

J 教师教育系列教材
JIAOSHI JIAOYU XILIE JIAOCAI



教学论

李朝辉 主 编
王志彦 谢 翌 副主编

赠送
电子课件

- 注重专业引领，唤醒学习者的理论意识，提高学术水平。
- 突出实践性，关注课堂教学实践，引用最新的实践案例，重视实践能力的培养。
- 关注主体性，转变以教师讲授为主的观念，以学习者为中心，便于学习者学习。
- 重视可持续性，促进学习者的专业发展，为学习者提供学习资源。

清华大学出版社



教师教育系列教材

教 学 论

李朝辉 主 编

王志彦 谢 翌 副主编

清华大学出版社

北 京

内 容 简 介

本书是编者根据多年教学经验,在借鉴国内外同行研究成果的基础上编写而成的。本书以教学基本理论和教学实践为线索,主要介绍教学论学科性质及其发展历史、教学目标、教学主体、教学过程、教学规律与原则、课程理论、教学组织形式、教学模式、教学方法与手段、教学环境、课堂管理、教学评价及教学艺术与风格等内容。

本书旨在突出针对性、实践性、主体性和可持续性的特点,因此,在编写过程中采用案例引导、实践课堂等方式突出其实践性,同时也关注教学理论的拓展。

教学理论能否重新焕发生命、能否适应新课程改革需要的关键在于教师能否掌握现代教学理论,使教学理论从“自在”走向“自为”,唤醒教师的理论意识,提升其实践能力。基于上述考虑,本书既可作为高等院校本科生的教材,也可以作为教师自学之用。

本书封面贴有清华大学出版社防伪标签,无标签者不得销售。

版权所有,侵权必究。侵权举报电话:010-62782989 13701121933

图书在版编目(CIP)数据

教学论/李朝辉主编;王志彦,谢翌副主编. —北京:清华大学出版社,2010.8
(教师教育系列教材)
ISBN 978-7-302-23182-0

I. ①教… II. ①李… ②王… ③谢… III. ①教学理论—师资培训—教材 IV. ①G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 122504 号

责任编辑:孙兴芳

封面设计:山鹰工作室

版式设计:杨玉兰

责任校对:王 晖

责任印制:孟凡玉

出版发行:清华大学出版社

地 址:北京清华大学学研大厦 A 座

<http://www.tup.com.cn>

邮 编:100084

社 总 机:010-62770175

邮 购:010-62786544

投稿与读者服务:010-62776969, c-service@tup.tsinghua.edu.cn

质 量 反 馈:010-62772015, zhiliang@tup.tsinghua.edu.cn

印 装 者:三河市春园印刷有限公司

经 销:全国新华书店

开 本:185×260 印 张:20 字 数:483 千字

版 次:2010 年 8 月第 1 版 印 次:2010 年 8 月第 1 次印刷

印 数:1~4000

定 价:32.00 元

产品编号:035635-01

前 言

随着社会的发展与进步,教学理论面临新的机遇与挑战。一方面重建本土文化特色的教学论体系呼声不断高涨,传统教学论体系面临严峻的挑战;另一个方面,如火如荼的第八次课程改革在实践领域为教学理论发展增添了新的活力,理论与实践的融合与发展成为教学理论发展的基本走向。教学理论能否重新焕发生命、能否适应新课程改革需要的关键在于教师能否掌握现代教学理论,提升实践能力。我们希望通过本书,为教师提供一个基本的理论框架。基于上述考虑,本书突出以下几个特点:①针对性。舍弃大而全的教学观念,把立足点放在中学,为学习者提供更多的理论和实践指导。②实践性。从“教材”转向“学材”是教材编写的取向,在编写过程中遵循了这种理念。实践性主要体现在:第一,编写体例上,打破全篇叙述式的死板模式,增加了本章学习目标、核心概念、学习指导等栏目,便于学习者自学;第二,在内容上引用最新的实践案例,为学习者提供学习的思路。③主体性。在编写过程中,我们转变了以教师讲授为主的观念,关注学习者的主体性。在具体内容中增加了典型案例,供学习者学习借鉴。在每章的后面增加了实践课堂环节,为学习者提供了施展才华的舞台。④可持续性。为了使学习者了解更多的信息,增加了推荐阅读、拓展阅读栏目,便于学习者拓展知识领域,开扩视野。

本书是教师教育系列教材之一,主要面向师范院校本科生或在职教师。

本书是吉林师范大学教育科学学院教师集体智慧的结晶。具体分工如下:李朝辉、刘妍(前言、第一章),李虹(第二章),刘树仁、田宏伟(第三章),马军(第四章),纪国和、王传明(第五章),于成业(第六章),宋丽霞(第七章),宋立华(第八章),李朝辉、张丽娟(第九章),王丽娟(第十章),龚冬梅(第十一章),王志彦(第十二章),李卓(第十三章)。李朝辉任主编,王志彦、谢翌任副主编,李朝辉、王志彦负责全书的策划、组织与统稿工作。在本书的编写过程中,得到吉林师范大学有关领导的支持与关心,清华大学出版社的编辑以及相关人员对本书的出版给予了大力支持,在此一并表示感谢。

本书在编写过程中,参考和借鉴了国内同行和兄弟院校的相关成果,在此对他们表示深深的谢意。由于编者水平有限,疏漏之处在所难免,恳请广大读者批评指正。

编 者

目 录

第一章 绪论.....	1	第三节 教学目标的设计与表述.....	31
第一节 教学的含义、地位和作用.....	2	一、教学目标的设计.....	31
一、教学含义的分析.....	2	二、教学目标的表述.....	34
二、教学的地位和作用.....	4	三、三维教学目标的设计.....	36
第二节 教学论的研究对象与任务.....	5	本章小结.....	37
一、教学论的研究对象.....	5	思考与练习.....	38
二、教学论的任务.....	7	第三章 教学主体.....	40
三、教学论与课程论的关系.....	7	第一节 教师.....	41
第三节 教学论发展的历史沿革.....	8	一、教师的角色.....	42
一、教学论的萌芽阶段		二、教师的专业素养.....	45
(16世纪以前).....	8	三、教师的专业发展.....	51
二、教学论发展阶段		第二节 学生.....	53
(17世纪—20世纪初).....	9	一、学生的本质特点.....	54
三、教学论的繁荣阶段		二、教师学生观的更新.....	55
(20世纪初—现在).....	10	第三节 师生关系.....	56
四、当代教学观的演变趋势.....	12	一、师生关系概述.....	56
第四节 教学论的基础.....	13	二、不良师生关系(师生冲突)	
一、教学论的哲学基础.....	13	的表现及解决策略.....	58
二、教学论的心理学基础.....	15	三、良好师生关系的特点及	
三、教学论的文化和社会		构建.....	61
基础.....	16	本章小结.....	64
本章小结.....	17	思考与练习.....	65
思考与练习.....	18	第四章 教学过程.....	66
第二章 教学目标.....	21	第一节 教学过程概述.....	67
第一节 教学目标概述.....	23	一、教学过程的概述.....	67
一、教学目标的含义.....	23	二、教学过程的基本要素.....	69
二、教学目标的功能.....	25	三、教学过程的基本阶段.....	70
第二节 当代教学目标分类理论.....	25	第二节 教学过程的动力.....	72
一、布卢姆的教学目标分类		一、教学过程动力的内涵.....	72
理论.....	26	二、教学过程动力矛盾说.....	73
二、加涅的教学目标分类		第三节 教学过程的本质.....	75
理论.....	28	一、教学过程的本质观.....	75
三、新课程三维目标分类.....	30		

二、教学过程本质研究之 慎思	78	思考与练习	137
本章小结	80	第七章 教学组织形式	138
思考与练习	81	第一节 教学组织形式概述	139
第五章 教学规律与原则	83	一、教学组织形式的概念	139
第一节 教学规律	84	二、教学组织形式的演变	140
一、教学规律的概念	84	三、教学组织形式的分类	142
二、教学规律的来源	85	四、研究教学组织形式的意义	144
三、教学的基本规律	85	第二节 教学组织形式及其改革 趋势	144
第二节 教学原则	89	一、教学的基本组织形式——课堂 教学	144
一、教学原则的概念	89	二、教学的辅助形式	146
二、教学原则制定的依据	90	三、教学的特殊形式——复式 教学	149
三、教学原则的作用	90	四、教学组织形式的改革	149
四、我国中小学常用的教学 原则	91	五、教学组织形式的发展趋势	151
本章小结	99	第三节 教学工作的基本环节	153
思考与练习	99	一、备课	153
第六章 课程理论	101	二、上课	154
第一节 课程的概念及课程类型	103	三、作业的布置与批改	155
一、课程的基本概念	103	四、课外辅导	155
二、课程类型	105	五、学生学业成绩的检查与 评定	155
第二节 课程理论流派	106	第四节 教案与学案的研制	156
一、知识中心课程理论	106	一、教案的研制	156
二、学生中心课程理论	111	二、学案的研制	157
三、社会中心课程理论	115	本章小结	160
第三节 课程标准与课程内容	118	思考与练习	160
一、课程标准	118	第八章 教学模式	161
二、课程内容	119	第一节 教学模式概述	163
第四节 课程实施与课程开发	123	一、教学模式的概念	163
一、课程实施	123	二、教学模式的结构	163
二、课程开发	126	三、教学模式的特点	165
第五节 课程资源	131	四、教学模式的功能	166
一、对课程资源的理解	131	第二节 当代国外教学模式简介	167
二、课程资源的作用	132	一、范例教学模式	167
三、课程资源的开发原则	133	二、抛锚式教学模式	168
四、教师是重要的课程资源	134		
本章小结	136		

三、发现学习教学模式.....	169
四、掌握学习教学模式.....	171
五、暗示教学模式.....	172
六、非指导性教学模式.....	173
第三节 我国教学模式简介.....	174
一、传递-接受教学模式.....	174
二、引导-发现教学模式.....	174
三、情境-陶冶教学模式.....	175
四、目标-导控教学模式.....	176
五、自学-辅导式教学模式.....	176
第四节 教学模式的发展趋势	
与应用.....	177
一、教学模式的演变.....	177
二、教学模式的发展趋势.....	178
三、教学模式的选择运用.....	179
本章小结.....	180
思考与练习.....	180

第九章 教学方法与手段..... 181

第一节 教学方法的观念与选用.....	182
一、教学方法的观念.....	182
二、常用的教学方法.....	184
第二节 现代化教学手段.....	188
一、现代化教学手段的发展及	
含义.....	188
二、现代化教学手段的特点和	
作用.....	188
第三节 学习方式的变革.....	190
一、学习方式的发展.....	190
二、新课程倡导的学习	
方式.....	190
三、学习方法的指导.....	202
本章小结.....	206
思考与练习.....	206

第十章 教学环境..... 210

第一节 教学环境概述.....	211
一、教学环境的观念.....	211
二、教学环境的特点.....	215

三、教学环境的功能.....	218
第二节 教学环境的设计与优化.....	220
一、教学环境设计与优化的	
基本依据.....	220
二、教学环境设计与优化的	
基本原则.....	221
三、现代教学环境设计与优化的	
理念.....	223
四、教学环境设计与优化的	
基本策略.....	227
五、我国中学教学环境设计与优化	
的宏观思考.....	228
本章小结.....	230
思考与练习.....	231

第十一章 课堂管理..... 233

第一节 课堂管理概述.....	235
一、课堂管理的主体.....	235
二、课堂管理的功能.....	236
第二节 课堂规则.....	237
一、课堂规则概述.....	238
二、课堂规则的制定.....	238
三、课堂规则形成的方法.....	241
第三节 课堂环境管理.....	242
一、课堂物质环境管理.....	242
二、课堂社会心理环境	
管理.....	245
第四节 课堂问题行为管理.....	246
一、课堂问题行为的类型.....	246
二、课堂问题行为产生的	
原因.....	247
三、课堂问题行为的管理	
策略.....	251
本章小结.....	257
思考与练习.....	258

第十二章 教学评价..... 260

第一节 教学评价概述.....	261
一、教学评价的含义.....	261

二、教学评价的功能.....	262	一、教学艺术的含义	288
三、教学评价的原则.....	263	二、教学艺术的特点	289
第二节 教学评价的类型.....	265	三、教学艺术的功能	290
一、相对评价、绝对评价和个体 内差异评价	265	四、教学艺术形成对教师的 意义	292
二、诊断性评价、形成性评价、 发展性评价和总结性评价	266	第二节 课堂教学艺术	293
三、他人评价和自我评价.....	268	一、导课艺术	293
四、单项评价和综合评价.....	269	二、组织艺术	295
第三节 教学评价的内容和指标 体系.....	269	三、语言艺术	296
一、教学评价指标体系的建立.....	269	四、提问艺术	297
二、课堂教学评价.....	273	五、板书艺术	298
三、备课、辅导、作业布置与批改 和学业成就的评价.....	275	六、结课艺术	300
第四节 教学评价的步骤与方法	277	七、非语言艺术	301
一、教学评价的步骤.....	277	第三节 教学风格	303
二、教学评价的方法.....	278	一、教学风格的含义	303
本章小结.....	284	二、教学风格的特征	304
思考与练习.....	284	三、教学风格的形成过程	305
第十三章 教学艺术与风格	286	四、教学风格的形成途径与 方法	306
第一节 教学艺术概述.....	288	本章小结	307
		思考与练习	308
		参考文献	309

千教万教教人求真，千学万学学做真人。

——陶行知

第一章 绪 论



本章学习目标

- 教学是教师以课程内容中介，有目的、有意识地引导学生进行的教和学相统一的活动。
- 教学是学校教育的中心工作。
- 教学论的研究对象是教学问题。
- 教学论与课程论有着密不可分的关系。
- 教学理论的发展经历了萌芽、发展和繁荣三个阶段。
- 心理学、哲学和社会学是教学论的三大基础。



核心概念

教学(instruction) 教学论(teaching theory) 教学问题(teaching problem) 课程论(curriculum theory) 教学论基础(foundation of teaching theory)

引导案例

教学论究竟研究什么^①

2005年1月底，黄甫全教授一行人到四川省的洪雅县，与当地10所小学选拔的50位校长、教师一起举办了“价值教育的课程开发”培训研修活动。

课间，一群年轻的教师围过来，与黄教授轻松地展开交流。一位男教师笑咪咪地问：“教授，您在大学里教啥子课呢？”黄教授答道：“我主要讲授课程与教学论。”那位男教师眼中马上闪出几丝疑惑：“课程与教学论？我们读师范的时候学过教育学和心理学，还没听说过课程与教学论呢！课程与教学论是搞啥子的哦？”黄教授思量着怎样回答他的

^① 黄甫全. 现代课程与教学论学程. 北京：人民教育出版社，2006，稍有改动。

问题，迟疑了一会儿。男教师快人快语地试探着问道：“课程与教学论，是不是研究学校课程表和教学安排的哦？”黄教授咂咂嘴道：“咋个说好呢？既是也不是。”男教师笑了，继续追问道：“那课程与教学论究竟是搞啥子的呢？”



案例分析

人们接触这门学科时都会追问：教学论是什么？教学的基本作用是什么？案例反映的就是这种状况。在教学中，人们往往从实践的角度理解教学论。实践取向一直在教育实践中占据主导地位。但是教学论不仅关注实践，而且还要研究理论。因此科学认识教学论、理解教学论成为人们自觉运用教学理论的关键。



学习指导

教学是教学论的核心概念。本章的重点是“教学的含义”、教学的任务、教学论和课程论的关系及教学论的发展与变革。在学习过程中，学习者需要关注三个方面：①根据教师的讲授，仔细阅读和理解教材，掌握本章的重点内容；②积极开展阅读，采用课堂讨论和自学作业等方法，深入理解教学理论演变，掌握不同阶段具有代表性的著作和思想；③了解教学理论的基础，特别关注对当代影响较大的后现代和建构主义教学理论。

第一节 教学的含义、地位和作用

自从教学产生以来，人们对教学就有着不同的认识。不同的教学观念对人们的思想和行为有不同的影响。

一、教学含义的分析

(一)教学的词源学分析

作为教学论核心概念的“教学”二字，在我国古代早已经出现了。在甲骨文中“教”的字形为“𡥉”或“𡥈”。甲骨文中也有“学”字，如“壬子卜，弗酒小求，学”。“教学”二字在一起使用，最早出现于《书·商书·兑命》：“教学半(教(xiào)同教)。”《学记》中说：“学然后知不足，教然后知困。知不足，然后能自反也；知困，然后能自强也。故曰：教学相长也。”宋蔡沈注：“教，教也。……始之自学，学也；终之教人，亦学也。”一开始自己学是学习，学会了以后再教别人，这也是学习。可见这里教学的含义主要指教，是教师单方面的活动。真正意义上的教与学出现在宋代的文献中，欧阳修在为胡瑗先生作墓志表时曾这样写道：“先生之徒最盛，其在湖州学，弟子来去常数百人，各以其经传相传授，其教学之法最备，行之数年，东南之士，莫不以仁义礼乐为学。”这里“教学之法”中的教学与我们今天教学的含义接近。

在西方语境中，表述教学的词汇有：teaching and learning, instruction. learn 来源于中世纪英语 lernen，意思是学习或教导。lernen 来源于盎格鲁-撒克逊语中的 leornian 一词，词

于是 lar, lar 是 lore 一词的词根, 所以 learn 的意思是获取知识。在中世纪, learn 和 teach 可以互换使用。teach 来源于古英语中的 taecan, taecan 是由古条顿语 taikjian 派生来的, 它的原始含义是拿给人看。instruction 是堆积的意思。根据上述分析, 英语中教学是强调以知识为核心, 以接受为外在活动的表现形态。^①

(二) 教学的含义

教学是理解和建构教学理论、深化教学实践认识的基础, 但是, 由于人们认识和理解视角不同, 至今没有形成一个通用的概念, 让人觉得教学这一个概念并没有确切的定义, 而是一人一义, 十人十义: 你认为教学是什么, 你就可以依据你所设定的规准下定义。^②

1. 具有代表性的定义

(1) 夸美纽斯(J. A. Comenius)认为, 教学是把一切事物教给一切人的全部艺术。^③

(2) 阿基比鲁认为, 教学是一个成熟或有经验的人努力把信息、知识、技能等传递给一个不成熟的、缺乏经验的人的有意识的、精心策划的活动。^④

(3) 王策三先生认为, 所谓教学, 乃是教师教、学生学的统一活动; 在这个活动中, 学生掌握一定的知识和技能, 同时, 身心获得一定的发展, 形成一定的思想品德。^⑤

(4) 吴立岗认为, 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。^⑥

(5) 芬斯特马赫(Fenstermacher)认为, 教学包含如下含义, 有一个人, P; 他拥有一些内容(content), C; 而且, 意图将 C 传递给另一个初时缺少 C 的人, R; 如此, P 和 R 介入一种以 R 之获得 C 为目的的关系。^⑦

(6) 赖志奎指出, 教学是以传授和引导学生掌握知识、技能、技巧体系为主的活动, 是根据教育目的, 以传授和学习知识为基础, 促进学生发展, 教师和学生之间有组织的、协同的教和学的活动。^⑧

(7) 李秉德认为, 教学是教的人指导学的人进行学习的活动, 教和学相结合或者相统一的活动。^⑨

从上述列举的教学定义来看, 由于人们视角的不同, 对教学基本含义的理解也就存在一定的差异。

2. 理解教学概念的视角

通过对上述教学定义进行分析, 我们认为对于教学的理解和认识主要有四个视角。

① 石中英. 教育哲学导论. 北京: 北京师范大学出版社, 2002.

② 单文经. 教学引论. 台北: 学富文化事业有限公司, 2001.

③ 夸美纽斯. 大教学论. 傅任敢, 译. 北京: 人民教育出版社, 1984.

④ [尼日利亚]阿基比鲁. 教育哲学导论. 北京: 春秋出版社, 1989.

⑤ 王策三. 教学论稿. 北京: 人民教育出版社, 1985.

⑥ 李定仁, 徐继存. 教学论研究 20 年. 北京: 人民教育出版社, 2001.

⑦ 黄显华, 朱嘉颖. 一个都不能少: 个别差异的处理. 上海: 上海科技文献出版社, 2003.

⑧ 赖志奎. 现代教学论. 杭州: 杭州大学出版社, 1998.

⑨ 李秉德. 教学论. 北京: 人民教育出版社, 1990.

1) 从教的意义上理解教学

教学是教师把知识技能传递给学生的过程。从教的角度理解教学,是把教师定位为教学的主体,强调教师在传递知识和技能方面的作用。这种理解实际上是古代教学思想的延续,即教学是教育的一种形式,教育是培养人的活动。但是把教学理解为教师的主要活动,把教学论理解为教程的思想,忽视了教学过程中其他因素的作用,缺乏学生学的教学不可能是完整的教学。

2) 从学的角度理解教学

对学生学习地位的重视很大程度上得益于教育心理学化运动。教育心理学化运动重视教学过程中学生学习问题的研究,对教学论发展产生了重要的影响。从学的角度理解教学是对学生主体性的彰显。但是对于学的过于关注,也存在一定的片面性。离开了教师,学生的学习活动也很难完成。因此,把教学重心从教师的教转向学生学的观点,实际上是走上了另一个极端,犯了矫枉过正的错误。

3) 从教和学统一的角度理解教学

从教和学统一的角度理解教学,主张教学是教和学统一的活动。这种定义的视角克服了单方面强调教师教和学生学的缺陷,把教学看作教师和学生之间双边活动的过程。尽管人们在教和学统一过程上达成共识,但是对统一活动的理解仍然存在一定的分歧。如有的从教师方面定义教学,有的从学生角度对教学概念进行阐述,还有的从共同活动结果的角度进行阐述。尽管存在一定分歧,但是从共同活动角度理解教学,是对教学概念理解的进一步深化。

4) 从教学生学的角度理解教学

一些学者在认同教学是教和学共同活动的基础上,把教学定位为教师“教学生学”。根据他们的观点,教学活动是分层次的,教师的教是教学系统中的高级层次,学生的学是教学系统中的低级层次。这种理解是对教和学共同活动过程的一种深化,表明人们对教学概念的理解越来越深入。

从上述分析中可以看出,要想得出一个通用的、普适性的教学定义很难,但是可以得出教学的最基本含义:教学是一种动态活动的过程,是以课程为中介,教师和学生双边活动的过程。广义的教学是指,教的人以一定内容为中介指导学的人所进行的学习活动;狭义的教学是指学校教学,教师以课程内容为中介,有目的、有意识地引导学生进行的教和学相统一的活动。

二、教学的地位和作用

(一)教学的地位

教学是学校教育的重要组成部分,它是学校教育的中心工作。下面从三个方面阐明教学的地位。

1. 教学是实现学校教育的主要途径

学校教育途径是多种多样的,大致包括教学、社会活动、党团活动。在所有的教育途径中,教学是占用时间、设施和人员最多的活动,这在客观上明确了教学的中心地位。

2. 教学直接体现学校教育目的

教育的主要目的是促进学生的全面发展,并为学生终身发展奠定基础。在学校教育中,教学是教育目的的直接体现。教学的主要任务是教师借助于课程内容,向学生传授知识和技能,使学生在知识、技能、态度、情感和价值观方面得到发展。从一定意义上说,教学比较直接、全面地体现了学校教育的目的。

3. 教学是学校活动的核心

学校工作类型主要分为教学工作、党务工作、行政工作和总务工作,而后三种工作主要是为教学服务的。这从学校工作范围上说明了教学在学校教育中的核心地位。

(二)教学的作用

教学地位的重要性主要是由教学的作用决定的。教学的作用主要表现在以下两个方面。

1. 教学为学生发展奠定基础

在教学活动中,教师通过向学生传授知识和技能,促进学生知识、技能、情感、态度和价值观的发展,为学生终身学习以及走向社会、实现社会化奠定了基础。

2. 教学为学生社会化做好准备

在学校教学活动中,学生利用较短的时间,掌握人类几千年积累的知识,为自己走向社会奠定知识基础。学校也是一个组织,在这个团体中,人们必须进行交往。在学校教学活动中,通过教师和学生之间的交往、学生和学生之间的互动,学生可以了解人与人之间交往的基本准则和礼仪,为他们走向社会奠定基础。学校教学可以看作是学生走向社会化的一种预演,是学生走向社会所做的必要准备。正如佐藤正夫所说:“教学的课题就在于最大限度地发展人的全面潜力,使之掌握一定的知识、技能和能力,作为一个人在社会中出色的活动,为社会存续发展与人类进步向上作出贡献。”^①此外,教学还具有促进学校自身发展的功能。学校通过改进教学,不断提高教学质量,促进学校自身的发展。

第二节 教学论的研究对象与任务

研究对象是人们认识教学论的基本形式。教学论的研究对象决定教学论有自己的研究任务。

一、教学论的研究对象

古往今来,由于人们的研究视野不同,对教学论的研究对象的认识也不同。总的说来,国内外专家学者对教学论研究对象的认识主要有以下几种。

① [日]佐藤正夫. 教学论原理. 钟启权,译. 北京:人民教育出版社,1996.

(一)教学论的研究对象是教学规律

持这种观点的专家学者认为教学论的研究对象就是研究和探讨教学规律。对于研究和解释何种规律,人们持有不同的观点。北京师范大学的王策三先生坚持教学论必须研究教学的一般规律。徐勋教授主张教学过程中教与学双边活动及其客观规律是教学论的研究对象。在西方,德国的克拉克(Clark)认为教学论主要是研究教学过程中德育与智育统一的规律。南斯拉夫的鲍良克(V. Povak)提出教学论只是研究一般教养的规律。前苏联的斯卡特金(M. H. CkaTKHа)指出教学论的研究对象是教与学的联系、相互作用及其统一。^①也有一些学者对这种观点提出异议,认为把研究对象界定为教学规律,主要受教育学研究对象界定的影响。这种研究的一个最大的弱点是太笼统,很难进行研究。

(二)教学论的研究对象是教学变量或者教学要素

西方的教学论研究者多持有这种观点。唐肯(M.J.Dukin)和比德(B.J. Biddle)认为,教学论的研究对象是先在变量(教师个人特点)、过程变量(教学行为及其改变)、情境变量(学习环境状况)和结果变量(学习结果)这几种教学变量。^②瑞典学者胡森(Torsten Husen)在其主编的《国际教育百科全书》中详细介绍了教学研究的10种变量,并研究了各种变量之间的关系。仅把教学论研究对象看作各种变量的研究,容易忽视教学研究的整体性,肢解了教学各个要素的整体联系。

(三)教学论研究对象是教与学的活动

这种观点的提出者是田慧生。他认为“教育领域中的教与学的活动是教学论的研究对象”,具体地说,要研究“教与学的关系”、“教与学的条件”、“教与学的操作”这三个方面。^③叶澜教授也在《教育研究及其方法》一书中表达了这种观点。把教学论的研究对象界定为教与学的活动,强调了教学论研究的实践层面,关注教学实践,但是在强调实践层面的同时,容易忽略教学理论的研究。

国内外的学者们围绕教学论的研究对象阐发了各自的观点,但是每种观点都有不完善的地方。我们认为教学论的研究对象是教学问题。^④教学问题具有以下含义。

(1) 教学问题既包括理论问题,也包含实践问题。也就是说教学问题是理论问题与实践问题的结合。

(2) 教学问题有不同的类型。根据不同的划分标准,教学问题可以划分为不同的类型,如表1-1所示。

① 这种观点请参阅:王策三.教学论稿.北京:人民教育出版社,1985.

田慧生.对教学论学科性质、地位与研究对象的再认识.教育研究,1997(8):54~57.

斯卡特金.中学教学论——当代教学论的几个问题.赵维贤,等译.北京:人民教育出版社,1985.

② 杨小微.现代教学论.太原:山西教育出版社,2004.

③ 田慧生.对教学论学科性质、地位与研究对象的再认识.教育研究,1997(8):54~57.

④ 此处借鉴了黄甫全先生的《现代课程与教学论课程》的观点(请参阅:黄甫全.现代课程与教学论课程.北京:人民教育出版社,2006).

表 1-1 教学问题的类型

划分依据	类型名称
研究价值	常识问题和未知问题
研究深度	表象问题和实质问题
涉及范围	大问题和小问题

(3) 教学问题涵盖范围广泛。教学问题不仅指现代的教学理论与实践问题,还包含过去已经发生的教学问题。

二、教学论的任务

作为教育科学的分支学科,教学论的基本任务是认识教学现象,解释教学规律,指导教学实践。它是教学实践活动中表现出来的外部形态与联系。教学现象是教学活动的外在表现形式,是比较容易把握和捕捉的形态。人们通过对教学现象的研究,寻找隐藏在教学现象背后的种种联系,进而揭示教学规律。

教学规律是教学过程中,教学各个要素之间、教学要素与外部表现的本质的必然的联系。相对于教学现象来说,教学规律相对稳定,是不以人的意志为转移的客观规律。教学论就是要揭示教学要素之间必然的联系和教学要素与外部之间的联系,更好地为教学服务,提高教学质量。研究教学现象、揭示教学规律的根本目的在于指导教学实践。长期以来,人们一直对教学论的指导功能持有怀疑的态度。造成这种情况的原因一方面在于学科体系本身,另一个方面在于理论研究与实践探索之间长期的分离。这两种原因导致人们不会或者不能把理论应用于实践。在教育改革的今天,理论与实践之间的关系日益密切,教学论这个方面的功能日益凸显。

三、教学论与课程论的关系

随着科学技术的发展、人类文明的进步,教学内容成为人们关注的焦点。1859年英国的斯宾塞(Herbert Spencer)在《什么知识最有价值》中,明确提出了“科学知识最有价值”的论断。进入20世纪,随着知识累积速度的增加,“教什么”成为人们必须面对和解决的问题。1949年,泰勒(Ralph W.Tyler)的《课程与教学的基本原理》的出版,标志着课程脱离了教学母体,成为独立的学科。课程论的形成,产生了一个重要的问题:课程论与教学论是什么关系?

纵观国内外,关于教学论与课程论的关系主要有以下几种观点。^①

(一)二元独立论

这种观点认为,课程论和教学论有不同的研究领域。课程是学习内容或者是教材,教学关注内容传递的过程与方法。内容与过程、教材与方法是截然分开的,分属不同的领域。课程是以价值-目标取向为主的学习内容,这些内容存在于书面文件或者教师心中,当被教学活化的时候,这些内容就会导致学生行为的变化……课程是一组学习内容,教学则是通

^① 参见:黄甫全,王本陆.现代教学论教程.北京:教育科学出版社,1998.

马云鹏.课程与教学论.北京:中央广播电视大学出版社,2005.

向学习的方法渠道。^①也有人认为课程是学习的结果,而教学是实现或者达到目标的手段。目标与手段是不同的。课程是一系列有组织、有意识的学习结果。课程规定了教学的结果,但它并不规定用以达成结果的手段,这些手段包括活动、材料,甚至是教学内容。^②二元独立论强调教学论与课程论在教育学科领域的地位,为各自领域的合法性进行辩护。

(二)相互包含论

持有相互包含论的学者主要分为两派:教学论包含课程论;课程论包含教学论。教学论包含课程论的观点认为,课程只涉及教学内容,是教学的一个组成部分。前苏联和我国的一些专家学者一直持有这种观点,这种只见教学、不见课程的观点,限制了课程研究的视野,给课程实施带来一定的困难。课程论包含教学论的观点认为,课程是一个大的概念,它的内涵和外延都比教学大。北美以及我国的一部分学者持有这种观点。

(三)相互影响论

这种观点认为,课程与教学是各自独立的系统,但是它们之间相互影响。这种影响主要表现在两个方面:①课程论与教学论一部分内容相互交叉,对共同部分的研究影响课程与教学的发展;②课程论与教学论虽然独立存在,但存在互为反馈的关系,课程论发展影响教学论,反之亦然。

在回顾课程论与教学论关系的时候,我们会发现学者处于不同的立场阐述他们对课程与教学的认识。区分的根本目的在于确立各自学科的合理性。随着现代社会学科之间综合趋势的逐渐增强,课程论与教学论之间逐渐呈现相互融合的趋势。

第三节 教学论发展的历史沿革

教学理论经历了从产生到发展的过程,对这一过程的认识,可为我们更好地了解和研究教学理论提供依据。

一、教学论的萌芽阶段(16世纪以前)

尽管我们无法确定教学论产生的具体时间,但是可以确切地说,它是在人类社会对教学活动不断探索过程中逐渐形成的。从某种意义上说,教育最主要的问题是教学论问题。经历漫长的古代社会,虽然当时并未形成系统的理论体系,一些理论只是散见于思想家的言论与著作中,但是教学论已经形成了初步的萌芽,其主要表现是出现了具有代表性的人物与著作。

中国古代最具代表性的人物是孔子。孔子关于教学的思想主要体现在《论语》中。孔子教学思想主要有:①在“性相近,习相远”的基础上,阐明了教育对社会和人发展的作用。②提倡“有教无类”的办学方针,打破了贵族对学校教育的垄断,扩大了教育的范围,有利于中华民族文化的发展。③培养德才兼备的君子,提出“学而优则仕”的主张。④确

① InLow GM. The Emergent in Curriculum. 2nd ed. New York: Wiley, 1973.

② Johnson M Jr. Definitions and Models in Curriculum Theory. Educational Theory, 1967.

定了“六艺”为主的教学内容，在教材方面作出了重要贡献。⑤总结和提出了行之有效的教学方法。孔子总结了很多教学方法，比如学、思、行相结合，启发诱导以及因材施教，他所提倡的启发诱导和因材施教的方法对后世产生了深远的影响。⑥倡导道德修养，总结和概括了很多道德修养的方法。⑦阐明教师应该具备的基本条件。

中国古代的《学记》是我国和世界文化教育史上的光辉著作，是中国古代最早的专门论述教育、教学问题的专著。它系统地总结了先秦时期儒家教育思想，内容主要包括教育的作用和目的，教育制度与学校管理，教育、教学的原则与方法。首先，《学记》系统阐述了教学与政治、教学与人发展的关系，表明教育目的与作用。其次，《学记》系统论述了教育制度与学校管理问题，它提出了从中央到地方学校行政建制的设想，详细阐述了视学制度和考试。第三，《学记》提出了一系列教学原则与方法。

古希腊罗马的教育思想是西方乃至世界的宝贵遗产。古希腊的苏格拉底(Socrates)主要采用苏格拉底法进行教学。苏格拉底法也称为产婆术原理。他在教学中不是把知识直接教给人，而是通过讨论、问答、谈话等方式，由人自己得出结论。它包括讥讽(不断提出问题使对方自陷矛盾最终承认自己的无知)、助产(帮助对方得到问题的正确答案)、归纳(从各种具体事物中找到事物的共性和本质)、定义(把个别事物归入一般概念)四个步骤。^①柏拉图(Plato)从理念世界出发，构想了整个的教育体系，对每个阶段的教育内容、方法以及评价提出了详细的主张。亚里士多德(Aristotle)则第一次提出和论证教育适应自然的主张，并划分了相应的教育阶段。

古罗马教育家昆体良(Quintilianus M.F.)的《论演说家的培养》是西方最早的教学法论著。其中，主要阐述了以下几个问题：①教育的目的与作用。昆体良认为，教育的目的在于培养具有崇高品德、精于雄辩的人。实现教育的目的必须以人的天赋为基础，做到在“教学中适合个人的特殊情况和需要，使每个学生能发挥各自的长处”。^②②在教学组织形式、原则与方法方面提出了精辟的见解。在教学组织形式上，昆体良最早提出了积极教学的设想，倡导因材施教，主张教学要适度，注意学生能力的培养，改进教学方法。西方的学者继承和发展了古希腊和古罗马的教育教学思想，提出了许多教育教学主张。

从总体上看，萌芽阶段的教学论呈现如下特点：①没有形成系统的教学论体系；②关注教育目的问题，东西方形成不同价值取向的教育目的观；③对教学过程进行初步的研究与探索；④初步涉及教学内容问题，但是没有形成独立的学科领域；⑤教育内容的选择问题尚不突出，教育内容直接来自主流文化，课本就是经典著作。^③

二、教学论发展阶段(17 世纪—20 世纪初)

文艺复兴运动以后，欧洲正经历从封建社会向资本主义社会的转型。新兴的资产阶级为了稳固自己的统治，在政治、经济和文化领域迫切需要大量的人才。这种社会的需求极大地促进了学校教育的发展，推动了教育教学思想的变革。在教学论发展阶段，呈现如下特点。

①② 单中惠. 西方教育思想史. 太原: 山西人民出版社, 1996.

③ 黄甫全, 王本陆. 现代教学论教程. 北京: 教育科学出版社, 1998.