

论教学论研究的方法论意识

李怡明

(西南大学 教育学部,重庆市 400715)

摘要:实践层面的方法论运用体现的是一系列思维模式,是研究者在研究过程中主动寻求方法论指导,并自觉将方法论思维运用于研究之中的主动意识。具体言之,方法论意识包括运用“层面—关系”确定研究位置的结构意识,以解决问题为出发点的问题意识,注重历史继承与本土转化的时空意识,以及通过探索学科方法论促进学科建设的自我意识。教学论研究者需具备这些方法论意识以提升研究品质。

关键词:教学论;方法论;结构意识;问题意识;时空意识;自我意识

中图分类号:G642 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2013)06-0074-05

方法论是一个宏大的概念,研究者们从不同角度出发,给出了纷繁复杂的定义与诠释。有学者从哲学层面解释,认为哲学世界观即为方法论,“哲学是关于世界观的学问,是理论化、系统化的世界观”^[1],“一切真正的哲学都是思维的普遍方法,都具有方法论的功能。”^[2]有学者从科学视野认识,认为科学方法论是“使科学研究得以正确进行的理论”^[3]。更多的学者是从指导方法运用的角度,认为方法论就是关于方法的理论,是对方法的理论研究。还有学者运用系统观,构建多层次、多类型的立体、多面、有机联系的方法论知识体系^[4]。

尽管研究者们从各种角度审视与定义的方法论概念差异颇大,但都有一个共通之处,那便是肯定方法论对实践行为(方法选择与运用)的影响。我们可以从这种影响方式中发现方法论的一个重要特征——方法论背后蕴含着一系列紧密相关的思维模式。这些思维模式,在哲学世界里被称为世界观,在科学世界里被包含进研究范式之中。无论名字为何,它反映的都是研究的价值取向、逻辑原点、理论边界以及展开方式,并为之提供一以贯之的思想支撑;它将研究中所有元素聚拢起来,使它们产生质的关联,形成一股合力,成为理论创生的动力保障。方法论的习得与获取,实质上就是这些思维模式的养成与运用。一旦具备了这些思维模式,方法论便超越了就方法而论方法的范畴,突显出其在提升理论研究整体层次上的指导意义。正如学者所言:“人们真正向方法论要求的不是关于方法的某种基本解释,而是一些大创意,一些可能打开新的研究空间和缔造新的学术体系的诱惑。”^[5]这些思维模式的流露,便是我们所说的方法论意识。一个好的研究,从思考到行动、从过程到结论都会自觉地反映出方法论意识,从精良的思维模式中锻造出优秀的研究品质。

“意识”一词在《辞海》中有两个解释:一是“与物质相对应的哲学范畴”,表示“高度发展的特殊物质——人脑的机能属性。客观世界在人脑中的主观反映”;二是心理学角度,“一般指自觉的心理活动,即人对客观现实的自觉反映。”^[6]⁴⁷¹³《汉语大词典》中“意识”一词有六意,其中第五意为“谓自觉抱有某种目的”^[7]。综合两部辞典的解释可以看出,“意识”一词既包含主观上由外至内的主动反映,亦有客观上由内到外的自觉体现。例如足球运动中称赞运动员具有良好的“进攻意识”,既可以表示该运动员主观上主动地寻求参与进攻,也可以表示他客观上在进攻过程中表现优异。由此,这里

* 收稿日期:2013-02-21

作者简介:李怡明,教育学博士,西南大学教育学部;华东师范大学教育学部,博士后。

将方法论意识定义为,研究者主动认识与寻求方法论指导,并自觉运用于研究中的一系列思维模式。

方法论意识是方法论在研究过程中的具体体现。相比晦涩的方法论内涵,方法论意识更加具体与可操作。可以这么说,方法论意识就是方法论的实践形态。它包括结构意识、问题意识、时空意识、自我意识等诸多方面。教学论研究者需具有这些方法论意识以提升研究的品质。

一、教学论研究的结构意识

“结构”一词,释为:“系统内各组成要素之间的相互联系、相互作用的方式。是系统组织、有序化的重要标志。……结构既是系统存在的方式,又是系统的基本属性,是系统具有整体性、层次性和功能性的基础与前提。”^{[6]1918}结构意识就是将研究对象置入系统之中,考察它在系统之中的位置,以及它与系统内其它要素之间的相互关系与作用方式。结构意识的实质就是“层次—关系”思维模式。

上世纪80年代,系统科学开始影响学界。研究者开始反思以“原子”或“平面”进行研究的思维模式,取而代之是将研究对象置于复杂系统之中,用“层次—关系”的思维模式分析问题。一般而言,研究对象的^{结构}包括内部结构与外部结构两个方面:一方面,就研究对象本身而言,它具有自身的内部逻辑结构,并形成^{一个}自足的复杂系统。要认识研究对象,首先就要了解这个系统,理顺它的内部结构;另一方面,研究的焦点不仅在于研究对象本身,还包括研究对象所处的系统环境,以及它与系统中其它元素之间的相互联系与影响。外部结构便是从更宏观的系统要素关系中实现对研究对象的客观把握。开展教学论研究,首先需要确定研究在整个教学论研究体系中内、外结构中的位置。

马克思把人的认识过程描述为两条道路:“在第一条道路上,完整的表象蒸发为抽象的规定;在第二条道路上,抽象的规定在思维行程中导致具体的再现。”^[8]“完整的表象”、“抽象的规定”、“具体的再现”分别对应着研究的“现象”、“规律”与“本质”三个层面。教学论研究的内部结构,正是教学目的、方法、内容、手段、组织形式、管理、评价等要素在“现象”、“规律”、“本质”三个层面的相互关联与作用。“现象层面”,教学论的研究对象是发生在学校与课堂教学过程中由教学主体参与的诸多教学事件。这些事件是具体的,直接关联着现实教学情境;又是偶发的、离散的,无法像科学实验一样准确预测与重现;却又具有相似性,“此时此境”与“彼时彼境”总有几分似曾相识。研究教学现象的主要目的是描绘教学的基本面貌、归纳现象,是教学论研究的入口与基础。对各种教学现象进行理性抽象,便将教学论研究带入“规律层面”。这一层面的研究,通过经验性总结将教学规律从纷杂的现象中剥离出来,得到对教学性质、特征的一般认识,具有客观必然性。“本质层面”则是在教学规律的基础之上更进一步地理性抽象,成为完全的“形上”研究。这种研究突破了认识论范畴,开始思考并解答教学论的本体与价值问题,具有“元研究”的性质。通过在高度理性抽象的过程中对教学经验性规律的扬弃与超越,本质层面的教学论研究以理论形式“具体的再现”了教学实践,并展现出强大的解释力与指导力,成为教学论研究的最高层次。

将教学论研究置于教育学科体系中进行宏观考察,便能勾画出它的外部结构。教育学原理、教育哲学、教育史学、教育心理学、教育社会学等学科都为教学论研究提供了理论基础与新的生长点;与学科的结合产生了语文、数学、外语等分科教学论;与年龄阶段的结合产生了学前教育论、小学教学论、成人教学论等……教学论研究的外部结构是无法穷尽的,这与它置身的系统与关联的要素有关。但我们应该明确,将教学论研究置于外部结构中进行考察的时候,与宏观系统中其它要素间的相互影响,成为决定教学论研究的主要矛盾。换言之,学科体系中的其它学科与教学论相生相伴,又“若即若离”,怎么从它们那里吸收养料,又如何为它们提供智慧支持,是教学论研究在学科体系中的立足之点。

综上所述,教学论研究中的结构意识,就是运用“层次—关系”的思维模式确定该研究在研究体系中的位置,避免片面、孤立地谈论问题,避免研究的“失位”与“错位”,确保研究全面、立体。

二、教学论研究的问题意识

近年来有识之士都在呼吁重视教育研究的问题意识。问题意识的缺乏,归根结底是教育研究中方法论指导的缺失。“问题”与“方法”是相关联的一对概念,许多对“方法”的论述都将“问题”包含其中,如:“方法就是指解决问题的规则或标准”、“方法就是解决问题的道路或途径”、“方法就是解决问题的工具或手段”、“方法就是解决问题的程序或艺术”^[9]。这些论述从侧面印证了问题意识在方法论意识中的重要地位。

问题可解释为“需要研究讨论并加以解决的矛盾、疑难”^[10]。它可以分为对学习已有知识的“知识性疑难”和探索未知知识的“科学探索性疑难”^[11],或者称为“学习的问题”和“研究的问题”^[12]。对于一个研究者来说,解决“学习的问题”并不能带来学术的进步,所以,我们这里谈的都是对未知领域需要进一步“研究的问题”。“问题意识”一词并没有明确的定义,但从研究者对问题意识一词的使用不难发现,它是指研究者主动发现问题、聚焦问题、深入问题、解决问题的思维能力,是以问题为对象的方法论审视。

一个好的研究,可以从“新问题”、“新观点”、“新方法”三个维度来评价。所谓“新问题”,可以产生在时代发展变化中的新领域,也可以产生在前人已有研究的空白之处,它是对问题从无到有的发现过程。而“新观点”,则是对老问题的再探索、新发展,那些对老问题已有的解答,可能有误、可能偏颇、可能已不适应时代需求,新观点的提出正为弥补这些缺陷。“新方法”是对已有问题解决方式的另辟蹊径与效率提升。所有的这三个维度,都始于对问题的敏锐发现,都是方法论意识中问题意识的具体表现。

问题意识还包括区分问题的“真”、“假”。那么,什么是真问题,什么是假问题呢?有学者从社会需要与研究者个人需要的角度来区别教育问题的真假,认为真问题是“教育理论的发展或教育实践的改善迫切需要去解释与解决、且研究者本人也有研究欲望与研究热情的问题”^[13]。我们认为,能确切解决理论发展和改善实践需要的实际存在的问题,为真问题;研究者意象与编撰的,为假问题。也就是说,一个真问题,需要从实际问题中总结出来,以理论发展或实践改善为目的,并最终能够回到实际中去,给实际问题以解决(需要注意实践问题与实际问题的区别,实践问题相对于理论问题而言,实际问题相对于虚假问题而言)。但在实际研究的过程中,区别问题的真假并非我们讨论的这般清晰、容易。比如,“教学论是什么”是教学论研究者经常面对的问题,有学者就认为“人们对于‘教学论是什么’的提问方式本身就是个问题”^[14],这种对于常见问题的“真假”分析能力,体现的正是研究者的方法论功底与学科理论基础。

问题意识,也反映在对问题域的把握上,即问题的聚焦与展开应在一定的层次与范围之内,这样才不会在研究过程中出现错位、越位或者失位。结合前文结构意识中教学论研究的内部逻辑层次,我们也将教学论问题划分入三个问题域之中。学校与课堂中师生教学活动的各种不足、失衡、异化现象所产生的问题,构成了教学论研究的第一问题域,是教学论研究“生根”的土壤。对这些问题的经验抽象,教学论问题聚焦于教学目的、教学主体、教学原则、教学手段、教学方法、教学条件、教学组织形式、教材等问题,构成教学论研究的第二问题域。教学本体论、认识论、教学价值、教学论学科建设等问题,构成了教学论研究的第三问题域。在研究的过程中,要注意研究问题在问题域之间横向与纵向的联系,因为三个问题域并不是相互独立、互不干涉的。相反,研究问题要在问题域之间贯穿和延展,才能使处于不同问题域的问题在整个教学论逻辑体系中得到升华和落实。也只有这样,教学论研究的问题才是从实际中来、再回实际中去的真问题。

三、教学论研究的时空意识

人类的文明进程并非直线向前,而是在循环往复中螺旋前进。许多已经解决的问题会在代际

交替之间以新的面貌再次呈现于人们面前。此时已有经验往往不能再从容面对,需要研究者以新的时代立场重新审视。这就是所谓的时间意识,意为用历史眼光、用继承与发展的眼光来看待问题。同理,在某一空间情境中被证明有效的理论,可能在另一空间情境中无法解释现象与解决问题,这就需要研究者具有空间意识,将研究与本土实际情况和文化特点相结合。将两者共同讨论,是因为它们提醒我们研究要注意时空的情境性,处理好理论的继承与发展、本土与移植的关系。

教学论研究离不开对历史理论的继承与外国理论的借鉴。近代以来,我国教学论研究经历了三个主要阶段,每个阶段的理论繁荣都与时空意识密不可分。第一个阶段是民国时期。彼时的中国社会动荡不安,教学理论在背负民族使命与吸收外国精神相统一中迅速发展。澄清教学论的核心概念与明确教学论的基本论题是这一阶段理论发展的主要内容。陶行知、晏阳初、陈鹤琴等教育家,在吸取杜威等西方教育家的思想基础上,在全国各地进行了以社会改造为目的的宏观教学创新^[15]。第二个阶段是建国初期。我国教学论研究主要吸收前苏联教学思想,构建起我国的教学论理论体系,为教学论研究的专业化发展开辟了道路。第三个阶段为改革开放之后。大量西方教学论的涌入与传统教学实践出现的种种问题,为我国教学论研究注入了新的活力,教学论研究迎来蓬勃发展的历史机遇:“学科体系日益完善、研究方法日渐成熟、研究内容日益丰富、研究队伍逐渐壮大、教改实验不断深入”^[16]。

这三个阶段教学论研究的繁荣,铺就了现代教学论研究的发展之路。现代教学论的“现代”一词,已远远超越单纯的时间概念,成为一个整合时空的价值概念。所谓现代教学论,它既是对历史上教学研究的继承,又是对未来教学论研究的开拓,既是对国际先进教学经验的借鉴,又是本土优秀教学理论的创生。从时间范畴来看,积累百年的我国教学论研究已硕果累累,为现代教学论研究提供了丰厚的历史给养,也为教学理论创新、教学论学科发展提供了坚实的立足点与广阔的进步空间。从空间范畴来看,外国教学理论在我国教学论发展史上一直都扮演着重要角色。经过改革开放后 30 余年的沉淀,我国教学论界已开始主动反思外国教学理论与我国国情结合的利弊得失、方式方法:一方面,走出对外国教学理论“恶补式”的简单介绍与复制,开始探讨外国理论的本土改造与文化生根问题;另一方面,更加自信地面对外国理论,开始双边交流,将中国特色的本土理论与成功经验向世界介绍与传播。

这正如学者所言,“教学论不是抽象的、普遍的学问,而是具体的、历史的学问。”^[14]缺乏时空意识的教学论研究,会呈现出没有根基的平地高楼之景,虽自圆其说、图景美好,却难以久持,禁不起敲打。忽视教学论研究的历史与空间维度,不仅是对方法论的无知,更影响研究的深度与信度,使研究沦为没有根基自圆其说的思辨游戏。

四、教学论研究的自我意识

近年来,教学论学科建设受到学界的普遍重视,诸多教学论研究者都在寻求本学科立身学术殿堂的“基座”,独特的学科方法及方法论是研究者寻求的普遍道路。这就要求我们在研究过程中具有高度的方法论自我意识。

所谓“自我”,具有两层含义:一是针对方法论本体而言,指研究者在研究过程中构建、发展教学论方法论;二是运用教学论方法论来推动学科建设与发展。发展教学论方法论与推动学科建设一脉相承:从研究类型上来看,它们都是元研究,都在思考为什么研究、研究什么、如何研究这些与学科处境与未来发展相关的最基本问题;从研究方式来看,它们都是反思性的、批判性的,都是站在已有基础研究结论之上进行再认识。可见,自我意识,既是对学科方法论的主动寻求,亦是对学科发展的自觉推动。

自我意识的生成,是研究者在研究过程中从方法论无意识走向方法论自觉的必然结果。对方法论的思考与运用,会自然而然地吸引研究者朝着学科方法论构建的方向前进,并最终走到学科建

设与发展这一问题面前。自我意识的本质,就是学科方法论与学科建设的文化自觉。

对一门学科而言,带有自身独特气质的学科方法论是它区别于零散的相关问题学问“汇编”的标志:对“内”,学科方法论确立的是学科的思维模式与行为准则;对“外”,学科方法论则意味着学科的成熟与认同。从此角度来看,包括教学论在内的整个教育学学科群处于一种尴尬境地之中。对教育的研究古已有之,教育学早已作为一大学科门类进入高等院校,教育科学研究也方兴未艾。但是,教育学科的学科性质却一直遭人质疑。究其根本,症结就是教育学学科缺乏自己独特的方法论佐证。

其实,教育科学研究并不缺乏所谓的方法、取向、范式,却多为借鉴,难有方法论层面的独有印记。其结果是整个学科为人所承认的是它的社会实践性,而非科学学理性,甚至被认为仍处于创建学说的前学科阶段,需要其它学科来提供其知识的合法性基础。当然,学科知识合法性受到挑战,并非教育学一门学科之虞。综观人类的知识发展历程,各门学科从创始到成熟,无不起步于独特学科方法的突破,鼎定于学科方法论的确立,社会学便是这一路径的有力例证。从对研究方法的有意无意借鉴,到总结归纳出独特的方法,再到主动寻求方法论支持、主动运用方法论思维模式进行研究,正是学科方法论从无意识到文化自觉的“自我”发展过程,也是一门学科从反思到学科内核成型的过程。

作为教育学学科体系中的一员,教学论学科发展也面临着学科性质与知识合法性等基本问题。教学论研究者亦一直致力通过对学科基本预设、基本立场、研究视角、分析框架等外在“骨架”与内在“价值”的探讨,努力将教学论的学科轮廓与内核勾勒得更为清晰。^[17]但对学科合法性基础的学科方法论研究还不足够,仍处于方法论提升前的准备阶段,而真正以教学论方法论本体为研究对象,以建构教学论学科独特方法论体系为目标的学科方法论研究还不多见。

幸在教育学科群的研究者们从未放弃证明自身价值、寻找学科立场的努力。教育、教学研究者们一直以来对学科性质、研究问题域、研究方法以及方法论的探讨,都在努力为教育学学科立足寻根,为教育学学科发展立法。但必须承认,奠定学科方法论基础绝非易事,也非一时之功,否则教育学学科合法性问题早已开解。这需要包括教学论研究者在内的教育理论研究者,谨怀方法论自我意识,自觉探索教学论乃至教育学学科方法论,推动整个学科发展。

参考文献:

- [1] 吴元樑. 科学方法论基础[M]. 北京:中国社会科学出版社,1984:134.
- [2] 袁贵仁. 论哲学思维方法[J]. 哲学研究,1987(8):34-41.
- [3] 吴元樑. 当代社会科学发展的方法论特征[J]. 中国社会科学,1992(3):65-78.
- [4] 叶澜. 教育研究方法论初探[M]. 上海:上海教育出版社,1999:14-18.
- [5] 李政涛. 教育科学的世界[M]. 上海:华东师范大学出版社,2010:121.
- [6] 辞海[M]. 上海:上海辞书出版社,2010.
- [7] 汉语大词典:第7卷[M]. 北京:汉语大词典出版社,1991:646.
- [8] 马克思恩格斯全集:第12卷[M]. 北京:人民出版社,1962:751.
- [9] 傅寿宗. 试论问题和方法的定义[J]. 科学技术与辩证法,1990(4):7-11.
- [10] 现代汉语词典(修订本)[M]. 北京:商务印书馆,1996:1332.
- [11] 林定夷. 科学中问题的结构与问题逻辑[J]. 哲学研究,1988(5):52-38.
- [12] 童世骏. 作为认识论范畴的“问题”[J]. 学术月刊,1991(7):34-38.
- [13] 吴康宁. 教育研究应研究什么样的“问题”——兼谈“真”问题的判断标准[J]. 教育研究,2002(11):8-11.
- [14] 徐继存. 教学论的本性与追求[J]. 教育研究,2010(1):91-94.
- [15] 李森,赵鑫. 20世纪中国教学论的重要进展和未来走向[J]. 教育研究,2009(10):42-48.
- [16] 李森,张东. 教学论研究三十年:实然之境与应然之策[J]. 西南大学学报:社会科学版,2009,35(5):118-124.
- [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,2008,34(6):130-138.