

当代课程与教学研究书系
——靳玉乐——总主编

教学研究范式论

内涵与变革

刘义兵 段俊霞 ◎ 编著



人民教育出版社
PEOPLE'S EDUCATION PRESS

当代课程与教学研究书系

教学研究范式论

内涵与变革

刘义兵 段俊霞 编著

人民教育出版社

·北京·

图书在版编目(CIP)数据

教学研究范式论：内涵与变革/刘义兵，段俊霞编著. —北京：
人民教育出版社，2011

(当代课程与教学研究书系)

ISBN 978 - 7 - 107 - 22856 - 8

I. ①教…

II. ①刘…②段…

III. ①教学研究

IV. ①G420

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 044337 号

人民教育出版社出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

人民教育出版社印刷厂印装 全国新华书店经销

2011 年 5 月第 1 版 2011 年 5 月第 1 次印刷

开本: 787 毫米×1 092 毫米 1/16 印张: 22.25

字数: 270 千字 印数: 0 001~3 000 册

定价: 32.20 元

如发现印、装质量问题，影响阅读，请与本社出版科联系调换。

(联系地址: 北京市海淀区中关村南大街 17 号院 1 号楼 邮编: 100081)

《当代课程与教学研究书系》
是国家“211 工程”三期建设项目
“基础教育课程改革深化与教学创新研究”之成果

总主编 靳玉乐

内容提要

本书在全面探讨教学研究范式相关问题的基础上，深入分析了各种教学研究范式，力求把握每种教学研究范式的特点及不足，反思我国教学研究范式的现状，为我国教学研究者自觉选择合理的研究路向及途径提供方向指引。全书共分七章：第一章在对库恩和默顿范式概念批判的基础上，详细探讨了教学研究范式的本质与特点；第二章从教学共同信仰维度、方法论维度和问题解题维度探讨了中西方教学研究范式的历史进程；第三章从社会基础和学科基础两方面入手探讨了教学研究范式的基础；第四章主要从不同视角对教学研究范式进行分类，详细分析了各种教学研究范式的背景、理论基础与特点；第五章探讨教学研究范式的一般构成部分及其主要功能；第六章探讨教学研究范式转换与生成的过程及实现条件；第七章反思我国教学研究范式的现状，探讨了我国教学研究范式应然的未来走向。

《当代课程与教学研究书系》总序

◎ 靳玉乐

进入新世纪以来，我国的课程与教学研究可谓异彩纷呈，既有深入的理论建构，又有面向实践的意义追寻，呈现出“百花齐放、百家争鸣”的局面。伴随着时代变革与社会发展，各种各样的教育思潮不断涌现，促使当代课程与教学研究发生深刻的变化，表现出新的特点和趋势，诸如研究的思维方式从实体思维走向关系思维、研究的范式由技术理性走向文化理解、研究的重心由理论体系的建构走向问题解决，等等，从而使课程与教学研究不断开拓出新的领域，取得新的发展。

《当代课程与教学研究书系》是国家“211工程”三期建设项目“基础教育课程改革深化与教学创新研究”的重要成果，它着眼于当代世界课程与教学改革趋势，结合当代课程与教学研究的特点，对我国正在进行的基础教育课程改革与教学创新的实践进行深入的理论探讨和实证研究，期望能够总结提炼出一些有价值的思想或观点，为我国课程与教学改革的实践服务，并推进课程与教学理论的发展。

这套书系包括八本著作，它们既相互联系，又各自相对独立。我们力争使这套书系能够充分体现出以下特点。

第一，坚持理论与实践有机结合。本书系不是空谈理论或摹写实践，而是立足于我国基础教育课程改革与教学创新的实践，针对实践进行反思和总结，致力于理论建构与实践探索的统一。从某种意义上说，这套书系也体现出基础研究与应用研究的结合。基础研究旨在发现规律、发展理论，而应用研究则致力于解决直接的实际问题。比如说，对德育课程理念、教学研究范式、

课堂生态等问题的研究，主要是基础研究的范畴；而对课程与教学特色、模式、建构等问题的探讨，则主要是应用研究。

第二，坚持以学科前沿问题的研究为核心，注重多维视野的相互关照。从宏观与微观、历史与现实、继承与超越、国际与本土等方面探讨学校课程领导、教师教育课程、校本课程、德育课程、教学研究范式、课堂生态、课程和教学特色模式以及国际课程改革等当前课程与教学研究的热点、难点问题，既反映学科发展的基本趋势，又体现出理论的创新诉求。

第三，坚持在研究方法上体现一元与多元、借鉴与批判的统一。本书系既坚持以马克思主义理论体系为指导，又坚持研究方法的多样性与丰富性，摒弃二元对立和非此即彼的观点，从社会学、文化学、人类学、生态学、生命哲学等视角探讨这套书系涉及的课程与教学课题。同时，在处理别国的经验上，如在对待教学研究范式、学校课程领导、国际课程改革等问题上，既不盲从，也不排斥，而是致力于有中国特色、中国气派、中国风格的学术研究。

当代中国的课程与教学研究面临着复杂多样的理论难题和实践挑战，如何既能融入世界学术主流又能立足本土、深入实践，走自己的路，真正把课程与教学研究从西方范式中“解放”出来，不是一件容易的事情。我和我的研究团队已经开始了这样一个艰难的历程，并取得了一些成果。我们乐于和学界同仁分享这些成果，真诚希望大家批评指正！

最后，我要特别感谢人民教育出版社的魏运华、吕达、刘立德编审以及其他有关同志，他们在本书系的选题、组稿、修改、定稿和编辑出版的过程中付出了艰辛的劳动。如果没有他们的关心和支持，这套书系是很难和大家见面的。

目 录

第一章 教学研究范式概说	1
第一节 范式概念的发展与界说	1
一、范式概念的发展	1
二、范式概念的界说	5
第二节 范式的性质与特征	8
一、库恩与默顿范式概念的特点	8
二、库恩与默顿范式概念的评析	13
三、范式运用的基本特征	16
第三节 教学研究范式的本质与特征	18
一、范式运用于教学研究领域	18
二、教学研究范式的特征	25
第二章 教学研究范式的历史发展	29
第一节 中国教学研究范式的历史发展	30
一、先秦时期教学研究范式的发展特点	31
二、汉唐时期教学研究范式的发展特点	43

三、宋元明清时期教学研究范式的发展特点	53
四、民国时期教学研究范式的发展特点	62
五、新中国成立以来教学研究范式的发展特点	64
第二节 西方教学研究范式的历史发展	70
一、古代希腊罗马时期教学研究范式的发展特点	70
二、西欧中世纪时期教学研究范式的发展特点	75
三、文艺复兴时期教学研究范式的发展特点	78
四、17 世纪西欧教学研究范式的发展特点	82
五、18 世纪西欧教学研究范式的发展特点	87
六、19 世纪西欧教学研究范式的发展特点	92
七、20 世纪以来西欧教学研究范式的发展特点	98
第三节 中西教学研究范式的比较	130
一、基于共同信仰维度的教学研究范式比较	131
二、基于方法论维度的教学研究范式比较	132
三、基于问题解题维度的教学研究范式比较	134
第三章 教学研究范式创生与发展的基础	138
第一节 教学研究范式创生与发展的社会基础	138
一、教学研究范式创生与发展的经济基础	139
二、教学研究范式创生与发展的政治基础	140
三、教学研究范式创生与发展的科学技术基础	142
四、教学研究范式创生与发展的社会文化基础	144
第二节 教学研究范式创生与发展的学科基础	147
一、教学研究范式创生与发展的心理学基础	147
二、教学研究范式创生与发展的哲学基础	153
第四章 教学研究范式的类型	160
第一节 教育研究范式的分类	161

第二节 课程研究范式的分类	164
一、课程研究范式分类一	165
二、课程研究范式分类二	171
三、课程研究范式分类三	173
四、课程研究范式的其他分类	178
第三节 教学研究范式的分类	182
一、教学研究范式类型的已有研究	182
二、不同维度的教学研究范式类型	186
第五章 教学研究范式的结构与功能	272
第一节 教学研究范式的组成部分	273
一、教学研究共同体	273
二、教学研究的问题	273
三、教学研究的方法论	274
四、教学研究的研究工具及手段	274
第二节 教学研究范式的功能	275
一、范式的基本功能	275
二、教学研究范式的主要功能	279
第六章 教学研究范式的转换与变革	285
第一节 教学研究范式的转换	285
一、教学研究范式的转换过程	285
二、教学研究范式转换的逻辑起点	288
第二节 教学研究范式转换与变革的条件	290
一、教学研究范式转换的外部条件	290
二、教学研究范式转换的内部条件	293
三、影响教学研究范式转换的因素探讨	295

第七章 教学研究范式的现状与反思	298
第一节 方法论维度的教学研究范式的现状	
与问题反思	298
一、方法论维度的教学研究范式的现状与问题 ...	298
二、对当前我国教学研究范式现状的反思	303
三、方法论维度的教学研究范式的未来走向	305
第二节 问题解题维度的教学研究范式的现状	
与问题反思	309
一、问题解题维度的教学研究范式的现状与问题 ...	309
二、新的反思教学研究范式及其反思效度的有限 ...	314
三、问题解题维度的教学研究范式的未来走向 ...	316
主要参考文献	332
后记	344

第一章

教学研究范式概说

第一节 范式概念的发展与界说

论及教学研究范式，我们首先必须对范式（paradigm）一词进行界定和阐释。许多学者认为，自库恩（T. Kuhn）在《科学革命的结构》（*The Structure of Scientific Revolutions*）一书中赋予范式以新的内涵和意义后，范式一词才被广泛运用至不同学科，蕴涵了更为丰富和多元的含义。虽然目前对范式一词的运用主要是基于库恩的范式理论，但是，范式概念在科学研究不断深入的进程中也有了一些新的发展。

一、范式概念的发展

从词源上来看，范式一词借自语言学，是指语法中的词形变化表，它的原意是指词形的变化规则，如名词变格、动词人称变化等，后引申出范例、模式、模型等含义。^① 在我国台湾学术

^① 霍秉坤、黄显华著：《课程范式：意涵、应用和争议》，香港中文大学出版社2004年版，第3页。

界，范式也被译做典范，大致取典型、范例的意思。另外，范式还被音译为派典。

事实上，早在库恩之前，默顿（R. K. Merton）已经将范式概念运用于自己的研究中。默顿认为范式是将一个指定领域或某种分析方法的一些假定、概念问题与发现加以整理排列，使未来的研究者有所慰藉。^①“在 20 世纪 30 年代和 40 年代，我把范式这一术语引入社会学（它不同于库恩在其誉满世界的科学哲学著作《科学革命的结构》中所提出的更一般性意义的范式概念）……它们包含有一组密切相关的假定、概念、专门术语、主张和寓意……这些都可构成富有成效的社会学观点……它们都是范式性的。一个范式因其成果而著名……其核心思想可不断地以各种范式来发展它所针对一定现象的新知识。”^②他认为范式的含义是对一个领域已发展的理论与研究，按其成就加以编整（codification，或编码），以归纳出该研究领域中的基本的研究命题与理论观点。这被认为是程序确认和组织过去的研究成果，而非发明新的研究策略。^③事实上，默顿的范式主要是对学科领域已有理论的整理与分类，强调的是范式的分类功能和用途。

库恩是美国著名的科学哲学史家。他首次运用范式是在《必要的张力》（*The Essential Tension*）一书中。“教科书只是提出那种专业人员作为范式而接受的具体题解，然后要求学生……解题，这些问题无论在方法上还是在实质上都十分接近于教科书或相应的讲课给以引导的题目。”^④而范式这一术语能得到人们的

① [美] 默顿著，林聚任等译：《社会研究与社会政策》，生活·读书·新知三联书店 2001 年版，第 5 页。

②③ 霍秉坤、黄显华著：《课程范式：意涵、应用和争议》，香港中文大学出版社 2004 年版，第 5 页。

④ [美] 库恩著，纪树立等译：《必要的张力》，福建人民出版社 1987 年版，第 226 页。

普遍接受和广泛传播，还是源于其经典著作《科学革命的结构》中对范式的充分阐释。追溯库恩对范式的定义，可以发现他在运用此概念时并没有赋予其固定的内涵。正如该词的原有含义一样，库恩提及的范式也是一个内涵不断变化的概念，如从“最初的示范性题解”到“最早提出这些公认事例的经典著作”，从“科学共同体的一套信念”到“概念、理论、仪器以及方法方面的成规”，从“公认的科学成就”到“一种在选定的，但仍未完成的事例中获得成功的指望”。范式“既是明载于教科书、手册、规定、指导等中的规则，又是科学共同体之间不言而喻、心照不宣的心契，是科学共同体所共有的东西”^①。

英国学者马斯特曼（M. Masterman）对此做过统计，认为库恩在《科学革命的结构》一书中至少以 21 种意思在使用范式一词。通过推敲原文，他把这 21 种含义分为三个主要的部分：第一部分称为形而上学范式或者元范式，如把范式当做一组信念、一种新的观察方式、一张地图等；第二部分是社会学范式，如把范式定义为一个普遍承认的科学领域、一套政治制度等；第三部分是人工范式或构造范式（construct paradigm），即以更具体的方式来使用范式，把它作为典型的问题和解答、一本实用的教科书或经典著作、一些供给的工具或实用的仪器设备、一个语法规范、一个格式塔图形等。^②

鉴于范式这一术语的多义性、不确定性，库恩写了《再论范式》一文，试图对范式作出更加清晰的说明。他认为范式一词无论在实践中还是在逻辑上都很接近科学共同体（community of

^① M. Masterman, *The Nature of Paradigm*. In I. Lakatos, & A. Musgrave, (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*. New York: Cambridge University Press, 1970, pp. 59-89.

^② [英] 拉卡托斯等著，周寄中译：《批判与知识的增长》，华夏出版社 1987 年版，第 73~113 页。

science) 这个词。一种范式也仅仅是一个科学共同体成员所共享的东西。反过来说,也正由于他们掌握了共有的范式才组成了这个共同体。要较好地理解范式概念,首先必须认识到科学共同体的独立存在。科学共同体就是指探索目标大体相同的某一研究领域的科学工作者,由于进行充分的交流、讨论,在专业方面达到共识 (consensus),这一共识就是范式所替代的原始术语。^①

黄显华、霍秉坤对库恩的范式也进行了分析,认为库恩的范式有两种意义。他们认为范式的第一种意义较为复杂,可以称为学科基体 (discipline matrix)。学科是指该专门学科工作者所共同掌握的知识;基体则是由各种条理化的要素所组成,包括共同体成员共享的四项要素:符号通则 (symbolic generalizations)、模型 (model)、价值 (values)、范例 (examples)。符号通则是科学共同体成员所采用的表示式,是共同体内解题的基础,例如牛顿运动定律。模型或是对模型的共同信念 (beliefs),或是共同体成员恪守的承诺 (shared commitments),能帮助确定哪些是未解的难题 (unsolved puzzles) 及其评量未解难题的重要性。价值可用于判断理论,是选择理论的依据。范例可以说是学科基体中最重要的成分,是在实验室、考场、教科书或科学家的著作中具体的问题解答,既可作为具体研究的实例,也可作为解答其他难题的基础。库恩认为这个范例也可以说是“科学实践中的一些人们接受的例子,为某种一致的研究传统提供了楷模”。科学实践的例子包括法则、理论应用以及仪器的使用。因此,范式是学科共同体成员所共享的符号通则、模型、价值以及范例。范式的第二个意义是范例,亦即范式第一种意义中的第四项要素,是

^① 崔允漭:《范式与教学研究》,载《课程·教材·教法》1996年第8期。

具体的问题解答，可作为解答其他难题的基础。^①

二、范式概念的界说

自库恩提出范式之后，范式已成为众多学科中一个频繁运用的学术名词。很多研究者都使用范式一词，但又经常根据自己的理解和研究的需要，对范式加以新的解读。

伯勒尔和摩根（Burrell & Morgan）认为范式是指学科的基本规范，如研究课题、研究方法、理论观点等的共识单位。^②

斯图尔德（Stewart）认为范式是信仰、价值、程序以及在科学家社群所共同认可的科学成果的结集，指导社群成员的研究活动。他们在个人学术训练和相同研究经验中获得这种范式。^③

纽曼（Newman）认为范式是指对理论和研究所保持的基本取向（orientation）；一个科学范式是指一整套思想体系，其中包括：基本假设、想要回答的重要问题或谜团、使用的研究技术以及类似科学研究的范例。^④

藤田英典在库恩范式概念的基础上对范式概念进行了阐发，认为范式是指提问的方法、回答问题的方法和对对象、问题的研究方式。各门学科都有特定的研究对象以及研究方法，也就是提问的方法和回答问题的方法。^⑤

古帕和林肯（Guba & Lincoln）认为，范式的基本原则可以在本体论、认识论和方法论三个层面表现出来，分别回答的是事物存在的真实性问题、知者与被知者之间的关系问题和研究方法

①②③④ 转引自霍秉坤、黄显华著：《课程范式：意涵、应用和争议》，香港中文大学出版社2004年版，第9页，第10页，第10页，第10页。

⑤ 藤田英典：《二战后日本教育环境的变化和教育社会学的发展——教育社会学的范式和研究的最新动态》，载《华东师范大学学报》（教育科学版）2000年第1期。

的理论体系问题。^①

里策（Ritzer）在综合其他人对范式的定义后，认为范式是存在于某个科学领域内，关于其题材（subject matter）的基本意象（image）。它可以用来界定研究什么，应该提出什么问题，如何质疑，以及诠释所获得之答案时应该遵守的规则等。它是在一个科学领域内最广泛的共识单位（the broadest unit of consensus）。他还认为范式可以用来区别不同的科学社区（或次级社区），它可以包含定义以及关联（interrelates）那些存在其内的范例、理论、方法和工具等。^② 他认为一个范式应包含四个主要部分：（1）两个或以上的理论；（2）题材的基本意象；（3）方法；（4）范例（可作模型来依从）。霍秉坤和黄显华认为里策与库恩所提出的学科基体有一致性，且具有运作上的意义。

陈向明认为，范式是从事某一科学研究领域的科学家群体所共同遵从的世界观和行为方式，它包括三方面的内容：（1）共同的基本理论、观点和方法；（2）共同的信念；（3）某种自然观（包括形而上学的假定）。其基本原则可以在本体论、认识论和方法论三个层面表现出来，分别回答的是事物存在的真实性问题、知者与被知者之间的关系问题以及研究方法的理论体系问题。这些理论和原则对特定的科学家共同体起规范的作用，协调他们对世界的看法以及他们的行为方式。^③

美国著名的教学研究专家盖奇（N. L. Gage）在《教学研究的范式》一文中开宗明义地指出范式是模式、形式或图式。范式

① 转引自霍秉坤、黄显华著：《课程范式：意涵、应用和争议》，香港中文大学出版社 2004 年版，第 10 页。

② G. Ritzer, *Classical Sociological Theory* (2nd ed.), New York: McGraw-Hill, 1996, p. 451.

③ 陈向明著：《质的研究方法与社会科学研究》，教育科学出版社 2000 年版，第 378 页。