

上海市教育委员会组编

教学理论：

课堂教学的原理、策略与研究

施良方 崔允漷 主编



华东师范大学出版社

谨以此书纪念

我们的良师益友施良方先生

目 录

前 言	1
-----	---

第一部分 课堂教学原理

第一章 教学与教学理论	3
第一节 教学的语义分析	4
第二节 教学的规定性定义	11
第三节 教学理论的探索	16
第二章 教学理论的形成与发展	31
第一节 教学理论的形成	32
第二节 赫尔巴特后教学理论的发展	41
第三节 当代教学理论流派	48
第三章 教学的基本问题	74
第一节 教学中的教师与学生	75
第二节 掌握知识与发展智力	86
第三节 教学中的认知与情感	105
第四节 接受学习与发现学习	119

第二部分 课堂教学策略

第四章 课堂教学准备策略	137
第一节 教学目标的叙写	138
第二节 教学材料的处理	143
第三节 教学行为的分类与选择	149
第四节 教学组织型式的设计	152
第五节 教案的格式与类型	166
第五章 主要教学行为策略	173
第一节 呈示行为策略	174
第二节 教学对话策略	202
第三节 指导行为策略	219
第六章 辅助教学行为策略	233
第一节 学习动机的培养与激发	234
第二节 有效的课堂交流	245
第三节 课堂强化技术	258
第四节 积极的教师期望	266
第七章 课堂管理行为策略	279
第一节 课堂规则	280
第二节 课堂问题行为管理	289
第三节 课堂管理模式	310
第四节 课堂时间管理	318

第八章 课堂教学评价策略	329
第一节 教学评价概述	330
第二节 学生学业成绩的评定	340
第三节 教师课堂教学行为的评定	351
第四节 家庭作业的布置	360

第三部分 课堂教学研究

第九章 课堂行动研究	367
第一节 教师与教学研究关系的演变	368
第二节 教师—研究者与行动研究	374
第三节 行动研究的特征	380
第四节 课堂行动研究的程序	391

第十章 教师从事教学研究的类型	399
第一节 移植研究	401
第二节 教历研究	406
第三节 课题研究	416

后 语 教学：是科学还是艺术	427
-----------------------------	-----

附 录 《教学理论》课程方案	433
-----------------------------	-----

前 言

“教学”既是一个极为普通的日常用语，又是教育科学中的一个基本概念。作为日常用语，只要约定俗成就可以了，但作为科学概念，必须要明确它的内涵与外延。然而，在教育科学中，尤其是在专门把它作为研究对象的教学理论中，人们对它的理解至今未达成共识。总的说来，可以归结为两大类：一是将教学看成是一个联合词，它是指由教和学两方面组成的活动；并且两者是不可分割的。（原）苏联和我国的教育学界大多持此义；二是将教学当作一种行为，相当于教师的“教”，是教学实践中教师这一方的行为。英语国家中大多持这种观点。如果在日常意义上讨论这两类理解的区别和联系，似乎没有多大的必要，但是作为一个科学术语，一门学科的基本概念，就难以回避这一问题。本书取后一义，并由此展开而构建一种关于教的理论。

本书从一开始就致力于教学理论的进一步探索，并力求在前人或同时代人研究的基础上有所作为。具体说来，本书的新意或者说特色，也许更恰当地说是试图体现“与我国其他的教学理论教科书不同”的地方，主要表现在以下几个方面：

第一，“教学究竟是什么”。对这一问题的回答，本书遵循分析的逻辑，在理性思维中，强调教学活动中教师的教与学生的学是可分的，而且必须分。所谓教学是教与学统一的活动，这至多是一种描述性定义。为了进一步揭示教学的本质，更深入地理解教学的意义，也为了便于有针对性地讨论问题，我们需要有一种规定性的定义。这种规定性的定义就是，教学是指教师引起、维持以及促进学生学习的行为。因此，这里的教学讨论的是教师的教，而不是学生的学，确切地说，本书的中心话题是教师的行为，而不是学生的行为。

第二，“教学理论又是什么”。对这一问题的回答实际上是对上述回答的推论。教学理论是关于教学即教师行为的理论，它的核心问题是“怎样教才是有效的”。严格地说，它不排除对学生学习的关注与研究，然而它会把关于学生学习的研究让位给学习理论，并作为学习理论的核心问题。因为一种理论既要解决对教师的教的规范，又要解决对学生的学的描述，在这两者本身的研究还不是很深入的前提下，这种“双肩挑”只能是徒有虚名的承诺，类似于一张空头支票，目的—手段范式的教学理论的发展史已经告诉了我们这一点。因此本书不想在自己还没有完成能做的事之前，又去承担自己不能做的任务。

第三，本书集中讨论教学领域中的三个问题：课堂教学的原理、策略与研究。课堂教学原理指的是关于教学的一般性知识，本书主要讨论教学与教学理论；教学理论的形成与发展；教学理论的基本问题。课堂教学策略指的是

教师为实现教学目标或意图(指难以明确和无需明确的目标)所采用的一系列问题解决行为,这部分集中讨论教学过程三个阶段的策略,即教学前的准备策略、教学中的实施策略和教学后的评价策略。课堂教学研究是指现代教师工作的一种生活方式,教学不仅是一种意向性(有目的)的行为,同时它又是一种探究性的行为。现代教师要从“教书”转向“教人”,教一个活生生的、具有整体生命性的人,他们每时每刻都要面对或处理具有不确定性的教育情景。因此这部分主要讨论作为教师开展课堂行动研究所需要掌握的基本方法与技能,告诉教师们如何充分利用自己经验上的优势,开展“为行动而研究,关于行动的研究,在行动中研究”。

第四,本书作者的一种假设是,真正对教学实践产生影响的是教师自己头脑中固有的那种“教学理论”。对教师而言,这种“教学理论”是教师自己经过学习和亲身体验自发产生的,而不是专家直接讲授的。专家讲授的教学理论对教学实践的影响是间接的,它至多是为教师内发的那种“教学理论”提供概念基础或思维方式,但它不可能对教学实践产生直接而深刻的意义。外授的教学理论只有转化为教师自己的品格,成为教师生命的一部分,并指导教师自己日常的言论与行动时,才会产生指导实践、改造实践的力量。这是“教学理论”课程的最高目标,是我们写这本书的最终目的。基于这样的思考,本书不追求所谓完美的、定论的知识,更多的是强调“一种”(相信还有很多种)解释框架、思维方式或引起读者思考的开放性的问题。例如,本书

一反以往教学理论教科书的传统，没有介绍一种教学方法，而改用课堂教学行为的一种分析框架。

第五，本书还有一个特点就是，考虑到读者群主要是未来的教师与在任的教师，因此在知识的呈现方式上作了一些尝试，采用了一些方框图，集中呈现概括性的内容、典型的案例、正反两方面的信息（辩护与批判）、经典实验、给教师的建议（处方）等，并在每一章的开头列上本章的主题词、讨论与思考题。在章末提供本章的主要参考文献等，为教学、自学提供讨论与思考的材料以及进一步学习的便利。同时，在传递知识的过程中，作者希望尽可能地引出或结合未来教师或在任教师已有的经验。教育学主要是一种经验科学，离开自己的经验来学习教学理论是一种不合理的学习方式。只有结合自己的经验来学习教学理论，才更加有助于内发教师自己的“教学理论”，有助于形成自己独特的教学风格，因为教学风格是一种个性化的教学艺术，要对教学理论进行个性化的改造，就必须把外授的教学理论与自己的经验结合起来。

最后，我们深深地感到，没有前人或同时代学者辛勤的劳动与睿智的思想所带来的研究成果，我们也不可能有现在这一本《教学理论》，因此我们对在书中引用到他们的思想的专家、学者表示深深的谢意！尽管我们力图标明被引用者的姓名、论著出处，但还是有可能遗漏，对于已经引用他们的思想而没有注明的学者、专家，我们深表歉意，并在此同样致谢！我们希望本书确实是在他们的基础上前进了一步，哪怕是一小步；我们希望读者带着自己的经验去

解读、批判这本书，而不是仅仅去接受它；我们希望自己继续保持这种探索的精神与开放的态度，来面对所有学者、教师和未来的教师所提出的批评。

此外，我们还必须向读者交代的一件事是，本书的主编之一、我们尊敬的良师益友施良方教授还没有完成自己渴望完成的任务，就倒在自己无比眷恋的讲台上，不幸殉职，永远离开了我们。尽管他自己不可能见到这本书的出版，但是他为此书的编写与出版所做的一切，是其他任何一个人所不能替代的。

这本书的最初设想源于施良方教授申报的全国教育科学“八五”重点课题，他当时申报的题目是“教学理论深化与发展研究——课程理论、教学理论、学习理论”，并由崔允灏负责承担“教学理论”的子课题，后来该项目得到全国教育科学规划办公室的批准，并给予一定的资助。1996年由他牵头申报上海市“九五”高校重点教材建设的项目，又得到了批准，同时也得到了资助。他正满怀信心，准备合作完成他自己专长的领域——课程·教学·学习理论的最后一本著作《教学理论》（1994年人民教育出版社出版了他的《学习论——学习心理学的理论与原理》，1996年教育科学出版社出版了他的《课程理论——课程的基础、原理与问题》。这两本书都被丽文文化公司购买了版权，并出了台湾版），并着手撰写本书的“前言”和第二章的第三节“当代教学理论流派”，合作承担第三章时，却突发急病，他为自己所钟情的事业鞠躬尽瘁，死而后已。之后的事情，就由崔允灏负责。他组织原先确定的编写人员，在杜成宪

博士的关心和帮助下，继续完成施良方教授未竟的《教学理论》一书的编写任务。

本书的提纲是由施良方教授指导并参与拟定的。前期的讨论和编写工作由他主持，后期的讨论和编写工作由崔允漦主持。各章编写的具体分工为：前言、第一章，崔允漦；第二章，崔允漦、迟艳杰；第三章，丁念金、施良方；第四章，郭良菁；第五章，白益民；第六章，吴刚平；第七章，陈时见；第八章，徐佳、胡惠闵；第九章，王建军；第十章，唐江澎、王建军、丁念金；后语，施良方、王建军；附录，崔允漦。崔允漦提供了部分章节的讲稿，并统稿全书。沈兰、鲁艳也参与了部分章节的统稿工作。

在此书的形成过程中，叶澜、钟启泉、陈玉琨、郝京华、盛群力、熊川武等教授参加了审稿会，给予我们难得的批评与鼓励；熊川武、郑金洲、黄向阳和夏正江等博士先后参与了提纲的讨论，或部分章节的修改。本书若有贡献的话，毫无疑问，也包含他们的一份心血。

全国教育科学规划办公室和上海市教育委员会高教办为本书的编写与出版给予一定的资助；华东师范大学教务处陈铎宝副研究员、出版社责任编辑翁春敏副编审自始至终对本书的编写与出版表示了极大的关心与支持。在此，一并致谢！

编者

1999年3月

第一部分

课堂教学原理

第一章

教学与教学理论

主题词

教学 教学理论 课程理论 学习理论

讨论与思考

1. 讨论：教学的规定性定义。
2. 讨论：课程与教学。
3. 什么是教学的逻辑必要条件。
4. 试述课程理论与教学理论的关系。
5. 试述学习理论与教学理论的关系。

教学理论是关于教学的理论,因此在回答教学理论是什么之前,必须回答“教学是什么”。只有明确了教学的概念,才能确定关于教学的理论。这里,我们从教学的语义分析入手,试图了解“教学”一词的本质涵义,然后提供一种关于教学的规定性定义,为教学理论的进一步探索打下概念化的基础。最后提出本书在教学理论建设方面所作的一些探索。

第一节 教学的语义分析

教学既可以指日常语言中所使用的普通名词,也可以指作为专业术语使用的科学概念。尽管日常语言在一定程度上阐明了“教学”一词在论述教育问题时的各种含义,但还没有精确到在运用这些概念时,大多数人都有一致的看法。然而,概念的清晰,对于一门学科来说,是必不可少的前提条件,因此,我们首先对这一问题进行考察,旨在为我们的进一步讨论,对作为科学术语的“教学”进行规定。

“教学”的词源分析可以按不同的语种进行,这里的分析仅限于汉语和英语。

一、汉语中的“教学”及其语义的发展

(一) 教学即学习

考察汉语中的“教学”,首先必须对汉字“教”与“学”的起源有所了解。商代甲骨文中“教”、“学”两字都已出现,并且有多种写法。

“学”字有𠄎、𠄏、𠄐、𠄑、𠄒、𠄓、𠄔等。这些字从最简单的𠄎演变到较复杂的𠄔,一方面说明了汉字结构不断变化,正是文字本身概念的不断充实,另一方面也反映了事物本身的发展过程。甲骨文“教”字有𠄕、𠄖、𠄗等。从甲骨文上看,教与学显然具有同源性,是对同一人类社会活动的指称。进一步分析“教”字的结构,更可看清这一点。几乎在每一种写法的“教”字里,都是首先包含了一个写法与意义最简单的“学”字(𠄎),然后再添加上些新笔画部首。根据汉字的造字特点,这种新的添加就表示了个字又增加了一些新的涵义。^①

^① 参见杜成宪:《早期儒家学习范畴研究》,台北文津出版社1994年版,第2—3页。

比较这两个字的构成,可以说“教”字来源于“学”字,或者说教的概念是在学的概念的规定性中加上了又一层规定性。“教学”两字连用,最早见之于《尚书·兑命》:“斆學半。”孔颖达的解释是:“上学为教,音 xiào;下学者,学习也。言教人乃是益己学之半也。”《学记》引用它作为“教学相长”的经典依据,指出“学然后知不足,教然后知困,知不足然后能自反,知困然后能自强也。故曰:教学相长”。宋人蔡沈对此作注:“斆,教也……始之自学,学也;终之,教人,亦学也。”说明其词义只是一种教者先学后教、教中又学的单方向活动,因此,这里所说的“教学”并不是现代意义上的教学。确切地说,在古代个别教学的组织形式下,教与学不分,以学代教。教学即学习,是指通过教人而学,以提高自己。这是我国“教学”一词最早的语义。

(二) 教学即教授

一直到 19 世纪末 20 世纪初,由于光绪皇帝宣布废除科举制度,兴办新式学校,各地新式学校如雨后春笋般地出现,1903—1909 年间,“学校数由 719 所增加到 52348 所,增加 73 倍”^①。学校猛增,而教学“苦于善策”,临时召集来的教师,没有受过培训,“素重背诵而不讲解”,鉴于班级授课制兴起对教师提出的客观要求,加上留学日本回国的学生对当时日本非常流行的“五段教学法”(源于德国教育学家赫尔巴特)的介绍,人们自然会对教师的“教”重视起来,“怎样教”的问题成了当时的热门话题。于是,与此对应的“教授”这一词就被人们所接受。如 1912 年教育部公布的《师范学校规程》和 1913 年公布的《高等师范学校规程》都规定教育学科包含“教授法”。从而“教学”就有了第二种语义:在近代班级集体教学的组织形式前提下,“教学”的语义演变为“教授”。如《中国教育

^① 陈翔林:《最近三十年中国教育史》,上海太平洋书店 1930 年版,第 166 页。

辞典》(1928)把“教学法”释为“各种教授方术者”。

(三) 教学即教学生学

“教学”词义再度发生变化,与我国著名的教育家陶行知有关。1917年,他从美国学成回国后,考察了许多学校,对当时学校教育的状况极为不满,因为“先生只管教,学生只管受教”。“论起名字来,居然是学校,讲起实在来,却又像是‘教校’。这都是因为重教太过。”在他看来,“教的法子必须要根据学的法子,……先生的责任不在教,而在教学,教学生学”^①。因此,他极力主张把“教授”改为“教学”,并将南京高等师范学校全部课程中的“教授法”改为“教学法”,这样“教学”又有了一种特别的语义,即第三种语义为“教学生学”。这种语义的确定显然受美国教育哲学家杜威“学生中心”思想的影响。

(四) 教学即教师的教与学生的学

解放后,我们在全面学习(原)苏联教育学家凯洛夫主编的《教育学》时,了解到(原)苏联教育学家对“教学”所下的定义是:“教学过程一方面包括教师的活动(教),同时也包括学生的活动(学)。教和学是同一过程的两个方面,彼此不可分割地联系着。”^②于是就接受了这样一种定义:教学是教师教和学生学的统一活动。我国的教育学或教学论教科书以及教育方面的辞典大多是这样解释的,一直沿用至今,这可作为“教学”的第四种词义。

汉语“教学”语义例举:

1. 所谓教学,乃是教师教、学生学的统一活动;在这个活动中,学生掌握一定的知识和技能,同时,身心获得一定的发展,形成一定的思想品德。

王策三:《教学论稿》(1985),第88—89页。

① 方严编:《陶行知教育论文选辑》,生活·读书·新知出版社1947年版,第10页。

② 凯洛夫总主编,陈侠等译:《教育学》,人民教育出版社1957年版,第130页。

2. 教学就是指教的人指导学的人进行学习的活动。进一步说,指的是教和学相结合或相统一的活动。

李秉德主编:《教学论》(1991),第2页。

3. 教学是以课程内容为中介的师生双方教和学的共同活动。

顾明远主编:《教育大辞典》(1990),上海教育出版社,第178页。

二、英语中的“teach”及其定义

在英语世界,涉及教学所对应的单词有 teach(教、教导)、learn(学、学习)和 instruct(教导)。teach 与 learn 最早表达的是同样的意思,可以通用。

learn 来自中世纪英语中 lernen 一词,意思是学习或教导。lernen来源于盎格鲁—撒克逊语言中 leornian 一词,其词干是 lar, lar 是 lore 一词的词根。lore(经验知识)本来的意思是学习或教导,但现在被用来指所教的内容。因此可以说,learn 和 teach 是由同一词源派生出来的。在古英语中,“I will learn you typewriting”(我要教你打字)的说法是正确的。派生词“learn”与所教的内容相联系。

“teach”一词还有另一种派生形式。它来源于古英语中 taecan 一词,taecan 又是从古条顿语中 taikjan 一词派生来的。taikjan 的词根是 teik,意思是拿给人看,它又可以通过条顿语以前的 deik 一词,一直追溯到梵语中的 dic。与 teach 一词有关系的还有 token(符号或象征)。token 来源于古条顿语 taiknom,这与 taikjan 是同源词,古英语中 taecan 的意思是教。所以,token(符号或象征)与 teach(教导)从历史上看是相互联系的。根据这一派生现象,教学就是通过某些符号或象征向某人展示某事物,利用符号或象征唤