

樊豫陇 编著

现代 教学论

河南人民出版社

现代教学论

樊豫陇 编著

江苏工业学院图书馆
藏书章

河南人民出版社

图书在版编目(CIP)数据

现代教学论/樊豫陇编著. - 郑州:河南人民出版社,
2006.9

ISBN 7-215-06012-8

I. 现… II. 樊… III. 教学理论 IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 075468 号

河南人民出版社出版发行

(地址:郑州市经五路 66 号 邮政编码:450002 电话:65723341)

新华书店经销 河南省诚和印制有限公司印刷

开本 890 毫米×1240 毫米 1/32 印张 8.5

字数 210 千字

2006 年 9 月第 1 版 2006 年 9 月第 1 次印刷

定价:18.00 元

前 言

现代教学论是从现代教育学中分离出来的一门新兴学科,由于现代教育学本身就是一门不很成熟的学科,所以现代教学论其不成熟性也就可见一斑了。不成熟性不仅表现在该学科自身的逻辑体系方面,而且还表现在学科的内容、结构以及它的理论体系方面。也正是由于现代教学论不成熟的一面,才形成了一书千面的状况。同是现代教学论,内容却千差万别。有的侧重于现代教学理论研究,有的侧重于现代教学实践研究,等等。无论怎么讲,这些对现代教学论的发展都起到了一定的推动作用。

自美国学者乔以斯和韦尔于 20 世纪 70 年代出版《教学模式》并于 80 年代传入我国后,在我国教育界引起了极大的反响。我国的教育理论工作者开始探讨我国的教学模式,而教育实践工作者开始总结、归纳和创新自己的教学模式。正是在这种情况下,引起了作者的许多思考。

思考之一,教学理论与教学模式是什么关系?在没有出现教学模式之前,从教学理论到教学方法,人们常常理解的是“理论指导实践”,也就是说在一定的教学理论指导下产生适合这一理论的教学方法。于是,人们认为这种教学方法的产生是演绎法。在教学模式概念产生之后,教学模式则是教学理论的“浓缩”、“模式化”,把教学

理论变成了可操作的教学模式。

思考之二,教学模式与教学方法是什么关系?人们掌握了有关教学模式的理论后,特别是教学实践工作者,通过归纳法把自己的教学方法通过“模式化”,似乎是上升到了一定高度的教学理论,并以此指导教学实践,亦取得了一定的成绩。

思考之三,教学理论、教学模式、教学方法之间是什么关系?教学理论通过“浓缩”形成教学模式,教学模式指导教学方法的选择和应用,这是第一种认识;教学方法通过提炼升华形成教学模式,尔后回到教学理论的研究与实验,这是第二种认识;教学模式渗透着教学理论,升华了教学方法,这是第三种认识。

基于上述三点思考,本书在体系方面分为三个部分,力求实现三者的统一。第一部分,现代教学理论,包括现代教学理论基础及行为学派、认知学派、人本学派、发展性教学及建构主义教学理论。第二部分,教学模式论,包括教学模式基础及信息处理型、人际关系型、人格发展型、行为控制型教学模式。第三部分,教学方法论,包括教学方法基础、教学方法改革、教学方法选介。

本书在编写过程中,努力用马克思列宁主义、毛泽东思想、邓小平理论、“三个代表”重要思想及科学发展观为指导,对现代教学论赋予新的内涵,力求编写出符合现代教学理论研究实际的现代教学论。为此,广泛参考了国内外学者的有关著作和资料,引用了一些专家的研究成果,同时也得到了一些专家学者的关心和支持,在此一并致谢。本书适用于师范类院校的老师和学生。由于编者的理论水平和经验所限,书中一些问题有待进一步商榷。错误之处还请同行及读者批评指正。

编 者

2006年1月18日

目 录

第一篇 现代教学理论

第一章 教学理论基础

- 第一节 教学的概念..... 3
- 第二节 教学过程的本质 12
- 第三节 教学过程研究的趋势 18

第二章 行为学派的教学理论

- 第一节 行为学派的教学理论基础 23
- 第二节 程序教学理论 26
- 第三节 信息加工教学理论 31

第三章 认知学派的教学理论

- 第一节 认知学派的教学理论基础 37
- 第二节 结构教学理论 39
- 第三节 同化教学理论 47

第四章 人本学派的教学理论

第一节 人本学派的教学理论基础	54
第二节 以学习者为中心的教学理论	56
第三节 合作教学理论	61

第五章 发展性教学理论

第一节 最近发展区理论	65
第二节 实验教学论	73
第三节 教学过程最优化理论	82

第六章 建构学派的教学理论

第一节 建构学派的教学理论基础	90
第二节 建构学派的学习特征	97
第三节 建构学派的教学理论	103

第二篇 教学模式论

第七章 教学模式基础

第一节 教学模式的观念	109
第二节 教学模式的发展趋势	116

第八章 信息处理型教学模式

第一节 发生认识论模式	119
第二节 累积学习模式	127
第三节 掌握学习模式	130
第四节 探究训练模式	139

第九章 人际关系型教学模式

- 第一节 小组研究模式..... 146
- 第二节 法理学模式..... 149
- 第三节 社会调查模式..... 156
- 第四节 敏感性训练模式..... 157

第十章 人格发展型教学模式

- 第一节 非指导性教学模式..... 160
- 第二节 创造工学模式..... 170
- 第三节 意识训练模式..... 176
- 第四节 课堂会议模式..... 181

第十一章 行为控制型教学模式

- 第一节 相倚性管理模式..... 186
- 第二节 行为控制模式..... 191
- 第三节 行为训练模式..... 197
- 第四节 智力行为多阶段形成模式..... 201

第三篇 教学方法论

第十二章 教学方法基础

- 第一节 教学方法的概念..... 211
- 第二节 常用的教学方法..... 218
- 第三节 教学方法的选择及运用..... 226

第十三章 教学方法改革

第一节 教学方法改革的原则·····	231
第二节 教学方法改革的特点·····	237
第三节 教学方法的发展趋势·····	240

第十四章 教学方法选介

第一节 国外教学方法选介·····	245
第二节 国内教学方法选介·····	254

第一篇 现代教学理论

第一章 教学理论基础

1806 年德国教育学家、传统教育理论的代表人物赫尔巴特的《普通教育学》问世至今,已有整整 200 年的历史。200 年间教学论发展的历程错综复杂。本章试图从教学的概念入手,论述教学过程的本质及教学过程发展的趋势。

第一节 教学的概念

“教学”是教学论研究的最基本概念之一,也是教学论体系的起始概念。对这一概念的理解,影响着对教学本质和过程规律、教学模式、教学活动等一系列教学基本问题的理解。在阐述教学论之前,首先对“教学”这个概念的探索,有助于从整体上把握现代教学论的基本特征。

教学是伴随着人类社会的发生、发展,经历过漫长曲折的历史,无论是在教学目的、教学内容,还是在教学形式、教学手段上,都有着显著的变化。古今中外众多教学理论研究者,由于所处社会环境和文化背景的差异,各自知识结构和研究方法的不同,对教学这一概念的论述自然也就不同。

一、西方国家关于教学的基本观点

关于教学的概念,比较有代表性的观点是《国际教育百科全书》和《培格曼最新国际教师百科全书》中的教学概念论述。这两本在20世纪80年代末编辑出版的权威著作,不约而同地概括了西方国家关于教学界定的五种主要观点。

第一种观点被称之为描述性定义:教学就是传播知识或技能。持这种观点的人认为,教学的定义只是表明这个词的运用范围,教学的意思就是通过语言、符号、实物等向学生说明所教的内容,以激发起学生的学习兴趣。他们认为,鉴于这种定义不涉及教学过程中所采取的方式,因而容易被大多数人所接受。

第二种观点是从教与学相互的作用去定义:教学即成功。按照这个定义,教学可以解释为一种活动,即学生学习的和教师教的东西应有一定的成效,若学生没有学会教师所教的,则教师的教学就没有意义。美国教育家杜威曾为教学概念作过十分形象的比喻:教之于学犹如卖之于买,“教学”意味着教与学的双方通过相互作用产生某种结果,教学就是要让学生掌握所教的东西。

第三种观点认为教学是一项有意向的活动。这种观点强调教师如何在一个特定环境中千方百计地使学生学会某事。这种观点认为教学并不能保证教师一定取得成功,但是教学要求教师积极参与活动,而且注意活动的进展,发现问题,努力改变学生的行为,以帮助学生形成学习行为。所以说,教学是一项以目标为导向的有意识的活动。但它与学习的结果并无逻辑上的必然联系。

第四种观点是从定义的规范性来论述教学的。教学是教师按照学生的心智、理性和判断,遵循道德准则,友善对待学生问题以及为学生理解作出探索。因此要在智力和道德上对教学作出规范性的限制,以明确教学活动的客观性。这就是我们所说的教学的教育性问

题。

第五种观点认为教学这个词虽然见诸于日常用语,但是在教育科学里面,它的含义是由有关教师工作效果的词语来定义的。持这种观点的人认为,科学的教学应该是个命题组合定义,即随着教育科学的不断发展,教学的定义不再是一个抽象术语,而是由若干个可辨别的和可操作的同时又是精确而不产生歧义的一组句子所构成。

将上述五种观点加以综合分析,我们不难得出西方国家对教学的理解只局限于教师的课堂方面而忽视了学生学的方面的结论。但是假如仔细阅读这些原著的话,我们就会发现其中的误解。西方国家撰写的教学论著作,在谈论“教学”时,常常用“teaching”、“instruction”等词汇,而这些词的本身意思与汉语中“教”、“指导”相当接近。只是“teaching”主要用于具体的、实际的训练,而“instruction”更偏重于理论的、指导的方面。因此,英语词汇中实际上没有一个专门的词汇同时表达“教”与“学”这两个不同的概念。不过西方国家也有许多论述教与学相互关系的论著,这些理论就必然涉及教与学两个方面,并做到协调一致、彼此互补。而这种意义上的教学,与我国教学习惯用法是基本一致的。

二、苏联和东欧关于教学的基本观点

在苏联和东欧一些国家的教学论著作中,捷克教育家夸美纽斯被公认为是教学理论的奠基者。夸美纽斯在 1657 年用拉丁文发表了《大教学论》。在这部著作中,他第一次确定了教学论的概念并构成了它的体系,强调教学应包括教育与教养两个基本范畴。从 20 世纪初至今,随着社会和经济的发展,这些国家在教学理论方面都有了新的开拓和成就,比较有影响的教学概念有以下三种观点。

第一种观点,认为教学是教师和学生相互作用的活动,目的是为了使学生掌握一定的科学知识、技能、技巧。这是苏联大多数教科书

中的基本观点,例如《苏联大百科全书》认为教学是“培养人从事生活和劳动的基本手段”;苏联教学论专家斯卡特金就指出:“关于教学,通常认为这是教师和学生指导下的学生以掌握知识体系、技能和技巧为目的的连续不断的相互作用的活动的总和。”这种观点一是认为教学是师生共同参与的活动;二是认为教学是以传授知识、技能和技巧为目的的活动。

第二种观点,认为教学的教育性是教学的重要组成部分。持这种观点的教学论专家指出,教学是教育、教养的统一过程,而不是只包含其中一个的过程。如苏联教学论专家达尼洛夫等就认为“教学永远具有教育性”,培养学生的世界观、性格、思维和活动是不可分割的。他们认为教学应该是一个在教师指导下,学生获得知识、技能,同时个性得到发展,形成高尚情感的过程。

第三种观点,即教学与发展的观点。这种观点的主要代表是赞科夫以教育心理学为依据的教育实验家。他们研究教学的整体过程、教学内容和教学方法的重要材料后,发现人类经验知识在迅速增长,而教学的时间期限却没有发生根本的变化,因此他们提出了一种新的教学观点。他们认为,教学,旨在加速个人心理发展,加速掌握对周围世界已知的规律而精心组织的认识活动,就是帮助学生在智、情、意三个方面得到发展。除了赞科夫的“教学与发展”学说外,还有达维多夫的“发展理论思维”学说、加里培林的“形成智力操作”学说、马赫穆托夫的“问题—发展性”学说,等等,这些以维果茨基、列昂捷夫、鲁宾斯坦等学者的发展心理学和活动心理学理论为指导的流派,被称之为“现代发展性教学的教学论”新流派,他们的影响日趋强大,他们的教学理论也逐渐被当今世界各国教学论专家们所接受。

由于历史文化背景的原因,苏联教育界对教学的阐述往往对东欧一些国家的教学论思想起着导向作用。例如 20 世纪四五十年代,

以凯洛夫为代表通过对赫尔巴特教学论的改造,提出以教师为中心的课堂教学思想,这个教学思想至今仍可在东欧一些国家的教学论著作中找到痕迹。波兰的国立教育研究所所长奥根在他的《教学过程》中,虽然也强调培养学生能力和发展学生思维的重要性,但他同时又认为这些必须在教师的指导下、在以授受知识为中心的过程中进行。另外,由于苏联和大多数东欧国家使用的语言都是属于斯拉夫语系,因此在教学论的词汇方面有许多相似之处。例如,在用俄文撰写的许多教学论著中,“教学”、“教育”、“教养”是三个不同概念的词,如“教养”是指对学生的知识能力的培养;“教育”一词指的是对学生的思想、道德等个性品质的培养;而“教学”一词的涵义既包括知识能力的培养,又包括思想品德的培养。这些词汇在翻译过程中,常常根据上下文不同原意而变化,这种情况不仅在俄文教学论著作中有,在东欧其他国家的著作中也常出现。如在南斯拉夫教学论专家 V. 鲍良克用塞尔维亚语撰写的《教学论》一书中,对“教养”、“教育”、“教学”等词汇的使用也采取了与俄文一致的解释。因此,我们在阅读这些教学论著的译文时,要仔细揣摩作者的本意,切忌望文生义。因为我们汉语中的“教学”、“教养”、“教育”的词义与俄语以及东欧一些国家的语言有很大的差别。例如“教养”一词在我国的习惯用法中,常指对下一代的培养,或者指一个人在文化品德方面的修养,而教学则是指教师把知识、技能传授给学生的过程,这个涵义与俄语中的“教养”意义雷同,所以我们在阅读苏联及东欧国家的教学论著作时必须注意词义的精确性和正确性。

三、我国关于教学的基本观点

我国当代的教学思想,主要受三方面的影响:一是来自我国古代的以“论语”、“学记”为代表的熟读、精思、内省的传统教学思想;二是来自西方国家的以教育心理学为依据的认知学派、行为主义学派

和人本主义学派的教学思想;三是来自苏联以凯洛夫为代表的“授受知识为中心”和以维果茨基学派为代表的“发展能力为中心”教学思想。这三个方面的教学思想丰富了我国的当代教学思想,20世纪80年代以来,我国成立了全国教学论专业委员会,先后召开了五届年会,对教学论的重大理论问题进行了深入细致地探究。从目前已发表的专著、论文来看,我国对于“教学”界定的主要观点有以下三种:

第一种观点强调教学的最基本方面即教师的教和学生的学。例如,在《辞海》中,教学是“指教师传授和学生学习的共同活动”。有的教学专著中,对教学的定义也基本强调师生的双边活动,又如“教学是根据一定社会的需要,按照确定的教育目的,通过教师传授和学生学习,完成教学任务的双边活动”;此外,还有相当一部分教学论著在阐述师生双边活动的同时,比较全面地反映了教学的任务,最具有权威的观点是《中国大百科全书(教育卷)》的教学条目:教学是“教师的教和学生的学的共同活动。学生在教师有目的、有计划的指导下,积极、主动地掌握系统的文化科学基础知识和基本技能,发展能力,增强体质,并形成一定的思想品德”。持这种观点的学者不仅揭示了教学活动中教师教与学生学的相互依存、相互制约的关系,并且比较客观地说明了时代的要求,即学生在教学活动中应该在知识、技能、身心、思想品德各个方面都得到发展。

第二种观点认为教学的定义应该反映出它的本质属性。持这种观点的人认为,教学活动的构成要素不仅仅是由教师和学生两个方面组成,除了教师和学生共同参与外,还应该包括使教师的教和学生的学融为一体的因素。有的提出,教学是一种由教师、学生相互作用以课程为中介而组织起来的教育活动。正是这种中介系统的变化,才促使了教和学关系的变化,从而使教学活动由低级向高级发展。此外还有学者认为教学活动所共有的因素是教师、学生和教学内容,