



普通高等教育“十三五”规划教材

教学论

JIAOXUELUN



赠教学课件

肖学文 黄争春 李鸿玮 主编



延边大学出版社

普通高等教育“十三五”规划教材

教 学 论

主编 肖学文 黄争春 李鸿玮

延边大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教学论 / 肖学文, 黄争春, 李鸿玮主编. -- 延吉 :
延边大学出版社, 2017.4

ISBN 978-7-5688-2336-4

I. ①教… II. ①肖… ②黄… ③李… III. ①教学理
论-教材 IV. ①G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 099702 号

教学论

主编: 肖学文 黄争春 李鸿玮

责任编辑: 王 静

封面设计: 曾宪春

出版发行: 延边大学出版社

社址: 吉林省延吉市公园路 977 号 邮编: 133002

网址: <http://www.ydcbs.com>

E-mail: ydcbs@ydcbs.com

电话: 0433-2732435

传真: 0433-2732434

发行部电话: 0433-2732442

传真: 0433-2733266

印刷: 北京文星印刷厂

开本: 787×1092 毫米 1/16

印张: 13

字数: 350 千字

版次: 2017 年 5 月第 1 版

印次: 2017 年 5 月第 1 次

ISBN 978-7-5688-2336-4

定价: 36.00 元

前 言

改革开放近四十年了,我国课程与教学论学科的发展取得了很大的成就。2011年,教育部、财政部又发布了《关于“十二五”期间实施“高等学校教学质量与教学改革工程”的意见》,提出了更新、完善国家精品课程内容的具体要求。

高等学校的根本任务是培养人才,教学工作始终是学校的中心工作,而课程教材建设则是教学工作的核心要素。从某种意义上说,课程教材的质量直接体现着高等教育和科学研究的发展水平,也直接影响着教学的质量。因此,研究、编写具有一定特色的高水平教材,防止低水平甚至质量低劣的教材进入课堂,成为教学改革工作的当务之急。

教育学是以教育现象、教育问题为研究对象,归纳总结人类教育活动的科学理论与实践,探索教育活动产生、发展过程中遇到的实际问题,揭示一般教育规律的一门社会科学。教育类学科旨在深化人们对教育的认识,更新人们的教育观念,为教育的发展和改进提供决策依据,为提高教育管理水平和教学水平提供理论选择。教育类专业主干课程应该与其他人文社会学科及自然科学密切结合,培养集广博教育学知识与深厚人文素养为一体,融强烈时代意识和宽阔国际视野于一身的教育类创新型人才。

教学理论能否重新焕发生命、能否适应新课程改革需要的关键在于教师能否掌握现代教学理论,提升实践能力。我们希望通过本书,为教师提供一个基本的理论框架。

由于作者水平的限制,加上时间仓促,书中的疏漏和不足在所难免,恳请专家学者及读者提出宝贵的意见和建议,以便于我们今后修改完善。

编 者

目 录

第一章 绪论	1
第一节 教学论的研究对象、任务与学科性质	1
第二节 教学思想和教学理论的历史演变和发展	8
第三节 教学论的研究范式和方法	15
第二章 教学目标	19
第一节 教学目标概述	19
第二节 当代教学目标分类理论	21
第三节 教学目标的设计与表述	27
第三章 教学主体	32
第一节 教师	32
第二节 学生	44
第三节 师生关系	47
第四章 教学过程与组织	56
第一节 教学过程	56
第二节 教学组织	68
第五章 教学规律与原则	82
第一节 教学规律	82
第二节 教学原则	87
第六章 教学模式	96
第一节 教学模式概述	96
第二节 西方主要教学模式	100
第三节 我国主要教学模式	107
第四节 教学模式的选择、运用与建构	115
第七章 教学方法	118
第一节 教学方法概述	118
第二节 我国中小学常用的教学方法	124

第三节 教学方法的选择与运用	134
第八章 教学艺术与风格	138
第一节 教学艺术概述	138
第二节 课堂教学艺术	142
第三节 教学风格	151
第九章 教学评价与管理	156
第一节 教学评价	156
第二节 教学管理	169
第十章 教学研究及实践	184
第一节 教学研究	184
第二节 教学研究实践	188
参考文献	202

第一章 绪 论

教学论既是教育学中一门相对独立的分支学科,也是我国师范教育专业的一门传统课程。近年来,教学论与其他相关学科一样,面临着新的突破与综合。因此,重新审视教学论的研究对象、研究任务、学科性质、历史发展、研究范式和研究方法等问题,对教学论的发展显得尤为重要。

第一节 教学论的研究对象、任务与学科性质

日常生活中,我们每个人与教学都有着直接或间接的联系,对教学有这样或那样的认识,如认为教学就是“教书”“上课”等,这些可称做教学的日常概念。作为对教学的专门研究而形成的教学论,力图对教学给予科学、严格的定义,规定自己的研究对象与研究任务,从而体现其独特的学科性质。

一、教学的概念

巴拉诺夫(1886—1965)曾指出:“确定教学的原始概念,是教育科学的任务。教学理论的对象,就是从这里发端的。”“教学”是教学论学科的一个基本概念,什么是教学,这是教学论研究的出发点。本节主要从“教学”概念的词源和语义分析入手,把握“教学”概念的基本用法特征。

(一) 教学的词源分析

在中文里,“教”和“学”最初都是独立的单字。早在商朝,甲骨文中已经出现了单独的“教”字和单独的“学”字,如“丁酉卜,其呼以多方小子小臣其教戒”,“壬子卜,弗酒小求,学”。根据我国古代文献的记载,“教”有“教授、教诲、教化、告诫、令使等含义”。《说文解字》记载:“教,上所施,下所效也。”按照通常的理解,“‘施’就是操作、演示的意思,即传授蓍占和龟卜;‘效’就是模仿、仿效的意思,即学习蓍占和龟卜”。“教”、“学”还是被单独解释的。最早将“教学”二字连为一词见于《书·商书·兑命》:教学半。唐朝孔颖达为其注疏:“上学为教下学者,学习也。”《学记》说:“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。”这里的“教学相长”思想,实际上也是“教学半”的引申。从甲骨文以及古代思想家们的论述来看,我国古代“教”与“学”的基本含义是“学做人”,通过文化典籍的学习,辅以身行践履和反躬自省,不断地体认和追求人生的意义和境界。从词源上说,中国

古代“教学”就是“教育”，重点在于人格的养成和人性的提升，而不仅仅是知识的掌握。据学者考证，真正指教师的“教”和学生的“学”的“教学”一词出自宋代欧阳修为胡瑗先生所作墓表：“先生之徒最盛，其在湖州学，弟子来去常数百人，各以其经传相传授，其教学之法最备，行之数年，东南之士，莫不以仁义礼乐为学。”其中“教学”二字才与我们今天的含义相近。

在英文中，与“教学”相对应的词有 teaching, learning, instruction 以及 teaching and learning。中世纪英语中，learn 和 teach 可以互换。根据胡森主编的《国际教育百科全书》中的解释：learn 来自中世纪英语 lernēn，意思是“学”和“教”。lernen 的词干是 lar，lar 是 lore 的一个词根。lore 原来的意思是学习和教导，现在常用来指所教的内容。也就是说，我们可以说 learn 和 teach 是由同一词源派生出来的。另外，teach 和 instruct 是有所区别，teach 常与教师的行为有联系，作为一种活动；而 instruct 常常与教学情境有关系，强调教学过程。因此，经常有人认为，不能仅用 teach 一个词来对应教学，而应该用 teaching and learning，以同时强调教师的教和学生的学。因此，我们时时会在一些英文文献中见到 teaching and learning 一词，这一合成词与我国通常所理解的既包括“教”又包括“学”的“教学”形式等同。

（二）教学的语义分析

1. 日常生活中的“教学”含义分析

在日常生活中，对“教学”的理解通常有以下几种。

- （1）“教学”就是“教书”：把“教学”当做讲授教材内容。
- （2）“教学”就是“教授”：注重教师的“教”，不重视学生的“学”，将教学看成是教师单方面向学生传授知识的活动，教师是主体，学生是客体。
- （3）“教学”就是“教学生”。
- （4）“教学”就是“教学生学”。

总结以上理解，不难发现它们都具备两个共同的特征：其一是把“教学”看成是一种单向性活动，都将“教学”视为教师的单向活动，忽略了学生在教学中的作用；其二是把“教学”看成是一种强制性的活动。由于把学生视为“教学”的客体，因此“教学”对学生而言，具有外在的强制性，学生只能被动接受，不能主动参与。

2. 我国教学论界有关“教学”的定义

在我国，近年来出版的许多教学论专著对教学这一概念作了探讨，这些教学的概念对我们科学地认识教学活动具有重要的启示。其中最具代表性的有：

- （1）“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。”
- （2）“‘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。”
- （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) “教学是以课程内容中介的师生双方教和学的共同活动。”

(5) “教学是教师教和学生学，共同完成预定任务的双边统一活动。”

(6) “在广义上，教学就是指教的人指导学的人以一定的文化为对象进行学习的活动。在狭义上，我们所说的教学就是学校教学，是专指学校中教师引导学生一起进行的、以特定文化为对象的教与学的统一的活动。”

虽说学者们对教学的具体定义有所区别，但是存在一些共性的东西，为我们提供了智慧与启迪。一是把“教学”看成是双向性的。“教学”不仅包括教师“教”的活动，而且包括学生“学”的活动，是由“教”和“学”共同组成。二是认为“教学”是复合性的，即把“教学”看成是一种耦合的活动，“教”与“学”是相交的。三是认可“教学”的活动性。即把“教学”看成是一种活动，有活动主体和客体。

3. 西方教学论界有关“教学”的定义

美国学者史密斯(B. O. Smith)把英语国家对教学(teaching)含义的讨论作了整理，并把它分为以下五类。

(1) 描述式定义。描述式定义就是客观描述教学活动的外部特征。它是指一种传统意义上的教学，认为教学是传授和掌握知识或技能的活动。

(2) 成功式定义。它将学生实际学会的内容作为定义教学的前提，认为教学就是学生学习(会)教师所教授的内容的一种活动。

(3) 意向式定义。它将教学作为一种意向活动，认为教学是一种教师有意进行的行为，其目的在于诱使学生学习。

(4) 规范式定义。教学是符合特定道德条件的引起学习的活动。这就要求教学必须符合一定的道德规范，这种道德规范是教师教学活动中必须遵守的条件。训练和教导是教学的最基本活动；灌输和条件反射居于教学内涵的边缘地带，与教学密切相关；恐吓、蛊惑、生理威胁和说谎等都不是教学。

(5) 科学式定义。即以 $a = df(b, c, \dots)$ 表示的命题组合来表达教学的含义，其中 a 表示教学的有效性， b 、 c 等表示教师作出的反馈， $=df$ 则说明随着命题之间的微小变化， a 将发生变化。

4. 教学与相关概念的关系

(1) 教学与教育。教学与教育既相互联系，又相互区别，两者是部分与整体的关系。一方面，教育包括教学，教学是学校进行全面教育的一个基本途径；另一方面，教学工作是学校教育工作的一个组成部分，是学校教育的中心工作。

(2) 教学与智育。一方面，教学是智育的主要途径，但不是唯一途径，智育也需要课外活动等途径才能全面实现；另一方面，教学要完成智育任务，但智育不是教学的唯一任务，教学也要完成德育、体育、美育、劳动技术教育的任务。

5. “教学”的规定性定义

通过对“教学”概念词源、语义以及和教学有关的相关概念的分析，可以发现教学目标、教学主体、教学内容、教学活动是构成教学概念的四个要素。在此基础上，我们对教学得出以下基本认识。

(1) 教学的目标是促进学生的全面发展。教学所要完成的任务始终是多方面的,它不仅包括知识的传授,而且包括智力的发展、能力的培养和提高,以及思想品德的完善、基本技能的形成、个性特长的发展等。教学的立足点和归宿是培养全面发展的人。

(2) 教学是以特定文化为对象,教师与学生之间相互作用或交往的过程。在学校教学活动这个特定的领域中,教与学是不能分割的,教是为了学而存在,而学又要依赖于教来完成。所以,教和学是教学活动这同一事件的两个侧面,二者是一种辩证的统一,教学永远是教与学相统一或相结合的活动。

(3) 教学是一种动态的活动过程。在教学交往活动中,教师和学生的发展与变化,教学内容、教学方法等也在发展与变化。教学总是不断发展、指向未来、充满变化的。因此,教学是一种动态的活动过程。

总的来说,教学就是教师为了促进学生的全面发展,以一定的文化为对象的教师教和学生学的双边交往活动。其中,教师教的行为应该引起、维持和促进学生学的行为,学生学的行为又反过来作为教师调节自身教的行为的依据。

二、教学论的研究任务和研究对象

当前我国教学论研究已进入一个深入发展时期,许多高校教育学院正在着力发展、建设和编制教学论学科的课程和教材,新一轮课程与教学改革的不断深化引发了广大教育工作者学习、把握和应用教学论的客观需要。因此,探讨教学论的研究任务和研究对象,就显得既十分紧迫,又具有学术价值和现实意义。需要明确的一点是,这里的教学论有两个指称,即作为一门课程的教学论和作为一门科学的教学论,它们既有区别又相互统一。

(一) 教学论的研究任务

教学论的研究任务,实质上是我们从事教学研究活动的意识倾向和主观意图。作为教育学的一门分支学科,我们认为,可以将教学论的主要研究任务归纳为:认识教学现象、揭示教学规律和指导教学实践。

1. 认识教学现象

现象是事物在发展变化中所表现出来的外部的形态和联系。教学现象就是指学校教学活动中表现出来的外在形态和表面特征,是在教学过程中看得见、摸得着,师生正在进行的大量的教学实践活动。教学现象是客观的群体共同面对的、普遍的,它是研究时作为目标的事物(对象)或考察的依据和起点。也就是说,只有教学现象符合作为一门科学的研究对象的前提,科学研究是透过现象揭示事物本质和规律的一种活动。教学论的研究也只有以教育过程中发生、发展的种种现象为出发点,对其进行观察和探究才能更好地把握教育的本质和规律。

概括起来,教学现象表现为三个方面:一是环境性的,如教室和实验室及其结构、教学设备及其结构、校园成分及其结构等;二是活动性的,如课堂教学及其结构、校内外教学见习和实习及其结构、个别教学及其结构等;三是关系性的,如教师与学生的关系,教师、教材与学生之间的相互关系,教学与文化结构的关系,教学过程与教学结果之间的关系等。

2. 揭示教学规律

人的认识绝不会仅仅停留在现象性层面上，必然要深入到教学的内在联系和内在结构中去，并对人们的教学行为产生规范作用。“研究客观存在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。”所以，教学论的根本任务，是揭示教学规律和指导教学实践。所谓客观规律，简单说就是事物之间稳定的内在联系或属性。所谓教学规律，是指教学及其组成部分发展变化过程中的本质联系和必然趋势，是不以人的意志为转移的客观存在。教学规律具有客观性、必然性和普遍性，人们只有认识和掌握教学规律，按教学规律办事，才能取得预期的教学效果。

3. 指导教学实践

实践是人类有目的地改造世界的感性活动。教学实践是人们有目的地改造以课程材料和教育设施为载体的课程过程与教学过程的特殊感性活动。教学实践可以区分为教学管理(administration)、研制或开发(development)和应用(application)三种类型。

(1) 教学管理实践。它是指教育行政部门或学校对教学过程的计划、实施和评估总结的组织行为，包括对课程研制过程和教学应用过程的行政组织行为。在我国主要表现为两个方面：一是对教学改革的行政组织领导；二是对教学材料的行政管理。

(2) 研制和开发实践。研制即教学材料研制，是指包括教育行政官员、教学专家和教师在内的教学工作者，有组织地编制教学材料、组织教学实施和开展教学评价的过程，集中表现为编制、使用和修订教学材料的过程。

(3) 应用实践。这里的应用是指学校里的教师和学生根据教学计划，使用教学材料开展教育活动的过程。过去我们仅仅把学校中教师与学生的互动活动理解为教育活动或教学活动，实际上这些活动的直接依据是课程与教学设计，因此从教学论的角度来看，教育教学活动实际上是师生的课程与教学设计的应用活动。

这三种实践之间既密切联系又相互区别。完整意义上的教学实践总是管理、研发和应用三方面实践的有机结合。随着教学改革的发展，师生逐步成为课程的研制者和开发者，这有助于实现三种实践的一体化。同时，三种实践之间又存在很多不同之处，特别是管理实践与应用实践之间的区别比较显著。

(二) 教学论的研究对象

一门学科能否确立，主要取决于有没有相对独立的研究对象。正如王策三教授所言：“对于一门学科来说，生死攸关的一个问题就是明确自己的研究对象。”因此，明确教学论的研究对象，对于教学论的学科建设与发展具有十分重要的意义。

有一种观点认为，教育学“旨在研究教育规律、原理和方法”。受其影响，有人认为教学论的研究对象是教学规律，而且苏联学者和我国许多学者都认可这种观点。这一观点是以教学论的研究任务代替研究对象。揭示和把握教学规律是教学论的研究任务，但不能由此就将教学规律作为研究对象。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。还有一种观点认为，教学论的研究对象是各种具体的教学变量和教学要素。西方教学论研究者多持这种观点。例如，唐肯(M. J. Dumkin)和比德(B. J. Biddle) 1974年在他们合著的《教学研究》一书中，认为教学论的研究对象为

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:先在变量(主要指教师的个人特点)、过程变量(主要指在教学过程中师生行为的改变)、情境变量(主要指学生及其所处的环境的状况)和结果变量(主要指学生的学习结果)。这四种变量是教学研究的主要对象。这种观点虽然使复杂的教学活动变得具体、清晰,有利于研究工作的开展,但也存在不足之处,以简单罗列变量的方法将复杂的教学活动仅仅简化为几个变量,难以真正反映教学论研究对象的全貌。那么,教学论的研究对象究竟是什么呢?

我们认为,教学论的研究对象是教学问题。日本学者大河内一男(1905—1984)等人认为:现象并不能直接构成研究对象,因为“只有把这一事实作为一个问题提出来的时候,才有科学研究的发端”。受此观点启发,一些学者开始把教育学的研究对象理解为“研究以教育事实为基础的教育问题”。如同教育学一样,规律是研究任务,现象也只有转化为问题,才能作为研究对象。面对教学现象和教学规律,教学论研究并不会自然发生。只有人们面对客观存在而就教学现象和规律提出了“是什么”、“为什么”和“怎么办”等问题后,它们才会进入人的大脑成为思维的直接对象。著名科学哲学家波普尔指出:“科学与知识的增长永远始于问题,终于问题——愈来愈深化的问题,愈来愈能启发大量新问题的问题。”教学论的发展也是始于教学问题和终于教学问题,若没有教学问题,教学研究就失去了作用的对象而不能进行和发展。因此,我们认为,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科学。不同的教学问题向研究者提出了不同的研究任务。处于不同时代和文化环境中的教学论研究者所作的努力,其实都是对于现实教学问题的回应。

所谓教学问题,是反映到教学研究者大脑中需要探讨和解决的实际矛盾和理论疑难。教学问题可以产生于教学理论内部和教学理论之间的对立,可以产生于教学实践,也可以产生于教学理论与教学实践的对立。与教育问题相似,教学问题包括“是什么”、“为什么”和“怎么样”的问题,这三类问题就是事实问题、价值问题和操作问题。

事实问题主要是指有关的教学性质、状态、关系、发展过程等客观问题。例如,教学的起源、教学论的历史演变、教学的基本特征、教学的构成要素等。对这类问题的探讨,能促使我们深刻理解教学本质。

价值问题主要是指教学的目的设定、意义判定和各种可行途径之间的意志选择问题,主要涉及教学评价问题,例如,什么样的教学是好的教学?价值问题实质上是各种价值主张的竞争或有关价值类目的排序,其答案与人们最基本的价值观相联系。它能使人们更理性地进行从优决策,把握教学价值观。

操作问题是有关教学的实现形式、活动程序和操作方法。它主要涉及各种教学方法的适用范围和操作要求,教学设计的程序、方法和基本模式,课堂管理的技术和方法,教学评价工具的编制技术和使用规范,教学环境因素的调控策略等。这类问题主要是技术操作问题,它与教学行为密切相关,对于教学活动的改进和教学效能的提高具有重要作用。

这三种类型的问题,在教学工作中都大量存在,共同构成了教学论的基本问题域,即构成教学论的研究对象。

三、教学论的学科性质

从教学论发展的历史来看,人们对教学论的学科性质问题存在着不同的观点和争论。概括起来,大致有以下三种认识。

1. 教学论应当坚持理论学科的性质,教学研究应该走上理论化的科学研究,使之真正跻身于科学的学术殿堂

有学者指出,教学实践的失败,往往是因为理论研究跟不上,仅凭经验办事。因此,不应该仅仅局限于描述性、经验性的范围。弗·鲍良克(V. Poliak)在其所著的《教学论》中指出:“教学论是教育科学的一个分支,它研究教养的一般规律。”《中国大百科全书·教育》指出:“教学论(Teaching and Learning Theory),是研究教学的一般规律的科学。”王策三教授在《教学论稿》中强调指出:“对于教学论来说,必须坚持研究教学的一般规律,必须不断提高其抽象概括水平。”可见,教学论的理论研究是基础研究,旨在对复杂的教学问题的性质和相互关系从理论上加以分析和综合、抽象和概括,以发现其内在规律,从而建立教学论的一般原理。

2. 教学论是应用性的实践学科,即把教学论看成是研究具体的教学操作方法和技术的学科

教学理论研究的对象是一般的、普遍的,而教学实践总是具体的、特定的,并且受具体环境条件的影响。所以,教学论应当建立一套从理论到实际的实用原理,摆脱空洞的抽象议论,更加注重教学实践,不要事先用某种“普遍的原理”硬套在教学实践上。教学的应用研究,要求教学研究解决某些特定的实际问题或提供直接有用的知识。著名教育家夸美纽斯(J. A. Comenius, 1592—1670)在《大教学论》的卷首就开宗明义地指出教学论是“将一切事物教给全人类的无所不包的艺术”。显然,这种思想主要是以研究教育、教学的技巧为对象来构建教学论体系。长久以来,西方学者多持这种观点,因而西方各国的教学理论关注更多的是教学活动的操作方法、技巧、技术和策略等。美国著名学者布鲁纳(J. S. Bruner, 1915—)在《教学论定理》一文中指出,“教学论是处方性的,它要作出指示,提供方略。换言之,教学论要揭示有关掌握知识和技能的最优方略的规则。”日本学者大河内一男等著的《教育学的理论问题》一书也指出:“教学论是研究最优教学法的科学。”

3. 教学论既是理论学科又是应用学科,教学研究既要关注教学实践,又要重视理论的探讨

好的理论在于它能够指导实践,而好的实践在于它有好的理论作为指导。借助于理论,可以概括出教学诸现象之间的关系模式,以便有效地应用于不同的实际。例如,吴也显教授在其主编的《教学论新编》中指出:“教学论既是一门理论的科学,又是一门应用科学;它既要研究教学的一般规律,也要研究这些规律在实际中的运用。”李秉德教授在其主编的《教学论》中也提出:“现代教学论的研究对象与任务在于探讨教学的本质与有关规律,寻求最优化的教学途径与方法,以达到培养社会所需人才的目的。”不难看出,该观点试图把教学的理论基础研究和实际应用研究结合起来,使教学论研究既能提供解决

教学问题的理论,又能提供事实材料去支持和完善理论,解决当前的实际问题。

由此可见,教学论研究领域对教学论的学科性质并未形成明确而一致的认识,而正是这种认识上的分歧和模糊性,使我国教学论成为一个既含基本理论,又含教学实践,既有理论研究,又有应用研究的庞杂体系,它虽面面俱到但任何一面都难以深入到学科内容结构,既不能满足理论研究者的需要,又难以适应实践操作者的要求,因而饱受一些学者的责难。随着现代教学论的发展和教学论学科的不断分化与整合,以前那种既非理论科学又非应用科学的教学论学科性质也将发生变化,教学论将因其主要是阐明教学原理、揭示教学规律的学科而逐渐成为一门理论科学。教学论作为一门理论科学,如同其他理论科学一样,并不直接为人们提供一种操作技术,而只能作为一种制订教学方案、建构教学模式、实施教学策略和方法的原则性指导。教学论只有坚持理论科学的性质,才能真正深入地揭示教学现象的一般规律;也只有坚持理论科学的性质,才能不断地完善和充实教学理论以建立起自己的学科体系。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科学。教学论如果停留在解决表面的问题,仅仅探索教学实践技术层面和较浅近的具体规律,那么,它的生命力就是有限的,不可能为当前的课程改革实践提供强有力的理论指导。尤其是在我国的教学论发展还相当落后的情况下,坚持教学论的理论科学性质至关重要。

第二节 教学思想和教学理论的历史演变和发展

教学论形成和发展的历程,就是它逐步科学化的过程。纵观整个教学论的发展,正是围绕着教学论的科学化这条基本线索而展开的过程。从萌芽时期,到近代、现代,教学论经历了不断科学化的过程。本节重点分析教学论发展阶段的主要问题、主要趋势和转折点。从时间跨度上,我们把教学论的发展历程大致划分为古代萌芽期、近代建立期和现代发展期这三个阶段。

一、古代萌芽期

教学论在正式产生以前,经历了一个漫长的萌芽时期。这一时期,许多思想家、教育家在教育实践中总结自身及他人的教学经验,已经形成了一定的教学思想和观点,但这些思想观点还只是分散的、个别的,未能形成系统的教学理论体系。

在我国,远在春秋战国时期的《论语》里就记载了许多虽不系统但相当精辟的教学思想。如“学而不思则罔,思而不学则殆”,强调学习方法上要注重学思并行;“不愤不启,不悱不发”“学而时习之”“温故而知新”等对教学方法和学习方法的指导。战国末期的《学记》是世界上最早系统地论述教育教学思想的专著,它在内容上涉及了教学的作用、目的、内容、原则、方法和师生关系等问题,提出了如“不陵节而施”“教学相长”“循序渐进”“长善而救其失”等教学思想,从理论上达到了相当高的程度。从著作名上看,古汉语中的“学”与“教学”乃至“教育”通用,而“记”是一种文体,有记述、论述

的意思。所以,《学记》被认为是世界上最早论述教学理论的专著。自汉武帝以后,我国历代王朝开始推行独尊儒术的文教政策,儒家思想成为教学活动的思想前提,所以自西汉至清末的教学思想就呈现出了儒家一枝独秀的局面。其中,又有汉唐经学、宋明理学、清代实学、朴学等儒家思想的演进和流变,产生了董仲舒、韩愈、朱熹、颜元和王夫之等著名的教育思想家,他们均对教学问题提出了不少独到的见解。董仲舒提出的“虚静专一”学习思想,要求学生学习时排除杂念,头脑冷静,注意力集中,专心致志。韩愈在《进学解》中提出“业精于勤,荒于嬉;行成于思,毁于随”的治学方法,要求学生勤奋学习,深入思考,以在学业上取得成就,在德行上不断完善。这些都为今天的教学理论留下了宝贵的智慧财富。

在西方,古希腊和古罗马是西方文明的主要源头,也是教学思想的发源地,曾先后出现了苏格拉底(Socrates,公元前469—前399)、柏拉图(Plato,前427—前347)、亚里士多德(Aristotle,前384—前322)和昆体良(M. F. Quintilianus,约35—100)等著名思想家。苏格拉底首次提出归纳法,他认为学习不是单纯积聚知识材料,而是学生和教师一起共同寻求答案的过程。他强调完善人格的道德教育,并在讲学中采用启发性教学方法——“产婆术”(问答法),引导学生自己进行思索、自己得出结论。古罗马昆体良的《雄辩术原理》,较全面总结了演说家培养的教学原则和方法,是西方教育史上第一部系统的教学法专著。古希腊的课程与教学思想,有如下几个特征:一是培养目标上强调理性;二是课程设置上重视和谐;三是强调教学要适应学生年龄特征;四是主张启发式教学。从4世纪到14世纪,欧洲进入了漫长的中世纪,在这一时期,教育领域为基督教所控制,神学主宰了学校,相应地,便产生了基督教的教学思想。在14世纪到17世纪之间,西方出现了文艺复兴运动,人文主义者在教育领域推行人文主义教育,批判封建教育脱离实际的教学内容和忽视儿童学习的主动性、积极性的教学方法,阐发了促进儿童身心和谐发展、尊重儿童天性、加强人文教育、改革教学方法和因材施教等重要的教学思想。这一切的发展为教学论体系的建立奠定了基础。

受特定历史条件所限,这一时期人们尚未将教学作为独立的对象加以研究,对教学的研究仅局限于经验的积累和现象的描述,所形成的教学思想也仅仅是对个别教学实践经验的总结和归纳,理论上的探索是片断的、零星的,缺乏系统的阐述和论证,有关教学的专著也还没有形成严密的体系,但这一时期教学思想的繁荣为教学论的进一步形成和发展奠定了坚实的基础。

二、近代建立期

在经历了长期的积累之后,教学论终于得以正式建立。1632年捷克著名教育家夸美纽斯的《大教学论》一书的问世,标志着教学论的诞生。该书系统地论述了关于改革中世纪旧教育建立资本主义新教育的主张,提出了一个比较完善的教学论体系,使教学论初步形成了一门独立的科学。夸美纽斯认为学校要达到使学生懂得科学、纯于德行、习于虔诚的泛智论的教学目的,就必须“把一个人在人生旅途中所应具备的一切知识的种子播植到他的身上”,使学生建立一种百科全书式的知识体系,因此提出以“泛智”的思想对教材进

行编排。在《大教学论》中，他明确宣称，教学是要“将一切事物教给全人类的无所不包的艺术”。夸美纽斯从适应自然秩序的原理和感觉论出发，在教育史上，第一次提出了教学的兴趣原理、活动原理、直观原理等，明确提出并详细论证了一系列的教学原则和规则，提出直观性原则、彻底性原则、自觉性积极性原则、系统性原则、循序渐进和量力性原则，其中以直观性原则最为重要。他认为，知识的开端永远必须来自于感官，教学不应始于对事物的说明，而是始于对事物的观察。因此，他把直观性原则定为教师的一条“金科玉律”。这些都为以后教学论的发展奠定了重要基础。另外，夸美纽斯针对中世纪学校组织松散和个别施教的做法，提出了学年制和班级授课制理论，并从理论上系统分析了其优越性。夸美纽斯提出的教学思想奠定了教学论的理论体系框架，为教学论这一学科的发展树立了一座里程碑。

自夸美纽斯以后，教学论从理论体系结构到教学内容的逐渐完善经历了17~19世纪这持续300多年的时间。此后，对教学论作出重要贡献的是启蒙时期的法国思想家卢梭（J. J. Rousseau, 1712—1778）和瑞士教育家裴斯泰洛齐（J. H. Pestalozzi, 1746—1827）。卢梭继承和发展了夸美纽斯的教学思想，他的自然主义教育思想成为后来“儿童中心”教学思想产生的主要渊源之一。他主张自然教育，反对封建教育的束缚，他认为儿童应该真正成为教育的主人。根据卢梭的解释，自然教育就是以发展儿童的天性为目的，适应人的生理、心理的自然本能的教育。这种教育包括三个方面，即自然的教育、人的教育和事物的教育。卢梭指出，只有当事物的教育和人的教育与儿童天性的自然发展相一致时，才算是好的教育。从尊重人的天性和归顺自然的理论出发，卢梭在《爱弥儿》中指出，自然教育的最终培养目标是自然人。自然人并非无知无识、脱离社会的人，而是一个摆脱了封建社会的约束和封建文化的腐蚀，自然、率性发展的社会人。结合自然教育的目的和传统教育的弊端，卢梭提出了自然教育的基本原则和方法。第一，教育要遵循儿童的身心发育水平。他认为：“在万物的秩序中，人类有它的地位；在人生的秩序中，童年有它的地位；应当把成人看作成人，把孩子看作孩子。”因此，儿童力所能及的事情就让儿童自己去做，所不能达到的事，就不能强迫儿童去做。第二，教育要循儿童的自然天性，实行自由教育。卢梭认为，人是生而自由的，自由是人首要的自然权利。他要求遵循儿童的自然天性，让儿童完全自由地进行活动，并尽可能给儿童提供自由活动的时间和机会，让他们能够以自己所持的方法去看、去想、去感受一切事物。他认为教师的职责不在于教给儿童各种知识，灌输各种观念，而在于引导儿童直接从外界周围环境中进行学习，创造一个能够促进儿童自由发展的环境，在学生感到经验上和力量上不足时，给予适当的帮助，而不是强迫他们接受成人所持有的方式方法。卢梭认为，只有按照儿童本性自由发展起来的人，才能成为真正自由的人。第三，在活动中学习。卢梭写道：“在任何事情上，你们的教育都应该是行动多于口训，因为孩子们是容易忘记他们自己说的和别人对他们说的话的，但是对他们所做的和别人替他们做的事情，就不容易忘记了。”因此，他强调儿童应在活动中学习，主张通过各种活动，发展儿童的感官，丰富他们的感性经验，作为儿童理性活动的基础。卢梭的自然教育理论把儿童置于教育的中心，这不仅在当时具有划时代的意义，而且在今天仍然具有很大的启发性和借鉴意义。

裴斯泰洛齐在继承卢梭教学思想的基础上,开创了教学心理化的发展方向,推动了教学论科学化的进程。他从培养和谐社会的成员出发,主张根据自然的法则去开发这种人类本性的力量,强调教育性教学,认为教学的目的应以道德教育为基础和核心任务,通过充满亲情和信赖的密切的人际关系参与实践,应该成为道德教育的主要方法。裴斯泰洛齐认为,教学研究必须建立在心理学研究的基础上,教学原则必须根据心理规律得出,只有把教育、教学心理学化,教育、教学才能根据人的发展的自然法则进行。他运用心理学的知识,提出必须在观察和经验的基础上对教学过程作出结论和概括。根据适应自然的教育学原理和心理学原理,在教学原理方面,裴斯泰洛齐倡导自我活动的自我发展原理与直观原理。其中,直观原理强调通过主体的能动的思考获得认识,并借此发展主体的智力。裴斯泰洛齐的这些思想与观点,为教学论的研究与发展作出了积极的贡献。

19世纪,德国教育家赫尔巴特(J. F. Herbart, 1776—1841)为教学论的进一步科学化和系统化奠定了基础。赫尔巴特超越了夸美纽斯、卢梭、裴斯泰洛齐教学思想中“适应人的自然”的一面,充分认识到文化知识在人的发展中的重要意义,从“教学心理化”的层面上确立了教学论的教学内容体系。他融合了当时的伦理学和心理学的成果,试图在心理学的基础上建立教育方法论,在伦理学的基础上建立教育目的论,认为教学活动必须符合人的心理活动规律,这使教育理论发展到了一个崭新的阶段,由此建立了西方近代教育史上最严密的教學论体系。他的教学思想主要体现在以下几个方面。

1. 教学心理化思想

统觉是观念心理学的一个基本概念,也是赫尔巴特教学论所依据的基本原理。赫尔巴特将事物呈现于人的感官留在意识中的印象称为观念,认为人的一切心理活动都是观念的运动,而新观念被旧观念同化吸收的过程就是统觉。教学过程就是使学生在原有观念的基础上去掌握新观念的过程。新旧观念结合得越多,学生的知识面就越广;新旧观念结合得越紧密,学生掌握的知识就越牢固。

2. “教育性教学”的思想

赫尔巴特第一次明确提出了“教学的教育性”这一概念。他论证了教学在整个教育体系中的中心地位,强调教学与道德教育之间的联系,认为学校仅仅传授纯粹的知识是不够的,还要通过情感和意志的训练进行道德陶冶,通过知识的传授启发智慧。赫尔巴特指出:“我想不到有任何‘无教学的教育’,正如在相反方面,我不承认有任何‘无教育的教学’。”他认为教学如果没有进行道德教育,就是一种没有目的的手段,道德教育没有教学,则是一种失去手段的目的。

3. 分科设置课程

赫尔巴特主张在教学中应以发展人的“多方面兴趣”为轴心设置相应的学科。赫尔巴特把兴趣归为两大类,第一类是知识的兴趣,第二类是伦理的兴趣,合称多方面的兴趣。属于第一类兴趣的有:经验的兴趣——了解事物是什么的兴趣,相应地设置自然、物理、化学、地理等学科,以获得对自然的认识;思辨的兴趣——思考为什么的兴趣,相应地设置数学、逻辑学、文法等课程,以锻炼思维能力;审美的兴趣——对各种现象进行艺术评价的兴趣,相应地设置文学、图画、音乐等学科,以培养其艺术鉴赏和审美情感。属于第