

DANGDAI JIAOXUE LILUN

# 当代教学理论：

GAINIAN WENTI  
YU YUANLI

## 概念、问题与原理

◎ 孟庆男 著



东北师范大学出版社  
NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS

DANGDAI JIAOXUE LILUN

# 当代教学理论：

GAINIAN WENTI  
YU YUANLI

## 概念、问题与原理

◎ 孟庆男 著



东北师范大学出版社

NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS

长春

---

图书在版编目 (CIP) 数据

当代教学理论：概念、问题与原理/孟庆男著. —长春：东北师范大学出版社，2006.8  
ISBN 7 - 5602 - 4567 - 6

I. 当... II. 孟... III. 教学理论 - 研究  
IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 086444 号

---

责任编辑：刘昕鑫     封面设计：李冰彬  
 责任校对：刘晓军     责任印制：张文霞

---

东北师范大学出版社出版发行  
长春市人民大街 5268 号 (130024)

电话：0431—5687213

传真：0431—5691969

网址：<http://www.nenup.com>

电子函件：[sdcbs@mail.jl.cn](mailto:sdcbs@mail.jl.cn)

东北师范大学出版社激光照排中心制版

长春市永昌印业有限公司印装

长春市朝阳区义和路 25—1 号 邮编：130021

2006 年 9 月第 1 版 2006 年 9 月第 1 次印刷

幅面尺寸：170 mm×227 mm 印张：14.75 字数：260 千

印数：0 001 — 3 000 册

---

定价：20.00 元

# 前 言

教学理论简而言之是关于教学实践的理论，它来源于教学实践，又指导教学实践。而不同时代的教学理论，又会来源和指导不同时代的教学实践。因而，在当代社会，随着教学实践的深刻变革，教学理论的内容、体系和存在形态，也必然会在人们的不断探索中得以丰富、完善和发展。

在对传统教学理论的改造和对新教学理论的研究与建构过程中，许多学者采用不同的研究方法和运用不同的思维模式，对现代乃至当代教学理论进行了各具特色的构思，提出了各不相同的理论观点。本书的内容算是众多构思和理论观点中的一己之见。

鉴于目前我国现行教学理论研究在理论解释、论证方法和实际应用等方面存在的困难，本书既没有着力重新划分教学理论和基本体系，也没有着力重新论证教学理论的所有内容，而是就教学理论中的相关概念、问题与原理等，进行了较深入的思索与分析，主要包括对教学与教学理论等相关概念的思索与分析，对教学过程的关系、矛盾与权利等相关问题的思索与分析，对教学设计、教学模式、教学策略、教学技能等相关原理的思索与分析。这种思索与分析也许不够完整或权威，但对于我们梳理对当代教学理论的认识，是可能的、必要的，或者说是合理的。因为本书自身的时代性、拓展性、生长性、建构性等特点是非常明显的。这正是我们所要做和理应做的工作。

应该说，教学理论既不专属于高层的理论家，也不专属于基层的实践者，而是泛属于所有从事教学活动的人和所有从事教学研究的人，每个人在他的实践研究和理论研究中，都可能为教学理论的完善与发展提供一些有价值的东西。而本书的价值也许就在于：强调一种解释框架或思维方式，提供一种研究线索或研究方向。

理论的研究既需要有坚实的理论基础，又需要有勇敢的探索精神和科学的研究方法，同时还需要有勇于接受批评的谦逊态度。本书的写作在很多方面还很成熟，因此，恳请广大学者和读者给予批评与指正。

孟庆男

2006年7月于渤海大学

## 目 录

第一章 教学与教学理论	1
第一节 教学的概念	1
一、对教学概念的分析	1
二、教学的本质	4
三、教学的任务	6
第二节 教学的产生与发展	8
一、古代教学的产生与发展	8
二、现代教学的产生与发展	10
三、当代教学的产生与发展	13
第三节 教学理论的形成与发展	15
一、教学理论的一般规定	15
二、西方教学理论的形成与发展	19
三、中国教学理论的形成与发展	23
第二章 当代教学理论流派	28
第一节 当代行为主义教学理论	28
一、早期行为主义的的教学理论观	28
二、斯金纳的程序教学理论	30
第二节 当代认知主义教学理论	32
一、布鲁纳的认知结构教学理论	33
二、奥苏贝尔的认知同化教学理论	36
第三节 当代折中主义教学理论	38
一、加涅的积累学习教学理论	38
二、布卢姆的掌握学习教学理论	42
第四节 当代人本主义教学理论	45
一、罗杰斯的非指导性教学理论	45
二、阿莫纳什维利的合作教学理论	48
第五节 当代建构主义教学理论	50

一、建构主义的基本派别 .....	50
二、建构主义的教学理论观点 .....	51
<b>第三章 当代教学中的基本问题 .....</b>	<b>54</b>
<b>第一节 当代教学中的关系问题 .....</b>	<b>54</b>
一、教师与学生的关系问题 .....	54
二、主体与客体的关系问题 .....	60
三、知识与能力的关系问题 .....	62
<b>第二节 当代教学中的矛盾问题 .....</b>	<b>65</b>
一、教与学的矛盾问题 .....	65
二、传授与接受的矛盾问题 .....	68
三、传统教学方式与新教学方式的矛盾问题 .....	71
<b>第三节 当代教学中的权利问题 .....</b>	<b>73</b>
一、课堂权利的法律规定 .....	73
二、课堂权利的扩张与缺失 .....	74
三、课堂权利的保护 .....	76
<b>第四章 当代课堂教学设计 .....</b>	<b>78</b>
<b>第一节 当代课堂教学设计概述 .....</b>	<b>78</b>
一、课堂教学设计的产生 .....	78
二、课堂教学设计的概念 .....	80
三、课堂教学设计的特点 .....	81
四、课堂教学设计的要素 .....	82
<b>第二节 当代课堂教学设计的内容 .....</b>	<b>84</b>
一、教学目标的设计 .....	84
二、教学内容的设计 .....	86
三、教学方法的设计 .....	90
四、教学媒体的设计 .....	94
<b>第三节 当代课堂教学设计的模式 .....</b>	<b>97</b>
一、系统分析模式 .....	97
二、目标模式 .....	97
三、过程模式 .....	98
<b>第五章 当代教学模式 .....</b>	<b>99</b>
<b>第一节 当代教学模式概述 .....</b>	<b>99</b>
一、教学模式的概念 .....	99
二、教学模式的结构与特点 .....	101

三、教学模式的分类	103
四、教学模式的形成	105
五、当代教学模式的发展趋势	108
第二节 当代国外教学模式评介	110
一、“掌握学习”教学模式	110
二、“发现学习”教学模式	113
三、合作教学模式	117
四、程序教学模式	120
五、“非指导性”教学模式	123
第三节 我国新探索的教学模式	126
一、“自学—辅导”教学模式	126
二、“问题—探究”教学模式	128
三、“情境—陶冶”教学模式	130
四、“目标—导控”教学模式	132
第六章 当代课堂教学策略	135
第一节 当代课堂教学策略概述	135
一、课堂教学策略的概念	135
二、课堂教学策略的特点	136
三、课堂教学策略的类型	137
四、课堂教学策略制定的依据	139
第二节 当代课堂教学沟通策略	139
一、教学沟通概念	139
二、课堂教学沟通的内容	141
三、课堂教学沟通的形态与形式	142
四、课堂教学沟通的实现	144
第三节 当代课堂学习指导策略	146
一、学习指导的基本依据	146
二、学习指导的内容	147
三、学习指导的基本要求	150
第四节 当代课堂教学评价策略	151
一、课堂教学评价概说	151
二、课堂教学评价的分类	154
三、课堂教学质量的评价	157

<b>第七章 当代课堂教学技能</b> .....	161
<b>第一节 当代课堂教学技能概述</b> .....	161
一、教学技能研究的兴起.....	161
二、教学技能的概念.....	162
三、教学技能的分类.....	163
四、教学技能的应用价值和实现条件.....	166
<b>第二节 当代课堂教学技能的呈现</b> .....	167
一、导入新课的技能.....	167
二、课堂讲授的技能.....	170
三、课堂提问的技能.....	174
四、教学板书和技能.....	179
五、教师教态的技能.....	182
六、教师结课的技能.....	186
<b>第三节 当代课堂教学艺术风格</b> .....	189
一、教学艺术风格的含义.....	189
二、教学艺术风格的特点.....	190
三、教学艺术风格的类型.....	191
四、教学艺术风格的形成.....	192
<b>第八章 当代课堂教学的革命</b> .....	196
<b>第一节 当代国外课堂教学的革命</b> .....	196
一、国外课堂教学形式改革的基本状况.....	196
二、目前国外课堂教学改革的基本特点.....	198
三、目前国外课堂教学改革的发展趋势.....	200
<b>第二节 当代我国课堂教学的革命</b> .....	201
一、课堂教学观念的更新.....	202
二、课堂教学目标的转换.....	207
三、课堂教学方式的变革.....	209
四、课堂教学形态的建构.....	218
<b>参考文献</b> .....	224





# 第一章 教学与教学理论



“教学”作为一种行为过程，存在于人们的活动之中。而这种活动既形成一定的教学理论，同时又需要一定教学理论的指导。本章主要是从教学与教学理论的概念分析入手，梳理出教学与教学理论产生和发展的轨迹。

## 第一节 教学的概念

### 一、对教学概念的分析

#### (一) 对教学概念的语义分析

“教学”是教学理论中的核心概念和关键词语。要认识教学概念的含义，首先必须认识“教学”一词的语义。从“教学”一词的语义来看，“教”与“学”最早是一体化的。

在我国古代，从教学的结构来看，教学由“教”和“学”两个字组成。许慎在《说文解字》中解释说，“教，上所施，下所效也”；“学，觉悟也”。在这里，“教”就是教授、教诲、教化、教训、告诫，“施”就是操作、演示，“效”就是模仿、效仿，“学”就是内心的感受和所得。从词源上来看，“教”与“学”具有同源性，也就是“教”字起源于“学”字，或者说“教”的概念是在“学”的概念的规定性中加上了又一层规定性。这最早见于我国殷商时期的甲骨文中。“教”与“学”两个字连用组成“教学”一词，最早却见于《尚书·兑命》中的“斆學半”。《学记》对此解释说：“学然后知不足，教然后知困，知不足然后能自反，知困然后能自强也。故曰：教学相长。”<sup>①</sup> 古人在这

<sup>①</sup> 施良方，郭允浦. 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，1999：5.

里所说的教学,是教与学不分,以学代教,教学即学习。这是我国“教学”一词的最早语义。

到了近代,我国的学校教育得到了很快发展。这一发展必然需要大量的教师进行教授,于是教师的“教学”问题就成为教师的“教授”问题,这样“教学”的语义就演变成“教授”。1928年的《中国教育辞典》就把“教学法”解释为“各种教授方术者”。

新中国成立以后,我们全面学习苏联的经验,包括教育体制和教育管理方面的学习。对“教学”一词也接受了当时苏联教育家的解释:“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。”<sup>①</sup>而后,我国的教育学和教学论著作以及教育辞典等,都将“教学”一词解释为教师的教和学生的学。

在西方,“教”字、“学”字和“教学”一词,早在希腊文中已经存在。在英语中,“教”常用 Teaching 来表示,“学”常用 Learning 来表示,“教学”常用 Instruction 来表示,教与学是同源派生出来的两个词。词义的演变过程是,人们先是强调“教授”,后又格外强调“学习”,继而又强调教与学两方面的统一。

## (二) 对教学概念的用法分析

关于教学概念的用法,在中外教育史上一直是莫衷一是。有的学者对教学概念的用法专门作过研究,并归纳出有五种用法<sup>②</sup>:

第一种:最广义的用法,指生活教学。例如,一切学习、自学、教育、科研、劳动,以至生活本身,都是教学。

第二种:广义的用法,与“教育”一词通用。这种用法区别于生活本身和一般的学习或自学,教学是有目的、有计划、有领导、经常而全面的影响活动。

第三种:狭义的用法,指以传授知识和学习知识的技能为主要内容。这是从教学作为教育的基本途径角度来使用这一概念的。这时教学已从教育概念中分化出来,已区别于教育的其他内容和形式。

第四种:更狭义的用法,指使学生学会各种活动方法和技能的过程。这时教学等同于技能训练。

第五种:更具体的用法,指教学纷繁复杂的具体表现。受社会条件的影响,教学的具体表现会各不相同。

<sup>①</sup> 凯洛夫. 教育学. 北京:人民教育出版社,1957:130.

<sup>②</sup> 王策三. 教学论稿. 北京:人民教育出版社,1985:88~90.

### (三) 对教学概念的定义分析

从“教学”一词的语义和用法分析来看，“教学”一词的含义是不断变化的。它随着科学技术的进步、社会的发展以及人们认识的提高而不断地发生变化，使它的内涵不断地丰富。但是，关于教学概念的定义，目前并没有一个统一的界定。许多中外学者由于探讨教学概念的角度和出发点不同，因而解释也并不一样。

美国教育心理学家布鲁纳对教学的定义是：“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。”<sup>①</sup>

苏联教育家斯卡特金对教学的定义是：“教学是一种传授社会经验的手段，通过教学传授的是社会活动中各种关系的模式、图式、总的原则和标准。”<sup>②</sup>

我国著名教育学者王策三教授对教学的定义是：“所谓教学，乃是教师教、学生学的统一的活动；在这个统一活动中，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。”<sup>③</sup>

我国著名教育学者李秉德教授对教学的定义是：“教学就是指教的人指导学的人进行学习的活动。进一步说，指的是教和学相结合或相统一的活动。”<sup>④</sup>

以上几名学者给教学概念所下的定义，虽然在表述上各不相同，但在内容上有两点是极为一致的：其一，他们都承认教学是教师教和学生学的统一，认为教学是这两种活动的过程；其二，他们都注重教师教的作用和学生学的作用，认为教学是促进学生发展的活动。

在这里，我们不想给教学概念重新下定义，但是，这并不能妨碍我们对教学概念的理解，我们对教学概念的理解可以体现在以下几个方面：

第一，教学这一概念有广义和狭义之分。广义上的教学，是指教育者指导学习者进行学习的活动。这里的教育者，包括教师，但不仅仅是教师，还包括其他有关从事教育活动的人；这里的学习者，包括学生，但也不仅仅指学生，还包括其他从事学习的人。狭义上的教学，是指学校教学，主要指学校的课堂教学，是教师在课堂上引导学生进行学习的活动。

第二，教学是一种过程或活动。也就是说，教学是教的过程或活动与学的过程或活动的统一，而教的过程或活动与学的过程或活动又是同一过程的两个

① 顾明远. 教育大词典：上. 上海：上海教育出版社，1998：711.

② 顾明远. 教育大词典：上. 上海：上海教育出版社，1998：711.

③ 王策三. 教学论稿. 北京：人民教育出版社，1985：91.

④ 李秉德. 教学论. 北京：人民教育出版社，1991：2.

方面，而不是两者相分离。在这一过程或活动中，教师的任务是教，学生的任务是学。

第三，教学是教育的基本形式。教育是人类的活动方式，也是人类的生存方式，而教育又是通过各种形式来进行的，其中最基本、最主要的形式是教学。通过教学，可以传承人类的文化知识，可以内化先进的思想意识，这是培养人的基本途径。

## 二、教学的本质

### （一）认识教学本质的方法

把握教学概念，最重要的一点是抓住教学的本质。教学本质是教学活动不同于其他活动的本质属性，即教学内在的稳定的基本特征。我们要认识教学本质，就要把握几种认识方法。

第一，坚持目的观。这种方法主要是凭借哲学资源，对教学的目的进行价值探讨。因为教学是人类有意识、有目的的活动，对此只能用应然的规范属性或价值方法来加以说明。

第二，坚持工具观。这种方法主要是凭借心理学、社会学等资源，对教学的手段、方式、方法等进行探讨。因为教学是以教师和学生之间的社会交往为前提和形式的心理和行为的变化过程，而人的心理和行为的变化是有规律的，适应这种规律性的变化，则是教学有效性的客观要求。

第三，坚持过程观。这种方法主要是把教学作为一种过程来看待。因为教师的教主要是一种外化过程，学生的学主要是一种内化过程，这样对教学本质的追问，实际上就是对教学过程的本质或教学活动的本质进行追问。所以，探讨教学本质，就不能不对教学过程或教学活动本身进行探讨。

第四，坚持统一观。这种方法主要是把教学共性与教学个性进行有机统一。因为教学既是一个有共性的活动，又是一个有多样个性的活动，只有坚持两者的统一，才能对教学的本质有完全的认识。这既有重要的理论意义，又具有重要的实践意义。

第五，坚持发展观。这种方法主要是把教学看做一个发展的过程。因为教学活动本身是不断发展的，人们对教学过程的认识也是不断发展的，教与学在新的形势下会形成新的统一，因而对教学意义与功能的认识就必须坚持发展的观点。

### （二）对教学本质的探讨

关于教学本质的探讨由来已久，因为这是教学理论研究必须回答的一个基本问题。可以说，教学本质既是教学理论发展的起点和基石，又是教学理论的

灵魂和制高点，任何教学体系都无法绕过教学本质问题。而对教学本质探讨的不断深化，又促进了教学理论的发展，并导致了教学实践体系的分化和多样化。

在历史上，人们反复追问过教学本质是什么的问题，并由此形成了不同的教学本质观。

国外教育家和心理学家对教学本质的认识主要有以下几种观点：

第一种：杜威的教学活动说。美国现代教育家杜威从实用主义教育哲学出发，认为教学是以儿童为中心的活动过程。

第二种：桑代克和斯金纳的刺激—反应说。美国现代心理学家桑代克从生物化的哲学观出发，认为教学是安排刺激情境，控制反映，使学生形成适当的感应性，并通过练习和强化，最终形成习惯的过程。

第三种：布鲁纳的教学发现说。美国当代认知学派心理学家和教育家布鲁纳认为，教学是学生探究和发现知识的过程，在此过程中，强调儿童的自主独立，强调积极主动的发现探索。

第四种：罗杰斯的教学关系说。美国当代心理学家罗杰斯认为，教学过程是人们相互作用，形成较好的人际关系的过程。

我国学者在对教学本质的探讨中也提出了各不相同的观点。杨国全在《教学本质的争鸣》（1994年）一文中，归纳了十种教学本质观：多本质说、特殊认识说、发展说、认识—发展说、认识—实践说、情知说、适应—发展说、审美过程说、教师实践说、价值增殖说<sup>①</sup>。

李定仁、张广君在《教学本质的比较研究》（1997年）一文中，将教学本质观分为九类：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、层次类型说<sup>②</sup>。

对教学本质研究具有代表性的，是我国著名学者王策三教授，他坚持教学本质认识观，提出了“教学认识论”的观点。他在《教学认识论》一书中指出：“马克思主义教学论坚持用认识论的观点来把握教学活动本质，认为教学是人类认识的重要形式之一。它是学生个体认识，是教师教学生认识，是学生个体在教师主导下，主动掌握人类历史经验，认识客观世界自身。这种特殊的认识，就是教学认识。”<sup>③</sup> 本书也坚持教学本质认识观。

教学在本质上是一种认识活动，特别是一种特殊的认识活动，这是一种以

① 王策三. 教学认识论. 北京: 北京师范大学出版社, 2002: 10.

② 李定仁, 张广君. 教学论研究二十年. 北京: 人民教育出版社, 2001: 59~76.

③ 王策三. 教学认识论. 北京: 北京师范大学出版社, 2002: 3.

马克思主义认识论为理论基础的教學本质观。这种教學本质观起源于苏联教育家们。苏联教育家们明确地用认识论来解释教學活动的过程,认为教學活动是一种认识过程,但又有自己的特殊性<sup>①</sup>。我国学习苏联的教學理论,在教學本质观问题上基本上沿用了凯洛夫教學论的观点,把教學视为一个认识过程。但直接提出“教學认识”这一概念,并对其进行深入研究的,是以王策三教授为代表的我国学者。

### 三、教學的任务

教學的任务是由教學论所规定的,而教學论在規定教學任务时又是以教學实践为依据的。一般教學论只能規定一般教學任务,学科教學论才能規定学科教學任务。而不同学科所要完成的具体任务又是各不相同的。我们在这里所要研究的是一般教學任务,它对各种类型的学科教學具有普遍的指导意义。

关于教學任务的提法,过去比较简单,基本确定为三大任务:传授知识和技能,发展智力和体力,进行思想品德教育。如今,随着教學理论研究的深化,对教學任务的規定也在发生变化;或者说,随着教學实践的发展,教學所应完成的任务已经多起来。概括来说,当代的教學任务主要有以下几个方面:

#### (一) 向学生传授科学文化知识

向学生传授科学文化知识,这既是教學的首要任务,也是教育的终极目的。

知识是什么?有人认为,知识是对客观世界的现象、事实及其规律的认识结果,是人类实践经验的概括和总结。也有人认为,知识属于人们的认知经验,是人脑对客观事物属性与联系的反映,是客观事物的主观表征。还有人将知识划分为陈述性知识、程序性知识和策略性知识等不同类型。陈述性知识,是指个人具有有意识地提取线索,因而能直接陈述的知识。这类知识主要是回答世界“是什么”和“为什么”的问题。程序性知识,是指个人没有有意识地提取线索,只能借助某种作业形式来间接推测存在的知识,主要用来回答有关“怎么办”的问题。策略性知识与技能一样,是一种知识运用的能力。

虽然知识的含义各不相同,分类各不一样,但是,人们关于知识的来源有着相当的一致,即主要是通过学校的教學而获得的。因而,学校必须根据課程计划,或教學大纲,或課程标准所作的規定,将自然、社会和人类思维的基本知识传授给学生。

<sup>①</sup> 凯洛夫. 教育学. 北京: 人民教育出版社, 1956: 132.

## （二）向学生传授技能并对学生进行技能训练

如果说知识属于人们的认知经验，那么技能则属于人们的动作经验。就学生来说，技能是学生在已有的知识经验的基础上，通过学习和练习所获得的某种活动方式。技能又分为智力技能和操作技能。智力技能是通过学习所获得的心智活动方式。操作技能是通过学习所获得的操作活动方式。技能的传授比知识的传授更为复杂，因为其中不仅包括学生对动作的认识问题，同时还包括学生对动作的执行问题。技能的传授只有通过学生的亲身练习才能实现。所以，教师要注意把技能的传授与技能练习结合起来。

## （三）发展学生的智力和培养学生的能力

在教学中发展学生的智力和培养学生的能力，是现代教学的又一重要任务。智力是指人有效地进行认识活动的稳定的心理特征，包括观察力、记忆力、注意力、想象力、思维力等，核心是思维力。人的智力是需要开发的，而开发的最好途径就是接受教育。在教学中发展学生的智力，主要的就是要在传授知识的过程中，有意识地培养学生的观察力、记忆力、注意力、想象力、思维力，使学生学会认知，学会思维，学会举一反三。

现代社会更需要能力。如果说“知识就是力量”，那么“能力是力量的力量”。所以，教师要通过教学培养学生的能力，学生要通过学习提高自己的能力。这些能力主要有认识能力、语言表达能力、动手操作能力、交往能力、适应能力、接受新信息能力、创新能力等。特别是创新能力更是现代社会所必需的。

## （四）对学生进行思想品德教育

从广义上来表述教育的作用或任务时，我们常说这样一句话：教育是培养人的。这句话除了指对人的学识的培养外，就是指对人的品质的培养，即教育人要学会做人。从狭义来说，任何一个学科的教学都要完成教育人的任务。在教学中对学生进行思想品德教育，这既是由教学的教育性这一客观规律决定的，也是由社会主义学校的教育性质决定的。

下面对教学在这一方面的任务作一下具体分析。

在思想觉悟方面的任务是：教育学生树立正确的思想观念，热爱社会主义国家，对社会有责任心，有科学的世界观、人生观、价值观，有肯于为他人服务的思想和行为。

在政治态度方面的任务是：教育学生坚持正确的政治方向，坚持四项基本原则，拥护党的路线、方针和政策，遵守国家纪律、法律和法规。



在道德品质方面的任务是：教育学生树立正确的道德观，遵守社会道德准则，正确处理公与私、个人与集体、个人与国家的关系，学会做人、关心人、爱护人、帮助人，养成良好的道德行为习惯，养成完美的人格。

#### （五）发展学生的个性

发展学生的个性也就是要对学生进行个性教育。对学生进行个性教育，就是有意识地促使学生的个性品质不断走向完善，并防止和克服消极的个性品质。对学生进行个性教育，是社会发展的需要，同时是教育改革的需要和教育现代化的需要。个性通过教育才能形成，所以，任何一个学科的教学，都必须注意发展学生的个性，对学生进行个性教育。

对学生进行个性教育，首先，要进行主体性教育。因为主体性是个性的本质特征之一，一个人只有作为主体独立自主地支配自己的意识和活动，才能算是有个性的人。个性教育的主旨在于发展人的主体性，形成人的主体精神，确立人的主体地位，发挥人的主体作用。其次，要进行独特性教育。进行独特性教育，也就是要进行有特色的教育，使每名学生都各有特点，而不是一个样式或一个模式的人。“合格+特色”应该是我们的培养目标。再次，要进行创造性教育。创造性发展是个性发展的重要方面，是个性发展的最高形式。创造性发展的程度是人的个性发展的一个尺度。对学生进行创造性教育，就是要开拓学生的创造意识，挖掘学生的创造潜能，形成学生的创造精神。有创造性才有发展性。



## 第二节 教学的产生与发展

### 一、古代教学的产生与发展

#### （一）古代广义教学的产生与发展

应该说自从有了教育就有了教学，但由于古代社会最初的教育是很宽泛的，因而古代社会最初的教学也是很宽泛的。它既不是专门的教学，也不是现代意义上的教学。

教学在最原始的社会就已产生，起源于原始社会的生产劳动与日常生活之中。那时人们最基本的生产劳动和日常生活就是狩猎、采集、捕鱼、祭祀等集体活动。在这种集体活动中，大人须要将一定的生活经验、劳动技巧、活动规则、社会规范等内容传授给孩子们，成人彼此之间也须要传授和学习这些经



验、技巧、规则、规范等内容。这说明无论是从人类社会的存在来说，还是从人类本身的延续来说，人类社会一开始就需要教育，因而也就需要教学。而这种最早的教学，也是最广义的教学。

这种意义上的教学，千百年来在人们的生活中一直存在着，时至今日仍然随时发生，并在一定条件下发挥着独特的作用。

### （二）古代专门教学的产生与发展

专门意义上的教学是指学校教学，是伴随学校的出现而产生的。这说明教学在其发展史上，在学校产生的前后，发生过一次巨大的飞跃。也就是在学校产生之前与学校产生之后，教学是有质的区别的。

学校最早出现于奴隶社会。据文献记载，我国在夏朝就已有学校，名字叫“庠”、“序”、“学”、“校”。学校的产生是社会各方面发展的综合反映，也就是与生产力的发展、书面文字的出现、体脑之间的分工等多种社会因素密切相关。古代学校的最早类型是宫廷学校，为王公贵族子弟而办，教学以获得基本文化和统治术为宗旨。西周以后，我国又出现了“国学”和“乡学”。到春秋战国时期，学校得到了更快的发展，不但有官学，而且出现了私学。从秦汉到清末，官学和私学一直并行发展，成为我国古代学校教育的基本格局。随着学校的发展，教学也越来越丰富。

在西方，最早的学校是苏美尔人的“文士”学校，设在文庙里，规模很小，是典型的个别教学。古希腊的智者所开办的学校叫“学院”，当时堪称典范，教学以文法、修辞、辩证法、数学、几何、天文、音乐等为主要教学内容。这种教学不仅对当时文化、科学、艺术的产生和发展有重大意义，而且对后世西方文化的发展，乃至对于社会的发展，都作出了不小的贡献。在中世纪，宗教教育占主导地位，因而《圣经》就成为当时最基本的教学内容，教学方法多注重记忆和背诵。这时大学在一些地区开始出现。

### （三）古代教学的特点

从古代原始社会各个历史时期广义教学的发展与演变中，可以看到原始社会教学具有这样一些明显的特点：

教学是人类社会所特有的现象，自从有了人类社会就有了教学。教学起源于生产活动和日常生活活动，同时教学又服务于社会生活。教学不是无目的的行为，始终是有目的有意识地进行的。

学校产生以后，专门教学的发展呈现出一系列新的特点：

第一，教学由社会生产、生活实践中分化出来，由自发走向自觉，由偶然性、断续性让位于经常性、连贯性。

第二，教学的的目的性、计划性、组织性不断提高，这就使教学得到了较快