

世界课程与教学新理论文库

教学论基础

Grundwissen Didaktik

[德]F.W.克罗恩 著 李其龙 李家丽 徐斌艳 等 译
文库主编 钟启泉 张华

教育科学出版社

世界课程与教学新理论文库

[德] F.W. 克罗恩 著 李其

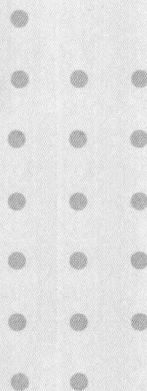
文



译
华

教学论基础

Grundwissen Didaktik



教育科学出版社
· 北 京 ·



责任编辑 韦 禾

版式设计 贾艳凤

责任校对 张 珍

责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

教学论基础 / (德) 克罗恩著; 李其龙等译. —北京:
教育科学出版社, 2005. 6

(世界课程与教学新理论文库/钟启泉, 张华主编)

书名原文: Grundwissen Didaktik

ISBN 7-5041-3101-6

I. 教... II. ① 克...② 李... III. 教学理论

IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 021765 号

北京市版权局著作权合同登记 图字: 01-2002-0220 号

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号

邮 编 100101

传 真 010-64891796

市场部电话 010-64989009

编辑部电话 010-64989422

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

印 刷 涿州市星河印刷有限公司

开 本 787 毫米×1092 毫米 1/16

印 张 26.75

字 数 421 千

定 价 45.00 元

版 次 2005 年 6 月第 1 版

印 次 2005 年 6 月第 1 次印刷

印 数 1—3 000 册

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。



作者简介

F. W. 克罗恩(Friedrich W. Kron)教授1933年生于德国巴特克罗依茨纳赫(Bad Kreuznach), 1965年取得哲学博士学位, 1966年任莱茵兰-法耳次州沃尔姆斯教育学院讲师, 1970年升为副教授, 1973年升为正教授, 1976年后被聘为美因兹大学教授直至退休。

克罗恩教授主要从事教育学研究和教学工作, 发表论文70多篇, 主要专著有:《教育关系论》(1971)、《学生取向的教学论》(1986)、《教育学基础》

(1988)、《教学论基础》(1993)、《教育学科学论》(1999),合著著作有:《学科教学论处在十字路口》(1985)、《对教师的教育学要求》(1990)、《无视学生的教学大纲》(1990)、《学生作为主体》(1991)、《教学中的时间因素》(1991)、《媒体教学论》(2003),主编的著作有:《教育关系》(1970)、《专制教育》(1973)、《个性培养与社会学习》(1980)等。

除此以外克罗恩教授还有不少合编与参编著作,可谓著作等身,在德国颇有影响。

世界课程与教学新理论文库

编 委 会

主 编 钟启泉 张 华
编委会成员 钟启泉 高 文 张 华 李雁冰
崔允漷 孔企平 王红宇 郭洋生
李树英 欧用生 (台湾)
罗厚辉 (香港)

【美】派纳 (William F. Pinar)
【美】多尔 (William E. Doll, Jr.)
【英】劳顿 (Denis Lawton)
【加】范梅南 (Max van Manen)
【加】史密斯 (David G. Smith)
【日】奥田真丈
【日】市川博

在东西方对话中寻求教育意义

——“世界课程与教学新理论文库”主编寄语

20 世纪 70 年代以来，西方教育科学领域发生了重要的“范式转换”：开始由探究普适性的教育规律转向寻求情境化的教育意义。这种“范式转换”在课程与教学研究领域有突出表现。课程研究领域开始超越以“泰勒原理”为代表的具有理性主义性格的“课程开发范式”，走向“课程理解范式”——把课程作为一种多元“文本”来理解的研究范式。教学研究领域则走出仅作为教育心理学之应用学科的狭隘视域，开始运用多学科的话语来解读教学的无尽意义。于是，课程与教学研究领域“返魅”了：五彩缤纷的话语体系竞相追逐、璀璨夺目、魅力四射！

“返魅”后的西方课程与教学理论有一个饶有趣味的特点，那就是自觉地在东方文化中寻找课程与教学智慧，试图在课程与教学研究领域实现东西方文化的会通与整合。现象学的、存在主义的、解释学的、后现代的、全球化的课程与教学

理论皆有这种特点。在这种背景下，我们不禁要问：中国课程与教学理论应怎样确立自己的生长点？答案是确定无疑的：立足中国课程与教学研究领域的现实问题，既扬弃中国古代课程与教学话语，又与世界其他文化体系中的课程与教学话语展开真正意义上的对话，在这种“扬弃”与“对话”中建构具有民族文化风格的课程与教学理论。

基于此种认识，我们选取 20 世纪 70 年代以来特别是 90 年代以后世界课程与教学理论名著加以选译，以为东西方课程与教学理论的对话提供一个“平台”。我们期盼着 21 世纪中国和世界课程与教学理论不断走向繁荣与辉煌！

钟启泉 张 华

1999 年 12 月 22 日

第三版前言

自从本书出版以来我接到了关于内容方面的许多提议和批评，对此我表示感谢和部分接受。我非常认真地对待关于如何对文本作出更好说明的指点，因此我对第三版的内容索引作了更新和细化。此外，我还对以与实践有关的学习、项目和媒介为标题的章节的参考文献作了扩充。

在本版工作中我的学术助理 A. 佐福斯 (Alivisos Sofos) 博士和 L. 舍费尔 (Lilo Schäfer) 女士给了我有力的支持。

本版仍保留了旧的拼写法。

F. W. 克罗恩 1999 年 8 月于美因兹

前言

呈现在大家面前的《教学论基础》这本书，其题目是在这本书的产生过程中提出来的。很早的时候我就清楚，只要教学论问题涉及传授问题，它就越来越会成为教育学讨论的中心问题。而这始终是事实。这就使我产生了独立探讨这个基本问题的兴趣。对于这一大胆想法我发现了无数的资料富源，这些可以先按实用性整理出来。

于是，本书的结构便从中产生了。首先，我认为必须在概念方面和教学论作为科学的表征方面作出说明。第一章就反映了这一尝试。教学论经典理论和模式方面的论著使我产生了两个核心见解：首先，传统的课题必须通过社会科学的理论构念和研究加以补充；其次必须对文化人类学进行重点研究，并对我进一步提出的问题作出文化人类学的铺垫。教学论作为科学——可以这样来表示——必须理解为理解性和说明性的社会科学和文化适应的科学。

然后，我必须追溯到历史上教学论问题发展的思想库，以拓展教学论的视野。我很快就认识到，对现代教学的反思与实践不能不对一切教学论努力的历史有所认识和不能不对从中产生的人文教学思想和行动的推论有所认识。同时，显而易见，对教学行动和问题的许多理论和设想同现实问题是接近的。我觉得这里特别重要的是，要阐明教学理论与实践同社会、政治和哲学的力量与发展的关系。同时，我认为，整个社会的科学取向、民主化和将其解释为一种开放的，即可以改变的过程，这三者之间的共同作用是特别清晰的。

在以往教学论基本文献中很大程度上缺少对有组织的教与学、课程和

媒介的研究与关系的综合性阐述。而从业已阐明的教学论理念来看, 这些方面本质上属于上述教学论的课题范围。它们恰恰是要联系实践对概念、历史和理论基础作出的检验。除了对教学论研究现状的概述, “教学论研究”和“媒介”这两章表达了与实践有关的研究成果。它们有助于对教与学的过程中互动和角色定位作出经验性反思。

本书用很大的篇幅来探讨教与学的方面, 因为这一领域可说是教学论的中心领域。其意义早已在理论探讨部分看到了, 并贯穿了其他各章。我没有为教学设独立的一章。这方面有许多文献在流传。教学现象被界定为有组织的教与学的一种形式, 并同教程与项目等教学形式一起得到论述。同时在这一章中我又觉得关键是阐明教与学的种种理论构念和论证。首先我认为重要的是把教与学的过程列入文化适应和社会化现象中, 从而尝试开辟文化人类学视野, 借以限制作为教学分析和教学设计基础的学习理论的垄断地位。

我对课程探讨安排了独立的一章。这方面的探讨不是要通过理论和目标分类学来改变学习者在整个课程发展过程中的中心作用, 而是要确定其在整个课程发展过程中的中心作用。

本书的撰写带着这样的意图——阐明教学论构念在不同领域的多样性, 依次描述事物的复杂性和差异性, 追溯其根源, 并给读者以启发。同时本书在文献文本中及时地指出了每一个出处和论据。这一举措可以促进读者的理解, 并能为他们开辟通向自己去研究文献的途径。文本将激发思考与研究。本书原则上放弃了应能说明思想的插画, 代之以尝试通过其基本结构来把握复杂的思路, 并通过清晰的语言描述让读者有一清楚的认识。在某种程度上本书也有助于读者深刻和可信地理解每一篇章, 这也许能帮助读者为教学论考试作好细致的准备。本书自然也呈现了有助于提供资料信息或说明资料的插图。

像这样的一本书只能通过鲜活的分析和探讨并与批判性的帮助者的合作才能得以完成。我在这里对所有人表达我对他们的贡献的敬意和对他们支持的感谢: 首先是赖因哈特出版社的 K. 明斯特尔先生, 他不仅鼓励我写这本书, 而且也以多种方式支持我工作; 编辑 H. 德彭肯珀女士, 她像 A. 莱希特-克罗恩和 R. 伍德沃德-克罗恩女士一样批判性地伴随了我的书稿的形成; 我的夫人, 没有她的批判商量与计算机处理, 我的书稿交不出去; 我的学生合作者 K. 贝克和 C. 尼曼女士, 她们不畏艰难作了多种调查; 我

的秘书 L. 谢弗女士，她的帮助是我的书稿的产生所不可或缺的；L. 霍勒布和 M. 容肯女士，以及 L. 莱希特先生，他们以多次校阅给我提供了支持；我的研究小组“人类学与学校”的成员，U. 阿塞尔迈耶博士、Ch. 贝克博士、G. 福格尔博士和 U. 凯斯林女士，他们批判性地支持和帮助了本书的策划；我还要感谢 K. 波尔和 G. 费尔特豪斯同行（美因兹大学）、H. 布吕恩和 M. 本-佩雷茨同行（哈佛大学）、W. 图拉西维茨同行（剑桥大学）。特别是我要感谢我询问过和同我座谈过的所有教师、受培训者、培训者和大学生。

我现在把本书交付给读者。同时我清楚，该文本表达了有所选择的，但也希望是始终能站得住脚的，从而可批判的知识和思想。我将向对本书提出实在的建议、补充、赐教和改进的读者表示感谢。

F. W. 克罗恩

写于美因兹，1993 年元月

目 录

第三版前言

前言

1.0 学科界定 (1)

1.1 实践领域的观点 (2)

1.1.1 教师的见解 (2)

1.1.2 研讨班领导和师范见习生的解释 (4)

1.1.3 进修教育、继续教育和成人教育领域的观点 (6)

1.1.4 结论 (10)

1.2 作为高校科目的学科 (11)

1.2.1 作为研究和考试科目的教学论 (11)

1.2.2 教学论在教师教育“第二阶段”中的作用 (16)

1.2.3 作为教育学分学科的教学论 (20)

1.2.4 学科及其相邻学科 (24)

1.2.5 与学科教学论和学科科学的关系 (26)

1.2.6 教学论和方法论的关系 (31)

1.2.7 结论 (32)

1.3 作为科学的界定 (33)

1.3.1 关于词源和概念的意义 (33)

1.3.2 关于种种科学界定的概述 (36)

1.3.3 作为教和学的科学的教学论 (38)

1.3.4 作为教学理论和教学科学的教学论 (39)

1.3.5 作为教育内容理论的教学论 (40)

1.3.6 教学论作为控制学习过程的理论 (41)

1.3.7	教学论作为心理学上教和学的理论的应用 (42)
1.3.8	总结 (43)
1.4	本书的基本性学科 (45)
1.4.1	教学论作为文化适应科学 (46)
1.4.2	教学论现象的3个考察层面 (47)
1.4.3	方法论的结论 (50)
2.0	教学论问题的发展历史 (55)
2.1	社会改良者(17世纪) (57)
2.1.1	近代的第一个课程标准: J. A. 夸美纽斯 (58)
2.1.2	面向学生天性的教学 (60)
2.1.3	新教学方法的探索 (60)
2.1.4	教学论的发展 (62)
2.2	德意志启蒙者 (18世纪) (63)
2.2.1	对现实课程的检验: J. B. 巴泽多 (67)
2.2.2	道德的意义 (69)
2.2.3	教学媒介的基础 (70)
2.2.4	教学原理和教学方法的发展: E. Chr. 特拉普 (72)
2.3	最初的分类学家和教学方法学家 (19世纪) (73)
2.3.1	现代教养论教学论的最早设想: J. F. 赫尔巴特 (74)
2.3.2	近代第一个教育计划模式 (78)
2.3.3	教学的形式阶段: T. 齐勒, W. 赖因 (80)
2.4	教养论家 (19世纪—20世纪) (83)
2.4.1	教育过程对教学理论和实践的决定性意义: O. 维尔曼, E. 韦尼格 (85)
2.4.2	教学大纲中教育内容的组织 (86)
2.5	改革教育家 (20世纪初) (89)
2.5.1	发展观的决定性: M. 蒙台梭利 (91)
2.5.2	教与学的整体关系: B. 奥托 (94)
2.5.3	作为劳动过程的教学: O. 沙伊普纳 (96)
2.6	近代学校教育改革家和课程改革家 (从1960年起) (97)
2.6.1	社会变化、中小学改革和课程修改的关系: 德国教育审议会 (99)
2.6.2	新课程: 社会学习 (100)
2.7	结论 (101)

3.0 教学行动的理论模式 (105)

- 3.1 一般基础 (105)
 - 3.1.1 科学理论框架 (105)
 - 3.1.2 理论的理解与功能 (107)
 - 3.1.3 支配认识的兴趣和意识形态的批判 (109)
 - 3.1.4 范式概念和范式转换 (115)
- 3.2 初步概述 (116)
 - 3.2.1 参考文献概况: 介绍性论著 (116)
 - 3.2.2 现实理论和模式概况 (121)
- 3.3 教养作为主导概念 (126)
 - 3.3.1 范畴教育理论及其教学论的重要性: W. 克拉夫基 (127)
 - 3.3.2 最初的模式构成: “教学论分析” (132)
 - 3.3.3 批判—建构的理论设想 (135)
 - 3.3.4 第二模式结构: “备课观点图” (141)
- 3.4 学习作为主导概念 (143)
 - 3.4.1 学习理论设想和教学分析与设计的“柏林模式”: P. 海曼 (144)
 - 3.4.2 教学理论—批判的构念: W. 舒尔茨 (148)
 - 3.4.3 关于教学分析和设计的“汉堡模式” (152)
 - 3.4.4 控制论和系统论的模式构成: F. v. 库贝、E. 柯尼希和 H. 里德尔 (155)
 - 3.4.5 学习目标取向的模式构成: B. 默勒和 Chr. 默勒 (163)
 - 3.4.6 以解放为目标来构思学习组织: M. 伯恩施 (169)
 - 3.4.7 对教与学过程结构论的理解: W. 佩特森, D. 伦岑 (172)
- 3.5 互动作为主导概念 (176)
 - 3.5.1 概念和系统关系导论 (177)
 - 3.5.2 作为互动的教学分析和教学设计: R. 比尔曼 (188)
 - 3.5.3 关系层面对教学分析和教学设计的意义: D. 博施等 (190)
 - 3.5.4 教学被理解为交往过程: W. 波普, H. 鲁姆普夫 (192)
 - 3.5.5 关于行动和情境的构念: K.-H. 弗莱克西希和 H. D. 哈勒尔 (194)
 - 3.5.6 批判—交往模式方案: R. 温克尔 (198)

4.0 教学论研究 (203)

- 4.1 研究对象的界定与意义 (203)
 - 4.1.1 研究的概念和功能 (203)
 - 4.1.2 研究方向 (206)
 - 4.1.3 教与学的研究 (208)
 - 4.1.4 研究方法 (211)
 - 4.1.5 模式和构想的意义 (214)
- 4.2 教师类型学作为模式: Chr. 卡赛尔曼 (217)
 - 4.2.1 背景和发生方式 (217)
 - 4.2.2 基本类型、下位类型及因素 (218)
- 4.3 行为方式与互动因素作为模式: R. 陶施和 A.-M. 陶施 (221)
 - 4.3.1 系统框架和方法论 (221)
 - 4.3.2 第一种模式: 教师行为的方式和因素 (224)
 - 4.3.3 第二种模式: 教学中的互动形式 (228)
- 4.4 教学中教师的视点: H. 佩提龙 (233)
 - 4.4.1 研究状况 (233)
 - 4.4.2 结果描述 (235)
- 4.5 学生的课堂策略: Th. 海因策 (238)
 - 4.5.1 方法思想 (238)
 - 4.5.2 研究结果 (239)

5.0 教与学的过程 (243)

- 5.1 文化人类学基础 (244)
 - 5.1.1 作为基本过程的文化适应 (245)
 - 5.1.2 社会化是文化适应的子过程 (248)
 - 5.1.3 教与学的过程的本质关系 (251)
 - 5.1.4 过程的内容与关系因素 (253)
 - 5.1.5 身份发展的意义 (254)
 - 5.1.6 结论 (258)
- 5.2 教学论的界定 (258)
 - 5.2.1 教学情境下的学习定义 (258)
 - 5.2.2 学习与发展的联系 (262)
 - 5.2.3 记忆, 学习技术与感觉 (267)

- 5.2.4 意向与课程 (269)
- 5.3 教与学的过程的观点 (271)
 - 5.3.1 行为主义观点 (272)
 - 5.3.2 结构发生论观点 (275)
 - 5.3.3 模式学习 (280)
 - 5.3.4 结论 (281)
- 5.4 教与学的形式 (282)
 - 5.4.1 文献综述 (283)
 - 5.4.2 概念与方法论的思考 (286)
 - 5.4.3 教程 (289)
 - 5.4.4 项目 (291)
- 5.5 教学 (295)
 - 5.5.1 基本结构 (295)
 - 5.5.2 教学环节 (297)
 - 5.5.3 时间问题 (300)
 - 5.5.4 开放教学 (304)

6.0 课程 (313)

- 6.1 原理 (313)
 - 6.1.1 文化的意义 (313)
 - 6.1.2 课程作为文化与社会任务 (317)
 - 6.1.3 概念说明 (319)
 - 6.1.4 文献提示 (325)
- 6.2 理论说明 (326)
 - 6.2.1 第一概观 (326)
 - 6.2.2 教养论的教学大纲构想 (328)
 - 6.2.3 学习论的课程观 (331)
 - 6.2.4 课程的实用主义观点 (334)
- 6.3 教师与课程 (335)
 - 6.3.1 课程的解释 (336)
 - 6.3.2 课程标准的形式 (338)
 - 6.3.3 课程标准方案与角色说明 (341)
 - 6.3.4 课程标准的实施过程及其干预领域 (343)