

精 品 教 育 文 丛

多元 智能在中国

教育学是教育工作者的一门必修课，学习教育学，有利于教育工作者深化对教育的认识，更新教育观念，探究教育规律……

孙 帝等 / 编著

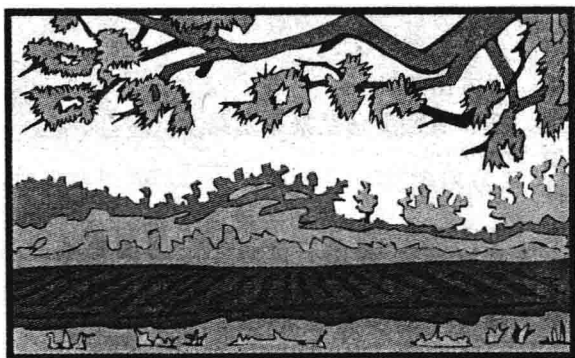


远方出版社

精品教育文丛

多元智能在中国

孙帝 等/编著



远方出版社

责任编辑:奇铁英
封面设计:涟漪工作室

精品教育文丛

多元智能在中国

编 著 者	孙 帝 等
出 版	远方出版社
社 址	呼和浩特市乌兰察布东路 666 号
邮 编	010010
发 行	新华书店
印 刷	北京通州大中印刷厂
版 次	2004 年 10 月第 1 版
印 次	2004 年 10 月第 1 次印刷
开 本	850×1168 1/32
字 数	5660 千
印 数	3000
标准书号	ISBN 7—80595—990—0/G·351
总 定 价	1250.00 元
本册定价	28.00 元

远方版图书,版权所有,侵权必究。
远方版图书,印装错误请与印刷厂退换。

前 言

基础教育课程改革工作的全面启动,使我们的教育和我们的教师都面临着一场前所未有的考验。尤其是广大中小学教师,作为基础教育新课程的直接实施者,如何在课堂教学这个基本环节上贯彻落实新课程思想和理念,促进学生素质的全面发展,实现本次课改的神圣使命,更是责无旁贷,任重而道远。为了每一个学生的发展是新课程核心理念,这一理念的确立要求原有的、过分关注甄别与选拔功能的教育评价体系必须向关注学生发展的教育评价体系转变。在新课程课堂教学评价的理念上,关键要促进“两个发展”;在新课程课堂教学评价的过程中,重点要落实“两个转变”。

关键:促进“两个发展”

一是促进学生素质的全面发展。首先体现在教学目标上,不仅要完成知识、技能等基础性目标,同时要关注学习发展性(形成正确的学习态度、获得积极的情感体验、培养正确的价值观、人生观和世界观等)目标的形成。其次体现在教学过程中,教师要认真研究课堂教学策略,激发学生的学习兴趣,促进学生积极主动地学习。再次体现在教学的效果上,要真正体现“以学论教”的思想。

二是促进教师的专业发展。新课程课堂教学评价应沿着促进教师专业成长的方向发展,要坚决摒弃那些形式主义的、急功近利的做法,真正关注教师的专业发展。课堂教学评价的重点不在于鉴定教师课堂教学结果,把课堂教学结果与教师的个人荣辱地位密切相联,而是诊断教师教学的问题,制定教师发展的

目标,满足教师个人发展的需要。

重点:落实“两个转变”

一是从关注教师的“教”真正转变为关注学生的“学”。课堂上关注的不应该仅仅是教师的“教”,重要的是学生的“学”,这是新课程提出的新理念。只有以学生的“学”来评价教师的“教”,才能真正体现以学生为主,以学生发展为本的教学思想。虽然评价一堂课的因素很多,但首先要关注学生的学习状态、学习过程和学习方式。

二是从关注“具体的教材教法的研究”转变为关注“有效的教学策略的研究”。传统教学中,认真钻研教材和精心设计教学过程常常是教师备课的中心任务。研究的重点也往往是教材的重点是什么,教学的难点在哪儿,思考的重点也常常是导语的设计、提问的设计、板书的设计、作业的设计等一些教学的具体的细小环节。不难发现,这是一种以教师、教材为中心的做法,学生经常被作为处于一定年龄阶段的抽象的群体来认识。事实上,课堂教学中学生是一个个具体的、独特的、活动的人。一节课,设计再好,如果没有学生的参与配合,就难以实现预定的目标。因此,课堂常常不是静态的,而是鲜活的;教学也往往不是预设的,而是创生的。课堂教学必须关注学生,关注他们的喜怒哀乐,关注他们的情绪和情感生活。教师必须把着力点放在有效教学策略的研究上,从而激发学生的学习热情、学习动机和学习毅力,使学生真正成为教学活动的主体。

本套书力求站在理论前沿,贴近改革实践,以科学的务实的态度反映当前新课程改革课堂评价的新理念、新思想和新方法,尤其是针对新课程实施以来学校和教师遇到关于评价的问题和困难,理论联系实际,深入浅出,通俗易懂,具有较强的针对性、指导性、实用性和可操作性,符合广大教育实践者的需要。

编者

目 录

论批判精神对教育研究的重要意义	(1)
西方教育研究取向新进展	(8)
研究者的心理素养对教育研究之影响	(20)
知识与学校教育科研创新	(28)
中小学教师开展教育研究的“理论性”问题	(35)
教育科学研究:90 年代至 21 世纪初期的主要趋向	(44)
“面向 21 世纪新基础教育”探索性研究理论纲要 ..	(51)
全纳教育:21 世纪全球教育研究新课题	(57)
教育科研危机与编辑导向	(66)
教育事实的双重性质与教育研究的两类方法	(75)
教育现代化研究中的个性研究	(80)
略论教育研究的主体	(85)
论教育科学研究者的素养	(97)
中学教研组职能研究	(102)
世纪之交的教学研究方法论	(110)
从复杂科学视角反思教育研究方法	(121)
对我国教育量化研究的若干思考	(131)
分形理论对教育研究的方法论启示	(141)

教育科学研究的数学化趋向	(149)
教育科研成果推广的方法、途径与策略	(154)
教育研究设计的新取向	
——质的教育研究设计	(164)
教育研究中并非“量化”即“科学”	(174)
教育研究中的“中介”问题探讨	
——兼谈课程编制的中介作用	(182)
论教育研究的文化学路向	(195)
如何设计教育科研课题研究方案	(206)
也谈教育研究中定量方法的局限性	(217)
试论教育研究中两种方法的整合	(231)
拓展教育研究,走向教育政策分析	
——全国首届“教育政策分析”高级研讨会综述 ...	(241)
中小学教改实验操作常规	(255)
论教师参与教育科研	(268)
发现——教育论文的生命	(271)
改革教育科研体制	(276)
教学理论研究的现状与展望	
——对 90 年代我国教学理论研究的统计分析	(283)
走出“思想”的“贫困”:教育研究的反思	(292)
发掘·凝炼·设计	
——教育科研课题前期论证三步曲	(304)
构建学校素质教育机制实验研究	(313)
教育科学的研究范式	
——批判理性主义的视角	(331)

论批判精神对教育研究的重要意义

在我国的教育理论研究中,曾经流行过以被扭曲的纯政治性或非理性批判为基础特征的“批判”,那种“批判”充满了非学术的霸道气息,毫无实事求是之意,与批判的本义相去甚远;之后,也曾流行过对“批判”的批判。但如今,面对教育实践的急切呼唤,流行的似乎只是“大多数的沉默”,或人云亦云,只为评职称等非学术目的而做。(潘艺林:《教育研究偏离学术目的的表现、原因及其启示》,《江西教育科研》,1997年第1期。)从全国第二届教育科研评奖的成果尤其是获奖成果来看,最近十年教育理论研究仍然“严重滞后于实践发展”,“对教育改革发展中有现实重大问题、热点问题敏感性不够强,研究不够及时,研究的深度和成熟度也不足”。(金宝成:《全国第二届教育科学优秀成果评奖活动综述》,《教育研究》,2000年第1期,第73页。)不可否认,批判精神的式微也是导致教育理论研究滞后的关键原因。对此,我们想到了批判诠释论,因为它给教育研究的诸多启示表明,批判精神确实是教育研究的应有之义。

批判理论和诠释学原本各有不同的研究对象,前者是西方马克思主义的重要人物霍克海默倡导的一个与传统理论相对的专门术语,主要指用历史、社会的方法对现实社会的经济、文化现象作类似马克思当年在《资本论》中所作的那种以批判为主要工具的考察,以划清自身与当代其他研究方法,尤其是与实证

主义方法的界限;后者主要讨论“何谓理解”这一个问题。但到了本世纪 50 年代二者渐渐合流汇聚而成一个正面冲击着主流的实证主义社会科学观的思潮,有人称之为“批判诠释论”。1981 年“批判诠释论”曾被 John B. Thompson 用为书名讨论 Paul Ricoeur 及哈贝玛斯的学说,而且 1987 年又被 William Outwaite 用于泛指法兰克福学派的批判理论及伽达默的诠释学。如今则有人把批判理论和诠释学中的一些重要观点连结起来,称为“批判诠释论”。(阮新邦等著:《批判诠释论与社会研究》,上海人民出版社 1998 年版序,第 17 页。)

批判理论与诠释学都以批判为工具,强调批判与自省,且都持“强烈价值介入论”,二者存在着极为相似的立论基础,所以能够合流汇聚而成批判诠释论。批判诠释论认为,社会现象不可能像自然现象那样独立于人的存在而存在。社会现象的主要成分是文化意义和价值,这也是构成人的人格、自我认同和人际沟通的必要条件。因此社会现象不可能依照自然现象那样分解为“基本社会现象”而加以理解和研究。而且不论在研究问题的形成阶段、研究者的理解过程中或研究成果里,都必然有价值介入。(阮新邦等著:《批判诠释论与社会研究》,上海人民出版社,1998 年版序,第 17 页。)换言之,研究者要有意识地介入自己的价值判断,才可以清晰地理解他所要研究的社会现象,理解和研究社会现象的依据和可能性都存在于“价值介入”之中。这就是说,批判诠释论是关于价值与价值介入的理论。于是,它为国外教育研究与实践所借鉴也就顺理成章了,因为教育在价值关系上同批判诠释论十分相近,教育是关于价值及其传递或创造的事情。诚如哈佛大学校长陆登廷教授所说,“教育从根本上说是一个人文过程,是有

关价值的事情,而不仅仅是信息或知识。”(谈松华:《变革与创新:走向 21 世纪的中国高等教育》,《高等教育研究》,1998 年第 3 期。)事实上,这一观点代表了教育界多数人的见解。(潘艺林:《批判:教育改革的必要条件》,《教育理论与实践》,1999 年第 11 期,第 2 页。)可见,与价值的密切关系构成了批判诠释论与教育的共同基础。基于二者的这种共同基础,我们才认为批判诠释论对教育研究可能产生某些影响或启示。

当然,批判诠释论之所以能对教育研究有所启示,从根本上讲源于教育与教育研究过程对“批判”这一工具的内在需要。我们不仅认为教育和教育研究是有关价值的事情,而且认识到“有价值的领域就有批判的必要”,(潘艺林:《教育的必然要求:使用“批判”》,《现代教育论丛》,1999 年第 3 期,第 7 页。)教育和教育研究作为关于价值的实践与理论本身就内在地蕴含着对批判精神的需要。实际上,批判诠释论与教育除了有着共同的存在基础,还有许多共同的课题,(彭正梅:《批判理论与教育》,《外国教育资料》,1999 年第 1 期。)比如沟通与理解、危机及其消除等。在国外,批判诠释论还对教育研究产生着直接的影响。哈贝玛斯从一开始就对教育产生了深刻的影响,克拉夫斯基则于 1969 ~ 1970 年的广播讲座中甚至提出了把教育学构建成批判理论的目标,而且前批判教育学的几个流派在德国、英国和美国等地都有不小的影响。可以说,批判诠释论在许多方面都可能给教育研究注入活力或带来启示。

批判诠释论作为一种哲学思潮,首先带给教育系统的是它的批判意识和批判方法,这对教育研究和教学活动都提供了必不可少的方法论基础。

批判理论曾宣称它适用于全世界的资本主义社会。但是,这并不意味着它完全不适合于别的社会。它所说的资本主义社会就是“从基本的交换关系中产生出来的既存的资本主义社会”。([德]M. 霍克海默著,李小兵译:《批判理论》,重庆出版社,1989年版,第215页。)换言之,在以基本的交换关系为基础的社会里,批判理论都可能是适用的。正因为如此,它与诠释论相结合而成的批判诠释论在研究范围从以“交换”为基础的社会现象扩展至“理解”、“沟通”、“交往”等普遍的人类现象之后,其适用范围也大为扩展了,它所倡导的基本原理和方法几乎能以某种形式运用于人类社会的任何一个领域。

不过,关键问题还在于明确何谓“批判”。批判诠释论是在哲学层次而非政治或实业层面上使用批判一词的。([德]M. 霍克海默著,李小兵译:《批判理论》,重庆出版社,1989年版,第255页。)在这里,批判并不意味着谴责或抱怨某种现象或方法,也不意味着单纯的否定和驳斥,更不等于一套关于国民经济的教程或社会生活的实践纲领。相反,批判的含义远比“抱怨、否定或教程”深刻,它指某种理智的、最终注重实效的努力,即不满足于流行的观点、行为,不满足于不假思索地、只凭习惯而接受社会状况的努力。这样的批判既是那种旨在协调社会生活中个体间的关系、协调个体与普通的观念和时代的目的之间的关系的努力,又是某种追根溯源以考察事物的基础、区分现象和本质从而真正理解事物的努力。批判的这种种“努力”表明,它是一种“以社会本身为对象的人类活动”,([德]M. 霍克海默著,李小兵译:《批判理论》,重庆出版社,1989年版,第198页。)这种活动视“人类活动的合理组织”为己任,([德]M. 霍克海默

著,李小兵译:《批判理论》,重庆出版社,1989年版,第231页。)因而倡导一种以反思和质疑为本质特征的批判意识,其目标在于追求“社会的合理状态”([德]M. 霍克海默著,李小兵译:《批判理论》,重庆出版社,1989年版,第206页。)和“所有个人的幸福”。([德]M. 霍克海默著,李小兵译:《批判理论》,重庆出版社,1989年版,第234页。)

这样的批判,正是教育研究者必须具备的素质。从研究者素质的角度分析,批判可与批评同义,指教育研究者必不可少的对教育思想、教育言论或教育行动所做的系统而深入的分析、评价,并否定其不利于人的发展和社会进步的成分,从多方面提出意见或建议的素质。它是由独立人格、批判精神、批判意识、批判能力等要素构成的综合素质。因此,批判便远远不只是教育研究者必须使的方法或手段,而且更为重要的是,批判必然成为教育研究者不可或缺的重要素质。应该说,在教育研究过程中这才是“批判”的本义所在。

如此说来,批判诠释论带给教育研究的将远远不只是批判的方法,而且也包括它可能产生的多方面的具体启示。具体的启示主要表现为:

第一,教育理论研究应该少炒时髦。换言之,应该注意对流行的教育思想、观念或教育行为做系统而深入的分析、评价,并坚决否定其中不利于学生发展与社会进步的因素,从多方面提出意见或建议,而不是轻率地认同或适应流行的东西,更不应只为赚钞票、评职称而去炒买那些所谓的“热门话题”以制造泡沫学术。批判诠释论认识到,哲学的真正社会功能在于它对流行的东西进行批判。这种社会功能“只能从批判性思维和辩证思

维的发展中才能被找到……哲学是不合时宜、顽固的,与此同时,它没有直接的用途,事实上它是一切烦恼的源泉”。([德]M. 霍克海默著,李小兵译:《批判理论》,重庆出版社,1989年版,第253页。)哲学的这种与现实的对抗性源于它的批判性原则,它认为人的行动和目的绝非盲目的必然性的产物。无论对科学概念或者生活方式,无论对流行的思维方式或是流行的原则规范,我们都不应盲目接受,更不能不加批判地仿效。哲学的任务是“不愉快的”,它不能盲目地抱守传统,不能在生存的关键性问题上作出退缩,而是要把意识的光芒普照到那些根深蒂固,似乎自然而然已成为不变的、永恒的东西的人际关系和行为模式之上。教育研究固然不等于哲学,但却是在某种哲学的指导下进行的研究,而且教育研究除了科学方法的运用外,绝大多数就是用的哲学方法。尤其在我国的,教育研究是以马克思主义为指导的,批判精神作为马克思学说的“灵魂”(车主玲:《从社会政治批判到文化批判》,《求是学刊》,1996年第1期。)理当指导我国的教育研究。尽管在批判的侧重点、革命主体与革命策略的选择等方面,马克思主义与批判诠释论有所不同,但二者都以人本主义为基础,以人的解放为出发点、最终目的和理论核心。从这种意义上讲,我国的教育研究强调批判方法和批判精神的重要性,是与我们一贯强调却并未做好的以马克思主义为指导这一基本原则一致的。

第二,教育研究应注重揭示教育理论与实践中的矛盾,以增强研究者的问题意识。马克思主义认为,矛盾就是问题,揭示矛盾才能找到问题和提出问题,而提出问题是解决问题的前提。然而,透视近年来的教育研究成果,可见其中“伪问题”成堆,许

多真问题都被这些“伪问题”遮蔽着。用批判诠释论的观点分析,目前教育研究的问题意识还相当淡薄,由此造成的研究资源的浪费等问题已不容忽视。批判诠释论从柏拉图哲学中发掘出人们习以为常的因片面地坚持自己的立场而必然地陷入的矛盾境地,从而指出,批判的目的之一在于揭示“人类陷于其中的矛盾”。教育研究如果不能揭示矛盾,则找不到应该研究的真正问题,那么,其生存也将失却依据,更不说为教育实践服务了。

第三,批判诠释论有助于教育研究净化概念,引导思维与行动。批判诠释论反复强调对流行的东西进行批判,其含义不是指哲学家对这个或那个孤立的情况大发牢骚,也不是说哲学家能提出纠正的方法或开出“产品使用说明书”之类的工作手册,其目的绝不在于要求理论研究对个人观点或品质浅薄地吹毛求疵,而在于通过批判“防止人类在现存社会组织慢慢灌输给它的成员的观点和行为中迷失方向”。([德]M. 霍克海默著,李小兵译:《批判理论》重庆出版社,1989年版,第250页。)就教育研究而言,就是要认识到,通过净化和改善我们在日常生活和教育生涯中遇到的概念世界而引导师生们正确地思维和行动,应成为教育研究者的重要目标。至少在教育研究的繁荣时期是这样的。在教育系统中,概念世界的混乱是令人担忧的,许多人已毫不迟疑地使用着其实未必明确未必恰当的概念,比如“课外活动科目化”、“今上午搞素质教育”等,混乱已比较严重了,通过批判而净化它们,当是教育研究的应有之义。

(潘艺林,重庆邮电学院副教授、博士生,400065。北京:《清华大学教育研究》,200003,42~44,66。)

西方教育研究取向新进展

自 20 世纪 60 年代特别是 80 年代中期以来,西方教育研究取向出现了新特点。20 世纪上半叶居于西方教育研究主流地位的“实证——科学”的研究范式受到了强有力的挑战。以新的方法论为基础的教育研究不断生成,原居于教育研究从属位置的“边缘”研究范式也由弱转强,形成西方教育研究取向上的多元化格局。本文试图对这一多元格局作一梳理和分析,概括出近几十年来发展变化的基本特点和趋势,为我国教育领域的研究工作提供更为广阔的理论视野。

在 20 世纪的前 60 年里,西方整个社会科学研究都深深打上了“实证主义”烙印,科学化、实证化成为教育研究的主流倾向。在实证主义方法论的影响下,教育研究进入了试图在自然科学的严格的“科学”意义上追求“科学化”的过程,以“实验、统计、测量”为典型手段对教育和心理现象进行的实证研究广为盛行,并一度取得了瞩目成就,得到了社会的广泛认可。以心理测验为例,西方现有的 2700 多种测验有一半以上是源于实证主义方法最为盛行的 1920~1993 年。

“科学——实证”取向的教育研究是以如下的方法论原则为基本信念的:1. 决定论,认为任何事物都有其发生的原因,教育研究就是要发现和揭示教育现象间的因果关系,为预测和控

制提供稳定的基础。2. 经验论,认为可靠知识只能来源于经验、理论和假设的可靠性取决于是否有经验证据的证实。3. 还原论,主张将复杂的因素通过分离、简化,还原为直接的经验内容,通过对简化了的对象的可控性研究,达到对复杂现象的认识。4. 价值无涉论,认为科学只涉及事实,与价值问题无关,价值判断必须从研究中剔除或还原为事实问题,研究应持客观中立立场。5. 普适论,认为通过实验验证、运用统计分析,在一定的样本范围内可概括归纳出类的特征,强调研究结果的普遍适用性。

“科学——实证”取向的教育研究超越了此前纯粹哲学思辨的方法论阶段,发现并揭示了教育现象中部分规律和规律性联系,对获得不断深化、精确化的知识起了巨大的作用,尤其是在大群体、大样本的研究中,它的地位是难以代替的。“科学——实证”取向的教育研究在西方至今仍在发展之中,各种研究技术和手段还在不断寻求精确化、完备化。

不过,自20世纪60年代起,“科学——实证”取向的教育研究连同它的方法论基础受到了前所未有的质疑和批评。对实证主义的冲击既有来自内部的因素,也有来自外部的因素。内部的因素源于科学哲学的内部革命,波普的证伪主义直接否定了实证主义的经验归纳逻辑;库恩的科学范式革命论强调社会的心理因素而不是经验与科学间的逻辑关系在科学研究中的作用;费耶阿本德的科学研究“无政府主义”更是否认一切理论方法的普遍有效。科学哲学的革命直接动摇了实证主义方法论原则的基本信念。此外,西方新近正处酝酿中的以自然界的“复杂现象”为研究对象的“非线性科学”(如混沌学等)需科学哲学

对其认识论、方法论予以概括总结。尽管“非线性科学”的成熟尚待时日(有学者认为需要百余年时间),(苗东升:《科学哲学面临革命性变革》,《人民日报》1998年7月18日。)但新的科学哲学已孕育出了新科学观的雏形,它是一种注重有机论、整体论和“返魅”科学观的体系。科学哲学的内部革命和新科学哲学观的遥遥昭示,使实证主义阵营中的许多教育研究者纷纷转变立场或弱化原有信念,“科学——实证”取向的教育研究者内部发生了分化。

一、“科学——实证”取向教育研究的自身嬗变

在教育研究中,人们认识到以经典自然科学为标准的实证方法难以适应对复杂的教育现象的把握,以客观、价值无涉的立场寻求普适性研究结果只是一厢情愿的美好的愿望而已。“科学——实证”取向的教育研究者无奈地看到:相同的教育现象经同样的自信恪守实证主义立场和方法,追求客观性、准确性和可检验性标准的不同研究者的研究后,竟出现不同乃至相反的研究结论。这迫使人们对教育现象的特殊性质和所需的研究手段进行反思。一部分研究者由此改变了原有的实证主义立场,另一部分研究者在坚持实证主义立场的同时试图作出某种变通。如美国学者格拉斯(C. U. Class)的“元分析”(meta-analysis)的概念和技术就是在这一背景下产生的,它是一种对具有某一特征的各项单个教育实验或其他经验性教育研究的成果进行计量整合的一种定量性分析方法和技术。“元分析”概念和技术的出现反映了实证主义倾向的研究者对教育实验及其他经