

* [“两岸四地”课程与教学论研究]

主持人: 靳玉乐

主持人语:学术的生命在于交流。学术交流作为学术研究者交流思想、观念和信 息的一种要方式,有助于学者启迪智慧、获得灵感,有助于信息与知识的增长。两岸四地的学术交流由来已久,这种交流应深入下去,应在回顾过去、认识现在的过程中展望未来。通过回顾两岸四地课程与教学研究的历史成就,可以明确当今课程与教学研究存在的问题,进而找到努力的方向,加深两岸四地的学术交流,促进课程与教学研究的发展。

学术交流的基础在于搭建学术交流平台,如召开学术会议、发表学术专著等,本栏目以《西南大学学报》(社会科学版)为平台,刊登了《教学论三十年:进展、问题与展望》、《课程与教学研究二十年回

溯:香港与内地的视角》和《三十年来澳门地区课程政策的理论反思》等三篇文章,分别对内地教学论研究在过去30年已经取得的成就进行了梳理,指明了当前存在的问题,提出了今后研究需要做出的努力;通过梳理香港学者与内地学者对香港课程与教学的研究文献,探讨了课程与教学研究多个层面的成就,指出了香港和内地在研究取向、研究主题等方面的差异,提出了今后研究值得借鉴的内容与层面;以1999年为分界线,分析了澳门地区自1978年至2008年30年间课程政策产生的时代背景与具体政策,得出了澳门地区课程政策决定正由放任自流走向共有负责、其理论基础则由传统单一走向进步多元的结论。

教学论三十年:进展、问题与展望

靳玉乐,董小平

(西南大学 教育学院,重庆市 400715)

摘 要:我国的教学论研究在过去30年已经取得一定的进展,主要表现在:学科对象的拓展、研究问题的深化、学科性质的明晰、研究风格的分化以及理论体系的完善。但过去的教学论研究也涌现出一些问题,主要包括:观点生成与科学研究的问题;分割研究与总体研究的问题;理论移植与理论适应的问题;学术自由与学术规范的问题;理论创新与符号通约的问题;开放体系与学科划界的问题;教学理论与教学实践的问题;继承传统与现代创新的问题。因此,未来的教学论研究需要在六个方面做出努力,即注重研究的系统性、凸显研究的本土性、加强研究的规范性、提升研究的科学性、强调研究的现代性和提倡研究的原创性。

关键词:教学论;进展;问题;展望

中图分类号:G423 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2009)04-0059-07

在教学论研究的过去30年中,中国特色的教学论体系正不断地形成与发展,其已取得的成就有目共睹,而面临的挑战也值得教育工作者重视。因此,回顾与总结过去30年教学论发展的概况,为教学论的学科发展开拓新的道路,就成为目前教学论研究的重要问题。

一、教学论研究的进展

在过去30年中,我国的研究者已对教学论的一些重要理论问题进行了深入探讨,其主要涉及以

下五个方面:

(一)学科对象的拓展

学科对象是教学论学科化发展的重要内容。正如学者沙姆韦和梅瑟一达维多(David R. Shumway & Ellen Messer-Davidow)所言:“称一个研究范围为‘一门学科’,即是说它并非只是依赖教条而立,其权威性并非源自一人或一派,而是基于普遍接受的方法和真理”;学科“是历史的产物,并以一定的措辞建构起来”^[1]。同样如此,学科对象的发展不是仅仅取决于某人或某派的某种界说,其还取决于研究者共

* 收稿日期:2009-05-20

作者简介:靳玉乐(1966-),男,河南邓州人,西南大学教育学院,教授,博士生导师,主要研究课程与教学论。

同研究的问题或范畴,或更直接地说,是取决于这门学科领域的研究措辞。因此,可以通过两种方式考察过去30年的教学论对象:

第一种方式:从研究者的界说来考察研究对象。关于教学论对象的界说主要有三种:一是“规律说”。此类观点认为教学论应“研究客观存在的而不带任何主观随意性的规律”^[2],或探讨“教学的本质”和“教学的较高层次的一般规律”^[3]。二是“活动说”或“现象说”。此类观点普遍认为,教学论的对象是教与学的活动或现象。三是“问题说”。此类观点普遍认为教学论的对象应该是教学问题。此外,也有一些观点游离于上述三种观点之间,即对以上观点的整合。

第二种方式:从研究措辞来考察教学论的对象。在过去30年中,我国的研究者已从不同的视角出发,对教学论的诸多问题或范畴进行了探讨与协商,既有从哲学层次对教学存在进行的本体追问,也有从社会学、生态学、文化学、心理学、系统科学、伦理学等跨学科视角对教学的属性进行的分析,这些研究的丰富措辞已描绘出一种活生生的、内涵丰富的教学存在,这种教学存在是诸多研究者不断探究的具体对象。

通过考察后发现,教学论对象的发展主要有四种趋势:一是从逻辑演绎走向研究反思,即最初主要从哲学或教学论的上位学科来演绎研究对象,后来便借助教学论的元研究来建构研究对象。二是从抽象认识走向具体认识,即对教学论研究对象的认识从“规律”到“活动”或“现象”,再到“问题”、“范畴”或“领域”。三是从客观性与价值无涉走向主观性与价值有涉,即从借助自然科学的研究范式发展到重视人文科学研究的自身特点。四是从预设性走向建构性,即从预设的、先在的对象观,逐渐发展到创生的、建构的对象观。

(二)研究问题的深化

研究问题是教学论学科化发展的核心内容。卡尔·波普尔(Karl Popper)认为:“科学以问题开始,以实践问题或者理论问题开始”;知识就是以从旧问题进入新问题的方式增长^[4]。教学论研究也不能例外,它也从问题开始,其知识的增长也以问题变迁的形式进行,因此,对研究问题的考察有助于理解教学论知识的发展。教学论的研究问题主要源于两类认识矛盾:一是教学存在与主体观念之间的矛盾;二是教学概念、命题或理论之间的矛盾。前者产生的是“经验问题”,即研究者在对认识和改造教学存在时发现的问题,它是主观见之于客观的认

识问题;后者产生的是“概念问题”,即研究者在进行教学论的元研究时发现的问题,它是主观见之于主观的认识问题。在近30年的前期阶段,教学论研究以“概念问题”为主。从20世纪80年代开始,我国开始全面反思前苏联的教学理论;同时也全面引入欧美国家的教学理论。然而,这些在不同社会背景、哲学理论、心理学理论或社会学理论下对教学进行的研究,在概念与概念、命题与命题或理论与理论之间产生了某些认识上的冲突和矛盾,我国在引进这些理论的同时,其大量的研究工作也就主要围绕着这些冲突和矛盾展开,主要是对引进的理论进行批判与质疑,对多元理论体系进行分析与综合,以及对引进的理论进行本土化改造。它们属于对认识进行再认识的“概念问题”。

在近30年的后期阶段,教学论研究以“经验问题”为主。随着教学论研究的进行,我国研究者也开始直面我国的教学生活,探讨我国教学实践所面临的实际问题,从而进行教学论的原创性研究。其研究问题主要是研究者从我国的教学传统与现实出发,借助其他学科的理论成果,对教学本质、主客体关系、教学目标、教学内容、教学手段等进行追问,并形成了诸多的本土化教学理论。其中,诸多问题都直接源于素质教育与教学改革实践,主要反映了理论研究对实践的关照。近年来,诸多研究者开始注重从我国的传统文化出发来引出研究问题,其研究志趣也主要偏向于“经验问题”。

(三)学科性质的明晰

学科性质关系到教学论学科化发展的基本走向。尽管不同研究者具有不同的认识或选择了不同的道路,但概括起来主要有两种:一是主张教学论应该坚持理论科学的性质,强调教学论的理论化取向。其主要受到“教学论是一门科学”的观念以及前苏联教学论的影响。二是主张教学论应该坚持应用学科的性质,强调理论向实践技术的转化。其主要受西方早期教学论研究者的观点影响。从20世纪80年代以来,尽管我国的教学论研究主要坚持理论化取向,但要求教学论研究技术化的呼声一直存在。同时,有些研究者在坚持理论性研究的同时,也开始努力地结合教学实际,注重理论向技术的转化环节。

从20世纪90年代开始,研究者开始重点讨论教学理论与实践的“两张皮”现象。有学者认为,这次讨论“说明教育理论确实有脱离教育实践的倾向,而且成了大家的共识;教育实践也因长期过分注重经验而轻视理论指导,在实际问题的挑战面前

又呼唤科学教育理论的指导”^[5]。通过这次讨论,教学理论与实践相结合的问题成为共同关注的焦点。进入 21 世纪,对教学论性质的探讨仍在继续,相关的旧问题重新受到研究者的关注。但是,从整个教学论领域的研究状态来看,对学科性质问题直接讨论已被“悬置”,研究者开始通过自己的实际研究表明了自己的倾向。迄今为止,教学论已初显形而上、形而中和形而下的研究分流态势。

(四) 研究风格的分化

在近 30 年中,我国的教学论研究已初步形成了四种研究风格:一是以“方法移植”为主的科学主义研究风格和人文主义研究风格;二是以“思想借鉴”为主的逻辑思辨研究风格和概念置换研究风格。

我国以“方法移植”为主的教学论研究主要采用了自然科学或其他人文社会科学的研究方法,并分别发展成了科学主义研究风格和人文主义研究风格,也有学者把它们称为教学论研究的两种基本范式。科学主义研究风格把教学存在看作是单一的、有形的、可分裂的;认为教学论研究者与研究对象之间是彼此独立的;强调超越教学发生的实际背景来概括相似点或普遍规律;主张教学论研究是价值无涉的,需要采用定量的方法;注重实验的、实证的、统计学和经验主义的方法和术语;强调研究中的变量、效度、信度、操作、假设等因素。人文主义研究风格则把教学存在看作是多元的、无形的、整体的;认为教学论研究者与研究对象是相互联系的;强调在教学发生的实际背景中来理解其差异性和特殊性;主张教学论研究是价值有涉的,需要采用定性的方法;注重人种学的、现象学的、生活史的、符号学的、史学的方法和术语;强调研究对意义、过程、情境等因素的诠释和描述。

我国以“思想借鉴”为主的教学论研究主要采用了跨学科的研究方法,并在研究过程中形成了逻辑思辨研究风格和概念置换研究风格,也可以把它们看作是我国教学论研究的两种范式。逻辑思辨研究风格主要采用了哲学的本质主义思维方式,认为教学现象背后必然存在着某种本质,主张“研究者运用严格的方法逐步地摒弃偶然的时空状态和随机的形态特征”,强调追问“是什么”或“什么是”的问题^[6]。这种研究所获得的教学论知识具有较严的逻辑性、较高的概括性和较强的思辨性。如对教学本质问题的探讨;对主客体关系的探讨;以及其他一些教学原理的探讨。概念置换研究风格通常在一些教学论的跨学科研究中出现,教学论研究者往往借鉴社会学、生态学、文化学、心理学、系统

科学、伦理学等学科的话语体系,从这些学科的视角对研究对象进行预设,并运用这些学科的术语或诠释术语的方式对教学论进行概念重构,并丰富教学论的知识。

(五) 理论体系的完善

在过去 30 年中,我国的教学论研究通过学术争鸣、专题会议、教学改革与实验等基本形式,使教学论体系不断地趋于完善。主要表现在三个方面:一是教学理论从“量”的增长向学科自觉发展。理论增长一直是我国教学论发展的主体,无论是“方法借鉴”还是“思想移植”,都为教学理论的增长起到了至关重要的作用。教学理论的“量”的增加为教学论的学科化发展起到了推动作用,我国的研究者开始反思具有中国特色的教学论体系问题、教学理论的本土化问题和教学理论的独创性问题等。二是教学理论从封闭一元向开放多元发展。在过去 30 年中,我国的教学论基础逐步突破传统的学科范畴以及这些学科的传统理论,广泛地吸纳了有利于解决教学问题、诠释教学现象、揭示教学规律的新兴学科或新兴理论的思想,教学理论的标准也开始从唯一走向多元,教学论的范畴也不断地获得了拓展。三是教学理论从纵向延伸向纵横交错铺开。我国的教学论研究早期通过一些理论争鸣的形式对一些具体问题进行了系统而深刻地探讨,这对提高我国教学论的理论化程度起到了推波助澜的作用。随着教学论理论化程度的提高,研究者与实践者越来越关注理论向实践的转化问题,关注研究中的“空白”领域。因此,教学论的传统研究领域在深度上获得推进的同时,新的研究领域在广度上也在激烈地拓展。

二、教学论研究存在的问题

我国的教学论研究在取得一定进展的同时也呈现出一些问题,笔者认为这些问题主要包括以下八个方面。

(一) 观点生成与科学研究的问题

“观点生成”注重针对教学论中的特殊理论或实践问题提出自己的看法;而“科学研究”则是一种规范化研究,它强调研究的系统性、整体性、客观性和理性等。在过去 30 年中,我国的教学论研究主要注重观点生成,教学论论为一个庞杂的公共话语体系,缺乏科学研究的基本规范,主要表现为琐碎化、随机化、极端主观化和非逻辑化的缺陷。“琐碎化”指对研究的问题缺乏系统思考,问题之间缺乏内在关联,有些观点也难以经受理性的推敲;“随机

化”指研究者在研究选题上缺乏对学科体系的关照,凭主观志趣进行的研究居多;“极端主观化”指研究者在选择问题、确定论点、研究论证时具有个人偏执;“非逻辑性”指个体前后的观点缺乏一致性或逻辑严密性。笔者认为,尽管教学论不可能像自然科学那样严密,但至少可以达到广义科学上的严密,即使其成为一个系统,并按一定原则而组成知识的整体^[7]。但就现状而论,教学论要想到达这种状态还有较长的旅程。

(二)分割研究与总体研究的问题

“分割研究”把教学论的对象进行无限“切割”、“分离”或“箱格化”,它是专业化发展的基本形式;而“总体研究”则对教学论的总体对象、或在关照总体对象的前提下进行研究,其总体对象“分而不离”。我国过去的教学论研究主要属于“分割研究”,这种研究的局限性正如埃德加·莫兰(E. Morin)所言:它“阻止看到(被它分割为碎片的)总体东西和(被它消解的)根本的东西。它甚至阻止正确地处理只能在其背景中被提出和思考的特殊的问题。但是根本的问题从来不是片段的,而总体问题愈来愈带有根本性”^[8]。其实,“分割研究”产生了抽象而非具体的教学理论,这种理论是研究者从教学论的总体对象中片面地抽取自己的对象,经由一般研究程序而获得,它在追求教学论的理论性或实践性时呈现出“虚假的合理性”,即对非常狭小的对象而言是合理的,而对总体对象而言却不合理,对教学实践也缺乏指导性。因此,我国的教学论研究必须要在分割研究与总体研究之间寻求“平衡点”。

(三)理论移植与理论适应的问题

国外教学理论的引入及其在我国实践中的运用遭遇了理论移植与理论适应的困境。在过去三十年中,国外的教学理论促进了我国教学论体系的建立,但在引入过程中却重结论而轻方法、过程与背景,致使理论不能有效地指导或适应我国的教学实践。该问题的根源在于对以下三点的忽视:一是方法与内容的整合性,即特定的理论体系往往是特定研究方法的结果,正如卡尔·皮尔逊(Karl Pearson)所指出的,“科学方法的特质在于,一旦它变成心智习惯,心智就能把所有的无论什么事实转化为科学,……整个科学的统一仅在于它的方法,不在于它的材料”^[9];二是逻辑演绎的条件性和归纳推理的不完全性,即通过演绎或归纳方式建构的教学理论,其理论本身的真实性是相对的、有条件的,前者的真实性取决于推理的前提或假设的合理性,后者的正确性取决于占有材料的充分性以及材料的

真实性;三是理论生成的文化性,即建构任何教学理论都会受到文化传统、时代背景和研究者志趣等因素的影响。

(四)学术自由与学术规范的问题

我国的教学论研究在尊重学术自由的同时也产生了一些值得重视的问题,主要表现在四个方面:一是问题解决允许见仁见智,它导致了理论观点的“无政府”状态;二是研究之间相互“攻讦”,它导致了理论体系的庞杂和教学实践的不知所措;三是知识体系实行开放建构,它使教学论陷入可能失去自己的视角、自己的问题和自己的思维方式的危险境地;四是研究者的平等对话,研究者对话有利于获得客观的结论,但停留在表面而不知自反的观点批驳却阻碍了良性理论的建构。其实,学术自由是学术发展的必要条件,我国的教学论研究在追求学术自由的同时之所以出现如上问题,其主要根源在于缺乏基本的学术规范。学术规范的核心是思维规范,它产生于特定领域的研究者所共同接受的心智训练,即共同遵守的、确保理性实现的思维逻辑,它也是学科专业化的重要标志。良性的教学论学术自由需要依赖于一定的学术规范,而怎样建立以及建立怎样的学术规范也是值得学者思考的问题。

(五)理论创新与符号通约的问题

教学理论的创新形式主要有两种,即批判性的创新与原创性的创新,前者是在批判已有理论的基础上对某种理论的深化;后者是某种理论从无到有地产生。教学理论的创新面临着“不可通约性”问题。“不可通约性”是库恩在探讨自然科学研究范式时提出的重要问题,意指三个方面:一是问题清单和问题解决标准不同;二是所使用概念的意义或内涵不同;三是在各自理论指导下注视相同对象看到的现象不同^[10]。“不可通约性”问题已成为我国教学理论融合的重要障碍:一方面,就批判性的创新而言,相同问题的解题标准不一致,相同术语的内涵不具有同一性;另一方面,就原创性的创新而言,不仅面对相同对象所设计的问题、解题标准以及术语内涵等与其他理论不同,而且不同研究的观察视角也有差异。尽管完全实现教学理论的可通约性难以达到,但确保基本的可通约性不但可能而且必要,这就是语言符号的可通约性。无论使用“言语”符号还是“文字”符号,都是为了表达研究者的“心灵”或“心境”^[11],实现符号可通约的实质是为了心灵与心境的可传达性和可理解性,因而它是教学论研究在理论创新时需要努力追求的境界。

(六)开放体系与学科划界的问题

教学论在拓展研究边界和追求真理的过程中,已经发展成为一个开放体系,但同时也导致了学科边界模糊的问题。主要表现为三点:一是教学论学科结构无约束地扩张;二是跨学科研究的广泛进行;三是理论与意见、体会和想象相互混淆。学科开放体系所导致的边界模糊阻碍了教学论知识生产的专业化及其研究的认知排他性,消解了教学论研究的专业标准,从而成为教学论学科化发展的消极因素,因而明确教学论的学科边界也就成为重要问题。波普尔(Karl Popper)称这种行为为学科“划界(或分界)”,即“在经验科学的陈述或陈述系统与一切其他陈述(不论宗教性的,形而上学性的或干脆是伪科学的)之间画一条线的问题”^[12],为教学论“划界”是教学论研究专业化的必要举措,随着教学论学科开放体系的形成,通过“划界”来消解边界模糊,以确保教学论研究领域的独特性是教学论“安身立命”之本,它实际上就是要求研究者重新思考教学论的学科构成、一般教学论与学科教学论的关系、跨学科的研究方法、教学理论的评审机制或标准等问题。

(七) 教学理论与教学实践的问题

教学理论与教学实践的“两张皮”现象一直是教学领域的难题,也由此产生了教学论应增强其理论性还是应发展其技术性的问题。笔者认为这种发问方式(或思维方式)本身就存在问题,因为绝不是提高教学论的理论性就不能有效地指导实践,也绝不是发展教学论的技术性就能有效地指导实践,问题的关键在于教学理论与实践的品性。英国著名科学家卡尔·皮尔逊在谈到好科学的本质时就指出:那种“只列举研究结果、只传达有用知识的通俗科学形式是坏科学,或根本不是科学”,好科学必然诉诸读者的理性,使读者的心智承认其逻辑关联或理性定律^{[9][13]}。倘若如此,如果教学理论能够诉诸教学实践者的理性,能够使教学实践者的心智承认其逻辑关联或理性规律,那么它就能够有效地指导实践。再者,教学实践也必须成为一种理性实践。只有教学实践者发挥其理性,才会考虑运用理论来指导自己的教学实践。所以,教学理论与教学实践的关系面临着如何改良二者的品性问题。

(八) 继承传统与现代创新的问题

教学理论的现代创新缺乏对我国前人的教学智慧的关照,因而也影响了理论创新的质量。导致该问题的主要原因包括两个方面:第一个方面是我国传统教学思想自身的特征。它多为琐碎的观点、主张或心得,尽管蕴藏着智慧,但缺乏系统的、理性

的、令人信服的论证,而这正是现代教学论研究所不能容忍的;其“文以载道”的风格决定了它与封建礼教的结合,因而也遭到现代学者的遗弃。第二个方面是我国现代教学论的研究定位。现代自然科学研究成为人文科学发展的榜样,教学论研究要提高学科地位,也期待像自然科学那样通过实证主义的研究方法或思维方式来建构自己的理论,而这正是我国前人的教学智慧所缺乏的;再者,我国现代教学论体系主要移植或借鉴于西方,西方教学理论的思维方式也就成为我国研究者创新教学理论的模型。然而,我国作为一个历史悠久、文化底蕴深厚的国家,要建构本土化的、有中国特色的教学理论或学科体系,其理论创新就不能僭越我国前人的教学智慧,它必须基于我国前人的教学智慧。

三、教学论研究的展望

基于我国教学论研究的进展和问题分析,笔者认为,未来的教学论研究需要关注如下六个方面。

(一) 注重教学论研究的系统性

未来的教学论研究需要整合教学论研究的力量,在局部问题上专项突破,在整体问题上统筹规划。尽管以往的教学论研究已经取得一些成就,但研究的整体功能并不高效,其关键在于研究力量涣散;研究者或机构之间缺乏深入地对话和交流;多元话语体系缺乏整合与内在联系。为此,教学论研究需要在追求个性、多元性、主观性的基础上,注重研究的共识、共性、整体性和客观性,其中,加强研究者或研究机构之间的“对话”是实现这个理想的必要途径。戴维·伯姆(David Bohm)认为,真正的对话“仿佛是一种流淌于人们之间的意义溪流,它使所有对话者都能够参与和分享这一意义之溪,并因此能够在群体中萌生新的理解和共识”^[13],这里强调“对话”还在于它有利于发现研究者之间的可能误解,揭示研究者的“思维假定”;协调个体研究思维与集体研究思维的关系,使研究者或机构之间形成一种内聚力,逐步走向共同思维。共同思维的价值主要有三点:一是使个体的研究在集体的研究中展开;二是使局部研究自然地整合到总体研究;三是增强个体研究的目的性、系统性和整体性。未来的教学论研究就是要通过研究群体的共同思维来确立教学论的基本范畴,在学科对象、研究问题、研究目的、研究方法、学科结构等方面达成一致,从而在共同的基点上既分工又合作地进行。

(二) 凸显教学论研究的本土性

教学论研究需要重视理论的本土性。以借鉴

和移植为主的以往研究主要是对“教学理论”而非“教学”的研究,在我国现代教学论学科体系建设的初始阶段,其做法具有一定的必要性。但是,我国的教学论研究已进入自主创新阶段,理论创新与教学实践相伴而行,因而研究就有必要从以“概念问题”为主转移到以“经验问题”为主,增强理论的本土性。首先,我国的传统文化与现实文化应该成为创生本土教学理论的文化基础。任何教学实践既在传统文化中进行又在现实文化中进行,研究者只有深刻地理解传统文化和体会现实文化,才能有效地认识和考察教学现象,而注重“经验问题”的研究也就是要使教学论研究根植于这些文化传统和文化现实。其次,我国的教学实践应该成为创生本土教学理论的实践基础。要建构本土教学理论,研究者还必须走出书斋,体会现实的教学生活,从教学实践中提出研究问题,并注重“归纳”思维的运用。在研究问题的设计上,既需要关照特定时代背景下的特殊教学实践,为其提供直接的指导和帮助,又需要关照一般性的教学实践,研究一般理论问题,建构基础理论。第三,我国历史上的教学思想是建构本土教学理论的重要资源。未来研究需要在深刻领会传统教学智慧的基础上,寻求其中的一般问题,并整合于现有的学科体系。最后,我国人文社会科学的传统理论是创生本土教学理论的理论基础。创建本土教学理论需要以我国人文社会科学的已有理论为基础,借鉴和吸收我国人文社会科学研究所特有的思维方式或习惯,并秉承合理的价值取向。

(三) 加强教学论研究的规范性

教学论需要在对象、问题、性质、范式以及学科体系等方面建立共同的研究规范。首先,要建立对象的实体概念,使其具体化。教学作为一种人类社会行为,它必然涉及到社会的、生态的、心理的、系统的、伦理的以及其他的因素,因而无论把教学论的对象规定为什么,它都需要基于这些因素进行具体化,但同时又要与社会学、生态学、心理学、伦理学等学科的对象划清界限。其次,要建立规范的问题范畴。教学论的学科化发展需要确立自己的常规问题,这些常规问题应构成严密的逻辑体系,它蕴含着提问规则与解题规则,具有规范研究行为的效能。第三,要把理论性与技术性整合起来。教学理论需要在为教育者与学习者提供心智训练时给予行为的指导,教学技术需要在为教育者与学习者提供行为规范时给予心智的训练。第四,无论是以“方法移植”为主的研究风格,还是以“思想借鉴”为主的研究风格,都需要杜绝方法或概念的简单移

植。就前者而言,方法的形成过程同研究内容的性质和研究者的意图密切相关,因而不能把方法简单地抽象出来;就后者而言,思想的形成或表达需要完全诉诸于人的理性,因而在借鉴思想或使用概念时需要注重其在教学领域的可理解性和清晰性。最后,要注重话语符号对思想表达的准确性和相同概念在整个理论体系中的同一性,应尽量采用专业术语及其专业术语的一般内涵来表达教学思想。

(四) 提升教学论研究的科学性

教学论的学科化及其对教学实践的指导能力主要取决于它的科学化程度,因而提升教学论研究的科学性是未来教学论研究的核心工作。追求教学论的科学性能够为教育者与学习者提供良好的心智训练;能为解决教与学的重要问题提供有效指导;能使教育者与学习者的教学生活更加舒适;能为教学的审美判断带来持久的愉悦。笔者认为,提升教学论的科学性需要做好四份工作:一是尽量客观真实地感知教学事实。尽管教学论研究在很大程度上是一种预设性研究,它依赖于研究者的主观建构和理论想象,但合理的建构与想象总是建立在真实的材料之上,而真实的材料有赖于对教学事实进行客观真实地感知。二是建立有效的研究概念。概念是理论的基本元素,建构理论在很大程度上是规定概念之间的关系,因而概念的有效性直接影响着理论的质量。概念的有效性需要具备两个条件^{[9]52-53}:一是不自相矛盾;二是任何受过相应方法训练的人都能从知觉中演绎出来。教学论的概念需要努力地达成这两个条件。第三,确保有效的科学推理。有效的科学推理必须合乎逻辑,这种逻辑是在逻辑方面受过训练的正常心智所共有的,因此,它容易被正常心智理解和接受。最后,形成严密的话语体系。研究成果需要以话语形式呈现出来供他人分享,而容易与他人分享的话语体系要有严密的语言逻辑,使用的语言符号要有可通约性,至少需要使受过专业训练的任何心智都能从中领会真意或心境。

(五) 强调教学论研究的现代性

教学论研究的现代性需要考虑时间性和空间性。从时间性来讲,教学论研究的现代性即超越性。它需要解决前文所提出的一些基本问题,并通过教学理论的反思与重建来促进教学论知识的进化;需要在解决旧问题的基础上不断地提出新问题或新理论,并注重新旧问题之间的内在逻辑,使新问题的解决不但能够创生新的理论,而且有助于加深对旧问题的理解。从空间性来讲,教学论研究的

现代性即国际性与本土性,它强调对当下国际国内政治、经济、文化等因素的关注。社会背景为教学论研究的现代性提供了动力和资源,教学论研究也只有在与社会背景的结合中才能创造出有效的理论。社会背景中的政治、经济、文化等因素对教学论研究的现代化的影响主要包括:一是对研究对象提出新要求。新的政治、经济、文化背景要求对教学论的对象进行重新审视和诠释,而对象本身也会在新的时代背景下表现出新的特征。二是挖掘新的研究问题。新的政治、经济、文化背景必然催生新的研究问题,它包括对老问题的新提法和原创性问题,这些问题是对这个时代的综合反应。三是革新研究方法。其他领域的发展会为教学论研究提供新技术和新资源,充分地运用这些因素可以革新教学论研究的方法。四是建构新的学科体系。在新的时代特征下,教学论的学科体系需要反应这个时代科学与人文领域的主流精神,对新时代做出新的反应。

(六)提倡教学论研究的原创性

注重原创性是构建有中国特色教学论体系的必然要求。在未来的教学论研究中,研究者需要厘清已有的研究范畴,积极地探索新的研究范畴,从而建构原创性教学理论。教学论研究的原创性要求研究的逻辑起点与范畴都是原创的。现有的教学论研究,无论是移植他国理论还是构建本土理论,其都属于一种“接力”型研究,研究的逻辑起点或问题主要源自他国,即使发现一些新理论,也仅仅是在“量”上丰富着教学论体系,而不能在“质”上获得根本地转变。因此,研究者需要反思外来的教学论研究,并对其进行“悬置”,重构教学论的体系或范畴,继而展开原创性研究。其存在的途径可能有两种:一是构建新的逻辑起点,借助逻辑演绎进行理论创新。逻辑起点是引发一切问题的始点,也是一切理论展开的原点与前提。笔者认为,“人”是

教学论研究的逻辑起点,原创性研究需要基于合理的人性假设来构建教与学的理论体系。二是考察人类教学实践,借助实践经验进行理论创新。这种方式需要考察古今中外的教学现象,再现人类教学实践的真实图景,通过比较分析获取教学实践的普遍现象和一般问题,并建构问题系统,继而解决问题。其实,进行教学论原创性研究的起点很多,研究者需要善于对现有的理论体系进行反思并追根溯源,寻求理论的原初假设,并提出新的合理假设,然后展开研究。

参考文献:

- [1] (美)华勒斯坦,等. 学科·知识·权力[M]. 刘健之编译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1999:13.
- [2] 王策三. 教学论稿[M]. 北京:人民教育出版社,1985:54.
- [3] 李秉德. 教学论[M]. 北京:人民教育出版社,1991:5-10.
- [4] (英)波普尔. 走向进化的知识论[M]. 李本正,等译. 杭州:中国美术学院出版社,2001:66.
- [5] 李定仁,徐继存. 教学论研究二十年(1979-1999)[M]. 北京:人民教育出版社,2001:485.
- [6] (德)舍勒. 哲学与世界观[M]. 曹卫东译. 上海:上海人民出版社,2003:82.
- [7] (德)恩斯特·卡西尔. 人文科学的逻辑[M]. 关之尹译. 上海:上海译文出版社,2004.
- [8] (法)埃德加·莫兰. 复杂性理论与教育问题[M]. 陈一壮译. 北京:北京大学出版社,2004:29.
- [9] (美)卡尔·皮尔逊. 科学的规范[M]. 李醒民译. 北京:华夏出版社,1998:14-15.
- [10] (美)托马斯·库恩. 科学革命的结构[M]. 金吾伦,等译. 北京:北京大学出版社,2003:133-136.
- [11] (法)雅克·德里达. 论文字学[M]. 汪堂家译. 上海:上海译文出版社,2005:13-16.
- [12] (英)卡尔·波普尔. 猜想与反驳——科学知识的增长[M]. 上海:上海译文出版社,1986:55.
- [13] (英)戴维·伯姆,李·尼科. 论对话[M]. 王松涛译. 北京:教育科学出版社,2004:6.

责任编辑 曹莉

Thirty Years of Teaching Theory Research: Achievements, Problems and the Outlook

JIN Yu-le, DONG Xiao-ping

(School of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Over the past thirty years, the study of instruction has made great achievements, which are mainly as follows: the expansion of research object, the deepening research problem, the clarification of research quality, the enrichment of research style as well as the perfection of theory system. However, there are certain problems accompanying with those achievements, which include problems between viewpoint creation and scientific research, partial research and general research, theory transfer and adaptation, academic freedom and criterion, theory innovation and symbol commensuration, open system and subject delimitation, teaching theory and practice, tradition inheriting and modern innovation. Therefore, researchers must give priority to developing the systematic and local-oriented study, creating research criterion and scientific sense of research and enhancing the modernity and originality of study in future.

Key words: instruction; achievements; problems; outlook