

# 教学论范畴的基本特征与发展趋向

李森<sup>1,2</sup>, 李宁宁<sup>2</sup>, 刘梅珍<sup>3</sup>

(1. 海南师范大学 海南省基础教育课程与教学研究基地/初等教育学院, 海南海口 571158; 2. 西南大学 教育学部, 重庆市 400715;  
3. 井冈山大学 人文学院, 江西吉安 343009)

**摘要:**教学论范畴是对教学活动这一特殊领域中各种现象及其特性、关系、本质等进行抽象性和概括性反映的基本概念, 具有主观性、客观性、整体性、稳定性和发展性等基本特征。其发展趋向主要表现为: 由注重“理论思辨”转向重视“教学实践”; 由崇尚“他域化”转向强调“本土性”; 由侧重“生硬移植”转向强化“学科特性”; 由关注“表层关联”转向重视“体系逻辑”。

**关键词:**教学论; 范畴; 学科范畴; 范畴体系

**中图分类号:**G420 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2018)03-0071-07

一门学科的建立与发展, 不仅离不开明确的逻辑起点、清晰的研究对象和独特的发展历史, 而且还需要建立起一套由学科范畴所构成的理论体系。范畴是学科的理论核心与基石, 在一定程度上决定了一门学科的成熟水平, 是体现一门学科成熟与否的重要标志之一。作为一门独立且不断发展的学科, 教学论亦有自身的逻辑起点、研究对象和范围, 以及学科范畴体系。因此, 厘清教学论范畴的基本内涵和特征, 揭示教学论范畴的发展趋势, 既是教学论发展的理论所需, 也是进一步发挥教学论实践指导功能的应有之意。

## 一、教学论范畴的内涵

作为哲学的基本概念, 亚里士多德、康德、黑格尔等都对范畴进行了探讨。亚里士多德在其《范畴篇》中从逻辑的主宾式中发现了范畴, 并首创了范畴理论。亚里士多德在《范畴篇》中讨论“实体”(即“本体”)时, 他把实体区分为不是范畴的“第一实体”(即作为现实存在的个别事物)和作为范畴实体的“第二实体”(即个别事物所属的种或属)<sup>[1]</sup>。康德在其《纯粹理性批判》中把人的认识分为感性、知性和理性三种类型。他以先验认识论为基础, 认为经验难以提供普遍必然性, 范畴在本质上是纯粹的知性概念。黑格尔则认为范畴本来的意义是指存在物的本质性, “范畴”是事物本质的内在联系。在他看来, 范畴是绝对理念(即“纯概念”)在各个发展阶段上的表现形态和环节, 人们对范畴的认识就是绝对观念的自我认识。同时, 范畴是以概念的形式呈现。由此可见, 范畴是指对特定对象及其关系的高度概括和集中反映, 是事物固有的本质联系的体现, 通常由理论的最基本单

收稿日期: 2018-03-26

作者简介: 李森, 教育学博士, 海南师范大学海南省基础教育课程与教学研究基地/初等教育学院, 教授, 西南大学博士生导师。

基金项目: 教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“中国教师教育教学质量研究”(17JJD880001), 项目负责人: 李森; 海南省哲学社会科学规划课题“海南教师教育教学质量提升研究”[HNSK(YB)17-38], 项目负责人: 李森。

位——概念来呈现。具体而言,从内容实质来说,范畴是对客观现实及其关系的一种反映和抽象,是对客观现实及其关系的内在规律的反映。从呈现形式上看,范畴是哲学和科学中的基本概念。这些基本概念是哲学和科学体系中具有最高层次的概括性和最广泛的适应性的“骨干”概念,它们能够统帅和联结其他概念。这些体系的实质即为有内在结构的概念体系,即它们是由范畴组成。从作用上看,范畴是人们认识世界的思维工具和基本形式。

根据上述认识,教学论范畴是指对教学活动这一特殊领域中各种现象及其特性、关系等本质进行概括性和抽象性反映的基本概念。教学论范畴是教学论独特的思维形式,是其理论体系的网上纽结和基本框架,也是认识教学活动中各种现象及本质的基本理论单元。具有如下三重意蕴:一是教学论范畴是研究者对教学现象和教学存在的高度概括和理性抽象;二是教学论范畴所揭示的是教学活动的內容,是教学论领域的核心概念;三是教学论范畴之间的关联应体现教学论的性质及其理论体系,反映教学规律。因此,明确教学论范畴,遵循范畴的内在逻辑,无疑是教学论科学化的重要前提。

## 二、教学论范畴的基本特征

特征是判断特定事物的重要标准,也是认识特定事物的重要依据。把握教学论范畴的特征,有利于更全面地认识和运用教学论范畴,也有助于我们更科学地构建和发展教学论范畴。依据教学论范畴的内涵,它具有主观性、客观性、整体性、稳定性和发展性等基本特征。

### (一)教学论范畴具有主观性

范畴是人们在一定时期内认识成果的概括和总结,是思维用以反映和把握客观对象的基本形式,是人的思维对客观世界及其关系的反映。教学论范畴是人们对教学活动进行认识的理论成果的概括和总结,是对教学活动及其各种关系的认识的反映。它是以基本概念作为其话语对教学活动进行认识和反映的一种表达形式,并以概念呈现的形式存在。这些作为话语的概念是研究者用来表达其主观思想和观点的载体和表述体系,是教学论研究者理论思维运行的载体。教学论范畴的最终形成总是由一个个或一代代教学论研究者的认识和思考成果汇集而成。每一个教学论范畴的产生都打上了具体的教学论研究者的印记。不同教学论研究者总是有其个人的生长和生活环境、社会地位和经历境遇以及由此而形成的具有个性化的思想,这些个体因素使每个教学论研究者在观察问题、提出问题、解决问题的过程中难免带有其个人视域性,其在构建概念和表达观点等方面都会有自己的特点。据此,教学论范畴具有主观性。

### (二)教学论范畴具有客观性

教学论范畴是人们认识教学实践而形成的带有规律性的认识成果和基本概念,它所反映的对象是客观的,能够经得起教学实践的检验。教学论范畴揭示并反映教学活动中的本质联系和规律性认识,具有客观性。虽然教学论是人们对教学现象和教学存在的概括和抽象,但这种概括和抽象不是人们主观臆断的产物,而是建立在客观教学事实基础之上的。作为理论,教学论范畴与教学实践的关系类似于理论与实践的关系。教学论范畴产生于教学实践,是对教学实践问题进行研究的升华和抽象。教学实践中的问题和实践经验,经过理性的抽象和概括,并转化为概括性较强、外延较广的基本概念,即成为教学论范畴。可见,教学论范畴的源泉是具有客观实在性的教学实践。正如列宁所说:“人的概念就其抽象性、分隔性来说是主观的,可是就整体、过程、总和、趋势、来源来说却是客观的。”<sup>[2]</sup>因此,教学论范畴就其反映对象和内容实质而言具有客观性。

### (三)教学论范畴具有整体性

客观世界纷繁复杂,各种现象构成错综复杂的联系之网。人们在认识和把握世界的过程中,在

长期实践的基础上形成了借助语言产生概念的能力,并且随着认识的深化,逐渐产生出一些外延最广的概念来统摄一系列不同层次的概念。“这种外延最广、概括性最强的概念就是范畴。”<sup>[3]3</sup>任何时代的哲学和各门具体科学的范畴都组成一定的系统。教学论范畴亦如此。教学论每一个范畴都有其特定的涵义,代表着人们对教学活动的某一个方面的认识。教学论各个范畴之间又相互联系,构成了一个整体,这个整体所具有的性质和功能不是各个单一范畴的机械总和。同时,每个单一的范畴也只有它在它所属的整体系统中才能得到理解,因而教学论范畴具有整体性的特征。

#### (四)教学论范畴具有稳定性

稳定是相对变化与发展而言的,教学论范畴的稳定性是指从宏观上来看教学论范畴在特定的阶段具有相对的稳定性,而不是时时变动不居的。教学论发展史上的每一个范畴都是教学论研究者理论思维的产物,而每一个具体的教学论研究者所提出的教学论范畴是以不同形式和不同程度地汇集于教学论发展史的长河之中的。教学论范畴的发展史包含着宏观和微观两个相互联系着的层次。从宏观上来说,每一个具体的教学论研究者试图构建的教学论范畴体系总是其所处时代的产物,都受到时代的社会发展水平和生产方式的制约,因而必然会受这一时代共同的思维方式的制约。从微观上看,教学论研究者试图将自己的理论和学说建构成一个系统的体系,每一个体系都有其自行展开的范畴体系。这些范畴体系是对教学本质及其规律的认识和概括,具有稳定性。因而教学论范畴的发展遵循着逻辑与历史相统一的原则。

#### (五)教学论范畴具有发展性

一切范畴既是对客观现实的反映,又是各个认识阶段的概括和总结。范畴通过人类的实践与外部环境发生相互作用,“一方面改变着周围的环境,另一方面又不断地检验、调整和充实这个思维工具系统,以便适应发展着的实践的需要”<sup>[3]7</sup>。范畴虽是人们对于客观世界的主观认识,但是这种认识的来源还是实践。范畴终究还是实践的产物,各个具体阶段和时期的范畴总是相应时期人们的认识和实践水平的反映。“一切范畴总是随着客观现实的不断发展,随着人们认识和实践水平的不断提高而不断发展着和变化着的”<sup>[4]</sup>,具有发展性。在教学实践不断发展的过程中,对于教学实践具有制约性的社会实践也在不断发展,在社会实践不断发展的过程中,各个特定领域的科学研究亦在不断发展。教学论范畴作为对教学实践的主观认识,其同样会随着教学实践的发展而不断变化和发展。

### 三、教学论范畴的发展趋向

#### (一)由注重“理论思辨”转向重视“教学实践”

相当长一段时期内,我国教学论学科发展在范畴及其体系上,人们往往只重其理论思辨性,强调纯理论上的逻辑性。“80年代以来,我国学者致力于理论地构建教学论理论体系。所谓理论地研究教学,在直接意义上是以严密的理论体系的方式再现和阐释一定的教学现象和过程,是以一种带有总结性和普遍性的方法论原则和理论框架作为形式系统,使教学现象及过程得以更深刻地揭示和合理地说明。”<sup>[5]</sup>我国主流教学论往往以“书斋式”地理论创造来确立教学论范畴和建构其逻辑,以规范研究导向来进行探索,试图以此来实现教学理论对教学实践的认知、解释、规范、引导等功能,集体无意识或有意识地忽视乃至漠视教学实践,导致教学论范畴及其体系与教学实践之间存在着巨大的隔膜。殊不知,尽管教学论范畴在本质上是主观概括和抽象的结果,但却不是人们主观臆断的产物。教学论范畴产生于教学实践,又受教学实践的检验。

“教学论的出路之一就是要敢于突破主流的规范性研究模式,重视对教学实践的描述性研究。”<sup>[6]</sup>教学论的范畴只有基于作为现实性和实践性问题的教学,面对教学实践,指向教学实践,为了教学实践,才有可能对现实教学实践真正“有意义”。真正有意义的教学思想唯有面向实践,基于

实践,才有可能最终高于和超越于实践,并实现其对教学实践的解释、引导和规范的价值。因为作为思想的教学论范畴不可能由思想本身或其他的思想来言明,而需由实践来进行检验。虽然就教学论范畴的“应然”的“表达性”这一方面来说,其往往承载和表达着教学论研究者一定的“理想”,以实现其对教学实践的规范和领导的功能,但是这种“理想”只能是在教学实践的“最近发展区”内。唯有如此,这种对教学实践具有指导和规范意义的教学思想的“理想”才可能是“跳一跳即可摘到桃子”的具有实现可能性的“现实的理想”,而不会成为无法捞着的“水中月”式的“虚幻之空想”。所以,能对现实的教学实践有认识和改造意义的教学论范畴及其体系不是研究者以思维形式完全在头脑中臆想和推理出来的,不可能是脱离现实教学实践、完全不基于现实教学实践中实现其可能性的。教学论范畴的确立及其体系的构建意义在于促进人们对教学实践的认识与改造,要实现教学论范畴的这种功能和价值,唯有深刻洞察教学实践的需求、准确把握教学发展的历史脉络并进行充分的论证。

## (二)由崇尚“他域化”转向强调“本土性”

过去,在我国教学论研究界言必称“国外教学(理)论如何,‘所以’我国教学论应如何”,似乎国外的就优于自己的,貌似中国自身没有自我的理论,过于强调“他域化”而缺乏“本土性”意识。这种倾向已制约了相对成熟的 21 世纪我国教学论的发展。而且,长期以来,“中国教学论研究走的是一条‘拿来主义’的道路”<sup>[7]</sup>,我国教学论在进行跨文化的交流与对话中,对于他国的教学论或教学理论背后的文化传统未能充分地重视与理解,加之整合和融入于我国的本土文化不足,导致这些来自不同国度和不同文化传统的教学论或教学理论的概念与术语常常是生硬性地搬用,呈现出“本土化不足”的倾向。这种生硬性地搬用与移植在一定程度上加重了当下中国教学论在面对现实教学实践中的问题时“失语”。“如何避免本民族文化条件下的教学实践自觉不自觉地沦为外来教学理论的‘试验场’,如何保持教学理论的民族文化特质,而不至于在大量引进外来教学理论的过程中迷失自我,如何在吸收、消化外来教学理论合理成分的基础上,建构具有鲜明民族文化特色、能切实有效地指导本土教学实践的教学理论,是当下教学理论研究必须正视的紧迫问题。”<sup>[8]</sup>

任何教学实践总是特定时空下的教学实践,脱离特定文化与社会情境的教学实践是不可能存在的。作为人们思维的形式和结果的教学论范畴及其体系自然承载和体现特定文化和社会的教学实践的属性,其反映和表征着特定的文化与社会中的教学实践的价值诉求。由此,我们不难理解,对中国教学论的发展和对中国教学实践有着指导和规范意义的“思想”之教学论范畴及其体系最终只能立足和产生于中国文化与社会情境中,其应具有“中国话语”风格和特征。“‘中国式’教学论不是超然于本土教学世界之外的玄思和遐想。”<sup>[9]</sup>“他山之石,可以攻玉”,对于旨在研究和指导具有文化性、境域性的教学实践的教学论来说,很多时候可能是“他山之石”并不适用于“自山之玉”。处于西方文化与社会情境之中的西方研究者所确立的教学论范畴及其体系自然便具有“西方话语”的风格和特征。要发挥西方教学论对于当下中国教学实践与教学理论建设的积极意义,其需要经过一种基于中国当下本土的再改造的过程。只有通过这样一个“本土化”过程,才可能成为能够适应中国当下本土教学实践的真正具有“中国本土性”的教学论范畴及体系。因为作为思想之“石”是文化与社会情境之“山”的产物。更何况,人们之所以需要以“他山之石”来攻“自山之玉”,一般是“自山”缺乏“攻玉之石”。如果“自山”本有“攻玉之石”,就没有每每唯“西方”、唯“他国”的必要,如果有必要,那也应该是基于中国当下的现实的本土的教学实践和教学问题而进行借鉴,而不能是基于研究者头脑中臆想而来的教学问题。

也正因为此,有学者指出:“‘有意义的’教育思想必须基于实践,对中国教育真正具有引导力的思想最终只能形成于本土境脉与本土实践之中,不能用具有浓厚西方文化色彩的价值取向、思维习

惯与言说方式来套解中国的社会现实和规引中国人的教育实践。”<sup>[10]</sup>夸美纽斯、裴斯泰洛齐、赫尔巴特、杜威、赞科夫、陶行知，古今中外的教育学家和教学论专家的成长经历无不昭示着：一方面，教学论研究主体本身即是有着丰富经验的教育教学改革者，他们的理论无不是立足于其本土的文化与社会语境；另一方面，“不同时代教学理论的建立，要求教学论研究主体要把握时代的发展脉络，主动改造教育世界和创造新的教学实践”<sup>[11]</sup>。我们需要立足于中国自身的文化传统，对我国优秀的传统文化资源进行深刻理解与阐释并弘扬，对中国历史上的优秀教育教学思想进行传承，使我国教学论学科建设与发展深深植根于博大精深的本民族的文化与教育教学沃土之中，突显其“本土性”。“不同国家的教学论与其文化传统有着密切的联系，它们形成了各自的教学论话语体系。”<sup>[11]</sup>在进行教学论范畴及其体系的确立与构建时，既需要植根于我国文化特质和传统教学思想和面向我国的教学实践，又“需要认真清理来自不同教育文化传统的教学论概念和术语，需要有选择地吸收外国教学论或教学理论中对建构有中国特色的教学论有用的思想精华”<sup>[11]</sup>。对于他国的由其范畴构成的概念框架及其基本论题而建构的教学论话语体系，必须关注其背后的逻辑起点及其构建逻辑，同时深入把握其范畴及其体系构建逻辑背后的教育教学文化传统乃至文化与社会的情境，进而才能够为建立具有中国特色的教学论范畴及其体系提供借鉴和启示。

### （三）由侧重“生硬移植”转向强化“学科特性”

从总体上说，与之前很长一段时间里直接照搬和移植其他学科的概念与成果相比，当前我国教学论在学科的逻辑起点、概念、范畴及范畴体系等方面有着非常大的进步，研究者们为之而不断地进行着努力。不过，在某些方面还存在着不足，例如仍然存在生搬硬套式地借用其他学科的术语、概念的倾向，或是以哲学认识论来取代教学认识论，或是将系统科学领域中的“老三论”“新三论”直接搬用于教学论中，或是将教育心理学的相关内容直接置于教学论的内容范畴之中。这在很大程度上削弱了教学论学科的独立性和科学性。因此，引入与借鉴其他学科的理论旨在为教学论范畴的阐释及其范畴体系的构建逻辑提供一种理论基础，但其他学科的理论成果需要整合于教学论自身的范畴与范畴体系之中。否则，“只能造成教学论中的一些概念涵义不清，一些命题自相矛盾”<sup>[12]57</sup>。

“任何一种理论都是结构复杂的思维形态，它必须由相当和相应的概念和范畴、原理、规律去展示理论体系。范畴是理论体系中的基本单位，结构中的细胞、支撑点，如果没有范畴，理论也不可能建立，犹如离开了部分，整体不复存在一样。”<sup>[13]</sup>教学论学科要走向成熟，需要拥有系列成体系的能够体现自我学科特性的概念、范畴与命题。早在18世纪末19世纪初，赫尔巴特便强调范畴问题的重要性，他明确指出：“假如教育学希望尽可能严格地保持自身的概念并进而培植出独立的思想，从而可能成为研究范围的中心，而不再有这样的危险：像偏僻的、被占领的区域一样受到外人治理，那么情况要好得多。”<sup>[14]</sup>教学论要成为一门独立的科学，必须形成教学论领域独有的基本概念、范畴，进而形成教学论独特的逻辑思维形式和范畴逻辑。

人们认识事物总是从存在开始的，通过对存在、现象及其中产生的各种问题的认识，揭示出事物的本质，并由此总结、概括出关于这一事物的规律。有学者指出：“作为一门科学或学科的教育学的范畴体系，要与教育活动和教育现象的认识过程相一致，以‘教育存在’范畴为开端，到‘教育本质或属性’范畴，然后再到‘教育观念’范畴。”<sup>[15]</sup>教学论学科亦是如此，教学论范畴体系要同人们对教学现象和教学活动的认识过程相一致，“教学的本质和规律只有在抽象上升到具体的范畴思维逻辑中才能被揭示出来”<sup>[16]</sup>。教学论范畴体系应由实体（存在论）范畴到属性（本质论）范畴再到关系（概念论，即实践论）范畴，这种范畴的转换才能更充分地体现教学论的学科特性。从研究客观存在的教学活动与教学现象出发，进而通过对复杂的教学活动与教学现象的抽象得出教学的本质理论

以及实践理论,因而教学存在论是教学理论的出发点和方向。可以说,有什么样的教学存在论,就有什么样的教学本质论和教学实践论。

#### (四)由关注“表层关联”转向重视“体系逻辑”

教学论范畴体系是由不同层次和类别的教学论范畴遵循一定的内在逻辑构建而成的。在教学论范畴研究中,众多教学论研究者更多关注的是范畴即基本概念之间的表层关联、“自足”与“自治”,而对这些基本概念即范畴之间内在的理论及其理据间的深层的“自治”与一致性却相对忽视。近年来,由于过于注重思辨的理论体系的建构导致教学理论与教学实践的隔离等问题,转而又强调“问题意识”,教学论范畴间的深层“内在逻辑”更是不尽如人意。有论者对此指出:“我国教学论的基本概念、范畴和原理大都缺乏严格的科学规范,随意性大,没有严密的逻辑体系,概念混乱。”<sup>[12]58</sup>

从一些教学论著作来看,章节安排没有深入考虑其内在的逻辑性,难以形成严谨的结构。总体来看,当前我国教学论著作涉及的主要内容为:一是学科的研究对象、学科性质、历史发展、研究方法;二是从“教学”概念的理解而论“教学过程”的本质与教学主体;三是具体的教学范畴,如教学目的、教学内容、教学组织、教学评价等,以及从研究角度而论及教学研究等。初看,这些著作在体系结构上大都以从理论到操作的顺序来安排,似乎具有一定的内在逻辑。但细读却发现,不同的教学论著作的内容及其结构却差异不小,一方面这些著作的内容涉及的范畴在数量上不一,另一方面范畴的体系即内容的结构安排也不一。甚至在同一本教学论著作内,往往让人感受的是其范畴之间在理据层面存在着割裂感与分离感,很多时候同一著作内这些不同范畴间在具体论述时其深层的理据之间相互矛盾,缺乏流畅的逻辑和一致的理论依据,常常有“拼凑”与“拼接”之嫌。从成熟学科应具有的水平来看,当前我国教学论的范畴在体系的内在逻辑方面仍有待提升。有些教学论著作在范畴上随意增减,对于某一范畴在其范畴体系的位置通常未能在逻辑上有深层的理据。当前人们对教学论学科的种种质疑,与其范畴体系缺乏内在的逻辑不无关系。

然而,概念的清晰明确、范畴体系内部逻辑的自治性是理论科学性的重要条件和前提。作为一个学科的范畴及其体系,除了需要确立其基本概念、范畴、原理等,更为关键的是需要在此基础上对这些由基本概念表现的范畴的类型、层次及前后依存关系等进行明晰,使范畴之间具有严密与科学的内在逻辑。一方面,我们需要正视和纠偏以往的“为体系而体系”的倾向,但不可“泼水把孩子也泼出去”了,片面强化“问题意识”而舍弃“体系逻辑”。无论是教学论学科层面还是具体的教学论问题层面,既要强调各范畴自身本质的规定性,亦要关注范畴间的“体系逻辑”。教学论中各个具体的范畴代表着对教学活动的某一个方面的认识,这些具体的范畴之间相互联系,构成了作为整体的范畴体系,它们唯有在其所属的内在逻辑关联的范畴体系中才能得到充分的理解。并且,从抽象上升到具体是辩证逻辑最基本的方法,逻辑理念总是由抽象发展到具体,概念的系统即范畴体系一般是以此种逻辑构建原则而构建的。教学论学科的范畴体系需要依据从抽象到具体的原则来构建。

在此基础上,教学论研究者由于自我的理念与思想的差异,基于教学论学科的范畴及其体系而建构自己的体现“学派”特质的教学论时,在确立自己的逻辑起点和核心范畴时,即意味着自己的教学论的各个范畴便将共同围绕着范畴的逻辑起点进行演绎与推进。“学派”是指一门学问中由于学说师承不同,学术观点、倾向、风格有别而形成的派别<sup>[17]</sup>。“学派”与“学科”二者的学术立场不同,我们不仅需要在学科视野下进行教学论范畴的确立及其体系的构建,还应在“科学”视野下去确立教学论的范畴和构建教学论的范畴体系。“‘科学’知识体系往往是以科学理论学派的形式呈现出来,因此,一个学科可以包含若干科学理论学派。”<sup>[18]</sup>在学科范畴有所确定的前提下,具体从什么角度基于何种理论基础来思考与建构,这在同一“学科”内部不同的“学派”之间是存有差异的。以政治经济学来说,马克思的《资本论》根据从抽象上升到具体的原则,以“商品—货币—资本—剩余价

值—利润、地租等”的逻辑构架,创立了马克思主义政治经济学。而亚当·斯密的《国富论》则以“劳动分工论”为逻辑起点,创立了西方古典经济学理论体系。《资本论》和《国富论》都对政治经济学有着重大的影响。但是,《资本论》和《国富论》基于政治经济学的逻辑起点和范畴体系却以不同的理论基础进行阐述。基于不同的思维出发点而建构的理论体系自然会有所不同。实际上,这也是学派理论之间争鸣的重要原因,同时也是学派间的争鸣促进着教学论学科的发展。因此,一旦确立了自己的起始范畴,为使理论体系能够自足自洽,相关的其他范畴之间必然要求具有“体系逻辑”。

#### 参考文献:

- [1] 翁绍军. 亚里士多德范畴学的形式与内容[J]. 社会科学,1984(6):35-39.
- [2] 列宁. 列宁全集:第55卷[M]. 北京:人民出版社,1990:178.
- [3] 谢庆绵. 西方哲学范畴史[M]. 南昌:江西人民出版社,1987:3.
- [4] 彭漪涟. 逻辑范畴论——马克思主义哲学关于逻辑范畴的理论[M]. 上海:华东师范大学出版社,2000:25.
- [5] 裴娣娜. 论我国教学论学科建设与发展[J]. 中国教育学刊,1998(6):36-39.
- [6] 石鸥. 新世纪拒斥这样的教学论——主流教学论困境的根源及其走出[J]. 湖南师范大学教育科学学报,2002(3):32-36.
- [7] 李森,赵鑫. 中国教学论学科发展的反思与建设[J]. 中国教育科学,2013(3):139-248.
- [8] 潘光文,李森. 论教学理论的文化改造[J]. 课程·教材·教法,2007(6):37-42.
- [9] 李森,赵鑫. 20世纪中国教学论的重要进展和未来走向[J]. 教育研究,2009(10):42-48.
- [10] 吴康宁. “有意义的”的教育思想从何而来——由教育学界“尊奉”西方话语的现象引发的思考[J]. 教育研究,2004(5):19-23.
- [11] 丁邦平. 反思教学论研究——基于比较教学论的视角[J]. 课程·教材·教法,2012(9):26-31.
- [12] 刘清华,郑家福. 教学论学科体系建构的思考[J]. 西南师范大学学报(人文社会科学版),2002(1):57-60.
- [13] 朱碧君. 试论范畴体系及其认识作用[J]. 贵州师范大学学报(社会科学版),1988(3):8-12.
- [14] 赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要[M]. 李其龙,译. 北京:人民教育出版社,1989:10.
- [15] 郭元祥. 教育学范畴问题探析[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),1995(3):15-23.
- [16] 蔡宝来. 现代教学论的范畴与体系[J]. 西北师范大学学报(社会科学版),2001(11):17-21.
- [17] 陈燮君. 学科学导论[M]. 上海:上海三联书店,1991:413.
- [18] 安涛,李艺. 探寻教育学逻辑起点研究的“逻辑”[J]. 电化教育研究,2013(8):12-16.

责任编辑 曹莉

网 址:<http://xbbjb.swu.edu.cn>