



# 教学论

编者董原

# 目 录

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| 第一章 绪论.....                | 1   |
| 第一节 教学及其意义 .....           | 1   |
| 第二节 教学论的学科性质、地位与研究对象 ..... | 5   |
| 第三节 教学论的研究方法 .....         | 18  |
| 第二章 教学理论的历史发展 .....        | 26  |
| 第一节 国外教学理论的发展 .....        | 26  |
| 第二节 我国教学理论的发展 .....        | 48  |
| 第三章 教学目的 .....             | 61  |
| 第一节 教学目的与教学目标 .....        | 61  |
| 第二节 教学目标的分类 .....          | 75  |
| 第三节 教学目标的编制与实施 .....       | 86  |
| 第四章 教学主体 .....             | 92  |
| 第一节 教师——教的主体 .....         | 93  |
| 第二节 学生——学的主体 .....         | 107 |
| 第三节 教学中的师生关系 .....         | 117 |
| 第五章 教学过程及原则.....           | 126 |
| 第一节 教学过程概述 .....           | 126 |
| 第二节 教学过程的规律 .....          | 136 |
| 第三节 教学原则体系 .....           | 153 |
| 第六章 课程与教材 .....            | 165 |
| 第一节 课程与教材的一般意义 .....       | 166 |
| 第二节 课程编制的理论与流派 .....       | 176 |
| 第三节 我国中小学课程与教材 .....       | 196 |

## 第一章 绪论

### 第一节 教学及其意义

#### 一、教学的概念

##### (一) 教学的涵义

教学现象是非常复杂的，对于其本质属性的揭示经历了一个认识逐步深化的过程。古今中外教育论著在对教学内涵的理解上不尽相同，或者将教学看作教师的教授活动，或者将教学看作教师“教”与学生“学”的简单相加，或者将教学看作传授给学生知识的活动，或者将教学看作促进学生智能发展的活动，等等。我们认为，教学是教师“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。这个定义包含如下三层意思：第一、强调了教师教和学生学的结合或统一。即教师教和学生学是同一活动的两个方面，是辩证统一的。“教”离不开“学”，“学”也离不开“教”；在教学中教与学彼此依存，相辅相成，既不存在没有“学”的“教”，也不存在没有“教”的“学”。教学永远包括教与学，但不是简单地相加，而是有机地结合或辩证地统一。只有教或只有学的片面活动，或者只是这二者的简单相加而没有什么“结合”或“统一”，都不是真正科学意义上的教学活动。第二、明确了教师教的主导作用

和学生学的主体地位。在教学过程中，教师主导着教学活动的方向和性质，学生永远都是学习活动的主人。教师只能指导学生而学习而不能代替学生学习，学生只有在教师的有效指导下才能更好地进行学习。既不能以任何形式削弱教师的主导作用，也不能以任何借口剥夺学生的主体地位。只有充分调动教师和学生两个方面的积极性，才能保证教学活动的顺利进行。第三、指出了教学对学生全面发展的促进功能。学生的身心健康成长，离不开学校教学的深刻影响。学校教学不仅使学生掌握一定的知识技能，而且在学生身心发展和形成思想品德诸方面也起到积极的促进作用。只有从理论上全面认识教学的教育功能，才能从根本上克服因片面强调教学的部分功能而带来的教学实践方面的偏差。

## （二）教学与教育、智育的联系与区别

教学与教育两者之间，是部分与整体的关系。一般说来，教育包括教学，教学是学校进行全面发展教育的一个基本途径。除教学外，学校还通过课外活动、生产劳动、社会实践等途径向学生进行教育。教学工作是学校教育工作的一个组成部分，学校教育工作除教学外，还有其他工作，如德育工作、体育卫生工作、后勤工作等。

教学与智育不是一个概念，它们之间既有区别，又有联系。智育是社会主义教育的一个组成部分，教学是实现社会主义教育目的的基本途径之一。智育主要是通过教学进行，但是教学却不是智育实现的唯一途径，智育也需要通过课外活动等途径才能全面实现；教学要完成智育任务，但是智育却不是教学的唯一任务，教学也要完成德育、美育、体育、劳动技术教育的任务，将教

学等同于智育，则容易导致对智育的途径和教学的功能产生狭窄化甚至唯一化的片面认识。

## 二、教学的意义

教学具有重要的意义，这主要是由教学在学校工作中所处的地位和它对人类社会的发展以及个体的发展所起的作用决定的。

（一）教学是学校的中心工作，学校工作必须坚持以教学为主

学校是培养人才的专门场所，教学则是学校培养人才的基本途径，它在学校教育工作中所占的时间最多，涉及的知识面最广，对学生发展的影响最全面、深刻，对学校教育质量的影响也最大。因为中小学是为培养人才打基础的时期，也正是青少年长知识、长身体和形成世界观的重要时期，学校只有认真搞好教学，才能使青少年掌握基础知识和基本技能，发展智力和体力，树立正确的思想观点和道德观念，为全面发展打好基础。可见，只有提高教学质量才能提高教育质量、保证人才质量；而教学质量的提高，又要依靠学校工作坚持以教学为主来保证。

学校教育必须以教学为主，是就学校的工作安排而言的，指学校应将大部分时间用于教学：在内容上，以学习书本知识为主；在组织形式上，以课堂教学为主，发挥教师的主导作用。学校领导、教师必须树立教学为主的思想，同时也要有一定的制度和措施加以保证。教学是学校的中心工作，必须坚持以教学为主，但并非教学唯一，搞“教学压倒一切”也是错误的。因为教学这一教育形式不能脱离其他教育形式孤立地发挥作用，它必须与其他教育形式相联系相配合，所以学校工作应该

在保证教学为主的前提下全面统筹、合理安排。

## （二）教学对人类社会和个体的发展起着重要作用

教学是一种严密组织起来的传授系统知识、促进学生发展的最有效的活动，是贯彻教育方针、实施全面发展教育、实现教育目的的基本途径。各级各类学校的教学工作，对于人类社会和个体的发展，起着重要作用。

1. 教学是适应并促进社会发展的有力手段。社会的进步离不开教学。社会要延续和发展，就必须有一代又一代人的接替，每一代新生者都要掌握前代人已经学会的东西，才能在此基础上进一步认识和改造客观世界；否则，那就将延缓社会的发展。而教学就是把社会和个人——特别是新生一代联系起来的重要纽带，是社会完成人类知识文化传递和继承的中间环节或必要桥梁，是社会延续发展不可缺少的条件。通过教学活动，个体可以在较短的时间内基本掌握人类历史经验的精华，将人类长期积累起来的科学文化知识迅速转化为学生个人的精神财富，有力地促进他们的身心健康发展，使青少年学生的个体发展能在较短时期内达到人类发展的一般水平，以便为其从事各种社会实践并创造新的知识经验奠定基础。所以教学肩负着社会历史的重任，教学对人类社会的发展和进步有着举足轻重的作用。

2. 教学是培养学生个性全面发展的重要环节。教学对个体发展的影响是直接而具体的，并在其个性发展的各个方面都有所表现。教学作为实现全面发展教育的基本途径，它能够使学生的认识突破时间和空间以及个人直接经验的局限，从而扩大认识范围，赢得认识速度。在教学中，学生可以用较少精力在较短时间内较顺利地获得人类经历几百甚至几千年才获得的大量知识技能，

并且在掌握知识的过程中智力也能得到发展。教学可以使学生的政治思想、世界观和道德品质的形成建立在科学知识基础上。因为正确的世界观和高尚的道德情操，特别是辩证唯物主义世界观和共产主义道德品质，必须建立在科学基础之上，这是同自发的习俗或宗教迷信相区别的关键所在。列宁指出：“只有用人类创造的全部知识财富来丰富自己的头脑，才能成为共产主义者。”

## 第二节 教学论的学科性质、地位与研究对象

教学论是教育学科中一门独立的分支学科，与其他学科一样教学论也有着自己特定的学科性质、学科地位和研究对象。

### 一、教学论的学科性质

教学论是一门什么性质的学科？是理论学科还是应用学科？这一问题直接关系到教学论的研究目的、研究对象和学科发展的方向，因而是教学论研究中必须首先回答的一个问题。

从教学论发展的历史来看，人们对教学论的学科性质的认识是不尽相同的，而且是发展变化的。概括起来，大致有两种认识。一种认为，教学论是研究具体的教学操作方法和技术的学科。例如，著名捷克教育家夸美纽斯在其《大教学论》的卷首就开宗明义地申明，他写这本书的“主要目的是在：寻找一种教学的方法，使得教员因此可以少教，但是学生可以多学”，《大教学论》所要阐明的就是“把一切事物教给一切人类的全部艺术”。长久以来，西方学者多持这种观点，因而西方各国的教学理论关注更多的是教学活动的操作方法、技巧、技术

和策略等。美国著名学者布鲁纳在《论教学的若干原则》一文中指出，教学论阐明有关最有效地获得知识与技能之方法的规则。日本学者东洋在《教学论的构想》一文中提出：“教学论是研究最优教学法的科学”。我国解放前的教学论研究深受西方影响，教学论多侧重于研究和介绍各种具体的教学方法及技术。

另一种意见认为，教学论是研究教学一般规律的学科。前苏联和东欧国家的教学论学者多持这种观点。例如，苏联学者达尼洛夫、叶希波夫在所著的《教学论》中指出：“教学论是教育学的一部分。它阐述教育和教学的理论。它研究的问题是：学校教育的任务和内容，学生掌握知识、技能和技巧的过程，教学原则、方法和组织形式。苏维埃教学论提出了一项重要的任务，就是要认识符合于新一代共产主义教育目的的有效教学的一般规律。”前南斯拉夫学者弗·鲍良克所著的《教学论》指出：“教学论是研究教养的一般规律”。我国解放后的教学论研究深受这一观点的影响，已出版的教学论著作也多持这一观点。例如，吴杰教授编著的《教学论》提出：“教学论是研究教学一般规律的科学”。王策三教授在《教学论稿》中强调指出：“对于教学论来说，必须坚持研究教学的一般规律，必须不断提高其抽象概括水平”。

不难看出，在以上两种观点中，第一种观点具有明显的技术取向，它倾向于将教学论看作一门应用学科。第二种观点具有明显的学术取向，它倾向于将教学论定位于理论学科。两种不同的观点，导致了两类不同的研究。在前一种观点的影响下，西方的教学理论研究者根据教学实践发展的需要，推出了一批又一批类型各异、

数量庞大的教学模式、教学策略、教学设计的方法与技术等，在此基础上形成了五花八门的各种教学流派或操作性较强的理论成果。在后一种观点的影响下，前苏联学者和我国教学论研究者构建出了一些大体一致的以抽象概括水平较高、内在逻辑体系较严密为特征的教学论框架体系。

我们认为，由于对教学论学科性质认识不够准确或不够全面，无论西方学者的研究还是我们自己的研究，都存在一定的局限性。西方教学论研究的不足在于过分忽视对教学论基本原理如教学的本质、规律等的研究，而只关注比较具体的操作规范、技术的研究，结果使得西方教学理论的研究成果在整体上显得比较零乱、琐碎，缺少逻辑性和系统性，形不成基本的理论框架。因此，到目前为止，教学论在美国、加拿大等西方国家的教育学科发展中尚未成为一门有成熟体系的独立学科。我国教学论研究的不足则刚好相反，由于只关注一般原理，忽略操作、技术层面的具体研究，使得教学论内容空洞、抽象，脱离实际，越来越多地受到实践工作者的批评。

值得注意的是，近年来我国教学论学者对教学论的学科性质和研究对象等问题的认识出现了一些新的变化。例如，1991年出版的吴也显教授主编的《教学论新编》指出：“教学论既是一门理论的科学，又是一门应用科学，它既要研究教学的一般规律，也要研究这些规律在实际中的运用”。同年出版的李秉德教授主编的《教学论》提出：“现代教学论的研究对象与任务在于探讨教学的本质与有关规律，寻求最优化的教学途径与方法，以达到培养社会所需人才的目的”。在此基础上，李秉德先生进一步阐述到：“我们应该使学的人能把学到的规律用

来解决教学上的实际问题。所以我们在论述现代教学论的对象和任务时，在提到教学本质与规律之后，紧接着‘寻求最优化的途径与方法’这句话，这一点也是非常重要的。这就是说，现代教学论应在阐明教学规律的基础上扩充阵地，向实际方面靠拢。”这些论述对于帮助我们拓展思路，理解教学论的学科性质及发展方向，具有深刻的启示意义。

为了对教学论的学科性质有一个较为清晰的表述，我们尝试从学科分类的角度寻找一些依据，期望能对教学论作出适当的定性。过去，人们习惯于从研究成果所产生的直接影响的角度，将教育研究分为纯理论研究和应用研究两大部分。这种分类方式过于笼统和简单，它忽略了在纯理论和应用研究之间还存在着一种既有理论色彩又有应用色彩的中间状态的研究。因此，我们赞同这样的一种分类方式，即根据研究的目的将教育研究分为基础理论研究、外推的理论研究和应用研究三类。基础理论研究有时又称为纯粹研究或根本研究，它的主要目的是揭示、描述、解释事物的现象、过程和活动机制，探寻事物的本质和规律，在基本原理和原则方面增加科学知识，提示新的方法论，它回答“是什么”和“为什么”的问题，但回答不了“怎么办”的问题。外推的理论研究仍属理论研究的范畴，它也担负着揭示本质、总结规律、发展和验证理论的任务。但它与基础理论研究的区别在于，它具有更强的实践目的性，它不仅要揭示规律，还要研究把已经认识的规律运用于实践活动的方法，亦即既要回答“是什么”和“为什么”的问题，也要在一定程度上回答“怎么办”的问题。应用研究的主要目的则是根据实际需要，为具体领域或情境提供特定

的策略、建议、方案，增加以研究为基础的知识，发展特定的研究方法。

由上可以看出，外推的理论研究实际上是一种以理论研究为主，同时又将研究视点推向实践应用的兼具理论与应用色彩的研究类型。我们认为，从学科性质来看，教学论正属于外推的理论研究。长期的教学论研究实践表明，将教学论划入纯的基础理论研究是行不通的，是不利于教学论学科建设与发展的。不管我们是否自觉意识到，近十几年来我国教学论学科建设能取得较大进展，与我们在坚持理论研究为主的情况下不断拓展研究领域，不断加强应用研究是密切联系在一起的。对此，有的教学论学者评论道：“由于我国广大教学论研究者思维空间的拓展，使我国教学论研究领域异常活跃，教学论研究已由纯理论研究转向分支较多的应用研究，各种崭新的应用教学论分支学科不断出现，我国教学论研究正向健全的完整的教学论科学体系迈进。”1995年召开的全国教学论专业委员会“跨世纪思考”学术研讨会对我国教学论研究的现状作了这样的估价：“教学论正经历‘形而上’与‘形而下’的发展，既有理论的升华，也有应用的发展”。由此可见，拓宽研究领域，注重应用研究，已成为我国教学论发展的一个基本动向。在这种情况下，如果仍只坚持教学论的学术性、理论性，忽视它的实践性和应用性，则不仅在认识上滞后于教学论的发展现实，而且可能在一定程度上束缚教学论的正常发展。因此，我们认为，恰当地确定教学论的学科性质，对于教学论的学科建设是十分重要的。将教学论定性为外推的理论研究就意味着，教学论既是一门理论学科，要研究教学的一般规律，同时它又密切关注实践，具有很强

的实践目的性，要研究将一般规律运用于教学实践的方法、策略和技术。就是说，教学论既要坚持以理论研究为主，不断提高理论成果的抽象概括水平，又要在已有理论原理的指导下，开展必要的应用研究，解决教学中一些带有普遍性的操作问题。例如，提供教学设计的一般程序，教学评价的基本方法，课堂控制的一般技术，等等。这种应用性研究与学科教学法针对各具体学科进行的应用性研究仍有层次上的不同，它仍是一般性、原理性的，并不是给教师开出的具体处方。从这个意义上讲，我们完全没有必要担心教学论会由于进行应用研究而无法区别于下位的学科教学法。

## 二、教学论的学科位置

教学论的学科位置是在与其他学科的相互比较中确立的，因此，教学论的学科位置问题也就是教学论与其他学科的关系问题。

从广义上讲，教学论是社会科学知识体系的一个组成部分。它与哲学、心理学、社会学、美学、管理学等多种学科都有着密切的联系，这些相关学科的发展，为教学论的不断发展提供了条件、依据和可能。教学论的发展，反过来也会在一定程度上丰富这些相关学科的研究材料，对这些学科的发展产生或多或少的影响。

从狭义的角度来看，教学论是教育科学的一个独立的分支学科。它的上位学科是教育学，平行学科有教育原理、德育、教育管理和教育评价等，下位学科有分科教学论和其他一些教学论分支学科。

近十几年来，教育科学研究在我国得到迅速发展，教育科学目前已形成拥有几十门分支学科的庞大学科群。各教育学科的不断综合、分化及其相互渗透，大大

推进了教学论学科发展的步伐。“十一届三中全会以前，教学论只是我国教育学理论体系中的一个组成部分，未形成独立的学科体系”。进入80年代后，在各相关教育学科发展的影响下，教学论很快从教育学中分化出来，成为一门有独立学科体系的分支学科，在教育科学大家庭中占据了自己应有的一席之地。80年代中期后，在当代科技迅猛发展，知识信息快速增长，各种新兴学科、边缘学科不断出现的大背景下，教育科学的发展进入一个高度综合和高度分化的时期，教学论发展自然也不例外。短短数年间，教学论已繁衍出一个数量可观的自己的分支学科群。例如，从时间段上分，有学前教学论、小学教学论、中学教学论、大学教学论；从学科角度分，有语文教学论、数学教学论、外语教学论、物理教学论、化学教学论、历史教学论、地理教学论、生物教学论、音乐教学论、美术教学论和体育教学论等；从综合角度看，有教学艺术论、教学环境论、教学系统论、教学控制论、教学信息论、教学美学、教学心理学、教学认识论、教学技术学、教学社会学、教学伦理学、教学卫生学和教学方法论等。这一系列发展成果，得益于教学论与各相关学科的相互交叉、渗透和结合，它既巩固和加强了教学论在教育科学中的学科地位，同时也极大地丰富了教育科学的理论内涵，为其他相关学科的发展提供了新的材料。

在谈到教学论的学科位置时，有一个问题是不可回避的，这就是教学论与课程论的相互关系及其学科位置。对于这一问题，国内外学者意见分歧较大。

在传统上，前苏联学者不将课程论作为一门独立的分支学科来研究。因此，在大多数苏联教学论学者的眼

里，课程论只是教学论的一个组成部分。在他们编著的教学论著作中，往往有一两章专门谈教学内容问题，实际上就是有限度的一些课程理论问题。从 70 年代末开始，苏联也逐渐出版了一些专门研究课程问题的著作。据我国已故著名课程论专家陈侠先生考证，这类著作有两本：一本是 70 年代末出版的 B·C·列德涅夫著的《普通中等教育内容的结构问题》，此书已在我国翻译出版。另一本是 1983 年出版的 B·B·克拉也夫斯基和 · 莱纳主编的《普通中等教育内容的理论基础》，其章目大致如下：

- (1) 教育学中普通学校课程形成的理论的现状；
- (2) 中学课程理论建立的方法论基础及其基本问题；
- (3) 普通教育的目的是学校课程形成的基础和主导原则；
- (4) 中学课程形成的因素；
- (5) 理论概念水平上的课程成分和结构；
- (6) 人的全面发展和苏联学校的原则是决定课程成分的因素；
- (7) 课程成分和教学计划；
- (8) 课程建立的基础；
- (9) 制定教学大纲的教学论标准及其在课程中的反映；
- (10) 编辑教科书的教学论标准及其在课程中的反映。

这两本书虽仍以教育内容为书名，但它们表明苏联学者已开始系统地探讨课程理论问题，从中不难看出课程论从教育学和教学论中逐步分化、独立出来的迹象。

西方学者在教学论与课程论的关系问题上则是众说纷纭，存在着各种不同的看法。例如，著名课程论学者塔巴（Hilda Taba）认为，课程与教学是有区别的，课程的范围大于教学，课程的重要性也要高于教学。哈利·布朗迪（Harry Broudy）和蔡斯（Robert S. Zais）也持同样的观点，他们认为课程是个更广义的概念，课程是母系统，教学是子系统。著名课程学者坦纳夫妇（Tanners）则持另外一种观点，他们认为课程与教学是不可分割的一个整体，西方课程界泰斗拉尔夫·泰勒（Ralph W. Tyler）也持类似的观点。J·布鲁纳（Jerome Bruner）和J·麦克唐纳（James Macdonald）认为，课程与教学是两个同等重要的不同教育领域，尽管有时二者是结合在一起的，但它们仍保持着各自固有的特点和独立性。课程学者比彻姆（G.A. Beauchamp）则更为明确地提出，课程理论与教学理论是教育学的并列的下位理论。如此等等，不一而足。但从整体上看，不少西方学者是持“大课程观”的，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。这种认识从二者在学校中的实际地位上也可得到部分印证。有事实表明，在全美国的教育学院中，与课程和教学有关的系中约40%的系被命名为课程系，30%的叫课程与教学系，25%叫教育管理或课程管理系，5%叫课程与管理系。课程论和教学论的地位由此可见一斑。

我国学者在这个问题上受前苏联影响较大，长期以来许多教学论学者都赞同将课程论作为教学论的一部分来研究，已出版的教学论著作也大多是用一两章的篇幅来谈课程理论问题的。80年代后期以来，随着我国教育科学研究的迅速发展，越来越多的学者开始关注课程论

研究，目前已出版了一定数量的课程论专著、教材和论文，课程论在我国正逐步走向独立。我们认为，教学论与课程论是两个关系密切、部分内容相互交叉但同时又有各自独立的研究领域和专门研究对象的平行的教育分支学科，二者都从属于教育学，是教育学的下位学科。无论是将教学论纳入课程论，还是将课程论纳入教学论都是不妥的，都不利于这两门学科自身的发展。在对待教学论与课程论的关系问题上，比较实际的态度应当是既注重二者的区别性和独立性，承认它们平等的学科地位，同时又重视它们之间的密切关系。教学论与课程论各自的研究目的、研究范围、研究重点乃至研究方法都有不同，但在一些具体研究内容上却是你中有我，我中有你的。例如，教学论必须涉及教学内容问题，而课程论也离不开对教学目标、学生学习方式等问题的研究。但这并不妨碍教学论与课程论这两门学科都从教育学中分化出来，作为平行的姊妹学科携手并进，共同发展。需要指出的是，在明确以上关系的前提下，教学论中教学内容这部分最好仍沿用“教学内容”的名称或用“课程与教材”这样的标题，尽可能不用“课程论”作章节标题，以免造成不必要的误解。

### 三、教学论的研究对象

一门学科能否确立，主要取决于有没有相对独立的研究对象。因此，明确教学论的研究对象，对于教学论的学科建设与发展具有十分重要的意义。

在教学论不断向科学化迈进的过程中，教学论的研究对象始终是教学论研究者关注、探索的一个关键问题。国内外学者在这方面形成了各种不同的看法，归纳起来，大致可分为两类：（1）教学论的研究对象是教学的一般

规律。前苏联学者和我国学者多持这种看法。(2) 教学论的研究对象是各种具体的教学变量和教学要素。西方教学论研究者多持这种观点。例如,唐肯(M.J.Dunkin)和比德(B.J.Biddle)在他们合著的《教学研究》(The Studying of Teaching)一书中提出,教学论的研究对象是先在变量(指教师的个人特点)、过程变量(教学行为及其改变)、情境变量(教学环境状况)和结果变量(学习结果)这几种教学变量。

前一种观点的主要问题是以前教学论的研究任务代替研究对象。探索教学规律是教学论研究的主要目的和最基本任务,但并不能由此就将教学规律作为研究对象。以一般规律作为研究对象,不仅笼统、模糊,而且在具体研究中也无从下手,无法操作。

后一种观点的最大问题是以简单列举的方法罗列教学论的研究对象。这样的研究对象虽然具体、清晰,容易在研究中操作化,但却给人以只见树木不见森林的感觉,难以真正反映教学论研究的全貌。

对教学论研究对象的不同看法,反映了人们对教学论的不同认识,特别是对教学论学科性质的不同认识。例如,倾向于将教学论定位于理论学科的学者,一般都赞同将一般规律作为研究对象;倾向于把教学论定位于应用学科的学者,则大多同意将具体的教学要素作为研究对象。根据我们对教学论学科性质的基本认识,我们认为,教育领域中教与学的活动是教学论的研究对象。进一步说,教学论要对教与学活动的以下三个方面进行具体研究:

第一,教学论要研究教与学的关系。教与学的活动是由多种教学因素构成的,因此,教学活动中存在着错