



《多学科视野下的成人教育》研究丛书

成人教育 教学论

王 娅 陈 静 陈双平 曹云雯 编 著

CHENGREN JIAOYU JIAOXUELUN

图书在版编目 (CIP) 数据

成人教育教学论/王娅等编著. —昆明: 云南大学出版社, 2005

ISBN 7 - 81068 - 958 - 4

I. 成 ... II. 王 ... III. 成人教育: 高等教育 - 教学研究 - 中国 IV. G729.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 039741 号

成人教育教学论

王 娅 陈 静 陈双平 曹云雯 编著

责任编辑: 龙宝珍

责任校对: 何传玉

封面设计: 刘 雨

出版发行: 云南大学出版社

印 装: 云南教育印刷厂

开 本: 787mm × 1092mm 1/16

印 张: 18

字 数: 252 千

印 数: 0001 - 1000

版 次: 2005 年 1 月第 1 版

印 次: 2005 年 1 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 7 - 81068 - 958 - 4/G · 414

定 价: 25.00 元

云南大学出版社地址: 云南大学英华园

电 话: 0871 - 5031071

网 址: <http://www.ynup.com> E-mail: market@ynup.com

传 真: 0871 - 5162823

邮 编: 650091

主 编：王加林

编 委：马 勇 石鹏飞 刘薇琳 那世英

李 荣 陈庆江 聂 琴 龚自力

总 序

《多学科视野下的成人教育》研究丛书，带着云南大学成教人的艰辛、思索和希望，也带着一路的风尘和坎坷向我们走来了。这套不同学科角度的成人教育研究丛书，记录了我们两代成教人的奋斗、努力和不懈的追求。

从 1960 年成立之日起，云南大学成人教育学院就建设了一支学科齐备的成人教育专职教师和管理干部队伍，他们热爱成教事业，具有良好的政治、业务素质并且一专多能，这批高素质的专职人员，一直是我院教学质量、科研水平稳定和提升的重要保证。45 年的风雨，既铸就了云南大学成人教育的辉煌，赢得了全国优秀成人高等教育的殊荣，也孕育了我们对成人教育理论进行探索的勇气和责任感。随着社会的进步和成人教育的发展，作为成人教育工作者仅仅满足于对教学的保证已远远不够，成人教育发展的客观趋势要求每一个成人教育工作者都能够成为成人教育的专家，成人教育学科建设成为关系成人教育深度发展的重要工作。在这种形势下，学院每一位教师和干部都将自己的专业发展与成人教育的发展结合起来，以自己的岗位和专业切入成人教育理论研究。现在，学院专职教师和管理干部近 50 人，分属文、史、哲、管理、经济、教育、理、工、外语等十余个学科门类，他们的学科组合与优势的互补，构成了成人教育学科建设的独特优势，逐步形成了成人教育管理、社会学、哲学、经济学、教学论和成人教育比较研究等方向的理论研究群体。《多学科视野下的成人教育》研究丛书（共 7 本），就是我们努力的初步结果。

丛书虽然出版了，但我们深深知道，成人教育多学科理论的研究仅仅是一个粗浅的开始，我们还将面临许多困难，但我们有信心、有决心在这条艰难的路上继续跋涉和探索，并希望我们的努力能够成为引玉之砖，为成人教育的理论研究引出满目苍翠，为我国成人教育的发展尽一点绵薄之力。

王加林

2004年12月于云大东陆苑

目 录

第一章 概 论	(1)
一、教学论的由来与发展	(1)
二、成人教育的发展及其教学特点	(16)
三、成人教育教学论的研究对象和方法	(21)
第二章 成人教育目的论	(29)
一、“成人教育”解	(29)
二、成人教育的特点	(32)
三、成人教育的地位	(35)
四、成人教育的目的	(36)
五、成人教育教学目标的分类和层次	(44)
第三章 成人教育教学过程论	(49)
一、教学过程及其本质	(49)
二、成人教育教学过程的概念和主要内容	(56)
三、成人教育教学过程的基本规律	(69)
四、成人教育教学组织形式	(81)
第四章 成人教育课程论	(89)
一、课程的概念及内涵	(89)
二、现代课程论的发展	(91)
三、成人教育课程目标与课程内容的选择	(98)
四、成人教育教学计划与课程结构	(104)

第五章 成人教育教学方法论	(111)
一、成人教育教学概述	(111)
二、成人教育的教学原则	(113)
三、成人教育的教学模式	(119)
四、成人教育教学方法概述	(131)
第六章 成人教育主体论	(142)
一、教师和学生在教学过程中的地位及作用	(142)
二、成人教育教师	(148)
三、成人教育学员	(159)
第七章 成人教育教学环境论	(169)
一、教学环境概述	(170)
二、成人教育教学环境概述	(171)
三、社会环境对成人教育的影响	(175)
四、教学环境与教学质量的关系	(179)
第八章 成人教育教学管理论	(183)
一、国家对普通高校成人教育的指导方针	(184)
二、成人教育的基本任务、组织原则和机构设置	(186)
三、成人教育的主要办学形式和各类人才培养目标	(187)
四、成人教学实施规程应遵循的原则	(189)
五、教学管理的指导思想和基本内容	(191)
六、教学管理的基本性质	(192)
七、教学管理的基本要素	(195)
八、教学管理的原则和手段	(198)
九、成人教学活动中应处理好的几个关系	(208)

第九章 成人教育教学评价论	(211)
一、教学评价概述	(211)
二、成人教育教学评价的内容	(217)
三、成人高等教育教学质量评价	(223)
第十章 成人教育的现状与发展趋势	(235)
一、成人教育的现状	(235)
二、成人教育的发展趋势	(241)
主要参考文献	(262)
后 记	(264)

第一章 概 论

教学论（或称教学理论）是教育学的一门分支学科。它是研究教学情景中教师引导、维持或促进学生学习的行为，构建一种具有普遍性的解释框架，提供一般性的规定或处方，以指导课堂实践的一门学科。^① 成人教育教学论则是研究成人教育中的教学现象，揭示成人教育教学规律，并服务和指导成人教育教学实践的一门学科。它是随着成人教育事业的发展，应成人教育教学的需要而诞生的一门新的教育科学分支学科。^②

本章将沿着一般教学论的产生及其逐步科学化的基本线索，对一些重要的教学论史实进行简要介绍，并结合成人教育的具体情况，简要介绍成人教育（包括成人高等教育）的发展及其教学特点，最后，对成人教育教学论的学科性质、研究对象（主要内容）和研究方法等进行概述。

一、教学论的由来与发展

1. 教学论的缘起及科学化的基本历程

中国古代的《学记》是世界教育史上最早论述教学的专著。西方学者认为，捷克夸美纽斯的《大教学论》（1632年）是第一部最有系统地总结了欧洲文艺复兴以来的教学经验的著作，奠定了

^① 施良方、崔允漷：《教学理论——课堂教学的原理、策略与研究》，第19~20页，华东师范大学出版社，1999年。

^② 程凯、李如密：《成人教育教学论》，河南大学出版社，1999年。

该学科的基础。德国赫尔巴特的《普通教育学》(1806年)确立了以实践哲学和心理学为理论基础后,才使教学理论成为一门独立的学科。之后,教学理论朝着哲学和心理学两个方向发展:一是欧洲(尤其是德国和前苏联)与日本、中国以伦理学和认识论为理论基础来构建教学理论的体系,如前苏联达尼洛夫等编的第一本以《教学论》(1957年)命名的专著·斯卡特金主编的《中学教学论:当代教学论的几个问题》(1982年)、我国王策三的《教学论稿》(1985年)等。确定教学理论的研究范围是:教学的目的和任务、教学过程(规律与原则)、教学内容、教学组织形式、教学手段与方法以及教学效果的检查与评价等。二是英语国家(尤其是北美)以心理学为理论基础来构建教学理论的体系,如美国布鲁纳的《教学理论探索》(1966年)、奥苏伯尔的《教育心理学:认知观》以及加涅的《学习条件和教学理论》,认为教学理论是一种处方性的和规范性的理论,它所关心的是促进学习而不是描述学习,因此教学理论必须建立在学习理论的基础之上,而且还需要把焦点对准教学实践,这就是说,教学理论一定要在更大程度上关心教学的程序或技术的方面。

20世纪五六十年代以来,由于社会生产力和科学技术的飞速发展,出现了世界性的教学改革潮流,产生了许多教学论的新的观点。如美国斯金纳的程序教学理论、布鲁纳的认知教学理论、罗杰斯的非指导性教学理论、前苏联赞可夫的“小学教学新体系”、巴班斯基的“教学过程最优化”理论、保加利亚洛扎诺夫的“暗示教学”、德国瓦根舍因等人的“范例教学”等等。

查有梁在《系统科学与教育》(1993年)一书中,从教育发展史的角度归纳出了14种教育模式(第406~420页),并对不同教育模式的特点和方法进行了阐述:

	代表人物教育模式	特点与方法
古 代	孔 子	伦理中心,启发教学
	柏拉图	重视数学,辩论中学
	刘 徽	问题中心,从例中学
	朱 熹	读书中心,研讨教学

续 表

	代表人物教育模式	特点与方法
近 代	夸美纽斯	适应自然, 班级教学
	赫尔巴特	教师中心, 从课中学
	杜 威	学生中心, 从做中学
	蔡元培	贯穿美育, 综合教学
	陶行知	生活中心, 互教互学
现 代	布鲁纳	结构中心, 发现中学
	布卢姆	目标中心, 评价中学
	巴班斯基	方法中心, 择优教学
	合作教育学	师生中心, 合作教学
	系统教育学	超越中心, 模式综合

(1) 教学与教学论

要讨论教学论, 不能不首先阐明“教学”这个基本范畴或总概念。古往今来, 出现过各种各样的教学理论, 它们在科学化道路上处于不同的地位, 其互相区别或争议之点, 首先就在于对“教学”这一概念或范畴有着不同的理解。由于对教学概念的理解不同, 决定了不同的教学论体系。

①教学: 给教学下定义很重要, 但也很困难。打开中外教育史, 搜集一下有关的文字, 不难发现, 关于教学概念的理解, 确实是众说纷纭, 莫衷一是。归纳起来至少有以下几种^①:

第一种, 最广义的理解。一切学习、自学、教育、科研、劳动, 以至生活本身, 都是教学。这种理解至今仍有一定的道理。

第二种, 广义的理解。在这种理解下, 教学已经不再是某些自发的、零星的或片面的影响, 从内容到形式都体现出有目的、有领导、经常而全面的影响。这有区别于生活本身和一般的学习或自学, 不过, 这种教学还与“教育”一词通常表示的含义没有什么区别。

第三种, 狭义的教学。这指的是教育的一部分和基本途径。通常所说的教学或教学的主要特征表现得最典型的的就是这种教学。它已从教育概念中分化出来, 以区别于教育的其他内容和形式,

^① 王策三:《教学论稿》, 第88~91页, 人民教育出版社, 1985年。

如家庭教育、幼儿教育、生产劳动教育、社会教育等。它以传授和学习知识技能为主要内容，它对学生身心的多方面影响都是紧密结合知识的传授和学习来进行的。

第四种，更狭义的教学。在有的场合下，教学被理解为使学生学会各种活动方法和技能的过程。它有训练的意思。

第五种，具体的教学。以上四种类型的教学，都是教学的抽象。可是事实上，教学都是具体的，都是与一定的时间、地点和条件相联系的。一旦谈论具体的教学，那么，教学本身以及关于教学的观点，就更是多种多样了。任何教学活动都包括教学目的、任务、教学内容、教学方法、教学手段、教学组织形式、教学效果检查等成分或因素，这些因素本身各自的不同以及彼此间不同的结构和联系，都会造成教学的不同。总之，由于外部和内部的条件和关系的不同，自然带来教学的纷繁的具体表现。存在决定意识，人们对教学的理解或解释，也就呈现出纷繁的多样性。

那么，还能不能给教学下一个一般的定义呢？当然能。不过，这个定义一方面要把握一切教学的共性，这种共性必须是真正“一切”教学的共性，而不只是某“一些”教学的共性，要概括到最大限度；另一方面，要把教学跟其他一切非教学的现象区别开来。

根据这种理解，我们认为应该、也只能给教学下这样的一个一般的定义：所谓教学，乃是教师教、学生学的统一活动；在这个活动中，学生掌握一定的知识和技能，同时，身心获得一定的发展，形成一定的思想品德^①。这里的“知识”是参照联合国教科文组织编定的《国际教育标准分类》中关于“知识”的表述，即“知识”是指人的行为、见闻、学识、理解力和态度、技能及人的能力中任何一种可以长久保持（并不是先天或遗传产生）的东西^②。

②教学论：教学论，或称教学理论，英语为 Didactics（又称 Theory of instruction）。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 年）和捷

① 王策三：《教学论稿》，第 91 页，人民教育出版社，1985 年。

② 吴立岗、夏惠贤：《现代教学论基础》，第 14 页，广西教育出版社，2001 年。

克教育家夸美纽斯(1592—1670年)。他们把这个术语理解为“教学的艺术”。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”这个词也就是今天我们所说的教学论。

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。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年人民教育出版社修订再版时才改为今名。

教学论的根本问题,与任何一门学科的根本问题是一样的,就是如何保证真正揭示自己所研究的对象的客观规律,也就是如何保证教学论成为真正的科学。简言之,教学论的根本问题就是如何科学化的问题。教学论的科学化不能离开对各种具体问题如教学任务、课程和教学方法等的研究,任何一个具体问题的研究只有与科学化联系起来才有意义。

根据教育史工作者和教学论工作者的研究,教学论的发展正是围绕着教学论的科学化这条基本线索而展开的。教学论的历史也就是教学论科学化的历史。当然,对于我们来说,一般地提科学化、现代化还不够,还要解决民族化、中国化的问题。但是,在科学化、现代化、中国化这几者中,科学化是基础。

(2) 教学论科学化的基本历程

下面我们将主要根据逐步科学化这条基本线索,指出一些重要的教学论史实^①。

①从个别的教学思想、论著到形成独立的科学:在我国,至少在公元前6世纪的孔子著作里,就已经发表了许多精辟的教学论思想。例如:“学而时习之”、“温故而知新”等等。在西方,古希腊智者学派(亦称诡辩派,公元前5~4世纪),以传授知识为职业,也发表了许多关于教学的言论。这些言论虽然还只是分散的、个别的,但都是教学经验的总结,可以说是教学论的萌芽。

我国战国末期或秦汉之际,产生了我国教育史上的,也是世界教育史上的光辉著作《学记》。它已经相当广泛地说到了教学的作用、目标、内容、原则和方法以及教师等问题,并在理论自觉性方

^① 王策三:《教学论稿》,第3~8页,人民教育出版社,1985年。

面达到了相当的高度。在此稍后，罗马昆体良的（公元 35—95 年）《雄辩家的教育》一书，被誉为古代西方的第一部教学法论著。

无论东方和西方，在中世纪或封建社会，都经历了一个专制时代，教学论发展缓慢。

17 世纪捷克伟大的教育家夸美纽斯所写的《大教学论》，举世公认为教育学发展史上的重大里程碑。它于 1657 年首次公开发表，全书共有三十三章。该书系统地论述了关于改革中世纪旧教育，建立资本主义新教育的主张，提出了一个比较完整的教学论体系。教学论的真正建立，乃至形成一个独立的学科，应该说就是从这里开始的，而教学论的建立也就给教育学的建立奠定了基础。这也表明教学论对教学这一客观对象的研究和认识，已经达到了系统化、概括化的水平了。

②与心理学建立起联系：教学论在逐步科学化的发展道路上，与心理学建立起联系，乃是重要的一步。

18 世纪末和 19 世纪初，瑞士教育家裴斯塔罗齐（1746—1827 年）和德国教育家赫尔巴特（1776—1841 年）在政治思想倾向和教育目的理想上各有所不同。但是，他们都努力把教育学（主要是教学论）建立在心理学的基础之上。在西方教育史上，虽然从亚里士多德起，就提出了心理问题，以后的夸美纽斯、卢梭（1712—1778 年）等人也都接触过这个问题，但是，真正明确地把心理发展的研究作为教学总原则的基础，还是裴斯塔罗齐首次提出并由赫尔巴特正式奠定的。欧洲 19 世纪上半叶曾经出现了“教育心理学化运动”。裴斯塔罗齐和赫尔巴特则是这个运动的重要代表。

教学论与心理学建立起联系，表明它已不再停留在经验描述水平上，也不再像夸美纽斯那样，有时只得将教学现象与一些自然现象进行牵强的类比。换言之，教学论的科学性增强了。

③“新教育”的出现和两大派的长期论争：19 世纪末和 20 世纪初，欧洲出现了“新教育”的思潮。它标榜反对传统教育，并要为教育和教学寻找一种科学的方法。“新学校”、“劳作教学”、“实验教学”、“实用主义教育学”等，大同小异，都属于这一类，而在实用主义教育学中，这种教育思潮获得了系统的理论表述。

这种教学论思潮的一个重要特点，就是认为以前的教学论都

是仅仅依据理论的推导,或者偶然的经验来确定教师的活动、教材的使用和学校工作的组织,这是不科学的。科学的方法应该是通过实验,研究儿童身心特点,用实验所得的结果与数据,作为确定教学内容和方法的依据。这种教学论思潮的另一个重要特点,就是认为以赫尔巴特为代表的教学论传统是主知主义的,即只是使学生学习书本知识,是不对的。他们提出应以意志活动为教育的基础,即“主意主义”或“行动主义”。因此他们主张活动课程,主张儿童主动地积极地从活动中学习,教师与学生之间、学生与学生之间建立起合作关系,强调自由的、个别化的教学。

这种教育思潮的出现,在教育学发展史上,特别是在教学论发展史上,有很重要的意义。从此,开始了两大派——所谓“传统派”和“进步派”的长期论争。用我们通常的说法,就是两个“三中心”的对立:教师中心和儿童中心的对立;系统书本知识中心和个人直接经验中心的对立;课堂教学中心和活动中心的对立。这两派的争论已经持续一个多世纪了。虽然在不同时期,不同国度,不同课题上,有着不同的具体的内容(历史的、阶级的、理论的),但是,争论一直没有停止过,也几乎到处都有。撇开外部因素,从教学论自身来说,这种论争推动着教学论的发展。或者说,外部的影响,往往是通过教学论内部这两派论争的形式而表现出来的。

2. 当前世界范围内关于教学论科学化的新探索——对现代国外主要教学论流派的介绍

(1) 共同的背景和课题^①

当前世界范围内,教学论呈现十分活跃的现象,不是偶然的。众多的教学论,包括它们的理论和方法,虽然极其纷繁,使人眼花缭乱,互有争议和分歧,但是,却有着共同的背景,面临着共同的课题。当然,对共同的形势和问题,在理解上,在解决的方向和方式上有所不同。

所谓共同的背景,主要指以下两个方面的情況:

首先,第二次世界大战后,以原子能、电子技术和空间科学

^① 王策三:《教学论稿》,第11~13页,人民教育出版社,1985年。

为标志,生产和科学技术发生了新的重大革命,引起了所谓“知识爆炸”的现象。知识量急剧增长,创新过程愈益加快。同时,生产的机械化、自动化程度不断提高,劳动性质发生着更深刻的变化,变得更具有智力或科学的性质。社会生活越来越丰富、复杂,可以说日新月异,甚至瞬息万变。这样,客观上对新生代提出了新的要求。他们如果不具备某些新的品质,就不能适应社会生产和生活的新要求。这种新的形势,与过去的和现行的教学实践以及相应的教学论思想发生了尖锐的矛盾,或者说,过去的和现行的教学理论和实践中固有的矛盾,更加暴露和尖锐化了。

其次,由于生产和科技发生了新的重大革命,加上多少代以来的长期积累,与教学论有关的许多科学理论和技术手段,有了新的发展和突破。系统科学(即“老三论”)主张把事物、对象看作一种系统进行整体的研究,研究它的成分、结构和功能的相互联系,通过信息的传递和反馈来实现系统之间的联系,达到有目的地控制系统的发展,获得最优化的效果。系统科学理论给许多领域的研究,也包括给教学论的研究,提供了新的思路和方法。近几十年来,现代化技术手段如录音、广播、电影、电视、电子计算机的出现及其运用到教学领域,不仅提高了教学效率和质量,而且已经引起并将继续引起教学实践和教学理论发生深刻的变化。

以上两方面的情况结合起来,决定了一场新的、更深刻的、历史上空前的教学改革将是不可避免的,既有客观的必要性,又具备了新的可能性。这一切也说明,教学论进行各种各样的新探索是必然的。

教学论必须认真探索:时代究竟向教学提出了一些什么新的要求?如何充分利用新的科学理论和技术成果去适应这种要求?过去和现行的教学理论和实践究竟存在哪些矛盾和问题?如何进行改造并加以发展?具体一点讲,教学论将怎样研究制定新的教学目标(如开发智慧潜力),寻找新的教学结构,使教学过程更加合理,更有效率,更有质量?如此等等。

(2) 行为主义的教学论思想^①

①斯金纳的程序教学理论:斯金纳认为,教学的首要任务是

^① 吴立岗、夏惠贤:《现代教学论基础》,第118~127页,广西教育出版社,2001年。

使学生形成种种正确的行为反应,并使这些行为反应及时受到各种刺激的强化。可是,大量的、及时的、渐进性的强化在课堂教学中难以实现。

斯金纳认为要提高教学效率和学习质量,关键在于学习效果的及时反馈,使学习行为经过多次强化和连续强化,并有效地保持在一定的强度水平上。因此,只要设计出一种程序编制严密而科学的教学机器,它就能产生和教师亲自教学一样的效果。程序教学与教师个别指导有惊人的相似之处:

- a. 好的导师是从学生的实际出发,并不坚决要求超过学生所能理解的限度而前进;
- b. 好的导师是按照与学生的学习能力相一致的速度进行的;
- c. 好的导师是不准许让错误答案留下而不予校正的;
- d. 好的导师不进行教训,而是依靠暗示和质疑来帮助学生自行发现答案并陈述答案的。

根据这些要求,斯金纳认为程序教学主要应遵循以下几个特点:小的步子,积极反应,及时反馈,自定步调,低的错误率。

20世纪60年代后,世界上许多国家先后推行了程序教学;70年代后,由于计算机和信息加工技术的发展,计算机辅助教学(CAI)在学校教学中被广泛应用;90年代多媒体技术的运用,使程序教学变得更加富有挑战性。

②加涅的信息加工教学理论:加涅认为,学习是个体在各个方面发展的一个重要因素,个体的学习是累积性的,只要适当安排学习内容,个体的学习就可能从简单逐级向复杂迁移,最后完成高层次的学习任务。关于人类学习的累积性质这一论点的提出,是加涅在学习理论研究的一大贡献。1965年,加涅在他的《学习的条件》一书中,首先提出累积学习层级模式。他把学习从简单到复杂划分为八个类型层级;之后,经过不断地提炼、改进,1971年,加涅将八个学习类型重新组合简化为六个;1985年,他又将六个学习类型精简为五个。

加涅的学习层级说,给我们以下启示:第一,学习过程是从低级的学习向高级的学习发展,高级的学习是以低级的学习为基础和条件的。学习的每一后继形式实质上都是前一形式的最复杂的表现。学习层级的每一层面都不是处于独立地位的,而是相互