

教学过程本质问题的历史发展分析

迟艳杰

【摘要】20世纪50年代,我国教学研究确立了以马克思主义认识论为指导思想,认为教学过程本质是特殊的认识过程,并就教学中的理论与实践关系展开了讨论。在改革开放初期关于教学过程本质的大讨论中,“认识说”起到了拨乱反正的思想作用,对之批评所提出的诸多主张,关切的是培养时代所需要的人才问题。20世纪90年代以后,我国对教学过程本质的认识体现了新特征。反思自然科学研究的思想方法,认识到汉语“是”具有“实物—事实”之“是”与“看作”之“是”的区别,才能从学理上摒弃对“唯一的教学过程本质”的追求。教学过程本质讨论中表达出的多样看法,增加的是对教学性质的理解。教师要在反身性认知中建设我们时代的课堂教学。

【关键词】教学过程本质;教学观;教学理解;汉语“是”

【作者简介】迟艳杰,沈阳师范大学教育科学学院教授,教育学博士,主要从事教学论和教育哲学研究(沈阳 110034)。

【原文出处】《课程·教材·教法》(京),2022.5.36~44,60

【基金项目】国家社会科学基金“十二五”规划2015年度教育学一般课题“当代中国特色教学实践的理论建构研究”(BBA150020)。

“所谓‘本质’,是一物之为此物而非他物的决定性的规定属性。”^[1]教学过程本质是指教学这种活动区别于其他活动的根本属性。教学过程本质问题是教学论中的首要问题,也是教育学中的基本问题。对教学过程本质的认识影响着教师的教学观,从而决定着教师对教学内容的拓展,以及对教学形式和方法的选择。教学过程本质问题贯穿我国基础教育发展的各个历史时期,我们分析其历史意义和思想方法中的局限,明确问题的发展方向,有助于推进学术发展,进一步发挥教学思想引领教师教学实践的作用。

一、教学过程本质问题的由来及我国早期的讨论

1949年前的教育学著作(包括教学法著作)对教学过程的说明多谈教法或教学法,教学过程本质问题是我们从苏联借鉴过来的问题。

(一)苏联学者首先提出“教学过程本质”问题及其目的

在20世纪50年代初期,我们学习苏联教育学,最早翻译的是凯洛夫《教育学》,其中第三章的标题是教学过程。这本书虽然没有“教学过程本质”这

个表述,但非常明确地把教学过程与科学认识过程进行了比较。到了1957年,我国翻译出版由凯洛夫做总主编,冈查洛夫、叶希波夫和赞科夫做主编的《教育学》,在教学过程一章中,“教学过程的本质”作为第一节标题出现^[2],但苏联学者没有给出一定的解释,而是说明了教学的概念以及学生掌握知识的过程。从而我们可以看出:苏联学者对教学过程本质的认识,是为教学阶段做准备的,是教师如何组织教学的指导思想。

(二)20世纪五六十年代我国对教学过程本质的认识、意义与局限

首先,我国20世纪50年代初期学习苏联教育学,其重要的意义是确立了马列主义认识论作为教学工作的指导思想,并以毛泽东的《实践论》为思想武器来思考教学过程,认为教学过程的本质是一种认识过程,并有其特殊属性。

1956年,我国学者引用毛泽东的《实践论》,认为“马列主义的认识论科学地指出,认识就是客观现实在人脑中的反映,人类认识客观现实的进程,就是‘由生动的直觉到抽象的思维,再由抽象的思维到实践’或者说‘由感性认识而能动地发展到理

性认识,又从理性认识而能动地指导革命实践,改造主观世界和客观世界’。这就是辩证唯物主义的全部认识论。在教育和教学的影响下,儿童们的掌握科学知识,也就是遵循着这种辩证的路线进行的”^[3]。1957年,《“实践论”与教学过程——纪念“实践论”发表二十周年》一文发表,文章提出“在‘实践论’指导下掌握教学过程”^{[4]74}，“揭示教学过程的本质,就是揭示它的规律及其专门特点,是正确提出教学原则、解决教学内容、形式和方法等问题的前提”^{[4]76}。20世纪60年代初期,我国学者以马克思主义认识论为指导,提出“教学过程必须遵循认识活动的普遍规律”^{[5]159}，“教学过程就其本质来说是一种认识活动”^{[5]161}，与人类社会一般的认识过程相比,具有自己的特点,即学生主要是学习前人积累的经验和已发现的客观事物的规律;教学不仅传授知识、技能和技巧,而且要培养学生的思想品德;学生掌握知识的认识活动是在教师的引导下进行的;学生主要是学习书本知识,掌握间接经验,需要反复地巩固。

其次,20世纪50年代末到60年代初,对如何理解教学过程这种认识过程的特殊性展开了讨论。

《文汇报》1959年3月至5月开设了“关于教学中理论与实践关系问题的讨论”专栏,就怎样正确理解学校教学工作中的理论与实践关系及如何认识教学过程展开了讨论。有学者强调教学过程不能完全从实践、从感性开始,还是需要重视学习系统科学理论。有研究者认为,教学过程不同于一般认识过程,学生通常是在教师指导下接受间接经验,从理性认识开始,因此,教学过程有它的特殊规律,这个规律,有的说是“理论—实践—理论”,有的说是“感知—理解—巩固—运用”。还有人提出,教学过程是个复杂过程,不能用一个简单公式来概括。^①这一时期对教学过程本质的讨论,坚持了教学过程本质是一种特殊的认识过程,“主要是使学生学习间接知识、书本知识”^②,并以此来组织教学。这一认识适应了社会发展的需要。因为在20世纪五六十年代的中国,要扫除文盲,要培养有社会主义觉悟的有文化的劳动者,中小学进行系统知识的传授是必然要求。坚持教学过程本质是一种特殊的认识过程,从这一认识出发,就会安排系统知识的教学。

这一时期的讨论存在不足:其一,由于苏联教育学被誉为“真正科学的”,居于绝对权威地位,在“一边倒”的形势下,使我们没有世界眼光,对世界

教育教学发展的整体趋势不敢关注,自我封闭起来。

其二,以苏联认识为参照展开了对杜威教学思想的批判。有学者引用凯洛夫《教育学》中的教学定义,并以“科学教育学对教学过程下了这样一个完整的定义”^{[6]77}来批判实用主义教育学:“实用主义教育学关于教学过程的理论把狭隘的实际经验提到第一位,反对以系统的科学知识武装学生,认为儿童的天生欲求和情绪是不变的,要求教育以儿童为中心,把教师放在辅助地位,强调知的过程,忽视知识的本身……实用主义教育学关于教学过程的理论就是‘从做上学’,它是和科学的教学过程的本质完全违背的。”^{[6]89}我国对杜威教学思想的这种认识一直持续到改革开放初期。可以说,我国教学理论中长期不重视学生探究与合作的方法,与这种思想认识分不开。

二、改革开放初期关于教学过程本质的大讨论

在“文革”时期,教学过程本质问题在学术研究中停止了。“文革”结束后,教育秩序得到恢复,特别是1978年12月中国共产党十一届三中全会以后,教学论发展进入了春天,教学过程本质再次成为讨论的热点,出现了改革开放初期的大讨论。

(一)大讨论的思想脉络与意义

其一,重申“教学过程的本质是特殊认识过程”,以强调系统知识的教学,发挥了拨乱反正的思想作用。

正是针对“文革”中的“开门办学”以及否定系统知识教学,为恢复教学秩序做思想认识上的解放,许多师范院校在开设的教育学课中,重申了已有的认识——教学过程的本质是学生的特殊认识过程(简称“认识说”)。1978年到1981年间,有不少学者发表文章阐述教学过程的本质^[7],以马克思主义认识论为基础,对教学过程作为一种特殊的认识过程的观点作了强调性探讨。理论界重新确立教学过程本质是一种认识过程,既出于国情需要,也是教学思想建设的需要。“认识说”在当时起到了拨乱反正的思想作用。

其二,对“认识说”提出质疑,提出“发展说”“多层次结构说”“社会实践说”等,思想活跃,注重了论证。

20世纪80年代,我国对外开放,国外研究成果被介绍进来,如苏联赞科夫的“教学与发展”思想、美国布鲁纳的发现法等,促使学界重视学生发展问题,包括智力因素和非智力因素的发展。许多学者

结合社会发展、技术进步等对人发展的新要求,提出自己对教学过程本质的看法,从而对当时占主流地位的“认识说”提出了批评,引发了广泛深入的讨论。

《教育研究》1981年第1期发表《教学过程本质新探》一文,作者率先对“认识说”提出了批评,认为苏联这种认识说仅仅是从哲学认识论的角度去揭示教学过程,而忽略了教学过程的其他成分,提出教学过程是以认知为基础的知、情、意、行的统一培养和发展的过程,是以智育为关键的德、智、体全面培养和发展的过程,是个性全面培养和发展的过程。^[8]同年《教育研究》第9期刊发《关于教学过程的本质——兼与蒲心文同志商榷》文章,作者赞同蒲心文对凯洛夫教学论的批评,但不赞同蒲心文仅增加心理学描述的思路,主张要具体全面地看待学生的认识对象——教材,教材规定了学生的认识任务,“教学过程的根本矛盾是学生的认识能力和他们的认识任务之间的矛盾”^[9]。这是对“认识说”的一种论证。翌年,《教育研究》刊发《教学过程本质再探——兼与陈颢雄同志商榷》的回应文章,作者明确提出“教学过程本质应该是一个多层次多类型的结构。我们对教学过程本质认识的层次、类型越多,教学理论就越深刻,教学理论的探讨也就越丰富,对教学实践指导意义就越广泛”^[10],指出“唯一本质”论只能窒息教学理论的发展。^③

还有研究者坚持从教育发展的历史中分析问题,并考察了美国中小学校,以美国学校教育为例进行说明:“他们对教学的本质有新颖的看法。……在他们看来,教学不是让学生死记硬背书本知识的过程,而是一种生动活泼的活动;是学生在教师的指引下,掌握文化工具,钻研科学技术,学习和掌握各种生活、生产及科学研究的实际本领,培养创造性才能的活动过程。”^[11]从而主张教学过程是教师以教育目的为指针,以教科书为学生认识的对象和手段,组织、启发、引导、支持、促进学生主动地掌握文化工具,认识客观世界,全面发展身心的一项社会实践。显然,持“社会实践说”的学者并没有否定学生学习书本知识,而是在吸纳了“认识说”主张的同时进行了扩展。

面对批评,“认识说”在论证上进一步完善和自洽,其论证思路主要有两种:一是,确定教学过程的本质,就是找出这种活动区别于其他活动的特殊属性或基本属性,即不同于工人、农民、科学家的活动。如同军事学校不同于兵营一样,“学校教学的根本特

点,就在于它是传授知识,离开了传授知识,就不叫教学”^[12],由此主张教学过程的本质是认识过程。二是,以毛泽东关于事物内部包含的特殊矛盾决定事物的本质为依据,认为人类历史认识与个体认识之间的矛盾是学校教学产生、存在和发展的内在原因,也是教学过程区别于其他过程的根本标志,从而认为“教学过程的本质,是在教师指导下成长中的个体掌握一般社会历史认识的特殊认识过程”^[13]。

其三,改革开放初期大讨论的实践意义,是把教学过程本质的认识与教学任务、目的联系起来,关切的是培养时代所需要的人才问题。

在大讨论中,持“认识说”的学者强调“教学本质属性和教学作用是与教学任务密切联系着。教学本质属性集中反映于教学任务”^[14],认为发展学生能力是在传授知识过程中进行的,传授知识是基本的任务。持“发展说”的学者更是强调教学对学生兴趣、情感、意志、能力、志向等方面优秀品质的养成。持“社会实践说”的学者则明确认为,“教学的本质,是教学论中的首要问题。……过去,由于种种原因,我国教育界没有对这一重要问题展开深入的研究,因此,往往就让一些肤浅的或落后的认识支配了我们的教学工作,使我们不能更多更好地培养出在思想上业务上体魄上都是最优秀的人才”^[15],其落脚点在培养优秀人才上。

我国学者把教学过程的认识与教学任务联系起来,这在20世纪五六十年代我国的教育学乃至苏联教育学中都是没有的。在这个时期,我国学界是把教学过程的认识作为影响教学任务和目的的前提来看待的,其最终关切的是要培养时代所需要的人才问题。这一联系在实践方面的意义,是促进教育者更加明确教学的任务和目的,就是在传授知识的过程中,培养学生的技能,促进学生智力和思想品德的发展,即促进学生全面发展。

(二)大讨论在认识上存在的局限和不足

首先,是思想方法上的局限。追求“唯一本质”的思想方法一直发挥作用,这在一定程度上束缚了人们的思维。如有学者认为:“实质即本质。”^{[16]54}“教学过程不论在哪一层次上,其实质都应只有一个,并贯穿于各个层次以及各个层次的各个阶段。”^{[16]55}同时,以“唯一本质”为准则批评“多层次类型说”会陷入不可知论。

其次,在坚持“认识说”的主张中,我们对逻辑思维过程的说明不够。进言之,我们忽视了培养学生(包括师范生)的逻辑思维,这个弱点一直到

今天还存在。而在这方面,苏联教育学和教学论著作对认识过程中思维的说明很详尽,我们却没有学到位。在我国,华中师范大学等五院校编写的《教育学》较为系统地谈了思维培养。但是,20世纪80年代以后的教学论著作和90年代以后的教育学教材,虽然强调教学是学生的特殊认识过程,但是对认识过程自身的说明却给忽略了,导致教师不重视学生思维品质的培养,学生逻辑思维水平较低。

三、20世纪90年代以来教学过程本质问题的发展特征

大讨论之后,一直到今天,教育界对教学过程的认识一直没有停止。以下几个方面构成了现阶段的主要特征,从而使之有别于改革开放初期的大讨论。

(一)在质疑对话中促进了认识的发展

其一,从社会关系出发,提出“交往说”,突出了师生关系及学生的地位。

学者仍以马克思主义思想为依据,提出马克思主义认为实践是以个人之间的交往为前提的,人只有通过社会群体中的个人之间的交往,才能完成人的本质的实现,人才能成为人,从而提出“交往是教学过程的本质”。^[17]有学者认为,教学的本质是“以特定文化价值体系为中介,以人与文化的双重建构为核心,以完成预定任务为目的的师生交往活动”^[18]。还有学者依据马克思主义实践观,认为教学本质是特殊交往——教学交往。教学交往在目的、主体、媒介、机制和方式等方面区别于一般的交往,这对于认识教学创造性、建构主体性教育等具有重大意义。^[19]

其二,为突出学生的积极主动性而提出“认识实践说”和“育人说”,继续展开对话。

20世纪90年代之后,老一辈学者认识到,从认识过程来看教学,教学过程显然是学生在教师指导下认识世界的过程,是接受前人积累的知识经验的过程;从实践方面来看教学过程,学校教学活动是人类实践活动形式之一。“就学生来说,教学过程是学生在教师指导下,积极主动地掌握知识、发展智能、树立一定世界观、促进自身社会化的实践活动”^[20],由此认为教学过程是一个认识与实践统一的过程。这种对实践过程的强调,目的是突出学生的积极主动性,重视学生在教学中的能动作用。

进入21世纪,伴随着基础教育课程改革,课堂教学强调学生主动参与和主动发展。有学者明确提出了“新教学的本质在于育人,即引导学生主动

地学习,使之在知识能力、情感态度、创新精神等方面都得到主动发展,成为具有鲜明个性的人”^{[21]71}。同时作者也对“交往说”提出了不同看法,认为“既不能把教学活动的一切形式简单归结为交往,更不能把‘教学活动形式’同‘教学本质’这两个不同的概念混为一谈,我们认为,新教学的本质在于育人,而交往却只是新教学用以培育这种新人的一种重要的活动形式”^{[21]72}。^④

其三,“认识说”在批评中反思和发展。

持“认识说”的学者在坚持自己的思想立场同时进行了反省:“我们想根据人们提出的质疑问题和我们自己的反思,学习和吸收这些年来来的最新科学成果,对教学认识进行一次再认识。这就是我们对原《教学认识论》进行修订的原因”^[22],并在教学认识中增加了教学认识的社会性、科学性和艺术性。针对批评者不是反对知识教育,而是反对“传授现成知识”,有学者提出让学生典型地、简约地经历人类认识过程的方式,理解人类认识过程的意义、过程与方法,^[23]这也推进了教学认识论的发展。

(二)教学实验促进了对教学本质属性的认识

有研究者在无锡市西新中学进行了建立集体性教学模式的尝试,得出的认识是:“课堂教学不仅是以知识的传递和学习为基轴的教育过程及以个体心理品质的训练与养成为主线的发展过程,而且是以人际互动为中心的社会过程。”^[24]集体性教学模式的实验和所得出的认识,^[25]具有重要的思想方法意义:教学过程社会本质属性的认识源自实验,开辟了一条不同于20世纪80年代教学本质大讨论中的推理—论证模式。

20世纪90年代之后,中国基础教育进入了改革和发展时期。伴随着主体教育思想的确立^[26-28],学者们身体力行地深入中小学校课堂展开实验,如“小学生主体性发展实验”^[29]“学生主体性素质的构建实验”“主体教育实验”^[30]等。这些教学改革和探索,突出了学生的主动性等,都涉及对教学过程的认识,成为研究者深入思考教学过程的实践源泉。正是这些教学实验,促使研究者用社会性进一步充实了“实践说”,主张“教学是一种社会实践活动”^[31],认为“教学活动的本质是一种以培养学生的完满精神世界为目的的教师和学生之间的特殊交往实践过程”^[32]。

(三)对教学过程的再认识构成了教育者的新教学观,成为课堂教学改革的前导性思想

与改革开放初期教学过程本质大讨论的意义

不同,伴随着基础教育改革的深入发展,对教学过程的再认识成为教育者展开课堂教学改革的前导性思想。这也就进一步突出教学过程本质讨论的时代意义——树立新的教学观,从而展开课堂教学的新探索。

新基础教育实验的开启,首先就是要突破固有的认识,提出教学过程的新主张,这表现在《让课堂焕发出生命活力——论中小学教学改革深化》的宣言中:“对课堂教学的认识是否仅仅在认识论层次上就足够了?换言之,‘特殊认识活动论’能否概括课堂教学的全部本质?……它要求从更高的层次、更综合的角度去认识课堂教学,而且也只有这样,才能更准确地把握教学作为认识活动的特殊性。”^[33]“我认为,必须突破(但不是完全否定)‘特殊认识活动论’的传统框架,从更高的层次——生命的层次,用动态生成的观念,重新全面地认识课堂教学,构建新的课堂教学观,它所期望的实践效应就是:让课堂焕发出生命的活力。”^[33]课堂教学应被看作师生人生中一段重要的生命经历,是他们生命的有意义的构成部分。这一教育信念,贯彻在新基础教育实验的课堂中。^[34]从学生的生命历程看待教学,发展了以往对课堂教学的认识。

江苏省南通师范学校第二附属小学特级教师李吉林借鉴我国古代文艺理论中的“境界说”,根据课文所描绘的情境,辅之以生动的语言,借助音乐绘画的艺术感染力,激发学生的想象,再现课文所描绘的情境,创造出情境教学。情境教学以“形”为手段,以“美”为突破口,以“情”为纽带,以“周围世界”为源泉,构建了以“情”为中介的教学过程。^[35]情境教学所具有的独特优点,源自李吉林的认识:教学是美的,教学是欣赏美和创造美的过程,这既是她追求的教学意境,也是指导她进行教学探索的思想。

(四)对教学过程本质问题进行了较为系统的总结和反思

其实,教学本质问题的讨论一直伴有反思。如在20世纪70年代末,老一代学者在《关于教学过程的两个理论问题》一文中就提出:“教学过程有它的特殊性,还有它自己的概念,科学的教育学应该有科学的概念。教育学的概念不能和哲学概念混为一谈。”^[36]20世纪90年代以来,学者们对教学过程本质问题进行了较为系统的总结与反思,具体包括以下几个方面。

一是对教学本质观进行了分类说明和评析,提出了新的思考起点。有学者将诸多教学本质观分为九类,并分别进行了评析,以“找到值得进一步努力的方向”^[37]。还有学者提出,教学本质不仅是一个理论问题,还是一个实践问题,在21世纪,重视学生素质的提高、重视学生主体性的发展,为教学本质的研究提供了新的历史契机和起点。^[38]

二是指出了思想方法上存在的问题。学者们指出,“采用了自然科学研究的基本方式研究教学论”^[39],“是古典理性主义在我国教学观上的一种反映”^[40]。有学者指出,“教学的流动性特征启示我们:教学永远不可能重复,实际上也就是永远不可能自然科学化”^[41]。有学者强调“苏联教学论专家达尼洛夫在其主编的一本著作中则通过具体教学过程的分析抽象,从而概括出教学本质”^[42]。有学者指出,我们以往忽略了对丰富现象进行抽象,主张形而上的思考与形而下的关怀有机结合,从现实的教学存在中,找到“教学是什么”的确切解答。^[43]

但是,学界在对思想方法反思的同时,仍然存在追求一致性认识的思想倾向,以及对“教学的本质的究竟是什么”的确定性寻求。^[44]

四、教学过程本质问题的发展方向

笔者下面将通过论证指出:以往存在着以自然科学认识事物方式研究教学过程本质的倾向,这是一种错误的思想方法,以摒弃对“唯一的教学过程本质”的追求。

(一)敞开思想空间:不存在“唯一的教学过程本质”的论证

诚如有学者批评的,教学本质问题上不能采用自然科学的研究方式。在此,我们需要进一步说明,不存在确定性的唯一的教学本质,要扭转以自然科学认识方式研究教学过程本质的思想方法。

首先,对教学“唯一本质”的追求,蕴含着科学认识事物的方式,这种方式不适用于研究人的活动——课堂教学。

近代以来自然科学取得了长足发展,使科学的认识方式成为主流认识方式,各个学科竞相效仿,教育学也不例外,历史上就出现过教育学的科学化运动。自然科学研究是对外在于人的对象进行观察或实验,以把握客观对象的本质、结构和规律,如分子的结构、天体运行规律等。对唯一教学过程本质的追求,反映出研究者认为存在着在教育者之外

的客观的确定的本质,这是一种科学认识事物的思维方式。这在研究者追问“教学过程本质到底是什么”的话语中表现出来,教学过程本质就好像是存在着的某种东西。运用自然科学认识事物的思维方式于教学过程本质研究是需要我们反省的。因为,教学过程是教师和学生共同参与的活动,是人的世界而非物质世界,这里有希望、期待、愉悦、紧张、烦恼等人的情绪和情感,教学过程充满着教师和学生感受、体悟、思考、理解与不理解等。教学过程不是凝固的物质或物体,如果沿着自然科学研究物质世界本质的思路,去找一个客观而普遍存在的教学本质,不啻为缘木求鱼。

至此,也许有人会问:如果我们不与工人、科学家活动比较,而是致力从教学过程内部去找本质,也就是要在各个学科的教学过程中,对不同的时空条件下的课堂教学进行抽象,即“从特殊性上升到普遍性”呢?如果这样向上抽象,那将会上升到哪里?就目前已有的研究结果而言,是“上升”到以教学任务为限定词语的教学概念里。“概念是反映事物的特有属性(固有属性或本质属性)的思维形态。”^[45]¹⁸ 教学概念反映的是教学活动固有属性或本质属性,但是,教学概念却不是客观存在,是人们对教学属性的认识。所以,我们看到在教学过程本质的讨论中,学者往往会通过提出教学的概念来表达对教学本质的认识,而认识就具有主观性,就会出现多种而非唯一。

其次,汉语“是”具有“实物—事实”之“是”与“看作”之“是”的区别,“是”的二重区分具有思想方法的意义,使我们明晰教学过程本质讨论表达的是多种看法。

我们对教学过程本质的认识存在多种主张,其基本的表达式是:“教学过程的本质是……”与英语不同,在汉语里,我们只有一个“是”。当人们指称某物时用“是”,如说“这是书桌”。在日常生活中,一个人说“我是一名工人”,这是在表明社会生活中的一个事实。在科学研究中,我们也常用“是”,如水是由氢、氧两种元素组成的无机物,这里的“是”指科学事实,能够用科学方法证明是真的。可见,汉语中的“是”指一个实物、一种事实、一个真实的存在。

但是,当有人说道:“这样的活动也是教学吗?”也许张三认为是教学,而李四不认为是教学。这句话也可以是一种反问:“这样的活动也算是教学吗?”“凡·高画的这幅画是美的”和“这幅画是

凡·高画的”,这两句的表达式虽然相同,但这里“是”的含义却不同。后者可以证实或证伪,而前一句却做不到这一点,只是表达了某种看法和意见,也许你认为凡·高的画是美的,他人可能觉得不美。从中,我们看到“是”还有另一种含义:“被认为或看作是”(constitute),“是”表达一种看法、意见或认识,用英文表达为:“It is viewed or considered...”“这样的活动也是教学吗?”这句话的英文表达为:“Does such an activity constitute a kind of teaching?”

汉语“是”具有“实物—事实”之“是”与“看作”之“是”的双重含义,区分两重含义的“是”对我们教学过程本质的认识具有思想方法的意义。教学本质讨论中使用的“是”,是“看作”之“是”,“是”的宾词不是指某种实物,如蚌壳里的珍珠等着人去发现或去取,它表达的是某种“看法”。无论倡导者持何种主张,它都是“看作……”或“算作……”,因为教学过程的本质不是某种客观或现成的存在物。从逻辑学上看,“教学过程的本质是……过程”,这是一个判断,而“判断是对事物情况的断定。判断是属于思想方面的认识内容,事物情况是属于事物方面的认识对象”^[45]⁶⁹。研究者对教学过程本质的认识,也就是所作出的判断会因人而异,所以才有这么多的主张。

因此,在教学过程本质问题上,我们需要反思和转变自然科学认识事物的思想方法,摒弃对确定性的唯一教学过程本质的追求。

(二)多种教学过程本质的主张表达的是多样看法,增加的是对教学性质的理解

教学不存在确定性的唯一本质,教学本质问题的研究可以转化为对教学性质的思考。教学性质是教学的基本属性。基本属性不是某种存在物,且不是唯一的^⑤,而是教育者对教学的某些方面属性的认识。从已有的研究和认识中,我们说教学具有认识性、实践性、社会性、文化性、伦理性、审美性、创造性等。

我们看到,在我国基础教育发展的不同历史时期,教学过程本质讨论的多种主张都有其根据,并发挥了实践意义。那么,今天我们需要进一步明确这一学术讨论的学理意义是:在教学本质讨论中没有唯一或绝对正确的主张,有的只是不同的看法。多样看法的表达,增加了对教学过程的理解。实践上,教师对教学性质的认识有助于增加对教学的多方面理解,形成一定的教学观,从而展开自己的课

堂教学。

对于“理解”,存在不同的解释。自然科学中的理解是应用已有的知识揭露事物之间的因果联系而认识新事物的过程。哲学诠释学强调任何理解都依赖理解者的前理解,理解“要被认为是一种置身于传统过程中的行动”^[46],在人文科学中,“像消化一样,理解是一个过程,也是一个结果。通过理解,知识变成了经验或精神的一部分”^[47]。在本文中,教学理解是指,教育者把自己教学工作中的诸多方面,如教学目的、学生学习动力、过程和结果,自己作为教师与学生的关系、同学间关系及其作用,课堂中学生的情感和变化,教学效果等,联系起来在相互感应意义上交织在一起,而产生的某些感受和体会。

例如,对教学的社会性有深入理解的教师,更会重视同学间的相互作用,多会采用小组合作的教学方式;语文教师追求教学中的美,数学教师则在课堂上条分缕析娓娓道来,表现出理智的魅力,这有着他们对教学审美特性的理解和审美价值的追求;教师关心同学的感受,重视良好师生关系的作用,这含有对教学伦理属性的理解;对教学具有教育性深有体悟的教师,会以身示范,在课堂上潜移默化地陶冶学生的品格和精神境界。

(三)教师在反身性认知中建设我们时代的课堂教学

有“两类认知,其中一类,被认知的东西是现成固定的,它是什么样子,跟我们怎样认知它无关,比如气温和气压、太阳产生光和热的机制等等。它不因为我们是否认知它或者怎样认知它而改变。另外一类认知,被认知的东西不是现成固定的,它跟我们怎么认知它有着内在的联系……不仅如此,认知者自身也牵连在这种认知之中”^[48],而后者就是反身性认知。教育者对教学的理解就是一种反身性认知,其对课堂教学的理解包含着对自我和学生作用等的认识,牵连着自己的教学经验,排除不了自己的感受和领悟,做不到纯粹客观化或对象化。以往我们之所以会追求某个确定性的教学本质,就是以自然科学的认识方式——纯粹对象化的思维方式对待教学过程这种人的实践活动,预设了教学过程存在着一个与参与者无关的、可以不考虑具体环境的本质,这恰恰是我们今天需要反思和摒弃的思想方法。唯其如此,我们才能真正做到“教学本质研究的实践转化”^[49]。所知与知者相连,我们教师对教学性质的认识,就是对教学过程的感受和理

解,与我们教师对自己的认识,与我们自身的教学活动息息相关,一直生成在我们的课堂教学中,而不是外在于我们的认知对象。

教师的课堂教学,会因为教师对教学过程的感受和理解的不同而改变。一个教师对教学的理解,会随着教学经历的丰富而变得厚重。我们时代的教师群体,每个教师个体,我们如何理解教学,我们就会如何组织教学,就在建设着我们时代的课堂教学。

注释:

①《文汇报》1959年3月29日第2版刊发吴德钜的文章《要以“实践论”作为教学工作的指导思想——兼与徐民、刘佛年同志商榷》和树屏的文章《学校教学活动应从理论开始》,1959年4月1日第3版刊发吴浩青的文章《系统学习科学理论的重要性》和金冬日的文章《教学过程和认识论不能混为一谈》,1959年4月16日第2版刊发周宏溟的文章《什么是教学过程中认识活动的特殊性?》,1959年5月11日第2版刊发彭人、徐德的文章《不能只看到教学过程的表面现象》,1959年5月25日第2版刊发陈科美的文章《从教学过程和认识过程的统一关系分析教学中理论联系实际问题的》。

②参见: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,1979:129.这本教材是1961年至1963年编写的高等师范学校教育学教材的讨论稿,“文革”前没有出版,1979年应教学急需而出版。

③1983年8月,全国教育学会在长春举行了第三届年会,其中讨论了教育本质和教学过程本质问题。一种意见认为,人们对本质的认识是不断深化的;一种意见则强调了事物的本质属性只有一个。参见:徐毅鹏,王绍海,张方旭,等.当前我国教育学研究中的一些问题——全国教育学会第三届年会讨论综述[J].教育研究,1983(11):58-66.1983年10月,华东、华北地区七院校(山东师范大学、曲阜师范学院、北京师范学院、河北大学、河北师范大学、内蒙古师范大学、天津师范大学)教育学第三次研讨会在天津师大召开,讨论的首要问题就是教学过程本质问题,就四种不同主张“特殊认识说”“发展说”“认识—发展说”“多性质和复合说”展开了讨论。参见:梁春涛.关于教学过程的本质和规律的探讨[J].教育研究,1984(2):79-80.关于改革开放初期的大讨论背景和具体主张,还可参见:李定仁,徐继存.教学论研究二十年[M].北京:人民教育出版社,2001:50-76。

④与“育人说”很接近的主张是认为“教学活动的本质寓于教育性教学之中”。参见:夏正江.重考教学活动的本质[J].教育研究,2000(7):76。

⑤有学者提出:“以生成变化着的朝未来开放的本质取代永恒不变的本质”,“以包容多样特征或差异的本质取代形式同一的本质”。参见:韩震.本质范畴的重建及反思的现代性[J].新华文摘,2009(6):41.这与本文的主张有相通之处。

参考文献:

- [1] 韩震. 本质范畴的重建及反思的现代性[J]. 新华文摘, 2009(6): 40.
- [2] 凯洛夫, 冈查洛夫, 叶希波夫, 等. 教育学[M]. 陈侠, 朱智贤, 邵鹤亭, 等译. 北京: 人民教育出版社, 1957: 130.
- [3] 万梅亭. 试论教学过程的自然科学基础[J]. 福建师范大学学报(哲学社会科学版), 1956(1): 2.
- [4] 陈汝惠. “实践论”与教学过程: 纪念“实践论”发表二十周年[J]. 厦门大学学报(社会科学版), 1957(2).
- [5] 华中师范学院教育系教育学教研室. 教育学[M]. 武汉: 华中师范学院教务出版科, 1962.
- [6] 邓峻壁. 批判实用主义教育学关于教学过程的理论[J]. 华南师范学院学报(社会科学版), 1958(2).
- [7] 董远骞. 关于教学过程的两个理论问题[J]. 杭州大学学报(哲学社会科学版), 1979(4): 80-84.
- [8] 蒲心文. 教学过程本质新探[J]. 教育研究, 1981(1): 40-44.
- [9] 陈颢雄. 关于教学过程的本质: 兼与蒲心文同志商榷[J]. 教育研究, 1981(9): 62.
- [10] 蒲心文. 教学过程本质再探: 兼与陈颢雄同志商榷[J]. 教育研究, 1982(6): 21.
- [11] [15] 花永泰. 教育过程本质再议[J]. 教育研究, 1986(5): 28.
- [12] 唐文中, 赵鹤龄. 关于教学本质、规律、原则及其体系[J]. 东北师大学报(教育版), 1985(4): 34.
- [13] 乔冰. 教学过程本质问题浅析[J]. 沈阳师范学院学报(社会科学版), 1986(2): 11.
- [14] 王策三. 教学论稿[M]. 北京: 人民教育出版社, 1985: 99.
- [16] 刘要悟. 教学过程及其矛盾要素分析[J]. 教育研究, 1984(4).
- [17] 李政涛. 教学过程本质之我见[J]. 上饶师专学报, 1995(2): 45.
- [18] 张广君. 教学的交往本体观论要[J]. 教育评论, 1998(6): 26.
- [19] 靳玉乐, 尹弘飏. 教学本质特殊交往说论析[J]. 教育理论与实践, 2001(10): 35-40.
- [20] 李秉德. 教学论[M]. 北京: 人民教育出版社, 1991: 25.
- [21] 廖哲勋. 试论新教学的本质[J]. 教育研究与实验, 2006(1).
- [22] 王策三. 教学认识论[M]. 北京: 人民教育出版社, 2002: 2.
- [23] 郭华. 带领学生进入历史: “两次倒转”教学机制的理论意义[J]. 北京大学教育评论, 2016(2): 8-26.
- [24] 吴康宁, 程晓樵, 吴永军, 等. 课堂教学的社会学研究[J]. 教育研究, 1997(2): 66.
- [25] 王晓柳, 李宁玉, 郝京华, 等. 建立集体性教学模式的尝试[J]. 南京师大学报(社会科学版), 1989(1): 2-9.
- [26] 王道俊, 郭文安. 试论教育的主体性: 兼谈教育、社会与人[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1990(4): 33-40.
- [27] 涂艳国. 主体教育理论研究的现状与趋势[J]. 教育研究与实验, 1995(3): 1-4.
- [28] 王道俊. 主体教育论若干构想[J]. 教育学报, 2005(5): 3-17.
- [29] 北京师范大学教育系, 河南安阳人民大道小学联合实验组. 小学生主体性发展实验与指标体系的建立测评研究[J]. 教育研究, 1994(12): 53-59.
- [30] 武思敏. 主体教育的理论与实验: 访北京师范大学裴娣娜教授[J]. 教育研究, 2000(5): 50-54.
- [31] 郭华. 教学社会性之研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2002: 56.
- [32] 杨小微, 张天宝. 教学论[M]. 北京: 人民教育出版社, 2007: 258.
- [33] 叶澜. 让课堂焕发出生命活力: 论中小学教学改革的深化[J]. 教育研究, 1997(9).
- [34] 叶澜. 重建课堂教学过程观: “新基础教育”课堂教学改革的理论与实践探究之二[J]. 教育研究, 2002(10): 24-30.
- [35] 李吉林. 从“情境教学”到“情境教育”的探索与思考[J]. 中国教育旬刊, 1994(1): 24-26.
- [36] 董远骞. 关于教学过程的两个理论问题[J]. 杭州大学学报(哲学社会科学版), 1979(4): 81.
- [37] 李定仁, 张广君. 教学本质问题的比较研究[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1997(3): 18.
- [38] 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.
- [39] 徐继存, 赵昌本. 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): 50.
- [40] 熊和平. 后理性主义教学观及其教学论的意义[J]. 高等教育研究, 2004(4): 70.
- [41] 石鸥. 教学过程: 飘忽的声音和流动的本质: 兼论教学语言[J]. 湖南师范大学社会科学学报, 1997(3): 78.
- [42] 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): 90.
- [43] 杨斌. 教学本质研究 30 年: 回顾与反思[J]. 当代教育与文化, 2009(4): 33-39.
- [44] 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.
- [45] 金岳霖. 形式逻辑[M]. 北京: 人民出版社, 1979.
- [46] 伽达默尔. 真理与方法[M]. 洪汉鼎, 译. 上海: 上海译文出版社, 1999: 372.
- [47] 陈嘉映. 说理[M]. 北京: 华夏出版社, 2011: 179.
- [48] 陈嘉映. 谈谈阐释学中的几个常用概念[J]. 哲学研究, 2020(4): 15.
- [49] 徐继存, 等. 教学论研究[M]. 福州: 福建教育出版社, 2020: 58.