

中国中青年  
教育学者自选集  
石中英 主编



# 现代教学理论： 探索与争鸣

王本陆 著

 安徽教育出版社

中国中青年教育学者自选集  
石中英 主编

# 现代教学理论：探索与争鸣

XIANDAI JIAOXUE LILUN:TANSUO YU ZHENGMING

王本陆 著

《中国中青年教育学者自选集》编委会名单

主 编 石中英

副主编 唐玉光 程斯辉 司晓宏 王本陆

编 委 (以姓氏拼音为序)

鲍康健 程斯辉 钱志亮 石中英

司晓宏 唐玉光 王本陆 王 晨

吴寿兵 杨多文 殷振群

 安徽教育出版社

## 图书在版编目 ( C I P ) 数据

现代教学理论:探索与争鸣 / 王本陆著. —合肥:安徽教育出版社, 2007. 11

(中国中青年教育学者自选集 / 石中英主编)

ISBN 978 - 7 - 5336 - 4808 - 4

I. 现... II. 王... III. 教学理论—文集 IV. G42 - 53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 173229 号

策划编辑:殷振群

责任编辑:张艺文

技术编辑:王琳

装帧设计:袁泉

---

出版发行:安徽教育出版社

地 址:合肥市回龙桥路 1 号

邮 编:230063

网 址:<http://www.ahep.com.cn>

经 销:新华书店

排 版:安徽飞腾彩色制版有限责任公司

印 刷:合肥义兴印务有限责任公司

---

开 本:787 mm×1092 mm 1/16

印 张:18.5

字 数:260 000

版 次:2007 年 11 月第 1 版 2007 年 11 月第 1 次印刷

印 数:2 000

定 价:39.00 元

---

发现印装质量问题,影响阅读,请与我社出版科联系调换

电 话:(0551)2823297 2846176

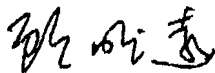
## 总 序

当《中国中青年教育学者自选集》第一辑十本专著放到我面前的时候,真是感慨万千,兴奋不已。回想 1979 年中国教育学会刚刚成立的时候,全国从事教育理论工作研究的只有四百多人。为了繁荣教育科学,当时我们呼呼恢复中央教科所、建立中国教育学会,得到邓小平同志的批准。今天中国教育学会的会员已经发展到八十多万人,全国博士授权点已有几十个,一批中青年教育理论工作者已经成为教育科研的骨干。《中国中青年教育学者自选集》就是他们展示在我们面前的成果。怎不令人兴奋!

我与中青年教育理论工作者是有感情的。回想 18 年以前,1989 年他们在大连召开第一次会议,要求成立中青年理论工作者研究会。众所周知,那时的形势,有些同志有点害怕。但是中国教育学会的老会长张承先同志还是比较开放、很有远见的,认为应该支持中青年这种合理的要求,中青年是我们的未来,教育科学的繁荣要靠他们。学会就让我来联系这项工作。我也认为,中青年的要求是合理的。因为过去开会,总是老专家占据了讲坛,没有中青年学者讲话的机会。中青年理论工作研究会的成立给中青年学者提供了一个讲坛。在研究会成立之前,做了几年准备,每年都由我主持年会,以中青年理论

工作者为主,也请一些老专家参加,互相讨论,相互学习,效果很好。1993年正式成立了中青年教育理论工作者专业委员会,我完成了历史使命,就由他们自己组织了,我虽很少参加他们的会议,但一直关心他们专业委员会的工作。看到他们的成长,我的喜悦的心情是难以言状的。

改革开放以来,我国教育有了空前的发展,教育改革不断深入。教育实践呼唤着教育理论的指导。教育科学也有了很大的发展。但是,我们不能不看到,教育理论还远远不适应教育改革的需要。我们还需要努力,一方面要继承和发扬我国优秀的教育传统,另一方面要吸收外国先进的理论和经验,但重要的是要深入我国的教育实际,总结我们自己的经验,形成有中国特色的社会主义教育理论体系。《中国中青年教育学者自选集》为建设我国的教育理论体系作出了贡献。我祝贺她的出版,并希望有第二辑、第三辑问世。



2007年10月30日

于北京求是书屋

## 自序：一段学习经历的反思

在选编这本论文集的过程中，我一直有种忐忑不安的心情。论水平和资历，我真没有什么理由出版一本论文集。之所以终于选编了这本小集子，除了编委会的热情鼓励外，主要是想借此机会，对自己二十余年来的学习经历，作点总结和反思。

这本集子收录了我 1991 年至 2006 年间所写的 28 篇文章，大体属于教学论范畴。这些文章前后时间跨度较大，四分之一左右是读研究生时写的。为了便于读者朋友阅读和理解，集子没有按照文章发表时间的先后来编排，而是按照基本主题组织的。自然，最初写文章时，针对的问题各不相同，不同文章之间未必有紧密关联；但围绕相同或相近领域所写的文章，多少又总有些联系。这样按照大的范围，我把这些文章分成三个主题：一是现代教学的基本理论探讨，二是课程与教学改革理论反思，三是愉快教育和合作教育学研究。这三个主题，大体反映了我在不同阶段学习和关注的中心问题。

在我学习和研究教学论的历程中，最早关注的中心问题是合作教育学和愉快教育。在 1987 年～1989 年之间，合作教育学是我国教育界的一个热门话题；我第一次注意到合作教育学是在 1988 年秋天，源于王策三老师一次关于合作教育学的专题讲座。之后，我报考了王老师的研究生，并在王老师的指导下完成了以合作教育学为题的本科论文。但对合作教育学相关资料较集中的收集和学习，主要还是在硕士生阶段。《还教学评价以教学的本性》、《解放学生：合作教育学的启示》和《解放教师：合作教育学的启示》等文章，都是基于学习心得而写的习作。在某种意义上说，合作教育学是我所学的一门真正的教学论启蒙课程。基于对合作教育学的兴趣，我选取当时

方兴未艾的愉快教育改革探索作为硕士学位论文的选题,并先后围绕这一课题发表了3篇论文。从价值取向和改革思路来看,愉快教育和合作教育学是非常相近的;我把合作教育学视为理解愉快教育的一把钥匙。基于这种考虑,这次把这些习作合并为一个主题,收录在集子的第三部分。

在读博士期间,我逐步把学习和研究的兴趣转向了现代教学的基本理论。这主要源于我给王策三老师做学术秘书的经历。在1992年~1994年间,我作为王老师的助手,参与了《现代教育论》的编写工作,经常参与课题组的种种讨论,从而有机会较系统地学习了现代教育理论。在具体协助王老师撰写“现代教学”这一章书稿的过程中,我开始初步接触和思考现代教学的基本理论问题。不过,由于我的博士论文选题是教育伦理学方向,当时对现代教学的基本理论问题并没有更多独立的思考和研究。直到1995年博士毕业后,我才进一步对现代教学的基本理论问题作了一些思考,并开始有意识地把“现代教学”作为自己思考问题的核心概念,先后写了一些小文章。这些文章收录为这本集子的第一部分。

我学习和研究教学论的第三个相对集中的主题是课程与教学改革理论。自党的十一届三中全会以来,我国积极推进改革开放,各个领域都发生了翻天覆地的变化。可以说,关注、参与和思考改革,已经成为人们生活的重要组成部分。在最近20年间,我也经历了教育领域的种种改革,并有意无意地涉及过有关教育改革的局部问题。不过,比较自觉地把课程与教学改革作为一个学术问题来研究,主要是最近几年的事情。具体说,我转向关注基础教育改革理论,是从撰写《基础教育改革哲学刍议》一文开始的。2004年以来,我国围绕课程改革问题引发了一场学术论争,国内众多学者都不同程度地参与了这场讨论。在这个大背景下,我对课程与教学改革问题进一步作了一些理论反思,发表了一些个人意见。围绕这一主题先后发表的11篇文章,收录为这本集子的第二部分。

从以上的简单介绍可以看出,这些习作都是在一定背景下写成的。它们有特定的话语环境和时代主题,也具有不可避免的历史局限性。粗略地归纳一下,有三个核心概念在这些文章中反复出现,这就是:教学认识论、现

代教学和中国基础教育改革。其中,教学认识论是我们所一直坚持的教学哲学和学术立场,是分析解决问题的主要理论武器;现代教学是我们把握教学实践的一个核心概念,它表征着当今教学体系的价值追求、内在规律和实践模型,是历史和逻辑的统一体;中国基础教育改革是我们探讨问题的时空背景或直接对象,是各种理论思考的现实依据和重要动力源泉。这样,那些各自独立的文章,透过这些核心概念,似乎建立起了某种内在的联系。这种内在联系是什么呢?如果用一句话来概括的话,或许可以这么表达:促进中国课程与教学体系科学化、现代化!

从1988年发表第一篇习作起,不知不觉之间,时间已经过去了20年。回忆这20年的学习和成长历程,我深深地体会到,自己的每一点一滴进步,都离不开老师们的谆谆教诲和无私提携,以及朋友们的热情鼓励和积极支持。在此,谨向所有给予我教导和关心的老师,给予我支持和帮助的朋友,致以最诚挚的谢意!其中,特别要感谢我的导师王策三先生。王先生是我在北京师范大学教育系求学十年三个学位论文的导师,无论是治学还是做人,先生都言传身教,身体力行。尤其难得的是,求学期间经常有机会到导师家里去聊天。与先生无拘无束的漫谈,最有“润物细无声”的效果,使我受用终身。这份师生情谊,用言语是无法充分表达的。今年适逢王先生八十华诞,我的这些习作能结集出版,也算是给先生的一份特殊作业吧!

最后,我要感谢《中国中青年教育学者自选集》编委会给予我一个把一些习作结集出版的机会,感谢安徽教育出版社领导和丛书策划殷振群先生为文集出版所付出的心血和努力,感谢责任编辑张艺文在文稿和出版方面所做的大量工作。

在选编过程中,除修正个别文字错误、统一基本格式外,我没有对文章内容进行新的改动。这么做的目的,主要是为了保持文章的真实性。毫无疑问,这个集子中有不少错误和问题,敬请大家多多批评指正!

王本陆

2007年7月于北京师范大学

## 目 录

### 001 自 序 一段学习经历的反思

## 第一编 现代教学的基本理论探讨

- 001 关于现代教学基本概念的探讨
- 018 现代教学的基本特征
- 037 我国现代教学发展的历史回顾与未来展望
- 046 优化教学:概念·标准·策略
- 058 教学认识论:被取代还是发展
- 067 教学认识论三题
- 078 简论发展性教学
- 086 面向 21 世纪的学生观
- 097 简论中小学教育内容选择的价值基础
- 109 教学动力研究的现状、问题与思路

## 第二编 课程与教学改革的理论思考

- 122 基础教育改革哲学刍议
- 133 中国基础教育必须推倒重建吗?
- 140 时代的新挑战与教学体系创新
- 144 消除双轨制:我国农村教育改革的伦理诉求
- 155 当前我国中小学课程与教学改革的理论争鸣
- 168 论中国国情与课程改革

- 187 关于教学工作中师生关系改革的思考
- 197 教学认识方式优化与基础教育课程改革
- 201 关于发展现代教学技术的几个认识问题
- 210 教学评价:课程与教学改革的促进者
- 220 学术操守:教改专家的必修课程

### 第 三 编 愉快教育与合作教育学研究

- 225 愉快教育的理论探讨
- 238 关于愉快教学实践的思考
- 247 情绪对认知的影响与“愉快教育”
- 253 合作教育学:基本思想与问题辨析
- 262 解放学生:合作教育学的启示
- 271 解放教师:合作教育学的启示
- 278 还教学评价以教学的本性

## 第一编 现代教学的基本理论探讨

### 关于现代教学基本概念的探讨<sup>\*</sup>

在我国教学改革大潮中,教学改革探索者都乐于宣称自己的改革是在现代教学理论指导下进行的,人人都喜欢头头是道地讲要学习现代教学理论、树立现代教学观念。可以说,在教学改革中,存在着言必称现代教学的局面。这一方面说明教学改革的确需要现代教学理论,另一方面也说明现代教学的理论阐释比较随意,任何提法和做法都能冠之以现代教学之名,这是值得警惕的。这种局面的出现,客观上是和教学理论界没有真正把现代教学视为严肃的学术概念分不开的。在许多同志看来,现代教学理论无非是把一般的教学理论冠上现代之名,并没有什么独特的内涵,于是,现代教学理论便可以随意拼装。随意拼装的现代教学理论,又怎能有效地指导现代教学的改革实践呢?克服现代教学理论的随意拼装现象,就需要在学理层次上系统探究和建构现代教学理论,这是当前教学论工作者为教学改革服务的重要途径,是新世纪我国现代教学理论与现代教学实践双向建构的内在要求。其中,真正确立现代教学的科学概念,是首先应该重视的一件事情。本文就此作些讨论。

---

<sup>\*</sup> 本文发表于《教育·教材·教法》2002年第11期。

## 一、关于现代教学的不同理解

近些年来,人们频频使用现代教学这一概念,但实际指称的事物大有区别。经过有关文献材料的分析,我们初步把关于现代教学的种种理解归纳为四种不同的见解或类型。

**(一)现代教学是传统教学的对立面,是教学领域一切新鲜观点和时髦做法的集合体**

这是一种日常概念层次上的理解。在一些人的心目中,现代教学就是新事物、新观点、新方法的代名词,是先进的或好的教学体系;传统教学就是旧事物、旧观点、旧方法的代名词,是落后的或坏的教学体系。它们是随时代变化而变化的相对概念,没有确切的内涵,过去的现代教学到现在已成传统教学,现在的现代教学到未来也会成为传统教学,依此类推。这种对现代教学的无确定内涵的相对化理解,在近期的教学文献中可谓俯拾即是。比如,充斥着报刊书籍的“打破传统教学的束缚,创建现代教学体系”、“更新教学观念,树立现代教学思想”之类的口号,基本上是在无确定内涵的相对化层次上来谈论现代教学的。

一般来说,现代教学必定有着鲜明的时代特征,而新出现的教学观点和方法也往往时代感强,往往反映着新的要求和变化趋势,因而,在日常概念层次上,人们把现代教学视为新鲜观点和时髦做法的集合,是不奇怪的。但是,这种理解具有很大的随意性,何为新鲜和时髦,与个人的见识与喜好有关,而以个人的见识与喜好来评判什么是现代教学思想和模式,结论就会千差万别。例如,在一些人看来,重视开发智力、提高学生的理性精神是现代教学的重要特点;另一些人则把重视开发智力、提高学生的理性精神视为传统教学的特征,认为只有重视生命体验和情感生活才称得上是现代教学。又比如,有的人认为现代教学的基本任务是让学生掌握科学文化知识,从而为未来完满生活作准备;有的人则认为重视科学知识学习是传统教学的特征,现代教学关注的是创新精神和实践能力的培养,如此等等。不难看到,当大家把现代教学与新鲜时髦的言行划等号的时候,由于每个人的喜好不

同,现代教学的界定就成为纯粹主观的意见,现代教学就会成为随波逐流、变化无常和让人无法把握的东西。从生活的角度看,这种局面的出现也很正常;但是,科学研究的使命就是要超越生活常态,要从流动变化中寻找稳定,要从唇枪舌剑中寻找共性。因此,如何超越经验和喜好而在理性和共性的层次上把握现代教学的科学内涵,这是需要继续努力解决的课题。

尤其值得注意的是,当人们把教学领域一切新鲜观点和时髦做法都归到现代教学名下时,往往只是在现实层面上感受了观点和做法的新异性,却在很大程度上忽视了教学理论与实践的历史尺度和理性尺度。这样,就极有可能为各种乔装打扮了的落后教学观念和做法大开方便之门,也容易给各种狭隘偏激和似是而非的主张留下溜进教学理论和实践殿堂的后门和窗户,其局限性十分明显。在现实生活中,的确有不少言行,自诩为现代教学思想或模式,实质上却在重复着现代教学发展历程中的教训和错误。例如,打着加强人文教育的旗号来贬低科学教育、提倡复古读经;脱离科学知识的学习而大谈能力发展和人格提升;强调一切以学生兴趣和需要为中心,反对教学的计划性、引导性和系统性,等等。这类似是而非的主张,可能给人以新鲜之感,甚至令人感动和着迷,但实行起来,则极易把教学改革实践引入误区,或者从一个陷阱掉进另一个陷阱。特别应该警惕的是,个别人为了追求名利,故意把一些狭隘偏激乃至错误的观点加以包装,用现代教学的名义兜售出去,迷惑群众,祸害教育,给教学实践造成人为的损害。要解决这个问题,当然需要整体努力;而提高人们对现代教学的理性认识程度,尽量让人们掌握现代教学的科学概念和原理,无疑是一个治本之举。

现代教学具有鲜明的时代性,但这并不意味着现代教学就是所有新鲜时髦的观点和做法的集合。新鲜时髦的东西,可能是创新成果,是时代产物,也可能是借尸还魂,新瓶旧酒。把现代教学视为新鲜时髦的东西,不能揭示现代教学的科学内涵和外延,也不利于教学改革实践的健康发展,因而无法采信。只有系统和深入地揭示现代教学基本的确定的内涵,才能以不变应万变,使理论和实践形成相辅相成的良性互动关系。

## (二)现代教学是指 20 世纪五六十年代以来的教学理论和实践

在一些人看来,现代教学(理论)是在20世纪50年代以后出现的。有的学者指出:“现代教学论是人类社会进入新的技术革命时代的产物。从时间上说,它是从本世纪五十年代末六十年代初产生、发展和兴盛起来的。到目前,它已基本上取代了传统教育学,在世界范围内开始被广泛地实践着。”<sup>①</sup>按这种理解,现代教学论就是世界各国为适应第三次科技革命而创立的种种教学理论,比如美国布鲁纳的结构主义教学理论、布卢姆的掌握学习理论、斯金纳的程序教学理论,前苏联赞科夫的教学与发展新体系、达维多夫的智力加速器理论、巴班斯基的教学最优化理论,德国根舍因的范例教学论,保加利亚卢扎诺夫的暗示教学理论等。这些教学理论本身并不是书斋学问,而是在教学实验、教学改革探索中形成或提炼出来的,也就是说,理论和实践是密不可分的。因而,从逻辑上说,当人们把这些教学理论视为现代教学论的时候,也就等于确认了这些理论以及相关的教学实践是现代教学。换言之,这种观点的潜台词是:现代教学就是新技术革命时代的教学理论与教学实践。

应该说,把20世纪50年代以来的教学理论和实践归入现代教学之中是合理的。20世纪50年代以来,人们面对着新技术革命的挑战和机遇,在教学观念和教学模式上都进行了新探索,加深和拓展了理论认识,丰富和完善了实践模式,整个教学体系得到了极大发展。这些成就,对现代教学体系的丰富和完善发挥了独特的作用。但是,问题在于:现代教学是否只是局限于当代的教学理论与实践?这涉及到如何具体看待20世纪50年代以前(主要是工业革命以来的近代)的教学体系和20世纪50年代以来的教学体系之间的关系问题。我们的看法是,二者之间存在着递进关系,前者是后者的源头和基础,后者是前者的发展和提升,二者并无根本对立之处。我们不赞同把当代教学体系和近代教学体系作为对立的教学形态来对待,而是主张把二者视为现代教学发展的不同阶段、不同形态来对待。这样有利于系统地把握现代教学的演变线索,也有利于更好地认识现代教学的内涵和规

<sup>①</sup> 李建刚. 现代教学论讲座[M]. 济南:山东教育出版社,1986:1.

律。也就是说,现代教学应包括当代教学理论与实践,而不局限于此。

### (三)现代教学是指以美国教育家杜威为代表的实用主义教学理论以及受其影响的教学实践(进步主义教育运动)

有学者指出:传统教学论和现代教学论,在西方和前苏联的理解有所不同。在西方,传统教学论通常指“以赫尔巴特等人的教育理论为依据,所形成的课堂教学制度,以及教学原理和方法”;“而以杜威的实用主义教育理论为依据,所形成的教学制度,以及教学原理和方法,就是当时欧美说的现代教学论”。在前苏联,赞科夫把20世纪三四十年代凯洛夫教学体系称为传统教学论,称自己的教学理论称为现代教学论。<sup>①</sup>有学者则认为,现代教学论是在新教育运动和进步主义教育的实践中萌芽并产生的,杜威教学理论是现代教学论产生的标志。<sup>②</sup>这两种提法有些差别,但总体上都肯定杜威的教学理论是现代教学理论,新教育运动和进步主义教育是现代教学的重要实践。

应该说,关于现代教学(理论)的这种理解,在教育史研究中是一个通行的说法,同时也是一个专门用法。在这里,现代教学(论)是作为特指概念来使用的。把杜威作为现代教学的代表人物,把他的理论和体现其理论特色的教学实践视为现代教学,无疑是合理和恰当的。但问题是:能否反过来说,现代教学就是新教育运动和进步主义教育,现代教学理论就是杜威教学理论呢?杜威是不是现代教学(理论)的起点和标志呢?这就需要进一步研究了。对此,国内学者有着不同的见解和倾向。

一种倾向是:赫尔巴特教学体系和凯洛夫教学体系都是传统的、落后的东西,教学改革就是要超越它们,而应该提倡的乃是杜威的教学理论,它才是真正的现代教学理论,以其为指导的教学才是真正的现代教学。有学者把这种倾向的核心观点概括为:“我们将对教师、书本、课堂三个中心的批判,以及对学生、个体经验、活动三个中心的提倡作为教学论跨入21世纪的

① 罗明基.教学论教程[M].哈尔滨:黑龙江人民出版社,1987:20-24.

② 蔡宝来.现代教学论的产生、发展及建构[J].现代教育论丛,2001,(3).

首要历史任务。”<sup>①</sup>在当前教学改革中出现的重学生轻教师、重经验轻知识、重探索轻接受的种种表现,则是这种倾向的实践形态。也就是说,这种倾向把杜威理论以及与其相一致的教学视为现代教学的正宗,视为我国教学改革的方向和出路。

另一种倾向则对杜威理论和实践抱怀疑和批评的态度。在新中国成立初期,就曾系统地批判过杜威的实用主义教学理论,其中有合理之处,更多则是偏激片面之词。当前,很少会有人再全盘否定杜威理论及其实践价值,更多人主张的是辩证对待杜威的思想和方法。比如,对于当前教学改革中出现的重学生轻教师、重经验轻知识、重探索轻接受等现象,不少学者是持冷静分析态度的。这些人也强调中国的教学体系需要不断改进,但反对走到实用主义的老路上去。简言之,这种倾向强调杜威理论体现了现代教学的部分要求,但它不是现代教学的全部,我们需要批判性地学习而不是全盘照搬杜威理论。

概括地说,用加引号的“现代教学”指称杜威理论与实践,这在史学研究中是约定俗成的惯例;但是,去掉引号后,二者还对称吗?这是我们研究现代教学概念需要明确的一个重大问题。虽然有人是把二者等同起来,至少是把杜威理论和实践视为现代教学的主体和精髓,但我们认为,不应把现代教学与杜威理论与实践划等号。研究现代教学问题,包含着对杜威理论与方法的研究,但不能局限于此。

**(四)现代教学是现代教育的重要组成部分,是在大工业生产和商品经济条件下逐步确立、发展起来并不断完善的教学形态**

这是我们所提倡和坚持的现代教学概念,它和古代教学相对应,是人类教学发展历程中的一个高级阶段,是适应现代社会发展的需要而逐步形成和完善的教学理论与模式的集合。<sup>②</sup>这种理解倾向于从教学体系的纵向发展角度来为现代教学划界,同时又强调把现代教学作为有确定内涵的科学

① 丛立新. 教学论三问[J]. 教育研究, 1996, (8).

② 黄济, 王策三. 现代教育论[M]. 北京: 人民教育出版社, 1996: 357 - 358.

概念来把握。外延相对宽泛而内涵比较明确是这种理解的主要特色。下面将具体界定和论述这一概念。

## 二、关于现代教学范畴的基本分析

上面介绍了有关现代教学的种种理解,从中可以看出,关于现代教学概念的专门研究是很不够的。严格地说,我们还没有在总体上把现代教学作为教学论的专门概念来对待。在学术界,谈论现代教学论的著述多,讨论现代教学的著述少,以致我们在上面介绍关于现代教学的种种理解时,常常不得不和人们对现代教学论的理解联系起来谈,不得不从人们对现代教学论的理解来推论他们对现代教学的认识。应该说,这种局面不适应我国大力推进教育现代化的现实需要。我们体会,不论是从理论还是从实践角度说,当前都应努力建立起现代教学的科学概念,并以此为核心来建构现代教学原理。

怎样在一般教学论层次上建立和把握现代教学概念?这是需要大家共同来讨论的问题。下面从三个方面简单谈谈我们对现代教学概念的基本理解。

### (一)现代教学是现代教育的重要组成部分

现代教学概念和现代教育概念是分不开的。现代教学是现代教育的重要组成部分,体现着现代教育的共同规律;同时,作为现代教育的一个具体领域,它又有自身的独特性和特殊运动规律。把握现代教学的概念,要注意研究现代教育的一般规律,又要突出现代教学的特性。

在国内,关于现代教育的概念,有各种不同的理解和区分方法。有的主张以生产力为标准划分出古代社会和现代社会,并相应的把教育分为古代教育和现代教育;有的以政治事件为依据把社会发展阶段分成远古、古代、近代和现代,相应的把教育分为远古教育、古代教育、近代教育和现代教育;有的以教育自身的质的规定性来划分教育发展阶段,认为现代教育就是指学习化社会或二战后的新教育,等等。应该说,这些不同的现代教育概念,各有其依据和逻辑合理性,丰富了人们认识现代教育问题的视角和思路。