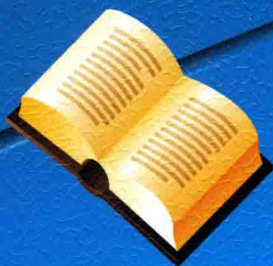


案例教学论

ANLI JIAOXUE LUN

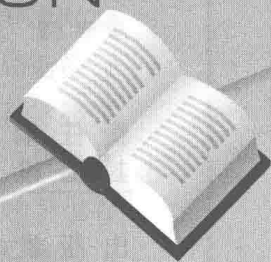
唐世纲/著



西南交通大学出版社

案例教学论

ANLI JIAOXUE LUN



西南交通大学出版社
· 成 都 ·

图书在版编目 (C I P) 数据

案例教学论 / 唐世纲著. —成都: 西南交通大学出版社, 2016.11

ISBN 978-7-5643-5122-9

I. ①案… II. ①唐… III. ①高等学校—教学研究
IV. ①G642.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 276560 号

案例教学论

唐世纲 著

责任编辑 梁 红

封面设计 严春艳

出版发行 西南交通大学出版社
(四川省成都市二环路北一段 111 号
西南交通大学创新大厦 21 楼)

发行部电话 028-87600564 028-87600533

邮政编码 610031

网 址 <http://www.xnjdcbs.com>

印 刷 四川煤田地质制图印刷厂

成品尺寸 148 mm × 210 mm

印 张 5.5

字 数 180 千

版 次 2016 年 11 月第 1 版

印 次 2016 年 11 月第 1 次

书 号 ISBN 978-7-5643-5122-9

定 价 48.00 元

图书如有印装质量问题 本社负责退换

版权所有 盗版必究 举报电话: 028-87600562

整体主义视域中的教学论研究

(代前言)

作为教育学重要研究领域的教学论研究，目前正处在日益拓展和深化的快速发展阶段。然而，一片繁荣景观的背后，却潜藏着深刻的发展危机。一些倾心致力教学论研究的学者对此已有足够清醒的意识，并全力奔赴加入扭转这种困顿局面的行列中去。事实上，教学论研究的深层危机在于以自然科学研究范式为宝典，遵循机械决定论、还原论的思维方法，倡导具体的、准确的和客观的致知原则，在获取巨大成功的同时，也存留下深深的缺憾。为走出上述困境和消解尖锐矛盾，深刻认识和积极借鉴整体主义的观念与方法，对深入推进教学论研究是大有裨益的。

一、整体主义的理论品性

整体主义就其实质而言，是一种科学的研究方法论。“一种哲学理论（哲学体系）产生出来，如果它真正代表了时代精神的精华，这就意味着人们从它获得了一种用以观察一切问题的新的思维方式。”^①近来人们关注较多的整体主义就是这样一种全新的思维方式。学者们借助于整体主义的方法论精神取得了大量的研究成果。然而，由于整体主义是一个十分庞杂的思想体系，不同研究者的视角、立场和侧重点存在

① 高青海：《高青海哲学文存（第1卷）》，吉林人民出版社1997年版，第112页。

差别，因而，在整体主义内部也是意见纷呈、学派林立。尽管如此，综观整体主义所有的理论与体系，存在许多较为一致的观点和方法。

1. 基于整体的视界进行研究

整体主义的核心思想在于，基于整体的视界对事物（人）进行研究。整体主义之所以在近来得到学界的推崇和强调，其原因在于科学主义的“极端化”发展，不仅抢占了原属人文主义的“地盘”，而且成了衡量任何研究科学性水平的唯一尺度。这种唯科学主义主导的方法论向度强调本质主义、还原主义思维方式，遵从机械决定论、线性因果必然律的思维模式，忽略宇宙大系统的整体性、各子系统的相互关联性以及事物发展的动态生成性。其实，人们对整体世界的认识总是基于自己先在的文化生态、区域性的思维倾向、内在的知识背景和心智结构，因而，在这种自我选定的视阈下，研究的方式就逐步衍变为一种“坑道视界”。它使研究者自觉不自觉地以自己的立足点出发考察和审视教学活动，只看到自己所能看到的，看不到自己所不能看到的，只愿看到自己所愿看到的，看不到自己所不愿看到的，从而形成对教学活动的“偏见”和“成见”。而且，随着受“坑道视界”支配的研究成果日渐丰富，不同的理论观点和实践指向也相继呈现，进而形成了“研究成果越多、人们越感到困惑”的荒谬现象。教学论研究的实际情况也是如此。在上述背景下，为了真实准确全面地把握教学以形成相应的“洞见”，就必须超越个体的狭隘视界进行“整体观照”，从而超越歧见丛生的研究成果，实现对教学的整体性认识，即对教学的“通观”。

2. 对具体进行细致入微的探索

哲学大师黑格尔在《小逻辑》中写道：“在普遍性里同时包含有特殊和个体的东西在内。”^①这提示我们，追求和探索现象的普遍性或整体性，必须对其具体组成部分的“特殊性”或“个体性”进行深入考察和分析。其实，要想对事物全貌有整体性认识，首先必须对事物的局部或发展的某个环节进行细致入微的把握和探索。可以说，对“具体”或“特殊”部分进行深入考察，是揭露事物整体“图景”的关键。教学论研究自然也不例外。人们对教学的“整体观照”，不是凭空给出一个整体认识，而应深入到教学的特定方面进行探索，在具体考察与深入剖析的基础之上，揭示出教学论的整体性。在一定意义上，“具体探索”教学所得的认识，是形成教学“整体观照”的客观依据，更是创新教学“整体观照”的“源头活水”。因此，“具观”是整体主义思想不可或缺的重要组成部分。

3. “通观”与“具观”的和谐统一

“通观”与“具观”是整体主义方法论中紧密关联的两个方面。从历时态来看，“通观”与“具观”是一个持续推进、循环不止的时间进程。首先，通过“具观”教学以及梳理“具观”教学研究成果，可以为“通观”教学奠定坚实的基础，并可能生成对教学的整体认识。其次，这种整体认识可以进一步赋予研究者整体性的观照视野，使更为深入的“具观”研究得以实现，也促使曾被忽略与遮蔽的“具观”研究得以启动。再次，在此基础上，新的“具观”研究又使观照教学的整体性视野逐步完善，并促成新的“具观”研究的不断展开。如此周而复始，

^① [德]黑格尔：《小逻辑》，贺麟译，商务印书馆1980年版，第334页。

不断推进教学水平的提高。从共时的角度来说,对教学的“通观”与“具观”是共生共荣、彼此交汇的共在形态。“通观”教学旨在对各种“具观”研究成果进行梳理与把握,既形成对教学的整体认识,又找出“具观”研究的新方向。而“具观”教学,是在“通观”得出的整体性视野的引领之下进行的,为实现新的更为完善的“通观”打下良好的基础。可见,“通观”与“具观”是事物的一体两面,截然不可分割。

二、唯科学主义主导下教学论研究的缺失

近代以来,自然科学获得了革命性的巨大发展,其成果不仅给人们提供了便利,而且内蕴其中的思维方式也逐步获得“霸主”地位。这种状况深度影响了社会科学和人文学科,而且也波及了教学论研究。在唯科学主义主导下,教学论研究不可避免地陷入困境和危机之中。

1. 教学论“具观”研究繁盛

教学论学科自独立以来,其地位与作用一直遭世人质疑。为提升教学论学科的内在品性,并使其进入“学科之林”,教学论研究者积极借鉴自然科学研究的成功经验,强调研究立场的客观性、中立性和普适性,重视数理统计和分析在研究过程中的运用,推崇因果必然性和线性思维,尊奉还原主义的信条,把丰富复杂动态的教学现象化约为几个简单的命题、范畴,在一系列具体研究领域取得了丰硕成果,一定程度上提高了教学论学科的科学化水平。当下的教学论研究,主要聚焦教学目标、教学过程、教学内容、教学手段、教学评价等方面,在相对独立的“领地”进行具体探察,取得了可喜的成绩。例如,在教学目标方面,根据布卢姆的教育目标分类学原理,把教学目标

分解为认知、情感和意志三个维度，在每一个选项下又进一步细分为不同的层级，最终生成教学目标体系。教师的教学就围绕这些显性的尺度进行。依据这些标准，可以有效检测教师的教学能力和水平，并为教师的后续教学提示方向。

2. 教学论“通观”研究冷清

与教学论“具观”研究繁荣格局截然不同，教学论“通观”研究冷冷清清，几近无人涉足。这表现在两个层面：

首先，“具观”研究主要侧重于单维度观照教学，缺乏整体视野。教学目标研究，立足于预设维度；教学内容研究，立足于内容维度；教学过程研究，立足于过程维度；教学手段研究，立足于技术维度；教学评价研究，立足于结果维度。显然，这些研究丰富了人们对教学特定方面的认识，但人们对整体教学的认识却是碎片式的。这样的研究状况已经引起人们的关注甚至忧虑。

其次，在所选定的研究维度内，“具观”研究忽视整体观照。在预设维度内，缺乏生成视野，仅关注教学的显性目标，忽视教学的隐性目标；在内容维度内，缺乏全方位视野，仅关注课本知识的难点和重点，忽视对课本外知识的选择和组织；在过程维度内，缺乏一体化视野，仅关注知识授受，忽视对学生学习兴趣、学习动机的激发与培育；在技术维度内，缺乏整合视野，仅关注技术的功利价值，忽视技术的发展向度；在结果维度内，缺乏全面性视野，仅关注学生的学业成就，忽视其人格发展、社会性发展和职业生涯发展等。

3. 教学“具观”研究与“通观”研究相互背离

这种重具体探察、轻整体观照研究理路的形成，不仅源自

于对“通观”研究重要性的忽视，从深层次上说更源自于缺乏“具观”与“通观”整合的研究意识与实践。

从历时的角度来说，两者缺乏相继性研究。研究教学特定方面的人，很少进行教学“过程—内容—结果”的整合探讨，也很少从教学的整体认识出发，来深度观照自己研究的缺陷与不足，寻求拓展和深化自己研究的新起点相反，他们大多从自己所选定的立足点出发，囿于自己的“坑道视界”，进行一系列的“具观”研究。

从共时的角度来说，两者缺乏相融性研究。突出表现为，人们在具体探索教学的特定方面，通常“遗忘”甚至“排斥”了教学的其他方面。例如，人们对教学目标进行研究时，很少将教学内容、教学过程、教学手段和教学评价联系起来进行分析和探讨。

三、整体主义视域中教学论研究的重建

超越基于“坑道视界”的“具观”研究的已有局限，去除教学论研究固有的刻板印象，需要我们形成整体性研究意识，确立整体性研究方法，并在此基础上彻底践行整体主义。

1. 形成整体性研究意识

形成整体性研究意识，需培植并确立“通观”教学的观念，推进并深化“具观”教学的理路，同时倡导并探索“通观”与“具观”整合的路向。

为了消解“坑道视界”所造成的认识困惑和行动困境，弥补已有教学论研究缺乏整体观照的不足，培植并确立“通观”观念就显得极为重要。具体可以从以下三个方面着手：第一，在已有研究各自选定的维度之内进行整体观照。就教学目标研

究而言，既要探讨教学目标预设的显性维度，又要关注教学目标生成的隐性维度；就教学内容研究而言，既要重视和把握课本知识的重点和难点，又要关注课本外知识的选择和组织；就教学过程研究而言，既要关注知识授受，又要考虑对学生学习兴趣、学习动机的激发与培育；就教学手段研究而言，既要关注技术的功利价值，又要重视技术的发展向度；就教学评价研究而言，既要关注学生的学业成就，又要考虑学生的人格发展、社会性发展和职业生涯发展等。第二，对已有研究以分别观照的维度，进行整体研究。这意味着，需要深入揭示教学目标、教学内容、教学过程、教学手段、教学评价维度之间的相互制约关系。第三，特别注意清理与挖掘已有研究成果背后所潜藏的理论基础，对其进行整体把握。

教学论的整体研究，是在艰辛的局部挖掘过程之中逐渐显现的；对教学的整体观照，是在丰富的具体探索积淀之上最终形成的。当前教学论研究较为重视“具观”层面的研究，推进并深化“具观”理路，可从以下两个方面入手：其一，继续发挥已有研究的长处，不断将着眼于教学目标、教学内容、教学过程、教学手段、教学评价等具体研究引向纵深。其二，以“见人之未见”的直觉穿透力探寻与捕捉已有研究未观照到的主题，对这些空白领域进行开拓性的具体探索。

“通观”与“具观”的整合是践行整体主义方法论的重要保证。根据教学论研究的现状，实现这两者的整合，需要解决好两个问题：第一个问题是“具观”研究绝对化。这集中表现为唯科学主义的教学论研究视野；另一个问题是“通观”研究的绝对化。即从先验设定的分析框架出发，将“具观”研究成果加以归类与整理。这样的研究，看似求得了对教学的整体观照，实际是对教学总体面貌的掩盖。因此，为了避免上述误区，需要两者相互促进、相互提携，这样才能使教学论研究充满生命活力。

2. 确立整体性研究方法

确立整体性研究方法，需要形成贯通一体的致思方法，综合运用各种具体的质性研究方法与量化方法。

从根本上说，整体主义方法论强调和追求对整体教学观念的自觉，表现在致思方法上就是“贯通一体”。具体而言，进行“通观”研究首先要对“具观”层面的教学论成果进行具体而细微的艰辛挖掘，在探究教学的所有要素及其动态关系的过程中，以深邃的心灵洞察和深刻的理论建树整合和显现在各个“具观”领域涌动着的教学的整体性。需要注意的是在进行“具观”研究时，不能脱离整体视野对教学的某个要素进行孤立的剖析。

同时，为了给“通观”研究提供坚实的基础，还需要以“贯通一体”的致思方法，灵活选用多种质性研究方法和量化研究方法，开展深入的“具观”研究。这就要求，教学论研究不能将某一特定方法摆在绝对支配性的地位，而应从具体研究需要出发，综合开发和应用观察、访谈、问卷测量、路径分析、结构方程模型、追踪数据分析等方法。比如在多年的学习动机研究中，自我报告问卷一直占据主导地位，但它难以揭示对学习动机产生影响的丰富背景信息，从而使本来相互联系的变量孤立起来。相反，非结构性访谈却能弥补这一缺陷，并能较好地解决这个问题。

目 录

第一章 案例教学的本质透视	001
第一节 案例教学的内涵与基本特征	001
第二节 案例教学的价值取向	007
第三节 大学教师教学自由权的失落与复归	011
第四节 大学教学自由的实现及其制度构建	017
第二章 案例教学的理论阐释	025
第一节 案例教学的基本理念	025
第二节 案例教学的教学论意义	034
第三节 案例教学的理论基础	042
第四节 小学语文低年级识字教学探究	048
第五节 农村小学语文课堂教学环节及其优化	064
第三章 案例教学的课程审理	074
第一节 高师教育类课程体系的反思与重建	074
第二节 教育学课程建设的教学论思考	081
第三节 转型期学校课程管理的嬗变	090
第四节 学校课堂管理模式建构	097
第四章 案例教学的实践逻辑	105
第一节 案例教学的实施及功用	105
第二节 案例教学在师资培训中的运用	114

第三节	师范生教学技能的理论框架与实训机制	118
第四节	地方高校教师教学能力发展的困惑与选择	125
第五节	地方高校教师教学专业发展的理想与现实	133
第五章 案例教学的有效性探索		142
第一节	走向有效教学：基于适应与超越的视点	142
第二节	走向有效教学：基于规制与自由的视点	149
参考文献		157
后 记		162

第一章 案例教学的本质透视

对案例教学进行分析和研究,首先需要明确案例教学是什么。因为只有深刻认识和理解了案例教学的内涵、特征和价值取向,才能进一步探讨与其相关的其他问题,包括案例教学的理论基础、实践逻辑和有效性探索。

第一节 案例教学的内涵与基本特征

在素质教育呼声日益高涨的今天,变革课堂教学显得尤为重要。目睹我国教学改革之现状:理论上,硕果累累,著述颇丰;但实践上却显得有些滞后。尤以课堂教学为甚,传统的教学式样仍然占据着主导地位。因此,如何进行教改创新,走出低迷,实现辉煌,已成为教育理论工作者和教育实践者最为严峻的课题之一。对一种新型的教学模式——案例教学及其基本特征做初步的探讨,以期推动教学改革向深广方向发展。

一、案例及案例教学法释义

案例教学中一个最为突出的特征就是案例在教学中的运用,它是案例教学区别于其他教学模式的关键所在。那么,什么是案例呢?目前还没有一个统一的、精确的定义,但看看各种界定就会发现一些大



家认同的特征。郑金洲先生认为：“一个案例就是一个实际情境的描述，在这个情境中，包含有一个或多个疑难问题，同时也可能包含有解决这些问题的方法。”^①托尔（Towl, A. R.）说：“一个出色的案例，是教师与学生就某一具体事实相互作用的工具；一个出色的案例，是以实际生活情景中肯定会出现的事实为基础所展开的课堂讨论。它是进行学术探讨的支撑点；它是关于某种复杂情景的记录；它一般是在让学生理解这个情景之前，首先将其分解成若干成分，然后再将其整合在一起。”^②谈到师范教育的案例，理查特（Richert, A. E.）认为：“教学案例描述的是教学实践。它以丰富的叙述形式，向人们展示了一些包含有教师和学生的典型行为、思想、感情在内的故事。”^③通过上面案例定义的描述，我们可以概括出案例的基本内涵，即案例就是以一定的媒介（文字、声音等）为载体，内含教育教学问题的实际情境。

案例教学法（Case method of teaching）是一种先进的教学方法，然而不同的人对其有不同的理解。哈佛商学院将案例教学法界定为：一种教师与学生直接参与，共同对工商管理案例或疑难问题进行讨论的教学方法。郑金洲先生提出，案例教学法就是通过对一个个具体教育情境的描述，引导学生对这些特殊情境进行讨论的方法。我们认为，案例教学法是指根据教学目的和培养目标的要求，教师在教学过程中，以案例为基本素材，把学生带入特定的教学情境中分析问题和解决问题，培养学生运用理论知识解决实际问题并形成技能、技巧的一种方法。

二、案例教学基本要素分析

教育是由教育者、教育影响、受教育者等基本要素组成的有机整体。案例教学作为一种教学方法和手段，其运用和实施也必然涉及上述三个基本要素，因此要正确理解和把握案例教学的本质特征，就有必要对这些要素进行分析。

① ② ③ 郑金洲：《案例教学指南》，华东师范大学出版社 2000 年版。



1. 教育者

教育者储存和拥有教育信息，在传统的授受式教学中，教师是知识的拥有者、课堂教学秩序的控制者，学生仅仅是容器与驯服者；教师是专家，精通他们的专业，几乎成为唯一的信息源，学生则拿着本子和笔等待着金科玉律，而知识进入容器（学生）的主要途径便是讲解或其他言语教育方式。这是一种纯粹的“壶与杯”式的教育。学习者所接受的知识技能信息以及思想观念和非智力因素培养主要由教育者控制，即由教育者选择、组织、编码和传递教育信息。而在案例教学中，教育者依然是重要的信息源，但主要作用是启发和促进意义的建构，即依靠自己丰富的经验和对学科知识的宏观把握与理解，为学习者提供案例的背景信息、方法和策略上的指导。当学习者遇到困难时与其相互讨论，但不再直接发送学科知识方面的信息，而是鼓励学习者根据自己的兴趣、爱好、特长，在类似的科学研究的探究中，自主查找、理解和选择信息，确定信息的意义，解决实际问题，最终实现教育者由控制者、传授者向指导者、促进者转变。

2. 教育影响

教育信息是指教育者施加教育影响于受教育者的载体和主要内容。任何一种教学活动，都是教育信息的传递与传播运动。教育信息内容包含教学目标、知识结构、思维方式等主要因素。在授受式教学活动中，教学的认知目标主要是理解存储教育者呈现的信息，这些信息是专家、教育者预先规划议定的结论：通过教育者系统地传授教育信息，学习者形成系统的学科知识体系，教育者控制着整个教育过程和教育信息内容。在案例教学中，教育目标主要指向学习者编码、组织、解释、转换教育信息的过程和能力，学习者通过对案例的生成理解，发展智能，建构自己的“经验现实”。学习者将即时获得的直接经验融入已有的知识经验体系中，不断丰富、深化这一知识经验体系，还可以自主确定议题，获取信息过程、信息内容。教育者不再完全操控整个教育过程，仅提供方法、策略、背景方面的信息，参与、促进

学习者对教育信息的生成理解。案例更接近或本身就是真实世界的一部分，物化着人类已有的经验信息，需要学习者自主解码、编码，从而获得生动鲜活的教育信息。

3. 学习者

在授受式教学中，学习者作为被动的信息接受者，需要具备信息接受动机、技能和信息转换的能力。在案例教学中，学习者将不再是被动的接受者，而是主动的信息寻求者、探索者，在教育者的指导下自主选择、确定议题、获取信息、主动思考、积极假设、认真验证、交流反馈，从最初的问题提出者到最终成为问题的解决者，学习者始终发挥主体作用。案例教学中学习者主体地位的确立和主体作用的发挥有助于其创新精神和实践能力的培养。

三、案例教学的基本特征

通过对案例与案例教学法的内涵以及案例教学的基本要素的透视与分析，我们可以抽象、概括、总结出案例教学的一些基本特征。

1. 情境性

情境性也即案例性，是案例教学区别于其他教学模式的根本所在。我们知道，在传统授受式教学中，教育者向学习者呈现的信息是从具体情境中抽象出来的概括性知识，排除了知识背景，割断了与丰富生动的实际生活之间的联系，因此，很难唤起学习者的兴趣，激发其学习热情。

案例教学实现了教学与现实情境的沟通与融合。学生在教师的指导下，通过对生活、生产、社会实际创设具有挑战性的问题情境，在具体情境中获取信息，探索解决问题的方法，形成学习者自主实践、自主学习空间，感受知识及科学方法的实际价值，提高学习兴趣及内在动力，使学生的创造性及创造潜能得到充分发挥。