



中小学教育教学改革丛书

中小学
教学改革
探讨

郭一平 主编

目 录

理论篇	1
一、中小学教学改革回顾	1
二、中小学教学思想改革的轨迹	5
三、中小学教学改革的发展趋势综合分析	56
实践篇	62
《九年制义务教育初中学生素质评价》研究报告	62
实施素质教育认识的调查	72
加强教学改革，推进素质教育工作的构想	78
激活实施素质教育的内在动力	86
实施素质教育方案的成效	87
部分科目教材的建设和改革	94
中小学课程改革范例	115
21 世纪实验学校课程教学试行方案	131
关于制订普通高中教学计划	137

理论篇

一、中小学教学改革回顾

(一)恢复教学秩序，提高教学质量十年动乱期间，基础教育课程遭到严重破坏，中小学教学工作无章可循，处于全面混乱状态。教师组织教学既没有明确的任务，也没有标准与依据，许多地区的教学工作实际上处于瘫痪状态。从党的十一届三中全会召开到80年代初期，中小学教学工作的核心是整顿教学工作秩序，提高教学质量。在此期间，1978年颁布了《全日制中学暂行工作条例》(试行草案)和《全日制小学暂行工作条例》(试行草案)，要求中学为“实现新时期的总任务而奋斗”，提出中小学“必须根据统一规定的教学计划、教学大纲和教科书进行教学，以教学为主，努力提高教学质量”，对中小学课程设置和教学要求做出了明确的规定。及时组织编写了中小学各门课程所需教材；各省市先后建立了教研室，全面负责和指导中小学教学工作；恢复和重建正常的教学秩序，恢复了正常的包括高考在内的各级考试制度，恢复和建立了一批重点学校(中、小学)，以此为示范带动其它学校的教学工作。所有这些，为中小学的教学工作提供了依据和准绳，使中小学教学工作开始走入正轨。(二)发展教学实验，提高教学效率和水平邓小平总设计师在1983年为著名实验学校——北京景山学校题词“教育要面向现代化，面向世界，面向未来”。这

一题词给中小学教师和教研工专家极大的鼓舞。

教学改革实验形成高潮，在大量介绍和引进国外各种教学理论和方法，积极总结和整理国内教学经验的条件下，教学实践领域开始自发地出现了各种教学改革的尝试。例如发现法，自学辅导实验，六课型教学，读读、议议、练练、讲讲等实验。此时的改革，比较多地着眼于单项的教学方法改革、课堂教学结构改革、教学组织形式改革、针对具体学科的教材改革等等，主要目标是提高教学的效率和水平。

随着教学工作的正常化，教学工作中的一些问题，如片面追求分数和升学率，学生学习负担过重等等，开始引起人们的注意。这些问题的出现受到教育部门的重视，1983年，教育部专门制定了关于纠正片面追求升学率的十项规定，要求各地贯彻执行。一些地方针对满堂灌、填鸭式的教学现状，将教学实验的重心以学生“学会”转向让学生“会学”。“学会学习”成为许多改革实验的选题，其任务是探索培养学生自学能力的教学模式，具体指导学习方法，培养良好的学习习惯。一些设计周密、内容具体、操作性强的实验项目发挥了良好的示范作用。还有一些优秀实验教师，将科学性和艺术性融合在教学中，既做到教学民主，调动学生的积极性，又引导得法，让学生学会学习。他们的教学思想和教学艺术成了广大教师的学习榜样。

(三)深化教学改革，关注学生发展 1985年颁布的《中共中央关于教育体制改革的决定》指出，“不少课程内容陈旧，教学方法死板，实践环节不被重视，专业设置过于狭窄，不同程度地脱离了经济和社会发展的需要，落后于当代科学文化的发展。”这一段话，准确地指出了

教学领域存在的主要问题。《决定》还提出，教育培养的合格人才“都应该有理想、有道德、有文化、有纪律，热爱社会主义祖国和社会主义事业，具有为国家富强和人民富裕的艰苦奋斗的献身精神，都应该不断追求新知，具有实事求是、独立思考、勇于创造的科学精神”。由此成为教学工作和教学改革的一个历史转折。

人们开始对人才观、教学质量观进行新的思考。在借鉴发达国家教育经验和总结自身经验教训的基础上，教学理论界出现了一系列大讨论，如关于传授知识与发展智力的关系、教学与发展的关系、教师主导与学生主体的关系、全面发展与学有特长的关系、普通中学的双重任务等等，这些讨论，活跃和深化了人们对教学的认识和思考，为教学实践和改革向纵深发展做了思想和理论准备。

80年代中后期，许多中小学开始了整体改革的尝试，以全面地提高教学质量。在教学改革中，弘扬受教育者主体性，发展受教育者的个性这一要求得到普遍的赞同，将发展学生的主体性纳入教育实验研究是一重大发展。一些实验项目把学生的自我教育能力、自主学习能力和自我管理能力的培养列为实验主要目标。这些研究在90年代乃至以后仍然具有必要性。

1986年义务教育法颁布后，围绕义务教育的推行实施，教学思想和教学改革在九年义务教育阶段集中地出现了若干新的发展变化。根据义务教育的性质和要求，关于学生的主体地位、关于学生身心和谐发展、关于让学生主动地生动活泼学习的思想，随着理论的探讨和实践，逐步地被人们所接受。国家教育委员会组织力量制订《九年义务教育全日制小学、初级中学课程方案(试

行)》，组织进行了义务教育 8 套半教材的实验工作，这是具有开拓性的探索工作，以改变多年来教材高度统一的状况，尝试建立能够满足不同地区需求的教材体系，为我国教材多样化积累了丰富的经验。1993 年颁布的义务教育课程计划，明确提出在义务教育阶段对儿童、少年实施全面的基础教育，使他们在德、智、体诸方面生动活泼地、主动地得到发展，强调义务教育教学活动的基础性。在建设教师队伍时，愈来愈明确地将转变广大教师的教育思想和教学观念作为工作重点。在教学领域出现了追求更加深刻目标的教学改革和实验，教学手段和方法的改革从偏重追求提高教学速度、效率开始转向追求学生的参与和主动；在教学评价领域，从偏重分数开始转向重视学生个性的各个方面。总之，以学生全面发展为根本追求，注重受教育者生动活泼地、自主地发展的改革探索，日益普遍和深入人心。一批体现这种追求的教学改革实验先后出现并且迅速地发展，例如和谐教育、愉快教育、成功教育、主体教育等等。

(四)教学改革深入发展，进入新的阶段在关于培养目标的讨论中，开始有过“通才教育”、“智能教育”的提法。“通才”强调的是知识的广博，“智能”注意到智力和能力的统一。在坚持全面发展培养目标的前提下，80 年代末、90 年代初，教育界提出了“素质教育”的口号，把全面提高学生的素质作为培养目标，主张“实现从应试教育到素质教育的转变”。

这表明人们对于义务教育性质认识的深化，在这一口号下，义务教育的全面性、公平性等根本特征不断得到强化，是否体现义务教育的这些特征，逐渐成为政府和社会评价义务教育的重要标准。自 80 年代以来，由地

方政府和地方教育行政部门直接领导和操作的教学改革逐渐普遍，使得教学改革获得了前所未有的发展，呈现出规模性、区域性的特点，并且开始涉及在个别学校改革时难以触动的领域，如入学方式、考试和评价制度、以及对学校执行的课程进行再思考等等，在许多过去长期未能解决的问题上开始出现了一些变化。

各类旨在充分尊重学生个性发展、全面发展学生素质的教育教学的改革实验，在全国各地的中小学校广泛开展起来。让学生生动活泼地、主动地学习，正在成为教学改革的根本追求，义务教育以学生全面发展为本而不是以升学为本的思想日益成为全社会的共识。小学升初中免除考试，就近入学从 80 年代开始在个别地区实验，90 年代在推进素质教育的大背景下进一步发展，部分地方已经相当成熟，目前正在全国范围内实行。这一改革，使得初等教育首先摆脱了升学考试造成的压力和束缚，从而切实地将教学工作引导到有利于学生身心发展的方向上来。这标志着教学领域的发展和改革进入了更加成熟的阶段。目前，促使学生生动活泼地、主动地学习，促进学生个性的全面发展，已经成为教学领域的普遍共识。可以相信，今后一个时期，基础教育教育教学领域的改革将沿着这样的趋势更加健康地发展。

二、中小学教学思想改革的轨迹

(一) 教学中实践与理论关系的争论对于实践与理论关系的争论可以说是由来已久。争论所涉及的内容包括：如何理解实践的本质内涵；如何认识实践与理论的关系；在教育教学中，实践与理论以何者为主。

1· 马克思主义哲学的实践观和理论观

实践性是马克思主义哲学区别于一切旧哲学的最主要、最显著的特点。马克思主义哲学的实践观，包含相互联系的两层意思：第一，它在理论上全面地、科学地论证了实践，论证了实践在认识中的决定作用和在全哲学中的基础地位，把实践的观点看作是马克思主义认识论和整个哲学理论的首要的、基本的观点。第二，马克思主义哲学的全部理论都以“改变世界”的实践为目的，强调理论必须付诸实践，指导实践，变为群众的行动，化作改造世界的物质力量。那么马克思主义哲学是如何界定实践和理论的内涵呢？在马克思主义哲学看来，所谓实践，就是人类为了自己的生存和发展所进行的能动地改造世界的一切社会性的客观物质活动。所谓理论则是概括地反映现实的概念和原理的体系，是系统化了的理性认识的判断表述。人们在实践中获得关于客观事物的感性认识，随后对它进行加工制作，上升到理性认识；再把这种理性认识按一定的逻辑进行必要的整理，使之条理化、系统化为一个严整的体系，从而形成理论。因此，任何理论都是由概念和原理构成的，是概念和原理的系统。按照马克思主义的认识论，理论和实践之间的关系本质上是相互联系的。理论来源于实践，还必须再回到实践中去，才能实现一个完整的认识过程。由理论向实践的飞跃之所以必要，除了理论要服务于实践和实践要由理论来指导，此外，在实践中获得的理性认识，还需要在实践中加以检验，加以修正、补充和发展。

马克思主义的认识论认为，由实践到认识，再由认识到实践，如此“实践、认识、再实践再认识，这种形式，循环往复以至无穷”，就是认识从简单到复杂、从低

级到高级、从有限趋向于无限的发展过程。认识运动的这种反复性和无限性，表现为波浪式的前进运动。这种认识的发展，从形式上看，是认识和实践之不断的分离和重合的反复循环；从内容上看，每一次的循环都比较地进到了高一级或深一层的程度。

2· 实践与理论的关系

我国早在建国初的《中国人民政治协商会议共同纲领》第五章“文化教育政策”部分做出了规定：中华人民共和国的教育方法为理论与实际一致。

在教育理论界对实践与理论的关系展开争论则是在1959年上半年。当时一种意见认为，教学过程应遵循马克思主义认识论，“实践——理论——实践”的公式适用于学校的教学。另一种意见则持相反的观点，认为教学活动应从理论开始，应遵循“理论——实践——理论”的公式。还有第三种意见，它折衷了以上两种观点认为，从整个教学过程来说，教学工作也是遵循着“实践——理论——实践”这个途径进行的；但是就教学过程某一阶段或某一堂课来说，可以从实践开始，也可以从理论开始，而且教学过程中的“实践”的涵义比较广泛，不仅指参加生产劳动和阶级斗争，还包括实验演示、参观和练习等活动。

从这一时期开始，教育理论工专家从多种不同的角度论证了实践与理论及二者的关系。争鸣涉及较多的问题有，对实践和理论概念的理解，“理论联系实际”能否作为教学原则，“实践与理论”在教学过程中以何者为主等。

(1)对实践与理论内涵的理解

吴德钜在《要以 实践论 作为教学工作的指导思

想——兼与徐民、刘佛年同志商榷》一文中指出，“‘实践’的含义是很广泛的，根据我们的体会，今天的学校集体生活本身就包含着许多的实践活动，无论是课堂的学习，或者各种会议、政治活动、实验、观察、参观访问，都应该理解为实践，至于生产实习、勤工俭学那更不用说了。”对于课堂学习是否属于实践的范围，高为学与吴德钜则产生了分歧。吴德钜认为，课堂学习“应该理解为实践”。他在阐述此观点时说：“生产活动是最基本的实践，但是生产活动并不是唯一的实践”，他援引《实践论》中“社会实际生活的一切领域都是社会的人所参加的”来得出课堂学习也是实践的论断。而高为学则认为，课堂学习不属于实践的范畴。“实践，是人的社会实践，是指作为社会的人所参加的生产活动、阶级斗争、政治生活、科学和艺术活动。如果说课堂学习是实践，那末学生在受教育的过程中，就不存在学习和实践的区别了。这实际上是否定了实践。”而且还联系到吴德钜提到的“参观访问也是实践”，认为“不能把感性认识和直接经验混为一谈。”例如，去参观博物馆看关于原始人的展览“是感性认识但不是直接经验。”这也就不能叫实践。有些学者和大多数教育学教材在论述教学原则时均采用“理论联系实际”的表述方法。对于“实际”又该如何认识呢？邹光威又作了一个把实践包括在内的解释，把“理论联系实际”和教学中理论联系实际“分别进行界说”。“在理论联系实际中的实际包含两个意思即实践和客观的实际情况。”在“客观的实际情况”中特别表述了包括“参观、访问、观察、看电影等”（这与吴德钜的观点截然不同）。上述论者又说：“教学中的联系实际也包含两个方面，一方面是亲自参加社会实践；一方面是用

语言、文字来反映和表述客观的真实情况。这两方面都应该算是联系实际。改变“三脱离”，联系政治、联系生产、联系实际，除了参加必要的社会实践活动以外，在讲课中能运用语言、文字把和一定的理论有关的真实情况讲清楚，这也是联系实际。”（邹光威《教学中理论联系实际的基本途径》，1957年7月29日《文汇报》）

由华中师范学院教育系、河南师范大学教育系等五所师范院校合编的《教育学》在阐述理论联系实际原则时，也对“实际”的概念范围做了说明。书中指出，学生的生活经验，已有的知识、能力、兴趣、爱好和思想品德，科学知识在生产建设和社会生活中的运用，当代最新科学成就，特别是我国社会主义现代化建设的最新成就等都是理论联系的“实际”。另外，在谈到教学中如何培养学生运用知识于实际的能力问题时认为，首先要重视教学实践，如练习、实验、实习、参观等，是教学理论联系实际的主要方面；其次还要组织学生参加课外活动和社会实践。

(2) “理论”与“实践”谁为主

一种主张以“理论”为主。如杨明认为，“学校以读书为主，实践必须服从读书的需要”；“理论(读书)和实践之间应该是‘相结合’‘相联系’的关系，两者互为条件，互相渗透。但又应以读书为主，实践必须服从读书的需要”；“教学‘从实践出发’将导致取消学校”。邹光威也说：“在贯彻理论联系实际的原则时……以学习理论为主，以联系实际为辅。通过教学，主要是使学生获得理性知识……在教学上联系实际，它是为了说明、验证、丰富或运用这个理论知识，而不是为了别的。从学校教育来说，不是要培养只有丰富经验的劳动者，而是要培

养有高度文化科学知识，即有高度的科学理论知识的劳动者。所以，在联系实际时不能丢掉理论，也不能削弱理论。”还有不少同志也发表了类似主张。如有的说：“教学必须以理论为主导……强调以理论为主导，是为了更全面、系统地认识世界和改造世界。‘以理论为主导联系实际’可以克服联系实际中的盲目性，无计划性。”有的说：理论联系实际的原则“它要求教学中理论和实际要统一起来。……解决这些矛盾的主要途径，应是在理论知识的主导作用下，把教学和生活、间接经验和直接经验，观点和材料结合起来……”。还有的在论述教学原则时，更明确地提出：“以理论为主导的理论联系实际的原则”，“理论联系实际的原则，要求教师加强基础知识的教学，引导学生以学习基础知识为主，从理论与实际的联系中去理解知识，并运用知识去分析问题和解决问题”。“理论联系实际，一定要强调学好理论，对学生尤其是这样，没有理论就谈不上联系实际”。

另一种主张则认为两者并重，如许宗实认为，讲授基本知识和联系实际，二者不可偏废。赵忠心认为对待这条原则，要“既反对从理论到理论、从概念到概念、从书本到书本的教学；也反对忽视基础知识和基础理论的传授、以干代学的偏向。”

徐继存也认为理论与实践是一种双向相互促进的关系。他指出：人类探讨理论乃是为了更好地把握客观实际，并在此基础上改造客观实际。理论的形成过程也就是客观主体化的过程，理论指导或运用于实践的过程也就是主体客观化的过程。正是在这双向过程中，理论不断发展，实践逐步深入。

(3) “理论联系实际”作为一条教学原则是否恰当

有人认为“理论联系实际”是各条战线都应遵循的要求，而不能仅限于教学方面。将它作为教学原则，是“大材小用”，是不恰当的。因此，不少《教育学》书籍中就加上“教学中”，改为“教学中理论联系实际的原则”。例如 1959 年华东师范大学教育学教研组与上海师范学院教育学教研室合编的《教育学讲义(初稿)》上册、1963 年刘佛年主编的《教育学(讨论稿)》、1963 年北京师范大学教育系编写的《教育学讲授提纲》，以及 1959 年上海市师范学校教育学编写组编写的《教育学讲义》(上册)等，都提为：“教学中理论联系实际的原则”。

专家认为这样做并不恰当。这条原则“还不能认为已经个性化了”，“还没有找到它们在教学中的具体或特殊的表现形式。”有许多教学原则“显然还构不成一个有机的体系，它们对教学中矛盾关系的反映还不平衡，不协调，而有机械拼凑之感……特别是把直观原则和理论联系实际原则并列在一起，实在有些不伦不类，正如论资排辈时把兄弟辈跟祖父辈排在一起一样”。

(4)理论联系实际原则在“教学原则”中的地位

有的学者认为这条原则在教学原则体系中的地位属“基本原则”、“根本性原则”等。郑其龙进一步将这条原则提为各条原则的“核心”，并认为其他教学原则是这条原则的“多种分化”。他说：“理论联系实际原则是社会主义教学原则的核心。所谓‘核心’，意思是说，自第一个原则至第十一个原则(论者所提的教学原则体系全部为 11 条原则)都贯穿着理论联系实际的精神，都是理论联系实际原则的多种分化，并且将会继续分化出新的教学原则”。这与前边提到的“基本原则”和“根本性原则”相比，提得更高了。“根本”和“基本”还是并列的

几条原则中在重要性程度上的不同，而“分化”那是从属和源生的事了。

(5)理论联系实际原则的贯彻和表述

在谈到理论联系实际原则的贯彻时，一般都是从“教学中”来进行阐述的。但是，邹光威提出不仅在“教学中”要贯彻，而且在“教学前”也要注意贯彻。“怎样在教学中贯彻这一原则呢？……教师在钻研教材时，在备课时，先做到把理论和实际联系起来。然后，再去考虑在教学过程中如何贯彻理论联系实际的原则”。

关于表述问题，前面已经提到，一般的提法是：“理论联系实际原则”或“教学中理论联系实际的原则”。

但陈侠则提出了不同的意见：这条原则我认为也可以用更简明的，我国固有的词语来表述。即改称‘实事求是原则’。遵循实事求是的原则来施教，我们的教材都必须是客观真理，经得起实践的检验；我们的教法也要针对客观实际（学生的实际、教材的实际、办学条件的实际），并从实践中探寻规律性的东西，求得理论的指导。”

(二)传授知识与发展智力、培养能力在教学领域中，正确处理掌握知识与发展智力、培养能力的关系，这是现代教学理论的核心问题，是教师提高教学质量的重要关键，也是教师教学成败的一个关键。70年代末80年代初，随着国外现代教学理论不断引进，随着科技的迅猛发展以及我国的现代化建设对人才提出的新的要求，教育理论界开始逐步重视对我国现行的教学制度及教学理论进行反思，认为它比较偏重于向学生传授知识，却忽视发展智力、培养能力。于是人们在理论上和实践上开始了新的尝试和探索，传授知识与发展智力、培养能力在教学过程中的关系也由于各自所持理论基点不同

而出现分歧，产生争论。

1·知识的掌握程度与智力、能力发展水平之间的关系

杨祖宏、谢景远在《知识是能力的基础》一文中指出，能力始终是建筑在知识基础之上的，两者是同步发展的关系，知识质量的高低决定着能力的高低。继而他们分析指出了思考加工后的知识与思考加工前的知识不仅在质量上有差别，而且在数量上也有明显的差别，正是这种差别导致了能力的不同与差异。他们还针对有些人提出的“举一反三”、“触类旁通”等能力迁移问题来强调培养能力的重要性的问题指出，能力迁移的基础是什么？是超知识吗？有效的迁移必须掌握规律性知识，一般原理和具体知识，简言之，与其说掌握一般原理原则可以迁移，不如说是掌握了这个领域的知识体系才能真正有效的迁移。最后，他们还针对有些人提出的知识差不多，有的人有创造性，有的人没有创造性，能力差别很大的问题提出了他们的见解。一是要有自信心，二是要有正确的思想方法。而自信心和正确的思想方法获得的基础就是知识。文章结尾他们总结说，知识是有层次的，是有不同领域的知识的；能力也是有层次的，也是有各种类型的能力的。而后者是以前者为基础，超知识的能力是不存在的。

有些学者则对这种“同步发展”、“正比关系”提出了相反的意见。

段继杨在《知识掌握与智力发展是“同步关系”、“正比关系”吗？》一文中认为两者不是同步、正比关系。所谓同步，是指两者的发展速度一致；所谓正比，是指两者的水平相当。那么为什么知识掌握与智力发展会不同

步不成正比呢?他认为至少有以下三方面原因:第一是两者的概念不同。知识是头脑中的经验系统,而智力乃是与顺利完成某种活动有关的心理特征。它们是本质不同的两个概念。第二是各自发展的规律不同。知识掌握是由少到多、由简单到复杂。它可以随着年龄和经验的生长而增长,活到老学到老,它的进程长。而智力的发展则不同,它和人们的神经系统的发育、成熟和衰退有关,它受人的年龄的制约,有一定限度。到了一定年龄,智力的发展就会缓慢、停滞,甚至衰退下来,它的进程较知识掌握短。最后影响因素的复杂性。学生对知识掌握得如何,不仅受智力发展的影响,而且和社会家庭环境、学校教学水平、个人兴趣爱好、意志品质、健康状况、原有基础都有关系。影响智力发展的因素是复杂的、多方面的——有社会的、家庭的、个人的因素,也有教育的、生理的、心理的因素。影响智力发展的不仅仅是知识掌握,影响知识掌握的也不仅仅是智力发展。可以这样说,它们互为必要因素,但都不是唯一因素,仅仅是哪一方面的作用都不足以决定另一方面的发展水平。

有的论者则从心理学的角度,对知识与智力的关系做了论述:“智力与知识不可混同。智力作为一种稳定的心理结构,其形成既依赖于知识掌握的水平,又依赖于知识的进一步系统概括化。这是在实践基础上,通过已掌握的知识技能广泛迁移而实现的。所以,知识掌握与智力发展有区别。但仅是不同发展阶段的区别,并非二者发展阶段有截然不可逾越的鸿沟”。由此可见,知识与智力发展的不同步关系,并不意味着知识与智力的对立。二者是相互促进,互为前提的。因此,要正确处理好二者关系,教学中必须注意:“第一,知识是能力发展的基

基础，培养能力不能忽视双基教学。第二，能力在掌握知识及活动中发展起来，通过运用知识表现出来。基础知识扎实，能力才容易同时发展。第三，能力对知识的促进，表现在掌握知识数量的增加、质量的提高、速度的加快等方面。第四，能力不随知识掌握自然发展，需有意识的培养”。

2·传授知识和发展智力、培养能力在教学过程中所处的地位和作用

关于这个问题有三种意见：

其一，知识是智力发展的基础，因此掌握知识应居教学目标的首要地位。杨祖宏、谢景远认为：“首先，我们认为，能力是完全建立在知识基础之上的，脱离知识的能力不存在。能力培养，紧密依赖于知识基础。理由是：没有专一的知识，就不会具有某一方面专门的能力；能力的强弱，是由于掌握规律性知识程度高低不同所致；能力发展好，是由于知识渊博、掌握规律性知识的结果。其次，能力的培养应落实在知识的传授中。越是重视培养能力，就越是要重视知识。因为只有学好基础知识理论，才能有较高能力适应科技发展的需要，只有在丰富的感性认识基础上，才能上升为理性认识，融会贯通，发展能力；只有以科学的切合社会需要的知识作为教学内容，才能培养学生正确的思想方法，具备较高的能力。所以，越是重视能力的培养，就越要重视知识，教学工作必须落实到提高学生知识质量的基点上。只有高质量的知识，才有高水平的能力，否则，舍本逐末，能力成了空中楼阁。”可是随着时间的推移和理论探讨的深入，持这种观点的人已经变得越来越少了。越来越多的人倾向于两个并重。