

B
Biange Yu Chongjian:

Ketang Youzhihua Jianshe Yanjiu

纪德奎 著

变革与重建： 课堂优质化建设研究

中国社会科学出版社

B

Yu Chongjian:

Youzhihua Jianshe Yanjiu

纪德奎 著

变革与重建： 课堂优质化建设研究

中国社会科学出版社

图书在版编目(CIP)数据

变革与重建:课堂优质化建设研究/纪德奎著. —北京:中国社会科学出版社, 2011. 2

ISBN 978-7-5004-9603-8

I. ①变… II. ①纪… III. ①课堂教学—教学研究 IV. ①G424. 21

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 044641 号

责任编辑 王 茵

责任校对 周 昊

封面设计 格子工作室

技术编辑 王炳图

出版发行 **中国社会科学出版社**

社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号 邮 编 100720

电 话 010-84029450 (邮购)

网 址 <http://www.csspw.cn>

经 销 新华书店

印 刷 北京君升印刷有限公司 装 订 广增装订厂

版 次 2011 年 2 月第 1 版 印 次 2011 年 2 月第 1 次印刷

开 本 710×1000 1/16

印 张 15.5 插 页 2

字 数 250 千字

定 价 33.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书,如有质量问题请与本社发行部联系调换

版权所有 侵权必究

目 录

第一章 多维视野下的课堂优质化研究·····	(1)
第一节 优质教育:课堂优质化建设的时代背景·····	(1)
第二节 教学论视域转换:课堂优质化建设的理论基础·····	(6)
第三节 新课程改革:课堂优质化建设的实践契机·····	(16)
第二章 课堂优质化的基本理论·····	(21)
第一节 课堂优质化的内涵及其解读·····	(21)
第二节 课堂优质化的特征与功能·····	(26)
第三节 课堂优质化研究的价值·····	(32)
第三章 课堂优质化研究的回溯与前瞻·····	(37)
第一节 课堂优质化的思想与理论溯源·····	(37)
第二节 国外有关课堂优质化研究概述·····	(38)
第三节 我国有关课堂优质化研究回顾·····	(41)
第四节 国内外课堂优质化研究述评·····	(59)
第四章 课堂优质化的研究设计·····	(64)
第一节 理论基础·····	(64)
第二节 研究的问题·····	(85)
第三节 研究的思路·····	(86)
第四节 研究的方法·····	(88)

第五章 课堂优质化的现实考察	(94)
第一节 课堂优质化建设的现状调查	(94)
第二节 课堂优质化建设的问题检视	(146)
第三节 课堂优质化建设的问题分析	(151)
第六章 课堂优质化标准的生成	(160)
第一节 课堂优质化标准生成的依据	(161)
第二节 课堂优质化标准的实践生成	(182)
第三节 课堂优质化标准的有效性验证	(189)
第七章 课堂优质化的建设愿景	(195)
第一节 课堂优质化的建设基点	(195)
第二节 课堂优质化的建设取向	(202)
第三节 课堂优质化的建设路径	(205)
主要参考文献	(236)
后记	(242)

第一章

多维视野下的课堂优质化研究

第一节 优质教育:课堂优质化建设的时代背景

一 优质教育的缘起与发展

优质教育是 20 世纪 80 年代伴随着世界范围内掀起的声势浩大的教育重建运动而兴起的。第二次世界大战之后,面对政治、经济和文化变革的冲击,世界各国都在进行相应的教育改革。在此背景下,美国里根政府向国会提交了《卓越教育报告书》,报告提出了教育的三“E”原则:追求卓越、提升效益和重视公平。美国教育学家范迪尼还提出了著名的教育方程式“卓越教育=质量+公平+效果+参与”。这里的“卓越教育”含义等同于优质教育,其核心内容是关注教育质量。为实现国家优质教育的目标,美国专门制定并实施了《1999 年全体儿童教育优异法案》,承诺每一个孩子父母和纳税人在所属的社区都拥有高质量的公立学校。

2000 年联合国教科文组织在塞内加尔首都达喀尔召开了“世界全民教育论坛”,会议通过了《全民教育行动纲领》,纲领中提出了“向所有人提供受教育的机会是胜利,但如果不能向他们提供保证质量的教育那不过是一种空洞的胜利”的重要论断。同时会议明确提出:世界教育的发展目标应从全民教育向全民优质教育转变。这标志着现代教育进入了以追求优质为特征的时代,发展优质教育成为各个国家教育改革的目标,享受优质教育成为人民普遍的理想追求。至此,优质教育在国家发

展中的重要性予以确认。

当前,世界各国都特别注重发展优质教育。许多国家和地区就办学方向、办学目标、课程设置、教学形式、学生评价等方面开展了探索。如美国出现了特许学校改革并被越来越多的地方采用,特许学校被授予涉及预算、人事及课程等领域的决策权。日本学校努力实施综合课程改革,将综合课学习时间正式列入课程计划,并增加综合课学习时间。法国等西方发达国家都将控制班级规模、使班级教学小型化作为优质教育的基本组织保证。德国等国在认知、情感、操行等领域评价学生的方式趋向于多样化,不搞分数评定,而是将重点放在学生的学习进步方面,并较多地运用综合评语等评价法,以期实现优质教育。

在我国香港,1997年香港教育统筹委员会撰写了以“优质学校教育”为主题的《第七号报告书》,提出了推广优质学校教育的计划,即推行校本管理,提出学校问责制,使学校达到质量检查结果。^①为推动该计划的实施,特区政府专门设立了“优质教育发展基金”。在我国台湾,为了提供优质教育服务,提升教育的品质,在教育每个阶段确立了“品质教育”的理念,将“全面品质教育的思想渗透于教育之中”并作为提高教育质量的一种途径加以推行。在我国内地,江苏省是率先提出建立优质教育体系的战略目标的。联合国教科文组织中国教育学术交流中心的“21世纪学校优质教育研究”课题组设立了优质教育实验基地,在较大范围内对“学校优质教育”问题进行理论与应用研究。2002年10月,李岚清和陈至立在教育部于天津召开的全国高中发展与建设工作经验交流会上,分别谈到优质教育发展问题。2003年岁末召开了以“基础教育的使命——努力办好优质教育”为主题的“第九届海峡两岸暨港澳地区教育学术研讨会”,来自香港、澳门、台湾、北京、上海、广东六个地区的近百位代表参加了会议,与会者围绕“优质教育的时代内涵”、“优质教育与教育创新”、“优质教育与教育资源的配置”、“优质教育与教育的均衡发展”4个子课题,从理论到实践对优质教育问题进行充分的讨论与交流。2006年4月宁波市江东区进行“全民优质教育均衡发展的区域探索”研究,试图在理论上对优质教育均衡发展的区域推进做深入探索,从而在实践中进一步推动江东区全民优质

① 香港教育统筹委员会:《第七号报告书》,香港政府印刷局1997年版。

教育的均衡发展,现已取得成效。可见,优质教育的研究无论在理论界还是在实践领域,都呈现出持续升温的趋势,已成为当前教育界的一个热点话题,是素质教育发展到新阶段的新的表现形式。

二 优质教育的界定与优质学校教育的探索

由于优质教育是一个相对的、动态发展的概念,并具有一定的模糊性,所以对优质教育的内涵与外延很难有一个统一严格的学术界定。同时,因研究切入点的不同,优质教育的内涵又是多面向的,海内外许多教育组织和研究者从不同的视角对优质教育进行描述、界定和理解。

由雅克·德洛尔任主席的国际 21 世纪教育委员会向联合国教科文组织提交的报告中,将“优质教育”描述为在现代信息社会里,“教育既应提供一个复杂的、不断变动的世界地图,又应提供有助于在这个世界上航行的指南针”。^①

台北市国中的林美娟、兴雅国小的刘建男认为:“优质教育是一种重视人性化潜能更大发展的完善教育,包括追求全面品质的提升和注重过程绩效与附加价值。优质教育首要强调的是追求卓越、提升品质,它不仅要求提供更多的教育选择机会,而且要求课程内容、教师素质的提升。优质教育所强调的‘绩效’是着眼于‘过程绩效’的概念,亦是教育工作者在进行教育活动时,要讲求呈现过程、方法和实施技巧;同时,要追加教育的‘附加价值’,即努力在原有的教育活动中,增加新价值,如注重发挥潜在课程的功能等。”^②

香港教师会、香港教育学院叶建源认为:优质教育在不同的时期有着不同的内涵。20 世纪 90 年代“优质教育”一词在香港出现,其结果是教育改革的新措施纷至沓来。政府关注的焦点是通过怎样的管理框架和手段获得优质的效果,而不是探究优质教育的内涵,似乎优质教育的内涵是不证自明、人人皆知的事。在 2000 年,香港重新厘定 21 世纪的教育目标,开始全面探讨优质教育的时代内涵,并通过学制改革和课程

^① 联合国教科文组织:《教育:财富蕴藏其中》,教育科学出版社 1996 年版,第 75 页。

^② 沙培宁:《聚焦优质教育——基础教育的使命——努力办好优质教育学术研讨会综述》,《中小学管理》2004 年第 3 期。

与教学改革来实现优质教育。

中国教育学会副会长、国家总督学顾问陶西平在题为《以整体优化思想推动优质教育的发展》的报告中指出:优质教育既指教育总体的高水平,又指标志性学校和教育机构的高水平,既指学校校舍、教育设施、现代教育技术等硬件的高水平,又指教育思想、课程、教材、教师队伍、教育管理等软件的高水平,既有优质教育资源的扩大,又有优质教育内涵的开掘。因此,整体优化思想应成为优质教育研究与实践的理论支柱。这是目前国内研究者对优质教育做出的比较全面、具体的定义。

发展优质教育,需要解决一系列理论与实践层面上的问题,这促使我国研究者对优质教育的问题进行了全面而深入的思考。优质教育是一种教育理想,是可望又可及的。在一定意义上而言,优质教育又是一种教育理念,反映了现代三大主流教育——全民教育、终身教育、全面发展教育优质化、均衡化、可持续化的发展方向,是现代教育发展的共同价值取向。^① 优质教育强调教育的内涵发展,即以“人人享受优质教育”为目标;它也渗透着教育服务的理念,即以教育对象的发展需要为立足点,以受教育者的满意程度为衡量标准。^② 为了践行这一先进的教育理念,在微观实践领域,有关优质学校的研究进入了研究者的视野。

在我国,除了香港在1997年推行的“优质学校教育计划”外,内地研究者也进行了有关优质学校建设的大胆实践,最具代表性的是“优质教育学校建设研究”和“优质学校的理论与实践研究”两项全国教育科学“十五”规划重点课题,分别由天津市教育科学研究院和东北师范大学国家基础教育实验中心承担,两项研究分别提出了优质学校研究的理论假设,并对优质学校进行了界定,同时对优质学校的特征及建构路径进行了初步的探讨。2004年6月13—14日,在东北师范大学召开了由东北师范大学国家基础教育实验中心主办的“优质学校建设新视野研讨会”,与会者就优质学校的内涵、文化建设、教师专业发展、评价标

① 李季:《现代教育的理想追求——人人终身享受优质教育》,《中小学管理》2004年第3期。

② 朱斌:《优质教育视野下的学校管理》,《中小学管理》2004年第3期。

准、实践模式等问题进行了研讨。^① 此次会议极大地促进了优质学校教育的理论和实践研究,使优质教育研究不断丰富、发展和深化,逐步登上一个新的平台。

三 优质教育发展的瓶颈与课堂优质化的建设

发展优质教育既是我国基础教育的一项重要命题,也是当前我国教育面临的一项艰巨任务。由于现阶段我国经济实力的有限,广大农村基础教育经费的投入问题还没有很好的解决。有关资料显示:我国农村还有个别地区还未普及九年义务教育,大约有50%的地区,基本普及了义务教育,但由于缺少优质教育资源,质量却不高。大约有35%的城镇地区,已经把义务教育延长至12年,那里拥有一定的优质教育资源。还有些地区扩大名校规模,有些名校规模甚至扩大到原来的几倍,而管理通常一时很难到位,又引发了资源的过度消耗和浪费。可见,在我国优质教育资源有限且分配不均,甚至出现了优质教育资源稀缺与过度利用并存的现象,这成为阻碍我国优质教育发展的一个主要客观路障。

优质教育理念是发展优质教育的理论前提。当前,我国不同地区的人们在教育理念上的差异也很大。例如,东部与西部的人们在教育理念上不同程度地存在着差异,这加剧了两地教育发展的不平衡。就同一地区来说,不同的人对优质教育也会有不同的理解和认识。对于政府官员来说,发展优质教育,意味着为人们提供了更多的优质教育资源,意味着促进本地区人口素质的提高,并最终为本地区经济发展服务;对于普通市民来说,让子女接受优质教育,是为了家庭明天的幸福而进行的教育投资;对于教师来说,实施优质教育是实现自我价值的过程,其中蕴涵着教师对教育理想的追求。^② 从以上分析中我们感到,对优质教育的标准还未达成统一和共识,理念上的分歧势必会导致行动上的偏离,这无疑成为影响优质教育发展的一个主观因素。

有效突破优质教育发展中的瓶颈,首先要处理好优质教育与教育均

① 李洪修、罗丹:《优质学校建设新视野研讨会简述》,《教育研究》2004年第11期。

② 朱斌:《优质教育视野下的学校管理》,《中小学管理》2004年第3期。

衡发展的关系问题。教育的优质发展是我国教育发展方式的重要原则,教育的均衡发展是社会公平的重要体现,所以,教育的发展既要体现优质,又要体现均衡,这就要求把扩大教育规模与提高教育水平统一起来,最大限度地扩大优质教育资源。最大限度地扩大优质教育资源,就需要政府最大限度地增加教育投入,在当前政府对教育投入有限的情况下,就需要发挥社会资金的巨大潜力,形成多元化的办学格局,以此来增加教育投入、扩大优质教育资源。可以说,“多元化应当成为我国发展优质教育的战略选择”^①。这也是达成优质教育的宏观策略。

在微观层面,要做好优质学校的建设。在一定程度而言,优质的学校是优质教育的主要载体,学校实现优质化的程度决定着优质教育的达成与否。优质学校的达成,需要一些具体的途径与策略:如学校文化与制度的重建,课堂教学的优化,精品课程的建设,学校办学模式的研究等。而这些途径与策略的基点离不开课堂的建设,也就是说,实现课堂优质化是孕育优质的学校文化、优化课堂教学和建设优质课程的理想途径,只有通过优质课堂的打造,才能建设好优质的学校,进而实现优质教育。在这个意义上而言,课堂优质化是优质教育的一种表现形式,优质教育的理念、思想和优质学校的研究成果对课堂优质化的建设具有一定的指导和借鉴意义。但同时应当看到,课堂是个具有多种结构、多种功能的复杂的综合体,课堂的优质化建设还需要更广泛的学科理论基础,仅凭优质教育的理念和优质学校的理论和模式是无法解决课堂优质化建设过程中的所有问题。

第二节 教学论视域转换:课堂优质化建设的理论基础

一 教学世界与生活世界:由实现回归走向追求超越

自从有了人类生活世界,就有了广义上的教学世界。教学世界与生活世界息息相关,并因生活世界的发展而不断地自我进化。自从有了人

^① 陶西平:《谈优质教育的发展方式》,《中国教师》2003年第2期。

类生活世界，就有了广义上的教学世界。人类为了生息繁衍，除将自然资源和物质资源留给下一代外，还要通过教学世界将人为创造的精神资源有选择、有目的地传给下一代。从这个意义上讲，教学世界源于生活世界，并与生活世界有着不可分割的天然的联系，二者相互联系、相互依存、相互促进。生活世界为教学世界的发展提供着源源不竭的动力和外部支持，教学世界的存在和发展，也必然受生活世界发展条件的限制，并因生活世界的发展而进步，经历着由自在到自为，由无序到有序，由简单到复杂的历史发展过程。

教学世界的历史演变过程就是教学世界从自在到自为的发展过程，也是教学世界与生活世界逐步隔离的过程。纵观教学世界的历史演变，我们可以看出其经历过以下几个阶段：

(1) 自在阶段。在阶级还没有产生的社会里即原始社会里，广义上的教学即已产生。但那时候教学完全寓于生活世界之中，与日常生活、生产活动紧密地结合在一体，有目的、有计划、有组织的教学活动还没有出现。所谓的教学也只是一些口耳相传的简单形式，既无专业和专职教师，也无文字的教材和教学场所，只是自发、分散和随机的，是处于一种不知而行的自在状态。

(2) 自觉阶段。随着文字的出现和知识经验的逐渐积累，加之自然经济生产力不断发展，人们对教学的认识能力和把握能力不断加强，开始把教学活动从人类生活世界中离析出来，作为一种独立的活动出现，使教学处于一种行而后知的状态。学校的产生，出现了专职的教师、专门的教学场所，标志着教学的专门化开始形成。这时教学世界从生活世界中脱胎而出，以其特有的体系和机制开始运行，教学世界进入了由行而后知到知而后行的自觉状态。

(3) 自为阶段。到了近代，随着资本主义的发展和学校教育的普及，加之班级授课制的推行和学校教育制度不断完善，使教学获得了空前的发展。尤其到了现代，随着现代科学水平的提高和科学技术的发展，科学知识、科技成果引入到教学中来，并且占据了越来越重要的地位，使教学逐渐形成一个系统化、结构化、科层化的世界。教学世界从单一、分割、孤立和封闭逐渐发展成为系统、整体、开放和进化。这样教学世界便完全进入一种知而后行的高度自为状态。源于生活世界的教学世界，在借助理性和科学，成功地强化自身、走向高度自为的同时，

却不知不觉地付出了与生活世界相隔离的代价,即只关注学生的科学知识的掌握和科学技能的培养,学生的日常生活经验几乎都被排除在课程之外,加之教学形成制度化,导致教学世界中的人文意蕴和精神价值被遮蔽,生活的丰富性和人的创造性被抽象和蒸发掉,使教学世界成了一个缺少生活气息、缺乏人情味的数字、文字和符号的单调世界,于是出现了教学世界回归生活世界的呼声。

(4) 自由阶段。教学世界演变的第四个阶段便是教学世界与生活世界高度结合并实现超越的阶段,也是教学世界发展的趋势所在。教学世界在经历了自在、自为和高度自为阶段后,必将朝着更高的阶段演化,即自由阶段。在这一阶段里,通过审视和反思,开始以生活的视角看待教学问题、视教学为一种生活、一种特殊的和发展性的生活,并将现实生活世界中人的生活性和实践性转化为教学世界中的人性和创造性,那些已经遗失的人文精神和人文价值将在教学世界中得以重新张扬和体现,实现科学精神与人文精神的融合、理性与人性的“天人合一”。在这自由阶段,教学世界将处于知行合一的发展状态,不断加强和提升实践水平,创造人文精神生长的土壤和空间,以此来改变和避免科技理性主宰和奴役的局面。同时,在关注和尊重师生的现实生活的基础上,建构其可能的生活,使超越生活世界成为可能。图 1-1 为教学世界发展状态、演变阶段及其与生活世界的关系:

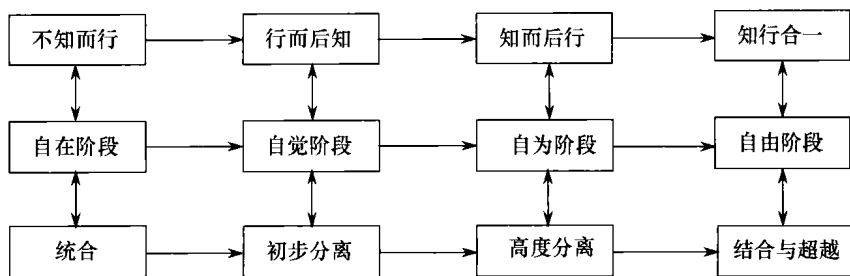


图 1-1 教学世界的发展状态、演变阶段及其与生活世界关系示意图

从教学世界的演变历程可以看出,教学世界源于生活世界,并一直不断地强化自身,竭力保持其独特性,试图超越生活世界。当前,针对教学世界与生活世界的隔离现象,有人提出了教学世界回归生活世界的呼声。倘若真的回归,教学恢复到原初的生活世界,完全融入可被经验

到、混沌整体的生活世界，使教学世界完全受控于生活世界，完全按生活世界的模式来规范，那不仅抹杀二者间的区别，同时也忽视了教学世界的独特性。目前，已有多名研究者撰文论述了二者的区别，表达了对“回归”说法的担忧。^① 所以，教学世界不能简单地回归生活世界，而是在基于生活世界的基础上，超越生活世界，这是教学世界发展的必然。

二 知识课堂到生命课堂：由传承知识转向崇尚生命

教学世界从自在走向自为的演变过程中，教学内容由最初的生活经验的传授逐渐过渡到以知识的习得为主。在教学世界的高度自为阶段，越来越多的知识、文化和科学技术需要通过课堂里的教学活动传授，逐渐形成了“知识本位”的课堂形态。当人们逐渐意识到知识占据整个课堂，导致课堂中人文关怀逐渐弱化，教学世界与生活世界出现了事实上的隔离时，开始了对课堂多层次的考察和透视，课堂被认为是一个综合体，课堂的生命特征引起了人们的重视，出现了“知识课堂”到“生命课堂”的研究转向。

我国传统的课堂形态其实质就是一种“知识课堂”，在价值取向上强调知识为本或者知识至上；它的主要任务就是如何向学生呈现有价值的知识和如何使学生有效地掌握有价值的知识。在教学方式上，重教轻学，教师是课堂上的权威、主角，学生是观众和配角，师生关系体现的是主宰与服从、控制与被控制。课堂教学成为一种经验化、模式化和静态化的操作过程，学生的学习以死记硬背、机械训练为主。

“知识课堂虽忠诚于知识，但却背弃了人的需要；追求教学的可操

^① 如熊川武和江玲撰文《论教学世界与生活世界的基本差异》（《湖南师范大学教育科学学报》2004年第5期），论述了二者各自的特征及其区别。郭华撰文《评教学“回归生活世界”》（《教育学报》2005年第1期），分析了教学“回归生活世界”主张的诉求及其所带来的种种难题与困境。江玲撰文《论教学世界向生活世界回归的风险》（《河南大学学报》（社会科学版）2004年第4期），详细阐述了生活世界与教学世界的内涵与特点，指出了教学世界在回归生活世界的过程中，将有痛失自身特点、丧失自身价值的可能性。

作性,却忽视了创造性;体现了科技体制理性,却没有了精神交往”^①。结果使课堂教学逐渐教条化、模式化和静止化,最终导致课堂教学的异化,这不仅弱化了学生的主体意识,学习的主观能动性无法充分发挥出来,使教学世界成了一种理想;而且学生的情感被忽视,生命的灵感被抽象化,学生的创新意识和创造性受到了遏制。这种知识课堂忽视了学生发展的完整性,越来越不能满足学生发展的需要,其所固有的弊端在新形势下逐渐暴露出来并因此陷入困境。

所谓生命课堂,“就是指师生把课堂生活作为自己人生生命的一段重要的构成部分,师生在课堂的教与学过程中,既学习与生成知识,又获得与提高技能,最根本的还是师生生命价值得到体现,使课堂生活成为师生共同学习与探究知识、智慧展示与能力发展、情意交融与人性养育的殿堂,成为师生生命价值、人生意义得到充分体现与提升的快乐场所”。^② 在生命课堂中,知识传授仅仅是手段,生命发展才是目的,掌握知识要为学习者生命的发展服务。课堂中更注重多维教学目标的实现,即知识与技能、过程与方法、情感与态度等多维目标的达成。

与知识课堂相对而言,在价值观上,生命课堂在重视知识与智能的基础上,更加关注师生的生命发展,重视学生的情感意志和抱负等健全心灵的培养。在教学目标上,生命课堂既看预设性目标,更看生成性目标,鼓励学生在课堂中产生新的思路、方法和知识点。教学方式上,生命课堂的教学不仅有“教”,有“导”,更加倡导学生去积极创设情境,鼓励学生自己去学,一种主动、互动、自我调控地学。教学过程中,生命课堂强调师生合作学习、共同探讨的过程。鉴于此,生命课堂可以理解为在以人为本思想指导下,追求以人的发展为本的一种教育理念。它是以学生为主体,课堂为阵地,开展人与人之间的一种充满生命活力的思想、文化、情感交流活动。同时,生命课堂也可被视为教育哲学观变迁的体现,即主知主义教育哲学向人文哲学的转向。主知主义教育哲学

① 吴果中:《从“知识”到“生命”:课堂教学的精神交往论》,《湖南师范大学教育科学学报》2005年第2期。

② 夏晋祥:《论“生命课堂”及其教学模式的建构》,《天津师范大学学报》(基础教育版)2005年第1期。

把传授终身受用的知识、发展人的理性作为教育的最终目标。人文哲学使人得以从理性王国回归生活世界，寻找失去的精神家园。这种哲学观的变迁反映了课堂由对客观知识的占有转到对生命价值的追求，由重生存的技能转向重存在的生活意义。

由此可见，生命课堂是主知主义教育哲学观向人文哲学观变迁的体现，它追求的是以人为本的一种课堂培养理念。在生命课堂中，既能体现教师的生命价值，也能激扬学生的生命活力，同时也是师生生命活动相互的有效交往。所以，“知识课堂”向“生命课堂”转向是课堂教学改革的必然发展趋势，也是当前新一轮课程改革的焦点问题。课堂教学既要传承知识，更要激扬生命，同时还要赋予知识以生命，知识因有生命而绚丽，生命因知识而灿烂。

三 “文本研究”到“田野研究”：由迷恋书斋文献到热衷田野实践

“文本”一词原是指那些可被观察到的图形记录、文章和著述等，它可充当研究者和研究对象的中介。文本研究范式是借“文本”一词泛指相对于实践考察与实验研究的一种研究范式，它只注重对书籍刊物和图书资料的再研究，不亲临教学实践基地进而进行的理论性研究。田野研究范式是指走进研究场域进行现场考察、实验并科学分析，获取第一手翔实资料继而进行的实践性研究。

文本研究范式的形成有着其深刻的历史原因和现实因素。由于理性主义观念影响和某些客观条件因素的制约，研究者往往更倾向于对已有资料文献的反复梳理，甚至热衷于引进或移植异域理论，对其进行重新解读。由于长时间禁锢于自己的“独立王国”，对现实教学实践中的改革与实验采取回避态度，甚至视而不见，长此以往，导致理论源头的缺损与迷失，使研究缺乏原创性。又由于长时间不接触实际教学，对现实课堂的多变性与生成性把握不够，他们的研究往往与教学实际相脱离，使研究缺乏针对性。

田野研究范式具有长久的生命力，而且逐渐成为教学论研究的主流范式。因为田野研究范式使研究者不仅在科学理论的基础上进行研究，

还强调理论来源于实践、高于实践并指导实践。第一,追求有效教学理论。田野式研究范式不忽视理论研究。一方面对传统教学论的科学性的继承和发展,另一方面是对经验教学论的理性升华。这样的理论具有原创性,能够指导实践。第二,追求与实践结合。田野研究范式以教学实践为研究对象,但并不是简单的从实践中来,再到实践中去,其产生的理论来源于实践,高于实践,又要指导实践。不仅实践质量提高,而且理论也发展。不仅要反映教学实践,而且要干预、影响、指导教学实践。其研究者是实践者,而不是在图书馆、资料室研究的,方法上重在观察、描述、分析、归纳、演绎等,虽进行理性思辨,但建立在大量事实和案例上。第三,追求时空认可。田野研究范式产生的理论追求时间上影响久远,空间上可传播于不同的国家和地区。^①

可见,文本研究范式使教学论研究者沉迷于文献资料中,注重对原有的理论进行反复研究,轻视和回避由实践而来的经验和理论;而热衷于田野实践的田野研究范式能够使教学论研究者以理论为导向,走出书斋,深入到课堂,进行深入实际的研究。回顾当前的教学论研究,有一部分研究者深入到教学研究场域之中,对所研究对象进行大量的调查与详细的考证,获取了研究的第一手资料,构建了具有实践指向的崭新教学理论,使教学论研究重新焕发生机与活力。所以,教学论研究者要从书斋文献中走出来,到广阔的课堂“田野”中去进行研究,要热衷于田野实践而不是迷恋书斋文献。

四 理论教学论到实践教学论:由推崇思辨演绎走向注重实践生成

理论教学论是在教学论科学化研究取向和文本研究范式的双重影响下而逐渐形成的。“早在1806年,通过对经验性强而理论性较弱的经验教学论的反思,赫尔巴特认为当时的教学论在严格意义上并不是一门科学。他提出了建立科学教学理论的理想,即以心理学为理论基础,对教学事实进行纯粹理论性的说明、解释,并且将内容限定在教学阶段理

^① 王鉴:《实践教学论》,甘肃教育出版社2002年版,第30页。