

教 研 论

秦国龙 著

辽宁大学出版社

©秦国龙 圆用缘

图书在版编目 尔晓雪 数据

教研论 秦国龙著 援京沈阳：辽宁大学出版社 援用缘怨

陈日昇苑—缘元园—源缘—缘

I援教... II援秦... III援教学研究 IV援阴圆

中国版本图书馆 悦学数据核字 尔用缘第 元圆园园号

出版者：辽宁大学出版社

地址：沈阳市皇姑区崇山中路 远号 邮政编码：元圆园远

印刷者：鞍山市第三印刷厂

发行者：辽宁大学出版社

幅面尺寸：元愿皂伊圆愿皂

印 张：元缘

字 数：猿缘千字

出版时间：圆用缘年 怨月第 员版

印刷时间：圆用缘年 怨月第 员次印刷

责任编辑：常 江

封面设计：本 忠

责任校对：齐 月

定 价：猿元

联系电话：园原原园园园园园园

邮购热线：园原原园园园园园园

耘学网/ 悦学网/ 悦学网

源京甲/ 悦学网/ 悦学网

前 言

教学研究是教师、教研员职业生涯和生存方式不可或缺的组成部分,在教研文化不断丰富的背景下,教研以一种科学精神与教学相生相伴,引领、促进教学和教师的发展。《教研论》尝试提出的范畴和理论,就是对教研存在的客观反映,是对教研工作的总结,是对教师、教研员教研实践经验的提炼,是对教研科学理论的探索,是对教研文化的一个角度的试析。

世界上的一切事物都处在无休止的运动、变化和发展过程中。事物的运动、变化和发展,决定了反映这种现实的科学理论,必须关注这种动态的现实,深入研究其动因、实质、趋势和影响,研究各种深藏于动态现象背后的内在联系和规律,从而不断在理论上有所发现、创新、前进。与这种无限发展的过程相比,以往人们取得的理论认识,都只能是阶段性的成果。

教育科学也始终处于运动、变化和发展这样一个过程,教育学科的分化、综合突破了教育科学的阶段性成果,产生了并不断产生着反映教育现实的新学科。教研论学科就是运动、变化和发展着的教育现实的产物,它是个中教研事实、教研现象的反映,教研论学科理论就是教育科学理论创新的尝试,教研论学科的研究就是分析教研客观事实、找出反映教研客观事实之间联系、并对这种联系做出准确判断的过程。

在教学研究的实践当中,我们的前人踏勘出了一条教研的轨迹,上面层叠地堆积着教学研究者的认识、智慧和技艺,也传承着教研实践者的问题、困惑和教训。《教研论》对所涉及的教研认识、智慧和技

艺以及衍生的其他内容,尽量考述源流嬗变和经验传承,并进行必要的透视、品评和辨析,决不仅仅是对裸露在教学研究表层的现象和事实的简单描述,它沟通着既往与现实、理念与行为、理论与实践,承接传统教研经验与课改教研要求,将传统教研与课程改革接轨。《教研论》对现状分析中涉及的教研问题、困惑和教训,不仅仅作为历史教训对待,更从历史教训的分析中汲取进步的营养。

《教研论》试图就教研立论,不能不说是一个大胆的创意,这个创意是建立在大胆设想、小心求证的基础上的,是建立在经验的积淀、理论的探索基础上的。教研有论,教研可论,教研应论,教研是科学,教研论应该成立为一门学科,教研论学科应该建立属于自己的理论体系,教研论学科理论体系应该对教研实践起到应有的指导作用。

《教研论》提出了一个十分重要的命题,那就是教学研究的逻辑起点是教学问题,教学研究要以问题驱动,教学研究就是研究教学问题,教学研究就是要解决教学问题,这正是教学研究的本质所在。这个命题的提出,试图对近些年来教学研究问题意识淡化、弱化、虚化现状发出一个警示。

《教研论》分析了教学研究多个侧面的现状,特别是从教研整体、区域教研、学校教研、教师教研、教研机构、教研员等多个侧面,指出了当前教学研究的现状和问题及原因。这些现状和问题的表述试图为当前的教研切脉,希望能引起学校、教研机构、教师、教研员的重视,也希望能够由此形成一种教研反思习惯,并从反思中获得不断进步和发展。

《教研论》阐述了教学研究的基本原理及其应用操作,它既立足于既往的教研实践基础之上,又将其置于当前正在进行的课程改革背景之下,前者试图呈示教学研究是有源之水,后者试图呈示教学研究将流水不腐。只有将教学研究始终置于不断发展的教育教学改革的新背景下,才能防止教学研究生命的惯性僵化。

教研论既然是一门学科,那么,就不能无学,就不能忽视其作为一门学科本身所应具有的理论体系,它所论及的教学研究的内涵和本质、性质和特征、功能和机制、主体和模式、内容和过程、成果和评价等,试图从基本上揭示教学研究的原理。教研论也不能无术,不能

忽视作为一门应用学科所应具有的应用技术，它所阐述的教学研究原理在一般教研、区域教研、校本教研、学科教研、学段教研等领域的具体应用，以及教研工作的具体程序、途径、方式和方法等，就是试图从基本上反映教研论的应用性及能力要求。

教学研究的“域”是非常复杂和广泛的，教学研究也像一个十分难于求解的多变量函数，要做好教研很不容易，要总结教研的原则、原理和规律更不容易。也许正因为难，从建国初期诞生专设教研机构、教研员到现在，还少有教研工作者、教研机构、专家全面、系统、专门研究过教学研究的学问，偶尔出现的只是教学研究的一些经验、案例、信息的汇编，而著述《教研论》，也是试图填补教学研究学问的空白。

提出“教研论”范畴本身，是在表达一种就教研建言立论的愿望，是在呼唤一种属于教研实践自己的理论的诞生。教研实践积累了相当丰富的经验和问题，具备了大量的但相对说来尚缺乏有机联系的概念，需要在现有经验和理论基础进一步提升教研的理论化程度。因此，《教研论》首先应被视为一种新的理论范畴与体系的建构过程，而不是已经定型和完成了的理论研究结果。判断一门教育分支学科是否成熟，一从理论方面看学科研究对象、体系、方法是否成熟、专门、科学，学科是否把握理论形态、自成理论体系；二从实践方面看是否有学科研究的学术专著、学术组织、学术刊物、代表人物等。综合这两项指标进行判断，笔者建立教研论学科的尝试充其量只是一个初始，它只是教研论学科及其研究整个发展过程中的一个片段，《教研论》一书也只是教研文化建设中的一个记号。但笔者相信与其他教育学科一样，经历了酝酿、建立和完善等阶段之后，教研论学科将逐步建立起来，教研论学科理论体系也将逐步成熟起来；相信它完全能唤起广大教师、教研员和专家对教研论学科及其研究的关注、思考和讨论，教研论学科的建设、教研规律的研究、教研实践的促进，一定会有长足的发展。

笔者作为教研员中的一员，对教研充满眷恋、关切和深爱；笔者也正因为是教研员中的一员，因而似乎受一种责任驱使而对教研现状始终能保持冷静。前者保证笔者能够接近教研的实际，以教研员感

同身受的心态,体验教研环境和状态,进而探究教研的内在联系及其本质;后者则使笔者在教研现状面前能保持清醒、理性、反思,不为各种表象所阻滞,进而提出教研发展值得研究、解决的问题。相信笔者对教研的这点热忱和执著会引起广大同仁的共鸣,也热切希望广大同仁共同关注我们自己共同的教研事业。

文化是人类创造的一种与自然相对的非自然体系,原有的文化往往是散在的人类活动产品的沉积,人类活动在环境的影响下,不同阶段、不同地区的人类活动产品反映出了不同的文化风貌,对文化的研究一方面要对沉积的文化层进行挖掘、整理、研究;另一方面要丰富、创造、发展原有文化,这样才能形成一种既继承又发展的文化体系,并用发展了的文化促进人类活动的进步。教研文化是人类文化的组成部分。教研文化是在原有基础上持续完善,还是在一个新的起点重新构建,都有其相对的意义,一方面要挖掘、整理、研究,还以教研文化的固有面貌;另一方面要丰富、创造、发展,确立教研文化的新的内核,这应该是教研文化研究的最终追求。总之,教研文化完善也好,重建也好,需要更多的同仁去实践和研究,相信教研文化的建设会有越来越多的实践者和研究者。

目
录

前言	员
第一章 教学研究是一门科学	员
第一节 教研论学科的立论基础和体系建构	员
第二节 教研论学科的研究对象和任务	怨
第三节 教研论学科在教育门类学科群中的位置	员猿
第二章 教学研究的基本原理	员苑
第一节 教研的内涵和本质	员苑
第二节 教研的性质和特征	圆园
第三节 教研的功能和机制	圆猿
第四节 教研的主体和模式	圆远
第五节 教研的内容和过程	猿猿
第六节 教研的成果和评估	源源
第三章 一般教研工作	源怨
第一节 教学调查	源怨
第二节 指导教学	缘缘
第三节 组织活动	远员
第四节 培养典型	远怨
第五节 总结经验	苑员
第六节 教改实验	苑缘
第七节 评价教学	怨源
第八节 培训教师	员圆圆
第九节 学科管理	员圆圆
第十节 编写材料	员圆苑
第四章 区域教研	员圆圆
第一节 区域教研的现状	员圆圆

第二节 区域教研的基本原则与一般工作	152
第三节 区域教研的管理	152
第五章 校本教研	153
第一节 学校教研的现状	153
第二节 校本教研制度	155
第三节 校本教研的运行	155
第四节 联片教研	156
第五节 校本教研的评价与管理	157
第六章 学科与学段(类型和特殊)教研	157
第一节 学科教研	157
第二节 学段(类型和特殊)教研	158
第七章 教研机构与教研员	158
第一节 教研机构的沿革、历史贡献及现实问题	158
第二节 教研机构的职能和任务	159
第三节 教研机构与有关部门的关系	160
第四节 教研员的现状分析	160
第五节 教研员的职责	161
第六节 教研员的角色变化及工作方式变革	162
第七节 教研员的素质要求与提高	163
第八节 教研员的评价和管理	163
第八章 教学研究的方法	163
第一节 对教研方法的认识	163
第二节 教研的常见途径	164
第三节 教研的常用方法	164
参考文献	165
后记	165

第一章 教学研究是一门科学

第一节 教研论学科的立论基础和体系建构

科学都是客观的、实在的,但由于认识的局限,有的科学早已被认识和应用并进一步开拓;有的开始被发现,并正在逐步认识;有的则仍处于“必然王国”,有待人们去发现。人们对教学研究是一门科学的认识是滞后的,是与教学研究现象的广泛而长期存在的实际不相称的。而教学研究现象现在正在开始被逐步认识,对教学研究规律的探索正在由“必然王国”向“自由王国”前进。教学研究作为一种常见的教育现象,其中有规律可循自不待言,教研论作为反映教学研究客观规律的知识体系,也是完全可以揭示的。首先,它可以体系化、条理化并能用经验判断结果所阐明;其次,它可以通过观察等手段加以证实;最后,它可以在广大教师和教研员的教研实践中得到验证和承认并进一步规范化。这种能够经过论证、验证和复证的知识体系,应该成立为一门科学,并将得到广泛的认同。

之所以在以往很长时间内,人们没有自觉地将教学研究作为一门科学进行系统深入的研究,那是因为:一是受教育科学发展的限制,人们的认识水平尚未达到足以将教学研究作为一门独立的教育学科进行研究的程度;二是教学研究被一些相关的教育学科所包容、涵盖、代替,比如教学论、教学法等学科,都从不同角度、不同侧面涉及了教学研究的一些问题,造成有人认为教学研究不必单独立论的错觉;三是教学研究实践工作者的经验局限而影响到向教学研究理论的提升,延缓了教学研究理论的建树和教研论学科的建设。

任何门类科学的有关学科都面临分化重组产生分支学科的必然趋势,教育科学的有关学科也是如此。这是因为,一是教育科学的学科体系内部存在一定矛盾关系,而且成为推动教育学科分化和产生分支学科的动力;二是一定教育实践需要的影响促进教育学科的逐步产生和形成;三是教育学科特有的研究对象、科学体系和研究方法逐步能够清楚地分解出来并能得到具体的说明。这些既是教育科学发展的必然趋势,也是教育学科产生的基本条件。

教研论学科的建立是教育科学发展的必然逻辑,也是教研实践发展的必然

产物。当教育科学发展到一定程度,原有教育学科体系内部的矛盾,推动教育学科的发展和教育理论的繁荣,原来那种包容一体的理论框架已不能满足教育学科发展的要求,不能适应教育发展的需要,不能反映教育各个领域的现象和命题,这就要求建立新的足以解释有关教育现象和命题的学科,教育学科的分化、重组、新建也就成为必然,新型综合性、边缘性、分支性学科就会逐步生成。而新的学科的产生,则是学科层次上的分化与跨学科层次上的整合的辩证统一过程的结果。两者的统一,产生了一系列教育科学的分支学科、边缘学科和综合性学科,极大地改变了教育科学知识的结构图景;与此相适应,教育科学内部分蘖出来的大量的分支学科,又弥补了原有教育学科之间的空白带,使教育学科体系更加完善。教研论学科的产生也是如此。同时,当教研实践发展到一定阶段,教研现象的丰富、教研实践的发展、教研过程的变化、教研经验的积淀,必然导致教研感性认识向理性认识的升华,从而产生足以反映教学研究这个独特事物的基本理论,使教研论学科特有的研究对象、科学体系和研究方法逐步能够清楚地分解出来并能得到具体的说明,教研论学科也就水到渠成、应运而生。

教研实践已经经历了一个较长的时期,教师、教研员在教研实践中积累的大量实践经验,需要描述、归纳、总结、提炼,从感性认识上升到理性认识,从经验提升到理论,从个别的、分散的观点升华到系统的理论体系,“经验是个体化的知识,知识是组织化的经验”,只有将个体性经验加以组织化,并经更多逻辑的和实证的检验,才能使经验成为知识而具有更大的普适性,这是教研实践“继往”的需要。同时,也要关注教研实践“开来”的需要,很长时间以来,教研实践中大量存在的经验性和盲目性的弊端,造成了教研力量的浪费,影响了教研事业的发展,而既往教研经验的半衰期随着教学改革的发展而加快,并逐渐滞后于教学改革的实际需要,在生动鲜活的教学改革实际面前,教研的实践、理论,教研的行为、效果,往往缺乏与时俱进,缺乏开拓创新,缺乏生气活力,这就需要教研理论的指导,而这种需要就是在呼唤教研系统理论的诞生。同时,教育科学本身固有的多学科性特点,决定了教育学科的分工越来越细,与教研论相关、相邻的一些教育学科,越来越要求确切地解决学科之间的具体关系,特别是与教研论学科之间的关系,这样就使得教研论学科的建立越来越显得必要。

教育科学的发展提供了认识教研论学科的基础理论和工具、方法,教学论及与教学相关的教育学科都从不同的角度和程度,不同的方面和层次,分别涉及了有关因素与教学研究的关系。但它们都未能从教学研究的全过程、全领域、全系统加以研究。不过,这些学科的研究成果,为探讨教学研究的起源、本质、发展过程、方式、方法等提供了强有力的支持,使得对于教研论学科的研究处在由这些学科构成的科学群体中,为从整体、系统、科学、动态的角度对教研的内容和形式进行全面、综合的研究提供了方法和手段。教育科学学科群的分化、综合、重组的趋势和实际促进了教研论学科的生成,教研实践的长时间的沉淀积

累提供了丰富的可以用来总结、提炼、归纳教研理论的经验事实,教研实践工作者对建立教研论学科的共识、在教研理论探讨方面的建树和教研经验的丰富积累为教研论学科的建设奠定了一定基础,教研论学科特定的研究对象以及任务、方法等已经能够比较清楚地分解出来并能得到相对具体的说明,这些都使教研论学科的产生从设想变为可能再成为现实。

学科的产生一般有三种方式:第一种是原有学科分裂产生;第二种是纵向结合产生,第三种是横向结合产生。学科分裂使研究日益专门化,纵横结合则形成新的质的规定性的知识整体。不过,无论是分裂还是综合产生分支学科,都与其他学科的发展和成熟总是密切相关,它对其他学科的意识由迟钝到逐渐敏感,从而加速自身的形成和发展,并具有从新的角度去解决其他分支学科未能解决的问题的能力,与其他学科由理论运用、到方法技术运用、再到与分支学科进行一定综合,从而形成新的分支学科。教育学各分支学科都具有从不同角度解决其他分支学科未能解决的问题的能力,除了分支学科之间的联系,又因各自研究的对象不同,解决的主要问题不同,甚至认识教育现象的角度、手段、方法不同,共同构成对教育现象的完整认识。这是因为教育科学在分化表象的背后有着深厚的统一基础,即所有教育学科都聚焦于“教育”,虽然每门分支学科只能主要触及教育活动的—个领域,其研究对象、研究范畴虽然也各不相同,但各分支学科的研究必须接受教育学的基本理论指导,它们的统一性表现在一系列协调—致的实践原则中,表现在分支学科的广泛的理论结合中,分化是教育科学发展的必经阶段,新的统一则建立在成熟的分化之上。同时,分化、重组、新建的各门分支学科、边缘学科和综合性学科,尽管它们从不同角度着眼,但其本身有可能包含着教育科学基础研究和—些其他学科应用研究的部分内容以及研究手段和方法等,这是不可避免的。那么,教研论学科正是既由学科分裂又经纵横结合产生的教育学科。

—门学科的建立,都是在—定历史积累的基础上进行理论体系建构的。历史的积累,常以经验汇编和专题论集等形式提供素材;体系建构则总是从分析所研究领域—中相应过程入手来形成理论框架。因此,教研论理论体系的逻辑生成,要从既成的教研传统中梳理出基本的教研论概念、范畴,找到逻辑建构的合理路径。由于教研论学科的研究尚处于初始阶段,现在还没有充足的实验来作为教研论的研究基础,所以在教研论的理论部分,将借鉴、移植、吸收作为教研论理论基础的有关学科的理论—和—般认识理论,但并不是有关学科知识及—般认识理论的简单堆砌,而是按教研论特定的研究对象、任务和方法,恰当选取并将其科学地组织起来,构成合乎逻辑的结构体系;经验部分则来自广泛概括个人和集体的长期的教研实践,对其进行去粗取精、去表取里、去伪存真,进行扬弃、提炼、升华,形成系统的经验性知识。因此,对理论观点要经过教研论化、教研论学科化,并使之能与经验事实在总体上和谐—致。

教学研究不同于基础理论研究,是应用教育科学基础理论于教研实践的研究,也不同于专业研究者的“书斋式”研究,而是属于实践者的“现场式”研究,属于解决问题的研究。因此,教学研究是应用研究,教研论学科是应用学科。教研论学科的应用性,决定了其研究以具体、特殊为特征,就实际教学问题,从大量的案例中寻求概率性的必然结论,从而为解决某些特定的问题提供解决策略。具体表现为,或是解决教学实际某些典型的、涉及面广的问题,或是直接解决个别实际问题,两者都具有较强的操作性,都关注问题解决的效果。因此,要建立科学的教研论理论体系,必须从捕捉教学研究的逻辑起点开始。

每一门学科都有特定的理论体系,每一种理论体系都有独特的逻辑起点。逻辑起点就是科学结构的起始范畴,是理论体系的始自对象。逻辑起点的不同质的规定性,决定了不同科学的研究方向,制约着科学领域的学术范畴;不同的逻辑起点的规律性延伸,构成了不同科学的特定模式,展现出这门科学有别于其他科学的分野界线。逻辑起点的认识和揭示,是人们的主观意识对科学实在的客观反映,是对某门科学的网络范畴进行严密逻辑推理和哲学思考之后,所凝成的思想结晶。人们的认识角度不同,所确认的逻辑起点也有别。

教研论学科的逻辑起点是与教学研究的最初形态一起发轫、同时产生的,它虽然先于教研论的理论体系存在,但只有当教研论从其他教育科学中独立出来之后,才能显示出其逻辑起点的价值和生命力。按照逻辑起点的规定性对教学研究的逻辑起点进行判断,可以确认“教学问题”就是教学研究的逻辑起点,这个教学问题是指在教学全过程中出现的所有问题,教研活动就是教研主体以教学问题为研究起点和研究对象的研究活动,通过“研究”这个逻辑中项中的各种矛盾关系和矛盾运动,达到对教研规律的认识,并最终解决具体的教学问题,促进教学质量的有效提高,促进教师的专业发展。

要建立科学的教研论理论体系,就要认识教学研究的自身规律。教学研究的自身规律就是教研主体对教学问题认识、研究、解决过程中反映出来的本质的、普遍的、必然的联系。要研究和反映教学研究的自身规律,就要遵循以下原则:

教研必须进行教学问题解决策略研究,即必须针对教学问题研究解决策略,教学研究是不同于教学的、又与教学直接关联的复杂独特的教育现象,它不能用其他规律来替代和类比。

教研必须按照自己的逻辑发展,即按照教学研究的内部诸要素“主体、问题、策略”所形成的稳定结构,遵循教研的独立性、专业特点及自我发展逻辑,通过稳定结构中要素之间的关系的研究才能找出教研规律。

教研必须在继承的基础上发展,即必须从既往的教研经验和现实的教研实际出发,进行继承、扬弃、改造和发展,这样的教研规律才能站得住脚。

除此而外,概括教研规律还须找到正确的途径和方法:

概括教研规律的正确途径,一是应从教研变化的过程中、教研变化的联系的影响中,研究教研运动、发展的规律性、教研的内部联系和相互关系;二是应从教研发展的全过程,考察整体背景、周围环境的变化对教研的影响作用,以及教研的发展变化对研究对象的影响,研究教研的外部联系及其程度;三是应从教研各个阶段的情况,研究教研各个阶段的规律,根据教研在不同地区、学科的表现状态,研究教研的普遍性和特殊性;四是应从教研某一环节、过程,研究教研变化的原因和经验,以及该环节、过程的活动规律;五是应从教研的某一侧面、案例或问题,研究其相关规律。

概括教研规律的正确方法,一由不同阶段概括共同规律,即从教研发展的各个阶段的特点中,找出其发展道路、贯穿其中的内部联系,研究其变化规律;二由不同经验概括共同规律,即从不同教研活动、经验中,找出共同的因果关系,研究其变化规律;三由不同事实概括共同规律,从不同现象、事例、典型中,找出共同的特点和发展道路,研究特殊现象、事例、典型的差异点及其原因。

现代科学认识活动同时在两个层面展开,一在可观察层面,与感官和经验直接联系,将已知事实互相联系起来,形成以经验概括形式出现的经验规律或试探性假说;二在抽象层面,在已有经验基础上进行抽象,最终形成以抽象概念和公理为前提的理论规律或逻辑演绎系统。对教学研究的认识活动,同样也在这样两个层面展开,前者得出的结果有很强的可观察性,后者得出的结果则有很强的普适性。教研论作为一门科学,就是由反映对教研过程的认识的经验形态和理论形态的知识构成,经验形态表述对教研过程中现象的感性认识,包括贯彻原理、原则的具体教研方式、途径、措施和方法及它们的应用举例和效果说明等;理论形态表述对教研过程中的本质联系或规律性的理性认识,包括反映教研过程中的各种本质联系或规律及据以制定的原则等。经验形态与理论形态两种反映对教研过程认识的知识在总体上和谐一致,形成教研论学科的基本知识体系。

教研论作为科学系统,是对客观存在的教研过程这样一个总系统的全面反映。教研过程是三个子系统相互作用的过程,它们是教师、教研员的认知系统,教学问题的结构系统,问题解决策略的操作系统。这三个子系统在彼此联系中相互作用,共同决定教研过程的变化和发展。由于任何认识过程中总是以认识者为主体,以其认知结构去主动认识对象客体,而教师、教研员的认识过程也不能例外,因此,教师、教研员的认知系统是教研过程的主体系统。任何认识过程中都将认识的对象作为客体,而教研过程的客体系统就是教学问题的结构系统,它由教学过程中学生、教材、教师、教学凭借四个要素立体交叉所产生的各种各类问题构成,成为教师、教研员在教研过程中的认知对象客体。任何认识过程都追求矛盾的解决,并将矛盾解决策略作为操作系统,教

系,解决“是什么”;解释即解释说明已经发生的各种教学研究现象,说明“为什么”;预测即根据教研论的知识或理论对教学研究实践进行种种预测,判断“将要怎样”;控制即操控某一教学研究现象的决定因素和条件,使之产生预期的改变,回答“结果怎样”。

为了实现以上四种功能,需要进一步明确教研论学科的研究类型和研究方法。要了解教研论的研究类型,对于选择恰当的研究方法至关重要。因为教研论隶属教育科学,所以其研究类型与其他教育学科基本相似。根据研究的问题来源及假设的种类,教研论的研究类型及研究方式大致有三类:

第一类为探索性研究,在缺乏前人经验、缺乏理论根据、缺乏对变量之间关系的认识、缺乏建立假设的确信的情况下,探索解决某些问题的途径方法,一般采用文献调查(相关学科文献、邻近学科文献、一般文献)、经验调查(随机的)、典型情况或案例分析(非事先计划)等研究方法;

第二类为叙述性研究,对所研究的问题的全貌进行一般性描述,具体有调查研究(有计划、目的、方向)、关系性研究(个案研究—为找出不同条件与现象之间的关系的有计划研究、比较研究—比较不同条件与不同现象之间关系的异同、相关研究—描述两个变量之间的关系)、行动研究—描述行动与研究的关系,发展性研究(成长研究—单个体成长追踪研究、多个体成长比较研究,趋势研究—某种现象的发展趋势研究)等研究方法;

第三类为因果性研究,探索某种假设(现象)与条件因素(单一条件、多种条件)之间的因果关系,具体有实验研究(自然实验研究或现场实验研究)、非实验研究等研究方法。

以上不管哪种研究方法,都有一个由经验向理论转化的问题。教学研究理论的形成和发展是建立在教学研究经验成果的基础上的。教研理论的基本形态,一是反映教学研究经验层次认识水平的经验性原理,二是反映教学研究普遍本质的理论性原理。无论哪种原理,都是对经验事实的抽象、概括、解释,都是由现象到本质的认识深化,不过二者的抽象程度不同而属于两个不同的层次。因而,教研理论离不开教学研究的经验积累,离不开从观察、实践和实验所得原始材料总结的经验事实。

那么,由教学研究经验事实向教研理论转化,由广大教师和教研员的教研实践经验建树教研论这样一门教育学科必须把握三点:

第一点,教研实践活动是教研论科学理论发展的基础和源泉,既表现在对教研论科学理论深度的解释和广度的检验,又表现在推动教研论理论的深化发展;

第二点,由具体到抽象的方法在促使教研经验事实向教研论科学理论转化,并在保持二者动态的一致中起着中介作用;

第三点,要认真寻求立足于教研实践基础上的教研论理论发展的生长点,

从教研的实际出发,引出教研应有的规律性。作为教研论理论的生长点,有三方面:① 教学改革实践迫切需要解决的问题;② 教学改革实践中创造的新经验、新观点、新方法;③ 教学研究实践的发展暴露出的教学研究论学科建设本身需要解决的基本理论问题。

以上关于教研论学科的研究方法并非教研论学科方法论的全部,教研论学科的方法论既是学科研究方法的总和,也是教学研究活动所用方法的综合。教学研究活动是一个复杂的活动系统,有理解类活动,也有运用和实践类活动,还有进行规律知识探索类活动,总之,它是一个开放的复杂系统的综合集成。因此要解决开放的复杂系统的问题,除了一般科学研究中常用的哲学方法、一般方法、辅助技术之外,还应该使用系统科学的综合集成方法。哲学方法解决教学研究方法论的基础问题,一般的科学研究方法解决教学研究中科学研究通用研究方法的借鉴、吸收、移植等问题,辅助技术解决教学研究中具体的技术性问题,综合集成方法解决对教学研究实践中积累的全部经验知识和理论知识的集成问题。将综合集成方法运用到教研论研究,其实质就是把教学研究者群体、各种信息、信息技术三者有机结合起来,把各种经验事实和理论知识结合起来,把质性研究和量化研究结合起来,发挥由这些因素形成的系统的整体优势和综合优势。具体特点如下:

经验事实与系统理论结合,以教研实践工作者的经验、感受、判断为基础,把教学研究的局部性经验事实与现代科学提供的系统理论结合起来,总结经验知识;

整体研究与分析还原相结合,首先获得既往教学研究的整体框架认识,而后对教学研究的各个局部进行分析还原,最终获得关于教学研究系统整体的状态、特性、行为的描述;

既往研究与现实研究相结合,通过对既往教学研究的经验事实的研究和正在进行的教学研究的发展状况的研究,发现、揭示、检验教学研究对象的内在逻辑;

研究者观察体验与互联网信息技术优势结合,实行宏观研究与微观研究互补,内省思辨与观察体验互补;

本学科自身的研究与相邻学科的研究的比较、分析、借鉴、移植,最终产生教研论新的知识体系。

总之,教研论是以教研现象、教研活动为研究对象的教育门类学科,教研论学科是教研主体为了教育发展需要通过自身认知结构与客体结构的互动而形成的一种具有一定知识范畴的逻辑体系。它与教育门类的其他学科一样,一是以教育领域内部的教育活动为研究对象,二是教育活动中独有的实际问题,三是以其实践形态为具体的研究对象,四是综合运用多门学科的研究成果和研究方法来解释、解决教育的某一相对具体的实际问题,五是最终以理论形态表现

出来。教研论学科的研究是寻求对教学研究问题的解释和解决的过程,目的既为了认识和掌握教学研究现象的特点、规律,建树教学研究论的知识体系,又为了解决教研实际问题,促进教学研究实际工作的开展,提高教学研究工作的质量。

第二节 教研论学科的研究对象和任务

一门学科的研究对象理论上说,是由其可能或潜在的研究对象以及现实或显在的研究对象构成的集合。从这个意义上说,教育领域无限丰富的教育事实,都是教育科学研究的对象。这些教育事实生息不止的过程,陆续进入教育科学研究的视野之内,通过逻辑起点——教育问题,使潜在的研究对象向显在的研究对象转化。这种教育问题,一方面联结着其赖以产生与存在的特定教育事实,另一方面也联结着对这一教育事实产生兴趣与关注的研究主体。

认识教育科学的研究对象——教育事实,至少可以从四个维度来加以考察。一是时间,以此区分过去、现在和将来三种不同时期的教育事实,教育科学应该立足于现在的教育事实,把它作为研究的关注焦点和研究重心,当然也要凭借过去、展望未来;二是空间,以此区分不同地域的教育事实,要立足于本国、本地区的教育事实,在吸取他人经验和教训的情况下,开展本国、本地区教育事实的研究;三是状态,以此区分进行和完成的教育事实,进行状态的教育事实指一个相对独立的教育活动的过程,完成状态的教育事实指一个相对独立的教育活动的结果;四是形式,以此区分物质和精神形式的教育事实,物质活动形式为主的教育活动就是教育实践的过程和结果,精神活动形式为主的教育活动就是教育认识的过程和结果。在考察教育事实时,往往是采取上述两个或两个以上的维度来进行,这就形成了对教育事实考察的多维复合视角。考察教育事实的四个维度,建构起了全部教育事实的可能分布空间,任何一种教育事实,都可在四维分布空间找到自己应占的位置。沿着不同维度出发,对于其限定范围内的教育事实的研究,便有可能形成一个具体的教育分支学科;这一维度限定范围内的教育事实,就是该门学科理论上的全部研究对象。教研论学科正是以教学研究的时间、空间、状态、形式四个维度为其全部研究对象的。

教研论学科的存在、发展和成熟与其他教育学科一样,以其独特的研究对象为前提条件的,其发展和成熟也是与其研究对象的特定化和清晰化程度分不开的。它将教学研究事实作为一种独特的研究对象,就经历了一个从潜在研究对象向显在研究对象的转化过程。它是教研主体基于一定的价值取向,通过对教研事实的观察、思考、怀疑、分析,或者由于好奇、探究等主观因素,或者由于社会的客观需要而提出关于教研的问题,从而使教研事实作为研究对象逐步由潜在而为显在,逐步特定化、清晰化,因而引发教研主体教师、教研员对于所联