

走进学科教学: 教学论研究的应然路向

◆ 陈勇

[摘 要] 学科教学是教学实践的基本存在形式,也是教学论赖以生存和发展的土壤。然而,近年来我国一些教学论学者在高呼“走进实践”的同时却几乎忽略和回避了学科教学这一真实的实践存在,要么远离实践场域而只是在理论的“殿堂”里坐而论道,要么抽象地谈论实践而未能深入真正的学科教学实践,要么只是借普遍概念反映共性而忽略各科教学的个性。教学论研究的这种“去学科”现象极易造成研究成果的空疏乏用而且脱离实践。教学论要获得长足发展必须回到原点,深入各科教学实践去探究教学的一般规律和共性原理。关键在于:要将学科教育纳入教学论研究的战略重点;要在研究中树立关照“学科”的意识;要通过多学科合作的方式规避理论研究的缺陷。

[关键词] 教学论; 学科教学; 教学实践; 教学论研究

[中图分类号] G42

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2017) 03-0040-05

诚如前苏联教育家赞可夫所说“科学的教学论应建立在研究教学的实践及其改造的基础之上,这是无可争论的真理。”^[1]近些年来,在探寻教学论学科发展出路的过程中,不少学者已经认识到,教学论研究要走出困境,取得新的突破,必须回到原点,走进实践,研究实践。然而,多少年来,人们却几乎忽略或者说回避了一个基本事实,那就是:学校教育中并不存在与任何学科都无关的抽象“教学实践”,有的只是以各具体学科为主要存在形式的教学实践。因此,教学论研究一旦走进教学实践,必然触及各门具体学科。那么,教学论应该如何面对学科教学这一真实的实践存在,学科教学与教学论之间究竟存在着怎样的关系?探讨和澄清这些问题,对于解决教学论研究脱离实践的问题、探寻教学论学科发展的路向具有重要意义。

一、“去学科”研究: 教学论研究的短板所在

实践乃理论之源,教学论也不例外。归根结底,教学论是因人类的教学实践产生和存在的。而细察人类的教学实践特别是学校教学实践,可以看到,不管是我国古代的“六艺”和西方古代的“七艺”,还是现代学校的语文、历史、物理、化学等课程,教学皆是指向分门别类的内容,学

科教学是教学实践最主要、最基本的形态。即使20世纪以来出现的核心课程、广域课程、综合课程等课程形态,究其实质,也是以一定的学科为背景和基础的。教学研究就是针对这种以学科教学为基本存在形式的教学实践而进行的,并经由学术累积最后形成教学论学科。纵观教育史上有较高原创性的教学论著,无不具有学科教学实践的根基或涉及多科教学实践的实例,如昆体良的《雄辩术原理》、夸美纽斯的《大教学论》、赫尔巴特的《教育学讲授纲要》、布鲁纳的《教育过程》、赞可夫的《教学与发展》等皆是如此。然而,纵观近些年来我国的教学论研究,我们发现,结合学科来研究教学的传统已经被很多学者所遗忘,教学论研究脱离学科教学实践的倾向(即“去学科”现象)较为严重,这表现在以下三个方面。

(一) 在理论的“殿堂”里坐而论道,缺乏对教学一般规律的深刻洞见

作为一门生长于实践并指向实践的学科,出入教学实践的场域本应成为教学论研究的常态;作为一名从事教学论研究工作的学者,本应“真诚地关切教学实践中的问题,细心地感受来自教学实践的迫切需要,敢于直面教学的现实矛盾与困境”。现实的情况却是“很多学者的研究不是热衷于引进、介绍外来的教学理论,就是搜罗、考

陈勇/西华师范大学文学院教授,教育学博士,硕士生导师(四川南充 637009)。

证、解析前人的研究成果，或者是忙于构建新的范式和理论体系，而对教学中的真问题不闻不问、反应迟钝”^[2]。这些学者要么专注于已有理论的阐释和翻新，要么惯用哲学、美学等其他学科的话语来兜圈子，制造新名词、新“理论”，要么把主要精力放在教学论学科的“发展走向”“生长点”“研究范式”等“元话题”的讨论上，而唯独忘记了学科教学这一真实的实践存在。他们的论著里充塞着被重复了千百遍的古今中外教学理论和来自哲学、美学等其他学科的时髦理论及名词术语，而不像教学论先贤那样用学科教学的具体事实来说话。真实存在的学科教学实践在这些学者的视野里消失了，从教学实践中探寻教学规律的研究法则也被他们淡忘了，他们只是“蜷缩”在学术的圈子里高谈阔论，自说自话，自娱自乐。

教学论研究中的这种远离教学实践的“书斋化”研究无益于学科的长远发展。马克思主义认识论告诉我们，实践是认识的基础和来源，“无论何人认识什么事物，除了同那事物接触，即生活于（实践于）那个事物的环境中，是没有法子解决的”^[3]。教学的规律“秘密”潜藏于教学实践之中——准确地说，是潜藏于各科教学的实践之中，只有深入各科教学实践，去触摸教学实践的真实情境，去捕捉实践中的鲜活事实和素材，才可能对教学的事实、规律、价值有新的认识和新的发现。如果只是宅在书斋里作所谓“研究”，那无非就是在已有的理论之中打转或在不同的理论之间穿梭和嫁接而已，其最终结果只能是原地踏步或理论内部的封闭性繁衍。由于没有对学科教学实践深入具体的了解，缺乏实践的源头活水的涌入，因而也就谈不上对教学一般规律的深刻洞见，教学论学科也就难以取得实质性的进步。

（二）抽象地谈论实践，未能深入学科教学这一真实的实践存在

当然，近些年来我们也听到教学论界要求“走下去”、深入实践的呼声一浪高过一浪。然而，对于教学实践是什么，一些学者除了从哲学概念出发作一番“高深”然而却不着边际的阐释，得出诸如“教学实践是教师和学生的生活方式”“教学实践是以学生发展为指向的对象性活动”之类的结论外，一旦触及具体的实践层面却茫然不知从何入手。有一些学者虽然也关注实践、研究实践，但他们所说的“实践”却是将具体学科剥离开来的抽象的“实践”，翻阅他们的论著，看

不见来自各学科的具体事实，有的只是笼统的数据资料和概括性的现象描述，或者连这些都没有，只是理论的演绎、空乏的论述，看得出他们似乎很少或者说根本就没有进入课堂这个真正的实践场域，而只是在“打外围战”。还有一些学者口口声声宣称要“关注实践、研究实践”，结果却是叶公好龙，根本就对具体问题不感兴趣，“一提到具体的问题，他们不是随便搪塞过去，就是说这是体制问题，不只是你们学校存在这种问题，到处都一样”^[4]。当然，也有一些学者曾经进入过实践或想要进入实践，却因为缺乏学科背景知识，而不能走进实践的深处、触及问题的实质。翻翻近年来的教学论论文和著作，虽然也偶有举出学科教学案例的，但多限于小学语文、数学这些学科，初中以上的就少了，而高中数学、物理、化学、音乐等学科则凤毛麟角。为什么？因为进入这些学科的课堂需要具备专业的学科知识，一些没有学科背景的教学论学者在这些学科的实践面前就只好望而却步了。不能深入具体学科，无疑是教学论学者从事教学研究的一大尴尬。

面对上述种种情况，我们不得不回过头去再次追问教学实践的本质。教学实践是什么？教学实践并非某种抽象的存在物，而是感性具体的人类活动。现代中小学从来就不存在抽象的“教学实践”，存在的只是语文、数学、英语等具体学科或内容的教学实践。“学校中的主要实践——各科教学，是在具体的各门学科的‘教学’这一实践过程中实现的。”^[5]因此，教学论研究走进实践，也可以说是走进学科教学实践，“我们一般而言的‘教学实践是教学理论产生的源泉’，也可以理解为各科教学实践是教学理论产生的主要源泉”^[6]。可以说，“学科”（或者说具体教学内容）在教学实践的构成中具有决定性意义，“‘教学’离开了‘学科’便不能成立”^[5]。李·舒尔曼（Lee S. Shulman）及其后继者关于学科教学知识（Pedagogical Content Knowledge，简称 PCK）的研究就雄辩地说明，教师所采用的教学方法、教学形式总是和具体的学科内容结合在一起的，离开了学科内容，方法、形式便无所依附。美国学者威廉·卡尔森（William S. Karlsen）的研究也表明，当教学内容是某位教师的知识薄弱环节时，他就只能提出一些简单的、低水平的问题；当教师在教学内容上有丰富的知识时，他就能提出一些富有启发性的问题，使课堂气氛活跃，学生参与充

分。^[7]可见，对于教学实践来说，学科本身至关重要，教什么决定了怎么教，研究教学而不先弄清楚“教什么”，对“怎么教”的探讨也就不得要领。如果不顾所教的学科内容，只管把教学过程、教学方法等形式方面的东西抽取出来作孤立地研究，甚至只关注实践中的一些表层现象，看一堂课“只问学生举手是否踊跃，有否合作讨论，能否联系日常生活，用没用多媒体技术，而忽视教学目标的达成，教师的科学示范和准确表达，教学处理中学科本质的揭示，学科教学的效率等”^[8]，这样得出的结论本身就不可靠，用它来解释和指导实践也相当无力。

（三）重视教学共性的一般原理，而忽视各科教学的独特性

从总体上来讲，我国教学论研究习惯于采用思辨的研究方法，以建立普适性的、能解释一切教学场域中发生的教学现象的宏大体系为旨归。^[9]为了建立这种“宏大体系”，研究者多从宏观、中观层面关注共性的“教学”，努力在列入“教学”这个共名之下的一切东西中把握具有某些确定性和普遍性的因素，而将教学活动中的一切丰富性、具体性和独特性都过滤掉。这样，就建构起了“去学科”的、似乎放之所有学科而皆准的教学目的论、教学过程论、教学原则论、教学方法论、教学评价论等。这合理吗？不可否认，各科教学具有一些共性，但对于复杂的教学现象来说，只是借助普遍概念来反映这种共性，而不考虑学科教学的独特性，就容易走向空乏。“在新解释学的代表人物汉斯－格奥尔格·伽达默尔（Hans－Georg Gadamer）看来，认识论对普遍性和必然性的追求并没有什么崇高的价值与意义，因为它们使我们的注意力偏离我们所遭遇情景中的特殊现象，从而使我们的反映发生扭曲。”^[10]事实上，各科教学由于学科性质和内容的不同，在教学过程、教学方法等方面也表现出较大的差异。比如教学方法，可以说各科教学方法的运用是各有侧重的，如语文注重实践和积累，数学注重计算和推演，音乐注重欣赏和练习，等等；即使同一种方法，各科的实际操作也不太一样，如对于语文学科和物理学科来说，探究法的实际运用是一样的吗？显然有区别：语文更注重文献资料的搜集、个性化的理解和多元的表达，而物理更注重科学观察、实验和理性的分析与推论。再如，教学原则，“许多条文是否适宜作为原则的问题，离开了具体课

程就说不清楚，反之，结合学科一看就比较清楚”。如直观性是否适宜作为一个原则？对于语言学、逻辑学、哲学这类课程，直观的作用就不大，而对物理、化学、生物等课程则作用更大些。^{[11]330-331}从这个意义上讲，撇开了具体学科而建构的教学理论，其阐释和指导实践的效力实际上是相当有限的。

进一步看，即使要把握教学的共性原理，那也离不开对学科教学这个“个别”的把握。唯物辩证法告诉我们，认识事物总要经历一个从个别到一般、再从一般到个别的循环往复的过程，教学研究作为人类的一种认识活动，也应如此。相对于教学共性这个“一般”来说，学科教学及其中的具体事实、现象就是“个别”。教学论要研究教学的一般规律，首先就得从学科教学及其具体事实、现象这个“个别”出发，经过分析、综合、比较，得到一般结论。如果连学科教学及其具体事实、现象这个“个别”都没有把握，也就谈不上对整个教学活动的认识。经由个别达到对一般的认识，就是归纳。但对于科学研究来说，仅有归纳是不行的，因为“以最简单的归纳方法获得的最简单的真理，总是不完全的，因为经验总是未完成的”^[12]，要使归纳出的认识成果得以扩大和加深，还得使用演绎的方法，即从一般推演到个别的方法。对于教学论研究来说，就是要将归纳所得的教学一般原理、规律演绎到学科教学及其具体事实、现象这个“个别”上去，使教学一般原理、规律得以补充和修正。显然，在从个别到一般、再从一般到个别这一归纳和演绎辩证统一、循环往复的过程中，学科教学及其具体事实、现象是不可或缺的存在。忽视了这一存在，归纳和演绎就缺少了一个必要条件，教学理论的发展也就成为断源之水，难以为继。

二、走进学科教学：教学论研究的历史突破

综上所述，教学论研究不走进学科教学，就不能把握教学实践的具体性和丰富性，其所建构的理论也就流于空乏，难以反哺实践。从这个意义上讲，教学论研究若要对实践有所作为，就必须关注学科教学，走进学科教学。

（一）将学科教育纳入教学论研究的战略重点

其实，在教学论学术体系中，本已有一组直接面对各科教学、专门以学科教学为研究对象的

学科群——那就是学科教学论，因此，教学论研究要走进学科教学，学科教学论就成为一个不可回避的学术存在。那么，教学论应该如何面对学科教学论这一学术存在？

首先，我们认为，学界应该以开阔的心胸接纳学科教学论，彰显学科教学论的独特价值。众所周知，在我国高校学术生态中，学科教学论绝对属于“弱势群体”；在教育学研究领域，学科教学论也处于极其不利的境地：学科教学论研究成果很难在教育类核心期刊上发表，在科研项目申请中，学科教学论也“受到不应有的限制或者被故意边缘化”^[13]。对此，一些学科教学论学者不禁发出了“我是谁”的质问，产生了“我将何去何从”的迷茫。^[14]学科教学论的这种生存困境与教育学学术研究取向和学术话语权有很大关系。“我国教育界的课题审批、成果评价、权威期刊的论文发表都更青睐于宏大的研究”^[15]，一些具体而微又是教育教学实践中实实在在存在的、迫切需要解决的问题，却被认为研究价值不大不予重视。一些拥有学术话语权的教育学学者也总认为学科教学论学术层次低，因而有意无意地贬低、排斥学科教学论。现在看来，这些关于学科教学论的看法已经成为一种成见和偏见。如果说过去学科教学论确实给人留下了“重术轻学”的印象的话，那么到如今学科教学论则在学科教学原理、学科教育史、学科课程与教材、学科教学心理、国外学科教育等各个方面都将研究推向了纵深，其中一些研究不管是深度还是广度，都毫不逊色于其他任何一门教育学学科的研究。更为重要的是，由于学科教学论本身就是以学科教学为研究对象的，因而其研究有着直接介入实践的天然优势。近些年来，一些学科教学论专家深入学科课堂的“田野”，积极投身课程改革，其研究成果对实践产生了极大的影响力。相反，一些远离实践的所谓“高深”教学论研究成果，除了“悬挂”在期刊上外，却并未在实践中荡起半点涟漪。笔者曾调查“国培班”学员“您更欢迎普通教学论专家还是更欢迎学科教学专家指导工作”，被调查的256位学员中有243人（占94.9%）表示“更欢迎学科教学专家指导工作”。一线教师的反馈信息表明，当前学科教学论的影响力正在超过普通教学论。无独有偶，在德国，近年来普通教学论也出现了第二次危机，学科教学论的迅猛发展给普通教学论带来极大冲击，并有可能取代普

通教学论的存在。^[16]学科教学论的崛起绝非偶然，它提醒我们，学界应摒除对学科教学论的成见与偏见，以开阔的心胸接纳学科教学论，将学科教育纳入教学论研究的战略重点。

其次，教学论可借力学科教学论，建立与学科教学实践之间的广泛联系。学科教学论的研究对象和任务决定了它可以直接深入学科教学实践内部去探究关涉“学科”的深层次问题，其话语体系也可与实践界的话语体系直接相通、“无缝”对接。从这一点上讲，学科教学论正可以成为（普通）教学论通往学科教学实践的桥梁。学科教学论可以为教学论提供来自各学科的丰富的研究素材，也可以从学科的角度为普通教学论提供审视教学实践的视角与方法，还可以在教学论理论话语与实践话语之间进行“翻译”和转换，其研究成果也可以丰富普通教学论的内容；而普通教学论的一般原理和方法，也可以通过学科教学论及其他中间环节而抵达教学实践、指导教学实践。另外，从研究的基本任务看，普通教学论探究的是关于教学的较高层次的一般规律，这决定了它不可能像学科教学论那样深入各学科的角角落落，去研究某些具体的学科教学问题。如语文中的“语感”、数学中的“矩阵”、音乐中的“节奏感”等，而这些正是学科教学论研究之所“长”。因而，对于普通教学论来说，它之“短”，还可以借助学科教学论之“长”来弥补，即它可以通过学科教学论这个“个别”去把握各科教学矛盾的特殊性，并由此抽象概括出一般教学矛盾的普遍性。可见，教学论为了更好地走进教学实践，也应该重视学科教学论；反过来说，学科教学论的进步也可以有力地促进教学论的发展。

（二）教学论研究应有观照“学科”的意识

教学论研究走进学科教学，“学科”即成为一个无法回避的问题。面对具体的教学实践，我们没有一种天钩可以把“学科”悬置起来，只留下“教学”供研究。因此，研究教学问题，观照学科是很有必要的。

一是要摒弃抽象实践观，把“教什么”和“怎样教”统一起来，从教学内容和教学形式相统一的视角整体把握教学实践。对教学实践的考察，不仅要关注教学形式，更要关注学科内容对教学形式的制约，避免脱离学科内容而只将教学形式抽取出来作孤立研究；对教学过程、教学方法、教学模式等一般原理的探究，应该考虑其复杂的

学科境域和学科条件；对于研究结果及由此产生的教学论知识，也应该尽可能明了其学科背景和学科适用情境，这样所建构的理论才能在教学实践情境脉络中具有更强的阐释力和指导力。

二是要善于用各科教学的具体事实、数据和资料来说明教学的一般原理。教学论研究当然也需要深层次的理论思辨，需要概念、理论之间的逻辑演绎，但如果只有纯理论思辨和逻辑演绎而缺乏具体事实、材料、数据的支撑，研究就容易走向空乏。因此，对于教学论研究来说，像我们的前辈先贤那样涉足多学科教学实践去搜集事实、数据、材料而后再通过对这些事实、材料和数据的分析、综合、抽象、概括来把握一般规律是很有必要的，而这显然需要经过一个走进学科教学而后又走出学科教学的来来回回的过程。

三是要把握一般和个别之间的辩证关系。面对复杂的教学实践，我们当然也要采用观察、问卷、访谈、课堂人种志、深描解释法等对教与学的方式、课堂互动行为、师生关系、课堂生态、文化冲突等各学科共有的一般现象和问题进行研究，但也要采用恰当的方法对各学科的学科特质、特定学科对于教和学的方式的影响、不同学科给学生提供的不同“营养”等等进行研究。同时，即使在研究共有现象和问题时，也要注意将它们与具体学科关涉起来，因为这些共有现象和问题总是存在于具体学科教学这个“个别”之中的，当它作为“个别”出现在学科教学场域中时，它就不可能与具体学科毫无关系。只有深刻地把握了具体学科中的“个别”现象和规律，才能更准确、更全面地把握教学的一般规律。

（三）通过合作研究的方式规避理论研究缺陷

教学论研究走进学科教学，还需要研究者具备一定的学科背景知识。只有对某学科有较深切的了解，才能对该学科教学进行科学观察和分析。很难想象，一个不具备任何化学知识的研究者能够对一堂高中化学课作出科学的评价；也很难想象，一个一点儿也听不懂法语的研究者能够在法语课堂上有效地搜集研究信息。因此，我们非常赞同张楚廷先生的观点，他说“一位进行深入研究的的教学理论工作者，还是应深入具体学科，最好涉足二三门具体学科，一门都未曾经历过，那么可以说是一种根底上的缺陷。”^{[11]330} 为了避免这种缺陷，教学论研究者不仅应该在本专业及哲学、美学、社会学等领域下功夫，还应该抽出一定的

时间和精力在二三门具体教学科目上下功夫，尽量成为精通这些教学科目的“专家”。当然，任何一门学科的内容都是丰富复杂的，要求一名教学论研究者熟悉所有的中小学教学科目是不现实的，但仅仅熟悉二三门甚至一二门而不能深入其他学科进行研究，所得结论又难以向整个教学活动推论。那么，应该如何解决这个矛盾呢？最好的办法就是合作。同学科专家合作，同学科教师合作，同熟悉其他学科的其他教学论专家合作，都是可行的。这种合作可以从以下两个层面展开。

第一，搭建平台，凝聚力量。目前，由于思想观念、科际壁垒、管理体制等多方面的原因，一线教师、学科专家、学科教学论研究者、教学论研究者分别归属于不同的团体，几乎是各自为战，这种状况很不利于教学研究的深入开展。为此，很有必要在教学论研究人员与其他专业人员之间搭建交流与合作的平台，创造交流与合作的机会。比如：成立由学科专家、一线教师、学科教学论研究者、教学论研究者等多学科人员组成的课程与教学研究中心；适当吸纳学科专家、学科教学论专家、一线专家加盟教学论学术组织以及参加教学论学术会议；定期召开由多方专业人员参加的教学研讨会，等等。通过这些途径，将有助于教学研究的各方力量汇聚在一起，交流信息，研讨问题，这样就可以集思广益，帮助教学论专家超越学科的局限，深入各科教学实践的內部去把握教学的深层规律。

第二，协作研究，互促共荣。教学实践的多学科性和教学论研究者个体学科知识的有限性是一对难以调和的矛盾，这一矛盾决定了教学论不太适合“单枪匹马式”的研究。因而，教学论研究者应与一线教师、各科教研员、学科教学论研究者等联合起来，协作攻关。协作的方式和路径是多种多样的，如合作进行教改实验，合作进行课题研究等。就拿合作进行教改实验来说，普通教学论研究者可以承担整个实验方案的设计和理论层面的指导任务，学科教学论研究者则可与本学科教师联合起来将实验设计细化、落实并承担具体的操作任务。这样，各方任务明确而又通力合作，就能够使研究扎扎实实地深入学科教学这一实践层面，取得既有理论高度又具有实践指导意义的成果，从而共同为教学实践的发展贡献自己的力量。

（下转第 88 页）

核心价值观为基本依据,正确认知、主动践行我国主流师德规范。这是因为,只有教师认同并主动践行主流师德规范,他们的师德外铄才能因具有善的属性和积极的价值方向而产生较好的说服力和影响力。除此之外,立志于师德外铄,乐于主动捍卫师德规范的教师们还要努力提升其师德外铄的智慧,以便在关涉师德的具体情境和事件中睿智地选择正义、合法、恰当、有效的行动方案,达成师德外铄的目标。

[本文系2014年度辽宁省高等学校优秀科技人才支持计划专项课题“社会主义核心价值观视阈下教育生活中物化危机的识别与形成机理问题研究”(项目编号:WR2014006)研究成果]

[参考文献]

- [1] 龚群. 德性思想的新维度: 评麦金太尔的《依赖性的理性动物——为什么人需要德性》[J]. 哲学动态, 2003(7): 43-45.
- [2] 麦金太尔 A. 德性之后[M]. 龚群, 戴扬毅, 等. 译. 北京: 中国社会科学出版社, 1995: 241.
- [3] 魏则胜. 在德性与规范之间[J]. 哲学研究, 2011(1): 107-111.
- [4] 樊浩. 伦理之“公”及其存在形态[J]. 伦理学研究, 2013(5): 1-8.
- [5] 陈桂生, 张礼永. 中国古代师资文化要义“师说”辨析[J]. 教育研究, 2015(9): 129-137.
- [6] 樊浩. 道德之“民”的诞生[J]. 道德与文明, 2014(2): 10-23.
- [7] 高兆明. 制度伦理与制度“善”[J]. 中国社会科学, 2007(6): 41-52.
- [8] 檀传宝. 论教师“职业道德”向“专业道德”的观念转移[J]. 教育研究, 2005(1): 48-51.
- [9] 黄道主, 岳伟. 教师有偿家教不应立法禁止[J]. 中国教育学刊, 2010(10): 16-19.
- [10] 檀传宝. 公权对私域的蔑视与僭越: 对“有偿家教”及其行政处理方式的若干思考[J]. 教师教育研究, 2005(1): 78-80.
- [11] 邵波涛. 招生老师为奖金篡改考生高考志愿拉1人奖1000[EB/OL]. (2016-09-20) [2016-12-11] <http://edu.sina.com.cn/gaokao/2016-09-20/doc-ifx-vyqvy6763032.shtml>.
- [12] 罗尔斯, 约翰. 正义论[M]. 何怀宏, 何包钢, 廖申白, 译. 北京: 中国社会科学出版社, 1988: 54-55.
- [13] 王洁. 从“人情社会”到“法治社会”[J]. 人民论坛, 2015(32): 106-108.
- [14] 马怀德. 法治政府建设: 挑战与任务[J]. 国家行政学院学报, 2014(5): 21-25.
- [15] 傅维利. 我国学校公德教育的现实路径[J]. 教育研究, 2015(12): 20-24.

(责任编辑 付燕)

(上接第44页)

[本文系四川省教育发展研究中心项目“基于‘新标准’的本科师范专业创新实践教学体系研究”(项目编号: CJF15051)研究成果]

[参考文献]

- [1] 赞科夫. 教学论与生活[M]. 俞翔辉, 杜殿坤, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001: 141.
- [2] 辛继湘. 教学论研究: 理论自觉与实践情怀[J]. 课程·教材·教法, 2012(9): 21-25.
- [3] 毛泽东. 毛泽东选集: 第1卷[M]. 北京: 人民出版社, 1991: 286-287.
- [4] 安富海. 教学论研究者为什么“走不下去”: 兼论“国外教学理论诠释中国教学实践”现象[J]. 课程·教材·教法, 2012(7): 26-31.
- [5] 钟启泉. 教学实践辨[J]. 上海教育科研, 1996(2): 1-6.
- [6] 李定仁, 徐继存. 教学论研究二十年: 1979-1999[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001: 493.
- [7] 格罗斯 D A. 数学教与学研究手册[M]. 陈昌平, 等. 译. 上海: 上海教育出版社, 1999: 36-38.
- [8] 张奠宙. 学科教育: 教育发展的战略重点[J]. 教育科学研究, 2011(8): 5-9.
- [9] 王鉴, 安富海. 教学论学科建设30年[J]. 当代教育与文化, 2010(1): 79-85.
- [10] 熊和平. 教学理论研究的后现代走向[J]. 宁波大学学报: 教育科学版, 2004(6): 31-34.
- [11] 张楚廷. 教学论纲[M]. 北京: 高等教育出版社, 1999.
- [12] 中央编译局. 列宁全集: 第55卷[M]. 北京: 人民出版社, 1990: 150.
- [13] 方均斌. 克服“两种病态情结”, 推动学科教学论建设[J]. 中国教育学刊, 2014(12): 50-54.
- [14] 史晖. “我”将何去何从: 高师院校学科教学论教师的生存困境[J]. 教师教育研究, 2009(7): 18-21.
- [15] 马勇军. 我们该怎样做研究: 对课程与教学论主流研究范式的反思[J]. 课程·教材·教法, 2011(7): 3-8.
- [16] 高原, 张玉娴, 彭正梅. 对话教学论: 发展与变革——“研究生学术论坛——中德教学论对话”综述[J]. 全球教育展望, 2014(5): 116-124.

(责任编辑 付燕)