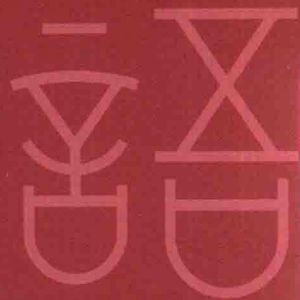


何更生◎主编




新编

语文教学论



21世纪高等学校课程教材

 安徽师范大学出版社


21世纪高等学校课程教材

新
编

语文教学论

何更生◎主 编

夏家顺◎副主编
马长安

 安徽师范大学出版社

· 芜湖 ·

图书在版编目(CIP)数据

新编语文教学论 / 何更生主编. — 芜湖: 安徽师范大学出版社, 2018.8 (2018.10 重印)
ISBN 978-7-5676-3685-9

I. ①新… II. ①何… III. ①语文课 - 教学研究 - 中小学 IV. ①G633.302

中国版本图书馆CIP数据核字(2018)第146624号

新编语文教学论

何更生◎主编

责任编辑: 胡志恒

装帧设计: 丁奕奕

出版发行: 安徽师范大学出版社

芜湖市九华南路189号安徽师范大学花津校区

网 址: <http://www.ahnupress.com/>

发 行 部: 0553-3883578 5910327 5910310(传真)

印 刷: 虎彩印艺股份有限公司

版 次: 2018年8月第1版

印 次: 2018年10月第2次印刷

规 格: 700 mm×1000 mm 1/16

印 张: 24.25

字 数: 373千字

书 号: ISBN 978-7-5676-3685-9

定 价: 60.00元

如发现印装质量问题,影响阅读,请与发行部联系调换。

目 录

绪 论	1
第一章 语文课程理念与语文课程目标	21
第一节 语文课程理念	21
一、义务教育语文课程理念	22
二、普通高中语文课程理念	32
第二节 语文课程目标	41
一、语文课程目标的本质	41
二、语文课程目标的特点	44
三、语文课程目标的分类	49
四、语文课程目标的作用	55
第二章 语文教学资源与语文教材	59
第一节 语文教学资源	59
一、语文教学资源概述	59
二、语文教学资源的开发与利用	65
第二节 语文教材	72
一、语文教材的内涵、构成与功能	73
二、语文教材编制的理念、原则与程序	82
三、语文教材使用的原则与程序	89
第三章 语文教学原则与语文教学方法	94
第一节 语文教学原则	94

一、语文教育理论界对语文教学原则论述的视角	94
二、语文教学原则制定的依据	97
三、语文教学的共性原则	100
四、语文教学的个性原则	104
五、贯彻语文教学原则的途径	107
第二节 语文教学方法	108
一、语文教学方法及其选用的依据与原则	109
二、基本语文教学方法	115
第四章 阅读教学	129
第一节 单篇阅读教学	130
一、单篇阅读教学内容	130
二、单篇阅读教学策略	139
第二节 群文阅读教学	143
一、群文阅读概述	143
二、群文阅读教学策略	146
第三节 整本书阅读教学	154
一、整本书阅读教学概述	154
二、整本书阅读教学目标	158
三、整本书阅读教学策略	161
第五章 写作教学	166
第一节 写作能力概述	166
一、写作能力的本质	167
二、写作能力的构成	170
第二节 写作教学目标	178
一、写作教学目标的设计	179
二、写作教学目标的陈述	183
第三节 写作教学策略	185

一、写作教学过程	185
二、写作教学方式与方法	189
第四节 写作教学评价	196
一、写作教学评价的标准	196
二、写作教学评价的方式与方法	199
第六章 口语交际教学	202
第一节 口语交际素养及其提高的意义	202
一、口语交际素养	203
二、提高口语交际素养的意义	209
第二节 口语交际教学目标	211
一、口语交际教学目标的内容	211
二、口语交际教学目标的分类	213
三、口语交际教学目标的序列	216
第三节 口语交际教学过程与方法	219
一、口语交际教学过程	219
二、口语交际教学方法	227
第七章 语文选修课教学	237
第一节 语文选修课教学方式	237
一、专题讲座式	238
二、专题研讨式	240
三、实践体验式	246
四、专题自修式	249
第二节 语文选修课教学策略	252
一、文学性文本阅读选修课教学策略	252
二、实用性文本阅读选修课教学策略	262
三、汉字汉语专题类选修课教学策略	267
四、论著阅读研讨类选修课教学策略	270

第八章 语文研究性学习指导	274
第一节 语文研究性学习的特点与过程	275
一、语文研究性学习的特点	275
二、语文研究性学习的过程	276
第二节 语文研究性学习的指导模式	281
一、学科渗透模式	281
二、综合课程模式	284
三、活动课程模式	287
四、课题研究模式	290
五、实验研究模式	296
第九章 语文课程评价	305
第一节 课程评价概述	306
一、课程评价相关概念	306
二、课程评价的意义	309
三、课程评价的主体	310
四、课程评价的类型	311
第二节 语文课程评价的功能与特点	312
一、语文课程评价的功能	312
二、语文课程评价的特点	316
第三节 语文课程评价的理念和原则	319
一、语文课程评价的理念	319
二、语文课程评价的原则	323
第四节 语文课程评价的方式和方法	326
一、语文课程评价的方式	326
二、语文课程评价的方法	333

第十章 语文教学主体	341
第一节 语文学习者	341
一、语文学习者的含义	342
二、语文学习者的语文素养	345
第二节 语文教师	355
一、语文教师的专业素养	356
二、语文教师的专业发展	368
主要参考文献	377
后 记	378

故合言之(称为‘语文’)。”^①张志公先生也说:“这个‘语文’,就是‘语言’的意思,包括口头语言和书面语言,在口头谓之语,在书面谓之文,合起来称为‘语文’。”^②

第二,语文即语言文学。这种观点的体现是20世纪50年代人们将语文课程分为“汉语”和“文学”。教育部在1956年颁布了初、高中《文学教学大纲(草案)》和《初级中学汉语教学大纲(草案)》,这一新中国成立以来首份正式的语文教学大纲反映了那个时代人们对语文的诠释。当今一些国家的母语教育仍然采用这种课程设置方式,如俄罗斯的母语课分为“俄语”和“文学”就是这个国家人们对语文认识的体现。一些工具书如《现代汉语词典》在解释“语文”时说,语文是“①语言和文字②语言和文学”;《新华词典》注为“语言和文学”,这些观点反映了语言学者对语文的看法。

第三,语文即语言和文化。21世纪初国家颁布的《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》和《普通高中语文课程标准(实验)》提出“语文是最重要的交际工具,是人类文化的重要组成部分”。在此,“工具”是针对“语”即语言而言的,“文化”是针对“文”而言的。这一阐释集中反映了20世纪末到21世纪初语文教育界对“语”和“文”本质探讨达成的共识。此后,文化论一度成为语文本质问题探讨的代表,一些学者主张,“语文就是文化的存在,文化是语文的‘底座’,语文与文化血肉同构,语文就是文化”^③。在他们看来不仅“语文”中的“文”是文化,“语”也是文化,因为语言文字是文化的载体,进而推论语言就是文化。

其实,上述观点都是片面的。它们存在共同的问题有以下两点:其一,望文生义。学术概念与表征概念的词语既有联系更有区别,把学术概念作为语言中的词语来解释,这显然是一种简单的做法。其二,脱离教育。自语文课程作为独立的学科存在以来,尤其是“语文”作为学科的名称以来,“语文”作为基础教育的一门课程或学科已经是老幼皆知,不仅经受过系统的学校教育的人对此深信不疑,即使没有接受过学校教育的人也是心有灵犀。割开教育背景和教育实际将“语文”进行过度诠释或狭隘解释,都是有

① 叶圣陶:《叶圣陶集》第25卷,江苏教育出版社1994年版,第33—34页。

② 张志公:《张志公语文教育论集》,人民教育出版社1994年版,第69页。

③ 曹明海:《语文:文化的构成》,《语文教学通讯·高中刊》,2004年7-8期。

百害而无一益的。

那么“语文”的准确含义是什么呢？首先，我们必须明确，在基础教育领域“语文”是一个特定的教育学概念，专指中小学开设的语文课程；或者说，语文即语文课程的简称。那么，什么是语文课程呢？《全日制义务教育语文课程标准（2011年版）》和《普通高中语文课程标准（2017年版）》提出：“语文课程是一门学习语言文字运用的综合性、实践性课程。”这是目前教育界对语文课程最权威的界定。在此，“语文”是学生学习的对象也是学生学习的环境、平台或凭借。教育最大的功能就是通过引导学生学习促进学生身心健康发展。离开了学习，无所谓教育；离开了学习，同样无所谓语文课程。因此，要弄清语文的真正含义，必须借助现代学习理论。

现代学习论也叫学习心理学，是一门研究有机体尤其是人类个体展开学习活动的心理机制、心理特点及其规律的科学。用该理论来看，中学生所学习的“语文”，不仅仅是一门学科，更是具体的学习对象或学习材料。换句话说，中学生是在“语文”（课程）中通过学习“语文”来展开语文学习活动的。作为学习对象或学习材料的语文，实际上包含“语”和“文”两个方面。

1. 关于“语”

“语”有两重含义，一是指语言，二是指言语。这两个概念既有区别，又有联系。关于两者的区别，德国著名哲学家和语言学家威廉·洪堡早在19世纪就指出“语言作为其产物的总和，是和言语活动的个别片段有区别的”。瑞士著名语言学家、结构主义语言学的代表人物索绪尔在20世纪初进一步指出了语言与言语的区别。他认为，语言是社会成员必须遵守的规范，是一种社会强加给全体成员的特殊规约，具有约定俗成性、普遍性、稳定性和持久性等特点；相反，言语是“个人的意志和智力的行为”，具有不稳定性、即时性和个别性的特点。^①总之，语言是一种社会现象，是人们进行社会交际，交流思想感情，进行思维活动的手段或工具；言语则是一种个体行为，是个体利用语言进行交际和认知活动的过程与结果。两者关系十分密切。一方面，任何一种语言只有通过个体的言语活动才能发挥它的交际功能和工具作用，“语言既是言语的工具，又是言语的产物”^②，离开了言语，

^① 转引自《普通语言学教程》，商务印书馆1985年版，第41页。

^② 转引自《普通语言学教程》，商务印书馆1985年版，第41页。

语言就会成为失去血肉的空壳；另一方面，个体的言语是借助语言展开的，个体只有借助语言中的语音、文字、词汇、语法等，才能正确地表达思想，准确地接受他人通过语言传递的信息；离开了语言，个体与个体之间的社会交际和思想交流就会存在一定的障碍。

中学生在语文学习中所学的“语”既包括语言也包括言语。一方面，从语言看，主要指母语体系中的各类语言知识，包括语音知识、文字知识、词汇知识、语法知识和修辞知识等。需要指出的是，21世纪初以来，语文教育界普遍存在忽视语言知识学习的倾向。从理论上讲，这种倾向是有悖于语文学习规律的。因为，语文学习的重要目的是让学生获得正确运用语言进行社会交际、展开认知活动的 ability；而要获得这种能力，如果不让学生大脑中储存一定的语音知识、汉字知识、词汇知识和语法知识等语言知识，这就如同一栋大厦没有钢筋水泥和砖头瓦片一样，其结果是难以想象的。从现代心理学来看，个体无论是进行读写的书面言语活动还是在进行听说的口头言语活动，本质上都是一种语言符号的信息加工过程，在此过程中，个体需要把长时记忆中储存的有关语言知识提取到工作记忆之中，或者运用语言知识对外部输入的语言符号进行识别判断，建构语言符号的意义；或者运用语言知识对生成的思想观念进行言语转化，再通过语言符号予以输出。在整个过程中，语言知识都发挥着重要的作用。另一方面，从言语看，中学生所学的“语”，不是抽象的语言知识，而是一些语言运用个体（如作家、思想家等）运用语言知识进行交际、表达思想的言语活动结果即言语作品。换句话说，中学生学习的“语”是隐含在一个个言语作品之中的语言。当然，这些言语作品不是普通的言语活动“记录”，而是那些经过专家精心挑选的、社会广泛认可的古今中外典型的言语活动作品。这些言语作品在语言知识运用上，既具有代表性和规范性，又具有鲜明的个性和创新性，是在特定言语交际情境中运用语言知识进行交际活动的成功范例，堪称语言知识运用的典范。学生通过学习这些典范的个体言语作品，既可以体验言语活动者的言语活动的过程，又可以从中学习言语活动者所使用的语言知识。

从现代学习论来看，语言和言语相当于概念规则和概念规则运用的例

子。语言中的词汇即概念,语音、语法、修辞即一般规则。中学生学习语言,最终要获得的是运用语言进行社会交际和进行思维活动的的能力,这种能力的本质就是运用语言概念和语言规则进行社会交际的能力,因此,学习和掌握语言概念和规则是语言学习的关键所在。那么,如何学习概念和规则呢?现代学习论主张,概念规则学习存在两种学习方式:一种叫“显性学习”,即让学习者接受并建构概念规则的意义,用概念规则支配学习者交际行为和思维过程;还有一种叫“隐性学习”,即学习者不学习概念规则本身,而是学习概念规则运用的例子,通过大量例子的积累、比较、概括,最终感悟出其中所隐含的概念规则及其意义。那么,对中学生的语文学习而言,是采用“显性学习”好呢?还是采用“隐性学习”好呢?现代学习论研究表明,从交际活动和思维活动讲,中学生要顺利解决交际和认知问题必须具备语言运用能力,也就是说必须具备运用语言概念和规则进行交际和认知的能力。而要具备这种能力,前提是掌握一定的语言概念和规则,使语言概念和规则支配他们的语言交际过程和认知过程。从这个角度来说,不学习一定的语言概念规则即不学习语言知识是不行的。但是,现代学习论同时也主张,通过让学习者在概念和规则使用的例子即言语作品中“发现”其中所蕴含的概念规则,比让学习者直接接受概念规则的意义更有利于运用概念规则办事能力的形成。正如美国著名教育心理学家布鲁纳所言,“发现是通往迁移的大道”。这就是说,既要让学生学到一定的语言知识,又要让学生学习一定的言语作品,让学生在典范的言语作品(例子)中“发现”其中蕴含的语言概念和规则更有利于促进学生语言运用能力的发展。

2.关于“文”

语文教学理论界对“文”的解释可以概括为两种,一种可以叫“泛指说”,认为“文”含有“文字”“文章”“文学”“文化”等多重含义,这种“把‘文’视为大箩筐,所有东西筐里装”的做法显然犯了简单化随意化毛病。作为与“语”并列的“文”,其含义一定不是毫无边界的。一种可以称为“特指说”,即把“文”解作“文章”或“文学”。对此,叶圣陶先生在20世纪60年代就曾经提出过异议。他指出“唯‘文’之合意较‘文学’为广,缘书面之‘文’不尽属于‘文学’也。课本中有文学作品,有非文学之各体文章,可以证

之”，这就意味着，将“文”解释为“文学”是片面的，解释为“文章”也是片面的，因为课本中除了文学作品还有“各体文章”。那么，语文之“文”究竟应该作何解？在叶老看来，只有“理解为成篇之书面语”才与“原意合矣”^①。所谓“成篇”的“篇”本义指有组织的文字。古代文章写在竹简上，为保持前后完整，用绳子或皮条编集在一起称为“篇”，如“篇，书也。……谓书于简册可编者也”（《说文》），“著之于篇”（《汉书·公孙宏传》），“世无一卷，吾有百篇”（《论衡·自纪》）；“篇”也指整部作品中的一个组成部分，如“篇首”“篇末”等。因此，语文的“文”指的是围绕一定的主题组织起来的有一定结构的书面语言。在我国古代文论中，“文”是“言”与“意”的结合体，或者说是“文”与“道”的统一。而作为学习的对象或材料，“文”则包括以下要素：

其一是“言”，即语言形式。汉语文之“文”是由字词句连缀而成。文中之言与“语”中之言的区别在于：后者是片段化、即时化的，具有可变性和现场性；而前者是整体化、组织化的，具有结构性和稳定性。“文”之作者在缀言成文时，不仅要考虑言之有物、言之成理、言之有据、言“行”（行文）一致，更要考虑言之成文、言之成章、言之合规、言之有“法”。同样，读者在解读文中之言时，不仅要深究其言中深意和“言外之意”，还要将“言”与“文”联系起来，因文悟言，在篇章语境中探究“言”外之意，探究个别言语与整体篇章的关系，在文本情境中解读言语的特定意义。

其二是“意”，文之“意”也叫“道”。文道统一是中国文章的优良传统，“文以载道”“文以明道”是我国历代文论家的共识。唐人柳冕说“君子之文，必有其道。道有深浅，故文有崇替”；宋代大儒朱熹说“道者文之根本，文者道之枝叶”；元代郝经则说“道非文不著，文非道不生”。这里所讲的“道”指的是文章的主旨、事理、意象、情感和意趣等，也就是作品所传达的信息，表达的思想感情。当然，文中之道非“常道”，与政治课、地理课等“意在言外”、重道轻文、旨在学道的学科相比，语文学科中的道乃是一种特殊的“道”，其特殊性首先体现在“道”的零散性即非系统性。语文学科的“文”题材广泛，体裁多样，写人的、状物的、绘景的、叙事的、抒情的、说理的，各类文章所含的道往往自成一体，各不相干。此外，语文之“道”对“言”具有

^① 见《叶圣陶答教师的100封信》，开明出版社1989年版，第56页。

极大的依附性。文中之道是作者言下之意,笔下之道,道寓于语,意在言中。《吕氏春秋·离谓》说:“言者,以谕意也。言意相离,凶也。”《墨子·经说上》说:“执所言而意得见,心之辩也。”叶圣陶先生也指出:“思想不能空无依傍,思想依傍语言。思想是脑子里在说话——说那不出声的话,如果说出来,就是语言,如果写出来,就是文字。”^①因此,中学生学习语文必须因文解道,缘文释道,由言入意,因意悟言;不能无视语言文字“得意忘言”,也不能架空语言文字“玩空手道”。

其三是“法”,即遣词造句、布局谋篇的方法和技巧。当代作家梁衡的《文章五诀》中说:“一篇文章怎样才好看呢?先抛开内容不说,手法必须有变化。最常用的手法有描写、叙事、抒情、说理等。如就单项技巧而言,描写而不单调,叙事而不拖沓,抒情而不做作,说理而不枯燥,文章就算做好了。但更多时候是这些手法的综合使用。如叙中有情,情中有理,理中有形,形中有情,等等。所以文章之法就是杂糅之法,出奇之法,反差映衬之法,反串互换之法。”人们常说“无巧不成书”,同样,无法也不成文。“文”与“语”的区别就在于是否“成篇”;而要“成篇”就要依据篇章的组织规则,包括立意规则、结构规则、行文规则和表达规则等。这些规则虽然隐含在篇章之中,不像“语”那么明显,也不像“道”那样可以通过语感直接领悟,需要学习者通过分析探究才能概括出来;但是这些规则的确是客观存在的,没有这些规则,必将如孔子所言“言之无文,行之不远”,此处“文”即含有行文之法的意思。

在现代学习论看来,“文”的三要素分别代表了三种不同类型的学习:“言”属于基本智慧技能的学习,“意”属于言语信息的学习,“法”属于高级智慧技能和认知策略的学习。每种类型的学习都存在相应的学习规律,包括特定的学习过程、学习方式和学习条件等。对此,本书将在后面的章节中展开深入详尽的论述。

(二)关于“语文教学”

对于语文教学,我们可以借用人们关于科学心理学的描述语句来看待

^①《叶圣陶语文教育论集》,教育科学出版社1980年版,第448页。

它,即“有一个漫长的过去,但只有短暂的历史”。中华民族自从有了教育,便有了语文教育,因此,作为一种教育现象的语文教学与我国教育历史同样悠久。但是,在20世纪初语文单独设科之前,语文教学一直和其他学科教学融合在一起,是一种“传道、授业、解惑”的综合教学形式,正如没有严格意义上的语文课程一样,也就没有严格意义上的语文教学。与短暂的语文教学历史相比,人们关于语文教学理性思考的历史则更为短暂。从20世纪20年代人们开始有意识地研究中小学语文教学问题,至今不过百年。在近百年的语文教学研究历史中,虽然公开出版的有影响语文教学理论著作不下百种,但真正对“语文教学”这一概念做过系统界定的论著极为鲜见。“名不正则言不顺”,作为以研究语文教学为核心问题的教育理论著作,不把“语文教学”这一关键概念界定清楚显然是“有碍观瞻”的。

1. 现代教学论对“教学”的界定

要明确语文教学的含义,首先必须明确教学的含义。关于教学,国内外很多教学理论都做过系统阐释。综合这些论述及其所依据的理论,可以概括为两大教学观:一个是哲学取向教学论的教学观;另一个是心理学取向教学论的教学观。

(1) 哲学取向教学论对“教学”的解释

哲学取向教学论也叫经验取向教学论,是人们对教学现象观察和思考,对教学实践经验总结、概括的基础上,由感性上升到理性、由具体上升到抽象而形成的对教学本质的认识。自20世纪50年代初,基于马克思主义哲学观点和方法的苏联的凯洛夫教育学传入我国以来,哲学取向教学论一直在我国教育理论界居于统治地位。因此,国内已有的有关教学含义的解释大多是从哲学取向教学论展开的。把这些解释综合起来,可以概括为两种类型:其一,从教师单边行为角度解释教学含义。如:“教学即教师引起、维持、促进学生学习的行为方式。教学是教师行为而不是学生行为;教师行为包括主要行为(如呈现、对话、辅导等)和辅助行为(如激发动机、教师期望、课堂交流、课堂管理等)两大类。”^①其二,从教师和学生双边行为角度解释教学含义。如:“教学是教师教和学生学的统一活动。在

^① 袁振国主编:《当代教育学》,教育科学出版社1998年版,第158页。

这一活动过程中,教师有目的、有计划地传授、培养和教导,学生积极主动地掌握一定的知识和技能,发展智力和体力,形成一定的思想品德。双方各尽所能,共同完成社会赋予的培养有用之材的神圣使命。”^①无论从哪个角度对教学含义作哲学探究,得出来的结论都有具有高度的思辨性和明显的抽象性。哲学是世界观,也是方法论。用哲学的观点和方法探究教学的含义,有一定的理论高度和认识深度,能够由表及里,揭示教学的本质,有助于人们形成系统的教学理念,树立正确的教学观念;可以指导人们在纷繁复杂的教学现象中看到教学的本质,提高人们在教学实践活动中发现问题和分析问题的能力。但是,对教学问题过分倚重思辨研究也会导致人们出现远离教学实践的倾向,正如有人所说的,“我国教学论的学科研究和教材建设在繁荣的背后,出现了一种极端的倾向,这就是走向‘教学是什么’的哲学思辨的‘形而上’的‘空中’,而忽视了‘怎样教学’的心理学操作的‘形而下’的教学实践。”^②

(2) 心理学取向教学论对“教学”的界定

心理学取向教学论也叫教学心理学,是20世纪60年代诞生的运用科学心理学(主要是学习心理学)观点和方法探讨教学设计问题的理论。在心理学取向教学论看来,教学即“经过设计的、外在于学习者的一套支持内部学习过程的事件”^③,是“嵌于有目的活动中的促进学习的一系列事件”^④。对这一解释可以从以下几个方面理解:

第一,教学是一种事件。哲学取向教学论把教学界定为教师行为或师生双边行为;而心理学取向教学论把教学界定为“一整套”或“一系列”事件。两者相比,不同之处在于:“行为”带有个别性和零散性,每个人的行为都存在一定的个性,是“独特的这一个”;人的一举手一投足都是行为,举手和投足并没有先后关系,你可以先举手再投足,也可以先投足再举手,还可以同时举手投足;而“事件”带有普遍性和程序性,任何人在特定的事件中都要按照该事件的规程做事。例如,旅客乘高铁就是一种事件。在这个事

① 李定仁、徐继存主编:《教学论研究二十年》,人民教育出版社2001年版,第56页。

② 黄甫全、王本陆主编:《现代教学论教程》(修订版),教育科学出版社2003年版,前言。

③ Gagne,R.M.&Dick,W.(1983).Instructional Psychology.

④ 加涅著,皮连生等译:《教学设计原理》(第五版),华东师范大学出版社2007年版,第3页。

件中包含着一系列特定的行为,如网上订票、机器前取票、排队进站、检票口检票、月台候车、车门打开后上车、寻找座位落座、列车到站后下车等。这就是说,一方面,只要你乘高铁,你就得有这些特定行为。如果你待在家里睡大觉或者到酒店就餐,虽然也是一种行为,但绝对不是与乘高铁这一事件相关的行为;另一方面,这些系列行为必须全部依次出现才能构成乘高铁这一事件。如果只出现其中某一个行为如只买车票或者某几个行为如取票和检票后却没有上车,这都不能说明存在乘高铁这一事件;同时,这些行为还存在先后顺序关系,即无论什么人都必须按照“订票—取票—进站—检票—上车—进车厢—落座—到站—下车”等规定的程序做事,否则就会出问题。例如,如果不是“到站”后“下车”而是在列车行驶中下车,其结果是可想而知的。作为事件的教学也是如此。教学中涉及的诸多师生活动都有规定的行为系列及其程序。教学论就是要把这些行为系列及其程序揭示出来,让师生按照规定的系列行为和行为程序展开教学活动,这样才能把教学工作做好。

第二,教学有明确的目的。心理学取向教学论主张,教学是“嵌于有目的活动中”的事件,是“为帮助他人习得一种新的性能(capability)所做的任何事情”^①。强调教学的目的性是两种取向教学论的共同之处,所不同的是,与哲学取向教学论所描述的教学目的相比,心理学取向教学论所描述的教学目的更为明确,更有针对性。具体体现在:(1)教学旨在“帮助他人”。这里所说的“帮助”与哲学取向教学论所说的“传授、培养和教导”虽然都指向学生,但内涵显然有所区别。一方面,“传授、培养和教导”带有鲜明的居高临下的训导色彩;而“帮助”则更加平等、平和和平民化;另一方面,“帮助”一定是在“受助人”需要帮助的时候才会出现;同时,帮助只能起辅助作用,事情怎么做关键还得靠“受助人”自主进行。“传授、培养和教导”则把对象处于被动地位,做什么事、怎么做事完全取决于施教者,“被教者”是不能自作决定的。(2)教学旨在让学生“习得一种新的性能”,通俗地讲,就是让学生“学到新的东西”。心理学取向教学论的最大特点就是“以学定教”,教学的出发点和落脚点都是学生的学,或者说教学的目的是让学生

^① Resnick, L.B.: Toward a Cognitive Theory of Instruction. 1983.