


# 现代 教学论

THE MODERN  
TEACHING THEORY

 山西出版集团  
山西教育出版社


杨小微  
主编



# 现代教学论

杨小微  
主编

THE MODERN  
TEACHING THEORY

 山西出版集团  
山西教育出版社

## 图书在版编目 (C I P) 数据

现代教学论/杨小微主编. —2 版. —太原: 山西教育出版社,  
2010. 11  
ISBN 978 - 7 - 5440 - 4636 - 7

I. ①现… II. ①杨… III. ①教学理论 IV. ①G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 208845 号

## 现代教学论

XIAN DAI JIAO XUE LUN

---

---

责任编辑 郭志强  
复 审 杨 文  
终 审 张沛泓  
装帧设计 王耀斌  
印装监制 贾永胜

出版发行 山西出版集团·山西教育出版社  
(太原市水西门街馒头巷7号 电话: 4035711 邮编: 030002)  
印 装 山西新华印业有限公司  
开 本 787×1092 1/16  
印 张 26.75  
字 数 406千字  
版 次 2010年11月第2版 2010年11月山西第1次印刷  
印 数 1—5000册  
书 号 ISBN 978 - 7 - 5440 - 4636 - 7  
定 价 54.00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

## 上编 教学论与教学论研究

<b>第一章</b>	<b>教学论面临的机遇与挑战 /3</b>	
第一节	教学论研究的对象与任务	3
第二节	教学论的学科性质与逻辑结构	12
第三节	新课程背景下的教学论	22
<b>第二章</b>	<b>教学论的成长历程 /32</b>	
第一节	前教学论阶段	32
第二节	独立形态阶段	39
第三节	冲突与融合阶段	44
第四节	多元发展阶段	52
<b>第三章</b>	<b>教学论研究及其方法 /60</b>	
第一节	教学论研究的理论视野	60
第二节	教学论研究的基本范式	71
第三节	教学论研究的四类方法	79

## 中编 现代教学的原理与方法

<b>第四章</b>	<b>教学与教学过程 /115</b>	
第一节	现代教学的界定	115
第二节	关于教学过程本质的再认识	134
第三节	教学过程中的主客体关系再探	143

第四节	建构主义的教学过程观	154
第五章	教学目标 /159	
第一节	教育价值取向与教学目标确立	159
第二节	教学目标的设计技术	166
第三节	教学目标的实现	173
第六章	教学方法与教学模式 /178	
第一节	教学方法的特点与分类	178
第二节	教学的组织形式及其变革	188
第三节	教学模式的多样化发展	197
第七章	教学的原则与策略 /219	
第一节	教学原则提出的依据	219
第二节	国内外中小学教学原则	229
第三节	我国教学原则研究的历程与趋向	251
第四节	教学策略的研究	255

## 下编 现代教学论的发展

---

第八章	国外现代教学论发展述要 /281	
第一节	前苏联教学论流派	281
第二节	美国教学论流派	300
第三节	德国教学论流派	325
第四节	日本教学论流派	343
第九章	我国教学论发展的百年回顾 /355	
第一节	现代教学论的萌芽时期 (1900—1949)	355
第二节	现代教学论的探索和曲折发展时期 (1949—1976)	368
第三节	现代教学论的全面建设和发展时期 (1976—2000)	375
第十章	新世纪教学论展望 /398	
第一节	20世纪我国教学理论建设的得失	398
第二节	21世纪我国教学论的展望与思考	407
后记	/422	

## 上编 教学论与教学论研究



## 第一章

# 教学论面临的机遇与挑战

教育学是时代学。作为教育学分支学科的教学论，更是灵敏地反映时代精神的一门学问。在国际性教育改革的大背景以及我国教育改革实际需要的催生之下，我国的基础教育课程改革正进入攻坚阶段，课程改革所负载的先进理念和理想目标得以实现的重要条件之一，便是发生在每一所学校里最平凡不过的日常教学。实践的巨变必然要求其相对应的理论作出回应，教学论面临自我更新与重建的任务，这对于一门务实的学科来说，正是实现向新的层面跃迁的极好机遇。

### 第一节 教学论研究的对象与任务

研究对象是一门学科得以成立的根据，可以说，它是一个生死攸关的问题。教学论究竟要研究什么，学界众说纷纭。有的认为是教学规律，有的认为是教学现象和教学规律，有的认为是教和学的关系，还有的认为是教学问题……至今也未有一个比较接近的共识。本节试图通过评述国内外学者有关教学论研究对象的不同看法，形成对教学论研究对象及任务的基本认识。



## 一、关于教学论研究的对象

### 1. 教学论的研究对象是教学的客观规律

北京师范大学王策三教授在《教学论稿》一书中指出：“研究客观存在的而不带任何主观随意性的规律，这是任何一门科学要想成为真正科学的根本立足点。教学论也是这样。马克思主义教学论由于有了辩证唯物主义的方法论而能够提出这一点，正是它之所以能够成为真正科学的教学论的重要标志；换句话说，以往任何教学论，都没有也不可能明确提出这一点。现代西方资产阶级教学论也仍然不能做到这一点。”他尤其不赞成把教学论看成是一种“约定俗成的通例”，反对把教学论的内容与条例、指示之类混为一谈，以保证教学论的客观性和规律性。<sup>①</sup>

华东师范大学徐勋教授撰文指出，“教学论要坚持研究教学的客观规律，这是很正确的”<sup>②</sup>，但他认为还应对教学规律作出具体的阐述，并列举了前苏联、民主德国、南斯拉夫、美国等国外学者对教学论研究对象的种种解说：

教学论是教养和教学的理论；（达尼洛夫、叶希波夫编著，《教学论》，人民教育出版社1961年中文第1版）

教学论是研究教与学之间关系的科学；（勃列诺夫，《教学与效率》，莫斯科1976年俄文版）

教学论是研究教学活动，即有关教学内容、形式、手段和方法的理论；（盖尔顺斯基，《教学论预测》，基辅1979年俄文版）

教学论主要研究教学中智育和德育的统一过程的规律；（〔民主德国〕克拉因，《教学论》）

教学论只研究教育的一般规律；（〔前南斯拉夫〕鲍良克，《教学论》）

……

事实上，第二、四、五种观点可视为对教学规律的稍具体些的解说，第三种观点属于另一类看法，即把教学论研究对象理解为各种教学

---

① 王策三：《教学论稿》，人民教育出版社1985年版，第54～55页。

② 徐勋：《关于教学论的研究对象、任务、方法之我见》，《教育研究》1996年第3期。

变量的看法。第一种观点未指出要研究教育和教学的什么，似乎难以归类。但是，根据赞科夫有关文章中摘录的达尼洛夫、叶希波夫这两位作者的观点，即“前苏联教学论的最重要的任务，就是要认识卓有成效的教学的一般规律”<sup>①</sup>，不难看出他也是属于“教学论以教学规律为研究对象”这一派的。

西南师范大学刘克兰教授在她所编的《教学论》中，引用毛泽东在《矛盾论》中的一段话，“科学研究的区分，就是根据科学对象所具有的特殊的矛盾性，因此，对某一现象的领域所特有的一种矛盾的研究，就构成某一门科学的对象”，作为确立教学论研究对象的方法论根据。她认为，“教与学的关系是教学过程中的主要关系，是特有的矛盾。……通过教师组织学生的活动来解决学生与教材的矛盾，这是教与学联系的基础。……教学中其他关系是从教与学的关系中派生出来的，而且必须通过教与学的相互联系来解决。因此，教学论的研究对象应是教学过程中教与学的相互联系和作用的活动及其规律性”。<sup>②</sup>

南京师范大学吴也显教授认为，“教学论研究的客体是教学。但不能笼统地认为教学就是教学论所要研究的对象。客体是研究者的活动所针对的实际领域，是在进入主体的认识和范围之中的客观存在，但客体还不等于研究对象本身，只有当主体与客体发生相互作用时，才可能使客体进一步向研究对象转化。……只有当主体对客体作出某种认识上的选择、取舍时，研究客体才能转化为研究的对象”。在分析国内外学者对教学论研究对象的种种不同看法之后，她指出，不同看法之间的共识是要揭示教学现象中客观存在的，具有必然性、稳定性和普遍性的联系。教学内部的联系是多种多样的，教师、学生和课程这三方面的依存关系是教学中所有各种复杂的依存关系中的最本质的联系，整个教学论的范畴和理论体系中大大小小的规律都是围绕这三者之间的依存关系而被揭示出来的。因此，可以把教学论的研究对象表述为：“教师、学生和课程之间的相互作用及其统一。”<sup>③</sup>

① 参见瞿葆奎主编《教育学文集》，徐勋、施良方选编《教学》（上），人民教育出版社1988年版，第190页。

② 刘克兰主编：《教学论》，西南师范大学出版社1994年版。

③ 吴也显主编：《教学论新编》，教育科学出版社1991年版，第9~12页。

总之，前苏联和我国学者大多持“教学论的研究对象是教学的客观规律”这种看法，具体表述上，如“规律”“一般规律”“客观规律”和“关系”“主要关系”“相互联系”等，略有差异。然而，也有部分学者认为，仅仅提到规律是不够的，教学论的任务（对象）不应局限于此。

如赞科夫指出，在达尼洛夫、叶希波夫的定义中，“正确地指出要认识教学的一般规律，但是完全没有谈到要改革实践”；“在《教学论的研究方法》这一节中，达尼洛夫和叶希波夫确实谈到了‘在教学中加进新事物的某些因素’”。但这是不够的，“在教学论研究中，必须把寻找新事物跟揭示教学的客观规律有机地结合起来。这种有机结合，是在科学基础上对实践进行真正的改造的条件”。<sup>①</sup> 赞科夫还指出，“错误地理解教学论的对象也表现在：对掌握知识和学生发展的各种过程进行心理学的研究没有被列为科学的教学论的对象”；“很重要的一点是，从心理学的角度研究学生，包括运用实验心理学的方法，应当成为教育学研究的直接的有机组成部分”。<sup>②</sup> 如果沿着赞科夫的这一思路讨论下去，至少要引出两个问题：是研究心理变量，还是研究心理规律？这样规定教学论的研究对象，如何划清它与心理学尤其是教育心理学的界限？第一个问题将随即展开阐述，第二个问题将放在“教学论的学科性质”这部分讨论。

## 2. 教学论的研究对象是各种教学变量或教学要素

西方的教学论研究者多持这种观点。如唐肯（M. J. Dukin）和比德（B. J. Biddle）在他们合著的《教学研究》（*The Studying of Teaching*）一书中提出，教学论的研究对象是先在变量（指教师的个人特点）、过程变量（教学行为及其改变）、情境变量（教学环境状况）和结果变量（学习结果）这几种教学变量。<sup>③</sup>

---

<sup>①</sup> 参见瞿葆奎主编《教育学文集》，徐勋、施良方选编《教学》（上），人民教育出版社1988年版，第190~191页。

<sup>②</sup> 参见瞿葆奎主编《教育学文集》，徐勋、施良方选编《教学》（上），人民教育出版社1988年版，第191页。

<sup>③</sup> M. C. Wittrockled, *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>rd</sup> ed.), New York, Macmilan, 1986. 转引自田慧生《对教学论学科性质、地位与研究对象的再认识》，《教育研究》1997年第8期。

由瑞典学者托斯顿·胡森（Torsten Husen）和德国学者纳维尔·波斯特尔斯威特（T. Neville Postlethwaite）主编的《国际教育百科全书》<sup>①</sup>一书中的“教学研究的发展”（Research on Teaching）词条下，介绍了教学研究的十种类型的变量，其中六种为“连线变量”，这些变量直接把教师的影响同学生的学习联系起来，如，教学完成后所测得的学生变化即学习结果，学生在课堂上的学习活动，教师的相互作用行为，教师的预作用行为，教师所具有的知识、技能和价值，教师已具备的特性；还有四种是“脱线变量”，这些变量影响学生的学习，但不在教师的直接控制之下，如学生的个人特性，学生个体或群体的学习经验，教师实践的物质保障系统，师资培训的次数和形式对工作能力的影 响。词条还指出，教学研究一般要测定两项或更多项不同类型的变量，并研究它们之间的关系。只有某个变量，或某两个变量能把教师已有特性和学生学习成绩联系起来的研究，才能被看做是教育研究。由此看来，倾向于把教学研究对象看做教学变量的这些研究者，并非真正地（或严格地）排斥对关系乃至对规律的研究。准确地讲，他们是以教学变量及其相互关系（联系）为教学研究对象的，从最终意义上说，对关系的把握由表及里、由浅入深、由简单到复杂，直至本质的必然的联系（关系），不正是对规律的研究吗？所以，“以变量为对象”与“以规律为对象”两种观点之间的真正差异，是研究侧重点的不同。

### 3. 教学论的研究对象是教与学的活动

田慧生在文章中认为，“教学论研究以规律为对象”的观点，是以教学论的研究任务代替研究对象。探索教学规律是教学论研究的主要目的和最基本的任务，但以一般规律作为研究对象，不仅笼统、模糊，而且在具体研究中也无从下手、无法操作。“教学论研究以变量为对象”的观点，最大问题是“以简单列举的方法罗列教学论研究的对象”，“容易操作”却难见全貌。他还说，对教学论研究对象的不同看法，反映了人们对教学论学科性质的不同认识。比如，倾向于将教学论定位于理论学科的学者，一般都赞同将一般规律作为研究对象；倾向于将教学论定

---

<sup>①</sup> *The International Encyclopedia of Education* 1985，中央教育科学研究所比较教育研究室 1990 年编译本。

位于应用学科的学者，则大多同意将具体的教学要素作为研究对象。由于他把教学论的学科性质界定为一种“以理论研究为主，同时又将研究视点推向实践应用的兼具理论与应用色彩”的“外推的理论研究”类型，所以他认为，“教育领域中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。<sup>①</sup>类似的观点还可以举出一些，如教学论要研究教学活动及其规律，要研究教学现象及其规律，这类表述中的“活动”“现象”，指称的都是与教学理论相对应的实践层面。

叶澜教授在《教育研究及其方法》一书中讨论教育研究对象时提出，教育研究的对象是教育存在，一是实践形态的存在，二是理论形态的存在，两者的关系是源与流的关系，二者的交互作用也是教育研究对象的组成部分。这里说的是教育研究，原则上也适于教学论研究。

#### 4. 对以上三种观点的评述

以上三种观点都陈述了各自的理由，究竟孰说为善呢？三种观点分别涉及“现象”“活动”“要素”“变量”“关系”“规律”，它们是否能够被同等地看做是“对象”呢？如果不能，那它们各自应该处于什么样的位置，是对象还是客体，是目的还是任务，是直接对象还是间接对象？要廓清这些问题，似应从辨别“对象”“客体”“目的”“任务”这些基本概念说起。

首先比较一下“对象”与“客体”。从汉语语义上看，对象是“行动或思考时作为目标的人或事物”<sup>②</sup>。客体，哲学上指主体以外的客观事物，是主体认识和实践的对象。<sup>③</sup>（该条目解释“客”字的第7义项为“在人类意识外独立存在的”。）根据这些解释，“对象”与“客体”基本上没什么区别，也无需区别。“对象”跟“目标”“目的物”也有十分明显的联系。再从英语意思看，object 作为名词的前三个义项就是：

① 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年第8期。

② 中国社会科学院语言研究所：《现代汉语词典》（修订本），商务印书馆1996年版，第320页。

③ 中国社会科学院语言研究所：《现代汉语词典》（修订本），商务印书馆1996年版，第717页。

物或物体<sup>①</sup>，对象或目标，目的。看起来三者也没有什么区别。

然而，根据前苏联一些学者的看法，研究者的活动所针对的实际领域是该研究的客体，而研究主体与研究客体之间的中间环节才是该研究的对象。这里的客体和对象不是一回事。研究对象包含在研究客体之中，并不是研究客体的全部。我们见过的很多教材不加区分地使用研究客体和研究对象这两个术语，为什么这里要说研究客体和研究对象不是一回事呢？

下面我们以一节课的研究为例，对这种区分作出解释。一节课，是一个典型的教学活动片段，假定有一位教学论专家、一位心理学专家和一位社会学专家同时去听一节小学数学课，他们都以这节课为研究客体。但是，教学论专家关注的是教学问题，如教师是怎样处理教材的；心理学家关注的是心理问题，如学生的学习动机是如何被激发起来的；社会学家则关心课堂这一独特的社会场景中发生的人际关系问题，即社会学问题。他们各人所关心的问题，才是研究的对象。客观上发生了、又被某一学科的研究者（即主体）注意到了的某个问题，就是所谓“研究主体与研究客体之间的中间环节”。概而言之，一节课可以是许多学科共同研究的客体，但只有其中的教学问题才是教学论研究的对象。依此类推，只有其中的心理学问题才是心理学研究的对象，只有其中的社会学问题才是社会学研究的对象。

再来比较一下“目的”（目标）和“任务”。目的是“想要达到的地点或境地；想要得到的结果”<sup>②</sup>。目标是“想要达到的境地或标准”<sup>③</sup>。任务则是“指定担任的工作；指定担负的责任”<sup>④</sup>。不难看出，目的和任务有十分明显的区别：目的是主体主动追求的东西，任务则是工作者、责任人被动接受的东西；目的指向的是结果，任务则关系到过程和

---

① 从哲学意义上可视为客体。

② 中国社会科学院语言研究所：《现代汉语词典》（修订本），商务印书馆1996年版，第904页。

③ 中国社会科学院语言研究所：《现代汉语词典》（修订本），商务印书馆1996年版，第904页。

④ 中国社会科学院语言研究所：《现代汉语词典》（修订本），商务印书馆1996年版，第1067页。

具体内容。

综上所述，我们可以把对前述三种对象观的分析结果概括如下：

(1) 教学的客观规律是教学论研究必须孜孜以求的目的，由于规律的隐蔽性，我们不宜把规律看做是研究对象，至少不能看做是直接的研究对象。教学论要想成为一门科学，就必须坚持探索教学的客观规律，既不能把教学论搞成经验汇编，也不能弄成政策条例汇编，但是，我们在探索规律的时候，直接接触或作用的是现象和问题，规律则是隐藏于现象背后、浮现于问题解决之时的。

(2) 不宜笼统地说“教学活动”“教学（教育）存在”是教学论研究的对象，事实上，“活动”“存在”是“对象”置身于其中的范围、领域，称之为“客体”更为恰当。只有当主体对客体作出某种认识上的选择、取舍时，研究客体才能转化为研究的对象，譬如月亮，无疑是个客体，但仅当人们赏月、吟月、画月时，它才真正成为人们认识和行动的对象。

(3) “变量”“要素”“关系”等均可能作为研究的对象，但能否真实地成为研究对象，还取决于它是否与研究者当下关注的特定的教学问题有关。

## 二、教学论研究的任务

任务和对象常常很难区分。通常我们在表述一项研究任务时，句子中的宾语其实就是对象，即我们想要研究的“什么”只是这种意义上的对象，比前文讨论的对象更为具体。而且，此处将要讨论的任务，也将更有时代感和针对性。

最一般地说，教学论研究的任务就是“发展理论”和“指导实践”，这样说恐怕没有人反对，但也没有实质意义，因为很多学科的研究任务都可以如是表述。（若涉及“发展理论为主还是指导实践为主”这个问题就有意义了，这实际上是在探寻教学论的学科性质。）如果我们要进一步探问：发展哪些理论，指导实践到何种程度，当前最紧要的任务是什么，那回答就是多种多样的了。

王策三从历史的经验总结中发现，“如何理解和坚持教学论应该研究的对象和任务，是很不容易的”；“为了克服已发生的种种片面理解和做法……”

应该注意下面一些主要的问题”。接着他展开讨论了“坚持研究教学的客观规律”“坚持理论科学的性质”“防止与心理学脱节或混淆”“防止教学论与哲学认识论脱节或混淆”四个方面的问题<sup>①</sup>，这实际上强调了当时（20世纪80年代）教学论研究的基本的也是紧迫的任务。徐勋在商榷文章中则认为，我国教学论研究面临的主要任务是解决如下一些问题：我国学校的教学目的和任务应该如何确定，学校的课程设置、教材、教法应如何改革，教学工作如何做到面向未来、预测未来。<sup>②</sup>显然作者强调了教学论研究实践、指导实践这一侧面。

吴也显撰文指出，“在即将进入21世纪的今天，教学论应在教学领域中为未来社会培养新人方面提出可行性预测，并对此进行系统、科学的论证”。但现有的教学论却因观念的陈旧和理论的欠成熟而难以对教学实践起到应有的作用，必须更新和进一步科学化。“教学论要更新，首先要把握住时代发展的精神，明确21世纪所要培养的新型人才应具有哪些基本特性”；“其次，还必须扩大教学论的理论基础，克服教学论只以哲学认识论为唯一的理论基础，简单套用一般认识规律来解释教学认识现象的局限”；“再次，教学论的更新一定要使教学论的研究从封闭的状态中走出来，进行开放性的研究。一方面在内容上要正确处理教学理论中时代性和历史性、现代化和民族化的关系”，另一方面，“还要不断注意吸取先进理论中新的思维方式”；最后，还要致力于使教学论成为一门成熟的学科。<sup>③</sup>

丛立新在文章中发问：“我国教学论在步入新的世纪之时，最迫切、最重要的任务是什么？”作者的回答是：“从（以）‘三个中心’为主要标志的传统教学论中走出来，并且以克服‘三个中心’极端化所导致的理论和实践上的弊端寻求发展。只有如此，才是中国教学论的根本出路。”<sup>④</sup>我们可以把这种答案理解为特殊时期的特别强调，而不是教学论

① 王策三：《教学论稿》，人民教育出版社1985年版，第60页。

② 徐勋：《关于教学论的研究对象、任务、方法之我见》，《教育研究》1996年第3期。

③ 吴也显：《教学论发展之我见》，《教育研究》1996年第8期。

④ 丛立新：《教学论三问》，《教育研究》1996年第8期。“三个中心”即教育中心、书本中心、课堂中心。



研究任务的全部。

## 第二节 教学论的学科性质与逻辑结构

### 一、教学论的学科性质

在教学论学科性质上争论的焦点问题集中在“教学论究竟是基础（理论）学科还是应用学科”，我们从前苏联学来的教学论十分强调其理论的系统性、完整性，作为基础理论学科似乎没有异议，但我们看到绝大多数西方的尤其是美国的教学理论十分强调其对具体学科、具体课堂实践的直接指导作用，那么它又该是一门应用学科。我国学者在这个问题上一直未能达成共识。

坚持“理论科学性质”的学者认为，“在许多年中，教学论往往与教学法、教学经验等同起来。一些基础理论问题未得到研究，教学实践中许多重大问题也未得到理论上的探讨和说明”。“值得注意的是，也要防止把教学论搞成教学规律汇编或教学规律清单”；“教学论揭示规律，是要通过研究事实，在解决教学问题中，进行观察、实验、分析、综合、抽象、概括等，经过艰苦细致、曲折反复的过程，才可望获得不同程度的成果，并通过建立自己的教学论诸范畴和理论体系具体地系统地表述出来”。<sup>①</sup>持异议的学者没有否定教学论要坚持理论科学的性质，但认为理论的源泉是实践，并引证说：西方教学论自拉特克、夸美纽斯直到当今的学者都强调教学论是研究教学艺术、教学技术的学问，是应用科学；而前苏联学者一般认为教学论是理论科学；还有学者认为是边缘科学，并以它的对象——教学既是一门科学又是一门艺术为依据，认定“教学论兼有

---

<sup>①</sup> 王策三：《教学论稿》，人民教育出版社1985年版，第58页。