值论、教学认识论等。作为一种人为的存在，教学存在是指在人类历史长河中曾经存在、正在存在和可能存在的教学事象，以及人们头脑中关于教学的既有经验、行动观感、未来理念等教学意识，同时还包括由此而衍生的、作为教学意识的客观化存在形式的教学理论。教学存在有着多种基本形式，按照

与人的认识的关系状态,可以分为主观观念的教学存在、客观自在的教学存在、客观现实的教学存在和客观观念的教学存在四种。

教学哲学各分支学科以教学存在为共同研究对象。它们从不同的角度观照教学存在,对有关教学存在是什么、为什么、怎么样以及如何认识等问题进行探索。在教学存在的四种基本形式中,客观自在的和客观现实的教学存在亦即教学本体存在,是教学本体论的具体研究对象。不仅如此,教学本体存在同时还构成教学本体论研究方法论的思维前提,直接涉及教学本体论研究的方法论基础和原则问题。而后者,则直接关系到整个探讨过程的基本逻辑路线、思维方式、概念体系和具体结果的表述形式。最根本的,则是关系到整个研究过程是否能够在科学的思想基础之上和问题本身所规定的客观逻辑之中合理地进行。对象决定和要求着方法。对教学本体存在问题的研究,须坚持辩证唯物主义和历史唯物主义的指导,确立严格依据问题本身的内在规定来展开思维的主观行程、明确定位思维操作和理论建构于本体论层次,以及全方位体现和全程观照教学存在的根本目的取向等这样一些方法论原则。事实上,为从根本上系统地、合乎逻辑地追寻教学存在之真谛,有必要进行思维方式的转变和问题的转换:从对象性思维转向反思性思维,从研究既存的教学转换为研究教学的存在,亦即从对存在者的解读转变为对存在本身的解构。

关于教学存在的本体论框架问题

命题 猿实体、活动、关系、过程及其内在联系构成教学存在的本体论框架。

已有关于教学结构分析的理论成果,为进一步探讨教学存在的基本框架提供了依据。^[奥]在此基础上,研究教学的本体论构成必须坚持整体的和层次的观点,从教学的实体、活动、关系、过程以

及教学环境等维度入手,在本体存在的层面,对教学的整体框架进行系统分析,进而取得对于教学构成成分、活动内涵、关系结构、过程特点及其间相互关系的概括性认识。而关于教学环境的纲要式分析,则可为辩证地理解教学存在的物质前提、社会基础等外部条件及其功能和作用机制,奠定初步的基础。

猿关于教学存在的发生学问题

命题源教与学对成关系的形成是教学存在的基本生成机制。

命题缘对于教学存在来说,关系重于并先于实体;具体教学存在是教学关系、活动、实体的统一。

命题远教学存在的系统发生是历史、心理、逻辑相统一的结果。

发生学的考察能够为完整、动态、辩证地理解教学的客观存在,提供历史的和逻辑的基础。为此,在微观层面,即在教学微观结构的发生机制方面,我们认为教与学的对成关系及其实现的过程,是教学结构生成的一般机制;由此而得出的结论是,任何关于教学的理解与操作,如果脱离教与学的对成,将使得教学发生异化,而成为一种非教学的存在;在本体存在的层面上,教与学相互依存、相互制约、相互渗透、相互转化、相待而成;只有在教与学对待而成的基础上,才有教学的发生、存在和演化,也才有对于教或学以及全部教学论关系的合理把握。这样的结构生成机制所形成的系统存在,是一种以关系为主导的活动系统。

因此,有必要确立教学本体存在“关系优先”的本体论概念、原则和思想:教学首先是一个关系概念,其次是活动概念,最后才是实体概念;作为人为的和为人的存在,教学活动既受教学关系制约,又具体地反映并实现着教学关系,进而实现着某种预期的“为人的”目的;教学存在是教学关系、教学活动和教学实体的统一。

在宏观和中观层面,对教学系统存在的发生学考察,循着历史、心理、逻辑发生的脉络,分别探讨教学系统发生的宏观历史过程与特点、中观心理机制以及制约教学系统发生的基本逻辑条件与过程,并认为只有通过整体性的深入的考察,亦即把历史的、心理的和逻辑的三方面考察有机地统一起来,才能获得对于教学本体存在的整体理解。教学存在的发生机制,不仅仅是具体的理论观点,同时也是进一步理解教学存在的方法论前提之一。

源关于教学存在的一般表征问题

命题 苑交往是教学存在的形态起源、形态一般和形态界域。

命题 愿教学是一种特殊的交往。

对作为教学存在一般表征的教学基本形态进行的研究表明,交往既是教学存在的形态起源,又是教学存在的形态一般,教学与交往密切相关,二者之间存在着多层次的相互联系,但重要的是首先确认交往之于教学的本体意义,并对不同性质的交往进行教学论定位,教学作为交往,作为师生之间特殊的交往——教与学的对成而生成、运行和演化,这种特殊的交往,是教学本体存在的形态界域。必须指出,教学是且必须以交往的形态存在,不以交往形态出现的“教学”是假教学,但并非所有的交往都是教学,教学只是一种具有内在特殊规定的交往。

缘关于教学存在的基本职能问题

命题 怨教学存在的基本职能是促进人与文化的双重建构。

既然教学是一种人为的存在,那么教学存在的职能与教学存在本身是密不可分的。在对教学基本职能的研究中,我们首先确定了其与教学根本目的指向的基本联系,认为促进人与文化的双重建构,加速文化的有效传承和文化新人的总体生成,是教学存在的普遍和基本的职能,同时,指出了正是通过这一基本职能,并进源

一步通过具体教学存在各自独特取向下的具体化职能,教学这样一种人为的存在才现实地完成着教学的具体任务;也正是通过这一基本职能,教学才体现出其作为独特的文化历史存在的一般意义。对教学基本职能有关问题进行的探讨,能够使教学本体论研究获得对于教学本体存在的根本取向或终极关怀的必要的认识基础。

命题 Ⅰ:关于教学存在的演化问题

命题 Ⅰ₁:教学存在的演化是教学存在的自在规定和自在形式。

命题 Ⅰ₂:教学存在具有生成、运行、演化三类不同的动力系统。

命题 Ⅰ₃:教学存在的形态递进在系统的一般演化与个别发育中具有对应性。

命题 Ⅰ₄:教学存在的演化观是把握教学存在历史性和确立教学历史观的关键所在。

教学存在是生成的、生成着的,也是演化着的。以往我们疏于对教学存在演化问题的关注。事实上,对教学演化问题的研究,关系到能否真正完整、动态地把握教学存在,能否真正历史地看待教学问题。从生成、运行到演化,再到进化或发展,才是完整的教学本体存在。缺少了演化这一环,就不能真正获得对教学存在的准确理解。教学的演化是进化与退化的历史统一,两种方向相反的演化,成就了我们为之努力也为之烦恼的现实教学质量问题。确立教学的历史概念或教学史概念,对于教学本体问题的研究,以及对于具体的教学实践,都有着重要的理论意义。

为此,相关的研究可以围绕如下基本论点展开:首先,推动教学发生、运行和演化的动力机制,是教学的应然存在与实然存在的

矛盾运动。对此进行深入分析,将有助于从根本上整体地理解教学存在的动力源泉;^[10]其次,有必要区分教学存在生成、运行和演化这三种类型的动力,探讨内涵型演化和外延型演化两种演化类型及其间的关系,并确认正负动力的存在;再次,对教学的实体要素和关系要素的历史演进过程进行历时性考察,可以发现教学存在的历史发展主要经历自在、自主、自为和自由发展的四个阶段,并且这种一般性的形态递进过程,在具体教学存在的系统发育中也有相应的表现;最后,在此基础上进一步探讨教学进化史的有关问题,有可能使得我们形成有关教学本体存在的辩证的历史概念。

苑关于教学存在的基本属性问题

命题 员源:人为性、对成性、客观性、整体性、实践性和历史性等是教学存在的基本属性。

命题 员缘:教学存在的基本属性不同于但却表露着教学存在的本质。

教学存在一般的和普遍的内在规定,即教学基本属性,包括教学存在的人为性、对成性、客观性、整体性、实践性、创造性、历史性和形式化等。对于教学存在来说,这些基本属性的共同点在于,它们为任何教学存在所具有,并与教学从生成到消亡共始终。它们共同规定着教学存在之生成、运行和演化的基本状态及走向,共同反映着教学存在的本质。

愿关于教学存在的本质问题

命题 员远:教学概念可以根本表述但不能完全表达教学存在的本质。

命题 员苑:教学是旨在促进人的文化生成的师生特殊交往活动。

命题 员愿:教学存在的本质是多种规定的综合,是多样性的统一。

有必要指出,本质研究在教学论中的必要性、可能性及其理论

价值是不容怀疑的。受西方后现代理论的影响,当前教学理论界时而可以看到一些否认教学本质存在进而否定教学本质研究的观点,从其一般表现上看,似乎有走向教学理论的极端虚无主义的危险。关于教学存在的本质,我们通过对教学概念的种种现实运用和不同教学本质观的反思与评价,确认了以“交往说”为代表的有关思想和观点的基本合理性,^[獭]并以此作为进一步研究的入手点,在整合前述关于教学整体框架、一般形态、基本职能、结构发生、演化机制和基本属性等方面有关认识成果的基础上,提出教学是以促进人与文化的双重建构为核心,以特定文化价值体系为中介,以教与学的对成为存在方式的师生特殊交往活动,简而言之,教学是旨在促进人的文化生成的师生特殊交往活动,教学存在的本质是内涵本质与外延本质的统一、结构本质与功能本质的统一、主观规定与客观规定的统一,以及教学中的各种对成关系的统一等本质论观点。

在教学本体论领域内已经提出、论证或即将进一步论述的上述具有内在联系的三个命题,整体地反映着一种新的教学本体观——建构交往观,集中地标示着一种独特的教学本体论——交往本体论的初步形成。

上述命题,乃本书的基本架构和核心内容。

摇摇注释:

[员]对有关问题的比较研究,可参见吴文侃主编:《比较教学论》,人民出版社 员997年版,第 员55~ 员56页。

[圆]有关教学动力问题较为系统的研究,可参见李森著:《教学动力论》,西南师范大学出版社 员995年版,第 圆1~ 圆2页。

[獭]李定仁、张广君:《教学本质问题的比较研究》,《华东师范大学学报(教育科学版)》,员997年第 猿期。

第一章 摇摇教学本体论学科建设概论

摇摇教学论的基础理论研究 与学科建设 ,对于教学论学科的整体发展具有前提性和奠基性的作用。作为教学哲学的重要理论领域 ,教学本体论是教学论的基础理论之一。教学实践的发展、教学理论的进步呼唤着新的教学世界观的出现 ,发展中的教学本体论的学科建设问题 ,已成为新世纪教学论研究与发展中的重要理论课题。本章主要论述教学本体论学科建设的时代背景、教学本体论学科建设的理论和实践意义以及教学本体论学科建设的研究基础与现状等问题。

第一节 摇摇教学本体论学科建设的时代背景

摇摇教学论的基础理论建设 ,是教学论学科建设的基础工程。作为教学论的重要基础理论之一 ,教学本体论的学科建设对于教学论的整体发展具有前提性和奠基性的作用。长期以来 ,由于学科分化发展的不平衡甚至严重失调 ,教学论在其基础理论、基本问题

方面的研究既不够系统也不够深入,而在具体应用、技术操作层面的探讨却相对颇多,成果也不可谓不丰富。结果是,教学论的学科建设,某种程度上呈现出一种应用层次发达而基础层次薄弱、“术”多而“学”寡,实践远远走在理论的前头,甚至“术”为“学”而注疏的头重脚轻、本末失调局面。重新审视、反思学界对这类问题的研究态度、研究成果,已成为世纪之初教学论学科发展中不容回避的带有全局性的重大理论问题。关于教学本体论的理论研究和学科建设的提出,正是为了回应我国教学论发展的现实需求及教学改革实践的客观需要。

具体说来,教学本体论的提出,源于下列五个方面的客观原因。

首先是教学论发展的内在要求。作为一门学科,教学论自身客观上需要具备足以支撑起学科理论大厦的、比较牢固的基础理论部分。教学本体论方面的理论内容,作为教学论基础理论的主要组成部分,正是现行教学论所严重欠缺的。这种欠缺不在于没有研究而在于研究的“自我意识”、不在于研究的量的多少而在于研究的质的如何。纵观当前的教学论学科体系,基础理论与应用理论、操作技术理论俱在,“是什么”、“应是什么”、“怎么办”诸方面的研究并存。但是,主要在于澄清教学“是什么”的基础研究即教学本体论研究相当薄弱,整个教学论学科发达的躯体缺乏牢靠的根基,这严重地制约其自身的健康发展。教学之“应是”、“应能”,以教学之“所是”、“所能”为基础。所是不清,应是不明;所能不确,应能不举。这种内在的逻辑与理论的现状之间的客观差距,正是需要关注的一般问题之所在。

其次是教学论研究某种程度上的无序化状态。近廿年来我国教学论学科发展迅速,理论与实践成绩斐然。但是,也不能不看到

其中所存在的问题。现行教学论研究中存在着一定程度的无序化倾向。具体表现在：研究层次不清，不同层面的问题探讨往往混杂一处，纠缠不清；取向不明，是事实取向的研究还是价值取向的探讨，是知识层次的讨论还是技术范围的问题，不同的研究取向参差一体，反映出研究定位的不明确；规范不立，研究中往往有定义不合逻辑要求、概念使用前后不一、理论推断缺乏限度、分析讨论不守规则等现象存在；范畴不确，对于教学论中哪些概念、术语是基本范畴，各处什么层次、有什么地位、相互间关系又如何，这些问题尚没有妥善解决；公理不存，教学论理论发展给人的感觉是事事不定，少有公论，热点纷呈，造成研究和讨论中注疏难绝并各执一端、各守一隅，缺乏起码的理论共识。这种无序化倾向的结果，是教学论在某种程度上的泡沫化的发展态势：学界多于舍本逐末的争鸣，没有靶子的激战（讨论的概念、问题不同一），群众运动式“攻关”，非学术的“学术研究”（为职称、名利而连篇累牍）以及表面的“繁荣”。快速发展的学科建设中出现的这些问题，呼唤着理论研究者进行一番“冷处理”，进行必要的反思。

第三，相应的，教学论研究中的一个普遍现象是“论多学少”，研究“表面化”。每年发表大量的教学理论文章，本来这至少可以为普及教学论的科学理论发挥很好的作用，不料反而使得广大中小学教师感到莫衷一是，无所适从。为什么？原因之一是许多“理论”、“学说”失于表面化，套一般理论框框，缺少真知灼见，更重要的是缺乏牢靠的基础理论支持，结果同一理论中内部逻辑性不强，相关研究的外部一致性往往更低。理论上不足以自立，实践上更难于担当指导实际的重任。教学理论斑驳庞杂，概括性低、系统性差的痼疾，严重地影响了教学论学科的长足发展。

第四，教学理论的“空泛化”及其困惑。根基不牢、浮于表面

的研究必然导致理论的“空泛化”。具体表现为：教学理论往往较少切入人的现实发展与未来生活的主题，更多的停留于就事论事的表面思考（这并不是说不需要这样的研究，而是不应仅此而已），目力仅及于教学活动的直接、具体的操作层面，而疏于教学的根本目的、根本取向的理性观照；多是就知识、技能、能力而论教学论发展，缺乏对教学生活的深切关注，不是把师生的教学活动看作其生命活动的一个部分，不是从学生生长、生活、生成的意义去理解其现实的学习活动，教学的进行对于师生而言成为外在的东西，缺少对教学存在与发展的本真思考，往往只将教学当作既成的存在而不是有待生成的事物看待，只论“怎么教”、“怎么学”，不讲“为什么”这么教、这么学，更不从根本上去探讨课堂上是不是什么时候都发生着教学，什么时候才发生了教学，结果，缺少教学理论与教学实践的有机联盟，教师抱怨理论不如经验顶用，理论研究者却因不了解教学实际而无以对策，更不能够用高层次的理论指导教学实践。当前在迅速推进的基础教育课程改革的背景下，全国各地的确也开展着各种各样的教学改革和教学实验，但相对于教学第一线广大教师来说，真正能参与教学实验与改革的毕竟仍是少数，何况许多实验、改革本身还有完善和提高的问题。因此，至少截至目前，还很难说这种不利于理论也不利于实践的“不结盟”现象已根本改变。与此同时，教学理论研究在科学取向与人文取向、归纳取向与演绎取向、学与术、真与善等方面，面临着诸多的困惑。

第五，教学实践的盲目与无助。轰轰烈烈的教学改革和实验的确推动了教学实践的很大发展，已往深受前苏联凯洛夫教学理论影响的课堂教学许多方面都发生了变化。“近十多年来，随着教学改革的开展，课堂教学中有了不少新的组织形式，开始注重源

学生的主动投入。但大多数的课以及在教师的教学观方面，在深层次上并没有发生实质性的变化。”^[1]在更大的范围内，课堂教学中流行的仍然是教条化、形式化、经验化的种种教学思想和方法。教学实践中，一方面，往往是经验当家、习惯就是“规律”；另一方面，对理论的需求与理解，也往往只是“处方式”的操作技术或方法，而来自于理论界自身的信息又在不断强化着理论“中听不中用”的看法和态度。正因为如此，教学实际工作者们才更经常地求助于常规、传统、经验而不是理论，尤其不是直接关乎教学思想、观念层次的理论。应该说，这既是可以理解的，也是令人不安的。当我们看到广大农村中小学校乃至有些城市学校中，教师辛辛苦苦想尽办法只求学生死记课文，只为一字之差而要学生写上几十上百遍惟求学生永志不忘，只为获得更好的成绩而课课满灌、节节拖堂然后才拖着疲惫的身体欣然离去，等等，当我们看到这样的教师、这样的教学，体会其中的奥妙原由之时，我们汗颜，我们为理论的落后而焦虑，不能不因此而思索：这一切根源何在、如何缓解、如彻底解决问题？理论界又该如何回应客观实际提出的迫切要求？教学论如何才能摆脱目前的困境而谋求更大的发展？学科发展的关键何在？促进学科健康发展和成熟的理论生长点何在？

反观近些年来人们在教学理论中的分歧与争鸣，笔者深感作为理论前设的教学本体论承诺对于教学论研究乃至教学实践探索的重要性。事实上，诸多的异见歧解，追根溯源，问题皆出于各自所持有的教学观，亦即在教学本体论层次上，已然决定某些理论之间基本的异同。然而，恰恰在此重要的理论领域和层面上，我们进行的探讨并不够深入，更欠系统。由此而来的更多的是人们在理论与实践的一些表层问题上的争论与探索，结果往往由于