

山东省社会科学规划研究项目

· 重点项目 ·

# 小学阅读教学的 生活体验研究



山东教育出版社

# 《山东省社会科学规划研究项目文丛》

## 编委会

主任委员 王 敏

副主任委员 张全新

委 员 (以姓氏笔画为序)

王兆成 尹慧敏 齐 涛 刘德龙

李天军 李新泰 张 华 蒿 峰

教学研究从范围上可分为宏观研究、中观研究和微观研究；从研究的性质和方法上可分为理论研究和应用研究。事实上，教学理论的产生主要不是源于教学中实际存在的问题，而是研究者们从哲学的价值和理念出发，通过严密的思辨和推理，试图为教学建立起一套规定和规范。这种研究范式遵循的是“是什么”和“应如何”的理论表达范式，旨在把教学纳入科学的轨道。于是这些从事教学研究的人，其研究的场所就不注重是否在教学现场进行，许多的关于教学的著述是在书斋中通过演绎、归纳和推理完成的。教学理论研究固然需要思辨和推理，需要价值的引领，问题是如果有太多的教学研究囿于书斋中、不到现场，恐怕“理论联系实际”、“理论指导实践”就会是一句空话。

改革开放以后我们引进了许多先进的教学理论，也成长起来了一批中青年教育理论工作者，这是令人欣慰的。但是不容回避的现实是我们缺少关注教学理论扎根教学实践的研究者，缺少立足于本土教育的改革实践者。这些年来附加在基础教育头上的改革内容不少，但基础教育的教学至今仍停留在以经验为主的运行状态，理论的引领作用不大，广大的中小学教师也不能自觉地运用理论于教学实践中。要改变这种教学研究的现状，除了在体制上鼓励研究者深入教学现场以外，也期待一批教育教学研究者自觉地增强使命感，拥有实践关怀。因为教学理论变成文本还不是真正的完成态，再有效的教学理论如果被束之高阁，无人问津，那也只能落得个“空中高唱”的命运。

魏薇自1988年硕士研究生毕业后，由于要在大学教授“小学语文教学论”这门课程，就一直保持着与基础教育界较为经常和密切的联

系,她的学术活动和研究成果也深深地根植于中小学教学第一线。正因为如此,其博士论文也致力于研究范式的转变。她深入到一所小学,到现场听语文老师的阅读课,干预他们的教学实践,通过对研究过程的种种体验再上升为理性的思考。我想这种研究方式和成果应该更能为基础教育实践所需要,更能为一线教师所接受。采取这样的方式进行教学研究我是赞同的,更是极力倡导的。

小学语文课程是由听说读写四个部分组成,义务教育语文课程标准从识字与写字、阅读、写作、口语交际、综合性学习五个方面对学生提出了学习语文的要求。实际上,语文课程的实施就是以阅读教学为核心展开的,不仅小学生的阅读能力要通过阅读教学来培养,而且小学生的识字能力、写作能力、口语交际能力都有赖于阅读教学奠定基础,提供范例。语文课程因其文本内涵的丰富性、多义性,知识体系的非明晰性等特点,其课程定位和实施的效果、学生语文素养的培养一直为人们所诟病,成为历次课程改革和教学改革首当其冲的批判对象。魏薇对小学语文教学有近二十年的研究和实践积累,适逢写作博士论文这样一个契机,集中地梳理和研究小学阅读教学,用生活体验的方法进入小学阅读教学的现场,关注小学阅读教学课堂中的关键事件和典型情景,通过深度访谈考察关键事件和典型情景背后教师行为发出的真实动机和原因,启发小学语文教师关注和改进他们那些“日用不知”的、惯常的教学行为,让阅读教学走出个体经验的视域,成为自觉、自为的实践。魏薇的博士论文系统地展现了小学阅读教学展开过程,以及她作为一个研究者对研究过程的理解和思考,她所做的这项研究的价值是架起了理论通向实践的桥梁,是与仍处在经验状态下的小学语文教师进行对话,因而对小学语文教学来说是一项有意义的工作。

但是,作为一个深入现场的研究者,其所能接触到的阅读教学“实践”毕竟是有限的,据此所做的分析解释亦有很强的主观性,这就需要更多的“对话者”致力于教学实践研究,使更多的教学问题不断地得到澄明和敞亮。

作为一个博士生,魏薇同志是属于大龄的,尽管我们每一个人都需要终生学习和发展的,但是,读博士与其说是她人生旅途中的又一个

重大选择,不如说是一个重大挑战,她要身兼数职,要扮演不同的角色,压力和困难是可想而知的。当她完成了这篇论文,顺利地通过答辩时,我还想说:人是有潜力可挖的,也是可以不断克服困难的。我希望她的这篇博士论文,能够成为她发展的一个新的起点。

是为序。

赵承福

2007.6



## 序

### 导论 /1

- (一) 研究的理论背景 /1
- (二) 研究的方法论 /6
- (三) 研究的途径 /11
- (四) 研究的基本目的及思路 /16

### 一、小学阅读教学的基本理念 /18

- (一) 小学阅读教学是教师唤醒学生学习语言文字的过程 /19
  - 1. 把文本还原为学生可感受的、可触摸的形象世界 /22
  - 2. 阅读理解应注重引导学生体验文本 /24
  - 3. 教师的感染力是学生进入文本的关键 /28
- (二) 小学阅读教学是在教师引导和启发下的对话过程 /30
  - 1. 小学生是特殊的对话者 /31
  - 2. 阅读对话是基于文本的对话 /37
- (三) 小学阅读教学是培养学生阅读兴趣和习惯的过程 /42
  - 1. 课内外阅读相结合是阅读能力形成的有效机制 /42
  - 2. 在兴趣中阅读,在阅读中养成习惯 /43
  - 3. 防止学生阅读蜕化 /46

### 二、语文教师对文本的解读 /49

- (一) 透视小学阅读课堂中的文本解读:三个教学片断 /49
  - 1. 对《西门豹》一课文本解读的分析与讨论 /52

2. 对《圆明园的毁灭》一课文本解读的分析与讨论	/53
3. 对《詹天佑》一课文本解读的分析与讨论	/53
(二) 教师何以解读文本	/54
1. 把文本置于一定的历史背景下	/54
2. 把文本与学生的生活经验相沟通	/56
3. 把文本中蕴含的内容揭示出来	/60
4. 把握文本完整的意义	/63
(三) 教师何以能解读文本	/68
1. 教师是文本能动的解读者	/69
2. 教师是文本优秀的阅读者	/70
<b>三、教师的阅读课堂教学行为分析</b>	<b>/76</b>
(一) 阅读教学目标、过程和结果的行为设计	/76
1. 阅读教学目标的行为设计	/77
2. 阅读教学过程的行为设计	/81
3. 阅读教学结果的行为设计	/89
(二) 讲述行为的分析	/91
1. 讲述在小学阅读课中的地位与作用	/91
2. 讲述行为示例	/92
(三) 对话行为的分析	/95
1. 问题编拟	/97
2. 发问	/101
3. 候答	/106
4. 理答	/106
(四) 朗读行为的分析	/109
1. 朗读行为示例	/109
2. 教师有效朗读行为的特点	/111
<b>四、语文教师的教学生活</b>	<b>/113</b>
(一) 日常教学生活	/113
1. 制度化管理下的教师	/114
2. 教师的时间	/121
(二) 日常生活的变奏	/124
1. 研究性生活	/125

---

2. “先锋论坛”	/138
<b>五、小学语文教师的专业成长之路:从自在走向自为</b>	<b>/143</b>
(一) 自在的生活方式:小学语文教师个人实践性知识的审视	/143
1. 教师个人实践性知识的来源	/144
2. 教师个人实践性知识的形成	/145
3. 教师个人实践性知识的价值分析	/147
(二) 自为的生活方式:小学语文教师开放式个人实践性知识的建构	/150
1. 超越自在的生活图式	/150
2. 形成反思性实践	/152
3. 建立学科专业研修共同体	/158
(三) 理想的生活方式:教师与教学理论从疏离走向结合	/161
1. 教师的教学实践是学习性实践	/161
2. 教学研究者的理论应紧密结合实践	/164
<b>结语</b>	<b>/167</b>
<b>主要参考文献</b>	<b>/169</b>
<b>后记</b>	<b>/184</b>

# 导 论

## （一）研究的理论背景

传统教学理论是在理性主义影响下发展起来的，主要是坐在书斋里进行的研究。它具有严密性、逻辑性，是为了规范教学的，而不是为了解决实际的教学问题的，离实际的教学生活很远。当今世界，人类精神的一个重要发展趋向表现为由纯粹理性向人的生活世界回归。教学理论的研究也在这一趋势的影响下发生着向实践的转向。那么，传统教学理论的研究有什么特点？教学理论研究转向关注真实的教学世界的意义是什么呢？

### 1. 科学范式下教学理论的困境

应然地讲，人类教育的产生和发展以及教育研究都来源并且归根于实践的需要。教学研究不能脱离教学实践的独特性和复杂性的规定，教学实践是推动教学理论发展、变化的主要动力。事实上，教学理论从产生之日起最重要的思维方式就是追求理性主义，是人们从哲学的价值和理念出发，通过演绎、归纳、推理等思辨活动来认识和处理教学问题、揭示教学规律的。

从人类整个知识体系的发展和建立来看，人类知识高度体系化的过程就是不断地远离人类真正的生活实践的过程。在古希腊，哲学意识的觉醒和科学意识的觉醒是分不开的，哲学和科学共同的一点就是追求事物的最终根源。当苏格拉底道出“知识就是美德”时，就表明经验是有相对性的，而知识则高于经验和感觉，具有普遍和共同的本质。在哲学发展史上，标志着近代哲学诞生并对整个现代科学和哲学产生重要影响的笛卡尔的认知哲学更是极端地崇尚理性，他主张把一切观念“放在理性的尺度上校正”。启蒙运动中最重要的思想家康德为自己的哲学体系提出了三大任务：第一是自然秩序的论证，第二是道德秩序的论证，第三是前两者协调关系的论证，这就构成了他著名的“三大批判”：《纯粹理性批判》、《实践理性批判》和《判断力批判》。三大批判聚焦于人的三种基本心智能力和判断原则：纯粹理性是关于人的思想及其认识原则的；实践理性则是有关于人的意志及其道德原则的；而判断力却和人的情感及其情感原则

关系密切。康德哲学执著于区分认识问题与价值问题。他强调认识的理性功能,建立了一套严格的科学知识体系,并把理性的认知能力及知识限定在数学与纯粹的自然科学知识范围之内,因为只有在这些领域内,理性认识才能实现普遍性和必然性;康德还强调价值的非理性功能,因为他看到了启蒙运动的一个根本弊端,那就是在一切领域中贯彻科学主义精神而导致的非人化倾向。科学理性是“工具理性”,它无法承担诸如意义和道德的问题,康德就此无比英明地提出了“人是目的”的思想,就是说应该在科学理性之上把道德理性作为最高目的。但自康德之后的哲学家们只是把认识理性发扬光大,比如德国的另一位哲学家黑格尔就是用辩证法和逻辑把自然与自由统一起来,把逻辑思辨的理性作为本质,用逻辑消解了价值,将理性推向了极致。

综观近代以来的哲学,其苦苦追求的都是精确地把握客观对象的本质,认为真正的知识是以理性为标准所判定的,必须具有科学的明晰性,各种命题必须有逻辑性。而这些真正的知识恰恰是远离生活世界和人类经验的。正是对理性和科学的追求,使西方的科学技术得到了长足的发展,带来了工业技术的革命,从而为人类社会创造了巨大的物质财富。科学技术的成功亦使人类产生了错觉,以为科学和理性能够解决人类所有的问题。而人们对于科学和理性的崇拜,也就理所当然地把所有知识体系归于科学名义之下,特别是人文社会科学也屈从于科学和理性,一味追求体系的、逻辑的和科学的普遍性的价值,遮蔽了属于学科本质的隐性价值。人类近现代的历史正是科学执著于实证,哲学执著于科学逻辑的过程。

教学理论的建立,一开始就是在哲学指引下的产物。因为教学是人类特有的实践活动,是一种有意识、有目的进行的自觉活动。教学既然是一种自觉的而非随意的活动,就有必要上升到理性的高度加以反思和观照,由此才能使教学实践达到高度的自为和自觉。人们坚信超越学科内容的特殊性、课堂语境的特殊性、学生认知的特殊性、教师的特殊性的普遍的教学理论是存在的。因此,从柏拉图、亚里士多德起,教学理论就具有了自己独特的性质,其本质上是实践理性的产物,是负责为现实的教育教学活动提供规范和秩序的;教学理论本质上是一种演绎的理论。纵观历史,演绎理论方式是柏拉图、亚里士多德为教育研究所制定的范式,但在他们之后的千年中演绎理论方式都是处于偃旗息鼓的状态,没有获得应有的发展。这主要是由于那时教学理论就掌握在从事教学实践活动的人手里;或者说那时人们在教学实践中还不善于用理论进行规导,教学实践仍是“不需要”理论的实践。

自工业革命以来,社会的生产生活越来越依赖教育的发展,依赖教育为其培养合格的劳动者。社会呼唤学校高效率地实施教学,并且大规模地培养统一

的、标准化的人才。社会转型呼唤理性化的教学理论的产生,赫尔巴特是当时最具代表性的人物,他秉承了康德的理性思维模式,毕生致力于哲学、心理学的理论构造,并在此基础上推演出系统化、形式化的教学理论,他的代表作《从教育目的演绎出来的普通教育学》(该书1806年出版,通常称之为《普通教育学》)具有很强的思辨色彩,成为近现代教学理论研究和表达的范式。《从教育目的演绎出来的普通教育学》基本上是按照“原则”、“规则”、“方法”、“技术”、“手段”的顺序表达出来,目的是规范教师的教学行为,具有把教学科学化、技术化的倾向。

20世纪初,以杜威为代表的进步主义教育运动,仍然没有摆脱理性的表达范式。杜威本人就声称,教育就是其哲学观的实验室。“假如说赫尔巴特等人重在从科学、技术的角度来安排课堂秩序的话,那么杜威等人则重在从伦理的角度来组织教育活动。”<sup>①</sup>但无论其出发点是什么,无论二者在教学过程和方式方法上有着怎样的天壤之别,殊途同归的是他们都想构造一种教学实践的模式,用以规定教学实践。从以上列举的创建教学理论的教育家中我们还可以看出,他们主要是占据大学讲坛的知识分子,其理论的产生主要不是来自实践而是演绎的结果。“是以‘教学研究’的理论建设者能够指导教师的实践这一研究者的朴素的理论信仰、对于教师工作的复杂性与困难性的无知,以及对于教师缺乏信赖与尊重的傲慢的权威性态度为基础的。”<sup>②</sup>这些“教育研究者一般对于教师们的复杂工作的理解、对于课堂现象的复杂性的理解,是相当浅薄的,对于这些实践性问题的解决是软弱无力的”。<sup>③</sup>

随着现代社会发展对人的要求的不断提高,教学实践越来越迫切地、实质性地需要教学理论的引领,而科学范式下建立的教学理论与教学实践的矛盾和对立就越发凸显出来。教学理论遵从的是一种理性的演绎的模式,按照“是什么”“为什么”“应如何”的逻辑展开,而教学实践则要丰富、复杂得多,它要受到文化、环境、人等多方面因素的影响,教学理论不能一一预见这些因素。在强大的教学实践面前,人们多少次地思考、反思并追问理论的作用到底是什么?当然,对于教学理论的简单拒斥和否定是肤浅和幼稚的。因为,教学实践一旦失去理论的导引,就无异于是在作坊内经营的属于能工巧匠的营生。但是,不能简单地否认理论,并不等于不要直面教学理论研究中存在的问题。教学理论的真正价值在于教学理论的实践化与教学实践的理论化,理论与实践达到对立统

① 周浩波.“科学主义”与“伦理主义”的冲突与交汇.教育理论与实践,1994(4)

② [日]佐藤学.课程与教师.钟启泉译.北京:教育科学出版社,2003.224页

③ [日]佐藤学.课程与教师.钟启泉译.北京:教育科学出版社,2003.233页

一。教学理论虽然具有前瞻性、理想性、普遍性的特点,但如果教学理论仅仅停留在学术中,过分强调其普适性,体现经院哲学和思辨的理性主义倾向,必然也是片面的和无益的。美国的课堂教学专家古德尖锐地指出这类研究的弊端:“那些为教师著书立说的人,很少光顾过课堂,有些人甚至从未系统地研究过教师和课堂。”<sup>①</sup>对于理性的、普适主义的教学理论的批判,也曾推动了“教学研究”转向关注实践,但研究者仍以“客观”“科学”“理论”的态度从事教学实践研究,比如:一是把教学研究过程看作是“黑匣子”,用量化的方法(科学)致力于揭示教学过程的因果关系;二是中立地去描述自己通过专业工具(玻璃窗等)所观察、记录、描述的教学过程,一般不去经验实践者的内心世界。这些研究虽然反映的是实践,但不是研究者亲自走进课堂,去与师生一道直面课堂中的具体问题的共同性实践,所形成的理论仍然是在一个人为设定的逻辑框架中形成的,不但没有理性主义教学理论的高度,而且也不具备指导和解释实践的价值。

### 2. 回归生活世界的人文科学研究

20世纪以来,越来越多的哲学家,如狄尔泰、胡塞尔、海德格尔、萨特、伽达默尔,开始反思启蒙运动以来的科学和哲学给人类带来的诸多困境及问题。他们反对单纯以自然科学的范式去把握整个世界,他们认识到不能从技术的角度理解我们生活的经验,不能脱离生活世界追求所谓抽象的意义和人,实证科学“抽象掉了作为过着人的生活的人的主体,抽象掉了一切精神的东西,一切在人的实践中物所附有的文化特征。这种抽象的结果使事物成为纯粹的物体,这些物体被当作具体的实在的对象,它们总体被认为就是世界”。<sup>②</sup>这样的“世界”已经远离了我们生活的世界。而建立这个“世界”的科学和哲学,由于背弃了其生长的根基——生活世界,而日渐丧失了其内在的动力。

哲学必须与生活紧密相关,回到日常生活中去、回到实践中去,这就是一种生活的哲学,一种生命的哲学。生活哲学的显著特征就在于把人的问题置于广阔的生活领域内,从而把人的问题进一步拓展开来,并赋予浓烈的历史涵义和经验色彩。哲学的转向意味着人文科学研究范式的转换,转向关注人类的生活和精神,要求研究者必须参与到人类经验的真正陈述即对话中,面向生活世界,回归生活世界,生活世界是“直觉地被给予的”、“前科学的、直观的”、“可经验的”领域。生活世界具有四种特征:其一,生活世界是一个非课题性的世界。生活世界是一个始终存在的有效世界,每个目的都以生活世界为前提。其二,生

<sup>①</sup> [美] Thomas L. Good. 透视课堂. 陶志琼等译. 北京:中国轻工业出版社,2002. 1页

<sup>②</sup> [德]胡塞尔. 欧洲科学危机和超验现象学. 张庆熊译. 上海:上海译文出版社,1988. 71页

活世界是一个奠基性的世界。其他态度都要奠基于生活世界之中。其三,生活世界是一个主观、相对的世界。每个人的生活世界是各不相同的,生活世界的真理是相对于每个个体生命的真理。其四,生活世界是一个直观的世界。“直观”意味着日常的、伸手可触及的、非抽象的。生活世界随经验主体的不同而有相对性。<sup>①</sup> 以往人们把自然科学的方法当作认识世界的唯一方法,特别是实证主义和行为主义,完全注重于人的外部物理性和可观测行为,把对人的理解看作是一个技术性的活动,从而消除了其独立的理论内容和认识意义。但生活是不同于自然的,人是不同于动物的,自然科学是不同于人文科学的。“只见事实的科学造就了只见事实的人。在人生的根本问题上,实证科学对我们什么也没有说。”<sup>②</sup>“自然需要说明,而人则必须理解。”<sup>③</sup>应用于人文科学中的科学方法,诸如实验控制法、数学的方法和定量分析的方法正在遭受越来越多的质疑和批判。海德格尔晚年时面对一棵苹果树所发出的感慨对我们理解这一点颇有启发:为什么我们非得要按照科学家的逻辑去观察世界呢?在他们眼里,一棵美丽的苹果树,无非是一堆叶绿素、分子链、光合作用的具体体现。而作为活生生的人,我们既然和苹果树息息相通,为什么就不能把它看作是一种美好的生命,并且勇敢地选择在这种阳光下和微风中自然舒展的思想方式呢?如果和一棵苹果树都有这样的情感体悟,那么以人为对象的教育不更应该诗意盎然吗?我们为什么非得要在教育中把人都变“死”呢?我们为什么非得要在教育中“消灭”活生生的人呢?<sup>④</sup> 因此,鉴于人文科学研究的对象是“人”,旨在阐明人类现象的意义,就应倾向于方法的描述、解释、自我反思或批判分析。正是基于对人的问题的关注,哲学开始关注人的生活 and 实践,产生了生命哲学和实践哲学。20世纪70年代以来,西方教育科学领域发生了重要的“范式转换”:开始由探究普适性的教育规律转向寻求情境化的教育意义。教学研究领域开始走出哲学和教育心理学的研究视域,采用多学科的话语来解释教学无尽的意义。马克斯·范梅南在感慨教育理论研究中“此在的人”的缺席时说:“我并不仅仅是一个生活的研究者,我还是一个站在教育立场上看待生活的家长和老师。实际上,许多教育研究者为了继续进行自己的研究事业,而忽视了本应关注的对儿童的兴趣(包括对他自己孩子的兴趣),这不是很奇怪吗?作为理论研究者,我们不免要问:就终极分析而言,理解生活现象的能力是否存在于我们假定的基

① 刘云杉. 学校生活社会学. 南京:南京师范大学出版社,2000. 5~6页

② [德]胡塞尔. 欧洲科学危机和超验现象学. 张庆熊译. 上海译文出版社,1988. 6页

③ [英]克里曼. 狄尔泰. 殷晓蓉等译. 北京:中国社会科学出版社,1989. 247页

④ 王啸. 教育人学:当代教育学的人学路向. 南京:江苏教育出版社,2003. 146页

本目标中?”<sup>①</sup>

## (二) 研究的方法论

### 1. 人文科学视野中的教育学研究

“生活体验研究”是一种人文科学的研究方法。加拿大阿尔伯塔大学教育学教授马克斯·范梅南运用该方法于教育学研究,为使用该方法提供了范例。“这一方法的基本模式就是对生活体验和日常生活中的实际行为进行文本的反思,以期提升我们的思想,增强我们的实际经验或机智。”<sup>②</sup>作为一种教育学的研究方法,它是教育学意义上对生活经验的现象学、解释学、符号学立场上的研究。

生活体验研究的特点主要表现在:

其一,它总是起始于生活世界——一个即时体验而尚未加以反思的世界。我们以自然的态度面对日常生活世界,这种态度就是胡塞尔所描述的原始的、前反思的、前理论的态度。

其二,生活体验研究是对人们注意的现象的解释。作为解释现象学的方法,它感兴趣的是生活世界里被我们发现的形形色色的现象,最希望面对人本身——生活世界里的人。现象学的出发点在于情境,是对嵌入在这个情境中的一个典型的意识节点的分析、阐释和说明。生活体验的研究者就像一个漂流到陌生异域的旅人,回到普通大众中间来告诉他们有关这世界的本来面貌的迷人的故事。

其三,生活体验研究是对本质——使某“事物”成为某事物的东西的研究,它试图系统性地揭示和描述生活经验中的内在意义结构。

其四,生活体验研究是对日常生活意义的描述。现象学不关注各种不确定变量之间的统计学关系,不关注主导性的社会观念和某种行为的发生频率。而是关注生命及存在的意义,并试图描述和解释这些意义并达到一定的深度和广度。

其五,生活体验研究是一种周全反思的积极实践。周全反思是指对生命、生活、生存意义的探询。教育科研工作者的研究兴趣是关注用解释现象学的方法把教师对实际生活的思考和行动展现出来,而后对这些教育实践进行具有启

<sup>①</sup> [加]马克斯·范梅南.生活体验研究:人文科学视野中的教育学.宋广文等译.李树英校.北京:教育科学出版社,2003.119页

<sup>②</sup> [加]马克斯·范梅南.生活体验研究:人文科学视野中的教育学.宋广文等译.李树英校.北京:教育科学出版社,2003.5页

发意义的全面细致的研究,形成基于个体和人类的关于生命、生活、生存意义的理解。

其六,生活体验研究是一种诗化的活动。所谓诗化不仅仅是诗歌的一种形式,或一种韵律的形成。诗化是通过对生活体验的描述来激发人们的思考,真实描述出来的世界,就是研究结果,在描述世界的语言之外,我们还可以发现从未思考过或感受过的“回忆”。

解释现象学是一门研究人的人文科学,它既是哲学,也是反思性理论,还是方法论。“朝向事情本身”是现象学的根本逻辑。也就是说,从事生活体验研究的人在一开始确定感兴趣的主体时,必须从思想观念上做到“悬置”。“悬置”是胡塞尔现象学的方法论思想,其基本思路是把理论假设都“悬置”起来,目的是为了把事情获得“还原”,去“直观本质”。只有“悬置”才有可能打破旧的思维与习惯。研究者的基本态度就是面向活生生的事情本身,当他步入所要关注的生活领域,要对日常生活中的微妙之处保持敏锐的洞察力,从中得出最原本的东西,之后产生明确的、生动的、丰富而深刻意义的文本,这种文本能够唤起阅读者与之对话。现象学以个人的体验作为研究起点,认为这种对个人的生活经历的体验性描述发生在他人身上也是可能的,因为现象学研究的目的在于寻求意义,对意义的渴望是人类共同的东西,意义容易使人产生共鸣和视界的融合。

在“朝向事物本身”之后,就用生活的存在性来引导反思。反思是一种当下化的行为而不是当下性的行为。当下性的意识行为,称作“原意识”,与作为“后意识”的反思行为相区别。“原意识”是在每一个体验进行时的意识,而“反思”原则上却只有在每一个行为进行之后才能将这个行为当下化。因此反思不能是当下的感知及原本的体验,只能是再造意义上的想象中进行的体验,是一个通过再造而在反思中被重新激活的变异体验。变异的体验,是指在原意识与后意识之间的差异,那么这个“变异”意味着什么呢?首先,反思是回忆意义上的体验,是一种原意识的再造;其次,反思是在想象中进行的。因此,在这两个意识活动中,不可避免地会存在“添加”和“损耗”,不可能是原本的体验。反思的目的在于获取事物本真的意义。反思的本质在于评价地、判断地朝向那些曾经被进行过的意识行为。对于教师来说,有效的教师不是天成的。他们都是在回忆性的反思中获得智慧的。一般来说,教育学的反思是试图对教育情境中的行动是否恰当给以关注。这个情境中正在发生什么?这对学生来说会是什么样?它的教育意义是什么?我说得对吗?做得对吗?换句话说,对行动回忆似的教育学反思总是在问“我本应该怎样做?”通过对“我本应该怎样做”进行全面反思,“我”实际上就决定了我想成为什么样的人。

现象学研究方法是依据人的语言本质来实现本质直观的。体验是内在于

人的意识活动,反思是对体验的认识和理解的活动。描述、分析、阐释就是必然的环节和步骤。语言能够把内在的意识行为和意识到的内容传达出来,达到交流和理解的目的,因此,语言本身扮演着重要的角色。解释依赖的是语言,“语言是存在的家”。语言所起的作用,一个是发生的维度,一个是反思的维度。语言的本性只能在那个发生的维度中获得理解。语言境域本身就是说出话来,语言给我们带来原本的消息。写作是将内在的东西外化,写作使思维有形有体。文本写作就成了研究本身,写作的过程就是研究的过程。

从事现象学的研究就是步入所要关注的生活领域,对日常生活中的微妙之处保持敏锐的洞察力,之后产生明确的、生动的、丰富而深刻意义的文本,这种文本能够唤起阅读者与之对话。换句话说该研究没有什么既定的方法和文本格式。“现象学和解释学的方法就是没有方法。”<sup>①</sup>“一篇成功的现象学描述会让我们频频点头,因为我们发现那所描述的体验我们曾经拥有或可能拥有过。”<sup>②</sup>

值得一提的是,采用生活体验的方法进行教育学的研究,与我们在科学范式下建立的教育学理论是不同的。科学范式的教育学旨在寻求教育的规律、原则和策略,追求的是在普适框架下的教育科学,目的是为理想教育制定一系列规定和规则,以便于目的的达成。而作为人文科学视野下的教育学却有着不同的价值追求,因为人文知识是一种反思性的知识,旨在通过认识者个体对于历史上亲历的价值实践的反思呈现出认识者个体对于人生意义的体验。作为一种反思性知识,具有以下特点:个体性、隐喻性、多质性。“个体性”是指人文知识是个体的人生遭遇和内心经历的结果,具有非常鲜明的个性色彩。这种鲜明的个性色彩表明:一方面对这些知识的理解只有深入到作者的整个生活史和内心世界之中才能达到相当的程度;另一方面,这些知识是不可复制和代替的,也是不可由别人的经验来证实和证伪的。“隐喻性”是指对于人生意义的体验与表达经常不是通过逻辑的或实证的渠道来进行的。因为进行生活体验的研究者,在主观和客观上没有明确的界限,认识的主体和认识的客体是浑然一体的,它不像是在理性演绎下那样可以得出清晰的结论,体验的不明晰性、丰富性,要求人文学者具备对隐喻的理解与创造的能力。“多质性”是指对同样的意义问题,会出现多种多样的意义和回答,而且永远向着多种多样的体验和回答开放,

① [加]马克斯·范梅南.生活体验研究:人文科学视野中的教育学.宋广文等译.李树英校.北京:教育科学出版社,2003.36页

② [加]马克斯·范梅南.生活体验研究:人文科学视野中的教育学.宋广文等译.李树英校.北京:教育科学出版社2003.33页

不会有终结的那一刻。<sup>①</sup> 所以,人文科学视域下教育学的研究目的不是为了寻找一种普适性的存在,而在于促进和帮助个体反思自己的教育生活,反思自己在教育生活中所信奉和实践的教育观念的合理性,并由此形成新的生活态度和确定新的生活方向。

## 2. 小学语文教学中进行生活体验研究的价值

小学语文教学主要包括听说读写四个方面的训练,听说写的教学是围绕阅读教学来进行的。由于汉语是我们的母语,听和说的能力在学龄前期已经基本形成,因此,长期以来在语文教学中我们都是强调对书面语言的学习,阅读和作文自然成为语文教学的重点,或者说是重中之重。小学语文课在课程表中基本体现的是两类:语文和作文。如果广义的语文教学包括听说读写四个方面,狭义的或实际实施的语文教学就是阅读教学和作文教学。改革开放以后针对语文教学所进行的研究从研究的性质上可分为:<sup>②</sup>

### (1) 事实性质的研究

事实性质的研究所关心的是“是怎么回事”类的问题,对此类问题的考察,尽量不让个人的偏好和预期影响研究过程和结论,研究者所持的态度是客观的、中性的,目的是求真,以绘制一幅真实的图景。这种类型研究的表述,采用的是描述性定义、描述性命题。它的合理性在于是否符合事实,而是否符合可用证实或证伪来检验。事实性质的研究包括实证研究、实验研究、历史研究等。

### (2) 价值性质的研究

价值性质的研究所关心的是“应该是什么”一类的问题,涉及的是价值观念。这种研究采用的是纲领性定义、评价性(规范性)的命题表述方式,以理性思维为主,遵循的是“应然”的逻辑,目的是确认一种理念、一种观点、一种选择的合理性。高师学生学习的《语文教育学》基本属于这类研究。

### (3) 规范性质的研究

规范性质的研究,所关心的是“应该做什么——怎么做”、“为什么应当做什么——怎么做”一类的问题。这类研究的表达方式,也是采用纲领性的定义、规范性的命题。

### (4) 学派立场的研究

学派立场的研究与上述三种性质的研究构成交叉关系。简单地说,学派立场的研究,是“我以为”“我们以为”式的研究。研究者站在某一特定的立场来认

<sup>①</sup> 石中英. 知识转型与教育改革. 北京:教育科学出版社 2001. 281~282 页

<sup>②</sup> 王荣生. 语文科课程论基础. 上海:上海教育出版社 2003. 8~12 页