

面向 21 世纪 课程 教材
Textbook Series for 21st Century

语文课程与教学论

王文彦 蔡明 主编

编委： 王立英 李敬平 王振彦
王新惠 任灵华



A1024152



高等教育出版社

HIGHER EDUCATION PRESS

内 容 提 要

本书是教育部“高等师范教育面向21世纪教学内容和课程体系改革计划”的研究成果，是面向21世纪课程教材。它在继承中国百年语文教育研究成果的基础上，努力体现当代国际教育界课程科学和教学科学的研究成果，极力凸现课程与教学理论在语文教育及其研究中的作用。在《基础教育课程改革纲要（试行）》精神的指导下，本书对语文课程与教学的传承发展和语文课程的性质、目标重新审视、认识、阐释、研究，力图揭示语文教育的规律。本书不着意进行理论探究，根据中小学语文教师的现状和需要。语文课程与教学理论多直接呈示、直接运用于语文教育实践。因此，全书侧重于语文课程与教学的设计和 实施，并尽力使微观的语文教学设计和五个领域的语文教学实施在语文教育实践中能给语文教师提供直接的、具体的帮助。

本书可作为中小学语文教师培养和培训的教材，也可供语文教育研究者和“语文课程与教学论”研究生学习参考。

图书在版编目（CIP）数据

语文课程与教学论 / 王文彦，蔡明主编. —北京：高等教育出版社，2002.7

ISBN 7-04-010686-8

. 语... . 王... 蔡... . 汉语-教学研究

. H19

中国版本图书馆CIP数据核字（2002）第043220号

语文课程与教学论

王文彦 蔡明主编

出版发行 高等教育出版社

社 址 北京市东城区沙滩后街55号

邮政编码 100009

传 真 010-64014048

经 销 新华书店北京发行所

印 刷 化学工业出版社印刷厂

开 本 787 × 960 1/16

印 张 15

字 数 2701300

购书热线 010-64054588

免费咨询 800-810-0598

网 址 <http://www.hep.edu.cn>

<http://www.hep.com.cn>

版 次 2002年7月第1版

印 次 2002年9月第4次印刷

定 价 14.60元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

序言：“语文课程与教学论” 学科初探

哲学中繁衍出教育学，教育学中繁衍出学科教育学。从1902年钦定京师大学堂（北京大学前身）设立师范馆（北京师范大学前身）开设的“教育学”中有“各科教授法”伊始，历经“国文教授法”——“国文教学法”——“语文教材教法”——“语文教学法”——“语文教学论”与“语文教育学”，以及目前正在构建的“语文课程与教学论”，这门学科已有将近一个世纪的历史。但目前这门学科仍未摆脱困境，主要表现有三：一是它还停留在师范院校的课堂里，而且很难充分发挥作用；二是基本上还只是在研究者的圈子里徘徊，未能进入“寻常百姓家”——为普通教师所运用，成为他们手中的工具和武器；三是研究者与实践者分离，理论与实践脱节，因而不能建立起科学的能够切实指导教学实践的学科体系。究其原因，有人指出目前有些师范院校办学方向有问题，有人指出学生专业思想有问题。这些因素不可否认，但属外因。有人指出我们的研究方法有问题，靠思辨的多，凭实验的少；有人指出我们的学科还不够成熟，还没有建立起科学的体系，即离“科学”还有相当大的距离。这后者才是内因。寻求走出困境之路，要观乎外，但要求诸内。

一、是拿自己的概念去符合事物，还是拿事物来附和自己的概念

马克思主义哲学被称为实践的唯物主义，其根本特点就是思维方式的实践性和社会生活的走向性，即以认识世界为任务，以改造世界为目的。这也是马克思主义教育哲学的根本特点。要建立语文课程与教学论的科学体系，首先需要辨明纯逻辑思辨与科学抽象的不同。费尔巴哈指出，思辨哲学“不是拿自己的概念去符合事物，而是相反地拿事物来附和自己的概念。”在语文教育学的研究中纯逻辑思辨的主要表现就是，不是按照语文教育的实践过程来构建学科的理论体系，而是按照逻辑思辨的概念体系去规范语文教育的实践过程。而且许多重要的概念都是从普通教育学、普通心理学、人才学、语言学、文章学、文艺学、文化学、美学、哲学等学科的概念中演绎出来的，或者是由课程论、教学论、教育评价论、教师论等相关学科中的现成的概念演绎出来的。总之，是由概念到概念。科学的抽象是要按照语文教育的实践过程来构建学科理论体

系，从“实践—认识—再实践—再认识”这样周而复始的反复过程中抽象概念。总之，是由实践到理论。而且这种理论还要再拿到实践中去检验，根据实践的检验坚持科学的，根据实践的检验改正非科学的，逐步完善。各种教材的编写过程，实质上都是对相关人类文化的选择和组织的过程，这种选择和组织的过程体现着作者对相关人类文化的价值判断过程。教育价值观是教育观的核心，所以教材的编写过程实质上就是用教材的形式来体现一定的教育观念。同样，《语文课程与教学论》教材的编写，就是要用教材的形式来体现语文教育观。

所谓教材体系，就是能够贯穿始终地把课程内容组成有机整体的内在逻辑。这种内在逻辑的不同，决定了对内容的选择、组织和价值取向的不同。所以科学的教材体系有三项功能：（1）把学科的基本事实、基本概念、基本原理有机地组织起来；（2）把学科的知识与能力结构与学生的认知和智能结构统一起来；（3）把教师的教学活动和学生的学习活动协调起来。

二、理性方法和实际材料

关于理性方法和实际材料之间的关系，马克思说：“科学是实验的科学。科学就在于用理性方法去整理感性材料。归纳、分析、比较、观察和实验，是理性方法的主要条件。”列宁说：“《资本论》不是别的，正是‘把堆积如山的实际材料总结为几点概括的，彼此紧相联系的思想。’”“科学是实验的科学”的基本含义，就是说科学是从实践中产生的，并且要接受实践的检验。所以，我们把下列材料作为研究的依据：（1）语文教育史，特别是近百年的语文教育史；（2）目前的语文教学实践，特别是以课程改革为中心的语文教学改革实验；（3）广大教师的教学经验，特别是优秀教师的教学经验。理性方法包括归纳、分析、比较等逻辑思辨的方法，以及观察和实验研究。所以，也不是说随便哪一个人的实践过程就能构成科学体系，也不是要保留历史上已经证明是消极的或陈旧过时的东西，更不能容纳当前实践中的错误倾向；而是要力争用历史唯物主义和辩证唯物主义的“理性方法”来整理这些“感性材料”，从优秀的传统、成功的实践和历史发展的必然趋势中，抽象出一些概括的、具有内在联系的思想观点，以及正确的原理、原则、模式、程序等，来构建科学的并具有实际操作可能的学科体系。所以要保证理论概括的正确性，必须把实证研究和逻辑思辨结合起来。这些实际材料是堆积如山的，理论概括更为不易。我们不敢抱有一步或几步就登上高峰的奢望，而只是希望通过不断探索，能够寻

见：马克思恩格斯全集·第2卷·北京：人民出版社，1972.163

见：列宁选集，第1卷·北京：人民出版社，1972.9

求到走向成功的必由之路。

黎锦熙先生在他的《新著国语文法》序言中说过：“例不十，不立法。”我们的信念是：理论研究最终必须采取这种形式——不是谁曾经“说过”是怎样的，也不是谁“认为”是怎样的，而必须是具有普遍性和必然性的事实“证明”是怎样的，理论的成功最终在于成功的实践。也就是说，语文课程与教学论不是全凭思辨，还要凭先进教师的经验概括以及观察和实验来揭示一系列的规律性。这正如辞书的编纂，绝不是先有辞典的解释然后实际用例才得以存在，恰恰相反，是先有实际用例，然后才有辞典的解释。辞典的编纂者只是集中众多的实际用例，从中抽象出一般的、共同的意义，归纳为辞典的若干义项，这就是规律性的东西。

三、科学性的基本标志

建立《语文课程与教学论》的科学体系，最基本的要求就是具有严密的科学性，而科学性的最基本的标志就是它与语文教育的客观事实及其发展规律的符合程度。其具体要求有：

（一）结构的系统性

包括要素的完整性和结构的合理性。语文课程与教学论作为一门学科，有它特定的研究对象，要对语文教育现象作出历史的全面的描述，要揭示其内在联系和发展规律，要建立一系列正确而深刻的概念、定义、定理、原则、程序等，并构成严密的逻辑体系。其中包括该学科的完善的知识结构，科学的训练体系，有效的评价系统等。不具有这种要素的完整性和结构的合理性，就不能成为“科学”，尤其是不可能成为现代科学。

（二）内容的正确性

无论是对现象的描述，对规律的揭示，或者是对范畴的界定，都要运用教育科学的基本原理，并能体现最新研究成果，反映语文教育改革的趋势。例如，左右脑协调教育理论强调把发展学生的逻辑思维和形象思维能力结合起来，对语文教学改革具有特别重要的意义。计算机技术、通信技术和网络技术的普遍运用，必然引起整个教育一系列变革，包括改变教师、学生、教材之间的关系。语文课程与教学的理论和实践都必须反映这种变革。

（三）实践的有效性

语文课程与教学论的特点之一是，它既是基础理论学科，又是应用技术学科。其理论发展水平的重要标志，就是它与语文教育实践相结合的程度。具体任务是把基础理论转化为具有实践性的应用理论，再把应用理论转化为具有操

作性的应用技术，并尽可能地概括为运用模式或操作程序，使教育教学的理论和技能都能走进普通教师的课堂，成为他们手中的工具和武器。

实践愈有效，就愈能被广大教师所运用，其应用价值也就愈强。而无论是理论系统还是操作系统，都是为了达到一个目标：培养和发展受教育者的理论素养和实践能力，热爱专业教育，给予他们在教育教学及整个社会生活中获得成功的能力和知识。

四、语文课程与教学论的内容要素和各个要素之间的内在联系

建立语文课程与教学论学科体系有两项具体任务：一是根据学科研究的对象确定学科内容的基本要素；二是找出各要素之间的内在联系，特别是核心要素与其他要素之间的内在联系，然后按照这些固有的本质的内在联系，把这些要素组合成具有广泛适应性的稳定结构。目前师范院校使用的各种不同的语文学科教育教学的教材，主要的不是内容不同，而是体系不同。

究竟怎样建立《语文课程与教学论》的教材体系呢？大家都在探索，有多种设计方案。陶行知先生在《中国教育改造》一文中说：“教学做合一是：教的法子根据学的法子，学的法子根据做的法子。事怎样做就怎样学，怎样学就怎样教。”我们对陶行知先生教导的体会是：（1）事物发展变化的客观规律是教法与学法的共同依据；（2）学法是教法的依据；（3）教法是学法的示范。陶行知先生的话能够统一语文教育的理论和实践、教材的知识结构和学员的智能结构以及教师的教学过程和学生的学习过程，能够体现教学相长的教育思想。其基本理论“不是拿事物来附和自己的概念”，而是“拿自己的概念去符合事物”。所以，我们把“事情怎样做就怎样学”作为构建教材体系的基本理论依据和内在逻辑线索。

那么，那些实践着的语文教师，他们应该怎么做呢？首先，要在理论层面上认识语文课程与教学的性质、目标，树立语文课程与教学的基本理念；其次，要在实践层面上把握语文课程与教学设计和实施的原则要求，掌握识字写字、阅读作文、口语交际、综合学习等教学活动的具体方法；再次，还要站在教育哲学的高度，认识语文教学过程中主客体关系的发展变化，研究语文教育如何促进学生个性的完美发展，研究教师自身的教学活动和个性发展。

五、事怎样做就怎样学，怎样学就怎样教

我们设计和编写的《语文课程与教学论》教材，就是依据“事怎样做就怎样学，怎样学就怎样教”这条线索来选择和组织材料的。全书的理论系统和技

能训练次序，是按照一个未来的语文教师或在职的语文教师掌握和发展语文教学的理论知识和实践能力的实际过程来安排的。其序列概要如下：

第一章，语文课程与教学论的性质、任务、研究对象和方法。通过学习和研究，认识语文课程与教学论的实质，明确学科的任务和学习研究方法。

第二章，语文课程与教学的发展演变。通过学习和研究，树立语文教育史观。培根说：“史鉴使人明智。”欲知大道必先明史。鉴往可以知今，溯其渊源才能察其流向。

第三章，语文课程与教学的性质和目标。通过学习和研究，认识语文课程与教学的基本性质和重要地位，掌握语文课程与教学目标分析认识的方法。

第四、五章，语文课程与教学设计。课程与教学设计是指课程与教学结构的编制，包括课程与教学体系结构整体的编制和具体课程与教学的编制。本书只涉及具体的语文课程与教学结构的编制。在研究语文课程标准的基础上，研究语文教学设计，涉及语文教学中的目标明确、内容安排、方法选择、过程构成、评价组织等等。

第六、七章，语文教学实施。研究语文教学五个领域的教学实施，即分别研究识字与写字、阅读、写作、口语交际、综合性学习等教学实践活动，重点研究这些教学活动的具体操作问题。

第八章，语文课程与教学中教师和学生主体性的发展。通过学习和研究，明确教师和学生在学习过程中的地位、作用及相互关系的变化，认识学习过程的运动状态和发展变化；重点研究语文教学中教师和学生主要从哪些方面发展自身。

为使本书同时成为一个操作系统，教学中应该进行交流讨论，并联系教学实践，完成每章之后的“思考”。

就这门学科来说，没有实践活动训练，是无法让学生掌握实际教学能力的。知识可以传授，能力必须训练。我们要通过实践训练活动，把单一的教师的“讲堂”，变成学生主动发展的生动活泼的“学堂”，变成师生共同研讨的“论坛”，把语文课程与教学论中的原理，运用于基础教育教学活动中，包括：（1）制订学期教学计划；（2）制订单元教学设计；（3）制订篇章教学设计，编写课时教案；（4）通过观摩教学和模拟试教活动，把握识字和写字教学、阅读教学、作文教学、听说教学、综合性学习的过程和方法；（5）语文试卷的编制，评分和讲析；（6）语文教学基本功训练，提高运用教学语言的能力、作业批改和课堂板书能力、教学应变能力、掌握和运用现代化教学手段的能力等。

在经历了跋涉的艰辛和歧路的困惑之后，才真正看清了距离目标的遥远。

于今决定出版此书的目的在于：见见世面，以便能更好地探求。孤陋寡闻顶多只能是一孔之见的固执，浅尝辄止顶多只能有轻浮浅薄的猎奇。只有将自己的点点滴滴汇入波涛滚滚的大潮，才会感受到共同事业的汹涌澎湃之势，才能获得继续探求的动力。

谨以此求教于同仁。

编者

2002年2月27日

目 录

| | |
|-----------------------------|------|
| 序言：“语文课程与教学论”学科初探..... | (1) |
| 第一章 语文课程与教学论的任务和研究对象..... | (1) |
| 第一节 课程（论）和教学（论）..... | (1) |
| 一、课程和课程论..... | (1) |
| 二、教学 and 教学论..... | (3) |
| 三、课程（论）与教学（论）的关系..... | (6) |
| 第二节 语文课程与教学论的基本任务..... | (9) |
| 一、认识语文课程与教学现象..... | (10) |
| 二、揭示语文课程与教学规律..... | (11) |
| 三、指导语文课程与教学实践..... | (11) |
| 第三节 语文课程与教学论的研究..... | (12) |
| 一、语文课程（论）和教学（论）研究的发展阶段..... | (12) |
| 二、语文课程与教学论的研究对象..... | (15) |
| [思考] | (16) |
| 第二章 语文课程与教学的发展演变..... | (17) |
| 第一节 古代语文课程与教学..... | (17) |
| 一、古代语文课程与教学的内容..... | (17) |
| 二、古代语文课程与教学的经验..... | (19) |
| 三、古代语文课程与教学的主要问题和弊端..... | (22) |
| 第二节 近现代语文课程与教学..... | (23) |
| 一、语文单独设科..... | (24) |
| 二、“国文”名称出现..... | (24) |
| 三、现代文进入语文教学..... | (25) |
| 第三节 当代语文课程与教学..... | (26) |
| 一、当代语文课程与教学述评..... | (26) |
| 二、语文课程与教学思想的传承和创新..... | (30) |
| [思考] | (33) |
| 第三章 语文课程的性质和目标..... | (34) |
| 第一节 语文课程的基本性质..... | (34) |
| 一、“语文”名称的由来..... | (34) |
| 二、语文名称的歧义..... | (35) |
| 三、语文课程的性质认识..... | (36) |

| | |
|---------------------------------|---------|
| 四、语文课程的基础地位..... | (38) |
| 第二节 语文课程目标概述..... | (39) |
| 一、语文课程目标的概念..... | (39) |
| 二、语文课程目标的作用..... | (39) |
| 三、语文课程目标的特征..... | (40) |
| 四、全日制义务教育语文课程目标的制定..... | (41) |
| 第三节 全日制义务教育语文新课程目标简述..... | (44) |
| 一、语文课程总目标..... | (44) |
| 二、语文课程阶段目标..... | (46) |
| [思考] | (51) |
| 第四章 语文课程设计..... | (52) |
| 第一节 语文课程标准的发展..... | (52) |
| 一、语文课程标准的几个概念..... | (52) |
| 二、语文课程标准历史发展的择要回顾..... | (53) |
| 三、语文现行新大纲简介..... | (60) |
| 四、《全日制义务教育语文课程标准》(实验稿)设计思路..... | (66) |
| 第二节 语文教材的几个问题..... | (67) |
| 一、语文教材的概念..... | (67) |
| 二、语文教材的功能..... | (67) |
| 三、中学语文教科书的内容要素..... | (68) |
| 四、中学语文教科书的结构类型..... | (69) |
| 五、中学语文教材的发展..... | (70) |
| [思考] | (76) |
| 第五章 语文教学设计..... | (77) |
| 第一节 语文教学设计的前提条件..... | (77) |
| 一、语文教学设计的正确指导思想..... | (77) |
| 二、正确认识语文课程..... | (80) |
| 第二节 语文教学设计的主要内容..... | (83) |
| 一、语文教学目标的明确..... | (83) |
| 二、语文教学内容的安排..... | (87) |
| 三、语文教学方法的选择..... | (92) |
| 四、语文教学过程的构成..... | (107) |
| 五、语文教学评价的组织..... | (111) |
| 六、语文教学方案的编制..... | (114) |
| [思考] | (120) |
| 第六章 语文教学实施(上)..... | (121) |
| 第一节 识字与写字教学..... | (121) |
| 一、识字与写字教学的内容..... | (122) |

| | |
|----------------------------|---------|
| 二、识字与写字教学的方式方法..... | (124) |
| 第二节 阅读教学..... | (129) |
| 一、阅读教学的内容..... | (129) |
| 二、阅读教学过程研究成果举隅..... | (136) |
| 三、阅读教学的常规过程..... | (138) |
| [思考] | (145) |
| 第七章 语文教学实施(下) | (146) |
| 第三节 写作教学..... | (146) |
| 一、写作教学的内容和方法..... | (146) |
| 二、写作教学的过程..... | (160) |
| 三、作文训练的方式..... | (167) |
| 第四节 口语交际教学..... | (175) |
| 一、口语交际教学的内容..... | (176) |
| 二、口语交际教学的方式方法..... | (180) |
| 第五节 综合性学习..... | (185) |
| 一、语文综合性学习的特点..... | (185) |
| 二、语文综合性学习的理念与目标..... | (186) |
| [思考] | (188) |
| 第八章 语文教学中教师和学生主体性的发展..... | (189) |
| 第一节 语文教学中学生主体性的发展..... | (189) |
| 一、语文教学中学生非智力因素的发展..... | (189) |
| 二、语文教学中学生智力因素的发展..... | (198) |
| 第二节 语文教学中教师主体性的发展..... | (208) |
| 一、语文教师正确的教育观念和教育思想的确立..... | (209) |
| 二、语文教师职业道德水平的提高..... | (211) |
| 三、语文教师专业能力的提高..... | (214) |
| 四、语文教师教学研究的发展..... | (219) |
| [思考] | (221) |
| 参考书目..... | (222) |
| 后记..... | (223) |

第一章

语文课程与教学论的任务和研究对象

“教学是什么”、“为什么教学”、“教学什么”、“怎样教学”，这是教育学经常讨论的四个问题。“教学是什么”侧重研究教学的本质问题，“为什么教学”侧重研究教学目标问题，“教学什么”侧重研究教学内容问题，“怎样教学”侧重研究教育培养人的形式或途径问题。这些问题都是课程（论）和教学（论）问题。中国古代教育思想宝库有许多关于“教学是什么”、“为什么教学”、“教学什么”、“怎样教学”的论述。这些论述虽未形成系统完整的语文课程与教学论，但语文课程研究和语文教学研究已初见端倪。20世纪初语文单独设科后，我国语文课程与教学论的研究迅速经过萌芽、发展阶段，走向兴盛时期。语文课程与教学论的研究也日渐深入，进入到语文课程（论）与教学（论）统一时期。从一般课程理论和我国语文课程（论）与教学（论）研究的发展中进行考察，我们可以明确语文课程与教学论的基本任务，把握其学习和研究的方法。

第一节 课程（论）和教学（论）

语文课程与教学论和一般课程与教学论之间是个性和共性的关系，一般课程与教学论是从具体的学科课程与教学中抽象概括出来的，而语文学科课程与教学论则是一般课程与教学论的基本原理在语文学科中的具体体现。明了一般课程（论）和教学（论）的基本原理，有助于我们认识语文课程与教学论。

一、课程和课程论

课程是学校教育的基础，课程论是教育学的重要分支。因为我国的学校课程长期由国家统一制定，所以，学校和地方重视教学研究而轻视课程研究。随着我国课程弹性的增强和灵活性的扩大，课程和课程论研究也逐渐受到重视。

（一）课程

“课程”一词，我国古已有之。唐孔颖达《毛诗·小雅·巧言》正义：“以教护课程，必君子监之，乃得依法制也。”宋朱熹《朱子语类》卷十有“宽著期

限，紧著课程。”卷二十有“大抵看圣贤语言，不须作课程，但平心屏气熟看，将来自有得处。”其中课程的大意是工作或学习的范围和进程。

西方“课程”一词源于拉丁语，原意是跑道，转义为学习路线，引申为有组织的知识体系。19世纪，英国教育家斯宾塞把课程一词用于教育学，意思是教学内容的系统组织。

社会在变化，教育在发展，课程的内涵和外延也在不断地变化。不同教育主张的人对课程的理解不尽相同，但课程问题是“教学什么”和“为什么教学”的问题，却使人们形成了对课程含义的共识：

课程是为各级各类学校实现教育目标而规定的教学科目及它的目的、内容、范围、分量和进程的总和，包括为学生个性的全面发展而营造的学校环境的全部内容。

（二）课程论

课程论是关于课程编订的理论和方法体系，侧重研究的是“教学什么”和“为什么教学”，或者说，侧重研究“提供哪些教育内容”，“为什么提供这些教育内容”，“怎样有效地组织这些教育内容”。

教育内容的选择编排要受教育目标的制约，而教育目标的明智选定，则要考虑以下制约因素：

1. 学科系统

包括学科知识系统、概念系统的顺序，学科的内容特征和形式特征等。

2. 学生心理特征

包括学生心理发展的先后顺序，各阶段心理发展的差异等。

3. 社会需要

包括社会经济发展的需求，职业要求等。

由于不同时期、不同的人对学科系统、学生心理特征、社会需要会有不同的认识 and 不同的价值取向，因而对教育目标的选定、教育内容的安排也会有所不同。于是，便构成了不同的课程主张或不同的课程流派。

因而，我们这样认识课程论：

课程论是依据对学科系统、学生心理特征、社会需要的不同认识和价值取向而建立起来的关于课程编制的理论和方法体系。

对于学科系统、学生心理特征、社会需要三种因素的强调程度不同，形成了当代三大课程流派：

1. 学科中心课程论

主张学校课程应以学科分类为基础，以学科教学为核心，以掌握学科的基本知识、基本规律和相应的技能为目标。

2. 人本主义课程论

以追求人的和谐发展为目标，希望在教育过程中实现和发展人的本性、人的尊严、人的潜能。强调不能以成人的标准判断儿童，强调要尊重儿童，研究儿童的心理发展特征，满足儿童的心理发展需求，为儿童的价值实现创造条件。

3. 社会再造主义课程论

关心课程与社会政治、经济发展的关系，强调社会对教育的制约作用，主张根据社会的需要确定教育目的和课程活动，重视道德教育的社会权威作用。

二、教学和教学论

教学是学校教育中的重要活动，教学论是教育学的重要分支。弄清“教学是什么”，才能明确“为什么教学”和“教学什么”，而最后还要落实到“怎样教学”这个具体的教学实践操作问题上。所以，研究教学，构建具有普遍性的对于教学的解释框架，提供对于教学的一般性规定，是非常重要的。

(一) 教学

在我国，教学的词义主要有四种。

1. 教学即学习

在古代汉语中，教学即学习，指自学和通过人教而学两种不同途径的学习。例如《商书·说命下》“惟教学半”，《礼记·学记》“教学相长”。

2. 教学即教授

19世纪末20世纪初，废科举、兴学校，教或教授受到重视。1912年，中华民国政府教育部公布的《师范学校规程》中规定教育学科包含教授法，于是教学即有了教授之义。

3. 教学即教学生学

教学的第三种意思是教学生学。1917年后，教育家陶行知先生考察许多学校后，提出：“先生的责任不在教，而在教学，教学生学。”极力主张教授法改为教学法。

4. 教学是教师教和学生学

20世纪50年代，学习苏联凯洛夫的《教育学》时，接受了凯洛夫的观点，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。教学有了第四种意思：教学是教师教和学生学的统一活动。

当代教育学认为，教学不是单纯的教师自我学习，靠教来学不是现代教师提高和发展自己的主要途径；教学不是教授，教授易于滑入“教师中心论”一方；教学也不完全是教学生学，它有更深刻的内涵和更宽广的外延；教学也不是教师的教与学生的学共同组成的活动，这种现象描述难以深入到教学的本质。当否定了教学的四种词义后，当代教育学认为：

教学是教师引起、维持、促进学生学习的全部行为方式。其中包括呈现、对话、辅导等主要行为方式和激发动机、课堂管理、交流、期望等辅助行为方式两大类。

（二）教学论

教学论是教育学中的一门分支学科，研究教学情景中教师引起、维持、促进学生学习的行为方式，对教师的行为方式进行科学概括，作出一般的、具有普遍性的规定或解释，用以指导教学实践。

中国古代的《礼记·学记》篇是世界上最早的教学论专著，它以精练的语言，较全面地总结了先秦时期的教育经验，简明扼要地概括了教学的目的和任务、组织形式、管理制度、方式方法等。

在西方教育文献中，最早使用“教学论”一词的是德国教育家拉特克和捷克教育家夸美纽斯。夸美纽斯写了一本著名的《大教学论》。他所处的时代教学与教育还是通用的，所用的“教学论”一词的涵义比现在对它的意义的理解宽泛得多。他在《大教学论》里不仅谈到狭义的教学问题，还谈到智育、德育、体育、美育等相互关系和各自的任务，涉及教育制度。因此，确切地说，《大教学论》是最早的一部教育学专著，里面有教育原理、教育制度、学校组织、课程设置、教学法等。

与此相对照的是，德国教育家赫尔巴特在1806年出版了他的代表作《从教育目的演绎出来的普通教育学》（《普通教育学》），1835年出版了《教育学讲授纲要》。这里的教育学主要是指教学方法和学生管理两方面。因此，他的第一本代表作实际上亦可译为《从教育目的演绎出来的普通教学论》。据此也可以推论，他的教育学体系也就是教学论体系。他把教育学置于实践哲学（即伦理学）和心理学之上，提出和说明教育的目的，教育的途径、手段与障碍。赫尔巴特从目的与手段出发构建他的教学理论体系，为后人提供了一种关于教学的解释框架。

赫尔巴特认为，道德是人类的最高目的，也是教育的最高目的；管理是为了克服儿童那种不服从的劣性，以维持教学与教育秩序，为实施教学创造条件。教育性教学是赫尔巴特教育学体系的核心。他明确提出，把道德教育与学科知识教学统一在同一个教学过程中；训育的目的在于培养“性格的道德力量”，着眼于儿童的未来。他还提出了著名的四个教学阶段，即清楚、联想、系统和方法。每一阶段都明确提出教师“教”的具体任务和活动方式，同时划定学生心理活动的范围和内容，使各个教学环节与各种必要的心理活动有机地配合起来。

赫尔巴特的理论体系首先受到他的弟子席勒等人的补充与修正。席勒以及他的弟子莱因信奉赫尔巴特的目的观和兴趣论，但是，就手段问题，他们提出

了自己的意见，其中最重要的是把赫尔巴特的教学四阶段改造为五阶段，即准备、提示、联想、概括与运用。

赫尔巴特学派的教学理论在世界各地传播与继续发展，主要有哲学取向的教学理论和心理取向的教学理论。

哲学取向的教学理论主要发生在德国、苏联、日本和中国等。以苏联和中国为例。在19世纪后半叶，俄国把赫尔巴特学派的许多论著译成俄文，当时的教学论著作也或多或少反映了赫尔巴特学派的影响。马克思列宁主义关于人的全面发展学说和辩证认识论，使得赫尔巴特学派的教学理论体系在苏联实现了内容上的根本改造。真正对我国的的教学理论与实践产生实质性影响的就是赫尔巴特学派教学理论的“苏联版”。

心理取向的教学理论发轫于德国莱比锡大学与耶拿大学的美国年轻博士的介绍和传播，后经杜威等人实用主义哲学和行为主义心理学的继承、批判与改造，导致教学理论的心理学化，并随心理学派别的分歧和论争，相应地产生了行为主义教学理论（以斯金纳的程序教学为代表）、认知教学理论（以布鲁纳的认知结构教学理论为代表）和情感教学理论（以罗杰斯的非指导性教学为代表）。

1. 哲学取向的教学理论

哲学取向的教学理论源于苏格拉底和柏拉图的“知识即道德”的传统。这种理论的假设是道德教育是有意义的，德行是可以教出来的。如果德行不是知识，它就是不可教的了。赫尔巴特从个人道德本位出发，主张教育的目的是培养学生的五种道德观念，即内心自由、完善、仁慈、正义和公平。发展到苏联，教育和教学目的转向了社会道德本位，根据马克思列宁主义关于人的全面发展的学说，主张培养共产主义社会全面发展的建设者。我国的教育方针“使受教育者在德育、智育、体育几方面都得到发展，成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者”，也体现了社会道德本位。为了实现这一道德目的，知识就成了教学的一切，于是便演绎出一种偏于知识授受为逻辑起点、从目的和手段进行展开的教学理论体系。这种理论的代表作有：苏联教学论专家达尼洛夫等编著的《教学论》（1957）、斯卡特金主编的《中学教学论》（1982）和我国教学论专家王策三的《教学论稿》（1985）等。

2. 行为主义的教学理论

斯金纳的程序教学代表了行为主义的教学理论。20世纪初，以美国心理学家华生为首发起的行为革命对心理学的发展影响很大。他在《行为主义者心目中的心理学》一文中指出，心理学是自然科学的一个纯客观的实验分支，它的理论目标在于预见和控制行为。因此他们把刺激—反应作为行为的基本单位，学习即“刺激—反应”之间联结的加强，教学的艺术在于如何安排强化。

由此派生出程序教学、计算机辅助教学、自我教学单元、个别学习法和视听教学等多种教学模式或方式。

3. 认知教学理论

认知教学理论否定行为主义教学理论，认知心理学家批判行为主义是在研究“空洞的有机体”，认为是个体作用于环境，而不是环境引起人的行为，环境只是提供潜在刺激，这些刺激是否受到注意或被加工，取决于学习者内部的心理结构。所谓心理结构，就是指学习者知觉和概括自然社会和人类社会的方式。认知结构是以符号表征的形式存在的。当新的经验改变了学习者现有的心理结构时，学习就发生了。因此，学习的基础是学习者内部心理结构的形成和改组，而不是刺激-反应联结的形成或行为习惯的加强或改变，教学就是促进学习者内部心理结构的形成或改组。这种理论的代表人物是美国教育心理学家布鲁纳和奥苏贝尔，布鲁纳的发现法是认知教学的代表。

4. 非指导性教学

美国人本主义心理学家罗杰斯的非指导性教学是情感教学的代表。20世纪60年代以来，人本主义心理学崛起，力陈认知心理学的不足在于把人当做“冷血动物”，即没有感情的人，主张心理学应该探讨研究完整的人，而不是把人分割成行为、认知等从属方面。人本主义心理学家认为，研究人的心理的真正方式不是以第三者的身份来考察人的行为，而是通过自己来考察自身。行为与学习都是知觉的产物，一个人大多数的行为都是他对自己看法的结果。真正的学习经验能够使学习者发现他自己独特的品质，发现自己作为一个人的特征。从这个意义上说，教学即促进，促进学生成为一个完善的人。

三、课程（论）与教学（论）的关系

在教育研究中，对于课程与教学、课程论与教学论的关系问题，国内外尚未取得一致意见，需要进行深入分析和探讨。

（一）国外的四种意见

在欧美，对课程（论）与教学（论）之间的关系的看法，有四种不同的意见。

1. 课程（论）与教学（论）之间彼此独立

课程与教学之间、课程论与教学论之间是彼此独立、互不依赖的。课程研究与其在学校中的教学实际应用分离开了，两者独立变化而互不影响。

2. 课程（论）与教学（论）之间相互交叉

即教学（论）包含课程（论）一部分，课程（论）也包含教学（论）的一部分。

3. 课程（论）与教学（论）相互包含