

教学论研究丛书

顾问：李秉德

编委：田慧生 戚万学

张武升 徐继存

张广君 和学新

黄 强 朱富明

主编：徐继存 和学新

朱富明（常务）

教学论研究丛书

教学论导论

徐继存 著

甘肃教育出版社

目 录

前 言	(1)
第一章 教学论概观	(1)
一、教学论的研究对象与学科特性	(2)
二、教学论学科体系的基本构成	(14)
三、教学论的应有功能及其发挥条件	(17)
第二章 教学论观念辨析	(26)
一、教学论观念辨正	(27)
二、现代教学论释义	(35)
第三章 教学论之方法论考察	(45)
一、我国教学论方法的反思与前瞻	(46)
二、教学过程主客体关系研究之透视	(56)
三、教学交往研究及其价值导向	(65)

第四章 教学论与哲学人类学	(78)
一、人的假设与教学论	(79)
二、教学论的哲学人类学分析	(90)
第五章 教学论与社会学	(105)
一、教育社会学的发展——以澳大利亚为例	(106)
二、多元文化教育——以美国为例	(117)
三、课程政策与教学文化——以英国为例	(125)
第六章 教学论与心理学	(138)
一、认知理论与教学实践	(139)
二、西方教育心理学的发展及其方法论批判	(152)
第七章 教学领域的“理论与实践”	(179)
一、穆尔《教育理论引论》评介	(180)
二、教育理论与教育实践关系的历史考察	(188)
三、杜威教育思想在当代美国学校教育中的地位	(198)
第八章 全球视野中的教学问题	(211)
一、21 世纪教学的目标、内容与方法	(212)
二、思维教学——一个日益受到关注的领域	(225)
第九章 结束语：走向教学生活的教学论	(233)

前 言

—

撰写“教学论导论”是我多年的梦想。自1989年我从外语系进入教育系学习教学论已有十余年。五年前,我开始给教学论专业研究生上课,发现许多研究生对教学论学科存在着一些模糊的认识,就如同我初涉教学论时一样。这就迫使我在课堂上要尽可能地去阐释教学论,力求给他们一个明确的教学论观念。几年下来,便有了一些积累,这本书就是这样一些积累的结果。

从学习教学论到教授教学论,我在思想上也发生了一些变化。我首先虔诚地阅读先辈们的教学论著作,甚至没有任何怀疑,这种情况直到我硕士毕业才开始有所转变。我认真地学习了多年的教学论,掌握了许多教学论的知识,可是当我试图把这些知识运用到我的毕业实习和随后的教学实际工作时,我感觉到了教学论的苍白。再仔细地翻阅教学论的许多教材和著作,我发现其中充斥着大量的教条主义的原则和没有生命力的方法,还有许多在我看来是毫无根据的说教。反省自己,这些所谓的教学论知识原来连我

自己都有些怀疑,我又怎么去教我的学生呢?我很茫然,可是当时我尚缺乏质疑的勇气,担心我的感觉也许是一种错觉。而继后的深造学习,非但没有消除我的疑惑,却更加证明了我的感觉。于是,我开始大胆地反思教学理论和教学论,试图找出问题的原因所在,就这样我完成了博士论文《教学理论的反思与建设》。出乎我意料的是,我的博士论文以及先此发表的相关文章受到了许多我所尊敬的教学论界知名学者和专家的好评。无疑,这坚定了我的信心。

博士毕业后,我开始给学生讲授教学论。我尽可能地不受已有教材的局限,对于教材上的许多问题,我认真地进行了思考。我将我的思考如实地向我的学生讲了出来,我以我的真诚引发他们的学习热情,以我的思考唤起他们对教学论的兴趣。正是在与他们的交流中,我逐渐梳理我的思路,找到了我的努力方向。尽管如此,我对教学论的思考毕竟受我学识的限制,对于许多教学论的问题仍欠更深入的思考,之所以这么写出来,主要是展现我学习和思考的过程。过程是需要真实体验和认真品味的,其价值远远超出了最终的结果,而且过分地追求结果在我看来是一种极端的功利主义,这恰恰是从事学习和研究的大忌。也许正是这样一种不成熟的作品可以激发教学论初学者更多的思考,这才是最重要的。对于我个人来说,这些不成熟的但又是认真的思考恰恰反映了我的成长,不成熟本身也预示了发展的可能。我还有很长的路要走,即使失败了,毕竟也为后来者提供了一些应该注意的问题。

教学论直到今天仍被人们所鄙视,人们不承认教学论是一门科学,这倒并不可怕,可怕的是连许多教学论研究者也是这样认为,因而便失去了信心,或干脆将教学论看成混饭吃的行道,或无可奈何地叹息。教学论研究者的这种态度与教学论被鄙视的现象

可以说是互为因果,形成了恶性循环。我们应该树立起信心,只要我们认真地去做,相信能为教学论的发展作出一点贡献。我们很努力,也不乏智慧和悟性,我们到底怎么了?竟然是那么地让人看不起。我不甘心,我要证实研究教学的教学论学科的价值。我认为,也许你不承认教学论是一门科学,但你都不能不与教学打交道,因为教学已成为社会的一项事业。作为社会人的你就不能不关心教学、思考教学,教学论的学习至少应该可以帮助你思考,使你成为更具社会责任感的人。如果连这一点都做不到,那么就是我们教学论研究者的失职了。可以说,也正是因为教学论的科学地位受到人们的质疑,作为教学论研究者的我们就必须勇敢地面对现实,担负起我们的责任,捍卫我们所从事的教学论专业的尊严。所以,“教学论导论”的全部内容都在讲教学论是什么,都在为教学论作辩护。为教学论辩护,并不是毫无根据地强词夺理,而是平心静气地将教学论面临的问题摆出来,努力寻求解决问题的途径和方法。当然,这其中包括消除人为主观主义的误解和偏执,还教学论以本来的面目、应有的尊严。

二

从世界范围来看,在过去的岁月中,特别是在 20 世纪二次世界大战之后,教学论取得了很大的发展,教学论的研究对象和学科特性需要重新阐释。相应地,教学论的功能也发生了变化。如果我们继续把教学论仅仅看成是一门艺术或技术的学科,进而以实用主义的态度对待教学论,就会使其陷入非常尴尬的境地。教学论已演变成由众多分支学科组成的科学,一般意义上的教学论实质上是教学概论或普通教学论,是理论科学而非实用艺术或技术。有许多人将某一教学论教材的框架视为教学论学科的理论体系,

这一点,我是不赞同的。教学论教材的框架虽然为人们提供了教学论学习和研究的参照,但无意中也会束缚了人们的思维,而且这种做法本身也是错误的。针对这种现象,我大胆地提出了我对教学论理论体系的设想,旨在突破现行教学论教材框架的藩篱,变革教学论研究的思维方式。

很多人不把教学论视为一门科学,在很大程度上是因为误解了教学论。要研究教学论就要确立明确的教学论观念。我们教学论研究者首先要有科学态度和科学精神,坚决与玩弄教学论的人作斗争,以我们持之以恒的努力规范教学论的研究。教学论的发展经历了不同的阶段,对这些阶段的划分需要遵循教学论自身发展的逻辑,同时还要考虑到社会政治经济文化环境的影响,借库恩的话来说,就是要坚持内史和外史的统一。现代教学论并不是在“教学论”之前加上“现代”就算完成,现代教学论本身是在对以往教学论扬弃基础上发展起来的,它虽以不同于以往教学论的形态出现,但现在至少还未结束,所以,我们应该视现代教学论为一种过程,而不是一种结果。现代教学论的提出只是昭示我们要作更大的努力。

我国教学论自改革开放以来,取得了极大的进展,但同时也存在着许多问题。如果从方法论角度予以反思,就可能发现问题的根源。当然,我们的反思决不是全面的。但是我们应该认识到,在推进教学论发展的过程中,研究者的反思是必要的。可以说,反思是为了建设,反思是建设的前提。

教学论是研究人的一门科学,教学论的发展离不开关于人的诸多经验科学的支持,这一点可以从教学论所蕴含的关于人的假设和认识中得以确证。哲学人类学试图把经验科学对人的理解与形而上学对人的思考结合起来,建立人在宇宙中特殊的地位和描

迷人的完整形象,教学论的建设恰恰需要哲学人类学的这种广阔视野和对人作完整理解、把握的坚定信念。这样,教学论才能从完整的人出发塑造完整的人。

我们无意全面地介绍教育社会学的发展,我们通过阐述“新教育社会学”在澳大利亚产生、发展、逐渐走向消亡的过程以及对澳大利亚教育改革的影响,希望教学论研究者关注教育社会学的研究成果,并且学会从社会学的角度去审视教学论,从而促进教学变革。我国是一个多民族国家,多元的民族尽管使得我国的文化呈现丰富多彩,但同样也存在着许多民族教育教学问题。我们评介美国多元文化教育,目的在于使教学论研究者认识到多民族杂居地区教育教学的复杂性,教学论研究者有责任去研究这些重大的社会问题。我们以英国为例详尽地阐述了课程改革的两种策略即文化中断策略和结构强化策略,并论述了课程改革与教学文化以及教师之间存在的既相互矛盾又相互依存的复杂关系。所有这些,都应该成为教学论研究的重要内容,而直到今天仍未引起教学论研究者的充分重视。

应用心理学研究成果改进学校教学梦想已有百年。在这一过程中,学与教的观点发生了三次转变,即作为反应习得的学习,作为知识获得的学习和作为知识建构的学习。学习具有建构的、基于知识的和情境的三个方面,对于教学实践具有极为重要的含义。集中研究学科领域里的学习和认知以及详细评价个别学习策略和结果构成了学科心理学的重要内容,从而展现了对教学实践做出实质性贡献的前景。人们有充分理由相信,学科心理学将成为教育心理学独具特色的一枝。但是,我们又必须清楚地认识到,心理学赖以确立的基础是实证主义,而实证主义的科学观极大地限制了心理学的发展。相对于心理学的实证主义,心理学的个体

主义则构成了更为严重的困难,而且并不容易被加以取代。所以,运用心理学的研究成果解决教学问题就陷入了困境。教育心理学必须克服实证主义和个体主义的偏向,从社会—伦理的观点出发进行自我重构。我们承认教学论研究需要借鉴心理学的研究成果,但我们教学论研究者必须作出我们自己的贡献,否则教学论必然会成为像心理学这样一些被称为教学论基础学科的殖民地。

教学理论与教学实践相结合是教学论研究必须始终坚持的基本原则,但是无论是教学理论还是教学实践都是需要认真加以反思的。对教学理论的反思在某种意义上讲是元教学理论研究,目的是为了分析、检验、判断教学理论的科学性、合理性和有效性。这种研究不仅有利于我们形成科学的、正确的教学理论观,而且可以帮助我们辨别各种教学理论,澄清谬误,减少混乱,摆正教学理论研究的思路。教学实践需要教学理论的指导,但是设想一种教学理论完全有效是不现实的,教学实践也需要经验和常识,因而它永远需要实践者的首创精神。对教学实践作哲学上的思考,有利于把握教学实践的发展方向;值得注意的是,脱离教学实践作纯粹形而上的思辨就会陷入空泛和虚妄,充其量成为美好的乌托邦。教学实践在其发展过程中,除了对人的发展具有肯定性价值外,还包含着对人的发展的否定性因素,所以教学实践同样需要反思。教学实践真正具有了反思性,教学理论就成为教学实践的一个不可或缺的方面,在这种意义上,我们可以说教学论是实践科学。

人类面临的全球性问题构成了人类教育的氛围,人类的困境人人都必须分担,人类的生存和发展同样取决于各国人民和所有国家间的密切合作,教学已成为建树道义和增强人类团结的最有力的工具。追求人的价值应成为 21 世纪国际教育的基本目标,以人为基础的学习应是 21 世纪国际教育的基本内容和方法。其中,

前 言

思维教学应该成为一个重要的内容。教学论研究者应以全球性的视野关照教学实践、反思教学实践。

教学论研究不是一种纯粹的知识追求,而是一种知情意相统一的智慧探索活动。教学论研究者首先应该是优秀的教学践行者、教学生活的真正体验者,为此就要把自身教学的反思作为自身教学论研究的重要内容。只有把自身教学的反思作为自身教学论研究内容的教学论研究者,才能做到“化理论为方法,化理论为德性”,也因此才能有资格和可能干预、影响和导引教学实践。

三

教学论导论毕竟不是教学本体论,也就是说我并不是详细论述教学。从某种意义上说,我是从如何认识教学论、如何研究教学论来撰写教学论导论的。因此,也可以把教学论导论视为教学论的认识论或方法论。当然,在这里不可能不涉及本体教学论的内容,而且,虽然教学论导论具有一定的教学论认识论或方法论性质,但教学论导论的确又不是教学论认识论或方法论。为了使读者对此有更清楚的认识,我在本书的第一章谈及了我对教学本体论、教学论认识论和教学论方法论的理解。我之所以说可以把教学论导论视为教学论的认识论或方法论,更主要的还在于它至少指导着我自身的教学论研究。当我完成了教学论导论的撰写后,我将在本书贯彻的认识论或方法论思想指导下转入教学本体论的研究,如果有一天能够撰写出一部专门论述教学的著作,就可以名其为“教学概论”或“普通教学论”了。教学论的认识论或方法论本身是随着教学本体论研究的深入而逐渐发展的,从一定意义上说,教学论认识论或方法论也是对教学本体论研究的概括。但是,任何试图对教学论从认识论或方法论上作出的终结性总结,必然带

有静止的片面的形而上学的局限性,尽管如此任何真正的教学论研究又必然是有一定的认识论或方法论作指导的。也许正是在这种看似矛盾的运动中,我们提高了对教学论研究的认识,推动了教学论的研究。所以,我并不想将我在本书的认识强加在读者身上,我首先面对的是我自己。尽了我的知识和良心,即使有错误,我相信读者也会原谅的。

如果说我在教学论研究上有一点成绩的话,我首先应该感谢直接培养过我的硕士导师邢志勤教授、博士导师李秉德教授和李定仁教授以及德高望重的胡德海教授和赵鸣九教授,是他们把我引入教学论研究之门的。我还要感谢那些在教学论研究上取得很大成就的学者们,他们的研究无疑给了我许多的启发。最后,我还要感谢我的家人、朋友给我的支持和鼓励以及曾经和现在听我讲授教学论课程的本科生和研究生。

第一章 教学论概观

20世纪,尤其是第二次世界大战之后,教学论已演变为由众多分支学科和相关学科构成的科学。相应地,一般意义上的教学论已变成教学概论或普通教学论,这种教学概论或普通教学论是从动态的教学整体出发,综合研究教学活动和教学关系,探索教学最一般规律的一门学科。由于研究对象、研究角度和方法的不同,教学论的学科特性也发生了变化。首先,教学论是从动态的教学整体出发,综合研究教学活动和教学关系,探索教学最一般规律,其基本目标是指导教学实践,提高教学质量。其次,教学论是一门以行动为取向的学科,体现着理论与实践的统一。再次,教学论不仅是描述性学科,而且也是规范性学科。最后,尽管教学论特有的方法论并未最终形成,但是它倡导跨学科的研究方法,倡导以问题为中心而不是以学科为中心的知识产生途径。在具体研究过程中,坚持事实分析和价值分析的统一与多元研究方法的互补。教学论的学科体系不同于教学论的教材体系。依

据哲学关于本体论、认识论和方法论的认识与教学论研究的现状,我们可以把教学论的内容区分为三个层次,即教学本体论、教学认识论和教学论方法论。这三个层次之间的联系与区别构成了教学论的全部内容及其完整体系。人是社会进步的主要力量,是物质价值和文化——精神价值的惟一创造者。在培养人的系统中,教学论担负着重要的作用。教学论研究课题如果完全以“具体”教学论问题为轴心,就不可避免地导致经验主义,归根到底导致主观主义。而如果把教学论理论知识局限于抽象而一般的原则和公式,就会导致公式主义和教条主义。因此,教学论研究必须把理论和方法论知识同教学实践的实际需要紧密结合起来。

一、教学论的研究对象与学科特性

自 20 世纪二战之后,教学论进入了蓬勃发展的新时期。但是,伴随着教学论分支学科及相关学科的大量涌现,教学论作为一门学科的独立性日趋受到严峻的挑战。这就迫使人们不得不对教学论的一些最基本问题予以重新审视,并做出尽可能明晰的解答。教学论的研究对象是什么?其学科特性如何?这都是我们从事教学论研究必须清楚的。

—

对象问题是一门学科的理论框架和一般问题。一门学科如果没有恰当的理论框架和不解决自己的一般问题,那么它在处理具体问题时就往往被迫回到这个一般问题上。正如列宁所指出的:

“如果不先解决一般的问题,就去着手解决个别问题,那么随时随地都必然会不自觉地‘碰上’这些一般的问题。”^[1]教学论自然也不能例外。二战之后,教学论的分支学科和相关学科均把教学现象作为共同的研究客体,那么教学论是从什么角度研究教学现象,以有别于教学心理学、教学社会学等角度呢?这就不能不回到什么是教学论或教学论的研究对象是什么的问题。要使人们真正承认教学论是一门科学,要使教学论真正摆脱理论上不能自圆其说的状况,我们就必须说清楚教学论的研究对象、教学论的角度。这就是我们今天对教学论研究对象及其学科特性作阐释的原因。

那么,如何揭示教学论的研究对象呢?美国社会学家英格尔斯在《社会学是什么》一书中指出给社会学下定义的三条途径:第一,历史的途径——“创始人说了些什么”;第二,经验主义的途径——“当代社会学家在做些什么”;第三,分析的途径——“理性的指示是什么”。^[2]英格尔斯提出的三条途径,对于我们考察教学论的研究对象具有很大的启发作用。即:(1)看以往的教学论研究者对教学论的研究对象问题说了什么?有些什么主张?发生过哪些争论?(2)看当代教学论研究者在从事教学论研究时实际是怎么做的,哪些方面有利于揭示教学论的研究对象?(3)从理性分析的角度看现代教学论的研究对象问题到底应该如何解决。

17世纪捷克教育家夸美纽斯《大教学论》的诞生,标志着教学论的真正建立,形成了一个相对独立的学科。该书涉及的范围远远超出了教学论的领域,实际上是一本近代早期的教育学。这也与他将教学论看成是“把一切事物教给一切人的全部艺术”的观点相一致。该书第三篇教学论包括第十六至第二十二章,主要论述的是教学原则、规则和方法,班级授课制以及分科教学法。夸美纽斯虽然没有明确地指出教学论的研究对象,但他所论述的内容为

日后的教学论研究奠定了基础。

赫尔巴特在《普通教育学》的第二卷探讨了教学论。他以观念心理学为基础,把多方面兴趣和培养学生注意力结合起来,提出了教学阶段理论。他认为,教学过程即是形成学生观念体系的过程,因而,教学论所研究的即是教师如何用“观念”去塑造儿童的心灵。

第斯多惠在《德国教师教育指南》一书中认为:“就广义说,我们将教育学理解为关于人类教育方面自觉活动的规律和规划的科学,……而教学则指使人具有教养的一种对人有意识的影响,因此,教育学包括教学论。”^[3]他还进而指出,如果我们广义地将教学论理解为有关教学的一般规律和规则的科学,那么对教学法则可视为关于教授个别学科的规律和规则的学说,它包括在教学论之中,并成为它的实用部分。第斯多惠的这些论述和分析可以说是对已有教学论研究的系统总结,比较确切地指明了教学论的研究对象及范围。

凯洛夫、休金娜、达尼洛夫和叶希波夫等前苏联教育家关于教学论的研究就深受第斯多惠的影响,就其研究的内容而言,实质上并未超出第斯多惠所划定的范围,只是更具体一些而已。休金娜在《中小学教育学》一书中曾指出,教学论的对象是研究教师和学生的活动,他们的职能、他们作为教学过程的参与者之间的关系。她论述了教养内容、教学过程的实质、教学原则、教学方法、教学的组织形式和学生学业成绩的考核。达尼洛夫和希波夫认为教学论的研究对象是:“学校教育的任务和内容、学生掌握知识、技能和技巧的过程、教学原则、方法和组织形式。”^[4]前苏联当代教学论专家斯卡特金认为,这些观念是传统的观点,传统教学论解释研究对象,只是从表面罗列现象,而实际上并没有抓住对象的实质,没有把教学看成统一的整体。斯卡特金的评论是颇为中肯的。对教学

论研究对象的揭示不能靠仅仅罗列一些现象来完成。对此,我们不该苛求于前辈们,他们已经做出了他们应有的贡献,完成了他们应负的历史使命,同样也为我们进一步的探索提供了有益的启示。

斯卡特金认为,教学论研究对象的确定是教育学方法论的一个复杂问题,只有从马克思列宁主义的哲学观点出发,也就是从前苏联教学论的方法论原理出发,才能正确地解决这个问题。在作了较为系统的考察和探索之后,斯卡特金主张教学论的研究对象“是教和学的联系、相互作用及其统一”。^[5]欧美国家的一些教育家对教学论的对象则持有自己的见解。德国克拉因博士认为教学论是研究教学中智育和德育的统一过程的规律。前南斯拉夫鲍良克教授则认为教学论只是研究教养的一般规律。美国教育家布鲁纳认为教学论所要探求的是“教授和学习的理想模式”,“要指出有关掌握知识和技能的最优方法的法则”。^[6]日本著名教育家广冈亮藏则认为教学论研究的是“教学过程最优化”。国内关于教学论研究对象的争论不大,在总体上,国内学者的观点基本上与斯卡特金的观点相同。华东师范大学徐勋先生认为,研究教学过程中教与学的双向活动及其客观规律,应是教学论的研究对象。^[7]对此,国内教学论研究者没有提出真正的异议。

教学论与教育学、学科教学法之间的联系和区别已为教学论研究者所认识,说教学论的对象是研究教学活动、探索教学规律也并非错误。问题在于:随着大量教学论分支学科及其相关学科的出现,如教学心理学、教学社会学、教学生态学、教学病理学、教学控制论、教学信息学、教学艺术论、教学环境论、教学技术学、教学美学等等,教学现象已成为众多学科研究的客体,如果继续坚持认为教学论的对象是研究教学活动及其规律,那么,我们就无法区分教学论和教学心理学、教学社会学等这些学科在研究对象上的异