



中国新时期 教学论 的进展

◆ 靳玉乐 李 森 著
◆ 沈小碚 刘清华

ZHONGGUO XINSHIQI

DE JINZHAN

重庆出版社 ▲



中国新时期

教学论

的进展

◆ 靳玉乐 李 森 著
◆ 沈小碚 刘清华

著

ZHONGGUO XINSHIQI
JIAOXUELUN

DE JINZHAN

重庆出版社

图书在版编目(CIP)数据

中国新时期教学论的进展/靳玉乐等著. —重庆:重庆出版社, 2001

ISBN 7-5366-5269-0

I. 中… II. 靳… III. 教学理论-研究-中国
IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2001)第 063159 号

中国新时期教学论的进展

靳玉乐 李 森 著
沈小碚 刘清华

责任编辑 叶小荣

封面设计 金乔楠

技术设计 张 进

重庆出版社出版、发行

(重庆长江二路 205 号)

新华书店经销

重庆华林印务有限公司印刷

开本 850 × 1168 1/32 印张 16.5

字数 392 千 插页 2

2001 年 12 月第 1 版

2001 年 12 月第 1 版第 1 次印刷

印数 1-2,000

ISBN 7-5366-5269-0/G · 1739

定价: 26.00 元

前言

本书是靳玉乐教授主持完成的教育部人文社会科学“九五”课题“中国新时期教学论变革研究”的成果。

新时期以来,是中国教学论向着科学化和本土化方向发展最为迅速的时期,取得的理论成果十分丰富。因此,回顾、总结并反思这一时期教学论研究所取得的进展,为我国教学论在 21 世纪的发展找出正确的方向,就显得尤为迫切。本书正是基于这种考虑,把教学论作为一个重大的学术理论课题,集中研究了新时期以来的 20 多年间我国教学论的理论研究以及学科建设的重要进展,从各个角度和层面、从历史和逻辑的结合上,勾画出我国新时期教学论发展的历史画卷,全面总结了我国教学论研究在新时期取得的辉煌成就以及存在的问题,并对 21 世纪我国教学论发展的方向作了初步的探讨。

本书循着回顾、反思到探索、前瞻的研究思路,全面深入地探讨了我国新时期教学论变革与发展的历程及特点、教学论学科体系的构建与发展、教学研究方法论、教学本质、教学与发展的关系、教学主体、主体性教学、教学动力、课程观的变革及课程设计的发展、教学原则、活动教学模式、创造性教学模式、情感教学模式、教学方法、启发式教学、教学技术、教学评价等方面,从



而揭示出我国新时期教学论发展的客观规律与鲜明特点,为我国教学论在 21 世纪的发展奠定了重要的历史与学术基础。

本书首次系统地论述了我国新时期教学论的进展,既有史论,又有理论构建和发展。我们期望本书的出版,不仅有重要的史料价值,而且具有重要的学术价值,能为建设有中国特色的教学论体系作出应有的理论贡献。至于这些想法是否得以实现,还得由读者来评说。

这本著作是集体智慧的结晶。全书先由靳玉乐教授拟定撰写提纲,然后分头撰写各章内容。具体分工如下:靳玉乐(第九章)、李森(第一、四、六、七、八、十四、十八章)、沈小碚(第十一、十二、十三、十五、十六、十七章)、刘清华(第二、三章)、刘清华、郑家福(第十章)、刘家访(第五章)。最后,由靳玉乐教授统稿、定稿。

本书的出版,得到了重庆出版社的大力支持,谨致衷心的感谢!

作 者

2000 年 12 月

目 录

前 言	(1)
第一章 新时期教学理论变革与发展的历程及特点	(1)
一、新时期教学理论变革与发展的历程	(2)
二、新时期教学理论变革与发展的特点	(15)
第二章 教学论学科体系的构建与发展	(24)
一、对传统教学论逻辑框架的反思	(24)
二、构建现代教学论逻辑框架的若干尝试	(36)
三、教学论学科体系发展的几个基本问题	(51)
第三章 教学研究方法论的变革	(57)
一、教学研究方法论自身的思考	(58)
二、教学研究方法论的构建	(72)
第四章 教学本质问题的多维透视	(94)
一、一个长期争论不休的问题	(95)
二、教学是教师和学生的双边双重活动	(100)
三、教学是教师教学生认识和实践活动	(102)
第五章 教学与发展关系的探讨	(106)
一、教学与发展的关系	(106)



二、发展的意义和内容	(111)
三、教学如何促进学生的发展	(118)
第六章 教学主体研究的进展	(126)
一、教学主体研究的众家之说	(126)
二、教学主体的实质性分析	(134)
第七章 主体性教学研究的反思与构建	(142)
一、主体性教学研究的反思	(143)
二、主体性教学的本义	(147)
三、主体性教学研究的构想	(150)
四、主体性教学模式的构建	(155)
第八章 教学动力研究的反思与构建	(167)
一、教学动力的本质	(167)
二、教学动力的特征	(176)
三、教学动力的来源	(182)
四、教学动力的生成机制	(193)
第九章 课程观的变革及课程设计的发展	(203)
一、课程基本概念的探讨	(203)
二、课程基本理念的变革	(221)
三、课程设计的发展	(254)
第十章 教学原则研究的进展与问题	(270)
一、教学原则研究的反思	(271)
二、教学原则体系的构建	(290)
第十一章 活动教学模式的构建与发展	(300)
一、活动教学研究的历史回顾	(300)
二、活动教学的本质	(305)
三、活动教学的价值	(311)
四、活动教学研究的立论基础	(316)
五、活动教学模式的构建	(321)

第十二章 创造性教学模式的构建与发展	(332)
一、创造性教学模式研究的历史回顾	(333)
二、创造性教学模式的本质	(342)
三、创造性教学模式的构建	(346)
四、创造性教学模式构建的若干思路	(358)
第十三章 情感教学模式的构建与发展	(367)
一、情感教学研究的历史回顾	(368)
二、情感教学的本质	(372)
三、情感教学模式构建的立论基础	(380)
四、情感教学模式的构建	(384)
第十四章 教学方法研究的进展与问题	(399)
一、教学方法研究的进展	(399)
二、教学方法研究中存在的问题	(408)
第十五章 启发式教学问题的新探索	(416)
一、启发式教学的历史追溯	(417)
二、启发式教学的方法论意义	(420)
三、启发式教学的本质特征	(425)
四、启发与诱导性提问	(430)
五、实施启发式教学的问题与方法	(435)
第十六章 教学技术研究的进展与问题	(441)
一、教学技术研究历程的回顾	(441)
二、教学技术研究的初步成就	(451)
三、教学技术研究的几点基本认识	(457)
四、教学技术研究中存在的问题	(469)
第十七章 教学评价研究的进展与问题	(473)
一、教学评价研究历程的回顾	(473)
二、教学评价研究的基本问题	(484)
三、教学评价研究中的问题及其基本认识	(499)



第十八章 现代教学论发展展望	(507)
一、教学论生长点的历史考察	(508)
二、主体性是现代教学论新的生长点	(512)

第一章 新时期教学理论变革 与发展的历程及特点

十一届三中全会以后,我国社会主义现代化建设事业进入了新的历史时期。我国教学论的发展经过新中国成立以来的借鉴移植、独立探索、停滞不前这条曲折之路后,在新时期走向了空前的繁荣。国外各种先进的教学理论被引介进来并展开比较研究,我国历史上的教学理论得到整理、继承和发展,教学论研究正确地实行了“古今中外法”。随着人们思想的进一步解放和观念的更新,学术研究和争鸣空气异常活跃,研究新课题不断涌现,专题论文大量发表,专著教材相继问世,多维度多视角地深入探讨了教学目标、课程教材、教学主体、教学原则、教学组织形式、教学评价以及教学模式、教学艺术、教学动力等教学理论问题,教学论流派逐渐形成。与此同时,教学理论与教学实践的关系问题也成为人们倍受关注的课题,教学理论与教学实践的结合日益紧密,各种类型的教育教学实验蓬勃兴起,教学论学科建设出现了繁荣的局面。教学论学科建设之所以能取得如此辉煌的成绩,是与教学理论的变革与发展分不开的,综观近年来我国教学论发展的历程,教学理论的变革与发展经历了三个不同的阶段,具有显著的特点。



一、新时期教学理论变革与发展的历程

新时期我国教学理论的变革与发展是与教育改革和发展同步的,大致经历了三个阶段。

(一)以理性教学认识论为轴心的阶段(1978年至1983年)

“十年动乱”期间,唯心主义横行,形而上学猖獗,教育教学领域成为重灾区,教学、科研被迫停滞,教学论的发展倍受摧残,对教育教学理论进行大规模的批判,全盘否定前苏联教育学(包括教学论)、我国古代教育和教学思想的宝贵遗产,以及新中国教学论研究所取得的成绩等等。在理论上,把教育学(包括教学论)变成“经验汇编”、“政策解说”、“导师语录”,完全取消了教学理论研究和对教学规律的探讨,使教学理论研究陷入黑暗的深渊,停滞不前。

“十年动乱”结束后,特别是十一届三中全会以来,教学论研究迎来了科学的春天,教学理论研究恢复了生机与活力。随着真理标准讨论的兴起和深入发展,教学理论研究渐入佳境。

由于“十年动乱”期间鼓吹“读书无用”、“知识越多越反动”等谬论,实行“开门办学”,取消教学,出现了“反潮流”英雄和“白卷”英雄,教学质量一落千丈,人才培养出现断层。因此,20世纪70年代末80年代初,我国教育非常强调知识的传授、智力的发展和能力的培养,在教学实践中十分重视系统科学文化基础知识的传授和基本技能的培养。与此相呼应,教学理论研究中人们一般都是从哲学认识论角度探讨教学过程,把教学过程视为一种特殊认识过程,即教师教学生认识的过程,注重研究教学过程中的感知、记忆、理解、思维等认知因素,忽视情感、意

志、个性、兴趣爱好等非认知因素的探讨。这可以从1980年4月在福州召开的全国教育学会第二届年会中关于教学论的探讨,以及有关论著中得到证明。在全国教育学会第二届年会上,与会者着重对教学过程及其规律和掌握知识与发展智力的关系进行交流讨论。^①对于教学过程及其规律问题,重点讨论了教学过程的概念、教学过程的基础、教学过程的规律等问题。在讨论知识与发展智力的关系问题时,大家一致认为,智力包括注意力、观察力、记忆力、想像力和思维能力,其中思维能力是核心;掌握知识与发展智力是互相制约、相互促进的。继这次年会之后,我国教学理论工作者在亦步亦趋地重复前苏联学者的逻辑演绎研究范式之后,也曾经明确提出“我们现在应该研究一般认识规律透过教学过程的特点去形成它的具体表现形式这个问题。”^②并对教学认识这一特殊的认识现象作了更为系统、深广的研究,强调教学过程是人类认识过程的一种形式,它必须遵循马克思主义所揭示的人类认识过程的一般规律。

从总体上看,20世纪70年代末80年代初,我国教学理论界实际上还只是论述了教学的逻辑、思维、理性等科学活动过程,而没有真正具体论述形象、感受、情感体验、非理性等艺术活动过程。过分强调学生的认识活动,忽视教师的认识活动和学生的实践活动,忽视学生情感的培养以及教学内容本身的情意态度教育价值方面的研究。教学实践中科学知识传授的比重过大,忽视学生学习习惯、人生态度等情意性因素的培养。可以说,这个阶段我国教学理论的变革与发展是以理性教学认识论为轴心的,忽视非理性教学认识论的探讨。

^①参见罗正华、郭文安:《全国教育学会第二届年会讨论全面发展等问题》,《教育研究》,1980年第6期。

^②邹有华:《教学认识论》,《课程·教材·教法》,1982年第1期。



(二) 构建理性和非理性相统一的教学认识论阶段(1983年至1993年)

经过第一阶段的研究和讨论,我国教学理论界逐渐认识到,不仅要给学生传授知识、发展学生智力,而且还要重视学生的个性发展。1983年2月11日,《光明日报》上发表了上海师范大学燕国材的《应重视非智力因素的培养》一文。自那以后,在我国心理学界和教育界掀起了一场“非智力因素”的讨论热潮,不少专家学者纷纷撰文,各抒己见,对“非智力因素”的科学性展开了激烈的大讨论,也有不少研究者立即着手探讨智力、非智力因素与智力活动三者之间的关系及其在实际教学中的应用,在一些教科书中也开始出现“非智力因素”一词,关于非智力因素对学生学业成就的影响以及对教学论的影响等方面的论著相继发表。^①

这一阶段,人们在研究教学过程中的智力因素的同时,也注重研究教学过程中的非智力因素,把教学过程看成是智力因素与非智力因素相互影响、相互作用的综合过程。一批有较大影响的研究成果纷纷出现,如北京师范大学教育系编的《教学认识论》^②等。关于情感教育、教学艺术等问题也开展了理论研究,并有专著出版,如张志勇的《情感教育论》,^③符策震的《教学的艺术》,^④阎增武的《浅析教学过程的审美感》,^⑤钟以俊的《简论现代教学艺术》,^⑥张翔的《试论教学艺术之本质》,^⑦关甦霞的《论

①这方面的代表性文章有:丛立新:《非智力心理因素对学生学业成就的普遍影响》,《教育研究》,1985年第4期;《非智力心理因素的研究对教学论的影响》,《教育研究》,1986年第8期。吴福元等:《大学生智力因素和非智力因素与学习成绩关系的研究》,《教育研究》,1987年第5期。朱燕、叶奕乾:《从学与教的角度看非智力因素》,《华东师范大学学报》(教育科学版),1993年第1期,等等。

②北京师范大学教育系编:《教学认识论》,北京燕山出版社1988年版。

③张志勇著:《情感教育论》,北京师范大学出版社1993年版。

④符策震著:《教学的艺术》,海南人民出版社1986年版。

⑤阎增武:《浅析教学过程的审美感》,《教育研究》,1987年第2期。

⑥钟以俊:《简论现代教学艺术》,《教育理论与实践》,1987年第2期。

⑦张翔:《试论教学艺术之本质》,《教育研究》,1987年第3期。

教学艺术》，^①杨青松的《教学艺术的规律和原理》，^②张武升的《教学艺术的原理》，^③李如密的《教学艺术的特点与功能初探》，^④以及魏正书的《教学艺术论》，^⑤张武升的《教学艺术论》，^⑥杨青松的《教学艺术论》，^⑦韩延明、李如密的《课堂教学艺术通论》，^⑧等等。所有这些研究成果都在某种程度上探讨了情感、意志、个性、兴趣在教学过程的作用，比较全面地论述了教学的艺术活动过程。事实上，无论教师还是学生，都是作为一个完整的人参与教学活动的，他们的情感、意志、个性、兴趣爱好等情意性因素在教学过程中具有重要的作用，是教学过程中不可缺少的动因和目标。

由于对教学过程中非智力因素的重视，教学理论界掀起了关于教学本质、教学主客体关系等等问题的探讨与争鸣，涌现出各种各样的观点和学说。在教学本质问题上，随着对当代科学技术迅猛发展、知识总量急剧增长、知识老化周期日趋缩短认识的不断深化，重视发展智力能力和培养非智力因素，成为教学研究与实践中的一个热点。但当时的教育学教科书，由于受凯洛夫《教育学》观点的深刻影响，对教学过程本质的理解还存在着不够透彻、不够全面和教条主义的倾向，因而不利于纠正教学工作中重新形成并且广泛存在的偏重知识教学，对智能和非智力因素培养重视不够的倾向，教学实践迫切需要教学理论取得新的突破。正是在这种情况下，有人率先对“特殊认识说”提出了

①关贻震：《论教学艺术》，《陕西师范大学学报》，1989年第3期。

②杨青松：《教学艺术的规律和原理》，《教育科学》，1989年第1期。

③张武升：《教学艺术的原理》，《西南师范大学学报》（哲社版），1990年第2期。

④李如密：《教学艺术的特点与功能初探》，《江西教育科研》，1991年第4期。

⑤魏正书著：《教学艺术论》，辽宁大学出版社1991年版。

⑥张武升著：《教学艺术论》，上海教育出版社1993年版。

⑦杨青松著：《教学艺术论》，四川教育出版社1993年版。

⑧韩延明、李如密主编：《课堂教学艺术通论》，山东大学出版社1993年版。

质疑,认为教学过程既不是单一的认识过程,也不是单一的发展过程,而是一个多方面、多层次、多序列、多形式和多矛盾的复杂过程,从而提出教学过程有认识论、心理学、生理学、伦理学和经济学五个方面的本质。^①这种观点被称为“多重本质说”。

这一阶段,针对“多重本质说”对“特殊认识说”的批评,许多学者发表了自己独到的见解,提出种种教学过程本质观。归纳起来主要有:师生双边活动说、学生发展说、认识—发展说、认识—实践说、价值增殖说、审美过程说、适应—发展说、情知说、教师实践说等。师生双边活动说的基本观点是:教学过程是师生双边有目的有计划地以教材为中介,通过教师的教和学生的学共同完成预定任务的统一活动过程。^②学生发展说认为,教学过程是包含了认识过程的、以认识过程为基础的学生全面发展的过程。^③认识—发展说主张教学过程不仅是教师领导下学生自觉能动地认识世界的一种特殊认识过程,而且也是以此为基础的促进学生身心全面发展的过程。^④认识—实践说提出教学过程是一个包括着认识过程和实践过程两个方面的活动过程,是认识与实践相统一的过程,是人类认识全过程的一种特殊形式。^⑤价值增殖说以价值论为指导,提出教学过程的本质是教师接受社会的委托,在学科教学中为了取得学生的德、智、体、美、劳全面的教育价值的增殖,运用学生素质形成的各种规律,和学生共同展开的价值构想、价值调节、价值实现的活动过程。^⑥审

①参见蒲心文:《教学过程本质新探》,《教育研究》,1981年第1期。

②刘克兰主编:《现代教学论》,西南师范大学出版社1993年版,第46页。

③贾毓武:《有关教学过程理论的研究》,《河北师范大学学报》(哲社版),1984年第4期;吕天光:《教学过程必须着眼于学生的全面发展》,《浙江师范大学学报》(社科版),1985年第2期。

④郝森林:《教学过程本质的再认识》,《教育研究》,1988年第9期。

⑤陈列:《教学过程本质论》,《杭州大学学报》(哲社版),1987年第1期。

⑥马兆掌:《也论教学过程的本质》,《社会科学战线》,1991年第4期。

美过程说认为教学过程的本质不仅是教师指导下学生个体的一种特殊的认识过程和发展过程,也是一种特殊的审美过程。^①适应—发展说借鉴认知心理学的研究成果,从教学规律关系的角度研究教学过程的本质,提出教学过程的本质是适应与发展的关系。^②情知说从心理过程分析教学过程,得出教学过程是以心理活动为基础的情感过程和认知过程的辩证统一过程。^③教师实践说坚持教学过程是教师教学生学习的过程,是教师教会学生“应该怎样”学习的过程,其实质是教师根据一定需要,有目的地通过各种手段作用于学生,变学生自发的或既成的学习方式为学生所认可的“应该怎样”的学习方式的实践过程。^④

在教学主客体关系问题上,有些学者开始尝试把哲学认识论中的“主体”概念引用到教育研究中以说明学生或教师的地位和作用,明确提出“教为主导、学为主体”的理论,即“主导主体说”。这种学说提出后,对教学理论界产生了很大影响,得到了越来越多的人的赞同,同时也遇到了不少诘难和非议。从20世纪80年代中期开始,许多人针对主导主体说存在的问题,提出了一些新的观点和理论学说,如“双主体论”、“复合主体论”、“教师单主体论”、“学生单主体论”、“否定主体论”等。

双主体论既承认学生是教学过程的主体,又肯定教师的主体地位,认为在教学过程中教师和学生都是主体。^⑤复合主体论实际上也是一种双主体论,它认为教学主体“是一种由教师和学生所共同构成的复合主体”。^⑥教师单主体论者认为,教学“是教

①③参见张武升主编:《教学论问题争鸣研究》,南开大学出版社1994年版,第28、27页。

②张大均:《试论教学的根本原理》,《教育研究》,1987年第2期。

④魏贻通:《关于教学过程本质的探讨》,《厦门大学学报》(社科版),1990年第3期。

⑤张连捷等:《论教学过程中教与学的矛盾运动》,《教育理论与实践》,1986年第2期。

⑥丁钢:《“教为主导,学为主体论”质疑》,《教育研究与实验》,1987年第3期。

师作为社会人向社会承担的社会实践”，学生则是教学活动的对象，因而教学过程中只有教师“才是教学活动的主体”。^①学生单主体论者把教学过程视为“学生认识教师所讲授的教学内容的过程”，认为教学活动的主体只能是学生，而教师既不是主体，也不是客体，只是一种中介作用。^②否定主体论认为用“主体”一词来表征学生在教学过程中的地位，概括教师与学生的关系是不够恰当的。还不如具体问题具体分析，不一定非要把“主体”作为教育学、教学论的一个基本概念。这样对于一些概念的认识和理解，如主导、主体、主导作用、主体地位等，就不至于纠缠不清了。^③除了这些主要观点外，还出现了其他一些提法，如有人认为“在教学活动中，有着各自规定的功能”，因而提出要“重视师生主客体角色与功能及其相互作用”。^④还有人提出学生不是现实主体，也“无所谓主体与客体”的观点，^⑤“教学主体的滑移错位”的观点，^⑥等等。

此外，这一阶段人们还对教学中全面发展与因材施教的关系、理论与实践的关系、传授知识与发展智力的关系，以及教学原则、教学组织形式、教学方法、教学模式和课外活动等问题展开了理论探讨和学术争鸣，有力地推动了教学理论的变革和发展，促进了教学论学科的繁荣，初步建立起了理性和非理性相统一的教学认识论。

(三) 主体性教学理论的兴起与发展阶段(1993 年至今)

20 世纪 90 年代，随着改革开放的深入，人们对教育作用的

①邓志喆：《对于教学主体的思考》，《教育理论与实践》，1987 年第 3 期。

②周虹：《简评“教师是主导，学生是主体”》，《教育理论与实践》，1988 年第 5 期。

③梁濂玉：《教学过程中“学生主体地位”的思考》，1987 年全国教学论年会论文。

④盛群力：《简论教学中师生主客体角色及其相互关系》，《普教研究》，1992 年第 2 期。

⑤雷雨润：《对于教学主体的论争及我见》，《锦州师学院报》（哲社版），1990 年第 1 期。

⑥于珍彦：《论教学主体的滑移位错》，《教育研究》，1990 年第 6 期。