

现代职业教育研究丛书

崔景贵 夏东民◎主编

职业学校的学与教

庄西真◎著



知识产权出版社

全国百佳图书出版单位



现代职业教育研究丛书

编

职业学校的学与教

庄西真◎著



知识产权出版社

全国百佳图书出版单位



图书在版编目(CIP)数据

职业学校的学与教/庄西真著. —北京: 知识产权出版社, 2015. 3

ISBN 978-7-5130-3200-1

I. ①职… II. ①庄… III. ①职业教育-教学研究 IV. ①G712.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 280494 号

内容提要

《职业学校的学与教》主要由三部分构成, 第一部分介绍职业学校的培养目标, 即技能型人才的特点, 目的是说明职业学校的培养目标, 即教学目标, 职业学校只有通过教学才能实现培养技能型人才的目标。第二部分分析职业学校教学活动的相关要素, 即职业学校、职业学校的教师和学生的特点。本书的教学活动发生在职业学校, 是职业学校教师和学生之间有目的的行为互动。第三部分依次介绍职业学校的教学设计、教学策略和教学评价, 只有科学合理地设计教学, 恰当地采用教学策略, 才能充分发挥教学评价的作用, 职业学校的教学才能体现更好的质量。

责任编辑: 冯 彤

责任校对: 董志英

责任出版: 刘译文

职业学校的学与教

ZHIYE XUEXIAO DE XUE YU JIAO

庄西真 著

出版发行: 知识产权出版社有限责任公司

社 址: 北京市海淀区马甸南村 1 号

发行电话: 010-82000860 转 8101/8102

责编电话: 010-82000860 转 8386

印 刷: 北京科信印刷有限公司

开 本: 787mm×1092mm 1/16

版 次: 2015 年 3 月第 1 版

字 数: 308 千字

ISBN 978-7-5130-3200-1

网 址: <http://www.ipph.cn>

邮 编: 100088

发行传真: 010-82000893/82005070/82000270

责编邮箱: fengtong@cnipr.com

经 销: 各大网上书店、新华书店及相关销售网点

印 张: 17.25

印 次: 2015 年 3 月第 1 次印刷

定 价: 48.00 元

出版权专有 侵权必究

如有印装质量问题, 本社负责调换。

前 言

职业学校是一种教育组织，不是纯粹的培训机构。作为一种组织，职业学校区别于其他组织的活动就是教学，换言之，职业学校最核心的活动就是教学，教学活动保证了职业学校作为一种教育组织目标的实现。在笔者看来，相对于“教什么”——课程来说，“怎么教”——教学更重要，职业教育的质量不仅由“教什么”决定，而且更重要的是由“怎么教”决定的。这本书的论述就是围绕职业学校怎么教而展开的。

说起教学，教育工作者和关注教育问题的人们都不会感到陌生，但真要给教学下一个比较确切的定义，却又不是那么容易的事情。综观目前国内外教学理论界对于教学概念的理解，可以说是众说纷纭，难以统一。如有的将教学视为教师的教授活动；有的将教学视为教师“教”与学生“学”的相加；有的将教学视为传授知识的活动；有的将教学视为促进学生智能发展的活动，等等，不一而足。而以探讨学生的学习规律为旨归的教育心理学却把教学与学习（即由教师提供的教学操控和学习者发生的知识与行为的变化）连接在一起，视教学为教师给学生做出的环境安排，这样一种环境旨在促成学习知识和行为的变化。例如，美国著名教学论专家加涅将教学定义为“安排外部事件以激活和支持学习的内部过程”。因而，教学的定义有两个基本成分：①教学是教师所做的事情；②教学的目标是促进学生的学习。这样，在教学的含义里面包括了讲授、讨论、游戏、自学教材、项目研究和基于网络的呈现等行为。

何谓学习呢？如果教学的目标是促进学习，那么，我们就很有必要理解学习是什么。学习是指学习者的知识发生持久的变化，这种变化是由经验带来的。因此，学习可以定义为基于个人经验而带来的相对持久的变化。这一定义表明学习有三个成分：①学习是长期的而不是短暂的过程，例如，学习数控机

床的操作并加工零部件。偶尔的、一时的变化并不能被视为学习；②学习涉及认知变化，这种认知的变化是通过行为的变化反映出来的。例如，在学习数控机床的操作并加工零部件时，学习者在编辑操作程序时从不知到已知的变化；③学习依赖于学习者的经验，例如，能读懂数控机床的操作手册。仅仅是单纯的身体方面的变化，如疲倦、点头等都不能算是学习。重要的是，不仅要看学习者学到了什么，还要看他是如何解释和使用所学到的东西，也就是看他的个人经验有怎样的积淀。

有关“学习”定义中的三个成分，近一个世纪以来，研究者们对其中的两点（学习是持久的和基于经验的）意见较为一致，但是，对“变化的是什么”（或“学到的是什么”）却一直存有争议。学习是学习者认知的发展还是行为的改变，对这一问题的不同回答折射出行为主义和认知主义的主要差异。美国知名教育心理学家梅耶采用的是认知主张，即将学习定义为一种反映在学习者行为变化上的认知改变。

学习者的学习与教师的教学首先都是个体的独立活动，学生与教师都是独立的个体。学不等于教，教也不能代替学，但教必须能够促进学。所以，教学设计理论强调的是：教虽然不能代替学，但教必须围绕学而展开，以学习者为重点，为学习者服务，以教导学、以教促学，教学作为一种外部条件必须与学习的内部条件适切配合。虽然我们可以在具体的教学情境中区分出是外部条件还是内部条件更为优先与迫切，但是从总体上说，我们必须牢固地确立这样一个信念：只有当内外部条件适配时，才能协同促使学生取得良好的学习成效。

教学理论反复强调没有单一的、绝对可靠的、最好的教学方法，只要有利于学习目标的达成，不论什么样的学与教的方式，都在教学研究者与实践者的视野之内。从目标出发设计教学活动，并不是说教学就一定要采用接受式、指导式的教学方式，探究式、发现式教学对达成教学目标同样具有重要的意义。我们还必须意识到，不管采用什么样的教学方法，教学都要回答学习结果是什么、学习结果如何达成以及学习结果如何评估三个基本问题。

总之，教学与学习是彼此互相联系的过程，通过教学促成学习者发生改变，正是教学操控导致了学习者知识的变化。因为所有的学习都涉及将新的信息与现有的知识联系起来，所以，帮助学习者形成一定的知识结构，用以支持其在未来的岁月中学习和掌握有用的新知识，就是至关重要的事情。

一、何为教学

教学是教师教与学生学的双边活动过程。教师受社会的委托,根据时代的要求、学生的年龄特点及身心发展规律,制定教学目标,并采用恰当的方式传递信息,教育学生,最终促进学生潜能的开发与身心的发展。教学的本质是一种特殊形式的交往,是师生作为特殊的交往主体以具有一定教育意义的信息为中介的人与人之间的相互影响、相互促进的活动。

无论是卓然傲世的哲学,还是仍然在为自己的学术地位挣扎的教育学,任何一门学科都必须建立在一系列概念的基础之上,概念之于学科,好像砖瓦之于建筑。从某种意义上说,是否拥有独立、严密、科学的概念及其体系,是判断一门学科能否获得合法地位的标志。同时,概念体系又是按照特定关系组织起来形成系统的,各种概念在理论体系中表现出主与次、因与果、上位与下位等差异性的存在。在分属各门学科的概念体系中,存在通常被人们认为是最基本或者最核心的概念,全部的学科体系都可以说是从这些基本、核心概念演绎出来的,同时,这些概念自身的意义及其诠释,也不不断地被拷问,不断地被创新,对它们的探询和追问催动教学理论的成长与成熟。就教育学而言,“教学”正是这样的概念之一。

教学活动,是全部学校教育的起源。教学活动在学校教育中的根本性,决定了教学概念作为教育学的基本起始概念的合理性。正是教学这种人类社会独有的教育活动产生了教师和学生。人类需要专门的活动来培养自己的后代,于是就有了成人和儿童共同参与的教学,正是由于这种活动,成人和儿童才分别获得了教师和学生这样的社会角色,也才有可能规定和生成教师与学生的概念。同样的道理,学校、课程、班级、考试、年级、学期、学年等教育学中的常用概念,都是由教学活动直接或间接地派生出来的。也正是因为有了教学活动及其不断的专门化和规范化,才有了学校制度的日趋完善和现代教育的繁荣。有了这些,也才有了教育学作为一门独立学科的发展,有了其各门包括职业技术教育在内的分支学科的出现和成长。

然而,教学活动自身在教育活动中的重要地位,并不能够直接演化为教学概念在教育理论体系中的应有地位。这种从应然向实然的转化正是理论研究的使命所在。事实上,古今中外的教育家们为此做了艰苦的探索,也取得了杰出的成就。

二、教学概念的流变

教学是全部学校教育的基础与核心,这是事实,也是人们能够普遍了解的常识。然而这种常识并不意味着教学概念能够自动地合理生成并且为人们所掌握。迄今,教学概念经常被人们以不同的方式使用。最广义的教学可以包括自学、科研甚至生活本身,即使在有所限定的情况下,教学也经常与“教育”一词通用;同时,最狭义的教学可以特指某个时间、某个地点所发生的教学活动。

在这些条件下所说的教学,还称不上是科学的概念,因为没有确定严谨的内涵和外延。教育学和教学论所说的教学,特指学校中专门的教学活动,所以需要有严格规定的概念加以表述。那么,我们今天是否已经有了这样的概念呢?回答是肯定的,国内相当部分教学论著作作为教学概念所下的定义,可以说基本达到了这样的水平。其中,比较有代表性的表述有:“教学是教师、学生的共同活动,是在教师的指导下,学生自觉的、积极的认识活动。”教学由两个方面的活动构成,“一方面,教学包括教师的活动,也就是教;另一方面,又包括学生的活动,也就是学。教师和学生,教和学,是教学相互联系的两个方面,而且是教学不可缺少的两个方面。”^①“教学是教师的教和学生的学所组成的一种教育活动。通过教学,教师把人类长期实践积累起来的科学文化知识,有目的、有计划、系统地传授给学生,培养他们认识世界和改造世界的能力,使他们迅速成长为有社会主义觉悟的有文化的劳动者。”^②“所谓教学,乃是教师教、学生学的统一活动;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。”^③诸多版本的教学论对这一概念的阐述存在语言表述方面的差异,但基本含义则相当接近,这自然不是偶然或巧合,而是证明了这个概念及其定义是国内教育理论界共同努力所获得的,而且存在广泛认可度。

我们认为,这一教学概念已经具备了一定的严谨性和科学性,具有清晰的内涵和明确的外延,能够合理而充分地解释、说明、指导教学这种复杂的人类活动,反映了现阶段人类对于教学活动的认识 and 把握。我们之所以如此肯定,主要有两个方面的依据。

① 上海师范大学《教育学》编写组. 教育学(讨论稿)[M]. (内部发行) 1978: 122.

② 华中师范学院教育系,等. 教育学[M]. 北京:人民教育出版社,1980: 92.

③ 王策三. 教学论稿[M]. 北京:人民教育出版社,1985: 88.

第一，这一表述厘定了教学的内涵与外延。作为教学的定义，它遵守了逻辑学上关于定义的要求和方法：一方面要把握一切教学的共性，这种共性必须是真正“一切”教学的共性，而不只是某“一些”教学的共性，要概括到最大限度；另一方面，要把教学跟其他一切非教学的现象区别开来。上述定义，基本达到了这样的抽象概括水平。这一定义所界定和指称的教学，可以全部囊括学校中形态多样的教学活动，无论什么样的具体科目和内容，也无论什么样的具体形式和方法，因为它们都必须是“教师教与学生学的统一”，都必须以知识的传授学习为基础去发展学生的智力、体力与个性。同时，又可以排除学校内外的各种与教学具有种种表面相似却存在根本差异的活动，比如职业学校中的社团活动，生活中成人与儿童间随时随地发生的授受活动等，因为它们都仅仅指向特定的知识与技艺，并且不具备严格固定的师生关系。由此，上述定义使作为教育教学理论研究对象的“教学”，有其特定的涵义而且比较明确。

第二，在这一概念基础之上，形成了深刻、全面、丰富的教学理论。评价一个概念的价值不应当局限在定义本身，事实上，概念的科学性只依靠定义是不够的，还必须围绕定义所展开的更进一步的阐释。我国学者正是在给出定义的同时，对教学概念进行了富于建设性的研究，沿着从抽象到具体的路线，不断地将这一概念具体化、延伸和深化：教学是教与学永远统一的活动；教学是学生作为主体的特殊认识；教学是学生个体获得人类社会历史经验的主要形式；教学所要解决的根本问题是人类社会如何能够继承前人留下来的巨大文化遗产，从而持续发展而不至于停顿甚至倒退；教学是以学生掌握知识为基础全面发展个性的活动；等等^①。可以说，整个教学理论在逻辑体系上正是以这一概念为核心而拓展和构建起来的。

我国学者在继承国内外前辈学人研究成果基础上，为建立教学概念付出了很大的努力，也取得了重要的成果。事实上，这样一个在今天大家已经耳熟能详的概念，经历了漫长的历史和形成过程，凝结着千百年来人类的有关思考，渗透着古今中外教育家们的智慧，是逐步形成、逐步完善的。大致说来，这一概念的由来至少可以追溯至以下三个方面。

其一，中国古代的教学思想。虽然在中国漫长的古代教育史中始终没有形成科学的、独立的教学论，但聪明智慧的先人们仍然为我们留下了关于教学的

① 王策三. 教学论稿 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1985: 9-10, 83-142. 王策三. 教学认识论 (修订本) [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002: 序 A, 1-17, 1-180.

精辟、深邃的思想。其中足以让中国教育工作者自豪的是,几乎从一开始,中国人对教学的认识就蕴涵着“教”与“学”统一的精神,这种精神直接影响今天教学概念的形成。

在甲骨文、金文中,已经多次出现了“教”“学”“师”等字,根据许多学者的考证,汉语中“教”与“学”两个字在起源上就存在难以分割的联系^①。我国古代著名的教育文献《学记》中,也十分深刻地探讨了教学中“教”与“学”的复杂关系。此后几千年中,中国的教育家在讨论教育问题时,从孔子到朱熹,一直延续着这样的传统,在强调教育者责任的同时,也强调受教育者的自觉、主动。到了明朝末年,著名哲学家、教育家王夫之对于教学中两个方面关系的概括已经近乎完美。他说:“夫学以学人所教,而学必非教,教以教人之学,而教必非学。”^②在教学中,学生是在教师之“教”中“学”,这种“学”依赖于教又不等于教;教师是教学生“学”,这种教指向“学”又绝不能够替代“学”。正如我国前辈学者对这一概念所做的评论:“教与学有区别,却又是统一的。教人要以为学之道为依据,要注意到学习的方面,又要注意到教导的方面。”^③

近代以来,在学习西方教育学思想的历程中,我国国内曾经一度普遍使用“教授”这一概念,而著名教育家陶行知先生则不遗余力地著书撰文,论证教学活动中“教”与“学”的相互关系,极力提倡用“教学”的概念取而代之。

在学校教学中,教中有学,学中有教,教学是一块硬币的两面,不能分割开来。从甲骨文的字形到王夫之的论述,再到陶行知先生的主张,足以表明,关于教学的这种复杂性的理解已经成为中国教育思想的传统被代代相传,在概括和表述上已经达到浑然天成的境界,具备了今天我们所说的教学概念的主要内涵。虽然彼时的这种思想仅停留在思辨和经验的层次,缺乏科学的支持和说明,但其合理性则为后来教学概念的科学化所吸收。

其二,近现代西方的教学思想。教学论作为独立的学科源自西方,这是公认的事实。在教学理论发展的历程中,几乎所有的教育家都有自己关于教学的理解和论述,这些理解和论述对揭示教学这种人类活动的内涵作出了独特的贡献。比如,夸美纽斯明确地提出了人的感觉经验对教学的重要性,又提出了教学要系统地进行等思想。裴斯泰洛齐针对不同的学科领域创立了分科的教学

① 王策三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,1985:84.

② 王夫之.读四书大全说(上册)[M].北京:中华书局,1975:147.

③ 毛礼锐,等.中国古代教育史[M].北京:人民教育出版社,1979:494.

法。赫尔巴特自觉地将教学与训育、管理的相关和相异做了清楚的说明，对教学的形式与过程更是从理论上做了概括与提升，从而使师生传授学习文化知识这种在教育实践中一直居于主流地位的教学形态，有了比较完整和科学的理论依据，教学、人的日常生活与个体发展的关系也得到了明确的阐释：“人通过经验从自然中获得认识，通过交际获得同情。”这些都是重要的，然而“交际在小小的感情范围中留下的缺陷与经验在巨大的知识范围中留下的缺陷，对于我们来说几乎是同样重大的，无论是这方面还是那方面都必须同样地欢迎通过教学来加以弥补”^①。到了杜威那里，则从迥异于传统的视角对于教学进行了审视，补充了许多关于教学的重要思想，学生在教学中的主动和兴趣以极致的形式加以强调，使人类对于教学的把握更为全面和完整。此后，一次次的教育实验和改革不断地丰富人们对教学的认识和思考。所有这些都表现出人类对教学活动日渐深刻的了解，都为深刻、全面的教学概念的形成积累了宝贵的思想资料。

然而，十分有趣的现象是，在西方教育史上一些早期的著名教育经典中，并没有使用具备普遍性的教学概念，甚至干脆见不到关于教学概念的专门定义。夸美纽斯、裴斯泰洛齐，甚至在公认对教学理论作出卓越贡献的赫尔巴特那里也不例外，尽管他认为“普通教育学必须把论述基本概念放在一切论述之前”^②。这种情况至今仍在延续。在被尊为经典的《课程与教学的基本原理》一书中，作者泰勒将“教学”概念写进了题目，但全书中找不到关于教学概念的特别说明。20世纪一些著名教育家的著作如布鲁纳的《教育过程》，布卢姆的《教育目标分类学》，直至当下颇有影响的多尔的《后现代课程观》，范梅南的《教学机智——教育智慧的意蕴》等也不例外，都没有专门的篇幅用来讨论教学概念，没有就这个概念给出一个清楚的定义。

说这些学者们没有意识到教学概念的独立性，显然是缺乏根据的，而且一如上述他们每个人都对教学研究贡献良多。那么究竟为什么众多的教育家们对这样一个重要的概念如此惜墨如金？一个可能成立的假设是，教学在他们那里是一个自明的概念，即不言而喻因而无须专门加以澄清和定义的概念。这样假设的根据之一是，在英文中教学与教育概念的界限十分模糊。education 起源于拉丁词 educare，意思是“引导”“引出”，就是通过一定的手段，把某种本来

① [德] 赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要 [M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 69.

② [德] 赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要 [M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 209.

潜在于人身体和心灵内部的东西引发出来。这种解释与现在常用的 teaching 和 instruction 都十分接近。也就是说,在一定程度上这些词是可以混用的,讨论教育问题经常就是讨论教学问题。在这方面,赫尔巴特可以算作一个典型。众所周知,赫尔巴特极为重视对于儿童的管理,但他对于管理与教育的关系却十分审慎,在《普通教育学》的第一章“儿童的管理”开篇便提到:“这一章究竟是否属于教育学范围,或者比如把它归入实践哲学关于一般地论证管理问题的部分,对此是可以争议的。”^①与此相映成趣的是他所提出的著名的、至今为人们所称道的“教育性教学”的概念:“不存在‘无教学的教育’这个概念,正如反过来,我不承认有任何‘无教育的教学’一样……”^②对比之中,似乎可以看出他对教育与教学密切关系的思考。杜威则可以算是另外一个典型,在他的代表著作《民主主义与教育》中,教育与教学两个概念经常被没有明显区别地使用,这当然与杜威本人对教育尤其是教学的基本看法有关,但的确在一定程度上反映出在他的理论中两个概念的相近、甚至相同。既然是没有多大差异,也就不必要专门去另行定义,直接拿来使用就行了。正如有学者指出的那样,“当时的教育学及历史上相当长时期内的教育学,根据实践需要,研究对象为普通教育,关注重点在于课堂教学,注重教学的方法或艺术”^③。当然,这种说法毕竟带有猜测的成分,有待进一步的研究证明。

在学校教育日益繁荣的刺激之下,教育学作为一门学科本身也在不断地发展,以致晚近的研究者们逐渐开始有所区别地使用教育与教学这两个概念。当下,西方学者经常使用并且通常被翻译为教学的英文单词主要包括 teaching 和 instruction,那么,这两个概念与我们所使用的教学概念是否基本对等呢?进而言之,它们是否也像古代中国的教学概念一样,能够容纳和包括教与学两方面统一的内涵呢?

有研究表明,在古代,英文的 teach (教) 和 learn (学) 二字曾经也可以混用,而且是同源派生出来的^④。然而,在今天常用的英文字典有关条目中一般是看不到这样的内容的。teaching 一词,查阅词根 teach,表达的是向什么人传授知识或技术,提供知识,还有教导、训练的意思,与以此为词根的 teaching

① [德] 赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要 [M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 25.

② [德] 赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要 [M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 13.

③ 王建华. 教育之学——超越人文科学与社会科学 [J]. 中国教育月刊, 2006, (9).

④ 简明国际教育百科全书. 教学 (下) [M]. 中央教育科学研究所比较教育研究室编译. 北京: 教育科学出版社, 1990: 234-235.

含义基本相同。而 instruction 除了教、教授,还有指导、指示甚至命令的意思。显然,无论在 teaching 还是 instruction 中,从其词根和释义主要指“教”,一般找不到,也引申不出“教师教、学生学”这个在汉语言“教学”中同时包括的内容。也许正因为如此,我们会在诸多与教育有关的英文著作和论文中看到“teaching learning”这样的表达,这种表达恰恰印证了 teaching 所说的只是“教”,想必使用者的意图正是在于弥补 teaching 这个词在内涵上的偏狭,通过与 learning 的并列强调“教”与“学”两方面的密不可分、相互依存。然而这种表达方式,却未能达到汉语“教学”一词那样“教”和“学”水乳交融的地步。

需要特别强调的是,20 世纪后半叶以来,西方学者关于教学概念的专门化研究开始多起来。比如,美国教学论专家罗杰斯就曾经说过:“教学比学习更困难,原因不仅在于教师必须有更多的知识储备,更在于教学必须教会学习,使学生掌握点金术。”^① 加涅也曾经说过,“教学是一项以帮助人们的学习为目的的事业。虽然没有教学,学习也能够发生,但教学对学习的影响常常是有益的,而且常常是易于观察的。”^② 从这两段话可以看出,这两位教育家对教学与学习不同、教与学的复杂关系的重视。同样,关于教学的定义,也逐渐成为西方教育理论研究的专门范畴。在《国际教育百科全书》中更有专门的条目:“教学:定义”(Teaching Definitions),其中罗列了有关教学的五个定义并且逐一进行了讨论。从中反映出对于教学这一概念复杂性的认识。在关于描述性定义“教学就是传授知识和技能”的讨论中,特别地提到了“教”与“学”的联系:“‘教学’这个词历史悠久,其用法因时代的不同而有所变化。这个词自古以来就同学习(learn)结下不解之缘。”接下来的考证说明,“learn 和 teach 是同源派生出来的两个词”。词条还提到了另外一种定义:“‘教学’即成功的意思,凡教学必定涉及学习,教育文献中常见的复合词(teaching learning ‘教学’)多少说明了这一点,这意味着教学和学习是相互交织、密不可分的。”^③

在这里还应该提到美国学者赫斯特与彼得斯的有关研究。在他们关于教学概念的讨论中,许多精辟的见解对于我们今天讨论教学的含义极具启发性。两

① Rogers C. R. Freedom to Learn for 80s [M]. Columbus, OH: Merrill, 1983: 18.

② [美] 加涅. 教学设计原理 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1999: 1.

③ 简明国际教育百科全书. 教学(下) [M]. 中央教育科学研究所比较教育研究室编译. 北京: 教育科学出版社, 1990: 234-235.

位学者谈到了教学的任务：“要学生学习的许多事情，我们必须审慎地、系统地传授。学校的主要职能无疑就在于完成这项任务……尽管‘教学’对于‘教育’和‘学习’的所有一切形态来说，可能并不都是必要的，但对于‘学校教育’（schooling）来说，则是必需的。”谈到了教师的地位和作用：“学校教育的全部要点恰恰在于有教师，而教师的职责在于尽可能以最好的方式引起学习。在这种情况下，探究、发现、研究、尝试错误的要素都可能有一部分组成学校教育。但在自然状态下，这些活动本身则不能构成学校教育。而且，在学校教育中，这些活动要在控制条件下审慎使用，至少要在认为它们是在学校教育中达到某种具体目标的最佳途径时，才使用它们。”“教师的意图要在教学活动中起作用，就必须向学习者演示、说明、描述或解释学习内容，如果不是公开地这样做，至少也要有一定的暗示。”还谈到了各种教学方法的关系：“通常没有理由去这样设想：人类当初发现事物的方式，是今天学生学习前人已知事物的最佳方式。”^①限于篇幅，在此无法对赫斯特与彼得斯有关教学的理论做专门讨论，但从上面有限的引文不难看出，他们的思想中许多与我们关于教学概念的研究是相通的。

凡此种种，可见在西方的教育学中，关于教学的研究十分丰富，与我们对教学的认识也存在内在一致性。但无论是早期非专门概念的研究还是近年来开始出现的专门概念研究，基本没有形成能够与今天在我国国内通行的教学概念相提并论者。迄今在西方教育理论体系中经常采用的两个词，不能与我国的“教学”概念严格对应。当然，西方教育学者们的有关研究也是教学概念形成的源泉之一。

其三，苏联的教学思想。20世纪30年代，苏联凯洛夫等学者以马克思主义为指导，批判地继承欧洲古典教育学和俄罗斯民主主义教育学思想，建立了新的教育学体系。由于此前“儿童学”对教育实践所造成的负面影响，凯洛夫教育学这一体系对于教学及系统科学知识的学习格外重视。正是在这个教育学体系中，第一次产生了独立、专门的教学概念：“教学，这首先是教师在学生们自觉与自动的参加之下，以知识、技能和熟练技巧的体系去武装学生的过程。”^②不仅如此，凯洛夫教育学还进一步对教育、教学、教养三个概念进行了甄别与区分。正如国内学者所概括的，“‘教育’，就是把学生培养成为社会

① [美] 赫斯特，彼特斯. 教学 [C]. 瞿葆奎. 教育学文集·教学（上）. 北京：人民教育出版社，1988：68-70.

② [苏联] 凯洛夫. 教育学 [M]. 北京：人民教育出版社，1953：53.

生活中的此种或彼种的角色。‘教养’就是让学生掌握知识、技能、熟练技巧的体系，并在此基础上发展学生的智力，形成他们科学的世界观及崇高的情操和志向……凯洛夫的逻辑十分清楚，教育主要是在教养基础上实现的，教养的实现要通过教学，教学的基本形式是上课。”^①

前苏联的教育家们并未停留于此。在由达尼洛夫和叶希波夫主编、1957年出版的《教学论》中，我们看到关于教学概念的探讨更为深化了：“初看起来，教学是教师向学生传授知识的简单过程……事实上教学是非常复杂的过程。”“学生在教师的指导下掌握一定的知识、技能和技巧，在学生掌握知识的过程中要发展他们的智力，教学永远有教育性，在教学中要培养学生的世界观和性格。”^② 总之，“教和学有不可分割的联系，这是同一过程的两个方面。”^③ 可以看出，在这本书中，关于教学概念的讨论比之凯洛夫教育学更加丰富和深入，尤其可贵的是提出了“教”与“学”的两个方面及其联系，遗憾的是并没有形成一个完整的表述。

前苏联教育学中，教学在个性发展中所占据的地位，得到了前所未有的确切表达：教学包括教与学两个方面，教学以学生获取知识为基础促进学生发展等。至此，教学概念已经基本形成。

以上是教学概念的三个重要思想来源。教学概念的形成是教育理论的进步，在今天有着重要的理论和实践价值。当然，“任何学术上的‘完美’，都意味着新的课题，都愿意被‘超越’，愿意过时。每一位愿意献身学术的人，都必须接受这个事实。”^④ 随着人类对教学活动探索的不断深入，随着教学活动本身的不断演变，教学的概念也将不断更新，并被不断从基础教育拓展到高等教育和职业教育中去。

三、教学、课程与教材

《关于加快发展现代职业教育的决定》（国发〔2014〕19号）第四条写的是提高人才培养质量，在这一条下面又讲了5点作为提高人才培养质量的措施，分别是：①推进人才培养模式创新；②建立健全课程衔接体系；③建设“双师型”教师队伍；④提高信息化水平；⑤加强国际交流与合作。实事求是

① 孙喜亭. 基础教育的基础何在 [J]. 教育理论与实践, 2001, (4, 5): 16.

② [苏联] 达尼洛夫, 叶希波夫. 教学论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1981: 113.

③ [苏联] 达尼洛夫, 叶希波夫. 教学论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1981: 116-117.

④ [德] 韦伯. 韦伯文集 (上) [M]. 北京: 中国广播电视出版社, 1999: 82.

地说,这5点的确都是影响职业院校人才培养质量的重要因素。不过,这些因素真的要发挥提高职业教育质量的作用,还必须要落实到职业院校的课堂教学上来。一如前述,教学是所有学校组织的核心工作,职业学校也不例外。但是,与普通学校(普通高中)相比,职业学校又有其特殊性,这种特殊性在职业学校的教学中有最为集中和明显的反映。因而,关于职业学校的教学,我们需要明晰两个关键问题。

第一,明确职业学校教学与普通学校教学的差异,理解职业学校教学的特殊性。职业学校与普通学校在办学定位、人才培养模式以及培养方案等方面存在差异,也是通常我们所理解的:普通学校的学生是为未来的升学(深造)而学习,学习的内容主要侧重于理论文本,围绕这一定位,普通学校教师的教学和学生的学习基本都是理论教学为主,技能的学习被严重弱化。而职业学校与普通学校不同,它们存在、发展的初衷和动力都在于要为社会培养更多的技术技能型人才。因此,职业学校主要是围绕如何培养又好又多的技能型人才。这要求教师既要有深厚的专业理论知识,又要有娴熟扎实的实操技能。从这个层面上讲,“双师型”教师更加适合职业学校。职业学校“以技能为导向,理论和实践并举”的人才培养模式,要求职业学校的教学模式和教学设计与之相适应,唯有如此,职业学校才能真正做到提高教学质量和人才培养质量。

第二,职业学校的教学如何创新。理解了职业学校教学的特殊性,接下来,我们必须要考虑职业学校教学如何创新的问题。谈到职业学校的教学创新,并不是为了创新而创新,当然也不是空喊口号,作“无病的呻吟”。职业学校办学定位和人才培养模式的特殊性,决定了其教学模式和教学设计的特殊性,职业学校的教学创新涉及职业学校的许多方面,并不是一两句话就能阐述清楚的。但是,我们至少在以下几个方面需要做出尝试和努力:①优化师资队伍建设。教育大计,教师为本。教师之于教育教学的意义无须赘述,在职业学校,更要充分凸显教师的作用。面对职业学校教学的双重任务(理论教学与实践教学)以及文化课成绩薄弱的学生,职业学校的教师要练好两门功夫:一门是专业功夫,一门是技能功夫。这需要职业学校逐步扩大“双师型”教师的规模,满足职业学校教学改革和创新的需求;②精心组织、设计教学过程(详见本书第四章);③提升学生的学习能力。教育的真谛在于教会学习者如何学习,即“授人以鱼,不如授人以渔”,这说明在教学过程中,既要发挥教师的主导作用,更要发挥学生的主体作用。著名教育学家斯宾塞说:“在教育中给他们讲的应该尽量少些,而让他们去发现的应该尽量多些。”职业学校学

生的自学能力普遍不足，因此，职业学校的教师也要注重培养学生的自主学习能力，引导学生学习方式的变化，促进学生加深对知识、技能的理解和掌握。有鉴于此，职业学校教与学相互配合、相互促进，才能共同提升职业学校的教育质量。

笔者读研究生的时候，学过的《课程与教学论》这门课中，课程、教材、教学隶属于不同的研究层面，各自拥有比较清晰的研究范围和内容。但在职业学校，教师对此不甚了了，大多数人比较关注教材这一具体的课程材料，误认为教材内容就是课程内容、教学内容，理念上的混乱容易导致实践上的盲目。有必要“辩章学术、考镜源流”，厘清课程、教材、教学三者之间的关系。

课程一般指特定形态课程中学生需要学习的事实、概念、原理、技能、策略、方法、态度及价值观念等。课程内容的选择有三种基本取向：学科（专业）知识、当代社会生活经验（对于职业学校来说就是工作过程和岗位要求）、学习者已有的经验。因此，课程内容的选择是根据特定的教育价值观及相应的培养目标，从学科知识、当代社会生活经验或学习者的经验中选择课程要素的过程。课程内容一般在课程标准中得到明确规定和表述，具有法定的地位，不能轻易改变。从学生学的角度，课程内容是对“学什么”的规定；从教师教的角度，课程内容回答的是“教什么”的问题。课程内容只规定我们“教什么”，但没有告诉我们“如何教”“用什么教”，这留给教材内容来解决。

教材内容包括一切有效的传递、体现、承载课程内容的文字与非文字材料。教材内容不是学生直接掌握的对象，而是师生教学活动的中介，教材因此也成为教师帮助学生实现课程学习目标的工具和跳板。需要指出的是，教材受制于课程内容，必须反映课程内容，这就是课程内容的“教材化”，俗称“编教材”。但仅有课程内容“教材化”是远远不够的，因为教材内容不是素材的简单堆积。教材内容还必须“教学化”，即必须经过“心理化”和“学科化”的过程才能落到实处，前者是指教材内容遵从学生学习活动的认知发展规律，后者是指教材内容符合一个学科的内在逻辑，这样处理的教材更具有“可教学性”。它不仅为教师教学提供基本的操作框架和步骤，提示教学方法，方便教师的教，而且还为学生自我学习提供指引，方便学生的学。

这里需要强调的是教材内容无论多么“可教学化”，它都不能自动地成为教学内容，这涉及教材内容向教学内容的转化问题。教材内容如何转化为教学内容和转化成什么样的教学内容，取决于具体的课程和教学目标以及具体的教

学情景，它内在地蕴含着教师对教材内容个性化的演绎和创造。在这个阶段，教师不必拘泥于教材内容，而应对教材内容进行加工改造，形成翔实的教学方案并付诸实施，在教学的过程中动态生成教学内容。从教材内容再到教学内容，这中间存在着一大片开阔地带，教师可以充分地发挥主动性对其进行再创造、再发挥，这就是所谓的课程“二次开发”。不过，教师对教学内容的创造和发挥应该满足教学情景和学生的学习需要，毕竟，教师的教最终是为了学生的学。

说完了课程和教材、教材和教学之间的关系，让我们再来看看课程内容和教学内容的关系。前面说过，课程一般指特定形态课程中学生需要学习的事实、概念、原理、技能、策略、方法、态度及价值观念等。课程内容往往以课程标准的形式被规定下来，具有法定的地位，因而是相对稳定、不能轻易改变的。而教学内容是教师对课程的物化形式——教材这个中介进行的创造性的、个性的演绎。课程内容规定的是某一学科（专业）共同的、统一的标准或要求；教学内容则是教师应对具体教学情景的自主安排，是具体的、个别的，并能体现差异性。课程内容以书面的文字材料进行表征，教学内容则可以通过多种多样的文字和非文字手段进行表征。后者不仅包括形式各异的素材内容，也包括一些活动、方法、观念、实践操作等。教学内容固然体现教师教学的个性化和创造性，但万变不离其宗，教学内容无论怎样千变万化，都离不开课程标准这一法定的根本依据，都必须以课程标准为基本导向。

职业学校课程改革鼓励教师创造性地开展教学，实际上是要求教师基于对课程标准的领会和把握，超越对教材内容的“照本宣科”，创造性地使用教材，以便生成丰富、多样的教学内容。这对职业院校教师来说是挑战，对职业院校学生来说却是福音。