

上海教育出版社

Q
X
J
X
L
I
X
U
N
G

JIAO
XUE
LUN

王小明 著

教学论

——心理学取向

G441

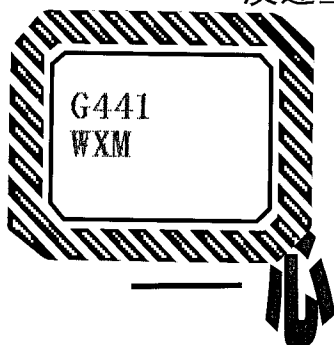
wxm

JIAO XUE LUN

Q
X
J
N
X
L
I
A
X
U
Z
F
G

王小明 著

皮连生 主审



教学论

心理学取向

上海教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

教学论:心理学取向 / 王小明著. —上海:上海教育出版社, 2005.10

ISBN 7-5444-0421-8

I. 教... II. 王... III. 教学心理学—研究
IV. G441

中国版本图书馆CIP数据核字(2005)第115387号

教学论——心理学取向

王小明 著

上海世纪出版集团 出版发行
上海教育出版社

易文网: www.ewen.cc

(上海永福路123号 邮编:200031)

各地新华书店经销 上海商务联西印刷有限公司印刷

开本 890×1240 1/32 印张 8.5 插页 4 字数 206,000

2005年10月第1版 2005年10月第1次印刷

印数 1-5,000本

ISBN 7-5444-0421-8/G·0323 定价:17.00元

(如发生质量问题,读者可向工厂调换)

序

心理学与教学关系密切。心理学家需要用更真实的教学任务来研究心理现象,教学研究人员需要在心理层面上把握教学规律,双方共同的需求导致和推动了教学心理学的产生和发展。教学心理学在西方又叫教学论,西方的教学论不同于德国、苏联、日本和我国的教学论,后者是依据哲学思辨和经验总结形成的,可称之为哲学与经验取向的教学论;前者是依据科学心理学,尤其是学习心理学并通过实证研究形成的,可称之为科学心理学与实证研究取向的教学论。王小明博士的《教学论——心理学取向》这本专著,以“旧瓶装新酒”的方式,介绍了科学心理学与实证研究取向的教学论在教学目标、教学任务分析、教学原则、教师与学生、教学内容、教学过程与方法、教学评价与诊断补救等教学论研究主题上的主要观点和研究成果,这是对我国教学论研究的有力补充和开拓性发展。

我长期致力于教学心理学研究及其在我国中小学学科教学中的应用,最近以体现教学心理学思想的“学习分类与目标导向教学”理论为指导,主持编写了一套“学科教学论新体系”丛书,重新构建了语文、数学、外语、自然学科、社会学科的教学论体系。王小明博士不仅承担了小学语文教学论新体系的构建工作,而且还协助我做了其他学科教学论体系及书稿的构建和审订工作。这些研究经历,使他有实力和基础从教学心理学角度重新构建一般教学论的体系,这既是“学科教学论新体系”丛书的延伸,也是对“学习分类与目标导向教学”理论的发展。

《教学论——心理学取向》这本著作,虽然重点介绍了西方教学心理学的理论观点和研究成果,但又非常重视联系我国教育实际,特别是基础教育课程改革的实际。我国基础教育课程改革的核心是教学改革。随着课程改革的深入,心理学,尤其是教学心理学在解释和解决新课程实施中的相关问题上的作用日益重要。王小明博士在书中就课程改革涉及的教学目标框架、教学目标的陈述技术、教科书编写、自主学习、教学评价等问题作了有根据的分析和解释,相信他的工作会有助于基础教育课程改革的深入推进。

王小明博士是我的学生,也是我学术上的重要助手和合作者。看到自己的学生能在学术领域潜心钻研,不断推出有价值的研究成果,我感到十分欣慰,故为此序,希望他能在学术的道路上再攀高峰。

皮连生

2005年8月21日



1	第一章 教学与教学论
1	第一节 教学
6	第二节 教学论的学科性质
15	第三节 教学论的发展历程
28	第二章 教学目标
29	第一节 教学目标的性质与来源
44	第二节 教学目标的框架
55	第三节 教学目标的陈述
63	第三章 教学任务分析
64	第一节 任务分析的含义
71	第二节 指导任务分析的学习理论
79	第三节 任务分析的应用案例
85	第四章 教学原则
86	第一节 教学原则的实质与依据
88	第二节 教学原则的内容
116	第五章 教师与学生
117	第一节 教师
133	第二节 学生

教学论——心理学取向

146	第六章 教学内容
146	第一节 教学内容的选择与编排
153	第二节 教学内容的呈现
167	第七章 教学过程与方法(上)
167	第一节 教学过程与教学方法概论
176	第二节 教学方法的类型
195	第八章 教学过程与方法(下)
195	第一节 教学模式的类型
210	第二节 我国教学实践中的两种教学模式 分析
220	第九章 教学评价
221	第一节 教学评价概论
225	第二节 目标导向的教学评价
233	第三节 教学评价的新发展:动态评价
243	第十章 教学诊断与补救
243	第一节 教学诊断与补救的基本思想
251	第二节 教学诊断与补救案例
262	后记

第一章

教学与教学论

教学是学校的中心工作,很早就引起了人们的关注。从古到今,教育家对教学做了许多研究,并发展形成了一门专门研究教学的学问——教学论。本章试图在有关教学和教学研究的认识基础上,侧重论述现代心理学对教学的看法及其有关教学的研究。本章目标如下:

1. 陈述教学的哲学解释和心理学解释。
2. 陈述心理学取向教学论的性质及其组成部分。
3. 陈述心理学取向教学论发展的学科脉络。
4. 列举心理学取向教学论产生与发展的推动者及其主要贡献。
5. 描述心理学取向教学论在我国发展的情况。

第一节 教 学

一、教学的哲学解释

在有关教学的研究中,研究者多从哲学角度来揭示教学的含

义。根据李定仁和徐继存的研究,二十多年来我国对教学概念的解释可以分为四种类型:^①

第一种解释是从教师、教育者的角度来界定的,典型的表述是“教学是传授知识技能”,“教学就是经验的传递”,“教学是教师根据社会需要,按照确定的教育目的,通过向学生传授知识,完成教学任务的双边活动”。显然,这里的教学主要限于“传授”或“传递”知识经验,是脱离或无视学生的“学”而独立存在的“教”,不可能是完整的教学。

第二种解释是从学生“学”的角度来界定的,典型的表述如“学生在教师指导下在掌握知识过程中发展能力的活动,在此基础上增强体质并形成一定的思想品德”,“教学是一种以教材为中介,学生在教师指导下掌握知识的认识活动”,“教学是指学生在教师有目的、有计划的指导下,积极主动地掌握系统的文化科学基础知识,同时发展智能和体力,并形成一定思想品德的活动”。这类表述的一般格式是“学生在教师指导下从事的……活动”,虽然提及了教师的指导作用,但归根到底仍是学生的活动。

第三种解释是从教师和学生协同活动的角度来界定的,典型的表述是“教学是教师教和学生学的统一活动。在这一活动过程中,教师有目的、有计划地传授、培养和教导,学生积极主动地掌握一定的知识和技能,发展体力和智力,形成一定的思想品德。双方各尽所能,共同完成社会赋予的培养有用之材的神圣使命”。这类解释中,在坚持教学是师生双方共同活动的前提下,还存在着细微的分歧。有的侧重从教师一方来界定教学,如“教学是由教师的教和学生的学组成的一种教育活动。通过这种活动,教师有目的、有计划地引导学生迅速掌握人类长期实践积累起来的文化科学知

^① 李定仁、徐继存主编:《教学论研究二十年》,北京:人民教育出版社 2001 年版,第 51~56 页。以下对教学的界定,如未加注明,均引自该书。

识,发展学生的智力和体力,培养学生的道德品质和世界观,使他们成为社会所需要的人”。有的侧重从学生一方来界定,如教学是“教师的教和学生的学的共同活动。学生在教师有目的、有计划的指导下,积极、主动地掌握系统的文化科学基础知识和基本技能,发展能力,增强体质,并形成一定的思想品德”。还有的侧重从这种共同活动的结果来界定,如“教学就是通过教师的指导启发和学生的积极学习,使学生逐步掌握系统的科学知识 with 技能,并在此基础上发展学生的认识能力的过程;在这过程中,交织着培养共产主义思想品德和发展体力的活动”。总之,上述这些解释认为教学不是教或学的单方面活动,而是双方面的有机统一,不存在以谁为主的问题,二者在教学中的地位是同等重要的并列关系。

第四种解释是从教师教和学生学的角度来界定的,典型的表述如“教学即教师引起、维持、促进学生学习的的所有行为方式。教学是教师行为而不是学生行为;教师行为包括主要行为(如呈示、对话、辅导等)和辅助行为(如激发动机、教师期望、课堂交流、课堂管理等)两大类别”。^①这种解释认为,教师和学生的活动不是并列的关系,而是有层次之分的。教师的教是高层次活动,学生的学是低层次活动,教师的教对学生的学实施有效的控制。

在对上述四种解释进行综合评价时,李定仁和徐继存写道:“围绕着‘教学生学’以及作为其背景的教与学‘共同活动’的教学涵义进行的各种研究及其取得的成果,表明在对教学概念的界定上,目前已达到相当高的理性、综合的层次。”^②这说明,后两种对教学的解释,应当是当前我国教育界对教学实质认识的最高水平。

^① 袁振国主编:《当代教育学(试用本)》,北京:教育科学出版社 1998 年版,第 158 页。

^② 李定仁、徐继存主编:《教学论研究二十年》,北京:人民教育出版社 2001 年版,第 56 页。

教学论——心理学取向

从对教学的各种解释中,我们不难归纳出我国学者对“教学”概念的原型认识。首先,教学涉及教师的教和学生的学这两种活动的关系,这种关系可以是并列的,也可以是有高低层次之分的。其次,教学的结果或目标涵盖了“德、智、体”三方面。“德”主要指学生的思想品德,“智”包括基本知识、基本技能以及能力、智力等因素,“体”主要指学生的体质。

对教学的哲学解释有助于我们从哲学的高度更深刻地认识教学的本质,但过分追求教学的哲学解释,有可能出现教学研究日益远离教学实践的倾向,这一点正如黄甫全指出的,“我国教学论的学科研究和教材建设在繁荣的背后,出现了一种极端的倾向,这就是走向‘教学是什么’的哲学思辨的‘形而上’的‘空中’,而忽视了‘怎样教学’的心理学操作的‘形而下’的教学实践”。^①接下来,我们介绍心理学对教学的界定,并以其为出发点,在随后各章中论述教学的相关问题。

二、教学的心理学解释

长期以来,心理学研究的主题是学习,对教学的关注只是近几十年来的事。自20世纪60年代以来,教学问题引起了心理学家的广泛关注,但对教学作出界定的心理学家并不多。这里我们介绍几个比较权威的教学的定义。一是加涅(R. M. Gagné)和迪克(W. Dick)在1983年的界定:“经过设计的、外在于学习者的一套支持内部学习过程的事件”。^②二是瑞斯尼克(L. B. Resnick)的界定:“为帮助其他人习得一种新的性能(capability)所做的任何

^① 黄甫全、王本陆主编:《现代教学论学程(修订版)》,北京:教育科学出版社2003年版,初版前言。

^② Gagné, R. M. & Dick, W. (1983). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, Vol. 34, p. 266.

事情”。^①此外,加涅等人在1992年版的《教学设计原理》(第四版)中将教学定义为“以促进学习的方式影响学习者的一套事件”。^②2005年,加涅等人在《教学设计原理》(第五版)中又将教学定义为“嵌于有目的活动中的促进学习的一套事件”。^③

上述几个定义蕴含着当代心理学家对教学本质的看法。首先,教学被界定为外在于学习者的事件,其作用是支持、促进学习者的学习。这一观点与国内对教学的第四种解释非常接近,但有一点重大区别,那就是心理学的界定没有明确指出事件的主体是谁,而国内的解释无一例外地将这一主体视为教师。心理学为什么要这样界定呢?这主要是考虑到事件主体的多样性,以使教学有更广泛的包容性。如瑞斯尼克就承认,她对教学的界定是宽泛的定义,教学并不只限于传统的“教师的任务”。^④加涅等人也指出,这些事件体现在教科书的呈现和教师的谈话中,而且,学生通常也自己为自己提供这些事件,这种活动也属于教学,加涅称之为“自我教学”。^⑤可见,这些事件的主体可以是教师,可以是教科书,还可以是学生自己。心理学是从外部事件促进内部学习过程的角度而不是从教师的教与学生的学的关系角度来捕捉教学的本质的。

① Resnick, L. B. : *Toward a Cognitive Theory of Instruction*. In S. G. Paris et al. (ed.) (1983). *Learning and Motivation in the Classroom*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, p. 5.

② 加涅等著,皮连生等译:《教学设计原理》,上海:华东师范大学出版社1999年版,第3页。

③ Gagné, R. M. , Wager, W. W. , Golas, K. C. & Keller, J. M. (2005). *Principles of Instructional Design*. Thomson Wadsworth, p. 1.

④ Resnick, L. B. : *Toward a Cognitive Theory of Instruction*. In S. G. Paris et al. (ed.) (1983). *Learning and Motivation in the Classroom*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, p. 5.

⑤ 加涅等著,皮连生等译:《教学设计原理》,上海:华东师范大学出版社1999年版,第3页,第221页。

其次,在承认教学事件主体多样的前提下,心理学的教学概念还区分了广义的教学(instruction)和狭义的教学(teaching)。狭义的教学仅指由教师个人发起的事件,是教师向学生演讲或演示某些内容。而广义的教学则包括对人们的学习有直接影响的所有事件,既包括教师个人发起的事件,也包括由文字材料、图片、电视节目生成的事件、由物理的客体的联合所生成的事件以及由学生安排的事件。显然,狭义的教学只是广义的教学的一种重要形式而非全部。以此来看,国内学者对教学的界定应主要是对狭义教学的界定。

第三,教学是有意识、有目的的。这一思想在加涅等人对教学的界定中体现得比较突出。加涅和迪克的定义中用“经过设计的”来修饰“事件”,这其中就暗含了目的,因为设计总是有目的的。加涅等人在 2005 年的界定中,则明确指出这些事件是“嵌于有目的的活动中的”,瑞斯尼克也对其界定补充说,任何有目的地安排环境以便某人能更容易地学得某些东西的行为都可以称为教学。^①显然,教学不是盲目和无意识的,它有明确的目的指向,那就是支持、促进学习者的学习。

第二节 教学论的学科性质

一、哲学取向的教学论与心理学取向的教学论

教学是人类社会古老的活动,人类对教学现象的研究也有

^① Resnick, L. B. : *Toward a Cognitive Theory of Instruction*. In S. G. Paris et al. (ed.)(1983). *Learning and Motivation in the Classroom*, Hillsdale; Lawrence Erlbaum Associates, p. 5.

悠久的历史。现在来看,对教学的研究有两种突出的研究取向:哲学取向的研究和心理学取向的研究。虽然也有学者从其他学科、其他角度开展对教学的研究,但和这两种研究取向相比,其影响都相对较小。对这两种研究取向的划分,也为教学论的研究人员所认可。

雷格卢斯(C. M. Reigeluth)是较早认识到存在这两种不同的教学研究取向的学者。他在1987年写道:“像许多学科一样,教学领域始于对哲学关注的强调,这需要观点和猜想的表达。20世纪50年代,随着斯金纳对程序教学的关注,这一阶段最终(考虑到教育是最古老的职业之一)让位于对验证性的处方的关注,这需要通过研究来对观点和猜想进行科学的检验。”^①

雷格卢斯的这段话暗含了如下一些思想。首先,从时间先后来看,哲学取向的教学研究先于心理学取向的教学研究,而且这或许是许多学科发展的共同规律。哲学取向的研究是通过哲学的思辨来进行的,心理学取向的研究是一种科学的研究(自1879年以来,心理学已脱离哲学而成为一门科学)。其次,这两种研究取向之间是相互联系的。哲学取向的研究为心理学取向的研究提供观点和猜想,而心理学取向的研究则对这些观点和猜想进行科学的检验;哲学取向的研究有待心理学取向研究的深化,而心理学取向的研究又需要哲学取向的研究为其提供研究的课题。这两种取向的研究各有所长,很难讲孰优孰劣。

两种取向的教学论也得到了国内研究者的认同。袁振国在其主编的《当代教育学》(试用本)中将赫尔巴特学派的教学论分为哲学取向的教学理论和心理学取向的教学理论。前者

^① Reigeluth, C. M. (ed.) (1987). *Instructional Theories in Action: Lessons Illustrating Selected Theories and Models*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 2.

主要发生在德国、苏联、日本和中国等,后者发轫于德国莱比锡大学与耶拿大学的美国年轻博士的介绍和传播,主要在美国发展,并随心理学理论的发展相应地产生了行为主义教学理论(以斯金纳的程序教学为代表)、认知教学理论(以布鲁纳的认知结构教学理论为代表)和情感教学理论(以罗杰斯的非指导性教学为代表)。^①

施良方和崔允漭也将赫尔巴特教学论的发展分为哲学取向的和心理学取向的。哲学取向教学论关注教学的目的(伦理学)或内容(认识论)上的问题,并坚持哲学的思辨与理论化建设;心理学取向的教学论关注教学的程序、方法等心理的问题,并坚持采用心理实验或实证的方法。^②

2004年,皮连生在其主编的《教育心理学》(第三版)中,也将教学论分为两种取向:一是哲学和经验取向,主要依据哲学思辨和经验总结而形成;二是科学心理学和实证研究取向,主要依据科学心理学,尤其是学习心理学并通过实证研究建立起来。在该书中,皮连生就这两种教学论的起源与依据、在教学上的不同观点及其不同的应用价值作了介绍和比较。^③

本书也认同教学论的这一两分法,并主要介绍心理学取向教学论的内容体系。需要指出,本书所指的心理学是科学心理学,以实证研究为主要特点。本书所讲的“教学论”,如没有特别说明,指的都是心理学取向的教学论。由于心理学取向的教学论在西方又叫“教学心理学”(instructional psychology),因而本书中教学心理学和教学论是通用的。

① 袁振国主编:《当代教育学(试用本)》,北京:教育科学出版社1998年版,第160~162页。

② 施良方、崔允漭主编:《教学理论:课堂教学的原理、策略与研究》,上海:华东师范大学出版社1999年版,第42页。

③ 皮连生主编:《教育心理学(第三版)》,上海:上海教育出版社2004年版,第13章。

二、教学论的含义

理解教学论的含义,需要先从学习谈起。学习是一个人一生中重要的活动。人的学习可以大致分为两类:一是不需要教学就可以进行的学习,日常生活中的“吃一堑,长一智”、“摸着石头过河”描述的就是这类学习。二是从教学中进行的学习(learning from instruction),这是学校教育情境中学生学习的主要形式。

教学论关注的主要是从教学中进行的学习。从这一基点出发,不同的研究者纷纷对教学心理学的性质进行界定。如瑞斯尼克 1981 年认为,教学心理学关注内部心理过程以及它们的发展是如何通过教学而得以促进的。^①加涅和迪克 1983 年认为,教学论利用学习研究和理论所产生的知识来尽力将构成教学的具体事件与学习过程和学习结果联系起来。^②斯诺和斯旺森(R. E. Snow & J. Swanson)1992 年从狭义和广义角度对教学心理学做了界定。狭义的教学心理学是人类在经过明确设计的旨在促进学习的情境中进行学习的科学,其目的是理解知识技能的习得并设计出有效教学处理的原则。广义的教学心理学是教育心理学,包括:学生在不同学习情境中认知、意动和情感的发展;在这些功能上的个别差异;不同领域中的知识结构;教师和教学的性质;学习的社会组织以及所有这些因素的测量和评价。^③迪科特(E. De Corte)1996 年认为,教学心理学研究人类在多种教育与教学情境中学习的过程与结果,研究那

① Resnick, L. B. (1981). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, Vol. 32, p. 622.

② Gagné, R. M. & Dick, W. (1983). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, Vol. 34, p. 264.

③ Snow, R. E. & Swanson, J. (1992). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, Vol. 43, pp. 583-584.

教学论——心理学取向

些适于引发并保持上述学习过程(这些学习过程的目的在于获得胜任能力)的环境的性质与设计,研究在指定领域中进行熟练学习、思维与问题解决的倾向。^①梅耶(R. E. Mayer)也认为,教学心理学是对教学处理如何导致学生发生变化的科学研究,是教育心理学的一部分,关注教学与学习的关系。^②

这些界定虽然表述不尽相同,但都认同一个观点,那就是教学论要研究教学处理(或教学事件)如何促进学生的学习,这也是与教学的界定相一致的。这一观点可以从学习的角度来看,也可以从教学的角度来看。从学习的角度看,教学论研究的是学习,不过是教学促进下的学习。从教学的角度看,教学论要研究教学事件、教学处理、教学情境的设计,不过这些设计是以促进学生学习为目的的。两种角度虽然不同,但最终都归结到教促进学的关系上。从上述界定中还可以看出,教学心理学是一个综合学科,与教育心理学、学习心理学、认知心理学、教学设计都有密切关系,对其与这些学科之间关系的考察,或许有助于我们更加明确教学心理学的性质。

三、教学论与相关学科的关系

(一) 教学论与教育心理学

教育心理学是研究学校情境中学与教的基本心理学规律的科学,^③而教学心理学则研究教促进学的规律,显然二者有密切的

① De Corte, E. : *Instructional Psychology: Overview*. In E. De Corte & F. E. Weinert (ed.) (1996). *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. Pergamon, p. 33.

② Mayer, R. E. : *History of Instructional Psychology*. In E. De Corte & F. E. Weinert (ed.) (1996). *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. Pergamon, p. 29.

③ 皮连生主编,《教育心理学(第三版)》,上海:上海教育出版社 2004 年版,第 15 页。