

教学论教程

陕西师范大学出版社

关胜霞 编著

修订本



教学论教程

(修订本)

关甄霞 编著

陕西师范大学出版社

(陕)新登字 008 号

教学论教程

(修订本)

关甦霞 编著

*

陕西师范大学出版社出版发行

(西安市陕西师大 120 信箱)

(邮政编码 710062)

陕西师范大学出版社微机室排版

陕西省新华书店经销 西安市蓝田县立新分厂印刷

*

开本 850×1168 1/32 印张 11.875 字数 297 千

1992 年 6 月第 1 版 1992 年 6 月第 1 次印刷

印数: 1—5000

ISBN 7-5613-0584-2

G·416 定价: 5.90 元

再版说明

《教学论教程》一书,自1987年6月由陕西师范大学出版社出版发行以来,至今已整整5年时间了。在这5年内的时间里,作者接受来自两方面的众多信息:一方面有关教学论的专家、学者,使用这本书作教材的高校教育专业的学生,以及有机会阅读这本书的中、小学教师,对《教学论教程》给予肯评,认为这本书结构新颖,内容集中,论述教学理论问题,能紧密联系中、小学教学实践,颇有独到见解和较深入的分析,且选材典型,切近现实,语言通俗流畅,易读易懂,对我国普通教育的教学工作有一定的指导作用;另一方面,教学理论研究,在更广阔的领域内向纵深发展,国外新的教学思想、教学方法被不断介绍进来,国内中、小学教改实验的新鲜经验,也不断得到新的概括和总结,且国家关于教育体制改革、九年义务教育,在全国范围内广泛铺开,四化建设的发展,对教育、教学提出了更高的要求。从而,这本书的内容需要及时更新和补充,某些在实践中显得陈旧的材料和事例,需要更换。这就是作者修订再版这本书的缘起。

这次修订,保留原书的基本框架结构,仍以导论、基本理论、施教论和学习论等四论谋篇。在导论篇里,补充了教学论研究的一些新的方法,增添了当代人本主义教学思想述评。在基本理论篇里,对教学的任务、我国中小学的教学计划、课程设置、教学过程的本质、教学规律等有关部分,都根据新的认识 and 变化了的情况,予以重写。

施教篇里,补充了新的教学方法,改写了教学艺术的理论分析。对原列入基本理论篇内的“教学评价”,重写为“教学的检查与评价”一章,充实了内容,列在施教篇里。学习论基本保持原有章节结构。

在本次修订《教学论教程》中,虽然作者尽力吸收理论研究的新成果和教学实践的新经验,学海撷英,斟酌取舍,对于某些教学论的新命题,如教学模式、隐性课程等,自觉研究尚未成熟,对教学的现实指导意义,还待探索,因而,暂未论及。

本书得以修订再版,陕西师范大学出版社的同志们给予了极大的关怀和支持,特此表示衷心感谢。对于本书所存在的缺点、疏漏与不当之处,敬请专家、读者继续批评指正。

作者

1992年2月于西安

目 录

导 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)

一、教学论的产生 (1)

二、教学论的发展 (3)

第二节 教学论的研究对象 (6)

一、教学论研究对象的历史探源 (6)

二、教学论的研究对象 (7)

三、当前我国教学论应研究的主要课题 (11)

第三节 教学论的研究方法 (12)

一、唯物辩证法是教学论研究的方法论基础 (12)

二、教学论研究的基本方法 (14)

第二章 当代教学论的新探索 (18)

第一节 战后教学改革的世界热潮 (18)

一、战后世界教学改革热潮的兴起 (18)

二、教学改革中的三大教学论流派 (18)

第二节 布鲁纳的课程结构理论 (19)

一、美国的课程现代化运动 (19)

二、布鲁纳的教学理论 (21)

第三节 赞科夫的教学与发展理论 (24)

一、苏联的教学改革实验 (24)

二、赞科夫的新教学论体系 (26)

第四节 根舍因的范例教学理论 (30)

一、范例教学提出的背景 (30)

二、范例教学的基本观点 (30)

第五节 罗杰斯的人本主义教育思想	(32)
一、人本主义教育思潮的出现	(32)
二、人本主义教学思想的主要内容	(32)

基本理论

第三章 教学的意义、任务和目标..... (36)

第一节 教学的意义 (36) |

一、什么是教学 (36) |

二、教学的意义 (37) |

第二节 教学的任务 (38) |

一、向学生传授文化科学知识和进行基本技能 训练 (38) |

二、发展学生的智力和体力 (39) |

三、对学生进行思想品德教育,培养学生科学 的世界观和高尚的道德品质 (41) |

第三节 教学目标 (42) |

一、教学目标概念的含义 (42) |

二、教学目标的分类 (44) |

三、研究教学目标的意义 (46) |

四、如何编制教学目标 (47) |

第四章 课程研究 (49) |

第一节 课程与课程理论 (49) |

一、什么是课程和课程理论 (49) |

二、课程和课程理论的历史发展 (50) |

第二节 课程设置 (57) |

一、课程设置的主要依据 (57) |

二、我国中小学的课程设置 (60) |

第三节 我国中小学的课程内容 (72) |

一、教学大纲 (72) |

二、教科书	(73)
第四节 当代世界课程改革的发展趋势	(78)
一、各种课程理论相互渗透和融合	(78)
二、重视教材内容的现代化和理论化	(78)
三、学科类型趋于综合化和一体化	(79)
四、普通课程和职业课程相互结合	(79)
五、挑选“尖子”，进行英才教育	(80)
第五章 教学组织形式	(81)
第一节 教学组织形式概述	(81)
一、教学组织形式的意义	(81)
二、教学组织形式的历史演变	(82)
三、教学组织形式演变的社会条件	(84)
第二节 课堂教学	(85)
一、课堂教学的基本含义	(85)
二、教学班的编制	(86)
三、课堂教学的基本特征及其优越性	(88)
四、课堂教学的局限性及其改革	(89)
第三节 教学组织形式的新变化	(92)
一、教学组织形式变化的趋势	(92)
二、几种新出现的教学组织形式	(94)
第六章 教学过程理论	(98)
第一节 教学过程及其本质	(98)
一、对教学过程本质的不同认识	(98)
二、教学过程及其本质	(100)
第二节 教学过程的认识结构及特点	(101)
一、教学过程的认识结构	(101)
二、教学过程的特点	(104)
第三节 教学过程的基本阶段	(108)

一、不同的教学过程阶段论	(108)
二、教学过程的基本阶段	(112)
第七章 教学规律	(116)
第一节 学生认识的特殊性规律	(116)
一、教学过程学生认识的特点	(116)
二、教学过程学生的认识规律	(119)
第二节 教师主导作用和学生主体地位相结合规律	(120)
一、教师是教学的主导者	(120)
二、学生是学习的主体	(123)
第三节 教学与发展相互促进规律	(125)
一、传授知识与发展智力的关系	(125)
二、传授知识与发展智力结合	(129)
第四节 教学的教育性规律	(133)
一、教育性是教学过程的内在要求	(133)
二、教学教育性的客观依据	(134)
施教论	
第八章 科学地组织教学过程	(138)
第一节 科学地组织教学过程的意义	(138)
一、遵循教学规律,实现教学过程科学化	(138)
二、科学地组织教学过程的意义	(141)
第二节 按照学生的认识规律组织教学过程	(142)
一、组织学生感知教材,形成表象,发展感知能力	(142)
二、引导学生理解教材,形成概念,发展思维能力	(146)
三、组织学生巩固知识,形成神经联系,发展记忆能力	(149)

四、指导学生运用知识,形成技能技巧,发展综合思维能力	(150)
第九章 教学原则	(155)
第一节 教学原则的理论概述	(155)
一、教学原则的概念和意义	(155)
二、教学原则的来源	(157)
三、确定教学原则的依据	(161)
第二节 中小学的教学原则及其贯彻	(163)
一、科学性和教育性相统一的原则	(164)
二、理论联系实际的原则	(167)
三、启发性原则	(169)
四、直观性原则	(173)
五、循序渐进原则	(177)
六、因材施教原则	(180)
七、巩固性原则	(182)
第十章 教学方法	(187)
第一节 教学方法概述	(187)
一、教学方法的观念	(187)
二、教学方法的意义	(188)
三、教学方法的历史制约性和继承性	(190)
四、教学方法的选择	(192)
第二节 中小学的基本教学方法及其应用	(193)
一、语言传递类教学方法	(193)
二、直观显示类教学方法	(207)
三、实践操作类教学方法	(215)
第三节 教学方法改革	(220)
一、当前教学方法改革的趋势	(220)
二、新出现的主要教学方法述评	(221)

第十一章 教学艺术	(230)
第一节 教学的艺术因素	(230)
一、对教学艺术的历史探索	(230)
二、教学艺术的本质	(232)
三、教学艺术的特点	(233)
四、教学艺术的意义	(236)
第二节 教学语言艺术	(237)
一、教学语言的重要性及其含义	(237)
二、教学语言的特点和要求	(237)
三、如何提高教学语言修养	(243)
第三节 提问艺术	(244)
一、课堂提问的作用	(244)
二、课堂提问的基本要求	(244)
第四节 板书艺术	(249)
一、课堂板书的作用	(249)
二、课堂板书的种类和格式	(250)
三、板书的设计与运用	(254)
第五节 组织教学的艺术	(257)
一、组织教学的意义	(257)
二、怎样组织好课堂教学活动	(258)
第六节 导课和结课的艺术	(263)
一、精心导课	(263)
二、认真结课	(267)
第十二章 教学活动	(271)
第一节 课的类型和结构	(271)
一、课的类型	(271)
二、课的结构	(274)
第二节 备课	(276)

一、为什么要备课	(276)
二、怎样备课	(278)
第三节 上课	(291)
一、上课是教学工作的中心环节	(291)
二、一堂好课的标准	(291)
三、提高上课的技能技巧	(294)
第四节 课外作业和课外辅导	(298)
一、课外作业	(298)
二、课外辅导	(300)
第十三章 教学的检查与评价	(302)
第一节 教学检查与评价概述	(302)
一、教学检查与评价的概念	(302)
二、教学检查与评价的意义	(302)
三、教学检查与评价的范围	(303)
四、教学检查与评价的原则	(303)
第二节 对学生掌握知识、技能的检查与评价	(305)
一、检查评价学业成绩的作用	(305)
二、检查评价学业成绩的途径与形式	(306)
三、组织考试工作的基本程序	(309)
第三节 对教师教学工作的检查与评价	(314)
一、检查评价教学工作的标准	(314)
二、检查评价教学工作的途径与方法	(316)
三、课堂教学质量的检查与评价	(317)
学习论	
第十四章 学习过程	(323)
第一节 学习过程的实质和特点	(323)
一、学习过程的实质	(323)
二、学习过程的特点	(327)

第二节 学习过程的基本环节·····	(328)
一、学习环节的不同划分·····	(328)
二、学习过程的基本环节·····	(330)
第十五章 学习原则和学习方法·····	(332)
第一节 学习原则·····	(332)
一、学习原则的意义·····	(332)
二、学习的基本原则·····	(333)
第二节 学习方法·····	(338)
一、科学学习方法的意义·····	(338)
二、几种基本的学习方法·····	(339)
第十六章 学习活动·····	(343)
第一节 预习和听课·····	(343)
一、预习·····	(343)
二、听课·····	(346)
第二节 课后复习和练习·····	(356)
一、课后复习·····	(356)
二、练习·····	(360)
第三节 系统小结·····	(363)
一、系统小结的含义·····	(363)
二、系统小结的基本要求·····	(364)
三、系统小结的方法·····	(365)

导 论

第一章 教学论的一般概述

第一节 教学论的产生与发展

一、教学论的产生

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、伦理学的探索融合在一起。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”。相传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,乐其友而信其道”,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,忽视研究学有着明显的区别。不过由于种种历史原因,

^① 《朱文公文集·卷十四》。

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17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)。其语源出于希腊语的“διδασχω”,是指“教”的意思。

教学理论成为专门的学科,产生于17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,17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。

二、教学论的发展

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。继其后总其大成者,是19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:“在教育的其它任何职能中,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,但对适应近代社会发展要求,推动人类教育事业的发展起了积极作用。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