



瞿葆奎 主 编

吕 达 副主编

教育科学分支学科丛书

JIAOYU KEXUE FENZHI XUEKE CONGSHU

18

教学论

JIAOXUE LUN

杨小微 张天宝◎著



PEOPLE'S
EDUCATION
PRESS

人民教育出版社



教育科学分支学科丛书

JIAOYU KEXUE FENZHI XUEKE CONGSHU

- | | | | |
|----|-------|----|-------|
| 1 | 教育哲学 | 11 | 教育技术学 |
| 2 | 教育逻辑学 | 12 | 教育测量学 |
| 3 | 教育社会学 | 13 | 教育统计学 |
| 4 | 教育政治学 | 14 | 教育评价学 |
| 5 | 教育经济学 | 15 | 教育心理学 |
| 6 | 教育文化学 | 16 | 教育史学 |
| 7 | 教育生态学 | 17 | 教育实验学 |
| 8 | 教育卫生学 | 18 | 教学论 |
| 9 | 教育行政学 | 19 | 比较教育学 |
| 10 | 教育信息学 | 20 | 元教育学 |

ISBN 978-7-107-25965-4



9 787107 259654 >



瞿葆奎 主 编

吕 达 副主编

教育科学分支学科丛书

JIAOYU KEXUE FENZHI XUEKE CONGSHU

18

教学论

JIAOXUE LUN

杨小微 张天宝◎著



PEOPLE'S
EDUCATION
PRESS

人民教育出版社

· 北京 ·

图书在版编目(CIP)数据

教学论/杨小微,张天宝著. —北京:人民教育出版社, 2014. 4

(教育科学分支学科丛书: 函装典藏版/瞿葆奎主编)

ISBN 978 - 7 - 107 - 25965 - 4

I. ①教… II. ①杨… ②张… III. ①教学理论 IV. ①G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 051289 号

人民教育出版社 出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

北京天宇星印刷厂印装 全国新华书店经销

2014 年 4 月第 1 版 2014 年 5 月第 1 次印刷

开本: 890 毫米×1 240 毫米 1/32 印张: 14.75 字数: 379 千字

著作权所有·请勿擅用本书制作各类出版物·违者必究

如发现印、装质量问题,影响阅读,请与本社出版科联系调换。

(联系地址:北京市海淀区中关村南大街 17 号院 1 号楼 邮编:100081)

目 录

导言 教学论的意义·····	(1)
一、教学论从属于课程论吗·····	(1)
二、教学设计能取代教学论吗·····	(3)
三、国外有没有教学论·····	(5)
第一章 教学论概述·····	(9)
第一节 教学论研究的对象与任务·····	(9)
一、关于研究对象的讨论·····	(9)
二、教学论研究任务的定位·····	(17)
第二节 教学论的学科性质与逻辑结构·····	(19)
一、教学论学科性质的解读·····	(19)
二、教学论逻辑结构分析·····	(21)
第三节 教学论与相关理论·····	(24)
一、教学论与学习论·····	(24)
二、教学论与课程论·····	(27)
三、探讨教学论性质的新起点·····	(31)
第二章 西方教学论的形成与发展·····	(35)
第一节 古代西方教学思想的萌发·····	(35)
一、西方教学思想萌发的基本线索·····	(36)
二、西方早期教学基本思想的梳理·····	(37)

第二节 教学论作为独立学科的形成	(41)
一、近代教学思想繁荣与学科创建概况	(41)
二、近代教学思想和理论的基本观点	(44)
第三节 教学论学科体系形成及多元发展	(50)
一、奠基时期	(50)
二、多元发展时期	(60)
第三章 我国教学论的发展与反思	(70)
第一节 20 世纪以前我国的教学思想	(70)
一、教学目的上崇尚社会本位	(71)
二、教学过程上强调知行结合	(73)
三、教学方法上注重读书、问答和启发	(74)
四、教学内容上以儒家经典为基本教材	(75)
第二节 20 世纪初教学理论研究的兴起	(76)
一、废科举兴学校准备了制度上的条件	(77)
二、赫尔巴特教学论引进及国人自编教 授法问世	(78)
三、进步主义教育思想引发教学观念和 方法的变革	(80)
四、教学实验的中国化	(85)
第三节 新中国成立至“文化大革命”的教学论 研究	(93)
一、向苏联“学语”及后来在政治运动中 “失语”	(93)
二、教学论研究的清思与深化	(96)
第四节 教学论研究的发展趋势	(98)
一、引进和介绍国外教育新思潮及教学 理论新成果	(98)

二、开展了丰富生动的教育教学改革实验·····	(100)
三、正在形成我国教学论体系和教学理论 学科群·····	(104)
四、继续探讨一些重大理论问题·····	(108)
第四章 教学的概念 ·····	(113)
第一节 教学与现代教学·····	(113)
一、教学·····	(113)
二、现代教学·····	(116)
第二节 现代教学产生和发展的背景·····	(120)
一、现代教学产生的社会原因·····	(120)
二、课程改革及其对教学的影响·····	(123)
三、现代教学的历史渊源·····	(128)
第三节 现代教学的基本特征·····	(132)
一、理论基础：认识、交往与实践·····	(132)
二、价值取向：有个性的全面素质养成·····	(136)
三、内容：时代性、基础性和选择性·····	(139)
四、过程：走向动态生成·····	(141)
五、方法和组织：走向多样与综合·····	(142)
六、评价：走向对话与理解·····	(143)
第五章 现代教学的基本理念 ·····	(146)
第一节 现代教学的价值观·····	(146)
一、人的生存和发展基本方式的历史考察·····	(147)
二、现代教学与学生生存和发展基本方式 的转变·····	(152)
第二节 现代教学的学生观·····	(159)
一、学生是一个完整性的存在·····	(159)

二、学生是一个主体性的存在·····	(163)
三、学生是一个独特性的存在·····	(172)
第三节 现代教学的活动观·····	(177)
一、活动与人的发展·····	(177)
二、活动的教学论意义·····	(183)
第六章 教学活动的目的·····	(192)
第一节 新中国成立以来我国教学活动目的的演变·····	(192)
一、偏重“双基”阶段·····	(193)
二、重视智力阶段·····	(194)
三、关注非认知因素阶段·····	(195)
四、注重主体性品质、创新精神和实践能力阶段·····	(197)
第二节 现代教学活动的价值追求·····	(203)
一、人的发展是教学活动的终极追求·····	(204)
二、教学活动既受现实制约,又具有相对独立性和超越性·····	(206)
三、育人是教学活动之本·····	(208)
第三节 现代教学活动的基本目的·····	(211)
一、建构学生完满的精神世界·····	(212)
二、培养和发展学生的主体性品质·····	(218)
第七章 教学活动的本质·····	(234)
第一节 关于教学活动本质的不同观点·····	(234)
一、特殊认识说·····	(234)
二、认识—发展说·····	(238)
三、认识—实践说·····	(241)
四、相互作用(或双边活动)说·····	(244)

五、多重本质说·····	(245)
第二节 教学活动的本质：一种交往实践的观点·····	(247)
一、从生产实践到交往实践·····	(248)
二、教学活动与交往的关系·····	(250)
三、交往实践的教学活动本质观·····	(253)
第三节 教学交往实践的解读·····	(259)
一、教学交往实践的内涵·····	(259)
二、教学交往实践的特征·····	(262)
三、教学交往实践的基本规定性·····	(268)
第八章 知识观转向与学习方式变革·····	(276)
第一节 知识观转向及其对课程和教学的影响·····	(276)
一、当代知识理论对传统知识观的冲击·····	(276)
二、知识新论启示下的知识观反思·····	(282)
第二节 新知识观下的学习方式变革·····	(294)
一、从被动接受式学习到主动参与式学习·····	(295)
二、从个体性学习到小组合作学习·····	(305)
三、从传承性学习到创新性学习·····	(316)
第九章 教学设计与实施·····	(323)
第一节 教学设计概述·····	(323)
一、教学设计的缘起·····	(324)
二、教学设计的不同界定·····	(325)
三、教学设计模式的不同取向·····	(328)
四、教学设计的不同路径·····	(330)
第二节 教学设计的基本内容·····	(335)
一、教学任务分析·····	(336)
二、学习内容的分析与设计·····	(339)

三、教学策略和方法的设计·····	(343)
四、教学时间与空间的设计·····	(346)
五、教学评价设计·····	(348)
第三节 教学实施的若干问题·····	(349)
第十章 教学原则、模式与策略·····	(353)
第一节 教学原则研究的反思·····	(353)
一、我国教学原则研究的简要回顾·····	(354)
二、教学原则及其研究的若干问题反思·····	(356)
三、我国教学原则研究的展望·····	(367)
第二节 教学模式的探索·····	(371)
一、教学模式的概念和特征·····	(372)
二、教学模式的类型和选用·····	(376)
三、教学模式研究的反思·····	(380)
第三节 教学策略的研究·····	(384)
一、教学策略的内涵和特征·····	(385)
二、教学策略的类型分析·····	(390)
三、关于教学策略研究走向的思考·····	(397)
第十一章 教学论研究的最新进展与展望·····	(403)
第一节 我国教学论研究的最新进展·····	(404)
一、教学论研究新视域·····	(404)
二、教学设计的系统研究·····	(417)
三、学习方式变革及教学模式、 教学策略研究·····	(423)
四、教学论的学科反思与重建·····	(429)
第二节 教学论研究展望·····	(439)
一、教学论的发展走向·····	(439)

二、教学论研究展望与重建意向·····	(448)
主要参考文献·····	(455)
后记·····	(459)

导言 教学论的意义

如果说多少年前教学论还只是在一种“抽象不如教育学原理、具体不如学科教学论”的自怨自艾中，隐隐约约为自己的学科地位担忧的话，那么今天它已经能明显地感到一种“存在危机”。来自课程论和教育技术学的两大研究热潮似乎“占领”或“遮蔽”了曾经是专属于教学论的研究领地。一时间，教学论圈子内外都对教学论存在的必要性产生了疑问。显然，教学论的存在意义受到了质疑和挑战。

凡认为教学论没有独立的研究对象，或者已有别的学科在研究同样的问题，或者在别的国家（尤其是美国）找不到对应的学科名称或研究领域，因而也就没有单独存在的必要，从而主张把教学论取消或使其从属于其他学科的观点，均可称之为“非教学论”主张。这些主张由来已久，近年来特别引起关注和争论的观点：一是教学论应否从属于课程论；二是教育技术学能否代替教学论；三是外国有没有教学论。现将这三种观点以及相关的争论略作展开如下。

一、教学论从属于课程论吗

正像认为课程论从属于教学论的观点那样，认为教学论应从属于课程论的观点也由来已久。举国关注的基础教育课程改革，更使大课程观由言说走向行动。所谓“大课程观”，是针对以夸美纽斯(J. Comenius)为代表的“大教学观”提出来的。大课程观认为，课程本质上是一种教育进程，课程作为教育进程包含了教学过程；

课程的属性和类型是多方面的,包含了学科课程与活动课程、显在课程(显性课程)与隐蔽课程(隐性课程),也就包含了课堂教学与课外教学、模仿教学与陶冶教学。持大课程观的论者认为,课程论与教学论分立的学科状况与课程和教学密不可分的现实产生了尖锐的矛盾。“这一矛盾作为内部动力必然要推动这两个学科的结构演变与更新。历史的发展线索告诉我们,这样演变与更新的结果,必然是创建以大课程观为核心的课程论包含教学论的大课程论。”^①

随着中小学课程改革日渐声势浩大,大课程观已不仅仅表现为学术界的学科归属之争,而开始由纯粹的言说走向具体的行动。教学仅仅成为课程的实施,实施中教学又被窄化为“学习方式”,某种学习方式一旦被认为重要(如研究性学习),就立即被当作某一门课程。似乎一切都只能用课程的目光加以审视,一切原来用“教学”加以指称的,如教学设计、教学组织、教学评价等等,都应当“时髦地”改为“课程设计”、“课程组织”、“课程评价”。似乎学校里的一切都消失在课程论的视野中。

在2001年全国教学论专业委员会学术年会上,对于是用课程论去“整合”教学论(说得难听点是“吃掉”教学论),还是保持原来的状态——“大教学论”,抑或课程论、教学论都有权利存在最好是并存共生,议论纷纷。但有一点大家的意见是一致的:这关系到教学论存在的合理性这一根本问题。“非教学论”的观点和行为,一方面在认识上反映了教学内容与形式、目的与手段、教与学的统一的要求,在实践上反映出教学正面临着从知识性教学向发展性教学的转换;另一方面又泛化课程的概念和忽视教学论学科发展逻辑的基本事实,既不利于教学论学科的发展,也不利于课程论和

^① 黄甫全:《大课程论初探——兼论课程(论)与教学(论)的关系》,载《课程·教材·教法》2000年第5期。

学习论的发展。^①

二、教学设计能取代教学论吗

教学设计的问题一直是由教育技术学这个与教学论同属教育学二级学科领域来关注的，只是偶尔从理论上与教学论发生一点“瓜葛”（如在研究生培养计划中）。近些年来，情况发生了变化。一方面，教学论的研究开始越来越多地关注现代教育技术手段、方法在教学中的应用，以及由此而引发的教学过程的一系列变化；另一方面，教育技术研究者的目光也从媒体技术及其在教学上的应用，扩展到用系统的方法从整体上研究教学过程，教学设计成为研究的热点之一。在二者相互走近的同时，争论也不可避免地发生了。最核心的一个争论就是：教学技术能替代教学论吗？

肯定的回答认为，美国没有综述教学问题的“教学论”，新中国建立后学习苏联，接受了凯洛夫（И. Кайров）教育学中“四大块”之一的“教学论”这一传统，以后又在这个基础上继续发展，逐渐形成一套具有自己特色的教学论。美国既无教学论可作为现代教育技术有效应用于教育、教学的理论支柱，就使“教学设计”应运而生，又由于新技术应用于教育、教学要考虑教学目的、条件、方法及评价，这就必然导致美国的“教学设计”与我国的教学论内容重复。因此，两者可以相互替代，没有必要专门从事教学技术学的研究。^②

反驳者说，教学论和教学设计二者的研究对象完全不同，学科层次也不同（教学论属于较理论层次的学科，而教学设计在学科层次上要比教学论低一级），虽然二者也有某些相似之处，例如二者

① 胡定荣：《21世纪中国教学论发展的问题与走向》，载《教育研究》2002年第3期。

② 李秉德：《教学设计与教学论》，载《电化教育研究》2000年第10期。

都是为了优化学习,二者都要涉及各个教学环节,如教学目标、教学条件、教学方法、教学评价等,但由于二者的研究对象和研究方式不同,所以,不可以将二者相互混同。^①

还有意见认为,从学科性质上看,美国的教学设计和我国的教学论关注、研究和解决的都是教学问题,所以,其学科性质是相同的。从研究对象和范围看,美国的教学设计的研究对象是教学过程和教学资源,其工作范围包括设计范畴、开发范畴、利用范畴、管理范畴、评价范畴五个方面。教学论的研究对象和工作范围是教学过程和教学系统、教学目的和目标、教学主体、教学原则以及教学问题为单元组成其学科理论体系,而美国的教学设计则是以对教学的操作或应用为单元组成其理论体系;教学论注重理论和应用性的探讨,而对教学的操作和实用性研究尚有欠缺,教学设计则相反;教学论还要探讨教学原则、教学艺术等问题,而教学设计目前尚未涉及这些内容;教学论注重对教育者和学习者的研究,但偏重教育者,而教学设计则偏重学习者。接着,论者进一步指出,两种学科尽管有上述相同与区别,但并不能回答上述问题,因为研究目的视角才真正决定两者是否可以相互取代。事实上,虽然早期美国教学设计是从教学媒体和技术的角度切入,研究教学问题,但目前却已成为全方位研究和把握各种教学要素和问题的一门学科,与教学论的研究视角几乎完全相同。在这种情况下,如果将美国的教学设计引入,难免发生两个相似学科之间的“撞车”现象。因此,我们无须模仿美国,完全可以有自己的研究视角和所要研究的问题。^②

① 何克抗:《也论教学设计与教学论——与李秉德先生商榷》,载《电化教育研究》2001年第4期。

② 李康:《美国教学技术与我国教学论之比较》,载《电化教育研究》2001年第6期。

三、国外有没有教学论

一门学科是否成立，有不少人以能否在国外尤其在发达国家找到“知音”——相应名称的学科作为标准（至少是标准之一）。众所周知，苏联是有教学论的。苏联的教学论深深地影响着我国的教学论研究。不过，由于多种原因，苏联的教学论已少受关注了。当今的世界中最强势的国家是美国，于是许多人转而关注“美国有没有教学论”。

有论者说，美国许多综合大学的教育学院设有课程与教学系，这些系开出的课程中，有课程论而无欧洲“didactics”意义上的“教学论”。“课程论”这个学科包括的内容很广，也有教学方法、教育心理、学习心理等，但是没有综述“教学”问题的“教学论”。^①

此说招来众多的反驳。反驳的主要论据如下。其一，从美国所使用的“教学论”术语看，自20世纪50年代以来，美国教育界曾经使用过的、与教学论有关的名词术语有许多，如“instructional theory”、“instructional theories”、“theory of instruction”、“theories of instruction”、“principles of instruction”、“theory of teaching”等。这些词语的含义尽管不尽相同，但与我国所使用的教学论术语的内涵却是一致的。其二，从著作上看，美国自20世纪60年代以来所发表的大量的教学论著，如布鲁纳（J. Bruner）的《教学理论探索》（*Toward a Theory of Instruction*），加涅（R. Gagné）的《学习的条件与教学论》（*The Conditions of Learning and Theory of Instruction*）等。另外，许多著述虽然未直接冠以“教学论”的名称，但其内容反映的却是教学论的基本内涵。因此，论者认为美国多年以来一直没有类似我国“教学论”这

① 李秉德：《教学设计与教学论》，载《电化教育研究》2000年第10期。

样的学科的说法，与客观事实不符。^①

还有论者认为，从美国的情况看，其教育学科体系中没有类似于我国“教学论”这样的一门学科，有关教学问题的研究分散在课程论、教学方法、教育心理学（学习心理学）和视听教育等学科中。教学理论研究的文章和著作大都出自这些学科。但在教学实践中，由于需要有一个对所有教学形式、教学方法、教学资源和教学过程进行综合地、系统地把握的学科，于是，美国的视听教育研究、教育系统方法应用研究和个别化教学研究三方面逐步地结合起来，形成了现在的教育（教学）技术学（instructional technology）。为此，有理由认为，美国的教学技术学在完成了融合、扩展之后，实际就成为具有本国特色的“教学论”，从某种程度上或某种形式上弥补了美国教育学科群缺少“教学论”这个学科的空白。^②

教学论是不是到了“四面楚歌”的地步了？事实上，上述这些“冲击”或“侵占”并未从根本上动摇教学论存在的根据。因为一门学科是否值得存在，取决于它有没有自己独特的对象。对于教学论来说，它的存在依据就是实践中有没有发生着教学活动过程，这几乎是无须回答的常识问题。至于是否还有别的学科在研究这一对象，如这里提到的课程论、教育技术学和没有提到的教育心理学（学习论）等，则要具体分析。

课程论与教学论的区分基本上是一种理论视角上的，实践中发生着教（学）什么、怎样教（学）这些客观事件（现象），它们本身是不可分割的，但人们在思维中可以将它们“分开”，从不同角度切入。课程论关注的是如何设计、组织和实施知识、经验，教学问题这时是实施问题；教学论关注的是教的一边与学的一边如何交

① 何克抗：《也论教学设计与教学论——与李秉德先生商榷》，载《电化教育研究》2001年第4期。

② 李康：《美国教学技术与我国教学论之比较》，载《电化教育研究》2001年第6期。