

课程与教学关键词丛书

教学关键词

林德全 徐秀华 著

 科学出版社

河南省高等学校人文社科重点研究基地“河南大学教育改革与发展研究中心”研究成果之一

河南省高等学校哲学社会科学创新团队支持计划“教学现代化创新团队”（2015-CXTD-03）研究成果之一

课程与教学关键词丛书

教学关键词

林德全 徐秀华 著

科学出版社

北京

内 容 简 介

教学是学校的中心工作，是课程付诸实践的基本形式，也是课程从理想向现实、从文本向个体转化的关键环节。为更好地认识教学，系统了解有关教学的理论与实践，本书选择从关键词的视角切入，在对教学进行阐释的基础上撷取了教学本质、教学主体、教学关系、教学行为、教学过程、教学生成、教学组织、教学目标、教学原则、教学方法、教学课型、教学模式、教学艺术、教学评价、教学管理、教学手段、教学研究等当前教学理论与实践中使用较多、较为常见的教学术语，通过对这些术语的梳理来呈现教学的总体概貌，以引领教学实践的变革。

本书可供课程与教学研究人员、中小学教师和教辅人员参阅，也可供社会上有志于课程与教学探讨的人员参阅。

图书在版编目（CIP）数据

教学关键词 / 林德全，徐秀华著. —北京：科学出版社，2016.12

（课程与教学关键词丛书）

ISBN 978-7-03-051322-9

I. ①教… II. ①林… ②徐… III. ①教学研究 IV. ①G420

中国版本图书馆 CIP 数据核字（2016）第 324238 号

责任编辑：乔宇尚 袁 玲 / 责任校对：郑金红

责任印制：张 伟 / 封面设计：铭轩堂

编辑部电话：010-64033934

E-mail: fuyan@mail.sciencep.com

科学出版社 出版

北京东黄城根北街16号

邮政编码：100717

<http://www.sciencep.com>

北京京华虎彩印刷有限公司印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2016年12月第 一 版 开本：720×1000 B5

2016年12月第一次印刷 印张：17 3/4

字数：350 000

定价：89.00元

（如有印装质量问题，我社负责调换）

前 言

在整个教育活动中，课程与教学无疑有着非常重要的地位。一方面它们会影响教育目的的实现，另一方面它们也会反映教育生态的水平。也正因如此，人们对课程与教学给予了高度的重视。这里试举三例来说明：一是近代第一部比较系统的教育学著作《大教学论》就是以教学来命名的，并围绕教学对整个教育进行了全面的阐述。虽然今天以课程或教学作为书名分别对之进行专门探讨已经成为一种常态，但在300多年前作出这一举动无疑是重大的创举，同时也可以看作是对课程与教学重要地位的一种反映。二是课程与教学作为教育学的二级学科之一也同样证明了人们对课程与教学的重视。众所周知，教育既是一项涉及多个方面的复杂活动，也是涉及多个阶段、多种类型的复杂活动。因此，教育也是一项研究领域非常宽广的活动。但从目前的学科建制来看，教育学总共有10个二级学科，而课程与教学论即是其中之一。由此也可以看出课程与教学的重要地位。三是课程与教学分别是教育的重要载体和学校的中心工作。由于课程是联结教师与学生之间的桥梁，肩负着促进社会进步与个体发展的重任，故其一直都是教育活动中的重要载体而引人广泛关注。而教学作为课程付诸实践的基本形式，是其从理想向现实、从文本向个体转化的关键，是学校众多工作中的中心和重中之重。

对于课程与教学来说，不仅要认识到其重要性，而且还应把这种认识转化为具体的行动，通过行动来落实其重要地位。为此，人们采取了三种不同的路径：

一是课程与教学的整合。通过这一路径我们看到了课程与教学两者之间的紧密联系。课程作为教育的载体，必须通过教学或者说是课程实施才能使其载

体作用得以发挥。如果没有教学这一载体，课程的价值将无从发挥，其载体作用也难以实现。需要说明的是，尽管通过整合的路径我们看到了两者的紧密联系，并力图将二者有机地整合在一起，但由于课程与教学各自的复杂性、差异性，使得整合之路并不顺畅。

二是课程与教学的二分。鉴于课程与教学的独特性，人们在对课程与教学进行把握时往往还通过二分的方式把两者分列开来，形成专门的课程研究与专门的教学研究。这一路径不但关注到课程与教学两者间的差异，而且这种分而治之的二分方式还有助于研究的深入。当然，在深入的同时也存在过分割裂的风险，极易切断两者间的有机联系。

三是课程与教学、学习的三分。由于教学既涉及教，也涉及学，所以表面看来是课程与教学两者之间的关系，实际上演变成了课程、教学与学习三者之间的关系。因此，课程与教学就不能单纯地从两方面来把握，而应从三方面来把握，形成了既契合实践、又独具特色的三分路径。

对于课程与教学到底应该如何把握，目前来看仍然存在较大的分歧而难以达成共识。相较而言，以三分的方式来进行处理也许更为合理一些。

一是对应教育基本要素的需要。尽管对于教育的要素划分各不相同，但教师、学生和教育内容三个方面无疑是其中最为重要的基本要素。三者既是教育的基本要素，也是教育研究中应着力关注的方面，各需与其对应的平台。但是，在已有的研究中，针对教师、课程两个方面的研究相对更为常见，也更为系统和深入，但对于学生，尤其是学生的学习方面的研究相对而言显得窄化和零散。一方面，对学习的研究过于集中在教育心理学上。教育心理学作为教育学与心理学之间的交叉学科，是“研究学校教与学情境中人的各种心理活动及其交互作用的运行机制和基本规律的科学”。因此，教育心理学尽管非常关注学习，但其关注的主要是学习中的各种心理活动。对于学习来说，除了心理层面上的活动外，还有其他一些层面上的活动。而这些层面则成了研究的真空地带，缺少专门的研究平台来支撑。另一方面，大量的基于经验感悟的关于学习的认识则可谓汗牛充栋，随处可见。这些研究中虽然不乏真知灼见，但由于大多是基于个人的经历体会、实践感悟，所以研究水平总体不高，而且显得不够系统深入。学生作为教育的基本要素之一，而且也是教育活动中最为能动的基本要素之一，需要在已有研究的基础上结合当前发展的实际做出更加全面、系统的把握。三

分之后形成的格局将有助于这一愿景的实现。

二是“一分为三”思想的启迪。“一分为三”无论是在我国还是在西方的思想史上都占有极其重要的地位：我国的《道德经》中明确提出“道生一，一生二，二生三，三生万物”的论断；孔子通过对“过”与“不及”的平衡提出了“中庸”的主张；西方自亚里士多德提出“美德是一种适中”开始，一直到黑格尔等人形成了一系列的“一分为三”的主张及实践。这种“一分为三”的思想也适用于对课程与教学的把握，从三个方面来把握影响教育活动的三个基本要素。

三是已有研究的奠基。从三分的视角来对课程与教学进行研究也有研究基础可循。前述从教育的三个基本要素出发所进行的研究实际上就是以三分的方式来进行的。尽管由于种种原因，人们对三者无论是研究的重视程度，还是研究的深入程度都有所不同，但毕竟做出了相应的努力和尝试，打下了一定的研究基础。而且，更重要的是，除了前述散见、自发但不系统地从三个方面分别进行研究外，还有少数研究则是较为系统地从三个方面进行了整合研究。施良方先生可谓其中翘楚。由其本人或是与其他研究人员合作先后完成了《学习论：学习心理学的理论与原理》《课程理论：课程的基础、原理与问题》《教学理论：课堂教学的原理、策略与研究》，形成了较为系统的课程与教学研究的三分架构。尽管在这一架构中，对学习方面的研究仍然没能很好地摆脱教育心理学的樊篱，但毕竟开启了系统化把握三者的先河，走出了系统化三分架构的第一步。

本丛书在秉承已有研究的基础上，从课程、教学和学习三个方面对各自所涉及的一些关键词进行研究。这种研究不同于从逻辑建构方式来进行的体系化研究，而是从中撷取出若干个重要的术语，通过对这些术语的剖析以便人们能够尽快地、更好地抓住这些术语的要义。

林德全

2017年4月

目 录

前言

第一章 教学释义	1
第一节 教学的词源与语义	2
第二节 教学的概念与特征	5
第三节 教学的相关范畴	9
第四节 教学的作用和地位	11
第二章 教学本质	15
第一节 教学本质诸说	16
第二节 教学本质的把握方式	22
第三章 教学主体	25
第一节 教师的职业特点	26
第二节 教师的职业素养	28
第三节 教师的职业发展	32
第四章 教学关系	39
第一节 教学关系概述	40
第二节 师生关系	43
第五章 教学行为	51
第一节 教学行为的内涵	52

第二节 教学行为的要求	54
第六章 教学过程	61
第一节 教学过程的内涵	62
第二节 教学过程的规律	65
第七章 教学生成	75
第一节 教学生成的内涵	76
第二节 教学生成的运行	79
第八章 教学组织	87
第一节 教学组织形式的内涵	88
第二节 教学组织的主要形式	91
第三节 教学组织的辅助形式和特殊形式	98
第九章 教学目标	103
第一节 教学目标的内涵	104
第二节 教学目标的分类	108
第三节 教学目标的制订	117
第十章 教学原则	127
第一节 教学原则的内涵	128
第二节 常用教学原则	133
第十一章 教学方法	141
第一节 教学方法的内涵	142
第二节 常用的教学方法	145
第三节 教学方法的选择和运用	154
第十二章 教学课型	157
第一节 教学课型概述	158
第二节 新授课	160
第三节 练习课	162

第四节	复习课	164
第五节	讲评课	167
第六节	综合课	170
第七节	活动课	172
第十三章	教学模式	175
第一节	教学模式的内涵	176
第二节	当代国外教学模式举隅	181
第三节	当代国内教学模式举隅	188
第十四章	教学艺术	195
第一节	教学艺术概述	196
第二节	教学口头语言艺术	199
第三节	教学非言语表达艺术	202
第四节	教学书面语言艺术	205
第十五章	教学评价	211
第一节	教学评价概述	212
第二节	教学评价内容与技术	219
第十六章	教学管理	225
第一节	教学管理概述	226
第二节	教学管理的内容	229
第三节	教学管理的实务	234
第十七章	教学手段	241
第一节	教学手段概述	242
第二节	传统教学手段的运用	245
第三节	现代化教学手段的运用	248
第四节	教学手段的选择和应用	252

第十八章 教学研究	255
第一节 教学研究概述	256
第二节 校本教研	259
第三节 课例研究	263
第四节 培育研究	266
参考文献	270

第一章








教学释义

自从有了人类社会，就有了教育；自从有了教育，便有了教学，同时也有了对教学的探讨。在这一漫长的历史长河中形成了各式各样的关于教学的不同认识。这些认识一方面反映了人们永不停歇的追寻教学真义的脚步，另一方面也切切实实地影响了历史上的教学实践。

第一节 教学的词源与语义

一、教学的词源

1. 汉语

从汉语世界来看，“教”与“学”二字早在中国古代就已经出现了。在商代的甲骨文中就已经有了“教”字，“丁酉卜，其呼以多方小子小臣其教戒”，其字形有等。从来看，其左半部分的代表的是书籍或文献，右半部分的代表的是孩子。因此，教也就是让孩子和书籍紧密地结合在一起。甲骨文中也已有“学”字，如“壬子卜，弗酒小求，学”。而且，“学”字的写法更多，从最简单的开始，到比较复杂的。无论“学”字的何种写法，都包含有，也即书籍。因此，无论是教还是学，都离不开书籍。

在甲骨文中，“教”与“学”是分开使用的，《尚书·兑命》中的“敦學半”第一次把两者在形式上连在了一起。需要说明的是，这里虽然把教与学连在一起使用，但并不具备今天所说的教学之义。在这一时期，教学更多地从属于学。唐代大儒孔颖达就把这句话解释为：“上学为教；下学者，学习也。言教人乃是益己学之半也。”宋人蔡沈对《学记》中“教学相长”的进一步解释就是：“学，教也。……始之自学，学也；终之，教人，亦学也。”意思是说，一开始自己学，这当然是学，而学了以后去教别人，这也是学。这与夸美纽斯认为：“教导了别人就是教导了自己”，以及布鲁纳所说：“教，是最好不过的学习方式”的见解

和论断都是一致的。因此，这个时期的教学一词并不是现代意义上的教学。有学者考证指出，与现代意义上的教学比较接近的含义出现在宋代。宋代欧阳修在给胡瑗先生的墓表中写道：“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。”这里所说的“教学”二字，与今天的教学一词的含义比较接近，兼具教师的“教”和学生的“学”。

2. 英语

英语系国家大多使用 *teach*、*instruct*、*learn* 等来表征“教学”。这三个词各自的来源不同，侧重点也不同。从来源方面来看：*teach* 的古英语形式是 *taecan*，来源于希腊语 *deiknyne*，意思是“解释”“指示”“演示”“引导”；*instruct* 来源于拉丁语 *instruere*，有“积累”“堆积”的意思；*learn* 的中世纪英语形式是 *lernen*，来源于盎格鲁—撒克逊语言中的 *lernian* 一词，意思是“学习”或“教导”。从侧重点方面来看：*teach* 作为一种活动，多与教师的行为相联系；*instruct* 作为一种过程，多与教学的情景有关；*learn* 作为一种结果，多指学会或教会。

二、教学的语义

虽然教学是一个使用频率很高的词汇，但无论在历史上，还是在当今学术界，人们对教学要表达的含义、所传递的信息不尽一致。概略起来，我国对于教学的理解主要有以下四种^①。

1. 教学即学习

这种理解把教学看成是学习。前述蔡沈对《学记》的“教学相长”的解释可以明显地看出这种对教学的理解。在这里，教者先学后教，教中又学，实际上都是学习的活动，还没有真正地涉及教的问题。尤其是在个别教学的组织形式下，教与学不分，往往以学代教。教学即学习，是指通过教人而学，以提高自己，这是我国“教学”一词的最早的含义。

2. 教学即教授

19世纪末20世纪初，光绪皇帝宣布废除科举制度，兴办新式学校，各地新式学校如雨后春笋般地出现。1903—1909年间，学校数由719所增加到52348所，

^① 施良方，崔允漭.1999. 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，4-8.

增加 72 倍。然而，学校猛增的同时，教学却“苦于善策”。临时召集来的教师没有受过培训，“素重背诵而不讲解”。鉴于班级授课制对教师提出的客观要求，加上留学日本回国的学生对当时日本非常流行的源于德国教育学家赫尔巴特的“五段教学”的推广，人们逐渐对教师的“教”重视起来，“怎样教”成了当时的热门话题。与此对应的“教授”一词也逐渐被人们所接受，如 1912 年教育部公布的《师范学校规程》和 1913 年公布的《高等师范学校规程》都规定教育学科包含了“教授法”。这样，“教学”就有了第二种语义，在近代班级集体教学的组织形式前提下，“教学”的语义演变为“教授”，如《中国教育辞典》（1928）就把“教学法”解释为“各种教授方法者”。

3. 教学即教学生学

20 世纪初叶，“教学”的语义再度发生变化。1917 年，陶行知从美国学成回国后对当时“先生只管教，学生只管受教”的学校教育状况极为不满。对此，他深刻地分析道：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。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”。“教学”又有了一种特别的语义，即“教学生学”。这种语义的“教学”显然是受美国教育哲学家杜威的“学生中心”思想的影响。

4. 教学即教师的教和学生的学

新中国成立后，在全面学习苏联教育学家凯洛夫主编的《教育学》时，借鉴了苏联教育学家对“教学”的定义，即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），认为教和学是同一过程的两个方面，彼此不可分割地联系着，于是把教学看作教师教和学生学的统一活动。此后，我国的教育学或教学论教科书及教育方面的辞典大多是这样的解释教学，一直沿用至今。这可作为“教学”的第四种语义。

教学的上述四种语义，既是教学发展的历史必然，也反映了人们对教学认识的不断深入。

第二节 教学的概念与特征

一、教学的概念

1. 众说纷纭的概念界定

人们不但对教学语义的理解存在差异，而且对教学定义的理解也各不相同。这就使得教学的概念也非常丰富，异彩纷呈。这里仅撷取其中若干为例管窥。

1) 教学是以课程内容为中介的师生双方教和学的共同活动^①。

2) 教学是教师的教与学生的学的共同活动。学生在教师有目的有计划的指导下，积极主动地掌握系统的文化科学基础知识和基本技能，发展能力，增强体质，并形成一定的思想品德^②。

3) 教学是教师教和学生学，共同完成预定任务的双边统一活动^③。

4) 教学就是教师“教”和学生“学”的相结合或相统一的活动，具体地说，就是教师指导学生进行学习的活动。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^④。

5) 教学论所研究的教学，是狭义的教学，它是专指在学校中教师与学生之间的有组织的教和学的活动^⑤。

6) 教学活动是按照学校各门课程所规定的目的、内容、方法而组织起来的一种由教师和学生共同参加的教育活动^⑥。

7) 教学即教师引起、维持、促进学生学习的所有行为方式。教学是教师行为，而不是学生行为；教师行为包括主要行为（如呈现、对话、辅导等）和辅助行为（如激发动机、教师期望、课堂交流和课堂管理等）两大类^⑦。

8) 教学是专指学校中教师引导学生一起进行的，以特定文化为对象的教与学相统一的活动^⑧。

9) 教学是教育目的规范下的、教师的教与学生的学共同组成的一种教育活动。通过教学，学生在教师有计划、有步骤的积极引导下，主动地掌握系统的

① 顾明远.1998.教育大辞典(增订合编本).上海:上海教育出版社,711

② 中国大百科全书编委会.中国大百科全书·教育.北京:中国大百科全书出版社:150.

③ 刘克兰.1993.现代教学论.重庆:西南师范大学出版社:46.

④ 田慧生,李如密.1996.教学论.石家庄:河北教育出版社:1.

⑤ 唐文中.1990.教学论.哈尔滨:黑龙江教育出版社:1.

⑥ 吴也显.1991.教学论新编.北京:教育科学出版社:2.

⑦ 施良方,崔允漷.1999.教学理论.上海:华东师范大学出版社:13

⑧ 黄甫全,王本陆.1998.现代教学论教程.北京:教育科学出版社:4

科学文化知识和技能，发展智力、体力，陶冶品德、美感，形成全面发展的个性^①。

10) 教学活动是教师的教和学生的学组成的双边活动^②。

11) 教学是教师引导学生按照明确的目的、循序渐进地以掌握教材为主的一种教育活动^③。

2. 各不相同的定义方式

表面上看来各不相同的关于教学的界定，既有其共性，亦有其差异，导致人们对教学的定义也仁者见仁。英国教育学家史密斯对英语系国家各种关于教学（teaching）的涵义所作的梳理有助于人们的进一步分析。在他看来，教学在定义上的不同实际上是人们对教学进行定义的方式不同，并把教学的定义方式概括为以下五类^④。

1) 描述性定义：教学就是传授知识或技能；

2) 成功式定义：教学即成功；

3) 意向式定义：教学是有意进行的活动；

4) 规范性定义：教学是规范性行为；

5) 科学式定义：教学将由用“和”、“或”、“含义为”等词连结起来的一组句子构成，即以 $a=df(b, c, \dots)$ 来表示命题的组合式定义或并列建议式定义。其中 a 表示“教学是有效的”， (b, c, \dots) 表示各种命题，如“教师作出反馈”等的命题组合， $=df$ 表示随着命题之间的微小变化， a 将发生变化。

3. 对教学的尝试定义

以已有研究的共识为基础，这里把教学看做是教学主体间以经验为载体转换生成的活动。对于这一界定，需要注意以下五个方面的要义。

(1) 教学首先是一项活动

虽然人们对于教学的理解各不相同，但是这些观点都是基于把教学理解为活动这一共识的基础上。如“所谓教学，乃是教师教、学生学的统一活动^⑤；“教学就是指教的人指导学的人进行学习的活动”^⑥；“教学包括学生的活动（学）和

① 王道俊，王汉澜.2009.教育学（新编本）.北京：人民教育出版社：178.

② 叶澜.1991.新编教育学教程.上海：华东师范大学出版社：275.

③ 南京师范大学教育学系.1984.教育学.北京：人民教育出版社：372.

④ 施良方，崔允漭.1999.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，8~10.

⑤ 王策三.教学论稿.1985.北京：人民教育出版社，88.

⑥ 李秉德.教学论.1991.北京：人民教育出版社，2.

教师的活动(教)”^①。因此,这里也遵循这一共识,把教学理解为一项活动。

(2) 教学还是一项特殊活动

教学不但是是一项活动,而且还是一项特殊的活动。这种活动的特殊性一方面表现为一种双向的人与人之间的活动,另一方面也还表现为它是一种价值增值的活动。

就前者来说,教学中客观上涉及的“教的人”和“学的人”,即通常所说的教师和学生两类不同的主体。这两类主体既有从教到学的活动流程,也有从学到教的活动流程。这种不同主体之间进行的双向交互活动明显有别于其他一些单向的人与人之间或人与物之间的活动。

就后者来说,教学中两类不同主体之间的双向活动,并不仅仅是信息的流动,而是基于信息流动的价值增值的过程。这也即,教学不但有助于学生的成长和发展,还有助于教师的成长和发展。

(3) 教学是一项多层面的活动

教学作为活动,不但涉及从广义教学到狭义教学的多个层面,而且这些层面的活动还经常交织在一起。对此,有研究概括指出了教学的五个层面及表现^②:

1) 最广义的理解:一切学习、自学、教育、科研、劳以及生活本身,都是教学;

2) 广义的理解:教学不再是某些自发的、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,同时也是通常所说的教学;

4) 更狭义的教学:在有的场合下,教学被理解为使学生学会阅读、写字、算术等各种活动和技能的过程,含有“训练”的意思;

5) 具体的教学:是与一定的时间、地点和条件等联系在一起的、在实践中真实运行且又极其多样的教学。

需要说明的是,尽管教学有上述五个层面,但人们一般是在狭义的层面上把教学理解为“教育的基本途径”,更侧重于课堂教学。

(4) 教学是以经验为载体的活动

教学作为教师和学生两类不同主体间的交互活动,必须有交互展开的中介

① 达尼洛夫,叶希波夫.1961.教学论.北京师范大学外语系1955级学生,译.北京:人民教育出版社,4.

② 王策三.教学论稿.1985.北京:人民教育出版社,86-88.