



普通高等教育“十一五”国家级规划教材

现代教学论基础

裴娣娜 主编

人民教育出版社



普通高等教育“十一五”国家级规划教材

现代教学论基础

裴娣娜 主编

人民教育出版社

·北京·

图书在版编目(CIP)数据

现代教学论基础/裴娣娜主编. —北京:人民教育出版社,2012.4

普通高等教育“十一五”国家级规划教材

ISBN 978-7-107-24338-7

I. ①现… II. ①裴… III. ①教学理论—高等学校—教材 IV. ①G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 069449 号

人民教育出版社出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

北京人卫印刷厂印装 全国新华书店经销

2012年4月第1版 2012年5月第1次印刷

开本: 787毫米×1 092毫米 1/16 印张: 30

字数: 500千字 印数: 0 001~3 000册

定价: 35.30元

著作权所有·请勿擅用本书制作各类出版物·违者必究

如发现印、装质量问题,影响阅读,请与本社出版科联系调换。

(联系地址:北京市海淀区中关村南大街17号院1号楼 邮编:100081)

前 言

本书由十章组成，在丰富翔实资料的基础上就教学论学科范围内的基础理论问题作了全面深入的阐述。第一章，从历史、现实和理论三个维度，对近百年来教学论学科从传统走向现代的发展进程进行了系统全面的梳理；第二、三章，阐明了现代教学论的核心概念及其发展的哲学基础、心理学基础和科学技术基础；第四、五、六章，分别论述了现代教学论、现代课程论及学习论的有关基本理论；第七、八、九章，对现代教学技术、教学评价及教学论的研究范式问题进行了探讨；第十章，对教学论流派进行了比较分析。

为了保证本书的质量，实现对教学论学科发展理论研究、实践研究成果的梳理和升华，我们努力处理好以下几个关系。

一是反思与建构的关系。反思，是在更深层次上，通过分析性、批判性思考，将教学现象、教学事实中隐含的本质性因素外化和明确地表述出来，揭示其“普遍性和必然性”。正是有了建立在现实的批判基础上的反思，才能真正把握基本观念、思维范式的根本转变，理论理解的深化和变迁，从而使研究找准自身发展的参照点和起点。对教学论发展研究的建构，是指研究过程中的研究视角、思路及着眼点的确定。现代教学论学科的构建，同样要关注学科意识、理论模式、思维方式及研究方法问题。要着眼于现代发展观，着眼于人

的发展，从文化学、社会学视角去认识教学现象的丰富性、复杂性、相互关联性和动态变化性。

二是理论的概括提升与实际问题的阐述解释的关系。教学改革与实践为教学理论提供了广阔的发展空间和丰富的思想资源。教学论研究在提高理论概括度的同时，必须面向实践，面向社会，面向生活。其原因在于，我们只有把教学的社会性、文化性融入生活实践，在对教学进行研究、继承以及创新时才不会迷失方向；只有满腔热情地投入教学改革实践，理论研究的新见解、新思路才会如泉水喷涌不息；也只有使问题的论述落到实处，有鲜活的实践经验、具体的典型案例分析，理论才会具有对实践的较强解释力。

三是继承与超越的关系。与一般理论发展相一致，教学理论的发展，可能表现为外延式扩展（理论概括的延伸、应用范围的扩展及具体化），也可能表现为理论的横向发展，或是纵向质变，往往呈现出新旧理论之间深刻的继承性关系，体现出强烈的批判性以及突破和超越的意识。正是在不断超越中，教学理论实现从低级向高级的深化发展。

教学论研究中的继承与超越关系，集中反映在如何对待“传统”上。具有五千年文明历史的中华民族，有着悠久的历史传统。传统，不仅仅是一个历史的记载，它只有在一个较高的层次、新的视角得到全面展开并成为内在的批判对象时，过去意义上的历史才能被理解。正是建立在批判基础上的当下建构，历史才得以真实呈现。现代则是传统的合理继承，理论创新往往是以复兴传统的、有生命力的观念的方式来进行的。

现代教学论的研究，既要反对那种对传统的全盘否定，又要摒弃那种对传统的过分肯定；既要整理、继承，又要创新、发展，从而实现对传统的改造与超越。事实说明，传承是创造的基础。只讲传承不讲创造，其结果往往导致因循守旧、故步自封；相反，只讲创造，不讲传承，其结果则往往导致文化激进主义或文化虚无主义的蔓延。

我们处在一个变革的时代，教育观点层出不穷，教育思想十分活跃，但并不等于观点越新越好。有的新见解，完全可能因为缺乏坚实的思想基础而昙花一现。我们既要反对言不由衷、言无新意，也要反对那种急功近利、追赶时髦的浮躁之风。现代教学论的研究，要求教学论研究者应具有问题意识、

原创意识、理论意识和实践意识，同时要具有反思、质疑和批判精神，并自觉地保持科学、严谨、宽容、求实的思想作风和学风。

基于以上考虑，本书的撰写力图体现以下几个特点。

一是学术性。既要阐明现代教学论的基本理论，又要反映当前的学术争论，加强研究的针对性、批判性；既要有对当前研究的新见解、新观点及发展新趋势的把握，又要有历史感，将问题放在历史发展过程中去分析其实质。注重对教学论范畴内若干关系的剖析，注重过程，注重个性差异。依据学科发展的理论根基，注重借鉴哲学、心理学、社会学等相关学科以及国内外有影响的研究成果。注重历史与逻辑、理性与非理性、确定性与非确定性的统一，体现学理性、前沿性，体现教学论研究的原创性。

二是实践性。在强调提高理论概括度、形成立论点高的理论构思的同时，使问题的论述落到实处。通过实证的分析、实验研究的支撑，加强理论对实践的解释力。

三是学术宽容和个性特色。学术研究需要宽容和理解，我们尽可能尊重每个参与者的学术风格、个性化的话语表达方式，允许不同的学术观点的存在，从而使本书内容呈现出丰富性。

四是规范性和可读性。我们力求摒弃烦琐、冗长、枯燥的叙述，倡导实事求是的科学态度和严谨求实的学术规范，强调问题论述的科学性，文字力求精练和简洁。

本书是一部专著性教材，主要供普通高等院校教育类专业的本科生、研究生学习和研究使用，也可以作为各类教师培训的教材，还可以供教育行政人员、教育研究者参考。

本书是在我主编的《现代教学论》（三卷本，获中国出版政府奖图书奖、高等学校科学研究优秀成果奖人文社会科学类一等奖、中国教育学会科研成果奖一等奖）第一卷基础上修订而成的，是学术团队群体科研的结晶。本书各章的分工如下：第一章（裴娣娜），第二章（杨小微），第三章（桑新民、蔡宝来、迟艳杰、郑葳、陈时见），第四章（王本陆），第五章（靳玉乐），第六章（郝京华、陈佑清），第七章（黎加厚），第八章（刘志军、徐继存），第九章（王嘉毅），第十章（胡定荣）。参加本书撰写的主体是课程与教学论领

域具有高学历、高职称的中青年学者，他们在多年的研究中积累了丰富的知识和经验，具有坚实的理论功底和学术造诣，本书倾注了作者们心血凝铸的智慧与真诚。中国教学论学科的发展，正是经过一代代学者们的坚持不懈的努力奋斗而不断造就辉煌的。

值本书出版之际，谨对人民教育出版社，暨该社郭戈研究员、吕达编审、张廷凯编审、刘立德编审、刘捷编审、韩华球副编审为本书的编辑出版付出的辛劳，致以诚挚的感谢。

裴娣娜

2012年2月

目 录

第一章 现代教学论发展的科学化进程	[1]
第一节 历史反思：证实和证伪	[1]
第二节 现实的困惑：机遇与挑战	[29]
第三节 从现在走向未来：教学论的重建	[34]
第四节 展望：21 世纪中国教学论研究发展的趋势和走向	[41]
[思考的问题]	[51]
第二章 现代教学的含义与特征	[52]
第一节 现代教学的界说	[52]
第二节 现代教学产生和发展的背景	[56]
第三节 现代教学的基本特征	[66]
[思考的问题]	[77]
第三章 现代教学论发展的理论基础	[78]
第一节 现代教学论的哲学基础	[78]
第二节 现代教学论的心理学基础	[103]
第三节 现代教学论的科学技术基础	[132]
[思考的问题]	[155]

第四章 现代教学观念与基本原理	[156]
第一节 现代教学系统	[156]
第二节 现代教学的基本观念	[163]
第三节 现代教学的基本原理	[175]
[思考的问题]	[190]
第五章 现代课程观与课程设计	[191]
第一节 课程的基本概念	[191]
第二节 现代课程发展的基本理念	[206]
第三节 现代课程设计	[233]
[思考的问题]	[246]
第六章 现代学习观与教学策略	[247]
第一节 现代学习的基本原理	[247]
第二节 现代学习观及学习指导	[263]
第三节 现代教学的基本策略	[275]
[思考的问题]	[293]
第七章 现代教学技术的发展与现代教学	[294]
第一节 信息时代的教学技术	[294]
第二节 互联网时代教学活动的新变化和新规则	[305]
第三节 未来教学技术的发展趋势：走向“按需教学”的新时代	[328]
[思考的问题]	[335]
第八章 现代教学质量分析与评价	[336]
第一节 现代教学质量分析	[336]
第二节 学校教学质量评价指标体系的建构与实施	[347]

第三节 教学质量的保障和监控	[369]
[思考的问题]	[377]
第九章 现代教学发展的研究方法论	[378]
第一节 对传统教学论研究范式的批判	[378]
第二节 国外学者对教学研究范式的探讨	[381]
第三节 我国教学研究方法论的现代建构	[410]
[思考的问题]	[422]
第十章 现代教学论流派比较	[423]
第一节 现代教学论流派概述	[423]
第二节 现代教学论流派比较	[426]
第三节 教学论流派的冲突、融合与现代教学论发展的一般趋势 ...	[452]
第四节 促进我国现代教学论流派形成的方法论思考	[455]
[思考的问题]	[460]
主要参考文献	[461]

第一章 现代教学论发展的科学化进程

我国教学论学科的发展正处在一个重要的转折点。如何立足于现代社会发展的高度,对我国的教学理论进行全面研究与反思,以促进教学论学科的建设与发展,并为推进世界教学理论的现代化进程作出贡献,这是历史赋予我们的责任。为了完成这一历史使命,我们需要对教学论从传统走向现代的发展历程进行总结反思,认真审视现代科技、现代哲学、现代心理学等相关学科新的进展,了解当代西方教学理论的发展趋势,并在对 21 世纪现代教学论面临的新矛盾、新问题以及研究的前沿重大问题有深刻洞察的基础上,明确教学论学科建设发展的现代走向,进一步找准自身发展的参照点,从而真正把握我国教学论发展的历史使命。

第一节 历史反思:证实和证伪

一、从传统走向现代——教学论发展的历史嬗变

“现代”是与“古代”相比较的一个概念,旨在说明教学理论与实践在现代化进程中研究取向上的改变。

在对教学论学科发展进行历史、现实和理论三个维度的考察中,首先是历史的把握,把握基本的历史联系。任何一门学科都有自身的历史,这是一个不断变化、发展的过程,教学论也不例外。由于要求历史回答的问题以及我们从教学理论与实践的历史发展中寻求的价值标准在不断发生变化,历史必须不断地再认识,这正是教学理论生命力的表现。

对长达两千多年的教学论丰富而复杂的发展道路加以反思,我们遵循以下思路。一是在内容上,重点对教学论各个发展阶段的主要问题和转折点予

以分析,对各时期教学论思想的产生、演进、发展过程,对中外历史上一些著名的教育家、思想家的教学思想,进行挖掘整理、总结和评价。二是审视时空跨度,从公元前5世纪中国的孔子到21世纪的今天。我们基于对一个时代总有它占主导地位的思想学说这一认识,确定古代以中国的教学论思想为代表,近代以西方的教学思想为代表。三是分析的框架,以各时期教学理论与实践研究的主题及研究方法为标准。了解历史是为了更好地把握现实,我们通过对教学论从传统走向现代发展过程的简要梳理,力图更好地揭示现代教学论发展的新的内涵。

(一) 古代教学思想的起源与创立

教学活动产生于原始社会,产生于生产实践。在古代,随着人类对自然、社会认识的不断发展和丰富,知识越来越复杂,不仅涉及几何、计算方面的数学知识,而且有地理学、天文学、医学等方面的知识。在计算方面,已会计算三角形、四边形、圆形的面积;在天文学方面,已能将时间划分为年、季、月和昼夜,并编制了星座表。随着原始社会氏族制度的发展,在劳动的基础上形成的社会群体在共同生活中逐渐形成了一定的行为规范。正是基于对年青一代传授一定的生活经验——生产劳动经验和社会生活规范的需要,产生了教学活动。随着文字的出现以及学校的产生,教学活动从社会生活、生产实践活动中分化出来,形成了自己独特的存在形式。

我国是世界上最早有文字记述教学思想的国家之一。在两千多年的发展历程中,出现了一大批教育大师,从孔子、墨子、孟子、荀子、董仲舒,到韩愈、朱熹、王夫之,他们在总结教育实践经验的基础上,基于不同的哲学观、自然观、社会观和教育观,形成了对教学理论基本范畴的不同思想观点。先哲们博大精深的教学思想成为世界教学论发展中的瑰宝。我国古代丰富的教学思想及研究方法特点,主要表现在以下几个方面。

1. 以伦理道德为主要内容的知识观

知识观,不仅涉及知识的起源问题,而且涉及对知识内容的理解。早在公元前5世纪,孔子系统整理和编纂了《诗》《书》《礼》《乐》《易》《春秋》六经,涉及政治、历史、哲学、文学、音乐、典章制度等道德伦理文化知识,从而奠定了封建教育教学内容的基础。无论是“生而知之”还是“学而知

之”，均倡导伦理道德教育。尽管墨家主张学习自然科学、生产劳动及军事技术等知识，但后来在“独尊儒术”的政策下，“道成而上，艺成而下”、重道轻器、轻自然斥技艺是古代中国教学内容的基本特点。

重视文化历史和道德伦理方面的知识，倡导玄妙深奥的抽象哲理与人生智慧，忽视生产劳动与科技实践，这一点反映了中国古代农业社会的生产水平，以血缘为核心的宗法社会制度以及与之相联系的中国农业文化、宗法文化、礼仪文化、伦理文化的特征。农业自然经济，只能依靠政治制度和文化思想上的君主集权主义。以家族为本位的宗法集体主义文化，“亲亲，以三为五，以五为九”，至九而“亲毕”，形成了上至高祖、下至玄孙的九代血缘家族关系，道德伦理成为维系整个社会的根本纽带。因此，强调父慈子孝、老幼尊卑等道德伦理以及尊君与重民，以保持社会的安定。^①正是宗法社会的传统，使中国古代教育思想体系的建构是以“求善”——求道德之善为主旨，重道轻艺，“百工”之人不能登大雅之堂，这种轻自然的学术倾向，区别于古希腊对“求真”的关注。

2. 以人性问题为核心的教学价值观

中国古代的教学价值观，集中体现在对人性问题——人性本原、人性形成问题的看法上。孔子提出了“我非生而知之者，好古，敏以求之者也”“性相近，习相远也”，认为人性具有可变性。对人性的看法，孟子和荀子从两个不同方向提出了“性善论”与“性恶论”两种不同观点。

孟子发展了孔子哲学思想中的先验主义唯心论，把“生而知之”发展为“良知良能”说，认为道德之善来源于人的本性，从“恻隐之心”“羞恶之心”“辞让之心”“是非之心”提出了仁、义、礼、智四种道德品质。也就是说，人的“良知良能”及“根于心”的仁、义、礼、智等善性是天生的，教学的价值在于“复性”，恢复人的天生的本性，达到“尽心、知性、知天”的境界。

荀子从他的自然的天道观出发，发展了孔子哲学思想中朴素唯物主义的

^① 参见张岱年、方克立主编：《中国文化概论》，北京师范大学出版社1994年版，第351～374页。

因素,提出了“性恶论”的思想。他认为:“人之性恶,其善者伪也。”在这里,“伪”是指人为的意思,强调的是学习和后天环境对人性的陶冶、改造作用。

明代王夫之认为,人性是“实有”的自然之质,通过“后天之性”使之发展,“习与性成者,习成而性与成也”。也就是说,人性是逐渐形成发展的,是可变的。先天的禀赋是性,后天的获得也可以成性,教学正是一个“继善成性”的过程。

中国文化以“人”为核心,追求人与自然的和谐,表现出鲜明的人文特点。英国科技史专家李约瑟认为:“儒家相信宇宙的道德秩序(天),他们使用‘道’一词,主要地——如果不是唯一地——是指人类社会里的理想道路或秩序,这在他们对待精神世界和知识的态度上表现得很明显。他们固然没有把个人与社会人分开,也没有把社会人与整个自然界分开,可是他们向来主张,研究人类的唯一适当对象就是人本身。”^①

中国先哲们对人性看法,正如有的学者指出的:“由于脱离开人的历史发展和社会制约而抽象地谈论人性的本原和差异问题,因而对人的自然属性与社会属性的实质及其复杂关系,对人性差异的由来及其具体表现,都不可能作出真正科学的论断,进而对于人性的发展和形成问题,也就很难作出完全科学的说明。”^② 尽管存在缺陷和不足,但呈现的是中国文化以“人”为核心的特点。文以成德,文以载道,追求人与自然的和谐,表现出鲜明的重人文、重人伦的特点。

正是对人性问题的探讨,基于对教学对象——学生成长的关注,形成了中国古代在师生关系上的精辟观点以及因材施教、循循善诱等生动丰富的教学方法。例如孔子提出的“不愤不启,不悱不发,举一隅不以三隅反,则不复也”的教育观、“视其所以,观其所由,察其所安”的各因其才的学生观,《学记》中关于“善喻”的论述以及针对由于“心之莫同”而提出的四种过失

① [英] 李约瑟著,何兆武等译:《中国科学技术史》第2卷,上海古籍出版社1990年版,第8页。

② 黄济著:《教育哲学通论》,山西教育出版社1998年版,第46~47页。

的“长善救失”，唐代韩愈在《师说》中关于“传道、授业、解惑”和“弟子不必不如师，师不必贤于弟子”的诸多论述。

3. 学思行结合的知行观

知行观涉及知识的形成、认识的产生与发展问题。知行关系，涵盖的是理论理性与实践理性的统一。如何处理好知与行的关系，古代中国的先哲们发表了各自的见解。

孔子主张学、思、行结合，“学而不思则罔，思而不学则殆”。他指出，“君子耻其言而过其行”“敏于事而慎于言”，提出“学—思—习—行”的学习过程，强调行的重要，注重知行结合。

在认识途径问题上，孟子主张“内省”“养气”的求学方法。荀子则认为：“不闻不若闻之，闻之不若见之，见之不若知之，知之不若行之，学至于行而止矣。”这是一个“闻—见—知—行”的认识过程。《中庸》则进一步概括为：“博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之。”这使学、思、行在教学过程中统一起来。

宋元明清时期，知行问题的讨论涉及知行的先后、难易、轻重、分合及判断真、善、美的标准等问题。北宋的程颐认为，知先行后，“知难行亦难”。南宋的朱熹则进一步区分了知与行的不同要求，认为“论先后，知为先；论轻重，行为重”。他认为，知之愈明，则行之愈笃；行之愈笃，则知之益明。明代王阳明针对朱熹提出的“知行合一说”，提出“知行合一并进，不可以分为两节事”。他提出了“知是行的主意，行是知的功夫；知是行之始，行是知之成”“知之真切笃实处便是行，行之明觉精察处便是知”的观点。

在知与行的关系上，尽管有“知先行后”“行先知后”“知行合一”等不同主张，应该说，中国的先哲们已认识到实践之于认识的重要性，但偏重于践行尽性，履行实践，不追求理论体系的完美构建，而是言行一致、知行统一，强调知行互动、知行动态结合，因此较为辩证地解决了知与行的关系问题。

4. 整体、辩证、直觉体悟的研究方法

中国古代先哲们对教学问题的研究是基于朴素的经验论，他们在长期的教育实践活动中，概括了各自对教育现象的观察、对教育教学问题本质的思

考，并以经验的形式进行了总结和回答。

第一，强调整体综合以及朴素的系统观。由于古代科学认识水平的低下，人们将世界看做一个混沌的整体，哲学、政治、教育、社会的知识是混为一体而不分的，关于教学理论的论述则与哲学、政治等观点混合在一起。与此相应，对教学现象的研究偏重于整体而忽视部分，偏重综合而忽视分析。

第二，强调辩证发展以及“过犹不及”的执中方法论。正如有的学者所分析的，中华民族作为一个农业民族，受到农业生产由播种、生长到收获这一循环状况以及四时、四季周而复始现象的启示，形成的是一种循环论的思维方式。“天下大势，分久必合，合久必分”，金、木、水、火、土，“五行相生，相克”，则是循环论的自然观与社会观的哲学表征。^①在教学观上，反映了中国古代学者辩证法的初步运用以及朴素的系统观。这一特点突出表现在先哲们关于文与道、言与行、知与行、学与思、师与生、名与实、道与器、博与约、故与新等辩证关系的分析论述中。在围绕认识论的世界本原问题、名实关系、知行关系、动静关系以及运动过程、运动方式、运动原因等根本问题发表的不同看法中，反复阐明了对立面相互依存和相互转化以及对立面的相互作用引起发展变化的思想。同时，反对思维的偏执性，反对处理问题的“过”与“不及”，防止走两个极端，倡导“中庸之道”。

例如《学记》对教与学关系的分析：“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。”这揭示了教与学之间相互依存、相互促进的关系。

第三，强调直觉体悟的内在观。主张自我修养、自省、反求诸己、自我完善，这一点同样反映了中国古代重实际、求稳定的农业文化心态。儒家倡导道德直觉，孔子的“默而识之”，孟子的“心之官则思”“良知良能”，朱熹的“豁然贯通”，都是强调用身心直接体验宇宙终极的实在，达到对道德本质之契合的一种境界或方法。同样，道家也主张在“道法自然”的前提下，提倡“闭门塞兑”，冥思苦想，“不出户以知天下，不窥于牖以知天道”。

^① 参见张岱年、方克立主编：《中国文化概论》，北京师范大学出版社1994年版，第351～374页。

直接体悟，主要是采用观察法以及归纳、演绎和类比的思维方式对教学活动进行研究并形成结论。也就是说，从观察事实材料出发加以概括总结，从而得出结论。其表达方式是以描述性的记述为主，较分散零碎，没有形成严谨的理论系统。对于这种直觉体悟研究方法的特点，有的学者进行了深入分析，认为其特点是主体直接渗入客体，“是投身于日常生活之中的一种感性体验，以动态的直接透视，体察生动活泼的宇宙生命和人的生命，以及两者的融会”。直觉体悟，并不是说语言、思辨、概念和推理是微不足道的，“恰恰相反，没有理智分析的素养，也难于把握最高本体”^①。事实上，中国的先哲们较好地将直觉体悟与理论思辨结合、经验与理智相统一。

（二）教学理论独立体系的形成及近代西方资产阶级教学思想的发展

16 世纪至 19 世纪末，适应新兴资产阶级对人权及发展生产的迫切要求，随着以批判经院哲学、提倡人文主义与自然科学为要旨的文艺复兴运动以及新思潮的发展，在西方涌现出了一批教育家、思想家，主要有：捷克教育家夸美纽斯，英国哲学家洛克，法国启蒙思想家卢梭、唯物主义哲学家爱尔维修，瑞士资产阶级民主主义教育家裴斯泰洛齐，英国空想社会主义者欧文，德国教育家赫尔巴特、福禄培尔、第斯多惠，英国教育家斯宾塞，俄国教育家乌申斯基等。

这一时期，在西方教育史上发生了以下三个重要的转变。

一是人文主义思潮的兴起，从至高无上的神转向人，转向人的能力、个性与智慧的多方面发展。

针对“黑暗的中世纪”宗教教育的禁锢，人本身的智慧、理智、才能、美德受到极度压抑的严重弊端，文艺复兴运动作为一种思想启蒙运动，抨击经院哲学，反教会，反奴役，提倡人文主义和科学，为人类社会发展提供了新的思想启迪。正由于此，被恩格斯称为“这是一次人类从来没有经历过的最伟大的、进步的变革”^②。正是这场思想启蒙运动，促进了人文主义教育思

^① 参见张岱年、方克立主编：《中国文化概论》，北京师范大学出版社 1994 年版，第 342 页。

^② 《马克思恩格斯全集》第 20 卷，人民出版社 1971 年版，第 361 页。