

# 21世纪以来我国教学论 研究历程与学科发展趋势

陈君<sup>1,2</sup>, 张姝<sup>3</sup>

(1. 西南大学 教育学部, 重庆市 400715; 2. 陆军工程大学 通信士官学校, 重庆市 400035;  
3. 四川师范大学 教师培训学院, 四川 成都 610066)

**摘要:**21世纪以来,教学论研究在新课程改革的影响下得以进一步发展,但由于对教学实践的指导乏力,目前呈现出低位平稳发展的态势。以高校教师为主体的研究者们,围绕教学论的发展历程、教学论的学科建设、教学论的基本理论、教学论与其它学科的关系这四大主题,进行了以思辨研究为主的探讨,为建构本土化教学论作出了贡献。但教学论研究依然存在不足:“大家”合作与跨学科合作研究缺乏;研究方法单一;教学论的基本问题模糊;学科体系本土建构路径不明等。教学论研究的未来发展可从几个方面努力:第一,继续加强基本、核心问题研究,构建教学论学科体系;第二,关注实践主体,以问题为导向,促进教学论实践品性的实现;第三,批判继承本土文化,建构本土化教学论;第四,加强对大数据时代教学论新特征的研究,促进教学论跨学科、融合式发展。

**关键词:**教学论;教学;基本理论;实践品性;教师研究;本土化;信息化

**中图分类号:**G420 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2018)03-0078-11

20世纪80年代以来,我国教学论学科在科学化研究进程中获得了较大发展,不少学者对其进行了历史回顾与展望。经文献梳理发现,已有研究均以2008年为时间节点,且以思辨研究为主。2008年距今已十年,十年里教学论研究又有何进展与变化?为整体把握教学论研究的历程、趋势,本文拟在对文献进行定量与定性分析的基础上,对21世纪以来我国教学论学科发展的历程进行系统梳理,以为教学论研究及教学论学科发展提供借鉴与启示。

## 一、21世纪以来我国教学论研究的历程分析

本文以“教学论”为关键词,对2000—2015年CNKI所有核心期刊和CSSCI来源期刊文献进行检索,最终获得实际样本185篇。然后对其进行文献计量分析及逐一内容解读,从发表年度、研究主体、研究主题、研究方法、研究取向、研究影响6个维度进行分析,以期整体把握21世纪以来我国教学论研究的历程与发展趋势。

### (一)发表年度

从图1可见,21世纪以来,我国教学论研究总体呈波浪式发展。2005年以后的发文数量比之前总体有较大增长,到2009年达到高峰;2011—2014年发文量在保持较高水平基础上呈下滑趋

势,2014 年至今趋于低位平稳。

21 世纪以来教学论学科发展及研究的繁荣主要受两大因素的影响:一是 2001 年开始实施的新一轮基础教育课程改革成为影响中国教学论学科发展的中心主题。二是 2008 年前后,改革开放三十周年的学科回顾和展望。研究者们对教学论学科的成就进行了回顾并展望了未来发展的路向。文献检索发现,2007—2012 年召开了三次专题学术研讨会,三个主题体现了研究者立足于教学论学科建设与研究,追求教学论与时代课题及实践相结合的价值取向。

但 2011 年以后,教学论研究逐渐变“冷”,教学论研究发文数量持续下滑。课程与教学改革已历经十五年,但课堂教学的一系列问题却仍被“悬置”。教学论对教学实践的“无能为力”<sup>[1]</sup>,使不少研究者转向课程研究,这或许是导致教学论研究“式微”的一个重要因素。

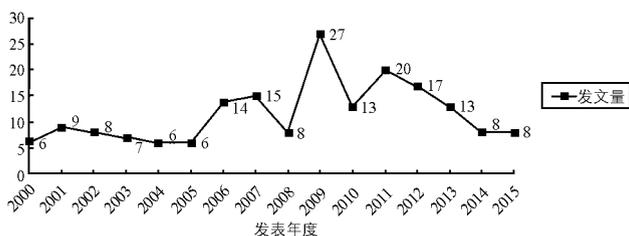


图 1 2000—2015 年教学论研究发文趋势图

## (二) 研究主体

### 1. 作者类型

从表 1 可见,教学论研究者由高校教师(81%)、博士及硕士研究生(14%)、其他机构研究者(4%)及中小学教师(1%)构成。其中,高校教师及博士生是教学论研究的绝对主力(93%),而高校教师中又以具备高级职称的副教授及教授为研究主体(66%)。教学论研究依然是“阳春白雪”,持续走着“高、冷”路线,这或许与教学论研究重思辨的传统有关。中小学教师拥有丰富的实践经验,但思辨能力相对缺乏,科研水平提升相对较慢,在没有专业研究者或研究团队的帮助下,很难将实践经验转化为教学理论。

表 1 教学论研究作者构成及比例

	教授	副教授	讲师	博士生	硕士生	其他机构研究者	中小学教师
第一作者	90	32	29	22	3	7	1
百分比	49%	17%	15%	12%	2%	4%	1%

### 2. 合著情况

在 2000—2015 年所发表的 185 篇教学论研究文章中,合著共计 51 篇(见表 2),占 28%,总体合作情况不容乐观。但 3 个时段的合作情况大致呈递增趋势,这说明随着学科的分化与交叉,研究者之间合作意识增强,各层次研究者开始打破学术藩篱,开展了基于学术交流之上的合作。但扶持性合作依然为主体(41 篇),其中,博士生导师与博士、硕士研究生之间的合作占主导(31 篇,占 76%),教学论研究表现出了较典型的“师傅带徒弟”合作模式。这既体现了教学论研究的学术传承,但“内源性”的合作模式在一定程度上也不利于教学论研究的创新。如表 2 所示,横向合作仅 10 篇,其中,高级职称研究者之间的合作 4 篇(8%),教学论研究“大家”与“大家”的合作严重缺乏,跨领域、跨学科合作更是少见。这表明,教学论研究的合作情况在表面的欣欣向荣之下,实质上依然以“单打独斗”为主,这严重阻碍了教学论流派的生成与教学论学科发展。究其原因,一方面,传统的思辨研究使教学论研究者不需要太多合作便可囿于书斋而著书立说。另一方面,教学论研究者的学科领地意识强烈也是一个不争的事实。为保持教学论研究“血统”的纯正与学科独立性,半路出家的研究者或“杂家”通常难被主流学术界所认可。

表 2 论文合著情况

总计		2000—2005	2006—2010	2011—2015
2人合著(47篇)		8篇(16%)	20篇(44%)	19篇(40%)
3人合著(4篇)		0	1	3
扶持性合作 (41篇)	博导—学生	6	10	15
	其他	1	5	4
横向合作 (10篇)	高级职称者之间	1	2	1
	其他	2	4	

### (三) 研究主题与热点

文献计量及内容分析表明,21世纪以来教学论研究主要关注了教学论的发展历程、教学论学科建设、教学论与其它学科的关系、教学论的基本原理四大主题。

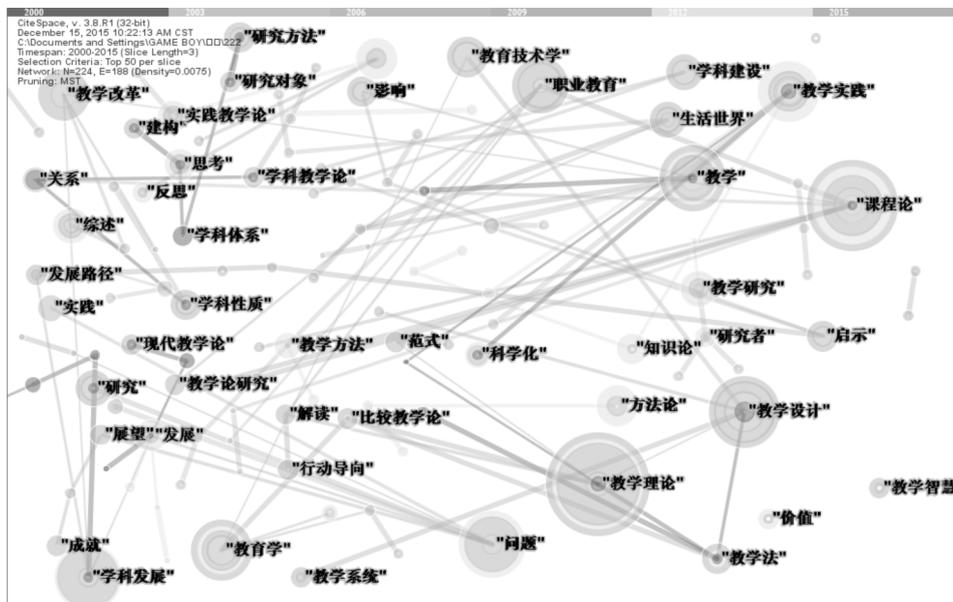


图 2 教学论研究关键词知识图谱

在文献计量学中,“频次高的关键词常被用来确定一个研究领域的热点问题”<sup>[2]</sup>。图谱中,圆环越大,表示关键词出现的频次越高。关键词中心性值则表明其为某一时段教学论研究的关注点。

表 3 教学论研究关键词中心性及频次

关键词	中心性	频次	关键词	中心性	频次
教学改革	0.09	10	课程论	0.05	18
问题	0.08	13	教学理论	0.05	20
学科发展	0.07	13	教学实践	0.04	12
研究规范	0.06	2	职业教育	0.04	11
生长点	0.05	3	实践性	0.04	8
知识论	0.05	6	启示	0.04	6
生活世界	0.05	7	关系	0.04	5

21世纪以来我国教学论研究关注的问题均围绕教学改革展开讨论,主要有:

#### 1. 中西方教学论的发展历程与启示

在文献计量分析中,与之相关的关键词有:比较教学论、发展、启示等(见图2和表3)。研究者对中西方教学论的发展历程进行了系统梳理,并从比较教学论的角度对德国传统教学论与美国经典课程论进行了比较研究,分析了我国课程论与教学论并存的原因,纠正了我国在借鉴过程中的偏误,以史为鉴,提出历史比较对当前教学论发展的启示与意义。中西方教学论发展的历程表明:中国教学论的发展应根植于深厚的中国文化土壤,要实现教学论从传统到现代的转换,我们需要“对

教学问题进行现代思考”<sup>[3]6</sup>。

## 2. 教学论学科建设的问题与学科发展

在文献计量分析中,与之相关的关键词有:学科发展、学科体系、问题、研究规范、范式、实践性、生长点、生活世界、发展路径、现代教学论等。21世纪以来,教学论学科在高度分化的同时,学科融合增强,理论基础不断拓展,在实践中不断创新。但依然存在一些问题:一是“新瓶装旧酒”,新概念、新理论不新<sup>[4]95</sup>。二是“教学论论”<sup>[4]95</sup>,教学论实践智慧缺失<sup>[5]</sup>。三是教学论研究范式尚未形成。问题的剖析是为了教学论学科更好地发展,研究者们主要从以下几个方面对教学论的发展进行了探索:第一,对国内教学论已有研究成果进行整合,包括对教学论概念的重整,构建“中国式”教学论<sup>[6]</sup>。第二,“学科体系”建设和“问题研究”并举,分化研究和整合研究并重,加强教学论学科制度建设<sup>[7]</sup>,实现学者合作与跨学科研究<sup>[8]</sup>。第三,构建多元的研究方法论,从“实体思维”向“关系思维”转变<sup>[9]43</sup>。第四,教学论应回归生活<sup>[10]</sup>,把研究重心由“教”转为“学”。

然而,教学论的实践转向是否仅仅意味着实践教学论?教学的起点是否只有面向生活实际<sup>[9]41</sup>?教学论研究如何从“书斋”走向“田野”?如何回归“生活世界”?“教学世界”是否与“生活世界”具有同一性?对这些问题,依然缺乏行之有效的思路与方法。

## 3. 教学论与其它学科的关系

在文献计量分析中,与之相关的关键词有:课程论、教育技术学、教学设计、教学法等。研究者重点探讨了教学论与课程论、学科教学论、教学设计及教育技术的关系。

与课程论关系方面,大致有大教学论模式、二元独立、相互交叉、二元联系与大课程论模式<sup>[11]</sup>。多数学者认为课程论与教学论必须超越二元对立,最终实现整合<sup>[12]</sup>,教师行为研究则是整合的重要途径<sup>[13]</sup>。也有学者对两者整合的实效提出了质疑,认为当前课程与教学论被整合为一个学科是在消解所谓“二元对立”基础上的生硬拼盘<sup>[14]</sup>。在论及教学论与学科教学论的关系时,研究者认为:学科教学论具有鲜明的学科特性与实践指向性,学科教学论的发展也是对母体教学论的丰富和完善<sup>[15]</sup>,但也有学者担心学科教学论从母体中分离及课程论的独立与扩张,会让教学论逐渐走向消亡。还有学者关注了教学论与教育心理学的关系。认为两者是两个平行的二级学科,分别隶属于教育学和心理学这两个独立的一级学科,但二者有着密切的关系。在学科建设中,教学论应向教育心理学延伸,而教育心理学应向教学论延伸<sup>[16]</sup>。当前教学论与教学设计关系混淆,突出体现于著名的李何之争<sup>[17-18]</sup>,不少研究者也据此展开了讨论,但其内容都没有超出李何之争的范围。关于教学论与教育技术关系的讨论主要出现在电化教育界。主要探讨了两方面:第一,中国教学论与美国教育技术之间的关系。认为教学论与教育技术只是中美两国对教学论的不同表述<sup>[19]</sup>。第二,我国教学论与教育技术关系。认为教学论和教育技术同属教育学的二级学科,二者分别有各自的研究领域,但两者都关注教学设计、教学模式的研究<sup>[20]</sup>。在信息技术高度发达的今天,教学论应更加关注现代信息技术对教学过程的影响,使二者呈现出不断交叉融合之势。

当前,教学论学科分化与融合不断深化的背景下,教学论应如何处理好与相关学科的关系?这仍需集众家之智慧,作进一步探讨,以更好地促进教学论学科的发展。

## 4. 教学论的基本原理

对教学论基本原理的探讨主要体现在对教学过程的本质、教学论学科性质、基本概念、研究范式之辩。在文献计量分析中,与之相关的关键词有:教学理论、知识论、学科性质、研究对象、方法论、研究方法等。

对教学过程本质的理解、唯一性问题及方法论问题一直是教学过程本质研究长期争辩的焦点。关于教学本质的争议,大致有特殊认识说、发展说、层次类型说、传递说、学习说、统一说、实践说、交往说、认识—实践说和价值增值说这十种不同的说法。21世纪以来,研究者对教学过程的本质、主

客体关系等进行了系统批判与反思,教学过程本质的理论研究已进入多角度、跨学科研究阶段和综合创新阶段,呈现出系统化、体系化的特征。这些研究使教学过程理论逐步从较单一的理论视角反思到多元多维理论视角反思;从对发展状态的表层问题反思到深层原因的反思;从一般研究方法的反思到其背后的方法论的反思。在学科性质上,主要存在事理之学与价值之学、理论教学论与实践教学论之争。面对学科性质的争论,有学者指出,各种不同的概念体系是对教学及教学论概念的泛化,应区分教学的教育性与教育的教学性。教育的教学性才是教学论所特有的问题,这由教学论的学科边界所规定<sup>[21]</sup>。不少学者还对教学论研究范式的困境进行了反思。认为我国还没有真正建立起自己的教学论研究范式,这极大地影响了教学论学科的独立。当前的范式困境主要体现在:研究信念的分化、问题框架的偏失、话语体系的隔膜、解题思路和研究方法的乏力<sup>[22]</sup>。教学论理论“即……又……”的“泛论述”范式,在很大程度上与实证研究的缺乏有直接关系<sup>[23]</sup><sup>65</sup>。教学论的研究对象方面,有学者认为教学论应关注并探讨以什么教学活动方式来全面实现知识的教育价值、教学活动方式的优化问题<sup>[24]</sup>。教学论研究应将学习论纳入其中,了解学生的学习方式、填补引导学生精神发展这一维度,而当前的教学论窄化了知识的教育价值。

#### (四)研究方法

如表4所示,在具体研究方法上,受功利思想及中国传统哲学思维的影响,教学论研究依然以思辨研究为主(占70%),多元方法缺乏。不少学者也通过对大量文献材料的分析,利用历史研究(占16%)和比较研究(占10%)的方法,回顾我国教学论学科发展的历史,比较国外主要教学论思想的异同,审视我国教学论学科应如何借鉴国外成果。也有学者借鉴其它学科的实证研究方法,如文献计量法和访谈、叙事法等,对教学论研究的方法体系进行了有益的尝试与创新<sup>[25-26]</sup>。面对教学论学科理论与实践的困境,有研究者运用叙事研究,探讨了作为教学论学习者的困境与反思,第一人称的叙事手法更容易引起研究者的共鸣<sup>[27]</sup>。但总体而言,具有丰富内涵的质性研究方法的运用还极为欠缺,量化研究的科学性有待加强。教学论研究范式的转换与具体研究方法的多元在很大程度上将取决于教学论研究者思维的转变与科研能力的进一步提升。

表4 教学论研究方法

	思辨研究	历史研究	比较研究	实证研究			
				访谈法	叙事法	文献计量法	解释结构模型法
篇数	129	29	19	2	1	4	1
百分比	70%	16%	10%			4%	

#### (五)研究取向

研究功能取向与教学论研究的本土化与民族化有着密切的关系,21世纪以来,我国教学论研究在借鉴的基础上体现了鲜明的本土建构取向。从表5可以看出,21世纪的教学论研究已超越了对国外教学论研究成果的“拿来主义”。在对国外思想及流派进行批判性借鉴的基础上,中国学者更在致力于审视国内教学论研究及教学论学科发展中的问题,创生扎根本土文化的中国教学论。但具体如何创生,特别是传统文化中有哪些需要传承与创新,如何与当代教学论发展的现状相结合,依然缺乏明晰的思路与可操作的途径。

表5 教学论研究者研究取向

	译介取向	国内建构取向	译介-建构取向
论文数量	22	126	37
百分比	12%	68%	20%

#### (六)研究影响

文章的被引频次可反映文章本身质量及其在该学科领域的影响。如图3所示,教学论研究论文被引次数总体偏低,主要集中在1~20次之间,约占74%。统计显示其偏度大于1,呈非正态分

布;标准差约为 1.6,说明所发文章个体间被引次数差异较大。这在下图中得以印证:有 11 篇文章未被引用,8 篇文章被引次数在 50 次以上。

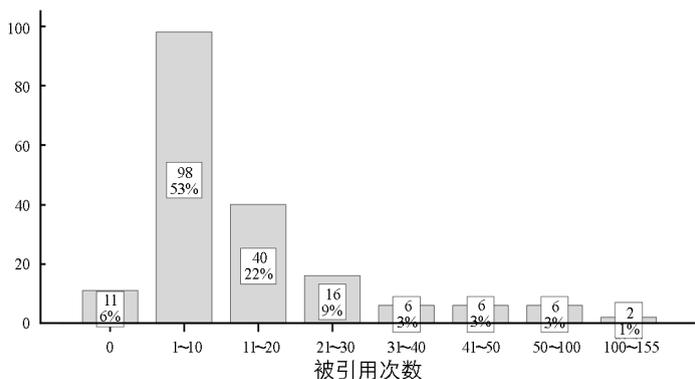


图 3 教学论研究论文的影响力

被引次数越多,说明文章本身质量较高、具有较高学术价值,是研究者关注的热点。引用次数 50 次以上的 8 篇文章对教学论学科发展的途径<sup>[28-30]</sup>、教学论“回归生活世界”<sup>[31-33]</sup>、教学设计与教学论关系(即前文提及的李何之争)进行了探讨。这体现了教学论研究从传统的二元论思维方式向主体间关系思维方式的转变。被引次数很低,如 0 次的,可能是新发表的文章,也可能是非关注热点,但也有可能是文章本身质量不高、期刊影响力较小的原因所致。

## 二、21 世纪我国教学论研究及学科发展趋势

### (一)加强基本、核心问题研究,构建现代教学论学科体系

#### 1. 把握现代教学论学科体系的特征

现代教学论要解决的首要问题是教师为什么教学生为什么学、教什么学什么、怎样教怎样学以及教和学的效果如何等基本问题。要构建现代教学论学科体系,就有必要对现代教学论的内涵特征有清晰的把握。马克思主义认为,社会发展过程实质就是人类不断解放自身的过程,而人的解放过程,实质就是人的主体性充分发挥和发展的过程。教学是一个人为的和为人的最复杂的实践活动过程,最终指向人的发展。所以,现代教学论首先是以人为本的教学论,教学理论的研究要充分体现人的主体性和生态性。其次,现代教学论体系构建应被视为一个过程而不是一种结果。教学理论不应停留在仅对教学现象作静态的解释,更需要对教学的内在机理作动态把握。因为人是不断变化和发展的,培养人的教学活动也是一个动态、变化的过程。“现代”的主要特征是综合地解决当代教学实践和教学理论中提出的各种基本矛盾,建立与现代理论思维水平相适应的开放、系统、完整的综合性的教学论体系<sup>[34]</sup>。现代教学论应具备理论性、整体性、综合性、动态性、实践性和生态性的特征。第三,体现在研究方法上,现代教学论研究就必须由静止的观点走向动态的观点、二元的视角走向多元的视角、客体的思维走向关系的思维。这就有必要综合运用教学论分支学科和相关学科的研究成果,从不同视角、综合运用各种研究方法展开研究。

#### 2. 现代教学论学科体系的构建需要“形而上、下”的统一

《易经·系辞上》云:“形而上者谓之道,形而下者谓之器。”哲学上将本体视为是“形而上者”与“形而下者”两种结构的统一体,“一切学问都是形而上、下思想内容及其形式相互反思、贯通的统一体。”<sup>[35]</sup>从这个角度而言,现代教学论应是一个学科体系,它既追寻“形而上”的一般、普遍规律,也对“形而下”的现实教学实践进行观照。两者如同一事物的两面,缺一不可。从哲学方法论和现实需要的角度看,教学论的学科发展与教学论研究的深入需要研究者从“形而上”的角度,立足“书斋”,对现有教学论理论研究成果,特别是教学论的基本、核心问题的已有理论,进行系统的梳理和反思,去伪存真、正本清源,形成科学的、普遍性的规律,为其分支学科和相关学科提供最一般的原

理原则。但对已有理论的研究从严格意义上讲,并非如有的学者所说的是从“理论”到“理论”的“经院式”研究。因为,间接经验也来源于实践,已有理论也是对教学实践的理论化成果。教学论学科的发展最终离不开鲜活的教学实践。因此,教学论研究者更需要以问题为导向,深入一线教学,与一线教师共同参与到如火如荼的中小学课程与教学改革之中,形成研究共同体,通过分析、综合、抽象、概括等思维过程,从而提炼出为解决具体教学问题的一般规律性知识。

## (二)关注实践主体,促进教学论实践品性的实现

### 1. 教学论实践品性缺失的表现及原因

长期以来,传统思辨的思维方式及现实利益的纠葛让教学论研究实践品性缺失。一方面,教学实践中新问题不断涌现,迫切需要理论指导;另一方面,一些理论成果却被束之高阁,实践指导乏力。究其原因,主要有以下几方面:首先,传统思辨研究重理论构建,轻问题研究,遵循的是“理论构建—问题分析的路径”。其次,当前的学术量化考评机制也促使很多研究者多、快、好、省地发文章,而不是基于解决现实教学实践中诸多问题的需求,这不可避免地产生了不少质量堪忧、对现实关照不够的文章。另外,从哲学的角度看,尽管后现代科学范式已经出现,但现代科学模式依然没有被超越,原本具有丰富生命力的教学论被日益祛魅与抽空。这从已有教学论的教材等可见一斑,基本是从教学目的、教学内容、教学实施、教学评价等方面来细分与阐述教学论,研究者难以以系统、整体观的视角,关系的思维来研究问题。最后,“对教学理论向教学实践转化的具体环节研究不够,没有建立起一个系统的转化机制”<sup>[3]46</sup>。当前活生生的本土教育教学课程改革已经产生了很多优秀的教育教学实践经验与做法,如:国内著名的青浦实验、洋思中学教改、杜郎口中学实验等。但这些鲜活的案例却在今天的研究成果表述中难觅踪影,教学论研究缺乏足够的本土实证材料与具体的案例分析。因此,不少研究者呼吁学者们应走出“书斋”,走向“田野”,回归“生活世界”。

然而,教学论研究如何走出“书斋”,走向“田野”,回归“生活世界”,这是我们必须面对的现实之需与难题。教学论所要回归的“生活世界”,既与我们的日常生活有所区别,但又有紧密联系。教学本身就是一种特殊的生活,这种生活更多地指向文化与精神层面。所以教学论回归生活,就意味着教学论研究要更多地关注教学实践,做好理论实践化转化和实践理论化的提升;就是要在实践中,更多地关注人的主体性,充分观照到教学实践的丰富性与多样性。至此,寻求教学理论与实践的转化成为当前的一个迫切的问题。

### 2. 教学论实践品性的内涵及实现路径

要实现教学论的实践品性,首先需理清其具体内涵。如上所述,如果教学论是由侧重理论的教学论和侧重实践应用的教学论构成的一个学科体系的话,那么“形而上”的教学论为其分支学科及相关学科提供最一般的发展线索、原理原则,这本身就是教学论实践性的表现。另一方面,任何教学理论归根到底都来自于教学实践,是人们对教学实践活动的理性思考结果。因此,对“形而下”的教学论而言,为解决具体教学实践中的重要问题提供一般性的规律知识和理论指导,则是其实践性的体现。

教学理论必须选准适合自己的实践环境。要更好地践行教学论的实践品性,需要从以下几点入手:第一,我们在关注“形而上”的教学理论研究的同时,更要加强“形而下”实践指向的教学理论研究,关注本土成功案例与实践经验。教学论研究不需要所有研究者都放弃理论追寻而投身实践,一味强调理论来源于直接经验,只怕“盲人摸象”式片面的经验也会导致理论的偏颇。“书斋”与“田野”是教学论研究的两块阵地,这首先是一个研究志趣问题。擅长思辨研究的,就多进行以间接经验为主的理论构建,同时,理论构建者本身也从未脱离自身课堂这一教学实践场域。另一方面,更多的教学论研究者既是大学学者,又是中小学学校问题专家,他们积极投入到课程改革中去,运用理论指导教师实践,解决现实教学问题,并从实践中检验和升华理论,这也正是19世纪芬兰教育获

得巨大发展的原因<sup>[36]</sup>。第二,加强教师研究,促进教师主体性的发挥和理论向实践的转化。教学理论有其相对独立性,不管是“形而上”理论研究出来的理论,还是直接来自教学实践的理论,它们都不能直接“处方式”地作用于一线中小学教师的教学实践。从教学理论到教学实践要经过诸多环节<sup>[37]</sup>,且教学理论的理性也不能完全决定教学实践<sup>[38]</sup>。只有经过一系列具体的转化环节,才能逐渐向教学实践靠拢。而转化是一个动态的过程,包括学习和筛选教学理论、构建教学模式、内化为教学策略、转化为教学方法以及运用于教学实践等。这一切都应以人的主体性充分发展为前提<sup>[39]</sup>,而已有研究在讨论理论与实践的关系时,忽略了理论的实践主体:教师。只有当教师把教学理论吸纳、内化为自身教育信念,即成为教师个体的、打上鲜明烙印的教学知识时,才能形成教师的教学决策并作用于教学实践。教学实践中,教学理论知识是通过教师独特的个人方式表现出来的。因此,教学理论只是教师建构个体教学知识的基础,而“教学决策是教师教学理论转化为教学实践的中间环节”<sup>[40]</sup>。要实现教学论的实践品性,研究者还需更多地关注教师是如何实现知识的内化、形成教学决策并付诸教学实践的过程。即:理论是如何转化为实践的,这一问题的解决则需要更多地从教学实践中去寻找答案。

### (三)批判继承本土文化、建构本土教学论

#### 1. 本土教学论思想及流派缺失的原因

改革开放以来,我国的教学论已从“借鉴移植”“问题反思”进入“自主构建”阶段。已有研究表明:教学论研究者们已经在反思对其它国家教学理论单纯移植与借鉴给我国教学论发展所带来的水土不服、话语失语等问题,并试图构建中国气派的教学论。但在追求教学论本土化的过程中,一个不争的事实是:已有研究成果依然是“共性大于个性”,话语表达及文本形式千篇一律<sup>[41]</sup>,本土教学论思想与流派严重缺乏。

本土教学论思想与流派的缺失既有历史的原因也有现实的羁绊。第一,从历史的角度看,五四“新文化”运动以来,在打倒“孔家店”的旗帜下,对于传统文化,总体是批判多于继承与发展,对于《学记》等凝聚古代智慧的教学思想弃置不用。新中国成立后,面对教学论学科发展的迫切要求,我们主观地割裂了历史的传承,国内教学论先后经历了对苏联、欧美教学理论的移植,来建构中国教学论并试图用其来解释中国的教学现象、解决中国的教学问题。而“橘生淮北则为枳”,对国外不同国家、不同流派教学论思想及流派“拿来主义”式地杂糅,缺乏对其思想及产生背景深入的理解与把握,这直接导致了实际运用中的矛盾与概念体系的混乱。因此,我们的教育教学理论及实践一直不停地在左右摇摆,缺少自己的立场与观点。新中国成立后无论是对凯洛夫教学法一边倒式的全面学习还是对道尔顿制、文卡特纳制的模仿,无一不是以失败告终。另外,早熟则意味着早衰,我们习惯于将古人的智慧,如:因材施教、教学相长等思想作为公理来运用,而没有深入挖掘古代教学论思想的现代意义,中国传统教育教学理论的现代转换还未完成。同时,近代国家整体实力落后于西方,从“师夷长技以制夷”开始,教学论学科在近代始终是以对国外教学理论的移植为主,这使得中国学者总体缺少学术自信。第二,从现实的角度看,教学论研究的目的是要解决教学中的诸多现实问题。而现实的教学论研究对教学实践的关注严重不够、教学实验开展不够、对已有理论的验证不足,教学论研究缺乏扎实的实践根基与事实基础。同时,对已有实践中的成功经验又缺乏系统的理论提升,使得经验始终只能停留在经验的层面,这让教学论难以成为事实之学与价值之学。第三,从文化的角度看,与美国等外生性文化不同,中华民族一直以农耕文明为主,与游牧文明相比,农耕文明的一大特点是:讲求稳定,这使得中国文化总体属于内生性文化,强调继承、缺乏创新。以上种种原因阻碍了国内教学论思想与流派的创生。但中国的教学论必须根植于中国的文化,面对中国的教育教学实践,解决中国的现实问题。

## 2. 本土教学论思想及流派的创生路径

“流派是时代的标志,它生动地反映了特定时代的课程与教学改革。”<sup>[42]</sup>不同流派的形成其实是基于不同的教育哲学而形成的不同的解决方案和实践操作体系。外部移植,只能是一种侵略,只有从内部主动破壳,教学论才能实现重生。要建构本土教学论,首先要系统梳理国外及国内教学论思想流派,特别是国内教学论已有研究成果。本土教学论最为显著的体现应该在于对本土传统教育教学文献、已经出现的本土学者、已经形成的本土实践教学案例的吸纳上。每一种教学理论都生长在一定的文化土壤之中,都有其适用范围。教学论学科发展至今,在理论层面,已经形成了叶澜教授的“生命—实践”教学论学派等;在实践层面,多次课程改革中已经涌现出了如北京市十一学校这样鲜活的案例与实践经验。教学论研究在保持原有“理论建构—问题分析”路径的同时,更应该走“问题分析—理论建构”之路,聚焦、叙写本土教学问题、渗透融入多元表达方式。第二,教学论学科需要在争鸣中前行。这就要求要从制度和机制上保证教学论研究者的理性自由,允许他们发出自己的声音,不贪大求全,“从不同角度、不同理论生长点来构建理论,推动教学理论的创新”<sup>[23]66</sup>,并形成个性化的流派。第三,应对中国传统文化如何适应新时期教育的发展进行现代解读,深入挖掘、取其精华。现代本土化教学论的构建不能脱离中国当下社会背景与教学实践而完成,因为社会存在才是真正的本体<sup>[43]</sup>。费孝通认为,传统文化是从历史上延传下来的民族文化,中国传统文化是一个矛盾的统一体,是人类未来文化的早熟,但早熟不是真熟。它既塑造了我们的民族精神也造就了我们的国民劣根性。中国传统文化本质上是一种源于封建社会的农业文化,它重经验和实用,轻理性思维,强调人与自然的和谐统一、道家文化的整体性思维、阴阳互化、追求实用理性与伦理道德、强调内在体悟,它既有精华也有糟粕。中国传统文化同近代西方文化的差异,首先是农业文化与工业文化的差异,这是中国传统文化最本质的特征。因此,要寻根传统文化,构建本土教学论,就要处理好传统文化与现代化、民族性与时代性的关系。教学论的现代化一定是在传统文化的背景下进行的,必然受到传统文化的影响和制约。如:在教学目的上,古代教育强调培养德才兼备的君子;在教学原则上,人们在教学实践中创造了因材施教、启发诱导、循序渐进、知行合一、温故知新等众多教学原则,这些传统文化中的教学思想在现代依然具有很强的生命力。现代教学理论正是在排斥传统教学理论中落后思想的同时建立起自己的现代性,因此,构建现代本土化教学论的过程就是对传统文化的重新评价和批判继承的过程。同时,现代化的进程又会促进传统文化的更新与发展。教育是为人的事业,因此,对传统文化的继承与发展总的原则应是要有利于人的存在和发展。

### (四)加强对大数据时代教学论新特征的研究,促进教学论跨学科、融合式发展

#### 1. 数字化时代的特征及其对教与学的影响

数字化时代即是指以信息化、智能化、网络化与个性化等为标志的时代,它具有如下特征:(1)信息的海量性、大容量和模块化;(2)信息获取的便捷性、开放性;(3)信息的兼容性和共享性;(4)生活环境的变化性和高速流动性;(5)人际交往的虚实性和互动性。数字化时代时空的突破、海量信息的井喷式涌现、人际交往的复杂、多变以及各种偶发事件的充斥与发生,这使得“教育无所不在,知识随处可得”。相应地,教育从以学校教育为主变为终身教育,课堂教学转变为互动式学习,教师的主导地位逐渐弱化,学校、课程、教师、学生等的作用与角色都将被重新定义。同时,教育技术的重大变革,各种信息技术的大量运用,如各种学习网站的建立,大规模网络在线课程(MOOCs)的推出,网上虚拟学习型组织的构建等,使得学习突破了封闭的空间,走向了个性化、泛在化、交互化与合作化,学习发生了质的变化,而学习方式等一系列转变将为教学论学科发展及研究带来深刻变革。

#### 2. 数字化时代教学论研究的问题及新特征

教学形态的改变必然带来教学论研究的变化。数字化时代的教学论研究呈现出以下特点:第一,教学论研究的现代化。数字化时代的教学论研究借助现代信息技术,强调对大量教学数据的搜

集、整理和分析,通过数据库的建立,为教学论研究提供实证依据。同时,现代教育技术、多元化研究方法的有机综合运用将推进教学论研究的科学化。第二,教学论研究的信息化。数字化时代教学论研究的典型特征表现为对海量信息的充分利用,具体表现为:一是通过对学生相关数据信息的分析,为教学诊断提供依据。二是教学论研究手段的信息化,借助现代多媒体技术,实现教学论研究的全程化和可视化。第三,教学论研究的个性化。数字化时代的教学论研究更加突出研究者的主体意识、个性化特征。在教学论研究过程中,研究者不仅根据自己的研究志趣、价值取向和个体需求选择研究主题,而且创造性地制定研究方案,开展教学研究。第四,教学论研究的多元化。数字化技术的广泛运用与各种信息的传播和共享,在极大地促进教学论学科的分化与融合的同时,也必将促进教学论研究的多元化。具体表现为:一是教学论研究理论基础的多元化;二是教学论研究主体的多元化;三是教学论研究内容的多元化;四是教学论研究方法的多元化;五是教学论研究手段的多元化;六是教学论研究成果传播的多元化。

### 3. 大数据时代教学论研究的生长点及学科发展趋势

无论是新课程改革后的三维目标还是当前的核心素养,都离不开对布卢姆教学目标分类理论的借鉴,它兼顾学生发展的认知、情感和动作技能三大领域。大数据时代的信息纷繁而杂乱无章,教学论研究者更需立足本源,帮助学习者从海量信息中选取最核心的知识,培养最核心的素养,促进学生自主性与创造性发展。而核心素养的培养主要是通过德、智、体、美、劳五育并举来实现。当前,智育的失误主要是教学缺少教育性,而德育、体育、美育的失误主要在于教育的教学性缺失。在传统教学内容选择上,智育一直处于首要地位,而美育、劳动技术教育等则明显式微。要促进学生自主学习,培养学生的创造力,关键不在于盲目增加学生的知识总量,而是在保持智育重要性的前提下,调整五育的比例与结构。其次,“风物长宜放眼量”,教学论研究者需要切实转变观念,打破二元对立模式,以关系思维加强教学论研究的多层次、跨学科合作。21世纪是一个跨界的世纪,互联网+时代,网络化由机—机网络发展到人—机—物网络,人只是网络上的节点,网络体系复杂巨系统的自组织、自同步性将使教学论学科体系在表面的纷乱中,进一步有序地分化与跨学科综合。数字化生存的和谐效应使得过去泾渭分明的学科开始以合作取代竞争<sup>[44]</sup>,教学论、课程论、教学技术等,在保持自身学科独特性的同时,最终将走向相互渗透、互动、双赢式融合发展。教学论学科体系在寻求科学文化与人文文化结合的道路上,最终将实现“保持差异性的统一”。

### 参考文献:

- [1] 蔡宝来. 我国教学论研究范式转型的时代境遇与逻辑路向[J]. 教育研究, 2010(8):74-80.
- [2] Chao-mei Chen etc. Towards an explanatory and computational theory of scientific discovery[J]. Journal of informetrics, 2009(3): 191-209.
- [3] 李森. 现代教学论纲要[M]. 北京:人民教育出版社, 2005:6、46.
- [4] 徐文彬,高维. 教学研究向何处去? [J]. 课程·教材·教法, 2013(1):95-100.
- [5] 辛继湘. 教学论实践智慧的缺失与重建[J]. 课程·教材·教法, 2011(3):20-25.
- [6] 赵鑫,李森. 中国教学论科学化的意蕴和路径[J]. 课程·教材·教法, 2012(7):32-36.
- [7] 罗儒国. 世纪初我国教学论学科发展的的问题与走向[J]. 教育学报, 2007(2):41-45.
- [8] 徐继存. 嵌入现实教学中的教学论思考[J]. 课程·教材·教法, 2014(1):72-78.
- [9] 裴娣娜. 中国教学论学科的当代形态及发展路径[J]. 教育研究, 2009(3):37-47.
- [10] 蔡宝来,王立国. 回归生活的教学论:重心位移和主题预设[J]. 教育研究, 2005(12):38-42.
- [11] 黄甫全,王本陆. 现代教学论学程[M]. 北京:教育科学出版社, 1998.
- [12] 杨小微. 教学论是一门什么样的学问? ——兼论教学论与课程论的关系[J]. 课程·教材·教法, 2002(12):14-19.
- [13] 林正范,贾群生. 教师行为研究:课程与教学论的重要研究方向[J]. 教育研究, 2006(10):36-40.
- [14] 丁邦平. 教学(理)论与课程论关系新探:基于比较的视角[J]. 比较教育研究, 2009(12):44-50.
- [15] 高天明. 学科教学论与教学论的关系再论[J]. 课程·教材·教法, 2001(10):14-18.

- [16] 弋文武. 与教学论相关联的几个关键问题的探讨[J]. 课程·教材·教法, 2012(7):37-41.
- [17] 李秉德. “教学设计”与教学论[J]. 电化教育研究, 2000(10):11-13.
- [18] 何克抗. 也论教学设计与教学论——与李秉德先生商榷[J]. 电化教育研究, 2001(4):3-10.
- [19] 包国庆. 中美教学论与两种文化哲学——当前教学论辩论的由来[J]. 电化教育研究, 2001(5):3-6.
- [20] 李康. 美国教学技术与我国教学论之比较[J]. 电化教育研究, 2001(6):3-8.
- [21] 杨启亮. 教学的教育性与教育的教学性[J]. 教育研究, 2008(10):21-26.
- [22] 陈勇, 李森. 范式迷茫与走出: 教学论学科发展的再思考[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2014(2):30-35.
- [23] 于泽元. 教学理论范式的比较与超越: 以大陆地区为例[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2009(6):62-67.
- [24] 王道俊. 知识的教育价值及其实现方式问题初探——兼谈对杜威教育思想的某些认识[J]. 课程·教材·教法, 2011(1):14-32+43.
- [25] 谢克仁, 马启龙, 白继芳. 教学设计学与教学论的语义结构网络分析[J]. 现代教育技术, 2008(11):46-49.
- [26] 王嘉毅, 杨和稳. 近二十年来我国教学论研究的历程及趋势——基于对1990—2008年《课程·教材·教法》刊发的教学论文章的分析[J]. 课程·教材·教法, 2010(3):10-14+55.
- [27] 赵宁宁. 我是谁? ——作为教学论学习者的困境与反思[J]. 北京大学教育评论, 2007(1):91-108+190-191.
- [28] 林正范, 贾群生. 教师行为研究: 课程与教学论的重要研究方向[J]. 教育研究, 2006(10):36-40.
- [29] 王坦. 论合作学习的教学论贡献[J]. 课程·教材·教法, 2003(8):18-20.
- [30] 郭华. 教学交往研究的教学论意义[J]. 教育科学, 2001(2):22-24.
- [31] 李松林. 论回归生活世界的教学论变革[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2005(1):16-21+43.
- [32] 郭元祥. “回归生活世界”的教学意蕴[J]. 全球教育展望, 2005(9):32-37.
- [33] 蔡宝来, 王立国. 回归生活的教学论: 重心位移和主题预设[J]. 教育研究, 2005(12):38-42.
- [34] 李定仁, 徐继存. 教学论研究二十年[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001:32.
- [35] 高懿德. 形而上下(学)哲学论[J]. 太原师范学院学报(社会科学版), 2015(2):1-11.
- [36] 滕大春主编. 外国教育通史(第四卷)[M]. 济南: 山东教育出版社, 1992:216.
- [37] 徐继存. 从教学理论到教学实践诸环节的考察[J]. 中国教育学刊, 1991(6):20-22.
- [38] 徐继存. 教学论观念辨析[J]. 西北师大学报(社会科学版), 1999(1):30-35.
- [39] 李森, 王牧华. 现代教学论生长点试探[J]. 西南师范大学学报(社会科学版), 2008(11):50-55.
- [40] 威廉·威伦, 贾尼丝·哈奇森, 玛格丽特·伊什勒·波斯. 有效教学决策[M]. 李森, 王纬虹, 主译. 北京: 教育科学出版社, 2008:4.
- [41] 周仕德. 我国教学论本土化的表述危机: 背景、特征与改进——基于对1980年代以来代表性著作的文本考察[J]. 课程教学研究, 2015(1):10-14.
- [42] 沈小碚, 王天平, 张东. 对中国课程与教学论流派构建的审思[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2010(1):135-139.
- [43] 卢卡奇. 社会存在本体论导论[M]. 沈耕, 译. 北京: 华夏出版社, 1989:4-5.
- [44] 尼葛洛庞蒂. 数字化生存[M]. 胡泳, 范海燕, 译. 海口: 海南出版社, 1997:271.

责任编辑 曹莉

网 址: <http://xbbjb.swu.edu.cn>