

人文教育教学论

郝双才 主编

甘肃人民出版社

图书在版编目（CIP）数据

人文教育教学论 / 郝双才主编. -- 兰州：甘肃人民出版社，2011.8

ISBN 978-7-226-04148-2

I. ①人… II. ①郝… III. ①人文科学 - 教学研究 - 高等学校 IV. ①C4

中国版本图书馆CIP数据核字(2011)第164828号

责任编辑：牟克杰

封面设计：叁义乾坤传播机构

人文教育教学论

郝双才主编

甘肃人民出版社出版发行

（730030 兰州市读者大道568号）

甘肃新新包装彩印有限公司印刷

开本：880毫米×1230毫米 1/16 印张 18.75 插页1 字数 450千

2011年9月第1版 2011年9月第1次印

印数 1~500

ISBN 978-7-226-04148-2

定价：30.00元

前言

2001年,中华大地掀起了一场声势浩大的课程改革运动。这是新中国成立以来第八次基础教育课程改革,其规模之大、速度之快、步伐之大,都是前七次改革所不可比拟的。这次新课程改革是一个由课程改革所牵动的整个基础教育的全面改革,涉及培养目标的变化、课程结构的改革、课程实施与教学改革、教材改革、评价体系的改革等等。因此,它不只是课程内容的调整,而是一场人才培养模式的变革,即从“应试教育”向“素质教育”的转型,从“学科本位”向“为了每一位学生的发展”转变。为了实现这一变革,新课程超越了现行的“学科”课程典范,实现了课程典范的重构—既要实现儿童的“认知”与“情意”的整合,也要实现儿童的认知发展和情意发展与文化发展的整合。

课程重构的结果,形成了一种全新的课程体系。这种课程,体现了学科课程与活动课程的相互结合,分科课程与综合课程的有机统一。它不仅包括学科综合课程和综合实践活动,也包括分科课程中每门课程内容的全新整合,打破了原有的知识体例,渗透着相关的课程内容,反映了特定的文化传统、民族历史和人文精神,较好地贯彻了“三贴近”原则(即贴近社会、贴近生活、贴近学生)。这种课程,能够改变课程过于注重知识传授的倾向,改变课程结构过于强调学科本位的现状,最大程度地实现以学生发展为本,并把学生身心全面发展和个性、潜能开发作为核心。但是,在实施过程中,新课程也面临着诸多问题和阻力,其中,缺乏适应这种全新课程的教师是最为严重、第一位的问题。可见,培养适应新课程的教师便成了当务之急。为了适应社会需要,紧跟基础教育发展的步伐,2002年,太原师范学院进行了大胆探索,率先设置了三个“通才专业”:文科通才、理科通才和艺术通才,并于当年开始招生。在培养过程中,曾多次对专业名称、培养目标、课程设置、课程管理等方面的问题作了反复的研究和论证,使这三个专业的建设更加规范和完善。目前,文科通才专业、理科通才专业和艺术通才专业分别变更为人文教育专业、科学教育专业和艺术教育专业,并获国家教育部正式批准。

人文教育教学论是人文教育专业的一门专业必修课,它是从“人文综合课程理论与实践”发展而来的。设置文科通才专业时,考虑到课程内容中应该有一门能够反映基础教育课程改革现实问题的课程,目的是让学生了解基础教育课程改革的背景和动因、课程改革的目标、课程结构、新课程标准、教学改革的任务(即教师教育观念的更新、学生学习方式的转变和学校教学管理制度的重建)、新课程评价等,以便学生毕业后能够较快地适应基础教育课程改革的需要。然而,由于高师院校公共教育课程中,没有开设课程论、教学论两门课程,人文教育专业当中又没有设置相应的学科教学论,尽管学生对基础教育改革的现状有所了解,但缺乏课程理论和教学理论的学习,缺乏基础教育课程内容的有效分析,缺乏教学技能的实际训练,所以,学生的知识结构和技能掌握都存在一定的缺陷,有必要对课程设置进行调整,其结果是由“人文教育教学论”取代了“人文综合课程理论与实践”。

人文教育教学论能够体现基础教育课程改革的实际状况,能够反映最新的课程理论和教学理论,能够广泛汇集优秀的教学模式、艺术和技巧,特别是能够集中地反映综合课程的人文特质,对学生进行人文精神教育具有十分积极的意义。这门课程的基本内容由四部分组成:第一部分是绪论,主要分析了人文教育教学论的研究对象、内容、任务和研究方法;第二部分是人文教育课程论,包括第二章和第三章。第二章是从理论方面对人文教育课程的形成、价值、特点和性质进行了剖析,而第三章则是从实践的角度对人文教育课程在我国中学实施现状进行了研究,揭示了中学实施人文教育的目的与原则、国家课程中的人文教育价值、开展人文教育的主要途径等;第三部分是人文教育教学问题研究,这部分内容比较多,包括从第四章到第九章的所有章节。其中,第四章、第五章、第八章和第九章讲的是教学的基本理论,如教学过程理论、教学模式和教学方法理论、学习指导理论、教学评价理论等,而第六章和第七章讲的则是课堂教学理论,如课堂教学结构理论、教学设计理论、说课理论、教学艺术理论等;第四部分是人文教育教师论,着重分析了人文教育教师的产生发展过程、人文教育教师的素质构成和人文教育教师的培养等内容。

三个“通才专业”设置之初,太原师范学院就非常重视它们的发展,并于2007年进行了教材规划和立项建设。“人文教育教学论”就是这次立项教材之一。教材立项之后,我们有关编写人员曾先后召开过两次教材编写会议,在统一认识的基础上,共同拟定了编写提纲,并进行了写作任务分工。本书撰稿的分工是:第一章由郝双才撰写;第二章由郝双才撰写;第三章第一节和第三节由臧泽锋撰写、第二节由郝双才撰写;第四章第一节至第四节由郝双才撰写、第五节由白明英撰写;第五章由白明英撰写;第六章由郝双才撰写;第七章由郝双才撰写;第八章由郝双才撰写;第九章第一节、第二节和第四节由乔桂英撰写、第三节由郝双才撰写;第十章第一节和第二节由樊香兰撰写、第三节由郝双才撰写。最后由郝双才同志定稿。

由于本书内容复杂,时间紧迫,有一些理论和观点又属于我们自己的认识,所以会存在一些不恰当或不完善的地方,恳请同仁多提宝贵意见。另外,在写作过程中,我们参照了大量的资料,没有全部注明出处,还望作者见谅!

编 者

2009年4月7日

目 录	
第一章 绪论	(1)
第一节 人文教育教学论的研究对象	(1)
一、人文教育教学论的涵义	(1)
二、人文教育教学论的研究对象	(6)
第二节 人文教育教学论的任务和内容	(8)
一、人文教育教学论的任务	(8)
二、人文教育教学论的内容	(10)
第三节 学习人文教育教学论的意义和方法	(12)
一、学习人文教育教学论的意义	(12)
二、学习人文教育教学论的方法	(14)
第二章 人文教育课程	(17)
第一节 人文教育课程的形成与发展	(17)
一、西方人文教育课程的形成与发展	(17)
二、中国人文教育课程的形成与发展	(22)
第二节 人文教育课程的价值和特点	(27)
一、人文教育课程的价值	(28)
二、人文教育课程的特点	(34)
第三节 人文教育课程的性质	(38)
一、课程理论概述	(38)
二、人文教育课程的性质	(42)
第三章 中学人文教育实施	(48)
第一节 中学实施人文教育的目的与原则	(48)
一、中学开展人文教育的必要性和可能性	(48)
二、中学实施人文教育的主要目标和原则	(49)
三、中学实施人文教育应注意的问题	(51)
第二节 国家课程中的人文教育价值	(53)
一、人文学科的课程性质凸现了人文教育价值	(53)
二、人文学科的课程理念体现了人文教育价值	(54)
三、人文学科的课程目标彰显了人文教育价值	(56)
第三节 中学开展人文教育的主要途径	(59)
一、研究性学习	(59)
二、社区服务与社会实践	(64)

三、校本课程的开发和实施	(67)
四、校园文化建设	(72)
第四章 人文教育教学过程	(79)
第一节 人文教育教学过程的要素和功能	(79)
一、人文教育教学过程的基本要素	(79)
二、人文教育教学过程的主要功能	(80)
第二节 人文教育教学过程的本质	(82)
一、特殊认识说	(82)
二、认识实践说	(83)
三、特殊交往说	(84)
第三节 人文教育教学过程中的师生关系	(86)
一、教师中心说	(86)
二、学生中心说	(88)
三、师生主体间性说	(90)
第四节 人文教育的教学环节	(92)
一、教学过程环节的历史探寻	(93)
二、人文教育教学过程的基本环节	(96)
第五节 人文教育的教学规律	(103)
一、认知规律	(103)
二、育人规律	(103)
三、发展规律	(104)
四、二主规律	(104)
五、知行统一规律	(105)
第五章 人文教育教学方法和教学模式	(106)
第一节 人文教育教学方法	(106)
一、人文教育教学原则	(106)
二、人文教育教学方法	(111)
第二节 人文教育教学模式	(118)
一、教学模式的涵义	(118)
二、当代国外有代表性的教学模式简介	(120)
三、新课程的人文教育教学模式	(123)
第六章 人文教育课堂教学	(131)
第一节 人文教育课堂教学概述	(131)
一、课堂教学是教学的基本组织形式	(131)
二、课堂教学的类型和结构	(134)
第二节 人文教育教学设计	(136)
一、教学设计研究的历史发展	(136)
二、人文教育教学设计的涵义	(138)
三、人文教育教学设计的基本过程	(142)

四、人文教育教学设计案例	(152)
第三节 人文教育的说课	(162)
一、人文教育说课的概念	(162)
二、人文教育说课的价值	(165)
三、人文教育说课的类型	(166)
四、人文教育说课的内容和要求	(167)
五、人文教育说课的评析	(169)
第七章 人文教育教学艺术	(171)
第一节 人文教育课堂教学是一门特殊的艺术	(171)
一、人文教育课堂教学是一门艺术	(171)
二、人文教育课堂教学是一门特殊的艺术	(174)
第二节 人文教育教学艺术的风格	(176)
一、人文教育教学艺术风格的涵义及其特征	(176)
二、人文教育教学艺术风格的形成及基本条件	(178)
第三节 人文教育教学艺术	(180)
一、组织教学的艺术	(180)
二、导入的艺术	(181)
三、启发的艺术	(185)
四、提问的艺术	(187)
五、节奏调节的艺术	(191)
六、幽默的艺术	(193)
七、板书的艺术	(195)
八、言语的艺术	(200)
第八章 人文教育学习指导	(206)
第一节 人文教育学习指导概述	(206)
一、学习结构与类型	(206)
二、学习指导及其意义	(209)
第二节 人文教育学习指导思想	(212)
一、国外人文教育学习指导思想简介	(212)
二、中国学习指导思想的发展	(218)
第三节 人文教育学习指导的主要方法	(220)
一、学习能力的培养	(221)
二、学习动机的激发	(228)
三、学习方法的指导	(230)
四、学习策略的训练	(233)
第九章 人文教育教学评价	(237)
第一节 人文教育教学评价内涵和类型	(237)
一、教育评价及其发展历程	(237)
二、人文教育教学评价的内涵	(239)

三、人文教育教学评价的类型	(243)
第二节 人文教育教学评价原则	(246)
一、综合性原则	(246)
二、个性化原则	(248)
三、激励性原则	(250)
第三节 人文教育教学评价新理念	(252)
一、传统人文教育教学评价存在的主要问题	(252)
二、人文教育教学评价的改革重点	(253)
三、人文教育教学评价的新理念	(254)
第四节 人文教育教学评价方法	(257)
一、发展性评价	(257)
二、人文教育教学评价的方法	(259)
第十章 人文教育教师	(267)
第一节 人文教育教师的产生与发展	(267)
一、中国古代君子教育中产生了人文教育教师	(267)
二、人文教育观念的演进与人文教育教师的发展	(268)
三、新时代人文教育教师的角色和地位	(271)
四、当代人文教育教师的使命	(273)
第二节 人文教育教师的素质构成	(274)
一、人文教育教师的道德素质	(274)
二、人文教育教师的文化素质	(278)
三、人文教育教师的业务素质	(280)
四、人文教育教师的心理素质	(281)
第三节 人文教育教师的培养	(282)
一、辩证地认识博通教育与专精教育	(283)
二、改革师范院校的课程体系	(285)
三、加强人文教师一体化培养	(287)
四、教师要终身学习不断修养	(289)

第一章 绪论

教师肩负着教书育人的神圣职责。要当好一名教师,就应该追求做高层次的教师——人之师,就要追求更高的人生境界——道德境界,并且,要追求更高的治学境界——名师或大师。

目前,在我国教师这一群体中,有率先垂范的“领头雁”,有吃苦耐劳的“孺子牛”,有爱岗敬业的“千里马”,有钻研创新的“科学家”。可以说,教师是人类灵魂的工程师,是人类文明的传承者,是太阳底下最光辉的事业。

教师要享受这一殊荣,完成这一事业,除了具有高尚的师德师风、广博而专业的知识储备之外,还要学习教学理论、认识教学规律,并且掌握教学技巧和方法。我们说,教学不是一件简单的事情,它不仅涉及“教什么”,而且涉及“如何教”、“为什么教”。只知道“教什么”,不知道“如何教”、“为什么教”,是成不了一名优秀教师的。教学的科学理论能使你懂得为什么教、教什么;教学的艺术理论可以使你明白如何教、怎样教。教学理论就是以研究教学科学和教学艺术为对象的学科,是研究优化教学活动的理论,是教育科学的重要组成部分。这本《人文教育教学论》就是奉献给未来的或在职学习的基础教育综合文科教师在教学方面走向成功的一块垫脚石。

第一节 人文教育教学论的研究对象

研究一门学科,在其开篇首章先要弄清楚三个问题。一是这门学科是什么,即研究的对象问题(Want);二是为什么要研究这门学科,即研究的任务问题(Why);三是怎样研究这门学科,即研究的方法问题(How)。研究人文教育教学论这门学科也不例外,首先要从它的研究对象入手。

一、人文教育教学论的涵义

辩证唯物主义认识论认为,理论来源于实践而又高于实践,指导实践;反过来,实践又检验理论的正确性,并对理论进一步深化,从而使人们的认识不断螺旋式地上升。人文教育教学论作为一种教学理论,它来源于人文教育教学实践之中,并对这一教学实践活动的经验进行不断地总结、升华,从而形成较为系统的理论体系。也就是说,要想回答什么是人文教育教学论,先要回答什么是人文教育教学。

(一) 什么是人文教育教学

教学是师生之间共同进行的一项实践活动。揭示人文教育教学的涵义,需要对人文教育和教学这两个概念有一个比较全面和正确的理解。

1. 人文教育的含义

人文教育是一个既古老而又时髦的概念,也是一个见仁见智的概念。我们认为,人文

教育也称人文科学教育,是关于人的文化生命的探讨,是关于人的生命存在和生命活动本身意义的追寻。而人文科学的构成要素主要有四项内容:(一)人文学者,(二)人文精神,(三)人文方法,(四)人文著述。^①所以说,人文教育就是秉承人文学者的素养、以人文著述为依托、以人文精神的塑造和人文方法的培养为核心的实践活动。

人文精神是人文教育的本质和精髓,也是人文教育追求的终极目的。人文精神是指把对人的文化生命和人的文化世界的肯定灌注于人的价值取向与理想追求之中,强调通过人的文化生命的弘扬和人的文化世界的开拓,促进人的进步、发展和完善,反对把人的存在归结为自然生命,也反对把人的存在归结为神的世界或人的文化世界的某一部分(如科学、技术、经济等)。^②

正如钱穆先生曾讲的:“教与学共一业,师与生共一生命。”也就是说,教育是与人的生命活动相联系的,是人的生命活动的需要。因为人作为生命的存在,生活在活生生的生命世界之中,人的生命并不是单纯作为一个观察、分析、思维的对象存在。因此,理解人不是从抽象的概念出发,而是从人的感性表现、从实际生活中的人出发来理解人的生命。人文精神存在于人的生命独特内涵之中,具有特定的时代性和内在超越性,也就是具有普遍的价值内涵。首先是人,人文精神就是要珍视人,珍视人的生命、幸福、权利和自由,尊重人的人格独立和平等的精神;其次是价值,是人实现自身价值的精神,包括人生的涵义、追求、信念、理想、责任等;再次是关系,指人对待自我、他人、社会和自然的和谐互动的态度。因此,人文教育也可以理解为上述三大核心要素及其衍生含义所构成的意识、思维和心理状态的要求。

人文精神并不神秘,其内容由低到高依次分为五个层次:生命层次、生存状态层次、求真层次、求善层次、求美层次。这五个方面作为一个整体,内涵于人的精神之中。而精神是包括与主体相联系的意识、思维活动及内容和成果,它可以从人与他自己、与他人、人与社会、人与自然的关系中去分析,也就是,可以从个体层面、人与人的层面、人与社会的层面和人与自然的层面去考察一个人的人文精神。与人文精神内在的五个层次相比,这四个层面是一种外显的、实证的,能够具体地体现人文精神的全貌。可以这样认为,一个具备人文精神的人,在个体层面上,珍视生命,热爱生活,有正确的信念、信仰、理想和人生目标,能努力做到自爱、自强、自立、自娱、自主;在人与人的层面上,他不仅为自己活着,也为他人活着,能够做到“心中有他人”,能发自内心地关爱他人,帮助他人,与他人友善相处,从观念到行为都能做到“由于我的存在而使他人生活得更美好”,知书达理,善解人意,人际和谐,能得到他人的喜爱;在人与社会的层面上,能做到个人利益服从集体和社会利益,关心社会、服务社会、造福社会、热爱社会公益活动,以社会进步为己任,有奉献精神 and 行动,有强烈的社会责任感;在人与自然的层面上,有科学精神,热爱大自然,关爱地球和人类,积极参加环境保护和维护生态文明的活动,不信鬼神、不信迷信。

其实,人文科学的四项构成要素,可以概括为人文知识(包括人文学者、著述和方法)和人文精神两个方面。它们大致相当于孔子说的“为学”和老子说的“为道”。人文知识是“知道”,人文精神是“体道”。“知道”者与“道”为二,“体道”者与“道”为一。所以人文的本质是人文精神,不是人文知识。“知道”为智,“体道”为德。“体道”就是用自己的生命、言行,归根到底是用自己的行把自己选择的“道”体现出来。因此,人文知识,体之行之,才成为人文

^①李维武.人文科学概论.北京:人民出版社,2007.

^②王国席.人文科学概论.合肥:合肥工业大学出版社,2007.

精神;人文精神,说之写之,就成了人文知识。

综上所述,人文教育的具体内涵表现为以下三方面的精神教育:

(1) 人文教育的第一层面是道德教育。道德教育的目标指向是学生道德水准的提升。这种提升首先表现为个人与社会(或集体)关系的道德解释,即道德规范的认同。这种认同靠的不是道德说教,而是学生在生活中的道德体验,在体验中,能把社会的道德规范转化为受教育者的内在道德信念,并在此基础上逐步建立正确的价值体系。道德教育的过程不仅仅是教育者的施教过程,更重要的是受教育者自身的认识过程、体验过程、活动过程和发展过程。在这种德育思维导向下培养的人,他所实现的是他所认同的东西,他所追求的更是他所相信的东西,这样,人的主体精神、人的道德思维与道德判断能力也就相应得到发展和升华。正如康德所说:“对于精神的发展而言,事实上是包含精神和道德两方面。”人的道德水准的提升就是精神的进化。但是,人的道德表现既有外在的道德行为,又有内在的道德信念(包括道德认知、情感和需求等)。只有内在的道德信念才是一种精神要素,只有道德的自觉行为、自律行为才是真正的道德行为。因此,人文教育注重的就是道德中的自觉、自律的内在精神因素,即德性因素。

(2) 人文教育的第二层面是信念教育。信念是人们在一定认识的基础上确立的对某种思想或事物坚信不疑并身体力行的心理态度和精神状态。信念是以情感为要素的,人要接受一些信念首先在情感上接受它,但是只有情感还是不够的,信念更重要的是要有理性作为支撑。只有理性思维才能使人拥有正确的认识,也才能形成坚定的信念。另外,信念是以客观的事实为条件的,信其真和其为真是两回事。这就是说信念有真实的和虚假的区分。作为正确的信念是建立在对客观事物科学认识的基础上,它能经得起理性的论据、逻辑的推断和事实的证明,经得起实践的检验并在各种证明和检验后会愈发显得不可动摇;反之,作为建立在对客观事物错误认识基础上的信念,是无法从理论和事实得到证明的,是经受不住实践的检验的。信念往往是具体的,可以表现为人对一时一事的现象持有某种观念和态度,也可以表现为对宇宙人生的一定总体性、普遍性的观念和态度。

信念是关于信仰的观念,包括世界观、人生观和理想等。这是精神的较高层次,是一种终极关怀。信念教育的主要内容是世界观和人生观教育。世界观是人对于世界总体的看法,包括人对自身在世界整体中的地位和作用的看法。它是人的自然观、社会历史观、伦理观、审美观、科学观等等的总和。哲学是它的理论形式。人生观是世界观在人生方面的表现,是关于人生目的、人生态度、人生理想等方面的基本观点,主要回答怎样对待人生、度过人生和在实践中实现人生的价值等问题。其具体内容表现为苦乐观、荣辱观、幸福观、生死观等方面。世界观教育实质上是哲学教育,是一种终极关怀的教育。

(3) 人文教育的第三层面是生命教育。人生命的全过程就是由一次次的生命活动所组成。一次次生命活动的质量决定人生命全过程的质量;重视每一次生命活动的质量就是重视生命全过程的质量。教育就是对学生的每一次生命活动进行关怀,学习过程就是一种享受生命的过程,这种关怀是社会价值、个人价值和教育自身发展价值在“生命活动”实践中的统一,在此教育实践中人们的价值得到实现,生命质量得以提升。

由于人的生命可以分为生物性生命、精神性生命和价值性生命三种形态,所以,生命教育就有广义与狭义之分。狭义的生命教育指的是对生命本身的关注,包括个人与他人的生命,进而扩展到一切自然生命;而广义的生命教育是一种全新的教育,它不仅包括对生

命的关注,而且包括对生存能力的培养和生命价值的提升。

生命教育既是一切教育的前提,同时还是教育的最高追求,它是指向人的终极关怀的重要教育理念。生命教育是在充分考察人的生命本质基础上提出来的,符合人性要求,它是一种全面关照生命多层次的人本教育。生命教育不仅只是教会青少年珍爱生命,更要启发青少年完整理解生命的意义,积极创造生命的价值;生命教育不仅只是告诉青少年关注自身生命,更要帮助青少年关注、尊重、热爱他人的生命;生命教育不仅只是惠泽人类的教育,还应该让青少年明白让有生命的其他物种和谐地同在一片蓝天下;生命教育不仅只是关心今日生命之享用,还应该关怀明日生命之发展。因此,生命教育也是一种宇宙精神教育。这是一种最大的人文精神教育。

2. 教学的含义

教学既是一个使用广泛的日常用语,也是一个专门适用的科学概念,其含义也是一个发展的过程。其进程大致如下:

(1) 教学即学习。有人考察了汉语中的“教学”,认为商代甲骨文中,“教”与“学”两个字已经出现,并且有多种写法。其中,“学”字的几种复杂写法,都是从最简单的“爻”字演变而来的,这一方面说明汉字结构不断变化,且文字概念也得到不断充实,另一方面也反映了事物本身的发展过程。同时,教与学也具有同源性,都是指同一人类社会活动。并且几乎每一种写法的“教”字里,都包含一个写法与意义最简单的“学”字(爻),然后再添加上些新笔画部首。根据汉字的造字特点,这种新的添加就表明了这个字又增加了一些新的涵义。^①也就是说,“教”字来源于“学”字,教的概念是在学的概念之上又有了新的规定性。

“教学”两个字连用,最早见于《尚书·对命》:“惟敦学半”。对此,唐代学者孔颖达的解释是:“上学为敦;下学者,学习也。言教人乃是益己学之半也。”宋代学者蔡沈的作注为:“敦,教也……始之自学,学也;终之,教人也,亦学也。”明末清初王夫之的解释是:“敦以自强,而研理益精,足以当学之半也。”从他们的解释中,我们可以得出:教学即学习,是一种通过教人而学以提高自己,教者先学后教、教中又学的单项活动。

(2) 教学即教。20世纪初,清廷废除科举制度,大力兴办新式学堂,各地新式学校如雨后春笋般地出现了。由于学校猛增,教学“苦于善策”,而临时召集来的教师没有受过培训,仍然“素重背诵而不讲解”,这种状况与新式学堂对教师的要求极不适应。当时,班级授课制逐步兴起,“五段教学法”渐渐引入,人们自然对教师的“教”重视起来,“怎样教”的问题成为一个热门话题。于是,“教授”这一词就被人们所接受,教学的涵义也就演变为“教授”了。1928年出版的《中国教育词典》就把教学法解释为“各方教授方术者”。^②

(3) 教学即教学生学。教学词义再度发生变化,与我国著名教育家陶行知先生有关。1917年,陶行知先生从美国学成回国,考察了许多所学校,对当时学校教育状况极为不满,因为“先生只管教,学生只管受教”。“论起名字来,居然是学校,讲其实在来,却又像是‘教校’,这都是因为重教太过”。在他看来,“教的法子必须要根据学的法子……先生的责任不在教,而在教学,教学生学”。^③因此,他极力主张把“教授”一词改为教学,把教授法改为教学法。这样,教学又有了新的涵义,即教学生学。

(4) 教学即教师的教和学生的学。新中国成立后,我国教育理论主要是学习前苏联的,

① 杜成宪著.早期儒家学习范畴研究.台北:台北文津出版社,1994.

② 施良方,崔允廓主编.教学理论:课堂教学的原理、策略与研究.上海:华东师范大学出版社,1999.

③ 方严编.陶行知教育论文选辑.北京:生活·读书·新知出版社,1947.

认为教学是教师教和学生学的统一活动。至今,这种认识仍没有太大的改变。例如,王策三认为,教学是教师教、学生学的统一活动,在这一活动中,学生掌握一定的知识和技能,同时身心获得一定的发展,形成一定的品德。^①李秉德认为,教学是指教的人指导学的人进行学习的活动,或者教和学相结合或相统一的活动。^②顾明远认为,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

另外,在英语中,涉及教学所对应的单词主要有 teach(教或教授)、instruct(教导)和 learn(学习)。与汉语中的“教”源自于“学”不同,英语中的 teach 与 learn 则是同一词源派生出来的,learn 与所教的内容相联系,teach 与使教学得以进行的媒介相联系。至于 teach 和 instruct 两个词的释义,学者们常常把它们当作同义词,可以相互替代。

其实,教学的含义可以从广义上和狭义上两个方面来理解。广义上,教学是指教的人指导学的人所进行的一切学习活动。其中,教的人包括教师,但不仅仅是教师;学的人包括学生,但不仅仅是学生。

狭义上,教学是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统一的活动。其具体内容包括:第一,它包括各级各类和各种形式的学校。第二,教师“教的行为”是教学的核心。由于教师教的行为可以分为教学前的准备、教学中的实施和教学后的评价三个阶段,因此,在这三个阶段中我们始终要把握一个标准——“教是怎样影响学的、怎样的教才是有意义的”。第三,体现“教的行为”的本质是学生的进步。而学生的进步具体表现为结果性目标(即学生掌握的可量化、可操作的知识技能等)、过程性目标(即学生的经历、感受和体验等)和表现性目标(即学生的自我实现与创造等)。第四,教学即探究,教师即研究者。由于教育情境具有即时性与不确定性,所以教学从来没有固定的模式,而是具有很大的灵活性和艺术性,每位教师可以根据自己的特点和教育情景来开展自己的教学活动。

结合以上对人文教育和教学两个概念的分析,我们可以将人文教育教学界定为:学校教育中教师引导学生一起进行的,以人文知识和人文著述为介质,以人文精神的塑造和人文方法的培养为核心的教与学相统一的活动。

(二) 人文教育教学论及特点

理论来自于实践。人文教育教学理论就来自于人文教育教学实践之中,是对人文教育教学实践所形成的经验进行总结、提炼和升华的结果。研究人文教育教学问题所形成的理论,可称之为人文教育教学论(即人文教育教学理论)。人文教育教学论就是研究人文教育教学问题所形成的一系列的观点、思想和理论。它既包括人文教育科学方面,也包括人文教育艺术方面,是人文教育科学性与艺术性的统一,是研究优化人文教育教学活动的理论,是教学科学的重要组成部分。人文教育教学论包括的内容十分丰富,主要有:人文教育的教学目标、教学内容、教学要素、教学功能、教学本质、教学结构和环节、教学模式、教学设计、教学过程和规律、教学组织形式、教学手段、教学原则和方法、教学评价以及教师成长,等等。

然而,人文教育教学论的学科性质是什么呢?是理论学科还是应用学科?这一问题直接关系到人文教育教学论的研究目的、研究对象和学科发展的方向,即关系到人文教育教学论体系建设的基本问题。

①王策三著:《教学论稿》,北京:人民教育出版社,1985。

②李秉德主编:《教学论》,北京:人民教育出版社,1991。

③顾明远主编:《教育大辞典》,上海:上海教育出版社,1990。

为了对人文教育教学论的学科性质有一个较为清晰的表述,我们尝试从学科分类的角度寻找一些依据,期望能对人文教育教学论做出适当的定性。过去,人们习惯于将教育研究分为纯理论研究和应用研究两大部分。其实,这种分类方式过于笼统和简单,它忽略了在纯理论和应用研究之间还存在着一种既有理论色彩又有应用色彩的中间状态的研究。因此,我们可以根据研究的目的将教育研究分为基础理论研究、外推的理论研究和应用研究三类。基础理论研究的主要目的是揭示、描述和解释事物的现象、过程和活动机制,探寻事物的本质和规律,在基本原理和原则方面增加科学知识,提示新的方法论,它回答“是什么”和“为什么”的问题,但回答不了“怎么办”的问题。外推的理论研究仍属理论研究的范畴,它也担负着揭示本质、总结规律、发展和验证理论的任务。但它与基础理论研究的区别在于,它具有更强的实践目的性,它不仅要揭示规律,还要研究把已经认识的规律运用于实践活动的方法,亦即既要回答“是什么”和“为什么”的问题,也要在一定程度上回答“怎么办”的问题。应用研究的主要目的则是根据实际需要,为具体领域或情境提供特定的策略、建议和方案,增加以研究为基础的知识,发展特定的研究方法。

由上可以看出,外推的理论研究实际上是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研究类型。我们认为,从学科性质来看,人文教育教学论应当属于外推的理论研究。实践表明,将学科教学论划入纯的基础理论研究是行不通的,是不利于学科教学论建设与发展的。正如有的学者所说:“教学论研究已由纯理论研究转向分支较多的应用研究,各种崭新的应用教学论分支学科不断出现,我国教学论研究正向健全的完整的教学论科学体系迈进。”^①由此可见,拓宽研究领域,注重应用研究,已成为人文教育教学论发展的一个基本动向。在这种情况下,如果仍只坚持人文教育教学论的学术性、理论性,忽视它的实践性和应用性,则不仅在认识上滞后于人文教育教学论的发展现实,而且可能在一定程度上束缚人文教育教学论的正常发展。因此,恰当地确定人文教育教学论的学科性质,对于人文教育教学论的学科建设是十分重要的。将人文教育教学论定性为外推的理论研究就意味着,人文教育教学论既是一门理论学科,要研究人文教育教学的一般规律,同时它又密切关注实践,具有很强的实践目的性,要研究将一般规律运用于人文教育教学实践的方法、策略和技术。就是说,人文教育教学论既要坚持以理论研究为主,不断提高理论成果的抽象概括水平,又要在已有理论的指导下,开展必要的应用研究,解决人文教育教学中一些带有普遍性的操作问题。例如,提供人文教育教学设计的一般程序、教学评价的基本方法、课堂控制的一般技术等。

二、人文教育教学论的研究对象

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。因此,明确人文教育教学论的研究对象,对于人文教育教学论的学科建设与发展具有十分重要的意义。

关于教学论的研究对象,目前有一些截然不同的观点:一种看法认为,教学论的研究对象是教学的特殊矛盾或一般规律。前苏联学者和我国学者多持这种看法。此观点强调教学的科学性和系统性方面,却以教学论的研究任务代替了研究对象。探索教学规律是教学论研究的主要目的和最基本任务,但并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。

一种看法认为,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

^① 汪刘生.我国教学论研究发展态势与反思.高等师范教育研究.1995、(1)

研究者多持这种观点。此观点强调教学的艺术性和操作性方面,但仅以简单列举的方法罗列教学论的研究对象。这样的研究对象虽然具体、清晰,容易在研究中操作化,但却给人以只见树木不见森林的感觉,难以真正反映教学论研究的全貌。

目前,我们比较倾向于“教学论的研究对象是教学问题”这一观点。为什么教学论的研究对象是教学问题而非教学现象或教学规律呢?因为面对教学现象,教学论研究并不会自然发生,就像农民耕耘土地面对泥土并不会产生“土壤学”一样,教师使用教学方案、教材、教辅资料面对教学现象也不会自觉进行教学论研究。面对教学规律,教学论问题也不会产生,就像工人操作机器面对机械规律而不会自然进行机械学研究一样,督导到学校视察教学而面对教学规律不会自觉进行教学论研究。这是由于教学现象和教学规律作为纯粹客观存在,不能直接进入人的大脑成为思维作用的直接对象。只有人们面对教学现象和教学规律提出“是什么”、“应该是什么”和“怎么样”等问题后,教学现象和教学规律才能打破与主体的对立与隔离而主体化,成为教学问题。此时它们才能进入人的大脑成为思维的直接对象。因此,教学论的发展始于教学问题也终于教学问题,若没有教学问题,教学研究就失去了作用的对象而不能开展与发展。正如当代英国著名科学哲学家卡尔·波普尔(K. Popper)所说的:“科学和知识的增长永远始于问题,终于问题——愈来愈深化的问题,愈来愈能启发新问题的问题。”^①

循此思路,人文教育教学论的研究对象就是人文教育教学问题。人文教育教学问题是反映到教育研究者大脑中的需要探明和解决的人文教育教学实际矛盾和理论疑难。它可能产生于人文教育教学实践,也可能产生于人文教育教学实践与人文教育教学理论的对立,还可能产生于一种教学理论的内部对立和两种教学理论之间的对立等。这样,人文教育教学问题就有许多类型,具体表现为:

1.按照教学问题的内容来分,主要有认识问题、价值问题和操作问题

教学中的认识问题是人脑对于教学实践的反映,就是师生在教学过程中所形成的观念、经验或结果。它包括教师对于教学规律的认识、对于学生的了解和对于所教知识的把握等方面,也包括学生对于教师的认识、对于所学知识的理解、对于所处环境的熟知等内容,还包括学校对于师生的关注、家长社会对于学校的认识等诸多方面的问题。

价值,《辞海》解释为主体和客体之间特定的关系;哲学上则诠释为事物向主体呈现的意义。它的一端联结着主体,另一端则联系着有特定属性的对象,是客观性和主观性的统一体。教学中的价值问题是研究教学活动和主体需要的关系,即要回答教学应满足学生发展的哪些需要。具体讲,就是在人文教育教学中如何实现“知识价值、能力价值、方法价值和品格价值”等问题。

操作是指按照一定程序和技术要求进行的活动。它不仅需要掌握一定的技术,并达到熟练的程度,而且要求在具体实施过程中按照一定的先后顺序和流程进行。在教学过程中,教师存在着诸如教学准备、课堂教学以及教学评价等方面的教学方法和技术问题;学生也存在着学习态度、学习准备、学习方法等方面的问题。

2.按照教学问题的性质来分,主要有理论问题和实践问题

教学中的理论问题是人们关于教学规律性的系统认识,它既包括建构较为完整的教学理论,也包括研究教学理论的某一方面的内容。并且,教学理论也存在某一教学理论的

^① 周春英.化学问题的分类与“问题教学法”的灵活实施.化学教学 2001 (6)

内部对立或者两种教学理论之间的对立。

教学实践是在教学理论指导下进行的师生之间的活动,是主观见之于客观的活动,这种活动有许多问题尚待研究和探讨,并随着社会的发展还会出现新的问题。教学实践是无止境的活动,自然,就会产生有待我们不断研究的问题。

3.按照教学问题的价值来分,主要有常识问题和科学问题

人们在教学实践中遇到的各种各样的实际矛盾和理论疑难,其中有一些是前人和他人已经探明和解决了的,而另一些则是没有探明和解决、或者没有完全探明和解决的。前者,不需要进行研究,只需要查阅文献资料就能明了,不具有科学研究价值,这样的问题是常识问题;后者则需要查阅相关的文献资料,更要进行专门的科学研究才能探明和解决或者完全探明和解决,具有科学研究价值,这样的问题就是科学问题。教学的科学问题有两种类型:一种是老问题新含义,即教学的“永恒问题”,是随着社会的发展赋予其新的解释,如教学是什么,怎样教学,怎样评价教学等;另一种是新问题新含义,即教学的“时代问题”,这是在新时代遇到的特殊问题,如教学的阶级性问题,教学网络化问题等。

第二节 人文教育教学论的任务和内容

前面,我们分析了人文教育教学论“是什么”的问题,接下来,要回答“为什么”的问题,就是要回答人文教育教学论的研究任务,这也是人文教育教学论一个十分重要的问题。除此之外,我们对人文教育教学论的研究内容也要进行必要的介绍和说明。

一、人文教育教学论的任务

任务是指某一事项、组织或个人被指定担任的工作或承担的责任。人文教育教学论作为一门应用学科,其任务主要是认识人文教育教学现象、揭示人文教育教学规律和指导人文教育教学实践等几个方面。

(一) 认识人文教育教学现象

人文教育教学论的首要任务是认识纷繁复杂的人文教育教学现象。

历史上,教学现象经历了一个从单纯到复杂的演变和发展过程,教学论正是教学现象复杂化的客观需要与主观努力的产物。最初,教学遇到的首要问题是内容的选择问题,即教什么的问题;与之相连的进一步问题是教学目的问题,即为什么的问题。它们在古代学校教育中就已经存在,但决定这两个问题的是统治者,教师仅仅考虑的是怎样有效地教的问题。所以,“教什么”、“为什么教”和“怎样教”就是一个问题的三个侧面,内容的取舍问题、目的的取向问题和方法的选择问题是连为一个整体,三者尚未独立。也就是说,那时的教学现象甚是单纯,单纯到与教育现象相互渗透而密不可分。到了近代,科学知识积累得越来越多,工业化使教育规模快速发展,个别教育制被班级授课制所代替,培养目标由单一走向多元,这一切使得怎样教的问题凸现出来,并引起了社会上广泛的争论,进而深入地引出“教什么”和“为什么教”的问题。这些问题脱离了直接从事教学活动的教师和直接的教学活动过程而独立出来,它们针对的是教师与学生的矛盾现象,教师与内容的矛盾现象,内容与社会之间的矛盾现象,内容与学生的矛盾现象,以及教师、学生、内容与手段相互间的矛盾现象。这些矛盾现象,逐步演绎出了层层叠叠、簇簇拥拥的专门的教学现象。

教学现象是指教学活动所表现出来的外部形态和联系,是教学外在的、活动易变的方

面。在学校教育中,教学现象表现为三个方面和层次。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、校园分布和环境等;二是活动性的,如课堂教学及其结构、实验教学及其结构、校内外实习见习及结构,个别化教学及其结构等;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关系、教学与文化结构的关系、教学过程与教学效果之间的关系,等等。为了把握如此复杂的教学现象,人们开展了专门的认识活动,在一些根本问题上出现了各种各样的观点。通过对这些观点的分析批判,带着一种美好的教育理想,教育家夸美纽斯于1632年出版了不朽巨著《大教学论》一书。这本书,是教学论作为独立学科诞生的标志。显然,教学论从孕育到诞生,就被历史地赋予了认识越来越复杂的教学现象的重任。

(二) 揭示人文教育教学规律

人文教育教学论的根本任务是揭示人文教育教学规律。

人们的认识决不会仅仅停留在现象层面,必然要深入到教学的内在联系和内在结构中去,即揭示教学规律。教学规律是教学及其组成成分发展变化过程中的本质联系和必然趋势,它是内在的东西,是人的感官不能把握的,而只有思维才能把握。人们对教学的认识活动,已经和正在努力把握的教学规律包括:教学与社会发展、儿童发展之间的本质关系,这一方面是教学受制于社会需要和儿童发展的机制,另一方面是教学促进社会需要和儿童发展的机制;教学内在成分和因素之间的本质联系,这主要是教师、学生、内容、方法、组织形式、目的以及结果之间的本质联系;教学内在联系中的科学性方面和艺术性方面;各种各样的教学形态的内在关系的历史演变趋势,等等。按照不同的分类方法,可以把它们概括为科学性规律与价值性规律的统一、存在性规律与反映性规律的统一、理论性规律与实践性规律的统一。

教学作为一种客观事实,它的内在本质联系和必然趋势,有着纯粹的科学认识的实然性的一面,这就是教学的科学性规律;教学是人类的再造物,总是打着人类的主观选择烙印,它的内在本质联系和必然趋势,又有着人类价值选择的规范性一面,这则是教学的价值性规律。在实践中,教学的科学性规律与价值性规律是既对立又统一地存在着和运行着,但在我们的认识中,则往往是分离开的。

教学的本质联系和必然趋势,是内在的、不以人的认识为转移的,是一种纯粹的客观存在,对我们的认识来说是终极性的,这是教学的存在性规律;而教学研究实际上就是在试图对这样的规律进行正确地反映,人们常说的教学规律一般指的是这种反映的结果,即对存在性规律的一种带有人的认识能力局限的摹写、解释和反映,它不能等同于存在性规律,而是一种反映性规律。这种反映性规律也就是教学原理,它是人们对教学及其组成成分发展变化的本质联系和发展趋势的认识结果,具有主观和客观相统一的特性,与教学规律有本质区别。明确从存在到反映、从规律到原理的区别与过渡,将使我们教学研究行为蕴含着对自身的任务和局限的自觉意识和情怀。

教学研究中,无论是思辨的还是试验的,都是解剖式的,即总是控制了或者忽略了一些因素或条件,因而,所形成的对于本质联系和必然趋势的认识总是有条件的和理想的,这是教学的理论性规律;而在教学实践中,条件是自然的和现实的,容不得人为地进行增减,也就是所有的变量或因素均在发挥作用,即支配教学实践的本质联系和必然趋势是无条件的和现实的,这是教学的实践性规律。它们是逻辑与历史、理论与实践的对立统一的。