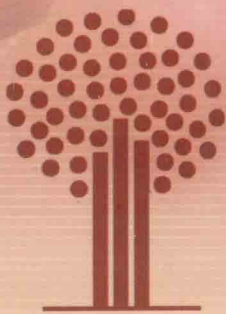


教学论问题研究：

# 困惑与反思

陈梦稀 著



湖南教育出版社

教学论问题研究：

---

困惑与反思

陈梦稀 著

湖南教育出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

教学论问题研究：困惑与反思/陈梦稀著. -长沙：

湖南教育出版社，2004

I.教… II.陈… III.教学理论—研究

IV.G42

中国版本图书馆CIP数据核字(2004)第054711号

**教学论问题研究：困惑与反思**

作者：陈梦稀 著

责任编辑：李海棠

湖南教育出版社出版发行（长沙市韶山北路463号）

湘潭市人民印刷厂印刷

新华书店经销

850×1168 32开 印张：8.225 字数：200800

2004年6月第1版 2004年6月第1次印刷

印数：1—1000

ISBN7-5355-4212-3/G·4207

定价：20元

本书若有印刷、装订错误，可向承印厂调换

## 前 言

从夸美纽斯的《大教学论》诞生开始，教学论已经历了300多年的风风雨雨，然而直到今天，人们不仅不承认教学论是一门科学，而且教学论作为一门独立学科的地位也受到质疑，甚至怀疑教学论存在的合理性。这种情况的出现，一方面是由于人们对教学论的期望过高，企求教学论解决一切具体的教学问题；另一方面是由于教学论学科建设的不足，其间充斥着大量的教条主义原则和没有生命力的方法，甚至还有一些缺乏根据的苍白的理论建构。总而言之，许多人将教学论视作一个凭空虚构的虚幻世界，只有所谓的教学论研究者们在其中自言自语。理论的贫困和实践的乏力使人们对教学论失去了信心，教学论自身的生存陷入了严重的危机。

作为教学论研究者，面对上述问题至少有两种态度：一种是视而不见，得过且过；另一种是直面现实，尽力寻求解决之道。前者不是一个真正的研究者应有的态度，因为那样终将会把教学论推向坟墓。笔者试图选择后面的道路，对教学论研究中存在的种种问题进行深入分析和深刻反思。本书就是以教学论研究的一

些基本问题为切入点，反思教学论研究，分析存在的原因，提出解决问题的途径与方法。至于这个目的能否达到，还得由读者来评论。

在本书的写作过程中，得到了钟毅平博士的关心和指导，得到了谭千保、陈京军等老师的大力帮助。湖南科技大学教育学院的有关领导、老师给我的关心和帮助，让我难以忘怀。湖南教育出版社祁光禄博士、李海棠先生为本书的出版付出了辛勤的劳动。在此，谨向所有关心、支持本书写作和出版的各位朋友表示衷心的感谢！

在本书的写作过程，曾参阅并引用了许多研究者的成果和资料，在此谨向有关作者表示诚挚的感谢！

陈 梦 稀

2004年4月于湖南科技大学

## 目 录

<b>第一章 教学论的研究对象、学科性质及逻辑起点研究的反思</b>	1
一、教学论研究对象的反思	1
二、教学论学科性质研究的反思	8
三、教学论逻辑起点研究的困惑与反思	17
<b>第二章 教学论科学化问题研究的反思</b>	24
一、教学论研究中存在的问题透视	24
二、推动教学论科学化的对策	36
<b>第三章 教学本质研究的反思</b>	48
一、国外关于教学本质的研究及其分析	48
二、我国关于教学本质的研究及其分析	53
三、教学本质研究的几点反思	63
<b>第四章 教学价值研究的反思</b>	71
一、当前我国教学价值研究的成果	71
二、当前我国教学价值研究存在的不足	81
三、教学价值研究的反思与前瞻	91
<b>第五章 主体性教学研究的反思</b>	101
一、主体性教学研究的基本问题及其分析	101

二、主体性教学中存在的问题与反思.....	112
三、主体性教学研究的发展趋势.....	119
<b>第六章 教学原则研究的反思.....</b>	<b>125</b>
一、教学原则概念内涵的审视.....	125
二、教学原则体系建构的理性审视.....	134
三、教学原则研究的方法论反思及其前瞻.....	142
<b>第七章 教学模式研究的反思.....</b>	<b>151</b>
一、教学模式本质的研究及其反思.....	151
二、教学模式建构的研究及其反思.....	162
三、教学模式研究的发展趋势.....	176
<b>第八章 教学方法研究的反思.....</b>	<b>181</b>
一、教学方法研究的基本问题.....	181
二、教学方法研究的反思.....	192
三、教学方法研究的发展前瞻.....	204
<b>第九章 教学艺术研究的反思.....</b>	<b>212</b>
一、教学艺术研究的基本问题分析.....	212
二、教学艺术研究的方法论反思.....	225
三、教学艺术研究的发展趋势.....	231
<b>第十章 教学评价研究的反思.....</b>	<b>236</b>
一、教学评价研究的基本问题分析.....	236
二、教学评价研究的方法论反思.....	250
三、教学评价研究的发展趋势.....	256
<b>主要参考文献.....</b>	<b>263</b>

# 第一章 教学论的研究对象、学科性质 及逻辑起点研究的反思

随着科学的分化和方法论的进一步科学化，我国教学论正面临着各种新的发展可能与选择。教学论应该怎样发展？我们必须对关系教学论发展的一些最基本问题有清醒的认识。目前，关于教学论的研究对象、教学论的学科性质及教学论的逻辑起点等问题，依然是仁者见仁，智者见智。我们将透视“仁智”之见，对这些基本问题的研究进行分析与反思，以促进教学论的深化与发展。

## 一、教学论研究对象的反思

### （一）教学论研究对象扫描

17世纪捷克教育家夸美纽斯《大教学论》的诞生，标志着教学论的真正建立，形成了一门独立的学科。夸美纽斯在《大教学论》的扉页上写明：《大教学论》是要阐明“把一切事物教给一切人类的全部艺术”。并认为写该书的“主要目的是在：寻找一



种教学的方法，使得教员可以少教，但是学生可以多学”。<sup>[1]</sup>夸美纽斯虽然没有明确指出教学论的研究对象，但他对教学原则、规则、方法及班级授课制、分科教学法的论述，为后来的教学论研究指明了方向。

赫尔巴特在《普通教育学》的第二卷探讨了教学论。其教学论体系是建立在观念心理学和实践哲学的基础之上。他根据学生观念活动和兴趣的特点，提出了著名的“形式教学阶段论”。他认为教学过程就是形成学生观念体系的过程，因而教学论所研究的是教师如何根据学生的心理特点去实行教学。

第斯多惠在《德国教师培养指南》一书中认为：“从广义上讲，我们提出教育学是作为教育人的（有意识和有觉悟）活动规律的科学。在这种意义上说，教育学包括课堂教学理论，因为课堂教学是有意识地影响人达到教育的目的，课堂教学构成教学理论，是教育学的一部分。”“如果我们从广义上把教学理论理解为全部课堂教学规律和规则的科学，那么方法论就是对各个专业的指导理论，就是教学理论的应用部分……可以说教育学是整体，而教学论则是教育学的分支。这一分支的任务就是研究课堂教学以及培养学生智力的方法，是提出课堂教学对象的细则和课堂细则。”<sup>[2]</sup>第斯多惠的这些论述和分析，比较确切地指明了当时教学论的研究对象及范围。

杜威的实用主义教学论是以“经验”为基础的，其教学过程理论、课程论、教学方法以及师生关系理论都是以“经验”为灵

---

[1] 夸美纽斯.大教学论[M].北京：教育科学出版社，1999，2.

[2] 第斯多惠.德国教师培养指南[M].北京：人民教育出版社，2001，71-72

魂的。他把教学过程视为一个经验的不断改组、不断改造和不断转化的过程。杜威关于教学论的研究对象，就是从课堂教学、书本知识和教师这“三中心”转到儿童身上，儿童实际上成为了教学研究和教学实际活动的中心。其教学论是围绕教学应该怎样从儿童的现实生活经验出发及儿童应该怎样从自身的活动中进行学习而展开论述的。

凯洛夫、休金娜、达尼洛夫和叶希波夫等前苏联教育家关于教学论的研究深受第斯多惠的影响。休金娜认为，教学论是研究教师和学生的活动，研究他们的职能和他们作为教学过程的参与之间的关系。达尼洛夫和叶希波夫在《教学论》一书中，提出了教学论的研究对象，“教学论是教育学的一部分，它阐述教育和教学的理论。它研究的问题是：学校教育的任务和内容，学生掌握知识、技能和技巧的过程，教学原则、方法和教学组织形式”。<sup>[1]</sup>斯卡特金认为，教学论研究对象的确定是教育学方法论的一个复杂问题，只有从马克思列宁主义的哲学观点出发，也就是从前苏联教学论的方法论原理出发，才能正确地解决这个问题。斯卡特金认为教学论的研究对象“是教和学的联系、相互作用及其统一”。

德国教育学家克拉夫基将教学论概念分为广义和狭义两种。广义的教学论指课堂教学的科学，包括所有涉及学校教育的教育教养因素；狭义的教学论指教养内容及其结构。克拉夫基认为，如果说教学论是教育学的核心的话，那么它与教养理论的关系是相辅相成的，教养理论是制定教学论的前提，教育的任务、内容和意义等都是教学论的中心范畴。<sup>[2]</sup>

---

[1] 达尼洛夫，叶希波夫.教学论[M].北京：人民教育出版社，1961，5.

[2] 单中惠.西方教育学名著提要[M].南昌：江西人民出版社，2001，582.

布鲁纳在《教学论的定理》(*Theorems for a Theory of Instruction*)一文中指出：“教学论要揭示出有关掌握知识和技能的最优方略的法则。”“教学论，从严格意义上说，是一种规范理论，不能就事论事。它要探求教授和学习的理想模式。”<sup>[1]</sup>

佐藤正夫在《教学论原理》一书中，认为教学论是研究如何通过教和学，授受怎样的教材，应当如何去培养哪些知识、能力和技巧的一门学问。亦即，研究教学中的教养的课题、内容和方法。他认为教学论是研究教与学之间的规律性关系，亦即研究教授哪些教材，怎样教和学，发展哪些知识和技能，如何发展。<sup>[2]</sup>

唐肯(M.J.Dunkin)和比德(B.J.Buddle)受“过程—结果”研究范式的影响，于1974年在他们合著的《教学研究》(*The Studying of Teaching*)一书中，认为教学论的研究对象是几种不同的变量。他们认为，任何教学活动，其构成要素主要有四个，即先在变量，主要指教师的个人特点，如教师的年龄、社会背景、专业素质和性格等；过程变量，主要指在教学过程中，教师的行为和学生的行为以及学生行为的改变；情景变量，主要指学生及其所处的环境的状况；结果变量，主要指学生的学习结果。

斯坦福大学的舒尔曼(Lees. Shulman)于1986年提出了新的教学论研究对象观。舒尔曼认为，教学研究的最基本单位是教师和学生；教学研究应既探讨教师的教与学生的学，也要研究教师的学与学生的教。<sup>[3]</sup>

国内学者关于教学论的研究对象主要有如下观点：

王策三认为，教学论必须坚持研究教学的客观规律。

---

[1] 钟启泉.现代教学论发展[M].北京：教育科学出版社，1988，233.

[2] 佐藤正夫.教学论原理[M].北京：人民教育出版社，1996，35~36.

[3] 王嘉毅，李秉德.论教学论[J].教育研究，1996(4).

徐勋认为,教学论要研究教学过程中教与学的双边活动及其客观规律。

吴也显认为,可以把教学论的研究对象表述为教师、课程和学生之间的相互作用及其统一。

刘克兰认为,教学论的研究对象应是教学过程中教与学相互联系与作用的活动及其规律。

南京师大教育系编写的《教育学》指出,教学论以研究教学活动的规律和技巧为主要对象。

汪刘生在其主编的《教学论》中认为,教学论的研究对象,从解释学角度分析,就是研究教学的理论。具体地说,教学论就是研究教学现象,揭示教学规律的科学。他指出,教学论所着重研究的是关于教学的较高层次的一般规律。

黄甫全、王本陆在其主编的《教学论学程》中指出,教学论实质上是以教学问题为研究对象,来实现和完成认识教学现象、揭示教学规律和指导教学实践的目的和任务的。

李秉德在其主编的《教学论》中认为,教学论所着重研究的是关于教学的较高层次的一般规律。

田慧生在其《教学论》中认为,教育领域中教与学的活动是教学论的研究对象。具体说来,教学论要研究教与学的关系、教与学的条件、教与学的操作。这三个方面密切联系,共同构成了教学论完整的研究对象。

## (二) 教学论研究对象的反思

教学论的研究对象是教学论的关键问题。有些学者认为:对于一门科学来说,生死攸关的一个问题就是要明确自己的研究对象和任务。教学论要进一步科学化,也首先面临这一问题。<sup>[1]</sup>因

---

[1] 王策三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,2002,54.

此，明确教学论的研究对象对教学论的发展具有十分重要的意义。

通过对教学论研究对象的扫描，可以看出教学论的研究对象是随着人们对教学现象的认识的发展而发展的。在 20 世纪初，人们对教学现象的认识较为直观和肤浅，因此，教学论研究主要是围绕“教”而展开的。从前苏联教学论到我国 20 世纪 80 年代的教学论，基本是如此。杜威则走向了另一个极端，其教学论的研究是围绕“学”而展开的，关注儿童，关注生活，关注经验。美国教育心理学家布鲁纳，把教学论与学习论作对比，认为教学论与学习论之间的关系是相辅相成的，教学论作为规范科学必须探求教与学的理想模式，既要关注教师如何教，也要关注学生怎样学。

究竟如何确定教学论的研究对象？我们必须把握以下几个方面：

1. 教学论所确定的研究对象是客观存在的。教学论的研究对象，从根本上说，不在于人们是否已经认识或认识的程度，而在于它是客观存在，但这并不是说教学领域中所有客观存在的都是教学论研究的对象。

2. 教学论的研究对象是由它所要解决的特殊矛盾的任务决定的。要界定教学论的研究对象，就要弄清教学论所要解决的特殊矛盾是什么。教学论之所以区别于其他学科，就在于它是研究教与学的矛盾。教与学的矛盾贯穿于教学活动的始终，这一矛盾的运动和发展决定着教学的本质和规律。因此，在教学论研究过程中，抓住了教与学这一最本质的联系，也就抓住了教学研究的根本。

3. 要区分教学论概念的定义与教学论的研究对象。概念的定义与研究对象二者是不同的。教学论的定义是揭示教学论这个概

念所反映的对象本质属性，教学论的研究对象是指教学论要研究什么。如“教学论是研究教学中智育和德育统一过程的规律”。<sup>[1]</sup>如果认为这是表明教学论的研究对象的话，那么这种表述的方式是不科学的，至于能否把“教学中智育和德育统一过程的规律”看作是教学论的研究对象，下文将作出否定的说明。

4.要区分教学论的研究对象与研究任务。教学论是研究教学一般规律的科学，并不等于教学论的研究对象就是教学规律。从前面对教学论研究对象的扫描来看，尽管对教学论研究对象有各种不同的具体提法，但大都认为教学的规律应是它所要研究的对象。首先，他们把研究对象与研究任务混淆了。揭示和把握教学规律是教学论的研究任务，科学的任务在于揭示规律，马克思说：“如果事物的表现形式和事物的本质会直接合而为一，一切科学都成为多余的了。”<sup>[2]</sup>规律是研究的结果，而不是研究的起点或研究的对象。其次，他们把教学规律作为教学论的研究对象，也是不现实的。教学规律是教学现象中同一的东西。教学现象，千千万万；教学的形式，各种各样。教学规律是内在于教学现象和形式的，而能把握教学规律的不是主体外在的各种感官，而是内在的思维。实际上，教学规律是不可能成为思维的直接对象的。第三，以教学规律作为研究对象，不仅笼统、模糊，而且在具体研究中也无从着手，无法操作。如果我们没有对教学现象和教学问题进行深入了解和分析，是不可能触及教学规律的。既然我们不可能直触及教学规律，又怎么可能以它作为研究对象呢？

5.要区分研究客体与研究对象。教学论研究的客体是整体的

---

[1] 徐勋.关于教学论的研究对象、任务、方法之我见[J].教育研究,1986(5).

[2] 马克思.资本论(3)[M].北京:人民出版社,1974,923.

教学活动，这种活动是极为复杂的。我们不能把研究的客体等同于研究对象。事实上，不同的视角和方法在对准同一认识客体时，可以区分各种不同的研究对象，同一研究客体可以成为不同学科的研究对象。田慧生教授认为，教与学的活动是教学论的研究对象。这实际上是混淆了研究客体与研究对象的区别。因为教学活动这一客体是人类主体活动所指向的对象。教学论要研究的对象只能是研究者凭借其独特的视角窥视到教学活动这一整体中的有限部分或方面，而不是它的全部。因为对教学活动这一客体已经有多门学科在协同研究，如教育心理学、教学社会学等，如果教学论以教学活动为研究对象，那么我们就无法区分教学论和相关学科在研究对象上的异同，这样就使教学论的研究对象失去了其特殊性，那么作为一门学科也就失去了其存在的意义。

## 二、教学论学科性质研究的反思

### （一）教学论学科性质研究的争鸣

教学论的学科性质问题是教学论学科体系建设的一个基本问题。从教学论发展的历史来看，人们对教学论的学科性质的认识是不尽相同的，而且是发展变化的。归纳起来，主要有三种观点：一是理论科学；二是应用科学；三是理论兼应用科学。

据研究，最初应用教学论这个术语的是德国的进步教育家拉特克（1571—1635）。他在《改革学校和社会的建议书》中，自称是“教学论者（Didacticus）”，称自己新的教学技术为“didactica”。拉特克的教学论是以教学的方法和技术问题为中心的，重点在于探讨如何使所有的人最容易、最有效地获得知识和教养。他主张教学是科学。夸美纽斯的《大教学论》所要阐明的是“把一切事物教给一切人类的全部艺术”。到20世纪30年代，关于教学论

学科性质问题在美国引发了第一场大辩论。芝加哥大学教授富礼门（Fulemen）认为，教学论是一门科学，并根据对科学的两大分类即纯粹科学和应用科学，把教学论归属为应用科学。另一派以哥伦比亚大学教授巴格莱（W.G. Bagleg）为主，则主张教学论是一门艺术，其对象是人，对人类的智慧、情感等，是最难理解和控制的，教学原理只是辅助工具，中心要素是教师的灵感和热情。<sup>[1]</sup>

20世纪50年代，关于教学论学科性质的争论是以对教学的定性来展开的。研究者发现，教学作为教学论的实践基础和理论归宿，对其探讨也是关于教学论性质的关键问题。海特（Hight）和盖奇（Cage）是这场争论的代表人物。他们两人对美国教学论著的书名和题目进行了认真区分。海特认为，教学是一门艺术，而不是科学，主要是因为它牵涉人及其情感和价值，而这些都是“大大超出了科学控制范围的东西”，并由于采用科学方式和方法而面临危险。盖奇则认为，这场争论与其说是关于教学是科学还是艺术，不如说是是否可用科学的方法更深入地了解教学。故对科学观的论者来说，它是一个涉及对诸如教师是否可能受到科学训练的问题。<sup>[2]</sup>

前苏联学者一般认为教学论是属于理论科学。达尼洛夫和叶希波夫编著的《教学论》认为，研究教学论的主要目的，是要阐明有效的教学规律，“苏维埃教学论提出了一项极重要的任务，就是要认识符合于新一代共产主义教育目的的有效教学的一般

---

[1] 徐勋.关于教学论的研究对象、任务、方法之我见[J].教育研究,1986(5).

[2] 蔡宝来,王嘉毅.现代教学论的概念,性质及研究对象[J].教育研究,1998(2).



规律。”<sup>[1]</sup>

我国著名学者王策三先生在《教学论稿》中强调，教学论必须“坚持研究教学的客观规律”、“坚持理论科学的性质”；“对于教学论来说，必须坚持研究教学中的一般规律，必须不断提高其抽象概括水平”；“教学论应该为解决教学问题而研究一般教学规律；以研究一般教学规律来帮助解决问题。如果不是这样理解，就会葬送教学论”。<sup>[2]</sup>后来，他又进一步分析和强调教学论“只能是理论科学，也必须是理论科学”。<sup>[3]</sup>

吴杰教授编著的《教学论》指出，教学论是研究教学一般规律的科学，实际上也是倾向于将教学论定位于理论科学。蔡宝来认为，教学论将因其主要是阐明教与学的原理、揭示教学规律的学科而越来越成为一门理论科学。<sup>[4]</sup>张广君也认为：在学科发展已相当成熟，次级学科纷纷涌现并趋独立的今天，将教学论定位于一门研究一般教学现象、普通教学问题和基本教学原理的理论学科，是合理的和必要的。<sup>[5]</sup>

与此不同的是，徐勋早在 1986 年就提出：教学既是一门科学，也是一门艺术；教学论兼有理论性和应用性这两个特点。<sup>[6]</sup>1991 年出版的吴也显教授主编的《教学论新编》指出：“教学论既是一门理论科学，又是一门应用科学，它既要研究教学的一般规律，

---

[1] 达尼洛夫，叶希波夫.教学论[M].北京：人民教育出版社，1961，5.

[2] 王策三.教学论稿[M].北京：人民教育出版社，2002，57~59.

[3] 王策三.教育论学科发展三题[J].北京师范大学学报，1992（5）.

[4] 蔡宝来，王嘉毅.现代教学论的概念，性质及研究对象[J].教育研究，1998（2）.

[5] 张广君.教学论研究与发展的困境、盲点和误区[J].教育研究，1998(11).

[6] 徐勋.关于教学论的研究对象、任务、方法之我见[J].教育研究，1986（5）.