

“十一五”国家重点图书出版规划项目
高等师范院校专业基础课教材

教学论

JIAOXUELUN

全国十二所重点师范大学联合编写
裴娣娜 主编



教育科学出版社

Educational Science Publishing House

“十一五”国家重点图书出版规划项目
高等师范院校专业基础课教材

教学论

JIAOXUELUN

全国十二所重点师范大学联合编写
裴娣娜 主编

教育科学出版社
· 北 京 ·

© 教育科学出版社
版权所有 违者必究

责任编辑 韩敬波
美术设计 王四海
版式设计 尹明好
责任校对 徐虹
责任印制 曲凤玲

图书在版编目(CIP)数据

教学论/裴娣娜主编; 全国十二所重点师范大学联合
编写. —北京: 教育科学出版社, 2007. 8
“十一五”国家重点图书出版规划项目
ISBN 978-7-5041-3984-9

I. 教… II. ①裴…②全… III. 教学理论—师范大学—
教材 IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 108146 号

出版发行 教育科学出版社			
社址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010—64989009
邮编	100101	编辑部电话	010—64989374
传真	010—64891796	网 址	http://www.esph.com.cn
经 销 各地新华书店			
制 作 北京鑫华印前科技有限公司			
印 刷	北京人卫印刷厂	版 次	2007 年 8 月第 1 版
开 本	787 毫米×1092 毫米 1/16	印 次	2007 年 8 月第 1 次印刷
印 张	25.5	印 数	1—10 000 册
字 数	480 千	定 价	30.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

编 委 会

主 编：北京师范大学教授、博士生导师 裴娣娜

编写人员：北京师范大学教授、博士生导师 裴娣娜

北京师范大学教授、博士生导师 郭 华

华东师范大学副教授 裴新宁

东北师范大学教授、博士生导师 陈旭远

华中师范大学教授、博士生导师 陈佑清

原西南师范大学、现西南大学副教授 沈小碚

陕西师范大学教授、博士生导师 陈晓端

原华南师范大学、现北京师范大学

研究员、博士生导师 王本陆

西北师范大学教授、博士生导师 蔡宝来

南京师范大学副教授 徐文彬

首都师范大学副教授 张 菁

山东师范大学教授、博士生导师 徐继存

天津师范大学教授、博士生导师 张广君

策 划：中央教育科学研究所研究员、博士生导师 曾天山

教育科学出版社编审 祖 晶

编写说明

BIANXIESHUOMING

教学论是高师院校教育专业大学本科学生必修的专业基础课。这门学科在教育科学理论体系中占据着十分重要的地位。该学科所研究的教学理论与实践问题,是当前我国深化教育改革、全面推进素质教育的核心问题,也是世界各国共同关注的热点问题。

一个学科理论的发展是根据时代发展提出的新要求,不断对原有理论进行理论批判、选择、创新的过程。基于这一认识,我国的教学论研究工作者们用了近半个世纪的时间对教学论学科的理论进行了改造和重新构建,从而促进了中国教育科学从经验科学向理论科学的转化。

目前,面对我国教育现代化发展的迫切要求,教学论学科必须加快自身的发展建设,从而实现对原有学科理论体系、思维方式及研究方法的突破。不仅要回顾和审视历史,同时要研究现实与未来,在历史、现实与理论的三维空间中把握和解决学科发展理论体系科学化问题。

现代教学论学科建设的基本思路是:在研究中国教学实践重大问题中形成和完善有独特体系的学说,通过多种学说的孕育、建立和支撑,促进中国教学论学科的建设与发展。

鉴于此,根据教育部高教司有关高师课程改革的精神,全国十二所重点师范大学教育科学学院(教育学院)决定进行高师院校教学论教材的编写工作。在广泛听取专家学者意见的基础上,拟定了《教学论》的编写提纲和编写体系,力图使教材体系新颖、结构合理,内容充分反映时代特点及国外同类教材的优点,科学性、研究性、应用性、实用性和趣味性相结合,有助于提升教学论学科的发展水平。

参与《教学论》教材的编写者为各师范大学教育科学学院(教育学院)优秀的中青年学者。全书共12章,即第一章“绪论”(由原华南师范大学、现北京师范大学博士生导师王本陆研究员撰写)、第二章“教学与教学论的历史发展进程”(由北京师范大学博士生导师裴娣娜教授和华中师范大学博士生导师陈佑清教授撰写)、第三章“学习方法与学会学习”(由西北师范大学博士生导师蔡宝来教授撰写)、第四章“教学目标”(由东北师范大学博士生导师陈旭远教授撰写)、第五章“教学过程”(由天津师范大学博士生导师张广君教授撰写)、第六章“教学内容”(由北京师范大学博士生导师郭华教授撰写)、第七章“教学行为”(由陕西师范大学博士生导师陈味端教授撰写)、第八章“教学组织形式”(由首都师范大学张菁副教授撰写)、第九章“教学媒体”(由华东师范大学裴新宁副教授撰写)、第十章“教学评价”(由南京师范大学徐文彬副教授撰写)、第十一章“教学研究”(由山东师范大学博士生导师徐继存教授撰写)、第十二章“现代教学论发展的趋势及其反思”(由原西南师范大学、现西南大学沈小碚副教授撰写)。

本教材具有以下特色:

1. 时代性与基础性相结合。强调内容的科学性,密切关注 21 世纪教学论学科发展的新进展,关注研究的热点问题及现状,引介国内外一些最新的研究成果,以体现教材的时代性。

2. 加强学理性。基本概念、要点概括明晰,论证有一定的深度和普适性,观点防止偏狭。在阐明现代教学论基本理论的基础上,力求反映当前学术争论,以加强研究的针对性、批判性;既有对当前研究的新见解、新观点及发展新趋势的把握,又有强的历史感,将问题放在历史发展过程中去剖析其实质。

3. 加强对现实问题的针对性。关注我国新一轮基础教育课程改革提出的新的课程理念,关注教学目标、教学内容、教与学的方式、学习评价等问题所作的探讨,使理论与实际相结合,通过实证分析,加强理论对教学实践的解釋力。

4. 体现研究性学习的特点,以培养学生自主学习的意识和主动探究的能力。

5. 语言文字的通俗性。力求摒弃烦琐、冗长、枯燥的叙述,力求遵循实事求是的科学态度和严谨求实的学术规范。文字力求精练和简洁。除文字形式外,还引证一些相关的数据、图表、案例等,以增加教材的可读性。

本教材每一章的写作体例为【内容摘要】【学习目标】【关键词】【正文】【主要结论与启示】【学习评价】【学术动态】【参考文献】。其中,【内容摘要】旨在让学生对本章内容有概观了解,并与之前所学内容相衔接。【学习目标】旨在说明本章学习所要达到的基本指标。【关键词】旨在提炼出反映本章写作脉络的重要词语。【正文】旨在全面、系统、科学、翔实、通俗地阐明各章学习的主要内容。在具体行文过程中,不仅兼顾学科、学生发展、社会需求三者的和谐统一,注意理论性和应用性相结合,而且适当辅以“专栏”形式,对某些要点的内容进行扩展。另外,注意吸收国内外一些最新的研究成果,以体现教材的时代性。除文字外,还引证一些相关的数据、图表等,以增加教材的可读性。【主要结论与启示】旨在概括出本章的精华,强化学生对本章重点内容的掌握,并学会学以致用。【学习评价】旨在帮助学生消化理解本章的主要内容,明确不同教学目标的教学要求,确定重点。【学术动态】旨在提出本领域内正在研究的热点问题及现状,体现研究性学习的特点,以培养大学生自主学习的意识和主动探究的能力。【参考文献】列出了与本章相关的有影响的中外图书及文章,以利于进一步拓宽学习视野、深入研究和思考有关问题。

本教材已被确定为“十一五”国家重点图书出版规划项目,不仅可以作为高等师范院校学生的教材,也可以作为各级各类教育学院、教师进修学校接受继续教育的中小学教师,以及接受研究生课程班、教育学函授班培训的学员的教材。我们期待着这本由全国十二所重点师范大学教育教学、科研骨干力量来共同完成的教学论教材,能较好地反映国内教学与研究的先进水平,满足国内高师院校师生对优秀教材的需求,给国内高师院校教学论学科教学带来新的气息和活力。当然,我们也深知,要使教材达到这样的水平难度是相当大的。我们真诚地欢迎所有使用本教材的老师、学生提出您的宝贵意见。

编者

2006 年 10 月于北京

目 录

M U L U

◎ 第一章 绪论	1
第一节 什么是教学	2
第二节 什么是教学论	12
◎ 第二章 教学与教学论的历史发展进程	23
第一节 古代教学思想的起源与创立	24
第二节 近代西方教学思想的发展及教学理论独立体系的形成	28
第三节 传统教学理论的改造与现代教学观的形成	37
第四节 20 世纪我国教学理论与实践发展的审视	45
◎ 第三章 学习方法与学会学习	54
第一节 学习的概念及分类	55
第二节 学习的过程及思想	61
第三节 学会学习	65
第四节 教会学生学习	76
◎ 第四章 教学目标	94
第一节 教学目标概述	95
第二节 教学目标分类理论	101
第三节 教学目标设计	113
◎ 第五章 教学过程	126
第一节 教学过程的基本含义	127
第二节 教学过程的结构阐释	129
第三节 教学过程的功能生成	137
第四节 教学过程的基本属性	147
第五节 教学过程的本质	150
◎ 第六章 教学内容	160
第一节 教学内容概述	161

第二节	教学内容的特性及载体	168
第三节	关于教学内容的几个问题	178
◎	第七章 教学行为	189
第一节	教学行为概述	190
第二节	教学行为的分类	198
第三节	有效教学行为	205
第四节	新课程理念下课堂教学行为的转变	217
◎	第八章 教学组织形式	222
第一节	教学组织形式概述	223
第二节	教学的基本组织形式——班级授课制	228
第三节	教学组织形式的变革	234
◎	第九章 教学媒体	249
第一节	教学媒体概述	250
第二节	现代教学媒体的功能及作用	256
第三节	关于现代教学媒体对学习 & 教学影响的研究和讨论	259
第四节	现代信息技术与课程教学的整合	265
第五节	整合教学媒体的课堂教学设计:ASSURE 模式	271
◎	第十章 教学评价	287
第一节	教学评价概述	288
第二节	教学评价的基本理论	294
第三节	学生学业成就的评价	300
第四节	教师教学工作的评价	326
◎	第十一章 教学研究	338
第一节	教学研究的特点与价值	339
第二节	教学研究的主体	341
第三节	教学研究的方法	349
第四节	教学研究的反思	360
◎	第十二章 现代教学论发展的趋势及其反思	370
第一节	现代教学的基本特征	371
第二节	现代教学论发展的趋势	386
第三节	问题及反思	394

第一章

绪 论

【内容摘要】

教学论是高师院校教育专业的主要课程,它将引导我们较系统地探究教学活动的价值主张、基本规律和工作策略,获得关于教学工作的专业知识、技能与信念,并由此展开对教学理论和实践问题的独立探索。在这门课上,我们将检视个人的教学经历,将与历代的教育名家对话,将直面当今教学领域的巨大变革与现实矛盾,共同探讨教学改革的前景与出路。

作为全书的起点,本章将概要探讨“教学是什么”和“教学论是什么”这两个问题。本章关于教学的一般定义是:教师教学生学习文化知识的教育过程,是学生在教师指导下,掌握文化知识和技能,进而发展能力,增强体质,形成思想品德的过程。教学包含教师、学生、教学内容等多种基本要素,随着社会不断发展而不断演进,经历了原始教学、古代教学、现代教学等不同的发展阶段。教学论是研究教学问题的专门学科(科学领域),它的主要使命是揭示教学的一般规律,探讨教学价值,优化教学技术(艺)。通过本章的学习,我们将在专业意义上获得关于教学与教学论的第一印象,为在后续章节更深入、更具体、更细致地探究教学与教学论问题奠定基础。

【学习目标】

1. 理解教学的基本概念。除了明确教学概念的界定外,还要注意从教学构成要素、教学本质、教学的历史发展等不同维度来丰富和深化对概念的掌握。
2. 初步形成对教学论学科的整体印象。要具体了解教学论的多重含义以及这一学科研究的基本问题和基本研究取向。
3. 体会思考问题的方法。例如,注意从不同角度来观察、思考同一事物;尝试对各种观点进行归纳、比较和分析;理论联系实际;等等。

【关键词】

教学 现代教学 教学论 教学问题

第一节 什么是教学

在日常经验层面上,我们都知道什么是教学,因为我们每个人都经历过许许多多的教学活动。在专业学习中,我们来重新追问这个众所周知的问题,主要是为了超越个人经验,对教学进行理性的分析与概括,从而形成关于教学的科学概念。

一、教学概念的界定

在中外教育史上,关于“教学”一词的用法一直莫衷一是,很难定于一尊。我国学者曾对教学的各种用法进行专门的分析,总结归纳出五种类型:第一种最广义的理解,“教学等同于人的生活实践”;第二种广义的理解,“教学是有计划、有目的的全面影响活动,等同于教育”;第三种狭义的理解,“教学是教育的基本途径,主要是传授和学习知识技能,影响学生身心发展的教育活动”;第四种更狭义的理解,“教学等同于技能训练,在俄语中有此用法”;第五种具体的理解,“是指现实发生的具体的教学,如学校里每天上课”。^① 美国学者史密斯(B. O. Simth)在为《国际教育百科全书》所撰写的“教学定义”词条中指出,西方曾经给教学下过多种定义:第一种定义是描述性的,教学即传授知识或技能;教学即成功是第二种定义,强调的是学习者掌握了所教的东西;第三种定义把教学视为有意进行的活动,强调教学的有目的性和明确意图;第四种定义认为教学乃规范性行为,它强调教学要遵循一定的道德规范;如此等等。^② 由此可见,在不同时期、不同语境中,教学一词的含义和使用是不尽相同的。

从词源看,教学由教、学两个字组成。按照东汉时期学者许慎《说文解字》的解释,“教,上所施下所效也”;学,原为教,“觉悟也”;觉悟互训。^③ 教侧重于传授和接受的行为,而学则偏重于内心的感受和所得。这样,把教、学两字的含义综合起来,就是传授、仿效而心有所得。在英文中,“教”常用 teaching 表示,学多用 learning 表示,而教学则常用 instruction 表示,其词源含义与中文词源基本接近。

怎样在教学论意义上给教学下个一般定义呢?这涉及定义的方法问题。一般来说,下定义常采用“种概念+属差”的方法。具体来说,首先要确定它的上位概念,即种概念,以及所处的概念系统;其次要明确它的内涵,即这个事物区别于同一系统中其他事物的属性,这就是属差;最后要划定其外延,即它包含哪些具体东西。其中,如何揭示概念的内涵是关键所在。依据这个思路,在此尝试给

① 王策三著:《教学论稿》,人民教育出版社,1985年版,第88—90页。

② 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》(下册),教育科学出版社,1990年版,第233—240页。

③ 臧克和、王平校订:《说文解字(新订)》,中华书局,2002年版,第205—206、571页。

出如下定义：教学，即教师教学生认识客观世界并进而促进学生身心发展的教育活动。理解这一定义，需要重点注意如下几点。

第一，教学是教师教学生认识客观世界的活动，这是教学概念的基本内涵。教学是师生双方共同参与的活动，即教师教和学生学相统一的过程。明末清初思想家王夫之对教与学的关系有着很精辟的论述，他说：“夫学以学夫所教，而学必非教，教以教人之学，而教必非学。”他又说：“推学者之见而广之，以引之于远大之域者，教者之事也。引教者之意而思之以反求于致此之由者，学者之事也。”用现在的话说，学就是学教师所教，教就是教人学习；教须就学者基础不断扩大其见识，学须根据教者引导而自觉思考求索。^①教师所教、学生所学的又是什么呢？这就是课程，是经过选择、组织和加工了的人类文化知识，是主要以文字符号为载体的人们关于自然、社会和人本身的认识成果。教师专门教学生系统学习人类文化知识，这是教学活动区别于其他教育活动的主要特点。

第二，教学是追求和促进学生发展的活动，这是教学的基本价值规定性。教学的立足点和归宿是培养人，即丰富人的知识和技能、拓展人的能力、提升人的品格。历史上，人们提出过各种各样的教育宗旨，如君子、大儒、哲学王、绅士、自然人，可谓不一而足。虽然提法各不相同，但终归是要这样或那样地促进学生由不知向知、由不能向能、由随意向规范、由盲目向自觉转化，即促使学生身心发生积极而健康的变化，实现人的整体完善和自我升华。用专业术语来说，就是促进学生的身心发展。人的发展始终是教学的核心价值追求，教学始终是为人的成长服务的。这是教育活动的基本价值追求，也是教学活动的内在规定性。

第三，教学是教育的基本形式，是一种特殊的教育活动。教育有各种各样的形式，如游戏、社会实践、文体活动、思想训导、学生管理等，而最基本、最主要的形式则是教学。也就是说，通过文化知识的授受进而把人类文化内化为个人的思想和能力，这是培养人的基本途径。尤其是学校教育产生以后，教师教学生学文化，是学校最主要的工作。历史的发展从正反两方面表明，在学校教育中坚持以教学为中心，则教育事业的发展比较顺利；反之，教育事业就会蒙受巨大挫折。教学和教育是密不可分的，教学概念应放在教育大系统中来把握和理解。

第四，教学的具体形态是变化发展和丰富多样的。从外延来说，教学概念涵盖了古往今来人类所有的教学形态和教学活动，是对人类所有具体教学活动的观念反映。历史上，教学活动从无到有，从简单到复杂，从单一到多样，经历了曲折的发展历程，具有不同的历史形态。在现实生活中，不同国家、地区、民族的教学活动千差万别，不同类型学校和不同教育阶段的教学活动也各具特色。教学概念是建立在丰富多样的具体教学形态基础上的，是对教学的历史形态和现实形态的一般理论把握。

综上所述，教学乃是教师教学生学习文化知识的教育过程，是学生在教师的

^① 王策三著：《教学论稿（第二版）》，人民教育出版社，2005年版，第88页。

指导下,掌握文化知识和技能,进而发展能力、增强体质、形成思想品德的过程。

二、教学的基本要素

从教学结构的角度看,教学是由若干要素组成的一个有机系统。在这个系统中,各种要素各司其职,又相互作用、相互联系而成为一个整体。例如,在日常的教學活动中,你可以观察到一些教学要素,如教师、学生、教材、教具等。那么,哪些要素是必不可少的呢?这就涉及了教学的内部结构问题。

(一) 关于教学基本要素的不同观点

关于教学究竟有哪些基本要素的问题,人们一直存在着观点分歧。其中,比较有代表性的观点有三要素说、四要素说、五要素说、六要素说、七要素说和三三构成说等。

专栏 1-1

教学诸要素说

三要素说 教学是由教师、学生和教学内容三个基本要素构成。

四要素说 教学是由教师、学生、内容和方法四个基本要素构成。

五要素说 教学是由教师、学生、内容、方法和媒体五个基本要素构成。

六要素说 教学是由教学、学生、内容、方法、媒体与目标六个基本要素构成。

七要素说 教学是由教师、学生、目的、课程、方法、环境和反馈七种基本要素构成。

三三构成说 教学是由三个构成要素和三个影响要素整合而成,三个构成要素是指学生、教师和内容,三个影响要素是指目的、方法和环境。

[资料来源] 黄甫全、王本陆主编:《现代教学论教程》,教育科学出版社,1998年版,第78—79页;李秉德主编:《教学论》,人民教育出版社,1991年版,第12—14页;田慧生、李如密著:《教学论》,河北教育出版社,1996年版,第131页。

上述各种观点,有一定的共性,也有一定的差异。大家都承认现实的教学活动有诸多要素,其中有些要素相对来说是更根本的。但是,究竟哪些要素更根本呢?大家的看法就同中有异了。从求同存异来说,学生、教师和内容乃是大家都认可的基本要素。下面试对这三个基本要素进行分析。

(二) 教学的基本要素

1. 学生

(1) 学生是一种专门的社会角色,是教学活动中的学习者。

在特定的社会历史条件下,谁成为学生,谁有受教育的机会,这主要取决于具体的社会制度和教育制度。在历史上,学生人群曾经历过三次大变化:第一次变化是专门学校的产生,有了在学校里专门学习的学生,这些学生主要是社会的上层子弟;第二次变化是普及义务教育,少数儿童受教育的局面被打破,所有适

龄儿童都成为接受义务教育的学生；第三次变化是人类进入了终身教育时代，学生人群扩大到了所有的社会成员，成人、老年人都加入到了学生的行列。社会越进步，学生就越多，这是教育发展的大趋势。就中小学教学来说，学生主要是未成年人，或者说是儿童。但是，儿童和学生是有区别的，儿童是未成年人的自然身份，是一种自然状态；而学生是教育系统中的角色，是一种超越自然状态的社会身份和主体自觉。

(2) 学生既是教育对象，又是教学活动的主体。

在教学活动中，学生同时担当着教育对象和教学活动主体的双重身份。一方面，学生是教育系统的培养对象、管理对象和服务对象。学生作为培养对象，意味着他（她）必须接受教育系统的计划安排，努力达到相应的培养要求和规格；学生作为管理对象，意味着他（她）必须遵守教育系统的种种规定，服从教育制度规范；学生作为教育的服务对象，意味着教育系统要为学生创造成长、发展的条件，努力满足学生发展和学习的需要，保障学生作为学习者的利益。另一方面，学生又是教学活动的主体。学生发展是多方面相互作用的过程，各种社会因素、教育因素的影响，最终要转化为学生自身的积极行动才真正发挥了效能。只有学生主动参与教学过程，努力发挥自身的主体性，教学才能真正获得意义，实现价值。

(3) 学生具有独特个性，身心不断发展完善。

每个学生都是独特的个体。学生的独特性一方面源于大自然的造化，即独一无二的生理遗传特性和自然禀赋，另一方面更源自社会生活和个体经历，即个人的生活环境、生命历程以及对环境和经历的独特感受。承认和尊重学生的独特性，就必须积极地进行因材施教。同时，学生身心处在不断发展和完善的过程中，通过教学促进学生身心持久、全面、健康地发展，是教学的根本价值诉求。学生身心发展具有内在的规律性。学生生理成熟和心理发展都有一定的顺序性和阶段性，有其内在的机理，生理学、心理学研究已经揭示了不少相关的规律。此外，学生发展也遵循着一定的教育规律乃至社会规律。在教学活动中，只有遵循生理、心理、教育和社会的规律，才能有效促进学生全面发展。

2. 教师

(1) 教师是教学活动的主要负责人。

教师即专门带领学生学习的人，是“学校中传递人类科学文化知识和技能，进而进行思想品德教育，把受教育者培养成一定社会需要的人才的专业人员”^①。有教师指导，是教学的重要特征，是教学区别于一般学习活动的关键所在。长期以来的教学实践表明，正是由于有教师指导，教学才具有了作为学生认识世界的高速路、快车道的特性；教师水平的高低，直接影响着教学的方向、水平和质量。因此，教师是教学不可或缺的元素。

^① 顾明远主编：《教育大辞典（增订合编本）》，上海教育出版社，1998年版，第700页。

(2) 教师是特殊的专业技术人员。

教师是有较好文化修养的成人，他代表国家、社会、阶级或家族的意志，负责指导学生认识掌握人类文明成果，具体承担设计、组织和管理教学活动的职责。从教育发展的历史进程看，最初的教师主要是巫师或官吏，私学产生后，出现了以教师为职业的一般文化人。到了现代社会，随着义务教育的推进，教师逐渐成为一种专门职业，其身份为专业技术人员，主要依靠专门的师范院校来培养，规模急剧扩大，专业化程度也明显提高。作为现代社会的教师，除了知识广博、人格高尚和身心健康之外，还需要精通一定的教学科目，掌握教育理论和技能。

3. 教学内容

(1) 教学内容是师生活动的客体。

教学内容是教学活动的素材，是教师和学生共同活动的对象。我们在学校里学习的不同学科，接触的各种事实、概念、原理、技术和思想观点，或从事的一定的主题活动，这些都是具体的教学内容。教学内容是教学活动不可或缺的要素，它是实现教学功能、展开师生活动的基础和依托。

(2) 教学内容代表着人类文明的核心成果。

教学内容就其实质来说是人类文明成果的精华。把人类文明积累起来的文化成果传递给下一代，这是人类社会延续和繁荣、新生代适应社会和发展自我的重要前提。教学是实现文化传递的基本途径。教学内容就是在人类文化中选择出来的那些对于个体的成长和社会化来说最有价值的、最基本的和最需要的文明成果。这些内容主要包括基本的社会生活规范、科学知识和活动技能等。

(3) 教学内容经过了教育化的加工处理。

教学内容是经过专门设计和加工的教育材料。人类文明成果往往以知识体系、技术体系和规范体系（价值体系）的形式存在，不一定能为学生直接理解和掌握。为此，需要依据教育目的和学生身心发展规律，一方面，从总体上进行设计和加工，把人类文明成果转化为供学生学习的课程和教材；另一方面，还需要教师把一般的教材加工转化成适合具体学生学习的内容。通过这两个环节的加工之后，人类文明成果就转化为学生学习的具体对象。

(4) 教学内容具有教育价值。

教学内容对学生发展具有重要影响。学生在教学中获得发展，主要是一个掌握教学内容、把教学内容内化为自身的知识和技能，并进而提高能力和思想境界的过程。教学内容的结构、难度、分量和质量，直接制约着学生学习活动的类型、水平和效果，建构着学生的基本知识结构和能力结构，赋予学生特定的价值取向和思想方法，从而整体影响学生身心发展的水平和质量。

综上所述，把教师、学生和教学内容视为教学的基本要素，可以把复杂的教学结构进行简化，使教学的基本关系突出出来。但是，要强调指出的是，在现实生活中，每种教学要素都发挥着作用，都应该给予重视。不应人为地忽视或轻视某些要素的存在，而应努力整体完善教学要素，使其形成良好的结构关系。

三、教学本质及其论争

把握教学的概念,很重要的一点就是找出教学不同于其他活动的本质属性,即教学最内在的稳定的基本特性。历史上,人们曾反复追问过教学本质(或称教学过程的本质、教学活动的本质)究竟是什么的问题,并形成了各不相同的观点。例如,形式教育理论认为教学是促进人的内在官能显现和成长的过程;主知主义教学理论认为教学是知识授受和观念运动的过程,是习得间接经验的过程;行为主义教学理论认为教学是个体亲身探索、操作而获得直接经验的过程;人本主义教学理论认为教学是人性的表达和自我实现;如此等等。这些关于教学本质问题各具特色的理论主张,曾经深刻地影响了教学理论的发展,并导致了教学实践体系的分化和多样化。在这个问题上,我国学者自20世纪80年代以来就做过大量的探索,形成了多种多样的观点,深化和丰富了关于教学的理论认识。

新中国成立以后,我国学习苏联教学理论,在教学本质观问题上基本沿用了凯洛夫教学论的观点,主要把教学视为一个特殊的认识过程。20世纪70年代末,我国教学论工作者开始对教学本质问题进行独立的探索,并掀起了教学本质观的大论争,时至今日论争仍在继续。在教学本质问题的大讨论中,提出了多种多样的教学本质观,呈现出了百家争鸣的生动局面。有学者把各种教学本质观归纳为: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。

专栏 1-2

各种教学本质观

特殊认识说 教学是一个认识过程,又有其特殊性。具体来说,教学是教师教学生认识世界获得发展的特殊认识形式,教育性、间接性和有领导它是它区别于其他认识活动的主要特点。

认识发展说 教学是促进学生身心全面发展的过程。

传递说 教学是传授知识经验的过程。

学习说 教学是学生在教师指导下的学习活动。

实践说 教学是一种特殊的实践活动。具体来说,有的把教学视为教师的社会实践,是教师对学生进行指导、转变和塑造的活动;也有的则将其视为师生共同的实践活动。

交往说 教学是一种特殊的交往活动。具体来说,有的把交往视为教学背景,有的把交往视为教学手段和方法,也有的把交往视为教学内容乃至目标。

关联说 教学是教师的教和学生的学的统一活动。

认识实践说 教学是认识和实践统一的过程。

层次类型说 教学是一个多层次、多方面、多形式、多序列和多矛盾的复杂过程,教学过程的本质应该是一个多层次、多类型的结构。

[资料来源] 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。

下面就几种较有代表性的观点略作评析

第一种较有代表性的观点是特殊认识说。这是国内认同者最多、争议也较大的教学本质观。20世纪80年代中后期,这种观点经系统化发展成为教学认识论。教学认识论主张教学本质上是学生个体认识活动,它是人类文化传承、知识再生产和学生身心发展相统一的过程,是有别于人类总体认识和一般个体认识的特殊个体认识形式。^①这一学说对教学进行了高度的理论抽象和较为系统深入的理论分析,已成为一种有特色的教学哲学。

第二种较有代表性的观点是认识发展说。促进学生发展是教学的基本目的和重要功能,突出学生发展这个主题,在当今更富有时代意义,从这个角度说,这种观点是有价值的。但是,教学活动未必都能带来实际的发展效果。此外,训导、社会实践、游戏、文体活动等教育活动和教学一样,也都影响着儿童的身心发展。如何更好地说明这些问题,还需要深入研究。

第三种较有代表性的观点是实践说。的确,从教师的角度来说,教学就是帮助学生认识世界和促进学生发展的过程,是教师的社会实践。但是,把教学视为实践,容易忽视和轻视文化学习这一教学的基本规定性,也难以揭示教学与学生发展的关联。此外,历史上曾有过把教学混同于一般实践,学生不学文化专搞劳动的闹剧。这说明,实践说一旦被片面理解,就容易出现否定和取消学校教育的倾向,导致教学背离其基本价值的规定性。

第四种较有代表性的观点是交往说。这种观点强调从关系角度来把握教学本质,突出教学的双边性、互动性和社会性,这的确抓住了教学活动的形式特征,是有意义的。从一定意义上说,没有交往就没有教学。但是,在现实生活中,有人的地方就有交往,教学交往的特殊性在哪里,这才是问题的关键,还需要下大工夫探讨。

综合来看,上述四种较有代表性的观点提供了观察教学本质的三个基本维度:过程、功能和关系。其中,特殊认识说和实践说侧重于教学过程,认识发展说侧重于教学价值和功能,交往说侧重于教学关系。认识实践说、层次类型说等教学本质观,则对不同观察维度进行了组合。应该说,过程、功能和关系都是观察教学本质的可行角度。观点能否成立,关键在于是否合理阐明了教学的特殊性。教学本身是一种活动而不是其他东西,相对来说,从过程角度进行观察就较为方便,有助于充分展示教学的特性。此外,探讨教学本质,不能满足于得到教学本质是什么的抽象结论,更主要的是要通过分析、概括,找到一个全面观察教学特性和规律的基点与视角,在此基础上,系统而具体地发展教学理论,深化认识成果。事实上,不同的教学本质观都从特定的概括出发,对教学的多样联系作了一定阐述,为人们观察教学提供了不同的路标,这对于整体把握教学的规律和机制是有启发和帮助的,因而各有其价值和意义。

^① 王策三主编:《教学认识论(修订本)》,北京师范大学出版社,2002年版,第3—14页。

四、教学的历史演进

教学是一种动态的社会历史存在，它经历了漫长的历史演进过程。把握其来龙去脉，洞察其历史演进轨迹，这是我们深入领会教学概念的一个重要途径。下面就其基本历史形态，作一概览性描述。

（一）古代教学

人类教学活动最早萌芽于日常生活之中。在原始社会，人们为了生存而结合成为社会。大人带着小孩从事狩猎、采集、捕鱼、祭祀等活动，在集体活动中，大人通过口耳相传和身体示范等途径，帮助小孩掌握这些活动的规则和技巧。这就是最早的广义的教学。在这里，教学即生活，生活即教学。迄今为止，这仍是人们获得社会生产和生活经验的重要形式。不少职业技能和生活技能的授受，通常是依靠师傅带徒弟、父母教儿女的方式，在劳动和日常生活中自然完成的。

专门的教学一般是指学校教学，是伴随学校诞生而出现的。一般认为，学校最早出现于奴隶社会。据文献记载，我国在夏朝就已经有不同类型的学校了。官廷学校曾经是各文明古国最早的学校类型，它为王公贵族子弟而办，教师多由官吏充任，教学以获得统治术和基本文化为宗旨。后来，随着社会的发展，学校类型、学生和教师日益多样化，教学的内容和方法也逐渐丰富了起来。我国自春秋战国时起，一直到清朝末年，总体上形成了官学和私学并行发展的基本格局。其中，官学多为高等教育性质，私学既有初等教育性质的启蒙教育，也有高等教育性质的书院和专门学（如医学）。官学和私学在教师和学生的来源、资历、待遇等方面有着明显的差异，但教学内容则均以儒家经典为主（专门学除外）。

在西方，古希腊的学校教学堪称典范。古希腊学校的教学以文雅教育为主，文法、修辞、辩证法、数学、几何、天文和音乐是最主要的科目，简称“七艺”。其教学在方法上注重论辩和对话，苏格拉底的“产婆术”就是其代表。古罗马基本沿袭了古希腊的教学体系，但内容方面更注重实用性。从公元4世纪到14世纪，西欧经历了长达一千余年的中世纪。西欧中世纪的教育总体上是一种宗教教育，《圣经》（Holy Bible）是学校教育最基本的内容，背诵记忆是最常用的方法；也有一些世俗的封建骑士教育，大体属于军事教育类型。14—17世纪，欧洲兴起了文艺复兴运动，人文主义教育应运而生，它推崇古希腊的教学传统，注意扩大教学内容，强调按照学生天性和兴趣来进行教学，对后世有着重要的影响。

（二）现代教学形成与发展的基本历程

现代教学是与古代教学相对应的教学形态。它最初萌芽于欧洲的文艺复兴和宗教改革运动，在19世纪形成基本体系，而后，从西欧和北美传播到世界各地，并逐步分化和多样化，直至今日仍在不断完善和发展。

文艺复兴和宗教改革是现代教学萌芽的两个端点。1632年，捷克教育家夸美纽斯（J. A. Comenius, 1592—1670）发表了《大教学论》（Magna Didactica），第一次对现代教学进行了理论设计。夸美纽斯认为，愉快、迅速和彻底地把一切事