

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徐继存

赵昌木

论著选摘

摘要：教学是发展变化的，教学本质的追问只有在教育实践中才具有意义。教学论不仅仅是教学本质追问的本质之学，更是规范教学的价值之学。

关键词：教学本质追问；教学论；教学

中图分类号：G42文献标识码：A **文章编号：**1004—633X(2002)11—0048—03

教学是教学论学科领域中的最基本概念，任何教学论研究者都不可避免地使用它。所以，改革开放20年来，人们一直都在不断地追问教学是什么，自然就要知道教学是什么，这似乎是一个毫无疑问的问题，却一直困惑着我们。新世纪刚刚开始，总想对未来说点什么，虽然说出的远非是我们抱着严肃认真的态度，相信说出的东西肯定不是毫无意义的“胡言乱语”。

在教学论领域中，对教学是什么的解答多种多样。可是，无论是把教学视为一种特殊的认识过程，还是把教学视为传授知识经验的过程，抑或教与学生的学相统一的活动，还是教师和学生的交往过程等，虽然各自都有一定的理论根据，却也毫无例外地面临着一些诘难。至今，人们在事实不同的教学认识前提下，进行着各自的教学论研究，彼此缺乏真正的理解和沟通。对于许多教学实际工作者来说，教学是什么也许并不重要，重要的是如何进行教学；即使重要，他们也不知道该采取哪一种观点。教学究竟是什么的问题既然悬而未决，各种新的所谓教学“本质”说就可能还会不断出现。

作为教学论研究者，我们将如何说明自己工作的意义呢？通常，我们都说，教学论研究的生命在于指导教学实践，如果连教学是什么都不知道，如何指导教学实践呢？我们很努力，也不乏探索的勇气和精神，为什么我们连教学是什么这个看起来最简单的问题都不能清楚地解答呢？教学是什么的问题正包含着我们无法解决的问题？

教学是人类特有的社会实践活动，它是“人为”的，也是“为人”的，因而它不同于纯自然的事物。对于教学，不同的人自然就有不同的认识。图回答教学是什么的时候，已经包含了他们对教学各自不同的理解，赋予了教学各自的主观价值旨趣。不管你是多么“客观”、“公正”，任何回答，实质上都含有你所理解的“教学应该是什么”的内容。也就是说，教学应该是什么本身就是教学是什么的题中应有之义。所以，我们不可能都认可的“教学应该是什么”的确切答案。尽管如此，我们又不能认为任何一种对教学是什么的解答都是科学的、合理的，否则我们就走向了教学认识论的不可知论。

我们应当清楚地看到，教学现象的复杂性和多样性决定着人们对教学认识的评判标准应是多元的；不确定的。但是，相对于某个特定时代和人们对教学的认识而言，用以规范和评判人们的教学认识是否科学、合理的标准不仅是一元的，而且是应该确定的，惟其如此，才能保证一定条件下沿着既定的规范化方向发展，才能保证现实教学活动的顺利展开。当然，我们不能因为教学的多元认识而轻易否定教学是什么的追问对教学论研究的意义；恰恰相反，教学是什么的追问正是教学论研究得以不断深化的重要动力，也是赋予教学实践以理性的基本前提。但是，透视人们关于教学本质的追问，我们发现，人们对教学是什么的追问本身是有其严重的方法论局限的。

人们对教学是什么的追问本身，实际上已经预设了教学是一个与人无关的“实体”存在，如同一个纯自然存在一样。人们相信，只要充分付出真诚的努力，就可以层层剥离教学这个实体，揭示出其所谓的“本质”；而只要发现了教学的“本质”，就可以一劳永逸地给任何教学实践以满意的解释和解答。正是在这样一种坚定的信念支配下，人们已经把教学放到了自己的对立面即客体的位置上了，因而也只是从客体的或者直观的形式是把它当作人的感性活动，当作实践去理解，不是从主观方面去理解。海德格尔指出：“我们常常把追究人的‘本质’自始即提得不对头，无论我们

问人是什么还是问人是谁，总之不对头，因为在这个谁或这个什么中我们已经眺望着一个人格或眺望着一个对象了。“[1]即在“什么”或“谁”已经成形，已经现成地存在；已经“是”了。在我们看来，人们对教学是什么的追问同样也是如此。当人们沉湎于自己的“发现”时，实质上已经消解了教学是什么的问题，失却了追问教学是什么的意义。

即使把教学看成是一个实体，它也不是僵死的，而是变化发展的，这正如古希腊哲学家赫拉克利特所指出的，世界上再没有比变化更实在的、不可抗拒的力量，在这个力量面前，任何事物不管多么自信多么稳定坚固，都不能停滞不前。如果承认教学是发展变化的这一事实，那么抛开变化恒不变的（/本质）本身，就会把我们的教学论研究推入一种无法自拔的泥潭。’因为，对教学是什么的追问，乃是一种溯本求源的思维，它所关问题，至多是对教学历史生成提供一种理解框架，把教学的现实发展变化看成是必然如此，因而它不是前瞻的，不能为现实的教学提供指导；既然可以无视现实教学实践活动的生动变化和发展，闭门探寻教学的本质，追问教学是什么。‘于是，关于教学是什么的认识就纷繁斑驳地呈现出来。教学是什么的认识海洋中，我们最终不仅仍然不知道教学是什么，而且我们也很难说清楚教学论研究的意义何在。

任何一个教学论研究者都应该清楚地认识到，探寻教学的本质，追问教学是什么，其根本目的在于指导教学实践；解决教学实践活动中的问题而追问。所谓指导教学实践，无非就是给教学实践以规范，告诉人们应如何进行教学实践。具体地讲，就是要告诉人们该干什么；不该干什么；做什么就可以明确该干什么的时候；是否就可以追问教学不是什么呢？在现实的教学实践活动中，明确了教学不是什么，实际上也就给教学实践活动从而也就指导了教学实践活动；人们也许对此有些疑问：既然对教学是什么的追问，不能给人以确切的解答，对教学不是什么的追问恐怕同样如此。

我们当然不敢说，对于教学不是什么问题，人们一定会得出一致的答案。但是，我们可以肯定地说，在具体的教学实践活动中，人们还是追问教学是什么，否则也就无法进行教学实践活动了，而这其中是有许多共同之处的。因为，对教学是什么的追问，是把教学视为一个实体，抛开了特定的历史条件，是抽象的；而对教学不是什么的追问，则是要落实在既定时代和历史条件下教学实践活动中的，是具体的。教学是现实的存在，只有在具体活动中，教学是什么的追问才是有意义的，并且它才有可能得到回答。在这里，我们不妨举个简单的例子说明一下。如果问怎样才算是一个好的足球运动员，标准可能有很大不同；但是，任何有健全理智的人都清楚，一个整脚的不会踢球的人绝对不是一个好的足球运动员。选择好的运动员，就是要剔除那些不规范和指导教学，无非就是要避免不正当教学的产生。所以，教学不是什么的追问，其最重要的意义就在于把教学是什么这样一个抽象的问题

命题,把我们的教学论研究从“天上”拉回到“人间”。可见,教学是什么与不是什么的追问不是截然分开的,而是相互依存,彼此交织在一起的。我们就不能只是单纯地追问教学是什么,还必须追问教学不是什么,回到现实的教学实践活动中去。‘如果说对教学是什么的追问表征了教学论的方式,一那么这种思维方式的局限性恰恰可以通过对教学不是什么的追问这种思维方式加以克服。

对教学是什么的追问,由于把教学视为一种外在于人的实体,遵循的是一种从寻找“本质”到解释教学的思考途径,因而采用的是自然科学的认知模式,追求教学认识的确定性和绝对性,这就容易导致对现实教学活动的遮蔽和遗忘,从而使教学论研究陷入纯粹形而上的思辨;、从纯粹的开始,而以绝对知识、,以自我意识、理解自身的教学论的或绝对的即超人的抽象精神结束,这样的教学论不过是教学的“本质”的展开。与教学的现实教学活动显然是不完善的,因此一旦将这种追问所得到的教学认识落实到具体的教学实践活动中,它必然会用某种绝对理性的标准来说明、要现实教学活动,从而极容易走向教学的教条主义。对教学不是什么的追问,则在总体上遵循了一种不同于传统的反向思考模式,它不是从某种所谓教学,“本质”出发推演出现实教学活动的一切,它所把握的是具体形态的教学, / 是从具体的教学现实及其对人的意义出发来阐释教学,充分展现人文性和相对性,因而它是对教学的形而下的关怀。在教学论研究中,形而上的思考只有与形而下的关怀有机结合起来,才能使教学论从抽象走向具体。教学存在,也只有从现实的教学存在中我们才能找到教学是什么的确切解答。教学的本质的本质只能存在于现实的教学活动过程之中,并且通过它得到证明。恩格斯指出,全部社会生活在本质上是实践的,人应该在实践中证明自己思维的真理,即自己思维的现实性和力量、自己思维的此岸性。人不知道他在哪里实地生活着,只是因为人不是抽象的,人是在现实的生活中把握自己、规定自己的。作为人类特有的社会实践活动的教学,它关怀的是人的生存和发展的现实教学的展开和表现,我们将无法探寻教学的意义,确定教学是什么,只能把它看成是孤立的、抽象的感性实体。

如果我们把教学是什么的追问称为教学论研究的本体论思维方式的话,那么教学不是什么的追问则是教学论研究的一种实践论思维方式。从以人为活动的教学论来说,实践论思维方式更具有其特殊的意义。实践论思维方式实质上是一种否定论思维方式、一种现实批判的思维方式。教学论的本性的存在,而是具有双重本性的存在,它不能被归结为单纯的自然存在,也不能被归结为纯粹的观念存在;它是自然的又是属人的,既是客体的,既是因果性的又是目的性的,既是必然的又是自由的,所以它是一个极其复杂的否定性统一体。否定性统一本身既意味着这种统一不是一劳永逸的,我们不能仅仅从本体论的角度去理解,还应从否定论的角度去把握。也就是说,我们在对教学的肯定的理解中,同时应该包含着对教学的否定的理解。我们只有以教学是什么的认识反思和批判现实教学的局限性和不合理性,实际地反对和改变教学的现状,使现实教学“革命化”,充分发挥教学论的批判作用。所以,对于教学是什么问题的解决,必须与教学不是什么的追问有机结合起来,反对教学认识上的绝对主义和相对主义两种偏向,采取辩证的研究思路。这就是,我们既不能武断地假定有一种对于教学认识具有绝对普

适性的科学化模式和标准,也不能想当然地把教学认识中的某些相对的概念、模式和标准予以绝对化和普遍化,同时也要反对那种因教学认识中而否认教学认识确定性的相对主义。

在教学论研究中,我们长期以来习惯于本体论的思维方式,而且深信不疑,是有着深刻的根源的。一方面,科学特别是自然科学的发展,使人们使用了自然科学研究的基本方式研究教学论。因而,对教学是什么的追问就被认为是唯二科学的方式,不管我们最终会得到什么,都被认为是对教学论的逼近。如果我们不能清楚地解答教学是什么,就说明我们的教学论研究水平太低,或者说教学论的科学性差,因为精确性是科学的基本特点之一。科学化,就必须追问教学是什么,能够清楚地解答教学是什么就成了教学论研究的基本前提。尽管当我们宣称教学是一种特殊的认识过程,或者说教学总有些疑虑—我们是否真的发现了教学的“本质”?但是,我们仍然不敢对此提出质疑,科学的力量毕竟太大了,大得让人不敢怀疑,以致于我们对教学是什么的追问,探求教学的所谓“本质”,看成是我们教学论研究的终极目的。恩格斯指出,“永远不能通过所谓绝对真理的发现而达到这样一点,在这一点上不能前进一步。”[2]实质上,当我们在抽象地追问教学是什么时,我们已经混淆了教学认识与自然科学认识之间的差异性,忽视了人文价值因素在教学论研究中的应有地位和作用。当然,这并不是说自然科学认识方式绝对不能移植到教学认识中来加以运用,问题在于我们如何根据教学认识对象的性质来

确定其适用范围和合理度。另一方面,我们永远无法摆脱语言的纠缠,毕竟语言是思维的工具,而一旦我们选择了模糊的语言,我们的思维也就很难清楚了。究竟什么是真理,谁也说不清楚,它显得过于深刻。也许,许多最深刻的问题实际上恰恰不是问题。概念的清晰化是任何理论思考的必要条件,可是含糊不清或者过于清晰时就像一种在动脉中的惰性物质一样起着阻塞作用,妨碍大脑的营养。我们在不断地追问教学是什么,寻求教学的“本质”,而对于什么是“本质”究竟指的是什么这些前提性的问题,我们又有多少思考?我们对此是否有清晰的概念?如果没有,“本质”这一概念是否可以认为它是含糊不清、没有意义的?这样一些概念的执迷就容易给我们的思想设置障碍,容易给提出新的富有成果的问题设置障碍。在这里,我们不想也无力讨论“本质”是否存在这个问题,表明,即使“本质”是世界上最美好的存在,可是我们连它指的是什么都不清楚,对它的追求又有什么意义呢?所以,我们认为,在我们开始探寻教学是什么这类问题之前,是否应该先考察一下自己的能力,并且看看什么才是我们的理解所能解决的,什么是它所不能解决的。人的思维总是有局限的,完善完满的认识,不可能在一个人或一代人那里实现。用有限的思维去把握无限的存在,就很可能去虚构一个“本质”,进而去演绎一个教学论的体系。清楚地认识到,我们教学论研究的目的并不在于仅仅探寻教学本质,其理论体系的建立也决不是以教学本质的发现为必要的前提。即便我们以某种“本质”演绎出教学论的体系,这样的体系也是暂时性的东西,因为体系产生于人的精神的永恒的需要,即克服一切矛盾的需要。但是,假定一切矛盾都消除了,那么我们会达到所谓绝对真理,世界历史就会终结。[2]

教学论不仅仅是追问教学本质的解释之学,更是规范教学的价值之学。教学论研究不能把理论旨趣仅仅放在教学“是如何”、“是什么”这样的问题上,而应尽可能地关注教学“应如何”这样的价值问题上:人类的教

参考文献:

[1]海德格尔选集[M].上海:上海三联书店,1996.371.

[2]马克思恩格斯选集(第四卷)[M].北京:人民出版社,1972:212.215.

[3]列宁全集(M)北京:人民教育出版社,1979.14.

作者单位:西北师范大学教育科学学院,甘肃·兰州 邮编 730070



版权信息:

本主页版权所有: 北京师范大学现代教育技术研究所; 管理员信箱: ysq@elec.bnu.edu.cn; 电话: 010-62206922。要获取最佳浏览效果, 请使用800*600分辨率模式。