



基础教育的传统与创新丛书

主编 / 黄书光

移植与重建

中国中小学教学的

话语转换

黄忠敬 等著

山东教育出版社

YIZHI YU CHONGJIAN



国家“985工程”华东师范大学当代中国基础教育发展创新基地建设项目

基础教育的传统与创新丛书

主编 / 黄书光

移植与重建

中国中小学教学的

话语转换

黄忠敬 等著

山东教育出版社

YIZHI YU CHONGJIAN



图书在版编目(CIP)数据

移植与重建:中国中小学教学的话语转换/黄忠敬等著. — 济南:山东教育出版社,2007
(基础教育的传统与创新丛书)
ISBN 978-7-5328-5835-4

I. 移... II. 黄... III. 中小学—教学管理—教育史—中国 IV. G637.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 170647 号

基础教育的传统与创新丛书

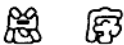
移植与重建

中国中小学教学的话语转换

黄忠敬等 著

主 管: 山东出版集团
出版者: 山东教育出版社
(济南市纬一路 321 号 邮编:250001)
电 话:(0531)82092663 传真:(0531)82092661
网 址: <http://www.sjs.com.cn>
发行者: 山东教育出版社
印 刷: 山东新华印刷厂
版 次: 2007 年 12 月第 1 版第 1 次印刷
印 数: 1—3000
规 格: 787mm×1092mm 16 开本
印 张: 19.75 印张
字 数: 309 千字
书 号: ISBN 978-7-5328-5835-4
定 价: 32.00 元

(如印装质量有问题,请与印刷厂联系调换)



现代意义上的中国基础教育已走过了百年历史。百年来,中国基础教育始终在东西方文化的剧烈冲突与交融中向前迈进。这其中既有沉痛的教训,又不乏可贵的经验。当代基础教育的理论创新不可能无中生有,而只能是植根实践基础上的历史传统之现代转化与学术再创造。为了多角度、相对系统深入地剖析中国基础教育的变革历程、基本特点、主要症结和发展路向,本丛书将研究思路定位于面向现实和未来的史论结合的动态研究。在研究过程中,既需要查阅大量的相关历史文献资料,包括以往正统史学所不屑一顾的下层民间资料,尽可能地回到真实的“历史场域”;又要求深入了解当代基础教育改革实际,直面全球化背景下的火热生活,使理论与实践互动并行;全方位地反映 20 世纪中国基础教育改革的艰难行程,寻找其发生发展的内在逻辑和运行机制,并努力就相关重大问题提出自己的独立判断和对策建议。

为了使研究对象相对集中,我们精心选择了基础教育领域中最具活力的教师发展、德育变迁、课程改革、教学话语、私人办学等核心要素进行专题性的历史考察和理论分析,旨在推动当代中国基础教育的转型性变革和教育现代化事业的实质性进展。具体而言,本丛书(首批书目)由如下 5 本著作组成:

1. 《回溯与展望:中国中小学教师发展的世纪转型》(卜玉华著)
2. 《变革与创新:中国中小学德育演进的文化审视》(黄书光著)
3. 《冲突与融合:中国中小学课程改革的文化路向》(李彦荣著)
4. 《移植与重建:中国中小学教学的话语转换》(黄忠敬等著)
5. 《传统与再生:中国私立和民办中小学的本土成长》(马镛著)

如上 5 本著作的撰著者都是华东师范大学毕业的教育学博士,现在都

是教授或副教授，分别来自教育史和教育学原理专业，略有不同的专业知识和学术背景恰好满足了本丛书研究“史论结合”的初衷。不过，作为学术专著，我们并不希望强求一律，而是在基本认同“传统”与“创新”辩证统一关系的前提下，主张以历史唯物主义和辩证唯物主义为方法论的指导思想，借鉴历史学、教育学、社会学、文化学、人类学等多学科最新研究成果，综合采纳历史叙事、逻辑分析、理论比较、个案剖析、实践体验等研究方式，充分挖掘各自的学术特长，自由地释放各自的学术潜能，对自己所确定和心仪的研究对象进行深层次的学术批判、反思、前瞻与重建，力求提出自己独树一帜的学术见解。

面对共同的学术理想，我们志趣相投，意气风发，研究态度也非常认真投入，相互之间常常为一些学术细节问题争论不休，整个研究过程呈现出一种勃勃向上的生机与灵动的良好状态。但需要指出的是，我们所选择的5个专题及其研究路径毕竟为前人所较少涉足，具有相当的研究难度，也具有一定学术挑战性和开拓性。我们选择的视角、方法与研究框架是否合理？所把握的核心问题和本质内涵是否准确？所做出的考证和分析是否得当？所推断的预测与展望是否合乎实际？凡此种种，我们虽然已尽了心中的良知与天平，但最终做出审判的还是读者诸君的敏锐眼光。热切地期待着专家、学者们的真诚批评与指正。

感谢山东教育出版社一如既往的支持和帮助。在本丛书出版之际，特向山东教育出版社的领导和编辑们致以崇高的敬意和深切的谢意。

华东师范大学基础教育改革与发展研究所 黄书光

2007年9月1日

目 录

总 序	(1)
导 论	(1)

第一编 传统教学话语

第一章 引进与根植	(21)
第一节 引言	(21)
一、赫尔巴特传统教学话语	(21)
二、以日为师的历史渊源	(24)
第二节 传统教学话语的引进	(26)
一、理论介绍	(26)
二、简单模仿	(30)
第三节 传统教学话语的推行	(33)
一、直接移植	(33)
二、实际应用	(35)
第四节 传统教学话语的盛行	(39)
一、全面推广	(40)
二、融会变通	(42)
第二章 批判与继承	(46)
第一节 传统教学话语“降温”	(46)
一、实用主义教学话语对传统教学话语的冲击	(46)
二、传统教学话语在实践中继续通行	(49)
第二节 传统教学话语在新民主主义教育中延续	(54)
一、新民主主义教学思想对传统教学话语的扬弃	(54)

二、传统教学话语在新民主主义教学实践中的体现·····	(59)
第三章 发展与变迁 ·····	(64)
第一节 传统教学话语“苏化” ·····	(64)
一、苏联教育家对传统教学话语的继承与改造·····	(64)
二、全面学习“苏化”传统教学话语·····	(68)
第二节 对“苏化”传统教学话语的批判 ·····	(75)
一、口诛笔伐·····	(75)
二、彻底否定·····	(77)
第三节 “苏化”传统教学话语复兴 ·····	(79)
一、理论复苏·····	(80)
二、在教学实践中的普遍运用·····	(81)
第四章 突破与反思 ·····	(86)
第一节 传统教学话语“中国化” ·····	(86)
一、传统教学话语的传承·····	(86)
二、“中国化”传统教学话语与实践·····	(88)
第二节 对传统教学话语的突破 ·····	(93)
一、冲突与质疑·····	(93)
二、探索与突破·····	(96)
第三节 传统教学话语百年回顾 ·····	(102)
一、传统教学话语的三起三落·····	(103)
二、传统教学话语的两次移植·····	(106)
三、传统教学话语的“重建”·····	(107)

第二编 现代教学话语

第一章 移植与试验 ·····	(113)
第一节 现代教学思想的移植与试验 ·····	(113)
一、杜威教育教学思想的引入与传播·····	(113)
二、杜威教育教学思想的影响·····	(120)
第二节 现代教学法的移植与试验 ·····	(128)
一、设计教学法的引入与试验·····	(132)
二、道尔顿制的引入与试验·····	(146)

三、设计教学法与道尔顿制在中国试验的总结	(155)
第二章 探索与创新	(159)
第一节 陶行知对现代教学的探索与创新	(160)
一、“教学做合一”——“生活即教育”、“社会即学校”	(161)
二、晓庄师范——山海工学团——育才学校	(170)
第二节 陈鹤琴对现代教学的探索与创新	(184)
一、陈鹤琴的江西教育教学试验	(186)
二、陈鹤琴的十七条教学原则	(190)
三、陈鹤琴的教学四步骤法	(196)
第三章 离弃与重建	(199)
第一节 对实用主义教育思想的批判与离弃	(199)
第二节 现代教学话语的反思与重建	(208)
第三节 小 结	(218)

第三编 多元教学话语

第一章 教学话语走向多元的背景	(220)
第二章 教学话语发展的多元历程	(223)
第一节 教学话语的多元发展阶段	(223)
一、以“恢复与重建”为特征的教学多元	(223)
二、以质量为核心、以素质教育为导向的教学多元	(226)
三、以人的发展为核心、以公平为目标的教学多元	(227)
第二节 教学话语多元化的体现	(229)
第三章 几种有影响的教學话语	(238)
第一节 对话教学	(238)
一、对话教学的发展历程	(238)
二、对话教学的理论探索	(244)
三、对话教学的实践探索	(249)
第二节 探究教学	(255)
一、探究教学在我国的发展与探索	(255)
二、探究教学中几个争议问题的探索	(259)
第三节 反思性教学	(268)

一、反思性教学在我国的发展历程	(268)
二、反思性教学中的几个关键问题	(271)
附录一 20世纪主要的教学论著作	(286)
附录二 百年中国教学理论的重要刊物	(292)
附录三 全国教学理论专业委员会十届年会会议综述索引	(298)
附录四 主要参考文献	(302)
后 记	(310)

导论 百年中国教学话语

古人云：以史为鉴，可以知兴替。历史是一面镜子，只有正视历史才能面向未来。百年的中国教学是在东西文化的剧烈冲突与碰撞中向前发展的，是在东西教育思想的交流与融合中曲折前进的。那么，中国教学理论发展的大致情况如何？它要解决的核心问题是什么？中国教学理论发展的内在逻辑怎样？如何在继承的基础上进行创新？如何在移植的基础上进行重构？本书就试图来回答这些问题。

一、“传统”与“现代”

“传统”与“现代”是相对的概念，因而，传统教学与现代教学也不可避免地具有相对性。一般而言，对“传统教学”与“现代教学”的界定，目前存在三种不同的观点或视角：（1）从生产关系的视角来界定。认为中国古代的教学理论即为传统教学理论，近代随着西学东渐的发展逐渐萌芽了现代教学理论，它是随着现代教育的发展而发展起来的，从具体时间来说，中国现代教学诞生于20世纪初期。（2）从生产力的视角来界定。认为教学总是与一定的社会生产力相适应的。把前现代社会的生产力相对落后时期的教学理论，称之为传统教学理论，适应现代工业社会的需要而逐渐发展起来的教學理论，称之为现代教学理论。（3）从话语的视角来界定。这主要以西方教学理论发展史为着眼点。在西方教育史上，“传统教育”与“现代教育”是指两种不同教育理论的话语，与之相对应的就形成了“传统教学话语”与“现代教学话语”。一般来说，以赫尔巴特为代表的教学理论被称为“传统教学话语”，以杜威为代表的教学理论则是“现代教学话语”。这三种观点立场不同、内容各异，各自从不同角度来剖析教学理论的发展，无所谓对错优劣。尽管观点不同、内容各异，但也不是一点联系也没有。事实上，再深入地分

析一下,它们之间存在一定的相关性。根据历史唯物主义的观点,生产力决定生产关系,经济基础决定上层建筑,就此而论,所有三种观点都必须考虑到社会的发展状况与时代特征的因素,毕竟理论来源于实践,而实践也反映了理论。

本书偏向于把我国教学理论的发展理解为两种不同的话语体系,在不同的历史发展时期,这两种话语体系此消彼长,并相互融合,共同推进着教学理论的发展。这尽管有些简单化的嫌疑,但毕竟遵循了教学理论本身发展的规律,比较符合我国教学理论发展的实际状况,同时还考虑到其他一些方面的因素:第一,这种视角避免了一种意识形态的偏见。也就是说,“传统”与“现代”只是代表了两种不同的教学理论的话语,并没有意识形态的偏见,“传统”并不意味着落后,传统教学也有许多有价值的东西,我们总是生活在自己创造的传统之中,不能脱离传统或生活在传统之外,而且传统对过去、现在乃至将来都发挥着重要作用;“现代”也并非意味着先进,现代教学也会存在诸多弱点。第二,从我国百年教学发展的实然状态来看,百年来中国教学理论始终是在东西方文化的冲突与融合中向前发展的,“移植”与“重建”构成了百年中国教学发展的主题,而这个主题又是紧紧围绕着传统教学话语与现代教学话语来进行的。只有深入分析这两种话语在中国的发展过程,才能清晰地理出中国教学理论错综复杂的关系。第三,从教学的逻辑起点来看,传统教学理论强调“教”,现代教学理论强调“学”,二者刚好构成了相互冲突又相互依存的矛盾体。正是在这种冲突与融合过程中不断推动着教学理论的发展。因而,不同历史时期教学理论发展侧重点的不同正好反映了教学改革的一种钟摆现象与融合的趋势。正如我们在一片森林中行进,当我们奋力寻找前面的道路时,不知不觉中又回到了原处。尽管历史的车轮永远也不可能重复(回到原点),但有时会出现惊人的相似。中国的百年教学也是在曲折的钟摆过程中向前发展的。那么它的发展历程到底如何呢?

二、历程与阶段

尽管目前对百年来中国教学发展历史的分段存在着分歧,但多数是大同小异,基本的内核与精神实质是一致的。作为教育的一部分,教学往往与教育有着不可分割的联系。因此,本书对教学发展阶段的划分主要依据教

育的发展阶段。从1901年到1919年,主要是以引进赫尔巴特为代表的传统教育派教学理论为主;从1919年到1949年,是以引进杜威为代表的进步教育派教学理论为主;建国初期到1978年,以引进苏联教育理论为主,特别是凯洛夫《教育学》的五段教学法广泛流传、影响很大,并进行探索教育理论中国化问题的努力;1978年改革开放之后,教学理论走向多元化,出现多种话语融合的趋势,这时不再仅仅满足于教学理论如何中国化,而是致力于如何建立中国自己的教学理论。具体而言,可以分为这么几个发展阶段:

(一) 第一阶段(1901—1919)

自近代以后,中国开始被迫慢慢融入世界的体系。由于中日甲午战争中中国的落败,使国人如梦初醒,开始向日本学习,所以当时西方教学理论的传入主要途径是取道日本。从世界范围来看,当时世界上颇有影响的是赫尔巴特的教学理论,其在19世纪后期与20世纪早期达到全盛时期。通过赫尔巴特弟子的努力,开展了一场轰轰烈烈的赫尔巴特运动,并形成了赫尔巴特学派,各国纷纷成立了赫尔巴特研究学会或俱乐部,学派成员也迅速增加,这样,赫尔巴特教育理论逐渐风靡全球。正是在这种国际背景下,日本自明治维新开始向西方学习之后,在教育界也多崇尚赫尔巴特的思想。所以很多教育学者对赫尔巴特的教育理论推崇备至,表现之一就是毫无保留地吸收赫尔巴特学派的五段教学法,强调教学的形式步骤,认为教学是由目的到手段的过程,并主张在教学实践中加以运用。表现之二就是学者在著书立说时,把赫尔巴特学派的教学理论融入自己的教学理论体系之中。表现之三就是当时日本教育界的领军人物大都是赫尔巴特思想的追随者,很多人物曾专程到德国学习赫尔巴特的思想,这些留学生回国后开展了赫尔巴特运动。赫尔巴特的教学理论对日本的影响由此可见一斑。

当国人在痛定思痛后认为有必要向日本学习时,也正是赫尔巴特教学思想在日本盛行的时候,所以赫尔巴特教学思想由日本传入我国,并对我国产生了重大的影响。其中主要通过以下几种途径:一是大量翻译日本的教学著作,据《译书经眼录》统计当时译书情况,1902年至1904年,共译书533种,其中译自日本为321种,占总数的60%,译学校类书共48种,其中译自日本的达39种,占总数的81%;二是进行人员交流,不仅派出考察团到日本进行实地考察,而且聘请了许多日本教员来华任教;三是自编教材,随着教学理论的发展,教育界的一些有识之士已不再满足于翻译日本书籍,而是自

已试图编制适合本国国情的教学参考书,尽管数量不是很多,但毕竟是本土化的初步尝试,它对形成我们自己的教学理论打下了一定的基础。

赫尔巴特教学理论对我国的影响可以从以下几个实例得到验证:第一,京师大学堂师范馆招生时其中有一份试题是“教育学以伦理学、心理学为根据,试阐其理”,而这正是赫尔巴特《普通教育学》的理论依据,也是“科学”的教育学的坚实基础。第二,成立于1905年的学部当年为译学馆甲班学生毕业时命的教育学试题之一是“莱因瓦之五教段,能一一举之否”。“五教段”是赫尔巴特教学理论的核心思想。第三,当时各地纷纷成立的师范馆所使用的教材也主要是赫尔巴特学派的教学理论。

这种理论之所以如此受到欢迎,除了与我国当时的教学理论贫乏、极需要教学理论的指导有关外,也与它满足了当时我国正由旧时私塾的个别教学转变为班级授课制的实践需要有关。老师在不知如何从事教学的情况下,这种程式化、模式化的教学过程为教师提供了一种教学技巧。翻译日本书籍以及移植赫尔巴特的教学理论对我国教学理论的发展起到了一定的作用,但它毕竟停留在简单移植与模仿的初级阶段。而且由于赫尔巴特理论本身的缺陷,所以在1919年以杜威为代表的现代教学话语传入之后,赫尔巴特的理论在相当一段时间内逐渐式微了。

(二) 第二阶段(1919—1949)

早在20世纪初赫尔巴特教学理论在中国盛行的时期,杜威的教学思想已经在我国传播了。蔡元培是较早在国内宣传杜威教育思想的人物之一。他对杜威提倡的教育结合生活、教育联系民主的观点极为推崇,不仅努力地进行宣传,而且还将其付诸实践。如1912年,蔡元培在《对于新教育之意见》中,以及他1915年在巴拿马举行的“万国教育会议”上提出的《1900年以来教育之进步》,1918年在天津中华书局“直隶全省小学会议欢迎会”上的演说《新教育与旧教育之歧点》,还有1919年杜威来华前,在北京青年会的演说《贫儿院与贫儿教育的关系》中,都谈到了杜威的教育思想。时任教育总长的蔡元培在1912年进行学制改革时将“实利主义”教育也列为教育宗旨之一。另外还有黄炎培、胡适、郭秉文、蒋梦麟、陶行知、陈鹤琴等在杜威来华之前都或多或少地介绍过杜威的教育思想,一些教育杂志如《教育杂志》、《新教育》、《教育潮》等也开始不断地刊登介绍杜威实用主义教育思想的文章。

及至杜威来华讲学之后,他的教育教学思想在中国达到高潮。从1919

年4月30日到1921年7月11日,杜威在华讲学二年零两个月,先后到过奉天、直隶、山西、山东、江苏、江西、湖北、湖南、浙江、福建、广东等11个省区,讲演多达200余次。其中较为著名的是以北京大学为基地的“五大演讲”和1920年在南京作的题为“教育哲学、哲学史、实验伦理学”的三大演讲。这一系列的演说,全面而深入地介绍了杜威实用主义的教育学说。除了杜威本人在华讲学时的宣传外,杜门弟子的大肆宣传和提倡,孟禄、推士、麦柯尔、柏克赫斯特、克伯屈等杜威的后来者的推波助澜,使杜威实用主义教育思想在中国形成了一股热潮。

主要表现在:(1)大量有关教育教学理论著作与教材的出版。这一时期大量出版的教育理论专著和教材绝大部分受到实用主义的影响,或直接取材于实用主义学说(如王炽昌编《教育学》,中华书局1922年版),或对杜威学说推崇备至(如庄泽宣著《教育概论》,中华书局1928年版),有的虽然主旨不在实用主义,但是仍参酌杜威学说(如钱亦石编《现代教育原理》,中华书局1934年版)。(2)各种报刊对杜威演讲与杜威思想的宣传。《教育杂志》、《新中国》、《晨报》、《时事新报·学灯》、《新青年》、《民国日报·觉悟》、《东方杂志》等各大报刊,纷纷刊登杜威的演讲稿以及介绍杜威思想的文章。(3)影响新学制的改革。20世纪20年代的《壬戌学制》从学制的酝酿、过程、体系、内容等方面来看无不体现着实用主义的教学思想。尤其是废除教育宗旨而代之以七项标准,体现了杜威的“教育无目的论”、“教育即生长”的思想,从七项标准的具体内容来看(适应社会进化之需要;发挥平民教育精神;谋个性之发展;注意国民经济力;注意生活教育;使教育易于普及;多留各地方伸缩余地)也体现了杜威思想“教育即生活”、“学校即社会”、“儿童中心”的精神。新学制的课程标准也规定了要实行学分制,开设选修课,并将高中的课程分为普通课与职业课,兼顾升学与就业,这也反映了当时开始尊重学生个性的思想。(4)对实践的影响。实用主义教学理论传入后,国内掀起了教学改革和实验热潮,设计教学法、道尔顿制、文纳特卡制、葛雷制、德克乐利教学法等以儿童活动为中心的各种新教学方法相继在我国开展了声势浩大的实验。这些实验和宣传开展得轰轰烈烈,尤以设计教学法和道尔顿制影响最大。以南京高师附小为代表的一批学校也开始实践杜威的教育思想。

杜威离开中国后,他的教育思想的影响持续存在。一些杂志如《中华教

育界》、《教育杂志》、《儿童教育》等继续刊登有关实用主义教学思想的文章；20世纪三四十年代，杜威的一些重要的教育著作如《我的教育信条》、《学校与社会》、《儿童与课程》、《我们怎样思维》、《民本主义与教育》、《经验与教育》等也陆续翻译出版。一些学者也开始把杜威的教育教学思想融入自己的著作与教材之中，如王炽昌编的《教育学》，庄泽宣著的《教育概论》，汪懋祖编著的《教育学》，孟宪承编著的《教育概论》，吴俊升、王西征编著的《教育概论》等等。这些都在一定程度上说明，杜威的教育思想几乎占领了高校的教育学讲坛，有些高校还专门开设了介绍杜威的课程，如胡适在北京大学就开设了“杜威著作选读”这门课程。除此之外，受杜威等实用主义理论的影响，我国的教育教学研究方法也发生了转变：教育统计、教育测量、教育调查、教育试验等风气渐起，实证的、科学的方法在教育研究中的使用逐渐增多。

必须指出，尽管杜威的教学思想被引进与移植到我国，但并不像第一阶段的直接移植与简单模仿，这时已经出现了如何把国外教学理论进行本土化的思考。这是十分可喜的现象，陶行知与陈鹤琴就是其中的杰出代表。陶行知对盲目引进与机械实践甚为不满，指出取形失神的结果不过是以“洋八股”取代“老八股”。不管是“老八股”还是“洋八股”，都不适合中国国情，对教学实践来说，也是有害的。从而创立了“生活教育”的理论，强调教学做合一、生活即教育、社会即学校等，并创立晓庄师范学校、山海工学团、育才学校等，并亲身实践这些理论。陈鹤琴的“活教育”思想以及在江西省实验幼稚师范的实验都体现了一种可贵的本土化探索的努力。“活教育”强调三个方面的内容：做人、做中国人、做现代中国人（目的论）；大自然、大社会都是活教材（课程论）；做中教，做中学，做中求进步（方法论）。这些立足于本国教学实践的探索对发展我国的教学理论起到了重要的推动作用。

尽管实用主义教育理论在当时相当盛行，但它并没有完全取代赫尔巴特的教育理论，赫尔巴特及学派的影响仍然不小，尤其是在学校层面的实践领域，所以有学者指出，“从清末废科举，兴学校开始，又从日本学来了赫尔巴特的传统教育思想和方法，后来虽然曾受到实用主义教育思想的冲击，但是在教育实践中，从思想到形式基本上还是传统教学的一套”。^① 是否真如

^① 黄济著：《雪泥鸿爪：黄济教育文选》，北京师范大学出版社2001年版，第66页，原载《试论传统教育与现代教育》，《北京师范大学学报》（社会科学版），1986年第5期。

此所说尚待进一步考证,但传统教学理论虽然受到现代教学理论的强烈冲击,但在我国教学实践中仍然发挥着重要作用,这一点是确凿无疑的。其中的重要一点就是五段教学法一直影响着广大中小学教师的实践教学。

这时的教学理论不再像以前那样总是一枝独秀,而出现了初步混杂的局面。一方面,现代教学理论从一开始产生,就是传统教学理论的对立面,它批评赫尔巴特传统教学理论是经院式的、形式主义的,没有从社会实际出发,不注重教育的实效;过分考虑对学生灌输知识,不注重学生的主动性和创造性以及独立思考和实际操作能力的培养;教学内容守旧僵化,不适应社会生产力和科技发展的需要;传统教学理论造成固定不变的学校生活和呆板的组织管理形式,对学生产生精神上的束缚和压抑,忽视儿童人格和个性的养成,也不适应社会的变化,等等。在批判的基础上,提出了“儿童中心”、“教育即生活”、“学校即社会”等理念,这种渗透着民主、自由的思想正好契合了20世纪初中国教育界忽视学生的主动性和个性,教学内容严重脱离社会实际和生活实用等教育教学改革的需要。另一方面,现代教学理论本身也存在不少的缺陷。它不利于系统知识的学习,过分注重学生的兴趣与体验而导致了教学质量的下降,因此也引来不少人的批判与反思。相反,传统教学理论由于其模式化、操作性强,有利于系统知识的传授,在班级授课制中比较有实效等优点而仍然活跃在教学舞台上。同时,考虑到当时内忧外患、社会动荡、政局不稳、战火不断、资源匮乏、民生艰难的现实状况,普及教育只是一种愿望或者口号而已,连绵的战乱使国家维持与发展教育显得颇为不易。师资、校舍、教材、资金的严重不足,对各种资源要求较高的“新教学方法”显然不能适应现实,只能在城市中的实验学校试验一番而已,而五段教学法、单级教学等传统的教学方法因花费较少、教学效率相对较高等原因,仍在广大的中小学校中发挥着作用。

(三) 第三阶段(1949—1978)

建国后相当长一段时间内教学理论的发展并不是一帆风顺,而是异常曲折的。建国初期对实用主义教育思想进行批判并“以俄为师”,全面学习苏联凯洛夫的《教育学》。中苏关系恶化后,凯洛夫教育学受到批判,同时全盘否定旧教育,打破旧教育,以无产阶级的政治斗争来取代教学的规律,出现政治化、教条化、机械化的极端倾向,这种情况一直到“文化大革命”结束。具体而言,在此阶段有几个重要的方面是不得不引起关注的:

1. 以俄为师,全面学习苏联的教学理论与经验。早在1945年,毛泽东就说过:“苏联创造的新文化,应当成为我们建设人民新文化的范例。”建国初,刘少奇曾指出中国人民的革命,过去是“以俄为师”,今后建国同样也必须“以俄为师”,“苏联有许多世界上都没有的完全新的科学知识,我们只有从苏联才能学到这些知识,例如经济学、银行学、财政学、商业学、教育学等等。”当时全国迅速掀起了学习苏联教育理论的热潮。主要表现在:(1)大量编译苏联的教育理论著作。其中以凯洛夫的《教育学》最具代表性。(2)加强人员交流。一方面,邀请专家来华讲学。如中国人民大学、北京师范大学、华东师范大学等先后邀请苏联教育学专家讲学。另一方面,派出留学人员与访问团。从1955年到1964年,每年派出考苏教育访问团。(3)报刊媒体的大力宣传。如《人民日报》、《人民教育》、《文汇报》和上海电视台等积极宣传苏联的教育思想。

2. 批判与否定实用主义的教学理论。这是在思想意识形态领域的一场斗争,开始于1951年对电影《武训传》的批判,目的是为了肃清资产阶级的思想。在这场斗争中,一方面批判了以陶行知和陈鹤琴为代表的所谓的“资产阶级改良主义”教育思想,另一方面批判了以胡适为代表的所谓的“资产阶级唯心主义”教育思想,并对杜威的实用主义进行了彻底否定。其中较为著名的是《人民教育》于1955年5月发表社论《批判唯心主义思想的重大意义》,号召教育界全面开展对教育领域的资产阶级唯心论的批判,并开辟专栏。人民教育出版社也于1955年、1956年出版了三集《资产阶级教育思想批判》。这两次批判,是建国后教育领域所开展的重大的批判运动。建国后,以杜威为代表的实用主义教育思想俨然成了资产阶级、帝国主义等反动思想的代言,成为教育发展的绊脚石,因而屡遭批判和否定。当时,对其采取坚决肃清的态度。这表明,在新中国以杜威为代表的实用主义教育思想已被教育界所离弃。不可否认,以杜威为代表的实用主义教育教学有其自身的理论缺陷,对其进行批判也无可厚非,但关键的问题是当时采取了全盘否定的态度,这种过于偏激的批判显然是政治化、意识形态化的产物,而不是真正意义上的学术反思。

3. 批判现代修正主义的教学理论。20世纪50年代末,中苏关系恶化之后,苏联凯洛夫的教育理论在教育大革命中开始受到批判。如曹孚于1957年对凯洛夫教育理论提出挑战,反对僵化的、教条化的教育理论,反对