

教学论研究的理论自信:含义、内容及实现路径*

安富海

(西北师范大学 西北少数民族教育发展研究中心, 甘肃 兰州 730070)

摘要:理论自信不足,是我国教学论面临危机和遭受质疑的原因之一。教学论研究的理论自信是指教学论研究主体对其所从事的教学理论和教学实践研究应有一定的专业自信,包括确定研究问题的真实性、选择研究方法的合理性、执行研究过程的规范性、得出研究结论的科学性以及所得出的研究结论之于我国教学理论发展和教学实践改善的建设性等几个方面。教学论研究的理论自信不能仅仅停留在理性思考和良好愿望的层面上,需要教学论研究主体守持专业信念,履行专业责任、确定研究问题、选择研究方法、规范开展研究、客观呈现研究结论。

关键词:教学论研究;理论自信;教学理论;教学实践

中图分类号:G42 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2014)01-0079-06

我国教学论自1981年成为教育学中一门独立的二级学科以来,历经三十多年的发展取得了许多成绩,研究队伍空前壮大、研究领域不断拓展、研究成果极大丰富。按常理,随着自身的发展和日臻完善,教学论学科在面临教学理论和实践问题时理应显得更为坚毅自信。然而,我们发现教学论学科所谓的繁荣和丰富实质上是一种“低俗的繁荣”和“贫乏的丰富”^[1],这种“低俗的繁荣”和“贫乏的丰富”当然不可能带来教学论学科威信的提升,教学论依然面临着一些学科科学性的危机和来自实践的质疑。究竟是什么因素导致教学论研究“繁荣”和“丰富”的背后仍然面临危机和质疑呢?教学论研究主体对其所从事的教学理论研究和教学实践研究缺乏应有的自信是造成这种尴尬局面的原因之一。

一、教学论研究的理论自信的含义

何为“理论自信”?理论自信是理论主体对自身以及自身的研究一种反思性认识。具体来说,“理论自信是指理论主体对自身的一种自觉的积极的肯定性评价,包括对其真理性的评价和价值性的评价两个方面。真理性评价强调的是理论的正确性问题,价值性评价强调的是理论的有效性。理论主体既包括理论本身,也包括建构并应用理论的人。”^[2]

什么是教学论研究的理论自信?教学论研究的理论自信主要指建构并应用教学理论的人,即教学论研究者对其进行的研究问题、方法、过程、结论以及研究结论的实践效果的积极的肯定性评价。这种积极的肯定性评价也包括真理性评价和价值性评价两个部分。教学论研究的理论自

*本文系全国教育科学“十一五”规划2011教育部青年项目课题“学校传承民族文化的有效途径研究”(课题批准号:EMA110407)的研究成果之一,西北师范大学2011年青年教师科研能力提升计划项目(SKQNGG11015)的研究成果之一。

收稿日期:2013-08-26;修回日期:2013-10-01

作者简介:安富海,1981年生,男,甘肃庆阳人,教育部人文社会科学重点研究基地西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心副教授,硕士生导师,博士,主要从事课程与教学论研究。

信强调的是教学论研究主体对其所从事的教学理论研究和教学实践研究应有一定的专业自信，包括确定研究问题的真实性、选择研究方法的合理性、执行研究过程的规范性、得出研究结论的科学性以及所得出的研究结论之于我国教学理论发展和教学实践改善的建设性等几个方面。进一步理解教学论研究的理论自信的内涵，需要把握理论自信所强调的两种评价。一是关于教学论研究的真理性评价。教学论研究的理论自信强调的首要问题是教学论研究者所研究的理论与它所反映的客观教学现象或问题之间相符情况，也就是说教学论研究者的研究结论是否客观地反映了中国教学理论和教学实践存在的问题。二是关于教学论研究的价值性评价。教学论研究的理论自信不仅强调教学论研究成果的正确性和科学性，还强调研究成果之于教学理论发展和教学实践改善的建设性。我国教学论研究的价值性评价是指教学论研究者所取得的研究成果对中国教学论学科的发展、对于中国教学理论的完善、对于中国教学实践的改善是否有利？在多大程度上有利？另外，教学论研究的理论自信还要求教学论研究者要有强烈的专业情感，即专业认同感和责任意识。专业情感强调教学论研究者应把教学论研究当作一种精神上的志业，自觉遵守各种学科规范。责任意识要求教学论研究者要站在学术研究的立场，通过科学的研究方法、不断探求科学真理，将教学论研究不仅要看作是自我思想的表达，而且要看作是一种自我批判和自我完善的过程。

二、教学论研究的理论自信的内容

如前所述，教学论研究的理论自信指的是教学论研究主体对自己所进行的研究的一种肯定性评价。从主体存在的状态看，主要包括个体主体和集团主体两种类型，教学论研究的理论自信的个体主体也包括个体主体的理论自信和集团主体的理论自信两个方面。个体主体的理论自信程度决定着集团主体理论自信的程度，集团主体的理论自信状态及方式对个体主体的理论自信有一定的导向作用。本研究认为，教学论研究的理论自信的个体主体应该包括从事教学论研究的个人和整个教学论研究的团队两个方面。教学论研究的理论自信

实质上是教学论研究者个人和整个教学论研究队伍在从事教学理论和实践研究过程中，对自己所确定的研究问题的真实性、选择研究方法的合理性、执行研究过程的规范性、得出研究结论的科学性，以及所得出的研究结果之于教学理论发展和教学实践改善应有的专业自信，体现的是教学论研究者个人和整个教学论研究队伍之于教学论研究和教学论学科发展的一种本土意识、本土情怀和本土责任。其内容主要包括以下四个方面。

一是对研究问题自信。对研究问题自信要求教学论研究者对自己所研究的问题应持一种积极的肯定性评价。这种积极的肯定性评价主要表现在对自己所研究的问题本身之于教学理论发展与教学实践改善的价值和个人驾驭问题的能力两个方面。有些问题在中国的教学理论和教学实践发展表现的比较突出，亟待研究，但研究者个人的能力不及，驾驭不了这个问题，这类问题就不会使研究者感到自信；有些问题虽然研究者觉得自己研究起来游刃有余，但这个问题是一个不证自明的或常识性的问题，这类问题也不会使研究者感到自信。也就是说，只有那些既符合社会需求，又符合个人能力的问题才会成为研究者感到自信的问题。

二是对研究方法自信。对研究方法自信强调教学论研究者对自己所选择的研究方法的认可和笃信。这种认可和笃信表现在教学论研究者是基于问题的性质和类型去选择研究方法，而不是看哪种方法“时尚”就选择哪种方法。我国教学论研究长期以来一直存在方法选择和应用上的“跟风”现象。过去我们批评无视教育教学实践、空中楼阁式的思辨研究，提倡解决实践问题的实证研究，结果大家一哄而上，迷信问卷调查和统计软件，一大堆数字后面跟了几条常识性的结论和对策建议。近年来，我们发现许多实证研究所获得的数字背后压抑了研究对象个体的声音，于是叙事研究跑步进入了我们的研究视域，且形成了独霸整个研究方法之势，似乎一夜之间发现其他研究方法都一无是处。这种研究方法引导研究问题的研究形式无论从逻辑上来看还是从实践效果来看都是十分荒谬的。只有那种基于问题性质和类型的研究方法才能更好地促进研究的进行，也

才能获得较为科学的研究结论。

三是对研究过程自信。研究过程自信是针对一部分研究的研究过程“虚假”或“虚无”而言的。当前一部分教学论研究者只去过一两所学校，听过一两节课，就得出我国某类学校教育存在的诸多问题并提出了一些大而空的策略建议。这种研究过程是一种“虚拟”或“炮制”的研究过程。它的研究结论当然值得怀疑且对实践的发展有一定的误导性。研究过程自信要求教学论研究者对自己所开展的研究的每一个环节的真实性和规范性都持一种积极的肯定性评价。也就是说教学论研究者对自己所开展的研究在哪个地区进行，在哪些群体进行以及用什么方法进行等问题不仅能够说清楚，而且能够客观判断它的优势和局限。

四是对研究结论自信。研究问题的自信、研究方法的自信、研究过程的自信必然导致研究结论的自信。研究结论的自信要求教学论研究者对自己研究结论的客观性、科学性以及研究结论之于本土教学理论的发展、本土教学实践的改善乃至对凝聚中国元素，具有世界眼光的中国特色的教学论的生成持一种肯定的态度。也就是说，教学论研究者应该能够理直气壮地告诉同人，我是怎样确定研究问题，怎样选择研究方法，怎样展开研究过程，最后得出一个自己能自圆其说的客观结论，即使这个研究结论是错误的也是有价值的，对于教学理论的发展和教学论学科的发展来说，这种错误的研究结论依然是建设性的。

三、我国教学论研究为什么要强调“理论自信”

对自己的研究“不自信”是我国教学论研究中长期存在的一个问题。这个问题不仅影响了我国教学论学科的发展，也影响了我国教学实践的改善和教师专业的成长，还影响了我国教学论学科在世界课程与教学论领域的话语权。其主要表现在以下两个方面。

一是我国教学论对异域研究活跃，对本土研究不足。纵观我国教学论学科的发展历史我们发现，理论研究的“移植”现象伴随着我国教学论发展始终。大多数教学论研究者对这种现象都深恶痛绝、不断批判，在改革开放三十年的回顾

中，许多学者更是集中对这种现象进行了深入的反思和批判。虽然近年来这种纯粹“移植”的现象有所“收敛”，但没有发生根本的改观。有学者统计发现，近三十年来我国教学论领域“对国外教学理论研究比较活跃，三十年来刊发的相关文章多达 117 篇，占总数的 9.6%，且大多数文章过多注重简单的直线的移植和引进，缺乏结合我国教学改革实践的重新构建。相比之下，关于我国传统教学理论研究的文章数量则比较少，仅占总数的 3.4%”。^[3]“毫不夸张地说，无论基本概念，还是话语表达，当今我国的教学论都没有很好地体现中国特色。”^[4]教学论作为“舶来品”的历史渊源注定了我国教学论中借鉴研究的必然性，况且这种借鉴研究的确在短期内缩短了我国与西方国家教育理论的研究水平，促进了我国教学论的发展。然而，如果这种借鉴变成了“毫无反思和批判地接受和移用国外的概念或理论框架”，^[5]就会影响我国教学论的发展方向和路径。我们强调教学论研究的理论自信不是不要借鉴异域先进的教学理论，而是要以一种开放的、自由的心态批判地吸取异域先进理论。但我们必须清醒地认识到，西方理论是以西方人特有的生命形态和生存经验为基础的，它的问题意识和思想旨趣基本上生成于西方人特有的生命历程之中，我们不可能期望让他们代替我们去理解、反思我们自己的生命境遇和生存意义，仰仗他们的理论解决中国教学理论与教学实践的问题。因此，我们应结合本土的实际理性辨识和借鉴异域的“先进理论”。

二是我国教学论研究中的“跟风”和“追新”现象明显。“跟风”和“追新”现象在当前我国教学论研究中也表现得较为突出，主要表现在两个方面。第一，理论和方法的借鉴方面。今天，系统论出来了，教学就变成了工程、系统工程；明天，电子计算机科学大发展，教学又变成只是信息加工和改造的活动；^[6]后天，“生活世界理论”成为显学，教学又要回归生活世界。教学论变成了其他学科理论的“销售市场”和“试验场”。诚然，教学活动作为面向生命主体、体现生命意志、促进生命发展的一项实践活动，与其他人文社会科学都有千丝万缕的联系，教学论应该理性借鉴其他学科的研究成果。在过去的一段

时间,教学论在借鉴其他学科的理论和方法方面取得了不少成果,促进了教学论学科的发展。但借鉴不是“生硬地套用其他学科的理论与方法来说明教学问题,不是把其他学科的概念、术语、原理、研究方法等填塞到教学理论中进行简单的组合。”^[7]这种简单的组合不可能对教学问题提供具有启示性的解决思路,对教学理论的丰富和完善也无真正意义上的贡献。更为重要的是,理论学习者从这种简单组合、生搬硬套的研究结论中不仅没有获得对教学及其相互关系的更加清晰的认识和理解,反而因为其论述的云里雾里使读者愈显迷茫。其他学科的理论和方法固然五彩斑斓,但它是基于自己学科的研究对象和研究问题而沉淀下来的,它之于中国教学论的发展永远是“砥石”的意义,而非“刀”的价值。第二,研究方式的选择方面。在研究方式的选择方面,我国教学论研究者的“跟风”和“追新”现象也比较明显。由于对自己研究方式选择的“合理性”或“恰当性”不自知,也不自信,所以看圈里有名的学者选择什么研究方式,自己就不顾能力所限,硬着头皮去模仿人家的研究方式。众所周知,教学论领域向来重视理论研究,轻视实践研究,这与我国的教学论是作为“舶来品”的出身有关,我国人文社会科学研究传统对此也有一定的影响。许多学者也从各个角度对此进行了不同程度的批判,批判的目的是提醒学者们不仅要重视理论研究,也要重视提升理论研究的层次,更要重视基于问题解决和教学改革的实践研究,而不是让大家只重视实践研究,忽视理论研究。然而,课程改革以来,在关注实践、研究实践的号召下,许多研究者争先恐后地跳进了实践。一时间,关于教学实践的“研究成果”成倍增加。然而,十年过去了,这些“低俗的繁荣”和“贫乏的丰富”的教学论研究不能说对中国教学实践的改进和教学理论的发展没有起到多少促进作用,但至少可以说作用不大,究其原因,这些研究是一种立论前提遗忘和理论指导缺失的自说自话式的研究,研究者凭借自己的经验或个人主观意志去判断教学实践的问题,经常会得出一些被一线教师称之为“正确的废话”的研究结论。这种研究结论当然不可能对教学实践的改进和教学理论的发展产生建设性的意义。另外,随着叙事

研究的价值在教育研究领域的彰显,许多教学论研究者又迅速“转行”,开始运用叙事研究的方法研究教学论问题,但由于他们对教育叙事研究的内涵和方法理解不深,“将教育叙事等同于教育叙事研究,把纯粹的讲故事等同于做研究”^[8]。于是教学论领域又出现了五彩缤纷、乱象丛生的讲故事式的叙事研究。还有一部分研究者以政策导向为研究视角,以政策强调的话题为研究对象和内容,转化方式地进行“赞扬”,这种“注脚”式、“宣传”式的政策研究在教学论研究中也占有一定的数量。

四、教学论研究的理论自信的实现路径

理论自信问题绝不是一个从逻辑到逻辑、从概念到概念的纯粹学理问题,而是一个关乎中国特色教学理论生成和教学论学科持续发展的重大实践问题。理论自信也不能仅仅停留在理性的思考 and 良好愿望的层面上,而是需要教学论研究的主体守持专业信念,履行专业责任,从研究问题的确定、研究方法的选择、研究过程的展开,研究结论的呈现四个方面增强自己研究的理论自信,以便改善我国教学论长期存在的理论层次不高、实践解释乏力等问题。

(一) 根据理论与实践发展的需要和个人的能力确定研究问题

当前我国教学论的理论和实践都面临着许多亟待解决的问题。但作为研究者来说,不是所有的问题都适合自己,也不是看哪些问题“时尚”就去追随,而是要选择适合自己的“真”问题。哪些问题是适合自己的“真”问题呢?吴康宁从理论发展与教育实践改善的需要程度、研究者本人研究的欲望和热情两个维度将研究问题分为“异己的问题”“私己的问题”“炮制的问题”“联通的问题”四种类型。他认为真正适合自己的“真”问题应该是一个“联通的问题”,而不是“异己的问题”“私己的问题”“炮制的问题”。“联通的问题”就是不论对于教育理论的发展和教育实践的改善来说,还是对于研究者自身的发展来说,都是一个“真”问题。^[9]强调教学论研究问题的确定一定要将理论与实践发展的需要考量在内,这一点不难理解,需要说明的是也必须将研究者个人的欲望、兴趣和能力考量在内。对

于一个有着强烈的专业信念和专业责任感的研究者来说，研究是研究者生命运动一种形式，体现和承载着自己对生命、生活以及自己所从事的研究事业的认识和理解。“如果研究者选择的问题与既有经验之间缺少任何关联的问题乃是‘无根’的问题，研究者不可能对‘无根’的问题作出‘合情的’解答；如果研究者选择的问题超出自己的能力范围，这就逼得研究者不得不说大话、说假话、说空话。”^[9]因此，教学论研究者只有在充分考量理论与实践发展和个人能力的基础上确定的研究问题，才有可能产生真正有知识增量意义上的研究成果。

（二）根据研究问题和个人专长选择恰当的研究方法

问题的性质决定研究方法的选择，方法的合理运用会促进人们对问题深入的思考，这本是一个常识性的问题。然而，对于教学论研究来说，依然需要浓墨重彩的强调。如前所述，方法意识淡薄、方法应用中的“趋新”“跟风”现象在我国当前教学论研究中表现的比较突出。不是根据研究问题的性质、类型、特点，而是看哪种研究方法“流行”就选择哪种研究方法的研究者大有人在。就教学论学科来说，有些问题既是一个理论问题，也是一个实践问题，既需要理论的引领，也需要实践的反思；既需要理论研究，也需要实践研究。当然，理论研究和实践研究的方法多种多样，如大班额下的合作学习问题，既可以运用思辨的方法借助其他学科的理论从理论上探讨大班额下合作学习的含义、类型、特点等问题，也可以深入实践运用调查研究的方法探索大班额下合作学习的实施方式（这种实践探索也应是在一定理论指导下的实践研究）和影响因素，还可以运用比较研究的方法探索不同国家、地区、学校大班额下合作学习的差异及其原因，等等。一个问题有多种研究方法，只有那种既切合问题性质，又属于能力范围内的问题才是研究者应该选择的方法。

（三）在真实的“场域”中规范地开展研究

如前所述，我国当前一些教学论研究是在“虚拟”的、“炮制”的过程中进行的，最后东拼西凑地得出一些常识性的或不知所云的结论。这种“虚拟”和“炮制”研究过程因其省时省力而

受到一部分急于求成的研究者的青睐，这种“炮制”研究过程、捏造研究数据应该说是科学研究的大忌。但凡在研究中取得巨大成就的学者，如钱学森、费孝通等科学领域的大家之所以能取得巨大的研究成就，除了自身深厚的理论积淀和睿智的研究视角以外，在真实的“场域”中，运用科学的方法规范地开展研究无不是他们取得巨大成就的一个重要原因。诚然，在真实的“场域”中规范地开展研究比在“虚拟”的和“炮制”的“场域”进行东拼西凑要艰辛得多，但这种艰辛是有价值的科学研究产生的必经之路。因此，教学论研究一定要在真实的“场域”中规范地开展研究。这里的真实“场域”，包括“真实的教学实践”和“真实的理论文献”两部分。如研究教学实践或进行基于教学实践的理论研究一定要在上位理论的指导下深入实践开展研究；研究异域的教学理论一定要获得其产生、发展及在本土的实践价值的一手资料，等等。只有在真实的“场域”中规范地开展教学论研究，才有可能获得关于教学理论和教学实践的本真的认识。

（四）客观地呈现属于自己的研究结论

众所周知，只有在“真”的研究问题、恰当的研究方法和规范的研究过程都具备的条件下才可能产生出有理有据、规范科学的研究结论。这种研究结论即使招来批判，也是值得别人批判且对教学理论发展和教学实践的改善以及教学论学科的发展有建设性意义的，这种研究结论才能成为后来者“接着说”的基础和依据。当然，作为一项能够给研究者本人和整个学科带来自信的研究结论也应力所能及地呈现科学的研究结论。什么是科学的研究结论呢？对于教学论研究来说，科学的研究结论就是能够引领教学实践和改善教学实践进而促进教学理论发展的研究结论。马克思在《关于费尔巴哈的提纲》中对此进行了深刻的论述：“人的思维是否具有客观的真理性，这不是一个理论的问题，而是一个实践的问题。人应该在实践中证明自己思维的真理性，即自己思维的现实性和力量，自己思维的此岸性。”^[10]也就是说我们的研究是否有价值或在多大程度上有价值，只有放在教学实践中才能得出准确的判断，而且这种基于实践的价值判断不仅符合认识论的原理，也已得到大家的认同和肯定。

参考文献:

- [1] 张广君. 教学论研究和发展的困境、盲点和误区 [J]. 教育研究, 1998 (11).
- [2] 田心铭. 论马克思主义的理论自觉和理论自信 [J]. 马克思主义研究, 2012 (10): 5.
- [3] 苏丹兰. 我国教学理论研究主题的变迁: 特点、问题与前瞻: 基于 1981-2012 年《课程·教材·教法》实证研究 [J]. 课程·教材·教法, 2013 (3): 42-48.
- [4] 容中逵. 教学论学科发展的尴尬境遇及其生存之道 [J]. 课程·教材·教法, 2012 (7): 20-25.
- [5] 安富海. 教学论研究者为什么“走不下去” [J]. 课程·教材·教法, 2012 (7): 26-31.
- [6] 王策三. 教育论集 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2002: 368.
- [7] 辛继湘. 教学论研究: 理论自觉与实践情怀 [J]. 课程·教材·教法, 2012 (9): 21-25.
- [8] 张琼, 张广君. 教育叙事研究在中国: 成就、问题、影响与突破 [J]. 高等教育研究, 2012 (4): 61.
- [9] 吴康宁. 教育研究应该研究什么样的“问题” [J]. 教育研究, 2002 (11): 8-11.
- [10] 马克思. 关于费尔巴哈的提纲 [M] // 马克思恩格斯文集: 第 1 卷. 北京: 人民出版社, 2009: 500.

(责任编辑: 苏丹兰)

Theoretical Confidence of Teaching Theory Research: Implication, Content and Path

An Fuhai

*(Research Center of Northwest Minority Education Development, Northwest Normal University,
Lanzhou Gansu 730070, China)*

Abstract: The lack of theoretical confidence is one of the reasons why teaching theory in China is faced with crisis and doubts now. The theoretical confidence on teaching theory means that researches on teaching theory should have certain professional confidence on their own teaching theory and teaching practice, which contains the authenticity of research problem, the rationality of the research methods, the standardization of the research process, the science of research conclusions and the constructive nature of these conclusions on teaching theory development and teaching practice improvement in China. Theoretical confidence can't just stay on the level of rational thinking and good wishes. In order to strengthen the theoretical confidence of researches and the whole teaching theory research, researches on teaching theory need to keep a professional belief, carry out their professional responsibilities, according to confirming the research question, selecting research methods, carrying out the research and presenting their own research conclusion objectively.

Key words: teaching theory research; theoretical confidence; teaching theory; teaching practice