

全 国 高 等 师 范 院 校 通 用 教 材

教学论新编

J i a o x u e l u n X i n b i a n

陈佑清 著



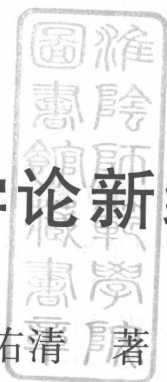
人民教育出版社
PEOPLE'S EDUCATION PRESS

1516129

全国高等师范院校通用教材

教学论新编

陈佑清 著



淮阴师院图书馆 1516129



人民教育出版社

· 北京 ·

0510121

图书在版编目 (CIP) 数据

教学论新编/陈佑清著. —北京:

人民教育出版社, 2011

全国高等师范院校通用教材

ISBN 978 - 7 - 107 - 23171 - 1

I. ①教…

II. ①陈…

III. ①教学理论—师范大学—教材

IV. ①G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 067463 号

人民教育出版社出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

人民教育出版社印刷厂印装 全国新华书店经销

2011 年 4 月第 1 版 2011 年 5 月第 1 次印刷

开本: 787 毫米×1 092 毫米 1/16 印张: 34.75

字数: 630 千字 印数: 0 001 ~ 3 000 册

定价: 40.10 元

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

本书试图建构一种“以发展为本的教学论”。这种教学论与“以知识为本的教学论”有重要的区别，后者将掌握知识和促进认知发展当做教学的主要甚至全部的目标，或者把书本知识教学作为落实学生身心素质全面发展的主要甚至唯一的途径。“以发展为本的教学论”对教学的价值取向、教学资源的选择与运用、教学的过程等主要的教学问题提出了自己的一些观点，其中一个基本观念是：书本知识教学是落实学生认知发展的主要途径和促进学生全面发展的重要资源，但它不是落实学生在认知以外其他方面素质发展的主要途径，因此，它也不是促进学生全面发展的唯一资源。在以发展为本的教学中，书本知识教学仍然占有极其重要的地位，但它只是促进学生全面发展的一个环节、一种资源和必要条件，而不是落实学生全面发展的全部过程、所有资源和充分条件。上述判断是建立在这样的学理分析基础之上的：在新的历史时期，我国学生身心发展的取向应该有重大的调整，除了一般意义上的德、智、体、美等方面的发展以外，国家建设迫切需要学生在创新、实践、合作、自主学习等方面获得相应的发展；学生身心素质发展的机制在于学生自身的能动活动；不同的活动在学生的全面发展中具有不同的功能，同时也有其局限性；只有多种活动相结合和交互作用，才能真正落实学生的全面发展。

在体系框架的建构上，本书坚持的基本假设是：真正属于内化的、有效的学习是由学生通过自身的能动活动自主完成的过程，因此，学习具有相对独立性；教师的教导要针对学生现有的学习需要和学习基础，并通过选择和组织相应的学习活动，引起、促进学生能动而有效地展开学习的过程，教导是以学生能动而有效地学习为对象和目的的，从这个意义上讲，教导是依存于学习而存在的。在这一假设的基础上，与现行教学论不同，本书将学生的学习与教师的教导看做具有相对独立性的两种活动，首先论证了学习与发展的过程，然后在此基础上讨论了教导过程。在对学习与教导的过程进行“抽象”和“一般”分析的基础上，进而讨论具体情境中存在的真实的教学

过程。其中，在对学习与教导过程的讨论中，区别于现行教学论主要以教学活动的构成要素（本质、目标、过程、原则、方法、组织形式等）为分析单位，本书采用的是以具体的学习行为和教导行为为分析单位。这两种分析单位各有利弊，对构成要素的分析有利于对教学进行深入把握，但不利于形成直接指导教学实践的教学知识；而行为分析的优势在于其所形成的关于各种教导、学习行为的知识容易直接用于教学实践。

本书的写作是在面对诸多的挑战中蹒跚而行的。本书写作面临的第一个挑战是：如何理解新时期我国社会发展所需要的学生全面发展的实现机制。本书在写作中，花费心力最多的是在第二编“学习与发展的过程”。我国教学论一般都不涉及对学生学习和发展过程的讨论，大多认为这是心理学的领地。实际上，现行主流心理学对学习问题的讨论主要是限于“认知心理学”的范围之内，其提供的成果主要是在书本知识学习与认知发展方面，而对落实学生全面发展所需要的其他类型的学习如交往学习、操作学习、反思学习、实践学习等没有提供直接可用的成果。因此，如何从教学论的立场确立符号学习、交往学习、操作学习、反思学习和实践学习等概念并论证这些学习形式的展开过程，是一件非常艰难而耗时的的工作。鼓舞我迎接这一挑战的力量源自以下方面。首先，虽然在我国的教学论中尚未确立这些学习的概念，但在理论上已经积累了不少与这些学习类型直接相关的研究材料，这为我们确立这些学习的概念提供了理论支撑。其次，目前在我国的学校教学中，以合作学习、讨论学习、动手做、学生反思、综合实践活动等为形式的交往学习、操作学习、反思学习、实践学习的使用，实际上已经非常普遍，这为我们确立这些新的学习概念提供了实践需求和动力。再次，我认为，教材不仅要给学生提供成熟、现成的基础知识，也应引导学生关注和探究一些新的问题。虽然本书关于这些学习类型的提炼和总结是初步的，甚至可能是不成熟的，但它至少可以为学生进一步思考和探究这些新的学习类型提出问题。

本书写作面临的第二个挑战是：现行学校教学实践所体现出来的教学观念主要是“以知识为本的教学”和“为了分数和升学的教学”，这使得本书所倡导的“以发展为本的教学”显得似乎脱离实际和过于理想。但我认为，教学论如果只是简单地顺应和说明教学现实，而不批判和指引教学现实，那么其建立的知识体系就会与追求学生全面发展和终身发展的时代需要相背离，这样的教学论也不需要理论工作者去进行专门的研究和思考，而只需对中小学教师的某些教学经验进行汇集和整理即可。而且，以发展为本的教学与近年来国家所倡导的素质教育是完全一致的。素质教育强调教育要面向全体学生，促进学生全面发展和主动发展。素质教育概念的提出，确实抓住了我国基础教育以“应试”为主要取向的弊端。尽管“应试教育”客观上也

培养了学生的某些素质,但这些素质主要限于“应试”所需要的素质范围之内,而没有真正从学生走出学校进入实际生活所需要的全面发展和终身发展的视角来规划和落实学生学习和发展的过程。在目前“应试”倾向愈演愈烈的背景下,素质教育尽管看来显得不切实际,但它确实是我国教育改革和发展的方向,值得我们去追求。

本书写作面临的第三个挑战是:现行教学论给予我们的权威观念和人们习以为常的教学论框架结构。我国时下最为流行的教学论教科书,在主要观念和体系结构上的高度相似(尽管在论证的深度和对教学问题把握的融合贯通上存在极大的差别)。这让人们误以为教学论就是这样的,如果有其他的教学论,那就是另类的甚至是不正确的。虽然人们不断地批评我国教学论在体系结构上存在这样或那样的问题,但真正在体系结构上有大的突破的教学论尚不多见。这一局面既说明了新体系的建构是要经过艰苦努力和假以时日的,同时也说明已有的教学论框架已经成为我国教学论工作者的“集体无意识”,其巨大影响力似乎对教学论研究者的想象力和创造性产生了压制。因此,要建构新的教学论,需要在认真继承现行教学论成果的同时,敢于正视其存在的问题,并转换视角和思维方式。

本书在对教学基本问题的理解上,大量借鉴和吸收了国内外学者的研究成果。在这方面,笔者尽量使用比较权威性的文献,并且尽可能引用原始文献而不用二手文献。近些年来,我国翻译、介绍国外的新理论、新观点众多,同时国内研究者对于课程与教学的研究异常活跃。对于这些研究成果,如何借鉴和吸收并不是一件简单的工作,需要结合我国教学的实际以及本书的框架结构,进行转化、具体化和结构性整合的工作,而不能直接照搬或简单罗列。对于国内流行的教学论,本书除了大量借鉴、吸收以外,在对某些问题的理解上,试图突破现行教学论的看法,甚至可能有所批判和颠覆。虽然如此,但这丝毫不影响我对国内已有教学论研究成果的尊重和对一些研究者的敬仰。比如,王策三先生的《教学论稿》对教学基本问题理解的深入透彻和对教学论整体把握的融合贯通,迄今在国内尚无人能及。该书奠定了我学习教学论的基础,也深深地影响了我对教学论研究应努力做到深入透彻和融合贯通的追求。王先生提出:单靠教学不能完整地实现教育总目标,换句话说,教学要对学生各方面的发展发挥作用……必须与其他教育形式以及与生活实践加强联系。这一思想启发我对书本知识学习以外的其他学习类型的关注。因此,没有教学论前辈杰出的工作,就没有今天中国教学论发展的基础,也不可能提出什么新的教学论体系。

陈佑清
2011年2月

目 录

第一编 总 论

第一章 教学释义	3
第一节 对教学的不同理解	3
第二节 教学的基本含义	6
第二章 教学论概览	16
第一节 教学论研究的问题	16
第二节 国外教学论的形成与发展	18
第三节 我国教学论的发展过程及其存在的问题	52
第三章 发展性教学论的建构	65
第一节 发展性教学论建构的时代背景	65
第二节 发展性教学论的特征	70

第二编 学习与发展的过程

第四章 学习与发展的基本过程	77
第一节 发展的本质	77
第二节 发展的机制	82
第三节 能动活动的主体：学生	97
第四节 能动活动的对象：发展资源	105
第五节 学习活动的类型划分	108
第五章 知识学习、操作学习和交往学习	116
第一节 知识学习	116
第二节 操作学习	140
第三节 交往学习	151

第六章	反思学习、观察学习和实践学习	178
第一节	反思学习	178
第二节	观察学习	187
第三节	实践学习	196
第七章	不同学习活动在学生发展中的关系	210
第一节	活动与发展之间的相关对应性	210
第二节	书本知识学习与实际活动在两类不同素质发展中的关系	216
第三节	促进学生全面发展的多维学习之间的关联与互动	220
第八章	学习方式	224
第一节	学习方式的意义	224
第二节	学习方式的多样性	230
第三节	几种常见的学习方式	236
第四节	学习方式的选择	279

第三编 教导的过程

第九章	教导的功能	287
第一节	教导对于学习与发展的功能	287
第二节	教导与学习之间的功能关系	289
第十章	教导的机制	299
第一节	教导作用于学习的机制	299
第二节	教导机制展开的教学活动结构	303
第三节	教导作用于学习的内容	307
第十一章	教导的内容（一）：设计教学目标	311
第一节	教育目标的层次与类别	311
第二节	教育目标的设计	313
第三节	课程与教学目标的设计和表述	325
第十二章	教导的内容（二）：重组和开发课程资源	332
第一节	重组和开发课程资源的必要性	332
第二节	重组和开发课程资源的原则	337
第三节	重组和开发课程资源的方式	340

第十三章 教导的内容（三）：选择教学组织形式	345
第一节 教学组织形式的历史考察	345
第二节 教学组织形式的问题域及类型	351
第三节 常见的教学组织形式	353
第四节 教学组织形式的选择和创造	366
第十四章 教导的内容（四）：管理学习过程	372
第一节 创设有效的学习环境	372
第二节 预防性课堂管理	374
第三节 处理学生的课堂问题行为	379
第十五章 教导的内容（五）：激发学习主体性	385
第一节 激发学习主体性的意义	385
第二节 学习动机的激发	386
第三节 学生自我意识的培养	399
第十六章 教导的内容（六）：促进学习过程有效地开展	404
第一节 讲述	405
第二节 提问	415
第三节 示范	419
第四节 策略（方法）指导	425
第五节 反馈与强化	434
第十七章 教导的内容（七）：评价学习效果	443
第一节 教学评价概述	443
第二节 纸笔测验	445
第三节 表现性测验	451
第四节 档案袋评价	460

第四编 具体情境中的教学

第十八章 教学的情境性	467
第一节 教学情境性的相关研究	467
第二节 教学情境性的含义及表现	472

第三节 教学情境性存在的原因.....	478
第十九章 具体的教学及其把握	485
第一节 具体教学的复杂性特征.....	485
第二节 教学思维方式的转换.....	489
第三节 教学行为的调整：走向选择与创造.....	498
第四节 教学选择、创造与教学模式.....	511
第五节 教学选择、创造与教学艺术.....	526
主要参考文献	535
后 记	546

第一编

总 论



本编主要对教学的概念进行分析和界定，对作为学科的教学论进行总体性的分析和介绍。

第一章“教学释义”，主要对教学的概念进行了解析并作出新的界定。

第二章“教学论概览”，讨论了教学论学科的研究对象、形成发展历史、我国现行教学论的发展过程及存在的问题。

第三章“发展性教学论的建构”，提出了基于新的时代背景建构发展性教学论的主要思路和基本框架。

第一章 教学释义

【本章学习目标】

1. 了解我国现行教学论对教学概念的界定及其与西方的差异。
2. 理解教学、教导、学习之间的关系。
3. 学会从教学的形式、内容和目的的统一中把握教学的基本含义。

【关键词】

教学 教导 学习 学生发展

第一节 对教学的不同理解

一、我国的教学

在我国，日常生活中人们经常将教学当做教师的行为，并与学生的学习行为相对应。

我国现行教学论对教学概念的理解受到苏联教育学的影响。由凯洛夫（И. А. Канрова）总主编的《教育学》将教学理解为“教学过程”，并认为：“教学过程一方面包括教师的活动（教），同时也包括学生的活动（学）。教和学是同一过程的两个方面，彼此不可分割地联系着。在教学过程中，讲授起主导的作用：安排得当的讲授是学生顺利地掌握知识、技能和技巧的主要条件。”“教学永远具有教育的作用。”^①

在学习与借鉴苏联教育学的基础上，我国现行教学论对教学形成了特定

^① [苏] 凯洛夫总主编，陈侠等译：《教育学》，人民教育出版社 1957 年版，第 130 页。

的看法。其中,比较有代表性并广为流行的看法有以下几种。

——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。^①

——教学就是指教的人指导学的人进行学习的活动。进一步说,指的是教和学相结合或相统一的活动。^②

——教学是以课程内容为中介的师生双方教和学的共同活动。^③

——教学是教师的教与学生的学的共同活动。学生在教师有目的、有计划的指导下,积极主动地掌握系统的文化科学基础知识和基本技能,发展能力,增强体质,并形成一定的思想品德。^④

由此可见,在我国,人们对教学的理解是大同小异的,其共同之处主要表现为以下几点。

第一,强调教学是由教与学两种活动构成的统一活动。教学不是指教师单边的教的活动,而是由教师的教和学生的学构成的双边活动。

第二,在“知识教学”的范围内界定教学,明确强调教学的内容、对象主要是书本知识或间接经验,“严格意义上的教学,其主要工作是传授和学习人类社会历史经验”^⑤。

第三,主要是在“课堂教学”的范围内讨论教学,教学论所讲的教学目的、内容、过程、方法、模式等主要是针对课堂教学而言的。现行教学论一般不涉及现场教学、实践教学以及通过各种活动所进行的教學。

二、英语语境中的教学

在英语语境中,大量使用的是与教学相关的 teach、instruct、learn 等概念。其中,teach、instruct 是用以指称教师行为的概念。teach 的含义是“教、讲授、教授、教导、训练”。^⑥ instruct 的含义是“教授、传授(技能等),告知等”。^⑦ learn 是用以指称学生行为的概念,其基本含义是“学、学习、学到、学会”。^⑧在英语中,没有与我国教学论所理解的既包含教师的教又包含学生的学的“教学”相对应的概念,偶尔会在一些文献中见到

①⑤ 王策三著:《教学论稿》,人民教育出版社1985年版,第88~89、94页。

② 李秉德主编:《教学论》,人民教育出版社2000年版,第2页。

③ 顾明远主编:《教育大辞典》第1卷,上海教育出版社1990年版,第178页。

④ 《中国大百科全书·教育》,中国大百科全书出版社1985年版,第150页。

⑥⑦⑧ 《牛津高级英汉双解词典》,商务印书馆、牛津大学出版社2004年版,第1811、916、993页。

teaching-learning 的说法,这与我们所说的“教学”含义接近。

值得说明的是,在翻译英语文献时,我们经常将 teach 或 instruct 译成“教学”。例如加涅(R. M. Gagné)撰写的 *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*,在我国被翻译成《学习的条件和教学论》。^①其实,按照英文的原意和这本书的内容结构,译为《学习的条件和教导论》更为合理。布鲁纳(J. S. Bruner)撰写的 *Toward a Theory of Instruction*,被译成了《教学论探讨》。^②实际上,这本书翻译为《教导论探讨》更符合英文原意。

在西方,人们对教学(teaching)的理解有多种看法。史密斯(B. O. Smith)认为,在西方国家有以下五种不同的关于教学(teaching)的定义。^③

(1) 教学的描述性定义。所谓描述性定义,是用以表示某个词下定义之前的用法,即对词的惯用意义的描述和对词的所指范围的说明。由于教学的传统意义主要是指传授知识和技能,所以可以给出教学的描述性定义:教学就是传授知识或技能的活动。

(2) 从成功地引起学生学习的角度理解教学,“教学即成功引起学生学习的活动”。这种含义的教学,认为教学与学习是相互交织、密不可分的,教学必然导致学习。根据这种理解,可以将教学定义为这样一种活动,即 X 学习 Y 教的东西,假如 X 没学, Y 就不能算教过。这就如杜威所说,教之于学,就如卖之于买。既然谁也不买,也就谈不上卖。

(3) “教学是有意进行的活动”。教学虽然在逻辑上并不一定包含学习的意思,然而教学有可能导致学习;教师可能教得并不成功,但是他会争取成功。“教学是有意识的行为,目的是要导致别人学习。”也就是说,教学虽然并不必然成功导致学生的学习,但是它至少包含了教师对成功引起学生学习的意向和追求。

(4) “教学是规范性行为”。也就是说,只有符合某些规范的行为才能算是教学。这些规范主要是指教学中所使用的智力或事实证据和理论的多少。据此,可以认为,训练和教授是教学的直系成员(因为讲授要进行逻辑论证和基于事实证据;训练会涉及讲授活动,是用指导、理论和证据的形

① [美] 加涅著,皮连生等译:《学习的条件和教学论》,华东师范大学出版社 1999 年版。

② [美] 布鲁纳著,邵瑞珍等译:《布鲁纳教育论著选》,人民教育出版社 1989 年版,第 87 页。

③ 中央教育科学研究所比较教育研究室编译:《简明国际教育百科全书·教学》(下),教育科学出版社 1990 年版,第 233~240 页。

式传授知识),灌输和条件训练(指条件反射性的训练)是教学的近亲,而宣传和威胁根本不是教学这个家族的成员。

(5) 科学的教学定义。“教学”这个词见之于日常语言,在教育科学中仍沿用这个说法,但其含义要由得到经验证实的有关教师教学效果的命题来界定。传统的定义方式是用抽象术语来定义抽象术语,而科学的定义方式应该用基于经验的命题组合来定义教学。比如,教师在教一个具体概念时,给了一个定义规则,举了正反两方面的实例,学生掌握这个概念的可能性就得到提高;教师向出错的学生发出反馈信息,学生学会的可能性就此加强。可以用公式 $a = df(b, c, \dots)$ 表示上述命题之间的关系,其中, a 指“教学有成效”这个命题; $(b, c, \dots)$ 表示各种命题,例如“教师发出反馈信息”、“教师说明定义规则并举出正反两方面的实例”等命题的结合; $a = df(b, c, \dots)$ 表示 a 随着命题之间的关系 $(b, c, \dots)$ 的变化而发生变化。

第二节 教学的基本含义

一、教学的实体：学习与教导

在我国教学论中,长期以来只有一个总体性的“教学”概念,而没有确立分别与学生行为及教师行为对应的“学习”与“教导”的概念。这种状况的存在,与人们认为教与学是不能分开的观念有关。的确,教与学之间存在密切的关联,正如王策三教授所说:“在教学中,没有没有学的教,也没有没有教的学。没有了学,教就不能存在;没有了教,学也不再存在,如果还有什么‘学’,那已经不是教学中的学。”^①

但是,我们不能因为教与学之间存在密切的关联而否定它们的相对独立性。只强调教与学的联系而否定它们的相对独立性,如同只突出它们的相对独立性而轻视它们之间的联系一样,都是片面的。不承认教和学的相对独立性,简单地将它们混在一起,或者只强调教与学之间的联系,会导致以教代学或以学代教,甚至可能形成这样简单的看法:教就是学,学就是教;教了就是学了,学了就是教了。在我国,重教轻学或许与此有关。

教与学的差异表现在很多方面。首先,教与学是两类主体的两种不同的行为,它们各自有不同的主体、对象和活动过程,教的内容也不同于学的内容。其次,教与学不一定发生在同一时间和空间(只有在课堂教学中,教

^① 王策三著:《教学论稿》,人民教育出版社1985年版,第90页。

与学才是同时空存在的), 它们完全可以在异时空发生, 并且独立存在。例如, 在课堂教学之前, 教师单独备课、学生预习; 在课堂教学之后, 学生独立作业、教师进行反思等。在远距离教学中, 情况更是如此。再次, 教的行为和学的行为不是一一对应的。同一种教的行为可以对应不同的学的行为, 例如, 一个教师同时教 40 个人的一个班级, 教的情况是一样的, 但不同的学生学的情况却各不相同; 同样的学的行为也可以对应不同的教的行为, 或者说在不同的教的行为下发生。另外, 在教学实践中, 有教无学、有学无教、教多学少、学多教少的情况的存在, 本身就证明了教与学的相对独立性。最后, 如果教与学天然地不能分开, 那么, 在教学中如何谈得上学生的自主学习? 学生学习的独立性如何才能得到发展和培养? 因此, 不宜把教与学简单地归并为一种活动。

学生的学习具有相对独立性, 而且必须逐渐成为独立的活动。“学可以靠个人独立完成, 它是在个人的头脑中完成的。而教则至少须有另外一个人在场, 才可能完成, 它不是在单独一个人的头脑中就能完成的”, “在本体上, 教是依存于学的。没有学的概念, 就没有教的概念(不过, 反过来, 就不成立了)”。^①“有许多形式的学习是在没有教的条件下发生的, ‘有教育作用’(educative)的学习并不意味着存在这样的附加标准, 即学习必须在教的情境中发生。”^②波里奇(G. D. Borich)也认为:“学习是指发生在学习者头脑内部的事件, 教(teaching)则是教师提供的影响发生在学生头脑中的事件的各种指导活动(instructional activities)的总和。”^③学习具有相对独立性, 有效的学习过程必须由学生自己独立去完成, 任何人都不能代替, 教只是引起、促进学生能动、有效地学习的条件, 但它不能占用或代替学生经历和完成学习的过程。

教则不同, 它是依存于学而存在的。教以学为对象和目的, 教自身没有自己的目的, 它以引起、促进学生能动、有效地学习为目的。因此, 不能脱离学来单独理解教的本质, 而应“因学论教”。陶行知先生认为, 旧学校之所以将教师称为“教员”、将教师所做的事称为“教书”、将教师所使用的方法称为“教授法”, 是因为重教太过, 所以不知不觉地将教和学分离了。他主张应从教与学的结合和统一的角度理解教:“先生的责任不在教, 而在

① 单文经编著:《教学引论》, 上海科技教育出版社 2003 年版, 第 8 页。

② P. H. Hirst & R. S. Peters (eds.), *The Logic of Education*, Routledge and Kegan Paul Ltd, 1970, pp. 76-77.

③ G. D. Borich, *Effective Teaching Methods: Research-Based Practice*, Pearson Education, Inc., 2007, p. 137.