



新世纪教师教育丛书

丛书主编 袁振国

当代

国外教学理论

巨瑛梅 刘旭东 编著

教育科学出版社



新世纪教师教育丛书

丛书主编 袁振国

当代 国外教学理论

巨瑛梅 刘旭东 编著

教育科学出版社
· 北 京 ·

责任编辑 宛 枫

版式设计 贾艳凤

责任校对 徐 虹

责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

当代国外教学理论/巨瑛梅, 刘旭东编著. —北京:
教育科学出版社, 2004.8

(新世纪教师教育丛书/袁振国主编)

ISBN 7-5041-2605-5

I. 当... II. ①巨...②刘... III. 教学理论—简介
—国外 IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 088294 号

出版发行 教育科学出版社

社 址	北京·北三环中路 46 号	市场部电话	010-62003339
邮 编	100088	编辑部电话	010-62057253
传 真	010-62013803	网 址	http://www.esph.com.cn

经 销 各地新华书店

印 刷 保定市印刷厂

开 本 787 毫米×1092 毫米 1/16

印 张 17

版 次 2004 年 8 月第 1 版

字 数 214 千

印 次 2004 年 8 月第 1 次印刷

定 价 24.00 元

印 数 1-5000 册

如有印装质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

总 序

振兴民族的希望在教育，振兴教育的希望在教师。

教师是一种专门化的职业，它有自己的理想追求、有自身的理论武装、有自觉的职业规范和高度成熟的技能技巧，具有不可替代的独立特性。教师不仅是知识的传递者，而且是道德的引导者，是思想的启迪者，是心灵世界的开拓者，是情感、意志、信念的塑造师；教师不仅需要知道传授什么知识，而且需要知道怎样传授知识，知道针对不同的学生采取不同的教学策略。教师职业的专门化既是一种认识，更是一个奋斗的过程；既是一种职业资格的认定，更是一个终身学习、不断更新的自觉追求。中国教师队伍的培养和培训正在发生着历史性的变革，正在从发展数量向提高质量转变，提高质量将成为新世纪教师队伍建设的主旋律。在这种转变的过程中，无论是职前培养还是职后培训，无论是教育机构还是教师个人，都需要以一种新的姿态迎接这一转变。

从我们对广大中小学的调查中了解到，面对全面推进素质教育的新形势，当今教师迫切需要不断更新教育理念，提高将知识转化为智慧、将理论转化为方法的能力，提高将学科知识、教育理论和现代信息技术有机整合的能力，增强理解学生和促进学生道德、学识和个性全面发展的自觉性。为了响应这种挑战，广大师范院校和教师培训机构都在积极探索教师教育的新内容和新方法。以华东师范大学为例，从1996年起，就有组织地开发了现代教育理论与教育实践紧密结合

II

的新课程系统和教学模式，这些课程包括：教育新理念、课程理论与课程创新、现代教育技术、教育评价与测量、当代教学理论、教学策略、心理健康研究和指导、网络教学、课件制作、教会学生思维、师生沟通的艺术、优秀班主任研究、中小学教学与管理案例分析、教育研究方法、基础教育改革的理论与实践等。参加课程开发的教师60%具有教授、副教授职称，80%具有硕士、博士学位。这一项目列入了教育部师范司“面向21世纪高师教学与课程改革计划”重点项目。我主持了这一项目的研究和实践。根据边实践、边研究、边总结、边改进的方针，经过几轮教学，逐渐形成了一批相对成熟的教材，现在奉献给大家的就是在反复教学的基础上精选整合、修改补充而成的。这些教材都力求以现代教育观念为指导、注重理论联系实际、强调可操作性。这其中许多课程在国内是第一次开设，希望它对于满足教师培养和培训的新形势、新要求有所贡献。

尽管任课教师经过了精心设计、反复修改，但还是难免有粗糙、稚嫩的痕迹。非常希望得到读者和教学单位的批评和建议，以便不断改进，为新世纪中国教师质量的不断提高共同努力。

袁振国

2001年3月

目 录

第 1 章 国外教学理论发展概述	(1)
第 1 节 百年回眸	(1)
第 2 节 对教学理论的审视	(11)
第 3 节 时代应答	(19)
第 2 章 结构主义教学理论	(28)
第 1 节 结构主义教学理论产生的背景及代表人物	(29)
第 2 节 结构主义教学理论的要点	(33)
第 3 节 对结构主义教学理论的评价	(51)
第 4 节 教学实例	(55)
第 3 章 掌握教学理论	(57)
第 1 节 教育目标分类理论产生的背景及代表人物	(58)
第 2 节 掌握教学理论的主要观点	(61)
第 3 节 对布卢姆教学理论的评价	(82)
第 4 节 案例	(86)
第 4 章 “非指导性教学”理论	(90)
第 1 节 “非指导性教学”理论产生的背景及代表人物	(91)
第 2 节 “非指导性教学”的基本观点	(93)
第 3 节 对“非指导性教学”理论的评价	(109)
第 4 节 教学实例	(111)

第5章 “范例教学”	(115)
第1节 “范例教学”的产生背景及其发展	(116)
第2节 “范例教学”的基本观点	(119)
第3节 对“范例教学”的评价	(136)
第4节 案例	(140)
第6章 发展性教学理论	(142)
第1节 发展性教学理论产生的背景及代表人物	(143)
第2节 发展性教学理论的要点	(147)
第3节 对发展性教学理论的评价	(165)
第4节 教学实例	(168)
第7章 教学过程最优化理论	(171)
第1节 教学过程最优化理论产生的背景及代表人物	(172)
第2节 教学过程最优化理论的要点	(175)
第3节 对教学过程最优化理论的评价	(190)
第4节 案例	(192)
第8章 合作教育学理论	(195)
第1节 合作教育学思想的产生及代表人物	(196)
第2节 合作教育学的理论要点	(200)
第3节 对合作教育学理论的评价	(213)
第4节 教学实例	(215)
第9章 建构主义教学理论	(221)
第1节 建构主义教学理论产生的背景	(222)
第2节 建构主义教学理论的要点	(225)
第3节 对建构主义教学理论的评价	(236)
第4节 案例	(238)

第 10 章 后现代主义教学理论	(245)
第 1 节 后现代主义的产生背景、思想渊源及特征	(246)
第 2 节 后现代主义教学理论的要点	(253)
第 3 节 对后现代主义教学理论的评价	(259)
主要参考书目	(262)



国外教学理论发展概述



百年回眸

没有人不认为刚刚逝去的 20 世纪是人类历史上发展最为迅猛的百年。在这百年间，教学理论发生了与世界的面貌相应的、多样的且具有前进和发展性质的巨大变化，从而使教学所蕴含的价值及功能得到了更进一步的展现。

教学理论在 20 世纪的嬗变首先导源于轰轰烈烈的新教育运动。正如瑞典教育家艾伦·凯(Ellen Key)对 19 世纪末、20 世纪初的欧洲教育所作的估计，新教育运动将是“儿童世纪”的开始。尽管 20 世纪还很难被称为“儿童世纪”，但新教育运动却直接导

源了有重大影响的进步主义教育运动，它使当代教学理论发生了巨大转折，传统的学科中心主义教学理论受到了严重挑战，在教学领域引发了一场革命。然而进入到 40 年代后，进步主义教学哲学受到了来自诸多方面的批评和指责，其焦点集中于对教学的社会功能问题的理解，从而引发了要素主义、永恒主义及改造主义的大讨论，构成了 20 世纪教学理论论争的第一个场景。自 17 世纪开始，随着近代科学的崛起，认识论问题的重要性逐步凸现，对于科学知识的考察和反省在哲学研究中所占的地位愈发突出。休厄尔 (W. Whewell) 于 1847 年出版《归纳科学的哲学》这部被誉为第一部科学哲学著作后，至 20 世纪中期，科学哲学逐步发展成熟为一门较为完整的关于科学知识、科学方法性质的哲学学说，它对 20 世纪和教学理论产生了重要的影响作用，特别是对现代教学设计和现代教学理论有重要的启示作用。回顾教学理论在 20 世纪的转变，不能不提到学科结构主义教学理论。作为提高教学的学术水准的努力，这种教学理论试图纠正以“适应生活”为目的的进步主义教学理论的弊端。它以教学改革作为教育改革的突破口，对世界教育产生了重大影响。它成为 20 世纪的教学理论演进的第二个场景。长期以来，随着科学和理性在教学理论中的滥觞，使人在教学中的地位和作用几近忘却。到 20 世纪 60 年代中期以后，与当时的时代背景相一致，具有浓烈人本化色彩的教学理论开始崛起，致力于对人的关注，成为 20 世纪教学理论演变的第三个场景。后现代主义教学理论是战后西方教学哲学中出现的引人注目的现象，它无法用传统的教学理论予以解释，成为 20 世纪教学理论变化的另外一个场景。

各种教学理论在 20 世纪演进的一般图景表明，教学理论是随着时代主题变化发展而变化发展的。在不同的时代条件下，社会对教学所寄予的希望和要求是不尽一样的。因此，对教学理论的认识必然由于认识主体的原因而出现差异，反映了人们对教学的理解程度。然而，也应看到，教学理论的变化不是无序可循的，透过其表

象，可以捕捉到它演变的内在轨迹。

20 世纪教学理论的演变表现出了以下特征。

其一，“理想”与“现实”的交织。

当对以赫尔巴特为代表的传统教育及其教学理论予以无情的鞭笞时，充满浪漫主义色彩、以“新教育”冠名的进步教育运动使教学理论发生重大转折，“兴趣”和“活动”成为引导教学活动的重要标志，各种手工作业被纳入到教学中，学科教学受到猛烈的攻击。进步主义追求的是理想的、充满浪漫主义情调的价值取向，较之于传统的教学理论，它使人耳目一新。尽管曾盛极一时，但它还是受到了来自多方面的指责。要素主义教育、永恒主义教育及新托马斯主义教育便是站在进步主义教育的对立面提出来的。主张恢复教师、教材在教学过程中的中心地位，反对手工作业及以“活动”来充塞教学是其教学理论的共同特点。然而，换一个角度来看，要素主义教育、永恒主义教育及新托马斯主义教育虽然是站在进步主义教育的对立面提出的，似乎与其在价值追求上不尽一致，但其理想色彩亦是很显著的，只不过这种理想是定位在“社会”或“共同经验”，而不是在“个人”或“兴趣”上。进步主义的教学价值观把目光注视在人身上，浪漫色彩浓重；要素主义的教学价值虽具有鲜明的实在论特征，但对“文化要素”及理性能力的向往，使其致力于追求文化中的某种不变的因素；永恒主义的教学价值观及新托马斯主义的教学价值观则强调绝对性，出于对绝对不变的、永恒的人性的关注，教学的价值在于完善人性，发展和训练理智。改造主义的教学价值观更是关注未来和理想社会，主张教学价值要体现在解决文化危机上。

到 20 世纪五六十年代后，时代条件发生了重大转折，动荡不安的世界被战后重建及“冷战”所取代，教学理论亦随之发生了变化。随着国力竞争的加剧及以经济、科技实力决定一个国家在国际社会中的地位的时代到来，各种理想化的、价值特征显著的“主义式”的教学理论逐步受到冷落，追求科学理性及教学中

逻辑的理智力量成为普遍的价值取向，布鲁纳的学科结构主义教学观使教学理论由理想回到了现实。该教学观非常重视知识结构及认知能力，认为要以“结构”去框定知识及教学，以使学得掌握基本的概念及原理。这种教学理论迎合了“冷战”对学校教育的要求。为了有助于国力及科技实力的提高，学科结构教学在价值取向上追求的是实利和教学的工具价值。

然而，到20世纪60年代末、70年代初，社会现实又发生了重大变革。经过战后的发展，人们的物质生活水平的确获得了空前提高，但生活与知识相背离，人被异化为物的现象却日趋严重，高科技及其成果不仅操纵和控制了社会生产过程，而且也奴役和压抑了人的本性，导致了内在价值观念的丧失和外在价值尺度的崩溃，学科结构主义教学忽略人的本性及其内在价值和需要的一面开始暴露出来，促使人们对包括教学在内的诸多问题展开广泛而深刻的思考。在这种情形下，具有浓重的人本化、理想化色彩的教学理论再度涌现，批判理论及存在主义哲学一度对教学理论研究产生了重大影响。批判理论认为，意识形态对教学设计与实施产生了重大影响，完全中立的教学是不存在的。因此，要充分认识到文化对教学的种种影响作用，“意识形态”、“再生产”、“抵抗”、“解放”等是教学研究必须关注的关键词，希冀借此来深究内含于教学中的价值因素、进而达到使学生“觉醒”的目的。存在主义者高举“存在先于本质”的大旗，极为关注对以“人格世界”为重点的教学体系的构建，倾重人文学科和艺术教学。近一二十年来，在深思“现代性”的背景下，后现代主义教学观崛起。它在“解构”的旨趣下，提出现代教学要致力于“去中心”，摧毁传统的基础主义教学观和本质主义教学观。后现代主义教学价值观冷峻地反思现代教学，给予了我们不可多得的思想启示。

“社会科学家最关心的问题之一，一直是个人与社会的关系问

题。”^①教学理论在过去 100 年间由“理想”到“现实”的交织也在一定程度上表明了这一点。教学是能够迅速反映时代主题及社会变化的“晴雨表”，时代及社会的变化会迅捷地映照在教学上，因此，有生命力及前景的教学应当通过确定合乎时代精神和社会要求的价值取向来有效地作用于社会 and 人的发展，进而充分展示自身的功能。然而，个人与社会的关系是困扰思想家们的一个“老大难”问题，现代教学要超越其是不容易的。但不论怎么讲，新世纪的教学理论应超越“个人”与“社会”、“理想”与“现实”的简单对峙，在一个更新、更高的层面上去审视它们之间的关系。

其二，超越“物”与“人”的迷惘。

20 世纪的教学理论可分为两大阵营：一个是以要素主义教学价值观、学科结构主义以及泰勒的目标模式为代表的，指向理性、结构或既定的可测量目标的阵营；另一个是以进步主义教学价值观、批判理论等为代表的，指向学习者本身的内在体验、感悟的阵营。这两大阵营是在针锋相对中发展的，在 20 世纪的教学理论——实践的演进中都产生过重大的影响作用。在 20 世纪，随着科学主义势力的不断加强，教学中充斥着浓重的急功近利的倾向，普遍追逐着功利价值，主张可以用观察和测量、预测和控制的方式把经验组织成为教学，进而达到使学习如同工业产品一样具有严格、准确、规范的“标准”的目的。这样一种教学价值观以原子论为基础，试图像原子一样对教学目标、教学内容、教学实施及其评价等作出准确、详尽的划分和评价，坚决把主观性因素排斥在其之外，强调教学价值的“中立性”。因此，它对教学中具有主观性的、难以预测和控制的因素是不太重视的。以目标模式为代表的、具有浓重“工学”特征的教学理论虽然与 20 世纪前半叶快速发展的工业化浪潮有密切联系，但因其不足也招致了其

^① 雷蒙德·保罗·库佐尔特著：《20 世纪社会思潮》，第 253 页，中国人民大学出版社，1991。

他教学理论的批评。其共同点均在于它们极为强调和注重教学中的能动性因素及其不确定性，并将其与教学主体的能动性、创造性相关联，突出了“人”在教学中的地位与作用。这种价值取向的教学虽然在对“人”的因素关注上优于行为目标，但也不是无懈可击的，其理想化的特性使之难以在教学实践中充分展开和为教师所充分掌握与运用。

综上所述，“物”与“人”的对峙及迷惘对教学的理论与实践带来了深刻影响。在价值论探讨中，曾有“目的论”与“工具论”之争。“物”与“人”、“目的论”与“工具论”之间的确存在着矛盾，但它们并不是不可以调和的，将其关系绝对化且各执一词是不足取的。从教学的具体历程来看，“物”与“人”、“目的”与“工具”在一定时期内必然会出现矛盾，其矛盾甚至会尖锐化。但从教学发展的总进程来看，“物”与“人”、“工具”与“理想”的对抗又一定会表现为对对抗的克服。不过，这种克服不会是在观念中，而是在充满活力的、丰富多彩的教学实践中。

其三，由“绝对”到“相对”。

教学总是由一系列的知识、经验和情感、态度等因素构成。然而，由于对知识、经验等存在着种种不同的见解，以致在对教学理论的认识上出现了诸多分歧。一种观点认为，知识是有关事实的、静态的信息、资料、见闻。在其看来，知识的特点是客观性、既定性及逻辑性。所谓客观性，是指这类知识所追求或进行科学划界的尺度是能否准确无误地反映事物本身，为此，真正的“知识”应最大限度地排斥主观因素，追求确定性。既定性指这类知识是既定的，以完成状态存在并呈现出来的，不再具有流变性。逻辑性是指这种知识的构成方式不是散乱无序的。作为完成形态且具有客观性的知识，它是由一种既定的内在逻辑组织起来的，这种逻辑亦是客观的和不受主观因素影响的。对知识的这种理解决定了教学以寻求绝对的知识为价值取向，诸如要素主义教学价值观、永恒主义教学价值观便是这类观点的代表。要素主义

持“符合说”的知识观,认为知识是思想与观察到的事物的符合,因而,知识的获得是一个过程,而且知识是公众和公开的。据此,教学应反映与学习内容和技能有关的学科或科目的顺序,且要采用统一的教学标准。知识必须依照使下一代获得文化传统中最有价值的成分的方式来选择和重组,其最重要的形式便是学科。这种以追求“绝对”为特色的教学价值观曾产生广泛的影响。另一种知识观则把知识看作是动态的思想过程,其特点是动态性、主观性、经验性。在其看来,知识不是顿悟,不是直觉,也不能等同于逻辑必然性。知识是一种工具和手段,是为了生存而存在的,因此,知识只有相对价值,实用主义便持这样的知识观。在其看来,教学应以儿童活动为中心,且其组织应心理学化。在实用主义教学论中,绝对的、恒定的知识是不存在的,凡知识一定是处于流变之中的。除此之外,其他有人本主义色彩的教学观也持同样的观点。例如,后现代主义教学观在去中心、反基础主义、反本质主义的主张下,提出要以混沌学和无限宇宙观作为教学的基础,借以反思现代主义教学观中封闭的、简单化、机械化的教学开发和设置方式对人的发展的限制和危害。后现代主义教学观作为具有强烈地强调个人的独特性、教学的多样性的观点在学术界产生了很大影响,表达的是在现代社会人们对教学的人文价值取向的关注,向往的是教学的相对性及其相对价值。

在过去 100 年间,绝对主义的思维方式已逐步退让于相对主义思维方式,强调相对性的文化价值逐步兴起。相对主义文化价值观把攻击绝对主义的矛头集中在“客观性与真实性”^①这两个目标上,认为要承认“任何研究都不可能中立(科学也不例外),并且承认求知过程包含各个不同探求真实的团体之间的争执互斗。”^②

① 乔伊斯·阿普尔比等著,刘北成、薛绚译:《历史的真相》,第 227 页,中央编译出版社,1999。

② 乔伊斯·阿普尔比等著,刘北成、薛绚译:《历史的真相》,第 238 页,中央编译出版社,1999。

重视主体及其视角独特性成为相对主义文化观的重要特征,在其影响下,在教学理论和实践中,被称为“科学的英雄主义范型”的绝对主义教学观渐渐被多元化的教学观所取代,教学设计的人性化更加显著。

其四,由客观性到主观性。

由于基础主义知识观及科学理性的巨大声势,以实证论为重要哲学基础的教学论思想曾有广泛的影响面,诸如要素主义教学观、学科结构主义运动等均在这方面产生了重大影响。这种教学观以可证实性原理作为自己的纲领,认为知识的特性在于得到经验事实的验证,只有能得到检验的命题才是科学的和有意识的,而证实惟一有效的方法便是归纳证明。因此,它坚决拒斥形而上学,否定所研究问题的哲学意义和主观特征,客观性成为评价教学的首要尺度。例如,艾耶尔(A. Ayer)坦言,数学和自然科学是证实知识的惟一可靠的方式。由于其他学科的命题是无法检验的,不能代表知识,因而是无意义的“伪命题”,是应当拒之于教学之外的。根据这样一种教学观,教学被理解为是培养、训练学生、使之具有严整的精神力量的“跑道”(race),其任务就是把逻辑、客观性的知识传承给他们。这样一种一味以客观性为价值取向的教学虽然在一定程度上顺应了工业化时代“科学变成进步与强权的保障”^①的特点,但也受到了来自其他方面的指责。这些指责是:1. 它过分重视结果,因而忽略了过程;2. 它不能把不能被逻辑化、线性化的内容包括于其中;3. 过于重视标准的模式;4. 重未来而轻现在。随着对教学的地位与作用的揭示,教学具有了与人的本质相一致的特征。不同于传统的客观性教学观的主张,他们认为,应使教师、学生参与到全部的教学活动中来,要看到学生作为主体在教学活动中的地位和作用。除此之外,批判理论亦提出了要重视主观性在教学活动中的作用的主张。

^① 乔伊斯·阿普尔比等著,刘北成、薛绚译:《历史的真相》,第17页,中央编译出版社,1999。

上述内容表明,以往的教学建立在主客体分离的基础之上,教学作为客观化的知识载体呈现在师生面前,主客体关系的域界、共在范围并不被顾及,致使其中蛰伏着诸多的危机和困境。随着时代条件及文化思潮的变化,文化中的那种绝对的客观性思维方式已逐渐失去了其原有的存在的合理性,“价值中立”原则的弊端也日益显露了出来。正如有关学者所指出的那样:“现代的文化在其基本原则上是技术型的。它把技术的、无机的模式转向于对人的自身理解以及人对世界和他者的关系。后现代文化则是人格化的。人的自我经验、有机体及生命事物的确定性,被用于科学、艺术与经济等文化形式。”^①和传统教学理论不同,现代教学理论在发展中逐渐放弃了教学与教师、学生之间的可分性,强调主体在教学活动中的地位和作用,并且坚持测不准原则。教学由客观性向主、客观兼容方向的转化表明现代教学设计及教学活动本身不再是游离于主体之外的活动,而是由一种客观的、静态的活动转换为动态的、具有主观色彩的活动。

教学理论在 20 世纪发生的这几次转向表明,当代的教学理论与实践已显著地区别于以往。总体来讲,在这个阶段,多元主义文化观、交往理论、后现代文化等理论都对教学的理论与实践产生了广泛而深刻的影响,使教学理论呈现出更加多元的特征,更为贴近社会及时代的发展需要。通过对 20 世纪教学理论嬗变的回顾,展望 21 世纪的教学,在方法论上其价值取向有以下几方面是值得关注的。

其一,当扬弃了“物”、“绝对性”、“客观性”等单一维度而开始关注“人”、“相对性”、“主观性”后,需要在一个更新、更高的视角来审视现代教学理论问题,否则,难以把上述几对相关范畴尽收眼底。那么,这个视角是什么?我们认为,是文化。“对社会文化的生命力和完整性而言,承认个性、训练化及精神内容

^① 彼得·科斯洛夫斯基著,毛怡红译:《后现代文化——技术发展的社会文化后果》,第 41 页,中央编译出版社,1999。