

数学理论及实践应用

第 1 卷 第 1 期

中国数学出版社
CHINA MATHEMATICS PUBLISHING HOUSE

教学理论的实践品格

▶ JIAOXUE LILUN DE SHIJIAN PINGE

郝志军 ©著

教育科学出版社
· 北京 ·

责任编辑 郑庆贤
版式设计 尹明好
责任校对 刘永玲
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

教学理论的实践品格 / 郝志军著. —北京: 教育科学出版社, 2008. 4

ISBN 978 - 7 - 5041 - 3801 - 9

I. 教… II. 郝… III. 教学理论—研究 IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 007886 号

出版发行	教育科学出版社	市场部电话	010 - 64989009
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	编辑部电话	010 - 64989441
邮 编	100101	网 址	http://www.esph.com.cn
传 真	010 - 64891796		
经 销	各地新华书店		
制 作	北京金奥都图文制作中心		
印 刷	保定市中画美凯印刷有限公司	版 次	2008 年 4 月第 1 版
开 本	787 毫米 × 1092 毫米 1/16	印 次	2008 年 4 月第 1 次印刷
印 张	12.25	印 数	1—3 000 册
字 数	200 千	定 价	20.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。



作者简介

郝志军，男，1969年8月生，教育学博士，副研究员，现任中央教育科学研究所科研管理处副处长，兼任中国教育学会教育实验研究分会副秘书长、河南省首批中小学幼儿园教师教育特邀专家。主要研究方向：课程与教学论、教育实验和教师教育。

近年来，在《教育研究》、《清华大学教育研究》、《红旗文稿》等学术期刊发表论文50余篇。代表作有“我国教学理论的反思与构建”的系列研究，如《教学理论的贫困与超越》、《我国教学理论的时代重建》等；“我国义务教育体制改革”的系列研究，如《‘以县为主’我国义务教育财政体制改革的问题与对策》、《我国义务教育财政体制改革的困境与出路》等；“教育创新与改革”的系列研究，如《论教育创新的实施系统》、《基础教育阶段我国现代学校制度百年》以及“我国课程理论学科建设”的系列研究等。主编著作有《探究教学模式研究丛书》，参编著作10余部。主持全国教育科学“十一五”规划教育部重点课题、北京市教育科学“十五”规划青年专项课题、中央教育科学研究所2007年度课题，曾获第三届全国教育科学优秀成果三等奖和中央教育科学研究所为决策服务二等奖等。

目录 CONTENTS

导论	1
<hr/>	
第一章 教学理论的实践本性	11
一、教学理论的一般规定	11
二、教学理论的本质属性是实践性	24
<hr/>	
第二章 教学理论实践性的历史呈现	42
一、实用性教学理论的历史演进	43
二、教学理论实践性的现代拓展	52
三、教学理论实践性呈现进程中的基本规律	62
<hr/>	
第三章 教学理论实践功能的生成机制与作用方式（上）	75
一、实践功能在教学理论的形成过程中产生	76
二、实践功能蕴涵于教学理论的不同成分中	85
<hr/>	
第四章 教学理论实践功能的生成机制与作用方式（下）	102
一、实践功能：教学理论的基本作用方式	102

二、教学理论实践功能现实化的一般进程及其制约因素	116
三、研究教学理论实践功能的重要意义	129
<hr/>	
第五章 我国教学理论的“实践乏力”现象及其时代重建	131
一、我国教学理论的“实践乏力”现象	131
二、我国教学理论的时代重建	155
<hr/>	
●参考文献	184
●后记	190
<hr/>	

导 论



每当看到广大的教学实践工作者在教学第一线无助和盲目地重复着多年来的经验式的教学行为，每当他们为此而指责和抱怨时，我们的教学理论研究者当是何种滋味在心头？难道没有充分的理由去重新反思自我及其所从事的教学理论研究，而仍旧一味地在概念思辨和观念构造的王国中津津乐道？新世纪已经来临，新一轮基础教育课程改革正在逐步推进，面对刚刚升起的一轮红日，有必要把我们的教学理论放在红日的光芒中，认真地、深刻地盘点一下自身的是非曲直、成败得失，对教学理论研究作出新的认识定位和价值评判，使教学理论真正地走向教学生活实践，走向教师的日常教学行为中。这样，我们的教学理论研究才无愧于这轮耀眼的红日，无愧于我们崭新的时代。

受此触动和驱使，笔者怀着既想为我国教学理论的研究与发展尽力尽责，又时感才疏学浅、不能遂愿的复杂心情，诚惶诚恐地涉猎于教学理论实践品格这一名似简单、实为复杂，形似渺小、神为宏大，看似浅显、意却深远的研究课题。

(一)

自夸美纽斯（J. comenius）的《大教学论》（1632年）诞生之日起，教学理论就走在一条曲折艰难的路上。它一直承受着来自内外种种压力和责难：一种是来自于教学理论自身的维系其发展所必须予以解答的学科性质问题：教学理论是严格意义上的科学吗？这种理论的本质属性是什么？



该何以定位？另一种关于教学理论的压力和责难来自于理论的外部即教学理论指导教学实践不力。就第一种问题来说，尽管国内外诸多研究者从不同的角度，采用不同的方法，对此类问题作了许多有价值的探讨，但其研究结果却不尽人意。夸美纽斯虽然没有明确地论述教学理论的学科特性，但他提出了教学理论的基本分析框架和论域，为后继的教学理论研究提供了可借鉴的基础和依据。从赫尔巴特开始的许多教学理论研究者一直孜孜以求地追逐教学理论的科学化，并为它的理论性的含量和学科独立性等问题而进行着不懈的努力。苏联教育家凯洛夫（И. А. Кайров）、休金娜（Г. И. Шукиной）、达尼洛夫（М. А. Данлов）和叶希波夫（Б. П. Есинов）以及斯卡特金（М. Н. Скаткина）等人就是这样的典型。欧洲一些教育家如德国的教学论专家也持类似的观点。我国教学论专家王策三教授认为，教学理论（他称之为一般教学论）“以教学的普遍问题和一般规律为其研究对象。它要依靠和概括其他众多学科的成果，同时向它们提供最一般的图景、发展效果和原理原则”。据此得出结论：“一般教学论只能是理论科学，也必须是理论科学”。^①沿着王先生的思路可以进一步追问：教学理论到底是怎样的理论学科？它的内部机理（生成机制和作用方式）是什么？这些问题仍需进一步回答。所以，时至今日，关于教学理论的本质属性问题仍然是一个需要深入探讨和不断深化的问题，也就是说，上述的来自教学理论内部的学科性质问题仍然悬而未决。就第二种问题来说，对于丰富多彩、类型各异和层次不同的教学实践（教学生活实践、教学交往实践、教学制度实践、观念活动实践）的诸多问题一股脑地摆在教学理论的面前，教学理论能否一一回答，怎么回答？这已不仅仅是教学理论需要作出适当抉择和价值判断的问题，而是关系到教学理论自身的发展与前途的问题。在教学理论的自身定位和本身属性不太明确的前提下，要回答教学实践所提出的上述问题，无疑是雪上加霜。难怪有的研究者对此发出深切的忧患：这关系到教育学（含教学论）的命运^②。可以说，这种忧患意识并不是一种杞人忧天或小题大做的担心，它从教学理论学科的战略高度和发展远景着眼，击中了教学理论研究关键和要害，也给我们教学理

① 王策三. 教学论学科发展三题 [J]. 北京师范大学学报：社会科学版，1992（5）.

② 周浩波. 论教育学的命运 [J]. 教育研究，1997（2）.



论研究者重新关切地审视教学理论自身的性质问题敲响了警钟。

(二)

西方哲学史上,最早对实践问题进行专门研究的是亚里士多德(Aristotle)。“实践”一词源指 Praxis(希腊语),即多种自由活动,是在政治伦理生活中自由活动。亚里士多德将实践区分为道德实践(目的在实现的过程)和物质生产(最后的产品)两类^①。他认为,实践是蕴涵道德目的的人类活动和人们在具体的历史情景中慎重明辨地作出行动的总和。亚里士多德将之称作“实践智慧”,即明智(Phronesis)。这里的“智慧”不只是对普遍者的知识,而且还应通晓个别事物。因为它涉及行为,而只有对个别事物的行为才是可行的^②。所以,实践成为一种反思性的向善的行为活动。由此,亚里士多德开创了“实践哲学”的传统。“实践哲学”是一种旨在将道德知识与行为倾向联合起来以便这种知识能采取一种具体的理论思维形式^③。康德(I. Kant)从人的理性(先天的能力)中区分出理性(纯粹理性)和实践理性(道德理性),把实践看做是人类进行道德实践的先天的综合能力。“理性在形而上学方面的思辨的使用必然同理性在道德方面的实践的使用是统一的。”^④黑格尔(G. Hegel)则认为实践是绝对精神自我运动中的一个中介性的阶段和环节。他说“理念作为过程,它的发展经历了三个阶段。理念的第一个形式为生命,亦即直接形式下的理念。理念的第二个形式为中介性或差别性的形式,这就是作为认识的理念,这种认识又表现为理论的理念与实践的理念的双重形态。……”^⑤马克思(K. Marx)吸收了上述三人的合理内核,特别是改造了黑格尔本末倒

^① Lobkowitz N. Theory and Practice. History of a concept from Aristotle to Marx. [M]. university of notre Dame press, 1967: 9—15.

^② 亚里士多德·尼各马科伦理学[M]. 苗力田,译.北京:中国社会科学出版社,1990:130—131.

^③ W. 卡尔·技术抑或实践——教育理论的未来[J].华东师范大学学报:教育科学版,1995(2).

^④ 康德·任何一种能够作为科学的未来形而上学导论[M].庞景仁,译.北京:商务印书馆,1976:157.

^⑤ 黑格尔·小逻辑[M].贺麟,译.北京:商务印书馆,1980:404.



置的唯心主义神秘思想，创立了唯物辩证的“实践的唯物主义”理论体系。这集中地体现他的劳动（生产）理论中。马克思主义实践观的基本要点有：第一，人类的实践创造了和创造着自然界的外部世界和人的内部世界。“整个世界历史不外是人通过人的劳动诞生的过程，是自然界对人来说的生成过程”^①。第二，实践是人类根本的生存方式。“环境的改变和人的活动的一致，只能被看作并合理地理解为革命的实践。”^②第三，人通过实践，确立对象性关系，也对自己的本质力量予以确证。“真理是否具有客观的真理性，这并不是一个理论的问题，而是一个实践的问题。人应该在实践中证明自己思维的真理性，即自己思维的现实性和力量，亦即自己思维的此岸性。”“对属人的现实的占有，属人的现实同对象的关系，是属人的现实的和实际上的实现。”^③第四，实践受人的主观目的和意志的指引与调控。“在社会历史领域内进行活动的全是具有意识的，经过思虑或凭借激情行动的，追求某种目的的人，任何事情发展都不是没有自觉的意图，没有预期目的的。”^④人在实践活动中“除了从事劳动的那些器官紧张之外，在整个劳动时间还需要有作为注意力表现出来的有目的意志”^⑤。第五，实践的主体是具有实践能力的人。“思想根本不能实现什么东西。为了实现思想，就要有使用实践力量的人。”^⑥马克思主义的实践观，为我们科学地理解实践的本质内涵，提供了强有力的方法论武器。

新时期以来，我国哲学界对实践本质问题的研究成果比较多，主要体现在中国人民大学哲学系肖前、李淮春和杨耕同志主编的《实践唯物主义研究》一书中。书中提出，实践是主体和客体之间能动而现实的双向对象化过程。^⑦这个定义有三个特点，或者说是三个方面的内容组成：“主体和客体”（实践的要素结构），“能动而现实”（能动指主体的活动的属人性；现实与观念相对，一般而言，从人们掌握世界的方式上，观念

① 马克思恩格斯全集（第42卷）[M]．北京：人民出版社，1972：13.

② 马克思恩格斯选集（第1卷）[M]．北京：人民出版社，1972：16—17.

③ 马克思．1844年经济学—哲学手稿[M]．北京：人民出版社，1979：77.

④ 马克思恩格斯选集（第4卷）[M]．北京：人民出版社，1972：243.

⑤ 马克思．资本论（第1卷）[M]．北京：人民出版社，1972：202.

⑥ 马克思恩格斯全集（第2卷）[M]．北京：人民出版社，1972：152.

⑦ 肖前，李淮春，杨耕．实践唯物主义研究[M]．北京：中国人民大学出版社，1996：142—158；另见，王永昌．论实践本质[J]．中国社会科学，1991（4）．



活动区别于实践活动。但从人类活动的历史进程看，观念活动实质上是历史实践活动的一个必要环节和重要组成部分，或是一种以观念形态存在的实践活动）、“双向对象化”（主体客体化和客体主体化）。这个定义较为全面、准确地揭示了实践的本质内涵。与我国传统的研究相比，它突出了以下两点：一是突出了实践活动对人自身，人的内在世界的“改造”功能，即改造主体自身以及在改造客观世界中主体自身的“改造”作用；二是突出了非直接改造客观世界的活动，如根据一定的理论、计划、设想、假设和目的去探索和认识世界的实践活动。以前，我们对实践的本质作了片面化、狭窄化的理解，仅仅把实践解释为外部的可感性的客观物质活动，把实践作为认识论的内容，视为认识的环节，这是远远不够的。相反，“如果我们把认识真正放到了实践基础上，把它理解为实践活动的一个环节，那么，认识本性以及真理性所表现的首先就应当是实践的本性。实践本性是一种创造活动的本性……是先行于感性实践的精神实践活动”。^①

我国教育教学理论界近年来也开始突破传统的、狭隘的实践观视界，以实践唯物主义为指导对教育的本质、特性及方法论基础作了尝试性的新探讨。鲁洁教授在《教育，人之自我建构的实践活动》一文中，强调了教育在促成主体“智力建构”的意义和作用，深刻地阐明了教育这种人类自我建构的实践本质^②。迟艳杰在《教学论基础》一文中指出，应将实践唯物主义引入教学认识论，强化教学理论的实践基础，^③等等。这些最新的研究成果，为笔者全面而深入地探讨教学理论的实践本性，提供了极具理论价值的启迪和借鉴。

（三）

本书通过全面深刻地探讨教学理论的实践本性及其历史展现、教学理论实践功能的生成机制和实现机制问题，结合对我国教师状况掌握和应用教学理论状况的实证分析，对我国教学理论的“实践乏力”现象及其原

① 高清海·突破真理论的传统狭隘视界 [J]·哲学研究，1995（8）。

② 鲁洁·教育，人之自我建构的实践活动 [J]·教育研究，1998（9）。

③ 迟艳杰·教学论基础 [J]·教育研究，2000（1）。



因进行深刻的剖析，最后提出“文化—生活—哲学”的时代构架及具体的研究思路，以期进一步推动和深化我国教学理论研究和教学改革实践。具体说来，本书的理论价值和意义主要表现在：

第一，回应教学论学科建设与发展的内在要求。如前所述，在国内外许多教学论教材、教学参考资料及论文，对教学理论的研究对象及其特性的论述存在着肤浅、含糊的认识，这种状况对于我们教学理论的建设与发展，是残损不全和极为无益的。教学理论的本质及属性问题，是属于教学论本体论的基础性问题或前提性问题，对它的研究事关教学理论大厦的根基，轻视和麻痹不得。然而，目前对此问题研究的缺失与水平低下，严重地制约了我国教学理论的发展，也为广大教师、行政和管理人员对教学理论的群起指责，提供了一个广阔的余地和真实借口。为此，填补这一教学理论研究的“真空”，已成为教学理论建设与发展的现实召唤。

第二，澄清人们对教学理论功能的错误认识。教学理论的实践功能如同教育功能一样，既不是万能的，也不是无能的，它有其特有的内容及表现形式，也有自己的适用范围。作为教学理论研究者应客观地审视自身、评价自身，不能给教学实践者承诺自己所不能及的东西。另一方面，由于教学理论实践功能的发挥过程中的制约因素极其复杂，周期相当漫长，即使是教学理论所承诺的自己所不能及的东西，也并非完全如愿。这里就存在着一个教学理论的所能、应能与实能的关系问题。理论集团与实践集团虽然都在教学的名义下生活和工作着，但各自从自己本身的生活经验、价值立场、行为准则和实践兴趣出发，为不同的利益寻求教学理论功能的不同形式，并为这种寻求的合法性竭力辩护。理论集团在教学理论的“所能”与“应能”的永恒张力间做着尽量合理地提供“实能”的不懈努力，而实践集团则不顾及教学理论的“所能”，在期望得到理论的“实能”的同时，也期望得到更多的“应能”。对教学理论的实现机制问题即教学理论实践功能的类型、层级及其现实化的进程和各种因素的系统探索，可以帮助实践工作者树立正确的理论观念，纠正他们对教学理论含糊的不切实际的错误期望和无端指责。

第三，回应轰轰烈烈的教学改革实践中诸多盲动与无助之需。目前，在素质教育实施过程中，主体性教学、发展性教学、创造性教学、探究性教学的改革与实践蓬勃发展，体现出强劲的生命力和时代精神。但大多数教师及管理人员的教育观没有根本的改变，许多情况下，在教学改革实践

和教学活动中仍是在“改革”的口号和旗帜下，重复着经验的传统的教学行为，“教学改革”对他们来说至多是名义上的和形式上的、外在的和受动的。教学实践的盲动和教学理论的无助，已成为制约教学改革与发展的头号障碍。广大中小学教育教学工作者迫切需要教学理论的指导，这种教学理论并不是知识的简单堆积，也不是一个僵化的封闭的学科体系，更不是一种静态的现象陈述，而是体现时代精神和我国特色的开放、动态、整体的思想方法、知识系统和理性力量。只有这样，关注时代发展和关注人的生活质量改善的教学理论，才堪称切实指导我国当前教学改革实践的理论。然而，我国现行的教学理论却存在着严重的“实践乏力”现象，这是非常值得我们深思和研究的。

(四)

不同时代，不同国家和民族，不同社会制度和文化传统以及不同的教育教学理论流派中的教学理论有不同的内容和表现形式，但它的实践品格却是恒定的。“实践的品格”(character of practice)作为一个科学的概念，首先是由列宁通过对黑格尔哲学思想的批判和改造，在其哲学名作《哲学笔记》中提出来的^①，意指实践的普遍性和直接的现实性。黑格尔的《逻辑学》突破了以往哲学家(如亚里士多德、康德等)把实践理解为道德践履的范畴，把“善”理解为包括人的要求和外部现实性的人的实践，指这种“善”的观念不仅具有普遍东西的品格，而且具有单纯的现实东西的品格。列宁剔除黑格尔上述思想的唯心主义因素并加以唯物主义的改造，得出了“人的实践=要求(1)和外部现实(2)”、“实践高于(理论的)认识”^②的科学结论。教学理论的实践品格，在理论的内容形态上具有概括和反映教学实践的普遍性和规律性，以及在规范和指导教学实践的现实性和能动性。

在心理学的词条和术语中，没有专门列出“品格”一词，可见它不是心理学的术语。与“品格”相近的心理学术语有“品性”和“性格”。“品性”就是“品德”，是个人依据一定社会的道德原则和规范，在行动

^① 冯契·哲学大辞典[M]·上海：上海辞书出版社，1992：1111.

^② 列宁全集(第55卷)[M]·北京：人民出版社，1959：183.



时所表现出来的某些稳固的心理特征和倾向^①。“性格”是人对现实态度和行为方式中比较稳定的心理特征的总和^②。看来，“品性”和“性格”具有较强的个性特征，而缺少了像“品格”一词的普遍性的规定。教学理论虽然在各个历史时期表现为理论家个人的思维创造，但它反映的内容却超越了教学理论家本人所处环境的局限，并指向具体的教学生活实践。正是在这个意义上，本书取名为“教学理论的实践品格”。

(五)

本书坚持辩证唯物主义和历史唯物主义的方法论原则，合理吸收我国哲学界关于“实践”问题的最新研究成果，对马克思主义的实践观作出符合其本来面目的理解和阐释。实践是马克思主义哲学大厦的基石，实践的观点是辩证唯物主义和历史唯物主义的首要的和基本的观点。以前，我们对实践的本质作了片面化、狭窄化的理解，仅仅把实践解释为外部的可感性的客观物质活动，把实践作为认识的内容，视为认识的环节。实际上，实践是认识的来源和归宿，它不仅包括人客观的物质实践活动，还包括人的精神实践活动。认识是实践活动的环节，认识的本性所表现的首先是实践的本性，即创造性的本性。这种符合马克思主义哲学本来面目的实践观，是探讨教学理论的实践品格的立论基点。以此基点，本书借鉴现代心理学、文化学和现代哲学（如分析哲学、现象学、解释学复杂性理论）的思想方法，着力对教学理论的实践本性和实践功能诸问题进行了全面、深刻的研究，并参照对教学理论实践本性和实践理论的分析成果，深入剖析了我国教学理论研究与发展中所存在的“实践乏力”现象，提出了以“文化—生活—哲学”三位一体的理论构建框架，从教学理论研究的对象维度（教学生活实践研究和元教学理论研究）和教学理论研究者的主体维度两方面，探讨了我国教学理论的时代重建问题。

在此，笔者简要地介绍一下本书的基本内容和主要观点。

探讨和揭示教学理论的实践本性，需要通过对教学理论所依附的哲学

^① 朱智贤：《心理学大词典》[M]。北京：北京师范大学出版社，1989：472。

^② 中国大百科全书·心理学卷[M]。北京：中国大百科全书出版社，1991：



和科学前提的考察及对教学理论的研究对象——教学存在（活动型教学存在、观念型教学存在和制度型教学存在）的分析，不要正确理解理论与实践的统一性原理（过程统一原理和相互转化原理）、复杂性理论，全面概括教学实践的丰富性、复杂性（教学生活实践层、教学交往实践层、观念活动实践层和教学制度实践层）等方面。教学理论的实践本性是研究主体本质力量的自我确证，是在社会的互动性关系中发展自身，是文化的沿承和再生，它不仅是一种教人“求真”的理论，更是一种使人“向善”的理论。教学理论的实践性在不同的历史时期有不同的表现：近代是实用性教学理论。经过杜威的实用主义的活动教学理论的批判与改造，进一步变革、发展和深化了以赫尔巴特学派为代表的传统实用性教学理论，确立了教学理论研究的主体性地位，凸显和强化了教学理论的实践性质。这样，教学理论的实践性在现代得到了进一步的拓展。教学理论实践性的历史呈现进程中是有规律可循的：（1）教育教学的改革实践是教学理论实践性拓展的动力源；（2）教学哲学思维变革转换着教学理论实践性的呈现方式；（3）教学研究传统的更替表征着教学理论实践性呈现的逻辑进程；（4）教学理论流派的思想斗争和学术争鸣为教学理论实践性的呈现提供了开放自由的学术氛围；（5）教学理论在不断的超越中展示着自己的本真。

教学理论的实践本性决定它的实践功能，教学理论的实践功能又具体地体现着它的实践本性。教学理论的实践功能在理论的形成过程中产生，它积聚和蕴涵于教学理论的哲学成分、价值成分、艺术成分、科学成分和经验成分中，是教学理论作用于教学实践的基本方式。教学理论具有自我调节功能和实践指导功能两大类。其中，实践指导功能有作用于个体方面的表现（主要是使人达成教化和养成教学智慧）和作用于群体（社会）方面的表现（主要是决策导向和文化传播）两种形式，教学理论实践功能的现实化进程一般要经过理论的具体化、理论的个体化和个体的行动化三个阶段，它要受到来自教学理论的内部（自身因素）和外部（社会方面因素）多方面因素的综合制约。研究教学理论实践功能有极其重要的理论价值和现实意义，它是解决教学理论与教学实践关系问题的现实依托和根本途径。

我国的教学理论发展已经历了100年的艰难曲折的历程，可以概括为四次发展高潮。其中，20世纪80年代是我国教学理论的重整时期，20世



纪90年代以来是我国教学理论发展与研究的多样化时期。对教学问题的多学科、多角度、多层次、多方面的反思和探讨,是这个时期的显著特征。值得我们注意和深入研究的问题是,目前我国教学理论发展和研究状况是一种“繁荣”的表象,在这种“繁荣”的表象下面却存在着教学理论严重的“实践乏力”现象。为此,笔者提出了“文化—生活—哲学”的构架,作为我国教学理论合理性重建的时代构架的命题。教学理论研究必须拥有广阔的文化视野,广泛地吸收人类一切优秀的文化成果,不断扩充教学理论的文化资源,来滋养和发展自身;现实的教学生活实践是教学理论研究的出发点和归宿,是教学理论家创造性地进行理论建构的永恒源泉;哲学层面的高度整合是教学理论建设的理想追求。整合的目的是引导和塑造时代的人的精神品格,教学理论在哲学层面的整合主要有现实性整合、反思性整合和前瞻性整合。在这个时代构架下,需要进行两个层面的研究,即通过教学生活实践研究和元教学理论研究,以充分发挥教学理论的实践指导功能和自我调节功能,还需要从主体的方面重塑我国教学理论研究者的知识分子形象。