

JIAOXUELUN

REDIAN WENTI YANJIU

作为实践领域的教学论既不同于科学世界，也不同于超现实的理念世界，而是一个人文的世界。它是历史的、文化的、人性的，是以价值和意义为中心的。这个领域不可用数理逻辑的语言来描述，而只能借助价值性的考察和透视，去进行深思熟虑的理解与推断。在这样一个领域，教学论首先所应贡献的不是确定不移的“科学知识”和概念体系，也不是一般的规则或技法，而是能引导人们在各种教学情境中进行审慎思考与明智选择的实践智慧。

教学论 热点问题研究

◎ 王 鉴 / 主编

教学论热点问题研究

◎ 王 鉴 / 主编

图书在版编目 (CIP) 数据

教学论热点问题研究 / 王鉴主编. — 桂林: 广西师范大学出版社, 2008.8

ISBN 978-7-5633-7663-6

I. 教… II. 王… III. 教学理论—研究 IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 121919 号

广西师范大学出版社出版发行

(广西桂林市中华路 22 号 邮政编码: 541001)
网址: <http://www.bbtpress.com>

出版人: 何林夏

全国新华书店经销

湖南省地质测绘印刷厂印刷

(湖南省衡阳市圆艺村 9 号 邮政编码: 421008)

开本: 765 mm × 960 mm 1/16

印张: 20.25 字数: 320 千字

2008 年 8 月第 1 版 2008 年 8 月第 1 次印刷

定价: 40.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。

前言

“课程与教学论专题研究”是西北师范大学课程与教学论专业博士生与硕士生的一门专业必修课,经过多年的建设与发展,现已形成了几个富有特色的研究领域。1996年我攻读博士学位期间,由李秉德先生、李定仁先生主持的“教学论专题研究”就是一门深受研究生喜欢的专业课。那时,学生们为了区分方便,且更显尊敬之意,将李秉德先生称为老李先生,将李定仁先生称为小李先生,这种称呼就一直传了下来。老李先生时年已经是85岁高龄的老人了,但每周星期五的下午他会准时地参加类似于学术沙龙性质的教学论专题研讨会。人们经常会见到一位白发苍苍的老人,拄着拐杖,慢慢地爬上西北师大那座苏式建筑风格的旧文科楼,步履虽然缓慢,但却十分坚定。二位李先生主持的教学论专题研究主要是从“教学七要素系统论”的角度对教学要素逐一进行专题研究。参加研讨的主要是在读的博士生,还有已经毕业了博士、在读的硕士以及青年教师。每当陈述人陈述自己的观点时,老李先生总是戴着助听器,或专心地听,或在他那本随身携带的小本子上认真地做记录;每当大家一起讨论时,老李先生的表情就显得十分兴奋,还时不时地插话,或提问,或做小结;每当一个专题结束时,老李先生都要较全面系统地进行总结,并指出其中的问题。给我印象最深的总是一幅定格的画面:太阳的余晖从旧文科楼的窗口照进来,洒在二位李先生的身上,让人不由得生出“夕阳无限好,只是近黄昏”的遗憾来。正是在二位李先生的指导下,教学七要素系统论的观点才逐渐丰富与成熟起来,不仅形成了由人民教育出版社出版的高等院校文科教材《教学论》的范畴与体系,而且该教材经过修订后再度成为教育部指定的中小学教师培训的教材。二十多年来,由二位李先生主编的《教学论》一直是许多高校教育学专业的教材



和研究生入学考试的主要参考书,它的观点与体系也在课程与教学论专业领域自成一派,得到同行的认可与好评。这门课已经结束多年了,可每当想起它时,却总像是昨天的事情,老李先生的音容笑貌是那样的慈祥,课堂研讨的场面与细节是那样的清晰!

后来老李先生因为年事已高,不再担任该课的主持人了,就由小李先生单独主持这门研究性学习的课程。小李先生早年专攻教育史,尤其是教学史,在史学方面有较扎实的功底,他主编的《教学思想发展史略》成为该领域的开山之作和标志性成果。在李定仁先生和徐继存教授的主持下,课程与教学论的博士研究生们较系统地对20世纪80年代以来的我国课程与教学理论研究成果进行了梳理,形成了《教学论研究二十年》和《课程论研究二十年》两本著作,成为课程与教学论学术史研究的当代力作。两本书均由人民教育出版社出版,在国内引起了较大的反响,不仅在国内课程与教学研究的文献中被频繁地引用,而且全国许多高校的课程与教学论专业将其列为博士生、硕士生的教材和教学参考书,以及作为博士生、硕士生入学考试的主要参考书等。

2005年,李定仁先生为了培养我,让我来上这门博士生的课。这对我既是一种机遇,又是一种挑战。在答应李先生的同时,我倍感其中的压力与责任。如何来给博士生开设这门课,我陷入了深深的思考之中。一方面要继承这门课研究性学习的特点,另一方面又要结合时代有所创新。在与李定仁先生商谈之后,我逐渐有了自己的一些思路。接下来,我又和博士生们进行了座谈,了解了他们的需求及兴趣。最后,我确定了这门课的教学方法与研究主题。作为研究性学习的课程,尤其是博士研究生的学习课程,应对课程与教学论领域的前沿热点问题把握,并以专题的形式来开展研究工作。我国课程与教学论研究的热点问题与李定仁先生、徐继存教授主持的“教学论研究二十年”“课程论研究二十年”既有必然的衔接,又有新的延续,这个起点应该划在新世纪以来。进入新世纪以后,不仅世界各国的政治民主化、经济一体化、文化多元化等发展趋势对我国有很大的影响,我国的教育发展呈现出许多新的局面,而且我国进行的素质教育与基础教育课程改革更是为课程与教学论领域注入了新的活力。所以,我们将专题研究的方法确定为研究性学习,将专题研究的内容确定为新课程改革以来的课程与教学论领域研究的热点问题及其新发展。这样,通过对我国课程与教学论领域研究热点问题的把握,我构思了所要研究的主要专题,



再经过博士生们的讨论加以确定,然后每位博士生承担一个专题,主要做相关研究的文献梳理工作。课堂上大家集中在一起展开讨论,或提供遗漏的资料,或指出归纳概括中的问题,或对结构与体例进行讨论,或对特点与趋势进行分析,每个专题都经过这样的环节,然后进行补充与修改,最后由我来统稿定稿。为了使主题更加集中与统一,我要求研究生主要从三个方面来开展专题研究:第一是该专题的来龙去脉,即把该专题的过去与现在简明地勾画出来,对这一问题研究的历史作简要回顾。第二把该专题的热点问题及新发展主要放在2000年以来新课程改革的背景下进行研究。新课程改革是我国教育领域的一件大事,更是课程与教学论领域的一件大事,它在实践与理论层面都深入影响了我国的课程与教学论发展。这一背景及在这一背景下课程与教学领域的热点问题不仅具有历史延续性,而且更具有时代性与独特性,所以很有研究的价值。第三经过文献整理与分析之后,形成对这一专题研究特点的把握,并对研究中存在的问题及发展的动态作分析。

在教学过程中,博士生们的热情与态度常常感动着我:有的博士生上课时带来的资料十分丰富,旁征博引,研究基础十分扎实,一看便知道课后花了相当的工夫;有的博士生在课堂上提出发人深思的问题,角度新颖,观点独特,使我们不得不重新考虑研究的设计问题;有的博士生将研究的主题确定为他博士学位论文主攻的方向,并从不同的学科角度展开研究;有的博士生还利用课余时间和我一起讨论,将课堂教学延伸到日常生活之中,使我们找到了许多共同的语言和专业交流的乐趣。学生们的兴趣与研究成果鼓励了我,我认为他们已经触及了课程与教学论学科的最前沿,已经掌握了较扎实的文献研究的理论与方法。从成果来看,虽然略显稚嫩,但却富有生气;虽然有所遗漏,但却能抓住重点;虽然不够系统深刻,但却力争全面准确。因此,我想把他们的研究成果汇集出版,一方面可作为博士生习作呈现给大家,让我们更进一步了解他们的研究水平;另一方面将之作为对这一领域研究的引玉之砖抛向大家,供大家批评与参考。

课程与教学论专题研究分别从课程论专题研究和教学论专题研究两个方面开展研究工作,这样就形成了《课程论热点问题研究》与《教学论热点问题研究》两本书。虽然是分别做的研究,但由于课程与教学关系的密切性,两本书在许多方面都可以比较着看,因此可称其为“姊妹篇”。本书为教学论热点问题研

究,它是集体研究性学习的成果,由我提出研究的主题与内容,经集体讨论形成提纲与线索,最后由我统稿定稿。各章的分工如下:王鉴、王慧霞撰写第一章教学与教学论,王鉴撰写第二章教学与教学生活,张新海撰写第三章教学与教学目标,纪德奎撰写第四章教学与课程,张华龙撰写第五章教学与经验,王鉴、安富海撰写第六章教学与知识,肖正德撰写第七章教学与文化,高闰青撰写第八章教学与学生(上),王舟撰写第九章教学与学生(下),李泽林撰写第十章教学与教师,王鉴、申群英撰写第十一章教学与有效教学,杜文军撰写第十二章教学与教学评价。

非常感谢这些认真而富有激情的研究者,和他们一起度过的课堂教学生活给我留下了美好而久远的回忆。

王 鉴
西北师范大学教育学院
2007年10月23日

目 录

第一章 教学与教学论 /1

- 一、我国教学论研究的基本历程 /1
- 二、教学论学科建设的热点问题及新进展 /6
- 三、教学论研究的主要趋势与特点 /23

第二章 教学与教学生活 /31

- 一、哲学领域的“生活世界” /31
- 二、教育与“生活世界” /34
- 三、当前有关教学与“生活世界”观点的论争 /36

第三章 教学与教学目标 /46

- 一、教学目标研究的时代背景 /46
- 二、教学目标研究的热点问题及新进展 /53
- 三、教学目标研究的反思与前瞻 /64

第四章 教学与课程 /69

- 一、教学与课程关系研究的历程 /69
- 二、教学与课程关系研究的热点问题及新进展 /73
- 三、教学与课程关系研究的反思与前瞻 /88

第五章 教学与经验 /91

- 一、问题的本源:经验及经验观的演变 /91
- 二、教学与经验研究的热点问题及新进展 /95
- 三、教学与经验问题研究秉持的信念及其对教学实践的影响 /111



第六章 教学与知识 /116

- 一、知识与知识观问题 /116
- 二、知识观与教学观问题 /120
- 三、教学与知识研究的热点问题及新进展 /123
- 四、基于知识观的教学改革出现的教学理论 /136
- 五、知识与教学问题研究的反思 /144

第七章 教学与文化 /150

- 一、我国社会文化变迁与教学形态的演进 /150
- 二、教学文化研究的热点问题及新进展 /158
- 三、新世纪教学改革的深层文化思考 /170

第八章 教学与学生(上) /177

- 一、学生观 /177
- 二、学生在教学中的主体地位及实施 /184
- 三、教学改革对学生发展的作用 /190

第九章 教学与学生(下) /200

- 一、学生学习方式研究 /200
- 二、学生评价问题研究 /207

第十章 教学与教师 /222

- 一、我国教师与教学研究的基本历程 /222
- 二、教师与教学研究的热点问题及新进展 /224
- 三、教师与教学研究的主要特点与趋势 /266

第十一章 教学与有效教学 /272

- 一、“有效教学”研究阶段及其特点 /273
- 二、我国“有效教学”的热点问题研究 /274
- 三、“有效教学”研究中存在的主要问题 /284

第十二章 教学与教学评价 /287

- 一、教学评价研究的发展历程 /287
- 二、教学评价基本理论问题的热点透视 /288
- 三、教学评价的发展趋势 /313

第一章

教学与教学论

教学与教学论是关系十分密切的两个领域。教学是学校教育中培养人的主要实践活动,如何有目的、有计划、有组织地开展教学活动,需要对教学活动进行研究,这样就形成了关于教学的理论,即教学论。教学是教学论研究的对象,是教学理论形成和发展的基础,也是教学理论的最终价值体现。因此,可以这样理解二者的关系:教学是教学理论的出发点和归宿。由于分工的不同,从事教学工作 and 教学理论研究工作的人分别生活在两个世界当中:教学实践工作者身处教育教学第一线;在教学活动中完成自己的工作,实现着人生的价值;教学研究工作者多在大学或研究机构之中,从事着天经地义的理性思辨研究。由于二者各自都有明确的对象、生活空间和工作旨趣,所以二者之间的分离是难免的,久而久之,就形成了大家都十分熟悉的“教学理论与教学实践两张皮”现象。这种现象不论对教学实践的改革与发展,还是对教学理论的精练与提升,都是十分不利的。由于对教学理论界与实践领域的不满与进一步的反思,近几年的教学理论研究与教学实践的关系方面,出现了新的转机。教学实践领域由于课程改革对教学的要求,使得教师专业发展成为一种现实,更多的教师需要成长为教学的研究者,他们之中的有志者已经通过对教学理论的学习与掌握成为教学与研究的能手。教学理论界也开始反思学术研究的原创性问题而把研究的重心放在了教学实践领域,出现了生命实践教育学派、回到原点的教学理论研究、现代教学论的范畴与体系重建、课堂教学论等共同指向的理论学派。

一、我国教学论研究的基本历程

教学论作为教育科学的一门分支学科,在 20 世纪获得了长足的发展与进





步,20世纪是从传统教学论向现代教学论转换的一个世纪。在21世纪之初,对我国教学论的发展历史加以回顾、总结和反思,对准确把握今后我国教学论学科建设与发展的基本走向具有重要的价值和意义。

任何一门科学都有其产生、发展和完善的历史过程。因此,列宁指出:“进行科学研究,最可靠、最必需、最重要的就是不要忘记基本的历史联系,考察每个问题都要看某种现象在历史上怎样产生,在发展中经过了哪些主要阶段,并根据它的这种发展去考察这一事物现在是怎样的。”^①教学论的发展也经历了一个由经验描述到科学理论、由教育学的组成部分到形成独立学科的历史过程。深入认识教学论发展的历史,有助于我们更好地回顾过去、总结现在、展望未来,促进教学论学科建设,使之日臻完善。

20世纪40年代,马克思主义教学论在我国诞生,这是教学论发展史上一次革命性的飞跃。马克思主义教学论以辩证唯物主义和历史唯物主义,特别是辩证唯物主义认识论,作为自己的方法论基础。^②这一时期我国的教学论体系也逐步成熟。王策三的《教学论稿》(1985)在教学论的科学化方面进行了一定的清理和探索。^③该书从教学思想发展的基本历程入手,依次探讨了教学的基本概念、教学过程、教学原则、教学课程、教学方法、教学手段、教学组织形式、教学效果等教学范畴。李秉德先生主编的《教学论》(1991)“力求运用辩证唯物主义和历史唯物主义观点,结合我国的教育实际,反映国内外教育研究的新成果,来阐述本门学科的基本理论,使其成为一个比较完整的体系”^④。该书把教学论分解为十论:绪论,主要说明学校教学的地位、任务、因素及方法;过程论,整体论述教学过程、教学过程的本质、教学过程的基本功能和基本规律;目的论,从全面发展的教育方针到具有中国特色的社会主义建设者与接班人的培养规格,再到一堂课的教学目的的确定,一一分析论述;原则论,这一章在该书的整个体系中处于承上启下的地位,与教学规律、目的、过程及教学各要素间都有密切关系;主体论,主要论述教学活动中教师的主导作用与学生的主体作用,以及学生和教师各自的特点;课程论,由课程内容引发;方法论,包括各种教学方法、

① 列宁选集,第4卷,43.

② 王策三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,1985:9.

③ 王策三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,1985:2.

④ 李秉德主编.教学论[M].北京:人民教育出版社,1991:扉页.



教学模式以及教学组织形式;环境论,包括有形的环境、陈设、布置和无形的教学气氛;反馈论,也就是教学评价;余论,是对教学论发展趋势以及存在的问题进行探讨。^① 吴也显教授的《教学论新编》(1991)对原有的教学论从概念到范畴进行了必要的调整和突破,使得该书既能反映当代教学理论和实践发展中的一些新成果,又能把以往教学论中有价值的理论继承下来,全书重在理论论证,力求摆脱经验描述的局限,以提高理论知识的指导作用。该书把原先苏联的教学论框架改造成为五编:引论,是对教学论作总体的、概括的介绍,旨在说明教学论的研究对象、方法和基本观点;教学过程论,是从系统观、模式观、信息观和社会观四种不同的侧面对教学过程进行评价,旨在揭示教学过程的实质及其特点;教学构成论,分别对教学过程的四个基本要素,即学生、教师、课程和教学物质进行剖析;教学实施论,主要阐明教学目标、教学方法、教学组织、教学评价在教学系统中的功能及特点;教学艺术论,主要探讨教学过程中教学艺术方面的功能和特点。^②

在教学中,认识与价值遭到人为割裂是使教学蜕变为传递(授)和灌输知识,并因而控制和塑造学生心灵的重要认识论根源。既然知识是不以人的意志为转移的客观真理的化身或客观规律的反映,那它就是普遍的、共同的。不论在专家的工作室还是中小学的课堂里,不论对专家、普通大众还是中小學生及其老师,知识的性质全都一样,改变的只是知识存在或应用的场景,知识本身没有变,因此知识理所当然地盘踞于课程的核心,甚至是课程的“本质”。既然教学不能像专家的研究那样创造知识,那么教学的作用只能是忠实、高效而灵活地传递“现成知识”;教师的“教”本质上是对知识的传授,学生的“学”本质上是对知识的接受,教师与学生的关系是以知识为纽带的授受关系。这种观点在我国的教学理论界被泛泛地称为“教学认识论”^③。“教学认识论”认为教学过程的本质特性之一是“有领导”,即教师对学生认识的发展起“主导作用”。这种观点的有代表性的陈述包括:“在教学过程中,教师有所传授,在授受之间教师总

① 李秉德主编.教学论[M].北京:人民教育出版社,1991:12-16.

② 吴也显主编.教学论新编[M].北京:教育科学出版社,1991:1.

③ 关于这种观点的系统表述,参阅:邹有华.教学认识论[J].课程·教材·教法,1982(1).王策三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,1985.王策三主编.教学认识论(修订本)[M].北京:北京师范大学出版社,2002.

是起着主导作用的。不论教师所传授的是正确的还是错误的,教师的主导作用总是一种客观存在。”“教师比之于学生,总是闻‘道’在先,攻有专‘业’的。这就在客观上形成了教师在教学中的主导地位。学生呢?……他们进入学校的主要目的是‘求学’。这个‘求’字,就客观地反映了学生在教学中的从属地位。”^①“学生认识过程与一般认识过程的根本差别就在于以教师为主导。”^②“在教学中,教师主导和学生主体是辩证的统一。”^③我国的教学认识论把认识与价值、教学认识与教学价值割裂开来,教学因而成为在教师主导下学生有效掌握间接经验的过程。这种教学观显然与工业时代和加工制造业相适应。教学恰如一个“人格模塑机”,通过外部知识、技能的浇铸,制造出一个个整齐划一的,标准件似的人格。这种教学观是控制取向、传递本位、以效率为中心的。从哲学和社会背景看,我国的教学认识论是启蒙理性和集权管理体制的奇特结合。^④

王策三在其所著《教学论稿》(1985)中认为,对教学规律的探讨,既要从根本上着眼,还应该把努力具体化为方向和重点。他指出教学规律的范围或层次,大致包括以下几个方面:①教学与它以外其他事物的联系。如教学与一定的社会政治经济制度的联系,教学与生产、科学技术发展的联系,教学与学校中其他教育工作的联系,等等。②教学内部各因素、成分或环节之间的联系,如教学内容与教学目的以及教学方法、教学组织形式之间的联系,知识教学和发展能力之间的联系,教师教的活动与学生学的活动的联系,等等。③每一具体的教学因素、成分或环节又有它自身内部的联系,如课程内部的各种联系,各种教学组织形式之间的联系,学生学习活动的各种形式之间的联系,等等。最后,以上三个方面的联系之间,又存在着错综复杂的联系。它们之间究竟是怎样具体地联系的呢?这就是我们要探讨的教学规律,或者说,我们要探讨的就是其具体联系间的规律性。^⑤ 李秉德主编的《教学论》(1991)集中地讨论了教学过程

① 瞿葆奎主编,徐勋,施良方选编.教育学文集·教学(上册)[M].北京:人民教育出版社,1988:159-160.

② 邹有华.教学认识论[J].课程·教材·教法,1982(1).

③ 王策三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,1985:126.

④ 崔允漭.教学研究的目的一手段范式述评——兼论我国解放后教学研究的进程与危机[J].华东师范大学学报:教育科学版,1998(2).

⑤ 王策三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,1985:335-336.



的基本规律,认为所谓基本规律,就是那些不但具有必然性和稳定性,而且对教学过程性质、方向和结果具有决定作用的那些本质联系。经过对教学过程中存在的多种因素及其相互关系进行系统分析之后,认为教学过程的基本规律至少有以下四个:①教学的目的、任务和内容受制于社会需要;②教学与发展相互制约与促进;③教与学相互影响与作用;④教学效果取决于教学诸要素构成的合力。①认为教学活动主要由七个部分组成,即七要素:学生、目的、课程、方法、环境、反馈、教师。②

由此可见,这一阶段我国教学论研究的重心在于理论体系的改造。尽管我们确实能够体会到学者们的良苦用心,并取得了一定的成就,③例如由最初王策三先生主张的三要素(教师、学生、教材)到吴也显教授的四要素(教师、学生、课程、教学物质条件)再到李秉德先生的七要素(学生、目的、课程、方法、环境、反馈、教师),反映出教学理论内容的繁荣与教学论体系的深化。但通过分析,不难看出,其实这一阶段教学论的体系都大同小异,并没有跳出已有的体系窠臼。现有的教学论体系多少给人一种“拼盘”的感觉。“拼盘”不是结构体系,而是一种罗列,构成“拼盘”的各项组成部分之间并没有内在的有机联系,很难成为一个具有逻辑力量的整体。教学论体系内部各部分之间缺乏有机的联系,大量的关于概念、形式、方法等状况的描述,涉及真正课堂教学理论的内容很少。并且,在目前被作为共识的教学理论与教育状况的描述之间看不到明显联系,理论研究原本格外强调的因果推论在现有的教学理论中并没有显示出应有的地位和作用来,理论明显地脱离实际。④

不难看出,我国目前的教学论基本内容包括教学目的、教学过程、教学方法与手段、教学组织形式与教学评价等,这种理论体系可称之为实践—规范体系。这种体系的不足在于它缺乏内在一致性,从教学原理原则到施教体系缺乏内在一致性,对教学过程认识的具体化程度不够,因而对实践缺乏针对性和可操作性

① 李秉德主编,《教学论》[M],北京:人民教育出版社,1991:40-44.

② 李秉德主编,《教学论》[M],北京:人民教育出版社,1991:14-16.

③ 崔允瀾,《教学研究的目的一手段范式述评——兼论我国解放后教学研究的进程与危机》[J],《华东师范大学学报:教育科学版》,1998(2).

④ 方展画,《教育理论研究的历史、现状与展望》[J],《华东师范大学学报:教育科学版》,1997(1).

性。当前,由于新课程理念的倡导,人们提出需要根据时代精神的要求去重新学习马克思关于人的全面发展的学说,认为主体性是全面发展的人的根本特征,是人的身、心或德、智、体、美诸方面都得到良好发展的综合表现。于是,培养和发展学生的主体性成为当前教学论研究的热点,也成为我国当代教学改革与实验的主题。^① 我们不会满足于中国教学论“是这样”的状态,对“是这样”的今天持一批判的审视态度,从而使中国教学论变化为、拓展为、创造为“应这样”,才有更美好的明天。“芳林新叶催旧叶,流水前波让后波”,在新形势下进一步完善实践—规范的教学论体系,同时发展描述—规范体系,诠释—规范体系等就成了一个新的任务。^②

二、教学论学科建设的热点问题及新进展

(一) 教学论学科建设问题

1. 教学论学科体系的科学化问题

有学者认为,传统教学论学科体系的内容给人以贫乏、陈旧、烦琐、枯燥之感。许多教学论在内容取舍上,或在材料运用上各有所长,但从总体上看却都给人一种似曾相识的感觉。之所以如此,就是在教学论的整体研究水平上没有较大突破,有的只是局部的枝节的革新。人们都在内容选择上做“加减法”的游戏,自觉不自觉地陷入了“大一统思维方式的窠臼”。大多教学论还落入俗套,先是介绍、综述已有成果、观点,然后稍加评点,述多于评,破多于立。综述、介绍较多,而评价分析不够,批判较多,而创造性不足,导致总体理论水平不高,缺乏理论探索的深度,对许多教学事实、教学问题也仅作外部现象的描述,而没有对这些事实进行更为深刻的理论探索,从而把握事物内部的本质联系。^③ 有学者评论说,教学论科学化问题还表现为教学论研究对象的封闭性。多年来,人们一直在探讨教学论的研究对象,并提出了多种看法,但仍没有突破强调“对象”的定义式研究。教学论的基本概念、范畴、原理有待进一步研究,使之更加

① 瞿葆奎. 中国教育百年(上)[J]. 教育研究, 1998(12).

② 胡定荣. 21世纪中国教学论发展的问题与走向[J]. 教育研究, 2002(3).

③ 刘清华, 郑家福. 教学论学科体系建构的思考[J]. 西南师范大学学报: 人文社会科学版, 2002(1).

严密与科学,特别是概念、范畴的类型及层次、前后依存关系尚待清理、反思。惟其如此,才有助于摆脱经验总结式的“工作框架”,加强教学论体系结构的逻辑性,提高其理论水平。概念、范畴是教学论体系的基本成分,而组成教学论体系的概念和范畴不是随心臆造的,它是研究者在占有详细现象材料的基础上经过抽象思维形成的对教学现象中本质联系的认识。但是我国教学论概念、范畴的混乱现象十分严重,极大地影响了教学论从抽象上升到具体的逻辑表述,这主要表现在以下几个问题:①表述笼统,概念、范畴的清晰度、概括度不高;②概念、范畴的混用,特别是在引进其他学科的概念和范畴时,没有弄清它的本来含义,又未作出新的界定而机械套用;③标新立异,不采用教学论中已有的比较成熟的说法,而是翻花样,但新花样、新提法又没有原有说法确切;④概念分化的错乱。^①因此,一门成熟的学科应该具有自身的科学性和逻辑性很强的概念体系,避免随意使用而将教学论罩上一层雾气。

2. 教学论学科体系的本体化问题

这里讲的本体是指教学论学科的本质或本性问题,应该说教学论在研究本学科的逻辑起点、概念、范畴和体系框架等方面取得了很大成绩。但是,在引用、借鉴其他学科的研究成果时,存在简单套用和搬用其他学科的原理、概念之嫌,如用哲学认识论代替教学过程中学生的认识论,把系统科学新的方法论简单地套用到教学理论中等。因此,有学者评论说,翻开教学论,所看到的是大量的哲学概念、政治学名词和经济学术语。有学者说我们的教学论学科是哲学、政治学和经济学的概念加上教学现象的描述,这种批评并不过分。当然,不能否认教学论的编写要遵循马克思主义的哲学原理,也要吸收相关学科的研究成果,但并不是照搬不变、机械拼凑其他学科的概念和命题。这种机械套用和随意拼凑的结果,只能造成教学论中的一些概念含义不清,一些命题自相矛盾。有的学者尖锐地指出,看起来教学论似乎有很多东西,但认真分析起来,又缺少自己的东西,教学论成了其他学科的“领地”。因此,要成为一门成熟的学科,应该有大量的体现自己学科特色的概念、范畴和命题。^②

还有学者撰文指出,教学论还缺乏一个科学的篇章结构。由于缺乏体现学

① 柳夕浪,教育概念的形成、发展和表述[J].江苏教育研究,1992(6).

② 刘清华,郑家福,教学论学科体系建构的思考[J].西南师范大学学报:人文社会科学版,2002(1).

科个性的概念、范畴以及由此构成的科学的概念体系,自然也就缺乏形成科学的严密的篇章结构的基础。长期以来教科书的体系成了教学论研究的体系。^①所以教学论学科表现为一定的僵化性,从所出版的教学论教材来看,其结构的前后组织均遵循从基本理论到具体操作的顺序。首先在绪论部分简单介绍教学论的研究对象、学科性质、历史演变、研究方法,然后着重阐述教学论的基本理论问题,如教学的概念、意义、任务,教学过程的本质、特征,经过教学原则这一范畴的过渡,转入教学工作的组织实施问题,如教学内容、教学方法、教学组织形式、教学管理、教学评价等。具体到章的框架而论,它大抵都是一种陈述程式,把每章分解为性质(特征)、意义、任务、内容、原则、方法、组织形式等。因此,我们都有这样的困惑,当打开众多的《教学论》时,最大的感受是“千人一面”“似曾相识燕归来”,即大同小异的弊病。究其原因,除了上述所分析的教学理论体系存在僵化性的问题外,还有一点就是现有教学论其实仍是出自一个蓝本,即传统教学论体系。我国教学论学科建设自20世纪80年代改革开放以来,时而强调“体系意识”,时而突出“问题意识”。就“体系意识”而言,其下又有“概念问题”与教学论学科的传统向现代转型之争论;而就“问题意识”而言,由于它主要针对“体系意识”提出,其中又折射出几大问题的争论,诸如发展问题、价值问题、人的主体性问题等。这种转型与不正常的期许一样,同样是不正常的。历经20年的发展,教学论学者对于教学论学科仍然有一种“道不清、说不明”的感觉,而对于教学实践而言,教学论学科并未给人以可信赖之处,这标志着教学论学科的“非合法化”路径。^②教学论的研究还缺乏理论探索的深度,反映在教学理论的研究与发展方面就是力度不足、深度不够、广度不全和精度不纯。^③在教学论中,对许多教学事实、教学问题只作外部现象的描述,而没有对这些事实进行更为深刻的理论探索,从而把握事物内部的本质联系。就教育学而言,用日本学者村井实的话来说,在很多问题的研究上还停留在教育思想或

① 徐继存,李定仁.我国教学理论建设存在的问题及反思[J].教育理论与实践,2001(8).

② 王兆琛.教学论的生命在于为当代教学实践的发展提供核心理念[J].西北师大学报:哲社版,2000(1).

③ 方展画.教育理论研究的历史、现状与展望[J].华东师范大学学报:教育科学版,1997(1).