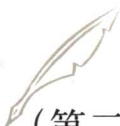


● 高 / 等 / 学 / 校 / 文 / 科 / 教 / 材



教 学 论 稿



(第二版)

JIAO XUE LUN GAO

● 王策三 著

人
民
教
育
出
版
社

高等学校文科教材

教学论稿

(第二版)

王策三 著

人民教育出版社
·北京·

本书是受国家教育部委托编写的教材，供全国高等学校教育类专业使用

图书在版编目(CIP)数据

教学论稿/王策三著. —2版. —北京:

人民教育出版社, 2005

高等学校文科教材

ISBN 7-107-18907-7

I. 教...

II. 王...

III. 教学理论-师范大学-教材

IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 088199 号

人民教育出版社 出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

涿州市星河印刷有限公司印装 全国新华书店经销

2005年12月第2版 2005年12月第18次印刷

开本: 890毫米×1240毫米 1/32 印张: 13.75 字数: 350千字

印数: 69 001~71 000册

定价: 19.70元

如发现印、装质量问题,影响阅读,请与出版科联系调换。

(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)



王策三 北京师范大学教授，博士生导师，中国教育学会教育分会学术顾问。安徽省潜山县人，1928年10月15日生。1953年7月毕业于北京师范大学教育学研究生班。大学（本科、研究生）教育经历了新中国建国前后两个不同的时期。前期主要学习西方哲学和教育思想理论；后期主要学习苏联教育学。长期从事教育基本理论和教学论的教学、科学研究和培养研究生等工作。主要论著有：《教学论稿》（专著）、《教育论集》（专著）、《教学认识论》（主编）、《教学实验论》（主编）、《现代教育论》（合作主编）、《基础教育改革论》（合著）。

第二版说明

本书是新中国第一部受国家教育部委托编写的教学论专业教材，供全国高等学校教育类专业使用。本书自1985年初版以来，受到广大师生的好评，对提高师范生素养和教育学专业人才培养发挥了重要作用，成为我国20世纪80年代中期以来经典性的教学论专业教材。

因多次反复印刷，原纸型已损，根据读者建议，为了进一步适应高等院校教学需要，现决定印行第二版。出版社付印前又根据新的学术规范和出版规范进行了编辑加工，并进一步统一了体例。这次再版，在“附录”部分增加了作者关于《教学认识论》一书的初版“绪论”和修订本“序言”。希望读者结合教育理论和实践的发展，创造性地学习和使用本教材。欢迎专家、学者和广大师生继续提出宝贵意见和建议，以使本书更臻完善。

人民教育出版社教师教育中心

2005年11月

第一版前言

这个《教学论稿》，是《教学论专题讨论课讲稿》的简称。为什么设这门课、讲这些内容并把它印出来？这里说明一点情况。

十年动乱后，在党的十一届三中全会精神指引下，大家在总结经验过程中，觉得原教育系课程结构有缺点。只有必修课，没有选修课，教育学作为主要专业课，只有一门，也只学一次，其内容包罗万象，面面俱到，结果就必然不容易具体，也很难深入。同时，这种一统的做法难以反映学科研究前沿的动态和出现的新问题、新成就，难以适应学生的个别差异、特殊的研究兴趣和要求。这既不利于人才的培养，也不利于学科的发展。从1979年起，我们开始设想并着手改变这种状况。首先，我们将原教育学课的内容加以精简，由250学时减为150学时左右，向学生传授最基本的知识，使学生对教育学的基本理论有一个概貌的了解，获得比较完整的系统的概念。学生通过教育学的学习，同时与几门心理学、中外教育史等课的学习配合起来，就可望在教育学科方面打下一般的基础。然后，在三、四年级，广泛开设各种选修课，使不同的学生在教育学科的不同的领域进一步扩展、加深和提高。这里，除了“教育经济学”、“教育社会学”、“比较教育学”、“特殊教育学”等而外，还包括原教育学中已明显出现分化的部分，如“教育的一般原理”或“教育哲学”、“教学论”、“德育原理”、“学校管理”等，它们也作为独立的选修课开设。就这样，“教学论”作为这个改革计划中的一门选修课，于1981年开出，时间定在四年级第二学期，约三十

多个课时。

“教学论”这门课应该讲些什么？与学生学习过的教育学课中的教学论部分是什么关系？如何既与它相衔接又避免重复？如何在原来基础上扩展、加深和提高？这是一个难题。经过多方求教，反复研究，我们决定：除了加强理论论证和增加科学资料而外，在教材的体例上，主要采取专题讨论的方法。这不只是说采取师生共同讨论或组织学生相互讨论的教学形式，更主要的是整个课程内容本身都带问题讨论的性质，包括探讨一些带有争论性的问题。有的甚至只是把问题提出来，先不做结论。所讨论的问题，主要是我自己过去和当前的学习研讨中感受较深（包括长期困惑和有些体会心得）的问题。例如，近年来通过介绍而获悉的国外教学论研究中提出的问题，国内普遍关心、提出并开展讨论的问题，以及在各方面提供的新材料、新发展的启发下，对于三十多年来在教学论研究中出现的是非得失的争论，以及我们已经开始认识到的一些问题，等等。

我们的这种把问题讨论组织到教学中去的做法，不过是一种尝试和实验。就我个人来说，也是一个机会，借此得以对自己过去学习中走过的弯路和教训，在思想上理论上进行反省和清理，利用教学相长来进一步促进自己的学习。对学生来说，通过接触多方面的材料和各种不同观点，了解各种存在的矛盾和问题，激发思考，从而获得使学习不断深化的若干线索，扬前人之长，避他人之短，不无裨益。

本课程的这种讨论的性质和理论清理的性质，决定了它的结构仍需采取迄今通行的教学论体系。它并不表明我们认为教学论将不改变这个体系（当然也未必否定），而只是为了进行讨论的方便。这种讨论的和清理的性质，也决定了本书的内容不会平衡，某些部分较详细，某些部分也可能留下空白点，而且不能避免出现片面性的错误，一切视碰到的问题以及讨论的具体情况而定。

这个《论稿》就是“教学论”这门课程几个学期的教学的结果。显然，它仅仅是从我们教学需要和我个人的具体实践出发的。因此，其内容和意义都有限。为了建设具有我国特色的教学论，尚有待于进行多方面的工作，包括系统总结我们自己的大量的教学实践经验，大力开展各种教学实验，认真研究总结祖国历史遗产和国外的新经验，吸收一切可能吸收的成果，既要在每个个别领域深入进行微观的研究，又要从整体上研究对体系的改造。这一艰巨事业，有赖于广大教师和理论工作者在党和政府的关怀下，在马克思主义思想指导下，群策群力，坚持不懈，逐步进行，逐步完善。我作为一名教学论工作者，当然愿意参加到这浩荡的研究大军的行列中。不过，由于种种原因，限于我的主客观研究条件，如知识结构、研究手段、时间精力等欠缺甚多，我所能做的，也许就是采取本课程的这类做法：结合自己的亲身经历，提出一些问题来讨论，进行一定的理论清理工作。由于我的经历并非只属于我个人的，有一定的代表性，所以我的这种工作对于广大同志们研究，包括深入个别课题和探索新的体系，也可能有一点参考的价值。如果真会这样，就是我最大的期望了。我的这一工作还做得很粗糙，只是刚刚开个头。现在把这个稿子印出来，固然是执行每门课都要编出教材供教学之用的规定，再一个目的，也在于想向广大同志们请教。我衷心地希望得到批评。

在日常教学和编写此稿的过程中，我学习、引用了许多同志的研究成果、资料。我力图一一注明，以便别的同志更深入地研究，也为了表示谢意。但是恐仍难免有疏漏之处，或者有误解现象，也请同志们指正。

最后，关于“附录”交代几句话。在我备课的过程中，对有的问题接触材料较多，思考得也较多，加上有关报刊约稿，于是，对这些问题的讨论，就展开得较宽较细。例如，关于研究、阐明和掌握教学规律的问题，近年来普遍关注和热烈讨论的发展智力问题，

关于教学应教学生“学”的问题，等等，都属于这一类。它们的分量都较大，如果原封不动地安排到前边的相应地方，就会显出过分的臃肿，过于不协调；而如果舍弃掉，又觉得可惜。古人有言，所谓“敝帚自珍”。更重要的是，这些文章与《论稿》的宗旨是一个。因此，决定用“附录”的形式加以处理。它们与正文有互相配合、印证的作用。

作者

1984年7月

于北京师范大学

目 录

第一章 教学论逐步科学化历程的基本线索	1
第一节 从个别的教学思想、论著到形成独立的学科	3
第二节 与心理学建立起联系	5
第三节 “新教育”的出现和两大派的长期论争	7
第四节 马克思主义教学论的产生和发展	8
思考题	10
第二章 当前世界范围教学论科学化的新探索	11
第一节 共同的背景和课题	11
第二节 一些教学改革实验和理论主张	13
一、赞科夫的“实验教学论体系”	14
二、巴班斯基的教学过程最优化理论	19
三、布鲁纳的结构课程论	24
四、美国“恢复基础”教育运动	32
五、程序教学及其他	35
六、暗示教学	38
第三节 几点概括的认识	42
思考题	43
第三章 为教学论的进一步科学化而努力	44
第一节 我国近、现代教学论发展的若干历史特点	44

一、四种教学体系发展交错	45
二、全面学习苏联教学理论	46
三、独立探索和挫折	48
四、新的开端	50
第二节 进一步明确教学论的研究对象和任务	51
一、坚持研究教学的客观规律	52
二、坚持理论科学的性质	53
三、防止与心理学脱节或混淆	56
四、防止与哲学认识论脱节或混淆	59
第三节 进一步改进教学论的研究方法	60
一、要在克服简单化的斗争中坚持马克思主义的方法论	61
二、要研究事实，充分占有材料，把定性分析和定量分析结合起来	64
三、要重视开展教学实验	67
四、应该肯定推论—验证，把它作为教学论的研究方法之一	71
五、要认真提高总结经验水平	73
六、正确实行“古今中外法”	75
思考题	80
第四章 教学的基本概念	81
第一节 教学概念的定义	81
一、教学的产生和语源略考	81
二、怎样给教学下定义	84
三、教学永远是教和学的统一的活动	87
四、把握教学共性和多样个性的统一	89
第二节 教学的作用	90
一、教学对社会发展的作用	91
二、教学对个人全面发展的作用	92

三、教学在教育体系中的作用	95
第三节 教学的一般任务	97
一、教学论必须正确解决教学的一般任务问题	98
二、教学应该完成的一般任务及其科学根据	99
三、教学的一般任务必须具体化	102
思考题	105
第五章 教学过程	106
第一节 关于教学过程的各​​种探索	107
第二节 教学过程是一种特殊的认识过程	109
一、教学过程首先是一种认识过程	110
二、教学认识过程的特殊性	114
第三节 教学过程的多种模式	130
一、教学模式历史发展的简单回顾	131
二、几种重要的教学模式及其变式	132
三、在马克思主义认识论指导下提倡教学结构多样化	136
思考题	138
第六章 教学原则	139
第一节 教学原则的实质	139
一、什么是教学原则	139
二、教学原则与教学规律、教学原理	140
三、教学原则和教学规则	143
第二节 探讨教学原则的方法	147
一、历史的教训	148
二、正确的方法	151
第三节 实事求是地评价现在一般提到的主要教学原则	154
一、这些原则的基本意义	155

二、肯定的评价和批评的意见	157
思考题	162
第七章 课程的历史发展	163
第一节 古代课程论及其特点	164
第二节 近代几种课程理论	165
一、学科课程和活动课程	166
二、形式教育论和实质教育论对课程论的影响	182
第三节 现代课程论发展的新动向	190
思考题	193
第八章 课程的本质和结构	194
第一节 课程的基本概念	194
一、什么是课程	194
二、课程是由什么决定的	196
第二节 课程的总体结构——教学计划或学校课程标准	201
一、教学计划的基本结构及其基本原则	201
二、教学计划结构的改革问题	204
第三节 教学大纲和教科书的结构	208
一、教学大纲和教科书的基本结构及其指导原则	208
二、新的研究成果和问题	211
思考题	216
第九章 课程设计的方法	217
第一节 课程设计的几种方法	217
一、“主观法”（判断法）	217
二、经验法	218
三、“客观法”	219

四、活动分析法	219
五、实验法	220
第二节 西方课程实验法的发展	221
一、实验法的三种模式	221
二、三种模式的结合	224
第三节 改进我们的课程设计方法	225
思考题	231
第十章 教学方法	235
第一节 教学方法的观念	235
一、教学方法的术语	235
二、教学方法的定义	237
三、教学方法的产生和发展	241
第二节 教学方法的分类	242
一、对教学方法进行分类的意义	242
二、几种分类的比较	243
三、较为正确的分类	245
第三节 教学方法的选择	247
一、教学方法选择的标准	248
二、教学方法选择的程序	249
思考题	251
第十一章 教学手段	252
第一节 教学手段的意义	253
一、教学手段的术语和概念	253
二、教学手段在教学中的重要作用	254
第二节 教学手段的历史发展	254
一、历史上关于教学手段的思想	254

二、教学手段发展的历史阶段	256
第三节 现代化教学手段的分类及应用	259
一、分类	259
二、应用	260
第四节 现代化教学手段对教学实践和教学理论带来的影响	262
一、提高教学的功能	263
二、丰富了人们对教学过程、教学内容、教学方法的认识	264
三、引起两个新的矛盾关系	265
思考题	266
第十二章 教学组织形式	267
第一节 教学组织形式及其理论的重要意义	267
第二节 班级授课制	268
一、班级授课制的产生和发展	269
二、班级授课制的基本特征	269
三、班级授课制中课的类型和结构	271
四、班级授课制的优越性和局限性	272
第三节 对班级授课制的改革	274
一、西方的一些改革主张和实验	275
二、苏联的一些改进主张	279
三、我国的一些改革主张和实验	282
思考题	290
第十三章 教学效果检查	291
第一节 教学效果检查的意义	292
一、教学效果检查的基本概念	292
二、教学效果检查的地位和作用	292

第二节 教学效果检查和评定的方法	295
一、传统考试法与现代教育测验	296
二、常模参考测验与目标参考测验	297
三、相对评分与绝对评分	297
四、综合的趋势	299
五、一个争论的问题	300
第三节 教学效果的分析	301
一、试卷分析的意义	302
二、努力提高分析水平	302
第四节 教会学生自我检查	304
思考题	307

附 录

教育科学的本职在于揭示教育的客观规律	308
关于研究、阐明和掌握教学规律问题	315
智力开发与教育	329
发展智力与减轻负担提高教学质量	347
关于教学应教学生“学”的问题	363
论教师的主导作用和学生的主体地位	372
《教学认识论》绪论	385
《教学认识论》(修订本)序言	404

教学论逐步科学化历程的基本线索

教学论，或教学理论，英语为“didactics”（又称“theory of instruction”），俄语为“дидактика”；均来源于希腊文“διδάσκω”，即“我教”的意思。^①据考证，在西方教育文献中，最早采用这个术语的人，是17世纪的德国教育家拉特克（1571—1635）和捷克教育家夸美纽斯（1592—1670）。他们把这个术语理解为“教学的艺术”。^②

在我国，两千多年前出现的《学记》，不仅内容讲的就是教学论，而且“学记”这个词也与今天教学论这个词差不多。在古代汉语中，“学”与“教学”乃至“教育”诸词通用，还未严格区分。而“记”乃文章体裁的一种，有记述、论述的意思。这样，记述教学的文章岂不就是教学论？！

近代以来，在翻译西方教育名词的过程中，对于“教学论”这个词，汉语使用过的同义词有“教授学”、“教学法”、“教学原理”、“普通教学法”等。例如，夸美纽斯的《大教学论》于1939年商务印书馆出版的中译本，书名就曾译为《大教授学》。1957年人民教

^① [苏] 凯洛夫主编，沈颖等译：《教育学》，人民教育出版社1952年版，第53页。

^② [苏] 达尼洛夫、叶希波夫编著，北京师范大学外语系1955级学生译：《教学论》，人民教育出版社1961年版，第1页。