

我们该怎样做研究

——对课程与教学论主流研究范式的反思

马勇军

(青岛大学 师范学院, 山东 青岛 266071)

摘要:重理论思辨、轻实践研究,研究方法简单粗糙,是当前课程与教学论主流研究范式的两大缺陷。欠缺科学精神、方法意识薄弱、评价机制不健全,是造成当前主流研究范式缺陷的主要原因。基于此,应从六个方面改善课程与教学论主流研究范式:关注对实践问题的微观研究和行动研究;加强方法意识,融入科学精神;建立课程与教学论的方法论体系;转变研究思维方式;改善现有评价体系;加强研究生培养过程中方法意识的培养和方法训练。

关键词:课程与教学论;主流研究范式;课程与教学论研究

中图分类号:G423.04 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2011)07-0003-06

作为课程与教学论专业的研究者,我们很幸运,因为近年来基础教育课程改革为我们的专业提供了高速发展的良好契机,课程与教学领域的研究景象也确实呈现出空前的繁荣。但在课程与教学论学科迅速发展的同时,我们也遭遇到一系列令人难堪的问题:(1)课程与教学论研究经常得不到其他学科研究者甚至是教育学科内部人员的认可,难道课程与教学论还没有成为一门成熟的学科?(2)一线教师对课程与教学理论和学说也并不“感冒”,该领域研究成果并没有在实践中发挥应有的作用,难道课程与教学论不是一门应用性很强的教育学科?(3)改革开放后,我国已引进了很多国外新理论,国内课程改革也轰轰烈烈,但“本土化的理论体系”却迟迟难以建立,难道面对“中国有出色的教学实践,无出色的教学论”^[1]的说法,研究者们真的无能为力?……诸如此类的问题着实令我们感到困惑和尴尬。本文以课程与教学论研究为视阈,反思课程与教学论主流

研究范式,探寻走出课程与教学论研究困境之路。

一、课程与教学论主流研究范式的内涵

“范式”这一概念最初由托马斯·库恩于1968年提出的,是支撑其科学论的关键概念。在库恩看来,所谓“范式”,是指科学共同体的共有信念,这种共有信念建立在某种公认的并成为传统的重大科学的基础上,为共同体成员提供一种把握研究对象的概念框架,一套理论和方法信条,一个可供仿效的解题范例,它规定并表征了一定时期内某一科学的发展方向和研究途径,同时决定着共同体成员的某种形而上学的信息和价值取向,即他们的自然观、世界观和价值观。^[2]

我国学者陈向明根据库恩的定义,指出:“范式是从事某一科学的科学家群体所共同遵从的世界观和行为方式,代表该共同体成员所共有的东西。范式可以被认为是一种‘学科基质’(disciplinary matrix),包括四个方面的内容:

* 本文是教育部规划课题“中小学教师专业化发展的现实路径——基于高校与地方共建教师专业发展学校的实践研究”的阶段研究成果之一。

收稿日期:2010-12-29;修回日期:2011-03-22

作者简介:马勇军(1969—),男,回族,山东滨州人,副教授,博士,青岛大学师范学院基础教育研究中心副主任,主要从事课程与教学研究。

(1) 特定的符号概括,如 x 、 y 、 z ; (2) 共同承诺的信念,如热是物体构成部分的动能; (3) 共有的价值,如预言应该是精确的,定量预言比定性预言更受欢迎; (4) 范例,即对问题的具体解答,如自由落体运动。‘范式’的基本原则可以在本体论、认识论和方法论三个层面表现出来,分别回答的是事物存在的真实性问题、知者与未知者之间的关系问题以及研究方法的理论体系问题。这些理论和原则对特定的科学家共同体起规范的作用,协调他们对世界的看法以及他们的行为方式。”^[3]

基于此,可以对课程与教学论研究范式作一类推的描述性界定,即在对课程与教学论的研究过程中,研究群体所形成和建立的共同价值和信念,以及在此价值观指导下的研究方法和研究途径。从目前课程与教学领域的研究看,是一个多种研究范式并存的状态,其中,具有权威性的、核心的价值观及其研究方法和研究途径,即课程与教学论主流研究范式。

二、我们是怎样做研究的

关于课程与教学论当前的研究状态,国内很多学者已经进行了深刻的反思和批判。笔者认为,从价值追求和研究方法两个方面,当前我国课程与教学主流研究范式存在以下两个重要问题。

(一) 从价值追求看,重视理论性,忽视实践性

课程与教学论是教育学科中最具有应用性和实践性的学科,我们理应一方面从课程与教学实践中寻找规律、概括模式,一方面根据理论去指导实践、改变实践,并从实践中发展和完善理论。但我们却普遍重视理论研究,近些年来对历史上教学思想与理论的探讨、反思和对国外教学理论与思想的译介颇多,我们往往遵从着理论内部所特有的逻辑来批评实践、提出观点。我们这样做的目的一方面是希望在已有理论上构建更“高”更“新”的理论,一方面也是希望用理论的框架和语言提高课程与教学论学科的学术品味。这样做是非常需要,也是无可厚非的。但如

果因此无视丰富多彩、鲜活生动的课程与教学实践,而是一味追求课程与教学论的理论性,则是值得警惕的。而且,这样的追求一旦成为了课程与教学领域的主流研究范式,课程与教学研究就成为了对“课程论”和“教学论”的研究,而不是对“课程”与“教学”的研究。有人把这种现象称为研究对象的偏移。^[4]这样做不仅没有让课程与教学论研究得到外界的认同,而且使我们越来越远离鲜活的课程与教学实践。

同时,为了在理论上有所“创新”和“突破”,一些研究者在书斋文献中玩味“经院哲学”式的文字游戏,借用其他学科理论阐释大家都已经明白的道理,或提出翻译出新的名词使得理论更加晦涩难懂。这样做的后果造成了课程与教学领域研究领域的混乱,别说一线教师看不懂,很多博士生导师都慨叹看不懂论文。其实很多文章都是在用高深、玄妙的话语说一些其实大家明白的事情,看完文章后似懂非懂,久而久之,本来简单的问题复杂化了,本来都清楚的事情反而不明白了。这难道就是我们所追求的理论吗?

(二) 从研究方法看,思考式研究居多,量化研究和质性研究粗糙

国内文献中对教育研究方法的分类主要有两种,一是把教育研究方法分为哲学思辨式、量化研究(有的称为科学主义研究范式或实证研究)、质性研究(有的称为定性研究或解释性研究)三种类型;一是把教育研究方法分为科学主义范式和人文主义范式(人文主义范式中包含了哲学思辨式研究和质性研究)。笔者更同意第一种分类。因为哲学思辨式研究更关注理论推演和思辨,而质性研究则注重在非量化数据基础上的解释和归纳,两类方法之间有明显区别。国内很多学者已经对当前教育领域(包括课程与教学研究领域)的研究方法进行了深刻反思,尤其是一些学者在对国内外学术期刊与硕博学位论文内容分析基础上提出的批评更有说服力。他们^①普遍认为,国内教育研究中最常用的就是思考式研究(其中的大

^① 例如,张红霞.我国课程与教学研究的困境与出路[J].教育发展研究,2005(3):39-43;田虎伟.中美两国高等教育研究方法现状的比较分析[J].中国高教研究,2008(4):28-32;徐辉,季诚钧.高等教育研究方法现状及分析[J].中国高教研究,2004(01);马云鹏,林智.质的研究方法及其在教育研究中的应用[J].中国教育学报,1999(2);郑日昌,崔丽霞.二十年来我国教育研究方法的回顾与反思[J].教育研究,2001(6):17-21;等等。

多数研究还不能称之为哲学思辨),这种研究往往又可以具体表现为文献评述型、经验感悟型、批评建构型、应然指导型等,而质性研究和量化研究数量较少。而且,数量化研究的重点尚在离教育实践较远的、政策性较强的领域,统计学似乎没能很好地用来研究与教育实践密切相关的课程与教学、教师、学生等领域。^[5]

同时,即使有些学者使用了质性研究或量化研究,也相对粗糙。如虽有研究人员进行了实际调查,花了大量的时间,取得了许多有用的数据,但由于缺乏量化研究能力而未能发挥数据的潜在作用。虽有学者在尝试使用一些质性研究方法,如教育叙事等,但由于对叙事研究理论背景缺乏理解,造成模式化、缺乏深度描述和深度解释、主观性太强等问题,严重影响了研究结果的可信性。

笔者认为以上两个方面是相互关联的,如果过分追求理论性的价值取向,必然带来研究方法的简单和粗糙,课程与教学论主流研究范式的这两个缺陷,成为制约课程与教学论发展的障碍。

三、我们为什么这样做研究

(一) 东方传统文化中欠缺所谓的近代西方科学精神

英国近代生物化学家、科学技术史专家李约瑟博士曾提出过引起众多学者热烈讨论的问题——“为什么近代科学(如我们所知自17世纪伽利略时代起)不在中国文明(或印度文明)中间产生,而只在欧洲发达起来”。^[6]对这个问题的回答是多种多样的,但中国传统文化中科学文化的欠缺是一个比较公认的重要原因。著名科学哲学、科学史家刘钝就明确提出,“相比于西方近代文化,中国传统文化最大的遗憾就是科学精神的缺憾”。^[7]

中国传统文化一般不热衷于严格的逻辑推理形式和抽象的理论探讨,而是更倾向于模糊笼统的全局性的整体思维和直观把握,去追求和获得某种非逻辑、非形式分析所能得到的真理和领悟。中国文化的思维方式对客观世界和现实人生具有整体把握的特点。这种思维固然有它的优势,但不注重逻辑分析和严谨的抽象对于科学产生和发展是不利的。这正是近代科学没有在中国产生的主要原因。这种思维方式反映在我们的研

究中就是经验型、感悟型、构想型研究占据了相当份额,“我们”不是把主要精力放在细致地观察、取证和分析现实的学校、课堂、教材、教学、教师和学生,而是喜好凭借理论的演绎、直观感悟来进行研究。因此,笔者认为,科学精神的缺乏是导致课程与教学论主流研究范式存在问题的最根本原因。

(二) 方法意识薄弱

早在1982年,国务院学位委员会批准设立以叶佩华教授为主要导师的全国第一个“教育科学研究方法”专业硕士点,这标志着教育科学研究方法已经成为一个研究方向和二级学科。但从随后的发展来看,“教育科学研究方法”并没有得到教育研究领域的高度重视。在教学论领域,早有学者指出:新中国成立以来的相当一段时期内,对教学论研究方法的研究积累很少,甚至教学论方法这个命题从来没有在它自身的意义上得到应有的重视和承认。我们或机械地全盘套用苏联教学论,或用政治工具论、机械反映论来取代关于教学的科学研究,用政治工具论和机械反映论来取代关于教学的科学研究,用政治方针的演绎和政治工具性的价值判断来取代教学论方法论的科学探讨。^[8]以至于为了尽快地建立教学论的体系学说,很多研究者才接纳了前人的研究成果,只是采用形而上学的思辨方式,演绎出各种超越教学实践的“中层规范体系”。

想一想我们对研究方法的态度吧,我们往往对该用哪些“研究方法”讨论的多,却忽略了我们已经用了的方法与正在用的方法。因此,可以说,方法意识薄弱是导致课程与教学论主流研究范式存在问题的直接原因。

(三) 评价机制制约

绝大部分课程与教学论研究者都在高校或研究所工作,我们无论是在职称评定还是科研工作评价都受着现代科研评价体系的制约。很多高校都给各种职称的专业人员定下任务,一定时间之内必须要完成一定的科研工作量。而这种工作量都是指的理论成果,而不是对某所学校的改革,某种实践模式的形成等实践结果。因此,教育研究者关注的是论著数量,为了效率更高,很多研究者就更愿意走书斋式研究之路,因为这样的方式会更快地出成果,即使是进行量化研究或质性

研究也会考虑“多快好省”的原则，很多研究难以规范。

同时，从当前我国教育研究界课题审批和成果评奖现状分析，较青睐于宏大的研究，而对于微观层面的研究课题与成果很难中标。与一些较为成熟的学科专业期刊相比（如心理学、社会学），大多教育学权威专业期刊更加注重文章的理论性，而相对忽视文章的研究方法；国内相当一部分研究区分不出是理论演绎还是实证研究，很多文章的行文中只能看出引言、论点与论据，但分不清哪些是别人的研究，哪些是自己的研究，和别人的研究是什么关系，自己怎么做研究，结论是如何得来。

以上这些都助长了课程与教学论专业领域（甚至是整个教育学领域）研究的浮夸之风，阻碍了课程与教学论合理研究范式的形成和发展，更影响了课程与教学论学科发展。

四、我们应怎样转变自己的研究

（一）关注实践，注重微观研究和行动研究

课程与教学论研究领域确实需要一些实践经验丰富、理论修养高深且颇富想象力和创造性的“智者”对课程与教学问题进行深度的思考和理论建构，进行“应然”思辨，这是“上天”工程，它可以提高这个学科的理论高度与思想深度，为课程与教学领域的研究指明方向，也为课程实践提供宏观指导。也需要一些学者引介国外先进的研究（包括研究方法和研究结论），开拓我们的研究思路，增加课程与教学研究的宽度和开放度。但更需要有人面向实践、面对具体问题，运用适切、精致的方法搜集材料，在理性分析基础上阐释实然，在行动研究中改变实践，这是“入地”工程，会增加我国课程与教学研究的厚度和坚实度。

所以，绝大多数的课程与教学理论工作者应关注实践、脚踏实地，进行更多的微观研究和行动研究，做课程与教学论学科大厦的一块坚实的砖瓦。“宫殿”虽然辉煌，但没有坚实的基础总归是“空中楼阁”。“砖瓦”虽然简朴，但它来自本土实践，可以长久支撑我们的学科建设。未来的课程与教学研究势必要改变“上不着天、下不着地”的研究状态。

（二）加强方法意识，融入科学精神，在求真基础上求善

任何一门科学的发展都离不开严格的方法，课程与教学研究中的最大问题不是用什么方法的问题，而是有没有科学精神和方法意识。因此，要突破课程与教学论学科的发展瓶颈，我们必须树立方法意识。

为了有效地培养方法意识，我们需要理解课程与教学的规律与科学特点。课程与教学（或者说教育学领域）既是一门科学也是一种艺术，说它是科学，是因为其中有一定的规律可循，这种规律的把握有助于课程与教学实践；说它是艺术，则是因为课程与教学绝不仅仅是一种“合规律性”的技术操作，而是具有艺术的特性：即具有明显的个性、创造性和美感。我们既不能因为其科学性而否定其艺术性，也不能因为其艺术性而否认科学性。也正是因为其科学性，我们才可能去通过设计某些活动，运用一定方法来搜集和分析相关资料去探索规律。但是这些规律都是隐藏在现象背后的，没有批判、质疑、求真的精神追求，不能搜集到客观、全面、翔实材料，不去进行严谨、求实、深刻的思考，这些规律就难以被我们真正把握。因此，我们必须首先要有科学精神，要在科学求真的基础上再去艺术求美和人文求善。

（三）建立课程与教学论的方法论体系

教育研究的方法论问题一直是教育学发展过程中所面临的最为复杂也是最为根本的问题之一。我国教育学者也在尝试着确立自己的研究方法论，以便为教育学发展提供一个比较宽阔的平台和进一步拓展的空间，最终完成建立一个科学体系的使命。但是教育研究方法论不可能从哲学演绎出来，也不可能从其他学科的方法论中推导出来，教育研究的方法论只能是通过教育研究活动自身的系统反思得来。^[9]课程与教学研究方法论属于教育学研究方法论的一个组成部分。它因为课程与教学论不同于其他教育学科的特征而得以存在，可以简单定义为课程与教学领域的研究思路、方法、策略及其指导思想所构成的系统。

从目前来看，课程与教学论的方法论体系还没有建立，因此，我们不仅要引进国外先进理论，更要学习国外研究方法，逐渐形成我国课程

与教学论的方法论体系。

(四) 转变研究的思维方式

研究思维方式对学科研究的影响是深刻而决定性的。长久以来,我们对课程与教学的研究偏好探讨课程本质、课程与教学的价值等一些本质性的、根本性的问题,但实际上,课程与教学本身就是一个复杂的系统,具有大量复杂性的特征,如非线性特征、不可还原性、自组织性、锁定效应等。^[10]所以,过于强调课程与教学规律的真理性,仅仅依据简单化的思维探究课程与教学的现象、问题是远远不够的,一种有效的解决方式就是采用复杂性的研究思维理解复杂的课程与教学系统,采取多元视角和多元方法重新认识、研究复杂对象,从与该事物(对象)相关的他事物(对象)去理解此事物(对象),实现研究思维的复杂性转换,以实现认识上的突破性发展。

(五) 改善现有评价体系

首先,应把理论成果评价改为代表作制,即不以数量论,而关注质量。

其次,增加实践成果评价,如能否帮助一所学校进行课程改革,能否帮助教师进行教学法探索等,鼓励研究者关注实践问题,深入实际,真正体现课程与教学论的学科特点。像2010年教育部组织评选的全国基础教育课程改革教学成果奖就代表了这一方向,如果能把这种评奖方式坚持下去,一定会对我们的主流研究范式转变起到重要作用。

再次,课题评审与论文评审要重视研究方法的运用与规范。因为通过课题评审、专业刊物发表等环节,能引导注重方法的研究。如在课题评审中加强对研究设计规范性的要求,在论文评审中,关注研究方法部分,在一些专业权威期刊中增加实证研究论文用稿数量,并注意行文格式。西方与我国的港台相关领域研究(主要指定性和定量研究)的文章格式较为统一,一般可以分为研究背景、文献综述、研究方法、研究结果、讨论和建议等几大部分,从大部分文章中可以清晰地看出为什么做这个研究、前人都做了哪些相关研究、本研究 and 已有研究的联系与区别、研究的方法、过程、结果、结论及其解释。总之,能让读者明白作者如何做研究,甚至可以部分重复作者的研究。我们的专业期刊也要在这些方面逐

渐和国际接轨,从研究表述开始加强学术规范,引导研究者的方法意识。

(六) 注重并加强研究生培养过程中方法意识的培养和方法运用的训练

对比国内外课程与教学论研究生培养模式,我们发现,欧美、我国的港台特别重视研究方法训练,量化研究和质性研究在研究生课程设置中占了很大比重,而我国内地研究生培养中研究方法训练则相对较弱,很多研究生虽然本科、硕士,甚至博士期间都开设了相关课程,但他们在作论文的时候依然感觉不会使用方法。因此,国内未来的研究生教育要委派具有丰富研究经验的教师或教师团队,对研究生进行系统训练,让研究生不断在各种研究任务中,练习和体验方法,从而为他们毕业后的研究打下基础。

总之,如果我们希望课程与教学论能像其他自然科学或社会科学那样具有被人广泛认同的专业性,那么在对课程与教学研究时,就必然需要遵循研究的一般规则,形成新的被学科研究人员所自觉遵守的主流研究范式。当然,倡导课程与教学论主流研究范式的转型,并不是排斥或放弃原有的研究方法。一方面,仍然需要采取抽象的逻辑推演对课程与教学永恒的、客观的本质和规律进行探讨,另一方面,更需要研究者作为课程与教学的实践者,经常深入教育教学的一线,重新审视课程与教学中出现的问题,以多种视角,配以适合的方法进行实践性质的研究。唯有如此,课程与教学论研究才能逐步摆脱尴尬,建立自信。

参考文献:

- [1] 石鸥. 新世纪拒斥这样的教学论——主流教学论困境的根源及其走出 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2002 (3): 32—36.
- [2] 王兆璟. 我国教育研究中的四种范式及其批判 [J]. 兰州大学学报(社会科学版), 2002, 30 (5): 158—163.
- [3] 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: 378.
- [4] 王鉴. 教学论的表述危机与研究转型问题 [J]. 北京大学教育评论, 2004, 2 (2): 88—91.
- [5] 龙安邦. 统计方法在教育研究中的应用——以2001~2007年《教育研究》为例 [J]. 产业与科技论坛, 2008 (7): 161—165.

- [6] J李约瑟. 东西方的科学与社会 [M] //戈得史密斯, 等. 科学的科学——技术时代的社会. 北京: 科学出版社, 1985.
- [7] 学界关于“李约瑟难题”的部分见解. <http://www.oursci.org/ency/Phil/066.htm>.
- [8] 刘钝. 关键是传播科学精神 [N]. 科学时报, 2003-01-03.
- [8] 徐继存. 我国教学论方法的反思与前瞻. 西北师范大学学报 (社会科学版). 1997 (1): 3—8.
- [9] 王洪才. 论教育研究的方法论特征 [J]. 厦门大学学报 (哲学社会科学版), 2007 (1), 115—122.
- [10] 杨小微. 从复杂科学视角反思教育研究方法 [J]. 教育研究与实验, 2000 (3): 64—68.
- (责任编辑: 刘启迪)

How Do We Make Research

—Reflection on the Research Mode of the Theory of Curriculum and Teaching

MA Yong-jun

(College of Teacher Education, Qingdao University, Qingdao Shandong 266071, China)

Abstract: There exist two big defects in the main research mode of curriculum and teaching theory, which pay more attention to theory disputing and less attention to practical research, and its research method of which is simple and rough. The reason is being lack of the science spirit in the traditional culture, the weak awareness of method and the evaluation system. Therefore, measures should be taken in the following six aspects: caring for the micro-research of practical problems and action research; increasing the awareness of method and integrating science spirit; establishing the system of the methodology of curriculum and teaching theory; changing the way of thinking in research; improving the current evaluation system; strengthening the training of method awareness and method training in the process of post-graduate education.

Key words: curriculum and teaching theory; main research mode; research on curriculum and teaching theory

“基础教育未来发展的新特征研究”专题研讨会暨 第二届校长论坛在北京召开

2011年6月28—29日, 由北京师范大学裴娣娜教授主持的全国教育科学“十一五”规划2010年度国家重点课题“基础教育未来发展的新特征研究”专题研讨会暨第二届校长论坛在北京师范大学召开, 会议由北京市教委、北京师范大学教育学部及该项目课题组联合举办。来自北京市海淀区和朝阳区、浙江省杭州市滨江区、四川成都锦江区、四川理县、郑州二七区等项目单位和项目校的代表及部分高校研究人员共130多人参加了会议。

本次会议的主题是区域(学校)基础教育未来发展的思路与重点, 具体围绕三项议题开展研讨: 1. 区域(学校)基于教育未来发展面临的挑战和应对策略; 2. 学习科学的新进展与课堂教学的改革与创新; 3. 信息化与基础教育未来发展(特别是信息化与课程整合、数字化的教与学研究)。

通过研讨, 会议确立了我国基础教育未来发展面临的挑战以及未来发展新特征的理论分析框架: 1. 全球化、信息化、工业化、市场化、城市化对我国基础教育未来发展的影响; 2. 我国未来经济、文化、科技、社会发展对基础教育改革发展的需求(包括文化传承); 3. 未来社会人的素养对基础教育未来发展的限定。确立了“四个学会”的未来社会公民素质发展需求。具体包括: (1) 学会生活: 数学与科学、经济与技术、社会与文化素质; 健康、家庭与消费。(2) 学会学习: 学习能力、信息素质。(3) 学会工作: 有效沟通、社会责任。(4) 学会思考: 实践能力、创造性思维。并揭示出基础教育未来发展的新特征包括非均衡性、多样性和个性化等方面。未来基础教育必须立足于学校的创新发展, 重点是由学校的课程、教学和德育三个方面构成的学校育人模式系统的改革与创新。

本项目研究的三个重点内容: 一是基础教育区域性主体功能区的构建。从不同地区经济文化发展分析本地域基础教育存在形态上的区域特点和城乡差异——非均衡性和多样性, 进而探讨区域性主体功能区的构建。二是项目单位中小学改革创新发展的具体包括两个层面: (1) 学校办学实力的整体提升(基础性)。主要的分析框架: 目标与价值系统、育人模式系统(课程、教学和德育)、制度与管理系统、校长领导力。(2) 学校未来发展新思路。聚焦在各校生动鲜活经验的展呈交流, 聚焦于学生发展(观念与行为层面)。三是学科改革与学生发展研究。依托学习科学与信息科学, 揭示未来学习与发展概念的内涵, 探索学生成长的内在机制。

今后有待进一步研究的问题: 1. 基础教育区域性推进的实施类型及特色, 以及未来发展的政策保障机制问题。2. 学校现代化改革与创新的新思路问题。3. 信息化与学校发展问题, 特别是数字化学习——教与学方式的变革研究的思路。

会议期间还组织与会代表到北京四中、清华附中、北大附小、光明小学考察学习。

(本刊记者 秋 枫)