工作意义上的教学图景

刘庆昌

摘要:一般意义上的教学理论很难进入一线学科教师的视野,进而使教学理论研究者虽抱有为实践服务的意愿,却只能以学术的方式在学术领域表达与交流,这无疑极大地影响到教学理论效用的发挥。为改变教学理论的形象,并为改善教学理论与教学实践的关系而计,我们很有必要在一般教学理论的研究中引入工作意识,并在此意识之下构建教学的理论形象。作为工作的教学,既是一种指向教学目标任务的个人劳务,也是一种接受教育及社会规约的公共事务;作为工作者的教师,一方面是教育工作者,另一方面又是专业工作者。教学理论研究者和一线的实践者均需要认识到,教育立场、策略性思维和生态学观念是支持教学工作合理和优质存在的三个前提性基础。

关键词:教学工作;工作者;教育立场;策略性思维;生态学观念

中图分类号:G42 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-0186(2024)11-0004-09

关于教学的理论,我们习惯上统称其为教学理论,它一方面是人类对教学认识的结晶,另一方面则是以改善现实教学为旨归的理性思索。这两种取向的意义在人们意识中的交织,实际上折射出教学理论研究之认识和实践或说解释和改造的双重意向。若是考虑到作用的对象,想必一切教学理论研究者在不排除满足自我认识兴趣的前提下,都会把目的置于实践的场域,从而体现出他们的实践情怀。尽管如此,教学理论及其研究者的形象仍未发生根本的改变。至少到目前为止,与一线学科教师联系最为紧密的仍是能为他们提供直接指导的各学科教研员。一般意义上的教学理论很难进入一线学科教师的视野,进而使教学理论研究者虽抱有为实践服务的意愿,却只能以学术的方式在学术领域表达与交流,这无疑极大地影响到教学理论效用的发挥。检视既有教学理论研究,整体上应该说已经基本走出纯粹哲学取向的抽象理论叙事,研究者多能把自己的思

考与实践领域的价值导向和现实追求做尽可能紧密的结合。但这种变化一则局限于学术的范围,二则并未能彻底摆脱抽象理论叙事的范式,因而属于现象层面的变化。从思维学的角度说,教学理论研究者的改变主要体现在研究的价值策略上,他们的思维仍是寻求一般真理的理论思维,而非做好教学工作的工程思维。因而,即便存在着能让教学实践工作者愿意亲近和掌握教学理论的有效方法,教学理论的结局也不会有实质性的改观。布鲁纳(Bruner)说:“教学论是处方性的,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。”^[1]对于这一说法,我们可以不完全同意,却不能一点也不同意。具体言之,我们可以不同意他对教学论的“处方性”定位,却很有必要借鉴他重视“作出指示,提供方策”的观念。可以推知,在布鲁纳的意识中,“教学”绝不是一个高度抽象的理论概念,而是更靠近教育经验世界的

作者简介:刘庆昌,山西大学教育科学学院院长、教授(太原 030006)。

一个工作概念。为改变教学理论的形象，并为改善教学理论与教学实践的关系而计，我们很有必要在一般教学理论的研究中引入工作意识，并在此意识之下构建教学的理论形象，相信这种努力无论于教学理论还是于教学实践，均会有建设性的意义。

一、作为工作的教学

难道还有不是工作的教学吗？这一问题如果在实践场域中提出，无疑是合理的，但在人类存在的整体意义上提出，就多少有些莽撞。这是因为，在一般教学理论之中，虽然教学的确与经验世界中作为工作的教学相互照应，但它自身又的确是一个具有相对独立性的抽象概念。“本质上，工作是现代社会生产分配到岗位上的劳动，既是个人参与社会总生产活动的基本形式，也是现代社会分工劳动条件下个人劳动与社会劳动依赖关系的方式。”^[2]从这一论述中可以演绎出两个结论：其一，工作是与个人岗位相联系的实际劳动；其二，工作者个人通过现实的岗位劳动把自己与社会联系了起来。顺次推演，作为一种工作的教学，既是指向教学目标任务的个人劳务，又是接受教育及社会规约的一种公共事务。

（一）一种指向教学目标任务的个人劳务

工作意义上的教学首先是与具体的目标和任务相联系的。正因如此，学科教师通常具有现实主义的思维，而很难具有理论研究者那种超脱感。不难发现理论研究者论述教学时的价值中立或义正词严，也不难发现他们出现在教学现场或是与学科教师直接面对时所表现出来的殷切期望。而从他们对教学现实的批评中，则又不难发现他们指向学科教师的“恨铁不成钢”的情感。应当说，这并不是理论研究者完全脱离实际的主观主义行为，也不是容易被人们指摘的高高在上的作风，而是他们的理论工作任务使然。他们对教学的论述的确是超脱的，但这种超脱的前提是教学在理论的世界中，且不论其具体的意涵，总归是一个作为理论思维单位的概念，而非一种与自身的生活及价值实现相关的工作。教学理论研究者面对教学完全可以超脱，但面对作为一种工作的理论研究，他们恐怕会和教师面对教学一样难免具有现实主义的思维。

这样，我们就很好理解一些既合规律、又合目的的教育教学方案无法落地，而一些既不合规律、又不合目的的教育教学操作难以退场，以致消极的状态积重难返。这显然是理想和现实在教学工作者意识中相互竞争的结果，在一定程度上也反映了不同教育价值观的现实命运。“事实上，千百年的人类教育思索，已经形成了足够理性的教育价值秩序。换句话说，在现实中和历史上，不是没有好的教育价值秩序，而是好的价值秩序，由于各种原因，不能够在教育价值观的冲突中处于优势的地位。”^[3]可以想象到，包括教师在内的教育工作者不可能不存在向现实逻辑妥协的情况，但对他们的这种妥协却也无须过多地指责，原因是作为工作的教育教学既不可能、也不应当完全遵循理论的逻辑和完全无视现实的逻辑。从而在现实的教育教学中，一方面必然运行着属于自身历史积淀下的基本理性，另一方面又必然会接受现实逻辑的规约。

我们不妨对照一下教学理论中的教学目的陈述和作为工作的教学目标和任务，应能发现隐藏在两者背后的不同思维。有学者立足教学在本质上是一个不断引导学生从现实生活走向可能生活的动态生成过程，认为教学目的可以分为两种：“一是基础性目的，即教学活动应关注学生的现实生活，不断改善他们的生存状态和生活质量；二是发展性目的，即教学活动应积极建构学生完满的可能生活，不断提升他们的生活意义和生命价值。”^[4]面对表达教学目的要素的“生存状态”“生活质量”“生活意义”“生命价值”，不由得想象到了课堂教学的神圣和崇高，但这些要素只能以观念的形式存在于教师的意识当中，就其实现的时间维度而言是终极性的。

具体到学校教学工作中，那种神圣和崇高的目的要素是派不上用场的，教师面对的只能是学科和课堂两个层次的目标。而且，为了目标的实现，教师还必须明确实际上要完成的的教学任务。比如，在学科层次，目标可以设定为：使学生系统掌握具体学科的知识结构，并具有运用该学科知识解决问题的能力。但教师仅仅意识到这一点是远远不够的，他们还需要明确，为了实现设定的目标，必须完成一系列的教学任务——实施讲授、组织讨论、设计实验、布置和指导学生完成

一定的作业。在课堂层次，目标可以设定为：让学生记忆某一事实、理解某一概念、掌握某项技能。为了实现设定的目标，教师必须具体实施事实的有效呈现、概念的有效讲解，以及技能的有效训练。可以看出，理论中的教学目的更像是一种教学终极价值的表达，而学校实践中的教学目标和任务则是教师必须切实完成的工作。教学理论研究者的价值宣言对教师无疑具有引领的作用，但只有学科和课堂层次的目标和任务设定，才属于教学实际工作的有机组成部分。从理论上讲，“教学目标始终要回答的问题是‘教学为了什么？’；而教学任务则要回答的问题是‘教学做些什么？’”^[5]。教学理论研究者依据理论和价值逻辑赋予教学以更高和更多的教育期望时，考虑的更是社会发展的利益和教学历史的进步，其实质是在创造性地构建教学新的可能。但他们几乎不会去思虑所有的美好愿望最终都需要作为社会劳动者的教师来完成。而此种“完成”的过程即所谓具体的劳务。

（二）一种接受教育及社会规约的公共事务

如果仅从实际运行的角度看，学科教师的教学的确是一种指向具体目标和任务的个人劳务。除非学校站在管理的立场上，让相关人员以观摩、交流及督导的形式走进课堂。通常情况下，教师的教学是具有相对独立性的。他们的认知、情感体验客观上也只存在于较为封闭的师生结构和教学过程之中；他们的现实收益客观上也只是自身教学劳动效益与学校管理系统评价互动的结果。在此意义上，教师的教学无疑是一种个人的劳务。然而，无法规避的是，自从学校产生和教育劳动职业化以后，教师的教学就不再是纯粹个人的事情，连同教师个人也不再是单个的存在，而是成为学校这个社会性组织中的一员。从而，教师的个人劳务实际上只是隶属于学校工作整体的有机部分，他们的教学操作可以连带个人的特征，但由学校以至教育制度系统确立的基本信念和原则必须成为他们的基本遵循。毕竟，“社会组织的目的也就是制定社会组织制度的目的，社会组织制度就是与社会组织一起诞生的”^[6]。既然教师是学校的教师，也就成为学校这一社会组织自身目的实现的手段，他们的个人劳务也因此自然具有了公共事务的性质。

正是因为教学是一种公共事务，教师才被界定为教育工作者。《中华人民共和国教师法》第三条规定：“教师是履行教育教学职责的专业人员，承担教书育人，培养社会主义事业建设者和接班人、提高民族素质的使命。教师应当忠诚于人民的教育事业。”^[7]由此至少可以认为，教学劳动在形式上和风格上具有个人性，但这种劳动是与国家、社会、民族的利益联系在一起的，在性质上是一种公共的事务。这就可以理解“教师应当列为公务员”的主张了。此主张意味着“教师的命运是和我们的国家及社会主义紧密地联系在一起的”^[8]。当然，教师能否被实际地列为公务员是一个行政决策的问题，无论未来的结果如何，都不影响教师的教学是一种社会性的公共事务。

我们强调教师的教学是一种公共事务，其主要原因在于教师的教学必须、实际上也的确接受了教育及社会的规约。所谓教育的规约，在这里并不是指教育自身运动的规律对教师教学的作用。这是因为，教育规律对教师教学的作用并不具有强制性。正因如此，即使教师的教学并未遵循规律，也不会受到来自制度系统的惩戒。如果某种违背了教育规律的教学操作带来了相关利益主体看重的效益，他们不仅不会加以否定，反而还会乐见其持续和加强。可以说，服务于应试的题海战术之所以长久不衰即与此有关。因而，所谓教育的规约主要表现为教育制度系统的规矩和惯习对现实教学活动的作用。其中的规矩，既可以是保障教学活动有序进行的纪律，也可以是保障教学活动基本水准的常规。而需要指出的是，作用于教学活动的纪律和常规，并非单个学校的独立创造，它们整体上负载着仅具有相对独立性的教育系统的集体经验和智慧。这样的集体经验和智慧感觉上来自教育系统的历史，却是与社会大系统血脉相连的。从而，教师的教学所接受的规约从根底上讲则是来自整个社会系统的。

那么社会系统对教师的教学会有怎样的规约呢？基于工作的思维，这种规约主要体现在目的和手段两个范畴中。

首先，社会系统会为学校教育规定工作的目的，落到实处就是要让学校里的每个教师铭记自己的工作方向。众所周知，教育方针曾经在我国

教育实践中发挥过重要的作用，而教育方针的意涵就是能够引导教育事业前进的方向和目标。习近平总书记指出：“我国是中国共产党领导的社会主义国家，这就决定了我们的教育必须把培养社会主义建设者和接班人作为根本任务……我们的教育绝不能培养社会主义破坏者和掘墓人，绝不能培养出一些‘长着中国脸，不是中国心，没有中国情，缺少中国味’的人！”^[9]这段话其实就是新时代的教育方针，集中表达了中国社会主义教育的政治立场。那么，中国学校里的教师无论在教学的过程与方法上有什么样的创造性，均须自觉服从社会主义建设者和接班人的培养。

其次，社会系统会以教育精神原则为中介对教师教学工作的手段实行间接的规约。虽然我们看不到社会主义核心价值观在教学工作中的直接出场，却能感受到学校教育教学工作的精神原则与社会主义核心价值观的内在一致性。具体而言，当我们倡导主体性教育时，就是在实现“自由”的价值；当我们倡导面向全体时，就是在实现“平等”的价值；当我们在学校教育领域反对歧视时，就是在实现“公正”的价值；当我们在反对放任、严明纪律时，就是在实现广义的“法治”价值。深入到教育文化中，还可以发现许多表面看起来像是体现科学理性的教学过程和方法倡导，追根究底也是社会系统需求的反映。

二、作为工作者的教师

客观而言，教育理论文本中对作为工作者的教师少有关注，但也不是没有。有论著就论及教师工作，其作者明确指出学校的活动是全体教职员参与并分工执行的，教师在其中的主要职能是教谕掌管儿童的教育。“所谓‘掌管教育’，在小学，主要是教授全部学科；在初、高中，主要是教授特定的学科，同时也辅导学生的学校生活。此外，还要从事家庭访问……教师还有一项重要工作，就是研究和进修活动。”^[10]这一段文字具有鲜明的叙事特征，显然是在描述学校教师日常所承担的职责。我们从中可知一个教师的实际工作至少包括三个部分：教授学科、辅导学生的学校生活，以及研究和进修。前两部分属于指向学生的具体教育工作；后一部分则属于为了更好地教育学生而指向自身的专业发展。由此出发，

从工作的角度审视，作为工作者的教师便具有以下两种基本的意味。

（一）教师是教育工作者

如果不存在理论检视和辨析，“教师是教育工作者”就是毋庸置疑的判断。而站在实践的立场上，自古及今也没有人质疑过教师的教育工作者身份。但并不因此，这一问题就无须讨论。恰恰相反，由于教育的制度化已经高度成熟，学校的教师从他进入学校、登上讲台的那一天开始就成为结构化的存在。进一步讲，他们持着教师资格证走进学校，就等于自然而然地成为教育工作者，这一事实连同他们自己也不会有丝毫的怀疑。然而，在教学理论研究者的视野中，原先的自然而然却不是真正的理所当然。实际上，学校的教师自己对自己教育工作者的身份认同并不具有完全的理性意义，通常是对制度性界定的接受和对某种文化理想的皈依。模拟他们可能的反省：如果不是教育工作者，那他们自己又是何种工作者呢？难道每日传道授业、长善救失，还不是在做教育工作吗？必须指出的是，对这一反问的肯定回答，只有在日常生活的场域才能成立。如果采取理论理性的认真态度，所谓的理所当然也就成为一种主观主义的想当然。

问题的关键在于，日常意义上的“教育”总是与具体的行为相联系的，学校里的教师虽然不会拒绝接受客观上存在的完整的“教育”意义，但行动者而非思想者角色决定了他们往往会在认识上忽略作为完整“教育”意义的非行为的侧面。以传道授业、长善救失为例，教师直接关注的一定是“传”“授”“长”“救”行为，因为这一系列行为在他们的意识中属于动词意义上的教育。客观而言，所传之“道”、所授之“业”、所长之“善”、所救之“失”，在教师的意识中基本上作为教学或教育的内容的，而内容在工作的过程中是一种变动的事物，不变的则是“传”“授”“长”“救”行为。然而，这也正是问题之所在，其关键之处在于这一系列的行为如果没有文化共同体所认定的积极、正确的目的引领，就只是无涉价值的人类一般行为。要知道并不存在任何一种天然的教育行为。“如果真的存在天然的教育行为，那么教育就是一种自然的事物，即使人对此有认识的兴趣，也只能在类似生理学这

样的纯科学领域进行，但这很显然不符合人的认识实际和教育存在的实际。”^[11]

之所以要在基本理论的层面厘清“教育”概念，一方面，是要揭示人类教育越来越精细和严谨的内涵；另一方面，则是要说明作为教育工作者的教师不只是某种具有家族相似性的行为主体，更重要的是他们必须成为具体文化共同体所期望的价值承担者。今天我们讲“立德树人”，其中的“立”和“树”不管具有怎样的高明，都无法独立决定其自身是不是教育，仅当所立者为美德、所树者为社会主义建设者和接班人时，“立”和“树”才能升格转化为教育行为。由此联想到教育家精神的六个方面，即理想信念、道德情操、育人智慧、躬耕态度、仁爱之心、弘道追求，无不具有积极价值的意蕴，便可知作为教育工作者的教师就其职业的本质而言，是一定社会历史背景下积极价值的传播者和实践者。

分析“教师”这一词语，不难理解它仅有“教者”之义，所指代的就是实施“教”这一行为的人，其对应的英文词即是 teacher。很显然，“教”（teaching）的成立，只需要传授者将某种内容以认知的方式交付给接受者这一前提，至于教者向学者传授什么样的内容和要达到什么样的目的，都不影响“教”的成立。在此意义上，类似驾驶员培训学校的教练就只是一个教者，而不是教育者，原因是他们仅在以示范和指导的方式传授技术，并无积极价值方面的追求。而怂恿和指使他人做不当之事的人，尽管也会向他人施以鼓动与诱导，却只能被判定为教唆而非教育，因为文化共同体所规定的教育是追求文明的“养子使作善”。基于此种价值的逻辑，社会层面对教师职业的褒赞其实是在表达文化共同体的期望，教育系统内部对教师职业道德的重视则是在强调教师群体和个人的价值责任和担当。长期以来，我们总在提醒学校教师不能只做教书匠，而是要努力成为教育家。实际上，在纯粹的教者或者说教书匠与教育家之间，有一个在理论上需要说明的中介状态——教育者，这个教育者也就是教育工作者。

（二）教师是专业工作者

教师作为专业工作者目前已经成为教育系统内部的一种趋势，但也仅此而已。必须注意到社

会公众心目中的教师远未具有律师、医生等行业工作者的专业性。这种情形反馈到教育系统，也会以一种潜在的方式影响教师对自己工作专业性质的认知和认同。尽管教师培训越来越频繁和深入，而且培训的内容也基本摆脱了教学技能，继而向教学设计及课程知识和文化的迈进，但从整体上看，教师还是更加认同自身身份的“职业”性而非“专业性”。务实一点说，即使教师专业发展已经进入教育决策的思考并日益转化为成熟的政策，但教师的专业工作者角色认可仍处于从教育领域走向公共领域的途中。

以社会学的眼光看，教师的专业发展并不是一个纯粹的专业问题，而是牵涉到教育行业的权力和利益的。“因为那些被认许为专业（established profession）的群体可以得到较多的经济资源、社会声望及政治权力。因而，新兴的职业也纷纷以此为目标，而力求促使本职业成为一专业的社会流动过程即被称为‘专业化’（professionalization）。”^{[12]39}教师当然不是一种新兴的职业，但这一古老的职业直到20世纪60年代以后才被人们自主地作为一种专业来认识。在此之前，也就是“在前专业时期，教学偏重于管理，教学任务相对单一，根据经验和常识即可进行教学”^{[12]42}，人们自然不会把从事教学的教师视为专业工作者。不难想象，教师群体自己也不会普遍自觉到自己所从事的工作具有高度的专业性。好在这种情况下正在发生历史性的转变。在与社会的互动中，尤其是得益于认知科学和教育技术的发展，当代教师已经萌发了对教育职业和教学工作专业性的认识自觉。

作为专业工作者的教师与仅有学高身正之特质的教师相比较，两者在工作思维、工作方式及对待专业教育理论的态度上均存在明显的差异。第一，在工作思维上，前者更具有工程倾向的筹划意识并高度趋近于结果导向，后者虽然不会拒斥筹划，也会重视结果，但在其意识的深处更重视基于积极态度的用心和用力。第二，在工作方式上，也许是因为前者目前还处于专业化的初级阶段，从而其工作方式的内核比较接近“技法”，而后者在传统朴素且远离技术思维的教育文化影响下，其工作方式的内核明显比较接近“心法”。第三，在对待专业教育理论的态度上，前者更愿

意、也更容易吸收科学的和可操作的部分，后者则更愿意、也更容易吸收人文的和思想性的部分。对于“技法”和“心法”，我们也不能简单地衡量其高低，理想的状态自然是二者的有机结合。这并不是在表演一种庸俗的辩证法，而是对客观情况的客观说明。无“心法”为基础的“技法”，不仅无魂，而且难以迁移；无“技法”作辅助的“心法”，则徒有真诚与苦累，教学的效率和教育的效益并不见得理想。同样的道理，对于“科学”和“人文”及“操作”和“思想”，实践理性的法则也会要求我们把本为一个整体的两个侧面在意识和行动中统合起来。设想没有了科学和各种操作的方法，教育的人文精神和思想注定无法成为现实；如果没有了人文和思想，任何科学知识和操作方法都难免沦落为人的短近功利追求的附庸。

在此基础上，我们便需要确立一个合理的教育专业工作者的标准。这个标准的具体情形有赖于相关的专业研究，但其基本的内涵有必要建基于对教育工作复杂性的认识。具体地说，教育工作者或者说学校教师的工作虽然已经步入专业化的阶段，但不能仅把专业化时代特有的专业内涵视为教育工作或学校教师工作专业化的全部内涵。完整的教育工作专业性内涵应当包含教育情感的专业性、教育认识的专业性和教育操作的专业性三个方面。所谓教育情感的专业性，意指人的教育情感可以在教育目的和教育精神原则的作用下，成为高度有利于受教育者健康成长和发展的一种专业性的力量。我们过去讲“动之以情”，当然可以在朴素的意义上进行，但其教育效果的最优化无疑需要其具有专业化的水平。需要指出的是，“教育根底上是一种人类的情感实践”^[13]。所谓教育认识的专业性，直截了当地说，就是要教师对教育的认识走出日常生活世界里的教育理解，进而从人类教育认识的精华中汲取影响并形成自己的教育理解。最后说教育操作的专业性，表面看来是操作问题，实际上仍是教育理解上的问题。

三、教学工作的支持系统

工作意义上的教学是教育性的，也是专业性的。正因如此，作为工作者的教师，既是教育工

作者，也是专业工作者。应当说，其中的道理并不复杂，真正复杂的永远是一种道理的实在化。说到实在化，也就是把一种观念转化为现实，想起来都是一个系统的工程，需要由专门的研究者做专门的研究。本文重在基本理论层面的澄清，拟悬置操作的细节，对教学工作的支持系统加以说明，其指向同样也是研究者和实践者双边。考虑到工作意义上的教学必须是教育工作、作为工作的教学是一种教育劳务，以及作为工作者的教师具有社会学意义上的现实性，可以认为，研究者和实践者均需认识到，教育立场、策略性思维和生态学观念是支持教学工作合理和优质存在的三个前提性基础。

（一）教育立场

既然教学工作是一种接受教育及社会规约的公共事务，这就决定了教学必须成为教育才能符合教育制度系统及公共社会的期望。如此言说，实际上已经脱离了纯粹的理论思维，但仍不彻底。在彻底的意义上，学校的教学工作必须借助作为教育工作者的教师所具有的教育立场，才能够保证教学工作的合目的性。现在我们在工作的层面讲究教学的教育立场，是因为这一方面存在着潜在的危机。比较客观的判断应当是，学校的教师因沉浸于教育的具体的制度规约和文化引领之中，不可能没有了教育的意识，但教育技术的高速发展、应试难题的积重难返，以及简单、机械的绩效评价管理，已经把学校教学工作的教育性挤到了意识的边缘，以致教师微弱的教育意识只能出现在少数的教育现场和偶尔的工作反思之中。如果这一系列问题不能得到根本上的解决，各种教学模式和方法的探索和实施，最多也只能在使学生成为工具性存在方面的效率提高，教育就其内在的品质而言并不必然与时俱进。所以，现实的教学工作要想获得教师教育立场的支持，教育制度系统必须对教育技术、应试难题和绩效评价作出深刻而专业的反思，以免被各种不理性迷乱了教学工作前行的方向。

首先，需要预先规避工具性的技术对有目的的教育者的左右。这种担忧并不多余，而且会因人们对新技术的痴迷认知和急切尝试而步步加深。目睹许多专业人士把精力花费在人工智能时代背景下的教育探讨上，一方面可以为他们的思

维敏感而感到欣慰，另一方面则大概率是在与一种不利于教育精神成熟和教育文化沉淀的智力游戏相遇。我相信相关公司的技术人员一定会在“人机复合教师”的形成上不断进展，只是不知道学生真正地面对一个“人机复合教师”时，是该把他的老师视作机器还是视作人呢？除非人生来就是一台机器，或者甘愿像机器一样存在，否则任何旨在服务于认知层面的人工技术上的探索一旦超过了某个限度，一定会把教育这件事情搞得更糟。教育的立场在技术的运用中所能发挥的最大作用在于它可以自动化地控制教师对技术的痴迷，从而将技术的运用永远维持在服务于人并服从于人的限度之内。

其次，教育制度系统必须想方设法使应试转成学生自己的事情，只有这样，教师才能真正摆脱应试难题的困扰。这句话的意思是说，目前的应试是有组织、有计划、有策略地运行在学校并由学校运行，也正因如此，才有了“应试教育”，亦即“为了应试的教育”。需要理性地知道，应试本无错误。每个人在现实生活的道路上都要面对各种各样的考试，所谓应试不就是为各种各样的考试而进行针对性的准备吗？这自然毫无错误。现在的问题是，应试虽然有学生的参与，却是由学校组织、计划和实施的。谁会反对初高中毕业生为了中考和高考，大学毕业生为了参加公务员考试，而进行有计划、有策略的准备？我们历来反对的是“应试教育”而非“应试学习”。之所以反对“应试教育”，最常见的理由无疑是“应试教育”贻误了学生发展，但很少有人关注一个危害性更大的事实，即参与组织、计划和实施“应试教育”的学校越来越不像教育机构，教师也越来越不像教育工作者。由于应试的魔咒无法解开，无论是过去讲素质教育，还是今日讲核心素养教育，一旦遇到考试，恐怕在当下还得退避三舍。

当然，学校和教师都有自己的苦衷。要知道，我们在陈述学生课业负担过重的时候，在其侧旁就是教师的工作负担过重。在与一线教师和学校管理者的互动中，教育研究者对学校和教师的苦衷已经具有了足够的同情，而且发现了束缚学校和教师专业地进行教育的力量就来自教育制度系统内部。这种力量的重要来源之一是简单、

机械的绩效评价管理。这是一种貌似科学的人力资源管理办法，其最核心的问题有二。一是内含过强的行政权力意志。这容易减损教师的主体性和积极的心理体验。二是偏执地崇信“经济人”假设。换言之，管理系统坚信每个教师都会追求自身利益的最大化，并坚信每个教师在追求自身利益的同时一定能最大限度地促进学校的发展。殊不知这种起源于斯密（Smith）的理论假设，虽然具有相当的真理性和真理性，但运用在教育生活中就是一种毋庸置疑的灾难。急功近利、漠视精神已经成为一种普遍的学校文化性格，浸润于其中的教师已不乏精致的利己主义者。作为教师的他们，就其教育立场来说是不足以支持国家、社会所期望的教学工作的。

（二）策略性思维

强调教育的立场，无异于在强调教师教学工作的教育动机和目的。然而，这也只能保证他们的教学工作不会游离到教育之外，却无法保证他们的教学一定能取得较高的效率和较好的效能。从研究领域已有的探索来看，指向教学效率和效能的成果林林总总，笼统而言，应是各有其理，各有其效。但其理和效均是局部而非普遍的，因而就需要寻找某种具有一般性和可迁移性的力量。在这一观念的引领下，策略性思维进入了我们的视野。策略性思维并非为教师而准备的，毕竟任何一种好的策略总是优先被经济和政治领域采用，但其灵魂却是可以被一切有目的的人文实践活动分享的。美国学者勒尔（Loehle）的《策略性思维：个人和专业发展的有力工具》一书，对我们就有针对性的启示。这是一本阐述专业人员在现实世界中如何取得成就的书，而不是像经典的理论家那样只是向读者提供连他们自己也不见得能够灵活运用原则方法。这本书的副题是“个人和专业发展的有力工具”，预示着它所言说的道理是直接有益于现实的工作者的。这本书的思想基础是：“专业的生产率有三个支柱：技能、动机和策略地利用时间和力气……技能本身只能保证一个人有一份替别人服务的工作，起到一个大型机构这一机器中螺丝钉的作用，但不保证高质量的工作或杰出的成绩……仅仅动机还不够，缺乏想象力的人会花很长的时间做毫无目标的工作，产出的价值很小……策略地利用时间和力气，是成

功的决定性因素，虽然它取决于前两个支柱的准确到位。”^{[14]6-7}

接受“策略性思维”这一观念对于我们已经足够，毕竟这一方面的已有探索多是为经理、工程师、企业家和科学家服务的，不过其实用性的精髓也是可以加以借鉴的。勒尔说：“成为有效的问题解决者要具备三个要素：发现问题、使用特殊的思考工具和想出解决办法。”^{[14]250}在《策略性思维：个人和专业发展的有力工具》一书的最后一段，勒尔写道：“策略性的思维过程代表了如何更有效地产生新思想、如何把想法变成产品、如何利用概念工具以及复杂系统如何起作用等方面的知识综合。这种综合把复杂问题的解决办法置于力所能及的范围，而且能增强问题解决者个人所能够发挥的杠杆作用。”^{[14]253}在我看来，这就是地地道道的工作思维，其旨归总在问题的解决上。

教师教学工作的成分实际上是常规性的和创造性的两种，由此才能使教师既可以表现出教学行家的风采，又能够体会到创造性发挥的乐趣。而其创造性的发挥正是要借助挑战性问题的解决才能成为现实。因此，策略性思维对教师就显得极为必要，更重要的是策略性思维才是最符合作为工作者的教师的兴趣的。仔细反思一线教师对教育教学基本理论的疏离，显然不是因为理论中的教育与他们没有关系，主要还是因为教育教学的基本理论在求知的方向主要贡献“是什么”的知识；在求用的方向，从理论内容的性质上讲固然是在提供“怎么办”的知识，但这种知识要么是具有建议性的原则，要么是超越了学科教学和学校生活情境的一般模型，这对于眼里和心中只有具体任务和问题的教师来说，在一定程度上是可有可无的。教师对教育教学基本理论的疏离，应视之为自然，如果不是这样，反倒不大正常。认识与行动本是教育系统内在的分工，允许一部分人专事于理论的探索，其实是为行动者探路的。可惜这一重要的职能并未获得认识和行动双边人员的普遍、高度自觉，并由此导致原本一体的双方在历史的延续中变得相互陌生。如果教育教学理论研究者能够真诚地承认自身在认识上的优势，就应该毫无条件地理解作为工作者的教师，并在此基础上用理论的方式充分体现他们的

兴趣、贴近他们的思维。

（三）生态学观念

生态学研究的是生物与环境之间的关系。以动物为例，其基本的原理是：环境会影响动物的存在形态、生理过程、生活习性，动物则会通过改变自身以更好地适应环境。而且，任何动物的生存都并非孤立，同种类个体之间既有相助也有竞争。难道我们不觉得教师个人与他们的工作环境之间也存在着生态学的原理吗？教育理论中的教师一定是标准化的，至少是无涉生存境况和人际关系的。教育理论家在这种情况下，就很容易不知不觉地把一切教育教学的事情视为理性的实践。一旦教学实践中出现了问题或遇到了难题，教学理论研究者总会习惯性地认为这是教师的认识不到位或是方法不确切，殊不知这起码不是全部的事实。客观上始终存在着一种情况是：教师个人在真实的工作情境中并不能完全依据纯粹的教育理性来实施自己的教育。因为规约他们的管理系统很可能也不得不为了实现“合目的”而选择牺牲“合规律”。这也正是现实中的教育教学明显地不完全合理却完全合情的主要原因。

我们对生态学观念的主张，当然不是要鼓励教师心安理得地适应有瑕疵的工作环境，而是要表达和尽可能用理论的方式体现对作为工作者的教师的理解。但这种理解也并非最终的目的，而是要改变由来已久的教育教学理论的姿态。在最彻底的意义上来讲，如果教育学并不能以“知识”的生产取得其应有的尊严，就需要以最宽广的胸怀与自己的认识对象和服务对象相处。更何况教学理论研究者无论在主观上如何努力，也不可能真正地、完全地理解实践者。用布迪厄(Bourdieu)的话说，“意识不到自己作为学者就意味着持学院式见解的学者，有可能会把自己所持的学院式观点放在行为者的脑子里，把属于领会对象的方法和方式注入对象本身，注入认识模式”^[15]。正是这种学院式的观点造成了人文社会科学领域一种严重的错误，即总想把为了阐释实践而构建的理论放到行动者的意识里。在这一过程中，学院式的见解其实是无视了绝大多数行动者的平凡甚而平庸。然而，“人类在发展自身时还需要意识到平庸的存在是现实的情况。用平庸的缺陷刺激一下很多人就可以了，但是如果在众

多社会活动中都不给人的平庸状态留下包容, 这样的做法就是刻意拔高了, 也容易形成一种虚伪的状态”^[16]。毕竟, 绝大多数的学校教师都是普通、平凡的教育工作者。

参考文献:

- [1] 布鲁纳. 教学论的定理 [J]. 钟启泉, 译. 外国教育资料, 1987 (1): 41-50.
- [2] 尹岩. 论工作对于个体认同的意义 [J]. 天津社会科学, 2017 (6): 60-66.
- [3] 刘庆昌. 教育价值的秩序 [J]. 教育科学, 2009 (5): 21-26.
- [4] 王攀峰. 论走向生活世界的教学目的观 [J]. 教育研究, 2007 (1): 24-29.
- [5] 卢双盈. 教学目标与教学任务辨析 [J]. 职业教育研究, 1992 (6): 33-34.
- [6] 韩东屏. 制度的威力 [M]. 武汉: 华中科技大学出版社, 2018: 52.
- [7] 中国法制出版社. 中华人民共和国教育法律法规全书: 含全部规章及法律解释: 2020年版 [M]. 北京: 中国法制出版社, 2019: 624.
- [8] 成有信. 教师职业的公务员性质与当前我国师范院校的公费干部学校特征 [J]. 教育研究, 1997 (12): 39-42.
- [9] 习近平. 习近平著作选读: 第二卷 [M]. 北京: 人民出版社, 2023: 195.
- [10] 筑波大学教育学研究会. 现代教育学基础 [M]. 钟启泉, 译. 上海: 上海教育出版社, 1986: 6.
- [11] 刘庆昌. 是否存在天然的教育行为 [J]. 西北师大学报 (社会科学版), 2022 (6): 148-157.
- [12] 王晓莉. 教师专业发展的内涵与历史发展 [J]. 教育发展研究, 2011 (18): 38-47.
- [13] 刘庆昌. 教育是一种情感实践 [J]. 河南师范大学学报 (哲学社会科学版), 2017 (4): 143-151.
- [14] 勒尔. 策略性思维: 个人和专业发展的有力工具 [M]. 黄远振, 译. 沈阳: 辽宁教育出版社, 2001.
- [15] 刘森林. 实践的逻辑 [M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2009: 209-210.
- [16] 余清臣. 教育实践的哲学 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2018: 79.

(责任编辑: 孟宪云)

Teaching Landscape in the Sense of Work

Liu Qingchang

Abstract: Teaching theory in the general sense is difficult to enter the vision of front-line teachers, so that although researchers have the intention of serving practice, they can only express and communicate academically, which undoubtedly affects the effectiveness of teaching theory. In order to change the image of teaching theory and improve the relationship between teaching theory and practice, it is necessary to introduce work consciousness into the research of general teaching theory and construct the theoretical image of teaching under this consciousness. Teaching as work is both personal service directed to teaching goals and tasks and public affair subject to education and social regulation. As workers, teachers are both educational and professional workers. Both theoretical researchers and front-line practitioners need to recognize that educational stance, strategic thinking and ecological concept are the three preconditions to support rational and high-quality teaching work.

Key words: teaching work; worker; educational stance; strategic thinking; ecological concept