

· 教育学学科建设 ·

# “大教育学”范式下教学论发展的困境与出路

张 建 桥<sup>①</sup>

(绍兴文理学院 教育学院, 浙江 绍兴 312000)

**摘 要:**“大教育学”范式是教育学获得独立之初形成的一种低层次的、综合性的研究方法。它束缚了教学论的独立学科地位,把教学论研究的逻辑起点限制在大教育学分配的现成任务——传授和学习以系统知识为核心的间接经验。“大教育学”范式给我国教学论的发展造成了一种多米诺式的系统缺陷,主要表现在:视野狭窄,主题移位;价值观陈旧,与时代精神脱节;知识本位,“教书”成了教学的代名词;结构封闭,教学论固化为“教书论”。教学论的创新和发展要突破“大教育学”范式的束缚,可从以下几个方面着手:明确大教育学——教学论体系的合理性限度;重建“教学”的概念,探寻教学的本真内涵;突破“教书论”的旧框架,建构“以发展为本”的教学论。

**关键词:** 大教育学; 教学论

**中图分类号:** G42 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2015)06-0056-09

## On the Development Predicament of the Instruction Theory in the Great Pedagogy Paradigm and Its Outlet

ZHANG Jian-qiao

(Faculty of Education, Shaoxing University, Shaoxing 312000, China)

**Abstract:** The great pedagogy paradigm was a low-level and comprehensive research method forming at the beginning of independence of pedagogy. It had fettered the independent discipline status of the instruction theory and confined the logic starting point of the instruction theory to prescribed task by the great pedagogy. The great pedagogy paradigm had caused defects in a Domino type to the development of the instruction theory, such as the narrow vision of study, old values, knowledge-based instruction, and closed structure. The development of the instruction theory need to breakthrough the great pedagogy paradigm from the following aspects: clearing the limits of rationality of the great pedagogy-instruction theory; reconstructing the concept of instruction and seeking the true connotation of instruction; breaking through the old framework of knowledge-based instruction theory, and constructing the development-oriented instruction theory.

**Key words:** great pedagogy; instruction theory

<sup>①</sup> 收稿日期: 2015-04-27

基金项目: 浙江省教育科学规划项目(2015SCG152)

作者简介: 张建桥(1982—), 男, 湖南永州人, 绍兴文理学院教育学院讲师, 教育学博士, 从事课程与教学论研究。

众所周知,新中国的教学论是在学习前苏联教学理论的基础上建立起来的。然而,很少有人意识到,前苏联教学论的框架又是在“大教育学”范式中搭建起来的。在“大教育学”范式中,教学论根本不是一门独立的学科,而是大教育学的构件或章节。

我国教学论在20世纪80年代以后宣告成为一门独立的学科。但这只是名义上的独立,实质未必如此。根据马克思主义关于整体与部分的辩证原理,作为大教育学章节的教学论和作为独立学科的教学论应该存在本质的区别。然而,我国新生的教学论学科和传统的教学论章节非但没有本质区别,反而在概念、命题、理论架构等方面如出一辙,只不过篇幅加长了,论述得更详细一点罢了。这种奇怪的状况很少引起理论工作者的注意。人们忽视了教学论学科和教学论章节的本质差异,也因此忽视了“大教育学”范式对教学论学科的制约和束缚。

时至今日,“大教育学”范式仍然残留在我国教学论研究之中,它给教学论学科的独立和发展造成了一种多米诺式的系统缺陷。我国当代教学论存在的许多为人诟病的顽疾几乎都可以追溯到“大教育学”范式的方法论根源,它已经成为制约我国教学论发展的最大障碍。因此,揭示“大教育学”范式的基本特征,反思它对我国教学论研究造成的困境,探索突破“大教育学”范式的出路,是我国教学论在新时期实现创新发展的当务之急。

## 一、什么是“大教育学”范式

“大教育学”范式是教育学获得独立之初形成的一种低层次、综合性的研究方法论。迄今为止,教育学的产生和发展大体经历了萌芽、独立、分化、融合等几个阶段,“大教育学”范式正是教育学在迈进独立学科阶段时形成的研究方法论。这一时期的教育理论刚从零星、分散的状态获得自己的松散体系,对教育内部各部门或系统之间的认识比较模糊,还没有分化出教育基本理论、教学论、德育论等分支学科。各种琳琅满目的教育现象被视为一个混沌未分的“整体”,一股脑儿地塞在教育学的理论框架之中,由此构成了松松垮垮的“大”教育学体系。之所以说它“大”,是因为这个体系横跨教育原理、教学论、德育论等各分支系统,几乎无所不包,囊括无遗。夸美纽斯的《大教学论》、赫尔巴特的《普通教育学》、凯洛夫的《教育学》等都是“大教育学”范式的代表性著作。值得一提的是,夸美纽斯的《大教学论》名为“教学论”,实质是“最早的一部‘教育学’,里面有教育原

理、教育制度、学校组织、课程、教学法等”<sup>[1]</sup>。

“大教育学”范式是教育学发展史上的一个必经阶段,它起初孕育了教学论研究,后来又束缚了教学论学科的独立和发展。这是因为,“大教育学”范式追求综合性的理论系统,但这种综合是低层次的、机械的,它有别于现代科学在分化基础上的综合。现代科学的“综合”并不否认“分化”,而是提倡在“分化”基础上的交流与合作。但是“大教育学”范式的“综合”否认、排斥“分化”,更确切地说,它主张用综合以后的“大教育学”来替代各分支系统,由此禁锢了教育学各分支学科的独立和发展。以20世纪中叶的苏联教育学为例,相较于同时期的欧美教育学,此时的苏联教育学是比较落后的,仍然处在混沌未分的“大教育学”范式阶段,直到20世纪30年代都“没有供全国高等师范学校通用的典型的或标准的大纲”<sup>[2]</sup>,更不用说根据教育内部各分支系统的特殊性而分化出各分支学科了。所以,尽管当时教学论在欧美学界已经发展成为一门独立学科,但前苏联的教育学仍然明确否认教学论的独立学科地位,强调教学论对大教育学的依附和从属关系。“教学论不是一门独立的科学。它是教育科学——教育学——的一部分。”<sup>[3]</sup>

“大教育学”范式制约下的教学论章节和独立形态的教学论学科,其本质区别不在于研究成果的多寡,也不在于研究内容的深浅,而在于两者研究的逻辑起点有质的差异。作为大教育学的章节,教学论研究的逻辑起点是大教育学分配和指定的现成任务,它不需要考虑任务之外,哪怕是有密切关联的研究问题。尽管前苏联教育学家们把“教学论”编成了一本又一本厚厚的专著,但它仍然不是一门独立的学科,因为这些教学论专著和原来的那些教学论章节本质上是一样的,只不过把大教育学分配的任务论述得更详尽罢了。但是,作为一门独立的学科,教学论研究的逻辑起点是学生的全面发展,它必须植根于个性的全面发展来审慎地思考纷繁复杂的教学问题,统筹安排不同类型、不同功能的教学活动。打个比方,一门独立的学科就是一棵树,而作为大教育学章节的教学论只是树上的枝干。树枝即使再粗壮,也不是一棵树,因为它没有根,只能接受现成的水分和营养,只能在规定的空间内无根地生长。

在“大教育学”范式的制约下,教学论研究的逻辑起点不是学生的全面发展,而是大教育学分配的现成任务。那么,前苏联教育学给教学论分配的研究任务是什么呢?为了更充分地说明这个问题,我们以凯洛夫教育学为例详细分析前苏联教育学分配



任务的内在逻辑。凯洛夫教育学把人的教育划分为五个方面:智育、综合技术教育、德育、体育、美育。它再三强调五育之中的任何一个方面都是教育学的一个部分,因为它们只是承担了身心全面发展的某个方面。也就是说,只有把这五个部分综合在一起时才能构成一个完整、独立的教育学科。基于上述分类,凯洛夫教育学将五育之中“占第一位”的“智育”(即“教养”,对应的俄文都是 Образование)分配给了教学论研究,其核心就是传授和学习“系统的知识、技能和技巧”。正是基于这一逻辑,前苏联以及受它影响的新中国教学论在界定教学概念、论证教学本质、阐述教学任务及至建构整个理论框架时都是围绕着传授和学习“系统的知识、技能和技巧”这个指定任务而展开的,其中又以“系统知识”的授受为重中之重。比如,“教学包括学生的学和教师的教。学是掌握系统知识、技能和技巧的劳动;教是向学生传授知识,给他们指示学习方法和方式,指导他们的学习过程,检查他们所掌握的知识、技能和技巧”<sup>[4]</sup>。当然,传授系统知识的过程中必然会涉及思想、道德、政治教育的问题,所以,教学论不可避免地也要研究相关的教育问题。但是“教学论所研究的教育问题,仅限于那些自然交织在教学当中的教育问题。研究教学论的主要目的,是要阐明有效的教学规律,以保证学生自觉地和巩固地掌握系统的知识、技能和技巧”<sup>[5]</sup>。

显然,根据前苏联教育学的分类框架,非但教学论不是一门独立的学科,而且德育论、体育论、美育论等都不具备独立学科的地位。更糟糕的是,它所研究的“教学”是一种极其狭隘的活动,其内容局限于“系统的知识、技能和技巧”,其方法则以“讲授”为主,它严重忽视了体育教学、艺术教学、价值观教学等不同领域教学活动的特殊性,不能有效促进学生身心的全面发展。正因如此,前苏联以及受它影响的新中国教学论始终面临着传统教育“三中心”(知识中心、课堂中心、教师中心)的指控,欲罢不能。“我国现代教学论学科的理论框架,基本上是在20世纪50年代凯洛夫教学论模式基础上形成的,该框架正是对传统教学论‘三中心’体系的结构分析,……当我们在反省传统教学论的得失时,往往仍然不能跳出其巢臼,有意或无意地在这个框子内做文章。”<sup>[6]</sup>

20世纪下半叶,前苏联教学论开始逐步突破“大教育学”范式的制约,尤其是到了90年代,以季亚琴科为代表的俄罗斯教学论专家以重新认识教学的本质为突破口,系统地反思和批判了“大教育学”范式下教学理论的偏颇与误识。但是,我国教学论

在突破“大教育学”范式方面缺乏明确的理论自觉性。尽管我国学者对前苏联教学论的诸多问题进行过局部且深入的反思和批判,但都没有在方法论层面自觉触及“大教育学”范式的问题,没有站在独立学科的角度反思造成教学论诸多问题的方法论根源。我们仍然局限在“大教育学”范式的框架里寻找完善教学论的途径和方法,结果只是修正了一些有明显缺陷与漏洞的提法,比如把凯洛夫教学论的“系统知识中心”换成我国教学论的“间接经验中心”,在“教师主导”后面补充“学生主体”的修饰语,把教学本质的“特殊认识说”发展成更系统化的“教学认识论”,诸如此类。这些命题的修正和完善在一定程度上丰富和充实了我国的教学理论,但并没有真正解决前苏联教学论遗留下来的根本问题。

## 二、“大教育学”范式给我国教学论的发展造成了哪些困境

### 1. 视野狭窄,研究主题移位

“教学论研究的主题是实现学生个性的全面发展和良好人格的养成。”<sup>[7]</sup>这必然要求教学论研究具有个性和谐发展的“全人视野”。但是,“大教育学”范式剥夺了教学论研究的“全人视野”,将它限定在指定的现成任务——传授系统知识之中,从而造成了教学论研究主题偏离个性的和谐发展,它只强调“知识授受”的活动,除此之外的活动(口语交际、艺术欣赏、体育操练、综合实践等)基本被排除在大教育学——教学论<sup>①</sup>研究的视野之外。

正是基于上述逻辑,有的研究者在20世纪80年代就直截了当地提出,“教学虽然也要促进学生的全面发展,但那不是教学过程的主要本质。不能把教学过程的本质看得太宽,看宽了会影响教学任务的完成,不利于提高教学质量。教学的主要任务是如何使学生掌握知识,形成技能,发展能力,其它方面都是传授知识过程中的副产品。”<sup>[8]</sup>另一些研究者避开了上述直白的提法,委婉地提出,教学一方面要以传授间接经验(也叫现成知识,其核心是系统知识)为主,另一方面为了更好地发展智力,培养创造力,也要有一定的直接经验。这种观点在“间接经验”的基础上补充了“直接经验”的内容,看似弥补了前一种提法的不足,有助于学生个性的全面发展,但实质上它跟第一种提法并没有本质的区别。因为这里的“直接经验”是“少量的”、“经过改造的”,且是“从属于间接经验的”,组织“直接经验”最终目的仍



然是为“更好地掌握间接经验服务的”。也就是说,那些主要不是为了掌握间接经验的教学活动仍然被排除在大教育学——教学论的视野之外,然而这些活动对于人格的健全发展来说却是不可或缺的。

## 2. 价值观陈旧,与时代精神脱节

目前,我国教学价值观正经历着从工具价值观向主体价值观的演进。所谓“工具价值观”,即把教学视为实现某种外在目的(比如“文化传承”)的手段和途径;所谓“主体价值观”,则以学生主体的发展为尺度来全面审视、组织和评价教学活动。主体价值观契合了当前倡导素质教育和主体意识的时代精神。

但是,传统教学论在“大教育学”范式的束缚下,只能将“教学”作为单一的途径与手段服务于指定的现成任务,从而导致了工具价值观的产生。大教育学——教学论认为,教学要解决的根本矛盾是“知与不知”的问题,解决这个矛盾的根本途径就是传授和学习人类社会积累下来的认识成果或间接经验。由此,“文化传承的需要”成了教学活动得以产生的内在依据,教学反映的只是人类社会的“文化传承关系”。

工具价值观的问题不在于强调了文化传承的重要性,而在于它忽视了教学问题本质上是人的问题,把教学当作文化传承的工具实质上就是把人当作文化传承的工具。教学的工具价值观忽视了个性的和谐发展,因为“知与不知”的矛盾仅仅是个性发展的一个方面。除此之外,还有“能与不能”的矛盾(即能力发展的问题)、“善与不善”的矛盾(即品德培养的问题)。尽管间接经验授受和发展能力、培养品德三者之间存在着一定的交集<sup>②</sup>,但它们在实现方式上存在着本质区别:间接经验是“从他人或书本中获得的知识”,可以通过授受的方式在人与人之间传递;能力是主体内在的功能性素养,只能通过主体能动的活动一点一滴地形成;美德是理性与非理性因素交织的综合判断形式,主要在“主体间交往”的过程中通过感染与熏陶来培育。由于间接经验、能力与美德习得方式的差异,决定了教学不能是单一的传授间接经验的活动,而必须根据具体的教学目标组织丰富多彩的教学活动。打个比方,如果教学目标是认识分数的性质,当然可以通过传授——接受间接经验的方式来组织教学活动,但如果教学目标是培养学生的口语交际能力,那么最有效的办法就是设法引导学生积极参与到口语交际的活动中去,而不是传授和学习关于口语交际的间接经验。简言之,教学论应该以学生个性的和谐发展作为学科研究要解决的根本矛盾,而不能只关注某一个方面的

发展。

## 3. 知识本位,“教书”成了教学的代名词

大教育学——教学论秉持的工具价值观落实到教学实践层面,必然陷入“知识本位”的误区。所谓“知识本位”,指教学只注重间接经验<sup>③</sup>的授受,把间接经验的授受视为“教学”甚至是“教育”的全部。比如,有学者认为,“教学是在教师的指导下,学生以学习系统的间接经验为主的认识活动”<sup>[9]</sup>。“教育的职能或任务就是要将人类全部知识的精华,传授给后一代,使年龄不过二十多岁的青年,即可以在他们脑力最好使的时候,作为总体掌握现代科学文化知识,以便在这个基础上进一步发挥自己的智慧,从事创造性活动。”<sup>[10]</sup>由于“间接经验”在中小学主要体现为系统化的教科书知识,“教书”实质上成了教学的代名词。

如果说前苏联教学论陷入“知识本位”是由于缺乏独立学科的地位而“身不由己”,那么我国教学论在获得独立学科地位之后仍然重蹈覆辙就是一种“自我束缚”了。我国教学论之所以“自我束缚”在“间接经验授受”的狭窄范畴,并不是因为它拒绝促进个性发展的“全人视野”,而是因为秉持了两个有问题的理论预设。

预设之一是以“间接经验”为基础的个体发展机制论。我国学者在论及个体发展的机制时,大都引用毛泽东在《实践论》中的一段论述,“人不能事事直接经验,事实上,多数的知识都是间接经验的东西……”,并以此为据推论出“间接经验”是个体发展的“基础”和“起点”。比如,“个体认识和发展的起点主要不是个人当下的实践或直接经验,而是前人、他人实践、认识的成果,就主要是知识了”<sup>[11]</sup>。其实,这是一个建立在条件命题基础上的过度推论。《实践论》中的论断只适用于狭义上的认识论范畴,超出这个范畴推论到人的发展领域时就会产生错误。这就是说,虽然我们可以通过学习间接经验的方式认识客观世界的构成及其规律,但是我们无法通过学习间接经验的方式直接获得某种发展。因为我们没有办法把自己在活动中积累的素养像灌水一样一滴不剩地传授给他人,从而让他人可以不经过直接经验就能获得某种素养。简言之,个性发展的起点不可能是间接经验,而只能是个体自主能动的活动。

预设之二是以“间接经验”为先决条件的能力转化说。有的学者将“能力”视为掌握和运用间接经验而形成的个性心理品质,误以为发展学生的某种能力只需掌握和运用相关的间接经验就可以了。比如,有学者认为,“一定的知识与一定的能力相对立,



需要培养哪种能力,就要选择相对应的知识;需要掌握哪种知识,就要发展与之相对应的能力”<sup>[12]</sup>。其实,把能力或智力视为间接经验的掌握和应用,是一种带有机械化倾向的观点。因为人的身心结构不是机械装置,人的能力或智力不是靠运用某种科学原理(或“间接经验”)来驱动的,而是直接投入到主体能动的活动在解决具体问题的过程中才能形成。

#### 4. 结构封闭,教学论固化为“教书论”

迄今为止,我国大教育学——教学论已经围绕着以系统知识为核心的“间接经验授受”这个指定任务搭建了一个相对完整而封闭的理论体系。从宏观层面来看,它的总体框架主要包括本质规律论、过程内容论、原则方法论、组织形式论、教学评价论等几个部分;从中观层面来看,它紧紧抓住知识授受的过程将教学的本质概括为一种特殊的认识活动,推崇可以提高知识授受效率的班级授课制和讲授法,把考试作为检验教学认识的方式也主要是为了巩固知识的授受;从微观层面来看,它根据学生在教师指导下学习教科书知识的进程,把教学过程划分为若干环节:引发动机、感知教材、理解教材、巩固知识、运用知识等。应该承认,这一套体系比较符合间接经验授受的实际情况。只要我们仍然把“教学”看作是间接经验授受的过程,那么就不可能回避这一套体系,所以它是相对完整的,但它也是封闭的,因为它局限在间接经验的授受,忽略了教学活动的丰富多样性。从这个层面来说,大教育学——教学论实质就是“教书”的理论,可称为“教书论”。

“教书论”体系的形成在潜移默化中把原本是大教育学分配的任务,演变成教学论研究的唯一任务,由此变得越来越僵化。新中国的主流教学论著几乎都遵循着上述以间接经验授受为中心的大框架,不断重复着一些似曾相识的命题。“老调重弹”成了大教育学——教学论体系最为人诟病之处。凡是与这个体系不相符的都被排斥在外,无论是从国外引进的丰富多彩的教学论思想,还是本土教改实验中总结出来的实践经验都无法真正纳入到这一体系中,往往只能以“他者”身份或是作为经验材料来佐证某个现成的命题。

### 三、教学论如何突破“大教育学”范式的束缚

#### 1. 明确大教育学——教学论体系的合理性限度在“大教育学”范式中,教学论不是一门独立的

学科,而只是大教育学的章节。它意味着,“大教育学”范式制约下的教学论概念、命题等只有放在大教育学的理论框架中才能获得逻辑的自洽性和完满性。它一旦被提取出来,就可能是片面的,甚至是错误的。新中国的教学论在20世纪80年代以后虽然获得了独立学科的地位,但“大教育学”范式的思维定势仍然紧紧束缚着教学论研究。受这一思维定势的影响,许多教学论研究者将“大教育学”范式中形成的教学论框架、命题、概念等一股脑儿地移植过来作为构建教学论学科的现成材料,把那些在“大教育学”范式中原本有条件限制的教学论命题变成了教学论学科中无条件的普适性的“基本原理”,由此滋生出了一系列问题。

因此,教学论要突破“大教育学”范式的制约,第一要务就是明确大教育学——教学论体系的合理性限度,自觉纠偏那些围绕着“大教育学——教学论”命题所作的过度演绎。这当然是一个系统的工程,不是本文所能解决的问题。此处仅以教学本质的“特殊认识说”这一影响最大的学说为例,来具体分析该学说的合理性限度,以及我们在教学论学科独立以后是怎样对它过度演绎的。

教学本质的“特殊认识说”最初源于前苏联凯洛夫主编的《教育学》。如前所述,凯洛夫教育学分配给教学的任务主要是传授和学习系统知识。他认为,“传授和学习系统知识”的过程就是一种认识过程,并与“科学的认识过程”既基本一致又有其特殊性。教学本质的“特殊认识说”由此得名。显然,维系“特殊认识说”的合理性就在于“大教育学”必须将教学限定于认识任务。只有在这种情况下,它才是成立的,因为它不需要考虑认识以外的任务,更不需要考虑学生个性的和谐发展还需要哪些活动来滋养,这些都被视为“大教育学”层面才需要研究的问题。如果我们把教学本质的“特殊认识说”从“大教育学”范式中单独提取出来,那它就是片面的,因为它不足以肩负起学生个性和谐发展的重任,真实的教学活动必然是一个多层次、多形式、多序列、多矛盾的复杂过程,认识因素当然是其中的重要组成部分,除此之外,还包含实践因素、交往因素、道德因素等。

我国教学论被宣告成为一门独立学科之后,一方面,教学论需要挣脱“大教育学”范式的束缚,直接植根于学生个性的和谐发展来重新认识教学,不能再局限于分配的现成任务;另一方面,却仍然坚持教学的过程是一种特殊的认识,仍然将教学严格地限定在传授和学习间接经验的范畴。几十年来,我国



教学论的发展一直苦苦挣扎在上述两个方面的冲突与矛盾之中。许多研究者从不同角度对上述矛盾进行过深入的反思与批判,想方设法进行修正和完善,这对于推动教学论的发展非常有意义。但是,早期的反思和批判并没有从独立学科的视角追溯造成矛盾冲突的方法论根源,在此基础上进行的修正和完善也只是试图在旧有的“大教育学”范式内通过泛化“认识”的概念和鼓吹间接经验的育人价值来调和两个方面的矛盾,结果不但没有真正解决问题,反而衍生了一些带有先天缺陷的命题。

首先,泛化“认识”的概念。20世纪80年代起,不少研究者立足于学生个性的和谐发展对教学本质的“特殊认识说”提出质疑,批评它只注重“认识”这一个方面,忽视情感、意志、性格、能力、个性等其它方面的发展。针对这种质疑所暴露出来的问题,部分研究者力图通过澄清概念的方式来消除。他们从哲学认识论的角度提出“认识”不等于“认知”,“认识”是“人脑对客观世界的反映”,是“知情意的综合”,“教学认识”不只重视“认知过程”,还强调学生的“情意活动和价值体悟”以及“非智力因素”的动力作用。因此,教学本质的“特殊认识说”并没有忽视其它方面的发展,而是包含了个性发展的各个方面。应该承认,从哲学认识论的角度来阐释“教学认识”的概念是非常有价值的,它为教学认识论的发展指明了方向。但是,如果我们仅仅止于概念思辨,忽视概念所指向的事物本身,那么,这种纯粹的基于概念的思辨和演绎就无异于舍本逐末、缘木求鱼了,因为它并不能解决任何实际的问题。其实,人们质疑“特殊认识说”,主要不是对“认识”这个概念本身有什么困惑,而是质疑它在“此时此地”指向的被概括与抽象出来的活动本身——亦即传授和学习间接经验。所以,无论我们对“教学认识”的概念如何诠释,也改变不了传授和学习间接经验无法促进学生个性和谐发展的事实。

其次,鼓吹间接经验的教育价值。凯洛夫教育学认为,传授系统知识主要是为了发展儿童的智力,并且还将“智育”放在“第一位”。我国部分教学论研究者提出,传授和学习以系统知识为核心的间接经验,发展的不只是智育,而是整个教育(德育、智育、体育、美育、劳动教育等)的基础。应该说,我国学者突破“智育第一”的论断是有积极意义的。但遗憾的是,我们同时又不自觉地夸大了间接经验的教育价值,上文所分析的两个论断——以间接经验为基础的个人发展机制论和以间接经验为先决条件的能力转化说——就是代表性的观点。从总体上来看,许

多研究者受“大教育学”范式的影响,在阐述间接经验的教育价值时所秉持的立场就有问题。他们不是基于学生个性发展的立场,而是站在间接经验的立场去竭力搜罗和挖掘间接经验的教育价值,比如育智价值、育德价值、育体价值、育美价值,等等。这当然是有问题的,他们与其说是在“客观认识”,不如说是在“充分论证”间接经验的教育价值。其结论可能有助于我们充分了解间接经验的诸多价值及其转化方式,但它缺乏客观认识的辩证意识。这就好比商家做广告,一个再诚信的商家也不会教消费者客观认识自己的产品,而只会竭力宣传自己产品的种种优点,这是由他的立场预先决定的。站在学生个性发展的立场来看,间接经验对德育、智育、体育、美育等方面的发展价值是不同的,我们怎么能无差别地把这些价值相提并论?怎么能笼统地把间接经验视为智育、德育、体育、美育等学生身心诸方面发展的全部基础?

## 2. 重建“教学”的概念,探寻教学的本真内涵

“教学”概念在教学论概念体系中占据着核心地位,它是建构教学理论的基础和起点。如果对“教学”概念的内涵和外延把握有偏差,就会影响整个教学论体系的大框架。

受“大教育学”范式的影响,我国当代的“教学”概念被圈定在“教书”的狭窄范围。这里的“书”当然指体现了课程标准的教科书知识,也叫系统知识,它属于间接经验的范畴。比如,有学者认为,“在教学中,教师实际上通过‘教书’实现‘育人’”<sup>[13]</sup>;“严格意义上的教学,其主要工作是传授和学习人类社会的历史经验。”<sup>[14]</sup>如此认识或界定“教学”在我国教学论研究中不是个别现象,而是普遍现象。尽管也会提到要促进道德、智力、体力等身心各方面的发展,但这里的“发展”实质上被当作是学习和掌握间接经验(“知识”)之后的“副产品”或“转化物”,因为它是“以知识传授为起点,以知识要素为轴心”<sup>[15]</sup>。

我国教学论在“大教育学”范式的束缚下窄化了“教学”的概念。以间接经验授受为主要内容的活动只是教学的一种形态,它适用于一些旨在传承文明的知识性课程,尤其适用于自然科学。但它并非是教学的全部,因为现代教学存在的根本旨趣不仅仅是为了传承文明,更是为了学生身心的和谐发展。事实上,学校教育中大量旨在培养学生综合能力,发展个性的活动课程,其主要目的并不是为了掌握间接经验。而且,即便是学科课程,也有许多教学活动的目的不是为了掌握间接经验,比如语文课程中的阅读教学,其主要目的不是为了记诵阅读的材料,也



不是为了掌握教师传授的中心思想与段落大意,而主要是为了引导学生积极投身到阅读活动中,培养他们的阅读能力与素养。如果“教学”主要指向间接经验的授受,那么上述活动基本被排除在“教学”的范围之外,并且能够称得上是“教学”的活动在学校教育中只占相对较少的一部分。如此一来,“教学”还是学校教育的基本途径吗?

追根溯源,我国古代文献中很早就出现了“教”、“学”等字,一般都是单个字成词,并且内涵朴素,均指向具体的教导与学习行为,尚未形成现代“教学”概念的丰富内涵。比如,《中庸》:“天命之谓性,率性之谓道,修道之谓教。”《礼记·曲礼》:“礼闻来学,不闻往教。”《尸子·君治》:“宓戏氏之世,天下多兽,故教民以猎。……燧人之世,天下多水,故教民以渔。”即便有的古文献将“教学”二字连用,其含义也主要指经书礼仪的教学活动,仍然够不上抽象的科学概念水平。比如,《礼记·玉藻》:“凡祭不讳,庙中不讳,教学临文不讳。”《礼记·学记》:“是故古之王者建国君民,教学为先。”严格说来,我国现代意义上的“教学”概念是从民国初年开始形成的。其始创者陶行知先生在1920年代有感于当时学校教师只管教书忽视育人的弊端,提出“好的先生不是教书,……乃是教学生学”,并且建议将当时的“教授法”更名为“教学法”。<sup>[16]</sup>自此,“教学”的概念才开始取代“教授”、“教”、“学”等逐渐发展成我国现代教学论最核心的概念。在西方学界,英国学者赫斯特认为,“教学”的概念隐含了三个逻辑前提,只有满足了这三个前提条件的活动才能称为“教学”:其一,必须激起学习的动机;其二,必须要有学习的内容或主题;第三,必须在学习的能力范围内进行。<sup>[17]</sup>在赫斯特看来,忽视任何一个必要条件的活动都不能称为“教学”。

综合国内外学者对“教学”概念的分析,重建“教学”的概念,应该把握三条基本原则:其一,在内涵上,它必须充分考虑不同形式和不同类型的教学活动,把它们共同特征抽象出来,而不是局限于间接经验授受这一种具体的活动方式。其二,在外延上,它应该可以涵盖学生个性发展的各个方面,而不能只局限于某一个方面的发展,比如只考虑知不知的“认识问题”。1996年,21世纪教育委员会向联合国教科文组织提交的报告《教育——财富蕴含其中》提出了“教育的四个支柱”——“学会认识”、“学会做事”、“学会共处”、“学会生存”。作为一门独立学科的教学论应该基于个性的和谐发展把那些不同类型的教学活动统一纳入自己的研究视野中,围绕这四个基本主题统筹安排。其三,在教与学的关系上,必

须是教与学的有机统一。“教学概念的核心精神即在‘教学’中,‘教’与‘学’是统一的,只有理论研究或实践中着力有所侧重的情况,不存在‘分’或‘合’的问题,一旦真的‘分开’,则教学就消失,就不复存在。”<sup>[18]</sup>简言之,教学不等于“教书”,而是包含了“教书”在内的一切有目的地引导学生探究未知、理解未知、掌握未能、体验未觉等学习活动。这是一门独立学科的教学论为了促进学生个性和谐发展而必须建构的现代“教学”概念。

### 3. 突破“教书论”的旧框架,构建“以发展为本”的教学论

首先,明确教学目的是培养全人,要统筹安排教学任务。新中国教学论由于受到“大教育学”范式的束缚,只有教学任务(实质是大教育学分配的现成任务)的阐述,却没有教学目的的探讨。这在1990年代以前的教学论著中表现得尤为明显。20世纪90年代中后期,文化素质教育的改革浪潮倒逼教学论必须对教学目的做出明确的界定和说明,教学目的问题才开始引起理论研究者的关注。目前,尽管人们都在抽象层面赞同教学的最终目的是促进学生个性的全面发展,但是一旦落实到实际行动,就出现了严重的分歧。比如,传统的“双基理论”强调学校教育的基本任务,以此为依据强调间接经验的授受,而将那些在间接经验授受过程中不能充分发展的能力或素养基本排除在外;新兴的“三维目标”则强调素质发展的全面性,以此为依据把“双基”教学所忽视的诸多能力或素养重新纳入了教学目的的范畴中。

本文认为,教学目的首先是要培养全人,不能局限于大教育学指定的任务,只关注某一个方面的发展。除此之外,教学任务的安排需要充分考虑学校教育的特殊性。学校不是实施教育的唯一机构,而是现代社会庞大教育网络中的一个分支机构。学校有维系其存在的基本任务——传授和学习系统知识,教学目的的全人视野不能忽略或抹杀学校教育的基本任务,不能要求学校教学在学生身心发展的各个维度平均用力。简言之,学校教学必须综合考虑素质教育的全面性和学校教育的特殊性这两个方面的矛盾,既涵盖个性发展的各个方面,又要结合学校教育的基本任务,明确各个维度的地位以及它们之间的结构和关系。

其次,客观认识间接经验授受在促进学生个性发展方面的价值与局限。解决这个问题的关键是要明确个体发展和人类文明发展遵循着不同的机制,人类文明的发展必须通过间接经验的授受实现代际传承和积累,否则就只能停留在发展的低级阶段,但

是个体的发展以须以主体能动的活动为基础,任何间接经验只能起到先导和借鉴的作用。“学生的发展取决于活动方式,依赖于活动的目的、活动的内容、活动的操作、活动的评价与反思……学生的发展正是活动方式诸要素的内化与外显。”<sup>[19]</sup>可以说,没有主体的活动就没有主体的发展,间接经验的借鉴价值也是在主体能动的活动过程中实现的。诚如德国教育家第斯多惠所言:“发展与培养不能给予人或传播给人。谁要享有发展与培养,必须用自己内部的活动和努力来获得。”<sup>[20]</sup>

显而易见,间接经验的授受强调的是人类文明的延续与发展,而对个体的全面发展考虑不足。从活动发生的角度来看,间接经验的授受其实是学生学习活动的一种形态或方式。我们以个体发展的机制为依据,可将这种活动对个体的发展价值分成两类:基础性的发展价值和借鉴性的发展价值。所谓“基础性的发展价值”,是在间接经验授受的过程中可以直接实现的发展价值;所谓“借鉴性的发展价值”,是在这个过程中并不能直接实现,而只是提供了发展的借鉴与指导,能否真正实现发展还需要相关的活动来补偿。所以,借鉴性的发展价值实际也是“有缺失的发展价值”。从总体上看,以系统知识为核心的间接经验授受只能对个体的部分素质(比如逻辑思维能力、读写算能力、学术素养等)提供基础性的发展价值,超出了这个范围,它只能提供第二位的、借鉴性的发展价值。

最后,针对间接经验授受所缺失的发展价值,构建补偿性、多元化的教学活动(简称“补偿教学”)。补偿教学的方式主要有两种:一种是在间接经验授受的过程中进行补偿,比如互动、游戏、体验、联想、展示、表演等。儿童在这些活动中,不但加深了对间接经验的理解,还锻炼了诸如语言表达、人际交往等多方面的能力;另一种是在间接经验授受的基础上给予补偿,比如研究性学习、社区服务与社会实践、劳动与技术教育、心理健康活动等。这类活动主要不是为了掌握和内化教科书上的间接经验,而是为了促进个体多方面的发展。

补偿教学和大教育学——教学论中的“直接经验”不是一回事。在大教育学——教学论框架中,直接经验和间接经验在教学过程中相互对立,其中间接经验居支配地位,直接经验处于被支配地位。但是补偿教学和间接经验授受并不是相互对立的,而是相对独立、彼此互促的关系。以道德教育为例,道德教育需要传授和学习一定的间接经验,比如公民的权利与义务、社会的道德规范等,但是这些距离美

德的形成还有很长一段路程,它需要教师有意识地进行补偿,才能更好地促进美德的形成,补偿的范围涉及班团队活动、人际交往、教师的言行举止、班级氛围等。补偿教学也不同于一般意义上的“活动课程”。活动课程是一种课程类型,与学科课程相对应,补偿教学则是一类教学活动的统称,与间接经验的授受相对应,它不仅存在于活动课程中,也存在于学科课程中。以语文课程来说,作为一门典型的学科课程,语文课程目标之一——口语交际能力的培养主要不是通过间接经验授受来实现的,而必须采取补偿性的多元化的教学活动来达成。

要言之,补偿教学包含了三层含义:第一,补偿教学的活动方式是多样的,发展目标是多元的;第二,补偿教学具有间接经验授受所缺失的发展价值,儿童个性的和谐发展需要间接经验授受和补偿教学的协调与合作;第三,补偿教学的发展功能是增值性的、非独占型的。补偿教学所指向的诸多素养(譬如人际交往能力、健康体质等)并非以学校教育为起点,儿童在课外与校外生活中大都可以自发训练这些素养,教学主要是通过有目的的、系统的、持续的努力把它们培养得更完善、更丰富、更充实。

注释:

- ① 为方便起见,文中将“大教育学”范式制约下的教学论简称为“大教育学——教学论”。
- ② 这种交集主要表现为在间接经验授受的过程中也可以训练某些方面的素养——侧重在认知方面,并获得某些方面的思想道德教育——往往局限于文本规定的内容。
- ③ 在大教育学——教学论的概念体系中,知识作为人类认识的成果,其主要成分是间接经验。这一观点并不代表本文的立场,但为了行文的需要,如果没有特别说明,文中所说的“知识”也主要指间接经验。

参考文献:

- [1] 林汉达. 西洋教育史[M]. 上海:世界书局, 1944: 111.
- [2] 帕纳钦. 苏联师范教育——重要历史阶段和现状[M]. 李子卓等,译. 北京:文化教育出版社, 1981: 47.
- [3][4][5] 达尼洛夫,叶希波夫. 教学论[M]. 北京师范大学外语系一九五五级学生,译. 北京:人民教育出版社, 1961:3,4,5.
- [6] 魏新民,等. 教学论的困境与出路[J]. 教育研究, 2002,(6):55.
- [7] 裴娣娜. 中国教学论学科的当代形态及发展路径[J]. 教育研究, 2009,(3):39.
- [8] 瞿葆奎. 教学(中)[M]. 北京:人民教育出版社,



- 1988:657.
- [9] 上海师范大学教育学编写组. 教育学(讨论稿)[M]. 北京:人民教育出版社, 1979:120.
- [10] 转引自黄华. 中国教育现代化:继续还是超越[D]. 北京:北京师范大学教育学部, 2012:76.
- [11] 转引自廖哲勋. 评新课改中不同知识观引发的激烈争论[J]. 课程·教材·教法, 2014,(12):14.
- [12] 瞿葆奎. 教学(上)[M]. 北京:人民教育出版社, 1988:292.
- [13] 叶澜. 重建课堂教学价值观[J]. 教育研究, 2002,(5):4.
- [14] 王策三. 教学论稿[M]. 北京:人民教育出版社, 2005:87.
- [15] 孙喜亭. 基础教育的基础何在(下)[J]. 教育理论与实践, 2001,(5):16.
- [16] 陶行知. 中国教育改造[M]. 合肥:安徽人民出版社, 1981:15.
- [17] 赫斯特,皮特斯. 教育的逻辑[M]. 刘贵杰,译. 台北:五南图书出版有限公司, 1991:106-114.
- [18] 丛立新. 教学概念的形成及意义[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2007,(5):5.
- [19] 王道俊. 把活动概念引入教育学[J]. 课程·教材·教法, 2012,(7):5.
- [20] 第斯多惠. 德国教师培养指南[M]. 袁一安,译. 上海:华东师范大学出版社, 2006:81.
- (本文责任编辑 曾甘霖)

(上接第 55 页)

- [5] 赵庆年. 高水平大学高在何处[N]. 中国教育报, 2005-05-21(3).
- [6] 李海. 大学实行目标管理的有限性分析[J]. 高教探索, 2013,(6):43.
- [7] 胡永新. 论高校文化传承创新与有特色高水平大学建设的逻辑关系[J]. 南昌大学学报(人文社会科学版), 2012,(6):154.
- [8] 翟亚军,王战军. 解析高水平大学[J]. 复旦教育论坛, 2010,(2):55.
- [9] 汉语大词典[Z]. 汉语大词典出版社, 2000:1005-1006.
- [10] 辞海·词语分册(下)[Z]. 上海:上海辞书出版社, 1985:1708.
- [11] LIN N. Social Capital: A Theory of Social Structure and Action[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- [12] 李六. 社会资本:形成机制与作用机制研究[D]. 上海:复旦大学博士学位论文, 2010.
- [13] 钱海梅. 城郊村级治理与社会资本的运作——对上海市嘉定区江桥镇 T 村的实证研究[D]. 上海:上海大学博士学位论文, 2008.
- [14] 刘少杰. 以行动与结构互动为基础的社会资本研究[J]. 国外社会科学, 2004,(2):21.
- [15] KOGUT B., ZANDER U. Knowledge of the Firm, Combinative Capabilities, and the Replication of Technology[J]. Organization Science, 1992, 3(3): 383-397; ZANDER U., KOGUT B. Knowledge and the Speed of the Transfer and Imitation of Organizational Capabilities: An Empirical Test[J]. Organization Science, 1995, 6(1):76-92.
- [16] 侯志军. 社会资本与大学发展研究[D]. 武汉:华中科技大学博士学位论文, 2005:85.
- [17] 张爽. 以攻关项目为纽带:校企合作培养人才的新模式[J]. 教育发展研究, 2013,(19):10.
- (本文责任编辑 许 宏)