



小学教育专业精品教材
互联网+课程思政新形态教材

课程与教学论

主编
都昕蕾
陈光

课程与教学论

KECHENG YU JIAOXUELUN

主 编 都昕蕾 陈 光



北京出版集团
北京出版社

北京出版集团
北京出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

课程与教学论 / 都昕蕾, 陈光主编. — 北京: 北京出版社, 2021.12 (2023 重印)

ISBN 978-7-200-16917-1

I. ①课… II. ①都… ②陈… III. ①课程—教学理论—高等学校—教材 IV. ① G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2021) 第 256891 号

课程与教学论

KECHENG YU JIAOXUELUN

主 编: 都昕蕾 陈光

出 版: 北京出版集团
北京出版社

地 址: 北京北三环中路 6 号

邮 编: 100120

网 址: www.bph.com.cn

总 发 行: 北京出版集团

经 销: 新华书店

印 刷: 定州启航印刷有限公司

版 印 次: 2021 年 12 月第 1 版 2023 年 5 月修订 2023 年 5 月第 2 次印刷

成品尺寸: 185 毫米 × 260 毫米

印 张: 15

字 数: 337 千字

书 号: ISBN 978-7-200-16917-1

定 价: 45.00 元

教材意见建议接收方式: 010-58572162 邮箱: jiaocai@bphg.com.cn

如有印装质量问题, 由本社负责调换

质量监督电话: 010-82685218 010-58572162 010-58572393

目录

项目一 课程与教学论概述 | 1

- 任务一 课程与教学的含义 | 2
 - 任务二 课程论与教学论的含义及关系 | 9
 - 任务三 课程论与教学论的历史发展 | 14
 - 任务四 课程与教学论的理论流派 | 29
 - 任务五 课程与教学论的学习意义及学习要求 | 38
- 项目检测 | 43

项目二 课程与教学的目标 | 44

- 任务一 课程目标与教学目标的含义及关系 | 45
 - 任务二 课程目标的基本取向 | 53
 - 任务三 课程目标与教学目标的编制 | 58
- 项目检测 | 66

项目三 课程与教学的资源及内容 | 67

- 任务一 课程资源与教学内容概述 | 68
 - 任务二 课程资源的开发与利用 | 76
 - 任务三 教学内容的选择与编排 | 81
- 项目检测 | 86

项目四 课程与教学的类型及模式 | 87

- 任务一 课程的类型与结构 | 88
 - 任务二 教学模式的分类、结构与特点 | 95
 - 任务三 主要的教学模式 | 101
 - 任务四 教学模式的选择与建构 | 108
- 项目检测 | 112

项目五 课程与教学的设计 | 113

- 任务一 课程设计与教学设计概述 | 114
- 任务二 课程设计与教学设计的模式 | 119



- 任务三 教学设计的方法和内容 | 123

项目检测 | 132

项目六 课程与教学的组织 | 134

- 任务一 课程组织和教学组织概述 | 135

- 任务二 课程组织的准则和结构 | 138

- 任务三 教学组织的类型 | 141

项目检测 | 146

项目七 课程与教学的实施过程 | 147

- 任务一 课程实施与教学过程概述 | 148

- 任务二 课程实施的取向与策略 | 152

- 任务三 教学过程的特点、结构与规律 | 156

项目检测 | 162

项目八 教学策略与教学方法 | 163

- 任务一 教学策略的含义与特点 | 164

- 任务二 教学策略的类型与应用 | 170

- 任务三 教学方法的含义与分类 | 178

- 任务四 小学常用的教学方法 | 181

- 任务五 教学方法的选择与运用 | 188

项目检测 | 193

项目九 课程与教学的评价 | 195

- 任务一 课程与教学评价的含义及类型 | 196

- 任务二 课程与教学评价的模式 | 204

- 任务三 课程与教学评价的方法 | 211

项目检测 | 216

项目十 课程与教学的改革趋向 | 217

- 任务一 课程与教学改革的历史回顾 | 218

- 任务二 我国课程与教学改革的现状 | 223

- 任务三 课程与教学改革的未来发展趋势 | 227

项目检测 | 231



项目一 课程与教学论概述

项目背景

课程与教学是教育活动的核心要素，关于课程与教学的研究是教育专业研究中的基本内容，课程与教学改革一直是我国教育改革的中心和主题。课程论是研究课程的问题和规律，用来指导课程编制和课程改革的学问。教学论是研究教学活动的规律、策略、思想、价值的学问。课程论与教学论是一种相互联系、相互补充的关系。

什么是课程，什么是教学，课程论与教学论之间的相互关系，课程与教学论的历史发展是怎样的，在发展过程中产生了哪些理论流派，学习课程与教学论的意义与要求有哪些，以上是在课程与教学论的研究领域需要首先弄清楚的基础性问题，也是本项目所要学习的主要内容。

项目目标

一、知识与能力目标

1. 明确课程和教学的概念。
2. 掌握课程论与教学论的含义及关系。
3. 了解课程论与教学论的历史发展。
4. 了解课程论与教学论的不同理论流派的基本观点。

二、过程与方法目标

能够掌握课程与教学论的学习方法，并应用到教学实践活动中去。

三、情感态度与价值观目标

充分认识课程与教学论的学习意义；培养运用课程与教学论的理论知识来研究实际问题的钻研精神。

导入案例

实践证明,应用多元化教学方式能够有效地促进小学数学的新课程改革,但是在小学数学课的多元化教学实践中,存在着很多不够完善的问题,如教学目标不明确、教学方式单调、教学内容封闭等,这些问题在很大程度上会影响教学效果的实现,因此需要引起充分重视。

从小学数学教学改革的一些问题和现象可以看出,课程教学依然存在比较严重的问题,限制了教学的效率和质量,教学改革依然面临许多困境,任重道远。同时,我们还应该看到在教学改革中不断涌现出越来越多的教学新理念、新方式,这些新尝试是否科学有效,是否符合教学发展规律,有待进一步通过实践来验证。在教学论的理论和实践发展过程中,每一次新的发现和尝试都必须经得住实践的考验,经得住科学的检测和评价,才能成为教学改革的新成果,为教学改革提供新动力,指明新方向。如果想在教学改革中有新的突破,需要我们在学习、实践中不断探索与创新。

思考: 如何理解课程与教学论理论发展对实践教学的指导意义?

任务一 课程与教学的含义

学习目标

1. 理解课程的概念。
2. 理解教学的概念。

学习任务

运用所学理论知识,简要说明什么是课程,什么是教学。

问题导入

在传统的小学语文课程教学中,主要是以板书和教师讲解为主,课程内容只是书本内容,课程资源和教学手段都非常匮乏,教学过程非常枯燥乏味,课堂气氛非常沉闷,教学效果不理想。如何才能转变这种状况呢?

教育家赞科夫说:“教学法一旦触及学生的情绪和意志领域,触及学生的精神需要,便能发挥其高度有效的作用。”要触及学生的情绪,就需要运用情境教学,提高教学效率。具体来说,可以通过信息技术与语文课程教学的结合,丰富课堂情境,改变传统单一的语文教学模式,打破传统沉闷乏味的课堂气氛,让学生体会到语文课堂中的乐趣,从而使教学效果有所提高。

一、什么是课程

教育是伴随人类文明的产生而形成的，随着社会的发展而不断丰富。课程是教育领域的重要概念，这一概念在形成和发展的过程中有很漫长和复杂的变化，至今为止，课程依然随着教育教学领域的不断探索而有新的内容不断生成、丰富和完善。

（一）“课程”一词的来源

作为一个被长期广泛使用的教育术语，“课程”一词在不同的历史时期、不同的国家或地区，具有不同的含义。不同时代、区域所使用的课程概念，其内涵和外延是不尽相同的，这与人类社会发展水平、教育实践和理论发展程度密切相关。

在我国，有关课程的教育实践历史悠久。早在春秋时期，我国著名的教育家孔子已经开展了私学教育，并且针对弟子们不同的特长爱好设立不同课程，分别有礼、乐、射、御、书、数，合称为“六艺”，对弟子因材施教，可以算是早期课程实践的典型代表。

而“课程”一词最早出现在唐朝，孔颖达为《诗经·小雅·巧言》中的“奕奕寝庙，君子作之”一句所作的疏：“教护课程，必君子监之，乃得依法制也。”这是迄今为止我国历史上所能见到“课程”一词最早使用的记载。这里的课程有功课及其进度的含义。到了宋代，朱熹在《朱子全书·论学》中也提到了“课程”一词：“宽着期限，紧着课程；小立课程，大作功夫。”可以看出，这时的“课程”一词已经包含了学习的范围、时限和进程等含义，与现代“课程”一词的含义已经很接近了。

在国外，课程的教育实践也同样早于“课程”一词而产生。古希腊的苏格拉底提出了启发式教育理论“苏格拉底方法”（又称“产婆术”），论述了如何塑造儿童真善美的灵魂。之后的柏拉图提出了通过制订终身教育计划来“实现理想国”的教育愿景，这些论述中都含有课程内涵的内容。

“课程”（curriculum）一词最早出现在 1859 年英国教育学家斯宾塞的《什么知识最有价值》一书中，斯宾塞将“课程”这一概念定义为“教育内容的系统组织”。该词源于拉丁文“currere”，即“race-course”，原意是“跑道、行程”，因与教育中“学习的进程”的意思接近，被斯宾塞化用到教育领域，后来“课程”这一概念被西方教育者广泛采用。

通过归纳、分析“课程”一词起源时的早期词义，可以看出，早期东西方不同国家和地区对“课程”含义的理解基本上是一致的，都包含了“学校教学的内容及其进程的安排”的意思。这也表明了在教育发展的早期进程中，中西方最早对课程的认识和理解都是与学习活动及其进展过程密不可分的。

（二）对课程含义的不同解读

早期课程的含义是比较含糊笼统的，随着时代的发展、教育学研究的不断深入和成果的不断丰富，人们对于课程含义的理解越来越深刻具体，并且产生了很多流派，他们对课程含义有着不同的解读，如认为课程是学科，课程是生活，课程是计划，课程是进程等。



对课程含义的不同解读

可以看出课程这一概念受到主观意志、客观环境等诸多因素的影响，从不同的侧重点出发可以得出不同的理解。通过总结前人的研究成果，我们可以凝练出课程的定义：课程是在教育目的和培养目标的指导下，教育者依据课程标准，通过结构化的教学内容和教学方式开展教育活动，从而使受教育者获得教育的进程。课程作为中介，联结着教师的教导活动与学生的学习行为，是使一切教育活动得以产生与发展的文化资源。

二、什么是教学

和课程的概念一样，人们对教学这一概念的认识也是既有共同点又有分歧点，这是因为与教学相关联的要素复杂繁多，研究者对教学的理解和建构的出发点不同，受到主客观因素的影响也不尽相同，得出的结论自然不尽相同。

在许慎的《说文解字》中，“教”字的解释是“上所施下所效也”，“施”就是操作、演示；“效”就是模仿、仿效。可见“教”有上位者示范和下位者模仿的意思。“学”的本义是对孩子进行启蒙教育使之觉悟，《说文解字》中对“学”字的解释是“觉悟也”，由此引申出互相讨论、模仿、注释、讲述、知识等含义。

“教学”两个字合用最早出现在《尚书·兑命》中：“教(xiào，教导)学半”。根据宋朝蔡沈的注解：“教，教也……始之自学，学也；终之教人，亦学也。”意思是一开始自己学是学习；学会了以后再教别人，这也是学习。

在英语中 teach 与 learn 两个词是由同一词源派生出来的，最早表达的是同样的意思，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。

从中英文语言中“教学”的词源研究结果可以发现，“教学”概念中的“学”的含义是相对稳定的，在中英文中都是“学习”的意思，“教”的意思则存在明显的变化痕迹，由单一的意思逐渐丰富多义起来。正是“教”的含义的变化不断影响着“教学”的含义，引起“教学”的含义发生新的变化，使教学的含义趋于多义性和复杂性。随着各门学科的发展，使得对教学的研究更为细致深入，从而催生了教学论研究的二元体系，教学论研究逐步分化为“教”与“学”两条研究路线：一条路线是研究“教”，从形而上学的哲学基本原理出发，运用思辨的方法重点探讨“为什么教”“教什么”和“如何教”的问题；另一条路线是研究“学”，借鉴心理学的研究成果，对学习者的经验及学习过程进行了细致研究，又被称为学习理论。

在尝试过“教”与“学”的二元研究范式后，人们认识到教与学是不可分割的，需要从辩证统一的观点出发来认识教与学的关系，实现了教与学更高层次的融合。

纵观国内外各种不同的“教学”定义，对一些相对重要的教学概念加以归纳提炼，可以看出主要涉及三个基本要素：教师、学生和教学内容；以及四个内容层面：教育活动、认识活动、实践活动和交往活动。

综合以上的各个要素和内容，可以把教学表述为教学是在教育目的和培养目标的指导下，由教师的教导与学生的学习共同组成的，以课程资源为载体的、以促进学生有效学习和获得全面发展为导向的实践交往活动。



对教学含义的不同理解

【拓展阅读】

什么知识最有价值（节选）

（英）斯宾塞

怎样生活？这是我们的主要问题。不只是单纯从物质意义上，而是从最广泛的意义上来看怎样生活。概括一切特殊问题的普遍问题，是在各方面、各种情况下正确地指导行为使合乎准则。怎样培养心智，怎样处理我们的事务，怎样带好儿女，怎样做一个公民，怎样利用自然界所供给的资源增进人类幸福。总之，怎样运用我们的一切能力使对己对人最为有益，怎样去完满地生活？这个既是我们需要学的大事，当然也就是教育中应当教的大事。为我们的完满生活做准备是教育应尽的职责；而评判一门教学科目的唯一合理办法就是看它对这个职责尽到什么程度。

这种检验，过去从来没有全部运用过，连部分运用都少见，而且也是模糊地半意识地运用的；现在应该有意识地、按步骤地在所有情况下加以运用。我们有责任把完满的生活作为要达到的目的摆在我们面前，而经常把它看清楚，以便我们在培养儿童时能审慎地根据这个目的来选择施教的科目和方法。我们非但不应该不假思索地就赶教育上的时髦，那些比任何其他时髦并无较好根据的东西，同那些多少关心子女心智培养的、较有才智的人们所表现的粗枝大叶的、单凭经验的评判方式比起来，我们的评判方式还必须提高一步。只是去揣度这种那种知识在将来生活中会有用，或是这种知识比那种知识更有实际价值一定还不够，我们必须找到某些办法来估计它们各自的价值，使我们尽可能明确地知道哪些最值得注意。

这个任务无疑是艰巨的，或许永远只能得到一个大概的成就。但是，考虑到重大的利害关系，就不能因为任务艰巨而胆怯地把它放过去；应当因此竭尽全力去掌握它。只要我们系统地进行，我们很快就可能得到相当重大的结果。

案例

小学科学教学实录：《简单电路》

一、复习导入

用1根导线和1节干电池点亮小灯泡

师：同学们，认识桌上的材料吗？都有什么？

生：导线、干电池和小灯泡。

师：能用1根导线、1节干电池把小灯泡点亮吗？

生：能。

师：那就试试吧。

（学生小组内点亮小灯泡，没有点亮的教师指导点亮）

师：好了吗？请一个同学上来为我们点亮小灯泡。（教师提供材料）

（学生上台点亮小灯泡）

师：做得很好。电在这里是怎么流动的呢？

（多媒体出示实物的连接图）

生说，教师补充。

教师小结：电是从电池的正极流出，经过小灯泡的1个连接点、金属架、灯丝，从另一个连接点流出，再经过导线流回到电池的负极。

【设计意图】这样的导入，目的有三个：第一，复习用1根导线和1节干电池点亮小灯泡；第二，强调电流在完整电路中的流动路径，让学生再次感知电流的存在，也为后面画出简单电路中的电流路径做好铺垫；第三，通过用手按住点亮小灯泡的麻烦，来引出本课的第一个重点内容：连接带灯座的电路。

【注意事项】教师要把重点放在让学生明白电流的路径，这既是对本节课后面内容的铺垫，更是为《电》单元后面几课的学习打好基础。

二、带灯座的电路

1. 了解电池盒、小灯座的构造和安装

师：这是我们今天要认识的第一位新朋友——小灯座（出示小灯座），这是我们今天要认识的第二位新朋友——电池盒（出示电池盒）。

请同学们从课桌里取出它们，边观察边讨论一下，小灯座和电池盒是由哪几部分组成的？分别有什么用？

（小组讨论两三分钟）

师：哪个小组先来说一下？

请两三位同学说说它们的构造。

（要让学生仔细观察，小灯座要选择工具箱里下面有连接片的那种，这样可以让学生更直观地观察到小灯泡和小灯座连接时，灯座下面的连接片是和小灯泡的连接点互相接触的，从而更直观地了解电流的路径。而电池盒要选择连接导线的两端是弹簧的那种。）

生：小灯座是用来固定小灯泡的，电池盒是用来放干电池的。

师：那怎么固定小灯泡呢？

生：旋到槽中。

师：请上来示范一下。

生上台安装小灯泡到小灯座上。

师：你做得很不错。旋到什么时候可以停了昵？

生：不太容易旋动就可以停了。

师：老师发现小灯座两边还各有1个可以旋的部件，这又是做什么用的呢？

生：连接导线的。

师：怎么连呢？是把导线的任意一部分连接吗？

（不是，是把铜丝部分）

（生上台连接）

师：小灯座的使用问题解决了，谁能帮我们解决电池盒的使用问题呢？

（放下后要注意检查什么）

（生讲方法并上台演示：提醒导线要固定牢，电池的正负极要分别和铜片接触，并且要根据电池盒中两个铜片的凹凸情况放置干电池。一般，凹进去的一端连接干电池的正极，凸出来的一端则连接负极。）

【注意】电池盒和小灯座的使用方法不难，因此这个环节重要的是让学生进一步建构细致观察的思想，对于实验和观察中的细节问题不放松，从而培养严谨的科学习惯。

师：我们知道了小灯座和电池盒的用途，接下来就请各小组看看上面的安装说明。

（ppt出示安装说明）

（1）在电池盒的两端各连接好一根导线，把电池安装在电池盒里。

（2）用连接好的两根导线的一端接触小灯泡，确认小灯泡能够发光。

（教师边介绍边示范）

师：想一想，为什么要先确认小灯泡能够发光呢？

生：确保小灯泡没有坏。

（3）把小灯泡安装在小灯座上，再连接上导线。

看看，你们的小灯泡亮了吗？

2. 连接带灯座的电路

师：现在，就请大家利用小灯座和电池盒来点亮小灯泡吧。比比谁连得最快。

（学生实验点亮小灯泡，教师指导每组都点亮小灯泡）

师：都点亮了吗？表扬第几小组，做完实验后，取出了干电池。各小组都把小灯泡点亮了。（强调及时取出干电池，节约用电）

3. 画简单的电路图

师：老师把同学们的连接实物图画了下来（ppt出示：连接实物图），请大家也来画一画自己小组的连接图吧。画在记录表1的方框中。

师：画完了吗？同学们都画得很认真。你们觉得这样的画法方便吗？

（这里不要给学生太多的时间画，画得好坏是其次，感知这样画很麻烦才是重点）

如果学生说方便。老师就说：老师还有一种更方便的画法，那就是画简单电路图。

如果学生说不方便。老师就说：我也这样觉得。所以为了解决这个问题，科学家们想了一个办法，那就是画简单电路图。

师：这里就有简单电路图中的一些电器元件符号，(ppt 出示灯泡、电源、导线)，猜猜看，分别表示什么呢？

生：小灯泡、干电池、导线。

(简单电路图中的小灯泡表示符号要和书中 P7 的简单电路中的一致，不要画成初中时出现那种○内一个叉叉的，因为书中的画法能更直观地让学生了解电流在电路中的流动路径)

师：在画简单电路图的时候，我们只需要把小灯泡、干电池用导线连接起来就可以了。

(提醒学生画导线时要做到直角、直线，用直尺来画)

下面就请同学们在表 2 中画出自己的简单电路图。

(学生画，老师巡视)

师：和刚才的实物图比起来，哪个更简单呢？

生：简单电路图。

师：能看着简单电路图，来说一说电流是怎么在这个电路中流动的吗？

(学生描述，比划，师生小结)

(利用简单电路图进一步帮助学生构建电流路径的概念)

师：1 个小灯泡我们是点亮了，那么如果是 2 个小灯泡呢？能同时点亮吗？

生：能。

三、让更多的小灯泡亮起来

师：看大家这么有信心，我相信一定能成功，那还需要其他材料吗？

生：1 个小灯座，2 根导线。

师：在大家做实验前，老师有几个要求：

(1) 请把成功的连接方法用简单电路图画在记录纸的表 3 中；

(2) 画图时，导线尽量不要交叉；

(3) 试一试，有没有第二种方法可以同时点亮两个小灯泡？

师：现在请各小组组长再来领取 1 份材料(1 个小灯泡、1 个小灯座和几根导线)，然后开始分组实验。

(学生实验，教师巡视)

(教师在巡视时要指导学生有意识地通过电流的路径来连接出 2 种方法)

师：成功了吗？

师：请一个小组上台给我们连接一下。(实物投影展示)

能给我们说说你们的连接方法中，电流是怎样流动的吗？

还有其他的连接方法吗？

(学生上台展示另外一种方法)

小结：两种不同连接方法的电流路径。

（通俗讲：本课中的串联是1条路，并联是2条路）

（选择的展示小组要有代表性，既要有串联的连接方法，同时也要有并联的连接方法，并且最终要通过比画电流的路径来让学生初步建构串联和并联这两种不同的电路连接方法）

四、延伸

师：我们不但点亮了一个小灯泡，还用多种方法让两个小灯泡同时亮了起来。真厉害！

我前不久也连接了一个电路，不过，小灯泡并没有亮。大家能帮我想想原因吗？可能是哪里出了问题？

生：电池没电了，小灯泡坏了。

（对下一节课的电路出故障了的铺垫）

师：谢谢你们，下次我们就一起来找找小灯泡不亮的真正原因。

今天的课就上到这里，下课。

教育名言

1. 一个人从小受的教育把他往哪里引导，能决定他后来往哪里走。

——柏拉图

2. 教育的本质意味着：一棵树摇动一棵树，一朵云推动一朵云，一个灵魂唤醒一个灵魂。

——雅斯贝尔斯

3. 作为一个教育者，我们不仅要教会学生知识，教会学生锻炼身体，更重要的是要教会学生如何做人。

——张伯苓

推荐阅读

1. 《学记》是中国教育史乃至世界教育史上第一部完整的教育专著。
2. 柏拉图的《理想国》认为教育的最高目标是培养“哲学王”。

任务二 课程论与教学论的含义及关系

学习目标

1. 掌握课程论的含义。

2. 掌握教学论的含义。

◆ 学习任务

运用所学理论知识，简要说明课程论与教学论的关系。

◆ 问题导入

超越小学的马老师对“长方体和正方体的体积”一课提前做的教学设计是：首先复习体积单位，然后出示1立方厘米、1立方分米、1立方米的正方体木块，让学生预估一个比较大的长方体的体积大约是多少。接下来让学生用正方体的小木块摆大小不同的各种长方体，并记录得到的数据。在此基础上让学生自主概括长方体的体积计算公式。但是在实际教学时，学生并没有按照马老师的思路估算这个较大的长方体的体积大约是多少，而是说这个长方体的长大约是30厘米、25厘米、50厘米，宽大约是20厘米、30厘米、40厘米，高大约是40厘米、50厘米、5厘米等。在记录数据的过程中，同样没有按照马老师的思路记录长方体的长、宽、高及体积各是多少，而是直接记录了小木块的个数。请问造成教学设计与实际教学差异的主要原因是什么？

造成教学设计与实际教学差异的主要原因是教学设计者缺乏对学生如何进行思维的基本判断。这一问题在教学实践中还是比较普遍的。许多教师在进行教学设计时，更多关注的是怎样进行教学，而很少考虑学生是怎样学习的，学生是如何思维的。那么该怎样在设计教学时兼顾学生的思维发展状况呢？教师在进行教学设计时，不但要了解学生的起始能力和背景知识，还应关注学生是如何思维的，分析学生的学习态度、学习兴趣，这些对达成教学目标都十分重要，也是进行教学设计时不能忽视的内容。

一、课程论的含义

通过总结前人研究的课程论成果，可将课程论的研究对象划分为两个层面：第一个层面是课程的基本理论问题，如课程的终极目标、价值、实质、内容、课程与学习者的关系等；第二个层面是课程设计或编制问题，如课程的具体目标、结构、规划、实施、评价等。由此可以归纳出，课程论是以课程为研究对象，通过阐明课程理论和研究课程问题，来揭示课程规律、指导课程实践的理论，是教育学的的一个分支学科。

二、教学论的含义

教学是教学论的研究对象，教学论是指导教学的科学成果。教学与教学论两者关系密切。教学的实践历史悠久，这为教学论的产生奠定了厚实的基础。教学论的发展随着人类社会的发展和教学实践的开展而不断革新与进步。通过总结前人研究成果，国内外关于教学论的研究对象的观点有：教学论研究的是教学的客观规律；教学论研究的是各种教学变量或教学要素；教学论研究的是教与学的活动；教学论研究的是教学问题。

由此可以归纳出：教学论是研究教学活动和教学问题的理论，旨在探寻教学活动

的规律与法则，总结教学活动的思想与价值，提炼教学活动的艺术与策略。

三、课程论与教学论的相互关系

长期以来，课程论与教学论作为教育学的分支学科，各自独立发展，又有紧密联系。到了 20 世纪末，学科建设呈现出综合趋势，课程论与教学论在学科调整中被合并为新的专业“课程与教学论”。那么课程论与教学论之间到底是什么关系呢？历史上关于课程论与教学论的关系的观点不尽相同，综合历来研究成果，课程论和教学论的关系可以概括为五种。

（一）大课程观

大课程观的核心理念是辩证整合的教育价值观念，认为课程概念内涵丰富，是学校教育的一个大系统，而教学是课程的一个子系统，没有课程那样重要，因此应该整合课程形态，课程论中应该包含教学论。

大课程观认为，课程的属性和类型丰富，包含学科课程与活动课程、显性课程和隐性课程等。课程构成也非常丰富，有物化构成和层次构成。层次构成又可分为决策层次构成与运行层次构成。教师是教学者也是课程研制者，从而构建课程包含教学的主体机制。

从总体上看，西方学者持“大课程观”者居多，普遍认为课程论包含教学论，课程论是教学论的上位概念。

（二）大教学观

大教学观普遍认为教学论包含课程论，教学论是课程论的上位概念，将课程作为教学内容，课程论作为教学论的一部分来进行讨论。

我国的课程研究起步比较晚。中华人民共和国成立以后，我国深受苏联凯洛夫《教育学》的影响，把课程论作为教学论的一个组成部分，从中华人民共和国成立初期至 20 世纪 80 年代，形成了“大教学观”。大教学观较多地关注如何教的问题，较少关注到课程设置问题，使得教师作为课程创造者的主观能动作用容易被忽视。

20 世纪 80 年代以来，课程研究开始引起我国教学理论界的重视，大教学观开始动摇、变化。随着基础教育课程改革在教育教学实践中不断推进，我国对于课程的理解趋向于多元化、广义化。

（三）二元独立模式

二元独立模式观点认为课程与教学之间、课程论与教学论之间没有任何联系，相互之间存在着很大的鸿沟，应该是彼此独立的。

（四）相互交叉模式

相互交叉模式观点认为课程与教学之间、课程论与教学论之间存在着共通的部分，即教学包含课程的一部分，课程也包含教学的一部分，相应的教学论包含课程论的一部分，课程论也包含教学论的一部分。

（五）二元循环联系模式

二元循环联系模式观点强调课程论与教学论之间的相互作用与影响，认为二者既是相互独立又是循环联系的。

综合以上观点，课程论与教学论应该是一种相互联系、不可分割的关系，二者统一共存于教育教学的过程之中。当然，课程论和教学论各自关注的侧重点是不同的。总体而言，课程论主要关注学校教育的目标、价值、内容和资源，重点研究和解决“为什么教”“教什么”等问题；教学论主要研究学校教育的过程、组织、方法和评价，重点研究和解决“怎样教”“教得怎样”等问题。

【拓展阅读】

《学记》（节选）

（战国）乐正克

【原文】虽有佳肴，弗食不知其旨也；虽有至道，弗学不知其善也。是故学然后知不足，教然后知困。

【译文】即使有了美味的菜肴，不吃是不能知道它的美味的；即使有了最好的道理，不学习是不能知道它的好处的。所以，只有通过学习才能知道自己的不足之处，只有担任教学工作才发现自己的学识不通达。

【原文】知不足，然后能自反也；知困，然后能自强也。故曰：教学相长也。《兑命》曰：“学学半”，其此之谓乎！

【译文】知道不够，才能回头鞭策自己；感到困惑，才能不断努力钻研。所以说：教与学是相互促进的。《尚书·兑命篇》说：“教与学是一件事情的两方面。”正是这个意思！

【原文】古之教者，家有塾，党有庠，术有序，国有学。比年入学，中年考校。一年视离经辨志；三年视敬业乐群；五年视博习亲师；七年视论学取友，谓之小成。九年知类通达，强立而不反，谓之大成。

【译文】古时候的教育制度是：在每二十五“家”的“闾”设立“塾”，在每五百家的“党”设立“庠”，在每万二千五百家的“遂”设立“序”，在国都设立大学。大学每年招收学生，每隔一年考查学生的成就一次。第一年考查学生分析课文的能力和志趣；第三年考查学生的专业思想是不是巩固，同学之间能不能相亲相助；第五年考查学生的知识是否广博，学生对于教师是否敬爱；第七年考查学生研讨学问的本领与识别朋友的能力；合格的就叫作“小成”。到第九年，学生对于学业已能触类旁通，他们的见解行动已能坚定不移，这就叫作“大成”。

【原文】今之教者，呻其占毕，多其讯言，及于数进，而不顾其安。使人不由其诚，教人不尽其材。其施之也悖，其求之也佛。夫然，故隐其学而疾其师，苦其难而不知其益也，虽终其业，其去之必速。教之不刑，其此之由乎！

【译文】现在的教师呢，只知道朗读课文，大量灌输，只顾赶进度，不管学生能不能接受。他们不考虑学生内心的要求，不能使学生的才智得到充分的发展。他们进行教学的办法不合理，提出的要求也不符合实际。以致学生厌恶学习，怨恨师长，只感到学习的困苦，不知道学习的好处，即使勉强结业，很快就忘得一干二净了。教育没有成效，原因就在这里！



案例——小学数学教学
实录《圆的认识》

教育名言

1. 作为教师，我们教儿童。既然我们教儿童，那我们就要了解儿童怎样思维，儿童怎样学习……也许，我们只是自以为了解了他们。

——埃德·拉宾诺威克兹

2. 什么是最好的教育？最好的教育就是无所作为的教育：学生看不到教育的发生，却实实在在地影响着他们的心灵，帮助他们发挥了潜能，这才是天底下最好的教育。

——卢梭

3. 在教育中一切都应以教育者的人格为基础，因为只有人格才能影响人格，只有人格才能形成人格。

——乌申斯基

推荐阅读

昆体良的《雄辩术原理》(又名《论演说家的教育》)是西方第一本教育专著，也是世界上第一本研究教学法的书。

任务三 课程论与教学论的历史发展

学习目标

1. 了解课程论发展的历史。
2. 了解教学论发展的历史。

学习任务

比较分析中国与西方的课程论与教学论发展的不同阶段及其特点。

问题导入

课程论诞生于美国，在近百年的发展中历经了两个时期：学科化研究的形成时期和课程体系的建构与发展时期。课程由不成熟、不系统逐渐发展为一个专门的研究领域，最后成为一个科学化、专门化的学科体系。我国的课程研究虽然有着悠久的历史，但现代意义上的课程论的起步与发展在我国却较晚。因此，通过对美国百年来课程理论发展的梳理，能够为我国新一轮以课程为核心的基础教育改革提供哪些启示呢？

1. 以史为鉴，另辟蹊径

首先，自课程成为专门的研究领域以来，不少研究者、学者、专家为课程理论科学体系的建立与发展，贡献了自己的力量，所以从美国乃至西方课程论发展史的一些成名之作中汲取营养，有益于我国课程理论的研究。其次，西方课程理论的发展在立足前人研究的基础之上，还紧密地与实践相联系。由此启发我们要注重实践的路向，以各种实践来检验课程理论的正确与否才是马克思基本原理以及我国所倡导的检验真理的唯一标准。最后，英国、德国等国家都曾照搬美国课程研究的范式，将其直接嫁接到本国的教育上。事实证明，脱离本国社会和现实的研究成果，直接拿来就用，是注定要失败的。因此，今后的课程研究必须立足我国国情，在厘清现实的基础上，创新课程的研究范式。

2. 主线研究，广涉领域

不论是西方课程论专家泰勒的《目标模式》、查特斯的《课程编制》，还是我国课程研究专家单丁的《课程流派研究》、李臣之的《西方课程思潮研究》或是靳玉乐的《课程研究方法论》，以上研究者的历史经验告诉我们，研究必须基于一条主线来确定研究的范围，而不是漫无目的地去摸索。因此，对课程理论的研究在确定一个主题、一个视角的基础上，还要扩大视野。一是以其他学科为切入点，将其作为课程论研究的相关理论依据，如心理学中的智力理论、人格结构理论等；二是借助相关学科领域的研究成果，如心理学对人认知、性格等发展规律的解释，哲学对人类发展以及教育原理本质的解释，来帮助课程论领域与其他学科进行交叉型研究，不断促进课程论的发展。

3. 精神不泯，业精于勤

对于庞大课程体系的研究，不是一蹴而就的。不仅需要外部力量的支持及前人的课程论研究，还需要依靠广大课程研究专家以及研究者坚定不移、贯彻始终的研究精神。对课程研究的追求是要在勤奋的前提下，加以技能业务的熟练和各种知识的学习，达到业有所精。至于当代课程研究学习者，更要在日积月累的锻炼中，磨炼意志，锤炼品格。所以，研究是集知识、技能、精神三者于一体的。相信在前人的引领下，通过当代研究者的辛勤探索，立足于我国本土课程理论的研究，必会得到不断丰富和发展。

（选自：刘蝶的论文《美国课程论百年发展及其启示》）

一、课程论的发展历史

课程论作为一门独立的学科，有着深厚的历史渊源。随着人类社会的发展和文明的进步，课程论形成并发展，逐步丰富化、系统化、科学化。

（一）古代前科学时期

在古代前科学时期，包括课程论在内的教育理论的研究还处于早期的混沌状态，尚未独立与分化出各个分支。学者们对教育问题的认识是融合在其政治、哲学、伦理著作之中的。对课程的认识更是片面的、零碎的，散见于一些政治、伦理著作之中。

1. 古代中国的课程形态

在中国，早期的课程与教学思想，主要是基于教育者自身的经验提炼出来的。在夏朝已经出现学校教育，国家开始设立专门的教育机构，教育内容主要与宗教、军事和政治等方面有关。到了殷商时期，甲骨文在社会生活中发展成熟，教育进一步发展。根据规模的大小，学校细分为“塾”“庠”“序”“学”等。

在夏、商时代的基础上，西周时期，课程以培养贵族统治者为主要目的，教育被贵族统治阶级所垄断。课程内容开始固定，形成了“六艺”的基本学科；礼、乐、射、御、书、数。“六艺教育”是西周教育的特征和标志。这时也出现了关于课业的进程和考核的规定，根据《礼记·学记》记载：“比年入学，中年考校。一年视离经辨志；三年视敬业乐群；五年视博习亲师；七年视论学取友，谓之小成。九年知类通达，强立而不反，谓之大成。”这里提及了大学招生的情况和考试的情况，通过每年考查不同的内容来检验学生是否对于学业已能熟练掌握并触类旁通，达到“大成”的程度。

春秋时期，教育家孔子整理出教学时所用的教材“六经”：《诗》《书》《礼》《乐》《易》《春秋》，后来这六部经典成了封建社会儒家教育长期使用的教材，在古代教育史上占据着十分重要的地位。在教学内容上，根据《论语·述而》记载：“子以四教：文、行、忠、信。”“四教”实际上可以概括为文化知识和道德修养两方面。此外，孔子还很重视多种教学方法的开发和应用，如启发式教学、因材施教等。



古代蒙学教材：三字经

进入封建社会后，学校制度不断完善，课程也有了较大的发展，在内容设置中继承和巩固了以“四书五经”为核心的儒家经典课程，占主导地位的都是儒家政治教育和伦理教育，以培养统治者和教化民众为主要价值取向。科学技术教育相对而言并不发达。

唐宋时代是封建社会的鼎盛时期，确立了较成熟和系统化的专业课程，课程设置更加丰富，出现了更多具体的学科，如律学、书学、算学、医学、武学、画学等。南宋的朱熹提出将人的教育分为“小学”和“大学”两个阶段。8岁到15岁应当是小学教育阶段。15岁以后为大学教育阶段。在学科内容上，朱熹将《礼记》中的《大学》和《中庸》两篇单独提出来，与《论语》《孟子》并列，并且对它们加以注解，合称为《四书集注》，“四书”和“五经”逐渐成为后来历代科举考试的必考内容和各级学校的必修课程。

2. 古代西方的课程形态

在西方，最早在公元前7世纪的古希腊产生了课程。古希腊教育中的斯巴达教育和雅典教育，构成了古代西方教育课程设置的基本体系。斯巴达教育的主要课程是围绕军事教育而设置的，如“五项竞技”（即赛跑、跳跃、摔跤、掷铁饼和投标枪）。而雅典教育由于其形成基础是民主政治和商业贸易，它的课程充分体现了和谐教育的思想，课程设置兼顾“文治武功”，如文化、艺术、体育等。在雅典的智者派创立了“三艺”，分别是文法、修辞学（雄辩术）、哲学（辩证法），柏拉图在其著作《理想国》中提出了“算术、几何、天文、音乐”四门学科，即“四艺”。

到欧洲中世纪，学校的课程为基督教会所垄断，这时的课程设置服从于宗教的目的，充斥着神学的说教。在中世纪的教会学校中，主要的课程就是“七艺”。“七艺”是以古代希腊“四艺”为基础而发展起来的，具体包括“三科”（文法、修辞、辩证法）、“四学”（算数、几何、天文、音乐）。其中“三科”的地位非常突出，“四学”的地位较低。在“七艺”当中，文法课程最受重视，这是因为它能够指导人正确地阅读、写作和解读经书等。

文艺复兴时期，宗教垄断学校的局面才被打破，这一时期的课程已经蕴含了培养全面发展的人的理念，如强调“德育、智育、体育、美育”四者均衡的课程已经出现。为了摆脱宗教的束缚，学校开设了一些全新的课程，如自然、物理、历史、地理等。由于自然科学的革命尚未发生，课程在范围和内容更新程度上仍然是很有限的，但已经破除了禁欲思想，开始重视身体的锻炼，学科得以扩展与分化，使得以拉丁语、希腊语为中心的人文主义课程得以确立。

（二）近代系统化探究时期

近代以来，自然科学迅速发展起来，在学校课程中占据了重要的位置。虽然课程论还未形成独立的学科，但是课程理论在科学化、系统化、专门化方面都取得了显著的进步，并且出现了一批有影响的教育思想家，如夸美纽斯、赫尔巴特、斯宾塞、杜威等，为课程论的独立发展奠定了坚实的思想基础，在课程理论建设方面做出了重大贡献。

捷克教育家夸美纽斯建立了泛智主义教育思想指导下的课程理论。他的著作《大教学论》旨在阐明“把一切事物教给一切人们的全部艺术”。夸美纽斯对课程论的贡献

主要有：以“泛智论”为基础提出了“百科全书式”课程体系，论证了第一个现代意义上的学制与课程体系，在教科书的编写方面做出了卓越的贡献。

德国教育家赫尔巴特建立了观念心理学思想指导下的课程理论。他认为，人的一切心理机能和活动都是观念的形式和运动，兴趣是其中的一个重要方面。赫尔巴特对课程论的贡献主要有：从多方面兴趣出发构建课程体系，为课程提供了心理学依据。古典与实科并重的课程体系是对古典人文主义的超越，奠定了知识中心论课程的牢固地位。

英国教育家斯宾塞建立了满足个人生活和发展需要思想指导下的功利主义课程理论。斯宾塞认为，科学知识最有价值，教育旨在为人的完满生活做好准备。斯宾塞对课程论的贡献主要有：首次使用“课程”概念；论证了近代课程的科学基础；奠定了分科课程的基本框架；以知识的比较价值确立了课程选择的方法论。

美国教育家杜威建立了实用主义教育思想指导下的经验主义课程理论。杜威认为，学科互相联系的真正中心，不是科学，不是文学，而是儿童本身的社会活动。因此，学校要安排种种作业，如园艺、纺织、木工、金工、烹饪等，把基本的人类事物引进学校，作为学校的教材课程论。杜威对课程论的贡献主要有：主张从儿童出发设置课程；提出了以经验为本质的课程观；提出了课程实施的新方式——从做中学。

（三）现代独立学科时期

经历了长期的课程研究理论的积累之后，20世纪初课程论成为独立学科，从教育学中分离出来。课程论独立后发展非常迅速。课程改革运动极为活跃，不断出现新的课程设计模式和课程理论，各种课程流派迭出。

1. 博比特的课程论

1918年，美国教育家博比特出版了第一部课程理论专著《课程》，标志着课程作为专门研究领域的诞生。1924年，博比特又发表了《怎样编制课程》，系统阐述了研究课程编制问题的意义，并采用社会分析的方法探讨了课程编制的若干原理，提出了编制课程的一些新见解。



博比特课程论的步骤

2. 查斯特的课程论

查斯特是课程科学化改革运动的另一位重要人物。他在1923年发表了《课程建设》专著，提出的“功用分析”的课程目标与博比特的活动分析模式有相似之处，同样重视从分析成人活动得出课程目标，同样重视目标在课程编制中的作用。此外，查斯特还考虑和论证了成人活动以外的其他因素。他强调理想无法从对人类活动的功用分析产生，但关系到人的长远幸福，因此也应当成为课程目标；他强调系统知识，要求教材对生活有用，对学习者有动机意义；他强调通过功用分析直接得出的课程目标可能无法将某些学科包括进去，但是由于这些学科与应用性学科存在相互联系，就仍然是需要的。查斯特课程编制模式是：“首先必须制定目标，然后选择课程内容，在选择过程中，必须始终根据目标对



查斯特课程编制的步骤

课程内容进行评价。”

3. 泰勒的课程论

美国教育学家泰勒对科学化课程开发理论做出了重要贡献，被誉为“现代评价理论之父”“现代课程理论之父”。1934年，泰勒出版了《成绩测验的编制》一书，确立了其评价原理；1949年，又出版了《课程与教学的基本原理》一书，提出了关于课程编制的四个问题，后被称为泰勒原理，在世界范围内课程领域产生了广泛、持久的影响。泰勒原理包括四个基本问题。



泰勒课程论的原则和特征

(1) 学校应该达到哪些目标。

泰勒认为教育目标应当来源于三个方面：对学生的研究；对当代社会生活的研究；学科专家对目标的建议。

泰勒还确立了教育目标的筛选原则。第一个是“学校信奉的教育和社会学的哲学”，即最基本的社会价值观。第二个是“学习心理学所提示的选择教育目标的准则”，即学校的教育目标应当是根据学习心理学可能达到的。

(2) 提供哪些教育经验才能实现这些目标。

泰勒所指的学习经验不仅是课程所涉及的内容，也不仅是教师所从事的活动，更不仅是知识，还包括了学习者与学习对象及环境、条件的相互作用。

(3) 怎样才能有效地组织这些教育经验。

泰勒提出了组织学习经验的主要准则，即连续性、顺序性和整合性。

(4) 怎样确定这些目标正在得以实现。

泰勒是将评价正式引入课程编制过程的第一人。在课程评价过程中，同样重视课程目标的重要性。评价过程实质上是一个确定课程与教学计划实际达到教育目标的程度的过程。其评价程序共有确立评价目标、确立评价情境、设计评价手段、利用评价结果四个步骤。

泰勒原理为课程的设计与编制提供了研究范式，将评价引入课程编制过程，并建立了课程编制的目标模式，形成了一个体系完备的操作模式，将课程理论推向了一个重要阶段。

(四) 当代课程论的繁荣发展

课程论成为独立学科后发展非常迅速，呈现出繁荣发展的局面，具体表现在三个方面。

(1) 课程改革运动极为活跃，新的课程设计模式和课程理论不断出现，课程理论学科群逐步形成。当代课程理论的广度、深度和学术高度，使它必然具有复杂的理论体系，必然具有个学科群。

(2) 在一系列哲学、心理学思潮的影响下，各种课程流派迭出，如“综合课程论”“潜在课程论”“概念重建课程论”“实践课程论”“后现代课程论”等。课程理论研究呈现出多元化、复杂化、综合化的特点，具有更加开放、坚实、宽广的理论基础。

(3) 当代课程理论的发展趋势是多元共存。与教育改革的关系日益密切，在教育工

作者之中进一步普及，在教育理论体系中的地位日益重要。

（五）中国近现代课程论的发展

1. 形成时期（1922—1949）

课程论作为一个正式研究领域，在我国始于 20 世纪 20 年代初期。1922 年新学制改革揭开了我国课程研究的序幕。1922 年民国政府正式公布的《学校系统改革案》提出了学制改革的指导思想和学校课程改革方案。学制和课程改革的显著特点是提倡民主与学科，尊重人的个性发展，强调儿童本位。

在形成时期，课程论作为教育学的一个重要组成部分与教学论并行研究。课程论开始作为大学课程在高等院校进行教学。

2. 停滞时期（1949—1978）

中华人民共和国成立后，国内的课程论主要仿效苏联模式，课程管理上高度统一、中央集权。社会和教育制度中缺少对课程论发展的直接需求，课程论的发展相对停滞。1966 年之后，进入了十年“文化大革命”时期，教育领域遭遇重大挫折，学校课程体系被毁，整个教育领域受到重大影响。

3. 复苏时期（1978—1988）

“文化大革命”结束后，课程论研究得以快速复苏。1978 年，我国颁发了《全日制十年制中小学教学计划试行草案》，统一规定全日制中小学学制共十年，其中小学五年，中学五年。1980 年出版了中华人民共和国成立以来全国统编第五套中小学教材。1980 年教材的编制是对 1978 年大纲精神的体现，形成了我国由统一的教学大纲和统编教材构成的课程设计的主要内容。1981 年《课程·教材·教法》期刊创刊，随后一些课程译著与专著问世，课程研究论文增多，教学论研究者开始重视对课程的研究，我国义务教育课程教材改革与发展的步伐加快。

4. 重建时期（1989 年以后）

1992 年国家教育委员会第一次将以往的“教学计划”改为“课程计划”。1993 年秋，新的计划突出了以德育为首，德、智、体、美、劳五育并举的全面发展的教育方针，第一次将活动与学科并列为两类课程。后来又将“课程管理”作为课程计划中的一部分独立出来。1999 年教育部的《面向 21 世纪教育振兴行动计划》有专门关于课程管理的规范。我国教育界掀起了国家课程、地方课程、校本课程以及活动课程、研究性学习课程研究的热潮。重建时期尝试建立中国特色课程体系，主要表现在义务教育阶段，试验了多元化的课程方案，制定了不同地区、不同要求的三个大纲，编写了八种实验教材，形成了“多纲多本”的多元化教材体系，为新世纪中国课程改革中打破一元化教材体系打下了良好的基础。

2001 年，教育部《基础教育课程改革纲要（试行）》为此轮义务教育、高中课程改革奠定了基调。教育部又于 2001 年 11 月颁布《义务教育课程设置实验方案》，于 2003 年颁布《普通高中课程方案（实验）》，课程改革在全国各地蓬勃开展。此次课程改革的

广度和深度、理论前瞻性和实践操作性、对于世界趋势的把握和本土经验的总结，都达到了一个前所未有的高度，标志着中国的课程改革进入了一个全新的、全面现代化的阶段。

2022年，党的二十大报告指出，要坚持教育优先发展、科技自立自强、人才引领驱动，加快建设教育强国、科技强国、人才强国，坚持为党育人、为国育才，全面提高人才自主培养质量，着力造就拔尖创新人才，聚天下英才而用之。这也为新时代课程改革指明了前进方向。

二、教学论的发展历史

(一) 中国教学论的历史

1. 中国古代的教学论

在中国古代，出现了一大批教育大家，如孔子、墨子、孟子、董仲舒、韩愈、朱熹、王夫之等，他们基于不同的哲学观、自然观、社会观和教育观，通过总结教育实践经验提出了不同的教学理论。

春秋时期的伟大思想家、教育家孔子的教学思想主要体现在《论语》中。

《礼记·学记》是我国古代和世界文化教育史上最早的专门论述教育、教学问题的专著，是人类有史以来第一部系统比较完备的以教学论为主的教育专著。对教学的作用、教学管理的措施和要求、教育教学的基本原则和方法、教学过程中的师生关系以及教师素养等都有较为精到的论述。

《孟子》《老子》《庄子》《大学》以及朱熹的《四书集注》、韩愈的《师说》等著作中也都包含了许多丰富、深刻的教学思想。

2. 中国近现代的教学论

中国近代社会经历了急剧动荡和变革，随着西方文化的传入，新式学校开始兴起，中国近代教学论中开始引进西方教学思想和理论，不断扬弃、改造中国传统理论。当然这种转变是分阶段的，开始是机械搬用西方的教学程式和方法，借鉴与移植西方的教学原理，接着通过广泛的教学改革试验，尝试使西方的教学原理与中国的教学实践相结合，进而推动中国的教学向现代化的方向转变并自主发展。比较有代表性的教学论思想有清末民初梁启超的改良主义教学思想、陈鹤琴的“活教育”教学论、陶行知的“教学做合一”的教学理论。总体来看，在近代教学的理论与实践，中西教学理论相融合的痕迹非常明显。

中华人民共和国成立初期（1949—1958年），我国全面引进苏联教育学，学习苏联的教学理论和实践经验。1950年由凯洛夫主编的《教育学》中的教学理论，对我国教学论的影响很大。改革开放后，随着拨乱反正的进行，教育的理论研究和实践探索迅速开始调整、发展，逐渐步入健康发展的轨道。进行了多轮教学改革，提出了较多理论主张，如1984年董远骞、张定璋、裴文敏合著的《教学论》揭示了六条规律：教学相长、循序渐进、知识技能与认识能力、教学的教学性、教学与学生生理、因材施教。



孔子教学论

1985年王策三的《教学论稿》在“教学论的科学化”方面进行了一定的探索。1986年吴杰的《教学论》围绕着“历史的回顾与总结和科学技术在各个阶段对教学理论和实践的影响”两条主线对教学理论进行了一定程度的清理。

随着我国经济社会发展水平的不断提升，我国当代教学理论研究呈现出开放性、多元化、实践性、交叉性、综合性等一系列新的特点。

（二）西方教学论的历史

1. 萌芽阶段（16世纪以前）

西方教学论的萌芽阶段从古代苏美尔人的“文士”学校开始到欧洲文艺复兴时期，历经数千年的时间。

考古发现古代苏美尔人的“文士”学校一般设在寺庙里，学生人数很少。当时学校教育、教学规模比较小，教学组织形式基本上都是典型的个别教学制。苏美尔人的泥板书，比较详细地记录了“文士”学校的教学目的、教学内容、教学工具和教学方法。

到古希腊和古罗马，学校教育和教学比较繁荣，许多著名的哲学家和思想家，把自己的教学经验抽象概括为具有一定系统性的教学理论，其教育思想是西方乃至世界的宝贵遗产。例如，古希腊的“三哲”之一的苏格拉底主要采用苏格拉底法进行教学，苏格拉底法被认为是西方最早的启发式教学，对后世具有重要影响。

柏拉图的教学思想比较重视思想训练，他依据“知识即回忆”的理论，提出了教学目的就是使人的“理性”“激情”和“欲望”达到和谐发展，培养出正义善良的人。他对教育的每个阶段的内容、方法以及评价提出了详细主张，构想出一个完整的教育体系。

亚里士多德首次在西方教育史上提出教育适应自然的主张，提出了和谐发展教学思想，并划分了相应的教育阶段。

古罗马教育家昆体良所著的《雄辩术原理》一书，是西方第一部系统论述教学问题的著作。书中详细论述了培养雄辩家的教育理论和实践方法，是昆体良约二十年教育、教学实践经验的总结。昆体良是西方教育史上第一位教学理论家和教学方法专家。他使教学论成为一个相对独立的研究领域，对人文主义思想家和夸美纽斯的教学论的发展产生了深刻影响。

进入文艺复兴时期后，很多人文主义思想家继承和发展了古希腊古罗马的教育教学思想，提出了许多教育教学主张，如弗吉里奥、维多里诺、格里诺、伊拉斯谟等都纷纷提出了自己的教学论主张，在教学思想和方法方面有了较大的改进和发展。

德国教育学家拉特克是第一个较为系统思考教学理论问题、倡导教学论的人。他在1612年给德意志帝国议会的奏书《改革学校和社会的建议书》中，自称是“教学论者”，称自己新的教学技术为“教学论”。拉特克认为，教学论是以教学的方法、技术问题为中心的，其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。拉特克的见解后来成为夸美纽斯的教育理论的发端。



苏格拉底法步骤

2. 发展阶段（17世纪—20世纪初）

伴随工业革命的发生与资产阶级革命的开始，社会生产力和科学技术不断提高，自然科学特别是心理学迅速发展。教学论逐渐从哲学、伦理学、政治学等学科中分离出来，形成了独立的体系。这一阶段出现了一批教学论专著，提高了教学论的理论化水平，使教学理论基础从哲学思辨走向心理学实证，教学论逐步走向科学化发展的道路。以下是这一阶段有代表性的教育家。

（1）夸美纽斯。

在1632年，捷克教育家夸美纽斯的著作《大教学论》问世，重点阐述了教学理论的问题，使教育学开始形成独立学科，夸美纽斯是教学论的创始人，而其著作《大教学论》标志着理论化、系统化的教学论的诞生。第一次确立了教学论的概念并构成了教学论体系。提出教学适应自然的原则，开创了“自然主义教育学”理论流派的先河，对西方教育学发展产生了深远的影响。

（2）卢梭。

法国启蒙思想家卢梭的教育思想是从他的自然哲学观点出发的。他的教育小说《爱弥儿》体现了他注重儿童心理发展的思想，使得教育理论向心理学方向迈进了一大步。卢梭的教学论提出了现代教学研究的基本课题，如以儿童为中心的自然教育论，以兴趣能力为本位的发现教学论等。

（3）裴斯泰洛奇。

瑞士教育改革家裴斯泰洛奇是近代教学论的集大成者。他第一次提出了“教育教学的心理学化”的思想，创立了爱的教育理论和要素教育理论，对近代教育实践的发展也产生了深远的影响。

（4）赫尔巴特。

德国教育家赫尔巴特是继夸美纽斯之后又一个对教学论进行深入系统研究的教育家。赫尔巴特在教育史上第一次建立了以心理学为基础的教学原理，第一次把教学论作为教育学的相对独立的组成部分。1806年他出版的著作《普通教育学》标志着教学独立理论体系的形成，使得教学论由此从哲学思辨走向心理学实证，在逐步科学化发展道路上更进一步。

（5）杜威。

美国教育家杜威是教学论发展史上里程碑式的人物。他提出的以新的哲学和心理学理论为基础的教育新理论，是“传统”与“现代”的分水岭，使人们对“教学论”中教师和学生的地位与作用有了辩证认识。他将教学论建立在实用主义哲学之上，倡导“从做中学”，并将其贯穿到教学过程、教学方法、教学组织形式等各个教学领域中。针对赫尔巴特“以教师为中心、以书本为中心、以课堂为中心”的三中心，杜威提出了新的三中心，即“以儿童为中心、以经验为中心、以活动为中心”。

（6）凯洛夫等苏联教育家。

苏联著名的教育家凯洛夫的教育思想集中反映在他主编的《教育学》中，其中“教学论”部分，首次在教学论中把马克思主义的认识论引进了教学的过程，是马克思

主义教学论的诞生。凯洛夫主要从学生掌握知识方面去理解教学过程。他认为，教和学是同一过程的两个方面，不可分割，教师的讲授在教学过程中起主导作用。

20世纪50年代初，凯洛夫的《教育学》传入我国，对我国教学模式的建立和教学水平的提高，都起到了良好的作用。但由于过于强调学习书本知识、教师主导作用和课堂教学，而忽视了学生学习的主动性、自主性和创造性，对学生智力和动手能力的培养重视不够。

3. 繁荣阶段（20世纪初至今）

进入20世纪后，尤其是自20世纪50年代末开始，主要发达国家掀起了教学改革的浪潮，教学论进入一个多元发展的时代，各种流派共存共生，出现了空前的繁荣。以下是这一阶段有代表性的两位教育家。

（1）赞科夫。

苏联教育家赞科夫的教学理论主要处理的是教育和人的发展关系问题。以系统论为理论基础，提出了以促进学生的一般发展为主导思想的实验教学体系。赞科夫主张教学要在学生的发展上下功夫，要促进学生身体和心理的一般发展。他提出教学不仅要促进学生的一般发展，而且要走在发展的前面。“只有当教学走在发展前面的时候，才是好的教学。”教学要落实到学生的“最近发展区”。

赞科夫的发展性教学理论具有很强的科学性和时代性，在当时产生了广泛影响。但他提出的高难度、高速度等教学原则，没有具体的标准，在实践中难以把握，引起了较大的争议与分歧。

（2）布鲁纳。

美国教育改革的重要代表人物布鲁纳作为结构主义思想的继承者，提出现代化课程设计应当注重知识的结构，教材应当包含学科的基本概念、原理法则及其联系。结构化、系统化的知识更有利于学生的理解、联想和迁移。布鲁纳认为教学过程应当积极促进儿童的智力尤其是思维水平的发展。

布鲁纳对教学的重大贡献在于倡导“发现法”。他认为发现式学习是主动参与、积极地学习，它能够引发学习者的兴趣，让他们感到兴奋和自信。

【拓展阅读】

给教师的100条建议（摘录）

苏霍姆林斯基

1. 能否保护和培养每一个学生的自尊心，取决于教师对这个学生在学习上的个人成绩的看法，不要向儿童要求他不可能做到的事。
2. 教学和教育的技巧和艺术就在于，要使每一个儿童的力量和可能性发挥出来，使他享受到脑力劳动中的成功的乐趣。这就是说，在学习中，无论就脑力劳动的内容（作业的性质），还是就所需的时间来说，都应当采取个别

对待的态度。

3. 每天不间断地读书，跟书籍结下终生的友谊。潺潺小溪，每日不断，注入思想的大河。读书不是为了应付明天的课，而是出自内心的需要和对知识的渴求。如果你想有更多的空闲时间，不至于把备课变成单调乏味的死抠教科书，那你就应该读学术著作。应当在你所教的那门科学领域里，使学校教科书里包含的那点科学基础知识，对你来说只不过是入门的常识。在你的科学知识的大海里，你所教给学生的教科书里的那点基础知识，应当只是沧海一粟。

4. 一些优秀教师的教育技巧的提高，正是由于他们持之以恒地读书，不断地补充他们的知识的大海。如果一个教师在他刚参加教育工作的头几年里所具备的知识，与他要教给儿童的最低限度知识的比例为 10 : 1，那么到他有了 15 年至 20 年教龄的时候，这个比例就变为 10 : 1，30 : 1，50 : 1。这一切都归功于读书。时间每过去一年，学校教科书这一滴水，在教师的知识海洋里就变得越来越小。这里的问题还不仅在于教师的理论知识在数量上的增长。数量可以转化为质量：衬托着学校教科书的背景越宽广，犹如强大的光流照射下的一小光束，那么为教育技巧打下基础的职业质量的提高就越明显，教师在课堂上讲解教材（叙述、演讲）时就能更加自如地分配自己的注意。

5. 在小学里，你要教会所有的儿童这样阅读：在阅读的同时能够思考，在思考的同时能够阅读。必须使阅读能达到这样一种自动化的程度，即用视觉和意识来感知所读材料的能力要大大地超过“出声地读”的能力。前一种能力超过后一种能力的程度越大，学生在阅读时进行思考的能力就越精细，——而这一点正是顺利地学习和整个智力发展的极其重要的条件。

案例

小学语文教学实录《少年闰土》

1. (多媒体出示图片)教师描述画面后板书课题：少年闰土

师：一提起少年闰土，在老师的脑海中就浮现出这样一幅神秘的画面（出示多媒体图片）：在深蓝的天空挂着一轮金黄的圆月，下面是海边的沙地……三十年过去了，在文中我的记忆里面对闰土的印象还是这么深刻，相信你们也会和老师一样。打开书我们边读边标记，看看作者都写了哪些事情，边读边说说你们的感受。

学生自由读。

师：我们共同来学习少年闰土。

板书：少年闰土

2. 快速读课文，概括课文主要内容

师：讲了几件事？

生：讲捕鸟、拾贝壳、管西瓜的事。

师：什么是管西瓜？说得准确一些。

生：就是看西瓜。

师：为什么要看西瓜？

生：因为瓜地里有刺猬，有獾猪。

师：讲了三件事，还有没有补充。还有什么事，你说说？

生：还跟作者捉了跳鱼儿？

师：海边的时候，还可以去看跳鱼儿。闰土讲了四件事，读完之后你们有什么感受？

生：有趣。比如说捉鸟，以为把鸟打过去就可以捉，他捉鸟的时候是扫出一块空地来，引鸟来吃秕谷，远远地将竹筐一拉就可以捉到了；拾贝壳也很好玩，虽然只是讲怎样拾，但贝壳有红的、绿的，非常有趣。

师：谁再来说说？

生：我对第四件事跳鱼儿非常感兴趣。在沙滩退潮时，有些地方会留下小动物，但我从没见过什么是跳鱼儿。

师：还有谁想说说。老师看出来，大家对闰土的四件事都很感兴趣。这样吧，每个小组选择你感兴趣的一件事来讨论。谁来选择捕鸟？这组。谁来拾贝壳？你们组。老师在笔记本里还准备了许多贝壳的资料，一会儿你们可以来查一查。好，你们组第三组选择跳鱼儿，这件事需要咱们想象力丰富才行，你们行不行？

生：行。

师：有没有对其他小组感兴趣，可以迅速调整座位。（无人应答）

师：看来大家都对自己小组选择的内容感兴趣，老师还给大家提供了一些学习方法，谁来给大家读读。

（多媒体出示）

选择合适的方法学习喜欢的段落。在读课文的基础上交流感受。

一、读一读，谈谈感受，把这件事讲给大家听。

二、读一读，查找有关资料，把查到的内容介绍给大家。

三、读一读，根据画面想象画一画，把你的想象讲给同学听。

四、读一读，交流感受或想法，把课文有感情地朗读给全班同学听。

师：好，各小组先读课文，在读的基础上再互相交流感受。

（小组交流，老师各组指导。）

师：接下来汇报各组学习成果，这组已经做好了。这组还没做好，咱们稍稍等他们一会儿，请稍稍快点。好，请坐好。请组长组织好本小组，准备好。先从捕鸟说起。

生：我们做了一个有趣的实验，通过实验了解怎样捕鸟。

师：这组不错，不但自己动脑还能想出实验的方法来学习捕鸟。请到前面来，跟大家介绍一下。

生：首先，在雪地找出一块空地，然后找竹匾和小木棍，在木棍上绑条线，撒个秕谷，鸟来吃的时候就拉绳子。

师：拉开绳子就怎么样？

生：就捉住了。

师：拉绳子的同学离多远？

生：大约在10米之外可以拉，怕被鸟发现。

师：通过实验的方法讲捕鸟好不好？

生：好。

师：闰土讲捕鸟时会是什么样的神情？

生：他会很自豪，因为闰土生在乡村，城里人不知道，他会说我告诉你……

师：你体会得很好，能不能读给我们听。边听边看，老师给你们播放画面。

生读：我们沙地上……（多媒体课件展示画面）

师：读得多神气，尤其是鸟撞到竹匾里，这么容易就捕到那么多鸟，让我们像他那样读一读。

师生同读：我们沙地上……

师：闰土的生活多有趣，老师在计算机里面也准备了资料，通过计算机展示给大家。谁来介绍一下？

生：通过查计算机资料知道了贝壳的颜色多种多样，有红、黄、蓝、金等。

师：贝壳这么多颜色，能不能用一个词语概括一下。

生：五颜六色。

生：五彩缤纷。

师：谁来再介绍一下？

生：贝壳的形状也是千奇百怪。

师：形状也是千奇百怪的。还有什么？

生：样子很多，有的像……有的像……我给大家介绍一种贝壳——观音手、鬼见怕。这种贝壳已经被人们认识的就有二百五十多种，看，这就是其中一种。

师：贝壳还有什么作用？

生：可以做手镯，可以做小饰品，让人爱不释手。

师：这组同学多了不起，可以通过网络查找资料，还可以四人合作学习。通过他们的介绍，让我们知道在海边的生活丰富多彩，白天捡贝壳，晚上看瓜，刺

獠，一起来说说。

生：看瓜，刺獠。我们从课文中找出这样一些句子，知道他晚上要到地里看西瓜。

师：你们用什么方法来学习。

生：用有感情地朗读课文。

师：有感情地朗读课文，很好，谁来读给大家听听。四人分角色读。

生：晚上……

师：这一小组分角色读，合作学习，也值得我们学习，谁来评评他们读得怎么样？

生：××读到西瓜地停了一下，好像把我们带入了闰土看瓜的地方。

师：仿佛把我们带到月下刺獠的情境中了，我们也一起来读读这一段，自己练习读一读，看能不能超过他们。刚才的那一组也要好好地读，看看有没有新的感受，把你的阅读感受读出来，看看能不能读得更好。谁愿意读，请你来读。

生读：月亮地下……

师：你为什么要这样读？

生：我感觉刺下去很滑，非常灵活、敏锐，如果你慢慢地走过去，就不会被发现。

师：这个捏还体会得差一点，还能换成什么词？

生：握。

生：拿。

师：还有吗？

生：抓。

师：抓也行。

生：我想换成拎。

师：有这么多词语，那可不可以换？

生：不可以。

师：为什么？

生：动作要小一点，捏的动作很小，很轻。动作大一点了，獠就跑了。轻轻走过去，就不会跑。

师：好，用捏我们可以体会闰土蹑手蹑脚的样子。谁还有不同的感受来读一读。

生读。

师：读得好不好。

生：好。

师：读得真不错。为什么要这么读？

生：因为獠很灵利，要轻手轻脚走过去牵，才不会被发现。

师：他反应是那么敏捷，都是文中的“我”所不知道的，他还不知道海潮退

的时候还有许多跳鱼呢？来，你们组来展示一下跳鱼儿这一段。

多媒体展示学生画的跳鱼儿。（一张一张展示学生作品）

一张

生：这是我们根据想象画出来的。

师：多可爱的跳鱼啊！

二张

师：画了这么多跳鱼，这个跳鱼怎么感觉像小白兔啊。（生乐）

三张

师：跳得动作这么可爱。

四张

师：这是小鱼还是小鸡？

五张

师：这是谁画的？你来讲讲。

生：因为书上说跳鱼长两只青蛙似的脚，我就画了青蛙似的脚。

师：同学们，闰土有着无穷无尽的稀奇事令我们难忘，更令文中的“我”难以忘怀，让我们一齐朗读这一段，作为这一课的结束吧。

师生共同读。

师：老师相信这幅画一定会留在我们的脑海里，把一段背下来，还有一些难以理解的深刻的语句我们回去读一读，下节课再讨论。

教育名言

1. 教师要十分关切地对待孩子内在的世界，不可粗暴地把自己的意见强加于他们，要耐心地听取他们的意见，要以平等待人的态度参加他们的争论。

——苏霍姆林斯基

2. 教育首先要引导孩子走独立的道路，这是我们教育关键性的问题。

——蒙台梭利

推荐阅读

1. 亚里士多德的《政治学》，认为教育事业应该是公共的，不是私人的。

2. 维果斯基的《教育心理学》主张必须把教育心理学作为一门独立学科的分支来进行研究，并提出了“文化发展论”和“内化说”。

任务四 课程与教学论的理论流派

学习目标

把握每一种课程与教学论理论流派的主要内容。

学习任务

能够区分不同的课程与教学论理论流派的主要观点。

问题导入

夸美纽斯在《大教学论》一书中系统地阐述了道德教育的重要性，强调普及道德教育和及时道德教育，以及持重、节制、坚忍、正直的道德教育内容。当前小学思想品德课堂教学中存在课程地位不突出、缺乏实效性、忽视学生的主体性等问题，如何借鉴夸美纽斯的道德教育思想，渗透到小学思想品德课堂教学中，提高教师的思想品德课堂教学能力，改变单一性的教学方式呢？

1. 针对忽视思想品德课程的重要性，提高教师的思想品德教学能力

现在有的学校并没有配备专业的德育教师，思想品德课大多由班主任兼任。兼职教师没有精力研究思想品德教育的方式，收不到理想的教育效果。久而久之，学生便失去了学习思想品德课程的兴趣。对于家长的观念，教师很难左右。要解决这一问题，首先要改变学校和教师的观念，提高教师的思想品德教学能力。结合夸美纽斯教育彻底性的原则，“要在教细节之前，先彻底打好底子”。这对思想品德课授课教师提出了要求。如何有针对性地、有效地传授思政知识和行为？应提高“带领人”的教学能力。夸美纽斯指出，我们必须尽力把人生的真正目标交给青年，最终为的是人类。这再一次明晰了小学教师和思想品德授课教师的重大职责，建议学校组织有相关德育专业背景的教师专门学习、研究、教授德育课程，使其成为专业化德育教师，并开发适合本校的校本教材。这样，专职教师就可以掌握教学的重难点、教学的方法，而非做“半吊子”教师，从而成为一位明智的园丁，实现“花更少的时间，教更多的人”，能够指出学生的偏差，陈述客观的原因，纠正学生的错误行为。此外，专职教师对思想品德课是有热情的，以达到夸美纽斯所说的“引起学生的真正爱好”，证明思想品德课堂“是美好、有用、快意，是如何需要的”。

2. 针对道德教育脱离实际的现状，营造“躬行践履”的氛围

小学生的思考，往往是比较单一、直线化的。小学生会认为，书本上或者新闻里高大的人物脱离实际，在现实中是不存在的。这反映出学校道德情感启蒙教育中缺少突出生活性的特征，需要贴近生活的榜样力量。《大教学论》中讲到，父母、教师和同学们的榜样必须不断地放在儿童的跟前。德行是在经常做正当的事情中学到的，而学生往往见解有限，必须同时得到忠告和榜样的帮助。做到“知

行合一”，就必须“躬行践履”，父母、教师、同学都将是很好的榜样。因而，对教师来说，首先就要做出表率，营造“人人都是活榜样”的氛围，在教学中，更要督促自己的行为，明确行为的教诲和规则。这样，学生的模仿才可以得到补充与强化。此外，教师对道德观念强的学生不吝赞美，及时肯定；也可以邀请家长来讲述自己的道德故事，让学生发现其实榜样就在自己的身边。在真实的德育情境中感受榜样的力量，习得有效的、有说服力的道德认识，激起学生发自内心的赞同感。

3. 针对忽视思想品德课程中学生的主体性，教学方式由单一性转向“体验式”

夸美纽斯非常强调实践的作用，“德行是在经常做正当的事情中学到的”。我们不能忽视思想品德课程中学生的主体性，要想让思想品德课堂变得有意义起来，学生的“学”和参与是十分重要的。我国李吉林老师在思想品德课实践教学中，开创了情境教学法，创设了典型场景，增强了学生的体验感，体现了夸美纽斯的思想。把课堂交还给学生，让他们的观点被更多的人听到，激发出更多的潜能。就如表演情景剧、模拟场景的方法，能让思想品德课更加生动。道德的领域范畴很广，教师也可以布置课外实践任务，激发学生的兴趣。以“丰富多彩的社区活动”一课为例，教师不妨让学生去社区走访一下，拜访一下社区的老人，做一些能帮助孤寡老人的事情，写一写自己的感受，再到学校和同学们分享。另外，浙江省小学生暑期实践活动中一直有“社区实践”一项，可以鼓励学生利用这一机会，参加居民委员会的一些活动，感受民主化的社会生活，在体验中会有全新的认知。

总之，培养学生良好的道德素质，是全体教师的使命与任务。立足现今思想品德课教学现状，借鉴教育家夸美纽斯的观点，重素质、重榜样、重实践，培养具有持重、节制、坚忍与正直品质的学生，促进学生全面发展。

（选自：胡译丹、肖菊梅的《夸美纽斯道德教育对小学思想品德课堂教学的启示》）

在课程与教学论的发展过程中，先后形成了很多不同的理论流派。这些理论流派主要包括赫尔巴特主义、进步主义、要素主义、永恒主义、改造主义、结构主义、人本主义、发展性教学理论、范例教学论、后现代主义。下面从每一种课程与教学理论产生和发展的时代背景、代表人物及其主要观点、重要影响与评价三个方面加以梳理与归纳，以便全面系统地比较分析每一种理论流派及其演进过程中的复杂关系。

一、赫尔巴特主义

赫尔巴特是近代德国著名的教育学家、心理学家。在西方教育史上，他被誉为“科学教育学的奠基人”，他的主要代表作有《普通教育学》《教育学讲授纲要》等。他提出了一系列以心理学为基础的教学思想。

(1) 赫尔巴特认为，应当在儿童已有经验和兴趣的基础上选择课程。他指出，儿童在日常生活中，通过与自然的接触和与人的交往，获得了经验和同情，这是教学活动赖以进行的基础。

(2) 赫尔巴特认为,教学的内容应该与儿童的日常经验密切联系,运用直观教材,能够使儿童的经验变得更为丰富、确切和真实。赫尔巴特所制订的课程计划是近代教育史上最为广泛和庞大的,它几乎包含了当时所有的重要知识门类。

(3) 赫尔巴特认为,新观念和新知识是在原有的理智背景中产生的,这就引起课程设计的需要。赫尔巴特为课程设计提出了“相关”和“集中”的原则。相关原则是指学校不同科目的安排和教学应当互相影响,集中原则是指选择一门科目作为学习的中心,使所有其他科目都作为理解它的手段。

(4) 赫尔巴特认为,在儿童一定发展阶段上的学习内容的选择和安排的基础是种族发展在相应阶段上的文化成果。

赫尔巴特课程理论的特殊贡献主要在于使课程的设置与编制有了明确的依据,避免了课程设置的盲目性和随意性,克服了课程设计的散乱现象,以保证教学有效地进行。

赫尔巴特的门徒弘扬和发展了赫尔巴特学说,形成的学派被称为赫尔巴特学派。赫尔巴特学派的五段教学法,使教学过程有章法可循,不再杂乱无章,免除课堂教学中的混乱。这种方法在第一次世界大战前,一直是师范院校教育学生的基本模式。但也存在弊端,如只注重教师的教,忽视学生的学;只强调知识的系统性和历史性,忽视学生与现实生活的联系;教学模式固定不变,缺乏灵活性。

二、进步主义

约翰·杜威是20世纪美国著名哲学家、教育家、心理学家。他的教育理论主要是把教育问题同整个历史背景以及实用主义思想体系联系起来进行考察,形成实用主义思想体系,他大力批判传统教育,被称为“进步主义教育之父”。

他的进步主义教育理论主要包括以下几个观点。

(1) 坚持以学生为中心。以克服传统教育的缺陷为出发点,力图使课程与学生的需要和兴趣结合起来,把学生培养成为一个“完整的儿童”。

(2) 注重理论联系实际。进步教育运动与教育实践的密切结合,是一场自下而上的,自发的群众性教育运动。

(3) 强调最广泛的理解和支持。认为应该最大限度地吸引教师和家长对改革愿望和策略的支持、理解和参与。

杜威和杜威学派的教育理论推动了20世纪世界教育的发展。杜威进行了大量教育实验,实施了新的教育改革,并系统阐述了其现代教育改革思想。但他的理论存在明显的缺陷,他过分强调了学校教育应以儿童为中心,在某种程度上轻视了系统理论知识的传授,淡化了教师的作用。

三、要素主义理论

要素主义是20世纪30年代美国出现的与进步主义教育相对立的教育思想流派,又称传统主义教育、保守主义教育。代表人物有巴格莱、坎德尔、芬尼和布里格斯等。要素主义理论主要包括以下几个观点。

(1) 关于课程目标。要素主义者认为教育的终极目的是促进社会进步和民主理想的实现，要实现这一目标需要通过个体心智和道德的训练。正是基于这种认识，要素主义者的课程目标有两个方面：宏观方面就是传递人类文化遗产的要素；微观方面就是实施个人理智和道德的训练。

(2) 关于课程内容的选择、设置。要素主义者以“共同的不变的文化要素”为基本原则，认为在文化遗产中永恒不变的要素是“知识的基本核心”，组成了课程内容的核心。

(3) 关于课程实施。要素主义者认为，真理不是通过儿童的主动经验“创造”的，真理是外在于人而存在的。学生应该接受教师所传授的真理。在教学方法上，他们比较推崇赫尔巴特的五段教学法。

要素主义者的观点是针对当时美国教育偏激、教育质量下降的情况而提出的，是与杜威进步主义教育思潮相对立的，没有超出“二元对立”的怪圈，走向了另一个极端。例如，过于注重知识的体系性而忽视了学习时情境的变异性，较少关注儿童作为“人”的一面。

四、永恒主义理论

永恒主义也被称为“古典主义”“新经院主义”“古典人文主义”。它代表了20世纪30年代人们为复兴西方人文主义教育传统所做的努力。主要代表人物有赫钦斯、艾德勒、马里坦。

永恒主义推崇自由教育。自由教育从本质上说是形而上的智慧与道德的体现，而不是传递现成知识，开展职业训练。永恒主义从根本上否认世界是变化的说法，他们认为，变化只是表面现象，而控制世界的根本原则是永恒的、不变的，这也是他们自称为永恒主义的主要原因。

永恒主义课程原则观虽然有其保守的人性观，忽视了在科学技术迅速发展的现代社会中自然科学的作用，很难使学校课程在整体意义上适应、满足现代社会发展的需要及个体的生存、发展的需要，但永恒主义课程原则观强调要把陶冶学生的情操、培养学生良好的品德贯穿于教学的始终，有其可取之处。

五、改造主义

改造主义强调教育对社会改造的意义以及社会对人的制约作用，代表人物有哈罗德·拉格、威廉·克伯屈、约翰·蔡尔兹及乔治·康茨等。

(1) 改造主义认为，我们正处于世界危机的中心，解决危机唯一有效的方法就是创造一种社会秩序，改造主义就将改造社会、建立新的社会秩序的重任交给了教育和学校。学校是社会机构，学校在社会改造方面发生决定性的作用，应该成为新社会的模范。教师和学生应行动起来实现改造社会的目标。可以选择一些和社会联系紧密、人类共同关注的问题，让学生适当地参与社会活动。让学生走出教室参加一些宣传、社团活动，来影响更多的人。

(2) 改造主义认为,应该突破学科界限,创设一些专题性的问题,让学生围绕这些问题,有目的地学习一些相关的知识,寻求解决办法,锻炼学生综合运用知识、分析问题、解决问题的能力。

(3) 改造主义认为,应该开设一定的活动课程,增强学生的动手能力和实践能力。学科课程长期以来以书本为主,相对忽视实践活动。为了纠正这种偏向,在活动课程的设计上要体现实践性、自主性、综合性、情趣性、创造性原则。

(4) 改造主义认为,要将课程体系综合化,可以从三方面着手:①对学科课程进行“综合化改造”;②增设一些富有时代特色的综合性新学科作为必修课;③在课程设计上,对不同学段应有不同类型、不同层次要求。

改造主义具有一定的积极意义,如肯定了教育、学校在社会发展中的积极能动作用,揭示了教育对文化的改造功能。但改造主义与进步主义都以实用主义为哲学基础,在思想基础上的缺陷必然导致先天不足。例如,关于教育与社会的关系,只强调教育对社会的改造的一面,丝毫不提社会对教育的制约作用,表现了明显的唯心史观的立场。

六、结构主义

结构主义教育思想是20世纪五六十年代形成的一种教育思潮,强调对儿童认知结构的研究以及认知能力的发展,注重对知识结构的理解,提倡发现学习和早期教育。其主要代表人物是美国的心理学家、教育家布鲁纳。布鲁纳结构主义教学理论的基本观点主要包括以下几点。

(1) 强调学习过程。在教学过程中,学生是一个积极的探究者。教师的作用是要形成一种学生能够独立探究的情境,而不是提供现成的知识。学习的主要目的不是要记住教师和教科书上所讲的内容,而是要学生参与建立该学科的知识体系的过程。所以,布鲁纳强调的是,学生不是被动的、消极的知识的接受者,而是主动的、积极的知识的探究者。

(2) 强调直觉思维。强调学生直觉思维在学习上的重要性。布鲁纳认为,直觉思维与分析思维不同,它采取越级和走捷径的方式来思维的。直觉思维的形成过程一般不是靠言语信息,尤其不靠教师指示性的语言文字。直觉思维的本质是映象或图像性的,所以,教师在学生的探究活动中要帮助学生形成丰富的想象,防止过早语言化。与其指示学生如何做,不如让学生自己试着做,边做边想。

(3) 强调内在动机。布鲁纳把好奇心称之为“学生内部动机的原型”。通过激励学生提高自己才能的欲求,从而提高学习的效率。布鲁纳在强调学生内部动机时,并没有完全否认教师的作用。他认为学生学习的效果,有时取决于教师给予学生的矫正性反馈,即要适时地让学生知道学习的结果,如果错了,还要让他们知道错在哪里以及如何纠正,让学生有效地知道学习的结果。

(4) 强调信息提取。布鲁纳认为,人类记忆的首要问题不是贮存,而是提取。因为学生在贮存信息的同时,必须能在没有外来帮助的情况下提取信息。提取信息的关

键在于如何组织信息，知道信息贮存在哪里和怎样才能提取信息。学生如何组织信息，对提取信息有很大影响。学生亲自参与发现事物的活动，必然会用某种方式对它加以组织，从而对记忆具有最好的效果。

布鲁纳的发现法理论启发我们在教学过程中，应强调学生的主体性与参与性，有利于激发学生的智力潜力，培养学生的自我激励的内在动机，使学生获得解决问题的能力、探索的技巧。同时，发现法强调教师的主导作用。在教学过程中教师的角色发生了转变，从知识的传递者转变为学生建构知识的促进者和支持者。但发现法理论也有不足之处，如完全以发现教学法来代替知识的系统讲授，忽视了知识学习活动的特殊性，夸大了学生的学习能力；耗时过多，不经济，不宜用于在短时间内向学生传授一定数量的知识和技能的集体教学活动；适合于那些能引出多种假设、原理，能明确展开的理科课程，并不是对所有学科都是有效的。

七、人本主义

人本主义心理学是 20 世纪五六十年代在美国兴起的一种心理学思潮，其教学观深刻地影响了世界范围内的教育改革，是与程序教学运动、学科结构运动并称为 20 世纪三大教学运动。主要代表人物是马斯洛和罗杰斯。人本主义心理学家认为人的潜能是自我实现的，而不是教育的作用使然，教育的作用只是提供一个安全、自由、充满人情味的心理环境，使人类固有的优异潜能自动地得以实现。在这一思想指导下，罗杰斯在 20 世纪 60 年代将他的“患者中心”治疗方法应用到教育领域，提出了“自由学习”和“学生中心”的学习与教学观。

总之，人本主义教育流派倡导以学生经验为中心的“有意义的自由学习”，突出情感在教学活动中的地位和作用，形成了一种以情感为教学动力的新教学模式；以学生的“自我”完善为核心，强调人际关系在教学过程中的重要性；把教学活动的重心从教师引向学生，把学生的情感、经验看作是教学的主体，促进了个别化教学运动的发展，冲击了传统的教育理论，推动了教育改革运动的发展。

八、发展性教学理论

发展性教学理论是 20 世纪六七十年代在苏联产生的一种教学理论，主要代表人物是赞科夫。他著有《教学与发展》《教学论与生活》《和教师的谈话》《论教学论研究的对象与方法》《论小学教学》等。

赞科夫的发展性教学理论提出了全新的、独特的观点，把促进学生的充分发展作为根本目的，改变了“教学与发展”相脱离的现象。在教学目标上，将学生的发展作为教学的首要任务；在教学策略上，重视学生的学习过程；在教学内容上，将所学知识定位于学生的“最近发展区”，扩大学生的知识面，使学生形成系统的知识体系；在教学方法上，重视学生的主动参与，激发学生的学习兴趣，树立学生的主体地位；在教学评价上，全面、整体地评价教学，促进学生的“一般发展”。



人本主义

发展性教学理论打破了教学只传授知识的旧模式，把教学同发展联系起来，建立了一套新的教学体系，大大提高了学生掌握知识和技巧的能力，提高了教学质量，是教学论历史中一次根本性的改革。

九、范例教学论

20世纪20年代初，前联邦德国心理学家M·瓦·根舍因首创了“范例教学理论”。所谓范例，就是在日常生活素材中隐含着本质因素、根本因素、基础因素的典型事例。范例教学就是通过基本性、基础性和范例性知识教学，培养学生在校内外活动中的独立性和主动学习的能力，养成独立的判断能力和创造能力。

范例教学打破了传统的机械的系统教学模式，提倡用精选的、带有基本性和基础性的范例内容来编制教材，进行范例教学。使学生遵从由特殊到一般，再从一般到特殊的规律来认识世界，了解事物，这是符合人类认识规律的。范例教学有很多优点，但在具体实施过程中也存在一定难度，如范例教学理论对某些问题的论述还不够具体、明确，如强调各门学科的基本性、基础性、范例性，但没有给出具体的确定方法，这给教师实施该教学理论增加了难度。

十、后现代主义

后现代主义是20世纪五六十年代出现于西方世界的一种社会文化思潮。后现代主义课程理论将后现代主义思想引入课程领域进行研究，以批评、克服和摆脱现代课程的弊端为目标，建构一种新的课程范式。后现代主义课程理论丰富，各个流派虽然主要理念不同，但具有一些共同特征。

(1) 鼓励人们怀疑和批判一切现有的知识和权威。在课程实施过程中应培养学生的怀疑意识、批判意识、探究意识，从而培养他们的创新能力。

(2) 重视学习中的对话和反思，在课程教学组织形式上应尽可能地实行小班教学、分组教学、合作教学，以便使课程教学过程有更多的对话、质疑、沟通的时间。

(3) 倡导多元主义方法论，以多种方式探究课程知识。提倡真正意义上的讨论法、实验法和实践法，使课程实施过程成为一个在教师指导下的、师生共同反对知识霸权、自主探索知识及其意义的过程。

(4) 反对课程编制的预设，即传统课程过分的计划性、教条性，倡导关注情境需要和变化。

后现代主义课程观对各种传统课程理论，尤其对“泰勒原理”这一现代主义课程典范进行了批判和反思，以新的视角和价值观念阐释课程的本质，对建构新课程理论体系、深化课程改革具有现实意义。



范例教学论的原则

【拓展阅读】

爱的教育

(意大利) 亚米契斯

1. 亲子之爱是人间所有的感情中最神圣的东西。破坏这感情的人，实是世上最不幸的。

2. 你们因为冬天来了欢喜，但不要忘了冬天一到世间，就有许多要冻死的人啊！

3. 将来命运无论怎样变动，绝不要忘了这少年时代的友谊：从今天就须这样自誓。

4. 无论在家里，在学校里，在街上，无论在什么地方，只要是我所居住，我有见闻的住所，必定有各种各样的人在各种各样地教我的。

5. 父亲曾是我最初的先生，又是我最初的朋友，给我以种种的训诫，教我种种的事情，平日为我勤劳，有悲苦则瞒住了我，用种种的方法使我用功愉快，生活安乐。

6. 不要把军队当作玩具看！这许多充满力量与希望的青年，为了祖国的缘故，一旦被召集，就预备在国旗之下饮弹而死的啊！

7. 街路是应该尊敬的，一国国民的教育程度可以从街上行人的举动看出来。如果在街上有不好的样子，在家里也必定同样有不好的样子。

8. 无论所见的是盲人，是驼背者的小孩，是孤儿，或是弃儿，都要想到此刻我眼前通过的不是别的，是人间的幸与慈善。

案例

小学数学教学案例

师：同学们，我们已经学习了两步计算的应用题（揭题）。刚才，朱军向我请教一道题目，我想请同学们来一起完成这道题：（出示错应用题例）凤山中心小学六年级有 145 人参加数学兴趣小组活动，余下的参加其他兴趣小组，参加其他兴趣小组的有多少人？

（老师鼓励学生解这道题，看谁做得又对又快，大部分学生表现茫然，坐着不动）

师：同学们怎么不做啊？

生 1：老师，这道题没法做啊。

生 2：老师，你可能把这道题目记错了。

生3:可能是朱军把题目抄错了。

生4:老师教育我们做题时要细心,朱军怎么还把题目抄错呢?真是太粗心了。

师:哦,原来是这样,难怪好多同学坐着不动,那这道题是没法做了。

生1:有办法,只要加一个条件。

生2:这朱军太粗心了,浪费了我们的学习时间。

生3:这样也好,它能够提醒我们,做任何事都要细心一点才好。

生4:我想,可能是老师有意出这样的错题考我们的。

师:(微笑)不管是谁的错,做事还是要细心的好,那么,这道题按刚才生1说的,只要加一个条件就可以了,你们大家说行吗?

生:(齐答)行。

师:需要怎样的条件呢?

生1:只要加上一个“六年级一共有多少人”就可以了。

生2:加上“六年级一共有多少人”,虽然能求出“参加其他兴趣小组的有多少人”,但这不是两步计算的应用题。

生3:如果明白“六年级有几个班,平均每班有几人”,就能经过两步计算,求出“参加其他兴趣小组的有多少人”了。

师:同学们,刚才两种方法都能解决问题,说明你们都善于思考,但哪一种方法更贴合题目的要求呢?

生4:因为是两步计算的应用题,所以我赞成生3的意见。

师:我知道你们所加条件的数据:六年级有5个班,平均每班63人。同学们,此刻你们觉得能够解答了吗?如果能够,请同学们思考一下,把这道题先补充完整,一会儿我们来交流。

(学生认真思考,有的试着口头编题,有的同桌讨论,互相交流,个个兴趣盎然)

师:谁来把这道题补充完整?

(学生陆陆续续举起手来,教师见生1欲举又止,就用鼓励的目光看了看生1,他鼓起勇气举起了手。)

生1:凤山中心小学六年级5个班,平均每班63人。其中有145人参加数学兴趣小组,余下的参加其他兴趣小组,参加其他兴趣小组的有多少人?

师:生1把这道题补充得很完整,我们掌声鼓励一下。(学生鼓掌)

分析:数学课程标准指出,学生的学习资料应当是现实的、有意义的、具有挑战性的。教师要努力提供与学生实际生活有关的信息材料,让学生从被动理解知识向主动参与学习的全过程转化。这则案例的教师要经过多种途径努力创造问题情境,营造氛围,使学生感到有疑要问,有话要说,这样才有利于学生思维创新和自主能力的发展,才有利于学生养成想问、要说、好思的良好习惯。

教育名言

1. 一个低水平的教师，只是向学生奉献真理，而一个优秀的教师是让学生自己去发现真理。

——第斯多惠

2. 只有能够激发学生去进行自我教育的教育才是真正的教育。

——苏霍姆林斯基

3. 教师应该用一切可能的方式，把孩子们求知与求学的欲望激发起来。

——夸美纽斯

推荐阅读

夸美纽斯的《大教学论》，标志着独立形态教育学的开端，该书被认为是近代第一本教育学著作。

任务五 课程与教学论的学习意义及学习要求

学习目标

1. 认识领会课程与教学论这门课程的学习意义。
2. 掌握课程与教学论这门课程的学习要求。

学习任务

能够把课程与教学论这门课程的学习要求应用到实践中去，真正做到端正学习态度，掌握专业知识，提高专业技能。

问题导入

某研究者通过相关调查问卷法，运用数理统计法对某高校小学教育专业学生的专业理论课学习态度及其影响因素进行了调查和分析。结果显示：有 67.1% 的学生对包括课程与教学论一课在内的专业理论课学习不感兴趣。这是什么原因呢？

通过分析，究其原因，首先是教师的授课方法，教师的教学风格是影响学生理论学习态度的关键因素，其次同学间的学习气氛、考试制度也是影响专业理论学习态度的较重要因素。针对以上问题，应该通过相应的改进措施来提升本专业学生对课程与教学论一课的重视，端正学习态度，这样才能有利于学生掌握专业知识，提升专业技能。

一、学习课程与教学论的意义

教师兴则教育兴，教师强则教育强。要加强教师教育，深化教师教育改革，创新培养模式，提高教师培养质量，必须重视教师教育专业必修课的学习。课程与教学论一课就是针对教师教育专业学生开设的专业必修课，因为该专业的学生就业方向主要是从事基础教育的教师职业，所以从教师职业的角度来看，学习课程与教学论的意义主要在于以下几个方面。

（一）夯实专业理论知识的基础

通过学习课程与教学论一课，可以系统地学习专业知识，认识学科特点和发展规律，为教师教育专业学生以后从事教师职业打下专业理论知识的基础。

作为教师教育专业的学生，需要掌握系统、严密、扎实的教育理论知识。本课的理论知识主要包括课程与教学论的含义、历史发展、理论流派、课程与教学的目标、课程与教学的资源与内容、课程与教学的类型与模式、课程与教学的评价等。通过学习课程与教学论一课，可以系统地、宏观地了解课程与教学的基本理论和发展规律，从而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。

（二）培养教学职业能力

通过学习课程与教学论一课，可以掌握从事学习教育教学工作的基本职业技能，为教师教育专业学生以后从事教师职业打下教学能力的基础。

作为教师教育专业的学生，不仅需要掌握教育理论知识，还需要具备组织教学实践工作的职业技能。本课的技能知识主要包括课程与教学的设计、课程与教学的组织、课程与教学的实施过程、教学策略和教学方法等。在理论支撑的基础上，需要结合实训使学生逐渐掌握与教学有关的相关技能，从备课到上课、从课上教学到课后反思，这些具体工作过程中的技能需要学生通过科学合理的训练来获取。

（三）培养科研能力

通过学习课程与教学论一课，可以了解本专业领域研究和改革的最前沿动态，为教师教育专业学生以后从事教师职业打下科研能力的基础。

随着时代的发展，教育教学领域不断经历着革新和变迁，所以教师职业需要变革创新的观念。课程与教学论知识对教师教育创新的价值，主要涉及教育教学模式与课程方式的改革趋向。通过了解这些改革的理念和发展动态，使学生获得创新型教师教育模式的研究方法，有助于以后在教师职业这条道路上依靠科研能力推动教学不断突破革新，走得更加长远。

二、学习课程与教学论的要求

(一) 培养立德树人的职业理念，端正学习态度

作为教师教育专业的必修课，课程与教学论一课与教师职业密切相关，应该受到本专业学生的高度重视。但现实中很多学生并没有对本课引起必要的重视，究其原因还是职业情感不够深厚导致学习态度不够端正。“态度决定一切”，学习态度直接影响着学习的兴趣和学习的效果。学习者如果形成了积极、乐观的学习态度，他便会以饱满的热情投入课程与教学论的学习中。

党的二十大报告提出，办好人民满意的教育。国无德不兴，人无德不立。立德树人关乎教育能否培养社会主义合格建设者和接班人。立德树人突显了在课程与教学论学习中融入党的二十大精神的实现路径上要体现双主体，即教师的引导主体性和学生的实践主体性。要成为一名人民教师，必须发自内心地真正热爱教育事业。理解教师是学生学习的促进者与学生成长的引路人，认同教师工作的价值在于传播知识、塑造生命。在立德树人的理念的引领下才能很好地端正学习态度，充满学习动力，主动自觉地去学习课程与教学论的课程内容。在此基础上，学生还需要在学习过程中对认知活动做好自我监控，并进行相应的调适。如学习上不会因为畏难心理而难以主动学习，对学科的发展最新动态保持敏锐的关注，不断通过各种实践来检验自己所学知识和技能等。总之，端正了学习态度，在学习过程中就会有内在动力的支持，形成勇攀知识高峰的坚强意志和良好的学习习惯，根据自己的实际情况确立学习目标、制订学习计划、探索学习方法和路径，通过有效学习为自己成长为优秀教师做好专业储备。

(二) 掌握专业知识，提高专业技能

如果想将工作做好，最基本的就是要对自己所从事的工作有全面的认识，这就必须认真学习与专业有关的基本知识。只有掌握了课程与教学的基本知识，学习者才能从宏观上、整体上把握课程与教学的概貌，才能在良好的知识结构基础上对课程与教学问题形成自己独立的分析和判断。通过学习课程与教学论一课，可以掌握学科基本结构即课程与教学论的有关概念、原理、方法和价值观念，并将其有效地内化到自己的认知结构中。在掌握学科知识的同时，要注意提高课程与教学的专业技能。课程与教学论是专门研究课程与教学问题的学科，其中除有关课程与教学的概念、原理等知识之外，还包括了许多有关专业技能的内容，如课程领域中，关于课程目标的设计、课程内容的组织、课程的评价等；教学领域中，关于备课、上课、作业的布置与批改、学业成绩的检查与评定等。

课程与教学论中所提及的这些专业技能往往是对教师最基本的能力要求。因此，作为课程与教学论的学习者要明确其操作方法和具体的行动要求，在此基础上加强练习，从而为以后走上教师工作岗位打下良好的基础。

【拓展阅读】

爱弥儿（摘录）

（法）卢梭

1. 我们栽培草木，使它长成一定的样子，我们教育人，使他具有一定的才能。
2. 我们生来是软弱的，所以我们需要力量；我们生来是一无所有的，所以我们需要帮助；我们生来是愚昧的，所以需要判断的能力。我们在出生的时候所没有的东西，我们在长大的时候所需要的东西，全都要由教育赐予我们。
3. 生活得最有意义的人，并不就是年岁活得最大的人，而是对生活最有感受的人。
4. 当一个妇女不是不给孩子以母亲的关心而是过于关心的时候，她也可以从一条相反的道路脱离自然。
5. 在动物中，人是最不宜于过群居的生活的。人要是像羊群似的挤在一起，不久以后就会全部消灭的。
6. 当婴儿脱离衣袍，开始呼吸的时候，就不要把他裹在比衣袍还包得紧的襁褓里了。
7. 不了解自己的天性而任意蛮干的天使，比按照自己的天性和平安详地生活的快乐的凡人还弱。
8. 对孩子们讲体力，对成年人讲道理，这才是自然的次序。对明智的人是不需要讲法律的。

案例

小学写作教学案例

师：同学们，端午节快到了，我非常想到你们各家去过端午节，不知哪位同学愿意请我？

生：（面露喜色，大声喊）老师到我家！我愿意请您！

师：大家都愿意请我，我很高兴。但这样争也不是办法。我看这样吧，谁会做菜，而且做的菜色香味俱全，我就到谁家去做客。

生：（面露难色，不知如何回答）

师：这个条件可能让大家为难了。不过，离端午节还有好几天呢，如果同学们肯学，一定能学好，能请到我的。

学生:(兴高采烈)好,一言为定!(两天后的作文课上)

师:同学们学会做菜了吗?

生:(大声齐)学会了!

师:呀,这么快?跟谁学的?

学生1:我跟爸爸学的……

师:感谢你们的一片诚心。那你们都学会做什么菜了呢?一定很好吧?

生:(不等老师叫,就纷纷起立,七嘴八舌、争先恐后地说起来。老师请了几位上讲台说给大家听)

师:刚才这几位同学都讲得不错。听他们一讲,我就知道菜一定做得不错,老师连口水都快流出来了。但全班这么多同学,不可能每个人都上来说,有什么办法能让老师知道每个同学学会了做什么菜,做菜的过程怎样呢?

生:老师,让我们把做菜的过程和做的什么菜写出来,您不就知道了吗?

师:这个主意真好。这样,老师不但要知道你们做的什么菜,而且还能比较一下,看谁的菜做得最好,我就到谁家去做客,好吗?

生:好!

师:好,现在开始写作文吧。

分析:案例中的作文教学体现了课改后的新教学观。新课标倡导“写作教学应贴近学生实际”,倡导学生“自主写作”,“减少对学生的束缚,鼓励自由表达和有创意的表达。提倡学生自主拟题,少写命题作文”。写作教学不再局限于课堂,而是为学生“提供有利条件和广阔空间”,在写作前体验生活,“引导学生关注现实,热爱生活,表达真情实感”。写作来源于生活;写作描写生活;学生只有在观察生活、体验生活、思考生活的基础上才能“易于表达,乐于表达”。

教育名言

1. 夫子循循然善诱人,博我以文,约我以礼,欲罢不能。

——孔子

2. 在学生的脑力劳动中,摆在第一位的并不是背书,不是记住别人的思想,而是让学生本人去思考。

——苏霍姆林斯基

3. 教师必须具有健康的体魄,农人的身手,科学的头脑,艺术的兴味,改革社会的精神。

——陶行知

推荐阅读

1. 康德的《康德论教育》，认为“人是唯一需要教育的动物”，康德是最早在大学开设教育学课程的教育学家。
2. 杜威的《民主主义与教育》，是现代教育理论的代表。

项目检测

任务导入

请阅读下列材料：

夸美纽斯曾经写道：“教师是自然的仆人，不是自然的主人；他的使命是培植，不是改变。所以，假如他发现了某门学科与某个学生的天性不合，他决不应强迫他去学习；因为在某一方面缺少的东西多半会由另一方面去补足……假如没有一个学生违背本人的意志，被迫去学习任何学科，我们就不会有发生厌恶和智力受到抑制的情形了。每个人都会顺着他的自然的倾向去发展。”

任务要求

这段材料表达了怎样的教学思想？应如何看待这种思想？如何在教育实践中运用这种思想？