

论教学研究范式变革的机理

张鸿翼¹, 崔友兴²

(1. 西南大学 教育学部, 重庆市 400715; 2. 海南师范大学 海南省基础教育课程与教学研究基地/初等教育学院, 海南 海口 571158)

摘要:教学研究范式是指教学研究者所遵循的一套信念、传统、理论和方法,是特定时期、特定阶段教学研究者所遵循的研究范型。教学研究范式变革的特征主要体现为历史性、文化性和境遇性。知识型的转换、教学思想的引导、教学研究问题域的突破、教学研究方法的革新和教学技术的变革是推动教学研究范式变革的内在机理。

关键词:教学论;教学研究;范式变革;机理

中图分类号:G420 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2018)03-0089-06

唯物辩证法认为事物永远处于变化和发展之中。在社会不断进步、技术不断革新和思想不断涌现的新时代,“唯有变化是不变的”。教学论的发展、教学研究的推进亦是如此。在不同的历史时期和特定的发展阶段,教学研究呈现出不同的范式。正是教学研究范式的更替、转型和创新推动了教学研究的进步,使教学论的发展呈现出各具特色的流派和精彩纷呈的思想。因此,探讨教学研究范式变革的内涵、特征和机理,有助于在理论上进一步揭示教学研究范式转型和创新的内在机理和深层机制,同时能够为推动教学研究的发展和教学实践的变革提供启示和借鉴。

一、教学研究范式变革的内涵

“范式”(paradigm)是由美国著名科学哲学史学家库恩(T.Kuhn)在《必要的张力》(The Essential Tension)(1959年)和《科学革命的结构》(The Structure of Scientific Revolutions)(1962年)中提出来的。库恩认为:“一方面,范式代表着某一科学共同体的成员所共同分享的信念、价值、技术以及诸如此类东西的集合;另一方面,范式又是指集合中的一种特殊要素——作为模型或范例的具体解决问题的方法。”^[1]国内学者认为,“范式指从事同一个特殊研究领域的学者所持有的共同信念、传统、理论和方法”^[2],是“为某一领域中研究者共同遵守的具有凝聚力和组织力的,并且取得了具有历史意义的研究成就的科学研究规则、典范或模型”^[3]。由此可见,范式是指研究者在研究过程中体现出来的具有共通性的研究理念、价值取向、研究规范以及所遵循的方法论和具体研究方法等的总和。据此,教学研究范式是指从事教学研究的工作者所遵循的一套信念、传统、理论和方法,是特定时期、特定阶段教学研究者所遵循的研究范型。变革即变化、革新,包括两个方面:一是“无

收稿日期:2018-03-26

作者简介:张鸿翼,西南大学教育学部,博士研究生。

基金项目:教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“中国教师教育教学质量研究”(17JJD880001),项目负责人:李森;海南省哲学社会科学规划课题“海南教师教育教学质量提升研究”(HNSK(YB)17-38),项目负责人:李森;海南省高等学校教育教学改革研究项目“卓越小学教师职业认同与培养路径研究”(Hnjg2018-21),项目负责人:崔友兴。

中生有”，即创造出新的思想、新的理论或新的事物，是彻底性和根本性的变革；二是“有中更好”或者“有中更优”，即在原有基础之上实现新的突破，既可以是局部的变化，也可以是整体性的发展，只是这种变革尚未触及其根基所在。为此，教学研究范式变革意味着教学研究范型的转变，一般表现为教学研究信念、理论、方法以及技术等革新。

具体而言，教学研究范式变革包括两层意蕴：首先，教学研究范式变革意味着新旧范式的更替与转型，是教学研究范式的根本性变革。如在教学研究范式变革中，从逻辑演绎思辨研究范式到科学型研究范式，再到文化型研究范式的变革。尽管每一种教学研究范式的出现都有其特定的历史背景、文化土壤、价值取向，以及所针对的特定问题域，不能简单地以“先进”“落后”或者“孰优”“孰劣”的标准来判定。然而，新的教学研究范式的出现或者形成总是源于原有的教学研究范式不能很好地解释、研究教学领域中层出不穷的问题或者各种新异的变化。因此，在一定程度上讲，新的教学研究范式的出现仍是一个推陈出新的过程，它既是对教学理论变革的反映，也是对教学实践，尤其是各种教学疑惑、教学问题的积极反映。其次，教学研究范式变革意味着在特定教学研究范式内部的结构变化，包括教学研究思想、理论基础与研究方法等的变革，如在科学型教学研究范式中，其教学研究思想涉及到经验主义、逻辑实证主义、科学实证主义等思想，其理论基础则涉及到心理学、社会学、统计学等多学科的相关理论，其研究方法则包括早期的观察法、测验法、调查法，到后期的各种教育教学实验方法和数理统计分析方法，以及多重研究方法的混合运用。可见，教学研究范式的变革体现了教学研究者的不懈探索，是教学研究对社会发展、教育教学变革所做出的积极回应，是特定时期教学研究共同体在教学研究过程中体现出来的范型，是对教学研究发展的推进和创新。

二、教学研究范式变革的特征

教学研究范式是一定历史和文化背景下的教学研究范型，教学研究范式变革是新旧研究范式的转型和更替，或者是教学研究范式内部的结构变化。在教学研究范式变革中，体现出历史性、文化性以及境遇性的特征。

首先，教学研究范式变革具有历史性。教学研究范式的更替与转型是基于特定的历史基础的，并反映特定教学的历史图景。如捷克教育家夸美纽斯(Comenius, Johann Amos)在《大教学论》中体现出来的自然类比范式与当时的自然主义思想密切相关，赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart)在《普通教育学》中呈现出的逻辑演绎思辨研究范式则是与德国的哲学思辨传统和历史文化息息相关，梅伊曼(Ernst Meumann)和拉伊(Wilhelm August Lay)倡导的实验主义教学研究范式则反映了近代科学发展在教育领域的影响和应用。此外，教学研究范式变革并不是断裂式的，而是具有内在的历史性和连续性。尽管在一定程度上而言，教学研究范式变革是新旧范式的更替，是新的教学研究范式对原有教学研究范式的创新，但是这种更替和创新具有连续性的特征，新的教学研究范式并非是“无中生有”，而是在已有研究范式基础之上的“向前一步”，是对原有教学研究范式的修正和创新。同时，新的教学研究范式的出现并不意味着原有教学研究范式的终结，因为不同的教学研究范式都具有自身的特征和所适用与反映的教学问题域。如在当下的教学研究范式中，既有理性思辨的教学研究范式、实证主义的教学研究范式，也存在后现代主义的教学研究范式。

其次，教学研究范式变革具有文化性。它集中体现为教学研究范式变革的文化特质，即不同文化背景下教学研究范式的文化差异性。在世界三大文化圈中，英美文化圈、欧洲大陆文化圈和东方文化圈由于其文化的差异，导致了其风格迥异的教学研究范式。在特定的文化圈中，尽管在不同的历史时期教学研究范式出现了变革和转换，但仍然体现出特定的文化特质。如中国的文化传统以儒家思想为轴心，经过长期的积淀与发展，形成了独特的个性特征：“天人合一”的思维方式(天人合观、天人感应)；伦理本位的价值取向(宗法制度、人伦本位、群体利益)；“中庸之道”的行事特点。在这种文化背景下，其教学研究图景体现为：教学价值取向上的功利主义倾向；教学目的方面以满足

社会对人才的需要为主;教学内容上强调统一标准,学习规定的科目、教材;在师生关系方面则突出教师的权威地位;在教学评价方面则是以选拔性评价和终结性评价为主。

再次,教学研究范式变革具有境遇性。这主要体现为不同教学研究范式所针对的教学问题域的特殊性,教学研究过程的差异性,以及教学研究结论的解释、应用和推广的情境性方面。理性思辨主义教学研究范式主张基于特定的逻辑演绎原点,遵循一定的推理原则,演绎并构建教学研究体系。如赫尔巴特在《普通教育学》中体现出来的理性思辨教学研究范式以伦理学和心理学为理论依据和演绎支点,形成了教学目的论、课程论、教学过程论以及教学管理论等范畴体系。在该教学研究范式中,其针对的问题域往往是形而上的问题,如个体道德、品行、正义、节制等的培养,其研究过程主要是运用演绎法进行理论推演,其研究结论的解释、应用和推广也为其边界所限制。科学实证主义教学研究范式所针对的问题域则主要是实践中的具体问题,涉及到从教学目标设置到教学方案设计、教学实施以及教学评价等一系列问题,而且强调变量之间的关系,关注教学的有效性。教学研究过程则主张运用调查法、实验法、数理统计法等通过归纳的方式形成教学理论。教学研究结论的解释和应用则更突出其情境性。可见,不同教学研究范式都有其情境差异性,这使得教学研究范式变革不仅体现出特定教学研究范式的境遇性,而且也体现出教学研究范式转换的时空情境、诱发因素和支撑条件等境遇性因素。

三、教学研究范式变革的机理

教学研究范式变革既涉及到教学研究发展的内在动因,也涉及社会、文化等外在诱因和支持性条件。具体而言,教学研究范式变革的机理包括知识型的转换、教学思想的引导、教学研究问题域的突破、教学研究方法的革新以及教学技术的变革。

(一)知识型的转换

社会的变革,尤其是政治、经济和文化的发展是引发教育教学变革的重要动因。然而,社会发展对教育教学提出的要求,在其本质上是通过知识的重新选择和传播而实现的。正如有学者指出:“教育学家们主要是从社会状况(主要是政治和经济状况)来考察一个时代的教育状况,这也是非常有道理的,有助于把握教育的社会性质。但是,这种研究的视角忽略了一个重要的问题,即一个时代社会政治和经济所提出的教育要求也是通过教育过程中知识的重新筛选、配置和传播来实现的,或者说,对教育提出的新的政治与经济要求实质上体现在新的知识要求。”^{[4]8}由此可见,统治者对教育提出的要求实质上是新的知识型要求,也就是代表和体现其价值立场、意识形态和阶级利益的知识型要求。在不同的知识型背景下,由于知识生产、传播及评价标准等的差异,相应地出现了极具差异性的教学研究范式,知识型的转换也必然导致教学研究范式的转换。可见,知识型变革是诱发教学研究范式变革的重要动因。

从知识型变革的视角来看,人类的知识型大致经历了如下四个阶段:神话知识型、形而上学知识型、科学知识型和文化知识型阶段^{[4]46}。基于此,在教学研究范式的演变过程中,也相应地经历了神话型教学研究范式、形而上学型教学研究范式、科学型教学研究范式和文化型教学研究范式四个阶段。神话知识型的特征主要表现为神秘性、情景性、叙事性和隐喻性。从广义的角度而言,这个阶段的教学活动主要蕴含在日常生产生活中,旨在实现生产劳作经验的传递,或者年长者对儿童进行礼仪规范、祭祀、占卜等知识的讲授,进而使得儿童习得集体相应的行为规范,并逐渐完成社会化。此时的教学研究是极其朴素的、纯粹的,主要体现为生产生活经验的总结。形而上学知识型的特征主要体现为逻辑性、演绎性、抽象性、思辨性和终极性。在形而上学知识型背景下,教学研究范式主要体现为逻辑演绎的理性思辨研究范式。如夸美纽斯在《大教学论》中认为教学是“为来世永生做准备”,从而借助逻辑演绎和自然类比,探讨“把一切事物教给一切人类的全部艺术”。同时根据自然的变化及特征,提出了教学适应自然、直观性教学和泛智教学等原则。赫尔巴特在《普通教

育学讲授纲要》中以伦理学为理论依据,构建了教育目的论;以心理学为理论依据,提出了教学过程的阶段论;以兴趣为基点,演绎出了教学的内容和范畴。科学知识型的特征表现为客观性、价值中立性和求真的品格,主张科学研究是一种价值无涉,以问题为导向,通过描述客观现象,揭示客观规律,实现对事物本真认识的研究。据此,在科学型教学研究范式中,教学研究强调客观性、价值中立性,旨在揭示和获得纷繁复杂的教学现象背后的客观规律和本质认识;在教学研究过程中,主张运用实验、统计分析、测量等方法和技术研究教学问题,进而形成关于教学的具有普遍解释力的知识。文化知识型的特征则集中体现为文化性、价值性和情境性。在文化知识型背景下,教学研究突出人的主体地位,强调研究的人文性、伦理性、道德性,教学研究的重点重在实现对教师和学生专业生活和日常生活的改进,研究过程本身是价值关涉的,研究者不再是脱离研究对象和研究情境的客观存在,而是嵌入特定环境中,与研究对象密切交往的主体。因此,在文化知识型教学研究范式中,教学研究的方法主要体现为质化研究、叙事研究、课堂志等^[5]。

(二)教学思想的引导

思想具有强劲的洞察力和穿透力,它能够透过世间的迷雾,直抵事物的本质。每一次社会的变革无不肇始于思想的启蒙和引领。教学在本质上是师生之间以人类文化知识为载体和中介所展开的互动交往活动,是教师与学生之间思想的碰撞,是“一个灵魂撼动另一个灵魂”。因此,教学永远具有思想性不仅是应然的愿景,更是教学的本体属性。在一定程度上而言,教学变革的发生主要源于社会变革,尤其是政治、经济、文化和科技的进步所提出的新的要求,但在其实质上,是新思想的萌发,是新旧思想的冲突、转型和更替所诱发的教学的转型。因而教学研究范式变革离不开教学思想的引导。

从教学思想史的角度而言,每一次教学思想史的演进都相应地产生和形成了不同的教学研究范式。从夸美纽斯的自然主义教学思想到赫尔巴特的主知主义教学思想,再到杜威的实用主义教学思想,可以说是教学思想史上的三次重大转型,相应地也引发了教学研究范式的三次变革。夸美纽斯从自然类比的角度出发,提出教学思想和教学原则,如关于“自然遵守适当的时机”原则的阐述,夸美纽斯指出“一只鸟儿要想繁殖它的种类,它不会在万物都被寒冷冻僵了的冬天去繁殖,也不会再在万物都被酷热烤焦了的夏天去繁殖,……它只有在春天去繁殖,因为那时太阳给万物带回了生命与精力”^{[6]76}。据此,“人类的教育应该从人生的青春开始,就是说,要从儿童时期开始(因为儿童时期等于春天,青年时期等于夏天,成年时期等于秋天,老年时期等于冬天)。”“一切学科都应加以排列,使其适合学生的年龄,凡是超出了他们的理解的东西就不要给他们去学习。”^{[6]77-78} 赫尔巴特教学思想以培养人的伦理道德和理智能力为核心,运用逻辑演绎的方法建构其教学理论体系。如赫尔巴特基于对心理学中兴趣概念的分析、借鉴和模仿,论述了教学的步骤。他认为兴趣的概念包括注意、期望、要求和行动四个相互区别的阶段,据此,提出教学的步骤也应包括清楚、联合、系统和方法四个环节。赫尔巴特教育学派在教学研究中,尤其是对教学目的和教学过程的论证,强调培养人的理智能力、推理能力和思辨能力,主张从伦理学、心理学的理论出发,演绎教学的理论体系,形成了主知主义和逻辑思辨主义的教学研究范式。杜威在实用主义思想的指导下,主张教学研究应像科学研究一样,遵循严谨的实证分析和归纳的过程,形成了科学实证的教学研究范式。比如在分析思维的五个阶段(暗示、理智化、假设、推理、用行动检验假设)后,他提出了教学的五个步骤:“第一,学生要有一个真实的经验的情境;第二,在这个情境内部产生一个真实的问题,作为思维的刺激物;第三,他要占有知识资料,从事必要的观察,对付这个问题;第四,他必须负责有条不紊地展开他所想出的解决问题的方法;第五,他要有机会和需要通过应用检验他的观念,使这些观念意义明确,并且让他自己发现它们是否有效。”^[7]可见,在杜威的教学思想体系中,强调教学研究应像科学研究一样,从提出问题、界定问题、形成假设、验证假设,到最后得出结论,形成了教学研究的科学主义范式。

研究、课堂志等研究方法。教学研究方法的革新是教学研究范式变革的重要机理,在不同的教学研究范式中,其所运用的教学研究方法亦是大相径庭。从形而上学型教学研究范式到科学型教学研究范式的过渡,意味着其研究方法从演绎法向归纳法的转型,从逻辑思辨式研究向实证分析式研究转向。为此,教学研究范式变革离不开教学研究方法的革新和转型。

(五)教学技术的变革

技术是推动社会发展的关键因素,是推动教学演变和发展的重要动因。从原始初民时期的教学到古代社会的教学,再到近现代社会的教学的转型,其背后也是教学技术的不断更新。在不同的教学研究范式下,其所运用的教学技术往往也不尽相同。

在原始初民时期的神话型教学研究范式中,由于生产力水平低下,教学通常表现为年长一代对年幼一代的经验传递,帮助儿童获得日常生活和交往的基本规范、礼仪知识与仪式性知识。这一期间的教学技术主要是一些朴素的实物的运用,如木棍、石器等的使用。在古代的形而上学型教学研究范式中,教学研究聚焦于学科体系和宏大理论的构建,教学研究通常为逻辑演绎法,如从《圣经》或者一些经典论著中寻找不证自明的逻辑演绎点,进而通过逻辑分析,建构教学理论体系。这一期间的教学技术主要是服务于直观教学的实物、图画、绘本等教具。在近现代的科学型教学研究范式中,教学研究强调实证归纳,注重从经验、事实和数据中获得普遍性的认识和结论。这一时期的教学技术除了传统的实物教具之外,还运用了幻灯机、计算机、投影仪等现代多媒体技术,而教学研究技术则打破了传统的逻辑思辨,大量运用了现代测量技术、调查技术、数理统计技术、观察与实验等技术,尤其是在教学研究评价方面综合利用了现代信息技术,提高评价的科学性,为改进教学研究提供有效的反馈信息和建设性策略^[11]。由此可见,教学技术的变革是教学研究范式转型的重要动因,推动教学研究范式变革与创新,需要革新教学技术,尤其是需要加大对当下现代信息技术、“互联网+”教学技术的运用,充分发挥教学技术对教学发展和教学研究的推动作用。

参考文献:

- [1] KUHN T. The structure of scientific revolution[M]. University of Chicago Press, 1962:175.
- [2] 靳玉乐. 现代课程论[M]. 重庆:西南师范大学出版社,1993:29.
- [3] 张武升. 教学研究范式的变革与发展趋向[J]. 教育研究,1994(12):67-74.
- [4] 石中英. 知识转型与教育改革[M]. 北京:教育科学出版社,2001:8,46.
- [5] 李森,崔友兴. 论教学研究范式的历史变革及其当代走向——一种知识型的视角[J]. 当代教育与文化,2012(3):83-88.
- [6] 夸美纽斯. 大教学论[M]. 傅任敢,译. 北京:教育科学出版社,1999:76,77-78.
- [7] 约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,1990:174.
- [8] 熊川武. 论教学论基本问题[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2010(1):9-15.
- [9] 李森,陈晓端. 课程与教学论[M]. 北京:北京师范大学出版社,2015:282.
- [10] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京:教育科学出版社,2000:12.
- [11] 李森,崔友兴. 论教师教育治理体系现代化[J]. 西南大学学报(社会科学版),2014(5):65-72.

责任编辑 曹 莉

网 址: <http://xbbjb.swu.edu.cn>