

面向 21 世纪课程教材

教学论纲

张楚廷 著

高等教育出版社

(京)112号

内 容 提 要

本书是教育部“高等师范教育面向21世纪教学内容和课程体系改革计划”的研究成果,是面向21世纪课程教材。它在借鉴、吸收国内外有关著述的基础上,以辩证唯物主义的观点,对教学论的各基本论题进行了有益的探讨,反映了时代特点,提出了一系列独创的见解。其主要内容包括教学要素、教学规律、教学内容、教学原则、教学组织与管理、教学评价、教学论的科学化等。

本书可作为高等学校教育学科的教学用书,也可供广大的教育工作者和教育研究人员参考。

图书在版编目(CIP)数据

教学论纲 张楚廷编著. —北京:高等教育出版社,1999.6
ISBN 7 - 04 - 007423 - 0

.教... .张... .教学理论 .G42

中国版本图书馆CIP数据核字(1999)第07860号

教学论纲

张楚廷 著

出版发行 高等教育出版社

社 址 北京市东城区沙滩后街55号

邮政编码 100009

电 话 010 - 64054588

传 真 010 - 64014048

网 址 <http://www.hep.edu.cn>

经 销 新华书店北京发行所

排 版 高等教育出版社照排中心

印 刷

纸张供应 山东华泰纸业集团股份有限公司

开 本 787×960 1/16

版 次 年 月 第 版

印 张 22.75

印 次 年 月 第 次印刷

字 数 420 000

定 价 35.90元

凡购买高等教育出版社图书,如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请在所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

(京)112号

内 容 提 要

本书是教育部“高等师范教育面向21世纪教学内容和课程体系改革计划”的研究成果,是面向21世纪课程教材。它在借鉴、吸收国内外有关著述的基础上,以辩证唯物主义的观点,对教学论的各基本论题进行了有益的探讨,反映了时代特点,提出了一系列独创的见解。其主要内容包括教学要素、教学规律、教学内容、教学原则、教学组织与管理、教学评价、教学论的科学化等。

本书可作为高等学校教育学科的教学用书,也可供广大的教育工作者和教育研究人员参考。

图书在版编目(CIP)数据

教学论纲 张楚廷编著. —北京:高等教育出版社,1999.6
ISBN 7 - 04 - 007423 - 0

.教... .张... .教学理论 .G42

中国版本图书馆CIP数据核字(1999)第07860号

教学论纲

张楚廷 著

出版发行 高等教育出版社

社 址 北京市东城区沙滩后街55号

邮政编码 100009

电 话 010 - 64054588

传 真 010 - 64014048

网 址 <http://www.hep.edu.cn>

经 销 新华书店北京发行所

排 版 高等教育出版社照排中心

印 刷

纸张供应 山东高唐纸业集团总公司

开 本 787×960 1/16

版 次 年 月 第 版

印 张 22.75

印 次 年 月 第 次印刷

字 数 420 000

定 价 23.90元

凡购买高等教育出版社图书,如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请在所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

责任编辑	林丹璐
封面设计	杨立新
责任绘图	李维平
版式设计	周顺银
责任校对	朱惠芳
责任印制	

目 录

前 言.....	1
第一章 教学概论.....	1
第一节 教学论的逻辑起点.....	1
第二节 教学论的基本范畴.....	5
第三节 教授论与学习论.....	9
第四节 教学与教育.....	13
第五节 关于“以教学为中心”.....	16
第二章 元学习概念及其教学论意义.....	19
第一节 什么是元学习.....	19
第二节 认知结构与元学习.....	20
第三节 一般心理结构与元学习.....	22
第四节 知识结构与元学习.....	23
第五节 元学习概念的教学论意义.....	25
第三章 教学要素.....	28
第一节 要素是什么.....	28
第二节 问题的关键在哪里.....	29
第三节 基本要素.....	30
第四节 进一步的分析.....	32
第五节 对要素的不同划分.....	33
第六节 不同层次的要素.....	34
第七节 教学要素层次系统.....	36
第四章 教学规律.....	38
第一节 科学的,还是艺术的.....	38
第二节 两种论说的比较.....	41
第三节 教学规律的一般论说.....	45
第四节 特质性规律.....	47
第五节 因果性规律.....	52
第六节 结构性规律.....	58
第五章 教学过程.....	61
第一节 教学过程与教学设计.....	61
第二节 思维结构与过程.....	62

第三节	一般心理结构与过程.....	65
第四节	教学过程理论评述.....	69
第五节	学生的学习过程.....	72
第六节	教学设计及其依据.....	77
第七节	教学模式的多样性.....	80
第六章	教学目的	86
第一节	为了青少年.....	86
第二节	人力开发.....	88
第三节	怎样理解全面发展.....	90
第四节	教学的社会目的.....	93
第五节	教学的经济目的.....	95
第六节	教学目的的综合性.....	97
第七节	谁眼中的教学目的.....	99
第八节	人力学意义下的教学目标分类	100
第九节	层次分析与目标分类	109
第十节	教学目的的实现与学科背景	113
第七章	教学内容	117
第一节	教学内容与课程	118
第二节	课程理论的基本问题	120
第三节	课程体系的演变及其背景	122
第四节	课程体系的结构分析	130
第五节	文理关系与价值结构	135
第六节	教材内容演变因子	145
第七节	教材的序与教材编写	151
第八章	教学环境	162
第一节	环境与教学	162
第二节	环境与课程	164
第三节	隐性课程概念	165
第四节	隐性课程的特点分析	167
第五节	隐性课程建设	170
第九章	教学原则	175
第一节	教学原则的特性与地位	175
第二节	教学原则制订的必要性问题	178
第三节	教学原则体系的科学性问题	181
第四节	关于辩证唯物主义指导的问题	184
第五节	关于理论联系实际的问题	187
第六节	关于系统性问题	196
第七节	智力培养与心力培育相协调的原则	198

第八节	知识传授与能力培养相协调的原则	205
第九节	思维训练与操作训练相协调的原则	215
第十节	收敛思维发展与发散思维发展相协调的原则	220
第十一节	深入与浅出相协调的原则	228
第十二节	教师主导作用与学生主体作用相协调的原则	234
第十三节	对本体系的分析	241
第十章	教学细则、方法和手段	245
第一节	教学细则 51	245
第二节	教学方法的概 念	278
第三节	教学方法的具体类型	279
第四节	教学思想与教学方法	284
第五节	称得上艺术的方法	286
第六节	教师的语言	289
第七节	教学媒体	292
第八节	人工智能与教师面临的问题	294
第十一章	教学组织与管理	299
第一节	教学组织形式的演变	299
第二节	班级教学与班主任	303
第三节	教务处——学校第一处	307
第四节	教学法规与民主	308
第五节	校长靠什么进行管理	310
第十二章	教学评价	313
第一节	对谁评价	313
第二节	评价体系	314
第三节	谁来评价	316
第四节	评价原则	318
第五节	考试的实在意义	321
第十三章	教学论与学科	326
第一节	教学论学者的学科背景	326
第二节	教学论学者与学科专家的合作	328
第三节	教学论与其他学科结合的必然性	329
第四节	学科教学论的现状与前景	331
第十四章	教学论的科学化问题	334
第一节	规律性探讨与规范性探讨的界限问题	334
第二节	概念及其地位问题	338
第三节	论证及其方式问题	341
第四节	内在联系问题	344
第五节	与哲学的关系问题	346

第六节 自由学术探讨	350
第七节 我们是否也承担责任	351
后记	355

前 言

《教学论纲》是在数次讲授过教学论课程并且对教学理论所作研究的基础上写成的。这些讲授或以李秉德先生主编的《教学论》为蓝本,或以王策三先生著的《教学论稿》为参照,或自拟讲授提纲;笔者对于教学理论的各主要论题,分别进行过一些研究,并分别发表了相应的论文;就教学论的某些专题也出版过少量著作。

本书力求体现这样一些原则,追求这样一些目标,1. 着力于客观性探讨,着笔于客观性描画,而不匆忙作出规范,不仓促进入规范性描述,这也许是教学论的一些基础性工作;2. 力求在增强教学论的逻辑性方面下些功夫,以形成有内在逻辑联系的概念系统和命题系统,使得属概念、种概念(上位概念、下位概念)的关联是清晰的,而不是一个个孤立出现的;3. 着重于分析,比较,探索,尽量避免过多的演绎,尤其尽量避免或减少以引证代替论证,尽量使结论产生于分析、比较、探索和对事实的归纳之后;4. 科学的批判精神是学术发展的精神支柱之一,在认真吸取与继承前人及其他学者之思想的同时,凡有不同看法之处均本着学习的态度正面阐述,全书之中所提出的与现行论述多少有所不同的地方可能是相当多的,希望这些“不同”能引起关注而不论最终是得到矫正还是认可或部分认可,引起关注和讨论也是笔者所企求的;5. 总之,80年代中期,王策三先生提出的“教学论科学化”一直像一面旗帜感召着我,虽然在全书的14章中仅有一章是专门讨论科学化问题的,但全书均贯彻此精神,只是很难说贯彻好了。

第一章从逻辑起点说起是前述“科学化”指导思想的必然体现,作为概论。在这一章之后提出了元学习概念,比起学习概念来,元学习概念似应为教学论更为关注的对象。这是第二章的内容。

第三章教学要素是一般教学论著作未曾辟专章讨论的,面对关于要素论的种种不同叙说,笔者在分析比较的基础上提出了自己关于教学要素层次系统的看法。

第四章是最重要的客观性描画内容,教学规律一般是结合着教学要素或结合着教学过程来叙述,本书则作了专章叙述,这也是多少有所不同的。这一章实际上对教学规律作了分类论说,这也算一种尝试。

第五章与前四章一起是着力于客观性研究与描画的关键部分,虽然在以后各章中凡须这种基础性工作的地方也都加以注意了,但前五章是比较集中的。

笔者特意将教学过程与教学设计摆在一起,以便对属于客观性内容的过程和属于主观性规范的设计有个鲜明的比较,并清晰地区别这两个概念。概念上的混淆是最不幸的混淆。

第六章,读者看看这一章所包含的节次,就会明白这一章的份量。笔者有一部拙著,名《人力学引论》,本书的教学目的与人力学论述密切相关,从这个意义上看,本书是基于人力学的教学论。

第七章讲课程论,实际上是偏于显性课程或常规课程的。这一章反映了笔者近期参与国家组织的“面向21世纪教学内容与课程体系改革”的若干课题和某些活动的体会,在这些体会的基础上形成的若干篇论文的观点亦收入其中。

第八章将教学环境与课程联系起来,将一定条件下的环境纳入课程,如此将隐性课程单独予以阐述并作为教学论的一个论题紧接着常规课程的一章之后,反映了笔者对其之重视程度。

第九章对于教学原则的论述大体上是笔者近十年来对其所作的某些研究的综合。自笔者6年前提出教学原则体系的科学性判别准则以来,又继续围绕着这一问题作过一些思考,提出了与传统教学原则体系有较大差别的体系。

与客观性教学要素相比,不同学者在主观性要素的观点上存在较大的差别是更容易理解的。

即令是教学方法、教学手段、教学组织、教学管理这样一些传统的教学论论题,本书也力求提出一些新问题,以反映一些新成果、新见解。我希望教学细则51条这一节能引起特别的关注。

遵循全书避免过多演绎的设想,关于教学论科学化的问题不是放在书首,而是尽可能靠后。这一章(第十四章),希望是能引起兴趣的一章。显然,此前的一章(即第十三章教学论与学科)是企图从另外一个角度谈教学论科学化的问题,把教学论放在更广阔的范围内来作些考察。教学论作为一个开放的体系是其生命力的源泉的表现,没有哪一个学科是孤立发展的,或者它不断地从其他学科受到启示,或者它也能不断地影响其他学科,不然它就僵化了。

如果人们能看到教学论确是建立在巨大基石上的科学大厦,同时又是一切从事教学的人们向往的艺术殿堂,那将是教学论的真正成功。这种成功可能还需要许许多多人的汗水。

当《教学论纲》问世之时,我们真正是处在世纪的尾声了。此刻,我们情不自禁地回首本世纪教学论所走过的灿烂与壮烈的里程;然而,此刻也是最能把人们的眼光引向未来、朝着更远的方向望去的岁月。《教学论纲》能否也带着几个新世纪仍感兴趣的问题向前走去呢?本书的叙述虽然绝少人云亦云,但它究竟提供了多少称得上是见解的见解,却是笔者没有多少把握的。当教学理论界的长者及青年学者愿意对《教学论纲》提出批评时,都将使笔者由衷地高兴。

第一章 教学概论

在这一章里,我们将对教学的概念、教学论的概念、教学论所要讨论的基本问题作一个初步的分析。随之在以后的各章分别对这些基本问题进行研究,以形成我们教学理论的基本内容。本章实际上是对这一理论的框架作一个介绍。

第一节 教学论的逻辑起点

一、教学的几种定义

1. 夸美纽斯(J. A. Comenius):“把一切事物教给一切人类的全部艺术”。

2. 《教育大辞典》(顾明远主编):“以课程内容为中介的师生双方教和学的共同活动。”

3. 王策三:“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。”

4. 李秉德:“教的人指导学的人进行学习的活动”,“教和学相结合或相统一的活动。”

5. 布鲁纳(J. S. Bruner):“教学是通过引导学习者对问题或知识体系循序渐进的学习来提高学习者正在学习中的理解、转换和迁移能力。”

6. 斯卡特金:“教学是一种传授社会经验的手段”。

以上列举了6种说法,可分为4类:一类是把教学视为一种活动(这是中国学者的看法,第2、3、4种);第二类是把教学视为一种手段(斯卡特金);第三类是把教学视为一种艺术(夸美纽斯);第四类,布鲁纳实际上把教学视为一个过程。

夸美纽斯,大教学论,傅任敢译,北京:人民教育出版社,1984年。

顾明远主编,教育大辞典,第一卷,上海教育出版社,1990年版,第178页。

王策三,教学论稿,人民教育出版社,1985年版,第88~89页。

李秉德主编,教学论,人民教育出版社,1991年版,第2页。

布鲁纳,教育过程,中译本,邵瑞珍译,文化教育出版社,1982年版。

顾明远主编,教育大辞典,第一卷,上海教育出版社,1990年版,第178页。

不同的视角对教学作不同的概说,这是很自然的事,因此教学被说成一种活动、一种手段、一种艺术、一个过程。应当说,这些不同的用语中,“活动”、“手段”等是比较客观的,而“艺术”则多少带有感情的色彩,反映了一种愿望,希望教学是一种艺术,或者要求教学成为一种艺术。实际上,非常出色的教学可以誉之为艺术,一般的教学则不然,但我们不能把无法誉之为艺术的教学不称为教学,甚至那种不太得体的教学也无法排斥在教学之外。

这4类不同用语之间的差异是一个方面,更重要的方面是有关的学者是如何描述这些术语的,恰恰在这一方面,上述6种4类说法有一个明显的共同之处,即都指出了教与学及其相互关联。对此,中国学者说得更明白,布鲁纳似乎未指明教授者而只指明了学习者,但“引导学习者”,那么是谁引导呢,“谁”这个主语虽然被省略了,但实际上布鲁纳的教学定义还是包含了教与学两方面。

教与学是如何关联的呢?斯卡特金用“传授”来表达这种关联,布鲁纳用“引导”一词来表达这种关联,夸美纽斯直接用“教”字来描述这种关联。都讲到了关联,谁与谁的关联呢?自然是教与学双方的关联。

我们看到了6种说法的共同之处,即都说到了教与学双方及其关联。然而,对于教与学的阐述又有微妙的差别。有的直接指明了教与学的双方就是教师与学生(或简称师生),如第2、3两种说法;而有的则并不特指教师与学生,只是说“教的人”与“学的人”或“教授者”(隐含)与“学习者”,如第4、5两种说法。显然,后一种说法更宽广一些,而前一种说法则将“教的人”、“学的人”限定为有特定含义的教师和学生,这样,前一说法所指的教学实质上便是学校里的教学。后一种说法则远不限于学校了,父母(“教的人”)教小孩(“学的人”)也就属“教学”之列了,中学毕业的儿子(“教的人”)去教尚是文盲的父母(“学的人”)识字也属“教学”之列了,所以,我们所列的6种说法之中,除第2、3两种外都是十分广泛的,包含了学校及学校以外广泛的社会活动中凡含有教与学及其关联的一切行为。

二、进一步的分析

关于某一事物的概念,反映了该事物的基本特征或属性,并且是区别于它事物的基本属性。其基本属性称为此概念的内涵,而具有此属性的对象集合称为概念的外延。

显然,我们在前面所列举的关于教学概念的6种说法之中,有的外延较宽(如第4、5种),有的外延较窄(如第2、3种)。那么,我们究竟是在较宽的外延下还是在较窄的外延下来描述教学这一概念呢,哪一种方式更合适呢?

我们不妨在较窄的外延下来理解教学,并由此展开讨论。这样,我们虽然在较窄的外延下讨论,却也使得这种讨论有确定的对象,而不致因对象过宽、过泛而使讨论过于繁复;二则,这种较窄范围的讨论具有代表性,这种代表性不仅表

现在学校教育已相当广泛,而且有关的理论或原理也可以迁移,乃至在学校以外的教与学及其相关活动中,都可依据学校范围以外不同活动的不同实际情况与特点加以借鉴;三则在相对较窄的外延下讨论也具有典型性,因为仅就学校范围的教学而言,教与学的双方存在一种相对稳定的关系,因而相应的过程以及这种过程演变的特征或规律和人们怎样去认识、怎样去驾驭这些规律便成为确定的研究课题。

父教子做人,子教父识字,在这一问题上的已知者教在这一问题上的未知者,那一问题上的已知者教那一问题上的未知者,所谓能者为师,“师”“生”关系经常随事、随人而转换……这一类教学固然不是不值得关注,但由于它的不确定性、不稳定性而使之缺乏研究对象所必需的代表性、典型性。

《中国大百科全书》(教育卷)采用了这样的描述:“教学是师生双方的共同活动。”这与我们在第一段中引述的中国学者的观点是一致的,这也是在较窄的外延下来理解教学的。现在我们把这一描述与前段的第三种描述作更细一些的比较,王策三认为:“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。”百科全书的描述与后一描述的前半段(分号之前的半段)基本相同,后一描述多了后半段(分号之后的,这个分号表明后半段是整个描述的不可分割的部分)。这样,后一描述与百科全书的描述就有了显著的差别,即百科全书关于教学概念的内涵少于前述第三种关于教学概念的内涵。我们知道,内涵增多之时必然外延缩小,所以,相对于百科全书的描述,前述第三种关于教学的概念的外延更窄了。窄在何处?按其定义,那些不能使“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”的活动都不属于教学之列了。但是,显然有并不一定能使学生“形成一定的思想品德”的教学存在,甚至还有损害学生发展的那种拙劣的教学活动存在。

教学本身具有的特性,与教学应当(或者我们主观上期望它)具有某种特性(或达到某种目标),这是不同的两个方面。我们不能只把能达到某种目标的教学称为教学,而把未达到这种目标的教学不称为教学;不能只把好的教学称为教学,而把不太好的教学不称为教学。

看来,《中国大百科全书》关于教学概念的描述是恰如其分的。前段第四种的描述是属于相对较宽的,而前段的第三种则属于相对更窄的描述。

三、教学定义的必要性

在第一段中我们列举了6种关于教学的定义,有的定义,如“教学是一种传

授社会经验的手段”,应当说,这并不是一个很好的定义,它把教学仅仅视为一种手段,又仅仅限于“传授社会经验”,它既有失之过宽的一面,又有失之过窄的缺陷。

另外,说教学是“教与学的共同活动”(或“统一活动”,或“相结合的活动”),这算不算一种定义呢?其实,这只是一种同义语反复,因为这种说法是把教学说成是一种活动,什么活动呢?教与学的活动,可见基本上是同义反复。这就好比问“什么是拳击?”,答曰“拳击就是用拳头进行击打的活动”,亦相当于没有说什么,称不上定义。

严格地说,定义是通过已知来阐明未知。当我们定义教学时,教学此刻乃一未知概念,那么教与学亦于此时为未知者,因此当把教学定义为“教与学的统一活动”时,实际上是用未知来阐明未知。因此,严格地说,这不是一种定义。

实际上,这就引伸出一些问题:应当怎样给教学下定义?我们甚至可以问:给教学下一个定义的必要性如何?我们先讨论后一问题。

有作者认为,似乎不给教学下一个定义就会导致将教与学割裂的片面观点,就可能不把教与学统一起来,导致只着重教或只着重学。其实,这与定义无关,因为无论是教师中心论下的教学还是儿童中心论下的教学都是教学。

也有的人认为如果不给教学下一个正确的定义,就可能把教学理解为只是传授知识、传授经验。其实,这是对教学目的的不同看法问题,而不是对教学下定义的问题。

在一个关于教学的定义中试图把教学内容、教学目的都包括进去,实际上是扩大了对教学定义的要求。我们不能说按照某种内容和目的来理解的教学才叫做教学,而在内容和目的上不作这种理解的教学就不叫做教学。

通过教学的内容、目的、过程等来定义教学,这只是对教学的一种描述,并非逻辑意义上的定义。逻辑定义有两条基本的要求:一、必须明确概念的内涵及相应的外延;二、必须用已知来阐明未知(不能用未知来阐明未知,不能用自身来阐明自身)。

我们必须遵循由已知来定义(或刻画)未知的原则。这样就必然面临一个问题:当定义甲概念(未知)时,我们利用了乙概念(已知)(不一定只一个乙,也可能是若干个乙,此处不妨以乙为代表);进而考虑乙概念的定义,此时显然不能运用甲来定义,那是逻辑上所不允许的循环反复,因而需要利用丙概念来定义乙;再往前追溯,丙概念将需要利用丁概念来定义……应当说,总会有某个概念是无需或不能再由其他已知概念来定义的。这就是逻辑起点问题之一。

“教学”这一概念是否还需要加以定义呢?“教学”是否就是教学理论(简称教学论)的逻辑起点之一呢?若是起点,则再无定义的必要。

许多学科在寻求自己的逻辑起点。例如哲学,黑格尔(Hegel)认为哲学的起

点是“存在”。就具体学科而言,最早明确自己的理论的逻辑起点的是几何学,这一工作是公元前的欧几里得(Euclid)所开始做的,以后逐步明确以点、线、面及若干个命题为其逻辑起点。现在,我国教育理论界也在讨论教育学的逻辑起点问题。

当我们试图给教学下定义的时候,实际上也是在问:教学是什么?如果我们对这一问题并无明确的回答,会不会妨碍教学论的研究和发展呢?

如果我们说“不妨碍”,那么可能招致一种责难:你连“教学是什么”还没有弄清楚,怎么就进行教学理论的研究呢?事实上,这里有两种情况,一是认为“教学”已是一个逻辑起点,从这里出发即可展开关于教学的理论体系;二是按照自己对教学的某种特定理解去展开自己的理论工作,而且是卓有成效的工作,正像许多对教学持有迥然不同观点的教学理论专家各自做着自己出色的工作那样。

我们视教学论中的“教学”,犹如哲学中的“存在”。我们承认教与学已是教学论中最基本的概念,可以对其作种种的描述(如我们在后面许多地方还要做的那样),但不再在严格逻辑意义下给它下个什么定义了。这并不表明我们不期待有极少数人(只可能是极少数人)从事教学论的逻辑基础的研究,甚至,我们还期待这种研究给教学论带来意想不到的某个方面的好处,以促进教学论这门学科的繁荣。

其实,我国著名的教学论学者就曾说:“教学就是教学”,这就意味着不再给教学下定义。但他同时说教学“不是教加学”,其实,教学就是教加学,只是看你如何理解这个加法。可以说,许多人都在琢磨着“教学是什么”,差别在于,有的人认为教学概念不是一个逻辑起点,因而要寻求其他的逻辑起点来对教学概念加以定义,从其他的逻辑起点来回答“教学是什么”;有的人则承认教学这一概念已是逻辑起点,因而不再给它下定义,而是由此展开讨论,通过对教学的目的、内容、过程、规律等细致的分析来进一步回答“教学是什么”。本书持后一种观点,却并不断言前一种观点以及相应于此观点的研究工作是毫无意义的。应当说,根本未思考逻辑起点的问题就去给教学下定义,这种情形(区别于前两种情形的第三种情形)显然也存在着,这就明显地具有盲目性。

第二节 教学论的基本范畴

问“教学是什么”,接着就要问“教学论是什么”,如果前一问题清楚了,后一问题便很好回答:教学论就是关于教学的理论。这似乎也并未说什么,这就好比说教育学是关于教育的学问,史学是关于历史的科学等等。

通常说哲学是研究社会、自然与思维的最一般规律的科学。其实,这也不能说是在给哲学下定义,而是指明哲学所研究的主要内容,通过明确哲学的内容来弄清楚哲学是什么,不是从定义出发,而是着眼于内容。又比如说精神文明,我们不一定一开始就去问精神文明是什么,而可以从明确精神文明的主要内容着手,进而逐渐认识精神文明是什么。

这里,我们也将从明确教学论的内容入手,看教学论主要研究什么问题。

一、教学要素问题

如果我们把教学这个“事物”看作是有结构的,那么首先就要弄清楚组成这一结构的要素是什么。若干个要素的存在、要素之间相互的关联以及这种关联具有的一定的稳定性,这是结构的基本特征。教学无疑是一个有结构的“事物”,因此我们要弄清楚构成教学的若干要素并分析它们的关联。这可以说是我们研究教学论的第一步。“结构主义真的是一种方法而不是一种学说”,我们也只是把它作为一种方法来分析教学,这种方法所强调的首先就是“各种结构都有自己的整体性”,因此关联将是我们注意的重点。

二、教学规律问题

教学这一“事物”的客观属性,它的特点或本质,以及它是如何演进和发展的,这些问题肯定是特别令人感兴趣的,亦即教学规律是教学论关心的基本问题之一。可以说,我们的整个教学论都是在讨论教学的规律。大体上可以划分为3大类问题,一类是研究教学的规律是什么;另一类是研究根据这些规律我们可以做什么;还有一类是如何去做的问题。在具体分布上,有些章节将是讨论“是什么”的问题,有些章节将是讨论“做什么”的问题,有些章节则是讨论“如何做”的问题。这3类问题又可分别从不同的角度进行讨论,例如分别从静态的或动态的、局部的或整体的等等不同角度去分析研究。

三、教学过程问题

除了专门的、单独的比较系统的讨论教学规律外,本书还特别讨论了教学过程,实际上这是一种典型的动态意义下对教学规律的讨论,然而由于其地位之特殊而常常予以更充分的研究。这是教学论范围内一个经典的课题,也是内容十分丰富的一个课题。

教学过程主要研究“是什么”的问题,教学设计研究的则是“做什么”的问题,

皮亚杰,结构主义,中译本,倪连生、王琳译,商务印书馆,1984年11月版,第102页。

皮亚杰,结构主义,中译本,倪连生、王琳译,商务印书馆,1984年11月版,第3页。

常常要依据对教学过程的认识进行教学设计,不同的认识有不同的教学设计,同一认识也会产生不同的教学设计,教学设计更具有多样性。

四、教学目的问题

当我们研究了教学规律之后,对“教学是什么”有了进一步的认识;当我们讨论了教学过程之后,对于“教学是什么”的认识将会进一步加深;而当我们有了这些认识之后,就有了一个良好的基础,并把我們对于教学效果的期待建立在这个基础上。于是,教学目的成为我们在一定客观基础上提出的主观意向,影响到教学活动诸方面的指向。

另一方面,教学目的的确定又受多种因素的影响。实际上,教学目的由谁来确定,确定之后人们又对其作怎样的事实上的理解,它与现实的教学活动在多大程度上关联着,或者说人们以怎样的方式来接受官方或学者确定或谈论的那些教学目的,所有这些都是值得探究的。教学论对于教学目的的研究是不会被忽略的,并且大多希望反映在教学目的中的那些期待乃至追求能够照亮教室、课堂和教师的活动空间,这必定是教学论研究者最愿意看到的。教学目的所体现的实际上是人类对自身发展的最美好的愿望。

五、教学内容问题

教育的起源与人类的繁衍生息有关,通过教育使人类一代一代把生活经验(总称知识,包括做人的道理)传下去,并日益丰富起来,人类自身也得到发展正源于此。教育是人类开发自身的行为。教育内容、教学内容在逻辑上是应先于教学规律予以讨论的题目,然而在事实上后于它讨论也无妨,关键在讨论中明确它们相互的关系。教学内容虽然明显地受教学目的的影响,但它也会影响教学目的。不同的教学内容反映的教学目的就有相应的差异,不同的教学内容在教学过程与设计中也有不同的作用。

在教学内容问题上,一个核心的论题是课程论,这是一个古老而又新鲜的论题,我们会有详尽的讨论。

六、教学原则问题

教学规律和教学过程告诉我们可以做什么,教学目的则在回答我们应该做什么,教学内容也在进一步回答做什么,而教学原则则在讨论我们应当怎样去做,教学方法也在进一步回答怎样去做。

似乎知道了教学规律、教学内容之后就可直接研究教学方法了,为何还要有一个中间状态的教学原则呢?事实上在明白了教学规律之后还需要有那么一环:明确我们对教学行为的一般规范要求,然后再具体到教学的方式、方法和手