

涵养“设计智慧”:教师教学设计能力的“深度”跨越

吕林海

【摘要】对教学设计的认识,需要突破传统的“效率观”“机械观”和“工具观”,并深入到内蕴其中的“人性观”“开放观”和“实践观”,这就体现为一种“设计智慧”。“设计智慧”其实是教师教学设计能力之“关键成分”,它体现为“独特的判断力”和“模糊性规则应用”之内涵。涵养教师的“教学设计智慧”,需要从构建更加广阔的“教学设计观”、推进“参与式的教学设计实践”、打造“整体性的制度保障”等三个方面来加以落实。

【关键词】设计智慧;教师教学设计能力;模糊性规则

【中图分类号】G451 **【文献标志码】**A **【文章编号】**1005-6009(2020)94-0025-06

【作者简介】吕林海,南京大学(南京,210093)教育研究院教授,博士生导师。

教学设计的理论知识体系是一个西方舶来品。从美国教育家杜威提出“联系科学”开始,经由加涅、布里格斯、梅里尔等学者的深化与拓展,以及近来与计算机科学、学习科学等的彼此联姻与嫁接,“教学设计理论”已经变得既相当成熟,也更加多元^[1]。说其成熟,是指其有着比较公认的设计模块、设计范式(特别是如ADDIE模型,基本成了所有变式的基础性模型);说其多元,既是指其取向的多元(如理性设计取向或创造性设计取向),更是指其方法的多元(如各种教学设计的变化性方法)。

然而,需要警惕的是,教学设计理论走入中国教育实践大地之后,有一种丰富性和复杂性被遮蔽的可能风险。在理性与艺术、技术与创造、共识与个性之对峙中,中国的学校教育可能更加接受“前者”,对“后者”的不经意忽视有可

能消解“教学设计”背后丰富的“人性意蕴”和“教育意蕴”。具体地,教学设计的技术化、流程化特质被抬高,其固定的程式被突出地强调,教学设计活动更倾向于被定位为一种“剔除了”特定的人、特定的场景、特定的细节后的一种“工厂性流程”。应当看到,工业化时代的效率特征,无疑是“设计活动”的原初意向,但“教学设计”不同于“工业设计”的独特性在于,其对象不是无生命的产品,而是有着独特生命体验的人。人的成长的评判逻辑不全是“效率计算”,也包含更多的“个性考量”。“个性考量”意味着对教学与学习中的独特个体、独特情境、独特细节、独特机遇的洞察、理解、审查、把握乃至创造。教学设计,从最深刻的意义上说,其实是一种设计者“设计智慧”的全面展现。本文将基于南京市雨花台区的教师教学设计“能力罗盘”的研究

项目之解析,从工具与实践、理性与智慧、规则与创新的辩证角度,探究教师教学设计能力的深层意蕴、核心要素和未来培养,以望对中国教师的教学设计能力的提升贡献些许启示。

一、设计智慧:教师教学设计能力的关键成分

经由一种科技理性的孕育,现代教学设计理论越发体现为一种系统化的理论范式。通过运用传播学理论、系统思维理论以及行为主义理论,现代教学设计更强调教学活动的各要素之间的协同性、体系性和可控制性,并特别地追求“教学的更有效、更高效、更具相关性”^[2]。由此,这一“现代性”理念的集中性体现就是赫赫有名的 ADDIE 模型,即分析、设计、开发、实施和评价的五要素模型。无论后续的教学设计研究如何对这五个要素进行“变式性的开发和转换”,但追求一种程序性、顺序性、工具性的“通用性”教学模板的特质明晰可见。

对教育的设计活动进行一种“共识性抽象”是人类的一种理性建构行为,其目的是找到一种普遍的、广泛的、抽象的规律,进而构建出可传播、可迁移、可发展的教学设计理论。但与此同时,我们越发地感受到,教学设计的理论研究者 and 实践探索者,似乎对追求更普适、更抽象的“系统化教学设计模型”以及“具体设计规程”特别痴迷,而对教学活动现场的个性化智慧、个别化应对则相对看轻,他们甚至还会认为,“现场的智慧”是个别的、临时的,与“抽象的体系”相比,它们无法构成真正的“教学设计知识”。

笔者认为,上述的这样一种对“普遍性”教学设计理论的追求以及对“特殊性”教学设计智慧的忽视,我们对其需要加以深刻的反思和警惕。实质上,对“普遍性”的理论性知识的偏爱

深深扎根在人类早期对知识的划分活动中^[3]。众所周知,亚里士多德将知识分为三类:1. episteme(理论知识或科学知识);2. phronesis(实践智慧、实践知识或明智、审慎);3. techne(技艺、技能或生产的知识、制作的知識)。在西方知识传统中,真正起主导作用的知识是 episteme,因为它关注的是不变的东西,它追究的是第一原因,它需要通过沉思来达到;与之相对,人的行动属于可变事物的范畴,它关注的是人的行动,它需要通过类似“权衡”这样的实践智慧来生成,它产生的知识就是 phronesis 和 techne。在亚里士多德看来,理论活动高于实践活动,沉思的生活高于具体权衡的行动。

西方理性知识观传统其实对教学设计理论的影响是深刻的,它似乎僭越了设计活动的“实践智慧”特质,而过分彰显了一种设计理论的“理性认识”内涵。由此,开发出一种普适性的教学设计框架,生成一种普遍性的教学设计共识,进而去“科学化、技术化”地应用这一“框架”和“共识”,越发成了教学设计者的“标准行动方式”。在这一思路下,特殊的、个别的、情境的实践,以及变动的、权衡的、行动的智慧,似乎是从属性的、非重要的存在。

其实,我们应当特别重视“教学设计”的“活动/行动”之“实践智慧”本质。根据亚里士多德的观点,理性的知识追求的是正确的知识(true knowledge),但行动的知识追求的是正当的知识(right knowledge)。教学设计是一种“设计活动”,它追求的是“行动的本性”,即如何运用正确的设计知识,去做正当的设计。由此,正是在有关“设计的普遍性的东西”(即体现为“正确的知识”)和“设计的特殊性的东西”(即体现为“正当的诉求”)之联结中,“实践智慧”出场了。“实践智慧”是一种教学设计中的权衡。权衡指向

的是一种“可变的事物”,如变化的知识、变化的教学场景、变化的学生、变化的评价要求等。教师在教学设计中需要“权衡”,就是因为“权衡的对象”是可变的,它们不能被还原为一个精确的体系。由此,教学设计中的设计行动是无法被归结为一套精确规则的,它具有某种不确定性,它需要教师在联结普遍知识(理性的、正确的、系统化的教学设计知识)和特殊情境(具体的、可变的教學情境)的过程中去“计算”“衡量”和“判断”,去运用更多的“自由裁量的成分”(discretionary component),去实现“正当的知识诉求”。

正是基于上述的考虑,笔者认为,亚里士多德曾经从法律的角度所给出的例证与说明,恰与“教学设计”构成了一个极佳的类比。亚里士多德认为,公道(equity)高于法律的正义(legal justice)。法律总是普遍的,但是,人的行动总是在特定的情景中发生的,因此,总是有些情况是普遍的法律所无法覆盖的,在这种情况下,法律需要公道的修正。由此可见,普遍性需要在特殊性的情境下做出修正和裁剪,使普遍性获得一种公正的裁决。转向教学设计,我们可以得到如下的结论:教学设计的普适性框架是一种描述性话语或是一种正义的体系,但一个真正的教师所需要的则是在特定的教学情境中去“权衡”,去把“普遍的正义体系”和“具体的特定修正”联系起来,让“正义的设计框架”展示出一种“公道的实践效果”,即让“正确”与“正当”真正地联系起来。很显然,这种“联系”所需要的,恰恰是一种“教学设计的实践智慧”。

二、设计智慧的两个特质:判断力和模糊性规则应用

紧接着上文有关“设计智慧”必要性的论

述,一个后续的追问自然产生,即,这种教学设计的“设计智慧”究竟表现出什么样的特征?其内涵究竟如何?本文试图从两个角度来进行解析,一是“教学的判断力”,二是“教学的模糊性规则应用”。当然,笔者选择这两个角度并非是统摄性的,而只是择其要义、管中窥豹地展示“教学设计智慧”所具备的情境性、个别化、变化性之特质。

“设计智慧”首先蕴藏着一种有关教学的“判断力”。教学设计的目的是理解并解决教学情境中的问题,这必然涉及思维活动中的“判断”。所谓“判断”,就是把教学活动中的特定现象放置在自身的认知框架中,并给出某种带有普遍性的论断。这里的“普遍性”,其实蕴含了一种科学性或主体间性,即它不能指向于一种个体随意或主观的论断,而是力图使自己的“教学判断”得到“他者”的认可,从而体现出某种一般性、科学性。德国近代哲学家康德指出,“判断”涉及主体一种独特的能力——趣味(taste)。“趣味”有两种:一种是感官的趣味,它是私人性的;另一种是反思的趣味,它是一般性的、公共性的。很显然,教学设计中的“判断”所体现的就是一种“反思的趣味”,它要求设计者所构建的设计不能是“自身的随意的判断”,而应该具有一定程度的公共性、普遍性。进一步地,对这种公共指向性的“反思的趣味”,并无一套明确规则来进行描述和规范,它需要的是主体的一种“判断的智慧”。正如康德在《判断力批判》一书中深刻地指出的,“不存在关于趣味的客观规则”。这就是说,教师在教学设计中的“趣味性的判断”是无法用一套类似于ADDIE的教学设计规则来进行描述的或规定的,它需要教师直接面对对象,通过反思自己的认识能力,来做出“合目的性”的判断。由此,教师自己的“认识能

力”显然就成了进行“趣味性的判断”的关键基础和要素。如何提升自己的“认识能力”,从而提升自己的“判断的趣味”呢?康德认为,关键在于对“范例”的习得。“范例”是一种典范,是共同体所共同认可的经典样例,也就是那种“在文化紧张中保持了最长久赞同的东西”。“范例”体现了人们之间(或者说“共同体”)所具有的一种共通感,这种“共通感”也是“范例有效性”(exemplary validity)的根本保证。正如康德所说:“因此,我在这里把我的趣味判断说成是共通感的判断的一个例子,因为赋予它范例性的有效性时,共通感就是一个理想的标准,在它的前提下人们可以正当地使一个与之协调一致的判断及在其中表达出来的对某个对象的愉悦成为每一个人的规则。”^[4]由此可见,教师的教学设计能力的提高,仰赖于去学习久为流传的经典“教学设计范例”,并以此来涵养“共通感”,从而真正学会“寄生在”范例上的所谓“规则”。也正如康德深刻地表明的,“通过范例进行学习,意味着从范例的先行者本人所曾汲取过的同一个源泉中汲取,并且从他那里学会如何这么做”,只有在“大师的”范例中,才能展示出“应该创作什么以及如何创作”^[5]。

“设计智慧”还体现出一种“模糊性规则应用”的特质。当我们在看待“教学设计”的体系时,我们不能将其看作一套“严格的规则”,而应将其看作是一套“模糊的规则”。所谓“严格的规则”(strict rules),就是类似于“乘法表”那样的不给人留有解释余地的规则;而模糊的规则(vague rules),就是类似于“技艺规则”那样的给个人的判断力留有很大空间的规则。即使是如“科学工作”,我们也可以看到,那些有关实验、测量、计算、制作图标等活动,虽然属于严格的规则之范畴,且它们有助于又快、又精确地完

成科学的操作活动,但这些规则其实并不是真正意义上的“科学”。真正的科学,其实是那些具有原创意味的启发性工作(heuristic work),如科学的发现以及对发现的证实或证伪。这些工作需要的是一套模糊性的规则,对这些规则的理解、感悟和应用,最终取决于科学家个人的判断力。哲学家波兰尼说:“科学探究的规则使其处于充分开放的状态之中,让它由科学家的判断力来决定。这是它的主要作用。它包括发现一个好的问题,提出各种猜想来研究问题,以及确认一个解决问题的发现。”^[6]其实,教学设计活动与科学发现活动一样,需要主体把设计规则看作“模糊的规则”,看作对解决现实教学问题的一个启发式框架。真正的高水平的教学设计者所拥有的精湛高超的技艺是不能完全被程式化、机械化、自动化的。实质上,无论是中国古典典籍《庄子·天道》中的“斲轮”之“不疾不徐”,还是西方古典典籍《尼各马可伦理学》中的“道德”之“中道原则”,其实都表达了一个“共同性”的关键要义,即,实践智慧本质上是一种对“模糊性规则”的“概要性运用”,而非“实质性规则”的“机械性应用”。总之,在主体与情境的对话关系中,教学设计的主体其实不断地对“明晰的规则”进行解释甚至改变,在这个过程中,设计者其实是把具体的教学情境看作是更具决定性的因素,把情境性的解释和应用性的理解看作是优秀教学设计者的关键素养。

三、设计智慧的养成:走向真实的实践参与

行文至此,一个新的追问自然会从读者和笔者的内心涌出,即如何培养教师上述的“设计智慧”,如何真正实现教师教学设计能力的“深度”跨越?本文试图从观念、方法和制度三个方面略做解析。

首先,要从更加广阔的视角认识“教学设计”。对于“教学设计”的理解,通常存在着“理性观”和“创造观”之两种取向。“理性观”强调的是设计的系统化、规则化、科学化,“创造观”则强调设计的直觉性、艺术性、创新性。如果从“设计智慧”的涵养视角来看,“创造观”其实是“教学设计”的更本质之存在。在西方的教学设计理论家们看来,教学设计活动不能仅仅被理解为一个“坚硬的工程化过程”,而应该更加体现为一种“柔软的”理解过程、对话过程、修正过程、循环过程。教学设计者是在与情境的对话中不断反思,在反思中去尝试提出独特的解决方案,在实验中去测试理论模型。所以,我们应当深切地认识到,“设计既有理性的因素,也包含艺术的、创造性的因素,或者说理性与艺术、逻辑与创造的彼此结合,完整而准确地诠释了设计的本质”^[7]。我国著名教学设计理论家乌美娜教授也明晰地指出:“设计的本质在于决策、问题求解和创造。教学设计正是一种教学问题求解,它不是去发现客观存在的、还不曾为人所知的教学规律,而是要运用已知的教学规律去创造性地解决新的教学问题。”^[8]笔者认为,乌教授所提出的“创造性地解决新的教学问题”之观点,其实已经清晰地点出了教学设计的“智慧性本质”,表明了一种更加深刻、更加准确的“教学设计观”。

第二,要通过“真实的实践参与”去涵养教师的“教学设计能力”。前文的分析表明,“教学设计能力”几乎可以划归为一种名为“设计智慧”的素质,它是一种判断力,是一种“对规则的模糊性应用”或“对模糊规则的应用”。无论如何,教学设计能力是一种附着在设计者身上的“知如何”(know how)的知识,而不能被转化成一个可明言的“知什么”(know what)的知识。用波兰尼

的话说,教学设计的能力是一种“亲知”“具身性知识”,它是一种无法明言的体验性知识、经验化知识。正是因为教学设计能力不能被转化为一套明确的教学设计规程或流程,而是一种默会的经验、感知、体验,所以,让教师“参与到真实的教学设计活动”中,才是涵养“设计智慧”的正途。笔者建议,新教师的教学设计能力的习得过程,应体现为一种“边缘化的合法参与过程”。“边缘”意味着一种位于初始状态的学习过程样态,“合法”意味着一种共同体身份的赋予,“参与”意味着一种真实的活动方式。由此,新手教师从“新手”的边缘身份出发,通过与优秀教师(如已经成为教研员的教师)的互动、跟随、对话、讨论,默会性地体悟、感受、内化优秀教师在教学设计中的判断原则、要点找寻、方法使用、反思时机、改进策略等,用一种“亲知性”的方式习得优秀教师的教学设计的“知如何”知识。不断地累积就是不断地学习,终会有一刻,量变产生质变,新手教师最终成为“像那个他所亲知的优秀教师”一样的优秀教学设计者。其实,上述的教师学习过程正体现了今天学习科学的学习本质观,即“知与行是交互的——知识是情境化的,通过活动不断向前发展。参与实践促成了学习和理解,情境性在所有认知活动中都是根本性的”^[9]。

第三,要通过一种整体性的制度设计来保证“设计智慧”的培养理念真正在教学实践现场得以落实。其实,前文的分析几乎表明了一种教师培养方式的颠覆式的构建。传统的那种“讲座+培训”的教师发展方式所体现的是一种“知识获得观”“规则获得观”,这种方式显然偏离于“设计智慧”的养成。与之相对应,“参与式实践”则体现了一种“学习的参与隐喻”,它需要把教师“置于一种情境化的教学设计实践”中,它需要教师的培训现场就是“教师的教

学设计现场与教学活动现场”,它需要教师的指导者“自身就能对教学设计实践中出现的问题给出极具洞察力与实效性的设计方案”,它需要“教师指导者能向教师敞开自己的思想、洞见和智慧”,它需要“教师培训现场成为一个极为开放、极为凌乱、有时又极具矛盾性的对话场、争辩场、学习场”,上述所有的“需要”都必然性地意味着一种制度性的保证、落实和推进。笔者欣喜地发现,南京市雨花台区的“能力罗盘”项目不仅体现了一种更加开放的教学设计观、更具实践参与性的教师发展观,而且还通过“三教协进”(即教研员—教研组长—教师的共同进入)的行动推进制度和“三心融通”(教学研究—教师培训中心—质量监测中心的整合融通)的管理支持制度,保障了这一体现“设计智慧”涵养的“教师教学设计能力发展项目”真正有效、有力的落实,并正不断取得创新性的、有价值的实践成果。笔者坚信,这一项目的系列成果的源源涌出,对于教学设计理论和实践的深入发展将起到颇为有益的推动

作用,并使更多的一线教师从中收获“教学设计能力”的“深度”跨越式发展! 

【参考文献】

- [1] 赖格卢斯.教学设计的理论与模型:教学理论的新范式[M].裴新宁,等译.北京:教育科学出版社,2011:1.
- [2] 瑞泽,等.教学设计和技术的趋势与问题[M].王为杰,等译.上海:华东师范大学出版社,2008:15.
- [3][6] 郁振华.人类知识的默会维度[M].北京:北京大学出版社,2012:167,201.
- [4][5] 康德.判断力批判[M].邓晓芒,译.北京:人民出版社.2002:73,203.
- [7] 吕林海.论教学设计的设计定位及其决策循环特征[J].开放教育研究,2010(1):55-59.
- [8] 乌美娜.教学设计[M].北京:高等教育出版社.1994:20.
- [9] 乔纳森.学习环境的理论基础[M].郑太年,等译.上海:华东师范大学出版社,2002:27.

文 摘

教学设计的设计学探究之深层推动因素

第一,随着教学设计逐渐从系统设计范式向学习环境创设范式的转变,设计活动本身的开放性、复杂性、情境性日益突显出来,设计过程已经不像传统的各种教学设计模型所共有的ADDIE流程那样简单,有效的学习环境创设需要考察更多的设计变量、需要顾及更多的限制条件、需要反思更多的主体观念,设计已不是一个流程的应用、规则的使用等简单机械的行动,而承载了更多的复杂与变易之内涵。由此,对设计本身的探究就逐渐显示出意义与价值,并渐至成了一个日益兴起的研究主题。第二,随着学习科学研究的崛起,基于设计的研究(design-based research)已成为学习科学研究的重要方法论,这是一种在设计活动过程中对介入性设计以及学习及教学理论同时进行精致与研究的方法,正因如此,“教学设计的设计活动本身的规律是什么?设计活动的机制是什么?”就自然成为学习科学研究者首先需要弄清的根本问题。

(摘编自吕林海《论教学设计的设计定位及其决策循环特征》,原载于《开放教育研究》2010年第1期)