

我国教学论教材中的“中国经验” 样态及其升华

和学新，郝媛媛

摘要：以“中国经验”的内涵为基点，建构包含教学理论、教学实践、教育政策文本的内容分析框架，考察我国 20 世纪 80 年代以来出版的 20 本代表性教学论教材，结果表明：教学论教材以马克思主义为指导思想并吸收马克思主义中国化时代化理论成果，形成了具有中国本土风格的教材结构要素与结构体系，呈现了中国古代教学思想及当代中国经济发达地区的教学改革成果和教学实践案例，引用了诸多中国教育学者的思想理论。同时也发现，我国教学论教材对“中国经验”时代性成果的反映存在滞后性，中国本土教学理论所占比例不大，实践性案例尚显薄弱。中国特色教学论教材建设，应以中国化时代化的马克思主义理论为指导，不断强化教材建设的中国立场和中国意识，融入“中国经验”，促进教材编写人员与教材体例设置多元化，鼓励教材再版与纸数教材融合发展。

关键词：教学论教材；“中国经验”；教材建设；教学论自主知识体系

中图分类号：423.3 **文献标识码：**A **文章编号：**1000-0186(2025)09-0029-11

一、问题提出

党的十八大以来，我国高度重视哲学社会科学的发展和教材建设。习近平总书记在中国人民大学考察时指出：“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。”^[1]教材是知识体系的一种呈现形态，其内容与结构体系能够反映特定时代学科知识体系的建构情况。习近平总书记指出，学科体系同教材体系密不可分，教材体系上不去，学科体系就没有后劲。培养出好的哲学社会科学有用之才，就要有好的教材。^[2]党的二十大报告提出“加强教材建设和管理”，这体现了党和国家对教材建设的高

度重视。

2019 年，教育部印发的《普通高等学校教材管理办法》强调，“提升我国教材的原创性，打造精品教材”“体现中国和中华民族风格”“扎根中国大地，站稳中国立场”。2022 年，教育部印发《新时代马克思主义理论研究和建设工程教育部重点教材建设推进方案》，强调教材建设要体现中国特色，扎根中国大地，推进党的理论创新最新成果进教材，吸收借鉴人类优秀文明成果，反映学科研究最新进展，充分体现中国立场、中国智慧、中国价值。2023 年，教育部印发《“十四五”普通高等教育本科国家级规划教材建设实施方案》，指出“落实教材国家事权，

基金项目：国家社会科学基金 2021 年度教育学一般课题“基于新发展理念的中国教育学话语体系建设研究”（BAA210027）。

作者简介：和学新，天津师范大学教育学部教授、博士生导师（天津 300387）；郝媛媛，首都师范大学教育学院博士研究生（北京 100048）。

服务国家发展战略，服务自主知识体系构建，站稳中国立场”。可见，中国特色已成为我国高等教育教材建设的时代追求。

作为教育学的重要分支学科，教学论也是最能体现教育学学科特色的学科，其教材建设自然受到高度重视，不少学者对此展开了研究。就中国性维度而言，有学者认为，从尝试建构学科体系的《教学论稿》到较为完整教学论教材体系形成的《教学论》，再到包括现代教学的基本理论、问题、改革与实验的教材体系，教学论教材的中国特色正逐步凸显^[3]。而有些学者却指出，中国教学论教材中引用国外教学改革实验的例证较多，而对国内教学改革实验的关注不够^[4]，理论呈现以西方的教学理论为主，我国本土化的现代教学理论很少体现^[5]。那么，我国教学论教材中“中国经验”的实际状况究竟如何呢？这是中国特色教学论学科体系建设中需要认真研究和回答的问题。因此，本研究以“中国经验”为切入

点，探究我国教学论教材“中国经验”呈现的现实样态，以期对中国特色教学论教材建设有所裨益。

二、研究对象与分析框架

(一) 研究对象

20 世纪 80 年代以来，随着我国教育实践领域的不断拓展与深化，教育学学科建制不断完善，教学论作为一门学科从教育学科中独立出来并不断发展壮大，与之相伴的就是教材日益丰富，且以不同名称呈现。例如，《教学论》《教学论稿》《现代教学论学程》《教学论新编》《现代教学论基础》《现代教学论》等。通过系统梳理发现，至今共出版 29 种教学论教材（同版多次印刷视为一种），在综合考虑出版时间、作者的学术成就、学界认可度及出版社的权威性和影响力等因素后，最终以其中 20 种代表性教材为研究对象（见表 1）。

表 1 20 世纪 80 年代以来我国出版的教学论教材

编号	教材名称	作者	出版时间（年）	出版社
T1	《现代教学论》	刘清华	2020	科学出版社
T2	《教学论》	李朝辉	2016	清华大学出版社
T3	《教学论》	林德全、徐秀华	2015	河南大学出版社
T4	《教学论》	徐学福	2012	人民教育出版社
T5	《现代教学论基础》	裴娣娜	2012	人民教育出版社
T6	《现代教学论》	李森	2011	人民教育出版社
T7	《教学论新编》	陈佑清	2011	人民教育出版社
T8	《教学通论》	熊川武	2010	人民教育出版社
T9	《教学论》	迟艳杰	2009	高等教育出版社
T10	《现代教学论基础》	徐继存、赵昌木	2008	北京大学出版社
T11	《现代教学论基础教程》	余文森、刘家访、洪明	2007	东北师范大学出版社
T12	《教学论》	裴娣娜	2007	教育科学出版社
T13	《现代教学论基础》	吴立岗、夏惠贤	2001	广西教育出版社
T14	《现代教学论学程》	黄甫全、王本陆	1998	教育科学出版社
T15	《教学论》	田慧生、李如密	1996	河北教育出版社
T16	《教学论新编》	吴也显	1991	教育科学出版社

续表

编号	教材名称	作者	出版时间（年）	出版社
T17	《教学论》	李秉德	1991	人民教育出版社
T18	《教学论》	唐文中	1990	黑龙江教育出版社
T19	《教学论》	刘克兰	1988	西南师范大学出版社
T20	《教学论稿》	王策三	1985	人民教育出版社

（二）分析框架

建构我国教学论教材中“中国经验”的分析框架，要先厘清一般意义上“中国经验”的指称。有学者认为，“中国经验”是指在全球化和
社会转型的双重背景下，中国社会近十几年来在宏观的经济与社会结构方面的发展与教训。^[6]也有学者认为，“中国经验”是指中国社会经济发展取得成功的具体方式、方法、政策、举措等。^[7]还有学者认为，“中国经验”是对中国的发展进行历史考察与现实反思后总结出来的理论成果与实践成果。^[8]

基于以上分析，可将学界对“中国经验”的认识概括为三个方面：“经验”既包括“成就”也包括“教训”，“中国经验”主要是指围绕中国特定的人口规模、社会结构、文化积淀等特点而产生的发展规则，“中国经验”是开放包容的、

没有定型并在不断变化和发展中的经验。相较而言，我国教学论教材中的“中国经验”显然不同于政治学、经济学领域的“中国经验”，是指那些具有教学论学科属性、带有教学论学科特质的“中国经验”。

具体而言，教学论教材中的“中国经验”是指在中国历史文化传统和特定经济社会发展背景下，经验主体（教学理论工作者、教学实践工作者和相关政策制定者）基于教育教学实践中的体验、感受得出的具有借鉴意义的成功做法、教训及反思后形成的认识成果。基于此，可建构教学论教材中“中国经验”的分析框架（见表2），具体包括教学理论、教学实践和教育政策文本三大类目，分为教学原理、教学技术与方法、教学美学、课堂教学实践、学校教学改革、大中小学合作教学改革、教育部等出台的教育政策文件七个次类目。

表2 教学论教材中“中国经验”的分析框架

类目	次类目	备注
教学理论	教学原理	教学论的产生与发展、教学过程、教学规律
	教学技术与方法	教学目标、教学原则、教学方法、教学组织形式、教学模式、教学评价、教学环境
	教学美学	教学艺术、教学审美
教学实践	课堂教学实践	教师对课程目标的设计、经典课堂教学片段
	学校教学改革	杜郎口中学教学改革、上海市青浦中学教学改革
	大中小学合作教学改革	“新基础教育”运动、主体教育实验
教育政策文本	教育部等出台的教育政策文件	

三、我国教学论教材中“中国经验”的呈现现状

依据上述分析框架，对我国教学论教材中“中国经验”的呈现情况进行了梳理与考察，发现“中国经验”或显或隐地存在于教学论教材的

指导思想、框架结构、内容选择、内容组织等方面，且涉及不同时间、空间及性质的“中国经验”。因而，可以从时间、空间、理论、实践及主体等维度对我国教学论教材中“中国经验”的呈现现状进行描绘。

(一) 以马克思主义为指导思想并吸收马克思主义中国化时代化的理论成果

我国教学论教材以马克思主义为指导思想,并不断吸收马克思主义中国化时代化的最新成果,这在20本教材中均有鲜明体现。这些教材的编写始终坚持以马克思主义为指导思想,并不断融入马克思主义中国化时代化的理论成果,即毛泽东教育思想、习近平总书记关于教育的重要论述等。这在指导思想层面上决定了教学论教材的中国属性、彰显了中国特色。例如,王策三的《教学论稿》中提到,建设和不断完善具有中国特色的马克思主义教学论^{[9]2};李秉德的《教学论》中提出,必须以马克思主义认识论的基本观点为指导思想^{[10]18}。

毛泽东思想是马克思主义中国化的智慧结晶,《实践论》《矛盾论》中的哲学观点在方法论与价值论层面对教学论教材编写发挥了引领与指导作用。不少教材中均有对毛泽东哲学观点的引用,尤其是在教学过程、教学方法、教学规律章节。比如,谈到教学论研究对象及相关概念的重要性时,引用“科学研究的区分,就是根据科学对象所具有的特殊的矛盾性。因此,对于某一现象的领域所特有的某一种矛盾的研究,就构成某一门科学的对象”^{[11]309};论及教学规律时,引用“不论做什么事,不懂得那件事的情况,它的性质,它和它以外的事情的关联,就不知道那件事的规律,就不知道如何去做,就不能做好那件事”^{[11]171},由此演绎出教学规律的重要性。

近年来新出版的教学论教材呈现了马克思主义中国化时代化的最新成果,习近平总书记关于教育的重要论述在教材中得到了体现。在刘清华主编的《现代教学论》中,教学目的、教学任务的具体阐述均鲜明体现了习近平总书记关于教育的重要论述的精神内涵。如我们的教育教学必须把立德树人作为根本任务,坚持社会主义办学方向,遵循教育规律,全面贯彻党的教育方针,培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人^{[12]7},增强学生的中国特色社会主义道路自信、理论自信、制度自信、文化自信……教育引导学

(二) 具有中国本土风格的教材结构要素与结构体系

教材结构的变化是由“中国经验”的量变而引起的质变。当教学论教材中的“中国经验”积累到一定量时,便会引起教材结构的变革,也就是说,教材结构是对教学论教材中“中国经验”的整体性、综合性反映。

中国教学论教材结构基本要素群逐步形成,主要包括教学评价、教学目标、教学组织形式、教学方法、教学原则、教学过程、教学模式、教学艺术、教学主体、教学手段、课程(选取样本教材目录中出现频数大于9的结构要素,其顺序依频数由多到少排列)。相较于苏联教学论教材结构要素(教学过程、教学方法、学校教学工作的组织形式),我国现有教学论教材结构基本要素得到了极大的丰富与拓展。此外,不同教学论教材对结构要素的选择呈现出不同特点。有的教材突出教学论发展的理论基础、教学论的历史发展过程与未来发展趋势等“教学论本体”要素,如裴娣娜的《现代教学论基础》、吴立岗和夏惠贤的《现代教学论基础》、王策三的《教学论稿》等。有的教材则突出学习方法、学习过程、学习方式、学习与发展的基本过程及不同类型的学习、学习观、学习动机的激发等“学生学习”要素,如陈佑清的《教学论新编》、唐文中的《教学论》、刘克兰的《教学论》等。

教材结构要素还呈现出发展性。一方面,随着教学论研究成果的积累,教学管理、教学设计、教学媒体、教学环境、教学策略、教学资源等新要素逐渐融入教材体系;另一方面,教材的结构要素处于不断变更中,尤以课程要素的变更为代表,其在教材结构中呈现出从“包含”到“式微”的特点。从对课程的历史发展、课程的本质和结构、课程设计的方法等内容的详细阐述(王策三的《教学论稿》),到对课程理论的简要阐述(刘克兰的《教学论》设有课程性质和课程发展、课程编制的类型、我国中小学的课程与教材等章节),再到用教学内容要素取而代之,甚至部分教材都未将教学内容作为体系要素进行呈现。可以说,课程要素正在逐步淡出我国教学论教材。

具有中国本土特点的教学论教材结构体系开

始涌现,力图突破知识教学论框架。随着教学论“中国经验”的不断累积,学者对各要素间的关系形成了独特的认识,独特的教材体系结构也随之形成。从李秉德《教学论》中的七要素结构,到陈佑清《教学论新编》中的发展性教学论结构,再到熊川武《教学通论》中的理解性教学论结构,教学论教材的中国特色愈加凸显。李秉德从系统论的角度对教学活动要素进行分析,并阐述环境、反馈、目的、教师、学生、课程和方法七大教学要素之间的关系^{[10]12-17},延伸出要素教学论。后续我国大部分教学论教材体系也都带有要素论的色彩。陈佑清的《教学论新编》以“总论—学习与发展过程—教导的过程—具体情境中的教学”为主线,以更加贴近教学实践的学习行为(活动)和教导行为为分析单位,试图建构“以发展为本的教学论”。^[13]熊川武的《教学通论》立足理解,以理解及“误解”与“确解”统摄教学论的全部内容,以生命结构取代认知结构,使教学视野从认识的范畴向外拓展,尝试建构理解教学论的教材体系。^[14]

(三) 中国古代教学思想的大量反映

从教学词源、教与学的关系到教学方法、教学原则再到教师观,教学论教材对中国古代教学思想的呈现颇为丰富。孔子、孟子、荀子、朱熹、韩愈、董仲舒、王夫之、王守仁等教育家的教学思想及《学记》《中庸》中的教学思想,在教材中引用颇多。其中,孔子、孟子、荀子、朱熹、韩愈等的教育思想几乎遍及教学论教材各个章节,《学记》是引用次数最多的文本。

具体而言,关于“教学”词源的阐释,教学论教材呈现了从商代甲骨文中出现“教”“学”二字,到相关概念最早连用,再到孔颖达的《礼记注疏》、许慎的《说文解字》及《学记》中对“教学”的词源考究。有关教与学关系的探讨,有“教,上所施,下所效也”“教学相长”,以及王夫之提出的“夫学以学夫所教,而学必非教;教以教人之学,而教必非学”。在对教学方法的具体阐述中,运用朱熹总结的“循序而渐进,熟读而精思”来阐释读书指导法,借助《学记》中的“独学而无友,则孤陋而寡闻”“道而弗牵,强而弗抑,开而弗达”阐释讨论法。关于教学原则的论述,多涉及启发性、学思结合、循序渐

进、因材施教、藏息相辅、教学相长、乐学善教、顺性量力等古代教学原则。此外,引用荀子的“不闻不若闻之,闻之不若见之,见之不若知之,知之不若行之”来阐明直观性原则。在谈及教师角色时,也常提及古代学者的教师观,例如:韩愈的“师者,所以传道、授业、解惑也”,孔子的“学而不厌,诲人不倦”及《学记》中的“能为师然后能为长……故师也者,所以学为君也”。

(四) 我国经济社会发达地区教学改革成果呈现

在我国教学论教材的编写过程中,编写者有意识地反映我国本土的教育教学改革经验,这些经验主要来自经济社会发达地区。其中,教材反映上海地区教育教学经验的数量最多,且具有多层次性,从局部实验到整体改革、从微观教学到宏观研究均有所涉及。从华东师范大学主持的小学综合整体改革实验、上海师范大学开展的儿童少年智慧潜力的探索,到上海市青浦区开展的教学目标改革实验、“尝试回授—反馈调节”教学模式、上海市育才中学的“读读、译译、讲讲、练练”八字教学法、师生合作教学、分层递进教学,再到“学生参与教学过程”的教学策略、“走班制”“和田创造十二技法”,最后到上海市虹口区教育局启动“教育部电子书包试点项目”、上海市卢湾区第一中心小学试验“云计算辅助教学”课堂。

除上述地区外,江苏、北京的经验数量处于第二位。具体来看,江苏有邱学华的“尝试教学法实验”、李吉林的“小学语文情境教学实验”、洋思教学模式及“分层异步教学”实验。北京则有北京师范大学裴娣娜主持的主体教育实验、卢仲衡主持的“中学数学自学辅导实验”,以及北京景山学校的整体改革实验及其对主体性教学模式的探索等。

山东、辽宁、湖北、浙江等地的教学成果数量位列第三。其中,山东有杜郎口中学的教学模式及其教学管理方式;辽宁既有阜新市教学改革实验,还有特级教师魏书生的中学语文教学“六步法”模式;湖北有黎世法主持的中学最优教学方式实验;浙江则有杭州大学张定璋主持的“三自能力教育实验”,以及杭州市天长小学、杭州大学教育系主持的课堂教学和课外活动的整体综

合改革等。这些经验在教材中均有反映。

（五）对诸多中国教育学者思想理论的引用

教材中经验主体的出现总是伴随着相关教学理论或实践。由此，考察教学论教材中中国学者思想理论的引用或论及情况，可从侧面反映出“中国经验”对教学论教材建构的影响。

教材中的学者可分为教育学学者、教育技术学学者、心理学学者三类。其中，教育学学者的引用最多，频率较高的有：古代教育家孔子、孟子、荀子、墨子、朱熹、韩愈、胡瑗、王守仁、王夫之、董仲舒等，当代教育学者王策三、李秉德、田慧生、李如密、裴娣娜、叶澜、黄甫全、王本陆、吴也显、唐文中、李定仁等。教育技术学学者的引用次之，以南国农、李运林、李克东、祝智庭、何克抗为代表，其研究成果主要集中在教学手段、教学媒体、教学设计等章节中。心理学学者多在教学主体、学习策略、学习方式等与学生、学习相关度较高的章节中被引用，出现频率较高的有邵瑞珍、林崇德、皮连生、陈琦、刘儒德等。

（六）中国本土教学实践案例的融入呈两极分化

从不同教材整体对比情况来看，各教材所收录的本土教学实践案例数量存在显著差异，并且教学案例的融入数量未呈现出时间线性特征。近年来出版的教材中，既有实践案例较为丰富的，如李森的《现代教学论》、李朝辉的《教学论》、余文森和刘家访等人的《现代教学论基础教程》，也有实践案例融入偏少的，如林德全、徐秀华的《教学论》、裴娣娜的《现代教学论基础》、徐继存和赵昌木的《现代教学论基础》等。

从同类章节的横向比较来看，本土教学实践案例多分布于教学艺术、教学目标、教学内容、教学评价、教学方法、教学原则、教学手段和教学媒体等章节中。其中，教学艺术章节的引用数最多，共计 82 个。不过，教材之间差异性较大，余文森和刘家访等人的《现代教学论基础教程》、李朝辉的《教学论》、黄甫全和王本陆的《现代教学论学程》这三本教材案例数较多，分别为 16 个、15 个、13 个，但也有不少教材并未呈现具体教学实例。教学目标、教学内容、教学评价、教学方法四个章节中的案例数量次之，且教

材间差异不大。这表明多数编写者达成共识，均倾向于用案例来凸显内容的实践特征。教学模式、教学设计和教学组织形式章节中的案例普遍较少，平均每本教材的案例数为 1—2 个。

四、我国教学论教材中“中国经验”的呈现问题

中国特色教学论教材中“中国经验”的呈现本应是丰富且多元的，可从继承与创新、本土与西方、理论与实践等多个维度综合考量。通过上述系统的梳理与分析不难发现，教学论教材中“中国经验”的呈现尚不能令人满意。

（一）我国本土教学理论与实践在教材中的反映存在滞后性

20 世纪 80 年代以来，中国教学论工作者在更广泛的学术资源背景下，开展了一系列教学理论和实践探索，获得了诸多认识成果。教学论教材的编写需要将改革开放以来的教学论创新的认识成果沉淀并继承下来。^[15]然而，教材内容却普遍呈现出一种态势：古代以中国的教学论思想为主，近代以西方的教学思想为代表。^[16]本土课程教学改革中所孕育的先进教育教学经验、新理念，以及本土教学论话语表达等，在我国教学论教材中难觅其踪。一言以蔽之，“中国经验”在教学论教材中的反映存在滞后性。

教学论教材对进入 21 世纪以来的中国教学论的创新发展呈现不足。一是进入 21 世纪以来涌现的有影响力的教学改革经验、教学新理念呈现较少。例如，“新基础教育”改革运动、“主体性发展”实验、“新教育”实验^[17]等在教材中尚不多见。我国基础教育课程改革倡导的自主学习、合作学习、探究学习、实践活动等学习方式，在教学论教材中论及不多，即使论及，也不够深入、系统。不过，这些学习方式在专家讨论中时有提及。二是教学政策话语反映不够，对核心素养、习近平总书记关于教育的重要论述等时代命题呈现较少。三是信息技术发展视域下的教学新形态方面的内容少。具体来说，远程教学、远程课堂及人工智能在教学领域的应用等内容，在教材中尚较少提及。

教材中国内成果引用注释的实证分析显示（此处“引用注释”的统计范围为教学论教材正

文部分的脚注),教材内容多聚焦 20 世纪 90 年代前后的教学理论和实践成果,对新研究成果关注不足。具体来看,1980 年以前的成果引用数量为 199 个,1981—1990 年的数量为 556 个,1991—2000 年的数量为 808 个,2001—2010 年的数量为 636 个,2011—2020 年的数量仅为 53 个。可见,国内参考文献的年代主要集中于 1981—2010 年,教材对 2010 年之后的文献关注不够。进一步分析发现,教学论教材在参考文献引用上还有其他特点。教材中所引用的参考文献,其时间分布主要集中在教材出版前 10 年左右的时段,而同一时代文献的引用占比较低。如李朝辉的《教学论》于 2016 年出版,其参考文献最新为 2010 年的;再看林德全和徐秀华的《教学论》,该书于 2015 年出版,参考文献最新为 2010 年的。

究其原因,一是教材的滞后性导致新的教学论本土成果未能及时纳入。教材不同于著作和期刊论文,其自身具备相对的内在保守性,更多地呈现的是已基本达成共识的内容。此外,教材再版在国外教材建设中很常见,而我国教学论教材修订到第三版就已较为少见,很多教材一旦出版便意味着“绝版”。这既不利于教材的不断更新、优化和完善,也难以形成教材编写的积淀。^{[18]37}二是教材编写多由高校教师负责,但高校普遍存在“重著作、轻教材”现象。由于科研成果评价的权重通常明显大于教学成果(包括教材编写),教育学学者参与教材编写的积极性受到严重挫伤。^{[18]36}近年来,相关政策已从指定教材转变为推荐教材,这一转变在一定程度上影响了教材的接受度和使用方式,不过目前尚未能有效解决高校教师教材编写积极性不高的问题。

(二)“中国经验”所占比例较少,呈现不够全面

在中外经验对比视角下,“中国经验”尚未在我国教学论教材中占据主导地位。一百多年来半封建半殖民地社会历史的消极影响及长期轻视基础理论研究的弱点,很容易使我们在历史遗产

和外国东西面前,不能具备更强的批判力^[19],这使“中国经验”在内容范畴和类型上存在一定程度的“失语”。

“中国经验”的呈现存在“结构性失语”,即本土内容缺乏系统性、全面性。我国本土教学论文化与知识虽然在教材中有所涉及,但课程、学习领域的“中国经验”呈现明显匮乏。本土经验主要集中在教学本质说、中国特色教学模式群、教学原则及其体系、教学规律、师生关系论、教学构成要素说等方面。而域外内容则关涉教学、学习、课程三个领域,既涉及教学目标分类理论、教学原则及体系、教学组织形式、教学模式、教学评价模式、教学设计模式等教学理论,也涉及认知主义、人本主义流派的学习理论和课程理论流派、课程编制理论等。尽管近二十年来我国教学论学科积累了丰富的成果与经验,但中国学者的研究成果未被充分吸收于教材之中。具体体现在教材中课程流派和课程编制理论部分,仍以反映国外经验为主。譬如,泰勒提出的课程与教学基本原理广为人知,相比之下,本土课程理论却备受冷落。

“中国经验”在教材中的“理论性失语”,即本土教学理论呈现较少。当教材内容涉及理论时,更倾向于呈现域外教学理论,并将其作为我国本土实践的理论依据。以教材中“教学目标”及类似章节中的“教学目标理论”呈现情况为例(正文中对理论内容有相对完整介绍的,则计入统计范围。统计结果见表 3),教学目标理论呈现频次位于前三的分别为布卢姆等人的教学目标分类理论、加涅的教学目标分类理论、巴班斯基的教学目标分类理论。反观本土教学目标理论,呈现次数最多的是课程三维目标分类理论,其频数为 6,与域外教学理论相比差距显著。进一步深入剖析可知,布卢姆的教学目标分类理论、加涅的教学目标分类理论的呈现频率分别为 94%、88%,这意味着它们出现在绝大部分教材中。相比之下,课程三维目标分类理论在教材中的呈现频率仅有 35%。

表 3 教学论教材中“教学目标理论”呈现情况

序号	中国本土教学目标理论	频数	外国教学目标理论	频数
1	课程三维目标分类理论	6	布卢姆等人的教学目标分类理论	16

续表

序号	中国本土教学目标理论	频数	外国教学目标理论	频数
2	唐文中的教学目标分类理论	4	加涅的教学目标分类理论	15
3	上海市青浦区教学质量改革中的教学目标分类	4	巴班斯基的教学目标分类理论	7
4	李秉德的教学目标分类理论	4	鲍良克提出的教学目标分类理论	4
5	裴娣娜等人的教学目标分类理论	3	奥苏伯尔的教学目标分类理论	4
6	山东省教学改革中的教学目标分类理论	2	梶田敬一的教育目标分类理论	3
7	辽宁省阜新市教学改革实验的教学目标分类理论	2	板元昂的教学目标分类理论	2
8	吴红耕、皮连生对学习结果的分类	1	罗恩特里对教育领域中目标的分类	1
9	“三水平、两行为”模式	1	奥利瓦的教学目标分类理论	1
10			艾斯纳的教学目标分类理论	1

注：由于 T5、T19、T20 三本教材中未设置教学目标或类似章节，故以其余 17 本教材为样本。

（三）中国教学实践经验呈现薄弱

我国教学论教材的内容建构对我国教学实践经验观照不够，教学实践主体在教材中处于失语境地。像卢仲衡、黎世法、魏书生、于永正、钱梦龙、霍懋征、薛法根、任小艾、于漪等优秀教学实践者，虽在教材中有所涉及，但也只是零星地出现，教材中更多的是教学理论研究者的观点阐述。

教学实践经验融入教材的程度，受教学论教材编写者队伍人员类型、教学论学科性质定位、教材体例设置等因素影响。其一，中小学教学实践主体的“失语”影响中国实践经验的反映。目前，我国教学论教材编写仍以大学教师为主导，吸收中小学教师参与编写的情况较少。即使部分教学论教材在编写时力图兼顾理论和实践两类主体的参与，但中小学教学实践经验丰富的教师参与其中的比例依然不高。其二，教学论教材编写者对教学论学科性质的定位与认识不同，这使不同教材中案例设置数量差距较大。部分教材侧重理论，强调体系完整性，而另一些则更注重实践导向。例如，田慧生认为教学论是外推的理论研究，兼具理论与应用色彩^[20]，而孙喜亭则指出教育学整体上是理论性的而非实践导向的^[21]。徐继存和赵昌木的《现代教学论基础》倾向于凸显教学论的理论性质，理论探讨多而案例呈现少；徐学福的《教学论》则强调教学论的实践性，案例呈现颇为丰富。其三，教学论教材编写者采用的教材体例不同，也会影响教学实践内容

呈现的具体情况。^[22]

五、中国特色教学论教材建设的改进建议

自改革开放以来，我国已出版不少优秀的教学论教材，其中部分教材已成为时代经典之作。当下，“中国特色”成为我国教学论教材建设的时代要求，然而丰硕的教学论本土理论成果与实践成果，尚未在教材中得到充分呈现，现有教材的中国风格、中国气派仍需进一步彰显。因而有必要进一步优化教材中“中国经验”的呈现方式与路径，进而促进高质量中国特色教学论教材的建设与发展。

（一）以中国化时代化的马克思主义理论为指导

坚持以马克思主义为指导，是当代中国哲学社会科学区别于其他哲学社会科学的根本标志^[23]，也是当代我国教学论教材建设的理论底色。

自觉地以马克思主义理论为教学论教材建设的指导思想。受西方思潮影响，中国教育学研究领域出现了马克思主义哲学主流意识形态与西方多元文化观念并存的局面^[24]，这也冲击着我国教学论教材建设的价值取向。新时代教学论教材建设要始终坚定不移地以马克思主义思想为指导，全面、准确、系统地体现习近平新时代中国特色社会主义思想和党的二十大精神。这些理论成果围绕“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”的教育根本问题展开深入剖析^[25]，明确了

中国教学论的功能定位与价值追求。立德树人、培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人、培育核心素养等时代命题，为新时代教学论教材建设提供了时代精神与养料。

充分发挥马克思主义哲学的批判、解释等功能所具有的方法论指导作用。要将辩证唯物主义与历史唯物主义的思维和方法作为教材编写的认识论基础，将马克思主义学说中的辩证思维方式、历史唯物主义的社会观等作为思考教学问题的出发点和基本方式，分析、研究教学领域内的基本问题^[26]，使教材的编写逻辑与马克思主义哲学思想路线保持一致。

（二）强化教材建设的中国立场和中国意识，积极展现本土教学经验

中国特色教学论教材建设要坚持中国教学立场，树立中国教学意识，讲中国教学故事，发中国教学声音，进一步强化教学论教材的自主性与原创性。

坚守教学论教材建设的中国立场，以中国特色教学论教材建设为出发点和落脚点，呈现中国教学理论和实践发展的现实图景。这不同于之前“中国化”“本土化”的教学论教材建设定位，中国特色教学论教材建设强调以中国为出发点和目的，使教材真正扎根于中国大地。基于此，我们要立足我国教学的发展现状、现实需求和鲜明特色，以中国本土实际为教材建设的基础，以中国教学问题与教学经验为教材的基本素材，探寻并建构中国特色教学论教材。

树立教学论教材建设的中国意识，以“中国经验”为主导内容。一是坚持理论自信、文化自信，强化对“中国经验”的认同感。“中国经验”在世界教学领域具有重大影响力，孔子“不愤不启，不悱不发”的启发式教学思想可与苏格拉底的产婆术思想相媲美，《学记》是世界上最早专门论述教育和教学问题的论著，“双基教学观”是对世界教育理论发展的一大贡献等。鉴于“中国经验”的卓越成就，中国教学论工作者应有足够的底气与自信，积极认同产生于中国本土的教学智慧与经验。

二是明确“中国经验”在教材中的主导地位。中国特色教学论教材体系的建构要以中国教学论自主知识体系为基础^[27]，中国优秀传统教

学思想和理论、当代教学改革优秀成果和鲜活经验及当代中国教学理论研究成果等“中国经验”要积极纳入教材。同时，正确运用“古今中外”法^{[9]78}，秉持开放的教材建设格局，自主意识与开放视野并重。明确域外教学理论之于我国教学论的借鉴意义，合理纳入具有参考价值的国外教学理论、优秀教学实践，做到平衡有序、形式多样。

（三）优化教材编写人员与教材体例设置，促进中国教学实践经验融入

优化教学论教材编写队伍，吸纳优秀教学实践者。促进教学论教材编写者队伍人员构成的多样化，尤其要吸纳一线实践人员与理论工作者合写教学论教材^[28]，让教学实践主体真正在教材中发声。教学实践者是鲜活实践案例的捕捉者，也是本土特色教学改革的践行者，能够为教材建设提供丰富的实践性“中国经验”。基于此，在教材编写过程中，主张教学实践者与理论工作者共同商讨，建构本土实践性教学论的知识图谱，将中国教学实践的成果有机融入教材。

丰富教学论教材编写体例与教材辅助系统，为本土教学实践成果的呈现提供窗口。科学研究是教材编写的重要属性和功能，教材编写具有探索、研究、整合与创新属性^{[29]2}。这就要求编写者开展教学论教材建设的理论研究，从学理上探讨教材体例设计与教材辅助系统的系统编排，在教材章节中适当融入知识链接、引导案例、信息窗、经典案例、扩展阅读、教学一线纪事补充读物等栏目，促进教学实践经验的呈现。以北京师范大学出版社2015年策划出版的全国百所高校规划教材、教师教育精品教材丛书为例，该丛书设置了拓展阅读、资料链接、名人名言、体验练习、批判性思考、案例研究、补充读物及在线学习资源等丰富多元的辅助系统。这既有助于保证教材结构的系统性与整体性，又能让实践性内容的呈现更加灵活。

（四）鼓励教材再版与纸数教材融合发展，多渠道融入时代性“中国经验”

建立教材更新机制，鼓励已有教学论教材再版。再版是教材内容更新、彰显时代性的重要途径，能为教材注入持续生命力。例如，王道俊和郭文安的《教育学》教材至今已出第7版，被誉

为教育学专业教材史上的一座丰碑^[30]。持续更新是中国特色教育学类教材建设的宝贵经验，中国特色教学论教材必然是在不断修订过程中逐渐淬炼而成的。教材再版时，应主要着眼于价值取向、教材内容、参考文献的更新，将最新的本土教学论研究成果选编、整合进教学论教材内容体系中，以反映教学论学科的前沿热点与动态。不过，更新并非盲目求新求变，新内容的融入要仔细考量其是否合乎时代需要、是否真有价值、能否经得住实践的检验、能否被人理解和应用^{[29]5}。

推进纸质教材与数字教材融合发展。单一的纸质教材存在内容更新速度慢、容量有限等问题，这导致时代性“中国经验”融入受限。而数字教材具有知识更新及时、内容丰富等特征^[31]，为内容的动态化更新提供了良好契机。“中国经验”的呈现不必局限于纸质教材，也可借助数字化方式将丰富的教学论“中国经验”融入其中。具体而言，纸质内容可侧重经典性的教学论“中国经验”，数字教材则可以聚焦新兴的中国本土化教学论成果。可通过在线学习资源包等方式，将教材与基础教育创新案例库、教学理论前沿争鸣、课程与教学论专题研讨视频等数字化“中国经验”连接起来。同时，要推进教学论“中国经验”数字资源的持续性开发，及时对鲜活的中国教学理论与实践探索成果进行数字化转化，为教学论教材建设与更新提供丰富的资源支持。

中国特色教学论教材是我国教学论教材建设的目标旨归。中国特色的彰显要真正扎根于本土文化，以中国教学论自主知识体系为核心内容，自觉运用中国特色教学论话语体系。谁的“经验”更有价值、什么“经验”更有价值，是我国教学论教材建设不可回避的问题。未来，还要在学理层面探讨我国教学论教材中“中国经验”的呈现样态、方式、内容等问题，思考如何能更好地展现教材的中国风格，体现其原创性，真正赋予教材以文化生命力。

参考文献：

- [1] 习近平在中国人民大学考察时强调：坚持党的领导 传承红色基因扎根中国大地 走出一条建设中国特色世界一流大学新路 [EB/OL]. (2022-04-25) [2025-06-15]. https://www.gov.cn/xinwen/2022-04/25/content_5687105.htm.

- [2] 习近平. 论教育 [M]. 北京：中央文献出版社，2024：123-124.
- [3] 王鉴，李晓梅. 当代中国特色教学论的发展历程及启示 [J]. 社会科学战线，2016（6）：217.
- [4] 李定仁，潘洪建. 我国教学论教材的比较研究 [J]. 教育研究，1997（1）：48.
- [5] 徐继存，等. 教学论研究 [M]. 福州：福建教育出版社，2020：418.
- [6] 周晓虹. 中国经验与中国体验：理解社会变迁的双重视角 [J]. 天津社会科学，2011（6）：13.
- [7] 吴苑华. 北京共识、中国模式、中国经验、中国道路之辨 [J]. 重庆邮电大学学报（社会科学版），2015（4）：3.
- [8] 杨玉凤. 中国道路、中国模式与中国经验 [J]. 西南民族大学学报（人文社会科学版），2012（3）：210.
- [9] 王策三. 教学论稿 [M]. 北京：人民教育出版社，1985.
- [10] 李秉德. 教学论 [M]. 北京：人民教育出版社，1991.
- [11] 毛泽东. 毛泽东选集：第1卷 [M]. 北京：人民出版社，1991.
- [12] 刘清华. 现代教学论 [M]. 北京：科学出版社，2020.
- [13] 陈佑清. 教学论新编 [M]. 北京：人民教育出版社，2011：前言2.
- [14] 张天宝，董守生. 一部形神兼具、统故纳新的教学论新作：评熊川武教授主编的《教学通论》[J]. 课程·教材·教法，2011（5）：106-108.
- [15] 裴娣娜，胡定荣. 在“主体、活动、发展”的统一中建构教学论体系：陈佑清著《教学论新编》评介 [J]. 课程·教材·教法，2011（12）：104.
- [16] 裴娣娜. 现代教学论基础 [M]. 北京：人民教育出版社，2012：2.
- [17] 王毓新，王鉴. 我国教学论研究的世纪变革：并非“静悄悄”的革命 [J]. 当代教育与文化，2014（1）：30.
- [18] 张斌贤. 教育学类本科专业教材的“顽疾”“病理”与“医治”[J]. 大学教育科学，2024（6）：32-38.
- [19] 王策三. 教学论稿 [M]. 北京：人民教育出版社，2005：79.
- [20] 田慧生，李如密. 教学论 [M]. 石家庄：河北教育出版社，1996：13.
- [21] 孙喜亭. 中国教育近50年来的发展概述 [J]. 教育研究，1998（9）：27.
- [22] 石鸥. 教科书概论 [M]. 广州：广东教育出版社，2019：27-33.
- [23] 习近平. 在哲学社会科学工作座谈会上的讲话

- (2016年5月17日) [N]. 人民日报, 2016-05-19 (2).
- [24] 侯怀银, 等. 滥觞与演进: 20 世纪中国马克思主义教育学传统研究 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2023: 130.
- [25] 王定华. 习近平总书记关于教育的重要论述之落实方略 [J]. 教育研究, 2019 (6): 4.
- [26] 叶澜. 教育研究方法初探 [M]. 上海: 上海教育出版社, 1999: 142-143.
- [27] 李卯, 刘立德. 中国特色教育学教材研究: 历程、议题、特征及展望 [J]. 中国教育科学, 2023 (3): 66.
- [28] 孙宽宁, 徐继存. 我国课程论教材建设 90 年: 反思与展望 [J]. 课程·教材·教法, 2012 (12): 10.
- [29] 郭文安, 王乐, 胡金木, 等. 重视教育学教材编写推动教育学学科发展: 访郭文安先生 [J]. 当代教师教育, 2018 (4): 1-5.
- [30] 罗祖兵. 一部优秀的教材就是一座学术的丰碑: 读王道俊、郭文安主编的《教育学(第七版)》有感 [J]. 课程·教材·教法, 2017 (8): 81.
- [31] 黄明东, 蔺全丽, 李晓锋. 高校新形态教材的特征、发展态势与建设路径 [J]. 出版科学, 2022 (2): 34.
- (责任编辑: 王 润)

Pattern of “Chinese Experience” in Teaching Theory Textbook in China and Its Sublimation

He Xuexin, Hao Yuanyuan

Abstract: Based on the connotation of “Chinese experience”, this article constructs a content analysis framework including teaching theory, teaching practice and educational policy text and investigates 20 representative teaching theory textbooks published in China since the 1980s. The results show that teaching theory textbooks take Marxism as guiding ideology and absorb the theoretical achievements of the modernization of Marxism in China, form the structural element and system with Chinese style, present ancient teaching thoughts in China and the teaching reform achievement and teaching practice case in economically developed areas in China at present, and quote the thoughts of many Chinese educators. At the same time, it is found that teaching theory textbooks in China don't have in-time reflection of the achievements of “Chinese experience” and has a limited proportion of teaching theories in China and weak practical cases. The construction of teaching theory textbook with Chinese characteristics should be guided by the Marxist theory with Chinese characteristics, strengthen the Chinese position and consciousness in textbook construction, integrate “Chinese experience”, promote the diversification of textbook compilers and style, and encourage the integrated development of textbook republishing and digital textbook.

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