

联创世华·内部资料

2020 教师招考直播基础畅学班讲义

教育学

目 录

第二章	教育的基本规律	2
第三章	教育目的与教育制度	15
第四章	教师与学生	32
第五章	课 程	52
第六章	教 学	72

联创教师

第二章 教育的基本规律

第一节 教育与社会的发展

作为一种有目的地培养人的社会活动，教育的发展受社会政治经济制度、生产力水平、科学技术和文化传统等的影响，并对这些因素的变化发展产生反作用。

一、教育与政治经济制度

教育与政治经济制度是相互制约的关系，一定的社会政治经济制度影响和制约着教育，而教育又对社会政治经济制度产生一定的影响和作用。

（一）社会政治经济制度对教育的制约作用

社会政治经济制度决定教育的性质。在同一政治经济制度下，各国的教育虽然也有差异，但其本质属性是相同的。

1. 政治经济制度决定教育的领导权

在人类社会，谁掌握了生产资料的所有权，谁就掌握了国家政权，谁就能控制精神产品的生产，谁就能控制学校教育的领导权。社会中占统治地位的阶级，总是通过对教育方针政策的颁布、教育目的的制定、教育经费的分配、教育内容特别是意识形态教育内容的规定、教师和教育行政人员的任命聘用等，实现对教育领导权的控制。

2. 社会政治经济制度决定受教育权

在阶级社会中，统治阶级总是要采取种种直接或间接的手段，决定和影响受教育权在社会中的分配，决定谁享有受学校教育的权利，谁无享受学校教育的权利，谁有受什么样学校教育的权利等问题。在阶级社会中，“超阶级”“超政治”的教育是不存在的。

3. 社会政治经济制度决定教育目的

政治经济制度，尤其是政治制度是直接决定教育目的的因素。教育的根本任务是培养人，可以说，在一定社会中，培养具有什么政治方向和思想观念的人，是由政治经济制度决定的。

4. 社会政治经济制度决定着教育内容的取舍

不同政治经济制度的社会具有不同的政治方向、思想意识和主流文化，并且不同的政治经济制度要求培养具有不同政治立场和思想意识的人，自然要求传递不同的教育内容，特别是思想道德方面的内容。例如，我国古代教育的基本内容为儒家的伦理、政治观点，即“独尊儒术”。资本主义教育通过专门设置“公民宗教教育”向年青一代宣传资产阶级的思想和宗教精神，并且利用国家机关建立教材审批制度等于预、控制教育内容。

5. 社会政治经济制度决定着教育体制

任何一个国家的教育体制都不存在固定僵化的模式，要随着政治体制、经济体制的变革而变革。如我国在新中国成立初期，根据新中国政治经济发展的需要，为了适应当时高度集中的计划管理体制和以重工业为主导的经济建设要求，建立了集中统一的新教育体制。此后，直到确立社会主义市场经济体制建设前，我国的教育体制基本上是高度集中型的。之后随着社会主义市场经济体制的逐步建立，我国逐步建立起与社会主义市场经济体制和政治体制、科技体制改革相适应的教育新体制。

6. 教育相对独立于政治经济制度

尽管政治经济制度对教育有着巨大的影响和制约作用，但教育也具有自身的规律，有自己的相对独立性。这就意味着学校不可以忽视自身的办学规律，不能放弃学校教育任务而直接为政治经济制度服务。

（二）教育对社会政治经济制度的影响——教育的政治功能

教育受到政治经济制度的制约，同时又对政治经济制度有维护、巩固和加强的作用。

1. 教育培养出政治经济制度所需要的人才

通过培养人才实现对政治经济制度的影响，是教育作用于政治经济制度的主要途径。任何一种政治经济制度，要想得到维持、巩固和发展，都需要大量依据一定要求培养出来的人才，而这些人才的培养，很大程度上依靠教育。

2. 教育通过传播思想，形成舆论作用于一定的政治经济制度

教育特别是学校教育，不仅向学生传播、灌输一定的政治思想意识，而且通过在校师生的言论行动、学校的教材和刊物向社会宣传一定的思想意识，制造社会舆论，借以影响群众，影响社会的风俗习惯和道德面貌等，为一定的政治经济服务，起着巩固现有政治经济制度的作用。

3. 教育促进民主化进程，但对政治经济制度不起决定作用

（1）一个国家的民主程度直接取决于一个国家的政体，但又间接取决于这个国家人民的文化程度和教育事业发展的程度，一个国家普及教育的程度越高，人的知识越丰富，就越能增强公民的意识，认识民主的价值。（2）教育对社会政治经济制度起着巨大的影响作用，但不是决定作用。社会政治经济制度发展的根本动力是生产力与生产关系的矛盾运动，教育在这种矛盾运动中只起加速或延缓作用，而不起决定作用。

二、教育与生产力水平

（一）生产力对教育的制约作用

1. 生产力的发展水平制约着教育发展的规模和速度

教育发展的规模与速度受两方面因素的制约：（1）一定的阶级利益和要求，统治阶级只有在对他们有利的情况下才会去办教育；（2）生产力的发展水平，因为办教育需要必要的人力、物力、财力等物质条件，而这些东西来源于生产力的发展水平。总的来说，教育发展的规模与速度，取决于生产力发展所提供的物质条件和生产力发展对教育事业所提出的要求。

2. 生产力的发展水平制约着教育结构的变化

教育结构是指各级各类学校的比例关系和衔接方式，以及不同性质专业之间的比例构成，如大、中、小学的衔接关系，职业学校与普通学校的比例关系等。生产力的发展促使经济结构产生各种变化，从而也决定了教育结构的变化。社会必须根据生产力发展水平以及在此基础上形成的经济结构，采取与之相适应的教育结构，生产出一定数量和质量的人才，才能满足生产力发展的需要。

3. 生产力发展水平制约着教育的内容、方法与手段

传播和继承人类已有的生产生活经验是教育活动最初的价值取向，由此决定了生产力的发展水平必然制约着教育内容的选择。生产力的发展促进了科学技术的发展与更新，从而也要求教育内容不断调整与更新。同时，生产力的提高也在不断地促进教学方法、手段、组织形式的更新与发展。

4. 生产力发展水平制约着学校的专业设置

专业就是根据科学分工或生产部门的分工把学校的学业分成的门类。科技的发展和社会的进步总是不断引起社会结构的调整变化，进而引起对各类专门人才的需求。这些需求总是通过市场对人才的需求反应

出来，学校的专业设置及结构调整，必须依据人才市场所需要的专门人才的规格与数量而进行，即学校的专业设置受制于社会生产力发展状况。例如：自中世纪大学诞生至 18 世纪，大学里基本不分专业。直到 19 世纪末 20 世纪初，大学才开始陆续设置各种专业。随着科学技术的发展，基础学科不断分化，相继出现了二级、三级学科。与此同时，学科的综合发展趋势也大大增强，主要表现在边缘学科、综合学科的出现和发展。

5. 教育相对独立于生产力的发展水平

虽然受生产力发展水平的制约，但教育与生产力的发展并非完全同步。一方面，在一定时期内，如果人们的思想意识落后于生产力，教育思想、内容、手段等将会落后于生产力的发展；另一方面，当生产力处于较低水平时，受到文化交流、社会转型或者传统的影响，教育的思想、方法可能超越生产力的发展水平。但我们也要认识到，教育相对独立于生产力的发展水平并不是说教育的发展可以脱离生产力的发展，教育归根结底还是要受生产力发展水平的制约。

（二）教育对生产力的促进作用——教育的经济功能

这里论述的教育的经济功能，主要是体现在教育对社会生产力的促进作用中的，具体表现有以下几点：

1. 教育再生产劳动力

劳动力的质量和数量是生产力发展的重要条件，教育承担着再生产劳动力的重任。教育再生产劳动力具体体现在：（1）教育使潜在的生产力转化为现实的生产力；（2）教育可以提高劳动力的质量和素质，使之获得一定劳动部门认可的技能和技巧，成为发达的和专门的劳动力；（3）教育可以改变劳动力的形态，把一个简单劳动力训练成一个复杂劳动力，把一个个体力劳动者培养成一个脑力劳动者；（4）教育可以使劳动力得到全面发展，提高劳动转换能力，摆脱现代分工为每个人造成的片面性。

人力资本理论：

20 世纪 60 年代，以美国舒尔茨为代表的西方经济学家，提出了人力资本理论。所谓人力资本，是指凝聚在劳动者身上的知识、技能及其所表现出来的可以影响从事生产性工作的能力。它是相对于物质资本而言的，是人的资本形态。

倡导该理论的学者尤其重视教育投资的作用，认为教育不但是一种消费活动，也是一种投资活动。教育投资是人力资本的核心，是一种可以带来丰厚利润的生产性投资。包括像学校教育、职业训练、卫生保健等。经推算，美国 1929-1957 年教育水平对国民经济增长的贡献为 33%。

2. 教育再生产科学知识

科学知识是第一生产力，但是科学知识在未用于生产前只是一种意识形态的或潜在的生产力。必须通过教育才能把前人积累的科学知识传递给年青一代，把潜在的生产力转化为现实的生产力。

所以，教育是实现科学知识再生产的重要手段。教育再生产科学知识具体表现在：（1）教育可以高效能地扩大科学知识的再生产，使原来为少数人所掌握的科学知识在较短的时间内为更多的人所掌握，从而提高劳动生产效率，促进生产力的发展；（2）教育也担负着发展科学、再生产科学的任务，这在高校表现得尤为明显。

三、教育与科学技术

（一）科学技术对教育的影响

科学技术对教育的影响，首先表现为对教育的动力作用。具体地说，科技对教育的作用表现如下：

1. 科学技术能改变教育者的观念

科技发展水平决定了教育者的知识水平和知识结构，影响到他们对教育内容、方法的选择和运用，也

会影响到他们对教育规律的认识和教育过程中教育机制的设定。

2. 科学技术能够影响受教育者的数量 and 教学质量

一方面，科技的发展及其在教育上的广泛运用，使教育对象得以扩大；另一方面，科技的发展正日益揭示出教育对象的身心发展规律，从而使教育活动遵循这种规律，提高了教育质量。此外，科学技术的每次革新都极大地促进了受教育者数量的增长和教育质量的提高。

3. 科学技术能够影响教育的内容、方法和手段

科技的发展促使教学内容不断更新、课程体系不断变化。古代科学技术的内容比较少，近代以来，工业革命的发生使人们认识到科学技术的巨大价值，从此科学技术开始大规模地进入教育领域，学校教育内容也逐渐丰富起来，教育在内容上呈现出分化和专门化的特征。20 世纪以来，现代教育内容有了新的元素。开始逐渐走向系统化和综合化，具有综合教育或通才教育的特征。

随着科学技术的迅猛发展，教育的方法和手段也得以改进。随着新的传播工具与数据存储工具的出现，教学上开始采用大量的新科技产品。这些新科技产品的应用一方面提高了教学效率，另一方面也促进了教育的普及和大众化。例如，幻灯、投影、电影、录音、录像、广播、电视等现代教育技术被广泛应用于教育，大大扩展了教育活动的范围，提高了教育的效率和质量。

4. 科学技术影响教育技术

科学技术可以渗透到教育活动的各个环节中去，为教育技术的更新和发展提供各种必要的思想基础和技术条件。

5. 教育相对独立于科学技术

（二）教育对科学技术发展的作用——教育的科技功能

1. 教育能完成科学知识再生产

教育对科学创造的成果加以合理的加工和编排，传授给更多的人，尤其是传授给年青一代，使他们能够掌握前人创造的科学成果，为进行科学知识的再生产打下基础。

2. 教育推进科学的体制化

科学的体制化是指出现职业的科学家以及专门的科研机构去开展科学研究。只有在教育高度发达的情况下，才会出现科学的体制化。

3. 教育具有科学研究的功能

教育者在传播科学知识的同时，也直接从事科研工作，这在高校里尤为突出。据 1986 年统计，美国 40% 的科学家被大学聘用，美国大学担负了全国基础研究的 60%，应用研究的 15 %。联邦德国的大学则承担了全国基础研究的 75%。在我国，全国共有 800 多所高校承担有科研任务。

4. 教育促进科研成果的开发利用

科学技术在教育上的应用，丰富了科学技术的活动，能扩大科学技术的成果。如多媒体技术、电脑软件技术在教育上均广泛应用，对推进相关科学和技术的研究有直接作用。

四、教育与文化

从广义上说，教育是文化的一部分，但教育又是一种非常特殊的文化，因为教育既是文化的构成体，又是文化传递、深化与提升的手段。这就是教育的双重文化属性。

（一）文化对教育发展的制约作用

1. 文化影响教育目的的确立

教育目的的确立，除了取决于社会政治经济制度和生产力发展水平以外，还受文化的影响。

2. 文化影响教育内容的选择

教育的内容就是人类的文化，不同时期的文化和不同国家与民族的文化，影响着教育内容的不同选择。

3. 文化影响着教育教学方法的使用

不同的文化影响着人们对知识及其来源的认识，在教育上影响着人们对师生关系的认识，由此决定了人们对教育教学方法的不同应用。

4. 教育相对独立于文化

（二）教育对文化发展的促进作用（教育的文化功能）

1. 教育具有筛选、整理、传递和保存文化的作用

教育通过培养人来传承文化，为特定社会服务，实现个体的社会化，这就决定了教育必须按照社会的要求和人的身心发展规律来选择教育的内容，从而实现对文化的筛选、整理、传递和保存。

2. 教育具有传播和交流文化的作用

教育通过传播文化，使不同国家和民族的文化相互交流、交融，促进文化的优化和发展。

3. 教育具有选择、提升文化的作用

文化选择，是对某种、某部分文化的吸收或舍弃。正确的、合理的文化选择，将极大地促进教育与文化的同步发展。

4. 教育具有更新和创造文化的作用

（1）教育为文化的更新与发展提供大量具有创造活力的人才，并通过他们去推动本民族的科技、文学、艺术等的发展；（2）教育选择文化并将选择后的文化确定为教育内容，使得文化更具有生命力；（3）教育带来的文化交流，使原生文化在与多元文化的交融中，激发出文化创新的生机和动力。

（三）学校文化

1. 学校文化的概念

最早提出“学校文化”这一概念的是美国学者华勒。学校文化是指学校全体成员或部分成员习得且共同具有的思想观念和行为习惯。

2. 学校文化的构成

学校文化由观念文化、规范文化、物质文化构成。

观念文化又叫精神文化，包括办学指导思想、教育观、道德观、思维方式、校风、行为习惯等。观念文化可以分解成四种成分，即认知成分、情感成分、价值成分、理想成分。观念文化是学校文化的内核和灵魂，是学校组织发展的精神动力。

规范文化又叫制度文化，是一种确立组织机构、明确成员角色和职责，规范成员行为的文化。规范文化有三种表达方式：组织形态、规章制度、角色规范。

物质文化包括环境文化和设施文化。物质文化是学校教育教学及其管理活动的物质基础。

学校文化的缩影——校园文化

（1）校园文化的概念

所谓校园文化，就是学校全体员工在学习、工作和生活的过程中所共同拥有的价值观、信仰、态度、作风和行为准则。

（2）校园文化的内容

校园文化包括校园物质文化、校园精神文化和校园组织与制度文化。

校园精神文化是校园文化的核心内容，也是校园文化的最高层次，主要包括校风、学风、教风、班风和学

校人际关系等。

校园组织与制度文化作为校园文化的内在机制，包括学校的传统、仪式、规章制度等。

五、教育与人口

（一）教育对人口的影响

1. 教育是使人口结构趋向合理化的手段之一

（1）教育有助于改变人口的性别结构，保证男女性别比例的自然平衡。

（2）教育可以改变人口的文化结构和职业结构。

（3）教育有助于人口城乡结构的改变。

（4）教育有利于人口的迁移，受教育程度与人口迁移成正相关，即受教育程度越高，人口的迁移倾向越强烈。

2. 教育可以提高人口质量

教育在提高人口的质量方面的功能首先表现在对青年一代的培养上，其次还表现在对成年人的教育上。

3. 教育可以控制人口数量

一个国家全体国民受教育程度的高低与人口出生率的高低成反比。

4. 教育可以促进人口合理流动

教育可以使无序流动变为有序流动，使人口结构趋于合理化。

第二节 教育与人的发展

一、人的身心发展概述

教育能否培养出社会需要的人才，很重要的一点就是看它是否遵循了人的发展规律。教育和人的发展是相互制约的关系：一方面，教育在个体的身心发展过程中起主导作用；另一方面，教育又要受个体身心发展规律的制约，个体身心发展状态是教育行为的依据。

个体身心发展概述

个体身心发展是指作为复杂整体的个体从生命开始到生命结束的全部人生过程中，不断发生变化的过程，特别是指个体的身心特点向积极方面变化的过程。

就内容而言，个体身心发展包括身体和心理两方面的发展。

一是人的生理的发展，也称为身体的发展，包括个体体质的正常发育和体质的增强两个方面。

二是人的心理的发展，指人的精神方面的发展，包括认知和意向两个方面的发展。人的生理发展与心理发展二者是相互依存、交互影响的。离开生理发展不可能有心理发展；健康的心理寓于健康的身体。

二、个体身心发展的动因

（一）内发论——遗传决定论

1. 内发论的基本观点

内发论观点又称自然成熟论、预成论、生物遗传决定论等。强调内在因素，如“需要”“成熟”，强调人的身心发展的力量主要源于人自身的内在需要，身心发展的顺序也是由身心成熟机制决定的。内发论者认为人类个体的心理发展完全是由个体内部所固有的自然因素预先决定的，即在人的身心发展过程中起决定

作用的是遗传素质。心理发展的实质是这种自然因素按其内在的目的或方向而展现的。外部条件只能影响其内在的固有发展节律，而不能改变节律。这种观点的积极意义在于重视人的内部需要以及人体内在的发展机制，缺点在于片面地强调内在因素对个体发展的重要性，而忽视了外部因素对人的影响和个体的主观能动性。

2. 内发论的主要代表人物

内发论的代表人物包括孟子、弗洛伊德、威尔逊、高尔顿、格塞尔、霍尔等。

孟子是中国古代内发论的代表，他认为人的本性是善的，万物皆备于我心，人的本性中就有恻隐、羞恶、辞让、是非四端，这是仁、义、礼、智四种基本品性的根源，人只要善于修身养性，向内寻求，这些品性就能得到发展。正如《孟子·尽心上》中写道：“人之所不学而能者，其良能也；所不虑而知者，其良知也”，体现了其内发论的观点。

在中世纪的西方教育中，基督教的“原罪说”是典型的内发论。现代西方的内发论者进一步从人的机体需要和物质因素来说明内发论。

优生学的创始人高尔顿是遗传决定论的“鼻祖”他认为个体的发展及其个性品质早在基因中就决定了，发展只是这些内在因素的自然展开，环境只起引发作用。

奥地利精神分析学派的创始人弗洛伊德认为，人的性本能是最基本的自然本能，它是推动人发展的潜在的、无意识的、最根本的动因。

霍尔认为“一二的遗传胜过一吨的教育”他认为个体心理发展是人类进化过程的简单重复，个体心理发展由种系发展决定（复演说）。

美国当代生物社会学家威尔逊把“基因复制”看作是决定人的一切行为的本质力量。美国心理学家格塞尔则强调成熟机制对人的发展的决定作用，他认为，人的发展顺序受基因决定，教育要想通过外部训练抢在成熟的时间表前面形成某种能力是低效的，甚至是徒劳的。双生子爬梯实验是格塞尔的著名实验。

（二）外铄论——环境决定论

1. 外铄论的基本观点

外铄论与内发论相反，认为人的发展主要依靠外在的力量，诸如环境的刺激和要求、他人的影响和学校的教育等。环境影响决定个体心理发展的水平与形式，这种观点又称心理发展的环境决定论、外塑论或经验论等。

2. 外铄论的主要代表人物

外铄论的主要代表人物包括荀子、洛克、华生、康德、爱尔维修等。

我国古代性恶论的代表人物荀子认为，“今人生性，生而好利焉，顺是，故争夺生而辞让亡焉。”他进而提出“化性起伪”和“积伪”的学说，后天学习的重要性，认为人的发展主要依靠外在力量，如环境的刺激或要求，以及他人的影响或学校的教育等。

英国哲学家洛克“白板说”是外铄论一个典型代表。他认为，人的心灵犹如一块白板，它本身没有内容，可以任人涂抹，外部的力量决定了人的发展状况。

外铄论的另一个典型代表是美国行为主义心理学家华生，他曾经这样说：给我一打健康的婴儿，不管他们祖先的状况如何，我可以任意把他们培养成从领袖到小偷等各种类型的人。他认为，环境与教育是心理发展的唯一条件，教育是万能的。

斯金纳继承了华生的环境决定论观点，认为人的行为乃至复杂的人格都可以通过外在的强化或惩罚手段来加以塑造、改变、控制或矫正；康德认为：“人之所以成为人，完全是教育的结果”；爱尔维修首次提

出“教育万能论”；孔子提出：“性相近，习相远也”的观点。

（三）多因素相互作用论——共同作用论

辩证唯物主义认为，人的发展是个体的内在因素（如先天遗传的素质、机体成熟的机制）与外部环境（外在刺激的强度、社会发展的水平、个体的文化背景等）在个体活动中相互作用的结果。人是能动的实践主体，没有个体的积极参与，个体的发展是不能实现的；在主客观条件大致相似的情况下，个体主观能动性发挥的程度，对人的发展有着决定性的意义。

因此，个体积极投入实践的活动，是内因和外因作用于个体身心发展的汇合点，也是推动人身心发展的直接的、现实的力量。因而，教育活动中主客体之间的关系、师生之间的关系，激发学生主动积极地参与教育活动自然受到特别的重视。

三、影响人的身心发展的因素及其作用

（一）遗传及其作用

1. 遗传的概念

遗传，也叫遗传素质，是指从上代继承下来的生理解剖上的特点，如机体的结构、形态、感官和神经系统等的特点。这些遗传素质是先天的，与生俱来的。人的发展就是在人类特有的遗传素质基础上展开的。

2. 遗传素质在人的身心发展中的作用

遗传素质是人的发展的生理前提或物质前提。因为：

（1）遗传素质为人的发展提供了生理基础和可能性，但不能决定人的发展。

人的发展总是要以遗传所获得的生理组织和最初的生命能力为前提，没有这种遗传素质，或者遗传素质有缺陷，身心的发展水平就会受到不可弥补的影响，某种发展可能永远就不能实现。但遗传素质不决定人身心发展的现实性，王安石的《伤仲永》中的仲永就是典型的例子。“遗传决定论”的观点夸大了遗传的作用，把遗传看作是决定人的发展的唯一因素，是不正确的。

（2）遗传素质的个别差异是人的身心发展的个别差异的原因之一

遗传素质存在着个别差异，表现在高级神经活动类型、感觉器官的结构和机能方面。这些差异是个性形成的生理基础，是人的个性差异的最初原因。

（3）遗传素质的成熟过程制约着人的发展进程。

个体的遗传素质是逐步发展成熟的。遗传素质的成熟程度，为一定年龄阶段人的身心发展提供了限制与可能，制约着年轻一代身心发展的过程及其阶段。格塞尔通过双生子爬梯实验证明了他的“成熟势力说”。

（二）环境及其作用

1. 环境的定义

环境是指人生活于其中、赖以生存并影响人发展的一切外部条件的总和。如按照环境的性质来分，可分成自然环境和社会环境两大部分。教育学主要分析社会环境对人发展的影响。

2. 环境对人的发展的作用

环境对人的发展所起的作用是很明显的，我国古代对此早有研究。墨子提出“染于苍则苍，染于黄则黄”。《荀子·劝学》中也提出“蓬生麻中，不扶而直；白沙在涅，与之俱黑”。广为传颂的“孟母三迁”故事也说明了环境对人的重要作用。具体来说，环境对人发展的作用主要体现在以下几个方面：

（1）社会环境为个体的发展提供了多种可能，使遗传提供的发展可能变成现实

“近朱者赤，近墨者黑”“蓬生麻中，不扶则直”及“孟母三迁”的故事，都说明了社会环境对人的发展的影响。

(2) 环境是推动人身心发展的动力

①环境是人身心发展不可缺少的外部条件； ②环境推动和制约着人身心发展的速度和水平。

(3) 环境不决定人的发展

环境对人身心发展具有一定的影响，但环境不决定人的发展，因为环境作用具有自发性、偶然性等特点，对于环境的影响，个体存在适应与对抗，“出淤泥而不染”讲的就是这个道理。

(4) 人对环境的反应是能动的

社会环境是人发展的外部条件，但是个体受环境的影响不是消极被动的，而是积极能动的实践过程。环境对人的发展的影响要通过个体的主观努力和社会实践活动才能实现。

(三) 学校教育及其作用

1. 学校教育在人的身心发展中起主导作用

学校教育，从逻辑上既是特殊的实践，又是特殊的环境。由于这种特殊性，使它在人的发展中起主导和促进作用。主要原因是：

(1) 学校教育具有明确的目的性、计划性、组织性和系统性

相比遗传和社会生活的不可控制而言，学校教育是根据社会的要求，按照一定的目标，选择合适的内容，采取有效的方法，利用集中的时间，有计划地、系统地对学生进行各种科学文化知识和思想品德教育，对人进行系统的培养。

(2) 学校教育具有专业教师来施教

学校教育有经过专业培训的专职教师来进行教育教学工作，教师是受社会委托来教育学生的，他们明确教育目的与教学任务，熟悉教育内容，掌握教育方法与手段，了解学生身心发展的规律与特点，因而可以确保教育工作的效果与效率。

(3) 学校教育能有效地控制和协调影响学生发展的各种因素

学校教育能够排除和控制一些不良因素的影响，给人以更多正面的教育，使人按照一定的思想政治方向发展，从而有利于品德的培养。

扩展知识

学校教育的专门性主要表现在：

- (1) 培养人是学校教育的基本职能和中心任务
- (2) 学校教育设有比较系统和完整的专门课程
- (3) 学校教育主要是通过专门从事教育工作的教师来进行的

2. 学校教育在人的身心发展中的主导作用的表现（学校教育在影响个体发展上的特殊功能）

(1) 学校教育对个体发展做出社会性规范

社会对个体有要求或期望，并提出一系列规范。学校根据这些要求，针对不同年龄、不同专门人才培养的要求而作相应的调整，并有意识地以教育目的和目标的形式去规范学校的其他工作，通过各种教育活动促使学生达到规范的目标。

(2) 学校教育具有开发个体特殊才能和发展个性的功能

在开发特殊才能方面，普通学校教育内容的多面性和同一学生集体中学生间表现出的差异性，有助于

个体特殊才能的表现与发现。在个性发展方面，学校教师和领导有教育学和心理学方面的知识素养，这有助于他们发现学生的个性，并尊重和注意学生个性的健康发展。同时，学生在群体中的生活也有助于从其他人的身上吸取闪光点，丰富自己的个性。

(3) 学校教育对个体发展的影响具有即时和延时的价值

学校教育的内容大部分具有普遍性和基础性，因而对人今后的进一步学习具有长远的价值。此外，学校教育提高了人的需求水平、自我意识和自我教育的能力，这对人的发展来说，更具有长远的意义。

(4) 学校教育具有加速个体发展的特殊功能

学校教育是目标明确、时间相对集中、有专人指导并进行专门组织的教育活动。此外，学校教育使个体处在一定的学习群体中，个体之间发展水平有差异，这也有助于个体的发展。

影响人的身心发展的因素是多方面的。遗传素质是人的身心发展的物质前提，环境为个体的发展提供了多种可能，而教育作为特殊的环境对人的身心发展起主导作用，个体主观能动性是人的身心发展的内因和动力。这些因素彼此关联、相互配合，共同发挥作用，促进人的身心发展。

教育在人的发展中起主导与促进作用，在肯定学校教育对个体发展所起的主导作用的同时，还应正确地看待“教育万能论”和“教育无用论”这两个在教育功能认识上的误区。

“教育万能论”是一种片面地夸大教育在人的发展中的作用的观点，认为人完全是教育的产物。代表人物有德国的康德、美国的华生、法国的爱尔维修等。

“教育无用论”是一种抹杀教育在人的发展中的作用的观点，认为教育对人的发展无能为力。古希腊学者柏拉图、中世纪的一些学者以及英国的高尔顿都是这一观点的代表人物。

(四) 个体主观能动性（社会实践）及其作用

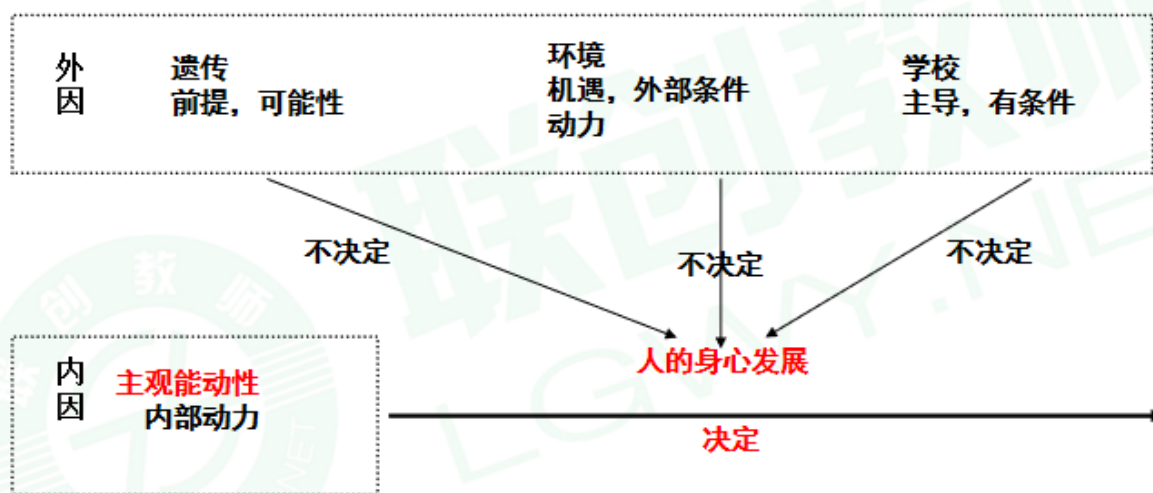
1. 个体主观能动性的概念

个体主观能动性是指人的主观意识和活动对于客观世界的积极作用，包括能动地认识客观世界和改造客观世界，并统一于人们的社会实践活动中。个体的主观能动性是人身心发展的动力。只有外部环境的客观要求转化为个体自身的需要，才能发挥环境和教育的影响。个体身心发展的特点、广度和深度，主要取决于其自身的主观能动性的高低；在个体的发展过程中，人不仅能反映客观环境，而且也能改造客观环境以促进自身的发展。从活动水平角度看，个体主观能动性由三个层次构成：第一层次是人作为生命体进行的生理活动，第二层次是个体的心理活动，最高层次是社会实践过程。

2. 个体主观能动性的作用

个体的主观能动性是人的一种内在需要和动力，是通过人的活动表现出来的。离开人的活动，遗传素质、环境和教育所赋予的一切发展条件，都不可能成为人的发展的现实。所以，从个人发展的各种可能变为现实这一意义上说，人的身心发展是通过活动来实现的，个体的活动是个体发展的决定性因素，主观能动性是外部影响转化为内部发展要素的根据。因此，逆境可以成才，“同流而不合污”“出淤泥而不染”“威武不能屈”等典故反映出人的主观能动性在个体发展中的作用。

影响个体身心发展的主要因素



四、个体身心发展的规律

(一) 个体身心发展的顺序性

1. 个体身心发展的顺序性的概念

个体身心发展的顺序性是指人的身心发展是一个由低级到高级、由简单到复杂、由量变到质变的连续不断的发展过程。如身体发展是按照首尾方向（即从头部到躯干的下肢）和中心外周方向（即从中间部位到边缘部位）进行的。心理的发展也有一定的顺序，如儿童思维的发展总是从具体动作思维到形象思维，再从形象思维到抽象逻辑思维发展；记忆发展的顺序是从机械记忆到意义记忆；注意的发展顺序是从无意注意到有意注意等。

2. 个体身心发展的顺序性对教育的要求

教育工作者应遵循个体发展的顺序性进行施教，做到循序渐进。所以，教育一般不可“陵节而施”，否则就会出现教育的异化，造成教育的负效应。早期教育并不是越早越好，过于夸大早期教育的目的和作用是为错误的。

(二) 个体身心发展的阶段性

1. 个体身心发展的阶段性的概念

个体身心发展的阶段性是指在不同年龄阶段表现出不同的总体特征及主要矛盾，面临着不同的发展任务。在一定的年龄阶段，人的生理和心理两方面就会表现出某些典型的、本质的特征，即年龄特征。

2. 个体身心发展的阶段性的教育要求

个体身心发展的阶段性规律决定教育工作者必须根据不同年龄阶段的特点分阶段进行，在教育教学的要求、内容和方法的选择上，不能搞“一刀切”。教育工作必须从学生实际出发，针对不同年龄阶段的学生，提出不同的具体任务，采取不同的教育内容和方法。同时，还要注意各阶段间的衔接和过渡。人发展的不同阶段是相互关联的，上一阶段的发展必然影响下一阶段的发展，因此在教育工作中，也要考虑这种衔接性。

必须强调的是，教育要顺应人的发展的顺序性和阶段性，并不意味着教育应迁就学生现有的发展水平

或降低教育的标准与要求，教育必须不断向学生提出他们能接受但又高于其现有水平的要求，以促进他们的发展。苏联心理学家维果斯基提出了“最近发展区”理论，学生即将达到的发展水平与现有的发展水平之间的差异就是最近发展区。教师要把握最近发展区，对学生适时教育。另外，教育实践中总结的“跳一跳，摘个桃”的经验也是强调教师要遵循“最近发展区”的思想对学生进行教育。

（三）个体身心发展的不平衡性（不均衡性）

1. 人的发展具有不平衡性（不均衡性）的表现

个体的发展具有不平衡的特点，它体现在两个方面：一方面是指身心发展的同一方面的发展速度，在不同的年龄阶段是不平衡的。例如，青少年的身高体重在其全部发展过程中经历两个高峰：第一个高峰是在一岁左右，第二个高峰是在青春发育期。

另一方面是就个体身心发展的不同方面而言的。研究表明，青少年身心的不同方面所达到的某种发展水平或成熟的时期是不平衡的，有的方面可能在较早年龄就达到较高水平，而有的方面则晚些。

2. 个体身心发展的不平衡性对教育的要求

个体身心发展的不平衡性表现为人的身心发展的不同方面有不同的发展期，其中值得注意的是发展关键期。关键期也称敏感期、最佳期，是指人的身心潜在在人的某一年龄阶段有一个最好的发展时期。在关键期内施加教育影响，可以起到事半功倍的效果，错过了关键期的教育，往往事倍功半。因此教育必须适应人的发展的不平衡性，在人的素质发展的关键期内，施以相应的教育，促进该素质的发展。

（四）个体身心发展的互补性

1. 个体身心发展的互补性的概念

互补性反映个体身心发展各组成部分的相互关系，它首先指机体某一方面的技能受损甚至缺失后，可通过其他方面的超常发挥得到部分补偿。如盲人的视力有缺陷，但通常其触觉或者味觉、嗅觉方面会优于常人。机体各部分存在着互补的可能，为人在自身某方面缺失的情况下依然能与环境协调并继续生存与发展提供了条件。互补性不仅存在于生理机能之间，也存在于心理机能与生理机能之间。

2. 个体身心发展发展的互补性对教育的要求

根据人的身心发展的互补性，培养学生的自信和努力的品质应作为教育工作的重要内容。这就要求教育工作者做到以下两点：（1）树立学生的自信，相信每一个学生，特别是暂时落后或某些方面有缺陷的学生，通过其他方面的补偿性发展，都会达到与一般正常学生一样的发展水平；（2）要掌握科学的教育方法，善于发现学生的优点，扬长避短，长善救失，激发学生自我发展的信心和自觉。

（五）个体身心发展的个别差异性

1. 个体身心发展的个别差异性的概念

身心发展的差异性是指个体之间的身心发展以及个体身心发展的不同方面之间，存在着发展程度和速度的不同。人的先天素质、环境和教育以及自身的主观能动性的不同，决定了人的身心发展存在着个别差异。

2. 个体身心发展的个别差异性的表现

具体表现在：（1）不同儿童同一方面的发展速度和水平不同，如有些人“少年得志”，有些人则“大器晚成”。（2）不同儿童不同方面的发展存在差异，如有人数学能力强，但绘画弱；有人则相反。（3）不同儿童所具有的个性心理倾向不同，如同年龄的儿童具有不同的兴趣、爱好。（4）个别差异也表现在群

体间。如男女性别的差异。

3. 个体身心发展的个别差异性的教育要求

人的身心发展的差异性要求教育要因材施教，充分发挥每个学生的潜能和积极因素，有的放矢地选择适宜、有效的教育途径和方法手段，使每个学生都能得到最大的发展。

（六）个体身心发展的整体性

个体发展的整体性，是指人的身心发展的各个方面所具有的相互牵连，相互制约的特性。要求教育者必须坚持全面发展的教育和各方面教育的相互协调与配合，要促进学生的德智体美全面发展。

扩展知识：关于教育与社会关系的主要理论

（一）教育独立论（蔡元培）

经济独立、行政独立、学术和内容独立、脱离宗教

（二）教育万能论（爱尔维修等）

人受了什么样的教育，就成为什么样的人

（三）人力资本理论（舒尔茨）

缺陷：忽视了劳动力市场的其他筛选标准

（四）筛选假设理论（文凭理论）

教育只是一个筛子，用来区别不同人的能力的手段，帮助劳动力市场上雇主选聘求职者

第三章 教育目的与教育制度

第一节 教育目的简述

一、教育目的的内涵

（一）教育目的的概念

教育目的指教育要达到的预期结果，是根据一定社会发展和受教育者自身发展需要及规律，对受教育者提出的总的要求，规定了把受教育者培养成什么样的人，是培养人的质量规格标准，同时也反映了教育在人的努力方向和社会倾向性等方面的要求。教育目的一般由国家或国家教育行政部门制定，指导一定时期各级各类的教育工作。**教育目的是一种教育理想，属于理想的范畴。**

教育目的的内容结构

教育目的的内容结构是指教育目的由哪几个部分构成及其相互之间的关系。教育目的一般由两部分组成：**一是就教育所要培养的人的身心素质做出规定，二是就教育所要培养的人的社会价值做出规定。**其中，**关于身心素质的规定是教育目的的内容结构的核心部分**，至于教育目的中关于受教育者未来的社会价值的规定，固然对受教育者的发展起着定向的作用，但不能说它是教育目的的核心部分。这是因为，教育的专门职能在于培养人，只有对受教育者身心发展的方向、内容和所要达到的水平等做出切实的素质规定，才能有效地指导教育活动，形成受教育者合理的素质结构，提高受教育者自身的价值。没有人的身心素质的发展与提高，社会价值的实现就落空了。

（二）教育方针

1. 教育方针的概念

教育方针是国家最高权力机关根据政治、经济要求，明令颁布实行的一定历史阶段教育工作的总的指导方针或总方向。教育方针是教育政策的总概括，是全国各级各类教育的目的和必须遵循的准则，是指导整个教育事业发展的战略原则和行动纲领。它反映了一个国家教育的根本性质、总的指导思想和教育工作的总方向等要素。**教育方针是教育目的的政策性表达，具有政策的规定性，在一定时期内具有必须贯彻的强制性**，教育目的是教育方针中核心和基本的内容。

我国现阶段的教育方针是：**坚持教育必须为社会主义现代化建设服务，为人民服务，必须与生产劳动和社会实践相结合，培养德智体美全面发展的社会主义事业建设者和接班人。**”

教育方针的内容

我国新时期的**教育方针的内容一般包括以下三个组成部分**：**1. 教育的性质和服务方向**，即“教育必须为社会主义现代化建设服务”，这指明了我国教育的社会主义性质和服务方向；**2. 教育目的**，即“培养德、智、体等方面全面发展的社会主义事业的建设者和接班人”，它规定了学校教育培养人才的质量和规格；**3. 实现教育目的的基本途径**，即“必须与生产劳动相结合”。其中，教育目的是教育方针中核心和基本的内容。正确的教育目的观有助于制定有效指导教育实践的教育方针。

2010年7月29日，党中央、国务院正式颁布《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）》（简称《中长期规划》）。《中长期规划》指出：“全面贯彻党的教育方针，坚持教育为社会主义现代化建设服务，为人民服务，与生产劳动和社会实践相结合，培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班

人。”这是我国当前的教育方针。

2. 教育目的与教育方针的区别

教育目的与教育方针既有一定的联系，也有一定的区别。二者的关系如下：（1）**“教育目的”是理论术语**，是学术性概念，属于教育基本理论范畴；**“教育方针”则是工作术语**，是政治性概念，属于教育政策学范畴。同时，教育目的也属于目的性范畴，而教育方针则属于手段性范畴（2）**教育目的着重于对人才培养规格做出规定**，**教育方针着重于对教育事业发展方向**提出要求，或者说，教育目的反映的是一定社会对人才培养的总要求，规定教育培养人才的质量规格；教育方针是阶级或政党确定的一定时期内教育发展的基本指导思想。（3）**教育目的**有时是由社会团体或个人提出的，对教育实践可以**不具约束力**；而**教育方针**则是由政府或政党提出的，对教育实践**具有强制性**。（4）**教育方针**作为国家教育政策的概括，它对于教育工作产生的**影响要大于教育目的**，因为教育方针的内容中不只限于教育目的的规定，还涉及教育的性质和实现教育目的的途径。

二、教育目的的意义与作用

（一）教育目的的意义

教育目的是整个教育工作的核心，是教育活动的依据和评判标准、出发点和归宿，在教育活动中居于主导地位。同时它也是全部教育活动的主题和灵魂，是教育的最高理想。它贯穿于教育活动的全过程，对一切教育活动都有指导意义，也是确定教育内容、选择教育方法和评价教育效果的根本依据。

（二）教育目的的作用（功能）

1. 教育目的对教育工作具有导向作用

教育目的不仅为受教育者指明方向，预定发展结果，也为教育工作者指明工作方向和奋斗目标。因此，教育目的无论是对受教育者还是教育者都具有目标导向作用。

2. 教育目的对贯彻教育方针具有激励作用

教育目的不仅能指导整个教育实践活动过程，而且能够激励人们为实现共同的目标而努力。教育目的本身包含对学生成长的期望和要求，因此对学生的发展具有很大的激励作用。

3. 教育目的是对教育效果进行评价的重要标准

教育目的是衡量、评价教育实施效果的根本依据和标准。评价学校的办学水平、办学效益，检查教育教学工作的质量，评价教师的教学质量和工作效率，检查学生的学习质量和发展程度等，都必须以教育目的为依据和标准来进行。

也有说法认为，教育目的的功能包括导向功能、调控功能和评价功能。

三、教育目的的层次结构

教育目的是各级各类学校遵循的工作总方针，但各级各类学校还有各自的具体工作方针，这便决定了教育目的的层次性。教育目的包括三个层次：国家的教育目的、各级各类学校的培养目标和教师的教学目标。也有人认为，教育目的的层次分为四个层次：教育目的、培养目标、课程目标和教学目标。

（一）国家的教育目的

国家的教育目的居于第一个层次，它是由国家提出来的，其决策要经过一定的组织程序，一般体现在国家的教育文本和教育法令中。

（二）各级各类学校的培养目标

各级各类学校的培养目标居于第二个层次，它是根据国家的教育目的制定的某一级或某一类学校、某

一专业对人才培养的具体要求，是国家教育目的在不同教育阶段、不同级别的学校、不同专业方向的具体化。在培养目标上，各级各类学校的培养目标既有共同要求，又有一定差异。因此，各级各类学校的培养目标必须同中有异、重点突出、特点鲜明。

1. 各级各类学校培养目标的确立

根据各级各类学校的任务确定的对所培养的人的特殊要求习惯上称为培养目标。它是由特定的社会领域和特定的社会层次的需要决定的，各级各类学校要完成各自的教育任务，必须制定各自的培养目标。

2. 教育目的与培养目标之间的关系

教育目的与培养目标是普遍与特殊的关系。

(1) 联系

教育目的是制定培养目标的依据，同时又必须通过具体的培养目标才能得以实现。

(2) 区别

①教育目的反映了培养人的方向性、共同性，培养目标体现了培养人的层次性和具体规定性；②教育目的反映了一定社会历史时期培养人的共同要求，培养目标则体现培养人的具体要求。

四、确立教育目的的依据

确立教育目的的基本依据包括主观和客观两个方面，具体如下：

(一) 特定的社会政治、经济、文化背景

这是确立教育目的的客观依据，主要表现为：（1）不同的社会生产力和科学技术发展水平有不同的教育目的。教育目的是对社会生产力和科学技术发展特点的反映，体现着这一发展的时代特征。（2）不同的社会经济和政治制度有不同的教育目的。教育目的的制定会体现一定社会经济、政治的要求，在阶级社会中具有鲜明的阶级性，不同的社会制度有着不同的教育目的。（3）不同的社会发展阶段，有不同的教育目的。教育目的的确定必须考虑历史发展的进程。（4）不同国家的文化背景也使教育培养的人各具特色。

(二) 人的身心发展特点和需要

人的身心发展特点是确定各级各类教育目的（或目标）的重要依据。人的发展包括物质的和精神的、现实的和未来的、生存的和发展的等。

(三) 人们的教育理想

人们在考虑教育目的时往往会受其哲学观念、人性假设和理想人格等观念和价值取向这些主观依据的影响。在社会主义国家，马克思主义经典作家关于全面发展的人格理想是教育目的确定的重要依据。

从根本上说，教育目的是存在于人的头脑中的一种观念，它反映的是教育者在观念上预先建立起来的关于未来新人的主观形象。因此，教育目的是一种理想。这种理想同政治理想、社会理想等紧密结合在一起。从不同的哲学观点出发就有不同的教育目的，如实用主义教育目的、要素主义教育目的、永恒主义教育目的等。

(四) 我国确立教育目的的理论依据是马克思关于人的全面发展学说

马克思阐述了关于人的全面发展学说，这一学说是我国确立教育目的的理论依据和基础。

它的内容主要有以下几点：

1. 人的全面发展

马克思在研究经济问题时提出了人的全面发展理论，因而要从经济学的角度去理解人的全面发展。

所谓人的全面发展是指人的劳动能力，即人的体力和智力的全面、和谐、充分的发展，还包括人的道德的发展和人的个性的充分发展。

2. 旧式分工造成了人的片面发展

旧的社会生产分工和不合理的生产关系是人的片面发展的原因。人的片面发展的基本特征是脑力劳动与体力劳动的分离和对立。

3. 机器大工业生产为人的全面发展提供了基础和可能

资本主义机器大工业生产的出现与发展，为人的全面开辟开辟了道路。（1）机器大工业生产对人的全面发展提出了客观需要。（2）机器大工业生产也为人的全面发展提供了可能和条件。因为机器大工业生产创造了极高的劳动生产率和丰富的社会财富，使工人有物质条件、时间、精力去学习和发展自己。

4. 社会主义制度是实现人的全面发展的社会条件

机器大工业生产所提供的人的全面发展的可能性，在资本主义社会并不能充分地实现。只有消灭剥削，实现生产资料公有制，为全体劳动者提供物质的和精神的条件，才能使他们全面发展。

5. 教育与生产劳动相结合是“造就全面发展的人的唯一方法”

社会主义制度通过什么途径和方法才能实现人的全面发展？马克思指出，这种方法就是教育与生产劳动相结合。马克思说：“教育与生产劳动相结合，不仅是提高社会生产的一种方法，而且是造就全面发展的人的唯一方法。”也就是说，教育与生产劳动相结合是培养全面发展的人的根本途径，也是唯一途径。

五、教育目的的主要理论

知识扩展：

（1）神学的教育目的论：（肉体、灵魂、精神）

教育的最高目标是培养青年对于上帝的虔诚信仰

代表人物：夸美纽斯“今生只是永生的准备”

（2）教育无目的论

代表人物：杜威

（3）文化本位论

代表人物：狄尔泰和斯普兰格

（4）生活本位论

代表人物：斯宾塞

教育是为未来的完美/完满生活做准备

（5）“教育准备生活说”与“教育适应生活说”

杜威：教育即生活（当下的生活）

斯宾塞：教育为未来的“完美的生活”做准备

（一）个人本位论与社会本位论

1. 个人本位论的主要观点及代表人物

个人本位论盛行于 18~19 世纪上半叶，认为确立教育目的根据是人的本性，教育的目的是培养健全发展的人，发展人的本性，挖掘人的潜能，增进受教育者的个人价值，个人价值高于社会价值，而不是为某个社会集团或阶级服务。简言之，教育的根本目的是人的本性和本能的高度发展。其特点如下：（1）重视人的价值、个性的发展及其需要，把人的个性发展及需要的满足视为教育的价值所在；（2）认为教

育的根本目的在于使人的本性、本能得到自然发展，使其需要得到满足；（3）主张应当按照人的本性和发展的需要来确定教育目的。

个人本位论的代表人物有孟子、洛克、卢梭、裴斯泰洛齐、福禄贝尔、马利坦、赫钦斯、奈勒、马斯洛、萨特等。

2. 社会本位论的主要观点及代表人物

社会本位论产生于 19 世纪下半叶，认为确立教育目的的根据是社会的要求，个人的发展必须服从社会需要，因为个人生活在社会中，受制于社会环境。教育的目的是为社会培养合格的成员和公民，使受教育者社会化，社会价值高于个人价值，教育质量和效果可以用社会发展的各种指标来评价。简言之，教育以社会的稳定和发展为最高宗旨。

社会本位论的代表人物有荀子、柏拉图、赫尔巴特、涂尔干、巴格莱、孔德、纳托普、凯兴斯泰纳等。

3. 个人本位与社会本位的历史的、具体的统一

个人价值与社会价值并没有一个孰重孰轻的问题，个人本位论与社会本位论也没有一个谁正确谁错误的问题。从理论上讲，二者具有同等的合理性与同等的局限性。教育目的中个人价值与社会价值的权衡与选择，要受具体的社会历史条件的制约，是随社会历史条件的变化而有所变化与侧重的。社会需要与个人发展是辩证统一的，教育目的必须体现这种辩证统一的关系。

我国的教育目的就较好地体现了个人本位和社会本位的历史的、具体的统一。首先，我们培养的人是德智体美全面发展的人，体现了对个人价值的尊重；其次，我们培养的人又是社会主义的建设者和接班人，体现了社会对人的要求。

（二）内在目的论和外在目的论

杜威把教育目的区分为两类：一类是教育过程以内的目的，一类是教育过程以外的目的。前者是教育本身的目的或者说“活动里面的目的”，后者是从外面强加给教育活动的目的。**“教育本身没有目的只是人，即家长和教师等，才有目的”**。杜威有意识的区分了教育目的的类型，即教育的内在目的和教育的外在目的，**他反对“教育过程以外的目的”，赞成的是“教育过程内在的目的”**这也体现了杜威的教育无目的的观点，即教育无目的论并非是主张教育没有目的，而是教育没有过程之外的目的。

（三）“教育准备生活说”和“教育适应生活说”

斯宾塞明确提出，教育的目的就是为未来“完满的生活”做准备，教育的主要任务就是教会人们怎样生活，教会他们如何运用一切能力，做到“对人对己最有益”。**教育准备生活说（生活本位论）**反映了人们期望通过教育获取能够使个人幸福的知识与能力的现实要求，在今天的教育实践和现实生活中仍然占有一定的地位。

与斯宾塞不同，杜威反对将教育视为未来生活的准备。他认为，一旦把教育看做是为儿童未来生活做准备，必然要教以成人的经验，而忽视儿童此时此刻的兴趣和需要，把儿童置于被动的地位。因此，他主张，**“教育即生活”**，学校教育应以现有的生活情境作为教育内容，教会儿童适应眼前的生活，即培养适应眼前生活的人。

第二节 我国的教育目的

一、新中国成立以来教育目的的各种表述

1957 年，在生产资料所有制的社会主义改造基本完成以后，毛泽东在最高国务会议上提出：“我们的

教育方针，应该使受教育者在德育、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。”这是新中国成立后颁布的第一个教育方针。

1958年9月19日，中共中央、国务院发出《关于教育工作的指示》，提出“党的教育方针是教育为无产阶级的政治服务，教育与生产劳动相结合”。

1985年，《中共中央关于教育体制改革的决定》指出：“教育要为我国的经济和社会发展培养各级各类合格人才，所有这些人才，都应该有思想、有道德、有文化、有纪律，热爱社会主义祖国和社会主义事业，具有为国家富强和人民富裕而艰苦奋斗的奉献精神，都应该不断追求新知识，具有实事求是、独立思考、勇于创造的科学精神。”人们经常把这一表述简称为“**四有、两爱、两精神**”。

1993年，中共中央、国务院印发《中国教育改革和发展纲要》，提出：“教育改革的根本目的是提高民族素质，多出人才，出好人才，各级各类学校要认真贯彻‘教育为社会主义现代化建设服务，必须与生产劳动相结合，培养德、智、体全面发展的建设者和接班人’的方针，努力使教育质量在90年代上一个新台阶。”

1995年，第八届全国人民代表大会第三次会议通过了《中华人民共和国教育法》，规定教育要“培养德、智、体等方面全面发展的社会主义事业的建设者和接班人”。

1999年6月的《中共中央国务院关于深化教育改革，全面推进素质教育的决定》把教育目的表述如下：“以培养学生的创新精神和实践能力为重点，造就‘有理想、有道德、有文化、有纪律’的、德智体美等方面全面发展的社会主义事业建设者和接班人。”

二、我国教育目的的基本构成

要培养全面发展的人，就必须建构全面发展的教育。一般认为，我国现在的中小学的全面发展教育主要包括德育、智育、体育、美育、劳动技术教育。

（一）全面发展教育的组成部分

1. 德育

德育是培养学生正确的人生观、世界观、价值观，使学生具有良好的道德品质和正确的政治观念，形成正确的思想方法的教育。德育的基本任务包括：（1）培养学生良好的道德品质；（2）培养学生正确的政治方向；（3）培养学生正确的价值观；（4）培养学生良好、健康的心理品质；（5）培养学生良好的思想品德能力等。要保证教育的方向，培养社会主义拥护者和建设者，必须做好德育工作。

2. 智育

智育是传授给学生系统的科学文化知识、技能，发展他们的智力和与学习有关的非认知因素的教育。智育的主要内容和任务包括传授知识、发展技能、培养自主性和创造性。具体任务有：（1）向学生系统传授科学文化知识，为学生各方面发展奠定良好的知识基础；（2）培养训练学生，使其形成基本技能；（3）培养和发展学生的智力才能，增强学生各个方面能力；（4）培养学生良好的学习品质和热爱科学的精神。智育的根本任务是培育或发展学生的智慧，尤其是智力。

3. 体育

体育是授予学生健康的知识、技能，发展他们的体力，增强他们的自我保健意识和体质，培养他们参加体育活动的需要和习惯，增强其意志力的教育。体育的基本任务包括：（1）指导学生身体锻炼，促进身体正常发育和技能的发展，增强学生体质，提高健康水平；（2）使学生掌握运动锻炼的科学知识和基本技能，掌握运动锻炼的方法，增强运动能力；（3）使学生掌握身心卫生保健知识，养成良好的身心卫

生保健习惯；（4）发展学生良好品德，养成学生文明习惯。其中，增强学生体质是学校体育的根本任务，这是学校体育与学校其他活动最根本的区别。学校体育的基本组织形式是体育课。

4. 美育

美育是培养学生健康的审美观，发展他们感受美、鉴赏美、创造美的能力，培养他们高尚的情操与文明素养的教育。美育的主要任务包括：（1）培养学生正确的审美观点，使他们具有感受美、理解美和鉴赏美的知识与技能；（2）培养学生艺术活动的技能，发展他们体现美和创造美的能力；（3）培养学生心灵美和行为美，使他们在生活中体现内在美和外在美的统一。

扩展知识：

美育的基本形态（内容）：艺术美和现实美（自然美、社会美、教育美）

（二）全面发展教育各组成部分之间的关系

1. “五育”在全面发展中的地位存在不平衡

全面发展不能理解为要求学生“样样都好”的平均发展，也不能理解为人人都要发展成为一样的人。全面发展的教育同“因材施教”“发挥学生的个性特长”并不是对立的、矛盾的。人的发展应是全面、和谐、具有鲜明个性的。在实际生活中，青少年德、智、体、美、劳诸方面的发展往往是不平衡的，有时需要针对某个带有倾向性的问题强调某一方面。学校教育也常会因某一时期任务的不同，在某一方面有所侧重。

2. “五育”各有其相对独立性

“五育”中的每一组成部分都有其相对独立性，有其特定的任务、内容和功能，对其他各育起着影响、促进的作用，各育不能相互代替。各育都具有特定的内涵、特定的任务，其各自的社会价值、教育价值、满足人发展的价值都是通过各自不同的作用体现出来的。德育对其他各育起着保证方向和保持动力的作用，它体现了社会主义教育的方向，是“五育”的灵魂；智育则为其他各育的实施提供了认识基础；体育则是实施各育的物质保证；美育和劳动技术教育是德育、智育、体育的具体运用和实施。因此，“五育”各有其相对独立性。

3. “五育”之间具有内在联系

德育、智育、体育、美育、劳动技术教育紧密相连，它们互为条件，互相促进，相辅相成，构成一个统一的整体。它们的关系具有在活动中相互渗透的特征。

三、我国教育目的的落实

（一）落实我国教育目的时需要特别注意重点培养青少年学生的素质

要认真落实我国的教育目的，我们必须对当代社会和未来发展对人才规格的要求有清醒的认识。要培养合乎时代需要的一代新人，应当特别注意人才素质的以下几个方面：1. 创新精神；2. 实践能力；3. 开放思维；4. 崇高理想。

（二）当前我国教育目的在实践中存在的主要问题——片面追求升学率

1. 片面追求升学率是当前我国教育目的在实践中存在的主要问题

在我国教育目的的实践中，多年来一直存在着中小学片面追求升学率的倾向，严重背离了教育目的的基本精神。

片面追求升学率的现象和过度的应试倾向给我国教育造成了很大危害，这主要表现在以下两个方面：

（1）注重少数学生的发展而忽视全体学生的发展；（2）注重学生的个别方面（主要是知识方面）的发展而忽视学生素质的全面提高。

2. 解决该问题的主要措施

片面追求升学率现象是与社会主义初级阶段的教育目的相背离的，因而必须尽力克服这种消极现象。这是一个长期而艰巨的任务。

首先，这有赖于整个社会的发展。只有社会生产力得到大发展，教育的发展才具有坚实的物质基础，教育资源上的供需矛盾得到根本解决才具有现实可能性。

其次，要深化教育体制改革。（1）要努力建立更加灵活和开放的教育体制，加大教育发展力度，多渠道办学，充分挖掘教育资源，加速非义务教育的发展，扩大教育机会，从而缓解教育机会竞争；（2）要加大新一轮基础教育课程改革的力度，在课程理念、课程内容、课程结构、课程评价、课程管理等方面规范和引导学校办学；（3）要积极推进高考制度的改革，为中小学教育树立正确导向；（4）要进一步深化中等教育结构的改革，特别是要大力提高中等职业学校的办学水平；（5）要合理配置教育资源，加强中小学校的学校建设。

最后，中小学本身也应积极进行改革，端正办学思想，认真落实教育方针和教育目的，深化教育教学改革，提高教育教学的质量和效益，促进全体受教育者身心全面发展。

（三）全面推进素质教育

1. 素质教育的概念

1999 年的《中共中央国务院关于深化教育改革，全面推进素质教育的决定》，将素质教育确定为我国教育改革和发展的长远方针，素质教育随之成为我国各级各类教育追求的共同理想。

素质教育是依据人的发展和社会发展的实际需要，以全面提高全体学生的基本素质为根本目的，以尊重学生主体性和主动精神，注重开发人的智慧潜能，形成人的健全个性为根本特征的教育。

2. 素质教育的特点

素质教育的特点有：全体性、全面性、基础性、主体性、发展性、合作性和未来性。其中，全体性是素质教育最本质的规定、最根本的要求。所谓“全体性”，广义地说，是指素质教育必须面向全体人民，任何一名社会成员，均必须通过正规或非正规的途径接受一定时限、一定程度的基础教育。狭义地看，素质教育的“全体性”，是指为全体适龄儿童开放接受正规基础教育的大门。

3. 素质教育的内涵

（1）素质教育是面向全体学生的教育

素质教育倡导人人有受教育的权利，强调在教育中每个人都得到发展，而不是只注重一部分人，更不是只注重少数人的发展。每一位学生都能得到发展，是每一位学生的基本权利。我们应该尊重这种权利，保护这种权利，创造条件实现这种权利。因此，素质教育不同于应试教育，因为应试教育搞选拔性、淘汰性，只能照顾到一部分人，甚至是很少一部分人的发展。

（2）素质教育是促进学生全面发展的教育

素质教育倡导的是在教育中使每个学生都得到充分的、全面的发展。个体本身蕴含了多方面发展的潜能，全面发展是人发展自身的要求；社会生活的丰富多样性也要求人的全面发展，社会发展的程度越高，对人的全面发展的要求也就越高。素质教育的理论依据是全面发展教育。素质教育是对全面发展教育的具体落实和深化。实施素质教育必须坚持“五育”并举，促进学生生动活泼地发展。

（3）素质教育是促进学生个性发展的教育

素质教育是全面发展的教育，是从教育对所有学生的共同要求的角度来看的。但每一个学生都有其个别性，如有不同的认知特征、不同的欲望需求、不同的兴趣爱好、不同的创造潜能，这些不同点铸造了一个个千差万别的、个性独特的学生。因此，教育还要尊重并充分发展学生的个性。

（4）素质教育是以培养创新精神和实践能力为重点的教育

创新能力是一个民族进步的灵魂，是国家兴旺发达的不竭动力。一个没有创新能力的民族，难以屹立于世界前列。作为国力竞争基础工程的教育，必须培养具有创新精神和实践能力的新一代人才，这是素质教育的时代特征。

4.创新教育及其在素质教育中的地位

对教育来说，培养创新精神和实践能力不是一般性的要求，更不是可有可无的事，而应成为教育活动的根本追求，成为素质教育的核心。应试教育不仅加重了学生的学习负担，牺牲了多数学生的发展，更重要的是应试教育忽视甚至是扼杀了学生的创新精神和实践能力。因此，能不能培养学生的创新精神和实践能力是应试教育和素质教育的本质区别。

5. 实施素质教育的措施

（1）转变教育观念

转变教育观念，是实施素质教育的关键。提高民族素质，实施素质教育，关键是要转变教育观念。教育要面向全体学生，让每一个学生在各自的基础上全面提高，积极推进义务教育的普及。在义务教育阶段要淡化选拔意识，调动个体自身的积极性、主动性，使自身个性得以充分发展，使整体素质在各自的基础上得到改善和提高。

（2）转变学生观

实施素质教育必须转变学生观。学生是教育的主体，学生的成长主要依靠自己的主动性。因此，教育要唤起学生的主体意识，充分发展学生的个性，发挥学生的积极主动精神，基础教育阶段实施素质教育不仅要尊重学生的主体地位，发挥学生学习的主动性，而且还要引导学生自尊、自重、自主、自律。

（3）加大教育改革的力度

素质教育是一种新的教育思想、教育观念，而不是一门具体的课程或一种具体的方法，是通过学校的各种教学活动来进行的。课堂教学是实施素质教育的主渠道，因此我们必须改革课堂教学方法。

（4）建立素质教育的保障机制

要充分发挥政府作用，加大教育督导力度，提高教育评价的科学性，加强各类教育之间的沟通和衔接。

（5）建立素质教育的运行机制

建立学校内部管理机制，提高校长和教师的素质，完善课程体系，优化教学过程。

（6）营造良好的校园文化氛围

校园文化对于学生素质的形成具有潜移默化的作用。因此，应营造良好的校园文化氛围，开展多种有益于学生身心发展的学术的、文艺的、体育的活动，使学生受到良好的校园文化的熏陶，培养他们健康的心理。

6. 要避免在实施素质教育中出现以下误区

误区一：素质教育就是不要“尖子生”。

这是对素质教育面向全体学生的误解。素质教育理论认为每个学生都有不同的发展可能性和发展的基础，每个学生只有得到与其潜能相一致的教育，才算是接受了好的教育；另一方面，社会需要各级各类人

才，通过有针对性的教育，使每个学生得到应有的发展，社会也得到不同层次的人才。因此，素质教育坚持面向全体学生，意味着素质教育要使每个学生都得到与其潜能相一致的发展。

误区二：素质教育就是要学生什么都学、什么都学好。

这是对素质教育使学生全面发展的误解。素质教育强调为学生的发展奠定基础，同时又要发展学生的个性，因此素质教育对学生的要求是合格加特长。这决定了一方面学生必须学习国家规定的必修课程，夯实基础；另一方面，学生还应该学习选修课程，充分发挥自己的特长，形成独特的个性。

误区三：素质教育就是不要学生刻苦学习，“减负”就是不给或少给学生留课后作业

这是对素质教育使学生生动、主动和愉快发展的误解。学生真正的愉快来自于通过刻苦的努力而带来成功之后的快乐，学生真正的负担是不情愿的学习任务。素质教育要学生刻苦学习，因为只有刻苦学习，才能真正体会到努力与成功的关系，才能形成日后所需要的克服困难的勇气、信心和毅力。

误区四：素质教育就是要使教师成为学生的合作者、帮助者和服务者。

这是对素质教育所倡导的“学生的主动发展”和“民主平等的师生关系”的误解。素质教育强调“学生的主动发展”是因为学生是主体与客体统一的人，因而是具有主动发展意识的人；素质教育强调“民主平等的师生关系”是因为学生具有与教师平等的独立人格。这种观点忽略了教师的地位和作用，忽略了学生的特点。教师是教育实践的主体，在教育实践中起主导作用；学生是发展中的人，是教育实践活动的客体，是学习与发展的主体。这决定了教师首先是知识的传播者、智慧的启迪者、个性的塑造者、人生的引路人、潜能的开发者，其次才是学生的合作者、帮助者和服务者。

误区五：素质教育就是多开展课外活动，多上文体课。

这是对素质教育形式化的误解。素质教育是我国全面发展教育在新的形势下的体现，因而它一方面体现了新形势对教育的要求，另一方面符合教育的本质要求。教育培养人的基本途径是教学，学生的基本任务是在接受人类文化精华的过程中获得发展。这就决定了素质教育的主渠道是教学，主阵地是课堂。

误区六：素质教育就是不要考试，特别是不要百分制考试。

这是对考试的误解。考试包括百分制考试本身没有错，要说错的话，就是应试教育中使用者将其看作学习的目的。考试作为评价的手段，是衡量学生发展的尺度之一，也是激励学生发展的手段之一。

误区七：素质教育就会影响升学率。

这种观点认为，素质教育整天打打闹闹、蹦蹦跳跳，整天快快乐乐、随心所欲，必然会影响升学率。这种观点的形成在于对素质教育内涵的误解。首先，素质教育的目的是促进学生的全面发展，素质教育旨在提高国民素质，升学率只是衡量教育质量的标准之一。其次，真正的素质教育不会影响升学率，因为素质教育强调科学地学习、刻苦地学习、有针对性地学习，这样有助于升学率的提高。

第三节 国外的教育目的

一、联合国教科文组织提出的“学会学习”的教育目的

1996年，国际21世纪教育委员会向联合国教科文组织提交了《教育——财富蕴藏其中》的报告，其中最核心的思想是教育应使受教育者学会学习，即教育要使学习者“学会认知”“学会做事”“学会共同生活（学会合作）”和“学会生存”。这一思想很快被全球各国所认可，并被称为学习的四大支柱。

第四节 教育制度

一、教育制度的内涵

教育制度是指一个国家或地区各级各类教育机构与组织的体系及其各项规定的总称。它包括相互联系的两个基本方面：一是各级各类教育机构与组织的体系；二是各级各类教育机构与组织体系赖以存在和运行的一整套规则。

广义的教育制度指国民教育制度，是一个国家为实现其国民教育目的，从组织系统上建立起来的一切教育设施和有关规章制度的总和。具体而言，教育制度应包括生活惯例习俗、教育教学制度、学校管理制度、学校教育制度、教育行政体制、教育政策法规、教育价值理念七个方面。

狭义的教育制度指学校教育制度，简称学制，是一个国家各级各类学校的总体体系，具体规定各级各类学校的性质、任务、要求、入学条件、修业年限及它们之间的相互关系。学校教育制度是国民教育制度的核心与主体，体现了一个国家国民教育制度的实质。一般来说，它是由三个基本要素构成的，即学校的类型、学校的级别、学校的结构。

二、建立学制的依据

（一）生产力发展水平和科学技术发展状况

学制的建立，必须考虑生产力发展水平与科学技术发展状况，要与它们的要求相适应。如普及义务教育制度，主要是由于生产力发展水平与科学技术发展对劳动者的文化素质提出了较高的要求。

（二）社会政治经济制度

学制是社会发展到一定历史时期的产物，反映一定历史时期政治经济制度的要求，并为一定的统治阶级服务。特别是学制中关于各级各类学校的教育目的、学制年限、入学条件等受统治阶级的有关方针、政策的制约，反映统治阶级的愿望和要求。

（三）青少年儿童身心发展规律

青少年儿童身心发展的各个阶段，都有明显的年龄特征。正是由于学制受青少年儿童身心发展规律的制约，所以不同国家在学制的很多方面是一致的，如入学年龄，大、中、小学阶段的划分等。

（四）人口发展状况

教育事业的规模、教育结构的调整、教育发展规划的制定、教育经费的投入等，与人口问题都是分不开的。如人口的分布、人口的增长率以及人口的年龄结构等，都对学校教育制度的建立、改革有直接或间接的影响。

（五）本国学制的历史发展和国外学制的影

学制的建立还必须吸取本国原有学制中有用的部分，参照外国学制的经验。

三、现代学校教育制度的类型

现代学制主要有三种类型：一是双轨学制，二是单轨学制，三是分支型学制。

（一）西欧双轨制

现代学制最早出现在欧洲。西欧双轨制以英国的双轨制为典型代表，法国、前西德等欧洲国家的学制都属这种学制。这种学制是古代等级特权在学制发展过程中遗留的结果。它的学校系统分为两轨：一轨是学术教育，为特权阶层子女所占有，学术性很强，学生可升到大学以上；另一轨是职业教育，为劳动人民的子弟所开设，属生产性的一轨。两轨之间互不相通，互不衔接。这种学制不利于教育的普及。

（二）美国单轨制

美国的现代学制最初也是双轨制，但是美国在历史上没有特权阶层，学术性的一轨没有充分的发展，而群众性的新学校迅速发展起来，从而开创了从小学直至大学、形式上任何儿童都可以入学的单轨制。这种学制有利于教育的普及，但教育参差不齐、效益低下、发展失衡，同级学校之间教学质量相差较大。

（三）苏联分支型学制

沙皇俄国时代的学制属欧洲双轨学制。“十月革命”后，苏联也制定了单轨学制，但与美国的单轨制不同，这种学制既有上下级学校间的相互衔接，又有职业技术学校横向的相互联系，形成了立体式的学制。所以，它是介于双轨学制和单轨学制之间的分支型学制，也被称为**中间型学制**或**“Y”型学制**。这种学制试图融会单轨制与双轨制之长，兼顾公平与效益；既有利于教育的普及，又使学术性保持较高水平。但由于课时多、课程复杂，教学计划、大纲和教科书必须统一而使教学不够灵活，特别是地域性较强的课程得不到很好的发展。

四、现代教育制度的发展

（一）教育制度在形式上的发展——教育制度的发展历史

历史上曾经有过从非正式教育、正式而非正规教育再到正规教育的演变。正规教育的主要标志是近代以学校系统为核心的教育制度，又称制度化教育。以制度化教育为参照，之前的非正式、非正规教育都可归为前制度化教育，而之后的非正式、非正规化教育则都归为非制度化教育。因此，教育制度的发展经历了从前制度化教育到制度化教育，再到非制度化教育的过程。

1. 前制度化教育

前制度化教育是人类教育史上一个重要的发展阶段。一般认为，在奴隶社会初期出现了定型的教育组织形式及实体化教育——学校是其重要的标志。定型的教育组织形式包括古代的前学校与前社会教育机构、近代的学校与社会教育机构。学校的产生，意味着教育活动的专门化，教育形态趋于定型。学校具有以下特点：（1）教育主体确定；（2）教育的对象相对稳定；（3）形成系列的文化传播活动；（4）有相对稳定的活动场所和设施等；（5）由以上因素结合而成的独立的社会活动形态。

2. 制度化教育

近代学校系统的出现，开启了制度化教育的新阶段。大致说来，严格意义上的学校教育系统在 19 世纪下半期已经基本形成。制度化的教育指向形成系统的各级各类学校。学校教育系统的形成，即意味着制度化教育的形成。制度化教育主要指的是**正规教育**，也就是具有层次结构的、按年龄分级的教育制度。我国近代制度化教育兴起的标志是清朝末年的“**废科举，兴学校**”，以及颁布了全国统一的教育宗旨和近代学制。

3. 非制度化教育

非制度化教育是相对于制度化教育而言的。它指出了制度化教育的弊端，但又不是对制度化教育的全盘否定。非制度化教育所推崇的理想是：“教育不应再限于学校的围墙之内。”一般认为，库姆斯等人的“非正规教育”概念、伊里奇的“非学校化”主张都是非制度化教育的核心思想。提出**构建学习化社会**的理想是非制度化教育的重要体现。

（二）现代教育制度的发展趋势

现代教育特别是二战以后的教育制度呈现出如下一些共同的发展趋势：

1. 加强学前教育并重视与小学教育的衔接

二战以前，学前教育很少被纳入国家教育体系。二战以后，各国政府普遍加强了对学前教育的重视，很多国家将学前教育纳入了国家教育系统，并重视与小学的衔接工作。

2. 强化普及义务教育，延长义务教育年限

（1）义务教育的含义

义务教育是以法律形式规定的，适龄儿童和青少年必须接受的，国家、社会、学校和家庭必须予以保证的国民基础教育。

（2）义务教育的意义

①义务教育既标志着一个国家的经济发展水平，又会不断促进国家经济的发展；②义务教育既体现着一个国家现代文明的水平，又会促进现代文明的提高；③义务教育既可以保障公民的基本权利，又可以培养公民的法律意识。

19 世纪后期，德国、法国、美国等发达国家相继颁布了初等教育的义务教育法以后，义务教育由最初的 4~6 年逐步延长到 9 年，更有一些国家将义务教育延长至 13 年。

3. 中等教育中普通教育与职业教育朝着相互渗透的方向发展

在中等教育中，普通教育是以升学为主要目标，以基础知识为主要内容的教育。职业教育是以就业为主要目标，以从事某种职业或生产劳动所需要的知识和技能为主要教学内容的教育。二战以前，世界各国普遍推行双轨制教育，两种教育相互隔离。双轨制的主要弊端在于学生缺乏重新选择的机会，普通中学中不能升入高一级学校的学生往往缺乏适应社会生活的能力。二战后综合中学的比例逐渐增加，出现了普通教育职业化、职业教育普通化的趋势。

4. 高等教育的大众化

近几十年来，随着社会生产生活的要求以及高中的逐渐普及，高等教育获得了极大的发展。国际上通常认为，高等教育的毛入学率低于 15% 的属精英教育阶段，大于 15% 小于 50% 的为大众化阶段，大于 50% 的为普及化阶段。我国高校于 1999 年开始大幅度扩招，高等教育在读人数急剧增加，毛入学率已经由 1998 年的 9.8% 增长到 2004 年的 19%，跨入高等教育大众化阶段。

5. 终身教育体系的构建

（1）终身教育产生的背景

①社会变化加速；②科学知识和技术的进步；③人口的急剧增长；④闲暇时间的增多。

（2）终身教育的提出

“终身教育”这一术语是 1965 年在联合国教科文组织主持召开的成人教育促进国际会议期间，由联合国教科文组织成人教育局局长法国的**保罗·朗格朗**正式提出来的，终身教育是全球性的教育运动。

（3）终身教育的特点

①**终身性**。这是终身教育最大的特征。它突破了正规学校的框架，把教育看成是人一生中连续不断的学习过程，是人们在一生中所受到的各种培养的总和，实现了从学前期到老年期的整个教育过程的统一。既包括正规教育，又包括非正规教育。它包括了教育体系的各个阶段和各种形式。

②**全民性**（民主性和普及性）。终身教育的全民性，是指接受终身教育的人包括所有的人，无论男女老幼、贫富差别、种族性别。

③**形式多样性**。人的生活在其一生中是多样的、丰富多彩的，作为与此相适应的终身教育，也必须是多样化的，是多种教育形态的总和。

④**广泛性**（连贯性）。终身教育既包括家庭教育、学校教育，也包括社会教育。可以这么说，它包括

人的各个阶段，是一切时间、一切地点、一切场合和一切方面的教育。

⑤**自主性**。终身教育尊重每个人的个性和独立性，重视学习者自主、自发地不断发展。它不仅使学习内容多样化的范围更加扩大，而且教育、学习的技术与方法等也进一步扩大，学习者可以自主地从多种内容和方法中进行选择。

⑥**灵活性和实用性**。终身教育具有灵活性，表现在任何需要学习的人，可以随时随地接受任何形式的教育。学习的时间、地点、内容、方式均由个人决定。人们可以根据自己的特点和需要选择最适合自己的学习。

（4）终身教育观念和理论带来的变革

①在教育观念上，要求树立大教育观，同等重视正规教育与非正规教育；②在教育体系上，要求建构终身教育体系，使教育贯穿人的一生；③在教育目标上，要求培养和提升人的终身学习的意识和能力；④在教育方式上，要求实施多样化的教育，促进学习者更加主动地学习。

6. 教育社会化与社会教育化

教育社会化，即教育对象的全民化，是指个体以社会需要、个人才能和兴趣为依据，能随时随地地接受不同类型和程度的教育。社会教育化，不仅表现在正规学校向社会开放，更主要的是整个社会都将担负教育的职能。

7. 教育的国际交流加强

在经济全球化和新科技革命的影响下，国际性教育交流与合作进一步加强，具体表现为人才的全球性流动、竞争与合作，教育机构的跨国设立，国际化网络教育兴起以及国际学分、学位的互认等等，一个世界性的各国教育相互渗透、高度融合的大趋势正在出现。

8. 学历教育与非学历教育的界限逐渐淡化

随着学校教育的不断扩展，入学机会的不断增加，大众的教育需求得到了极大的满足。终身教育的理念逐渐被人们广泛接纳，并影响着制度化教育体系的变革与发展。在一次性教育向终身教育转变的过程中，以获得文凭为受教育目的的程度逐渐降低，通过教育补充知识、丰富人生的目的越来越强，社会教育的程度越来越高，学历教育与非学历教育的界限逐渐淡化。

第五节 我国的学校教育制度

一、我国现代学校教育制度的演变

（一）旧中国的学制沿革

我国现代学制的建立是从清末“废科举，兴学校”开始的。

我国古代的学校分为官学、私学和书院，与之相对应，我国古代的学校教育制度主要由官学教育系统、私学教育系统和书院教育系统构成。

1. 1902 年的“壬寅学制”——《钦定学堂章程》（未实行）

中国近代教育史上最先制定的系统的学校制度，是 1902 年（光绪二十八年）的《钦定学堂章程》，1902 年为壬寅年，故这个学制亦称“壬寅学制”。“壬寅学制”以日本的学制为蓝本，由当时的管学大臣张百熙起草，是中国近代教育史上最早由国家正式颁布的学制系统，虽然正式公布，但并未实行。

2. 1903 年的“癸卯学制”——《奏定学堂章程》（实行新学制的开端）

1903 年（光绪二十九年），清政府任命张之洞、荣庆、张百熙三人重新修订拟定了《奏定学堂章程》，1904 年 1 月颁布执行，又称“癸卯学制”。该学制分为三段五级：第一段初等教育，分初等小学堂（5 年）

和高等小学堂（4年）两级；第二段中等教育，中学堂5年；第三段高等教育，分为高等学堂（大学预科3年）和大学堂（3~4年）。7岁入学，到28岁毕业，年限很长。

“癸卯学制”主要承袭了日本的学制，是中国近代教育史上第一部由国家颁布的并在全中国实行的学制系统，成为中国近代教育走向制度化、法制化阶段的标志。该学制明文规定教育目的是“忠君、尊孔、尚公、尚武、尚实”，明显反映了“中学为体，西学为用”的思想。另外，还规定不许男女同校，轻视女子教育，体现半封建半殖民地的特点。该学制的最大特点是修业年限长，从小学堂至大学堂要21年，至通儒院要26年。

3. 1912年的“壬子癸丑学制”

1912年1月9日，中华民国成立中央教育部，蔡元培任教育总长，对旧学制进行修订，颁布“壬子癸丑学制”。该学制明显反映了资产阶级在学制方面的要求，明令废除在受教育权方面的性别和职业限制，在法律上体现了教育机会均等。第一次规定了男女同校，废除读经，充实了自然科学的内容，将学堂改为学校。该学制缩短了3年普通教育，同时，在实业教育之外，增设了补习学校。“壬子癸丑学制”是我国教育史上第一个具有资本主义性质的学制。

4. 1922年的“壬戌学制”（又称新学制或六三三学制）

1922年，在北洋军阀统治下，留美派主持的全国教育联合会以美国学制为蓝本，颁布了“壬戌学制”。由于是采用美国式的六三三分段法，即小学六年、初中三年、高中三年，因此又称“新学制”或“六三三学制”。“壬戌学制”明确以学龄儿童和青少年身心发展规律作为划分学校教育阶段的依据，这在我国现代学制史上是第一次。该学制在高中增加职业科，大中学校课程采用学分制、选科制，考虑到了青少年的不同需要和个性发展，体现了“五四”以来教育改革的基本方向。

此后，国民党政府于1928年就该学制做了些修改，但基本上继承了“壬戌学制”，并一直沿用到全国解放初期。

从清末“废科举，兴学校”到国民党统治结束，经历了近半个世纪，其间随着形势的变动，学制也有所变动。但是，由于旧中国半殖民地半封建的社会性质没有改变，社会制度腐败，生产力落后，科学技术发展缓慢，决定了旧中国的学制带有鲜明的半殖民地半封建的特点。

（二）新中国的学制沿革

1. 1985年颁布的《中共中央关于教育体制改革的决定》

教育体制是一个国家配合政治、经济、科技体制而确定下来的学校办学形式、层次结构、组织管理等相对稳定的运行模式和规定。党的十一届三中全会以来，我国教育事业得到很大的发展。但是，教育不适应新形势的情况依然存在，如政府有关部门对学校统得过死，学校缺乏应有的活力，教育结构不合理等。因此，1985年我国正式颁布《中共中央关于教育体制改革的决定》（以下简称《决定》）。其主要内容如下：

（1）教育体制改革的目的。《决定》明确提出，这次教育体制改革的根本目的就是提高中华民族素质，多出人才，出好人才。（2）实行九年义务教育。《决定》规定地方承担九年义务教育的责任，有计划、有步骤地普及九年制义务教育。《决定》还提出制定《中华人民共和国义务教育法》。（3）中等教育改革主要是调整中等教育结构，大力发展职业技术教育。（4）高等教育改革主要是改革高校招生计划和毕业生分配制度，扩大高校办学自主权。（5）对学校实行分级管理，加强领导，保证改革的顺利进行。

2. 1993 年颁布的《中国教育改革和发展纲要》

《中国教育改革和发展纲要》中有关教育制度的内容是：（1）确定了 20 世纪末教育发展的**总目标——基本普及九年义务教育和基本扫除青壮年文盲；全面贯彻党的教育方针，全面提高教育质量；要建设好一批重点学校和一批重点学科。简称“两基”“两全”“两重”。**（2）调整中等教育结构。（3）改革办学体制。（4）改革高校的招生和毕业生分配制度。（5）改革和完善教育投资体制。

3. 1999 年颁布的《中共中央国务院关于深化教育改革，全面推进素质教育的决定》

1999 年 6 月，在第三次全国工作会议上颁布了《中共中央国务院关于深化教育改革，全面推进素质教育的决定》。该《决定》第一次明确提出了“终身教育”，形成社会化、开放式的教育网络，逐步完善终身学习体系，而且还要求在减轻学生课业负担、课程设置、教学内容、考试等方面进行改革。

二、我国现行学校教育制度的结构及类型

（一）我国现行学校教育制度的结构

学校教育结构是指学校教育的总体中各个部分的比例关系和组合方式，通常可以从层次结构和类型结构两个方面来分析。从层次结构上来看，我国现行学校教育包括幼儿教育、初等教育、中等教育和高等教育四个层次；从类别结构上来看，我国现行学校教育可划分为基础教育、职业技术教育、高等教育、成人教育和特殊教育五个大类。

其中，基础教育是实施普通文化科学知识的教育，是提高民族素质的奠基工程，在教育中处于基础性地位，主要任务是为学生以后的进一步学习、生活和工作打下扎实的基础。我国的基础教育包括学前教育和普通中小学教育。

（二）我国现行学校教育制度的类型

从类型上看，我国现行学制是从单轨学制发展而来的分支型学制。

我国 20 世纪初从西方引入的现代学制，总体上是单轨学制。这是因为我国学校的主要任务是培养政治、管理人才和少数专业人才，而不是培养大批为生产和经济服务的各级各类人才。因此，它是现代生产尚未充分发展条件下的单轨学制。

随着生产和社会的发展，对有文化的劳动者的需求越来越大和越来越迫切，我国的单轨学制必然要走向分支型学制。为此，1951 年参考苏联分支型学制制定的我国的新学制，在总体上是正确的和进步的。近几十年来，我国学制改革和发展的基本方向就是重建和完善分支型学制，即通过发展基础教育后的职业教育走向分支型学制，再通过高中综合化走向单轨学制。

扩展知识：

- ①初等教育：小学
- ②中等教育：初中+高中
- ③中小学教育：小学+初中+高中
- ④基础教育：学前+中小学教育

三、我国当前学校教育制度的改革

（一）我国当前学制改革的主要内容

1. 加强基础教育，落实义务教育，普及义务教育的重点在农村

第一，完善农村义务教育管理体制，使各级政府承担起发展义务教育的责任，尽快确立和实行在国务

院领导下，由地方政府负责、分级管理、以县为主的管理体制。

第二，建立健全经费投入机制，为农村义务教育的发展提供可靠的物质保障。

第三，因地制宜地调整农村中小学布局，促进教育资源的优化配置。

第四，加大教育对口支援力度，促进贫困地区和少数民族地区义务教育的发展。

第五，逐步统一中小学学制，推动农村义务教育的规范化发展。

第六，坚持农科教相结合和基础教育、职业教育、成人教育的“三教统筹”，促进农村经济和社会发展。

2. 调整中等教育结构，发展职业教育

针对职业技术教育，需要调整中等教育结构：

第一，加强经济体制改革，盘活企业，盘活市场，增加就业机会。

第二，用人单位要改变用人观念，保证单位人才的合理结构。

第三，中等职业技术学校要注意适应市场，调整专业结构，提高教育质量。

第四，国家要有相应的扶持政策，引导中等职业技术教育走出困境。

对于普通中学，尤其是普通高中，注意按以下模式进行规划：有基础有条件的学校可以办成以升学预备教育为主的学校。大部分普通高中通过分流，办成兼有升学预备教育和就业预备教育的学校。少部分学校办成以就业预备教育为主的学校，还可以举办少量特色学校。

3. 稳步发展高等教育，走内涵发展为主的道路

在今后一段时间内，高等教育改革重在扩大规模，优化结构，提高质量。高等教育的结构调整，一是层次结构的调整，即在发展本科教育的同时，大力发展地区性专科教育，扩大研究生培养数量，同时明确各类学校的分工，保证不同层次人才的培养规格、质量和特色。二是科类结构的调整，即调整各类专业人才的培养比例，稳定基础学科的规模，注重发展新兴学科和边缘学科，重点发展应用学科，减少专门学院，增加综合性大学。

4. 重视成人教育，发展终身教育

第一，学历教育与非学历教育要结合起来。

第二，发展规模与提高质量要结合起来。

第三，提高中间与扩展两头结合。所谓“提高中间”，即指提高第一部分教育学专科和本科层次的教育质量与办学效益，“扩展两头”指一头向初、中等职业技术教育延伸，一头向研究生层次延伸。

扩展知识：概念区分

①教育目的：培养什么样的人，培养人的质量规格标准

②教育方针：办什么样的教育，怎么办教育，是一个国家教育的总方向

③教育制度：一个国家或地区各级各类教育机构与组织的体系及其各项规定的总称。（体系+规定）

④教育体制：一个国家配合政治、经济、科技体制而确定下来的学校办学形式、层次结构、组织管理等相对稳定的运行模式和规定

第四章 教师与学生

第一节 教师及其职业素养

一、教师的概念及作用

（一）教师的概念

教师，是传递和传播人类文明的专职人员，是学校教育职能的主要实施者。从广义上讲，凡是把知识、技能和技巧传授给别人的人，都可称之为教师。从狭义上讲，教师指经过专门培训、在学校从事教育教学工作的专门人员。即教师是学校教育工作的主要实施者，根本任务是教书育人。

二、教师职业概述

（一）教师职业的性质

夸美纽斯认为，教师是太阳底下最崇高、最优越的职业。《中华人民共和国教师法》第一章第三条对教师概念进行了全面的、科学的界定：教师是履行教育教学职责的专业人员，承担教书育人，培养社会主义事业建设者和接班人、提高民族素质的使命。

1. 教师职业是一种专门职业

1966年，联合国教科文组织在《关于教师地位的建议》中提出，应该把教师工作视为一种专门职业，是一种要求教师具备经过严格训练和持续不断的研究才能获得并维护专业知识、专门技能的职业。

1993年，我国颁布《中华人民共和国教师法》，把教师界定为“履行教育教学工作的专业人员”。

2. 教师职业是促进个体社会化的职业

教师是教育者，承担着培养合格的社会成员、延续人类社会发展的职责。个体从自然人发展成社会人，是在学习、接受人类经验，消化吸收人类文化的社会过程中逐步实现的。人类早期社会化的主要承担者是部落、氏族首领和经验丰富的长者，随着社会的发展，产生了专门以教化年青一代成为合格社会成员为己任的劳动群体——教师。教师职业是促成个体社会化的职业，是培养人、造就合格社会成员的职业。总体而言，以教书育人为根本职责、专业性职业是教师的基本特征。

（二）教师职业形象

教师的职业形象是教师群体或个体在其职业生活中的形象，是其精神风貌和生存状态与行为方式的整体反映。教师职业形象至少包括以下几个方面：

1. 教师的道德形象

教师的道德形象被视为教师的最基本形象。

2. 教师的文化形象

教师的文化形象是教师形象的核心。传统的教师文化形象是传统文化的传递者、维护者，所谓“才高八斗，学富五车”皆是教师的典型文化特征。

3. 教师的人格形象

教师的人格形象是学生亲近或疏远教师的首要因素。

总之，教师的职业形象应是道德形象、文化形象和人格形象三者统一的整体，教师形象建设是一个不断的设计与改造的过程，需要全社会对教师职业的地位、功能、条件进行科学认识，需要教师职业内部不

断建立起自己的规范，需要教师个体自觉地建构。

（三）教师的作用

1. 教师是人类文化的传播者，在社会的发展和人类的延续中起桥梁与纽带作用

教师是人类文化的传递者，他们根据社会发展的要求和受教育者的需要，选择人类的文化精华，并将之刻画在年轻一代的身上，实现人类文化的传递与丰富。

2. 教师是人类灵魂的工程师，在塑造年轻一代的品格中起着关键性作用

在现代社会，影响年轻一代品格形成的因素有很多，但学校起着关键性作用。加里宁称教师是“人类灵魂的工程师”。夸美纽斯认为，教师是太阳底下最崇高、最优越的职业。

3. 教师是人的潜能的开发者，对个体发展起促进作用

人类自身的发展从不成熟到逐步走向成熟，从不完善走向完善，教育使人发展的潜在可能性转变为现实性。

4. 教师是教育工作的组织者、领导者，在教育过程中起主导作用

（四）教师职业的发展历史

1. 非职业化阶段

较为明确的教师职业出现在学校出现之后。原始社会末期出现了学校教育的萌芽——“庠”，那时以长者为师、能者为师。我国奴隶制社会时期，教育的一个重要特点是“学在官府”“以吏为师”，所以夏商时期的庠、序、校等都是官办的“国学”，教师都由官吏兼任，官师一体。西方社会的教师大多由僧侣兼任。

2. 职业化阶段

独立的教师行业伴随着私学的出现而出现。如我国春秋时期的诸子百家，其中影响和规模最大的是儒、墨两家。这种私学的教师在一定程度上改变了官学教师身上过重的官吏色彩，使教师开始回归到专业教育工作者的角色上来。从这个意义上可以说，春秋战国时期这些出卖脑力劳动的“士”堪称中国第一代教师群；古希腊的智者也以专门教授人们知识为生。这时，私学教师逐渐形成一种行业。不过，这时虽有专门的教师，但教师职业基本上还不具备专门化水平，私学教师没有形成从教的专业技能。

3. 专门化阶段

教师职业的专门化以专门培养教师的教育机构的出现为标志。世界上最早的师范教育机构诞生于法国。1681年，法国“基督教兄弟会”神甫拉萨儿在兰斯创立了世界上第一所师资训练学校，这是世界上独立的师范教育的开始。

我国最早的师范教育产生于清末。1897年，盛宣怀在上海开办“南洋公学”，分设上院、中院、师范院和外院。其中的师范院即中国最早的师范教育，外院则是师范院的附属小学。师范教育的产生，使教师的培养走上专门化道路。

4. 专业化阶段

这一阶段，学校对教师的需求，开始从“量”的急需向“质”的提高方面转化。于是，独立设置的师范院校逐渐并入文理学院，教师的培养改由综合大学的教育学院或师范学院承担，这被称为“教师教育大学化”。这样，教师职业开始走上专业化的发展道路。1966年10月，国际劳工组织和联合国教科文组织在巴黎会议上通过的《关于教师地位的建议》中提出：教师工作应被视为一种专业。后来，“师范教育”概念逐渐被扩充为“教师教育”。

在国际劳动组织制定的《国际标准职业分类》中，教师被列入了“专家、技术人员和有关工作者”的类别中。1995年5月正式颁布的《中华人民共和国职业分类大典》中将我国职业归为8个大类，66个中类，

413 个小类，1838 个细类（职业），其中教师列在“专业技术人员”大类中。教师的专业技术人员身份在 1993 年颁布的《中华人民共和国教师法》中得到确认，该法规定：“教师是履行教育教学职责的专业人员。”1995 年，国务院颁布《教师资格条例》，进一步明确了教师应该具备的专业素质。

（五）教师的职业角色（教师职业的特点）

教师职业的最大特点在于职业角色的多样化（即“角色丛”），教师承担多方面的传统角色，具体表现在以下几个方面：

1. 传道者角色——人类灵魂的工程师

教师负有传递社会传统道德和价值观念的使命，“道之所存，师之所存也”。许慎对“育”的解释：“养子使作善也”。

进入现代社会，虽然道德观和价值观表现出多元化的特点，但学校、教师的道德观和价值观总是代表着居社会主导地位的道德观、价值观，并用这种观念引导学生。此外，教师对学生的“做人之道”“为业之道”“治学之道”也都有引导和示范的责任。

2. 授业、解惑者角色——知识传授者、人类文化的传递者

教师是社会各行各业建设人才的培养者，他们在掌握人类经过长期的社会实践活动所获得的知识经验、技能的基础上，对其精心加工整理，然后以特定的方法传递给年青一代，并帮助他们解除学习中的困惑，启发他们的智慧，形成一定的知识经验和技能技巧，成为对社会有用的建设者。

3. 示范者角色——榜样

许慎对“教”的解释：“上所施下所效也”；桃李不言，下自成蹊；为人师表；学高为师，身正为范；学为人师，行为世范。

教师的言行是学生学习和模仿的榜样。夸美纽斯曾说过，教师的职责是用自己的榜样教育学生。学生具有向师性的特点。教师的言行、为人处世的态度对学生具有潜移默化的作用。

4. 教育教学活动的设计者、组织者和管理者角色

教师要精心地进行教学设计，全面把握教学的任务、教材的特点、学生的特点等要素。教师在教学资源分配（包括时间分配、内容安排、学生分组）和教学活动展开等方面是具体的实施者。教师是学校教育教学活动中的组织者和管理者，肩负着教学管理的责任（包括确定目标、建立班集体、制定和贯彻规章制度、维护班级纪律、组织班级活动、协调人际关系等），并对教育教学活动进行控制、检查和评价。

（1）教师是教育教学活动的设计者。好的教学设计可以使教学有序进行，给教学提供良好的环境，使学生养成循序渐进的学习习惯，全面地完成教学任务。精心地进行教学设计，需要教师全面把握教学的任务、教材的特点、学生的特点等要素。

（2）教师是教育教学活动的组织者，即教师在教学资源分配（包括时间分配、内容安排、学生分组）和教学活动展开等方面是具体的实施者。通过科学地分配活动时间，采取合理的活动方式，可以启发学生的思维，协调学生的关系，激发集体学习的动力。

（3）教师是教育教学活动的管理者。教师需要肩负起教育教学管理的职责，包括确定目标、建立班集体、制定和贯彻规章制度、维持班级纪律、组织班级活动、协调人际关系等等，并对教育教学活动进行控制、检查和评价。

5. 朋友

在某种程度上，学生往往愿意把教师当作他们的朋友，也期望教师能把他们当作朋友看待，希望得到

教师在学习、生活、人生等多方面的指导，希望教师能与他们一起分担痛苦与忧伤，分享欢乐与幸福。

6. 研究者角色

教师的工作对象是充满生命力的、千差万别的生命个体，传授的是不断变化着的人文、科学知识，这就决定了教师要以一种变化发展的态度对待自己的工作对象和内容，要不断学习、不断反思、不断创新。

7. 学生心灵的培育者

教育的目的是为了使学生变得更聪明、更高尚、更成熟。最好的教师不仅要传授知识，更要使学生生动活泼地、主动地得到较好的发展；不但要教学生学习知识，更要教学生会学习；要善于激发学生的学习热情，培养学生自主学习的能力和习惯，调整学生的不良情绪和心态；要经常提醒学生仔细认真、勤奋刻苦，培养良好的学习心理品质；要善于发现学生的学习差距，特别关注学习成绩不佳的学生；要善于使学生相互帮助，形成良好的学习风气。

此外，教师应承担着“学生的父母”或“学生家长的代理人”等传统角色。

在新课程改革的背景下，教师还应当承担适应新课程改革要求的新角色——学生学习的引导者、帮助者、促进者、合作者、对话者、终身学习者、课程的开发者等。

三、教师劳动的特点

扩展知识：

（一）教师劳动的综合性：1. 每一科教师都要关注学生身心和谐发展

2. 培养学生多方面的发展

3. 协调多方面的教育影响

（二）教师劳动的复杂性和创造性

1. 教师劳动的复杂性

教师劳动的复杂性主要表现在以下几个方面：

（1）教师劳动性质的复杂性。教师劳动的目的是培养德、智、体等全面发展的人，而不是单方面发展的人。

（2）教师劳动对象的复杂性。教师的劳动对象是能动的、处在不断的发展变化之中的、千差万别的人。教师不仅要经常在同个时空条件下，面对全体学生，实施统一的课程计划、课程标准，还要根据每个学生的实际情况因材施教。

（3）教师劳动任务的复杂性。教师不仅要传授科学文化知识和训练学生的技能，发展学生的智力、培养能力，还要培养学生一定的思想品德，促进学生的身心健康。

（4）教师劳动过程的复杂性。教师抓好教育过程必须做好多种工作：既要了解学生个体，又要针对学生整体，还要对教材进行重组加工，以适应学生的身心发展水平与兴趣；要随时观察学生的反应，及时作出调整，以调动他们的积极性；对教学过程、教学结果的评估要有利于教学的改进和质量的提高。

（5）教师劳动手段的复杂性。影响学生发展的因素是广泛的，不限于学校内部。学生进入校园后，仍然直接或间接地接受着社会和家庭的影响；尤其随着科技的发展，大众媒体的普及，以及同辈文化、后喻文化的逐步形成，个体、社会及同伴群体对他们的影响作用也越来越大。

2. 教师劳动的创造性

教师工作是变动不居、最有创造性的劳动。

教师劳动的创造性主要是由劳动对象的特点决定的，主要表现在教师劳动手段的创造性上，具体有以

下三个方面：

（1）因材施教。教师的教育对象是千差万别的，教师必须灵活地针对每个学生的特点，对他们提出不同的要求，采用不同的教育教学方法，做到“一把钥匙开一把锁”，使每个学生都能够得到发展。

（2）教学方法上的不断更新。为了提高教学效果，教师还要尝试新的教学方法，进行教学方法的变换或改革。即使是同样的教学内容，也要结合实际情况的变化以及教师自身认识的提高，在教学方法上不断调整、改进、创新。

（3）教师需要“教育机智”。教育机智是教师在教育教学过程中的一种特殊定向能力，是指教师能根据学生新的特别是意外的情况，迅速而正确地作出判断，随机应变地采取及时、恰当而有效的教育措施解决问题的能力。教育机智是教师良好的综合素质和修养的外在表现，是教师娴熟运用综合教育手段的能力。教育机智可以用四个词语概括：因势利导、随机应变、掌握分寸、对症下药。

（三）教师劳动的连续性和广延性

1. 教师劳动的连续性

连续性是指时间的连续性。教师的劳动没有严格的交接班时间界限，这个特点是由教师劳动对象的相对稳定性决定的。教师要不断了解学生的过去与现状，预测学生的发展与未来，检验教育教学效果，获取教育教学反馈信息，准备新一轮的教育教学活动。

2. 教师劳动的广延性

广延性是指空间的广延性。教师没有严格界定的劳动场所，课堂内外、学校内外都可能成为教师劳动的空间，这个特点是由影响学生发展因素的多样性决定的。学生的成长不仅受学校的影响，还受社会和家庭的影响。教师不能只在课内、校内发挥影响力，还要走出校门，协调学校、社会、家庭的教育影响，以便形成教育合力。

（四）教师劳动的长期性和间接性

1. 教师劳动的长期性

长期性指人才培养的周期比较长，教育的影响具有迟效性（或滞后性、深远性、长效性）。例如，在很多运动员获得成功之后，其启蒙教练一般也会受到奖励和表彰。教师劳动的成效并不是一时就可以检验出来的，而是需要教师付出长期的大量的劳动才能看到结果、得到验证，教师的某些影响对学生终身都会发生作用。因此，教师的劳动具有长期性。

（1）教师的劳动成果是人才，而人才的培养周期比较长。“十年树木，百年树人”就是对这个道理的最佳阐释。

（2）教师对学生所施加的影响，往往要经过很长的时间才能见效果。中小学教育处于打基础的阶段，教师的教育影响通常要反映在学生到高级学校学习的适应中，甚至反映在学生走上工作岗位后的成就上。

2. 教师劳动的间接性

间接性指教师的劳动不直接创造物质财富，而是以学生为中介实现教师劳动的价值。教师的劳动并没有直接服务于社会，或直接贡献于人类的物质产品和精神产品。教师劳动的结晶是学生，是学生的品德、学识和才能，待学生走上社会，由他们来为社会创造财富。

（五）教师劳动的主体性和示范性

1. 教师劳动的主体性

主体性指教师自身可以成为活生生的教育因素和具有影响力的榜样。对于教师来说，首先，教育教学过程就是教师直接用自身的知识、智慧、品德影响学生的过程。再者，教师劳动工具的主体化也是教师劳动主体性的表现。教师所使用的教具、教材，也必须为教师自己所掌握，成为教师自己的东西，才能向学生传授。

2. 教师劳动的示范性

教育是培养人的活动，教育活动的这一本质特点，决定了教师的劳动必然带有严格的示范性。所谓“教，上所施，下所效也”（东汉 许慎《说文解字》）“师者，人之模范”（西汉 杨雄《法言 学行》），说的就是教师劳动的示范性。

示范性指教师的言行举止，如人品、才能、治学态度等都会成为学生学习的对象。教师劳动的示范性特点是由学生的可塑性、向师性心理特征决定的。同时，教师劳动的主体性也要求教师的劳动具有示范性特点。德国著名教育家第斯多惠指出：“教师本人是学校里最重要的师表，是最直观的、最有教益的模范，是学生最活生生的榜样。”任何一个教师，不管他是否意识到这一点，不管他是自觉还是不自觉，他都在对学生进行示范。因此，教师必须以身作则、为人师表。

（六）教师劳动的个体性和劳动成果的群体性

1. 教师劳动方式的个体性

教育教学活动主要是通过一个个教师的个体劳动来完成的。每个教师在一定的时间和空间上，在一定的目标上，都具有很强的个体性特点。所以，从劳动手段角度来看，教师的劳动主要是以个体劳动的形式进行的。

2. 教师劳动成果的群体性

教师的劳动成果是集体劳动和多方面影响的结果。由于学校教育是分段进行的，每一阶段教师所面对的学生几乎都是前一阶段教师劳动的产物，所以，教师的个体劳动最终都要融汇于教师的集体劳动之中，教育工作需要教师的群体劳动。教师劳动成果的群体性使得教师职业的绩效具有模糊性特点，也使得对教师的评价量化难以完全量化。教师劳动的群体性和个体统一性，要求教师要协调好影响学生身心发展的综合环境，特别是处理好自身与教师群体的关系，又要不断提高自身的思想修养和业务水平。

扩展知识点：

四、教师的权利

- ①教育教学权
- ②科学研究权
- ③获取报酬权
- ④指导评价权
- ⑤进修培训权
- ⑥民主管理权

五、教师的职业素养

一个普通人要想成为教师，首先要具备教育理论素养、教育能力素养、教育研究素养等方面的专门教

育素养。

扩展知识点：教师职业专业化的条件：

①教育专业素养：先进的教育理念；良好的教育能力；一定的研究能力

②学科专业素养：精深的学科专业知识

（一）教师的职业道德素养

教师职业道德是指教师在其职业生活中所应遵守的基本行为规范或准则，以及在此基础上所表现出来的观念意识和行为品质。这是调节教师与他人、教师与集体及社会相互关系的行为准则，是一定社会对教师行为的基本要求。

1. 对待事业：忠于人民的教育事业

我国教师所从事的是人民的教育事业，它是为国家培养社会主义建设者和接班人，为社会主义建设培养人才的重要阵地；它关系到国家的振兴、民族素质的提高，是一项伟大而崇高的事业。每一个投身于这个事业的人，都应感到光荣和骄傲，这是做好教育工作的强大动力和精神支柱。

要求：依法执教，严谨治教；爱岗敬业，廉洁从教

2. 对待学生：热爱学生

热爱学生是教师做好教育工作的前提，它不仅是一种教育手段，更是教师高尚道德品质的表现。

3. 对待集体：团结协作

人的全面成长，是多方面教育者集体劳动的结晶，这就要求教师必须与各方面协同合作，形成教育合力，共同完成培养人的工作。为此，要求教师做到：相互支持、相互配合；严于律己，宽以待人；弘扬正气，摒弃陋习。

4. 对待自己：为人师表

教师的言行举止、品德才能、治学态度等方面都会对学生产生潜移默化的影响，成为学生学习的对象。教师只有自己具备了良好的道德修养，才能有力地说服学生，感染学生，教育学生。为人师表是由教师劳动的“主体性、示范性”特点以及学生的“向师性、模仿性、可塑性”特点所决定的。

（二）教师的知识素养

1. 政治理论修养

马列主义、毛泽东思想和邓小平理论。

2. 精深的学科专业知识（本体性知识）

（1）掌握该学科的基本知识和基本技能；（2）掌握该学科的基本理论和学科体系；（3）了解该学科的发展脉络；（4）教师还要了解学科领域的思维方式和方法论。

3. 广博的科学文化知识（一般性知识）（通用知识）

（1）这是科学知识日益融合和渗透的要求；（2）这是青少年多方面发展的要求；（3）教师的任务是教书育人。

4. 必备的教育科学知识（条件性知识）

教育学、心理学及各科教材教法是教师首先要掌握的最为基本的教育学科知识。此外，教师还要掌握

教育管理方面的知识。教师的教育科学知识主要包括三个方面：（1）学生身心发展知识；（2）教与学的知识；（3）学生成绩评价的知识。

5. 丰富的实践知识

教师的实践性知识是基于教师个人的经验积累，在对待和处理教育问题时体现出的个人特质和教育智慧。

扩展知识点：

君子既知**教**之所由兴，又知**教**之所由废，然后可以为人师也 （教：教育科学知识）
资之深，则取之左右逢其源 （资：本体性知识）

（三）教师的能力素养

（1）语言表达能力

语言，特别是口头语言，是教师向学生传递教育信息的重要工具，因此要求教师具有较强的语言表达能力。对教师的语言表达要求主要有：①准确、简练，具有科学性；②清晰、流畅，具有逻辑性；③生动、形象，具有启发性；④语言和非语言手段的巧妙结合。

（2）组织管理能力

教师要组织教育活动，必须具备一定的组织管理能力。具体地说包括两个方面：①教师要有确定合理目标和计划的能力；②教师要有引导学生的能力。

（3）组织教育和教学的能力

教师是教育教学过程的组织者、领导者，因此要求教师具有驾驭教育教学的能力。首先，教师要善于制定教育教学工作计划，编写教案，组织教材，以加强教育教学工作的预计性、有序性；其次，教师还要善于组织课堂教学，以保证教学过程的顺利进行和教学任务的完成；最后，教师还要善于组织学校、家庭以及社会各方面的教育力量，使各方面相互配合，实现教育资源的整合。

（4）自我调控和自我反思能力（较高的教育机智）

教育活动要根据实际情况来进行，所以要求教师要能适应各种变化，能够进行自我调控。在教学中会遇到很多意想不到的情况，要求教师运用教育机智来解决问题。同时也要求教师要有自学能力，不断提高自己的修养。教师的自我调控和反思能力主要包括：①对自身的教育教学表现进行自我监控、自我反馈、自我反思、自我改进；②根据新情况、新问题调整自己的预定计划以适应变化的能力。

（5）教育研究能力

教育研究能力主要指教师能够运用一定的观点方法，探索教育领域的规律和解决问题的能力。教师应富有问题意识，“反思”能力，善于总结工作中的经验教训，创造性地、灵活地解决和改进各种教育问题。

此外，教师还应该具备学习能力、观察学生的能力、创新能力以及运用现代教育技术手段的能力。

（四）职业心理健康

教师心理健康的构成是指一个优秀教师所应有的心理素质，也就是教师对内外环境及人际关系有着良好适应的条件。这些条件包括以下四个方面：

1. 高尚的师德

对广大教师来说，师德是履行教育工作的社会职能所应遵循的道德原则和规范，是调整教师工作职权

与职责关系的思想武器，是为人师表的行为准则。高尚的师德应包括热爱学生、教书育人、为人师表和团结协作等内容。

2. 愉悦的情感

情感作为一种内心体验是人感受客观需要的心理活动。对教师来说，情感是塑造青少年灵魂的强大精神力量，丰富的情感具有强烈的感染力，它使广大学生在潜移默化中，在期待和激励下，自觉热情地学习。

3. 良好的人际关系

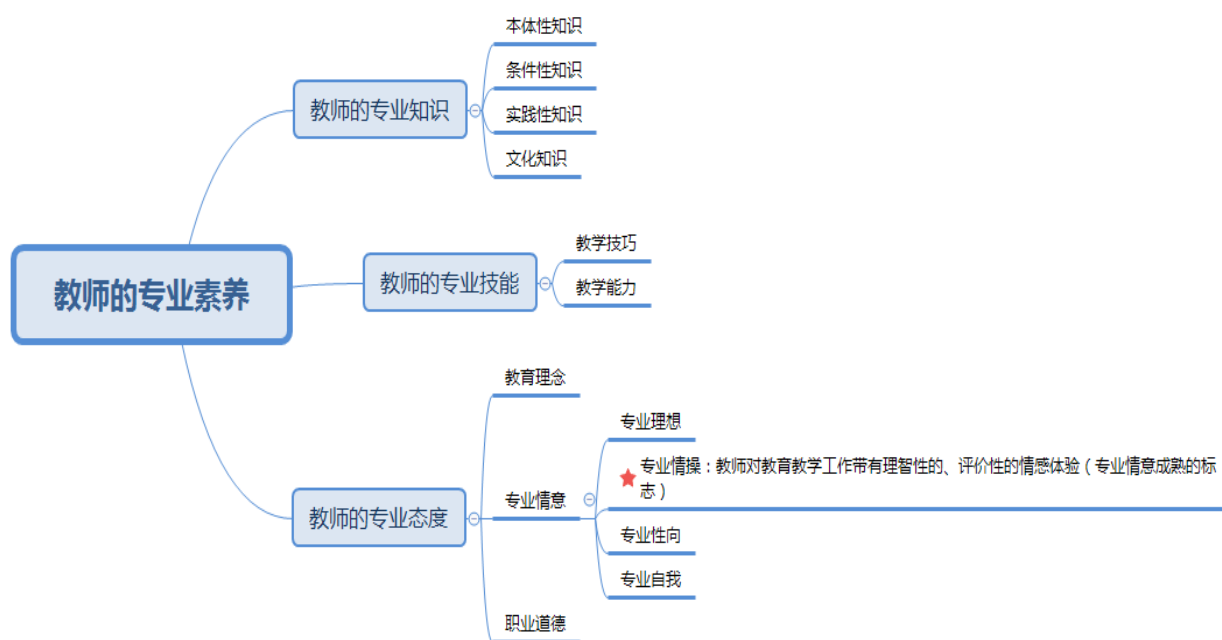
良好的人际关系是教师完善人格的一个重要标志，也是教师心理健康的重要内容。从对象上看，教师的人际交往包括与学生保持良好的人际关系，与同事建立良好的人际关系，与学校领导建立良好的人际关系。从形式上看，包括认识、情感和行动上的三个方面：认识方面，表现为互相认识和理解的程度，它是人与人之间关系的基础；情感方面，表现为彼此之间融洽的各种不同状态，如喜爱或不喜爱、好感或厌恶、嫉妒或同情，这是人与人之间相互关系的纽带；行为方面，表现为各种共同活动中是否协调一致，这是人与人之间相互交往的结果。

4. 健康的人格

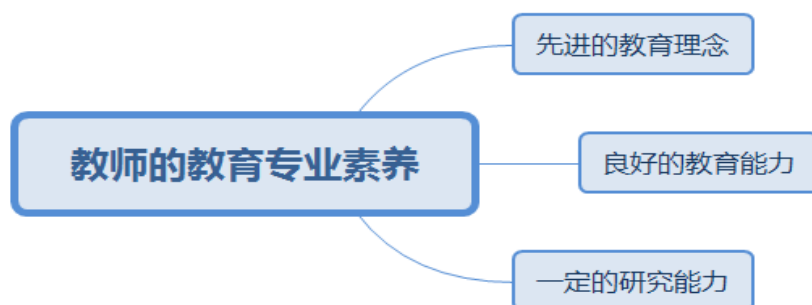
教师的健康人格是在培养人、教育人的过程中表现出来的成熟的、积极的心理素质。教师的工作同其他工作一样需要勇气和自信，一个具有健康人格的教师热爱生活、热爱教育事业、乐于助人、努力实现自己的理想，对每一个学生都倾注热情和希望。调查表明，学生喜欢的教师应当具备以下品质：①热爱、同情、尊重学生；②知识广博，肯帮人；③耐心温和，容易接近；④对学生实事求是，严格要求；⑤教育方法好。而学生不喜欢的教师往往会有以下品质：①经常谩骂学生，讨厌学生；②对学生没有同情心，把人看死；③上课拖延时间，上完课就不理学生；④偏爱，不公正；⑤教学方法枯燥无味。

扩展知识点：

教师的专业素养：



教师的教育专业素养：



六、教师专业发展

（一）教师专业发展的概念

教师专业发展，又称教师专业成长，是指教师在整个专业生涯中，依托专业组织、专门的培养制度和管理制度，通过持续的专业教育，习得教育教学的专业技能，形成专业理想、专业道德和专业能力，从而实现专业自我的过程。教师专业发展包括教师群体的专业发展和教师个体的专业发展。教师群体的专业发展是指教师职业不断成熟、逐渐达到专业标准，并获得相应的专业地位的过程。教师个体的专业发展是指教师作为专业人员，在专业思想、专业知识、专业能力等方面不断完善的过程，即由一个专业新手逐渐发展成为一个专家型教师的过程。

从历史发展的总趋势来看，教师专业发展的核心以及最终体现就在于教师个体的专业发展上。

（二）教师专业发展的内容

1. 专业理想的建立。教师的专业理想是教师对成为一个成熟的教育教学专业工作者的向往与追求，它为教师提供了奋斗的目标，是推动教师发展的巨大动力。具有专业理想的教师对教学工作会产生强烈的认同感和投入感，会对教学工作抱有强烈的期待。

2. 专业态度和动机的完善。教师专业态度和动机是教师专业活动的动力基础。教师在这个方面的发展主要表现在教师的专业理想、对职业的态度、工作积极性高低以及职业满意度等。从我国当前的情况来看，很多人从事教师职业都是考虑到教师的社会地位及教师的工作特点（假期长）等方面。但是，如果以此为从事教师专业的动机基础就不利于激励自身更加投入地工作，也不利于产生较高层次的职业满意度。

3. 专业知识的拓展与深化。教师作为一个专业人员，必须具备从事专业工作所需要的基本知识。因此，教师的专业知识是教师的专业发展中的一个重要内容，教师的专业知识主要包括本体性知识、条件性知识、实践性知识和一般文化知识。

4. 专业能力的提高。教师的专业能力是教师综合素质最突出的外在表现，也是评价教师专业性的核心因素。这种专业能力可分为教学技巧和教学能力两个方面。教师常用的教学技巧主要有导入技巧、提问技巧、强化技巧、变化刺激技巧、沟通技巧、教学手段运用的技巧及结束的技巧等。教师的教育教学能力

主要包括设计教育教学活动的的能力、教学实施的能力、教学组织管理能力、语言表达能力、学生评价能力、课程开发与建设能力、自我反思与教育教学研究能力等。

5. 教师的专业人格。教师的专业人格是教师在教育教学工作中所必须具有的道德品质方面的自我修养，诚实正直、善良宽容、公正严格是教师专业人格的重要内容。诚实正直是做人的根本，善良宽容是对学生的爱，公正严格是出于教师的责任。学高为师，身正为范，才能赢得学生的信任和尊重，使学生心悦诚服，在潜移默化中影响学生的成长。

6. 专业自我的形成。专业自我包括自我形象、自我尊重、工作动机、工作满意感、任务知觉和未来前景。对教学工作来说，教师的专业自我是教师个体对自我从事教学工作的感受、接纳和肯定的心理倾向，这种倾向将显著地影响到教师的教学工作效果。

（三）教师专业发展的阶段

教师教育的研究者对教师专业发展的阶段有着不同的认识和看法，此处仅介绍我国学者提出的有代表性的观点——**叶澜等人的“自我更新取向”的教师专业发展阶段：**

1. “非关注”阶段

这是进入正式教师教育之前的阶段。在这一阶段，个体无意识中以非教师职业定向的形式形成了较稳固的教育信念，具备了一些“直觉式”的“前科学”知识与教师专业能力密切相关的一般能力。这一阶段的经验对今后教师的专业发展的影响不可忽视，该阶段所形成的“前科学”的教育教学知识、观念甚至一直迁延到教师的正式执教阶段。

2. “虚拟关注”阶段

该阶段一般是职前接受教师教育阶段（包括实习期）。在这一阶段，未来的教师对合格教师的要求开始进行思考，在虚拟的教学环境中获得某些经验。对教育理论及教师技能进行学习和训练，有了对自我专业发展反思的萌芽。从而为正式进入任职阶段打下良好的基础。

3. “生存关注”阶段

这一阶段是教师专业发展的一个**关键阶段**，其突出特点是“**骤变与适应**”。该阶段的教师不仅面临着由教育专业的学生向正式教师角色的转换，也存在所学理论知识和具体教学实践的“磨合期”，其间需要教师在教学实践过程中对理论、实践及其关系进行反思，以克服对于教学实践的不适应。**新任教师一般处于这一阶段。**

4. “任务关注”阶段

随着教学基本“生存”知识、技能的掌握，自信心日益增强，**由关注自我的生存转到更多地关注教学，由关注“我能行吗”转到关注“我怎样才能行”。**教师在这一阶段具体表现为：（1）开始尝试通过变更教学方式和方法对学生产生影响；（2）开始着重发展自己的专业知识和一般教学知识；（3）专业态度较为稳定，从心理上接纳了教学工作，决心为此做出自己的贡献。

5. “自我更新关注”阶段

在这一阶段，教师不再受外部评价或职业升迁的牵制，自觉依据教师发展的一般路线和自己目前的发展条件，有意识地自我规划，以谋求最大程度的自我发展，关注学生的整体发展，积累了比较科学的个人实践知识。在这个阶段，教师的具体表现为：（1）认识到学生是学习的主人，开始鼓励学生去发现、建构意义；（2）教师知识结构发展的重点转移到了学科教学法知识以及应用；（3）开始拓展个人实践知识；（4）开始对自身的专业发展进行反思。

扩展知识点：

教师专业发展的三阶段论：美国的福勒和布朗认为教师专业发展包括三个阶段：

①关注生存

②关注情境

③关注学生

（四）教师专业发展的途径和取向

1. 师范教育

职前师范教育阶段是师范生进行专业准备与学习，初步形成教师职业所需要的知识与能力的关键时期，是教师专业化发展的起始和奠基阶段。师范教育的质量直接决定了新教师的质量，并影响着教师今后的发展。

2. 新教师入职辅导

3. 新教师专业发展学校

4. 在职培训

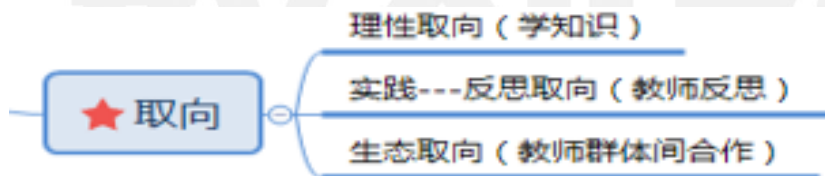
为了适应教育改革与发展的需要，为在职教师提供的继续教育，主要采取“理论学习、尝试实践、反省探究”三结合的方式，培养教师研究教育对象、教育问题的意识和能力。教师的在职培训活动很广，可以是业余进修，也可以是校本培训（如集体观摩、相互评课、相互研讨等）。

5. 教师自我教育

教师的自我教育就是专业化的自我建构，它是教师个体专业化发展的最直接、最普遍的途径。教师自我教育的方式主要有经常性的、系统的自我反思、主动收集教改信息、研究教育教学中的各种关键事件、自学现代教育教学理论、积极感受教学的成功与失败等。教师自我教育是专业理想确立、专业情感积淀、专业技能提高、专业风格形成的关键。

5. 同伴互助

（五）教师专业化发展的取向



第二节 学 生

一、学生的特点

学生既是教育的对象又是**教育的主体**，了解和研究学生的本质、特点、地位、作用和发展规律是教育工作的出发点和归宿。

（一）学生是教育的对象（客体）

1. 依据

（1）从教师方面看，教师是教育过程的组织者、领导者，学生是教师教育实践活动的作用对象，是被教育者、被组织者和被领导者。

（2）从学生自身特点看，学生具有可塑性、依附性和向师性。

学生具有**可塑性**。一方面学生正处于长知识、长身体的关键时期，具有很大的发展潜力，但另一方面学生的思想、意识和人格、性格等方面还没有完全定型，具有很大的可塑性。这个时期正是学龄儿童和青少年认知、情感、动作技能发展的最佳时期，教育者要抓住这个关键时期，及时地施加教育影响。

学生具有**依附性和向师性**。由于学生基本上都是未成年人，他们大多没有完全自主的生活能力，在家总是得到父母的包容和理解，所以进入学校他们一般会不同程度地对教师产生一定的依赖心理。教师是学生崇拜、崇敬的对象，很多学生会很自然地亲近教师，主动寻找机会接近教师，并把教师作为自己的楷模。

（二）学生是自我教育和发展的主体

1. 依据

（1）学生是具有主观能动性的人。学生的主观能动性主要表现在三个方面：**主动性、自主性、创造性**。学生不仅是有生命的动物，而且还是**有意识、有情感、有个性的社会人**，他们不是盲目、机械、被动地接受作用于他们的影响，而是具有主观能动性的人。

（2）学生在接受教育的过程中，也具有一定的素质，可以进行自我教育。学生是自我教育和发展的主体。

2. 表现

学生的主观能动性主要表现在三个方面：

（1）自觉性，也称主动性，这是学生主观能动性**最基本的表现**。

（2）独立性，也称自主性，这是自觉性进一步发展的表现。它表现在学生不仅具有自觉性，而且能自行确定或选择符合自身需要、特点和条件的目标和行动方式，并能在实现目标的行动中自我监督和调控。

（3）创造性，这是学生主观能动性的**最高表现**。它表现在学生不仅具有自觉性和独立性，而且有超越意识，如超越书本、超越教师、超越自己和群体等。在教学过程中，表现为不满足于书上的现成结论，不满足于教师提供的解题方法，倾向于提出新颖或与众不同的见解或解决问题的方法。

（三）学生是发展中的人

学生不是成人，他们的生理和心理都不太成熟，但他们有着极大的发展潜能。学生作为发展中的人，其发展是指生理和心理两方面向积极方面连续不断的变化过程。学生是发展中的人，包括四层含义：1. 学生具有和成人不同的身心发展的特点；2. 学生具有巨大潜在发展性；3. 学生具有发展的需要；4. 学生具有获得成人教育关怀的需要。

二、现代学生观

（一）学生是发展中的人，要用发展的观点认识学生

1. 学生的身心发展是有规律的

学生的身心发展具有顺序性、阶段性、不平衡性、互补性、个别差异性等规律。认识并遵循这些规律，是做好教育工作的前提。学生身心发展的规律客观上要求教师应依据学生身心发展的规律和特点来开展教育活动。

2. 学生具有巨大的发展潜能

青少年学生不是成人的雏形，而是具有身心不稳定特点的可塑性极强的个体。他们在生理上和心理上所展现出来的各种特征并不是已经达到发展的顶峰，而是还都处在不断变化和趋向于成熟的过程中，这就意味着学生具有较大的发展潜能和很强的可塑性。

3. 学生是处于发展过程中的人

由于青少年学生各方面发展都不够成熟，因此获得成人的教育和关怀就成为他们发展中的必然需要。对于发展中的学生，教师要用发展的眼光来对待，要理解学生身上存在的不足，要允许学生犯错，而不应求全责备，要求他们做到十全十美。

4. 学生的发展是全面的发展

教师要辩证地看待学生身上的缺点和错误，既不能全盘否定，更不能消极对待，而要从中发现积极的进步的东西，帮助学生解决问题，改正错误，从而不断促进学生的进步与全面发展。

现当代中小学生的发展呈现出以下一些时代特点：1. 生理成熟期提前；2. 思维活跃，但学习兴趣不高；3. 价值观念趋向多元化，具有较高的职业理想和务实的人生观；4. 自我意识增强，具有一定的社会交往能力；5. 心理问题增多。

（二）学生是独特的人

1. 学生是完整的人。学生并不是单纯的、抽象的学习者，而是有着丰富个性的、完整的人。在教育活动中，作为完整的人而存在的学生，不仅具备全部的智慧力量和人格力量，而且体验着全部的教育生活。要把学生作为完整的人来对待，就必须反对那种割裂人的完整性的做法，还学生完整的生活世界，丰富学生的精神生活，给予学生全面展现个性力量的时间和空间。“生活世界”既是一个实体世界，又是关系的世界。“生活世界”既是人类生命活动展开的场所，也是人通过交往而生成的意义世界，更是教育意义生成的世界，其根本特征是交往性和生成性。教育“回归生活”是当今世界教育领域的基本趋势。教育回归生活世界意指教育需要从游离于人的生活世界之外，回归到人的生活世界之中，使学生领悟到世界以及人存在的意义，以弥补科学世界（确切地说应是书本世界）对教育意义与价值的遮蔽。

2. 每个学生都有自身的独特性。每个人由于遗传素质、社会环境、家庭条件和生活经历的不同，形成了个人独特的“心理世界”，他们在兴趣、爱好、动机、需要、气质、智能和特长等方面是各不相同、各有侧重的。差异不仅是教育的基础，也是学生发展的前提，教师应视差异为一种财富而珍惜开发，使每个学生在原有基础上都得到完全、自由的发展。

3. 学生与成人之间存在着巨大差异。学生和成人之间是存在很大差别的，学生的观察、思考、选择和体验，都和成人有明显不同。所以“应当把成人看做成人，把孩子看做孩子”。

（三）学生是具有独特意义的人

1. 每个学生都是独立于教师的头脑之外，不以教师的意志为转移的客观存在。

教师要想使学生接受自己的教导，首先就要把学生当作不以自己的意志为转移的客观存在，当作具有

独立性的人来看待，使自己的教育和教学适应化们们的情况、条件、要求和思想认识的发展规律。教师不能把自己的意志强加给学生，也不能把自己的知识强加给学生。

2. 学生是学习的主体。学生具有独特性、选择性、创造性等方面的主观能动性。

每个学生只能用自己的器官吸收精神营养，这是别人不能代替和改变的。教师不可能代替学生读书、感知、观察、分析、思考，也不能代替学生明白任何一个道理和掌握任何一种规律。教师只能是让学生自己读书，自己感受事物，自己观察、分析、思考，从而使他们自己明白事理，自己掌握事物发展变化的规律。

3. 学生是责权主体。

学生是权利主体，学校和教师要保护学生的合法权利；学生是责任主体，学校和教师要引导学生学会对学习、对生活、对自己、对他人负责，学会承担责任。视学生为责权主体的观念，是建立民主、道德、合法的教育关系的基本前提。强化这一观念，是时代的要求。学生享有的最基本的公民权利是包括生命健康权、人格尊严权等在内的人身权，最基本的教育权利是受教育权。

扩展知识点： 学生的权利



三、学生的地位

(一) 学生的社会地位

1959 年联合国通过了《儿童权利宣言》，1989 年又通过了《儿童权利公约》，明确指出：18 岁以下的任何人都是积极和创造性的权利主体，拥有包括生存、发展和充分参与社会、文化、教育、生活以及他们个人成长与福利所必需的其他活动的权利。为了保护这些权利，《儿童权利公约》提出了保护儿童权利的原则，即儿童利益最佳原则、尊重儿童尊严原则、尊重儿童观念与意见原则、无歧视原则。

第三节 师生关系

一、师生关系概述

（一）师生关系的内涵

师生关系是指教师和学生在学习教育活动中为完成一定的教育任务，以“教”和“学”为中介而形成的一种特殊的社会关系，包括彼此所处的地位、作用和态度等。师生关系是学校中最基本、最重要的人际关系，它实质上是社会关系（即人与人之间的关系）在教育活动中的一种反映。师生关系具有教育性、非对等性、多重性、不可选择性等特点。良好的师生关系是教育教学活动取得成功的必要保证，是衡量教师和学生学校生活质量的重要指标，是校园文化的重要内容。

师生之间的现实关系是不断变化和丰富多样的，可以从不同的层面进行划分，主要表现为社会关系、教育关系、心理关系和伦理关系。

1. 社会关系

它以年轻一代的成长为目标，是人与人的各种社会关系在教育教学中的反映。主要表现为师生之间存在的代际关系、政治关系、文化的授受关系、道德关系以及法律关系。

2. 教育关系

师生之间的教育关系是指教师与学生在教育教学活动中为完成一定的教育任务，以“教”和“学”为中介，以促进学生的整体发展和自主发展为目标而建立的一种工作关系。

3. 心理关系

师生心理关系的实质是师生个体之间的情感是否融洽、个性是否冲突、人际关系是否和谐。具体体现在：（1）师生之间的认知关系是师生心理关系的基础；（2）情感关系是师生心理关系的另一个重要方面。

4. 伦理关系（人际关系）

师生之间的伦理关系是指在学习教育活动中，教师与学生构成一个特殊的道德共同体，各自承担一定的伦理责任，履行一定的伦理义务。这种关系是师生关系体系中最高层次的关系形式，对其他关系形式具有约束和规范作用。

（二）两种对立的观点——“教师中心论”与“儿童中心论”

1. 教师中心论

“教师中心论”认为教师在教育过程中居于主导地位，强调教师在教育过程中的权威作用，强调教师对学生学习活动的控制和学生对教师的绝对服从。其代表人物包括德国教育家与心理学家赫尔巴特和前苏联教育家凯洛夫。

2. 儿童中心论（学生中心论）

“儿童中心论”认为教育的目的在于促进儿童的成长，儿童在教育过程中处于中心地位，教育要从学生的兴趣和需要出发，强调学生的自主和主动，儿童是学习的主体，教师处于辅助地位。其代表人物包括法国教育家卢梭和美国教育家杜威。

这两种观点都有失偏颇，教师中心论仅看到了教师的主导作用，但忽视了学生的主观能动性，在教育实践中使教育活动脱离学生的实际，以致难以达到预期的效果。学生中心论则过分夸大了学生的主观能动性，忽视了学生是教育对象这一基本事实，结果会导致教育质量下降。在教育实践中，教师与学生的关系应是辩证统一的，既要重视教师的主导作用，又要重视学生的主观能动性。

二、师生关系的意义及作用

（一）良好师生关系的意义

建立良好的、协调一致的师生关系是学生健康、和谐发展的重要保证，是实施素质教育、提高教育质量、顺利完成教学任务的重要条件。师生关系的好坏，直接影响教育教学的效果以及学生人格的形成。

（二）良好师生关系的作用

1. 良好的师生关系是教育教学活动顺利进行的保障
2. 良好的师生关系是构建和谐校园的基础
3. 良好的师生关系是实现教学相长的催化剂
4. 良好的师生关系能够满足学生的多种需要

此外，良好的师生关系还有助于提高教师的威信，有助于师生心理健康发展。

三、师生关系的内容

（一）师生在教育内容的教学上结成授受关系

师生在教育内容的教学中结成授受关系，这是师生在教学中的最简单的表述。在教育活动中，教师处于教育和教学的主导地位。作为处于主导地位的教师，能否建立正确的学生观，在相当大的程度上决定了教育的水平和质量。从教师与学生的社会角色规定的意义上看，教师是传授者，学生是受授者。学生在教学中主体性的实现，既是教育的目的，也是教育成功的条件。

（二）师生在人格上是平等的关系

师生关系在人格上是平等的关系体现：

- （1）学生作为一个独立的社会个体，在人格上与教师是平等的；
- （2）教师和学生是一种朋友式的友好帮助关系。

教育工作的最大特点在于它的工作对象都是有思想的、有感情的、活动着的个体。师生关系是教育活动中的基本关系，反映着不同的社会发展水平，也对教育工作者提出了不同的素质要求。

（三）师生在社会道德上的相互促进关系

首先，师生关系从本质上讲是一种人与人的关系；从教学的角度看，师生关系是一种教与学的关系，是教师角色与学生角色互动的关系；从社会的角度看，师生关系在更深刻的意义上是师生间思想交流、情感沟通、人格碰撞的社会互动关系。儿童、青少年将成长为怎样一个人，与家长、教师以及其他教育成员有着非常密切的关系。

其次，教师对学生的影响不仅仅是知识上、智力上的影响，更有思想上、人格上的影响。教育工作者作为社会中的一个人，对成长中的儿童和青少年有着巨大的、潜移默化的影响。这种影响是通过精神的感染实现的。同样，学生不仅对教师的知识水平、教学水平作出反应，对教师的道德水平、精神风貌更会作出各种形式的反应来表现他们的评价和态度。这对从事教育工作的人来说，确实是其他任何职业都无法比拟的精神挑战。

四、师生关系的基本类型

不同的学者根据自己的研究把师生关系分为不同类型，例如勒温将教师领导方式分为专制型、民主型、放任型；李皮特和怀特将教师领导方式分为强硬专断型、仁慈专断型、放任自由型、民主型4种类型。

（一）勒温的分类

①专制型

此类师生关系中，教师教学责任心强，但不讲求方式，不注重听取学生的意愿和开展与学生的协作；

学生对教师只能唯命是从，不能发挥独立性和创造性，学习是被动的；师生交往一般缺乏情感因素，难以形成互尊互爱的良好人际关系，甚至会因教师的专断粗暴、简单随意而引起学生的反感、憎恶和对抗，造成师生关系的紧张。

②放任型

此类师生关系中，教师缺乏责任心和爱心，对学生的学习和发展听之任之，不加指导和控制；学生对教师的教学能力怀疑、失望，对教师的人格议论、轻视；师生关系冷漠，班级秩序失控，教学效果较差。

③民主型

此类师生关系中，教师能力强，威信高，善于同学生交流，不断调整教学进程和方法；学生学习积极性高，兴趣广泛，独立思考，和教师配合默契。民主型师生关系，来源于教师的民主意识、平等观念以及较高的业务素质 and 强大的人格力量，是理想的师生关系类型。

（二）李皮特和怀特的分类

①**强硬专断型**，教师对学生严加看管，要求即刻无条件地接受一切命令，他认为表扬可能宠坏学生，所以很少表扬学生，没有教师的监督，学生就不可能自觉学习。学生的典型反应为屈服，但一开始就不信服和厌恶这种领导。推卸责任是常见的事情，学生易激怒，不愿合作，而且可能背后伤人，教师一旦离开教室，学习就明显松垮。

②**放任自流型**，教师在和学生打交道中几乎没有什么信心，或认为学生爱怎样就怎样，很难做出决定，对学生管理没有明确目标。既不鼓励学生，也不反对学生；既不参加学生的活动，也不提供任何帮助和方法。学生的典型反应为不仅道德差，而且学习也差；在各方面都依赖教师，学生身上没有多大的创造性，没有合作，谁也不知道该做些什么。

③**民主管理型**，教师善于和集体共同制订计划和做出决定，在不损害集体的情况下，很乐意给个别学生以帮助、指导，尽可能鼓励集体的活动，给予客观的表扬和批评。学生的典型反应是喜欢学习，喜欢和别人尤其是教师一道工作，学生工作的质和量都很高，相互鼓励，而且独自承担某些责任。不论教师在不在课堂，需要加以改正的问题很少。

④**仁慈专断型**，教师不认为自己是一个专断独行的人；表扬学生，关心学生；他专断的症结在于他的自信，他的口头禅是：“我喜欢这样做”或“你能让我这样做吗”；以“我”为班级一切的工作标准。学生的典型反应是：大部分学生喜欢他，但看穿他这套办法的学生可能恨他；在各方面都依赖教师——在学生身上没有多大的创造性，屈从，并缺乏个人的发展；班级的工作量可能是多的，而质也可能是好的。

扩展知识点：影响师生关系的因素

1. 教师方面

- (1) 教师对学生的态度。教师态度对师生关系有直接的影响。
- (2) 教师领导方式。在民主型师生关系的影响下，师生关系民主、平等、融洽。
- (3) 教师的智慧。学识渊博是学生亲近老师的重要因素之一。
- (4) 教师人格因素。研究表明，性格开朗、气质优雅、兴趣广泛的教师最受学生欢迎。

2. 学生方面

学生影响师生关系的主要因素是学生对教师的认识。许多调查表明学生认为教师喜欢自己，就会主动亲近这位教师；自认为教师瞧不起自己，就会主动疏远老师。

3. 环境方面

影响师生关系的环境主要是学校的人际关系环境和课堂的组织环境等。学校领导与老师的关系、教师与教师的关系、教师与家长的关系必然影响师生关系。

五、良好师生关系建立的途径和方法

1. 教师方面

教师是教育过程的组织者，在全部教育活动中起主导作用。从根本上说，良好的师生关系首先取决于教师。为此，教师要从以下几个方面努力：

(1) 了解和研究学生。教师要与学生取得共同语言，使教育影响深入学生的内心世界，就必须了解和研究学生。了解和研究学生主要包括三个方面：①了解和研究学生个人，比如学生个体的思想意识、道德品质、兴趣、需要、知识水平、个性特点、身体状况；②了解学生的群体关系，比如班集体的特点及其形成原因；③了解和研究学生的学习和生活环境，比如学习态度和方式。

(2) 树立正确的学生观。现代学生观：①教师既把学生当作教育的对象，又要把学生看作学习的主人；②既要耐心细致地做好各项指导工作，又要充分调动学生的主动积极性。

(3) 提高教师自身的素质。教师的道德素养、知识素养和能力素养是学生尊重教师的重要条件，也是教师提高教育影响力的保证。教师以其高尚的品德、渊博的知识、高超的教育教学艺术来为学生提供高效而优质的服务，也必然会赢得学生的尊重和爱戴。

(4) 热爱、尊重学生，公平对待学生。热爱学生包括热爱所有学生，对学生充满爱心，经常走到学生之中，忌挖苦讽刺学生、粗暴对待学生。尊重学生特别要尊重学生的人格，保护学生的自尊心，维护学生的合法权益，避免师生对立。教师处理问题必须公正无私，使学生心悦诚服。

(5) 发扬教育民主。民主平等是现代师生伦理关系的核心要求。教师要以平等的态度对待学生，而不能以“权威”自居。教育教学中，要尊重学生的看法，鼓励学生质疑，发表不同意见，以讨论、协商的方式解决争端。要营造一个民主的氛围，保护学生的积极性，保证学生具有安全感。

(6) 主动与学生沟通，善于与学生交往。在师生交往的初期，往往出现不和谐因素，如因为不了解而不敢交往或因误解而造成冲突等，这就要求教师掌握沟通与交往的主动性，经常与学生保持接触、交流；同时，教师还要掌握与学生交往的策略与技巧，如寻找共同的兴趣或话题、一起参加活动、邀请学生到家做客、通信联系等。

(7) 正确处理师生矛盾。教育教学过程中，师生之间发生矛盾是难免的。教师要善于驾驭自己的情绪，冷静全面地分析矛盾，正视自身的问题，敢于做自我批评，对学生的错误进行耐心的说服教育或必要的等待、解释等。要能与学生心理互换，设身处地地为学生着想，理解学生，帮助学生，满足学生的正当要求，启发学生自省改错。

(8) 提高法制意识，保护学生的合法权利。教师要提高法制意识，明确师生之间的权利义务，切实依法保护学生的合法权利。同时，也要加强教育制度伦理建设，使师生关系之间的权利义务关系更加明晰并转化为具体的制度规定，切实保护学生的合法权利。

(9) 加强师德建设，纯化师生关系。师生关系是一种教育关系，即一种具有道德纯洁性的特殊社会关系。教师应加强自身修养，提高抵御不良社会风气的积极性和能力。同时，也要更新管理观念，树立以人为本的管理思想，为师生关系的纯化创造有利的教育环境。

2. 学生方面

(1) 正确认识自己。学生如果能够正确认识自己的优缺点以及应该努力的目标，站在客观的角度思

考和看待自己，那么他们对于教师的指导就能更加认真倾听和思考，这对于形成良好师生关系有很大的促进作用。

(2) **正确认识老师**。每位老师都有其自身的特征、缺点和优点，当学生发现教师不能满足他们某些方面的期待或不喜欢某位老师时，学生应该摒弃对教师的固有成见，要学会客观地认识和理解老师的付出，积极主动地和老师沟通，这样互相理解的师生双方才是良好师生关系的形成基础。

3. 环境方面

(1) **加强校园文化建设**，确保校园文化的相对独立性、完整性和纯洁性；

(2) **加强学风教育**，促进良好学风养成，使学生在一个良好的学风氛围下健康地学习，这对于良好师生关系的形成也具有一定的作用和价值。

六、理想师生关系的特点

(一) 良好师生关系（我国新型师生关系）的特征

1、人际关系：尊师爱生

2、社会关系：民主平等

3、教育关系：教学相长

(1) 教师的教可以促进学生的学

(2) 教师可以向学生学习

(3) 学生可以超越教师

4、心理关系：心理相容

(1) 多接触学生，了解学生

(2) 遵循教育规律，多采取讨论、启发等教学方法

(3) 为人师表，以人格力量感化学生

扩展知识点：其他观点

观点1 师生关系的特点	观点2 理想师生关系的基本特征
尊师爱生	尊师爱生，相互配合
民主平等	民主平等，和谐亲密
教学相长	共享共创，教学相长
心理相容	

第五章 课 程

第一节 课程概述

一、内涵及其意义

（一）课程的内涵

“课程”一词在我国始见于唐宋期间。唐朝孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅·巧言》中“奕奕寝庙，君子作之”一句注疏：“维护课程，必君子监之，乃得依法制也。”这是“课程”一词在汉语文献中的最早显露。但这里所说的课程并不是现代意义上的。宋朝朱熹在《朱子全书·论学》中多次提及课程，如“宽着期限，紧着课程”，这里的课程已含有学习范围、进程、计划的程序之义。这与我们现在许多人对课程的理解有相似之处。

在西方，“课程”一词最早出现在英国教育家斯宾塞的《什么知识最有价值》一文中。它由拉丁语派生而来，意为“跑道”。根据这个词源，最常见的课程定义是“学习的进程”，简称学程。

一般认为，美国学者博比特在1918年出版的《课程》一书，标志着课程作为专门研究领域的诞生，这也是教育史上第一本课程理论专著。

课程是指学校学生所应学习的学科总和及其进程与安排。广义的课程是指学校为实现培养目标而选择的教育内容及其进程的总和，它包括学校所教的各门学科和有目的、有计划的教育活动。狭义的课程是指某一门学科。

古德莱德关于课程的定义，他认为存在五种不同的课程：

1. 理想的课程，即由一些研究机构、学术团体和课程专家提出的应该开设的课程。例如有人提议在中学开设性教育的课程。
2. 正式的课程，即由教育行政部门规定的课程计划、课程标准和教材，也就是列入学校课表的课程。
3. 领悟的课程，即任课教师所领会的课程。
4. 运作的课程，即在课堂上实际实施的课程。
5. 经验的课程，即学生实际体验到的东西。

（二）课程的意义

1. 课程是学校培养人才蓝图的具体表现

学校是培养人才的摇篮，而课程是人才培养蓝图的具体体现，是实现教育目的与培养目标的基础，它规定了学校“教什么”和“学什么”这样一个基本问题。课程及其顺序构成了学生达到教育目的与培养目标所应学习的基本内容体系，它具体表现了培养人才的蓝图，离开了一定的课程，对人才的培养只能是一句空话。

2. 课程是教师从事教育活动的基本依据

课程主要体现在课程计划、课程标准和教科书上，它们是课程的具体化。教师借助一定的教材，引导学生按照明确的目的，循序渐进地掌握一定的知识、技能、技巧，形成一定的道德品质和价值观，促进身心发展。在教学过程中，教师的教学活动必须以课程标准和教材为基本依据。课程成为教师教的主要手段和依据，直接关系到教学质量的高低和学校教育的成败。

3. 课程是学生吸取知识的主要来源

教学活动的间接性特点决定了学校根据培养人才的实际需要和培养目标的实际要求，把有关间接知识经过加工、改造、浓缩、结晶，通过课程以教材的形式呈现给学生，再通过一系列精心组织的教学活动，使学生吸取知识。因此，课程是学生吸取知识的主要来源，也是学生学习的主要根据。

4. 合理的课程设置对学生的全面发展起着决定作用

由于培养人才的主要途径是通过教学实现的，而在教学过程中课程的设置又占据核心地位，因此，合理的课程设置对于学生身心的发展起着决定性影响。

5. 课程是评估教学质量的主要依据和标准

教学质量的评估是整个教学过程的有机组成部分。教学质量的评估最主要的是通过对学生学业成绩的考核来实现。考核的依据及其标准主要是所开设的课程，从命题到评价都必须体现该门课程既定的教学目标，较全面地体现该门课程的基础知识，测量出学生稳定的知识水平与智能差异。课程是衡量教学质量的重要“尺度”，离开这个“尺度”就无法评定教学质量的优劣。

二、课程类型

（一）学科课程与活动课程

从课程内容的固有属性来划分，课程可分为学科课程与活动课程。

1. 学科课程

学科课程是指以文化知识（科学、道德、艺术）为基础，按照一定的价值标准，从不同的知识领域或学术领域选择一定的内容，根据知识的逻辑体系，将所选出的知识组织为学科的课程类型。它是最古老、使用范围最广泛的课程类型。其主导价值在于传承人类文明，强调使学生掌握、传递和发展人类积累下来的文化遗产。我国古代的“六艺”和古希腊的“七艺”都是学科课程。学科课程分科设置，又称分科课程。

学科课程的**优点**：（1）从社会发展角度讲，有助于文化遗产的系统传承；（2）从学生角度讲，有助于学生全面、准确地了解该领域的发展状况，实现智力的充分发展；（3）从教学角度讲，学科课程的教学活动容易组织，也容易评价，便于提高教学效率；（4）从国家角度讲，在保证尖端人才的培养和促进国家科学技术的发展方面具有不可替代的基础作用。

学科课程的**缺点**：（1）从学生发展角度讲，过多考虑知识的逻辑和体系，不能完全照顾学生的需要和兴趣；（2）从课程本身角度讲，与现实生活存在较远距离，缺乏活力，造成学习内容的凝固化；（3）从教师教学角度讲，容易导致偏重知识授受的倾向，不利于学生全面和富有个性的发展。

2. 活动课程

活动课程亦称经验课程，是指围绕着学生的需要和兴趣、以活动为组织方式的课程形态，即以学生的主体性活动的经验为中心组织的课程。经验课程以开发与培育主体内在的、内发的价值为目标，旨在培养具有丰富个性的主体。学生的兴趣、动机、经验是经验课程的基本内容。其主导价值在于使学生获得关于现实世界的直接经验和真切体验。杜威是活动课程的主要代表人物。

当然，经验课程也存在其自身难以克服的局限性：（1）经验课程以学习者的经验为中心来组织，容易导致学科知识的支离破碎，学生难以掌握完整系统的学科知识的体系；（2）经验课程以学习者的活动为中心，但学习者的活动具有多种性质，并非所有的活动都有教育价值，也并非所有的活动都能带来同样的教育价值，因此在实施中容易导致“活动主义”，为活动而活动，如果把握不当，会极大地影响教学效率和教育质量；（3）经验课程在课程实施中对教师的教学组织能力以及相关教学设施提出了较高要求，它要求教师具有相当高的专业素养和教育艺术素养，在师资条件不具备的情况下，经验课程的实施具有一定

的风险性。

（二）分科课程与综合课程

从课程内容的组织方式来划分，课程可分为分科课程与综合课程。

1. 分科课程

分科课程又叫学科课程，它根据学校教育目标、教学规律和一定年龄阶段的学生发展水平，分别从各门学科中选择部分内容，组成各种不同的学科，彼此分立地安排它们的教学顺序、教学时数和期限。其主导价值在于使学生获得逻辑严密和条理清晰的文化知识，但是容易带来科目过多、分科过细的问题。

2. 综合课程

综合课程是指采用各种有机整合的形式，使学校教学系统中分化的各种要素及各成分之间形成有机联系的课程形态。简单来说，就是指打破传统的分科课程的知识领域，组合两门以上学科领域而构成的一门学科。1912年怀特海率先提出了综合课程的主张。

其缺点主要有两点：（1）教科书的编写较只专不博的教师很难胜任综合课程的教学，教学质量难以保证；（2）难以向学生提供系统完整的专业理论知识，不利于高级专门化人才的培养。

综合课程可分为学科本位综合课程、社会本位综合课程、儿童本位综合课程。

学科本位综合课程（综合学科课程）是以学科或文化知识作为课程整合的基点，课程整合的核心主要源于学科。根据学科课程综合程度的不同，可以把学科本位综合课程分为相关课程、融合课程、广域课程三种形态。

（1）相关课程

相关课程是指两种或两种以上学科在一些主题或观点上相互联系起来，但又维持各学科原来的独立状态。例如，在语文与历史，历史与地理，数学与物理、化学，化学与生物等相邻学科之间确定科际联系点，使各学科间保持密切的横向联系。

（2）融合课程

融合课程是指把有内在联系的学科内容融合在一起而形成一门新的学科，与相关课程不同，合并后原来的科目不再单独存在。例如，把动物学、植物学、微生物学、生理学、解剖学、遗传学融合为生物学。

（3）广域课程

广域课程是合并数门相邻学科的内容形成的课程，在范围上比融合课程要大。例如，社会研究课综合了历史、地理、经济学、社会学、政治学、法学和人类学等有关学科内容。

社会本位综合课程是以源于社会生活的问题为课程整合的核心，其目的是使学习者适应或改进当代社会生活。这类课程的主要内容主要源于某一社会或整个人类的条件和状况，学生研究社会（特别是他们自己的社会）的种种特征与问题，如学校的功能、社会生活的主要活动等。

儿童本位综合课程是以儿童当下的直接经验、儿童的需要和动机、儿童的兴趣和心理发展为课程整合的核心，其目的是促进儿童的经验生长和人格发展。

综合课程的缺点主要有两点：（1）教科书的编写较为困难，只专不博的教师很难胜任综合课程的教学，教学具有一定的难度；（2）难以向学生提供系统完整的专业理论知识，不利于高级专业化人才的培养。它采取合并相关学科的办法：减少教学科目，把几门学科的教学内容组织在一门综合学科之中。其主导价值在于通过相关学科的集合，促使学生认识的整体发展并形成把握和解决问题的全面视野与方法。

（三）必修课程与选修课程

从对学生学习要求的角度来划分，课程可分为必修课程与选修课程。

1. 必修课程

必修课程是根据人的发展和社会发展需要制定的，所有学生都必须学习的科目。它是个体社会化的基础，主导价值在于培养和发展学生的共性。就我国现阶段基础教育课程现状而言，必修课程一般包括国家课程和地方课程。

2. 选修课程

选修课程是针对必修课程的不足之处提出来的，是为发展学生的兴趣、爱好和个性特长而开设的课程。

（四）国家课程、地方课程与校本课程

从课程设计、开发、管理主体或管理层次来看，可将课程分为国家课程、地方课程与校本（学校）课程。

国家课程的主导价值在于通过课程体现国家的教育意志，它对政治方向的把握、教育方针的贯彻、培养目标的落实，起着决定性作用；地方课程的主导价值在于通过课程满足地方社会发展的现实需要；校本课程的主导价值在于通过课程展示学校的办学宗旨和特色，提升学校的办学水平，促进学生的个性发展。

（五）基础型课程、拓展型课程与研究型课程

根据课程任务，可将课程分为基础型课程、拓展型课程与研究型课程。

1. 基础型课程（必修课程）

基础型课程注重培养学生的基础学力，注重学生对科学文化基础知识和基本技能的掌握，同时获得智力的发展和能力的培养，即培养学生作为一个公民所必需的“三基”（读、写、算）为中心的基础课程，是中小学课程的主要组成部分。基础型课程的内容是基础的，以基础知识和基本技能为主，不仅注重知识、技能的传授，也注重思维力、判断力等能力的发展和学习动机、学习态度的培养。基础型课程是必修的、共同的课程。

2. 拓展型课程（选修课程）

拓展型课程注重拓展学生的知识和能力，开阔学生的知识视野，发展学生各种不同的特殊能力，并迁移到其他方面的学习。例如，注重加强学生文学、艺术鉴赏方面的教育与拓展学生文化素质与文化素养课程和艺术团队活动，注重加强学生科学素质教育、培养学生知识与社会实践相结合的能力的环境保护等课程，都属于拓展型课程。拓展型课程常常以选修课的形式出现，比起基础型课程来有较大的灵活性。

3. 研究型课程

研究型课程注重培养学生的探究态度和能力。这类课程可以提供一定的目标，一定的结论，而获得结论的过程和方法则由学生自己组织，自己探索、研究，从而引导他们形成研究能力和创新精神；也可以不提供目标和结论，由学生自己确立目标、得出结论。课程从问题的提出、方案的设计到实施以及结论的得出，完全由学生自己来做，重研究过程甚于注重结论。

基础型课程、拓展型课程、研究型课程三者之间关系紧密，基础型课程的教学是拓展型课程、研究型课程的学习基础，拓展型课程的教学是研究型课程的学习基础，而从一定程度来说，拓展型、研究型课程的学习，对基础型课程的教与学两方面都起着至关重要的增益促效的基础作用。各类型、各科目课程在教育过程中虽然任务不同、层次要求不同，但都具有渗透性、综合性。从课程目标来说，基础型、拓展型、研究型课程在统一的目标下，在不同层次的要求上功能互补递进，全力形成一个整体。三类课程在课程体

系中有机地组成整体，在全面提高学生素质与发展学生个性特长方面起着十分重要的作用。

（六）显性课程与隐性课程

从课程的表现形式或者说影响学生的方式为依据来划分，课程可分为显性课程与隐性课程。

显性课程亦称公开课程，是指在学校情境中以直接的、明显的方式呈现的课程。显性课程的主要特征是计划性，这是区分显性课程和隐性课程的主要标志。

隐性课程亦称潜在课程、自发课程，是学校情境中以间接的、内隐的方式呈现的课程。隐性课程的主要表现形式有：1. 观念性隐性课程。包括隐藏于显性课程之中的意识形态，学校的校风，学风，有关领导与教师的教育理念、价值观、知识观、教学风格、教学指导思想等。2. 物质性隐性课程。包括学校建筑、教室的设置、校园环境等。3. 制度性隐性课程。包括学校管理体制、学校组织机构、班级管理方式、班级运行方式。4. 心理性隐性课程。主要包括学校人际关系状况、师生特有的心态、行为方式等。隐性课程是伴随显性课程而产生的，没有显性课程也就没有隐性课程。“隐性课程”一词是由杰克逊在 1968 年出版的《班级生活》一书中首先提出的。

三、制约课程的因素

总的来说，社会、知识、儿童是制约学校课程的三大因素。

（一）一定历史时期社会发展的要求及提供的可能（社会需求）

社会时代发展的状态与需要，是形成不同时代学校教育课程总体结构与体系重大差别的重要原因。需要指出的是，社会因素对课程的需求往往不是直接的，而是通过教育方针、政策和有关课程的法规等中间环节或手段来实现的。

（二）一定时代人类文化及科学技术发展水平（学科知识水平）

课程内容是从人类历代积累的丰富知识中精选出来的。课程内容应反映各门科学中那些具有高度科学价值和基本理论、基本法则和基本概念。课程的编制应考虑学科体系的完整性、知识结构的内在逻辑性，反映现代科学技术发展的水平，以保证学校课程的系统性和科学性。

（三）学生的年龄特征、知识与技能的基础及其可接受性（学习者身心发展的需求）

人们对儿童身心发展规律的认识决定着课程组织的心理逻辑。课程内容的深度、广度和逻辑结构，不仅要符合学生的年龄，符合学生身心发展的一般规律，而且要正确处理需要与可能、现实与发展的关系，从而最大程度地促进学生身心健康和谐发展。

此外，课程理论也是制约课程的因素。建立在不同教育哲学理论基础上的课程理论以及课程的历史对课程产生重要的结构性影响。在教育史上出现过各种课程理论，直接影响着课程的设置。

四、主要课程理论流派

（一）学生中心课程理论

学生中心课程理论也称儿童中心课程理论，具有实用性、综合性、实践性等特点，是以儿童的现实生活特别是活动为中心来编制课程的理论，因此，这种课程理论又称活动课程理论。活动课程理论的主要倡导者是美国实用主义教育家杜威。

1. 基本主张

（1）经验论

教育就是经验的改造或改组。这种改造或改组，既能增加经验的意义，又能提高、指导后来经验进程能力。课程即那种对学生经验增长有教育价值的经验。

（2）以儿童为中心的活动论

活动课程论认为，教育应以儿童实际经验为起点，从做中学。一切学习都要通过“做”，由“做”而得到的知识才是真正的知识。

（3）主动作业论

所谓主动作业是着眼于儿童经验的发展而对社会生活中的典型职业进行分析、归纳而获得的各种活动方式，如商业、烹饪、缝纫、纺织、木工等。

（4）课程组织的心理顺序论

杜威并不否认课程的组织要考虑教材的逻辑顺序，但他更重视课程的组织要考虑儿童的心理顺序。他主张课程的组织应从儿童的经验出发，将教材心理学化，在教学过程中将儿童的个体经验逐渐提升到教材的逻辑水平。

2. 评价

（1）优点：①重视学生学习活动的心理准备，在课程设计与安排上满足了儿童的兴趣，有很大的灵活性，调动了学生学习的主动性和积极性；②强调实践活动，重视学生通过亲身体验获得直接经验，主动去探索，有利于培养学生解决实际问题的能力；③强调围绕现实社会生活各个领域精心设计和组织课程，有利于学生获得对世界的完整认识。

（2）局限性：过分夸大儿童个人经验的重要性，存在很大的片面性，忽视了知识本身的内在逻辑联系与顺序，从而使课程设置有很大偶然性和随机性，因此不能保证课程教学的连续性和系统性，只能使学生获得一些零碎片段的知识，不能掌握系统的文化知识，降低了学生的知识水平，教育质量很难保证。因此，表面上看它旨在发挥学生的主体性，但实质上却限制了学生主体的发展，另外，以儿童为中心，容易轻视教育的社会任务。

（二）学科中心课程理论

1. 主要流派

（1）结构主义课程理论

结构主义课程理论是当代西方出现的一个重要的课程理论，其代表人物是该课程理论的创始人布鲁纳。结构主义课程理论以学科结构为课程中心，认为人的学习是认知结构不断改进与完善的过程，因此，学生基本结构的学习对学习者的认知结构发展最有价值。结构主义课程理论强调学科基本结构的学习要与学生的认识发展水平相一致，因此在编制学科课程时，要依据学习者的思维发展水平，采用螺旋上升的方式编制课程。在课程实施上，结构主义课程理论倡导发现式学习法，重视培养学习者的直觉思维和独立思考能力。

结构主义课程理论与活动课程理论存在本质的差别。结构主义课程理论是在学科课程理论的基础上发展起来的，强调学科结构的重要性，它主张课程要分科设置，每门学科的课程要根据科学的联系性、连贯性进行编制。活动课程理论是和结构主义课程理论相对立的一种课程理论，它主张课程内容要适合儿童的需要和接受能力，要求以活动为中心组织教学，没有固定的课程标准和教材。

（2）要素主义课程理论

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，其代表人物是巴格莱。要素主义课程理论的产生源于对杜威实用主义“儿童中心”课程的反思，认为儿童中心的课程难以保证学生获得基本的知识技能，而教育和课程应当将人类文化要素传授给下一代。要素主义课程理论的主要观点包括：①课程的内容应该是人类文化的“共同要素”，首先要考虑的是

国家和民族的利益；②学科课程是向学生提供经验的最佳方法；③重视系统知识的传授，以学科课程为中心。

（3）永恒主义课程理论

永恒主义课程理论的主要代表人物是赫钦斯。这一流派认为课程涉及的第一个根本问题就是：为了实现教育目的，什么知识最有价值或如何选择学科。永恒主义对此的回答是：具有理智训练价值的传统的“永恒学科”的价值高于实用学科的价值。“永恒学科”是课程的核心。

（4）新托马斯主义

19世纪末出现于西方的一种基督教哲学的新形态，罗马天主教会的官方哲学。亦称新经院哲学。新托马斯主义则竭力调和宗教与科学，宣传中世纪以来的宗教教育传统，把宗教原则作为一切学科的灵魂。它渊源于中世纪托马斯·阿奎那的学说，是一个具有完整的以上帝为核心、以信仰为前提、以神学为根据的宗教唯心主义理论体系。从19世纪末起的半个多世纪里，新托马斯主义致力于理性和信仰、科学和宗教、经验和超验、人类和上帝、人性和神性、个人和社会，个人与国家之间的调和，企图建立一个以上帝为中心的综合体系。第二届梵蒂冈大公会议（1962～1965）根据基督教宣传现代化的方针，否定了把新托马斯主义作为官方唯一哲学的提法。但新托马斯主义继续渗入各个领域，并采取多种形式，试图与现象学、人格主义、存在主义和夏尔丹，P.T.de的准灵主义的进化论等哲学流派和理论相结合，以构造一种适应时代潮流的新形态的基督教哲学。

（三）社会中心课程理论

社会中心课程理论亦称社会改造主义课程理论，是以适应社会需要为中心编制的理论，以布拉梅尔德为代表。

1. 基本主张

社会中心课程理论认为应该把课程重点放在当代社会的问题、社会的主要功能、学生关心的社会现象以及社会改造与社会活动计划等方面。这种理论认为设计课程要通过对社会问题的分析来确定教育目标，主张打破传统的学科课程界限，但不按学生的活动来组织课程；要兼顾儿童的年龄特征，但不主张以学生的兴趣和动机作为编制课程的基本出发点，而以社会现实问题作为课程设计的核心。其核心观点是：课程不应该帮助学生去适应社会，而是要建立一种新的社会秩序和社会文化。

因此，该理论主张学生尽可能多地参与到社会中去，课程应以广泛的社会问题为中心。

2. 评价

（1）优点：①重视教育与社会、课程与社会的联系，以社会需要来设计课程，有利于为社会需要服务；②重视各门学科的综合学习，有利于学生掌握解决问题的方法。

（2）局限性：①片面强调社会需要，忽视制约课程的其他因素，如学生本身的需要；②忽视各门学科的系统性，不利于学生掌握各门学科的系统知识；③夸大教育的作用，许多社会问题是由社会造成的，单靠教育是不可能解决的。

（四）存在主义课程理论

1. 基本主张

存在主义课程理论的主要代表人物是奈勒。存在主义课程理论认为，课程的功能是要为每个学习者提

供有助于个人自由和发展的经验，如果知识不能引起学习者的感情就不可能是明确的知识。自我实现的人这一理想，是存在主义课程的核心。

2. 基本主张

(1) 课程最终要由学生的需要决定。

(2) 教材是学生自我实现和自我发展的手段。

(3) 人文学科应该成为课程的重点。因为人文学科比其他学科更深刻、更直接地表现了人的本性及人与世界的关系，更能洞察人存在的意义。

3. 评价

优点：注重学生的情感、责任和人生价值，有利于建立和谐的师生关系。

局限性：缺乏系统知识的传授和评价标准，学习评价流于主观。

(五) 人本主义课程理论

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，其主要代表人物是马斯洛和罗杰斯。人本主义学习观与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、学科结构运动齐名的 20 世纪三大教学运动之一。

1. 基本主张

课程是要为学生提供一种促使他们自己去学习的情景。他们强调，学校教育要尊重学生的本性和需要。因此，人本主义课程又称为人性中心课程。

人本主义者要求将课程的重点从教材转向个人，主张课程要需要适合学习者的内部和外部的需要，课程内容的选择上贯彻“适切性”原则，实质上倾向于学习者中心。人本主义者认为，教学是教儿童，不是单纯教教材，要展开真正的学习，儿童必须参与教学过程。有意义的学习只是在教材同学生自身的目的发生关系，由学生去认知时才能产生。因此，课程内容的组织应密切注意适合学生的生活、要求和兴趣。

2. 评价

优点：

(1) 罗杰斯“以学生为中心”的教学理论极大地震撼着传统的教育模式。

(2) 注重人际关系是罗杰斯教学理论最核心的成分。

(3) 人本主义课程要求课程适合学习者的需要，把学生作为整体人看待，倡导思维、情感和行为的“整合”，重视情意课程，重视创造活动，提倡学生小组互助，强调学生的自我学习与评价。

局限性：

人本主义教育理论的局限性，主要反映在以下三个方面。

(1) 人本主义教育理论的哲学基础是存在主义，认识论基础是现象学，因此在研究方法上带有十分明显的主观性和含糊性。

(2) 在认识倾向上，过分地强调“个体”的重要性，强调个人主义的价值观，把个人的“自我”以及“自我实现”凌驾于团体法则之上，凌驾于人类社会之上。

(3) 人本主义过分强调了“自我”和“自我实现”，在另一方面则极大地忽视了社会环境对个体后天发展的重要作用，忽视了系统的学校教育对个体在后天发展过程中的决定性影响。

(六) 后现代主义课程理论

1. 基本主张

后现代主义课程理论的主要代表人物是美国学者多尔，多尔批判泰勒课程模式是现代主义封闭课程体

系的产物和典型，在此基础上，他提出了后现代课程的标准（4R）：

（1）丰富性（Richness）

多尔认为，学校中传授的主要学术性学科都有它们终身的历史背景、基本词汇和最终词汇，因此每门学科都会以自己的方式解释丰富性。

（2）循环性（Recursion）

循环性这种特性是很重要的。因为一种内容丰富而复杂的课程，往往需要通过再回头思考它，往往需要再提供各种机会才能掌握。

（3）关联性（Relation）

关联性主要表现在两个方面：一是教育方面，称它为教育上的关联。它强调在构建课程时要考虑一整套的关系，在课程结构上也要强调其中的关系。二是文化方面的关系。有关文化和宇宙论的关系，虽然在课程之外，但会形成一个更大的网络，课程就在其中形成。

（4）严密性（Rigor）

严密性在这里意味着一种有意识的企图，去查找自己或别人重视的假设，并且协调讨论这些假设中的有关细节，这样进行对话才会有意义，才会有改造价值。

2. 评价

优点：将课程当作不断展开的动态的过程，丰富了知识的内涵，重视学生的个体体验，有利于建立和谐的师生关系。

局限性：多元化发展趋势，且批判远多于建设，在实践中较难操作。

第二节 课程目标

一、课程目标的内涵

课程目标是根据教育宗旨和教育规律而提出的具体价值和任务指标，是课程本身要实现的具体目标和意图。它规定了某一教育阶段的学生通过课程学习后，在发展品德、智力、体质等方面期望实现的程度。它是确定课程内容、教学目标和教学方法的基础，是整个课程编制过程中最为关键的准则。它直接受教育目的、培养目标的影响，是培养目标的分解，是师生行动的依据。

课程目标具有时限性、具体性、预测性、可操作性等特点。

二、课程目标取向的分类

（一）普遍性目标取向

普遍性目标是根据一定的哲学或伦理观、意识形态、社会政治需要，对课程进行总括性和原则性规范与指导的目标，一般表现为对课程有较大影响的教育宗旨或教育目的。它对各门学科都有普遍的指导价值。《大学》提出的“格物、致知、诚意、正心、修身、齐家、治国、平天下”的教育宗旨，即为典型的普遍性目标。

（二）行为目标取向

行为取向的课程目标是期待的学生的学习结果，具有导向、控制、激励与评价功能。行为目标具体、明确，便于操作、评价，对学习以训练知识、技能为主的课程内容较为适合。行为取向的课程目标理论主

要有泰勒的课程目标理论和布卢姆的教育目标分类学。

（三）生成性目标取向

生成性目标的提出萌芽于杜威“教育即生长”的命题。生成性目标不是由外部事先规定的目标，而是在教育情境之中随着教育过程的展开而自然生成的目标。它关注的是学习活动的过程，而不像行为目标那样重视结果，而是强调目标的适应性、生成性。

（四）表现性目标取向

表现性目标指在教育情境的种种遭遇中每一个学生个性化的创造性表现，是生成性目标的进一步发展。它关注学生的创造精神、批判思维，适合以学生活动为主的课程安排。

三、课程目标与教育目的、培养目标、教学目标的关系

教育目的是总体性的、高度概括性的，而不是具体的；课程目标旨在详细描述学生身心发展的预期结果，明确学生所要达到的发展水平，是具体的，可以付诸实践，不是一般性的规划，与教育目的不同。

培养目标的实现，主要是通过学校所设置的课程而达成的，但培养目标通常不涉及具体的学习领域。因此，为了使课程编制工作切实有效，我们还必须使培养目标具体化，即要确定课程目标。课程目标是培养目标的下位概念。

教学目标是课程目标的进一步具体化，是指导、实施和评价教学的基本依据，是师生在学科教学活动中预期达到的教学结果、标准。教学目标是课程目标的下位概念。课程目标的制定关系到某一科类或某一科的全局，而教学目标是教师的教和学生的学提供依据，它主要是对局部的教与学产生导向作用。

从教育目的到培养目标到课程目标再到教学目标，它们是一个紧密联系的统一体，上一层次目标制约着下一层次的目标，而下一层次目标是上一层次目标的落实与具体化。

四、确定课程目标的依据

（一）学习者的需要（对学生的研究）

课程的价值在于促进学习者的身心发展，因此，学习者的需要是确定课程目标的基本依据。对学生的研究，就是要找出教育者期望在学生身上所要达到的预期结果。它通常包括三方面内容：1. 了解学生身心发展的现状，并把它与理想的常模加以比较，确认其中存在的差距；2. 了解学生个体的需要；3. 了解学的兴趣和个性差异。

（二）当代社会生活的需求（对社会的研究）

学校课程要反映社会政治、经济、文化发展的需要。当代社会生活的需求是课程目标的基本来源之一。当代社会生活的需要不仅指社会生活的当下现实需要，更重要的是社会生活的变迁趋势和未来需求，这样，课程目标就不仅是反映当下社会需求，更主要的是反映社会的未来发展趋势。

（三）学科知识及其发展（对学科的研究）

课程内容来源于一些主要学科的知识，因而课程目标的实现必须要以学科为依托，即在确定课程目的过程中首先要考虑学科本身的功能。学科知识及其发展是课程目标的基本来源之一。

由于这三个因素是交互起作用的，对任何单一因素的研究结果都不足以成为课程目标的唯一来源。过于强调某一因素，就会走极端。课程史上出现过的学生中心课程、社会中心课程、学科中心课程就是典型的例子，它们基本上都是以失败而告终的。

因此，在制定课程目标时，应该把学科知识、社会需要和学生需要三者辩证地结合起来，根据我国现

行课程的弊端和未来社会发展的需要，把发展学生的个性、提高学生的整体素质放在突出的位置上来考虑。

五、三维课程目标

新课程背景下的课堂教学，要求根据各学科教学的任务和学生的需求，从知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三个维度出发设计课程目标。具体到教学实践，就是要把原来目标单一（即知识与技能）的课堂转变为目标多维（即知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三个维度）的课堂。

“知识与技能”目标强调基础知识和基本技能的获得，相当于传统的“双基教学”。“过程与方法”目标突出的是让学生“学会学习”，使学生获得知识的过程同时成为获得学习方法和能力发展的过程。“情感态度与价值观”目标强调教学过程中激发学生的情感共鸣，引起积极的态度体验，形成正确的价值观。

第三节 课程内容

课程是学校教育的核心，涉及教学过程中教师“教什么”和学生“学什么”的问题，它规定以什么样的教育内容来培养新一代。目前我国，中小学课程主要由课程计划、课程标准、教材三部分组成。

一、课程计划

（一）课程计划的概念

课程计划是根据一定的教育目的和培养目标，由教育行政部门制定的有关学校教育和教学工作的指导性文件。它对学校的教学、生产劳动、课外活动等作出全面安排，具体规定了教学科目的设置（课程设置）、学科顺序（课程开设顺序）、课时分配（教学时数）、学年编制和学周安排。其中，开设哪些科目（课程设置）是课程计划的中心和首要问题。

（二）义务教育阶段教学计划的特点

义务教育阶段的教学计划具有强制性、普遍性、基础性的特点。

1. 强制性

义务教育的教学计划不是普通的教学计划，它是国家实施义务教育的具体保障，其制定的依据是《中华人民共和国义务教育法》。也就是说，义务教育的教学计划是《中华人民共和国义务教育法》的 implementation plan，体现了《中华人民共和国义务教育法》的基本精神。因此，它具有强制性。

2. 普遍性

义务教育教学计划的适用范围要比普通的教学计划宽得多，它规定的培养目标和课程设置等是针对全国绝大多数学校、绝大部分地区和绝大多数学生的，既不过高也不过低，坚持“下要保底，上不封顶”的原则。

3. 基础性

义务教育教学计划的作用在于充分保证为学生的各项素质全面和谐的发展打下良好基础。课程门类要齐全，不能重此轻彼，各门课程的课时比重要恰当。

二、课程标准

（一）课程标准的概念

课程标准是课程计划中每门学科以纲要的形式编写的、有关学科教学内容的指导性文件，是课程计划的分学科展开。它规定了学科的教学目标、任务，知识的范围、深度和结构，教学进度以及有关教学方法的基本要求，是编写教科书和教师进行教学的直接依据，也是衡量各科教学质量的重要标准。教师应将课程标准作为检查自己教学质量的依据。

（二）课程标准的功能

国家课程标准是教材编写、教学、评估和考试命题的依据，是国家管理和评价课程的基础。应体现国家对不同阶段的学生在知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观等方面的基本要求，规定各门课程的性质、目标、内容框架，提出教学建议和评价建议。

但是，课程标准是教材、教学和评价的基本依据，并不等于课程标准是对教材、教学和评价方方面面的具体规定。课程标准对某方面或某领域基本素质要求的规定，主要体现在在课程标准中所确定的课程目标和课程内容，因此，课程标准的指导作用主要体现在它规定了各科教材、教学所要实现的课程目标和各科教材、教学中所要学习的课程内容，规定了评价哪些基本素质以及评价的基本标准。但对教材编制、教学设计和评价过程中的具体问题（如教材编写体系、教学顺序安排及课时分配、评价的具体方法等），则不做硬性的规定。

三、教材

（一）教材的概念

教材是根据学科课程标准系统阐述学科内容的教学用书，它是知识授受活动的主要信息媒介，是课程标准的进一步展开和具体化。教材可以是**印刷品**（包括教科书、教学指导用书、补充读物、图表等），也可以是**音像制品**（包括幻灯片、电影片、录音带、录像带、磁盘、光盘等）。教科书是教材的主体，是学生获取系统知识的重要工具，也是教师进行教学的主要依据。

新课程将教材视为“跳板”而非“圣经”。新的课程计划和课程标准为教学活动预留了充分的空间，视教材为案例，开放教材，鼓励教师充实并超越教材。教师应将教材视为教学活动的“跳板”，使之成为学生学习和创新的有力凭借。

（二）教科书编写应遵循的基本原则与要求

1. 科学性与思想性统一；
2. 强调内容的基础性与适用性；
3. 知识的内在逻辑与教学法要求的统一；
4. 理论与实践统一；
5. 教科书的编排形式要有利于学生的学习；
6. 注意与其他学科的纵向和横向联系。

第四节 课程结构

一、课程结构概述

（一）课程结构的概念

课程结构指课程各部分的组织和配合，即课程内容有机联系在一起的组织方式。课程结构是课程目标转化为教育成果的纽带，是课程活动顺利开展的依据。课程结构调整就其实质而言，就是重新认识和确立各种课程类型以及具体科目在学校课程体系中的价值、地位、作用和相互关系。

（二）课程的横向结构和纵向结构

1. 课程的横向结构

课程的横向结构又称课程范围，讨论的是在一定的课程结构内部，各门各类课程所占的比例及其相互关系。目前对课程结构讨论最多的是工具类、知识类、技艺类学科的比例关系以及必修课、选修课、活动课与社会实践活动之间的关系问题。

2. 课程的纵向结构

课程的纵向结构又称课程序列，主要有两种形式：直线型课程和螺旋式课程。连续性和顺序性是其主要原则。

直线型课程指的是将课程内容按照由浅入深、由易到难的原则，在逻辑上前后联系，直线推进，不重复地进行排列。

螺旋式课程就是按照巩固性原理，在相邻的学习单元或年级安排大体相同，但在深度和广度上不同的内容。

二、新课程结构的内容（新一轮基础教育课程体系的设计构想）

（一）整体设置九年一贯的义务教育课程

小学阶段以综合课程为主。小学低年级开设品德与生活、语文、数学、体育、艺术（或音乐、美术）等课程；小学中高年级开设品德与社会、语文、数学、科学、外语、综合实践活动、体育、艺术（或音乐、美术）等课程。初中阶段设置分科与综合相结合的课程，主要包括思想品德、语文、数学、外语、科学（或物理、化学、生物）、历史与社会（或历史、地理）、体育、艺术（或音乐、美术）以及综合实践活动。

（二）高中以分科课程为主

为使学生在普遍达到基本要求的前提下实现有个性的发展，课程标准应有不同水平的要求，在开设必修课的同时，设置丰富多样的选修课程，开设技术类课程，积极试行学分制管理。

（三）从小学一年级至高中毕业设置综合实践活动课程并作为必修课程

学生毕业的学分要求：学生每学年在每个学习领域都必须获得一定学分，三年中获得 116 个必修学分，总学分达到 144 个学分方可毕业。

综合实践活动课程的内容主要包括：信息技术教育、研究性学习、社区服务与社会实践以及劳动技术教育。强调学生通过实践，增强探究和创新意识，发展综合运用知识的能力。增强学校与社会的密切联系，培养学生的社会责任感。在课程的实施过程中，加强信息技术教育，培养学生利用信息技术的意识和能力，了解必要的通用技术和职业分工，形成初步技术的能力。

（四）农村中学课程要为当地社会经济发展服务

在达到国家课程基本要求的同时，可根据现代农业发展和农村产业结构的调整因地制宜地设置符合当地需要的课程，深化“农科教相结合”和“三教统筹”等项改革，城市普通中学也要逐步开设专业技术课程。

第五节 课程管理

一、新课程的管理政策

1985年《中共中央关于教育体制改革的决定》首次提出“实行基础教育由地方负责、分级管理的原则”；1999年《中共中央国务院关于深化教育改革，全面推进素质教育的决定》进一步指出“试行国家课程、地方课程和学校课程”，标志着我国长期以来实行的中央集中管理的课程政策体系开始向中央—地方—学校分散管理的课程体制过渡；2001年颁布的《基础教育课程改革纲要（试行）》明确规定实行国家、地方和学校三级课程管理体制。这样做是为了改变我国原有课程过于集中的状况，通过确立地方和学校参与课程改革的权力主体地位，完善课程管理体系，进一步增加课程对地方、学校及学生的适应性。至此，我国的课程管理体制逐步完善和成熟起来。

二、三级课程管理

（一）国家课程

国家课程是由中央教育行政机构编制和审定的课程，其管理权限属中央级教育机关。它的宗旨是保证国家实现普通教育的培养目标和提高普通教育的水平，规定学生应掌握的基础知识和基本能力，体现国家对教育的基本要求。国家对课程的管理主要体现在：1. 教育部总体规划基础教育课程；2. 制定课程管理的各项政策；3. 制定基础教育课程标准；4. 积极试行新的课程评价制度。

（二）地方课程

地方课程是省级教育行政部门以国家课程为基础，依据当地的政治、经济、文化、民族等发展的需要而开发设计的课程。其宗旨是补充、丰富国家课程，满足地区差异。地方对课程的管理体现在：1. 贯彻国家课程政策，制定课程实施计划；2. 组织课程的实施与评价；3. 加强课程资源的开发和管理。

（三）学校课程

学校课程即校本课程，是学校在确保国家课程和地方课程有效实施的前提下，针对学生的兴趣和需要，结合学校的传统和优势以及办学理念，充分利用学校和社区的课程资源，自主开发或选用的课程。学校对课程的管理体现在：1. 制定课程实施方案；2. 重建教学管理制度；3. 管理和开发课程资源；4. 改进课程评价。

三、校本课程的开发与实践

（一）校本课程开发的概念

1. “学生为本”的课程理念（校本课程开发要基于学生的实际发展要求）

相对于国家本位的课程开发，校本课程开发更重视学生的学习需要，这是校本课程开发的源泉，尤其重视学生个体的有差异的学习需要，同时兼顾社会的需要。

2. “决策分享”的民主理念

学校呼唤自主的管理权限，教育的所有纳税人都希望参与教育的决策过程，而校本课程开发的理念应了反对权力集中、呼吁权力下放的民主思潮。

3. 校本课程开发的主体是教师而不是专家（一般为选修课程）

三级课程管理政策赋予了学校教师开发校本课程的专业自主权力，因而校本课程开发的主体必须是教师。学校教师之外的其他机构人员，可以参与和协助教师开发校本课程，但却不能取代教师的工作。国家

课程和地方课程的开发主体可以而且常常是专家，但校本课程的开发主体则必须是教师，而不是专家。否则，“校本课程”是很难真正满足学生实际发展需求的。事实上，依靠少数专家去为一所一所的具体学校开发校本课程，在客观上也是不可能的。

4. “全员参与”的合作精神

在校本开发的过程中，以教师为主体，形成一个由校长、研究专家、学生及学生家长和社区人士共同开发课程的合作共同体，在这个共同体中，任何一方都可以就课程中的某一个与其他人进行平等的交流与合作，大家都有权对课程发表自己的意见，并最终达成一个大家都能接受的课程方案。

5. 校本课程开发的基础：善于利用现场课程资源

校本课程开发要更加善于利用蕴藏在当地社区和学校师生中的各种课程资源，更好地反映学生的实际生活。任何一所学校都有相应的课程资源，问题是如何加以发现和使用。校本课程开发强调充分利用和开发现有学校和社区课程资源，根据已有的条件进行切实可行的资源重组，开发出适合自己学校的、具有特色的、学生喜欢的课程。校本课程开发并不强调追加多少额外的资源，而强调现有资源的充分利用，让它发挥出最大的效能。

6. 个性化是校本课程开发的价值追求

校本课程开发至少在三个方面体现了教育追求个性化思想：（1）校本课程开发满足了各地区经济发展对教育多层次、多元化的需要；（2）在编制、实施和评价校本课程的过程中，教师的主体性得到体现，从而能更好地发挥教师教学和教师作为研究者主体的作用；（3）校本课程更关注学生的主动性、创造性等的个性差异，力求使每个受教育者在全面发展的同时，个性优势得到展示与发挥，以适应不断变化的未来社会的需求。

7. 校本课程开发的性质：国家课程的补充

国家基础教育课程体系是由国家课程、地方课程和校本课程共同构成的有机整体，校本课程是我国基础教育课程计划中的一个组成部分。所以，校本课程开发必须纳入国家基础教育课程计划中予以通盘考虑。一方面，基础教育课程计划为校本课程开发预留虚有的时间和空间。另一方面，校本课程开发也要与国家课程和地方课程的实施协调和互补。不能脱离国家的课程计划来理解校本课程，不能把校本课程开发看成独立于国家课程计划之外的孤立的课程行为。此外，校本课程开发还要根据不同年级学生的情况进行统筹安排。

8. 校本课程开发的运作：同一目标的追求

校本课程与以往的活动课、选修课不同，它是一个有计划的序列开发活动，而不是因人设庙、有什么老师就开什么课、学生想开什么课就开什么课，更不是开几门课给上级领导参观时用。校本课程开发追求所有的课程都朝一个目标努力，这个目标是学校的教育哲学（通俗地说是办学目标）。

第六节 课程设计与实施

一、课程设计

（一）课程设计的概念

课程设计是有目的、有计划地产生课程计划、课程标准以及教科书等的系统化活动。课程设计的实质是人们根据一定的价值取向，按照一定的课程理念，以特定的方式组织安排课程中的各种要素，从而形成特殊课程结构的过程。在进行宏观设计时，应当解决基本理念问题，包括课程的价值、课程的根本目的、

课程的主要任务和课程的基本结构。

（二）课程设计的主要模式

1. 泰勒的目标模式

目标模式是以目标为课程开发的基础和核心，围绕课程目标的确定、实现和评价等环节进行课程开发的模式。目标模式是伴随 20 世纪初的课程开发科学化运动而产生的，是课程开发的经典模式。其主要代表人物是泰勒。泰勒是美国著名的课程理论家，他于 1949 年出版了《课程与教学的基本原理》，提出了关于课程编制的四个问题。

（1）学校应当追求哪些目标？（学校应当追求的目标）泰勒认为应根据学习者本身的需要、当代校外生活的要求以及专家的建议三方面来提出目标。通过对这三个教育目标的来源的分析，可以获得大量有关教育目标的资料和普遍的课程目标，然而，学校指向的目标应该是少量的，为此，泰勒认为，需要对教育目标进行哲学、心理学两次过滤。最终剩下的是最有意义和可行的目标，即得到特定的课程目标。

（2）怎样选择和形成学习经验？（选择和形成学习经验）泰勒提出了选择学习经验的五条原则：①必须使学生有机会去实践目标中所包含的行为；②必须使学生在实践上述行为时有满足感；③所选择的学习经验应在学生能力所及范围内；④多种经验可用来达到同一目标；⑤同一经验可以产生数种结果。

（3）怎样有效地组织学习经验？（有效地组织学习经验）泰勒认为最主要的是必须根据连续性（即在课程设计上要使学生有重复练习和提高所学技能的机会）、序列性（即后一经验在前一经验基础上的泛化与深化）、综合性（即课程的横向联系）的标准来组织学习经验。

（4）如何确定这些目标正在得以实现？（课程评价/评价结果）泰勒认为评价是课程编制的一项重要工作。它既要揭示学生获得的经验是否产生了满意的结果，又要发现各种计划的长处与弱点。

泰勒原理可概括为：目标、内容、方法、评价，即：确定课程目标、根据目标选择课程内容（经验）、根据目标评价课程。他认为一个完整的课程编制过程都应包括这四项活动。泰勒原理的实质是以目标为中心的模式，因此又被称为“目标模式”。

目标模式的最大优点是注重目标的重要性，其整个课程开发过程都是围绕目标来进行的。目标模式提出了一个有章可循的实践模式，便于操作。

目标模式也有其自身的缺陷：（1）目标行为化有很大的局限性，如情感、审美道德这样一些重要的目标很难直接通过行为表现出来。（2）课程开发也不只是一个直线式的过程，而是一个循环的、不断反馈的过程。而目标模式轻视课程设计过程与实施过程，不重视学生的主动性，从而压抑了学生的主动积极性等。（3）目标模式过于注重目标而忽视了过程。

2. 斯滕豪斯的过程模式

针对目标模式过分强调预期行为结果即“目标”而忽视“过程”的缺陷，英国课程论专家斯滕豪斯提出了“过程模式”。所谓的过程模式是指，课程的开发不是为了生产出一套“计划”，然后予以实施和评价的过程，而是一个连续不断的研究过程，并贯穿着对整个过程的评价和修正。而所有这些都集中在课堂实践中，教师是整个过程的核心人物。

过程模式在一定程度上弥补了目标模式的局限性。这一模式强调以确定知识与教育活动的内在价值为基础，鼓励学生主动探索具有内在价值的知识领域，并重视培养学生的思考能力和创造性，重视课程实施的复杂性，重视教师在课程设计与实施中的作用，提出了教师作为研究者的观点，这些都是有创见的。但过程模式在课程开发的程序设计上并没有提出一个更为明确的方案，也没能在理论上予以系统的概括，不便于课程开发者采纳实施。因而在某种意义上说，斯滕豪斯过程模式的思想性意义大于它的实际操作意义。

二、课程实施

1.课程实施的概念

课程实施即将已经编定好的课程付诸实践的过程，它是达到预期的课程目标的基本途径。一般来说课程

设计得越好，实施起来就越容易，效果也就越好。

补充知识点：课程实施的影响因素



2.课程实施的三种取向

20 世纪 90 年代，辛德等人在富兰研究的基础上，提出了三种课程实施的取向

1. 忠实取向

这种课程实施取向认为，设计好的课程是**不能改变**的，课程实施的过程应该是忠实地执行课程计划的过程。

2. 相互调适取向

这种课程实施取向认为，设计好的课程计划是**可以变动的**，课程实施过程是课程计划与班级或学校实际情境在课程目标、内容、方法、组织模式诸方面相互调整、改变与适应的过程。

3. 创生取向

这种课程实施取向认为，设计好的课程并不是固定不变的，课程实施的过程也是课程的设计过程。课程实施的过程是在具体教育情境中由**师生共同创生**新的教育经验的过程，原来设计好的课程只是这个“经验”创生过程中可供选择的材料之一。

第七节 课程评价

一、课程评价的概念

课程评价是以一定的方法、途径对课程的目标、实施和结果等有关问题的价值和特点做出判断的过程。它包括**课程本身**的评价和对学生**学业**的评价。现代教育评价理念提倡**发展性评价**，更关注学生的学习过程和个体差异。

二、课程评价的主要模式

（一）目标评价模式

评价模式是美国课程评价专家，也是有着“课程评价之父”美誉的泰勒，针对 20 世纪初形成并流行的常模参照测验的不足而提出的。这种模式以目标为中心展开。该评价原理可概括为以下七个步骤或阶段：

1. 确定教育计划的目标；2. 根据行为和内容来界定每一个目标；3. 确定使用目标的情境；4. 设计呈现情境的方式；5. 设计获取记录的方式；6. 确定评定时使用的计分单位；7. 设计获取代表性样本的手段。

其中，确定目标是最为关键的一步，因为其他所有步骤都是围绕目标展开的。目标评价模式强调要用明确的、具体的行为方式来陈述目标，并以预先规定和界说的目标为中心来设计、组织和实施评价，从而确定学生通过课程教学所取得的进步，亦即确定学生达到目标的程度，找出实际结果与课程目标之间的差距，并利用这种信息反馈作为修订课程计划或更新课程目标的依据。

相对而言，这是一种较为客观并有效率的评价模式。其评价的目的不仅仅是评价学生成绩的优劣，还在于课程开发的改进。而且这一模式结构紧凑、操作性强，又容易见效，所以在很长时间内在课程评价领域占主导地位。但由于它只关注预期目标，忽视了他方面的因素，更忽略了丰富的课程实践过程，因而遭到不少人的批评。

（二）目的游离评价模式

目的游离评价模式是由美国学者斯克里文针对目标评价模式的弊病而提出来的。他主张把评价的重点从“课程计划预期的结果”转向“课程计划实际的结果”上来。评价者不应受预期的课程目标的影响，尽管这些目标在编制课程时可能是有用的，但不适宜作为评价的准则。他认为，课程评价既要描述，也需要批判。不论描述还是批判，其材料都是建立在三个来源上：1. 前提条件，即课程设计、课程实施前已存在的可能与结果有关的条件；2. 相互作用，即课程设计、课程实施的过程因素；3. 结果，即课程实施后的效果。

该评价模式对目标评价模式的批判是击中要害的。评价除了要关注预期的结果之外，还应关注非预期的结果，而且还重点分析产生特定结果的各种条件和所运用的方法，可以对课程的全貌进行评价。评价的指向不应该只是课程计划满足目标的程度，而且更应该考虑课程计划满足实际需要的程度。但它也存在着不少问题：如果在评价中把目标搁在一边去寻找各种实际效果，结果很可能顺此失彼，背离评价的主要目的。此外，目的完全“游离”的评价是不存在的。因为评价者总是会有一定的评价准则，游离了课程编制者的目的，评价者很可能会用自己的目的取而代之，容易带有主观性，影响评价结果的可靠性和可信性，应用起来比较困难。所以，严格地说，目的游离评价不是一个完善的模式，因为它没有一套完整的评价程序。

（三）CSE评价模式

CSE 评价模式由斯太克提出，古巴、林肯等进一步发展而成的课程评价模式。

CSE 评价模式的实施步骤为：1. 需要评定；2. 方案计划；3. 形成性评价；4. 总结性评价。该模式最主要的特点是把问题而不是目标和假设作为评价的先行者。在此基础上，评价者再进行系统的观察、调查、访问、测验，或其他任何有助于理解并解决有关问题的评价活动。

（四）CIPP评价模式

CIPP 模式是美国教育评价家斯塔弗尔比姆倡导的课程评价模式。他认为课程评价不应局限在评定目标达到的程度上，而应该是一种过程，旨在描述、取得及提供有用的资料，为判断各种课程计划、课程方案服务。该模式包括四个步骤：

1. **背景评价**，即确定课程计划实施机构的背景；明确评价对象及其需要；明确满足需要的机会等。背景评价强调应根据评价对象的需要对课程目标本身做出判断，看两者是否一致。
 2. **输入评价**，主要是为了帮助决策者选择达到目标的最佳手段，而对各种可供选择的课程计划进行评价。
 3. **过程评价**，主要是通过描述实际过程来确定或预测课程计划本身或实施过程中存在的问题，从而为决策者提供如何修正课程计划的有效信息。
 4. **成果评价**，即要测量、解释和评判课程计划的成绩。
- CIPP 课程评价模式考虑到了影响课程计划的种种因素，可以弥补其他评价模式的不足，相对来说比较全面，但由于它的操作过程比较复杂，难以被一般人所掌握。

第八节 课程资源

一、课程资源的概念和特点

（一）课程资源的概念

课程资源是课程建设的基础，它包括教材以及学生家庭、学校和社会生活中一切有助于学生发展的各种资源。教材是课程资源的核心和主要组成部分。

课程资源有狭义和广义之分。狭义的课程资源仅指形成课程的直接要素来源；广义的课程资源指有利于实现课程目标的各种因素，包括形成课程的直接要素来源（素材性课程资源）和实施课程的必要而直接的条件（条件性课程资源）。综合这两种观点，课程资源是指课程设计、实施和评价等整个课程教学过程中可以利用的一切人力、物力以及自然资源的总和，包括教材、教师、学生、家长以及学校、家庭和社区中所有有利于实现课程目标，促进教师专业成长和学生有个性的全面发展的各种资源。

二、课程资源的类型

（一）校内课程资源和校外课程资源

按照课程资源空间分布的不同，大致可以把课程资源分为校内课程资源和校外课程资源。凡是学校范围内的课程资源就是校内课程资源，超出学校范围的课程资源就是校外课程资源。校外课程资源主要包括校外图书馆、科技馆、博物馆、网络资源以及乡土资源等。

（二）素材性课程资源和条件性课程资源

按课程资源的功能特点区分，有素材性课程资源和条件性课程资源。

素材性课程资源包括知识、技能、经验、活动方式与方法、情感态度与价值观以及培养目标等。其特点是直接作用于课程并成为课程的要素，并内化为学生身心发展的素质。

条件性课程资源包括与课程实施有关的人力、物力和财力，以及时间、场地、媒体、设备、设施和环境，还有对于课程本质认识状况等。其特点是作用于课程却不是形成课程本身的直接来源，但在很大程度上决定着课程的实施范围和实施水平，间接制约课程的实际效果和人的现实发展水平。

（三）显性课程资源和隐性课程资源

显性课程资源是指看得见摸得着，可以直接作用于教育教学的课程资源，如教材、计算机网络、自然和社会中的事物、活动等。显性课程资源可以直接成为教育教学中便捷的教学手段和内容，易于开发和利用。

隐性课程资源是指以潜在的方式对教育教学活动施加影响的课程资源，如学校的风气，社会风气，家庭氛围，师生关系，教师或学生的经验、感受、困惑、意见等。与显性课程资源不同，其作用方式具有间

接性和隐蔽性的特点

此外，按中学所设置的学科科目区分，有政治课程资源、语文课程资源、数学课程资源、物理课程资源、化学课程资源、生物课程资源、音乐课程资源、美术课程资源等；按课程资源的存在形态区分，有物质形态的课程资源和精神形态的课程资源；按课程资源的形成过程区分，有可预设的课程资源和不可预设的课程资源；按资源的物理特性和呈现方式区分，有文字课程资源、实物课程资源、活动课程资源和信息化课程资源；按资源的载体形态区分，有内生性课程资源、物化形态课程资源和情景性课程资源。

三、课程资源开发理念

1. 课程标准和教科书等是基本而特殊的课程资源

2. 教师是最重要的课程资源

教师不仅是课程资源的开发者，而且其本身也是重要的课程资源。教师不仅决定课程资源的鉴别、开发、积累和利用，是素材性课程资源的重要载体，而且自身就是课程实施的首要的基本条件资源。

教师作为课程资源，其自身的知识结构、能力素质、价值取向在课程实施过程中发挥着无可替代的特殊作用。此外，教师在教材的“二次开发”过程中也起着重要的作用。

3. 学生既是课程资源的消费者，又是课程资源的开发者

在开放的时代，学生有着丰富的生活信息、个性化的生活体验、奇异多彩的想法，这些应该是课程资源的重要来源。同时，由于学生的学习方式也发生了根本的变革，学生在合作学习、探究学习、自主学习的过程中，相互之间都形成了丰富多彩的课程资源。

学生作为课程资源的开发者，本身就可以成为课程资源的活动载体。开发与利用课程资源的过程本身，就是学生学习的过程，而且这种学习过程还可以影响到其他学生的学习过程。

4. 教学课程是师生运用课程资源共同建构知识和人生的过程

教学过程是一个程序化的过程，也是一个动态的生成过程。因此，教学过程是动态的课程资源。教师在教学过程中充分开发与利用课程资源应当把握好以下关键点：（1）积极调查研究学生的兴趣类型、活动方式和手段，激发学生的学习动机；（2）确定学生的现有发展基础和差异；（3）积极开展课外实践活动，创造学生学习知识、增长经验的机会；（4）各门课程的教材要取舍得当；（5）把学生学习的结果及时反馈给学生；（6）制定参考性的技能清单；（7）总结和反思教学活动；（8）发挥网络资源的作用。

第六章 教 学

第一节 教学概述

一、教学的内涵

（一）概念

教学是在一定教育目的规范下，教师的教和学生的学共同组成的传递和掌握社会经验的双边活动。没有学生的参与，教学的目标、任务将无法实现，没有教师的教，只有学生的学，这种活动只能称作“自学”而非教学。教学是教与学两方面的辩证统一。

（二）特点

教学的特点有以下几方面：1. 教学以培养全面发展的人为根本目的；2. 教学由教与学两方面组成，教学是师生双方的共同活动；3. 学生的认识活动是教学中的重要组成部分；4. 教学具有多种形态，是共性与多样性的统一。

二、教学与教育、智育、上课、自学的关系

1. 教学与教育

教学与教育这两个概念的关系，是一种部分与整体的关系。教育包括教学，教学只是学校进行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、社会活动等途径向学生进行教育。

2. 教学与智育

教学与智育两者既有联系又有区别。作为教育一个组成部分的智育，即向学生传授系统的科学文化知识和发展学生的智力，主要是通过教学进行的，但不能把两者等同。一方面，教学也是德育、美育、体育、劳动技术教育的途径；另一方面，智育也需要通过课外活动等才能全面实现。把教学等同于智育将阻碍全面发挥教学的作用。

3. 教学与上课

上课是实施教学的一种方式。就当前我国的情况来看，班级上课是教学的基本组织形式。教学工作以上课为中心环节。

4. 教学与自学

教学与自学这两个概念的关系比较复杂，因为学生的自学有两种，必须加以区分。一种是在教学过程内、在教师指导下的自学。它包括配合教学进行的预习、复习、自习和作业，它是教学的组成部分。另一种是在教学过程以外，学生自行的自学，其内容广泛，教学不包括这种学生自主进行的自学。

三、教学工作的意义

教学的意义主要体现在：教学在传承文化（对社会发展的促进作用）、促进青少年学生个性全面发展（对个人全面发展的促进作用）上具有不可替代的重大价值，在学校工作中居于主要地位（教学在教育活动中的积极作用）。

教学是贯彻教育方针，实施全面发展教育，实现教育目的的基本途径。具体如下：

第一，教学是传播系统知识、促进学生发展的最有效的形式，是社会经验的再生产、适应并促进社会发展的有力手段。

第二，教学是进行全面发展教育、实现培养目标的基本途径，为个人全面发展提供科学的基础和实践，

是培养学生个性全面发展的重要环节。

第三，教学是学校教育的中心工作，学校教育工作必须坚持“教学为主，全面安排”的原则。

学校是专门培养人的机构，要使学生在德、智、体等方面都得到发展，就需要通过教学、课外校外活动、生产劳动等途径来实现。教学在学校教育工作中所占时间最多，涉及面最广，对学生的发展影响最全面深刻，对学校教育质量的影响也最大。所以，学校工作必须以教学为主。

学校工作以教学为主，既是由教学本身的性质决定的，也是对多年来教育工作经验的总结。但这并不意味着可以轻视甚至忽略其他工作，应当坚持“教学为主，全面安排”。

四、教学的一般任务

（一）引导学生掌握科学文化基础知识和基本技能

教学的首要任务是使学生掌握系统的科学文化基础知识，形成基本技能、技巧。其他任务的实现都是在完成这一任务的过程中和基础上进行的。

所谓基础知识，是指构成各门学科的基本知识及其相应的基本概念、原理和公式及系统。它是组成一门学科知识的基本结构，揭示了学科研究对象的规律性，反映了科学文化发展的现代水平。所谓技能，是指学生运用所掌握的知识去完成某种实际任务的能力，而基本技能，则是指各门学科中最主要、最常用的技能。无论什么时候，进行什么样的改革，都要坚持加强双基教学而不应有所削弱，这样才能完成教学任务，保证教学质量。

（二）发展学生的社会适应能力

教学不仅要传授文化知识，也要关心学生身心的平衡发展，使学生掌握锻炼身体的知识和技能，养成锻炼身体的良好习惯，增强体质、促进发展。教学特别要注意教学卫生，要求学生在坐、立、阅读、书写和其他学习活动中保持正确的姿势，保护学生的视力，防止学生课业负担过重，使学生有规律有节奏地学习与生活，保持旺盛的精神，发展健康的体魄。

（三）发展学生智力、体力和创造能力

发展学生的智力和创造力，不仅是顺利地、高质量地进行教学的必要条件，而且也是培养全面发展的人的要求，因而这也是现代教学的一项十分重要的任务。所谓智力，是指个人在认知过程中表现出来的认知能力系统。它包括观察力、记忆力、想象力和思维力，其中思维能力是智力的核心。创造能力，主要是指学生能运用已有的知识和能力去探索、发现和掌握未知晓的知识的能力，这不仅是智力发展的高级形式，而且是学生个人的求知欲望、进取心和首创精神、意志力与自我实现决心的体现。只有注意发展性教学，善于启发诱导学生进行思维操作，进行推理、证明，去解决创造性作业，才能培养学生的智力和发展他们的创造才能。人们的智力是先天遗传素质，后天环境、教育影响和个人努力三者相互作用的产物，但对学生来说，教学对他们的智力发展起着主导作用。

（四）培养学生的社会主义品德和审美情趣

审美情趣的培养，可以通过在教学中的审美教育，运用艺术、大自然和社会生活中的美，陶冶学生的道德情操。世界观是对世界的总的看法和态度。科学的世界观的形成，必须建立在科学知识的基础之上。学生在教学中进行的学习和交往，是他们生活中认识世界和进行社会交往的组成部分。他们在掌握自然科学、社会科学知识和联系实际过程中，将提高自己的道德修养和审美情趣；他们在班级的集体教学活动中，将依据一定的规范和要求来调节自己的思想和行为。这都为学生形成科学的世界观提供了坚实基础。

（五）奠定学生的科学世界观

在传授知识、发展智力的同时，还要努力使学生形成一定社会所需的政治观念、世界观和道德品质，这既是社会发展的客观要求，也是教学内在规律所导致的必然结果。

上述五项基本任务是相互联系、相互促进的，其中使学生掌握基础知识、形成基本技能是基础，发展智能是核心，发展体能是保证，思想品德是方向，良好的个性心理品质是理想目标。

第二节 教学过程

一、教学过程的内涵

（一）教学过程的概念

教学过程是教师根据一定的社会要求和学生身心发展的特点，通过有目的、有计划地指导学生掌握系统的科学文化知识和基本技能，发展学生的智力和体力，培养学生的美好品德和健康个性，使其形成科学世界观的过程。

（二）教学过程的构成要素

构成教学过程的要素有许多方面，人们从不同的立场和视角进行分析，形成了不同的观点。如“三要素”说（教师、学生、教学内容）、“四要素”说（教师、学生、教学内容、教学手段）、“五要素”说（教师、学生、教学内容、教学手段、教学环境）、“六要素”说（教师、学生、内容、方法、媒体、目的）、“七要素”说（学生、目的、内容、方法、环境、反馈和教师）。

一般认为，教师、学生、教学内容和教学手段是构成教学过程的基本要素。教师是构成教学过程不可缺少的、起主导作用的因素，学生是教学过程的基本因素之一，教学内容与教学手段是教和学双边活动的中介，只有通过教学内容和教学手段，才能使教和学双方发生相互作用，否则就不可能有教学过程。

二、教学过程的本质

教学活动，是教师教、学生学的统一活动。活动是在过程中实现的，而过程则是通过活动得以展开的。因此教学活动与教学过程在本质上的含义是相同的。教学活动对学生来说是一种认识活动，因此它应该服从人类认识活动的一般规律，如认识是人脑的反映，认识过程是一个从感性到理性，再由理性到实践的规律的规律等。教学活动作为一种相对独立的认识活动，既要受到这些认识规律的制约，又表现出了它自己独特的特征。教学活动就其本质而言，是一种特殊的认识活动。

（一）教学过程主要是一种认识过程

教学过程遵循的是感性认识和理性认识相统一、认识和实践相统一的普遍性规律。教学过程具有人类一般认识过程的共同性，主要表现在：1. 认识的总目的是是一致的，都是通过认识客观世界，掌握科学真理，最终达到能动地改造客观世界和主观世界的目的；2. 认识的基本规律和阶段具有一致性。

这里的认识不等于“认知”，是一个层次高于心理学中的认识的哲学概念，即人脑对于客观世界积极的反映，涵盖着心理学上的认识、情感、意志以及个性心理品质形成等全部活动和过程。

区分实践活动和认识活动的标准是活动的主体作用于活动的客体，有没有引起客体的变化。如果主体有目的、有意识地作用于客体，引起了客体的变化，即改造了客体，这种活动就是实践活动；如果主体作用于客体没有引起客体的变化，而发生变化的却是主体自身，这样的活动就是认识活动。因此，教师教的活动是实践活动，学生学的活动是认识活动。

教学过程中有两类不同性质的活动（教和学），但教学过程的主要矛盾是学生与其所学的知识之间的

矛盾（教师提出的教学任务同学生完成这些任务的需要、实际水平之间的矛盾），实际上也就是学生认识过程的矛盾，是认识主体与其客体之间的矛盾，因此学生的认识活动是教学中最主要的活动，教学过程是一种认识过程。

（二）教学过程是一种特殊的认识过程

教学过程作为一种特殊的认识过程，其特殊性表现在：

1. 认识对象的间接性与概括性。

学生认识的客体是教材，教材是对客观世界的间接反映，即学习的内容是已知的、他人的，也是经过提炼的认识成果。学生通过认识材料最终达到认识客观世界的目的。

2. 认识方式的简捷性与高效性。

通过间接知识认识世界，可以减少探索的实践，避免探索的弯路，尽快地掌握人类的文化精华，因而

是高效的。

3. 教师的引导性、指导性与传授性（有领导的认识）。

学生具有不成熟性，学生的认识始终是在教师的传授、指导下进行以达到认识目的的。

4. 认识的交往性与实践性。

教学活动是教师的教和学生的学组成的双边活动，是发生在师生之间及学生之间的一种特殊的交往活动，这种交往活动同时具有实践的性质。

5. 认识的教育性与发展性。

即教学中学生认识的形成既是目的，也是发展的手段，认识中追求并实现着学生的知、情、意、行等方面的发展与完全人格的养成。

（三）教学过程以认识活动为基础，是促进学生身心发展的过程

教学过程不等于发展过程，它是实现发展的途径和手段。教学的目的在于使学生理解与掌握知识、形成技能技巧、培养学生的能力。但学生的情感、意志等因素也同时参与学生的认识过程，并与学生的认识过程交织在一起。因此，学生在掌握知识的教学过程中，也在实现着其身心的全面发展。

三、历史上对教学过程的各种理解

教学过程的理论是教学的基本理论，历代中外教育家曾以不同观点从不同角度对教学过程做过种种探索，提出各自的见解：

表 6-1 中外教育家对教学过程理论的观点

代表人物	教学过程理论
孔子	学—思—行
儒家思孟学派	博学之、审问之、慎思之、明辨之、笃行之
夸美纽斯	把教学建立在感觉活动的基础之上
赫尔巴特	“明了、联合、系统、方法”四阶段 (标志着教学过程理论的形成)
杜威	“从做中学”
凯洛夫	教学过程是一种认识过程
加涅	信息加工理论
布鲁纳	结构教学理论
赞科夫	教学与发展理论

巴班斯基	教学过程最优化理论
斯金纳	程序教学论
昆体良	模仿，理论，练习
席勒	预备、提示、联想、系统、方法
荀子	闻见知行

四、教学过程的基本规律（基本特点）

教学过程是教师引导下的学生的特殊认识过程。在教学过程中，教师要高质量地完成教学任务，实现培养人的使命，必须处理好的关系如下：间接经验与直接经验的关系、教师主导作用与学生主体作用的关系、知识与能力的关系、知识教育与思想道德教育的关系、智力因素与非智力因素的关系。

（一）间接经验与直接经验相结合（间接性规律）

人们认识客观事物主要有两条途径：一是获取直接经验，即通过亲自探索、实践所获得的经验；二是获取间接经验，即他人的认识成果，主要是指人类在长期认识过程中积累并整理而成的书本知识。教学活动是学生认识客观世界的过程，要以间接经验为主、直接经验为辅，将二者有机结合起来。

1. 以间接经验为主是教学活动的主要特点

学习间接经验是学生认识客观世界的基本途径。人类的知识都产生于实践，来自于直接经验，虽然通过直接经验也能不断扩大对客观世界的认识，但由于个人的活动范围、时间、精力十分有限，仅依靠直接经验认识世界是不可能的，必须以学习间接经验为主。原因如下：

（1）借助间接经验认识世界，是认识上的**捷径**。这也是教学过程中认识方式的简捷性与高效性的体现。

（2）学习间接经验也是由学生特殊的认识任务决定的。这是教学过程中认识对象的间接性与概括性，教师的引导性、指导性与传授性的体现。

2. 学生学习间接经验要以直接经验为基础

书本知识，一般表现为概念、定理、原理等，这对学生来说是间接经验。学生要把这些知识转化为自己的知识，必须以个人以往积累的或现时获得的感性经验为基础，教师要根据教学需要充分利用和丰富学生的直接经验。

3. 贯彻直接经验与间接经验相统一的规律，要防止两种倾向

在教学中，要正确处理直接经验与间接经验的关系，必须防止两种倾向：（1）过分强调书本知识的传授和学习，忽视引导学生通过实践活动、亲身参与、独立探索去积累经验、获取知识的倾向；（2）只强调学生通过自己探索去发现、积累知识，忽视书本知识的学习和教师的系统讲授。应该将直接经验与间接经验有机结合起来。

遵循直接经验与间接经验相结合的规律，要求教师在教学中坚持理论联系实际：（1）加强基本理论知识的教学。必须保证理论知识在教学中的主要作用，切实抓好理论知识的教学。不能不分主次，片面强调联系实际而削弱了理论知识的教学。（2）增强教学的实践性，培养学生运用知识的能力。教师要组织多样的教学实践活动与社会实践活动，在实践中丰富学生的感性知识，并提供学生运用知识解决实际问题的机会，培养学生的各种实践能力。（3）培养学生理论联系实际的学风。教师要鼓励学生提出独立见解，要求学生联系实际学习理论、运用理论。

（二）教师主导作用与学生主体作用相统一（双边性规律）

在教学中，教师的教依赖于学生的学，学生的学离不开教师的教，教与学是辩证统一的。

1. 充分发挥教师的主导作用

教师是教学活动的领导者、组织者，是学生学习的指导者和学习质量的检查者，他能够引导学生沿着社会所期望的方向发展，使学生成为社会所需要的人才。教师受过专门训练，不仅“闻道在先”“术业有专攻”，具有较高的文化知识、思想修养，而且了解青少年身心发展的规律，懂得如何组织和进行教学，能够发挥主导作用。教师主导作用主要体现在三个方面：（1）教师决定着学生学习的方向、内容、进程、结果和质量，并起着引导、规范、评价和纠正的作用；（2）对学生学习方式以及学习的态度发挥作用；（3）影响学生的个性以及人生观、世界观的形成。

教师主导作用的发挥是有条件的：一方面，教师主导作用的实现有赖于教师自身的条件，即具备应有的知识和能力素质、品德及人格；另一方面，教师主导作用的发挥还必须具备各种客观条件，如教师在教育过程中的地位是否得到应有的肯定，教师工作的条件是否得到基本的保证。

教师主导作用是针对能否引导学生积极学习与上进而言的。它体现在：首先，在做人上能以身作则，正直、智慧、敬业、严谨、耐心、和蔼，受学生尊敬、爱戴，有很高的威信与亲和力；其次，在教学上要善于启发、诱导、讲解、示范、训练、辅导、指点和耐心服务，以便使学生积极而高效地掌握知识，提高自身才能、修养。

应当指出，教学中一切不民主的强迫灌输和独断专横的做法，都算不上是教师的主导作用，都不符合现代教学的要求。

2. 充分发挥学生主体参与教学的能动性

教学中，学生是学习的主人，具有主观能动性，学生学习的主体能动性主要体现在两个方面：（1）学生对外部信息具有选择的能动性、自觉性，学生对信息的选择与直接接受学生本人的学习动机、兴趣、需要以及所接受的外部要求所左右；（2）学生对外部信息进行内部加工时体现出独立性、创造性，因为学生对信息进行内部加工过程受到个体原有的知识经验、思维方式、情感意志、价值观念等制约。这些都直接影响学习的效果，因此，在教学中必须发挥学生的主体作用。

要发挥学生的主体作用，仅仅解决师生之间的认知关系是不够的，还要解决师生之间的人际关系。所以，要建立合作、友爱、平等、民主的师生关系。在师生交往活动中，教师应注意以下几点：（1）要创设和谐环境，鼓励学生合作学习；（2）要引发学生的兴趣和需要，鼓励学生积极学习，主动参与；（3）要根据学生的年龄特征和个别差异，对学生提出严格的要求；（4）要引发学生在思想和情感上的共鸣，培养学生自我调控能力，鼓励学生大胆创新，同时创设自我表现的机会，使学生不断获得成功体验；（5）要洞察学生的内心世界，尊重学生的个性和才能。

需要指出的是，尊重儿童并非放任儿童，听任课堂自发地发展，放弃教师的职责与主导作用，而是提高了对教师教的要求，加重了教师的责任和工作量。

3. 教师的主导作用和学生主体作用之间的辩证关系

（1）教师和学生作用是不可分割的。发挥教师的主导作用并不意味着制约学生的主动性。相反，发挥教师的主导作用，就是要更好地发挥学生的主动精神。同样，发挥学生的主动性又离不开教师的主导作用。（2）教师的主导作用和学生主体作用是相互促进的。教师的主导作用要依赖于学生主体作用的发挥。学生学习的主动性、积极性越高，说明教师的主导作用发挥得越好。反过来，学生主体作用要依赖于教师的主导作用来实现。只有教师、学生两方面互相配合，才能收到最佳的教学效果。

4. 贯彻教师主导作用与学生主体作用相统一的规律，要防止两种倾向

在教学过程中，不能只重视教师的作用，忽略学生学习的主动性和创造性，又不能只强调学生的作用，使学生陷入盲目探索状态，学不到系统的知识，要把二者有机地结合起来。

历史上，以赫尔巴特为代表主张的在教学中的“教师中心”和以杜威为代表主张的在教学中的“学生中心”，这两种倾向或者忽视学生主体作用或者忽视教师主导作用，都是片面的、不正确的、行不通的。

但是，目前这两种倾向在教学实践中并未完全解决，并常在新的历史条件下以新的形式复演。最常见的是，在注重效率、质量与升学的功利驱使下，过于强调教师的作用，相对忽视尊重、关怀学生，以致教师仍然居高临下，讲得过多、管得过死，压抑了学生的主动性、创造性。这是一种传统弊病的表现，亟待改进。另一种则是在教学改革的探索过程中，一味强调学生在教学中的主体地位与作用，过于注重课堂的活动与热烈氛围，相对忽视教师在教学上的理智引导与规范，以致学生活泼有余，对知识的系统掌握则有不足，影响了教学质量，其危害也不可忽视。

因为教学中师生的认识与实践关系是复杂的、受诸多因素影响的、多变的，本来就不可能有一劳永逸的解决办法，所以，最可靠的措施只能是普遍提高教师的思想修养和专业水平，增进教师的教学经验与能力，加强对学生的了解、沟通，提高教师的责任感和创造性。只有这样，才能实现师生主体之间民主平等、生动活泼、相得益彰的互动与合作，在创造性的教学活动中使师生保持动态的平衡。

（三）掌握知识和发展智力相统一（发展性规律）

1. 知识和智力是两个不同的概念（区别）

知识是人们对客观世界的认识，智力是人们认识客观事物的基本能力。知识的多少与才能的高低并不等同，知识和运用知识的能力也并不相同。智力并不完全是随着知识的掌握而自然发展起来的。

2. 传授知识与发展智力二者是相互统一和相互促进的（联系）

掌握知识和发展智力相互依存、相互促进，二者统一在教学活动中。现代教学观认为，教学过程既是向学生传授知识的过程，又是发展学生智力和能力的过程。

（1）传授知识与发展智力这两个教学任务统一在同一个教学活动之中，统一在同一个认识主体的认识活动之中。知识，以表象、概念、定理、原理等形式反映客观世界的存在；智力，是以观察、判断、推理、分析等思维的活动来认识客观世界。思维的内容和思维活动不可分，没有无内容的“思维活动”，也没有无思维活动的“思维内容”。

（2）知识是发展智力的基础。知识为智力活动提供了广阔的领域，只有有了某一方面的知识，才有可能去从事某方面的思维活动。缺乏必要的知识，就谈不上进行一定的判断、推理、分析、综合。所以离开了知识，智力就是无源之水、无本之木。缺乏知识是智力发展最大的障碍。

（3）发展智力又是掌握知识的重要条件。可以说智力既是接受人类已有知识的工具，同时又是开发新知识的工具。掌握知识的速度与质量，依赖于一定的智力。智力水平高，知识学得就快、就好，否则，就慢、就差。

3. 要使知识的掌握真正促进智力的发展是有条件的

（1）从传授知识的内容上看，传授给学生的知识应是规律性的知识。只有掌握了规律性的知识，才能举一反三、触类旁通，才能实现知识的“迁移”，才能由已知推至未知，才具有真正的思维能力。而且也只有规律性的知识，才需要理性思维的形式。

（2）从传授知识的量来看，一定时间范围内所学知识的量要适当，不能过多。要给学生留有充分的时间去思考。通过思考，促进学生智力的发展。

(3) 采用启发式教学。教学过程从始至终都应唤起学生积极的思维，启发学生学习的愿望，引导学生学习的兴趣，始终使学生处在一种对知识的追求状态。

(4) 培养学生良好的个性，重视学生的个别差异，注重因材施教。

4. 贯彻掌握知识和发展智力相统一的规律，要防止两种倾向

在整个教学过程中，我们既不能像形式教育论者那样，只强调训练学生的思维形式，忽视知识的传授，也不能像实质教育论者那样，只向学生传授对实际生活有用的知识，忽视对学生认识能力的训练。在教学中只有把二者有机地结合起来，才能提高教学质量。

形式教育论起源于古希腊，纵贯整个中世纪，形成于17世纪，盛行于18~19世纪。其代表人物是英国的洛克和瑞士的裴斯泰洛齐。形式教育论认为教学的主要任务在于通过开设希腊文、拉丁文、逻辑、文法和数学等学科发展学生的智力，至于学科内容的实用意义则是无关紧要的。

实质教育论起源于古希腊和古罗马，形成于18世纪，兴盛于19世纪，20世纪初衰落。其代表人物是德国的赫尔巴特和英国的斯宾塞。实质教育论认为教学的主要任务在于传授给学生有用的知识，至于学生的智力则无需进行特别的培养和训练。

(四) 传授知识与思想品德教育相统一（教育性规律）

在教学过程中，学生掌握科学文化知识和提高思想品德修养是相辅相成的两个方面，具体体现在以下三点：

1. 知识是思想品德形成的基础

学生思想品德的提高有赖于其对科学文化知识的掌握。首先，科学的世界观和先进的思想都要有一定的科学文化知识作基础；其次，知识学习的本身是艰苦的劳动，这个学习过程可以培养学生的优秀道德品质。正如赫尔巴特说的“我想不到任何无教育的教学”，教学永远具有教育性。

2. 思想品德的提高为学生积极地学习知识提供动力

学习活动是一项十分艰苦的脑力劳动，在学习过程中必然会遇到各种各样的困难，这就需要学习者必须有明确的学习目的、强烈的学习欲望和较高的思想觉悟。在教学中，教师要不断培养、提高学生的思想品德水平，引导他们将个人的学习与社会发展、祖国前途联系起来，充分调动他们学习的主动性、积极性，这是学生获取知识的重要保证。

3. 贯彻传授知识与思想品德教育相统一的规律时，必须注意的问题

在教学中要防止两种倾向：（1）脱离知识进行思想品德教育，这会使思想品德教育成为无源之水、无本之木，不仅不利于学生品德的提高，而且还影响系统知识的教学。（2）只强调传授知识，忽视思想品德教育，不能认为学生学习了知识以后，思想品德自然会随之提高。因为教学的教育性必须要经过教师给学生施加积极影响，必须通过启发、激励，使学生对所学知识产生积极的态度时，教学的教育性才能得以实现。在教学过程中要注意把二者有机结合起来。

五、教学过程的结构

教学过程的结构指教学过程的基本阶段。目前，教学过程大致分为以下五个阶段：

(一) 激发学习动机

学习动机是推动学生学习的一种内部动力，它往往与学习兴趣、求知欲和责任感联系在一起。教师要使学生明确学习目的，激发学生学习责任感和积极性。

(二) 领会知识

领会知识是教学过程的中心环节。领会知识包括感知和理解教材。感知教材主要是使学生获得关于所

学内容的一个整体的表象，是所有教学活动的必经阶段。理解的目的在于形成概念、原理，真正认识事物的本质和规律。

（三）巩固知识

巩固所学的知识是教学过程的一个必要环节。巩固知识的意义在于避免或减少对先前所学知识的遗忘并且为顺利地学习新知识、新材料奠定基础。

（四）运用知识

在教学中，运用知识、形成技能技巧主要是通过教学实践来实现的，如完成各种书面或口头作业、实验至此外，运用知识不只局限于技能和技巧的掌握，它还包括“知识迁移”的能力和创造能力的发挥等。

（五）检查知识

教师通过作业、提问、测验等方式对学生的学习效果进行考查的过程。检查知识是指教师通过作业、提问、测验等方式对学生的学习效果进行考查的过程。检查知识的目的在于使教师及时获得关于教学效果的反馈信息，以调整教学进程与要求，并帮助学生了解自己掌握知识技能的情况，以便及时改进。

第三节 教学工作基本环节

教师教学工作包括五个基本环节：备课、上课、作业的布置与批改、课外辅导、学习成绩的检查与评定。

一、备课

备课就是教师根据学科课程标准的要求和本门课程的特点，结合学生的具体情况，选择最合适的表达方法和顺序，以保证学生有效地学习。备课是教师教学工作的起始环节，是上好课的先决条件。对教师而言，备好课可以加强教学的计划性，有利于教师充分发挥主导作用。

备课内容包括：**钻研教材、了解学生、设计教法。**

（一）钻研教材（备教材）

在课前，教师要认真钻研教材，包括钻研教学大纲、教科书和阅读参考书，其中教科书是教师备课和上课的主要依据。教师钻研教材有一个深化的过程，一般须经过懂、透、化三个阶段。

（二）了解学生（备学生）

了解学生原有的知识、技能、兴趣和需要，还要了解学生的学习方法和习惯，并在此基础上，对学生学习新知识会有哪些困难，出现什么问题等作出预测，以采取积极的对策。

（三）设计教法（备教法）

这就是解决如何把已掌握的教材传授给学生。它包括：如何组织教材，如何确定课的类型，如何安排每一节课的活动，如何运用各种方法开展教学活动。此外，也要考虑学生的学法，包括预习、课堂学习活动与课外作业等。

备课要写好三种计划，即学年计划（学期计划）、课题计划（单元计划）、课时计划（教案）。

学年（或学期）教学进度计划：包括学生情况的简要分析、本学期或学年的教学总要求、教科书的章节或课题、各课题的教学时数和时间的具体安排、各课题所需要运用的教学手段等。

课题（或单元）计划：包括课题名称、课题教学目的、课时划分、备课时的类型、主要教学方法、必要的教具。此外，教师还要考虑课题之间的联系，做好协调工作。

课时计划：即教案，它通常是指教师为某一节课而拟定的上课计划，一般包括年级、学科名称、授课时间、课题、教学目的、课的类型、教学进程等。其中教学进程是教案的主要部分，教师要详细设计和安

排教学内容的展开，教学方法的运用和时间的分配等。

扩展知识点：备课的内容：备课程标准、备教材、备学生、备教法、备学法

教案的主体部分：教学过程

二、上课

1.意义：上课是教学工作诸多环节中的中心环节，整个教学工作的中心环节，教师教和学生学的最直接的体现，提高教学质量的关键

2、类型：

根据教学任务：新授课、巩固课、技能课、检查课

根据一节课所完成任务的类型数：单一课和综合课

根据使用的教学方法：讲授课、演示课、练习课、实验课、复习课

3、上好一堂课的具体要求如下：

1. 目的明确：一是目标制定得当，符合课程标准的要求及学生的实际；二是课堂上的一切教学活动都应该围绕教学目的来进行。

2. 内容正确：保证教学内容的科学性和思想性。

3. 方法得当：教师根据教学任务、内容和学生的特点选择较佳的方法进行教学，力求使教学取得较好的效果。

4. 结构合理：要有严密的计划性和组织性。是指课的进程次序分明、有条不紊，课的进行紧凑，不同任务变换时过渡自然，课堂秩序良好。

5. 语言艺术：讲普通话，语言简洁、明快、生动，抑扬顿挫，有条理，有逻辑性。

6. 板书有序：形式上字迹规范、清楚、位置适宜；内容上重点突出，条理清晰。

7. 态度从容：充满自信，适当应用肢体语言。

8. 充分发挥学生的主体性：这是上好课的最根本的要求，离开了这一点，以上所有要求就失去了意义。

补充知识点：（从学生角度）上好一节课的标准：

①要使学生注意力集中

②要使学生思维活跃

③要使学生积极参与到课堂中来

④要使个别学生得到照顾

三、课外作业的布置与批改

（一）课外作业的形式

课外作业的形式有许多种：

第一，阅读教科书和参考书，如复习、预习教科书等。

第二，各种口头作业和口头提问，如朗读、阅读、复述等。

第三，各种书面作业，如书面练习、演算习题、作文、绘图等。

第四，各种实际作业，如观察、实验、测量、社会调查等。

（二）布置课外作业的要求

1. 作业的内容要符合课程标准和教科书的要求，并要有助于学生巩固与加深理解所学的基础知识，形成相应的技能、技巧，培养学生的能力。

2. 作业分量要适当，难易要适度。学校应通过班主任来调节各学科作业的总量，防止学生负担过重。凡能在课内完成的作业，不应当布置到课外去做。

3. 布置作业要向学生提出明确的要求，并规定完成的时间。对较复杂的作业，教师也可以适当地提示，但这种提示应是启发性，不能代替学生的独立思考。

4. 教师应经常检查和批改学生的作业。检查的目的是了解学生所学知识理解巩固的程度和实际运用知识的能力，以便发现教学两个方面存在的问题，及时改进教学。

四、课外辅导

（一）课外辅导的定义

课外辅导是在课堂教学规定的时间之外，教师对学生的辅导。其目的在于因材施教以及对学生进行学习目的、学习态度和学习方法等方面的个别教育与指导。课外辅导是上课的必要补充，是适应学生个别差异，贯彻因材施教的重要措施。

（二）课外辅导的内容

给学生解答疑难问题，指导学生做好作业；为基础差和因事、因病缺课的学生补课；给成绩特别优异的学生做个别辅导；给学生学习方法上的辅导；对学生进行学习目的和学习态度的教育；为有学科兴趣的学生提供课外研究帮助；开展课外辅助教学活动；指导学生的实践性和社会服务性活动。

课外辅导一般可采取个别辅导、小组辅导和集体辅导三种形式，而在实际教学工作中，较常见的是针对少数学生或个别学生的特殊情况进行专门的个别辅导。

五、学业成绩的检查 and 评定

（一）学业成绩检查的方式

常用的检查方式有两大类，即平时考查和考试。

1. 平时考查，包括口头提问、检查作业和书面测验等。

2. 考试，是对学生的知识、技能等进行总结性检查时采用的一种方式。它通常在期中、期末和毕业时进行。

第四节 教学原则与教学方法

一、教学原则

（一）教学原则的概念

教学原则是根据一定的教学目的和教学过程规律而制定的指导教学工作的基本准则。教学原则是教学

规律在教学中的反映，它的制定必须以教学规律为依据。教学原则是人们在长期的教学实践中总结出来的。

（二）我国目前中小学主要的教学原则

1. 思想性（教育性）和科学性相统一的原则

（1）基本含义

该原则是指教学要以马克思主义为指导，授予学生科学知识，并结合知识教学对学生进行社会主义品德和正确人生观、科学世界观教育。这是培养德智体全面发展的人的要求，是建设社会主义物质文明和精神文明建设的要求，体现了我国教育的根本方向。同时这也是知识的思想性、教学的教育性规律的反映。这一原则的实质是要求在教学活动中把教书和育人有机地结合起来。教学的教育性与科学性是相辅相成的、相互促进的。

（2）贯彻此原则的要求

①教师要保证教学的科学性；②教师要结合教学内容的特点进行思想品德教育；③教师要通过教学活动的各个环节对学生进行思想品德教育；④教师要不断提高自己的业务能力和思想水平。

2. 理论联系实际原则

（1）基本含义

该原则是指教师在教学中，应使学生从理论与实际的结合中来理解和掌握知识，并引导他们运用新获得的知识去解决各种实际问题，培养他们分析问题和解决问题的能力。这一原则是直接经验与间接经验相统一的教学规律在教学中的体现。

我国古代教育家十分重视对“知与行关系”的研究。在西方，古希腊智者派认为，没有实践的理论 and 没有理论的实践都没有意义。裴斯泰洛齐很重视“知识与知识的应用”。乌申斯基也指出：“空洞的、毫无根据的理论是一点用处也没有的。理论不能脱离实际，事实不能离开思想。”

（2）贯彻此原则的要求

①重视书本知识的教学，在传授知识的过程中注重联系实际；②重视引导和培养学生运用知识的能力；③加强教学的实践性环节，逐步培养与形成学生综合运用知识的能力，进行“第三次学习”；④正确处理知识教学与能力训练的关系；⑤补充必要的乡土教材。

3. 直观性原则

（1）基本含义

该原则是指在教学活动中，教师应尽量利用学生的多种感官和已有的经验，通过各种形式的感知，使学生获得生动的表象，从而比较全面、深刻地掌握知识。这一原则的提出是由学生的年龄特征所决定的。

对教学中的直观性原则，古今中外教育家都进行了非常精辟的阐述。中国古代教育家荀子说过，“不闻不若闻之，闻之不若见之”“闻之而未见，虽博必谬”，提出了在学习不仅要“闻之”更要“见之”，才能“博而不谬”。中世纪捷克杰出的教育家夸美纽斯率先提出了教学中的直观性原则，他在著作《大教学论》中指出，应该尽可能地把事物本身或代替它的图像放在面前，让学生去看看、摸摸、听听、闻闻等。乌申斯基也指出了直观性原则的重要性。

直观性原则的提出是教育史上的一大进步。20世纪以来，由于广播、幻灯、电影、录音、录像、电视、电子计算机等现代化技术手段的发展和应用，使直观对象和人的感官的局限有了重大的突破，这为直观教学原则的贯彻开辟了新的广阔的前景。

（2）直观手段的种类

直观手段种类繁多，一般分为三大类：实物直观、模像直观和言语直观。

(3) 贯彻此原则的要求

①要正确选择直观教具和教学手段。

直观手段种类繁多，一般分为三大类：实物直观、模像直观、言语直观。教师在直观手段的使用上，要有明确的目的性和必要性，直观材料要有典型性。一般来说，选择直观手段主要应根据学生的年龄特征、知识水平，教学的目的和内容来进行。自然科学，较多地使用实物、标本、实验；社会科学较多采用图片、图表等。低年级应多提供具体的直接的感性材料；高年级则可用描述或图表、照片等。

②直观教具的演示要与语言讲解结合。

教学中的直观是在教师指导下有目的地进行的。在展示直观教具之前，教师要引导学生开展积极的思维活动。在演示过程中，教师必须进行必要的补充讲解和说明。演示之后，教师还要进行总结，帮助学生从观察分析具体事物和现象中，得出科学的结论。

③要重视运用言语直观。

在教学中，教师用生动的语言进行讲解，能够给学生以感性认识，唤起想象，形成表象。言语直观可以摆脱实物直观和模像直观所需设备和条件的限制，但它必须借助于学生已有的知识经验。教师用语言使学生的知识经验重新组合，构成新的表象或想象，以使教学顺利进行。

4. 启发性原则

(1) 基本含义

该原则是指在教学活动中，教师要调动学生的主动性和积极性，引导他们通过独立思考、积极探索，生动活泼地学习，自觉地掌握科学知识，提高分析问题和解决问题的能力。

启发性原则是在吸取中外教育遗产的基础上提出的，是教师主导作用与学生主体作用相统一的规律在教学中的反映。苏格拉底的“产婆术”、孔子提出的“不愤不启，不悱不发”的教学要求以及《学记》中“道而弗牵，强而弗抑，开而弗达”的教学思想，都是这一教学原则的体现。第斯多惠曾说：“一个坏的教师奉送真理，一个好的教师则教人发现真理。”

(2) 贯彻此原则的要求

①加强学习的目的性教育，调动学生学习的主动性；②设置问题情境，启发学生独立思考，培养学生良好的思维方法和思维能力；③让学生动手，培养独立解决问题的能力，鼓励学生将知识创造性地运用于实际；④发扬教学民主。

5. 循序渐进原则

(1) 基本含义

该原则在西方常称为系统性原则，是指教师要严格按照科学知识的内在逻辑和学生的认知发展规律进行教学，使学生掌握系统的科学文化知识，能力得到充分的发展。

《学记》要求“学不躐等”“不陵节而施”，提出“杂施而不逊，则坏乱而不修”，意思是：如果教学不按一定的顺序，杂乱无章地进行，学生就会陷入紊乱而没有收获。朱熹进一步提出“循序而渐进，熟读而精思”，明确提出了循序渐进的教育要求。夸美纽斯：“应当循序渐进地来学习一切，在一段时间内只应当把注意力集中在一件事情上”。乌申斯基“知识只有形成了系统，才能被我们充分掌握”。

(2) 贯彻此原则的要求

①教师的教学要有系统性；②抓主要矛盾，解决好重点与难点；③教师要引导学生将知识体系化、系

统化：④按照学生的认识顺序，由浅入深、由易到难、由简到繁地进行教学。

6. 巩固性原则

（1）基本含义

该原则是指教师在教学要引导学生在理解的基础上牢固地掌握基本知识和基本技能，而且在需要的时候，能够准确无误地呈现出来，以利于知识技能的利用。

历代教育家都很重视知识的巩固问题，孔子要求“学而时习之”“温故而知新”。夸美纽斯明确提出了“教与学的巩固性原则”。乌申斯基认为“复习是学习之母”。

（2）贯彻此原则的要求

①要在教学的全过程中加强知识的巩固；②组织好学生的复习工作，教会学生记忆的方法；③通过扩充、改组和运用知识过程来巩固知识。

7. 因材施教原则

（1）基本含义

该原则是指教师在教学，要从课程计划、学科课程标准的统一要求出发，面向全体学生，同时又根据学生的个别差异，有的放矢地进行有差别的教学，使每个学生都能扬长避短，获得最佳的发展。因材施教的教学原则既由学生身心发展的客观规律所决定，也受我国的教育目的制约。

我国古代孔子善于根据学生的不同特点，有针对性地进行教育，以发挥他们各自的专长。宋代朱熹把孔子这一经验概括为“孔子施教，各因其材”，这是“因材施教”的来源。美国心理学家加德纳提出并阐明的“多元智能理论”也有力地说明了应当针对学生的个性特征进行因材施教。

（2）贯彻此原则的要求

①要坚持课程计划和学科课程标准的统一要求；②教师要了解学生，从实际出发进行教学；③教师要善于发现每个学生的兴趣、爱好，并创造条件，尽可能使每个学生的不同特长都得以发挥。

8. 量力性原则

（1）基本含义

量力性原则，也称可接受性原则，在现代又称发展性原则，是指教学的内容、方法、分量和进度要适合学生的身心发展，使他能够接受，但又要有一定的难度，需要他们经过努力才能掌握，以促进学生的身心发展。

我国古代墨子很重视学习上的量力而为。他提出：“夫智者必量其力所能至而如从事焉。”西方文艺复兴后，许多教育家都重视教学的可接受性问题。经验证明，教学中传授的知识只有符合学生的接受能力才能被他们理解，顺利地转化为他们的精神财富，罗素、布鲁纳、赞科夫都持这种观点。赞科夫以自己进行的小学教学改革实验和所作的理论阐述，充分证实了教学促进学生发展的可行性。

为了应对突飞猛进的社会发展的挑战，现代教学则注重促进儿童的发展，因而改称发展性原则更能反映其实质。

（2）贯彻此原则的基本要求

①了解学生的发展水平，从实际出发进行教学；②考虑学生认识发展的时代特点。

二、教学方法

（一）教学方法的概述

教学方法是指教师和学生为了完成教学任务、实现教学目标而采取的共同活动方式，是教师引导学生掌握知识技能、获得身心发展而共同活动的方法。它包括教师教的方法和学生学的方法。

（二）两种对立的教学方法思想

依据指导思想不同，各种教学方法可归并为两大类：注入式和启发式，这是两种根本对立的教学方法。

注入式是一种“填鸭式”的教学方法，是指教师从主观出发，把学生看成单纯接受知识的容器，向学生灌输知识，无视学生在学习上的主观能动性。在这种思想的指导下，教师在教学中仅仅起了一个现成信息的载负者和传递者的作用，而学生则仅仅起着记忆器的作用。

启发式则是指教师从学生实际出发，采取各种有效的形式去调动学生学习的积极性，指导他们自己去学习的方法。衡量一种教学方法是否具有启发性，关键是看教师能否促进学生积极主动地去学习，而不是单从形式上去加以判断。

在教学中，要注意调动学生在学习过程中的主观能动性，引发学生强烈的学习动机，引导学生开展积极思维活动，促进学生养成独立思考问题的能力，从而为学生的创造性思维品质的形成提供良好的条件。

提倡启发式，反对注入式，是当代运用教学方法的指导思想。

（三）常用的教学方法

根据教学活动中学生的不同认识方式，可将我国中小学常用的教学方法分为五大类：

1. 以语言传递为主的教学方法

这一类教学方法运用极为广泛，主要包括讲授法、谈话法、讨论法、读书指导法四种。

（1）讲授法

①讲授法的概念

讲授法是教师运用口头语言系统连贯地向学生传授知识、技能，发展学生智力的教学方法。

②讲授法的四种形式

讲授法可分讲读、讲述、讲解和讲演四种。**讲读**是读（教科书）与讲的结合，边读边讲，亦称串讲。

讲述是教师向学生描绘学习的对象、介绍学习的材料、叙述事物产生变化的过程。**讲解**是教师向学生对概念、原理、规律、公式等进行解释、论证。**讲演**则是教师在中学高年级采用的一种教学方法，它要求教师不仅要系统全面地描述事实，而且要通过深入分析、推理、论证来归纳、概括科学的概念或结论。劳凯声将讲授法分为三种形式：讲述、讲读、讲解。

③讲授法的优缺点

讲授法的优点在于可以充分发挥教师的主导作用，使学生在短时间内获得大量系统的科学知识，并且能结合知识传授进行思想品德教育。缺点是不易发挥学生的主动性和积极性，不利于因材施教，容易造成“填鸭式”“满堂灌”的教学效果。

④运用讲授法的基本要求

讲授要有科学性、系统性和思想性，要认真组织；讲授要讲究讲授的策略和方式，要系统完整，层次分明，重点突出，符合知识的系统性和启发性教学原则的要求；教师要努力提高语言表达水平，讲究语言艺术；要组织学生听讲；要与其他教学方法配合使用。

（2）谈话法

①谈话法的概念

谈话法是教师和学生相互交谈，以引导学生根据已有的知识和经验，通过独立思考去获得新知识的教学方法。

②谈话法的优点

谈话法的优点在于能够照顾到每个学生的特点，充分激发学生的思维活动，有利于发展学生的语言表达能力；并使教师通过谈话直接了解学生的学习程度，及时检验自己的教学效果，从而提出一些补救措施来弥补学生的知识缺陷，开拓学生的思路，使学生保持注意和兴趣。

③运用谈话法的基本要求

要做好计划，教师要对谈话的中心、提问的内容做充分准备，并拟定谈话提纲；要善问，提出的问题要明确、具体、难易适宜、符合学生已有的知识程度、经验，还要有启发性，形式要多样化，要善于启发诱导；谈话时，教师要面向全体学生，给学生留有思考的余地，因势利导，让学生一步步地去获得新知识；谈话结束后，应结合学生回答的情况进行归纳和小结，给出问题的正确答案，指出谈话过程中的优缺点。

（3）讨论法

①讨论法的概念

讨论法是全班或小组成员在教师的指导下，围绕某一中心问题发表自己的看法和见解，从而进行相互学习的一种方法。运用讨论法需要学生具备一定的基础知识、一定的理解能力和独立思考能力，因此，讨论法在**高年级**运用得比较多。

②讨论法的优点

讨论法的优点在于通过对所学内容的讨论，学生之间可以集思广益，互相启发，加深理解，提高认识，同时还可以激发学生的学习热情，培养对问题的钻研精神并训练学生的语言表达能力。

③运用讨论法的基本要求

讨论前，教师应提出有吸引力的讨论题目，并明确讨论的具体要求，指导学生收集有关资料；讨论时，教师要善于引导学生围绕中心，联系实际，自由发表意见，并让每个学生都有发言机会；讨论结束时，教师要进行小结，并提出需要进一步思考的问题。

（4）读书指导法

①读书指导法的概念

读书指导法是指教师指导学生通过阅读教科书和其他参考书，以获得知识、巩固知识、培养学生自学能力的一种方法。指导学生读书，包括指导学生阅读教科书和阅读课外书籍两个方面。

②教师指导学生读书的方法

教师指导学生阅读教科书，首先要让学生进行预习，其作用在于能为上课创造有利的学习状态，打好注意定向的基础，把主要注意力集中在主要问题上。其次要求学生进行复习，其作用在于能够使学生及时消化和巩固知识，并使消化和巩固的知识系统化、条理化。

教师指导学生阅读课外书籍，首先要指导学生选择书籍，其次要教给学生阅读课外书籍的方法，再次要培养学生良好的读书习惯。阅读课外书籍的方法主要包括精读和泛读两种方法。培养良好的读书习惯是读书时要专心致志，持之以恒；要善于使用工具书；要养成写读书笔记的习惯。读书指导法对培养和发展学生的阅读能力，进而教会学生学习、发展学生的自学能力具有独特的意义与价值。

③运用读书指导法的基本要求

教师要提出明确的目的、要求和思考题；教会学生使用工具书；帮助学生逐步学会阅读的方法；用多种方式指导学生阅读。

2. 以直观感知为主的教学方法

这种教学方法具有形象性、具体性、直接性和真实性的特点，主要有演示法和参观法两种。

（1）演示法

①演示法的概念

演示法是指教师通过展示实物、教具和示范性的实验来说明、印证某一事物和现象，使学生掌握新知识的一种教学方法。演示所使用的工具可分为以下四大类：实物、标本、模型、图片的演示；图表、示意图、地图的演示；实验演示；幻灯片、电影、录像的演示。演示法体现了直观性、理论联系实际的教学原则。

②运用演示法的基本要求

明确演示目的，做好演示准备；演示必须精确可靠、操作规范；演示时要引导学生集中注意力，运用多种感官去感知，以发展学生的思考力和观察力；演示结束后，教师要引导学生分析观察结果以及各种变化之间的关系，通过分析、对比、归纳、综合得出正确结论。

（2）参观法

①参观法的概念

参观法又称现场教学，是教师根据教学目的和要求，组织学生进行实地考察、研究，使学生获取新知识，巩固、验证旧知识的一种教学方法。

②参观法的优点

参观法的优点在于能够使教学和生活实际联系起来，激发学生对知识的渴望和兴趣，扩大学生的视野；能够使学生接触社会，并从中受到教育和启发，同时也可以培养学生观察事物的能力和习惯。

③运用参观法的基本要求

参观前，教师要根据教学目的和要求，做好准备工作；参观时，教师要引导学生收集资料，做必要记录，也可以请有关人员进行讲解或指导；参观结束后，教师要组织学生及时进行小结。

④参观教学法的分类

参观教学法可以分为准备性参观、并行性参观和总结性参观。

准备性参观，是在学习某课题前，使学生为将要学习的新课题积累必要的感性经验，从而顺利获得新知识而进行的参观。并行性参观，是在学习某课题的过程中，为使把所学理论知识与实际紧密结合而进行的参观。总结性参观，是在完成某一课题之后，帮助学生验证、加深理解、巩固强化所学知识而进行的参观。

3. 以实际训练为主的教学方法

以实际训练为主的教学方法是指以形成技能技巧，培养行为习惯和发展学生能力为主的教学方法。

特点是使学生通过实践活动动脑、动口、动手，提高学生分析问题和解决问题的能力，并养成良好的行为习惯。

以实际训练为主的教学方法主要有练习法、实验法、实习作业法、实践活动法四种。

（1）练习法

①练习法的内涵

练习法是指学生在教师的指导下巩固知识，培养各种技能和技巧的基本教学方法。练习法是中小学各

科教学普遍采用的教学方法。练习法的种类有说话的练习，解答问题时的练习，绘画、制图的练习，作文和创作的练习，运动与文娱技能、技巧的练习。

练习法的基本步骤是：教师提出练习的任务，说明练习的意义、要求和注意事项，并做出示范；学生在练习时，教师要巡回辅导；练习之后教师要进行系统的分析和总结。

②练习法的优点

练习法的优点在于可以有效地发展学生的各种技能技巧，对培养学生的意志品质也有重要作用。

③运用练习法的基本要求

教师要使学生明确练习目的和要求；练习的题目要注意学生基础知识的积累、巩固以及基本技能的提高；教师要教给学生正确的练习方法，并对学生的练习进行及时的检查和反馈；在练习过程中要注意培养学生自我检查的能力和习惯；练习方式要多样化。

（2）实验法

①实验法的概念

实验法是指教师引导学生使用一定的仪器和设备，进行独立操作，引起某些事物和现象产生变化，从而使学生获得直接经验，培养学生技能和技巧的教学方法。实验法常用于物理、化学、生物等自然学科的教学。

②实验法的优点

实验法的优点在于可以把理论与实践结合起来，有利于激发学生的求知欲望；有利于培养学生独立使用仪器进行科学实验的基本技能；有利于培养学生严谨的科学态度和扎实的作风。

③运用实验法的基本要求

认真编写实验计划，加强实验指导，做好实验总结。

（3）实习作业法

①实习作业法的概念

实习作业法是指教师根据学科课程标准要求，指导学生运用所学知识在课上或课外进行实际操作，将知识运用于实践的教学方法。这种方法在自然学科的教学占有重要的地位，如数学课的测量练习、生物课的植物栽培和动物饲养等。

②实习作业法的优点

实习作业法有利于理论与实践的结合，对培养学生运用书本知识从事实际工作的能力有重要的意义。

③运用实习作业法的基本要求

实习作业法要在教师的指导下有目的、有计划、有组织地进行；实习中，教师要加强指导；实习结束后，教师要指导学生写出实习报告或体会，并进行评阅和评定。

（4）实践活动法

实践活动法是指让学生参加社会实践活动，培养学生解决实际问题的能力和多方面实践能力的教学方法。在实践活动法中，学生是中心，教师是学生的参谋或顾问，教师必须保证学生的主动参与，决不能越俎代庖。

4. 以引导探究为主教学的方法

以引导探究为主的方法，是指教师组织和引导学生通过独立的探究和研究活动而获得知识的方法，主

要是发现法。

（1）发现法的概念

发现法，通常称作发现学习或问题教学法，就是让学生通过独立工作，自己主动发现问题、解决问题及掌握原理的一种教学方法。它是由美国心理学家布鲁纳所倡导的。

（2）特点

①学生通过对问题的探究获得经验和知识，提高创新意识和进取精神；②学生在教师的引导下探究和解决问题，在教学中处于主要地位；③教学方法以学生独立探究和作业为主，教师的讲授、指导以及学生的阅读、练习服务于独立探究。

（3）一般步骤

①创设问题的情境，使学生在情境中产生矛盾，提出要解决或必须解决的问题；②促使学生利用教师所提供的某些材料和所提出的问题，提出解答的假设；③从理论上和实践上检验自己的假设；④根据实验获得的一定材料或结果，在仔细评价的基础上引出结论。

5. 以情感陶冶（体验）为主的教学方法

以情感陶冶为主的教学方法是指教师根据一定的教学要求，有计划地使学生处于一种类似真实的活动情境之中，利用其中的教育因素综合地对学生施加影响的一种教学方法。

以情感陶冶为主的教学方法的优点在于改变了传统教学只重认知、忽视情感的弊端，对培养学生的学习动机、丰富学生的生活体验、发展学生的创造能力、培养学生高尚的道德和审美情感都起到了重要的作用。缺点是其应用的范围有限，有些抽象的知识不能通过此法来掌握。因此，它更多的是作为辅助性的教学方法来使用。以情感陶冶（体验）为主的教学方法，主要包括欣赏教学法和情境教学法两种。

（1）欣赏教学法

欣赏教学法是指在教学过程中指导学生体验客观事物的真善美的一种教学方法。欣赏教学法一般包括对自然的欣赏、人生的欣赏和艺术的欣赏等。

（2）情境教学法

情境教学法是指在教学过程中，教师有目的地引入或创设具有一定情绪色彩的生动具体的场景，以引起学生一定的情感体验，从而帮助学生理解教材，并使学生的心理机能得到发展的教学方法。教师创设的情境一般包括生活展现的情境、图画再现的情境、实物演示的情境、音乐渲染的情境、言语描述的情境等。

教学方法的选择和运用

1. 选择与运用教学方法的基本依据

（1）教学目的和任务的要求；（2）课程性质和特点；（3）每节课的重点、难点；（4）学生年龄特征；（5）教学时间、设备、条件；（6）教师业务水平、实际经验及个性特点。

此外，教学方法的选择与运用还受教学手段、教学环境等因素的制约，这就要求我们要全面、具体、综合地考虑各种相关因素，进行权衡取舍。

第五节 教学组织形式

一、现代教学的基本组织形式——班级授课制

课堂教学的主要形式是班级授课制。**它是把学生按年龄和文化程度分为固定人数的班级，教师根据课程计划和规定的时间表进行教学的一种组织形式。**

1. 产生和发展

最早论述班级授课制，并为班级授课制奠定了理论基础的是**夸美纽斯**《大教学论》。**赫尔巴特**为代表提出教学过程形式阶段论，班级授课制进一步完善而基本定型。**凯洛夫**提出课的类型和结构的概念，使班级授课制形成一个完整的体系。

我国**最早采用班级授课制**的是清政府于 1862 年在北京创设的**京师同文馆**，并在**癸卯学制**（1903 年）中以法令形式确定下来，随之在全国推广。

2. 基本特点：①以班为单位集体授课，学生人数固定②按课教学③按时授课

3. 优点：①有利于经济有效地大面积培养人才，提高教学效率；②有利于学生获得系统的科学知识；③有利于发挥教师的主导作用；④有利于发挥学生集体的教育作用；⑤有利于学生德智体多方面的发展；⑥有利于进行教学管理和教学检查。

不足：①不利于学生主体性的发挥。②不利于培养学生的探索精神、创造能力和实际操作能力。③不能很好地适应教学内容和教学方法的多样化。④不利于因材施教，难以满足学生个性化的学习需要。⑤不利于学生之间真正的交流和启发。⑥以“课”为基本的教学活动单位，某些情况下会割裂内容的整体性。

二、现代教学的辅助形式——个别教学与现场教学

1. 个别教学

（1）概念：**个别教学是教师针对不同学生的情况进行个别辅导的教学组织形式。**它是班级授课制的一种辅助形式

（2）意义：个别教学强调发现、珍惜、发掘受教育者的良好个性潜能和优势，弥补了班级授课制中平均、划一教学的不足，是满足特殊化教育需要、实现个性发展的手段和途径。当今，教师可以利用现代化的教学手段来指导学生的个别学习，并且可以根据每个学生的不同需要和条件来选择学习的内容和时间。

（3）要求：①发挥每个学生的潜力和积极因素，培养学生各自优势，克服各自缺点；②既要针对个体，又要使个体不脱离于群体；③制定详细的个案分析，综合运用各种教育组织形式，灵活运用各种教学方法，做好各项工作。

2. 现场教学

（1）概念：是指教师把学生带到事物发生、发展的现场进行教学活动的形式。

（2）意义：可以给学生提供直接经验，丰富感性认识；可以加深学生对书本知识的理解；可以培养学生发现问题和解决问题的能力；可以通过对祖国现代化建设成就的参观等，使学生更加了解和热爱自己的祖国。

（3）要求：目的明确、准备充分、现场指导、及时总结

三、现代教学的特殊组织形式——复式教学

复式教学是两个或两个以上不同年级的学生编在一个教室里，由一位教师分别用不同的教材，在一节课里对不同年级的学生进行教学的一种特殊组织形式。

组织要求：（1）合理编班，要根据学生人数、教室大小、师资质量等情况全面考虑，灵活掌握；（2）编制复式班课表；（3）培养小助手；（4）建立良好的课堂常规。

四、其他教学形式

1. 分组教学

分组教学是指在按年龄编班或取消按年龄编班的基础上，根据学生能力、成绩分组进行编班的教学组织形式。优点：有利于缩小差距，便于用统一的进度和方法进行教学。

内部分组：在按年龄编班的班级里，按学生能力或成绩分小组；

外部分组：取消年龄编班，直接按能力或某些测验编班。

要求：充分了解学生、制定个体教学计划、保证教学井然有序、深入钻研教材教法

2. 贝尔—兰喀斯特制

贝尔—兰喀斯特制，也称为导生制。这种教学组织形式仍以班级为基础，但教师不直接面向班级全体学生，教师先把教学内容交给年龄较大的学生，而后由他们中间的佼佼者即“导生”去教年幼的或成绩较差的其他学生。

3. 特朗普制

特朗普制是美国教育家劳伊德·特朗普于20世纪50年代提出的一种教学组织形式。这种教学形式把大班教学、小班研究和个别教学三种形式结合起来，大班是所有学生一起上课；小班是把大班的学生分为20人左右的小组，研究和讨论大班授课材料；个别教学是由学生独立完成作业。具有班级授课制的优点，也有个别教学的长处，但管理起来比较麻烦。（灵活的课程表）

4. 道尔顿制

由美国教育家柏克赫斯特创建的一种新的教学组织形式。教师只为学生制定自学参考书，布置作业，学生自学和独立完成作业后，向老师汇报学习情况和接受考查。优点是有利于调动学生的主动性，培养他们的学习能力和创造才能，缺点是不利于系统知识的掌握，对教学设施和条件要求较高。

5. 设计教学法

设计教学法是美国教育家杜威首创，后来由他的学生克伯屈加以改进并大力推广。废除班级授课制和教科书，打破传统学科界限，指导学生根据自己已有的知识和兴趣，自行组成以生活问题为中心的综合性学习单元。学生在自己设计、自己负责的单元活动中获得有关的知识和能力。设计教学法的重点是以活动课程代替学科课程，主要缺陷是忽视系统知识，影响教学质量。

第六节 教学模式

一、教学模式的内涵

教学模式是在一定的教学思想或教学理论指导下建立起来的，较为稳定的教学活动结构框架和活动程序。

教学模式包含四方面的内容，即步骤安排、师生交往系统、反馈方式和支持系统。最为全面、完整、最具代表性，从而影响最广泛的是美国学者乔伊斯和韦尔的成果《教学模式》。

二、常见的教学模式

（一）范例教学模式

范例教学理论是由德国的瓦·根舍因等人提出的。范例教学的目的在于克服教材内容的繁琐，要求从日

常生活中选取蕴含着本质因素、根本因素、基础因素的典型事例和范例，使学生透过这种范例掌握科学知识和科学方法，并把科学的系统性与学习者的主动性统一起来。

范例教学的基本过程是：阐明“个”案→范例性阐明“类”案→范例性地掌握规律原理→掌握规律原理的方法论意义→规律原理运用训练。范例教学模式侧重于教学内容的优化组合，使学生通过范例性材料，举一反三地理解和接受基本性、基础性的知识，训练独立思考和判断能力。

（二）程序教学模式

程序教学是在斯金纳的操作性条件反射理论上建立起来的，开始是在教学机上应用，计算机出现后又在计算机上应用，成为计算机辅助教学系统。程序教学模式是一种使用程序教材并以个人自学形式进行的教学。学生独立学习经过特别编制的程序化了的教材，主动积极地去获取知识、掌握技能，并使自己的自学能力得到发展。

（三）发现教学模式

发现教学模式的倡导者是美国著名心理学家布鲁纳。布鲁纳针对传统的“仓库理论”，提出学科基本结构的理论。掌握学科基本结构的态度或方法是“发现”。发现教学法就是教师根据教学的需要创设问题的情境，引导学生在问题的情境中动手动脑，自己发现问题、分析问题和解决问题，从而创造性地获取知识，不断提高认识能力。它注重学习过程的探究性、学习者内部动机、信息的灵活提取等。

（四）掌握学习教学模式

掌握学习教学模式是美国著名教育学家布卢姆创立的。“掌握学习”就是在“所有学生都能学好”的思想指导下，以集体教学为基础，辅以经常、及时的反馈，为学生提供所需的个别化帮助以及所需的额外学习时间，从而使大多数学生达到课程目标所规定的掌握标准。

（五）暗示教学模式

暗示教学模式是保加利亚洛扎诺夫提出的，主要用于语言教学。特点：让学生处在轻松愉快的学习环境中，运用暗示、联想、练习和音乐等综合手段、方式，诱发学生学习需要和兴趣，使大脑两半球协调活动，有意识和无意识心理活动相结合，形成学习的最佳心理状态，从而充分发挥学习潜力，提高教学效果。实施条件：教学设备方面，要有宽敞的，布置雅致的教室；较好的音响设备；学生人数要少，一个班只能十多人左右；教师不仅要有专业知识和教学能力，而且要能运用心理学知识，运用音乐、戏剧、舞蹈等综合艺术形式。

（六）非指导性教学模式

非指导性教学以人本主义心理学为理论基础，其倡导者是美国著名人本主义心理学家和心理咨询专家罗杰斯。所谓“非指导性教学”，就是非操纵教学，教师不是直接地教学生，而仅仅是促进他们学习。这种教学是学生通过自我反省与情感体验，在融洽的心理氛围中自由地表现自我、认识自我，最后达到改变自我、实现自我的目的。

扩展知识点：



三、新兴的教育模式

(一) 新教育

新教育实验是由朱永新教授发起的一个民间教育改革行动，是全国教育科学“十五”规划重点课题。它是一个以教师发展为起点，以六大行动为途径，以帮助新教育共同体成员过一种幸福完整的教育生活为目的的教育实验。

现阶段，这一追求主要体现在新教育人力图实现的“四个改变”上：改变学生的生存状态；改变教师的行走方式；改变学校的发展模式；改变教育科研的范式。而实现这四个改变的方法与途径，是新教育实验倡导的“六大行动”：营造书香校园、师生共写随笔、培养卓越口才、聆听窗外声音、构筑理想课堂、建设数码社区。

(二) 跨越式教学

跨越式教学是何克抗教授提出的一种新的教育实验。它指教师根据学生身心发展的水平、需要与可能，超越知识积累的某些固定的程序，跳过某些知识序列，打破某些知识的顺序，大跨步式地引导学生学习那些对于他们来说较重要和较新的知识的一种教学方式。跨越式教学可分为两种：一种是压缩式跨越，“三步并作两步走”，每个阶段都经过，但快速完成，提前进入新知识领域；另一种是跳过式跨越，学习序列出现中断，留下一段未曾问津的“空白”。

跨越式教学比较适合语文学科。教师先用二分之一的时间完成基础知识教学，再用四分之一时间进行课外阅读，最后用四分之一时间进行写话训练，就是通常说的“211”教学模式。

(三) 翻转课堂

所谓**翻转课堂**，就是教师创建视频，学生在家中或课外观看视频中教师的讲解，回到课堂上师生面对面交流和完成作业的这样一种教学形态。

翻转课堂有如下的步骤：

1. 创建教学视频。首先，应明确学生必须掌握的目标，以及视频最终需要表现的内容；其次，收集和创建视频，应考虑不同教师和班级的差异；第三，在制作过程中应考虑学生的想法，以适应不同学生的学习方法和习惯。

2. **组织课堂活动。**内容在课外传递给了学生，课堂内更需要高质量的学习活动，让学生有机会在具体环境中应用其所学内容。包括：学生创建内容；独立解决问题；探究式活动；基于项目的学习。

（四）微课

“微课”是指按照新课程标准及教学实践要求，以视频为主要载体，记录教师在课堂内外教育教学过程中国绕某个知识点（重点、难点、疑点）或教学环节而开展的精彩教与学活动全过程。

微课的主要特点：

1. 教学时间较短。微课的时长一般为 5~8 分钟左右，最长不宜超过 10 分钟。
2. 教学内容较少。微课主要是为了突出课堂教学中某个学科知识点的教学，或是反映课堂中某个教学环节，教学内容精简。
3. 资源容量较小。
4. 资源组成“情景化”。
5. 主题突出、内容具体。
6. 草根研究、趣味创作。
7. 成果简化、多样传播。
8. 反馈及时、针对性强。

（五）慕课

慕课（MOOC）是新近涌现出来的一种在线课程开发模式，它发端于过去的那种发布资源、学习管理系统以及将学习管理系统与更多的开放网络资源综合起来的旧的课程开发模式。通俗地说，慕课是大规模的网络开放课程，它是为了增强知识传播而由具有分享和协作精神的个人组织发布的、散布于互联网上的开放课程。

（六）微格教学

微格教学是一个有控制的时间系统，它是师范生和在职教师有可能集中解决某一特定的教学行为，或在有控制的条件下学习，它是建立在教育理论、试听技术的基础上，系统训练教师教学技能的方法。

从操作方式上来说，它是指以少数的学生为对象，在较短的时间内（5~20 分钟），尝试小型的课堂教学，可以把这种教学过程摄制成录像，课后再进行分析。这是训练新教师、提高教学水平的一条重要途径。

第七节 教学评价

一、教学评价的概念

（一）教学评价的含义

教学评价是指以教学目标为依据，通过一定的标准和手段，对教学活动及其结果给予价值上的判断，即对教学活动及其结果进行测量、分析和评定的过程。它以参与教学活动的教师、学生、教学目标、内容、方法、教学设备、场地和时间等因素的有机组合的过程和结果为评价对象，是对教学工作的整体功能所做的评价。其目的是对课程、教学方法以及学生培养方案做出决策。

（二）教学评价的基本内容（三分法）

教学评价主要包括对学生学习结果的评价和对教师教学工作的评价，也可以划分为学生学业评价、课

堂教学评价和教师评价。

1. 学生学业评价

学生学业评价是指以国家的教育教学目标为依据，运用恰当的、有效的工具和途径，系统地收集学生在各门学科教学和自学的影响下认知行为上的变化信息和证据，并对学生的知识和能力水平进行价值判断的过程。

2. 课堂教学评价

课堂教学评价是以一定的教学观为依据，运用可操作的科学手段，按照一定的价值标准，对课堂教学的各个要素及发展变化进行价值判断的过程。

3. 教师评价

教师评价即根据学生的教育目标和教师的工作任务，运用恰当的评价理论和方法手段对教师个体的工作进行价值判断，进而促进教师的发展。教师评价的主要方法有领导评价、学生评价、同行评价、自我评价等。

补充知识点：教学评价的基本内容（二分法）：学生学习结果的评价、教师教学工作的评价

二、教学评价的功能

教学评价是教学工作不可缺少的一个基本环节，从整体上调节、控制着教学活动的进行，保证着教学活动向预定的目标前进并最终达到该目标。具体说来，教学评价的功能主要表现在以下几个方面：

（一）诊断教学问题

通过教学评价，教师可以了解自己的教学目标是否合理，教学方法、教学手段的运用是否得当，教学的重点、难点是否讲清，也可以了解学生在知识、技能和能力等方面已经达到的水平和存在的问题，分析造成学生学习困难的原因，从而调整教学策略，改进教学措施，有针对性地解决教学中存在的各种问题。

（二）提供反馈信息

对于教师而言，教学评价提供的反馈信息，可以帮助他们及时发现自己工作中的薄弱环节，并在此基础上修正、调整和改进教学工作；对于学生而言，肯定的评价可以进一步激发学生学习的积极性，提高学习兴趣，否定的评价则可以帮助学生发现错误及其“症结”之所在，以便在教师的指导下“对症下药”，及时纠正。

（三）调控教学方向

在教学过程中，教学评价的内容和标准往往会成为学生学习的内容和标准，从而左右学生学习的方向、学习的重点以及学习时间的分配；教师的教学方向、教学目标、教学重点的确定，教学策略和教学方法的选择，也要受到评价内容和评价标准的制约。

（四）检验教学效果

在教学活动中，教师的教学水平和教学效果如何，学生是否掌握了必备的基础知识和基本技能，预定的教学目标是否实现，都必须通过教学评价加以检查和验证。对于学生学习结果的评价，尤其是某一课程或某一段教程结束之后进行的终结性评价，可以作为证明学生知识掌握程度、能力发展水平的证据，也可以作为教育行政部门评价教师教学工作质量的重要依据。

补充知识点：也有说法认为教学评价的功能包括：导向功能、诊断功能、激励功能、教学功能、管理功能

三、教学评价的基本类型

从不同的角度和标准出发，教学评价可以划分为不同的类型。

（一）根据教学评价的作用，可以分为诊断性评价、形成性评价和总结性评价

1. 诊断性评价

（1）诊断性评价的概念

诊断性评价是在**学期开始或一个单元教学开始时**，为了了解学生的学习准备状况及影响学习的因素而进行的评价。它包括各种通常所称的摸底考试。

2. 形成性评价

（1）形成性评价的概念

形成性评价是在**教学过程中**为改进和完善教学活动而进行的对学生学习过程及结果的评价。它包括在一节课或一个课题的教学中对学生的口头提问和书面测验。

3. 总结性评价

（1）总结性评价的概念

总结性评价也称为**终结性评价**，是在一个大的学习阶段、一个学期或一门课程**结束时**对学生学习结果的评价。总结性评价注重考查学生掌握某门学科的整体程度，概括水平较高，测验内容范围较广，常在**学期中或学期末**进行。

（二）根据评价采用的标准，可以分为相对性评价、绝对性评价和个体内差异评价

1. 相对性评价

（1）相对性评价的概念

相对性评价又称为**常模参照性评价**，是运用常模参照性测验对学生的学习成绩进行的评价，它主要根据学生个人的学习成绩在**该班学生成绩序列或常模中所处的位置**来评价和决定他的成绩的优劣，而不考虑是否达到教学目标的要求。

（2）相对性评价的优缺点

相对性评价具有**甄选性强的特点**，因而可以作为选拔人才、分类排队的依据。它的缺点是不能明确表示学生的真正水平，不能表明他在学业上是否达到了特定的标准，对于个人的努力状况和进步的程度也不够重视。

2. 绝对性评价

（1）绝对性评价的概念

绝对性评价又称为**目标参照性评价（标准参照评价）**，是运用目标参照性测验对学生的学习成绩进行的评价。它主要依据教学目标和教材编制试题来测量学生的学业成绩，判断学生是否达到了教学目标的要求，而不以评定学生之间的差异为目的。进行评价时，**每个人的成绩分数只与统一的、固定的客观标准进行比较**，即这种评价并不照顾评价对象的整体水平状况而提高或降低评价标准。

（2）绝对性评价的优缺点

绝对性评价可以衡量学生的实际水平，了解学生对知识、技能的掌握情况，宜用于升级考试、毕业考试和合格考试。它的缺点是不适用于甄选人才。

3. 个体内差异评价

(1) 个体内差异评价的概念

个体内差异评价是对**被评价者的过去和现在进行比较**，或将评价对象的不同方面进行比较。

(2) 个体内差异评价的优缺点

个体内差异评价的最大优点是充分体现了尊重个体差异的因材施教原则，适当减轻了被评价对象的压力。但是，由于评价本身缺乏客观标准，不易给评价对象提供明确目标，难以发挥评价的应有功能。

(三) 按照评价主体，可以分为内部评价和外部评价

1. 内部评价

(1) 内部评价的概念

内部评价也就是**自我评价**，指由课程设计者或使用自己实施的评价。这种评价易于开展，可以经常进行。

(2) 内部评价的优缺点

评价对象对自己的情况最了解，如果态度端正，会有较高的准确性，同时，也可为外部评价提供丰富的信息，便于评价工作的进行。此外，自我评价还能增强被评价者自我评价意识和评价能力，有利于及时自我反馈、调节。但是，自我评价不便进行横向比较，主观性大，容易出现评价偏高或偏低的趋向。

2. 外部评价

(1) 外部评价的概念

外部评价是**被评价者之外的专业人员**对评价对象进行明显的（看得见的、众所周知的）统计分析或文字描述。

(2) 外部评价的优缺点

与自我评价相比，他人评价更为客观真实，更容易看到成绩与问题所在。但是，他人评价的要求比较严格，组织工作也比较难，花费的人力、财力也比较多。

四、现代教育评价

(一) 现代教育评价的理念

现代教育评价的理念是发展性评价与激励性评价。以被评价者的发展为本，重视被评价者的起点和发展过程中的各种问题。评价的根本目的是为了促进评价对象的发展，它基于评价对象的过去，重视评价对象的现在，更着眼于评价对象的未来。

发展性评价关注评价对象的个体差异，为评价对象确定个性化的发展目标，发挥评价对象的积极性和主动性，通过恰当的方法和策略不断收集评价对象发展过程中的信息，通过协商和交流达成共识，分析、判断评价对象存在的优势与不足，并在此基础上提出具体的、有针对性的改进建议。

(二) 发展性评价的基本内涵

一般把以实现评价的综合功能为目的的评价称为“发展性评价”，并把评价的综合功能称为“发展功能”。

1. 评价目的

评价的根本目的在于促进发展。淡化原有的甄别与选拔功能，关注学生、教师、学校和课程发展中的需要，突出评价的激励与调控功能，激发学生、教师、学校和课程的内在发展动力，促进其不断进步，实现自身价值。

2. 评价功能

与课程功能的转变相适应，发展性评价体现本次基础教育课程改革的精神，有利于基础教育课程改革的顺利实施。

3. 评价观念

发展性评价体现最新的教育观念和课程评价发展的趋势。关注人的发展，强调评价的民主性和人性化的发展，重视被评价者的主体性与评价对个体发展的建构作用。

4. 评价内容

评价内容综合化，重视知识以外的综合素质的的发展，尤其是创新、探究、合作与实践等能力的发展，以适应人才发展多样化的要求；评价标准分层化，关注被评价者之间的差异性和发展的不同需求，以个体发展的独特性促进其在原有水平上的提高。

5. 评价方式

评价方式多样化，将量化评价方法与质性评价方法相结合，适应综合评价的需要，丰富评价与考试的方法，如成长记录袋、学习日记、情景测验、行为观察和开放性考试等，追求评价的科学性、实效性和可操作性。

6. 评价主体

评价主体多元化，从单方转为多方，增强评价主体间的互动，强调被评价者成为评价主体中的一员，建立学生、教师、家长、管理者、社区和专家等共同参与、交互作用的评价制度，以多渠道的反馈信息促进被评价者的发展。

7. 评价过程

关注评价过程，将形成性评价与终结性评价有机地结合起来，使学生、教师、学校 and 课程的发展成为评价的组成部分，而终结性的评价结果随着改进计划的确定亦成为下一次评价的起点，进入被评价者发展的进程之中。

（三）教学评价的原则

1、客观性原则：不随意 不偶然 不带主观性

2、发展性原则：着眼于学生的学习进步和动态发展，着眼于教师的教学改进和能力提高

3、整体性原则

4、指导性原则