

教育方法的一般结构

◆ 刘庆昌

[摘要] 教育方法实为关于“教育者怎么做好教育”或说“教育者怎么有效实现教育目的”的探究领域。在教育方法的不断探究中,如果说有什么相对稳定的存在,那就是教育方法的一般结构。关于教育方法,其界定可以是:教育者为了解决阻碍教育目的实现的难题,按照教育理性原则处理事情的方式。在此基础上,我们也可以解析出教育方法构成的基本要素,它们分别是教育的目的、教育的事情、教育理性原则以及处理教育事情的方式。找寻到教育方法的一般结构,教育研究者可以借此在知识学的意义上组织教育实践者的教育智慧,教育实践者则可以据此创造自己的教育方法。

[关键词] 教育方法; 教育事情; 理性原则; 技术方式

[中图分类号] G40

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2021) 08-0039-06

一、引言

(一) 对教育方法的元研究很有必要

虽然要论述教育方法,但我仍然要首先说明教育方法只是一个观念性的存在,或者更恰当地说,教育方法只可以作为一个概念和我们思辨教育的一个意义单元,它并不指代任何一种具体的方法。之所以如此,一方面因为教育方法自身是一个类概念,在其统摄之下实有服从于教育追求的、不同类型的方法集合;另一方面因为教育的本体现在看来只是一种具有丰富价值内涵的意念。如果把动机、目的等承载人愿望的事项悬置起来,我们的确无法把任何存在于教育中的行为称作教育行为。好在各种类型的教育者并没有思辨概念的兴趣,他们自信自己做的就是教育,进而教育方法在他们的意识中就是他们在自己默认的、在教育工作中发挥效用的行为格式和策略。实际上,对教育方法概念缺乏思辨兴趣的并不只是不同类型的教育者,教育理论研究者因其研究基本上以教育之事为对象展开,因而自然遮蔽了元教育理论的视域,其结果是对类似教育方法这样的对象,多有情境之中和目的之下的事理陈述,却缺乏脱离情境和目的的学理揭示。这种情况的存在无疑符合人们日常的思维从而属于正常,但着眼于教育和教育者的发展,又无疑是一种遗憾,而最主要的遗憾在于元教育理论思考的缺席和教育方法

学理的不足,使得教育者难以拥有可迁移的抽象形式和原则,进而只能每遇到具体的教育难事均需作专门的方法思考,其身心的苦累可想而知,关键是一种超越具体情境和目标的一般教育理性难以在他们的意识中形成。我们关注“教育方法的结构”这一问题,若论其兴趣显然首先在于学理的探究,或可因此而丰富教育哲学的内容;若论其实践的效用,则又旨在助益各种类型的教育者在意识中形成必要的教育方法理性。

(二) 康德给了我们应有的启示

应该说如上的旨趣在认识上并无新颖之处,但如实而言却难有结果,皆因教育方法概念以至方法概念多为辞书的词条或是作为对象研究中工作立论的只言片语,确定为论域作专门的思辨并不容易,故而在元教育理论范围内对教育方法作深入的探察,不仅需要研究者的兴趣和热情,还需要某种可获得有意义启迪的认识论机缘。从思想的真诚出发,除了对于教育方法学理的兴趣和积极服务教育者教育方法理性形成的意图,哲学家康德在论述纯粹实践理性的方法论时关于方法的言说就是我们展开教育方法结构思考的原型。康德在论及纯粹实践理性的方法论时指出“通俗的知识需要一种章法,但科学则需要一种方法,这就是按照理性原则的处理方式,而一种知识的杂多唯有借此才能成为一个系统。”^{[1]161} 解析这一文本,至少可获得以下两种信息:一是章法与方

刘庆昌/山西大学教育科学学院教授,教育学博士(山西太原 030006)。

法不同,前者用于通俗的知识,后者用于科学知识;二是方法的基本内涵,即一种遵照理性原则的、可使杂多的事物成为系统的处理方式。进一步阐释,方法比章法更具有思维的含量,而且具有内在的目的性,而章法在我们的文化中更倾向于促成秩序。方法的旨趣在于解决问题,而章法与问题的解决则基本没有关系,更多关涉做事的过程规矩与效果艺术。具体到教育生活中,我们会发现并不是教育过程中的任何事情都需要方法,但几乎所有的事情都需要有章法,正是章法使得教育者的教育显得职业与规范,使得教育成为一种特殊的生活和文化现象。当人们思索教育方法的时候,一定是遇到了工作意义上的难题,通常会两种情况:一是使预定目标无法达成或无法完全达成的难题;二是使预定目标虽可完成但效率和效果不尽理想的难题。无论各种难题存在于教学、训育还是管理领域,只要存在就可能引发人们关于教育方法的思考和研究。值得注意的是,教育方法一旦被获得,经过实践者的反复应用,也能够转化为解决某个或某类教育问题的章法。这种由教育方法转化而来的教育章法越多,一时间、一空间或一方面的教育实践就越成熟。众多的教育章法,包括促成秩序的和解决问题的,实际上成为教育文化的主体性内容。

(三) 教育方法的构成要素

从康德的言说中,我们能够获得的更重要信息是一般意义上的方法的构成。“……一种方法,这就是按照理性原则的处理方式,而一种知识的杂多唯有借此才能成为一个系统”^{[1]161},这一表述虽然不是对方法概念的规范界定,但事实上已经在一般意义上界定了方法。我们完全可以把这一表述在形式上改写为对方法概念的如下界定:即方法是人为了使问题借此可以得到解决,而按照理性原则处理事情的方式。从中可以解析出需要解决的问题、处理事情的方式和能够遵循的理性原则。由于我们已经意识到方法具有内在的目的性,那么稍加思维的整合,便可得出方法的基本构成要素:目的、可用于目的实现的基本方式、在方式与目的之间可能存在的难题、理性原则。由此推及教育方法,其界定可以是:教育者为了解决阻碍教育目的实现的难题,按照教育理性原则处理事情的方式。在此基础上,我们也可以解析出教育方法构成的基本要素,它们分别是教育的目的、教育的事情、教育理性原则以及处理教

育事情的方式。所谓教育方法的结构则是由这四个要素构成的一个具有内在目的性的功能性整体,在其中,各要素会按一定的秩序有机相连。可以看出,如此理解的教育方法并不是一个纯粹的技术性概念,这恰恰说明教育方法绝非抽象和空洞的存在,而是存在于教育情境和问题情境之中的,也只有这样的理解才接近教育方法的完整意义。

二、教育的目的

(一) 理论分析

在现实的意义思考教育方法而非仅仅做关于教育方法的语言文章,教育的目的就是一个不仅不能回避还必须置于首位的问题,这是因为方法在“目—手段”的思维框架中属于手段范畴,而手段无论是在一般还是在个别意义上,都只能以目的的先在于其存在的合理性前提。直言之,即不存在没有目的的手段,凡被称为手段的事物都会有其指向的目的。进而言之,如果我们要理解或研究方法,是需要从目的出发的,否则将无法获得关于方法的整体认知。由此来看,目的之于方法并非纯粹的需求者,它实际上成为方法整体的有机构成,反过来,方法也不是绝对独立的技术性存在,它总是一定目的的方法,否则它要么没有目的性从而无意义,要么从属于所有的目的,那世界上就只需要一种方法,而这显然不符合客观的实际。所以,思考和分析教育方法,的确需要从教育的目的认知出发,这将成为教育方法研究的必要前提。

教育会有什么样的目的呢?严格地讲,这并不是教育自身的事情,教育的社会属性决定了教育的目的只能来自社会的需要。由于社会的需要是一个大集合,其中的一部分是可以由教育满足的,这一部分需要自然就成为教育目的设定的依据,从这里我们也能理解杜威的教育无目的论,须知教育作为独立的系统可以有自己的目的,但整个教育之于社会的需要满足来说则是一种手段。事实上,当杜威表明“教育是社会进步和社会改造的基本方法”^[2]时,就是把社会进步和社会改造作为教育的目的对待的,我们因此可以说社会的目的就是教育的目的,如果没有社会进步和发展的需求,教育自身则无所谓目的,甚至社会学意义上的教育也不复存在,余留下的教育只能是满足人最基本生存和生活需要的粗浅的类教育现象。我们今天的学校教育以至一切历史上的学校教育,其产生与发展都是因应社会需要的结果,它作为一种功能性的存在,是被

社会选择和接受的，站在社会进步和发展的立场上看，是具有手段性质的，但这并不影响它自身作为独立的“目的—手段”系统而存在。

在此我们需要进行目的与目标的辨析，我习惯于从时间和空间两个维度建立目的与目标的联系：在时间的维度，目的是终极性的，目标是阶段性的；在空间的维度，目的是整体的，目标是部分的。以此为前提，使社会进步和发展可以说是教育的终极目的，这一点对于主张通过教育改造社会的人们来说尤其如此，但也必须承认教育的这种目的准确地说属于以教育为社会改造工具的人们所具有的观念，对于学校教育系统的工作主体来说，社会的变化与他们的作为有关却不是他们自己可以控制的，因而学校教育自身的目的只能是自己可以控制和实现的，并与社会进步和发展的需要具有内在一致性的现实追求，直截了当地说就是具有一定规格的人，在当下就是社会主义事业合格的建设者和接班人，具体到教育工作系统中，就是德智体美劳全面发展的学生，就是具有建设者本领和接班人品质的人才。

（二）现实观照

建设者的本领，在具体操作的层面关涉社会事业的各个生产和服务领域的专业要求，在一般意义上就是掌握了知识与技能、领悟了知识与技能生产的过程与方法；接班人的品质，在具体操作的层面关涉社会主义各项事业岗位的文明德性和政治思想要求，在一般意义上就是拥有健康、正确的情感态度价值观。进一步讲，掌握知识与技能，既有横向的领域划分，也有纵向的水平要求，分别与学校的课程与教学相关联，前者规定一定教育阶段的学生要学习什么，后者规定一定教育阶段的学生要学习到什么程度。不同领域的和不同水平的知识与技能学习对教学的方法会有不同的需求。领悟知识与技能的生产过程与方法自然与知识与技能的学习相随，但这并非一个自然的过程，只有当这种过程与方法被设定为教学的目标时，两者的相随才具有可能。作为教学的目标，过程与方法其实只是一个中介，它实际上通向学生发现和创造能力的形成。发现和创造的能力不是知识与技能的掌握本身可以带来的，它必须依托于一定品质的教学，而这种品质的教学应能把具体知识与技能的具体生产过程挖掘并呈现出来，以使学生的实际体验之，只有如此才能使学生在掌握知识与技能的同时领悟发现和创造并进一步形成这种能力。关于作为教学目标的情

感态度价值观，其内涵比较丰富，至少与个体的心理健康及个体的价值、道德和政治社会化等问题有关，这一方面的教育目标达成，仅依靠教学的方式是远远不够的，还需要教育过程中与教学同等重要的训育出场发挥作用。相对而言，我们难以对情感态度价值观方面的教育目标作出像知识与技能方面的教育目标那样较为可操作化的描述和界定，因而难以对标寻求方法，自然需要教师具有更高的教育敏感与艺术，当然也有更多供我们思考的空间。

三、教育的事情

教育的目的一旦明确，人们就会围绕着目的做许多的事情，宽泛而言这都属于教育的事情，至少是服从于教育并支持和辅助教育的事情，正是在此意义上学校中的教书育人、管理育人和服务育人才能成立。不过，教书育人在其中必然处于核心的位置、发挥核心的作用，这也是学校之为学校的前提，而相对单纯的教育的事情自然也会集中在教书育人领域。就教书育人来说，其中的教书和育人在思想和行动的层面均是统一的。换言之，教书旨在育人，而育人可借助教书，但需要注意的是育人并不依赖于教书一途，即便不牵涉管理与服务，在教书之外尚有训育。对于训育，我宁愿把它作动词化的理解，而不选择它作为道德教育的旧称，原因是若将道德教育置于更广义的理解中，应与行为规范之外的价值以及政治信仰存有联系，这必然又牵动教书的领域。如此，将训育作动词化的理解等于强调了其作为教育行为方式的意义侧面，客观上使“教育的事情”更可成为有机的整体。依循纯粹的教育理论理性，指向认知的教学和指向行为的训育合而成为教育的事情最具有教育学的美感，但体察教育的实践，便不能把既独立存在又潜藏于教学和训育中的管理一事给予悬置。综合思虑，所谓教育的事情，其要义当是服务于文化知识传授的教学、服务于学生德行养成的训育及辅助教学和训育的管理。简而言之，教学、训育和管理即是教育者在教育方法范畴中要处理的教育的事情。

（一）教学

教学是一件源于学习的事情。无论从历史的还是逻辑的角度，都可以分析出有学而无教的历史存在，最极端的情形莫过于人类对大自然的模仿，这就是一种最基本的学习方式。即便是在人群之中，学也应该先于教而独立存在，这一判断当然缺乏经验的证据，但从个体心理成熟和发展

角度讲,学的发生似乎更接近本能而无须高强度的努力,教则需要意识的自觉才能促成行为上的主动。莫说在教育历史的原始阶段,即便在今天,经验也能告诉我们学的发生和存在并不以教为必要的前提,而教则无法脱离学而独立存在。一言以蔽之,教学作为一件教育的事情,是因为教对学的介入,正是这种介入使教从出现之初就携带着教者的意识自觉和行为主动,进而使教学亦可说是一种“有教的学”,从最初就具有了教育的倾向。其中的缘由在于教者所教乃学者所需,更关键的是教者历史性地自觉到教之价值,行为自身的善性自然生发,但客观而言,在教之基本利好之外,教者也难有过多的思虑,因而因教的介入而使学转成的“有教的学”并非今日所谓的教育。

历史地分析,最初的教学基本上是功利性的单纯教学,其中的所教和所学远非后世复杂、深刻的文化、科学和技术,而是生存之基本技能,能够满足的也只是学者的基础性需要,社会行为的规范化尚在其次,更不用说为了支持学者认知和人格的进一步发展。尽管如此,教学在历史上的出现还是为日后不断进化的教育奠定了基础,并在教育的进化中最终成为教育新的意义生成的最基本场域。就内容而言,可教的只能是可表达的,或是可听的,或是可见的,也就是可以告知的信息和可以示范的行为,基于此,自觉的教者所为在或强或弱的目的上是要使学者知和使学者会的。要使学者知什么和会什么,完全取决于具体的历史阶段拥有了什么样的知识、规矩和技术,这些内容的性质和水平理论上决定了教学的复杂和深刻程度。就途径而言,因学者最基础性的学无外乎感觉基础上的记忆、理解和模仿,与此相应,教者最基础性的教便是告知、讲解和示范。进而言之,告知乃以告使人知。如果所告的内容仅需学者知道,仅仅告诉即足矣,教者所为实为传声,他自己的功用则无异于传声筒,这是强度最弱的教;如果所告的内容还需要学者领会才能使教彻底完成,讲解就必须出场,由此想到今日教师的教常与讲课相关联,可知讲解与告知相较,在所告内容中的道理说明上显现出其进步和个性。至于示范,最初主要发生在技能传递领域,后来的范围逐渐扩展,演化到今天,人格与思维也可在一定程度上由教者加以示范,教学也因此更加趋向于教育。即使这样,在教育整体结构中,教学仍然主要彰显教育之教的侧面,这一点至少

在汉语思维和中国文化思维中是一种客观现象。

(二) 训育

训育的基本语义为师长通过教诲抚育、教导养护使教育对象健全发展,但在教育理论语境中更偏向旨在促使教育对象品格养成的道德教育,究其实质是指向教育对象实现社会化的。与教学相比较,训育显然缺乏、实际上也很难有严格的计划性,虽然它通常具有很严肃的仪式和制度支持,但其发生和存在更具有随机性,其效果也就很难像教学的效果那样容易测量。然而,训育的重要性起码在教育意义结构中和教学一样,在一些教育的保守主义者那里甚至比教学还要重要。当我们听到有人批评学校的教师重教书而轻育人时,应该认识到他们一方面批评教师的工作偏失,另一方面也在表达育人比教书在某种意义上更重要。只要深入体察就会发现,在我们中国教育生活中,家庭中父母对孩子的“养而不教”和学校中教师对学生的“教而不育”都属于一种偏失。而值得注意的是“养而不教”中的“教”和“教而不育”中的“育”竟然具有内涵上的一致性,即都是在说教育对象的品格养成而非知识的获得,足见训育虽然在教育资源占用和实际工作地位上远逊于教学,但在人们的综合衡量中更占优势。对于这种现象,我们当然可以作多角度的解释,但笔者以为最为贴切的解释应与人的社会化问题联系起来。须知人是社会的人,一个完整意义上的人不仅是可自保自理的个人,还必须是群体中的有机存在。要做到这一点,一个人就必须在师长的帮助下实现社会化,而师长的帮助在教育意义上就是训育。

没有人怀疑和否定训育在学校教育中的价值,但快节奏的社会生活夹杂着功利主义的侵扰,已使教师要么失去了训育学生的兴趣,要么让不得不进行的训育变得越来越简单和粗糙。而社会生活的更加民主夹杂着后现代思潮的影响,无形中消解了传统的权威力量,训育的难度显然大于历史上的任何一个时期。因而,在父母和教师因越来越缺乏传统的力量支持而感到教育对象社会化日益艰难的同时,他们自己的训育自信也在悄悄地丧失。这无疑是我们警惕的,因为教育的内涵很可能因此而发生不可逆转的减损,新一代的成长与发展也许会变得越来越难以被控制和预知。旨在帮助个体社会化的训育具有天然的艰难,在其中互动的不主要是教育者和教育对象的经验、知识与思维,而主要是他们各自的意志,可以想见意志与意志碰撞的结

果很难是教学互动中的思维火花,更可能是双方的情绪冲突与对抗,而其根由在于“很少有什么社会规则是让孩子们自得其乐的。相反地,父母要花大部分精力规劝孩子,要让孩子们懂得遵守规则有时是要付出代价的,但又非得这么做不行”^[3]。这难道不是训育之艰难的根由吗?在教育操作的层面,训育的具体方式是教育者为激发教育对象优良行为而实施的教导和为防止他们不良行为而实施的训诫两种,究其精神而言近似于康德所说的教育。在《论教育学》中康德指出“教育包括照料和塑造两个方面。后者又分为:否定性的,即仅仅为了防止错误而进行的规训;肯定性的,即属于培养的教导和指导。指导指那种在将所教的东西付诸实施中进行的引领。”^{[4]12}在这里,康德的确是在说教育,但其所指却不包含教学在内,倒是近似于以教育对象品格养成为旨趣的训育。结合康德所说的“我们所理解的教育,指的是保育(养育、维系)、规训(训诫)以及连同塑造在内的教导”^{[4]1},那么,我们所说的训育在操作的意义上就是否定性的训诫与肯定性的教导。

(三) 管理

应该说,教学和训育就构成了最核心的教育的事情,辅助教学和训育的管理固然不可被悬置,但就其存在的方式而言是无法与教学和训育并立的。我们之所以仍然把管理视为教育的事情,一则因为教学和训育的实际运行不可能没有管理的出席,否则一些来自教育对象的特殊障碍就会破坏甚至中断教学和训育的顺利运行;二则因为管理自身虽然可以不为教育而在,却能在教育对象那里收到教育的效果。在教育学的历史上,对辅助教学和训育的管理论述最为精到的当属德国教育学家赫尔巴特。他所说的管理目的是使儿童服从于秩序,在这一点上管理与教学及训育存在着割不断的联系,但他特别指出训育“与儿童的管理有共同的特征:它是直接对儿童的心灵发生影响的;……只是我们应当防止在训育与管理应采用同一种措施的时候把两者混淆起来”^{[5]160}。对于管理之于教学的意义,赫尔巴特直言“精明的儿童管理乃是教学的一部分”^{[5]165},虽然此处的管理接近于训育,但也不影响他把管理作为教育性教学顺利开展的前提。毕竟,儿童所具有的不服从的烈性会成为他们不守秩序的根源,在此意义上,教学的顺利进行是需要管理的,而管理也因此与教学一道成为教育的事情。

四、处理教育事情的理性原则与技术方式

在一般抽象的意义上探察教育方法的结构,理论上讲并无必要论及具有实际经验内容的理性原则,但实际上很难做到,这是因为人的一切高级人文活动均需要遵循理性,而教育的事情又是特殊且个性的,从而完全脱离教育经验世界的纯粹概念运演,既无技术上的可能,还会使论述失去教育的蕴涵,因而我们的论述一方面必然坚持元研究的立场,另一方面则需要在必要的情况下谈及处理教育事情的具体理性原则和技术方式。依据论说的共同体习惯,我们需要预先对论题做操作性的界定,这将能保证我们的言说不至于玄虚,应能有利于教育实践者对具体的教育方法进行理解、应用和品鉴,同时也应能有利于一切有意愿的人进行教育方法的发明和创造。

(一) 理性原则

处理教育事情的理性原则是具有普遍指导意义的,它必是历史生成的教育精神向实践领域延伸的必然结果,现实地讲,它应体现所谓“好教育”的精神法则,这种法则在我看来即“爱智统一”,进一步讲是爱和智在教育中的统一。这一精神法则是对“好教育”特征的最高抽象,而“好教育”在我看来应是“道德化、专业化和艺术化的教育”^[6]。那么,处理教育事情的理性原则在一般抽象的层面即分布在道德化、专业化和艺术化三个领域,就其灵魂而言,是教育的事情得以合理的依据和保障。

1. 道德化的理性原则

道德化的理性原则是处理教育事情的第一级原则,这当然是一种人为的设定,但这种人为性并不依赖于任何的个人,而是由教育的本性决定的。尽管从起源上说最初的教育实为教学,但历史的发展已使教育具有了鲜明的积极价值倾向,说白了就是道德的倾向。无论是中国文化中的“养子使作善”还是西方文化中的引导,其旨归均为善,并以此把教育与类似教唆这样的消极现象以及教学、训练这样的中性存在区别了开来。教育实践过程中的教学、训育及具有辅助性的管理,所要恪守的第一原则必是道德的,它不仅规约教育事情的目的,而且规约教育事情中的行为内容、方式及与其相随的人际关系。

2. 专业化的理性原则

专业化的理性原则是处理教育事情的第二级原则,这是在教育之为教育的基础上的一种精进

追求，其立意是在使教育行为主体动机具有教育性质之后在教育的效率和效果上作必要的创造，进而使教育的动机和效果实现相对满意的统一。

3. 艺术化的理性原则

艺术化的理性原则很显然是比要求教育合于目的和合于规律更高的要求，属于处理教育事情的第三级原则，在现当代教育语境中也可以表述为美学或诗性的原则，依其性质可以归属到审美理性的范畴。归结起来，道德化的、专业化的和艺术化的理性原则，实际折射出教育实践自身发展中依次出场的实践理性和审美理性，三种类型的原则在理念上共同完成了“好教育”的建构。

需要指出，在教育方法的结构中，理性原则是在教育目的作用下的思想产品，其功能为：一是提醒教育者不忘一种事情成为教育的事情必须内含积极的道德价值和生命共同体的善意；二是鞭策教育者不忘好的教育不仅需要道德与善意，还需要为实现道德与善意而进行基于人心人性、知识技术及相关事情规律的创造；三是引领教育者在保证自己的工作为目的正确、过程专业的基础上，向令人愉悦的诗性境界提升。没有这样的教育理性原则体系，处理教育事情的技术方式只能滑入纯粹指向短近功利的粗放传播与管理。果真如此，我们的教育与我们的文化就会产生机械的割裂，群体的智慧资源会被无端浪费，严格地讲教育也就不复存在了，实际存在的不过是人类生存层面的日常操作。

(二) 技术方式

处理教育事情的技术方式是教学、训育及作为两者辅助的管理直接相联系的，通俗而言，这种所谓的技术方式，其实质是如何做好教学、如何做好训育和如何做好管理的操作机智。这里之所以使用机智一词，主要是考虑到作为教育方法之技术核心的方式，使用康德的思路必是服务于复杂问题解决的，难免涉及基于教育目的、内容以及对象特点的运思，绝非纯粹的技术思维可以担当。具体而言，无论是教学的、训育的，还是管理的技术方式，因其服从于教育的目的，便无法不接受教育理性原则的规定，也无法不需求发明、创造和应用者的教育敏感。在此前提下，处理教育事情的技术方式固然首先是技术的，但同时也与人的教育意念建立了有机的联结。

基于实践的立场，我们需要意识到处理教育事情的技术方式存在着教学、训育和管理不同领域的差异性。考虑到管理主要发挥辅助教学和训

育作用的事实，下文仅对处理教学和训育的技术方式进行论述。

1. 处理教学的技术方式

首先说对教学的处理，通常以“目标—手段—效果”为思维框架。因效果一旦产生既成事实，因而处理的对象自然是教学目标和教学手段，其中的教学手段是由教学内容和方法构成的一个思维范畴。微观地说，对教学目标的处理主要包括两种技术方式：一是对教学目的在时间上进行分解，具体表现为教学目标的水平等级划分，布鲁姆的教育目标分类学即如此；二是对教学目的进行空间上的分解，具体表现为教学目的整体的部分化，课堂教学的三维目标划分即如此。对教学内容的处理，其核心在于对客观的知识作教育学的处理，这既包括把原先用研究的方式表达的一般知识转化为用说明的方式表达的教育知识，也包括在教育知识和学习者之间建立起道德的和专业的联系。对教学方法的处理应该说无法独立存在，原因是教学方法一定是与具体的目标、内容和学习者联系在一起的。如果必须说明它，那么其要义应是设法使教学方法具有教育性，在此之外的均非关键。

2. 处理训育的技术方式

其次说对训育的处理。由于训育不是教学所具有的基于知识体系的显见系统，除了一些常规的训育仪式，通常是在教育生活中随时发生的，因而“目的一手段—效果”这一思维框架虽然也可用于对它的解释，在实际的训育活动中却不起主导性作用。这当然不是说教育者可以缺少训育的目的和效果意识，更不意味着可以不做手段的文章，而是说教育者对训育的技术性处理与对教学的处理情形不同。基于对实践的反思，可以发现教育者处理训育的技术方式主要集中在自己情绪、态度的控制与教育人际关系的优化两个方面，至于运行在训育过程中的价值与规范，实际上不断重复在其中，并不容教育者知识传授的意向，因而少有技术处理的需求。谈到情绪和态度的控制，其含义比较接近情感智商的核心，所以很能考验教育者的教育理性能力，但有趣的是这一方面的思考在训育的方法领域几乎无人提及，殊不知训育的情境性失败在较高概率上与此有关。相比较而言，教育人际关系更具有背景的性质，但它一则制约着教育者训育的风格，二则影响训育的彻底性，同样需要教育者做技术性的处理。虽然我们在这里因论题的因素不断

(下转第 79 页)

诸方面的要素予以综合和内化，养成优秀思想品质、良好精神面貌和有效行为方式。可见，读写结合，丰富写作实践，是培养语文素养最本质和最要害的步骤，也是锻炼学生综合应用最重要和最关键的环节。很多故事情节极强的文学作品往往写得含蓄蕴藉。例如，白居易的《卖炭翁》、契诃夫的《奥楚蔑洛夫》、莫泊桑的《于勒》等。这些人物的命运，都只能引领学生通过把握人物性格特征和主题基调，进行选择、提炼和概括，作出合乎情理的推断；而发展语文的核心素养，还需要借助课文开展“悟境”式教学，指导学生将想象活动参与其中，重新组合生活中获得的事物表象，从内心深处得到触动和感化，进行推断想象和课文续写的再次创新。实践证明，在阅读的基础上进行续写的写作实践，是学生再造想象的最优表现形式，是发展中学语文核心素养的关键所在和提升写作素养的重中之重。现行教材中故事性强的文学作品，尤其能给人以充分的想象空间。在指导阅读此类课文的同时，可以让学生练习续写。

(二) 以创造性思维消解“无米之炊”

学生写作的最大难题莫过于“无米之炊”。而发展学生的创造想象，鼓励学生把作文命题原课文的旧表象转化为原型启发、思维灵感的诸条件，开展“求异”“创新”“出格”的写作实践，无疑能

够较好地发挥新表象的原型启发作用，进而为写作提供取之不尽、用之不竭的鲜活素材。例如“小兰穿着妈妈新买的鞋子，高高兴兴地去上学。但是，却发生了一件意想不到的事情……”。这时，学生抓住其中“意想不到”这个词汇，就可以续写出出乎意料、与平时不同的内容^[3]。续写与看图写作一样，都需调动学生的想象力。但是，看图写作是根据图形想象，只要故事情境能够表达出来就可以了；续写则不同，它不但要对事情的发展过程展开想象，还要与文本相符，情节连贯。因此，在读写结合过程中，要引导学生先根据课文列好续写大纲，然后找出重点，再动笔写。这样，学生就可以展开丰富想象，大力拓展内容，消解“无米之炊”。更为突出的是学生的创新思维得到发展，他们不再是无话可说、可写，而是有话要说、想写。

[参考文献]

- [1] 李吉林. 为儿童学习建构情境课程[J]. 中国教育学刊, 2016(10): 4-7.
- [2] 王燕祥. 探究超越互动: 浅谈“互联网+”下的初中语文读写一体化教学[J]. 考试周刊, 2020(20): 63-64.
- [3] 唐玉萍. 拓展想象力 提高演绎力 培养思维力[J]. 小学科学(教师版), 2020(2): 177.

(责任编辑 闫碧舟)

(上接第44页)

使用技术一词，但技术的努力在教育人际关系的改善上并不见得关键，更为关键的应是基于某种符合教育精神法则的教育哲学。

在如上各要素论述的基础上，如果需要对教育方法的结构加以概括，那么可以说：教育方法是一个服从于教育目的的功能性整体。它不是一种纯粹的技术性存在物，而是与具体的教育事情捆绑在一起的；而具体的教育事情又指向一定的教育目的，教育者为此需要恪守与教育目的要求具有内一致性的教育理性原则。顺便引入实践的立场，教育方法实为关于“教育者如何做好教育”或说“教育者怎么有效实现教育目的”的探究领域。由于“好教育”具有历史的延续与变异双重性质，进而所谓“有效实现”也不具有恒定的内涵，这就使得教育方法探究不会有绝对的终结。在教育方法的不断探究中，如果说有什么相对稳定的存在，那就是教育方法的一般结构，这也正是我们努力找寻的对象。找寻到教育方法的

一般结构，教育研究者可以借此在知识学的意义上组织教育实践者的教育智慧，教育实践者则可以据此范式创造自己的教育方法。当然，职业的教育研究者如果意欲从具体的教育理念出发，以理论的方式建构一种教育方法模型，他们也可以把教育方法的一般结构作为自己建构的依据。

[参考文献]

- [1] 康德. 三大批判合集(下)[M]. 邓晓芒, 译. 北京: 人民出版社, 2009: 161.
- [2] 赵祥麟, 王承绪. 杜威教育论著选[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1981: 11.
- [3] 古德 W. 家庭[M]. 魏章玲, 译. 北京: 社会科学文献出版社, 1986: 125.
- [4] 康德. 论教育学[M]. 赵鹏, 何兆武, 译. 上海: 上海人民出版社, 2005.
- [5] 赫尔巴特. 普通教育学: 教育学讲授纲要[M]. 李其龙, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2002.
- [6] 刘庆昌. 爱智统一: “好教育”的精神法则[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2021: 165.

(责任编辑 徐华楠)