



现代教学论

● 刘 克 兰 主 编

● 西 南 师 范 大 学 出 版 社



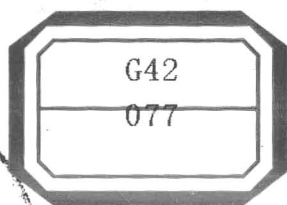
1333128

G42 G42
077 257

现代教学论

主 编 刘 克 兰

副主编 王 维 城 黄 国 光 朱 克 纯



西南师范大学出版社

1993·重庆

重庆师大图书馆



CS1534323

27098

(川)新登字 019 号

现代教学论

刘克兰 主编

西南师范大学出版社出版、发行

(重庆 北碚)

西南师范大学出版社印刷厂印刷

*

开本:850×1168 1/32 印张:11.75 字数:300 千

1993 年 9 月 第 1 版 1993 年 9 月 第 1 次印刷

印数:1—3000

*

ISBN 7—5621—0977—X/G · 673

定价:7.80 元

前 言

二十世纪九十年代,是我国社会主义现代化建设的关键时期,而世界又正处在科技竞争、人才竞争和智慧竞争的时代,这些竞争,归根到底是教育竞争。国际国内的形势,既对教育改革和发展提供了机遇和动力,又提出了新的任务和要求,使我们对进一步加强教学论学科建设,培养人才更有时代的紧迫感。

近年来,我国的教育改革蓬勃发展,总结了不少新鲜经验,并有一定的理论概括;而且国家关于教育改革与发展纲要、九年制义务教育的实施,对教育教学提出了更高的要求,因而教育教学理论需要不断更新和完善。基于这种时代的使命,西南地区几所高等师范院校一些从事教学论研究和教学工作的同志,商定合作编写基本适应我国现在这个时代教学改革与发展需要的一本《现代教学论》。

经过一段时间的酝酿、准备,1993年4月,由西南师大教育系刘克兰教授主持,在该校举行了编写工作会议,成立了编委会,会议决定凡参加编写的同志均为编委,并一致推选刘克兰教授担任主编,会议本着发扬民主,集思广益的精神,对编写的原则、体系、内容等进行了充分的讨论,一致认为刘克兰教授于1988年出版的《教学论》,经过实践证明,在体系和内容等方面都具有较强的时代特色,因而决定以此书作为《现代教学论》编写的基础。为了更全面地反映教学理论发展的现状,在原书体系基础上新增“教学模式”、“教学艺术”和“教学管理”三章,考虑到篇幅的限制,对有些章节进行适当的压缩和调整。

会后,编委会根据工作需要,增设副主编,由王维城、黄国光、朱克纯三位同志担任。

本书的编写，以辩证唯物主义和历史唯物主义为指导，博采国内外教学理论研究的新成果；努力贯彻国家教育改革与发展纲要的精神，尽力反映我国教学改革中的一些重要理论问题和实践经验，坚持理论联系实际，注重内容的现实性、可读性和适用性；对于一些有争议的问题，进行有针对性的探索，大胆提出自己的观点。

本书曾参阅并引用了中外多种《教学论》专著和教育、教学方面的专业书刊，在此对原作者深致谢意。

本书共十六章，各章撰稿人姓名按章次顺序排列如下：第一、三、四、六章，刘克兰（西南师范大学）；第二章，肖凤翔（西南师范大学）；第五章，刘家访（四川师范大学）；第七、十一章，王维城（西南师范大学）；第八章，朱克纯（贵州省教育学院）；第九章，姚云（四川师范学院）；第十章，滕鲁阳（贵州师范大学）；第十二章，范蔚（西南师范大学）；第十三、十五章，黄国光（西南师范大学）；第十四章，徐莉（广西师范大学）；第十六章，张进辅（西南师范大学）；最后由主编统稿，张进辅同志协助做了部分统稿工作，西南师大教育系教学论部分研究生也参加了一些具体工作。

承蒙西南师大张敷荣教授、高振业教授的热情关怀与鼓励，并提出了许多宝贵意见，高振业教授还审阅了全书。本书得到参加编写同志所在校、系领导的关心和支持，得到西南师大教务处、科研处、出版社、教育系及其资料室、办公室的领导和有关同志的热情支持和帮助，统此表示衷心感谢。

本书涉及面广，发展快，观点纷纭，限于我们的水平和时间，本书的体系、内容和文字，都会有不少缺点、错误，谨祈批评、指正。

编委会

1993年7月于西南师大

目 录

第一章 现代教学论概述	(1)
第一节 教学论的性质	(1)
第二节 教学论的科学基础	(5)
第三节 教学论的研究方法	(10)
第二章 当代教学论的新探索	(19)
第一节 布鲁纳结构课程理论	(19)
第二节 布鲁姆教育目标分类与掌握学习的理论	(24)
第三节 赞科夫的教学与发展理论	(29)
第四节 根舍因的范例教学理论	(36)
第五节 现代教学理论的特点	(41)
第三章 教学的意义、任务和目标	(45)
第一节 教学的意义	(45)
第二节 教学任务	(49)
第三节 教学目标	(57)
第四章 课程的意义、结构和类型	(61)
第一节 课程的意义	(61)
第二节 课程结构原理	(67)
第三节 课程编制的类型	(72)
第五章 我国中小学的课程与教材	(82)
第一节 教学计划的意义和编制原则	(82)
第二节 我国中小学教学计划	(87)
第三节 教学大纲和教科书	(95)
第六章 教学过程	(107)

第一节	教学过程的本质和特点	(107)
第二节	教学过程的基本规律	(117)
第三节	教学过程的基本阶段	(126)
第四节	教学的转化过程	(133)
第七章	学习过程	(142)
第一节	学习的含义	(142)
第二节	学习过程的一般结构	(145)
第三节	学习的基本类型	(152)
第八章	教学原则	(164)
第一节	教学原则的意义和制定依据	(164)
第二节	我国中小学常用的教学原则	(167)
第九章	教学模式	(186)
第一节	教学模式概述	(186)
第二节	国外主要教学模式	(193)
第三节	国内常用教学模式	(199)
第十章	教学方法	(208)
第一节	教学方法概述	(208)
第二节	启发式是教学方法的指导思想	(211)
第三节	教学方法的分类	(215)
第四节	我国中小学常用的教学方法	(217)
第五节	国内外教学方法的改革实验	(230)
第十一章	学习方法	(238)
第一节	研究学习方法的意義	(238)
第二节	一般学习方法	(241)
第三节	学习方法的指导	(250)
第十二章	教学艺术	(256)
第一节	教学艺术的概述	(256)
第二节	教学艺术的特点和功能	(260)
第三节	课堂教学艺术	(265)

第十三章 教学手段	(275)
第一节 什么是教学手段.....	(275)
第二节 教学物质手段的历史演变.....	(279)
第三节 教学物质手段的类型.....	(284)
第四节 教学物质手段在教学过程中的地位和作用	(292)
第十四章 教学组织形式	(299)
第一节 教学组织形式的发展.....	(299)
第二节 我国现行的教学组织形式.....	(304)
第三节 教学工作的基本环节.....	(311)
第十五章 教学管理	(320)
第一节 教学管理概述.....	(320)
第二节 课堂教学管理的计划与组织.....	(326)
第三节 课堂教学的目标管理和质量管理.....	(334)
第十六章 教学评价	(340)
第一节 教学评价的意义.....	(340)
第二节 教学评价的过程.....	(348)
第三节 教学评价的类型.....	(351)
第四节 教学评价的手段.....	(358)

第一章 现代教学论概述

现代教学论是研究培养全面发展新人的教学一般规律的科学，是教育学的重要分支学科。随着科学技术、生产力的迅速发展，推动着教育学科不断更新，使它逐渐成为一门相对独立的科学。八十年代以来，我国高等师范院校的教育系，先后将教学论作为本科学生的专业课和教学论专业研究生的学位课开设，并在全国范围内掀起了对教学基础理论和教改实验的研究，使教学论在不断吸收新的科学成就，与实际结合上进一步科学化，更好地为培养德、智、体全面发展的建设者和接班人，为社会主义现代化建设服务。

第一节 教学论的性质

一、教学论的概念

教学论这个术语，源出于希腊文 διδασκαλία，拉丁语为 Didactica，是“教授术”的意思。英语为 Didactics 或 Theory of instruction，旧译为教授法。德国教育家拉特克（1571—1635）、捷克教育家夸美纽斯（1592—1670），都用过这个术语。夸美纽斯著的〔Magna Didactica (Great Didactic)〕原译为《大教授学》，1957年改译为《大教学论》，意思是指教学的艺术。这是教师中心或教师本位思想的反映，以后接受儿童本位教育思想改为教学法。但称教学法容易和具体的教学法混淆，解放后翻译教育书籍时改译为教学论。尽管如此，各人对教学论研究的角度不同，因而各种教学论著作各有其特点。

我国《学记》主要是从教的角度阐述教学问题的。它说“建国君民，教学为先”，可以说是最早使用这个概念的例证。但它的含义，比我们所理解的要宽，可以说与教育同义，因为古代的教学与教育划分得不太清楚。它又提出“学学半”这个论断，这里前一个“学”，与教同义，教与学是一件事的两个方面。《学记》确实总结了许多古代教学经验的精华。

在西方，最早的一部教学论著作是夸美纽斯的《大教学论》，主要是从教学的方法、手段的角度解释教学问题。他说，教学论是教学的艺术，就是“把一切事物教给一切人类的全部艺术”。这是一种“教得准有把握”、“教得使人感到愉快”、“教得彻底”的艺术。

德国心理学家和教育家赫尔巴特在“统觉论”和“意识领域”的基础上建立起他的教学思想体系。他于1806年出版的《普通教育学》中专门列出教学论篇，从理论上把教学论系统化。此后，教学论就成了教育科学的重要组成部分，并逐渐发展成教育科学的一个分支了。

进入到本世纪，美国教育家杜威力图把实用主义哲学应用于教学理论，从“经验”这个中心概念出发看待教育教学问题。他认为“一切学习来自经验”，在教学过程中，儿童是中心，教材要通过经验活动来掌握。在他看来，教学论应是经验教学论或是儿童中心教学论。

在原苏联，以教育家凯洛夫为代表的教学论，力图以马克思主义认识论和教育理论，作为教学论的指导原理，重视全面发展教育，分析教学过程的实质、规律和原则。

原苏联教育家赞科夫提出的一般发展理论是他教学论的核心。强调教学与发展是因果关系，“以最好的教学效果，来达到学生的最理想的一般发展”，这是他教学体系的指导思想。

美国教育家布鲁纳试图从认知心理的角度构建结构主义教学论。他强调学生掌握知识结构，关注的是“怎样最好地学会人们

想教的东西”，是促进学习而不是描述学习，要着眼于学习方法的掌握，培养高水平的思维能力和创造精神。这是符合现代科学技术发展、具有现代特征的教学论。

以上国内外教育家对教学论的解释，是不断发展的。这不单纯是个名词解释问题，而是和它所依据的教学理论基础紧密联系着的。尽管这些教育家在观察、解决复杂多样的教学问题时，往往只从某个角度和侧面来进行论述，但对我们研究教学论都有借鉴的意义。我们认为对教学论的解释，应有明确的指导思想，确定的研究对象和范围以及研究的目的。按这样的理解，对现代教学论可作这样的简要概括：现代教学论是以马克思主义认识论为指导，应用系统观点，研究教学活动，揭示教学的一般规律，用以指导教学实践的理论。

二、 教学论的研究对象

教学论同其它科学一样，有它特定的研究对象和研究领域，有自己的特殊矛盾性。只有把握了教学的特殊的矛盾性，才能正确认识教学的本质，揭示出它本身的内在规律。同时，说明确定教学论的对象，是一个复杂的方法论问题。因此，学习和研究教学论，首先就要弄清它的研究对象。

国内外探讨教学论对象的教学理论著作不少，但各有不同的提法。原苏联达尼洛夫、叶希波夫编著的《教学论》中说：教学论是教养和教学的理论；勃列诺夫的《教学与效率》中说：教学论是研究教与学之间关系的科学；盖尔顺斯基的《教学论纲要》中说：教学论是研究教学活动，是有关教学内容、教学形式、手段、方法的理论；德意志民主共和国克拉因博士编著的《教学论》则认为，教学论是研究教学中智育和德育的统一过程的规律；南斯拉夫鲍良克教授则认为教学论只是研究教养的一般规律；美国教育家布鲁纳则认为，教学论是探索怎样用各种手段，帮助学生认

知结构发展的理论；^①日本大河内一男、海后宗臣等著《教育学的理论问题》中，则认为“教学论是研究最优教学法的科学”。

以上对教学论对象的概括，只简单地归结为教养和教育的内容，或者是教学过程的组织和方法的技巧。这些是教学论所要研究的范围，但并不只是教学论才研究这些问题，所有教育学科都可研究，因而反映不出教学论研究对象的特殊性。教学系统的因素主要是教师、学生、教材，于是就构成了教师与学生、教师与教材、学生与教材、学生与学生的矛盾；学生的学习也有知与不知、会与不会、能与不能的矛盾，等等。其中哪一种矛盾对教学论来讲是主要矛盾呢？国内外有不同的看法和争论。

有人认为，学生与教材的关系是教学中的主要关系，是教学论研究的主要关系，也就是教学论研究的主要的、特殊的矛盾。这种看法比较普遍，学校的教学应把主要精力放在学生通过认识来理解和掌握教材。教学离不开认识，这是无疑的。但只谈学生的认识，还不是整个教学。教学范围比学生的认识要广泛得多，同时认识活动也不是教学特有的，更重要的是学生活动要靠教师来组织。

教与学的关系是教学过程中的主要关系，是特有的矛盾。教学是社会活动的一种特殊形式，是由社会来组织的，那就不只是认识关系，而且还是有目的的传授社会经验的教与学的关系。这种教与学的关系就构成教学中各种关系的体系，也包括了学生的认识活动，并能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。这样，不仅不会削弱学生与教材的关系，而且把握住教与学的主要关系，就能切实处理好教师、学生和教材之间相互依存的关系。教学中其它各种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相互联系与作用的

^① 徐勤：《关于教学论研究对象、任务、方法之我见》，《教育研究》1986年，第5期。

活动及其规律性。

现代教学论研究的重点，应当探索教学的一般规律，建立相应的学科范畴和理论体系。而教学的一般规律，要通过对教学现象、过程、形式和方法等的实际研究才能获得，并用以指导教学实践。因此，现代教学论的研究应以教学实践为基础，研究教学实践中带全局性的问题。可见，现代教学论是一门理论科学，也是一门应用科学。

以上这些研究，即要符合时代的需要，又要体现中国的特色，为我国培养社会主义现代化建设所需要的各级各类人才打下良好的基础而努力。

第二节 教学论的科学基础

教学论必须以其它科学的理论作为基础，才能使教学论逐步科学化。

一、教学论的哲学基础

任何一门科学的建立，都要受哲学的支配，研究教学论总是要以一定的哲学思想为指导的。如夸美纽斯的教学论就是建立在感觉论基础上的，杜威的实用主义教学论是以唯心主义经验论为基础的。我们要建立和发展科学的教学论就必须要有科学的世界观和方法论。辩证唯物主义认识论是科学的世界观和方法论。列宁曾经说过：“遵循马克思的理论的道路前进，我们将愈来愈接近客观真理（但决不会穷尽它），而遵循任何其它道路前进，除了混乱和谬误之外，我们什么也得不到”。^①这就告诉我们，研究教学论必须以马克思主义的辩证唯物主义的科学世界观和方法论为指导。

辩证唯物主义认识论是认识客观世界和客观真理的学说，是

^① 《列宁选集》第2卷，人民出版社，1972年10月第2版，第143页。

关于认识的来源、过程和认识同实践关系的学说。毛泽东同志在《实践论》中指出：“通过实践而发现真理，又通过实践而证实真理和发展真理。从感性认识而能动地发展到理性认识，又从理性认识而能动地指导革命实践，改造主观世界和客观世界。实践、认识、再实践、再认识，这种形式，循环往复以至无穷，而实践和认识之每一循环的内容，都比较地进到了高一级的程度。这是辩证唯物论的全部认识论，这就是辩证唯物论的知行统一观。”教学论领域内的认识，离不开科学认识的一般原则，只有以辩证唯物主义认识论为指导，按照认识过程的总规律来分析和研究教学问题，才能真正揭示教学现象的特殊性和内在的规律性，解决教学论研究中的一系列问题，使教学论成为一门真正的科学。

教学实践是教学论的基本源泉。离开了教学实践，教学论就会成为无源之水，无本之木。因此，我们应在教学实践过程中揭示和研究教学的内在联系及其规律。

教学论无论从历史的、经验的、理论的角度来研究，都要防止唯心主义和形而上学的影响，坚持辩证唯物主义的认识论和方法论，要有实事求是的科学态度。教学论和哲学认识论两者的研究对象和任务是有严格区分的。教学论研究的是教学的规律，哲学认识论研究的是认识的规律。即使把教学作为一种认识来看，教学论也只是研究特殊形式的认识规律，而不是研究认识的一般规律；哲学认识论对教学认识论起指导作用，而不是用哲学认识论来代替教学认识论。

二、教学论相邻学科提供的理论基础

教学论学科体系的建立，应具备两个条件：一是要有自己独特的研究对象；二是要吸取科学史上的研究成果，尤其是相邻学科的研究成果。教学论与相邻学科的联系，也是一个极其复杂的方法论问题。教学论在形成过程中，与其它学科的发展和内容有着不可分割的联系。弄清它们之间的联系和区别，有利于掌握教学论研究对象，也有利于了解教学论的体系和特点。

我国最早的《学记》和西方早期的《大教学论》就反映出了教学论与其它学科的联系。这两部著作中的大部分论述是用一般哲学上的论点说明教学问题的，同时还有不少超出哲学范围的内容。《学记》中有关教学原则和教学方法的论述，就涉及到了学习心理学、学习过程、学习迁移、重视感官的作用，以及教师和学生的个性心理特征。现在看来，《学记》、《大教学论》不是想把某些学科作个简单的结合，而是要为研究教学论提供理论根据。随着心理学从哲学中分离出来，逐步成为一门独立的科学，教学论更注意同它的联系。德国教育家赫尔巴特就比较系统地运用心理学成果来研究教学问题。后来还有美国的杜威、詹姆士都很重视心理学理论在教学研究和教学实践中的应用。

近几十年来，现代教学理论每一步新发展都离不开心理学的研究成果。学习心理学，发展心理所揭示的学习规律和发展规律，就为教学论提供了理论依据。事实说明，只有在心理学发展的基础上，教学理论才有新的突破。比如，前苏联赞科夫的新教学体系就是建立在对儿童发展问题的研究和维果茨基关于最近发展区即指经教师指导而达到最近发展的可能性水平的理论基础上的；美国布鲁纳的学科结构论，就深受瑞士皮亚杰关于儿童认知结构理论的影响；保加利亚洛札诺夫的暗示教学就是以无意识心理倾向的研究为主要理论依据的。

脑科学是现代教学论的重要科学基础。〔美〕科学家斯佩里研究证明：人的大脑两半球具有不同功能，右半球侧重于形象思维，左半球侧重于抽象思维，^①如果能使大脑两半球协调活动，就可以充分发挥人脑的整体功能，开发智力潜力。教学论应利用脑科学的这一研究成果，探讨学生在学习活动中充分发挥智慧潜力的规律，促进学生大脑的发展，提高学习效率。

总之，教学理论的发展与心理科学的结合越来越紧密，并已

① 转引自“理工科大学生要学点人文知识”《光明日报》1993年5月27日。

取得一些新的成果。因此，加强教学论与心理学、脑科学的联系，并将成果用于教学论，是开展教学理论研究的一个十分迫切的任务。

此外还有学习心理学、社会心理学、社会学、教育哲学等学科的研究成果，也在不同方面和不同程度上为教学论提供了一定的理论分析基础和前提，如果把各门学科所发现的规律联系起来，对教学论的对象作综合研究，就能科学地、全面地了解教学的本质。

弄清教学论与相邻学科的关系，首先要明确各门学科都有自己的研究对象，不能用相邻学科的对象来偷换教学论的对象。这种区分，是为了更好地加强各学科之间的联系。今天这个时代，各门学科的一个重要特点，是互相靠拢，向综合化方向发展。科学的整体化同科学的区分是辩证的统一，没有分化就没有综合，不能区分就不会有整体化。从不同学科的观点、理论和方法出发，综合地研究教学，能使教学论的研究深入到现象的实质中去，因而相邻学科对教学论的研究也可起到方法论的作用。

相邻学科对一般的教学有普遍意义的研究成果可充实教学论的学科的内容和体系；作为相邻学科的某些理论经过教学论的加工，也可应用到本学科来，进一步形成自身完整的体系。

因此，加强教学论与相邻学科的联系，不是要取消它们之间的界限，并不意味着教学论是几门学科拼凑而成的，也不是几种不同学科折衷的“媒介”，而是有关学科在教学领域内进行统一的教学论研究中形成的一个整体。这样，既可促进各门学科的发展，又能加强教学论的基础，提高教学论的理论水平。

三、系统科学在教学论中的应用

系统科学是系统论、信息论、控制论的统称。它的发展大大丰富了哲学、心理学、教育学、教学论等学科的范畴和方法，是现代教学论不可忽视的重要基础之一。系统科学的一般原理和方法用于教学论，主要是观念上的更新，思想上的启发，理论上的

充实，方法上的应用。

系统论所研究的是一切系统的模式、原则和规律。按照系统论思想，教学是一个系统，是一个多要素、多层次所构成的复杂系统。用系统论的原理和方法来研究教学问题，就是要把每个研究对象置于系统之中，分析整体与要素、要素与要素之间，整体与环境之间的关系，从整体上、联系上、结构的功能上去探索解决教学问题的最优方案，使教学的各项任务全面地、和谐地得到实施，使每个教学环节都能体现德、智、体、美、劳方面辩证统一的发展。

信息论所研究的是信息传递和信息交换的规律，其范围非常广泛。如电子计算机程序技术、电脑和机器人就是技术信息，人的语言是社会信息等。教学过程是不断传递交换信息的过程。教师输入给学生的信息是教学内容，输入信息的方式是教学方法；学生通过感知、理解、记忆等接受信息，掌握学习方法，培养学习能力，都是信息加工活动；学生回答问题和做作业就是信息输出；教师通过对学生的答案和作业进行评价，获取信息反馈，调节自己的教学，这样按信息流程来组织、分析和检查教学，就能有效地控制学生向着预定的教学目标发展。

控制论研究的是在各种控制条件下一个系统运转的规律。教学过程是个复杂的过程，也是信息的控制和反馈的过程，是可以控制的。这种控制，是对信息传输、接收、储存、变换加工过程的控制，尽可能使教学过程最优化。如前苏联巴班斯基运用控制论来研究教学，提出了教学过程最优化理论，美国心理学家斯金纳就根据控制论提出了程序教学法。在实现对系统的控制时，必须有信息反馈，学生通过对学习的自我判断和评价，实行自我调节，以改进自己的学习；同时，学生这种反馈信息传递给教师，可使教师检查和调节教学，借以提高教学质量。

以上分析表明，现代教学论有了科学的认识论和方法论，有了坚实的科学理论的基础，就不会停留在教学现象和教学经验的