

图书在版编目( C I P )数据

教学理论问题的知识学研究/王兆璟著. —兰州: 甘肃教育出版社, 2004  
(教学论研究丛书)  
ISBN 7-5423-1409-2

I. 教... II. 王... III. 教学理论—研究  
IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字( 2004 )第 143443 号

全国教育科学“十五”规划重点课题“教学理论研究中的知识问题——教学知识的地方性建构”(EAA030403)之研究成果

责任编辑:朱富明

封面设计:竹林

教学理论问题的知识学研究

王兆 著

甘肃教育出版社出版发行

( 730000 兰州市南滨河东路 520 号 )

兰州人民印刷厂印刷

开本 890 × 1240 毫米 1/32 印张 5.875 插页 2 字数 150 千

2004 年 12 月第 1 版 2004 年 12 月第 1 次印刷

印数: 1—1 000

ISBN 7 - 5423 - 1409 - 2 定价: 12.00 元

# 前 言

20 世纪 90 年代初 ,面对中国社会转型的有序进行与社会变革对中国社会科学的要求 ,社会科学界出现了“ 重建中国社会科学 ”的一种声音。这种声音很快变为一种社会科学学者的普遍性诉求。与这种强力的普遍性的诉求相映衬 ,反思成为社会科学学者普遍践行的学术话语。这种反思之风持续了近十年。应该来说 ,把 20 世纪 90 年代称为中国社会科学学界的“ 反思年代 ”是不为过的。身处其间 ,作为一个学人 ,自然我不得不沐浴这种反思之风、受这种反思之风的浸染。于此 ,我既惊喜又惶恐 ,惊喜的是 ,我能够切身体验社会科学学者的“ 颠覆式 ”、“ 破边界 ”的学术重建的力行工作 ,并从其间看到了一种变革的力量。惶恐的是 ,作为一个教育学者 ,我常常感觉到自己学识的浅显与边缘化。也就是在这种惊喜与惶恐中 ,时光慢慢地流去了 ,剩下的只是身心的焦虑。眼前的这本书 ,正是这一时期的学术结果。作为过渡时期的表征 ,这本书的出版已经显得有点不合时宜了。然而 ,时间虽然过去了 ,但

发生在其间的“故事”却仍在继续,我们今天看到,问题式、破边界的研究工作又在教育理论领域开始发生,教学理论研究的“知识传统”又发生着时代的新变,这使我对自己的研究开始产生信心,对教学理论问题的知识学研究的意义又持坚信态度,而这促使我决定出版这本书。

总体来讲,本书主要阐明以下观点:

一、知识来源于问题,问题的确立依赖于对教学理论“知识传统”的理解。任何一项研究如果不包含问题,那就没有研究的必要。在教学理论“知识传统”之镜里,问题表现为1.失语与失范。2.“在者”与“在”。“在者”指称教学理论,“在”指称教学论,一为学说,一为学科,对二者的“纠缠”、不自觉产生问题。3.“真”与“假”。真假命题是一个哲学认识论命题,也是一个知识论命题。在教学理论研究文本中,存在大量的假知识,应该对真假知识予以区分,我们提出一个判断的概念性框架:知其可为而为之,知其不可为而为之,知其可为而不为,不知其而为之。4.文体。文体关系到教学理论的措辞。措辞不当或方式错位影响教学理论知识的生成及效力。它具体呈现为(1)表述形式单一(2)结构程式化;(3)语言平面化(4)思想与文本分离。5.范式。范式反映问题的流向。析离出20世纪80年代以来教学理论研究的四种范式:本质主义,体系主义,实用主义,批判主义。四种范式反映出我国教学理论研究的无根基状态与意义的缺失。

二、教学理论“知识传统”的“自我”解构或选择。我们认为,知识只有进入主体才有意义。当教学理论“知识传统”之镜为我所观照,它事实上显现出一种“自我”解构——知识论转向的景

况。这一景况发生在教学理论研究者的“知识学”体验中,具体而言,这种“知识学”体验包括知识观、知识社会学、知识的心理学观。它表明了教学理论研究从规律(探寻)到规则(知识生成规则)的知识论转向。

三、对话是解决教学理论研究问题的有效方式。在“对话”之前,是“独白”的教学理论研究,基于对“独白”的教学理论研究的省察,我们认为,对话既是理解教学理论研究基础的理论取向,又是探索教学理论“合法化”的研究方法。对话发生在两大知识群体——教学理论研究者与教学实践工作者之间。对话的目的在于启动对教学生活世界的有效“理解”,使两大知识群体产生互动。经由对话可形成我们关于教学理论“合法化”的一般框架:走向教学生活世界,回到理论,回到事物本身。对话的达成有赖于对“倾听”的理解。“倾听”应该是或至少目前是教学理论研究本身的存在方式。应该“倾听”教学生活世界的声音,祛除教学理论研究中的“思”、“言”、“作”所引发的教学理论研究精神的衰落。“倾听”表明了教学理论研究“爱智慧”的抵质。而对教学生活世界的“爱”,实际上表达了我们教学信仰的“信仰”。通过“倾听”,使教学理论研究化生出自己的本真力量。

四、“普遍主义”是一个时代教学理论研究的“具象”,它框定了教学理论研究的思维方式。“普遍主义”秉承现代知识观,是对马克思主义认识论形而上学化的产物。“地方性知识”是对“普遍主义”知识观的时代“消解”,在此,知识是“个人”的、境域的,对知识的辩护随着知识的生成过程的理念很好地导引了教学理论研究的方——教学理论研究应该倡导教学流派理念,并回归教学生

活世界。

五、教学理论研究应该充分重视教学知识的增长问题,对于教学知识的生成应该有自觉意识。我们就教学知识的增长问题从两个方面进行了探讨:1. 传统与教学知识增长。传统对于教学知识的增长而言,具有两重功能:积累、扩张,批判、扬弃。当然,它也是一柄“双刃剑”——因循守旧或开拓创新。2. 理念与教学知识增长。我们倡导,教学理论研究的生命在于为教学实践提供核心理念。

虽然如此,我仍对此书存有遗憾。遗憾有三:由于学识的缘故,未能在知识学与教学理论之间进行恰切的论述,进行融通,以致有朋友指出二者间存有“断裂”现象;由于时间仓促,本书显现出提纲挈领的特征,很多部分有待于深入拓展;作为一个教学理论研究者,未能体现教学理论研究者的实践使命,未能就问题的效用、教学知识的实践合法化进行合乎研究的工作。

为了总体论述的方便,书中引用了有关研究者的论述,在此,对原作者表以感谢!

王兆璟

2004年12月5日

# 目 录

前言 .....	( 1 )
第一章 绪论 .....	( 1 )
第一节 引言 .....	( 1 )
第二节 意义 .....	( 3 )
第三节 意图、方法、特点 .....	( 5 )
第四节 理路 .....	( 6 )
第二章 教学理论研究的问题清理 .....	( 8 )
第一节 失语与失范 .....	( 10 )
第二节 “在者”与“在” .....	( 19 )
第三节 “真”与“假” .....	( 22 )
第四节 文体 .....	( 32 )
第五节 范式 .....	( 39 )
第三章 教学理论是一门知识科学 .....	( 61 )
第一节 知识科学的性质 .....	( 61 )
第二节 教育学的“被占领”问题 .....	( 64 )

第三节	教学理论的知识学本义 .....	( 67 )
第四章	教学理论研究的知识“ 体验 ” .....	( 71 )
第一节	知识观 .....	( 72 )
第二节	认知心理学的“ 知识观 ” .....	( 85 )
第三节	知识社会学 .....	( 90 )
第五章	教学理论研究的知识学转向 .....	( 99 )
第一节	两种知识叙事 .....	( 100 )
第二节	从规律到“ 规则 ” .....	( 105 )
第六章	教学理论知识增长的路向 .....	( 113 )
第一节	知识增长的类型 .....	( 114 )
第二节	普遍主义与“ 地方性知识 ” .....	( 115 )
第三节	传统 .....	( 122 )
第四节	理念 .....	( 127 )
第五节	教学理论研究的观念史考察 .....	( 131 )
第七章	教学理论研究的“ 合法化 ”理路 .....	( 150 )
第一节	对话的知识学机理 .....	( 150 )
第二节	知识分享 .....	( 152 )
第三节	对话 .....	( 154 )
第四节	“ 倾听 ” .....	( 162 )
结语	.....	( 167 )
参考文献	.....	( 171 )

# 第一章 绪 论

## 第一节 引言

### 题 记

“洞见或透识隐藏于深处的棘手问题是很艰难的,因为如果只是把握这一棘手问题的表层,它就会维持原状,仍然得不到解决。因此,必须把它‘连根拔起’,使它彻底地暴露出来;这就要求我们开始以一种新的方式来思考。……难以确立的正是这种新的思维方式。……一旦我们用一种新的形式来表达自己的观点,旧的问题就会连同旧的语言外套一起被抛弃。”<sup>①</sup>

——维特根斯坦

---

<sup>①</sup> 转引自叶澜《思维在断裂处穿行——教育理论与教育实践关系的再寻找》,《中国教育学刊》2001(4)。

我们在研究问题时,一方面应具有一种从“追根问底”到“把底问破”的理念,另一方面应进行一种研究理念的置换,即确立“新的思维方式”——从旧的语言圈套中解脱出来,进行“话语”解放。而这种“话语”解放与其说是外来“压力”的结果,毋宁说是研究对象本身“自然选择”的结果,正如波普尔在《知识与对现实的塑造》中所说:“正如唯物主义超越了自己一样,可以说,自然选择也超越了自己。它导致了包括正确和错误的陈述的语言的发展。然后这种语言又导致了批评的发明,导致了批评的突现,因而导致了选择的一个新阶段:自然选择被批评的、文化的选择所扩充并部分地超过。后者允许我们有意识地发现和消除我们的错误,我们能有意识地判断一种理论不如另一种理论。”<sup>①</sup>

这预示着教学理论研究的“文本”取向。正是“文本”反映了一个时期教学理论研究的“知识状况”与“精神状况”。而“文本”的不断“消解”反映出一种“自我选择”的过程与“知识”的历史性转向。

在世纪之交,回顾与反思正成为我们这个时代学术的一种景象,这一方面属于学术史研究,另一方面“所有历史都是当代史”,是为了确证自己的学术属性,以为了将来。可以说,它反映了当前的一种知识状况,同时也透视出人们的精神状况。任何学人,对此不能不有所关注。关注时代,就是关注自己,也就是关注自己的专业。在这样一个宏观的学术背景支撑下,处于学术边缘状态的教育学科更应加强回顾与反思的深度,以提升自己的学术品位。折

---

<sup>①</sup> 卡尔·波普尔《通过知识获得解放》,范景中等译,中国美术学院出版社1996年版,第43页。

射到教学理论领域,其中虽不乏力作,但是教学理论学者的焦虑<sup>①</sup>在日益加深,人们对自己的专业不是像明珠一样捧着它,反而有一种“道不清说不明”、“积重难返”的感觉,而同时,来自于实践的反教学理论呼声也日益高涨,人们无法确定,教学理论究竟给予人们何种理念,在此,教学理论何为、为何成为绵延于身的一种追问,教学理论迫切需要对“非法化”状况进行“消解”。在此背景下,本研究尝试把教学理论研究的成果形式——不仅指教学理论读本,更包括以论文形式呈现的“成果”作为一种知识样态,作为文本,进行探讨。

### 第二节 意义

文本实然是教学理论研究知识的沉积体。既然如此,从“知识”的视角考察教学理论之知识的“信息”流向就成为可能。我们在这里指称此为教学理论研究的“知识传统”,而之所以这样称谓,乃在于我们教学理论文本的形成遵循着一种其本身固有的特性——传统。应该说,教学理论研究者有意或无意,自觉或不自觉地生成着、衍变着自己研究领域的“知识传统”。

而我们特意强调的是:“知识传统”是一种被我们理解了“传统”,否则,只能是一种混乱的、自在的、无意义的“杂堆物”。从这个意义上说,教学理论研究内含的“知识传统”是在“有意义”的传统下进入我们视野的。“知识必须有意义,才可能吸引主体的注意力,被存入长期记忆,并且被传递给其他主体,从而进入知

<sup>①</sup> 这是一种普适性的现象。

识传统。”<sup>①</sup>

基于以上考虑的教学理论研究中的“知识传统”，其语义所及，涉及其国外语境，往往须从“观念先于行动”这一基本认识命题加以探讨。我们的认识是，国外的教学理论及其形成，往往带有强烈的实用主义色彩。无论其间（理论体系、教学实践）存有多大的理论偏颇与实践误区，其“绩效”都是至明的，这既导源于其教学生活的实用主义语境，又来自其间的理论理性——教学理论流派观念。基此可以说明国外教学理论与知识内涵的“自洽”性质。换句话说，其教学理论都突现了教学知识的本质及其流变。围绕这一主题而进行的研究因而是“合法”的。我们的这一研究相比较而言带有强烈的本土化语境。而事实上，自20世纪90年代以来，无论教学实践工作者，还是教学理论研究者，都对教学理论的“合法化”发出了质疑。在这一质疑的背后，潜隐着对教学知识失效的关注。源端于此，研究者首先对我国教学理论赖以建立的认识论基础进行了反思，这以李定仁、张广君<sup>②</sup>《教学本质的比较研究》以及王本陆的一系列论文<sup>③</sup>为代表。20世纪90年代中期以来，国外的一些知识论观及知识社会学理论传入我国，这对一向对国外理论学说非常敏感的教育学界来说，产生了强烈冲击，研究者纷纷从其间吸收营养。对教学理论研究者而言，具有重要意义的

① 汪丁丁《记住未来：经济学家的知识社会学》，社会科学文献出版社2001年版，第270页。

② 李定仁、张广君《教学本质的比较研究》，《华东师大学报》（教育科学版），1997（3）。

③ 比较有代表性的有1.《教学认识论：被取代还是发展》，《教育研究》，1999，（1）2.《教学认识三题》，《教育研究》，2001（11）3.《教学认识方式优化与基础教育课程改革》，《教育研究》2002（9）。

知识论论著有波兰尼的《个人知识——迈向后现代批判》、曼海姆的《意识形态与乌托邦》、吉尔兹的《地方性知识》以及扬的《知识与控制》,而产生深刻影响的本土教育研究论著有石中英的《知识转型与教育改革》、夏正江的《知识与教学》。前者借鉴了波兰尼的知识观,后者则借鉴了知识论与教育心理学的相关成果。在这一变革的过程中,研究者普遍形成了以下共识:教育(学)理论要走向“合法化”轨道,必须关注教育(学)理论本身的知识特性;教学理论作为“公共产品”,其“公共知识特性”要产生效力,必须使教学知识地方化;必须对教学理论研究的既有成果进行知识论反思。这谓之教学理论知识者的“知识体验”。

综观教学理论研究近 10 年的变革,其知识论意味是明显的,我们的研究对于其间的两种变化都进行了涵括:教学理论认识论基础的知识论转向,教学理论研究的知识论批判。这一研究符合教学理论研究事实上发生的变革。对于这一变革,虽然研究者普遍认识到了它对教学理论研究的意义,目前还乏系统研究之作。并且,在实践层面,仍乏具体的质性研究。这些对于教学理论的深化无疑并不理想。我们的研究即针对此而来,它对教学理论的“合法化”意义应该是自明的。

### 第三节 意图、方法、观点

本研究包括多学科视角,即以知识论(狭义的知识观)、知识社会学、教育心理学等学科理论相结合,探讨教学理论“失语”的认识论根源与知识论改造,并力图使所得认识回归到教学实践中。具体研究,一是对研究的问题进行“知识学”清理;二是对近 10 年来教学理论研究的知识论走向进行理性述评;三是对既有的教学

理论研究文本进行知识社会学考察 ;四是在前三者的基础上进行对话与阐释 ,表明教学理论研究及知识增长的个人观。本课题的最终目的在于获得教学理论研究的理想取向与教学理论知识建构的信念。

研究方法包括文献分析法、历史法、系统分析法、比较法 ,力求观点与材料相符 ,静态分析与动态考察一致 ,在理性批判的基础上 ,进行教学理论研究“ 知识传统 ”的个人省察。

作为本土化语境的一项研究 ,本研究力图对近 10 年来教学理论研究的既有文本进行梳理 ,辨明作为知识文本的教学理论研究的真、假问题 ,解决教学理论研究中的“ 伪 ”性 ,获取教学理论中的真问题 ;探明教学理论知识的“ 自洽 ”状况 ,进而进行教学理论知识的个人建构。

本研究的重要观点 :教学理论本质上是“ 知识 ”的 ,它既要“ 阐明有关最有效获得知识与技能之方法的规则 ” ,其本身又是教学知识的沉积体 ;知识向度是教学理论持续进行及发展的合理向度 ;获得当前教学理论存在问题的求解方法不是“ 就事论事 ” ,进行书斋思辨 ,而是进行知识论及知识社会学考察 ,梳理其中的真假问题 ;教学理论的“ 非法化 ”源自于教学理论研究的“ 自闭 ”状态 ,教学理论效力的发生有赖于教学知识的地方性建构、个人化与教学流派的形成 ,有赖于形成“ 对话与倾听 ”的研究路向。

### 第四节 理路

在引论与结语之外 ,本研究的内容分为三大部分 ,第一部分 ,即本书的第二章 ,确定问题 ,即对教学理论文本中内含的问题进行清理 ;第二部分 ,即本书的第三、四、五章 ,考察并分析教学理论研

究文本凸现的知识景象,从知识观、知识社会学、认知心理学三个方面探讨了教学理论研究的知识学转向;第三部分,即本书的第六、七章,言明由第一、二部分而形成的关于教学理论研究的知识发展“图景”——一般的而非具体的,它主要探讨了教学理论流派重建的知识视角与教学理论知识增长的两种理路,当然两种并不意味着全部。所谓教学理论研究中的“知识传统”,是指教学理论研究的文本积淀,它是教学理论研究的当下存在与历史“具象”。就已有的文本而言,显现出一种“颠覆”而非建设的性质。之所以确定为“知识传统”,缘由在于我们本身处在教学理论文本的境域之中。当然,“知识传统”并不意味着教学理论文本的形成遵循着某种定式,而是在教学理论文本的创作之后,因而,“知识传统”就带有一种视角后的意思。这同样意味着它的知识批判,而教学理论知识的知识批判是以反思教学理论知识存在的合法性为主要任务,通过对教学理论知识发展中所出现的种种矛盾的成因、特征、危害的剖析,揭示教学理论研究者如何求知、为何求知的基本理由,以提供比较完整的知识观,从而推动教学理论知识的进步。

## 第二章 教学理论研究的问题清理

20世纪英国学者卡尔·波普尔认为,科学的发展是从问题(P1)开始,科学家针对问题提出各种竞争的理论(TT),经过批判和选择(EE),最后又归结为新的问题(P2)。<sup>①</sup>基于发生学的科学研究的起点,人们普识的观点是:所谓“问题”,是指(1)要求回答或解答的题目(2)需要研究讨论并加以解决的矛盾、疑难(3)关键、重要之点(4)事故或意外。不同的人在不同的语境下又会赋予其不同的含义。从认识论和方法论的角度而言,问题是由于一定的认识主体所需要的认识目标与特定的认识对象之间存在着差距而使该主体感到困惑、不解、焦虑并力图说明的东西。它具备如下特征:第一,问题对人来说是未知的东西,它与矛盾有相似的性质和含义;第二,问题与认识主体的主观要求有密切的联系,它是人们想要弄清楚,力图说明的东西;第三,问题是相对一定的认识主体而言的,它对于一个人来说是问题,对于另一个人来说

---

<sup>①</sup> 波普尔《知识:主观对客观》,转引自戴维·米勒编《开放的思想和社会——波普尔思想精粹》,江苏人民出版社2000年版,第57页。

未必就是问题，反之亦然；第四，问题的根源是主体所要求的目标与特定认识对象之间存在着差距、冲突、空隙；第五，从语言形式上讲，问题通常都是用疑问句的形式来表述的。从定义中可以看出，问题是认识主体（人）在原有对认识客体（未知的事物）认识的基础上产生的新的认识起点。每一个旧问题的解答表明认识主体的一次认识终结，每一个新问题的提出则是一次认识过程的新开始。

总体来讲，问题是认识的逻辑起点。人们的认识总是从问题开始的，对问题的惊奇产生了认识的动力，问题的求解过程就是认识的过程，问题的解答就是认识的成果。科学研究作为认识之一种，自然起源于“问题”，而不是单纯的观察和理论。“问题”既是科学研究的动力，也反映科学研究的价值，指引科学研究的

方向。

事实上，一部人类的科学史在某种意义上就可以归结为科学“问题”的发展史：“问题”的深入表明科学研究的深入；“问题”的拓展表明科学研究领域的拓展；“问题”的转换表明科学研究的转向。提出一个有价值的问题比解决一个有价值的问题更为重要，前者需要一个人，乃至历史上许多人的经验和智慧，是一种创造性的劳动，而后者只不过是寻找合适的解决途径和方法。正如爱因斯坦所言：“提出一个问题比解决一个问题更为重要，因为解决一个问题或许是一个数学上或实验上的技巧。而提出新的问题、新的可能性，从新的角度看问题，却需要创造性的想像力，而且标志着科学的真正进步。”<sup>①</sup>正是在这个意义上，有学者指称，教学理论

---

<sup>①</sup> A. 爱因斯坦，L. 英费尔德：《物理学的进化》，上海科学技术出版社 1962 年版，第 59 页。

研究需要有“问题意识”<sup>①</sup>,不能把教学理论研究搞成资料汇编、政策解读、经验总结或工作汇报。基于此,本研究也不是一般地“描述”和“说明”教学认识活动,而是要揭示、分析、理解教学理论活动中所存在的“问题”。

### 第一节 失语与失范

从文本的视角观照,教学理论活动中所存在的“问题”实则源于对教学理论学科本身效用的质疑:无论是教学理论界还是广大的实际教育工作者,都对教学理论的学科现状深深忧虑。就理论界而言,研究者们似乎已不堪教学理论教材体系陈旧、范畴不清的重负,而不断寻求构建新体系、新范畴的途径。<sup>②</sup>而广大实际教育工作者对教学理论学科的“陌生”也不再是一个新鲜话题。<sup>③</sup>这反映出教学理论学科的“失效”,而在其下又隐藏着教学理论研究的“失语”这样一个基本事实。

“失语”本系一生理学学术语,后为批评理论所借用,其意指学科研究的游离性,即进行的不是本真意义上的规范研究,而是一种偏离目的的非规范研究。它所导致的是学科本身发展的停滞。

学科研究的“失语”,见之于学科效用的衰微或丧失。“失效”并不是一个“朝夕”问题、突然间的事实,而是一个历史过程。因

---

① 张斌贤《从“学科体系时代”到“问题取向时代”——试论我国教育科学研究发展的趋势》,《教育科学》,1997(1)。

② 裴娣娜《从传统走向现代——论我国教学理论学科发展的世纪转换》,《教育研究》,1996(4);蔡宝来:《现代教学理论的概念、性质及研究对象》,《教育研究》,1998(2)。

③ 陈震《中介、转化率与现代教学理论的命运》,《中国教育学刊》,1997(4)。