

电子图书



信息技术的结晶

人类文明的载体

网络的基本资源

序 言

张承先

《中国当代教育理论丛书》即将由河北教育出版社付梓出版，我觉得很值得庆贺，因为迄今为止 10 部教育理论方面的学术著作，作为一套丛书出版在国内还属罕见。在此，我仅就进一步深化教育改革、加强教育科学理论研究问题说几句话。

《中国教育改革和发展纲要》中规定要“加强教育改革和发展的理论研究和试验。各级政府和教育行政部门要把教育科学研究和教育管理信息工作摆到十分重要的地位”。《中华人民共和国教育法》规定：“国家支持、鼓励和组织教育科学研究，推广教育科学研究成果，促进教育质量提高。”自改革开放以来，特别是近些年，在邓小平同志建设有中国特色的社会主义理论和党的基本路线的指导下，我国的教育改革和理论研究不断深入，教育事业取得举世瞩目的成就。

目前我国的教育正处于转折性的改革时期。改革的根本宗旨是全面贯彻党的教育方针，从根本上提高全民族的素质，促进社会主义物质文明和精神文明的建设。就中小学教育而言，改革的关键是转变教育思想，要面向学生，由“应试教育”转向“素质教育”，减轻不合理的过重的课业负担，使学生得以生动、活泼、主动、健康地全面发展。

江泽民同志提出适应经济体制和经济增长方式的具有全局意义的“两个根本性转变”，我以为教育也面临着“两个重大转变”，要全面适应社会主义现代化建设的需要，提高教育的质量与效益，这就涉及到一些深层次改革问题，比如要进一步加强教育改革和发展的理论研究与实验等等。

这套丛书包括《教育哲学对话》、《教育投入与产出研究》、《教育社会学》、《教育心理学》、《教育管理学》、《课程变革概论》、《教学论》、《教育评价概论》、《新中国教育历程》、《教育改革发展论》等 10 部著作，涵盖了教育科学的一些重要的基本学科。丛书的作者大多是全国著名的专家、教授，也有在各自的学科领域取得重要成就的中青年学者。这套丛书的出版对于加强学术交流，全面开展教学改革，会起到很好的促进作用。我相信，经过广大教育理论工作者的奋发努力和深入探究，今后会有更多更好的教育理论著作问世。

1996 年 11 月

出版前言

多年来，许多出版社相继出版了大量的教育类图书，但是各级新华书店的教育图书专柜里摆着的大多是同步训练、单元检测、升学指导等教辅读物，偶尔会见到一些教育家传记、教育大事典之类的书籍，但是，具有中国特色的社会主义教育理论著作却很难寻觅。

为此，我社经过向教育科学研究工作者广泛的调查研究，得到著名教育家顾明远和著名教育理论专家、学者白月桥、汪永铨、郭永福、鲁洁、游铭钧、滕纯（以姓氏笔画为序）的亲自指导，商议策划了《中国当代教育理论丛书》。这套丛书包括《教育哲学对话》、《教育投入与产出研究》、《教育心理学》、《教育管理》、《课程变革概论》、《教学论》、《教育评价概论》、《新中国教育历程》、《教育改革发展论》等 10 部著作，涵盖了教育科学的一些基本学科。这套丛书的作者均是对有关课题进行过长期深入研究，并积累了丰富实践经验的专家。每部著作都比较系统地阐明了本学科的基本内容和集中了作者近年来在这一领域的最新成果，汇集了国内外相关的最新统计资料，表达了作者对现实教育的忧思、对未来教育的憧憬、对跨世纪改革的呼唤。

中国教育学会会长、著名的教育家张承先先生，得知这套丛书的编辑和出版，欣然命笔为该书作序，使此书增色不少。我们深信，这套丛书的问世，会成为教育科学园的瑰宝，为发展教育、提高国力作出应有的贡献。

河北教育出版社
1996 年 6 月

第一章 绪论

第一节 教学及其意义

一、教学的概念

（一）教学的涵义

教学现象是非常复杂的，对于其本质属性的揭示经历了一个认识逐步深化的过程。古今中外教育论著在对教学内涵的理解上不尽相同，或者将教学看作教师的教授活动，或者将教学看作教师“教”与学生“学”的简单相加，或者将教学看作传授给学生知识的活动，或者将教学看作促进学生智能发展的活动，等等。我们认为，教学是教师“教”和学生“学”的相结合或相统一的活动，具体地说，就是教师指导学生进行学习的活动。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。这个定义包含如下三层意思：第一、强调了教师教和学生学的结合或统一。即教师教和学生学是同一活动的两个方面，是辩证统一的。“教”离不开“学”，“学”也离不开“教”；在教学中教与学彼此依存，相辅相成，既不存在没有“学”的“教”，也不存在没有“教”的“学”。教学永远包括教与学，但不是简单地相加，而是有机地结合或辩证地统一。只有教或只有学的片面活动，或者只是这二者的简单相加而没有什么“结合”或“统一”，都不是真正科学意义上的教学活动。第二、明确了教师教的主导作用和学生学的主体地位。在教学过程中，教师主导着教学活动的方向和性质，学生永远都是学习活动的主人。教师只能指导学生而不能代替学生学习，学生只有在教师的有效指导下才能更好地进行学习。既不能以任何形式削弱教师的主导作用，也不能以任何借口剥夺学生的主体地位。只有充分调动教师和学生两个方面的积极性，才能保证教学活动的顺利进行。第三、指出了教学对学生全面发展的促进功能。学生的身心健康成长，离不开学校教学的深刻影响。学校教学不仅使学生掌握一定的知识技能，而且在学生身心发展和形成思想品德诸方面也起到积极的促进作用。只有从理论上全面认识教学的教育功能，才能从根本上克服因片面强调教学的部分功能而带来的教学实践方面的偏差。

（二）教学与教育、智育的联系与区别

教学与教育两者之间，是部分与整体的关系。一般说来，教育包括教学，教学是学校进行全面教育的一个基本途径。除教学外，学校还通过课外活动、生产劳动、社会实践等途径向学生进行教育。教学工作是学校教育工作的一个组成部分，学校教育工作除教学外，还有其他工作，如德育工作、体育卫生工作、后勤工作等。

教学与智育不是一个概念，它们之间既有区别，又有联系。智育是社会主义教育的一个组成部分，教学是实现社会主义教育目的的基本途径之一。智育主要是通过教学进行，但是教学却不是智育实现的唯一途径，智育也需要通过课外活动等途径才能全面实现；教学要完成智育任务，但是智育却不是教学的唯一任务，教学也要完成德育、美育、体育、劳动技术教育的任务，将教学等同于智育，则容易导致对智育的途径和教学的功能产生狭窄化甚至

唯一化的片面认识。

二、教学的意义

教学具有重要的意义，这主要是由教学在学校工作中所处的地位和它对人类社会的发展以及个体的发展所起的作用决定的。

（一）教学是学校的中心工作，学校工作必须坚持以教学为主

学校是培养人才的专门场所，教学则是学校培养人才的基本途径，它在学校教育工作中所占的时间最多，涉及的知识面最广，对学生发展的影响最全面、深刻，对学校教育质量的影响也最大。因为中小学是为培养人才打基础的时期，也正是青少年长知识、长身体和形成世界观的重要时期，学校只有认真搞好教学，才能使青少年掌握基础知识和基本技能，发展智力和体力，树立正确的思想观点和道德观念，为全面发展打好基础。可见，只有提高教学质量才能提高教育质量、保证人才质量；而教学质量的提高，又要依靠学校工作坚持以教学为主来保证。

学校教育必须以教学为主，是就学校的工作安排而言的，指学校应将大部分时间用于教学：在内容上，以学习书本知识为主；在组织形式上，以课堂教学为主，发挥教师的主导作用。学校领导、教师必须树立教学为主的思想，同时也要有一定的制度和措施加以保证。教学是学校的中心工作，必须坚持以教学为主，但并非教学唯一，搞“教学压倒一切”也是错误的。因为教学这一教育形式不能脱离其他教育形式孤立地发挥作用，它必须与其他教育形式相联系相配合，所以学校工作应该在保证教学为主的前提下全面统筹、合理安排。

（二）教学对人类社会和个体的发展起着重要作用

教学是一种严密组织起来的传授系统知识、促进学生发展的最有效的活动，是贯彻教育方针、实施全面发展教育、实现教育目的的基本途径。各级各类学校的教学工作，对于人类社会和个体的发展，起着重要作用。

1.教学是适应并促进社会发展的有力手段。社会的进步离不开教学。社会要延续和发展，就必须有一代又一代人的接替，每一代新生者都要掌握前代人已经学会的东西，才能在此基础上进一步认识和改造客观世界；否则，那将延缓社会的发展。而教学就是把社会和个人——特别是新生一代联系起来的重要纽带，是社会完成人类知识文化传递和继承的中间环节或必要桥梁，是社会延续发展不可缺少的条件。通过教学活动，个体可以在较短的时间内基本掌握人类历史经验的精华，将人类长期积累起来的科学文化知识迅速转化为学生个人的精神财富，有力地促进他们的身心健康发展，使青少年学生的个体发展能在较短时期内达到人类发展的一般水平，以便为其从事各种社会实践并创造新的知识经验奠定基础。所以教学肩负着社会历史的重任，教学对人类社会的发展和进步有着举足轻重的作用。

2.教学是培养学生个性全面发展的重要环节。教学对个体发展的影响是直接而具体的，并在其个性发展的各个方面都有所表现。教学作为实现全面发展教育的基本途径，它能够使学生的认识突破时间和空间以及个人直接经验的局限，从而扩大认识范围，赢得认识速度。在教学中，学生可以用较少精力在较短时间内较顺利地获得人类经历几百甚至几千年才获得的大量知识技能，并且在掌握知识的过程中智力也能得到发展。教学可以使学生的政治

思想、世界观和道德品质的形成建立在科学知识基础上。因为正确的世界观和高尚的道德情操，特别是辩证唯物主义世界观和共产主义道德品质，必须建立在科学基础之上，这是同自发的习俗或宗教迷信相区别的关键所在。列宁指出：“只有用人类创造的全部知识财富来丰富自己的头脑，才能成为共产主义者。”¹教学还可以促进学生身心健康。如生理卫生、人体解剖、体育等课程，都对学生保证身体健康和科学地锻炼身体提供有关理论知识和方法的指导；教学的科学组织安排、学习负担的合理适宜等，也直接影响到学生体力的发展。教学对学生影响的最重要特点，就是在教学中，学生德、智、体、美、劳诸方面的发展，都是紧密结合科学知识的传授和学习进行的，在一个统一的过程中实现。教学质量的高低，直接关系到学校所培养出来的人的质量，关系到各种专门人才和劳动后备力量的科学文化水平、政治思想修养和身体素质，从而直接影响社会主义现代化建设。由此可见，学校教学工作无论对个体的发展还是社会的发展，都具有十分重要的意义。

三、教学的任务

教学任务是学校教育目的的具体体现。完成教学任务的过程，也就是实现教育目的、发挥教学作用的过程。对于具体的教学活动来说，教学任务是活动的出发点，是确定教学内容和选择教学方法、手段的依据，也是衡量教学活动成败的标准。

教学任务是有不同层次的，例如，各级各类学校、各门学科、各个教学单元乃至每堂课都有各自的教学任务。这里探讨的是教学的一般任务，它对于各个层次具体教学任务的确立有着普遍的指导意义。

（一）使学生掌握系统的文化科学基础知识和基本技能

向学生传授系统的文化科学基础知识和进行基本技能训练，是教学必须完成的基本任务。所谓知识，主要指对客观世界的现象、事实及其规律的认识结果，是人类实践经验的概括和总结。基础知识主要指学生必须掌握的课程计划和教学大纲中所规定的关于自然、社会和人类思维的基本知识。它包括学生为适应未来社会生活需要或进行专业学习所必须掌握的各学科的基本概念、定理、公式、法则和原理等基本内容，基础知识具有较强的概括性和相对的稳定性。

技能是指学生在已有知识经验的基础上，通过练习形成的执行某种任务的比较稳定的活动方式。技能一般分为智力技能和操作技能两类。智力技能主要指借助内部言语在头脑内部进行智力活动的形式，例如阅读、计算技能等。操作技能也叫动作技能，主要指由骨骼、肌肉和相应的神经系统参与的，由外部操作活动表现的技能，例如运动技能、劳动技能、写字技能等。基本技能则是指学生为进一步掌握知识、技能和日常生活所必需的最一般的技能，例如口算、心算的技能，写字、阅读、构思、写作的技能，跑步、跳跃、掌握节奏的技能等。

在中小学教学中强调基础知识和基本技能的学习，是我国基础教育长期坚持的一个优良传统，同时也是我国广大中小学能在办学条件比较差的情况下不断提高教学质量的成功经验所在。在双基（基础知识、基本技能）教学

¹ *本书注引同一书时，仅在第一次注明编著者、出版者和出版时间等，再次引用时，只注书名和页码。

实践基础上形成的“双基教学观”或“双基论”，是我国教学实践工作者和理论工作者对世界教育理论发展的一大贡献。在当前新的历史条件下，我们仍应坚定不移地在中小学教学中狠抓“双基”，这不仅是完成教学任务的需要，也是体现中小学基础教育的特点和性质，全面提高学生素质的需要。

（二）发展智力，培养能力，促进学生个性健康发展

在教学中自觉发展学生的智力、能力，促进学生个性健康发展，是现代教学论提出的又一项重要任务。这一任务的提出，是与当代科学技术迅猛发展，知识更新速度加快，信息化、学习化社会来临，社会生产和生活方式发生深刻变化等密切联系在一起的。社会的这一系列变化，都对人的发展提出了更高的要求。未来社会不仅需要人掌握丰富的知识，更需要人具备较高的智力和能力水平，需要人具备完善的人格和健康的个性。

什么是智力？一般认为，智力是指人们有效地进行认识活动的那些稳定的心理特征的综合。它包括观察力、记忆力、注意力、想象力和思维力，其中以思维力为核心。在教学中发展学生的智力，主要就是要求在传授知识的过程中，要有意识地锻炼学生的观察、记忆、注意、想象和思维力，特别是思维力的训练和培养。

什么是能力？从心理学的角度讲，主要指顺利完成某种活动所需的心理特征。从教育学的角度看，主要指人依靠智力和知识通过实践所形成和表现出来的身心力量。中小学教学中应着重培养学生的语言表达能力、动手操作能力、人际交往能力、自学能力和创造能力，其中创造能力和自学能力的培养是核心。

知识、智力、能力三者间有着密切的联系。掌握知识是发展智力、培养能力的基础，智力和能力是在掌握知识的过程中形成的。但学习了知识并不意味着自然而然发展了智力，形成了能力。智力蕴藏在能力之中，智力可以在培养能力的过程中得到发展，智力的发展反过来又为能力的提高提供了条件。因此，在教学过程中，既要重视传授知识，又要重视发展智力和能力，要正确处理好三者间的关系。

忽视学生个性的发展，是以往教学中普遍存在的问题。什么是个性？一般来说，个性指个人稳定的心理特征如性格、兴趣、爱好、特长和情绪情感等。个性是在一个人的生理素质的基础上，在一定社会历史条件下，通过社会实践活动形成和发展的。随着社会快速发展和文明程度的不断提高，促进学生个性健康发展，为学生兴趣、爱好的充分发展，内在潜能的充分释放，良好性格的逐步养成提供多种可能及条件，应当是学校教学义不容辞的责任和必须承担的任务。

（三）进行思想品德教育，为学生奠定科学的世界观、道德观、审美观和劳动观

在教学中进行思想品德教育，既是由教学具有教育性这一客观规律决定的，也是由社会主义教育的性质和目的决定的。因此，在教学实践中，根据各科教材的特点，结合学生实际，有目的地进行思想品德教育，是教学的一项重要任务。

中小学阶段正是学生思想观念、道德品质初步形成的时期。因此，在这一时期进行思想品德教育，主要目的是为学生奠定科学的世界观、道德观、

审美观和劳动观。世界观是指人们对整个世界的根本看法，是人们关于自然、社会和人类思维的观念体系。道德观指道德思想、道德观念的总和，是人们在道德活动中处理各种关系的准则。审美观指在掌握审美基础知识的基础上形成的对美的基本看法、认识、态度、观念等。劳动观指人们对劳动的基本认识、劳动的态度和劳动习惯等。这些观念的形成不是通过某一科教学就能完成的，必须充分挖掘各科教学中的教育性因素，寓德育于各科教学中，使学校教学真正成为思想品德教育的主渠道。这样，才能最终完成教学的教育任务，达到教书育人的目的。

（四）发展学生体力，培养健康体魄

发展学生体力，培养健康体魄是教学的重要任务。体魄是人的体格和精力的综合反映，健康的体魄指人的身体发育正常，功能良好，无残障疾病，体力充沛，精力旺盛，行为适当，能正常工作和学习。健康的体魄，是学生全面发展的一个重要方面。有了健康的体魄，不仅能保证学生顺利完成在校期间的学习任务，而且为终生事业的发展和生活的幸福打下了良好的基础。因此，学校教学必须将发展学生体力，培养健康体魄放在重要位置，通过体育教学和其他各科教学培养学生的卫生习惯和健康意识，注意劳逸结合，讲究教学卫生，共同促进学生体力的发展。

第二节 教学论的学科性质、地位与研究对象

教学论是教育学科中一门独立的分支学科，与其他学科一样教学论也有着自己特定的学科性质、学科地位和研究对象。

一、教学论的学科性质

教学论是一门什么性质的学科？是理论学科还是应用学科？这一问题直接关系着教学论的研究目的、研究对象和学科发展的方向，因而是教学论研究中必须首先回答的一个问题。

从教学论发展的历史来看，人们对教学论的学科性质的认识是不尽相同的，而且是发展变化的。概括起来，大致有两种认识。一种认为，教学论是研究具体的教学操作方法和技术的学科。例如，著名捷克教育家夸美纽斯在其《大教学论》的卷首就开宗明义地申明，他写这本书的“主要目的是在：寻找一种教学的方法，使得教员因此可以少教，但是学生可以多学”，^①《大教学论》所要阐明的就是“把一切事物教给一切人类的全部艺术”。^②长久以来，西方学者多持这种观点，因而西方各国的教学理论关注更多的是教学活动的操作方法、技巧、技术和策略等。美国著名学者布鲁纳在《论教学的若干原则》一文中指出，教学论阐明有关最有效地获得知识与技能之方法的规则。^③日本学者东洋在《教学论的构想》一文中提出：“教学论是研究最优教学法的科学”。^④我国解放前的教学论研究深受西方影响，教学论多侧重于研究和介绍各种具体的教学方法及技术。

另一种意见认为，教学论是研究教学一般规律的学科。前苏联和东欧国家的教学论学者多持这种观点。例如，苏联学者达尼洛夫、叶希波夫在所著的《教学论》中指出：“教学论是教育学的一部分。它阐述教育和教学的理论。它研究的问题是：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。苏维埃教学论提出了一项重要的任务，就是要认识符合于新一代共产主义教育目的的有效教学的一般规律。”^①前南斯拉夫学者弗·鲍良克所著的《教学论》指出：“教学论是研究教养的一般规律”。^②我国解放后的教学论研究深受这一观点的影响，已出版的教学论著作也多持这一观点。例如，吴杰教授编著的《教学论》提出：“教学论是研究教学一般规律的科学”。^③王策三教授在《教学论稿》中强调指出：“对于教学论来说，必须坚持研究教学的一般规律，必须不断提高其抽象概括水平”。^④

不难看出，在以上两种观点中，第一种观点具有明显的技术取向，它倾向于将教学论看作一门应用学科。第二种观点具有明显的学术取向，它倾向

^① 夸美纽斯《大教学论》中译本，人民教育出版社 1957 年版。

^② 夸美纽斯《大教学论》中译本，人民教育出版社 1957 年版。

^③ 《论教学的若干原则》，邵瑞珍译，《教育研究》1979 年第 5 期。

^④ 大河内一男等著《教育学的理论问题》，教育科学出版社 1984 年版。

^① 达尼洛夫、叶希波夫著《教学论》，人民教育出版社 1962 年版，第 9 页。

^② 转引自吴也显主编《教学论新编》，教育科学出版社 1991 年版，第 10 页。

^③ 吴杰编著《教学论——教学理论的历史发展》，吉林教育出版社 1986 年版，第 1 页。

^④ 王策三著《教学论稿》，人民教育出版社 1985 年版，第 57 页。

于将教学论定位于理论学科。两种不同的观点，导致了两类不同的研究。在前一种观点的影响下，西方的教学理论研究者根据教学实践发展的需要，推出了一批又一批类型各异、数量庞大的教学模式、教学策略、教学设计的方法与技术等，在此基础上形成了五花八门的各种教学流派或操作性较强的理论成果。在后一种观点的影响下，前苏联学者和我国教学论研究者构建出了一些大体一致的以抽象概括水平较高、内在逻辑体系较严密为特征的教学论框架体系。

我们认为，由于对教学论学科性质认识不够准确或不够全面，无论西方学者的研究还是我们自己的研究，都存在一定的局限性。西方教学论研究的不足在于过分忽视对教学论基本原理如教学的本质、规律等的研究，而只关注比较具体的操作规范、技术的研究，结果使得西方教学理论的研究成果在整体上显得比较零乱、琐碎，缺少逻辑性和系统性，形不成基本的理论框架。因此，到目前为止，教学论在美国、加拿大等西方国家的教育学科发展中尚未成为一门有成熟体系的独立学科。我国教学论研究的不足则刚好相反，由于只关注一般原理，忽略操作、技术层面的具体研究，使得教学论内容空洞、抽象，脱离实际，越来越多地受到实践工作者的批评。

值得注意的是，近年来我国教学论学者对教学论的学科性质和研究对象等问题的认识出现了一些新的变化。例如，1991年出版的吴也显教授主编的《教学论新编》指出：“教学论既是一门理论的科学，又是一门应用科学，它既要研究教学的一般规律，也要研究这些规律在实际中的运用”。^①同年出版的李秉德教授主编的《教学论》提出：“现代教学论的研究对象与任务在于探讨教学的本质与有关规律，寻求最优化的教学途径与方法，以达到培养社会所需人才的目的”。^②在此基础上，李秉德先生进一步阐述到：“我们应该使学的人能把学到的规律用来解决教学上的实际问题。所以我们在论述现代教学论的对象和任务时，在提到教学本质与规律之后，紧接着‘寻求最优化的途径与方法’这句话，这一点也是非常重要的。这就是说，现代教学论应在阐明教学规律的基础上扩充阵地，向实际方面靠拢。”^③这些论述对于帮助我们拓展思路，理解教学论的学科性质及发展方向，具有深刻的启示意义。

为了对教学论的学科性质有一个较为清晰的表述，我们尝试从学科分类的角度寻找一些依据，期望能对教学论作出适当的定性。过去，人们习惯于从研究成果所产生的直接影响的角度，将教育研究分为纯理论研究和应用研究两大部分。这种分类方式过于笼统和简单，它忽略了在纯理论和应用研究之间还存在着一种既有理论色彩又有应用色彩的中间状态的研究。因此，我们赞同这样的一种分类方式，即根据研究的目的将教育研究分为基础理论研究、外推的理论研究和应用研究三类。基础理论研究有时又称为纯粹研究或根本研究，它的主要目的是揭示、描述、解释事物的现象、过程和活动机制，探寻事物的本质和规律，在基本原理和原则方面增加科学知识，提示新的方法论，它回答“是什么”和“为什么”的问题，但回答不了“怎么办”的问题。外推的理论研究仍属理论研究的范畴，它也担负着揭示本质、总结规律、发展和验证理论的任务。但它与基础理论研究的区别在于，它具有更强的实

^① 《教学论新编》，第14页。

^② 李秉德主编《教学论》，人民教育出版社1991年版，第8—9页。

^③ 同②，第11页。

践目的性，它不仅要揭示规律，还要研究把已经认识的规律运用于实践活动的方法，亦即既要回答“是什么”和“为什么”的问题，也要在一定程度上回答“怎么办”的问题。应用研究的主要目的则是根据实际需要，为具体领域或情境提供特定的策略、建议、方案，增加以研究为基础的知识，发展特定的研究方法。

由上可以看出，外推的理论研究实际上是一种以理论研究为主，同时又将研究视点推向实践应用的兼具理论与应用色彩的研究类型。我们认为，从学科性质来看，教学论正属于外推的理论研究。长期的教学论研究实践表明，将教学论划入纯的基础理论研究是行不通的，是不利于教学论学科建设与发展的。不管我们是否自觉意识到，近十几年来我国教学论学科建设能取得较大进展，与我们在坚持理论研究为主的情况下不断拓展研究领域，不断加强应用研究是密切联系在一起的。对此，有的教学论学者评论道：“由于我国广大教学论研究者思维空间的拓展，使我国教学论研究领域异常活跃，教学论研究已由纯理论研究转向分支较多的应用研究，各种崭新的应用教学论分支学科不断出现，我国教学论研究正向健全的完整的教学论科学体系迈进。”^①1995年召开的全国教学论专业委员会“跨世纪思考”学术研讨会对我国教学论研究的现状作了这样的估价：“教学论正经历‘形而上’与‘形而下’的发展，既有理论的升华，也有应用的发展”。^②由此可见，拓宽研究领域，注重应用研究，已成为我国教学论发展的一个基本动向。在这种情况下，如果仍只坚持教学论的学术性、理论性，忽视它的实践性和应用性，则不仅在认识上滞后于教学论的发展现实，而且可能在一定程度上束缚教学论的正常发展。因此，我们认为，恰当地确定教学论的学科性质，对于教学论的学科建设是十分重要的。将教学论定性为外推的理论研究就意味着，教学论既是一门理论学科，要研究教学的一般规律，同时它又密切关注实践，具有很强的实践目的性，要研究将一般规律运用于教学实践的方法、策略和技术。就是说，教学论既要坚持以理论研究为主，不断提高理论成果的抽象概括水平，又要在已有理论原理的指导下，开展必要的应用研究，解决教学中一些带有普遍性的操作问题。例如，提供教学设计的一般程序，教学评价的基本方法，课堂控制的一般技术，等等。这种应用性研究与学科教学法针对各具体学科进行的应用性研究仍有层次上的不同，它仍是一般性、原理性的，并不是给教师开出的具体处方。从这个意义上讲，我们完全没有必要担心教学论会由于进行应用研究而无法区别于下位的学科教学法。

二、教学论的学科位置

教学论的学科位置是在与其他学科的相互比较中确立的，因此，教学论的学科位置问题也就是教学论与其他学科的关系问题。

从广义上讲，教学论是社会科学知识体系的一个组成部分。它与哲学、心理学、社会学、美学、管理学等多种学科都有着密切的联系，这些相关学科的发展，为教学论的不断发展提供了条件、依据和可能。教学论的发展，反过来也会在一定程度上丰富这些相关学科的研究材料，对这些学科的发展产生或多或少的影响。

^① 汪刘生《我国教学论研究发展态势与反思》，载《高等师范教育研究》，1995年第1期。

^② 郭道明《跨世纪的思考——教学论学术研讨会综述》，载《教育研究》1995年第9期。

从狭义的角度来看，教学论是教育科学的一个独立的分支学科。它的上位学科是教育学，平行学科有教育原理、德育、教育管理和教育评价等，下位学科有分科教学论和其他一些教学论分支学科。

近十几年来，教育科学研究在我国得到迅速发展，教育科学目前已形成拥有几十门分支学科的庞大学科群。各教育学科的不断综合、分化及其相互渗透，大大推进了教学论学科发展的步伐。“十一届三中全会以前，教学论只是我国教育学理论体系中的一个组成部分，未形成独立的学科体系”。^①进入 80 年代后，在各相关教育学科发展的影响下，教学论很快从教育学中分化出来，成为一门有独立学科体系的分支学科，在教育科学大家庭中占据了自己应有的一席之地。80 年代中期后，在当代科技迅猛发展，知识信息快速增长，各种新兴学科、边缘学科不断出现的大背景下，教育科学的发展进入一个高度综合和高度分化的时期，教学论发展自然也不例外。短短数年间，教学论已繁衍出一个数量可观的自己的分支学科群。例如，从时间段上分，有学前教育论、小学教学论、中学教学论、大学教学论；从学科角度分，有语文教学论、数学教学论、外语教学论、物理教学论、化学教学论、历史教学论、地理教学论、生物教学论、音乐教学论、美术教学论和体育教学论等；从综合角度看，有教学艺术论、教学环境论、教学系统论、教学控制论、教学信息论、教学美学、教学心理学、教学认识论、教学技术学、教学社会学、教学伦理学、教学卫生学和教学方法论等。这一系列发展成果，得益于教学论与各相关学科的相互交叉、渗透和结合，它既巩固和加强了教学论在教育科学中的学科地位，同时也极大地丰富了教育科学的理论内涵，为其他相关学科的发展提供了新的材料。

在谈到教学论的学科位置时，有一个问题是不可回避的，这就是教学论与课程论的相互关系及其学科位置。对于这一问题，国内外学者意见分歧较大。

在传统上，前苏联学者不将课程论作为一门独立的分支学科来研究。因此，在大多数苏联教学论学者的眼里，课程论只是教学论的一个组成部分。在他们编著的教学论著作中，往往有一两章专门谈教学内容问题，实际上就是有限度的一些课程理论问题。从 70 年代末开始，苏联也逐渐出版了一些专门研究课程问题的著作。据我国已故著名课程论专家陈侠先生考证，这类著作有两本：一本是 70 年代末出版的 B·C·列德涅夫著的《普通中等教育内容的结构问题》，此书已在我国翻译出版。另一本是 1983 年出版的 B·B·克拉也夫斯基和 И·Я·莱纳主编的《普通中等教育内容的理论基础》，其章目大致如下：

- (1) 教育学中普通学校课程形成的理论现状；
- (2) 中学课程理论建立的方法论基础及其基本问题；
- (3) 普通教育的目的是学校课程形成的基础和主导原则；
- (4) 中学课程形成的因素；
- (5) 理论概念水平上的课程成分和结构；
- (6) 人的全面发展和苏联学校的原则是决定课程成分的因素；
- (7) 课程成分和教学计划；

^① 全国教育科学规划办《我国教育学学科研究现状与发展趋势调查报告（一）》，载《教育研究》1995 年第 9 期。

- (8) 课程建立的基础；
- (9) 制定教学大纲的教学论标准及其在课程中的反映；
- (10) 编辑教科书的教学论标准及其在课程中的反映。^①

这两本书虽仍以教育内容为书名，但它们表明苏联学者已开始系统地探讨课程理论问题，从中不难看出课程论从教育学和教学论中逐步分化、独立出来的迹象。

西方学者在教学论与课程论的关系问题上则是众说纷纭，存在着各种不同的看法。例如，著名课程论学者塔巴（Hilda Taba）认为，课程与教学是有区别的，课程的范围大于教学，课程的重要性也要高于教学。^②哈利·布朗迪（Harry Broudy）和蔡斯（Robert S. Zais）也持同样的观点，他们认为课程是个更广义的概念，课程是母系统，教学是子系统。^③著名课程学者坦纳夫妇（Tanners）则持另外一种观点，他们认为课程与教学是不可分割的一个整体，西方课程界泰斗拉尔夫·泰勒（Ralph W. Tyler）也持类似的观点。^④J·布鲁纳（Jerome Bruner）和J·麦克唐纳（James Macdonald）认为，课程与教学是两个同等重要的不同教育领域，尽管有时二者是结合在一起的，但它们仍保持着各自固有的特点和独立性。^⑤课程学者比彻姆（G.A. Beauchamp）则更为明确地提出，课程理论与教学理论是教育学的并列的下位理论^⑥。如此等等，不一而足。但从整体上看，不少西方学者是持“大课程观”的，即普遍认为课程论是教学论的上位概念，课程论包含着教学论。这种认识从二者在学校中的实际地位上也可得到部分印证。有事实表明，在全美国的教育学院中，与课程和教学有关的系中约40%的系被命名为课程系，30%的叫课程与教学系，25%叫教育管理或课程管理系，5%叫课程与管理系。^⑦课程论和教学论的地位由此可见一斑。

我国学者在这个问题上受前苏联影响较大，长期以来许多教学论学者都赞同将课程论作为教学论的一部分来研究，已出版的教学论著作也大多是用一两章的篇幅来谈课程理论问题的。80年代后期以来，随着我国教育科学研究的迅速发展，越来越多的学者开始关注课程论研究，目前已出版了一定数量的课程论专著、教材和论文，课程论在我国正逐步走向独立。我们认为，教学论与课程论是两个关系密切、部分内容相互交叉但同时又有各自独立的研究领域和专门研究对象的平行的教育分支学科，二者都从属于教育学，是教育学的下位学科。无论是将教学论纳入课程论，还是将课程论纳入教学论都是不妥的，都不利于这两门学科自身的发展。在对待教学论与课程论的关系问题上，比较实际的态度应当是既注重二者的区别性和独立性，承认它们平等的学科地位，同时又重视它们之间的密切关系。教学论与课程论各自的研究目的、研究范围、研究重点乃至研究方法都有不同，但在一些具体研究

^① 参阅陈侠著《课程论》，人民教育出版社1989年版，第8—9页。

^② Hilda Taba, Curriculum Development: Theory and Practice, New York: Har-court, Brace, 1962.

^③ Allan C. Ornstein and Francis P. Hunkins, Curriculum: Foundations, Principles and Issues, Prentice Hall, 1988, PP.19—20.

^④ 同③。

^⑤ Curriculum: Foundations, Principles, and Issues, P.19.

^⑥ 《课程论》，第9页。

^⑦ Curriculum: Foundations, Principles, and Issues, P.18.

内容上却是你中有我，我中有你的。例如，教学论必须涉及教学内容问题，而课程论也离不开对教学目标、学生学习方式等问题的研究。但这并不妨碍教学论与课程论这两门学科都从教育学中分化出来，作为平行的姊妹学科携手并进，共同发展。需要指出的是，在明确以上关系的前提下，教学论中教学内容这部分最好仍沿用“教学内容”的名称或用“课程与教材”这样的标题，尽可能不用“课程论”作章节标题，以免造成不必要的误解。

三、教学论的研究对象

一门学科能否确立，主要取决于有没有相对独立的研究对象。因此，明确教学论的研究对象，对于教学论的学科建设与发展具有十分重要的意义。

在教学论不断向科学化迈进的过程中，教学论的研究对象始终是教学论研究者关注、探索的一个关键问题。国内外学者在这方面形成了各种不同的看法，归纳起来，大致可分为两类：（1）教学论的研究对象是教学的一般规律。前苏联学者和我国学者多持这种看法。（2）教学论的研究对象是各种具体的教学变量和教学要素。西方教学论研究者多持这种观点。例如，唐肯（M.J.Dunkin）和比德（B.J.Biddle）在他们合著的《教学研究》（The Studying of Teaching）一书中提出，教学论的研究对象是先在变量（指教师的个人特点）、过程变量（教学行为及其改变）、情境变量（教学环境状况）和结果变量（学习结果）这几种教学变量。^①

前一种观点的主要问题是以教学论的研究任务代替研究对象。探索教学规律是教学论研究的主要目的和最基本任务，但并不能由此就将教学规律作为研究对象。以一般规律作为研究对象，不仅笼统、模糊，而且在具体研究中也无从下手，无法操作。

后一种观点的最大问题是以简单列举的方法罗列教学论的研究对象。这样的研究对象虽然具体、清晰，容易在研究中操作化，但却给人以只见树木不见森林的感觉，难以真正反映教学论研究的全貌。

对教学论研究对象的不同看法，反映了人们对教学论的不同认识，特别是对教学论学科性质的不同认识。例如，倾向于将教学论定位于理论学科的学者，一般都赞同将一般规律作为研究对象；倾向于把教学论定位于应用学科的学者，则大多同意将具体的教学要素作为研究对象。根据我们对教学论学科性质的基本认识，我们认为，教育领域中教与学的活动是教学论的研究对象。进一步说，教学论要对教与学活动的以下三个方面进行具体研究：

第一，教学论要研究教与学的关系。教与学的活动是由多种教学因素构成的，因此，教学活动中存在着错综复杂的各种关系。例如，教师与学生、学生与学生、教师与教材、学生与教材、师生与教学环境之间的关系，等等。那么，其中的哪些关系是教学活动中最根本、最本质的关系呢？我们认为，最本质的关系是教与学的关系，也就是教师与学生在双边活动中知识授受之间的关系。在教学活动中，教师和学生、教和学，两者相互依存，相互促进，相互制约，共同构成了教学的矛盾运动过程。教与学的矛盾，是教学过程贯穿始终的主要矛盾。正是这一主要矛盾的运动发展，决定了教学的本质和规律。因此，在教学论研究过程中，抓住了教与学这一最本质的关系，就是抓住了教学研究的根本。探索教与学关系的过程，也就是揭示教学本质、总结

^① M. C. Wittrock (ed.) , Handbook of Research on Teaching (3th ed.) , New York, Macmillan, 1986.

教学规律和形成教学理论的过程。

第二，教学论要研究教与学的条件。无论教师的教还是学生的学，都离不开一定的教学条件的支持与配合。所谓教学的条件，主要就是指教学活动所必需的、以及对教学的质量、效率、广度和深度产生直接或间接影响的各种因素。从宏观角度来看，教学活动是在一定的社会空间中发生的，社会的政治、经济、科技、文化等都是教学的基本条件。不同的社会对教育有不同的要求，在不同的社会条件下有不同的教学目的、教学内容和教学形式。因此，教学论应当对影响教学活动的这些宏观社会条件进行一定的研究。但是，我们在教学论意义上所谈的教学条件，更主要的还是指那些参与在教学过程中的对教与学产生着更为直接、具体和有力的影响的主客观教学因素。例如，教学设施、班级气氛、教学手段、学生的知识经验准备和认知结构、教材、教师的学识和能力，等等。归纳起来，教学的这些条件可归结为以下几个方面：（1）课程与教材；（2）教学环境，包括教学空间、设施、班级规模、座位编排方式、班风校风、人际关系等等；（3）教师的素质及特点，如知识、能力、态度、年龄、性别等；（4）学生的素质及特点，包括知识经验准备、智力与智慧技能、认知结构、学习动机等。这些主客观因素作为教与学必需的基本条件在教学活动中发挥着重要作用，教学论必须将它们置于研究的重要位置加以认真研究。

第三，教学论要研究教与学的操作。教学论不仅要研究教学的一般原理和规律，研究教学应具备的基本条件，同时还更要研究如何将一般的原理和规律运用于教学实践，研究如何更好地根据教学条件设计、组织教学，提高教学效率。也就是说，教学论要注重研究教与学的操作问题。例如，教学论要研究各种教学方法的适用范围和操作要求，教学设计的程序、方法和基本模式，课堂管理的技术和方法，教学评价工具的编制技术和使用规范，教学环境因素的调控策略，等等。理论与实践脱节，进一步说，理论不能转化为能够对实践产生直接指导意义的操作技术、方法、策略、规范和模式，这是当前我国教学论研究中一个突出的薄弱环节。这种状况的形成，与长期以来我们对教学论学科性质、研究对象认识的片面性有密切关系。因此，在继续加强教学基本原理研究的基础上，重视对教与学操作问题的研究，不仅有利于理论与实践的结合，而且也有利于教学论的学科建设。

以上三个方面密切联系，共同构成了教学论完整的研究对象。对第一部分的研究可以产生教学的原理，第二部分的研究产生教学的知识，第三部分的研究则产生教学的技术。由这三大块研究结果构成的，就是一个相对完整的教学论体系。

第三节 教学论的研究方法

一、教学论研究的基本方法

科学发展的实践表明,研究方法与研究对象、研究内容一样,也是构成一门学科的基本要素。研究方法的科学性、独特性和有效性,对一门学科的独立与发展来说是至关重要的。教学论要想不断提高自身的科学化水平,不断推进学科向前发展,就必须重视教学论研究的方法论建设,注重研究方法的科学化。

从教学论的学科特点来看,教学论的研究方法主要有以下一些:

历史研究法。是通过搜集某种教育现象发生、发展和演变的历史事实,加以系统客观的分析研究,从而揭示其发展规律的一种研究方法。中外教育史中蕴藏着丰厚的教学论遗产,从我国古代孔子的“启发式”教学思想到现代陶行知的“教学做合一”的教学思想,从西方古代苏格拉底的“产婆教学法”到现代杜威的“做中学”思想,古今中外的各个历史时期,都产生过有代表性的教学论思想,出现过有特点的教学制度,其中的许多东西至今仍闪烁着智慧的光辉,值得我们运用历史研究法去挖掘、整理、研究。在教学论研究中,历史研究法多用于研究历史上教育家们的教学思想,各历史时期教学思潮、教学制度、教学内容、教学方法和手段等的演变与发展情况。

调查研究法。是在教育理论指导下,通过运用问卷、列表、访谈、个案分析和测验等科学方式,有目的有计划地搜集研究对象的材料,从而形成科学认识的一种研究方法。调查研究法是教学论研究中常用的一种方法,根据调查对象的选择范围,又可分为典型调查、普遍调查、抽样调查、个案调查和专家调查。^①运用调查研究法,有助于教学论研究者了解教学现实,从中发现经验,找出问题,总结规律,形成新的理论认识。

观察研究法。是指研究者按照预定的研究目的,有计划地通过感官和辅助仪器,对处于自然状态下的某一教学现象进行系统考察,从而获取经验事实的一种研究方法。观察研究法按观察的方式可分为直接观察与间接观察。直接观察是凭借人的感官在现场直接对观察对象进行感知,如教师在课堂中对学生学习动机、纪律行为等的观察。间接观察是利用一定的仪器或其他技术手段作为中介对观察对象进行考察,这类观察不受人的主观能力限制,观察的深度和广度得到了扩展。由于观察研究法简便易行,通过观察可以获得对教学现象的最直接的认识,因此这种方法在教学研究中应用非常普遍。

经验总结法。指通过各种方式全面搜集反映某种教学实践经验的事实材料,经过分析、整理和加工,将现象材料提高到理性认识的一种研究方法。经验总结法就是要求从教学实践中去研究问题,实践是认识的源泉,是感性认识上升到理性认识的基础,没有实践经验为基础,就不会有教学的理论。因此,科学地研究教学实践中的经验,是教学论研究的一个重要方面。要使经验总结法真正发挥作用,研究者在研究中首先应选好值得总结的典型经验或先进经验;其次必须客观地全面地搜集反映这一经验的所有事实材料;最后要通过深入的理论分析,揭示出经验中包含的规律性东西。理论分析和加工是经验总结中最重要的环节,如果缺少这一环节,只是罗列事实,描述现

^① 参阅裴娣娜著《教育研究方法导论》,安徽教育出版社1994年版,第159页。

象，堆砌材料，这样的经验总结是于事无补的，也是达不到总结的基本目的的。

实验研究法。是研究者按照特定的研究目的和理论设想，适当地控制或创造一定条件，人为地变革研究对象，从而验证假设判断教育现象因果关系的一种研究方法。实验研究法的主要目的在于查明研究现象发生的原因，或检验某一理论或假说的实际效果。在具体研究过程中，研究者根据自己特定的研究目的或假说，创造或改变必要的条件，以便引起或改变某种现象，突出某一因素的影响，排除另一些因素的干扰，来保证研究的准确进行。与其他研究方法相比，实验研究法的特点在于：^①（1）加入了一定的人工控制，以便随意引起、创造或改变所研究的现象；查明每一种因素所起的作用。（2）在最有利的条件下进行观察，使观察更为精确。（3）给测量和计算提供方便的条件，以便获得精确的结果。正因为具备以上这些特点，所以实验研究能超越经验的局限，排除自然状态下的各种干扰，具有较强的目的性和针对性，研究者有可能准确精细地、分别地研究事物的各个组成部分，探究教育现象发生的原因，以验证、修正、丰富和发展一定的教学理论。因此，为了使教学论向精确化和科学化方向发展，“为了教学论的进一步科学化，我们必须更大力更广泛地开展各种教学实验。”^②

行动研究法。行动研究法是一种融教育研究与教育实践于一体的教育研究方法。行动研究以解决实际问题为目的，研究在实际工作中进行，研究由实际工作者和研究者共同参与完成，研究成果为实际工作者理解、掌握和实施。行动研究法最早用于社会学和民族学研究领域，后在教育研究中受到普遍欢迎。近几年我国中小学教学研究中有不少课题采用了行动研究法，并且取得了良好的效果。这一研究方法目前正日益引起我国教学论研究者的关注，与其他研究方法相比，行动研究法有以下几个特点：^①（1）行动研究法是一种以解决学校中某一实际问题为导向的现场研究法。由于行动研究法所要解决的都是实际发生在学校环境中的迫切问题，所以研究也就必须在问题发生的环境中进行，才能看清问题的实质，对症下药。（2）行动研究法是以实践经验为基础的研究方法，它依据的是观察和行动的记录，目的是通过有计划的干预，改变所需改变的行为。（3）行动研究法是以小组成员间的互相合作方式来进行的研究方法，研究小组通常由研究人员、教师、行政人员乃至学生家长联合组成。（4）行动研究法不过分强调研究过程中控制的严格性和计划的严密性，允许在实际工作中根据反馈信息对研究方案不断修改和完善。

除以上提到的几种研究方法外，文献分析法、比较研究法等也是教学论研究中常用的方法。这些方法都有各自的适用范围、优点和局限性，在实际研究过程中，要运用好这些方法，关键是要根据研究的目的、任务和实际需要，根据研究方法本身的特点合理选用，以发挥各种方法在研究中的最佳效益。

二、教学论研究方法的变革态势

^① 参阅陈震东著《教育科学研究方法》，人民教育出版社1980年版，第129—130页。

^② 《教学论稿》，第71页。

^③ 参阅李西亭等《行动研究法和教育》，《上海师大学报·哲社版》，1995年第1期。