

教学论知识生产：历史回眸与未来展望

肖磊，马瑞轩

摘要：教学论知识生产是教学论知识生产者以教学实践中的价值问题与事实问题为研究对象，采用适切的研究方法探索教学规律，并通过多种途径合理表达的过程。历史地看，教学论知识生产主体日益多元化，主要由哲学家、教育学家、心理学家、教学实践者四类群体构成；教学论知识生产的动力逐渐由获得外部认同走向内部合理，主要表现为追求教学论知识的社会有用性、外在合法性及内部合理性；教学论知识生产方法呈现由二元对立走向辩证统一的趋势，大致可以分为经验主义方法、理性主义方法、唯物主义方法。应努力构建以教学理论研究者为核心的教学论知识生产共同体，完善内外联动的教学论知识生产动力机制，以适切性为宗旨选择教学论知识生产方法，从而推动中国教学论自主知识体系的构建。

关键词：教学论；知识生产主体；知识生产动力；知识生产方法

中图分类号：G42 **文献标识码：**A **文章编号：**1000-0186(2025)02-0055-09

知识生产是人们通过智力劳动创造和发现新知识的过程。^[1]教学论知识生产则是教学论知识生产者以教学实践中的价值问题与事实问题为研究对象，采用适切的研究方法探索教学规律，并通过多种途径合理表达的过程。对教学论知识生产展开研究，有助于更科学地生产教学论知识，更有效地促进教学论学科建设，更好地推动课堂教学改革。但目前学界对教学论知识生产的研究较为薄弱，而教学论知识生产依旧存在许多问题，如教学论知识生产主体多元，但主体间未形成密切、高效的合作关系；教学论知识生产内部动力不足，“新瓶装旧酒”“移花接木”等现象频发；教学论知识生产方法运用不够恰当，研究方法与研究问题之间缺乏适切性等。这些问题在很大程度上制约着教学论学科的高质量发展。本文

尝试围绕“谁在生产教学论知识”“为何生产教学论知识”“如何生产教学论知识”三个问题对教学论知识生产历程进行梳理，以期助益于中国教学论自主知识体系构建。

一、知识生产主体：由单一主体走向多元主体

随着教学论学科的萌芽、建立、发展和成熟，教学论知识生产主体逐渐多元，主要包含哲学家、教育学家、心理学家、教学实践者。这些主体在不同历史阶段，依托不同研究范式，针对各种教学问题不断创造教学论知识，促进教学论学科的拓展与深化。这些主体并非此消彼长，而是相互交织、彼此支撑，共同构成了现今多元化的知识生产主体。

基金项目：国家社会科学基金“十三五”规划2020年度教育学一般课题“教学转化：指向深度学习的教学论建构”（BHA200142）。

作者简介：肖磊，河南大学教育学部副教授、博士生导师，教育学院副院长（开封 475004）；马瑞轩，河南大学教育学部硕士研究生（开封 475004）。

（一）哲学家作为教学论知识生产主体

在教学论成为一门独立学科之前，许多教学思想散见于哲学家的思想体系中，哲学家是教学论知识的核心生产主体。在我国，自公元前6世纪起，以孔子、孟子等为代表的哲学家已经发表了许多精辟的教学思想，如“不愤不启，不悱不发”“温故知新”“有教无类”等，至今仍具有启发意义。同一时期，古希腊哲学家也产出了丰富的教学思想。比如，苏格拉底（Socrates）提出“产婆术”，提倡在教学过程中要引导学生在独立思考的基础上发现真理；柏拉图（Plato）和亚里士多德（Aristotle）就教育目的、教育对象、教学内容等问题进行了探讨。这一时期，哲学家几乎是教学论知识生产的唯一主体，教学论知识主要是对教学实践的经验总结，因此具有较强的实践指导性。但也正因如此，这一时期的教学理论知识呈现出经验化、碎片化的特征，缺少科学的论证思维和严密的学科体系。随着教学理论的不断积累和知识的分化，教学论从哲学中独立出来，哲学家不再是教学论知识生产的唯一主体。但是，一些哲学家依旧推动着教学论知识的生产。比如，洛克（Locke）在《教育漫话》中主张教学应激发儿童的求知欲和好奇心，教学应由易到难、由简到繁，适应儿童的天性；卢梭（Rousseau）在《爱弥儿》中反对严格的纪律和死记硬背的教学方法，主张教学要依据儿童每个年龄阶段的发展特点和规律安排不同的教学任务与内容，并采用不同的方式方法，让儿童从生活中、从各种活动中进行学习。^[2]19世纪以后，马克思（Marx）提出教学不应该仅仅通过归纳的途径去进行，应将归纳和演绎相结合。恩格斯（Engels）在《反杜林论》中就教学工作提出了循序渐进的、系统的要求。实用主义哲学代表人物杜威（Dewey）主张“做中学”，创立教学五步法，并对教材的选择、作业的设计等提出了自己的观点。这一时期，哲学家所产出的教学论知识相较于前一阶段更具有系统性、理论性。虽然20世纪末以来，几乎没有哲学家再生产教学理论，但哲学家的思想依旧影响着教学论知识生产者的思维方式和研究方法的选择。

（二）教育学家作为教学论知识生产主体

在教育学成为一门独立学科之前，没有专门

从事教育理论生产的专家，因此也就不存在教育学家生产教学论知识。但这并不意味着没有专门的教育学或教学论著作，如《学记》《雄辩术原理》等。自近代以来，尤其在教学论学科建立后，教育学家成为教学论知识生产的核心主体，夸美纽斯（Comenius）、裴斯泰洛齐（Pestalozzi）、第斯多惠（Diesterweg）、乌申斯基（Ushinsky）等为教学论知识生产作出了杰出贡献。夸美纽斯在《大教学论》中提出一系列教学原则、教学规则和教学方法，并确立了课堂教学的基本组织形式——班级授课制。裴斯泰洛齐倡导直观性教学，指出教学要和儿童心理相结合，创立了初等教育各学科教学法的基础。^[3]到了19世纪中叶，第斯多惠在《德国教师教育指南》中详细阐述了33条教学规律和原则，提出教育要遵循人的自然发展过程，关注儿童的记忆、注意、思维特点等，并把心理学作为“教育科学”的基础。^{[4]35-36}乌申斯基提出了教学的必要条件是及时性、循序性、固有性、连贯性、掌握知识的牢固性、明晰性、学生的独立性、松紧有度、道德性、有益性。^{[4]37}这一时期，教学论知识生产的专业性不断提高，教学论知识呈现出理论化和体系化增强的趋势。19世纪下半叶后，以凯洛夫（Kairov）为代表的苏联教育学家基于马克思主义哲学，认为教学过程是一种特殊的认识过程，并形成了以传授系统化知识为核心的教学理论体系。20世纪50年代以后，随着苏联社会形式的发展，凯洛夫的教学论受到了挑战，叶希波夫（Yeshipov）、赞可夫（Chan Korsakov）、巴班斯基（Babansky）等教育学家对教学过程的问题进行了深入讨论，分别提出了教学过程积极化学说、发展性教学理论、教学过程最优化理论等。这一时期，教育学家所生产的教学论知识日益丰富、观点愈加多元，推动了教学论知识体系纵向系统化和横向多元化。

（三）心理学家作为教学论知识生产主体

心理学家作为教学论知识生产主体可追溯至赫尔巴特（Herbart）。赫尔巴特将自己的哲学思想和统觉心理学运用到学校教育系统，成为继裴斯泰洛齐后教育心理学化的典型代表。这一时期，虽然只有少数心理学知识应用到教学论知识生产过程中，却开启了教育心理学化的思潮。19

世纪下半叶以后,更多的心理学家参与到教学论知识生产过程中。比如,詹姆斯(James)致力于将心理学引入教育领域,并在《与教师的谈话》中提出通过观察提问,以及与学生交换意见等途径获得有关学生诸如观念、兴趣情感、价值观等方面的知识,并以此改进学校教学质量。^[5]此后,梅伊曼(Meumann)和拉伊(Lay)于1903年发表《实验教学论》,建立了实验教育学,将教学过程划分为三个阶段,即感知,通过记忆、思考、想象和情感对感知内容进行加工,把感知内容用各种形式的外部活动表现出来。^{[4]38}同年,教育心理学创始人桑代克(Thorndike)著成《教育心理学》,提出联结主义学习理论,对行为主义及其后的教学理论的构建产生了重要影响。20世纪30年代,苏联心理学家维果茨基(Vygotsky)提出“最近发展区”理论,阐述了儿童的心智发展与教学之间的关系,丰富了教学论的内涵。^[6]这一时期,心理学学科得以独立,心理学家开始运用实验方法探究人的心理现象,并将其结论逐步延伸至教学领域,为教学论知识生产提供了更全面的科学基础。到了20世纪四五十年代,心理学家对教学论知识生产的贡献程度大幅提升。行为主义心理学家斯金纳(Skinner)提出操作性行为反射和强化理论两大学习理论,并衍生出程序教学法。认知主义心理学家布卢姆(Bloom)、布鲁纳(Bruner)、加涅(Gagne)分别提出教育目标分类法、结构主义教学理论和学习层次理论。人本主义心理学家马斯洛(Maslow)提出需求层次理论,强调在教学过程中教师应引导学生认识自己的使命,反对只依据学生对知识的记忆程度或对刺激反应的情况作为奖惩标准。^[7]罗杰斯(Rogers)提出非指导性教学理论,强调要尊重学生主体,充分激发学生潜能。这一时期,许多心理学家对教学论知识生产作出了突出贡献,为教学论知识生产增加了学科基础,拓宽了教学论知识生产的主体、维度和路径,提高了教学论知识的科学性。

(四) 教学实践者作为教学论知识生产主体

在早期的教学论知识生产过程中,理论研究与教学实践的结合较为紧密,但自近代以来,随着学科的不断分化,理论研究与教学实践的联系

逐渐式微。不过,20世纪末尤其是进入21世纪以来,随着中小学教师学科素养和研究水平的提高,教学论知识生产主体逐渐拓展至教师、教育行政人员等教学实践群体。比如,佐藤学(Manabu Sato)倡导并在实验学校推动校本教研,强调要形成行政指导者、大学研究者与中小学教师通力合作的教研网络,鼓励中小学教师从自身实践入手,探查教学问题,并形成自己的研究。^[8]在我国,自1981年教学论学科独立以来,教学论的研究队伍也不断壮大。^[9]一方面,一些省市的教育行政部门和高等师范院校联合成立了学会性质的课程与教学论专业委员会;另一方面,中小学教师教研文化氛围逐渐浓厚,教师教学研究水平得以提升,教学论知识生产主体从以理论研究者为主逐渐向理论研究者与教学实践者协同合作的局面转变。^[10]一批优秀教师生产出了科学实用的教学模式或教学方法,如魏书生根据多年的初中语文教学实践,提出了“六步教学法”;段力佩通过对其所在学校教学改革经验的总结,提出“读读、议议、练练、讲讲”的“八字教学法”;李吉林将儿童的情感活动和认知活动巧妙结合,创立了情境教学模式;邱兴华着眼于知识传授和能力培养相统一,提出了尝试教学模式等。教学实践者参与教学论知识生产,进一步强化了教学论知识生产“问题解决”的价值取向。这一转变既能推动先进教学理论走进教学过程,提高教学论知识对教学实践的指导作用,又能在实践中检验教学论的科学性、合理性,从而推动教学论的革新。

二、知识生产动力:由获得外部认同走向内部合理

对教学论知识生产动力的深入剖析,旨在明晰教学论知识生产的目的,为知识生产提供清晰的动力导向。结合教学论学科发展的历史进程,可以将教学论知识生产动力分为追求教学论知识的社会有用性、外在合法性、内部合理性三方面。三者动态交互、相互促进,共同构成教学论知识生产的多维动力机制。追求社会有用性和外在合法性属于获得社会其他群体认同的范畴。

(一) 追求教学论知识的社会有用性

追求教学论知识的社会有用性主要表现为助

力培养适应社会需要的人才，进而推动社会发展。公元前6世纪至17世纪，世界各地经历了由奴隶社会向封建社会的转变。在我国，这一时期主要的教学目的就是培养能够解决政治、军事问题，并拥护封建统治的“士”和“君子”。^[11]“君子”应具备智、仁、勇、艺、礼、乐六方面的素质^[12]，由此衍生出“四书五经”“六艺”的教学内容体系。在教学原则上，提倡因材施教、循序渐进、教学相长、知行合一等。在古希腊和古罗马，教学旨在培养能言善辩、多才多艺的政治家和商人，因此注重读写算、音乐、数学、政治、哲学、文学、军事、自然科学等几乎包罗万象的教学内容，主张教学要适应学生年龄特征，提倡开展启发式教学。进入中世纪后，教学思想受经院主义哲学的影响而沦为维护宗教统治的工具，直到文艺复兴时期，教学思想才得以解放。这一时期，教学论知识生产的主要动力是适应社会需求，维护统治者利益。但由于将服务政治作为教学论知识生产最主要的动力，导致教学论知识沦为统治阶级的控制工具。教学论学科独立后，追求教学论知识的社会有用性、培养社会需要的人才虽然不再是教学论知识生产的唯一动力，但仍旧发挥着重要影响。比如，夸美纽斯为适应现代化大生产对大批劳动力的需求，提出了班级授课制；布鲁纳在美苏争霸背景下，为了加强国家的科学实力，提出结构主义教学理论，提倡发现学习，并强调教学应让学生掌握学科基本结构等。又如，随着科技的发展，社会迫切需要培养创新型人才，教学论研究者相应地提出了建构主义、深度学习、翻转课堂等教学理念或方法。总体而言，追求教学论知识的社会有用性，回应社会需求，是教学论学科必须承担的责任，也是知识生产的重要外部动力。但在处理这一动力时，要充分考虑学科发展逻辑，将追求社会有用性这一外部动力适时转化为内部动力，否则教学论将沦为政治、经济的附庸。

（二）追求教学论知识的外在合法性

追求教学论知识的外在合法性主要体现为教学论知识力求符合“主流”知识范式标准，获得大众的承认与接纳。在不同的知识论范式中，知识的合法性具有不同的标准。文艺复兴后，西方反对宗教统治的声音愈演愈烈，知识的合法性

来源由“上帝的力量”转为“人的力量”，知识的合法性依赖人。^[13]这一时期的教学论知识在追求合法性的过程中主要体现为“去神化”。在经典物理学形成并得到认可后，知识的合法性标准也发生了变化，即只有可证实、可检验的才是知识，科学性成为检验一切知识的标准。^[13]为了符合“科学”的标准，大部分教学论知识生产者开始致力于将教学论知识塑造为关于“事实”的知识，自然科学的研究方法，如调查法、实验法等，被广泛应用至教学论知识生产，形成了教学论的科学化思潮。梅伊曼和拉伊建立了实验教学论，并宣称只有通过实验和广泛的调查才能获得科学的知识。然而，由于现代知识范式过于强调知识的普遍性与客观性，将自然科学视作衡量一切知识的标准，导致这一时期的教学论知识生产出现了“唯科学主义”倾向，一定程度上阻碍了学科的健康发展。比如，部分研究者出现了“重术轻学”的倾向，只注重实验技术、方法及表面结果，忽视了实验结果所蕴含的教学规律；部分研究者将自然科学理论生搬硬套至教学论，实际上误解了教学论学科的本质和研究对象的特征。20世纪二三十年以后，以阿普尔（Apple）、利奥塔（Lyotard）为代表的一批学者，对“科学就是知识”的观点进行了批判，反对把知识看作不可置疑的、客观的、普遍的结论。教学论知识生产者开始反思教学论知识生产，逐渐认识到教学论研究对象的复杂性和多样性，进而引入叙事研究、田野研究、现象学等研究方法；开始关注教师的心得感悟，将优秀教师作为研究对象展开个案研究等。这些反思和探索为进一步凸显教学论学科特色作出了卓越贡献，同时也推动了教学论自主知识体系的构建。历史地看，追求学科知识的社会地位是学科的重要发展动力，可以推动本学科与其他学科的交流，拓宽学科发展的维度。然而，盲目追求外在合法性则会导致教学论知识生产偏离学科特性与内在逻辑，进而引发合理性危机。

（三）追求教学论知识的内部合理性

追求教学论知识的内部合理性主要表现为教学论知识生产者运用适切的研究方法准确解释教学现象、有效揭示教学规律，确保教学论知识具有鲜明的学科特性、严谨的逻辑架构。早在教学

论学科建立之初，赫尔巴特就主张必须有一种教育者自身需要的科学，有科学和思考力、理性与判断力，才能够保持教育学科的独立性。^{[14]45}这一阶段以追求理想与科学的教学论为目标，一些教学论研究者对教学论的知识生产方式进行了理性的探索，获得了教学论学科最初的学术规范和理论形式。^{[14]46}19世纪中后期，随着教学论的科学化探索，教学论知识日渐丰富、研究方法日渐多元。然而，实证主义哲学思潮与“科学化”运动一度使教学论知识生产陷入迷茫，面临方向迷失的危险。直到20世纪二三十年代后，一部分教学论知识生产者重新审视教学论知识生产过程，开始思考我们究竟要生产什么样的教学论知识，以及如何生产教学论知识。在学科性质上，确立了教学论学科“理论与实践并重、艺术与科学交融”的独特定位。在研究对象上，承认教学现象的复杂性与动态性、价值性与情境性，摒弃了知识普适性的盲目追求。在研究方法上，不再以单一的自然科学方法为主，而开始根据研究对象的性质，引入民族志、行动研究、现象学、扎根理论等质性研究方法，从而提高教学论知识生产方法与研究问题的契合度。在研究成果上，不再局限于呈现教学的单一要素，开始将教学内部各要素进行统整，从而推动教学目的、内容、方法、原则等形成一个相互关联、协同促进的有机系统。在学科体系构建上，教学论体系逐渐完善，不仅促进了教学论与相关学科的交叉融合，如教学生态学、教学评价学、教学管理学等，还深化了学科内部的细化发展，如语文教学论、数学教学论等学科教学论的形成。^[15]总之，对教学论知识内在合理性的不懈追求，激发了教学论知识生产者的深刻反思，促进了研究方法的持续革新与学科体系的不断完善。

三、知识生产方法：由二元对立走向辩证统一

教学论知识生产方法是确保教学论知识合理性与合法性的重要前提，也是教学论知识能够揭示教学规律、引领教学实践、培养社会所需人才的重要保障。因此，教学论知识生产方法是教学论知识生产领域最基础且最核心的议题之一。回溯教学论的历史发展，大致可以将教学论知识生

产方法划分为以事实归纳为主的经验主义方法、以演绎推理为主的理性主义方法和具有系统辩证特点的唯物主义方法。

（一）以事实归纳为主的经验主义方法

经验主义方法以经验主义哲学为基础，认为一切知识都可以从经验中获得，在经验中得到检验。教学论知识生产采用经验主义方法可追溯至公元前5世纪左右。当时，教学论知识多是先哲基于朴素的经验论，从自身的教育实践中观察、体悟与总结而成。不过，古代先哲并不排斥思辨与推理，他们认为没有理智分析的素养，就难以把握最高本体。^[16]此后，经验主义方法在教学论学科发展与知识生产过程中一直发挥着重要作用。教学论学科独立后，夸美纽斯推崇培根（Bacon）的科学研究方法，认为归纳法是探索自然奥秘的途径。然而，随着赫尔巴特将理性主义哲学引入教学论，促使理性主义方法在教学论知识生产中一度占据主导地位，经验主义方法则相对边缘化。到了19世纪中后期，自然科学迅速发展并逐渐占据主导地位，以经验主义哲学为基础的实证主义科学研究方法兴起。实证主义科学研究方法主张以经验或现象的观察为基础，反对纯粹的概念思辨，其特点是强调知识的客观、中立和价值无涉。相较于古代先哲的朴素经验论，实证主义要求经验应按照实证科学的要求获得，具有科学的意义和价值，能为科学所检验。^{[17]2}这种立场对教学论知识生产产生了深刻影响，教学论知识生产多依赖调查、实验等可被清晰感知的实证主义方法。比如，德国的梅伊曼和拉伊提出要使教育研究真正科学化，就必须建立实验的教育学。斯宾塞（Spencer）提出教学要为“完满生活做准备”，以实证主义哲学和心理学为理论基础，建立了功利主义的实科教学内容体系。杜威反对以赫尔巴特为代表的主知主义教学论传统，重视变化与发展的研究，重视科学或然论和科学方法，并提出科学的研究方法应该以实验数据和结果作为制定教学内容和方法的依据。^{[14]54}总的来看，这一时期的经验主义方法有利于加快教学论知识生产的现代转型，提高教学论知识的科学性。不过由于实证主义科学研究方法逐渐占据霸权地位，部分教学论知识生产者盲目崇拜实证主义、追求技术创新，而忽视思辨

法、个体经验及隐性知识的价值，导致部分教学论知识缺乏深度，也自然缺乏应有的学科特色和人文关怀。

（二）以演绎推理为主的理性主义方法

持有理性主义哲学观的研究者认为，经验可能受到多种因素的影响而产生偏差，因此他们强调通过符合逻辑的推理和具有说服力的论据来发现真理，而非仅仅依赖表象或经验。理性主义哲学思想可追溯至古希腊时期。古希腊哲学家巴门尼德（Parmenides of Elea）认为，追寻世界的本源必须通过理性思辨和逻辑推理，而不能直接由感性直观来把握。^[18]苏格拉底纠正了这种纯粹理性思辨的研究方法，将教学思想根植于教学实践经验，并通过理性思辨使教学实践经验得以升华。而亚里士多德将古希腊理性主义推向了巅峰，认为只有通过理性的概念、逻辑和范畴才能把握真实的世界。古希腊时期理性主义方法的运用使教学论知识生产不仅是对教学实践的简单描述，还夹杂了教学论知识生产者的理性思考，使这一时期的教学论知识生产成果既具有实践意义，也具有一定的理论价值。到了18世纪，康德（Kant）成为理性主义的重要代表人物。康德认为，理性的意志不能沾染丝毫来自经验领域的利益、情感、偏好、欲望等。^[19]他甚至在其著作中提道：“一切经验的东西，作为附属品不但对道德原则毫无用处，反而有损于它的真理性。”^[20]康德之后，赫尔巴特将以演绎思辨为主的研究方法更好地运用到教学论知识生产过程中。赫尔巴特在《普通教育学》中强调：“普通教育学必须把论述基本概念放在一切论述之前。”^[21]赫尔巴特主张把教育学变成由一些基本概念组成的知识体系，这就是科学的教育学。^{[14]46}到了20世纪初，西方国家兴起了“分析哲学”思潮，以摩尔（Moore）和罗素（Russell）为代表的哲学家将以概念分析为主的理性主义与实际经验相结合。分析哲学认为，哲学的任务是澄清语言表达式的意义，分析的对象应是实在或是构成客观实在的命题。^{[17]247-248}在这种哲学思潮的影响下，部分教育工作者为了使理论和实践能够更好地结合而展开逻辑或言语的分析工作，特别是集中分析那些模糊不清的概念。理性主义方法的运用使教学论知识生产不仅是对教学实践的

简单描述，更有教学论知识生产者的理性思考，使教学论知识具备理论的高度。虽然理性主义研究方法容易使教学论知识出现晦涩难懂、与教学实践脱轨的问题，但理性主义方法的运用丰富了教学概念及其内涵，有助于教学论知识体系更加系统完善。

（三）具有系统辩证特点的唯物主义方法

在教学论学科发展过程中，经验主义和理性主义相互交织，但多数时候是在进行“非此即彼”的争论。尽管有少数先驱，如福禄贝尔（Frobel）、乌申斯基等，在教学论研究中巧妙融合演绎推理与经验归纳的方法，但这种综合视角并未成为当时学界的主流。直到20世纪上半叶以后，更多的知识生产者认识到教学论既是理论的也是实践的，并对教学论知识生产方法进行了改进。比如，在教学论知识生产过程中引进现象学方法，推动教学论知识生产更加关注个人体验，从而改变以往西方哲学二元割裂的思维方式。^[22]20世纪40年代末，控制论、信息论和系统论粉墨登场，对教学论知识生产产生了较大的影响。20世纪五六十年代，部分研究者将控制论、信息论和系统论首次运用于教育技术领域，从而创建了“教学设计”这一新理论。之后加涅提出信息加工理论，并对教学过程产生了重要影响。此外，随着马克思主义理论的传播与发展，教学论知识生产方法得以革新，并产出了优秀的教学论成果。比如，苏联教育学家秉承马克思主义辩证思想提出教学过程最优化理论、发展性教学理论等；我国的张定璋、胡克英、李秉德、王策三等大批教学论研究者，也基于马克思主义理论对教学过程、方法、内容及其本质进行了探讨，并为建设中国特色现代教学论知识体系作出了卓越贡献。^[23]无论是现象学方法、“老三论”还是马克思主义研究方法，都重视事物发展的过程，将理论与实践并重，使二者互为基础，进一步推动了教学论知识体系的系统化与科学化。综上所述，20世纪以后，随着人们思想的解放，唯物辩证法深入人心，教学论知识生产方法也有了较大的突破，更多的知识生产者不再局限于非此即彼的二元对立思想，更加关注研究问题与研究方法的契合性。同时，教学论知识生产者对方法的选择也不再局限于哲学或自然科学的某一层

面,开始探索诸如人类学、环境学、脑科学、生物学、学习学等新兴学科的研究方法,使教学论知识生产方法日益多元。

四、教学论知识生产的未来展望

教学论知识生产应坚持马克思主义指导思想,倡导知识生产的实践取向,辩证把握教学论与其他相关学科的关系,发现并解决现代社会、现代教学存在的问题。^[24]目前教学论知识生产主体日益多元化,更应增强教学论知识生产主体间的有机联系,构建以教学理论研究者为核心的知识生产共同体;教学论知识生产内部动力日益增强,更应平衡好教学论知识生产的内外部动力,进一步完善知识生产动力机制;教学论知识生产方法日益多元,更应以适切性为宗旨选择知识生产方法,增强知识生产方法与研究对象的适配性。

(一) 构建以教学理论研究者为核心的知识生产共同体

随着教学论学科体系越来越完善,更多主体参与到教学论知识生产过程中。但目前教学论知识生产群体仍旧存在一些问题,如教学理论研究者“走不下去”,未能深入中小学做扎根研究,教学实践者也“走不上来”,不想关注理论研究者的理论成果,理论和实践是“两张皮”。那么,如何才能使多元化的教学论知识生产主体更好地协同?在学科分化日益精细的背景下,对教学论问题研究更深入的教学理论研究者作为教学论知识生产主体的核心是毋庸置疑的。但教学理论研究者不能闭门造车,应该以更加谦虚、包容的心态处理好与其他教学论知识生产者的关系。教学理论研究者既要加强自身对其他学科相关理论的学习,又要有意识地组织异质化知识生产团队。教学理论研究者应具备跨学科素养,了解教学论相关学科的最新研究成果,从而更好地汲取其中的养分。比如,教学理论研究者应充分关注哲学、心理学、脑科学、社会学、计算机科学等相关领域的发展,拓展教学论知识生产的横向维度。在此基础上,教学理论研究者应该有意识地组织异质化的知识生产团队,吸纳具有多重教育背景和学科知识的研究者参与到知识生产过程。^[25]教学理论研究者可以与数据科学家合作,促使教学论研究方法的创新^[26];也可以将一线

教师纳入研究团队,通过交流合作夯实理论研究的基础^[27],消弭理论与实践之间的鸿沟。因此,构建以教学理论研究者为核心的异质化教学论知识生产共同体,让不同知识背景与研究旨趣的主体发挥各自优势,才能使教学论知识生产氤氲化生出新的生命力与能量。历史经验告诉我们,教学论知识生产既不能闭门造车,不顾其他学科发展,也不能只做形而上的理论思辨,不顾教学实践的需要。

(二) 完善内外联动的教学论知识生产动力机制

教学论知识生产动力影响着教学论知识生产的方法及形态。当外部动力主导教学论知识生产过程时,教学论知识成果容易忽视研究对象的本质及学科自身的逻辑。但如果教学论只关注学科逻辑,而不向外拓展,又容易故步自封、坐井观天。因此,要完善内外联动的教学论知识生产动力,更好地推动教学论知识生产。完善教学论知识生产动力机制首先要从内部动力入手。教学论知识生产的内部动力来源于教学论知识生产者坚持不懈地追求完善教学论知识的内部合理性。在建设教学论知识的内部动力机制时,重点要唤醒教学论知识生产者的责任意识与学术追求。教学论知识生产者要真正认同教学论知识生产是为己与成人相统一的过程,只有这样才能为教学论研究注入内在价值和驱动力,才能勇敢地直面令人不安和焦虑的现实教学问题,将理论与实践紧密结合,从而推动教学论知识体系的合理性。^[28]教学论知识生产的外部动力主要来源于社会需要和知识生产环境。社会需要影响着教学论知识生产的目的,而知识生产环境影响着教学论知识生产主体的思维方式和方法选择。教学论知识生产主体在面对社会需要时,既要回应社会需要,又要有作为教学论知识生产者的责任感和理性思维,用理性观照教学实践,以致提出理性的实践原则。^[29]当社会思想潮流与外部知识生产环境阻碍了教学论知识生产的合理化进程时,教学论知识生产者要实事求是,坚守教学论的学科使命,担负“知识分子”的学术职责,相对自主地开展具有学科特色、追求学科内部合理性的研究。

(三) 以适切性为宗旨选择教学论知识生产方法

研究方法对于学科的发展有着不言而喻的重

要作用，方法的成熟与创新往往能引领学科发展的科学化进程。教学论知识生产方法的演进总体上是一个从感性到理性、从二元对立到辩证统一的过程。历史上，教学论知识生产者往往在事实归纳的经验主义方法和演绎推理的理性主义方法之间争论不休，而实际上两种方法各自有其优点和缺点。经验主义方法有助于增强问题意识，推进理论与实践的结合，能够产出创新型知识，但因其自身的规范性又往往受到质疑与批判；理性主义方法有助于增强反思和批判意识，提高教学问题讨论的理论水平，进而指导教学实践的开展，但因其并不能产出创新型知识，容易超然于实践问题而最终走向僵化。^[30]然而，统观教学论发展的历史，那些原创性较高，影响较大的教学理论基本上都既运用了经验归纳的方法，又运用了演绎推理的方法。^[31]比如，杜威的教育理论既对已有哲学和教育学进行了演绎推理，又在实践中不断进行检验和优化；赞可夫在对凯洛夫的教学思想进行研究、批判的基础上，开展了长达12年的教育实验，从而提出发展性教学理论。因此，只有经验和理性彼此依赖，才能生产出经实践检验的理论。教学论知识生产者在研究教学论问题时，要坚持马克思主义认识论，以整体、综合的观点来衡量经验主义方法和理性主义方法的取舍。当前，教学论知识生产方法正朝着多元化、综合化的方向演进，这不仅是教学研究方法发展的必然趋势，也是构建中国教学论自主知识体系的必由之路。面对众多的教学论知识生产方法，我们应该考虑“使用什么样的教学论知识生产方法”“怎样使用教学论知识生产方法”“如何使教学论知识生产方法更加凸显学科特色”等问题。教学论知识生产者必须深刻认识到，方法的选择与应用最终须服务现实教学问题的有效解决。

参考文献：

- [1] 桂钦昌. 全球知识生产的空间演化研究：以国际学术论文为例 [D]. 上海：华东师范大学，2021：63.
- [2] 辛继湘. 体验教学研究 [D]. 重庆：西南师范大学，2003：41-43.
- [3] 曹孚. 外国教育史 [M]. 北京：人民教育出版社，1979：167.
- [4] 田慧生，李如密. 教学论 [M]. 石家庄：河北教育

- 出版社，1996.
- [5] 莫雷. 教育心理学 [M]. 广州：广东高等教育出版社，2002：15.
- [6] 钟启泉. 最近发展区：课堂转型的理论基础 [J]. 全球教育展望，2018（1）：11-15.
- [7] 雷伶. 马斯洛内在教育论述评 [J]. 教育研究与实验，2006（6）：66.
- [8] 佐藤学. 学校见闻录：学习共同体的实践 [M]. 钟启泉，译. 上海：华东师范大学出版社，2014：110-111.
- [9] 安富海，王鉴. 近年来我国课程与教学论研究的回顾与展望 [J]. 教育研究，2016（1）：47.
- [10] 李森，张东. 教学论研究三十年：实然之境与应然之策 [J]. 西南大学学报（社会科学版），2009（6）：119.
- [11] 胡金平. 中外教育史纲 [M]. 南京：南京师范大学出版社，2001：25-26.
- [12] 张传燧. 中国教学论史纲 [M]. 长沙：湖南教育出版社，1999：92.
- [13] 郝鸿军. 知识的合法性 [D]. 长春：吉林大学，2007：11.
- [14] 陆明玉. 教学论发展的方法论研究 [D]. 重庆：西南大学，2012.
- [15] 朱德全，杨磊. 教学论发展70年：实践样态与逻辑路向 [J]. 教育研究，2019（9）：16.
- [16] 张岱年，方克立. 中国文化概论：修订版 [M]. 北京：北京师范大学出版社，2004：259.
- [17] 刘放桐，等. 新编现代西方哲学 [M]. 北京：人民出版社，2000.
- [18] 王举. 论教育哲学的合理转向：基于理性主义和实用主义的比较研究 [D]. 开封：河南大学，2010：21-22.
- [19] 唐汉卫，黄忠敬. 从“理性”到“理由”：社会与情感能力培养的规范性审视 [J]. 教育研究，2024（3）：89.
- [20] 康德. 道德形而上学原理 [M]. 苗力田，译. 上海：上海人民出版社，2023：60.
- [21] 赫尔巴特. 教育学讲授纲要 [M]. 李其龙，译. 北京：人民教育出版社，2015：5.
- [22] 王坤庆，黄盼林. 范梅南现象学教育学的方法论特征及启示 [J]. 中国教育科学，2022（5）：85.
- [23] 王鉴，胡红杏. 中国特色现代教学论学科体系的形成与发展 [J]. 教育研究，2020（5）：62-63.
- [24] 舒志定. 马克思唯物史观对建构教育理论的意义再认识 [J]. 现代教育论丛，2023（4）：12.
- [25] 黄瑶，王铭. “三螺旋”到“四螺旋”：知识生产模

- 式的动力机制演变 [J]. 教育发展研究, 2018 (1): 74.
- [26] 刘志军, 刘美辰, 肖磊. 数字化时代的教学理论与实践: 第十四届全国教学论专业委员会学术年会综述 [J]. 课程·教材·教法, 2015 (10): 126.
- [27] 张卓远, 侯怀银. 我国教学论学科体系、学术体系和话语体系建设 [J]. 课程·教材·教法, 2023 (8): 75.
- [28] 徐继存. 教学论研究的认识论省察 [J]. 当代教育与文化, 2020 (5): 2.
- [29] 路书红. 教学理论建设的方法论比较 [D]. 济南: 山东师范大学, 2009: 165.
- [30] 徐继存, 吉标. 我国教学论研究三十年的回顾与反思 [J]. 中国教育科学, 2014 (4): 203.
- [31] 李松林. 推进教学论研究的突破口 [J]. 教育研究, 2012 (8): 97-98.
- (责任编辑: 孟宪云)

Production of Pedagogical Knowledge: Historical Review and Prospect

Xiao Lei, Ma Ruixuan

Abstract: Production of pedagogical knowledge is the process in which pedagogical knowledge producers take value and realistic problems of teaching practice as research objects and adopt appropriate research methods to explore and express teaching laws. From a historical perspective, the production subject is becoming increasingly diverse, mainly composed of philosophers, educators, psychologists and teaching practitioners. The driving force of the production is gradually shifting from external recognition to internal rationality, mainly manifested in the pursuit of social usefulness, external legitimacy and internal rationality of pedagogical knowledge. The production method presents a trend from binary opposition to dialectical unity, which can be roughly divided into empirical, rationalist, and dialectical method. Therefore, it is necessary to build a production community centered on pedagogical researchers, improve the production mechanism, and clarify the production method with appropriateness as principle, so as to promote the construction of the independent knowledge system of teaching theory in China.

Key words: teaching method; knowledge production subject; driving force of knowledge production; knowledge production method