

小学教师专业
素养提升丛书

丛书主编 徐丽华


课程与教学

新手教师的视角

KECHENG YU JIAOXUE
XINSHOU JIAOSHI DE SHIJIAO

袁德润 编著



 ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社

课程与教学：新手教师的视角

袁德润 编著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

课程与教学：新手教师的视角 / 袁德润编著. —
杭州：浙江大学出版社，2018.5

ISBN 978-7-308-15553-3

I. ①课… II. ①袁… III. ①课程—教学研究—小学
IV. ①G622.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 016087 号

课程与教学：新手教师的视角

袁德润 编著

责任编辑 武晓华

责任校对 陈 杨

封面设计 杭州林智广告有限公司

出版发行 浙江大学出版社

(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)

(网址：<http://www.zjupress.com>)

排 版 杭州林智广告有限公司

印 刷 嘉兴华源印刷厂

开 本 710mm×1000mm 1/16

印 张 22.25

字 数 412 千

版 印 次 2018 年 5 月第 1 版 2018 年 5 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-15553-3

定 价 56.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行中心联系方式 (0571) 88925591; <http://zjdxcbcs.tmall.com>

前 言

这是一本写给本科师范生和新手教师的有关课程与教学的专业参考书,同时也是为本科师范生编写的一本课程与教学论教科书。本书在编写过程中,更多地把注意力聚焦于为即将成为和刚刚成为一线教师的专业工作者提供帮助,这一努力主要体现在本书尝试从一线新手教师的实践出发,为新手教师提供思考和解决专业问题的背景、相关的理论认识 and 把理论与实践粘合起来的基本方法与策略。为达成这一目标,本书在以下方面做了尝试:

第一,简化传统课程与教学论教科书的理论陈述方式,择要介绍对一线教师有较大影响或者编写者认为应该有较大影响的理论。从编写体例及内容上看,在师范院校广泛采用的课程与教学论教材中,比较关注理论的系统性,一般尽可能全面地介绍当今国内外课程与教学的相关理论,以及当代国际、国内课程改革与教学改革的发展现状与趋势。总体来说,此类教材偏重于呈现全面、系统的知识体系,且要兼顾当前课程与教学领域的新的发展趋势,容量偏大,很多问题都点到为止,无法透彻论述,导致在使用过程中学习者雾里看花,难以对相关问题形成比较深入的了解。之所以如此,是因为常见的师范院校课程与教学论教材,多以“课程与教学论”或“教育学”为专业的学习者或研究者为本读者对象,以理论性、系统性的知识体系为编写的目标;在编写过程中,为了保持理论的完整性和系统性,往往会有意无意地选择牺牲其可读性与可接受性,因而使教材显得高深、玄奥,让初学者望而却步。在教育系普遍不再招收本科生的情况下,虽然部分编写者对原来的教材进行了改版,但主体的结构和指导思想并没有太大变化,对于以教育为主要属性的小教本科专业学生来说,这类教材在适应性方面也已经暴露出比较大的问题,学生反映这样的教材内容非常全面,但他们在学习过程中却有迷失感;与他们付出的努力相比,收获相对有限,也间接导致师范生专业学习过程中的“理论无用论”。

择要介绍的优势,是增加了教材内容的针对性和条理性,但缺点也很明显:缺失了理论呈现的全面性和整体性,同时,有可能因编写者的主观偏见而导致某些重要理论认识的遗漏。为解决这一问题,本书在编写过程中尽量在脚注和参考书目



所呈现的信息上做到具体、详细，给感兴趣的读者和学有余力的学生提供拓展性阅读和资料搜索的便利。

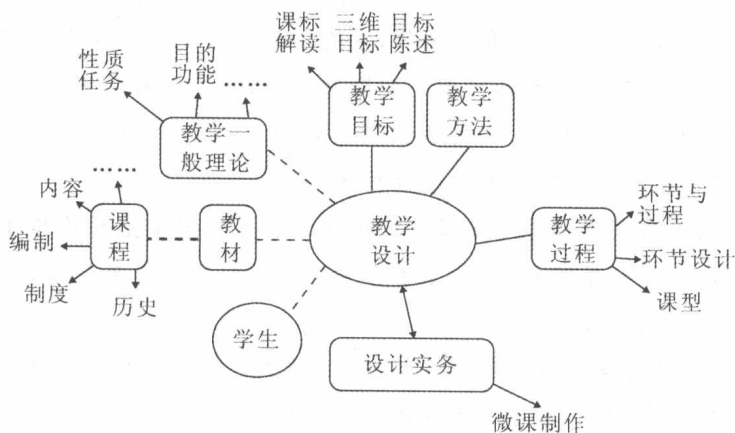
第二，简化理论陈述方式的同时，尽可能丰富理论认识的发展基础和发展历程。在介绍相关理论认识时，不再以平面展开的方式呈现不同的观点，而尽可能阐述某一具体的观点是什么，产生这一观点的社会历史背景是什么，针对的现实问题是什么，该观点与同时代不同文化背景下其他研究者的观点是什么关系，或者在该认识所处的文化背景下，该理论与其前后相关研究者理论的承接与开创关系如何等，即力图把所择之“要”阐述得相对丰富、具体，希望既要说明白认识本身是什么，还能说明白为什么会产生这样的认识，帮助读者了解相关理论背后的历史脉络和文化背景，使读者有可能更为具体地认识和理解相关理论，并对照自己的国情、文化、现实问题等对相关理论形成基于现实的自我判断，尽可能减少读者在理论学习过程中因文化和问题差异而造成的迷失感，或者盲目搬用、生吞活剥来自不同文化背景的理论。

在编写过程中发现，这个听起来合理、看起来容易的目标，实现起来其实并不容易。教育的问题并不孤立于社会问题之外，教育问题往往是社会问题或社会冲突的集中式反映，教育认识或教育理论背后的“冰山”复杂而庞大，要想理清困难相当大。本书编写者为此进行了艰苦努力，但未必能够达成真正“说清楚”的目标；即使没有达成这个目标，至少已经做过最大的努力了，以后还会努力，也期待有更多的人不断地做得更好。而且，在编写者看来，最为重要的是读者能够形成一种理论学习的习惯，即不仅仅关注是什么，更要关注为什么会是这样、相关认识背后的问题针对性等，以便对具体理论做出基于历史和事实的评判，在理论使用的过程中多一份专业自觉和独立思考专业问题的能力。

第三，以新手教师专业实践工作中的“任务”为载体介绍相关的理论认识，把理论认识的目的定位于“为实践思考”。常见的课程与教学论理论阐述方式，一般采用平面组合、分析式论述的方式，把与课程与教学相关的各个部分的理论认识各自独立地进行介绍，给学习者提供丰富的认识和思考专业问题的待组装的“零部件”。比如，传统的小学课程与教学论一般分为课程论、教学论两部分，每一部分内容分别罗列，比如教学论部分就包括教学的一般理论、教学目的、教学方法、教学设计、教学评价、教学模式、教学组织形式等内容，各部分内容独立成章，其优点在于能够把每一个问题集中地讲清楚、说透彻，但它的缺点也比较明显：知识点比较零散，知识的横向联结较弱，不利于学生把相关内容整合到具体的专业思考中。对于一门理论性较强且其价值主要体现在实践透视能力的学科来说，整合教学内容、提高

课堂教学效益的一种可能,就是以学生未来工作中的专业实务(比如教学设计、教学实施等)为“锚”,把相关的知识点勾连起来,使之形成围绕核心技能的知识群落,帮助学生在知识学习的过程中形成实践视野,这一点对于新手教师来说尤为重要。因此,本书在编写过程中力图实现由传统的自下而上的“零部件”组合式内容安排,转变为自上而下的“大任务”统领式内容安排。

具体来说,本书在编写结构上尝试以未来教师专业工作实务为核心,把课程内容组合为不同的模块:课程及其开发、教材、教学一般理论、教学设计、教学实施,五个模块之间的关系为:课程及其开发理论为教师提供理解教学材料的专业基础;教师对教材的认知以及对教材的解读,是进行教学设计的基础;对教学价值、性质、特征的认识,决定了教师教学设计、教学实施、教学管理的方式、方法、态度和策略,决定着教师教学行为对学生的发展价值。从内容构成上看,每个模块由不同层次的相关内容组成,涵盖“课程与教学”的知识体系:课程模块包括课程的概念与发展史、课程关涉的基本问题、课程开发与校本课程等;教材模块单独一章,包括新手教师应该如何看待和使用教材,世界各国不同的教科书制度、教师应该如何用教材等内容,目的在于形成由课程到教材的更为具体的认识,帮助学习者形成相对清晰的看待教材和使用教材的基本理念;教学一般理论单独一章,包括教学功能与任务、教学性质及其价值等;教学设计主要涉及教学目标设计、教学方法的确定与选择、教学过程设计等问题;教学实施包括课堂教学的一般行为、课堂教学的一般过程、课堂教学管理等。下图以“教学设计”模块为例呈现模块内容的结构、层次关系,其中的“设计实务”并没有专题论及,而是渗透在教学设计中。



对教材进行模块化重组的目的,在于搭建知识点之间的关联,帮助学生形成整体、层次化地思考专业知识与专业能力的思维方式。依据这一模块划分,本书



的内容就可以大致分为五个部分：第一部分“课程”包括第1—3章；第二部分“教材”以“教材与教师”为标题列在第4章；第5章是本书的第三部分，内容为“教学的一般理论”；第四部分“教学设计”包括第6—9章，第五部分“教学实施”包括第10章和第11章，涉及教学课堂中的一般教学行为、课程推进的一般程序、课堂教学管理。

第四，提高理论认识的实践指导意义。与一般的课程与教学论相比，把相关的内容整合进教师日常的专业工作中，不但关注相关的专业问题“是什么”，而且还力图在“如何做”上着笔墨。现有教材大多以理论阐释为主，其内蕴的逻辑主线基于“理论指导实践”的思维取向，对于缺乏教育教学经验的职前学习者（包括新手教师）来讲，理论与实践的关系无疑是错位的。职前教育的本科生来自普通高中，对“课程与教学”领域缺乏必要的认知和了解，也缺乏理解这些理论问题的实践经验和专业体验。他们在完成简单的心理学、教育学理论学习之后，即接触系统性、相对抽象的课程论与教学论，往往难以把握理论的脉络，更重要的是难以理解理论与他们未来实践之间应该存在的和实际存在的关系，一定程度上造成理论学习的盲目性。

如何尽量化解教材编写过程中“理论指导实践”假设所造成的负面影响，结合职前教育以及新手教师的发展需求，提高理论认知对实践工作的针对性，让学习者有可能在理论与实践相结合的过程中认识与理解课程与教学问题，以便为他们继续进行系统理论学习提供前提条件，是本书编写过程中一直在思考并努力想要解决的问题。比如在教学目标方面，不但较为详细地论及教学目标的概念、类型、功能、陈述方式等，还具体地阐述选择与确定教学目标的依据、针对“三维目标”在实践教学中的应用误区进行辨析和建构等；在有关教学实施的内容中，一方面介绍一般教学行为及其特征、好的教学行为的判断原则等，另一方面以完整的一节课为视点，分析教学过程的一般程序、互动方式及其依据，希望能给新手教师提供一个完整的课的结构模型和动态推进的原则性程序，等等。

除此之外，本书还尝试在相关理论的论述中融入中国本土经验和理论，这些经验和理论主要来自“新基础教育”二十多年的一线学校实践变革经验，和“生命·实践”教育学的理论认识成果。

感谢我的导师叶澜教授！追随老师十多年的“新基础教育”实践研究和理论学习，使我对教育、基础教育有了相对具体的理解和认识；

感谢“新基础教育”研究的同行者！与大家一次次共同探讨、磋商、研究、重建的过程，使课程与教学问题于我而言逐渐清晰、系统、结构化。“新基础教育”及“生

命·实践”教育学的理论、经验、对教育教学的理解等,是我思考课程与教学问题的基本底色;

感谢徐丽华教授、杭州师范大学教育学院的同仁和小学教育本科专业 08—14 级的学生们,大家在上课过程中的困惑、问题、体会、感受,不断促使我进一步思考新手教师的专业发展问题,与大家的良性互动进一步增强了我编写本书的信心和责任感;

感谢所有为本书付梓提供支持和帮助的人!

袁德润



目 录

绪 论	1
▶ 第一节 课程与教学论概述	1
▶ 第二节 新手教师专业发展和课程与教学论学习	16
第一章 课程的概念与发展史	25
▶ 第一节 课程的概念	25
▶ 第二节 课程发展简史	36
第二章 课程关涉的基本问题	53
▶ 第一节 课程价值取向	53
▶ 第二节 课程目标	57
▶ 第三节 课程内容	63
▶ 第四节 影响课程发展的因素	70
第三章 课程开发	73
▶ 第一节 课程开发的内涵及模式	73
▶ 第二节 校本课程及其开发	91



第四章	教材与教师 ·····	102
▶	第一节 新手教师与课程·····	102
▶	第二节 教材·····	108
▶	第三节 “教教材”与“用教材教”·····	121
第五章	教学的一般理论 ·····	134
▶	第一节 教学的概念·····	135
▶	第二节 教学的本质·····	140
▶	第三节 教学的基本要素·····	147
第六章	教学设计 ·····	163
▶	第一节 教学设计概述·····	163
▶	第二节 教学设计的影响因素及一般程序·····	166
第七章	教学目标及其设计 ·····	179
▶	第一节 教学目标及其功能·····	179
▶	第二节 教学目标设计·····	185
▶	第三节 “三维目标”及其陈述·····	199
第八章	教学方法及其选择 ·····	205
▶	第一节 教学方法概述·····	205
▶	第二节 小学常用的教学方法·····	209
第九章	教学过程设计 ·····	227
▶	第一节 影响教学过程设计的因素·····	227
▶	第二节 教学过程设计策略·····	232

第十章 课堂教学行为·····	250
▶ 第一节 课堂教学行为的分析框架·····	251
▶ 第二节 课堂教学的一般过程·····	290
第十一章 课堂教学管理·····	304
▶ 第一节 课堂教学管理概述·····	305
▶ 第二节 课堂教学管理策略·····	311
结语 新手教师专业发展·····	332
参考文献·····	336

绪 论

内容提要

在小学教师培养中,课程与教学论是教育类课程系列中的一门基础课程。掌握课程与教学的基础知识是新手教师专业发展的起点,也是新手教师专业成长与发展的基础。学习课程与教学论课程可以帮助新手教师了解课程与教学问题的历史与现在,从宏观、整体上把握课程与教学的基本问题,建立良好的教育教学理论知识结构,为新手教师理解学校教育领域内的各类问题提供基本框架,促进新手教师快速进入职业成熟期。本章将简述课程与教学论的基本概念、学科性质与任务、课程与教学论与学科教学法的关系、课程与教学论对新手教师的专业发展价值等内容。

第一节 课程与教学论概述

一、课程与教学论的学科内涵

学习本门课程,首先要弄清楚两对相互关联但内涵不同的概念:课程与教学、课程论与教学论。

课程与教学是学校教育中经常使用的两个概念,课程与教学内容相关,它关注教学的内容及其在实践中的具体安排;教学是把教学内容转化成学生真实发展的实践过程,与课程相关,但又不仅仅是把课程由文本转化成实践的过程。因此可以说,课程与教学这两个概念既相互关联,又互相区分。

自从人类社会出现了专门化的教育,就有了关于教学内容与教学方法的探索和思考。课程与教学有着悠久的历史,尽管它们作为专门概念的出现要



晚得多^①。课程论与教学论作为教育学的分支学科,是两门随着中国全面引进西方现代教育制度而引进的学科,中国古代有关于课程与教学的相关论述,但并没有形成专门的课程与教学理论知识体系。

顾名思义,课程论与教学论即“论”课程与教学,它是对课程与教学问题进行专门研究而形成的有系统、有结构、有层次的知识体系,反映不同时代、不同文化、不同教育传统背景下的研究者对教学与课程问题的观点、看法、理解和实践经验。课程论主要涉及学校课程设计、编制、实施和评价等方面的理论与实践;教学论则研究教学在整个教育活动中的地位与作用、目的和任务、过程、原则、手段、方法、组织形式、效果或学习成绩的检查与评定等。课程与教学论为学习者提供在课程与教学领域内曾经或者被认为有效的原则、方法、规范、操作方案等方面的认识成果。

关于课程与教学论的关系,中外学者存在着不同的观点。苏联学者并不把课程论作为一门独立的分支学科来研究,而把课程作为教学研究的一个组成部分,反映在知识体系中就是教学论中的“教学内容”部分。20世纪80年代以前,中国的教育理论以引进苏联为主,所以我们也重视教学论而忽视课程论。80年代以后,中国开始实施第八次课程改革,改变了之前全国教材统一编制的局面,实行课程标准要求指导下的教材多样化政策,实行教材编写核准、审查制度,鼓励相关机构、出版部门等依据国家课程标准组织编写中小学教材:教材编写者根据教育部《关于中小学教材编写审定管理暂行办法》,向教育部申报,经资格核准通过后,即可按照国家课程标准编写教材;教材经教育部或教育部授权的省级教材审查委员会审查通过后,即可公开发行使用。在此背景下,课程论逐渐为中国广大教师和师范学生所熟知,并且得到越来越多的重视和关注。

事实上,课程论和教学论所研究的对象——课程与教学,在实际的教育教学活动中不可分割,只是由于教育传统和历史文化传统等因素,才使得中外学者在课程论与教学论的关系问题上看法不一。从历史的角度看,无论中外,在相当长的时期内,只有教学论而没有课程论,课程问题是放在教学问题中来进行讨论和研究的。20世纪之后,课程论才从教学论中独立出来,与教学论并行发展。

在不同国家,由于课程与教学管理体制的差异,课程论与教学论的地位也有差异。一般来说,在课程主要由国家制定和控制的,国家,教学论的地位要高于课程

① 在中国,早在殷商时期的甲骨文中已经出现了“教”与“学”两个独立的单字,有人考证《书·商书·兑命》中最早将“教学”二字连为一词使用;而现代意义上的课程最早出现在宋代朱熹的《朱子全书·论学》中,指课业及其进程。

论,而在课程主要由地区或者学校决定的国家,比如美国,课程论的地位就明显高于教学论。综合起来看,关于两者的关系,主要存在三种不同的观点:第一,“大教学(论)、小课程(论)”,即通常所说的“大教学论”模式。这种观点认为,课程是教学内容,课程论是教学论的一个组成部分,这一观点主要反映在苏联的教学论研究体系中。第二,“大课程(论)、小教学(论)”,即“大课程论”模式。该观点认为,课程的范围大于教学,课程的重要性也高于教学;课程是母系统,教学是子系统,教学即课程的实施,因此课程论包含教学论。持这种观点的主要是欧美的教育研究者。第三,二元独立模式,即把课程与教学看作两个同等重要但却不完全相同的领域,尽管二者之间存在着不可分割的密切联系,但它们仍保持着各自固有的特点和独立性;课程与教学是教育实践的两个领域,是教育学研究领域内的两个并列的、独立的学科,课程论与教学论是现代教育学的两个分支。整体来看,西方学者持“大课程观”者居多,即普遍认为课程论是教学论的上位概念,课程论包含着教学论^①。

尽管中西方学者对课程与教学、课程论与教学论关系的认识存在分歧,但也达成了一些基本的共识^②:第一,课程与教学虽然有关联,但是各不相同的两个研究领域。课程强调每一个学生及其学习的范围(知识、活动、经验),教学强调教师的行为(教授、对话或指导)。第二,课程与教学肯定存在着相互依存的交叉关系,而且这种交叉不仅仅是平面的、单向的。第三,课程与教学虽是可以进行分开研究与分析的领域,但是不可能在相互独立的情况下各自运作。第四,鉴于课程与教学有着“胎联式”的关系,“课程—教学”一词也已经被人们广泛接受。

概括起来说,在课程论与教学论的关系问题上,完全的各自独立论已经没有市场,大多数研究者都主张相对独立地开展课程与教学问题的研究,同时注意两者之间的交叉与相互影响,使这两个在教育学科体系中因研究对象、内容、方法、结论等既独立又具有联系的学科相互促进、相得益彰。作为教师教育的一门专业基础课,《课程与教学论:新手教师的视角》把课程论与教学论看作两个互相独立又相互联系的知识体系,并尝试从新手教师专业知识水平和专业发展需求的角度出发,把两门学科的基础知识合并在一起,简要阐述课程与教学论的相关认识成果,目的在于给新手教师提供一个了解和认识课程理论和教学理论的基本框架。

① 田慧生,李如密.教学论[M].石家庄:河北教育出版社,1996:16-17.

② 施良方,崔允漷.教学理论:课堂教学的原理、策略与研究[M].上海:华东师范大学出版社,1999:24.



二、课程与教学论的研究对象与任务

课程论与教学论在研究对象与任务方面存在着一定程度的共性,但两者的研究对象和任务具有更多的个性差异。

就共性来说,课程与教学论的研究对象都指向教育领域内的问题。作为人类社会生活中的一个重要领域,教育以培养适应和促进人类社会存在与发展的个体为主要任务,是人类社会存在与发展的基础之一。随着科学技术与人类生存质量的不断提升,教育在社会发展中的作用越来越重要,人们对教育现象的关注也越来越强。课程与教学是教育中最为重要的组成部分,是实现教育目的、培养高质量人才最直接的途径,因此,对课程与教学问题的研究是教育研究领域中的两个重要方面。

教育的门类和职能随着人类终身发展的需要而不断拓展,儿童、青年人和成年人、有职者和无业者接受着不同层次、不同形式的有组织的教育:从学段上分,有学前教育、中小学教育、高等教育;从培养目标上分,有普通教育、职业教育;从组织形式上分有学校教育、非学校教育等。凡是有组织的教育领域,都有课程与教学问题,其问题域极为广大。本书所指的课程与教学问题,主要指现代学制下基础教育中的课程与教学问题。

课程与教学领域中存在着诸多的可供研究的问题,比如在课程领域,就有课程概念、课程目标、课程内容、课程开发、课程实施、课程评价等问题;在教学领域有教学概念、教学本质、教学功能、教学目标、教学设计、教学方法、教学手段、教学评价、教学管理、教学组织形式等问题。一般来说,课程论和教学论主要研究课程与教学领域中有价值的、需要探究的、有可能解决的课程问题和教学问题,这些问题在时间和空间上延伸,构成了课程与教学论研究的主要对象。

课程与教学研究的问题,大致可以分成三类类型:事实问题、价值问题和技术问题^①,通俗地说就是:是什么?为什么?怎么样?“是什么”属于事实问题,主要涉及课程与教学论的性质、状态、关系等,如课程与教学的起源与发展、概念变迁、基本特征、构成要素等;“为什么”属于价值问题,主要涉及课程与教学的目的、价值、意义等,比如中小学应该开设什么样的课程?课程开设的主要目的是促进学生个体的发展还是服务于社会发展?什么样的知识是有价值的教学内容?教学改革应该遵循什么样的基本原则?等等。“如何做”则属于技术、策略性问题。

^① 王本陆.课程与教学论[M].北京:高等教育出版社,2009:4-5.

课程论要回答这样的问题：第一，教什么？即根据社会发展和人的发展的要求，选择适当的教学内容，以满足社会与人的发展需求。第二，如何安排这些教学内容？即课程的设计原则与组织顺序，它受人的发展阶段性的制约，以学习者学习与发展的规律为依据。如何确定教学内容的安排次序以及确定教学内容次序的内在依据，也是课程论要解决的问题。第三，如何判断课程安排的适切性？即课程的实施与评价问题，对课程实施过程及其结果的评价，是不断改善课程内容选择与安排的主要依据。

教学论研究关注教学目的、教学过程、教学方法、教学设计与实施、教学评价、教学手段、教学载体、教学组织形式等，它要解决的是有关教学的价值、目的、过程、方法、评价、手段等方面的问题，既关注教学的技术问题，更关注教学行为背后的理论问题。

三、课程与教学论的历史演进

课程论与教学论的历史演进显示，课程论和教学论源于不同的学校课程设置方式和课程与教学的实践传统。以下按两门不同学科产生与成熟的时间顺序，简要介绍两门学科的发展路线以及两门学科在中国的发展状况。

（一）教学论的历史演进

教学论的学科发展经历了前学科时期、学科形成时期和学科分化与多样化三个阶段。在前学科时期，有关教学的理论在形式上相对零散，在方法上多以个体经验或体验性认识为主，其认识成果散见于前人的相关著作中，比如中国古代的《论语》《大学》《学记》等。这一时期从人类社会有专门的教育教学行为开始一直延续到夸美纽斯的《大教学论》形成；赫尔巴特《普通教育学》的出版标志着教学论成为一门独立的学科，他的系统理论奠定了教学论学科发展的基础和基本框架；杜威在批判赫尔巴特“传统教学论”基础上形成“现代教学论”，两大教学理论体系的对峙与竞争，左右着教学论学科发展的大格局。

1. 前学科时期

人类社会自从有了教学这一独立的社会行为，就有了对教学问题的有意识或无意识的思考和研究，但真正把教学作为一个专门的领域进行研究，并且形成系统的知识体系，是近代以后的事情。

中国有着悠久的文明史，也有着悠久的历史教育历史，形成了独特的教育思想思想和认识。但由于中国传统教育以个体教学为主要形式，中国古代的教师大多并非专门从事教育工作的专业从业者，他们对教育教学的理解偏重于个人体悟与



个体经验,因此,他们所记录下来的关于“怎样教学”的经验,往往只是关于教学的点滴、片断的经验或体验性认识,缺乏系统性,更缺乏对自己教学经验的合理性论证,很难算得上“教学论”,即使被称为“人类有史以来第一部比较系统完备的以教学论为主的教育专著”^①的《学记》,也仅仅是系统的教育经验与阶段性教育认识的总结,谈不上是有关教学的专门论著。

在教育史上第一个倡导教学论的是德国人拉特克。^②他在1612年给德意志帝国议会呈交的关于学校改革的奏书《改革学校和社会的建议书》中,自称是“教学论者”,称自己的新的教学技术为教学论。他把受教育看作是人与生俱来的权利,认为一切国民都应该获得一定程度的教养,并致力于探求“教授之术”,开拓教学理论的领域。他的教学论是以教学的方法和技术问题为中心的,不涉及教学的具体内容,重点探讨如何使所有的人最容易、最有效地获得知识和教养的方法问题。

进一步发展了拉特克的观点、对教学论的确立做出独特贡献的是捷克教育家夸美纽斯(J. A. Comenius)。他在1632年出版的著作《大教学论》中,把写作这本书的目的定位于“寻求并找出一种教学的方法,使教员因此可以少教,但学生可以多学;使学校少些喧嚣、厌恶和无益的劳苦,多具闲暇、快乐和坚实的进步。”^③在这本书的《致意读者》中,夸美纽斯把教学论称为“教学的艺术”,希望发展起一种“教起来准有把握,因而准有结果”、“教起来使人感到愉快”、“教得彻底、不肤浅、不铺张,却能使人获得真实的知识、高尚的行谊和最深刻的虔信”的艺术。夸美纽斯所看重的是“教的方法”,希望能够通过教学方法的改革实现“把一切事物教给一切人类”的教育追求。《大教学论》的内容包括人生与教育、学校教育的价值与组织形式、学校改良、教与学的原则、学科教学法(科学、艺术、语文、道德、宗教)、学校纪律、学校系统等,实际上是一本具有普通教育学学科性质的著作,但它对教学原则、学科教学方法、教学组织形式等的系统论述,标志着理论化、系统化的教学理论的确立。《大教学论》也因此在教育史上被认为是教学论作为一门独立学科诞生的标志。

夸美纽斯把教学论看作“把一切知识教给一切人的艺术”,适应了当时社会生产发展对接受过一定教育、掌握一定生产技术的年轻工人的需求。为了实现“提高教学效率、让尽可能多的学生接受教育”这一目标,他在教育史上首次提出了班级

① 毛礼锐,沈灌群.中国教育通史.第1卷[M].济南:山东教育出版社,1985:408.

② 佐藤正夫.教学论原理[M].钟启泉,译.北京:人民教育出版社,1996:3.

③ 夸美纽斯.大教学论[M].傅任敢,译.北京:教育科学出版社,1999:2.