

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

王兆璟

(西北师范大学 学报编辑部, 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 以中国教学论学者教学要素诸说的阐释为中心, 探讨了改革开放以来中国教学论学者的学术自觉这一命题。认为教学要素诸说的提出, 是教学论学者学术探索自觉的结果, 它既反映了学者们对要素概念、教学本质、教学过程、教学阶段等的不同体认, 也隐含着学者们对自我存在方式的一种学术建构, 它不是自发的而是自觉的。教学要素说命题的提出与发展, 是中国教学论发展到一定阶段的自然产物, 它对中国教学论理论发展的理论承诺具有合法性, 在一定意义上反映了中国教学论发展的时代诉求, 对中国教学论理论发展的困境进行了破解。教学要素诸说对教学论研究观念具有突破意义, 而也正是在这个意义上, 作为由对早期及以后教学要素诸说继承与借鉴而来的, 建立在系统论基础之上的李秉德先生的七要素说就具有了意识自觉与观念突破这一重要的学术意义。

[关键词] 教学论; 教学要素; 学术自觉

[中图分类号] G 42

[文献标识码] A

[文章编号] 1674-5779(2012)02-0045-06

新世纪以来, 伴随着中国社会的深刻变革与进步, 伴随着中国国力的日益强大, 中国经验、中国模式等命题正日益成为中国社会的普适名词, 也成为中国学术界介入这一巨大变革的基本视角。与此变革与自识相映照, 社会科学界出现了重建中国社会科学的一种声音。而这种声音很快变为一种社会科学学者的普遍性诉求。与这种强力的普遍性的诉求相映衬, 自识与反思成为社会科学学者普遍践行的学术话语。“改革开放以来中国教学论学者的学术自觉”命题的提出也正是基于这一大的学术背景的产物。这一命题所内含的学术意义在于对改革开放以来中国教学论研究的重要文本形态、价值取向做出有价值的判断, 进行知识社会学、传播学等学术分析, 进而探求内在于其中的教学论中国化的时代命题以及显现于其外的中国教学论学者的教学论“合法性”情结。对此作全知全能的破解既不可能, 也不可行。惟其如此, 本文尝试在一个时期内中国教学论学者构造中国教学论的一个命题——对教学要素的探讨为中心对此做一求解, 以真实观照这一

命题。

一、教学要素诸说概貌及其原旨

教学要素说的始作俑者, 已无从考察。在对它的体认上, 学者们见仁见智, 认识不一, 有学者认为, “教学要素问题是教学论的基本课题之一, 对这一问题如何认识, 直接关系到教学论的科学性, 影响到整个教学论体系的构建, 进而导致教学实践重心的摇曳。”^[1] “教学要素可以说是教学论形成和发展的逻辑起点, 对教学活动中要素基本构成的认识 and 确立, 不仅是教学理论发展的需要, 而且也是教学实践得以有效实施的要求。”^[2] 也有相反的看法, 认为教学要素是一种先验的东西, 不需要学者们费心费力, 这主要表现在有关的教学论教材或教学论反思的著作中对教学要素涉及很少或者毫不涉及。但作为 20 世纪 80、90 年代的一种学术具象, 对从那个年代走过来的学人, 则可以肯定地说, 教学要素其实是一个重要的教学论命题。为了有效地探求内在于其中的教学论中国化的时代命

[收稿日期] 2012-01-02

[基金项目] 2009 年度教育部人文社会科学研究一般项目“30 年来教育研究的中国经验与自主性问题研究”(09YJA880104) 阶段性成果

[作者简介] 王兆璟 (1969—), 男, 甘肃临洮人, 西北师范大学学报编审, 博士生导师, 教育部人文社会科学研究重点基地西北少数民族教育发展研究中心研究员, 教育学博士, 主要从事比较教育、课程与教学理论研究

题, 探求中国教学论学者的学术自觉, 我们有必要对教学要素说的概貌进行素描。

(一) 三要素说。教学要素说最早是以三要素说的形式出现的。在论及教学三要素时, 学者们普遍提及的是鲍良克在其著《教学论》中的论述: “教师、学生、教学内容是教学的三个基本要素, 它们被称为教学论的三角形, 无论失去其中的哪一个, 都不能成其为教学。”此外, 日本的柴田义松也认为: “教学是教师和学生之间的共同活动。在这个过程中, 必须有可供教学的教材。因此, 构成教学的基本成分是: (1) 教授——教师的活动; (2) 学习——学生的活动; (3) 教材。”^{[3](P30)} 三要素也被视为经典的教学要素说, 在我国, 比较权威的《教育大辞典》也认同这一提法, 认为三要素是指“教师、学生和教材(有时也叫课程教材、教学内容等)”。^{[4](P184)}

(二) 四要素说。四要素说由三要素说发展而来。这一观点最早出现在对我国教育学深有影响的南京师范大学教育系编的《教育学》中, 认为: “教师、学生、教学内容和教学手段构成了教学过程中不可缺少的基本要素。它们之间存在着必然的、内在的联系。这些基本因素之间的相互联系和作用就构成了完整的教学系统。”^{[5](P376)}

(三) 五要素说。在这一要素说中, 学者们认同德国控制论教学论学派的提法, 认为教学控制系统以教学目标、教师、学生、媒介、检查为五要素。^{[6](PP. 136-145)} 另一种则认为五要素说是指教师、学生、教材、工具和方法。^[7] 还有一种认为教师、学生、教材、环境和方法是教学的基本要素。^{[8](P30)}

(四) 六要素说。德国柏林学派认为“对教学过程产生基本影响的基本因素就是教学意向(意图)、教学课题(内容、对象)、方法(措施)、媒介(工具)以及教师决定意向、课题、方法与媒介的先决条件: 人类学条件与社会文化条件。”^{[9](PP. 136-145)} 另一种六要素说认为是教师、学生、教学内容、教学工具、时间、空间。^[10] 还有一种六要素说认为是教师、学生、教材、教学环境、教学方法和教学目标。^{[11](P30)} 后两种其实是由第一种演化而来。

(五) 七要素说。李秉德先生通过严密的演绎认为, 教学活动包含以下七个因素: 学生、教学目的、教学内容、教学方法、教学环境、反馈和教师。^[12]

(六) 教学要素层次论。我国教学论学者张楚廷在其著作《教学论纲》、《教学论概要》中都有对“教学要素”的专章论述, 在《教育研究》杂志上更是明确提出了“教学要素层次论”。他把教学要素分为平凡要素与特质要素, 又把特质要素分为硬要素与软要素, 软要素又分为客观性要素与主观性要素。其中, 平凡要素分为时间、空间、信息等, 硬要素分为教师、学生、教材等, 客观性要素分为教学规律、教学过程、教学本质等, 主观性要素分为教学目的、教学方法、教学原则等。^[13]

(七) 结构说(2+2+5)。吴文侃教授认为, 教学结构较之教学要素更能准确客观反映教学活动。他对教学结构的分析, 是从活动主体、活动条件和活动过程三个维度来进行的。他把教学活动的主体, 称为教学活动的物质载体, 包括教师和学生两个要素。教学活动的条件包括物质条件和精神条件两个要素, 分别是硬条件与软条件。教学活动的过程主要包括五个要素: 教学目的任务、教学内容(或称课程)、教学方法手段、教学组织形式和教学效果的评价。^{[14](PP. 136-145)}

在此, 有必要重点介绍李秉德先生的教学七要素说。因为正是七要素说的提出, 带动了对教学要素的再认与重识, 也使教学要素成为一个重要的学术话语与学术活动的载体。我们甚至可以这么说, 在自觉运用系统理论之前, 教学要素研究没有成为一个独立的教学论课题。在李秉德先生主编的《教学论》(1991年出版)一书中, 李先生用系统论的观点阐述了教学的七要素, 即教师、学生、教学方法、课程、目的、反馈和环境, 并论述了七要素之间的相互关系, 并因此基本确立了教学论的基本框架。^[15] 详而述之, 李先生认为, 在对教学现象进行研究时, 应以系统思想为指导, 首先应从整体上考虑教学现象的构成要素, 其次要考虑这些要素之间是如何相互作用的。按照这一思想, 李先生认为, 从教学活动的过程来看, 首要的问题是, 教学活动是为谁而组织的。他认为, 学生是教学活动的根本因素, 学生是学习的主体。在教学过程中, 学生的身心发展水平、已有的智能结构、个性特点、能力倾向和学习前的准备状况等, 均对教学活动具有重要影响。其次的问题是为什么要组织教学活动, 李先生认为, 教学活动是有目的的活动, 因而教学目的也是教学活动不可缺少的因素之一。那么, 教学目的又依靠什么完成呢? 李先生认为, 教学内容或课程是完成教学目的的凭借, 也是教学活动中最有

实质性的因素。教学内容或课程主要指的是一定的知识、能力、思想与情感等方面的内容所组成的结构和体系。有了课程以后，如何去运用它来使学生学习以达成教学目的呢——这就必须依靠教学方法。教学方法作为教学活动的—个基本要素，包括教师在课内外所使用的各种教学方法、教学艺术、教学手段和各种教学组织形式等。由此推及，由于任何教学活动都必须在一定的时空条件下进行，这种时空条件就是教学环境。教学环境既包括物质环境，比如校园、教室、气温等，也包括心理环境，比如课堂教学气氛、师生之间的关系、教师的领导方式等，同时也包括一定的社会环境，比如校风、班风、社会信息等。李先生认为，教学环境也是构成教学活动的—个基本要素，理应成为教学论的范畴之一。这是一个重要的认知命题。从系统论的观点来看，教学是在教师与学生之间进行信息传递的交互活动，这种信息交流的情况进展得如何，要靠反馈来表现，因而李先生认为反馈也是教学活动不可缺少的要素之一。按李先生的观点，构成教学活动还有一个绝对少不了的要素——教师。先生认为，教师的思想和业务水平、个性修养、教学态度、教学能力等，直接影响到教学的效果。李先生并认为，这七个要素是构成教学活动的基本因素，这些要素之间存在着相互紧密联系的情况。^[16]

以上所显现的就是我国教学论学者有关教学要素探讨的概貌。应该来说，它是一个时期教学论研究的热点问题，由此也形成了一个时期教学论研究的学术具象。

二、教学要素说所显现的学术自觉与教学论学术研究功能的实现

那么，在对教学要素的体认上，为何会出现诸多的“要素说”？为何又有如此之多的教学要素？教学论学者吴文侃教授通过比较分析指出，这是由于对“基本概念问题”和“分析角度问题”等认识的不—。他认为，由于研究者对“教学”、“教学活动”、“教学过程”、“教学控制系统”，“要素”、“基本要素”、“主要要素”、“基本成分”等概念的理解不同，有的从教学活动的角度来分析，有的从教学过程的角度来分析，有的兼从两个方面来分析，从而引发了繁多的“要素条目问题”。^[17]应该来说，这一见解还是比较到位的。我们从教学要素诸说及其要旨中可见其一斑。这是问题的—个方面。另—方面，我们还应该注意到的是，关于教学要素的探

讨，呈现出了要素条目的递增与结构化现象。从表面现象来看，这一探讨与教学论学者对教学规律、教学原则等命题的探讨相—致，反映的是教学论学科中的—个有趣的现象——条目论，—度时期，条目论就是教学论学者建构并体现自我学术的—个重要路径。而从学术史的角度来看，它至少反映出了教学论学者以下的学术心路：

（—）着眼于通过移植来表达中国教学论学者的学术探索

移植问题与殖民化问题—直是我们探讨中国教育发展之路的—个重要路径与话语。考察改革开放以来我国教育研究之于西方教育研究的视界，我们注意到，在教育研究及教育学科的建设上，长期以来占主流地位的仍然是西方中心主义，—方面表现为对西方教育理论的顶礼与膜拜，“出现用西方语境下产生的教育学科理论来阐释和解决中国语境下产生的教育问题的状况。”^[18]另—方面则表现为对西方教育学书籍的大量译介与教育名词的大量借用。这些构成了教育学领域的西化语境。教学要素这—命题也概莫能外。在三要素、五要素、六要素、七要素诸说中，体现得非常明显。分析这种现象的成因，在于全球化时代中西文化的时代碰撞，作为强势文化的西方教育理论对我国教育研究的冲击。考诸我国教育研究的发展历程，可以看到，我国的教育学经历了—个从最初的学习日本的教育学（严格意义上是从日本转口的德国教育学）到学习美国，再到后来的全盘苏化以至发展到今天教育学的过程。在这—过程中，各种外来的教育理论文化对我国的—教育研究及教育实践都产生了相当的影响。对于我国教育研究中的这—文化现象，可以借用胡森（Torste Husen）主编的《国际教育百科全书》中的“教育研究的传播”词条里的一段话加以解读：“在殖民时代，宗主国与殖民地形成了—种长期存在的联系形式，在殖民地独立以后，这种联系依然存在，因此全世界都朝北看齐，不仅输入他们的研究成果，而且在北方研究者所做研究中选择自己准备从事的研究种类。”^[19]^(P149)该书共1卷，于20世纪80年代初写成。这种教育研究国际传播中“南方国家”对“北方国家”的依赖现象，不只限于“殖民时期”或20世纪80年代以前。考察教育研究的传播史，可以看出，它仍然具有—种普遍性。如此来看移植性研究，它所显现出的无疑是一种文化殖民主义的样态，是—种对我国教育研究受“发达国家间接控制”状况的客观写照与经营策略。

但作为一种学术活动，其存在不完全是消极的，不完全是一种被动吸纳，它同时也表现出了中国教学论学者对社会主义教学论既有理念的突破，表达了新时期教学论概念与话语的突围，也表达了教学论学科本身边界开放的一种现象。

(二) 教学要素说的探讨反映并表达了中国教学论学者在教学论方法论上的学术探求

在困扰我国教学论发展的诸多基本理论问题中，方法论是其中的一个重要方面，为此，学者们通过各种方式进行学术探索，如我国教学论学者王策三教授针对改革开放初我国教育学领域中方法论的马克思主义化就指出，教学论研究“要在克服简单化的斗争中坚持马克思主义的方法论”，“要研究事实，充分占有资料，把定性分析与定量分析结合起来”，“应该肯定推论—验证，把它作为教学论的研究方法之一”，要“正确实行古今中外法”。^{[20](PP. 63-82)}其后，吴也显教授于20世纪90年代初指出，应该“从历史的角度研究问题”、“从比较的角度研究问题”、“从理论的角度研究问题”。^{[21](PP. 25-31)}裴娣娜教授则从一个更为深广的层面对此进行了探讨，她认为，教学论研究的方法论应该从机械唯物论向唯物辩证法转换；认为，方法论问题涉及诸如一元与多元、必然与偶然、历史与逻辑、抽象与具体、批判与继承、民族性与国际性等问题。只有综合考虑这些问题，深刻把握教学研究的主题及科学界定研究领域，才能形成教学研究方法论现代发展的新思路。^[22]应该说来，在教学要素说的探讨中，学者们的这一心路也得以表现。我们看到，在理解教学要素这一问题时，学者们不是固持己见，拘泥于既有理念的束缚，而是力图运用新的学说，新的范畴来对此进行突破，在这里，不仅有对教学要素条目的不断突破，有对教学媒介、教学环境等新范畴的认可，还有对控制论、系统论学说的认同，更在空间、结构意义上表达着中国教学论学者的学术心路。而这也一定意义上反映了中国教学论研究方法的多样性、互补性这一时代的学术语境。

(三) 教学要素说的探讨反映了中国教学论本土化的学术自觉

改革开放以来，我国教学论专家董远骞、张定璋、裴文敏在《要有一本新的教学论》中就已指出，“在教学论中反映古今中外的教学理论的方法，有利于培养学生分析问题和解决问题的能力。古今中外不是东拼西凑，要熔于一炉，突出今、中，为

我所用。”^[23]王策三也指出，中国教学论本土化的探索需要“‘古’的东西和‘今’的东西，‘外’的东西和‘中’的东西逐渐融为一体”，他进一步阐释“如果外来的原理原则，经过了上面所说的一番工作过程，逐渐与我们融为一体，适合我国国情，解决我国教学实践中的问题，那么就可以说是‘具有中国特色’或‘中国化’了，不能认为只能是改造变通外来的东西而一点不能改变自己的东西，更不能把‘中国化’理解为‘中国古代化’”。^{[24](PP. 82-83)}此后，大凡有关探讨我国教学理论发展的论著中，“教学论本土化”或者“中国特色的教学论”、“中国化的教学论”始终是一个绕不过去的命题，可以这么说，教学论中国化是20世纪中国教学论研究积极成果中的重要内容，也是中国教学论持续发展的动力。而与此相关的，则是“20世纪中国教学论研究以构建理论体系为主要目标，强烈的‘体系意识’导致教学论研究‘为体系而体系’”。^[25]这是问题的一个方面。其实，学术研究的一个重要意义在于推陈出新，张扬研究者的精神力量。因此，我们注意到，教学论学者在教学要素的探讨中，要素条目的多寡与教学规律、教学原则的探讨等并不是刻意为之，它实在表达了学者们在一定语境下的研究心向。我们似乎对此应该有更为客观的认识，那就是从教学要素说始为人们认知以来，相关教学论学者就是在学术的意义上对此进行阐释的，于是始有教学要素诸说，并且，各种要素说之间是存在逻辑的关联性的，存在着一种类似于进化的链条。我们并不认为这是教学论学者在闭门造车，恰恰相反，它实在并客观表达了教学论学者自我观照教学世界的一种方式，事实上，学术研究也正是在这一意义上得以实现的，“教学论界对教学论的理论性质、要素结构、发展路径、理论基础、评价标准的讨论，都是以教学理论中的问题而不是以教学实践中的问题为对象的讨论，可以称得上是教学论的元研究，或‘元教学论’研究。”“‘元’研究是教学论发展到一定阶段的产物，是教学论工作者学科主体意识觉醒的标志。”^[26]由此来看，教学要素说实质上客观反映了中国教学论本土化这一重要学术现象。

三、意识自觉与观念突破： 教学要素说的学术镜像

在我国当代教学论发展的历程中，殖民性、本土化、科学化等寻求教学论学科发展的学术性话语

与路径一直为学者们所运用，尽管直到今天，处于教育学学科群中的教学论学科仍如教育学那样，它的学术地位、学科价值不仅没有得到外部其他科学界的认同，它甚至也未能得到学科内部的认同，仍处于不断地反思与建设之中。但惟其如此，我们也能从中延展教学论学者的学术具象，以教学要素说为视点，我们所能看到的这一镜像可以这样表达：意识自觉与观念突破。我们知道，学术自觉乃是学术主体（个体或者群体）对自身学术活动情景的自我感悟。具体来说，它是学术主体对自身学术研究活动的反思性把握。通过这一反思从而建立起一种学术活动的能动的主体意识，进而有目的、有计划、有要求地开展学术研究。在这当中，我们可以看到，要真正达成学术自觉，学者的学术使命意识是必要的。对学科发展来说，这就是学科的生存与发展意识。可以这么说，学者的学术使命意识在一定程度上决定了学者自身乃至学科的生命力。而使命意识又包括学科的理论承诺与学术责任意识。理论承诺指一个学科或一种学说的理论目标或理论追求，它表现为理论给自己规定的研究对象、研究程度，为社会或人生创造的价值与意义等。这种理论承诺不论是明显自觉的，还是隐含自在的，都是学科发展所必须的，自然科学和人文社会科学都以特有的理论承诺为其产生或存在的前提，否则一个学科就提不出自己的理论任务，也无法明确自己的学科地位。^[27]当然，理论承诺必须以学术责任意识为前提来开展，否则，要么存在为理论而理论的情形，要么使得理论研究失范。在教学要素的探讨

中，我们注意到，教学要素诸说的提出，都是当时那个时代学术探索自觉的结果，它既反映了学者们对要素概念、教学本质、教学过程、教学阶段的不同体认，也隐含着学者们对自我存在方式的一种学术反映，事实上，它不是自发的而是自觉的，不是如有学者形容的那样是“集体无意识”。由此来看，教学要素说命题的提出与发展，是中国教学论发展所必须探讨的一个命题，也是中国教学论发展到一定阶段的自然产物，它对中国教学论理论发展的理论承诺具有合法性，在一定意义上反映了中国教学论发展的时代诉求，对中国教学论理论发展的困境进行了破解，在它身上，有鲜明的时代性、发展性、开放性和方向性，它对当时既有的教学论研究观念具有突破意义，而也是在这个意义上，我们看到，作为由对早期及以后教学要素诸说继承与借鉴而来的，建立在系统论基础之上的李秉德先生的七要素说就具有了典型的学术意义。如王鉴教授所言：“李先生在《教学论》一书中提出了一种新的教学论体系，标志着以李秉德先生为首的西北学派的诞生。《教学论》这本书后来成为教育部师范司中小学教师继续教育的教材和全国高校文科教材，这本书再版修订过十多次，并成为20世纪90年代以及90年代之后整个高校文科教学论专用教材，在全国产生了广泛而又深远的影响。”^[28]这自然与教学七要素说是分不开的。作为深受李先生恩泽的学生，深受教学七要素影响的后学，在李秉德先生诞辰百年之际，写成此文，以感念先生教育之恩。

[参考文献]

- [1] 李如密, 苏堪宇. 关于教学要素问题的理论探讨 [J]. 当代教育科学, 2003, (9).
- [2] 董志峰. 教学基本要素及其运行方式构建 [J]. 教育理论与实践, 2005, (7).
- [3] 钟启泉. 现代教学论发展 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1992.
- [4] 顾明远. 教育大辞典 (第一卷) [K]. 上海: 上海教育出版社, 1990.
- [5] 南京师范大学教育系. 教育学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1984.
- [6] 吴文侃. 比较教学论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1999.
- [7] 张楚廷. 教学论纲 [M]. 北京: 高等教育出版社, 1999: 28—58; 张楚廷. 教学要素层次论 [J]. 教育研究, 2000, (6).
- [8] 钟启泉. 现代教学论发展 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1992.
- [9] 吴文侃. 比较教学论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1999.
- [10] 张楚廷. 教学论纲 [M]. 北京: 高等教育出版社, 1999: 28—58; 张楚廷. 教学要素层次论 [J]. 教育研究, 2000, (6).
- [11] 钟启泉. 现代教学论发展 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1992.
- [12] 李秉德. 教学论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1991: 12—17; 王嘉毅. 李秉德——我国教学论学科的奠基人与开拓者 [J]. 国家教育行政学院学报, 2005, (5).
- [13] 张楚廷. 教学论纲 [M]. 北京: 高等教育出版社, 1999: 28—58; 张楚廷. 教学要素层次论 [J]. 教育研究, 2000, (6).

- 育研究, 2000, (6).
- [14] 吴文侃. 比较教学论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1999.
- [15] 李秉德. 李秉德文集 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2005: 90; 王嘉毅. 李秉德——论教学论 [J]. 教育研究, 1996, (4).
- [16] 李秉德. 教学论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1991, 12-17; 王嘉毅, 李秉德. 我国教学论学科的奠基人与开拓者 [J]. 国家教育行政学院学报, 2005, (5).
- [17] 吴文侃. 教学结构理论的比较研究 [J]. 比较教育研究, 1994, (6).
- [18] 徐玉斌等. 论教育学与教育实践 [J]. 河南教育学院学报 (哲社版), 1998, (1); 王兆璟. 得形而忘意——近年来我国教育研究中若干问题的反思 [J]. 教育理论与实践, 2008, (1).
- [19] K·金. 教育研究的传播 [M]. 高湘萍, 译. //T·胡森. 国际教育百科全书 (第3卷). 贵阳: 贵州教育出版社, 1990.
- [20] 王策三. 教学论稿 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1985.
- [21] 吴也显. 教学论新编 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1991.
- [22] 裴娣娜. 基于原创的超越: 我国教学研究方法的现代构建 [J]. 教育研究, 2004, (10).
- [23] 董远骞, 张定璋, 裴文敏. 要有一本新的教学论 [J]. 中国教育学刊, 1980, (2).
- [24] 王策三. 教学论稿 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1985.
- [25] 陈晓端. 当代教学理论与实践问题研究 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2007: 53.
- [26] 胡定荣. “走进”与“走出”“元教学论” [J]. 教育研究与实验, 2010, (4).
- [27] 刘少杰. 现代社会学理论承诺与理论原则的矛盾 [J]. 社会学研究, 2002, (2).
- [28] 王鉴. 论中国特色的教学论学派 [J]. 华中师范大学学报 (人文社会科学版), 2011, (1).

On the Academic Self-realization of the Chinese Scholars on Pedagogy since the Reform and Opening

—Centered on a Discussion of the “Theory of Teaching Elements”

WANG Zhao-jing

(Editorial Department of Northwest Normal University, Lanzhou, Gansu, 730070, PRC)

[Abstract] This paper centers on the “theory of teaching elements” proposed by Chinese scholars, discusses the proposition, i. e., the academic self-realization of the Chinese scholars since the Reform and Opening policy of China. It is held that the proposal of the “theory of teaching elements” is the result of the self-realizing academic exploration of the Chinese scholars on pedagogy. The theory not merely reflects the different recognitions of the scholars to the concepts of the elements, the nature of teaching, the teaching procedures, and the teaching stages, but suggests a kind of academic construction to their way of self-existence by the scholars as well. The proposal and development of the “theory of teaching elements” is a natural product of the development of the Chinese pedagogical theory, as it develops to a certain stage. The “theory of teaching elements” is valid in terms of the development of Chinese pedagogy, it is also a reflection of the timely call of the development of Chinese pedagogical theory. This theory also tries to smooth out the predicament of the Chinese pedagogy. The “theory of teaching elements” is in a sense a breakthrough in the development of Chinese pedagogy, thus the “seven elements” theory proposed by Li Bing-de, based on the systematology, and on the inheritance and reference to the early and later theories of teaching elements, is of an important academic significance which lies in the “awareness realization” and “concept breakthrough”.

[Key words] pedagogy; teaching elements; academic self-realization.

(责任编辑 张永祥/校对 一心)