教材研究

我国教学论教材中“中国经验”的迷失与回归

张增田，郝媛媛

摘要：我国教学论教材中的“中国经验”，是指立足中国本土教学实际，以中国文化孕育的思维传统和马克思主义哲学方法论来思考和理解中国本土教学，而形成的具有中国特色的、典范性的、经受住时间检验的成功实践、理论成果和教学论话语。“中国经验”数量颇丰且在世界教学领域中享有盛誉，理应是我国教学论教材的核心内容。然而，受多元哲学主义引介的冲击、自我矮化的学术情结、外求的思维习惯以及“中国经验”供给力式微的影响，“中国经验”在教材中处于迷失状态，主要表现为马克思主义哲学运用的自觉度与成熟度下滑、西学“尊”而中学“卑”、厚域外而轻本土。为促进“中国经验”在我国教学论教材中的回归，应乐用并善用马克思主义哲学，不断巩固其指导教学论教材建设的主导地位；强化教学论学术自信，增强对中国本土教学论的认同与信赖；以“中国经验”为主导，形成注重内求的教学论教材建设思维；聚焦中国问题、中国实践、中国传统，促进“中国经验”自主生产。

关键词：教学论教材；中国经验；教学论自主知识体系

中图分类号：G423.3　**文献标识码**：A　**文章编号**：1000-0186(2024)12-0023-08

教学论教材是我国大学教育学科人才培养的重要教学之材，是面对中国实践、关注中国教学实际、解决中国教育教学问题的教学用书。因此，从理论上讲，我国教学论教材基于的是中国教学实践，传递和传授的是“中国经验”，体现着强烈的本土性、民族性和中国性。然而研究发现，当下我国教学论教材对“中国经验”的书写却明显地存在着各种各样的问题。这无疑不利于中国特色教学论教材建设，更不利于教学论教材育人价值的发挥。这种状况已引起不少研究者的关注和焦虑，大家普遍认为，我国教学论教材的现状必须改变，“中国经验”的回归势在必行。

一、教学论教材中“中国经验”的本质及特征

（一）何为教学论教材中的“中国经验”

“教学论教材中的‘中国经验’”为典型的复合概念，包含“教学论”和“中国经验”两个核心要素。在这里，“教学论”是对该类教材的统称，它限定了教材中“中国经验”的学科属性和学科特质。“中国经验”最初用于指称中国顺利应对改革开放以来一系列难题所采取的成功做法，随着中国综合国力的不断攀升，“中国经验”逐渐成为国际社会了解、探究中国当代社会的基本锁钥[1]，后被内化到研究领域成为学术概念。

基金项目：国家社会科学基金 2021 年度教育学一般项目“大数据时代教科书对中华优秀传统文化的记忆和书写研究”(BHA210147)。

作者简介：张增田，首都师范大学教育学院教授、博士生导师（北京　100048），新疆和田学院教授（和田　848000）；郝媛媛，首都师范大学教育学院博士研究生（北京　100048）。

为了更好地认识和阐明“中国经验”，我们不妨先从什么是“中国”与什么是“经验”说起。

研究表明，“中国”一词所指称的不仅是地理或地域，它更是一种立场、一种视角及方法。[2]首先，“中国”是一种立场。立场即“站立位置”，也即观察和思考问题的出发点与落脚点。所谓中国立场，一是指以中国而不是以西方为出发点。正如毛泽东同志所强调的，“我们研究中国就要拿中国做中心，要坐在中国的身上研究世界的东西”[3]。以中国为出发点，就是强调观察和思考问题要基于中国的实际情况，以中国本土的理论框架与话语体系为起点，而不是用西方理论对中国自身的历史、实践和理论经验加以套裁。二是以中国而不是以西方为目的。以中国为目的意在探寻与构建中国特色理论体系，向人类文化大家庭中贡献“中国”所独有的那份经验与理论。其次，“中国”是一种视角及方法。所谓中国视角，是指发现和挖掘“中国问题”与中国本土特殊性经验的独特眼光。中国视角就要求我们用自己的眼睛去捕捉那些被忽视掉的、却是重要的中国本土内容。以中国为方法，即以中国的历史经验和文化思想作为审视自身的研究新路向，在中国历史的内部逻辑中建立观察点，依托中国独特的价值、文化和环境去了解中国。[4]

所谓“经验”，是指具有典范性的、被验证过的实践做法、理论成果及话语表达。综合爬梳《汉语大词典（第9卷）》《新华字典》《现代汉语词典》《现代汉语大词典》《现代汉语辞海（上册）》中对“经验”一词的界定，可归纳为以下三种解释：一是指亲身经历；二是指由实践得来的知识或技能；三是指理性认识或经过实践反复检验过的科学结论。可以看出，“经验”一词的内涵实际上横跨了实践和理论两个层面，既包括实践中的具体做法，也包括对实践进行理性反思后形成的理论成果及话语表达。通过对“经”“验”词源的进一步考察，我们发现，经验具有两个特征：典范性和被证实性。“经”同“經”，最初指织机上的纵线，凡织经静而纬动，由此引申出义理、准则、标准之意。正如刘勰《文心雕龙》中所言“经正而后纬成，理定而后辞畅”，这就体现出“经”字所内含的典范性、经典性等特征。“验”从马从佥（其中“佥”指两侧、两面），意为从马的两边观察马的状态，即效验、考察、证实，旨在强调“是经过验证的”。故当二者组合在一起时，“验”赋予了“经”一层检验、证实之意。

综上所述，“中国经验”是指从中国这一独特的立场、视角及方法出发，自主生成的一系列实践、理论及话语表达。具体而言，即立足中国本土实际，从中国自身的历史逻辑、思维方式和感受方式去思考和理解中国，所形成的具有中国风格的、典范性的、经受住时间检验的实践成果、理论认识及表达方式（话语）。

至此，我国教学论教材中的“中国经验”可表达为：教学论相关主体立足中国本土教学实际，以中国文化孕育的思维传统和马克思主义哲学方法论来思考和理解中国本土教学，而形成的具有中国特色的、典范性的、经受住时间检验的成功实践、理论成果和教学论话语。

（二）教学论教材中“中国经验”的特征

教学论教材中“中国经验”具有鲜明的“中国”特征，即属中国、为中国。

属中国。教学论教材中的“中国经验”具有浓郁的中国底色，其植根于中国社会、文化、历史及学术传统中而非西方。[5]第一，中国经验生成于中国本土而非植入中国本土。中国经验以中国本土鲜活的教育现实与教学问题为生成起点，是来自中国实践、立足中国国情的，深深地扎根于中国大地。第二，中国经验是中国本土文化思维方式的产物。中国传统文化孕育和形成了重体验、重归纳、重辩证综合、重整体宏观[6]的本土教学研究方法论，中国经验正是运用中国式思维方式思考教学问题的结果。第三，中国经验内含本土学术智慧果实的基因。以生命·实践教育学为例，其综合吸收借鉴了儒、道、墨古代哲学思想、陶行知“生活教育”以及梁漱溟“道德人本主义”等思想。[7]

为中国。教学论教材中的“中国经验”以中国本土教学问题的解决为旨归，呈现鲜明的“以中国为目的”之特征。这是由教学论中国经验的生产逻辑所决定的，为化解教育教学实践中所出现的难题或困境，相关主体从理论、实践层面去探索、去寻求解决之道，从这些成功做法中提炼出的宝贵实践经验以及形成的理论新认识，最终便凝聚为教学论“中国经验”。譬如，为促进穷

国办教育，便诞生了陶行知的小先生制；为克服师资力量薄弱、教学秩序难以维持等问题而产生了杜郎口教学模式；为提升学校办学活力而孕育了国家、地方、学校三级课程管理制度。

二、我国教学论教材中“中国经验”迷失的主要表现

从《学记》《论语》中的教育思想到科举制、朱子读书法再到陶行知生活教育思想、廉方教学法的提出，“中国经验”不断涌现。后随着我国在教育领域中确立了马克思主义哲学思想的指导地位，王策三、李秉德、李吉林等一批现代学者接续创造了丰富的马克思主义教学论“中国经验”。“中国经验”不仅数量颇丰，而且在世界教学领域中占据着举足轻重的地位。比如：“不愤不启，不悱不发”的启发式教学思想在世界范围内享有盛誉，《学记》是世界上最早专门论述教育和教学问题的论著，李吉林的“情感与认知结合理论”填补了中国乃至世界教学论的空白[8]，“双基教学观”是对世界教育理论发展的一大贡献，等等。

然而不知从何时起，中国经验慢慢被教材淡忘了、遮蔽了。换句话说，“中国经验”在我国教学论教材中处于迷失状态：马克思主义哲学运用的自觉度与成熟度下滑；西学“尊”而中学“卑”；厚域外而轻本土。

（一）马克思主义哲学运用的自觉度与成熟度下滑

随着西方思潮的不断涌入，教学论领域呈现马克思主义哲学主流意识形态与西方多元文化并存的局面，马克思主义哲学在一定程度上面临学科中“失语”、教材中“失踪”等困境[9]28。自20世纪80年代以来，我国教学论教材中马克思主义哲学运用的自觉度与成熟度基本呈下降趋势。

一是马克思主义哲学运用的自觉度减弱。教材中马克思主义哲学运用的自觉度可外显为对马克思主义哲学观点的引用和注释，因为引用和注释在一定程度上体现的正是编者的研究立场、视域和思维方法[10]6。也就是说，教学论教材中相关引用和注释数量的多少，某种意义上是对马克思主义哲学运用的自觉程度高低的反映。

对改革开放以来出版的20本代表性教学论教材中马克思主义经典作家（马、恩、列、斯）以及毛泽东论著的引用情况进行统计（见图1）①。结果发现，教材中马克思主义经典作家及毛泽东论著的引用数量持续走低，且进入21世纪以来出版的教材的引用数量均处于较低水平。具体而言，先是王策三本到唐文中本的断崖式下降（从31次到3次），此后教材中的引用数量除个别本保持在10次左右外（田慧生和李如密本：12次；

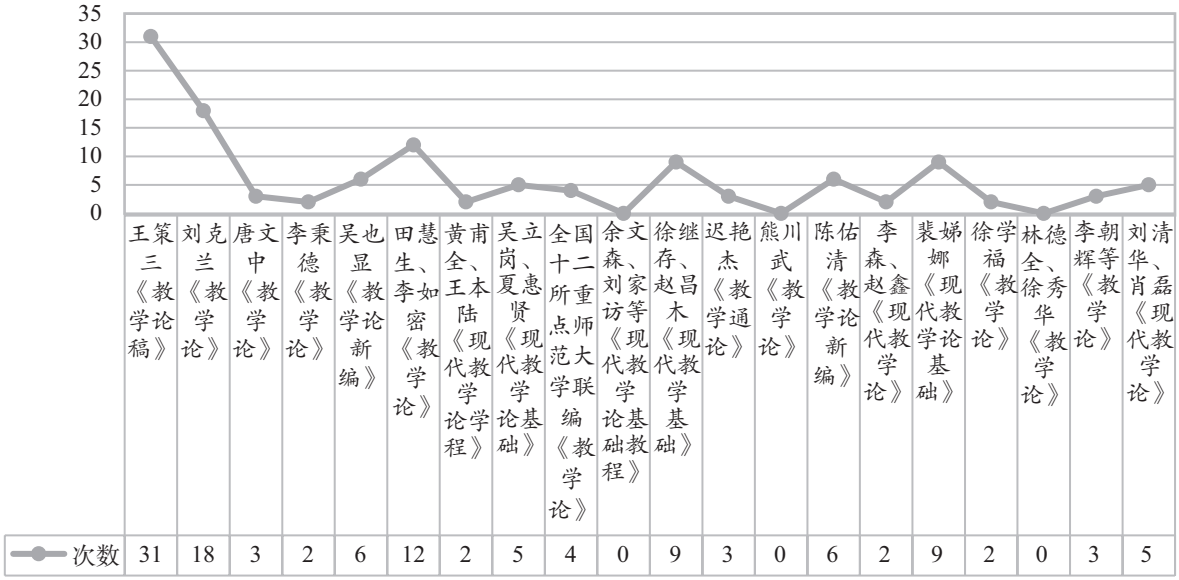

图1　改革开放以来我国代表性教学论教材中马克思主义经典作家及毛泽东论著的引用情况

① 此处的“引用情况统计”是指对教材正文中相关脚注的数量的统计。

徐继存本：9 次；裴娣娜本：9 次），其余均处于 0～6 次。此外，教材中马克思主义经典作家及毛泽东论著的引用数量两极分化明显，最高引用次数为 31 次，最低为 0 次。

二是马克思主义哲学运用的成熟度有所下滑。根据运用的抽象程度，可将运用的成熟度分为话语运用、观点运用、原理运用、方法论运用四个层级[10]12。我国教学论教材对马克思主义哲学的运用由原先的深度运用逐渐下滑为形式化、简单化体现。

20 世纪八九十年代的教学论教材，对马克思主义哲学运用的成熟度普遍较高。教材将马克思主义哲学作为分析教学问题的理论前提与基础，与教学论自身内容进行深度结合，超越话语、观点引用的浅层运用而达到原理与方法论层面的运用。具体而言，以马克思主义哲学中对“认识”“主体”“实践”等要素的深刻阐述为理论基础，由此生发出新的教学理论认识。例如，根据列宁、毛泽东同志对认识的哲学阐述，来回答“思想教育和能力发展是不是教学认识的‘题中应有之义’？是不是教学认识所固有的东西？”这一问题，得出“思想教育或智力发展是内在于教学认识过程之中”的结论。[11]

反观近二十年来出版的教学论教材，马克思主义哲学运用的成熟度则有所下滑。教材中对马克思主义哲学的运用多为“语录”式运用，未与教学论进行有机融合，多处于“两张皮”的状态。具体表现为将马克思主义哲学中有关教育的话语、观点“加进”“补进”教材，多作为“装饰”而未能真正发挥原理与方法论意义上的指导作用。譬如，以马克思主义哲学基本原理作为前提性假设来表明教学论相关论题的合法性，所得结论并未真正触及教学论本质，停留于表面的简单推理、机械化套用，甚至有些运用可谓蜻蜓点水。

（二）西学“尊”而中学“卑”

随着西方教学理论及话语逐渐在中国占据主要地位[9]28，我国教学论教材中日益呈现西学“尊”而中学“卑”的局面。

其一，西方教学论在我国教学论教材中占据强势地位，教材中的“中国经验”因西方教学论的大量涌入而弱化、遮蔽。一个普遍现象是，教材中鲜活的中国现代教学论内容寥寥无几，生命·实践教育、新基础教育、主体性教育、杜郎口模式、五育并举等鲜有呈现。随处可见的却是产婆术、多方面兴趣、五段教学法、思维五步法、多元智力理论、做中学、最近发展区、非指导性教学、范例教学、有意义学习等国外教学论概念和术语。正如有学者指出，“翻转课堂”被引入我国以来，便迅速成为教学论教材中的“常客”[12]147。

其二，西方教学论在教学论教材中发挥“示范”作用，中国教学论则被视为“被改造者”“跟随者”。一是中国本土教学论遭到西方教学论的话语侵蚀与殖民而丧失原创性。以西学作为本土教学论的构建前提或依据，这一过程使西学的优越性、主导性得到充分彰显。在我国教学论教材中，经常会出现根据西方某某教育家的教育思想、教学原则来建构某某教学原则或教学模式的现象。这使中国教学论话语携带了浓厚的西学色彩，同时在一定程度上表现为对西方话语的依赖与附和。二是教材内容论述以西方理论为标准、标杆。言必称西方的痕迹比比皆是。谈及教学目标必言布卢姆、加涅、巴班斯基、奥苏伯尔的教学目标分类理论，论及教学组织形式必说道尔顿制、设计教学法、文纳特卡制、特朗普制，论及教学评价必说目标评价模式、CIPP 评价模式、目标游离评价模式等。

（三）厚域外而轻本土

从我国教学论教材中已呈现的本土内容与域外内容来看，厚域外而轻本土的特征显著，即教学论教材内容的“拿来主义”倾向明显，仍未脱离域外经验移植的窠臼。

第一，我国教学论教材中的中国本土教学理论处于贫困状态。教材内容以域外教学理论为主，而较少体现中国本土教学理论。[12]418 略显夸张地说，我国教学论教材一定程度上成了域外教学理论的“搬运工”。从宏观层面来看，教材中更多呈现的是苏联教学理论（发展性教学理论、教学过程最优化理论、纲要信号教学法、合作教育学理论）和以美国、德国为代表的西方国家的教学理论（程序教学理论、认知结构教学理论、掌握学习教学理论、非指导性教学理论、范例教学理论、暗示教学理论、有意义学习理论）。而

中国本土教学理论仅有教学本质说、教学构成要素说、师生关系说、中国古代教学原则及方法、中国特色教学模式群等。从微观层面来看，具体章节内容也反映出中国本土理论呈现之薄弱。譬如，在我国有些教学论教材中关于“学生学习与发展”的相关章节里，本土教学论内容仅呈现了叶澜教授关于人的发展以及影响人身心发展因素等观点，而大量引用的是佐藤正夫、杜威、赫斯特、卡特尔、第斯多惠、维果茨基、列昂捷夫、达维多夫、皮亚杰等一众域外学者关于“发展”的理论及观点。类似现象在我国教学论教材中颇为普遍。

第二，我国教学论教材偏重呈现西方教育学者谱系。我国教学论教材发端于域外教材的译介，以赫尔巴特、杜威、克伯屈、桑代克为代表的西方学者最先成为教材内容中出现的教育学者，随后借我国“一边倒”学习苏联之际，凯洛夫、巴甫洛夫、乌申斯基等苏联学者迅速成为我国教学论教材中主要甚至是唯一的话语主体。青睐域外学者而边缘化本土学者成为当时教材建设的普遍现象，这使教材价值取向随之偏离本土。这一局面直到改革开放以后才开始有所改变，中国学者在教材中的呈现才逐渐增多，话语主体趋向西方、苏联、中国学者的多元并存，但总体上域外学者仍占据优势地位，以苏格拉底、柏拉图到赫尔巴特、杜威的西方人物谱系为主轴。虽然本土话语主体后期也被不断纳入教材，但总体数量不多，诸多有代表性的本土学者尚未被纳入教学论教材。

三、我国教学论教材中“中国经验”迷失的主要原因

我国教学论教材中“中国经验”的迷失，在某种程度上是博弈的结果。教学论教材内容的选择可视为多方内容的博弈过程，“中国经验”与“域外经验”构成博弈双方，虽然编写的是中国教学论教材，中国教学理论、实践探索以及本土话语却未像预期般纳入教材，教学论教材反而沦为他者思想的传播渠道。究其原因有四个方面：西方多元哲学主义引介的冲击、学术的自卑情结、外求的旧有思维习惯以及中国经验供给力式微。

（一）多元哲学主义的引介冲击着马克思主义哲学主导地位

改革开放以来随着西方理论的传入，后现代主义、实用主义、建构主义、存在主义等哲学思潮也纷纷涌入，不断冲击着马克思主义哲学在我国的主导地位。一方面，多元哲学主义与马克思主义哲学的观点之间存在冲突甚至质疑。以后现代主义流派为代表，对现代主义（包括马克思主义）进行了激烈批判，主张解构现代主体性，反对“主体—客体”二分；反对中心主义，主张多元化等[13]。另一方面，我国马克思主义教学论研究的注意力被分散。不少学者着眼于多元哲学主义开展教学研究，一时间各类教学理论如雨后春笋般迅速出现，无形中消解与淡化着马克思主义哲学在教学论领域的指导地位。正所谓“夫道不欲杂，杂则多，多则扰，扰则忧，忧而不救”[14]，教学论教材作为代表性研究成果的缩影，也在一定程度上体现出马克思主义哲学色彩被弱化的趋势。

（二）自我矮化的学术情结引发本土教学论的自卑感

“从西方世界寻求真理”背后暗含的是自我矮化的学术情结，“本土不如西方”的学术心理由此逐渐形成。域外经验被引介至国内时常被赋予“先进”“科学”的标签，国人在对其产生认同感的同时，也在一定程度上带来对本土教学理论的不自信，认为我们自己的教学理论是落后的、封建的、保守的，为我国教学论发展打下了削“我文化”足、适“他文化”履的历史烙印。[15]

中国本土教学论的学术自卑感，使我国教学论教材建设形成了重域外而轻本土的内容选择倾向。学术不自信所带来的域外优越论的心理困境，不仅为别国经验大量植入我国教学论教材提供了合理性与正当性，同时也为其在教材中发挥“理论示范”作用赋予了“合法性”。反观中国经验，则在教学论教材中被置于弱势地位，处于迷失状态。

（三）外求的思维习惯使教学论教材游离于中国经验之外

中国教学论在四海择珍的过程中养成了外求的思维习惯，即因袭与模仿。我们会不自觉地将目光投向别人，忙于解释他者的思想，注解他者

的著述，运用他者的教学论，引用他者的语言，演绎他者的观点[16]，而无暇关注本土教育教学问题。与此同时，外求的思维习惯顺理成章地使教学论教材的内容选择着眼于纷繁多元的域外经验。无论是单一参照还是多元借鉴，教学论教材始终处于“理论抉择”的状态与过程中，批判谁、选择谁、呈现谁、忽视谁成为我国教学论教材内容选择的主要关注点。现实中，苏联经验、美国经验曾先后在我国不同时期的教学论教材中占据着话语优势。一言以蔽之，教材建设的视角重心始终没有落到中国本土内容的呈现上。

（四）“中国经验”供给力式微为域外经验涌入教学论教材提供了缺口

我国古代教学思想丰盈且享有盛誉，然而不得不承认的是，自近代以来，我们多跟在西方后面亦步亦趋，忙于追赶西方研究热潮，而“中国经验”的供给力却逐渐式微。这具体体现在三个方面。一是生产主体的知识供给者和贡献者的角色被忽视与弱化[17]95。此前，我们习惯于用西方理论阐释中国教学实践，在一定程度上成为西方教学理论的证明者与消费者，这必然使自身知识生产这一重要角色被遮蔽。二是生产方式自主性较弱，脱离了中国本土的实践根基与文化根基。中国经验的创生基点多为西方概念和术语，而非中国问题、中国实践、中国话语，企图通过移植来表达中国教学论学者的学术探索。[18]在此情况下，具有生命力的中国经验自然难以生产。三是生产效果不佳，中国本土鲜活的教学实践未得到有效提炼与转化。现有研究多停留于对我国本土教学实践表层信息的梳理与归纳，而对实践中所涌现的代表性探索、先进经验的理论研究不够，具有典范性的中国理论与中国方案仍有待进一步挖掘。

四、我国教学论教材中“中国经验”的回归之途

教学论教材中“中国经验”的回归是中国特色教学论教材建设的关键一步，回归的核心逻辑在于立足中国立场、依托中国视角及方法。

（一）乐用并善用马克思主义哲学，不断巩固其指导教学论教材建设的主导地位

一是自觉融入马克思主义哲学的方法、观点与立场。坚守马克思主义哲学作为中国教学论教材的特殊底色。在教材建设中充分融入马克思主义中国化时代化的理论成果，尤其是以习近平总书记关于教育的重要论述为教学论教材建设的重要遵循，擦亮我国教学论教材的中国底色。

二是善用马克思主义哲学，不断提升运用的成熟度。这就要求教学论教材建设要避免将马克思主义哲学生硬地“加进”“塞进”“补进”教材。[19]首先，选用“更适切”的马克思主义哲学观点与原理为理论前提。欲进行深度运用，理论前提不仅要有科学性，更要与结论之间存在必然联系[20]，而非表面相关。也就是说，教学论教材要根据自身的内在逻辑，选用高适切度的马克思主义哲学内容作为思考教学问题的出发点与基本方式。其次，超越机械的形式套用，走向理论及方法论层面的深度运用。教学论教材建设要充分体现马克思主义哲学基本原理的核心与特质。同时，以马克思主义哲学为思维工具，对中外教学发展历史、国外教学理论及流派进行一系列的加工、分析和判断，从中析出合理、合目的的部分，滋养本土教学论教材建设。

（二）强化教学论学术自信，增强对中国本土教学论的认同与信赖

中国教学论教材建设需要对中国教学论有足够的认同与肯定。当下正是重建和恢复中国教学论学术自信最有可能也是最好的时期。其一，中国教学论自主知识体系建构成为新时代的学术强音。习近平总书记多次就构建什么样的中国特色哲学社会科学、怎样构建中国特色哲学社会科学作出重要论断，明确指出“加快构建中国特色哲学社会科学，归根结底是建构中国自主的知识体系”[21]。这意味着中国教学论自主知识体系的构建成为我国教学论发展的时代呼唤。其二，本土学者在解读中国实践、构建中国理论上最有发言权。对中国特色社会主义教育教学的实践经验与理论探索的充分挖掘与解读，离不开本土学者独有的中国立场、视角及方法。本土学者自身就是中国特色教学论最有力的构建者。其三，世界也在呼唤与期待“中国教学论”。中国的教学问题同时也是世界的教学问题，因而聚焦中国问题而产生的中国知识必将成为世界知识体系中不可或缺的重要组成部分。[17]96

（三）以“中国经验”为主导，形成注重内求的教学论教材建设思维

一是重置中、外经验关系，构建“以我为主，为我所用”的教学论教材内容格局。首先，确立中国经验在多元经验中的主导地位，将话语权牢牢把握在自己手中。教材建设不同于理论探讨，将中国经验与域外经验等量齐观的做法并不利于中国特色教学论教材建设。新时代我国教学论教材不应仅停留于国际教学论研究成果的充分反映，而要“以我为主”，迈向以中国经验为主导的新阶段，讲述中国故事，传递中国智慧。其次，明确域外经验在教材中的借鉴意义而非示范意义。中国特色教学论教材并非自说自话、自我封闭的教材。相反，它主张多元呈现别国教学理论。换言之，我们“拒绝的是以西方思想为依据的前提和框架，而不是它的历史和思想资源”[22]。为此，教学论教材建设应建立“为我所用”的良性对话关系，借鉴域外经验并将之作为有益滋养，而不是将其作为“标准”或示范而盲从之。

二是以中国经验为教学论教材建设的主要着力点。“内求”思维即眼光向内，将目光聚焦自身。也就是说，教学论教材建设要向内挖掘，聚焦本土教学理论、实践探索及教学论话语。其一，注重中国教学理论特别是现代教学理论的呈现，譬如发展性教学、理解教学、对话教学、有效教学、差异教学等理论。其二，积极融入生命教育实验、主体性教学实验、新基础教育实验、以核心素养为导向的基础教育改革等 21 世纪以来的教学实践新探索。其三，积极呈现中国本土教学论话语，将立德树人、素质教育、五育并举、课程思政、劳动教育、中华优秀传统文化教育等具有中国风格的标识性概念和术语融入教材。

（四）聚焦中国问题、中国实践、中国传统，促进“中国经验”自主生产

欲打破“西方命题，中国证据”的教学论教材编写桎梏，需要中国经验源源不断的供给，而这种供给必须以“中国经验”的自主生产为依托。所谓自主生产，意味着知识生产的底层思维不再依赖西方，而是注重“在本土、就本土问题、以本土方式”的自主生成[23]。

一是聚焦“中国问题”。教学论“中国经验”的不断积聚，源于一个个中国教学问题或困境的成功化解。一个国家的教学论首先要研究本国的教学问题与状况，只有针对本国的教学才能形成属于本国的原创性成果。[24]以中国本土教学问题为出发点，从本土问题研究到原创性概念的提出再到本土命题、中国理论的创生，能够解释并解决中国教学现实问题的“中国经验”在这一过程中得以有效生产。二是聚焦鲜活的中国本土教学探索，审视、梳理并上升为“中国经验”。重新爬梳基础教育领域中的历次课程与教学改革，借助理论之手“拧”出具体做法背后的教学论机理，一方面，将本土改革经验结构化、抽象化、概念化，凝练出中国教学论的标识性概念；另一方面，将产生于中国大地的宝贵经验上升为立得住、传得开的本土知识，总结出中国独有的教学论范式。三是创新性发展和创造性转化中国古代教学思想，丰盈教学论中国话语。古代教学思想是教学论中国话语之“中国”的根脉，是得以摆脱被动引进西方话语、命题的源泉。这便要求在现代时空语境下激活古代教学思想，并充分挖掘和创造性阐释，赋予其新样态、新内涵、新形式，促进教学论中国话语的持续生成。

参考文献：

[1] 王兆璟，刘莉.“中国经验”：教育研究反思的基本维度［J］. 西北师大学报（社会科学版），2010（2）：60.

[2] 李政涛. 走向世界的中国教育学：目标、挑战与展望［J］. 教育研究，2018（9）：47.

[3] 中共中央文献研究室. 毛泽东文集：第 2 卷［M］. 北京：人民出版社，1993：407.

[4] 许纪霖. 以中国为方法，以世界为目的［J］. 国外社会科学，1998（1）：55-59.

[5] 李政涛. 论教育研究的中国经验与中国知识［J］. 高等教育研究，2006（9）：23.

[6] 姜振军. 论文化自觉与中国教育学之建构［J］. 当代教育与文化，2011（6）：3.

[7] 王枬，王昊宁. 浅析“生命·实践”教育学的中国元素［J］. 教育学报，2011（5）：5-8.

[8] 刘清华，肖磊. 现代教学论［M］. 北京：科学出版社，2020：244.

[9] 冯建军，温晓情. 中国特色教育学话语体系的内在逻辑与本质特征［J］. 教育研究，2024（3）：20-31.

[10] 侯怀银，张阳. 改革开放以来马克思主义哲学指导中国教育研究的回顾与反思［J］. 教师教育学报，2014（3）：1-14.
[11] 王策三. 教学论稿［M］. 北京：人民教育出版社，2005：127.
[12] 徐继存. 教学论研究［M］. 福州：福建教育出版社，2019.
[13] 王久高. 警惕后现代主义对主流意识形态的消解［J］. 中国党政干部论坛，2017（6）：97.
[14] 方勇译注. 庄子［M］. 北京：中华书局，2015：53.
[15] 赵梦雷. 面向新时代中国教育学话语及其体系重构［J］. 当代教育与文化，2020（5）：9.
[16] 徐继存，赵昌木. 现代教学论基础［M］. 北京：北京大学出版社，2008：5.
[17] 李政涛，周颖. 建设高质量教育体系与中国教育学的知识供给［J］. 教育研究，2022（2）：83-98.
[18] 王兆璟. 论改革开放以来中国教学论学者的学术自觉：以教学要素说的探讨为中心［J］. 当代教育与文化，2012（2）：47.
[19] 李卯，刘立德. 中国特色教育学教材体系：价值意蕴、逻辑依循与建构路径［J］. 课程·教材·教法，2024（6）：41.
[20] 叶澜. 教育研究方法论初探［M］. 孙军悦，译. 上海：上海教育出版社，1999：151.
[21] 习近平. 在哲学社会科学工作座谈会上的讲话［N］. 人民日报，2016-05-19（2）.
[22] 沟口雄三. 作为方法的中国［M］. 北京：生活·读书·新知三联书店，2011：304.
[23] 张学敏，赵国栋. 中国教育学的民族性探略［J］. 教育研究，2023（12）：34.
[24] 冯建军. 构建中国特色教育学的“三大体系”：基于改革开放后教育学发展的分析［J］. 社会科学战线，2021（9）：212.

（责任编辑：穆建亚）

Loss and Return of Chinese Experience in Teaching Theory Textbook in China

Zhang Zengtian，Hao Yuanyuan

Abstract：Chinese experience in teaching theory textbook in China refers to exemplary successful practice，theoretical achievement and teaching theory discourse with Chinese characteristics based on the teaching in China that can withstand the test of time，formed by thinking and understanding local teaching in China through thinking tradition nurtured by Chinese culture and Marxist philosophy methodology. It is abundant in quantity and enjoys high reputation in the international teaching field，which should be the core content of teaching theory textbook in China. However，due to the impact of the introduction of pluralistic philosophy，the academic complex of self-dwarfing，the thinking habit of seeking outside and weak supply force of Chinese experience，Chinese experience is lost in textbook，mainly manifested as the decline of the consciousness and maturity of the application of Marxist philosophy，the superiority of Western academic and inferiority of Chinese academic，and the emphasis on foreign and light of local. In order to promote the return of the experience，we should make good use of Marxist philosophy and constantly consolidate its leading position of guiding the construction of teaching theory textbook，strengthen the academic confidence of teaching theory and enhance the recognition and trust of Chinese teaching theory，take Chinese experience as leading factor and form the construction thinking of teaching theory textbook with emphasis on internal need，and focus on Chinese issue，practice and tradition and promote independent production of Chinese experience.

Key words：teaching theory textbook；Chinese experience；independent knowledge system of teaching theory