



教师教育精品教材·教育类专业基础课系列

课程与教学论

钟启泉 汪霞 王文静◎编著

Curriculum and Instruction Theory



华东师范大学出版社

教师教育精品教材·教育类专业基础课系列

课程与教学论

钟启泉 汪 霞 王文静 编著

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

课程与教学论/钟启泉主编. —上海:华东师范大学出版社,2008

教师教育精品教材·教育类专业基础课系列

ISBN 978 - 7 - 5617 - 6018 - 5

I. 课… II. 钟… III. ①课程—教学研究—师范大学—教材②课程—教学研究—中小学 IV. G632.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2008)第060867号

教师教育精品教材·教育类专业基础课系列

课程与教学论

编 著 钟启泉 汪 霞 王文静

策划组稿 高等教育分社

责任编辑 曹利群 赵建军

审读编辑 沈桂芳

责任校对 邱红穗

封面设计 卢晓红

版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路3663号 邮编 200062

电话总机 021-62450163 转各部门 行政传真 021-62572105

客服电话 021-62865537(兼传真)

门市(邮购)电话 021-62869887

门市地址 上海市中山北路3663号华东师范大学校内先锋路口

网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 上海华东师范大学印刷厂

开 本 787×1092 16开

印 张 21

字 数 423千字

版 次 2008年7月第1版

印 次 2008年7月第1次

印 数 5100

书 号 ISBN 978 - 7 - 5617 - 6018 - 5/G · 3486

定 价 34.80元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话021-62865537联系)

前 言

20 世纪 90 年代以后,课程与教学研究在国内开始受到重视,课程与教学理论书籍不断问世,一些课程与教学论方面的教科书也相继出版。在这种情况下,再编一本有自己存在价值的课程与教学论教科书,实在不是一件容易的事。我们阅读、查寻、上网搜索了国内外已有的大量研究资料,并多方听取本教材拟使用对象的意见,几经讨论和修改,力图使之具有新意。这也正反映了我们对其存在价值的追求。

作为理论研究,我们首先侧重于抓住课程与教学的一些基本问题,而不是面面俱到。我们着重探讨了有关课程与教学的九个基本问题:课程与教学的涵义、关系以及课程与教学研究的历史发展,课程与教学的政策,课程与教学的目标和内容,课程与教学的开发和设计,课程与教学的组织,课程与教学的实施,课程与教学的改革,课程与教学的评价,当代课程与教学的研究。其次,我们采取就事论事方法,以理清问题或思路为本,不迂回,少“插曲”,追求简明和概括。

作为教材编写,我们首先把立足点置于通俗性之上。我们认为,学习这本教材的学生,其主要目的不是要成为课程与教学论专家,而只是希望了解课程与教学的基本理论,以此作为思考课程与教学问题的起点及实际进行课程与教学活动的动力。所以,我们力求避免采用培训教育理论专家的表述方式,而是注意使用明晰、易懂的语言来陈述课程与教学的理论,让理论不再那么高深难懂,以推动教育理论的通俗化。其次,我们试图增强教材自身的研究功能,发挥其引导学生思考、研究和活动的广泛作用。正是基于这样的考虑,我们在各章内容之后,专门列出“问题与思考”、“研究与活动”和“推荐阅读书目和网址”。

我们始终没有忘记,作为 21 世纪的教材,是为培养新世纪教师队伍的生力军而编写的,应该具有时代气息。所以,我们一方面不仅重视现代科学技术发展对课程与教学理论研究的影响,还充分运用了现代信息技术和国际流行的新的认知学习工具。首先,在各章的前面放一幅“概念图”。这些图把各章的重点简单、明了地表达出来,既便于学习者把握每章的要点,又便于他们复习和巩固。这些格式新颖、表达清晰的图正是借助于热门的认知工具“Inspiration”绘成的。“Inspiration”教育软件是由加拿大“转变策略”股份有限公司于 1997 年开发的一种功能强大的认知学习软件,其宗旨在于通过“头脑风暴”、设计、组织、描和画、概念图、网络联接

等形式,激励(inspire)学生发展理念、组织思维,使他们学会学习、学会思考。其次,根据电脑多媒体、因特网在教育教学中将会发挥越来越大作用的特点,在各章的后面还附有可供学习者查询的相关主题的“推荐访问网址”。另一方面,我们尽可能反映课程与教学新的改革动向和课程与教学研究的新成果。在第二章“课程与教学政策”中,介绍了我国新一轮基础教育课程改革的政策。第四章“课程与教学的开发和设计”中,探讨了国家本位、地方本位和学校本位的课程开发。最后一章“当代课程与教学研究透视”,不仅分析了当代课程与教学研究的主要成就,还展望了课程与教学研究的发展趋势。

上述是我们追求本书存在价值所作出的一些努力。现在,虽然本书由我们而彰显了它的存在,但是其存在的本质已经不再由我们来界定了,需要由它与使用者互动的情况来决定。由于我们用心追求该书的存在价值,并希望与众不同或有新意,就可能不成熟,或有疏漏和错误。因此,我们由衷地希望使用者批评指正,以期本书的存在更有意义。

编者

2008年4月

目 录

前 言	1
第一章 课程与教学论的历史发展	1
第一节 课程与教学的涵义	2
一、课程	2
二、教学	5
第二节 课程与教学研究的历史发展	10
一、课程研究的历史发展	10
二、教学研究的历史发展	14
第三节 课程与教学的关系	21
一、课程与教学关系概述	21
二、课程理论与教学理论的关系	28
第二章 课程与教学政策	33
第一节 课程与教学政策概述	34
一、课程与教学政策的涵义	34
二、课程与教学政策的特征	34
三、课程与教学政策研究的意义和作用	36
第二节 课程与教学政策的类型及价值取向	39
一、课程与教学政策的类型	39
二、课程与教学政策的价值取向	42
三、理想的课程与教学决策模式	44
第三节 我国当代课程与教学政策	47
一、我国当代课程与教学政策的形成与发展	47
二、我国新一轮基础教育课程改革政策的特点	52
第三章 课程与教学的目标和内容	55
第一节 课程与教学的目标	56

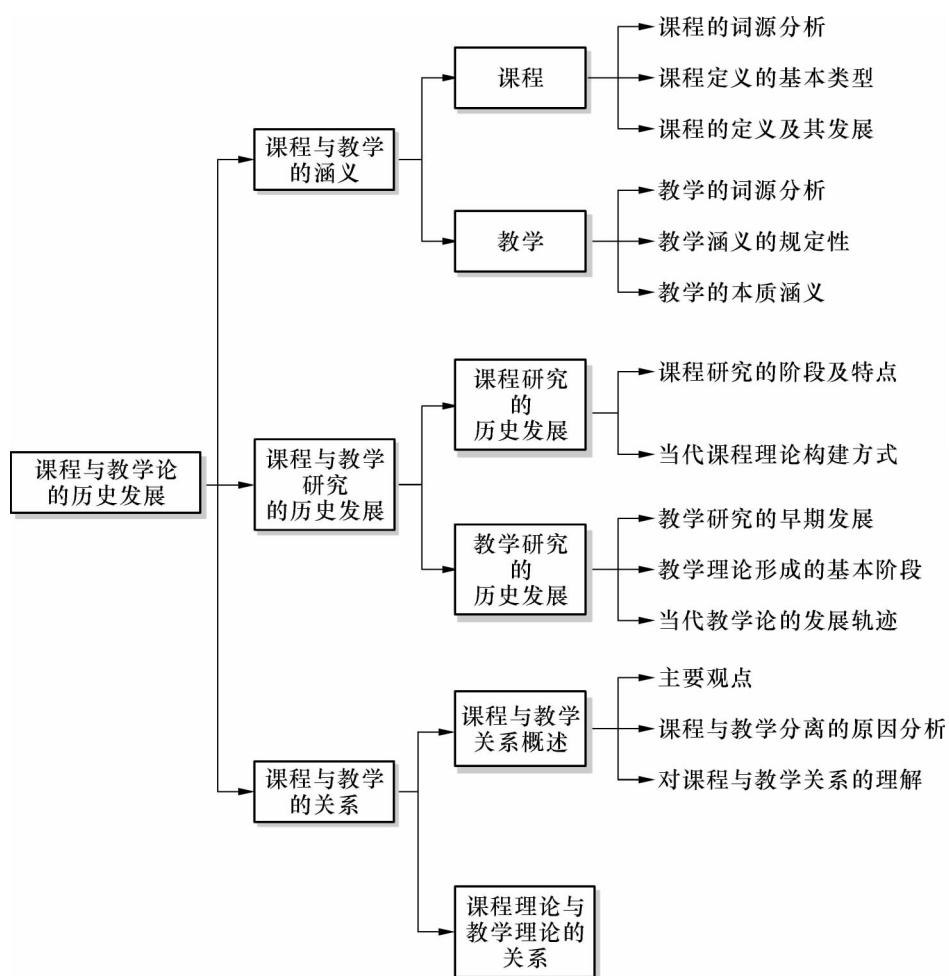
一、课程与教学目标概述	56
二、课程与教学目标的取向	59
三、课程与教学目标的制定	63
第二节 课程与教学的内容	68
一、课程与教学内容的涵义与取向	68
二、课程与教学内容的选择与编排	73
第四章 课程与教学的开发和设计	82
第一节 课程开发	83
一、课程开发的涵义	83
二、校本课程的开发	88
第二节 课程设计及其取向	95
一、课程设计与课程开发	95
二、课程设计的取向	96
三、课程设计:目标的确定	104
四、课程设计:内容的选择	108
第三节 教学设计及其模式	110
一、教学设计的本质	111
二、教学设计的基本过程和方法	113
三、有代表性的教学设计模式	116
第五章 课程与教学的组织	129
第一节 课程组织的涵义和准则	130
一、课程组织的涵义	130
二、课程组织的准则	132
第二节 课程组织的基本取向	133
一、学科取向的课程组织	134
二、学习者取向的课程组织	135
三、社会问题取向的课程组织	136
四、混合取向的课程组织	137
第三节 课程的组织结构	138
一、课程的纵向组织结构	138
二、课程的横向组织结构	142
第四节 教学组织	154
一、教学组织的涵义和类型	155

二、班级授课组织	155
三、分组教学组织	158
四、个别化教学组织	159
第六章 课程与教学的实施	165
第一节 课程实施	166
一、课程实施及其本质	166
二、课程实施的基本观点	168
三、影响课程实施的因素	171
第二节 改善课程实施的策略:课程行动研究	175
一、课程行动研究的基本理念	176
二、课程行动研究的发展及其理论基础	178
三、对课程行动研究的需要	181
四、课程行动研究的基本阶段	183
五、课程行动研究的方法技术	185
六、课程行动研究的问题与争论	187
第三节 教学过程	189
一、教学过程的涵义及特点	189
二、教学过程的本质	190
第四节 教学方法	193
一、教学方法的涵义和作用	193
二、教学方法的演变	194
三、教学方法的分类	198
第七章 课程与教学的改革	203
第一节 课程改革及其基本问题	204
一、课程改革的涵义	204
二、课程改革的动因	206
三、课程改革的模式	208
四、课程改革的基本理念	211
第二节 当代中外课程改革	215
一、当代西方课程改革的回顾	215
二、当代西方课程改革的发展趋势	219
三、中国课程改革的回顾	222
四、我国新一轮基础教育课程改革的特点	227

第三节 教学改革及其基本理念	229
一、教学改革的必要性	229
二、教学改革的基本理念	230
第四节 当代中外教学改革	235
一、当代西方教学改革的趋势	235
二、我国当前的教学改革	238
第八章 课程与教学的评价	249
第一节 课程评价及其产生与发展	250
一、课程评价的涵义	250
二、课程评价的产生与发展	253
三、课程评价的对象	256
第二节 课程评价的类型	258
一、形成性评价与总结性评价	258
二、内部人员评价与外部人员评价	259
三、过程评价与结果评价	259
四、目标本位评价与目标游离评价	259
第三节 课程评价的模式	260
一、课程评价的模式化研究	260
二、课程评价模式的取向	261
三、有代表性的课程评价模式	262
第四节 课程评价的方法和过程	268
一、课程评价的基本方法	268
二、课程评价的组织过程	271
第五节 教学评价的涵义、对象和原则	272
一、教学评价的涵义	272
二、教学评价的对象	273
三、教学评价的原则	274
第六节 教学评价的途径和方法	277
一、教的评价	277
二、学的评价	278
第七节 我国课程与教学评价的改革	282
一、我国课程与教学评价中存在的问题	282
二、对我国课程与教学评价改革的思考	285

第九章 当代课程与教学研究透视	289
第一节 当代我国课程与教学研究透视	290
一、当代我国课程与教学研究的主要成就及原因分析	290
二、当代我国课程与教学研究反思	295
三、当代我国课程与教学研究的趋势	298
第二节 当代西方课程与教学研究透视	301
一、当代西方课程与教学理论主要流派	301
二、当代西方课程与教学研究的特点与趋势	315
主要参考文献	319
后 记	323

第一章 课程与教学论的历史发展



课程与教学是构成教育活动的基本和核心要素,课程与教学的研究是教育研究中的基本和核心。在课程与教学研究领域,什么是课程,什么是教学,课程与教学研究的历史发展,课程与教学、课程理论与教学理论之间的相互关系等等,是课程与教学领域的基础性问题,也是本章的主要内容。

第一节 课程与教学的涵义

一、课程

课程是一个使用广泛而涵义多重的教育学术语。不同的人,在不同的时代、不同的情境中,所使用的课程概念的内涵和外延是不同的。从某种程度上讲,每个人都有对课程的认识、理解与建构。因此,要得出一个较为一致的课程涵义,是非常困难的。事实上,由于人们对客观世界认识水平的层次性与差异性,一个最基础的,“怎样认识课程并对课程作出界定”的问题就能引发各种类型和各种取向的课程概念。

(一) 课程的词源分析

课程与教育实践相伴共生,与人类社会、人类的教育活动共生共长。在原始社会,老一代向新一代传授采撷、捕鱼、狩猎、歌舞等生存技能和民俗传统等,即属于课程活动内容;孔子春秋时期的私学教育,因材施教,礼、乐、射、御、书、数等六艺,以及后来对教育内容及其进程的记载,实为课程实践的例证;在古希腊,从苏格拉底(Socrates)“产婆术”对儿童“真、善、美”的灵魂的塑造,到柏拉图(Plato)“为实现理想国”教育蓝图而拟定的人的终生教育计划。虽然,当时还没有“课程”词汇的出现,实际上是今天我们所指的“课程设置、课程进程”等问题的萌芽。

“课程”一词在我国文献中的出现,始见于唐代。唐朝孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅·巧言》的“奕奕寝庙,君子作之”句注疏:“教护课程,必君子监之,乃得依法制也。”南宋朱熹在《朱子全书·论学》中亦有“宽着期限,紧着课程”、“小立课程,大作功夫”等句。这里的课程已含有学习范围、进程、计划的程式之义。这与我们现在许多人对课程的理解有相似之处。

在国外,“课程”一词,英语为 curriculum。在西方教育史上,英国教育家斯宾塞(H. Spencer)在其名著《什么知识最有价值》一文中,首先提出“课程”(curriculum)这一术语,并将之概念化为“教育内容的系统组织”。该词源于拉丁文“currere”,即“race-course”,意为“跑道”,规定赛马者的行程,与教育中“学习内容进程”之意较为接近。斯宾塞将“课程”术语引入教育中,并很快被西方教育者普

遍采用。

（二）课程定义的基本类型

迄今为止,已有的课程定义各式各样,教育与课程理论工作者从不同的侧面与角度建构着对课程的不同认识和理解。我们将课程定义的基本类型分析如下:

1. 课程即教学科目

课程即“学科或教材”。把课程等同于教学科目,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”。事实上,西方学校是在“七艺”的基础上增加其他学科,而逐渐形成现代学校课程体系的。斯宾塞最初把知识的系统组织定为课程的内涵,实质上是确立了课程即知识或系统化的知识的观点:把有价值的知识系统化,形成一定的科目或学科,将这些学科的知识传授给学生,以实现教育目标。

这种课程观,强调学科知识的系统化及教育进程安排,课程内容的来源主要是人类长期积累的知识,教育的任务就是把经过选择并系统化的知识传递给学生。其实质是从知识本身出发,强调在学校教育中向学生传授学科的知识体系,突出体现掌握在学生手中“教材”的规定内容。然而,只关注教学科目,却忽视了学生心智发展、情感陶冶、创造思维、个性发展等有重要影响的其他课程活动和资源,甚至当前提出的潜课程也被忽视。

2. 课程即学习结果或目标

课程即预期的学习结果或目标。一些学者认为,课程应该直接关注预期的学习结果或目标,即要把重点从手段转向目的,因而教育教学目标的选择和制定成为核心任务。这就要求课程应事先制定一套有结构、有序列的学习目标,然后,围绕预定的教育教学目标而选择组织学习经验,实施教育教学活动,并进行教育教学评价。持这种课程观的主要有博比特(J. F. Bobbitt)、泰勒(R. W. Tyler)、加涅(R. M. Gagne)等人。

这种课程观强调教育的目的性,可操作性强,对课程理论具有较大影响。然而该课程观过分强调教育的预先计划性而缺乏灵活性,不容易关注到变化中和已经变化了的教育环境及客观要求,同时也容易忽视非预期的学习结果。

3. 课程即“计划”

课程即“教育计划”或“学习计划”。这一计划包含了教育教學的目标、内容、活动和评价等,甚至把教学设计和教学方法等都组合到“课程”中去了。这种观点是20世纪50年代以来较为流行的观点。其主要代表人物有麦克唐纳(J. B. Macdonald)、比彻姆(G. A. Beachamp)、斯坦豪斯(L. Stenhouse)等。我国也有学者持这种观点:“课程是指一定学科有目的的、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。”^①

这种“课程”定义强调了课程的计划性、目的性,而且把所有有计划的教学活动组合到一起,力图对课程本身有一个全面的说明。但是,在对课程的计划性与目的性的理解上,也出现了异义与偏差。

4. 课程即“经验”

20世纪20年代,进步主义教育思潮盛行。该观点受美国实用主义教育家杜威(J. Dewey)的教育思想影响,强调尊重儿童的兴趣与需要,发展儿童的个性,主张以儿童的生活经验为课程。持这种课程观的人把课程看作学生在教育环境中与教师、学习材料等相互作用的所有经验。这种经验实质上包含了“活动”、“学习经验”和“学习活动”等内涵,分为两种情况:一是强调教育者有意识(有目的、有计划)提供的经验;二是泛指儿童习得的教育性经验,如“课程即儿童在学校之经验”等。这种课程观认为课程即学习经验,是针对学生所学的东西而言的。经验是学生在对所从事的学习活动的思考中形成的,是其真正体验到的意义。这种观点强调了学习者的兴趣、爱好、需求和个性,重视学习者与环境的相互作用,重视教育环境的设计与组织,兼顾课程过程与结果,预期的与未预期的经验。

但这种课程观在实际活动中却带来了教育过程的随意性、内容的不系统性和评价标准的不确定性。要想对学习者所得的经验进行评价,很难有统一的标准。所以这种课程观虽然照顾了学生的积极主动体验,把教学的出发点放在了学生身上,实现了课程本质从“物”到“人”的转变,但让课程宽泛化且很难把握了。

另外,还有从课程内容构成的来源及课程的社会功能等视角出发给课程下的定义,如“课程即社会文化的再生产”、“课程即社会改造”等观点。这也拓展了我们认识课程的角度与视野。

(三) 课程的定义及其发展

总结以上对课程定义的描述,吸收前人研究成果,我们把课程定义为:课程是按照一定的教育目的,在教育者有计划、有组织的指导下,受教育者与教育情境相互作用而获得有益于身心发展的全部教育内容。

事物是发展变化的,课程的定义也是如此,在某一时期必有其存在形式,且是相对稳定的。但随着社会的发展和人们对课程认识的深入,课程的定义又将不断丰富、完善和发展,如果认为对课程定义的探讨可以在某个早上以终极真理的形式划上句号,那是不科学的。如有学者认为课程的本体功能是培养人,进而提出如下观点:课程的广度与深度,决定着个人发展的广度与深度;课程是丰富的、全面的、生气勃勃的,个人就可能拥有广博的精神世界、美好高尚的修养和情操,相反,贫乏

^① 上海师范大学《教育学》编写组编:《教育学》,人民教育出版社1979年版,第97页。

的、狭隘的、沉闷呆板的课程只能使个人的发展带上畸形片面的色彩。可以说,关于课程的全部问题,其实都是围绕着培养人这种本体功能展开的。课程应当包括哪些门类,课程的内容和标准应当维持在什么范围和程度,课程应当怎样把握统一与灵活的关系等等,这些问题的选择和决定,都是以如何有利于培养人为准则的。^①

因此,在对课程定义的探讨上,新的定义将层出不穷,但每一个新定义,都是在继承前人研究结果基础上的更进一步发展,而决不代表课程定义的终结。

二、教学

人们对“教学”的认识也如同对课程的认识一样,既有共识也有分歧。教学是为实现学校教育的课题与目标而实施的具体活动,它既可以指日常生活中普通人员对它的理解,也有作为教育术语而使用的科学概念。不同的研究者在使用教学以及与教学相互关联的术语时,都有对教学的不同界定。

(一) 教学的词源分析

1. 汉语中的“教学”词义

中国古代殷商时期的甲骨文中分别出现了“教”与“学”两个字。比较甲骨文中“教”、“学”两个字的构成,一般认为“教”字来源于“学”字。^②把这两个字连在一起使用则是在《尚书·兑命》中最早出现的“斆学半”(斆,xiào,同教)。据宋朝蔡沈注解:“斆,教也……始之自学,学也;终之教人,亦学也。”说明其词意只是一种教者先教后学、教中又学的单方向活动。《礼记·学记》引用它作为“教学相长”的经典依据,指出:“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。”^③在《礼记·学记》“建国君民,教学为先”中,“教学”的涵义却极为广泛,几乎是“教育”的同义语。随着社会的发展,客观上产生了有组织有计划传递社会经验的需要,有了专门化的教学活动,教学便开始有教师传授、学生学习的专门涵义。这种涵义最早见于宋代欧阳修所作《胡安定先生墓表》中:“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……”这里“教学之法”中的“教学”与我们今天的“教学”涵义相接近。^④

2. 英语中的“教学”涵义

在英语中,与教学密切相关的单词有三个,人们一般用意义接近的两个词

① 肖川主编:《当代教育思想精要》,开明出版社2006年版,第205—206页。

② 施良方、崔允漷主编:《教学理论:课堂教学的原理、策略与研究》,华东师范大学出版社1999年版,第5页。

③ 傅任敢著:《〈学记〉译述》,上海教育出版社1982年版,第6页。

④ 张华著:《课程与教学论》,上海教育出版社2000年版,第72页。

teaching(教学、教导)和 instruction(教、教导)来表示“教”;用 learn(学、学习)表示学。据考证,teach 与 learn 最早表达的是同样的意思,是由同一词源派生出来的,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。但在后来的英文教育文献中经常看到 teaching-learning 的合成形式。这种合成词的涵义与我国通常所理解的教与学的“教学”相等同。

Teaching 和 instruction 这两个词虽在某种意义上都表征“教”的涵义,绝大多数人把它们当成同义词。但在具体的使用过程中,还是把 teaching 多与教师的行为相联系,作为一种活动;而 instruction 则多与教学的情境有关,作为一种活动的过程。

美国教育学者史密斯(B. O. Smith)把英语国家对教学(teaching)的定义作了系统整理,并把它归为五类:传统意义上的教学,或者叫做描述性定义;教学即成功;教学是一种有意识的活动;教学是一种规范性的活动;在形成中的科学的教学概念。^①

(二) 教学涵义的规定性

通过对中西方“教学”词源的考察可以发现,教学的涵义多种多样,不同的历史时期所指不尽相同,不同层次与研究领域的使用者与研究者,对教学的界定与规定也各不相同。因此,教学从其约定俗成的前科学概念到科学概念的不同层次,以及在不同领域、不同层次的使用,都应有其使用的具体规定性。现分析如下:

1. 原始的教学涵义

从字词的来源分析发现,教和学实质上是一件事情。从中国古代甲骨文的研究来看,教与学显然具有同源性,是对同一人类社会活动的指称。进一步分析“教”字的结构,更可看清这一点。几乎在每一种写法的“教”字里,都是首先包含了一个写法与意义最简单的“学”字(爻),然后再添加些新笔画和部首。这种新的添加就表示了个字又增加了一些新的涵义。由此,可以说“教”字来源于“学”字,或者说教的概念是在学的概念的规定性中加上了又一层规定性。^②

在西方,teach 与 learn 是由同一词源派生出来的,关系十分密切,正如美国教育学者史密斯所说:teach(教)自古以来就同 learn(学)结下了不解之缘。^③ 因此,从词的起源上讲,教学被原始地规定到一起去了。

^① 中央教育科学研究所比较教育研究室编译:《简明国际教育百科全书·教学(下)》,教育科学出版社1990年版,第233—240页。

^② 施良方、崔允漷主编:《教学理论:课堂教学的原理、策略与研究》,华东师范大学出版社1999年版,第4—5页。

^③ 中央教育科学研究所比较教育研究室编译:《简明国际教育百科全书·教学(下)》,教育科学出版社1990年版,第233—240页。

2. 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,加之受源于德国教育家赫尔巴特(J. F. Herbart)的教学法的影响,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”的一方。

3. 教学即教学生学

针对教学即教授的思想倾向,人们发现了“教师中心”下的教师的“教”所存在的弊端,领悟到教授的目的在于学生的学习,因而,教学被强调为教学生学。这实际上是“学生中心”地位教育观的转变。强调教源于学,教的目的是为了学生的学,这与西方“教学即成功”的教学词义有相同之处。

4. 教学即教师的教与学生的学

这种观点已普遍被人们所接受。从构成教学活动的要素而言,活动的主体是教师与学生,教师与学生以课程内容为中介,以一定的目的为追求而共同参与到同一活动中去,构成完整的教学活动,即教师的教与学生的学。教学的本质目的是为了学生的发展、学生的学习。教师的教,目的是引起学生的学以达到社会要求;学生的学,目的是在教师有意识、科学的指导下加速个体社会化的进程。因此,教师的教和学生的学是教学活动同一过程的两个方面,彼此不可分割地联系着。

5. 教与学的理论支撑

教学活动是由教和学两种活动所构成的,教学活动可以分割出“教”和“学”两个方面。因此,关于教的方面就出现了“教是怎样影响学的”、“怎样的教才是有效的”这些教学理论和“学是怎样的学”、“怎样的学才是有效的”学习理论。所以,关于教学理论的研究,实际上已分化为关于如何教的“教学理论”和关于如何学的“学习理论”两个方面。

(三) 教学的本质涵义

教学的涵义很丰富,解释各异。概括说来,教学是为实现教育目的、以课程内容为中介而进行的教和学相统一的活动。在教学活动中,师生双方按照一定的目的及要求,通过各种方法进行交往、交流,使学生掌握一定的知识技能,形成完善的个性品质和思想品德,以实现人类社会发展对个体身心发展要求的统一。

1. 教学是有目的的活动

教学活动是有目的的活动,其根本目的是指向学生的学习和发展。在教学活动中,教师活动的目的指向学生的发展,一切活动的进行都要建立在为学生的学习