

论学科教学论研究的实践向度

李学¹, 肖雪²

(1.湖南科技大学 人文学院,湖南 湘潭 411201;2.中山市朗晴学校,广东 中山 528403)

摘要:学科教学论研究应着力于改善学科教学实践,但因存在取向分歧、路径偏颇等原因,其效果并未达到理想预期。学科教学论研究的实践向度需要及时回应教学主体诉求、融合学科逻辑和教学理论要求作为研究框架、推动实证成果有效应用。课堂教学诊断扎根于课堂观察,从案例中融合、生成教学知识,是学科教学研究实践转向的很好范例。

关键词:学科教学论研究;实践向度;范式

中图分类号:G424

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2020)06-0001-05

理论来自实践并且要能够指导实践才具有应用价值,但理论并不直接对应于实践,对实践的指导作用也非立竿见影,理论与实践之间的张力和矛盾在社会分工日益细化、学科迅猛发展的背景下显得尤为突出。高校为破解科研与教学对立状况,倡导将科研成果转化为教学资源、内容,是试图协调科学研究和人才培养两类职能渐行渐远的一种努力。师范类专业教师人才培养过程中如何将理想的教学理论研究与师范生个体的实践能力提升有效融合,特别需要学科教学论研究的实践转向,课堂教学诊断基于教学实际问题开拓延伸教学研究的内容和维度,是“教学病理学发展至该阶段的重要成果”,具有很强的启示意义和示范作用。

1 学科教学论研究的实践问题表征

学科教学论主要研究中小学教学中的问题、现象和规律,既可以是语文、数学、英语等具体科目教学论的合称,又可以是以科目为指向但超越具体科目的一般教学论研究。按照国务院颁发的《授予博士、硕士学位和培养研究生的学科、专业

目录》规定,学科教学论是教育学下属二级学科“课程与教学论”中的研究方向,实践中大都是指向于具体学科的教学研究。师范类专业都开设了对应于具体教学科目的教学论课程。学科教学论在研究和应用层面主要针对具体的学科教学,旨在为学科教师的教学工作提供规范和指导,推动学科教学在合目的性和合规律性基础上培养中小学学生高尚的情怀、积极的人生态度、扎实的学科知识技能,奠定终身发展的基础。但受研究主体、研究对象和传统框架及方法影响,学科教学论的实践影响并不明显,“教学论还没有完全跳出学科发展的初级阶段,就盲目陷入了两种研究范式,一种表现为‘固守书斋’的经院式研究偏向,单纯地注重理论自我演绎,缺乏对实践的关怀。一种表现为‘技术操作’的教学经验研究偏向,在不经批判、规范、矫正的基础上,就直接把具体课堂教学情境中的价值判断用文本形式呈现,失去了教学论‘超实践性’和‘规范性’的逻辑品格和学术理性”^[1]。

研究取向分歧导致实践路径混乱。学科教学论研究由两类主体构成,一是大学和教育研究机

收稿日期:20190909

基金项目:湖南省普通高校教学改革研究项目(湘教通 2018[436]号);2017 年度全国教育科学规划项目(FHB170551);怀化市柔性人才引进资助

作者简介:李学(1974-),男,湖南桃江人,教授,博士,主要从事课程与教学论、语文学科教学研究。

构的学院派研究者,他们多半受过较为严格的教育科研训练,具有较为系统的教育学和对应中小学教学科目的学科知识背景。与教育基本理论和一般教学论研究不同的是,当前学科教学论中的教育学思维框架多半以隐性的方式存在,主要着力于依据学科课程标准理念、教科书取向分析问题并提出解决方案,重视融合教学理论和学科知识形成研究体系。二是兼有研究者身份的中小学一线教师,他们的教学实践经验丰富,问题意识明显,个性取向鲜明,对以教科书为核心的教学文本分析透彻,但缺乏系统的研究思路和框架,其成果与教师个人经历、经验关联较为明显。从传播的效果看,能够即学即用的一线教师研究显然更受欢迎,导致学院派研究者时不时怀疑研究的理论价值,实践转向的呼声高涨。客观状态是“当前我国实践取向的教师教育还存在着对‘实践’的内涵厘定有偏差、教师培养目标模糊欠具体、大学与中小学合作伙伴关系疏松等”^[2]种种障碍。一线教师的实践经验提炼个人化倾向明显,看上去很好很实用但迁移效果并不明显。两类研究者的取向分歧,导致自话自说现象日益明显、实践路向分散,合作共赢局面尚未见到成效。

研究框架固化限制实践应用广度。早在20世纪80年代,顾明远等著名教育学家就提出要建立一门学科教育学,“毋庸讳言,虽然几十年来教学理论有了较大的发展,但师范院校的教材教法课程却显得十分陈旧。因此重建教材教法的理论体系就是我们教育工作者的重要任务。把教材教法改造为学科教育学是一次理论上的飞跃。教材教法过去只是教育学中的一个部分。学科教育学则变成了教育学科中的一个重要分支学科。”^[3]三十多年过去了,学科教学论虽然有了长足的发展,但在教育学科中的地位依然没有实质改变,一个重要原因是没有改变固化的研究框架,没有形成足以支撑其成为教育学分支学科的独特研究对象。学科教学论的研究局限在课程与教学论和学科研究的框架之中,前者移用改造课程与教学论的研究领域,后者纯粹用学科方式研究学科教学内容,都难以产生有广泛实践可能的研究框架。

研究方式偏颇影响实践效果信度。演绎和归纳是科学研究的两种主要方式。学科教学论中的

演绎是根据特定教育原理和理念来阐明学科教学的目的、任务、目标和内容及相应评价手段。2001年开始的新一轮基础教育课程改革以来,教材观、教师观、学生观都较以往发生了很大变化,各门学科课程标准对中小学教学科目的教学、评价、教材编写和课程资源开发提出了新的要求,同时教科书不断改版需要运用新的教学方式与手段。演绎研究以法定文本为依据展开,多带有理想色彩,主张性成分偏多,实证性过程展现较少,可操作性不强。并且课程标准中某些内容的科学性、合理性还值得进一步探讨,如2017版高中语文课程标准的“中国现当代作家作品研习”要求精读至少10位现当代代表性作家作品,“大体了解现当代文学的发展概貌”,还要选读新近发表的作品及评论,撰写作品评论,但是仅仅安排了9课时教学时间,这能否保障学生学习达到目标要求仍存在很大的不确定性。学科教学论研究中的归纳往往是从一堂课、一类教学内容、一个教学事件等教学个例出发,通过思辨方式上升到理论高度,为同类型的教学提供指导或参考,表面上看是很接近自然科学的研究方式,然而教学不仅是传授了什么知识和想要培养什么能力,更重要的是学生在教学中获得了怎样的发展,教学对象和环境的差异很难保障“两次蹚过同一河流”。归纳研究如不根据情境的特殊性确定其适用范围,相比演绎研究更容易将一线教学带向错误的路径。

2 学科教学论研究的实践转向路径

学科教学论作为一种理论成果,呈现了研究者对学科教学具体问题的主要观点,其实践的重要层面是中小学教师的职前培养与职后培训,实践转向所谈的实践是中小学教师教学行为,两类实践紧密相关但并不指向同一内容,因而区分实践主体是讨论学科教学论研究的实践转向最基本的前提。

首先,要厘清实践取向的内蕴。实践是与认识相对的,两者在中国古代哲学范畴可表示为知行关系的处理,包括知先行后、知行并重、知行合一等多种观点,马克思主义特别强调的实践活动,即是对“行”的高度重视。中小学教学领域的认识和实践更具有特殊性和复杂性,一线教师是教

学主体,学科教学论研究成果及个人经验累积是教学认识的基本来源,将教学认识落实到发展学生学科素养的具体活动是教学实践的基本途径。学科教学论的教学认识并不会直接体现到教学实践,需要教师选择并落实为具体教学行为,“在理想状态下,这种知识可以联合起来形成假设-推理系统,但是这是不会发生或者在何种程度上发生却无法预测。”^[4]学科教学论的实践取向(或是对教学实践的作用)在于依据学科教学现状解释教学现象、预测教学效果并提供教学实施的技术路线,既不能以发号施令的姿态替代教师的思考和探索,也不应以预设结果评价具体情境中的教学事件。教师认知需要、学科教学具体情况是学科教学论实践取向最为基本的两个向度,因而适当限定学科教学论的实践边界,并明确学科教学论的实践与一线教师教学实践的联系与区别,研究才能更好地服务于教学实践。

其次,要明晰研究的基本框架。义务教育阶段各学科课程标准颁发以来,学科教学论研究由移用课程与教学论框架逐步转换到解释学科课程标准,特别是在师范类专业认证强化了《教师教育课程标准》实施力度后,“学科课程标准与教材研究”“学科教学设计”等领域成为学科教学论的框架主体。以政策文件的规范性要求为依据提高教师的学科课程意识、理论素养、教材把握能力和教学设计水平,是学科教学论服务教学实践的重要方向,但这种框架的思路还是局限在“应该做什么,要去怎么做”这类由理念到规定的指令性视域中,而对公共的、政策的理念如何内化,怎样体现学科素养的内在结构要求、教师执行“方式规定”的能力素养等经验性基础缺乏深入探讨。根据“确定目标、选择经验、组织经验和评价结果”的课程理念,学科教学论研究应以教师的学科教学为中心,提供特定学段内教学目标设定、教学内容处理、教学过程组织、教学方法选择、教学评价与反馈方式运用等教学行为方面的理论指导。学科特点和教学理念有机融合,以具体学科的教学行为中心展开研究是学科教学论研究区别于一般教学理论研究的根本所在。

第三,要运用科学的研究方法。在库恩看来,“范式在任意一个时期里,都是成熟的科学共同

体都接受的方法,问题领域、解决问题标准的源泉。”^[5]学科教学论领域对所“接受的方法”并没有达成共识,对问题意识、解决问题标准都有较大分歧,总体来说是以经验总结、理论演绎为主,存在方法单一滞后、不规范、未能彰显学科特色^[6]等问题。一是需要在移用中创新。借鉴教学论研究、学科研究方法的同时体现出学科教学论的综合应用特点,比如案例教学及其研究是当前实践转向的一种重要方式,学科教学案例不能单纯地讲故事,而是要围绕学科素养培育展开,应该以具体的学科知识为载体来探讨教学方法选择以及运用教学方法必须具备的条件,学生基础不同、教师素养不同和教学条件设备不同都会影响方法的效果。二是需要加强实证研究的针对性。当前学科教学论对实证研究的重视程度逐步增强,但调查对象的代表性、数据分析的科学性还远远不够,特别是对基础研究的应用转化实证分析欠缺。如需要学生掌握的常用汉字在教材中的分布情况、汉字认读写之间的前后关联等急需做好的基础性工作仍然鲜有研究涉及。三是体现演绎研究的逻辑性,要保障大前提正确,推理过程严密,尽可能杜绝结论先行、材料佐证的简单套路。

3 学科教学论研究的实践探索尝试

学科教学论研究的实践路径多种多样,不同研究主体都可基于其学科背景和经验基础展开探索,课堂教学诊断“以教学诊断思维为核心,以课堂教学问题为中心,以课堂干预行动为手段,以课堂行为文化为焦点,通过对课堂物质文化、制度文化、行为文化和精神文化的诊断,实现优化课堂教学品质、促进师生与学校的共同发展之目的,具有人本性、发展性、教育性、诊断性与功效性等特征”^[7],尝试用教学理论来解释、分析、改进具体学科的课堂教学,是学科教学论研究实践向度发展的重要手段。《中小学课堂教学诊断》等研究成果以课堂教学诊断为核心理念和主要对象的研究成果,体现了学科教学论研究的一种实践转向。

首先,课堂教学诊断具有建构学科教学论研究范式的作用。与传统的教学论研究相比,课堂教学诊断作为研究手段并不刻意追求知识的系统性,而是着重于问题解决的情境性、针对性和有效

性。社会在发展、学生在变化、教师专业水平在提高,同一内容或主题所出现的课堂教学情境并不完全一致,如何从个别课堂中提炼具有普遍价值的共性问题,并呈现解决方案,是课堂教学诊断研究面临最大的挑战。选择课堂教学中的典型事例,如教学理念中的“教学生活化”“赏识教育”如何落实,“教学设计”中的复习、提问、自主课堂建构如何操作,教学策略中的情景教学、角色表演、小组合作如何运用,“教学管理”中的师生关系、学校适应、学业拖延等问题解决,按照“教学案例”“案例思考”“诊断反思”体例组织,尽量使以教师为主体的阅读者从教学情境进入具体问题、再发展到理性分析与理论提升,特别吻合学习者的心理特点,能够有效弥补学科教学论强调知识系统性所带来的经验背景缺失障碍。

其次,课堂教学诊断能够推动学科教学论研究成果的应用。诊断课堂教学,不仅要感受分析课堂教学现场的情况,还要合理运用学科教学理论反思教学经验,以此修正、补充或完善学科教学论成果。课程教学诊断以学生学习为中心,以教师专业发展为着力点,能够在解决教与学、知与能、训与养等方面的教学难点痛点问题提供可行方案。如《中小学课堂教学诊断》专题13“探究教学:失落与规范”一节中,在关注到学生用平行四边形白纸剪为其他图形过程中的各种表现后,指出探究学习中存在的任务、问题指向和探究学习本质不明确等问题,据此提出解决策略,建议教师“要不断学习探究成功案例的长处,分析探究学习失败案例的缺点,扬长避短,使探究学习最大限度发挥自己的优势”;专题20“如何激发学生物理课程学习兴趣”通过介绍教师要求学生辨识用小木棍在敲打不同材料发生的声音基础上讲解声音的传播内容案例,提出教师要“引导学生不断深入地观察和体验真实的社会生活,在实际生活中体验、发现并综合运用各种知识去解决问题,提高学生参与社会实践的能力”。类似的研究方式和结论,紧扣教师教学体验,更容易被吸收和内化,因而更有可能在课堂教学中被充分运用。

第三,课堂教学诊断有助于引领学科教学论研究方向的转换。完整的知识体系是一门学科发展的重要标志,学科教学论的特殊性在于不仅需

要知识的累积,而且需要所累积的知识能够解决学科教学具体问题。课堂教学诊断的起点不是知识而是问题,知识只是解决问题的依据和可能获得的成果。课堂教学解决问题的方式可以上升到知识的层面,但也可能还是有较大局限性的经验,“学科教学知识”的相关研究已充分证明了这一观点。书斋里的理论分析成为教师教学行为不是不可能,而是要有太多的转化和中介环节,所以学科教学论研究需要更多的临床性的、个别化的课堂教学经验积累,以期通过量变引发研究的质变。课堂教学诊断直接针对原生课堂的原生问题,“事实上,教学论有不同的理论研究。但它却只有两个不断生长变化但又绵延不绝的发展源泉,一是教学实践,一是学生”^[8]。

第四,课堂教学诊断有利于学科教学论研究方法的完善。学科教学论要从教学实践中概括出具有较广适应范围的知识,以更好地服务于教学实践,不能缺少有效的研究方法作为基础。目前的研究方法基本是从其他学科移用,与学科教学论本身的研究任务和-content要求并不是特别契合,迫切需要在规范化和针对性方面下功夫。课堂教学诊断即可以看作是对教学实践的反思评价,更可以视为一种具体的研究方法。可在研究范围、对象、流程等方面形成一套科学操作方式,特别是要明确诊断的适应范围,防止以理念解释现象、以规范要求替代规律发现、以个别现象掩盖普遍问题,有效探询整合心理学、教育学知识和学科知识实现特定教学目标的合理路径,尽量揭示隐藏于优秀课例背后的隐性知识。“也许,对待主要的教学疾病,我们还开不出任何简单的处方。目前的所谓诊断,也仅仅是有限的判断。我们只能以‘尝遍百草’的精神,去实践,去探索,逐步探寻出一些比较有效的对策。”^[7]特别需要将诊断上升到科学方法的层面,避免将诊断停留在个人主观层面,避免不同主体对同一教学事实的不同诊断结果。

诚然,学科教学论研究的实践路向远不是一个简单的出发与选择问题,迫切需要一个广泛共识的学术共同体认同,《中小学课堂教学诊断》只是这一进程中展开的一次卓有成效的尝试成果,其对学科核心问题探讨的力度、课堂教学经验

概括的深度和广度等方面仍有很大空间。总的来说,学科教学论研究扎根课堂,是朝正确的方向做正确的事情,经历足够的时间历练和成果汇集后,对教学实践的影响将更为直接有效。

参考文献:

- [1] 陈晓端,毛红芳.教学论对教学实践指导的困境、意义、方式和限度[J].教育研究,2016(5):84-73.
- [2] 冯永刚,高裴.实践取向的教师教育困境及突围[J].中国教育学刊,2017(11):7-12.
- [3] 顾明远.一门亟待发展的重要学科——学科教育学[J].课程·教材·教法,1988(7):38-39.

- [4] 沃尔冈·布列钦卡.教育知识的哲学[M].上海:华东师范大学出版社,2006.
- [5] 野家启一.库恩——范式[M].石家庄:河北教育出版社,2001.
- [6] 李家清,姚泽阳,冯士季.我国学科教学论研究方法的现状透视与未来展望[J].教育科学研究,2014(5):26-30.
- [7] 李炳煌.中小学课堂教学诊断[M].长沙:湖南教育出版社,2018.
- [8] 石鸥.新世纪拒斥这样的教学论[J].湖南师范大学教育科学学报,2002(1):32-36.

Practical Dimension of Research in Disciplinary Teaching Theory

LI Xue^a, XIAO Xue^b

(a. School of Humanities, Hunan University of Science and Technology, Xiangtan 411201;

b. Lang Qing Primary School of Zhongshan, Zhongshan 528403, China)

Abstract: It has become a basic consensus that the disciplinary teaching theory serves teaching practice. However, due to the divergent orientations and biased paths, there is still much space to improve for the influence of disciplinary teaching theory on primary and secondary school teaching. Practical dimension should reflect the subjectivity of teaching practice, integrate the disciplinary logic and the requirements of teaching theory as the research framework, and promote the effective application of empirical results. Rooted in classroom observation, classroom teaching diagnosis which generates teaching knowledge through cases, is a good example of the practical transition of disciplinary teaching research.

Key words: research in disciplinary teaching theory; practical dimension; paradigm

(责任校对 游星雅)