

研究性学习研究概观

AN LITERATURE OVERVIEW OF RESEARCH-ORIENTED LEARNING

主编：李运萍 副主编：刘秋云



西安地图出版社

研究性学习研究概观

主 编：李运萍

副主编：刘秋云

参 编：刘志红 王灵修 李修超

王 莹 王 云 刘小应



西安地图出版社

图书在版编目(CIP)数据

研究性学习研究概观 / 李运萍主编. — 西安: 西安地图出版社, 2012.9

ISBN 978-7-80748-856-9

I. ①研… II. ①李… III. ①科学研究—能力的培养—中小学 IV. ①G632.46

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 219260 号

著作人及著作方式: 李运萍 主编

责任编辑: 冉志刚

书 名: 研究性学习研究概观

出版发行: 西安地图出版社

地址邮编: 西安市友谊东路 334 号 710054

印 刷: 新乡市商务快印有限公司

规格开本: 850mm × 1230mm 1/32

印 张: 13.0

字 数: 30 万字

印 数: 001~500 册

版 次: 2012 年 9 月第 1 版 2012 年 9 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978-7-80748-856-9

定 价: 28.00 元

西安地图出版社通过 ISO9001 国际质量管理体系认证
版权所有 侵权必究

目 录

第一章 绪言	1
第二章 研究性学习研究的源流	
第一节 国内外研究性学习的思想渊源	7
第二节 国外研究性学习的历史追踪	13
第三节 国内研究性学习的发展主线	24
第三章 研究性学习的基础理论和应用性理论研究	
第一节 研究性学习的基础理论研究	34
第二节 研究性学习的应用性理论研究	45
第四章 研究性学习的理论基础研究	
第一节 哲学基础研究	55
第二节 心理学基础研究	62
第三节 教育学基础研究	70
第五章 研究性学习与有关对象的关系研究	
第一节 研究性学习与探究学习、发现学习的关系研究	78
第二节 研究性学习与接受性学习的关系研究	94
第三节 研究型课程与学科课程的关系研究	109
第六章 普通中学研究性学习课程研究	
第一节 普通中学研究性学习课程研究概述	120
第二节 普通中学研究性学习课程的应然状态研究	124
第三节 研究性学习课程的实然状态研究	144

第四节 研究性学习课程发展趋势研究	154
第七章 普通中学学科课程研究性学习研究(上)	
第一节 普通中学语文研究性学习研究	160
第二节 普通中学英语研究性学习研究	191
第三节 普通中学数学研究性学习研究	209
第八章 普通中学学科课程研究性学习研究(中)	
第一节 普通中学政治研究性学习研究	220
第二节 普通中学历史研究性学习研究	232
第三节 普通中学地理研究性学习研究	242
第九章 普通中学学科课程研究性学习研究(下)	
第一节 普通中学物理研究性学习研究	252
第二节 普通中学化学研究性学习研究	261
第三节 普通中学生物研究性学习研究	270
第十章 高校研究性学习研究	
第一节 综合性高校开展研究性学习的研究	280
第二节 高职院校开展研究性学习的研究	290
第三节 高师院校开展研究性学习的研究	301
第十一章 研究性学习评价研究	
第一节 研究性学习评价的内涵研究	313
第二节 研究性学习评价的理论基础研究	327
第三节 研究性学习评价目的和价值取向的研究	333
第四节 研究性学习评价原则的研究	337

第五节 研究性学习评价内容的研究	339
第六节 研究性学习评价指标体系的研究	343
第七节 研究性学习评价方法研究	352
 第十二章 研究性学习的条件研究(上)	
第一节 教师研究	360
第二节 学生及师生关系方面的研究	371
 第十三章 研究性学习的条件研究(下)	
第一节 保障条件研究综述	380
第二节 保障条件研究的评价	398
第三节 对保障条件研究今后发展的展望	400
 后记	402



第一章 绪 言

一、本书缘起

自 20 世纪末上海等地率先开展研究性学习的研究（包括学术研究和教学实践，笔者把教学实践也视为研究，下同）以来，至今已有十几个年头了。十几年来，研究性学习研究都做了哪些工作，做得怎样，今后又该如何扬长补短、更健康持续地发展——这些问题现实地摆在我们面前，现在到了该认真梳理审视的时候了。任何一项工作都需要及时反思、不断完善，何况像研究性学习及其研究这样规模宏大、意义深远的新生事物！

但遗憾的是，相应的元研究却大大滞后。虽然已有一些，比如若干关于学术研究的综述，若干关于实施状况的调查，以及一些研究中所包含的对自身研究的反思等。无疑，它们对于帮助我们认识和促进研究性学习研究都大有裨益，但从时间和空间上看，它们基本上都是局部的、阶段性的，甚至是关于个案的，因而难以反映研究性学习研究的全貌，更遑论深刻的反映。

有鉴于此，本书写作群体不揣浅陋，试图以研究性学习研究的迫切需要为己任。之所以主动请缨，除了作为教育研究者的责任感外，也因为本群体成员在该领域多少都有一点儿基础：群体成员都关注研究性学习研究的进展，搜集和研读了较多的相关资料，并都发表过相关的论文，甚至几位年轻成员的硕士学位论文也是以研究性学习为题的。

二、研究目的

本研究意欲实现三条目的。第一，尽可能全面准确地把握已有研

究的状况。例如,学术研究论及了哪些问题,这些论题各存在哪些学术观点,其中占主导地位的和有分量的异端观点及其依据各是什么;实践上进行了哪些探索以及效果如何等,这些方面都应该弄清楚。第二,尽可能客观公正地作出已有研究成败得失的评价。评价既包括肯定、否定和指出研究的缺失,也包括原因分析等。第三,有理有据地阐明我们关于研究性学习研究健康持续发展的意见和建议,为后续研究指明方向。

上述三条目的各有独立作用:第一条是意欲得到研究性学习已有研究的事实判断,给读者呈现一幅概括化的事实图景;第二条是意欲作出研究性学习已有研究的价值判断,给读者提供一个价值参考;第三条是意欲提出研究性学习未来研究的一个应然判断,希望能给读者提供一个大家共商共勉的草案。同时,这三条目的又是一个逻辑整体:研究性学习研究的后继发展只能是其先行发展的接续,不了解历史和现状就无从谈起未来;得到事实判断和价值判断虽自有意义,却又都是服务于作出关于未来的应然判断的——因此,前两条目的只是直接或较为直接的、浅近的目的,是实现第三条目的的条件或手段,第三条目的才是本研究的终极目的、核心目的,是前两条目的的目的或归宿。甚至可以说,本研究的目的就是一句话:促进研究性学习研究的发展。

这样来定位本研究的目的而非定位于其他,乃是基于以下考虑:不论是研究性学习研究还是其元研究,都是实施研究性学习所需要的,它们的根本目的是一致的,都是要促进学生的研究性学习,使之“形成积极的学习态度和良好的学习策略,培养创新精神和实践能力”。¹只不过在具体研究的目的与根本目的的关系上,存在直接和间接的差别:研究性学习的实践研究是直接的,其目的就是上述的根本目的;研究性

¹ 教育部.普通高中“研究性学习”实施指南(试行)[M].转引自中小学管理,2001(7-8):4-9.



学习的学术研究就是间接的了，其对根本目的的作用要通过实践才能实现；元研究对根本目的的作用更为间接，因其中至少有一部分要经过学术研究和实践研究的双重中介。虽然研究者完全可以根据具体情况自主选择或直接或间接的研究目的，但就本研究群体而言，成员均非基础教育工作者，不具备直接引导中小学生学习研究性学习的实践条件，即使勉力去做也定不如中小学教师做得好。所以，尽管研究性学习实施的主战场在中小学校尤其是中学，但我们却不宜选择实践研究的类型。继而考虑，我们虽然也可以在自己所任课程中引导大学生进行研究性学习，开展这方面的实践研究，还可以像大多数学术研究那样选择某一专题进行研究，但这些研究一般说来都是局部性的，虽有意义却非全局性的，而要做全局性的整体研究，工程浩大，非本群体力所能及；且正如前述，现实状况是对研究性学习研究的研究远远落后于对研究性学习的研究，同时它又具有全局性的意义，故我们愿致力于薄弱环节的加强，期望能为把握研究性学习研究的全局和促进全局的发展尽绵薄之力。

三、研究思路与方法

本研究努力以马克思主义世界观和方法论为指导，以党和国家关于教育改革与发展的精神为准绳，借鉴古今中外研究性学习的有益思想，实事求是地摸清情况，总结经验，提出有针对性的发展建议。

首先，全面详尽地搜集已有研究的信息。这里，基本途径有两条，即实际调查和文献检索。前者以搜集实践研究信息为主，后者以搜集学术研究信息为主。鉴于前者工程太大，不便操作；加之文献资料中已有不少实践研究报告、实践经验总结和局部性的实施状况调查等，它们提供了许多有用的实践研究信息，我们可以充分利用这些信息而不必非去进行实地调查，故本研究拟主要采用后一条途径。

其次，概括反映已有研究的真实面貌。搜集来的资料虽然已是研

究的事实，但对我们的研究来说却是自然的、原始的、零散的和感性的事实，是用以进一步加工的素材，我们拟通过鉴别、整理尤其是研究等一系列加工，去伪存真，取优汰劣，合理归类，多阶段、多层次地进行分析综合，力求得到系统的、理性的、本质的事实，既全面反映，兼顾诸家，又抓住主流，突出重点。

复次，进行已有研究的价值判断。在弄清事实的过程中和基础上及时跟进评价，不仅是认识进一步上升的需要，也是设计研究性学习研究进一步发展的直接基础。我们拟以先进的教育理念为指南，以研究性学习研究的事实为依据，一方面在弄清事实的认识过程中注意及时捕捉和积累价值体验，另一方面多维设置评价尺度，认真参考已有研究中的评价意见，经过周密思考作出中肯评价。

最后，提出研究性学习研究今后发展的建议。从前面的有关阐述可以知道，该环节是本研究最重要的部分。我们关心现状，更关心未来。未来当然应该是理想化的，但其实现需要一个过程，这个过程甚至可能是漫长而艰苦的，所以关于今后发展建议的比较现实的思路其实主要是促成近期目标的实现而不是长远的理想化目标的实现。近期目标与现状是最为接近的，是现状的进一步发展，所以我们可以根据对现状的评价提出针对性措施以实现近期目标：评价为优势或长处的，今后要发扬光大，锦上添花；评价为缺门而应有的，今后要增补，雪中送炭；评价为偏差的，认真矫正；评价为不足的，努力加强。诸如此类。

我们认为，上述研究思路是一个完整的逻辑链条，前一环节为后一环节提供产生的条件和基础，后一环节实现和体现前一环节潜在的必然发展趋势和要求。有理由相信，如果被分解的目标逐一实现，本研究的总体目标就可以实现，研究性学习研究就能臻于理想境界。

四、本研究成果简介

(一) 关于书名

本书定名为“研究性学习研究概观”。其中，“研究性学习”是学生的行为，其对象是学习活动；“研究性学习研究”是研究性学习研究者也即有关学者和教师的行为，其对象是学生研究性学习方方面面的问题；“概观”，是我们或曰本研究的行为，对象主要是研究性学习研究（也包括已有的少量研究性学习研究的元研究）。换言之，“概观”是本书对研究性学习研究状况的概括性的观察和看法。因此，“概观”一词在本书书名中是不能省略的，否则就混同于“研究性学习研究”了。这绝非不愿与“研究性学习研究”为伍，而只是要把我们的研究视角与我们的研究对象区分开，同时表明我们的研究属于综述类研究或曰元研究。

(二) 关于章标题和章的内容结构

书中主体板块（后详）的章标题，基本上都采用了“某某研究”的统一格式。从标题本身及其统领的内容看，它们都是关于研究性学习某一方面问题的专题研究。由此可知，章标题与本书书名的命名方式或标准不同，前者定位于具体的研究对象，后者定位于全书的视角和研究目的。作为整个研究或全书的名称，自然应当表明自己研究的定位，否则容易导致读者的误解；书名既然是统率全书的，那就没有必要把“概观”再加于各章标题，否则就会造成不必要的重复。但这些章标题末尾的“研究”是不能省略的，否则又会混同于“研究性学习研究”。其实，这种命名方式与大多数专著和教科书也是一致的。

主体板块各章的内容，也都遵循统一的体例：先综述已有研究，再作出评价，最后提出发展建议。这样的内容安排不仅体现了前述研究思路的逻辑性，而且使前述研究目的得到了落实。

(三) 关于本书结构

从本书目录可以最方便地把握本书的结构。对它可以作几个层面的分析。第一个层面，全书可分两大板块：第1章为总起，着眼于研究性学习研究的整体；2-13章为一块，都是专题研究，构成全书的主体。第二个层面，主体板块又可分为两大部分：2-5章为基础研究，分别展示、评价和展望研究性学习研究的源流和研究性学习的一般概念、相关关系、理论基础等不同方面的理论研究；6-13章为应用研究，分别阐述大、中不同领域的实践问题。当然，这种理论和实践的划分是相对的。第三个层面，实践部分又可大体分为两组：6-11章侧重于动态过程分析，12-13章侧重于静态条件分析。第四个层面，动态过程分析也分两块：6-10章分析的基本都是全过程，11章则是把各个特殊过程都包含的评价环节剥离出来单独讨论。第五个层面，进行全过程分析的6-10章几乎囊括了各级各类学校，但中学一家就独占了5章中的3章，由此可见其在研究性学习研究中的地位及我们对它的重视。至此，本书的结构已大体显现出来：整体结构是“先总后分”。“总”是“分”的先导和概括化，“分”是“总”的依据和具体化，二者相互依存，相互影响。在“分”这一主体板块中，实践部分的专题占了全部专题的三分之二，它们既受理论指导又检验和丰富、发展理论，故主体板块的结构可说是理论先行、实践为主，是理论与实践的结合。



第二章 研究性学习研究的源流

历史是现实的前奏，现实是历史的发展。研究性学习的思想无论中外都源远流长，批判地继承这份宝贵遗产并使之发扬光大是我们的历史责任。本章内容主要介绍研究性学习在我国以及国外的发展脉络，了解研究性学习在国内外出现的背景、发展的历程，厘清研究性学习的来龙去脉，对于我们正确理解与实施研究性学习具有非常重要的作用。

第一节 国内外研究性学习的思想渊源

通过研究文献，我们注意到，已有研究中关于国内外研究性学习的发展歷程的研究都习惯于从近代开始进行比较研究，而往往忽略了进一步探讨“研究性学习”作为一种思想的最初萌芽，而对这些最初萌芽的研究，有利于我们更加准确的理解和把握研究性学习的发展及演变历程。

一、国外研究性学习的思想渊源

西方研究性学习的思想渊源可以追溯到古希腊雅典时期著名的哲学家、政治家和教育家苏格拉底（公元前 469 年—前 399 年）。苏格拉底宣扬神学唯心主义，他认为宇宙万物都是由神创造和主宰的，否认自然界有任何规律可循，认为人研究自然毫无意义。“如果我们眼睛看着事物或是想靠感官的帮助来了解它们，我们的心灵会完全变瞎了，我想我还是求援于心灵的世界，并且到那里去寻求存在的真理好些”。因此，他反对人们去研究自然现象，认为人只能认识自己，研究

自己的灵魂，去寻找自己心灵中所固有的知识和智慧。同时苏格拉底指出，真理存在于每个人的心灵之中，但并不是每一个人都能独立地在自己的身上发现真理，要发现珍藏在自己身上的真理就必须依靠外界的帮助。他说哲学家和教师是智慧的导师，帮助人们去发现存在于自己内心的真理是哲学家和教师的任务，人们也只有在哲学家和教师的帮助下才能发现存在于自己身上的真理，成为社会上所需要的最有才干和见解最深刻的人¹。

因此，苏格拉底在讲学和辩论时不是直接向学生或他人灌输知识，他喜欢采用对话或提问的方式来揭露对方在认识上的矛盾，在他看来哲学家和教师只有采用这种方法才可以把每个人心灵中的真理引导出来。他说他的母亲年老力衰已经不能再生孩子了，但她是一位助产士，她能运用助产术帮助分娩的女人生出孩子。因此，他主张哲学家和教师不要直接向学生传授知识，要帮助人们把自己心灵中存在的知识产生出来。他说：“我不是授以人知识，乃是使知识自己产生的产婆。”他把哲学家和教师引导人们把自己心灵中存在的知识引导出来的方法称为“精神产婆术”²。和其他智者派学者一样，苏格拉底也收徒讲学，并系统总结了智者派学者教育学生的经验教训，把他的精神产婆术运用于教育教学过程中，创立了启发式教学法，可以说，“苏格拉底的方法，也就是他的精神产婆术在教学中的具体运用”。

苏格拉底的教育实践主要是通过与人谈话、问答的形式来进行的，即一问一答的谈话式教学。他首先承认自己无知，以无知者的身份同对话者探讨问题，然后揭露对方存在的矛盾，迫使对方提出新的答案。通过一系列的质问，迫使他们承认自己的无知，直到他们获得完全正确的答案，走向普遍的知识。

¹ 张其稳.苏格拉底启发式教学法及其启示[J].河南职业技术师范学院学报,2001(4):55-56.

² 王天一.外国教育史[M].北京:北京师范大学出版社,1984.



他的问答式对话被概括为反讽、诱导、归纳、定义四个环节。反讽即通过反问揭露对方谈话中的矛盾,迫使对方承认他对来自以为十分熟悉的事物实际上是一无所知的。诱导即助产,通过启发、比喻等方式帮助对方说出蕴藏于心灵中的思想。归纳即对片面意见的否定,走向普遍、绝对、真实的知识。定义即对事物的共性作出概括说明¹。

苏格拉底的启发法是发现式的,他通过让人发现自己的无知,从而努力地去认识、理解自己的世界,发现知识。这种学习方法是一种发现的、研究的、批判的学习方法。苏格拉底的“产婆术”思想流传下来,演变成西方重视开发学生潜能的传统。

二、我国研究性学习思想的渊源

我国研究性学习思想发源于孔子(公元前551年—前479年),他诞生在中国奴隶制崩溃、封建制逐步形成、政治上急剧动荡的春秋战国时期,是一位被后世称为“万世师表”的大思想家和大教育家。

孔子在教育中倡导启发式教学,重视学生学习的主动性。孔子曾在《论语·学而》开篇即讲“学而时习之”。《说文》中讲到“习,数飞也”,意思是鸟反复地练习飞。孔子认为,学习就是一个反复实践并获得真知的过程。他将学习过程归纳为掌握知识,进行思考,见诸行动,即学、思、行三个环节。在教学中,孔子还注意到学生的个性差异,注重因材施教,运用启发诱导的方式,“不愤不启,不悱不发,举一隅不以三隅反,则不复也”(《论语·述而》)。可见,孔子的研究性学习思想主要体现在“思”、“辩”、“行”三个方面,与我们今天所提出的“探究”的思想是相同的。因为探究既需要学生思维的积极参与,也需要他们的实践行为,只在学生需要指导时才给予必要指点。学生向孔子请教问题,有时他直接作答,但更多的是让学生自己思考一段时间。如果思考尚未成熟,处于想说又难以表达的矛盾心理状态

¹ 王爱云.浅谈孔子与苏格拉底启发式教学法对现代教育的意义[J].甘肃农业,2006(11):301.

时,他才帮助学生明确思路,弄清事物的本质属性,获得正确答案。孔子因势利导,对学生循循善诱,从不对学生施加压力,而是在民主、平和的氛围下商讨问题。如果教师已就学生所质疑的最关键点予以启发了,却不能引起学生的联想、类比和推理,孔子认为教师就没有必要再讲了,因为这说明学生没有主动积极的思考,仅靠教师的讲授是没有意义的。在教学实践中孔子也认真贯彻了他的上述主张。通过《论语》我们可以发现孔子在实际教学中很善于运用问答法促进学生的独立思考。有时学生问一个问题,孔子是简单回答,以引起学生的追问和思考,学生一步步追问,孔子的回答一次比一次深刻。这种问答方式,既有针对性又有启发性,也反映了孔子的“善待问”。有时孔子对待学生的提问,则不直接作答,而是从学生的问题中提出问题,或反问一句,让学生思考并表述自己的意见,最后孔子才对学生的意见加以肯定或否定。有时孔子对发问者的问题,好象自己一无所知,“空空如也”,不做正面答复,而是尽量从问题的正反两面提出问题,启发问者思考,克服异议,最后得出正确的结论,即“叩其两端而竭焉”。这说明孔子的启发式教学是灵活而生动的¹。

三、对苏格拉底与孔子启发式教学法的评价

1. 苏格拉底教学法的利弊

苏格拉底的启发式教学法不给学生现成的答案,自始至终让学生处于不断思考的状态,让学生的思维自由展现和发挥,并未给学生任何直接知识,全凭学生自己的思考。他重视人智力的培养,“人的一切品德——包括勇敢、正义、慎思、友谊等等,如果没有真知识,都可能是‘恶’的”²。他不断修正对话,揭露对方的矛盾,使学生摒弃偏见,寻求知识的确定性和稳定性。

¹ 王维娅,王 维.孔子与苏格拉底启发式教学法之比较[J].华南师范大学学报:社会科学版,1999(4):83-88.

² 叶秀山.苏格拉底及其哲学思想[M].北京:人民出版社,1986:137.



正如一片树叶都有两面一样，尽管苏格拉底的教学法对东西方都产生了深远的影响，它仍具有不足之处。

首先，他的讽刺法，即挖苦别人，迫使别人承认无知。实际上在某种程度上是打击别人，是一种挫折教育，以挫折感激发学生的潜在能力。如果做法不当往往会使别人陷入尴尬、惭愧的境地。

其次，无情地揭露对方的矛盾，使学生陷入“目瞪口呆，无言以对”的窘态，未考虑别人的心理承受能力。而且他的问题一般都比较尖锐，只适合思维比较敏捷、口才极佳、具有雄厚知识功底和健康心理素质的少数人。这种教学法在欧美国家可能易于推行，但在中国却很难行得通。

再次，他的教学法不适合中小学教育，尤其不适合全体学生。中小學生有其自身的年龄、性格、兴趣和接受能力等方面的差异，应因人而异。学生的年龄特点决定了需要活跃、民主的课堂氛围。如果用他的矛盾揭露法，必然会使很多学生丧失学习兴趣，打消其积极性；再者，在课堂有限的45分钟内，对一个问题频频发问，使学生理屈词穷，教师也难以完成教学计划。

最后，苏格拉底的教学法比较单一，即单纯的一对一的谈话式，这在现代教育中很难完成教学任务。其实，教无定法，只要有利于学生接受知识，教法可灵活多样。例如可采用讲授法、练习法、读书指导法、座谈法、记录法、试验法、观察法等，教师应根据不同年级、不同学科确定教学法。

2. 孔子教学法的利弊

孔子的教学法与苏格拉底相比较，在现代教育中具有明显的优越性。首先，他在教学中重视德育的培养，把德育放在首位，重视人自身的内在修养。

其次，孔子的教学法生动活泼易培养学生的兴趣。孔子弟子颜渊