

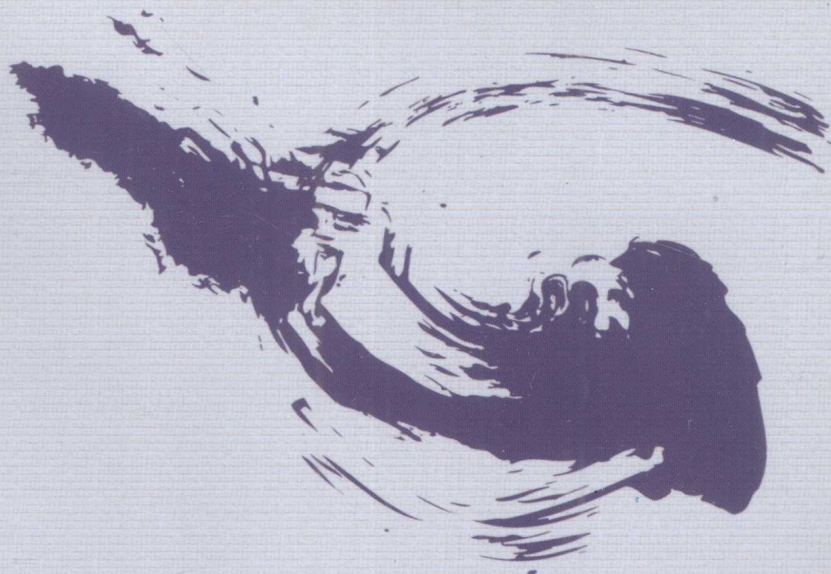
现代课程与教学研究丛书

XIANDAIKECHENG YU JIAOXUEYANJIU CONGSHU

丛书主编 徐继存

# 教学理论建设的方法论比较

路书红 著



山东人民出版社

● 现代课程与教学研究丛书

XIANDAIKECHENG YU JIAOXUEYANJIU CONGSHU

丛书主编 徐继存

# 教学理论建设的方法论比较

路书红 著



山东人民出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

教学理论建设的方法论比较/路书红著. —济南:  
山东人民出版社, 2010. 7

ISBN 978 - 7 - 209 - 05328 - 0

I. ①教… II. ①路… III. ①教学理论—对比研究  
IV. ①G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 089073 号

责任编辑:王 晶

封面设计:张丽娜

## 教学理论建设的方法论比较

路书红 著

---

山东出版集团

山东人民出版社出版发行

社 址:济南市经九路胜利大街 39 号 邮 编:250001

网 址:<http://www.sd-book.com.cn>

发行部:(0531)82098027 82098028

新华书店经销

莱芜市华立印务有限公司印装

规 格 16 开(169mm×239mm)

印 张 14.75

字 数 240 千字 插 页 2

版 次 2010 年 7 月第 1 版

印 次 2010 年 7 月第 1 次

ISBN 978 - 7 - 209 - 05328 - 0

定 价 32.00 元

---

如有质量问题,请与印刷厂调换。 电话:(0634)6216033

# 目 录

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| 导 论 .....                          | 1  |
| 一、问题提出 .....                       | 3  |
| (一) 全球化视野中教学理论研究的必然选择与发展趋向 .....   | 3  |
| (二) 教学理论研究的现实困境 .....              | 5  |
| (三) 自身学习、工作中的困惑 .....              | 8  |
| 二、选题意义 .....                       | 8  |
| (一) 有助于探讨不同方法论对于教学理论建设的意义和价值 ..... | 9  |
| (二) 有助于对国外教学理论的深度把握 .....          | 10 |
| (三) 有助于对中国教学理论建设的深层反思 .....        | 12 |
| (四) 有助于实践者理性地选择和应用教学理论 .....       | 12 |
| 三、文献综述 .....                       | 13 |
| 四、研究方法 .....                       | 20 |
| (一) 本研究的方法论原则 .....                | 20 |
| (二) 具体研究方法 .....                   | 22 |
| 五、基本框架 .....                       | 24 |
| 第一章 教学理论释义 .....                   | 27 |
| 一、理论的内涵与特征 .....                   | 27 |
| 二、教学理论的基本理解 .....                  | 33 |
| 第二章 教学理论的意识形态化及其批判 .....           | 40 |
| 一、意识形态与教学理论 .....                  | 40 |
| (一) 意识形态的理解 .....                  | 40 |
| (二) 意识形态与教学理论研究 .....              | 42 |
| 二、教学理论意识形态化的表征 .....               | 45 |

|                                  |            |
|----------------------------------|------------|
| (一) 国家“主义”式的方法论 .....            | 48         |
| (二) 政令、政策解读式的研究取向 .....          | 53         |
| (三) 政治化的剪裁标准 .....               | 57         |
| 三、教学理论意识形态化原因探析 .....            | 59         |
| (一) 教学理论意识形态化的历史文化渊源 .....       | 59         |
| (二) 教学理论意识形态化的现实原因考察 .....       | 63         |
| 四、教学理论意识形态化的影响 .....             | 67         |
| (一) 推进了教学理论的发展 .....             | 68         |
| (二) 教学理论的“贫瘠” .....              | 73         |
| (三) 教学理论的单一化 .....               | 74         |
| <b>第三章 教学理论的科学化及其影响 .....</b>    | <b>77</b>  |
| 一、教学理论的科学基础 .....                | 78         |
| 二、教学理论科学化的表征 .....               | 80         |
| (一) 追求教学效率 .....                 | 81         |
| (二) 移植科学方法 .....                 | 84         |
| (三) 关注具体教学程序 .....               | 87         |
| 三、教学理论科学化原因辨析 .....              | 92         |
| (一) 现实科学高度发展的促动 .....            | 92         |
| (二) 教育研究实证化趋势的影响 .....           | 95         |
| (三) 实用主义文化精神的濡化 .....            | 98         |
| 四、教学理论科学化的影响 .....               | 101        |
| (一) 教学理论的科学性提升 .....             | 101        |
| (二) 教学理论的操作主义倾向 .....            | 103        |
| (三) 教学理论的价值追求淡化 .....            | 105        |
| <b>第四章 教学理论的经验分析取向及其意义 .....</b> | <b>109</b> |
| 一、经验分析的涵义 .....                  | 110        |
| (一) 关注经验的意义 .....                | 111        |
| (二) 强调分析方法的运用 .....              | 113        |
| 二、教学理论经验分析取向的表征 .....            | 114        |

|                                       |            |
|---------------------------------------|------------|
| (一)注重概念的清晰化 .....                     | 114        |
| (二)强调逻辑分析 .....                       | 118        |
| (三)重视理论批判 .....                       | 122        |
| 三、教学理论经验分析取向形成的原因 .....               | 125        |
| (一)西方文化中重逻辑、分析的文化基因 .....             | 125        |
| (二)经验主义传统的涵育 .....                    | 127        |
| (三)分析哲学方法的直接应用 .....                  | 129        |
| 四、教学理论经验分析取向的影响 .....                 | 131        |
| (一)教学理论基本概念的边界相对确定 .....              | 131        |
| (二)教学理论“形式”与“内容”分离 .....              | 133        |
| (三)教学理论的系统性缺失 .....                   | 136        |
| <b>第五章 教学理论的“体系化”追求及其分析 .....</b>     | <b>139</b> |
| 一、教学理论体系与教学理论的“体系化” .....             | 139        |
| 二、教学理论“体系化”追求的表征 .....                | 142        |
| (一)关注概念的逻辑推演 .....                    | 142        |
| (二)强调演绎、思辨 .....                      | 146        |
| (三)热衷体系构建 .....                       | 151        |
| 三、教学理论“体系化”原因探析 .....                 | 156        |
| (一)时代的吁求 .....                        | 156        |
| (二)文化传统及其哲学精神的影响 .....                | 163        |
| (三)教育家的哲学家身份 .....                    | 166        |
| 四、教学理论“体系化”追求的影响 .....                | 168        |
| (一)教学理论概括水平和解释力提高 .....               | 168        |
| (二)教学理论宏大叙事 .....                     | 170        |
| (三)教学理论自主性受损 .....                    | 172        |
| <b>第六章 改革开放以来我国教学理论研究的问题与讨论 .....</b> | <b>174</b> |
| 一、发展历程 .....                          | 175        |
| 二、现状分析 .....                          | 183        |
| (一)研究论文绝对数量变化情况 .....                 | 183        |



|                                   |            |
|-----------------------------------|------------|
| (二)研究主题分布 .....                   | 184        |
| (三)研究方式分析 .....                   | 187        |
| 三、问题讨论 .....                      | 188        |
| (一)教学理论研究热点更迭频繁 .....             | 188        |
| (二)教学理论研究方式单一 .....               | 190        |
| (三)教学理论交流“单边化” .....              | 192        |
| <b>第七章 关于我国教学理论建设的方法论思考 .....</b> | <b>196</b> |
| 一、强化问题意识 .....                    | 196        |
| 二、追求理论的自主性 .....                  | 199        |
| 三、倡导方法多元 .....                    | 209        |
| 四、加强理论论证 .....                    | 212        |
| <b>结语 为了中国特色的教学理论 .....</b>       | <b>217</b> |
| <b>参考文献 .....</b>                 | <b>219</b> |

# 导 论

尽管中国古代有着丰富的、博大精深的教学思想,但现代意义上的教学论却是漂洋过海而来的“舶来品”。20 世纪初期以后,由于种种的历史因缘际会,在中国固有文化体系遭遇强烈冲击的过程中,中国的学术研究出现了转向,那就是“在学问上从不通外文转向一个在‘欧化’中寻找中国旧学之出路的取向”。<sup>①</sup> 学术研究的一般特征,也在教学理论研究中得到体现。通过种种途径传入我国的域外教学理论成为中国向西方求索的重要组成部分。这些引进的教学理论与中国社会、教育的时代变革相伴随,在对中国传统文化的批判中,将中国传统的教学思想一股脑儿地排挤出人们的理性,在人们的头脑中占据了绝对优势地位,成为影响乃至控制人们教学理性思考的实际支配者,对中国教学实践和理论研究产生了重要的影响。19 世纪末 20 世纪初,源自德国赫尔巴特学派的教学理论假道日本来到中国,与中国当时新学制的推行和班级授课制的普及相结合,很快便在中国大地上产生了重要影响;20 世纪 20 年代,由于中国政治改革的转向和学习西方的深入,以杜威为代表的美国实用主义教学理论成为人们研究和学习的主要对象;新中国成立之后,同一社会主义阵营的前苏联凯洛夫的教学理论又支配了教学理论界;20 世纪 70 年代末期以来,随着我国改革开放政策的实施,国外的教学理论也逐步被引进到国内。与先前教学理论的引进相比,20 世纪 70 年代末期以来对国外教学理论的引进和研究呈现出新的特点。一是涉及国家多,开放性强。前几次向国外学习具有很强的国别特征。先是学习德国,其次学习美国,再次学习前苏联,而这次则没有明显的国别倾向性,既有原来曾经对中国产生过深刻影响的老牌国家,也有一些以前在中国教学理论界从未出现过的“新兴”国家,既有发达国家,也有发展中国家。国外任何一个国家的新兴的、具有时代特色的教学理论均可在中国觅到其踪迹。二是

<sup>①</sup> 王铭铭. 西学“中国化”的历史困境[M]. 桂林:广西师范大学出版社,2005:46.

持续时间长,研究成果丰富。从20世纪70年代末期以来至今30年中,几乎每年都在发生着引入,并随着信息交流的便捷以及全球化时代的到来而呈现逐步扩展之势,形成了大量的、丰富的、涉及广泛的研究成果,对我国教学理论的建设 and 教学实践的发展产生了重要的影响。

在与西方文化的不断碰撞中,文化的本土化意识重新觉醒,根源于中华民族自身的历史传统、习惯、生活方式、符号、信仰、价值观这一整套认知体系重新得到尊崇。这种倾向反映在教学研究领域,则是对基于中国传统文化和现实需要的原创性教学理论的呼唤。研究者逐渐认识到这种原创性教学理论的必要性并越来越多地投入到中国教学改革和实践中,试图从本国教学实践发展的需要和问题入手,通过各种手段获得丰富的原始性素材,进而得出具有独特性和创新性的中国特色的教学理论。伴随着全球化运动的逐步深入,教学理论的这种价值诉求愈加明显和突出。尽管全球化的冲击使得人们逐渐认识到并呼唤本土文化和本土教学理论,但具有中国特色教学理论的创生却是一个漫长而艰难的过程。然而,人们不会仅仅因为这是一个充满艰难困苦的过程就舍弃这一富有价值的追求,可踏上这样一条追求之路同样也并不意味着人们已经找到了一条有效的、便捷的本土教学理论的创生之路。30年过去了,我国仍然缺乏富有自身特色的教学理论流派。到底怎样才能构建起具有本土特色的教学理论?这一理论难题一直萦绕于每一位教学理论研究者的心头,成为理论工作者心中的难言之痛。

个体认识自身,往往需要借助与他者的比较。在寻找自己与其他个体的相同或差异的过程中,个体才能更清楚、深刻地认识自身的个性。对其他事物的认识同样如此。“特色必然是从比较中得来的,我们只有用其他不同系统的文化和思想与中国的传统相对照、相比较才能看得清后者究竟具有什么特色。”<sup>①</sup>我们要走向本土特色的教学理论,从自己文化传统中寻求教学理论得以存在和发展的精神土壤,最切近的道路也许就是采用比较的方法。正如美国著名人类学家克拉克·威斯勒所说:“对不同民族的研究中所取得的巨大收获之一就是获得了开始从外部观察我们自身文化的观点或视角。”<sup>②</sup>当我们执著于中国特色教学理论的构建时,我们不妨尝试采用比较的方法,通过探寻不同民族和国

① 沈志佳. 余英时文集[M]. 桂林:广西师范大学出版社,2004:自序.

② [美]克拉克·威斯勒. 人与文化[M]. 钱岗南等译. 北京:商务印书馆,2004:8.

家教学理论建设过程中的得失成败,发现其规律,获得认识和构建中国特色教学理论的视角,为我们最终目的的达成奠定基础。

正是基于此,我选定了“教学理论建设的方法论比较”这一课题。不敢妄言这是中国特色教学理论的创生,这确为本土原创性教学理论得以构建的必要基础。这是在艰难寻找历程中的一次寻找,也是对我们并未完全打开的具有本土特色理论之门的一次撞击。

## >一、问题提出

### (一)全球化视野中教学理论研究的必然选择与发展趋向

当前,全球化正以迅猛的势头在世界范围内展开着,其影响也早已超越最初的经济领域而扩展到社会生活的方方面面。可以说,无论你愿意与否,发生在中国社会生活各领域的全球化已经成为不可逆转的潮流,将我们周围的一切席卷进来。虽然全球化实实在在地发生着,然而“全球化”仍然是一个充满歧义的概念,并没有形成一个传统上公认的定义。不同学者或学派基于各自的立场和理解,给全球化以不同角度的阐释和分析。有的从体制角度,把全球化看成是资本主义的全球化或全球资本主义的扩展(沃勒斯坦的世界体系理论是最具代表性的尝试);有的从制度角度,把全球化看作是现代型的各项制度向全球的扩展(英国学者吉登斯为其代表);有的从文化和文明的角度,把全球化视为人类各种文化、文明要达到的目标,是未来的文明存在的状态;有的强调全球化是一个社会过程。<sup>①</sup> 在此我们无意纠结于“全球化”的概念,人们对这样一个仍在进行中的运动也不可能形成完全统一的认识。我们主要是从文化的角度来分析和理解这一概念:全球化是一个多维度的过程,是一个统一和多样并存、交流与冲突同在的过程。它构成了我们生活时代的背景,成为我们思考一切问题的出发点,诚如意大利学者康帕涅拉斯所说:“全球化不是一种具体明确的现象。全球化是在特定条件下思考问题的方式。”<sup>②</sup>

从文化的角度而言,毫无疑问,全球化确实会带来某些文化内容的全球认同或趋同化。如由于科技发展和文化交流的日益紧密而带来的人类在诸如尊重人权、保护生态环境等某些价值领域的共同追求。但不可忽略的是,文化作

① 杨小微. 全球化进程中的学校变革——一种方法论视角[M]. 上海:华东师范大学出版社,2004:9.  
② 杨雪冬. 全球化:西方理论前沿[M]. 北京:社会科学文献出版社,2002:14.



为人创造性的结果、结晶,其含义是与人的个性、独特性相连的,而与全球化所暗含的“普遍规律性”、“放之四海而皆准”的意味在语义上是相悖的。因此,“一谈到全球化在文化上的表现,许多人立即把它与文化的完全同质化联系起来,似乎全球化在文化上的必然后果就是西方文化完全同化、吞噬非西方文化,其实这是一种误解。”<sup>①</sup>文化全球化是“‘同质化’和‘异质化’‘马加比世界’的普世主义和‘贾哈德世界’的特殊主义”<sup>②</sup>的并存。在文化全球化的同时,文化的本土化作为与之相伴随的追求也日益凸现,人们的寻根意识开始觉醒,民族意识开始复苏。每一个文化体系也在与其他文化体系的碰撞、交流中试图保持自己鲜明的特色,在融会、吸收、借鉴中以谋求自身新的发展途径。“凡是民族作为民族所做的事情,都是他们为人类社会而做的事情,他们的全部价值仅仅在于:每个民族都为其他民族完成了人类从中经历了自己发展的一个主要的使命。”<sup>③</sup>正如德里克在一篇评论欧洲中心主义的文章开篇时的感叹:“我们的时代似乎又是一个充满反论的时代。地方化与全球化结伴而行,文化的同一化受到文化多样性坚持不退的挑战,民族独立资格的丧失与种族集团的聚集彼此抗衡,不是势均力敌一词即可说明的。”<sup>④</sup>文化的全球化过程本质上是一个内在的、充满矛盾的过程,它内涵着一个合理的悖论:它既有一体化的追求,同时又含有分裂化的倾向;既有单一化,又有多样化;既是集中化,又是分散化;既是国际化,又是本土化。这种冲突在发展中国家由于全球化的过程与现代化的过程相重叠变得更加扑朔迷离,使得这些国家文化本身发展中的全球综合化趋势和地方寻根意识的冲突与斗争更加激烈和明显并趋于白热化。

在这种不同的文化传统、文化特性、文化形态交流、对话、冲突、融合的背景下,不同国家教学理论之间的交流和对话也在日益增加。这既为了解、比较、探讨分析、借鉴各国教学理论提出了必要性,也提供了理论发展与借鉴的可能性与现实性。正如著名比较教育学者坎德尔所说:“教育的问题和宗旨各国不少类似之处,唯其解决方法各因其特有的文化和传习而异。”<sup>⑤</sup>共同的时代特征对

① 苏国勋等. 全球化:文化冲突与共生[M]. 北京:社会科学文献出版社,2006:16.

② [英]安迪·格林. 教育、全球化与民族国家[M]. 朱旭东等译. 北京:教育科学出版社,2004:171.

③ 缪家福. 全球化与民族文化多样性[M]. 北京:人民出版社,2005:20.

④ 项贤明. 比较教育学的文化基础[M]. 哈尔滨:黑龙江教育出版社,2000:95.

⑤ 顾明远. 民族传统文化与教育现代化[M]. 北京:北京师范大学出版社,1998:193.

人的素质、对培养人的教学实践活动提出了共同的要求,同时也使得各国教学理论的研究面对共同的时代命题。而文化背景的差异则为统一命题的解决提供了不同的条件,使各国形成了策略迥异的解决方式,为一种文化濡染之下的人们提供了一个个独特而具有借鉴意义的思考、分析、解决问题的视域。全球化产生的这种矛盾和悖论在教学理论领域也有着充分的显现。一方面,在世界各国的教学理论研究领域,引领国际化潮流的民族和国家同时也往往是文化发达、教学理论研究的先进国家,这些国家的理论工作者把持着教学理论领域的话语霸权,其理论体系或观点在其文化的推动下以其强大的辐射力影响甚至左右着现代化的后发型国家。面对强势的国外教学理论,后发型国家的理论研究者往往远离本民族的文化土壤,抛却自身所处文化的基本价值取向,在本土教学实践之外追随国际研究潮流,在理论领域更多的是引介而非生发、改造而非创造,追逐着国外教学理论家的思想及相应的研究专题;在理论指导实践的意图之下,形成了一种喜欢用国外的某些概念或理论套用本国教学实践的惯常思维方式,试图用国外的教学理论匡正本国的教学实践,这种简单套用和机械运用无异于削足适履,而惟洋是瞻的心态则严重导致了对国外教学理论的误解,影响了研究者自身对国外教学理论的正确认识、分析、理解、借鉴,同时也造成了本土的、自主的教学研究和学术话语体系的缺失。而另一方面,则是对国外教学理论的深入探究、分析和对各具民族文化特征的教学理论流派乃至体系的寻求。人们不断认识到,在教学理论研究领域,一个民族和国家不可能只是作为国外教学理论的受众、成为别人思想的“跑马场”,它也需要为世界教学理论的发展贡献具有自己民族文化特色的理论,使本国教学理论在与国外教学理论交流的过程中平等地给予和接纳,共同促进教学理论的繁荣和发展。因此,在这种全球和本土交融的视野中,中国教学理论应该在世界教学理论发展的舞台上占有一定的地位。这不仅是中华民族源远流长的文明史进化到现代的必然趋势,也是当代中国教育改革和教学现实对教学理论研究者提出的热切期望。那么,如何对照分析、理解把握国外的教学理论,探讨其发展路径,寻求教学理论建设与发展的经验、教训,构建中国本土化的教学理论,逐渐成为教学理论研究者的专业诉求和精神渴望。

## (二) 教学理论研究的现实困境

应该说,中国一百多年以来教学理论的发展轨迹是一个引进、消化与本土

化的过程。30年来,在对国外教学理论的研究方面,我们取得了大量的研究成果。在中国清华学术期刊网上,以国外引进中国的任何一个教学理论专家为主题进行检索,我们都可以发现几十篇乃至几百篇研究论文。在理论研究者的口中,布鲁纳、布卢姆、沙塔洛夫、凯洛夫、赞可夫、苏霍姆林斯基、加德纳等,这些人物耳熟能详;在实践者嘴里,同样可以捕捉到这些不断变换着的人名。然而,这些丰富的研究成果并没有取得良好的预期,不仅在理论上没有形成自己的教学理论流派,还导致了实践中的随波逐流。布鲁纳结构主义教学理论来了,我们学习布鲁纳;布卢姆红起来,我们又转向布卢姆;及至建构主义教学理论,充斥我们教学理论研究领域和实践的又是“抛锚式”等建构主义的语词……在这背后,“教学理论脱离教学实践”、“教学理论实践乏力”等类似的指责不绝于耳。20世纪90年代初期,我国就有学者曾经指出,“我国教育理论投入力量甚众且所付努力最为持久的领域是对国外教育理论的研究”,然而恰恰在“我国教育理论界收获最少的领域可以说也正是国外教育理论研究”。<sup>①</sup>这种结论用以评价今天我国教学理论研究仍然不失公允。仔细分析这些研究成果,我们不得不承认,大多数教学理论还是落入先是介绍某一流派或人物的思想、然后稍加点评的俗套,存在某些简单化、表面化的问题。这些研究往往只是简单的拿来,简单的套用,有时候甚至是盲目照搬、生吞活剥,缺乏真正的比较和本土化的改造,忽视从整体上、从理论产生文化背景上的深刻分析,因而往往并未真正吃透别人的东西,对别国教学理论产生的历史条件、时代背景、理论基础和社会文化传统缺乏具体的分析与全面、整体而深刻的把握,对其是否真正适合我国国情尤其是文化传统并未能作深入的考察与分析,停留在照搬照套的低层次水平,也难以出现有效的借鉴。在众多学者的许多研究中,都提到研究国外的教学理论,尤其是在我国教学理论发展的过程中借鉴、吸取各国教学理论的精华,促进本国教学理论的发展方面,必须要对所引进的教学理论进行多角度分析,对各国教学理论产生的历史条件、理论基础和社会文化背景进行系统分析和整体把握。但这些只是停留在应然价值取向的认识层面,鲜有真正对国外教学理论的深入研究。有关国外教学理论的研究陷入一种“繁荣的低谷”和“贫乏的丰富”。

国外众多教学理论的纷至沓来,促进了中国教学理论的发展与初步繁荣。

<sup>①</sup> 吴康宁. 对我国教育理论发展的思考[J]. 教育研究, 1992(12): 20~25.

与对国外教学理论引介相伴随的是中国教学理论发展中出现的“移植”现象。在热闹的貌似繁荣的教学理论研究中,大量充斥的是对国外教学理论的机械照搬或者套用。从整体去把握和分析相关的教学理论,我们发现许多理论均有“似曾相识”之感,不少理论照搬或套用了国外某种教学理论的某些观点,受国外教学理论影响的痕迹太重。有的是国外几种不同教学理论混杂的产物;有的是某一理论的派生物,所作的不过是将国外某一教学理论进行中国化研究;有的甚至是沿用国外某一理论的基础仅作教学方法等具体问题的技术处理。在这种研究基础上形成的教学理论处于一种无根化的“漂浮”状态。这种理论既脱离了其“母腹”提供的营养的滋养,也缺乏从中国文化和现存的教学实践领域汲取营养的可能性,因而既不能汲取必要的国外教学理论的营养,也不能立足自身的文化传统,成就有中国特色的教学理论,教学理论的发展丧失了文化传统的精神家园。这种教学理论发展的“光艳”只能是暂时的,缺乏了文化滋养、背离了中国文化价值取向的教学理论,其生命力将受到质疑。正是在这种意义上,我们既要尊重教学理论的普遍性,又要关注自身文化的特殊性,不能因为“本土”的需要而舍弃“他者的目光”,更不能因为“他者的目光”而舍弃“本土”。<sup>①</sup>只有在借鉴他者和立足自身中,教学理论才能获得健康发展。

在教学理论发展历史中,理论的撞击与融合,思想、观念的相互丰富的过程一直在进行着。在理论借鉴之时,需要的不是对某些理论的基本观点的挪用或者仅仅是基本的教学程式的套用,而是审视问题的视角和研究问题的基本方法,是一种方法论意义上的借鉴与启示。我们必须立足国际视野,沿着科学的路线,对各种教学理论的理论基础、产生的社会文化背景进行深入的研究和分析,对其理论的适应范围和局限性作整体的把握,对不同国家在教学理论建设过程中的经验和教训进行分析,以期能够实现真正的借鉴。假如我们对别国在教学理论建设过程中的教训视而不见,就必将重蹈历史的覆辙;无视别国的经验,则不可能使我国教学理论获得健康迅速的发展。同时更需要对本国文化教育传统和教学实践的文化分析,才能使教学理论研究在异域理论视角和方法论的启示下,汲取丰富的本土“营养”,寻找和提炼自身特定的问题,在面对问题、研究问题、解决问题的过程中突破自身文化的限制,促进本土文化基础上教学理论的形成。

<sup>①</sup> 王铭铭:《西学“中国化”的历史困境》[M].桂林:广西师范大学出版社,2005:2.

### (三) 自身学习、工作中的困惑

1989年,我考入曲阜师范大学学校教育专业,怀着虔诚之心开始接触大量的国外教育理论或教学理论。当夸美纽斯、卢梭、赫尔巴特、杜威、布鲁纳、赞可夫、根舍因等一大批教育家及其理论进入我的认识视野时,我不禁开始用其对照我老师的教学。我发现,老师们的教学似乎和这些理论没有丝毫的关联,他们只不过是作为一个旁观者在陈述一些“是什么”的知识。后来读外国教育史专业中外教育史比较方向的硕士研究生,三年的学习生活也并没有使懵懂的我走向澄明。我经常问自己,我学习和研究这些理论的意义何在?深邃的思想和见解难道仅仅作为一种材料供我们记忆和讲授之用吗?但在这一时期,我却有了比本科学习阶段更强烈的感受,外国教育史的老师总把最浓墨重彩的一笔留给现当代的教育家,而中国教育史的老师每到当代就语焉不详,原因则是我国缺少像美国的人本主义、结构主义、美国的分析教育哲学等教育思想流派,缺少像前苏联的赞可夫、苏霍姆林斯基等闻名于世的教育家。1997年,我来到山东师范大学教育系,成为一名外国教育史学科的教师。我也走向了同我的老师们一样的教学之路,开始把国外教育家的思想或理论条分缕析地传授给我一届届的学生。国外丰富的教育思想或理论不断地化作了学生的笔记和分数,我无从知晓自己的教学到底对他们产生了何种影响。我不禁问自己,学习和教学这些的价值和意义究竟在哪里?这个问题也由此一直在脑海中挥之不去,困扰着自己。但是几年的外国教育史教学,却使我有新的收获。我发现尽管不同国家的教育思想都在本土和境外产生了深刻的影响,但它们却是各具特色。持续的疑问和新的收获,促使我在博士论文选题的过程中,将研究的领域置于国外教育理论的研究,我希望在也许自己一生中最后一段系统学习生活中深入思考这样一个问题,系统地梳理并研究国外教育理论发展的特征,以便为我国教育理论建设提供有益的借鉴。因教育理论牵涉的内容太广,而教育理论中核心内容又是教学理论,我将其定为教学理论的有关研究。

## >二、选题意义

教学理论是一定历史时代和社会发展的产物,它的产生和发展离不开具体时代和民族文化的滋养。各个民族或国家在各自教学实践的基础上形成了与本民族相适应的教学理论,构成了世界教学理论的重要组成部分,也在理论建

设的过程中积累了丰富的经验和深刻的教训。而从一个民族或国家教学理论的传承、发展和创新来看,它历来是与其他国家教学理论之间的交流密不可分的。因此,任何一个民族或国家在教学理论建设的过程中都应该对他国和本国的教学理论采取实事求是的分析态度,进行辩证的扬弃,选择的吸收,为我所用。据此,教学理论的比较研究是对国外教学理论与中国传统教学思想相碰撞时进行的一次严肃的思考与理性的选择,其目的在于通过对不同国家的教学理论建设的理性分析,识别出各自教学理论建设中的经验和教训,为我国教学理论建设提供方法论的启示,从而更好地指导我国教学理论建设,服务于现实教学实践。这种理性的比较,其具体意义有:

### (一)有助于探讨不同方法论对于教学理论建设的意义和价值

简言之,方法论就是关于方法的理论,主要是指人们用什么样的方式、方法来观察事物和处理问题。在科学研究中,它主要涉及指导具体研究的原则、逻辑基础以及研究程序、方法等基本问题,是制约人们研究活动开展和进行的深层因素。与一般的方法相比,方法论更具抽象意义。它不是方法本身或者方法的汇集,也不是对已有方法的理论说明或运用指导,而是选择、反思、评价和判断研究者所用方法合理性的活动或事务。<sup>①</sup> 它并不关注现有方法合理性确认以后的具体运用,而是对现有方法的核心部分与理论基础的反思、对它的不合理性的发现、对新的方法结构的构建,进而使方法总体发生突破性的变化。<sup>②</sup> 在教学理论研究和建设过程中,正是方法论内在地规定了研究者从事研究的原则、逻辑基础、研究程序、方法等。教学理论研究者往往基于某种假设,提出一些认识和研究教学现象和方法,从而建构起一定的教学理论体系。因此,方法论对于教学理论的发展起着重要的制约作用。但是,对于教学理论研究的方法论特征而言,它往往展现在教育家的学术研究成果的形成之中,却无法在其研究成果中得到具体的论述。

教学理论的发展有其自身的历史,也有其自身内在的逻辑规律,同时还会受到各种各样方法论的影响。不同民族和国家不同时期的教学理论产生于不同文化之中,它们之间的差异并不仅仅表现在具体内容和思想内涵的价值取向

① Jerry Wellington. Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches, Continuum, London and New York. 2000:22.

② 叶澜. 教育研究方法初探[M]. 上海:上海教育出版社,1999:136.

的差异,也具体表现出方法论的不同。甚至,在一个民族和国家还会形成自己特有的教学理论方法论传统。在不同方法论的诱使和驱遣下,不同的研究者就会选择不同的研究工具、程序、手段,或者突出强调和利用某种研究工具、程序和手段,或者突出强调和利用某种研究工具和方法的特定方面。在此方法论指导之下构建的教学理论也形成了形态各异的特征。但是,每一种方法论与具体方法一样,在面对特定教学现象和问题时,也有其具体的特点、作用的范围和难以克服的局限。与教学理论中的具体观点和内容相比,方法论更具相通性,也更具有相互借鉴和学习的价值。因此,在教学理论建设的过程中,若想借鉴和学习其他民族国家教学理论建设中的成败得失,就必须首先研究不同民族和国家的教学理论在特定时期表现出的某种典型的方法论特征,探析其对教学理论建设的价值和意义,把握其特定的适用范围和局限,为我国教学理论建设提供有价值的方法论借鉴。

## (二)有助于对国外教学理论的深度把握

国外教学理论是伴随着中国救国图强的历史契机和政治追求引入中国的,在研究取向上也与整个中国近代以来总体上“西学为用”保持一致,将国外教学理论视为解决我国教学实践中问题的基本工具和手段。20世纪70年代末期以来对国外教学理论的引进与研究,尽管在内容和规模上有了很大差异,但在诸多研究者的思想中,这种基本的取向却没有太大变化。因此,在理论研究层面,存在着误将“引入”作为“研究”的倾向。许多研究者对国外教学理论的研究往往局限于引介和评述,集中于某一理论“是什么”的事实描述,缺乏对其“为什么”的深层分析和探讨。在实用理性的支配下,国外的教学理论一旦引进,人们便急于将其运用到实践中,试图用其修正中国教学实践中不尽如人意之处,也就不免经常出现“淮南为桔淮北枳”的现象。苛刻一点说,这些研究往往只是“对某一流派的观点、结论、答案十分信服,倾其力气在介绍其观点上,然后把结论拿过来,作为寻找教育问题答案的大前提”,<sup>①</sup>然后通过三段式演绎推理,将其比照中国的教学实践,实际上起到的作用非常有限。本尼迪克特在谈到自己研究日本文化的初衷时曾经说过,“20世纪的障碍之一是我们仍有不少相当模糊并带有深刻偏见的观念,我们不仅没有认清是什么东西使日本成了这么一个

<sup>①</sup> 叶澜.教育研究方法论初探[M].上海:上海教育出版社,1999:166.