

普通高等教育“十二五”规划教材



21世纪教师教育系列教材

# 课程与教学论

李允 主编



北京大学出版社  
PEKING UNIVERSITY PRESS

# 课程与教学论

第 1 章

绪论



在做有关文化的事情，还关  
育、学术、思想、精神。北  
版人。这个浮躁的  
一些不不同的事  
原因不逐  
一点文变界厚  
品性造健人海  
很多将神  
有些还将影人们  
思想北大，言，  
北大人，在做有关文化的  
还关涉教育、学术、思想、  
北大出在这个  
总放与众  
大的行一占亦  
丰厚品性  
格文，很  
是我有些  
们的观思想

# 课程与教学论

李允 主 编

齐军 副主编



北京大学出版社  
PEKING UNIVERSITY PRESS

## 图书在版编目(CIP)数据

课程与教学论 / 李允主编. —北京: 北京大学出版社, 2015. 3

(21世纪教师教育系列教材)

ISBN 978-7-301-25408-0

I. ①课… II. ①李… III. ①课程—教学理论—师资  
培训—教材 IV. ①G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 018146 号

书 名	课程与教学论
著作责任者	李允 主编
丛书主持	李淑方
责任编辑	李淑方
标准书号	ISBN 978-7-301-25408-0
出版发行	北京大学出版社
地 址	北京市海淀区成府路 205 号 100871
网 址	<a href="http://www.pup.cn">http://www.pup.cn</a> 新浪微博: @北京大学出版社
电子信箱	<a href="mailto:zyl@pup.cn">zyl@pup.cn</a>
电 话	邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62767857
印 刷 者	北京大学印刷厂
经 销 者	新华书店
定 价	787 毫米×1092 毫米 16 开本 16.5 印张 350 千字 2015 年 3 月第 1 版 2015 年 3 月第 1 次印刷 42.00 元

未经许可, 不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有, 侵权必究

举报电话: 010-62752024 电子信箱: [fd@pupku.edu.cn](mailto:fd@pupku.edu.cn)

图书如有印装质量问题, 请与出版部联系, 电话: 010-62756370

# 前 言

“课程与教学论”是教师教育类课程中的一门必修课程,它是在以往课程论与教学论的基础上经过一定的整合而发展起来的。怎样在一本教材中处理好课程与教学、课程论与教学论之间的区别与联系呢?许多教材编写者进行了一定的探索,有的教材将二者并行排列,先课程论再教学论,或先教学论再课程论,这种排列简单易行,内容结构易于处理,但不能显示二者的内在关联;有的采取完全整合的方式,将课程与教学不作具体区分,这样突出了二者的联系,但有些区别被掩盖或淡化。鉴于上述两种组织方式的优点和不足,本书采用适度整合、有分有合的整体排列方式。合是指在本书的整体框架上,按课程与教学的共性或密切联系点进行设计;分是指在具体的内容组织或问题探讨中,对二者在路径、范畴、策略等具有各自特点的方面,进行分别组织和排列,将二者的区别和特点呈现出来。

本教材编写的指导思想是落实《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》中提出的“深化教师教育改革,创新培养模式,强化师德修养和教学能力训练,提高培养质量”。本教材紧扣教育部中小学教师资格考试大纲,在内容的选择和组织上,力图反映近年来国内外基础教育课程与教学改革的新变化、新趋势、新特点,在系统阐述课程与教学基本原理的基础上,紧密结合基础教育课程与教学的实践,突出科学性、时代性、理论联系实际、实用性的教材编写原则。

本教材编委会成员都是从事课程与教学论的教学和研究工作的专业教师,对课程与教学的基本问题有着比较全面的了解和把握,而且具有丰富的教学经验。具体内容及编写者分别是:第一章,课程与教学概述(李允);第二章,课程与教学目标(赵小凤);第三章,课程与教学内容(刘亭亭);第四章,课程与教学的开发与设计(刘彩祥);第五章,课程与教学实施(赵小凤);第六章,课程与教学评价(齐军);第七章,课程与教学管理(齐军、朱玉露);第八章,课程与教学改革(李允、王远香)。最后由李允、齐军负责统稿和定稿。

在本教材的编写过程中,我们参考了大量的中外论著,引用了大量的研究成果,尽管我们尽力注明出处,但仍有可能挂一漏万,在此特别加以说明并向它们的作者们致以衷心的感谢。限于时间和水平,书中错漏之处在所难免,恭请读者批评指正,以便今后修订时改正、完善。

本教材得到曲阜师范大学的教师教育教材资助。感谢曲阜师范大学教师教育学院领导的支持和帮助;感谢北京大学出版社李淑方老师的帮助和指导。

编者

2015/1/15

# 目 录

第一章 课程与教学论概述 .....	1
第一节 课程与教学的内涵 .....	1
第二节 课程与教学研究的历史发展 .....	14
第三节 课程与教学论的研究任务 .....	24
第二章 课程与教学目标 .....	30
第一节 课程与教学目标概述 .....	30
第二节 课程与教学目标的确定 .....	43
第三节 课程与教学目标的表述 .....	51
第三章 课程与教学内容 .....	57
第一节 课程与教学内容概述 .....	57
第二节 课程与教学内容选择的依据与原则 .....	63
第三节 课程与教学内容的组织与呈现 .....	69
第四章 课程与教学的开发和设计 .....	88
第一节 课程开发的过程 .....	88
第二节 课程设计的模式 .....	99
第三节 教学设计的过程 .....	109
第四节 教学设计的模式 .....	112
第五章 课程与教学实施 .....	124
第一节 课程与教学实施概述 .....	124

第二节	课程实施的取向与模式 .....	137
第三节	教学过程的原则与方法 .....	141
<b>第六章</b>	<b>课程与教学评价</b> .....	<b>161</b>
第一节	课程与教学评价概述 .....	161
第二节	课程与教学评价的类型 .....	168
第三节	课程与教学评价的实施 .....	172
<b>第七章</b>	<b>课程与教学管理</b> .....	<b>191</b>
第一节	课程与教学管理概述 .....	191
第二节	课程与教学管理模式 .....	196
第三节	课堂教学管理 .....	213
<b>第八章</b>	<b>课程与教学改革</b> .....	<b>228</b>
第一节	课程与教学改革的动因 .....	228
第二节	国外课程与教学改革 .....	234
第三节	我国课程与教学改革 .....	246



# 第一章 课程与教学论概述

## 学习目标

1. 理解课程与教学的内涵,明晰课程与教学的关系。
2. 理清课程与教学研究的发展脉络,了解不同阶段的主要特点。
3. 了解课程与教学论研究的任务,认识学习课程与教学论的意义。

每一位教师和学生在学校生活中,每天都在频繁地接触着课程与教学,但对课程与教学的相关学术问题并不一定都能清楚。那么,什么是课程与教学?课程与教学之间是怎样的关系?课程与教学是怎样发展变化的?为什么要学习课程与教学论?这就是本章需要梳理和回答的主要问题。

## 第一节 课程与教学的内涵

### 案例 1-1

一次应邀去一所中学参加校本教研,研讨开始前我与老师们开始相互认识寒暄。一位中年教师很礼貌地问我:“老师,您是教哪科的呀?”我回答道:“我是教课程论的。”他听后脸上露出几丝疑惑:“课程论?课程论具体是搞什么的呀?”我正思忖着怎样简明扼要地回答他的问题,稍作迟疑,他又快人快语地自我解释道:“课程论是不是研究教师所应教的课,比如学校的课表的呀?”我连忙应答:“是,但也不全是,课程论要研究学校的课表,但又不仅仅研究课表。”

什么是课程与教学?这是课程与教学研究的逻辑起点。课程与教学是两个普遍存在但又十分复杂的概念,不同的时期、不同的学者对此有着不同的理解。

### 一、课程的内涵

课程是一个不断发展变化的概念,不同的人从不同的角度对其会有不同的理解。

对课程内涵本身的歧见,不仅引起了课程理论研究中的纷争,而且还导致课程实践重心的摇移。但对课程内涵的揭示又是课程论研究中的一个基本问题,因此,辨析课程概念的内涵,对于课程理论的建构和课程实践的深化具有重要的奠基作用。

### (一)“课程”一词的词源考略

从词源上看,在我国,“课程”一词始见于唐宋期间。据考证“课程”一词在汉语文献中最早出现在唐朝孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅·巧言》中“奕奕寝庙,君子作之”句注疏:“维护课程,必君子监之,乃依法制。”“奕奕寝庙,君子作之”直解为“好大的殿堂,由君子主持建成”,“奕奕”形容宏伟状;“寝庙”指殿堂、庙宇,比喻伟大的事业;“君子”指有德者。全句的意思是“伟大的事业,乃有君子维持”,这里的“课程”指的是“伟业”,可见含义的宽泛远远超出了学校教育的范围。宋代朱熹在《朱子全书·论学》中多次提及课程,如“宽着期限,紧着课程”“小立课程,大作功夫”等。虽说他只是提及课程,并没有明确界定,但意思还是清楚的,即表示为功课及其进程。

在西方教育史上,“课程”(curriculum)一词最早出现在英国著名教育家斯宾塞(H. S. Spencer, 1820—1903)的《什么知识最有价值?》一文中。它是从拉丁语“currere”一词派生出来的,意思是“跑道”(race-course)。根据这个词源,最常见的课程定义是“学习的进程”(course of study),又称为学程,这一解释在英文字典中很普遍。课程既可以是指一门学程,又可以指学校提供的所有学程。

### (二)见仁见智的“课程”概念

对于“课程”一词,无论在意义的广狭上,还是在概念的外延与内涵上,中外课程论研究者们均有不同的见解。难怪美国学者斯考特(R. D. V. Scotte)称“课程是一个用得最为普遍但却定义最差的教育术语”<sup>①</sup>。下面对见仁见智的课程定义略加归纳,把有代表性的观点列举如下。

#### 1. 课程即学问和学科(学科本质观)

把课程视为学问和学科,在历史上由来已久。我国古代的课程有“礼、乐、射、御、书、数”六艺;欧洲中世纪初的课程有“文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学”七艺,都是强调学问的分科课程。时至今日,把课程等同于学问和学科的观点仍很普遍。美国哥伦比亚大学荣誉教授费尼克斯(P. H. Phenix)在《课程面临的抉择》一文中明确提出:“一切的课程内容应当从学问中引申出来。或者换言之,唯有学问中所包含的知识才是课程的适当内容。”<sup>②</sup>按照费尼克斯的观点,学问知识是课程的唯一源泉。目前,我国《辞海》《教育大辞典》《中国大百科全书》,以及众多的《教育学》教材中,也大多将

① [美]比彻姆:课程理论[M].黄明皖,译.北京:人民教育出版社,1989:169.

② 钟启泉.现代课程论[M].上海:上海教育出版社,1989:115.

课程等同于学问和学科,或者指学生学习的全部学科——广义的课程,或者指某一门学科——狭义的课程。

对于“课程即学问和学科”这一定义,批评者认为其虽然概括了课程的主题,但却是不完全的,因为学校为学生提供的学习已远远超出了课程的学问和学科范围。实际上,在学校中,学生除了从学问和学科课程中学到知识外,还可以通过活动和社会实践等学到更为广泛的知识。另外,如果把课程局限于学科知识范围,把学生的学习生活局限于课堂这一狭小的空间,容易导致学生生活单调枯燥,缺乏生气。因而,完整的课程不应当只是学问和学科。

### 2. 课程即学习经验(经验本质观)

把课程视为“学习经验”是20世纪30年代以来,相当受重视并影响深远的课程定义。但从其渊源上看,这种定义是由美国实用主义教育家杜威(John Dewey)在20世纪初提出的。杜威根据实用主义的经验论,把课程看做是学生在校内通过各种活动获得的学习经验。这种定义的基本思想是:只有个体亲身的经历才是学习,课程就是让受教育者体验各种各样的经历。鉴于学习经验过于宽泛而难以把握,一些学者试图对学习经验通过“有计划的”“有意图的”“有指导的”等做出限定。20世纪60年代以后,这种观点就相当流行。

把课程定义为学习经验是试图把握学生实际学到了什么,并希望把课程的重点从教材转向个人。从理论上讲,把课程作为个人的经验似乎很有吸引力,但这种定义过于宽泛,在实践中让人难以把握。美国课程专家坦纳夫妇(D. Tanner & L. N. Tanner)就曾列举出经验课程的如下缺憾:① 未能指出何种经验应由学校或其他机构提供;② 可能排除了系统化的知识;③ 即使在教师的指导下,也可能包含好的和不好的经验;④ 未指出经验所要达到的结果,似乎以学习经验为目标。<sup>①</sup>

### 3. 课程即预定的教学计划(手段本质观)

这种观点认为,课程即“教育计划”“学习计划”或“培养方案”。美国课程论专家比彻姆(G. A. Beauchamp)认为:“课程是书面文件,可包含许多成分,但它基本上是学生注册入学于某所学校期间受教育的计划。”同时还指出,一个理想的课程计划应该包括:“① 说明用这个计划文件作为指导规划教学策略的意图;② 说明为学校提出的目的,以及为此目的而设计的课程;③ 为实现这个目的可能需要的使用方法说明;④ 说明测定课程和课程体系的价值及效果的评价方案。”<sup>②</sup>我国也有一些学者持有类似的观

① D. Tanner, L. N. Tanner. Curriculum Development: Theory into Practice[M]. New York: Macmillan Publishing Co. 1980: 15-16.

② G. A. Beauchamp. Curriculum Theory(2d.)[M]. Wilmette, IL: Koggs Press, 1968: 6.

点,如吴杰在其《教学论》一书中称:“课程是指一定学科有目的、有计划的教学进程。这个进程有量、质方面的要求,它也泛指各级各类学校某级学生所应学习的学科总和及其进程和安排。”<sup>①</sup>

对于这一课程定义,批评者的焦点主要集中在以下三个方面:第一,将课程视为预设的教学计划,而忽视学生的实际体验,从而造成课程实践中的本末倒置现象,即把教学计划作为目的,而恰恰忽视了这些计划的真正意义——为促进学生的学习与发展服务。第二,实践证明,在教学活动中,事先安排好的计划并不是一成不变的,它常常要根据具体的教学情境进行必要的调整和更改,况且还有许多教学活动是基于非计划来进行的,所以,课程体系中不应忽视那些计划外的内容。第三,把教学计划等同于课程,显然混淆了课程与教学的概念。一般说来,教学是课程实施的主要途径,教学计划即课程实施的方案,而把教学计划(课程实施方案)与课程画等号,则明显缩小了课程的外延,犯了包容过小的逻辑错误,导致课程研究的狭窄化。

#### 4. 课程即预期的学习结果或目标(目标本质观)

这一定义在北美课程理论中有较大影响。像博比特(F. Babbitt)、加涅(Robert Gagne)、约翰逊(M. Johnson)等人认为,课程不应该是教学活动计划,而应该直接关注预期的学习结果或目标,把重点从手段转向目的。这就要求在进行课程设计时,事先制定一套有结构、有序列的教学目标或学习结果,所有教学活动都是为达到这些目标服务的。这一定义的一个主要意图是区分课程和教学这两个概念,如约翰逊认为,课程是教学的指南,课程必须被看做“期待的,而非报告式的”,课程“规定教学的结果”但“并不规定教学的手段以至教学的内容”,因此,课程只能由“预期的学习结果的构造系列”所组成。<sup>②</sup>

然而,研究表明,所预期应该发生的事情与实际发生的事情之间总是存在着差异。在课程实践中,预期的学习目标是由课程决策者制定的,教师作为课程实施者,尽可能按照这些目标组织课堂教学活动。在客观上,课程目标的制定过程与实施过程是分离的,两者不可能完全一致。因此,有人提出,制定目标与实施目标之间的差距,应该成为课程研究的基本焦点。另外,把焦点放在预期的学习结果上,会忽略非预期的学习结果。而研究表明,师生互动的性质、学校文化或隐性课程对学生的成长有很大的影响。所以尽管从表面看,所有学生都显示出已达到预期的学习结果,但这种结果对不同的学生来说是很不同的。

### (三) 课程概念的基本认识

课程作为学科、经验、计划和目标的定义,并非完全对立,事实上,它们在不同形态

① 吴杰. 教学论[M]. 长春:吉林教育出版社,1986:5-6.

② M. Johnson, Definitions and Models in Curriculum Theory, Educational Theory, April, 1967:30.

的课程中,可以各得其所,相互补充,相得益彰。课程本质的探讨不是为了寻找一种永恒不变的定义。了解各课程观点有助于我们看到课程的丰富性与复杂性,在进行课程设计和实施时,需要全面考虑学科、经验、社会的作用,吸纳各课程观的合理成分,保持适度平衡,克服实践中的偏颇,从而进行明智的抉择。全面地对课程进行界定,主要从课程的范围和层次两个角度进行把握。

### 1. 课程概念的范围

从课程概念的范围进行分析,课程由小到大可以分为以下几种。

(1) 最狭义的课程概念。课程是指某门学科甚至某本教材。

(2) 狭义的课程概念。课程是指为实现各级各类学校的培养目标而规定的教学科目及其目的、内容、范围和比例的总和。它是一整套以课程计划为基本框架,包含各门学科以及各门学科所包含的知识技能、价值观念和行为规范。

(3) 广义的课程概念。课程不仅指在课程计划、课程标准、教材中规定的,有计划实施的显性信息,同时还包含由学校生活质量、教师态度、教学活动等所传递的隐性内容,这些内容虽未经计划,但潜移默化地影响着学生的发展。

(4) 最广泛的课程概念。课程既包含校内正规教育内容,也包含校外非正规、非正式的教育内容。凡是对学生发展产生影响的活动,都可纳入课程的范畴。

### 2. 课程概念的层次

不同的课程定义,有时是指不同层次上起作用的课程。课程从计划、编制到实施,从课程决策者、编制者到教师和学生,经历了多种转换。事实上,有些课程定义关注的是某一层次上的课程,而有些则把焦点放在另一层面上。当然,关注不同层次的课程,本身也反映了定义者的基本观点和取向。

美国学者古德莱德(J. I. Goodlad)认为,人们在谈论课程时,往往是站在不同的层面上去理解。在他看来,课程自上而下,从理论到实践可以分为五个层次。

(1) 理想的课程(ideological curriculum)。这种课程是由研究机构、学术团体和课程专家提出的应该开设的课程,他们较多的是从理论和实践的角度论证课程开设的意义或必要性。这种课程能否由理想成为现实,取决于是否能被官方所采纳。

(2) 正式的课程(formal curriculum)。这类课程是由教育行政部门规定的课程计划、课程标准和教材,也就是已经被列入学校课程表中的课程。

(3) 领悟的课程(perceived curriculum)。它是指被任课教师所领会的课程。由于不同教师对正式课



程会有各种不同的理解和解释方式,因此教师对课程“实际上是什么”或“应该是什么”的领会,与正式的课程实践会有一定的距离,从而减弱正式课程的某些预期的影响。

(4) 运作的课程(operational curriculum)。它是指在课堂上实际实施的课程,由于课程的运作需要教师根据学生的实际情况加以调整,教师领会的课程与实际运作的课程也会有一定的差距。

(5) 经验的课程(experiential curriculum)。这一层面的课程是指学生实际体验到的东西。因为每个学生对事物的看法和理解都有自己的个性特点,不同的学生即便是学习同样的课程,也会有不尽相同的体验。

综上所述,课程是一个多角度、多层面且不断发展中的概念,永恒不变的课程定义是不存在的,对于教育工作者而言,重要的不是选择何种固定的定义,而是要意识到各种定义的指向性。对于学习者而言,对课程定义也应从多层面、多角度理解和把握,“广义的课程即学生在校期间所学的内容的综合及其进程的安排”“狭义的课程特指一门学科及其进程”,这类定义是目前在教科书和一些文件中常见的。这种定义既包括静态的“课”,又包括动态的“程”。在我国,课程的具体表现形态有三种,即课程计划、课程标准和教科书。课程类型也是多种多样的,按课程内容的固有属性可以将课程分为学科课程与活动课程;按课程内容的组织方式可以将课程分为分科课程与综合课程;按对学生的要求进行划分,课程又可分为必修课程与选修课程;按课程设计、开发管理的主体,课程分为国家课程、地方课程和校本课程;按课程的表现形式或对学生的影响方式,可以将课程分为显性课程与隐性课程。(具体分析参见本书第三章第三节内容)

## 二、教学的内涵

“教学是什么?”这是教学理论研究中的一个基本问题,是不能回避不答的问题,但教学又是历史悠久、内涵丰富的问题,辨析教学概念的内涵,必将有益于教学理论的结构和教学实践的深化。

### (一) “教学”一词的词源考略

在我国,关于“教学”一词,早在商朝甲骨文中就出现了“教”和“学”二字。“教学”二字连用为一词,最早见之于《书经·尚书·兑命》:“斆学半”(斆 xiào,同教)。《学记》中引用它作为“教学相长”思想的经典依据:“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。”宋朝蔡沈对“斆学半”的注释是:“斆,教也……始之自学,学也;终之教人,亦学也。”其意为:一开始自学这自然是学;学了以后去教人,这也是学。这里的“教”与“学”实际上都是指教师的行为,是说教师的“教”与“学”是辩证的、对立统一的,是相互依赖、相互促进的。《学记》开宗明义地指出:“建国

君民,教学为先。”这里的“教学”含义非常宽泛,几乎与“教育”同义,与我们今天所指的课堂教学中的“教学”有很大不同。据考证,“教学”一词真正代表教师的“教”和学生的“学”意蕴的是在宋朝欧阳修为胡瑗先生作墓表时所写:“先生之徒最盛,其在湖州学,弟子来去常数百人,各以其经传相传授,其教学之法最备,行之数年,东南之士,莫不以仁义礼乐为学。”



### 知识卡片 1-1

#### 教、学的甲骨文写法



在英语世界里,涉及教学所对应的单词有 teach(教、教导)、learn(学、学习)和 instruct(教导)。teach 和 learn 最早表达的是同样的意思,也是可以通用的。

Learn 来自中世纪英语中 lernen 一词,意思是学习或教导。Lernen 来源于盎格鲁-撒克逊语言中 lernian 一词,其词干是 lar,lar 是 lore 一词的词根。Lore(经验知识)本来的意思是学习或教导,但现在被用来指所教的内容。因此可以说,learn 和 teach 是由同一词源派生出来的。

“teach”一词还有另一种派生形式。它源于古英语中 taecan 一词,taecan 又是从古条顿语中 taikjan 一词派生出来的。Taikjan 的词根是 teik,意思是拿给人看,它又可通古条顿语以前的 deik 一词,一直追溯到梵语中的 dic。与 teach 一词有关系的还有 token(符号或象征)。Token 来源于古条顿语 taiknom,这与 taikjan 是同源词,古英语中 taecan 的意思是教。所以,token(符号或象征)与 teach(教导)从历史上看是相互联系的。根据这一派生现象,教学就是通过某些符号或象征向某人展示某事物,利用符号或象征唤起某人对事件、人物、观察、发现等的反应。在这一派生现象中,teach 与使教学得以进行的媒介相联系。<sup>①</sup>

我国古代汉语中的“教”源自于“学”,与此不同,英语中的 teach 与 learn 是同一词派生出来的,learn 与所教的内容相联系,teach 与使教学得以进行的媒介相联系。后来,词义的发展是基于分析的逻辑,即不是两者兼取(both-and)而是两者择一(either-or),所以英语中的教与学指的是两种不同的活动,两个不同的概念,不同于汉语涵盖

① 汪霞. 小学课程与教学论[M]. 上海:华东师范大学出版社,2011:6.

教与学两方面的“教学”的概念。不过,我们有时会在一些英文文献中见到 teaching-learning 一词,这一合成词与我国通常所理解的教学形式可以等同。

至于 teach 和 instruct 这两个词的释义,确实还有分歧。例如,有人认为,前者多与教师的行为相联系,作为一种活动;后者多与教学情境有关,作为一种过程。但绝大多数学者还是把它们当做同义词,可以互相替代。

## (二) 见仁见智的“教学”概念

教学是一个发展中的概念,人们对教学的看法由于角度不同,突出点不同,有比较大的差异,从而存在多种定义,其中我国有代表性的定义有如下几种。

### 1. 教学即教授

在我国,19世纪末20世纪初较为流行的观点是教学即教授,意为教师的教。由于当时科举制度刚刚废除,新式学校开始兴办,又苦于没有专职教师,加之受德国教育家赫尔巴特教学法的影响,人们非常重视教师的“教”。“怎样教”的问题便使教学演化为“教授”。在西方“teach”这个词,从其词源的词根上分析,也有“说明”的意思。这与我国的教学即教授、讲授有一致之处,偏重于教师“教”的一面。

### 2. 教学即教学生学

教学的这种定义与我国著名的教育家陶行知有关。1917年,陶行知从美国学成回国后,考察了许多学校,对当时学校教育的状况极为不满,因为“先生只管教,学生只管受教”。“论起名字来,居然是学校,讲起实在来,却又像是‘教校’,这都是因为重教太过。”在他看来,“教的法子必须要根据学的法子……先生的责任不在教,而在教学,教学生学”<sup>①</sup>。因此,他极力主张把“教授”改为“教学”,并将南京高等师范学校全部课程中的“教授法”改为“教学法”,这样“教学”就有了“教学生学”的语义。这种语义显然是受美国教育哲学家杜威“学生中心”思想的影响。

### 3. 教学即教师的教与学生的学

中华人民共和国成立后,我国在全面学习苏联教育学家凯洛夫(Kairov, Ivan Andreevich 1893—1978)主编的《教育学》时,了解到苏联教育家对“教学”所下的定义是:“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>②</sup>于是我国学者就接受了这种定义:教学是教师的教和学生的学统一的活动。我国的教育学或教学论教科书以及教育方面的辞典中大多是这样的解释,这种观点已经普遍被人们接受。

① 方严. 陶行知教育论文选辑[M]. 北京:生活·读书·新知出版社,1947:10.

② [苏联]凯洛夫. 教育学[M]. 陈侠,等译. 北京:人民教育出版社,1957:130.





### 知识卡片 1-2

1. 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。

——王策三. 教学论稿[M]. 北京:人民教育出版社,1985:88-89.

2. 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。

——李秉德. 教学论[M]. 北京:人民教育出版社,1991:2.

3. 教学是以课程内容作为中介的师生双方教和学的共同活动。

——顾明远. 教育大辞典[M]. 上海:上海教育出版社,1990:178.

### (三) 教学概念的基本认识

如何给“教学”下一个稳定的定义,这是一件并非容易但又是应该做的事情。在对教学概念进行梳理的基础上,我们对现代教学做出如下思考。

#### 1. 教学是多层面的活动

王策三先生曾对教学的不同含义做过多层面的归纳。<sup>①</sup>

(1) 最广义的理解。一切学习、自学、教育、科研、劳动以及生活本身,都是教学。

(2) 广义的理解。在这种理解下,教学已不再是某些自发的、零星的、片面的影响,从内容到目的都体现出有目的、有领导、全面的影响。

(3) 狭义的教学,指教育的一部分或基本途径。通常所说的教学就是这一种理解。

(4) 更狭义的教学。在有的场合下,教学被理解为使学生学会各种活动和技能的过程。如教小学生阅读、写字、算术,有“训练”的意思。

(5) 具体的教学。以上四种类型的教学都是抽象的,事实上,教学是具体的,都是与一定的时间、地点和条件联系在一起的。一旦谈到具体的教学,那么教学本身以及关于教学的观点就更加多样了。

一般教科书和教学论中所研究的教学主要是狭义的,教学主要指“教育的基本途径”,而且多指的是课堂教学。

<sup>①</sup> 王策三. 教学论稿[M]. 北京:人民教育出版社,1985:86-88.