

比较教学论研究的进展与趋势

姜文静, 兰英

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘要:比较教学论研究经过近30年的发展,在比较教学论学科地位确立、研究主体扩充和研究阵地拓展等方面取得了一定的成就,但也存在着一些不容忽视的问题,如:话语体系不统一,缺乏明确的研究目的、研究任务和研究方法;研究主体学术背景单一,研究客体界定模糊,缺乏与相关研究领域的有机融合;研究成果分散,缺乏统一的学术研究体系等。基于上述问题,文章认为:比较教学论研究在未来应强化话语体系建设,寻求比较教学论研究的一般理论逻辑;突破单一研究主体现状,促进教学论学者与比较教育学者之间的协调与融合;界定研究对象和范围,改变比较教学论研究的模糊地位;广泛关注研究成果,重视高校比较教学论相关专业研究生学位论文的学科属性。

关键词:比较教学论;比较教育;比较教学论研究;进展;趋势

中图分类号:G0-059.3 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2019)03-0008-06

比较教学论在学科性质上涉及比较教育学和教学论两个方面。英国比较教育学家霍尔在《比较教育:当代的问题与趋势》中认为,比较研究可以分为两类:一为“比较教学论”(comparative pedagogy),指对于不同国家的班级教学与教育的研究,发生于1960年之后,对美国科学教育发展的研究与借鉴便属于此类;二是对于教育与文化关系的分析,“指藉不同层次来探究教育,以及有系统的研究历史的、社会的、政治的、宗教的、经济的,以及哲学的各类影响势力,而这些影响势力有一部分受到教育制度特征的影响,并且另一部分则对教育制度具有决定性的影响力”^[1]。基于霍尔对比较研究的分类,比较教学论主要是指在比较教育研究领域对课程与教学的相关理论与实践的研究。我国比较教学论研究始于1990年罗正华发表的《要进行教学论的比较研究——兼谈设置比较教学论学科的必要性》一文,其从时代要求、科学教学论本身的形成和发展以及比较教育学的广泛性等三个方面论证了设置比较教学论的必要性^[2]。国内外学者几乎同时于1990年开始了对比较教学论的界定与分析,由此也开启了对于比较教学论理论与实践两方面的正式研究。本文主要从比较教学论研究的成就、现存问题及研究趋势等三个方面来分析和探讨比较教学论研究的进展与趋势。

一、比较教学理论研究的成就

(一) 确立了比较教学论作为比较教育学分支领域的学科地位

比较教学论从学科归属上属于比较教育学与教学论两个学科融合视域下的后发研究。在比较

收稿日期:2018-10-23

作者简介:姜文静,西南大学教育学部博士研究生。

兰英,教育学博士,西南大学教育学部教授,博士生导师。

基金项目:重庆市社会科学规划项目“重庆中小学教师‘专业+生命’的成长研究”(2017YBWT10),项目负责人:兰英;重庆市教育科学规划课题“重庆地区乡村教师的生存与发展研究”(2016-GX-082),项目负责人:兰英。

教育学研究中的比较教学论研究,更多是在比较教育研究变革时期发生的“领域拓展”研究,而教学论研究中的比较教学论研究,则是在方法论视角下,比较研究方法运用于教学论研究的“方法拓展”研究。就学科性质而言,基于“领域拓展”的比较教学论研究与基于“方法拓展”的比较教学论研究必然存在研究的异质性。我国的比较教学论研究自1990年开启以来,更多是基于“领域拓展”的研究,大部分的比较教学论研究者认为比较教学论是比较教育学发展的一个分支领域。如:罗正华基于教学论是比较教育研究中重要的组成部分这一研究事实指出,比较教育应该从宏观研究转向微观研究,所以有必要在比较教育研究中对“比较教学论”进行研究,从而论证了其所主张的比较教学论学科设置的必要性^[2];吴文侃认为比较教学论是比较教育学的一门分支学科,它正处于孕育之中^[3];陈时见基于教学改革及教育国际化的背景,也提出比较教学论就是比较教育在经历专门化发展过程中的一门新的分支学科,在教育国际化的当今社会,它无论是对教学的改革还是对教学理论的繁荣都将起到越来越大的作用^[4];钟启泉等认为,以“比较课程与教学论”为切入点,并对其进行深度拓展,为比较教育开辟了新的研究领域^[5];丁邦平基于比较教育研究“边界过于模糊”的现状和困境,力图重新确立其真实身份,认为比较教学论的研究是新时期国际比较教育学界兴起的一个新兴重点研究领域^[6];杨明全认为在我国比较教育学分支学科已经获得发展的背景下,建设一门比较课程与教学论分支学科有着积极的现实意义^[7]。

已有研究对比较教学论作为比较教育研究的“领域拓展”达成了共识,均主张将其作为比较教育研究的分支领域。究其原因,20世纪90年代,比较教育学开启了其学科变革时期,在此背景下,比较教育研究需要通过拓展研究领域来对比较教育的发展方向进行变革,比较教育研究从宏观转向微观,需要越来越广泛的研究议题,以此彰显比较教育的前瞻性与时代性^[1]⁴。由此,比较教学论作为比较教育学的分支学科,充分证明了比较教育研究从宏观转至微观的路径变革。

(二)比较教学论研究主体和阵地得以扩充和拓展

比较教学论自其被确定为比较教育学的分支领域之后,其学科地位得以确立,研究主体和阵地不断扩充和拓展。首先,就研究主体而言,在比较教育和教学论研究领域都形成了一定规模的研究主体,研究主体基于个人的研究立场,对比较教学论进行了不同视角的研究。比较教育研究者是基于比较教育研究的现实困境而进行的“补救性”领域拓展研究,虽然也涉及比较法的运用,但教学论主要不是从比较的角度去研究的,因而不必有明确的比较意识,虽也可采用比较法,但并不是对其起主导作用的方法^[3]。比较教学论的研究主体可以从研究者的职业归属和学科归属两方面进行定位。在职业归属上,发现他们大都供职于高等师范院校,主要身份是高校教师;在学科归属上,大部分属于比较教育研究领域。其次,比较教学论的研究阵地不断拓展。一方面,在比较教学论研究的宏观层面,吴文侃认为,在比较教学论学科建设中,其学科研究的目的、对象、任务及研究的方法论基础,这些理论问题能否得到正确解决,关系到这门学科建设的方向和质量^[3];陈时见认为,比较教学论研究的方法论基础是辩证唯物主义和历史唯物主义,但是结合比较教学论研究的内容和特点,其在方法论方面应注意几个基本原则:全面比较原则、客观比较原则和动态比较原则,并强调比较教学论研究的全过程应以比较作为最基本的研究方法贯穿始终^[4]。另一方面,在不同国家和地区教学理论的比较研究方面,通过对目前我国四个版本的《比较教学论》的研究发现:罗正华所著的《比较教学论》涉及了教学目的、教学过程理论、教学原则、教学方法、教学组织形式、教学检查、教学评价和教学管理等方面的比较研究;陈时见主编的《比较教学论》涉及了教学理论、教学组织形式、教学方法、教学模式、教学评价、教学实验和教学管理等方面的比较;吴文侃主编的《比较教学论》虽然在编制框架上区别于罗正华和陈时见的《比较教学论》,但还是涉及了中外教学论的比较研究;兰英主编的《比较教学论》在教材编制上,对各国教学理论的发展进行了归纳,主要是对美国、英国、法

国、德国、日本和苏联等国的教学论从历史脉络与现实实践两个维度进行了梳理与引证。

综观对于我国比较教学论研究主体和研究阵地的分析,可以发现在比较教学论研究中,鉴于比较教育和课程与教学论研究两者学科发展的阶段性差异,研究主体对于其学科变革特征而进行的“顺时”反应,呈现出如“外国教学理论”“教学改革实验”“教学理论基本问题”“教学模式”“素质教育与教学”“教学艺术”等研究主题^[8]。比较教学论的研究主体和阵地的扩充与拓展是符合比较教育与教学论学科发展及学术发展趋势的,同时也促进了其研究的规范化与科学化。

(三)比较教学论研究成果与领域不断丰富

比较教学论研究在 20 世纪 90 年代进入系统性研究之后,研究成果与研究领域也不断丰富和拓展。首先,从研究成果的发表形式上看,涵盖了专著、期刊论文、学位论文等多种形式。30 年的比较教学论研究历程,共产生专著 4 部、学术论文 11 篇、评介性文章 3 篇。其次,就研究领域而言,包括比较教学论的研究目的、研究对象、研究方法、研究的方法论基础、研究范围、研究的方法论特征、研究立场、研究主题等。罗正华基于比较教育研究从宏观转至微观的事实,论证了在比较教育中进行“比较教学论”研究的必要性,并认为比较教学论应该从教学目的、教学过程理论、教学原则、教学方法、教学组织形式、教学检查、教学评价和教学管理等方面进行比较研究;吴文侃在其关于比较教学论的研究专著中,对古今中外的教学论进行了比较研究,确立了比较教学论的研究范围、研究对象以及研究的方法论体系;陈时见从比较教学论的研究主题维度,主张从教学理论、教学组织形式、教学方法、教学模式、教学评价、教学实验和教学管理等方面进行比较研究;兰英的比较教学论研究基于对各国教学理论的归纳总结,对美国、英国、法国、德国、日本和苏联等国的教学论从历史脉络与现实实践两个维度进行了梳理与引证;钟启泉等从比较教学论的方法论层面,对比较教学论进行了研究设计;丁邦平则基于比较教学论的学术领域拓展,对比较教学论的研究立场进行了分析与论述;杨明全的比较教学论研究主要是基于对学科建设的展望,促进比较教学论的学科化进程。

比较教学论研究尽管在时间上晚于比较教育研究和教学论研究,但是因其本身在这两个研究领域中的重要地位,所以比较教学论的研究成果和研究领域得以不断丰富和拓展。

二、比较教学论研究存在的问题

(一)话语体系不统一,缺乏明确的研究目的、研究任务和研究方法

如前文所述,比较教学论研究是孕育于比较教育研究母体之中的新兴研究,与比较教育研究有着天然的不可分割性,因而从比较教学论研究的学科性质上来说,大多数研究只是基于比较教学论是比较教育研究的一个分支而展开的研究。吴文侃认为,比较教学论研究与教学论研究的区别在于:(1)比较教学论以比较法为研究的主要方法,而教学论研究则以实验法、总结经验法为主要方法;(2)比较教学论研究一般以各国的教学理论与实践为研究对象,本国的教学理论与实践也属研究范围,但只是对象之一。然而众所周知,教学论研究本身就是教育研究中的一个重要领域,其有着属于自己研究领域的规范和方法论体系,而目前只是简单地把比较教学论研究作为比较教育研究的一个“领域拓展”,作为化解比较教育研究现实困境的一个内容补充,这无疑容易导致在比较教学论研究中,对于教学论的研究流于形式,缺乏系统的教学论比较研究。由此可见,比较教学论研究对该学科体系缺乏统一的认识,未能形成相对统一的话语体系,各类研究选题间的逻辑性和关联性不够,且缺乏一致认可的研究规范。

(二)研究主体学术背景单一,研究客体界定模糊,缺乏比较教育领域与教学论领域的有机融合 比较教学论研究需要研究者具有跨领域的理论素养,这使得具有跨领域学术背景的研究者成

为比较教学论研究的中坚力量。从研究者的学科归属上也可以看出,更多是比较教育研究的相关学者在进行比较教学论研究。但是从目前比较教育研究的现状来看,比较教学论研究由于是比较教育研究领域的“新生事物”,处于美国学者贝雷迪提到的比较教育研究工作“描述—解释—并列—比较”四步骤中的“描述”阶段,完成的主要是比较教育研究初级阶段的任务,介绍者多,分析者少,真正进行“并列”和“比较”的研究较少。因此,在比较教育研究者进行的比较教学论研究中,更多的是关注比较方法及相关理论的引介,对于教学论及其组成因素之间的“并列”和分析较少,这使得比较教学论研究缺乏真正意义上的教学论“比较”研究。

分析 1990 年以来我国比较教学论的研究成果,发现期刊论文主要关注的是比较教学论的宏观层面及具有操作性的顶层设计;在专著方面,兰英的《比较教学论》一书是从国别角度对教学论进行国别比较研究,其余的比较教学论研究专著则都是基于教学论的各要素而进行的比较研究。这一方面显示了比较教学论研究对象和范围的一致性,另一方面也暴露出比较教学论研究对象和范围的单一性。首先,在比较教学论研究中,进行教学论的国别比较很容易出现对各个国家的教学论及教学实践进行简单呈现的现象,往往只是对比较方法的简单运用,而缺乏比较研究中应有的深层次分析与解释。其次,在对教学论的各要素进行比较研究时,依据各教学论要素划分的比较维度容易出现机械分割教学论各要素之间联系的误区。教学论的比较研究可以进行要素之间的比较分析,但是因为研究者维度划分不同而使得各教学论之间的可比性不充分。由此可见,由于比较教学论研究对象和范围划分的复杂性,使得我国比较教学论研究自开始以来便面临重重困难。

(三)研究成果分散,缺乏统一的学术研究体系

本文以 1990 年以来的比较教学论研究为线索,梳理了 1990 年以来比较教学论研究的成果。从时间维度上,可以发现其主要集中于 20 世纪 90 年代,进入 21 世纪以后,研究成果并不多见,这在一定程度上表明我国比较教学论理论研究成果较为分散,还缺乏统一的学术研究体系。究其原因,一方面在于我国教学论理论和实践的转向。我国学者对于国外教学论理论和实践的引介集中于 20 世纪 80 年代的“外国教学理论”“教学改革实验”“教学理论基本问题”和 20 世纪 90 年代的“教学模式”“素质教育与教学”“教学艺术”等方面,2001 年,我国基础教育课程改革全面启动,推动了我国教学论理论研究主题的变化与发展,教学研究者开始围绕新课程改革出现的一系列全新的理论与实践问题进行专门研究^[8]。另一方面源于我国教育学领域本土化意识的觉醒。张天明认为,我国实行改革开放以后,国外的各种教育理论纷至沓来,国内学术研究环境得到改善,研究者的教学论理论研究本土化意识开始觉醒。但是由于大多数学者刚刚从单一的苏联模式中走出来,兴奋的眼中满是五彩缤纷的西方教育教学理论,因此他们所做的主要是去翻译、介绍这些理论,而对这些理论的引入所带来的本土化问题却反思不多^[9]。进入 21 世纪以后,特别是 2005 年以来,学界对教学论理论本土化的概念和价值进行了更为深入的探讨:从课程与教学关系、文化背景、思想心理等层面剖析了教学论理论本土化问题产生的原因;从释放本土教学思想生命力、展开对话、加强理论研究等维度,探讨了如何解决本土化问题;研究还对教学论本土化的历史进行了一些梳理^[9]。21 世纪以来,我国教学论领域开启了对于本土化问题的研究,研究者开始更多关注国外教学论的“中国化”问题,比较教学论研究也因此由“描述—引介”阶段发展到了“分析—演化”阶段。

三、比较教学论研究的发展趋势

比较教学论研究在面临研究话语未建构、研究主体学术背景单一、研究对象和范围界限模糊、研究成果分散等诸多问题,以及我国基础教育课程改革的背景下,出现了新的研究形态,即教学论理论和实践的本土化研究,研究主体由比较教育学者转向了教学论研究学者,研究对象和范围逐渐清

晰,研究成果异彩纷呈。基于此,在比较教学论研究的发展上,本文提出以下建议:

(一)强化话语体系建设,寻求比较教学论研究的一般理论逻辑

比较教学论研究中存在着话语体系薄弱,缺乏统一的比较教学论话语以及明确的比较教学论研究目的、研究任务和研究方法等问题。如前文所述,比较教学论研究主体从比较教育学者转换到教学论研究者,伴随这一变化,比较教学论研究也开始聚焦于“教学理论的中国化、本土化”问题。由于同一研究主题在不同学术背景的研究者中,会基于学科理论和现实需要不同而演绎成不同的学术话语体系,因此有必要强化比较教学论理论研究的话语体系建设,遵循其理论与实践研究的特性,在比较教学论研究上寻求其一般理论逻辑,形成比较教学论理论体系及其构成要素。具体而言,可以从三方面着手:一是基于文化比较的不同国家的教学论理论比较研究;二是基于理论生成背景比较的不同形式的教学论比较研究;三是基于知识比较的不同学科间的教学论比较研究。这三种教学论比较研究有交叉有重叠,但是也存在本质差异。通过比较,可以厘清影响教学理论与实践的文化因素、社会因素和知识基础,即基于教学论中文化因素、社会因素和知识基础的不同影响与作用,折射出各种教学论的一般理论预设,从而形成比较教学论的理论建设机制。

(二)突破单一研究主体现状,促进教学论学者与比较教育学者的协调与融合

比较教学论研究历经近30年的发展,其研究者的学术背景已发生变化,从比较教育学转向教学论,突破了研究主体单一学术背景的现状,基本改变了比较教学论研究中对国外教学理论进行简单“引介-描述”的状况。“教学理论的中国化、本土化研究”实现了对国外相关理论与实践进行“分析-演化”的比较研究目标,以及比较教学论研究中,通过分析不同文化、社会 and 知识基础等因素,对教学理论运行及生成机理进行分析与解释的研究目标。教学论的理论比较研究为比较教学论研究奠定了基础。在未来的研究中,应促进教学论研究者与比较教育研究者之间的融合,深化比较教学论研究中比较方法和比较方法论的探讨与构建。

(三)明确界定研究对象和范围,改变比较教学论研究的模糊地位

比较教学论研究是比较教育研究和教学论研究相互融合的结果,在学科归属上,既可以将其理解为比较教育研究中的“领域拓展”研究,也可以理解为教学论研究中的“方法拓展”研究。但无论是“领域拓展”研究还是“方法拓展”研究,都使得比较教学论研究对于其研究对象和研究范围缺乏明确的界定,导致在相关研究中缺乏统一的研究话语体系,不利于比较教学论研究的进一步发展。在比较教学论研究的未来发展中,必须明确界定比较教学论研究的对象和范围,改变比较教学论研究的模糊地位,使比较教学论研究走上规范化、科学化的道路。

(四)广泛关注研究成果,重视高校比较教学论相关专业研究生学位论文的学科属性

通过梳理比较教学论研究成果,发现其多为学术论文和编著书籍。但其实,对于比较教学论的研究成果不应仅着眼于已经较为成熟的研究,还应关注高等院校中比较教学论相关专业研究生的研究成果。目前,虽然比较教学论作为一门独立学科的地位还未被认可,但高等院校的教学论专业和比较教育专业,都设置有教学论比较研究方向,这一部分研究生的相关研究成果特别是学位论文,也应该成为比较教学论研究成果的一部分,其学科属性应该得到学界的关注和重视。

参考文献:

- [1] 梁福镇. 比较教育学:起源、内涵与问题的探究[M]. 台北:五南图书出版公司,2013.
- [2] 罗正华. 要进行教学论的比较研究——兼谈设置比较教学论学科的必要性[J]. 比较教育研究,1990(3):34-38.
- [3] 吴文侃. 比较教学论研究的目的、对象、任务和方法论基础[J]. 东南学术,1991(4):35-38.
- [4] 陈时见. 教学研究的新视角——比较教学论[J]. 广西师范大学学报(哲学社会科学版),1995(2):53-58.
- [5] 钟启泉,黄志成,赵中建. 开拓比较教育科学研究的新视域——兼论比较课程与教学论研究的方法论特征[J]. 比较教育研究,

2005(3):10-17.

- [6] 丁邦平. 比较教学论:21世纪比较教育学发展的一个重要领域[J]. 教育研究,2013(3):12-19.
- [7] 杨明全. 试论比较教育学科知识的谱系化发展——兼论比较课程与教学论学科建设[J]. 比较教育研究,2015(9):30-37.
- [8] 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.
- [9] 张天明. 1980年以来我国教学理论本土化研究:回顾、问题与展望[J]. 课程·教材·教法,2014(1):85-92.

The Research Status and Development Trend of Comparative Pedagogy

JIANG Wenjing, LAN Ying

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Researches on the comparative pedagogy in the past nearly 30 years have covered the discipline status of the comparative pedagogy, and the research subject, position and achievements of comparative pedagogy. After reviewing the comparative pedagogy, we find some problems concerning the comparative pedagogy research, such as inconsistency of theoretical discourse system, unclear research purposes, tasks and methods, singularity of academic background of theoretical research subjects, vague definition of research objects and range, lack of organic integration of related research fields, scattered theoretical research results, and lack of unified academic research system. To tackle these problems, we should be clear of the research purpose, mission and means of the comparative pedagogy, integrate the pedagogy researcher and the comparative education researcher, change the comparative pedagogy's dimensions and pay more attention to the Master's dissertations' nature.

Key words: comparative pedagogy; comparative education; researches on the comparative pedagogy; research status; development and trends

责任编辑 邓香蓉