

# 教学论稿

王策三 著

人民教育出版社

本书是受国家教育委员会委托编写的教材，供全国高等师范学校教育类专业使用。

## 教 学 论 稿

王 策 三 著

责任编辑 胡寅生

\*

人民教育出版社出版

新华书店北京发行所发行

北京市房山县印刷厂印装

\*

开本 850×1168 1/32 印张 12.5 字数 302,000

1985年6月第1版 1985年11月第1次印刷

印数 1—14,000

书号 7012·0918 定价 2.25 元

## 说 明

这个《教学论稿》，是《教学论专题讨论课讲稿》的简称。为什么设这门课、讲这些内容并把它印出来？这里说明一点情况。

十年动乱后，在党的十一届三中全会精神指引下，大家在总结经验过程中，觉得原教育系课程结构有缺点。只有必修课，没有选修课，教育学作为主要专业课，只有一门，也只学一次，其内容包罗万象，面面俱到，结果就必然不容易具体，也很难深入。同时，这种一统的作法难以反映学科研究前沿的动态和出现的新问题、新成就，难以适应学生的个别差异、特殊的研究兴趣和要求。这既不利于人才的培养，也不利于学科的发展。从1979年起，我们开始设想并着手改变这种状况。首先，我们将原教育学课的内容加以精简，由250学时减为150学时左右，向学生传授最基本的知识，使学生对教育学的基本理论有一个概貌的了解，获得比较完整的系统的概念。学生通过教育学的学习，同时与几门心理学、中外教育史等课的学习配合起来，就可望在教育学科方面打下一般的基础。然后，在三、四年级，广泛开设各种选修课，使不同的学生在教育学科的不同的领域进一步扩展、加深和提高。这里，除了“教育经济学”、“教育社会学”、“比较教育学”、“特殊教育学”……等等而外，还包括原教育学中已明显出现分化的部份，如“教育的一般原理”或“教育哲学”，“教学论”，“德育原理”，“学校管理”等，它们也作为独立的选修课开设。就这样，“教学论”作为这个改革计划中的一门选修课，于1981年开出，时间定在四年级第二学期，约三十多个课时。

“教学论”这门课应该讲些什么？与学生学习过的教育学课中的教学论部分是什么关系？如何既与它相衔接又避免重复？如何在原来基础上扩展、加深和提高？这是一个难题。经过多方求教，反复研究，我们决定：除了加强理论论证和增加科学资料而外，在教材的体例上，主要采取专题讨论的方法。这不只是说采取师生共同讨论或组织学生相互讨论的教学形式，更主要的是整个课程内容本身都带问题讨论的性质，包括探讨一些带有争论性的问题。有的甚至只是把问题提出来，先不做结论。所讨论的问题，主要是我自己在过去和当前的学习研讨中感受较深（包括长期困惑和有些体会心得）的问题。例如，近年来通过介绍而获悉的国外教学论研究中提出的问题，国内普遍关心、提出并开展讨论的问题，以及在各方面提供的新材料、新发展的启发下，对于三十多年来在教学论研究中出现的是非得失的争论，和我们已经开始认识到的一些问题，等等。

我们的这种把问题讨论组织到教学中去的做法，不过是一种尝试和实验。就我个人来说，也是一个机会，借此得以对自己过去学习中走过的弯路和教训，在思想上理论上进行反省和清理，利用教学相长来进一步促进自己的学习。对学生来说，通过接触多方面的材料和各种不同观点，了解各种存在的矛盾和问题，激发思考，从而获得使学习不断深化的若干线索，扬前人之长，避他人之短，不无裨益。

本课程的这种讨论的性质和理论清理的性质，决定了它的结构仍需采取迄今通行的教学论体系。它并不表明我们认为教学论将不改变这个体系（当然也未必否定），而只是为了进行讨论的方便。这种讨论的和清理的性质，也决定了本书的内容不会平衡，某些部分较详细，某些部分也可能留下空白点，而且不能避免出现片面性的错误，一切视碰到的问题以及讨论的具体情况

而定。

这个《论稿》就是“教学论”这门课程几个学期的教学的成果。显然，它仅仅是从我们教学需要和我个人的具体实践出发的。因此，其内容和意义都有限。为了建设具有我国特色的教学论，尚有待于进行多方面的工作，包括系统总结我们自己的大量的教学实践经验，大力开展各种教学实验，认真研究总结祖国历史遗产和国外的新经验，吸收一切可能吸收的成果，既要在每个个别领域深入进行微观的研究，又要从整体上研究对体系的改造。这一艰巨事业，有赖于广大教师和理论工作者在党和政府的关怀下，在马克思主义思想指导下，群策群力，坚持不懈，逐步进行，逐步完善。我作为一名教学论工作者，当然愿意参加到这浩荡的研究大军的行列中，不过，由于种种原因，限于我的主客观研究条件，如知识结构，研究手段，时间精力等欠缺甚多。我所能做的，也许就是采取本课程的这类做法：结合自己的亲身经历，提出一些问题来讨论，进行一定的理论清理工作。由于我的经历并非只属于我个人的，有一定的代表性，所以我的这种工作对于广大同志们的研究，包括深入个别课题和探索新的体系，也可能有一点参考的价值。如果真会这样，就是我最大的期望了。我的这一工作还做得很粗糙，只是刚刚开个头。现在把这个稿子印出来，固然是执行每门课都要编出教材供教学之用的规定，再一个目的，也在于想向广大同志们请教。我衷心地希望得到批评。

在日常教学和编写此稿的过程中，我学习、引用了许多同志的研究成果、资料。我力图一一注明，以便别的同志更深入地研究，也为了表示谢意。但是恐仍难免有疏漏之处，或者有误解现象，也请同志们指正。

最后，关于《附录》交代几句话。在我备课的过程中，对有的问题接触材料较多，思考得也较多，加上有关报刊约稿，于是，对这些

问题的讨论,就展开得较宽较细。例如,关于研究、阐明和掌握教学规律的问题,近年来普遍关注和热烈讨论的发展智力问题,关于教学应教学生“学”的问题,等等,都属于这一类。它们的份量都较大,如果原封不动地安排到前边的相应地方,就会显出过分的臃肿,过于不协调;而如果舍弃掉,又觉得可惜。古人有言,所谓“敝帚自珍”。更重要的是,这些文章与《论稿》的宗旨是一个。因此,决定用《附录》的形式加以处理。它们与正文有互相配合、印证的作用。

作者 一九八四年七月  
于北京师范大学

# 目 录

第一章	教学论逐步科学化历程的基本线索	1
第一节	从个别的教学思想、论著到形成独立的学科	3
第二节	与心理学建立起联系	5
第三节	“新教育”的出现和两大派的长期论争	7
第四节	马克思主义教学论的产生和发展	9
第二章	当前世界范围教学论科学化的新探索	11
第一节	共同的背景和课题	11
第二节	一些教学改革实验和理论主张	14
第三节	几点概括的认识	44
第三章	为教学论的进一步科学化而努力	46
第一节	我国近、现代教学论发展的若干历史特点	46
第二节	进一步明确教学论的研究对象和任务	53
第三节	进一步改进教学论的研究方法	62
第四章	教学的基本概念	83
第一节	教学概念的定义	83
第二节	教学的作用	92
第三节	教学的一般任务	99
第五章	教学过程	108
第一节	关于教学过程的各种探索	109
第二节	教学过程是一种特殊的认识过程	111
第三节	教学过程的多种模式	133
第六章	教学原则	143
第一节	教学原则的实质	144

第二节	探讨教学原则的方法	152
第三节	实事求是地评价现在一般提到的主要教学原则	159
<b>第七章</b>	<b>课程的历史发展</b>	168
第一节	古代课程论及其特点	169
第二节	近代几种课程理论	170
第三节	现代课程论发展的新动向	196
<b>第八章</b>	<b>课程的本质和结构</b>	200
第一节	课程的基本概念	200
第二节	课程的总体结构——教学计划或学校课程标准	207
第三节	教学大纲和教科书的结构	214
<b>第九章</b>	<b>课程设计的方法</b>	223
第一节	课程设计的几种方法	223
第二节	西方课程实验法的发展	227
第三节	改进我们的课程设计方法	231
<b>第十章</b>	<b>教学方法</b>	241
第一节	教学方法的概 念	241
第二节	教学方法的分类	248
第三节	教学方法的选择	253
<b>第十一章</b>	<b>教学手段</b>	257
第一节	教学手段的意义	258
第二节	教学手段的历史发展	259
第三节	现代化教学手段的应用	264
第四节	现代化手段对教学实践和教学理论带来的影响	267
<b>第十二章</b>	<b>教学组织形式</b>	272
第一节	教学组织形式及其理论的重要意义	272
第二节	班级授课制	273
第三节	对班级授课制的改革	280
<b>第十三章</b>	<b>教学效果检查</b>	297
第一节	教学效果检查的意义	298
第二节	教学效果检查和评定的方法	301
第三节	教学效果的分析	308



第四节 教会学生自我检查.....	311
-------------------	-----

## 附 录

一、教育科学的本职在于揭示教育的客观规律.....	314
二、关于研究、阐明和掌握教学规律问题.....	321
三、智力开发与教育.....	335
四、发展智力与减轻负担提高教学质量.....	353
五、关于教学应教学生“学”的问题.....	369
六、论教师的主导作用和学生的主体地位.....	378

# 第一章 教学论逐步科学化 历程的基本线索

教学论，或教学理论，英语为 Didactics（又称 Theory of instruction），俄语为 Педагогика；均来源于希腊文 διδάσκω，即“我教”的意思。<sup>①</sup>据考证，在西方教育文献中，最早采用这个术语的人，是十七世纪的德国教育家拉特克（1571—1635）和捷克教育家夸美纽斯（1592—1670）。他们把这个术语理解为“教学的艺术”。<sup>②</sup>

在我国，二千多年前出现的《学记》，不仅内容讲的就是教学论，而且“学记”这个词也与今天教学论这个词差不多。在古代汉语中，“学”与“教学”乃至“教育”诸词通用，还未严格区分。而“记”乃文章体裁的一种，有记述、论述的意思。这样，记述教学的文章岂不就是教学论？！

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。例如，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

---

① [苏]凯洛夫主编《教育学》，1948年版，中译本1952年版，第53页。

② [苏]达尼洛夫、叶希波夫编著《教学论》，1957年版，中译本1961年版，第1页。

育出版社修订再版时才改为今名。<sup>①</sup>“教学论”这个词常常与“教学法”一词发生混淆。“教学法”这个词有时即指教学论，讲的是教学的一般原理，而有时则指某某学科的教学法（语文教学法、数学教学法、外语教学法……），又有时指具体的教学方法（讲授法、练习法……），这后二种情况就不同于教学论了。教学论不是具体学科的教学法，也不是具体的教学方法。它是关于教学的一般原理。这是它的特征。

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。我们判断、评价任何一种教学论思想、理论、主张的优劣、高低、长短，主要看它在多大正确程度、广度和深度上揭示了教学的客观规律。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；但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逐步科学化的历史。教学论经历了一个不断科学化的历史过程；当前世界范围内教学论又在进行科学化的新探索，朝着教学论现代化的方向发展；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。我们在教学论方面的任务，就是要建设和不断完善具有中国特色的马克思主义教学论。在科学化、现代化、中国化这几者中，科学化是基础。我们要为教学论的进一步科学化而努力。

---

① [捷]夸美纽斯著：《大教学论》，付任教译，人民教育出版社，1957年，中译本，出版说明。

教学论的历史发展究竟经过几个阶段，这需要另外进行专门的研究。这里，只根据逐步科学化这条基本线索，指出一些重要史实。

## 第一节 从个别的教学思想、论著 到形成独立的学科

在我国，至少在公元前六世纪的孔子著作里，就已经发表了许多精辟的教学论思想。例如，“学而时习之”。<sup>①</sup>“不愤不启，不悱不发”。<sup>②</sup>“学而不思则罔，思而不学则殆”。<sup>③</sup>“温故而知新”。<sup>④</sup>等等。在西方，古希腊智者学派（亦称诡辩派，公元前五——四世纪），以传授知识为职业，也发表了许多关于教学的言论。例如，“对于学习，天禀和练习是同样的需要；我们应从少年学起。”“没有实践的理论 and 没有理论的实践都没有意义。”“学习如果没有达到相当的深度，便不会在灵魂中生根。”<sup>⑤</sup>以上这些言论，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。

到了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、目的、内容、原则和方法以及教师等问题，尤其值得指出的是，它已经达到了理论自觉性的相当的高度。它说：“既知教之所由兴，又知教之所由废，然后，可以为人师也。”这就是说，教学的成功

① 《论语·学而》。

② 《论语·述而》。

③④ 《论语·为政》。

⑤ [苏]麦丁斯基《世界教育史》，五十年代出版社，1953年中译本，上册，第21页。

和失败，都是有原因和条件的。从事教学工作的人必须研究和掌握这些原因和条件。在此稍后，罗马的昆体良（公元35—95年）写了《雄辩家的教育》一书，被誉为古代西方的第一部教学法论著。<sup>①</sup>

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。但是，正如恩格斯所告诫的：不能把中世纪看作“历史的简单中断”，而应该看到“历史联系”。<sup>②</sup>教学论的发展还是有成就的。即使是其消极方面，也应看作是辩证发展中的一个环节，为更高级的发展准备了条件。连杜威那样对传统教学论批评得最严厉的思想家，依然对欧洲中世纪的经院主义教学论有过客观的评析，他不得不承认它适宜于传授间接知识，“组织得最为完备”，“适于界说，疏注，解释”，“具有逻辑的精确与条理”。“严谨，准确”。<sup>③</sup>至于我国，自汉以后，教学归结为呆读死记儒家经书，愈演愈烈。颜元说：“朱子论学，只是读书。”<sup>④</sup>这句话是符合事实的，并相当概括。可见，封建社会里教学论的发展是很片面的。但是，以“朱子读书法”为代表，在传授和学习书本知识方面，我国历史上曾经积累了丰富的经验，很有一套办法。所谓考据、义理、辞章，都不能完全否定。

十七世纪捷克伟大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，全书共分三十三章，作者明确宣称，它要“阐明把一切事物教给一切人类的全部艺术”。<sup>⑤</sup>它系统地论述了关于改革中世纪旧教育，

① 曹孚、滕大春等《外国古代教育史》，第87页，人民教育出版社，1981年版。

② 《马克思恩格斯选集》，第四卷，第225页，人民出版社，1972年版。

③ 《民本主义与教育》，邹恩润译，民国三十六年，商务印书馆版，第335页。

④ 《颜李遗书·存学篇·性理解》，此处转引自孟宪承等编《中国古代教育史资料》，第403页，人民教育出版社，1961年版。

⑤ [捷]夸美纽斯《大教学论》，付任敬译，人民教育出版社，1957年版，扉页。

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。它的内容远不限于教学论范围，但关于教学问题的论述是其主体部分。书中对课程，学科教学法，教学组织形式——班级授课制等的论述，特别是对教学原则的论述，十分详细、丰富。教学论的真正建立，形成一个独立的学科，应该说从这里开始。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。

## 第二节 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。十八世纪末和十九世纪初，瑞士教育家裴斯塔罗齐(1746—1827)和德国教育家赫尔巴特(1776—1841)在政治思想倾向和教育目的理想上各有所不同，前者为资产阶级的民主教育家，后者站在维护容克地主政权的保守的立场上。但是，他们都努力把教育学(主要是教学论)建立于心理学的基础之上。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)等人也都接触过这个问题，他们主张按照儿童心理能力的自然发展来安排教学，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。欧洲十九世纪上半叶曾经出现一个“教育心理学化运动”。<sup>①</sup>裴斯塔罗齐和赫尔巴特是这个运动的重要代表。裴斯塔罗齐说：“我长期地寻找一个所有这些教学手段的共同的心理根源。因为我深信，只有这样，才可能发现通过自然法则本身决定人类发展的形式。很显然，这种形式是建立在人的心理的一般组

---

① 参见李明德《论教育心理学化运动》，《教育研究》，1982年第10期。

织之上的。……教学的原则，必须从人类心智发展的永恒不变的原始形式得来。”<sup>①</sup>例如，他的要素教育理论就是这种教育心理学化主张的运用。在裴斯塔罗齐这里，所谓要素，指的是人的天赋能力最原始最简单的萌芽。在德育中儿童对母亲的爱，在体育中身体各个关节的活动能力，在知识教学中对数、形、词的认识能力……就是一些最简单最原始的要素。教育、教学的任务以及内容和方法，应该以这种种要素为根据，并加以发展。<sup>②</sup>赫尔巴特更加明确地把他的教学论建立在心理学的基础上。他说：“教育者的首要科学，虽然不是全部科学，是心理学，人类活动的全部可能性的概要，均在心理学中从因到果地陈述了。”<sup>③</sup>他从“多方面兴趣”的原理，论证了教学的任务和课程。他又从观念运动的原理，论证了教学过程的形式阶段，并经过他的弟子们引申、发展，形成了所谓“五段教学法”，风靡一时，统治欧美教学理论界几乎达半个世纪之久。赫尔巴特还从观念心理学出发，论证了教学在整个教育体系中的中心地位，指出教学是教育的主要途径，发挥了教学教育性的思想。当然，用心理学来论证教学论问题的工作在当时还是很初步的，而且，把教学论建立在心理学的基础上远远没有解决教学论的科学化问题。何况，赫尔巴特的心理学本身是唯心主义和形而上学的。但是，他的心理学中有合理成分，而他应用心理学于教学论的研究，对推动它的发展，是有贡献的。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，也不再象夸美纽斯那样，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。

---

① 张焕庭主编《西方资产阶级教育论著选》，第180页，人民教育出版社，1964年。

② 同上书，第206—210页。

③ 同上书，第256页。

### 第三节 “新教育”的出现和 两大派的长期论争

十九世纪末和二十世纪初，欧洲出现了一种“新教育”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。虽然在不同的时期，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。

值得提到的是,苏联教学论曾经认为上述“新教育”思潮的出现是一种“退步现象”。<sup>①</sup>其理由概括起来就是:它忽视了教学论的已有成果,也没有进一步发展教学论的新思想;它降低了知识教学和儿童思维的作用,限制了儿童智力发展;它的实验有生物学化和机械主义的缺点;也回避了教学内容、教学目的等本质问题;它的重视实际知识和发挥儿童主动性积极性等主张,乃是适应垄断资产阶级剥削和压迫劳动人民的新需要,即需要有一定文化的熟练劳动力,又要限制他们受到真正科学的教育。<sup>②</sup>那么,我们怎样看待这个问题呢?应该说,苏联教学论指出的“新教育”思潮所存在的问题,都是存在的。但所下的结论——“退步现象”——却是有待商榷的。因为这种教育思潮和理论,虽然反映了资产阶级的教育要求以致政治经济要求。而且理论本身从根本上讲不能认为是科学的。但是,它从一个侧面,以一种形式反映了当时生产发展和科技发展的趋势,有其合理的成分。更重要的是,它指出了传统教学论中确实存在的问题或矛盾。教学论发展也象其它一切事物一样,是迂回曲折的辩证的过程,不是简单、笔直地进化的。往往克服片面的认识,正是获得全面的正确的认识的途径,因而不能简单地把这种“新教育”思潮的出现看作“退步现象”。

---

① [苏]达尼洛夫、叶希波夫《教学论》,中译本,第31页,人民教育出版社,1961年。

② 参见同上书,第31—36页。