

责任编辑 黄晓华 张清垣
审稿编辑 熊西北
责任校对 长 春
责任印制 陈 莎

图书在版编目(CIP)数据

现代教学论 韩桂凤编著 北京 :北京体育大学出版社, 2006
ISBN 7-5644-0000-0
I. 韩... II. 韩... III. 教学理论 IV. G42

I 韩... II 韩... III 教学理论 IV G42

中国版本图书馆CIP数据核字(2006)第 000000 号

现代教学论

韩桂凤 编著

出版 北京体育大学出版社
地址 北京海淀区中关村北大街
邮编 100084
发行 新华书店总店北京发行所经销
印刷 北京市昌平阳坊精工印刷厂
开本 16开 787毫米 1092毫米
印张 12

2006年 12月 第 1版 第 1次印刷

ISBN 7-5644-0000-0

定价 18.00元

(本书因装订质量不合格本社发行部负责调换)

目 录

第一章 绪 论	(员)
第一节 教学的基本概念	(员)
第二节 教学论概述	(苑)
第三节 教学论的历史发展	(苑)
第二章 人的发展与教育	(圆)
第一节 人的发展概述	(圆)
第二节 教学与发展的学说	(猿)
第三章 教师与学生	(源)
第一节 学生的个性与教育	(源)
第二节 学生的自我概念与教育	(缘)
第三节 教师的权力和领导方式	(缘)
第四节 教师期待对学生学习的影响	(苑)
第四章 教学过程及其理论	(愿)
第一节 教学过程概述	(愿)
第二节 教学过程的基本问题	(愿)
第五章 教学策略	(员)
第一节 教学策略概述	(员)
第二节 教学组织策略	(员)



第三节	教学方法策略.....	(150)
第四节	奖励与惩罚策略.....	(155)
第六章	教学模式.....	(156)
第一节	教学模式的基本理论.....	(156)
第二节	教学模式类型.....	(156)
第三节	教学模式发展的最新流派.....	(156)
第七章	教学目标与评价.....	(156)
第一节	教学目标.....	(156)
第二节	当代教学目标分类理论.....	(156)
第三节	教学目标的设计.....	(156)
第四节	教育评价.....	(156)
第五节	学生的学业评价.....	(156)
第六节	教师评价.....	(156)
第八章	课程.....	(156)
第一节	课程论概述.....	(156)
第二节	课程设置理论.....	(156)
第三节	我国课程改革的研究动向.....	(156)
第九章	教学艺术与教学风格.....	(156)
第一节	教学艺术.....	(156)
第二节	教学艺术风格.....	(156)
第三节	常用的课堂教学艺术.....	(156)
参考资料	(156)
后 记	(156)

现代教学论

韩桂凤 编著

北京体育大学出版社

第一章 绪论

教学论是研究教学的理论，因此在回答教学论是什么之前，必须回答“教学是什么”。只有明确了教学的概念，才能探讨关于教学的理论。

第一节 教学的基本概念

一、汉语中的“教学”及其语义的发展

（一）教学即学习

“教学”两字连用，最早见之于《尚书·兑命》：“教学半”。孔颖达的解释是：“上学为教，音曾~~音~~下学者，学习也。言教人乃是益己学之半也。”《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，知不足然后能自返也，知困然后能自强也。故曰：教学相长。”说明教学是一种教者先学后教、教中有学的单方向活动，因此，这里所说的“教学”并不是现代意义上的教学。确切地说，在古代个别教学的组织下，教与学不分，以学代教，教学即学习，即通过教人而学，以提高自己。这是我国“教学”一词最早的语义。

（二）教学即教授

19世纪末 20世纪初，由于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，~~1911年~~ 1911年间，学校数量由 ~~700所~~ 增加到 ~~10000所~~，增加 ~~14倍~~。学校猛增，而教学“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”，鉴于班级授课制的兴起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“五段教学法”（源于德国教育学家赫尔巴特）的介绍，人们自然会对教师的“教”重视起来，“怎样教”的问题成了当时的热门话题。于是，与此对应的“教授”一词就被人们所接受。从而“教学”就有了第二种语义：在近代班级集体教学的组织前提下，“教学”的语义演变为“教授”。

（三）教学即教学生学

“教学”词义再度发生变化，与我国著名的教育家陶行知有关。~~1914年~~ 1914年，陶行知从美国学成回国后，考察了许多学校，对当时中国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”。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”又有了第三种语义，即“教学生学”。这种语义的确定显然受美国教育哲学家杜威“学生中心”思想的影响。

（四）教学即教师的教与学生的学

解放后，我们在全面学习前苏联教育学家凯洛夫主编的《教育学》时，了解到前苏联教育学家对“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。”

于是就接受了这样一种定义：教学是教师教和学生学的统一活动。我国的教育学或教学论教科书以及教育方面的辞典大多也是这样解释的，并一直沿用至今，这可作为“教学”的第四种语义。

二、英语中的“~~teach~~”及其定义

在英语世界，与教学相对应的单词有 ~~teach~~（教、教导）、~~learn~~（学、学习）和 ~~instruct~~（教导）。~~teach~~与 ~~learn~~最早表达的是同样的意思，可以通用。与我国古代汉语不同，汉语中的“教”源自于“学”，而英语中的 ~~teach~~与 ~~learn~~是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。至于 ~~teach~~和 ~~instruct~~这两个词的释义，确实还有分歧。如有人认为，前者多与教师的行为相联系，是一种活动；后者多与教学的情景相联，是一种过程。但绝大多数学者还是把它们当作同义词，可以互相替代。

三、教学的本质属性

（一）教、教学经常是通用的

从汉字来看，这两词的词义是不同的，或者严格地说，它们有着各自所指称的内容，有着不一样的定义。但是我国教育语言系统中约定俗成，所谓的“教学理论”实质上就是“教的理论”或称“教论”。由于教学论通常关注的是课堂教学中教的行为，因此有时所说的“教”、“教学”也指“课堂教学”。

（二）教与学在实践中是可分的

教学实践确实是由教和学两种活动所构成。没有教师的教和学生的学，也就无所谓教学。实践中的教学活动至少应从教与学

两个方面来加以认识和研究，否则就无法深入地分析，并抽象地升华为理性认识，因此教与学不仅是可分的，而且必须分。于是就形成了两种理论，即关于教的理论即教学论和关于学的理论即学习论。

（三）“教的行为”是教学理论的中心问题

每一种理论都包含着它自己固有的研究对象与中心问题。当把教学实践分成教师的教与学生的学两部分之后，教师教的活动就是教学理论所研究的对象，在教的活动中，教师教的行为就是教学理论的中心问题，围绕这一中心问题展开了这样两大问题：一是“教是怎样影响学的”，二是“怎样的教才是有效的”。这两个问题是教学理论必须回答的问题。

（四）教学（教）就是教师引起、维持与促进学生学习的 所有行为

教学理论关注的主要是教师行为，而不是学生行为。教师教的行为比较广泛，按教学活动展开，大体上可以分为教学前（准备）、教学中（实施）与教学后（评价）这样三个阶段，而且每一阶段都有很多种具体的行为方式。那么教师什么样教的行为最能体现“教”的本质特征呢？或者说“教”的本质特征是什么？我们认为，教师的所有努力都是为了学生进步，教学的效能主要体现在学生进步上，而不是体现在教师有无完成具体的教学任务上。“学生进步”可以从三方面来体现：一是注重结束的可量化的、可操作的预期目标，二是注重体验的过程性目标，三是注重创造的表现性目标，后两种目标都是无法清楚鉴定的。因此，我们把“教学”规定为“教师引起、维持或促进学生学习的
所有行为。”

（五）教学行为即探究行为

教学本质上就是一种探究。因为教师从事教学专业的工作对象是活生生的人而不是相对静止的物，这是教学专业与其他专业的区别所在。这种专业特性决定教师每时每刻面对的情景都具有即时性，都有不同的一些方面，需要教师来面对、来处理、去探究。例如，从理论上说，上课之前的备课或者说计划是不可缺少的，然而，这并不是说实施就是贯彻执行计划，而是要根据课堂情景进行调整。研究表明，计划充分的教师对学生反倒不敏感，较少鼓励学生谈自己的看法和进行讨论。如果教师不随机应变，计划就有可能起负作用。计划毕竟是带有主观性的设计，实施时的灵活性非常重要，新教师与经验丰富的教师的差别往往就在于此。因此可以说，教学即探究，教师即研究者。

根据以上分析，我们认为，教学的定义是：教学是教师和学生以课程内容为中介的有目的地教和学的双边活动，通过这一活动使学生掌握系统知识和技能，并在此过程中发展智力、体力和创造才能，形成科学世界观和道德品质。

四、与教学有关的概念

（一）教 养

教养是前苏联教育学中广泛使用的一个概念，在我国的用语中相当于素养，如文化素养。《汉书·李寻传》中写道：“马不伏枥，不可以趋道，士不素养，不可以重国。”在教育文献中早就出现了教养这个概念。赫尔巴特在他的《普通教育学》中已广泛地使用了教养这个概念，如他说，“只有教学才能要求一种平衡的、包罗万象的多方面的教养”、“有教养的人类在它的人为的条件下，需要艺术”，“它（指训练）与教学共同的地方是目的都在

于教养”，等等。

教养这个概念，在今天有广义和狭义之分。广义的教养包括掌握知识、技能、发展能力，形成科学世界观和道德品质等；狭义的教养主要是指掌握科学文化知识与技能，包括德、智、体、美、劳中所要掌握的知识和技能，不是仅限于智育。在今天，人的教养不仅是教学的结果，而且是自修和大众媒介传播（电影、广播、电视等）影响的结果。但学校教学是一个人获得教养的基本途径。对于体育人才来说也是这样，必须使他们受到良好的普通教育和专业训练。

（二）发 展

发展的概念在教育文献中的含义是指通过教学发展学生的个性，特别是认识能力和创造才能，包括体育教学中发展学生的身体素质 and 运动才能。（这个概念的详细介绍见第二章）

（三）教 育

教育这个概念在教学论中是指那些自然地交织在教学当中的思想、观点、行为规范以及情感、意志和性格的教育和培养，即教学的教育性。

教学、教养、发展和教育这些概念是相互联系的，但又是反映着人们对教学领域中不同方面的认识。它们的关系是：

途径、手段→目的、结果

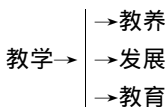


图 员原员

第二节 教学论概述

一、关于教学论研究范畴的探讨

我国古代的《学记》被认为是世界教育史上关于教学的最早论著。但教学论这个术语最早是由17世纪德国教育家拉特克和捷克教育家夸美纽斯提出的。夸美纽斯把自己的著作命名为《大教学论》，他在这部著作的扉页上说：“寻找一种教学方法，使得教员因此可以少教，但是学生可以多学。”该书被认为是教学论学科的奠基之作。其后，瑞士教育家裴斯泰洛齐、俄国教育家乌申斯基，德国教育家赫尔巴特等也都在自己的著作中论述了教学问题。其中赫尔巴特在他的《普通教育学》（1806年）和《教育学讲义纲要》（1807年）中系统地阐述了以心理学统觉为基础的教学理论。不过上述这些人当时并没有区分教学论与教育学的界限。第一个把教学论与教育学区分开来的是赫尔巴特的弟子威尔曼，威尔曼认为教育学包括比教学论更广的范围，教学论主要探讨教养方面的问题，他的《作为教养科学的教学论》全面地探讨了教养的有关问题。从这里不难看出，威尔曼是把教学论定义为“教养的科学”。但同时，德国的另一位教育家鲍尔逊和其他教育家又把教学论定义为“教学理论”。对教学论定义的这种分歧一直持续到当代。

在当代，如前苏联20年代以来出版的几本有关教学的论著，就有以下一些主张：教学论是研究教养和教学的理论；教学论是研究教与学之间关系的科学；教学论是研究有关教学内容、手段、方法的理论。前民主德国教育家克拉因认为，教学论是研究教学中智育和德育的统一过程的规律。而南斯拉夫鲍良克则认为教学论是研究教养的一般规律。此外，美国布鲁纳近年来也对教

学论提出了看法，他认为教学论从严格意义说，是一种规范理论，它要探求教授和学习的理想模式。我国近年来也出版了几本教学论著，比较一致地认为教学论是研究教学一般规律的科学。

当代对教学论定义存在着如此分歧，一方面反映出教学论研究的活跃，另一方面也告诉我们，教学论还处在形成过程中，它的对象和任务还未确定下来。不过所有作者在教学论中所讨论的问题，基本上都是同一范畴的问题——学校教学领域中的问题。这些问题是：教学的本质、教学过程、教学内容、教学方法、教学模式以及教学评价，等等。因此，我们认为可以把教学论定义为研究教学一般原理、规律和方法的科学。

二、教学论与各科教学法

在当代，把学校教学作为研究对象的除了教学论外，还有各科教学法或分科教学论。不过它们之间的关系不是重叠或互相替代的关系，而是一般和特殊的关系。教学论的任务是要研究和认识有效教学的一般原理、规律和方法，各科教学法的任务在于研究和认识某一学科有效教学的特殊规律和方法，但它们之间又是密切联系的。教学论所要阐明和揭示的是教学的一般原理、规律和方法，只有依据各科教学法所提供的各种资料才有可能进行研究，否则不会获得真正的科学成果。而各科教学法又需依据教学论所阐明的一般原理、所揭示的一般规律、所提出的一般原则和规则来完善和提高自己的理论，发挥对教学实际的指导作用。以体育教学法或体育教学论为例，它同教学论的关系，可以用图 1-1 来表示。

此外，教学论还是一个把所有学科教学法结合起来的一般科学的核心，它使担任不同学科教学的各个教师在教学活动中保持一致的观点和遵循一致的原则。保持这种一致的必要性，是因为各门学科教学法虽然具有该学科的科学特点、内容和方法，但其

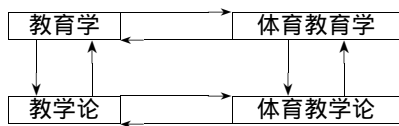


图 员原圆

共同的目标是使学生获得全面的协调的发展。如果各门学科各行其是，深受其苦的首先是学生。

三、教学论与学习论的相互关系

教学是由教师的教和学生的学所构成的，教是影响学生学的重要条件之一，但学生不用教也能学，即使教师在教，倘若学生不予注意或知识准备不足，教也不一定导致学。教和学是既相互关联又相互独立的活动，或者说是教学实践活动的两个不同性质的方面。对学生学习问题的研究是学习理论和学习心理学的研究对象；教师教的问题是教学理论、教学心理学的研究对象。前者主要研究“怎样学”的问题，后者主要研究“怎样教”的问题。

从约定俗成的意义上说，有效的学习理论并不能告诉我们如何教学，但是它确实给我们提供了最可靠的研究起点，并从中可以发现按师生的心理过程和因果关系两方面来阐明教学的一般原理。对于一门完整的教学科学来说，两者缺一不可，学习理论不足以替代教学理论，教学理论也不足以替代学习理论，教学理论必须建立在学习理论之上，而且还需要把焦点对准实用，这就是说，教学理论一定要在更大程度上关心教学的程序与技术方面。

第三节 教学论的历史发展

一、传统教学论的理论体系

中国古代的《学记》是世界教育史上最早论述教学的专著。西方学者认为，捷克教育家夸美纽斯的《大教学论》（1632）是第一本最系统地总结欧洲文艺复兴以来教学经验的著作，它奠定了该学科的基础。德国赫尔巴特的《普通教育学》（1806）确立了以实践哲学和心理学为理论基础，使教学理论成为一门独立的学科。这些理论构成了传统教学论的基本思想。

（一）《学记》

两千多年前我国出现的《学记》，是对教学经验精辟的概括与总结，它集我国古代教学思想之大成。它不仅内容涉及教学理论方面，而且“学记”一词也与今天教学理论这个词差不多，在古代汉语中，“学”就是指教学，“记”是一种文体，有记述、论述的意思。《学记》是我国教育史上也是世界教育史上最早比较系统地论述教学理论的专著。《学记》本着儒家精神，把教育提到“建国君民”的首位，认为“建国君民，教学为先”。《学记》从这一基本思想出发，提出和阐述了教学中的一系列问题，如教育和教学制度、教学内容和程序，教学原则与方法、教师的地位和作用，在教学过程中的师生关系以及同学关系等。

《学记》提出了严密的考核制度：每年都招收学生入学，每隔一年进行一次考核，全程九年分为“离经辨志”、“敬业乐群”、“博习亲师”、“论学取友”、“知类通达”五个阶段，完成前四阶段“谓之小成”，完成全部五个阶段的学业“谓之大成”。

《学记》提出课内与课外学习结合，课本学习与实际训练相

结合，要求“时教必有正业，退息必有居学”，认为“不学操缦，不能安弦；不学博依，不能安诗；不学杂服，不能安礼；不兴其艺，不能乐学”，教学内容实际上包括了德、智、体、美的知识和技能。

《学记》最突出的贡献是它所提出的一些教学原则和方法。在教学原则方面提出了“教学相长”、“长善救失”、“相观而善”、“学不躐等”以及“道（导）而弗牵、强而弗抑、开而弗达”的启发诱导等原则。在教学方法方面反对“呻其占毕，多其讯言，及其数进而不顾其安，使人不由其诚，教人不尽其材”，意思是教师只知道让学生诵读课文，烦琐地讯问灌输，只顾赶进度，不管学生能否接受，也不考虑学生兴趣，不因材施教，提倡“豫”（预防）、“时”（及时）、“孙”（顺应）、“摩”（观摩）以及“博喻”，“约而达，微而臧，罕譬而喻”等教学方法。

（二）拉特克的教學理論

在西方教育史上，第一个倡导教学理论的是德国教育学家拉特克（瓦爾德 宰）。他在《改革学校和社会的建议书》中，自称是“教学论者（阅读理论）”，称自己新的教学技术为“课程理论”。他认为，受教育是人与生俱来的权利，要保障每一个人享有这一权利，使一切国民共享同一语言、同一学问、同一文化，以实现统一、和平和独立的德意志。拉特克要求一切国民应获得一定程度的教养，因此他自己致力于探求“教授之术”，开拓教学理论的领域。

在这种背景下形成的教学论，是以教学的方法、技术问题为中心的。“教什么”的问题由统治阶层确定，教师没有多少权力制定自己所教的内容，因此，只是把“如何教”的问题作为教学研究的中心问题。拉特克的教学论重点在于探讨如何使所有的人最容易、最有效地获得知识和教养。

这样，拉特克认为，为了国民的统一与国家的自主独立，无论如何，必须使所有的国民掌握统一的语言和科学。由此出发，他认为如何教授语言与科学这一教学方法的问题应当是教学理论的中心问题。他说：“教师不仅要精通语言与科学，还要懂得怎样教，才能使学生最容易、最牢固地掌握。就是说，教师必须懂得教授的技术。”他进而主张，教学技术，一方面应从人类的悟性、记忆和判断的本性中引申出它的依据或原则，另一方面，离开了儿童应当掌握的知识技能的内容，教学方法便无从考虑。因此必须从语言、科学等各种学科的性质，引申出教学方法的依据和原则。

（三）夸美纽斯的教学论思想

夸美纽斯（~~1592-1671~~）是17世纪捷克的著名教育学家，他进一步发展了拉特克的观点，对教育或教学理论的发展作出了杰出贡献。他把自己的教育著作命名为《大教学论（~~1632~~）》。这里的“~~1632~~”是指教学的艺术，他写这本书的目的是：“寻求并找出一种教学的方法，使教员因此可以少教，但是学生可以多学。”其教学理论可以概括如下：

自然适应性原则

夸美纽斯在吸取当时的哲学成果基础上提出“自然适应性原则”，他已经有意识地要使教学活动按法则的支配力量运作，开始思考和寻找支配教学活动的法则，这便是“自然的秩序”。秩序是把一切事物教给一切人们的教学艺术的主导原则。根据这一原理，他提出了划分儿童的学龄阶段，建立全国统一的学校制度的主张：

0-6岁	学前教育	每个家庭设立母育学校
6-12岁	初等教育	每个村或镇设立国语学校
12-18岁	中等教育	每个较大的城市设拉丁学校或

文科中学。

1895年 高等教育 每个国家或省都设立大学或专门学院。

他还认为，各级学校的教学工作也要遵照自然的秩序，把时间、科目和方法加以安排。具体的做法是建立学年制和班级授课制。如一切公立学校每年秋季招生一次，同时开学，同时放假（他把一学年分成四个学期），按学生年龄或学力分成年级和班级；每班专用一个教室，由一位教师同时教导全班学生，全体学生在教师指导下做同样的功课；为每个年级制定统一的教学计划和课时表，使每年、每月、每周、每日、每时都有一定的教学任务；除平时考查外，学年结束时举行一次隆重的考试，使全体学生（除智力缺乏者外）能同时达到一定程度，升入高一年级。

1896年 教学原理

正是在“自然适应性原则”这一方法论指导下，夸美纽斯努力寻求支配教学活动的一般法则和一般原理，从而使教学活动进入了理性阶段，并使教学经验总结开始向教学理论过渡。具体表现在以下三个方面：

（一）直观性原则

夸美纽斯引进的第一个教学原则是直观性原则。教学不应始于对事物的语言说明，而是始于对事物的观察。他非常反对经院主义引经据典、咬文嚼字的“文字教学”。他说：“知识的开端永远必须来自感官。”如果得不到实物，就用图像、模型等直观教具代替。他把直观教学定为教师的一条“金科玉律”，要求在一切教学中普遍地运用。

（二）活动原则

活动原则是指不仅要使学生理解事物，同时还要使学生参与教学理论活动。他认为，各种活动全部应当凭借实际行动来进行学习。手艺人不是通过长篇大论的说教，而是从一开始就在从事