

教学论教程

关甦霞 编著

陕西师范大学出版社

教 学 论 教 程

关 魁 霞 编著

陕 西 师 范 大 学 出 版 社

教学论教程

关甦霞 编著

陕西师范大学出版社出版

(西安市陕西师大120信箱)

陕西省新华书店经销

陕西富平县印刷厂印刷

*

开本850×1168 1/32 印张11.875 字数291千字

1987年6月第1版 1987年6月第1次印刷

印数：1—7000册

统一书号：7403·43 定价：1.90元

目 录

绪 论

第一章 教学论的一般概述.....	(1)
第一节 教学论的产生与发展.....	(1)
第二节 教学论的研究对象.....	(6)
第三节 教学论的研究方法.....	(12)
第二章 当代对教学论的探索.....	(18)
第一节 战后教学改革的世界热潮.....	(18)
第二节 布鲁纳的课程理论.....	(19)
第三节 赞科夫的教学与发展理论.....	(24)
第四节 根舍因的范例教学理论.....	(29)

基 本 理 论

第三章 教学的意义和任务.....	(33)
第一节 教学的意义.....	(33)
第二节 教学的任务.....	(35)
第四章 教学评价.....	(39)
第一节 教学评价理论的提出.....	(39)
第二节 评价教学质量的标准.....	(42)
第五章 课程研究.....	(48)
第一节 课程与课程理论.....	(48)

第二节	课程设置的主要依据.....	(56)
第三节	我国中小学的课程设置.....	(62)
第四节	我国中小学的课程内容.....	(73)
第五节	当代世界课程改革的发展趋势.....	(79)
第六章	教学组织形式	(83)
第一节	教学组织形式的历史演变.....	(83)
第二节	教学的基本组织形式——课堂教学.....	(86)
第三节	电化教学.....	(93)
第七章	教学过程	(107)
第一节	教学过程的概念及其本质.....	(107)
第二节	教学过程的基本因素及其相互关系.....	(110)
第三节	教学过程的基本阶段.....	(117)
第八章	教学规律	(125)
第一节	教学过程中学生认识的特殊规律.....	(125)
第二节	教师主导作用和学生主体 地位相结合规律.....	(128)
第三节	教学与发展相互影响规律.....	(133)
第四节	教学的教育性规律.....	(141)

施教论

第九章	科学地组织教学过程	(146)
第一节	科学地组织教学过程的意義.....	(146)
第二节	按照学生的认识规律组织教学过程.....	(150)
第十章	教学原则	(163)
第一节	教学原则的理论概述.....	(163)
第二节	中小学教学原则体系及其贯彻.....	(172)
第十一章	教学方法	(196)

第一节	教学方法的概念和意义.....	(196)
第二节	教学方法的历史制约性和继承性.....	(199)
第三节	中小学基本教学方法及其应用.....	(202)
第十二章	教学艺术	(230)
第一节	教学的艺术因素.....	(230)
第二节	教学语言艺术.....	(236)
第三节	提问艺术.....	(243)
第四节	板书艺术.....	(251)
第五节	组织教学的艺术.....	(259)
第六节	导课和结课的艺术.....	(265)
第十三章	教学活动	(274)
第一节	课的类型和结构.....	(274)
第二节	备 课.....	(284)
第三节	上 课.....	(297)
第四节	课外作业和课外辅导.....	(300)
第五节	对学生掌握知识、技能的检查与 评定.....	(304)

学 习 论

第十四章	学习过程	(315)
第一节	学生学习过程的实质和特点.....	(315)
第二节	学生学习过程的基本环节.....	(320)
第十五章	学习原则和学习方法	(324)
第一节	学习原则.....	(324)
第二节	学习方法.....	(330)
第十六章	学习活动	(335)
第一节	预习和听课.....	(335)

第二节	课后复习和练习.....	(348)
第三节	系统小结.....	(356)
第十七章	第二课堂.....	(361)
第一节	“第二课堂”概念的由来.....	(361)
第二节	第二课堂的意义.....	(363)
第三节	第二课堂的组织形式和特点.....	(366)
第四节	正确发挥教师在第二课堂中 的作用.....	(370)
后记		(373)

绪 论

第一章 教学论的一般概述

第一节 教学论的产生与发展

教学论，目前已经发展成为教育科学的一个重要分支，成为相对独立的一门学科。如同教育学的其它理论一样，它是随着学校的产生而产生，发展而发展的。学校教学实践为教学论提供了认识和研究对象；而教学论的研究，反过来又指导和促进学校教学实践的发展。

回顾教学论的形成历史，人类对教学这一客观事物的研究和探讨经历了一个极其漫长的历史过程，认识在日益完善和不断深化，逐步建立起比较系统的教学理论。

远在我国古代，教学这一社会现象就引起了当时的教育思想家和实践家的注意，他们对教学问题的研究，往往和哲学、政治、伦理学的探索溶合在一起。两千多年前先秦诸子的著作中，无一不闪烁着关于教学问题的精辟见解。春秋战国时代的伟大教育家孔子就最早提出“有教无类”、“因材施教”的重要思想。主张教学要学思结合、温故知新、学行一致，提倡让学生“多识”、“博闻”、“广见”。他还十分重视培养学生的兴趣爱好对学习的重要作用，指出“知之者不如好之者，好之者不如乐之者”。孔子的弟子曾子，相传为曾子的弟子子思所作的《中庸》里，将孔子关于教学的见解，概括为“博学、审问、慎思、明辨和笃行”的规律性要求。与孔子同时代的墨子强调立志是学习的

成功之本，说“志不疆者智不达”。还指出“染于苍则苍，染于黄则黄”，说明慎选环境对学习的重要影响。战国时期的孟子和荀子，作为儒家学派的继承人，从各自的政治思想出发，都继承了孔子的教学思想，不仅强调学习对人的重要意义，而且指出“专心致志”是学习成功的首要条件。荀子更要求人们在学习上要“锲而不舍”，持之以恒，极力提倡“闻、见、知、行”的苦学精神。

自秦以后，历代著名学者在他们从教治学的实践中，都研究探讨过关于教学、读书的问题，总结了宝贵经验。其中突出的有汉代的董仲舒、唐代的韩愈、宋代的朱熹等。特别是南宋时的朱熹（公元1130—1200），不仅集两宋理学之大成，建立了完整的客观唯心主义理学体系，而且由于他一生从事教学，有着丰富的实践经验，因而更系统更深刻地总结出为教、治学、读书的规律。他说：“为学之道，莫先于穷理；穷理之要，必在于读书；读书之法，莫贵于循序而致精；而致精之本，则又在于居敬而持志”。^①提出了“学贵质疑”，“熟读精思”的正确见解。

上述情况表明，我国是世界上最早研究教学理论的国家。特别应该指出的是，我国古代对教学理论的研究，是把教学当作由“教”和“学”两个方面紧密联系在一起的统一事物去探讨的，即既研究教，又研究学，研究教和学的相互影响关系。例如，在我国古代教学理论的珍贵遗产《学记》中，就明确提出教学相长的命题，既总结了教的经验：“君子之教，喻也”，“导而弗牵，强而弗抑，开而弗达”，“长善救失”，概括出“教之所由兴，教之所由废”的不同方面；又总结了学的体会：“君子之于学也，藏焉修焉，息焉游焉”，“安其学而亲其师，乐其友而倍其道”，列举了学习不能获得好效果的原因是“或失则多，或失则寡，或失则易，或失则止”。与西方的教学理论侧重研究教，

①《朱文公文集·卷十四》

忽视研究学有着明显的区别。不过由于种种历史原因，我国古代并未形成完整、独立、系统、科学的教学理论体系。

教学论作为一门重要学科，大约产生于十七世纪。首先使用“教学论”一词的是德国的进步教育家拉特克（1517—1635）和捷克教育家夸美纽斯（1592—1670）。其语源出於希腊语的“δραστω”，是指“教”的意思。

教学理论成为专门的学科，产生于十七世纪不是偶然的。随着人类社会进入近代时期，先进科学技术的出现，促进社会生产力飞跃发展，提出了扩大教学规模，提高教学质量的要求。

因此，如何提高“教”的艺术，从而提高教学效果，就成为当时提出的一个十分重要的研究课题。在这种历史背景下，以研究“教”为中心的西方教学论便应运而生。1613年拉特克提出教的技巧应列为成功教学的基本要求。而为这门学科举行奠基礼的则是夸美纽斯。他于1632年写成《大教学论》一书，1657年用拉丁文发表。据此，十七世纪被称为教学论的世纪。在这本书中，他系统地论述了有关现代教学的原理和原则，提出了许多颇具卓见的观点。大胆地把有关自然和社会的科学知识列入教学内容，要求“教会学生识别一切存在和发生着的主要事物的基础、特性和目的”，使学生掌握“包罗万象的科学大全”。探讨了“把一切事物教给每个人的全部技巧”。从感觉论的哲学基础出发，力倡教学的直观性原则，主张尽可能通过对周围事物的观察使学生获得知识。反对中世纪的宗教教条式的教学，要求不仅要教会学生理解事物，而且要教会学生行动，把实际操作放在重要地位。他还反对用野蛮的体罚强迫学生学习，主张激发学生的学习兴趣等等。所有这些进步的教学思想，在欧洲以至世界都产生了重要影响。

夸美纽斯之后，法国的卢梭（1712—1778）和瑞士的裴斯塔洛齐（1746—1827）等都对近代教学理论作出过贡献。继其后并成

其大全者，是十九世纪初期的德国教育家赫尔巴特(1776—1841)。赫尔巴特认为人的一切心理活动都是观念的运动。据此，他将教学过程划分为两个基本环节，即深入学习环节(认识个别事物的现象)和理解思考环节(联系各个个别要素形成统一观念)。这两个环节在静态、动态中都发生作用，因而又可分为四个阶段，即明了(“明了各种知识”)、联想(联系新旧观念，“消化已经熟记的知识”)、系统(理解知识的本质，整理成系统，“扩大知识的总量”)、方法(进行练习，独立思考，“获得系统思考的技巧”)。赫尔巴特认为一切教学活动都要按这四个阶段有程序地进行，从一个阶段过渡到另一个阶段，不能逾越。而其继承者更将“明了”阶段，分为“预备”(引起兴趣)、“提示”(介绍新知)，从而构成了赫尔巴特学派的五段教学程序的固定模式。这就将教学过程程式化，产生了教学上的形式主义。赫尔巴特的教学理论，被称为传统教学论，是自夸美纽斯之后在欧美流传最广泛的理论。

如前所述，由夸美纽斯、赫尔巴特建立的以课堂教学为中心的近代教学理论体系，强调教学应以教师为主，侧重研究教师“教”的艺术，很少去探讨学生“学”的规律。对于这一点，赫尔巴特直言不讳。他说：“在教育的其他任何职能中，学生是直接

在教师的心目中……，学生对教师必须保持一种被动状态”。“按照方法培养心智的艰巨任务，从总体上讲应留给教师”。此后，教学论的研究受其影响，虽然有时也曾提出“学”的命题，探讨学生的学习过程，但多半还是从“教”出发，为“教”而研究“学”，“学”是为“教”服务的。这就是传统教学论形成以教为重心的结构模式的原因。

应当指出以研究“教”为重心的传统教学论，虽然存在着许多弊端，但在适应近代社会发展要求，推动人类教育事业的发展上起了积极作用。夸美纽斯、赫尔巴特等西方著名教育家，对教学

论的建立和发展，作出了卓越贡献。他们研究探索“教”的艺术，不仅是完全必要的，而且取得了巨大成就，丰富了人类教育理论的宝库。时至今日，我们还不能说“教”的艺术已经尽善尽美，人类对它的认识已接近完成。这里不仅存在着实践问题，而且随着生产力和科学技术的迅猛发展，关于“教”的理论的新探讨，仍然是教育家们面临的重要研究课题，需要继续给予充分注意。与此同时，也应该指出传统教学论注重研究“教”，忽视研究“学”，给提高教学效果，带来许多不利影响。比如，教学中只重传授知识，忽视智力发展，使学生处于被动状态；只重统一要求，忽视因材施教，抹煞了学生的个别差异；只重课堂教学，忽视课外活动，不能充分发挥学生的个性特长，等等。

十九世纪末二十世纪初，资本主义开始向帝国主义过渡，经济上的垄断代替了自由竞争。适应变化了的经济政治形势，出现了种种“新”的教学理论；传统教学论只研究“教”，少研究“学”的缺陷，正好为这些理论的产生，提供了洞隙。在这些“新”的教学理论中，影响最大的是美国的实用主义教学论。

实用主义教学论的创始人是美国现代资产阶级教育家杜威（1859—1952）。杜威与赫尔巴特学派完全相反，反对以教师作为教学的中心，主张把学生从教师的束缚下完全解放出来，使学生成为教学过程的中心。他说：“我们教育中将引起的改变是重心的转移。儿童是中心，教育的措施便围绕他们而组织起来。”杜威从狭隘的实用主义哲学出发，提出了“教育即生活”、“学校即社会”的口号，主张将适应生活的“有用”知识作为教学的主导因素，让学生“从做中学”，在自我活动中学。这就是教学理论中的儿童中心主义。

杜威的实用主义教学论，从总体上说是资本主义发展到帝国主义时代的产物，有着严重的片面性。他将儿童的直接经验强调到高于一切的程度，完全否定教师在教学中的主导作用，否定系

统传授和学习人类积累的科学知识，忽视基本训练，导致学校纪律松弛，教学质量下降，给教育事业造成极大危害，而受害最烈的则是这种学说流传最广的美国。

但是，应该同时看到，杜威在宣扬实用主义教学理论时，极力反对传统教学论中的形式主义，要求把研究的重点，由教师转向学生，由“教”转向“学”，强调学生活动和启发学生的主动性和创造性，给实践以必要的重视等等，都有一定的积极意义。它正击中了传统教学论弊端的要害。这也正是儿童中心主义能够风靡一时，对当时和后来的教学论产生较大影响的直接原因。

我国在两千多年的封建社会里，实行闭关锁国政策，是按照自己的民族文化、教育传统进行教学的。其中有优秀的遗产，也有陈腐的因素。如注入灌输、死记硬背、禁锢思想、扼杀个性、实行体罚等。自二十世纪起，进入半封建半殖民地社会，由于受西方的影响，基本上照搬了资本主义的传统教学理论。二十世纪三十年代，杜威的儿童中心主义教学论，也在我国得到流传，受到推崇。解放后，又机械照搬苏联凯洛夫的教育学。凯洛夫虽然试图用马克思主义教育原理阐述教学问题，但基本上没有跳出传统教学论的限阈。

长期的实践证明，传统教学论重“教”，不重“学”，以及据此而形成的教学制度、教学内容、教学形式、教学方法等，远远不能适应新时代发展的要求。因此，当代国外的一些心理学家、教育学家掀起探讨教学论的新热潮，提出了许多新的教学论思想。

第二节 教学论的研究对象

从上述关于教学论产生发展的历史追溯中，可以看出，教学论就是关于教和学的理论。教学论作为一门相对独立的学科，如

同其他学科一样，应该确立自己的研究对象和进行探索的基本领域，不断揭示这个特定领域的科学认识，用以指导人们的实践活动。教学论的研究任务就是揭示教学过程中的基本规律，既包括教的规律，即教什么，怎样教；又包括学的规律，即学什么，怎样学。并要从教和学的相互联系和统一上把握处理教学过程中的矛盾体系，使教和学达到科学结合，取得最好的教学效果。

不过早期的教学理论，还没有成为一门独立的科学。它溶汇于教育科学的研究内容之中，成为教育科学的重要组成部分。作为近代教学论奠基石的夸美纽斯所著《大教学论》，实际上谈的并不仅仅是教学问题，它包括了教育和教学的全部问题，成为后来教育科学内容的揭橥。第一个将教学论建立在科学基础上的赫尔巴特，也只是把教学论列为自己教育学专著《普通教育学》的主要篇章。可见，他们所理解的教学论是广义的教学论，属于普通教育学的概念，包括学校教育和教学的一切方面。夸美纽斯给教学论下的第一个定义就是“把一切事物教给一切人的全部艺术”。

正由于如此，在历史上还曾经出现过关于教学论定义的分歧。一些作者认为教学论不应是一门独立的科学，它应该是教育科学即教育学的主要部分，其研究对象就是教育学所研究的对象，两者的范畴是相同的。因此，教学理论就是教育理论。也有一些作者认为，教育学作为一门科学，研究人类的教育现象及其发展变化规律，其对象和内容应是十分广泛的。它包括教育的起源、教育的本质、教育的社会职能、教育目的与任务、教育制度、教育内容和方法、教育管理等等。它固然包括着教学论的研究内容，但并不能等同或代替教学论。教学论应该只将教学作为自己特定的研究范畴和对象。苏联早期的教育家，多数是将上述分歧综合起来，认为教学论就是教育和教学的理论，其对象包括着教育和教学问题。现代苏联教育家又趋于将教学论的研究对象缩小为只研究

教学中的教养问题，包括教养内容（教什么）和教学组织（怎样教）。这里教养一词，是指向学生传授各门学科的知识 and 养成技能技巧。目前，国际上对教学论研究对象的想法，尚未完全统一。

从当前人类教育事业的发展来看，教育科学已分化为许多门类和分支，研究的对象日益专门化，除教育学外，还有教育哲学、教育经济学、教育社会学、教育统计学、教育心理学、比较教育学、教育史等等。教育学本身也日益分裂为不同的专门研究学科，如专门研究思想政治教育的《德育论》，专门研究教育行政和学校管理的《教育行政管理学》；还有学前教育学、高等教育学、职业教育学、家庭教育学、特殊儿童教育学等等。教学论更是日益相对地独立出来，内容越来越丰富深刻，成为教育科学的一门重要分支，向综合和应用的方向发展，在研究的实践中确立着自己的研究对象、范畴和内容。

我们之所以主张将教学论的研究对象放在揭示教和学的规律上，是因为教师的教和学生的学是几个世纪以来，教学论所要研究和解决的主要问题。但是，如前所述，三百多年来的传统教学论却把自己研究的出发点和立足点放在主要研究教师如何“教”上，不断探讨教师向学生传授知识技能的客观规律，为此提出了一系列教学过程的组织环节、教学原则、教学方法和教学形式，很少或不予研究学生如何学的客观规律。以致形成了教学论上的跛足现象，片面强调教者的权威，企图以“教”代“学”，以“教”促“学”，纯粹依靠教师的外在力量来达到学生“学”的目的。实践证明这是不可能的。

众所周知，教学活动是人类社会特有的复杂实践活动。在教学活动中，既有教师主动的“教”，又有学生独立的“学”。教师处于教的主导地位，是一定教育目的的实施者，教学过程的组织者和领导者。但“学习全在自用心，教师只是引路人”。学

生处于学的主体地位，是施教的对象，教学活动的施受者，因而也是教育目的、教学效果和教学质量的直接体现者。

教学活动的特殊性之一，就在于这种实践过程中同时存在着两个既相联系，又相区别的能动因素——教师和学生，是教和学的双边活动过程。任何一种真正意义上的教学，都是既离不开教师的教，更离不开学生的学。正由于有了教师的教，学生才有可能加速认识客观事物的过程，在较短的时间内掌握人类积累的知识财富，并迅速发展自己的智力、体力和品德修养；教育目的的实现，才有了保证。但学生毕竟是教学过程的主体，学习过程的主人，教师教的目的就是为了学生的学；离开了学生的学，教就成为一种无对象的盲目活动，就失去了任何存在的意义。由此可见，教师和学生，教和学是构成教学活动的两个不可或缺的重要方面。无论缺少了哪一方面，有教无学或有学无教，教学活动都无法开展，也根本不会存在。

在教学活动中，教师和学生，教和学，是密切联系在一起的，共同构成了教学的矛盾运动过程。两者彼此渗透，互相促进，同时又互相制约，互相依存。教和学的矛盾，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。对于教学来说，教师和学生，教和学都是主动性因素，它们之间的互相转化，构成教学活动向前发展的内在动因。在教学中，教师是“已知者”，学生是“未知者”。从教学过程的整体来说，是已知者将已知的信息传授给未知者，使未知者转化为已知者。即教师向学生传递信息，使学生从不知或知之较少向已知或知之较多转化。这是教学过程的主要方面。但教学过程是一个内容极其繁杂的较长的实践过程。在这个过程中，教师不会永远是已知者，也会存在未知的时候和方面，也有一个不断学习，不断提高业务水平任务，使自己由知之较少向知之更多转化。这种情况在科学技术神速发展，人类知识剧增，知识新陈

代谢过程加快，教学内容不断更新，教学手段日益现代化的今天，显得更为重要。否则教师就难以赶上时代前进的步伐，难以适应教学需要，难以发挥教师的主导作用。另一方面，学生也不会任何时候，在一切方面都是未知者。实践证明，他们提出的问题，教师不一定都回答得了，他们所知道的一些东西，教师往往不甚了然。通过教学互相促进，互相渗透，各自在认识上都向自己的对立方面转化，不断从未知过渡到已知，从而使教学内容越来越丰富，教学质量越来越高。“师不必贤于弟子，弟子不必不如师”，“闻道有先后，术业有专攻”，“教学相长”，“学学半”，我国古代的这些教育箴言，正说明了这个道理。

但是，在“教”和“学”这对主要矛盾中，除了相互依存和相互联系的一面外，又各具有相对的独立性。它们又各自构成了自己相对独立的矛盾运动，又都依其内在的特殊矛盾，有着各自的特殊运动形式。也就是说，“教”有教的规律可找，“学”有学的轨迹可循。两者既是交叉型又是并列型。实践证明，教可以影响学，促进学，但却无法代替学。不论教师如何高明，教得如何好，如若学生学得笨拙，不甚得法，被动消极，教学仍不可能收到好的效果。同样，学可以促进教，却不能决定教，更不能否定教。学生学得如何得法，没有教师的指导或教不得法，也不能获得良好的教学效果。在教学实践中，或由于教不得法，或由于学不得要领，或两者并存，即使师生双方花费了大量时间，教学效果甚微的事例，并不罕见。

传统教学论的最大弊端，就在于研究对象的窄狭性、片面性，把学生的“学”摒弃在研究大门之外，以“教”的规律代替“学”的规律。这种以偏概全的理论指导，给教学实践造成了重大损失，教学效果不是事半功倍，而是事倍功半，甚至出现了许多违背学生学习规律的做法。

受这种片面教学论的影响，我国的教学理论界，长期以来，