



新世纪教育类专业与教师教育精品系列教材

教 学 论

JIAO XUE LUN

林德全 徐秀华 主编



河南大学出版社

JIAO XUE LUN
教 学 论

主 编 林德全 徐秀华

河南大学出版社
• 郑州 •

图书在版编目(CIP)数据

教学论/林德全,徐秀华主编. —郑州:河南大学出版社,2014.9

ISBN 978-7-5649-1708-1

I. ①教… II. ①林… ②徐… III. ①教学理论—教材 IV. ①G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 216833 号

责任编辑 王亚辉

责任校对 赵海霞

封面设计 王四朋

出 版 河南大学出版社

地址:郑州市郑东新区商务外环中华大厦 2401 号 邮编:450046

电话:0371—86059712(高等教育出版分社)

0371—86059713(营销部)

网址:www.hupress.com

排 版 郑州市今日文教印制有限公司

印 刷 开封智圣印务有限公司

版 次 2015 年 3 月第 1 版

印 次 2015 年 3 月第 1 次印刷

开 本 787mm×1092mm 1/16

印 张 18

字 数 405 千字

印 数 1—2000 册

定 价 32.00 元

(本书如有印装质量问题,请与河南大学出版社营销部联系调换)

总 序

《新世纪教育类专业与教师教育精品系列教材》是为了适应教育类本科专业教学质量标准的实施和贯彻教师教育课程标准的需要,组织一批教学经验丰富、长期致力于教育类专业主干课程教学和教师教育课程改革的高等院校教师和专家编写的系列丛书,以体现教育类专业发展的时代性要求和教师教育课程改革的迫切需要。本套教材力求面向现代化、面向世界、面向未来,反映当代教育转型发展的趋势;力求体现教育类专业的基础性,同时结合教师教育课程改革的实践性;力求根据教师教育课程以人文本、实践取向、终身学习的要求,既科学地安排通识知识和专业知识,又加强实践导向,重视教师职业技能训练和职业能力的培养。

教育学是以教育现象、教育问题为研究对象,归纳总结人类教育活动的科学理论与实践,探索教育活动产生、发展过程中遇到的实际问题,揭示一般教育规律的一门社会科学。教育类学科旨在深化人们对教育的认识,更新人们的教育观念,为教育的发展和改进提供决策依据,为提高教育管理水平和教学水平提供理论选择。教育类专业主干课程应该与其他人文社会学科及自然科学密切结合,培养集广博教育学知识与深厚人文素养为一体,融强烈时代意识和宽阔国际视野于一身的教育类创新型人才。

教师教育课程标准体现国家对教师教育课程的基本要求,是制定教师教育课程方案、开发教材与课程资源、开展教学与评价以及认定教师资格的重要依据。教师教育课程应该反映社会主义核心价值观,吸收研究新成果,体现社会进步对中小学学生发展的新要求,引导未来教师树立正确的学生观、教师观与教育观,掌握必备的教育知识与能力,参与教育实践,引导教师因材施教,帮助中小学学生逐步树立正确的价值观,培养社会责任感、创新精神和实践能力。

《新世纪教育类专业与教师教育精品系列教材》是高等院校教育类专业教育、教师教育和通识教育的系列教材,主要供教育类专业本科或研究生教育、各级各类教师教育和大学通识教育课程教学之用。本书编写主要遵循三项原则:第一,重视教育类专业教育、教师教育和通识教育相结合。教育类专业和教师教育课程的基础性地位已被普遍认可,是培养合格专业人才和教师不可或缺的主干课程和必修课程,受教者通过学习教育类专业课程和教师教育课程可以形成合理的专业知识结构和良好的教育素养。同时,教育类专业和教师教育课程所蕴含的人文精神、理性训练和人格陶冶,对塑造全面和谐发展的高水平人才具有无可比拟的引领提高和潜移默化的陶冶作用。第二,重视教育理论与实践的结合。教育类专业和教师教育课程均以教育理论为基础。然而,当代教育观强调教师不

仅是知识的传授者,更是反思性实践者,他们在研究自身经验和改进教育教学行为的过程中实现专业发展。因此,教育类专业和教师教育课程应强化实践意识,关注现实问题,体现教育改革与发展对教师的新要求。教师教育课程应引导未来教师参与和研究基础教育改革,主动建构教育知识,发展实践能力;引导未来教师发现和解决实际问题,创新教育教学模式,形成个人的教学风格和实践智慧。第三,重视教育理论经典内容与学术研究成果的有机结合。教育类专业包容各种教育理论,内容丰富,为教师教育提供了理论研究与实践指导的滋养,也为教育研究铺垫了扎实的思想基础。近年来教育理论研究者不断运用新的思想理论和研究方法,阐释不同视角的认识和理解,涌现出许多新观点、新方法和新成果。将教育理论和教师教育研究新成果、新发现融入教材之中无疑是培养学生理解教育本质和掌握正确思想方法的一种有效途径,也是教师具有教育基本理论素养、具备实际教学工作和理论研究基本能力的必由之路。

刘志军

目 录

第一章 教学内涵及本质	(1)
第一节 教学的内涵	(2)
第二节 教学本质的争论	(10)
第二章 教学主体与行为	(19)
第一节 教学主体	(20)
第二节 教学行为	(34)
第三章 教学过程与组织	(47)
第一节 教学过程	(48)
第二节 教学组织	(61)
第四章 教学目标与任务	(78)
第一节 教学目标	(79)
第二节 教学任务	(97)
第五章 教学原则与方法	(111)
第一节 教学原则	(112)
第二节 教学方法	(125)
第六章 教学模式与艺术	(145)
第一节 教学模式	(146)
第二节 教学艺术	(165)
第七章 教学评价与管理	(184)
第一节 教学评价	(185)
第二节 教学管理	(202)
第八章 教学资源与手段	(220)
第一节 教学资源	(221)
第二节 教学手段	(237)
第九章 教学研究及实践	(253)
第一节 教学研究	(253)
第二节 教学研究实践	(259)
参考文献	(276)

第一章 教学内涵及本质

【内容提要】

教学论作为高师院校教育学专业的主干课程,主要是系统地对教学活动的各个方面进行探讨,以规范教学活动,提高教学质量。

本章主要围绕教学的内涵及其本质的争论展开。在历史上人们对教学的内涵存在着教学即学习、教学即教授、教学即教学生学、教学即教师的教和学生的学习等多种不同的认识,现在越来越倾向于把教学看作教学主体间以经验为载体的转换生成活动,具有双向性、主体性、教育性、计划性及直接与间接相融等特点。

人们对于教学本质的认识也不尽相同,有特殊认识说、认识发展说、传递说、学习说、实践说、交往说、关联说、认识实践说和层次类型说等九种不同的主张。这些不同的论争实际上反映的是人们把握教学本质方式的不同。对于教学本质的把握,应从科学和艺术两个既有关联亦有区别的基本路径入手。通过科学的路径,探询教学的基本规律,通过艺术的路径,展现教学的艺术之魅。

【学习目标】

1. 了解教学的语源,掌握教学语义的发展及教学的内涵,理解教学的相关范畴及教学的地位和作用。
2. 了解教学本质争论的观点,能对这些观点进行简要的评价。

【核心术语】

教学 教学本质

教学作为人类社会中的重要现象和活动,在历史上很早就已经出现了。人们为了更好地开展认识教学和开展教学,也在很早的时候就开始了对教学内涵及其本质的探讨,而且这些探讨也在不断地深化。

第一节 教学的内涵

一、教学的语源与语义

(一) 教学的语源

从汉语世界来看,“教学”二字早在我国古代就已经出现了,商代的甲骨文中就已经有了今天的教字,如“丁酉卜,其呼以多方小子小臣其教戒”,其字形有 、、 等。从  来看,其左半部分的爻代表的是书籍或文献,右半部分的  代表的是孩子。因此,教也就是让孩子和书籍紧密地结合在一起。甲骨文中也已有了“学”字,如“壬子卜,弗酒小求,学”。而且,“学”字的写法更多,从最简单的 、 开始,一直到比较复杂的 、、、、。但无论哪种写法,都包含有爻,也即书籍。因此,无论是教还是学,都离不开书籍。在甲骨文中,教和学是分开使用的,《尚书·兑命》中的“敷学半”把两者在形式上连在了一起。需要说明的是,虽然把教与学连在了一起,但并不具备今天所说的教学之义。在这一时期,教学更多地从属于学。唐代大儒孔颖达就把这句话解释为:“上学为教,音 xiao;下学者,学习也。言教人乃是益己学之半也。”宋人蔡沈对《学记》中“教学相长”的进一步解释就是:“学,教也……始之自学,学也;终之,教人,亦学也。”意思是说,一开始自己学,这当然是学,而学了以后去教别人,这也是学。这与夸美纽斯的“教导了别人就是教导了自己”以及布鲁纳所说“教,是最好不过的学习方式”,其见解和论断都是差不多的。因此,这个时期的教学一词并不是现代意义上的教学。对此,有学者考证指出,与现代意义上的教学比较接近的含义出现在宋朝。宋人欧阳修在给胡瑗先生的墓表中写道:“先生之徒最盛,其在湖州学,弟子来去常数百人,各以其经传相传授,其教学之法最备,行之数年,东南之士,莫不以仁义礼乐为学。”这里所说的“教学”二字,与今天的教学一词的含义比较接近,是指教师的“教”和学生的“学”。

从英语世界来看,大多使用 teach、instruct、learn 等来表征“教学”。这三个词一方面的来源不同,另一方面各自的侧重点也不同。从来源方面来看,teach 的古英语形式是 taecan,来源于希腊语 deiknyne,意思是“解释”、“指示”、“演示”、“引导”;instruct 来源于拉丁语 instruere,有“积累”、“堆积”的意思;learn 的中世纪英语形式是 lernien,来源于盎格鲁-撒克逊语言中的 lernian 一词,意思是“学习”或“教导”。从侧重点方面来看,teach 作为一种活动,多与教师的行为相联系;instruct 作为一种过程,多与教学的情景有关;learn 作为一种结果,多指学会或教会。

(二) 教学的语义^①

虽然教学是一个使用频率很高的词汇,但无论在历史上,还是在现实中,人们在使用教学时各自所要表达的含义、所传递的信息并不尽一致。概略起来,人们对于教学的理解主要有以下四种。

1. 教学即学习

这种理解把教学看成是学习。从前述蔡沈对《学记》的“教学相长”的解释可以明显地看出这种对教学的理解。在这里,教者先学后教,教中又学,实际上都是学习的活动,还没有真正地涉及教的问题。尤其是在个别教学的组织形式下,教与学不分,往往以学代教。教学即学习,是指通过教人而学,以提高自己,这是我国“教学”一词的最早含义。

2. 教学即教授

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,增加近73倍”。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”(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”这一词便被人们所接受。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《中国教育辞典》(1928)就把“教学法”解释为“各种教授方法者”。

3. 教学即教学生学

20世纪初叶,“教学”的语义再度发生变化。1917年,陶行知从美国学成回国后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”。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“教学生学”。这种语义的确定显然是受美国教育哲学家杜威的“学生中心”思想的影响。

4. 教学即教师的教和学生的学

新中国成立后,在全面学习前苏联教育学家凯洛夫主编的《教育学》时,了解到前苏联教育学家对“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。”于是就接受了

^① 参见施良方、崔允漷主编,《教学理论:课堂教学的原理、策略与研究》,上海:华东师范大学出版社,1999年版,第4—8页。

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”的第四种语义。

教学的上述四种语义,既是教学发展的历史必然,也反映了人们对教学的认识在不断进步。

二、教学的概念与特征

(一) 教学的概念

人们不但对教学的语义存在着不同的理解,而且,对教学的定义也各不相同。这就使得教学的概念也非常丰富,异彩纷呈。

专栏 1-1

教学的定义方式

(1) 描述性定义——教学就是传授知识或技能;

(2) 成功式定义:教学即成功;

(3) 意向式定义:教学是有意进行的活动;

(4) 规范性定义:教学是规范性行为;

(5) 科学式定义:教学将由用“和”、“或”、“含义为”等词连结起来的一组句子构成,即以 $a=df(b,c,\dots)$ 来表示命题的组合式定义或并列建议式定义。其中 a 表示“教学是有效的”, $(b,c,\dots)$ 表示各种命题,如“教师作出反馈”等的命题组合, $=df$ 表示随着命题之间的微小变化, a 将发生变化。

[资料来源]施良方、崔允漷主编:《教学理论:课堂教学的原理、策略与研究》,第8—10页;中央教育科学研究所比较教育研究室编译:《简明国际教育百科全书·教学》(下),第233—240页。

以已有研究的共识为基础,结合我们的认识,这里把教学理解为教学主体间以经验为载体的转换生成活动。

对于这一界定,需要注意以下四个方面的要义。

1. 教学是一项活动

虽然人们对于教学的理解各不相同,但是这些不同是基于教学理解为活动这一共识基础上的不同。如:“所谓教学,乃是教师教、学生学的统一活动”^①;“教学就是指教的人指导学的人进行学习的活动”^②;“教学包括学生的活动(学)和教师的活动(教)”^③。因此,这里也首先遵循这一共识,把教学理解为活动。

① 王策三著,《教学论稿》,北京:人民教育出版社,1985年版,第88页。

② 李秉德主编,《教学论》,北京:人民教育出版社,1991年版,第2页。

③ [俄]达尼洛夫、叶希波夫编著,北京师范大学外语系1955级学生译,《教学论》,北京:人民教育出版社,1961年版,第4页。

专栏 1-2

众说纷纭的教学

(1) 教学是以课程内容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》(增订合编本),上海教育出版社,第711页)

(2) 教学是教师的教与学生的学的共同活动。学生在教师有目的有计划的指导下,积极主动地掌握系统的文化科学基础知识和基本技能,发展能力,增强体质,并形成一定的思想品德。(《中国大百科全书·教育》,中国大百科全书出版社,第150页)

(3) 教学是教师教和学生学,共同完成预定任务的双边统一活动。(刘克兰主编:《现代教学论》,西南师范大学出版社,第46页)

(4) 教学就是教师“教”和学生“学”的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。(田慧生、李如密著:《教学论》,河北教育出版社,第1页)

(5) 教学论所研究的教学,是狭义的教学,它是专指在学校中教师与学生之间的有组织的教和学的活动。(唐文中主编:《教学论》,黑龙江教育出版社,第1页)

(6) 教学活动是按照学校各门课程所规定的目的、内容、方法而组织起来的一种由教师和学生共同参加的教育活动。(吴也显主编:《教学论新编》,教育科学出版社,第2页)

(7) 教学即教师引起、维持、促进学生学习的所有行为方式。教学是教师行为,而不是学生行为;教师行为包括主要行为(如呈示、对话、辅导等)和辅助行为(如激发动机、教师期望、课堂交流和课堂管理等)两大类。(施良方、崔允漷主编:《教学理论》,华东师范大学出版社,第13页;又见袁振国主编:《当代教育学》,教育科学出版社,第158页)

(8) 教学是专指学校中教师引导学生一起进行的,以特定文化为对象的教与学相统一的活动。(黄甫全、王本陆主编:《现代教学论教程》,教育科学出版社,第4页)

(9) 教学是教育目的规范下的、教师的教与学生的学共同组成的一种教育活动。通过教学,学生在教师的有计划、有步骤的积极引导下,主动地掌握系统的科学文化知识和技能,发展智力、体力,陶冶品德、美感,形成全面发展的个性。(王道俊、王汉澜主编:《教育学》(新编本),人民教育出版社,第178页)

(10) 教学活动是教师的教和学生的学组成的双边活动。(叶澜主编:《新编教育学教程》,华东师范大学出版社,第275页)

(11) 教学是教师引导学生按照明确的目的、循序渐进地以掌握教材为主的一种教育活动。(南京师范大学教育学系编:《教育学》,人民教育出版社,第372页)

2. 教学还是一项特殊活动

教学不但是一项活动,而且还是一项特殊的活动。这种活动的特殊性一方面表现为一种双向的人与人之间的活动,另一方面还表现为价值增值的活动。

就前者来说,教学中客观上涉及教的人和学的人,即通常所说的教师和学生两类不同的主体。这两类主体既有从教到学的活动流程,也有从学到教的活动流程。这种不同主体之间进行的双向交互活动明显有别于其他一些单向的人与人或人与物之间的活动。

就后者来说,教学中两类不同主体之间的双向活动,并不仅仅是信息的流动,而是基

于信息流动的价值增值的过程。这也即教学不但有助于学生的成长和发展,而且也有助于教师的成长和发展。

3. 教学是以经验为载体的活动

教学作为教师和学生两类不同主体间的交互活动,必须有交互展开的中介或桥梁。这既是教学要素的必然要求,也是教学展开的必然要求。具体说来,这就是教师和学生之间在经验视域上的融合。这也即无论是教师还是学生,在进行双向的交流时,都必须围绕着共同的经验视域来进行。否则,双向性的教学就会异化成单向度的灌输。

4. 教学是经验转换生成的活动

教学既是师生之间在经验视域上的融合,也是经验视域上的游移。这也即不同主体把各自的经验传递给对方,并使对方能够在理解的基础上进一步拓展经验的空间,深化经验的内涵。因此,教学也还是基于经验的转换生成活动。

总而言之,教学是活动,而且是一项特殊的活动,是教学主体基于经验载体的转换生成活动。

(二) 教学的特征

1. 双向性

如上所述,教学是教学主体间围绕经验载体进行的转换生成活动。因此,教学离不开教学主体。而且,教学主体既包括施教一方,也包括受教一方。施教和受教双方的交互影响从而使得教学具有双向性的特点。这种双向性,既表现为施教方对受教方的影响,受教方需要根据施教方的要求和指示来开展学习活动,也表现为受教方对施教方的影响,施教方需要根据受教方的反馈来开展教的活动。

2. 主体性

教学既然是教学主体间的双向活动,自然也具有主体性的特性。所谓主体性,简单地说就是人之能动性。教学中有很多方面都需要教学主体发挥他们的主观能动性。无论是教学环境的创设,还是教学任务的落实;无论是教学过程的展开,还是教学目标的达成,都需要他们根据实际情况进行灵活调整。否则,不但难以实现教学目标,落实教学任务,而且还有可能会产生负面效果,干扰教学的顺利进行,影响教学的效益。

3. 教育性

德国教育家赫尔巴特在谈到教学时明确提出了“教学的教育性”命题。在他看来,教学不但是教学的,而且也还是教育的,尤其是涉及对受教方的思想方面的教育。对于教学来说,确实不仅仅是教学的,也包含有教育的成分,需要考虑对受教方在思想方面的培养。但是,教学的教育性并不仅仅停留在思想方面的教育上。教学的教育性实际上还涉及教学活动的价值诉求,即更好地实现或促进施教和受教双方的发展和提高。

4. 计划性

“凡事预则立,不预则废”,实际上就是对计划性的强调。教学作为教学主体间以经验为载体的活动,也还有着明显的计划性。这种计划性一方面表现在经验载体的计划性,另一方面也表现为教学过程的计划性。就前者来说,主要表现为对经验载体的安排上。这

也即教学需要完成多少任务,什么时候完成等都有着比较明确的安排。就后者来说,主要表现为教学过程中的准备。这也即对某项具体的任务怎样进行的过程筹划。

5. 直接与间接相融

教学活动一方面是直接的,另一方面也还是间接的。所谓直接的,也就是教学的很多方面,如教学内容的选择、教学过程的安排等都需要考虑生活的实际、考虑学生的实际。否则,将会脱离实际,影响到受教方的理解和认识,自然也会影响到教学效果。所谓间接的,则主要是就教学内容的性质而言的。虽然教学内容的选择要考虑生活的实际,但就教学内容本身的性质来说,主要是间接的,是对人类已知经验的掌握,而不是对人类未知经验的探索。因此,教学既是直接的,需要关注现实,同时也是间接的,是对已知的反映。

三、教学的相关范畴

教学与课程、教育、智育、学习等范畴既密切相关,又有明显区别。了解教学与这些相关范畴的关系,有助于进一步把握教学的内涵。

(一) 教学与课程

教学与课程的关系颇为复杂。简单说来,主要有以下五种不同的理解和主张。

1. 大教学观,认为教学包含课程,课程只是教学中的一个组成部分;
2. 大课程观,认为课程包含教学,教学只是课程中的一个组成部分;
3. 二元独立观,认为教学是教学,课程是课程,两者互不相关;
4. 二元交叉观,认为课程与教学作为两个不同的系统,一方面各不相同,另一方面又存在着部分的交叉;
5. 二元相互作用观,认为课程与教学是两个不同的系统,但这两个系统具有相互影响性,即课程会影响教学,教学也会影响课程。

上述五种关于教学与课程关系的理解,虽然都各有其立论依据,但比较起来,课程与教学的二元相互作用观或课程教学的二元交叉观更为合理一些。^①虽然课程与教学各有其独特性,但是两者也不可能截然分割开来。

(二) 教学与教育

教学是教育中的重要组成部分。一般说来,教育涉及的范畴非常广泛,除了教学之外,还包括德育、管理等多个方面。同时,教学作为教育活动中的一个重要组成部分,还具有不同于教育中的其他方面,如德育、管理等特殊性。因此,教学作为教育的重要组成部分,其间既有相同之处,亦有不同之处,既不能简单地拿教育来代替教学,也不能简单地拿教学来代替教育。

^① 林德全、徐秀华著,《课程概论》,开封:河南大学出版社,2009年版,第171页。

（三）教学与智育

教学与智育的关系也颇为复杂。

1. 教学和智育分别从属于两种不同的话语体系。教学是作为教育活动中的重要组成部分而言的,而智育则是作为人的全面发展的教育中的重要组成部分而言的。

2. 教学和智育因同属于教育而具有相互渗透性。虽然教学和智育分别从属于不同的话语系统,但从他们的话语系统的归属来看都是基于教育的。因此,他们之间虽然具有不同,但亦具有相互渗透性,教学有助于智育,智育也需要教学。

3. 教学和教育价值范畴也各不相同。教学虽然包含有智育的成分,有助于智育,但教学还具有教育性,还会有助于与智育并列的德育等方面;智育虽然需要依赖于教学,但智力的发展、能力的培养也不全然都需要教学来完成。

（四）教学和学习

对于教学来说,有两种范畴不同的理解。一种是把教学理解为教和学的统一,即教学既有教,也有学;一种是把教学单纯地理解为施教,只有教而没有学。因此,对教学和学习的关系也应该从这两种不同的理解来进行分析。

从前者来看,教学和学习具有包容关系,即学习是包括在教学之中的。由于教学包括了教和学两个方面,所以学习就只是教学中的一个组成部分。需要说明的是,即便如此,学也不一定都完全包容在教之中。特别是在目前倡导的终身学习背景下,还有很多学习是在学校之外、是在学校教育阶段之外进行的。

从后者来说,教学和学习具有交互性,即有教必须要有学。如果只有教而没有学,由于教失去了对象,失去了依托,那么就根本谈不上教。同时,学也应该有所教。如果只有学,而没有教,特别是在学校教育阶段里,如果只有学而没有教,将会降低学的效率,影响学的收益。

四、教学的作用和地位

（一）教学的作用

教学作为一种严密组织起来的传递系统知识、促进学生发展的最有效的活动,无论是人类社会还是对个体发展都起着非常重要的作用。

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,每一代新生者都需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,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途径

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,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年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,因此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。

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,都对保证学生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,或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对社会的发展,都具有十分重要的意义。

(二) 教学的地位

上述教学的价值也间接地反映了教学的地位。这也即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。在学校教育工作中,教学所占的时间最多,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。中小学是为培养人才打基础的时期,也是青少年长知识、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,指学校应将大部分的时间和精力用于教学。作为学校,有许多职能部门,如教务部门、后勤部门、管理部门等,也有许多工作,如教务工作、行政工作、党务工作、思想工作等。在这诸多部门和工作方面,教务部门、教务工作无疑是最为重要的。各个部门和各项工作都要围绕教务、教学展开,牢固树立教学是学校的中心工作,必须坚持以教学为主。

当然,坚持以教学为主,并非教学唯一,搞“教学压倒一切”也是错误的,教学必须与其他工作相互配合,相互支持,只有这样,教学才能取得满意的效果。因为教学这一教育形式不能脱离其他教育形式而孤立地发挥作用,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。

第二节 教学本质的争论

一、教学本质诸说

人们对教学本质的理解也不尽相同。概略说来,对教学本质的理解有特殊认识说、认识发展说、传递说、学习说、实践说、交往说、关联说、认识实践说和层次类型说等九种。^①

(一) 特殊认识说

特殊认识说是一种影响很大,认同者最多的教学本质观,是在学习前苏联教育学的基础上逐步形成和完善起来的。特殊认识说抓住教学过程中“学生领会知识”的过程与人类一般认识过程既基本一致又有其特殊性的特点,对整个教学过程进行了概括,认为人类认识过程与教学过程的一致性表现为:认识主体的一致性;认识的检验标准的一致性;认识过程的顺序一致性;认识结果的一致性等等。但同时教学过程作为一种认识过程又具有“间接性、有领导、有教育性”的特点。

特殊认识说把教学过程看作本质上是一种认识过程,按照认识的普遍规律来把握教学的一般过程,找到了一个有价值的组织具体教学活动的制高点,确定了教学理论与实践的一个方法论前提,但同样也应该看到特殊认识说及其指导下的教学实践尚存在诸如重手段轻目的、见特殊忘普遍、以认识代实践等问题。

(二) 认识发展说

这种教学本质观认为教学过程不仅是教师领导下学生自觉地认识世界的一种特殊认识过程,而且也是以此为基础的促进学生身心全面发展的过程。这种观点的理由是对教学过程本质的探讨不能局限于认识论的角度,因为在教学过程中,教师和学生都是以个性的全部内容参加活动的。

把教学过程看作促进学生发展的过程,可以说部分地找到了“教学”这一事物的实质。古今中外的任何教学,在一定形式与中介的作用下,学生都可能有所发展。因为,教学作

^① 参见李定仁、张广君.《教学本质问题的比较研究》,《华东师范大学学报》(教育科学版),1997年第3期.

为一种专门组织的活动,其目的性、计划性保证学生所受影响和所发生变化的预期方向性,即某种合目的的发展性。

但一方面,由于人们对“发展”的含义,特别是其具体化的内容,并未探讨得很清楚;另一方面,教学实际工作中如何有效地促进发展,更是处于摸索之中。这种只有笼统的发展概念而缺乏可操作的发展性目标的状态,使得发展之于教学几乎成了空头口号和现代标签。

(三) 传递说

传递说认为,教学就是传授知识经验的过程。典型的表述如“教学是传授知识技能”,“教学就是经验的传递”,这是着重教学内容侧面的观点;另一种观点认为“教学是教师有目的地传授和指导学生学习科学文化知识与技能的教育活动”,试图兼顾教授与指导两方面。

教学本质的传递说从教师的角度来看待教学,强调教师在教学活动中的主导地位,注重教师所授内容即文化知识、经验对社会与个人发展的意义。这样来理解教学的本质,是大多数教师、家长、社会人士通常所采用的最简单的方式之一。传递说基本上是一种描述性的认识,它虽然正确地看到了教师、知识内容及教学指导关系的教学论意义,但忽视了学与教在教学概念中作为等价义项的逻辑意义,降低了学习对于教学论所具有的认识论价值,抹杀了学生在教学论中作为主体的地位,因而是对完整教学片面的、表层的概括,未能全面、深刻地把握教学的本质。可以说,我国教学论发展过程中出现的重教不重学,理论体系单极化的现象,与对教学的这种理解不无关系。当然,这类观点在教学理论界的影响远不及其在教学实践中的实际作用大,而且这种作用对于教学整体目标的确定,对于教学完整功能的发挥仍在造成某些负面效应。

(四) 学习说

教学本质学习说的基本观点与传递说相对应,认为教学是学生在教师指导下的学习活动。在他们看来,“所谓教学本质是学生在教师指导下,批判继承和探索创新的学习过程”。

坚持学习说的论者,依据对学生及其活动在教学过程中的地位和作用的理解,强调学生学习之于教学的本质意义。应该说,这种观点在很大程度上是符合当代教学重视学生积极主动学习成长的发展趋势的。它从学生学习的角度审视教学,把教师的指导作为一种必要条件,教师通过为学生的学习和发展提供方向、支持与评价而获得其教学论意义。这种立足于学习、学生来认识和把握教学活动本质的思维方式,虽然有它一定的合理性,但在方法论上与立足于教、教师的传递说一样,也是有缺陷的。教学作为一种生成系统,既不可以还原为作为其要素之一的教,也不可以还原为另外的要素之一的学。

(五) 实践说

实践说认为,教学是一种特殊的实践活动。这是所有持教学实践本质说的人所能共同接受的一种表述方式。首先需要说明的是一些非专业术语的“教学实践”之说和泛化的