

# 教学论理论范式的比较与超越:以大陆地区为例

于泽元

(西南大学教育科学研究所,重庆市 400715)

**摘要:**美国学者库恩和莫顿分别提出了不同的范式概念,综合两人的见解,可以形成一个对现有社会理论进行综合分析的方法论框架。经过范式理论的分析,可以发现我国现有教学论的主流已经形成了一种“泛论述的组合范式”,它在为教学论发展提供基础的同时也带来了一定的局限,需要研究者通过多元视角、概念澄清和实证研究等策略进行超越,以促进教学论的发展。

**关键词:**范式;教学论;大陆地区;比较;超越

**中图分类号:**G423 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2009)06-0062-06

自20世纪50年代以来,范式(paradigm)逐步成为理论建设的一个重要概念,不同的范式决定了不同的理论视野和学术方法论。本文试图从范式这一理论框架出发,对教学论的理论范式做出深入的分析 and 比较,同时力求做出一定的超越,以澄清当前我国教学论现有学科体系及其困境所在,为教学论学科未来的发展提供一些新的可能性。

## 一、范式的内涵与学术意义

从20世纪60年代后期开始,范式这一概念在科学哲学和社会科学研究领域获得了广泛的认可和讨论。在诸多的研究领域中,范式这一概念用来识别和划分不同的思想和方法论派别,使各种研究问题得以澄清。可以说,范式成为不少学科非常基础的概念之一。

范式这一概念之所以深入人心,主要是因为美国科学哲学家库恩(T. S. Kuhn)。在《科学革命的结构》(The Structure of Scientific Revolution)这本书中,库恩认为在科学领域中,革命性的变革实际上就是范式的变革。范式在库恩那里,实际上有两个涵义。范式首先是指学科的基本构成,包括学科共同体成员所共享的四个要素:符号通则(symbolic generalization)、模型(model)、价值(values)和范例(exemplars)。符号通则是指学科共同体成员所运用的符号、公式体系,以便于系统和简捷地表达。模型包括学科内实际存在的模型和共同体成员对于模型的信念,是

大家共同信守的承诺,也是学科共同体理解研究对象的方式。价值是共同体对于理论判断的依据,一个理论是否可以用作为探究的方法论依据,则由价值来决定。范例可以说是学科基本构成中最为重要的因素,库恩认为它是“科学实践中一些人们接受的例子,为某种一致的研究传统提供了楷模。科学实践的例子包括法则、理论、应用以及仪器的使用”<sup>[1]</sup>。范式的另外一种涵义比较简单,也就是前面的第四个要素:范例。库恩认为它既是对具体问题的解答,也提供了解答其他难题的基础和样本。

除了基本概念之外,库恩还指出了范式的两个特征:单一性(doctrine of single paradigm)和不可通约性(incommensurability)。所谓单一性是指一个成熟的学科群体中只存在一种范式,这个范式具有很强的垄断性,其中的成员对其有完全的共识,凡是不符合这一范式的,则被排除在共同体之外,不为学科所承认。所谓不可通约性,是指不同的范式之间不能相互转换,只能用一个范式来取代另外一个范式,因此范式的改变是革命而不是改良。

库恩关于范式的学说在学界具有很大的吸引力和影响力,给理解学科结构、学科思想的人带来不少灵感。然而,库恩对范式的论断毕竟是站在自然科学的立场上,对于社会科学则有诸多的不适应之处,尤其是范式的两个特性,受到不少学者的反对。从单一性的角度来说,社会科学从来没有哪一个范例拥有垄

\* 收稿日期:2009-09-30

作者简介:于泽元(1971-),男,河南邓州人,教育学博士,西南大学教育科学研究所,副研究员;中央教育科学研究所,博士后,主要研究课程与教学论、教师专业发展和课程领导。

基金项目:国家“211工程”三期重点学科建设项目“基础教育课程改革深化与教学创新研究”,项目负责人:靳玉乐。

断性地位,每一个学科内部往往是多元范式并存的局面<sup>[2]</sup>;从不可通约性来说,由于关注的内容、思想的渊源等原因,社会科学的不同范式之间很难避免有彼此相互联系的地方,甚至可以通过转换视角来达成范式的转换。正因为如此,利用库恩的范式概念来理解教育问题,会带来不小的麻烦。

事实上,在美国另有一位学者比库恩更早提出范式概念,而且他主要是从社会学领域提出来的,他就是美国社会学家莫顿(R. K. Merton)。莫顿所说的范式,是指将某一个特定的领域或某种分析方法的一组相关的假定、概念、专门术语、主张和意义等加以分析整理,从而形成一个理论系统,以方便未来的研究者理解这一领域,或者以这些现有的成果为基础进行研究<sup>[3]</sup>。香港学者霍秉坤和黄显华概括出莫顿范式的三个特征:第一,范式是一个系统的整合,包括对现有理论建构和实证研究二者关系的分析和整理,形成一个相对比较完整的体系;第二,范式是一种成果,它是对已有研究进行研究得出的一种最为简化的理论结构;第三,范式是一种元社会学的建构,是对已有研究的研究,并且用作指引社会学的分析<sup>[4]</sup>。

莫顿本人也曾指出,范式对于研究来说至少有五个紧密联系的功能:第一,范式有注释功能,可以简明扼要地描述、分析中心概念和概念间的关系;第二,范式可以帮助研究者澄清假定和概念;第三,范式促进了理论与解释的积累;第四,范式以自身特有的条理化提供了概念系统,从而使理论分析者意识到可能忽视的理论和实践问题;第五,范式可以使我们以近似定量分析的严密逻辑来整理定性分析<sup>[5]</sup>。

可见,和库恩的范式相比,莫顿的范式更加具体,是关于某一研究领域的知识的框架性概括。这一范式的意义在于为本领域中的研究积累了知识基础,为后来者理解、探究和拓展本领域提供了思维工具和方法论地图。有了这一范式的概念,就可以使后学者很快掌握这一领域,为这一领域研究的成熟提供帮助。比如莫顿本人,就曾经概括出了大量的范式,如社会学功能分析范式、社会学结构分析范式、质化研究应用范式、知识社会学范式、种族通婚范式、种族偏见和种族歧视范式、自我实现预言范式等,推动了这些领域研究的发展。

尽管莫顿的范式可能比库恩的范式更适合教育科学,然而库恩的范式概念并非全无用处,最起码他提出了共同体所共享的四个范式要素,对于莫顿的范式概念就是一个有力的补充。因此,在具体的运用上,我们一方面要借鉴莫顿范式的元研究的意义,另一方面也要借鉴库恩关于范式的具体化分析,从这两个方面来对现有的教学论的理论范式进行分析。

所谓理论范式,在本文中是指教学论学科本身所形成的体系,而且这些体系又往往为教学论研究者所认可、模仿。当然,作为社会科学,教学论不可能有唯一一个范式,我们需要寻找范式中的例外现象,以对每一个学科做出一定的突破。对教学论理论范式进行分析的目的,则和莫顿的想法一致:理清大陆地区教学论领域的理论形态,整理已有的发现和待探究的问题,使教学论的学科建设更加明智。从分析的方法论上,则综合库恩和莫顿的观念,从中心概念、概念框架、价值预设三个方面进行分析和比较。

## 二、现有教学论理论范式的分析

在进行教学论理论范式研究和讨论之时,本文选择了四本有代表性的著作:王策三的《教学论稿》(以下简称王本)、李秉德的《教学论》(以下简称李本)、施良方、崔允澍的《教学理论:课堂教学的原理、策略与研究》(以下简称施本)以及李森的《现代教学论纲要》(以下称为李森本)。其中,前两者是大陆地区教学论的经典著作,已经被一版再版;施良方和崔允澍的著作属于教学论当中的另类,而《现代教学论纲要》则是新近出版的教学论著作,既是教学论的主流,也有很大的理论发展,能够体现最新的教学论信息。

从教学论的中心概念上来看,我们实际上可以析出两个重要的概念:教学、教学过程。王本对教学的界定为:“所谓教学,乃是教师教、学生学的统一活动;在这个活动中,学生掌握一定的知识和技能,同时,身心获得一定的发展,形成一定的思想品德。”<sup>[6]87</sup>李本的定义为:“‘教学’指的是教的人指导学的人进行学习的活动。进一步说,指的是教和学相结合或相统一的活动。”<sup>[7]2</sup>

从上述概念上来看,王本和李本基本上延续了前苏联教学论学者的看法,把教学看作是教和学相统一的活动。二者的区别只在于王本进一步阐明了教学活动的目的。不过,这一区别到了教学过程本质的讨论中,就被消解掉了:“教学过程确实是一种特殊的认识过程,其任务、内容和整个活动,都是认识世界或对世界的反映。它的主要特点就在于是学生个体的认识,主要是间接性的,有领导的,有教育性的……不仅使学生获得关于客观世界的印象即知识,也使学生整个个性获得发展。”<sup>[6]129</sup>

“教学过程是学生在教师的指导下,对人类已有知识经验的认识活动和改造世界、形成和谐发展个性的实践活动的统一过程。”<sup>[7]24</sup>

不过,在王、李之间,则出现了本质性的分歧。王本对“特殊认识说”言之凿凿,不仅长篇大论予以阐明,而且在该书出版将近20年后,依旧以此为论据与

人展开论战<sup>[8]</sup>。李本则提出了认识—实践说,既承认教学过程是“特殊认识”,又强调其是“实践活动”。我们不难发现王本的判断主要是从学生的角度而言,“特殊认识活动”是“学习过程”的本质(这一判断是否合理则另当别论);李本则从学生、教师两者入手来界定,教学过程对学生而言是“特殊认识活动”,对教师而言,则是改造学生主观世界的“特殊实践活动”。

在这里,笔者并无意评判它们之间的是非,因为已经有大量的文献对此做了分析。但有两点需要指出:

第一,在20世纪80年代以后的中国教学论界,关于教学本身的认识其实取得了高度一致的看法,“围绕着‘教学生学’以及作为其背景的‘共同活动’的教学涵义进行的各种研究及其取得的成果,表明在对教学概念的界定上,目前已经达到相当高的理性、综合的层次”<sup>[9]</sup>。然而,这种所谓的“相当高的理性、综合的层次”,也许在当时理论环境下的确如此,在今天看来已经十分浅显,“教学生学”、“共同活动”、“教与学的统一”之类说法,很难使人找出其对理论与实践有何启发、指导意义。

第二,在这两本教学论经典著作中,无一例外出现了“教学”和“教学过程”两种不同的本质。这只能说明在这些教学论者的潜意识中,在“教学过程”之外,一定存在着一个抽象的“教学本质”之类的东西。然而,既然“教学”的本质是一种活动,那么有哪一种“活动”会是一个静止的点或面,而不是一个展开的过程呢?只有在教学过程中才有“教学”,“教学”的本质一定是蕴涵在“教学过程”的本质之中。过度追求“形而上”的思辨,很容易形成“鸡三足”的荒谬逻辑,也容易使教学理论离教学实践越来越远,以至于成为由文字所创造的“空中楼阁”。

2005年出版的李森本,在“教学”和“教学过程”的关系上有着很大的进步,充分显示了教学论学科本身的发展。它认为:“现代教学本质上是师生之间以对话、交流、合作为基础进行文化知识传承和创新的特殊交往活动。”<sup>[10]</sup>教学过程的本质则被界定为:“现代教学过程的本质是特殊的认识过程和实践过程,也就是教师教学生认识和实践的过程,其实质是一种特殊交往过程。”<sup>[10]</sup>很明显,本书的突破在于它明确地把“交往活动”作为教学活动的本质,是对以“特殊认识说”—统江湖局面的超越。同时,“教学”和“教学过程”的本质之间也相对统一起来。然而,这里同样出现了一点瑕疵,教学的本质是“特殊交往活动”,但在“教学过程本质”上,则出现了“认识与实践”与“特殊交往”之间的某些混乱,在一定程度上降低了本书的理论严谨性。

从上述角度来看,施本基本上避免了重要概念上

的陷阱。它给教学下了一个规定性的定义,明确提出自己的教学论就是从教师的教来说的,而且其关注的中心问题是教的行为,教学就是“教师引起、维持与促进学生学习的行为”,本质上是一种“探究”<sup>[11]</sup>。姑且不说这一概念是否“正确”,但最起码它保证了概念的纯粹性。

概念框架是教学论的实体,这里有两个重要的问题:第一,把这一框架贯穿起来的内在线索;第二,构成这一框架的要素及其组合。

内在线索在教学论领域,被称为理论生长点或逻辑起点。对此,李森本明确提出主体性是教学论的生长点<sup>[10]</sup><sup>16</sup>,施本则指出“教的行为”是教学理论的中心问题,显示两本著作在理论构建方面的清醒意识。王本和李本则没有明确生长点或者逻辑起点。不过,有学者提出,“教学过程本质”是教学论“最为根本、最为基础的问题,它对其他问题的解决具有决定性、导向性的作用”<sup>[12]</sup>。言下之意是说教学理论应以“教学过程本质”作为贯彻始终的主线。这一说法实际上符合理论的本意,理论的构建本来就应该从核心概念出发进行构建,这样才富有逻辑,不至于使人摸不着头脑。

但是,不管内在线索是明是隐,问题的关键在于这种内在线索、生长点或者中心问题是否真的发挥了把理论编制成一个整体的功能。在这个方面,王本和李本都存在着明显的局限性。在王本中,我们始终没有发现学生或者教师是如何展开其“特殊认识活动”的;在李本中,教学过程中“认识—实践”如何运作,也没有得到非常彰显。李森本在这个方面有很大进步,在教学主体、教学模式、教学动力等章节对主体性予以一定的关注,但就整本书而言,“主体性”如何构建、发挥和彰显,则并没有形成一个理论整体。在施本中,虽然以“教的行为”贯穿教学过程,形成了以“教学准备策略”、“主要行为策略”、“辅助教学行为策略”、“课堂管理行为策略”为内容的完整体系,在这部分显示出理论统整性。其对于教学的理解,显然属于行为主义的,可是其在教学原理部分,尤其是“教学的基本问题”一章中,则没有忍受住认知主义的诱惑,把行为主义与认知主义杂陈在一起,模糊了自己的理论视野。

在理论组成要素及其组合方面,需要关注两个理论框架:关于“教学论”的框架和关于教学过程的框架。前者是教学论学科的基本模型,四本著作相对比较一致,都呈现出“理论基础+教学过程+其他问题”的模式。这一结构不仅符合学科化理论的逻辑,而且也的确展示了教学论学科的基本规范。

后者则是教学论的核心,其中以李本的总结最为全面。它以系统方法论为基础,提出了教学过程的七个要素:教学目标、教学原则、教学内容、教学模式、教

学方法、教学环境和教学评价,王本、李森本基本与之一致,只不过在个别要素上有所增减或者不同命名。在概念组合上,也属李本最为用心,非常详细地分析了教学过程中七要素的关系,为理解教学过程提供了一个有效的理论视野(见图1)。王本最为松散,我们基本上看不到为什么要选择这些要素进入理论文本。最为奇怪的是,它居然没有对教学目的或目标进行阐述,成为一种“没有教学目标”的教学论,这是由于当时理论基础的局限还是另有深意,都不得而知。但是,不管是否对要素及其结构有所论述,我们在上述三个版本的教学论中,都未发现贯穿始中的概念线索,李本的所谓系统化论述也基本上诉诸经验。这种缺乏内在线索的理论建构,实际上成为种种所谓“事实”、“规律”之类的知识杂货库,追求一种“大而全”效果,而又形成了“一地鸡毛”的“拼合”风格。值得一提的是,施本则比较好地避免了上述问题,显得简洁、深入,为理论和实践工作者提供更多的帮助和启示。

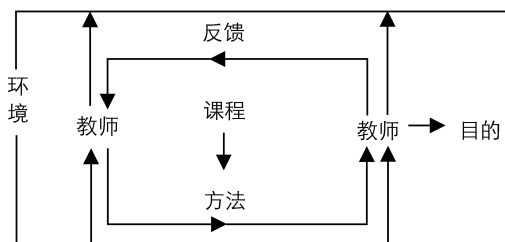


图1 教学诸要素关系示意图<sup>[7]17</sup>

当然,这种批评并不意味着上述三个版本的教学论没有自己的亮点。王本的深刻、李本的平实、李森本的创新,都有它们的独到之处和历史贡献。需要我们反思的是:什么样的价值追求,导致了这些中国最优秀的学者不由自主地出现了几近相似的理论失误?从这几个版本自身以及有关教学论学科建设的文章中,我们不难发现我国的教学论学者,在学术研究上大体追求以下价值:

第一,对理论化的追求。这一追求尽管在不同的版本上说法不同,但是对于教学论学科的理论性质都予以肯定。“现代教学论的研究对象与任务在于探讨教学的本质和规律,寻求最优化的教学途径和方法,以达到培养社会所需人才的目的”<sup>[7]8</sup>,则是这种追求最为典型的表述。“理论化”主要表现为形而上学化和客观化。前者使教学论者从哲学的高度、以逻辑严密的演绎来构建理论,反而在很大程度上忽略了现实的教学问题,成为“为理论而理论”的典范。包括王策三先生本人对此都有所觉察:“我们的理论应该面向实践,有的放矢,遵循从感性认识到理性认识的路线,力图从理论和实践的结合上研究和说明客观事物,回答现实提出的重大问题,尽量避免只在既有的教学论范畴体系内因循辗转,重复空泛的议论,为写而写,乃

至为发表而写。”<sup>[13]</sup>然而,尽管认识到了这一问题,但理论化的强劲驱动力依旧使教学论者前赴后继,在远离教育实践的道路上渐行渐远。尽管有不少学者呼吁并亲自展开教育实验,但是教育实验的理论发现始终未能有机地融入学科理论体系中,最多是作为资料介绍给读者。而大多数学者依旧脱离教学现实,做着“书斋里”的学问,不断重复大而化之的教学论理论体系。

“客观化”是我国教学论者另一种理论追求,这种追求明确体现为超越任何理论视角的有关教学的“本质和规律”,也即几乎不从任何理论视角或者中心概念出发进行理论创新或者构建,最终将教学论建设成为没有中心思想、不温不火的“理论体系”。这种理论体系表面上看来对任何理论都“取其精华,去其糟粕”,但实际上根本没有什么批判力度和深度,形成一种由表面化的“事实概念”堆砌起来的“公允之学”。

第二,对实用辩证的追求。中国当前的教学论研究,很少有像施本那样鲜明地提出自己的理论视角,反而追求一种“既……又……”论述方式,如:教学论既是理论学科,也是应用学科;教学过程既是认识过程,又是实践过程,还是交往过程。从这一论说方式中,我们既可以看到辩证唯物主义的影子,又可以看到中国实用理性的思维,二者相互结合,就构成了这种实用的辩证。在这种实用辩证的逻辑下,教学论者似乎在一定程度上立于不败之地:你不管说什么,在每一本著作中都可以找到影子;不管什么理论视角,在每一篇文章中都有所体现。这种实用辩证的结果,就是使我国的教学论者所构建的理论体系呈现出一种四平八稳的“组合体”,而且这种“组合体”之间有着惊人的相似性。

经过对上述教学论版本的比较与分析,我们不难发现,我国教学论基本上呈现出一种“泛论述的组合范式”。这种范式的特征是人们只是对有关教学的理论问题进行一些随想式的讨论与建构,同时也不屑于专用西方的某一理论流派,比如行为主义、人文主义等的观点,以至于至今尚未形成多元的视角和贯穿始终的核心概念或者逻辑主线,所谓的“教学论体系”也只是用一些大家都认可的表面化的概念拼合起来的结构,在每一个概念的内部,不同的理论观点,不管其在理论假设上是否具有根本性的矛盾,都可以杂陈在一起。只有少部分学者能清楚地阐明自己的立场,并在此立场基础上做出完整、清晰的建构。

### 三、对现有教学论理论范式的超越

上述“泛论述的组合范式”在上个世纪90年代以来已经构成了教学论的主流。应该说,这种主流的形

成有其历史根源,是中国拨乱反正之后急需建立教学理论而又缺乏研究基础的必然结果。值得注意的是,进入新世纪以后,尽管批评的声音不断,但学者很少能够对这种主流进行实质的超越。正如一位学者所指出的:“特别应当引起我们注意的是,当我们的目的性、自觉性极强地反省着传统教学论得失时,往往仍然不能跳出其巢窠,有意或无意地在这个框子内做文章。”<sup>[14]</sup>人们做得更多的,就是在原有范式的基础上掺一些来自西方的“新货”,但这样只能使教学论的理论体系更加凌乱。在这种情况下,对教学论主流范式加以更清醒的超越,就显得十分必要。不过,施本和李森本已经表现出了很大的理论进步,沿着它们所显示的方向,根据前面的分析,笔者提出三种超越的路径:多元视角、概念澄清、实证研究。

从某种意义上来说,当前我国教学论界在理论构建上的最大混乱,来自于“以教师为中心、以教材为中心、以课堂为中心”的“三个中心”与“反三个中心”两个对抗的理论体系。一方面,人们并不甘于放弃原有的“三个中心”框架,因为这个框架代表着现代主义对于效率的追求;另一方面,以杜威为首的“反三个中心”的理论又具有巨大的伦理上的优越性和理论上的诱惑性,代表着人类对教育理想和幸福生活的追求。于是,对于这两个相互之间有着根本矛盾的理论体系,我国学者虽然有着比较深入的理解和分析,然而大家并未能够如西方学者那样,选择一个体系、一个立场,进行深入的理论探讨和实证研究,而是运用实用理性的精神,试图将有着不同内在假定的理论根据自己的所需,包容到一个体系或者自己的学术思想之中,自然模糊了自己的立场,降低了理论的内在一致性。很多学者在自己不同的文章中,或者在一本书的不同章节中,所持的立场相互矛盾,就是这种现象的生动体现。

在整个20世纪,西方的教育变革以及万花筒一样的教育理论建构,实际上就是在上述两个理论体系中反复、徘徊和妥协,在使教育实践发生千变万化的同时,也使课程与教学的研究出现多元的视角。所谓多元的视角,并不意味着将不同的视角在同一个论述或著作中没有原则地杂陈在一起,而是不同的学者选择不同的视角来阐述自己的教学故事,每一个人都有自己清晰的、纯粹的理论线索和逻辑体系。从整体上,这种教学研究的态势则呈现出一种“百花齐放、百家争鸣”的多元画卷,推动着教学理论的繁荣。

从西方的经验来看,我国教学论要获得发展,首先要做的,就是要有放弃寻求“大而全”、“最佳”教学论体系的勇气,允许不同的学者从不同角度、不同理论生长点出发来研究教学、构建理论,推动教学理论

的创新。目前我国似乎已经有很多学者在做这个方面的工作,他们从社会学、心理学、文化学、生态学、经济学等角度出发,对教学进行研究。然而,他们研究的目的,并不是为了对教学形成多元的视角,而是要开宗立派,建立“教学社会学”、“教学心理学”、“教学文化学”等等,以至于在上个世纪80年代末、90年代初短短几年时间,人们在教学领域居然创造“新学科”达50门之多<sup>[15]</sup>。仔细深究这些学科,我们不难发现他们不过是建立了一个个规模的“泛论述的组合范式”而已,依旧没有自己明确的理论视角,内部依旧充满了矛盾,因此同样是我们需要摒弃的一种学科发展方式。我们需要的是沉下心来,对东西方的教学理论及其理论基础展开全面、深入、持久的研究,在此基础上,从自己所认可的内部没有什么矛盾的理论或概念出发,从不同角度对教学论做出自己的理论贡献。

要从一个坚定的视角出发展开研究、构建理论,对概念的澄清就显得十分必要。“科学研究正是通过概念的展开和概念的分析不断深化的。一门学科如果概念含混不清,它的认知结果便会丧失准确性。社会科学要想成为真正的科学,就必须构建一套精确而严谨的概念工具,就必须形成与研究对象和性质相应的概念分析方法。”<sup>[16]</sup>对概念澄清并不仅仅是语言文字的功夫,最为关键的是理清每一个关键概念所承载的事实以及理解这一事实所应持的价值追求和学术立场。当前我国教学论界所使用的大多数概念,基本上都是对“教学事实”的经验概括,这显然远远不够,因为教学论既是“事实之学”也是“价值之学”<sup>[17]</sup>,不慎重界定其背后的价值追求和学术立场,很容易就会使概念偏离原意,使整个研究和理论建构滑向其他的学术立场,失去内在的一致性。

对概念进行澄清的另外一个要点在于时刻把握中心概念在整个理论体系中的统一性,使整个理论的展开围绕着中心概念所表述的事实、价值和学术立场来展开。在这个方面,马克思和恩格斯所创立的历史唯物主义为我们提供了典范。在马恩的这一学术体系中,贯穿始终的就是“生产关系和生产力之间的矛盾”,这一矛盾的运动构成了人类从原始社会到社会主义社会的历史。在他们所有的论述中,他们始终清楚地运用着这个概念,始终也没有忘记自己的立场,最终构建了伟大的理论。教学论的建设,同样需要这样的理论勇气,只有这样才能真正彻底地改变我国教学理论的“组合”状态。

澄清概念还需要摒弃的另外一个错误:盲目地进行所谓的“概念创新”,用一些哗众取宠的文字游戏“书写理论”。相反,要认真澄清一些似曾相识的概念所从属的理论脉络以及理论视角,在同一理论视角内

进行深入的研究和广泛的积累,这样才能够逐步丰富每一个理论视角,形成更多的完善的的教学论内部范式,为教学论学科建设的真正繁荣做准备。

“作为科学理论的形成和发展,必须依据两个基本条件:一是理论验证的完整,这就需要一个高层次的理论思考;二是实证支持的完整……”<sup>[18]</sup>。概念和视角的澄清,给高层次的理论思考提供了可能性,但仅仅是思考并不能完成学科理论的深入建构,必须通过大量的实证研究才能够使高层次的思考真正丰富起来并落到实处。我国教学论理论范式的“泛论述”状态,在很大程度上就与实证研究的匮乏有直接的关系。由于缺乏丰富的实证研究,很多教学理论的建构只能根据西方有关教学的实证研究的只言片语加上自己的想象完成,不仅不能解决现实问题,而且也没有真正的理论深度,更不能为未来的研究提供知识基础。更大的问题在于,这种粗放型的理论到处走马圈地,已经“污染”了大片的的教学论研究领域,使很多学者在“别人已经做过”的胁迫下望洋兴叹,而真正想通过实实在在的研究来了解中国教学现实的学者,却发现这些领域其实是一片荒芜,所有的实证研究几乎都要从头开始。

要进行实证研究,当前一个最紧迫的任务就是对现有的研究问题和研究领域进行全面清理,整理现有研究的理论基础、研究视角和研究发现,既为未来的实证研究提供知识基础,也从中发现当前实证研究所应该解决的的教学论“难题”。另一项任务,则是真正按照教育研究方法展开研究方法的培训,切实提升教学论研究队伍的研究水平。上述两项任务从研究基础和研究方法两个方面为教学论的实证研究提供支撑,会有效地提高我国教学论研究的质量。

值得注意的是,实证研究既包括量化研究,也包括质化研究。前者适宜对现有的理论进行演绎和验证,为现有的理论提供大量的实证数据支撑;后者则

适宜扎根于教育现场,进行概念的发现和理论的构建。在教学论研究中,两类研究都能够发挥其重要的作用,都不可偏废。

#### 参考文献:

- [1] Kuhn T S. The Structure of Scientific Revolutions (2nd ed.) [M]. Chicago: University of Chicago Press, 1970:10.
- [2] 金耀基. 范典与社会学之发展[G]//李明堃,黄绍伦. 社会学新论. 香港:商务印书馆,1992:13-36.
- [3] Merton R K. Structure analysis in sociology[G]//In P. M. (ed.), Approaches to the study of social structure. New York: Free Press. 1975:21-52.
- [4] 霍秉坤,黄显华. 课程范式:意涵应用和争议[M]. 香港:香港教育研究所,2005:8.
- [5] Merton R K. Discrimination and the American creed[G]//In R. K. Merton, Sociological ambivalence and other essays
- [6] 王策三. 教学论稿[M]. 北京:人民教育出版社,2005.
- [8] 王策三. 认真对待“轻视知识”的思潮——再评由应试教育向素质教育转轨提法的讨论[J]. 北大教育评论,2004(6):5-23.
- [9] 李定仁,徐继存. 教学研究二十年[M]. 北京:人民教育出版社,2001:56.
- [10] 李森. 现代教学论纲要[M]. 北京:人民教育出版社,2005.
- [11] 施良方,崔允漷. 教学理论:课堂教学的原理策略与研究[M]. 上海:华东师范大学出版社,1999:12-13.
- [12] 李定仁,潘洪建. 我国教学论教材的比较研究[J]. 教育研究,1997(1):46-50.
- [13] 王策三. 教学论发展三题[J]. 北京师范大学学报(社会科学版),1992(5):82-95.
- [14] 丛立新. 教学论三问[J]. 教育研究,1996(8):62-65.
- [15] 徐继存. 教学论研究中的两种偏向评析[J]. 教育研究与实验,1994(3):59-60.
- [16] 袁振国. 论高校哲学社会科学的形式与方法创新[J]. 中国高等教育,2006(17):16-18.
- [17] 李森,潘光文. 教学论研究的事实与价值之思[J]. 西南大学学报(社会科学版),2008(11):130-138.
- [18] 裴娣娜. 论我国教学论学科建设与发展[J]. 中国教育学刊,1998(6):35-38.

责任编辑 曹莉

## The Comparison and Transcendence of Pedagogical Theory Paradigm: Mainland China as an Example

YU Ze-yuan

(Institute of Educational Research, Southwest University, Chongqing 400715, China)

**Abstract:** There are different theories about paradigm, one from Kuhn, and another from Merton. A methodological framework can be worked out through combining the two concepts of paradigm to analyze pre-existential social theories. With such a methodology, it has been found that there is a superficial discussion with Package Paradigm in the mainstream of the pedagogical theory in Mainland China. The paradigm provides a basis with some limitations as well for the construction of pedagogic theory. Some strategies, such as multi-perspective, concept clarification, and empirical research are discussed to lead transcendence for pedagogical theory construction.

**Key words:** paradigm; pedagogical theory, mainland China; comparison; transcendence