

教学理论解释力及其提升

杨晓奇

[摘要] 教学理论的学理性、科学性、实践性及基于此的学科地位,根本上取决于理论解释力。然而,由于本体解释的“时间忽略”,要素解释的“关系割裂”,场景解释的“情境抽离”,属性解释的“泛教育化”,实践解释的“理论误解”以及方法解释的“单调划一”等原因,削弱了教学理论解释力。提升教学理论解释力的基本策略在于:基于理论本体解释,夯实理论解释的共通性;完成理论解释的思维转变,赋予理论解释以透彻性;重视理论解释的情境性,释放理论解释的鲜活性;恪守理论解释的学科边界,增强理论解释的针对性;面向理论解释本身,检视理论之于实践解释的成效性;注重解释方法的多元,拓展理论解释的丰富性。

[关键词] 教学理论 解释力 理论品质

理论解释是评判理论发展程度的重要标尺。能不用强有力的理论解释形成对于现象或问题的“能解”、“正解”或“深解”,是彰显理论解释力的基本前提。面对既有理论成果和不断变革的实践需求,在构建具有深度解释的教学理论进程中,教学理论研究者需要不断进行理论解释的“检视”、“纠偏”与“深化”。实现此种理论解释预期的基础就是要以高度的理论自觉和学术责任持续提升教学理论解释力。

一、如何理解教学理论解释力

理论担负着解释现象或问题,进而帮助人们认识和改造现实的重任。然而,“理论对于我们来说并不是立刻就能理解的,因而要求做出解释的努力。”^[1]能否用独立、系统、严密的理论体系,对理论本体、实践样态和发展成果做出深度解释,综合反映出理论思维能力、理论发展程度及理论成熟状况。就此,在指向理论本身的研究中,理论解释就成为理论研究中的重要议题。与此同时,理论所释放的解释力就被视为衡量与判别理论有效性的基本指标。谈及解释力,英国学者吉登斯(Anthony Giddens)指出:“从一定意义上讲,所有

社会科学无疑都是解释学,因为它们能够描述任何情境‘某人正在做什么’,而这就意味着能够了解在行动者或行动者活动建构中他们自己知道并应用了什么。”^[2]吉登斯的看法无疑揭示了解释之于社会科学研究的特殊价值。其实,不仅社会科学如此,在关乎人的内心活动、精神世界以及作为人的精神世界的社会活动及其关系为研究对象的人文科学中也概莫能外。

对于教学理论而言,由于其归属于兼具社会科学与人文科学双重学科属性的研究范畴,从而决定了其理论解释也需兼顾社会学科与人文学科的双重属性,方能形成科学合理的理论解释。这就意味着教学理论解释一方面要基于教学现象或问题所具有的社会学科属性予以普遍性解释,同时也要把教学现象或问题作为人文学科独特精神存在的特殊现象或问题予以解释。依此,教学理论唯有把教学的“普遍性”与“特殊性”、“真理性”与“价值性”加以综合解释,并不断在与教学实践相互锁定与滋养中,形成兼顾足够抽象与丰富具象的理论解释时,才能形成富有解释力的理论体系。在此意义上,教学理论解释的抽象程度越高,其普适性与结构化解释力就越强;教学理论解释的生动程

本研究为2015年度国家社科基金项目“西北连片特困地区教育发展的‘内卷化’问题研究”(15BSH063)的研究成果。

度愈强,其鲜活性与描述性解释力亦就越高。鉴于此,在构建教学理论的解释体系和解释话语时,理论解释需同时具备理论的高位建构、体系的科学阐发与实践的深切关照,方能形成较强解释力的理论体系。

“一般而言,影响理论解释力的因素主要有这么几个:其一,从事实中抽象出来的关键因素在事实中的地位及抽象的程度;其二,对具体事件场域的把握是否全面、准确;其三,理论本身概念、体系的内在逻辑关联度;其四,理论构建前提的特定性及对外生因素的有意识筛弃与选用的合理性;其五,理论的可践行程度;其六,产生理论的方法论基础及其合理性等。”^[9]依照上述判断,可以将影响教学理论解释力的主要因素归纳为:一是对于从教学事实中抽象而来的理论抽象程度的本体性解释;二是对于教学理论本身内在逻辑关联的概念、体系的各教学要素间的关系性解释;三是对于教学现场能否全面、准确把握的情境性解释;四是对于教学理论构建前提的特定性及对外生因素有意识筛弃与选用后所形成的理论边界性解释;五是教学理论之于教学实践的实践性解释;六是教学理论研究方法及其合理性的方法与方法论解释。倘若从上述维度综合审视教学理论的解释问题,解释力不足依旧是制约教学理论发展的重要问题,而且留存较大的提升与拓展空间。

二、为何强调教学理论解释力

历经三十多年的发展,教学论如今已经形成了颇具特色的解释体系与解释范式,也累积了丰硕的解释成果。与此同时,由于教学本体解释的“时间忽略”,教学要素解释的“关系割裂”,教学活动解释的“情境抽离”,教学属性解释的“泛教育化”,教学实践解释的“理论误解”以及理论解释中的“方法单一”等诸多原因,致使教学理论解释本身存在着不容忽视的理论解释滞后与缺陷,从而造成了理论解释力在透彻性与适切性方面的双重不足,具体表现在以下方面。

(一)本体解释的“时间忽略”:教学理论解释的自我遮蔽

本体解释学的创始人成中英认为“‘本’就是实在(reality),‘体’是实在的体系,本和体不可分割。‘本’产生并发展着‘体’;‘体’发展变化的依据是‘本’。然而‘本’亦会遮蔽和扭曲‘体’,这就需要由‘体’返回‘本’,通过‘本’的再生或重构获得更广阔的发展空间。”^[10]我国经典的教学本体研究,核心思想是以结构主义哲学为基本理论支撑,将教学视为一个整体,然后再将居于其中的关键“要素”以切割或分解的方式抽取出来,形

成了以要素构成为核心的“构成性”本体解释成果,其中以“七要素”和“三要素”解释最具代表性。同时,在教学结构的考察中,“它分别考察事物的深层结构、中层结构和外层结构,事物的各成分及其关联即为中层结构;事物成分自身的结构即深层结构;事物要素与其他事物要素的相互关联与作用构成更大系统的结构即外层结构。”^{[5]p51}“构成性”本体解释最大的理论贡献是将教学现象或问题视为一种静态的客观认识对象,从空间形态上解释了教学现象或问题,使得人们易于形成教学的整体性认识。然而,就教学现象或问题的存在本质而言,任何教学现象或问题不仅是空间有形的教育存在,也是时间伴随其中的教育存在。抽离时间属性的教学现象或问题在真实意义上并不存在。依此判断,“构成性”本体解释侧重于教学存在的空间性解释同时,却忽略了教学存在的时间性解释。此种解释虽强化了教学的“物性”认识,却淡化了教学所具有的过程多变性与不确定性解释。作为此种解释的必然结果,“构成性”本体解释的缺陷就在于教学时间忽略所形成“过程性”本体解释的遮蔽,自然也就难以形成更为深刻的本体性解释,从而制约了教学本体解释的全面性。

(二)要素解释的“关系割裂”:教学理论解释的思维桎梏

倘若将“构成性”视为对教学的整体性解释,通过要素切割或分解所进行的“要素分析”是深化教学理论解释的主要方式。无论是经典的“七要素”,还是“三要素”抑或“多要素”,均是将参与教学活动的诸要素,如目标、内容、主体、方法及组织形式、环境、评价等教学要素视为一种客观、可观的教学实体,通过归纳筛选并逐一做出细化说明,进而达成更为精细的要素分解。此种解释方法,在逻辑推理上演绎了“要素”解释即能说明“属性”,“属性”解释即会说明“关系”的逻辑分析路线。然而,要素解释在本质上是实体思维的具体表征。尤其“在形而上学者看来,事物及其在思想上的反映即概念,是孤立的、应当逐个地和分别地加以考察的、固定的、僵硬的、一成不变的研究对象。”“初看起来,这种思维方式对我们来说似乎是极为可取的,因为它是合乎常识的。然而,常识在它自己的日常活动范围内虽然是极可尊敬的东西,但它一跨入广阔的研究领域,就会碰到极为惊人的变故。”^{[16]p360}作为实体思维衍生出的解释方式,“虽然在依对象的性质而展开的各个领域中是合理的,甚至是必要的,可是它每一次迟早都要达到一个界限,一超过这个界限,它就会变成片面

的、狭隘的、抽象的,并且陷入无法解决的矛盾,因为它看到一个一个的事物,忘记它们相互间的联系;看到它们的存在,忘记它们的生成和消逝;看到它们的静止,忘记它们的运动;因为它只看见树木,不见森林。”^{[6]360}一段时间以来,一些教学理论研究者普遍认为各种教学要素是独立存在的教学实体,而且认为只要对教学要素进行深刻的独立解释,就会形成教学现象或问题的全域性解释。然而,借助要素解释的实体思维所导致的关系性割裂,不仅导致了教学现象或问题认识的片面与教学整体解释的缺失,也形成了某种解释思维桎梏。要素解释忽略了教学要素的关系性存在,也就难以解释教学现象或问题的复杂性,从而限制了教学理论解释的深刻性。

(三)场景解释的“情境抽离”:教学理论解释的鲜活性消退

情境是与现象或问题密切相关且有助于其呈现的各种刺激因素的综合。情境不仅有场所之意,而且侧重于某一特定时间内事情发展或个体行为活动的状况、情势或即时条件,并时刻与人的活动相互嵌入且彼此影响。教学理论的情境性解释是鉴于教学活动现场感与真实性,由参与教学的个体、群体以及组织结构所呈现的真实状况或场景的鲜活性解释。客观上,任何真实的教学活动都是此情此景当中的教学。唯有将教学活动置于特定的情境之中,教学目标、内容、主体以及方法等才能够根据教学现象或问题发生的具体情况以及教学活动推进的真实状况,继而形成鲜活的教学样态。在经典教学理论解释中,偏重以教学环境为主题进行讨论与分析,这在无形之中将教学主体的精神世界、主观意识与行为动机等主观因素排除在外,无形中淡化了教学活动中师生的心理与情感因素。加之教学活动是以知识传授为主要目的的教育活动,就知识本身而言也具有生成与转化的情境,更需要适切的情境予以解释。综合化的情境要求教学理论依此形成更为鲜活的理论解释。尽管教学情境既可以是预设或假定的情境,也可以是预设或生成的情境。但无论如何,情境是教学活动赖以存在基本条件。忽略情境的理论解释,实质上是抽离教学的形象与具象,将教学置于静态的抽象与实体之中,从而丧失理论之于教学活动真实性与鲜活性,据此形成的理论解释自然就很难反映教学活动本真状态与鲜活样态。

(四)属性解释的“泛教育化”:教学理论解释的边界模糊

在理论解释中,理论边界不仅是与理论所形成的

知识结构密切相关的学术问题,同时也关涉学科立场与理论解释策略。就学科属性而言,教学论学科在外观上赋予了教学理论研究以清晰的门类分布,而且以积极的姿态对教学知识的产生、发展与传承加以系统化改造与整合,在确立了特定研究对象的同时,也使得教学知识的生产与传播呈现系统化与体系化的运行模式。教学理论解释须针对学校教育中的教学现象或问题,凸显的是教育中的教学问题,因此就需坚守教学论的学科立场与解释策略。教学理论的解释边界要求教学理论应在何种范围中、在多大视域内或者多大程度上能够达成对于教学现象或问题的解释,而且底线是要将教学理论解释定位且聚焦在教育领域中的教学现象或问题。然而,在一些教学理论解释中,诸如:教学是促进学生发展的过程、教学具有多类型的本质、教学是一种社会实践活动、教学是价值增值的过程等理论解释,在本质上是在解释教学的教育性问题,而非是教育领域中教学现象或问题。撇开教学特殊性或本质属性的“泛教育化”解释,虽然拓展了教学理论解释的视域,但同时也模糊了教学理论解释的边界,继而超越了教学理论的解释限度。“我们无法解释这种理论框架里与教育相比较的教学特殊性,找不到教育中的教学,所以它更适合解释教学的教育性而不是教育的教学性。”^[7]理论边界的模糊与解释限度的随意延伸,不仅散乱了教学理论解释的集中度与针对性,同时也产生不了教学理论解释本该具有的效用,反而在某种程度上会导致此种理论解释下的实践混乱。

(五)实践解释的“理论误解”:教学理论解释的自我掣肘

教学理论对于教学实践的解释永远都是教学理论发展的动力与源泉。关注教学实践、具有问题意识的教学理论解释才具有“生命力”,这也符合教学理论构建的内在要求。其实,就教学实践本身而言,实际上是在一个相对稳定的特定时代背景下,由基本理论定向所导致的诸多具体表现形式而已。教学理论着眼于对教学实践的解释与揭示,“并不仅仅是对实践经验的概括和总结,更重要的是对实践活动、实践经验和实践成果的批判性反思、规范性矫正和理想性引导。”^[8]据此,教学理论之于教学实践的解释并不完全是一个简单“复现”或“白描”实践的过程,更不是一个单纯的理论脱离实践的问题,关键在于教学理论能否深入到教学实践背后,深度挖掘教学实践背后的理论成因。亦就是说,教学理论在多大程度、多大限度或多大深度上能够解释教学实践中的现象或问题,是否形成了具有较强

解释效应的理论建树且能够为教师如何应对真实的教学场景提供思考和启示,这是教学理论解释面对教学实践的基本理论态度。反观近年来“花样”不断翻新的教学实践操作,造成此种现状的原因可能是多方面的,但是教学理论解释没有沉入教学实践底层、深入教学实践背后,深刻解释潜藏于教学实践深层的理论成因,以至于形成教学理论之于教学实践的“不解”、“误解”与“曲解”是重要原因。这就使得尽管教学理论的研究成果颇丰,但由于理论解释的程度不高、解释的深度不够以及解释的限度不及等原因,在持续遭遇到教学实践诟病与拒斥的同时,也在理论层面难以形成对于教学实践更高位、更深刻的本质性与本源性的解释,自然也就难以撼动或引领教学实践,更奢谈形成更具解释力的理论成果去化解教学实践的困惑。

(六)方法解释中的“单调化一”:教学理论的建构能力不足

依赖或秉持更合理的解释方法是提升教学理论解释有效性的的重要途径。教学理论的发展在任何时候都离不开合理且有效的方法支撑与优化。或者说,方法本身就是教学理论解释力的重要组成部分。关于教学理论的方法问题,早就有学者指出:“研究方法思辨倾向突出,思辨的抽象性与科学性有待提高。”^[9]同时,也有学者对于1999-2009的10年间,课程与教学论专业的博士学位论文中所运用的研究方法进行了统计分析,其中有41.3%的成果运用了思辨研究方法。^[10]这无形中也印证了思辨研究依然是教学理论建构的主流与首选。其实,思辨性方法高频率使用并非是说思辨研究无助于教学理论解释力的提升,关键还在于思辨性方法本身对于研究者的基本研究素养要求较高,研究者必须具备扎实的理论功底才能彰显思辨研究的魅力,也更有助于形成深度的理论解释。倘若研究者的理论功底尚显薄弱,思辨性方法所形成的理论解释就自然会流于肤浅或形不成理论的深解,也就无助于理论本身的建构。再者,就研究方法本身的丰富性而言,依照研究对象,选择更为丰富、多元、适切的研究方法会更有助于扩展教学理论的解释效能。长期以来,教学理论解释的方法单一与滞后,导致了教学理论在解释成效方面的明显滞后与薄弱,进而造成了教学理论体系建构能力不足的困境。

三、如何提升教学理论解释力

教学理论若要获得深度的理论解释并不断提升其理论解释力,归根到底应倚重理论主体与理论解释建

立一种互动的认知关系,通过基本的理论自觉不断检视理论解释本身并进行积极的理论解释深化,继而形成理论解释力的持续提升。可以从以下方面予以重点突破:

(一)完善理论本体解释,夯实理论解释的共通性

对于教学理论的本体研究,在很大程度上决定着人们对教学本身的认识,进而有助于形成更为合理的教学理解。就教学的“本”而言,是需要说明教学现象或问题是如何存在的,教学的“体”而言时需要说明教学存在的体系。依据“‘本’产生并发展着‘体’;‘体’发展变化的依据是‘本’”这一基本判断,教学理论的本体解释就有必要面向教学本真的存在样态,进一步澄清教学的存在样态。在空间维度上,教学现象或问题是有形的,也具有不同层次结构关系。教学被视为“实体”,有助于我们达成对于教学现象或问题的基本认识;在时间维度上,教学时间的分配,教学时序的展开,教学时机的把握以及教学节奏的调控,都涉及到深刻的时间因素。加之时间的一维性特征,就使得教学现象或问题更多突显为“生成性”或“过程性”本体特征。由于时间的规约性,进而也会使得教学活动演化为各种“事件”,这其中就包括常态事件、偶发事件、关键事件等诸多事件形态。鉴于教学的“事件”属性,教学的空间存在呈现不断的变化与变式。时空俱备就成为教学存在之“本”,依据此“本”探究教学之“体”就成为教学本体解释的理论必须。据此,教学不仅是“构成性”本体存在,更是“过程性”本体存在。基于“构成性”本体审视“过程性”本体,居于“过程性”本体活化“构成性”本体,就成为教学本体的两个主要维度,也是教学本体解释本该拥有的“二重性”,更是教学本体解释的张力所在。依此形成教学理论解释的学理共识,是提升教学理论解释力的前提。

(二)完成理论解释的思维转变,赋予理论解释以透彻性

教学理论解释中的要素分析,其积极意义在于形成了教学现象的局部认识。然而,在深度认识层面,通过要素“关系”来认识要素“属性”继而认识要素“实体”,是认识逻辑的必要转向。基于教学现象或问题本身的复杂性而言,教学现象或问题中的各种要素不仅仅是独立存在的要素实体,而是居于关系之中的要素关联。况且,教学要素形成的不仅仅是简单的线性关系,也存在必要的对应关系,更有教学活动不断深入而形成的网状关系。各种关系处在不断地互动与变化之中,这其中有着千丝万缕的联系和不言而喻的复杂性,

这也正是教学活动之所以被视为艺术而非技术的主要原因。对于要素所形成的教学系统,不仅要关注要素之间的互动,也要关注教学子系统间、层次间、部分与整体间的关系互动,抓住系统内外部的各种复杂关系,才能增强教学理论解释的透彻性与深刻性。关系思维的确立,尽管会将教学理论解释置于某种更为复杂性境地,使得教学现象或问题部分地与不确定性、随机性和偶发性相吻合,这种“去确定性”是源于教学现象或问题本身的特性,但却使得教学理论之于教学现象或问题的解释在本真意义上更能反映出教学丰富的存在样式。况且,复杂性只是与教学活动的有序性和无序性产生关联,体现出某种教学系统内部的不确定性,更加有助于从本真意义上找寻教学的有序与无序。据此,此种理论解释则能更能彰显理论解释的透彻性思维的转变。

(三)重视理论解释的情境性,释放理论解释的鲜活性

就情境性解释而言,教学情境首先是居于学校教育中的特殊情境。此种情境的特殊性就在于其既不是纯粹的科学世界,也不是纯粹的生活世界,而是师生共同居于其中的教育世界。在学校教育情境中,师生“会体验到和那个情境在一定水平或程度上的约定/从属关系……这种约定/从属关系与感到由那个情境带来的异化或沉默相对立。”^[10]其次,由于教学情境又更多体现为教育情境中特殊的认知情境,同时受到学科门类、知识体系、师生关系、师生个性等多重因素的影响,不论是教学目标的情境化呈现、教学内容的情境化复现、教学方法的情境性运用,还是教师的情境化施教抑或学生的情境性学习,整体上深度聚合为以情境为重要特征的特殊认知环境。加之情境本身拥有较为复杂的社会、心理、情感等多种因素介入,这就使得教学情境本身与教学现象或问题相互伴生,彼此嵌入。在本质上,所有教学现象或问题都是此情此景中的现象或问题,而非“情境无摄”抑或“情境抽离”。情境不仅形成教学情感中的情绪共情和认知共情,而且作为教学交往中一种基本的心理现象,“共情的发生不是单单有主体便会产生的,在很大程度上,共情是产生于特定的情境和关系下,共情的情境效应可能代表着一种适应性的优势,这种优势使得个体的行为对不同的环境条件有更大的敏感性。在每一次共情加工中,情境线索可以唤醒过去的经验,从而允许个体协调内部(过去经验)和外部(情境评价)的加工。”^[11]教学理论的情境性解释,就是要深刻意识到教学情境中的各种因素对于教

学理论解释的价值与教学理论建构的不可或缺。情境性解释的增强,一方面可以凸显教学理论解释的鲜活性,从而纠偏理论解释中“情境抽离”所形成的理论误解,同时也有助于形成教师教学的情境感,从而更好地进行教学决策与实施教学。

(四)恪守理论解释的学科边界,聚焦理论解释的针对性

居于学理层面,教学理论的解释边界是在与教育学学科分化中逐步建立的,这要求教学理论要围绕学科属性开展更具针对性的理论解释,其要义是坚守学科立场并针对学科属性,而且还需面向学科问题。学科边界就预示着教学理论解释主要是指向学校教育中的教学现象或问题,理论论及的核心是学校教育中的教学问题。对于此,教学理论解释需保持基本的解释底线与解释张力。解释底线是指教学理论解释主要是针对而且必须针对学校教育中的教学现象或问题,并围绕教学的基本特性展开解释,这既是教学理论的解释边界与学科立场,也是教学理论解释的坚守,更是理论解释策略的重心。超越解释的学科边界或丧失解释的底线坚守,教学理论解释就会脱离教学的基本特性,从而产生解释的脱靶或无的放矢,乃至于不知所云的模糊局面,使得教学理论能够承受理论解释之重。教学理论解释的张力,一方面是指居于理论边界规定之内的张力,意即围绕底线所形成的教学还可以是什么?教学还可以如何更好地教?教学基本理论与科学教学理论等基本理论考量;另一方面是基于教学的教育性所形成的张力,意即教学的教育性之外,还能拓展出教学可以如何的教育性、社会性、发展性等诸多理论解释。但是无论如何,教学理论解释的张力必须是基于底线的张力,而非“怎么都行”的解释边界随意僭越。如此一来,教学理论解释就能增加对于教学现象或问题解释的针对性,也更有助于强化教学理论解释的程度和深度。

(五)直面理论解释的本身,增强理论之于实践解释的成效性

在实践价值层面,判断教学理论解释成效性的重要方面在于教学理论能否形成实践指导力,亦是说教学理论能否对教学实践产生影响。其实,就教学实践而言,更多是在教学理论导引下的教学现实表征与反应。这就预示着任何教学实践背后总有可依赖的理论或能找到教学理论的影子。以此判断,对于理论的实践指导力的形成,一方面在教学理论与教学实践的联系程度,同时也在于教学理论能否深入教学实践背后,

对于教学实践的解释与揭示的深度与程度如何。对于教学实践而言,“实践的尊严不是盲目树立的,必然是建立在对实践原因和条件充分理解与分析的前提基础上,而对于实践原因和条件恰恰也正是理论所关注的。”^[13]这也在某种程度上说明,具有解释力的教学理论绝不能是对教学实践的简单“延伸”或“变式”,而必须是对实践的“超越”。超越本身就意味着教学理论触角要能及时有效地深入到实践背后,挖掘教学实践背后所隐藏的理论问题,并以问题意识与问题自觉形成理论之于实践的“能解”、“正解”与“深解”,从而达成理论纠偏实践或引领实践的夙愿。其中,教学理论既可以实施积极的实践批判与反思,也可以进行真诚的理论自省与革新,形成理论更为深刻、更高层次的理论检视与理论建构,从而避免理论批判的无根与脱靶。

(六)注重理论解释的方法多元,拓展理论解释的丰富性

伴随理论研究方法的不断推陈出新,教学理论的解释方法亦应处于不断变革与创新之中,同时方法的丰富性也是提升教学理论解释力的重要途径。关于方法,黑格尔曾指出:“在探索的认识中,方法也就是工具,是主观方面的某个手段,主观方式通过这个手段和客体发生关系。”“在真理的认识中,方法不仅是许多已知规定的集合,而且是概念的自在和自为的规定性,这种概念之所以是中名词(逻辑推理的格中的中项)……只是因为它同样也有客观东西的意义。”^{[14]p236}从黑格尔的论述中可以析出对于方法的基本认识与理解,方法是研究主体与研究对象的中介;方法运用有赖于研究主体的知识积累与抽象概念的整体提升;方法的选择和运用要以研究对象的确立决定,但方法作为逻辑推理的中项,又反向决定认识和推理的有效性。就此,理论解释方法及方法论的更新,既与解释对象密不可分,也与解释主体的知识积累与抽象概念的整体性提升密切相关,上述两者的密切结合又会反过来决定理论解释的有效性。这就对于研究主体的方法素养与能力提出了较高的要求,同时对于研究方法与研究对象的匹配性与适切性提出了挑战。倘若将上述观点视为方法论层面加以理解,教学理论解释不仅具有作为一门特定学科的方法论规约。同时,由于教学现象或问题更多是“人”介入其中的独特的教育活动,教学理论解释需要借助多元的方法予以解释。在本质上,不论是思辨性研究,还是解释性研究抑或实证性研究,方法本身并无优劣与高低之分,核心在于理论解释居于何种层

次或何种高度,面对何种现象或问题,乃至研究者的拥有何种驾驭程度与使用效度。倡导解释方法的多元性,一方面在于借助更丰富的研究方法构建教学理论,同时在于针对解释对象或问题,选择适合研究主体的研究方法实施研究。如此,才能彰显研究方法本身对于教学理论解释的价值与意义。

注:

[1][德]汉斯-格奥尔格·加达默尔.哲学解释学[M].夏镇平,宋建平,译.上海:上海译文出版社,2004.

[2][英]安东尼·吉登斯.社会学方法的新规则——一种对解释社会学的建设性批判[M].田佑中,刘江涛,译.北京:社会科学文献出版社,2003.

[3]蔡春,易凌云.“理念型”概念与教育理论的解释力——以三种理念型师生关系为例[J].华南师范大学学报(哲学社会科学版),2006,(3).

[4]杨晓奇.面向事件的教学本体论[J].全球教育展望,2015,(6).

[5]张楚廷.课程与教学哲学[M].北京:人民教育出版社,2003.

[6]马克思恩格斯选集:第3卷[M].北京:人民出版社,1995.

[7]杨启亮.教学的教育性与教育的教学性[J].教育研究,2008,(10).

[8]孙正聿.理论及其与实践的辩证关系[N].光明日报,2009-11-24.

[9]朱德全,杨鸿.新时期教学论研究的现状与走向[J].教育研究,2009,(3).

[10]任宝贵,陈晓端.课程与教学论专业博士学位论文研究方法运用的现状与趋势——基于对2000-2008期间218篇学位论文的分析[J].教育研究与实验,2010,(3).

[11] Beach, R. Constructing Real and Text Worlds In Responding to Literature[J]. Theory Into Practice .1998,(3).

[12]陈武英,刘连启.情境对共情的影响[J].心理科学进展,2106,(1).

[13]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).

[14]列宁全集(第38卷)[M].北京:人民出版社,1959.

作者单位:安徽师范大学教育科学学院
邮 编:241000
(责任编辑 谭颖芳)