

教学实践的 自主变革

张华龙 著

Initiative Reform of Teaching Practice



科学出版社

本书是教育部人文社会科学研究规划
(项目编号: 15YJA880103) 的最终成果

“教育实践与理论”系列研究”

教学实践的 自主变革

张华龙 著

Initiative Reform of Teaching Practice

科学出版社
北京

内 容 简 介

我国基础教育课程改革正处于国家推进深及教学实践主体自主变革的转型阶段,需要面对并解决变革性教学实践的性质、自主变革理论、实践主体自主变革能力及行动路向等一系列理论与实践问题。

本书立足马克思主义实践观论析变革性教学,基于实验学校和附属学校的实践探索、一线教师的理性反思深入研究学校自主变革理论、教学实践范式、自由自觉教学生活的形成之道,提出了趋向变革性教学实践常态化的方略。

本书对中小学教师、教育教学管理者,以及教育学领域的学者、研究生、本科生有重要的参考价值。

图书在版编目(CIP)数据

教学实践的自主变革/张华龙著. —北京:科学出版社, 2018.11
ISBN 978-7-03-059246-0

I. ①教… II. ①张… III. ①教学改革—研究 IV. ①G420

中国版本图书馆CIP数据核字(2018)第251108号

责任编辑:朱丽娜 柴江霞/责任校对:何艳萍

责任印制:张欣秀/封面设计:润一文化

编辑部电话:010-64033934

E-mail: edu_psy@mail.sciencep.com

科学出版社出版

北京东黄城根北街16号

邮政编码:100717

<http://www.sciencep.com>

北京建宏印刷有限公司印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2018年11月第一版 开本:720×1000 B5

2018年11月第一次印刷 印张:15 1/4

字数:288 000

定价:89.00元

(如有印装质量问题,我社负责调换)

序

言



教学实践的自主变革

我们置身于一个大变革的时代。从生产方式到社会生活，从现实文化到教育教学，全方位的变化贯穿着一个时代的主题——创新。

“创新是引领发展的第一动力，是建设现代化经济体系的战略支撑。”（习近平，2017）建设知识型、技能型、创新型劳动者大军，学校教育责无旁贷，教学实践的创新将成为教师教学生活的新常态。

2001年6月，教育部印发《基础教育课程改革纲要（试行）》。之后，研制义务教育及高中课程设计方案、课程标准，编写教科书，培训中小学教师，我国新一轮基础教育课程改革全面铺开。10多年来，在教育行政部门的强力推进下，课程过于注重知识传授的倾向及课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的状况发生了根本性的转变。学校管理者和一线教师从最初的被抛入者到探索研究者，对教学新方式的运用越来越娴熟。贯彻三维课程目标的“合作”“探究”“自主”课堂体现了教学实践形态的变革。

我们已初步完成了教学实践之形的转变，但依然面临着一系列问题，例如，地区教育行政部门强制推行教学模式、课堂教学简单套用三维课程目标、教学过程重现程式固化现象、教师教学工作机械重复、学生课业负担不减反增等。很多教师理解、领会课改新理念，遵循课标要求，运用新教学方式，智慧生成的教学近在眼前却依旧无力企及。这一步之遥正是变革性教学实践的特质所在，也是当前教学实践变革进一步深化的方向。沿着国家推进的课程改革方向，实践主体有自己的思想、意志和明确的实践目标，能够结合具体情境探索、设计、实施富有成效的实践方案，课程与教学才可能具备智慧的灵动、生成的丰盈、创新的品格。这是主体内心驱动的实践活动，是自主变革的教学实践。

为什么以前的教学可以循规蹈矩，今天的教学实践需要自主和创新？自主和创新的教学实践是怎样的？学校如何实现自主变革？教师如何才能自主驾驭创新

的教学实践？这些是教学实践走向自主变革需要面对、思考和回答的问题。

基于马克思主义实践观考察教育现象，教学是改造个体主观世界最基本的实践活动。逻辑上，教学实践的性质取决于主观世界的性质。

人是历史中的人。个体的主观世界总是与所处的社会历史发展水平相一致的，具有历史的规定性。人也是现实中的人。个体的主观世界伴随社会生活的变化而变化，具有现实的规定性。在社会生产力发展缓慢、代际社会生活变化细微的古代社会，历史文化水平与现实文化水平没有显著的差异，主观世界的历史规定性与现实规定性几乎重合，个体继承前人积累下来的知识经验就达到了社会实践主体的要求，改造主观世界的教育教学实践承担着历史文化遗产的使命。在近代以来的工业化社会，现实文化水平高于历史文化水平，两者呈现剪刀差的趋势：社会发展速度越快，现实与历史文化间的水平落差越大。个体获得种族知识经验、达到历史文化水平只是站在了前人的肩膀上，成为社会实践主体还需要达到时代文化的高度。主观世界的现实规定性对应于动态创新的当下文化，赋予当代教育教学文化创新的新使命。

主观世界历史规定性与现实规定性的结构关系决定了教学实践必然由规训、形式化的授受式教学走向创生、智慧化的变革性教学。

教学性质的这一嬗变肇始于 19 世纪末的新教育运动，并于 20 世纪上半叶拉开序幕。在致力于文化重建的进步主义运动中，美国教育家杜威建构了“现代教育理论”，教学实践的重心从知识授受转变为“做中学”，完成了从教师到学生、从书本到经验、从课堂到活动的转向。教育教学实践的这次变革到 20 世纪 50 年代就中止了。没有解决好系统知识还原成为直接经验的问题固然是原因之一，从社会历史适切性来说，这次变革则过于超前了。工业社会技术革新的主体是科学家、发明家、技术人员等少部分社会精英，一般社会成员获得知识技能以适应机器大工业生产的需要，知识传授、技能训练的基础教育依然有其历史存在的合理性。

虽然“现代教育理论”与实践是美国特定历史条件下的产物，但它与其后出现的建构主义、后现代主义一起，分别在教育学、心理学、哲学领域为知识经济时代教育教学实践的历史性变革奠定了基础。

后现代主义洋溢着超越现代的情绪，颠覆了工具理性的知识观；建构主义诠释知识的建构性质，揭示认知结构同化、顺应的图式建构方式，以及人的心理发展“文化—历史”的内化机制。两者赋予历史文化遗产意义建构、知识转化的创新品质，规避了杜威课程与教学论中“教材心理化”的缺陷。教育教学的文化传承与文化创生两大使命由此得以无缝衔接、互生互建，理论上论证了创新型的变革性教学实践的可能性与可行性。

互生互建体现为现实文化的经验化与历史文化的主体化之间的“共生”关系。一方面，历史文化成果融入生命体、重新获得主观属性必须建立在现实文化个体经验化的基础上；另一方面，现实文化的经验化有了历史文化主观意义的基础，主体才能真正实现“自我生成”的规定性。三维课程目标取向及其倡导的学习方式已充分体现了历史文化成果主体化的内在变革意蕴，但是，其要真正转化为实践主体的变革意志，使教学过程充盈建构与体悟、反思与研究的灵智，则学校、教师层面的变革还有待于进一步探索 and 深化。

学校变革是教学实践走向自主变革关键的一环。

20 世纪 90 年代以来，很多学者主持、众多学校参与的学校变革实验与理论出现了，其中影响较大的有主体教育的实验与理论、新基础教育的实验与理论、新教育实验与理论等。这些变革性的理论及实践探索造就了一批学校整体性课程与教学改革的前行者。我国中小学校有 25 万多所，基础教育改革深化涉及每一所学校，能够参与专家引领的实验学校只是很小的一部分。多数学校没有捷径，只有立足资源优势，发挥学校主体的主观能动性，才能探索出一条适合自身发展的道路。进入 21 世纪后，学校的变革成为基础教育改革的主战场。一批顾及今天、立足明天的实验学校、示范学校如雨后春笋般破土而出。它们有明确的办学理念，有学校发展蓝图，有清晰的培养目标，有独特的课程体系。现实中，还有一些学校正在探索、建构自己的自主变革理论。它们的改革历程为更多学校探索并坚定有本校特色的教改之路指明了方向，同时也提供了可资借鉴的范例。

学校的自主变革理论需要实践的检验，在互生互建过程中逐步完善。自主变革理论达到成熟阶段，相对应的学校教学实践也将进步到范式的层次。当然，理论指引实践不是学校教学实践范式形成的唯一路径。现实中的很多学校沿着从实践到理论的路线悄悄地发生了变革。它可能起始于某位教师有成效的课堂教学改革，也可能起步于学校的课题研究。一些学校的自主变革从教学改革入手，鼓励教师开展课堂教学改革的研究，走的也是从实践到理论的路线：研磨教学案例，提炼教学模式，形成教学范式。

无论是理论指引实践还是从实践到理论，教学实践走向自主变革意味着教师的教学生活发生改变，面临教师专业发展的问题。

课程改革之初，体现国家意志的课程改革纲要、课程设置、各科课程标准、新版教科书、继续教育制度、“自主、合作、探究”学习方式等搭建了教学生活的全新场景。被抛入新场景的教师处于“身不由己”的状态，还不是自己教学生活的主宰者。从“身不由己”到“自由自觉”，不只是国家意志内化为教师个体的意志，现实教学生活场景也将按照教师的意志得到改造。

自由自觉的教学生活由教师个体内部力量所驱动，取决于教师个人实践理论的状态。

教师个人实践理论是教师个人在教育实践中形成的关于教育教学的观念系统，包括显性理论和默会理论两个部分，是教师个人经验、传授的知识和价值观凝聚、融合的结果。通常情况下，个人实践理论的形成主要有两个途径：一是通过经验反思实现实践经验的概括和升华；二是接受的公共理论经过自身实践的检验且被证实是有效的。前者受制于特定的实践情境，超越主体能力所及的情境范畴就会出现理论有效性的问题；后者受制于接受的公共理论，复杂的实践情境不一定都能够找到适切理论的支持。超越两者局限的唯一途径是实践主体进一步从根本上洞察教育教学现象及其实践问题，形成自己的教育哲学观。

从实践经验到个人实践理论，教师的专业发展通常会经历“高原期”，出现暂时停滞不前的现象。他主的教学生活中积累的经验形成定式，称为“经验定式高原期”。滞留于“无需意识控制的自动化水平”，教学实践处于重复性的程式化状态。自由自觉的教学生活脱离社会实践，容易出现个人实践理论的固化现象，即“理论定式高原期”。能否逾越“经验定式高原期”，进入第二次专业成长期，能否突破“理论定式高原期”，进入第三次专业成长期，与主观倾向、教学环境以及发展空间等方面的改变直接相关。教师专业发展的进阶之道在于破旧立新——对教学新生活的不懈追求。这是创新这一时代主题对教学实践主体的诉求，以及教学实践对时代诉求做出的回应。

以上是我站在研究者立场对现阶段教学实践问题的省察与思考，地气或有不足，期望以我所思引发教学实践主体的些许启悟，抵近接地气的最后一步，助力变革性教学实践成为学校、教师常态化的教学生活。

张华龙

2018年1月

前

言



教学实践的自主变革

我国新一轮课程改革历时 10 多年才进入深化的阶段,这在历史上还是第一次。课程改革深化什么?深化的学校课程与教学是什么样的?它会像以前的课程改革一样有一个结束的时间点吗,抑或永远在路上?教师将面临哪些新的挑战,如何才能拥有自由自觉的教学生活?《教学实践的自主变革》就是对这些问题所作的系统的思考。

本书之所以关注教学实践,原因有二:一者,课程改革需要通过教学实践才能全面展开,教学实践的变革决定着课程改革的成败;二者,教学作为社会实践活动之一有自身发展的规律,在社会转型的今天,教学实践的变革是必然的。自主变革则进一步诠释当下教学实践的性质,回应深化走向的问题。

全书遵循从理论到实践、从历史到现实的逻辑,各章的结构关系如下。

第一章和第二章是关于教学实践演化规律的理论认识。运用历史唯物主义方法论,从文化与教育人类学视域考察教学实践的发展过程,由原生教学活动、授受式教学实践到变革性教学实践的历史脉络清晰可见:人类最初的教与学现象有社会实践主体间经验的交流和代际知识经验传承两个维度;国家产生之后,代际知识经验传承演化为自觉的授受式教学实践;近代,授受式教学实践形式化日趋完善,同时出现了以“做中学”为代表的生活化新取向;最近半个多世纪,两者逐步从对峙趋近调和,教学实践走向传承与创新合和互生的内在变革之路——常态化的变革性教学实践。

第三章论析变革性教学实践的理论取向,是理论与实践、历史与现实的接合点。杜威的经验教学是教学理论的一大转折,虽然“教材心理化”的缺陷削弱了实践变革的指导力,但它开启了聚焦创新的理论路线。秉持“继承中的创新、创新中的继承”的信念,立足马克思主义实践观,吸收建构主义、后现代主义等心理学、哲学领域的研究成果,建构以实践为核心的变革性教学理论,是深化教育

教学改革必然要求，也是当下教学理论研究热点所在。

第四章、第五章、第六章论及学校及其教学实践的变革、教师教学生活的变化。学校和教师都是教学实践的主体，自主变革意味着学校和教师首先必须有自己的思想和意志——学校自主变革理论、教师个人实践理论。这一部分沿着从学校组织到教师个体的思路，通过呈现并分析具有代表性的综合性教育实验和学校变革案例阐明学校自主变革理论的形成与发展机制，解析教学实践范式的形成路线及未来走向，最后聚焦教师的教学生活、个人实践理论以及专业发展“高原期”的逾越，破解实践主体成长为智慧型、专家型教师的困惑及难题。

概而言之，本书前半部分回答为什么教学实践要进入自主变革状态的理论问题，揭示当下教学实践变革的方向；后半部分探讨中小学校的教学实践如何自主变革的现实问题，呈现并论析可资选择、借鉴的变革路线及实践范式，期望能够对学校管理者、中小学教师课程与教学改革的进一步深化提供一些启示。

张华龙

2018年3月

目

录



教学实践的自主变革

序言

前言

第一章 教学实践形态的演化	001
第一节 原生教学活动	001
第二节 授受式教学实践	004
第三节 变革中的教学实践.....	011
第二章 走近变革性教学实践	023
第一节 主观世界的内在规定性.....	023
第二节 教学实践的内在变革.....	031
第三节 常态化的变革性教学实践	038
第三章 变革性教学实践的理论取向	047
第一节 变革性教学实践的若干支持理论	048
第二节 立论基点：马克思主义的实践观	079
第三节 实践取向的变革性教学理论	086
第四章 学校变革的理论与实践	095
第一节 基于实验的学校变革理论	096
第二节 基于校情的学校自主变革理论	106

第五章 学校教学实践范式的建设	128
第一节 学校教学实践范式及相关概念	128
第二节 学校教学实践范式的形成	136
第三节 教改背景下的教学范式	142
第六章 教师的教学生活与专业发展	159
第一节 走向变革性实践的教学生活	159
第二节 教师的实践经验与个人实践理论	167
第三节 逾越教师专业发展的“高原期”	177
附录 适学取向的中小学教学模式选介	190
参考文献	221
后记	231



教学实践形态的演化



实践是人类特有的改造世界的方式，按实践对象可区分为改造客观世界的实践活动与改造主观世界的实践活动（鲁洁，1998）。教学实践的任务是改造个体的主观世界，实现类属性与个体属性之间的转化。

类属性泛指一个物种的种群属性。动物界的进化遵循用进废退原则，通过改变生理结构获得新的性能，并以本能的形式表现出来。它说明，动物的类属性是一种生物属性，被每一个个体先天所拥有。人类脱离动物界之后，进化的方式发生了根本性变化：在生物进化的基础上出现了社会进化。以生理结构改变为标志的生物进化非常缓慢，以文化积淀为标志的社会进化则要快得多。由此，人类进化的主要方式已经由生物进化转向社会进化。文化是后天实践的产物，表征着人类所特有的类属性——社会属性。人类个体与动物个体一样遗传性地获得类的生物属性，但不能先天获得类的文化属性。个体获得类的文化属性是通过人类社会的内存机制得以实现的，这个机制就是教育教学活动。

人类文明史就是一部文化演进的历史。不同历史阶段的文化属性存在很大的差异，教学实践形态也呈现出相应的特征。

第一节 原生教学活动

原生教学活动泛指人类社会初期自在的教与学的社会活动。它包含以下两层意思：其一，教学活动存在于社会生活和生产活动之中，是社会实践的一个有机组成部分；其二，教学内在于人类的生存和发展机制之中，是人类特有的、自在的生命活动形式。

一、隐含于社会实践的教学

2015年,学者对东非的奥杜韦(Oldowan)文化进行了一项实验研究,研究结果有助于我们理解人类社会实践情境下语言和教学的产生过程。

250万年前的奥杜韦文化是目前已知最古老的文化。表征奥杜韦文化的石器有刮削器、砍砸器、雕刻器、石球等。一些学者认为,奥杜韦石器的制作技术通过简单的动作模仿就可以传播;另一些学者认为,它的制作技术比较复杂,必须借助语言和教学才能有效传承下去。摩尔根(T. J. H. Morgan)等研究者设计了一个实验对此进行验证。该实验设置了5种学习石器制作的方法,包括反推(观察成品石器反推制作技术)、模仿(观摩打制石器动作学习制作技术)、基本教学(用放慢动作方式传授制作技术)、手势教学(利用手势传授制作技术)、言语教学(借助语言传授制作技术);招募184名零基础的成年人为受试者,实验分为5个批次,分别对应一种学习石器制作的方法。每批受试者分成4个5人以下的小组和2个6~10人的大组,打制石器技术以“单链”方式在组内成员间依次往下传递。实验结果表明:教学,尤其是言语教学方式在传播技术上明显优于反推和模仿。手势教学和言语教学实验批次各组最后一名成员基本掌握了石器制作技术,其他实验批次后面的组员做不到这一点。研究结果同时也解释了奥杜韦文化一度停滞70多万年的历史现象:前期停留于模仿等低效的传播方式,原初语言(主要是符号交流)、教学方式出现后才催生了石器制作水平更高的阿舍利文化(Morgan et al., 2015)。

这个实验研究揭示了人类进化历程中的一个至关重要的节点——语言的产生及教学的出现。

一般认为,奥杜韦文化的石器是能人打制的,阿舍利文化的石器是直立人制造的。脑容量和左右脑的结构表明,直立人已经有了发声语言的能力。能人运用原初语言实现了“如此”“这样”之类外显信息的形象化,直立人的发声语言把自己的所感所知转化成语音,实现了彼此之间思想的交流和共享。正是有了语言,个体的知识经验(如石器打制技术)才得以外化并为人所知,在得到大家的认同和实践检验之后沉积为族群的知识经验。在这个过程中,个体借助语言外化知识经验是一种教的活动,他人听闻而知会,知会而行动,是一种学的活动。从发生学的逻辑意义上讲,人类初始的教学活动首先在社会实践主体之间展开,是能者或会者向未知实践者传播知识经验的过程,其结果是,共享的知识汇聚成族群

知识经验。换句话说,人猿揖别之际,认识与改造客观世界的社会实践中有了教与学这种传播经验信息的方式,族群共享的文化才可能出现,它进一步通过教学活动传播到其他族群,最终成为日益丰富的人类族群文化。

二、表现为生命活动的教学

族群文化是人与动物的本质区别之一。动物在生存过程中也获得经验,如灵长类中的黑猩猩用枝条伸入树洞中蘸取蜂蜜,用树段或石块砸开坚硬的果壳,等等;动物通过身体行为或释放化学信息也能实现彼此间信息的传递,如蜜蜂通过舞蹈传递花源方向及距离,虎狮通过留下的抓痕或尿液气味宣示地盘,等等。动物界的这些行为或经验都是其生理结构及其性能显现的结果,或为本能,或在新环境中受特定因素的激发,性能得到极致的发挥。出现了语言教学这一社会性信息传播方式之后,人类不仅有个体层面的经验,还有汇集个体经验精华的智慧库。

在只有发声语言的启蒙年代,口耳相传的信息传播方式决定了族群文化只能承载于部落成员的生命体之中。实践主体拥有的族群文化与自我知识经验结合在一起,个体就有了精神结构及其性能——文化生命。它区别于具有生理结构及其性能的自然生命,是在后天的社会实践过程中形成的。随着个体生命的消失,依附于自然生命的知识经验也会消失。在文字产生之后,虽然一部分的族群经验可以游离于生命体之外,以符号形式留存于岩壁、竹简等物质载体之上,但它依然需要生命主体的意义诠释。不了解文字符号的意义,它表征的知识经验就无法显现出来。因此,人类族群的生存和发展必须解决文化生命代际传承的问题;否则,世世代代轮回于原始生命活动,人类就不可能从古猿的世界中摆脱出来。

代际文化生命的传承构成了原生教学活动的第二种形态——上所施下所效。对于仅仅拥有自然生命的人类新生代个体而言,生物界适者生存的法则同样支配着他们的命运。人类新生代个体在适应自然环境过程中能够获得经验,但在面对社会环境时,遗传自上一代的生理结构及其所具有的性能已不足以适应文化环境。因为人类族群文化汇集了无数个体的创造力,所以无论是经验的质还是经验的量,仅仅依靠个体自然生命的力量都是无法企及的。它意味着新生代要适应文化环境就必须获得上一辈人的支持,通过上所施下所效,熟悉并遵循社会生活规范,掌握狩猎、采集或耕作等方面的知识与技能。这是上一辈文化生命延续到新生代的过程,也是新生代在机体发育过程中营建精神结构、构造文化生命的过程。

综上所述,人类原初的教学与族群文化的创生、传承直接相关。在远古时期,

人类个体的力量无法抗衡恶劣的自然环境，群体生活成为必要的生存方式。个体获得新的经验后通过口耳相传方式分享给族群成员，极大地提高了群体的生存能力。族群文化创生的过程中有教、有学，包含了教学最基本的四个要素。它是隐含于社会实践主体间的教学现象，是一种外化型的教学；族群文化既存在于族群成员生命体中，也存在于实践主体本质力量对象化的世界——人化世界。在社会生活和生产过程中，新生代个体与族群成员、周遭世界交互作用，获得族群拥有的知识经验。这是发生于社会实践主体和新生代个体之间、在代际延续文化生命的教学现象，是一种内化型的教学。当新生代个体的文化生命达到族群文化水平（类的历史规定性）时，个体具备了实践主体特征，在参与社会实践过程中获得新经验，为族群知识经验添加新的内容。如此，个体知识经验、外化型教学、族群知识经验、内化型教学构成一个螺旋式上升过程（图 1-1）。

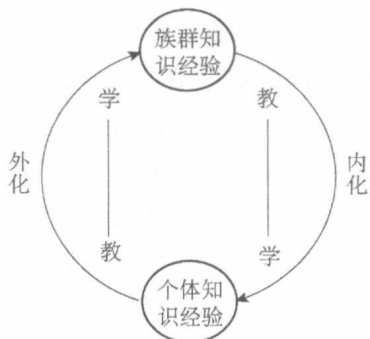


图 1-1 原生教学活动的运行过程

这是一个类与个体矛盾转化与解决的过程。当时，“人们并不具备把教育现象、教育活动从社会总现象、总体活动中离析出来，并进行认识和控制的能力和条件”（胡德海，2006：168），这时的教与学只是一种原生态的教学活动，还不能被称为具有目的性的教学实践。

第二节 授受式教学实践

“在人类社会发展的最初阶段，知识的构成形态具有原始性，是以直接经验为主，并以感性的、现实的形态存在于社会实践过程之中的。”（毛礼锐，沈灌群，1995：38）经过漫长时间的积累，到原始社会后期，族群知识经验的总量和深度

趋近感性形态的临界点。与此同时,社会物质生产先后出现了三次大分工,它细化了社会实践领域,促成了知识经验的专门化,加速了知识总量的进一步增长。以脑力劳动和体力劳动的分离为标志,人类知识经验的形态从感性跃升到理性。在知识经验专业化和理性化的背景下,因为无法继续维持类与个体知识经验螺旋上升的态势,原生教学活动孕育出有意识、有目的的教学实践。之后,历经奴隶社会、封建社会,授受式教学承担起传承历史文化的使命,成为学校教学实践的基本形态。

一、教学实践的产生

自在的原生教学活动隐含在人类早期笼统的社会实践之中。教学实践则意味着人类对社会实践中的教学活动有了认识,能够根据一定的需求自觉地展开教与学的活动。教学活动的这一分化过程与知识形态的演化、社会结构的复杂化直接相关。

在以血缘为纽带形成社会生产和生活单位的旧石器和新石器时代,生产资料公有,人们共同劳动、共同消费,感性的知识经验在社会生活和生产实践过程中交流或传授。我国相关历史资料中对此有很多记载,如嫫祖“教民育蚕,治丝茧以供衣服”,伏羲氏“错木取火”,宓戏氏“教民以猎”,燧人氏“教民以渔”,神农氏“教民以耕”,大巢氏“教之巢居”,等等。传授感性知识经验的原生教学只是因为男女自然分工的需要存在性别上的差异,本质上对所有社会成员来说都是平等的。社会大分工细化了社会生产实践的领域,以及与之相适应的生活方式。不同领域的感性知识经验先后孕育出理性形态,原生教学的母体之中萌生教学实践活动。这个过程依次经历了巫术教学、家学教学,以及伴随国家产生而形成的学校教学三个阶段。

(一) 巫术教学

原始先民在适应或改造周围环境的过程中经常会遇到无法了解、无力抗衡的自然力量。人们直观地认为自然界存在一种神秘的超自然的力量,同时相信人也可能通过某种手段产生超自然的力量,按照自己的意愿支配自然或他人。这种原始宗教信仰就是最初的巫术,原始巫术产生之初,是人人可以施行的。“但超自然的巫术力量毕竟只存在于原始人虚妄的想象之中,施术者的成功只是偶尔的。普遍的无效和失败逐渐使原始人把特殊巫术力量(如治病、呼风唤雨等)的掌握推

归到那些具有特殊经历、受过专门训练的人们身上。这样在部落、氏族中就产生了与众不同的巫师。”（程德祺，1993：193）

巫师的出现促使原始宗教活动中的教学发生了新的变化。原始宗教活动有自然崇拜、图腾崇拜、鬼魂崇拜、祖先崇拜、巫觋占卜等多种形式。这些原始宗教活动通常与祭祀礼俗、神话传说、圣物圣地联系在一起，是社会生活的基本内容。每个部落或氏族成员都参与其中，传递、秉持族群的观念。这一层次是原始宗教活动中包含的原生教学活动。巫师产生之后，原始宗教活动出现了更深层次的一类教学活动——巫师的训练。巫师被认为是人与神之间的中介，除了拥有宗教知识外，还与原始的医学、数学、历史有一定联系，有施行巫术的特殊技能，担负着原始宗教的宣传、解释和执行等任务。选择具有特殊经历的人接受专门训练意味着教学活动有了一定的自觉性和目的性。这种巫术教学活动具备了教学实践的基本特征，但依然在社会生活过程之中进行。无论是教者（巫师）还是学者（具有特殊经历的人），“他们作为部落、氏族中的一员，与其他成员是平等的，并不脱离生产劳动，并不享受特殊待遇”（程德祺，1993：193）。可以说，巫术教学是原生教学活动这一母体中的教学实践胚胎。

（二）家学教学

家学的萌芽与部落显贵的世袭及对文化知识的垄断相关。

在第一次、第二次社会大分工之后，个体家庭开始成为社会的经济单位，出现了“氏族首长总是从每个氏族的同一家庭中选出的习俗，在这里也造成了最初的部落显贵”（马克思，恩格斯，1965：144）。进入部落联盟和民主军事制阶段后，“掠夺战争加强了最高军事首长以及下级军事首长的权力；习惯地由同一家庭选出他们的后继者的办法，特别是从父权制确立以来，就逐渐转变为世袭制，人们最初是容忍，后来是要求，最后便僭取这种世袭制了；世袭王权和世袭贵族的基础奠定下来了”（马克思，恩格斯，1965：188）。这一历史现象在我国的很多古籍中都有相关的记载，如“自幕至于瞽瞍，无违命。舜重之以明德，寔德于遂，遂世守之”^①，“契卒：子昭明立。昭明卒，子相土立”（司马迁，1994：11），“后稷卒，子不窾立”（司马迁，1994：16），等等。

氏族、部落首领一般都拥有管理生产、主持仪式、指挥作战、协调内外部关系等方面的知识技能。在部落显贵世袭制确立之后，这些知识技能也以世袭的方式被显贵家族所垄断，成为部落（联盟）公职人员的家学。史料云，“虞幕能听协

① [唐]孔颖达，[清]阮元。左传注疏。阮刻本。卷第四十四。