

教学研究理论与实践

主 编：罗伟生 丁如全

国家行政学院出版社

PDG

教学研究理论与实践

罗伟生 丁如全 主编

国家行政学院出版社

图书在版编目(CIP)数据

教学研究理论与实践/罗伟生, 丁如全主编. —北京:
国家行政学院出版社, 2009.5

ISBN 978-7-80140-766-5

I. 教… II. ①罗…②丁… III. ①高等学校—教学研究—
文集②中学—教学研究—文集 IV.G642.0-53 G632.0-53

中国版本图书馆CIP数据核字(2009)第063476号

书 名: 教学研究理论与实践

主 编: 罗伟生 丁如全

责任编辑: 聂笃克

出版发行: 国家行政学院出版社

(北京市海淀区长春桥路6号 100089)

电 话: (010) 68920640 68929037

经 销: 新华书店

印 刷: 北京东君印刷有限公司

版 次: 2009年5月北京第1版

印 次: 2009年5月北京第1次印刷

开 本: 787毫米×1092毫米 16开

印 张: 14.5

字 数: 300千字

书 号: ISBN 7-80140-766-5/G.44

定 价: 98.00元

编委会成员

主 编：罗伟生 丁如全

副主编：贾易荣 陈粟宋 朱维华 赵喜庆 金天斌

齐学先 王希建 周菊芳

编 委：牛小波 温成涛 张振华 郭奇斌 李炳奇

林效廷 符少辉 赵惠娥 林华东 应 超

张桂宁 何淑清 朱文斌 俞敏德 廖光明

梁松梅 杨宝祥 刘向东 姜绍强 李云昌

徐英魁 蒋建华 梁松梅 王祖建

(排名不分先后)

前 言

随着时代的发展和教育的深化,教学理论与实践问题得到更多的关注。

教育科学研究已渐渐从思辨哲学中独立出来而成为一个自主的、内在逻辑一致的学术研究领域。以人为教育的对象和核心的教育科研理论,作用在于重建教育的时代精神,积累教育知识,引领教育实践;研究的现代化、科学化和学科化始终是使教育科研真实性日渐提升的有效路径;发挥我国教育科研政策的积极作用,立足“本土”、创生基于“本土”的原创成果与加强对世界教育的理解和对话是教育科研的基础。

科学理论的指导决定了教育实践活动。

当代教育理念强调要培养学生的创新精神和实践能力,促使每个学生都得到全面发展,而探究教学则是一种最好和最有效的教学方式。我国从20世纪70年代开始引入探究教学理念并逐步推行,到20世纪90年代进行大面积实施。新一轮国家基础教育课程改革纲要的一个重要目标,就是要改变普遍存在的学生被动接受知识的学习方式,倡导学生主动参与的探究学习,主张“学生通过实践,增强探究和创新意识,学习科学研究的方法,发展综合运用知识的能力”。当前课程改革的核心就是推进素质教育,而素质教育的主战场在课堂、在课程、在教学。培养学生的创新精神和实践能力,都是通过课程集中体现出来,并通过教学活动来转化。

罗伟生和丁如全主编的《教学研究理论与实践》,着眼于当代教学理念的更新和教学方法的改革,也积累了许多教学中的经验总结。全书分两部分:第一部分是对教育研究理论的探讨性论述,包括教育研究、教学管理、课程学述研究、教育理论指导实践等几个章节,从教育理论以及理论指导实践的角度做了全方位的概括。第二部分收集了各高校和中等学校资深教师们的实践性文章,因为这些文章是以征稿的形式收集而来,作者在写作时间、体例,以及内容侧重点上都各不相同。但全书本着百家争鸣的精神,对这些原稿未作大的改动或格式统一,仍保留了原文的风格,可谓百花齐放。希望此书能为所有关注教育理论、教学实践的广大教育工作者们提供有益的参考。

目 录

第一章 当代教育教学研究

第一节	当代教学范式研究	(1)
第二节	当代教学研究的发展趋势	(1)
第三节	当前教育学研究存在的问题	(7)

第二章 当代教育教学模式

第一节	现代教学模式	(11)
第二节	灵活运用教学模式,着力研究达标规程	(21)
第三节	案例教学实施的心理学条件研究	(24)

第三章 教育课程学术研究

第一节	我国校本课程开发研究	(27)
第二节	基础教育新课程设计编排风格研究	(31)

第四章 教学理论指导实践

第一节	如何最大限度地合理利用教学资源	(36)
第二节	浅谈班级文化建设的两种基本操作模式	(37)
第三节	“以人为本”班级管理模式初探	(40)

第五章 教育研究综合实践活动

第一节	综合实践活动课程实施的校本管理	(43)
第二节	影响综合实践活动课程实施的因素分析	(47)
第三节	综合实践活动实施中的合作学习	(51)

专 家 论 坛

基 础 篇

- 以革命传统教育为本,不断开拓德育新领域 北京市八一中学 张小梅 王世东(55)
- 我给家长、老师、学生的三十条建议 河北省承德市博骏双语学校 金天斌(59)
- 培养当代中学生科学价值观初探 河北省南皮县职教中心 齐学先(61)
- 试论高中学校的校园文化建设 河北省石家庄市第一中学 田运隆(62)
- 学校应承担起中学生青春期健康教育的主要责任 天津市第十七中学 王祖键(65)
- 教师期望简论 天津市第一百中学 杨宝祥(68)
- 对学校教育理念问题的哲学思考
- 有关学校办学的理念问题 天津市复兴中学 杨卫国(73)
- 新知识教学观下的探究创新教学 黑龙江省大庆市第一中学 武文芳(78)
- 加强学校文化建设 促进学校可持续发展
- 浅谈学校文化建设 黑龙江省七台河市高级中学 徐英魁(81)
- 构建高中语文课程新模式的探索 吉林省抚松县第四中学 唐翠玲 田 策(84)
- 学校文化是怎样炼成的 辽宁省沈阳市第六十一中学 姜绍强(87)
- 试论妨碍教师积极性发挥的因素及对策 山东省平度二中 李云昌(90)
- 负责任的教育才能立于天地间 江苏省泰州中学 蒋建华(92)
- 九年一贯制学校校长工作的实践与思考 上海市松江区李塔汇学校 朱文斌(94)
- 优化组合,构建和谐高效的中学领导班子 上海市杨行中学 俞敏德(99)
- 课堂教学的有效性 四川省泸县第一中学 何淑清(105)
- 提高课堂质量 深化素质教育 四川省蓬溪中学校 王希建(107)
- 树立“三大”理念 掌握“五大”策略 转化学习困难学生 重庆市渝北区实验中学 丁如全(110)
- 以人为本 追求和谐
- 现代学校管理制度的三个体系初探 安徽省安庆市第十一中学 李玉元(113)
- 与时俱进 落实科学发展观 构建和谐龙城二中 广东省龙门县龙城第二中学 廖光明(116)
- 普特融合路 全纳育奇葩
- 构建融合教育模式的研究 北京市新源西里小学 梁松梅(119)
- 实验性示范性学校德育特色文化形成的路径研究
- 江西省南昌师范附属实验小学的个案分析 江西省南昌师范附属实验小学 文耀挺(126)
- 在小学数学教学中密切联系学生生活实际的探索 大连瓦房店市迈凯乐希望小学 于 杰(129)
- 赏识不是教育中的“点缀”
- 班主任在赏识教育运用中的误区与重建策略 绍兴文理学院附中 唐亚平(131)
- 理念,在碰撞中造就和认同 浙江绍兴文理学院附中 周菊芳(134)

过程教学转化为实践教学..... 贵州省毕节市青场中心校 张 艳(137)

高校篇

实施素质教育的关键是教育工作者素质的提高..... 北京工业大学 吴宣洁(139)

构建“311”人才培养方案 提高人才培养质量 河北省农业大学 王志刚(141)

时代潮头谱华章

——昌吉学院建校五周年回眸与前瞻..... 新疆昌吉学院 牛小波 李再江(145)

诚信和质量是我院生存之根、发展之本 吉林大学—莱姆顿学院 贾易荣(150)

试论校园文化在大学生心理健康教育中的导向作用 吉林省农业大学 温成涛 丁庆东 董雅致(151)

努力打造吉林大学—莱姆顿学院的品牌..... 吉林大学—莱姆顿学院 李树家(154)

对校园文化环境建设的思考..... 吉林师范大学 张振华(157)

以职业能力要求为主线,创新高职旅游与酒店管理专业课程体系 内蒙古农业大学职业技术学院 王耀 郭奇斌 姜海涛 郭海清 李彪(160)

论大学教师教学效能感及其培养策略..... 辽宁省沈阳农业大学 李天来 张茂仁 袁玲(162)

加强实践教学,培养学生的实践能力和创新精神 石河子大学化学化工学院 刘红 夏新福 李炳奇 毛雁升 边丽(166)

关于治校方略的实践与思考..... 焦作大学 林效廷(169)

高等农业教育在建设社会主义新农村中的战略作用论略 湖南省农业大学高等教育研究所 刘小勇 符少辉(175)

突出“应用”主题,设置优势专业,构建多元化人才培养模式

——创办应用型本科高等院校之实践 宁夏理工学院 赵惠娥(179)

大学生专业素质能力的培养

——本科教育教学改革探索之六..... 泉州师范学院 林华东(182)

现代远程开放教育个别化自主学习初探..... 四川省乐山广播电视大学 刘远胜 郭永祥(189)

高校英语专业(师范方向)本科课程设置改革研究..... 重庆三峡学院 方 灿 王 扬(193)

试论科学发展观与民办进修学院..... 上海市新知进修学院 姜保年(196)

现代远程高等教育管理改革探析..... 江西省上饶广播电视大学 应三潮 应超(200)

以“211 工程”建设为中心,深化改革为动力,立足边疆,服务云南,办出特色 云南科技信息职业学院 朱维华(202)

独立学院的办学定位及人才培养目标的思考 广西大学行健文理学院 朱复谦 梁仕云 李文波 蔡世英 李建国 黄得勋 莫 铎(207)

高职高专教师科研能力培养的探究..... 广西机电职业技术学院 张桂宁 刘 波(210)

基于过程控制和目标导向教学质量监控体系的构建与实践..... 广西民族大学 张晓勤(213)

为少数民族地区培养扎根基层造福一方的医学专门人才实践探索 桂林医学院 罗伟生 许有旁(217)

浅议化学教学中的合作学习..... 成都市第四十九中学校 刘向东(221)

第一章 当代教育教学研究

第一节 当代教学范式研究

教学可以被看做是一门艺术。

夸美纽斯在《大教学论》中将教学定义为知识教学的艺术,20世纪50年代初黑格特在其出版的《教学艺术》中指出,之所以将此书称为教学艺术,是因为我坚信教学是一门艺术而不是一门科学,它的潜在问题是:过多强调教学的灵活性、创造性和情感性,尤其是教学的个性化,个人风格,而忽视教学的规律性、程序性以及必要的纪律要求和课堂规则,从而可能导致教学的自由主义倾向。

有的学者认为,教学是一门科学,就等于说它是一种有规律可循的理性活动……这同时意味着教学是一种更系统、更具结构性和更稳定的活动。加涅则认为,适应医学、工程学和其他社会科学的应用科学也同样适应教育教学科学。)坚信,受历史、哲学、社会学和心理学等学科基本原理制约与影响的教学实践应该遵循某些基本原理和规律。美国学者乔伊斯和韦尔总结的四类教学模式(特别是信息加工模式)均与现代心理学与学习理论有着密切的联系。

20世纪80年代以来,艺术与科学范式对立减弱,趋向统一。好的教学必然是一系列艺术因素和科学因素的结合体(贝赫尔和思诺曼:《应用教学心理学》)。有效的教学是建立在科学基础上的真实艺术。

20世纪中期,三论(系统论、信息论、控制论)的产生为研究教育教学现象提供了新的理论依据。教学的系统范式也可认为是科学范式的变式或发展式。科兹马强调了教师、学生、教学内容和教学手段的地位和相互关联,突出了环境与评价因素的特殊作用。其不足是:过分关注教学系统本身,没有充分考虑教与学的灵活性和偶然性;是一种纯粹的过程范式,对教学的实质性因素——教学内容(课程)关注甚少,忽视了育人功能及特殊性;没能揭示教学的本质所在。在强调系统中各个要素的前后关联时,却忽视了对课程内容的潜在性和教学事件的偶然性的考虑。

把教学看做是一种能力或技能,随着20世纪60—70年代美国能力本位的职业教育和师范教育的发展而出现。近期以来,与道德教育紧密地联系在了一起。教学是一种道德传递技能。这一范式价值在于突出了教学专业是需要特别技能的,而不是任何人随便都可以当教师的。

反思范式随箫恩《反思的实践者》出版而出现(有人认为类似系统范式)。他认为,教学过程实际应该是一种对教学实践的不断反思过程。此范式将教学看成是一个发展性的概念,教师的教学可以通过不断的实践而得到提高。目前已经建构了完整的实践反思模式。

第二节 当代教学研究的发展趋势

教学研究的发展与变革,同教学论学科自身的发展变化是密切联系在一起的,教学论要发展成为一门成熟学科,需从教学研究及方法论进行突破。随着时代的变迁,社会的发展,各种新思潮的不断涌现,尤其是后现代主义对现代主义的颠覆,当今教学研究正发生着深刻的变化,展望未来教学研究的发展前景,主要有以下几个方面的趋势。

一、教学研究范式的后现代转换

哲学在理论指导和思维方法两个方面对教学研究具有方法论的意义,从古至今,哲学为教学研究所提供的价值导向、理论观点、思维方式深深地影响着教学的发展,教学理论的发展都是与哲学指导分不开的。哲学观念、哲学主题、哲学范式的转换,往往导致和促进教育教学研究主题及范式的转换。当今后现代主义哲学对教学研究的方法论价值更加突出。

植根于现代哲学基础的教学研究体现出一种明显的本质主义倾向。本质主义“是一种先在地设定对象的本质,然后用此种本质来解释对象存在和发展的思维模式”。两千多年来,从柏拉图的理念哲学到笛卡儿和康德的二元论哲学或主体哲学,人们为道德原则和科学真理设定了一个先验的、普遍性和必然性的标准,学术研究的任务和目标就在于为一切知识和文化找出一个“阿基米德点”,从而指导人类的生活,指引人们价值追求的方向。循此认识路向研究教学,认为在复杂的教学现象之中存在一个本质,把握了教学的本质便可以掌握教学现象的各种规律,由此总结教学原则,用以指导教学活动,从而促进教学的发展。我国教学论大致是沿用这种理性推演的思维框架,即肯定现象与本质之间存在差别,认为千变万化、流动不居的现象之后存在着内在的、稳定的、终极的本质。先找到教学的本质,然后通过本质依次推演出教学的过程、原则、方法等。教学研究的极其重要的使命就在于找寻这个“本质”。为此,在教学研究上本体论追问一直是人们孜孜以求的目标。于是,便有了各种各样的教学本质观。这种对基础孜孜不倦的寻求,必然陷入同一性思维之中,从而否定了教学现象的“多元性”与“多义性”,把丰富多彩的复杂教学现象还原成了苍白贫乏的单一世界。

“后现代主义”哲学主张世界的“多元性、开放性和不确定性”。其思想为教学研究提供了新的研究视角,带来教学研究范式的转换。后现代主义对现代主义哲学的基础主义予以了消解,认为终极的基础是不存在的,它不过是人们主观臆构的产物。在消解了基础与本质的同时,后现代主义对现代主义所倡导的一元的、统一的世界观和思维方式进行了彻底的解构,代之而起的是对特殊性、多元性、差异性和变异性等的肯定和崇尚。因而,教学研究不再是为了寻找某些本质、规律并为这些本质、规律作出证明,而是要真正面对教学现象,解决教学中所出现的问题。同时,后现代主义对二元对立思维模式进行了彻底的解构,要求打破线性的简单化思维模式,树立动态的、非线性的、多元化的、开放的复杂性思维模式。后现代主义还对理性主义的理性至上、理性权威进行了彻底的解构,彻底否定了先验的、不证自明的绝对真理也即各种各样的“给定”对人的束缚。后现代哲学“用一个未知的、不确定的、复杂的、多元的世界概念取代了传统的给定的世界概念”。实际上,教学现象从来就不是给定的而是复杂多变的,任何教学现象都具有时效性与地域性,“此时、此地”与“彼时、彼地”的教学现象间并不存在可通约性。面对具有诸多不确定性的教学现象本身,我们应尝试着去理解,而不是说明。不仅如此,后现代主义者质疑现代主义“观察—分析—指导”的研究方式,认为在现代教学研究范式中,研究者是以外在于教学过程的方式开展研究行动的,而后现代主义把研究者作为教学过程中不可缺少的一个因素,倡导研究者与其他教学因素的积极对话,达到视界融合。总之,后现代主义对教学论的影响是深刻的,它不仅带来教学理念的变化,也带来了研究视阈和研究范式的变化。

二、教学研究取向的人文科学化

教学活动是一种复杂的社会活动,是科学性与人文性相互融合的一种培养人的活动。教学活动首先具有科学性特点。教学活动是一种客观存在,有其自身的逻辑和规律,有一定的客观依据和客观制约性,并且在教学活动的各种关系中存在必然联系,因而教学活动表现为一定的客观必然性。不仅如此,教学活动无论怎样千差万别,都会存在着诸多共同性,表现为普遍性的特点。正

因为教育活动的客观性、必然性和普遍性,使教育活动有着自己的特点、逻辑、规则和规律,它并不是杂乱无序、变化无常和无章可循的,这就使教育研究必然具有科学性,必须依靠科学的方法论和技术手段。可见,寻求教学研究的科学化,应是教学研究应有之义。但我们应认识到,对科学化的追求不应是对科学主义的过度迷恋,科学主义研究理念指导下的教学论研究,强调的只是人的理性的一面,它包含着对人的主动性、创造性和人的价值的贬损,忽视了人的生命的重视、价值的关怀和灵魂的关照,造成了人文精神的遮蔽。因此,教学研究仅仅以科学主义为唯一的研究取向,把实证主义研究范式当作唯一正确的范式,忽视教学研究的人文性,这将无助于教学研究的顺利开展。

教学活动作为一种培养人的社会活动,其人文性特点十分明显。人的需要、兴趣、爱好、能动性以及情绪、情感、性格、意志等主观因素不仅强烈地制约和影响教学活动,而且这些因素本身就是教学活动的构成要素,因而使教学活动具有较强的主观性。同时,教学活动不仅包含着客观事实,而且包含着事实的价值和意义。教学活动具有鲜明的价值倾向,参与教学活动的人是价值负荷体,他们交织在社会历史文化传统的价值体系中,具有历史性与社会性。因此,教学活动中的价值蕴涵是必然的,价值涉入是教学研究无法回避的。那种秉持“价值中立”立场,放弃了对价值的追问,杜绝价值涉入的实证主义研究方法,力图以教学现象及问题进行客观的、实证化的研究,很难真正认识和理解教学活动。鉴于科学主义研究取向的简单化和片面性,从人文主义视角探讨教学论问题则成为当代教学论研究的新取向。“在 20 世纪大多数时候被冷落的人文主义研究方法论,将在 21 世纪获得新的生命力。”

教学研究既具科学性又具人文性。如何保持教学研究中科学性与人文性之间的必要张力,消除二元对立走向多元整合,是当今教学研究面临的一个重要问题。教学研究方法论必须放弃科学主义和人文主义的二元对立,在坚持科学主义研究理念的同时,适度加强人文精神导向,使科学人文主义成为教学论研究的基本理念和新取向。

三、教学研究视角的多元化

教学活动是一种极为复杂的活动,所涉及的因素较多,单靠一门学科是无法深入的,要使教学研究走向可持续发展的道路,就必须广泛吸收多门学科的研究成果和科学方法,从多学科的角度对教学现象及问题进行研究。

1. 教学研究的生态主义视角

随着生态学及生态主义的兴起与迅猛发展,教学研究中借鉴生态学的理论和方法研究教学现象和问题已日益发展为一种趋势,出现了明显的生态学倾向。这种生态学倾向首先表现为运用生态学及生态主义的理论来分析教学。以生态主义视角来研究教学,教学被视作一个由教师、学生、教学内容、教学事件等子系统组成的互相联系、互相制约的系统,它具有开放性、动态性的特征。同时,这个小系统又受到大系统、外系统和中间系统的影响。因此,在研究教学时,不仅应充分考虑到系统内部的相互关系,从微观上将教学放在具体的教学情景中考察,而且,要注重系统之间的相互关系,在宏观上将教学放在大的政治、经济、文化背景下考察。由于教学情景有广阔的范围和丰富的内容,它是十分复杂的,充满了多样性和不确定性,所以,在教学研究中,要强调教学情景的重要性,注重对教学情景的研究。不仅如此,进入教学情景的个体,有着自己独特的文化背景、个性特征、理想、信念、价值观和认知方式,因而表现出很大的差异性。为此,现代教学研究在正视并尊重这种差异性的前提下,致力于寻求与差异性相一致的丰富多彩、富有成效的教学模式的探讨。同时随着新的知识观的确立,教师权威被消解,人们开始重新审视教师和学生关系,教师扮演必要的引导者、合作的探究者和平等对话者的角色,教师与学生不断地进行沟通和对话,形成了民

主、平等、互动的新型师生关系。

教学研究的生态化趋势还表现在研究方式的变化上。以往的许多教学理论多是建立在实验的基础上的,缺乏研究的外部效度。教学研究的生态学倾向表现为质性研究方法的广泛运用,要求教学研究应以真实的课堂教学情景为场所,以师生自然的活动为对象,强调研究真实环境中的真实活动,从而使教学研究更符合实际,研究的结果更有价值。在教学研究中十分注重研究的生态学效度。美国著名学者布兰切特和格拉斯首先提出的生态效度是外部效度的一种。它主要是指一种情景或条件下的实验结果能推广到其他情景或条件的程度。生态效度的提出,使人们认识到研究情景、研究条件对研究结果的概括性和推广的重要意义,于是人们纷纷探讨影响教学研究生态学效度的因素,以提高其概括程度,扩大其推广范围。目前生态学效度已成为教学研究中的一个重要概念,也是人们评价一项教学研究的重要指标。

2. 教学研究的文化路向

文化差异所带来的教学理论和实践上的差异是明显的,不同文化圈中师生双方在课堂中行为态度和价值观念等方面是不同的。在教学目的、课堂内容、教学方式等方面也有着极大的差异,如欧美文化圈与东方文化圈中教学的思想、方式方法均有很大的不同,甚至不同的文化圈中的学生对相同知识的吸收或同化也不完全一样。当今社会各种文化、价值取向并存,形成了思想观念的多元、多样、活跃、丰富。当代教学研究面临多元文化与多种价值取向并存的发展环境,面临复杂的文化生态环境和复杂的文化价值选择。因此,教学研究不能离开文化学分析。

就研究主体而言,不同的研究者对相同问题的研究、相同问题的态度也不完全一样,特别是以不同文化中的教学现象或教学问题为对象进行研究,所获得的结论是否具有-致性,如何解释这些结论等,都必须通过跨文化的研究来进行。教学的跨文化研究主要是通过研究不同文化背景下的课程与教学,以此来解释和改进有关的教学活动。20世纪中叶多元文化教育运动兴起以来,多元文化教学与多元文化课程的理论与实践问题引起人们的普遍关注,成为研究的一大主题。在我国,多元文化教学与多元文化课程的研究开始受到普遍重视。除此而外,在我国目前教学研究的跨文化性质主要涉及学校课程文化构建的探讨,如何营造一种合作、对话与探索的课程文化,成为教学研究的新视域。

3. 教学研究的心理学视角

促进学生个体的身心发展,历来是学校教学活动的主要目标,也是开展教学活动的出发点与最终归宿。以个体心理发展规律为研究对象的心理学与教学有着密切的联系,心理学的原理与研究成果历来被用来作为各种教学理论与实践的依据。随着现代心理学的发展,最新心理研究成果大量涌现,从心理学视角进行教学研究更加受到人们的重视。当今,建构主义的学习理论关于学习观、知识观等对现代教学研究提出了新的研究视角和研究课题。

四、教学研究方法的综合化

随着教学研究对研究的可靠性和有效性的强调,教学研究的方法出现了综合化趋势。

1. 哲学方法、科学方法和艺术方法的综合运用

有效的教学研究必须具有适切的方法。教学研究的复杂性特点决定了在教学研究中所采用的方法应是一个方法的组合和体系,具有多元性或综合性的特点。教学研究方法体系的综合性,集中体现在它需要哲学方法、科学方法和艺术方法的综合运用。教学研究涉及对客观事实的研究,为保证教学研究具有科学性,必须依靠科学的方法论和技术手段。不过,自然科学的研究方法在教学研究中有其适用范围与限度。教学研究不仅是对事实的研究,也涉及对价值的研究。在价值层面上研究教学发展的应然法则或对教学现象作出价值评判,采用自然科学的实证方法往往难

以奏效,此时则需要运用到哲学的方法,如辩证法、分析哲学的方法、解释学的方法、现象学的方法等。而在对教学现象、教学事件的意义进行解释性理解时,则须运用参与观察、深度访谈、人种学方法等社会科学研究方法。同时,自然科学的研究方法在教学研究中也存在一定的难度,如实验法的运用,既遭遇道德伦理的尴尬,又面临无关变量难以控制的难题,在教学研究中保持价值中立也几乎是不可能的。因而,现代教学研究更强调哲学方法、社会科学研究方法的运用。不仅如此,教学研究还要运用艺术的方法。这是一种与理性思维或客观思维相对的方法,它的特点在于运用直觉体验、主观介入的方法来认识事物。教学研究作为一种人文科学研究不同于自然科学研究,它凭借的手段是主观式的介入,对社会事物或精神事物而言,只有认识主体亲身参与其中才能更深刻地认识它、把握它。克尔凯郭尔指出:“真理根本不是学究式的东西,而是一个人对自己生活道路进行热情探索的产物”,“只有通过个人的主观经验,一个人才能真正接近真理。对人类及其问题作出非个人的客观思考,乃是一种对现实的歪曲”。在一定的意义上,对教学理论的研究与反思需要领悟,需要直接生活经验的积累和对人的生命过程的理解。在这个方面,艺术方法以渗透的方式起着一定作用。之所以如此,是因为教学活动从本质上讲,是一种生命之间的互动,必须要求研究者对生命现象有敏锐的感受力、洞察力以及丰富而深厚的生命体验、成长体验,才能有效从事教学研究。

2. 量化研究与质性研究的互补与融合

量化研究是一种对事物可以量化部分进行测量、计算和分析,以检验研究者自己关于该事物的某些理论假设的研究方法。它具有精确性、严密性、验证性和预测性,但有一定的局限性。它只是机械地考虑一些因素,教学研究对象主要是人,不可避免地存在不稳定因素。当今由于在教学研究中人文科学化研究取向的确立,质性研究越来越受到人们的青睐。质性研究是以研究者本人作为研究工具,在自然情境下采用多种资料收集方法对社会现象进行整体性研究,使用归纳法分析资料 and 形成理论,通过与研究对象互动对其行为和意义建构获得解释性理解的一种活动。质性研究能有效地处理教学过程中那些难以用定量方法描述的因素,从而从总体上掌握研究对象的基本情况。量化研究与质性研究各有其优缺点和适用范围,将两者有机地结合在一起成为教学研究的趋势之一。

3. 借用其他学科研究方法的趋势日益增强

当今,由于学科不断分化和综合,大量新兴学科形成及随之产生的新方法极大地影响着现代教学研究,如社会生物学方法、社会地理学方法、现象学方法、解释学方法、发生学方法、传播学方法、状态空间法、功能模拟法、模糊论方法、层次论方法、控制论方法、系统论方法、预测方法等,教学研究方法的多元化将帮助我们更好地把握教学现象及其发展过程。

五、教学研究思维方式的复杂化

教学活动不是一种纯粹客观的物质化过程,而是一个人心理与精神的自我组织过程。教学现象和问题是一个文化与价值的世界,与人的信念、世界观、兴趣、思维、情感、意志等密切相关,具有强烈的个体性、多元性、偶然性、模糊性、非线性与不可还原性。因此,教学研究不存在像自然科学那样强烈的普遍有效的、线性的、逻辑化的因果关系,仅以工具理性主义、技术操作主义、还原论等直观映照式的简单性思维方式来研究教学问题显然是不够的,必须借助复杂性思维方式,即一种具不确定性、非周期性、自我组织性、自我调整性、非线性、不可还原性等特点的思维方式,实现思维方式的变革。正如多尔所说:今日主导教育领域的线性的、序列性的、易于量化的秩序系统将让位于更为复杂的、多元的、不可预测的系统和网络。这一复杂的网络,像生活本身一样,永远处于转化和过程之中。思维方式的复杂化具体表现为以下几方面。

1. 由二元对立到多元并存

二元对立的思维方式将原本充满线性与非线性、确定性与随机性、偶然性与必然性、简单性与复杂性的混沌世界进行拆零式分析,将相互联系、相互渗透、相互包含的复杂世界分解为动与静、快与慢、虚与实、阳与阴、高与低、大与小、多与少、生与死等互不相容的两极,然后加以非此即彼的一元处理,割裂事物之间的复杂联系。后现代主义对二元对立思维模式进行了彻底的解构,崇尚多元化思维。在认识事物过程中,要求我们打破线性的简单化思维模式,树立动态的、非线性的、多元化的、开放的复杂性思维。它允许多种方法,容纳一切思想,以摆脱僵化的形式理性。教学研究中,对任何教学现象的解释不能是一元的、单向度的,而是多元性的、多维度的、歧义的和多视角的。这样,教学研究不再是对广泛一致的话语的追求,而是运用一种多元并存的思维方式寻求对教学现象多元的、创造性的解释。

2. 由实体思维到关系思维

传统教学研究的思维方式主要以实体思维为主。受此种思维方式影响,人们总是相信世界上一切现象、一切表现都有一个最终的、可靠的实体作为基础,把事物看做一个个独立的实体,忽略它们之间的关系去比较优劣、决定取舍。并且认为教学活动各因素间、教学行为与教学结果之间,存在着对应的因果关系或相关关系,因而弄清楚它们之间的相互作用方式和机制,便可根据行为预测结果。由此前提出发,在教学研究中倾向于采用线性因果分析法,尤其是量化研究,较少关注动态相互作用过程中的各种可能性,以“线性化”的方法解决教学这种非线性事件。随着复杂科学理论(如混沌理论、突变理论等)、后现代主义思潮以及建构主义理论的兴起,人们的思维方式开始由实体思维向关系思维转变,开始关注教学过程中的动态关系,追求有“生成力”的互动关系。莫兰指出:“复杂性的方法要求我们在思维时永远不要使概念封闭起来,要粉碎封闭的疆界,在被分割的东西之间重建联系,努力掌握多方面性,考虑到特殊性、地点、时间,又永不要忘记起整合作用的总体。”在关系思维中,总是将事物置于一定的关系中去认识,并且承认事物间的对立关系,但不是通过消解一方的方法处理对立,因为关系存在于关系中,消解一方,其实是消解了关系本身。任何“关系者”都是在现实的实践活动中的统一,它们是“二元”的,但不是“两分”的。

3. 从还原性思维到整体性思维

还原的思维方式往往把整体分解为部分,再把部分分解为更小的部分,直到找出构成整体的基本元素,研究元素的性质特征。过去的教学研究深受这种以分析为主的思维方式影响,把复杂的教学现象或活动分解成简单的事物来分别认识,然后把分别得出的结论加以联结形成对复杂事物的总认识。这种思维方式忽视了教学研究对象的整体性和内在联系,造成对教学目标和教学过程的抽象和切割。教学现象是一种十分复杂的社会人文现象,而复杂现象大于因果链的孤立属性的简单总和,解释这些现象不仅要通过它们的组成部分,而且要估计到它们之间的联系的总和。有联系的事物的总和,可以看成具有特殊的整体水平的功能和属性的系统。因此,面对多因素、多变量、非线性的复杂的教学现象,不能通过将其还原为简单事物的方法来认识,而应采用整体性的思维方式来进行研究。

4. 从线性思维到非线性思维

受科学主义影响,过去教学研究视教学系统为线性相互作用的系统,用线性思维方式来研究和探讨充满非线性、复杂性的教学问题,认为教学活动各因素之间、教学行为与教学结果之间存在因果关系或相关关系,因而采用因果分析的方法如(观察法、实验法等)来研究因果关系。实际上,教学系统是一个非线性相互作用的系统,教学过程是一个多因素、非线性、动态的交互作用的复杂过程,教学活动中充满着意义与价值,这是纯理性的线性思维所无法掌握的。而非线性思维视教

学系统为一个复杂的非线性系统,充分考虑到教学系统的多因素参与、复杂的相互作用、随机决定等特性,从整体上、因素与因素的关联上来把握教学变化的性质与规律,重视教学活动的偶然性、不确定性、随机性、多样性,并通过情感方面的诠释和理解,充分揭示教学中的意义与价值。因此,处理和解决教学问题应采用非线性的思维方式,教学研究中的思维方式将从线性思维转向非线性思维。

第三节 当前教育学研究存在的问题

在教育研究理论指导下,当今的教育学应当做什么?怎么做?这是近期以来中国教育学界以反思的方式屡屡探讨的问题。这种反思近年来似乎显得更为广泛,也更为深入。从广度上看,中国教育学界对于教育学自身困境的反思有历史考察,有现实分析,也有未来展望;有基于理论与实践之关系的审视,有基于教育学科与其他学科之关系的探讨,也有基于国际视野与本土关怀的阐述,还有诸多涉及基本问题、开阔视野的总揽性研究。从深度上看,教育学界对于教育学自身困境的反思也达到了一个相当的层次。总的来说,这种反思不再滞留于简单的问题罗列、肤表的原因分析及一般的情绪宣泄,而是着力于一些根基性问题的追问。“挑战”、“困境”、“危机”是研究者们反思教育学自身状况时常常使用的概念,应对挑战、摆脱困境、走出危机也可以说是近年来我国教育学人的共同努力,这一努力的主旨在于追求中国教育学的学科独立性与本土原创性。通过这些努力,我国教育学取得了可喜的研究成果及学术进展,这可大致概括为:学科的反思意识与超越能力俱增,研究的全球视野与本土关怀并重,改革的理论建构与实践探索互动。

在取得这些成果及进展的同时,我国教育学研究与发展仍然存在并将继续面临一些困扰研究者思维的悖论性问题。主要表现为:研究者在渴求学术发展的同时却滞留于只(或多)“说”(教育)不(或少)“做”(研究)的怪圈;分支学科在各自分路掘进的同时却忽视了相互之间的协和共济;教育学研究在借鉴“他者”的同时却隐现“自我”迷失的危机。剖析悖论之源,探寻平衡之点,当为中国教育学术健康发展的必要一环。

一、教育学研究中的“说”——“做”问题

教育学是一门实践性很强的学科,其根本宗旨在于改变与优化教育实践。这决定了教育学研究不能是那种仅仅为了研究而研究的“学术游戏”。也不能只是对教育实践工作者进行一些批判或发出言不由衷的呐喊。一言以蔽之,不能只“说”(教育)不“做”(研究)。

但遗憾的是,长期以来中国教育学研究的一种比较普遍的倾向便是:虚虚浮浮地“说”(教育)者众,实实在在地“做”(研究)者寡;纯思辨有余,实证性不足;实践场景置之于外,理论建构形同隔岸观火。这种倾向与研究者们追求中国教育学的学科独立性与本土原创性的初衷之间形成了极大的反差。

这种只“说”(教育)不“做”(研究)的倾向有三类相互关联的主要表现:一是教育取向研究中的“乱点鸳鸯谱”,其结果常常只是提出一些过于悬离现实状况的应然构想;二是教育规范研究中的“乱弹琴”,其结果常常只是罗列一些过于游离社会现实的实践规范;三是教育学论作中充斥着大量的以命令口吻表达的实践指令。许多论者动辄就给教育实践及实践者设立各种“素质”、“标准”或“原则”,常常只管呼吁不管实干,只是逐条给出命令,并且善用一种无主语的祈使句:“要如何如何”。譬如,中小学教师要具备若干素质,课堂教学要遵循若干原则,一流大学要如此这般建设,等等。可悲的是,教育实践者如中小学教师等对这些实践指令常常不是视而不见、听而不闻,就是敬而远之。

在公共媒介(期刊、著作)上发表这类实践指令,无论如何也遮掩不了其应有的题中之义,那就是作者希冀以此来指导教育实践者的行为,或者是以此来改造实践。问题在于,这类只“说”(教育)不“做”(研究)的呼吁大抵不过是作者囿于一己的感性认识,或是一时兴起的构想而已。说穿了,它只是作者随手画出的纸面上的逻辑。而其值得警惕之处就在于,论者企图以这种纸面上的逻辑来决定或取代实践的逻辑,要用这个“饼”来为实践者充饥,要让别人乘着纸船去航行。研究者之所以屡屡发表这类颐指气使的实践指令,就是企图将自己用来说明实践所建构的模型及假设倒置为各种实践的主要决定因素和真正起因。研究者的这一心态和做法,被布迪厄斥责为一种常犯的“学究谬误”——这种谬误就体现在马克思对黑格尔的批评之中:“将逻辑的事物错当成事物的逻辑”。借用布迪厄用以批判理性行动理论的这一概念(学究谬误),似乎可以解开这种实践指令的逻辑:它企图指导的实践者,不是别的,只是学究本人的一种虚构投射罢了,即在行动主体(实践者)里面投射了一个认知主体(发布命令的作者)。这是一头怪物,它有着行动者的身子,上面安着思想者的脑袋,这个脑袋以反思的、逻辑的方式思考着置身行动中的他的实践活动,这纯粹是一种“虚构人类学”。在这一点上,中西之间是有相通之处的,同布迪厄所说的“学究谬误”相仿,这种实践指令就是要求实践者依照研究者的意图和命令去操作、去行动。

退一步讲,撇开这类只“说”(教育)不“做”(研究)的实践指令不论,即便是那些经过一定的推理或实证得出的研究“结论”,其效用也是有边界的。任何研究者都不能依恃“上帝”的视角,抑或怀着一种“普世主义”的情结将自己有限的研究结论无限推广,更不能将自己的研究结论自诩为“全部真相”或“绝对真理”。诚然。很少有人明言自己的研究结论是“全部真相”抑或“绝对真理”,但不管是缘于有意还是出于无心,宣示自己研究结论之风险及边界的人实在是凤毛麟角,而自觉、暗信自己的研究乃真理,甚至以此心态推广自己研究成果者倒是不乏其人。约翰·汤林森就把“以特殊取代普遍”指斥为一种“非常常见的意识形态策略”。我国也有研究者提出了“假设人”及“在假设的世界中生存”的命题,认为假设是人的二种恒常状态,人的实践行动遮不住假设,研究活动摆不脱假设,无论是量化研究还是质性研究,人们实际上总是在根据未必完全真实的原始材料生成未必完全可靠的研究结果,并总是在根据未必完全可靠的研究结果提出未必完全合理的研究结论。这一命题对于长期以来在实践行动和研究活动中存在的“以特殊取代普遍”这一常见的意识形态策略以及对于将理论研究者用来说明实践所建构的假设(模型)倒置为实践的根由这一常犯的“学究谬误”提出了质疑,即一个真正的研究者,理应面对、反思并申言自己研究结论的效用边界和可能风险。依循学术规程而得出的研究结论尚且如此,那种沉溺于绘制实践指令的“学究谬误”又当怎样呢?

如何克服这种只“说”(教育)不“做”(研究)的倾向,基于现实(并非囿于现实)来构建应然取向,基于事实来引导实践规范,少“说”(教育),多“做”(研究),这已成为我国教育学研究者必须下大气力解决的一个重要问题。

二、不同学科间的“分”——“合”问题

教育是人与人之间进行的一种复杂的社会活动,涵涉诸多不同方面、不同侧面及不同层面。这使得对于教育的考察不仅有必要而且也有可能基于多种学科视角。而且,以各种学科方式对教育现象或问题加以较为深入的研究,对该现象或问题的各种“学科层面”获得较为系统与较为细密的了解,这也是各分支学科的价值所在。进一步而言,基于不同视角的分科研究,根源于人之认识的有限性和现实的无限性之间的根本矛盾,同时也满足着社会专业分化与研究者“栖身”的实际需要。这些都表明,将教育学划分为若干分支学科是无可非议的,各分支学科对于本学科的论域与方法(论)予以基本规定也是合理的。

就当前我国教育研究状况而言,各分支学科之间缺乏沟通、借鉴与协作有诸多症候,主要表现为:对教育实践进行纸上谈兵式的“指挥”,对教育取向进行随心所欲式的“构想”,以及由此而形成的在理论争鸣时不容置疑式的“独断”。尽管这些“指挥”、“构想”、“独断”看似也有庞大的理论体系与甚为流畅的行文,但往往停留在各自学科的话语内部绕来转去,对自己预设的观点进行结构化和合理化的论证。然而,“结构化”、“逻辑化”本身就暗含着某种危险,恰如巴特认为的那样,“只要连续论述同一个事情,人们就可能会被‘自然性’和‘理应如此’的粘胶所捕获,而这样一来,叙述就不得不始终如一,就会欺骗自己”;也正如帕累托所言,“人们常有将自己的行为合理化即逻辑化的倾向,而他们常常是这一倾向的殉葬品”。打量一下时下不少的“教育研究”,一种显而易见的“日常事实”就是,这种使“自己的研究”合理化的倾向尤为深重:说到师生平等,就极力论证如何给予学生自由和自主的权利、平等和主体的地位,如何淡化教师的权威;言及教师素质,就设计出近乎于“超人”的教师形象,诸如要有圣人的道德、专家的博学、教育家的智慧、运动员的体魄;提起传统教育,则予以批判或完全否弃,全然忘记自身与传统教育之间的联系;听到不同的声音,则断然给予批驳,仿佛“自己的研究”就是颠扑不破的真理。这不仅导致“教育研究”中“假话”盛行、“大话”充斥、“空话”连篇、“独断”嚣张,还有可能带来诸多愚笨与危险。正如有学者指出的那样,对于如同百川汇海一样自然而然生长的时空过程,用简单的概念和观念去描摹它、规限它甚至妄图去主导它、设计它,首先是笨拙的,事倍功半的;其次,则更往往是悖逆常情人道的生活进程的;进而,将是容易通向谬误、导向残忍与残暴的。

面对各分支学科之间有“分”无“合”这一顽症,教育学分支学科当在深入研究各自“学科层面”的前提下,加强结合与融通,以便达到对教育现象或教育问题的整体把握与协调解决,并促进不同学科的彼此互济与共同繁荣。惟其如此,才能避免研究中的各说各话,以及学术争鸣时的不容质疑,进而迎来真正意义上的学术批评与理论争鸣,迎来教育科学的进一步繁荣与发展。

三、全球化背景下的“我”——“他”问题

在当今全球化时代,如同其他许多学科一样,教育学的研究也不能闭关自守、夜郎自大,而应多了解国外教育研究的总体趋势以及有影响的理论与方法,借鉴其合理之处。这可以说已成为教育学界的一个常识。但悖论性的问题是,在一些研究者中,这一常识往往被加以片面的强调,以至于在教育研究中实际上奉行着一种“西方标准”,用西方话语来“套解”中国教育似乎成了一种时尚。这就不免导致一些研究者在遵奉他者的同时也失去了学术自我:他们倾听他者声音的结果,自我却“失语”了;借助他者眼睛的结果,自我却“失明”了。实事求是地看,近年来的不少“教育研究”,其实都并非研究者用自己的眼睛察看出来的结果,而是直接用西方学者的眼睛“审读”出来的产物;由于这些研究者并未真正形成自己的“新眼睛”,故而这些研究也很难说是一种真正的研究,其起点、过程与结论都颇为可疑。

这种唯“西”是尊的倾向固不可取,同样需要警惕的是,与之方向相反而性质同种的思维逻辑,即不少研究者有一种奇怪的思维习惯抑或“过度诠释”的癖好:西方有什么,就一定要说中国“古已有之”。这在无形中形成一种倒转的“西方中心主义”,即“东方中心主义”。譬如,说到“综合实践活动课程”、“校本培训”等舶来品,就愣要说中国在唐朝抑或宋代已有此物。又譬如,20世纪80年代末引进了伽达默尔的解释学,约莫五六年工夫,好些中国人也开始大谈“中国的解释学传统”,这就难怪有德国学者将之讥讽为“一只想象的怪兽”。

还有不少研究者将上述两种逻辑进行“综合”,这便陷入第三种中外关系的认识论误区,即在“我”——“他”之间进行相互“套解”,在中西之间“翻烧饼”：“我”注“他”，“他”注“我”。这又造成了教育研究中诸多概念及用语的格义附会和误读错解,很多时候都极似“关公战秦琼”。