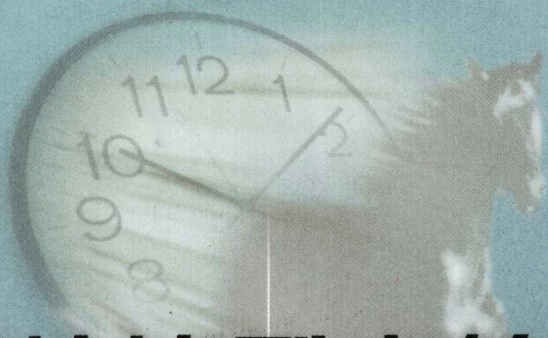


世纪初中国基础教育改革研究丛书

叶 澜 主编



学校转型中的教学改革

XUEXIAO ZHUANXING ZHONG DE JIAOXUE GAIGE

吴亚萍 庞庆举 著

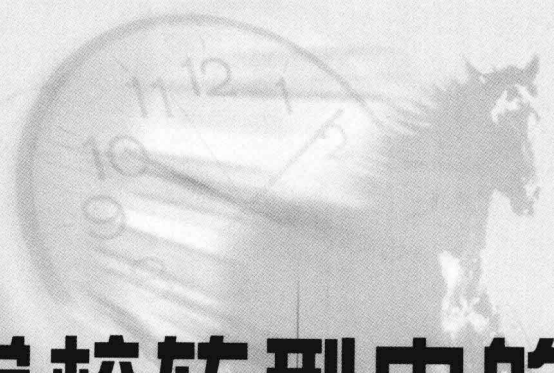


教育科学出版社

Educational Science Publishing House

世纪初中国基础教育改革研究丛书

叶 澜 主编



学校转型中的教学改革

XUEXIAO ZHUANXING ZHONG DE JIAOXUE GAIGE

吴亚萍 庞庆举 著

教育科学出版社

· 北 京 ·

出版人 所广一
责任编辑 罗永华
版式设计 贾艳凤
责任校对 曲凤玲
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

学校转型中的教学改革/吴亚萍, 庞庆举著. —北京: 教育科学出版社, 2011. 9
(世纪初中国基础教育改革研究丛书)
ISBN 978-7-5041-5578-8

I. ①学… II. ①吴… ②庞… III. ①中小学—教学改革—研究—中国 IV. ①G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 264348 号

(世纪初中国基础教育改革研究丛书)

学校转型中的教学改革

XUEXIAO ZHUANXING ZHONG DE JIAOXUE GAIGE

出版发行 教育科学出版社

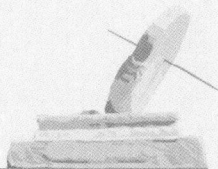
社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号
邮 编 100101
传 真 010-64891796

市场部电话 010-64989009
编辑部电话 010-64989363
网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店
制 作 北京大有图文信息有限公司
印 刷 保定市中画美凯印刷有限公司
开 本 169 毫米×239 毫米 16 开
印 张 15.75
字 数 241 千

版 次 2011 年 9 月第 1 版
印 次 2011 年 9 月第 1 次印刷
定 价 36.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。



本丛书是教育部普通高等学校人文
社会科学重点研究基地华东师范大学基础
教育改革与发展研究所研究项目

本著作是“985工程”基础教育改革与
发展研究基地重大项目“‘新基础教育’
研究与‘生命·实践’教育学派创建”
研究成果之一

世纪初中国基础教育改革研究丛书

编委会

主 编 叶 澜

编 委 杨小微 李晓文 罗黎辉 吴亚萍
吴遵民 李政涛 李家成 王有升
王建军 张俐蓉

总序

叶 澜

还能清晰地记起迎接新世纪曙光时的一份欣喜和期望，如今，新世纪却已跨入了第六个年头。聊以自慰的是，我和我的合作伙伴们，在探索中国基础教育改革之路上没有停步。现在奉献给读者的这套“世纪初中国基础教育改革研究丛书”，就是我们这支“改革小分队”五年研究的成果结集，也是“世纪之交中国基础教育改革研究丛书”^①的延续和超越。

“延续”，集中体现在前后相继的两套丛书在研究主题上的相关性。这不但可以从丛书总称中看出，也表现在两套丛书中部分书名的呼应上。如《“新基础教育”研究史》（本）与《“新基础教育”论》（前）；《学校转型性变革的方法论》（本）与《学校教育研究方法》（前）；《学校转型中的教师发展》（本）与《教师角色与教师发展新探》（前）；《青少年发展研究与学校文化生态建设》（本）与《学生自我发展之心理学探究》（前）；《中国基础教育评价的积弊与更新》（本）和《课程改革与课程评价》（前）等。这种延续本身就反映了基础教育改革的丰富性和艰巨性。

“超越”，主要体现在三个方面：其一，本丛书的主题更集中到中国基础教育的学校转型性变革上。这是研究范围的集聚和对当代中国基础教育变革的趋势与性质认识上深化的表现。其二，在学校变革的研究范围上，增加了学校教育价值取向，以表演的视角解读教育活动，以教育社会学的立场研究理念的力量，以及学校转型中的管理变革、教学改革、信息

^① 该丛书共有著作7本，已由教育科学出版社出版。以下总序中涉及该丛书中的书名加（前），涉及到本次出版丛书的书名加（本），以示区别和便于比较。

技术与学校教育关系的反思与重构等选题，使本套丛书研究的视角和范围更为丰富和相对完整。其三，本丛书力求以当代人类社会发展与国际教育改革趋势为共同背景，将历史、现实与未来联系起来，在理论与实践结合的意义上阐述中国基础教育学校变革的一系列重大问题，在深度上体现对前一套丛书的超越。

本丛书的形成从主题到内容，都与本人主持的“新基础教育”研究课题的深化直接相关，该丛书的作者也都在不同程度上参与了“新基础教育”研究，可以说，“新基础教育”研究过程滋养了这套丛书。但是，丛书写作和思想的资源并不局限于“新基础教育”。我们的目的是对当代中国学校教育改革中的一些重要问题作更为普遍和基础性的研究，同时也反映我们在改革研究中形成的理论、经验和思考，以此和大家共享，并期望引起更多人的探索与研究。

感谢教育科学出版社对我们两套丛书出版的大力支持，使我们 10 年探究的收获有了呈现和存留的平台。感谢所有为这两套丛书出版作出各种支持的各位朋友，你们的努力为丛书增色不少。

期待着各位读者的指点和帮助。

目 录

引言 中国“教学”概念的溯源式解读 / 1

- 一、从“学”“教”到“教学” / 1
- 二、近代学校转型中“教授”式“教学”的引进 / 7

第一编 概述：近代中国学校教学改革

第1章 社会变局中的学制改革 / 13

第一节 社会变局的基本判断 / 13

- 一、危亡与自强 / 13
- 二、兴学与改革 / 15

第二节 学制改革 / 17

- 一、学制改革的背景：废科举、兴学堂 / 17
- 二、“癸卯学制”主要内容及其转型特点 / 18
- 三、近代学制改革的主要影响 / 21

第2章 清末民国时期的学校教学改革 / 24

第一节 清末师范教育的举办与西方教育学思想的引进 / 24

- 一、急办师范与教育学引进 / 24
- 二、日式赫尔巴特学派教学法的引进 / 25

第二节 民国时期教学改革思潮与实验 / 29

一、美国教学改革的引进及其改造 / 29

二、国人自创学校教学法管窥 / 34

三、社会改革试验之学校教学改革举隅 / 37

第二编 择要：当代社会转型中的学校教学改革

第3章 当代国外学校教学改革概览 / 45

第一节 当代美国教学改革简述 / 48

一、20 世纪 80 年代前流派纷呈的美国教学改革 / 48

二、20 世纪 80 年代以来的美国教学改革 / 52

第二节 当代苏俄教学改革举例 / 54

一、赞可夫生平简介及其教学改革实验过程 / 55

二、赞可夫教学改革实验的启示 / 56

第三节 当代国际学校教学改革主要特点概述 / 61

一、教学目标改革上的综合化 / 62

二、教学内容改革上的结构化 / 63

三、教学方法改革上的多样化 / 64

四、教师素养及其发展问题日益突显 / 65

第4章 中华人民共和国学校教学改革简析 / 67

第一节 六十年变革的基本轨迹 / 67

一、新中国前十七年的学校教学改革 / 68

二、改革开放以来的学校教学改革 / 70

第二节 前十七年学校教学改革实验列举 / 72

一、北京景山学校的教学改革实验 / 72

二、“识字”教学实验 / 74

第三节 改革开放以来学校教学改革列举 / 77

一、“自学辅导”实验 / 77

二、上海育才中学教学改革 / 78

三、“青浦实验” / 81

四、教师以学科教学改革为基础的教学方法探究 / 82

第5章 改革的启示与新问题域的思考 / 87

- 一、教学改革中心理学倾向的利弊得失问题 / 87
- 二、教学价值的多重呈现与具体开发问题 / 89
- 三、教学改革及其自身结构与过程的复杂性问题 / 90
- 四、学校教学改革中的古今中外关系问题 / 92
- 五、学校与社会的关系问题 / 93
- 六、理论与实践的关系问题 / 94

第三编 专论：“新基础教育”研究的教学改革

第6章 基于学校教学与生命成长关系把握的价值追求 / 101

- 第一节 学校教学取向中生命价值的缺失 / 101
- 第二节 转型：促进生命主动发展的教学价值重建 / 103
 - 一、学校教学一般层面的共通价值 / 104
 - 二、学科教学特殊层面的独特价值 / 106
 - 三、学科教学育人价值的具体综合 / 108

第7章 基于教学基本要素关系把握的育人资源开发 / 110

- 第一节 教材“文本资源”的开发 / 111
 - 一、教材“文本资源”的原始性贫乏 / 111
 - 二、以构建组织形态为特征的资源开发 / 118
- 第二节 学生“学情资源”的开发 / 130
 - 一、传统教学的“学情资源”贫乏 / 131
 - 二、以具体学生为特征的学情资源开发 / 133

第8章 基于预设与生成关系把握的教学设计 / 148

- 第一节 整体综合意识缺乏的备课方式 / 148
 - 一、以认知目标为取向的“备”教材和“备”教参 / 149
 - 二、以教师活动为主线的“备”教学程序和“备”标准答案 / 149
- 第二节 以整体综合为特征的教学设计重建 / 152
 - 一、教学设计整体综合的含义 / 152

二、教学目标制订的层次设计 / 155

三、教学系统方案的层次设计 / 160

第9章 基于教与学关系把握的教学过程 / 184

第一节 交往互动意识缺乏的教学过程 / 185

一、“以教师为中心”的教学过程观 / 185

二、“以学生为中心”的教学过程观 / 186

三、“教师主导、学生主体”的教学过程观 / 187

第二节 以互动生成为特征的教学过程重建 / 188

一、教学过程互动生成的基本内涵 / 188

二、教学过程互动生成的展开逻辑 / 193

三、教学过程互动生成的教师行为指向 / 204

第10章 基于成事成人关系把握的教学评价 / 214

第一节 研究意识缺乏的教学评价 / 215

一、教学评价中的“脱离”现象 / 215

二、教学评价中的“割裂”现象 / 216

第二节 教学评价的重建：以成事成人作为特征 / 218

一、确立新的评价主体 / 218

二、形成新的评价功能 / 220

三、创建新的参照体系 / 228

主要参考文献 / 238

后记 / 242

引言

中国“教学”概念的 溯源式解读

每当社会发生重大变化，都会带来学校教育、进而深入教学的改革。本书以社会变革背景下学校转型中的教学变革为研究主题。全书从“教学”概念在我国形成的简述始，继而以中国近代社会转型中的教育及学校教学改革为鉴。然后，将当代国际学校教学改革趋势作为背景，梳理了新中国成立以来有影响的学校教学改革研究。在此基础上，将全部的重点放在对我们从事15年之久的“新基础教育”研究中教学改革的深度阐述上。旨在通过以上论述，初建社会转型中学校教学改革时空意义上的概括式认识，并通过“新基础教育”的重点分析，表达我们新的对当代我国学校教学改革的系统认识。

一、从“学”“教”到“教学”

历史乃是变化之中永恒的当下，当下的许多问题，尤其是那些关乎要害的问题，往往可以从历史上找到渊源与演变的旧痕，从中汲取智慧，镜鉴当下。“读史使人明智”，历史资源中蕴涵着丰富的导引当下问题解决的“流向”与“渠道”。就目前的文本来看，一般认为，我国有关“教学”实践的丰富记载较早见于《论语》，“教学”在语汇上的合用记载始于《学记》。就教育机构形态来看，我国“德治”传统对社会“教化”的重视，使得私学在近代以前承担了最广大民众意义上的教育职能。可以说，在一定程度上，

我国近代之前的学校有教育之实，而少制度化教育之规。我国古代学校教育存在形态的独特性使得我国本有的“教学”思想独特而丰富。

（一）我国古代学校形态的产生与演化

在我国，承担教育的专门机构叫“学校”，不叫“教校”。据考，夏商周三代时期已有“庠”“序”“学”等后世学校机构的雏形：“庠”以养老、“序”以习射、“学”重礼乐文化。西周时，学校分为“国学”^①与“乡学”^②两种，而国学又分“大学”^③和“小学”两类。学校教育基本上被贵族统治阶级垄断，史称“学在官府”。

时至东周，列国纷争，大国称霸，旧的社会秩序逐渐被打乱，经济、文化、政治发生了一系列的深刻变革。相应地，“学在官府”的制度化学校教育格局也逐渐走向衰落。一则，诸侯争战、内乱连年，各国统治者关心的主要问题是如何维护政权、扩大势力，无暇顾及学校教育，“国学”“乡学”日渐难以维系而趋于衰废。二则，这期间，“礼乐征伐自诸侯出”，学校教育原有的礼乐秩序等内容在政治意义上的学习价值衰退，辟雍、泮宫、乡学等原有的学校教育机构及其教育内容的重要性也减弱。但是“学在官府”的形式化学校教育衰落不等于学校教育本身的没落，相反，它带来另一种教育教学的逐渐兴起。首先，统治者的无暇顾及使得学校教育开始寻找新的发展可能。其次，社会格局的急剧变动、政治权力的频繁转换，也需要新的学说、新的人才。于是，适应新的社会需要的教育形态——私学兴起了。

私学的兴起，需要三个基本条件：有适应时代需要的可教学的内容、有需要教学的人和能够从事教学的人。在贵族统治阶层内部纷争中失败的一方被迫流亡他处，没落贵族的流亡导致了学术的下移、扩散，史称“天子失官，学在四夷”。这为民间举办教育教学活动提供了条件。社会流动带来“士”阶层的发展。“士”与农、工、商并称“四民”。“士”一般不务农、不做工、不经商，而是脱离一般意义上的生产劳动，凭借其所掌

① 设在西周王都和诸侯国的学校，是大贵族子弟的学校。

② 设在各地，是一般贵族子弟的学校。

③ 周王的大学称“辟雍”（也叫“学宫”），诸侯的大学称“泮宫”。

握的学术文化及政治、军事、外交等特长，为权贵服务，可能显贵亦可能潦倒，尤其是在变动的时代。所以，“士”虽为“四民”之一，但穷困潦倒时却可能连普通的农、工、商都不如；而“士”一旦被统治阶层所用，却可能爵高禄厚，其显贵尊荣又绝非农、工、商可以攀比。这一特殊地位决定了“士”阶层的主要活动是“学”与“仕”：从事教学、学术研究、做官从政。辅政理国是其理想追求，退而求其次，则从事教学和学术研究。要成为“士”，须拜师学艺。“仕而优则学，学而优则仕”，“学”与“仕”的关系代表了学术与政治的分离与合作。总之，“士”阶层的崛起为私学提供了师生双方的办学需求与可能。至春秋末战国初，私学日盛，尤其是儒、墨两家私学渐成流派，史称“儒墨显学”。这不仅形成了我国古代诸子百家学术争鸣的辉煌，而且因教育教学的发展，促使我国第一篇教育专论《学记》诞生。

至西汉，我国传统学制基本成型，此后相对稳定。我国传统学校体系分官学、私学，官学包括中央官学、地方官学；私学包括书馆和经馆。其中，官学以有文化知识基础的青年或成人为教育对象，以儒家经典为教育内容，旨在培养、拔擢统治者所需的人才。私学不仅承担对儿童的启蒙教育（书馆），而且承担民族文化的研究、传承（经馆）。其教育对象更广泛，教育内容也更多样。隋唐明清以来，随着科举、八股的兴起，学校教育日益功利化，选拔重于培养，直至学校因其内在价值废弛而异化、而虚荒、而遭到批判。“所谓学校者，科举器争，富贵熏心，亦遂以朝廷之势利一变其本领；而士之有才能学术者，且往往自拔于草野之间，于学校初无与也”^①。

（二）“教学”概念的产生与成型

“教学”合用之前，“学”字比“教”字更早地被广泛使用。

首先，从字形上看。众所周知，中国文字以形声字为主，其基础是“形”，或者说是简化了的“象”。据考，商代甲骨文中已有“教”“学”二字，且各有多种写法，但都有一个“爻”字作为基本形，现在“学”

^① 黄宗羲·明夷待访录·学校[G]//孟宪承·中国古代教育文选·北京：人民教育出版社，1985：315-317。



的繁体写法“學”字的部首里面还是有个“爻”。而“爻”是《易》中“卦”的基本笔画。《古文尚书·兑命下》中有“斆学半”的用法，其中“斆”读作“xiao”（四声），是从“学”字演化出来的“教”字。这说明了两点：一是“教”“学”二字具有同源性，“教”“学”关乎文化的直接传承；二是“教”从“学”中演化而来，“学”在“教”之前。自发主动的“学”与有意识地组织起来作用于他人的“教”，在认识层面上的呈现有先后。

其次，从经典文本的使用频率上看。就《论语》和《学记》中“教”“学”二字的出现频率而言，在《论语》中，“教”字出现7次，“学”字出现64次（“教”“学”比约为1:9）；在《学记》中，“教”字出现19次，“学”字出现47次（“教”“学”比约为1:2.5）。结合上面的字形考察，可以看出：在两字合用之前，“学”字比“教”字在经典著作中更多地被使用，“教”字是从广义的“学”字中脱胎而出的。何以在先秦教育类经典中，“学”字先于且比“教”字更多出现？《易》中的一段话提供了一种解释。《易·蒙卦第四》“彖曰”中有言：“匪我求童蒙，童蒙求我。”强调的是“学”者的主动“求”“问”。这表明“教”是应“学”的需求而起的一种行为，故在字义上“教”由“学”引出就是关系使然。《道德经》讲“为学日益，为道日损”，论及“教”时却常常说的是“不言之教”。“学”在“教”前，一则和古代教育文献中论述比较多的是成人修身有关，二则与教化实践中“化”的潜移默化、“以不教者教人”思想有关。

古代的“学”，可作为名词，也可作为动词。作为名词的“学”，主要是学习场所，如“庠”“序”“学”“校”；作为动词，意义比较宽泛，如“学而时习之”“学而知之”，包括道德践行、知识技艺的学习等。以“学”论“教”是中国古代教育思想论著中的常态，也内含着中国教学思想在起源上的独特性。

“教学”合用自《学记》始，不仅在字面上合用，在意义上也丰富起来，由此引发后来者诸多阐发和引申。《学记》首先是论“学”的，“君子如欲化民成俗，其必由学”，“人不学，不知道”。由“学”而论“教”，直至提出著名的“教学相长”，并从更古老的《古文尚书·兑命下》中的“斆学半”寻求命题的依据。就《学记》中的论述看，“教学相长”已经



在明确的原始含义基础上，生发出了多层面的关于“教学”的丰富涵义^①。

①“虽有佳肴，弗食不知其旨也；虽有至道，弗学不知其善也。是故，学然后知不足，教然后知困。知不足，然后能自反也；知困，然后能自强也。故曰：教学相长也。《兑命》曰：‘学^②学半’，其此之谓乎！”

这里首先以“喻”的方式，即比兴手法，阐明了教学的价值：学而知“道”，学为“善”。《学记》开篇所论的就是广义上的教学（或曰教育）的价值，包括对当政者、对国家和对个人的价值。然后提出了古老而著名的“教学相长”。《兑命》里的意思，直译就是教和学各占一半，即“教”别人可以有益于自己的“学”，可以“教”当“学”之半。不难看出，此处“教学相长”的基本含义是指存在于一个个体自身的“教”与“学”两种活动能够相互促进，从而该个体能够不断向学、向善，自反、自强；并不是指教者和学者之间的教与学相长——此种理解是后人按照自己的理解作出的解释。此处主要指的是教者，即要求教者自身要坚持自己的“学”，并在“教”中因知困而自强。但此处的教者，还不是后世意义上的职业教师，而更多的是一名“士”，是以“道”教人的学者。简言之，这个能够自我教学相长的个体是个以“学”者身份“教”人的人。这样的古代教师形象的典型代表是孔子。他不仅提出“温故而知新，可以为师矣”^③的教师标准，表明为师者需要不断学习、更新自我，而且留下了“学而不厌，诲人不倦”^④的教师形象，把“好学”与“诲人”有机地统一在教师身上。特别耐人寻味的是，敏行慎言的孔子，曾经极其罕见地“自夸”“十室之邑，必有忠信如丘者焉，不如丘之好学”^⑤，可见他对教者必须好学是极端重视的。《学记》里的教师也有此特征，他学而不厌，以教促学，是个不断在“教”中“学”的教者。可见，我国古代教育文献里的教师形象值得我们深思，尤其是在教学改革遭遇教师发展瓶颈的时候。

① 以下引号内句子均出自《学记》。

② 这个“学”字，古字写作“斆”，借用为“教”字。

③ 《论语·为政第二》。

④ 《论语·述而第七》。

⑤ 《论语·公冶长第五》。

这是从教师个体意义上谈论教学相长。

②“大学之教也，时教必有正业，退息必有居学。不学操缦，不能安弦；不学博依，不能安诗；不学杂服，不能安礼；不兴其艺，不能乐学。”

这是从时间和内容方面阐述教学的组织问题，类似后来的课程问题。教者需要把学者的课内研习和课外修习结合起来，使学者在诗书礼乐等方面既能够知道，又能够实行。教师的正业之“教”与学生的退息之“学”结合起来，“学”道与践“习”结合起来。这是从相对静态的课程组织意义上谈论教与学的关系，论述视角从“教”出发，但教的要求则落到了“学”。在此，“学”依然具有中心地位。

③“君子知至学之难易而知其美恶，然后能博喻，能博喻然后能为师。”“记问之学，不足以为人师。”

这是对为师提出的要求，教者需要懂得学者学习意义上的差异，才能多方引喻、指导，长善救失，也方可称为“师”。在此突出了对教师的要求。与“知至学”相关，尤其指出为人师者不能停留于“记问之学”。

④“善学者，师逸而功倍，又从而庸之。不善学者，师勤而功半，又从而怨之。善问者如攻坚木，先其易者，后其节目，及其久也，相说以解。不善问者反此。善待问者如撞钟，叩之以小者则小鸣，叩之以大者则大鸣，待其从容，然后尽其声。”所以教者“必也其听语乎！力不能问，然后语之。语之而不知，虽舍之可也”。

这是从为学的角度来谈论教学中对师生的要求及其因此而形成的关系。文中对“学”者的要求是勤问、主动问、善问。对“教”者的要求是善“待”、按问而答，而不是一股脑儿地灌输。但“教”者也要根据“学”者的实际情况采取相应措施，当感到“学”者力不能问时，则要语之；若说了还不明白，放弃也并非不可。然后通过“问”和“待问”两类主体的教学活动，具体呈现出古代认同的良好师生关系。不难看出，“学”者与“教”者是相互影响的，善学的“学”者不仅让“教”者省心并能够学得好，而且尊敬“教”者，把自己的长进归功于“教”者，不善学的人反之。关于师生教学过程中教与学相互作用关系的进一步的具体化阐述，区分了好与坏的教学的基本差异。

由此，我们可以作出以下一些基本归纳：首先，我国古代对于“教学”的论述是研究“学”为先，是以“学”为基础的对“教学”的认识，