

教学改革的原像

——改革开放以来我国教学改革回顾与透视

刘冬梅 著



华东师范大学出版社

教学改革的原像

——改革开放以来我国教学改革回顾与透视

刘冬梅 著



華中師範大學出版社

新出图证(鄂)字10号

图书在版编目(CIP)数据

教学改革的原像——改革开放以来我国教学改革的回顾与透视/刘冬梅著.
—武汉:华中师范大学出版社,2019.1
ISBN 978-7-5622-8443-7

I. ①教… II. ①刘… III. ①教学改革—研究—中国
IV. ①G521

中国版本图书馆CIP数据核字(2018)第262173号

教学改革的原像

——改革开放以来我国教学改革的回顾与透视

© 刘冬梅 著

责任编辑:吴嘉欣 史小艳

责任校对:刘 崢

装帧设计:罗明波

编辑室:职业培训教材中心

电话:027-67863280

出版发行:华中师范大学出版社有限责任公司

社址:湖北省武汉市洪山区珞喻路152号

电话:027-67863426(发行部)

027-67861321(邮购)

传真:027-67863291

邮编:430079

网址:<http://press.ccnu.edu.cn>

电子信箱:press@mail.ccnu.edu.cn

印刷:北京虎彩文化传播有限公司

督印:王兴平

开本:710mm×1000mm 1/16

字数:250千字

版次:2019年1月第1版

印次:2019年1月第1次印刷

印张:14.25

定价:43.00元

欢迎上网查询、购书

敬告读者:欢迎举报盗版,请打举报电话027-67861321

目 录

第一章 时序的延展——改革开放以来我国教学改革的发展流变	1
一、与“教学改革”相关的几个概念	2
(一) 教学改革与教育改革	2
(二) 教学改革与课程改革	3
(三) 教学改革与教学改革实验	5
二、教学改革的理解	5
(一) “教学改革”的多种解读	5
(二) 教学改革的基本含义	8
(三) 教学改革的主要特征	9
三、我国教学改革的发展流变	11
(一) 清末民国以来的教学改革	11
(二) 改革开放以来的教学改革	16
四、改革开放以来我国教学改革发展阶段划分的标准	22
(一) 改革开放以来我国教学改革的阶段划分	22
(二) 改革开放以来我国教学改革的阶段划分标准	24
第二章 类型的界分——我国教学改革的实践类型	35
一、国内外教学改革类型的界分	36
(一) 国外教学改革的类型界分举例	36
(二) 国内教学改革的类型界分举例	37
二、改革开放以来我国教学改革的类型	40
(一) 以教学改革的主体作为教学改革类型划分的标准	40
(二) 以教学改革的客体作为教学改革类型划分的标准	45
(三) 以教学改革的目的作为教学改革类型划分的标准	48

(四) 以教学改革的方法作为教学改革类型划分的标准	53
(五) 以教学改革的途径作为教学改革类型划分的标准	56
第三章 内容的回溯——改革开放以来我国著名教学改革的经验	60
一、我国著名教学改革经验的举例说明	60
二、改革开放以来我国著名的教学改革案例	62
(一) 以教学研究人员为主进行的改革	62
(二) 以教学实践人员为主进行的改革	81
(三) 以教学决策人员为主进行的改革	94
三、改革开放以来我国教学改革的主要经验	101
(一) 教学改革的分析框架	102
(二) 基于“多元的主客体观”的教学改革经验评析	103
第四章 过程的审视——改革开放以来我国教学改革的省思	112
一、教学改革认知现状调查——对教学改革主体的考量	112
(一) 教学研究人员对教学改革理论研究的贡献	112
(二) 教学实践人员对教学改革的认知和行动	116
(三) 教学决策人员对教学改革的号召和推动	122
二、改革开放以来我国教学改革的整体反思	127
(一) 教学改革的理论基础反思	128
(二) 教学改革的过程设计反思	148
(三) 教学改革的方法论反思	163
第五章 未来的发展——我国教学改革发展趋势展望	173
一、国外和我国港台地区教学改革发展概况	173
(一) 国外教学改革发展概况	173
(二) 我国港台地区教学改革发展概况	185
(三) 国外和我国港台地区教学改革现状简评	189
二、我国教学改革发展趋势与展望	192
(一) 我国教学改革的发展审视	193
(二) 我国教学改革的发展趋势——深度教学改革	194
(三) 我国教学改革的发展展望	197
结语——教学改革境界论	203
一、“境界”与教学改革的四重境界	203

二、教学改革境界的差异发展	206
(一) 价值取向: 工具取向与生命取向的差异	206
(二) 过程呈现: 外来与本土的差异	207
(三) 结果诉求: 利益趋向的差异	208
三、教学改革境界的发展递进策略	209
(一) 思维方式的转换	209
(二) 方法论的自觉	210
(三) 时代需求的关照	211
主要参考文献	212

第一章 时序的延展

——改革开放以来我国教学改革的发展流变

有一些问题任何人也不再提到它们了，这并非由于这些问题已经获得解决，而是由于人们感到厌烦了。人们没有经过商量就同意把这些问题当作不可理解的、过时了的、毫无兴趣的问题，而对它们绝口不谈。不过查看这些实际上并非解决了的案件的档案，有时是很有益处的，因为彻底回顾一下，我们每次都会对过去有不同的看法；我们每次都会在过去中看出新的方面，我们每次都会把新走过的道路的全部经验补充在对它的理解中。充分认识过去，我们才可以认清现在；深深地沉思往事的意义，我们才能发现未来的意义；回顾一下，向前迈进。

—— [俄] 赫尔岑：《科学中华而不实的作风》

1978年改革开放以来，伴随社会的历史变迁，我国中小学教育教学改革也走过了四十个年头。四十年对于拥有五千年文明史的泱泱中华来说，不过是一瞬的时光，但这短暂的一瞬，却在中国当代史上占据相当的分量。

夸美纽斯《大教学论》扉页中有这么一句话：“寻求并找出一种教学的方法，使教员因此可以少教，但是学生可以多学；使学校因此可以少些喧嚣、厌恶和无意的劳苦，独具闲暇、快乐及坚实的进步。”^①这种既可以使教师“少教”，又可以使学生“多学”，同时能使学生享受快乐与“坚实的进步”的方式，成为世人前仆后继追寻的“秘笈”。关于课堂教

^① 夸美纽斯. 大教学论 [M]. 傅任敢, 译. 北京: 教育科学出版社, 2002: 2.

学,我国著名学者叶澜曾提出,必须突破(但不是完全否定)传统框架,从更高的层次——生命的层次,用动态生成的观念,重新全面地认识课堂教学,构建新的课堂教学观。期望课堂教学的实践效应是“让课堂焕发出生命的活力”^①。其实,叶澜教授的倡议和夸美纽斯所说的“少教”“多学”,同时能使使学生享受快乐与坚实的进步的愿望是一致的。我们的教学改革关注的往往是表面的行为和行为带来的结果,而没有关注行为背后一个个鲜活的生命。所以,重新审视课堂教学改革,不仅要重视具体教学模式的改革,更要重视教学改革的合理取向,重视改革背后的生命——它所包含的文化、思想、人性、价值等。N. Noddings 说学校教育不是通往上流社会的阶梯,而是通往智慧的道路。换言之,我们的教育教学改革也不是追名逐利的阶梯,而是推动学生智慧发展的动力。

一、与“教学改革”相关的几个概念

“教学改革”是教育工作者耳熟能详的教育词汇之一,在教育领域的各类话语中,“教学改革”出现的频次甚高。不过,越是熟悉的事物可能也是越模糊、越不容易说清的事物。

(一) 教学改革与教育改革

《教育大辞典》中“教育”的含义是传递社会生活经验并培养人的社会活动。“教学”的含义是以课程内容为中介的师生双方教和学的共同活动,特点为通过系统知识、技能的传授与掌握,促进学生身心发展^②。教育的含义比教学的含义广泛得多。辞典中教育的含义有广义、狭义、特指义之分。广义的教育,泛指影响人们知识、技能、身心健康、思想品德的形成和发展的各种活动,产生于人类社会初始阶段,存在于人类社会生活的各种活动过程中。狭义的教育,主要指学校教育,即根据一定的社会要求和受教育者的发展需要,有目的、有计划、有组织地对受教育者施加影响,以培养一定社会所需要的人的活动。特指义的教育,指有计划地形成学生一定的思想政治观点和道德品质的活动,与德育同

① 叶澜. 让课堂焕发出生命活力——论中小学教学改革的深化 [J]. 教育研究, 1997 (9): 3-8.

② 顾明远. 教育大辞典 [M]. 增订合编本. 上海: 上海教育出版社, 1998: 711、725.

义。教学的含义相比较来说是狭义性的，是在特定环境下的教与学的活动。可见，从辞典释义来看，教学只是教育领域中的一部分，同样理解，教学改革也只是教育改革领域中的一部分，两者属于局部和整体的关系。

不过，辞典对“教学”和“教育”概念的界定也有表述不清晰之处。如辞典表述“教学”是师生双方教和学的共同活动，但这个活动与教育中传递社会生活经验并培养人的社会活动有什么区别呢？辞典没有进一步说明。辞典只是释义“教学”是通过系统知识、技能的传授与掌握促进学生身心发展的活动；释义狭义的“教育”是有目的、有计划、有组织地对受教育者施加影响，以培养一定社会所需要的人的活动。似乎此处并没有表明两者之间的本质区别，似乎存在同义反复的逻辑错误。这种逻辑表达的不清晰，致使“教育改革”与“教学改革”在实施过程中往往混为一体，“教学改革”淹没于“教育改革”之中，“中国的教学改革”往往被“中国的教育改革”的表达方式所替代。

我们通常所理解的教育改革一般是指有目的、有计划地对落后的教育思想和教育实践施加影响，使其获得预期的进步和发展，具体来说，教育改革是指“按照一定的目的和要求，把教育活动中陈旧的、不合理的部分改成新的、能适应一定社会政治和经济需要的一种实践活动。教育改革包括对受教育者施以有目的、有影响的德育、智育、体育等活动诸方面的改革，也包括对教育思想、教育制度、教育内容和教育方法的改革，而且教育思想的改革要先行”^①。我们所理解的教学改革一般是指旨在促进教育进步，提高教学质量而进行的教学内容、方法、制度等方面的改革。教学是学校进行教育的一个基本途径，教学属于教育的一个部分，教学改革亦隶属于教育改革，是教育改革的一部分。解读教育改革和教学改革时既不能用部分代替整体，也不能用整体掩盖部分。

（二）教学改革与课程改革

在“课程”一词成为广而告之的词汇后，教学与课程的关系、地位、作用等的论争显得颇为纠结，教育实践者们往往把教学改革和课程改革混为一谈：如我们常会看到这样的文章题目“新课改中某某教学改革的

^① 张焕庭. 教育辞典 [M]. 南京：江苏教育出版社，1989.

成绩与经验”，在这一语句中，所内含的逻辑意蕴是教学改革包含在课程改革之中。

教学改革与课程改革是一种什么关系呢？这涉及认识教学与课程的关系问题。有研究者认为，课程观决定教学观，因此决定了教学改革的深度、广度。在以往的教学论概念系统中，课程与教学成为两个彼此分离的领域，课程是学校教育的实体或内容，它规定学校“教什么”；教学是学校教育的过程或手段，它规定学校“怎么教”。课程是教学的方向、目标和计划，是在教学之前和教学情境之外预先规定的，教学就是忠实而有效传递课程的过程，而不应当对课程做出任何调整和变革^①。相反，有研究者提出课程的本质就是教学认识的客体。“学生不是直接跟自然界、社会现象打交道，而是通过课程这个中介客体去认识世界。人类历史的总体的认识是直接经验，个体的认识只是在少数情况下依然要依据直接经验，多数是间接经验。学生这种个体更具特殊性，他们也需要直接经验，但是，其可能性和必要性更小，更多的是借助人类已有的认识成果，这就是一种特殊精神——科学知识体系。所以说，课程本质上就是教学认识的客体，也就是人类认识的成果，也就是知识。”^②这两种观点体现出截然相反的课程观和教学观，尤其在2004年关于新课程改革问题上，《北京大学教育评论》和《全球教育展望》上分别发表了《认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评由“应试教育”向素质教育转轨的提法》和《发霉的奶酪——〈认真对待“轻视知识”的教育思潮〉读后感》两文，在学界引发大讨论，引起课程论、教学论的理论反思、理论争鸣。

上述争议，如果缩小至关键词的讨论，无外乎“教学”与“课程”这两个概念。若从大教学论的角度来理解“课程”，课程就是教学认识的客体；若从大课程论的角度来理解“教学”，教学就是课程实施的手段。概念界定中“界”的大小和“定”的范围，导致上述论争的出现。所以，当人们从毫无立场的角度而分别阅读上述内容时，就会感觉双方

① 钟启泉，等. 为了中华民族的复兴 为了每位学生的发展——《基础教育课程改革纲要（试行）》解读 [M]. 上海：华东师范大学出版社，2001：270-271.

② 王策三，等. 基础教育改革论 [M]. 北京：知识产权出版社，2005：254.

都有道理。实质上,“教学”与“课程”没有大小之分,脱离课程的教学是没有血肉的教学,脱离教学的课程是没有灵魂的课程,没有血肉、没有灵魂,就意味着消亡。所以,教学与课程没有孰是孰非,教学离不开课程,课程也离不开教学。只是作为研究对象时,两大领域各有自己的内容主旨,教学研究的重心是教与学的活动的情况,课程研究的重心是课程编制、实施、评价等情况,两者各有交叉、各有偏重。

(三) 教学改革与教学改革实验

“教学改革”与“教学改革实验”是两个紧密关联的概念,实际上常常可以互换使用,本书即是这样。教学改革主要是指有目的、有计划地对落后的教学思想和教学实践施加影响,使其获得预期的进步和发展。教学改革实验是指为了进行科学研究而进行的有所监控的教学实践活动,教学改革实验既是一种教学改革的研究方法,也是一种特殊的教学实践活动。

教学改革本身就具有实验的因素,只是在大规模地进行教学改革之前,常常要进行教学改革实验。之所以要开展教改实验,是因为教学改革对象、方法、条件的复杂性,在实施教学改革过程中不可能丝毫不差地按预定方案进行;同时也是为了总结典型经验,为了规避大规模教学改革中可能会出现的不利因素、不良局面。教学改革的尝试性、不确定性、复杂性导致“教学改革”和“教学改革实验”成为紧密相连,甚至可以互换的两个概念。

二、教学改革的理解

(一) “教学改革”的多种解读

要明确“教学改革”的含义,首先要明确“教学”的含义。什么是“教学”?这是一个没有标准答案的问题。崔允漭教授在其主编的《有效教学》^①中,对“教学”这一概念从汉、英两种语言角度进行溯源,在汉语世界中,“教”与“学”两字早在甲骨文中就已出现,比较两字构成,可以看出“教”字来源于“学”字,或者说“教”的概念是在“学”的概念的规定性中加上了又一层规定性。崔教授认为“教学”一

^① 崔允漭,有效教学[M].上海:华东师范大学出版社,2009:14-20.

词在汉语中有“教学即学习”“教学即教授”“教学即教学生学”和“教学即教师的教与学生的学”四种语义。在英语世界中，涉及教学所对应的词汇有“teach”（教、教导）、“learn”（学、学习）和“instruct”（教导）。与汉语不同，汉语的“教”源于“学”，而英语中的“teach”与“learn”是同一词源派生出来的，“learn”与所教内容相联系，“teach”与使教学得以进行的媒介相联系。英语语义中的“教学”没有像汉语涵盖教与学两方面的“教学”的概念，其中教与学指的是两种不同的活动。崔教授最后提出教学的规定性意义，认为“教、教学经常是通用的”“教与学在理性思维中是可分的”“教的行为是教学理论的中心问题”，认为“教学”可规定为“教师引起、维持或促进学生学习的所有行为”及“教学的本质就是一种探究”等。崔教授从语义学角度对“教学”进行了细致界定，用崔教授自己的话来说，就是对“教学”的前世今生进行了探讨。

关于“教学”的概念界定，国外经典的、最具代表性的表述主要有以下几种：赫尔巴特在《普通教育学》中提出，“教学应当同时把知识与同情作为彼此不同的与基本上独立的心理状态加以发展”。作者“以几个易于明了的简单辞字”加以确定，认为“教学必须普遍地指明、联结、教导，给以哲学观”^①。作者还提出影响深远的“五段教学法”——预备、提示、比较、总结、应用。凯洛夫的《教育学》，把教育、教养、教学做了区别，主张“教学，是在学校内有计划地实行着的工作，这个工作在于教师有系统地和循序地把知识传达给学生和组织学生的活动，使其自觉地、积极地和坚实地学会一定的知识、技能和熟练技巧，并且在积极的教学工作的基础上，使他们每一个人都养成与共产主义教育任务相适合的品格”^②。凯洛夫将教学理解为“教学过程”，认为教学过程一方面包括教师的活动（教），同时也包括学生的活动（学），教与学是同一过程的两个方面，彼此不可分割地联系着。日本学者佐藤正夫在《教学论原理》中提出：“教学这一词包含了教师的活动——教，和学生

^① 赫尔巴特. 普通教育学 [M]. 尚仲衣, 译. 上海: 商务印书馆, 民国二十五年: 99、105.

^② 凯洛夫. 教育学 [M]. 沈颖, 南致善, 等译. 北京: 人民教育出版社, 1950.

的活动——学。所谓‘学’，就是掌握教材，发展知识、能力、熟巧。所谓‘教’，就是传授教材，发展知识、能力、熟巧。教学就是组织、指导学生旨在掌握教材，发展知识、能力、熟巧的学习活动。”^①

在学习和借鉴国外教育学的基础上，国内学界形成几种典型观点：一是认为“教学乃是教师教、学生学的统一活动；在这个活动中，学生掌握一定的知识和技能，同时，身心获得一定的发展，形成一定的思想品德”^②。二是认为“教学就是指教的人指导学的人进行学习的活动。进一步说，指的是教和学相结合或相统一的活动”^③。三是认为“教学是以课程内容中介的师生双方教和学的共同活动”^④。上述三种经典定义都把教学界定为“活动”，对此，学界并无太大异议，但对“教”与“学”之间的活动关系存有争议，主要有两种不同看法：一种认为教学是“教”与“学”两种行为活动的统一，“教”的行为和“学”的行为密切相连，彼此之间是统一体，而不是分离体或混合体。如果把两者作分离体或混合体解读，就削弱了教学的统一行动性。主张对教学形成完整的理解，需要突破对“教学”概念作静态分析的局限，加入“时间”这一维度，以整体的教学活动过程为对象展开动态的分析，也就是说，是以“师生（人—人）之间的互动”这样一种关系单位，作为分析教学活动的基本单位，以避免“教”与“学”的割裂和对立^⑤。另一种观点认为不能因为“教”与“学”之间存在密切的关联而否定它们的相对独立性。“教”与“学”关涉两类主体的两种不同行为，它们都具有一定的相对独立性，“简单地将它们混在一起，或者只强调教与学之间的联系，会导致以教代学或以学代教”，甚至可能形成“教就是学，学就是教；教了就是学了，学了就是教了”^⑥的现象。传统意义上的“教学”侧重于“教”，现代意义上的教学理论、教学哲学和教学实践则既关涉“教”，又关涉“学”。所以，在现在的教学改革中，学习理论的研究以及学习方式的改革成为一个颇受关注的问题。

① 佐藤正夫. 教学论原理 [M]. 钟启泉, 译. 北京: 人民教育出版社, 1996: 34.

② 王策三. 教学论稿 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1985: 88.

③ 李秉德. 教学论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2000: 2.

④ 顾明远. 教育大辞典 [M]. 增订合编本. 上海: 上海教育出版社, 1998: 178.

⑤ 叶澜. 教育学原理 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2007: 178.

⑥ 陈佑清. 教学论新编 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2011: 6.

其次要理解“改革”的含义。袁振国在《教育改革论》中曾经以汉、英两种语言对照的形式对“改革”(reform)、“革命”(revolution)、“变革”(transform)、“革新”(innovation)四个概念进行辨析,认为“无论是在汉语还是英语中,在变化的强度上由强到弱可以这样排列:革命、变革、革新。而改革可以有不同的强度,差不多等同于‘(向好的方向)变化’之意;在变化持续的时间上,由长到短大致可以这样排列:变革、革命、革新,而改革的时间可长可短”^①。在哲学社会认识论中把“革命”分为三种类型:推翻重建式革命、限制式革命和归并式革命^②。推翻重建式革命是用一个相对正确的社会认识代替一个错误的社会认识;限制式革命是新的社会认识适用更为广泛,从而将旧的社会认识限定在一个特定的领域内;归并式革命是两个相互竞争的认识理论体系经过长期较量,被融合在一个新的理论之中。一般情况下,教学改革不可能是推翻的重建式革命(“文革”除外),而是限制式革命和归并式革命的集合,“革命”一词用在教学领域有些沉重。可见,不管是在强度,还是在时间、范围上,“改革”一词的包容性更强些,也更能融合“革命”“变革”“革新”的含义。

(二) 教学改革的基本含义

《教育大辞典》把教学改革类型分为单项改革和整体改革两种,解释“单项改革”是仅就某门学科内容、某一制度(如考试制度)、某一原则和方法进行的改革;解释“整体改革”是对有关教学的计划、任务、内容、方法、制度进行总体的、协调的改革。提出改革的方式主要有三种:①新理论、新政策指导下的改革。经过较长时期的规划和专家论证,形成改革方案,有计划、有步骤地进行。此种改革往往在一个国家或较大范围内进行。②实验性改革。在一定理论指导下,在某一地区或学校进行整体或单项改革实验,取得数据,积累经验教训。③推广性改革。对经过长期实践检验的优秀教学经验或改革实验成果进行精选、优化之后,有计划、有步骤地在较大地区和范围内推广^③。《教育大辞典》所给出的界分比较狭义。教学改革,按其规模和内容可分为整体改

① 袁振国. 教育改革论 [M]. 南京: 江苏教育出版社, 1992: 26.

② 欧阳康. 社会认识方法论 [M]. 武汉: 武汉大学出版社, 1998: 390.

③ 顾明远. 教育大辞典 [M]. 增订合编本. 上海: 上海教育出版社, 1998.

革和单项（部分）改革，按其进度和规模可分为实验性教学改革和推广性教学改革，按其内容和重点可分为教学模式改革、教学组织关系改革、教学方式改革等。

综上，可以把“教学改革”定义为：改革者自觉地变革现存教学现状，使之合乎改革者理想目标的教学实践活动。改革者是设计和实施教学改革的主体，它既可以是国家党政机构，也可以是学校、团体和个人。改革的前提是某种或某类教学现象在课堂教学中存在，并且上升为一种教学公共问题，教育界才把它作为一种事务进行关注。教学改革的本质是教学改革与其他社会活动（主要是教育活动）相互区别的内在规定性。

教学改革的层次（或深度）由多重指标决定，如变革教学现状的范围和程度，改革效果与改革理想的一致程度，教学改革与发展的趋势、客观规律的吻合度等。教学改革如果变革的只是现存教学局部的、次要的或技术性的方面，如改变一种教学方法，调整某一类教学活动的组织顺序，即哲学意义上的量变，我们认为是改善或改良性质的教学改革；教学改革如果变革的是现存教学根本性的因素，或全面变革现存教学，或由社会、政治、经济制度根本性变革引发的教学变革，我们称之为革命性的教学改革。教育中的量变和质变不是绝对的，变革某一教学因素对整体教学改革来说是量变性的，但对局部教学改革来说可能就是根本性的变革了。

教学改革的效果如果与改革者的理想目标一致或基本一致，即达到预期效果并经过一定范围的实践检验证明是好的，可称为“成功的教学改革”；如果能在全国中小学形成一定的影响，可称为“著名的教学改革”，本书第三章所选取的案例即是此意。

（三）教学改革的主要特征

教学改革作为创造性的社会活动，是教学改革主体通过教学改革中介与教学改革客体发生作用的动态发展过程，是教学改革主体对于教学中未知或不确切领域的创造性探索过程，这个过程与人类活动的一般认识过程基本相似，即主体都要对客体的信息进行梳理、选择、接受、整理和优化，以形成系统化、理论化的认识成果。教学改革作为一个整体，是一个有着系统结构的整体，它总处于动态的探索运行中。教学改革所具有的特征主要有：

(1) 整体性。教学改革是一个由多种因素构成的、具有复杂结构和功能的有机体。其整体性表现为它的全面、系统、协调的综合性。从教学改革对象看,一个具体的教学改革活动可以在不同层次、不同方面进行,如国家、学校、个人,如教学目标、教学内容、教学方法等;从教学改革过程看,从提出改革问题,到明确任务、搜集资料、制订改革方案、贯彻实施,直至达到预期效果,构成了一个完整的过程;从教学改革结果看,最终呈现的不是纯粹理论认识性质的,也不是纯粹实践操作型的,而是二者的结合。只有对教学改革予以整体分析、论证和研究,才能使教学改革的历史、现状和未来走势的总体图景以一种相对完整的形式立体地表现出来。

(2) 创新性。任何重大教学改革实验的发生,都会为整个教学系统增加新的内容,创新性是教学改革的显著特征。主要表现在教学改革主体发挥自身巨大的潜力,用魄力、智慧打破教学中约定俗成的东西,去发现新现象、新关系和新规律,去创造新方法、新规范和新事物,提高教学的总体水平。所以,教学改革不同于一般性、重复性、常规性的教育教学活动,甚至可以把教育教学活动引向更深的层次与更宽广的领域。

(3) 动态性。运动是一切物体的存在形式,换句话说,一切物体都是以动态的形式存在着。教学改革是教学改革主体积极主动地梳理、选择、加工和改善教学改革客体的信息,达到认识教学活动及其变化规律的过程,这个过程是动态的,是教学改革主体通过改革途径、方法等中介与教学改革客体发生作用的发展过程,过程中不断地变化和运动。动态性是教学改革的一大特征。

(4) 过程性。一般意义上,所有事物和生命体都有其发生、发展和终结的过程,“过程”是特定对象连续不断地展开和发展。当“过程”与“教学改革”相结合成为“教学改革过程”的概念时,这个概念对“过程”施加了一个限定,即它是与人的教学改革意志活动有关的过程。“改革过程就成为不同个体意志之间以及个体意志与集体意志之间的博弈与较量,因而使得改革过程既可控又不可控。”^①

(5) 复杂性。教学改革不是一朝一夕的事情,更不是简单的排列组

^① 周兴国,朱家存,李宜江.基础教育改革研究[M].合肥:安徽师范大学出版社,2010:78.

合问题。教学改革主体在准备进行改革行为时,要分析、调查有关教学改革可能出现的各种因素,尽量规避教学改革的负面影响因素;在进行改革时,要与各种非科学的行为作斗争;在改革之后,还要对教学改革效果进行跟踪反馈等。这是教学改革主体需要注意的几个事项。任何教学改革在进展过程中,都可能会出现意想不到的、偏离改革目标的事情,会出现反复、曲折和困难,所以复杂性是教学改革的一大特征,改革主体需积极主动地选择、调整各类改革信息,逐步发展和完善教学改革。

(6) 多样性。教学改革的多样性一是指改革过程所携带的广泛而多元的改革信息,二是指改革自身内容、形式等的多样性。教学改革的主体、客体、目的、方法、途径以及教学改革的时代背景是丰富而纷繁的,从任何角度都很难总揽教学改革的整体状况。

(7) 不确定性。教学改革自身的复杂性、多样性,必然会带来不确定性的特征。教学改革没有固定的模式可套用,没有统一的标准来衡量,没有划一的方法和途径,更没有特定的群体去实施,教学改革的内外环境、因素都是复杂而多样的,这些环境、因素和改革内容、行为的非统一,致使教学改革的不确定性特点非常显著。

教学改革整体的、创新的、动态的、过程的、复杂的、多样的和不确定的特性,使得教学改革呈现葳蕤繁荣的景象。所以,用什么方式梳理和解读教学改革就显得至关重要了。

三、我国教学改革的发展流变

(一) 清末民国以来的教学改革

法国年鉴学派代表人物布罗代尔把历史分解为几个层次,“把历史时间区分为一个地理时间,一个社会时间,一个个体时间”。后来布罗代尔更明确地把这三种历史时间称为“长时段、中时段和短时段”,与三种时段相适应的概念分别称为“结构、局势和事件”。所谓结构是指长期不变或者变化极慢的,但在历史上起经常、深刻作用的一些因素,如地理、气候、生态环境、社会组织、思想传统等;所谓局势,是指在较短时期(十年、二十年、五十年以至一两百年)内起伏兴衰、形成周期和节奏的一些对历史起重要作用的现象,如人口消长、物价升降、生产