



普通高等教育“十一五”国家级规划教材
高等院校教育学专业课程教材

教学论纲

(第2版)

张楚廷 著



高等教育出版社
HIGHER EDUCATION PRESS



教育部审定 2015

教育部审定 2015

教学论纲

（第2版）
张其成 主编

清华大学出版社
Tsinghua University Press

普通高等教育“十一五”国家级规划教材
高等院校教育学专业课程教材

教学论纲

(第2版)

张楚廷 著



高等教育出版社

内容提要

本书是教育部“高等师范教育面向 21 世纪教学内容和课程体系改革计划”的研究成果,是普通高等教育“十一五”国家级规划教材。它在借鉴、吸收国内外有关著述的基础上,以辩证唯物主义的观点,对教学论的各基本论题进行了有益的探讨,反映了时代特点,提出了一系列独创的见解。全书共 15 章,主要内容包括教学概论、理论起点、学习论、教学结构、教学规律、教学过程、教学目的、教学内容、教学环境、教学原则、教学细则及方法手段、教学组织与管理、教学评价、教学论与学科、教学论的科学化等。

本书可作为高等学校教育学科的教学用书,也可供广大的教育工作者和教育研究人员参考。

图书在版编目(CIP)数据

教学论纲/张楚廷著. —2 版. —北京:高等教育出版社,
2008.3

ISBN 978-7-04-023061-1

I. 教… II. 张… III. 教学理论-高等学校-教材
IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 011818 号

出版发行	高等教育出版社	购书热线	010-58581118
社 址	北京市西城区德外大街 4 号	免费咨询	800-810-0598
邮政编码	100011	网 址	http://www.hep.edu.cn
总 机	010-58581000		http://www.hep.com.cn
		网上订购	http://www.landaco.com
经 销	蓝色畅想图书发行有限公司		http://www.landaco.com.cn
印 刷	北京新华印刷厂	畅想教育	http://www.widedu.com
		版 次	1999 年 7 月第 1 版
开 本	787×960 1/16		2008 年 3 月第 2 版
印 张	26	印 次	2008 年 3 月第 1 次印刷
字 数	490 000	总 定 价	29.70 元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

物料号 23061-00

第2版序

《教学论纲》的初版于1998年10月写成,1999年7月出版,2006年12月第10次印刷。

一部教材如果继续使用,间隔五六年修订一次是必要的。《教学论纲》自1999年正式出版以来已近八年,作一番修改也就很自然了。即使十分有生命力的教材,原封不动地使用很长时间也是罕见的。

高等教育出版社于2006年将新版的《教学论纲》作为普通高等教育“十一五”国家级规划教材申报获准后,即通知我着手再版的撰写工作。

1999年之前,我数次讲授过教学论课程;《教学论纲》出版后又以此为蓝本讲授过四次。在一次一次的教学中都有一些新的思考,对相关的某些论题还作过进一步的探讨,确实新增了一些心得。这个过程也实际催生了我及时撰写新版的想法,所以我感到高教社的通知也正是时候。从动手完成这一工作,至今亦已11个多月了。

这一版比较大的修改表现在:

一、增加了“理论起点”这一章(置于第二章)。这一章引入了一个公理体系,试图使教学理论建立在比较清晰的基底上。基于这种考虑,在随后的相应章节中都作了一些相关的阐述。

二、原版第二章的“元学习概念及其教学论意义”改成了“学习论”一章,排列在第三章。不仅是标题变动了,内容上也有较大变化,使学习论与教学论的关联程度也有所提高。

三、增添了某些节次,例如关于“教学目的”那一章,专门写了一节“再论全面发展”,这是我近几年来对这一问题作进一步思索的结果,当然也觉得有一些新内容。

四、从整体上看,可以说从头到尾都有修改。有些是认为原有的叙述尚不十分确切,有些是觉得有更好一点的语句来替代,有些则是陈述这些年来研究的心得,个别地方还有观点上的调整和局部的结构性调整。

五、作为一个新的版次,已无需照顾初版叙述中的时间背景了。这样,涉及“本世纪”的都改成了“上世纪”或“20世纪”,而“上世纪”改成了“19世纪”。这皆起因于初版和再版正好横跨于两个世纪。极少的地方,在1998年、1999年叙述时还是将来式,现在已是过去式了,故而也作了订正。

在1999年初版之后多次的教学中,我更加清楚了哪些地方读起来是比较

困难的,哪些地方读起来产生的疑惑比较多,哪些地方比较容易引起歧义。这个经历也为此新版的撰写提供了许多信息。这也正是从头到尾多多少少都有些修改的原因之一。

毕竟是再版,而不是完全推倒重来,所以从大的结构上看,不能说变化是很大的。基本观点上虽有增添,有更动,但也绝不是大翻盘。应当说,新版与初版之间具有明显的连续性。

当然,我不想抱残守缺,通过进一步的教学与研究发觉原来的观念有毛病、有缺陷,甚至有错误的地方,就要去改。因而,我并不认为一切照旧是最好的选择。同时,教材内容的选入应当是特别慎重的,认为已经相当成熟的部分才纳入其中。这样才能保证相对的稳定性。

有些已有很大把握并且认为具有重要的传授价值的研究成果,就可新加进去。然而,也不能只加不减。某些地方便有一些删减,虽然相对少一些。因而,全书的总篇幅有所扩大。

学习一门课程或一部著作,一方面是学习具体的知识,知晓一些概念和命题,还有一个重要的方面是学习思想方法,包括本学科特有的方法,也包括一般的思维方法。

在教材的写作之中,我并不是刻意地展现某些方法,而是根据所面对问题的不同性质以及力求论述清晰的目标,自然地运用了不同方法。在此过程中,也力求形成我们学科特有的语言系统及其表达方式。

这都表明了我力图向全国的同行们学习并与之共同为课程与教学论这一学科的繁荣作出自己的努力。恳请各位批评指正。

张楚廷

2007年5月19日

第 1 版 序

《教学论纲》是在数次讲授过教学论课程并且对教学理论所作研究的基础上写成的。这些讲授或以李秉德先生主编的《教学论》为蓝本，或以王策三先生著的《教学论稿》为参照，或自拟讲授提纲；笔者对于教学理论的各主要论题，分别进行过一些研究，并分别发表了相应的论文；就教学论的某些专题也出版过少量著作。

本书力求体现这样一些原则，追求这样一些目标：(1)着力于客观性探讨，着笔于客观性描画，而不匆忙作出规范，不仓促进入规范性描述，这也许是教学论的一些基础性工作；(2)力求在增强教学论的逻辑性方面下些功夫，以形成有内在逻辑联系的概念系统和命题系统，使得属概念、种概念（上位概念、下位概念）的关联是清晰的，而不是一个个孤立出现的；(3)着重于分析、比较、探索，尽量避免过多的演绎，尤其尽量避免或减少以引证代替论证，尽量使结论产生于分析、比较、探索和对事实的归纳之后；(4)科学的批判精神是学术发展的精神支柱之一，在认真吸取与继承前人及其他学者之思想的同时，凡有不同看法之处均本着学习的态度正面阐述，全书之中所提出的与现行论述多少有所不同的地方可能是相当多的，希望这些“不同”能引起关注而不论最终是得到矫正还是认可或部分认可，引起关注和讨论也是笔者所企求的；(5)总之，20世纪80年代中期，王策三先生提出的“教学论科学化”一直像一面旗帜感召着我，虽然在本书的14章中仅有一章是专门讨论科学化问题的，但全书均贯彻此精神，只是很难说贯彻好了。

第一章从逻辑起点说起是前述“科学化”指导思想的必然体现，作为概论。在这一章之后提出了元学习概念，比起学习概念来，元学习概念似应为教学论更为关注的对象。这是第二章的内容。

第三章“教学要素”是一般教学论著作未曾辟专章讨论的，面对关于要素论的种种不同叙说，笔者在分析比较的基础上提出了自己关于教学要素层次系统的看法。

第四章是最重要的客观性描画内容，教学规律一般是结合着教学要素或结合着教学过程来叙述，本书则作了专章叙述，这也是多少有所不同的。这一章实际上对教学规律作了分类论说，这也算一种尝试。

第五章与前四章一起是着力于客观性研究与描画的关键部分，虽然在以后各章中凡需这种基础性工作的地方也都加以注意了，但前五章是比较集中的。

笔者特意将教学过程与教学设计摆在一起,以便对属于客观性内容的过程和属于主观性规范的设计有个鲜明的比较,并清晰地区别这两个概念。概念上的混淆是最不幸的混淆。

第六章,读者看看这一章所包含的节次,就会明白这一章的份量。笔者有一部拙著,名《人力学引论》,本书的教学目的与人力学论述密切相关,从这个意义上看,本书是基于人力学的教学论。

第七章讲课程论,实际上是偏于显性课程或常规课程的。这一章反映了笔者近期参与国家组织的“面向21世纪教学内容与课程体系改革”的若干课题和某些活动的体会,在这些体会的基础上形成的若干篇论文的观点亦收入其中。

第八章将教学环境与课程联系起来,将一定条件下的环境纳入课程,如此将隐性课程单独予以阐述并作为教学论的一个论题紧接着常规课程的一章之后,反映了笔者对其之重视程度。

第九章对于教学原则的论述大体上是笔者近十年来对其所作的某些研究的综合。自笔者6年前提出教学原则体系的科学性判别准则以来,又继续围绕这一问题作过一些思考,提出了与传统教学原则体系有较大差别的体系。

与客观性教学要素相比,不同学者在主观性要素的观点上存在较大的差别是更容易理解的。

即令是教学方法、教学手段、教学组织、教学管理这样一些传统的教学论论题,本书也力求提出一些新问题,以反映一些新成果、新见解。我希望教学论细则51条这一节能引起特别的关注。

遵循全书避免过多演绎的设想,关于教学论科学化的问题不是放在书首,而是尽可能靠后。这一章(第十四章),希望是能引起兴趣的一章。显然,此前的一章(即第十三章“教学论与学科”)是企图从另外一个角度谈教学论科学化的问题,把教学论放在更广阔的范围内来作些考察。教学论作为一个开放的体系是其生命力的源泉的表现,没有哪一个学科是孤立发展的,或者它不断地从其他学科受到启示,或者它也能不断地影响其他学科,不然它就僵化了。

如果人们能看到教学论确是建立在巨大基石上的科学大厦,同时又是一切从事教学的人们向往的艺术殿堂,那将是教学论的真正成功。这种成功可能还需要许多人的汗水。

当《教学论纲》问世之时,我们真正是处在世纪的尾声了。此刻,我们情不自禁地回首20世纪教学论所走过的灿烂与壮烈的里程;然而,此刻也是最能把人们的眼光引向未来、朝着更远的方向望去的岁月。《教学论纲》能否也带着几个新世纪仍感兴趣的问题向前走呢?本书的叙述虽然绝少人云亦云,但

它究竟提供了多少称得上是见解的见解，却是笔者没有多少把握的。当教学理论界的长者及青年学者愿意对《教学论纲》提出批评时，将会使笔者由衷地高兴。

张楚廷

1998年10月31日

目 录

第一章 教学概论	1
第一节 教学论与教育学	1
第二节 课程论与教学论	7
第三节 教授论与学习论	10
第四节 基本范畴	13
第二章 理论起点	18
第一节 基本概念	19
第二节 存在公理（或潜在公理）	24
第三节 能动公理（或动因公理）	26
第四节 反身公理（或自反公理）	29
第五节 美学公理（或需要公理）	32
第六节 中介公理（或环境公理）	35
第三章 学习论	39
第一节 从学习的客体看学习	39
第二节 从主体作用于客体的性质看学习	46
第三节 从学习主体自身的完善看学习	48
第四节 认知结构与元学习	49
第五节 知识结构与元学习	52
第六节 人的素质与元学习	53
第七节 元学习与教学论	56
第八节 关于学习的公理阐释	59
第四章 教学结构	62
第一节 教学要素说	62
第二节 基本要素	65
第三节 教学结构论	67
第四节 教学结构系统	71
第五节 后结构教学观	74
第五章 教学规律	77
第一节 科学的，还是艺术的	77
第二节 两种论说的比较	80

第三节 教学规律的一般论说	85
第四节 特质性规律	88
第五节 因果性规律	93
第六节 结构性规律	99
第六章 教学过程	103
第一节 教学过程与教学设计	103
第二节 思维结构与过程	104
第三节 一般心理结构与过程	107
第四节 教学过程理论评述	111
第五节 学生的学习过程	115
第六节 教学设计及其依据	120
第七节 教学模式的多样性	124
第七章 教学目的	130
第一节 为了青少年	130
第二节 人力开发	132
第三节 发展的全面性问题	135
第四节 教学的社会目的	137
第五节 教学的经济目的	140
第六节 教学目的的综合性	143
第七节 谁眼中的教学目的	144
第八节 人力学意义下的教学目标分类	148
第九节 层次分析与目标分类	157
第十节 再论全面发展	160
第十一节 教学目的的实现与学科背景	169
第八章 教学内容	174
第一节 教学内容与课程	174
第二节 课程理论的基本问题	176
第三节 课程体系的演变及其背景	179
第四节 课程体系的结构分析	187
第五节 文理关系与价值结构	193
第六节 教材内容演变因子	203
第七节 教材的序与教材编写	210
第九章 教学环境	222
第一节 环境与教学	222
第二节 环境与课程	224

第三节 隐性课程概念	225
第四节 隐性课程的特点分析	227
第五节 隐性课程建设	231
第十章 教学原则	236
第一节 教学原则的特性与地位	236
第二节 教学原则制订的必要性问题	239
第三节 教学原则体系的科学性问题	242
第四节 关于辩证唯物主义指导的问题	245
第五节 关于理论联系实际问题	248
第六节 关于系统性问题	257
第七节 智力培养与心力培育相协调的原则	260
第八节 知识传授与能力培养相协调的原则	267
第九节 思维训练与操作训练相协调的原则	277
第十节 收敛思维发展与发散思维发展相协调的原则	282
第十一节 深入与浅出相协调的原则	291
第十二节 教师主导作用与学生主体作用相协调的原则	298
第十三节 对本体系的分析	307
第十一章 教学细则、方法和手段	311
第一节 教学细则 17 条	311
第二节 教学方法的观念	325
第三节 教学方法的具体类型	326
第四节 教学思想与教学方法	332
第五节 称得上艺术的方法	334
第六节 教师的语言	337
第七节 教学媒体	340
第八节 人工智能与教师面临的问题	342
第十二章 教学组织与管理	347
第一节 教学组织形式的演变	347
第二节 班级教学与班主任	351
第三节 教务处——学校第一处	355
第四节 教学法规与民主	356
第五节 校长靠什么进行管理	358
第十三章 教学评价	362
第一节 对谁评价	362
第二节 评价体系	363

第三节	谁来评价	365
第四节	评价原则	367
第五节	考试的实在意义	370
第十四章	教学论与学科	376
第一节	教学论学者与学科背景	376
第二节	教学论学者与学科专家的合作	378
第三节	教学论与其他学科结合的必然性	379
第四节	学科教学论的现状与前景	382
第十五章	教学论的科学化问题	385
第一节	规律性探讨与规范性探讨的界限问题	385
第二节	概念及其地位问题	389
第三节	论证及其方式问题	392
第四节	内在联系问题	396
第 1 版后记		400
第 2 版后记		401

第一章 教学概论

教学论也可以叫做教学学，它与教育学是什么关系呢，教学理论与教育理论是什么关系呢？这一章将对这一问题首先作一点讨论。

教学，从字面上看，是教学生去学。教学与教授是否是同一概念呢？如果教授仅意味着传授、讲授，它就与教学有点差别，教学全面关注学生的学习，而不只是演讲、口授；如果把教授理解得宽一点，它跟教学的概念就比较一致了。

既然教学是指教师教学生去学，那么，教学活动应包括学生的学习，学生的学习是教学活动的一部分。教师在思考教的时候，自然不时地要思考学生是怎样学的，并且把自己的教学与学生的学习配合起来。

单纯地研究学习论属于心理学范畴，与教学结合起来讨论也可以视为教学论的任务。为了研究教学理论，也就需要对学习理论作必要的探讨。

教学理论与课程理论又是什么关系呢？可能也有必要加以明确。

一种理论总是力图形成自己的某种内在逻辑。教学理论在多大程度上可以做到这一点呢？我们多半可以预计到教学理论与教育理论的关系是十分密切的。这样，我们事实上就不可避免地要明确我们持有何种教育理论。但这并不意味着教学理论已无特别予以讨论的必要。教学论跟心理学、教育学总要时刻打交道，这一点是毫无疑问的，不过，这不影响教学理论研究的特殊意义。

明确教学论在研究什么，常常是在一些关联中去考察的结果，以上之所述亦乃关联之中的一些问题。这一章将对以上问题有所阐述，为随后的章节作好一些准备。

第一节 教学论与教育学

弄清楚教学与教育的关系，对于弄清楚教学论与教育学的关系是十分必要的。

教学与教育的关系如何？教学与教育有多大差别？从字面上看，我们现在讨论的是教学论或教学学，而不是教育学，这样看来，教学的理论与教育的理论可能是很不一样的。但仅从字面上这样看是很不够的。

为了进一步弄清楚教学与教育的关系，我们还是先问问什么是教育？教育是什么？各种不同的界说中，我们取一些有代表性的界说作分析。

《教育大辞典》(第一卷)中对教育的界说是:“传递社会生活经验并培养人的社会活动。”^①《现代汉语词典》则解说为:“培养新生一代准备从事社会生活的整个过程,主要是指学校对儿童、少年、青年进行培养的过程。”^②前一种界说宽泛些,后一种界说相对狭窄些,后一种界说把教育对象只限定为“新生一代”、“儿童、少年、青年”,前一种界说则可以是任何人。

许多著述分别对教育作了广义的与狭义两种界说,包括《教育大辞典》(第一卷)。但是,各自对广义与狭义的界定也不尽相同。

“广义的教育泛指一切增进人们知识、技能、身体健康以及形成或改变人们思想意识的活动”^③;而另一种界说则认为广义的“教育是有意识的以影响人的身心发展为直接目标的社会活动”^④。两种都是对广义教育的界说,但差别很大。前一种界说似乎太广了,按此界说,只要到商店里逛逛也是在受教育,因为从那里可以获得商品的信息,透过商品还可以增进社会知识、了解科学技术的进步等;若与人聊天获得了某种启示也是教育了,等等。后一种界说虽也讲的是广义教育概念,但它比前一种多了一个限制条件,即指明这种活动是“有意识的”、有“直接目标的”,因为有这种限制,所以它不像前一种界说那样宽泛。另一方面,前一种过于宽广的界说又把应属于教育范畴的某些活动排除了,例如,制定教育法规、实施教育行政管理的活动(如教育行政机关的活动),它并不是直接“增进人们知识”的活动;然而,按照后一种界说,这种活动也不属于“有意识的以影响人的身心发展为直接目标的”,它有这种间接目标,却不是直接的,因而在后一种界说下,这类活动也不属于教育。在这两种广义的教育概念下,教育行政部门的活动竟然都不属于教育!看来,在后一种界说中去掉“直接”二字比较恰当。

狭义的教育大多指学校教育,但对学校教育的界说也有微妙差别。

界说之一:“对受教育者的身心所施加的一种有目的、有计划、有组织的影响,以使受教育者发生预期变化的活动。”^⑤界说之二:“由专职人员和专门机构承担的有目的、有系统、有组织的,以影响入学者的身心发展为直接目标的社会活动。”^⑥

界说之一事实上可以包括学校以外的教育机构的的活动;而界说之二若无“直接目标”的限定也可以包括学校以外的教育机构的的活动,政府教育行政部

① 顾明远. 教育大辞典(第一卷). 上海教育出版社, 1990: 3.

② 现代汉语词典. 商务印书馆. 1983: 572.

③ 南京师范大学教育系. 教育学. 人民教育出版社, 1984: 1.

④ 叶澜. 教育概论. 人民教育出版社, 1991: 8.

⑤ 南京师范大学教育系. 教育学. 人民教育出版社, 1984: 1.

⑥ 叶澜. 教育概论. 人民教育出版社, 1991: 9.

门的活动也是“由专职人员和专门机构”进行的活动，也“以影响入学者的身心发展”为目标，但很难说它是以此为直接目标，这种部门的活动虽也是教育活动，却是以为学校教育服务为目标的活动，“影响入学者的身心发展”对于学校是直接的目标，对于政府教育机构则不那样的直接。所以，在界说之二中“直接”二字是十分关键的，对区分学校教育概念与广义教育概念是很重要的。

中国学者强调教育是社会活动，其实“社会”二字的必要性不大。首先要问除社会活动外还有没有非社会活动，如果都是社会性的活动，那么再强调“社会”也就没有必要了；如果有非社会性的活动，那么，有哪些呢？在那些非社会性的活动中又有没有教育呢？如果有，那么，把教育界说为社会活动就意味着把这些非社会性活动中的教育排斥在外了。例如，家庭教育就不属于社会教育，社会教育“广义的指一切社会生活影响于个人身心发展的教育；狭义的则指学校教育以外的一切文化教育设施对青少年、儿童和成人进行的各种教育活动”^①。家庭活动显然不是社会活动，不能认为家庭也是社会的一个细胞就把家庭活动也说成是社会活动，否则，岂不是说在家里做事也是在从事社会活动了。可见，把教育界说为社会活动至少排斥了家庭教育，虽然教育的主要部分都是社会性活动。

上面，我们一直只指明是对教育概念的界说，对教育概念的含义进行阐释，而并不认为是对教育概念下定义。因为在逻辑的意义上对教育概念下定义有其严格的要求，上面所介绍的种种界说都是在并不满足这种要求（或条件）的情况下作出的。

我们在研究并吸取了其他学者成果（特别如《教育概论》^②）的基础上作如下界说：

——教育即有意识的以影响人的身心发展为目标的活动。

——当影响者是以教师为基本成分且被影响者是学生的时候，这种教育即学校教育。

当我们这样界说教育和学校教育的时候，既把家庭教育视为教育，又将学校教育与家庭教育区别开来了。对家庭教育而言，影响者是父母，被影响者则是子女或其他被保护人。

当这样界说时，也把学校教育与社会教育区别开来了。对社会教育而言，如历史博物馆，它的影响者是陈列于馆中的文物和解说员，被影响者是所有的参观者；又如科技馆，其影响者是馆中的科技展品和解说员，被影响者亦是所有的参观者（也许青少年居多数）；再如图书馆（区别于学校的图书馆，如北

① 中国大百科全书（教育卷），中国大百科全书出版社，1985：313。

② 叶澜，教育概论，人民教育出版社，1991。

京图书馆、上海图书馆等),其影响者为馆藏图书或其他资料与信息,被影响者则是本馆的所有读者。所以以影响者与被影响者的不同来区分学校教育和其类型的教育是适当的。

根据以上界说,教学活动必是教育活动,教育活动则不一定是教学活动。可见,教学概念是教育概念的下位概念。

狭义的教学概念又是作为狭义教育概念的学校教育的下位概念。

现在我们在狭义的理解下讨论教学与教育的关系。更具体的问题是:教学与一般的、广义的教育有明显的差别,然而,在学校这个范围内,教学与教育还有多大差别呢?或者,再进一步问:在学校里,除了教学之外还有别的什么教育活动呢?

一个更实际的问题是:德育是教学之外的吗?我们知道,有思想品德课程,有政治理论课程,它们常被看做德育的主要组成部分,其基本形式是通过教学展开的,因而不在于教学之外,而在教学之内;除了上述课程之外的其他许多课程的教学也不同程度或在不同意义下起着德育作用,自然也在教学之内;此外还有通过学校隐性课程进行的德育,若将此也延拓为教学之列,那么离开教学的德育就没有什么了。学校的隐性课程与显性课程一道多方面地对学生身心发展起作用,它包含了广泛的德育内容。德育不在教学之外,德育不在课程之外。所以延拓了的教学(即包含了隐性课程在内的教学)几乎等同于学校教育。

我们以四条封闭曲线分别代表教育(I)的外延、学校教育(II)的外延、延拓了的教学的外延(III)、教学(IV)的外延,那么四者之间的关系如右图1.1所示。

按《教育大辞典》(第一卷)的说法,教学是“以课程内容为中介的师生双方教和学的共同活动,是学校实现教育目的的基本途径”^①。我们也可断言:教学与学校教育两者的外延是基本相同的。

学校“以教学为中心”,今天看来似乎是毫无疑问的。然而,中国曾在一个相当长的时间里不能以教学为中心。在一个长达20年的时间里学校无法“以教学为中心”,这是一个非常奇特的现象。

然而,为什么那场浩劫结束之后,特别是1978年根本扭转了那条持续了近20年的错误路线之后,在某些地方、某些单位、某些个人那里还难以确立“以教学为中心”的思想呢?原因如下:

(1) 虽然那些极端荒唐的观点和做法比较容易地被抛弃了,但是由于长期

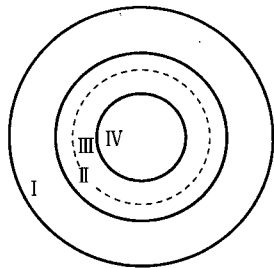


图 1.1

^① 顾明远. 教育大辞典(第一卷). 上海教育出版社, 1990: 178.