

● 教师教育与管理研究

教师教育视域下通用学科教学论的 演进与理论内涵

高鸾¹, 朱旭东²

(1. 湖州师范大学教育学院, 北京师范大学教师教育研究中心长三角分中心, 浙江湖州 313000; 2. 教育部普通高校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心, 北京 100875)

[摘要] 学科教学论在教师教育体系中虽承担着连接学术性学科与课堂实践的关键功能, 但长期面临研究碎片化的困境。德国通用学科教学论的形成与发展表明, 借助理论整合与比较建构能够破解这一困境。通用学科教学论经历由规范奠基、制度推进到经验转向与比较整合的阶段性发展, 其理论内涵集中体现为兼具元理论与对象理论的双重属性、概念驱动与实证归纳相结合的双路径方法论, 以及以“六研究领域×三层学习”为核心的结构化分析框架。该框架在价值取向、内容选择与证据运用之间建立中层整合机制, 使分散的学科教学知识获得可比较、可解释与可累积的结构形态。由此, 通用学科教学论在学科教师教育研究中确立了一种结构参照系与方法论路径。

[关键词] 教师教育; 学科教学论; 通用学科教学论; 中层理论

中图分类号: G659 文献标识码: A 文章编号: 1003-7667 (2026) 04-0043-09

DOI: 10.20013/j.cnki.ICE. 2026.04.05

一、问题提出

从教师教育的微观层面看, 教师专业发展不仅依赖教育学的一般性理论支撑, 而且取决于其在具体学科情境中处理“为何教、教什么、如何教”等问题的能力。对于学科教师而言, 这种能力的生成并非单纯来源于教育理论的抽象指导, 而是建立在对学科内容进行教育性转化的理解之上, 其支点来源于学科教学论。学科教学论起源于德国的教学论传统, 其核心职责是回应“特定学校科目内容应怎样被选择、转化、教学以及评价”, 它作为连接大学学术性学科

与中小学课堂实践的“转换器”,^[1]是学科教师专业素养得以形成的重要根基。然而在长期发展过程中, 学科教学论常被置于母体学科与教育学基础学科之间的“夹层地带”, 既难以获得独立学科地位, 又缺乏整体性、系统化的理论结构。这种结构性处境使其在教师教育体系中功能关键而理论根基却相对薄弱, 从而影响学科教师教育知识体系的内在整合。

在教师教育研究与实践中, 学科教学论呈现出明显的分科化与碎片化特征。虽然不同学科在各自内部形成研究传统与知识谱系, 但缺乏跨学科的共同语言与比较框架, 难以在更高

基金项目: 2025年度教育部哲学社会科学研究重大专项(一般项目)“中国教师教育自主知识体系构建研究”(项目批准号:2025JZDZ058)。

作者简介: 高鸾, 女, 湖州师范大学教育学院副教授, 北京师范大学教师教育研究中心长三角分中心研究员;
朱旭东, 男, 教育部普通高校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心教授。

层面实现概念整合与理论积累。^[2]学科教学论研究往往依附于母体学科或教育学基础学科而展开,其成果主要表现为零散经验与个案知识,不易转化为可共享、可拓展的结构化知识形态,从而在整体层面制约该领域的发展。^[3]与此同时,随着社会的发展,教师专业实践的复杂性不断提升,单一经验性教学知识已难以支撑教学改进与课程重构。虽然教师教育改革强调课程育人与学科统整,但是现实中仍在“抽象教育理论”与“具体学科知识训练”之间摇摆,缺乏处于中层水平、能够整合价值追问、内容选择与课堂实践的结构化支撑。理论与实践之间的这种“断裂”,进一步凸显学科教学论碎片化困境,也直接影响学科教师教育知识的系统建构。

在上述背景下,围绕学科教学论如何摆脱分科化与碎片化,从而实现跨学科整合与理论提升的问题,20世纪90年代以来,德国学界逐步展开系统回应。根据赫尔穆特·福尔默(Helmut Vollmer)与马丁·罗特冈格尔(Martin Rothgangel)的系统梳理,通用学科教学论的概念在20世纪90年代开始出现于学术讨论中,但这一概念并未立即形成明确的研究纲领。进入21世纪,尤其是在2009年德国学科教学论学会的双年会上,该学会决定成立工作组专门研究通用学科教学论,这标志着围绕跨学科比较、结构整合与理论提升的系统研究正式启动。该工作组在2017年和2021年出版了两部重要著作,对17个不同学科教学论进行比较研究。^[4]在这一过程中,通用学科教学论并非简单叠加各学科研究成果,而是在尊重学科差异性的基础上,通过构建具有可比性与解释性的结构化分析框架,为分散的学科教学论研究提供共同参照。其理论努力不仅旨在回应学科教学论内部的整合问题,而且为学科教师教育在知识组织方式与课程结构设计层面提供新的路径。

基于此,本文从教师教育视域出发,围绕德国通用学科教学论的形成过程与理论特征展开分析,重点探讨以下问题:通用学科教学论如何回应学科教学论长期存在的碎片化困境?其理论属性与方法论路径在何种意义上推动学科教学论的整合与对话?在国际比较视野下,德

国通用学科教学论与其他国家学科教学论之间呈现出怎样的异同?其对于学科教师教育研究具有怎样的启示?

二、通用学科教学论相关概念辨析

通用学科教学论与不同语境下的相关概念具有一定程度的关联性。对这些概念进行辨析,有助于理解通用学科教学论的演进与理论内涵,更有助于揭示不同理论传统如何影响学科教师教育知识体系的组织方式与主要取向。

(一) 中文语境中“教学法”与“教学论”的区别

在中文语境中,“教学法”与“教学论”有时被混用,但在学理上二者有明显的区分。“教学法”一般表示课堂教学采用的具体方法和策略,如讲授法、讨论法、合作学习等,强调操作与实践,属于教学的微观领域。“教学论”则着眼于教学的整体理论框架,着重回应“为何教、教什么、怎么教”等根本问题,涉及教学目的、内容选择、组织方式与评价制度,强调理论性与系统性。^[5]“学科教学法”聚焦于具体学科课堂中的方法与技巧,而“学科教学论”聚焦于特定学科知识的教育性转化,强调目标设定、内容组织与价值引领。

从教师教育的视角看,这一区分不仅关乎术语使用,而且关系教师教育中“技术训练”与“理论反思”之间的关系。如果教师教育过度侧重“教学法”层面的技术操作,而忽视“教学论”层面的价值与内容结构反思,那么容易导致专业知识体系的碎片化。因此,对“学科教学论”的理论定位进行澄清,是理解学科教师教育知识基础的前提。

(二) 德语语境中的“教学论”与“学科教学论”内涵

在德语语境中,“教学论”为教育学的核心分支,主要研究“为何开展教学”和“教什么内容”,突出教育目的、价值与内容的正当性,以及其与教学过程的结构化关系。^[6]“学科教学论”则聚焦特定学科的教学研究领域,关注具体学科的目标设定、内容结构与方法建构。这种区分为学科教师教育提供了相对清晰的知识层级:

一方面,“教学论”提供宏观价值框架与内容正当性的理论资源;另一方面,“学科教学论”承担学科内容教育性转化的具体分析任务。正是在这一理论分层基础上,德国教师教育得以在价值规范与学科实践之间建立较为稳定的结构关联。

(三) 英语语境中“教育学 / 教学理论”的主导地位

在英语语境中,讨论教学问题时通常以“教育学 / 教学理论”作为核心表达——涵盖教学的理念、方法与过程,既可指教师在课堂中采用的方法论,也可作为教师教育及教学研究的学术范畴。与德语中的“教学论”相比,“教育学 / 教学理论”对“教育目的与内容合理性”探讨较少,更强调方法论与实践指向。

需要说明的是,德语“教学论”在英语中虽然可被直译为“教学论”,但是该词在英语语境中常带有“说教式”或“僵化教学”的语义色彩,^[7]因此英语学术研究中较少使用这一概念,而倾向以“教育学 / 教学理论”统摄相关议题。这种概念选择上的差异,反映出不同国家教师教育知识结构的侧重点。英语国家更强调可操作的教学策略与标准化目标,而德语国家则更强调价值与内容的理论基础。概念层面的差异,实质上影响了教师教育在知识组织与课程结构上的取向。

(四) 通用学科教学论的提出与翻译说明

在“教学论”与“学科教学论”的基础上,德国学者提出“通用学科教学论”,旨在建立跨学科的统一框架,以应对学科教学研究的碎片化问题。^[8]其核心贡献在于提出“六研究领域×三层学习”的结构化分析框架,为各学科教学研究提供通用参照。从教师教育视角看,这一理论尝试不仅是概念层面的创新,而且意味着教师教育知识体系可能获得一种跨学科的中层结构。

本文采用“通用学科教学论”作为中文译名,主要基于以下理由。第一,虽然直译为“一般学科教学论”在语义上更贴近德语原义,但是“一般”在汉语语境中易被理解为“普通”或“笼统”,难以准确呈现该概念所蕴含的跨学

科整合意涵。第二,“通用”一词能够更清晰地凸显其作为比较与对话框架的功能属性,即在不同学科教学论之间建立一套可通用的结构,为学科教师教育提供可对照、可反思的知识参照系。

三、德国学科教学论的演进

德国学科教学论的演进历程为理解学科教师教育知识结构如何形成与重组提供了典型样本。半个多世纪以来,其经历了从各学科自行探索,到开展制度化建设,再到经验研究不断深化,最终走向比较与整合并形成通用学科教学论。^[9]这一过程不仅体现出学科教学论从局部走向整体、从经验上升到理论的演化逻辑,而且揭示了制度和学术双重推动下学科教学论发展的一般规律,同时也深刻影响着德国教师教育课程结构与知识组织方式。

(一) 萌芽与奠基阶段(20世纪60年代至80年代前期)

20世纪60年代至80年代前期是德国学科教学论的萌芽与奠基期。第二次世界大战后,德国社会结构的重整与教育改革为其奠定基础。这个时期高校逐步把学科教学论引入教师教育课程与研究议题,数学、物理、语言等学科分别建立起研究共同体及课程模块,但总体上还是各自为政。^[10]在理论取向上,此阶段主要受两方面的影响:一方面是把课堂教学过程作为对象的学习理论取向,注重通过系统的分析框架揭示教学活动的结构与规律;另一方面是以“人格养成”与教学论为核心的教育哲学取向,突出教学内容选择的价值正当性和教育的目的论。^[11]虽然这个时期的研究相对分散,但是夯实了学科教学论作为独立研究领域的地位,并逐渐形成兼顾价值导向与教学实践的学术传统,为后续学科教师教育课程体系的构建铺就理念与方法基础。

(二) 制度化发展阶段(20世纪80年代后期至90年代)

20世纪80年代后期至90年代,学科教学论逐步走向制度化。德国高校开始设立专门针对学科教学论的研究中心与教席,形成涵盖自

然科学、人文科学等在内的17个主要研究方向。^[12]制度化的安排给研究提供了组织保障和稳定资源,让各学科在内容建模、任务设计、概念诊断以及学习评价等方面渐渐形成可迁移复制的研究资产(工具)。德国教师教育的培养模式在制度层面强化学科教学论的必要性,该模式向学科教学论提出将“学科知识变为可教学内容”的实际要求,进而促使各学科教学论在理论和实践之间达成内在契合。

随着研究进一步深入,学科教学论逐渐成为教师教育课程体系的重要组成部分,为学科教师专业知识结构的系统化提供支撑。同时,跨学科的对话需求逐步显现,学者认识到不同学科教学论之间存在诸多相似的难题与挑战,这为后续的整合工作注入动力。

(三) 经验转向与深化阶段(21世纪初)

步入21世纪,国际大规模评估(如PISA等)引发的冲击让德国教育界开始反思学习成效以及教学过程,学科教学论也随之迈入“经验转向与深化阶段”。在方法论层面,质性研究与量化研究并举;在研究议题上,学者不仅聚焦具体教学策略的改进,而且开始探究跨学科可比较的结构要素;在理论层面,研究渐渐从经验整理提升至能够指导跨学科比较的中层理论。^[13]此阶段的明显特征是跨学科比较研究的兴起,研究者把不同学科教学论的成果并置比较,尝试剖析其共同规律。这种比较不仅推动理论整合,而且为学科教师教育引入证据支持与结构分析方法,促进教师教育从经验导向走向更加系统化与理论化的发展路径。

(四) 比较创新与整合阶段(21世纪初以来)

从21世纪初以来,德国学科教学论进入比较创新与整合阶段。作为标志性成果的通用学科教学论被正式提出。在学科教学论学会的组织下,来自不同学科的研究团队对17个具体学科的教学论开展系统比较研究,概括其相同特征和差异点。^[14]这种大规模跨学科对比,揭开不同学科教学论之间同构与异构的面纱,还实现了不同学科教学论在统一的元理论框架下开展对话,实现从分科并置走向结构整合。从教师教育视角看,这一阶段的重要意义在于为教师

培养提供了跨学科可参照的中层分析结构,使教师教育知识体系不再局限于单一学科内部经验,而是能够在结构层面展开比较与反思。

综合来看,德国学科教学论的发展历程呈现出以下规律与特点。第一,从分散到系统。德国学科教学论的发展是由各学科分散研究过渡到系统化理论建构的过程,通用学科教学论的提出是这一发展进程的突出标志。第二,兼顾理论与实践。德国学科教学论研究坚守理论与实践相结合的原则,既强调理论建构也重视实践应用。这种特点使其研究成果具备较强的实用性和影响力,可有效引导教学实践的优化。第三,从封闭到开放。德国学科教学论研究从一开始的相对封闭到逐步走向开放,主动开展国际对话与合作,这种开放性推动研究不断深入,也拓展了德国学科教学论研究的国际影响力。第四,方法论的多元化发展。德国学科教学论研究的方法与视角日趋多元,这种多元化不仅丰富了研究的形式与内容,而且增强了研究的科学性与可靠性。从教师教育视角看,这些发展规律意味着教师培养的知识基础逐渐由分科经验积累转向结构化整合,由技术训练转向价值—内容—证据相结合的系统框架。德国学科教学论的演进过程构成学科教师教育知识结构不断重组与升级的轨迹。

四、通用学科教学论的理论内涵

(一) 通用学科教学论的双重属性

通用学科教学论作为一种“中层理论”处于教育学与具体学科教学论之间,兼具承上启下的功能。一方面它承接教育学宏观层面的价值与目标规范,另一方面它又深入具体学科的教学细节与经验实践。^[15]在概念层面,通用学科教学论的独特之处在于其双重属性:既是元理论,又是对象理论。

作为元理论,通用学科教学论通过对不同学科教学论研究成果的二阶观察与比较,抽象出具有跨学科可比性和解释性的分析结构。作为对象理论,通用学科教学论又直接面向学科教学实践,构建了涵盖六个研究领域与三个学习层次的结构化分析工具,为跨学科、跨学段的

教学研究与教师教育实践提供操作性支撑。由此,通用学科教学论弥合了教育学与学科教学论之间的“脱节”,也为学科教师教育建立起价值—内容—实践之间的中层连接机制,使教师教育者与教师不仅能回答“怎样教”,而且能追问“为何如此教”与“为何选择这样的内容”。

(二) 通用学科教学论的理论运作逻辑

在明确其双重属性之后,有必要进一步分析通用学科教学论如何在理论层面实现这一定位。其创新性不仅在于兼具元理论与对象理论身份,而且在于通过特定的观察层级与反思机制,将两种功能整合为可运行的理论结构。

作为元理论,其核心任务是对各具体学科教学论做进一步观察、反思与整合,进而判定学科教学论作为科学学科的合法性与自证基础。这一定位借鉴了尼克拉斯·卢曼(Niklas Luhmann)的科学哲学,尤其是他给出的三个观察层次。第一层是教与学的直接实践,第二层是学科教学论对实践的系统化观察,第三层则是通用学科教学论对学科教学论研究进行的再观察,这种“二阶观察”赋予通用学科教学论元理论属性。^[16]

作为对象的理论,通用学科教学论并未停留在抽象反思层面,而是通过对各学科教学论的概念进行提炼总结出跨学科共通的原则、方法及模式,直接服务于教学决策与教师教育课程建构。这种双重运作逻辑,使其既保持理论的抽象度,又能够进入教师教育知识组织与实践指导层面,从而在理论建构与专业培养之间形成稳定连接。

(三) 通用学科教学论的双路径方法论

通用学科教学论的理论建构核心支撑在于其独创的双路径方法论。它融合了演绎与归纳,形成可称为“溯因逻辑”的建构方式,即在理论与经验之间循环迭代。

自上而下路径(概念驱动)始于德国教学论的“价值、内容、组织”三元结构,旨在论证学科教学内容价值并构建理论模型。在这个实施过程里,运用“内容表征”等工具分析某一单元的核心概念、常见误解与价值对齐点,以此解答“为何要教授这些内容”的疑惑。自下而上路径

(实证驱动)运用跨学科平行对照与实证研究方法,归纳出共有的结构要素与模式,以修正、丰富自上而下路径提出的理论假设。^[17]

这种“理论假设—实证检验”的循环往复,既体现出现代科学研究的基本特征,也保障了通用学科教学论的可靠性,更重要的是它在价值理性与证据文化之间建立了动态平衡,为学科教师教育提供一种可反思、可验证的知识建构方式,使教师培养既不流于技术操作,也不止于价值宣示。

(四) 通用学科教学论的结构化分析框架

通用学科教学论的双路径方法论运用主要体现在其结构化分析框架,即“六研究领域”和“三层学习”所构成的矩阵,^[18]这一框架不仅是通用学科教学论的核心组成部分,而且是其创新性的理论贡献之一。

“六研究领域”为跨学科的比较提供横向维度。第一个研究领域是学科自我认知,关心各学科怎样去定义自身的身份和边界,怎样认定自身的价值与意义,以及不同学科在构建自我概念方面存在的差异。第二个研究领域是内容与认知方法,关心各学科的知识结构与认知方法。第三个研究领域是教学与学习的过程,聚焦各学科独有的教学方法与学习模式。第四个研究领域是课程互动,聚焦各学科课堂中师生及生生互动的特点。第五个研究领域是学科能力的组成结构,关注各学科必须培养的核心能力与素养。第六个研究领域是学科教育中人格养成维度的发展,聚焦各学科教育对学生全面发展的贡献。

“三层学习”为理解教学目的提供纵向维度。第一层是学习一个学科(掌握内容与方法),聚焦学生对学科基本知识和方法的掌握;第二层是在学科中开展学习(发展如论证、建模等通用能力),关注学生通过学科学习培育出的通用能力;第三层是通过学科实现的学习(价值引领与公民素养),强调学科学习对学生价值观念与公民素养的影响。该框架并非僵化的模板,而是能落地的分析工具,它使跨学科比较成为可能,从而在维持各学科独特性的同时,发现教学、学习与评价的深层共通规律。通过这一框

架,研究者可对各学科教学论在不同维度上的特征和差异进行系统分析,发现其中的规律与趋势,为理论发展和实践优化提供支撑。

从更宏观层面看,通用学科教学论可以被理解为处于一个三维空间结构之中:第一是不同学科领域所构成的横向空间,呈现具体学科教学问题的多样性;第二是哲学、社会学、心理学、文化研究等参照学科所提供的纵向理论支撑;第三是历史研究、量化研究、质性研究与解释学研究等方法路径所构成的方法维度。在这一多维空间中,通用学科教学论既面向具体学科教学实践,又保持与相关理论学科的关联,同时通过方法整合实现跨学科比较。^[19]这一结构是多维互动的系统,使不同学科教学论能够在理论建构与经验考察之间形成相互参照。对于教师教育而言,这意味着教师专业知识的生成与组织处于多维互动之中:既依托具体学科内容,又嵌入参照学科理论,同时通过多元方法不断修正与提升教学实践。通用学科教学论由此不仅呈现为一种理论模型,而且是理解学科教师教育知识结构及定位的中层框架。

五、德国通用学科教学论与多国学科教学论的比较分析

从教师教育的视域出发,通用学科教学论的理论意义不仅体现在其内部建构,而且体现在其与不同国家学科教学论的比较之中。通过国际比较,可以更清晰地揭示通用学科教学论在教师教育中的结构特点。以下逐一分析法国、英美、北欧国家和日本的学科教学论模式,将其与德国通用学科教学论进行对比。

(一) 法国学科教学论: 学科独立取向

法国学科教学论遵循“学科内生”的逻辑,强调各学科的独立性和发展的稳态机制,^[20]各学科依托大学院系,建立涵盖研究共同体、独立期刊以及专业学会的自主研究体系。法国学科教学论以知识中心论和“教学转换”论为依据,聚焦学术知识向教学知识转化的重构过程。其优势在于研究既精细化又高度专业化,让研究者能够深入挖掘特定学科的教学规律,并衍生出独特的理论传统。

与德国通用学科教学论一样,虽然法国也重视学科知识的特殊性及其教学转换过程,强调“学科性”不可替代的作用,但是法国学科教学论强调独立发展,使得不同学科相互间缺乏有效对话,而德国通用学科教学论尝试通过“结构镜像”来打破分割。从教师教育视角看,法国模式突出学科独立性,而德国模式强调结构整合意识,两者在“独立性—整合性”之间形成张力。

(二) 英美学科教学论: 技术理性取向

英国和美国学科教学论的核心逻辑是“技术理性”和“标准驱动”。其代表性贡献是李·舒尔曼(Lee Shulman)提出的“教学内容知识”,揭示了教师如何将学科知识转化为“可教的知识”,包括学生常见误解、教学策略与表征方式等。^{[21][22]}此后,黛博拉·鲍尔(Deborah Ball)等学者将其发展为“教学的内容知识”,对教师知识结构进行进一步细分。^[23]从实践层面,美国的《共同核心州立标准》与英国的国家课程形成以“标准—教学设计—评估”为核心的制度链条。英国和美国学科教学论的优势体现为其实用性与可操作性,教学内容知识和教学的内容知识框架为教师教育构建精细的知识图谱,外部标准给出明确的教学目标与可测量的成效,在提升教学效率以及学生成绩方面效果突出。

英美学科教学论与德国通用学科教学论的共性体现在都关注教师专业知识的结构,强调将学科知识转换为教学实践的可操作性。其差异之处在于英美学科教学论过度依赖标准及外部评价,容易忽视对教育价值的追问并导致教师自主性受限;德国通用学科教学论尝试在价值理性与证据文化之间达成平衡,先回应“为何要教”,接着落实到“怎样教”。从教师教育视角看,英美模式强化知识结构分类与操作性,而德国模式补充价值维度与理论反思,体现“技术理性—价值理性”的结构差异。

(三) 北欧国家学科教学论: 实践自主取向

北欧国家学科教学论以“民主参与”和“批判反思”为核心逻辑。以丹麦为例,该国的教师教育制度赋予教师较大的专业自主权,强调教师作为“反思性实践者”的角色,要求教师

在课程设计、方法选择和教学评价中体现出高度的自主性。^[24]在课堂中,学生被视为学习的积极参与者,教师引导学生表达观点、共同建构知识,其优势在于充分尊重教师与学生的主体性,推动批判反思与民主合作,能够有效培养学生的创造能力与批判性思维。

北欧国家学科教学论与德国通用学科教学论的共性是强调尊重教师与学生的主体性,重视教育过程的开放性与反思性。差异在于北欧国家学科教学论缺少统一标准,容易造成教育质量参差不齐,而德国通用学科教学论依靠结构化框架在尊重差异的同时能够提供规范性参考。从教师教育视角看,北欧模式强调实践自主,而德国模式在自主基础上补充结构规范,形成“自主性—规范性”的张力。

(四) 日本学科教学论：实践共同体取向

日本学科教学论的核心逻辑是“实践共同体”,以“课例研究”为代表。^[25]课例研究借助集体备课、观课议课以及反思改进促进教师专业学习共同体的发展,展现出较高的实践性与可持续性。教师团队直接针对课堂问题开展合作行动,依靠集体智慧的力量不断改进教学,并形成稳固的制度传统。日本学科教学论的优势是实践导向和持续改进,既能提升课堂教学质量,也能推动教师成长。

日本学科教学论与德国通用学科教学论的共性表现为都关注课堂实践与教师专业成长,重视教学的改进和教师的集体学习。其差异在于德国通用学科教学论会进一步通过跨学科比较构建中层理论结构。从教师教育视角看,日本模式提供实践改进机制,而德国模式提供理论整合框架,两者呈现“实践性—理论性”的张力。

(五) 综合比较：通用学科教学论在教师教育中的结构特点

通过上述比较可以看到,各国学科教学论在教师教育中分别强化不同维度:学科独立性、技术理性、实践自主或实践共同体。然而,在价值、内容与证据三维之间往往存在不同程度的侧重。通用学科教学论通过中层理论框架,在价值追问、内容组织与方法证据之间建立相对均衡结构,并通过跨学科比较机制形成可共享

坐标。从教师教育视角看,其意义在于提供一种结构整合机制,使教师培养在多维逻辑之间保持平衡。

六、通用学科教学论的“方法论意义”：学科教师教育的中层知识创生

学科教师教育的关键瓶颈并不在于经验与策略的匮乏,而在于知识形态的不稳定:一端是一般教育理论提供的价值原则与规范命题,另一端是各学科教学论积累的局部模型与工具性成果。两端都必要,却很难在同一理论坐标中形成可对照、可解释、可累积的中层结构。其直接后果是,学科教师教育在知识生产上容易陷入“双重失衡”:要么停留于宏观理念的抽象宣示,难以转化为学科情境中的专业判断;要么沉入具体学科的经验修补,难以上升为能够跨学科沟通的理论语言。由此形成的是“知识难以生长”的结构性困境。

通用学科教学论的贡献首先体现在对这一困境的处理方式上:它以建构可运行的比较结构为核心工作,将学科差异转译为可定位的分析结构,使差异能够被说明、被检验、被持续追踪。同时,将跨学科的共通要素转译为可共享的概念节点,使共通能够被反复调用、被累积沉淀。由此,通用学科教学论为学科教学研究提供了一种“结构化可比性”的生产机制:学科教学知识不再仅以“经验拼图”的方式存在,而被组织为能够互相参照的结构形态,从而具备理论增长所必需的可积累性。

这一点对学科教师教育尤为关键,因为教师教育面对的从来不是单一学科内部的优化问题,而是跨学科、跨学段、跨制度情境的专业能力建构问题。缺少可比结构,教师教育就很难形成稳定的知识谱系与可迁移的专业判断标准。更进一步看,通用学科教学论将“价值—内容—证据”三者纳入同一中层结构,改变了学科教师教育中常见的割裂:价值讨论容易停在愿景层面,内容讨论容易滑向学科本体主义,证据讨论容易退化为技术主义。通用学科教学论的关键动作是把三者关系从“并列主题”提升为“结构耦合”:价值追问为内容选择提供正当

性尺度,内容结构为证据使用界定解释边界,证据运用约束价值与内容的论证方式。学科教师教育因而获得一种更有效的知识生产逻辑——不是先有价值口号、再找内容填充、最后用证据装饰,而是在结构层面形成互相约束、互相校验的知识链条。对教师教育而言,这意味着专业性不再仅靠“经验熟练”或“方法清单”来支撑,而是依托一套可说明的判断结构:为什么是这些内容、以何种方式组织、在什么证据条件下可以成立、在何种情境中需要修正。

由此,通用学科教学论提供的“方法论意义”可以概括为:它把学科教师教育从以经验与规范为主的知识供给模式,推进为以结构与比较为核心的知识生成模式。其价值在于为学科教师教育确立一种可持续的学术生产机制。对于一个以学科专业性为基础、以教育价值为目标,又必须对实践负责的研究与培养领域而言,这种机制决定了知识能否“长期生长”。

站在教师教育视域下,通用学科教学论不应被理解为若干可移植的做法,而是一种更根本的学科化方向。学科教师教育要获得自身的研究自主性与解释力量,关键在于建构能够承载比较、支撑判断、允许修正并促成积累的中层结构。也只有在这样的结构中,教师教育才能把“学术性学科—学校科目—课堂实践”之间的张力转化为可研究、可论证、可发展的专业知识问题;把教师的学科教学能力,从经验性的“会教”提升为结构性的“能解释、能判断、能改进”。换言之,当学科教师教育真正以中层结构组织自身知识时,它所获得的不只是对既有实践的解释工具,更是面向未来复杂教育情境的专业生成能力——这正是通用学科教学论作为一种方法论路径所能提供的核心学术增益。

参考文献:

- [1] 朱旭东, 罗仁杰. 论中国学科教师教育的二元性建构: 价值、内涵与进路 [J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2024(4): 26-38.
- [2] VOLLMER H J. Fachdidaktik and the Development of Generalised Subject Didactics in Germany[J]. *Éducation et didactique*, 2014, 8(1): 23-34.

- [3] VOLLMER H J. Powerful educational knowledge through subject didactics and general subject didactics: Recent developments in German-speaking countries[J]. *Journal of Curriculum Studies*, 2021, 53(2): 229-246.
- [4][9][15][18][19] VOLLMER H J, ROTHGANGEL M, eds. *General Subject Didactics: Comparative Insights into Subject Didactics as Academic Disciplines*[M]. Münster: Waxmann Verlag, 2024: 23-26, 157-165, 50-53, 131-136, 256.
- [5] 丁邦平.“教学论”与“教学法”的关系探析——(跨文化)比较教学论的视角 [J]. *教育学报*, 2015, 11(05): 53-64.
- [6] HOPMANN S. Restrained teaching: The common core of Didaktik[J]. *European Educational Research Journal*, 2007, 6(02): 109-124.
- [7] GUNDEM B B. Understanding European Didactics[EB/OL]. (2004-01-01)(2026-03-05). <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203639061-15/understanding-european-didactics-bj%C3%B8rg-gundem>.
- [8] ROTHGANGEL M, VOLLMER H J. Towards a theory of subject-matter didactics[J]. *RISTAL—Research in Subject-Matter Teaching and Learning*, 2020(3): 126-145.
- [10] WESTBURY I, HOPMANN S, Riquarts K, eds. *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik Tradition* [M]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000: 7-11.
- [11] SJÖSTRÖM J, EILKS I. The Bildung theory: from von Humboldt to Klafki and beyond[M] // AKPAN B, KENNEDY T J. *Science education in theory and practice: an introductory guide to learning theory*. Cham: Springer, 2020: 55-67.
- [12] ROTHGANGEL M, ABRAHAM U, BAYRHUBER H, FREDERKING V, JANK W, VOLLMER H J. Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich [M]. Münster: Waxmann, 2021: 2-16.
- [13] VOCT M, NEUHAUS T. Fachdidaktiken im Spannungsfeld zwischen kompetenzorientiertem fachlichen Lernen und inklusiver Pädagogik: Vereinigungsbemühungen oder Verdeckungsgeschehen?[J]. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2021, 14(1): 113-128.
- [14] Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD). Official Website[EB/OL]. (2001-05-04)(2025-09-20). <https://www.fachdidaktik.org>.

- [16]LUHMANN N. Die Wissenschaft der Gesellschaft[M]. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992: 转引自 VOLLMER H J, ROTHGANGEL M, eds. General subject didactics: comparative insights into subject didactics as academic disciplines[M]. Münster: Waxmann Verlag, 2024: 52.
- [17]PREDIGER S, LINK M, HINZ R, HUBMANN S, THIELE J, RALLE B. Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen—Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell[J]. Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, 2012, 65(8): 1–6.
- [20]LIGOZAT F, ALMQVIST J. Conceptual Frameworks in Didactics—Learning and Teaching: Trends, Evolutions and Comparative Challenges[J]. European Educational Research Journal, 2018, 17(1): 3–16.
- [21]SHULMAN L S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching[J]. Educational Researcher, 1986,15 (2): 4–14.
- [22]SHULMAN L S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform[J]. Harvard Educational Review, 1987, 57(1): 1–22.
- [23]BALL D L, THAMES M H, PHELPS G. Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special?[J]. Journal of Teacher Education, 2008, 59(5): 389–407.
- [24]KROGH E, QVORTRUP A, GRAF S T. Didactics and Curriculum in Ongoing Dialogue[M]. London: Routledge, 2021: 27–109.
- [25]LEWIS C, PERRY R, HURD J. Improving mathematics instruction through lesson study: a theoretical model and North American Case[J]. Journal of Mathematics Teacher Education, 2009, 12(4): 285–304.

The Evolution and Theoretical Foundations of General Subject Didactics from the Perspective of Teacher Education

GAO Luan¹, ZHU Xudong²

(1.School of Teacher Education, Huzhou University, Huzhou Zhejiang 313000;

2.Center for Teacher Education Research of BNU, Key Research Institute of Humanities and Social Science for Universities, Ministry of Education, Beijing 100875)

Abstract: Subject Didactics plays a crucial role in teacher education by linking academic disciplines with classroom practice, yet it has long been confronted with the problem of fragmentation in research and theoretical articulation. The formation and development of General Subject Didactics (GSD) in Germany demonstrates that theoretical integration and comparative construction provide a systematic response to this challenge. From the perspective of Teacher Education, GSD has undergone a staged evolution from normative foundation and institutional consolidation to empirical orientation and comparative integration. Its theoretical core is reflected in three interrelated dimensions: a dual theoretical attribute combining meta-theoretical reflection and object-level analysis; a dual-path methodology integrating concept-driven deduction with empirically grounded induction; and a structured analytical framework centered on the matrix of six research fields and three levels of learning. Through this framework, GSD establishes a meso-level integrative mechanism that connects value orientation, content selection, and evidence use, thereby enabling fragmented knowledge in Subject Didactics to acquire a comparable, interpretable, and cumulative structural form. In this sense, GSD provides not merely a comparative reference but a structural coordinate and methodological orientation for research in Subject-Based Teacher Education.

Key words: teacher education; subject didactics; general subject didactics; meso-level theory

责任编辑: 张瑞芳