

主编 周浩波 周润智

现代教学论

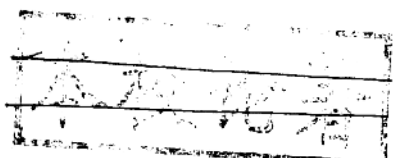
辽宁大学出版社



现代教学论

主 编 周浩波 周润智
副主编 迟艳杰 马永霞
主 审 刘云翔 唐仁洪

G42/84



可借还

贈書

辽宁大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

现代教学论/周浩波等主编. - 沈阳: 辽宁大学出版社
1997.12

ISBN 7-5610-3545-4

I. 现… II. 周… III. 教学理论 IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (97) 第 29729 号

辽宁大学出版社出版
(沈阳市皇姑区泰山中路 66 号 邮政编码 110036)
新民市印刷总厂印刷 辽宁大学出版社发行

开本: 850×1168 毫米 1/32 字数: 200 千字 印张: 8.25
印数: 1-1000

1999 年 5 月第 1 版

1999 年 5 月第 1 次印刷

责任编辑: 黄永恒
封面设计: 刘桂湘

版式设计: 贾 莉
责任校对: 佟 仁

定价: 16.00 元

目 录

导 言.....	1
第一章 教学过程.....	10
第一节 教学过程的性质.....	10
第二节 教学过程的构成.....	16
第二章 教学目标.....	27
第一节 教学目标概述.....	27
第二节 教学目标的具体化.....	31
第三节 目标的选择和编写技术.....	42
第三章 教学原则.....	48
第一节 教学原则概述.....	48
第二节 教学原则的内容.....	53
第四章 教学模式.....	65
第一节 教学模式概述.....	65
第二节 几种基本的教学模式.....	66
第五章 教学评价.....	90
第一节 教学评价概述.....	90
第二节 教学评价的种类.....	95
第三节 学业成绩测验.....	99
第四节 学业成绩测验结果的分析与解释.....	106
第五节 教师教学评价.....	113
第六章 现代教学技术.....	119
第一节 现代教学技术概述.....	119

第二节 现代教学技术对课堂教学活动的影响.....	123
第三节 现代教学技术的应用.....	134
第七章 教学组织形式.....	141
第一节 教学组织形式的历史发展.....	141
第二节 教学的基本组织形式与辅助组织形式.....	148
第八章 教学内容.....	158
第一节 教学内容概述.....	158
第二节 教学计划.....	166
第三节 教学大纲和教科书.....	166
第四节 课程改革概述.....	176
第五节 国内外课程改革的趋势.....	185
附录一 当代国外教学论主要流派评介.....	197
第一节 前苏联教学论流派.....	197
第二节 美国教学论流派.....	209
附录二 我国中小学教学改革实验选介.....	217
第一节 黎世法“六课型单元教学法”.....	217
第二节 魏书生关于培养自学能力的探索.....	224
第三节 黑龙江“注音识字，提前读写”实验.....	232
小学语文整体改革实验.....	232
第四节 李吉林的小学语文情境教学法.....	237
第五节 “尝试指导—效果回授”教学法.....	237
顾泠沅小组的教学教学改革实验.....	256
后记.....	256

导 言

教学论是专门研究教学现象及其一般规律的学科，是教育科学的一个分支学科。它一方面承担着揭示教学现象的性质、规律的重大的说明性任务，同时还承担着指导与规范教学实践人员的教学活动的规范性任务。它是教育科学研究人员以及教育实践人员必须具备的专业基础知识之一。

教学论研究的对象是教学现象，那么，什么是教学？一般来说，教学就是由教师与学生根据一定的目的而构成的活动方式。首先，教学是教师与学生组成的双边活动，少了任何一方都不能称为教学。学生在教师的直接或间接的指导之下的学习可以称为教学，但自学就不能这样称了。其次，师生的双边活动必须有一定的目的，一般来说，这个目的就是促进学生的学习。这个规定又有两方面的内容，一是无目的无计划的师生活动不可称为教学；二是即使有目的，但如果教师与学生在一起活动却并未使学生有所学，那么，至少这个活动就不能称为有效的教学。再次，教学是一种有序的活动方式，它有组织、有制度、有规范、有手段，目前普遍采用的方式是课堂活动，而其它的活动方式则是这种方式的补充或延伸。

① 对教学的这种定义是描述性的，它只规范出了这种活动方式的外在框架与特征，以使它与人类的其它活动方式区别开来，这个定义并没有也不可能揭示教学活动的具体内涵与特征，它只为研究提供了一个思维的形式起点，教学活动中的各种具体目的、内容、方式、手段只有在研究的展开过程中逐步体现。

3/

下面我们概要地描述与评析教学论的研究历史与现状。

① 教学论的产生与发展是随着教学活动的不断发展以及人类认识的不断深化而同步进行的。我们知道，教育活动的是人类最古老的活动之一，而作为教育活动的主要途径的教学活动，开始是以“口耳相传”的方式进行的。伴随着文字的产生，学校也逐步形成。这时由于学校中的活动日益复杂化、组织制度化，使得教学活动也逐步超越了口耳相传的简单形态，变得更加复杂。

② 为了使这种复杂化的活动方式能够被人们所认识与掌握，古代一些具有丰富教学经验的思想家开始对它进行深入的思考，并从经验中概括出一系列具有普遍性的原理，并加以推广，这样，教学论研究产生了。

③ 古希腊智者派对教学活动都有一些颇具启发性的见解。随后，苏格拉底提出了“产婆术”，柏拉图从他的哲学认识论“洞穴比喻”出发提出了自己的教学观点；亚里士多德也从他的儿童身心发展理论“灵魂生长”说提出了自己的教学观点；到古罗马，昆体良根据自己长期的教学实践，提出了培养雄辩家的教学原则、方法与手段，成为西方历史上第一个专门地系统地论述教学理论的人。

④ 在我国古代，很多典籍中都零散地出现有关教学的论述。而孔子、墨子、孟子、荀子等一批伟大的思想家更是对教学作了至今仍然具有指导价值的重要论断。史学界认为，《学记》是我国古代最早的也是最系统的教学论著，它是我国古代教学研究的集大成者，是我们今天仍然必须认真研读并合理地继承的经典性著作。后来的许多教育家如董仲舒、王充、韩愈、柳宗元、朱熹、王守仁、王夫之、颜元等，都为我国的教学论宝库增添了丰富的财产。

⑤ 古代的思想家对教学的论述，主要立足于经验概括，尚未涉及教学过程的本质及规律的探索，因而只是为后来的教学理

论的规范化奠定了思想基础，而教学论研究成为学科，则是以17世纪夸美纽斯《大教学论》的出现为标志的。

《大教学论》的出现是有其理论与实践背景的。从理论上讲，文艺复兴导致了人们的思想的大解放，科学知识与研究方法逐步为先进的思想家所掌握与运用；从实践上看，学校进一步制度化，班级逐步构成了学校活动的基本单元，教学活动如何在这一制度结构中进行，成了理论上必须予以回答的问题。夸美纽斯总结了前人的经验，并根据“科学”的方法来对班级基础上的教学活动作了高度的说明与概括，他赖以提出一系列教学原则、方法、组织形式的方法论为后来的教学论研究提供了一个基础性的思维框架，这就是“教育适应自然原则”。

在十八九世纪，“教育适应自然原则”即“教与学的对应性原则”是卢梭、裴斯泰洛齐、乌申斯基、第斯多惠、赫尔巴特等教育家从事于教学论建设的基本思维方式，他们立足于从儿童的身心发展规律以及学习规律来导出教师的教的规律。如裴斯泰洛齐的“教育心理化”、“要素教育论”，又如赫尔巴特的统觉论、兴趣论以及教学过程论，都是这一思维方式的具体结果。它们对教学的实践活动，尤其是师资培训，做出了巨大的贡献，使得全世界的课堂教学活动走向正规化、规范化。但是，由于那个时代心理学还未摆脱哲学的束缚而独立为一门科学学科；因此，他们对儿童心理活动的性质与规律的认识还停留在思辩的、猜测的层面上。因此，由此所导致的关于教学的理论与科学之间还有一段距离。

从19世纪下半叶起，西方掀起了“儿童研究运动”，对儿童心理的发生发展规律的研究逐步纳入科学的轨道；霍尔、蒙太梭利、桑代克等人都在这方面作出了巨大的贡献。教学论研究的科学化浪潮构成了一股重要的潮流，推动了教学论的长足发展。本世纪以来，这方面的成就颇为壮观，如以斯金纳为代表的行为主义教学理论，以皮亚杰、布鲁纳为代表的结构主义

教学理论，以罗杰斯为代表的人本主义教学理论，它们都是在某种儿童心理学基础上发展起来的教學理论，虽然其中不乏针锋相对之处，但都在不同程度上揭示了教学中的某些规律性的东西，为指导与规范教学实践，提高教学质量起到了巨大的推动作用。

这种以儿童的学习与发展理论为基础而推导出教学的规范的研究，在80年代被一种叫做“教学模式”的研究所概括，并获得理论界广泛的认同。它可算是教学理论史中渊源最长，生命力最旺的潮流，且它因致力于教学行为的工艺性规范而为实践所欢迎。

教学论史上的第二股研究潮流由进步教育运动、新教育运动所掀起。杜威及其追随者目睹了赫尔巴特式的教学理论在追求教学效率的同时为儿童人性的丧失而付出了惨痛的代价，为此他们提出了还儿童在教学过程中的民主、自由的口号，强调教学过程中儿童人性、主体性的确立与弘扬。为了达到这个目的，一些改革者致力于教学制度的重构，如取消班级、年级、考试、课程表等制度，以帮助儿童获得自由，同时，还着重组织一种民生的生活方式融于教学过程之中。这场实践为我们留下了道尔顿制、设计教学法、文纳特卡制等一系列模式。今天，当我们重新审视这场运动时，可以这么说，它志在颂扬教学过程中的道德因素，变赫尔巴特理论中的“物——物”型师生关系为“人——人”型师生关系。但我们也应该看到，这种转变是以丧失了教学的效率为代价的。但这种注重师生关系的道德性的思维方式给我们今天确立“儿童的主体性”等问题的研究提供了基础。

教学研究中的第三股潮流便是一种所谓“科学”研究。自19世纪社会科学中的实证研究兴起以来，人们不仅关注教学的行动设计与安排，而且进一步关注起教学活动中的社会性与文化性。正是它们构成了教学活动赖以发生的现实背景与框架。20

世纪40年代以来，“教学社会学”成果迭出，使人们认识到教育知识的政治性问题，隐蔽课程问题，教学过程中的公平问题，教学中的文化、亚文化与反文化问题等等，这些知识使我们看到了其它两种研究所无法揭示的教学过程的更深层面的性质，也使我们知道了影响教学效果的更深层面的社会与文化因素。这些知识为我们进一步科学地规范教学行为提供了出发点与前提条件。

在教学论的发展史中，最为重要的是马克思主义教学论的产生与发展。马克思主义为人们提供了科学的世界观与方法论，因此，本世纪以来，一大批研究者开始自觉地采用马克思主义的立场、观点与方法来研究教学现象及其规律，并取得了丰硕的成果，如凯洛夫、达尼洛夫、叶希波夫、赞科夫、巴班斯基、苏霍姆林斯基，他们的研究成果产生了十分广泛的影响，是马克思主义教学论的重要内容。我国自杨贤江以来，在马克思主义教学论的研究与探索方面，结合我国的教学实际情况，也产生了丰富的成果，除一大批论文外，王策三的《教学论稿》、吴杰的《教学论》等在80年代都产生了极为广泛的影响，90年代起，这方面的研究进一步向专题化方向发展，并在自觉、深刻地运用马克思主义的方法论方面下功夫，致力于历史与逻辑相统一，理论与实践相统一，主观与客观相统一。目前，马克思主义教学论不断深入发展，显示出强大的生命力与指导实践的能力。

综观历史，教学论已逐渐形成一门独立的学科，成为教育知识体系中的一个不可缺少的重要组成部分。目前它呈现出这样一些特点：第一，它已形成了多种不同的研究范式，如技艺研究、道德研究、科学研究，并由此衍生出不同的分支研究领域，研究人员不断分化与小集团化，研究专题日益增多，研究方法手段也已多样化、科学化，关于教学活动的知识急剧增加。第二，由于系统方法的运用，各种知识之间互为补充，跨

学科研究、交叉研究增多，使得教学论能够在各种分化研究的基础上高层次地统一起来，为综合指导实践提供了可能性。第三，理论更加结合实际。一方面，由于社会、文化研究的介入，使人们认识到不同社会、文化背景中的教学活动之间的差异，这迫使人们在比较研究、跨文化研究的基础上提出更贴切于本土文化特点的教学理论；另一方面，研究更趋向于可操作性，使中小学教师能迅速地将理论转向实践，尤其是“教学模式”的提出，为理论与实践的结合提供了中介机制。第四，定性与定量研究相结合。当前，大量的研究模式除定性研究之外，更多地应提高定量研究的质量，通过各种数学模型，使得研究、实验的结果数量化，从而进一步提高了研究的质量与水平。

接下来我们来探讨何谓“现代教学论”。在教学论研究史上，人们认为曾出现两次所谓“传统教学论”与“现代教学论”之争。第一次是杜威将赫尔巴特的理论称之为传统教学论，因为赫氏的理论表现为“传统三中心”，即书本、课堂、教师三中心，而杜威认为自己的理论体现了“经验、活动、学生”的现代三中心。第二次是赞科夫认为凯洛夫的理论因强调教学的目标为掌握知识、技能、技巧而沦为传统派，而他自己则因为强调学生的“一般发展”遂成为现代理论。我们认为，从教学论的发展史的角度看，由于后者确实改变了前者的基本观点，建构了自己的新的理论体系，并对后来的理论与实践产生了极为广泛的影响，因而是当时的理论发展上的转折点。但我们也应该看到后者在批判的过程中确实也存在着走向另一个极端的倾向，因而也给理论与实践造成了损失。

站在今天的立场，我们应该如何界定“现代教学论”呢？我们认为，首先，“现代”只是一个历史的、相对的时空，只描述历史发展中的某一阶段的研究，而不是绝对的、停止的、封闭的研究。

第二，现代教学论的研究应该立足于“现代”的科学文化

知识的背景以及“现代”的实践背景来构筑知识体系，并致力于解决现代实践中所面临的各种问题。

第三，在处理与传统的关系时，现代教学论不能采取粗暴割裂历史的态度，而应该从现代的方法论角度对传统的过去的历史遗产加以整理、评介，并力图将其中有所值的东西纳入现代的知识体系。

那么，站在我们现在的立场，现代教学论应在立场、观点、方法上有什么具体表现呢？

第一，实践证明，马克思主义是科学的世界观与方法论，是必须加以继承与发扬并自觉地用来指导我们的具体研究的。马克思主义并不是封闭的教条，而是不断发展着的知识体系，是经过若干次实践证明为行之有效的理论，是历史上被证明为反映了普遍性与规律性的科学认识框架，因此，作为现代教学论，如果要获得正确的认识，就必须用马克思主义的立场、观点、方法作为我们的思想基础。具体地说，对待教学问题，我们要用辩证唯物主义与历史唯物主义来指导我们的研究，要坚持历史与逻辑相统一、理论与实践相统一、主观与客观相统一的方法论，只有这样，研究才能因其科学性而具现代特征。

第二，现代教学论的研究必须立足于现代的科学文化知识背景。当前的人文科学、社会科学与自然科学的发展已达到了一个新的高峰，各种观点、研究方法手段层出不穷，体现出既分化又综合的趋势。我们应该将教学现象当作一个“研究领域”而开放出来，不固守“学科”堡垒，允许各种其它学科携带自己先进的方法论工具来开垦这片土地，以便结出各种知识成果，同时又要鼓励运用系统方法论进行跨学科交叉研究，尝试将各种知识综合起来，形成新的教学论知识体系。

第三，现代教学论应该密切关注现代化教学技术的运用以及由此导致的课堂生活方式的变革，能从理论上说明因现代教学技术的涉入使课堂教学发生变化的根据，并提出相应的教学

策略。

第四，现化教学论应关注不同文化不同社会背景下的教学活动的本质差异，通过跨文化的比较研究，提出贴切于本土文化背景下的教学策略，使理论更能有效地指导实践。

第五，现代教学论应该密切关心当前教学实践过程中的种种问题，从理论上予以概括并探索解答方式，使理论与实践密切地结合起来。

总而言之，我们心目中的现代教学论，应该是在马克思主义的立场、观点、方法的指导下，在依据现代科学文化知识的基础之上，充分吸收古今中外理论上、实践中的各种有价值的观点，形成统一、综合的理论体系，最终指导并规范我国的教学的实践。它既要反映教学的普遍的一般的规律，又要能具体地解决我国的教学现实问题。当然，这样的任务是重大的、艰巨的，也不是一本书所能容纳的。它需要我们经过长期的、不懈的努力与探索才能完成或接近完成。

本书编写的目的，是力图通过自己的框架体系反映现代教学论研究的各种成果。它的体系并不新颖，但力求在相同的范畴下吸纳现代的各种研究观点与方法论。本书适合于高校教育系本科生课程教学论方向研究生课程班及教师培训的教學论课程教学使用，我们尽量在这个框架之中全面地反映当代国内外的研究成果，并力图客观地加以介绍，科学地加以评价，其目的就是使学生奠定一个教学论学科的基础性的知识框架，掌握这门学科的现代化研究立场与方法，同时培养学生的科研意识与素质，导引他们在这个学科的研究中进一步深入下去，为我国的教学论研究事业培养新的接班人。

本书共分导言、正文、附文三部分。导言部分重在阐明教学的概念，教学论研究的历史进程，现代教学论的目的、任务与方法等问题，意在使学生对教学论这门学科的历史与现状形成一个整体的概略；正文部分分别阐述了教学的目标、过程、原

则、模式、评价、现代教学技术、组织形式、内容等基本问题；附文部分分教学论流派评介以及中小学教学改革评介两个部分，以扩大学生的眼界并补充正文的资料及相关内容。

应该申明的是，本书是一个集体研究的成果，而不是个人观点的系统阐述。它反映了也只是反映了这个研究集体的整体水平与质量。它是否达到了前文所提出的要求，这只能由专家与读者予以评价。

附录一 教学论流派评介

教学论流派评介，是本书的一个重要组成部分。它旨在通过评介，使学生了解教学论的发展脉络，掌握教学论的基本理论，为教学实践提供理论指导。

一、教学论流派评介的意义

教学论流派评介，是教学论研究的重要组成部分。它通过对不同流派的教学理论、观点、方法进行评介，使学生了解教学论的发展脉络，掌握教学论的基本理论，为教学实践提供理论指导。

教学论流派评介，是教学论研究的重要组成部分。它通过对不同流派的教学理论、观点、方法进行评介，使学生了解教学论的发展脉络，掌握教学论的基本理论，为教学实践提供理论指导。

第一章 教学过程

第一节 教学过程的性质

教学过程的理论是教学论的理论基石。对教学过程性质的全面理解，将有助于教师树立现代教学观念，从而指导其教学实践。

一、关于教学过程本质的讨论

(一) 教学过程本质的几种观点

我国教学理论界对教学过程研究的基本问题之一，是对教学过程的本质展开了较为长期的探讨。归纳起来，主要有以下几种观点：

1. 教学过程是学生的一种特殊认识过程。这种观点认为，根据马克思主义认识论，事物的本质是由该事物诸多矛盾中的主要矛盾决定的。教学过程是为解决学生个体认识与社会总体认识之间的矛盾而产生、发展的。因此，教学过程本质上是学生的认识过程。而且，学生的认识过程又有别于人类整体认识过程，它具有间接性、指导性、教育性等特点，从而克服了“哲学代替论和心理学的毛病”^①。这种观点在以认识论为指导研究教学过程本质上是较为合理、较为深刻的，抓住了教学

^① 王策三：《教学论稿》，人民教育出版社1985年版，第114页。

过程中的主要矛盾和主要特征。其不足是只注意到了学生的认识过程，忽略了教师的教授过程，缺少了教学过程中还具有的其它的丰富内容。

2. 教学过程的本质是促进学生的发展过程。这种观点是直接针对上一种观点而提出的，认为教学过程不是单纯传授知识、培养技能的认识过程，而是教师促进学生身心全面发展的过程。这种观点由于过分强调学生能力、智力的发展，忽视了这些发展是以知识的掌握、积累为基础的，从而表现了其不足。

3. 教学过程的本质是学生认识与发展过程。这种观点是为了解决“认识说”与“发展说”的矛盾而采取的一种综合的态度，认为教学过程是教师有目的有计划地引导学生掌握文化科学基础知识和基本技能、发展认识能力，逐步形成辩证唯物主义世界观和共产主义道德品质的过程。这种观点是从表面的操作层次上理解教学过程的本质，不是对教学过程的本质进行科学的抽象，把深刻的教学过程的本质理解为教学目标，混淆了两者之间的差别。

4. 教学过程的本质应是一个多层次多类型的结构。这种观点认为，这里既有认识论方面的本质，也有心理学、生理学、伦理学、经济学方面的本质。“多本质说”其积极意义在于承认人们可以从多角度、多方面去认识同一事物的本质。但是，其不足是恰恰忘记了我们学习、研究的是教学理论，应该从教学论角度去揭示教学过程的性质。

(二) 关于研究教学过程本质的方法论问题

教学过程本质的讨论在历史上是有其积极意义的，其最重要的作用是促进了人们对开发学生智力、培养能力的重视，以口号的方式宣传了教学过程的新的价值取向，使开发智力、培养能力成为一种时尚，融入了“教学与发展”这一世界性主题。但是，从学理上予以考察，这一讨论则没有多大的理论价值。因为，追问“教学过程本质是什么”这种提问方式已不符合现代

哲学发展成果的要求了。教学过程本质讨论变得不了了之也说明在学理上已进入了困境，当另辟道路。

我们主张应把问题由“教学过程的本质”转换为“教学过程的性质”，在辩证唯物主义与历史唯物主义指导下，吸收其它现代分析方法进行探讨。

二、教学过程的性质

教学过程的性质是指教学活动客观存在的属性。它不是唯一的，而是随着人们对教学过程认识的深入逐步揭示出来的。人们认识教学过程某些方面的性质，并以此来规范教师的课堂教学活动，使有助于教师注意到多种因素，努力使教学活动符合各层次的价值标准，从而使教学活动达到现代水准。

纵观教学理论的历史演进，教学过程被赋予了三个方面的意义，也就是说从三个层次上展示了教学过程的性质。

（一）教学过程是实现某种目的的手段和工具

教学活动得以存在就是因为通过这种活动可以实现某些目的，如传递人类积累下来的生产知识与生活经验。教学活动在其经验总结时期，即教学现象尚未成为人们系统反思对象并加以原则性规范时，就是达到一定目的的手段，教学活动就是从属于目的的工具。在这一时期，人们有意识思考的是教育目的与内容的问题。如柏拉图的《理想国》、昆体良的《雄辩术原理》，主要谈的是培养什么样的人、传授什么样知识、雄辩家的能力、素质等问题。

夸美纽斯的《大教学论》问世使教学活动从经验总结时期进入了理论研究时期。因为，夸美纽斯提出了“自然适应性原则”首创了一种研究教学过程的方法论，目的与手段开始分离，