

“十一五”国家出版规划重点图书

中国当代教育学术文库

广义教学论

刘庆昌 著

教学概念和教学理念,都属于教学观念范畴。教学概念是人对教学现实的反映,是对一切教学共性的描述,回答教学是什么的问题;教学理念,则是人把自己的理想赋予教学,是对教学价值化的表达,回答好的教学是什么的问题。教学理念的实现必须借助于教学行为,正是由教学行为连缀起来的教学过程,使教学理念成为事实。在我们的思维极限内,艺术就是就教学的最高境界,我们可以把达到艺术境界的教学称为教学艺术。

山西出版传媒集团
山西教育出版社

图书在版编目 (C I P) 数据

广义教学论/刘庆昌著. —太原: 山西教育出版社, 2011. 11
ISBN 978 - 7 - 5440 - 4856 - 9

I. ①广… II. ①刘… III. ①教学理论 IV. ①G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 089379 号

广义教学论

GUANG YI JIAO XUE LUN

责任编辑 王瑞瑾
复 审 樊爱香
终 审 刘立平
装帧设计 王耀斌
印装监制 贾永胜

出版发行 山西出版传媒集团·山西教育出版社
(太原市水西门街馒头巷7号 电话: 0351-4035711 邮编: 030002)

印 装 山西新华印业有限公司
开 本 787×1092 1/16
印 张 16.5
字 数 248 千字
版 次 2011 年 11 月第 1 版 2011 年 11 月山西第 1 次印刷
印 数 1—5000 册
书 号 ISBN 978 - 7 - 5440 - 4856 - 9
定 价 35.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。电话: 0351-4120948

目 录

序		
导论		1
一、站在教学内的思考		1
二、站在教学外的思考		5
三、教学论		8
四、广义教学论		12
第一章 教学历史		17
一、教学形式的历史变化		18
二、教学追求的历史变化		27
第二章 教学概念		37
一、教学概念的界定		38
二、教学概念的划分		47
三、教学的实际		53
第三章 教学理念		59
一、教学理念的意义		59
二、教学理念的形成		63
三、教学理念的操作转换		72
第四章 教学活动		82
一、教学活动的结构		82
二、教学活动的过程		88
三、教学活动中教师的角色		96

第五章	教学活动的专业化	100
	一、教学活动理解的专业化	100
	二、教学活动操作的专业化	106
	三、教学活动专业化的现实阻抗及其消除	126
第六章	教学活动的艺术化	130
	一、教学活动艺术化的意义	130
	二、教学活动艺术化的条件	144
第七章	教学活动中的伦理学问题	149
	一、教学的主体性与教学角色的德性	150
	二、教学的交往性与师生伦理关系	159
	三、教学的人文性与教学过程中的人性化问题	165
第八章	教学活动中的心理学问题	172
	一、学生心理学及其教学论意义	172
	二、知识心理学及其教学论意义	178
	三、学习心理学及其教学论意义	181
第九章	教学管理	193
	一、工作任务	193
	二、工作依据	197
	三、工作方式	202
第十章	教学研究	207
	一、教学研究的职能	207
	二、教育工学与教学研究的深化	210
第十一章	教学改革	222
	一、教学改革的意义	223
	二、教学改革的原理	227
	三、教学改革的操作	230
第十二章	教师培训和学习教育	235
	一、教师培训	235
	二、学习教育	244
	结语	252

序

我需要预先说明，“广义教学论”并非对“广义教学”的论述，而是一种“广义的”教学论。而且，在我这里，“广义的”，并不是在语词上严格地对应于“狭义的”，而是在意义上对应于“地道的”。因而，当有人问我“广义教学论”和有的教学论是什么关系时，我说已有的教学论是地道的教学论，我的“广义教学论”则不地道。甚至在与我尊敬的一位研究教学论的前辈谈论我的广义教学论时，我也表达了同样的想法。总之，我的“广义教学论”是不地道的，朋友们就不要用地道的标准去衡量它了。

的确，在对教育的思考中，我常常因直接面对教育而忘记了自己的学者身份，以至思考的结果，虽然不无价值，却总显得另类。这种情况虽不至于让我苦恼，但微微的郁闷还是有的，只是认命了，就这样一路走了过来。对于本书的定位，我仍然愿意采用拙著《教育者的哲学》后记中的说法，即是“一个教育理论话题集”。我不否认具体论述中的顺理成章，不过，个人思维的粗放，实在不能保证一个完全线性的逻辑推演。当然，本书也的确少有建构理论体系的意图，客观地讲，基本上是对自己二十年来的教学理论研究领域中所作的思考的理论总结。

个人研究的历程很难是符合理性逻辑的，一个人在一时一地思考了什么，基本上是自身与环境交互作用的产物。我对教学的研究性思考，始于硕士论文《教学质量初论》（1989）的写作。就“教学质量”这个选题来说，就是当时教育理论和实践界重视教育评价和我个人对教学质量概念追究相结合的产物。随后，我

又出版了《教学艺术纲要》（1993）一书，就这本书的产生来说，完全是由于当时我及我的同事进行“师范性结构课程改革试验”的需要。在此后的十多年中，我陆续思考过教学效率、教学概念、教学理念、教学文化，还有启发教学、对话教学、反思性教学、研究性学习等问题，其中自然有纯粹学术性的工作，但大多数是面对教学实践所产生的理论思考。

回顾漫长的二十年，零星的思考散落在各个地方，但我分明感觉到了蕴藏于各种具体思考中的基本精神和线索，这就有了进行理论总结的动机。恰好有这样一个机会，即我所在的山西大学鼓励教师开设研究型课程，倡导教学内容创新，我就开始了一种新的尝试，即努力把我个人长期以来关于教学的思考融入人类教学认识的洪流中。从2008年开始，我一边总结，一边教学，并于2009年形成了一个“广义教学论”讲义。紧接着，我又从零开始，仅把讲义作为材料，进行了重新的理论写作，历时一年，就有了现在这本《广义教学论》。

我爱好思考，不求闻达。本书若对读者有所裨益，我会感到欣慰。但现实地来看，这本书更重要的效果在于以下两个方面：一是帮助自己告别了一段研究的经历；二是为我的学生们提供了一份学习资料。在以后的日子里，我还会面对教学进行理论思考，但系统的著作指定是不会再写的。我感到自己在这个领域真有点江郎才尽了，同时，教育哲学领域的一些问题也在召唤着我。不过，我也不能妄自菲薄，我对已有思考的总结，对于我的学生来说，还是可算作有意义的学习材料的。即便把《广义教学论》视为教学论大海中的一滴水，除了这滴水的成分和整个大海的成分基本一致外，它必然会含有个性的成分。这样，熟悉我的人，会从中更加受益。

如果让我自己说这本书有什么个性的成分，我觉得有这样几点值得说明：一是对“教学”概念的澄清，并阐明了教学概念和教学理念的关系；二是对“好教学”实质的揭示，具体地说，就是明示了教学活动的专业化和艺术化；三是对“教学工作”的生态学把握，指出了教学工作是“教学活动”及围绕着它进行的支

持性活动所构成的生态系统。正是基于这一立场，教学管理、教学研究、教师培训、学习教育、教学改革，才走进了教学论的殿堂。当然，也正是它们的走进，造就了“广义教学论”。

借本书出版的机会，我要感谢山西教育出版社，感谢责任编辑王瑞瑾先生对本书的厚爱！我要感谢鼓励和帮助我的学生们！我要感谢始终支持我的妻子和女儿！同时还要感谢无数的同行为我的思考所提供的知识和思维背景！由于个人知识和思维的局限性，本书难免舛误，祈望方家教正。

刘庆昌
于山西大学

导 论

一旦一个独立的系统被我们意识到了，内外之别也就会自然产生，在认识领域，这是一个普遍的现象。作为教育的研究者，无论我们是否自觉，我们的意识都是在教育之外的。把教育这种活动对象化，也就意味着我们与教育有了主观的距离。即便我们经常出入于学校，或经常混迹于教师当中，教育仍然在我们的对面，我们则仍然在教育之外。而对于学校的教师来说，岗位的职责，以及与具体的知识、技能、学生相联系的生活方式，决定了他们总是在教育之内的。几年前，一位中学生物教师送给我他的文集《站在教育中的思考》时，我便意识到“教学内外”这个问题。从历史的顺序上讲，有关教学的思考，首先是发生在教学之内的，思考教学的人，同时就是从事教学的人。在某种意义上，他们的思考可能是比较符合行动研究的某些特征的，问题源于教学活动，目的也是要改善教学活动的。在这里，对于思考者来说，教学就是他们的工作，而他们则是教学活动有机的组成要素。随后，从他们中间分离出来一部分人，这部分人不再专门从事教学，而是把教学整体作为思考的对象，这样，所谓的“教学理论”就产生了，从此，思考教学的人，就有了内外之别。历史走到今天，人类对于教学的思考，既存在于教学之内，又存在于教学之外，内外之间并非割裂，而是互动的，他们共同构成了一幅不同追求、不同风格的教学思考画面。

一、站在教学内的思考

恰好我就是一名教师，尽管是在大学，但我的教学工作的要素和可能遇到的问题类型，与中小学教师差别绝非本质上的，所以，站在教学内的思考是时常发生的。比如，学生们会怀疑教育学的价值，我就得作一番认真的思考和应对；学生建议我应该多联系一些教育实际或应

该加强与他们在课堂上的互动，我也得作一番分析和设计。实际上，类似于我这样的思考情形，在教师中间是一种正常现象，也正是在这样的思考中，最初的教学思想历史地诞生了。处于教育理论高度系统和深刻的当代，普通教师站在教学内的思考，当然算不得什么大事，但当我们进行历史的追溯时，就会发现最早的教学思想就是这样产生的。

在西方，辩士（智者派、诡辩家）被认为是第一批专业性的教师。他们以教学为业，因“财”施教，故而尤其重视教学的方法，在教学实践中，逐渐形成了他们的独特之处。林玉体认为，辩士在教学上具有以下独特之处：

1. 注重文法的分析：为使语意明晰，普罗塔格拉把语句划分为祈使句、问句、答句和命令句四种；将名词分为阳性、阴性、中性三类。这是西方文法研究的滥觞。

2. 善用比喻：辩士常用浅显、生动的例子解释复杂深奥的道理。

3. 常用两难式教学：即预设陷阱让对方落入左右为难的困境而无法自拔。

辩士之后的苏格拉底的产婆术，乃至整个古希腊的教学思想，基本上都是站在教学内部思考的结果。“斯巴达和雅典的教育家们对教学过程和教学原则进行了初步探索，主张在知识和技能的传授上要循序渐进、由浅入深、因人而异。”^① 仔细分析这些主张，不难得出结论，即古希腊教育家的教学主张是完全务实的和功利的，他们是作为教学要素的教师，而非作为研究者的教学的外人。这样的人，在迄今为止的整个教育史中，始终是教学思考者的主要力量，并未也不会因专门的教学研究者的出现而减少。

中国古代的教学思想非常丰富，但由于类似西方式的科学研究始终未成气候，中国古代的教学思想基本上是教师站在教学内的一种实践性的思考。

不愤不启，不悱不发，举一隅不以三隅反，则不复也。

——《论语·述而》

师术有四，而博习不与焉。尊师而惮，可以为师；耆艾而

^① 田本娜：《西方教学思想史》，人民教育出版社，1994年版，第18页。

信，可以为师；诵说而不陵不犯，可以为师；知微而论，可以为师。

——《荀子致士》

君子既知教之所由兴，又知教之所由废，然后可以为师也。

道而弗牵；强而弗抑；开而弗达。道而弗牵则和；强而弗抑则易；开而弗达则思。和、易、以思，可谓善喻点。

——《学记》

从以上文献的语气中，我们可以探查到教育家们强烈的实践理性色彩。“不……，不……”“……，则……”“……，可以……”“……，可谓……”在这样的句式里，实际上是隐藏着教学当事人的立场的。他们用语言表达出来的教学思想，反映的既是他们的教学经验，也是他们的教学智慧。当发出如上宏论时，他们已经从实际的教学生活中获得了超越，但教学生活并没有因此而被冷冰冰地对象化，这也是站在教学内的教学思考所具有的共性特征。

站在教学内的思考无疑是人类教学认识历史的第一步，但这一步迈开之后，就再也没有停歇的。即使在历史的发展过程中出现了教学外的认识者，教学内的思考仍然无法停止。具体地说，人类最初是知行合一的，做和想在个体身上完全是统一的。我想我做，边想边做，是这种状态的真实情形。后来，有一部分人被分离出来，他们逐渐地变得可以只想而不做，而与此同时，那些做的人却不能只做不想。可见，站在教学内的思考是从来就没有消失过的认识现象，而那些只想不做的专门的理论家，因其逐渐习惯了教学外的认识，慢慢地也就与生动活泼的教学实践脱离了。脱离了教学实践的教学理论，在形式上是讲究的，却没有良好的市场，最后，只好在学术界里相互传阅，相互鼓励或批评，这实质上是认识上的一种无奈的堕落。

站在教学内的思考是直奔教学实践主题的，是围绕着好的教学效果进行的，从思考内容的性质上看，一般属于“教学技术”范畴。原因很简单，即作为教学要素的教师，是在教学中的，是为实现教学系统的价值服务的。在教学系统的价值已经预设的条件下，教师的思考自然会集聚在实现教学价值的手段上来。以孔子说的“学而不思则罔，思而不学则殆”为例，我们可以轻易推知，理想学习的状态应该是学而思、思而

学，学思结合。孔子为什么要主张学思结合呢？因为他不想看到学生“罔”和“殆”的结局，这显然属于“教学技术”性的思考。另外，《学记》中讲，“大学之法：禁于未发之谓豫；当其可之谓时；不凌节而施之谓孙；相观而善之谓摩。此四者，教之所由兴也”。相反，“发然后禁，则扞格而不胜；时过然后学，则勤苦而不驯；杂施而不孙，则坏乱而不治；独学而无友，则孤陋而寡闻。燕朋逆其师，燕辟废其学。此六者，教之所由废也”，“君子既知教之所由兴，又知教之所由废，然后可以为人师也”。话说到这里，怎样进行教学，已经不言而喻了。孔子和《学记》的作者对教学的思考是高于普通教师的，其高主要在于他们对教学的思考已非即兴的、临场的，而是深刻反思的，但他们的思考仍然是站在教学内的，与后世以教学整体为研究对象的“教学论”研究分属两种取向的认识。

如今，站在教学内的思考日益活跃了起来，这不仅会发挥直接支持教学实践的功能，也会起到呼唤教学理论回归教学生活的作用。

教师就在教学的现场，具体的问题需要他们进行具体的处理。从对单个事件的思考到对一类事件的思考，教师思考的结论不需要经过任何中介就成为自我教学实践的认识基础。日积月累，教师就有了经验，在日常意义上，就成为教学的行家里手。我观察忙碌在教学现场的“教学能手”，他们之所以能够成为教学的行家里手，虽不排除产生于教学之外的理论的影响，但更多的原因则是他们立足于教学之中的思考。他们没有普适性的教育理论创造，有的只是处理教学现场中各种具体问题的机智。他们的思考奠定了他们的个人教育知识，而这成为他们自己行动的最直接和最可靠的基础。

在我国，得益于2001年以来的基础教育课程改革运动，教师的思考、研究之风大兴，教学实践开始摆脱日常思维的支配，教学理论回归教学生活成为一种基本趋势。在此背景下，教学内外的思考出现了前所未有的互动。研究者走出了书房，开始与一线教师面对面地交流；教师开始接近原先远离他们的教育、教学理论。为求得教育真知的专业探索仍然在进行，立足于教学现场的行动研究蓬勃兴起，教育理论和教育实践在新的历史水平上开始了良性的互动。站在教学内的思考，从个别的教师发展到成群的教师，从立足于解决面临的具体问题到兼顾教师自身

的专业发展，在质的层面发生了飞跃，同时也拉动了教学之外专业思考的发展。

二、站在教学外的思考

作为一个研究者，我又是站在教学之外的，那么，教学在我这里就和现场的教学有所不同。现场的教学是生动的、细节的、有声有色的，我头脑里的教学，要么是不断快速交替的表象，要么是概念的、逻辑的抽象。因此，教学现场的教师被称为教学实践工作者，而我及我的同行则被称为教学理论工作者。这样的分化在教育历史过程中是一种必然，同时也是一种进步。说是一种必然，是指教学的重大意义被人们认清以后，就需要专门的人来研究和思考教学这一事件，这些研究者不再以具体教学情境中的问题解决为追求，而是要追寻教学的超越现场的意义，反过来牵引教学向前发展；说是一种进步，是指教学实践开始自觉地摆脱被动的局面，积极地向必然王国进发。尽管在今天还存在着一股反理论、反抽象的暗流，但站在教学外的思考是永远具有生命力的。

从什么时候开始，人类就开始了站在教学外的思考呢？考证具体的时间可能有些难度，但在理论上确立一种标准却是相对容易的。我想，站在教学外的思考是分两步实现的，这两步是自然的步伐，而非人为的设计。

第一步是脱离了教学现场的实践性思考。这里面包含着两层含义：一是思考的性质仍然是实践的；二是思考的场所不在教学的现场。应该说，在第一个正式的、逻辑学意义上的教学概念界定之前，几乎所有的教学思考都是基于实用理性的。那些教育思想家、教育理论家似乎没有那种形而上学的兴趣，他们的教育思想基本上是和他们对儿童的爱的情思联系在一起的，以致教育学并没有和其他的学科一样同步地规范和成熟起来。虽然教育学没有成熟起来，但基于实践的教育思想无疑变得丰富了。正是离开教学现场的思考，结晶了惠及后世的教育思想。因为发生在教学现场的思考是与现场的教学行为一体化存在的，教学行为结束，教学思考也就销声匿迹，只有事后的反思、追忆，才能够留下可以传播和可以分享的认识成果。我们现在能够看到的未理论化的教育思想就是脱离了教学现场的实践性思考，这是人的教学思考从教学内走向教

学外的第一步。

第二步是脱离了教学实践的概念性思考。假如没有历史的、辩证的观点，人们很容易误解教学认识这关键的一步。在教育领域，批评理论脱离实践的声音始终不绝于耳。在很多人的意识里，抽象的教学理论研究仅仅是一种高级认知游戏，于教学实践毫无意义。在这些人中，不乏专业的教育研究者，足见脱离了教学实践的概念性思考不得人心。然而，这是一个需要纠正的误解，否则，人类的教学认识将在一个较低的水平上自我陶醉，进而会减少教学实践发展的可能性。

应该说，仅仅脱离了教学现场的思想，其结果只能是得到有关教学的思想，只有进一步脱离了教学实践的思考，才可能结出教学理论之果。之所以注重理论的价值，是因为只有理论的世界建立了起来，人才能够摆脱教学现场繁复的细节，运用抽象思维的方法，构造无限的教学可能性。实际上，虽然从源头上讲教学理论是来源于教学实践的，但当教学理论世界形成以后，其自生产功能使得许多教学理论无须直接源于教学实践，而恰恰是这样的二代或三代理论引导着教学实践的发展。人的主观能动性在理论世界中最能淋漓尽致的发挥，若假以中介环节，就会与实践形成良性的互动。

关于思想，有一种解释比较精致：通过感觉得来而储存在大脑的东西称为“记块”，记块被生物钟的提示功能提取并暂时存在思维中枢的结果叫“忆块”，忆块被定向组合得来的东西叫“思块”，思块就是我们平常所说的“思维”或“思想”或“思考”。在大脑里进行而没有表达出来的思块叫“脑语”（又叫“思想”等），通过语言和行为等方式将自己的思块表达出来则分别叫“嘴语”（又叫“口语”）和“行为”（或叫“行动”），嘴语和行为合称为“能块”，能块就是一个人能力的表达。在其中，思想被称为“脑语”，但这样的脑语如果不被表达出来，他人是无法知晓的。所以，教学思想的产生不能以关于教学的“脑语”产生而只能以关于教学的“口语”产生为标志，若要传于后世，“口语”表达的教学思想还要化为书面的语言才更加可靠。

思想与理论是有血缘联系的，凡理论必然是思想的。当然，凡思想都是理论的不成立了。理论与思想的区别主要在于，理论内含“理”和“论”两种要素，或可说，理论是关于理的论（述）。照此标准，许

多认识因有理而无论，只能被称作思想。先秦诸子及后世许多中国学人，可以说是思想家，却很难说是理论家。夸美纽斯（1592—1670），对教学的思考就有理论色彩了。他的《大教学论》有论点，有论证，可自圆其说，尽管其论证的方式以今天的眼光来看略显粗糙，但理论的自觉性已很充分。在教育思想史上，真正把教学思想理论化的是德国教育家赫尔巴特（1776—1841），他在《普通教育学》中建立了自己完整、严谨的教学理论体系。

19世纪末开始，不同哲学倾向的教育学者都对教学进行了自己的思考，形成了教学理论百花齐放的局面。进步主义、永恒主义、要素主义、结构主义、改造主义、存在主义、新托马斯主义、分析哲学等都有自己的教学理论，其中有些理论，如进步主义、结构主义、存在主义的教学理论，对教学实践产生了深刻的影响。20世纪70年代，相对独立的教学理论研究领域基本形成，关于教学的研究专著时有问世，从研究过程的角度看，教学理论研究应该说已经相当成熟。

进入到理论阶段以后，站在教学之外的思考就成为一种专业，思考者的身份是专业的研究者，而不是承担着一线教学任务的教师。与教师的思考相比较，专业研究者的思考既不属于现场的问题解决式的思考，也不属于教学活动事后的反思，有其独特的追求和方法。

研究者是把教学活动作为对象化的认识客体来看待的，他们自己就是认识的主体。尽管实际的教学已经存在，但他们仍然要追问教学究竟是什么、是怎么一回事。他们显然不是没有教学的感知信息，而是要探寻隐藏在教学现象背后的本质和规律之类的东西。当然，研究者可能不坚持本质主义的立场，但他们也会通过理解来把握教学的意义。这样的作为在从事实际教学的教师们看来可能是难以理解的，但这就是研究者的使命，而且我相信人类之所以研究教学，并不是出于对于教学的好奇。教学是人文的、社会的事件。对教学的研究，往低处说，是要把教学做得更好，比如，要“找到一种教学方法，使教师因此可以少教，学生因此可以多学，使学校因此少些喧嚣、厌恶和无益的劳苦，多具闲暇、快乐及坚实的进步”^①；往高处说，人们之所以要研究教学，就是要

^① 夸美纽斯：《大教学论》，人民教育出版社，1984年版，扉页。

在教学领域实现自我超越。

正是为了超越，研究者从教学现场走了出来，暂时搁置要教的书和要育的人，用思想的和研究的方式，追寻更好的教学。这样的工作，在中国，《学记》是一个开始标志；在西方，夸美纽斯的《大教学论》是一个开始标志。这两本著作的篇幅悬殊，论说的方式各异，但有两点是共同的，一点是作者都走出了教学现场，以旁观者的姿态论说教学；另一点是两本著作都具有强烈的实践色彩，使得教学理论从一开始就具有实践理性的特征，为后来的教学理论研究、教学论学科研究定下了一个“实践”的基调。

三、教学论

教学论是什么？这并不是一个可有可无的问题。如果仅从字面来看，教学论就是论教学，就像斯宾塞的著作 *Education: intellectual, Moral and Physical*，我们翻译为《教育论》，其实斯宾塞就是在论教育。从字面上我们也可以把教学论理解为关于教学的理论，在此意义上，教学论在中国的学术期刊上，常常被翻译为 *Teaching Studying, Teaching Theories, Teaching Theory, Instruction Theory* 等。从这些不同的翻译中可以看出，教学论概念的内涵和外延在人们头脑里是不一致的。

如今，对于中国的教育研究者来说，教学论已经不是论教学或关于教学的理论这样简单了。从 20 世纪 80 年代开始，教学论逐渐成为一个学科概念。在此基础上，教学论研究者和学习者的意识逐渐从“专业意识”“方向意识”转换到了“学科意识”。在学术界，关于教学论学科基本问题（学科性质、研究对象等）的探讨此起彼伏，但教学论作为一门独立的学科已无任何争议。

一个研究领域进入学科阶段，标志着该研究领域的高度专业化，相关研究者也会具有一种归属感和自信心。所以，学术型研究人员多会有相当强烈的学科意识，进而很愿意把相对固定的研究领域作为相对独立的学科对待。教学理论研究的学科化在苏联和东欧、南欧的一些国家表现的比较突出。他们最初是把“教育学”中的“教学”部分抽取出来独立成书，而后被人们认可为一个教育学的次级学科。

我国教学论学科建设是从 20 世纪 80 年代开始的，其最初的表现形

式是教学论教材的建设和探索。1992年，国家技术监督局颁布了《学科分类与代码》国家标准，教学论被正式列为教育学一级学科下的一个二级学科。但在此之前，中国教育学会已于1986年批准成立了教学论专业委员会，这说明从20世纪80年代开始，学科意义上的教学论研究已经明确地展开了。教学思考进入教学论学科阶段，研究人员逐渐实现了专门化和专业化，对教学的研究也随之越来越规范和深刻了。近年来，“课程与教学论”这个名称逐渐被人们接受，在学科分类中，课程与教学论也替代了教学论，成为教育学学科下的二级学科。不过，若做深入研究就会发现，课程论与教学论仍是有内在联系的两回事，“课程与教学论”作为学科名称需要进一步斟酌。

张传燧指出，“事实上，西方至今也无‘教学论’这一学科性名词，‘教学论’作为学科名词可以说完全是中国人的专利”^①。这说明，在国外，虽然同样有关于教学的论著，但属于就事论事，并不牵涉有关学科的一些论题。我们很有必要了解一下，国外的研究者在教学理论研究中都做些什么。

大卫·G·阿姆斯特朗等著的《教育学导论》中，第三部分为“教学与评估”，其具体内容有：课程、有效的教学，课堂管理与纪律、学习评估。^②可以发现，在作者的头脑里，教学就是一件很实际的事情，一切关于教学的思考都是为了实践的运行和改进。

加里·D·鲍里奇著的《有效教学方法》属于“教学论的专著”，其具体内容依次为：有效教师、理解你的学生、教学目的与教学目标、单元和课时计划、直接教学策略、间接教学策略、提问策略、自主学习、合作学习与合作过程、课堂管理、课堂秩序和纪律、评估学习者：客观测验和论述测验、评估学生：表现和档案评价。^③

结合两种著作的内容，可以发现，西方研究者，或谨慎一点说，美

① 张传燧：《中国教学论发展的实际回顾与前瞻》，教育研究，2002年第3期。

② 大卫·G·阿姆斯特朗等著，李长华等译：《教育学导论》，中国人民大学出版社，2007年版。

③ 加里·D·鲍里奇著，易东平译：《有效教学方法》，江苏教育出版社，2002年版。