

学校的理想装备

电子图书·学校专集

校园网上的最佳资源

中国当代教育理论丛书

——教学论



序 言

张承先

《中国当代教育理论丛书》即将由河北教育出版社付梓出版，我觉得很值得庆贺，因为迄今为止 10 部教育理论方面的学术著作，作为一套丛书出版在国内还属罕见。在此，我仅就进一步深化教育改革、加强教育科学理论研究问题说几句话。

《中国教育改革和发展纲要》中规定要“加强教育改革和发展的理论研究和试验。各级政府和教育行政部门要把教育科学研究和教育管理信息工作摆到十分重要的地位”。《中华人民共和国教育法》规定：“国家支持、鼓励和组织教育科学研究，推广教育科学研究成果，促进教育质量提高。”自改革开放以来，特别是近些年，在邓小平同志建设有中国特色的社会主义理论和党的基本路线的指导下，我国的教育改革和理论研究不断深入，教育事业取得举世瞩目的成就。

目前我国的教育正处于转折性的改革时期。改革的根本宗旨是全面贯彻党的教育方针，从根本上提高全民族的素质，促进社会主义物质文明和精神文明的建设。就中小学教育而言，改革的关键是转变教育思想，要面向学生，由“应试教育”转向“素质教育”，减轻不合理的过重的课业负担，使学生得以生动、活泼、主动、健康地全面发展。

江泽民同志提出适应经济体制和经济增长方式的具有全局意义的“两个根本性转变”，我以为教育也面临着“两个重大转变”，要全面适应社会主义现代化建设的需要，提高教育的质量与效益，这就涉及到一些深层次改革问题，比如要进一步加强教育改革和发展的理论与实验等等。

这套丛书包括《教育哲学对话》、《教育投入与产出研究》、《教育社会学》、《教育心理学》、《教育管理学》、《课程变革概论》、《教学论》、《教育评价概论》、《新中国教育历程》、《教育改革发展论》等 10 部著作，涵盖了教育科学的一些重要的基本学科。丛书的作者大多是全国著名的专家、教授，也有在各自的学科领域取得重要成就的中青年学者。这套丛书的出版对于加强学术交流，全面开展教学改革，会起到很好的促进作用。我相信，经过广大教育理论工作者的奋发努力和深入探究，今后会有更多更好的教育理论著作问世。

1996 年 11 月

出版前言

多年来，许多出版社相继出版了大量的教育类图书，但是各级新华书店的教育图书专柜里摆着的大多是同步训练、单元检测、升学指导等教辅读物，偶尔会见到一些教育家传记、教育大事典之类的书籍，但是，具有中国特色的社会主义教育理论著作却很难寻觅。

为此，我社经过向教育科学研究工作者广泛的调查研究，得到著名教育家顾明远和著名教育理论专家、学者白月桥、汪永铨、郭永福、鲁洁、游铭钧、滕纯（以姓氏笔画为序）的亲自指导，商议策划了《中国当代教育理论丛书》。这套丛书包括《教育哲学对话》、《教育投入与产出研究》、《教育心理学》、《教育管理》、《课程变革概论》、《教学论》、《教育评价概论》、《新中国教育历程》、《教育改革论》等 10 部著作，涵盖了教育科学的一些基本学科。这套丛书的作者均是对有关课题进行过长期深入研究，并积累了丰富实践经验的专家。每部著作都比较系统地阐明了本学科的基本内容和集中了作者近年来在这一领域的最新成果，汇集了国内外相关的最新统计资料，表达了作者对现实教育的忧思、对未来教育的憧憬、对跨世纪改革的呼唤。

中国教育学会会长、著名的教育家张承先先生，得知这套丛书的编辑和出版，欣然命笔为该书作序，使此书增色不少。我们深信，这套丛书的问世，会成为教育科学园的瑰宝，为发展教育、提高国力作出应有的贡献。

河北教育出版社
1996 年 6 月

第一章 绪论

第一节 教学及其意义

一、教学的概念

(一) 教学的涵义

教学现象是非常复杂的，对于其本质属性的揭示经历了一个认识逐步深化的过程。古今中外教育论著在对教学内涵的理解上不尽相同，或者将教学看作教师的教授活动，或者将教学看作教师“教”与学生“学”的简单相加，或者将教学看作传授给学生知识的活动，或者将教学看作促进学生智能发展的活动，等等。我们认为，教学是教师“教”和学生“学”的结合或相统一的活动，具体地说，就是教师指导学生进行学习的活动。在这个活动中，学生掌握一定的知识和技能，同时身心获得一定的发展，形成一定的思想品德。这个定义包含如下三层意思：第一、强调了教师教和学生学的结合或统一。即教师教和学生学是同一活动的两个方面，是辩证统一的。“教”离不开“学”，“学”也离不开“教”；在教学中教与学彼此依存，相辅相成，既不存在没有“学”的“教”，也不存在没有“教”的“学”。教学永远包括教与学，但不是简单地相加，而是有机地结合或辩证地统一。只有教或只有学的片面活动，或者只是这二者的简单相加而没有什么“结合”或“统一”，都不是真正科学意义上的教学活动。第二、明确了教师教的主导作用和学生学的主体地位。在教学过程中，教师主导着教学活动的方向和性质，学生永远都是学习活动的主人。教师只能指导学生学习而不能代替学生学习，学生只有在教师的有效指导下才能更好地进行学习。既不能以任何形式削弱教师的主导作用，也不能以任何借口剥夺学生的主体地位。只有充分调动教师和学生两个方面的积极性，才能保证教学活动的顺利进行。第三、指出了教学对学生全面发展的促进功能。学生的身心健康成长，离不开学校教学的深刻影响。学校教学不仅使学生掌握一定的知识技能，而且在学生身心发展和形成思想品德诸方面也起到积极的促进作用。只有从理论上全面认识教学的教育功能，才能从根本上克服因片面强调教学的部分功能而带来的教学实践方面的偏差。

(二) 教学与教育、智育的联系与区别

教学与教育两者之间，是部分与整体的关系。一般说来，教育包括教学，教学是学校进行全面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、社会实践等途径向学生进行教育。教学工作是学校教育工作的一个组成部分，学校教育工作除教学外，还有其他工作，如德育工作、体育卫生工作、后勤工作等。

教学与智育不是一个概念，它们之间既有区别，又有联系。智育是社会主义教育的一个组成部分，教学是实现社会主义教育目的的基本途径之一。智育主要是通过教学进行，但是教学却不是智育实现的唯一途径，智育也需要通过课外活动等途径才能全面实现；教学要完成智育任务，但是智育却不是教学的唯一任务，教学也要完成德育、美育、体育、劳动技术教育的任务，将教学等同于智育，则容易导致对智育的途径和教学的功能产生窄化甚至

唯一化的片面认识。

二、教学的意义

教学具有重要的意义，这主要是由教学在学校工作中所处的地位和它对人类社会的发展以及个体的发展所起的作用决定的。

（一）教学是学校的中心工作，学校工作必须坚持以教学为主

学校是培养人才的专门场所，教学则是学校培养人才的基本途径，它在学校教育工作中所占的时间最多，涉及的知识面最广，对学生发展的影响最全面、深刻，对学校教育质量的影响也最大。因为中小学是为培养人才打基础的时期，也正是青少年长知识、长身体和形成世界观的重要时期，学校只有认真搞好教学，才能使青少年掌握基础知识和基本技能，发展智力和体力，树立正确的思想观点和道德观念，为全面发展打好基础。可见，只有提高教学质量才能提高教育质量、保证人才质量；而教学质量的提高，又要依靠学校工作坚持以教学为主来保证。

学校教育必须以教学为主，是就学校的工作安排而言的，指学校应将大部分时间用于教学：在内容上，以学习书本知识为主；在组织形式上，以课堂教学为主，发挥教师的主导作用。学校领导、教师必须树立教学为主的思想，同时也要有一定的制度和措施加以保证。教学是学校的中心工作，必须坚持以教学为主，但并非教学唯一，搞“教学压倒一切”也是错误的。因为教学这一教育形式不能脱离其他教育形式孤立地发挥作用，它必须与其他教育形式相联系相配合，所以学校工作应该在保证教学为主的前提下全面统筹、合理安排。

（二）教学对人类社会和个体的发展起着重要作用

教学是一种严密组织起来的传授系统知识、促进学生发展的最有效的活动，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。各级各类学校的教学工作，对于人类社会和个体的发展，起着重要作用。

1. 教学是适应并促进社会发展的有力手段。社会的进步离不开教学。社会要延续和发展，就必须有一代又一代人的接替，每一代新生者都要掌握前代人已经学会的东西，才能在此基础上进一步认识和改造客观世界；否则，那将延缓社会的发展。而教学就是把社会和个人——特别是新生一代联系起来的重要纽带，是社会完成人类知识文化传递和继承的中间环节或必要桥梁，是社会延续发展不可缺少的条件。通过教学活动，个体可以在较短的时间内基本掌握人类历史经验的精华，将人类长期积累起来的科学文化知识迅速转化为学生个人的精神财富，有力地促进他们的身心健康发展，使青少年学生的个体发展能在较短时期内达到人类发展的一般水平，以便为其从事各种社会实践并创造新的知识经验奠定基础。所以教学肩负着社会历史的重任，教学对人类社会的发展和进步有着举足轻重的作用。

2. 教学是培养学生个性全面发展的重要环节。教学对个体发展的影响是直接而具体的，并在其个性发展的各个方面都有所表现。教学作为实现全面发展教育的基本途径，它能够使学生的认识突破时间和空间以及个人直接经验的局限，从而扩大认识范围，赢得认识速度。在教学中，学生可以用较少精力在较短时间内较顺利地获得人类经历几百甚至几千年才获得的大量知识技能，并且在掌握知识的过程中智力也能得到发展。教学可以使学生的政治

思想、世界观和道德品质的形成建立在科学知识基础上。因为正确的世界观和高尚的道德情操，特别是辩证唯物主义世界观和共产主义道德品质，必须建立在科学基础之上，这是同自发的习俗或宗教迷信相区别的关键所在。列宁指出：“只有用人类创造的全部知识财富来丰富自己的头脑，才能成为共产主义者。”¹教学还可以促进学生身心健康。如生理卫生、人体解剖、体育等课程，都对学生保证身体健康和科学地锻炼身体提供有关理论知识和方法的指导；教学的科学组织安排、学习负担的合理适宜等，也直接影响到学生体力的发展。教学对学生影响的最重要特点，就是在教学中，学生德、智、体、美、劳诸方面的发展，都是紧密结合科学知识的传授和学习进行的，在一个统一的过程中实现。教学质量的高低，直接关系到学校所培养出来的人的质量，关系到各种专门人才和劳动后备力量的科学文化水平、政治思想修养和身体素质，从而直接影响社会主义现代化建设。由此可见，学校教学工作无论对个体的发展还是社会的发展，都具有十分重要的意义。

三、教学的任务

教学任务是学校教育目的的具体体现。完成教学任务的过程，也就是实现教育目的、发挥教学作用的过程。对于具体的教学活动来说，教学任务是活动的出发点，是确定教学内容和选择教学方法、手段的依据，也是衡量教学活动成败的标准。

教学任务是有不同层次的，例如，各级各类学校、各门学科、各个教学单元乃至每堂课都有各自的教学任务。这里探讨的是教学的一般任务，它对于各个层次具体教学任务的确立有着普遍的指导意义。

（一）使学生掌握系统的文化科学基础知识和基本技能

向学生传授系统的文化科学基础知识和进行基本技能训练，是教学必须完成的基本任务。所谓知识，主要指对客观世界的现象、事实及其规律的认识结果，是人类实践经验的概括和总结。基础知识主要指学生必须掌握的课程计划和教学大纲中所规定的关于自然、社会和人类思维的基本知识。它包括学生为适应未来社会生活需要或进行专业学习所必须掌握的各学科的基本概念、定理、公式、法则和原理等基本内容，基础知识具有较强的概括性和相对的稳定性。

技能是指学生在已有知识经验的基础上，通过练习形成的执行某种任务的比较稳定的活动方式。技能一般分为智力技能和操作技能两类。智力技能主要指借助内部言语在头脑内部进行智力活动的形式，例如阅读、计算技能等。操作技能也叫动作技能，主要指由骨骼、肌肉和相应的神经系统参与的，由外部操作活动表现的技能，例如运动技能、劳动技能、写字技能等。基本技能则是指学生为进一步掌握知识、技能和日常生活所必需的最一般的技能，例如口算、心算的技能，写字、阅读、构思、写作的技能，跑步、跳跃、掌握节奏的技能等。

在中小学教学中强调基础知识和基本技能的学习，是我国基础教育长期坚持的一个优良传统，同时也是我国广大中小学能在办学条件比较差的情况下不断提高教学质量的成功经验所在。在双基（基础知识、基本技能）教学

¹ *本书注引同一书时，仅在第一次注明编著者、出版者和出版时间等，再次引用时，只注书名和页码。

实践基础上形成的“双基教学观”或“双基论”，是我国教学实践工作者和理论工作者对世界教育理论发展的一大贡献。在当前新的历史条件下，我们仍应坚定不移地在中小学教学中狠抓“双基”，这不仅是完成教学任务的需要，也是体现中小学基础教育的特点和性质，全面提高学生素质的需要。

（二）发展智力，培养能力，促进学生个性健康发展

在教学中自觉发展学生的智力、能力，促进学生个性健康发展，是现代教学论提出的又一项重要任务。这一任务的提出，是与当代科学技术迅猛发展，知识更新速度加快，信息化、学习化社会来临，社会生产和生活方式发生深刻变化等密切联系在一起的。社会的这一系列变化，都对人的发展提出了更高的要求。未来社会不仅需要人掌握丰富的知识，更需要人具备较高的智力和能力水平，需要人具备完善的人格和健康的个性。

什么是智力？一般认为，智力是指人们有效地进行认识活动的那些稳定的心理特征的综合。它包括观察力、记忆力、注意力、想象力和思维力，其中以思维力为核心。在教学中发展学生的智力，主要就是要求在传授知识的过程中，要有意识地锻炼学生的观察、记忆、注意、想象和思维力，特别是思维力的训练和培养。

什么是能力？从心理学的角度讲，主要指顺利完成某种活动所需的心理特征。从教育学的角度看，主要指人依靠智力和知识通过实践所形成和表现出来的身心力量。中小学教学中应着重培养学生的语言表达能力、动手操作能力、人际交往能力、自学能力和创造能力，其中创造能力和自学能力的培养是核心。

知识、智力、能力三者间有着密切的联系。掌握知识是发展智力、培养能力的基础，智力和能力是在掌握知识的过程中形成的。但学习了知识并不意味着自然而然发展了智力，形成了能力。智力蕴藏在能力之中，智力可以在培养能力的过程中得到发展，智力的发展反过来又为能力的提高提供了条件。因此，在教学过程中，既要重视传授知识，又要重视发展智力和能力，要正确处理好三者间的关系。

忽视学生个性的发展，是以往教学中普遍存在的问题。什么是个性？一般来说，个性指个人稳定的心理特征如性格、兴趣、爱好、特长和情绪情感等。个性是在一个人的生理素质的基础上，在一定社会历史条件下，通过社会实践活动形成和发展的。随着社会快速发展和文明程度的不断提高，促进学生个性健康发展，为学生兴趣、爱好的充分发展，内在潜能的充分释放，良好性格的逐步养成提供多种可能及条件，应当是学校教学义不容辞的责任和必须承担的任务。

（三）进行思想品德教育，为学生奠定科学的世界观、道德观、审美观和劳动观

在教学中进行思想品德教育，既是由教学具有教育性这一客观规律决定的，也是由社会主义教育的性质和目的决定的。因此，在教学实践中，根据各科教材的特点，结合学生实际，有目的地进行思想品德教育，是教学的一项重要任务。

中小学阶段正是学生思想观念、道德品质初步形成的时期。因此，在这一时期进行思想品德教育，主要目的是为学生奠定科学的世界观、道德观、

审美观和劳动观。世界观是指人们对整个世界的根本看法，是人们关于自然、社会和人类思维的观念体系。道德观指道德思想、道德观念的总和，是人们在道德活动中处理各种关系的准则。审美观指在掌握审美基础知识的基础上形成的对美的基本看法、认识、态度、观念等。劳动观指人们对劳动的基本认识、劳动的态度和劳动习惯等。这些观念的形成不是通过某一科教学就能完成的，必须充分挖掘各科教学中的教育性因素，寓德育于各科教学中，使学校教学真正成为思想品德教育的主渠道。这样，才能最终完成教学的教育任务，达到教书育人的目的。

（四）发展学生体力，培养健康体魄

发展学生体力，培养健康体魄是教学的重要任务。体魄是人的体格和精力的综合反映，健康的体魄指人的身体发育正常，功能良好，无残障疾病，体力充沛，精力旺盛，行为适当，能正常工作和学习。健康的体魄，是学生全面发展的一个重要方面。有了健康的体魄，不仅能保证学生顺利完成在校期间的学习任务，而且为终生事业的发展 and 生活的幸福打下了良好的基础。因此，学校教学必须将发展学生体力，培养健康体魄放在重要位置，通过体育教学和其他各科教学培养学生的卫生习惯和健康意识，注意劳逸结合，讲究教学卫生，共同促进学生体力的发展。

第二节 教学论的学科性质、地位与研究对象

教学论是教育学科中一门独立的分支学科，与其他学科一样教学论也有着自己特定的学科性质、学科地位和研究对象。

一、教学论的学科性质

教学论是一门什么性质的学科？是理论学科还是应用学科？这一问题直接关系到教学论的研究目的、研究对象和学科发展的方向，因而是教学论研究中必须首先回答的一个问题。

从教学论发展的历史来看，人们对教学论的学科性质的认识是不尽相同的，而且是发展变化的。概括起来，大致有两种认识。一种认为，教学论是研究具体的教学操作方法和技术的学科。例如，著名捷克教育家夸美纽斯在其《大教学论》的卷首就开宗明义地申明，他写这本书的“主要目的是在：寻找一种教学的方法，使得教员因此可以少教，但是学生可以多学”，《大教学论》所要阐明的就是“把一切事物教给一切人类的全部艺术”。长久以来，西方学者多持这种观点，因而西方各国的教学理论关注更多的是教学活动的操作方法、技巧、技术和策略等。美国著名学者布鲁纳在《论教学的若干原则》一文中指出，教学论阐明有关最有效地获得知识与技能之方法的规则。日本学者东洋在《教学论的构想》一文中提出：“教学论是研究最优教学法的科学”。我国解放前的教学论研究深受西方影响，教学论多侧重于研究和介绍各种具体的教学方法及技术。

另一种意见认为，教学论是研究教学一般规律的学科。前苏联和东欧国家的教学论学者多持这种观点。例如，苏联学者达尼洛夫、叶希波夫在所著的《教学论》中指出：“教学论是教育学的一部分。它阐述教育和教学的理论。它研究的问题是：学校教育的任务和内容，学生掌握知识、技能和技巧的过程，教学原则、方法和组织形式。苏维埃教学论提出了一项重要的任务，就是要认识符合于新一代共产主义教育目的的有效教学的一般规律。”前南斯拉夫学者弗·鲍良克所著的《教学论》指出：“教学论是研究教养的一般规律”。我国解放后的教学论研究深受这一观点的影响，已出版的教学论著作也多持这一观点。例如，吴杰教授编著的《教学论》提出：“教学论是研究教学一般规律的科学”。王策三教授在《教学论稿》中强调指出：“对于教学论来说，必须坚持研究教学的一般规律，必须不断提高其抽象概括水平”。

不难看出，在以上两种观点中，第一种观点具有明显的技术取向，它倾向于将教学论看作一门应用学科。第二种观点具有明显的学术取向，它倾向

夸美纽斯《大教学论》中译本，人民教育出版社 1957 年版。

夸美纽斯《大教学论》中译本，人民教育出版社 1957 年版。

《论教学的若干原则》，邵瑞珍译，《教育研究》1979 年第 5 期。

大河内一男等著《教育学的理论问题》，教育科学出版社 1984 年版。

达尼洛夫、叶希波夫著《教学论》，人民教育出版社 1962 年版，第 9 页。

转引自吴也显主编《教学论新编》，教育科学出版社 1991 年版，第 10 页。

吴杰编著《教学论——教学理论的历史发展》，吉林教育出版社 1986 年版，第 1 页。

王策三著《教学论稿》，人民教育出版社 1985 年版，第 57 页。

于将教学论定位于理论学科。两种不同的观点，导致了两类不同的研究。在前一种观点的影响下，西方的教学理论研究者根据教学实践发展的需要，推出了一批又一批类型各异、数量庞大的教学模式、教学策略、教学设计的方法与技术等，在此基础上形成了五花八门的各种教学流派或操作性较强的理论成果。在后一种观点的影响下，前苏联学者和我国教学论研究者构建出了一些大体一致的以抽象概括水平较高、内在逻辑体系较严密为特征的教学论框架体系。

我们认为，由于对教学论学科性质认识不够准确或不够全面，无论西方学者的研究还是我们自己的研究，都存在一定的局限性。西方教学论研究的不足在于过分忽视对教学论基本原理如教学的本质、规律等的研究，而只关注比较具体的操作规范、技术的研究，结果使得西方教学理论的研究成果在整体上显得比较零乱、琐碎，缺少逻辑性和系统性，形不成基本的理论框架。因此，到目前为止，教学论在美国、加拿大等西方国家的教育学科发展中尚未成为一门有成熟体系的独立学科。我国教学论研究的不足则刚好相反，由于只关注一般原理，忽略操作、技术层面的具体研究，使得教学论内容空洞、抽象，脱离实际，越来越多地受到实践工作者的批评。

值得注意的是，近年来我国教学论学者对教学论的学科性质和研究对象等问题的认识出现了一些新的变化。例如，1991年出版的吴也显教授主编的《教学论新编》指出：“教学论既是一门理论的科学，又是一门应用科学，它既要研究教学的一般规律，也要研究这些规律在实际中的运用”。同年出版的李秉德教授主编的《教学论》提出：“现代教学论的研究对象与任务在于探讨教学的本质与有关规律，寻求最优化的教学途径与方法，以达到培养社会所需人才的目的”。在此基础上，李秉德先生进一步阐述到：“我们应该使学的人能把学到的规律用来解决教学上的实际问题。所以我们在论述现代教学论的对象和任务时，在提到教学本质与规律之后，紧接着‘寻求最优化的途径与方法’这句话，这一点也是非常重要的。这就是说，现代教学论应在阐明教学规律的基础上扩充阵地，向实际方面靠拢。”这些论述对于帮助我们拓展思路，理解教学论的学科性质及发展方向，具有深刻的启示意义。

为了对教学论的学科性质有一个较为清晰的表述，我们尝试从学科分类的角度寻找一些依据，期望能对教学论作出适当的定性。过去，人们习惯于从研究成果所产生的直接影响的角度，将教育研究分为纯理论研究和应用研究两大部分。这种分类方式过于笼统和简单，它忽略了在纯理论和应用研究之间还存在着一种既有理论色彩又有应用色彩的中间状态的研究。因此，我们赞同这样的一种分类方式，即根据研究的目的将教育研究分为基础理论研究、外推的理论研究和应用研究三类。基础理论研究有时又称为纯粹研究或根本研究，它的主要目的是揭示、描述、解释事物的现象、过程和活动机制，探寻事物的本质和规律，在基本原理和原则方面增加科学知识，提示新的方法论，它回答“是什么”和“为什么”的问题，但回答不了“怎么办”的问题。外推的理论研究仍属理论研究的范畴，它也担负着揭示本质、总结规律、发展和验证理论的任务。但它与基础理论研究的区别在于，它具有更强的实

《教学论新编》，第14页。

李秉德主编《教学论》，人民教育出版社1991年版，第8—9页。

同，第11页。

践目的性，它不仅要揭示规律，还要研究把已经认识的规律运用于实践活动的方法，亦即既要回答“是什么”和“为什么”的问题，也要在一定程度上回答“怎么办”的问题。应用研究的主要目的则是根据实际需要，为具体领域或情境提供特定的策略、建议、方案，增加以研究为基础的知识，发展特定的研究方法。

由上可以看出，外推的理论研究实际上是一种以理论研究为主，同时又将研究视点推向实践应用的兼具理论与应用色彩的研究类型。我们认为，从学科性质来看，教学论正属于外推的理论研究。长期的教学论研究实践表明，将教学论划入纯的基础理论研究是行不通的，是不利于教学论学科建设与发展的。不管我们是否自觉意识到，近十几年来我国教学论学科建设能取得较大进展，与我们在坚持理论研究为主的情况下不断拓展研究领域，不断加强应用研究是密切联系在一起的。对此，有的教学论学者评论道：“由于我国广大教学论研究者思维空间的拓展，使我国教学论研究领域异常活跃，教学论研究已由纯理论研究转向分支较多的应用研究，各种崭新的应用教学论分支学科不断出现，我国教学论研究正向健全的完整的教学论科学体系迈进。”1995年召开的全国教学论专业委员会“跨世纪思考”学术研讨会对我国教学论研究的现状作了这样的估价：“教学论正经历‘形而上’与‘形而下’的发展，既有理论的升华，也有应用的发展”。由此可见，拓宽研究领域，注重应用研究，已成为我国教学论发展的一个基本动向。在这种情况下，如果仍只坚持教学论的学术性、理论性，忽视它的实践性和应用性，则不仅在认识上滞后于教学论的发展现实，而且可能在一定程度上束缚教学论的正常发展。因此，我们认为，恰当地确定教学论的学科性质，对于教学论的学科建设是十分重要的。将教学论定性为外推的理论研究就意味着，教学论既是一门理论学科，要研究教学的一般规律，同时它又密切关注实践，具有很强的实践目的性，要研究将一般规律运用于教学实践的方法、策略和技术。就是说，教学论既要坚持以理论研究为主，不断提高理论成果的抽象概括水平，又要在已有理论原理的指导下，开展必要的应用研究，解决教学中一些带有普遍性的操作问题。例如，提供教学设计的一般程序，教学评价的基本方法，课堂控制的一般技术，等等。这种应用性研究与学科教学法针对各具体学科进行的应用性研究仍有层次上的不同，它仍是一般性、原理性的，并不是给教师开出的具体处方。从这个意义上讲，我们完全没有必要担心教学论会由于进行应用研究而无法区别于下位的学科教学法。

二、教学论的学科位置

教学论的学科位置是在与其他学科的相互比较中确立的，因此，教学论的学科位置问题也就是教学论与其他学科的关系问题。

从广义上讲，教学论是社会科学知识体系的一个组成部分。它与哲学、心理学、社会学、美学、管理学等多种学科都有着密切的联系，这些相关学科的发展，为教学论的不断发展提供了条件、依据和可能。教学论的发展，反过来也会在一定程度上丰富这些相关学科的研究材料，对这些学科的发展产生或多或少的影响。

汪刘生《我国教学论研究发展态势与反思》，载《高等师范教育研究》，1995年第1期。

郭道明《跨世纪的思考——教学论学术研讨会综述》，载《教育研究》1995年第9期。

从狭义的角度来看，教学论是教育科学的一个独立的分支学科。它的上位学科是教育学，平行学科有教育原理、德育、教育管理和教育评价等，下位学科有分科教学论和其他一些教学论分支学科。

近十几年来，教育科学研究在我国得到迅速发展，教育科学目前已形成拥有几十门分支学科的庞大学科群。各教育学科的不断综合、分化及其相互渗透，大大推进了教学论学科发展的步伐。“十一届三中全会以前，教学论只是我国教育学理论体系中的一个组成部分，未形成独立的学科体系”。进入80年代后，在各相关教育学科发展的影响下，教学论很快从教育学中分化出来，成为一门有独立学科体系的分支学科，在教育科学大家庭中占据了自己应有的一席之地。80年代中期后，在当代科技迅猛发展，知识信息快速增长，各种新兴学科、边缘学科不断出现的大背景下，教育科学的发展进入一个高度综合和高度分化的时期，教学论发展自然也不例外。短短数年间，教学论已繁衍出一个数量可观的自己的分支学科群。例如，从时间段上分，有学前教育论、小学教学论、中学教学论、大学教学论；从学科角度分，有语文教学论、数学教学论、外语教学论、物理教学论、化学教学论、历史教学论、地理教学论、生物教学论、音乐教学论、美术教学论和体育教学论等；从综合角度看，有教学艺术论、教学环境论、教学系统论、教学控制论、教学信息论、教学美学、教学心理学、教学认识论、教学技术学、教学社会学、教学伦理学、教学卫生学和教学方法论等。这一系列发展成果，得益于教学论与各相关学科的相互交叉、渗透和结合，它既巩固和加强了教学论在教育科学中的学科地位，同时也极大地丰富了教育科学的理论内涵，为其他相关学科的发展提供了新的材料。

在谈到教学论的学科位置时，有一个问题是不可回避的，这就是教学论与课程论的相互关系及其学科位置。对于这一问题，国内外学者意见分歧较大。

在传统上，前苏联学者不将课程论作为一门独立的分支学科来研究。因此，在大多数苏联教学论学者的眼里，课程论只是教学论的一个组成部分。在他们编著的教学论著作中，往往有一两章专门谈教学内容问题，实际上就是有限度的一些课程理论问题。从70年代末开始，苏联也逐渐出版了一些专门研究课程问题的著作。据我国已故著名课程论专家陈侠先生考证，这类著作有两本：一本是70年代末出版的B·C·列德涅夫著的《普通中等教育内容的结构问题》，此书已在我国翻译出版。另一本是1983年出版的B·B·克拉也夫斯基和··莱纳主编的《普通中等教育内容的理论基础》，其章目大致如下：

- (1) 教育学中普通学校课程形成的理论的现状；
- (2) 中学课程理论建立的方法论基础及其基本问题；
- (3) 普通教育的目的是学校课程形成的基础和主导原则；
- (4) 中学课程形成的因素；
- (5) 理论概念水平上的课程成分和结构；
- (6) 人的全面发展和苏联学校的原则是决定课程成分的因素；
- (7) 课程成分和教学计划；

- (8) 课程建立的基础；
- (9) 制定教学大纲的教学论标准及其在课程中的反映；
- (10) 编辑教科书的教學论标准及其在课程中的反映。

这两本书虽仍以教育内容为书名，但它们表明苏联学者已开始系统地探讨课程理论问题，从中不难看出课程论从教育学和教学论中逐步分化、独立出来的迹象。

西方学者在教学论与课程论的关系问题上则是众说纷纭，存在着各种不同的看法。例如，著名课程论学者塔巴(Hilda Taba)认为，课程与教学是有区别的，课程的范围大于教学，课程的重要性也要高于教学。哈利·布朗迪(Harry Broudy)和蔡斯(Robert S. Zais)也持同样的观点，他们认为课程是个更广义的概念，课程是母系统，教学是子系统。著名课程学者坦纳夫妇(Tanners)则持另外一种观点，他们认为课程与教学是不可分割的一个整体，西方课程界泰斗拉尔夫·泰勒(Ralph W. Tyler)也持类似的观点。J·布鲁纳(Jerome Bruner)和J·麦克唐纳(James Macdonald)认为，课程与教学是两个同等重要的不同教育领域，尽管有时二者是结合在一起的，但它们仍保持着各自固有的特点和独立性。课程学者比彻姆(G.A. Beauchamp)则更为明确地提出，课程理论与教学理论是教育学的并列的下位理论。如此等等，不一而足。但从整体上看，不少西方学者是持“大课程观”的，即普遍认为课程论是教学论的上位概念，课程论包含着教学论。这种认识从二者在学校中的实际地位上也可得到部分印证。有事实表明，在全美国的教育学院中，与课程和教学有关的系中约40%的系被命名为课程系，30%的叫课程与教学系，25%叫教育管理或课程管理系，5%叫课程与管理系。课程论和教学论的地位由此可见一斑。

我国学者在这个问题上受前苏联影响较大，长期以来许多教学论学者都赞同将课程论作为教学论的一部分来研究，已出版的教学论著作也大多是用一两章的篇幅来谈课程理论问题的。80年代后期以来，随着我国教育科学研究的迅速发展，越来越多的学者开始关注课程论研究，目前已出版了一定数量的课程论专著、教材和论文，课程论在我国正逐步走向独立。我们认为，教学论与课程论是两个关系密切、部分内容相互交叉但同时又有各自独立的研究领域和专门研究对象的平行的教育分支学科，二者都从属于教育学，是教育的下位学科。无论是将教学论纳入课程论，还是将课程论纳入教学论都是不妥的，都不利于这两门学科自身的发展。在对待教学论与课程论的关系问题上，比较实际的态度应当是既注重二者的区别性和独立性，承认它们平等的学科地位，同时又重视它们之间的密切关系。教学论与课程论各自的研究目的、研究范围、研究重点乃至研究方法都有不同，但在一些具体研究

参阅陈侠著《课程论》，人民教育出版社1989年版，第8—9页。

Hilda Taba, Curriculum Development: Theory and Practice, New York: Har-court, Brace, 1962.

Allan C. Ornstein and Francis P. Hunkins, Curriculum: Foundations, Principles and Issues, Prentice Hall, 1988, PP.19—20.

同。

Curriculum: Foundations, Principles, and Issues, P.19.

《课程论》，第9页。

Curriculum: Foundations, Principles, and Issues, P.18.

内容上却是你中有我，我中有你的。例如，教学论必须涉及教学内容问题，而课程论也离不开对教学目标、学生学习方式等问题的研究。但这并不妨碍教学论与课程论这两门学科都从教育学中分化出来，作为平行的姊妹学科携手并进，共同发展。需要指出的是，在明确以上关系的前提下，教学论中教学内容这部分最好仍沿用“教学内容”的名称或用“课程与教材”这样的标题，尽可能不用“课程论”作章节标题，以免造成不必要的误解。

三、教学论的研究对象

一门学科能否确立，主要取决于有没有相对独立的研究对象。因此，明确教学论的研究对象，对于教学论的学科建设与发展具有十分重要的意义。

在教学论不断向科学化迈进的过程中，教学论的研究对象始终是教学论研究者关注、探索的一个关键问题。国内外学者在这方面形成了各种不同的看法，归纳起来，大致可分为两类：（1）教学论的研究对象是教学的一般规律。前苏联学者和我国学者多持这种看法。（2）教学论的研究对象是各种具体的教学变量和教学要素。西方教学论研究者多持这种观点。例如，唐肯（M.J.Dunkin）和比德（B.J.Biddle）在他们合著的《教学研究》（*The Studying of Teaching*）一书中提出，教学论的研究对象是先在变量（指教师的个人特点）、过程变量（教学行为及其改变）、情境变量（教学环境状况）和结果变量（学习结果）这几种教学变量。

前一种观点的主要问题是以前教学论的研究任务代替研究对象。探索教学规律是教学论研究的主要目的和最基本任务，但并不能由此就将教学规律作为研究对象。以一般规律作为研究对象，不仅笼统、模糊，而且在具体研究中也无从下手，无法操作。

后一种观点的最大问题是以简单列举的方法罗列教学论的研究对象。这样的研究对象虽然具体、清晰，容易在研究中操作化，但却给人以只见树木不见森林的感觉，难以真正反映教学论研究的全貌。

对教学论研究对象的不同看法，反映了人们对教学论的不同认识，特别是对教学论学科性质的不同认识。例如，倾向于将教学论定位于理论学科的学者，一般都赞同将一般规律作为研究对象；倾向于把教学论定位于应用学科的学者，则大多同意将具体的教学要素作为研究对象。根据我们对教学论学科性质的基本认识，我们认为，教育领域中教与学的活动是教学论的研究对象。进一步说，教学论要对教与学活动的以下三个方面进行具体研究：

第一，教学论要研究教与学的关系。教与学的活动是由多种教学因素构成的，因此，教学活动中存在着错综复杂的各种关系。例如，教师与学生、学生与学生、教师与教材、学生与教材、师生与教学环境之间的关系，等等。那么，其中的哪些关系是教学活动中最根本、最本质的关系呢？我们认为，最本质的关系是教与学的关系，也就是教师与学生在双边活动中知识授受之间的关系。在教学活动中，教师和学生、教和学，两者相互依存，相互促进，相互制约，共同构成了教学的矛盾运动过程。教与学的矛盾，是教学过程贯穿始终的主要矛盾。正是这一主要矛盾的运动发展，决定了教学的本质和规律。因此，在教学论研究过程中，抓住了教与学这一最本质的关系，就是抓住了教学研究的根本。探索教与学关系的过程，也就是揭示教学本质、总结

教学规律和形成教学理论的过程。

第二，教学论要研究教与学的条件。无论教师的教还是学生的学，都离不开一定的教学条件的支持与配合。所谓教学的条件，主要就是指教学活动所必需的、以及对教学的质量、效率、广度和深度产生直接或间接影响的各种因素。从宏观角度来看，教学活动是在一定的社会空间中发生的，社会的政治、经济、科技、文化等都是教学的基本条件。不同的社会对教育有不同的要求，在不同的社会条件下有不同的教学目的、教学内容和教学形式。因此，教学论应当对影响教学活动的这些宏观社会条件进行一定的研究。但是，我们在教学论意义上所谈的教学条件，更主要的还是指那些参与在教学过程中的对教与学产生着更为直接、具体和有利的、影响的主客观教学因素。例如，教学设施、班级气氛、教学手段、学生的知识经验准备和认知结构、教材、教师的学识和能力，等等。归纳起来，教学的这些条件可归结为以下几个方面：（1）课程与教材；（2）教学环境，包括教学空间、设施、班级规模、座位编排方式、班风校风、人际关系等等；（3）教师的素质及特点，如知识、能力、态度、年龄、性别等；（4）学生的素质及特点，包括知识经验准备、智力与智慧技能、认知结构、学习动机等。这些主客观因素作为教与学必需的基本条件在教学活动中发挥着重要作用，教学论必须将它们置于研究的重要位置加以认真研究。

第三，教学论要研究教与学的操作。教学论不仅要研究教学的一般原理和规律，研究教学应具备的基本条件，同时还更要研究如何将一般的原理和规律运用于教学实践，研究如何更好地根据教学条件设计、组织教学，提高教学效率。也就是说，教学论要注重研究教与学的操作问题。例如，教学论要研究各种教学方法的适用范围和操作要求，教学设计的程序、方法和基本模式，课堂管理的技术和方法，教学评价工具的编制技术和使用规范，教学环境因素的调控策略，等等。理论与实践脱节，进一步说，理论不能转化为能够对实践产生直接指导意义的操作技术、方法、策略、规范和模式，这是当前我国教学论研究中一个突出的薄弱环节。这种状况的形成，与长期以来我们对教学论学科性质、研究对象认识的片面性有密切关系。因此，在继续加强教学基本原理研究的基础上，重视对教与学操作问题的研究，不仅有利于理论与实践的结合，而且也有利于教学论的学科建设。

以上三个方面密切联系，共同构成了教学论完整的研究对象。对第一部分的研究可以产生教学的原理，第二部分的研究产生教学的知识，第三部分的研究则产生教学的技术。由这三大块研究结果构成的，就是一个相对完整的教学论体系。

第三节 教学论的研究方法

一、教学论研究的基本方法

科学发展的实践表明，研究方法与研究对象、研究内容一样，也是构成一门学科的基本要素。研究方法的科学性、独特性和有效性，对一门学科的独立与发展来说是至关重要的。教学论要想不断提高自身的科学化水平，不断推进学科向前发展，就必须重视教学论研究的方法论建设，注重研究方法的科学化。

从教学论的学科特点来看，教学论的研究方法主要有以下一些：

历史研究法。是通过搜集某种教育现象发生、发展和演变的历史事实，加以系统客观的分析研究，从而揭示其发展规律的一种研究方法。中外教育史中蕴藏着丰厚的教学论遗产，从我国古代孔子的“启发式”教学思想到现代陶行知的“教学做合一”的教学思想，从西方古代苏格拉底的“产婆教学法”到现代杜威的“做中学”思想，古今中外的各个历史时期，都产生过有代表性的教学论思想，出现过有特点的教学制度，其中的许多东西至今仍闪烁着智慧的光辉，值得我们运用历史研究法去挖掘、整理、研究。在教学论研究中，历史研究法多用于研究历史上教育家们的教学思想，各历史时期教学思潮、教学制度、教学内容、教学方法和手段等的演变与发展情况。

调查研究法。是在教育理论指导下，通过运用问卷、列表、访谈、个案分析和测验等科学方式，有目的有计划地搜集研究对象的材料，从而形成科学认识的一种研究方法。调查研究法是教学论研究中常用的一种方法，根据调查对象的选择范围，又可分为典型调查、普遍调查、抽样调查、个案调查和专家调查。运用调查研究法，有助于教学论研究者了解教学现实，从中发现经验，找出问题，总结规律，形成新的理论认识。

观察研究法。是指研究者按照预定的研究目的，有计划地通过感官和辅助仪器，对处于自然状态下的某一教学现象进行系统考察，从而获取经验事实的一种研究方法。观察研究法按观察的方式可分为直接观察与间接观察。直接观察是凭借人的感官在现场直接对观察对象进行感知，如教师在课堂中对学生学习动机、纪律行为等的观察。间接观察是利用一定的仪器或其他技术手段作为中介对观察对象进行考察，这类观察不受人的主观能力限制，观察的深度和广度得到了扩展。由于观察研究法简便易行，通过观察可以获得对教学现象的最直接的认识，因此这种方法在教学研究中应用非常普遍。

经验总结法。指通过各种方式全面搜集反映某种教学实践经验的事实材料，经过分析、整理和加工，将现象材料提高到理性认识的一种研究方法。经验总结法就是要求从教学实践中去研究问题，实践是认识的源泉，是感性认识上升到理性认识的基础，没有实践经验为基础，就不会有教学的理论。因此，科学地研究教学实践中的经验，是教学论研究的一个重要方面。要使经验总结法真正发挥作用，研究者在研究中首先应选好值得总结的典型经验或先进经验；其次必须客观地全面地搜集反映这一经验的所有事实材料；最后要通过深入的理论分析，揭示出经验中包含的规律性东西。理论分析和加工是经验总结中最重要的环节，如果缺少这一环节，只是罗列事实，描述现

象，堆砌材料，这样的经验总结是于事无补的，也是达不到总结的基本目的的。

实验研究法。是研究者按照特定的研究目的和理论设想，适当地控制或创造一定条件，人为地变革研究对象，从而验证假设判断教育现象因果关系的一种研究方法。实验研究法的主要目的在于查明研究现象发生的原因，或检验某一理论或假说的实际效果。在具体研究过程中，研究者根据自己特定的研究目的或假说，创造或改变必要的条件，以便引起或改变某种现象，突出某一因素的影响，排除另一些因素的干扰，来保证研究的准确进行。与其他研究方法相比，实验研究法的特点在于：（1）加入了一定的人工控制，以便随意引起、创造或改变所研究的现象；查明每一种因素所起的作用。（2）在最有利的条件下进行观察，使观察更为精确。（3）给测量和计算提供方便的条件，以便获得精确的结果。正因为具备以上这些特点，所以实验研究能超越经验的局限，排除自然状态下的各种干扰，具有较强的目的性和针对性，研究者有可能准确精细地、分别地研究事物的各个组成部分，探究教育现象发生的原因，以验证、修正、丰富和发展一定的教学理论。因此，为了使教学论向精确化和科学化方向发展，“为了教学论的进一步科学化，我们必须更大力更广泛地开展各种教学实验。”

行动研究法。行动研究法是一种融教育研究与教育实践于一体的教育研究方法。行动研究以解决实际问题为目的，研究在实际工作中进行，研究由实际工作者和研究者共同参与完成，研究成果为实际工作者理解、掌握和实施。行动研究法最早用于社会学和民族学研究领域，后在教育研究中受到普遍欢迎。近几年我国中小学教学研究中有不少课题采用了行动研究法，并且取得了良好的效果。这一研究方法目前正日益引起我国教学论研究者的关注，与其他研究方法相比，行动研究法有以下几个特点：（1）行动研究法是一种以解决学校中某一实际问题为导向的现场研究法。由于行动研究法所要解决的都是实际发生在学校环境中的迫切问题，所以研究也就必须在问题发生的环境中进行，才能看清问题的实质，对症下药。（2）行动研究法是以实践经验为基础的研究方法，它依据的是观察和行动的记录，目的是通过有计划的干预，改变所需改变的行为。（3）行动研究法是以小组成员间的互相合作方式来进行的研究方法，研究小组通常由研究人员、教师、行政人员乃至学生家长联合组成。（4）行动研究法不过分强调研究过程中控制的严格性和计划的严密性，允许在实际工作中根据反馈信息对研究方案不断修改和完善。

除以上提到的几种研究方法外，文献分析法、比较研究法等也是教学论研究中常用的方法。这些方法都有各自的适用范围、优点和局限性，在实际研究过程中，要运用好这些方法，关键是要根据研究的目的、任务和实际需要，根据研究方法本身的特点合理选用，以发挥各种方法在研究中的最佳效益。

二、教学论研究方法的变革态势

参阅陈震东著《教育科学研究方法》，人民教育出版社1980年版，第129—130页。

《教学论稿》，第71页。

参阅李西亭等《行动研究法和教育》，《上海师大学报·哲社版》，1995年第1期。

教学论研究方法的发展与变革，同教学论学科自身的发展变化是密切联系在一起的。那么，在未来几年中我国教学论研究将发生哪些变化呢？我们认为，面对姗姗走来的 21 世纪，我国教学论在研究方向、研究目的、研究任务、研究布局、研究策略和研究手段等诸多方面都将发生不同程度的变化。其中，最具实质意义的变化是教学论研究将由以往基础理论研究一枝独秀的旧格局转向基础研究与应用研究并举的新格局。这一转变预示着在未来几年或更长一段时间内，我国教学论研究领域将呈现出研究基础的有概括力的理论的需要同解决具体的有针对性的实践课题的需要同时增长的发展趋势。这是因为，一方面教学论的发展离不开一个概括程度高、包容性大的理论基础。过去十年中教学论在基础理论研究方面虽取得了不少成果，但基础理论研究的整体水平仍然处在较低的层面上，理论的抽象概括程度达不到基础理论应有的层次和高度，这使得这方面的研究成果往往带有很大的局限性，缺乏对实践的普遍指导意义。另外，未来几年正处在世纪之交的重要转折期，在步入 21 世纪之前，教学论研究工作者有责任和义务对 20 世纪以来我国教学论的进展状况从历史的角度进行一番审视和总结，以从中总结经验，寻找启迪，树立起对未来的正确信念。因此，在未来十年中，我国教学论在基础理论研究方面仍面临着艰巨的任务，基础理论研究仍需继续扎扎实实进行下去。另一方面，实践呼唤理论的指导，大力开展应用研究，强化理论对实践的指导功能势在必行。如前所述，就教学论的学科性质来看，教学论属中观层次的教育学科，或者说属于一种外推的理论研究。这就决定了它既要注重理论的自身建构，又要注意理论的转化应用。应用研究在这里有几层含义：一是在实践中对基础理论研究取得的成果和理论假设加以验证、修正和补充；二是根据实践的需要对基础理论加以必要的转化，使抽象的原理具体化、操作化，从而易于教学实践工作者学习、掌握和运用理论；三是深入到教学实践中，为广大教师提供必要的咨询和各种可行的教学策略、教学方法，结合不同地区、不同学校的实际情况，探索总结有推广价值的教学模式。与此同时，还应注意总结广大教师的成功经验，并把这些经验抽象和升华为有普遍指导意义的理论。

可以预见，教学论的这一发展趋势必将给本门学科的研究方法带来一定的变化。由于以往教学论研究的重心基本偏向基础理论研究，因而在研究方法上相应地过分偏重于逻辑方法、历史方法、经验方法和哲学方法的运用，使教学论研究方法在结构上呈现出重定性、轻定量，重推理、轻实证的不合理状况。在教学论的未来发展中，随着应用研究的蓬勃兴起，教学论的研究范围将不断扩大，研究对象将更加复杂多样。在这种情况下，用任何一种方法去研究教学活动这一复杂的现象都是不可能去穷尽它的。每一种方法都有一定的适用范围，同时也有必不可免的局限性。教学论只有博采各种研究方法的长处，克服现有研究方法的结构性不合理状况，逐步建立起一个适合本门学科特点的由多种多样研究方法构成的教学论研究方法群，才能真正适应未来需要，完成自身的发展使命。并且，就目前教育学的发展来看，教育学正在迅速发生分化，各种分支学科已经或正在建立起来，一个庞大的教育学科群正在悄然形成，教育科学的理论基础也正在不断加宽加厚，哲学、社会学、心理学、伦理学、人类学、科学学、人才学、美学、经济学、法学、生理学、数学和系统科学等学科都和教育学发生了密切联系。这一切使得我们所研究的教育学不再是一个单数的概念，而是一个复数概念了。在这种大

背景下，教学论的发展已不可能是一种孤立的发展，它除了应不断从教学实践中探索、总结、概括经验，使之上升为理论外，还必须不断从相邻的其他学科中吸取新思想、新观点，寻找理论基础和移植新的科学方法。由此看来，教学论研究范围的扩大和研究方法的多样都是必然的。研究方法的不断丰富不仅是教学论赖以发展的重要基础，也是衡量其学科发展水平的重要尺度。因此，在未来几年中，研究方法的多元化将成为教学论研究方法发展的主导趋势。特别需要强调的是，同以往相比，以下几类方法的运用在教学论的未来发展中将显得尤为重要。

1. 科学实证方法。目前在教育科学研究中被广泛运用的主要有实验法、问卷法、观察法、量表测验法及模拟法等基本方法。这类方法实证性较强，长期以来对教育学和心理学的的发展产生了巨大和持久的影响。我国教学论界近年来逐渐运用这类方法开展了一些研究，但运用范围仍十分有限，对之重视也远远不够，大量的研究仍限于简单的逻辑推理，缺乏科学的实证手段。这已大大局限了教学论的发展，影响了教学论科学水平的提高。在未来发展中，教学论研究必须给科学实证方法以应有的一席之地，充分重视和运用这一有力武器，使教学论的学科发展水平能有一个大的提高。

2. 数学方法。当代模糊数学的出现，给这类方法在教育科学领域的成功应用提供了广泛的可能性。模糊数学所提供的非确定性量化方法弥补了精确数学量化方法的不足，使以往许多难以用精确数学方法解决的复杂问题在非确定性量化方法面前迎刃而解了。这类方法目前在教学论研究领域的运用仍是极其初步的，未来的发展趋势必然要求更多地将这类方法引入到教学论研究中，以改变长期以来教学论研究的重定性、轻定量的不合理状况。

3. 系统方法。自本世纪 50 年代以来，控制论、信息论、系统论在作为当代科学的“带头学科”对其他学科产生广泛影响的同时，对教育的理论与实践也产生了直接或间接的影响。这一时期不少教育理论都或多或少地从系统科学中获得了灵感和启迪。例如，程序教学和机器教学的概念与方法，就是在“三论”的影响下提出和发展的。布鲁纳的认知发展说和布卢姆的掌握学习理论也不同程度的受到了系统科学的影响，布鲁纳强调动机、结构、序列、反馈四条学习原则，布卢姆则注重“反馈矫正”原理在“掌握学习”中的作用，这些原理、原则依据的背景正是“三论”。而轰动一时的由巴班斯基倡导的“教学过程最优化”理论，更是在系统科学的启发下提出的。80 年代耗散结构理论、协同论和突变理论取得的重大成就，进一步加强了系统科学的“带头”地位。系统科学将一系列崭新的思维方法推广到教育科学领域中，使越来越多的中外学者以系统科学的方法研究教育问题，并取得了可喜的成果。目前从事系统科学研究的学者已经注意到了与教育有关的许多令人感兴趣的问题。如学习的本质是什么？如何看待人的智力，大脑的系统功能是什么等等。有人设想用模糊系统理论来建立新的学习理论，认为学习本质上是一个不断变化的非平衡系统；有人正试图用协同学的理论研究人类的语言；人工智能和系统科学的结合，正在逐步揭开大脑的奥秘，等等。这一切已为系统科学在教育中的应用展现了广阔的前景。可以预见，在未来系统科学方法将更为强烈地影响教育科学研究。教学论研究人员应重视学习、借鉴和运用这一方法研究解决教学论问题，使系统方法成为教学论研究方法群中的有机部分，为教学论的学科建设发挥作用。

第二章 教学理论的历史发展

任何一门科学都有其产生、发展和完善的历史过程。因此列宁指出,进行科学研究,“最可靠、最必需、最重要的就是不要忘记基本的历史联系,考察每个问题都要看某种现象在历史上怎样产生,在发展中经过了哪些主要阶段,并根据它的这种发展去考察这一事物现在是怎样的”。教学论的发展也经历了一个由经验描述到科学理论、由教育学的组成部分到形成独立学科的历史过程。深入认识教学理论发展的历史,有助于我们更好地回顾过去、总结现在、展望未来,促进教学论学科建设,使之日臻完善。

第一节 国外教学理论的发展

国外教学理论的发展以西方为主体,发展历程曲折而漫长,大致可分为萌芽期、形成期、发展期和繁荣期四个阶段,且在不同的发展阶段呈现出不同的特点。

一、国外教学理论的萌芽期

教学理论源于教学实践,国外古代教学经验的长期积累孕育了最初的教学观念和思想。正如恩格斯所说:“在希腊哲学的多种多样的形式中,差不多可以找到以后各种观点的胚胎、萌芽。”国外教学思想的源头亦可追溯到古希腊。当时的智者派(Sophists或译诡辩派)就云游各地,以传授雄辩术为职业,很重视讲述、解释、演说、对话、争论、辩难等技巧。其代表人物普罗塔哥拉(Protagoras,公元前481—前411年)曾对教学发表过许多有意义的见解,如“对于学习,天赋和练习是同样的需要;我们应从少年学起。没有实践的理论 and 没有理论的实践都没有意义。学习如果没有达到相当的深度,便不能在灵魂中生根”。智者派根据这些原则,在教学方法上便注重练习。雅典著名思想家苏格拉底(Socrates,公元前469—前399年)在其教学中使用对话、提问、暗示、诘难、归纳等方法,激发学生思维,以使之主动寻求答案,称之为“产婆术”,教育史上认为这是西方最早的启发式教学。苏格拉底在教学中总是力求寻找具有普遍意义的原理与观念,并将其视为教学的最终目的。其教学过程的基本特征是:“由普遍经验概括开始,进而达到构成特殊事实的基本概念的更适合的定义”。照亚里士多德所说,这是一种经过评议下定义的过程。古罗马著名教育家昆体良(Marcus Fabius Quintilianus, 35—95)系统地总结了罗马的教学成就和自己从教二十余年的教学经验(特别是教学法方面的经验),写成十二卷的《雄辩术原理》,被誉为古代西方的第一部教学法专著。他认为“教学要能培植各人的天赋特长,要沿着学生的自然倾向最有效地发展他的能力”。教学时要注意智力劳动和休息互相调剂,最好的休息是游戏。他详尽地研究了教学法,提出学习

《列宁选集》第4卷,第43页。

《马克思恩格斯全集》第20卷,人民出版社1971年版,第386页。

麦丁斯基《世界教育史》,五十年代出版社1953年中译本,上册,第21页。

博伊德、金合著《西方教育史》,人民教育出版社1985年版,第27页。

《昆体良教育论著选》,任钟印译,人民教育出版社1989年版,第89页。

的三个顺序递进的阶段：摹仿——理论——练习，而尤重练习的作用。这些都是很有价值的。

中世纪是宗教统治的时代，科学成为神学的“婢女”，受经院主义哲学的影响，教学领域内盛行抽象烦琐的推论、玩弄概念和咬文嚼字，呆读死记成为主要的学习方法，学生的独立思考被视作“邪恶”，因此教学理论发展缓慢，处于长期相对停滞状态。欧洲文艺复兴时期，人文主义教育家们在批判中世纪经院主义教学思想的基础上，对教学理论作出了突出的贡献，推动了西方教学论的发展。意大利人文主义教育家维多利诺（Vittorino da Feltre, 1378—1446）创办“快乐之家”学校，旨在强调个性愉快活泼地得到发展。他十分赞赏柏拉图的教育名言：“自由人不能用强迫的或苛刻的方法施教。”在教学中强调师生之间和睦融洽的气氛，实施新的教学方法（如应用活动字母教授读写、应用游戏的方法传授初步的算术知识等），注意培养学生的独立性和创造性。尼德兰人文主义教育家伊拉斯谟（Desiderius Erasmus, 1467—1536）认为学习既需要付出艰辛的努力，又需要学习兴趣的伴随；而教师则应讲求教学的技巧和方法。法国人文主义教育家拉伯雷（Fran-cois Rabelais, 1483—1553）在其著名的教育小说《巨人传》里，为人们“提供了一幅直观教学的艺术图画”，从而使教学“变得如此愉快、轻松、富有吸引力，以致觉得与其说它像学生的学习，毋宁说它像国王的消磨时光”。人文主义教学思想高度尊重人的个性和自由，是文艺复兴时代精神在教学领域的反映。

这一时期的教学理论发展具有如下特点：（1）尚处于萌芽状态，没有从哲学整体中分化出来；在个别教学实践中产生的教学观点和教学思想，是古代思想家们智慧的结晶；（2）对教学的认识和表述多是直观的、感性的经验描述，缺乏概括的、理性的理论升华；（3）在教学技巧与学习方法方面积累了丰富的经验，其实践上达到的艺术水平给后人以多方面的启示；（4）教育家的教学思想还是零散的、不够系统的，更没有形成完整的理论体系。尽管如此，萌芽期的教学思想仍然是教学理论进一步形成与发展的历史基础。因为“萌芽虽然还不是树本身，但在它自身中已有着树，并且包含着树的全部力量”。

二、国外教学理论的形成期

近代是国外教学理论的形成时期。资产阶级革命和工业革命的发生，是这一时期教学理论发展的社会背景；自然科学特别是心理学的发展，为教学理论科学化水平的提高奠定了基础；启蒙运动的爆发，给教学领域带来崭新的思想启迪。1632年捷克大教育家夸美纽斯（Johann Amos Comenius, 1592—1670）出版了教学论史上划时代的著作《大教学论》。17世纪因此而被称为教学论的世纪。夸美纽斯受到德国教学法革新家拉特克（Wolfgang Ratke, 1571—1635）和英国哲学家培根（Francis Bacon, 1561—1626）的思想的影响，更受到伊里亚斯·博定（Elias Bodin, 1600—1650）所著《“自然的”教学论》（“Natural” Didactie）一书的直接启发，却不像其先辈

曹孚编《外国教育史》，人民教育出版社1979年版，第66—67页。

黑格尔《法哲学原理》序言，商务印书馆1961年版，第1页。

弗·鲍良克《教学论》，叶澜译，福建人民出版社1984年版，第2页。

那样把思维的视野仅局限于具体的教学方法，而是尝试将“教学法”变成“教学论”（didactic）。夸美纽斯给“教学论”下的定义是：“教学论是指教学的艺术”，“是一种把一切事物教给一切人类的全部艺术”。因此正是夸美纽斯第一次确定了教学论的概念并构成了它的体系。在《大教学论》中，他对教学理论问题作了广泛而系统的论述，其“主要目的在于：寻求并找出一种教学的方法，使教员因此可以少教，但是学生可以多学……”在适应自然的教学观的基础上，夸美纽斯重点探讨了教师教学的规则与技巧，像建立秩序，讲求方法；激发兴趣，学有所乐；直观形象，保持注意；启发思维，因材施教；顺性量力，循序渐进；耐心指导，慎用惩罚等，并由此形成了以“教”为中心的西方教学论传统。他在教学论史上的作用是开拓了教学的两个方面：客观方面（教学规律）和主观方面（运用这些规律的艺术），从而为教学理论（教学论）和教学艺术奠定了基础。夸美纽斯的《大教学论》一方面集文艺复兴以来的教学论思想之大成，另一方面又以突出的理论创造成为教学论从哲学体系中分化出来向独立学科发展的开端和基石。当然，夸美纽斯也和他的同时代人一样，“没有能够超出他们自己的时代所给予他们的限制”，其教学理论中还留有宗教神学影响的印记，没有彻底摆脱唯心主义世界观的局限。不过，这并不影响他及其《大教学论》在教学论发展史上的里程碑地位。

夸美纽斯之后，法国的卢梭（J. J. Rousseau, 1712—1778）和瑞士的裴斯泰洛齐（Johann Heinrich Pestalozzi, 1746—1827）继承和发展了夸美纽斯的自然适应教学思想，对近代教学理论作出了重要贡献。卢梭作为18世纪著名的启蒙运动思想家，其在1762年出版的《爱弥儿》揭开了西方教学思想中个人主义价值取向的序幕。他倡导自然主义教育，其教学理论是以发展儿童的独立精神、观察能力和灵敏性为基础的。他认为儿童应真正成为教育的主人，应当尊重儿童的需要、能力和兴趣。因为“儿童是有他特有的看法、想法和感情的；如果想用我们的看法、想法和感情去替代他们的，那简直是最愚蠢的事情”。主张让“儿童自己思考”、“自己发现”、“自己行动”。卢梭的教学思想使教学理论研究向心理学化发展迈进了一大步，并成为后来“儿童中心论”和“发现法”的渊源。裴斯泰洛齐深受卢梭教学思想的影响，并亲自创办学校，将之付诸实践。所谓“卢梭播下的种子，到裴斯泰洛齐时期开始开花结果”。他长期坚持教育实验，勇于实践和革新，在教学理论方面有自己的创造。他认真研究并明确提出了教学所依据的基本原则、初等学校教学过程的基本要素，系统研究并创立了初等学校的各科教学法，提倡直观教学，强调教学必须在严格的顺序中进行，指出了为教学而研究儿童心理的必要性，成为教学“心理学化”的先驱。但他把教学中发展思

《大教学论》，傅任敢译，人民教育出版社1984年版，第3页。

同。

《大教学论》，第2页。

斯卡特金主编《中学教学论》，赵维贤等译，人民教育出版社1985年版，第17页。

《马克思恩格斯选集》第4卷，人民出版社1972年版，第485页。

卢梭《爱弥儿》上卷，商务印书馆1978年版，第91页。

波义德《卢梭的教育理论》，英文版，第351—345页。转引自《华东师大学报》（教科版）1984年第2期张法琨文。

维和积累知识分割并对立起来，以及重视机械练习等也影响了教学理论的科学性。

德国著名教育学家赫尔巴特（Johann Friedrich Herbart，1776—1841）在裴斯泰洛齐教学“心理学化”思想影响下，对将心理学引入教学进行了长期的研究。在教育史上第一次建立了以心理学为基础的教学理论，并第一次把教学论作为教育学的相对独立的组成部分。他将统觉（apperception）原理运用于教学之中，正确阐明了多方面兴趣（经验、思辨、审美、同情、社会、宗教等六方面兴趣）是传授新知识、形成新观念的基本条件，是教学方法的基础；明确提出了教育性教学（Erzieherische Unterricht）的概念，认为“教学如果没有进行道德教育，只是一种没有目的的手段；道德教育如果没有教学，就是一种失去了手段的目的。”创立了教学过程的四阶段论（给学生明确地讲授新知识）、联想（新知识要和旧知识联系起来）、系统（作概括和结论）、方法（把所学知识用于实际）四阶段论，使杂乱无章、混淆不清的教学过程逐步走上了有章可循的轨道。后来被他的后继者戚勒（Tuiskon Ziller，1817—1881）加以发展，成为分析、综合、联合、系统和方法等五个阶段。戚勒的学生赖因（Wilhelm Rein，1847—1929）又把这五个阶段称为预备、提示、联系、总结、应用，成为传统教学的一个重要模式，被称为“五段教学法”。赫尔巴特及其学派建立起以掌握书本知识为主旨的被称为传统教学论的完整理论体系，提高了教学论的理论水平。并曾统治欧美教育界达半个世纪之久，甚至影响到东方的中国和日本。在赫尔巴特教学理论的发展中，也存在着许多弊端，如只重教，轻视学，虽然也提出重视学生的兴趣等，但其重点放在教师的教上；其教学形式阶段论，后来被奉为金科玉律而不分条件地加以运用，结果导致了形式主义和教条主义的泛滥。如果说赫尔巴特本人还是将教学论看作教育学的的一个分支的话，那么，赫尔巴特学派的奥·维尔曼（O. Willmann，1839—1920）则严格地对教育学和教学论加以区分。维尔曼开始扩充了教学论的概念，并把教学论看作与教育学并驾齐驱的教育科学的一个部分。他在1882年出版了两卷集的教学论专著《教学论作为教育的科学》，提出教学论的内容应是：教学目的论、教材论、教学原理、教具论和教学方法论，初步勾画出教学论学科的一个轮廓。

19世纪中叶德国资产阶级民主主义教育家第斯多惠（F. A. W. Diesterwey，1790—1866），被认为是“夸美纽斯和裴斯泰洛齐逝世以后西方最伟大的教学论专家”。他接受卢梭教育思想影响，继承和发展了裴斯泰洛齐教学法原理。在其代表作《德国教师教育指南》中，他详尽地论述了教学过程中教师必须遵循的三十三条教学规律和规则。从“人的主动性是人的本质”这一观点出发，认为教师主要应发展学生学习的主动性，提出最高教学原则是“激励学生独立地研究真理”，或者是“激励学生的认识素质，使它们在掌握和找寻真理中得到发展”。第斯多惠主张采取“发展的”教学方法，而不主张采取“传授的”教学方法，所谓“不好的教师是转述真理，好的教师是叫学生去发现真理”。第斯多惠在《德国教师教育指南》中述及的教学论论点，有许多如“由近到远，由简到繁，由易到难，由已知到未知”，

转引自《教育译报》1957年第6期陈月泉译文。

达尼洛夫、叶希波夫编著《教学论》，第29页。

张焕庭主编《西方资产阶级教育论著选》，人民教育出版社1979年版，第357页。

“安排教材，在下一阶段要采取新的形式来复习上次学习的东西”，“由实物过渡到实物的标志，而不是与此相反”等等，已成为教学论的永久的财富。

英国著名教育家斯宾塞（Herbert Spencer，1820—1903）的教学论思想以实证主义和心理学为理论基础，是在批判旧教学论基础上产生的。他提出教学要为“完满生活做准备”，确立了功利主义的实科教学课程体系。主张教学应适应儿童心智发展的顺序，从简单到复杂；应从具体到抽象、从现象到理论、从实验到推理；应相信学生，启发学生独立学习。他在其《教育论》中指出：“应该引导儿童自己进行探讨，自己去推论。给他们讲的应该尽量少些，而引导他们去发现的应该尽量多些。”他“视兴趣的为教学的指南针与标准”，认为衡量教学的效果如何，主要看它“是否在学生中间造成一种愉快的兴奋”，因此他坚决主张：“要一切教育带有乐趣”。他还将培根的科学方法——观察法、实验法、归纳法——用于教学，使教学摆脱空洞的说教，提高了教学的科学性和启发性。

19世纪“俄国教师的教师”乌申斯基（1823—1870）强调教育教学要建立在科学的基础上，主张教育教学要以解剖学、生理学、哲学、历史学等为基础。他批判继承了夸美纽斯等前辈教育学遗产中的教学原则和方法，提倡适应性教学：“如果教育学希望全面地去教育人，那么它就必须首先全面地去了解人”。指出教学过程首先是一个意志的过程，但也要考虑儿童兴趣的必要性，要辩证地处理教学过程中学生的学习兴趣和意志的关系。他提出了一切教学都必须具备的“必要条件”是“（1）及时性；（2）循序性；（3）固有性；（4）连贯性；（5）掌握知识的牢固性；（6）明晰性；（7）学生的独立性；（8）松紧有度；（9）道德性；（10）有益性。”这十个条件是成功的教学条件，在乌申斯基的教学体系中占有重要地位。教育史学界一般把这些条件概括在“自觉性和积极性原则”、“教学的连贯性”、“教学中的直观性”与“掌握知识和熟练技巧的巩固性原则”等四条教学原则中。

他的全部教学论思想对19世纪末与20世纪初的俄国教学论发展产生了深刻的影响。如谢明诺夫、沃多沃佐夫等人都是乌申斯基先进教学思想的积极继承者，安拉斯达西耶夫的《有成效的教学的基础》、耶里尼茨基的《教学论教程》、季霍米罗夫的《教学论基础》等著作在许多方面都是依据乌申斯基的论点的。

这一时期的教学理论发展具有如下特点：（1）教学论的概念正式运用，教学论的内涵得到揭示，教学思想从哲学中分离出来，逐步形成相对独立的完整体系；（2）教学论与心理学建立起联系，教学“心理学化”运动使教学理论的科学化程度显著提高，教学论的科学基础问题得到重视；（3）对教学理论的认识和表述开始从经验描述走向理论说明，从具体比喻发展为科学论证，从哲学思辨朝实验研究过渡，教学理论的研究方法日趋科学，其理论性增强；（4）教学论思想是在批判继承的基础上向前发展的，中世纪教学受到

斯宾塞《教育论》，人民教育出版社1962年版，第62页。

同，第80页。

乌申斯基《人是教育的对象》上卷，人民教育出版社1989年版，第10页。

《乌申斯基教育学说》，范云门等译，江苏教育出版社1987年版，第238页。

田本娜主编《外国教学思想史》，人民教育出版社1994年版，第312页。

参阅达尼洛夫、叶希波夫编著《教学论》，第27—29页。

猛烈抨击，优秀的教学思想得到积累、总结和继承、发展。（5）由夸美纽斯、赫尔巴特等建立的以课堂教学为中心的近代教学理论体系，强调教学应以教师为主，侧重研究教师“教”的艺术，而很少去探讨学生“学”的规律，并因此形成传统教学论的弊端之一，而在进一步发展受到现代教学论的挑战。

三、国外教学理论的发展期

19世纪下半叶，实验研究在自然科学中取得了辉煌成就，形成了一种实验科学或实证科学的思潮。这种思潮刺激了心理学的研究，使德国的著名心理学家冯特（Wilhelm Wundt，1832—1920）在1879年建立了世界上第一个心理实验室，并用实验研究心理学问题，取得巨大成功。这一情况激发了教育教学的实验研究。德国的梅伊曼（Ernst Meumann，1862—1915）、拉伊（Wilhelm August Lay，1862—1926）等认为，教学研究要真正科学化，必须走实验之路，建立实验的教育学。拉伊1903年发表《实验教学论》，论证教室的实验问题，他提出教学实验研究的基本特征是情境控制、严密观察和精确测量以及由此而得出的因果关系。按照拉伊的见解，整个生活是由刺激和反应的总和构成的，教学过程也是由对学生的影响和学生的反应构成的。教学过程有三个阶段：（1）感知；（2）通过记忆、思考、想象和情感对所感知的内容进行加工；（3）把所感知的内容用各种形式的外部活动（通过词句、图画、模塑、表演等）表现出来。人们称拉伊的教学论为“实验教学论”，是因为他在一系列教学问题的研究中都采用了实验。1906年拉伊与梅伊曼联合创办《实验教育学》杂志。1908年发表《实验教育学》，自称这是开赫尔巴特以后的教育学说的新纪元。梅伊曼的工作是实验室的研究工作。他反对拉伊的教室实验研究，即在上课的时候，或在一般的学校环境中，由教师对学生进行某种教育问题的实验研究，而片面强调对学生的教育实验只能由心理学者在实验室里进行。拉伊和梅伊曼的实验教育思想异曲同工，相互补充。他们各自的重点后来发展成了教室和实验室两种教学实验研究方法。他们力图把教学建立在解剖学、生理学、实验心理学以及精神病学的基础上，他们认为教学不应依据理论推理和局部经验来下结论，而是应根据实验结果来论断。这就给教学思想注入了现代科学主义的因素，使现代教学思想建立在实验科学或实证科学的基础之上，以便彻底冲破自古以来的哲学思辨、直觉感悟的思想模式。然而当时的“实验教学论”仅限于研究个别的局部的问题和狭窄的题目，它完全忽视了教学内容、教学原则和基本教学方法等带有原则性的问题。许多研究儿童和研究掌握知识过程的实验活动都具有生物主义和机械论的观点，这些显然有失偏颇。

1916年美国实用主义教育家杜威（John Dewey 1859—1952）发表其教育代表作《民主主义与教育》，批判继承了古希腊以来几乎全部教育家的理论，对柏拉图、亚里斯多德、洛克、卢梭、康德、赫尔巴特和福禄培尔等都作了许多批判性的评论，提出了许多有价值的见解。其中特别继承和发展了卢梭的教育思想。对赫尔巴特的教育理论，则既有激烈的批判，又有认真的吸收，促进了自己教育及教学思想的发展。杜威将赫尔巴特的教学理论称之为传统的教学理论，而他的教学理论是在全面批判传统教学理论的基础上建

立起来的。在教学内容上，他反对单纯传授书本知识，主张以儿童的亲身经验代替书本知识；在教学组织形式上，他反对传统的课堂教学，认为班级授课制是“消极地对待儿童，机械地使儿童集合在一起，课程和教法划一”，不利于儿童的发展；在教学过程中的师生关系上，他反对以教师为中心，要求教师不要起主导作用，主张以儿童为中心，以学生的主动活动代替教师的讲授。20世纪是儿童教育的世纪，这与杜威及其学派提倡“儿童中心”观点密不可分。用杜威自己的话来讲，促进儿童成为教学的中心，是完成了“哥白尼式的革命”。他批评传统教学论“五段教学法”导致了教学进程的机械化，是“教学论中无儿童”现象的始作俑者。他认为，教学应按照学生的思维过程进行。因为“教学法的要素和思维的要素是相同的。这些要素就是：第一，学生要有一个真实的经验的情境——要有一个对活动本身感到兴趣的连续的活动；第二，在这个情境内部产生一个真实的问题，作为思维的刺激物；第三，他要占有知识资料，从事必要的观察，对付这个问题；第四，他必须负责一步一步地展开他所想出的解决问题的方法；第五，他要有机会通过应用来检验他的想法，使这些想法意义明确，并且让他自己去发现它们是否有效”。杜威的“五步法”与赫尔巴特学派的“五段教学法”同样是对教学的一种探索。不过杜威较为重视学生的“能动地活动”，重视在教学中激发学生的兴趣与需要，无疑是有其合理的教学要素，这为后来的“发现学习”和“问题教学”作出了先导。杜威在批判传统教学论体系基础上所建立的现代教学论体系，尽管有些观点走向极端和绝对化，但是对人们反思传统教学理论的弊端，起了“积极的醒世”作用，并为教学理论的发展和繁荣提供了深刻的启示。正如美国评论家罗伯特·J·罗思(Robert J. Roth)所说：“……未来的思想，必定会超越杜威，……可是很难设想在前进中怎样能够不通过杜威。”

20世纪40年代马克思主义教学论诞生，这是教学论发展史上一次革命性的飞跃。在苏联十月革命后社会主义条件下形成的，教育家凯洛夫(K. A. Kanpob, 1893—1978)主编《教育学》中的教学论部分即是代表。它建立在马克思主义哲学基础上，以列宁的认识论为指导，既是对夸美纽斯到乌申斯基教学论思想的批判继承，又是对苏联二、三十年代教学经验的总结。在全书中将教学理论概括为苏维埃教育学的教学论，其后以此为雏形逐步发展独立体系的教学论。其主要观点有：教学过程是一种特殊的认识过程，可分为感知、理解、巩固、运用四个教学阶段；课堂教学是教学工作的基本组织形式；教师在教学中起主导作用；教科书是学生知识的主要来源之一；学习是学生自觉地与积极地掌握知识的过程；要考虑学生的年龄特点和个别差异等。还提出了教学原则体系和教学方法体系，详细研究了课的类型和结构。凯洛夫的教学理论对纠正苏联二十年代的偏差，对苏联以注重系统化基础知识的传授为特点的教学体系的形成起了积极的推动作用。如果说杜威的实用主义教学论对赫尔巴特传统教学论是一次否定的话，那么，凯洛夫的教学论则在很大程度上又是对杜威实用主义教学论的一次否定，成为新传统教学论

赵祥麟、王承绪编译《杜威教育论著选》，华东师大出版社1981年版，第31页。

同，第191页。

阿瑟·G·沃恩《作为教育家的杜威——他的教育工作的设计(1894—1904)》，1966年英文版，前言第7页。

的代表。国外近代教学论至此走过了一个否定之否定的历程。可以说，凯洛夫的教学理论代表了他所处的时代教学论所达到的高度，它在教学论史上第一次把马克思主义的认识论引进了教学过程，从这个意义上来说，凯洛夫的教学理论毕竟和形形色色的代表剥削阶级利益的教育学者的教学理论有着本质的区别。它对社会主义的苏联和中国的教学实践，曾经做出过重要贡献。但是，凯洛夫的教学理论确也存在一些明显的缺点和不足，如着重马列主义哲学的推导和对马列主义有关教育思想的引证，用联共（布）党及苏联政府的指示、方针、政策代替理论概括，对西方欧美教育家的简单批判和对夸美纽斯、乌申斯基等的无批判的引用和照搬，影响了教学论的科学性；重视系统科学知识、技能、技巧体系的传授，而忽视学生智力、能力的发展；强调教师在教学过程的主导作用，忽视学生的主体地位，甚至认为“教师的每一句话和每一项指示，……对学生的学习生活来说，具有法律的性质”。凯洛夫教学论的成就和缺陷，需要深入研究和认真对待。

这一时期的教学理论发展具有如下特点：（1）教学理论向纵深发展，取得了突破性的成就，理论水平有了较大的提高，为教学理论的进一步繁荣打下了基础；（2）近代传统教学论的弊端日益暴露，受到全面批判和挑战，引发了现代教学理论与传统教学论的对立；（3）教学论研究方法有了大的发展，实验研究的引入，对教学论的科学化作出了贡献；马克思主义认识论的指导，使教学理论向更新的科学高度发展；（4）教学思想和理论的体系化过程中，出现了两种对立的体系：诞生于资本主义社会的实用主义教学论和诞生于社会主义社会的马克思主义教学论，形成鲜明的对比；（5）从赫尔巴特到杜威，从杜威到凯洛夫，教学论走的是曲折发展的道路，批判和否定、对立和极端的现象是对“非此即彼”形而上学思维方式反映，教学理论的发展正是在克服了这种“钟摆”症状才实现其超越而走向成熟的。

四、国外教学论的繁荣期

20世纪50年代以来，世界各国纷纷展开人才竞争，重视开发智力，迫切要求提高教学质量。传统教学论愈来愈受到严重的挑战，为教学理论的发展提出了新的研究课题。同时与教学论有关的许多科学理论和技术手段，如脑生理学、现代心理学、系统科学以及现代化技术手段等，有了新的发展与突破。于是出现了研究教学论的新高潮，各种教学理论流派应运而生。教学论被称为“教育科学的中心”，成了普遍瞩目的研究课题。德国著名教育学者H·布兰凯尔兹（H.Blankertz）指出：“今天，对于教学论研究的关注如此之高；建立‘教学的科学’的要求如此之强烈，是迄今为止的教育学史上未曾有过的。”教学论领域出现了空前繁荣的景象。

在美国，教学论流派纷呈、思潮迭起，许多教育心理学家在教学论领域广为建树，形成各树一帜而又交互争鸣的局面。具有代表性的教学论流派有：斯金纳（B.F.Skinner）的程序教学理论、布鲁纳（J.S.Bruner）的认知结构教学论、布卢姆（B.S.Bloom）的掌握学习教学论、加涅（R.M.Gagne）的学习阶层论、奥苏伯尔（D.P.Ausubel）的有意义学习教学论、罗杰斯

参阅毛祖桓著《从方法论看教育学的发展》，重庆出版社1990年版，第164—165页。

凯洛夫主编《教育学》，人民教育出版社出版，第150—151页。

钟启泉编译《现代教学论发展》，教育科学出版社1988年版，第9页。

(C.R.Rogers)的非指导性教学论、凯勒(F.S.Keller)的个人化教学系统理论、阿特金森(R.C.Atkison)的最佳教学策略、托兰斯(E.P.Torrance)的创造性教学理论、格拉泽(R.Glaser)的个别化教学设计模式、班杜拉(A.Bandura)的社会学习理论等。其中以布鲁纳的认知结构教学理论的影响最大。布鲁纳是美国著名认知心理学家和教育改革家,1959年他在马萨诸塞州的伍兹霍尔主持了一次包括三十五位科学家、教育家和心理学家等有关专家的会议,讨论怎样改进中小学学科,特别是数理学科教学以提高教学质量的问题。1960年他出版了对这次会议讨论的总结报告——《教育过程》一书。他在书中系统地阐述了自己的教学理论。主要观点有:(1)教授学科结构。布鲁纳认为,知识总是有结构的,课程的设计应按照尊重学科知识的基本结构进行。现行的极其丰富的学科内容,可以把它精简为一组简单的命题,成为更经济、更富活力的东西,也就是说可以将学科内容结构化,这结构表现为学科的基本概念、原理和原则。因此,他认为课程改革的趋向是让学生掌握学科的基本结构。(2)发展认知能力。布鲁纳主张,教学应着眼于儿童认知结构的扩展以促进认知能力的发展。儿童认知能力的发展应该是教学活动的核心任务,课程的设计、方法的选择均要围绕进行并为此服务。也就是说所教授的学科结构必须与儿童的认知结构特征相适应,教育过程应依据儿童各年龄阶段的认知结构的特点进行,使教学过程本身就是促进儿童智力发展的过程。(3)主张早期学习。布鲁纳在强调学习学科的基本结构和发展认知能力的同时,提出了一个大胆的假设:“任何学科都能够用在智育上是正确的方法,有效地教给任何发展阶段的任何儿童。”他认为,在发展的每个阶段,儿童都有他自己的观察世界和解释世界的独特方式。教给特定年龄的儿童某门学科的任务,就是要按照儿童观察事物的方式去教那门学科的结构。那么任何一门学科,即便是高深的理论学科,也可以通过我们的“翻译工作”以简要易懂的形式出现而为儿童接受。(4)提倡发现法。布鲁纳认为,教学过程类似于人类探求知识的过程,教学的方法应当是鼓励学生自己去发现,回答他们自己的疑问,解决他们自己形成的问题,学生应当凭借发现法去探求知识的奥秘,掌握学科的基本结构。那么什么是发现法呢?布鲁纳对此解释道:“发现不限于寻求人类尚未知晓的事物,确切地说,它包括用自己的头脑亲自获取知识的一切方法。”“我们教师的目的在于:我们应当尽可能使学生牢固地掌握学科内容,我们还应当尽可能使学生成为自主而自动的思想家;这样的学生当他在正规学校教育结束之后,将会独立地向前迈进。”以上这些主张对人们深化教学理论的研究有极大的启发性,在当时促进了60年代美国中小学的教学改革。但是,布鲁纳教学理论的有些观点是基于理论上的假设,并非从普通学校课堂教学长期追踪研究中总结出来的,加上他的世界观的局限,因而具有明显的片面性,像强调课程要把知识结构作为主要内容,从而过分重视理论知识,削弱了实用知识和基本技能;强调学生亲自探索知识的活动,夸大了儿童学习的主观能动性,实质上否定了其认知活动在客观上存在的特点;仅仅注重学习结构,在实践中容易违背兴趣原则,使儿童学习的积极性受到削弱。正是这些原因,导致了美国60年代布鲁纳倡

布鲁纳《教育过程》,文化教育出版社1982年版,第32页。

布鲁纳《发现的行为》,邵瑞珍译,载瞿葆奎主编《教育学文集·教学上》第584页。

同,第585页。

导的教学改革运动最终失败。

在原苏联，凯洛夫传统教学理论体系受到挑战，随着教学改革实践的深入发展，涌现出众多新的教学论流派。具有代表性的有：M·A·达尼洛夫、Л·В·叶希波夫、M·H·斯卡特金的教学过程积极化学说，Л·B·赞科夫的发展性教学理论，Л·В·巴班斯基的教学过程最优化理论，Л·H·兰达的教学控制理论，B·B·达维多夫、Л·В·艾里康宁的发展理论思维学说，Л·В·加里培林、H·В·塔雷津纳的按阶段形成智力操作学说，Л·B·沙罗夫和Л·В·休金娜的形成精神需要和认识兴趣学说，M·В·马赫穆托夫、A·M·马丘什金的问题教学理论，H·A·敏钦斯卡娅、Л·C·科斯丘克的分化教学学说，B·В·沙塔洛夫的纲要信号教学，Л·A·阿莫纳什维利等的合作教学理论，C·H·雷先科娃的远景——超前教学等。其中以赞科夫的发展性教学理论影响最大。赞科夫是1956年版凯洛夫《教育学》的主编之一，曾以“教学与发展的关系”为课题进行了长达二十年之久的教学实验研究，从中概括出新的教学论思想体系。其“作为实验教学基础的指导思想是以尽可能大的教学效果来促进学生的一般发展”。赞科夫明确地将实验研究的核心指向“发展”问题。他强调：“应当系统地、有目的地在学生的发上下功夫。”而所谓“一般发展”，“是指儿童个性的发展，它的所有方面的发展。因此，一般发展也和全面发展一样，是跟单方面的、片面的发展相对立的”。赞科夫强调，一般发展绝不仅限于学生智力的发展，而且还应包括发展情感、意志品质、性格、集体主义思想和体力。为了有效地促进学生的一般发展，赞科夫提出实验教学论体系的原则：（1）以高难度进行教学的原则。“难度”这一概念的涵义，一是指教材有需要克服的障碍，二是指学生的努力。教材有需要克服的障碍，学生才去努力掌握，才能促进其智力、能力、情感、意志的发展。以高难度进行教学，旨在引起学生的思考，促进学生特殊的心理活动过程，而并不在于无限度的难。“难度的分寸”限于“最近发展区”，但不能降低到“现有发展水平”。（2）以高速度进行教学的原则。为了辅助高难度教学，使学生学到的知识质量得以提高，通过从多方面理解知识，克服传统教学中的那些不必要的重复；使教学材料的难度、范围以及速度要与学生“最近发展区”的实际学习可能性相适应。但是“高速度”并不要使教学进度无止境地快，背离教学的巩固性原则，赞科夫并不反对复习，而是要求改变旧的复习方法，主张对教材从多方面联系起来理解。（3）理论知识起主导作用的原则。赞科夫首先表明，确定这条原则，并不贬低知识和技巧以及学龄初期儿童获得知识和技巧的意义。但他认为“理论知识是掌握自觉而牢固的技巧的基础。掌握理论知识，不仅不妨碍技巧的形成，而且恰恰相反，乃是形成技巧的条件”。教给学生规律性的知识，目的是要学生能够举一反三、闻一知十。（4）使学生理解学习过程的原则。所谓让学生理解学习过程，就是要让学生掌握知识之间的联系，认识所要学会的不同的技巧之间的差别，在哪些部分容易发生错误，以及如何防止错误的发生。让学生理解学习过程，最根本的是要形成学习“内在的诱因”或动力，即发自内心的需要的求知欲。其实质是要学生学会学习方法和思考方法，成为积极学习的

赞科夫《教学与发展》，文化教育出版社1980年版，第21页。

赞科夫《和教师的谈话》，教育科学出版社1980年版，第86页。

赞科夫《论小学教学》，教育科学出版社1982年版，第20页。

主人；是要求创造条件引导和培养儿童成为独立的学习主体。（5）使全班学生（包括“后进生”）都得到发展的原则。赞科夫认为在传统教学的普遍实践中，对差生提供的“真正智力活动的可能性是最少的”，所以教师更应在他们的发展上系统地下功夫。方法是：一要减轻他们的思想负担；二要逐步树立起学习信心；三要利用一切机会引导他们观察事物；四是不要性急，一步一步提高；五要吸引他们参加课外小组活动。赞科夫的发展性教学理论，针对传统教学理论中的根本性缺点，把教学与发展问题放在核心地位，对传统教学进行了系统的改革。他的理论是建立在真正有理论指导的、长达二十年的教学实验基础之上，具有可靠的实践基础，是对传统教学论的一次有力的挑战和重大的突破。他所遵循的“实践——理论——实践”的科研道路，给人多方面的启示。但是，由于他“坚持标新立异”的思想，对传统教学论否定过多，对教学原则的表述也有失准确，所以尽管他一再宣称其原则体系的优越性，但70年代以来苏联所出版的许多教学论著作，只吸取其中的合理精神，而无一沿用他的原则名称。

在其他国家，教学理论亦形成一些流派，促进了世界范围内教学理论的繁荣。具有代表性的有：德国瓦根舍因（Martin Wa-genschein）、克拉夫基（Wolfgang Klafki）的范例教学论，韦尼格（E.Weniger）的教学计划理论，海曼（Paul Heimann）、舒尔茨（Wolfgang Schulz）和奥托（Gunter Otto）的柏林教学论学派，弗兰克（H.G.Frank）和库贝（F.V.Cube）的控制论意义上的教学论，温克尔（R.Winkel）等的交往教学论；保加利亚洛扎诺夫（G.Loanov）的暗示教学理论，波兰奥根（W.Okon）的教学过程理论，英国劳顿（D.Lawton）的文化分析主义课程思想，日本广冈亮藏的教学最优化理论等。其中以德国的范例教学论的影响为最大，曾与布鲁纳的认知结构教学论、赞科夫的发展性教学论并列，被誉为最有世界影响的三大教学论流派。所谓范例教学，就是指通过一些关键性的问题和典型的例子，使学生理解一般的东西，并借助这种一般独立进行学习。其主要观点是从批判传统的系统教育出发，强调坚持三个特性、达到三个统一、进行五个分析、遵循四个阶段。（1）三个特性指“基本性”、“基础性”和“范例性”。基本性强调教学应教给学生最基本的知识，即基本概念、基本原理、知识结构和基本规律等，要少而精；基础性强调从学生的基本经验出发，促进他们的智力发展，教学内容对学生来说是最基础的东西；范例性强调要教给学生经过精选的、能起示范作用的“基本性”和“基础性”的知识材料，有助于学生举一反三地进行学习迁移和实际应用。并且以上三个特性是相对于学科与学习者两方面而言的、不断发展变化的。（2）三个统一指范例教学要求达到“问题解决学习与系统学习的统一”、“掌握知识与发展能力的统一”、“主体与客体的统一”。为此，有人把范例教学称为“通过主体与客体，问题解决学习与系统学习，传授知识与培养能力的统一的教学”。（3）五个分析是对范例教学备课的要求。指一要分析“本内容表示和阐明了什么样的重要的或者带有普遍性的意义和实际关系？对它的探讨可以使人‘范例性’地掌握哪些基本现象或基本原理，哪些规律、标准、问题，哪些方法、技能或态度？”二要分析“有关内容或从这个课题中应当获得的经验、认识、技能或技巧在我班儿童的智力活动方面有什么作用，从教育学观点看它应当在其中起什么作

用？”三要分析“这个课题对儿童未来有何意义？”四要分析“内容的结构（从第一、二、三个问题进入专门的教育学角度）是什么？”五要分析“有哪些特点、现象、状况、尝试、人物、事件和形式可以使这教育阶段、这班级儿童对所教内容结构发生兴趣、产生问题，以及了解、掌握、‘明白’它们？”（4）四个阶段是指范例教学的程序。第一阶段：范例地阐明“个”。即用典型事例阐明事物的本质特征。第二阶段：范例地阐明“类”。即通过归类、推断，认识一类事物的普遍特征。第三阶段：范例地掌握规律。即把所学知识提到规律性的高度认识，掌握事物发展的客观趋势。第四阶段：范例地获得有关世界的经验和生活的经验。即在认识客观世界的基础上，使学生在思想感情上发生体验的作用，提高行为的自觉性。范例教学理论是适应时代的要求，为解决教学领域中的诸多现实矛盾而提出的，以教学内容的改革为突破口，推动了教学理论的建构和发展，给我们留下了很多有益的启示。但是，也有若干问题有待于进一步探讨，如怎样构成一门学科的基本性和基础性的范例，如何保证在各科教学中使学生形成关于规律性的认识等。

这一时期的国外教学理论发展具有如下特点：（1）价值取向趋于多元化，世界范围内多种多样的教学理论流派异彩纷呈，各自为教学理论的繁荣做出了贡献；（2）适应时代发展的需要，针对传统教学理论的缺陷和弊端而变革超越传统、建构新的教学理论，因而这一时期的教学理论深深地打上了时代的烙印，如都不约而同地重视教学内容的科学化、现代化；重视学生的主体作用，发展学生的智力、能力，特别是发展创造性思维能力，重视教学手段的现代化、教学方法的多样化和教学组织的个别化等；（3）加大了教学理论指导教学实践的力度，注重研究教学实践中出现的急需解决的重大课题，目的在于促进教学改革，为培养社会所需人才服务；（4）其理论观点及实施策略带有明显的探索性，往往是成就和缺陷并存，需要认真加以评析、总结，并有待于在进一步发展中日臻完善；（5）各种教学理论迅速传播，相互渗透和影响，出现了对立观点的融合，后来观点的超越，兼容互补以求创新的发展趋势；（6）教学理论的历史发展正面临跨世纪的问题，需要全面系统、认真细致地总结本世纪乃至整部教学论发展史上教学理论所取得的成就和存在的问题，以更自觉、更主动地促进教学理论的发展，使之在新的世纪里达到一个崭新的高度。

第二节 我国教学理论的发展

我国有着悠久灿烂的教育思想史，教学思想的发展是源远流长的。我们应该重视我国教学思想发展史的深入研究，以为有中国特色的教学论学科建设的借鉴。

一、我国古代教学理论

我国是世界上最早有文字记述教学论思想的国家之一。商朝的甲骨文中，已出现（教）字与（学）字。教字左边的“”即“孝”字，象征“子曲伏于父”，右边的“”，象征手执木棒的样子。教学的内容和方法从“教”字就可形象表现出来。这说明当时是在棍棒体罚的威胁下，教下一代尽“孝”。“学”字上两旁表示双手运算，下部表示房屋，说明那时已有一定的场所供学生学习。“教学”二字连用，最早见之于《书·商书·兑命》：“教学半。”这可以说是我国古代萌芽状态的教学思想。

春秋战国时期，是中国古代历史上发生重大变革的时期，百家争鸣，私学兴起，大大促进了教学经验的丰富和教学思想的发展。当时儒、墨、道、法各个学派的创始人，大都是著名的教育家，对教学有着深刻的见解。其中以儒家学派影响最大。儒家学派创始人孔子（公元前551—前479年）就毕生从事教育事业，在长达四十余年的教学生涯中积累了丰富的教学经验，主要记载在《论语》一书中。《论语》全书共二十篇，五百一十二章，约两万字，由孔门弟子记载孔子言论而成，其中有关教育的内容三百七十一条，直接属孔子的言论三百三十三条。如虚心好学、学思结合、时习温故、广闻博见、愤启悱发、举一反三、叩其两端、能近取譬、因材施教、教学相长、坦荡无隐、诲人不倦等，都是教育智慧的结晶。孔子博大精深的教学思想，构成了我国古代教学思想的渊源，对我国漫长的封建社会的教学产生过巨大的影响。可以说，孔子是中国古代教学理论的奠基者。墨家学派的创始人墨子（约公元前468—前376年），虽曾“学儒者之业，受孔子之术”，而后变成儒家的批判者，背儒立墨，终与儒家并称“显学”。儒墨的对立驳难，揭开了先秦时代“百家争鸣”的序幕。墨子非常重视自然科学知识、生产技能、军事知识和论辩能力的培养，大大地突破了“六艺”教育的范畴。其教学思想主要有：不叩必鸣、强力而行、察类明故、因可时言、学必量力、既述且作、务本约末、志功合观等。墨子教学思想以其鲜明的特色，构成与孔子教学思想的互补相济的关系。战国时期著名教育家孟子（约公元前372—前289年），曾“受业子思之门人”，后世将他与子思合称“思孟学派”。他虽然在认识论方面是主观唯心主义的，但不可否认，孟子在教和学的思想中有许多观点是有借鉴价值的。如：深造自得、“引而不发”、由博返约、“盈科而进”、专心致志、反求诸己、答问私淑、因人而异、“教亦多术”、不教

中国科学院考古研究所编《甲骨文编》，中华书局1965年影印本，第146—147页。

参阅孙培青主编《中国教育史》，华东师范大学出版社1992年版，第27页。

参阅高时良著《中国教育史纲》（古代之部），人民教育出版社1991年版，第21页。

金大陆、华爱华著《教化和造化的智慧》，浙江人民出版社1992年版，第15页。

《淮南子·要略训》。

《史记·孟子荀卿列传》。

亦教等。孟子教学思想侧重于内向，注意发挥人的主观能动性，所谓“心之官则思，思则得之，不思则不得也”。他以“得天下英才而教育之”为人生的乐事，又告诫人们“人之患在好为人师”。但他忽视闻见之知，是其不足。与孟子齐名的荀子（约公元前313—前238年）则发展了孔子思想中唯物主义因素，以儒家思想为主体又具有法家思想的倾向，是先秦诸子百家之集大成者。今人李泽厚称：“荀子可以说上承孔孟，下接易庸，旁收诸子，开启汉儒，是中国思想史上从先秦到汉代的一个关键。”其教学思想主要有：笃实向学、闻见知行、注错积靡、“学不可已”、陈衡解蔽、“虚壹而静”、锲而不舍、隆师亲友等。荀子教学思想注重“善假于物”，具有外向特点，他强调教师的尊严是对的，但将之绝对化，则失之偏颇。《礼记·中庸》把儒家的学习步骤概括为：“博学之、审问之、慎思之、明辨之、笃行之”，使学、思、行在教学过程中统一起来。《学记》是我国系统论述教学思想的第一本专著。它不仅是我国古代先秦儒家教学思想的总结，而且也可以说是世界上最早系统论述教学问题的一篇专著。它比古罗马教育家昆体良的《雄辩术原理》大约要早三百多年，更比夸美纽斯的《大教学论》要早约一千八百多年。并且“它已经达到了理论自觉性的相当的高度”。《学记》中指出：“君子既知教之所由兴，又知教之所由废，然后可以为人师也。”在两千多年前，作者已经在实际的教学工作中发现了教学的得失成败都有一定的原因可以探究，向人们提出了教学是有规律可以遵循的、并且掌握教学的规律性乃是进行教学工作的必要前提的卓越见解。《学记》中总结的“教学相长”、“藏息相辅”、豫时孙摩、长善救失、博喻善教、“和易以思”诸原则，以及问答、讲解、练习、类比等方法，都是我国教学论发展中珍贵的历史瑰宝。先秦诸子以学为本，言“学”多而论“教”少，《学记》则注意在对“学”深入研究的基础上提出“教”的规则与要求，并由此形成了我国古代教学论“以学为本、因学论教”的优良传统，给后世教学思想的发展以深远的影响。

秦代“以法为教，以吏为师”，禁止私学，又没办官学，“颁挟书令”，直至“焚书坑儒”，使儒学统绪几近中断，文化教育一度成为“潜流”，教学思想的发展跌入陡谷而相对停滞。出于对秦代极端主义的反动，西汉实行“罢黜百家、独尊儒术”的文教政策，儒学被捧到至高无上的巅峰，儒家教学思想在我国古代教学史上占据了主导地位，并开始了它绵延二千年的发展历程。在学术自由竞争受到压抑的深沉背景下，正统经学家的教学思想和“异端”学者的教学思想呈现出不同的倾向和特色。西汉正统经学教育思想家董仲舒（公元前179—前104年），自幼勤读儒经，精于《春秋公羊》学和《易经》阴阳学，中年以后“下帷讲诵”，“弟子传以久次相授业”，被称为“汉代孔子”。他曾给汉武帝建议“罢黜百家、独尊儒术”、“开创太学”、“改革选士制度”等，影响很大。其教学思想主要有：师功圣化、强勉学问、精思要旨、兼得所长、虚静专一、见博知明等。东汉“异端”思想家王充（27

《孟子·告子上》。

《孟子·尽心上》。

《孟子·离娄上》。

《荀易庸纪要》，《文史哲》1985年第1期。

《教学论稿》，第3页。

《汉书·董仲舒传》。

—约 100 年)博览群书而不拘泥章句之学,不受师法家法和太学教学内容的限制,批判地吸取了先秦诸子的学说,自成一个独立的思想体系。其教学思想主要有:知源于学、“距师”“问难”、博达疏通、明效贵用、实践练习、日为成巧、积渐琢磨、专志不二等,所表现出来的朴素唯物主义倾向的教学认识论和方法论,是对我国古代教学论的重要贡献。魏晋南北朝时期儒学下降、玄学兴起、佛教盛行,诸学纷杂论争、融汇渗透,造成继先秦以来又一次“百家争鸣”。魏晋之际著名思想家嵇康(223—262年)以其反传统的批判精神,提出“越名教而任自然”的教学思想,在批判经学教学弊端的基础上,主张教学顺应个体天性自然自由地发展。他提倡“独观”(独立思考)、“广求”(博览明理)、“易简”(简约扼要)、“虚心”(淡泊虚静)、“得意”(掌握意旨),反对迷信盲从、主观臆断、烦琐主义、耽于私欲、拘泥章句,反映了魏晋思想解放的时代精神,对于突破儒学独尊教学思想禁锢,实现教学思想的超越和发展有积极作用。南北朝时期教育家颜之推(531—约 595 年)作为当时“最通博最有思想的学者”,为了用儒学教育子孙,针对“南方浮华北方粗野的气氛”,以平实的作风著成《颜世家训》二十卷,“被看作处世的良轨”,世代相传。其教学思想主要有:立志向学、切磋起明、惜时早教、严慈相济、勤勉博识、眼学求实、涉务致用、谨慎交游等,颜之推的教学思想反映了经过儒、玄、道、佛各派相互争鸣后教学思想呈现融合的特征,表露出魏晋南北朝向隋唐过渡的趋势。

隋唐时期重振儒术,兼重佛、道,经学教学占主导地位,儒、佛、道进一步交融,并向宋明理学发展。隋代经学大师王通(584—617年)十五岁即为人师,其教学内容以六经为主,遵循“知之——行之——安之”的教学过程,重视因材施教、启发问对的教学艺术,提倡广问共议、灵活变通,所谓“通其变,天下无弊法;执其方,天下无善教”。虽然王通的教学思想有对孔子刻意模仿的局限,但他身体力行、言传身教,培养了许多有成就的著名弟子。唐代的韩愈(768—824年)推崇孔孟、强调道统,其教学思想既吸收了前人的观点,又有自己的创新,主张“业精于勤”、“文以载道”、提要钩玄、含英咀华、闳中肆外、博精结合、学贵独创、师友相长、寓庄于谐、诙笑啸歌等。在著名的《师说》中提出的“师者,所以传道、授业、解惑也”,“弟子不必不如师,师不必贤于弟子”的论断,已成为我国教学文化中的精髓,广为流传。柳宗元(773—819年)的教学思想主要有:顺天致性、奋志厉义、批判问难、兼采众长、“博极群书”、“务达其旨”,化师为友、“交以为师”等,其中不乏精辟的见解。

宋代的教學思想极大地丰富了中国古代教學思想理论宝库,成为古人留给我们的一份不可多得的珍贵遗产。胡瑗、周敦颐、张载、二程、朱熹、陆九渊、陈亮、叶适等,都对教學思想发展有重要贡献。其中北宋教育家胡瑗(993—1059年)“教人有法,科条纤悉备具”,提倡并实践了像“明体达用”,分斋教学;绘制图表,直观教学;劳逸结合,娱乐教学;配合讲授,辅导教学;广其闻见,游历教学等教学方法。胡瑗所主张并实施的教育,被

《释私论》。

范文澜《中国通史简编》修订本第二编,第 528 页。

《文中子·周公》。

史学家称之为“活的教育”。南宋著名教育家朱熹（1130—1200年）以孔孟思想为主干，兼取佛道，构成一个集大成的理学体系。他认为“教有成法”，所谓“事必有法，然后可成，师舍是则无以教，弟子舍是则无以学”。深入研究“教人之妙”，主张启发诱导、适时而教、“教人有序”、师功指引、因材施教、身体力行；注重探讨“读书之法”，后人将之概括为：“循序渐进，熟读精思，虚心涵泳，切己体察，着紧用力，居敬持志”六条。我国古代长期积累起来的教学经验和思想，经过朱熹的归纳、整理、总结和改进，使之系统化、理论化了，我国教学理论的发展因而达到一个新的高度。

明清之际的教学思想有了新的发展。明代著名教育家王守仁（1472—1528年）在教学思想方面，主张立志为先、责善问难，静处体悟、事上磨练、整体明了、“自家解化”，顺性鼓舞，激励乐学，“随人分限”、因材施教等。郭沫若曾说：“王阳明对教育方面有独创的主张，而他的主张与近代进步的教育学说每多一致。”其教学思想亦影响到近现代教学思想的发展。清代教育家王夫之（1619—1692年）主张行知并进、学思相资、“因人而进”、“施之有序”、正志为本、乐学自悟、积渐不息、去骄去惰、因机设教、师友讨论等。明清之际教学思想和近现代教学思想有着割不断的历史联系，这是我们尤应注意的。

我国古代教学思想的发展具有如下特点：（1）有着辉煌灿烂的成就。我国教学思想的发源较早于西方，并出现过世界上最早系统论述教学理论的专著，在很长的历史时期内，中国的教学理论曾经是世界上最高水平的理论，这是值得我们自豪的；（2）我国古代教学思想直接来源于教育家长期而丰富的教学实践，在一定程度上符合学生的身心发展特点和教学的客观规律，是经过实践检验和时间检验而富有成效的，因而弥足珍贵；（3）具有朴素的辩证法因素。正如恩格斯指出的：“人们远在知道什么是辩证法以前，就已辩证思考了。”我国古代教育家在教学实践中发现了许多矛盾现象并追求这些矛盾的辩证统一的解决方式，如对教与学、学与思、知与行、习与性、文与道、理与情、博与约等范畴及关系的论述，就体现了这一特点；（4）教学观点的传承性。我国教学思想的发展源流分明，教育家们都是在继承前人的基础上不断发展完善的，并由此形成以儒家教学思想为主干的教学思想传统及体系；（5）受历史局限，对教学的研究仍处于经验总结模式阶段，多为经验的积累和现象的描述，理论探索和科学论证欠缺。有分析地整理和继承我国古代的教学遗产，做到古为今用，这是教学论研究的一个重要课题。

二、我国近现代教学理论

近现代我国社会处于急剧动荡、激烈变革时期。随着帝国主义入侵，西方文化传入，新式学校兴起，教学思想的发展也出现了新的特点。先是引进西方教学理论，我国自1902年现代学校建立以来，最初是从日本辗转引进了夸美纽斯、裴斯泰洛齐、第斯多惠和赫尔巴特等的教学理论。教育文献证明最早的有系统地被介绍进来的西方教学论就是属于赫尔巴特和他的学派的。

陈青之《中国教育史》，商务印书馆1936年版，第240页。

朱熹《孟子集注·告子》。

《沫若文集》第10卷《王阳明礼赞》。

《马克思恩格斯选集》第3卷，第182页。

1901年（光绪辛丑）《教育世界》出版所开始刊行的《教育丛书》初集第四册，为“教授学”专集，详细地叙述了赫尔巴特学派的教学论，并附有六种学科的“教授案”。这对我国教学实际产生了极为深刻的影响。1903年“大清教育新法令”明文规定要采用阶段式教学法。四段教授法的采用，对于消除由个别教学改变为班级教学后产生的混乱，对于教学经验不多的教师按部就班地编写教案和上课，都起了积极的推动作用。但同时它也播下了课堂教学中形式主义的种子。这个影响可以说一直被延续下来，至今在教学中也还可以看到它的影子。1919年以后，美国教育家杜威、孟禄、推士、麦柯尔、柏克赫斯特和克伯屈等人相继来华，实用主义教学思想在我国广为传播。杜威于1919年经日本来我国讲学，前后有两年两个月，遍及沿海十一个省市，他的多种著作先后由国人翻译出版。芝加哥大学教育学教授吉特（Gidd）曾评论说：“杜威博士在中国所给与的影响，比之在美国本国所给的影响反大。”

这一时期，曾先后介绍和或多或少地试行过来自西方资本主义国家的许多“新教学方法”，如自学辅导法（Supervised Study）、分组教学法（Groups of Study，当年称为“分团教学法”）、蒙台梭利教学法（Montessori Method）、设计教学法（Project Method）、道尔顿实验室制（Dalton Laboratory Plan）、社会化教学法（Social - ized Reaction Mothod）、德克乐利教学法（Decroly Method）、莫里森单元教学法（Morrisonian Cycle Plan）、文纳特卡制（Winnet - ka System）等。其中以设计教学法在其理论上最为系统，在其实践上对旧中国的影响为最大。五四运动以后，随着马克思主义在中国的传播，教育教学领域开始向帝国主义文化和封建文化展开猛烈的进攻。1930年2月上海南强书局出版了由李浩吾（即杨贤江）编著的、我国第一部用马克思主义观点系统阐述教育原理的著作《新教育大纲》。与此同时，苏联的教学理论和教学改革情况被陆续地介绍进来，这对后来革命根据地内教育事业的发展、教育观念的更新和教学经验的创造，有着深远的影响。

这一时期教学理论的发展，明显地受到传统教学观念失落、国外教学理论连续冲击、新旧教学思想交替等的影响。许多进步教育家的教学思想，都充满了可贵的探索精神。清末著名改良主义教育家梁启超（1873—1929年），是我国近代教育史上第一个研究教材教法的人。他很重视教学方法的改革，认为旧的教学方法是“导之不以其道，抚之不以其术”。提倡趣味教学，使学生“乐知”；主张纵横交织、循序渐进；强调理论联系实际，有所“发明”；推行自动、自主、自治、自立教学法，培养自强不息的新式国民。梁启超的教学思想，在当时如同一股新鲜的空气，使久受封建主义旧教育传统思想束缚的人，精神为之一振。民国时期著名教育家蔡元培（1868—1940年），为了培养具有“完全人格”的共和国公民，认为“与其守成法，毋宁尚自然；与其求划一，毋宁展个性”。重视学生“自动自学、自助自研”能力的培养；反对注入式教学，提倡启发式教学；实行选科，因材施教，重视学生学习兴趣的培养。蔡元培的教学主张，是对压制学生个性的传统教学方

常道直《赫尔巴特的教学论的再评价》，《华东师大学报》（人文科学版）1958年第3期。

雷尧珠《试论我国教育学的发展》，《华东师大学报》（教科版）1984年第2期。

姜琦《现代西洋教育史》，商务印书馆1935年版。

瞿葆奎、丁证霖《“设计教学法”在中国》，《教育研究与实验》1985年第3期。

《蔡元培教育文选》，人民教育出版社1980年版，第80页。

法的重大改革。现代著名教育家陈鹤琴(1892—1982年)的“活教育”教学论,是在批判旧教育的基础上提出的,主张教师“教活书、活教书、教书活”,学生“读活书、活读书、读书活”。教学要遵循“做中教,做中学,做中求进步”的原则,采取榜样示范、积极暗示、表扬鼓励的方法,以培养儿童的自觉性和上进心。陈鹤琴的活教育教学理论,反映了当时社会发展对教学改革的要求,具有历史进步性。人民教育家陶行知(1891—1946年)曾提出“教学做合一”的教学理论。他认为,教学做合一是“以生活做中心的”,“事怎样做就怎样学,怎样学就怎样教,教的法子要根据学的法子,学的法子要根据做的法子”。指出只有“手脑并用”的教学,才能培养创造的能力;提倡互教互学的“小先生制”,实行“集体主义的自我教育”;强调教学民主,让学生在民主生活中学民主。陶行知的教学理论,是对理论脱离实际的传统教育的重大突破。杰出的无产阶级教育家徐特立(1877—1968年)认为,教学工作是“教者和学者合作来做”的工作,“我们向同学传授知识的时候,切不可脱离实际”,“学生之自修就是功课中的实践”,主张在教学中做到师生平等,民主讨论;注重启发,培养能力;直观教学,启智激思;博约结合,持之以恒;谦虚谨慎,乐于创新;尊重科学,指导方法等。徐特立的教学思想,有效地运用马克思主义作指导,对教学的规律性进行了科学的探索和深入的研究,为无产阶级教育事业做出了积极的贡献。

综上所述,我国近现代教学思想的发展具有如下特点:(1)对旧教育脱离实际、戕害个性、强制灌输的教学传统进行了无情的揭露和批判,新的教学思想的提倡和确立历经了艰难的奋争才得以实现;(2)受西方资产阶级教育学和近代心理学观点的影响,普遍重视从儿童的特点出发,尊重儿童的兴趣和个性,发展儿童的独立精神和自动能力,提倡师生关系民主化和讨论式教学法;(3)进步的教育界人士,在向西方先进理论学习的过程中,密切结合我国的教学实际,开展教学实验研究,创造并形成了崭新的教学理论原理,积极地为我国教学论的发展探索道路;(4)我国学者开始自觉地建构教学论学科(教授法、教学法)的独立体系,而且在教材结构上表现出多样化特点。这一时期,仅近代国人自编的教授法就有二十余部,其中以朱孔文编撰的《教授法通论》(时中学社1903年版)、蒋维乔编《教授法讲义》(商务1916年版)、罗廷光编《普通教学法》(商务1930年版)、俞子夷、朱晷旸编《新小学教材和教学法》等为代表,标志着教学论的发展从古代未系统化的偏于经验形态的表述,走向较系统的理论阐述与探讨。

三、我国当代教学理论

新中国成立后,我国社会主义教学论的发展经历着曲折的道路。大致可分为以下几个阶段:

(一) 引进学习阶段(1949—1958)

这一时期教育界全面学习苏联,在教学理论方面主要是引进以凯洛夫《教育学》中教学论部分为代表的苏联教学论。1950年翻译出版凯洛夫主编的《教

《陈鹤琴教育文集》下册,北京出版社1981年版,第651页。

《陶行知教育文选》,教育科学出版社1981年版,第77页。

董远骞《中国近代教学论教材编写史略》,《课程·教材·教法》1994年第1期。

育学》，其中的教学论部分对我国教学实践影响深远。1952年出版社贺夫内伊的《教学法原理》，1956年凯洛夫亲自来华作短期讲学，1957年翻译出版以凯洛夫为总主编的《教育学》新版本。移植和学习苏联教学论，对于以马克思主义为指导改造旧的教学，提高教学质量起过一定的指导作用。但是由于对苏联教学论本身存在的片面性缺乏独立思考而全盘肯定，学习过程中结合实际不够而没有变通，同时对我国教学论历史传统和老区教学论传统重视不够，并简单批判西方资产阶级教学论思想，这些都给教学理论与实践的顺利发展带来一定影响。

（二）独立探索阶段（1958—1966）

1958年掀起大规模的教育改革运动，时称教育革命。在教学理论上，主要批判“三脱离”，即教学脱离政治、教学脱离生产劳动、理论脱离实际，强调现场教学，把生产劳动列为正式课程，提出教育学（包括教学论）的“中国化”问题。随着中苏关系的变化，凯洛夫教育学成了批判的对象，《人民教育》发表文章，不指名地批判“冒牌的马克思主义教学论”。量力性原则和循序渐进原则受到指责和批判。1961年为纠正“左”的错误，党中央制订一系列教育工作条例，突出地规定了教学工作在学校中的重要地位，重新肯定学校必须以教学为主，课堂教学是教学的基本形式，要求发挥教师的主导作用。教学理论的研究受到重视，开始独立探索的尝试。1961年至1963年间集中许多教育学专家，在刘佛年教授主持下编成的《教育学》（讨论稿）中的教学论部分，“可以说它是反映当时‘中国化’探索和教学论水平的代表性之作。”

（三）受挫停滞阶段（1966—1976）

在“文化大革命”十年浩劫中，教育教学领域成为重灾区。教学科研停顿下来，教学论的发展备遭摧残。“两个估计”全盘否定了建国以来在教育教学改革上所取得的成绩，“评凯批孔”全盘否定了苏联教育学（包括教学论）、我国古代教育、教学思想的宝贵遗产，鼓吹“读书无用”、“知识越多越反动”等谬论，实行“开门办学”，实质上取消了教学，出现了“反潮流”和“交白卷”的英雄，教学质量一落千丈，造成几代人受害的无法估量的巨大损失。在理论上，把教育学（包括教学论）搞成“经验汇编”、“政策解说”或“导师语录”，实际上完全取消了理论研究和对教学规律的探讨，致使教学理论领域一片荒芜，“杂草丛生”！

（四）发展繁荣阶段（1976—今）

十年动乱结束，特别是党的十一届三中全会以来，为了适应社会主义现代化建设的需要，为了贯彻“教育要面向现代化、面向世界、面向未来”的战略方针，进一步加强和推动了教学理论的研究。教学论历经恢复重建、开放引进、综合创新，而走向发展繁荣。表现在对国外教学论的大量译介，对我国历史上教学论遗产的整理继承，各种类型教学实验的蓬勃开展，对教学本质及规律的深入探求，学术研究和讨论空气的活跃，研究方法和途径的创新，研究新领域的不断开拓，专题论文的大量发表，教材专著的先后出版，

董远骞《一条曲折的路——教学论发展的四十年》，《华东师范大学学报》（教育科学版）1989年第3期。

教学观点的争鸣和教学论流派的逐渐形成等方面。标志着我国教学论研究正以前所未有的理论自觉形态，向中国化、现代化方向深入发展。

综上所述，我国当代教学理论的发展具有如下特点：（1）教学论的发展道路几经曲折和坎坷，逐步走向理论的自觉和理性的成熟，其经验弥足珍贵，其教训异常沉痛，给教学论的进一步发展留下了多方面的启示；（2）教学论研究是随着国家民族和整个教育科学的命运而兴衰浮沉的，目前国运的昌盛、教育科学的繁荣，必将促使教学论向着更高的科学化水平发展；（3）教学论应教学实践的需要从教育学中独立出来成为一门独立学科，又应教学实践的需要分化出众多崭新的研究领域，今后必将在此基础上发展成一个学科群，更好地指导日益深化的教学改革实践；（4）教学论的进一步发展面临着许多困惑和挑战，需要进一步解放思想、开阔思路，以综合创新的精神开辟教学论研究的新局面，为教学理论的历史发展做出自己的贡献。

第三章 教学目的

第一节 教学目的与教学目标

教学作为人类社会中有目的的实践活动，在对它进行研究时，是不能回避和掩盖其鲜明的目的性的。相反地，只有对教学目的进行深刻的认识，才能使教学实践有效地取得预期的效果。

一、教学目的

所谓教学目的，就是教学过程结束时所要达到的结果，或教学活动预期达到的结果。它是教学领域里为实现教育目的而提出的一种概括性的、总体的要求，制约着各个教育阶段、各科教学发展趋势和总方向，对整个教学活动起着统贯全局的作用。教学目的与教育目的之间存在着不可分割的联系，教学目的是教育目的在教学领域的体现，在方向性质上二者是一致的；但其内涵和外延又不等同，教育目的除包含教学目的外，还包含有非教学目的，也就是说，通过教学活动并不能实现全部的教育目的，尽管教学目的是教育目的的重要组成部分。

在我国，教学工作的根本目的是使学生掌握一定的知识、技能并获得身心各方面的良好发展。在教学实践中，它是通过具体化为教学基本任务而实现的。我国教学工作的基本任务主要有以下几个方面：

（一）引导学生掌握系统的科学文化基础知识和基本技能技巧

向学生传授系统的文化科学基础知识，并进行基本技能、技巧的训练，是教学的中心任务。它是实现其他教学任务的基础。所谓知识，就是人们对客观事物的现象和规律的认识成果，是人类在长期实践过程中获得的关于生产、社会生活等的经验的科学概括和总结，它通常是以事实资料、概念、原理、规律等基本形式表现出来。科学知识是人类在前人基础上继续认识世界和改造世界的有力武器。所以培根说“知识就是力量”。中小学向学生传授的知识，应当是自然和社会科学中为现代生产和科学文化发展所必需的基础知识。所谓基础知识，一般指一门学科中最基本的概念、原理、法则、公式等及其所构成的体系。形成技能的过程和传授知识的过程是统一的，技能和知识也是互为表里、互为依存的。技能是指通过练习而获得的能够在实践中运用知识解决问题的能力。技能又分智力技能和动作技能两种，动作技能是侧重动作、技术性的，是与完成某些实际动作相联系的技能，如书法、奏乐、实验、制图、体操等；智力技能则侧重智力和心智性的，是与正确的思维活动方式相联系的技能，如阅读、写作、解题、计算、推理等。实际上，这两种技能的划分是相对的，并没有一个十分明确的界限，它们往往是相互联系、相互影响的。技能经过反复练习，达到熟练的、“自动化”的程度，就是技巧。技巧的形成大大地提高了学习活动的频率。所谓基本技能技巧则是指各门学科中形成复杂技能所必备的最重要、最常用的起始性技能技巧。通常认为，知识是培养技能、技巧的基础，而技能、技巧的掌握又能加深对知识的理解和巩固，并为学习新知识提供条件。这样以来，使知识的掌握与技能技巧的形成相互联系、相互促进，就能使学习取得良好的成效。我国一贯重视基础知识、基本技能技巧的教学，并习惯地称为“双基教学”，这是我国教

学的优良传统。

（二）发展学生智力、培养学生能力，教会学生学习

知识和智力是相联系而又有区别的概念。知识是对客观世界的认识成果，而智力则是反映客观世界的过程中表现出来的关于认识的心理特性的总和，主要包括观察力、记忆力、想象力和思维能力，其核心是思维能力。而能力的含义更广些，它是保证人们顺利进行实际活动的稳固的心理特点的综合，除认识能力外，还包括分析问题与解决问题的能力、创造力等等。在教学中发展学生的智力和能力，也就是要使学生善于学习和运用知识，善于分析问题和解决问题，不断提高各种认识能力，成为富有创造才能的人才。现在世界各国都把这个任务提高到前所未有的重要地位，当做教学改革的一个重要课题，并把这个任务完成的优劣作为衡量教学质量的一个重要标志。当然，在整个教学过程中，发展学生的智力和能力，离不开学生对知识、技能的掌握，二者是对立统一、密切相关的两个方面，既不能用其中的一个方面去否定另一个方面，也不能互相取代，两者不能脱离，教师必须同时完成两个方面的任务。另外，随着时代的发展，“教会学生学习”已成为世界性的教改口号，并作为现代教学的任务明确提出来。美国未来学家阿尔文·托夫勒认为：“未来的文盲不再是不识字的人，而是没有学会学习的人。”所谓“教会学生学习”，意指教师在教学过程中，不只是教给学生一些知识和技能，更要使学生明确学习的目的，端正学习的态度，激发学习的情趣，培养学生的能力，让他们掌握独立学习的本领，以使他们能在不竭的生活源泉中不断汲取营养，更快地适应生活的变化。学生一旦成为独立学习的主人，会更加自觉有效地遵循一定的规律来系统掌握基础知识和基本技能技巧，更好地发展智力和培养能力。

（三）发展学生的体力，提高学生的健康水平

这不只是体育课的任务，也是各科教学的任务。教学与学生身心健康有着极为密切的关系，科学的内容为学生的保健及锻炼提供正确的理论基础和方法指导。教学方法是否得当，教学组织形式是否合理都直接影响学生的身心健康，关系到学生的发育成长。同时学生体魄健全、精力充沛，既为正常学习提供基本保证，又为全面发展奠定下体力基础。所谓“健康的精神寓于健康的身体”，正是这个道理。长期的教学实践证明，教学与学生的身体发展相适应，能促使学生体力的发展，也有利于提高教学效率；反之，教学背离了学生的身体发展特点与水平，既危害学生身体健康，又降低教学效率。所以，教学应特别注意教学卫生，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，保持旺盛的精力和愉快的情绪，发展健康的体魄。教育是未来的事业，是为未来社会培养建设者，青少年学生应从小打好体力基础，以适应未来工作的需要。所以，讲究教学卫生，关心学生健康，发展学生体力，提高学生的健康水平，应该成为教学任务的一个重要组成部分。那种忽视学生体力发展或有违学生健康的做法，如课堂教学的疲劳轰炸、侵占学生课外活动与休息时间讲课、课外作业负担过重等，都是缺乏长远观点和不负责任的，凡教学中的种种弊端，均应在彻底革除之列。

（四）培养学生高尚的审美情趣，养成良好的思想品德，形成科学世界

观的基础和良好的个性心理品质

审美能力的培养对学生的全面发展来说是不可缺少的，而作为学生精神生活的一个重要方面的教学，对此有着义不容辞的责任。教师在教学中必须注意挖掘和发现教材中的美育因素，教育家蔡元培就曾指出：“凡是学校所有的课程，都没有与美育无关的。”同时讲求教学的美，用精彩的语言、适当的教态、巧妙的板书、和谐的氛围、高雅的意境，培养学生健康的审美观点、审美情趣和审美能力，使学生在感受美、鉴赏美、创造美的过程中增智益能、陶情冶性。教学永远具有教育性，它在任何时候也不可能脱离教育而独立存在。教育家赫尔巴特曾深刻指出：“教学如果没有进行道德教育，只是一种没有目的的手段；道德教育如果没有教学，就是一种失去了手段的目的。”在教学过程中，教师总是按照自己的观点和思想意识进行教学和影响学生。学校所设立的各项学科，其内容本身无不对学生的思想品德具有这样或那样的影响，并且往往是深远而广泛的影响。无论是自然科学还是社会科学知识的教学，都在学生掌握这些知识的同时，培养他们对客观世界的观点、态度，影响着他们的品德形成。教师教学的艺术，就在于把智育和德育有机地结合起来，使二者水乳交融，在潜移默化中感染学生，完成教书育人的任务。此外，在教学中加强对学生的心理教育，使学生养成良好的个性心理品质也是很重要的。在新的形势下，人与自然、人与社会、人与自身的关系异常复杂，人要适应环境、改变环境、创造新世界，就要具备相应的心理素质。

只有会生活、会学习、会创造、会思考、会做人、会自我教育、心理健康、意志坚强、能吃苦耐劳、经受困难和挫折考验的人，才能适应竞争激烈、信息量倍增的社会。

以上几方面教学任务既相互区别，不能互相包含或替代，又有十分密切的联系，互相交叉，互相渗透，相辅相成，构成一个整体，只有在教学活动中同时实现，才能真正促进学生个性的或人格的全面发展，顺利地完成培养社会主义新人的任务。

二、教学目标

所谓教学目标是指教学活动主体预先确定的、在具体教学活动中所要达到的、利用现有技术手段可以测度的教学结果。它表现为对学生学习成果及终结行为的具体描述，或对学生在教学活动结束后其知识技能等方面所取得变化的说明。（1）教学目标是教与学双方合作实现的目标，对教师来说是教授目标，对学生来说则是学习目标；但是它表现为教师教学活动所引起的学生终结行为的变化，或者说它着眼于教而落脚于学。（2）教学目标是教学活动预期的结果。这种预期的结果存在于教学实践活动之前，是人们对教学活动结果主观上的一种期望，它表明教学乃是一种有自觉目的支配的活动。（3）教学目标是可以通过教学活动可以达到的结果。相对于教学目的来说，它是具体明确的、便于操作的，同时它又是符合学科、班级、学生的实际的，所以它既体现着教学目的的方向性质，又是通过教学活动可以达到的。（4）教学目标是利用现有技术手段可以测度的。教师可以编制与各种具体教学目

《蔡元培教育文选》，第 155 页。

转引自曹孚编《外国教育史》，第 184 页。

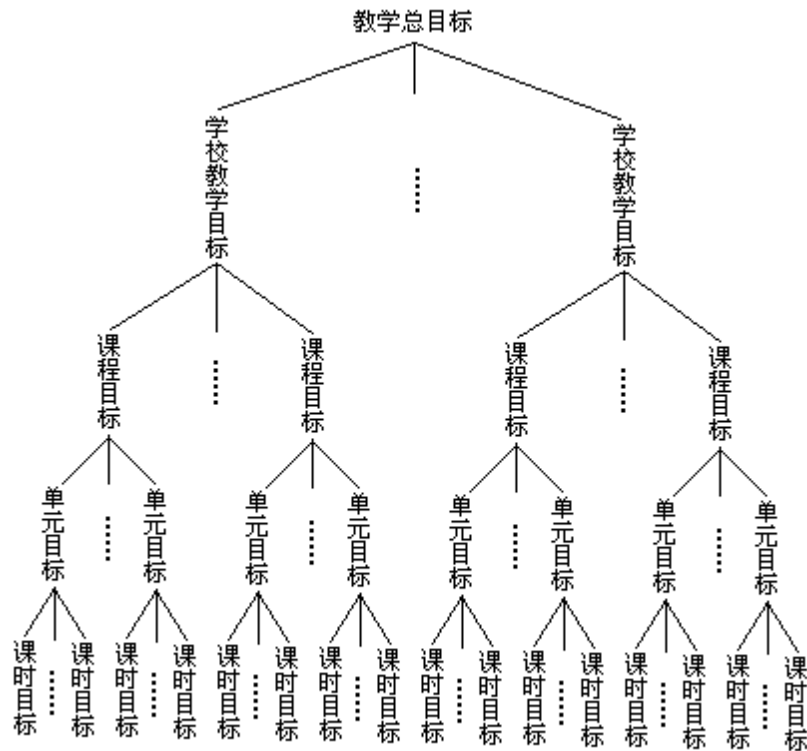
郑和均《心理教育是中小学课程建设的重要课题》，《课程·教材·教法》1995 年第 1 期。

标相对应的测试题目，对教学目标的达成程度进行定性或定量的测度，以客观地评量教学活动的效果。

教学目标与教学目的既有密切的联系又有明显的区别。其联系性表现在：教学目标是教学目的的具体化，与教学目的在方向性质上是一致的，二者都是根据教育目的对教学活动提出的要求、作出的规定。其区别主要有：其一、教学目的是教学的方向目标，具有终极意义；教学目标是教学的达到目标，具有程段意义，经过几个程段教学目标的连续达成，才能实现最终教学目的。其二、教学目的是对教学的总要求，对各级各类学校的所有教学活动都起指导作用；教学目标是教学的具体要求，只对特定范围（如某门学科、某一单元、某一课时等）的教学活动起规范作用。其三、教学目的体现着社会的意志和要求，具有主观性和指令性，在某一历史时期常常是相对稳定的；教学目标更多地体现了教学活动主体的要求，具有客观性和自主性，在具体教学活动中可以根据需要进行调整 and 变动。

三、教学目标系统

教学目标作为一个整体，是由教学总目标、学校教学目标、课程目标、单元目标和课时目标组成的具有递进关系的系统。如下图所示：



教学目标系统图

（一）教学总目标

教学总目标即教学目的，是教学活动中最一般意义的目标，是期望教学达到的最终结果。它居于整个教学目标系统的最顶端，对下面各个层次的具体教学目标具有指导意义。它是由实质性目标、发展性目标、教育性目标等三种分项目标构成的。所谓实质性目标，是指通过教学使学生掌握一定的知识和技能技巧；所谓教育性目标，是指通过教学使学生受到思想政治教育、形成正确的世界观；所谓发展性目标，是指通过教学使学生的身心得到健康

的发展。以上三个方面的分项目标是相辅相成、统一实现的。

（二）学校教学目标

由于各级各类学校培养人才的规格和水平不尽相同，所以教学总目标还需结合各级各类学校的特点和需要加以具体化，由此形成各级各类学校的学校教学目标。学校教学目标因学校级别不同而有幼儿学校教学目标、初等学校教学目标、中等学校教学目标、高等学校教学目标和成人学校教学目标等，依学校类别不同而又有普通学校教学目标、职业学校教学目标、专业技术学校教学目标和特殊学校教学目标等。学校教学目标一般是由国家或地方教育行政部门制定的，或者在国家 and 地方教育行政部门指导下由各级各类学校自行制定的。在我国则是由国家教育行政领导机关统一规定各级各类学校的教学目标。

（三）课程目标

课程目标是由学校教学中各门学科目标组成的目标系统。而每门学科教学在所达成的目标上，也会因各自学科特点和性质的不同而有所不同。课程目标是学校教学目标在具体学科教学中的体现，学校教学目标的最终实现有赖于所有课程目标的连续达成。有时同一课程因为跨越不同的教育阶段，还要制定相应的分段目标。这种分段目标一方面应有其相对的独立性，另一方面又应体现阶段之间的连续性。各门课程的教学目标具有相互区别的学科特点，又应注意加强学科课程教学目标之间的相互关联，使所有课程目标形成一个有机的整体，为全面实现学校教学目标提供保障。

（四）单元目标

单元是指各门课程中相对完整的划分单位，它反映着课程编制者或教师对一门课程或概念体系结构的总的看法以及在此基础上对这种结构按照教育科学的要求所做的分解和逻辑安排。学校教师一般按单元组织一门课程的教学，我国中小学的各科教学大纲就是由一系列单元目标具体组成的，单元教学目标在教学实践中是对该单元教学的具体要求。单元目标对指导教师的教学具有重要意义。

（五）课时目标

课时是教学活动的基本单位，一个单元的教学目标往往需要由连续的几个课时来完成。而每一课时的教学目标即是课时目标，它是对单元教学目标的进一步具体化。课时目标一般由教师参照教学大纲和教学参考书，并结合学生的学习实际而自行编订的。课时目标是和每天的教学活动相联系的目标，是非常具体、明确而富有成效的。正是一个个课时目标的实现，才为整个教学目标系统的逐层落实奠定下扎实的基础。

四、教学目标的特点

教学目标是教学活动的出发点和归宿，它支配、调节、控制着整个教学过程，任何教学活动都是围绕着某种教学目标展开的。一般说来，教学目标具有以下几方面特点：

（一）预期性

教学目标是师生在教学活动中预期达到的教学结果，也就是说在教学活动之前，即预见到教学活动可能促使受教育者身心方面发生哪些变化。教学目标以教学对象发展现状为基础，但又超越其发展现状，是经过努力可以达到的要求。布卢姆认为，有效的教学始于教师知道希望达到的目标是什么。预期要达到的教学目标是否明确、具体、科学，直接影响教师的教学实践是否有成效。

（二）系统性

教学目标是一个由若干具体目标组成的系统整体，具体教学目标之间构成一个有机联系的网络，因此必须以系统联系的观点来看待教学目标。组成教学目标系统整体的各具体教学目标，都不是孤立的，在实践各具体教学目标时，应该将其放到整个教学目标系统中来衡量地位和价值。因此，“教学的艺术在于：把一个复杂的最终产物分解为必须分别并按某种顺序达到的组成部分。教授任何一种事物，便是在向着终极目标前进时，一面记住所要达到的最终模型，一面集中力量走好每一步。”教学目标的系统性与可分解性是辩证统一的。

（三）层次性

教学目标系统内部的各具体目标并非都处在一个层面上，而是层级分明、连续递增的。较低层次的教学目标是较高层次教学目标的分解或具体化，较高层次教学目标的实现以较低层次教学目标的实现为基础。各项教学目标的实现，都要遵循从易到难，从简到繁，一级一级地向上发展。当教学达到了某一目标时，便为实现高一级的目标打下了基础，并向终级目标逼近了一步。越过较低层次教学目标而直接实现较高层次的目标，是不现实的、难以取得理想效果的。

（四）可行性

一般说来，教学目标清晰、明确、具体、可行，有利于其在实践中顺利达成。经验表明，人们在确定和实现目标时，除了考虑目标的价值外，还要考虑目标实现的概率。若达成的可能性很大，且易于操作，就会努力促成目标的实现，使目标的潜在作用得到最大限度地发挥；若目标笼统且难度很大，达成的概率微乎其微，人们便会望而生畏、知难而退，目标本身也便失去了应有的价值。因此，一种正确的教学目标必须具有可行性和现实性。

（五）灵活性

教学目标可以因校、因课、因班制宜，由教师根据具体教学实际编制，内容和水平可以有一定的弹性，留有余地，以便灵活掌握，获得最佳成效。教学目标的灵活性，使对它的编制工作成为一种艺术。教学目标的灵活性是由教学活动的复杂性决定的，同时它又为教师创造性地开展教学工作提供了机会。具有灵活性的教学目标，对于更好地适应学生的学习特点，使其通过教学目标的实现而获得相应的身心方面的发展，也有着不容忽视的重要意义。

五、教学目标的功能

教学目标在教学活动中所具有的功能主要有以下几方面：

（一）定向功能

教学目标是教学活动的预期结果，它在一定意义上制约着教学设计的方向，对教学过程起着指引作用，使教学中的师生活动有明确共同指向，从而有效避免传统教学中的盲目性。教学目标定向功能的发挥，可使师生在教学活动中把注意集中到与目标有关的事情上，尽量排除无关刺激的干扰，保证教学目标的顺利实现。实践表明，教学活动的效果与教学目标的定向功能有着十分密切的关系。一般说来，教学目标定向正确，即可取得正向教学效果；教学目标定向错误，则只能取得负向教学效果。一个出色的教师总是能在教学开始时就向学生提出明确而正确的教学目标，并以此来影响学生，取得好的教学效果。正因如此，教学目标被教育理论家们称为教学活动的“第一要素”，确定正确、合理的教学目标被认为是教学设计的首要环节。

（二）激励功能

目标是激发人们动机的诱因。在教学开始前，就向学生明确地陈述具体的教学目标，能激发学生对学习新的内容的期待和达到学习目标的欲望，从而调动学生学习的积极性和主动性。美国行为科学家弗鲁姆(V.H.Vroom,又译佛隆)在其1964年出版的《工作与激励》一书中曾提出一种新的激励理论——期望值理论。他认为，目标是一种强有力的刺激。激励作用的大小取决于两方面的因素，一是目标价值，二是期望概率，即激励力量=目标价值×期望概率。也就是说，人们对目标的价值看得越大，估计实现的概率越高，这个目标的激发力就越强。目标的这种吸引人去努力追求的作用，便是它的激励功能。教学目标激励功能的发挥，也取决于其价值是否被学生认同以及其难易程度是否适中，所以教师编制教学目标时要尽量符合这两方面的条件要求，才能保证教学目标具有激励学生乐学的力量。

（三）测度功能

教学目标一旦确定，是否达成既定目标，就成了测评教学效果的尺度。教学效果的检测和评价，都是参照教学活动的既定目标进行的。因为教师的教学活动是紧紧地围绕教学目标组织并展开的，教学目标在其中是否发挥了应有的作用，教学效果是否达到或在何种程度上达到了既定目标，就成了教学检测与评价所关注的主要内容。教学目标是否合理、客观，是进行科学测试和正确评价的基础。如果教学目标确定得不合理，就会影响教学检测与评价标准的偏差，其测评的效度、信度、难度和区分度都将失去合理的保障，以此来衡量和评价教与学的结果和水平就容易失误。教学目标测度功能的发挥，一方面为教学效果的检测和评价提供了尺度，另一方面也为教学目标的确定和编制作出了反馈。教师在教学过程中，应注意充分发挥教学目标的测度功能，为优化教学过程、提高教学质量服务。

（四）聚合功能

教学目标是教学系统内各组成要素的联结点 and 灵魂，对其他要素起着统帅、支配、聚合和协调的作用，使之发挥出最佳的教学整体效能。像教师的

教和学生的学都是为了实现既定的教学目标；教材、教法、手段、环境等都是为实现既定的教学目标服务的。可以说，正是有了教学目标这个“活的灵魂”，才使教学活动的各个要素有机地聚合在一起，构成教学系统并使之能够有效地运行。相反，如果没有目标，就不存在所谓教学；目标含糊不清，教学就像一盘散沙，尽管各个要素都可能发挥出最大潜能，也难以使教学系统达到整体最优效果。教学目标聚合功能的发挥，充分体现了教学目标这一要素在教学系统中的地位，促使人们自觉地围绕着教学目标优化系统结构以求教学质量的提高。

第二节 教学目标的分类

教学目标分类是个很有研究价值的课题，在当代教学理论领域越来越受到广泛的关注，并就此提出了一些重要的理论观点，对教学实践产生了深远的影响。

一、国外教学目标分类研究

国外教学目标分类研究的理论观点很多，其中以下几种较具代表性：

（一）布卢姆等的教学目标分类理论

美国芝加哥大学教授布卢姆于1956年出版了《教育目标分类学》，第一个把分类学的理论运用于教学领域。在他的推动下，教学目标分类研究已经成为教育、教学理论研究的一个专门的领域，对指导当代教学目标设计影响深远。布卢姆及其合作者们遵循的分类原则主要有：（1）教育的原则。各类别之间的主要区分应大体上反映教师对学生行为所作的区分。（2）逻辑的原则。分类学应编制得合乎逻辑，并保持内在的一致性。（3）心理的原则。分类学应与我们目前了解的心理现象相一致。（4）中立的原则。分类应该是一种纯粹描述性的体系，能以比较中立的态度来表述每一种教学目标。布卢姆等人认为，教学目标可分为三大领域：认知领域、情感领域和技能领域。布卢姆本人提出了认知目标的分类，情感目标和技能目标的分类是由克拉斯沃尔（David Krathwohl）和哈罗（Anita Harrow）分别于1964年和1972年提出来的。其分类结果如下图：

目标领域	亚类目标及层阶
认知领域	1.知识 2.领会 3.运用 4.分析 5.综合 6.评价
情感领域	1.接受 2.反应 3.价值的评价 4.组织 5.由价值或价值复合体形成的性格化
技能领域	1.反射动作 2.基本—基础动作 3.知觉能力 4.体能 5.技巧动作 6.有意沟通

（二）加涅的教学目标分类理论

美国当代著名的教育心理学家加涅在其《学习的条件》一书中，认为学习的结果，或者教学活动所追求的目标，就是形成学生的五种能力：智力技能、认知策略、言语信息、运动技能和态度。又将智力技能分出五个附属范畴（亚类），并按其复杂程度排列为：鉴别作用、具体概念、为概念下定义、规则和高级规则。如下图：

才能（学习结果）	可能动作的例子
智力技能	
鉴别作用	说明符号的用处，如： 区别印刷的 m 和 n。
具体概念	识别“在……下面”的空间关系； 识别一个对象的“旁边”。
为概念下定义	用一个定义来对“家庭”归类。
规则	说明一个句子内主语与动词的数一致。
高级规则	已知光源的距离以及镜片的凹度， 求预测印象大小的规则。
认知策略	用有效的方法回想一些名称，想出一个解决保存汽油问题的方法。
言语信息	叙说美国宪法第一修正案的条款。
运动技能	用印刷体写字母 R，作“8”字形的滑水。
态度	选择听古典音乐。

运用该分类系统，除了评价一门学程意欲使学生形成的各种能力之外，还包括下列作用：(1)该分类系统有助于将同类性质的具体目标组合在一起，因而减轻了设计整个教学方法所需要的工作。(2)目标的组合有助于明确所研究的学程各部分的顺序。(3)将目标组合成各种能力，可以用来计划估计是成功的学习所需要的条件。

（三）巴班斯基的教学目标分类理论

原苏联著名教育家尤·克·巴班斯基根据总的教育、教学目的，提出“综合规划和具体确定课堂教学任务”的课题，对教学的较为具体的任务（目的）作了分类。如下所列是其规划方案：

1. 教养任务。“形成理论知识和该学科所特有的专业技能技巧。”

——保证在课堂教学中掌握（复习、巩固）下列基本概念、规律和理论……（教师写出可能的名称）；

——培养（继续培养、巩固）该学科的下列专业技能（教师列出可能的项目）。

2. 教育任务。“教师应设法掌握对学生进行共产主义教育的各个基本方面：培养他们的辩证唯物主义世界观，进行思想政治教育、劳动教育、道德教育、美育和体育。”

——在课堂教学过程中促进树立下列基本世界观观点……（指出本课的世界观观点）；

——保证在课堂教学过程中学习马克思列宁主义经典作家的下列著作、苏共下列文件……

——促进完成下列劳动教育和职业定向的任务……

——促进学生的道德品质教育，特别注意培养爱国主义、国际主义、集

加涅、布里格斯《教学结果》，皮连生译，载瞿葆奎主编《教育学文集·教育评价》，人民教育出版社 1989 年版，第 443 页。

参阅巴班斯基《教学教育过程最优化》，吴文侃译，教育科学出版社 1986 年版。

体主义、伦理规范、人道主义、积极的人生观，对资产阶级道德（市侩习气等）持不调和态度（指出该班学生学习该专题时最可能顺利完成任务）；

——促进培养学生下列的美学观点和审美技能等……

——促进培养下列卫生和体育技能……

3. 发展任务。“发展学生的智力、意志、情感和动机（需要、兴趣等）。”

——培养（继续培养、巩固）下列一般的学习技能技巧（拟定答案提纲、比较、概括、使用书籍、阅读和书写速度、自我检查等等）；

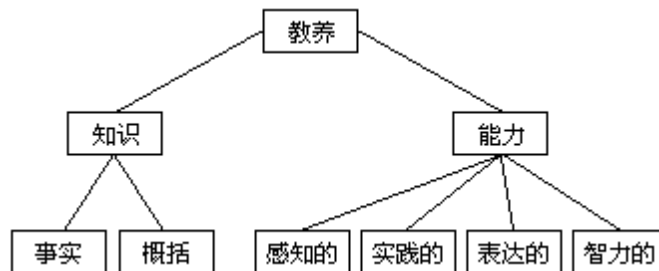
——促进培养学习意志和毅力（通过解答疑难问题，引导学生参加讨论等加以培养）；

——培养学生的情感（通过在课堂上创造惊奇、愉快、妙趣、离奇、情绪体验等情境来培养）；

——培养学生的学习兴趣（指出所学问题对发展科学、技术、生产的意义，指出这些问题对学生的职业定向以及培养爱好的作用，把游戏的情境引入教学等）。

（四）鲍良克的教学目标分类理论

南斯拉夫著名教学论专家弗·鲍良克（Vladimir Poljak）在其所著《教学论》中认为，教学任务作为希望达到的教学过程的结果是三个方面的：物质的、功能的和教育的。他把教学的物质任务和功能任务划归教养的范畴，并作了具体的分析。指出教学的物质任务与获得各门学科所研究的客观事物的知识（包括事实和概括）有关，而按质的不同可把知识分为下列等级：记忆性的知识、再认性的知识、再现性的知识、运用性的知识、独创性的知识；教学的功能任务与发展大量的、人的不同类的能力相关，而根据人的活动范围的不同可将能力分为以下种类：感觉和知觉能力、体力的或实践的能力、表达能力、智慧能力。如下图所示：



（五）板元昂的教学目标分类理论

板元昂是日本著名的教育工艺学家，他在研究了布卢姆等人创立的教学目标分类理论后，认为布卢姆的目标分类虽然对所有的教学科目都有作用，但却难以反映出各种不同教学科目中教学目标的特点，不能明确显示出多样化社会对各种不同教学活动的不同要求。他主张应按不同的学科来制订不同的目标，并在这方面进行实验，提出了他对日本小学理科和社会科教学目标分类的设想：

1. 理科（综合自然科学、物理、化学、生物等学科）的教学目标分类：

参阅弗·鲍良克《教学论》，第10—21页。

《教学论新编》，第342—343页。

目标领域	目标层次
知识	1.命名 2.利用
技能	1.测验 2.操作 3.建构
思维	1.认知 2.分类 3.推理 4.综合 5.评价
态度	1.发表 2.要求 3.动力 4.追求 5.情操

2. 社会科（历史、地理等学科）的教学目标分类：

目标领域		目标层次
理解		1.叙述 2.说明
能力	观察能力	1.指明 2.寻找
	资料利用能力	1.分类 2.应用 3.表述
	思维能力	1.分析 2.联系 3.推理 4.总括 5.判断
态度		1.关心 2.共感 3.协力

（六）梶田叡一的教学目标分类理论

日本教育家梶田叡一结合东方人的意识，从目标实现的形态角度把各个领域目标又分为三大类：（1）基础目标（达成目标）是指要求学生必须掌握的具体知识的能力，是任何人都应达到的要求。（2）提高目标（向上目标）是指要求学生向某种方向不断深化、不断提高、发展的目标。（3）体验目标。这类目标不是以学生中产生的某种行为变化为目的，而是以产生特定的内在体验、感受为目的。教师可以通过师生之间的情感交流、对话和分析学生习作等来了解学生这种内在体验到达的程度。梶田提出的教学目标按内容和形态的分类把它组合起来，可以得出下列几种亚目标：

目标形态 \ 目标内容	基础目标	提高目标	体验目标
认知领域	知识理解等	逻辑思维能力创造力等	发现等
情感领域	兴趣关心等	态度价值等	交往感动等
运动技能领域	技能技术等	熟练等	技术性完成等

二、国内教学目标分类研究

我国教学目标分类研究起步较晚，近年来开始受到重视，在理论与实践方面都做出了可贵的探索，具有代表性的观点有：

（一）唐文中主编《教学论》中的教学目标分类观点

唐文中主编的《教学论》认为，在教学理论研究中，事实上，教学的基本任务可以从两条线索去理解：一条线索是从教学是学校的中心工作、是完成教育目的的基本途径去理解，那么，教学的任务就应包括智育、德育、体育、美育、劳动技术教育几方面的任务；另一条线索是从教学所具有的价值和功能方面去理解，那么，教学的任务就应该包括向学生传授基本知识、使学生获得技能技巧、培养学生的情感态度、发展学生的智力与创造力、使学

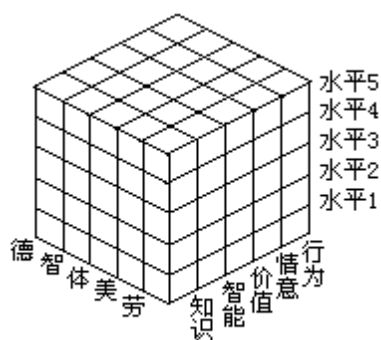
生形成良好的心理和行为习惯几方面任务。这样就可以得到一张关于教学基本任务的两维明细表格，如下：

	智育	德育	体育	美育	劳动技术教育
基本知识基	各门科学基本知识	马列主义理论、世界观、法律及道德知识	体育、卫生保健知识	审美、欣赏美的知识	劳动技术知识
技能技巧	读、写、算和实验操作技能技巧	人际交往技能技巧	体育运动和卫生保健技能技巧	表达美的技能技巧	劳动技能技巧
情感态度	认知动机、兴趣、智力活动的意志	理想、信念、价值观的养成	体育运动的兴趣和意志的养成	审美价值、兴趣、情操	劳动的态度、兴趣
智力、创造力	思维批判性，独创性，独立发现问题、解决问题的能力	独立判断、评价是非的能力	发展创新体育运动技术、保健技术的意识与能力	创造美的能力	创造性劳动的能力
心理与行为习惯	智力和创造性活动的习惯	道德行为习惯、个人交往风格	体育运动和卫生保健习惯	审美和创造美的习惯	劳动习惯

（二）李秉德主编《教学论》中的教学目标分类观点

李秉德主编的《教学论》认为，在对教学的一般目标进行分类时，可以从三个主要的维度展开：第一个是教育目标的组成部分，即德育、智育、体育、美育、劳动技术教育，简称为德智体美劳；第二是通过教育教学所要形成的学生个性心理要素，包括知识、智能（智力、能力、创造力）、价值（理智的、道德的、审美的）、情意（情感、动机、态度、意志）和行为（动作技能、行为规范、行为习惯）；第三个是各部分和各要素的发展水平。着眼于这三个维度进行分类，便可形成一个全面完整的三维立体结构，

如下图：

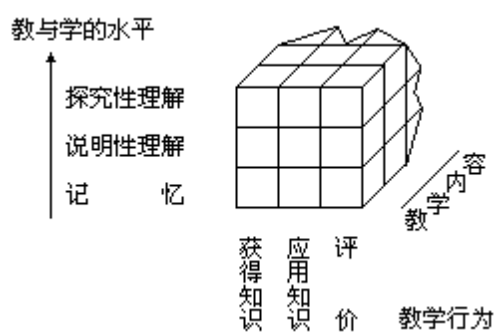


教学目标分类模型

（三）青浦县教改中的教学目标分类观点

上海市青浦县在数学教改实验中，认为教学目标分类至少应从下列三方面去考虑：第一、教与学的水平，即记忆水平、说明性理解水平和探究性理解水平等；第二、教与学的行为，按照通常的认识，它应包括让学生获得知

识、应用知识和教学评价这三种；第三、为使目标更为具体实用，应当结合详细的教学内容加以阐明。基于上述分析，初拟了关于教学目标分类的三维结构模式：教与学的水平（3级水平）×学习行为（3种行为）×学习内容。如下图所示：



其中，记忆水平的教学目标有：（1）记忆。就是记住事实，包括有关的名称、定义、符号、公理、定理、公式、性质、法则等；（2）模仿。就是在标准情境中作简单的套用，或是依照示例作机械的模仿。说明性理解水平的教学目标有：（1）说明性理解。就是对知识、技能的实质性的领会，能用自已的语言或换一种形式正确地表达出来；（2）封闭性转换。就是在一定范围内，能从变式情境中区别出知识的本质属性，或把变式灵活转换为标准式，从而解决数学问题。探究性理解水平的教学目标有：（1）探究性理解。就是对知识、技能的领会是经过自己检验因而具有广泛迁移的特点，能从多种角度或相对复杂的联系中阐明其实质；（2）开放性转换。就是自行开放变式的范围和程式，仍能识别有关联的知识和无关联的知识之间、可靠的依据与不可靠的依据之间的差别，独立地发现和解决教学问题。

（四）阜新市教改中的教学目标分类观点

辽宁省阜新市在教改实验中形成的以内容维度为主的内容一行为两维分类的三个序列、六个模块、十八个水平层次的目标分类体系较完整系统，富有特点。其分类体系如下图：

上海市顾泠沅数学教改小组《大面积提高数学教学质量的改革实践与理论探讨（上）》，《教育研究》1989年第9期。

李建刚等编著《义务教育教学新体系——单元达标教学实验与研究》，山东教育出版社1994年版，第120页。

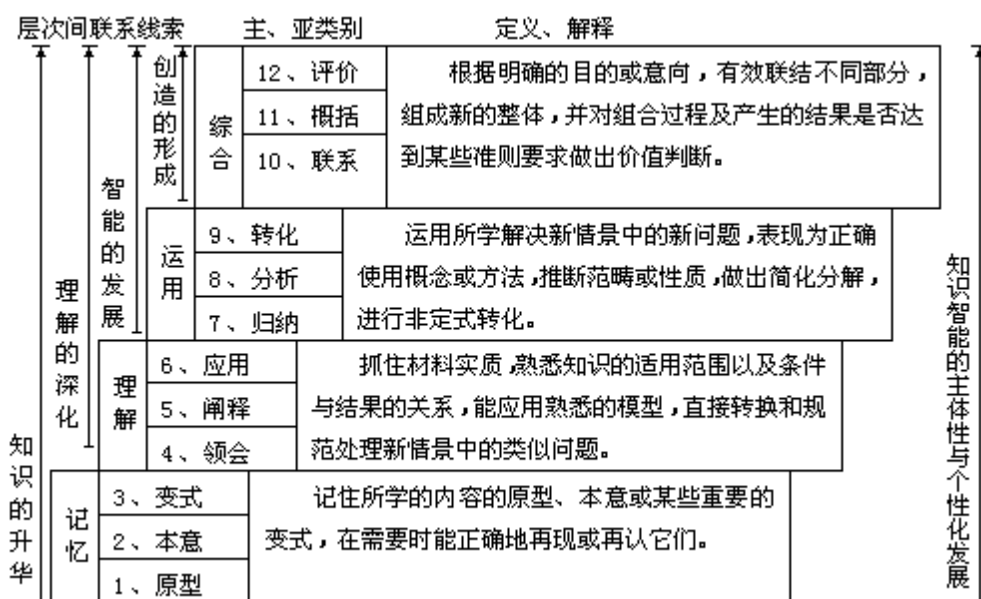
序列	模块	内容要素（指标）		水平分类
知能序列	认知教育	基础知识	特定事物知识（事实、现象）	识记理解
			处理特定事物的知识（经验、规律、方法）	
			普遍事理和抽象概念（概念、原理、结构）	
		基本技能	技能（模仿—熟练—情境初换）	简单应用
			技巧（模仿—熟练—自动化）	
		基本能力	一般能力	分析综合评价
			观察能力（准确—条理—敏锐）	
			记忆能力（准确—持久—敏捷）	
			思维能力（深刻—灵活—条理—独创）	
			想象能力（生动—丰富—现实）	
		学科能力		
	动作（操作）教育		基础动作（操作）	基础知识
			动作（操作）知识	
			动作（操作）技能	基本技能
			动作（操作）技巧	
一般动作（操作）能力			基本能力	
学科动作（操作）能力				
思想品德序列	政治思想教育	政治信仰（立场、态度、理想、信仰）	社会认知、是非判断、自我教育初步形成	
		思想观念（人生观、世界观）		
	道德品质教育	道德规范（国民公德、法纪观念、行为规范、责任义务）		
		心理品质（志趣、意志、审美、情操）		

序列	模块	内容要素（指标）		水平分类
学习修养序列	学习情感	学习情绪（注意—反应）	接受	
		学习动机（求知—求成）	反应	
		学习态度（专一、严谨、求实、求是）	追求	
	学习策略	课程学习方法	模仿	
		学科学习技能	操作	
		认知策略	内化	

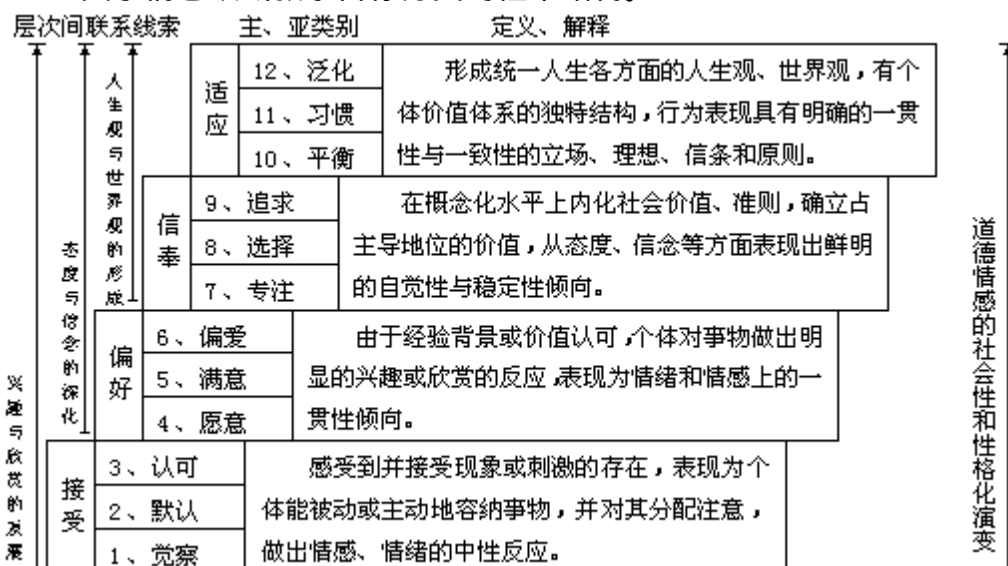
（五）山东省教改中的教学目标分类观点

山东省“单元达标教学”课题组对教学目标分类的研究是在布卢姆等人研究的基础上进行的，研究所构建的目标分类框架是以行为维度为主的行为—内容两维分类体系。如下图：

1. 关于认知领域教学目标分类的框架结构。



2. 关于情意领域教学目标分类的框架结构。



第三节 教学目标的编制与实施

一、教学目标的编制

编制具体而明确的教学目标对教师的教学具有重要意义：(1)要求教师十分认真地思考他要帮助学生去实现的变化；(2)帮助教师识别不重要的目标并辨认出遗漏的目标；(3)明确表达的目标能帮助教师确定学生的适当位置；(4)有助于挑选达到这些目标所需的方法、材料与经验；(5)清晰表述的教学目标提出了评价学生成绩的最直接方法；(6)有助于确保教师之间、师生之间、教师和家长之间的交流。以上布卢姆等人对教学目标编制意义的研究结论，对于帮助教师正确认识和估量教学目标编制在教学活动中的地位是非常有益的。

教学目标的编制是由教师根据有关教学文件及教学具体实际进行的，这是一项技术性很强的工作。马杰(Robert F. Mager) 1962年指出，规范的行为目标必须是具体的、明显的行为目标，完整地把它写出来包括四个要素：谁(即学习者)；做什么(即要求的行为)；做到什么程度(即要求的行为的水平，也就是可接受的行为的标准)；在什么条件下(即特定的、限制的、影响可接受行为的条件)。加涅(Gagné) 1965年总结了马杰等人著作中所描述的高度的特定性，把教学目标的表述分解为四种基本成分：(1)表述包含了指明引起作业的刺激情境的词汇；(2)有一个指明可观察的行为的动词或动词；(3)有一个术语指明行动指向的对象(有时只是暗指)；(4)有一组短语指出作业的特征，用以判断作业的正确性。克拉克(Leonard H. Clark)、斯塔尔(Irring S. Starr) 1976年指出，编写教学目标时应注意：(1)写明每一项一般的行为目标，用一般的术语描述所要求的行为，诸如理解、明白、知道、鉴赏等。(2)一定要把每项行为目标，无论是一般的还是具体的，描述成学生的行为而不是教师的行为。(3)一定要把每项行为目标，无论是一般的还是具体的，描述成学生的最终行为而不要写成教材、学习过程或教学程序。(4)一定要把每项行为目标的水平规定得恰如其分。(5)一定要以描述最终行为的具体行为目标的实例来规定每一项一般的行为目标，而最终行为将说明什么时候目标已经达到。(6)一定要有一个关于具体行为目标的充分的抽样来说明每项比较一般的目标是否已经达到。(7)一定要使行为目标包括复杂的、高级的认知和情感目标，因为这些目标写起来困难，所以往往被省略掉。(8)一定要使每一项行为目标只包含一项学习成果，而不是几项学习成果的组合。戴玻(Dembo) 1981年指出，教学目标的编写应包含下列三要素：行为动词、情境或条件、表现水平或标准，并应考虑下列各原则：(1)适合性：适用所教学之范围；(2)代表性：以逻辑顺序代表所教学之范围；(3)可行性：学生能力可及；(4)一致性：与学校教育目标相符；(5)符合学习原理原则。以上研究观点，对于教师掌握教学目标编制技术提供了有益的启示。

教学目标编制应注意遵循以下基本要求：

(一) 整体系统

教学目标是包括各种层次的具体目标在内的整体系统，编制教学目标就应注意系统把握、整体协调。不仅要编制各层各类具体教学目标，而且要使各层各类具体教学目标纵贯横联，形成一个完整和谐的系统，使之较好地体现教学目标的系统性、层次性、递阶性和联系性特点。编制各具体教学目标时，应首先对该目标明确定位，即确定其在教学目标的整体系统中居于何种层次和类别、与其他教学目标的关系如何，使编制的具体教学目标不致孤立片面，而是教学目标整体系统中的一个有机组成部分。教学的各项一般性教学目标和具体化教学目标，应当呈现出互相联系、互相支持、互为因果的关系。

（二）细目分解

教学的一般目标要分解成细致的操作目标，才可使教学目标的要求落到实处。具体教学目标的编写一般分两步进行：第一步是母目标的界定和编写；第二步则是依据母目标界定和编写子目标。子目标乃是衡量母目标达成与否的具体指标，母目标的达成有赖于子目标的逐一实现。所以，教学目标的细目分解直接关系教学效果的优化和教学质量的提高，每个教师都应具备细目分解教学目标的能力。教学目标的细目分解一般要求在一项母目标之下列举四~五个子目标。如母目标是“认识植物的生长需要阳光和养料”，就需要再分解为以下类似细目：（1）列举植物生长所需的四项要素；（2）说明花瓶中的花草不能成活的原因；（3）解释为什么植物会具有向光生长的性质；（4）用自己的话解释栽培植物必须施肥的原因。

（三）表述确切

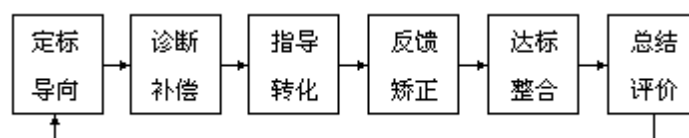
为使编制的教学目标能够直接指导教学，不致产生歧解，且便于检测评估，就必须将教学目标作确切表述，尽可能把可随意推论的动词，转换成对学生的行动须作直接观察的行为动词，以明晰地表述预期结果的外显变化。如“学生能正确拼写”这一目标可进一步阐述如下：“学生能在二十个拼写错误的词中辨认出十八个；在所听写的二十个词中，学生能正确拼写出十八个；学生的散文中没有拼写错误。”有时还要详细说明解释修饰词与形容词所用的准则、描述所期待的行为发生的重要条件、指明作出规定动作必须精确到什么程度，以加强教学目标表述的特定性。如“使学生在地图上标出洋流”的目标，即可进一步表述为：“已给一张关于世界的示意地图，学生必须能在十五分钟内，在图上正确地用箭头标出六大洋流来。”

（四）难度适中

教学目标编制要难度适中，难度适中的教学目标有利于发挥其激励功能。所谓难度适中，是指所编制的教学目标在学生“最近发展区”，学生经过努力可以达到的程度。当然学生之间还有一定的个别差异，对于同样的教学目标，基础好、能力强的学生感觉不到难度，而基础薄、能力差的学生则感觉无法企及。因此教师在确定教学目标时，应深入细致地了解学生的学习实际，实事求是地而不是主观臆测地编制教学目标。难易适度的教学目标可以激发学生强烈的学习动机，调动学生的学习积极性，一旦达成目标可使学生体验到成功愉悦感，发展其各种能力。教学目标编制难度的恰当掌握，有时需要预测手段和反馈技术的帮助，使之纳入科学研究的规范，才能获得令人满意的结果。

二、教学目标的实施

教学目标的实施流程一般包括以下几个环节或步骤：



（一）定标导向

定标导向环节意在使师生共同认定明确、具体的教学目标，使师生的教与学按照教学目标的指向并紧紧围绕教学目标的达成来进行，以有效减少和控制教学过程中的干扰因素和无效劳动。心理学实验证明，有明确的目标较之无明确的目标，可以节约 60% 的时间而获得相同的学习效果。良好的定标导向，还有助于学生在学习之前形成正确的学习定势，激发学生对新学习任务的期待。正像布卢姆所说：“教学之前向学生展示教学目标，还可以起到先行组织者的作用，帮助学生对比较松散的材料进行组合。”教学目标既是教师教的目标，也是学生学的目标，通过明确教学要达到的目标，师生也就明确了教与学的方向，而紧紧围绕教学目标的达成开展教学活动，就能提高教学的质量和效率。

（二）诊断补偿

诊断补偿就是在教学新知识之前，通过诊断性评价找出学生所必需的旧知、应具备能力以及情绪、态度等情感特性方面存在的缺陷，并进行有针对性的补救。布卢姆曾明确指出，学生的认知前提能力和情感前提特征对学生学习达成度的影响分别为 50% 和 25%。可见学前诊断补偿是至关重要的。诊断补偿环节可以为学生的新知学习扫除“障碍”，铺路搭桥，提高其认知前提能力；可以调整学生的心理状态，激发学生的学习动机，帮助学生树立学习信心，从而改善学生的情感前提特征；还可以指导教师根据学生的初始行为，进行科学的教学设计，增强教学的针对性和适应性。

（三）指导转化

教学目标只有转化为学生的学习目标，才能真正为学生所掌握。教学目标向学习目标的转化是通过教师指导学生一系列的学习课题而逐步实现的，因此教师要在指导学生一系列的学习课题方面多做工作，促使教学目标内化成学生的学习要求。一是教师要最大限度地调动学生的学习积极性，让学生主动地参与教学活动，使之成为学习的真正主人；二是根据不同的教学目标采用不同的教学策略，灵活地创造性地开展教学活动，使教学更适合学生的特点与需要；三是注意因材施教，进行分类指导，教给学生学习方法，使之学会学习，发展其学习能力并提高学习的效率；四是在小步子实现教学目标的过程中，帮助学生获得成功并体验成功所带来的情绪体验，使之以学为乐，欲罢不能。

（四）反馈矫正

教学目标实施过程中，利用形成性评价及时获得有关反馈信息，并据此改进教学，矫正缺陷，给予学生“第二次学习机会”，使教师教学减少一些误差。通过教学反馈及时发现教学中存在的问题，矫正失误弥补不足，这对教学活动是否顺利达成预期目标具有调节和控制作用；可以更好地协调学生

的学习实际与教学目标达成之间的矛盾，把教学同学生的需要和特征联系起来，取得更好的协同效应；既要重视学对教的反馈，又要重视教对学的反馈，既要鼓励生与生之间的横向反馈，又要提倡师与生之间纵向反馈，师生努力共建多向教学信息交流网络，才能保证反馈矫正的准确、充分与及时。

（五）达标整合

达标整合旨在经过师生共同努力，实现教学的全员达标和全面达标，并使达标所获新知与旧知重组整合，形成新的知识结构。布鲁纳在其《教育过程》中曾经指出：“获得的知识如果没有完整的结构把它连在一起，那是一种多半会遗忘的知识。一连串不连贯的知识在记忆中仅有短得可怜的寿命。”教学目标的达成不是以个别学生为标准的，而是以全体学生为标准的；不是指教学目标某一方面的达成，而是指教学目标的所有方面的达成。这就要求教师在教学中面向全体学生、心中装着全面的教学目标，进行全方位的运筹设计，以确保教学目标的达成度。教学目标达成后的学生认知结构的重组与整合，是在教师指导下完成的，教师对此亦应做积极有效的工作。

（六）总结评价

教学目标成为评价标准，被用来反观整个目标实施过程，对教学目标的达成程度、教学目标本身的合理程度、整个目标实施进程中存在的问题、师生在教学活动中互动情况等作出全面的总结性评价。总结评价可采取多种方式结合的形式进行，使所获得的结果尽可能客观、准确、全面，以作为进一步改进目标教学的重要参考依据，使得下一个教学目标实施流程更富有成效。总结评价最好由师生教学双方合作完成，既使教师获得改进教的经验，也让学生获得改进学的策略。

第四章 教学主体

在构成教学系统的诸因素中，教师和学生是两个最活跃的因素。教师是教的活动的主体，学生是学的活动的主体，由教师的教和学生的学构成的教学活动，便是主体之间（即人与人之间）相互作用的结果。而人的高度复杂性，使得教学活动成为一种精妙的教学艺术。正如格累哥利·那齐恩曾（Gregorg Nazianzen）所说：“教育人是艺术中的艺术，因为人是一切生物之中最复杂和最神秘的。”但是长期以来，教学论对教学主体——教师和学生这一人的因素研究不够深入，而形成“缺乏主体意识”的理论缺陷，这是需要加以改变的。

第一节 教师——教的主体

教师是教学活动的主体，在教学过程中发挥着主导作用。教师的职业角色意识，及所具备的教学能力和素养等，都制约着其应有的主导作用的充分发挥。

一、教学中教师的角色及其规范

“角色”概念是由戏剧中借用引申而来，它是指处于一定地位中并按其相应的行为规范行为的人，而不是指行为规范或行为模式，更不是指行为本身。一个人获得了某种社会地位，他就扮演着某种角色，而这个人的角色行为便应符合社会或团体对该角色的角色期待或约定俗成的角色规范。教师角色是多重的。如美国教育学者雷道（F.Redl）和华顿保（W.Watenbery）的研究认为，一个教师兼有以下十种不同的角色：（1）社会的代表；（2）知识的源泉；（3）裁判员或法官；（4）辅导者；（5）学生行为优劣的侦察者；（6）认同的对象；（7）父母的替身；（8）团体的领导者；（9）朋友；（10）情感发泄的对象。加拿大的学者珀金则以形象的比喻来阐明教师的多重职责，认为“教师是一把钥匙”；“像拱门中的拱顶石”；“像用以识别地图的图例”；“如同音乐和声中的调”等，指出“一把万能钥匙可以打开许多门；一块合适的拱顶石能使拱门安全可靠；准确的图例可以使旅行者踏上愉快的有意义的旅途；正确的调可以使得乐曲具有优美的旋律与和声”。我国学者认为，教师要充当的角色是多方面的，诸如“知识的传授者”、“父母的形象”、“课堂纪律的管理员”、“教师——一个榜样”、“心理治疗学家”、“朋友与知己”、“替罪羊”、“人际关系的艺术家”等。我们认为，可将教师在教学中的角色概括为以下几种：（1）人类文化的传递者；（2）新生代灵魂的塑造者；（3）学生心理的保健医生；（4）学习者和学者；（5）人际关系的艺术家；（6）教学的领导和管理者等。

每一种教师角色又各有其相应的角色规范，从不同侧面反映了社会或学

《大教学论》，第4页。

黄坚厚《教师的多重角色》，载《教育资料文献》1978年第8期。

珀金《论教师的作用》，王英杰译，载瞿葆奎主编《教育学文集·教师》，人民教育出版社1991年版，第15页。

邵瑞珍主编《教育心理学》，上海教育出版社1988年版，第455—458页。

生对教师的角色期待。一般说来，教师角色规范具有两大特点：一是时代性。随着社会的发展和时代的变革，教师角色规范也会表现出动态的特点，往往需要进行必要的观念更新，使之具有时代感和生命力，体现出社会与时代对教育与教学的要求。二是普遍性。因为它是对所有教师的职业角色的共同要求，每一个教师都应是普遍适应的，每个教师都应在工作中朝着这个目标努力。根据教师角色规范的这两个特点，可将教师角色规范内容概括归纳如下表：

教师角色	教师角色规范
A. 人类文化的传递者	具有科学认真、热情耐心的“乐教精神”，善于激励学生学习动机，使学生由“苦学”变为“乐学”；具有足够数量的科学文化知识，以及合理的知识结构；掌握精湛高超的教学艺术，如组织教学、运用教法、多道（音声、形符、动姿、时空、综合等）表达、激励性评价、现代教学设备的使用等；对学生进行学习方法的指导，使学生的学习达到“会学”、“善学”，发展学生的思维创新能力。
B. 新一代灵魂的塑造者	要善于经常观察和分析每个学生的特点，掌握打开每个学生心灵的钥匙，随时掌握学生的思想脉搏，及时抓住有利时机，有的放矢地进行教育；要善于估计情势，预料学生的发展方向，以便使教育走在他们发展的前面；注意引导学生的自我教育，使之成为教育的有力手段；将集体教育和个别教育有机结合起来，使教育教学工作走向科学化、艺术化；注意针对学生的个别特点和个别差异进行因材施教。
C. 学生心理的保健医生	具备生理、心理卫生知识，能对不同心理状态的学生进行心理鉴定，拟定心理保健措施，掌握心理治疗的方法和行为矫正的技术；进行生活指导和心理咨询，预防各种不健康心理，把学生从惧怕权威、缺乏自信、卑微感受、焦虑情绪等心理障碍中解放出来；区分品德不良与个性缺陷，爱护学生、尊重学生，对学生中已经表现出来的某些心理病态进行必要的指导和及时的心理治疗。
D. 学习者和学者	教师作为学生知识海洋的导航人，他必须既是一个“专”家，又是一个“杂”家，既要有精深的专业知识修养又要有广博的跨学科知识修养，并注意知识结构的不断更新，使之具有“精、深、新、广”的特点；注意继续学习，学会终生备课；教学相长，不耻下问，善于向自己的教育对象——学生学习；及时将教学中的探索与心得、经验与教训总结整理，上升为理论，既做教学实践者，又当教育理论专家。
E. 人际关系的艺术家	建立民主平等、和谐融洽的师生关系，以达到“亲其师而信其道”的教育效果；提倡“角色心理位置互换”，平等待人，以身作则，做学生的“朋友”和“知己”；协调教师、家长、学校、社会之间的关系和教育影响，使之一体化，产生出最佳的教育合力，对学生进行良好的教育。
F. 教学的领导和管理者	建立教学常规和各项规章制度，维护正常的教学秩序，确保教育教学工作顺利展开；倡导自觉纪律，树立学生集体观念，使之由他律走向自律，充分发挥集体凝聚力；指导学生参与自身的管理；建立教师威信，将尊重学生与严格要求相结合，建立群体和谐的人际关系，使管理水平在感情的交融中更上一层楼。

二、教师的知识结构与教学能力

教师的教学素养直接决定着教学所达到的水平，影响到教学的质量和效率。因此，教师应注意自觉地优化自己的知识结构、全面地提高自己的教学能力，以更好地完成“传道、授业、解惑”的教学任务。

（一）教师的知识结构

教师教学所需要的知识结构主要包括以下三个方面：精深的所教学科的专业知识、广博的文化科学基础知识和丰富的教育科学理论知识。

1. 精深的所教学科的专业知识。“术业有专攻”是做一个教师的基本条件。苏霍姆林斯基说过：“教育素养是由什么构成的呢？这首先是指教师对自己所教的学科要有深刻的知识。我们认为很重要的一点是，教师在学校里教的是科学基础学科，他应当能够分辨清楚这门科学上的最复杂的问题，能够分辨清楚那些处于科学思想的前沿的问题。”教师应该深入钻研自己所教学科，只有资之深，才能取之左右逢其源。教师的专业知识一般应具有理论性、基础性、系统性和实用性等特点，以更好地适应教学的需要。一个教师如果经常在教学中显露出对所教学科专业知识的无知和浅薄，甚至出现常识性的错误，那么他就已经失去了做教师的基本资格。实践证明，学生或许可以原谅教师的严厉、刻板，甚至教学技巧的缺乏，但却不能原谅他的不学无术。此外，教师还应注意其专业知识的不断更新，以保持所教学科促进学生发展的教育价值。

2. 广博的文化科学基础知识。教师合理的知识结构应当以所教学科的专业知识为中心，对相关学科知识尽可能多地了解和熟悉，具备广博的文化科学知识修养。教师的博学，是建立教师威信的重要条件之一，因为学生往往把教师当作“无所不懂”的知识的化身。同时，处于信息开放环境中的学生，兴趣广泛、求知欲强，常会给教师提出超越专业范围的问题，教师面临这些问题，没有广博的文化科学知识修养是不行的。教师具备了广博的相关学科的知识，有助于开阔学生的科学视野，唤起学生强烈的求知欲望，提高教学效果。正如苏霍姆林斯基所说：“只有当教师的知识视野比教学大纲宽广得无可比拟的时候，教师才能成为教育过程的真正能手、艺术家和诗人。”教师广博的文化科学知识修养，离不开他孜孜不倦地读书学习和坚持不懈地日积月累。因此，教师在教学中一方面“诲人不倦”地将知识传授给学生，另一方面又要“学而不厌”地吸取广博的科学文化知识，不断地充实自己。

3. 丰富的教育科学理论知识。教育科学理论知识，可以帮助教师“既知教之所由兴，又知教之所由废”，掌握教学教育的规律与技巧，提高教学的质量和效率。著名特级教师魏书生说：“我的教学不过是雕虫小技。只要认真学习教育理论，把学与教的规律搞清楚了，人人都可以有上百种方法把学生教好。”“教书育人涉及一系列有关教育学、心理学、哲学等理论方面的问题，越思考越觉得自己所面对的未知领域极其广阔、新奇，这更激励我潜心于教学实践与理论学习中探求教书育人的真知。”魏书生通过自觉的理论

苏霍姆林斯基《给教师的建议》（下），教育科学出版社1981年版，第280页。

《魏书生教育文选》，辽宁教育出版社1989年版，第7页。

学习，为自己的教学奠定了教育学、教学论和心理学等方面坚实的理论基础。魏书生把学习教育教学理论、提高自己的理论素质作为教学改革的一项基本功，这是魏书生取得成功的一条重要经验。这说明现代教学要求教师不能仅凭经验办事，而应该遵循教育教学理论所深刻揭示出来的教育教学规律，才能真正有效地实施教学，促进学生身心健康发展。

（二）教师的教學能力

教师的教學能力是教师进行教学的必备条件。一个教师究竟应该具备哪些教學能力呢？苏联学者夫·恩·果诺波林认为，教师职业要求教师有九种能力素质：（1）理解学生的能力；（2）通俗易懂讲授教材的能力；（3）劝说他人的能力；（4）组织能力；（5）把握教育分寸的能力；（6）创造性工作的能力；（7）迅速地反映教育的情境并在其中保持举止灵活的能力；（8）胜任所教学科的能力；（9）引起学生兴趣的能力。菲律宾大学赫兰德博士曾转达了一个国际性会议上提出的有关教學能力的一个新概念——扩展能力，它具体包括四大方面：（1）信息处理能力；（2）问题解决能力；（3）创造能力；（4）决策能力。我国台湾学者龚宝善认为，一位优良的教师应该具备以下教學能力：（1）编订教学计划（教案）的能力；（2）运用教科书及编辑辅助教材的能力；（3）运用和制作教具的能力；（4）熟练运用各种教學方法的能力；（5）指导各种实用技艺的能力；（6）维持教室常规的能力；（7）实施学习指导、升学与就业指导的能力；（8）领导学生参加各项集会及各项活动的的能力；（9）指导学生为社会服务的能力。可见，教师只有具备多方面的教學能力，才能胜任自己所承担的多种角色，塑造好完善的职业形象。

我们认为，教师应该具备的教學能力主要有以下几个方面：

1. 加工和驾驭教學内容的能力。教师的教學并不是简单重现教學内容，为了帮助学生更好地认识和掌握教學内容，教师常常要根据所了解的学生学习实际而对教學内容作教學法的加工处理，以使教學内容更便于教师驾驭和运用，有助于学生更好地学习。教师加工和驾驭教學内容的能力，表现为精心而巧妙地处理好教學中的矛盾关系：（1）取与舍。对教學内容反复研究，根据教學情况提取精要，舍其非本质的材料；（2）主与次。对选取的教學内容再区分主次，合理安排教學的重点、难点和教學活动的时间、程序；（3）详与略。根据教學内容的主次关系，制订详讲与略讲计划，使详与略相互配合、相得益彰；（4）简与繁。教學中内容观点的论证等都要注意以精简驾驭繁杂，使教學内容纲举目张、有条不紊；（5）小与大。高深的大道理要通过浅显的小事例晓喻学生，使之大以小出、以小见大；（6）含与露。确定要讲的教學内容要富有启发，不要一览无余。所谓“和盘托出，不若使人想象于无穷”。教师加工和驾驭教學内容的能力的增强，与其在实践中熟悉和了解学生的学习实际的深入细致程度直接相关。因为，归根结底教师是为了使自己的教學更好地适合于学生学习而加工和驾驭教學内容的。

2. 多讯道教學表达能力。教师良好的教學表达能力是提高教學质量和效率的重要保证，而教师的教學表达具有多讯道特点，或者说教學信息的传播是通过多种讯道完成的。教學表达的主要讯道有：（1）音声讯道。主要指口头语言及副语言表达。口头语言是最基本的教學表达手段，要求准确、精炼、生动有趣、纯洁文雅、启发思维等。而副语言一是指语言的音质、音量、声

调、语速、节奏等；二是指笑声、叹息等无固定语义的发声，它们常常用来辅助词语的表达以便准确表达意义和所具备的情感，使教学语言更具表现力。（2）形符讯道。主要指配合教学语言表达的板书、板画、模型、标本、挂图、表格等。它们一般诉诸学生的视觉，可以调剂由纯语言讲授带来的单调感和疲劳感；并且直观性强，可增强语言说服力、促进学生的观察和思考，帮助他们准确了解并迅速掌握所学的内容。（3）动姿讯道。主要指由人体本身的动作和姿态来传播教学信息，如眼神、表情、手势、摇头、耸肩、站姿、步态等，可称之为“人体语言”。它们以动态的形象诉诸学生的视觉，具有生动灵活、鲜明真实的特征，易于引起学生的注意，从而使他们获得更多的附加信息量和感情的交流。（4）时空讯道。主要是近年兴起的“时间学”和“距离学”给我们揭示了时空本身所具有的信息意义。因为教学表达的时间跨度及顺序等，会影响到表达的情义及效果；而教学表达的空间因素如师生在交往时的人间距离及占用空间位置等，也可以丰富传递的信息，沟通师生间的联系，缩短心与心的距离。（5）综合讯道。主要指现代化教学手段的使用，像录音机、录像机、幻灯机、教学电影等，有的综合了各种讯道的优点，有的延伸和增强了教学表达手段，总之是有效地拓宽和优化了教学表达的讯道，扩大了教学表达的内涵。可见，教学表达是多讯道进行的，且每种讯道各有其特点。教师应在教学中根据需要灵活地利用多种讯道进行教学表达，以追求教学表达的“立体”效果，使教学成为高超精湛的艺术。

3. 组织管理能力。教学活动及其过程的复杂性，要求教师具有一定的组织管理能力，以确保教学活动的顺利进行和教学过程的充分展开。教师的组织管理能力主要表现为以下几个方面：（1）制订目标和计划的能力。教师在对教学实际进行客观全面分析的基础上，综合考虑所有的可以利用的教学条件，准确预见教学过程中存在的问题和教学活动的可能结果，合理决策，制订教学的目标和计划，以增强教学的目的性和适应性，有效克服盲目教学所带来的低质差效。（2）组织管理课堂的能力。教师的工作是面对整个班级，而不是个别学生。对整个集体进行工作，就要求教师具有组织者的才能，即善于组织学生集体，团结他们，指导他们的活动，维持班级的纪律。课堂组织管理得当与否，直接关系到教学的效率。优秀教师的课堂总是体现出秩序井然、环环紧扣、和谐活跃、引人入胜的特点，这是与他们都非常重视课堂的组织管理分不开的。（3）对各种教育影响的协调能力。学生的发展，要受到来自学校、家庭、社会等多方面的影响，教师必须在教学中协调好这些教育影响的关系，使之形成促进学生身心健康发展的“合力”，而不致互相抵触、对立，甚至消解。（4）组织与管理班集体的能力。班集体的组织和管理，对教师来说具有重要意义，因为班集体如果组织和管理得当，可以成为教育的主体，给集体内的每一个成员以有益的影响。教师对班集体的组织管理能力，主要体现在为学生集体确立奋斗目标、形成自觉纪律、培养和使用班级骨干、树立正确舆论和良好风气等方面。

4. 自我调控能力。教师自我调控能力包括两个方面的内容：其一是根据客观需要调控自身主体结构的能力。如教学和教育中根据社会的需要、科技的发展以及学生的反馈不断调控教学计划、教学内容及教学方法等的的能力。

《学记》中曾说：“学然后知不足，教然后知困。知不足，然后能自反也；知困，然后能自强也。”这是强调根据教学中所反映出来的问题和实际需要，而及时进行相应的自我调控。当今教师面对激烈变革的社会和发展迅速的学

生，更需要有较强的自学能力，以此来充实新知识，调整知识结构；需要有较强的自我修养能力，来不断提高自己的思想品德修养；需要有灵敏地接受来自学生的反馈信息的能力，用以随时调整自己的行为和预定的教学计划和程序，使教学过程达到优化状态。其二是调控自身的心境、情绪和情感的能力。教师在学生面前应该始终保持最佳心理状态，以愉快乐观、奋发向上的精神状态去感染、影响学生。实践证明，教师那种愁眉苦脸的神态和挑剔不满的语气，都会使儿童不愿意和你交往，同时也影响工作效力和学生心情。相反，假如教师精神饱满、满面春风，但决不是一时的感情冲动，那么就一定会在教学中产生良好的效应。同时，教师作为现实生活中的一分子，经常要受到诸如社会不正之风、分配不公、待遇低下、人际关系紧张、个人挫折遭遇等的影响，面对这种种的不如意，教师应学会达观和超越，正确认识自己与社会、他人的关系，既自尊自爱，又尊重爱护他人；既不妄自尊大，又不自暴自弃，要经得起挫折的打击，不断调适自己的心境、情绪和情感，以保持自己良好的健康的心理状态。

5. 教学实验、研究能力。联合国教科文组织在 1979 年的一份报告中指出：“在当今，从教师在‘教育系统’中的作用看，教师与研究人员的职责趋向一致。”实践证明，通过进行一定的教学实验和研究，可以有效地提高教师的素质和教学的水平。许多优秀教师都是一边教学、一边实验、一边研究、一边著述，逐渐成长为学者型教师的。教师要充分利用长期在教学第一线，对教材和学生有深入了解，有着丰富的教学经历和经验的优势，学会在实践中发现问题，借助教学理论的指导开展各种各样的课题实验，探索解决问题的有效途径。结合工作需要，进行教学研究，需要教师具备一定的教学研究能力，如选题能力、查阅文献能力、调查实验能力、整理分析资料能力和撰写报告（论著）的能力等。可以说，教师积极从事教学实验与研究，是深化教改、发展理论的一股重要促进力量，是加强理论和实践联盟的重要途径。“从事创造性劳动的教师，不单纯是一名教育科学知识的需要者，更不单纯是一名合理化建议者。如有相应的准备，他可以成为一名另一个活动领域——科研的参加者。这种准备就是掌握科学认识的手段和科研方法”。教师教学实验、研究能力的获得，必将极大地促进教学的科学化和规范化，带来教学质量和效率的大幅度提高。

6. 教学直觉、想象能力。教学既是科学也是艺术，要成功地驾驭教学过程，还要求教师具备教学直觉、想象能力。实践表明，教学最佳时机的内发、外现和准确把握，都与教师的教学敏感和教学直觉有着微妙的契机和直接的联系。这里所谓教学直觉，是指教师直接观照教学时机的一种特殊思维方式，是教师有效地把握教学时机的能力的重要部分，是教师在长期的教学实践中锻炼出来的非常宝贵的教育素养之一，它是建立在丰富而扎实的教学经验之上的智慧结晶。一般说来，教学直觉具有预见性、快速性、整体性、自动性、非逻辑性等特点。教师的教学直觉能力是可以培养的，研究表明，融会贯通的教学理论知识和丰富扎实的教学实践经验，为教学直觉提供了广阔的活动背景；对学生的深入了解和对其发展的密切关心，是教学直觉产生的重要契机；加强多样化的思维训练，像概括能力的训练、猜测能力的训练（包括因

巩其庄《新技术革命对教师提出的要求》，《辽宁师大学报》1984年第3期。

《中学教学论》，第361页。

果猜测训练、条件猜测训练、类比猜测训练、归纳猜测训练、反馈性猜测训练)、思维的敏捷性训练,以及多路思维能力的训练,是发展并提高教师教学直觉能力的有效途径。同时,教师还要有教学的想象力——这是指教师能预计到自己工作的效果,能想象到将要采取什么办法才能从学生身上收到效果;能估计到学生品质的发展和学生个性的形成。“教师想象力的发展是与教师的乐观主义精神、以及对人的信任和对教育威力的信心分不开的”。教师准确的教学直觉和丰富的教学想象,在教学过程中对教学逻辑和教学程序起到一种补充、调节、超越的作用,使教学的科学和艺术结合起来,进入审美的高境界。

三、教师教学的移情体验

所谓移情体验是指这样一种富有感情的体验现象:并非仅仅是转瞬即逝的兴奋之感受,而是借助感受,改变或者确认自己对他人的认识,改变对自身的看法以及处世态度等等,总之,是改变或者重新确认自己对世界的认识,从而迸发出实现自我的意志、自觉和决心的力量之体验。我们认为,教师教学的移情体验主要表现在以下几个方面:

(一) 对所教学生的移情体验

与学生的长期接触,可使教师产生深厚的“教师爱”。对自己的学生,无论是听话的还是调皮的,是尖子生还是差等生,总是以欣赏的目光看待他们的优点,以医生的目光看待他们的缺点,以期待“皮格马利翁效应”的出现。对所教学生的热爱,甚至会成为教师教学生涯的幸福回忆。做了六十年教师的八十四岁高龄的克洛赛谛先生,晚年时面对当年学生的成绩单,充满感情地说:“这是我的纪念品。每学年,我把各学生的成绩各取一纸这样地留藏着。其中记有月日,是依了顺序排列在这里的。把这打开了,一一翻阅,心里就追忆起许多的事情来,好像我已回复到那时的光景了。啊!已有许多年数了,却是一把眼睛闭拢,就像有许多的孩子、许多的班级在眼前。那些孩子,有的已经死去了吧!许多孩子的事情,我都记得,像最好的和最坏的,格外明白地记得,使我快乐的孩子,使我伤心的孩子,这是尤其不会忘记的。许多孩子之中,很有坏的哩!但是,我好像是在别一世界,无论坏的好的,在我都是同样地爱他们。”教师对所教学生的深厚感情,往往是学生不断进步和健康发展的动力源泉。

(二) 对所教学科的移情体验

长时间教某门学科的教师,往往对自己所教的这门学科产生浓厚的兴趣和特殊的感情。而教师对所教学科的移情体验在言谈举止中表现出来,会对学生学习这门学科产生潜移默化的影响。在学校生活中,我们常常可以看到,一个有优秀的语文教师讲课的班级里,语文就成了这个班级最喜爱的课程;一个有优秀的物理教师任课的学校里,许多学生都会高兴地参加物理小组活动;一个学校里有位优秀的音乐教师,那个学校就会歌声荡漾。教师往往能体验到所教学科给自己带来的巨大成功和乐趣,甚至形成所谓“学科思维”

涅德巴耶娃《教师必须具备哪些能力》,《外国教育资料》1982年第6期。

大桥正夫编《教育心理学》,上海教育出版社1980年版,第135—137页。

亚米契斯著《爱的教育》,上海书店1980年版,第175页。

(即遇事喜欢从自己所教学科角度考虑问题)和“学科敏感”(即凡遇到和自己所教学科有关的东西都能灵敏感知)。教师对所教学科的移情体验,又会反过来促进他不断加强这门学科的修养,为得心应手、左右逢源地进行教学艺术创造活动奠定了扎实的基础。

(三) 对所从事的教学活动的移情体验

长年累月的教学生涯,会使教师对所从事的教学活动倾注进自己的感情。凡与教学有关的事物,都能使教师感到亲切。如熟悉的教室与讲台、翻得破损的备课本、学生听课时的眼睛、自习课上宁静的气氛、准时响起的上课铃声、学生写得整齐洁净的作业等等,无不牵动教师的思想感情,从而构成教师生活不可缺少的一部分。成功的教学活动本身,会给教师带来无穷的乐趣,因为教师从中看到了自己本质力量的对象化。有些教师一走进教室,就如同演员登上舞台,全身心地投入教学活动,进入艺术创造的世界,沉浸在与学生进行的思想感情的交流中,忘记了现实生活中的诸多不快和烦恼,甚至于正患着病的痛苦。学生在听课中会心的微笑和认同的颌首,都会使教师体验到莫大的欣慰和幸福。《爱的教育》一书中因年老而退職的老教师对教学活动的留恋,让我们深受感动。他说:“那一天,我从做教师以来第一次把墨水流落在学生笔记簿上的那一天,真是穿胸似的难过啊!虽然这样,总还是暂时支持着。后来,力真尽了,遂于做教师的第六十年,和我的学校、我的学生、我的事业分别,真难过啊!”

(四) 对教师职业和教育事业的移情体验

17世纪捷克大教育家夸美纽斯曾经指出:“我们对于国家的贡献哪里还有比教导青年和教育青年更好,更伟大的呢?”他认为教师的职业是太阳底下再没有比它更高尚的职业,教师从事的职业是最伟大、最豪迈的事业。教师职业和教育事业在社会中所居重要地位和所起重大作用,使广大教师自甘淡泊,“只是许身孺子”,并从中获得别人体验不到的人生价值实现带来的精神充实感。这正如教育家徐特立所指出的:“教书是一种很愉快的事业,你越教就会越爱自己的事业,当你看到你教出来的学生一批批地走向生活,为社会做出贡献时,你会多么高兴啊!青出于蓝,而胜于蓝。后来居上,这里不正包含着你的一份辛勤的成绩在里面吗?”我国著名特级教师魏书生对教师职业和教育事业有着深厚的感情,为了能做一名教师,他曾先后向当时任职的电机厂领导递交过一百五十次从教申请,以实现自己“我以我心付童心”的夙愿。在他看来,教师劳动是有三重收获的——收获人才、收获学生的真情、收获科研成果。所以,教师职业和教育事业虽苦犹乐,对于热爱它的人来说,甚至是其乐无穷的!

《爱的教育》,第174页。

《大教学论》,第4页。

《徐特立教育文集》,人民教育出版社1979年版,第296页。

第二节 学生——学的主体

学生是学习活动的主体，是教学过程的能动参与者。美国教育心理学家帕森认为，在教学论中，“学生的特征必须被详尽地说明”。教师的教学是以学生为对象的，然而却是以适应学生的身心发展特征为前提，施加系统的影响来促进学生的身心进一步发展的。学生的学是不能被教师的教所取代的活动，学生的主体地位不容忽视。现代教学论有待深化对学生——学的主体的认识。

一、确立科学的“学生观”

所谓“学生观”，就是对学生的本质属性及其特点的看法。古往今来，不同的学生观带来教学理论的差异，在某种意义上可以说，学生观乃是建构教学理论的重要基石。因此，现代教学论非常重视科学的“学生观”的确立。

（一）学生是具有主体性的人

学生在教学过程中之所以处于主体地位，是由学生的主体意识所决定的。教学教育影响只有在得到学生的主体意识的选择、支持后，才能对其知识、能力、个性品质、身体等各方面的发展起作用。学生在教学中的这种主体性表现在以下几个方面：（1）对教育影响的选择性。学生对教师的教育影响并不是无条件接受的，他有根据主体意识（积极的或消极的）进行选择的权利，它要求教师的教学要最大限度地适应学生的需要。（2）学习的（个体）独立性。学生学习的现有水平、学习的目标与追求、制约学习的个性心理特征等是各不相同的。教师的教学要注意因材施教。（3）学习的（主动）自觉性。学生学习活动的主动性、自觉性是学生学习主体性的本质体现。教师的教学活动要建立在学生对学习的自觉的、主动的、自我追求的基础上。（4）学习的（创新）创造性。学生完成学习任务的方式、方法、思路以及对问题的认识等，并不一定完全按照教科书或教师预定的“轨道”进行，往往表现出一定的（创新）创造性。教师教学中要允许并鼓励这种创造性，并把它看作是学生创造能力发展的结果和必要表现形式。

（二）学生是发展中的人

在校学习的青少年学生是处于发展中的人，具有其自身的身心发展的特点，他们不是缩小了的成人，不能把他们当作“小大人”看待。瑞士心理学家皮亚杰认为，在儿童从出生到成人的整个发展过程中，其智慧不是平滑的量的增长，而是充满着许多质的变化。他将儿童的认知发展划分为四个按顺序相继出现的阶段，即感知运算阶段、前运算阶段、具体运算阶段和形式运算阶段。其中每一阶段代表一种组织和协调已有知识的新水平。美国心理学家奥苏伯尔在皮亚杰认知发展阶段理论的基础上，详细分析和讨论了前运算、具体运算和形式运算阶段学生的认知功能在具体—抽象维度上的特征及其与学校学习的关系，因而对学校教育中怎样根据学生的发展水平来教学提供了更有益的启示。发展心理学的研究表明，青少年学生的身心发展具有顺序性和阶段性、稳定性和可变性、不均衡性和个别差异性等特点。在教学中，

《教学论新编》，第226页。

张志勇、李如密《关于乐学思想的理论探讨》，《教育研究》1989年第11期。

教师即应用发展的眼光来看待学生，从学生身心发展的实际出发，适应其身心发展的规律性，诸如教学目标的难易高低，教学内容的多少与深浅，教学方法的选择是否恰当等，都要根据学生的身心发展水平来确定。同时，青少年学生既然在各方面的发展都还不够成熟，那么，取得成人的教育和关怀就成为他们发展中的必然需要。而这种来自学生发展的内部需要就是对青少年学生进行教育教学的重要依据和基础。“可教性”或“可塑性”，就成为发展中的青少年学生的基本特点。对学生来说，在学校里的生活是以学习为主要任务的，因为有教师指导的、规范化的学习，乃是社会为促进青少年身心健康发展所提供给学生们的有利条件。

（三）学生是具有潜能的人

越来越多的科学发现证明：人体内潜藏着大量未被开发利用的能力。如何将这些潜能有效地化为可供每个人自如运用的能力，应该是教育学的义不容辞的责任。这正如富尔在《学会生存》中说的：在当代“人们愈益要求教育把所有人类意识的一切创造潜能都解放出来”。学习潜能的存在，昭示了教育教学的乐观前景。一般说来，学生的潜能存在具有如下特点：（1）丰富性。科学家对正常人的潜能的估计令人感到惊讶，特别是丰富的人脑潜能。（2）隐藏性。因为就人的潜能存在方式来说，其大部分在常态下看不到，而沉睡在人体中不为人们所认识。（3）个别差异性。每个人都有自己的潜能领域，但潜能的能量能级因人而异、显现早晚有别。（4）可开发性。人的潜能是可以通过教育教学的训练而得到开发的，虽然存在着许多困难。现代教学论中，无论是苏霍姆林斯基的“让每个学生都抬起头来走路”的教育信条，还是马卡连柯“高度尊重与严格要求相结合”的教育原则；无论是维果茨基的“最近发展区”教学理论，还是赞科夫的“高速度、高难度”教学实践；无论是布鲁姆的“掌握学习”，还是洛扎诺夫的“暗示教学”；等等，都从不同的方面不同程度地认识到学生是有潜力可开发的人，对学生在教育教学中的地位和作用给予高度的尊重，从而表现出乐观的教学观。我国宋代教育家张载提倡的“教须尽人之材”，应该说是一种可以实现的教学理想。

（四）学生是整体性的人

学生是整体性的人，这是一个客观的现实。但某些以人为对象的社会实践领域所面对的却往往限于人的某一方面，如医师所面对的主要是人的生理方面，艺术家所面对的主要是人的精神方面。然而，教学工作作为一种培养人的专门活动，它所面对的人——学生，却是一个完整的人。教学所要实现的是人的德、智、体、美等全面的发展，而不是某个方面的片面发展。著名教育家杜威说得好：“我们所需要的是儿童以整个的身体和整个的心灵来到学校，并从更圆满发展的的心灵和甚至更健全的身体离开学校。”赞科夫的“一般发展”亦是着眼于学生的整体性特点提出的，他说：“我们所理解的一般发展，是指儿童个性的发展，它的所有方面的发展。因此，一般发展也和全面发展一伴，是跟单方面的、片面的发展相对立的。”赞科夫反复强调，一

李如密《人的潜能与乐观的教育》，《教育理论与实践》1989年第5期。

《杜威教育论著选》，华东师大出版社1981年版，第56—57页。

《论小学教学》，第20页。

般发展绝不仅限于学生智力的发展，而且还应包括发展情感、意志品质、性格、集体主义思想和体力。面对具有整体性的学生，教师在施教的手段、方法上也应注意完整性。洛扎诺夫的暗示教学就注意将学生的认知活动与情感活动相协调、有意识与无意识相统一，取得令人瞩目的成效。学生是整体性的人这一客观现实，给教育教学工作者提供了许多重要的启示，促进学生整体发展的教学，乃是一种高超精湛的“立体塑像艺术”。

二、学生集体的教学论意义

学生是生活于集体中的人，而学习是一种社会性的行为，在集体中学习，有助于产生“共生效应”和平行影响。我国古代的教育论著《学记》中指出，大学教学“相观而善之谓摩”、“独学而无友，则孤陋而寡闻。”并将“乐群”、“取友”作为考察学生学业与修养的一个重要方面，所谓“一年视离经辨志，三年视敬业乐群，五年视博习亲师，七年视论学取友；谓之小成”。可见古人对学友的重视。捷克教育家夸美纽斯在论述班级授课制的优越性时，也指出“在学生方面，大群的伴侣不仅可以产生效用，而且也可以产生愉快（因为人人乐于劳动的时候有伴侣），因为他们可以互相激励，互相帮助”。实践表明，学生集体的教学论意义是不容忽视的。

（一）学生的同伴交往

学生的同伴关系是年龄相同或相近的学生之间一种共同活动并互相协作的关系。在同伴关系中，由于学生的生理和心理方面处于相似接近的水平，相互之间是平等互惠的关系，很容易产生思想共振和情感共鸣。源于美国中小学的伙伴教学，正是以学生的同伴交往为基础的。伙伴教学的基本做法是：让一个学生去教另一个学生，前者为施教者，后者为受教者。伙伴教学的主要形式有两种：一种称为“跨龄伙伴教学”，即由较高年级学生个别指导较低年级学生；一种称为“同龄伙伴教学”，即由同一班级或年级内的学生充当施教者。从伙伴教学的基本主张可以看出，它是十分重视学生间同伴交往的教学论价值的。诺贝尔奖获得者温伯格曾说：“你想成为什么样的人，多少有点取决于你与谁一起上学。这里有一种共生效应。”学生间的同伴交往，实质上就是一种人际交往过程，是有利于学生合作精神的培养和个体经验的交流的。

（二）学生的分组区别

鉴于学生的年龄、知识、能力等方面存在着程度差异，教学中往往采取分组区别的策略。而学生小组一旦成为教学或学习的单位，其教学论意义值得研究。70年代初兴起于美国的合作学习（Cooperative learning）理论，即是以重视学生小组对学生学习的影响为其特色的。这从合作学习的重要代表人物对合作学习的阐释中可见一斑。如美国约翰斯·霍普金斯大学的斯莱文教授认为：“合作学习是指使学生在小组中从事学习活动，并依据他们整个小组的成绩获取奖励或认可的课堂教学技术。”明尼苏达大学的约翰逊兄弟认为：“合作学习就是在教学上运用小组，使学生共同活动以最大程度地促进他们自己以及他人的学习”。嘎斯基博士认为，合作学习“要求学生在一些由二~六人组成的异质性小组中一起从事学习活动，共同完成教师分配

的学习任务。在每个小组中，学生们通常从事于各种需要合作和互助的学习活动”。尽管目前各国的合作学习理论不尽相同，但在重视学生小组的组建并充分发挥其教学功能这点上却是一致的。这是因为从集体动力学角度来看，“当所有的人聚在一起为了一个共同目标而工作的时候，靠的是相互团结的力量。相互依靠为个人提供了动力，使他们：（a）互勉，愿意做任何促使小组成功的事；（b）互助，力使小组成功；（c）互爱，因为人都喜欢别人帮助自己达到目的，而合作最能增加组员之间的接触”。

（三）学生的班级建设

学生的学习活动大多是在班级中进行的，目前的课堂教学形式要求教师面向学生班级集体实施教学，而不是面向个别学生。同时，学生班级集体不仅是教学的对象、客体，而且也是学生个体学习的背景、条件，还是学生进行自我教育的主体。一个好的集体，不仅作为一种影响源自发地对其成员产生作用，而且确实可以成为一种很大的教育力量，自觉地培养和塑造人。一个好的班级集体，一般说来应当具有共同的奋斗目标、坚强的领导核心、严密的组织纪律、正确的集体舆论，以及团结友爱、勤奋好学的良好风气。教师在良好的学生班级中教学，可以获得顺利成功和愉悦体验，而良好的班级集体又是教育培养的结果，所以教师应致力于通过长期教学，与学生一道建设良好的班级集体，同时通过良好的班级集体，影响每一个学生个体的健康成长。在班级集体建设中，还会自发地形成学生非正式群体。这种非正式群体常常具有双重作用，当非正式群体与组织目标相一致的情况下，能够成为班级集体的辅助力量，有利于班级集体任务的完成。否则，会成为班级集体的异己力量，削弱甚至阻碍班级集体目标的实现。教师应注意在正确的教育思想指导下，善于引导和教育学生非正式群体，使之成为班级集体的积极力量。实践表明，学生非正式群体只要引导有方，是可以充分发挥其积极作用，限制其消极影响的。

三、学生的移情体验

学生的移情体验是一个非常有价值的研究课题。日本的高濂常男等人曾将学生的移情体验分为如下五类：（1）接近感（“感到放心”、“撒娇”等等，师生之间的心理距离开始接近）；（2）安定感（“亲近感”、“仰慕”等等，在学生的心目中产生了对教师的和睦关系，自己受到教师的承认与肯定那样一种安定感）；（3）共鸣感（“感动”、“感化”等等，学生在潜移默化之中体验到教师的言行，从而受到感动的内心世界的积极感情）；（4）信赖感（“感谢”、“信赖”等等，是在教师信赖学生、学生受到教师支持这一种感觉下形成的“合一”的心情）；（5）觉悟与决心（“充实”、“立志”等等，仍然以学生信赖教师为基础，凭着自己的责任与决心，热情地实现自我的充实感）。可见，高濂常男等人主要研究了学生对教师的移情体验的形成问题。其实，学生的移情体验并不仅限于此；我们认为，学生的移情体验主要表现在以下几个方面：

（一）对教师的移情体验

参阅王坦著《合作学习导论》，教育科学出版社1994年版，第44页。

大桥正夫编《教育心理学》，第136—137页。

学生自然的向师心理，使他们对教师的爱护与关心有着细致入微的感受，而对教师的热爱之情便会油然而生，并通过行动表现出来。全国优秀班主任任小艾同志曾在《我的班主任工作》一书中谈到：如果我们和学生之间，真正做到了理解的双向畅通，那么，双向的爱也就自然而然地产生了。有一位老教师说得好，你给学生一分爱，学生就会报答你十分爱，这种爱是一种无价之宝。比如，天色一黑，在我回家的路上，总有几个学生在暗地里护送。自行车放在车棚里，不知谁会经常给你擦干净，有的学生为了使老师的车更好看些，特意买来贴画，把车子整个贴遍。每当我的身体稍有不妥，办公桌上就会有不知名的学生送上的药品。我们班的宁燕同学，几次在下雨天为我准备了雨具，可每回不是因为我带了，就是因为别的同学抢在了她的前面，为此，她经常心情不快。当我知道此事后很是感激，就对她说：“宁燕，下一次雨天，我一定穿你的雨衣好吗？”时过几日，她在日记中写到：“我真太不幸了，每次下雨都轮不上我关心老师一次，这几天，天晴得好蓝好蓝，我的老天呀，你怎么就不替我流一次泪呢？”每逢遇到这种情况，我内心都难以平静。我认为这是教师的最大的幸福！而这从另一方面，不也表现了学生对教师的移情现象吗？学生从教师那儿感受到尊重、信任、关心和爱护，也会对教师以尊重、信赖、亲近和爱戴相回报的。

（二）对所学学科的移情体验

通过深入学习，学生往往对所学学科内容产生浓厚的兴趣和感情，以至成为“学科迷”（如“语文迷”、“数学迷”等），达到欲罢不能的程度。当然，这也是有个发展过程的。如有位中学生谈到自己对物理课产生移情体验的过程，他说：一开始，我对学习物理很认真，但那只是因为学校开设了物理这门课。由于我的学习成绩较好，老师要我超过课堂教学的进度，先学一步。我也照老师说的去做了，但那只是因为老师叫我这样做。后来，我看了《趣味物理学》这本书，感到自然界中有许许多多有趣的现象。……对于这些日常生活中的现象，学了物理以后，有些只要用一两条简单的物理定律就可以解释清楚了。于是我学物理的劲头越来越大，即使老师没要求我学的我也迫切想学。当我学到一点东西，开始能解释一些现象时，我觉得物理学简直是妙趣无穷的精彩世界，自己再也离不开物理学了。学生对所学学科产生移情体验，对丰富其精神世界、充实其学习生活，都有相当重要的意义。

（三）对学习活动的移情体验

学习的成功可使学生对自己的学习活动本身产生移情体验。凡与学习活动或学习成绩有关的事物，均能唤起学生积极的感情。如仔细地端详考试成绩单上优异的成绩或作业本上老师的鼓励性评语，脸上浮起笑容；正为一道难题苦思冥想，突然灵感降临想起一种绝妙的解决办法，禁不住叫出声来；刚发下的教科书还散发出油墨的清香，拿鼻子闻过之后再郑重地给它包上书皮；翻开学习参考书，就为其吸引，甚至爱不释手；上课预备铃响过之后，将课本打开，摆放好文具，期待教师的到来；随着教师的讲课进程耳听目看心想，不知不觉响起了下课铃声……学生对自己的学习活动有了移情体验，

任小艾《我的班主任工作》，光明日报出版社出版。

《中学生谈怎样学习》，上海教育出版社 1983 年版。

就不再将听课、做作业当成负担，而是自觉地将教师的教学要求转化为自己学习的需要。这样一来，学生就真正成为学习的主人，而积极主动、生动活泼地走上乐学的道路了。至于那些苦学、厌学，以至辍学、逃学的学生，则大都是因为对学习缺乏移情体验，才不堪其苦而走上弃学道路的。两相对照，很是发人深省。

（四）对未来人生的移情体验

通过在教师指导下的不断学习和修养，学生对未来人生充满信心，对职业选择和个人前途充满憧憬，以积极创造的态度迎接未来生活。对未来人生的移情体验，将促使学生珍惜当前的学习机会，多学知识与本领、为更好地实现人生价值奠定基础。正如梁启超所云：“人之能有自信力者，必其气象阔大，其胆识雄远，既注定一目的地，则必求贯达之而后已。而当其始之求此目的地也，必校群长以择之；其继之行此目的地也，必集群力以图之。”学生对未来人生及自身力量的移情体验，也是教师教育的结果。苏霍姆林斯基说：“教育者的教育智慧，正是在于让孩子无论什么时候都不要对自己的力量失去信心，无论什么时候都不要感到自己什么事也干不成。教师的每一次工作都应该推动学生哪怕前进一小步。”所以，要使学生的移情体验具有高品位、健康性的特点，教师必须注意多做引导工作，在教学艺术的交流中，使学生获得丰富而强烈的移情体验。

梁启超《十种德性相成相反义》。

《教育的艺术》，第 83 页。

第三节 教学中的师生关系

教学中的师生关系，是指教师和学生在学习过程中所发生的直接交往和联系。它对教学目标实现的关系极大，正如教育家赞科夫所说：“就教育工作的效果来说，很重要一点是要看教师与学生之间的关系如何。”教学中的师生关系涉及学习过程中两个最活跃的主动因素，因而是十分复杂的，很有深入研究的必要。

一、师生关系的类型与特点

（一）师生关系的基本类型

从不同的角度看，教学中的师生关系可有不同的类型。认识不同类型的师生关系，有助于教师自觉地处理好自己与学生的关系，从而有效地提高教学的质量与效率。

根据教学中师生关系的内容层面的不同，可将师生关系分为以下几类：

（1）师生之间的人际关系。它是指师生为满足交往需要而产生的关系。在特定情况下，人际关系在师生关系中往往起着微妙的作用。学生常因教师对他的爱护、尊重而“亲其师，信其道”；教师则会因学生对他的尊敬、爱戴而敬业爱生、循循善诱。师生之间良好的人际关系意味着师生间的交往在时间上频率增加，在心理上距离缩短，教学在和谐融洽的氛围中不知不觉地完成。

（2）师生之间的组织关系。这一关系是因为教师与学生在学习过程的结构中各自占据的不同地位和应该履行的不同职责决定的。一般说来，在教学中教师是施教者，学生是受教者；教师是教的主体，学生是学的主体；教师是领导者，学生是被领导者。

（3）师生之间的心理关系。心理关系包括认知关系和情感关系，这是实现学习目标过程中产生彼此心理沟通的需要而形成的。师生间的认知关系是心理关系建立的基础，师生之间的正确感知和相互理解是良好心理关系建立的前提。实践表明，师生间积极肯定的认识，可以促进学习过程的进行，取得更好的教学效果。师生之间的情感关系在学习过程中有巨大的调节作用，教师和学生之间的情感相互交流、相互激励、相互促进，对教学效果和质量影响很大。良好的师生情感关系的建立，可以形成和谐的教学环境，使师生在愉快的合作中达到学习目的。

根据教学中师生关系的交往形式的不同，可将师生关系分为以下几类：

（1）教师个体和学生个体的关系。这种师生关系适合个别教学，具有针对性，利于教师因材施教，优化教学效果。教师要善于深入学生之中，与每个学生交心、做朋友，可以增进与学生个体之间的相互了解，培养深厚的感情和友谊。这种师生关系给学习中的教师和学习的影响，往往是相当深刻、持久的。

（2）教师个体与学生群体的关系。这种师生关系中，教师面对的是学生群体，情况比较复杂，要求教师广泛了解学生的情况，整体上把握学习对象的特点，具有较高的注意分配能力、组织协调艺术和有效交流的技巧。如课堂教学中教师面对众多学生经济高效地传授知识、发展智能时的师生关系，即属此类。

（3）教师群体与学生个体的关系。在现代学习中，任何学生个体的成长都是教师群体影响的结果。各科学习的任课教师都是为着培养学生的共同目标，

而分工协作向学生实施教学影响的，为了更好地保证教学的有效性和学生的身心健康，教师群体必须注意对学生个体进行“教学会诊”，密切配合，形成最佳“教育合力”。（4）教师群体与学生群体的关系。学校教学从实质上看就是教师群体对学生群体的关系。教师群体要塑造好学生群体形象，必须首先塑造好自己的群体形象。学生群体素质水平受制于教师群体素质水平，教师群体素质的优化和提高，是对学生群体进行素质教育取得成功的前提和条件。

根据教学中师生关系的性质特点的不同，可将师生关系分为以下几类：

（1）专制型师生关系。此类师生关系中，教师教学责任心强，但不讲求方式方法，不注意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）管理型师生关系。此类师生关系中，教师有较强的责任心和义务感，对学生严格要求、规范管理，具有一定成效；学生能够服从管理，形成规范的行为习惯。教学遵循一定的秩序有条不紊地进行，但教师在学生心目中往往可敬不可亲，虽有一定威信但缺乏温暖感和人情味。（3）挚爱型师生关系。此类师生关系中，教师尊重学生意愿，注意感情投入，关心爱护学生，工作仔细周到，但对学生严格要求不够；学生对教师亲近、信任、敬重，能与教师沟通思想感情，但对教师依赖性强，于独立性的发展不利。（4）放任型师生关系。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任其自然，不加指导和控制；学生对教师的教学能力怀疑、失望，对教师的人格鄙视、议论。师生关系冷漠，班级秩序失控，教学效果低差。（5）民主型师生关系。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，导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。这是理想的师生关系类型。

（二）师生关系的主要特点

教学中的师生关系具有以下几个主要特点：

1. 双向性。这是由教学活动的双边性决定的，现代教学论都将双边性作为教学活动的重要特征来描述。如前苏联教育学家巴班斯基就把教学看作教师与学生相互联系的活动，美国心理学家布鲁纳也认为教学乃是教师与学生的合作，法国教育家 R·加里则将教学视为教师的教和学生的学的统一。建立在教学活动双边性基础之上的师生关系，自然就具有双向性的特点。教师对学生的认识和态度，会直接影响到学生对教师的认识和态度的形成；师生之间的情绪体验具有相互可感性，所谓“敬人者人恒敬之，爱人者人恒爱之”；教师爱具有反馈性和回报性，学生会灵敏地感受教师的微妙情感，并以成倍放大的增殖方式作出回应。师生关系的双向性告诉我们，良好师生关系的形成是师生互动共建的结果，师生之间的相互理解和频繁交流是发展师生关系的基础。

2. 教育性。教学中的师生关系对教学效果的影响是直接而明显的，因为师生关系本身就具有不容忽视的教育性。教学经验表明，“师生感情好，老师表扬，学生认为是鼓励；老师批评，学生认为是爱护，表扬和批评在融洽

的师生感情中能成为学生前进的动力。如果师生关系紧张，表扬，学生认为是哄人；批评，学生认为是惹人，在这里批评和表扬就成了教育的障碍”。可见师生关系是教学影响能否达到预期目的的关键因素。师生关系的教育性告诉我们，对于教师来说，师生关系不仅仅是教师个人感情好恶问题，它直接影响到教学效果和学生的发展。正如英国教育家洛克所说：“你不能在一个战栗的心理上面写上平正的文字，正同你不能在一张震动的纸上写上平正的文字是一样的。”而只有在学生与教师相处时思想上感到“安舒与自由”，只有当学生心理保持一种“安闲澄静”时，他“才能接收新的知识，容受印象”。

3. 动态性。师生关系是在教学实践中由教师和学生的交往活动而产生，并逐步发展形成的。它不是一成不变的，而是处于动态变化之中的。比如，师生之间的相互认识需要经历一个从感性到理性、从现象到本质的不断提高、加深的过程。缺乏经验的教师往往从表面现象上认识学生，从而容易对学生作出错误的判断；单纯幼稚的学生有时也会仅凭“第一印象”对教师作出武断的结论。而随着师生间相互交往的深入，各自都会发现自己认识上的偏差而加以修正，师生关系也就会因相互认识的改变而发生微妙的转化。师生之间的情感关系的建立也是如此，教师对学生的感情一般要经历“生疏——熟悉——亲近——热爱”几个阶段的发展，学生对教师的感情也要经历“接近——亲近——共鸣——信赖”的逐级深化。师生关系的动态性告诉我们：良好师生关系的建立不是一蹴而就、一劳永逸的，需要教师很好地把握时机，作艰苦细致的培育工作，并注意在教学过程中不断巩固和深化，使师生关系实现良性循环。

4. 可控性。教师在建立教学中师生关系方面始终处于主导地位，因为师生关系的发展方向、性质和水平是可以控制的。如学生对教师的错误认知或不适当的情感需求，可以通过教师的引导而逐步矫正；教师可以创设有利于师生关系健康发展的活动情境，使师生在相互交往中深化认识和感情；当师生关系出现问题和危机时，教师可以通过反省、调查、会诊找出原因加以排除，促使师生关系由消极向积极转化……在教学中师生关系的协调、引导、转化、升华方面，教师应采取主动有为的态度。当然仅凭一股热情还不够，还需要教师具备优秀的教师素质，这是师生关系实现优化控制、健康发展的必要保证。此外，教学中师生关系的调控还要得到学生的理解、支持和配合。师生关系的可控性告诉我们：教师要致力于提高自身的素质水平，在建立良好师生关系中充分发挥主导作用，不断进行合理调控。使教学中的师生关系沿着健康的方向发展。

二、良好师生关系的建立

教学中良好的师生关系对教学活动具有直接的影响，它是学生个性和谐发展的重要条件，也是促进教学活动成功的因素之一。建立良好的师生关系，是对教学中充分发挥师生两个积极性、实现最佳教学效果的有力保证。

怎样才算是良好的师生关系呢？对此人们认识并不一致。有人认为，良好的师生关系有以下标志：（1）指导思想正确。教师有正确的学生观，学生

《当今时代与教师》，中国科技出版社 1990 年版，第 75 页。

洛克《教育漫话》，人民教育出版社 1957 年版，第 148、149 页。

有正确的教师观。良好师生关系的目标与教育目标一致，师生关系的形成发展有利于教育目标实现。（2）师生心理相容性好。师生为实现共同目标彼此认同、情感上相亲、行为相近，双方互相沟通、相互交往积极性高。（3）师生关系中的感染、陶冶功能得到充分运用，使其教育效果得到充分发挥。

另有人认为，良好师生关系的主要内容是：（1）民主平等。确认师生的社会地位在政治上、人格上是平等的。（2）爱生尊师。教师对学生的爱是学生尊重教师的前提，学生尊敬教师是同尊重教师劳动的奉献精神、尊敬教师的人格风范和尊重科学等联系在一起的。（3）心理相容。指教师和学生集体之间、和学生个人之间，在心理上彼此协调一致，并相互接纳。（4）教学相长。指师生通过互相交流，做到互相配合、互相补充、互相促进，使得各自的教和学彼此相长，取得相得益彰的教学效果。我们认为，良好的师生关系应具备人道性、民主性、合作性、教育性。（1）人道性。即师生共同享有尊重、信任的权力；（2）民主性。即师生在教学过程中要相互尊重各自的正当权益，诸如教师要尊重学生对教学影响的选择权等；（3）合作性。即师生共同构成教学过程的主体，教师要尊重学生在教学过程中的主体地位，共同进行创造性的劳动；（4）教育性。即师生关系是服从于教学活动的有效性并在共同的教学活动中形成的。

良好师生关系的建立和发展，是在教育教学过程中实现的。教师是建立良好师生关系的主导因素，他的学识水平、道德修养以及教学态度与方法，对建立良好的师生关系起着决定性作用。为了建立和发展良好的师生关系，作为教师，除了切实提高自身素质水平外，还应注意以下几个方面：

（一）与学生携手共建师生关系

学生是师生关系的重要方面，在良好师生关系的建设中发挥着不容忽视的作用。很难设想，如果离开了学生的理解、支持、参与和配合，教师单方面如何来建立、发展和完善良好的师生关系。教师要高度尊重学生的主体地位，注意倾听他们发自内心的意见和建议，调查了解学生心目中理想的教师形象，充分调动他们的积极性，吸引他们参加到教学活动中来，取得他们的支持和配合，师生共同努力，建立和发展民主平等、和谐融洽的新型师生关系。可以说，没有师生之间的平等，就不会有师生之间的思想沟通；而没有相互间的思想沟通，又怎能有互敬互爱的师生关系呢？所以，在教学中教师要善于和学生交往，取得学生的信任和尊重，真正成为学生的良师益友。与学生携手共建的良好师生关系，往往比较稳固而持久，经得起挫折和考验。

（二）综合利用多种交往途径

活动和交往是良好师生关系建立的基础，离开师生双方共同参与的活动以及活动中的频繁交往，就谈不上良好师生关系的建立和发展。教学活动尤其是课堂教学，是师生交往的主要形式，也是师生关系形成的首要途径。正如加籍华裔心理学教授江绍伦所说：“教学是一个涉及教师和学生理性与情绪两方面的动态的人际过程。”课外活动是课堂教学的延伸和补充，师生

班华主编《中学教育学》，人民教育出版社 1992 年版，第 382—383 页。

胡寅生主编《小学教育学教程》，人民教育出版社 1993 年版，第 157—159 页。

江绍伦《教与育的心理学》，江西教育出版社 1985 年版，第 1 页。

关系的形态比之课堂教学中更加多样化，师生双方的个性得到充分的显现，使彼此心目中的形象有血有肉、丰满充实，相应地师生关系也变得丰富多彩。综合利用多种交往途径，为建立和发展良好的师生关系服务，实践证明是行之有效的。

（三）在反馈调控中形成良性循环

良好师生关系的建立和发展，需要经历一定的过程和阶段，具有动态开放性质。教师应注意及时获取教学中师生关系的反馈信息，尤其是从学生那儿直接反映过来的意见和建议，据此调控教师的教学态度和方法，使师生关系更加适合教学实际需要，矫正已经发现的缺陷和不足，理正师生关系的性质和方向，在教学活动中逐步深化和升华，形成师生关系发展的良性循环。良好的师生关系一旦形成，必将对优化教学效果、促进学生发展产生重大影响，给师生双方带来教与学的欢乐幸福的成功体验。

第五章 教学过程及原则

第一节 教学过程概述

教学过程理论是教学论研究的核心，它要解决的重要问题，像教学的本质、规律等，都是很有价值而难度亦大的研究课题。而要探明教学的本质及其规律这样深层的问题，必须先从分析构成教学过程的基本要素及其内在联系开始。

一、教学过程的构成要素

对教学过程究竟是由哪些要素构成的这一问题，研究者存在不同的看法，形成诸如“三要素”、“四要素”、“五要素”、“六要素”、“七要素”等观点，其中以“三要素说”和“七要素说”较具代表性：

（一）“三要素”说

这种观点认为教学过程是由三个最基本的要素，即教师、学生、教材构成的。其关系式如下页图。

这种观点流传很广，影响深远。如南斯拉夫的弗·鲍良克在其所著《教学论》中就称：“教师、学生、教学内容是教学的三个基本要素，它被称为教学论的三角形，无论失去其中的那一个，都



不成其为教学。”日本的长谷川荣在《现代教育学基础》一书中写道：“一般认为教学的基本因素有三个：教师、儿童和教材。这三者之间的关系称之为‘教学论三角形’。这里值得注目的是，第一，学习者是儿童。教学是为了儿童的学习而展开的。第二，从学习的依据说，学习是凭借教材进行的。学习的本原不是来自教师，而是来自教材。第三，协助和促进儿童凭借教材进行学习的是教师。”前苏联的达尼洛夫在其主编的《中学教学论》中也承认：“教学过程确实具有三个要素——教师、教材（知识）和学生——相互作用的特点。”我国的刘克兰在其编著的《教学论》中认为：“教学过程是教师的教和学生的学的共同活动过程，这种师生的共同活动过程又以教材为中介。因而，教学过程包括三种基本要素：教师、学生和教材。”

（二）“七要素”说

这种观点是从“四要素”（教师、学生、教材、教学环境）说、“五要素”（教师、学生、教材、教学方法、教学环境）说、“六要素”（教学目标、教师、学生、课程、教法、教学环境）说的基础上发展而成的。我国学者李秉德在《对于教学论的回顾与前瞻》一文中强调，“用自己的眼睛看我

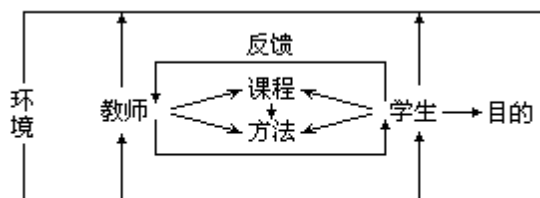
弗·鲍良克著《教学论》，第17页。

筑波大学教育学研究会编《现代教育学基础》，上海教育出版社1986年版，第274页。

达尼洛夫《教学过程》，转引自瞿葆奎主编《教育学文集·教学（中）》第86页。

刘克兰编著《教学论》，第171页。

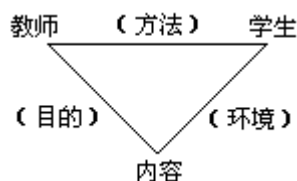
们的教学现象，并且用我们自己的头脑来对之进行分析”，认为教学活动是由学生、目的、课程、方法、环境、反馈和教师等七个要素组成的。其中，学生是学习的主体；教学目的主要是通过具体的课程与方法而实现的；课程受制于教学目的；方法受制于课程；教学环境受制于外部条件；反馈是师生双方围绕着课程和方法而表现出来的；教师则是其他各种要素的中介，它们大都是通过教师来影响学生的学习活动的。上述教学活动七个要素之间的关系，可用下面示意图表示：



教学诸要素关系示意图

以上两种观点反映出在教学过程基本要素问题探讨中的两种思路：一是追求简约，即将可列举出的因素一再削减直至最少，使不能再削减，“三要素”即是这种思路的结果；二是追求完全，即将可列举出的因素连续增加直至最多，使无有遗漏，“七要素”即是这种思路的结果。应该说，这两种观点对帮助我们深入认识构成教学过程的基本要素是大有裨益的。

我们认为，进一步区分教学过程的构成要素和影响要素是有必要的。一般说来，教学过程的构成要素应该具备如下特点：（1）构成性。即为构成教学过程的必要因素，不可或缺，缺一则不能成其为教学过程；（2）包容性。即所构成的教学过程具有高度概括性，能包容所有的教学过程；（3）基本性。即构成要素本身是单一的，不能再进行划分的。据此条件，我们可以确定教学过程的构成要素为：教师、学生、教学内容。而教学过程的影响要素应该具备如下特点：（1）影响性。即确实对教学过程有直接影响，是保障教学过程充分展开的充分条件；（2）联系性。即教学过程的影响要素与构成要素有密切联系，有的在某种意义上说即是构成要素的延伸或派生；（3）动态性。即不同水平的教学，其过程的影响因素的水平不同；随着教学研究的深入，可能会发展新的影响因素。据此条件，我们可以确定的教学过程影响因素有：教学目的、教学方法（包括教学手段和教学评价）、环境等。基于上述认识，我们认为“三要素”说只确定了构成要素而忽略了影响要素，虽则简约，但有失丰满；“七要素”说将两种要素并举，虽则相对完全，但缺乏层次区别。如将两说参酌变通、互补求优，或可减少缺憾、成一新说？在这里，我们尝试提出“三（三）构成（影响）”要素说，即认为教学过程系由三个构成要素和三个影响要素整合而成，构成要素是“骨架”，影响要素是“血肉”，二者在教学过程中的地位和作用是不同的。可简要图示如下：



二、教学过程的主要矛盾

“研究任何过程，如果是存在两个以上矛盾过程的话，就要全力找出它的主要矛盾，捉住了这个主要矛盾，一切问题就迎刃而解了。”教学过程也同其他事物发展过程一样，存在着许多矛盾。仅就教学过程三个构成要素之间的联系而言，即可形成三对基本矛盾：教与学的矛盾、教师与教学内容（教材）的矛盾、学生与教学内容（教材）的矛盾。那么，这其中谁是主要矛盾呢？人们对此尚有不同的看法：

（一）“教师和教材的矛盾即主要矛盾”说

此种观点认为，教师和教材的矛盾是主要矛盾（因为教师和学生的矛盾，实际上是教师讲授教材与学生接受教材的矛盾），这个矛盾解决了，其他矛盾也基本解决了。教师和教材的矛盾表现在哪里呢？一是表现在了解教材和掌握教材上；二是表现在对教材内容知之不多，知之不确切或根本不知上；三是表现在教师能否更好地引导学生的学习上；四是表现在如何使书本知识变成学生可接受的知识，成为他们自己的知识财富。

（二）“学生与教材的矛盾即主要矛盾”说

此种观点认为，一般说来，学生与教学内容（即教材）之间的矛盾是教学过程的主要矛盾。所以这样讲，是因为教学的最终目的，就是要教会学生掌握人类全部知识体系中最基本的内容，各科教材就是这一内容的反映，舍此，教学过程就失去了意义。教材的内容对学生来说属于未知领域，掌握这些内容，是学生认识世界的一个过程。因此，教学过程的本质就是学生的一个认识过程——认识未知领域。

（三）“教与学的矛盾即主要矛盾”说

此种观点认为，教与学的矛盾是贯穿教学过程始终的主要矛盾，是推动教学过程向前发展的根本动力。它既表明了教学的性质，又是整个教学过程的矛盾系统中起主要作用的矛盾。其他各种矛盾实际上都可包括在教与学这对矛盾之中。在教学过程中，教和学的矛盾，实际是教师讲授教材与学生接受教材的矛盾，这个矛盾解决了，其他矛盾也就基本解决了。

我们认为，教师的教与学生的学之间的矛盾是教学过程的主要矛盾。因为教学是教师指导学生学习的活动，教学内容在教学过程中起着联结教与学的中介作用。“教师和教材的矛盾”反映了教师教的方面的矛盾，“学生和教材的矛盾”反映了学生学的方面的矛盾，二者都是从单方面思考问题的结果，因而存在着一定的片面性，不能成为整个教学过程的主要矛盾。其实，在教学过程中，各基本要素及各要素之间的矛盾围绕着“教师指导学生学习的主题，各自集合在一起，形成了教学过程的两大矛盾系统——教师的教与学生的学的矛盾。这一矛盾对教学过程各要素之间的所有矛盾作了高度集中

《毛泽东选集》（合订一卷本），人民出版社1964年版，第297页。

游正伦编著《教学论》，教育科学出版社1982年版，第22—23页。

王晋堂、刘舒生、陈心五著《教学论在中学的应用》，光明日报出版社1987年版，第37页。

刘克兰编著《教学论》，第173页。

罗明基主编《教学论教程》，黑龙江人民出版社1987年版，第70页。

的概括反映，成为比前述各种具体矛盾更高层次的矛盾。教师和学生是教学过程中的两个主体性因素，教师的教和学生的学就构成了双边互动的矛盾关系。这一矛盾贯穿教学过程的始终，支配着其他矛盾的存在和发展；教师的教与学生的学的矛盾运动，成为教学过程发展的动力源泉。所以，教学过程的主要矛盾应是教师的教与学生的学之间的矛盾。

三、教学过程的本质

对于教学过程的本质问题，教学理论界长期以来进行了许多有益的探讨，提出的观点计有“特殊认识说”、“认识—发展说”、“认识—实践说”、“多重本质说”、“发展说”、“情知说”、“审美过程说”、“教师实践说”、“适应—发展说”、“价值增值说”等，从中可以看出，研究者认识这一问题的角度是不同的：有的是从教师教的角度，有的是从学生学的角度，有的是从教学的角度；有的从一个侧面去概括，有的从两个侧面去概括，有的从整体去概括；有的着力于教学过程的归属的分析，有的着力于教学过程的性质的分析，有的着力于教学过程的功能的分析……各有所据，不一而足。我们认为，探讨教学过程的本质，必须坚持从教学的角度出发，而不能单从教师教的角度或学生学的角度出发，以免混淆“教学过程”与“教的过程”或“学的过程”的区别；必须坚持从整体上去概括，而不能单从一个侧面或两个侧面去概括，以防止形而上学片面性；必须注意区分教学过程的本质、特点与功能，它们分属不同的范畴和层次，不宜混为一谈。

（一）教学过程的本质

教学过程的本质是指教学过程所固有的，由其内在矛盾的特殊性所规定的，使教学过程与其他非教学过程区别开来的根本属性。它不只是对教学过程作归属范畴的划定，并且进一步揭示为教学过程所独具、与其他非教学过程根本不同的特殊规定性。因此，根据前面对教学的本质涵义的揭示，对教学过程特有的基本因素及其相互关系以及教学过程主要矛盾的分析，我们可以给教学过程下一个定义，从而揭示教学过程的本质：所谓教学过程，就是教师教和学生学的相结合或相统一的活动过程，亦即教师指导学生进行学习的活动过程。在这个活动过程中，学生掌握一定的知识和技能，同时身心获得一定的发展，形成一定的思想品德。

（二）教学过程的特点

教学过程的特点是教学过程本质的具体体现，研究教学过程的特点，有利于加深对教学过程本质的理解，并可为揭示教学过程规律提供依据。一般认为，教学过程具有如下特点：

1. 双边性。教学过程是教师和学生、教和学的双边活动过程，是教师指导学生进行学习的过程。既包括教师教的一面，又包括学生学的一面，但又不是教师教的过程和学生学的过程的简单相加，而是两者的有机结合和辩证统一。这种双边性构成教学过程的主要特点，并在整个教学过程中表现出来。在教的双边活动中，教师的教和学生的学相互依存、相互支持、相互渗透、相互转化，教师发挥主导作用，学生居于主体地位，教师不能代替学生学习，学生也不能离开教师的指导，共同构成多重双向性的平面、立体交织对流关

系，彼此进行着信息的交流传递和往来反馈，使教学过程形成动态开放系统结构。

2. 认识性。教学过程是学生在教师指导下进行学习的一种特殊认识过程，它既遵循人类认识的一般规律，又具有自己的特殊性。这主要表现在：（1）认识对象具有特殊性。在教学过程中，学生的认识对象主要体现为反映在一定教学内容中的确定知识和间接经验，是经过选择和改造了的人类认识成果，而不是直接去发现人们未知的东西。（2）认识条件具有特殊性。教学过程中学生的认识活动是在教师指导下有计划、有组织地进行的，并有社会和学校所提供的条件保障，因而可使学生在认识上少走弯路、提高效率。（3）认识任务具有特殊性。教学过程中学生的认识活动，不仅要掌握书本知识、了解事物及其规律，而且要掌握科学的认识方法，发展智力和能力，形成科学世界观和道德品质等。（4）认识主体具有特殊性。教学过程的认识主体是学生，学生是各个方面尚未成熟的人。这主要表现在他们的认识结构、智能结构和个性品质结构等方面都处在形成发展过程中，具有不稳定性和可塑性。由上可见，教学过程和科学家探索真理以及人们一般认识事物的过程是不同的。

3. 实践性。教学过程也是教师指导学生进行学习实践活动的过程，实践性就成为教学过程的又一重要特点。教学实践活动过程和科学家的实践以及人们一般的实践活动过程相比，也有其特殊性：（1）实践目的具有特殊性。教学过程中的实践目的是为了使学生验证所学理论知识、获取掌握理论知识所必需的感性经验、发展综合运用知识解决实际问题的能力，而不是通过实践创造物质或精神上的社会成果。（2）实践环境具有特殊性。教学过程中的实践主要是在富有教育性的特定环境中，在教师的组织指导下，根据教学任务的实际需要而有计划、按步骤进行的。（3）实践方式具有特殊性。教学过程中的实践方式有作业练习、实验操作、见习实习、参观访问、社会调查、生产劳动、模拟体验等，尽管这些实践活动不如一般社会实践那样广泛和深刻，但对学生学习来说却具有不可替代的教育价值。

（三）教学过程的功能

教学过程具有多方面的功能，全面地认识和开发教学过程的功能，可以使教学更好地成为实现教育目的的有效途径。教学过程的功能主要表现在以下方面：

1. 传递功能。通过教学过程，教师可以向学生传递系统的科学文化知识和基本技能技巧。因为教学过程是有目的、有计划、有组织地培养人的过程，所以它可以发挥出高效率、高质量的传递功能。教学过程传递功能的发挥，要求构成教学过程的基本要素形成科学合理的结构，使之有助于教师教与学生学这一教学过程主要矛盾的解决。教学过程的传递功能是教学过程的基本功能，它为教学过程其他功能的发挥奠定了基础条件。

2. 发展功能。通过教学过程，可以有效地促进学生智力、能力的发展，情感、意志等心理品质和个性特征的发展，以及身体的发展，可以培养学生的创新精神、认识兴趣和探究能力等。教学过程的发展功能是在传递功能基础上形成的，如在学生主动掌握知识和运用这些知识的过程中，会使学生的认识能力，包括运用语言的能力、思维能力、观察力和想象力等，得到培养和发展。教学中促进学生发展要注意挖掘教材知识体系的发展价值，因为教

材中的知识体系是人类在反复认识过程中所取得的最基本的认识成果，是人类智能活动高度的结晶，同时教材中还凝聚着各种情感、意志、性格等因素，所以它除智力价值外还有多方面促进学生发展的价值。

3.教育功能。在教学过程中，学生不仅知识增长、能力发展，而且思想情感、精神面貌、道德品质，也同时受到熏陶、发生变化。“教材的德育内容、科学和艺术教学手段的德育作用、教学方式、奖励惩罚和表扬批评、教师的以身作则、教师集体的力量、其他学生的个人榜样和学生集体的力量，同家长和青少年组织的合作：这些都是教师可以用来在教学过程中培养学生成为社会主义的人和真正的爱国主义者的条件。”教师应自觉地在教学过程中将教书和育人统一起来，使教学过程的教育功能得以充分发挥，给学生的思想和道德以有益的影响。那种在教学中片面强调教学过程的传递功能和发展功能，而忽视甚至排斥教学过程的教育功能的做法，是十分错误的。

4.审美功能。教学过程的审美功能正在日益引起人们的重视，并在实践中发挥着越来越大的作用。教学过程将美的因素作为教学手段或教学艺术贯穿于该过程的始终、渗透到教学活动的各个方面，使学生在“美”的形式中顺利吸收“教”所要传达的各类教育信息；并陶醉于教学美的享受之中，消除紧张学习带来的疲劳；同时对教学过程的美由感知、感受、感动到最后形成一定的审美观念、趣味、理想、情感和能力。教学过程具有审美功能，是教师的教学能够产生引人入胜的审美魅力的源泉。教学过程审美化，是当代教学发展的重要趋势之一。

第二节 教学过程的规律

任何事物都有它的客观规律，遵循规律办事才能获得成功。正如毛泽东同志所说：“不论做什么事，不懂得那件事的情形，它的性质，它和它以外的事情的关联，就不知道那件事的规律，就不知道如何去做，就不能做好那件事。”要搞好教学工作，必须探讨教学规律。通过分析教学过程，揭示其基本规律，是教学论研究的重要任务。

所谓规律，是指客观事物发展过程中的本质的必然联系，具有普遍性的形式。也就是说规律具有客观性、必然性和普遍性。只有同时具备这三种属性，才能确定事物和现象之间的这种联系具有规律性的意义，是规律性的联系。教学过程的规律便是教学过程中存在的客观的、必然的、普遍的联系。

一、教学规律研讨观点述评

近二十年来，国内外教学理论界对教学规律作了深入的探讨，现将代表性的观点介绍如下，并作简要评论。

（一）国外教学规律研讨观点述略

自70年代起，国外主要是前苏联，开始对教学规律进行研讨，并提出一些观点，曾给我国教学理论界研讨教学规律问题以很大的影响。

1. 达尼洛夫等主编的《中学教学论》（1975）提出了五条教学规律：（1）学校的教养，从整体看必须符合人类在各个知识领域所达到的科学发展水平；（2）教学与教育的统一；（3）学生在教学和教育中的积极性；（4）教学方法对学生一般发展的制约性；（5）学生的发展取决于学生的性质以及由它引起的学习活动和劳动活动的性质。

2. 列尔涅尔在《教学过程及其规律性》（1980）中，提出了以下教学的规律和规律性：（1）教育性教学的规律；（2）一切教学只有在教育、被教者和学习对象有目的的相互作用下才能实现；（3）教学只有在学生开展积极活动情况下才能进行，而学生的活动必须符合教师的意图和活动；（4）教学过程只有在学生的目的符合于教师的目的的情况下才能进行，而教师的活动也要符合所学内容的掌握方法；（5）只有引导个体参加某种活动才能有目的地教会他这种活动；（6）教学目的、教学内容和教学方法之间永远存在着依存关系：目的决定内容和方法，而方法和内容制约着实现目的的程度。

3. 斯卡特金主编《中学教学论》（1982）中使用了“规律性”这个比“规律”更广泛的概念，认为教学规律性可分为两种：（1）教学过程本质上固有的、必然表现出来的客观规律性。只要教学过程以某种形式一出现，就必然会有这种客观规律性，它不依教师的活动方法和教学内容为转移。属于这种规律的有：教学的教育性规律；任何教学都要求教师、学生和所学习的客体之间能够有目的地相互作用；教学只有在学生积极活动的情况下才能进行；教学过程只有在学生的目的同考虑到所学内容的学习方法的教师的目的一致的情况下才能完成。（2）这种规律性的表现取决于学生和教师的活动和方法，因而也取决于他们所采用的教学内容。这种规律具有主观色彩，其表现有赖于教师和教师的活动。在教学中起作用的第二种规律性有以下几

条：只有根据概念之间的相互联系和区别组织学生的认识活动，概念才能掌握；只有组织作为技巧的基础的操作和动作的复现，技巧才能形成；越是能系统地组织教学内容的及时复习和隔一段时间的复习，并把教学内容纳入过去学过的内容系统中去，教学内容就掌握得越牢固；学生学习复杂活动方法的状况，要看教师过去成功地提供了多少种属于复杂活动方法的简单活动，要看学生能否确定可以采用这些动作的情境；能否掌握客观上相互联系的信息的各种总和，仅仅取决于教师能否通过信息固有的众多联系系统中的一个，依靠教师现有的经验来讲述这些信息；任何单位信息和活动方法能否变为知识和技能，有赖于提出信息和方法的人对提出新内容时已经达到的知识和技能的水平依靠的程度；在其他条件（记忆、能力）完全相同的情况下，掌握程度和质量取决于教师对学生所学内容的重要性的认识程度；教师提出各种任务，把已学知识运用到对于这些任务来说是极为重要的情境中去，才能形成把已学知识和与之有关的动作向新情境的迁移。

4. 巴班斯基在《教学规律、原则与教学最优化方法的相互联系》（1982）中，根据对广泛的社会过程与整个教导过程（教学过程是其中的一个成分）之间相互联系的分析，得出以下几个教学规律：（1）教学过程（整个教导过程也一样）受制于更广泛的社会过程和社会主义社会的需要；（2）教学过程同整个教导过程中的教养、教育和发展过程相联系；（3）教学过程取决于学生的实际学习可能性；（4）教学过程取决于进行教学的外部条件；（5）在整个教学过程中教授过程与学习过程相联系；（6）教学内容取决于教学任务，教学任务反映了社会的需要、科学发展的水平和逻辑、实际的学习可能性，以及其他教学条件；（7）刺激、组织和检查学习活动的的方法和手段取决于教学的任务和内容，当然也决定于教学的目的；（8）教学的组织形式取决于教学的任务、内容和方法；（9）教学过程的各个成分在适当情况下互相联系能够保证教学具有巩固的、理解的和实效的成果。

（二）国内教学规律研讨观点述略

我国教学理论界自 70 年代末开始，对教学规律也作了多方面的研究，有代表性的观点如下：

1. 华中师院教育系等五院校合编《教育学》（1982）是通过分析教学过程中学生掌握知识的基本阶段和教学过程诸因素的相互关系探讨教学规律的。认为学生掌握知识、技能的过程，一般说来包括以下四个阶段：（1）感知教材；（2）理解教材；（3）巩固知识；（4）运用知识。分析了教学过程诸因素的几对相互关系：（1）间接经验和直接经验的关系；（2）掌握知识和发展认识能力的关系；（3）掌握知识和提高思想觉悟的关系；（4）教师的主导作用和学生的主动性的关系。到 1988 年出版由王道俊、王汉澜主编新编本时又作了深化研究，将学生掌握知识、技能的过程在原有四阶段的基础上，前面增加“引起求知欲”，后面增加“检查知识、技能和技巧”，扩展为六个阶段；在对“教学过程中的几种必然联系”讨论中，又增加了对“智力活动与非智力活动的必然联系”的讨论。

2. 唐文中在《关于教学过程的客观规律问题》（1982）中，认为规律是具有层次性和指向性的，通过探讨教学过程的各种关系，得出教学的客观规

律主要有：(1) 教学受社会发展、人类认识活动和青少年身心发展制约的规律；(2) 教与学统一，教师的主导和学生自觉性、主动性相结合的规律；(3) 教学以掌握间接知识为主，间接知识与直接知识，学与用、已知与未知的合理组合的规律；(4) 教学与教育，占有知识与发展能力的统一与相互促进的规律；(5) 教学过程中各种对应关系之间和工作环节之间组成完整的序列和协调统一的规律。

3. 南京师大教育系编《教育学》(1984)认为，教学过程的基本规律只有从教学过程内部的基本因素内在的联系中，从动态中去探索才能揭示出来。教学过程主要是通过知识的传递和掌握来促进学生身心发展的。由教师代表社会所提出的教学要求和学生原有的知识、能力和发展水平之间的矛盾是推动教学过程发展的动力。教学过程中各种矛盾都是在这样一个基本矛盾中派生出来的，而其中认识的主体和客体、知识和发展、教和学这三对关系的矛盾运动是众多关系中的联结点。因此，支配教学过程的基本规律有以下三条：一是以揭示教学过程中认识主体和客体的特点为主的教学过程简约性的规律；二是以揭示教学过程中知识和发展关系为主的学生发展以认知教材为基础的规律；三是揭示教和学之间矛盾运动为主的教和学相互依存的规律。

4. 王策三在其所著《教学论稿》(1985)中认为，对教学规律的探讨，既要从根本上着眼，还应该把努力具体化作为方向和重点。指出教学规律的范围或层次，大致包括以下几个方面：(1) 教学与它以外其他事物的联系。如教学与一定的社会政治经济制度的联系，教学与生产、科学技术发展的联系，教学与学校中其他教育工作的联系，等等。(2) 教学内部各因素、成分或环节之间的联系，如教学内容与教学目的以及教学方法、教学组织形式之间的联系，知识教学和发展能力之间的联系，教师教的活动与学生学的活动的联系，等等。(3) 每一具体的教学因素、成分或环节又有它自身内部的联系，如课程内部的各种联系，各种教学组织形式之间的联系，学生学习活动的各种形式之间的联系，等等。最后，以上三个方面的联系之间，又存在着错综复杂的联系等。它们之间究竟是怎样具体地联系的呢？这就是我们要探讨的教学规律，或者说，我们要探讨的就是其间的具体联系的规律性。

5. 李秉德主编的《教学论》(1991)集中地讨论了教学过程的基本规律。认为所谓基本规律，就是那些不但具有必然性和稳定性，而且对教学过程的性质、方向和结果具有决定作用的那些本质联系。经过对教学过程中存在的多种因素及其相互关系进行系统分析之后，认为教学过程的基本规律至少有以下四个：(1) 教学的目的、任务和内容受制约于社会需要；(2) 教学与发展相互制约与促进；(3) 教与学相互影响与作用；(4) 教学效果决定于教学内部诸因素的相互协调与外部影响的统一。

6. 吴文侃在《略论教学的基本规律》(1994)中，认为教学的基本规律至少有下列三条：(1) 全面和谐发展规律。即教学过程只有使受教育者在品德、智能、体质、审美修养、劳动技术诸方面得到全面和谐发展，才能圆满发挥其功能，达到培养社会有用之才的目的。这条规律包含的子规律有：掌握知识与发展智能相互促进的规律；知识教育与品德教育相互促进的规律。德育、智育、体育、美育、劳动技术教育相互促进的规律。(2) 教学相长规律。即教学过程中师生水乳交融，教师发挥主导作用，学生发挥主动性，教与学相辅相成，才能得到良好的教学效果。这条规律包含的子规律有：

师生感情效应规律； 教学相辅相成规律； 渐进与飞跃统一的规律。（3）整体优化规律。即教学过程的各个组成部分（要素）只有协调地发挥其功能，并且实现有效控制，整个教学过程才能发挥其最佳功能。这条规律包含的子规律有： 教学过程各个组成部分合理操作的规律； 教学过程各个组成部分协调配合的规律； 教学过程有效控制的规律。

（三）简要的评论

从以上国内外教学过程规律的研究可以看出，教学过程的规律已经成为教学论研究的重要课题，并取得了令人瞩目的成果，它标志着教学论学科日益走向成熟，以及教学理论所达到的自觉水平。

1. 教学过程规律的研讨是逐步深化、成熟和完善的。党的十一届三中全会后，遵循教学规律、提高教学质量，成为广大教育工作者的强烈愿望，教学过程规律的研究就是适应这种实践需要而出现的教学论课题。在研讨过程中，前苏联教育学者对教学过程规律的研究观点曾给我们以启迪，特别是斯卡特金和巴班斯基的教学论著作。教学规律的探讨，深化了对教学过程本质的认识，增强了教学理论对教学实践的指导力度。在经过热烈讨论和观点争鸣之后，冷静的反思和理论的重构使人们对教学规律的认识理性化，逐渐走上成熟和完善的研究轨道。

2. 探讨教学过程规律的方法论受到重视。为了增强教学过程规律探讨的科学性和逻辑性，研究者都很严肃地选择和确定研究的思路和方法，使我们看到了在这一问题上的不同角度和观点：有的是从教学过程诸因素的关系揭示规律，有的是从教学过程的基本矛盾关系提出教学规律，有的是从教学过程的内部和外部关系概括教学规律，有的从教学过程的不同范畴和层次探讨规律，有的从教学过程阶段分析中寻找规律，有的强调分析教学实际材料、解决教学问题，有的强调国内外教改实践的历史考察，还有的强调不同观点的系统比较分析……应该说，这些各自不同的探索在告诉我们一个共同的道理：即探讨教学过程规律的方法论，是决定着教学过程规律探讨结果的科学性和逻辑性的关键。

3. 教学“规律性”的提出与规律和原则的区别。“规律性”一词是斯卡特金在其主编《中学教学论》中使用的一个概念，意指“尚未达到规律程度的教学现象可能的秩序。”认为教学规律性可分为两种：客观规律性和带主观色彩的规律性。前者“必然会伴随着教学出现”，而后者“不是在任何教学中都能体现出来的，只有自觉加以组织的教学才能体现，因为这样的教学从经验上和理论上考虑了已经认识到的教学原则。”我们认为，斯卡特金主编的《教学论》中“规律性”一词的使用，导致了规律的泛化，以致使他所谈的第二种规律性已与教学原则难以区分。我国教学理论界探讨教学规律初期也曾出现过类似情况，如有的把教学原则称为教学规律，如把因材施教、循序渐进、教学相长等称为教学规律；有的把教学要遵循的规律和规律本身混为一谈，如把教师按照学生的认识过程组织教学称为规律等。其实，这些确是教学所应遵循的，但它却不是教学规律本身。这是今后探讨教学规律时要注意区别的。

《中学教学论》，第 192 页。

同 ，第 196 页。

4. 教学过程基本规律的研讨是教学论关注的核心和重点。教学过程的规律是多种多样、层次不同的，有的只能支配教学过程的某些具体环节或方面，而不能对整个教学过程的性质和方向起到决定性的影响作用，所以没有成为教学论讨论的重点。教学论重点讨论的是教学过程的基本规律，即那些不但具有必然性和稳定性，而且对教学过程的性质、方向和结果具有决定作用的本质联系。但对哪些规律属于教学过程的基本规律这一问题的看法，还没有取得最后的定论。虽然 80 年代出版的教学论著作中曾一度出现过主导观点，即将“教为主导和学为主体统一的规律、间接经验与直接经验相互作用的规律、传授知识与发展智力统一实现的规律、教学永远具有教育性的规律”作为教学的基本规律。但是 90 年代出现的新探索又表明了不同的观点，如前所述李秉德、吴文侃等人的论著。

5. 教学规律具体化是深化教学规律研究的发展趋势。王策三同志在其《教学论稿》中指出，对教学规律的探讨，“还应该把努力具体化作为方向和重点”。并大声疾呼：“具体化，再具体化！”认为“最重要的是，要以一般联系的思想作为线索，但不能停留在一般联系上，要努力探索各种具体的联系”。希望教学论“切切实实地研究一些新的具体的东西”。教学规律具体化的研究，既是教学实践的客观需要，又是教学理论的发展趋势。没有教学规律的具体化，就谈不上对教学规律的深刻认识，也就难以在实践中精细把握，教学规律就不能为更好地达到预期的教学目的服务。但是，教学规律具体化研究又是一项艰苦细致的工作，是不可能于朝夕之间就能完成的，它将有待于教学理论工作者的共同努力和长期探索。

二、教学过程的基本规律

教学过程的基本规律主要有以下四个：教学双边交互影响辩证统一的规律；学生的发展依存于知识传授的规律；间接经验和直接经验相互作用的规律；教学效果取决于教学系统的和谐优化的规律。

（一）教学双边交互影响辩证统一的规律

教与学的矛盾是教学过程的主要矛盾，教学双边相互依存、相互影响，构成教学过程的复杂关系。教学双边关系中的教师和学生，都是教学过程中的能动性因素，二者的交互影响和辩证统一是非常值得深入探讨的课题。

1. 教与学的逻辑关系。教与学作为教学过程中两项主要活动，其间的逻辑关系至少有四种：（1）教等于学。指教师教多少，学生也学多少，也就是人们常说的“名师出高徒”的关系。（2）学多于教。指学生所学多于教师所教，即所谓“青出于蓝而胜于蓝”。（3）教大于学。指学生对于教师所教的东西无法全部吸收，只能学到部分内容。至于每个学生究竟能学到多少，则取决于学生个人的能力和努力程度。（4）有教无学。指学生对教师的教授内容全然不知，没有学到教师计划要教的东西，但不排除学生也可能从教师

李秉德主编《教学论》，第 40 页。

参见游正伦编著《教学论》；关甦霞编著《教学论教程》，陕西师大出版社 1987 年 6 月版；路冠英、韩金生著《教学论》，河北教育出版社 1987 年 7 月版；罗明基主编《教学论教程》；刘克兰编著《教学论》等。

参阅王坦、于崇津主编《教学原理与策略》，山东大学出版社 1992 年版，第 8—11 页。

的特定教学中，学到教师没有预期的东西。从上述可见，教与学之间并不必然存在“正比例”的逻辑关系，但却必然存在着某种逻辑关系，只是或者表现为“正效应”，或者表现为“零效应”，或者表现为“负效应”罢了。

2. 教师在教学活动中起主导作用。在教与学的矛盾关系中，教师的教是矛盾的主要方面，支配着学生的学，教师在教学中应当起主导作用。正如列宁指出的：“学校真正的性质和方向，并不由地方组织的良好愿望所决定，不由学生‘委员会’的决议所决定，也不由教学大纲等等所决定，而是由教学人员来决定。”教师在教学中起主导作用有其必然性，这是因为教师的职责就在于要根据国家的教育目的、教学计划和教学大纲，有目的有计划地通过“传道、授业、解惑”，将学生培养成为全面发展的有用人才。同时，教师“闻道在先、术业专攻”，受过专业教育的培养和训练，具有较高的思想政治觉悟、丰富的广博的知识和生活经验，并掌握了教育、教学规律。因此，教师有责任、也有能力主导教学过程，对成长中的青少年的身心健康发展负起责任。当然，教学过程中教师主导作用的发挥程度，还有赖于教师本身素养水平的不断提高，所谓“欲人明者必自明，博学详说之功，其可不自勉乎！”教人者只有学高身正，才能为人师表。

3. 学生的主体地位不容忽视。学生是学习活动的主人，教学过程中教师的教只有以学生的主动学习为基础，才能取得预期的效果。一般来说，学生的学习主动性、积极性愈大，求知欲、自信心、刻苦性、探索性和创造性愈大，学习效果也愈好。因此，教师要确立“学生学习要靠自己主动学习，他人不能包办代替”的观念。当然，学生主体性的形成和发展，离不开教师正确引导。教学实质上就是引导学生学，北京一位特级教师深有体会地说：“学生学习好比人走路，低年级的要牵着走，中年级的让他跟着走，高年级的指引他们自己走。”为了增强学生的主体性，使之真正成为学习的主人，教师应注意提高学生对学习的认识，明确学习目的，端正学习态度；使学生具有良好的学习动机和浓厚的学习兴趣，具备一定的学习能力；指导学生掌握良好的学习方法，养成良好的学习习惯。致力于弘扬学生的主体性，乃是当代教学的一大主题。

4. 教与学是辩证统一的，不可偏废。教师主导要与学生主体相结合，才会产生积极有效的教学活动。“学生为主体”不同于“儿童中心”，因为它是以教师的主导作用为条件的；“教师为主导”也与“教师中心”有别，因为它是以确认学生的主体地位为前提的。教师主导作用发挥得越好，学生学习的主动性、积极性、独立性和创造性也就越强。反之亦然，如果没有学生的积极配合，则教师的主导作用也必然落空。或者说，教师为主导是学生得以充分发挥主体作用的必要条件，而学生的主体性发展又是教师发挥主导作用的当然结果。实践证明，任何将教师教与学生学的辩证统一关系割裂、对立起来而走向片面化、极端化的观点和做法，都是违背了教学双边交互影响、辩证统一的规律的。

（二）学生的发展依存于知识传授的规律

教学过程的基本功能是向学生有组织、高效率地传授系统的科学文化知

《列宁论国民教育》，人民教育出版社 1958 年版，第 116 页。

《四书训义》卷三十八。

识，学生的智能、品德、体质、个性等方面的发展，均依存于对科学文化知识的学习。科学文化知识在教学中以教材为主要载体，学生的发展便以有组织地认识教材为主要中介。

1. 学生的智能发展对知识传授的依存。科学规律性的知识是发展学生智能的基础要素，所谓“无知者无能”，缺乏科学规律性的知识，学生的智能发展就是一句空话。列宁曾经指出：“我们不要‘死记硬背’，但是，我们需要用基本事实的知识发展和增进每个学习者的思考力，因为不把所学到的全部知识融会贯通，共产主义就会变成空中楼阁，就会成为一块空招牌，共产主义者也会是一些吹牛家。”列宁在这里明确地揭示出一条真理，就是智能的发展有赖于对基本知识的掌握，在掌握基本知识时，必须使之融会贯通，才能发展和“增进每个学习者的思考力”。但是，知识的传授并不必然促进学生智能的发展。因此，在教学中应把发展学生的智能作为教学的出发点，从发展学生智能出发来传授知识，才能将传授知识与发展智能统一实现于教学过程中。

2. 学生的品德发展对知识传授的依存。在教学过程中，掌握知识是形成学生思想品德的基础。传授知识与进行品德和思想教育，从来就是结合在一起的。“文以载道”、“教书育人”是我国教学史上形成的优良传统之一。王夫之就曾说：“多识而力行之，皆可据之以为德。”19世纪德国教育家赫尔巴特则直接提出了“教学的教育性”这一命题，他说：“我想不到有任何‘无教学的教育’，正如在相反方面，我不承认有任何‘无教育的教学’”。

一般说来，任何知识体系都是建立在一定的方法论的基础上，渗透着一定的思想、政治、道德的因素，具有潜隐的教育性；同时科学性的知识本身就是一种巨大的教育力量，学生的正确人生观、科学世界观的形成，都是以科学文化知识为其基础的。所以，教学正是通过传授富有思想性的科学文化知识来培养学生的优良品德的。

3. 学生的体质发展对知识传授的依存。在教学过程中，体育知识的传授为学生的体力发展提供了科学的依据。学生体力的发展，具体地说就是：（1）保护健康。如教学过程中易产生近视、脊柱弯曲、头昏、睡眠不良等病症，事先加以预防，就是保护健康。（2）增强体质。如通过体育教学发展速度、灵敏、力量、耐力、柔韧等身体素质。人体对外界环境的适应能力，发病率的高低，也说明体质的强弱。（3）促进发育。身体发育指身体各器官的构造和机能得到正常的生长发育，通常是按一定年龄和性别，从身高、体重、胸围、肺活量与肌肉的能力等方面来衡量的。教学在传授知识技能发展认识能力的同时，承担着保护健康、促进发育和增强体质的任务，而后的实现与前者所能提供的科学依据密切相关。

4. 学生的发展不能脱离知识传授的过程，知识传授必然影响学生的发展。但是，影响的性质和程度却又具有或然性。如不具备科学性的所谓“知识”，就可能会给学生的智能、品德和体力的发展带来消极影响；对学生的发展缺乏明确指向的知识传授，就可能会降低影响学生智能、品德和体力发

《列宁选集》第4卷，第34页。

《张子正蒙注》卷四。

张焕庭主编《西方资产阶级教育论著选》，第267页。

董远骞著《教学原理和方法》，人民教育出版社1985年版，第12页。

展的程度。因此，教师要致力于提高知识传授的水平，使学生的身心全面发展在教学过程中得以统一实现。

（三）间接经验和直接经验相互作用的规律

所谓间接经验是指他人认识的成果，他人通过实践获得的理性认识，大多表现为书本知识；直接经验是指学生通过亲身实践，接触外界事物获得的感性认识。在教学过程中，间接经验和直接经验是相互作用的。

1. 学生以掌握间接经验为主。即以学习书本知识为主，这是一条简约、直接、高效的认知捷径。在教学中，坚持学生以掌握间接经验为主，可以减少认识过程中的盲目性，节省时间和精力，有效避免人类认识历史上的偶然性和曲折，从而大大提高了认识效率；使学生尽快获得大量的科学文化知识，为在此基础上更加深入广泛地认识世界和改造世界创造了有利条件。因为“如果把历史所积累的科学知识的总和比作金字塔，那么学者是站在塔的顶峰上，儿童是站在塔基旁边。必须在儿童和少年时代，即在很短的时间内，把他们所有的知识提高到当代的水平，并且能够使他们继续进行人类思维的创造性活动”。相反，事事都让学生去实践，从获得直接经验开始学习，则既无必要也不可能。那样的话，学生个人不可能在短短的时间内达到人类长期认识世界所达到的水平，并必定影响社会的发展与进步。在现代科技飞速发展的情况下，完全依赖直接经验也是不必要的。正如恩格斯指出：“现代自然科学……由于它承认了获得性的遗传，它便把经验的主体从个体扩大到类，每一个体都必须亲自去经验，这不再是必要的了；它的个体的经验，在某种程度上可以由它的历史祖先的经验的结果来代替。”

2. 学习间接经验必须以学生个人的直接经验为基础。间接经验和书本知识是学生所没有亲身实践的，在学习时如果没有他个人的直接经验的参与和帮助，是很难对间接经验和书本知识进行接受、理解、消化和巩固的。学生总是借助他已有的直接经验去学习书本上的间接经验的。陶行知先生作过一个精辟的比喻：“接知如接枝”。他说：“我们必须有从自己经验里发出来的知识做根，然后别人的相类的经验才能接得上去。倘使自己对于某事毫无经验，我们决不能了解或运用别人关于此事之经验。”可见，学生个人的直接经验在其间接经验学习过程中具有不可替代的特殊价值。因此，在各科教学中讲授任何知识，如果学生缺乏必要的感性经验，都应想方设法运用各种有效方式，让学生充分感知，丰富其感性经验，以更好地掌握所学习的书本知识。学生个人的直接经验越丰富，则对间接经验的掌握越容易。

3. 学生掌握间接经验的特点及教师传授间接经验的方法。研究表明：教师领导学生掌握间接经验的教学过程，不同于其他各种各样的认识过程，主要的表现为：依据教科书的系统；从已知到未知；日积月累，逐步打好基础；循序渐进。这就是学生掌握间接经验的特点。教师传授间接经验的过程及方法是多种多样的，既可以是：（1）感知教材；（2）理解教材；（3）形成技能技巧；（4）巩固教材；（5）应用知识；（6）检查对知识、技能掌握

达尼洛夫、叶希波夫编著《教学论》，第25页。

恩格斯《自然辩证法》，人民出版社1971年版，第244页。

《陶行知教育论著选》，人民教育出版社1991年版，第265页。

全国教育学会编《遵循教学规律，提高教学质量》，人民教育出版社1980年版，第104页、108页。

的情况。也可以是：(1)整理已知；(2)探索未知；(3)形成技能技巧；……或(1)运用已知进行推理分析；(2)得出结论；(3)验证与深化理解新知；(4)形成技能技巧；……有时还可以是：(1)预习教材；(2)分析并理解教材；(3)形成技能技巧；……甚至还可以是：(1)让学生运用已知去进行有目的的练习；(2)在练习中获得新知，分析与理解新知；(3)验证与深化新知；(4)形成技能技巧……等等。在间接经验与直接经验相互作用中使学生掌握间接经验，被实践证明是富有成效的。

(四)教学效果取决于教学系统的和谐优化的规律

教学过程的各种要素、各个环节能否共同组成优化结构，并作为一个和谐的系统发挥其整体最佳功能，从根本上制约着教学的最终效果。这是教学过程的一条非常重要的规律。

1.教学要素的和谐优化。教学过程的构成要素和影响要素，对教学效果的优化具有重要意义。各种要素都具有一定的作用力，是其他要素所不能取代的；并且各种要素之间的相互联系的改善，亦会对教学效果产生十分微妙的影响；而所有要素及其相互联系所共同形成的系统整体，则会产生一种更大的“合力”作用，制约着教学效果所能达到的最大值。所以，教师在教学过程中应致力于充分发挥各种要素的作用，改善各种要素之间的相互联系，促进整体合力的产生，从而达到优化教学效果的目的。

2.教学结构的和谐优化。组成教学结构的各个部分，像组织教学、检查复习、讲授新教材、巩固新教材和布置课外作业等，都应注意根据教学实际合理地安排其在整个结构中的地位、顺序以及时间分配，使之成为一个和谐完整的结构体系，做到合理操作、协调配合、有效控制、相互促进，则教学必然会出现整体优化的效应，即出现整体功能大于部分功能之和的现象。这决不是像有些教师那样，只局限于在某个或某几个孤立部分上下功夫，而不注意将教学结构和谐优化所能达到的效果。

3.教学环节的和谐优化。教学过程的基本环节，诸如备课、上课、作业的布置批改、课外辅导以及考核评定等，都是以各自的质量和效率保证了整个教学过程的质量和效率。教师必须统筹兼顾、全面计划、增强联系、环环紧扣，不仅使每个环节的质量和效益得到保障，而且使整个教学的流程顺利进行，使整个教学过程的质量和效率得到保障。上课作为教学的中心环节固然应该重点对待，但其他环节也不应忽视，否则可能会造成一个环节出现问题，致使整个教学质量和效率降低的后果。

4.教学节奏的和谐优化。教学活动的每一细节都做到缜密思考、精心设计，才能真正把一堂课“雕塑”成精美的艺术品。教学的节奏就应巧妙安排、衔接有序，表现出快慢得宜、动静相生、疏密相间、起伏有致、穿插得体等特点，整个教学活动严密合理、融洽统一。教学节奏的和谐优化程度，体现着教师教学艺术的水平。具有整体和谐节奏的教学，可给学生美妙的艺术享受，使之在身心愉悦中接受到深刻的教育。

前苏联教育学者巴班斯基关于教学过程最优化的研究，对我们深入揭示教学效果取决于教学系统的和谐优化的规律提供了多方面的有益启示。他曾说：“要使教学最优化，就必须以辩证的系统方法来对待教学过程。所谓辩证的系统方法，就是必须把教学过程的所有成分，师生活动的内外部条件都看成是相互联系的东西，必须仔细考虑各种可能的解决办法，并自觉地从

选择出在当前条件下，教学任务、内容、形式和方法的最好方案。”实践也证明：以整体的、联系的、辩证的、发展的观点来思考和处理教学过程中的复杂现象及其关系，促使教学系统和谐优化，是取得理想的教学效果的重要途径。反之，则只能导致整个教学质量的降低。

第三节 教学原则体系

在人类教学理论发展史上，关于教学原则的论述是一笔非常宏富而珍贵的财富，前人的智慧永远启示着后人的创造。现代教学论将建构一个完整而合理的教学原则体系作为自己的重要任务之一，并进行了多方面的努力。从凯洛夫主编《教育学》（1956年）中的教学原则体系（即：在掌握知识过程中学生的自觉性和积极性；教学的直观性；教学上的理论与实际结合；教学的系统性和连贯性；掌握知识的巩固性；教学的可接受性；教师对班级进行集体工作的条件下对学生进行个别指导）。我们可以看出这一原则体系是对自夸美纽斯以来的人类教学原则的总结概括和系统反映。从《中国大百科全书·教育》（1985年）中的教学原则体系（即：科学性与思想性统一原则；理论联系实际原则；教师主导作用与学生主动性结合原则；传授知识与发展智力统一原则；系统性原则；直观原则；巩固性原则；量力性原则；统一要求与因材施教结合原则），我们可以看出这一原则体系代表了当时国内大多数学者在教学原则体系上的基本观点。进入90年代以来，有的教学论著对教学原则体系进行了新的探索，如唐文中主编《教学论》（1990）中的教学原则体系（即：目的性原则；积极性原则；整体性原则；理论联系实际的原则；科学性原则；直观性原则；循序渐进原则；情境性原则；民主性原则）；李秉德主编《教学论》（1991）中的教学原则体系（即：教学整体性原则；启发创造原则；理论联系实际原则；有序性原则；师生协同原则；因材施教原则；积累与熟练原则；反馈调节原则；教学最优化原则等），从中我们可以看出教学原则体系对时代精神和最新研究成果的反映和吸收。现代教学原则体系的成熟和定型，或许还需要一定的时间和实践的检验，但是很显然，如果教学理论研究就此作些探索和争鸣，是会有益于这一问题的深入发展的。

我们认为，教学原则就是有效地进行教学工作必须遵循的基本要求。为了更好地全面指导教学工作，教学原则应当成为一个完整的体系。新的教学原则体系应该合理地继承中外教育史上教学原则的精华论述，注意汲取关于教学原则研究的最新成果，充分反映教学的客观规律和发展的时代精神，采用概括简明的形式表达准确丰富的内涵。基于以上思路，我们认为现代教学原则体系可由民主合作原则、系统有序原则、联系实际原则、灵活施教原则、质效统一原则、审美愉悦原则、教学转化原则、综合创新原则等构成。

一、民主合作原则

民主合作原则要求在教学活动中渗透现代民主精神，创建平等协同的师生关系与和谐融洽的教学氛围，充分调动教师与学生两方面的积极性，以合作的方式完成教学任务，达成教学目标。

现代社会是民主社会，民主观念日益深入人心，渗透到社会生活的各个领域。教育作为社会发展的先导，其本身的民主化程度就显得至关重要，因为它将对学生社会化民主观念的形成有直接的影响。教学过程中教学双边交互影响辩证统一的规律，也要求教师发挥主导作用与调动学生学习的积极性相结合，相互协调、密切合作，才能收到相互促进、教学相长的效果。

在教学中贯彻民主合作原则的基本要求是：

（一）创建和谐融洽的氛围，大力倡导民主教学

教学中的一些不民主现象严重影响教学的效果，更不利于学生潜在创造力的开发，如只有判断，没有之所以如此判断的具体理由；只承认一种答案，排斥其他同样正确的答案；以教学参考书的解答为唯一标准，不许学生怀疑；死抠教案，并把它视作不可更改的定案；以少数服从多数为判断标准；缺乏实事求是、知错就改的勇气；没有留出必要的时间让学生思考、分析和质疑；学生发言的机会不均等；随意中断学生的发言等。只有以民主观念指导教学，才能有效地克服教学中的不民主现象。

（二）在平等协同的师生关系下，广泛开展教学合作

教学艺术乃是师生合作的结果，而真正的合作是以平等的师生关系为基础的。教师要树立正确的学生观，尊重学生在教学中的主体地位，授以方法，使学生理解教学过程，做到教法与学法相结合，在广泛的教学合作中优化教学的效果。巴班斯基曾经指出：“教育工作同学生的实际可能相吻合，教学教育的效果就会急剧增长。这是因为‘教育共鸣’的缘故。”因为教学合作注重的是师生两个积极性的充分调动和相互作用，当然要比单方面发挥积极性的效果要好得多。

二、系统有序原则

系统有序原则要求教师严格按照学科知识的内在逻辑结构和学生认识发展顺序系统连贯地进行教学，使学生的知识、技能、思想品德形成完整的体系。这是由科学知识的内在逻辑联系和学生认识活动的客观规律所决定的。

教学应该系统、循序、连贯地进行，这是经过长期教学实践反复证明必须遵守的教学原则。我国古代《学记》上说：“杂施而不孙，则坏乱而不修。”宋人朱熹说，读书要“循序而渐进，熟读而精思”。17世纪捷克教育家夸美纽斯强调：“秩序是把一切事物教给一切人们的教学艺术的主导原则。”巴甫洛夫赋予这个原则特殊的含义，他认为循序渐进和训练是在教育学中体现出来的一条重要的生理学规律。心理学也发现类似的规律：如遵守教材的逻辑联系，记住的东西就又多又牢，注意系统性和循序性就可能在短时间内获得较好效果。

在教学中贯彻系统有序原则的基本要求是：

（一）坚持按照学科知识体系的内在逻辑顺序进行系统地教学

教学大纲、教学计划和教科书的编写，就很好地体现了系统循序的要求，教师教学首先要熟悉所教学科，深入钻研与全面了解教学大纲和教科书的知识体系，掌握其逻辑结构，保证知识间的前后衔接和学科间的有机联系，使知识更加系统化、条理化。

（二）遵循学生认识发展规律组织教学

学生的认识发展顺序一般是：从已知到未知、从具体到抽象、从特殊到一般、从易到难、从简到繁、从近到远、从浅到深。教学时应注意按照学生认识发展规律安排教学活动、提出教学要求，使学生在点滴积累、逐步提高、由量变到质变的认识过程中得到不断发展。

朱华贤《课堂教学中的不民主现象评析》，《中国教育学刊》1994年第3期。

《论教学过程最优化》，第169页。

（三）指导学生系统循序地学习

系统循序的教学，对于培养学生学习的良好习惯有重要作用，教师要注意给学生做系统循序地工作的示范，同时也要通过有效指导，培养学生有计划、有步骤地学习的良好习惯。如指导学生在系统学习的同时，还要注意进行不断的知识积累，并且把这两项工作结合起来。系统学习构成一个分门别类的框架，而不断积累起来的知识就来充实它。这样长期坚持下去，形成良好习惯，对学生优化合理的知识结构必有好处。

三、联系实际原则

又称理论联系实际的原则，它要求教学在理论与实际结合中传授和学习基本知识，并引导学生运用所获得的知识去解决各种实际问题，培养分析问题和解决问题的能力。

理论联系实际原则，是培养社会需要人才的教育目的决定的，要求学生既掌握系统的现代科学理论，又具有解决实际问题的基本技能。同时是教学中间接经验与直接经验相互作用的规律的反映，学生所学书本知识如果缺乏直接体验的帮助，便难于理解、巩固和应用，易于产生理论脱离实际的倾向。理论联系实际的原则是学校教学的一个重要教学原则。

在教学中贯彻联系实际原则的基本要求是：

（一）切实加强基础知识、基本理论的教学

在教学中要坚持以学习基础知识、基本理论为主，根据学习理论的需要适当联系实际。联系实际是为了加强基础理论知识的教学，而不是削弱它。布鲁纳十分强调学科基本结构的学习，要求重视基本概念、基本原理及其相互关系的掌握；赞科夫把“重视理论知识在认识中的指导作用”作为自己实验教学论体系的重要原则；我国也有重视双基教学的优良传统。因此，联系实际不是目的，而是实现目的的途径。

（二）增强教学的实践性，培养学生运用知识的能力

教师要注意改进和加强演示、实验、实习、练习等教学实践环节，注意动手操作能力的培养和训练，为学生将来从事实际工作做好充分的准备，创造有利的条件；更要组织学生参加各种形式的社会实践，如社会宣传活动、社会公益活动、生产劳动、社会调查、社会服务等。在实践中丰富学生的感性认识，并给学生提供运用知识解决实际问题的机会，培养学生的各种实际能力。

（三）培养学生理论联系实际的学风

要教育学生懂得理论知识来源于实践，又服务于实践，实践是检验真理的唯一标准的道理；教师在教学中理论联系实际，不唯书唯上，以事实和实践为根据，提出独立见解，为学生作出榜样；要求学生联系实际学习理论，学习了理论要运用于实践，在实践中广泛地锻炼自己的才能。

四、灵活施教原则

灵活施教原则要求教师在教学中从实际出发，具体问题具体分析，根据教学对象、教学情境、教学条件的不同机智灵活地进行教学，以取得好的效果。它是由学生身心发展规律和教学过程的辩证发展特点决定的。

灵活施教原则在我国教学思想史上得到过许多阐述和广泛的实践。大教育家孔子就曾以善于因材施教著称，所谓“孔子教人，各因其材”。王通以为教学艺术的精髓在随机应变：“通其变，天下无弊法；执其方，天下无善法。”张载强调教学要“当其可，乘其间”，才可取得好效果。王夫之则指出：“教者因人才之不齐，而教之多术，”而术之一便是“因机设教”。灵活施教原则是教学实践中成功经验的精华的积淀，其中深蕴着教学辩证法的活的灵魂。

在教学中贯彻灵活施教原则的基本要求有：

（一）了解学生，因材施教

苏霍姆林斯基曾说：“教育——这首先就是人学。不了解孩子——不了解他的智力发展，他的思维、兴趣、爱好、方法、禀赋、倾向——就谈不上教育。”学生的个别差异是客观存在的，适应学生的个别差异，是进行有效教学并取得成功的前提和基础。教师作为人类灵魂的工程师，应充分了解、掌握学生的个别差异，区别对待，设计学生成才的最优方案，使每个学生的潜能得到开发，身心得到全面充分的发展。

（二）把握契机，适时而教

《学记》中说：“当其可之谓时。”即指在教学中，有一些带有时间性的最佳机会构成了教学成功的关键契机，抓住机遇适时而教，就会事半功倍，直到成功；反之则会事倍功半，直至失败。教学时机是有针对性地适时而教的基础和依据，其内发和外现都有着自己的机制特点和客观规律性，它并不是纯粹偶然的现象。可以说当教学时机出现之时，就是受教育者需要教育的内因最活跃之时，只要抓住契机作为突破口，及时地进行有针对性的教学，即可收到良好的效果。

（三）测析动态，因势随教

教学过程是一个动态发展的过程，充满着变化的因素，其形势趋于多向性，就教师教学需要而言，可能有些是顺势，有些是逆势，顺势正可塑造，逆势却需改造；有些时候更趋复杂，呈现顺中有逆，或逆中有顺，皆须教师敏于体察、精于测析，善于把握，巧于转化，随机应变、因势利导，通过点拨的艺术，促使学生在知识、技能、德性、态度等朝着健康的方向发展。

五、质效统一原则

质效统一原则要求教师在教学中具有明确的质量意识和效率意识，通过优化教学过程，将教学的高质量与高效率结合起来。这是现代教学亟须确立的观念并在实践中贯彻的原则。

质效统一原则是现代意识在教学追求上的体现。现代教学论强调，“任何教学效果都应该用尽量少的时间和力量去达到，但同时又不削弱教育和教养的价值。”巴班斯基的教学最优化理论就是以追求质效统一为特点的，他

《文中子·周公》。

《四书训义》卷三十二。

苏霍姆林斯基《把整个心灵献给孩子》，天津人民出版社1981年版，第7页。

弗·鲍良克《教学论》，第267页。

说：“所谓最优化的教学，就是在教养、教育和学生发展方面保证达到当时条件下尽可能大的成效，而师生用于课堂教学和课外作业的时间又不超过学校卫生学所规定的标准。”可见，质效统一应成为现代教学的自觉追求。

在教学中贯彻质效统一原则的基本要求有：

（一）确保教学质量

教学质量不仅是指教师是否完成了教学的目的和任务，更是指教师通过教学活动影响学生身心发展的程度。可以说，教学质量是教学活动有效性的检验标准。那种置教学质量于不顾，而一味玩弄形式主义“花架子”的教师的教学，是无益于社会主义建设人才的培养的。教师教学的质量必须最后落实到学生的实际发展上，在学生身上得到最真实的体现。

（二）努力提高教学效率

教师在教学中要注意充分利用教学时间，着意提高教学效率，做到定时低耗、优质高效。特别是课堂教学，总是受到一定时空条件限制，因此，教师必须注意尽量发掘单位时间的最大潜力，使教学活动发挥出最高的效率，向课堂四十五分钟要质量。这是应当在每个教师头脑中牢固确立的现代教学观念之一。

（三）追求教学的质效统一

教学质量是教学的生命线，没有质量或质量不高的教学是没有生存价值的；教学效率是教学的前途线，不讲求效率或效率不高的教学是没有发展价值的。教学的质效统一观，要求教师在教学实践中将质量与效率辩证统一起来，使教学水平提高到一个崭新的水平。

六、审美愉悦原则

审美愉悦原则要求教师在教学中有意识地按照美的规律和原则来进行，以使得教师的教学本身成为审美的对象，让学生在美的享受中轻松地受到教育，促使身心健康发展。

体现了审美愉悦原则的教学，是一种高品位的教学，代表着现代教学发展的一个重要趋势。现代教学的审美追求，是教学活动富有审美魅力的动力源泉。正如格罗塞所说：“我们所谓审美的或艺术的活动，在它的过程中或直接结果中，有着一种情感因素——艺术里所具有的情感大半是愉快的。”乐学教学论认为，促使学生乐于学习乃是当代教学改革的重要任务之一。

在教学中贯彻审美愉悦原则的基本要求有：

（一）教学中渗透审美的因素

人对美有着本能的需要，“从最严格的生物学意义上说，人需要美正如人的饮食需要钙一样，美有助于人变得健康。”教学中渗透审美的因素，可以满足学生的审美需要，增进他们的审美意识、审美情感和审美能力。而要

《论教学过程最优化》，第 67 页。

蔡运桂《艺术情感学》，三环出版社 1989 年版，第 23 页。

张志勇、李如密《乐学教学论》，《教育研究》1992 年第 9 期。

弗兰克·戈布尔《第三次思潮：马斯洛心理学》，上海译文出版社 1987 年版，第 47 页。

做到这样，就必须使教学在遵循教学规律的同时，也符合美的规律。现代学生审美需要的增强，是学校教师在改进教学，提高艺术水平时不能忽视的，而审美性教学又反过来培养着学生的审美情趣。

（二）关心学生的情感生活

现代教学论强调师生在教学过程中情感活动与认知活动的协调，主张教师在教学过程中要使学生体验到自豪、快乐、惊奇、赞叹等积极情感，以增强大脑的工作效率，治疗脑细胞的萎缩、惰性；强调要使学生过上有幸福感的学校生活，使每一个学日、每一堂课、每一次交往都成为学生学校生活中快乐的一页。但是它既不等于降低对学生学习的严格要求，也不意味着教师无原则地去追求与学生学习积极性的调动毫无联系的愉快与乐趣，而是学生通过创造性劳动、获得良好的学习效果后产生的一种积极的情感反映。

（三）增强教学的趣味性

著名教育家巴班斯基认为：“一堂课上之所以必须有趣味性，并非为了引起笑声或耗费精力，趣味性应该使课堂上掌握所学材料的认识活动积极性。”教学的趣味性即所谓“寓教于乐、寓庄于谐”，要既有情趣，又有意味，将趣味性与教育性有机结合起来，才能保证教学情趣的高品位。而不应单纯追求噱头与掌声的低级趣味，以及热热闹闹的“表面文章”，从而亵渎了讲台这个学术殿堂的神圣性。

七、“教”“学”转化原则

“教”“学”转化原则要求教师在教学中不仅要成功地将自己的知识、技能、品德等转化为学生全面发展的组成部分，而且成功地完成由“教”向“学”的过渡，帮助学生学会学习，使教学最终达到“不教之境”。

促使“教”“学”转化是中外教育家所达成的共识。托马斯·阿奎纳斯认为：“教学是教师试图借以尽快摆脱学生的一个过程。”列德金指出：“努力去教，使你的学生逐渐不需要你的教育，也就是要他们渐渐地越来越多地得到一种能力，能使自己成为自己的教育者。”我国历代不少教育家都主张“学贵自得”，叶圣陶更是提出“凡为教，目的在达到不需要教”的光辉命题，并对此解释道：“教师当然须教，而尤宜致力于‘导’。导者，多方设法，使学生能逐渐自求得之，卒底于不待教师教授之谓也。”目前，“教会学生学习”已成为世界性的教改口号。

在教学中贯彻“教”“学”转化原则的基本要求有：

（一）加强学法指导，教会学生学习

俗话说：“授人以鱼，只供一食之需；教人以渔，则终身受用无穷。”教师教学，不仅要求学生学会，而且要求学生会学。也就是说，教师不仅要教给学生知识、技能，而且要通过有效的学法指导，教给学生独立获取知识和独立锻炼自己智力的方法和能力。因为“科学技术的时代意味着：知识正在不断地变革，革新正在不断地日新月异。所以大家一致同意：教育应该较

《教与育的心理学》，第4页。

《中学教学论》，第21页。

《叶圣陶语文教育论集》下册，教育科学出版社1980年版，第718页。

少地致力于传递和储存知识，而应该更努力寻求获得知识的方法。”

（二）由“教”向“学”转化要有计划、按步骤实现

随着学生主体性的逐步增强，相应地教师的“教”开始向学生的“学”转化。在教学中可通过教学方式的巧妙转换，有计划、按步骤地培养学生独立进行智力活动的品格和习惯，积极促使教学完成从“以教为主”到“教学各半”，再到“以学为主”，直至学生可以脱离教师的教而“独立学习”的过渡。这个转化过程不是一日之功，当然也就不可一蹴而就，需要教师做大量艰苦细致的工作，才能最终实现。

八、综合创新原则

综合创新原则要求教师在教学中综合利用各种教学条件和教学方法手段，使之相互配合、相互补充，克服各自的局限性；同时致力于探索和创造取得教学成功的新途径、新方法和新手段，开辟教学的“新疆域”，形成新的教学原则。

现有的教学条件和教学方法手段，孤立地看未必是最好的，可能存在着许多局限；但若综合起来利用，可能会产生互补优势，使各自的局限性减少到最低限度。现有的教学途径和教学方法手段，在实践中可能不足以用来解决所有的教学问题，特别是创造性地解决新问题，这就要求教师“穷则思变”，根据具体实际需要，探索和创造出崭新的教学途径和教学方法手段，直至总结概括出新的教学原则。

在教学中贯彻综合创新原则的基本要求有：

（一）综合利用、协调互补

综合地利用各种教学资源，为取得教学的成功服务，这是现代教学系统论的基本精神。教师在教学中要深入认识各种教学条件和教学方法手段的优点和局限性，具体运用时做到协调互补，发挥其整体功能。如将显性课程和隐性课程相结合，硬性环境和软性环境相补益、课内途径和课外途径相调配、技术手段和艺术手段相统一、语言表达与非语言表达相补充等。辩证地处理好教学中内容和形式、情感和理智、直观和抽象、共性和个性、整体和部分、和谐和奇异、逻辑和直觉、模仿和创造、效果和效率、有限和无限等范畴的关系，使之协调互补。

（二）勇于探索，不断创新

教学实践是不断发展变化的，现有的教学理论提供给教师的教学途径和教学方法手段，与实际需要总有一定的差距。这就要求教师勇于做“开辟新疆域”（陶行知语）的探索者，在实践中不断创新。正如我国著名特级教师魏书生所说：“从研究的角度看教育，常看常新、常干常新。我总想，同一课书，能有上百种甚至上千种讲法。我们应该研究更科学的讲法，即使今天的这种讲法比昨天科学，那也仅仅是向后看得出的结论。向前看呢？一定还有更科学的方法等着我们去探索和研究。”有这样的精神，教学才能不断实现超越和进步。

第六章 课程与教材

课程与教材是构成教学活动的基本因素，是教与学相互作用的中介。因此，在教学论的视野里，课程与教材问题也有其特殊的价值和意义。

第一节 课程与教材的一般意义

一、课程与教材的概念

课程是学校教育的核心，它涉及到教学过程中教师教什么和学生学什么的问题。从最宽泛的意义上讲，“课程”是指受教育者在走向社会之前的过程中所经历的全部经验。但我们通常所说的课程，是指学习者在学校的指导下所获得的全部经验，进一步说，是指为实现各级各类学校培养目标而规定的教育内容及其进程。

“课程”一词在我国的古代文献中早已有所反映。唐代孔颖达在注疏《诗经·小雅》时有“教护课程，必君子监之，乃得依法制”之句，其中的“课程”主要指礼仪活动程式之类，与我们现今教育学意义上使用的课程一词的含义尚有较大的差异。至宋代，课程一词得到较广使用。朱熹在《朱子全书·论学》中曾多次使用课程一词，如“宽着期限，紧着课程”，以及“小立课程，大做功夫”等。此处所用的“课程”一词含义与今天的课程概念已相当接近，它含有学习的范围和进程的意思。在英文文献中，“课程”（curriculum）一词是从希腊文演变而来的，原意是“跑马道”（racecourse），意为如同骑手赛马需沿着一定的跑道才能到达目标一样，学生也必须沿着“课程”这条学习的跑道前进才能达到预定的教育目标。英国著名教育家 H·斯宾塞在其名著《什么知识最有价值》（1859）中最早使用了“课程”这一术语。在这之后，特别是 20 世纪 50 年代以来，随着世界各国教育的发展，课程问题日益引起人们的重视，课程这一概念已逐渐成为一个使用非常普遍的教育术语。

学校课程要受社会政治、经济、科技、文化及学生身心发展规律等多方面因素的制约。一般来说，学校课程至少应包括以下几方面的内容：（1）关于自然、社会和发展规律的基础知识。这类知识是学校课程的核心和主体内容，它们对于全面提高学生的科学文化知识水平，开发学生的智力潜能，培养学生学习、生活和生产劳动的一般能力，养成优良的思想品德，形成正确的人生观和世界观，都具有十分重要的意义。（2）关于一般智力技能和操作技能的知识经验。技能一般分为两类，一类叫智力技能，一类叫操作技能。这两类技能是学生学习、工作和生活的基礎。只有吸取前人积累的形成这些技能的知识经验，掌握这些基本技能，学生才可能将自己学到的基础知识转化为相应的能力，也才具有继承社会文化和进一步创造文化的能力。（3）关于对待世界和他人的态度的知识经验。这类知识经验主要是对学生的情感、意志、态度等非智力心理因素产生影响。这类经验连同知识和能力，综合成为形成人的信念、理想和价值观的基本条件。

在我国，课程主要由三个部分组成，即课程计划（教学计划）、学科课程标准（教学大纲）和教材。我们有时也把课程与教材并列使用，在这种情况下，课程更侧重于指宏观的课程设置和课程标准，而教材则指教科书或具

体的课程内容，本章中的“课程与教材”即是在这个意义上使用的。

二、课程与教材在教学中的作用

课程是学校培养未来人才的蓝图，它体现着一个国家对学校教学的具体要求，影响着学校教育的水平和人才培养的质量。课程与教材在教学过程中发挥着十分重要的作用，具体说来，其作用主要表现在以下几方面：

（一）课程与教材是教学的中介

这里所说的中介主要有两方面的含义，一方面是指课程与教材是联系教与学双方的中介。我们知道，教学过程是一个由教师的教和学生的学共同构成的统一的活动过程，而这个统一的活动过程正是以教材为中介实现的。教材既是教学活动必不可少的一个基本条件，又是构成教学活动的核心因素。教师、学生和教材三者通过复杂的相互作用，使教学成为一个动态的统一过程。在这个统一的过程中，教师通过对教材的教授，学生通过对教材的学习，双方在共同的活动中完成着教材所规定的教学内容。从这个意义上说，教学过程无非是实施课程的过程，教与学的关系无非是教材内容的传递和转化的关系。因此，课程与教材在教学活动中扮演着十分重要的角色，没有课程与教材，也就没有教学。

另一方面是指，课程与教材是学生认识外部世界的中介，是社会经验转化为学生个体经验的中介。课程与教材是为培养新一代专门设计和选择出来的，它们集中体现了人类千百万年积累起来的优秀文化遗产和当代最新科学成就的精华，凝聚着人类改造自然、改造社会所积累的基本的认识成果。学生借助课程这一媒介，就可以超越时间和空间的限制，可以用最经济的时间、最有效的途径去认识外部世界，从不同的侧面去了解宏观世界和微观世界的种种奥秘。因此我们可以说，课程就犹如一座通向外部大千世界的桥梁，通过它学生可以更好地了解世界，走向成熟。此外，学校课程与教材不是一般的知识堆积体，课程与教材的编制是建立在全面遵循学生的学习特点及其认识规律的基础上的，它是以一种最适合于学生学习掌握和应用的形式固定下来的。因此，学校课程与教材作为学生知识经验转化的一个中介，可以最大限度地切合学生的学习实际，调动学生学习的内在动力，帮助他们顺利完成社会经验向个体经验的转化。

（二）课程与教材是学生学习的知识源，是学生成长发展的重要基础

在处于信息时代的当今社会，学生获取知识信息的渠道是多方面的，如电视、电影、书报杂志等众多的大众传播媒介。然而，真正能给学生身心发展以全面影响的主要知识来源仍是学校课程与教材。诚如前面所说，学校课程和教材汇集了千百年来人类积累的知识精华和基本经验，反映了学生学习的特点和基本规律，因而在学校中具有其他任何知识来源不可取代的牢固地位。课程与教材作为学生学习的主要知识源，既为学生提供了认识的主要对象，同时又对学生身心的发展施予着重要影响，是学生多方面发展的重要基础。

1. 课程与教材是学生知识水平增长的基础。引导学生掌握科学文化知识，不断提高学生的知识水平，是学校教学的主要任务之一。实践证明，学生知识水平的增长是在学生不断学习、掌握学校课程的基本内容的基础上实

现的。一般来说，中小学课程大体上提供了青少年全面发展所需的各类知识，设置了比较齐全的基础知识科目，如语文、数学、外语、历史、地理、生物、化学、物理等。这些基础学科一般都包含以下一些知识要素：（1）基本事实。这是有关自然、社会和人的客观情况以及前人在这些领域进行科学实验的典型实例。基本事实是学生全面认识客观世界及形成科学概念的重要基础，是各学科教材的重要组成部分。（2）基本概念。是客观事物的本质的反映。概念是思维的基本单位，是组成理论的基础。因此，它在中小学课程中占据着十分重要的地位。不形成概念，就谈不上科学认识，更谈不上知识水平的增长。（3）规则、规律及原理。中小学理论基础知识的核心是有关自然、社会和人的发展的基本规律与基本原理。这些知识所占分量最重，难度最大，是理论基础知识的精髓。上述三方面的知识要素构成了不同学科的知识体系，同时也组成了中小学课程的基本内容。学生掌握科学知识，就是要掌握各门学科中的基本事实、基本概念和基本原理。这些知识一方面是学生学习某一学科必须具备的知识，另一方面也是他们进一步学习其他学科知识及提高自身整体知识水平的基础。

2. 课程与教材是学生智力、体力和各种能力发展的基础。学生智力的发展，主要是在学习知识的过程中实现的，或者说，是在学习学校课程与教材的过程中实现的。教学实践表明，智力的发展离不开知识和经验，系统的知识是学生智力发展的必要条件。而学校课程和教材作为学生学习的主要知识来源，给学生提供了最为全面、系统和完整的知识经验，为学生的智力发展奠定了最为坚实的基础。学校课程和教材所包含的科学文化知识，既是人类知识长期积累和整理的结果，又是人类智慧和智力的结晶，它们本身就蕴含着丰富的人类认识的方法，这对于学生智力的发展无疑具有积极的意义。另外，就具体的教材设计来说，各门教材的编排往往都既要考虑知识体系本身的逻辑问题，也要考虑有利于学生智力发展的问题。因此，各门教材中一般不仅包括本科目基本知识体系，也包括对于合理的认识方法和智力活动方式的指导等内容。例如对某些学习内容的概括、分类、判断、比较、归纳、综合等等。学生通过对这些教材内容的学习，不仅掌握了知识，而且学会了获取这些知识的认识方法，并把这些知识和认识方法进一步运用到以后的学习和实际中去。这样，学生的智力就会在掌握学习学校课程的基础上不断得到发展。当然，知识不等于智力，课程与教材提供的知识经验仅为学生智力的发展创造了一个必要条件或基础，学生智力的发展还要受其他因素的制约和影响，这一点值得注意。

发展学生的体力是教学的主要任务之一。这一任务能否顺利完成，与学校课程有直接关系。首先，学校课程中的体育课是学生在校期间体力发展的重要渠道。我们知道，体育课是我国中小学课程设置的重要组成部分，从小学到中学，各年级都毫无例外地开设了占一定课时比例的体育课。体育课担负着传授体育知识、技能，引导学生锻炼身体，增强学生体质，以及进行人体科学知识和卫生保健知识教育等方面的任务，它对于增进学生的身体健康，发展学生的体力具有重要意义。其次，学校课程的具体设置和安排也对学生的身体健康有直接影响，一般来说，在考虑学校课程设置时要合理安排各年级的课程门类、课时总量，处理好课内学习与课外活动的比例关系，防

止课业负担过重，以使学生有规律有节奏地学习和生活，做到劳逸结合，保持旺盛的精力，发展健康的体魄。否则，如果课程安排不合理，例如并学习科目过多，课时总量过大，或者只有课内学习，没有课外活动，等等，都会给学生身体的正常发育成长带来消极影响。

同智力和体力的发展一样，学生各种能力的发展也与学校课程有着直接关系。能力是人们完成某种活动的本领，对于中小學生来说，认识能力、语言表达能力、操作动手能力、自学能力以及一定水平的创造能力等，是他们顺利进行学习和交往所必需的一些基本能力。实践表明，学生的这些能力都是在完成学校课程所规定的各项学习内容及实践活动的基础上逐步形成的。学校课程在学生能力发展上的重要作用主要表现在两个方面：一方面，它提供了学生能力赖以发展的各种知识经验，缺少这些凝聚着人类文明和智慧的知识经验，能力的发展不可想象。另一方面，它还全面规划着学生能力发展的主要途径，在各学科教材中均提出培养学生能力的具体要求，设计了专门的训练材料，安排了一系列课内动手操作机会及课外实践活动，如各种实验、观察、参观、文艺表演、科技活动、社会活动等等，为学生能力的发展提供了广阔天地。随着 21 世纪的临近，世界上许多国家都在根据未来社会的需要调整自己的教育发展战略和教改目标。其中值得注意的一个趋势就是，不少国家都将发展学生能力确定为新一轮课程改革的主要目标之一，这一趋势也从一个侧面反映出了课程在学生能力发展中的重要性。

3. 课程与教材是学生良好思想品德、审美情趣形成的基础。青少年在校期间，也正是他们的思想品德处于快速形成和发展的时期，学校课程在学生品德的形成发展中发挥着十分重要的作用。这一方面是由于学校课程中所包括的丰富多样的理论知识和感性经验为学生正确道德观、道德态度的形成提供了扎实的知识基础。另一方面是由于学校课程所规定的各种教学科目、实践活动为学生良好思想品德的发展提供了基本途径。首先，学校课程中规定的中小学德育课程对于学生品德的发展具有重要意义。德育课程是学校有目的、有计划、系统地对学生进行德育的基本途径，通过这些专门设置的课程，教育者能够引导学生掌握系统的道德知识、规范和准则，初步形成正确的人生观和世界观。其次，各科教材也具有德育意义。教学具有教育性，这是一条教育规律。尽管各科教材在德育中的意义和作用有所不同，但它们都是德育的途径。例如，语文教材中许多文章所阐述的事理，描写的事物和人物，都具有美丑、善恶、是非的意义。历史、地理教材含有大量的爱祖国、爱人民等方面的教育内容。数理化等自然学科虽没有阶级性，但贯穿知识体系的辩证法因素和方法论，科学发展史话，科学家刻苦钻研的事迹等，都对学生良好思想品德的形成具有教育意义。最后，学校课程中所规定的各种实际活动，如班团队活动、课外科技活动、社会调查、义务劳动、文体活动等，也有助于学生道德知识的学习、道德情感的陶冶、道德意志的锻炼和道德行为习惯的养成。并且，由于这些活动具有生动活泼、丰富多采、寓教于乐的特点，学生一般都乐于参加。这样它们往往能在学生不知不觉的参与过程中潜移默化地施加积极的德育影响，从而达到一种“随风潜入夜，润物细无声”的德育境界。

培养学生正确的审美观和审美情趣，也是学校课程的固有功能。其实，我国古代课程中很早就有了美育课程。古代课程中的“六艺”，其中一艺是乐，就是美育课程。教育先哲孔子重诗教、乐教，认为诗教能使人温柔敦厚，

乐教能使人广博善良，诗教与乐教都属于美育课程的范畴。现代学校课程同样为美育提供了多种途径，为学生审美情趣和审美能力的发展奠定了扎实的基础。一般来说，以美育为主要任务的学校课程有音乐、美术，这是学校美育的主要途径。通过专门的音乐、美术课，学生可以系统地掌握一些人类的审美经验，受到艺术美的熏陶，从中发展欣赏美、创造美的能力。与美育有直接关系的学科有语文、体育、手工劳动及数、理、化等，通过这些学科的学习，学生的审美经验可以得到扩展和丰富，审美能力能够得到提高。例如，通过数、理、化等学科的教学，可以向学生揭示宏观宇宙和微观世界物质运动中美的奥秘，使他们懂得欣赏自然物质世界的壮观和美丽。通过语文课中文学作品的学习，可以培养学生对真、善、美的理解能力，提高他们对文学的鉴赏水平。此外，属于美育的课外活动就更多了，如戏剧电影欣赏、诗歌朗诵、舞蹈表演、游览名胜、参观各种艺术作品展览，等等，都有利于丰富学生的审美经验，陶冶审美情趣，增强感受美和创造美的能力。由此看来，学校课程在学生审美观的形成发展中所发挥的作用是十分重要的。

（三）课程与教材是教师教学的主要依据

课程与教材是贯穿整个教学过程的一个基本因素，是教师教学的主要依据，它对教师的备课、上课、乃至教学评价，均有直接的影响。

1. 课程与教材是教师确定教学目标的依据。教学目标是教学活动的出发点，要保证教学活动取得预期的成功，就必须首先提出明确而切实的教学目标。教学目标一般由学校培养目标、学科目标、课程单元目标和课时目标等几个层次的目标构成，通过这样一个不断具体化的完整的教学目标体系，教学的任务就可以具体落实到每堂课的实际教学活动中。一般来说，教学目标总是落实和体现在学校课程中。课程计划从宏观上明确规定着各级学校的培养目标和各门学科的一般性课程目标（即学科目标，）教学大纲和教材则进一步对某一学科的教学目的、教学要求及每个教学单元的教学任务作了具体规定。因此，教师在确定自己的教学目标时，除要依据学生的学习水平等教学的实际情况外，必须紧紧围绕学校课程规定的各级教学目标及教学要求，深入钻研教材，在研究课程与教材上下功夫。这样，每个教师就有可能为自己的教学活动确定合理的教学目标。

2. 课程与教材是教师选择教学内容的依据。在教学过程中，教师要教些什么，教的广度和深度如何，一般不是由教师随意确定的。教师选择教什么不教什么的主要依据是学校课程，具体说就是教学计划、教学大纲和教材。教学大纲一般规定着某一学科的教学内容的范围、深度、结构和教学进度，教材则以准确的语言和鲜明的图表等，清晰而系统地阐述教学大纲所规定的教学内容。教师在实际的教学活动中，必须以课程与教材为依据选择、确定教学内容，那种为达到升学目的而随意扩充教学内容，加大教学难度的作法，显然是错误的。

3. 课程与教材是教师运用教学方法、手段和组织形式的主要依据。学校课程对教学活动有直接的制约作用，这种制约作用的重要表现之一就是，教师在教学过程中对教学方法、手段和组织形式的选择与运用，在很大程度上要取决于课程内容的性质和特点。例如，如果教材内容要求培养学生的能力和创造性思维，教师就必须为学生设置问题情境，采用启发的、探索的、发现问题的教学方法。如果教材内容是关于观察某种物理或化学现象的，教师

就要运用演示法或实验法，把这些现象展示给学生。另外，为了将教材中阐述的某些内容如宇宙中的天体运动、微观世界中的核裂变、细胞分裂等形象地展示给学生，就需要借助一定的电化教学手段。因此，在教学过程中，教师要善于根据课程内容的要求及变化灵活运用各种教学方法、手段和组织形式，以使教学活动显得生动活泼，取得良好效果。

4. 课程与教材是教师评价教学效果的主要依据。在日常教学中，教师评价教学效果的途径和依据是多方面的，其中学校课程与教材则是实施评价的主要依据之一。由于教学计划、教学大纲和教材明确规定了教学的基本内容及教学的目标、范围、进度、作业的要求及教学法的要求等项内容，实际上也就为教师检验教学质量，评价教学效果提供了明确、具体和可供操作的评价标准。依据这些标准，教师在教学中就可通过课堂观察、提问、作业、测验、考查、考试等手段及时对自己的教学效果进行评价，从而更好地调整教学策略，改进教学方法，使教学质量得到进一步提高。

第二节 课程编制的理论与流派

一、课程编制的基本依据

课程编制指依据一定课程理论，对学校课程进行的分析、选择、设计、实验、评价等的整体研究过程。学校课程的各组成部分如课程计划、教学大纲和教材，都是经课程编制而产生的。

课程编制是一项复杂的工作，它要受到多种因素的影响和制约。在世界课程发展史上，曾流行过多种对学校课程编制产生过重大影响的课程观，概括起来主要有：

（一）知识中心论

又称学科中心论，是一种以传递各学科知识为中心任务的课程观。它关心的是如何把知识一代一代地传递下去，因此强调知识的系统性，强调学科课程。这种课程观由来已久，曾长期支配古代社会学校课程的设计。例如，中国古代的“六艺”和欧洲古代的“七艺”，都是以这种课程思想为依据的课程。20世纪以来流行一时的“要素主义课程论”和“结构主义课程论”则是这种课程观在当代课程领域的折射或反映。

知识中心论认为，学校教育的目的在于把人类千百年来积累下来的文化科学知识传递给下一代，而这些文化科学知识的精华就包含在学校设置的各门学科里。教师的任务是把各门学科的知识教给学生，学生的任务是掌握预先为他们准备好的各门学科的知识。按这种课程观编制课程，有利于传授系统的科学知识，有利于继承人类文化遗产，但容易忽视学生的兴趣和特长，不利于因材施教。

（二）儿童中心论

是一种实用主义的课程价值观，它主张以儿童的兴趣、动机和需要为中心设计课程，认为学校课程的主要目的在于顺应和满足儿童自然发展的需要，因此特别强调活动课程的作用。

首倡这种理论的是美国教育学家杜威，他主张教育即生活，儿童的社会生活是其受教育的基础，学校的课程应以儿童的活动为中心。他提出“从做中学”的口号，要求把园艺、木工、金工、烹饪、缝纫和编织等作业列入学校课程，基础知识和基本技能的学习，也要围绕各种活动来进行。依据这种课程理论编订的课程，考虑到了儿童的学习兴趣和动机，容易满足他们的当前需要，但往往不能帮助儿童掌握系统的文化科学知识，难以实现社会为学校规定的教育目标。

（三）社会中心论

主张以社会需要为中心设计学校课程，认为课程是服务于社会的一种工具，课程的编制应完全以社会需求为转移。

这种课程观渊源流长，曾长期对世界各国的课程实践产生过重大影响，如果说前两种课程观的片面性显而易见，那么社会中心论的片面性则不易为人们所认识。社会中心论主张学校课程“必须按照我们正在发生变化的社会的实质来设计”，因而对儿童身心的全面发展和知识的固有体系往往注意不够。从本质上看，它是一种狭隘近视、只顾眼前不顾未来、急功近利的功利

主义课程价值观。英国著名的课程论专家丹尼斯·劳顿曾对这种课程观作过精辟的论述，他认为，片面地根据“社会需要”来设置课程的做法是非常肤浅的——今天可以说，由于英国加入了共同市场，学校应该增加或加强外语课程；明天又可以说，社会需要更多的科学家和技术人员，因此，学校应该更注意自然科学和数学的课程……这样下来，学校课程可能无所适从。我国在“文化大革命”中就曾走到以社会为中心的实用主义课程的极端，否定了学科体系和学生特点，使学生的思想、文化等素质降到了很低的水平。

由于以上三种课程观在理论上均各偏执一端，存在着较大的片面性，一些旨在修正弥补其不足的新的课程理论于是应运而生，情境中心论和三足鼎立论是其中影响较大的两种。

（四）情境中心论

以培养儿童适应社会未来情境为中心来编制课程的一种课程理论，由英国当代课程学者丹尼斯·劳顿提出。这种理论主张“学校应该关心学生毕业离校时世界将要发生的情况，要据此来培训青少年，使他们善于适应做成人时将要遇到的情境。”情境中心论虽然实际上仍属于社会中心论的范畴，但由于它兼顾了社会现实的眼前的需要与未来的长远的需要，吸取了知识中心论和儿童中心论的合理因素，既要求学生获得各种必要的系统知识，也主张要发展学生自身的能力。也就是说，在重视增强学生适应社会各种情境的能力的同时，也兼顾了知识的系统性和学生的身心特点，因而可以说是比较全面、比较正确的。

（五）三足鼎立论

这是近年来在国内外课程论领域得到越来越多的课程设计者认同的一种课程观，其理论主张比情境中心论更加鲜明。它明确提出，知识、儿童、社会是制约学校课程编制的三个主要因素，这三个要素就像一尊鼎的三只脚，相互密切关联，不可或缺。无论忽略哪一个要素，或者偏重哪一个要素，都会使学校课程失去平衡，以至不能完整地全面地实现教育的培养目标，从而不能完整地全面地提高学生的素质。只有“三足”都兼顾了，才能做到“鼎立”。上海市近年来在确立中小学课程改革方案的设计思想对明确提出：力求以社会的需要、学科的体系和学生的发展为建立新课程体系的三个基点，以提高学生的整体素质为核心来求得三个基点的平衡。他们将这一设想形象地称为“三角型”模型，并以此作为构建课程方案的教育学模型。

从对以上各种课程观的评价中可以看出，社会、知识、儿童是影响、制约学校课程编制的几个最关键的因素。学校课程编制必须全面、综合地考虑这几方面因素的要求，片面强调或夸大其中任何一种因素的作用而忽略其他因素的作用，都会将学校课程编制工作引入误区，影响学校课程的质量。据此，我们认为，学校课程编制的基本依据应当是：

第一，社会生产力和科学技术的发展水平。社会生产力和科学技术的发展水平，从根本上制约着学校课程发展的水平。社会生产和科技的发展一方面对学校课程的发展不断提出新的要求，另一方面也为学校课程的不断更新与发展提供可能和条件。纵观课程发展史可以发现，学校课程与社会生产力

和科学技术发展的关系极为密切。在不同的时代，适应着不同的社会生产、科技水平，会产生不同的学校课程。在古代社会，由于社会生产力和科技水平低下，学校课程知识范围狭窄，科学技术成分极为有限。进入近代社会后，随着近代科学技术的迅猛发展和近代产业革命的兴起，社会对人的需求规格发生很大变化，学校课程随之发生革命性变革，以往以人文知识为主的课程内容迅速得到扩展，大量自然科学知识纳入学校课程，分门别类的、由多种学科组成的百科全书式的新型课程体系在学校中得以确立。20世纪以来，科学技术的飞速发展，知识信息的迅猛增加，社会生产力的不断提高，都对当代学校课程提出了一系列新的要求和挑战，同时也为学校课程的更新发展创造了良好条件和可能。因此，从总体上说，学校课程编制必须依据社会生产、科技发展的水平，根据社会发展的水平和需要来选择、设计学校课程，以使学校教育跟上社会生产发展的步伐，适应科学技术已达到的发展水平，培养适应社会需要的高质量人才。

第二，教育目的。教育目的是学校教育活动的出发点和归宿，它规定着教育发展的方向和人才培养的规格，制约着学校教育的一切活动。一般来说，教育目的既体现着社会发展的基本要求，体现着统治阶级的意志、利益和要求，同时也反映着受教育者身心发展的特点和需要。因此，教育目的是体现着社会发展和个体发展等多方面需要的一个综合体。在具体的课程编制过程中，它是学校课程编制的最直接的依据。

我国的教育目的是培养德、智、体等方面全面发展的社会主义事业的建设者和接班人，这一目的集中体现了社会主义现代化建设的需要和青少年一代发展的需要，体现了我国社会主义教育的性质和方向。我国的学校课程编制工作，自然必须遵循这一教育目的。从一定意义上说，我国编制学校课程的过程，实际上也就是将全面发展的教育目的具体化的过程。

第三，学生的身心发展水平和认知特点。学校课程的编制既要考虑社会发展的需要，也要充分考虑学生身心发展的水平和特点。教育要适应儿童身心发展的要求，这是一条基本的教育规律。这条规律在课程编制中的具体体现，就是要求课程的选择、设计要充分考虑到不同年龄阶段学生身心发展的特点，特别是学生的认知方式、认知结构和学习特点，使得我们编制的课程在深度、广度上既考虑到学生当前的实际接受能力，又考虑到能最大限度地促进学生的发展，使现实与发展，需要与可能等矛盾关系得到妥善处理，使学校课程真正按照学生身心发展各阶段所具有的认知结构和认识顺序，循序渐进地展开，为学生身心和谐发展创造良好条件。

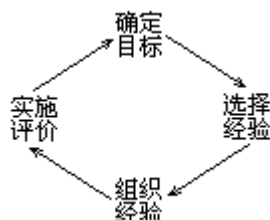
第四，学科体系与结构。根据学科体系和学科内在逻辑结构编制课程，是近代以来课程理论取得的一项重大成就。尽管“学科中心论”孤立地强调学科体系和结构在课程编制中的作用，忽略了其他因素的作用，走了极端，但并不能由此就抹煞学科体系与结构的重要性。在课程编制过程中，是否很好地考虑到了各学科体系的完整性，知识结构的内在逻辑性，以及各学科之间、各部分知识内容之间的横向和纵向联系，将直接影响学校课程质量的高低。因此，在编制课程的过程中，我们必须在全面、综合考虑社会、学生的多种需要的同时，认真考虑学科体系及结构的特点，以保证学校课程的科学性、系统性和完整性。

二、课程编制的基本程序

如何编制课程，或者说，按照怎样的程序或步骤来设计、组织课程，是许多课程论学者都关注的一个重要问题。现代课程论之父、美国芝加哥大学教授波比特（Franklin Bobbitt）曾将科学管理的方法引入课程编制，将课程编制分为以下五个步骤：（1）分析人类经验：把广泛的人类经验分为若干主要领域；（2）工作分析：也就是分解上述领域，使之成为更具体的活动；（3）提出目标：也就是指出教育目标，以目标说明完成活动所需要的能力；（4）选择目标：主要是依据一定的准则，从多种目标中选择出设计活动所需要的目标；（5）详细计划：指安排各种详细的活动，这些活动就构成了课程。

波比特提出的这一课程编制程序为课程编制的科学化开辟了道路，同时也对后来的课程编制研究产生了积极影响。

美国著名课程论学者 R·泰勒（Ralph W. Tyler）于 1949 年提出了当代最有影响的一个课程理论体系“泰勒原理”，这一原理将课程编制的过程概括为四个主要步骤：（1）确定教育目标；（2）选择和形成学习经验；（3）有效地组织学习经验；（4）实施评价。泰勒原理十分强调目标的作用，教育目标是选择学习经验、组织学习经验和实施评价的依据，而评价结果又为进一步调整目标和选择、组织经验提供了反馈信息，其过程如下图所示：



泰勒原理诞生后，在课程研究领域产生了广泛的影响，它所概括出的课程编制的四个基本步骤为广大课程工作者所接受。直到今天，课程编制的基本模式还没有完全超出泰勒确立的框架。尽管有些学者的研究又进一步细化了这四个步骤，例如美国课程学者塔巴（Hilda Taba）在这一模式基础上将课程编制的程序细化为七个步骤，但基本精神是完全一致的。因此，就目前情况来看，泰勒提出的课程编制的基本程序仍是基本适用的。

泰勒提供的编制程序严格说来是一种课程编制的研究程序，对我国中小学校的课程编制工作而言，除遵循着这样的研究程序外，还有一套整体的课程编制的工作程序，即：第一步，明确课程编制的任务；第二步，确定课程设置，形成课程计划；第三步，规定课程标准，制定教学大纲；第四步，依据大纲要求，编辑教科书或其他教材；第五步，进行课程实验，检验教材质量；第六步，开展检测评价，进行最后修订。在完成了这一系列程序后，最后编制完成并经审定的课程才能进入正式实施阶段。

三、课程结构与课程类型

所谓课程结构，就是构成学校课程的各个组成部分的组织、配合及其相互关系和比例。课程结构要解决的主要问题是，根据培养目标设置哪些课程，如何设置这些课程，各种内容、各种类型、各种形态的课程的相互结合如何达到整体优化的效应。一般来说，要形成一个整体优化的课程结构，须注意解决好以下几方面的问题：

——从课程内容上看，要解决好德、智、体、美、劳等各方面课程的课

时分量和相互关系问题，特别是劳动教育、劳动技术教育和职业技术教育在整个课程结构中的地位问题。

——从课程范畴上看，要解决好课堂教学与课外活动、社会实践活动的比例和相互关系问题。

——从课程设置形式上看，要解决好必修课与选修课的比例及相互关系问题。

——从课程类型上看，要解决好学科课程与综合课程、核心课程及活动课程的关系问题。

长期以来，我国中小学课程结构最突出的问题是单一化，而课程类型上的单一化表现得尤为明显，中小学的绝大部分课程都是以学科课程的形式设置的。为很好解决这一问题，有必要对学校课程中一些主要的课程类型及其作用作一些了解。

（一）学科课程

亦称分科课程，是根据各种不同的学科分门别类加以设计的学校课程。各学科具有各自特定的内容、一定的学习时数和学习期限。不同的学科有一定的排列顺序，彼此有必要的联系。这类课程历史悠久，源于古代中国和古希腊，至今仍是世界各国学校中最主要、最常用的一种课程类型，具有强大的生命力。

优点：能最大限度地保持知识的系统性和连贯性，能以最简约的形式将人类千百年来积累的知识有效地传递给下一代，易教易学，易于编制修订，也易于考核。

缺点：分科过细，容易脱离学生的生活实际，不利于学生从整体上认识世界。另外，科学发展的趋势是各学科间既不断分化，又互相渗透综合，但学科课程在实践中既不容易随着科学的分化而同步分化，也不容易随着科学的综合而互相联系。

（二）综合课程

又叫广域课程，实际上是一种综合性的学科课程，它是通过合并相邻领域的学科的办法，把若干门学科的教材组织在一门综合的学科中而形成的。综合课程的综合范围可大可小，它既可以是对相邻两门学科的综合，也可以是两门以上的更大范围的综合。综合课程是对传统的学科课程的一种改进，其目的在于克服学科课程分科过细的缺点，打破原有学科间的界限，将过去条块分割的知识融为一体。我国九年义务教育小学课程计划中设置的自然、社会，就是典型的综合课程。目前，世界上许多国家除在小学、初中阶段开设一定的综合课程外，高中阶段也设置了一定的综合课，如日本高中曾设过理科的综合课程，名为“基础理科”。欧美的一些国家一般都设“综合理科”和“社会研究”两门大的综合课程。我国在制订新的高中课程计划时是否也可以考虑设置一些类似的课程，例如，在文、理分科的情况下，为选理科的学生开设“社会科学概论”，为选文科的开设“理科概论”，在选修课中也可开一些其他的综合课，如“综合艺术”、“职业技术概要”等。

优点：有利于减少课程设置中的分科数目，减轻学习负担；有利于学生从整体上认识世界，使他们所学的知识不至于过分零碎，而能比较完整，更接近生活。

缺点：一是教科书的编写难度较大。怎样才能把各学科的知识有机地综合在一起。这是需要研究的。二是师资问题。过去培养的师资，专业划分过细，不能胜任综合课程的教学，综合课程的师资需重新培训。

（三）核心课程

是以一定的问题为中心设计的课程，最早出现于本世纪初的美国。核心课程的设计者认为，在一定时期内，儿童的学习有一个中心，所有的学习活动都围绕着这个中心来进行，这个中心就叫做核心。20年代末，美国进步教育运动引发一种激进的“核心课程理论”，主张以学生的个性发展和社会需要为核心，重新组织各种学科知识，其教学时间约占课堂时间的25—40%。在当代的学校中，这种牵涉到多种学科、占课时比例很大的激进的核心课程已基本消失，代之的是一些范围较小的、课时灵活、主题新颖多变的核课程，它们一般多以选修课的形式出现，是学科课程的有力补充。例如，在高中阶段，环境保护、人口与计划生育、交通与能源、心理健康、谋生与职业、消费、股票、社区文化甚至一些国际热点问题如索马里维和行动、波黑冲突等，都可以作为设计核心课程的核心。

优点：可以满足学生的学习兴趣，贴近社会现实，弥补学科课程的一些知识缺口，及时反映各种新知识、新信息，不断更新学校课程内容。另外，课时上可长可短，形式上也灵活多样，可作为一门正式课程来开，也可作短期讲座进行。

缺点：同综合课程一样，对教材编制和师资水平要求较高，实施中会遇到相当的困难，对条件较差的学校更是如此。

（四）活动课程

又称“经验课程”、“生活课程”或“儿童中心课程”。是从儿童的兴趣和需要出发，以儿童的活动为中心设计的课程。主要倡导者是美国实用主义教育家杜威。其特点是：活动多、科目少，以学生为中心。教材无一定年级顺序，教科书失去了神圣地位，只作为协助学生解决问题的工具。课程内容的选择取决于学生的需要和兴趣，学习计划由师生共同设计，不同学生的学习内容因兴趣不同而有很大差异。上课时间有较大弹性，教学方法采用问题解决法。杜威主张以“活动”为中心设计学校的整个课程体系，以活动课程取代了包括学科课程在内的所有其他课程类型，走向了极端，因而导致了教育质量的大幅度下降，这一课程类型也曾一度遭到否定。但是近一二十年来，活动课程无论在理论上还是实践中都越来越引起人们的关注。人们对活动课程在发展学生兴趣爱好，丰富学生直接经验，以及培养学生的实践能力和创造能力等方面的特殊作用进行了重新认识，赋予了活动课程新的涵义，即它是学校课程的抽象知识内容与学生生活实际和社会实践相联系的中间环节，应当成为学校课程整体结构中不可缺少的有机组成部分。目前美国、加拿大等西方国家小学阶段的许多课程都以活动课程的形式开设，中学阶段的艺术类课程和职业类课程也多以活动课程形式开设。我国九年义务教育阶段课程计划明确将活动课程纳入了学校正式课程，在这方面迈出了历史性的一步。目前，有关活动课程的教育实验正在许多中小学深入进行，相信这一课程类型在我国中小学课程结构中占有越来越显著的位置。

优点：有利于满足学生的兴趣、爱好、特长，丰富学生的直接经验，切

合生活实际，有利于培养学生独立解决问题的能力及动手能力，有利于培养创造性思维及能力。

缺点：不利于系统知识的学习。

以上各种课程类型，均有各自的长处和局限性，没有哪一种是绝对理想的。我们可以根据学校、学生及这些课程的特点，取长补短，优势互补，在坚持以学科课程为主的前提下，适当增加一些其他课程类型，以使我们的课程结构更为灵活，课程类型更为多样，为学生的全面发展创造良好条件。

四、当代西方课程流派

回顾近现代教育发展史可以发现，课程问题始终是教育家们关注的一个中心，课程领域也自然是许多教育家耕耘收获的肥沃土地。对课程问题不同的看法和主张，形成了各种各样的课程理论和流派。我国著名课程学者陈侠先生曾系统总结过国外课程理论流派，仅他介绍过的近代以来大的课程流派就有十种之多。我们在这里试图从课程编制的角度，对西方近六七十年来的几种有代表性的课程流派的主要观点作些评介。

（一）工学主义的课程观

工学主义在本世纪 20 年代初发源于美国，其代表人物是美国早期课程理论家波比特（F. Bobbitt）和查特斯（W. W. Charters）。工学主义在方法论上深受孔德的实证主义哲学的影响，它在“凡存在的必有数量，有数量的必可测量”的预设下，强调通过事实描述、资料量化处理的方式来建立课程体系。工学主义的课程观主要基于以下几种认识：（1）学生在学完某学科后将要达到的成就是可以预测和控制的。因此，在学生参与活动前，就可以把学生的思想、行为和感觉缩小为独立的或明确的因素——确立行为目标，然后依此设计课程，予以施教。在这里，课程被视为达成行为目标的手段。（2）学校像一个加工厂，学生是原料，经过输入——产出的过程，学校可根据特定的需要将学生塑造成一完成的产品（finished Product）。（3）确定目标在课程设计中是至关重要的，如果一套课程不能给学习者提供明确具体的目标，那么这套课程的设计是失败的。

在这种课程观的支配下，工学主义强调行为目标、效率、预测、评价和控制课程研究中的重要意义。工学主义者认为，学习是刺激反应的过程，在教学过程中，必须首先给学习者提示目标的显著特征，然后进行适当的练习，使学习者有充分的机会学习掌握目标规定的技能和行为，最终根据预定的目标对学习结果作出评价。工学主义者提出，理想的课程设计应当遵循目标、选择、组织、评价这样一个程序，即先拟定明确的课程目标，选择客观的学习材料，并将所选择的材料加以组织成为课程，最后依据目标对课程作出评价。在工学主义者看来，课程目标是有层次的，上一层次的目标导出下一层次的目标，不同层次的目标形成了一定的目标体系。例如，某一原理的学习和掌握，可能会通过确立以下具体的目标来进行：（1）说明已知的概念；（2）认识属于此概念和不属于此概念的例子；（3）融合两个概念成为原则；（4）融合数个原则为一原理；（5）运用此原理以解决新问题。在具体的课程目标得以确立的前提下，工学主义又运用工作分析法进一步将课程内容分

析为一个个施教单元，并按一定的顺序加以排列，以便学习者一一加以掌握。

工学主义的课程观重视目标在课程编制和教学中的重要作用，比较具体地阐述了课程编制的基本理论问题，因而很快成为美国早期课程领域中占据统治地位的理论模式，对美国传统的课程研究产生过巨大的影响。但是，工学主义课程观的缺陷也是非常明显的。其不足主要表现在：（1）由于照搬工业管理的理论和方法，工学主义把课程仅作工程学的理解，把课程理论研究的一切问题都归结为技术性的问题。（2）实用色彩过于浓厚，只讲求对课程的“预测”和“控制”，注重课程“效率”的提高，而对课程的性质、课程的社会与历史背景等基本问题则缺乏理论的探讨。（3）强调教师就像工人加工产品一样，可以根据预先决定好的目标随意将学生的心灵塑造成任何形式，否认了人的能动和自由。凡此种种弊端，使工学主义的课程理论遭到了后来一些课程学者的批判，从 50 年代开始逐渐失去了昔日的声势。

（二）人本主义的课程观

本世纪 50 年代，一个崭新的心理学流派——以亚伯拉罕·马斯洛（Abraham Maslow）为代表的人本主义心理学在美国崛起。人本主义心理学将“自我实现”、“人的潜能”、“发展需要”等观念引入心理学领域，强调人的尊严和人的价值。这些思想冲击着当代西方心理学体系，形成了心理学中的“第三思潮”，同时也给课程研究领域以巨大的影响，逐渐形成了人本主义课程观。

人本主义的课程观主张，课程的主要目的就在于培养自我实现的个人。理想的课程不仅要有助于学生认知的发展，而且还要有助于学生在伦理上、道德上和情感上发展，要促进学生良好品格的形成。因此，人本主义课程观强调学生间情感的交互作用，允许学习者犯错误，鼓励学习者去实验，去表现自己，去发现自己。人本主义认为，教师一方面要发挥传道解惑的作用，另一方面要给学生温暖和情绪的寄托。教师必须提供有想象力的教材，并创造有助于学习者自我表现，自我实现的情境，不强迫学习者做不愿意做的事情。针对高度工业化、都市化及人口增长带来的现代社会中人与人之间感情淡漠、关系疏离、非人格化等现象，人本主义提出，课程的重要功能应该使人真正具有人性，真正成为自我本身。为此，他们设计了人性化课程，试图给学习者提供有助于个人自由和发展的内在经验，以便所有学习者发现自我本身，发现自我尊重之正当根据，培养对自己或同辈的健康的态度。

道德问题始终是人本主义关注的一个重要问题。人本主义以“价值教育”作为道德教育的中心来组织和安排相应的课程内容。“价值教育”的课程内容既不着重于分析一个人应具有的品质，也不局限于向学生呈现一些具体的道德知识，而是把有关教育、家庭、城市生活、战争与社会、法律和秩序、人与工作、财产、种族、两性关系等方面的现实问题呈现给学生。通过学生自己对这些有争议的价值问题的讨论与探究，来发展他们对于社会情境和人类行为以及由此产生的有争议的道德价值问题的理解能力。

由于具有以上种种主张，人本主义在课程组织方面强调统整（integration），即课程的组织要有助于学习者作为一个整体的个人在认知、情感、行为等方面实现统一。人本主义认为，传统的课程强调学科的逻辑结构，忽视了学习者心理结构的配合，要克服这种缺陷，就必须强调整体和格式塔方式在课程组织中的意义。在课程评价方面，传统的课程理论强调

预定目标及实际结果的重要性，而人本主义课程理论则强调活动本身就有价值，要求提供活动以帮助学生更好地了解自己和他人，并发展自己独特的潜能。判断学校提供的活动或经验是否有助于学生成为更开放、更独立的个人，是人本主义评价课程的一条最重要的标准，这一点，与传统的课程评价理论也有显著的区别。总之，人本主义课程观所主张的课程，反映了当代社会发展的需要，其进步意义是明显的。但是，人本主义所提供的课程方案过于零乱，不利于学生加深加宽所学知识。另外，它所推崇的评价标准也过于笼统，在实际实施中有一定的困难。这些问题反映了人本主义的课程理论还比较粗糙，还有待于进一步发展和完善。

（三）学术主义的课程观

学术主义是当代课程理论发展中出现的一个颇有影响的课程流派。学术主义课程观强调课程的理性意义和学术价值，认为，课程的主要目的在于通过使学生掌握各种有学术价值的概念和方法，来培养学生的学术兴趣，训练他们的推理能力、解决问题的能力及控制自己情绪的能力，以使他们在未来社会中更好地发展和成长。

基于上述认识，学术主义主张课程要反映前人卓越的学术成就和过去优秀的文化遗产，要有助于学生实现文化遗产的最高成就。在课程组织方面，学术课程常用的方法是先将主要概念按顺序排列，再加以说明、解释和探究。他们认为，这样编排有利于学生发现和探寻各种有益的学术性问题，有利于学生获得学术研究的方法。学术主义严格遵循由简到繁、由整体到部分的课程编制原则，并在这一原则的指导下发展出了一些相应的课程编制模式：（1）集中模式：强调主题的意义，围绕一个个有学术价值的主题组织和编排学习材料。（2）整体模式：强调教材的整体配合和相互联系。同一学科的学习材料必须在纵向上保持前后紧密联系；不同学科的教材必须在横向上形成有机的配合。（3）相关模式：强调相关学科的阐释功能，不同学科仍保持各自独立的领域，但对某一具体学科中的有关概念或原理运用相关学科的知识加以说明和阐释。（4）综合的问题解答模式：强调从社会现实问题中选取教材，并综合运用多种学科知识予以解答。如从能源、消费、交通等社会现实问题中选取学习材料，并运用自然科学、社会科学和数学的观点来进行分析和解答。

在课程评价方面，学术主义也有自己独到的见解。它认为，课程评价不应囿于一个统一的模式或标准，普遍适应的、统一的评价标准是不存在的。应根据不同学科的特点制定不同的评价标准，运用不同的评价手段。例如，自然学科的评价标准应与人文学科的评价标准有所区别，评价数学课程的标准和手段绝不能照搬到音乐、美术课程上去。

学术主义课程观的产生，大大丰富了现代课程理论宝库，推动了课程理论的发展。但是，学术主义在强调课程的学术价值的时候，不适当地将课程的学术性夸大了到极端的境地，使学校课程与社会实际生活之间产生了一道不可逾越的鸿沟。或许，这正是学术主义课程观的一个致命弱点。

（四）社会重建主义的课程观

社会重建主义实质上即改造主义，它形成于 50 年代的美国，是现代西方教育思潮中颇有影响的一个流派。社会重建主义主张，教育的主要目的是“改

造社会”，实现“社会重建”。在这一思想指导下，社会重建主义对课程的目的、课程的编制问题作了与其他课程流派迥然不同的解说。

社会重建主义课程观认为，应通过课程引导学生认识各种社会问题，培养他们的批判改造技能，使他们将来能积极地参与社会改造，重建一个“真正民主”的具有新秩序的理想社会。为此，社会重建主义提出，必须以新的眼光审视课程编制，改进课程结构。它认为当时美国学校的课程结构是个不相连贯的教材大杂烩，各门教材之间很少或毫无有意义的联系，是一种相互分割的“原子论的课程”。在此基础上，社会重建主义主张，理想的学校课程应当是一种“有意义的统一性”的课程。建立这种理想的课程，首先应当根据行为科学关于整体人的理论，将学校课程中的各个知识领域统一起来，并赋予它们新的意义。其次，要使学校课程目标统一于社会重建主义关于重建理想社会的整体目标中。第三，要使每一门学科的内容统一于社会问题。这就要求学校课程必须注意当代一些重要的社会问题，将政治、经济、科学、艺术、教育和人类关系学科的内容同与各自学科有关的社会现实问题结合起来。第四，要使课时安排统一于解决问题的活动。社会重建主义强调社区活动的重要意义，并因此主张，如果需要，学生可以不到学校上课而参加社区的各类社会活动，以求更好地获得解决社会问题的能力。在课时安排和课程设计方面，社会重建主义课程观的主要代言人布拉梅尔德(Brameld)曾提出过一个著名的“轮状课程”计划。该计划将一天的课分为四个课时，第一课时是学生小组讨论，各小组根据自己的兴趣和选择提出问题，并得出初步的结论；第二课时对学生读、写、说及其他技能的训练，以为学生进一步解决问题奠定基础；第三课时采用全体集会方式，小组间相互交流讨论各自的研究结果，经过若干次集会，达到完善地解决某一问题的目的；第四课时的作用与第二课时基本相同。在四个课时中，第一课时和第三课时是中心，它们被称作车轮的轮毂，第二和第四课时是连接和加强那个中心的，因而被称作轮辐。这两部分的综合统一，就构成了完整的“轮状课程”。

社会重建主义主张，社区意识的增长，下层阶级政治权力的增加，生活条件的改善等都应当是评价学校课程的标准，课程评价不仅是教师的事，学生也应积极地协助选择、管理和评估课程。

社会重建主义从一个全新的角度对课程理论进行了可贵的探索，对现代课程理论发展做出了贡献。但是，社会重建主义者过高地估计了学校课程的作用，企图通过改进学校课程来实现他们重建理想社会的梦想，这就不能不使他们的美好理想最终遭到彻底的破灭。另外，社会重建主义在课程设计方面自觉或不自觉地步了进步主义教育的后尘。所推崇的所谓理想的学校课程带有非常明显的以问题为中心的活动课程或经验课程的倾向。在50年代进步主义教育受到责难的情况下，社会重建主义仍不识时务地坚持经验课程，不重视系统知识的传授，这就很难为社会和时代所容忍，很难受到学校、家长和学生们们的广泛支持。

第三节 我国中小学课程与教材

一、几个基本概念的辨析

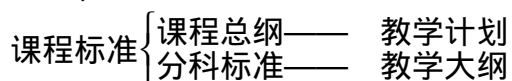
在我国中小学课程的研究过程和实施过程中，有一些人们经常使用但又常常不能准确把握其含义的概念。这些概念直接影响着我们对中小学课程的基本认识，因此有必要分几组对它们作一些辨析。

(一) 教学计划、教学大纲、课程标准、课程方案

1. 教学计划：有两层含义：(1) 通常指学校和教师对教学工作的设想和安排。一般有学年或学期的教学进度计划、教材的单元教学计划及一节课的教学计划等。(2) 意义同课程计划，指国家教育行政部门根据一定的教育目的和培养目标制定的各级各类学校教学和教育工作的指导性文件，它具体规定着学校应设置的学科、各学科的教学顺序和各学年的教学时数，并全面安排学校的各种活动。这里探讨的教学计划属后者。

2. 教学大纲：指国家教育行政部门规定学校各门学科的目标任务、教材纲目和教学要点的指导文件。它以纲要形式规定着各学科的知识、技能、技巧的范围和结构，体现着国家对各科教材与教学的基本要求。教学大纲一般由说明与本文两部分组成，前者扼要说明本学科的教学目的与任务、选择教材的主要原则与依据、教学方法的建议等；后者具体列出本学科教材的篇章节目、内容要点、上课时数、实际作业（实验、练习、实习）的内容与时数以及其他教学活动的时数等。

3. 课程标准：确定一定学段的课程水平及课程结构的纲领性文件。课程标准一般包括课程标准总纲和各科课程标准两部分。前者是对一定学段的课程进行总体设计的纲领性文件，规定着各级学校的课程目标、学科设置、各年级各学科每周的教学时数、课外活动的要求和时数以及团体活动的时数等；后者根据前者具体规定各科教学目标、教材纲要、教学要点、教学时数和编订教材的基本要求等。1952年后，前者改称“教学计划”，后者改称“教学大纲”，其关系如下图所示：



4. 课程方案：与课程总纲、教学计划、课程计划同义，国内外的有关课程文献中间或有人使用这一术语。

在以上几种概念中，“教学计划”、“教学大纲”系由苏联引进，是从俄语直接翻译过来的。从1952年开始一直沿用至今。“课程标准”实际上是在我国使用最早的一个概念。1912年1月，中国政府教育部公布《普通教育暂行课程标准》，之后曾长期沿用这一概念。中华人民共和国成立初期也曾颁布过小学各科和中学个别科目的课程标准（草案），至1952年刚好沿用约四十年。目前台湾的中小学仍使用课程标准一词。从这个意义上来看，课程标准是我们本民族长期使用过的一个固有概念，而教学计划、大纲则是舶来品。并且，教学计划在使用过程中还容易出现歧义，让人误解为教师的教学进度计划。在新颁布的九年义务教育教学计划中，国家教委已正式用“课程计划”取代了“教学计划”，但我们认为“课程计划”一词仍不规范，是一个过渡性概念。因此，如能在时机成熟时恢复使用课程标准，以课程总纲和

分科课程标准分别取代教学（课程）计划、教学大纲，不仅可以提高术语的科学性，还历史以本来面目，也有利于海峡两岸在课程方面的交流。

（二）课程设置、课程编订、课程规划、课程设计

1. 课程设置：是一个使用频率很高的概念，它一般指各级各类学校开设的教学科目和各科的教学时数。研究课程设置的结果，只能产生教学计划，不能产生教学大纲和教科书。

2. 课程编订：是一个涵义比较广的概念，一般指研究、实验、编辑审订学校课程的全过程，课程编订的结果包括教学计划、教学大纲和教科书。课程编制、课程研制与课程编订基本同义，可以交替使用。

3. 课程规划：指教育行政部门对学校课程编制工作的宏观考虑、组织和安排，包括确定课程范围、选择参加课程编订的人员、提供必要的研究条件和其他方面的组织领导等。

4. 课程设计：指学科专家、教育理论专家等专业人员对学校课程的专门研究，包括分析课程目标，确定课程类型（如是采用学科课程，还是综合课程、活动课程或核心课程），研究教材选择的范围及其排列顺序和教学时数等。

（三）教育目的、培养目标、课程目标、教学目标

1. 教育目的：国家根据社会政治、经济的要求及人自身发展的需要确定的培养人的总目标和教育工作的总方向，它规定着把受教育者培养成为什么样人的根本性问题。与教育方针基本同义。

2. 培养目标：根据国家教育目的或方针制定的各级各类学校的具体培养要求。

3. 课程目标：学校课程本身要实现的具体目标，对一定教育阶段的学生在发展品德、智力、体质等方面期望达到的程度，实际上也就是学校培养目标的具体化。一般包括学科目标、单元目标和课时目标三个层次。在我国，课程目标一般由国家统一规定。

4. 教学目标：由学校或教师确定的一定教学阶段所要达到的教学要求，它具体包括学期目标、单元目标和课时目标。教学目标通常由教师依据国家规定的课程目标确定。

（四）显在课程、潜在课程、正式课程、非正式课程

1. 显在课程：亦称“正式课程”、“官方课程”，与“潜在课程”、“非正式课程”相对。指为实现一定的教育目标而正式列入学校课程计划的各门学科及有目的、有计划、有组织的课外活动，按照编制的日课表实施。

2. 潜在课程：亦称“隐蔽课程”或“非正式课程”，与“显在课程”相对。它是广义的学校课程的组成部分，主要特点是潜在性和非预期性。它不在课程计划中反映，不通过正式的教学进行，通常体现在学校和班级的情境之中，包括物质情境（如学校建筑、设备），文化情境（如教室布置、校园文化、各种仪式活动），人际情境（如师生关系、同学关系、校风、班风、教师态度等）。通过这些情境对学生的知识、情感、信念、意志、行为和价值观等方面起潜移默化的作用，促进或干扰教育目标的实现。需要指出的是，由于“潜在课程”这一概念非常宽泛，目前学术界对之也尚无定论，因此使用这一概念时应持慎重态度。

（五）必修课、选修课

1. 必修课：指根据课程计划的统一规定，所有学生必须修习的课程。
2. 选修课：指依据不同学生的特点与出路，允许个人选择修习的课程。

从不同的角度，可以将选修课划分为不同的种类：

从开设形式上分，可划分为单科性选修和分科性选修两类。单科性选修指对某门课的选修，分科性选修指侧重于文科课程或侧重于理科课程的选修，分科性选修又称为多科性选修。

从学习要求上分，可分为限定选修课和任意选修课。

从内容上分，一般可分为三类：学术性选修课、技术性选修课和趣味性选修课。其中学术性选修课在实践中往往又包含两类类型：一种是高深类学术选修课，另一种是拓宽类学术选修课。

所谓高深类学术选修课，是为提高或加深相应的必修科目的程度而开设的，目的是使学生对相应必修科目的基础知识更深厚、更扎实。这一类选修课的名称一般与相应的必修课的名称相同，但是内容加深、程度提高。例如数学是必修课，数学、数学则作为选修课。必修课是基本要求，选修课是较高要求。

所谓拓宽类选修课，是为介绍各种综合性的基础科学、科学史知识、科学研究方法论，以及最新的科学成就而开设的选修课。这类课程可以采取综合课程、核心课程等形式开设。

二、我国中小学课程的基本组成部分——课程计划、教学大纲与教材

如前所述，我国中小学课程主要由课程计划、教学大纲和教材三部分组成。下面分别对这三部分的基本内容及其编制要求作些简要介绍。

（一）课程计划

课程计划是课程编制的第一个层次，它从整体上规定着学校的性质、培养目标、教学目的和任务、教学内容的范围和学科设置、各阶段的教学进度、课时安排以及教学效果的评价标准。

课程计划主要由以下几个部分组成：（1）培养目标；（2）制定该计划的指导思想和原则；（3）科目设置及要求；（4）学科的开设顺序及课时分配；（5）学年编制；（6）考核要求。

课程计划体现着国家对学校的统一要求和质量标准，在现阶段的课程体制下，它对各级教育行政部门和学校都具有法规性质。因此，课程计划的编制工作是一项影响教育全局的重要工作，必须讲求科学性、严肃性。一般来说，在编制课程计划时，要做好以下几项研究工作：

1. 分析学校教育目标，考虑中小学教育的性质和任务对课程的要求。
2. 调查了解中小学生学习身心发展的一般水平和已有的知识掌握程度，并对未来发展趋势进行预测。
3. 调查了解社会生产、科技、文化的发展状况，研究当前社会对人的基本素质的客观要求，并对未来社会对人的基本素质、规格类型的要求作出预测。
4. 分析研究国内外已有的经验，纵向上总结国内以往教学计划的成败得失，横向上比较国外相关的课程计划，从中吸取可资借鉴的经验。通过这项

工作，为新课程计划的编制奠定一个可靠的理论和资料基础。

5. 研究课程设置，主要根据上述几方面的研究成果，在进一步分析各学科的性质、任务、特点及其相互关系的基础上，确定所要开设的学科、学科顺序、开设时间、教学时数，规定活动的内容、范围和时间等。

（二）教学大纲

制定教学大纲是课程编制的第二个层次。教学大纲是对各个学科的总体设计，它从整体上规定着各个学科的性质、任务、内容范围及其在学校课程体系中的地位。教学大纲是编写教材的直接依据，也是衡量教学质量的具体尺度，它对教学工作有直接的指导意义。

教学大纲的编制工作必须以课程计划为依据，为课程计划的贯彻落实服务。在具体编制过程中，需要做好以下几方面研究工作：

1. 分析本学科的目的、要求和内容体系，了解本学科新的发展变化及其发展趋势，在此基础上确定本学科基本的学科体系和知识结构，划定内容范围，决定哪些是需要删减的内容，哪些是需要增加的新知识、新技能。

2. 研究学生的认知方式、认知结构及学生学习本学科的已有知识准备，按照学生的认知特点和认识顺序，循序渐进地设计和安排学科内容的难易程度和进度，使学科的逻辑结构与学生学习的心理结构相互结合起来。

3. 考虑本学科内部各部分内容之间纵向上的衔接，研究本学科与其他有关学科横向上的相互联系与配合。

4. 根据课程计划的规定，拟定本学科各部分教学内容的教学时间和教学要求。

5. 设计本学科参观、访问、调查、研究、实验、实习等项目。

（三）教材

教材是教学大纲的进一步展开和具体化，教材的编订是课程编制的第三个层次。教材是教育者和受教育者在知识授受活动中的主要信息媒介，教材的载体可以是印刷品，也可以是幻灯片、电影片、录音录像带、磁盘光盘等。从目前情况看，教材的主要形式还是教科书。除教科书外，其他的教材类型还有教学指导书、自学指导书、实验指导书、补充读物、工具书、挂图、图表、各种直观教具学具和各种类型的音像材料。随着科技的不断发展和教学手段的不断开发，教材的范围还将扩大。电子计算机在课堂教学中的运用，已预示了这方面广阔的发展前景。

教材编订过程中应注意研究以下几方面问题：

1. 研究有关的课程计划和教学大纲，根据课程计划和大纲确定的教学目标及内容范围确立教材的基本框架。

2. 根据本学科的性质、特点和学生学习本学科的心理特点，选择适当的教材编排方法，如圆周式排列法、直线式排列法和综合贯通排列法等，设计教材的结构和先后顺序。

3. 研究教学方法和学习方法，教材编写既要考虑到教学方法、手段的使用问题，要对教法提出相应的指导意见和建议；与此同时，教材的编排还要体现对学习方法的指导，要使教材中含有指导学生进行认识的方法和进行智力活动的合理方式等内容。

4. 考虑选择和编辑课文、习题、插图、实验、作业等，同时设计编写与

教科书配套的参考材料，提供进一步思考的线索。

5.从心理学、美学、卫生学等角度考虑教材内容的呈现方式，研究相关的版式设计、印制、装帧等技术问题。

附录：（附表1，附表2）

附表1：九年义务教育“五·四”学制全日制小学

初级中学课程安排表

周 课 时	学 段 年 级	小学					初中				九年		合 计	
		一	二	三	四	五	一	二	三	四	小学 总 课时	初中 总 课时		
学 科	思想品德	1	1	1	1	1					170		438	
	思想政治						2	2	2	2		268		
	语 文	11	11	9	9	9	5	5	5	5	1666	670	2336	
	数 学	5	6	6	6	6	5	4	4	4	986	570	1556	
	外 语	(I)						4	4				272	272
		(II)						4	4	4	4		536	536
	社 会			2	2	2					204		646	
	历 史						2	3	2			238		
	地 理						3	3				204		
	自 然	1	1	2	2	2					272		772	
	物 理								2	3		164		
	化 学								2	2		132		
	生 物						2	2	2			204		
	体 育	2	2	3	3	3	3	3	2	2	442	336	778	
	音 乐	3	3	2	2	2	1	1	1	1	408	134	542	
	美 术	2	2	2	2	2	1	1	1	1	340	134	474	
劳 动			1	1	1					102		370		
劳动技术						2	2	2	2		268			
周学科课时		25	26	28	28	28	30	30	25*	22*	4590	3594	8184	
活 动	晨会 (夕会)	每天 10 分钟												
	班团队活动	1	1	1	1	1	1	1	1	1	170	134	304	
	体育锻炼													
	科技文体活 动	3	3	3	3	3	3	3	3	3	510	402	912	
	周活动课时	4	4	4	4	4	4	4	4	4	680	536	1216	
地方安排课程	2	2	2	2	2	1	1	7*	10*	340	626	966		
周课时总量		31	32	34	34	34	35	35	36	36	5610	4756	10366	

*表示外语课按水平 开设的周学科时数和地方安排课程的时数 如果外语课按水平 开设，则初中三、四年级的地方安排课程时数各减去 4 课时，分别为 3 课时和 6 课时。

附表2：九年义务教育“六·三”学制全日制小学

初级中学课程安排表

周课时 课程		学段		小学						初中			九年		合计	
		年	级	一	二	三	四	五	六	一	二	三	小学 总 课时	初中 总 课时		
学 科	思想品德			1	1	1	1	1	1				204		404	
	思想政治									2	2	2		200		
	语 文			10	10	9	8	7	7	6	6	5	1734	568	2302	
	数 学			4	5	5	5	5	5	5	5	5	986	500	1486	
	外 语	(I)								4	4				272	272
		(II)								4	4	4			400	400
	社 会						2	2	2				204		608	
	历 史									2	3	2		234		
	地 理									3	2			170		
	自 然			1	1	1	1	2	2				272		702	
	物 理										2	3		164		
	化 学											3		96		
	生 物									3	2			170		
	体 育			2	2	3	3	3	3	3	3	3	544	300	844	
	音 乐			3	3	2	2	2	2	1	1	1	476	100	576	
	美 术			2	2	2	2	2	2	1	1	1	408	100	508	
劳 动					1	1	1	1				136		336		
劳动技术									2	2	2		200			
周学科课时			23	24	24	25	25	25	32	33	27*	4964	3074	8038		
活 动	晨会 (夕会)		每天 10 分钟													
	班团队活动		1	1	1	1	1	1	1	1	1	204	100	304		
	体育锻炼															
	科技文体活 动		4	4	4	4	4	4	3	3	3	816	300	1116		
	周活动课时		5	5	5	5	5	5	4	4	4	1020	400	1420		
	地方安排课程		2	2	3	3	3	3			5*	544	160	704		
	周课时总量		30	31	32	33	33	33	36	37	36	6528	3634	10162		

*表示外语课按水平 开设的周学科时数和地方安排课程的时数 如果外语课按水平 开设，则初中三年级的地方安排课程时数减去 4 课时，为 1 课时。

第七章 教学方法与手段

第一节 教学方法

一、教学方法的定义、特点及意义

(一) 教学方法的定义

迄今为止，人们对教学方法的定义不尽统一，给教学方法所下定义也各不相同，具有代表性的观点就有如下一些：

原苏联学者凯洛夫认为：“教学方法是指教师的工作方式和由教师决定的学生的工作方式。”达尼洛夫、叶希波夫认为：“教学方法是指教师的工作方式和由教师领导的学生的的工作方式，借助于这些工作方式，可以使学生掌握知识、技能和技巧，还可以形成他们的共产主义世界观和发展他们的认识能力。”A·孔德拉秋克认为：“可以把教学方法看作是教师和学生进行的一系列有明确方向的、符合教学目的、教材内容、科目实质、学生教育程度和智力发展水平的行动。”巴班斯基则认为：“教师和学生在学习过程中为解决教学、教育和发展任务而开展有秩序的、相互联系的活动的方法，就称为教学方法。”

美国学者L·H·克拉克和I·S·斯塔尔认为：“教学方法是教师为达到教学目的而组织和使用的教学技术、教材、教具和教学辅助材料的方法。”日本学者藏原三雪认为：“教学方法是教师为了完成教学目的，使学生得到良好的成长，指导他们工作和学习的方法和方式。今天的教学方法不只是传授知识，而且应该想到如何指导课外活动，包括指导、劝告在内，还有实验观察及其他学习活动，教师有计划地指导进行，都应该属于教学方法。”长谷川荣认为：“在教学情境中，教师和学生为了教与学而展开的活动方式谓之教学方式。在这里，着眼于教师的活动方式谓之教授方式；着眼于儿童的活动方式谓之学习方式；着眼于师生之间的相互作用方式谓之教授、学习方式或学习指导方式。所有这些，总称为教学方式。”南斯拉夫学者弗·鲍良克认为：“教学方法是教学的工作方式。教学是师生的共同活动，因此任何方法都具有两方面的意义：既关系到教师的工作方式，也关系到学生的工作方式。”

我国学者王策三认为：“可以把教学方法定义为：为达到教学目的，实现教学内容，运用教学手段而进行的，由教学原则指导的，一整套方式组成

《教育学》，第15页。

达尼洛夫、叶希波夫编著《教学论》，第284页。

A·孔德拉秋克《教学论》，人民教育出版社1984年版，第58页。

巴班斯基主编《教育学》，人民教育出版社1986年版，第206页。

L·H·克拉克、I·S·斯塔尔《中学教学法》（上），人民教育出版社1985年版，第6页。

《教学与课程》，人民教育出版社1982年版，第7页。

筑波大学教育学研究会编《现代教育学基础》，上海教育出版社1986年版，第280页。

弗·鲍良克《教学论》，第91页。

的，师生相互作用的活动。”吴杰主编《教学论》认为：“教学方法是教师与学生为实现教学目的，完成教学任务所采用的途径和程序。”唐文中主编《教学论》认为：“教学方法是师生为达到一定教学目标而采取的相互关联的动作体系（包括内隐的和外显的动作）。”李秉德主编《教学论》认为：“教学方法，是在教学过程中，教师和学生为实现教学目的、完成教学任务而采取的教与学相互作用的活动方式的总称。”刘继武则认为：“教学方法是师生为了完成教学任务所采用的一系列教学活动方式的组合，它包括教师所采用的教的方法和在教师指导下学生所采用的相应的学的方法。”

综上所述，尽管中外学者对教学方法的界定不尽相同，但在以下几点上却是取得了共识的：（1）教学方法与教学目的相联系，是实现教学目的不可或缺的工具；（2）教学方法是师生共同完成教学活动所采用的手段，而并非单指教师的工作方法；（3）教学方法是多方面的，既可凭借教学方法使学生掌握知识、技能和技巧，也可凭借教学方法使学生形成思想品质和审美观点，发展他们的能力和创造素质。这些共识的取得，为我们进一步深入探讨教学方法奠定了基础。当然，也还存在着一些问题如教学方法与教学方式的关系、教与学两方面方法的相互联系、教学方法最邻近的属概念究竟是什么等，没有得到很好地解决，仍需通过研讨加以明确。（1）教学方法与教学方式的关系。对这一问题，有的认为教学方法与教学方式是对等概念，二者可以相互指称和诠释，甚至可以相互取代和替换；有的认为教学方式是教学方法的上位概念，教学方式包含着教学方法；有的则认为教学方式是教学方法的下位概念，教学方法是具体教学方式的总称和组合。我们认为教学方式是构成教学方法的细节，是教师和学生的具体的基本动作，所进行的个别操作活动。也就是说，教学方法是由若千的教学方式构成的，同一种教学方法可以由不同的教学方式构成；而同一种教学方式也可以运用于不同的教学方法之中。（2）教与学及其方法的相互联系。对这一问题，有的将联系说成是“师生共同活动”，有的说成是“师生相互联系活动”，也有的说成是“教与学相互作用”，或干脆说成是“教与学的辩证统一”，应该说这种强调是必要的，但未免笼统和模糊，尚欠具体和明确。我们认为教与学的相互联系应确切地表述为“教师指导学生学”，因此教学方法就不应简单地分成教师教的方法和学的方法，然后再将它们简单相加而称教学方法，而应是“教师指导学生学的方法”。（3）教学方法最邻近的属究竟是什么？对这一问题，有的认为是“手段”，有的认为是“方式”，有的认为是“活动”，有的认为是“动作体系”，有的认为是“途径”，有的认为是“程序”。我们认为教学方法最邻近的属应该是“操作策略”。基于以上认识，我们把教学方法定义为：教学方法是在教学过程中教师指导学生学以达到教学目的、由一整套教学方式组成的操作策略。

（二）教学方法的特点

《教学论稿》，第244页。

吴杰主编《教学论》，吉林教育出版社1986年版，第439页。

唐文中主编《教学论》，第199页。

李秉德主编《教学论》，第196页。

刘继武编著《现代教学方法概论》，青岛海洋大学出版社1991年版，第6页。

教学方法的特点是由其本质所决定、并在实践中表现出来的教学方法外部特征，一般认为教学方法具有如下几方面基本特点：

1. 实践性。教学方法与教学实践紧密相联，其工具性质显而易见。教学方法的基本精神、影响媒介、作用方式、具体步骤、详细要求等，都是可以操作的。同时，教学方法的实践效果，又是检验其优劣的重要指标。但是必须指出的是，教学方法绝不是单纯的技巧问题，它实质上反映着教师的教学思想和能力水平。正如苏霍姆林斯基说的，对待学生缺乏同情而漠不关心的态度，会导致采取错误的教学方法，给学生的发展造成不良的影响。

2. 耦合性。亦称双边性，是指任何一种教学方法都是教师指导学生学习的这一双边活动的方法，由教师教和学生学耦合而成的操作策略。巴班斯基曾经指出：“教学方法的本质实际上取决于学生的学习认识活动（学）和教师相应的活动（教）的逻辑——程序方面和心理方面。教学方法决定于学的方式和教的方式行动上协调一致的效果。”可见，每一种教学方法都是互相联系着的教师与学生一定的活动方式的构成体，而不是教师教的方法与学生学的方法的简单相加。

3. 多样性。教学方法是多种多样的，组成丰富博大的“方法库”，以供教师教学时优选使用。因为每种方法都有其独特功能，适用于所有教学条件的万能方法是不存在的。只有多样化的教学方法才能帮助教师顺利达成所有教学目的。正如巴班斯基所说：“教学方法是师生为达到教育和培养人的目的而进行的相互联系活动的方式。由于活动的方式和性质是多方面的，所以，教学方法也是多种多样的。因而，企图制定经常使用的、数目有限的几种教学方法是错误的。”

4. 整体性。不同的教学方法共同构成一个完整的方法体系，各种具体方法彼此联系、密切配合、互相补充、不可分割，综合地发挥着整体效能。一般地说，“任何方法，不管哪一种方法，如果我们把它离开其他的方法，离开整个体系，离开整个综合影响来单独分析的话，那就既不能认为是好的方法，也不能认为是坏的方法。”在马卡连柯看来，个别方法的影响，可能有正面的结果，也可能有反面的结果，而互相配合的各种方法的总和乃是决定性的方法。

5. 继承性。教学方法也和其他教育现象一样，具有历史继承性。古今中外教育家在长期的教学实践中，为了提高教学实效，非常重视教学方法的探讨，并且积累了相当丰富而宝贵的实践经验。其中有些在一定程度上反映了教学的客观规律，至今仍具生命力，值得我们认真总结、整理，并借鉴其合理的部分。任何新的教学方法也不可能从零开始，它都必然要从多方面吸收和利用以往旧的传统的教学方法中的一切有价值的成分。

6. 发展性。任何教学方法体系都不是永远固定不变的。在具体教学实践中，教师必须根据变化了的时代精神、内容性质和对象特点等客观条件，勇于开拓，推陈出新，使教学方法更能适应教学的实际要求。目前教学实践的困惑在强烈呼唤着新的更有效的教学方法的出现。教学方法的发展，还包括着对传统教学方法的挖潜、改造、互相补充和综合利用，因而它同教学方法

巴班斯基主编《中学教学方法的选择》，教育科学出版社 1985 年版，第 7 页。

《论教学过程最优化》，第 9 页。

马卡连柯《论共产主义教育》，人民教育出版社 1962 年版，第 237 页。

的继承性并不矛盾。

（三）教学方法的意义

教学方法是构成教学活动的重要因素之一，在教学过程中具有不可忽视的地位，其意义具体表现为以下几方面：

1. 教学方法是联结教师教与学生学的重要纽带。古人云：“事必有法，然后可成，师舍是则无以教，弟子舍是则无以学。”正是通过有效的教学方法而将教师的教学活动与学生的学习活动有机地联系起来，成为共同实现教学目的的活动。

2. 教学方法是实现教学任务的必要条件。毛泽东曾说：“我们不但要提出任务，而且要解决完成任务的方法问题。我们的任务是过河，但是没有桥或船就不能过。不解决桥或船的问题，过河就是空话。不解决方法问题，任务也只是瞎说一顿。”同样，不解决方法问题，教学任务的完成也要落空。

3. 教学方法是提高教学质量和教学效率的重要保证。因为良好的方法可以使人们“免得走无穷无尽的弯路，并节省在错误方向上浪费的无法计算的时间和劳动”（恩格斯）。著名特级教师李吉林创造、运用情境教学法，就使学生学语文感到“易”、“趣”、“活”，极大地提高了课堂教学的质量和效率。

4. 教学方法是影响教师威信和师生关系的重要原因。《学记》中指出：“善学者师逸而功倍，又从而庸之；不善学者师勤而功半，又从而怨之。”学生善学不善学与教师善教不善教是密切联系着的，那些因适当采用优良教学方法而使教学效果不断提高的“善教者”，就容易在学生中赢得较高威信，师生关系也比较融洽。

5. 教学方法影响到学生的身心发展。皮亚杰认为：“良好的方法可以增进学生的效能，乃至加速他们的心理成长而无所损害。”而不好的教学方法则可能会使学校成为“才智的屠宰场”。像恩格斯就曾批评爱北斐中学说：“这个学校流行着一种非常可怕的背书制度，这种制度半年时间就会使一个学生变成傻瓜。”因此，教师应注意改革教学方法，促进学生健康发展。

二、教学方法的分类

在教学方法理论中，分类是一个十分重要的问题。它既有助于教学方法科学体系的建立，又有助于教师准确有效地选用教学方法以提高教学效率。同时分类也是一个十分复杂的问题，正如休金娜所言，到目前为止，“现代教学论中暂时还没有一个统一的、公认的教学方法的分类法。”不同的研究者总是根据不同的标准，从不同的需要出发，将多种多样的教学方法划分为若干种类。

（一）国外教学方法分类述略

国外学者关于教学方法分类的观点很多，较具代表性的有：

1. 根据教学过程中各个环节分类，可将教学方法分为：（1）学生掌握知

朱熹《孟子集注》。

《毛泽东选集》（合订一卷本），第134页。

休金娜《中小学教育学》，人民教育出版社1984年版，第369页。

识的最初阶段的教学方法；(2) 提高学生知识、技能和技巧的教学方法；(3) 检查和评定学生知识的教学方法。

2. 根据教学过程的任务分类，可将教学方法分为：(1) 传授知识的方法；(2) 形成技能和技巧的方法；(3) 巩固知识、技能和技巧的方法；(4) 教学生应用知识的方法；(5) 检查学生的知识、技能和技巧的方法。

3. 根据学生认识活动的特点（思维活动的再现性或创造性）分类，可将教学方法分为：(1) 复现类。学生掌握现成知识并复现（再现）他们已知的活动方法。包括图例讲解法（即信息接受法）和复现法；(2) 创作类。特点是学生进行创造性活动，从而获得新的知识。包括局部探求法和研究法。此外，尚有问题叙述法属于中间一类，因为它既要求掌握现成的信息，又要求具有创造性活动的成分。

4. 根据学习不同结果及对影响学习结果的某些因素的控制分类，可将教学方法分为(1) 旨在使学生获得明确观念的教学手段；(2) 旨在提出新的或不同材料的教学手段；(3) 旨在告诉学生怎样做的教学手段；(4) 旨在影响或改变态度、思想、鉴赏力的教学手段；(5) 旨在使学生产生安定感的教学手段；(6) 旨在激发动机的教学手段；(7) 旨在评价或测定的教学手段；(8) 旨在指导或指引学生学习的教学手段；(9) 旨在激起、引导或缓和感情的教学手段。

5. 根据实现预期学习结果的学习刺激分类，可将教学方法分为：(1) 呈现方法；(2) 实践方法；(3) 发现方法；(4) 强化方法。

方法	学习过程的假设	教师作用	提供学习刺激类型	学生作用	运用的特定方法
呈现	基本上无意识地学习,不需要学生特别努力,大脑是容器,知识来自外部	选择并用适当顺序呈现学习刺激	A种刺激 (前反应)	消极	讲授;图片;校外考察;示范;等等
实践	学生逐步达到预期目的,逐步完成学习任务需要实践	确定学习题目和组织实践活动	B种刺激 (前反应)	积极	朗诵;训练;笔记本作业;模仿;等等
发现	学生经努力突然发现预期学习成果,知识来自内部	组织和参与学生的发现活动	C种刺激 (前反应)	积极	苏格拉底法;讨论;实验;等等
强化	学生表现出对学习结果的特定行为后,给予奖励或强化	提供系统的强化	D种刺激 (后反应)	积极	行为矫正;程序教学;等等

6. 根据教师与学生交流的媒介与手段分类，可将教学方法分为：(1) 教师中心的方法；(2) 相互作用的方法；(3) 个体化的方法；(4) 实践的方法。（见下页图表）

达尼洛夫、叶希波夫编著《教学论》，第 303 页。

孔德拉秋克《教学论》，第 59 页。

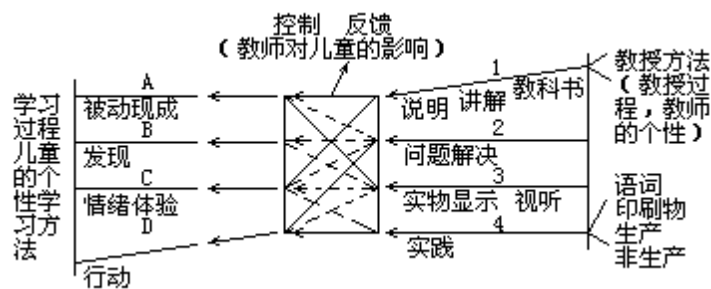
《中学教学论》，第 247 页。

《中学教学法》（上册），第 17 页。

约翰·A·拉斯卡《四种基本教学方法》，袁桂林译，《外国教育》1985 年第 5 期。

教师中心的方法	相互作用的方法	个体化的方法	实践的方法
1. 讲授 学生是被动的； 对低水平学习和大班有效 2. 提问 检查学生学习； 鼓励学生参与学习，可能引起焦虑 3. 论证 学生是被动的； 能说明概念和技能的应用	1. 全班讨论 班级应小一些，鼓励学生参与学习，可能浪费时间 2. 小组讨论 班级应小些，学生参与学习活动，对高水平学习有效 3. 同伴教学 需认真计划和指导，可利用学生优点，鼓励学生参与学习活动 4. 小组设计 需认真计划，对高水平学习有效，鼓励学生参与学习活动	1. 程序教学 对低水平学习最有效； 结构严谨有反馈信息，学生可按自己速度学习 2. 单元教学 总计划灵活，学生可按自己的速度学习，可能浪费时间 3. 独立设计 最适宜较高水平的学习；学生是主动的；可能浪费时间 4. 计算机教学 需要时间和金钱，非常灵活，学生可根据自己的速度学习，学习活动多样	1. 现场和临床教学 学习活动在现场进行；学生积极参与学习，管理和评价较困难 2. 实验室学习 学生积极参与学习；需要认真计划和评价 3. 角色扮演 对情感和技能领域的学习有效，学生是主动的，需提供“安全”经验 4. 模拟和游戏 可提供特殊技能的实践，学生是积极的一些学生可能会产生焦虑 5. 练习 提供积极的实践机会，最适合低水平的学习，有时不能引起学生动机

7. 根据相对应的学生的学习方法分类，可将教学方法分为：（1）讲述的方法；（2）问题解决的方法；（3）揭示各种价值的方法；（4）实践方法。（见下页图表）



8. 根据学习方式及相应的指导方式的不同，可将教学方法分类如下图：

类别	方式的种类
教授方式	讲解、讲话、说明、示范、提示 提问、指示、命令
学习方式	观察、参观、视觉方法 笔录、鉴赏、听觉方法 识字、读书 实习、实验、构成、演戏、饲养栽培 讨论、报告、发表、报道、广播 写字、记录、描图、生活作文、实用作文
教授、学习相互作用方式	对话、问答 讨论（讨论会、小组会、座谈会）
社会组织方式	个别、伙伴（2人）、分组、全体 小集团、中集团、大集团

9. 根据教学方法的职能等综合标准，可将教学方法分类如下图：___

教学方法

第一组方法				第二组方法		第三组方法		
继续和实施学习认识活动的方法				激发学习并形成学习动机的方法		教学中的检查和自我检查的方法		
第一亚组	第二亚组	第三亚组	第四亚组	第一亚组	第二亚组	第一亚组	第二亚组	第三亚组
按传递和接受教学信息的来源分(感知的方法)	按传递和接受教学信息的逻辑分(逻辑的方法)	按学生在掌握知识时思维的独立性程度分(求知的方法)	按控制学习活动的程度分(控制学习的方法)	激发学习兴趣的方法	激发学习义务和责任感的方法	口头检查的方法	书面检查的方法	实验室——实际操作检查的方法
口述法; 叙述 谈话 讲演 直观法: 图示 演示 实际操作法: 试验 练习 教学生产劳动	归纳法 演绎法 分析法 综合法等	再现法 探索法 局部探索法 研究法	教师指导下的学习活动,包括使用教学机器在内的学生的独立工作: 读书作业 书面作业 实验室作业 完成劳动作业	认识性游戏教学讨论 创设道德情绪体验的情境 创设引人入胜的情境 创设统觉的情境(依靠生活经验) 创设认识新奇的情境	说明学习的意义 提出要求 完成要求的练习 学习上的奖励 对学习缺陷的责备	个别提问 面向全班提问 口头考查 口试 程序性提问	书面测验 作业 书面考查 书面考试 程序性的 书面作业	实验室测验 作业 机器测验

(二) 国内教学方法分类述略

国内学者对教学方法分类有许多不同见解,较具代表性的有:

1. 根据多重标准综合分类。王策三教授认为,教学方法的分类,最好从多角度分析或进行综合分析,包括:(1)信息媒体是什么?(2)师生怎样相互作用的?(3)认识的性质和水平如何?(4)它有何种性能或功能?(5)它适用的范围怎样?(6)它的运用需要哪些条件? 但该书没有明确提出自己的分类。

2. 根据教学目的的不同,可将教学方法分类如下图:

主要目的	主要方法	理论依据
增进知识 启发思想	1. 启发教学法 2. 问题教学法 3. 单元教学法	赫尔巴特四段教学、戚勒、莱因五段教学、杜威的思维术、问题解决和创造力有关的研究、莫礼生的熟练原则
涵养情操	1. 社会化教学法 2. 欣赏教学法 3. 发展教学法	团体讨论、辩论、分组报告、角色扮演、音乐、美术教育
养成技能	1. 练习教学法 2. 设计教学法	练习律、熟练原则、示范原则
适应个性	1. 自学辅导法 2. 协同教学法	个别化教学、道尔顿制、文纳特卡制、编序教学

3. 根据教学方法的不同功能分类，可将教学方法分为：（1）使学生获得各种学习结果的教学方法，包括与获得知识信息有关的教学方法；与习得动作技能有关的教学方法；与习得智力技能、认知策略有关的教学方法；与巩固、运用知识技能有关的教学方法；与习得态度有关的教学方法。（2）与调节控制情意有关的教学方法。

4. 根据教学方法的外部形态和这种形态下学生认识活动的特点，把我国中小学比较常用的教学方法分类为：（1）以语言传递信息为主的方法；（2）以直接感知为主的方法；（3）以实际训练为主的方法；（4）以欣赏活动为主的方法；（5）以引导探究为主的方法。

5. 根据师生共同活动的性质分类，可将教学方法系统分类如下图：



教学方法系统示意图

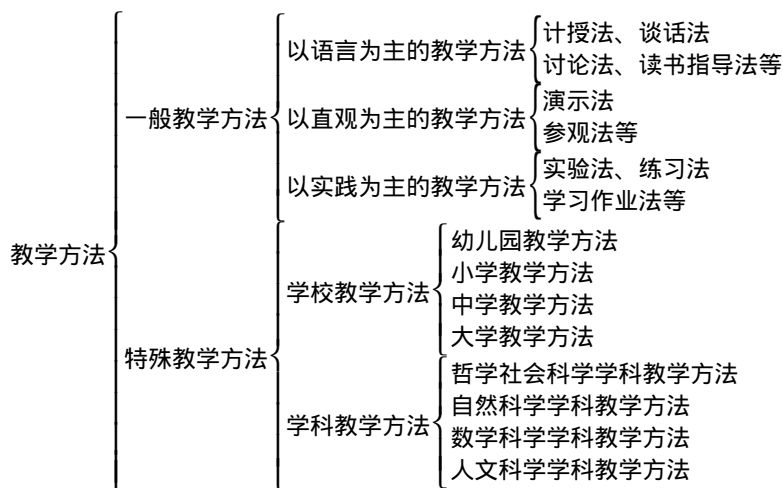
6. 根据宏观、中观、微观不同层次和角度，可将教学方法分类如下图：

郭为藩、高强华《教育学新论》，台湾中正书局 1990 年版，第 213—214 页

李秉德主编《教学论》，第 201 页。

班华主编《中学教育学》，人民教育出版社 1992 年版，第 210 页。

冬景《关于教学方法若干理论问题的探讨》，《河南教育学院学报》1993 年第 1 期。



7. 根据教学方法的不同特色，可将我国当代教改中涌现的新教学方法分类为：（1）发现——引探式教学方法群。包括引导探索法、研究式教学法、启发研究式教学法、实验——综合——引探式教学法、科学程序教学法、程序设疑教学法、发现型讨论法、角度教学法、微型论坛教学法等。（2）课型——单元式教学方法群。包括六课型单元教学法、四课型教学法、知识单元教学法、自学辅导单元教学法、整体结构单元教学法等。（3）练讲式教学方法群。包括自学、议论、引导法，启、读、练、知、结法，七字教学法，读、问、讲、练法，读、评、练法，五步教学法等。（4）图表信号式教学方法群。包括总体图表教学法、概念系列图示教学法、编卡教学法、板式法、结构图表法、图象信号法等。（5）愉悦学习式教学方法群。包括情境教学法、审美引真法、陶冶法、畅想法等。

（三）关于教学方法综合分类的设想

综上所述可见，国内外教学方法分类研究已经出现了如下明显的趋势：（1）由单纯指向学生认知活动到兼顾教学的情意活动；（2）由单纯重视教学方法的结构和外部形态向重视教学方法和理论内涵；（3）由单维划分向多维综合分类发展；（4）由对常用教学方法分类到兼容国内外教改中涌现的新方法；（5）由单纯重视经验性归类到致力于从理论上建构教学方法体系，等等。

在这里，我们提出教学方法综合分类的设想。认为教学方法具有整体性和多侧面性，单一标准的分类不足以反映教学方法的全貌；使用综合标准分类，可使分类结果互相补充，便于教师从多种角度认识和把握教学方法，更好地为教学实践服务。基于这种思路，我们将教学方法综合分类如下：

1. 根据教学方法对应教育阶段的不同分类，可将教学方法分为：（1）小学教学方法；（2）中学教学方法；（3）大学教学方法等。这种分类揭示了教学方法的不同层次，有助于我们认识教学方法在各教育阶段的特点，更好地提高各级学校教师运用教学方法的水平和效率。

2. 根据教学方法的功能目标不同分类，可将教学方法分为：（1）德育教学方法；（2）智育教学方法；（3）体育教学方法；（4）美育教学方法；（5）劳动技术教育教学方法等。这种分类揭示了教学是全面发展教育共同的实施

途径，教学方法具有实现各种任务的功能目标，克服那种只有智育中有教学方法，谈教学方法只限于智育范畴的片面认识，以及将智育方法等同于教学方法，从而窄化了教学方法的功能目标的错误做法。

3. 根据教学方法适用学科性质的不同分类，可将教学方法分为：（1）社会科学学科教学方法。如语文课教学方法、政治课教学方法、历史课教学方法、外语课教学方法等。（2）自然科学学科教学方法。如数学课教学方法、物理课教学方法、化学课教学方法、生物课教学方法等。（3）其他学科教学方法等。这种分类揭示了学科性质对教学方法的制约，有助于教师认识教学方法适用学科特点，更好地把握自己所教学科教学方法的特殊规律。

4. 根据教学方法使学生获得学习结果的不同分类，可将教学方法分为：（1）使学生获得认知方面发展的教学方法；（2）使学生获得情意方面发展的教学方法；（3）使学生获得技能方面发展的教学方法等。这种分类可以帮助教师全面认识教学方法在促进学生所有方面发展中的作用，克服以往教学方法分类多单纯指向认知领域的片面性。

5. 根据教学方法的主体不同分类，可将教学方法分为：（1）教师为主的教学方法；（2）学生为主的教学方法；（3）师生合作的教学方法等。这种分类可以增强教学方法操作者的主体意识，提高驾驭教学方法的能力水平，使教学方法的运用达到出神入化的艺术境界。

6. 根据教学方法的适用对象范围分类，可将教学方法分为：（1）个别教学方法；（2）伙伴教学方法；（3）小组教学方法；（4）班级教学方法等。这种分类揭示了对象范围对教学方法的制约，有助于教师根据教学对象范围的不同选用不同的教学方法，增强教学方法的对象感和适应性。

7. 根据教学方法传递教学信息的流向分类，可将教学方法分为：（1）单向传输的教学方法；（2）双向对话的教学方法；（3）多向交流的教学方法等。这种分类揭示了教学方法传递教学信息的流向特点，便于教师根据实际需要选用不同的教学方法，实现师生之间有效的信息沟通活动。

8. 根据教学方法的不同形态和性质分类，可将教学方法分为：（1）语言性教学方法；（2）直观性教学方法；（3）实践性教学方法；（4）陶冶性教学方法；（5）探究性教学方法等。这种分类揭示了教学方法的不同形态和性质，便于教师在实践中认识、掌握和操作运用，使教学方法与各类性质教学活动相对应，从而富有成效。

三、中小学实用教学方法表解

中小学实用教学方法丰富多采，限于篇幅，我们仅选择其中主要的教学方法表解如下：

方法名称	理论内涵	基本要求
讲授法	讲授法是教师主要通过语言，系统地向学生传授科学知识、思想观点和发展学生思维能力的方 法。它是讲述、讲解、讲读、讲演法的总称。	讲授的内容要具有科学性和思想性；讲授安排要合乎规律，循序渐进、条理分明、重点突出、富于启发；讲授的语言要准确精炼、生动形象；善用姿势和板书辅助表达；要注意指导学生有效地听课和记笔记。
谈话法	又称问答法，是教师根据教学目的要求和学生已有的知识经验，通过师生间的问答对话而使 学生获得知识、发展智力的教学方法。	教师要根据教材和学生的情况作充分的准备，对谈话的内容、提问的对象等作周密的安排；所提问题应紧扣教材，难易适当，立意明确，求答范围清晰；讲求提问的方式与技巧；谈话后教师要及时小结；谈话法要与讲述、讲解法互为补充。

方法名称	理论内涵	基本要求
讨论法	讨论法是教师指导学生以班级或小组形式围绕某一课题各抒己见、相互启发并进行争 论、磋商，以提高认识或弄清问题的方法。	在讨论前，教师要向学生提出讨论课题或要求，指导学生搜集有关资料，写好发言提纲，做好充分准备；在讨论中，教师要注意引导学生大胆发言；在讨论结束时，教师要进行小结。
演示法	演示法的基本含义是指教师展示各种直观教具、实物，或进行示范实验，而使 学生通过观察获取对事物和现象的感性认识。	教师要根据教材内容选择演示教具，做好演示准备；演示时要使全体学生都能观察到演示活动，并尽可能使学生运用多种感官去感知，以形成正确的概念和表象；同时要配合讲解，引导学生全神贯注于演示对象的主要特征和重要方面；演示后教师要指导学生把观察到的现象同书本知识联系起来，及时地根据观察结果作出结论。
实验法	实验法是指学生在教师指导下，利用一定的仪器设备进行独立操作，通过观察研究获取直接知识、培养技能技巧的方法。	教师要编制好实验计划，做好分组和实验前的准备工作；实验开始时，教师应对学生说明实验的目的、进行的步骤和注意事项，教会学生正确地进行观察、测试和做记录；教师应注意巡回指导，确保实验程序科学、操作规范；实验结束后进行必要的总结。
参观法	参观法是指根据教学的需要，教师组织和带领学生到校外一定的场所，对实际事物进行观察研究，从而获得知识或巩固、验证已学知识的方法。	参观前，教师要实事求是地根据教学要求和现实条件，确定参观的目的、时间、对象、重点和地点，并做好充分准备；参观时，教师要提出具体要求，组织并指导学生参观；参观后要及时进行总结，引导学生把所获得的感性认识上升为理性认识。

方法名称	理论内涵	基本要求
练习法	练习法是学生根据教师的布置和指导,通过课堂及课外作业,将所学知识运用于实际,借以巩固知识、形成技能技巧的方法。	练习法的主要步骤是:首先由教师提出练习的任务,说明练习的要求和方法,并作必要的示范;然后,由学生独立练习,教师进行个别指导;最后,教师在检查学生练习的基础上,进行分析和小结,指出优缺点,并纠正错误,提出改进要求。
实习法	又称实习作业法,是指教师指导学生根据教学要求,在校内外一定场所从事工作,在具体操作过程中综合运用理论而掌握知识、形成技能技巧的方法。	教师要充分做好实习前的准备,包括制定好实习作业的计划,选好地点,准备好仪器设备等;在实习进行中,要加强指导,帮助有困难的学生;实习后,教师要指导学生写出实习报告,评定实习成绩,并为每个学生写出公正、客观的评语。
读书指导法	读书指导法是指教师指导学生通过阅读教科书和参考书,使学生加深理解和牢固地掌握知识,以扩大学生的知识领域,培养学生自学能力的一种教学方法。又称阅读指导法。	教师要指导学生有目的、有计划地读书;启发学生联系已有知识、经验,研究解决实际问题,防止读书过程中理论与实际的脱节;教会学生使用工具书;帮助学生学会阅读的方法;用多种方式如课堂讲读、朗读、组织读书报告会、讨论会、讲演会等指导学生阅读,以培养学生读书的兴趣和能力,养成读书的习惯。
发表教学法	发表教学法是由学生自由表达情感,以发展创造能力。故发表教学法亦称为创造的教学或创造的发表。发表教学不仅可以培养学生表达能力,而且训练手脑并用。	发表的方法:用语言文字来表达自己的思想感情,例如说话、讲演、作文等;手工艺术表达情意,如绘画、剪贴、工艺制作等;用戏剧、音乐来表达情意,如歌唱、演奏、演戏等。教师要为学生创造发表的机会,指导学生发表并及时纠正学生的错误和缺点,鼓励学生的创造性。

方法名称	理论内涵	基本要求
欣赏教学法	欣赏教学法是指在教学过程中,教师从教学内容本身的特点出发,指导学生去认真体验和品味客观事物的真善美,并在体验和品味中使学生更深刻地了解事物的本质,掌握知识。	教师要从教学内容出发,引起学生的欣赏兴趣;激发学生较强烈的情感反应,使学生把自己的全部感情都投入到学习过程中去;培养学生的欣赏和鉴别能力,教给学生进行鉴赏的基本技能;将细致的情感体验和缜密的思维活动有机统一起来,为达到学习目的服务。
故错教学法	又称挫折教学法,是指教师在讲授知识时恰当地把握时机,有意识地利用错例让学生去思考、争议、辨析,然后教师点拨,纠正错误,明确正确的结论的一种教学方法。	下列五种情况可尝试故错教学法: 学生情绪低落、兴趣不浓的时候; 学生注意力不集中的时候; 需比较分辨的时候; 学生需要教师解疑的时候; 教师需要发现学生学习中的问题的时候。
尝试教学法	尝试教学法是指在教师的指导下,学生自学课本,然后尝试做练习,在学生尝试练习的基础上教师再进行讲解的方法。	尝试教学法可分五步进行: 出示尝试题,即提出问题; 自学课本; 尝试练习; 学生讨论; 教师讲解。
情境教学法	情境教学法是指教师在教学过程中为学生创造一个具体、生动、形象的学习情境或情景,并通过合适的方式把学生完全带入这个情境之中,让学生在具体情境的连续不断的启发下有效地进行学习。	情境教学法要求具有形式上的新异性、内容上的实用性和方法上的启发性。教师通过多种途径创设情境;把学生带入兴趣盎然的教学中,使其产生一定的情绪体验;根据需要,教师作精巧的点拨、讲解;及时总结转化、促进学生的发展。

方法名称	理论内涵	基本要求
内容不完全教学法	内容不完全教学法,是指教师在教学过程中不把全部教学内容和盘托出,而是有意识地在内容上制造一定的空白地带,让学生自己去推测和预计可能的结论。	教师向学生提供必要的线索和信息,以便学生能够拥有合适的知识基础去填补内容不完全之处;认真把握好所留空白在该知识体系整体中的地位和作用;引导学生通过合理的推断、预测和联想去填补空白;简单的内容教师可让学生独立思考并填补,复杂的内容则要通过集体讨论来填补。
纲要信号图示法	所谓纲要信号,就是一纲要信号图示法的基本做法是:一种由字母、单词、数字或其他信号组成的直观性很强的教学辅助工具,它通过各种信号提纲挈领、简明扼要地把需要重点掌握的知识表现出来。纲要信号图示法就是借助由教师和专家负责制作的具有科学性、逻辑性、直观性和趣味性的纲要信号图示来引导学生掌握知识的方法。	教师根据教材内容详细讲解;出示大型的“纲要信号”图表,理清逻辑关系,突出重点难点;让学生将“纲要信号”图表速描在笔记本上,并据此复习和巩固教师讲授的内容;课后把“纲要信号”图表挂在教室墙上,直到下次新课时再作更换;让学生下课后,把教科书和“纲要信号”对照复习;下次上课时,让学生回忆上节课的信号图表。

四、教学方法的最优化

选用与探索最优化的教学方法,是教学实践取得最优效果的重要保证,也是锻炼与提高教师教学艺术水平的重要途径。

(一) 选用最优化教学方法的依据

教学方法的分类,已经给我们展示了各种各样的教学方法,它们各具特点、功能互异、要求不同。那么,如何才能在教学实践中恰如其分地选定此时此刻此地此情此景下效果最优的教学方法呢?这就需要教师注意依据以下几方面进行慎重选择、正确决策。

1. 根据教学的目的和任务。教学方法是实现教学目的和完成教学任务的手段,不同的教学目的和任务,要求运用不同的教学方法。任何教学方法都是为一定的教学目的和任务服务的。教师必须注意选用与教学目的和任务相适应并能实现教学目的和任务的教学方法。

2. 根据教学内容的性质和特点。教学目的和任务是通过教学内容来实现的,教学内容的性质和特点不同,就应选用不同的教学方法。只有选用的教学方法与教学内容的性质和特点相符合,才能使教学内容发挥出更大的效益。

3. 根据教学对象的实际情况。教学对象的年龄、性别、经历、气质、性格、思维类型、审美情趣等的不同,也对教学方法提出不同的要求。只有选用与此相适应的教学方法,才能真正有效地提高教学对象的知识能力和思想水平,促进其健康向上的发展。

4. 根据教师自身素养及所具备的条件。教师自身的素养条件和驾驭能

力，直接关系到选用的教学方法能否发挥其应有的作用。教师应对自身素养及所具备的条件实事求是地进行分析，根据其特点和条件选用恰当的教学方法，以扬长避短。哪怕别人行之有效的办法，也不可盲目照搬，这样才能确保教学方法运用自如。

5. 根据教学方法的类型与功能。每种教学方法都具有不同的特点与功能，教师应认清各种教学方法的优缺点，把握其适应性和局限性，或有所侧重地使用，或进行优化组合，不可盲目地选用教学方法。教学方法的选择与使用，体现着教师的智慧，标志着其教学艺术水平的高低。

（二）探索最优化的教学方法

最优化的教学方法只能产生并成熟于教师广泛而深入的教学艺术实践，离开这个活的源泉，最优化的教学方法就只能是一句空谈。什么是最优化的教学方法呢？一般说来，它应具备如下条件：

1. 认同感。一种教学方法能否被接受者认同，直接影响到其作用能否卓有成效地发挥出来。如果教师所采用的教学方法既能使学生在理智方面认同，又能使其在情感方面认同，则说明这是一种优化的教学方法。否则，就难以保证教学方法的实效。认同感是衡量最优教学方法的首要条件。

2. 参与度。主要指一种教学方法的使用过程中，教师与学生的参与程度及其积极性水平，以至师生关系是否融洽，能不能心领神会地默契配合与协作，能否达到思维共振与感情共鸣。因为教学艺术的生发点便是师生在教学过程中的交流与合作。所以，最优化教学方法应有较高的师生参与度，较好地体现出教学的民主性。

3. 综合化。最优化的教学方法必须是克服了每种类型方法的局限性，而在其功能、效果、手段等方面呈现出综合化特点的教学方法。因为它综合了各种方法的优点和长处，所以才能发挥出整体最优的功能。不过，综合化不是面面俱到，而是“集优化”；也不是优点的简单相加，而是经过优化组合的新的整体。

4. 时效性。指最优化的教学方法既要能取得最佳效果，又要能达到最高效率，是高效果与高效率的统一。优质高效、省时低耗应当是现代教学方法追求的根本目标。那种效果虽好，但耗时太多；或效率虽高，但效果不佳的教学方法，不能算是最优化的教学方法。双效统一是衡量最优教学方法的又一尺度。

5. 审美值。最优化的教学方法，应该符合美的规律和原则，能给学生带来美的感受，从而使其本身也成为审美的对象。最优化的教学方法即是艺术性的方法，使用最优化教学方法进行教学就是一种艺术性的劳动，审美也就成为其不可缺少的因素。具有审美价值的最优教学方法注意寓教于乐，使学生在不知不觉中受到深刻的教育。

值得指出的是，这里所说的教学方法最优化不是脱离实际的“空中楼阁”和为艺术而艺术的“象牙之塔”，而是牢固地建立在现实客观条件所提供的可能性基础之上的，是此时此地此情此景下的最优化，我们不能离开现有条件去盲目追求什么所谓的最优化，那是与教学艺术无益的。

第二节 教学手段

教学手段是构成教学活动的重要因素。教学手段问题是教学论中“一个重要的范畴，也是一个独立的领域”。近年来正在逐步受到人们的重视。

一、教学手段的本质及其意义

所谓教学手段，是指师生为实现预期的教学目的，开展教学活动、相互传递信息的工具、媒体或设备。

在教学过程中，学生是在教师指导下，借助教学手段认识周围世界的。教学手段在学生认识活动中起着重要作用：使用教学手段可以对所研究的现象或事物提供更完整、更准确的信息；可以满足和最大限度发展学生的认识兴趣；可以增强教学的直观性，从而使得某些教材容易为学生所掌握，如果不使用教学手段，这些教材是不能掌握或不易掌握的；可以强化学生的劳动，从而提高学习教材的速度；可以增加学生课上的独立作业量等。

在教学活动中，教师总是借助一定的教学手段作用于对象而实现预期目的的。教学手段就是教学活动不可缺少的一个必要的和重要的组成部分。教师如果掌握了教学手段，他就能更好地发挥出一个教育者、知识的传播者、组织者和检查者的作用。教学手段有助于教师更全面、更深入地揭示教材的内容，有助于教师简明扼要地叙述教材的内容，有助于教师培养学生良好的学习动机。恰当地使用教学手段，能够优质高效地输送教学信息，使教师在课堂上摆脱大量的纯技术性工作，从而有更多时间同学生一起从事创造性劳动。

二、教学手段的历史发展

教学手段的发展经历了一个漫长的历史过程，大致可分为以下几个阶段：

（一）非言语表达阶段

在语言还没有产生之前，人类原始的教学主要借助自己的身体器官作为教学手段，以手势、面部表情、喊叫、动作等类语言或体态语为主，辅助以简单的图象符号进行的。这种以人体器官为主要教学手段的做法，使教学水平的提高受到了极大的限制。

（二）口头语言阶段

语言的产生，极大地促进了知识、经验的教与学。语言作为教学手段的新发展，完善了口耳相传的教学形式，大大提高了传意能力和教学能力，同时也丰富了传意内容和教学内容，使人类创造的生产、生活经验得以广泛地传播和延续。

（三）文字书籍阶段

文字体系的形成、造纸术和印刷术的发展，为教学活动创造了极其有利的条件。记录语言的文字符号成为传播社会意识和经验的重要工具；专为教

《教学论稿》，第 257 页。

《中学教学论》，第 301 页。

学目的编印的教科书成为重要的教学手段。文字书籍在专门组织的学校教学具有重要地位。

(四) 直观教具阶段

直观教具是随着学校教学的发展，为弥补语言、文字的实感性差的不足，而出现的以提供感性经验为特点的教学手段。直观教具又称视觉教具，它主要通过学生的视觉器官接收视频信号所载送的知识信息。近代直观教具已形成比较完整的体系（如下图）。

性质	平面视觉教具	多功能视觉教具	立体视觉教具
静态	图片 图表 地图 照片等	放大镜 显微镜等	模型（静止） 标本等
动态	活动图片 磁贴等		活动模型 计算器 地球仪 天体仪等

(五) 视听媒体阶段

视听媒体是应用先进的科学技术发展起来的现代化教学手段。像幻灯、电影、唱片、收音机、录音机、录像机、电视、语言实验室、教学机器等均属此类。视听媒体的出现大大突破了直观对象本身和人的感觉本身的局限性，标志着教学手段的发展进入现代化阶段。

(六) 高新技术阶段

作为人脑的延伸的电子计算机应用于教学领域，“应该说，这又是一次新的质的飞跃。”目前，综合了高新技术的通讯卫星、信息高速公路等，正为教学手段的革命带来新的突破，给人类教学领域展示着广阔的发展前景。

综观人类教学手段发展的历史，可以发现教学手段的发展具有如下特点：其一、社会性。即教学手段发展直接反映着人类社会的进步和科学技术的水平，同时又反过来促进着人类社会的进一步发展和科学技术水平的提高。其二、革命性。即每当教学手段取得一次突破性的发展，整个教学领域都会引发一场深刻的革命。英国学者阿什比曾提出著名的“教育四次革命”说，即第一次革命是将教育青年的责任从家族中转移到专业教师手中，第二次革命是采用书写文字作为教育工具，第三次革命是印刷术的发明和普遍使用教科书，第四次革命是教学上采用新工艺。而每一次教育革命都与教学手段的突破性进展直接相关。其三、加速性。即人类完成一次教学手段革命的周期正在逐步缩短，教学手段的发展呈现明显的加速度特点。其四、累积性。即新的教学手段的出现，并不意味着已有教学手段的废弃，而是以累积并用

李定仁主编《教学思想发展史略》，青海人民出版社 1993 年版，第 308 页。

《教学论稿》，第 263 页。

阿什比著《科技发达时代的大学教育》，人民教育出版社 1983 年版，第 37—38 页。

的方式丰富着、巩固着这一领域取得的所有成果，多样化的教学手段为人类教学理想的实现创造了有利条件。

三、教学手段的分类

对于多种多样的教学手段，人们已经从不同的角度和侧面进行单维分类。我们认为有必要采取多维综合分类，以更好地把握各种教学手段的特性和功能。

1. 根据教学手段产生时间和技术水平分类，可将教学手段分为：（1）传统教学手段。如黑板、粉笔、标本、挂图、模型、表格等。（2）现代化教学手段。如幻灯机、投影器、录音机、电影机、电视机、录像机、语言实验室、程序教学机、电子计算机、通讯卫星等。这种分类可使我们清楚地认识到教学手段体现的时代特点和技术水平，在提高运用传统教学手段水平的基础上，积极创造条件普及现代化教学手段，更好地提高教学质量和效率。

2. 根据提供信息的来源分类，可将教学手段分为：（1）视听教学手段。这一类教学手段包括视觉的、听觉的以及视听结合的三种，它们将信息诉诸师生的视听觉，是师生获取信息的主要来源。（2）实际操作的教學手段。这类教学手段是使学生通过实际操作来获取信息的，如算盘、计算尺、计算器以及供实验用的各种必要工具等。（3）人工智能教学手段。主要指电子计算机。利用电子计算机辅助教学、管理教学、模拟教学，均能取得其他教学手段无法比拟的效果。这种分类揭示了各类教学手段向学生提供信息的来源，便于教师在教学中根据实际需要选用不同的教学手段。

3. 根据所传递的信息与现实事物的关系分类，可将教学手段分为：（1）真实性教学手段。指实物、现场、标本等，它们所传递的是该事物的全部特性。（2）模拟性教学手段。指模型、图片、电视等，它们所传递的是经过加工和概括的信息，保留了事物的主要特征，删剔了部分非主要特征。（3）符号性教学手段。指教科书、图表、地图等，它们所传递的是客观事物的概括反映，其信息符号与所表达的意义没有必然联系。以上三类教学手段的具象性依次递减而抽象性依次递增，离所反映事物的现象渐远而离其本质渐近，这主要是因为它们的概括水平不同造成的。

4. 根据教学手段的常用性分类，可将教学手段分为：（1）周围环境中的各种物体，包括实物或教学专用标本（活的和压干的植物、动物及其标本，矿石、土壤和矿物样品，机器及其零部件，文物，等等）。（2）活动模型（机器、机械、器材、建筑物，等等）。（3）模型（植物及其果实、机器设备、人体及其某些器官，等等）。（4）教学实验用的仪表器械。（5）图表（画、图片、地图、图表，等等）。（6）教学技术手段（玻璃幻灯片、幻灯片、透明片、教学电影、广播和电视、录音和录像，等等）。（7）课本和教材。（8）检查学生知识和技能的测试机。上述八种教学手段虽然还不完全，但都是最常用的。

除上述分类之外，根据其他分类标准还可进行不同的分类：如根据传递信息的范围不同分类，可将教学手段分为大规模教学用手段、班级教学用手段和个别化教学用手段三类；根据能否反馈信息分类，可将教学手段分为单向教学手段和双向教学手段两类；根据使用者自行控制的程度分类，可将教学手段分为完全可控手段、部分可控手段和基本不可控手段三类；根据置备和使用所需的代价分类，可将教学手段分为低成本手段、中成本手段和高成

本手段三类；等等。限于篇幅，此不赘述。

四、现代化教学手段及意义

现代化教学手段是利用现代科学技术制作的储存和传递教学信息的工具和媒体。它的应用，在于实现教学过程的最优化，大致可以分为四类：（1）光学媒体：有幻灯机、投影器、概念放映机等，以及相应的教学软件。（2）音响媒体：有收音机、扩音机、传声器、录音机、电唱机等，以及相应的教学软件。（3）声像媒体：有电影放映机、电视机、录像机等，以及相应的教学软件。（4）综合媒体：有语言实验室、程序教学机、学习反应分析机、计算机辅助教学系统等，以及相应的教学软件。

现代化教学手段的使用大大增强了人体的学习功能。如光学媒体增强了眼的功能，音响媒体增强了口、耳的功能，声像媒体增强了视听觉器官的综合能力，电脑加强了人脑的功能，等等。各类现代化教学手段的功能和特点如下：（见下页表）

现代化教学手段在教学中的作用，越来越引起人们的重视，主要表现在以下几个方面：

（一）扩大教育规模

利用现代化教学手段进行教学，可以扩大教学信息的传播范围，提高信息的增殖率，使凡有收音机、电视机、计算机终端的

媒体类型	功能与特点
光学媒体	1.能使学习者在静止状态下观察扩大了了的图象； 2.能放大显示某些演示实验、标本、实物图片； 3.放映时间可长可短，一般不受限制； 4.易于制作教材； 5.投影片可以代替黑板。
音响媒体	1.能记录、储存声音，根据需要可随时重放； 2.能将声音放大，扩大教育面； 3.传递信息快，不受时间、空间限制； 4.可以对不同地点、不同时间、不同声源录制的声音信息进行加工处理，创造出新的音响环境； 5.音响资料可以长期保存。
声像媒体	1.能同时提供视觉、听觉两方面的信息； 2.能以活动的图象，逼真地、系统地呈现事物及其发展变化过程； 3.能调节事物或现象所包含的时间因素，将缓慢的变化与高速的动作，清楚地显示出来； 4.能放大或缩小实物影象； 5.能重新构造现实，去掉非本质因素，将事物的本质，用明白易懂的形式呈现出来； 6.具有快报性、同时性和广泛性。
综合媒体	1.能长期储存并提供大量教学资料，供师生随时检索； 2.能把学生的反应记录下来，进行综合分析，并对教师的教学和学生的学习提供具体的指导； 3.能为学生创造良好的自学条件，使其可以根据自己的需要和能力进行学习； 4.能在不影响他人学习的情况下，进行个别教学； 5.能给学生提供更多的练习机会。

地方都可以成为课堂。一个教师能同时教成千上万的学生，大大节省了师资、校舍和设备，扩大了教学的规模。很显然，这种远距离、大面积的教学对于加速普及教育、发展成人教育特别有意义。如英国 1969 年利用广播创办了开

放大学，日本开办了广播“放送大学”，德国开办了哈根遥授大学，印度进行了小学星视教育实验。在委内瑞拉，开办了“全国开放大学”，这所学校每年三次招生，凡有高中文凭者均可自由登记入学。1994年底，在这所大学注册的学生有五万人，约占全国在校大学生的9%。我国的中央人民广播电台和中央电视台联合开办了广播电视大学，在广播电视大学注册学习的学生超过国内任何一所大学，广播电视大学从1979年开办，到1994年已毕业生上百万人。此外，我国不少大学开办了外语广播电台，对扩大外语教学规模很有好处。中央及各地教育电视台的兴起，更为足不出户地学习各科知识创造了有利条件。

（二）提高教学质量

现代化教学手段具有极丰富的表现力，它可以不受时间和空间的限制，使古今中外、天文地理、风土人情尽收眼底，生动形象地进入课堂。例如，通过电视、电影等，可以让学生观察到古代历史的变迁，目睹到近代原子弹的爆炸、航天飞机的腾空，了解到自然界的风云变幻等；如果运用特技摄影，还可使学生看到瞬息万变的物理现象和化学反应，或在短时间内看到植物的生长过程等；利用计算机辅助教学，能够模拟一些危险的教学实验，如爆炸、辐射、原子反应、细菌活动等；还有一些特殊训练，如疑难外科病症的手术、复杂太空飞行器的操纵等，也能通过计算机和电视的拟合教学达到目的。在自然科学的教学中，有些概念、原理的学习，往往要通过比较、分析，综合抽出事物本质特性。现代化教学手段可以帮助这一过程的进行，如讲“昆虫的口器”，即可利用幻灯片显示蝗虫的咀嚼式口器，然后显示和比较蚊蝇的刺吸式口器，最后显示兼有这两种口器构造和作用的蜜蜂口器，使学生认识到这是嘴吸式口器。通过幻灯片对这三种口器进行对比、分析，形成概念，效果甚佳。

（三）提高教学效率

提高教学效率，对教师来说，是在一定的时间内，完成比原计划更多的教学任务；对学生来说，是指在一定的时间内，学到比原先更多的知识。现代化教学手段能够调动学生多种感官共同参与认识过程，并刺激大脑两半球协调活动，其效果当然要比只用某种感官或只用大脑某一半球进行学习的效率要高。美国有人统计，利用机器进行教学，学员可以多学到三倍的材料；据原苏联教育家统计，利用机器进行教学，可以节约教学时间的20%。据国外有关的实验表明，利用教学机器的程序教学法进行教学，其所学得的材料分量，可比传统教学方式增加一倍，而且还可使考试中的错误减少三分之二到四分之三。我国教学经验表明：小学一年级的拼音教学，用传统教学方法，一般需要四周以上的时间，且巩固率很低。使用幻灯教学，一般只需要三周时间即可全部教完，而且巩固率可达95%以上。应用计算机辅助教学，提高教学效率的作用更为明显。1973年在原苏联举行的当代教育与教养问题圆桌讨论会上，有关人士甚至断言：在教学中广泛使用电子计算机的好处和效率已无需论证了。

五、现代化教学手段的发展趋势及对教学理论的影响

（一）现代化教学手段的发展趋势

现代化教学手段的发展趋势，主要有以下几方面：

1. 微型化。现代教学手段正向着小型化、微型化发展。手提式投影机仅重 5 公斤；16mm 自动装带电影放映机重量也只有 7.5 公斤；8mm 型手提式电影放映机，连同声响系统和银幕在内，仅重 16 磅；微型电视可像手表一样带在手腕上随时作为学习者的工具。微型化的现代教学手段便于携带、使用和收藏，将会得到广大教育工作者的喜爱。

2. 智能化。许多现代化教学手段都有了自动装置，帮助教师省去了许多操作麻烦。如幻灯机自动换片、无线遥控；电影放映机自动装片、倒片；录像机定时自动录制电视台节目；录音机自动选择节目等。另外，自动收集、统计学生反应信息的学生反应分析器将进入学校教室；以摄录像一体的摄录系统运用了微处理机，使一系列烦琐的调整工作趋于全自动化，并具有记忆功能，使教学电视素材的获得变得轻而易举。

3. 超容化。现代化教学手段的存贮容量越来越大。近年来兴起的光盘以激光技术为基础，外形与普通唱片差不多，但存贮信息密度极高，每面能存 75 亿字节（最大硬磁盘每面约 4 亿字节），并且由于采用唱盘方式和数字记录，检索十分容易，能在 0.5 秒时间内找出任何一个画面来重放、慢放或快放，这种光盘可以反复抹除重录达 100 万次以上，为在教育上的应用特别是为交互或个别学习带来便利。

4. 多媒化。现代化教学手段综合运用多种媒体，在教学中有有机结合，发挥整体效益，以求教学功能的最优化。如将计算机教学系统发展为一种在计算机统一管理下的多媒音像教学系统，其中包括电声、电磁、电视、电控等技术的综合使用。现代化教学手段的多媒综合化发展趋势，将会导致“超媒体”（hypermedia）的出现，带来人类学习活力和教学方法的革命。

5. 交互化。国外新出现的一种激光电视程序教学系统，又称双向信息传递录像教学系统，一改过去录像教学只能单向传输的方式，以激光电视唱盘为软件，同微机联机实现人机对话，使学习过程中，媒体对学生的单一作用变为媒体与学生之间的双向作用，学生不再是旁观者，而是学习的积极参与者。无疑地，这种人机关系的新发展，将会对教学实践产生重要的影响。

6. 网络化。随着计算机技术、通讯技术、信息处理技术发展起来的计算机网络通讯，可使网络中的具有独立功能的计算机都可以实现相互之间的通讯及资源共享。《今日美国报》1994 年 1 月 27 日发表题为《绘出信息高速公路》的文章，指出：日益扩展的光纤和电缆网络，在五年之内，就将把美国大部分家庭联为一体。于是，家长与教师可以更为频繁地联络；孩子们通过网络可得到更具个性化的丰富软件。

（二）现代化教学手段对教学理论的影响

传统的教学理论重点解决的是利用传统教学手段进行教学的问题，对现代化教学手段进入教学领域所作的理论准备甚少。面对现代化教学手段在实践中的突破所带来的问题，教学理论研究不应无动于衷，现代教学理论应该在指导现代化教学手段的运用方面有所作为才行。

1. 传统教学手段与现代化教学手段的关系问题。有人认为现代化教学手

段具有传统教学手段所不可比拟的优势，必将取代传统教学手段而使教学领域发生根本性的革命。其实，这种观点有它的偏激之处。现代化教学手段不是凭空产生的，它是在传统教学手段的基础上发展起来的。二者不是对立的，而是互补的。因为传统教学手段和现代化教学手段各具优缺点，因此固守传统教学手段而不用现代化教学手段不对，只青睐现代化教学手段而鄙弃传统教学手段同样也不对。实践证明，现代化教学手段的滥用也会产生一定的负面效应。比如有了翻译机，影响到学习外语的积极性；有了计算器，学习数学演算被认为是多余的；等等。对此，英国教育学家斯克里文不无担忧地指出“依赖电子帮助的人，再也不能够‘人工地’读懂一篇课文，甚至一则广告。”而传统教学手段的某些功能，是现代教学手段所不具备的。如在课堂上用直观教具做化学实验，学生不仅可以通过颜色和形态的变化来观察某一化学反应，而且还可以通过嗅觉进行判断。如果把实验的全过程录制下来，学生虽然也可以通过电影、电视看到其颜色和形态的变化，但无法嗅到化学反应时发出的气味，这就给学习带来了很大的障碍。教学理论应该研究传统教学手段和现代化教学手段的互相补充、融合渗透的关系。

2. 教师和现代化教学手段的关系问题。有一种观点认为，随着现代化教学手段的发展，特别是智能化的电子计算机的出现，将可能代替学校教师进行教学。其实，这种论调自从50年代美国刚出现程序教学和教学机器时就开始了。“人们经常把新的技术手段，如通过教学机器调节的教学程序等，看成是既能节省教学人员，又能减少经费的万应妙药。”对此，瑞典教育学家托斯顿·胡森尖锐地批评道：“不要把学校看作是一个教学工厂，因此，机器也不能代替教师。在有理由用机器代替教师的情况下，也必须把这种教学看作是反常的。”当然，现代化教学手段可以帮助教师做很多技术性的工作，但是却很难从根本上取代教师。因为学校教师相对于“电视教师”来说，有以下一些长处：熟悉自己的学生；和学生长时间直接打交道，学生有机会发现和认识教师所具有的崇高的品格以及职业美德；由于师生在一起上课，教师同学生有精神上的交流；教师每时每刻都在关心学生的成绩，学生对此不会无动于衷。不过，现代化教学手段的应用，毕竟向传统意义上的教师提出了挑战，即单凭“记问之学”已不足以为人师了。教师要想在教学领域继续发挥主导作用的话，那就必须提高自己的能力水平，超越技术因素，进入教学艺术境界。正如王策三教授指出的：“先进技术手段把教师从过去许多的事务性负担中解放出来，教师将把主要时间和精力用于提高智力水平，向教学艺术的深度和广度进军。”教师在现代化教学手段面前，要完成对自己角色形象的重新塑造。

3. 学生与现代化教学手段的关系问题。美国心理学家怀特(N.A.White, 1982)曾用“文字学习”和“电子学习”两个术语分别表示采用传统教学手段和现代化教学手段所进行的学习，并认为当代电子学习的出现，与古代印

霍布里奇《教育中的新信息技术》，王伟廉等译，中央民族学院出版社1986年版，第192页。

托斯顿·胡森《教育的目前趋势》，载《世界教育展望》，教育科学出版年版，第190页。

同。

《中学教学论》，第313页。

《教学论稿》，第287页。

刷文字的出现一样，“使人类学习发生了革命性的变化。”学生所学教材不仅有文字教材，而且也有了音像教材，并且与文字教材相比，音像教材能较快反映学科的前沿信息，如计算机软件、录像教材的修订时间比教科书的修订周期短得多。在电子计算机等“智能教师”面前，学习者不仅可以从容不迫地学习，充分发挥学习的积极性和主动性，而且可以不受时间、空间的限制，自由地安排学习，把以教师为中心的学习模式变成了学习者自定步调的学习模式。对学习来说，如何适应这种新的学习，如何将自己已经习惯于文字学习的思维和学习定势改过来，如何创造性地利用新的学习形式等，就是需要解决的问题。现代化教学手段的应用，还可使学生学到过去无法开设的课程。如利用计算机模拟，学生可以不冒任何风险在模拟的飞行舱里学习驾驶飞机和其他飞行器；通过“探索性教学环境”，学生可以“身临其境”地感受登上月球的情况；把电视和计算机结合起来，学生可以参加远离学校的辩论会和讨论学习。学生在利用现代化教学手段的教学中如何学习，这是一个需要深入研究的课题。

4. 教师与学生的关系问题。由于现代化教学手段的影响，传统的师生关系受到挑战和考验，并开始发生微妙的变化。本来师生之间存在的“人—人”关系中，现在不得不考虑现代化教学手段的地位，而构成了“人—机—人”的复杂关系。现代化教学手段这个“第三者”，究竟会对师生关系带来怎样的实际影响呢？这是人们所关注的又一重要问题。但可以肯定地说，教学中的“人—机”关系不会构成对师生间“人—人”关系的根本威胁。作为活生生的人的教师与学生之间的直接交流永远都是需要的，其教育价值是不可替代的。以触觉为例，差生某次成绩进步了，教师拍拍他的肩膀，或以惊喜的目光注视他，其效果可能大于那纸上写的高分，因为教师的触觉中还表达了一种信任、爱和期待，冷冰冰的机器是不可能实现这种师生爱的表达的。有时教师的非语言表达，如暗示就是一种艺术，幽默也是一种艺术，它只能在特定场合中临时发挥，只能在特定时刻突然展示，故教人还是要有人来教，教书本质上是教人，只不过是尚未过渡到机器教人的阶段，进入那个阶段后，可能才知“人教人”是难以替代的。但是，教师、学生和现代化教学手段三者之间如何协调关系，才能使教学系统成为一个和谐的整体？新型的师生关系又该如何建构？现代教学论确实应该对此加强研究。

联合国教科文组织编《教育展望》，中文版，1984年第1期。

包国庆《信息高速公路上的教育环境》，《教育研究与实验》1995年第2期。

第八章 教学环境

教学环境是教学活动的—个基本因素，也是现代教学论研究的—个重要课题。任何教学活动都是在—定的教学环境中进行的。如果说教师和学生是教学活动的主角，那么教学环境就好比是他们活动的舞台。缺乏这样—个舞台，师生的活动就失去了依托。因此，重视教学环境建设，对于教学活动的顺利进行具有重要意义。

第一节 教学环境概述

—、人与环境的一般关系

搞清环境的概念以及人与环境的一般关系，是我们探讨教学环境问题的—个基本前提。从哲学的角度来看，所谓环境，主要指我们所研究的主体周围的一切情况和条件。对于人来说，环境是指人生活于其中，并能影响人的一切外部条件的综合。这个外部条件的综合，既包括人在社会中的条件和社会关系的综合，也包括人们赖以生存的自然条件的综合。人的环境与—般生物的环境有着本质的不同。—般生物的环境是由纯粹的自然存在物构成的，这种纯粹的自然环境是人与动物共有的环境，是人与动物生存的基础，离开了它，人和动物都不能生存下去。然而，自然环境毕竟只是人类生存和发展的—个基础，真正给人的身心发展以巨大影响的是社会环境。社会环境是人类社会所特有的环境，它由人生活于其中的各种社会条件、社会关系、社会意识形态以及经过改造的自然等因素构成。社会环境决定着人的社会化程度，决定着人身心发展的内容、方向和水平。

实践表明，人类的生存和发展离不开环境，人的任何活动都与环境的影响密不可分。周围环境中的一切事物都可能作用于人的感官，引起人的心智活动和行为变化。例如，环境可以影响人的情绪，风和日丽使人感到心情开朗，阴雨连绵则常使人抑郁愁怅。环境可以影响人的智力，我国有句古话叫“宁静而致远”，意即在安静的环境里，人的智力活动可以达到最佳效果，能把问题想得又深又透。环境可以影响人的行为，孟子小时候家住靠近墓葬之地，他就学“为墓间之事”。孟母将家迁至街市附近，孟子又学“为贾人衒买之事”。再迁至学宫旁，孟子“乃设俎豆，学揖让进退之礼”。“孟母三迁”的故事流传千古，脍炙人口，充分说明了不同的环境会对人的行为产生不同的影响。环境还影响人身体的发育成长。实践表明，人的生长发育与所处的生活环境有密切的关系。在好的生活环境中，人的身体发育就快—些，好—些，反之，人体发育就慢—些，差—些。据北京市城区的统计，北京七~十一岁的男、女少年儿童从1937年至1979年的四十二年间，每十年身高增长1.3厘米，体重增加0.6公斤和0.5公斤。以上情况说明，人的生长与发展，无论是心理方面的，还是生理方面的，—刻也离不开环境因素的影响。其实，早在两千多年前，我国—些古代教育家就已经对人与环境的关系有了—定的认识。墨子从染丝—事中得出—个结论：“染于苍则苍，染于黄则黄，所入者变，其色亦变。”以此比喻人性因受环境的影响而改变的道理，并向

世人提出了“故染不可不慎也”的告诫。荀子认为：“蓬生麻中，不扶而直；白沙在涅，与之俱黑。”他用比喻论证的方法，论证了环境对人生长的影响，并进而提出了自己的教育主张：“故君子居必择乡，游必就士，所以防邪僻而近中正也。”

但是，环境影响人，人同时也改造环境。马克思认为：“环境的改变和人的活动的一致，只能被看作是并合理地理解为革命的实践。”这说明人接受环境的影响不是消极的、被动的，而是积极的、能动的过程。人在能动地适应环境的同时，还可以积极改造环境，可以充分发挥环境中的有利因素，克服并消除环境中的不利因素，创造一个良好的环境，以更好地促进自身的发展。因此，人在环境面前是可以有所作为的，是完全可以可以通过自己的活动创建出一个适宜于人生存和发展的积极环境的。认识到这一点，对于正确把握教学环境的作用及顺利开展教学环境研究工作都具有重要意义。

二、教学环境的概念与分类界说

(一) 国外关于教学环境的定义与分类

本世纪 30 年代中期，心理学家勒温(K. Lewin)和托马斯·魏德(J. Thomas Wade)的有关研究拉开了教学环境研究的序幕。在这以后的长达半个多世纪的时间里，西方学者们从不同的角度和层次对教学环境问题进行了广泛研究，并取得了大量研究成果。但到目前为止，关于“教学环境”的定义、分类在国外学术界仍未能形成较为一致的意见，甚至关于这一概念的提法也是五花八门的。例如，有人将之称为“班级环境”(Classroom Environment)，有人称之为“学校环境”(School Environment)，有人称之为“学习环境”(Learning Environment)，有人称之为“教育环境”(Educational Environment)，还有人称之为“感知觉环境”(Sensory Environment)和教育的“微观生态环境”(Micro-Ecology Environment)等。

在关于教学环境概念的诸多定义中，比较有影响的主要有以下几种：(1) 教学环境主要指由学校和家庭的各种物质因素构成的学习场所。这种观点以美国教育技术学家 F·G·诺克(F. G. Knirk)为代表，他曾明确提出，教学环境是由“学校建筑、课堂、图书馆、实验室、操场以及家庭中的学习区域所组成的学习场所”。(2) 教学环境是课堂内各种因素的集合。著名的教学环境问题专家、澳大利亚学者巴里·J·弗雷泽(Barry J. Fraser)是这种观点的代表人物。他认为，教学环境是由课堂空间、课堂师生人际关系、课堂生活质量和课堂社会气氛等因素构成的课堂生活情境。(3) 教学环境就是学校气氛或班级气氛。这一观点是由心理学家霍利(Hawley)提出的，

顾树森《中国古代教育家语录类编》(上册)，上海教育出版社 1961 年版，第 109 页。

同，第 204 页。

《马克思恩格斯全集》第 3 卷，第 4 页。

Herbert J. Walberg, *Educational Environments and Effects: Evaluation, Policy, and Productivity*, Mccutchan Publishing Corporation, 1979.

Frederick G. Knirk, *Designing Productive Learning Environments*, Educational Technology Publications, 1979.

Barry J. Fraser, *Classroom Environment*, Croom Helm, 1986.

他认为教学环境“就是一种能够激发学生的创造性思维的温暖而安全的班级气氛”。(4)教学环境是由学校环境、家庭环境和社会环境共同构成的学习场所。这一观点是由国际教育评价学会(IEA)在一项大规模的国际性教学环境研究项目中提出的,该项目在非常广义的层次上运用了“教学环境”这一概念,使教学环境涉及的各种变量达十五类之多。(5)教学环境主要指学校教育环境。这一观点最早由美国学者R·L·辛克莱尔(R. L. Sinclair)提出,他认为,教学环境“就是那些能够促进学生身心发展的条件、力量和各种外部刺激因素”。

从对以上各种定义的陈述中不难看出,由于研究者们所持的学科立场和研究角度不同,因而对教学环境所下的定义也不尽相同。所有这些定义都在不同程度上触及和揭示了教学环境的基本涵义,但同时又都不够全面、完整和准确。例如,第一种观点只强调教学环境的物质因素,忽略了心理环境因素的存在。第二种观点将教学环境等同于课堂环境,理解过于狭隘。第三种观点又走向了另外一个极端,即只强调环境的心理因素而忽略了物质因素。第四种观点将教学环境的外延无限扩大,混淆了教学环境与其他环境的界限。最后一种观点相对而言较为全面,但不够准确和具体。

正因为人们对教学环境的概念有不同的理解,因而对教学环境的分类自然也就存有相当的分歧了。巴里·J·弗雷泽主张将教学环境分为学校环境和班级环境两种类型,而R·L·辛克莱尔则认为,教学环境包括社会的、物理的和智力的三种类型。还有人认为教学环境不宜分类。在教学环境分类方面,《国际教学与师范教育百科全书》表达了一种较为全面的看法。这本书虽没有明确提出教学环境的分类问题,但它明显地倾向于将教学环境分为物理环境(Physical Environment)和心理环境(Psychological Environment)两种类型,并以此为依据收录了研究这两类环境的数篇有代表性的论文。

(二) 本书关于教学环境的定义与分类

在科学研究过程中,表述的准确性是一个最基本的要求,概念的内涵不明确,往往会影响到科学研究的正常开展。由于国外学术界对“教学环境”的概念与分类看法不一,而且许多研究是从教育社会学、社会心理学、学习心理学、教育技术学和教育评价学等学科的角度展开的。因此,本文作为教学论研究的一个部分,有必要从教学论的角度对“教学环境”的定义与分类重新予以界定。

Sheralyn S. Goldbecker, Values Teaching, National Education Association of the United States, 1976.

Lorin W. Anderson, Doris W. Ryan and Bernard J. Shapiro, The IEA Class-room Environment Study, Pergamon Press, 1989.

R. L. Sinclair, Elementary School Educational Environment: Measurement of Selected, University Microfilms Limited, 1968.

同。

同。

Michael J. Dunkin (ed), The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, Pergamon Press, 1987.

我们认为，教学环境是一种特殊的环境。概括地说，教学环境就是学校教学活动所必需的诸客观条件和力量的综合，它是按照发展人的身心这种特殊需要而组织起来的育人环境。

教学环境又有广义与狭义之分。从广义上说，社会制度、科学技术、家庭条件、亲朋邻里等，都属于教学环境，因为这些因素在一定程度上制约着教学活动的成效。从狭义的角度，即从学校教学工作的角度来看，教学环境主要指学校教学活动的场所、各种教学设施、校风班风和师生人际关系等等。本文确定的研究对象主要指后一种教学环境，即狭义的教学环境。

由于教学环境所涵盖的因素的复杂与多样，要对教学环境作一严格的分类是实为不易的。即使从本研究的角度出发，仍可对教学环境作出多种分类。例如，从环境的存在形态上可以把教学环境分为有形环境与无形环境、动态环境与静态环境；从环境的分布上可以将教学环境分为室内环境与室外环境；从环境的某些局部特点上又可将教学环境分为时序环境、信息环境、人际环境和情感环境，等等。但为了研究和论述的方便，我们主张按照教学环境诸要素的主要特点将教学环境分为两大类：即物理环境与心理环境，或者称为物质环境与社会环境，前者如校舍建筑、教学设备，后者如学校中的社会交往、学习气氛、各种人际关系、社会信息乃至生活经验等等。

三、教学环境构成要素分析

学校是一个复杂的系统，学校内部的一切事物——物质的和社会的、有形的和无形的，几乎都可以说是教学环境的构成要素。其中，直接作用于教学活动并对教学效果发生重大影响的环境因素主要有以下几种：

（一）空气、温度、光线、声音、颜色、气味

空气、温度、光线、声音、颜色、气味是环境的物理因素，这些因素可以直接影响教师和学生的身心活动。一方面它们可以引起教师和学生生理上的不同感觉，另一方面使教师和学生心理上产生情绪，形成情感。例如，教室里空气新鲜使人大脑清醒，心情愉快，能提高教学效果。反之，则容易使人大脑昏沉，眩目恶心，大大降低教学效率。

（二）各种教学设施

教学设施是构成学校物质环境的主要因素，是教学活动赖以进行的物质基础。从大的方面讲，学校的物质设施应当包括校园、教室、图书馆、礼堂、教师办公室、实验室、食堂、宿舍、浴室、操场、各种绿化设施等等；从小的方面来看，课桌椅、实验仪器、图书资料、电化教学设备、体育器材等，都是教学活动必需的基本设施。作为教学环境的重要组成部分，教学设施不仅通过自身的完善程度制约和影响着教学活动的内容和水平，而且以自身的一些外部特征给师生以不同的影响。因此，从一定意义上说，教学设施不仅是教学的必备条件，也是校园文明赖以发扬光大的有力支柱。

（三）社会信息

一般来说，教学过程就是一个信息传递的过程，教学活动所传递的信息是学校信息的主要部分。但除此之外，学校还通过各种渠道接收着来自各种社会关系、各类社会群体、社会制度和社会结构等方面的广泛而庞杂的社会信息。学校环境不是一个封闭的环境，它向社会环境开放并不断与社会环境

进行着各种方式的交流。其中，信息交流是学校环境与社会环境交流的一种主要方式。近年来，随着大众传播媒介的迅猛发展，各种社会信息通过广播、电视、书报、杂志等媒介大量涌入学校，给教学活动带来了不可估量的影响。这种影响有积极的一面，也有消极的一面。正确处理和运用各种社会信息，有利于学生身心的发展，有利于教学质量的提高。如果处理和运用不当，则会干扰甚至破坏教学活动的正常进行。

（四）座位编排方式

座位编排方式 (Seating Patterns) 是形成教学环境的一个重要因素。早在本世纪 30 年代，魏拉德·沃勒尔 (Willard Waller) 就已经对座位选择与学习者之间的关系作了研究分析。他的观察研究表明，座位的选择并不是随意的，坐在教室前排座位的学生大多是些在学习上过分依赖教师的学生，可能也有部分学习热情特别高的学生坐在其中，而坐在后排座位的往往是些捣乱和不听讲的学生。当代有关座位编排方式的研究则进一步证明，座位编排方式对学习者的学习态度、课堂行为和学习成绩均有一定影响。

（五）班级规模

班级规模 (Class Size) 也是近来日益引起教学环境研究人员高度重视的一个重要环境因素。多项研究发现，班级规模不仅对学生的学习动力和学习成绩有影响，而且对师生双方的课堂行为以及个别化教学的实施也有极大影响。罗纳德·S·凯恩 (Leonard S. Cahen) 认为，教师和学生规模较小的班级中往往表现得更愉快和更活跃，较小规模的班级可以更好地适应学生的不同需要。

（六）人际关系

人际关系是指人们在社会交往中所形成的各种关系。学校中的人际关系，如学校领导与教师的关系，学校领导与学生的关系，教师与学生的关系，教师与教师的关系，学生与学生的关系等等，都与教学有密切关系。这些复杂的人际关系在一定意义上构成了教学的人际环境，它们可以通过影响人的情绪、认知和行为而影响教学活动的效果。其中，教师之间的关系、学生之间的关系、师生之间的关系，是学校内部最主要的三种人际关系，它们对教学活动的影响最直接、最具体。

（七）校风班风

一个学校的社会气氛 (School Climate)，即校风。它表现为学校的一种集体行为风尚。校风是一种无形的环境因素，也是一种巨大的教育力量。一所学校的学风、教风、领导作风无不与校风有关。正如 M·斯考特·诺顿 (M. Scott Norton) 在一项有关校风的研究中所指出的，校风决定着学校的现状以及将来可能发生的变化。

班风指班级所有成员在长期交往中形成的一种共同心理倾向。班风一经

The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, 1987.

Leonard S. Cahen et al, Class Size and Instruction, New York & London: Longman, 1983.

M. Scott Norton, What's So Important about School Climate? Contemporary Education, Vol. 56, No. 1, Fall 1984.

形成，便成为一种约束力，反过来又影响班级社会体系的每个成员。它既塑造了学生的态度和价值观，又影响他们在教室里的学习活动。

从其心理机制上来看，校风与班风都是以心理气氛的形式出现的。并且，这种心理气氛一旦成为影响整个群体生活的规范力量，它就是一种具有心理制约作用的行为风尚。正因为如此，班风、校风对学校集体成员的约束作用，最终不是依靠行政管理的规章制度和组织纪律的强制力量，而是依靠群体规范、舆论、内聚力这样一些无形的力量。

（八）课堂教学气氛

课堂教学气氛（Teaching Atmosphere），主要指班集体在课堂教学过程中形成的一种情绪情感状态。它是在课堂教学情境的作用下，在学生需要的基础上产生的情绪、情感状态，其中包括了师生的心境、精神体验和情绪波动，以及师生彼此间的关系，它反映了课堂教学情境与学生集体之间的关系。课堂教学气氛有两种类型：一种是支持型气氛，一种是防卫型气氛。前者是积极健康的教学气氛，后者则是消极的。积极的课堂教学气氛有利于师生间的情感交流和信息交流，有利于教师及时掌握学生的学习情况，得到教学的反馈信息，从而根据具体的教学情境不断调整教学内容和教学策略，取得理想的教学效果。

（九）其他因素

构成教学环境的要素是错综复杂的，以上所举仅仅是其中的一些主要部分。除此以外，还有诸如学校的党、团、少先队组织，师生的仪表和言谈举止，教室中的人际距离，教学目标的结构，学生中的非正规团体及其规范，学校中的各种集会等一些其他因素。这些因素都作为教学环境的组成部分从各个不同的方面对师生的认识、情感和行为，对教学活动各个环节及其整体效果，发生着潜移默化的、深刻有力的影响。

四、教学环境的特点与功能

教学环境作为一种特殊的社会环境，具有自己特殊的要素构成和环境特征。我们认为，教学环境的特点主要表现为以下几个方面：（1）规范性。教学环境是育人的专门场所，是根据全面促进人的身心发展这一特殊需要和国家的教育方针、学校的培养目标而设计、建设和组织起来的。因此，环境建设的各个方面都必须符合育人的规范要求。（2）可控性。与其他一些自发形成的环境或自然环境相比，教学环境具有易于调节控制的特点。人们可以根据教学活动的需要，不断对教学环境进行必要的调节控制，撷取其中对人的身心发展具有积极意义的因素，消除和抑制不符合发展需要的因素，使教学环境向着有利于教学活动顺利发展的方向发展。（3）纯化性。由于教学环境的主客体因素是在追求真理、掌握知识、发展身心这样一些共同的高尚的目标下组织在一起的，各种环境因素都经过了一定的选择、净化、提炼和加工等纯化处理。因而，相对于其他环境来说，教学环境绝少外界的喧嚣繁杂，这里充盈的只有朗朗的读书声和对真理的向往。正因为如此，自古至今人们始终把学校看作社会中的一方净土。（4）教育性。教学环境不仅仅是教学活动赖以进行的物质依托和舞台，构成教学环境的各种环境因素本身就具有教育意义。正因为教学环境是一个育人的场所，所以人们在构建教学环境时，对它的教育功能的需要已远远超越对物质功能的需要，这也是教学环境相异

于其他环境的一个主要特征。

教学环境特有的要素结构和环境特征决定了其特有的功能原理。教学环境对教学活动及个体发展所产生的一切影响，都是通过自身的功能属性表现出来的。就目前的认识而言，我们认为积极良好的教学环境具有六种功能。这六种功能从不同的侧面对教学活动和学生身心发展施加影响，并最终通过从总体上提高教学活动的效果和促进个体的发展而显示出自身在教学中的极端重要性。

（一）导向功能

教学环境的导向功能，是指教学环境可以通过自身各种环境因素集中、一致的作用，引导学生主动接受一定的价值观和行为准则，使他们向着社会所期望的方向发展。如前所述，教学环境是按照人的身心发展的特殊需要和国家教育方针、学校培养目标的具体要求组织起来的育人场所，它集中体现了社会主流文化的精神和价值取向，体现了国家和社会对年轻一代成长发展的期望。这些要求和期望渗透在学校内部的各种环境因素中，形成一种具有强大约束力的精神氛围，导引着学生的思想，规范着学生的行为，塑造着学生的个性。教学环境的这种导向作用对于学生的社会化具有十分重要的意义。

（二）凝聚功能

教学环境的凝聚功能，主要指教学环境可以通过自身特有的影响力，将来自不同地理区域、社会阶层和家庭背景的少年儿童聚合在一起，使他们对学校环境产生归属感和认同感。教学环境是传道、授业、解惑的专门场所，这里洋溢着追求真理、探索知识的学习气氛，充盈着欢快的歌声、笑声和读书声，青少年对于知识的渴望在这里可以得到最大的满足，他们的感情和禀赋、兴趣和爱好在这里能得到最佳的发展。因而，学校教学环境对于求知欲旺盛的青少年来说，具有极大的吸引力和凝聚力。更为重要的是，教学环境是师生共同创建的，这里的每一颗树木，每一丛花草，每一处壁报专栏，都凝聚着学生闪光的智慧，浸透着学生辛勤的汗水。这一切都能激发起学生对周围环境的无比关心和挚爱，增强他们对于学校环境的归属和认同感。

（三）陶冶功能

教学环境的陶冶功能，是指良好的教学环境可以陶冶学生的情操，净化他们的心灵，养成他们高尚的道德品质和行为习惯。个体的思想信念、道德情操和行为习惯总是在一定的社会环境中形成的。教学环境作为青少年长期生活于其中的、可知可感、具体生动的一种微观社会环境，在青少年道德情感和道德行为的形成中有着其他环境不可替代的重要作用。实践证明，优雅美观、整洁文明的校园，窗明几净、生气盎然的学习环境，积极向上的班风、校风，和谐友好的人际关系，各种有益的集体活动等等，都是可供陶冶情感、培养品格的有利的环境条件。教学环境对人的教育作用不是强行灌输的，而是寓教育于生动形象和美好的情境中，通过有形的、无形的或物质的、精神的多种环境因素的综合作用，在耳濡目染、潜移默化中熏陶、感化学生，从而产生一种“随风潜入夜，润物细无声”的教育效应。揭示教学环境的这一功能并积极运用这一功能进行品德教育，必将大大提高学校德育的质量。

（四）激励功能

教学环境的激励功能，是指良好的教学环境可以有效激励师生员工的工作热情和工作动机，提高他们工作的积极性，从而推进学校教育、教学工作的顺利开展，提高学校教学工作的质量。在良好的教学环境中，各种环境因素都可以成为激励师生工作积极性的有利因素。例如，整洁幽静、绿树成荫的校园，宽敞明亮、色彩柔和的教室，生动活泼、积极向上的课堂教学气氛，以及严谨求实、团结奋进的班风、校风，都能给师生心理上带来极大的满足感和愉悦感，能充分激发起他们内在的工作动力。特别是优良的班风和校风，更是一种由师生共同创建的强大的精神力量，这种无形的力量反过来又作为一种最持久、最稳定的激励力量，推动着学校教学工作顺利进行，激励着师生振奋精神，团结向上。

（五）健康功能

教学环境的健康功能，是指教学环境对于师生的生理与心理健康状况具有重大影响。学校教学环境是师生长期工作、学习、生活的环境，环境的优劣与他们的身心健康关系密切。在一个卫生条件良好，没有空气、水源污染，远离城市噪音，一切教学设施充足完善的教学环境中学习，学生的身体健康必然能得到有效保障。另外，教学环境中是否有和谐宽松的学习气氛和良好互助的人际关系，对学生的心理健康状态的影响也会明显不同的。重视教学环境的这一功能，对于保证青少年的健康水平具有重要意义。

（六）美育功能

教学环境的美育功能，是指良好的教学环境有利于激发学生的美感，进而培养学生正确的审美观和高尚的审美情趣，丰富他们的审美想象，提高他们感受美、鉴赏美和创造美的能力。审美是人的一种高级心理活动，人与环境之间有着直接的审美联系。实践表明，在和谐良好的教学环境中，处处都蕴藏着丰富的审美内涵，校园中的自然美，教室里的装饰美，教学中的创造美，以及师生的仪表美、情感美、语言美等等，都对学生正确审美观的形成产生着重要影响。

第二节 教学环境对学生学习活动的影 响

教学环境是学生学习活动赖以进行的主要环境，从表面上看，教学环境只处于学习活动的外围，是相对静止的，但实质上它却以环境自身特有的影响力潜在地干预着学生学习活动的过程，系统地影响着学习活动的效果。尽管这种影响在日常教学活动中是看不见摸不着的，但它对学生学习活动的重要性却是不容忽视的。其实，早在两千多年前，人们对教学环境的这种作用就已经有所认识。《学记》认为：“独学而无友，则孤陋而寡闻。”这说明，学习过程中的人际交往、人际环境对学生学习的结果有一定的影响。在科学技术迅猛发展的今天，学校环境条件正变得日趋复杂多样，教学环境对学生学习过程的影响也更加重要突出。

一、教学环境与学生的智力发展

智力是学生认知、学习的必要条件，学生智力水平的高低与学习水平的高低一般是相适应的。因而，正常的智力发展对于学生的学习活动具有无比的重要性。环境心理学和教学环境的研究结果都证实，学生的智力发展和智力活动的效率与教学环境的各种因素有很大关系。学生进行智力活动时，需要有适当的环境光线强度。环境光线过强会给脑细胞以劣性刺激，使人感到烦躁甚至头晕，影响思维判断能力；光线过弱则不能引起大脑足够的兴奋强度。沃尔特（W. G. Walter）的一项研究发现，教室内过强或闪烁频率过度的光线会给学生的脑发育带来极大危害，它往往造成学生头痛恶心，产生幻觉，严重的甚至能使 3—4% 的正常儿童呈现癫痫状病症。保持用脑环境温度适宜，可以提高大脑处理信息和解决问题的能力。吉利兰德（J. W. Gilliland）关于教学环境温度的实验研究表明，最适宜于学生智力活动的教室温度是 20—25℃，环境温度每超过这个适宜值一度，学生的学习能力相应降低 2%。教室内气温超过 35℃ 以后，学生大脑的消耗会明显增加，智力活动水平和活动持续时间会大大降低和减少。教学环境的研究表明，颜色在促进人的智力活动方面也起着重要作用。浅绿色和浅蓝色可使人平静，易于消除大脑疲劳，提高用脑效率；而深红色、深黄色可对人产生强烈刺激使大脑兴奋，随后则趋向抑制。例如，教室墙壁颜色灰暗或鲜明都会造成阅读困难。另外，教学环境中的声音对学生的智力活动也产生重要影响。经常处在 70 分贝以上音响环境中，会使人头晕乏力，兴奋性减弱，记忆力减退，注意力不集中，思维发生紊乱。但音量适中，悦耳动听的声音则可以使入轻松愉快，易于使人在无意中进入智力活动的佳境。暗示教学中创造的音乐环境之所以能提高教学效率，主要原因就在于它成功地运用了这一原理。

丰富良好的环境因素的刺激，可以促进智力的发展。刺激缺乏或刺激不良，则会抑制智力的发展。正如有的心理学家所指出的：“智商在丰富的环境与贫乏的环境中能够上升或下降并确实上升或下降了”。从人脑的结构

Mcvey, G. F., *Sensory Factors in the School Learning Environment*, National Education Association of the United States, 1971, P13.

J. W. Gilliland, *How Environment Affects Learning*, *American School and University* 42; 48—49; December 1969.

G·墨菲、J·柯瓦奇著，林方、王景和译《近代心理学历史导引》，商务印书馆 1982 年版，第 630 页。

看，人的大脑皮层是由大约 140 亿个神经元构成。神经元由神经细胞体、树状突、轴状突三部分组成。实践及观察表明，神经元树突的生理状态直接受信息传递的影响，信息输入得充足多样，会对树突的生理变化发生直接影响。人脑的功能主要表现在四个方面：一是信息的吸收，二是信息的储存，三是信息的判断，四是信息的重新排列和组合，这几种功能及有关脑组织的发展十分需要信息的充分输入与刺激。越是接受外界信息的刺激，受到合理的锻炼，它们的发展就越快。一般来说，学校教学环境是信息相对集中，知识相对密集的场所。因此，教学环境在利用丰富的信息刺激学生大脑发育，促进他们的智力发展方面，有着得天独厚的条件。在一个良好的教学环境中，丰富的信息可以得到必要的选择控制，有利于智力发展的信息得以传递，不良的信息刺激可以降低到最小程度。从这个意义上说，一个良好的教学环境即是一个理想的信息刺激环境，它能为智力的发展提供丰富良好的刺激，从而促进学生良好智力品质的形成。

此外，良好的教学环境还能激发学生积极的情感，并以此为中介来促进智力活动的进行。现代心理学的研究表明，情感对个体的认知过程具有组织或瓦解的效能。美国心理学家莫维尔（Mower）认为，情绪是智慧的高级组织者，情绪能够指导认知进程和影响推理。情绪对智力活动的影响具有两重性，愉快的情绪有利于智力活动，沮丧、愤怒的情绪则不利于智力活动。例如，当我们情绪愉快时，往往思维灵活，记忆迅速，头脑显得特别清醒；而当我们情绪低落时，则常出现思维迟钝、记忆困难，头脑混浊不清等现象。在日常教学工作中，教学环境往往正是通过情感的这一特点对学生的智力活动施加影响的。情绪、情感具有情境性，在不同的情境中可以形成不同的情绪和情感。因而教学环境也在一定程度上影响学生的情绪。学生走进教室，如果展现在眼前的是整齐宁静、清洁优雅、井然有序的情景，必然会精神振奋，情绪愉悦；反之，肮脏杂乱、空气污浊的环境则容易使学生情绪低落。另外，在良好的环境中，教师深切的期望与爱，和谐友好的人际关系，积极向上的学习风气等环境条件都能够激起学生积极的情感体验，从而对智力活动起到良好的调节和组织作用。良好的教学环境通过形成学生愉快的情绪、积极的情感来促进智力活动的发展，这一重要作用正在日益引起人们注意。在教学中很好地运用教学环境的这一功能，对于提高学习效率，发展学生智能，无疑具有重要意义。

二、教学环境与学生的学习动机

人的各种活动，都是由一定的动机引起的。学生的学习活动，也总是在一定的学习动机的支配下进行的。学习动机是直接推动学生进行学习的一种内部动力，它表现为学习的需要、意向、愿望或兴趣等形式。在教学活动中，学习动机通过发挥自身的指引方向，集中注意和增加活力等功能，对学生的学习过程和学业成绩产生重要影响。

人的动机是一个受多种条件制约和影响的复杂的心理构成物。在现实生活中，引发人的动机的因素是多种多样的。研究表明，学生的学习动机是在具体的学习情境中激发和发展起来的。在特定的条件下，教学环境中的各种环境因素都可能成为影响学生学习动机的诱因。例如，课堂教学气氛、师生人际关系、教师期望、学生群体的凝聚力和群体目标、群体舆论、学习中的竞争与合作、教学环境的布置及其新异程度，等等，都在一定程度上对学生

的学习动机发生着潜在的影响。这些影响可能是积极的，也可能是消极的。它们既可以充分调动学生的学习积极性，使他们全力以赴地投入学习，也可以使学生远离学习，丧失学习兴趣。

以课堂教学气氛来说，生动活泼、积极主动的课堂教学气氛具有很强的感染力，它易于造成一种具有感染性的催人向上的教育情境，使学生从中受到感化和熏陶，从而激发出学习的无限热情，提高对学习活动的积极性。懒散沉闷、师生之间缺乏交流甚至严重对立的课堂教学气氛则会抑制学生学习热情，降低学习兴趣，严重的还可能使学生产生厌学情绪。

以师生人际关系来说，良好的师生关系有利于学生学习兴趣的提高。教育心理学的研究表明，学生的认识兴趣是学习动机中最现实、最活跃的成分。只有当学生真正喜爱自己所学的东西，对它产生浓厚兴趣，才能真正学好它。古代教育家孔子早在两千多年前就强调过兴趣在学习中的重要性，他认为：“知之者不如好之者，好之者不如乐之者”。在教学实践中，由于形成了良好的师生关系，教师尊重学生，关心学生，热爱学生，学生反过来也会给教师以相应的积极情感的回报，会更深沉地热爱教师。当学生对教师的这种爱达到一定程度时，会产生情感迁移现象，即由爱教师进而爱及他所教的学科，对他所教的学科产生兴趣，这正如《学记》所指出的“亲其师，而信其道”。

再以教师的期望来说，教师期望是一种无形的环境因素，它能在有意无意间对学生的积极性产生重要影响。那么，教师期望是如何影响学生学习动机的呢？一般看来，它主要从以下两个方面发生作用：一是通过产生自我实现预言效应来影响学生的学习积极性。自我实现预言效应亦称皮格马利翁效应，它主要指人们好的期望和态度在被关注的对象身上可以产生好的和所预期的反应。心理学家罗森塔尔和雅各布森（R. Rosenthal and L. Jacobson）关于教师期望的经典实验以及后来众多的有关实验研究都表明，教师的期望的确能影响学生的学习活动。教师对学生的高期望可以有效激发学生的学习热情和学习积极性，使他们向好的方向发展，而低期望则会使学生丧失学习积极性，使他们的学习越来越差。在师生的交往过程中，教师将自己的期望和态度或明或暗地传递给学生，学生会按照期望的方式来调动学习的动力系统和塑造自己的行为，这样，教师的预言就有可能实现。二是通过影响学生学习中的归因方式来影响学生的学习积极性。归因理论认为，学生的归因主要是学生对自己学习成败的原因作出的解释和推断。学生的归因方式一般有两种类型。一种类型趋向于将成绩的获得归结于内在因子，即自己的能力和勤奋，把成绩的欠佳归因于外在因素，如机遇运气等；一种类型趋向于把学习上的成功归结于外在因子，如机遇运气，而将学习上的偶尔失败归因于内在因素——能力不足，勤而无用。采取前一种归因方式，往往可以使学生增强学习的信心，从而获得持久的学习动力。而采取后一种方式，则往往容易使学生丧失学习信心，导致学习积极性下降。研究表明，学生的归因方式与教师的期望有很大关系。在教学实践中，教师对学生的高期望、积极态度以及客观的评价，都可以提高学生学习的自信心，使他们采取适当的归因方式进行自我评价，因而大大提高他们学习的积极性，激发出努力上进的进取精神。而教师对学生的不公正评价和低期望，会严重挫伤学生的自信心和自尊心，使他们采取不适当的归因方式评价自己，由此引起学习积极性的下降，甚至产生自暴自弃现象，影响学习效果。

另外，教学环境中的其他因素，如校风、班风和学生之间的同伴关系，

对学生学习动机的激发也有着重要意义。美国心理学家班尼（Mary A. Bany）认为：“如果一个集体的气氛是友好的，相互理解的，相互支持的，那么集体对于动机、工作表现和成就的影响就会是积极的。”教学实践表明，严谨、求实、勤奋、上进的校风或班风一经形成，就会成为有巨大推动力的集体心理气氛，这种良好的集体心理气氛往往是激发学生学习动机的直接诱因之一。心理学的研究同时表明，年幼的儿童往往是为得到父母和教师的认可而学习。因此，家长和教师的认可、评价是一个重要的动机源。到青少年时期，同伴的赞扬、认可将超过家长和教师的作用，在小学高年级和中学阶段，同伴关系逐渐成为影响学生外部学习动机的重要动机源。

三、教学环境与学生的课堂行为

课堂行为是学生学习过程中认知、情绪的外在表现。在课堂教学过程中，学生行为有多种表现方式，如对教师提问的反应行为，学习过程的操作行为，师生、学生间的交往行为，对教学活动表示满意或不满意的反馈行为，等等。心理学家勒温（K. Lewin）早期关于行为的研究表明，行为是人与环境的函数，这一研究成果揭示了人的行为与环境之间的内在的联系。在后来的关于教学环境的多项研究中，研究者们进一步发现，各种具体的教学环境因素都对学生的课堂行为产生直接或间接的影响，不同的教学环境可以导致不同的课堂行为。

在日常教学过程中，教师只要稍加留意就会发现，教学环境的各种物理因素如教室的光线、温湿度、班级人数、教室的空间特点等与学生的课堂行为有着千丝万缕的联系。奥托·戴克（H. Otto Dahlke）认为：“教学活动是在一定的物理环境中进行的，这个环境在一些非常重要的方面限制和规定着学生学习和发展的可能性。环境这个舞台一旦搭起来，那么在这个舞台上将要进行的演出活动就已经被部分地决定了。”他的这段话形象地概括了学校物理环境与学生学习活动之间的关系。事实上，教学环境的物理因素的确在不同的方面影响着学生课堂行为的表现。例如，有关专家的研究发现，教室墙壁和家具的色彩过于强烈和鲜艳，容易使儿童在课堂上兴奋好动，注意力分散，不专心听讲。教室内温度过高，则容易使学生烦躁不安，课堂上的不友善行为和冲突性行为随之增加，课堂秩序不易维持。教室内的座位编排方式对学生的课堂行为也有着重要影响。传统的座位编排方式是一种“横排式”或“秧田式”，即一排排的课桌面对教室前方，形状犹如农村的秧田。亚当斯（Adams）和比德尔（Biddle）曾对这种座位模式进行过研究，他们发现，在教室前排和从前排到教室中间的地带的课堂气氛比较活跃，他们将这个区域称为“行动区”。处在“行动区”的学生在课堂上表现活跃，能积极发言和回答问题，他们参与课堂活动及与教师交流的时间和次数明显比坐在教室后排的学生多。研究者们认为，这种状况在很大程度上是由这种座位模式的空间特点造成的。处在“行动区”的学生正好处在教师课堂监控的有效范围内，教师的课堂监控无疑是影响学生课堂行为的一个重要因素。如图所示：

班尼等著《教育社会心理学》，云南教育出版社1986年版，第35页。

H. O. Dahlke, Values in Culture and Classroom: A Study in the Sociology of the School, Harper & Brothers Publishers, 1958, P143.

The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, 1987, PP.540—546.

压力源 高压区 中压区 散压区

讲台 前 n 排 中 n 排 后 n 排

教师监控对于前排和中排学生所造成的压力是较高和适中的，在这种有效监控下，学生自然能较好地约束自己的课堂行为，认真听讲，积极反应。而对后排学生来说，压力明显减弱，监控有效性降低，学生容易分心，搞小动作。另外，处在“行动区”的学生与教师距离较近，又正好处在与教师交流的有效区域内，教师可以无意中通过眼神、表情、举止将自己对学生的关注和期望传递给学生，使学生心理上产生情感共鸣，从而在行动上积极支持和配合教师的教学。而后排的学生往往因离教师太远，得不到这些暗示和教师及时反馈，因而在课堂上行为散漫，对课堂活动退缩旁观反应冷漠。施魏伯（A. Schwebel）的一项实验也证实，学生的课堂行为确实受他们在课堂里座位的影响。为此，教师应采取一些必要措施如环绕课堂走动，定时调换座位，以及根据需要座位编排成圆形、马蹄形，等等，来改善空间特点给学生行为带来的负面影响。

教学环境的研究还表明，班级规模（Class Size）是又一个影响学生行为的不可忽视的重要因素。班级规模主要指一个班级内学生人数的多少。班级规模首先影响学生参与课堂活动的机会和程度。在一个人数较少、规模适宜的班级内，每个学生都有机会参与课堂讨论，回答教师问题，与教师及其他同学开展正常的交往活动等。而在一个人数过多、规模膨胀的班级内，只有一部分学生能参与正常的课堂活动，相当一部分学生则被剥夺了这种权利，课堂行为大大受到限制。罗纳德·S·凯恩（Leonard S. Cahen）的一项研究发现，在规模较大的班级内，被剥夺了参与课堂发言讨论机会的往往是那些性格内向或能力较差的学生。由此看来，班级规模所影响的不仅仅是学生课堂行为和表现，实际上它无形中也带来了学习机会的公平性问题。其次，班级规模还影响学生课堂上的纪律表现。环境心理学研究表明，人们日常交往中，每个人都有一个人活动空间，人与人之间都保持着一定的人际距离。当人口密度过大，个人活动空间遭到别人侵占时，人们的行为要随之发生一系列的变化。有人曾在五岁儿童的学前班做过一项实验，结果发现，随着班内儿童人数的增加，儿童表现得好动，注意力分散，攻击性行为明显增加。在日常教学中，我们也可以发现，人数较少的班级课堂纪律往往较好，教师用于课堂管理的时间也较少。而人数较多的大班中，由于单位面积内人口密度过大，学生的个人活动空间相对受到他人挤占，这往往成为诱发学生好动争吵和产生破坏课堂纪律行为的一个主因。这种现象应引起教育工作者足够的重视。

除以上提及的诸种因素外，课堂中的各种社会心理环境因素，例如课堂教学气氛、师生人际关系、教师的管理作风和集体规范也是制约学生课堂行

张维英、张海钟《座位、品德与学习成绩》，《甘肃教育》，1991年，第1—2期。

邵瑞珍主编《学与教的心理学》，华东师大出版社1990年版，第315—316页。

Class Size and Instruction, P.202.

Loo and Chalsa, The Effects of Spatial Density on Behavior Styles of Childern, ERIC, National Institute of Mental Health, 1976.

为的重要因素。在各种社会心理环境因素中，对学生课堂行为影响最直接、最具体的莫过于学生集体的规范了。集体规范是学生集体在共同的生活中所形成的一种为大多数集体成员所接受的行为准则，它规定了什么样的行为是可接受的，什么行为是错误的和不能接受的。集体规范一经形成，就作为一种无形的环境力量影响和制约着学生个体的行为，使他们遵从集体所赞同的目标和价值。实践证明，健康的集体规范能有力地约束儿童的课堂行为，使他们在教学过程中认真听讲，踊跃发言，遵守课堂纪律。集体规范所以能产生这样的作用，主要是因为它无形中通过集体的压力造成了儿童对集体标准和价值的从众。心理学家班尼认为：“从众之所以能够达成，乃是因为个人希望为别人所赞许和接纳。这种力量是如此微妙，以致大多数人并不察觉到它在起作用，而且他们也没有认识到自己的行为正在发生变化”。由此看来，在教学过程中，教师注意引导和培养健康的集体规范，对于有效控制学生课堂行为，提高教学效率具有重要意义。

四、教学环境与学生的学习成绩

既然教学环境从诸多方面影响着学生的学习活动，那么教学环境是否与学生的学习成绩密切相关呢？这是每个教学环境研究人员所关心的问题，也是研究教学环境的实质意义所在。正因此，研究者们投入大量精力，对各种环境因素与学生学业成绩的相关问题作了广泛研究，得出了一大批有价值的研究成果。例如，麦克唐纳（Mc Donald）和伊利亚斯（Elias）关于教师期望与学生学习成绩关系的实验研究发现，教师期望比性别差异、种族差异对学生学业成绩的提高影响更大，在某种情况下，教师抱有高期待或低期待，会使同一水平上的学生的成绩，出现一个际准差的浮动。马丁（Mary Martin）和克曼（Sam Kerman）曾在美国洛杉矶的一个初等学校进行过为期三个月的实验，其目的是想发现教师的高期望以及相应的教师行为改变是否可以提高差生的学习成绩。结果证实，实验组中的差生比控制组中的差生，在态度和学习成绩上都有明显的提高。美国纽约市的十所公立小学曾参加了一项长达三年的实验。这项实验不对教学进行任何重大改革，实验者关心的是形成一个良好的校风是否可以有效提高学生的学业成绩。实验中，实验者通过改善学校的管理，倡导积极向上的学习风气，更多地重视和关心学生的进步，鼓励教师对学生的学习抱有较高的期望等措施努力培养师生共同奋进向上的良好校风。实验以学生阅读成绩合格率（纽约市对小学每个年级的阅读课都有一个统一的基本要求，学生的阅读成绩达到或超过这一基本要求被视为阅读成绩合格）为评价指标，通过比较实验学校与纽约市其他 690 所未参加实验的小学学生的阅读成绩来确定校风的改善是否可以提高学生的学习成绩。实验结果表明，在实验的第一年，实验学校的学习成绩没有明显提高。第二年，实验学校学生的阅读合格率提高 6.3%，其他学校学生阅读成绩合格率只提高了 3.8%。第三年，实验学校学生的阅读成绩合格率在原有基础

《教育社会心理学》，第 111 页。

詹姆斯·H·麦克米伦主编，何立婴译《学生学习的社会心理学》，人民教育出版社 1989 年版，第 112—113 页。

同。

上又提高 2.9%，而对照学校学生阅读合格率反而下降了 0.3%。这一实验确凿地证明，在其他条件相同的情况下，校风的改善的确可以有效地提高学生的成绩。

不仅如此，教学环境中的其他一些因素如光线、噪音、温度和班级规模等对学生的成绩也有不同程度的影响，派考罗（Peccolo）和查尔斯（Charles）的一项研究发现，环境温度明显影响儿童的学习成绩。他们将被试学生分为两组，一组在温度适宜（11—24℃）的教室里学习，一组在温度偏高（23—28℃）的教室里学习，两组学生学习的内容相同，学习时间均为十五天。测试结果表明，在对被试儿童进行的推理、新概念学习和抄写三项测验中，处在温度适宜的学习环境中的儿童的三项学习成绩均高于处在高温环境中儿童的相应学习成绩。《国际教学与师范教育百科全书》曾对已往七十七项有关班级规模与学生学习成绩之间关系的试验研究全面分析和总结，结果发现，其中 60% 的实验证实，在小型班级里学习的学生的成绩要高于大型班级中学生的成绩。因此，该《百科全书》得出这样一个结论：“班级规模与学生学习成绩之间的关系是非常紧密的，较大幅度地缩减学校班级规模将产生仅靠教育者的努力所难以达到的巨大的学习效益。”

综上所述，我们可以看出，教学环境的各个方面的确对学生的学习活动施加着潜在而有力的影响，并与学生的学业成绩发生密切联系。因此，在日常教学工作中，我们应努力为学生创造一个良好的教学环境，以使各种环境因素都成为积极推进学生学习活动的有利条件。

Terry A. Clark et al, School Improvement in New York City :The Evolution of a Project. Educational Researcher. Vol. 12, NO. 4, April 1983, PP. 17—24.

Peccolo and Charles, The Effect of Thermal Environment on Learning, A Pi-lot Study, Iowa Center for Research in School Administration, University of Iowa, 1962.

The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, PP. 540—546.

第三节 评价教学环境的原理与方法

一、评价教学环境的意义

研究表明,教学环境对教学活动的各个环节以及学生的智力发展、学习动机、学习结果、身心健康、思想品质和审美观念等诸方面发生着重要的影响。要使这些影响向着有利于促进学生健康和提高教学效率的方面发展,就必须及时了解和把握教学环境的现状及其发展变化的动态,这就涉及到教学环境的评价问题。一般来说,通过评价可以使我们更好地认识和利用教学环境中的有利因素,发现和控制各种不利因素,使教学环境经常保持一种良好状态,从而有效地促进教学活动的顺利进行和教学质量的不断提高。正因为评价在人们认识、判断和利用教学环境方面具有重要的作用,因而在教学环境研究工作尚处于起步阶段时,如何评价教学环境问题就已引起了研究者的极大兴趣。早在本世纪30年代中期,教学环境研究的先驱之一——美国学者托马斯·魏德(J. Thomas Wade)博士就出版了教学环境评价方面的第一部专著《中学学校环境测量》,他认为:“正如学生的智力水平是可以测量的一样,学校环境的水平也是可以测量和评价的。如果评价的结果显示一所学校的环境水平低于其他学校,那么人们就会据此考虑和寻求提高这所学校环境水平的途径与方法。”魏德的这段话对评价教学环境的目的与意义作了很好的概括,可谓一语中的。近二十年来,教学环境的评价问题进一步引起了教学环境研究者的高度重视,以B·J·弗雷泽为代表的一批国际知名学者围绕这一课题展开了广泛而深入的研究,他们在世界许多国家和地区进行广泛实验的基础上,编制修订并出版了一批得到国际社会公认的教学环境测量与评价工具,从而将这一课题的研究推向了一个新的水平。

二、评价教学环境的维度与标准

评价维度即评价者所选择的评价角度或评价的主要方面,有了一个明确的评价维度,实际上就等于为评价工作确定了一个确切的评价范围。因此,确定评价维度是开展教学环境评价的第一步。在实际的研究工作和评价过程中,由于研究者们对教学环境的看法和认识不同,因而各自确定的教学环境的评价维度也有相当的差异。就目前国外的研究情况来看,比较有代表性的关于教学环境评价维度的意见有以下三种:第一种是由美国著名学者R·H·穆斯(R. H. Moos)提出的,他认为,环境的评价维度由三个方面构成:(1)关系,主要指环境中人际关系的性质和密切程度。(2)个体发展,指个体在环境中的成长状况及其发展方向。(3)系统的维持与系统的变化,指环境在环境系统的维持控制以及对变化的适应方面是否处于明确有序的状态。第二种意见由R·塔哥瑞(R. Taguiri)提出,他认为评价教学环境应从以下四方面着手:(1)学校生态环境,主要指学校的物质和物理环境因素。(2)学校社会环境。(3)学校中的人际关系。(4)校园文化。第三种意见认为,

J. Thomas Wade. A Measurement of the Secondary School as a Part of the Pupil's Environment, The Rumford Press, 1935, P. 1.

Barry J. Fraser, Classroom Environment, Croom Helm Ltd, 1986 PP.16—18.

同。

教学环境的评价维度包括三部分：（1）环境属性，即大小、数量、温度、颜色等等。（2）行为者，即教师和学生。（3）行为本身，即行为者的动作，如演说、背诵和计算。我们认为，以上三种关于教学环境评价维度的观点虽在国外较为流行，但都有不妥之处。穆斯的分类忽视了对物质环境的评价。塔哥瑞的分类虽比较具体，但使用的概念含混不清，如社会环境、人际关系与校园文化三个概念并不是平行关系，它们在使用的外延上是一种交叉或包含的关系，将它们作为三个平行的评价维度运用，容易在实际评价工作中发生混乱。最后一种分类过于笼统，它很容易使人把教学环境评价与一般的教育评价混同起来。据此，我们试图在这里提出一种较为明确可行的教学环境评价维度，它具体包括：（1）物质环境的完善程度。（2）心理环境的健康程度。（3）物质环境与心理环境的契合程度。通过对以上三方面的评价，我们不仅可以清楚地了解教学的物质与心理两种环境是否处于良好状态，而且还可以明确把握这两种环境之间的关系，及时发现存在的问题，采取必要的调控措施，使这两类环境协调一致起来。

教学环境的评价标准是用以评估衡量教学环境水平的具体规定，在确定了评价的维度和范围以后，我们还必须进一步明确评价的标准，只有这样，评价教学环境的工作才能落到实处。由于教学环境是一个由人、财、物、事、时、空等诸多要素构成的复杂的系统，因而要确定一套具体明确、切实可行的评价标准，是一件相当艰巨而复杂的工作。就教学环境自身的特点来看，物质环境属于一种有形的“硬环境”，其评价标准相对而言易于确定，并且能够形成相当精确的量化标准。各国的教学环境研究者在长期实验验证的基础上，先后提出了一些物质环境的评价标准，例如教室建筑面积标准，人均占有空间标准，教学设施配套完善标准，校园绿化标准，教室内照明、采光、通风、温湿度、色彩等方面的标准，以及课桌椅的配套标准，等等。我国学者在这方面已开始了一些初步的研究工作，他们结合我国中小学实际，从学校卫生学的角度提出了一套评价学校教学环境的卫生标准。但这方面的研究仍十分有限，如何从学校教学、美育、德育等方面出发，综合研制一套全面的物质环境评价标准，仍是摆在我们面前的一项重大课题。与物质环境相比，教学的社会心理环境就属于一种无形的“软环境”了，它主要是以各种社会心理气氛和人际关系表现出来的，因而在实际评价过程中很难为它确定一套精确的量化评价标准。尽管如此，我们仍可根据对学校日常生活的观察，对理想的学校心理环境的一些特征进行概括和集中描述，从中寻找出以下一些一般性的评价标准。

1. 整个学校中洋溢着重知识、爱科学、讲文明的气氛。这是学校必须具备的心理环境，是学校良好校风、学风的集中体现，与之相联系的是追求真理、实事求是、严谨认真、团结向上、勤于探索的教与学的态度和作风。

2. 和谐融洽、平等民主的人际关系。人际关系是构成学校心理环境的一个重要方面，学校中的各种人际关系融洽与否，直接决定着学校心理环境的优劣。因此，和谐平等的人际关系是评价教学环境的一项重要指标。

3. 良好的班级行为规范和班集体凝聚力。这是一项用来综合评价班级心理环境的指标，通过对班级行为规范与班集体凝聚力的评价，我们可以从整

蔡培村译《教育环境评鉴》，复文图书出版社 1982 年版，第 156 页。

刘林兴编《学校卫生知识》，第 11 章“学校建筑与设备卫生”，人民卫生出版社 1985 年版。

体上把握一个班级的学习气氛、行为风尚和精神面貌，从而对班级的心理环境有个全面的认识。

当然，以上提出的仅是几项最为基本和一般的心理环境的评价标准，在实际评价过程中，还有待于我们根据评价的需要和学校教学环境的实际情况将它们进一步具体化。

三、评价教学环境的方法

选择适当的评价方法是有效地实施教学环境评价的关键。教学环境的评价方法与一般的教育评价方法有共同之处，但又有自身的特殊性。一般说来，最常用的评价教学环境的方法主要有以下几个：

(一) 观察评价法

观察评价法指评价者通过对教学环境的各个方面以及在环境中的各种事实的直接观察，客观地作出观察记录，以此作为评价资料对教学环境的状况作出分析评价的方法。这种方法看起来简单，但是要达到预期效果，评价者事先应有明确的目的和要求，设计好清楚的观察程序，作好记录。观察和记录的方法很多，除了常用的笔记以外，现代的录音、录像技术都可采用。

观察法有多种形式。在教学环境评价中最常用的观察法有两种：一种是一般观察法，一种是参与观察法。一般观察法是评价者完全作为一名旁观者从旁客观地进行观察和评价。参与观察法与一般观察法不同之点在于，评价者不是从旁进行观察和记录，而是参加到所研究评价的对象中去，作为研究对象中的一员与他们共同生活，在共同生活中对自己的研究对象进行观察、记录和评价。这种方法又叫实地研究或田野工作法，最早是人类学家和社会学家常用的一种研究方法。近年来，一些教学环境研究者发现，这种原本是社会文化学家用于社会群体和社会研究的方法，对于研究评价一个学校或班级的相对封闭的环境系统特别合适。于是，参与观察法在国外遂成为近年来较为流行的一种教学环境评价方法。美国俄勒冈州的西利恩中学(West Linn High School)曾进行过的一项名为“学校生活一日”的校风评价计划，为成功运用这种方法于教学环境评价提供了一个典型实例。西利恩中学的教师曾一度为该校校风下降所困扰，但又找不出导致下降的真正原因，三年中该校两次聘请专职的教育评价人员来校评价诊断也无济于事。于是学校拟订了一项名为“学校生活一日”的评价计划，随机挑选了八名教师作为观察评价者，让他们以学生的身份深入到各个年级的不同班级中，同学生一起听课、做作业，一起参加各种课外活动。行动前他们制定了严密的观察计划，列出了详细的评价检核表(Checklist)。经过八天的连续参与观察，评价者终于发现：一些教师对学生不公正的评价和过低的期望，影响了部分学生的学习积极性；学校行政管理人员经常随意闯入教室进行检查，干扰了正常的教学秩序；学习时间分配不合理，浪费了大量的正常学习时间；一些差生对勤奋学习的学生施加压力，使他们不敢在教室刻苦学习，等等。这些因素严重破坏了学校的学习环境，使学校学习风气不断下降。运用参与观察法进行的这次成功评价，使西利恩中学找到了校风不良的真正原因，学校面貌因而焕然一新。

由此可以看出，观察评价法最大的优点在于它的现实性，评价者可以在没有任何人为控制和干扰的真实情况下，深入到现实生活中，对评价对象进行直接观察和评价，易于获得真实的第一手评价资料。但这种方法也有其不足，主要表现在观察者自身的观察能力容易影响观察的过程和评价结果。

（二）问卷评价法

问卷评价法是教学环境评价中运用最广的一种评价方法，它主要通过书面调查的形式获得评价资料，并据此作出相应的评价判断。问卷评价法由于具有适用范围广，简洁快速，收集的信息量大等特点而得到评价者的普遍青睐。近年来，国外教学环境研究者们编制了大量的各种类型的教学环境评价问卷，从而将这一评价方法的研究与应用水平推向了一个新的高度。目前人们常用的问卷类型主要有以下几种：

1. 开放式问卷与封闭式问卷。这两种问卷主要是根据问卷的题型设计划分的。开放式问卷也称问答式问卷，其主要特点是在问卷内的每个问题后留有空白，让回答者根据自己的情况进行回答，一般不做任何限制。

例：学生人际关系问卷（简缩卷）

甲：在本班你最喜欢和谁坐在一起？为什么？

还有谁？_____

还有其他人是谁？_____

乙：你最喜欢和哪些人一起做作业？为什么？

还有谁？_____

还有其他人是谁？_____

丙：放学后你最喜欢和谁一起玩？为什么？

还有谁？_____

还有其他人是谁？_____

开放式问卷的优点在于评价者可以获得较为详尽的评价资料，并可能得到某些难以预料的结果。其缺点在于可能导致搜集一些无价值或不相关的信息，给结果的分析评判带来一定困难。

封闭式问卷也称选择式问卷，问卷在每个问题后提供几个选择答案供回答者选择。或者只在每个问题后列“是”与“否”两种选择，让回答者选择其一，这种问卷也称是非题式问卷。封闭式问卷是教学环境评价中应用非常普遍的一种问卷形式，它具有答案标准化，结果易于统计分析，易于作答等优点，适合于对各种教学环境因素进行评价。其不足之处是问卷的设计难以涵盖评价对象的所有可能性，可能失去一些对评价有价值的信息。

例：班级规范问卷 日期：____学号：____班级：____

学校每个班级学生的思想、对学校措施的认识，彼此间的感觉、对老师的印象等等，都相当不一样。你认为你的同学对以下这些事情的看法如何？在“多少人感觉如此”底下的格子里打个“记号”。这些答案并没有对错之分。

资料来源：《教育环境评鉴》，第 127 页。

资料来源：《教育环境评鉴》，第 122—123 页。

窗户能否开关以
避免外界噪音？
教室内的色彩是
否柔美且令人宁
静而愉快？

由以上问卷可以看出，单项问卷一般都是将问题集中在教学环境的某一个方面。如欲对教学环境的全貌作出评价，就需要另一种类型的问卷：综合问卷。

综合问卷是针对教学环境的几类或全部环境因素设计而成的问卷，它涉及的问题多，范围广，是一种规模较大的评价工具。目前国外流行的多种教学环境评价工具中，相当一部分属于综合问卷。例如，著名环境研究者 B·J·弗雷泽和赫伯特·J·沃尔伯格等人研制的“学习环境综合调查表”（LEI）就是一份典型的综合问卷。这份问卷涉及到对教学环境的多种因素的评价，既有心理环境方面的，也有物质环境方面的。

例：学习环境综合调查表

（此问卷共有 105 项问题，此处仅节录了其中 10 项）

指导语（略）

问题：

班级成员相互帮助

学生在班级中可得到他们需要的书籍和学习设施

班级决定由全体学生共同做出

学生不关心班集体的前途

大多数学生真诚地希望班级获得成功

同学之间相互竞争看谁学得最好

教室明亮而且舒适

教室四周布置了各种展览品

教室过于拥挤

学生之间很少相互竞争

答案纸（略），答案纸上每项问题有四种答案可选择：完全不同意、不同意、同意、完全同意。

综合评价问卷虽然具有全面、系统等其他问卷不可取代的优点，但编制这类问卷要求高、难度大，结果的统计分析也较为复杂。如上面的 LEI 问卷就是在多位专家的努力下，经过十多年的反复测试和修改才最后定稿的。

（三）访谈评价法

访谈评价法也是教学环境评价常用的一种评价方法，它主要通过面对面的口头谈话获得评价资料，在这个基础上进行评价分析。访谈的对象可以是学生，也可以是教师和学校行政管理人员。访谈评价法特别适用于了解学生和教师对教学环境的认识、感受和体验，例如，要对“教师心目中理想的教学环境是什么？”“学生喜欢怎样的教学环境？”等问题作出客观了解和评价，运用访谈评价法能获得最为全面和真实的资料。一般来说，访谈评价法具有以下一些优点：首先，由于访谈是在评价者与评价对象之间直接进行的，评价者可以根据评价的需要自由发问，从而获得尽可能详尽的材料。被问者

如有不明白的地方，评价者可以反复说明，详细解释。其次，谈话一般是自由进行的，被问者可以充分表达自己对于教学环境的看法和感受。通过这种谈话，评价者可以了解被问者的动机、感情和态度等内在情形，使获得的信息更为真实可靠。再次，访谈法不受文字能力的限制，因而特别适合于小学中低年级。最后，评价者可以控制谈话情境，使访谈不脱离评价的主题，从而能获得较好的评价效果。当然，访谈评价法的局限性也是很明显的。其最大的不足是费时费力，不宜进行大范围的评价。另外，评价者的访谈技巧和访谈态度会对访谈结果的可靠性产生一定影响，加之访谈措词和问题不易标准化，因而很难对访谈结果进行精确的统计分析。

为最大限度地发挥出访谈评价法在教学环境评价中的积极作用，在实际运用这一评价方法时应注意下列几点要求：

第一，在访谈前必须明确访谈的目的，列出详细的访谈提纲，并尽量使问题的提出和解释标准化。

第二，要事先考虑到访谈中出现各种偶发事件的可能性，如回避问题、故意岔开、离题太远等，并做好应付处理这些情况的准备。

第三，访谈时要保持亲切、冷静、客观的态度。不能催促、批评被问者，也不可对他们进行暗示或启发。

第四，评价者在整理分析访谈资料时不能抱任何偏见，要保证评价结果的科学性和真实性。

总之，以上所谈仅是当前教学环境评价中常用的几种方法，每种方法都有自己的优势和局限性，在一种情境中非常有效的评价方法不一定同时适用于另一种情境。如何很好地运用这些方法，还取决于评价的实际需要和教学环境的具体情况。我们相信，随着教学环境研究的深入展开，各种新的教学环境评价方法将不断产生，教学环境评价的科学性会逐步提高。

第四节 教学环境的调控与优化

教学环境是一个由多种要素构成的复杂的整体系统，它对学生学习过程中的认知、情感和行为产生着潜在的影响，对教学活动的进程和效果施加着系统的干预。可以说，教学环境的优劣在某种程度上决定着教学活动的成效。为了最大限度地发挥教学环境的正向功能和降低负向功能，实现教学环境的最优化，就必须对教学环境进行必要的调节控制。

一、调控优化教学环境的依据

所谓调控优化，主要指依据某些特定的要求，对教学环境的各种因素进行必要的选择、组合、控制和改善，撷取环境中各种有利因素，抑制、改变或消除各种不利的环境因素，实现教学环境的最佳状态，使教学环境有利于学生身心的健康发展和教学活动的顺利进行。一般说来，调控优化学校教学环境必须考虑到以下几方面的要求：

1. 外部环境的变化：外部环境即通常所说的“大环境”，它包括国家的政治环境、社会经济文化环境、大众生活环境和民族心理环境等。外部环境是影响学校教学环境的“大气候”，外部环境发生的任何变化都可能成为影响或改变学校教学环境的客观力量。依据外部环境变化调控优化教学环境，关键要作好两方面的工作：一是紧随时代发展的脚步，充分利用社会大环境中的各种因素，创建良好的学校教学环境。二是采取各种必要措施，预防和抵制各种不良社会风气和因素对教学环境的渗透和侵蚀，做到防患于未然。

2. 学校培养目标：学校培养目标是学校各项工作的出发点和归宿，它具体规定着人材培养的规格和质量要求，反映着学校教育的基本规律和发展方向。调控优化教学环境，要体现培养目标的精神实质和基本要求。

3. 学生身心发展的特点：一切生物的生存和发展，都离不开环境的影响，人的身心发展也不例外。但是，实践证明，并非所有的环境影响都能促进人的身心发展。有些环境在影响人的身心发展方面效果甚微。有些环境不仅不能使人的身心获得健康发展，反而会阻碍人的正常发展。我们常说，学校环境是一种特殊的环境，它之所以特殊，正是因为它是按照发展学生的身心这种特殊需要而组织起来的环境，这也正是学校教学环境有别于其他各种环境的根本标志。是否适应学生身心发展的特点，是调控优化教学环境的一个基本出发点，同时也是检验教学环境是否良好的一个重要标准。

4. 学校实际状况：教学环境的优化，主要是指在学校现有条件下达到的教学环境的一种最佳状态，它并没有一个绝对的标准和统一的模式。农村学校没必要抛开自身的特点去照搬城市学校经验，内地学校也不必简单模仿沿海发达地区的学校。只要不同的学校能充分考虑和利用本校的现有条件，不断改善教学环境的面貌，就都可能建成有自己特色的良好的教学环境。

5. 教学情境的要求：教学环境的调控优化是项复杂的工作，它不仅要考虑对整体环境的宏观控制，如校园规划，校风建设等，同时也要注意对局部环境的微观调节。课堂教学环境是学校教学环境的一个重要组成部分，调控优化课堂教学环境是调控学校教学环境中一项最为经常和重要的工作。由于教学情境具有即时多变的特点，有时还可能出现各种课堂偶发事件，因此，教师必须时刻注意和善于把握教学情境的变化，并根据教学情境变化的需要对各种课堂环境因素进行必要的调节控制，以使课堂环境保持有序、稳定的

良好状态。

二、调控优化教学环境的原则

调控优化教学环境还须特别注意以下几条原则：

1.教育性原则。教学环境是培养人的场所，环境中的各种因素都可能对学生的精神世界产生潜移默化的影响，“孩子在他周围——在学校走廊的墙壁上、在教室里、在活动室里——经常看到的一切，对于他精神面貌的形成具有重大的意义。”正因如此，对教学环境的任何一处装饰点缀都必须慎重，必须考虑它的教育意义。这里的教育性原则，主要就是要求教学环境的一切设计、装饰和布置都必须有利于启迪学生的思想，陶冶学生的情操，激励学生向上，必须充分体现各种环境因素的正面教育意义。

2.科学性原则。所谓科学性原则，就是要求教学环境的建设和美化要符合学生身心发展的特点和教学规律，要遵循生理学、心理学、教育学、学校建筑学、学校卫生学、教育社会学、教育美学、学校德育的基本原理，要通过科学合理的调控优化，使教学环境真正成为科学和艺术的统一体。

3.实用性原则。教学环境的设计、建设和优化应当根据学校的实际情况和经济条件，本着经济、实用、有效的宗旨进行。创建良好的教学环境并不意味着刻意追求豪华的设施和讲究排场，其主要目的是为了更地服务于教学。因此，教学环境建设应立足本地本校实际，不能脱离教学实际需要和自身经济能力去追求物质条件的丰裕和环境外表的完美。

三、调控优化教学环境的策略

根据上述要求和原则及教学环境诸要素的特点，我们提出以下几项调控优化教学环境的策略：

1.整体协调策略。这一策略是指在教学环境的调节控制过程中，无论学校领导还是教师，都要有全局观念，要从整体上对教学环境的各个方面进行规划调整，以便把各种环境因素有机地协调为一个整体。构成教学环境的因素颇为复杂，它们既有物质的，又有心理的，既有有形的，又有无形的。

在具体的调控优化过程中，我们需将学校的校舍建筑、校园绿化、室内外装饰布置、良好人际关系的建立，积极向上的校风的形成等内容作为整体来加以全面考虑和控制，并将这些环境因素产生的影响协调一致起来，使它们向着有利于促进学生身心健康和提高教学质量的方向发展。

2.增强特性策略。这一策略是指在调控优化教学环境的过程中，环境控制者可以通过增强或突出环境的某些特性，有意形成某种特定的环境条件来影响教学活动及师生的行为，以达到预期的目的。

环境心理学的研究表明，环境可以直接影响人的行为，环境的不同特性能对人产生不同的影响。适当突出环境的某些特征，可以大大增强环境的影响力，使师生的行为发生理想的变化。例如，适当突出环境的反馈特性，在学校里师生进出的主要通道口，郑重立上一架醒目的大整容镜，这对整饬师生衣容，约束师生言行，自有一种潜移默化的作用。再如，在讨论课上将课桌摆成圆圈，可以增强讨论的气氛，提高讨论效果。在教室、走廊的墙壁上适当张贴一些中外著名学者、科学家的照片或画像，并在上面写上这些学者、

科学家的国籍、出身、生卒年份和主要成就或留下的著名格言，将有利于开阔学生的视野，激励他们勤奋学习，努力上进。在队会上，悬挂鲜艳的少先队队旗，可以增强队会庄严的气氛，形成陶冶学生情操的良好环境等等。

3. 利用优势策略。这一策略是指在教学环境的调控优化过程中，要充分利用学校已有的有利环境条件，为教学活动创造一个良好的环境。

实践证明，利用学校已有的有利条件创建良好教学环境，是一条经济有效的途径。一般来说，不同地区、不同学校在环境条件上是有一定的差异的。但任何学校在环境方面又都有自己的特点和优势，充分发掘和利用自己已有的环境优势，就有可能推动整个教学环境的改善，从而给教学环境的建设带来突破。例如，南方的学校可以利用雨量充沛、空气湿润等自然优势，在校园里广植花草树木，用绿来打扮美化环境。老区的学校可以利用当地光荣的革命传统对学生进行理想教育，以此促进优良校风的形成。这样的实例，举不胜举，每个学校只要充分挖掘，都可发现自己环境条件上的潜力和优势。

4. 筛选转释策略。这一策略是指在调节控制教学环境的过程中，要对存在于教学环境中的各种信息进行一定的选择转比处理，实现信息优控，使信息成为促进学生健康发展的积极因素。

近年来，随着大众传播媒介的迅猛发展，学校通过广播、电视、书刊等渠道接收越来越多的社会信息。丰富的社会信息对于求知欲旺盛的青少年来说，无疑起到了增广见闻、开拓思路的作用。但是，社会信息本身是良莠混杂的，既有积极因素，也有消极因素。青少年学生社会经验少，识别能力弱，信息往往不易正确地分辨选择。他们可能对积极的信息持怀疑或排斥的态度，而反过来去追求和接受一些不健康的信息，这就容易形成对青少年的“信息污染”。因此，教学环境建设不能忽视信息因素，应当把社会信息作为一个重要的环境因素加以调节控制。教师应当对大量涌入学校的各类社会信息进行及时的筛选转释处理，保留有利于教学、有益于学生学习和发展的各种信息，并利用有益信息排除不利信息的干扰，将自发的信息影响转化为有目的的信息影响。在此基础上，教师还须进一步指导学生分辨和选择信息，使学生能够正确地筛选信息，用良好的信息来丰富自己精神生活，增强抵制不良信息影响的能力。

5. 自控自理策略。这一策略是指教育者不仅自己要重视调节控制教学环境，而且要重视学生在调节控制教学环境方面的作用，培养学生自控自理环境的能力，使学生自己学会控制和管理教学环境。

同教师一样，学生也是教学环境的主人。学生在教学环境的改善和建设往往发挥着极为重要的作用。可以说，创造良好教学环境的一切工作，几乎都离不开学生的参与、支持和合作。例如，良好校风和班风的建设，环境卫生的打扫和保持，校园的绿化与美化，室内的装饰与布置，以及学校纪律与秩序的维护等等，都与学生紧密联系在一起。正因为如此，教育者应该调动学生参与教学环境建设的主动性和积极性，培养他们对于教学环境的责任感，提高他们控制环境和管理环境的能力。只有这样，创建良好教学环境的工作才能得到最广泛的支持，业已形成的良好教学环境才能得到持久的维护，教学环境将会在学生们自觉自愿的不懈努力中变得越来越和谐、美好。

四、关于我国中小学教学环境建设的几点宏观思考

随着人们对教学环境的重要性的不断认识，学校教学环境的优化与建设

问题正日益引起教育工作者们的广泛关注。美国全国中学校长联合会执行董事斯考特·D·汤姆森认为：“在今天，人们正在重新认识学校环境的意义，因为学校环境不仅是学生获得良好学业成绩的关键，同时也是影响他们形成积极的人生态度的重要因素。建设一个积极的学校环境就意味着为学生、教师、学校管理人员和学生家长进行富有成效的学习工作和合作沟通提供了一个良好的场所。”可以预见，重视中小学教学环境的理论研究与实际建设，将成为 90 年代乃至下个世纪世界各国教学改革中的一个主题。在这种情况下，不失时机地开展我国中小学教学环境建设的研究与实验，是顺应世界教育发展潮流的明智之举。我们认为，根据我国目前中小学教育发展的现状，实施教学环境建设应从以下几方面着手：

1. 结合日常环境教育与宣传活动，强化中小学师生的教学环境意识。近年来，环境问题日渐受到全人类广泛关注，许多国家将环境保护作为事关国家生存与发展的重大战略问题给予高度重视，一些国家和地区在中小学设置了环境保护和环境教育方面的课程，以期使自己的国民从小就受到环境保护方面的教育，树立应有的环境意识。我国作为一个发展中国家，在环境保护和环境宣传教育方面也做出了巨大努力，从 80 年代初开始，我国在中小学乡土教材中普遍增加自然环境和社会环境方面的知识内容，注重对中小学进行环境教育。这一切，为我国中小学教学环境建设提供了良好的背景和有利契机。学校教学环境是一种微观的社会环境，对于长期生活于其中的教师和学生来说，它同样具有一般社会环境和自然环境所具有的生存价值与发展价值，亦即影响人生存与发展的重要价值。这里所谓的强化教学环境意识，主要就是指学校应借助平时进行的各种环境保护宣传活动和学校开设的环境教育方面的讲座、课程，使师生充分认识到自己平时工作学习的环境——学校教学环境也是人类生存环境的一个重要组成部分，这种专门设计和组织起来的特殊环境对于学校教育工作和青少年身心健康发展具有其他环境不可替代的重大意义。与此同时，还应当使广大中小学生学习了解和懂得，热爱环境、保护环境不是遥不可及的抽象口号，对于广大中小学师生来说，热爱环境和保护环境的行动应当首先付诸自己周围的环境——学校教学环境中。确立这样一种明确的教学环境意识，就有可能使关心教学环境维护教学环境成为广大师生自觉自愿的行为，使我国中小学教学环境的建设与优化工作获得广泛持久的支持。

2. 立足本国实际，努力改善学校物质环境。学校物质环境是学校教学工作赖以进行的物质基础，是学校生活的一种物质载体。苏霍姆林斯基认为：“学校的物质基础（我们把学生周围的一切陈设也包括在内）——这首先是一个完备教育过程的必不可少的条件；其次，它又是对学生精神世界施加影响的手段，是培养他们的观点、信念和良好习惯的手段。”无疑，创建良好的物质环境是教学环境建设的一项重要内容。但是，在我国目前经济还比较落后，教育经费仍较为短缺的情况下，学校物质环境不可能在短时间内得到彻底改善。

1991 年 12 月，全国政协教育文化委员会对福建、陕西和云南三省的农

Edgar A. Kelley : Improving School Climate—Leadership Techniques for Principals , The National Association of Secondary School Principals , Reston , Virginia , 1980.

《帕夫雷什中学》，第 160 页。

村教育情况进行了实地考察，发现这几个省的农村地区办学条件仍很差。在云南农村，调查组亲眼看到一些小学的教室无门无窗，墨江县碧溪乡的一些教师至今仍在危房中办公、居住。在陕西商洛地区，调查组考察了丹凤县庾岭中学，这所有三十五年校史的完中，没有图书室、资料室，更无教学实验仪器设备。全校教室、宿舍均只有窗框，没有玻璃。三百四五十位师生的中学，竟有一级危房二十一间，二级危房十八间。这一切说明目前我国中小学学校物质环境建设相当落后，某些环境条件（如危房问题）令人担忧。在这种情况下，我们只能面对现实，在国家现有的经济条件下，集中一切财力物力，首先消除中小学现有危房，并以此作为衡量学校物质环境是否合格的最低标准。在此基础上，根据各地实际情况，尽可能改善学校物质条件，为教学工作提供必需的各种设施和用具。当然，教学物质环境的建设不仅局限于此，学校宏观的物质基础设施和设备建设需要大量的投资，这主要是由国家的经济实力所决定的。此外，学校物质环境建设还有微观的一面，即学校师生可以通过对校园的精心设计和绿化，通过对教室的装饰、布置和点缀，使学校物质环境得到美化和优化，并从而使教学环境体现出崇高的教育意义和审美价值。如果从这两个方面来理解学校物质环境的建设，那么我国中小学教学物质环境建设的步伐就可以大大加快。

3. 以心理环境建设为突破口，全面促进学校教学环境的整体优化。心理环境又称社会环境或精神环境，它是由学校的校风、班风、课堂教学气氛、师生人际关系等环境因素构成的一种无形的特殊环境。在教学实践中，心理环境“对儿童学习有很大的影响力，它们和老师、同学之间所形成的关系不仅影响儿童的学业表现，更重要的是影响了他们完整个体的成长。”的确如此，心理环境对人的影响力是巨大的。著名俄罗斯文学家列夫·托尔斯泰在其名著《战争与和平》中曾提出一种观点，认为在军事上，军队的力量取决于军队的规模和某个未知 x ，这个 x 指军队的精神。在经济迅猛发展的当代社会，经济学家们认识到，生产力不仅仅依赖可以购买的诸多因素（这些因素习惯上是指资本、土地、劳动力和技术），而且还取决于“ x 效能”，如努力程度和精神状态。这两个著名的论断被教学环境研究者所推崇，并进而被用作学校心理环境研究的理论基础。我们认为，这些观点同样给我们以深刻的启示：在我国目前国力不够强盛，中小学物质环境不可能得到彻底改善的情况下，如果以学校心理环境建设为突破口，注重良好师生关系的形成和勤奋好学、积极进取的校风、班风的建设，注重挖掘和利用一切有利于教学活动和青少年身心健康发展的积极的心理环境因素，就有可能在学校内部形成强大的凝聚力，激发起师生高度的学习工作热情，从而有效地促进学校的各项教育工作，全面推动教学环境的整体优化，使中小学教学环境建设在有限的条件下获得最佳的效果。

4. 重视教学环境的理论与实验研究，以科学方法指导教学环境建设。教学环境建设是一项融科学和艺术于一体的极富创造性的工作，这项工作的顺利进行离不开科学理论与方法的指导。一般来说，指导教学环境建设的理论

全国政协教育文化委员会《关于福建、陕西、云南农村文化教育情况的调查报告》，载《政协会刊》1992年第3期。

《教育环境评鉴》，第97页。

The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, PP.554 - 555.

越科学，实验的检验越确切，那么教学环境的调控、优化和建设就越富有生命力，教学环境对于教学活动的顺利进行和学生身心的和谐发展就越具有积极的促进作用。美国学者 S·D·汤姆森（Scott D. Thomson）曾对理论指导在教学环境建设中的重要性作过较为精辟的论述，他认为：“一个良好的学校环境不是偶然形成的，它是周密计划、实施和管理的结果。……在当今，建设一个积极良好的学校环境离不开高度的科学预见。”以国外的经验来看，自本世纪 30 年代以来，以美国为代表的西方发达国家对教学环境的理论与实验研究给予了高度重视，并及时将研究的成果用以指导中小学教学环境的改善与建设，因而在教学环境建设方面取得了巨大成就。在我国，教学环境的研究工作近两年才刚刚起步，无论从研究的范围或研究取得的成果来看，这项工作的进展都是十分有限的，基本上还不能给实践提供有效的指导。有鉴于此，尽快重视和加强这方面的研究工作，就显得十分必要而紧迫了。我们认为，开展教学环境的研究工作，不仅仅是丰富和发展我国教学理论的需要，更重要的是教学实践需要它。实践的呼唤和需要是一切理论研究的原动力，因此，全面寻求和探索适合我国国情的中小学教学环境建设的策略、模式和方法，对于改进和加强学校教学工作具有重要意义。

第九章 教学设计

教学活动是一种有目的、有计划的特殊认识活动，为达到教学活动的预期目的，减少教学中的盲目性和随意性，就必须对教学过程进行科学的设计。

第一节 教学设计概述

一、教学设计的意义

所谓教学设计，简单地说，就是指教育实践工作者（主要指教师）为达成一定的教学目标，对教学活动进行的系统规划、安排与决策。

具体说来，教学设计是指教师以现代教学理论为基础，依据教学对象的特点和教师自己的教学观念、经验、风格，运用系统的观点与方法，分析教学中的问题和需要，确定教学目标，建立解决问题的步骤，合理组合和安排各种教学要素，为优化教学效果而制定实施方案的系统的计划过程。

由此可以看出，教学设计的过程实际上就是为教学活动制定蓝图的过程。通过教学设计，教师可以对教学活动的基本过程有个整体的把握，可以根据教学情境的需要和教育对象的特点确定合理的教学目标，选择适当的教学方法、教学策略，采用有效的教学手段，创设良好的教学环境，实施可行的评价方案，从而保证教学活动的顺利进行。另外，通过教学设计，教师还可以有效地掌握学生学习的初始状态和学习后的状态，从而及时调整教学策略、方法，采取必要的教学措施，为下一阶段的教学奠定良好基础。从这个意义上说，教学设计是教学活动得以顺利进行的基本保证。好的教学设计可以为教学活动提供科学的行动纲领，使教师在教学中事半功倍，取得良好的教学效果。忽视教学设计，则不仅难以取得好的教学效果，而且容易使教学走弯路，影响教学任务的完成。

在具体的教学实践中，教学设计者形成的教学设计方案虽各有不同，但教学设计在教学活动中体现出的以下一些基本特征却是共同的、普遍的：

1. 指导性。教学设计是教师为组织和指导教学活动精心设计的施教蓝图，教师有关下一步教学活动的一切设想，如将要达到的目标，所要完成的任务、将采取的各种教学措施等均已反映在了教学设计中。因此，教学设计的方案一旦形成并付诸行动，它就成为指导教师教学的基本依据，教学活动的每个步骤，每个环节都将受到教学设计方案的控制。正因为如此，教师在课前进行教学设计时，一定要认真思考，全面规划，提高设计方案的科学性和可行性。只有这样，才能在课堂教学中更好地发挥教学设计的指导功能，使教学取得良好的效果。

2. 统整性。教学是由多种教学要素组成的一个复杂系统，教学设计则是对这诸多要素的系统安排与组合。以系统科学方法指导教学设计，这是科学的教学设计与实际经验的教学设计的重大区别。建立在经验基础上的教学设计往往只注重教学的某个部分，如教学内容或教学方法，具有很大的局限性。从系统科学方法出发，就是要求对由诸多要素构成的教学活动进行综合的、整体的规划与安排。无论教学设计指向什么样的教学目标，它都必须全面、周密地考虑、分析每一个教学要素，使所有的教学要素在达成一致的教学目标的过程中实现有机的配合，成为一个完整的统一体。

3.操作性。教学设计为教学理论与教学实践的有效结合提供了现实的结合点，它既有一定的理论色彩，但同时又是明确指向教学实践的。在成型的教学设计方案中，各类教学目标被分解成了具体的、操作性的目标，教学设计者对教学内容的选择、教学方法的运用、教学时间的分配、教学环境的调适、教学评价手段的实施都作了具体明确的规定和安排，这一系列的安排都带有极强的可操作性，抽象的理论在这里已变成了具体的操作规范，成为教师组织教学的可行依据。

4.预演性。教师进行教学设计的过程，实质上就是实际教学活动的每个环节、每个步骤在教师头脑中的预演过程。这一过程犹如文艺演出中的彩排一样，带有较强的预演性和生动的情境性。它能使教师如临真实教学情境，对教学过程的每一细节周密考虑、仔细策划，为教学活动的顺利进行提供可靠保证。

5.突显性。教师在设计教学方案时，可以有目的、有重点地突出某一种或某几种教学要素，以达到特定的教学目标。如教师可以在教学方案中突出某一教学方法的运用，某一部分教学内容的讲述，一种新教学环境的设计，从而使教学活动重点突出，特色鲜明，富有层次感。

6.易控性。这一特点表现在两个方面，一是由于教学设计是对教学活动的预先规划和准备，教师有充足的时间对整个教学过程进行周密计划，反复检查。因此，与在真实的课堂情境中相比，教师在教学设计阶段更容易掌握和控制各种教学要素，能够做到发现错误及时修改，从而使教师在实际教学过程中出现失误的可能性降到最低程度。二是教学设计要确定明确的教学目标，教学目标是课堂教学的出发点和归宿，是课堂教学的灵魂。教学目标对教学活动的诸要素都具有较强的控制作用，它既控制着教学活动的方向，也控制着教学活动的大致进程、内容、程序和活动中主客体之间的动态关系。因此，重视教学目标的设计，是强化教学设计控制功能的一个重要方面。

7.创造性。创造性是教学设计的一个基本特点，同时也是它的最高表现。教学设计是一项极富创造性的工作。教学设计的过程，实际上也就是教师在深入钻研教材的基础上，根据不同的教学目标，不同学生的特点，创造性地思考，创造性地设计教学实施方案的过程。教学设计虽然使得教学程序化、合理化和精确化，但它并不束缚教学实践的自由，更不会扼杀教师的创造性。为了适应教学活动丰富多采、灵活多变的固有特点，适应学生学习的多种需求，教学设计十分强调针对具体情况灵活设计。另外，由于教学设计同教师个人的教学经验、风格、智慧紧密结合在一起，每个教师设计的教学方案都会程度不同地带个人风格与色彩，因而它为教师个人创造才能的发挥提供了广阔天地。

二、教学设计的依据

教学设计是一项复杂的工作，成功的教学设计必须综合考虑多方面的因素。一般来说，教学设计的依据主要有以下几方面：

1.现代教学理论：理论的指导是教学设计由经验层次上升到理性、科学层次的一个基本前提。科学的理论是对教学规律的客观总结和反映，依据科学的教学理论和学习原理设计教学活动，实际上就是要求教学设计的方案和措施要符合教学规律。在教学实践中我们不难发现，有些教师，特别是从事教学工作时间不久的教师，由于不懂得如何在教学理论的指导下对教学作出

详细规划，因而在课堂教学中往往随意发挥，影响了课堂教学质量。即使是有些有经验的教师，由于轻视系统的理论指导，教学时局限于经验化处理，因而教学效果也不理想。因此，教育工作者只有自觉运用科学的理论指导教学设计，才有可能使教学摆脱狭隘的经验主义窠臼，才有条件谈论追求教学效果的最优化问题。

2. 系统科学的原理与方法：系统科学的基本方法原理要求研究者在研究事物的过程中，把研究对象放在系统的形式中，从系统观点出发，从系统和要素、要素和要素之间的相互联系和相互作用的关系中综合地、精确地考察对象，从而取得解决问题的最佳效果。系统方法抛弃了静态、片面分析的研究方法，而把重点放在分析客体的整体属性上，放在其动态的多种多样的联系和结构上。教学系统是一个由多种教学要素构成的复杂系统，各教学要素间存在着密切的联系和多种作用方式。运用系统方法分析课堂教学系统中各因素的地位和作用，使各因素得到最紧密的、最佳的组合，从而优化课堂教学效果，是教学设计的一个基本特征，同时也是教学设计成功与否的关键所在。因此，在实际的教学设计过程中，教学设计者应自觉遵循系统科学的基本原理，以系统方法指导自己的设计工作，在此基础上不断提高教学设计的水平。

3. 教学的实际需要：从根本上来讲，教学设计的全部意义就在于满足教学活动的实际需要，在于为实现这种需要提供最优的行动方案。因此，教学设计最基本的依据就是教学活动的实际需要，离开了教学的现实需要，也就谈不上进行教学设计。在具体的教学过程中，教学活动的实际需要集中体现在教学的任务和目标中。教育工作者在进行教学设计时，应首先明确教学任务和教学目标，并对它们进行认真的分析、分解，使之成为可操作的具体要求，在此基础上，综合考虑各种教学因素，选择设计必要的教学措施和评价手段，使教学设计方案在立足教学现实需要的基础上发挥出其应有的作用。

4. 学生的特点：教学设计的基本特征之一是它既关心“教”，又关心“学”。课堂教学是教师和学生双方共同活动的过程，在这个过程中存在着教师的“教”，也存在着学生的“学”。教是为了学，学是教的依据和出发点，教师的教必须通过学生的积极主动的学才能起到有效作用。大量的教学实践也表明，重教轻学，课堂教学缺乏学生的积极性，是不可能收到好的教学效果的。因此，在教学设计的过程中，教师除了从教的角度考虑问题外，还必须把学生身心发展的特点和规律作为教学设计的一个重要依据加以认真对待。也就是说，教师作为教学活动的设计者，在决定教什么和如何教时，应当全面考虑学生学习的需求、认识规律和学习兴趣，着眼于辅助、激发、促进学生的学习。这正如加涅所指出的：校舍、教学设备、教科书以至教师决不是先决条件，唯一必须假定的事是有一个具备学习能力的学习者，这是我们考虑问题的出发点。

5. 教师的教学经验：在一定意义上说，教学设计的过程也是教师个体创造性劳动的过程，成功的教学设计方案中往往凝聚着教师个人的经验、智慧和风格。教师的教学经验、智慧和风格是形成教学个性及教学艺术性的重要基础，是促进课堂教学丰富多采、生动活泼的基本条件。好的教学经验是教师在长期的教学实践中总结出的规律性东西，它们在课堂教学中往往可以弥

补教学理论的某些不足，帮助教师取得好的教学效果。因此，从这个意义上我们说，教师的教学经验也是教学设计的基本依据之一。在教学设计中，既不能完全依据经验行事，但也不能排斥教学经验的作用。只有将科学的理论和方法与好的教学经验结合起来，才能使教学设计既有共性，又有个性，并最终达到科学性和艺术性的有机统一。

第二节 教学设计的原理与模式

一、教学设计的基本程序

教学设计作为对教学活动系统规划、决策的过程，其适用范围是比较广泛的。它既可以是对课堂教学的设计，也可以是对课外活动的设计；既是适用于整个教学体系的设计，也是适用于一门课程、一个教学单元、一堂课的设计。但无论是在什么范围上设计，设计者遵循的基本设计原理和程序都是大体一致的。一般来说，教学设计的程序包括以下几方面：

1. 规定教学的预期目标，分析教学任务，尽可能用可观察和可测量的行为变化来作为教学结果的指标。

2. 确定学生的起点状态，包括他们的原有知识水平、技能和学习动机、状态等。

3. 分析学生从起点状态过渡到终点状态应掌握的知识技能或应形成的态度与行为习惯。

4. 考虑用什么方式和方法给学生呈现教材，提供学习指导。

5. 考虑用什么方法引起学生的反应并提供反馈。

6. 考虑如何对教学的结果进行科学的测量与评价。

上述基本程序集中体现了教学设计的四个基本要素：

1. 教学所要达到的预期目标是什么？（教学目标）

2. 为达到预期目的，应选择怎样的知识经验？（教学内容）

3. 如何组织有效的教学？（教学策略、教学媒体）

4. 如何获取必要的反馈信息？（教学评价）

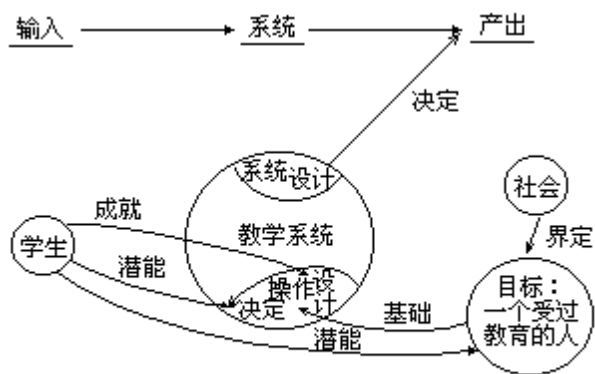
这四个要素从根本上规定了教学设计的基本框架，无论在何种范围内进行教学设计，教学设计者都应当综合考虑这四个基本要素，否则，所形成的教学设计方案将是不全面、不完整的。

二、教学设计的模式

教学设计虽有一套可供教学设计人员遵循的一般程序，但在具体的教学设计过程中，由于设计者依据的理论出发点不同，面临的教学任务、教学情境各异，因而采取的设计方法和步骤就会有一定差异，这种差异进而导致了許多教学设计模式的产生。就目前情况来看，比较有影响的教学设计模式主要有以下几种。

（一）系统分析模式

系统分析模式是在借鉴了工程管理科学的某些原理的基础上形成的。这种模式将教学过程看作一个输入（input）——产出（output）的系统过程，“输入”是学生，“产出”是受过教育的人。这一模式强调以系统分析（systems analysis）的方法对教学系统的输入——产出过程及系统的组成因素进行全面分析、组合，借此获得最佳的教学设计方案。系统分析模式的一般设计程序如下图所示：



教学设计的系统分析模式

从上图可以看出，系统分析模式十分重视对输入——产出过程的系统分析。其中，目标是整个设计过程的基础，它具体规定着教学系统产出的预期结果，目标不同，整个系统的分析、组合和设计也就不同。为进一步完善这一设计模式并使之更富有操作性，心理学家加涅和布利格斯（Gagne & Briggs）提出了系统分析模式应遵循的十个基本步骤：（1）分析和确定现实的需要；（2）确定教学的一般目标及特定目标；（3）设计诊断的或评估的方法；（4）形成教学策略，选择教学媒体；（5）开发、选择教学材料；（6）设计教学环境；（7）教师方面的准备；（8）小型实验，形成性评价及修改；（9）总结性评价；（10）系统的建立和推广。

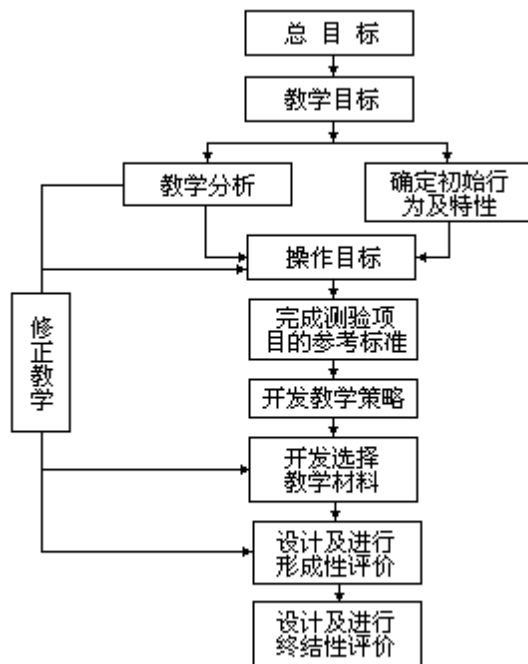
其中，前七个步骤是对教学的预先设计，后三个步骤则着眼于设计方案的验证、评价和修订。这一模式的基本特点是将教学设计建立在对教学过程的分析基础上，综合考虑教学系统的各种构成要素，为教学系统“产出”的最优化寻求最佳的设计方案。

（二）目标模式

这一模式又称系统方法模式，它是由美国教学设计专家迪克和科里提出的。目标模式与系统分析模式的设计程序基本一致，它也强调系统分析、系统设计，所不同的是它不从输入——产出的工程学角度看待教学系统，它强调以教学目标为基点对教学活动进行系统设计，以达成教学目标为基本目的。这一模式的基本程序有九点，呈直线型（见下页图）：

1. 确定教学目标。即根据总目标确定教学的行为目标，行为目标应对学生学习活动的预期结果、课程中的重点难点及其他特殊要求有明确规定。

2. 进行教学分析。确定教学目标后，要通过对目标的进一步分析，确定学生应掌握的各种知识、技能和技巧，并确定掌握某种技能技巧的过程或步骤。



目标模式

3. 分析学生的现实发展水平。准确把握学生的现实发展水平，是教学取得成功的重要基础。学生的现实发展水平主要指学生已有的知识、能力水平，学习准备状态和一般的身心发展特点，这些情况都是教师必须预先予以认真分析和准确把握的。

4. 列出操作目标。在完成前三项工作的基础上，教学人员要进一步列出具体的、可供操作的目标，亦即对已确定的教学目标作进一步分解和细化。

5. 确定测验项目的参照标准。这项工作要求以教学目标为依据，设立测验评价的参照标准。这些参照标准的好坏要用目标来衡量，并且测验项目的要求与目标所陈述的行为类型应有关联。

6. 确定教学策略。为达成预定的目标，教师必须考虑采用何种教学策略和方法来有效实施教学。

7. 选择教学材料。这项工作要求教师根据教学需要，合理选择和利用有用的资源，如教学材料、学生学习指南、教师指导书和试卷等。

8. 进行形成性评价。在构思了一个完整的教学方案之后，还需要作出一系列评价，以便对方案进行调整和修改。教师或教学设计人员可以从以下三类形成性评价中获得有益的反馈，即个体的评价、小组评价和学科评价。

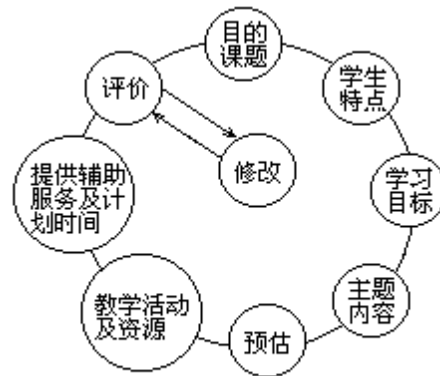
9. 修正教学。根据形成性评价所得到的资料，可以发现教学中的不足之处，从而修正教学方案。图中的“修正教学”表示用形成性评价得到的资料重新测量教学分析的程度以及对学​​生初始行为的假定，并对操作目标、测验项目、教学策略等方面进行复查或修改，进一步完善教学方案。

这一模式的基本特点是强调教学目标的基点作用，设计过程系统性强，具体的设计步骤环环相扣，易于操作。

（三）过程模式

过程模式由美国新泽西州立大学教授肯普提出。这一模式与目标模式的

主要区别在于它的设计步骤是非直线型的，设计者根据教学的实际需要，可以从整个设计过程中的任何一个步骤起步，向前或向后。具体设计过程见图：



过程设计模式图

过程模式的设计步骤主要有以下几项：

1. 确定教学目的和课题，主要是解决在教学中想要完成什么样的问题；
2. 列出学生的重要特点，如学生的一般特征、能力、兴趣和需求等；
3. 确定学习目标；
4. 确定学习目标的主题内容，主要是将学习目标具体化和操作化，如列出所学的事实、概念、原理等；
5. 预测学生已有的学习准备状况，如已有的知识经验水平和学习能力等，以便为学生的学习导向、定步，以及对教学方案的内容作必要修改调整；
6. 构思教学活动，选用教学资源，主要是确定完成教学目标用什么样的教学方法和教学资源最合适；
7. 评定学生学习，评价和修正教学方案。

这一模式的基本特点是灵活、实用，教学设计人员可以根据教学情境的需要有侧重地设计教学方案。

总之，上述三种模式只是为我们提供了可资借鉴的一些设计思路和方法。在具体的教学实践中如何形成一个高质量的教学设计方案，还需要教师或教学设计人员依据教学设计的一般原理，发挥个人的创造性，具体问题具体处理。

第三节 教学设计的基本内容

一般说来，教学设计的内容主要包括以下几个方面：教学目标设计；根据学生现实发展水平确定教学起点设计；教学内容设计；教学时间设计；教学措施设计；教学评价设计。

一、教学目标设计

（一）设计教学目标的意义

教学目标是教学活动的出发点和归宿，是课堂教学的灵魂。因此，确定教学目标是教学设计中最先要考虑的问题。设计教学目标的意义主要表现为以下几个方面：

1. 教学目标是教师选择教学内容、运用教学方法、教学策略、教学媒体以及调控教学环境的基本依据。教学目标规定着教学活动的方向、进程和预期结果，或者说，它具体指引着教学活动往哪里走，只有知道了往哪里走之后，才能选择适当的内容、方法来达成预期目标。如缺乏清晰的目标，教学将失去导向，只能盲目进行。因此，设计教学的第一步即在确定明确的教学目标。

2. 教学目标是评价教学效果的基本依据。教学目标具有重要的评价功能，由于它具体规定着教学活动的预期结果和质量要求，因而在检验、评价教学效果时必须从目标出发，以教学目标为基本的评价尺度。缺少教学目标或教学目标不明确，都会给教学评价工作带来困难。从这个意义上讲，设计明确的教学目标也是由教学评价工作的需要所决定的。

3. 教学目标是学习者自我激励、自我评估、自我调控的重要手段。由于教学目标能提供给学生一个明确的方向，使学生明确了通过学习要达到的具体目标，因而在学习过程中它可以有效激发学生学习的内部动力，增强学习的兴趣，帮助学生根据目标指引的方向不断调整学习方式，积极克服困难，为达成预定的学习目标而努力。

由此看来，教学目标在教学活动中发挥着指向、评价和激励等多方面作用。在教学设计中科学、合理地确定好具体的教学目标，对于保证教学活动的顺利进行具有十分重要的作用。

（二）设计教学目标的步骤

1. 钻研教学大纲，分析教材内容。教学大纲是以纲要形式编定的有关学科教学内容及进程的指导性文件，它规定着某一学科的教学目的、教学任务、教学内容的知识范围、教学的时间分配以及教学法上的要求等，而教材则是教学大纲的进一步丰富和具体化。教学目标不是任意确定的，目标的设计必须首先立足于对大纲和教材的认真分析。通过认真钻研大纲，分析教材，做到能从整体上把握课程的基本结构，理清教材的知识体系。在此基础上，具体分析某单元的教学内容，找出其中的基本概念、基本原理和基本方法，确定教学的重点和难点，为建立教学目标奠定基础。

2. 分析学生已有的学习状态。在充分钻研教学大纲和教材内容的同时，教学目标的制定还要以学生的特点和已有的学习准备为基础。课堂教学就是要教给学生不懂或还不够懂的东西，而学生已经具备的知识技能则是进一步学习的基础，因此教学目标的确定不可能脱离学生已有的准备状态。教学

目标应该是在学生已有学习准备的基础上，经过学生的努力而能够达到的目标。因此，学生原有的知识水平、心理发展水平和成熟状况，以及学生的态度、兴趣、爱好和学习的倾向性等个性因素，都需要在确定教学目标时予以认真考虑、分析。也就是说，教学目标必须与学生已有的学习准备状态相关。对群体教学而言，全班学生普遍具有的学习准备状态和一些共同心理特征是确定教学目标时应考虑的主要方面，但与此同时，目标的设计也应充分考虑到学生的个别差异性，特别是那些智力超常儿童和学习障碍儿童的特点，制定相应的发展目标，使每个学生都得到充分发展。

3. 确定教学目标分类。在完成上述两项基础性工作后，目标设计工作就进入了提出目标、确定目标分类的实质阶段。从不同角度和标准出发，我们可以对教学目标进行不同的归类。实施目标分类的主要目的是提高目标在教学中的清晰度和可操作性，便于教师更好地依据目标指导教学，评价教学。美国学者布鲁姆(B. S. Bloom)及其同事们对教学目标的分类作了系统研究，他们将教学目标分为认知、情感和动作技能三个领域，而每一个领域的目标又由低级到高级分成若干层次(具体分类情况见表)。这一分类方法在目前的目标分类研究领域影响较大，具有一定的合理性，可供教学设计人员在确定教学目标分类时借鉴、参考。

布鲁姆教学目标分类及其应用的说明表

1：认知的目标		
层次	一般目标范围	行为动词
1. 知识 (knowledge) 个别事物和共同事物的记忆、方法和过程的记忆，或对形式、结构或背景的记忆	知道普通名词 知道具体事实 知道方法与过程 知道基本概念 知道原则	界定、描述、指出、标明、列举选择、说明、配合、背诵

<p>2.理解 (comprehension)</p> <p>指一种了解或领悟 ,个人因此而知道沟通的内容和能够利用所沟通的材料或观念 ,而不需联系其他材料或实际见到材料如何应用才能理解</p>	<p>了解事实与原理 解释文字资料 解释图或表 转译文字资料为另一资料形式 估计资料中可能获取的结果 证验方法与过程</p>	<p>转换、辩护、区别估计、解释、引申归纳、举例说明、猜测、摘要、预估重写</p>
<p>3.应用 (application)</p> <p>应用抽象思维于特殊和具体的情境中 ,抽象思维的形式可能是一般的观念、程序的法则或综合的方法等 ,也可能是必须加以记忆和应用的专门原理、观念和理论等</p>	<p>应用概念及原理于新情况 应用定律及学说于实际情况 解答数学应用问题 制作图或表 表现方法与过程的正确使用</p>	<p>改变、计算、示范表现、发现、操纵、修饰、操作、预估、准备、产生、关联、解答、运用</p>
<p>4.分析 (analysis)</p> <p>剖析一项信息 ,找出其构成的要素或部分 ,使得观念中相关的层次更为清楚 ,并且使得观念与观念的关系更为明白</p>	<p>认出未说明的假说 认出在推理上的逻辑谬误区别真正事实与推论意见 评鉴资料的相关性 分析一项作品 (艺术、音乐、文艺) 的组成结构</p>	<p>细列、图示细述理由、分辨好坏区别、指明举例说明、猜测关联、选择、分开、再分</p>
<p>5.综合 (synthesis)</p> <p>将许多元素或部分加以组合以形成一整体。包括安排和结合各个片断、部分或元素以构成一种更清楚的形式或结构。</p>	<p>写出一组织完善的论文纲要 作一次组织严密的讲演 写出一部富有创作意义的作品 提出一个实验计划 统整来自各方面的资料至使成一完整计划以解决问题 从分类事物中形成一新方案</p>	<p>联合、编纂、组成、创造、计划、归纳、修饰、组成、重新安排、重建、重组、重改、重写、总结</p>
<p>6.评价 (evaluation)</p> <p>能对于用来达到特定目的的材料和方法 ,给予价值的判断或能对于材料和方法满足标准的程度 ,给予质和量的判断</p>	<p>判定所写材料逻辑之一贯性 判断资料支持结论的正确性 运用内在标准评判一作品的价值 (艺术、音乐、文学) 运用外在标准评判一作品的价值 (艺术、音乐、文学)</p>	<p>鉴别、比较、结论、对比、检讨、 分辨好坏、解释指明、阐释、关 联、总结、证明</p>

2 : 情意的目标

层次	一般目标范围	行为动词
<p>1.接受或注意 (receiving or attending)</p> <p>学习者对于某种现象和刺激的感知情形,亦即他们愿意接受或注意的状态</p>	<p>注意听讲</p> <p>显示已了解学习的重要</p> <p>显示对人类需要及社会问题的敏感性</p> <p>参与班级活动</p>	<p>发问、选择、描述、追踪、给予、把握、指明、找出、命名、点出、应用</p>
<p>2.反应 (responding)</p> <p>为一种积极的注意,学习者设法从做中学习以求专心致意,换言之,学习者除了感觉外,还设法做某些事</p>	<p>完成指定作业</p> <p>遵守学校规则</p> <p>参与教室中讨论</p> <p>完成实验室工作</p> <p>主动参加特殊工作</p> <p>显示对功课的兴趣</p>	<p>遵守、支持、编纂、使一致、讨论、书写、帮助、标明、表现、实习、呈现、阅读、背诵、报告、选择</p>
<p>3.价值的评定 (valuing)</p> <p>一种抽象的价值概念,一部分得自个人自己的评价或评估的结果,但是大部分是一种透过缓慢的内在化或接受之后的社会性产物,成为所谓态度</p>	<p>欣赏优美文学 (艺术、音乐)</p> <p>欣赏科学 (或其学科) 在日常生活中的所居地位</p> <p>显示对别人的关怀</p> <p>显现解决问题态度</p> <p>显现对改进社会的承诺</p>	<p>完成、描述、细分、解说、追踪、形成、初创、邀请、参加、验证、提议、阅读、报告、选择、分享、研究工作</p>

<p>4.价值的组织 (organiza- tion)</p> <p>将许多价值 (value)组成一个体系 ,确定各种价值的彼此关系及建立各种价值组成一个体系。</p> <p>已建立的体系会因新价值的融入而改变</p>	<p>承认民主生活中自由与责任平衡之需</p> <p>承认解决问题系统规划的重要</p> <p>接受自身行为的责任</p> <p>了解并认知自身的能力及限度</p> <p>形成一个与自身能力与兴趣信仰相协调的生活计划</p>	<p>坚持、改变、安排、联合、比较、完成、申辩、说明、归纳、指明、统整、修饰、命令、组成、准备、关联、合成</p>
<p>5.由一种价值或价值体系以形成品格 (characterization by a value or value system)</p> <p>经由内在化过程 ,各种价值在个人价值层次体系上有所属位置 ,组成某种内部相互一致的体系 ,而支配行为表现的方式。除非个人行为受到威胁或挑衅 ,否则不再兴起情绪或情感。最高层是形成哲学观或世界观</p>	<p>表现具备良知</p> <p>显示现在独立工作时的自我信赖</p> <p>实践在团体活动中合作态度</p> <p>使用客观方法解决问题</p> <p>显示勤勉、谨慎与自我训练精神</p> <p>保持良好健康习惯</p>	<p>建立、分辨、影响、倾听、修改、表现、实践、提议、提高品质、质词、重改、服务、解决、应用、验证</p>

3 : 动作技能的目标

层次	一般目标范围	行为动词
<p>1.知觉 (perception)</p> <p>借感官注意到物体、性质或关系的历程 ,知觉是导致动作活动的“情境—解释—动作”连锁的基础</p>	<p>口述仪器各部名称及机能复诵仪器操作方法</p>	<p>描述、使用、抄写、理解、解释、研习</p>

2.准备状况 (set) 对某种特定行动或经验尝试去适应或准备程度,可包括心理的、身体的及情绪的准备	评量身体的起始动作 调查反应的意愿	选择、建立、安置
3.在引导之下的反应 (guided response) 学习者在教师引导下或为了反应自我评量,依据一范例或标准以评判其行为表现	描述所观察之样本 表演工具正确的使用法	制作、复制、混合、依从、建立
4.机械化 (mechanism) 所学的反应成为习惯。其行为表现已达到某一种自信和熟练程度,其行为是对刺激能选择可能的且合宜的反应	正确快速装置仪器 表现正确的切片标本制作 迅速正确打字	操作、装卸、练习、变换、修理、固定
5.复杂的外在反应 (complex overt re-sponse) 能表现一套动作形式的行为而获得技能。以最少的时间和精力顺利而有效的完成行动	完成精确解剖动作 迅速排除仪器的故障 演示开车技能 连贯游泳姿势	组合、修缮、专精、解决、折叠
6.适应 (adaptation) 在需要身体反应的问题情境中改变动作活动以应付新问题情境	迅速有效地修理仪器 根据已知的能力或技术编制一现代舞	改正、计算、示范
7.创作 (origination) 根据在技能领域所发展出来的悟性、能力和技能,创造新的动作行为或处理材料的方式	改良实验装置 发现新的实验方法 创造新的表演方法	制造、设计、发展、筹划、编辑

4. 列出综合性目标。完成目标分类后,设计者可用概括性术语先列出各类综合性目标,如“提高学生的阅读能力”,“培养学生对音乐的兴趣”等。综合性目标反映了对教学的一般要求,但往往还比较笼统,难以直接观察、测评。因此,在列出综合性目标后,还必须对它进一步分解,使之成为可操作、可评价的具体行为目标。

5. 陈述具体的行为目标。即用能够引起具体行为的术语,列出一系列能够反映具体学习结果的教学目标来解释每个综合性目标,这些具体的行为目标是可直接观察和测评的,它们能够解释学生达到目标的程度。

(三) 教学目标的表述

在教学目标确定后,如何清晰、准确、具体地表述教学目标,就成为教学目标设计中的一个关键问题。教学目标的传统表述,常以教师为本位,以较抽象、笼统的话语来表达,例如,“提高学生的写作技能”,“培养学生的好习惯”等。这种表述方式的最大弊端就在于不够明确,缺乏操作性,难以测量评价,很难肯定教学目标是否确实达成。布鲁姆关于行为目标

(behavioral objectives) 的研究表明, 教学的完成是学生行为的改变, 无论是认知、情意的学习, 还是动作技能的学习, 最后均能表现在学生行为上面, 这些行为是可观察的 (observable), 也是可测量的 (measurable), 以行为目标的方式来表述教学目标, 可以有效提高教学目标对教学活动的指导作用。据此, 一个好的教学目标的表述, 就是要将一般性的目标具体化为可观察、可测量的行为目标, 要说明学生在教学后能学会什么, 学到什么程度, 说明教师预期学生行为改变的结果, 这样才有利于教师在教学时对目标的把握与评定。

一般说来, 一个规范、明确的行为目标的表述, 要包含以下四个要素:

1. 行为主体。行为主体指的是学习者, 因为行为目标描述的是学生的行为, 而不是教师的行为。规范的行为目标开头应是“学生应该……”, 如写成“教给学生……”或“培养学生……”, 则是不妥的, 这样行为主体就变成了教师, 教师的行为并不是教学目标应加以描述的内容。在表述教学目标时行为主体可以省略不写, 但设计者思想上应牢记, 合适的目标是针对特定的学习者的。

2. 行为动词。行为动词用以描述学生所形成的可观察、可测量的具体行为, 分为含糊的与明确的动词。含糊的动词有: 知道、了解、欣赏、喜欢、相信等; 明确的动词有: 写出、背出、列出、选出、认出、辨别、解决、比较等。为有效提高教学目标的客观性和可操作性, 设计者在表述行为目标时应尽可能选用那些意义确定、易于观察的行为动词, 避免使用“懂得”、“了解”这类含义模糊、难以观察的动词。因为“懂得”、“了解”这类词是表示内部心理过程的术语, 而内部心理过程无法作直接观察, 对这些词语的解释就可能有很大差别。例如, 在讲授一元一次方程时, 如果把目标表述为“使学生理解一元一次方程”的话, 那么教学活动结束时学生对一元一次方程到底理解了还是没理解, 往往难以明确验证。但如果把目标具体化为“能按给予的条件列出一元一次方程式”, “能说出一元一次方程式、未知数、根、解方程式等这些用语的意义”, 就比较容易确认学生是否达到了目标。上文表中列举了各类目标相应的行为动词, 可供教师和教学设计人员参考、选用。

3. 情境或条件。指影响学生产生学习结果的特定的限制或范围, 主要说明学生在何种情境下完成指定的操作, 如“借助工具书”, “无需参考资料帮助”, “根据地图”, “看完全文后”, 等等。对条件的表述有四种类型: (1) 使用手册和辅助手段或者不允许使用。例如: 在一张空白的世界地图上标出……。(2) 提供信息和提示。例如: 给出一张历史人物表……。(3) 使用工具和特殊设备或者不用。例如: 不用计算器, 计算……。(4) 完成行为的情境。例如: 在课堂讨论时, 叙述……要点。

4. 表现水平或标准。指学生对目标所达到的最低表现水准, 用以评量学习表现或学习结果所达到的程度。例如, “二十题中至少答对十五题”, “达到百分之九十的正确”, “完全无误”, “一分钟内完成”等。标准的说明可以是定量的或定性的, 也可以二者都有。一般行为标准分三类: (1) 完成行为的时间限制。例如: 三分钟内解决问题。(2) 准确性, 即正确操作、运算的百分比或数字。例如: 回答正确率 90%。(3) 成功的特征。例如: 解答到小数点后三位。一个完整的行为目标的实例如下:

你 在指定的阅读材料基础上， 比较 两个文明世界的文化，
请 主体 条件 行为动词 内容
至少各举出五个特点
标准。

总之，教学目标的正确表述是教学目标设计中十分重要的一个环节。上述表述方法为广大教师和教学设计人员提供了一个可供参考的一般模式，按照这种方法表述的教学目标具有明确清晰、可观察、可测量的特点，有利于指导教学和评价教学。但是，由于实际教学的复杂性和多样性，教学目标的拟写并不一定都要严格套用这一方法。因为有些作为目标的心理过程难以采用表示外显动作的术语来描述，如情感领域的目标只有少数能用可以观察和可以测量的术语来描述，有些目标不可能用行为动词描述。在这种情况下，教师应当根据特定的教学任务和教学情境的需要，灵活对待教学目标的表述，可以使用一些定性的术语和概括性的描述来陈述教学目标，而不是机械地套用一些具体的行为动词，以免出现常识性错误。

二、根据学生的现实发展水平确定教学起点设计

全面了解学生的现实发展水平，准确把握教学起点，是教学设计的一项重要内容。学生的现实发展水平，主要指学生已有的知识准备、能力水平、身心成熟程度和学习动力状态等。学生已有的知识能力水平和学习准备状况是教师施教的基础，教学只有建立在学生现实发展水平的基础上，教与学之间的沟通才能成为可能。

在教学设计过程中，准确把握学生现实发展水平的基本意义在于：（1）有利于教师确定恰当的教学起点。教学起点总是以学生已有的发展水平为标准的，起点过高或过低都不能激发学生的学习动机，促使学生正常发展。因此，全面了解学生，准确把握学生已有的发展水平，对于教师正确确定教学目标，选用教学内容，设计教学进程，保证教学活动在一个良好的起点上顺利展开，具有十分重要的意义。（2）有助于教师选择恰当的教学方法、教学媒体，调控各种环境因素，为学生提供背景知识，创设良好学习环境，促进起点行为和新的学习之间的内在联系。（3）有助于教师甄别学习者的个别差异，以便因材施教，使全体学生都得到相应程度的发展。

确定学生的现实发展水平可以从以下三方面进行：

1. 认知因素。主要包括学生已有的智力发展水平、学习的技能技巧、知识储备、认知结构和认知风格（不同的学习方式）。

2. 非认知因素。主要包括学生的一般生理发展水平和成熟程度，学生的学习动机状态如学习兴趣、态度、需要、意向以及情绪情感状态等。

3. 社会因素。主要包括学生家庭的文化背景和职业背景，学生间的社会交往、相互关系以及师生间的人际关系等。

在全面了解学生上述各方面情况的基础上，教师和教学设计人员需要对学生已有的知识准备状况和学习动机状态给予特别关注，认真分析，因为这两方面因素是构成学生现实学习水平的主要方面。

学习心理学的研究表明，学生已有的知识准备，特别是在已有知识准备基础上形成的认知结构，是影响学生新的学习或后继学习的重要因素。从广义上看，认知结构是指学习者原有的观念的全部内容和组织。狭义的认知结构指学习者在学习某一学科或某一单元时，适合同化新知识的原有观念内容

及其组织。当代认知理论，特别是美国心理学家奥苏贝尔的有意义言语学习理论，都特别强调认知结构在学生学习中的意义。这些理论认为，学生进行的一切新的有意义学习都是在原有学习的基础上进行的，都是新知识同学生原有认知结构中的知识经验发生实质联系的过程。在实际学习过程中，新旧知识能否发生这种实质联系，一方面取决于学生认知结构的基本特征，如原有概念的抽象概括水平、原有概念的稳定性等，另一方面也取决于教师是否在清楚地了解学生认知结构的基础上，准确地设计了教学的起点水平，正确地把握了教材的结构、教材内容的内在联系以及教材内容呈现的序列。因此，教师在新的教学活动开始前，必须认真了解学生已有知识准备状态，了解学生是否已具备了学习新知识的条件。例如，要教学生“两位数进位加法”，就必须明确学生的知识结构中是否已具备了接受同化这一新知识的基础知识和概念，如果他们还不会一位数加法，那么就不能教他们两位数进位加法。

在如何准确设计教学起点，以帮助学生迅速有效地建立起新旧知识间的联系，促进学习任务的完成方面，奥苏贝尔提出的“先行组织者”（advanced organizer）学说具有重要借鉴意义。所谓“先行组织者”，实际上就是在正式的学习开始之前以学习者易懂的通俗语言呈现给学习者的一个引导性或背景性知识材料。“先行组织者”的主要作用是为教学提供一个适当的起点，充当新旧知识联系的桥梁。“先行组织者”最适宜于在两种情况下运用。一种情况是如果原有知识与新知识之间缺少明确的可辨别性，学生学习新知识时容易产生新旧知识意义上的混淆，那么教师在教学开始时就可以先给学生设计呈现一种对新旧知识异同进行比较的材料，以提高新旧知识间的可辨别性，保证新知识学习的顺利进行。另一种情况是，当学生面对新的学习任务时，如果其认知结构中缺乏适当的上位概念可以用来同化新知识，教师就应该先为学生设计呈现一个包容概括水平高于要学习的新材料的先行组织者，让学生先学习这一组织者，以便获得一个可以同化新知识的认知框架，使新的学习任务得以完成。但是，能否设计出一个符合实际需要的先行组织者，为教学找到一个适当的起点，其先决条件仍是是否准确地了解了学生的已有知识准备状况。

了解、诊断、识别学生已有的知识准备状况、学习动机状态及其他方面情况的方法是多种多样的。根据教学的实际需要和教学内容的具体要求，教师可选择问卷法、谈话法、观察法、课堂提问、作业、测验和考试等各种方法去了解学生。只要每个教师在日常教学中都能有意识地多方面观察学生，了解学生，长此以往，学生的各种情况必然会了然胸中。这样，在充分了解学生学习状况的基础上合理设计教学起点，安排教学进程，教学水平就会得到不断提高，教学质量就能得到有效保障。

三、教学内容设计

教学内容设计是教学设计的一项重要内容。教学内容的设计过程也就是教师认真分析教材、合理选择、组织教学内容以及合理安排教学内容的表达或呈现的过程。教学内容集中体现在教科书中，由于教科书的编排和编写要受到书面形式等因素的限制，它所呈现的知识内容和知识结构必须经过教师的再选择、再组织、再加工，才能切合教学的实际需要，才能由死材料变为活知识，并最终有效地内化为学生掌握的知识。因此，教师必须重视教学内容的设计，有没有对教学内容进行认真的设计，实际的教学效果是大不一样

的。

有关研究表明，识别不同类型的知识，并针对不同类型的知识特点进行教学设计，是教学内容设计的重要方面。从教学设计的角度考虑，一般将知识分为以下三类：

（一）根据陈述性知识的特点进行教学设计

陈述性知识，主要是有关世界是什么的知识。这类知识可分三种形式：

1. 有关事物的名称或符号的知识。这种知识的学习要求记住事物的符号和符号代表的个别事物，获得的是一种孤立的信息。例如，外语单词的学习，所掌握的就是这种知识。

2. 简单命题知识或事实知识。如学习“中国的首都是北京”、“三角形有三条边”这样的单个命题，所获得的知识即这种知识。

3. 有意义命题的组合知识，即经过组织的言语信息。如陈述太平天国失败的原因，所需要的就是这类知识。

根据陈述性知识的特征进行教学设计，有利于知识的贮存、提取和回忆。这类教学设计的教学目标主要在于培养学生回忆知识的能力，教师通过在课堂教学中要求学生口头或书面陈述学到的知识，即可检查学生是否形成了这种能力。为此，教师在陈述性知识的教学设计中，要将设计的重点放在如何帮助学生有效地理解、掌握这类知识上，注重学生对陈述性知识中符号或语词意义的获取。要做到这一点，教师在具体设计过程中应解决好以下几方面问题：1. 找出新知识与原有相关知识的结合点，讲清二者之间的相互联系，以帮助学生在理解的基础上有效吸收、同化新知识。2. 对学生的学习准备状况作认真分析，除了解学生的一般学习状况外，还应对学生已有的知识准备、知识结构、学习动机和学习习惯作深入分析。3. 恰当引入教学媒体，如教具、学具的使用，教材呈现手段的变化等。

（二）根据程序性知识的特点进行教学设计

程序性知识是有关“怎么办”的知识。例如，要学生根据给定的半径数计算圆的面积，将一堆混杂的蔬菜水果逐一归类，根据语法修改病句等，学生能正确和顺利地完成任务，就是获得了相应的程序性知识。

由上可以看出，程序性知识主要涉及概念和规则的应用，即对事物分类和进行一系列运算、操作。在教学实践中，如何将贮存于头脑中的原理、定律、法则等命题知识转化为技能，实现由静态向动态，由贮存知识向转换信息，由缓慢的再现知识向自动激活转化，从而实现学习的发展，是教学设计的一个关键问题。因此，程序性知识的教学设计应确定的教学目标，主要就是帮助学生形成运用概念、规则和原理解决问题的能力。检验这种能力的行为指标，是学生是否能运用学过的概念和规则顺利进行运算和操作。为达成这一目标，程序性知识教学要有充分的练习设计。在设计概念练习时，应注意充分应用正反例。呈现正例有助于概括和迁移，但也可能导致泛化。呈现反例有助于辨别，使概念精确。规则的学习掌握也应配一些练习，及时引导学生将新习得的规则应用于问题解决的情境，做到一见到适当的条件，便能立即作出反应。对于系列较长的程序性知识的教学，还应先考虑练习时间的

分散与集中以及部分与整体的关系，应该先练习局部技能，然后进行整体练习。总之，教师在进行这类知识的教学设计时，要对讲授与练习的时间作合理规划，使规则、概念的掌握与解决问题技能的形成在课堂教学中都能得到有效保障。

（三）根据策略性知识的特点进行教学设计

策略性知识也是回答怎么办的问题的知识，它与程序性知识的主要区别在于它所处理的对象是个人自身的认知活动，是个体调控自己的认知活动的知识。例如，在陈述性知识具备的条件下，有些学生面临新的学习任务时显得灵活，适应能力很强，有些学生则显得呆板，应变力差，造成这种学习上的差异的一个重要原因就是学生是否掌握了一定的策略性知识。

一般来说，策略性知识分为两级水平：较低级的为一般学习活动的策略知识，如控制与调节注意的策略、记忆策略和提取策略等；较高级的为创造思维策略知识，这类策略往往因时、因人、因内容而异，是一个推理过程，难以程式化，目前尚没有明确分类。根据策略性知识的特点进行教学设计，需要解决三个难题：（1）教材问题。传统的教材没有把认知策略的训练作为一个重要目标，教材中缺乏相应的内容。（2）教师问题。策略活动是一种内在思维活动，怎样使这种内隐的活动让学生仿效，关键是教师要善于描述内在的思维，使学生可以想象。由于目前许多教师缺乏策略教学方面的知识和训练，他们不知道如何向学生去解释策略，因而要搞好策略性知识的设计，教师应加强策略教学方面知识的学习和训练。（3）学生问题。学生的认知策略制约着策略性知识的教学，因而注重对学生进行认知策略训练，是教学设计的一个重要部分。例如，通过提问控制学生的注意，使之逐步由外界控制变成自我控制；教会学生在听课和看书时如何做笔记；还可以教会学生如何将知识加以组织与意义加工，促进记忆，便于回忆等。

总之，要搞好策略性知识的教学设计，教师必须首先学习和掌握有关学习策略、认知策略方面的知识，加强策略教学的训练，同时注意挖掘教材中的策略性知识内容，在此基础上根据策略性知识的特点和学生学习的特点进行针对性的教学设计。

四、教学时间设计

（一）设计教学时间的意义

时间是一个物理学的概念，同时也是一个心理学、教育学的概念。从心理学的角度看，时间是学生学习过程中的一个决定性因素。从教育学的角度看，时间是一种重要的教育资源。学校教学活动总是在一定的时间内进行的，教学时间是影响教学活动的一个重要因素，控制和改变教学时间在一定程度上也就意味着控制和改变教学活动。因此，在教学实践中，了解、研究教学时间，并根据教学需要对教学时间进行合理分配和控制，是教学设计的一项重要内容。

长期以来，不少研究者对教学时间问题进行过专门研究。卡罗（Carroll）的研究表明，时间是教学的中心变量，时间与学生的学习活动和学习成绩有极为密切的关系。在实际学习过程中，每个人学会某单元所需的时间各不相同，每个人实际花在学习某单元的时间也不等，这两者比率的函数决定了学习的程度，其关系可以下列公式表示：

$$\text{学生学习的程度} = \frac{\text{实际花费的时间 (the time actually spent)}}{\text{所需要的时间 (the time needed)}}$$

卡罗理论揭示了学习效率与学习时间之间的内在联系，它表明学习时间是影响学生学习活动的一项重要因素。此外，哈尼奇·费革和威利(Harnisch Feger & Wiley)的研究表明，教学时间和教学结果间呈现一种直接关系(linear correlation)，学生的学习成就取决于学生主动参与学习的时间和已有的学习准备状态。也就是说，用于教学的时间总量越多，学生主动参与学习的时间越多，学习的成就和教学结果就越高、越好。

安德逊(Lorin W. Anderson)和卡韦特(Nancy Karweit)的研究则认为，时间与教学效果的关系不只是直线的关系，而且还表现为动力的关系(dynamic correlation)。他们分别提出了“适时”(timing)的时间本位的教学理论，认为教学时间的设计不能只关心教学时间的总量，而应更加关注适时、及时、应时等与教学效率间的动力关系。安德逊归纳出了五种“适时”的概念：第一，发展上的适时(developmental timing)。指的是是否能够按学生的身心发展阶段适对给予学习的机会，免得过早学习，揠苗助长，或过晚学习，事倍功半。第二，起点行为的适时(entry-behavior timing)。指开始学习某一特定学习单元时，是否正是学生恰好具备特定的起点知识、技能、态度的时候。第三，及时(instantaneous timing)。指在最适当的时间把握时机并以最适当的方式及时引导学生获取最佳学习效果。第四，进度上的适时(timing as pacing)。指能够将一系列的学习单元以适当的速度，在适当时间，逐个进行教学。第五，管理上的适时(timing as managing)。指教师是否在适当的时机对适当的学生进行指导或辅导。据此，他们认为，教学时间增加一个单位，无论分布在哪一个学习单元上，都将产生同样的学习效果。在时间总量一样的情况下，如何组织运用这些时间对教学效果起着决定性作用。也就是说，教师的教与学生的学所产生的效果不仅视其花费多少时间而定，而且更视其在“何时”(when)与“如何”(how)运用这些时间而定。因此，在教学时间设计中，充分了解上述五个时间概念，合理分配运用教学时间，对于提高教学效益具有重要意义。

(二) 设计教学时间的维度

在实际设计过程中，教师必须综合考虑多方面因素，从不同维度把握教学时间的确切含义，从不同方面了解考察教学的时间效益，从而使教学时间的设计更加科学合理，切合教学实际需要。以下几个概念是教师设计教学时间时必须了解和掌握的，它们从不同的维度决定着教学的时间效益。

1. 名义学习量。也就是学生所需要的学习时间总量，它具体表现为学校每年的总学时量。在我国中小学中，这一时间量由国家统一规定，因此各学校间每年的总学时量差异不大。这一时间量是针对学生整体设计的，具体到每个学生个体，这一时间量是不尽相同的，所以还有必要考察个别学生实际的有效学习量。

2. 实际学习量。指每个学生实际接受的有效学习时间量。在实际教学过程中，由于受学生迟到、缺勤和教师缺课以及其他因素(如学校随意组织活

动造成的教学中断及对教学的干扰)的影响,每个学生及不同学校的学生实际接受的有效学习量是不完全一致的。有关研究表明,学生的出勤率与其学习成绩呈正比关系,学生的学业成绩受出勤天数、无故缺勤和迟到等综合因素的影响。因此,保证每个学生的实际学习量,是教学时间设计、控制的一个重要方面。

3.单元课时量。指学生在课堂上学习某一单元或某一具体内容时获得的学习时间量。在实际教学中,教师在课堂上对各种课程内容的时间分配是有很大差异的(比如对阅读、思考、练习、讨论、测验活动的时间分配),研究表明这种差异与学生成绩之间的关系也呈现比较复杂的关系,有的正相关,有的负相关。因此,教师在确定课堂教学时间分配时应全面考虑教材内容、学生学习特点等多方面因素,切不可凭个人兴趣、习惯行事。

4.专注学习时间。指学生在课堂上积极专心学习的时间。实践表明,教师授课期间,并不是所有学生都在始终如一地专心听课。部分学生注意力涣散、不专心学习的情况在课堂上是经常出现的。因此,即使在同一节课的时间内,每个学生的专注学习时间也是不完全一样的。研究发现,学生的专注学习时间对学生的学习成绩有强烈的影响,学习成绩的好坏在很大程度上就取决于专注学习时间的多少。另外,学生专注学习时间与其能力还密切相关,能力低的学生多出现不专心学习的行为,使学习活动中断,而能力强的学生往往在注意力涣散之前先完成了学习任务。因此,教师在课堂教学中应尽可能使学生集中注意力,以保证学生专注学习时间得到增加。

5.教学时间的遗失。指由于受外界干扰或教师对教学处理不当造成的教学时间的浪费。教学时间的遗失对一堂课的质量有较大影响,教师在教学中要尽可能避免以下几种教学时间的遗失现象:一是因课堂偶发事件引起的教学中断。在课堂教学中,经常会出现一些纪律问题或其他意想不到的事件。在这种情况下,教师要机智果断地快速处理出现的问题,有些情况可以放到课后处理,这样就可以使教学中断的时间缩小到最低程度,不致对教学造成大的影响。二是过渡时间过长。在一节课开始前和教学内容发生转换时,需要一定的过渡时间。过渡时间过长,就会造成教学时间的遗失和浪费。因此,教师在课前设计时一定要对过渡时间严格设计,争取以最精确、简练的语言陈述过渡内容,使过渡时间尽可能缩短。三是不当的练习作业造成的时间浪费。练习是课堂教学的一项重要内容,但如果教师布置的练习不当,如难度过大,或学生对所学内容尚未掌握时就布置作业等,就有可能造成学习机会的损失和学习时间的浪费。因此,设计好练习作业,也是提高时间效益的一个重要方面。

以上几方面的内容在教师进行教学时间设计时必须认真考虑,它们作为教学时间的几个重要维度影响着教师对教学时间的规划。只有清楚地了解了这几方面的内容,教师的设计方案才有可能取得好的效果。

(三)设计教学时间的策略

主要有以下几方面:

1.把握好整体时间分配。主要指教师在设计教学时,首先应对一学期甚至一学年教学时间的总体分配情况作到心中有数,要依据教学大纲的规定和教学的实际需要对整体教学时间(一般以学期为限)作出合理规划。把握好整体时间分配,是提高教学时间效益以及顺利进行一系列后续时间设计的基

本前提。在实际教学中，常有一些教师由于忽视对教学时间的整体规划，时间使用的随意性较大，结果常出现一学期的教学前紧后松或前松后紧，甚至完不成学期教学任务的现象，从而造成了教学时间的浪费，影响了教学质量。

2. 保证学生的实际学习时间。教师应通过加强管理，尽可能减少学生的迟到、早退及无故缺勤现象，同时也避免自身缺课。一旦发生了缺勤情况，只要有办法补救，就应当采取补课或其他措施把损失的时间补回来，以此来保证学生的实际学习时间能维持在一定水平。

3. 科学规划单元课时。单元课时的设计是教学时间设计的核心。教师在进行单元课时设计时，应认真钻研教材，分析学生已有的知识准备状况，找出单元内容中包含的知识点以及重点、难点，在此基础上确定每个单元所需的总教学时间。在每个单元所需的总的课时确定的情况下，教师还需进一步对每堂课的时间分配作具体规划，如导入新课用多长时间，讲授用多长时间，提问讨论用多长时间，练习用多长时间，总结用多长时间等，都必须事先一一分配好。单元课时计划一旦设计好，就应当认真遵照执行，不要随意变动。当然，如遇特殊情况或发现设计有失误，则需予以调整和修改。

4. 尽可能增加学生的专注学习时间。增加学生的专注学习时间，是提高教学时间效益的极为重要的一个方面。实践表明，通过教师的努力，增加专注学习时间是完全可能的。增加学生专注学习时间的途径主要有两方面：一方面是教师通过采取一定的教学策略将学生的注意力和学习兴趣维持在一定水平，例如，教师对学生的课堂学习进行阶段性督察，对指定的学习任务作出明确指示，对学生的课堂反应给予及时鼓励和反馈，适时安排课堂提问，适时环绕课堂走动，适时改变教学节奏，等等，都可以提高学生专心学习的程度。另一方面是教师根据学生的学习心理特点和学习能力的生理周期变化，采取一定措施合理设计与组合教学时间，以此来增加学生专注学习的时间。例如，研究表明，在每个学习日里，学生的学习能力有高低变化，每天学习能力最强的时间是上午二、三节课期间，较差的时间是下午第一节课。在一周的时间里学生的学习效率也有变化，星期一、二最高，星期三开始下降，星期六略有上升。此外，学生的年龄不同，学习的有效持续时间也不相同。根据测量研究，学生不产生疲劳的适当学习时间是：6—8岁为30—40分钟，9—12岁为40—50分钟，13—15岁为50—60分钟。学习时间长，消除疲劳的时间也长，课间休息时间也得等比数增加。根据上述研究成果，教师可以通过合理组合搭配教学时间来增强学生专心学习的程度，增加专注学习的时间。另外，在课表中穿插安排不同性质的学科，采取弹性课时制，设长短课或单课时与双课时结合的方法来安排教学时间，对于有效维持学生的学习兴趣，增加专注学习时间也有一定作用。

6. 防止教学时间遗失。防止教学时间遗失，实际上就等于增加了有效教学时间。而能否真正避免教学时间的遗失，在很大程度上取决于教师教学设计的科学性、合理性和有效性，以及教师在课堂上的临场发挥。因此，从教学设计的角度看，教师在事先设计过程中一定要把握好每个环节，精心设计好每项内容，同时又要对课堂上可能出现的问题及处理办法有一定预测和心理准备，只有这样，在课堂上才有可能避免教学时间遗失现象的发生。

五、教学措施设计

教学措施设计是教学设计的中心环节，课堂教学组织得如何，在很大程

度上取决于教学措施是否设计得科学、合理、有效。教学措施的设计范围较广，它一般包括教学方法、教学媒体的选用，课堂教学结构的确定和教学环境的调控等方面内容。

（一）教学方法的选择与设计

实践表明，选择恰当的教学方法有利于提高课堂教学质量。中小学教师常用的教学方法主要有讲授法、谈话法、读书指导法、演示法、参观法、练习法和讨论法等。就这些方法本身来看，它们都有各自的特点、优越性和适用范围，同时也都有各自的局限性。在实际教学中，不存在万能的或唯一好的教学方法，因为在某种教学情景下十分有效的教学方法，在其他教学情景下则可能效果不好。因此，用好教学方法的关键是根据需要合理选择、扬长避短、优化组合，而这一点也正是设计教学方法的根本目的所在。那么，怎样才能达到这一目的呢？这就要求教师在选择教学方法时遵循以下一些步骤和要求：

首先，要明确选择教学方法的标准。一般的选择标准主要有：（1）根据具体的教学目标、教学任务、教学进度和教学时间选择教学方法，比如考虑所选的方法是否适宜于完成教学目标，解决教材内容，是否有时间应用等。

（2）根据学生的学习特点选择教学方法。（3）根据教师的特点选择教学方法，比如教师的某些特长（如善于绘画、讲故事），教师的某些缺点（如不善于口头表达或书写）。（4）根据现有的教学条件选择教学方法，如考虑到教学设施、教学媒体的现状等。

其次，尽可能广泛地了解并提出有关的教学方法，以便自己考虑和选择。教师收集了解到的教学方法越多，就愈有利于进行优化选择。

第三，对各种供选择的教学方法进行比较，主要比较各种教学方法的特点、适用范围、优越性和局限性等。

（二）教学媒体的选择与设计

教学媒体是教学的基本要素之一，教学活动离不开一定的媒体的支持。教学媒体内涵广泛，它既包括传统意义上的语言、文字、粉笔、黑板等传播媒体，也包括幻灯、录音、录像、电影、电视和电脑等各种现代教学媒体。教学媒体特别是现代教学媒体的运用，为教学信息的便捷、高效传递提供了可能，为教学质量的提高奠定了物质基础。研究表明，合理运用各种教学媒体，有利于调动学生多种感官对知识的感知，实现信息传递的多渠道化，从而加强学生对知识的感知度，提高学生对知识的吸收率，促进由知识向能力的转化。

教学媒体种类繁多，各种媒体的适用范围、特点和要求也不尽相同。因此，要想使教学媒体发挥出应有的作用，还必须从以下几方面考虑媒体的选择与设计：

1. 依据教学目标选择教学媒体。在选择教学媒体时，应首先考虑媒体的使用是否有利于达成特定的教学目标，是否符合具体教学任务的实际需要，是否切合教学内容的性质和特点。否则，如果脱离开特定的教学目标和教学实际需要，媒体本身运用得再完美也毫无意义。

2. 依据教学对象的特点选用教学媒体。不同年龄阶段的学生对事物的感知方式和接受水平是不完全一样的，因此，选用教学媒体时必须考虑学生的

年龄特点和学习的实际需要，以最充分地利用媒体的优势激发学生的学习兴趣，发展他们的学习潜能。

3. 依据媒体的技术特性选择教学媒体。具体有两方面要求：一是要考虑各种媒体的技术特点和功能，如录音、录像、幻灯、电视等媒体的技术特性和具体功能是不尽相同的，究竟选用哪种或哪几种，需结合这些媒体的技术特点加以考虑。二是要考虑所选媒体教师自己能否熟练地操作，以及运用媒体是否有助于发挥自己教学的特长。

4. 依据经济条件选择教学媒体。媒体的选择也要本着经济有效、量力而行的原则行事，在尽可能满足教学需要的同时，也要注意节约，不要造成浪费。

（三）课堂教学结构的确定

课堂教学结构的设计也是教学设计的一项重要内容，在确定了具体的教学目标、内容、方法和媒体后，如何将这些因素有效地组织在教学过程中，就需要从教学结构的角度加以设计。因此，确定课堂教学结构的过程，实际上也就是对各种教学因素、教学环节进行组装、统整的过程。课堂教学结构的设计一般遵循三个步骤：

第一步，选取教学环节。一般的教学环节包括明确教学目标，阅读感知教材，教师讲授、解疑，学生讨论问题、演练、复习，系统小结等，但由于学科性质、教学任务的差异，这些环节并不是每堂课都必须具备的。一堂课究竟应由哪些环节组成，需要教师根据学科特点和教学的实际需要来选取。

第二步，在选取教学环节后，要具体设计课堂教学各环节的组织，即将各教学环节进行有机组合，安排各环节的先后顺序，使之前后环连，成为一个适于教学的整体结构。

第三步，对各教学环节的设计进行“统调”，使各部分教学内容的组织有机协调，协同作用，做到重点突出，兼顾全面，以保证整体功能大于各部分之和，保证教学目标的实现。

由于学科性质不同、教学目标不同、课的类型各异，课堂教学结构在实际教学中也就存在着多种不同的程式。以下所举是几种可供借鉴的课堂教学结构程式：

课堂教学结构程式示例

1. 新授课：学生建立新概念，学习新知识的基本课型。

- | | |
|-----------|-------------------------|
| (1) 迁移导入段 | ┌ 基本训练
└ 引入新课（谈话、激疑） |
| (2) 新知学习段 | |

(3) 练习巩固段

巩固练习（对新知的巩固）
发展练习（对新知的加深理解）
详评与归纳（矫正错误，强化归纳新知）

(4) 对照目标验收段

组织形成性测试
矫正错误，总结归纳

运用这种课堂结构要注意：第一段的基础训练要紧扣新知识，设计的复习题要学习新知识作铺垫；新知探索段的教學要根据不同的教学内容，用不同的教学方法，要发挥各种教学方法的优势和长处，以期达到最佳效果；巩固练习段练习的设计，要围绕教学重点组成一个训练整体，并利用有序原理，设计好练习题的坡度；对照目标验收段，形成性测试题的设计要依据课时目标的数量和内容，练习后要注意对未达到的学生进行及时补救。

2. 练习课：这是学生掌握新概念以后，引导学生深化理解，把知识转化为技能的一种常用课型。

(1) 公布目标段：公布目标，使学生明白练习内容与要点。

(2) 基础知识练习段

复习提问
基本题型练习（讲道理，说过程）

(3) 深化练习段

(4) 对照目标验收段：对照目标检查验收，突出主要问题。

3. 复习课：主要任务是对某一阶段所学的知识加以概括整理，使知识系统化、条理化，并帮助学生弥补知识的缺陷，牢固掌握基础知识和基本技能，并发展智力，培养能力。其课堂结构如下：

(1) 目标导入段

(2) 知识复习段

(3) 对照目标验收段

由于教材类型多，复习内容不同，复习课的课堂结构也不完全一致，教师可根据实际情况灵活设计。

(四) 教学环境的调控与设计

教学环境也是制约教学活动的—个重要因素，不同的教学环境会对教学形成不同的影响。因此，设计、调控教学环境是教学设计的一个—重要方面。此处—就课堂座位的编排设计问题作些探讨。

课堂座位是一个重要而又长期被人们忽视了—的课堂环境因素。70年代以来，随着教学环境研究的兴起，课堂座位编排方式也—逐渐引起人们的重视。大量的研究结果表明，课堂座位编排方式对—学生的身体健康与心理发展均有重要影响。

1. 设计编排课堂座位的生理学依据。大量的教学实践表明，课堂座位的编排是项复杂的工作，它要受制约于多方面的因素。从生理学的角度来看，课堂座位的编排必须遵循学生生理发展的特点，不能有损于学生身体健康。生理学的研究发现，一个正常人的视觉范围（视野）大约为200度。但是，在这200度的视野内，高清晰度的视觉范围只有30度。也就是说，人们只能看清处在这30度范围的事物，30度范围以外的东西都是模糊的。据估计，在日常生活中，人获得的全部视觉信息中的70%来自这个狭窄的30度范围。因此，要想看清—定的目标物，就应当让该目标物落在这30度的视觉范围。研究发现，人们所观察的目标能否落入最佳的30度观察范围，与观察者与观

察目标之间的距离即视距 (Viewing Distances) 紧密相关。一般说来, 看清一个目标物所需的最短视距为 $2W$, W 在这里代表目标物的宽度。例如, 如果教室中的幻灯或投影屏幕的宽度为 1.5 米, 学生要看清屏幕上的内容, 所需最短视距为: $2 \times 1.5 \text{ 米} = 3 \text{ 米}$ 。在这一情境下, 前排课桌椅与投影屏幕之间至少应保持 3 米的距离。研究还发现,

最适当或最佳的视距为 $6\frac{1}{4}W$ 。当人们处在这样一个视距位置时, 目标物

可以尽收眼底, 从而获得最佳的观察效果。视距较短时, 人们不得不将目光集中在目标物的某个部分上, 长时间处在这样的视距位置上看东西, 容易导致眼疲劳和近视。因此, 编排课堂座位时必须慎重考虑前排课桌与观察目标之间的距离。在确定教室前排桌与投影、幻灯屏幕及各种演示挂图、教具间的最短距离时, 可用 $2W$ 这一公式计算。教室黑板的宽度一般为 4 米。在计算学生与黑板间的最短视距时则不宜简单套用 $2W$ 这一公式, 因教师每次书写在黑板上的内容只占黑板面积的一部分, 学生无须将整个黑板尽收眼底。即使整块黑板都书写满了, 学生也可以一部分一部分地看, 每次只将需要看的那部分内容调整在 30 度最佳视野内即可。一般来说, 为保证学生的视觉效果, 防止眼疲劳和近视, 应使学生每次能看清黑板上 1—1.5 米范围的内容, 这样, 前排桌距黑板的距离就不应低于: $2 \times 1 \text{ 米}$, $2 \times 1.5 \text{ 米}$, 即 2—3 米。否则, 学生的视力及视觉效果都将受到严重影响。

除视距外, 视角 (Viewing Angles) 是影响课堂座位编排的又一重要因素。在日常生活中, 我们可以体验到视角的重要性。例如, 当我们看电影时, 如果坐在前排边侧的座位, 所看到的画面实际上多少会有一些变形。这是因为我们的视线偏离了银幕的中心, 并与银幕的中心垂线构成了一定的倾斜角, 这个倾斜角越大, 我们看到的物体变形的程度也越大。同样, 当学生坐在教室两侧时, 学生的视线与黑板中心垂线之间也会构成一定的夹角。这个夹角就叫作视角。实验表明, 教室中两侧座位到黑板中心可允许的最大视角为 45° , 在 45° 视角范围内, 学生看到的黑板上的图形会有一些的变形, 但这种变形对学生的影响还不是很大。如果超出 45° , 变形会大大加重, 学生的学习将受到严重影响, 例如, 黑板上的圆形会被看成椭圆形。另外, 当学生视线与黑板中心点间的夹角过大时, 学生必须将头扭向黑板方向才能看清黑板。这样, 学生的身体极易疲劳, 眼睛也容易出现斜视, 这对于正处于生长发育阶段的中小學生来说, 损害是十分严重的。国外学者的一项研究表明, 从学生视觉生理的角度来看, 传统的秧田型课堂座位编排方式有诸多的不足之处。在这种座位编排状态下, 坐在教室两侧的学生眼部与身体肌肉始终处于紧张状态, 因而极易产生疲劳, 并可能导致视力下降或斜视等问题。因此, 合理设计课堂座位, 定时调换学生座位, 对于保障学生身体健康就有着十分重要的意义。

2. 设计编排课堂座位的教育学依据。教学环境的有关实验研究及教育实践均表明, 课堂座位编排方式对学生的课堂行为、学习成绩、社会交往、学习态度、人际关系以及整个教学活动发生着直接或间接的影响, 因而是一个具有广泛的教育学意义的环境因素。从教育学的角度来看, 合理设计和编排课堂座位, 充分利用不同座位模式的特点适应教学目标和教学情境的变化, 满足不同课程和不同教学活动的需要, 是教学环境设计中一项非常重要的工作。

然而，在日常教学生活中，大多数中小学教师却很少对课堂座位进行重新编排处理。桑德斯（Sanders）的一项研究发现，在一间 75%的物品可在两分钟内完全移动的教室里，教师很少改变教室的摆设。教室内的课桌椅一旦布置好，可能至少持续一学期或一学年而不作任何改变。这种情况表明，很多教师还缺少应有的教学环境意识，他们塑造了环境后，只知如何去适应环境，却很少想到通过主动改变环境来使环境更好地服务于自己的教学需要。因此，加强教学环境方面的研究与宣传工作，在现在及将来都是十分必要的。

就目前这方面的研究进展及实际状况来看，中小学一般的课堂座位编排方式主要有以下几种：

1. 秧田式排列法。秧田式排列法是中小学最普通、最常见的一种传统的座位编排方法。自班级授课制创立以来，这种座位模式就一直主导着中小学的课堂座位安排，直到本世纪三四十年代，一些新的课堂座位编排方式才逐渐引起人们的注意。秧田式排列法是伴随着班级授课制产生的，因而它最适合于大班教学。研究表明，在这种座位模式下，所有的学生都面向教师，教师容易控制学生，容易发挥自己在教学活动中的主导作用，因而传授知识的效果比较理想。亚克塞罗德（Axelrod）等人的研究发现，按排就座的小学生比围桌而坐者显示出更理想的学习行为。但这种座位模式的不足之处是，学生之间几乎没有什么交往活动，不利于学生的社会化成长。另外，这种座位模式从空间特点上突出了教师居高临下的地位，客观上造成了师生在空间位置上的不平等，因而不利于平等民主的师生人际关系的建立。

2. 圆形排列法。圆形排列法也是目前中小学中比较常见的一种座位编排方式。按照这种座位模式，教师可以根据需要将课桌椅布置成一个或数个圆圈，让学生围坐在一起参与学习和讨论。这种编排方式特别适合于各种课堂讨论，它可以大大增加学生之间、师生之间的言语和非言语交流，最大限度地促进课堂中的社会交往活动。并且，由于圆形座位从空间特性上消除了座位的主次之分，因而有利于师生之间形成平等融洽的人际关系。

3. 会议式排列法。会议式排列法类似于一般会议室的布置，它是将课桌椅面对面的摆成两列，学生分坐两边进行交流活动。在人数较多的班级，也可将课桌椅摆成四列。这种排列法的优点与圆形排列法相似，即特别适合于课堂讨论，有利于课堂的社会交往活动，有利于增进学生间的相互影响。

4. 小组式排列法。小组式排列法是将课桌椅分成若干组，每组由四~六张桌椅构成。小组式排列法在美国、加拿大等国的中小学中非常流行，小学、初中的课堂座位编排多采用这种模式。这种排列法比较适合于讨论、作业课，它能最大限度地促进学生之间的相互交往和相互影响，加强学生之间的关系，促进小组活动。

5. U形排列法。又称马蹄形排列法。它是将课桌椅排列成U形，教师居于U形开口处。这种排列法兼有秧田形和圆形排列法的某些特点，它既可以充分增进师生之间的交流，有助于问题讨论和实验演示，同时又可以突出教师对课堂的控制，发挥教师的主导作用。其不足之处是所需空间较多，不适合于人数较多的大班。

此外，国外学者还对学生在圆形、V形和长方形等不同的座位模式下的社会交往活动进行了专门实验研究。结果表明，学生围坐在长方形桌上时比围坐在V形桌上更能体验到平等感。当座位安排成长方形时，学生最初喜欢

同坐在对面或邻座的同学谈话。但是，一旦有人坐在长方形桌的另一头（即主席位），这种交往形式就会发生戏剧性的变化，学生们在此时更愿意同坐在自己对角线位置上的同学交谈，这种交谈的比例比与对面学生交谈的比例高六倍，比与邻座学生交谈的比例高两倍。当座位编排成较小的圆圈时，学生一般倾向于同对面的人交谈。当圆圈较大时，则更多地倾向同邻座的人交谈。如果将教师的座位设在圆圈的中心，学生会表现得更为积极主动，会提出更多的观点和想法，但是实验表明，学生不喜欢在圆圈中心设教师座位。这些意见都有一定的实际意义，可供我们具体设计座位编排方式时参考。

总之，不同的座位编排方式具有各自不同的特点。亦即既有各自明显的优越性，也有应用上的局限性。很显然，在实践中不存在对于所有班级、所有学习状况和所有的教师、学生来说都很理想的座位安排方式。关键的问题是教师必须根据教学目标和课程实施的要求，灵活运用各种不同的座位编排模式，使座位编排与教学活动的性质及参加人员的需要协调一致，使教学活动在相应的座位模式下获得最大效益。

六、教学评价设计

教学评价是根据教学目标，运用评价的方法和手段对教学活动及其预期效果进行价值判断的过程。教学评价的主要目的是获取教学活动的反馈信息，检测学生学到了什么？学到何种程度？以及判断教学是否达到了预定的教学目标？若没有达到，具体的原因在哪里？有没有加以调整的可能和必要等等。由此看来，教学评价在教学过程中具有十分重要的意义。合理设计教学评价，对于促进教学目标的达成和提高教学设计的科学性、有效性，无疑都有着积极的作用。

实践表明，教学评价是一个系统的过程，整个教学过程的各个不同阶段都需要设计和实施教学评价。一般而言，在教学前要有“准备性评价”（readiness evaluation）和“安置性评价”（placement evaluation）。前者在于了解学习者对即将开始的学习是否具备了必要的起点行为和基本技能，如果起点行为和基本技能不足，须先进行必要的补救性教学；后者主要目的是评定学生掌握预定学习内容的程度，以便分别安置或调整教学的程度及深度，更好地因材施教。在教学进行中，要设计实施“形成性评价”（formative evaluation），以此了解学生学习的进展情况和所达到的水平。若学习进展顺利，可以给予必要的鼓励和强化。若学习效果不理想或学习进展困难，则需要寻找原因并给予及时的帮助，必要时还需进一步作“诊断性评价”（diagnostic evaluation），通过这种评价诊断出学生学习困难的原因后，可以对症下药，提供补救的教学措施。在教学告一段落时，可以设计实施“总结性评价”（Summative evaluation），以此来评定学生学习的成绩，判断学习水平的高低及相对地位，并对整个教学效果作出评价。

教学评价采用的具体方式也是多种多样的，如课堂提问、讨论、练习、作业和各种测验等。教师究竟采用什么评价方法，运用何种评价手段，还需要根据评价的目标、性质以及教学的实际情况而定。总之，全面、客观、公正、及时应当是设计教学评价时遵循的一些基本准则。

第十章 课堂管理

课堂管理是课堂教学顺利进行的基本保证，没有有效的课堂管理，就不会有有效的课堂教学。因此，课堂管理应成为现代教学论关注、研究的一项重要内容。

第一节 课堂管理概述

一、课堂管理的概念

课堂管理指教师通过协调课堂内的各种教学因素而有效地实现预定的教学目标的过程。

课堂是教学的基本场所，课堂中集结、交织着各种教学因素以及这些因素相互间形成的各种关系。课堂管理的主要功能就是协调、控制、整合这些教学因素及其关系，使之形成一个有序的整体，从而保证课堂教学活动的顺利进行。课堂管理涉及的因素是多种多样的，课堂管理的内容因而也是多方面的。一般来说，它至少包括以下两方面内容：（一）课堂教学管理，如课堂教学节奏、段落的管理和学生学习的指导与管理等。（二）课堂纪律管理，如学生问题行为的矫正，课堂秩序的建立和维护，人际交往的引导，群体心理气氛的营造等。

课堂管理是一项融科学和艺术于一体的富有创造性的工作。要作好这项工作，教师不仅要懂得课堂教学规律，掌握一定的教育学、心理学知识，还必须学会运用一些课堂管理的技术。总之，重视课堂管理，学会课堂管理，对于有效提高课堂教学质量具有十分重要的意义。

二、课堂管理的功能

课堂管理虽不是课堂教学本身，但它与课堂教学紧密结合在一起，对教学活动的效果产生着十分显著的影响。具体说来，课堂管理在教学活动中具有以下三方面功能：

（一）助长功能

课堂管理的助长功能指良好的课堂管理可以最大限度地满足课堂内个人和集体的合理需要，形成积极良好的课堂学习环境，激励学生的参与精神，激发学生潜能的释放，从而圆满地达成教学目标，完成教学任务。

课堂管理的助长功能对教学活动有积极的促进作用，它是教师教学及管理艺术高水平发挥的结果，这种功能的发挥既不取决于强制手段，也不依赖于乞求和劝说，它主要是通过以下途径来实现的：（1）有效地设计和组织课堂教学活动，根据学生注意变化规律及思维特点调整学生的注意，巧设疑问，启发诱导。（2）采取一定的激励手段，调动学生学习的主动性，促进学生积极参与。（3）形成和谐民主、团结合作的师生关系。（4）制定合理的课堂行为规范，养成学生的自律意识和行为习惯。（5）帮助学生获得解决课堂群体问题的技能。（6）形成积极向上的良好班风，在学生间形成团结友爱的良好人际关系。

（二）维持功能

课堂管理的维持功能指教师通过一定的管理手段，较持久地维持课堂教学的基本秩序，形成比较稳定的教学环境，经过师生的共同努力完成教学任务，实现教学目标。

在课堂教学过程中，由于经常会出现各种新的问题，发生各种偶发性干扰事件，因此，及时预见并排除各种干扰课堂教学活动的不利因素，有效维持正常教学秩序，对于教学活动的顺利进行也具有重要意义。为维持稳定的教学环境，不断适应各种新的情境，教师在课堂管理中应做到：（1）增强心理准备程度，运用教育机智巧妙化解、排除各种课堂偶发事件，不激化课堂冲突，不长时间中断教学。（2）了解学生，减少课堂教学过程中的紧张和焦虑。（3）尊重学生，帮助学生适应课堂环境的变化。（4）不断巩固班集体，维持良好的班风。

（三）致弱功能

课堂管理的致弱功能是指不良的管理方式可以激化课堂教学中的冲突和矛盾，破坏正常的教学秩序，从而给教学活动造成消极影响，妨碍教学任务的顺利完成。

课堂管理的致弱功能是由于管理不当而引发的，它是一种不利于课堂教学活动顺利进行的消极负面影响，是教师在课堂管理中应极力加以避免的。要消除课堂管理的这种负面影响，教师就要不断学习，不断提高自己的管理水平和驾驭课堂的能力，了解学生，帮助学生形成良好的课堂行为规范和群体心理气氛，使课堂秩序建立在学生自觉自愿的基础上。

由于以上几种功能对教学活动有不同的影响，因而教师在课堂管理过程中要尽量避免管理不当引起的负面影响，在正常维持教学秩序的基础上最大限度地发挥课堂管理的助长功能，使课堂管理在提高教学质量方面发挥应有的作用。

三、影响课堂管理的主要因素

（一）教学设计的质量

教学实践表明，有无好的课堂管理，关键看有无好的管理设计。课堂管理的第一步是具体设计课堂教学活动。在教学活动前，教师首先要确定教学活动的目标，选择实现目标的方法步骤，分配教学时间，分析教学环境条件，预估教学效果等，这些事先的教学设计工作如果做得好，准备充分，那么教师在课堂中就可以胸有成竹地按计划组织、推进教学，避免一些因准备、设计不足而造成的课堂失误，保证教学活动在高质量设计方案的基础上高效运行，从而达到预期目的。相反，如果教学设计粗糙，教师不能全面考虑课堂的各个环节和可能出现的问题，仓促上讲台，课堂管理的隐患必然会增多，课堂管理的效果也会受到一定影响。例如，如果教师事先没能很好地了解学生的学习状况，教学目标设计不当，对学生要求过高过严或过低过松，都可能影响学生的课堂努力程度，并可能产生课堂问题行为。

（二）教师的领导作风

教师的领导作风对课堂管理的效果有直接影响。勒温(K.Lewin)等人关于教师领导作风的研究结果表明，教师的领导作风是民主的、专制的还是自由放任的，学生的课堂表现是不同的，班级风气也是不同的。例如，专制作

风的结果一般表现为学生依赖性很强和冷漠无情，在专制的和放任自由的课堂中学生的不安及攻击性行为要比民主的课堂中多。实践也表明，在课堂教学中，如果教师关心、尊重、爱护学生，注意创造民主、真诚、友爱的班级气氛，鼓励学生自由发表意见，不把自己的意见强加于人，那么学生反过来一般也很尊重教师，自觉遵守课堂纪律，课堂管理的效果比较好。如果教师领导作风专断，经常给学生施加压力，则很容易造成学生心理上的过度紧张、焦虑，产生挫折感，甚至引起情绪抵触，在课堂上与教师或他人产生冲突对立，破坏正常教学秩序。

此外，教师的学识、教学能力和人格品质对课堂管理也有一定影响。工作认真负责、教学严谨、尊重学生、意志顽强的教师，往往能赢得学生的敬重，并获得学生课堂上的积极配合，而教学不认真、举止粗野的教师则会引起学生反感、对抗，并在课堂学习中表现出不合作态度。

（三）班级规模

班级规模是影响课堂管理的一个重要因素，一般来说，班级规模越大，学生人数越多，课堂管理的难度也就越大。在教学实践中，班级规模会影响学生的课堂行为表现。有关研究表明，随着班级规模的增大和学生个人生活空间的缩小，学生在课堂上往往表现得好动、不安、注意力分散，攻击性行为和课堂冲突也随之增加。另外，班级规模也会影响学生的情感联系和人际交往。集体越大，情感纽带的力量就越弱，同学间相互交往、了解的机会就越少，班集体的凝聚力就越不容易形成，良好的集体风气和行为规范就越不容易树立，这些无疑都会给课堂管理带来一定影响，同时也给正常的教学活动带来一定影响。因此，适度控制班级规模无论对于提高课堂管理效率，还是最终提高教学质量，都具有重要意义。

（四）定型的期望

所谓定型的期望，一般指人们对某种社会角色在特定情境中的行为举止的比较固定的看法。在学校生活中，学生对教师的课堂行为同样会形成定型的期望，他们期望教师以某种方式进行教学和课堂管理，这样的定型期望必然会影响课堂管理的效果。西伦和迪克尔曼的有关研究表明，学生对教师应如何行动持有不同的定型期望，教师的实际行为应当与学生集体的期望相符合。这就要求教师必须了解班上学生对自己的看法，并尽可能使自己的课堂行为和管理方法与大多数学生的期望相一致。如果发现自己的管理方法与学生们的期望不一致，就应采取调整措施，尽可能使二者协调，以免激化矛盾，形成师生对立，给课堂管理造成不必要的麻烦。

（五）班集体的性质

班集体本身是影响课堂管理的又一重要因素，班集体的性质、特点、风气等直接制约着教师的管理行为。不同的班级往往有不同的班风、行为规范和管理模式，教师必须对这些班级特点有所了解，在此基础上灵活运用管理方法和技巧，针对不同的班级实施不同的管理。例如，有的班集体养成了自律意识强的风气，教师在与不在学生都能按一定的行为规范行动。这种情况下，教师要充分尊重学生的自我管理，不要过多发号施令。再如，在一些集体中，学生中途打断教师讲课随时提问是可容许的，值得赞赏的行为，在另一些集体中则可能是要受到批评的。这些不同的班集体特点对教师的课堂管

理都发生着一定影响，因此，教师不能用固定不变的课堂管理模式对待不同性质的班级，应当在全面掌握班级特点的情况下灵活运用管理手段，以获得理想的课堂管理效果。

第二节 课堂教学管理

课堂教学管理是课堂管理的核心。实施课堂教学管理的主要目的，就是通过教师对教学现场中教学活动本身的速度、节奏、段落衔接及学生注意力等的不断调控，为教学设计方案顺利实施创造条件，为预定教学目标的达成提供保障。

一、课堂教学节奏的处理

课堂教学节奏指课堂教学过程中各种可比成分在时间上以一定的次序有规律地交替出现的形式。这些可比成分主要有教学的密度、速度、难度、重点度、强度和激情度等。通过这些可比成分的有规律的交替和变化，教育者不仅可以有效地传达自己的情感、态度，突出教学的重点难点，而且可以有效组织教学和调控学生注意力。因此，处理好课堂教学节奏，既是教学自身的需要，同时也是课堂教学管理的需要。

课堂教学的密度是指单位时间内完成一定质的教学任务的程度。这里的质指的是有效信息，其客观的衡量依据是知识的新旧，新知识多，教学密度就大。

课堂教学的速度是一个量的概念，主要指单位时间内所完成的教学任务的量。包括新知识的传授和旧知识的巩固。

课堂教学的难度，主要指教授者和学习者在教学时感到表达、理解、运用等的难易程度。

课堂教学的重点度是通过比较而确定的相对概念，它主要指课堂内重要的或主要的教学内容占全部教学内容的比例的大小的程度。

课堂教学的强度，主要指师生双方在单位时间内教授或学习一定难度和一定数量的教学内容所引起的双方身心疲劳的程度。持久的高强度，可使教师传递教学信息和学生接受信息的能力都减弱。

课堂教学的激情度，主要指师生双方共同沉浸于教学美的境界中所形成的情感共鸣、情感振荡的程度。激情度的出现，常标志着教学高潮阶段的到来。

实践表明，良好的教学节奏可以把学生带入教学美的境界，有利于提高教学质量，混乱失调的教学节奏则容易导致学生不满，并可能引发课堂问题行为。一般说来，教学节奏的变化是有一定的规律的，前述六种可比成分都可按照“弱 强 弱”或“强 弱 强”的趋势加以交替、重复、变化，多次循环，形成起伏有致的教学节奏。此外，“弱 渐强 强”和“强 渐弱 弱”的变化模式也可在一定情况下收到好的节奏效果。以上是就每种单个可比成分的变化而言，如果将多种可比成分放在一起考虑的话，就需要格外慎重地处理好各可比成分间的关系。研究发现，有些可比成分可以在同一时间重叠出现，例如，高强度与高激情度，高激情度与高重点度皆可重叠进行。有些可比成分则不宜重叠进行，而应穿插进行。例如，高密度、高难度、高速度就不能同时进行，难度大时，速度宜慢，速度快时密度宜低，等等。否则，就容易给学生的学习造成困难，并引起问题行为。由此看来，教师应很好地把握这些变化规律，并根据教学实际灵活运用，以处理好教学的整体节奏，提高教学管理质量。

此外，有关研究还发现，教学节奏是否合理，课堂推进是否顺利，除取

决于教师对教学节奏的规律性把握外，一定程度上还有赖于教师对自身教学行为的良好控制。在教学实践中，教师的某些“过敏”反应往往也是导致课堂节奏失调及教学推进不顺的重要原因。这些“过敏”反应主要包括：

行为过敏——指教师对学生的问题行为作出过敏的反应，小题大做，激化矛盾，自乱阵脚。反应过敏的教师往往对课堂内所有轻微的刺激，如咳嗽、细语等都会作出强烈反应，对学生加以批评、指责。最后常造成教学中断，课堂一片混乱，正常的教学进程遭到破坏。

枝节过敏——指教师在教学中不能很好分配教学时间，把握教学内容的主次，对主题的重要部分不给予足够的时间去讲解，喧宾夺主地在一些细小的枝节上花费过多的时间，结果形成枝节过敏。在学校生活中，有相当一部分教师特别是一些经验不足的青年教师存在这种问题，枝节过敏极易打乱教学节奏，冲淡教学主题，在教学推进上它也是一种障碍。

期望过敏——指教师对学生要求过多，致使学生无法应付，无所适从，甚至放弃对教师的追随，继而出现问题行为。期望过敏不仅容易打乱教学节奏，而且容易增加学生的心理负担，引起焦虑和不满，影响教学任务的完成。

二、课堂段落的管理

课堂段落，主要指教师课堂推进中的几个活动阶段，如课的开头部分和结尾部分就是两个不同的段落。课堂段落不同于教学过程的基本环节，教学过程的环节是教学过程展开和发展的基本程序，它与学生内在的认识过程相一致，例如，凯洛夫关于教学过程四环节：感知——理解——巩固——运用的观点，就是从人的认识过程的特点出发提出的，而课堂段落只是课堂教学外在活动阶段的划分。加强课堂段落的管理，并使之相互有机衔接，对于提高课堂教学管理质量具有重要意义。一般说来，一堂课的课堂段落大致可分为候课、导入、课中、结束几个部分，下面分别对这几个课堂段落的管理作些探讨。

（一）候课

候课是教师课堂活动的预备状态，指教师课前几分钟在教室门口或教室中等候上课。这是一堂课的序曲，也是课堂活动的第一个段落。研究表明，候课有积极的教育学意义。对教师来说，候课可以使教师在开课前及时准确地进入角色。对学生来说，教师的候课是教师守时、负责、爱生的具体表现，它有利于唤起学生对这节课的重视，同时也有利于稳定学生情绪，使他们意识到就要上课了，做好上课的心理准备。如果教师在教室里候课，还有助于与学生的沟通，增进师生交往，融洽课堂气氛。相反，如果上课铃响了，教师才匆匆忙忙走向教室，即使不迟到，也需要一点时间镇定下来，稳定情绪，这样，45分钟的课可能就变成了44分钟甚至更少。另外，经常性匆匆忙忙上讲台对树立教师良好形象也有不利影响。国外学者对教师的候课问题也进行了一定研究，玛兰德在《教室里的雕塑家》中曾这样描述教师的候课：上课铃响，在学生进教室之前，教师便出现在教室门口，亲切地看着学生鱼贯而入，就像将军在他的阵地上检阅士兵。这样不仅能确定教师在这个班级的“主角”地位，而且还有检查学生课前准备等多种实际作用。教师候课的意

义，由此可见一斑。

（二）导入

导入是一堂课、一个新单元或一个新段落的开端，它主要起着集中注意、酝酿情绪和带入情境的作用。导入一般安排在上课之初，课中如出现单元转换、教学中断等情况时，也可进行课堂导入。课堂导入一般不宜占用过长时间，实践经验表明，2—5分钟内完成导入任务，将学生的注意力吸引到特定的教学任务中是完全可以做到的。

导入的类型很多，课堂教学中常用的导入方法有直接导入、联想导入、实验导入、设疑导入、事例导入、故事导入、直观导入、悬念导入等。要运用好这些导入方法，关键是要把握住课堂导入技术的几项重要内容：（1）引起注意。导入的主要目的之一，就是要把学生的注意力集中在教学任务上，同时使其他与教学任务无关的活动迅速得到抑制。引起学生无意注意的方法多种多样，例如，精致的彩色图片、物质燃烧的强光、爆炸的巨响、鲜明的对比实验、教师声音、教态、动作的变化等等，都可使导入内容新颖，抓住学生的无意注意。在导入过程中引起和保持学生有意注意的途径主要有：加深对学习目标的理解，设疑提问激发思考，以及把智力活动与实践结合起来，上课之初就让学生动起来，等等。（2）激起动机。激发动机是课堂导入的重要任务，只有激起学生的求知欲，新的教学任务才能在学生自觉主动的学习过程中得以完成。教师在导入阶段可以通过提供典型问题、创设问题情境、说明新学内容的重要性等方法激发学生的学习动机。（3）组织指引。组织指引是强化导入效果，以及将导入效果渗透于整堂课的一项重要工作。教师在这方面要解决的问题包括：引导学生思维的方向，明确即将学习的课题，安排学习进度，提示学习方法，指引教学的重点等。（4）建立联系。主要指通过一定的导入设计，例如短暂的复习练习、提供背景资料、回答问题等使学生原有的知识技能与即将学习的新知识技能发生联系，从而为新知识的顺利学习奠定基础。

（三）课中

课中是课堂教学的主体段落，从导入新课到结束前这段时间都属课中这一段，课堂教学的主要目标、任务、内容主要是在这一段中完成的。因此，管理好这一段，对于提高课堂管理效益，保证教学活动的顺利进行有重要意义。

教师要管理好课中这一主体段落，除了要认真设计好教学的每个环节，不断提高教学水平，努力以高质量的教学活动本身吸引学生外，也要做好充分的心理准备，以应付各种可能出现的课堂偶发事件和问题行为。课堂教学中，各种不期而至的“偶发事件”常令教师头痛不已。例如，静静的课堂中一学生突发怪叫；正放录音时教室突然停电；讨论问题时两个学生突然扭打在一起；一学生作鬼脸引起全班哄笑……。这些偶发的事件及其他各种类型的课堂问题行为如处理不当，都会引起课堂内混乱，从而严重干扰正常的教学活动。因此，认真应付各种课堂“偶发事件”，处理好课堂中学生的各种问题行为，是教师在课堂教学过程中的重要管理任务之一。

在课堂教学中能否妥善处理各种“偶发事件”，一定程度上取决于教师是否具备了良好的教育机智素养，以及掌握了一定的“应激”方法与技能。

教师教育机智的形成，往往取决于他的创造力、审美鉴赏力、组织管理能力的高低及其有机统一的程度。一般而言，创造力、审美鉴赏力、组织管理能力强的教师，其教育机智的水平也相应较高。当然，从根本上讲，这些能力和教育机智的素养都是在长期的理论学习和教学实践中逐渐形成的。教师在日常教学中要不断探索，勤于积累，有针对性地提高自己这方面的能力，这样，当课堂偶然事件发生时，教师就可以凭足够的教育机智，冷静镇定地进入“应激”状态，巧妙地处理好这些偶发事件。

（四）结束

结束是课堂教学的最后一个段落。经过三四十分钟紧张的学习，到教学结尾时由于教师的控制力下降和学生的疲劳度增加，这段时间课堂秩序最难维持。日常教学中，常有许多好课因结尾不佳而给人留下遗憾。因此，重视课堂结尾的设计与管理，也是课堂教学管理的一项重要内容。

结束部分管理的主要目的是完成课堂的“有序解散”，也就是通过精心设计和管理的，使课堂教学在自然状态下随着教学任务的圆满完成而正常的、有秩序的结束。要完成教学的“有序解散”，教师必须课前做出精心准备，同时在课堂上还要恰当地运用一些结束的方法或技巧，这些方法、技巧既是教学的方法、技巧，也是教学管理的方法、技巧。常用的这类方法、技巧主要有：（1）系统归纳：课临结束时，教师或学生对所学内容作一精要归纳总结，及时强化重点，明确关键，以达到画龙点睛的效果，归纳时可采用“纲要信号”、图示或列表对比等方式。（2）比较异同：将新学概念与原有概念，或者将并列、对立、近似的概念放在一起对比分析，找出异同，有利于理解新概念，巩固旧概念。（3）巧作铺垫：教师应胸有全局，在结束一节课时视需要为后面的课巧设伏笔，引起学生的注意和思考，为搭好旧知通向新知的桥梁而早作安排。（4）巩固练习：在结束部分恰当地安排学生的实践活动，既可使学生所学的新知得到巩固，又可使教学效果及时得到反馈。（5）曲终奏雅：课结束时教师可用诗画、音乐结尾，或最后将讲课推向高潮再戛然而止，给学生留下想象、回味、思索的余地。当然，课的结束方法远不止以上几种，只要注意积累和探索，教师就会找到适合自己教学的好的结束方法，使自己的课堂教学善始善终。

三、学生课堂注意的调控

学生的课堂注意是指学生在课堂上对一定对象的选择与集中，注意的对象既可以是外部事物，也可以是学生自身的内部心理世界。有关研究发现，注意是心理活动对信息的一种复杂的选择或过滤过程，学生的课堂注意状态直接影响着课堂活动效率和课堂纪律状况。从这个意义上讲，加强学生课堂注意的调控，集中学生听课的注意力是提高课堂效率、减少学生问题行为的“治本”方案。

依据注意的自觉程度和意志努力程度，学生的课堂注意一般可分为无意注意和有意注意两类。无意注意指没有预定目的、不需意志努力的注意。有意注意指有预定目的、需作一定意志努力的注意，它是一种人类特有的、受意识支配的注意。

学生的无意注意容易受外界因素的影响，特别是一些新异、变化的刺激因素最容易引起学生的无意注意。在课堂教学管理过程中，教师应充分根据

无意注意的这些特点对学生的注意加以调控。例如，当需要将学生的注意集中在教师的讲授上时，为防止学生注意力分散，教师要尽可能控制各种可能影响学生学习的课堂刺激，如注意课堂环境的布置，将暂不使用的实验仪器、标本、挂图等教具收起来，衣着庄重得体、整洁利落，维持正常的课堂秩序，等等。当需要引起学生的无意注意时，教师则可借助生动的标本、鲜艳的图片、新奇的实验演示等新异刺激引导学生。调控无意注意的关键，是要通过活动的强度、节奏、新奇程度等的变化，始终将学生的注意集中在需要集中的对象上。

影响学生有意注意的因素主要是学习目标及对学习目标的理解，即学习目标越明确具体，学生对学习的目的理解越深刻，就越有助于引起和保持学生的有意注意。因此，加强课堂教学的目的性，是提高学生有意注意程度的重要手段。实践表明，设定具体的课堂学习目标，阐明所学知识价值，进行课堂活动目标导向，有助于调动学生的有意注意；根据教材特点，适时提出要求，对教材的重点、难点加以强调，有助于引导学生的有意注意；设疑激疑，提出问题，也有助于调动学生的有意注意。

实际上，调控学生课堂注意的方法是多种多样的，除以上提到的一些外，还有一些常用的辅助控制方法，它们主要有：（1）声音控制。声音控制指教师通过变化讲话的语调、音量、节奏和速度，来引起和控制学生的注意。例如，讲话速度的变化有助于引起学生的注意，当教师从一种讲话速度变到另一种速度时，已分散的注意会重新集中起来。在讲解中适当加大音量，放慢速度，则可以起到加强注意和突出重点的作用。（2）眼神和表情控制。教师眼神和面部表情的变化也可以起到控制学生注意的作用。例如，教师与学生的目光接触可以表达教师对学生的暗示、警告和提示，也可以表达期待、鼓励、探询、疑惑等情感。教师面部表情、头部动作、手势及身体的移动也传递着丰富的信息，有助于沟通师生间的交往，调控学生的注意。（3）停顿。在讲述一个事实或概念之前作一个短暂的停顿，能够有效地引起学生的注意，在讲解中间插入停顿，也可起到同样的作用。适当的停顿，可以产生明显的“刺激对比效应”，喧闹中突然出现的寂静，就犹如万绿丛中一点红，可以紧紧抓住人的注意。一般来说，停顿的时间以三秒左右为宜，这样的停顿足以引起学生的注意。停顿时间不可过长，长时间停顿反而会致使学生注意涣散。也不可毫无停顿，一些教师甚至常常用重复的话去填补停顿，误以为停顿就是“冷场”，其实毫无变化和停顿的讲话最易涣散注意，引起疲劳。（4）变换教学媒体。在课堂教学中，学生主要通过文字符号这一信息传递模式来进行学习。这种单一的信息传递容易引起疲劳和分散注意，教学效率也容易受到影响。因此，教师根据需要适当变换教学媒体，通过图表、实物、幻灯、影视、电脑等多种媒体的交插使用，充分调动学生的各种感官去获取信息，实现信息传递的多渠道化，不仅可以有效调控学生的注意力，加强学生对知识的感知度，而且有利于对知识的记忆、理解和应用，促进由知识向能力的转化。（5）变换活动方式。实践证明，变换课堂活动方式可以有效调动和集中学生的注意力，提高课堂教学效率。课堂活动方式包括了师生交流的方式、学生活动的方式和教学评价的方式等。在课堂教学中，教师应根据教学的需要适时变换一下课堂活动方式，例如，由教师讲变为学生讲，由静止的学变为在动手过程中的学，由集体听课变为小组讨论，等等。这些变化都会给学生以新异的刺激，强化学生的注意，激发参与的兴趣，进而达到提

高教学质量的目的。

第三节 课堂纪律管理

课堂纪律管理是课堂管理的又一项重要内容。在课堂教学中，难免出现各种课堂问题行为，干扰教学活动的正常进行。因此，加强课堂纪律管理，对于维持良好的教学环境具有重要意义。

一、什么是课堂纪律

一般来说，纪律有三种基本含义：（1）纪律是指惩罚；（2）纪律是指通过施加外来约束达到纠正行为目的的手段；（3）纪律是指对自身行为起作用的内在约束力。这三层意思概括出了纪律的基本内涵，同时也反映出良好纪律的形成过程是一个由外在的强迫纪律逐步过渡到内在自律的过程。

我们认为，所谓课堂纪律，主要是指对学生的课堂行为施加的外部控制与规则。良好课堂纪律的形成，不仅需要强制性的规则，更需要学生的自制与自律。因此，教师在提出课堂行为规范，进行外部控制时，要注意培养学生遵守纪律的自觉性，帮助学生自觉发展纪律。

研究表明，由于形成的原因不同，课堂纪律一般可分为四类：

（一）教师促成的纪律

所谓教师促成的纪律，主要指在教师在帮助指导下形成的班级行为规范。这类纪律在不同年龄阶段所发挥的作用是有所不同的。刚入学的儿童需要较多的监督和指导，因为他们不知道如何在一个大的团体中学习和游戏，没有教师的适当帮助，很难形成适合于有组织集体活动的行为准则。年龄越小，学生对教师的依赖越强，教师促成的纪律所发挥的作用也越大。随着年龄的增长和自我意识的增强，学生一方面会反对教师的过多限制，另一方面又需要教师对他们的行为提供一定指导和帮助。因此，这类纪律虽然在不同年龄阶段发挥作用的程度不同，但它始终是课堂纪律中的一个重要类型。

（二）集体促成的纪律

所谓集体促成的纪律，主要指在集体舆论和集体压力的作用下形成的群体行为规范。从儿童入学开始，同辈人的集体在使儿童社会化方面就开始发挥愈来愈重要的作用。随着学生年龄的增长，同伴群体对学生个体的影响会越来越大。当一个儿童从对成年人的依赖中逐渐解放出来时，他同时开始对他的同学和同辈人察言观色以便决定应该如何行事、如何思考和如何信仰。青少年学生常以“别人也都这么干”为理由而从事某件事情，在一定时期他们的信奉、见解、爱好、憎恶甚至偏见也都视集体而定。由于同辈集体的行为准则为青少年学生提供了价值判断和日常行为的新的参照点，结束了青少年学生在思想、情感和行为方面的不确定性、无决断力、内疚感和焦虑，所以他们往往过高地估计同伴集体行为准则的价值，并积极地认同和服从它。集体促成的纪律也有两类，一类是正规群体促成的纪律，如班集体的纪律、少先队的纪律等，另一类是非正规群体促成的纪律，如学生间的友伴群体等。教师应着重对非正规群体加以引导，帮助他们形成健康的价值观和行为准则，并使之融合到正规群体中来，使每个学生都认同班集体的行为规范。

（三）自我促成的纪律

所谓自我促成的纪律，简单说就是自律，它是在个体自觉努力下由外部

纪律内化而成的个体内部约束力。自我促成的纪律是课堂纪律管理的最终目的，当一个学生能够自律并客观评价他自己的和集体的行为标准时，便意味着能够为新的更好的集体标准的发展做出贡献，同时也标志着学生的成熟水平大大提高了一步。

（四）任务促成的纪律

所谓任务促成的纪律，主要指某一具体任务对学生行为提出的具体要求。这类纪律在学生的学习过程中占有重要地位。在日常学习过程中，每项学习任务都有它特定的要求，或者说特定的纪律，例如课堂讨论、野外观察、制作标本等任务都有各自的纪律要求。任务促成的纪律是以学生对任务的充分理解为前提的，学生对任务的意义理解越深刻，就越能自觉遵守任务的纪律要求，即使遇到困难挫折也不会轻易退却。所以，学生完成任务的过程，就是接受纪律约束的过程。教师如能很好地用学习任务来引导学生，加深学生对任务的理解，不仅可以有效减少课堂纪律问题，还可以大大提高学习效率。

二、什么是课堂问题行为

所谓课堂问题行为，一般指发生在课堂上的与课堂行为规范和教学要求不一致并影响正常课堂秩序及教学效率的课堂行为。这样的行为不仅影响学生的身心健康，而且常常引起课堂纪律问题，影响教学质量。国外的有关研究发现，一个学生的不良课堂行为不只是影响他自己的学习，同时也可以破坏课堂上其他学生的学习。在一般情况下，一个学生的问题行为可能简单地诱发另一个学生不听课，也可能把问题蔓延开来，诱发许多学生产生类似的问题行为，即产生所谓的“病源体传染”现象，它会蔓延全班，破坏课堂秩序，影响教学活动的正常进行。这种问题行为是许多教师常常遇到的，也是最怕发生的。因此，对课堂问题行为及时加以控制和防范，也是课堂管理的重要内容之一。

国内外学者从不同角度对课堂问题行为进行过分类。例如，美国的威克曼（E. K. Wickman）把破坏课堂秩序、不守纪律和不道德的行为等归纳为扰乱性的问题行为；把退缩、神经过敏等行为归纳为心理问题行为。奎伊（H. C. Quay）把问题行为分成品行性问题行为、性格性问题行为以及情绪上、社会上的不成熟行为等三种类型。此外，布罗菲（Brophy）和罗尔肯帕（Rohrkemper）1981年提出的一个观点也有一定新颖性，他们将课堂问题行为分为三类：（1）属于教师的问题：学生的行为使教师的要求受挫，从而引起教师的不快或烦恼；（2）属于学生的问题：由于意外事件或他人（除教师外）的干扰，学生的要求受到挫折；（3）师生共有的问题：师生彼此使对方的要求和目标受到相同程度的挫折。这一分类最引人注目和具有启发意义的地方是将教师的问题行为也列入其中，实际上，课堂上的不少问题行为的确是由教师自身造成的，如教师粗暴的态度，对学生频繁的训斥等都会引发一系列课堂问题行为，这方面问题应引起教师的注意。

目前最普遍的一种分类是根据学生行为表现的倾向，将课堂问题行为分为两类：一类是外向性问题行为，一类是内向性问题行为。外向性问题行为主要包括相互争吵、挑衅推撞等攻击性行为；交头接耳、高声喧哗等扰乱秩序的行为；作滑稽表演、口出怪调等故意惹人注意的行为；以及故意顶撞班

干部或教师、破坏课堂规则的盲目反抗权威的行为，等等。外向性问题行为容易被觉察，它会直接干扰课堂纪律，影响正常教学活动的进行，教师对这类行为应果断、迅速地加以制止，以防在课堂中蔓延。

内向性问题行为主要表现为在课堂上心不在焉、胡思乱想、做白日梦、发呆等注意涣散行为；害怕提问、抑郁孤僻、不与同学交往等退缩行为；胡涂乱写、抄袭作业等不负责任的行为；迟到、早退、逃学等抗拒行为。内向性问题行为大多不会对课堂秩序构成直接威胁，因而不易被教师察觉。但这类问题行为对教学效果有很大影响，对学生个人的成长危害也很大。因此，教师在课堂管理中不能只根据行为的外部表现判断问题行为，不能只控制外向性问题行为，对内向性问题行为也要认真防范，及时矫正。

研究表明，课堂问题行为的产生常常受多种因素的影响。概括起来，主要的影响因素集中在学生、教师和环境三个方面。

1. 学生方面的影响因素。大量的课堂问题行为是由学生自身的因素引起的。这些因素主要是：

挫折。在日常学习生活中，学业成绩不良，人际关系不协调、对教师教学要求的不适应等，都会使学生产生挫折感，并引发紧张、焦虑、惧怕甚至愤怒等情绪反应，在一定条件下这种情绪反应就可能演变为课堂问题行为。

寻求注意。研究发现，一些自尊心较强但因为成绩较差或其他原因得不到集体和教师承认的学生，往往故意在课堂上制造一些麻烦以引起教师和同学的注意。

性别特征。在小学阶段，男孩活动量大，精力旺盛，喜欢探究，但他们的心理成熟程度和自控能力比同年龄的女孩普遍要低些，因而出现课堂问题行为的可能性要高于女孩。

人格因素。学生的课堂行为问题在一定程度上与其个性心理特征如能力、性格、气质、情绪等也有联系。例如，内倾化的人格，常表现出抑制退缩行为，不愿与人交往，自我意识强，易受暗示。而外倾化的人格，则喜欢交际，迎合热闹，胆子较大，善于获取新事物，自制能力较弱，违反纪律的情况相对较多。

生理因素。学生的生理因素也是常导致问题行为的因素之一，生理上的不健康（无论是短期的还是长期的）、发育期的紧张、疲劳和营养不良等都会影响学生的行为，这方面因素在日常学习生活中往往被忽略。另外，还有些学生的过度活动是由于脑功能轻微失调（简称 MBD）造成的，教师对这些学生要更热情地关心，帮助他们掌握控制冲动的方法。

2. 教师方面的影响因素。课堂里发生的问题行为，看上去是学生的问题，实际上与教师也有关系，有些问题行为就是教师方面的原因造成的。要想形成良好的课堂纪律，教师也必须对自身进行一定的约束和调整。一般来说，对课堂问题行为产生影响的教师方面的因素主要有：

教学不当。指教师由于备课不充分，缺乏教学组织能力，或表达能力差而造成教学失误，进而引起课堂问题行为。教学不当可以引起课堂问题行为，这一结论已经在布罗菲和普特南（Put-nam）等人的研究中得到了证实。常见的教学不当有教学要求不当，例如对学生要求过高或过低；教学组织不当，例如教学从一个活动跳跃到下一个活动时缺乏顺利“过渡”的环节，会使学生无法参与教学过程；讲解不当，如果教师在学生面前讲课时显得无能、迟钝、笨拙，而且在一段时间里只困死在一个问题上，那么学生就有可能置功

课于脑后而捣乱起来。

管理不当。这可能是教师引起课堂问题行为的最主要因素。这方面最突出的问题是教师对学生的问题行为反应过激，滥用惩罚手段。例如，有些教师对学生的个别不良行为经常作出过激反应，动辄中断教学大加训斥，有的甚至不惜花费整堂课时间进行冗长的训斥，这种失当的管理方法往往会激化矛盾，使个别学生的问题行为扩散开来，产生“病原体传染”效应。还有些教师过于相信惩罚在解决问题行为方面的效力，常常不分青红皂白地运用各种手段对学生进行惩罚。研究发现，滥用惩罚手段特别是体罚或变相体罚学生，不仅不能很好地维持课堂秩序，还会大大降低教师的威信，甚至引起学生对教师的怨恨情绪，诱发学生攻击性的课堂问题行为。

丧失威信。在学生心目中失去威信的教师是很难管好课堂的，丧失威信也是多方面因素造成的，前面提到的教学不当、管理不当也会造成教师威信下降。一般说来，以下行为的教师容易在学生心目中丧失威信：（1）业务水平低，教学方法不好。（2）对教学不认真负责，上课懒懒散散。（3）对学生的要求不一致，说了以后不检查。（4）向学生许愿，但总是不兑现。（5）不关心学生，待人冷漠。（6）缺乏自我批评精神，明知错了，也要强词夺理。（7）带有偏见，处事不公。

3. 环境方面的影响因素。包括校外环境和校内环境中的许多因素，都会对学生的行为产生一定影响。例如，大众传播媒介、家庭环境、课堂座位编排方式、教学环境的温度和色彩等环境因素对儿童的课堂行为都会产生十分明显的影响。有的研究发现，父母不和、经常打闹家庭中生活的孩子，在课堂上经常表现得或孤僻退缩，或烦躁不安，甚至挑衅生事。教学环境各种因素对学生行为的影响已在有关章节中详细阐述过，此处不再展开。

三、课堂纪律与问题行为的管理策略

（一）将一般要求变为课堂程序和常规

有效的课堂管理，实际上是在建立有序的课堂规则的过程中实现的。教师每天面对的是几十个性格各异、活泼好动的孩子，如果没有一套行之有效的课堂程序和常规，就不可能将这些孩子有序地组织在教学活动中。实践表明，教师适时将一些一般性要求固定下来，形成学生的课堂行为规范并严格监督执行，不仅可以提高课堂管理效率，避免秩序混乱，而且一旦学生适应这些规则后会形成心理上的稳定感，增强对课堂教学的认同感。例如，音乐课上要求学生上课时随着教师的琴声一行行列队轻轻走入教室，在音乐声中向教师问好、坐下，下课后仍按小组队形踩着音乐节奏轻轻退出教室。这种要求一旦成为学生的行为习惯，就可以长久地发挥作用，产生积极的管理效益和教学效益。相反，如果一个教师不注意课堂规则的建立，只凭着不断提出的各种要求、指令维持课堂秩序，不仅管理效率低，浪费时间，而且容易因要求不当引起新的课堂问题行为。

（二）及时巩固课堂管理制度

一旦形成了课堂管理规则，就要及时反复巩固它，必要时还要加以修正。巩固管理制度的教师行为主要有：（1）认真监控。指教师应仔细认真地观察课堂活动，讲课时应始终密切注意学生的动态，做作业时要经常巡视全班学生。善于指导学生行为的教师，应能在学生的不恰当行为造成混乱之前就有

所察觉。(2)及时恰当地处理问题行为。只发现问题还是不够的,教师还必须采取一定措施处理问题行为,教师采取什么措施取决于问题的性质和场合。例如,有些学生静坐在座位上但不听课,看连环画或伏在桌子上睡觉但无鼾声,这类问题行为属于内向性的,它不明显干扰课堂教学,因此教师不宜在课堂里停止教学而公开指责他们,可以采取给予信号、邻近控制、向其发问和课后谈话等措施加以处理。有些学生大声喧哗、戏弄同学、扮小丑和顶撞教师,这类行为是外向性的,它们对课堂有较大干扰,教师必须通过警告、批评等措施迅速制止,必要时可以适当惩罚。(3)灵活运用奖惩手段。运用奖励手段鼓励正当行为,通过惩罚制止不良行为,这是巩固管理制度,提高管理效率的有效途径之一。奖惩的具体办法很多,例如教师表情上的赞同与不赞同,表扬与批评,给予学生某种荣誉或取消荣誉,发奖品,课后留校,暂停听课,送校长室等。在实施奖惩时需注意以下几点:一是根据实际情况灵活运用,以奖励为主;二是维护课堂规则的权威性,严格按规则实施奖惩;三是惩罚手段不能滥用,更不能体罚学生。

(三)降低课堂焦虑水平

焦虑是一种情绪状态,是一个人自尊心受到威胁时的情绪反应。适度的焦虑可以有效激励学生的学习,因而是十分必要的。但焦虑过度则可能影响学生的学习成绩并导致问题行为。有效的课堂管理应该帮助学生在焦虑过度而尚未形成问题行为前降低焦虑的强度。调控学生焦虑的办法主要有两种:一是通过谈话了解、诊断焦虑的原因,然后诱导学生把造成焦虑的烦恼宣泄出来。二是针对焦虑的原因适当调整教学情境,例如调整教学要求、进度,调整教学评价的方法或要求等。

课堂中不仅存在着学生的焦虑,教师也会产生焦虑。通常情况下,课堂纪律问题是引起教师焦虑的一个重要原因。有些教师特别是一些新教师,由于缺乏课堂管理的成功经验,对学生纪律问题经常忧心忡忡,担心课堂上出现问题行为,于是常常采取一些生硬措施控制课堂,频繁指责训斥学生。这样做反而激化了矛盾,扰乱了课堂,进一步加剧了教师的焦虑。实际上,能否维持好课堂纪律,很大程度上取决于教师对学生的态度及教师与全体学生间的人际关系。教师如果能真正关心、尊重、爱护学生,了解学生的要求,讲求工作方法,学生反过来会维护、支持教师的工作,课堂纪律就容易维持,教师的焦虑水平也会大大降低,课堂管理效率会得到相应提高。

(四)实行行为矫正,开展心理辅导

行为矫正是用条件反射的原理来强化学生良好的行为以取代或消除其不良行为的一种方法。行为矫正的方法比较适合于比较简单的问题行为,例如上课爱讲话、好动等行为。行为矫正的具体步骤包括以下几点:(1)确定需矫正的问题行为;(2)制定矫正目标;(3)选择适当的强化物和强化时间;(4)排除维持或强化问题行为的刺激;(5)以良好行为逐渐取代或消除问题行为。

心理辅导的方法有助于提高课堂纪律水平,形成良好行为习惯。心理辅导的主要目标是通过调整学生的自我意识,排除自我潜能发挥的障碍,以及帮助学生正确认识自己和评价自己来改变学生的外部行为。从这一点看,心理辅导是从内而外地做工作,它不像行为矫正那样完全以改变外部行为表现

为目标，因而比较适合于调整比较复杂的问题行为。但心理辅导工作能否奏效，还取决于师生之间是否真正建立起了信任、融洽、合作的人际关系，能否展开真诚的思想、情感交流。因此，这项工作对教师的要求是比较高的。

第四节 课堂管理技术

如前所说，课堂管理是一项高度复杂的工作。要做好这项工作，教师除具备正确的管理观念和必要的知识经验外，还应掌握一定的管理技术。本节将着重介绍一些课堂观察和课堂控制方面的技术及策略。

一、课堂观察的技术

课堂观察是指教师偶然或有计划地觉察学生的认知、情感和行为的课堂表现的过程。课堂观察是获取教学反馈的重要渠道，也是教师调整管理措施、实施有效管理的前提条件。

（一）课堂观察的范围与重点

主要包括对学生课堂中认知能力、学习态度及注意力状况、情绪表现和人际交往等方面的观察。

1. 观察学生的认知能力。在这方面要着重观察了解学生理解知识的能力，语言表达是否连贯流畅，回答问题的速度和准确性，独立分析问题的能力，能否跟上教师的思路，完成作业是否有困难，等等。

2. 观察学生的学习态度。在这方面，可以通过观察学生在课堂中举手发言的次数、学习的速度、作业完成情况以及听课的专注程度等来判断学生的学习态度是否积极，注意力是否集中，这些信息对教师控制课堂是十分有用的。

3. 观察学生的情绪表现和人际交往。这方面着重观察学生在回答问题或到黑板练习时是否胆怯、恐惧，对学习活动的焦虑或不耐烦，与同学能否融洽相处，有无挑衅或攻击性行为，有无退缩、冷漠的行为表现等。

通过以上几方面的重点观察，教师就可以大致对教学的难易程度、教学速度是否适当作出判断，同时对学生的课堂行为表现作到心中有数。据此来调整教学活动，采取管理措施，一定会取得好的效果。

（二）课堂观察的技术要求

1. 进行有意识、有目的的观察。在课堂中，教师要有意识、有目的地观察和监控整个教学过程，这样才能根据观察到的情况随时对课堂活动作出调控。

2. 全面观察与重点观察相结合。教师在课堂观察过程中，既要眼观六路，耳听八方，对课堂中的全面情况加以监控，同时还要根据课堂情境的特点和学生表现，对课堂活动的某些方面或某些学生的个人行为进行重点观察，以达到对课堂活动的深入了解。

3. 保持观察的自然状态，不干扰学生的正常学习活动。教师的观察应与教学行为自然融合在一起，既要有意识观察，又不露明显痕迹，不对学生形成明显的压力，不让学生感到教师处处在监视自己。

4. 排除各种主观倾向，进行客观观察。实践表明，教师心理活动的某些主观成分有时也会左右他的课堂观察，从而形成不准确甚至错误的观察结果。以下几种效应对教师的课堂观察会有消极影响，应加以排除：（1）期待效应。指根据自己的结论期待事实的发生。例如，对好学生有正向期待，一般不做消极分析，对差生有反向期待，一般也不做积极分析。（2）平均值效应。有些教师习惯于对学生做班级整体评论，也就是往往把学生群体看的都

比较好，或都比较差，这样容易造成对学生个体评价的不公正。（3）中心论倾向。即遵守一贯的正态分布原则，中间大两头小，对学生行为表现的观察有过强的固定性。（4）互动倾向。即一种光环效应，一好百好。对学生的主要印象可以影响到对他的其他印象。例如，教师特别好取学生成绩的光环，一般认为只要成绩好其他方面也都好，成绩差其他方面也不怎么样，等等。（5）标签效应。指教师一旦发现某个学生身上不好的东西，就下结论，贴出了标签。这个标签在很长一段时间都难以改变，并可能传递给其他教师而影响他们的观察，班主任的标签往往影响力较大。

二、课堂控制的技术

课堂观察的目的是为了更好地控制和改进课堂活动，因此，掌握一些必要的课堂控制技术也是十分重要的。

（一）应付课堂偶发事件的技术

在课堂管理中，偶发事件是最令教师头痛的事。由于它是不期然的突发性事件，而且又在教学过程中出现，所以教师用来估计形势和选择处置办法的时间是很短暂的。这时需要教师尽快作出反应，这既需要教师的经验和机智，也需要一点技术。

一般来说，应付偶发事件的办法有三种，即冷处理、温处理和热处理。所谓冷处理，即教师面对偶发事件处之泰然，见怪不怪，不批评指责，以比较冷静的方式加以处理。常见的冷处理方式有发散、换元和转向三种。发散指教师将全班学生视线的焦点从偶发事件上“发散”开，避免事件继续成为关注的焦点。换元指教师巧妙地将发生的事件转为教育的材料，借助事实启发学生。转向即教师用新颖别致的方式，将学生的注意中心引到教师所安排的方向。

所谓温处理，即教师对于因为自己疏忽、不慎所造成的不利影响，例如板书错别字、发音错误等所引起的课堂骚动等，应态度温和地及时承认失误，并自然地过渡到原教学活动的程序中。

热处理即教师对一些偶发事件趁热打铁，加以严肃批评教育和果断制止，然后尽快转入正题。这种处理方式主要是针对严重扰乱课堂秩序和屡教不改的违纪行为的。运用这种处理方式应注意：（1）不要长时间中断教学。（2）批评应清楚而肯定，不要有粗鲁和威胁性语言，避免出现“顶牛”现象。（3）批评应围绕一个中心，不要多方非难，要特别避免出现“波浪效应”，即不因指责一个学生而波及全班。（4）教师应避免苛刻而大动感情的指责。

（二）处理一般问题行为的技术

在课堂教学中，学生的问题行为是多种多样的，因此处理问题行为的方式也应该是灵活多样的。一般来说，处理课堂问题行为的技术主要有：

1. 暗示控制：当学生出现注意力涣散、做小动作、交头接耳等问题行为时，教师可以通过一定的暗示动作来提醒、警告学生，从而在不影响他人的情况下实现控制的目的。例如，教师始终看着有不恰当行为的学生，直到他停止了这种行为为止；或者眼睛盯着他的同时，用手指放在嘴唇上表示让他停止说话；或者教师走到他的身边稍停一会，等等，都是暗示的有效方法。

2. 提问同桌：当学生不专心听讲或在课堂上偷看其他书时，教师一般可通过提问该生的同桌或近邻的同学来提醒和警告他，这样可以避免因突然直

接提问该生可能引起的小麻烦，如因毫无准备而显得惊慌失措，答非所问，进而引起其他同学的哄笑，等等。

3. 运用幽默：当课堂气氛沉闷，学生注意力下降时，教师可通过讲个小笑话，讲几句幽默有趣的话来调节气氛，防止问题行为的出现。

4. 创设情境：当学生疲劳，不专心听讲时，教师可适当创设一些活动情境，让学生参与一些活动，如小竞赛、小表演、小制作等，以达到激发兴趣，提高效率的目的。

5. 正面教育：如果以上方式都不奏效，教师对严重扰乱课堂秩序的学生就要正面加以严肃批评，指出其缺点，制止不良行为。当然，正面批评要坚持晓之以理，尊重学生，要避免批评时情绪激动、言辞尖刻，或者婆婆妈妈、浪费时间，以免扩大事态，影响正常教学。

除以上提到的一些技术外，还有不少有利于课堂管理的技巧、方法，例如，记住每个学生的名字，可以加强管理中的情感联系；让学生发现自己的进步，有利于调动积极性；变化教学内容、方法、媒体和课堂座位方式，可以给学生新奇感，引起兴趣，等等。这些技术运用得当，都能产生积极的管理效益，有效促进教学活动。但是，课堂管理的效果如何，最终还是取决于教师，取决于教师能否正确地掌握课堂管理的知识、原理、技术，并在实践中灵活地、创造性地加以运用。

第十一章 教学评价

教学评价是教学过程的一个基本环节，是对教学活动及其效果的价值判断。教学活动是否实现了预期目的？教师的教与学生的学效果如何？还存在哪些问题？等等，都必须通过教学评价来加以判定。因此，加强教学评价，对于提高教学的有效性和目的性具有重要意义。

第一节 教学评价的意义

一、教学评价的概念

所谓教学评价，主要指依据一定的客观标准，通过各种测量和相关资料的收集，对教学活动及其效果进行客观衡量和科学判定的系统过程。

由此可以看出，教学评价从本质上讲是一种对教学活动及其效果的价值判断。要很好地完成这一判断，得出科学结论，评价者必须在一定的客观标准下，认真地进行各种测量，系统地收集教学活动各方面的资料或证据。在这里，所谓测量是指评价者对评价对象进行的某种数量化的确定。测量的最基本特征是将事物进行区分，它只以数学方法对事物进行描述而不管其价值如何。而评价则要以这种描述为基础确定事物的价值，即根据测量结果对事物作出价值判断。例如，一个学生在考试中得了70分，这只是一个简单的测量结果，这个成绩表示什么意义，还需进一步判断——即给予评价。此外，与教学评价密切相关的另一个概念是测验。简单说，测验就是引起某种行为的工具，是一种测量的工具或测量量表。在前面的例子中，考试即是一种测验，而考试的实施过程则是测量，对考试结果的分析评判是评价。测量、测验、评价是教学评价中经常使用的三个基本概念，搞清这几个概念的含义，有助于理解教学评价的基本意义。

二、教学评价的作用

教学评价是教学活动不可缺少的一个基本环节，它在教学过程中发挥着多方面作用，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目标前进并最终达到该目标。具体看来，教学评价的作用主要表现在以下几方面。

1. 检验教学效果。测量并判定教学效果，是教学评价最重要的一项职能。教师的教学水平如何？学生是否掌握了预定的知识、技能？教学目标、教学任务是否得以实现？都必须通过教学评价加以验证。而检验和判定教学效果，是了解教学状况，提高教学质量的必由之路。

2. 诊断教学问题。诊断是教学评价的又一重要功能。通过教学评价，教师可以了解自己的教学目标确定得是否合理，教学方法、手段运用是否得当，教学的重点、难点是否讲清，也可以了解学生学习的状况和存在的问题，发现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。

3. 提供反馈信息。实践表明，教学评价的结果不仅为教师判定教学状况提供了大量反馈信息，而且也为学生了解自己的学习情况提供了直接的反馈信息。通过教学评价的结果，学生可以清楚地了解自己学习的好坏优劣。一

一般来说，肯定的评价可以进一步激发学生的学习积极性，提高学习兴趣。否定的评价往往会使学生看到自己的差距，找到错误及其“症结”之所在，以便在教师帮助下“对症下药”，及时矫正。另外，有关研究发现，否定的评价常会引起学生的焦虑，而适度的焦虑和紧张可以成为推进学生学习的动因。当然，教学评价提供给学生的否定反馈信息要适度，以免引起过度紧张和焦虑，给学生的身心发展和学习造成不良后果。

4. 引导教学方向。教学评价的导向作用，在实践中是显而易见的。学生学习的方向、学习的重点及学习时间的分配，常常要受评价内容和评价标准的影响。教师教学目标、教学重点的确定也要受到评价的制约。如果教学评价的标准和内容能全面反映教学计划和大纲的要求，能体现学生全面发展的方向，那么，教学评价所发挥的导向作用就是积极的，有益的，否则，就有可能使教学偏离正确方向。这一点，需要引起教学评价工作者的高度重视。

5. 调控教学进程。对教学活动基本进程的调控，是教学评价多种功能和作用的综合表现，它建立在对教学效果的验证、教学问题的诊断和多种反馈信息的获得等基础上，具体表现为对教学方向、目标的调整，教学速度、节奏的改变，教学方法、策略的更换，以及教学内容、教学环境的调整，等等。实际上，客观地判定教学的效果，合理地调节、控制教学过程，使之向着预定的教学目标前进，也正是教学评价追求的基本目的。

三、教学评价的范围

教学评价的范围十分广泛，从广义上讲，教学活动的范围也就是教学评价的范围。在教学评价过程中，人们往往根据不同的需要，在不同的范围内进行着评价。根据目前国内外研究状况，我们同意将教学评价的范围分为三个方面。

1. 教学结果。对教学结果的评价，是教学评价传统的、最主要的工作范围。教学结果的评价是总结性评价，它着重测定学生知识、技能的掌握及提高程度，以及一般能力和学科能力的发展程度等。教学结果的评价可以帮助人们从整体上了解教学的质量，判断教学任务的完成程度和教育目标的达成程度。

2. 教师的教学行为。对教学结果的评价非常重要，但它只能反映教学的总体水平和质量，不能及时、全面地反映教学过程中各种因素的发展变化及其原因，不能及时提供调控信息。因此，评价只局限于教学结果的范围是远远不够的，还必须对处于动态过程中的教师的教学行为进行评价。

对教师教学行为的评价是在动态的教学过程中进行的，因而所得到的评估是诊断性的和及时的。教师的教学行为是多种多样的。从教学环节的角度看就有备课、上课、作业批改、学习成绩的考查与讲评等一系列具体行为。具体行为不同，评价的着重点自然也就不同。例如，对备课行为的评价主要看教师是否认真钻研了教材，是否深入了解了学生，是否在此基础上对教学目标、内容、方法、环境等进行了合理设计，形成了完整的教学设计方案。对一堂课的评价则主要看教学目的是否明确，教学内容是否正确，教学速度、节奏是否适当，教学方法是否合理，是否有效调动了学生学习的积极主动性，是否达到了预先的教学设计要求。对作业布置与批改行为的评价主要看教师布置的作业是否分量适当、难易适中，是否有利于学生巩固、消化所学知识并形成相应的技能、技巧；教师批改作业是否细致、认真，评语是否恰如其

分地指出学生的优缺点，能否对症下药帮助学生纠正错误。对教师考试、考查行为的评价主要看教师命题是否科学、合理，评分是否公平、客观，能否根据考试结果提供的反馈信息改进教学，等等。另外，从其他的角度还可以对教师的教学行为进行划分，如还可分出教师的教学设计行为、组织实施行为、课堂管理行为、人际交往行为等。总之，教师教学行为的评价是教学评价的一个重要方面。获取这方面评价资料，对于提高教学评价的全面性和准确性具有重要意义。

3. 学生的学习行为。以往的教学评价大多只关心学生学习的结果，在具体评价中往往以对学习结果的评价来代替对学习行为的评价，这种状况不仅缩小了教学评价的范围，而且影响了评价的效果。

在课堂中，学生的学习行为是丰富多样和不断变化的，它们既受教师行为的影响同时又反过来影响教师的行为，即学生的学习行为是在教与学的双边活动中变化发展的。通过对学生课堂动态行为的观察、评价，评价者可以获得大量的有助于了解、判定教学现状及其效率的真实资料，以及改进学生学习、提高教学质量的信息。从这个角度看，必须将学生的学习行为纳入教学评价的范围并认真加以对待。

第二节 教学评价的基本类型及其内容

教学评价的具体类型很多，从不同的角度和标准可以划分出不同的评价种类。在具体的运用过程中，不同类型的评价有着不同的特点、内容和用途。

一、总结性评价、形成性评价与诊断性评价

根据教学评价在教学过程中发挥的作用的不同，一般将教学评价分为总结性评价、形成性评价和诊断性评价。

（一）总结性评价

总结性评价一般指在课程或一个教学阶段结束后对学生学习结果的评定。这类评价的主要目的是评定学生的学业成绩，确定学生达到教育目标的程度，证明学生掌握知识、技能的程度和能力水平，以为确定学生在后继教程中的学习起点，预言学生在后继教程中成功的可能性，以及制订新的教育目标提供依据。

总结性评价着眼于某门课程或某个教学阶段结束后学生学业成绩的全面评定，因而评价的概括水平一般比较高，考试或测验所包括的内容范围也比较广，评价的次数不多，一般是一学期或一学年两、三次。学校中常见的期中考试、期末考试或考查以及毕业会考都属这类评价。

（二）形成性评价

形成性评价主要指在教学进行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测定。

形成性评价有点类似于教师按传统习惯使用的非正式考试和单元测验，但它更注重对学习过程的测试，注重利用测量的结果来改进教学，使教学在不断的测评、反馈、修正或改进过程中趋于完善，而不是强调评定学生的成绩等第。正因为形成性评价以获取反馈、改进教学为主要目的，所以这类测试的次数比较频繁，一般在单元教学或新概念、新技能的初步教学完成后进行，测试的概括水平不如总结性评价那样高，每次测试的内容范围较小，主要是单元掌握或学习进步测试。相比较而言，总结性评价侧重于对已完成的教学效果进行确定，属于“回顾式”评价；而形成性评价侧重于教学的改进和不断完善，属于“前瞻式”评价。

要使形成性评价在改进教学方面真正发挥作用，教师应注意做到：（1）把评价引向提供信息，而不要把它简单地作为鼓励学生学习或评定成绩等第的手段。（2）把形成性评价与日常观察结合起来，根据测试的反馈信息和观察的反馈信息对教学作出判断和改进。（3）仔细分析测试结果，逐项鉴别学生对每个试题的回答情况，如果大部分或相当数量的学生对某个试题的回答都有误，那就表明自己在这方面的教学有问题，应及时加以改进。

（三）诊断性评价

诊断性评价指为查明学生的学习准备状况及影响学习的因素而实施的测定。

在教学过程中，教师要想形成一套适合每个学生特点和需要的教学方案，就必须深入了解学生已有的知识、技能的掌握程度，了解他们的学习动机状态，发现他们学习中存在的问题及原因，等等。教师获取这些情况的方

法和途径是多样的，其中最常用、最有效的手段之一就是诊断性评价。诊断性评价的主要用途有三个方面：（1）检查学生的学习准备程度。常在教学前如某课程或某单元开始前进行测验，可以帮助教师了解学生在教学开始时已具备的知识、技能程度和发展水平。（2）确定对学生的适当安置。通过安置性诊断测验，教师可以对学生学习上的个别差异有较深入的了解，在此基础上经过合理调整使教学更好地适应学生的多样化学习需要。（3）辨别造成学生学习困难的原因。在教学过程中进行的诊断性评价，主要是用来确定学生学习中的困难及其成因的。

诊断性、形成性、总结性评价三者的比较，见表：

总结性、形成性、诊断性评价之比较

种类	总结性	形成性	诊断性
作用	评定学业成绩	确定学习效果	查明学习准备和不利因素
主要目的	评明学生已达到的水平,预言在后继教程中成功的可能性	改进学习过程,调整教学方案	合理安置学生,考虑区别对待,采取补救措施
评价重点	结果	过程	素质、过程
手段	考试	经常性测验、作业、日常观察	特殊编制的测验、学籍档案和观察记录分析
测试内容	课程和教程目标的广泛样本	课题和单元目标样本	必要的预备性知识、技能的特定样本,与学生行为有关的生理、心理、环境的样本
试题难度	中等	依教学任务而定	较低
分数解释	常模参照	目标参照	常模参照、目标参照
实施时间	课程或一段教程结束后,一般每学期1—2次	课题或单元教学结束后,经常进行	课程或学期、学年开始时,教学进程中需要时
主要特点	“回顾式”	“前瞻式”	

二、常模参照评价与标准参照评价

根据评价所依据的不同标准与解释方法，可以将评价分为常模参照评价和标准参照评价。

常模参照评价是以个体的成绩与同一团体的平均成绩或常模相互比较，从而确定其成绩的适当等级的评价方法。这种评价方法重视个体在团体内的相对位置和名次，它所衡量的是个体的相对水平，因而又将这类评价称为“相对评价”或“相对评分”。常模参照评价以常模为参照点，常模实际上就是团体测验的平均成绩，以学生个体的成绩与常模比较，就可以确定学生在团体中的位置，知道他的成绩在团体中属于“差”、“中下”、“中上”还是“优”。常模参照评价具有甄选性强的优点，因而可作为分类排队、编班和选材的依据。它的缺点是在排队选优时，对于个人的努力状况及进步的程度

不加重视，尤其对于后进者的努力缺少适当评价，例如，在几次考试中，某学生学习的实际成绩在提高，但他在班级里的相对位置（名次）也许仍没变化，因而缺乏激励作用。

标准参照评价是以具体体现教学目标的标准作业为准，确定学生是否达到标准以及达标的程度如何的一种评价方法。标准参照评价是用来衡量学生的实际水平的，它关心的是学生掌握了什么或没掌握什么，以及能做什么或不能做什么，而不是比较学生之间的相对位置。用来评定的所谓标准就是具体的教学目标，教师编制测试题的关键之处是必须正确反映教学目标的要求，而不是这些题目的难易和鉴别力。为准确体现教学目标的要求，客观测得学生的实际水平，必要时过难或过易的试题也应保留，不要轻易删除。评分时学生该得满分就给满分，该得零分就给零分，一切按既定的标准评分。因此，标准参照评价的评分方式又称为“绝对评分”，这种评价也被称为“绝对评价”。通过标准参照评价可以具体了解学生对某单元知识、技能的掌握情况，哪些学得较好，哪些没学好需要补救。因此，标准参照测验主要用于基础知识、基本技能的测量，适用于形成性测验和诊断性测验，利用测验提供的反馈信息，可及时调整、改进教学。但是，由于测题的编制很难充分、正确地体现教学目标，因此，教师还不能充分利用严格意义上的标准参照评价或绝对评价。

三、标准化测验评价与教师自编测验评价

根据评价工具的编制和使用情况的不同，可以将教学评价分为标准化测验评价和教师自编测验评价。

标准化测验评价是近年来发展很快的一种评价方式，这类评价是凭借专家或专业的测验发行机构编制的标准化测验进行的。由于标准化测验的试题取样范围大，题量多，覆盖面宽，因而具有较高的信度和效度。另外，它的试题一般难度适中，区分度高，施测有严格的要求，测得的结果有可资比较的标准作对照，评分客观、准确、迅速，从命题、阅卷到计分等各个环节都减少或避免了误差，因而具有客观性、真实性、准确性较强等突出优点，是目前评价学生学业成绩的重要方式之一。但由于标准化测验的编制难度较大，施测的要求、条件较高，建立标准化试题库更是一项艰巨的工程，因而要广泛推行这一评价方式会遇到不少困难，需不断努力，逐步推行。

教师自编测验评价是依据教师自行设计与编制的测验，根据教学需要对学生的学业情况进行检测的一种评价方式。这类评价的突出优势是自编测验的制作过程简易，使用灵活方便，适用范围广，可以满足不同学科、不同教学阶段的不同测试要求，因而，它是学校中应用最多和教师最愿意使用的评价方式。教师自编测验从试题类型来看，主要有客观测验和论文式测验。要编好测验，教师必须遵循一些基本的原则，例如，测验应真实反映教学目标，测验要有效、可靠，测验应依据所预期的学习结果来选择试题类型，试题内容取样要有代表性，试题的文字力求浅显简短但又不遗漏必要的条件，试题的正确答案应是没有争议的，施测和评分要省时，等等。在实践中，如能将自编测验和其他评价手段结合起来使用，则可以发挥出各类评价方式的长处，取长补短，提高评价质量。

四、系统测验评价与日常观察评价

根据评价方式的不同，可以将教学评价分为系统测验评价和日常观察评价。

运用各种测验的手段对教学过程及其结果进行测量与评价，是教学实践中应用最普遍的评价方式，例如，前面介绍的常模参照、标准参照等评价方式基本上都属于系统测验评价的范畴。运用测验手段进行定期、系统的评价，可以为教师提供大量有关教学情况的信息，有利于教师及时总结教学、改进教学、提高质量。但是，实践表明，并不是教学中的一切情况都可以通过测验的手段测出来的，学生的许多复杂的心理机能是目前的测验技术所难以测量的。因此，在教学评价过程中，要想使获得的信息更加全面和客观，教师除要进行定期、系统的测验评价外，还应当重视另一类评价方式——日常观察评价在教学中的作用。

日常观察评价是借助于对学生日常学习活动的观察而对他们的学习行为及结果进行的评定。日常观察评价在课堂内外应用的机会很多，教师实际上每天都在对学生进行着观察，这种观察是在没有受到如测验或考试那样的气氛干扰的自然状态下进行的，因此它往往可以得到一些其他任何方式都不能得到的有价值的真实的资料。要使日常观察评价的作用得以充分发挥，教师应注意以下几个问题：（1）观察要有明确的目的，要观察哪方面情况，如学生的认知发展状况、情绪变化、注意力集中情况等，事先应确定。（2）观察要有计划，目标明确后，教师还应对观察的范围、重点观察对象、时间安排、工具使用等多方面情况加以全面考虑，作出周密计划。（3）要对观察结果进行及时、系统的记录。作好观察记录，是积累评价资料，实施观察评价的重要方面。目前常用的记录方法有行为摘录法、行为评等法和日记法。

1. 行为摘录法：有两种作法，一是将观察到的行为表现如实记录下来，这种作法费时较多，教学任务多的情况下不易做到；另一种是事先将要观察的事项分类，列成“项目检核表”，在观察到学生的有关行为后立即在相应的项目上作“ ”号。这种方法省时、简便，易于操作，关键是要设计好项目检核表。下表是上课时观察学生认知方面的个别差异的检核表。

姓名	张红	赵明	郑星	方芳	王玉	李季
行为表现						
一接触问题马上就回答						
认真思考后回答						
不愿多思考，也不想回答						
过分紧张不能集中注意思考与回答						
能力低，问题对他来说太难，丧失思考热情，不能回答						

（表中“ ”为观察十分钟内有该项行为表现的标记）

2. 行为评等法：是根据观察到的情况对学生的行为表现分等记录的方法。教师可以将学生的各种行为分类，然后将每类行为再分出等级，根据学生的不同表现，在相应的行为等级后加上“ ”记号。

例如，可以将学生课堂注意力分为以下几个等级：

A. 能够整堂课聚精会神地听讲

- B.大部分时间能集中注意听讲
- C.注意力集中程度一般
- D.注意力经常涣散
- E.整堂课中没集中过注意力

3.日记法：即通过记日记的方法记录课堂观察结果，这也是教师最常使用的一种记录方法。这种方法的优点是简便易行，不须事先准备各种其他记录工具，只要教师养成记日记的习惯就可随时记录下所观察的结果。但这种方法最大的缺点是教师本人的偏见、期望、好恶有可能掺入记录并影响他根据记录作出的判断。因此，用日记记录观察结果时要尽可能客观、实事求是，应当主要记录学生可观察的具体行为及行为发生的特定环境，要把自己的主观印象和事件的本来面目区分开来。

总之，教学评价的种类很多，从不同的角度就可以划分出不同的类型，以上所举只是其中的一部分，例如，从评价的对象来分，还可以分出学的评价与教的评价，从评价的内容来分，可分出智力、学业成绩、人格等的测验评价，等等。本节将各类评价逐一列举出来，目的是为了更好地了解、学习和掌握。其实，在实际的评价过程中，我们是很难将这些评价类型分得清清楚楚的，例如，学校对学生进行了一次测验评价，从测验编制的角度看，它可能是一次教师自编测验评价；从评价的标准来看，它可能是一次标准参照测验；而从评价的作用来看，它可能又是一次诊断性评价。所以，了解各类教学评价的关键，是要掌握这些评价方式的特点、作用和适用范围，以使它们在实际评价过程中相互配合、优势互补，发挥出应有的作用。

第三节 教学评价工具的编制与使用

实施教学评价，离不开一定的评价工具，如试题、问卷、检核表等。因此，教学评价工具的编制与使用，也是教学评价工作的一项重要内容。

一、有效测验的必备条件

设计和编制任何一种测验，都必须使其在效度、信度、难度和区分度方面达到一定要求，即起码达到有效、可信，具有一定难度和区分度。

（一）效度

效度是指一个测验或测量工具能真实地测量出所要测量的事物的程度。一次测验是否有效，主要看其是否准确测量了它所要测量的东西。效度是评价工具最重要的必备条件，一个缺乏效度的评价工具是没有什么使用价值的。效度是个相对概念，任何一种评价工具只是对一定的目的来说才是有效的。例如，智力测验用来测学生智力是有效的，但用来测学生体力则无效。因此，我们不能笼统地说某测验有没有效，而应当说它对测量什么有没有效。测验的效度有多种类型，主要有内容效度、构想效度和预测效度。根据不同的需要，一个测验可以采用一种或几种效度。

1. 内容效度。测验的内容效度是指它从需要测验的教材中提取样本的适当程度。内容效度的高低，取决于测验题目的代表性，要看选出的题目能否包含所测内容范围的主要方面，并使各方面题目比例适当。

2. 构想效度。测验的构想效度是指一个测验能够测量理论上的构想或内在心理特性的程度。例如，某智力测验测得的结果，如果与该测验所依据的智力理论关于智力的一些假设相符，那么这个智力测验就具有构想效度。构想效度对心理测量来说意义重大，但对于成绩测验来说则无关紧要。

3. 预测效度。测验的预测效度指一个测验能够预测学生将来某种特定行为或表现的程度。预测得越准，效度就越高。例如，用入学考试预测学生入学后的学习成绩，用职业测验预测工作能力等。

（二）信度

信度是表明评价工具质量的又一重要指标，它主要指测验结果的前后一致性程度。例如，如果一个学生多次参加某种测验都得到相近的分数，那么就可以认为该测验稳定可靠，信度是较高的。

前面提到的效度是对测量的准确性程度的估计，而信度则是对测量的一致性 or 可靠性程度的估计。研究表明，效度和信度是交迭的，即有时一个测量工具对于某一个目的具有一定的信度，但并不一定是有效的；而一个测量工具如果对于某一个目的是有效的，那么它一定是可信的。这正如拿一把米尺去量身高是有效的，也是可信的。如果拿它量体重，尽管每次量得的结果是一致的，即信度是较高的，但效度却几乎没有。根据影响信度的不同因素，可以把信度分为以下几类，信度指标通常用相关系数表示。

1. 再测信度：用同一种测验在不同时间里两次测验同一组学生，然后统计两次测试成绩的相关，求得的相关系数即为再测信度系数。信度系数的最大值为 1，表示再测信度最高，最小值为 0，表示再测信度最低。再测信度高，说明测验成绩稳定，反之，则测验不稳定，需修订。

2. 分半信度：将一个测验分为等质量的两半，求这对半分的两半测验所

得分数的一致性程度，即为分半信度。分半信度是反映测验内在一一致性的一个重要指标。求分半信度的基本方法是用一种测验对学生进行测试，在计算分数时把试题分为等质量的两半（通常以试题的奇数为一组，偶数为一组），分别计算总分，再以统计相关求得分半试卷成绩的相关系数，便为分半信度系数。

3. 评分者信度：把相同的测验结果提供给不同的评分者打分，若不同评分者给的分数大致相同，说明该测验有较高的信度。客观性测验评分标准客观、准确，评分者信度一般较高。非客观性测验要想提高信度，就应当尽可能使评分标准达到客观、准确。

（三）难度

难度指测题的难易程度。在教学测量中，通常用答对或通过测验的人数比例作为难度值。

$$\text{难度值}(P) = \frac{\text{答对人数}(R)}{\text{被试总人数}(N)} \times 100\%$$

P 值越大，难度越低，P 值越小，难度越高。一般来说，难度值平均在 0.5 最佳，难度值过高或过低，都会降低测验的信度。当然，在实际的评价过程中，测验的难度水平多高才合适，也还要取决于测验的目的。如果教师要对学生的知识准备状况进行一次诊断性测验，为了真实、准确地了解学生的知识掌握情况，测验难度大一点也是正常的。

（四）区分度

区分度有时也称鉴别力，它主要指测验对于不同水平的被试加以区分的能力。它反映着测验与被试实际水平的相符合程度，如果在某道题上得分高就意味着学生的实际水平高，得分低就意味着实际水平低，那么该测验就有较高的区分度。区分度与难度紧密相关，测验过难或过易，会造成被试都通不过或都通过的结果，这样，测验也就无鉴别力可言了。

二、测验的设计与编制

测验是教学评价的主要手段，它对整个教学活动具有激励、调控等再组织作用。在我国中小学实际教学过程中，教师自编教学测验题是一项十分普遍而重要的工作。从一定意义上说，设计和编制教学测验题是教师一项重要的基本技能，也是教师教学水平的标志之一。测验的题型很多，但人们通常依据试题的客观性程度将测验分为客观式测验和论文式测验。

（一）客观式测验的编制

测验的试题可以客观地记分，即评分不受评卷者的主观因素影响，无论是人工评分还是计算机评分，所得结果都是相同的，这样的测验叫客观式测验。

客观式测验的试题形式很多，主要为再认式，如选择题、是非（正误）题、配对题、排序题等；有时也有回忆式的，但答案很简单，只写一两个字或一两句话，如填空题、简答题和改错题等。客观式测验的优点是测题编制容易标准化，试题覆盖面大，评分客观、准确、省时、省力。其缺点是不能很好考核学生的文字表达能力、创造能力和组织材料的能力。也有可能给受试者以猜测的机会。下面分别对客观式测验的几种常用试题形式的编制要求

作些介绍。

1. 正误题。正误题又叫是非题或判断题，它的基本形式是对一个命题的正确与否作出判断，它只提供正确和错误两种答案，没有模棱两可或中间答案。题例：放在箱子里的卫生球变小或消失了，这是一种扩散现象。（ ）

编制正误题时应注意：(1) 每题只应包含一个重要的概念，表达应明确，避免两个以上概念同时出现在同一题中造成题目含义不清或半对半错。(2) 避免在题目中提供答案的暗示或线索，避免使用具有暗示性的特殊的词。(3) 正题与误题的题数大致相等，并且要随机排列，以防学生猜测。(4) 每题必须肯定正确或肯定错误，不能模棱两可。(5) 论点要简明扼要，各题的句子结构也就应相似。(6) 不要照搬教科书上的词句，避免反面陈述或双重否定的词句。

正误题的优点是编题容易，在有限的时间内能回答较多的问题，评分客观。不足是猜中的可能性有 50%，可靠性差，缺乏教育诊断的作用。因而近年来，逐渐出现选择题取而代之的趋势。

2. 选择题。选择题一般是由一个题干（常常是一个问句或不完整的陈述句）和三个以上的选项（通常是数字、符号、字词短语或简单句）组成的。选项中必须至少有一个正确答案或最佳答案，其余的带有迷惑性的错误或似是而非的答案叫诱答，答题时要求学生根据要求选择其中最正确、最合适的答案或剔除错误的答案。题例：鸦片战争后，首先侵略台湾的是 荷兰 法国 美国 日本

选择题的明显优点是：(1) 适用范围广，选择题能较好地考核各个层次的教学目标，适用于文字、数字和图形等不同性质的材料，可考核学生的记忆、分析、鉴别、推理和应用知识的能力。(2) 经济有效，在单位时间内可以施测很多项目，能保证取样的广泛性，保证测验的有效性。(3) 有多项答案备选，可减少学生猜测的机会。(4) 可通过改变选项中错误答案的迷惑性来调整题目的难度，并从中诊断学生的不同错误，了解他们的学习困难，以利及时补救。(5) 评分客观，阅卷方便。

选择题的不足是设计难度较大，尤其是几个备选答案不容易设计好，另外，由于答案是固定的，测不出学生的创造力和组织材料的能力。

设计选择题时应注意：(1) 根据测验的目的和内容来选择最适当的题型。(2) 题干要围绕一个中心并能构成一个特定的问题。(3) 各选项在形式上应协调一致，如或者都是地名，或者都是数字，文字结构也应大致相同。(4) 正确答案的位置排列应随机。(5) 各个诱答应有基本相同的迷惑作用。

3. 配对题。配对题提供若干个题意和答案，要求学生将每个题意配上他认为正确的答案。配对题一般由三部分组成：即解答试题的指导语、问题(题意)、配对选项。它的结构常包括两栏或三栏，要求学生将第一栏中的项目同第二栏、第三栏中的适当项目相互匹配。配对题最好有四个以上的配对，它可以是完全配对，即问题数与选项数相等，也可是不完全配对，即问题数与选项数不等，以避免凭猜测作答，增加可靠性。

配对题可同时考核许多相关事物和知识的内容联系，例如，许多学科学习中，都要求学生能够把名词与定义相联，地名与地理位置相联，人名与事件或作者与著作相联，概念、方法与它们的用途相联，等等。要考核学生对这样一些平行关系的掌握，配对题是一种非常有效的试题。

配对题的设计应注意以下几点：(1) 指导语应清晰、明确。(2) 各栏

项目的性质应相同，如一栏都是时间，另一栏都是事件。（3）配对项目的数量要适当，以4—10项为宜。（4）有特殊配对要求时应加以说明，如选项可被选两次，问题数与选项数不等，等等。

4. 填空题与简答题。填空题与简答题均属“补缺型”试题，它们通常都只要求一个词、一句话、一个数字或一个符号就能作答。填空题是略去一些关键词或数字的留有空白的不完全句子，简答题是一个简单的问句，例如，中华人民共和国成立于年。又如，一年有哪几个季节？

填空题和简答题编写容易，特别适合于考核学生对术语、事实、方法、原理和程序等实际知识的记忆和理解，学生凭猜测作答的机会也比较少，不足之处是评分不够便利和客观。编写这两类试题时应注意：（1）提出的问题要明确，并有确切的回答范围。（2）填空题的省略部分应是关键词。（3）每题的空白不宜过多，以免影响句子的完整性，干扰学生的判断。（4）试题中不要露出答案线索。（5）填写的正确答案只能有一个，如还有其他可能正确的答案，则要给予特殊规定。

（二）论文式测验的编制

论文式测验即传统的问答式测验，学生可以根据测验提出的问题自由作答，不受格式的限制。它包括论述题、问答题、说明题和作文题等基本形式。

论文式测验的优点是试题编写容易，被试可以充分发挥自己的见解，可以有效测量学生的转述、组织、表达、应用和分析综合等多方面能力。其最大的缺点是试题覆盖面小，取样缺乏代表性，答卷、阅卷费时费力，评分难以标准化和客观化。特别是评分主观误差大，是论文式测验受到批评的最主要的原因。例如，美国教育家斯太克（R. E. Stake）曾做过一项著名的实验，他把同一语文试卷分别请142位本科毕业的中学教师评阅，结果对这份卷子的给分有35种，从50分到98分不等。他又把一份几何答卷分请116位本科毕业的教师评阅，结果有60多种分数，最低28分，最高92分。我国的有关研究也得出类似结果，将五份高考语文试卷在全国各地评阅，其结果如下表：

五份高考语文试卷在全国各地的评分结果

考卷	A	B	C	D	E
最高分	45	87	92	85	83
最低分	26	55	64	56	50
最大差异	19	32	28	29	33

论文式测验尽管有以上明显的缺陷，但由于它同时又有着客观式测验不具备的优点，所以在实际评价过程中还不能简单排斥或取消这类测验，而应在不断改进试题及提高命题质量的基础上，将论文式测验与客观式测验很好地结合起来。取长补短，共同使用。为有效提高这类测验的命题质量，国外的有关研究提出了论文式试题的十条评价标准，并规定如果一道试题从这十条标准中获得七条以上“肯定”的评价，就可以认为是优良的试题，否则应

加以修改或重新拟定。这十条标准是：（1）该问题是否是这一科目的重要部分？（2）问题着重的细节是否与该学科的主要事实、观念理论有密切联系？（3）该问题是否着眼于评论或对关系的探讨？（4）该问题能否引起学生的兴趣而激发其思考？（5）该问题难易程度是否符合学生的水平？（6）该问题是否要求学生用自己的语言来表达思想？（7）该问题是否能促使学生依照已有的知识背景尽量发挥？（8）该问题是否允许学生有独特见解？（9）该问题是否要求学生从各种不同来源所得到的事实中加以整理和组织？（10）该问题是否有明确而适当的范围，使学生在限定的时间内充分表达出来？

以上所谈是编制、设计客观式测验和论文式测验的一般性要求与技术，如何编出一份好的测验，在很大程度上还要取决于教师对教学实际情况的把握和对学生学习特点的了解。离开了教学实际，是难以编出真正有效的评价工具的。

三、测验结果的分析与解释

测验学生学业成绩的主要目的，在于客观了解学生学习的基本状况，及时调整或改进教学策略，提高教学效率。要达到这一目的，必须认真统计分析和解释测验的结果。

教学测验的结果，一般都以分数的形式加以报道。评分的类型一般分为绝对评分和相对评分两类。我国中小学在日常教学测验中主要采取绝对评分的方式打分，即根据学生对测验所要求的全部知识掌握的程度给出分数，全答对了就给满分，全错了给零分。绝对评分的记分办法有两种，一种是常用的百分制，另一种是五级记分制。相对评分法主要根据考生与他人比较的结果，即考生在某个群体中所处的相对位置确定分数。相对评分的具体办法也有两种：一是标准分数，一是等级分数。

在具体统计、分析和解释教学测验结果时，以下几个概念是最常用的，必须加以了解和掌握。

（一）算术平均数

算术平均数是教学测验结果统计中应用最广泛的一种量数，它代表着分数的集中趋势。算术平均数的计算方法是将各个变量相加求和再除以变量个数，其计算公式如下：

$$M = \frac{X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_n}{N}$$

求算术平均数时，由于每个原始分数都加入了计算，因而每个原始分数的值对平均数都有影响。另外，如果一组数据中出现极端数据，则求得的平均数就很难代表这组数据的平均水平。例如，六名学生的考试成绩分别是100、95、75、60、23、20，平均成绩为62.2，这个平均成绩就很难反映这六名学生的平均水平。由此看来，算术平均数虽然反映了一组数据的集中趋势，但不能反映该组数据的其他特征，如数据的离散程度。因此，除算术平均数外，还必须进一步了解另一个统计量数——标准差。

（二）标准差

标准差是描述一组数据的变异情况或每个数据彼此离散程度的统计量，也是一切推论统计方法的基础。标准差的计算方法为：

$$S = \sqrt{\frac{\sum X^2}{N}}$$

这里 S 代表标准差， \sum 表示“把……相加”，X 代表分数和平均数之间的差，即 $X = X - M$ 。例如，假设一组分数为 12、9、7、16、4、17、2，

$$\text{其平均分：} M = \frac{12 + 9 + 7 + 16 + 4 + 17 + 2}{7} = 9.57$$

其标准差为：

$$\begin{aligned} S &= \sqrt{\frac{\sum X^2}{N}} \\ &= \sqrt{\frac{(12 - 9.57)^2 + (9 - 9.57)^2 + (7 - 9.57)^2 + \dots + (2 - 9.57)^2}{7}} \\ &= 5.31 \end{aligned}$$

(三) 标准分数

标准分数也称 Z 分数，它是以标准差为单位来衡量某一分数与平均分之差的，是反映个人在团体中相对位置以及对不同学科的测验结果进行比较的最好统计量。标准分数由原始分数转化而来，其转化公式如下：

$$Z = \frac{X - \bar{X}}{S}$$

其中，Z 为标准分数，X 为原始分数， \bar{X} 为平均数，S 为标准差。

当 Z 值为零（正好在平均数的位置）时，说明成绩一般；Z 为正值，表明成绩高于一般；Z 为负值，则低于一般。

Z 分数的优越性是有很强的可比性，这种分数不仅对同一科目的两次考试的得分可以比较，不同科目的考试得分也可进行比较。例如，一个学生第一次数学考试得 75 分，第二次数学考试得 60 分，这两个原始分数不宜比较。因为两次考试的题目不同，全体平均分数、标准差也不同。如果将它们转化为 Z 分数，就可以比较出两个成绩的差异。又如，一个学生语文成绩 80 分，数学成绩 70 分，这两个原始分数也不宜直接比较，因为它们并未反映出学生在这两个学科的整体中处于什么位置。如果将它们转换成 Z 分数，比较就有了共同的逻辑基础。

当然，Z 分数也有缺点，主要问题是有负值，使用起来不方便。因此，人们一般习惯使用 T 分数。T 分数是 Z 分数的变形，其计算公式如下：

$$T = 10Z + 50$$

T 分数以 50 为普通，50 以上越高者越好，50 以下则越低越劣。下表是通过 T 分数对甲、乙两学生数、理、化三科成绩的比较，尽管两名学生的总分、平均分都相同，但通过 T 分数的比较，仍可看出二者成绩上的差异。

甲、乙两学生数理化三科成绩比较

考试科目	学 生		\bar{x} (平均数)	S (标准差)	T分数	
	甲	乙			甲	乙
数 学	57	73	65	4	30	70
物 理	76	86	74	6	53	70
化 学	96	70	71	12	71	49
总分数	229	229			154	189
平均分数	76.3	76.3			51	63

第十二章 教学艺术与风格

教学艺术是一个古老而历久弥新的命题，也是一个人所熟知而又知之不深的课题。近年来受到教学理论界的重视，成为九十年代教学理论研究的热点之一。与之紧密相联的教学风格问题，亦得到了一定的关注，成为颇具魅力和发展前途的研究领域。关于教学艺术与风格的基本原理的研究，将会拓展教学论研究的视野，丰富教学理论的基本范畴。

第一节 教学艺术的本质及规律

一、教学艺术的本质

教学艺术的本质是指教学艺术区别于其他艺术而能独立存在的内在规定性或根本特点。对教学艺术本质的揭示，有助于我们深化对教学艺术的认识。但教学艺术的本质究竟是什么，人们对此有着多种不同的理解，大致有如下几种观点：（1）技巧说，即将教学艺术看作教学的方法或技巧；（2）创造说，即将教学艺术看作与艺术家一样的创造；（3）审美说，即将教学艺术看作是具有审美意义的教学；（4）规律说，即把教学工作取得成效的规律和途径看作教学艺术的本质；（5）素养（才华）说，即将教学艺术看作是教师的教学素养或个人才华；（6）特征说，即将教学艺术看作教学活动特征；（7）交流说，即将教学艺术看作师生间的精神交流；（8）整体说，即将教学艺术看作教与学的统一整体；等等。

关于教学艺术本质众多观点的涌现，这本身已说明教学艺术本质问题已引起研究者的关注，并为此做出种种努力。且其中大部分都自觉使用了定义性语言，这是有利于超越感性经验描述、直指教学艺术本质的。从技巧说、创造说，到审美说、整体说，表明教学艺术本质的探讨，已经开始了相关学科的渗透；而从广义上的教学技巧，到创造性教学，再到美学意义上的艺术，则显示出教学艺术本质的探讨在逐步深化；而规律说、素养（才华）说、特征说、交流说等，都从不同的角度触及教学艺术本质问题。应该说，这些都是要给予充分肯定的。当然，目前教学艺术本质的探讨中确也还存在着一些明显的不足。各种观点自顾“鸣放”，没有形成共识；各种观点本身也有不同程度的偏颇之处：如技巧说所言只是教学艺术的手段而远非目的，创造说、审美说、特征说等只能描述教学艺术的外部特征，而规律说、素养（才华）说则不过强调了取得教学艺术成功的途径和条件，交流说也只揭示了教学艺术形式的一个侧面，整体说是一种教学观而并未揭示教学艺术的本质。但是，以上诸说各向我们展示了一种探讨教学艺术本质的思路，给我们更深入地探讨教学艺术本质以有益的启发。而有的论者在同一篇文章或同一本书中前后所使用的教学艺术概念不尽一致，这也从一个侧面说明对教学艺术本质的探讨还不够成熟，仍有进一步探讨的必要。

我们认为，教学作为艺术是有着多层含义的：其一，指在教学过程中综合运用教学方法体系的技能技巧；其二，指遵循美的规律、贯彻美的原则而进行的创造性教学；其三，指在教学过程中体现教师个性而独具特色的艺术创造活动。其实，教学艺术的这三层含义还可以有机地统一起来。这样我们就可以给教学艺术下一个明确的定义，即教学艺术乃是教师娴熟地运用综合

的教学技能技巧，按照美的规律而进行的独创性教学实践活动。教学艺术虽然属于教学实践活动范畴，但是却与教师的教学思想，诸如价值观念、审美情趣等息息相关。它不仅仅是教学形式问题，更是教学思想的直接体现。可以说它是形神兼备的，其形是教学的技能技巧，而神则是内在的先进教学思想。教学艺术在教学过程中表现出创造性、审美性等重要特点，并以整合的方式发挥其陶冶、转化、谐悦等教育功能。

教学艺术是一门综合性很强的艺术，它与其他艺术形式有着密切的联系。但又毕竟不同于其他艺术形式而独具其内在的规定性，即始终将教育性作为自己的本质特点。教学艺术所运用的材料和工具是人及其知识品德与个性，贯串整个教学艺术过程中的最突出的因素是人，教学艺术所创造出来的艺术品，乃是学生美的心灵。在这个意义上说，教学艺术就是培养人的艺术，其教育性是非常鲜明突出的。只是此处所谓教育性并非德育性，而是指促进学生个性和谐发展的多方面教育影响，有德育指标、有智育指标、有体育指标，亦有美育指标，指教学艺术意在取得促进学生全面发展的最佳效能而作出的自觉追求与不懈努力。不过教学艺术的教育性本质特点是借助寓教于乐的审美形式表现出来的，这样教育与审美完美地结合在一起，就使得教学艺术高效地渗透到学生心灵深处，为学生所乐于接受，这也正是教学艺术吸引人的魅力所在。

二、教学艺术的同频共振规律

教学艺术存在着一定的规律性，当然这种规律往往被教学艺术那复杂的现象所构成的外貌所隐蔽。只有破除教学艺术给人的神秘感，发现并掌握其基本规律，才能使更多的人认识并运用教学艺术，达到自觉性水平。

“同频共振”或称“共鸣”，原属物理学的概念，是指两个物体由于振动的频率相同，一个物体振动就会引起另一个物体相应的振动。艺术理论常借用此概念说明审美想象的移情过程中情感活动的强烈程度达到了感同身受、物我统一的境界。教学艺术的同频共振规律，是指当教师的教学艺术与学生的思想认识达到同一“频率”的时候，师生之间就会产生认识、思维、情感等方面的“共振”或“共鸣”。对此，苏霍姆林斯基有一段话说得很精彩：“在每个孩子心中最隐秘的一角，都有一根独特的琴弦，拨动它就会发出特有的音响，要使孩子的心同我讲的话发生共鸣，我自身就需要同孩子的心弦对准音调。”可见，苏霍姆林斯基是深谙教学艺术的同频共振规律的。

教学艺术的“同频共振”主要表现在以下几个方面：

（一）思维共振

所谓思维共振，是指师生在教学艺术交流过程中，双方的思维处处呼应、时时合拍、步调一致、达成共识。实践证明，教师的思维活动对学生的思维活动有着直接的影响。也就是说，师生思维共振的先决条件，便是教师首先做一个积极的思考者。

怎样才能引起师生的思维共振呢？关键是创造师生思维的“同频”条件：

（1）要弄清课文作者的思路。叶圣陶先生曾说：“作者思有路，遵路识斯真。作者胸有境，入境始与亲。”而作者的思路是隐含在教材课文之中的，需要

教师在备课时能深入理解教材，理清作者的思维线索和思维方法。（2）要熟悉学生的思维实际。学生平时都思考些什么问题，使用的思维方法和思维习惯中的特点，思维态度的倾向和思维活动的准备状态等，教师都应了然于胸。（3）要精心设计教学艺术的思路。教师在进行教学构思时，应注意教学思路与教材思路和学生思路的合拍，恰到好处地在关键之处拨动学生的心弦，从而诱发师生的思维共振，产生智慧绚丽的火花。

思维共振不仅会发生在师生之间，而且也可以发生在学生之间。有时学生在教师指导下讨论某些问题，如果思维的方法、思路相近，谈论起来就会非常融洽、投机，引起大脑皮层兴奋、神经细胞活跃，由于频率相同，便会产生“共振”。这种“共振”，能调动大脑的积极性，使思想上互相感应、知识上互为补充，从而启迪智慧，激发灵感，进行创造性的学习。所以，进行一些问题的讨论、辩论、座谈，对于学生来说绝对是必要的，教师应该多给他们提供或创设一些能够产生思维共振的机会和条件。学生的思维往往在和谐的气氛和热烈的交锋时处于激活状态，创造性的火花随时都可能迸发，思维共振可以给学生的智力生活带来丰富的色彩。

（二）情感共鸣

所谓情感共鸣，是指师生在教学艺术交流过程中，双方的情感高度一致，共处于兴奋激动的状态。苏霍姆林斯基曾说：“我深信，结构成最精确的定义的是下列表述：教育过程表现在教育者与受教育者精神生活的一致性，即他们的理想、目标、兴趣、思想、体验的一致性之中。”优秀教师总是想方设法与学生在教学艺术交流中达到“情感共鸣”。如特级教师霍懋征在语文教学中常常要求自己“进入角色，想作者之所想，爱作者之所爱，憎作者之所憎。然后把作者的思想感情，运用富有情感的讲述，扣人心弦的提问，适时地辅以直观教具等，传达给学生，引起学生的共鸣……”

情感共鸣的产生，需要在教师与学生之间有相同或大体相近的思想感情和心理经验基础。如鲁迅所说：“是弹琴人么，别人心上也须有弦索，才会出声；是发声器么，那人也须是发声器，才会共鸣。”可见，感情一致是共鸣的最主要的前提。而教师的情感需要有节制地抒发，教材中的情感需要充分挖掘和体验，学生的情感需要调动和激发，至于如何将三者在教学艺术交流过程中巧妙地统一起来，则是一种高超的教学艺术水平了。特级教师于漪说得好：“教师要以作者之情化为自己之情，以自己之情点燃学生之情。”教学实践充分证明了，只有情感丰富的教师，运用情感性教学手段，才能有效地激发学生深厚的情感，达到情感共鸣。

（三）活动默契

所谓活动默契，是指师生在教学艺术交流过程中，双方的活动达到同步互动、默契协调，在共同合作下进行教学艺术的创造。因为教学实际上就是一种师生双方的互动过程。实践证明，教学互动或互动式教学，是实施教学共振的最好方式，教学互动是教学共振的一种具体体现。它能使教学效率和

《教育的艺术》，第5页。

《霍懋征语文教学经验选编》，人民教育出版社出版，第307页。

《鲁迅全集》第1卷，人民文学出版社1957年版，第423页。

效果达到最佳状态。所以，教学活动的同步互动、默契协调，也是教学艺术交流达到“同频共振”的表现之一。

著名教育家巴班斯基认为：“只有在师生积极的相互作用中，才能产生作为一个完整现象的教学过程。”也就是说，师生两个积极性的充分发挥与协调配合，是教学活动默契的重要前提条件。所以优秀教师总是致力于师生两个积极性的调动与结合。北京特级教师关琦深谙此理，并付诸实践，在课堂教学中注重教学双方互动，师生之间“心有灵犀”、默契配合。这说明教师高超的教学艺术，可以引起学生的“同频共振”；而这种境界的实现，正是师生间经常进行心灵交流的必然结果。所以，教学艺术创造活动，需要教师全身心地投入；而任何成功的教学艺术，都是师生“同频共振”的产物。

第二节 教学艺术的特点与功能

一、教学艺术的特点

对教学艺术特点的理论研究，有助于人们全面认识教学艺术的外部表现。基于前面对于教学艺术本质的认识，我们认为教学艺术的基本特点主要表现在以下四个方面：

（一）实践性

苏联著名教育家苏霍姆林斯基深刻地指出：“实践教育学就是已经达到的熟练水平，并且提高到艺术高度的知识的能力。”这就是说，教学艺术具有实践性的特点。因为整个教学艺术过程都是与教学实践紧密联系不可分割的，像教师的备课，是为教师作为教学艺术家的课堂表演创造活动“运筹帷幄”的，上课则是教师教学艺术“决胜千里”的实践，只有取得了丰富的实践经验，才能使教学艺术既合于教学规律，又合于师生的个性特长和心理特点。所以说，教学艺术是实践性非常鲜明的艺术，一切夸夸其谈如纸上谈兵者都与教学艺术无缘。

并且，只有在实践中不断探索而取得的成果，又经过实践检验有实际效能的，才可称得上为高超精湛的教学艺术。而那些只在形式上哗众取宠而没有实践效果的“花架子”，是称不上什么艺术的。教师的教学艺术的水平，也是在教学实践中不断提高的。离开了教学实践，教学艺术就成了无源之水、无本之木。可以说，课堂乃是永恒的教学艺术实验室，而真正意义上的教学艺术，只有那些在教学第一线坚持不懈地进行实践探索的教师才能创造出来，也只有他们才有可能摘取教学艺术家的光荣桂冠。我国特级教师们的教学艺术实践也有力地说明了这一点。可见，教学艺术的实践性是个非常重要的特点，是不能忽视的。每个教师都应注意在教学实践中追求教学艺术的发展。

（二）创造性

教育家第斯多惠说：“教师必须有独创性。”实践证明，创造性乃是教学艺术的又一大特点。因为艺术的生命在于创造，同时最忌模式化。同理，教学艺术的成败也在于创造，“踵常途、守陈规”，照搬教条，无疑也是教学艺术的末路。教师的教学中充满了创造性，才能常具艺术的魅力。教学工作的高度复杂性决定了教学艺术的创造性。在实践中，教师面对着随时变化、千差万别的教学对象，是不能用刻板如一的现成模式去解决出现的所有问题的。教师既不能照搬别人的经验，也不能把自己的经验年复一年地照样使用，只有靠教师因人、因事、因时、因地制宜地去创造。教学内容的处理、教学方案的设计、教学方法的选择、教学过程的组织，都需要教师灵活安排、不断创新。而只有那些进行创造性劳动的教师，才能使自己的工作有生气、有活力，常教常新，体验到教学工作的乐趣。

同时，创造型的人才也必须依靠创造性的教学艺术来培养。现代社会要求现代人具有高度发展的创造能力，这种社会要求必然反映到教学任务中，教育所培养的人才有了新的规格，这种新规格最凝重的成分就是人的创造性——创造能力和创造精神。而培养这种创造型的人才靠传统教学模式是不行的，必须依赖新的创造性的教学。换言之，即只有创造性的教学才能完成现

代教学所负有的培养创造型人才这样重大的历史使命。当然，我们强调教学艺术的创造性，并不否定教师教学过程中有一般的或普遍的规律存在。这里的关键是要在创造性的教学艺术中，因人、因时、因地来灵活运用这些规律。这就是所谓“教学有法而无定法”，或者像齐白石所说“无法之法乃为至法”。

（三）表演性

教师在课堂教学中的行为，如同演员在舞台上的表演，指一切外观行为的综合表演，即教师的衣着打扮、表情态度、身姿动作、实验操作、口语板书等。教师讲台形象自我塑造得如何，直接影响到课堂教学艺术的效果。在语言表达方面，在准确、流畅、富有启发性的基础上，应特别注意声调的特殊意义。同时，还应注意以适当的板书、身姿、实验等来配合教师的语言表演。教师的表演生动形象，可以丰富学生的感知表象，促进学生的理解和思维。优秀教师们总是把讲台当舞台，把一节课表演得生动活泼，富有艺术感召力，如同一幕扣人心弦、发人深省的活剧。教师的表演，关键要能动情感人。这就要求教师首先对教学内容有深刻的情感体验，对教学对象有深厚的热爱之情，才能在教学表演中进入角色，产生“移情”效果。但要注意表演得适度，做到质朴自然、毫不矫揉造作、恰到好处。同时，教学艺术的表演性服务于教学目的，所以教师在教学中要注意有效地支配情感，而不是受情感听支配，特别是不良情感的支配。

教师的教学艺术表演还应注意与学生的密切配合，要采取适合学生接受的方式，要考虑到不同年龄学生的特征。教师要始终抓住学生的注意力，首先自己就得精神饱满、注意力集中。否则便会像戏谚所说：“演员一散神，观众便走神。”同时，教师在教学中还要注意与学生之间的信息、情感、个性等方面的直接交流，并获得反馈，以便及时调控。因为学生不仅是教师教学艺术活动的鉴赏家，而且也是教师教学艺术活动的参与者。所以有时教师还不能只当演员，更应作为导演，多给学生的才华以较多的表现机会，让学生参与到教学艺术创造活动中来，师生双方在教室这个舞台上共同演出精彩的剧目。

（四）审美性

苏联当代著名美学家斯托洛维奇曾经指出：“在每个领域中出现的凡是值得被称为艺术性的活动，都必定具有审美意义。”既然教学艺术是教师娴熟地运用综合的教学技能技巧，按照美的规律进行的独创性教学实践活动，那么，教学艺术就必然地带有审美性特点。教学艺术以其激情夺魄的魅力给人带来审美感受，这是教师有意识地按照美的规律和原则进行教学的结果。英国十八世纪艺术家越诺尔兹认为：“我们所从事的艺术以美为目的，我们的任务就是发现而且表现这种美。”教学艺术追求美、创造美，审美性也就成为教学艺术一大特色。

教学艺术的美是内在美与外在美的有机统一。教学艺术的内在美主要是教师所讲授的教学内容富有科学美，教学艺术的外在美主要指教学表达的形式美。诸如字字珠玑、抑扬顿挫的教学语言美；层次清晰、简洁明快的板书板图美；水到渠成、天衣无缝的衔接自然美；有张有弛、劳逸结合的教学节

奏美；起伏有致、疏密相间的课堂结构美；启发诱导、虚实相生的教学方法美；突破时空、回味无穷的教学意境美等等。正如美国的克莱德·E·柯伦所说：“当教师更多地懂得了美的素质怎样深入人心的生活，当他们能够有意识地来完善、扩展这种美的体验方法时，他们也就踏上了教学艺术之路。”教学艺术的审美性特征，要求教师必须具备相当深厚的审美修养，既有感知美发现美的能力，又有丰富的审美情感和审美判断力，更能有效地在教学中遵循美的规律创造性地进行教学，并有意识地培养学生的审美能力。

二、教学艺术的功能

教学艺术功能的系统认识和全面表述，是非常有助于教师们提高认识，在教学实践中充分发挥教学艺术功能的。教学艺术功能的认识与表述，与教学艺术本质和特点的探讨是息息相关的。基于前述教学艺术本质和特点观，我们认为教学艺术的功能主要有以下几方面：

（一）陶冶功能

由于教学艺术情理交织的特点，和感染力很强的审美形式，使之形成鲜明的情境性和非理性因素，具有不可忽视的全方位的潜在教育功能。如融洽民主的师生关系、生动活跃的教学气氛、频繁多向的人际交往、教师出色的课堂表演等，这些都在向学生潜移默化地渗透着理性的教育，给他们留下持久性的深刻印象。正如人们说的，“只有在潜移默化中受到的教育，才能起到滴水穿石的作用。”成功的教育是学生没有感到受教育，却受到了终生难忘的教育。

教学艺术的陶冶功能，在于有效地淡化了教育痕迹。在高超精湛的陶冶教学艺术中，那“无为”的表象深层尽是“有为”的匠心。但是又不露任何斧凿的痕迹，给人以“无为”的自然感受，让学生在不知不觉中受到深刻的教育。教学艺术的陶冶功能，还在于教师自觉地增强了教书育人的意识。为了使教育深入学生心灵，教师加强自身修养，以其高超的教学艺术渲染了高涨情绪的教学气氛，创造出引人入胜的教学情境，有效地激励学生学习的动机、兴趣、情感、意志等动力系统，使课堂教学始终贯穿着紧张、活跃而又愉快的智力活动。教学艺术高效的陶冶作用，都是教师有意识而又不动声色地施加定向教育影响的结果，它根本不同于没有明确导向的、盲目而自发的教学环境对学生的潜在影响。

（二）转化功能

教学的实质就是引导学生把人类已知的科学真理转化为学生的真知，把知识转化为能力。教学艺术的关键在于引导并促成这两个转化。教学艺术高效率的转化功能，标志着教师本质力量的对象化。因为精湛的教学艺术，可以迅速高效地完成知识的传授、技能的培养和智力的开发、品德的形成等教学任务，它以适应学生全面发展的特点为前提，马上转化为促进学生的全面发展的因素。可以说，在课堂教学中，历史文化的脉搏跳动得最为强烈有力。人类几千年所传递下来的精神文明，正像静脉输血一样源源不断地注入青少年幼小的心灵，并迅速地转化为个体认识世界、改造世界的巨大力量。

教学艺术转化功能的实施过程，使其具备了其他艺术创造过程所不可比

拟的重大意义。在转化过程中，教师高尚的品德、宽阔的胸怀、渊博的知识、卓越的个性，都像画家的如椽巨笔，无时无刻不在勾画着学生完美的形象，根据每个学生的特点，将璞琢成玉，将铁炼成钢，导引学生从今天的“我”走向理想的“我”，最后使之成为各种各样的有用人才。当然，教学艺术的转化功能并非神秘的、不可捉摸的，而是受主客观条件制约、有其内部规律可循的。这就要求教师做一个教学理论的自觉探讨者，对影响教学转化的主客观条件和内部机制及其客观规律，有比较深入的了解和掌握，以便及时地感知并准确地把握转化的最佳契机，使教学艺术的转化功能释放出最大的能量，取得最优的教学效果。

（三）谐悦功能

教学艺术能够以轻松愉悦的方式激发学生的学习兴趣、促进学生乐学，并进而丰富学生的情感和精神生活。宋代教育家朱熹曾引用程颐的话说：“教人未见意趣，必不乐学。”吉尔伯特·海特在其《教学的艺术》一书中也谈到了教学艺术的谐悦功能，他说：“如果我们不能获得一声出自内心的笑，那么这一天的教学就白费了。”听一堂好课，我们往往用“如沐春风”来形容，春风吹在人们身上，使人感到温暖、舒适。教学虽是严肃的事业，但是教师尽可能温和一点、轻松一点、形象一点，有时候来点幽默，却是非常有利于教学的进行。

教学的情趣化乃是构成教学艺术谐悦功能的重要因子。教学中的例题巧解、妙语连珠、体态情趣、幽默插曲、摹态拟声、故错解颐等，均是有效地解除疲劳、使学生乐学的“兴奋剂”。有的教师正是看到情趣化教学的谐悦功能，才生发出“好不如妙，妙不如迷”的深刻见解。因为教学艺术的谐悦功能，从多方面影响着学生的学习，如可以消除由紧张的思维运动带来的心理疲劳，调节由单调重复的学习活动带来的生理疲劳；淡化情绪生活中的焦虑水平，恢复业已倾斜的心理平衡等；使得教学艺术在一张一弛，劳逸结合中获得寓教于乐的功效。正是因为教学艺术的谐悦功能多方面影响着学生的学习，所以才使学生感受到“学而时习”的愉悦。

（四）整体功能

教学艺术是一个相对完整的系统，它是依靠其整体发挥巨大的教育作用的。在古代，哲学家亚里斯多德曾提出过：整体大于各孤立部分的总和。完形心理学家们也一再申述：整体多于其各部分的总和。教学艺术是一门非常综合的艺术，它融各种艺术表现手段为一炉（线条、色彩、语言、音响、节奏、造型等均为教学艺术所用），以大量的信息全方位地诉诸学生的视觉、听觉、触觉等多种感觉器官，直接影响到学生的品德、知识、技能、智力、个性和审美等诸方面的发展。可见，教学艺术的这种整体功能，是不可分割的有机组合。

教学艺术整体功能的发挥依靠其内部结构的最优化组合。因为只有整体内部各部分在建立相互联系中呈最佳结构状态时，才能发挥出大于各孤立部分总和的整体功能。如教师和学生的知识结构互补，师生关系融洽，教学内容与教学方法相应，知识训练序列与学生思维认识能力一致，备课、讲课、评改、辅导、考核等各个环节密切配合，这样就构成教学艺术内部结构的最优组合，必能使教学艺术发挥出巨大的整体功能。相反地，如果教学系统内

部各部分只是孤立地静止地存在着，或者组成了一个彼此冲突的结构，那只能使其整体功能大量内耗，而不能取得预期效果。

第三节 课堂教学艺术

教学艺术的主体是课堂教学艺术，教学艺术的研究应当以课堂教学艺术为其主要对象。课堂教学艺术结构体系一般由以下几方面组成：

一、课堂教学导课艺术

课堂教学导课的教育功能，表现在激发起学生的认识兴趣和情感，启发和引导学生的思维，让学生用最短的时间进入到课堂教学最佳状态中去。好的导课如同桥梁，联系着旧课和新课；如同序幕，预示着后面的高潮和结局；如同路标，引导着学生的思维方向。可以说，导课乃是整个课堂教学的“准备动作”，为师生即将进行的思维活动作好心理准备。教师精心设计导课环节，可以起到先声夺人的效果，为整堂课的进行打好基础。实践证明，教师对导课环节重视不重视，是否精心地进行设计，其教学效果是迥然不同的。教学导课艺术性的高低，反映着教师审美创造能力所达到的水平；精彩的导课，往往能够奠定整个课堂教学艺术成功的基调（请参阅第十章有关内容）。

二、课堂教学组织艺术

组织教学是课堂教学艺术的重要组成部分，它贯串于一堂课的始终，是课堂教学得以顺利进行的基本保证。教师要想使课堂教学获得良好的效果，切实完成教书育人的任务，就必须不断地提高自己组织课堂教学的艺术水平。教师在教学中要注意建立课堂教学常规，这是组织好教学秩序的重要保证；注意吸引学生积极参与到教学活动中来，这是保持学生注意力的有效措施；注意使教学本身具有引人入胜的魅力，不能使用强制的手段迫使学生将情思倾注到学习活动上；注意使教学节律符合学生身心活动规律，保障学生的身心健康。课堂教学组织艺术要求教师具备较高的组织协调能力素养。

三、课堂教学语言艺术

课堂教学语言艺术是指教师创造性地运用语言进行教学的艺术实践活动，教师的教学语言艺术水平，对教师的教学效果和效率具有决定性的意义。研究表明，学生的知识学习同教师表述的清晰度有着显著的相关，而教师讲解得含糊不清则与学生的学习成绩呈负相关；教学语言艺术的内在逻辑性，可使所表达的内容系统、条理，增强语言的说服力和论证性；教学语言艺术的动听程度，决定着教师语言感染力的大小和学生的语言接受程度。我国著名美学家朱光潜指出：“话说得好就会如实地达意，使听者感到舒适，发生美感，这样的说话，就成了艺术。”教学语言艺术是教师最主要的教学手段，它综合地反映着教师的全部教学素养，应该引起教师的高度重视。

四、课堂教学提问艺术

课堂教学提问艺术是教师教学的重要手段和教学活动的有机组成部分。好的教学提问具有增进师生交流、集中学生注意、激发学习兴趣、启迪学生思维、锻炼学生表达能力、提供教学反馈信息等教育功能。优秀教师的课堂教学往往波澜起伏、有声有色，令学生入情入境、欲罢不能，其中的一个重要原因，就是他们那精采迭出的提问艺术发挥了不容忽视的作用。教师课堂教学提问一要注意“问什么”，即要精心设计将要提问的问题；二要注意“问谁”，即要考虑所提问题的对象；三要注意“怎么问”，即要讲究提问的方

法与技术。如此，方可增强教学提问的艺术性，使之更加富有成效。

五、课堂教学启思艺术

著名教育家苏霍姆林斯基认为：“真正的学校乃是一个积极思考的王国。”那么，启发思维就更应是课堂教学的主旋律了。而教师在课堂教学中启发思维的实效如何，还要看教师是否真正掌握并灵活地运用了启发思维的“点金术”，因为良好的方法乃是走向成功的关键因素。实践证明，教师准确地把握好时机，有利于在思维的最佳突破口点拨学生的心灵乐曲，启迪学生的智慧火花。同时，教师启发思维的问题深度的难易要适中、速度的快慢要得宜、广度的大小要恰当、量度的多少要相应，才能恰到好处地引发学生积极思维。此外，学生的思维发展总是从具体到抽象、从个别到一般、从简单到复杂的，教师循其“序”而导引，就可使学生课堂思维活动富有节奏感和逻辑性。

六、课堂教学板书艺术

课堂教学板书是教师普遍使用的一种重要的教学手段和表现形式，是师生在课堂上最简易的、利用视觉交流信息的渠道。在一定意义上来说，教师高超精湛的板书艺术是打开学生智慧之门的钥匙，是教师教学风格的凝炼和浓缩。教学板书要书之有效，就得书之有方，讲求构思与设计，做到明确要求，书之有用；抓住重点、书之有据；精选词语、书之有度；确定形式、书之有格；排列先后、书之有序；留有余地、书之有节。这样，教学板书才能达到科学、精当、醒目、规范、易记的要求，有效克服教学板书的盲目性、随意性带来的低质量、低效率的弊病，并进而登上艺术的殿堂！

七、课堂教学教态艺术

课堂教学教态包括教师的手势、表情、眼神、体态、仪表等若干方面，在教学时教师将之恰当配合、灵活运用，便构成了精妙入微的教态艺术，有时甚至能收到“此时无声胜有声”的效果，达到师生“心有灵犀一点通”的境界。实践证明，教师的精神状态直接影响到教学气氛的形成和学生的情绪生活。所以教师讲课时要注意做到情绪饱满、精神振奋、态度端庄、和蔼可亲，以让学生“亲其师而信其道”。研究也表明，教师的教态对教学语言表达起着一定的配合、修饰、补充、加深、评价等的辅助作用，在课堂中以表情姿势助说话，可以使教师的表情达意更准确、更丰富，更易于为学生理解和接受，所以教师应注意提高教态艺术水平。

八、课堂教学应变艺术

课堂教学是一个充满变化的复杂过程，作为教师就应时刻把握住课堂变化的脉搏和发展趋向，及时地采取灵活有效的应变策略，以保证教学活动的顺利进行和教学目的的圆满达成。一旦课堂教学中出现了偶发事件，教师应注意沉着冷静地了解分析事情真象，以爱护学生为前提，迅速作出恰如其分的处理。同时注意分析和发掘其中的积极因素，并尽量做到趁机诱导，化消极为积极，变阻力为动力，使其成为启迪学生智慧、磨练学生品质、激发学生情感，使全体学生都受到教育的一次机会。再就是要将时间和效益在课堂教学应变中有机地统一起来，做到费时少、收效大，而不应让偶发事件喧宾夺主，以至冲淡了课堂教学的主题（请参阅第十章有关内容）。

九、课堂教学节奏艺术

一堂成功的课犹如奏乐，按照主旋律，曲调抑扬顿挫，音节疏密相间，节奏明快和谐，各个环节有机相联，整个课的节奏便体现音乐性，会给人以艺术享受。课堂教学节奏艺术主要表现在教学进程速度的快慢得宜、教学活动外部特征的动静相生、教学活动信息量度的疏密相间、教学过程态势的起伏有致、教学语言调节的抑扬顿挫以及课堂教学的整体和谐等方面。课堂教学的艺术节奏必须根据教学需要综合考虑、巧妙安排，灵活调控、富有变化，使整个课堂教学节奏分明、充满活力，给学生以美妙的艺术享受，使其在身心愉悦中接受深刻的教育（请参阅第十章有关内容）。

十、课堂教学结课艺术

古人写文章讲究设计一个坚强有力、发人深思的结尾，并形象地称作“豹尾”。教师也应注意课堂教学结尾的设计，或归纳总结、强调重点；或留下悬念、引人遐思；或含蓄深远、回味无穷；或新旧联系、铺路搭桥。通过发人深思的结课语言，使学生感到“言已尽而意无穷”，突破课堂教学时间和空间的局限，使教学艺术进入启思激情的意境。教学结课的形式与方法丰富多采，常用的就有几十种之多。但结课有法，而无定法。教师在教学艺术实践中，既可根据教学内容、学生情况或课堂临时出现的变化灵活选用、机智应变；更应根据实际需要探索创新，创造出各种有效的结课形式，而不可拘于形式、死板单调，或画蛇添足，影响效果（请参阅第十章有关内容）。

第四节 教学风格及形成途径

教学艺术是高度个性化的，尊重教学艺术的个性，实质上是对教师独创性劳动的尊重。随着教学艺术观念日渐深入教师内心，而标志着教师教学艺术高度成熟的桂冠——独特而鲜明的个人教学风格，也就自然成为人所瞩目的课题。

一、教学风格及其意义

所谓教学风格，是指教师在长期教学艺术实践中逐步形成的、富有成效的一贯的教学观点、教学技巧和教学作风的独特结合和表现，是教学艺术个性化的稳定状态之标志。它指的是优秀教师教学艺术的风格，既不是泛指一切“教风”，也不包括不良的矫饰作风。只有在教学领域里善于总结经验、摸索教学规律的教师，才会形成独具特色的教学艺术风格。雕塑艺术家罗丹甚至说：“在艺术中，有风格的作品，才是美的。”其实，在教学中也可以这么说，有风格的课堂教学才是美的。因为人们一般总是把教学风格看作一个教师达到高度成功时才具备的重要标志。

教学风格是教师教学思想的直接体现。有不少人认为教学风格仅是教学语言、教学方法与手段等形式方面的东西，而否认教师教学思想对教学风格的意义，这是不对的。因为任何意义上的教学艺术，都是内容和形式的完美统一。在纯粹形式上谈教学艺术，是没有现实意义的。所以福楼拜强调说风格是思想的血液，别林斯基也说风格是“思想的浮雕”。可以说教学风格根源于思想内容而表现于外部形式。如果背离了正确的思想指导，只是在某种形式和方法上搞花架子，则只能形成风格的僵化躯壳，而不可能具备风格的生命活力。

教学风格的形成，是教师教学上创造性活动的结果及其表现。教师的创造性在教学上的表现就在于带上鲜明的个人特色。有些人做了一辈子教师，但充其量也不过是知识的搬运工，教科书的传声筒罢了，教出来的学生也只能是两脚橱式的书呆子，“用别人的眼睛去看，用别人的脑筋去使自己变聪明”。而有些教师的教学，从内容理解到教的方式方法等，都有自己的东西，创造性地组织教学，灵活地运用教学机智，在教学中逐渐形成自己独特的风格。所谓“条条道路通罗马”，因为创造性的教学是不会为一种固定模式所制约的。

教学风格的形成，是教师在教学艺术上成熟的重要标志。评价一个教师是否已经成熟，最重要的一点，是看他在教学艺术上是否已形成了自己独特的教学风格。教学风格一旦形成，就会在教学的几乎所有方面表现出来，并且每个教师的风格都不会与其他人雷同。一个教师的教学风格形成了，则说明他在教学艺术上已经走向成熟了。对于教学艺术成熟的教师，我们仅凭其课堂教学实录，就能准确无误地道出执教者的姓名来。因为他们已获得了独具特色的个人教学风格。

教师教学风格的形式，直接影响学生的个性发展和学习风格的形成。因为教学风格是教师人格和个性特征在教学上的全面反映，而教学活动直接影响到学生的发展。这正如苏霍姆林斯基所说：“假如孩子离开你时是灰色的、

无个性的，那就意味着你没有在他身上留下任何东西，对于一个教师来说恐怕没有比这种结局更令人痛心了。因为，我们称之为‘教育’的一切，正是在人身上再现自己的一种伟大的创造。”教师的教学风格对学生个性的发展和学习风格的形成有着直接而深远的影响，尽管其影响方式可能是潜移默化的。这是一个非常有价值的课题，有待深入细致地探讨。可见，教师形成教学风格的确不仅是个人的事情，而是关系学生成长的重要教育影响源。

二、教学风格的基本特点

教学风格一般来说都具有哪些特点呢？这是教师们关心的问题。因为只有真正把握住教学风格的基本特点，才可使教学风格成为每个教师在教学艺术实践道路上的自觉追求。我们认为，教学风格一般具有如下特点：

（一）独特性

席勒曾说，最理想的风格就是具有“最高度的独特性”。老舍也说：“风格是各种花的特有的光彩与香味。”因为每个教师都有与众不同的师承、教育、个性、学识、习惯以及生活际遇等，这种主体自身的独特性，就决定了教学风格的独特性。所以我们才说，教学风格就是教师本身。并且，教学风格一旦形成，就会在整个教学过程中都表现出其本质特色——独特性。这种独特性，主要表现在以下几方面：（1）独特的内容处理。对于整个教学内容，教学风格不同的人，其处理方式也不会相同。所以，教学内容的不同处理，既是针对教学对象的差异采取的相应措施，更是教师教学风格独特性的表现。如有的善于归纳概括，有的长于演绎分析；有的善于变零为整，总体把握；有的长于化整为零，重点讲授……各具特点，各有千秋。（2）独特的教学方法的运用。教学工作对象的复杂性、教学内容的多样性和教师不同的个性，就决定了教学风格在教学过程中表现出来的特点之一，是教学方法的多样性、灵活性和创造性。这既包括教师对现有教学方法的创造性运用，又有对新型教学方法的创造。（3）独特的表达方式。有的语言层次分明、逻辑严密、论证有力，富于论辩性和说服力；有的语言优美动听、生动形象，富有感染力和鼓动性；有的语言词汇华丽，有的语言朴素纯实；有的语言庄重典雅，有的语言幽默诙谐。这些表现殊异的教学风格特色，都是教师智慧的花朵、创造性劳动的结晶。

（二）多样性

这里说的多样性的教学风格，主要有两方面的含义：（1）就教师整体来说，教学风格应是多样化的。所谓“百花齐放”，应指齐放的百花各具异彩，风姿不同，而不是一百朵同样的花齐放。在教学中，因为每个教师的思想、气质、知识结构、审美情趣和教学能力不同，在针对不同的教材和学生实际从事教学活动时，都会有自己选择和侧重的角度，采取自己得心应手的教学方式方法，自己创造出的教学风格。这种艺术创造，反映着各种独特的个人教学特点，从而形成教学风格的多样化。同时，学生个性和学风上的差异也带来了对于教学风格的选择性，教学风格的多样化正可满足这种需要。（2）就教师个体来说，教学风格的多侧面发展也是很有必要的。所谓“不离其宗，但要万变”，就是说的教师在基本的教学风格前提下，还要注意风格的多侧面发展。因为教学艺术原本就是最灵活、最辩证、最复杂、最多样化的一种活动，这就要求教师在教学时应该“在稳定中求变化”。教学内容有文体风

格的不同，教学对象又有各自的年龄特征，那么教师就要注意因教学内容和教学对象等教学客体的变化而相应地变化教法与风格。因为只有具备多样性的独特风格才能避免刻板单调，正如列宁所说：“多样性不但不会破坏在主要的、根本的、本质的问题上的统一，反而会保证它的统一。”优秀教师们在教学风格追求上的成功先例，也给了我们诸多有益的启发。

（三）稳定性

教学风格一旦基本形成之后，就在一个相当长的时期内保持不变，这是风格的相对稳定性。这正如高级建筑师戴念兹所说：“风格是共同特征在表现上的不断重复。”也就是说，教学风格是某些特点的一贯表现呈稳定状态的标志。而这种稳定性仅仅是相对意义上的，因为教学风格的相对稳定性并不意味着教师在教学艺术追求上的固步自封、停滞不前，更不是没有创造性可言的单纯重复。换句话说，教学风格的相对稳定性只不过是一个教师只为他个人所有而为他人所无的风格独特性在流变过程中的延续罢了。（1）教学风格的相对稳定标志着教师在经过一段探索之后，终于找到了适合自己个性、才能、审美理想的位置和目标。这种稳定性表现为教师教学思想的基本完善、教学方法的富有成效，以及教学个性的定型成熟。同时，教学风格的稳定性也是我们之所以能够辨认每个教师独特教学风格的基础和前提。（2）教师教学风格的相对稳定性有利于学生的学习。因为学生的学习要求教师的教学方法既不断创新，又有相对稳定性。否则，教师教学方式方法眼花缭乱、变化多端，只能使学生应接不暇，穷于适应，是不会取得好的教学效果的。我们研究教师的教学风格，不能离开教学对象学生的学习实际。衡量一个教师教学风格是否优秀，要看它是否能够促使学生高效地完成学习任务。只有在教学中坚持不懈地去实践自己一贯的卓有成效的教学主张，把着眼点放到促进学生个性全面发展上，才会形成稳定的教学风格，才会取得良好的教学效果。

（四）发展性

任何事物都是在发展过程中逐步趋向完善的。教学风格的发展性主要有以下两方面含义：（1）教学风格的发展性，指教学风格的形成不是一天两天完成的，而需要经过一个探索发展的过程。如上海实验小学的特级教师袁瑢的教学风格形成过程就说明了这个问题。她原是一位在大学只读过一年书，未读过教育学、心理学的青年人。当她一踏上小学教师的岗位，为了上好第一节课，不知花了多少时间备课，结果第一课却上得很糟糕。但是袁瑢并未气馁，此后她贪婪地不知疲倦地阅读了有关介绍老解放区教育经验和苏联教育经验的书籍。开始是照搬，效果时好时坏，后来才逐渐摸索出自己的路，形成了“细、实、活、深”的教学风格。上述事例说明，教师教学风格的形成并非神秘的，而是有一个逐步成熟的过程。这也告诉我们，每一个教师，都有可能形成自己的教学风格，关键是看你能否在艰难的教学艺术实践中不断提高自己的教学艺术水平。（2）教学风格的发展性，还指教学风格基本形成后，并非就固定不变了。因为教学风格一旦成为固定的模式，不能突破自己反为其所束缚，便失去其生命力了，所以教师的教学风格应注意在稳定中求发展。实践告诉我们，有时候突破自己比突破别人更难。因为一个人的教学一旦形成某种教学风格定势后，其稳定性往往发展为一种保守的惰性，教

学风格就会日趋老化，变得苍白无力。而只有不断地学习别人，突破自己，完善个人教学风格，才能有效地保证其教学风格的活力，这也是每个以教学艺术为执著追求的教师应该明确意识到的。

以上所述教学风格的四大基本特点是相互依存、对立统一的关系。如果只要多样性不要独特性，教学风格的探索和追求就会失去目标和主导；如果只要独特性不要多样性，则不利于教师创造个性的充分施展和发挥；如果只有稳定性而没有发展性，教学风格就不能丰富和完善；如果只有发展性而没有稳定性，教学风格必然会失去其主导特征，也很难形成高度成熟的风格。但是，其中独特性乃是教学风格的根本特点，如果教学风格没有独特性，就会失去其独立存在的价值，也就不会有其余的特征和标志。

三、教学风格的形成途径

如前所述，教学风格的形成标志着一个教师教学艺术的高度成熟，或者说教学艺术的理想境界乃在于形成个人独特的卓有成效的教学风格。那么，如何促使每个教师在不懈追求教学艺术的过程中，逐步形成自己的教学风格呢？我们认为，有两个方面亟须注意：

（一）学校领导注意更新教育观念，发扬教学民主，鼓励教师建立自己的教学风格

1.要提倡“百花齐放，百家争鸣”，发扬教学民主，对教师各自不同的教学风格要热忱赞助扶持，郑重对待。千篇一律、众口一腔是不好的。因为教师教学风格的“百花齐放”，正标志着一个学校的活力。如有的学校之所以教学质量高、各方满意，其中一个因素是教师的教学个性突出、各显特色；而有的学校之所以教学质量长期抓不上去，其中一个原因就是不少教师被动地遵命教学，全盘教学处于一种无个性状态之中，缺乏生动活泼的特色。美国的哈里·道提出的建议是发人深思的，他说：“剧团需要风格各异的演员，假如他们各自努力、协调安排、相得益彰的话，总体效果是很好的。教师的团体也应是如此，校长更接近于一个剧团的总管，而不是一所工厂的总管。”

2.须独具慧眼，发现每一个教师良好的风格苗头，并加以因势利导，使之发展为独特的教学风格。学校领导要坚持听课、评课制度，深入细致地了解每个教师的教学个性特点，一旦发现端倪，便注意及时地给予多方面帮助、进行多渠道培养。因为教师劳动是一种个性化的劳动，教师的教学个性应受到尊重，唯其如此，才能真正调动起每个教师教学的积极性。而允许并鼓励教师建立自己独特的教学风格，就是对教师创造性劳动的尊重。所以周扬同志这样强调：“我们要重视风格，也就是重视个人的独特性”，“风格就是个性”。苏联学者波尔特诺夫说得好：“教师有权标新立异，有权创建自己的工作风格，选择这样那样的教学方法、活动形式、姿态、习惯。很遗憾，有时还见到这样热心的领导，他们对教师的个人行为、衣着都提出自己的主观主义的要求，坚持要教师采用这些或那些时髦的教学方法而不考虑他的个

人特点和技能的特殊性。”而这是不利于教师发挥积极性和教学工作开展的。

3. 教学评价工作，要把教师形成个人风格作为衡量教师成熟和教学工作成效的一个重要指标。一般说来，教学评价是推动教学工作的有力杠杆，运用得好，可以调动每个教师的积极性，促进教师创造性的发挥。而在其评价指标中增加形成教学风格这样一条要求，可以导引教师自觉主动地去追求教学艺术，发挥教学个性和创造性，形成独特的个人风格。

（二）形成独具特色的教学风格是每个教师应有的自觉追求

1. 教师要有“乐教”的积极精神，把教学当作一种艺术性的事业。在今天，把教学作为一种艺术性的事业来认识和追求，就是每一位普通教师所应有的观念。在教学这种艺术事业中，教师每每能享受到创造性的乐趣，然后这种乐趣更加强了教师对教学艺术事业的追求，这就形成了乐教过程中的良性循环。这样，教师才有可能在教学艺术实践中逐渐形成自己的教学风格。如特级教师斯霞同志的教学质朴、亲切、貌似平淡，而用心颇深，形成了“于质朴中见真功夫”的教学风格，就是与她强烈的乐教爱生的事业心分不开的。

她为了孩子们，精心设计每一课教案，求教内行，查找资料，找标本、家庭访问、夜阑攻书……这样才形成自己独特的传为美谈的风格和艺术。有一次，仅仅为了让孩子们形象理解“格外鲜艳”这个词，在课堂上她就设计了如此精心动人的演示：将一支事先准备好的红蝴蝶结从讲台上拿出，与黑板作了映衬后，迈着轻捷的步子，走到沐浴着阳光的窗前，将红蝴蝶结戴在自己头上，然后笑盈盈地用清晰可亲的普通话问全体孩子：“现在，这红蝴蝶结的颜色怎样？”“格——外——鲜——艳！”孩子们齐声回答。斯霞老师笑了，她收到了预期效果。许多年过去，斯霞去外地讲学，一位曾听过她讲课的青年教师，紧紧握着她的手说：“斯老师，您讲的‘格外鲜艳’，使我至今难忘！”这是多么高超的教学艺术啊！

2. 掌握教育、教学的基本规律，刻苦锻炼教学基本功。这是教师追求教学艺术风格的前提，因为教学的艺术性是建立在科学性之上的。所谓教学的科学性，就是说要使教学的每个环节，既要切实符合知识结构的科学体系，又要严格依循教育、教学的一般规律和总的原则。俗话说“不以规矩，不成方圆”，这是指客观规律对人们行为的制约；又说“从心所欲不逾矩”，这是指人的主观能动性在遵循客观规律的前提下的充分发挥。只有“既知教之所由兴，又知教之所由废”，才是一个善教者，才能使教学工作成为一种艺术而“游刃有余”。这就要求教师必须刻苦锻炼教学基本功。因为要做好任何一项工作，都必须有一定的基本功。例如一个演员，要想把戏演好，使人受到教育和艺术感染，一定要有唱、说、念、做、跳、打、跌、滚等过硬的基本功。据说小提琴演奏家帕格尼尼曾用一根弦装在一只破靴上，一分钟能奏出一千零八个音符，让人们叹服其高超的艺术技巧；京剧大师程砚秋在《荒山泪》中，运用了二百多个水袖动作，博得观众的满堂喝彩；书法家王羲之

波尔特诺夫《如何评价教师工作》，载瞿葆奎主编《教育学文集·教师》，人民教育出版社1991年版，第308页。

袁微子《于质朴中见真功夫——略论斯霞的教学风格》，载斯霞《我的教学生涯》，上海教育出版社1982年版，第241页。

在其墨迹中的“之”字个个活灵活现而又互不雷同，传为千古佳话。这些人的成功，无不得力于其深厚的艺术功底与高超的艺术技巧，所以才有了独特的艺术风格。教师追求教学艺术，不也可以从中受到有益的启发吗？因为教师也只有在娴熟地运用教学方法技巧的基础上，才谈得上形成独特的教学风格。

3.要注意扬长避短，发挥个人优势。精通中国画的大家，生辉的妙笔能把滴血点成红梅，墨污染成墨荷。一位艺术大师，嗓音嘶哑，却因势利导，成就为独具风格的唱腔艺术。作为教师，在追求教学艺术的道路上，也应注意从自己的实际出发，扬其所长，发挥优势，独辟蹊径，“八仙过海，各显神通”。如在语文教学中，有的强调生动活跃的课堂气氛；有的强调扎实严整的课堂秩序。有的善于剖析课文的内涵，突出以理服人；有的善于激发学生的感情，突出以情感人；有的唇舌功夫好，以诵读作突破口；有的写作能力强，以写作为序安排教学。这些不同的风格和方法，经过教学实践的检验，都收到了良好的效果。这就要求教师具有清醒的自我意识，了解那些属于自己异于别人的生理特点、能力系统、思维品质、个性倾向、审美情趣等，有意识地在此基础上建构自己独特的教学风格。如有两位教师同教一篇课文《春》。教前，他们一起备课，一致认为，教这一课，必须使学生“披文以入情”，情感上得到陶冶，知识上得到启迪。一位教师善于朗诵，于是充分运用朗诵艺术，把学生领进作品所描绘的诗情画意之中，达到了预期的教学目的。而另一位却不会朗诵，他虽然惊服前者精湛的朗诵艺术，却不去“东施效颦”，而是从自己的实际出发，找出了一条既能达到同一教学目的，又能使自己的特长得以充分发挥的蹊径：采取启发诱导、伴之以恰当的板书的做法。不仅使学生进入那个意境，收异曲同工之效，而且让学生体味出作者遣词造句之精妙。可见，只要各用所长，亦能殊途同归，否则，只能是适得其反，弄巧成拙。

4.要“定向”发展，有意识地进行锻炼和提高。不同教法的实验，是尊重教学规律的良好开端，是深入教学研究和发扬风格的基础。日本学者上寺久雄指出：“特别是教师要进行各种类型的授课方式的试验，总结经验，创造出自己独特风格的授课方式。这才是对教师提出的最具体最基本的一个新的任务。”因此，每位教师都应注意大胆实验，勇于探索，不拘一式，不限一法；既讲求科学化，又讲求艺术性，在不断实验、不断探索以寻求共性的定向发展中，总结出自己教学的个性特色和独特风格来。如特级教师李吉林就是在教学艺术实践中定向发展，逐渐形成自己“情境教学”的风格特色的。他在运用情境教学法促进儿童发展的实验探索过程中，先后经历了四个阶段：（1）在阅读教学的语言训练中运用。创设情境，把“言”和“形”结合起来，进行句子或片断训练。（2）在作文教学中的运用。通过“观察情境作文”，引导儿童观察，在情境中加深体验、展开联想；习作时则在再现情境中构思，在进入情境中陈述，促使儿童情动而辞发。（3）在语文教学的审美教育中运用。摸索出“生活显示情境、实物演示情境、音乐渲染情境、图画再现情境、扮演体会情境、语言描述情境”六种不同途径，创设和教材有关的情境，对儿童进行美感教育，促使儿童由感受美而入境，到爱美而动情，至理解美而晓理。（4）在前三个阶段的基础上，运用“形式上的新异性，内

容上的实践性，方法上的启发性”的情境教学三原则，进一步促进儿童整体的发展。运用情境教学法，儿童学语文就会感到“易”、“趣”、“活”，李吉林的语文教学也就形成了自己独特的风格。

5.要把继承和发展、学习和创新结合起来。教师在教学艺术探索上“走自己的路”，追求独特的个人风格时，要记住齐白石的话：“学我者活，似我者死。”和列宾的告诫：“向大师们学习，了解他们的艺术道路，但不要借用他们的外部风格。”既要虚心治学，又要勇于创新；学别人经验，是为了更好地创新；要博采众长，为我所用，要根据自己的特点，独辟蹊径，独树一帜，切忌邯郸学步、固步自封。如有位青年教师，虚心好学，很注意听课，但有时他把注意力过多地放在单纯地摹仿他人的教学方法上，把别人的整个教学过程乃至板书内容都记忆在自己的脑海中。一次上课，他照搬了钱梦龙老师的课例，结果效果不佳，课时只完成了一半。钱老师在回答他的质疑时说：“自己的衬衫穿着最贴身嘛！”真是说到了点子上！这位青年教师终于省悟到：教学方法不是一个单纯的方法问题；采用某种方法，必须注意研究别人采用这种方法的道理，并结合自己的实际，吸收储存起来，以便取人之长，而又能教出自己的特点。可见，教师要想形成自己的教学艺术风格，必须超越单纯的简单摹仿。正如周恩来同志所说：“艺术是一种创造性的劳动，用跟踪的办法是不能超越别人的。”也就是说，必要的摹仿仅是手段，而形成自己的教学风格才是最终目的。

后 记

统校完本书的最后一章，已是农历乙亥年的岁末了。因此，我们把此书作为新春的礼物奉献给广大同行和读者，希望它能给我国教学论的百花园带来一些春的气息。

教学论在我国有着漫长的过去和短暂的历史。说它有着漫长的过去，是因为早在两千多年前，我国古代教育典籍《学记》就曾深刻地揭示过教学活动的一系列规律。说它历史短暂，主要指作为一门独立学科的教学论，在我国发展的时间还不长。因此，作为教学论的学习者和研究者，我们有责任和义务为我国教学论大厦的建设添砖加瓦。正是基于这样的想法，我们怀着浓厚的兴趣，本着理论联系实际的原则，在前辈学者开辟的教学论园地里又作了一次尝试和耕耘，形成了这本很不成熟的《现代教学论》。本书在讲清教学基本原理的前提下，适当压缩了教学原理的篇幅，增加了一些教学技术、教学操作方面的内容，以体现我们对教学论学科性质的一些新的认识。

本书由中央教育科学研究所的田慧生同志和曲阜师范大学的李如密同志共同完成。其中，田慧生承担了第一、六、八、九、十、十一章的撰写任务，李如密承担了第二、三、四、五、七、十二章的撰写任务。全书的框架设计和统稿工作由田慧生承担。

在撰写本书的过程中，我们参阅了国内外许多学者的研究成果，在此向他们表示诚挚的谢意。由于时间紧迫，水平有限，本书的单薄、疏漏、错误之处是在所难免的，敬祈方家批评指正。

最后，我们要特别感谢河北教育出版社给予我们的大力支持，感谢本书责任编辑孟保青同志的理解、支持和帮助。

作者
1996年春

