

依循证据的教学是可行的吗

——对“循证教学热”的冷思考

朱文辉，鞠龙芳

摘要：当前有关循证教学的研究方兴未艾，并逐渐演化为教学领域的热门话题。服务于教育政策研究、提供政策论证依据，循证的旨趣得以形成；追捧实证研究范式、强调证据链条，循证的路径得以奠定；追随实验教育学、营造理想的运作环境，循证的根基得以夯实。以价值为准绳对循证教学进行审视可以发现：证据只是行动与结果之间的可能性联系，循证教学存在价值上的知识缺失；证据搭建的因果关系链随时可能断裂，循证教学存在价值方面的功效缺口；证据产生于有针对性的具体运作环境，循证教学存在价值领域的应用缺位。对“循证教学热”进行冷思考，需要以价值为红线划定循证教学的合理限度：教学决策要认清唯证据论的缺陷，基于价值进行全方位的考量；教学实践要转变唯证据论的观念，重视主体层面的非理性价值；教学运作要打破唯证据论的常规，聚焦教学环境的生成契机。

关键词：循证教学；证据；冷思考；价值立场

中图分类号：G42 **文献标识码：**A **文章编号：**1000-0186(2024)06-0060-08

受“从证据中获取信息”这种科学化教学理念的影响，国外率先对循证教学进行了探索，以此来进一步提高教学质量，缩短教学理论和教育实践之间的差距。在科学化教学理念的支配下，我们很难用一种论证来推翻证据存在的必要性和合理性，因此，循证教学的理路似乎变得无懈可击。然而，要想推动教学走向专业化和更人性化，仅仅依靠证据是难以达成的。因为证据并不是教学中唯一重要的要素，也不是在教学中扮演不可或缺的角色。基于此，以比斯塔（Biesta）为代表的教学专家另辟蹊径，提出了基于价值的教学观点，并从知识论、存在论和实践观三个维度为我们透视循证教学所存在的知识缺失、功效

缺口、应用缺位等短板提供了独特的视角，阐明了价值在教学走向规范性的过程中所起的方向指引的重要作用。

一、以证据为主臬：对“循证教学热”的追本溯源

近年来，随着提高教学实证性的呼声不断高涨，以及教学应当从证据中获得信息的理念不断盛行，循证教学应运而生，并以其基于证据、遵循证据、立足证据的核心理念迅速蔓延于教学领域，备受理论研究者的青睐和推崇。因此，循证教学的理念被提升到一定的高度，并逐渐成为教育工作者竞相追逐的热点。

基金项目：国家社会科学基金2021年度教育学一般课题“中国共产党百年教材思想的系谱学研究”（BHA210148）。

作者简介：朱文辉，东北师范大学教育学部教授、博士生导师、吉林省领军人才（长春 130024）；鞠龙芳，东北师范大学教育学部硕士研究生（长春 130024）。

(一) 循证的旨趣: 服务于教育政策研究, 提供政策论证的支撑依据

20 世纪 90 年代, 证据在公共领域的政策制定中扮演着日益重要的角色, 基于证据来制定政策的这种科学化理念在各行各业都风靡一时。基于证据制定政策要求把证据置于核心地位并对当前所有相关证据作出充分、合理权衡, 在此基础上制定出符合当时社会背景的最优化政策。在这种科学化理念的影响下, 教育研究者试图以证据为制定教育政策的指向标, 来摆脱以往教育政策制定的随意性。“循证教育政策研究是基于证据, 明确议程、制定政策、执行政策、调整政策全过程的理论、工具、方法和技术。”^[1] 由此可知, 基于证据来进行教育政策的制定, 其目的是证明某个政策问题或某项政策主张, 它强调证据的真实性、科学性和有效性, 因而能够在很大程度上增强教育政策的预测性和评估力。

例如, 为了应对 21 世纪的各种新挑战, 克服以往政策制定时出现的主观性较强的问题, 美国联邦政府在 2002 年推出了《不让一个孩子落后》(No Child Left Behind) 法案。该法案明确提出基于证据制定政策要遵循以下四步: 第一步, 政府部门作为公共政策最直接和最重要的提出主体, 要善于发掘社会中存在的问题, 并传递出解决该问题的强烈诉求; 第二步, 政策制定者和相关研究者在前人已有经验的基础上按照严格的程序获取证据, 再通过政策平台双向交流相关证据; 第三步, 政策研究者将从各个途径获得的证据进行对比, 选出最具有科学性的证据并与现存的问题结合起来分析, 最终达成制定出创造性方案的共识; 第四步, 政策制定者依据最佳证据并结合社会的现实需求, 出台适合社会发展的合理政策, 以便对社会问题进行政策干预。^[2] 《不让一个孩子落后》法案的出台跨越了教育政策与理论之间的鸿沟, 运用证据指导和优化政策的同时, 更推动着证据成为教育政策制定的关键要素。在该法案的推波助澜下, 欧美国家越来越重视教育政策制定的科学化程序, 不断加大对证据的研究和利用力度, 以实现教育政策的优化整合。

由此可见, 基于证据进行政策制定时要遵循两个原则: 一是用于规范社会行为的证据必须是

通过严格、系统的程序获取的, 或者是来源于随机实验中多次被验证的结果; 二是制定政策时需要将多方收集的证据进行分析比较, 确保其能够适应当前的社会发展情况, 以此来对所要解决的问题进行干预。追求客观的、全面的、深刻的证据的理念不仅能帮助决策者制定出高质量的教育政策, 还能为教师在教学中进行科学的评判提供依据。在“基于证据的政策”的影响下, 循证教学主张基于证据、立足证据进行教学决策, 要求教师基于严格的、科学的证据将专业智慧与最佳的经验证据整合起来进行教学实践。

(二) 循证的路径: 追捧实证研究范式, 强调沿着证据链条铺开

自 19 世纪孔德 (Comte) 提出“实证”这个概念以后, “实证”一词就被广泛地用来描述使用定量测评和统计分析的社会科学方法。孔德对实证一词有三层关键意义的阐释: 首先, 实证的知识来源于各类可以观察到的自然事物和现象, 强调获取知识及其途径的可经验性; 其次, 实证的任务是考察各门自然科学的规律、方法, 解释自然科学的一般规律和现象, 强调任务延展的链条具有强因果联系性; 最后, 实证的目的是以实证知识反对形而上学的思辨知识, 强调获得的知识要具有科学性和普适性。“实证主义”是在“实证”一词的基础上发展演变而来的, “是一种以任何知识、现实、事实和一般事物为基础的哲学体系”^[3]。在本体论上, 实证主义认为现实世界中的事物是以一种固定的客观形式存在; 在认识论上, 实证主义认为客观的、准确的、有依据的理论可以精准地描述这个世界; 在方法论上, 实证主义的目的是通过预测和控制来发现世界上的客观存在。实证主义研究范式搭建起的证据链条为科学行动提供了有力的证据, 它将科学化、真实性纳入研究者的考量范围, 赢得了科学研究者的广泛支持和青睐。实证主义认定自己才是科学地描绘世界的方式, 它驱使诸多研究者在进行研究时迷恋测验、统计、实验等多种方法。

在“实证主义”的影响下, “教育研究范式的实证主义转向”也日益受到众多相关研究者的热捧。实证主义教育研究范式在研究问题、研究方法和研究过程上都秉持着鲜明的立场。在研究问题上, 实证主义研究范式倾向于从心理学、社

会学等视角审视教育领域的问题,注重从科学层面探析社会与人类的发展问题;在研究方法上,实证主义研究范式引用自然科学的研究方法,提倡采用量化统计或数学模型来处理教育经验和材料;在研究过程上,实证主义研究范式看重研究设计和研究过程,注重考虑研究过程中严密的逻辑推导。在实证主义教育研究范式的影响下,教育研究者强调在进行教学设计时要将证据驱动、决策的科学性放在优先位置,以推动教学走向“实证主义”的发展轨道。

循证教学所强调的教学有效性、证据最佳性、多方参与性等特征源于实证主义研究范式中注重寻求因果关系的解释和强调理论的一般化、普适性。在实证主义的作用下,循证教学形成了相对固定的实施步骤。第一步:基于证据来明确研究问题。清晰界定出有研究价值的科学问题,并将研究问题与教学情境相结合,为开展证据分析作好前提准备。第二步:检索证据以选取教学方法。收集以往教学实践中的所有证据,包括研究观点、案例经验、调查数据等,并基于量化统计和数学模型的方法对之进行评析。第三步:评估证据以确定教学手段。通过因果推断来分析教学事实和教学规律,对证据的适用性、科学性进行评估,并结合具体教学情境确定可操作性的教学手段。第四步:应用证据来指导教学实践。尊重证据所具有的真实、有用和精确的内涵,利用证据形成具有指导意义的结论来解决实践问题。循证教学依据实证主义搭建的证据链条,铺就了教学通往科学化的道路,开拓了教学沿着证据链条往前推进的实施路径。

(三)循证的根基:追随实验教育学,营造理想的运作环境

自20世纪奥尔波特(Alport)首次将社会变量系统引入实验室中以后,以实验法作为基本研究手段的观点成为整个科学研究领域的主流。实验法作为一个系统概念,强调在实验室这个特殊的环境中通过使用经验性和理论性的研究方法,经历理想化的准备阶段、科学化的验证阶段和归纳为主的总结阶段以后得出具有指导意义的结果。实验法“成为一种普泛的文化现象流行于欧洲社会,改变着人们的世界观、价值观和方法论,并对人文社会科学和文学艺术都产生了重大

影响”^[4]。实验法打着科学主义的大旗,其倡导的科学化理念在教育领域迅速勃兴,最终成为一场声势浩大的实验教育学运动。实验教育学将实验法惯用的一整套包括精密观察、系统调查、测量统计和个案研究在内的方法运用到教育领域,通过模仿自然科学解决问题的方式来解决教育中的问题。正如拉伊(Lay)所说:“只有当一项实验的主要目的是解决教学、教育问题时,这项实验才是教育学实验。”^[5]甚至有些教师将从实验中得出的证据视为行动的标杆,要找到最精确的证据才能开展教育活动。

实验教育学一经引入,便激起了巨大反响,甚至在一些教育研究者头脑中形成了只有运用实验法才能寻求到科学答案的刻板印象。正如有研究者在对“科学化”一厢情愿的迷恋、崇拜进行批判的基础上所指出的那样:“实验法使社会心理学研究摆脱了空谈与臆想并在使社会心理学由形而上学向科学的转变过程中起到了决定性的作用。”^[6]教师运用尽量科学的教学方法精心设计教学方案,力图在控制得十分严格的教学条件下运用证据来组织教学活动,以求营造出理想的教学环境。这种为营造理想的环境而在教学实践中刻意寻求证据支撑的理念,在教师的思维模式上留下了深深的烙印,进一步推动了循证教学理念的兴起和发酵。

循证教学吸纳了实验教育学中反对思辨、主张将心理学的研究数据应用于教育研究的观点,强调要将科学数据作为教学方法改革的依据,按照科学的步骤展开教学实践。在此基础上,循证教学期望通过为学生营造理想的教学环境,依照预设的程序展开教学,主张将最佳证据用于教学决策和教学实践,既强调在教学决策和教学行为之前实施测量与评估,又突出基于证据对教学进行积极干预和改进,还看重科学化、可验证化的教学评估,以提升教学决策的科学合理性。

二、以价值为准绳:对循证教学的三维审视和剖析

作为一种专业实践,教学应当基于证据的理念令许多教育研究者神往。但以比斯塔为代表的教学专家以价值为准绳,从知识论、认识论、实践观三个维度对基于证据的教学理念提出了质

疑,认为这是一种新型的极权主义教学形式,教师对证据的作用抱有过高的期望会导致教学方向性的迷失。

(一) 证据只是行动与结果之间的可能性联系,循证教学存在价值上的知识缺失

我们虽然赋予证据是进行政策制定的依据的意义,但也通常视证据为科学知识之间形成的因果链条,是产生于现实世界的科学知识。正是对科学知识的信服,也让我们对证据深信不疑,确信依循证据实施教学是具有科学性的。受这种思维的影响,尽管人们在讨论“基于证据教学”时对其知识论维度关注甚少,但往往会认为“基于证据教学”是以科学知识特别是比斯塔所批判的代表性知识论为支撑依据的。这种知识论认为知识是用来描述“事物”在“世界”中的存在方式,是通过已有经验描述事物之间关系、揭示事物发展规律的一种概念。因此,当理解了知识是什么并且清楚如何获取它的时候,我们往往会主张代表性知识论。而不支持代表性知识论的人则主张“知识是来源于生活实践、来源于操作技能得出的对现实世界的反馈”的知识论,这种知识论被比斯塔称为“经互动知识论”^[7]。经互动知识论认为,代表性知识论中没有关注知识的本体性质,也没有揭示出知识具有的内涵意义,因而不是真正意义上的知识。真正意义上的知识不能由我们的意志所决定,它是伴随现实世界运行时产生的自然而然的知识。

代表性知识论和经互动知识论对从已有经验中获得的证据的解读是大相径庭的。代表性知识论认为证据起源于上代传递下来的经验,具有一成不变性和确定性;经互动知识论认为,证据是由于在不同的情境中实践产生的不同的结果,具有不可预测性和无限可能性。外界的介入会打乱现实世界的发展,会造成我们获取的知识具有随机性、不可预测性。这同样可以用于解释教学过程。从已有经验中获取的证据只能证明适应当时的教学情境,教师教学时会面对各种外界介入导致发生改变的教学情境,因而过去的证据不能为变化的教学情境提供强有力的支撑。基于此,经互动知识论的观点才是获取知识的可取路径,能够指导教师在教学时选取恰当的教学依据。教学情境的不确定性与偶然性决定了教学不能只依靠

获取的证据,教学主体的主观性也决定了不能单纯依赖证据来指导教学实践。“这种倾向在某些观点下会产生严重的问题,即一些观点认为专业人员应当仅仅被允许做那些具有确凿研究证据的事情。”^[7]显而易见,证据并不是专业实践中唯一的要素,证据只能提供行动与结果之间的可能性联系。所以,基于证据的教学理念是存疑的。

经互动知识论认为,由于获取的知识具有多种可能性,过去的证据和经验无法预测未来的教学,更不可能给我们的行动提供指引,所以基于经验获取的证据是无法给我们提供行动准则的。比斯塔将获取的知识和这种知识能否被应用于具体教学情境中的缺口,称为基于证据的实践的知识缺失。^[7]“知识只能为我们提供可能性,而不能为我们提供确定性,这就是知识永远不会给我们行动规则的原因,它只能为我们在处理当前问题时更加周到和明智。”^[8]所以,政策的构建不能仅仅依据先前的证据,更要与人们的生活实践相联系。因而,将“基于证据的教学”转向“基于价值的教学”迫在眉睫。由于“教学理性不只是一味地‘讲理’,也不只是逻辑、抽象、技术和规范,还要重视感性、直观、本能的创造性价值”^[9],所以要想完善相关政策,就应该达成价值上的共识,辩证看待证据的优劣,这对教学走向人性化是至关重要的。以价值为准绳,将价值作为教师教学的指向标才是教学行稳致远的重要保障。

(二) 证据搭建的因果关系链随时可能断裂,循证教学存在价值方面的功效缺口

在基于证据的教学讨论中,会存在关于外界环境的介入与教学结果之间的关系问题。就目前而言,我们对这种关系的认识仅仅局限于表层,想当然地认为外界环境的介入是起因,介入的参与会导致相应的教学结果,因此就把它们看作是一种因果关系链。在系统理论的观点中,这种状态被看作是以封闭的、与环境之间没有互动的形式存在,比斯塔将其称为以决定论的方式运行^[7]。与决定论不同,符号系统理论认为社会中的各要素并不是简单机械地进行物质交换,而是彼此之间存在某种意义连接,系统中的各要素组成部分既是相互关联也是相互独立的。因此,证据搭建的链条随时可能断裂,外界环境的介入会

导致相应的教学结果这种设想,也只能在非常理想的状态下才有可能实现。

教学实际上也是符号系统的一部分,因为在教学中师生之间不是机械的教与学关系,而是存在理智、情感等层面上具有意义联系的交往互动。显然,教学系统是不断发展变化的,并不像决定论所强调的那样证据是绝对的、封闭的,所以不能将因果关系链拿来就用。这就意味着,外界的介入并与环境互动并不是以机械式的方式进行,而是以开放性、互动性的方式产生教学结果。介入和结果之间的联系是存在无限可能性而非单线决定的,比斯塔将其称为基于证据实践的功效缺口。^[7]功效缺口恰恰证明了教师在教学中与学生建立的是意义性的联系,论证了教师在传播知识的同时也释放出全方位的育人价值。

“民主教育的问题不是关于如何创造或生产民主公民,而是关于如何创造行动的机会,作为一个主体,民主教育所涉及的学习同样不是学习如何成为一个主体,而是在主体中学习。”^[10]虽然人们在实证主义的影响下确信证据在专业领域中发挥着不可替代的作用,但是实证主义最明显的漏洞是其过分强调技术、程序、证据,而忽视其背后起着支撑作用的科学基础和人文基础。一方面,教学研究不能仅仅局限于证据层面的探究,而要深入了解教学主体,密切关注教学环境的随时变化;另一方面,因果关系链随时断裂也预示着外界环境的介入和教学结果之间关系的开放性。因此,我们要在认识层面辩证看待证据的优与劣,同时将价值嵌入证据的因果关系链中,这是教师值得迈出的一步。

(三) 证据产生于具体特定性的运作环境,循证教学存在价值领域的应用缺位

“实践判断必须完整、准确地把握现实;实践判断真假只能在实践判断所控制的行动过程的结果中才能确定。这就是实验主义价值论对实践判断的理解。”^[11]在实验室中得出的结论和获取的资料能应用于实验室之外的世界,这通常被认为是证据、科学、现代技术的作用。但是,实验室中得出的资料和证据往往只能在非常具体的、有针对性的环境中才能生效。因此,医学工作者进行手术操作时,必须创造医院这样类似实验室的外在环境。这意味着医院其实是排除了无关变

量而存在的理想化的运作环境,其存在是独立于现实世界的另外的实验室。而与医学领域不同,教学环境中存在着许多干扰因素和无关变量,其环境的独特性和对象的复杂性决定了教育研究者在收集、应用、推广证据时要更加慎重。我们可以将每个学校都看作一个特定的实验室,在特定的学校中得出的证据不具有广泛应用性和普适性,不能随心所欲地将其迁移到其他教学情境。

教学的复杂性意味着教师在筛选证据的同时应该反思教学究竟是一个怎样的系统。对于这个问题,比斯塔提出用复杂性之简单化的理论来进行解释^[7]。我们可以这样来理解复杂性之简单化。在处理一件比较复杂的事情时,人们往往倾向于先分析事情的原委,并将其细化成一件件简单的事情去完成。学校教育就是一个典型的复杂性之简单化的例子。学校作为一个独立的场所与社会隔离开,通过为学生提供便于学习的特别场所、专门环境、日常活动等方式来把学习活动的复杂性简单化。而班级又作为学校这个大环境中相对独立的小环境,是把年龄相似、知识水平相当的学生集中在一起,安排专门的教师来根据课表进行教学的独立场所。将复杂的教学系统简单化,意味着每一小部分的教学情境都是各自独立的,因而不能将从实验室中得出的证据不假思索地应用于具有差异性的教学情境中。

基于实践观,从科学知识的角度来判断基于证据的教学是否可行时,不仅要关注证据在具体实验室中的达成度,还要考虑其能否应用于实验室之外的现实世界。比斯塔将无法投射到现实世界的情况称为“基于证据的实践的应用缺位”^[7]。“基于证据的实践的应用缺位”表明了教学证据不具有普适性,因而教学实践不能完全依赖实验室里产生的证据,而更应该考虑具体的教学情境,细究每个教学情境的独特性和学生的差异性,并根据得出的信息理性筛选教学证据、思索教学价值。“深入思考教学内容所蕴含的教学价值,是高效开展教学面临的首要问题,是准确制订教学目标与恰当选择教学策略的重要前提。”^[12]以价值为准绳,在实践层面辩证看待证据的优与劣,将价值视为教师开展教学的风向标,这对于教学走向规范性和人性化来说是至关重要的。

三、对热的冷思考：以价值为红线划定循证教学的合理限度

既然证据只是提供教学行为和结果之间的非确定关系，教学介入和结果之间存在无限可能性，加之证据只能在特定的环境中应用而不具有普适性，那么基于证据的教学理念便是存疑的。如果把证据作为唯一的指向标，就会导致教学方向的迷失和实施的无序。因此，我们应该以价值为红线，对循证教学的限度进行合理划定。

（一）教学决策要认清唯证据论的缺陷，基于价值进行全方位的考量

尽管利用有效证据来提高教学决策的科学性是一个颇具诱惑性的想法，但总结起来，基于证据的教学决策至少存在三个方面的问题。首先，教学证据的来源纷繁复杂、界定含混不清、收集起来困难重重。基于证据的决策制定是一种直线式的思维模式，决策的科学性程度受证据质量高低及其数量多少的影响。遗憾的是，实际教学工作中高质量的证据数量少之又少，界定起来难之又难，收集的时候费时费力。其次，教学决策受到教师对证据偏好的影响，导致教学决策缺乏全面而又有说服力的证据支撑。教学决策的作出与教师对证据的定义、收集方法等密切相关，而教师往往会依循自己的偏好收集证据，这容易导致作出的教学决策过于零碎化、片面化和个体化。最后，教学问题的不断演化可能会造成后续的教学情况难以预估，基于证据的教学决策难以经久持续。这表明参与教学过程的各要素并不是简单地以因果关系链条的形式存在，而是彼此联系、相互作用从而共同搭建的复杂共同体。因此，过分追捧基于证据的教学决策，可能会导致教师在教学过程中过度关注证据因素，这不仅会使教学走向偏狭，还有可能会使教学沦为“基于证据”理念的附庸。

要想使证据成为教学决策的依据以此提高教学的确定性，就必须首先要尊重教学的价值理性。“基于证据的教育决策理念将教育决策过程仅仅理解为单纯由技术专家就可以完成的一个线性过程，试图以一种普遍适用的烹饪指南从外部机械地指导教育决策，这无疑会削弱教育决策主体和教师团体专业知识和自治的重要性。”^[13] 鉴

于此，教学决策要基于“最可取的行动”。站在“最可取的行动”的立场上审视就不难发现，基于证据的教学决策可能会催生对教学程序性和有效性的狂热。为了依据证据作出科学的教学决策，教师研读教材、研究学生的时间有可能被无限压缩，导致教学由于缺少精雕细琢的精致和静待花开的耐心而出现品质的直线下滑。教学要追求效率，“但是更要关注教学价值的实现，且对效率的追求应该以育人为前提”^[14]。所以，教师要认识到证据在教学决策中作用的有限性，不能将证据作为唯一的教学准绳，避免陷入唯证据论的陷阱之中。

面对纷繁复杂的教学问题，教师个体户式的收集证据早已不能为教学决策提供强有力的支撑，因此努力构建超越证据的、将价值纳入其中的研究共同体是打破个体知识局限，促使教学决策走向科学化、全面化的重要保障。教学决策不仅要基于教师个体的专业知识与经验，还要将受众的个人意愿和价值取向作为依据纳入证据体系，统筹分析各方的证据，理性对待证据存在的不足。教学作为一种德性实践而非单纯的技术实践，强调价值负载与价值优先。因此，教师在面对繁杂的证据时，需要首先对证据的可行性和相关性进行价值判断，作出教学决策时需要有切实可行的、具有价值意义的证据作为先行保障。

（二）教学实践要转变唯证据论的观念，重视主体层面的非理性价值

自循证教学兴起以来，有关其争论便重床叠屋、此起彼伏。比斯塔认为：“我已力图论证关于证据和证据所具有的能力会为实践充当信息基础和信息来源的论断是有缺陷的，或者至少是有问题的。”^[7] “作为人文学科的范畴，教学不同于医学，更不同于自然科学，对循证教学价值的审视和澄清，不仅要结合循证实践的精神，同时更要依据教学活动的本己属性。”^[15] 教学是由理性因素与非理性因素协同作用的过程，证据只能为教学提供理性因素那部分的支撑，对于非理性因素来说，证据发挥的作用是微乎其微的。基于此，教师在进行教学实践时除了要考虑证据发挥的理性作用，更要考虑非理性因素涉及的价值维度，实现证据与价值的辩证统一。证据与价值的辩证统一需要鼓励教师转变教学唯证据论的观

念,将价值纳入教学轨道,改变那些没有正当理由的证据在教学中的任意介入。

教学的价值立场和文化品格要求教师在实践中跳脱出理性与非理性的冲突,协调处理好理性因素与非理性因素的关系。非理性因素既是指导教师评判教学结果的一个关键标准,也是促使学生个体在认知活动中逐渐形成内在价值尺度的重要标杆,对人的认识和实践活动起着紧要的调节和控制作用。如果教师对理性因素过分执着、对证据过分推崇,就会导致轻视学生的潜能、知觉和创造性,淡化教师的情感、机智和教学艺术,背离教学人性化的初衷。由于理性因素和非理性因素在教学中互为支架、相互补充,所以教师在教学过程中仅仅依循证据、重视理性因素是不够的,还要转变唯证据论的意识,切实提升教学的人文性和价值性。

作为人类一种特殊的实践活动,教学具有一定程度的复杂性和模糊性,需要教师从整体上进行把握。学习也不单是学生的“理性冒险”,还是情感、激情、意志等非理性因素的全部投入。重视非理性的教学其精神实质在于改变传统抽象化、符号化和形式化的教学形式,从根本上唤醒学生对世界的整体感知和全新体验,使学生获得身心统一、感性与理性俱存的发展。在教学实践中,教师除了采用演绎、推理等教学方法,还应采用情境营造、实践活动等直观性的教学方法,重视对学生创造力和想象力的培养,让学生在丰富的情境和多样的实践中体味教学的科学价值和审美意蕴。

(三) 教学运作要打破唯证据论的常规,聚焦教学环境的生成契机

教育实验是以自然科学研究范式为理论基础,以精确的数据和客观的事实为目标的研究活动,旨在验证和探究不同的方法、策略等在实验中的效果。教育实验认为实验的价值在于获得科学性和客观性的证据,并且在实验过程中获得的证据是独立于主体的情感、意志而对教育现象作出的价值无涉的解释。这种判断带有明显的科学主义价值标准,因为实验室中得出的证据只能帮助教师在教学活动展开之前制定计划,指导其在研究教材、研读学生的基础上进行理想化的教学设计。然而,教学是在复杂的教学环境中运作的

生成性、变化性活动,若把证据作为教学运作的唯一抓手,就会导致教学的盲目性。同时,教学也是一个随时会出现各种意料之外事件的复杂活动,涉及学生、教师、环境等多变因素,若教学把证据作为唯一的参考要素,则会导致教学过程的僵化呆板。因此,基于理想化实验得出的证据不适用于动态生成的教学,基于证据的理念是存疑的和狭隘的。

虽然教师在教学前会进行全面的教学预设,但由于环境的多变性以及教学对象的复杂性,教学运作过程中难免会出现不可预测的生成现象。相对于基于证据的预设性教学,生成性教学更强调课堂自然延展性,认为教学是教师“生成性的教”与学生“生成性的学”共同构建的双边活动。课堂中的意外生成性问题是一种可资利用的教学资源,学生所谓的“离经叛道”和“旁逸斜出”负载着难以预知的附加值,可能是课堂教学得以升华的脚手架。课堂的动态生成性意味着学生主体地位的体现、个性化的发展与创造力的激发,真正体现了教学是师生的精神相遇、对话交流和意义创生的过程。教师要及时捕捉教学环境中的生成契机、营造积极和谐的课堂气氛、努力构建动态生成的课堂,冷静应对学生提出的各种意外生成性问题,让学生的智慧在动态发展的课堂中自然形成。

“教育计划的范围是很狭窄的,如果超越了这些界限,那接踵而来的或者是训练,或者是杂乱无章的知识堆集,而这些恰好与人受教育的初衷背道而驰。”^[16]身处一系列频繁切换的课堂情境之中,教师要主动挣脱墨守成规的教学刚性设计和线性安排,摒弃教学无限度追求有轨可循和齿轮转动般的紧凑衔接,注重对学生观念生成的及时感知与敏锐把握。“对话教学是创造生成的,它不再囿于固定的预设路径,而是教师随着学生思维的变换、心态的逆转和情绪的波动,敏锐地把持各种教育契机,重组教学资源,以达成主体间的心灵碰撞和视阈融合。”^[17]构建动态化的生成性教学,需要教师以敏锐的眼光捕捉教学环境中的生成契机,善于从各种生成契机中提炼富有启发意义的问题,恰逢其时地鼓励学生进行“存异”思维,让教学过程真正成为促进学生生命成长的过程。

参考文献:

- [1] 薛二勇, 李健, 田士旭. 循证教育政策研究: 一个应然命题的实然问题 [J]. 教育研究, 2022 (12): 141-150.
- [2] 邓敏杰. 理解循证教学: 缘起内涵、主要特征与实施策略 [J]. 黑龙江高教研究, 2022 (7): 155-160.
- [3] 于庆奎, 邓涛. 比较教育的实证主义研究范式: 历史局限与当代价值 [J]. 外国教育研究, 2022 (3): 28-48.
- [4] 蒋承勇. 自然科学与“现代现实主义”: 19 世纪现实主义再阐释 [J]. 社会科学战线, 2022 (2): 169-181.
- [5] 瞿葆奎. 拉伊与“实验教育学” [J]. 教育评论, 1995 (6): 48-51.
- [6] 周晓虹. 现代社会心理学的危机: 实证主义、实验主义和个体主义批判 [J]. 社会学研究, 1993 (3): 94-104.
- [7] 比斯塔, 赵康. 教育研究和教育实践中的证据和价值 [J]. 北京大学教育评论, 2011 (1): 123-135.
- [8] BIESTA G. Kunskapande som ett sätt att handla: John Deweys transaktionella teori om kunskapande [J]. Education & democracy: journal of didactics & education policy, 2004 (1): 41-64.
- [9] 陈歆. 教学理性视域下非理性向度的遮蔽、浮现和彰显: 兼论教学理性与非理性的辩证统一关系 [J]. 当代教育科学, 2020 (1): 24-29.
- [10] BIESTA G. Demokrati-ett problem för utbildning eller ett utbildnings problem? [J]. Education & democracy: journal of didactics & education policy, 2003 (1): 59-80.
- [11] 冯平. 价值判断是一种实践判断: 杜威实验主义价值论的核心命题 [J]. 复旦学报 (社会科学版), 2019 (6): 74-84.
- [12] 张福彦, 于歌唱婉. 价值导向下的教学目标与教学策略制订 [J]. 中学地理教学参考, 2023 (19): 28-31.
- [13] 孙元涛, 高雅. 基于证据的教育决策: 理念、标准与潜在风险 [J]. 教育发展研究, 2019 (6): 23-27.
- [14] 金剑琳. 走向价值理性与工具理性融通的差异化教学 [J]. 教育理论与实践, 2022 (22): 49-53.
- [15] 崔友兴. 循证教学研究的现状、问题与展望 [J]. 海南师范大学学报 (社会科学版), 2018 (1): 82-90.
- [16] 雅斯贝尔斯. 什么是教育 [M]. 邹进, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991: 24.
- [17] 朱文辉. 预设与生成: 有效教学范式之嬗变 [J]. 教育探索, 2010 (10): 16-17.

(责任编辑: 孟宪云)

Is Evidence-Based Teaching Feasible: Cold Reflection on Evidence-Based Teaching Enthusiasm

Zhu Wenhui, Ju Longfang

Abstract: Current research on evidence-based teaching is in the ascendant and gradually becomes a hot topic in the field of teaching, forming evidence-based aim of serving educational policy research, laying evidence-based path of upholding empirical research paradigm and emphasizing evidence chain, and consolidating evidence-based foundation of following experimental pedagogy and creating ideal operating environment. Reflecting on evidence-based teaching with value as criterion, it can be found that evidence is just the possible connection between action and result and evidence-based teaching has the lack of knowledge in value. The causal chain built by evidence may break at any time and evidence-based teaching has a gap in value, evidence comes into being in specific operating environment and evidence-based teaching has a lack of application in the field of value. Conducting cold reflection on evidence-based teaching, it is necessary to draw the reasonable limit with value as the red line; teaching policy should recognize the defects of evidence-only theory and make all-around consideration based on value, teaching practice should change the concept of evidence-only theory and pay attention to the irrational value of subject, and teaching operation should break the routine of evidence-only theory and focus on the generation opportunity of teaching environment.

Key words: evidence-based teaching; evidence; cold reflection; value standpoint