

操作意义上的教学论实践关怀

刘庆昌

(山西大学 教育科学学院, 太原 030006)

摘要:教学论应对教学实践有所关怀。这里所说的关怀显然不主要是指一种学术性的情感关怀,而主要是指一种知行统一意义上的深层理性关怀。唯有如此,教学理论研究与实践发展二者之间才能形成良性的互动。在操作的意义上,教学论的实践关怀可以具体化为四种基本路径,即关怀教学实践的需要、关怀教学实践的理想、关怀教学实践的经验、关怀教学实践的困惑。对于教学论研究者来说,无论是为了认识还是为了实践,都需要了解教学实践的需要、理解教学实践的理想、关注教学实践的经验、参与消除教学实践的困惑,这也就是操作意义上的教学论实践关怀。

关键词:教学论; 实践关怀; 教学理论; 教学实践

中图分类号:G42 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2022)04-0065-08

DOI:10.19877/j.cnki.kjcfj.2022.04.009

社会转型发展时期,教育系统必然会作出适应性的应答,其核心通常表现在人才标准及其实在化过程的变革上,落到实处即是课程与教学的改良。应该说,自 2001 年开始的新课程改革就是这样的应答,作为这一轮改革宏旨的“为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展”,客观上反映了国家发展对学校教育新的要求。在此大背景下,教育理论一方面必须满足学校变革对教育理性的需求,另一方面也需要为自身的发展寻找契机。作为结果,教育理论研究者对实践的关注已成风气,在一定程度上甚至可以说教育学术研究领域正在形成一种实践主义的倾向。对于这种变化,立足目前的教育发展现实,我们应该持一种欢迎的态度,教育理论或因此而发生由内而外的改观。教学论作为专门研究教学的学术领域,理应具有实践的品格。换言之,教学论应对教

学实践有所关怀。这里所说的关怀显然不主要是指一种学术性的情感关怀,而主要是指一种知行统一意义上的深层理性关怀。唯有如此,教学理论研究与实践发展才能形成良性的互动。在这种互动中,教学实践无疑会因接受了教学理论的引导而发生品质上的改善,教学论研究也会因实践的回馈而受益。客观而言,教学实践是教学论的源泉。教学实践中固然没有现成的理论,但教学实践中不乏可以促进教学理论发展的问题和资源。教学实践者是有需要和理想的,他们同时也有经验和困惑。如果能够以专业理性审视这些具体而真实的存在,那么教学论对教学实践的关怀就能够具有操作性的意义。进而,在操作的意义上,教学论的实践关怀就可以具体化为四种基本的路径,即关怀教学实践的需要、关怀教学实践的理想、关怀教学实践的经验、关怀教学实践的

作者简介:刘庆昌,山西大学教育科学学院院长、教授、博士生导师,教育学博士,主要从事教育哲学和教学理论研究。

困惑。

一、关怀教学实践的需要

教学实践对于教学理论是有需要的，而且这种需要在实践者那里通常比较直接，即他们对关于教育的理论并不十分关心，注意力能径直指向关于教学的理论。听起来这对于教学理论的价值实现是一种有利条件，但实际地看，教学理论并未因此而顺利地应用于实践。对于这一结果，教学理论研究者一般会把它归因于实践者相关的专业知识不足，而教学实践者则认为完全是由于教学理论严重脱离实际。理性地说，双方的归因不可用对错简单判定，原因是各自的归因不只是牵涉思维是否严谨，更值得注意的是各自的思维基本处于平行存在的两个世界。虽然双方在理性上均能认识到对话的关系最为理想，但当相互面对的时候才发现各自在追求和价值、话语和思维上的差异性远远大于相似性。这便使他们从道理上讲应是相辅相成的关系，而实际上恐怕连貌合神离都算不上。

一位实践者说他读教育学著作时最怕读到那些深奥、晦涩的术语，“也许这些术语本身是科学的，但无奈我一看就头疼，因而连书也索性丢在一边。而且，我敢说，这种心灵的折磨不只我独有，恐怕许多第一线的教师都有过类似的自卑体验”^[1]。我们应该正视优秀实践者的感受，须知在他们的感受中不仅有主体性的评论，而且潜藏着一种最真切的对理论的需要。那么，我们再做逆向的思考，教学理论研究者显然不是为了让实践者头疼和自卑而进行理论创造的，无论他们实际的运思如何具有认识上的纯粹，根底上是指向教学实践的，当然也可以说他们具有实践关怀的倾向。之所以在实践者那里不能获得积极的回应，进而不能顺利实现理论的旨归，显然是因为教学理论研究者的直接追求和教学实践者的直接需求存在着距离，甚至还可能存在着错位。即使教学理论明确观照了实践，其内在的对普适性的追求也与实践者对有效性和适切性的追求大异其趣。

深入体味教学实践者的感受，可以意会他们对于教学理论以至教育理论的兴趣，大致与对两种对象的需求有关：其一是对有效和适切的教学

行动方略的需求；其二是对富有情怀的教育思想的需求。

就教学行动方略来说，它并非一般教学论研究者特别关注的领域。如果我们在教学论研究领域感知到行动方略的工作和成果，很可能被具有学科意识的教学论研究者划归“教学研究”的范畴。对于这种习惯，我们切不可轻率地加以否定，要知道这样的习惯完全符合追求一般教学知识的理论家立场。不管实践的重要性被怎样强调，也不能阻止一般教学知识发展的脚步，否则实践者在行动过程中就得一事一议了。只是这样的观念在相当长的时期仍然难以被实践者同情，从而使具有鲜明行动立场的教学论更受实践者的欢迎。回顾布鲁纳式的教学论思想之所以在实践者那里颇有市场，正是因为其毫无遮掩的行动风格。布鲁纳是把教学论视为规范理论的。尽管作为规范理论的教学论不能就事论事，但其性质是处方性的，“它要作出指示，提供方策。换言之，教学论要揭示出有关掌握知识和技能的最优方策的法则”^[2]。这样说来，布鲁纳的教学论仍然在寻求某一层面的普适性教学知识，只是这一理论寻求从开端就带着对实践的直接关怀。

就教育思想来说，它是不是教学论的题外之义呢？是与不是，关键在于我们对教学如何定位。如果把教学只当作中性的传授知识和技能的活动，教育思想就是无所谓的事情；但如果我们能够接受赫尔巴特的“教育性教学”，并随着时代的变化丰富教育性的内涵，那么教育思想之于教学论就不是可有可无的事情。在这里需要提醒教学论研究者，不必把教育思想想象为某种高悬于教学之上的特殊存在，实际上，一切能够促进人的德性、人格和认知发展的教学研究结果，都可能潜藏着教育思想。以叶圣陶的“教是为了不教”为例，我们自然可以将它理解为一种教学思想，但如果把这一思想与他所强调的“人生必须是自觉的，自动的，发展的，创造的，社会的”^[3]联系起来，便能够立即觉得这不只是一种教学思想，而且是一种事关社会新人培养的教育思想。从中可以发现，教学思想向教育思想的跨越其实也就在一念之间，这一念便是对作为教授对象的学生的德性、人格及认知发展自觉关注。应该说我们的教学论在基本的立场上从来就没有

排斥教育的意蕴，但在学科分化的背景下，研究者逐渐形成了专家的立场，加之心理学和教育技术学元素的合理引入，教学论的科学化倾向变得越来越显著，以致教学论学者都不敢自视为教育学家。殊不知教学论的正当形象实际上应是教育学整体的一个侧显。这是一个重要的认识，它将使教学论轻松超越布鲁纳式的教学论定位，进而在作出指示、提供方策之外凝练和贡献思想。而值得我们注意的是，教学实践者对于思想性的文字具有特殊的偏好，这也是在中小学校更多见教育家教育格言的主要原因。

如果教学论是以教学为研究对象的学术产品，那教学实践者无疑是最重要的消费者。如此，教学论研究即相当于经济生活领域的供给侧，自然应该考虑作为需求侧的教学实践者的合理需求。实事求是地讲，教学论研究在这一方面的确没有很好的表现，这也是其实践效用不足的影响因素之一。不过，教学论研究并无必要完全跟随实践者的需求，因为研究不只有致用的一面，它首先是一种知识生产的方式，追寻事实和价值的真知永远是其第一位的姿态，这一点在现代学科发展的背景下尤应被重视。审视目前的教学论研究，主要有哲学、科学和技术三种取向，相比较而言，哲学取向的研究较为成熟却趋于萧条，科学取向的研究整体上短缺且难见兴起的迹象，而技术取向的研究事实上已经归于教育技术学范畴了。但这并不意味着目前的教学论研究缺乏活力，恰恰相反，在教育学的诸研究领域，教学论从来就是最为繁荣的。目前教学论研究的实际是努力与学校教育的变革实践更加紧密地结合，因而问题取向的研究风格已基本成型。这是时代的产物，所以具有时代背景下的合理性，在很大的程度上正是因应了教学实践的需要，或许是教学论整体发展的一个必经的重要阶段。毕竟，教学实践的需要是教学论发展的根本动力。

二、关怀教学实践的理想

更进一步讲，教学实践之所以能够成为教学论发展的根本动力，除其不断产生的需要之外，还有一个不容易被人重视的因素，那就是教学实践的理想。不用说，教学实践和其他实践一样都

是主体性实践，因而教学实践的理想也就是教学实践者的理想。虽然说有理想对于任何理智成熟的个人并非难事，但这种理想能够影响相关领域的人类认识也非易事。这大概也是教学实践的理想并不为教学论研究者关注的重要原因。但是在今天，情况已经发生变化，教学实践者在几近常态化的教育变革之中，已经逐渐摆脱了沿袭传统、遵从经验的习惯。如果留意即可发现“研究”“反思”“发展”这样的概念已经融入教师的工作话语体系，而一部分爱思考、会思考和有思想的优秀实践者所表达的教育理想，对教学实践正发挥着教学论无法比拟的作用。他们的优势其实就在于身在实践之中，对教育教学的发展趋势及现实问题更敏感，因而能够代表先进教师的专业追求。反过来看教学论研究者，一方面显然不具备与教学实践一同凉热的条件，另一方面又不能放弃教学知识生产的责任，与教学实践自然无法深度融合。在这一点上，研究者也需要保持清醒，并不必刻意去弥补分工带来的先天不足。实际上，只要有高度的人文理性，那种先天的不足并不影响实现教学论的实践关怀，这是因为研究者对实践的关怀更在发挥认识监控的作用，而非物理性地跟从实践变化的步伐，否则就会在关怀实践的同时忘却自己的职责。

其实，教学实践的理想并不在教学论研究者的视野之外。若分析其成分，优秀的教学实践者所表达的理想一般内含社会的和教育的两个方面，至于他们自己个性化的特征，实际上只能体现在实现理想的路径和方略的思考之中。正如一位实践者所说：“我没有个人的教育理想，我的理想融入在我们民族的教育理想之中，在教育的微观领域内实现我们民族的教育理想。”^[4]由此联想到历史上和现实中的教育家们，他们几乎无一例外地把自己的教育理想和创造融入自己时代的社会发展之中。那么，我们教学论研究者从中可以受到何种启示呢？我以为最具有实用价值的启示是：在无法也无须改变我们研究者角色的前提下，要实现教学论对教学实践理想的关怀，固然可以身体力行地走进学校、走进课堂，与教师和学生进行真实的交流甚至交往，但最可持续的方法一定是让我们自己的精神与具体时代的、国家的和民族的教育进步和社会发展融通起来。教学

论研究无疑有需要纯粹理性的领域，但更多的领域则需要我们的实践理性。而且，我们的实践理性现在看来不能只在我们自己的价值判断和行为决策中发挥作用，还需要表达在我们的教学哲学之中。

说到教学哲学，那么在实践的意义上，它显然需要在本体论、认识论及逻辑学之外，更加热情地把目光投向现实的社会生活。对于教学论研究者来说，若真的想关怀教学实践的理想，就要像一切与时代同呼吸、共命运的哲学家一样，用理论的方式走进教学实践。马克思说过，“哲学家并不像蘑菇那样是从地里冒出来的，他们是自己的时代、自己的人民的产物，人民的最美好、最珍贵、最隐蔽的精髓都汇集在哲学思想里。正是那种用工人的双手建筑铁路的精神，在哲学家的头脑中建立哲学体系”^[5]。由此推演，教学论对教学实践的关怀，并不简单地意味着教学论研究者必须用原始的方式去倾听实践者的诉求和畅想，本质上是要用理论的方式反映广大的尤其是先进的教学实践者最美好、最珍贵、最隐蔽的精髓。只有具有如此品格的教学论才是真正关于教学的理论知识，当它再以理性的姿态返回教学实践时，实践者才会在仔细品味之后产生深刻的亲切感。顺理成章地，研究领域中就会少有一些足以令实践者头疼和自卑的艰涩术语。

目前我们的学校教育教学，在国家富强、民族复兴、人民幸福的中国梦感召下，正在发生静悄悄的革命，蕴藏在其中的理想的力量需要用纯正的教育理性加以组织，方能构成时代精神的精华。教学论作为较为贴近实践的认识领域显然有必要参与到这种组织之中，而教学论研究者作为这一领域的认识主体当然责无旁贷。具体而言，教学论研究者首先需要知道在新的时代需要什么样的新一代人。关于这一点，应该说全社会已经取得共识，那就是德智体美劳全面发展的社会主义的建设者和接班人，把这一共识凝练为基本的教育理念就是立德树人。那么，教学论的研究当然应该充分考虑这一时代的教育职责。这看似容易的事情在研究过程中实际上并不容易落实。有一个现象是我们必须正视的，即教学论在学科分化的趋势中，其教育的意蕴是有所减损的，原因是分化在使教学论更加专业和深入的同时，“也

对人们的教育思想造成了极大的妨碍，使人们难以对教育世界获得整体上的概念”^{[6]26-27}。表面看来，专业化带来了教学论研究的深化，却不知“过分专业化会导致教育世界的思想的贫乏，导致教育意识形态上的痴呆症”^{[6]27}。这是一种客观的现实，在认识论的范围内或可说是一种阶段性的必然，但站在教育整体的立场上，显然就是一种缺陷，其实质正是教学论研究的教育意蕴自然损减。

所以，教学论要实现的教学实践理想的关怀，最终必然体现为研究者把自己和自己的研究置入社会进步和教育发展的实际进程中，并因此与教学实践者中的先进分子一道肩负教育发展的社会性责任。要认识到这对于教学论研究者来说绝非一种额外的负担，论其性质应属于研究者的当然职责。回溯到教育历史的源头思考，知与行或想与做本就是同一主体在实践过程中的两种作为，形象地说就是“我想我做”“边想边做”^[7]。今日的研究者事实上是由从最初实践过程中分离出来的专事“想”的那一部分人逐渐演化而来的。如果研究者具有整体的教育历史视野，就能意识到自己与教学实践者实际上是分工协作完成教育实践任务的。在这种认识的基础上，教学论研究者和教学实践者岂非教育实践的联合主体？进而言之，教学论对教学实践理想以至对整个教学实践的关怀当然就不是一种额外的负担。有了这样的认识，我们甚至可以说，教学论关怀教学实践的理想，不过是教学论研究者内省、反思一定历史背景下的自己的教学理想的另一种说法。而在目前的认识现实之下，切合实际的做法恐怕还是要教学论研究者把自己和自己的研究融入生动的教学实践。然后，还得发挥自身的专业优势，用理论的方式规范教学实践者的理想和希望，进而与实践者一同寻求实现教学希望和理想的路径。

三、关怀教学实践的经验

我们时常听人说要把经验上升到理论的高度，其要旨容易把握，但其操作性的意义恐怕就少有人能言明了。这种认识上的不彻底，使得教学实践者和教学论研究者在整体的意义上均未把经验与理论的关系当真。结果就是，极少有教学

实践者把自己的经验上升到理论的高度，而教学论研究者也极少为了理论上的追求去关注实践中的经验。对于这一现象，我们当然应该首先承认其真实性，但真正重要的是我们教学论研究者应该对自己身在其中的状态进行反思。既然历史已经把研究者从教学实践中分离了出来，那我们便没有充分的理由要求教学实践者把自己的经验上升到理论的高度。现实地看，实践者也缺乏这方面的专业训练，何况他们在教育劳动的分工中主要承担现实教育任务的完成，因而把实践的经验上升到理论的高度理应由教学论研究者来完成。在教学实践和教学理论高度分化和大致平行存在的背景下，研究者自觉承担这一任务，不仅是在履行分工带来的职责，也是他们关怀教学实践的表现形式之一。

对于教学实践经验的关怀首先是对教学实践者劳动智慧的尊重行为。应该相信，来自教学论研究者的这种尊重之于实践者的意义，远远胜于世俗生活中其他任何形式的肯定。想一想实践者阅读专业理论文献时所产生的自卑心理体验，就可以推知他们一方面渴求理论对自己的武装，另一方面对理论的艰涩与抽象又无计可施。他们因此自然会觉得研究者虽然像是自己的远亲，但互不交往带来的生疏和理论特性导致的研究者高高在上的形象，足以使他们与研究者存有持久的隔阂。这样，我们就很好理解实践者为什么更喜欢苏霍姆林斯基这样的教育家了，因为“读苏霍姆林斯基，就是听他与教育同行谈心”^[1]。苏霍姆林斯基受实践者欢迎这一现象是值得我们思考的。我想，除了他作为教育实践者自然会使用实践者熟知习用的话语表达思想，最重要的应是他作为教育实践者自然具有对教育经验世界的真挚情感。我们教学论研究者要学习的应该是苏霍姆林斯基对教育经验世界的这种情感，至于实践者的话语体系，它在我们对教育经验世界的情感问题解决之后，也就不是什么问题。苏霍姆林斯基也有他自己的局限性，值得指出的是他对知识教育学的偏狭认识。他不喜欢“知识教育学”，他自己的思想如果可以被称为教育学的话，其性质是“信念教育学”。实践者的角色使他“很少做抽象论理，而较多地注重具体叙事”^[8]，也正是这样的思想及其表达风格，不仅赢得了教育实

践者的欢迎，还在一定程度上使一些实践者拥有了轻视知识教育学的理由。个体的教学论研究者如果有志向或有条件成为苏霍姆林斯基那样的教育家自然是一种幸运，但整体的教学论研究者并无必要与苏霍姆林斯基一样。我们需要的是，从他的成功中汲取营养，努力和他一样具有对教育经验世界的真挚情感，并以此形成我们对教学实践的敏感。

优秀的教学实践者是有教学智慧的。他们的教学智慧动态地运行于实际的教学过程之中，也可转化为静态的教学经验。这里所说的经验显然不是指实践者不具有反思性的感知积累，而是特指他们在研究性的和反思性的教学实践中形成并运用的、与他们自身特质及具体环境融为一体的积极因果关系，与之对应的即是我们熟知的教训。对于实践者的教学、教育经验，教学论研究者是需要重视的，尊重只是重视的第一步，更具有实质性的重视是把这种经验作为教学论发展的有效资源。这并不是一个原则性的判断，而是可以付诸实施的信念。教学论研究者显然有必要也有能力把具体的教学、教育经验上升到理论的高度，其操作性的机制是通过剔除附着在具体成功之上的个人特质、环境特质，经过逻辑理性的处理，抽象出具有普遍性和纯粹性的因果关系。只有经过理性的处理，原先发生在具体个人和具体环境中的教学成功才能够在其他个体那里和其他环境中得以重复。在此意义上，原发于具体成功者的教学经验实际上充当了某种一般性教学理论的经验原型，教学论对实践经验的关怀也因此具有了某种实用的价值。这种价值也是教学论研究者可以追求的，在此过程中等于不打折扣地实践了“理论来源于实践”的认识论原理，但这肯定不是我们关怀教学实践的最终目的。

与从实践的经验中受益相比较，通过对教学实践经验的关怀，达到对教学实践者专业发展的促进和推动才是研究者更需要追求的目标。既然已经认识到自己研究者角色的历史渊源，我们就应当像实现自我一样，帮助实践者迈向更高的教学、教育境界。切莫以为这是一种居高临下的意识显现，它实际上是教育劳动分工之后研究者职责的真诚表达。要知道教学理论来源于教学实践只是纯粹认识论的原理，我们在现实中能够感受

到的，从来就是教学理论对教学实践的引领和指导。真正能够摆脱居高临下姿态的教学论研究，恰恰是要通过关怀实践者的经验，从而使教学理论并不脱离实践者的经验，这样才能让实践者觉得教学理论是与他们的实践血脉相连的存在。还必须知道，与过去不同的是，现在的教学论研究不能仅仅满足于生产出各种关于教学的理论知识。如果研究者能够承认教学论以至教育学的实践品格和为教育实践服务的终极价值，那就需要获得教学实践者的理解和应用理论的兴趣。而且，教学论研究者应该也有义务自觉地在教学理论的应用化上做出探索，指望实践者群体直接消化和应用教学理论，无异于一种想当然和失职。借用弗·兹纳涅茨基的话说，“社会科学应该创造出一种有计划、有效地影响他们正在研究的现象的方式，以证明自己的有用性”^[9]。而要实现这一愿望，对于教学论研究者来说，除了借鉴类似工程、医学领域的经验，较为根本的策略还是自觉和专业地把教学实践经验作为教学理论生产的重要资源。

有一种现象很值得我们思考，即在 20 余年的新课程改革运动中，我国各地涌现出了许多教学改革的经验，也成长起来了一大批卓越的一线教师，但迄今为止，我们的教学论并未因实践者在改革过程中的各种创造而有明显的进展。从一个角度看，这是一种资源的浪费；换一个角度看，之所以出现资源的浪费，主要是因为教学论研究者真的缺乏关怀教学实践经验的自觉意识。实事求是地讲，虽然研究者几乎都知道理论与实践的认识论关系，但他们的理论研究工作与真实的教学实践还是很少发生联系。他们即使接收到教学实践中的经验，也多会采取近乎本能的世俗批判态度，因为他们相信实践者的所谓有意义探索，在系统的教学理论面前基本上不值一提，而且携带着实践者特有的莽撞和自负。还真的不能说他们的判断毫无道理，但即使如此，也不能切断教学论研究与教学实践经验的联系。实践者的经验如果比较成熟并具有创造性，研究者可以视之为理论发展的资源；实践者的经验如果不成熟并且经不起教育理性和理论理性的推敲，则可以视之为理性批判的资源。莫说有瑕疵的经验，即便是典型的教训，也是具有认识论意义的。在实

践领域，只有积极、有效的行动才具有实施的价值，但在理论领域，正反两方面的实践信息在价值上是完全相同的。比如《学记》中的“教之所由兴”和“教之所由废”，两者的性质相反，虽然没有人为尊重教学的多样性而刻意保护失败的教，但是在教学理论之中，把“教之所由兴”和“教之所由废”统合起来，才是完整和辩证的教学行动原理。

四、关怀教学实践的困惑

对教学实践者的困惑，或许应该作为他们经验整体的一部分加以审视。之所以要做专门的处理，一方面是为了有意识维持经验在日常教育生活中的既定内涵，这种维持并不是对日常世界的妥协，实际上是要避免概念的泛化给实践者造成不必要的理解障碍；另一方面则是考虑到困惑与有待探究的问题有机地相连，从而对实践中的困惑做有意识的关怀，更有利于消解研究者作为教学实践局外人的形象。何况站在全部历史的立场上，研究者本就是实践者的“我想我做”“边想边做”中分离出来的一种特殊存在呢？即使如此，研究者与实践者在现实中仍然是分属于不同文化群体的，“有自己一套不同的价值观念和行为习惯”^[10]。两者的差异性客观上导致了相互理解的困难，但也是这种差异性使得双方的交流成为必要，也使得研究者对实践的关怀成为可能。关怀无论如何是内含某种理解和成就对方的情怀的，但关怀一定不能到此为止，继续向下延伸就应该产生具有建设性的作为。教学论研究者从理解实践者的困惑出发，进一步在获取认识灵感和资源的同时主动帮助实践者释疑解惑、摆脱困境，才算是对教学实践最为彻底的关怀。一般情况下，反思性的教学实践者必然比其他人有更多的认识上的困惑，这是因为他们更喜欢思考和探究，更不满足于传统的和习惯性的操作，研究者理应对他们的困惑做出回应。而由于实践者在认识上的困惑与他们在实践中的大小困境通常无法剥离，因而研究者在真诚地答疑解惑之外，还需要有策略地参与到具体实践问题的解决中，这样的行动性关怀不仅可以直接惠利实践，也可以反过来滋养以求知为宗旨的教学论研究。

教学论研究者重视的困惑只能是优秀的教学实

践者所具有的困惑,进而,与这种困惑相联系的行动困境也一定是优秀的教学实践者所遭遇的困境。这是因为,一般实践者的困惑虽然也是真实存在的,但可能只属于一部分人,在他们之外的人们那里,尤其是在优秀的实践者那里通常不能成立。遇到这样的困惑,实践者只要能虚心学习、用心行动,在实践的范围内就可以消除。只有最优秀的实践者所遇到的困惑,才是依靠个人的智力禀赋、日常思维及行业历史经验无法彻底解决的,也才能让专业的理论及其研究者有用武之地。反过来,教学论只有对这样的实践困惑有所关怀,才能在消除困惑的同时真正引领教学实践的发展。当这样的效果不断出现的时候,教学实践者对教学论的认知就会发生历史性的和革命性的变化,教学论研究者再也不必抒发一厢情愿的实践情怀。长期以来,来自不同方向的要求教学论研究者联系实际的声音不绝于耳,仔细分析,这种要求中实际上包含了两种不同的诉求。其一是希望研究者能够走出书斋,在教学的田野上做一些问题解决取向的研究,而不是自得其乐地考究术语、营造体系。这一种诉求显然具有实践的立场,说到底希望教学论能够为教学实践服务。其二也是希望研究者能够走出书斋,但不是要求他们去解决问题,而是乐见他们能从教学实践中汲取营养,以使教学论研究不成为纯粹的文献组织和概念游戏。这一种诉求听起来是为教学论的面貌考虑,实际上仍是担忧它与教学实践切断联系之后无法对实践发挥应有的作用。

实事求是地讲,哲学取向的,甚至纯粹科学取向的教学论研究,虽然有它存在的必要性,但的确无法满足处于不断变革中的教学实践的需要。理论上的正确所显现的是研究的认识价值,而实践者需要的则是行动上的有效与适切。教学实践者对教学的理论认识无疑是有限的,而且这种状况还将持续,因而,他们的困惑也许可以用认识论的语言表达出来,但根本上一定是教学行动范围的问题。那么,教学论对教学实践困惑的关怀自然就应该特别指向教学行动领域。如果我们的教学论在这一方面并不见长,那么该研究领域就需要在范围上进行合理扩张了。作为先决条件,研究者则需要优化自己的知识结构,完善自己的研究立场,以使教学论最终成为教学实践发展不可或缺的知识资源。回顾教学论历史上的那

些关键人物,比如夸美纽斯、裴斯泰洛齐、赫尔巴特、杜威、布鲁纳、布卢姆、赞科夫等,他们无不用理论研究的方式回应了具体历史背景下的教学实践问题,也因此,不但积极促进了自己所处时代的教学实践发展,而且贡献了具有普遍性的教学理论,留下了教学理论创造的重要痕迹。我们在继承历史上的教学理论成就的同时,实际上更有必要继承那些理论创造者关怀教学实践的可贵精神。

必须指出,我们讲教学论的实践关怀,是在强调教学理论为教学实践服务、为教学实践者赋能的立场,这并不意味着教学论研究必须迎合教学实践的变化和实践者在一定背景下的特殊需求。理论毕竟是理论,它是研究者高阶思维运动的产物,必然具有高度的抽象性,严格地讲,只有具有相当理性思维能力的人才能够真正理解。对于教学论以至整个教育理论的实践效用性较弱的问题,理论研究者需要做出必要的努力,实践者也需要在新的历史背景下主动向理论索取智慧。李秉德先生论及教学理论与教学实践“两张皮”现象时就说过,“就教学理论工作者来说,他们必须分工,在不同的层次上展开研究,为实际工作者全面服务,以适应他们在不同情况下的需要”^{[1][33]},这是显而易见的实践关怀表达。但是,他也指出:“现成的像‘处方’一样的教学理论是没有的,思想懒汉是不能把教学质量提得很高的。这样的人埋怨理论无用,是没有道理的。”^{[1][33]}对于教学论研究者来说,无论是为了认识还是为了实践,都需要了解教学实践的需要,理解教学实践的理想,关注教学实践的经验,参与消除教学实践的困惑。这也就是操作意义上的教学论实践关怀。

参考文献:

- [1] 李镇西. 追随苏霍姆林斯基 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009.
- [2] 布鲁纳. 教学论的定理 [J]. 钟启泉, 译. 外国教育资料, 1987 (1): 41.
- [3] 叶圣陶. 小学教育的改造 [M] // 叶圣陶教育文集: 2. 北京: 人民教育出版社, 1994: 33.
- [4] 柳袁照. 我的教育理想很卑微 [J]. 今日教育, 2020 (1): 36.
- [5] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集: 第1卷 [M].

- 北京：人民出版社，1995：220.
- [6] 徐继存. 教育学的学科立场：教育学知识的社会学考察 [M]. 北京：北京师范大学出版社，2014.
- [7] 刘庆昌. 教育学的思维方式 [M]. 太原学院学报 (社会科学版)，2020 (1)：127.
- [8] 孙孔懿. 苏霍姆林斯基评传 [M]. 北京：人民教育出版社，2017：483.
- [9] 兹纳涅茨基. 知识人的社会角色 [M]. 郑斌祥，译. 郑也夫，校. 北京：译林出版社，2000：43.
- [10] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究 [M]. 北京：教育科学出版社，2000：135.
- [11] 李秉德. 教学理论与教学实践“两张皮”现象剖析 [J]. 教育研究，1997 (7)：32-33.
- (责任编辑：苏丹兰)

The Practical Concern of Didactics in the Operational Sense

Liu Qingchang

(School of Education Science, Shanxi University, Taiyuan Shanxi 030006, China)

Abstract: Didactics should be concerned with teaching practice. The concern mentioned here obviously not only refers to a kind of academic emotional concern, but also refers to a kind of deep rational concern in the sense of unity of knowledge and action. Only in this way, teaching theory research and teaching practice development can form a benign interaction. In terms of operation, the practice concern of didactics can be concretized into four basic paths, namely: caring for the needs of teaching practice, caring for the ideal of teaching practice, caring for the experience of teaching practice, and caring for the confusion of teaching practice. For researchers, no matter for cognition or practice, they need to understand the needs of teaching practice, understand the ideal of teaching practice, pay attention to the experience of teaching practice, and participate in eliminating the confusion of teaching practice, which is also the practical concern of didactics in an operational sense.

Key words: didactics; practice care; teaching theory; teaching practice

(上接第 64 页)

The Connotation, Dilemma and Breakthrough of Interdisciplinary Theme-based Teaching

Ren Xuebao

(Department of Education and Research of Zhejiang Province, Hangzhou Zhejiang 310012, China)

Abstract: Interdisciplinary theme-based teaching is a teaching concept and practice that considers the “interdisciplinarity” of teaching perspectives and the “thematic integration” of teaching modes, and breaks the boundaries of disciplines on the basis of adhering to disciplinary positions. It is a teaching concept and practice that promotes the overall development of students through problem-oriented design and implementation. The interdisciplinary theme-based teaching is gradually regarded as a reasonable and feasible way for schools to effectively implement the national curriculum, but in practice there are still leadership dilemma, conceptual dilemma and implementation dilemma. To breakthrough the dilemmas, we should clarify the connotation and value of interdisciplinary theme-based teaching from the theoretical point of view, reveal the real dilemma of interdisciplinary theme-based teaching, propose countermeasures in terms of curriculum leadership, teachers’ thinking, teaching innovation and organizational context, improve the quality and effectiveness of interdisciplinary theme-based teaching. Therefore, we can break through the boundary between policy ideals and reality, so as to maximize the effectiveness of integrated education of subjects.

Key words: interdisciplinary theme-based teaching; theoretical connotation; triple dilemmas; comprehensive education