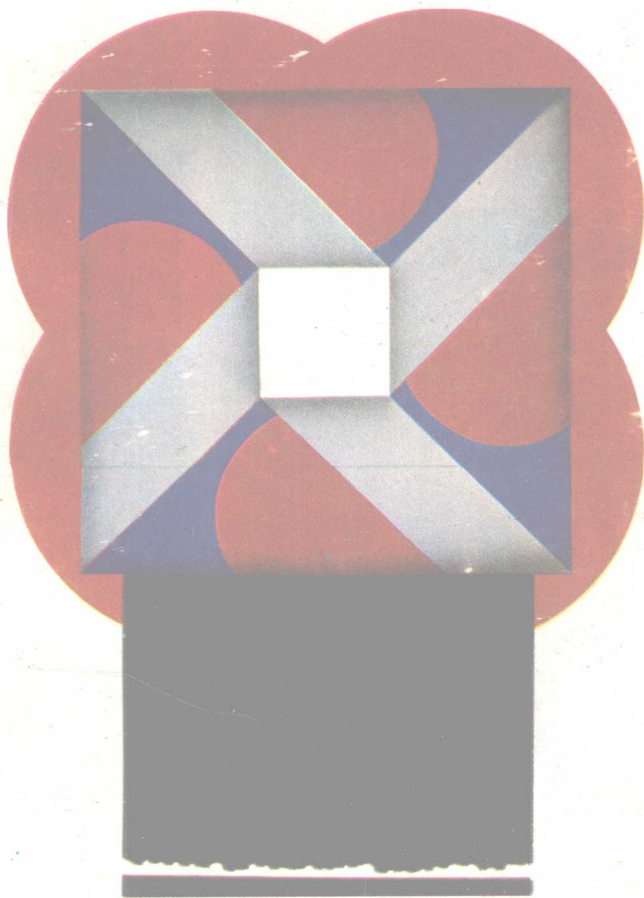




杨小微 著

中小学教学模式



湖北教育出版社



中小学教学模式

杨小微 著

湖北教育出版社

中 小 学 教 学 模 式

杨小微 著

湖北教育出版社出版、发行 新华书店湖北发行所经销
湖北教育出版社印刷厂印刷

•

787×1092毫米32开本 7印张 1插图 147 000

1990年4月第1版 1990年4月第1次印刷

印数：1—2 000

ISBN 7—5351—0499—1/G·390

定价：2.35元

目 录

“反差”与“中介”（代序）	（1）
---------------	-----

1 虚与实之间／教学模式概观	（3）
1.1 我们怎样把握“模式”	（4）
1.2 怎样把握“教学模式”	（6）
1.3 教学模式的基本框架	（8）
1.4 教学模式的构成逻辑	（16）
1.5 教学模式的特性	（19）
1.6 教学模式的类别	（21）

2 为先驱者树碑／教学模式寻踪	（24）
2.1 观察活动的引入	（25）
2.2 观念对思想的建造	（26）
2.3 儿童天性的呼唤	（30）
2.4 经验的不断改组	（32）
2.5 “接受”与“发现”何去何从	（36）

3 信息流在建构智慧／教学的认知模式	（38）
3.1 “传递——接受”式及其嬗变	（38）
3.2 “信息加工”论拓展新视野	（44）
3.3 “结构+发现”的缘起	（47）

3.4	发现式的要义	(50)
3.5	发现法在东方的“变种”	(53)
3.6	为“接受式”正名	(57)
3.7	叠瓦片式的“累积学习”	(62)
4	创造力·潜意识·个性／教学的非理性模式	(68)
4.1	把目光转向健康人	(70)
4.2	“罗杰斯挑战”与“非指导性”教学	(72)
4.3	自我实现的创造性	(77)
4.4	暗示的魅力	(81)
4.5	“合作”与“个性化”	(88)
5	动力来自团体／教学的社会学模式	(94)
5.1	社会学信仰的先导	(95)
5.2	民主与科学的投射	(97)
5.3	由情绪反应到理性评判	(100)
5.4	变“秧田型”为“马蹄型”	(102)
5.5	“美德袋”观的终结	(104)
6	明箱·暗箱·若明若暗／教学的程控模式	(106)
6.1	强化期待中的反应	(107)
6.2	让暗箱“曝光”	(112)
6.3	不管“黑箱”、“白箱”	(115)
6.4	程控模式的变通	(121)
7	明智的夹心方案／教学的导学模式	(126)

7.1 导与学孰重孰轻·····	(127)
7.2 “学情”与最优教学方式·····	(129)
7.3 茶馆式的课堂革命·····	(131)
7.4 联结主导主体的主线·····	(133)
7.5 自主定向与多渠道反馈·····	(137)
8 整体大于部分之和／教学的整体优化模式·····	(141)
8.1 以“范例”导引“有序”·····	(142)
8.2 最优化的两种思路·····	(147)
8.3 从基础入手的“综合构建”·····	(153)
9 与众不同的“我”／教学模式研究的余韵·····	(161)
9.1 从“人”出发·····	(162)
9.2 走出“误区”·····	(166)
9.3 寻求“自由”·····	(169)
〔附录4——1〕·····	(172)
〔附录4——2〕·····	(177)
〔附录6——1〕·····	(183)
〔附录7——1〕·····	(192)
〔附录7——2〕·····	(196)
〔附录7——3〕·····	(200)
〔附录8——1〕·····	(216)

“反差”与“中介”（代序）

反思十年教育改革，我们曾困惑于一种普遍存在的“反差”：一方是实践探索的活跃，一方是理论研究的沉闷；活跃者少了一点哲学底蕴，沉闷者却并不以为沉闷。于是，教师们责备理论脱离实际，而学者们又抱怨实践浮于经验，“形而上”与“形而下”之间，似乎是一个仅容少数人通过的“瓶颈”。

理论如何才能变成对实践的规范？经验又如何才能上升为科学？二者之间有没有沟通的桥梁？能不能找到联结的中介？

我自信，教学模式正是这样一种中介，它既为教师从模仿进入创造提供若干范式，又是学者从经验中提取理论精华的依据。

我曾目睹过许多动人的场景，千里迢迢地求教、食不甘味地揣摩等。教师朋友们表现出的这种朝圣般的虔诚与热情，无非传递了这样一种信息：我们需要一些“招数”。

然而，本书最诚挚的愿望却在于，我们能感受到形形色色的“招数”所代表的教学新思潮，能领略到这些“招数”中隐含的教学观、学生观、知识观及学习原理。方法不过是外壳，观念，原理才是内核、是精髓、是实质。二者是形与神的统一，如果忘记了这一点，求其形似而不顾其神似，那么，高效会变为低能、新奇会化为腐朽，就是启发式也会变

成“满堂问”，发现法也会变成注入式。

还有一个愿望是，我们的教师能从“无招”到“有招”，进而从“有招”到“无招”。后一个无招，其实是说无固定招数。如果真正掌握了某些观念、原理，便能不再拘泥于一招一式。这种“无”是高层次的“无”，它是独特性、创造性的体现，是摆脱了程式的束缚，真正获得了教学自由的表征。

在这本书里，读者朋友将看到：教学模式怎样构成又怎样变幻；信息流怎样构建智慧，情境又怎样陶冶情感；课堂上，人的潜力如何开掘，团体的动力又从何而来；要不要打开人脑这只暗箱，学与导哪个更重要；人们为何从单科单项的深入想到了整体的优化；为什么说人是教学模式的出发点又是它的必然归宿？……也许您能从中得到一些索解，抑或，倒画出了更多的问号。

最后，我要向所有关注和指教过这本小书的前辈和同代人、向充实和丰富了它的有关书刊及其撰稿人、向发现它并使它得以问世的出版、印刷及发行单位，一并致以衷心的感谢。

作 者

1989年4月识于武昌桂子山

1 虚与实之间／

教学模式概观

“在使用模式时存在着某些风险。模式不可避免地具有不完整、过分简单以及含有某些未被阐明的假设等缺陷。适用于一切目的和一切分析层次的模式无疑是不存在的，重要的是要针对自己的目的去选择正确的模式。”

——〔英〕丹尼斯·麦奎尔
〔瑞典〕斯文·温德尔

近些年来，在学术界、新闻界、实业界、艺术界乃至日常生活中，“模式”一词的使用频率越来越高，诸如文化模式、经济模式、政治模式、思维模式、行为模式、传播模式、教育模式、教学模式，还有带感情色彩的传统模式、现代模式、僵化模式……五花八门，令人目不暇接。细细推敲，加上了不同定语的模式所隐含的定义是不同的，如苏南模式、晋江模式等指的是某种特定的经济活动格局，行为模

式则是指待人接物处世的某种固定方式。那么，“教学模式”中的模式指的是什么呢？比方说近十年教学改革中出现的带人名的如“魏书生教学法”、“马芯兰教学法”，带数字符号的“三主四式语文导读法”、“六课型单元教学法”，它们是“格局”吗？好象够不上；是一种教学方式吗？似乎又不止乎此。模式究竟指的是什么，国内尚无定论；更有不少人按日常习语用法，把模式作为贬义词来批评那些僵化的教学程式或套路，他们因此而感到奇怪：教学这种活生生的艺术还能够和有必要弄出一大堆模式来么？！

鉴于上述迷茫和误解，我们在开始这本书的正题时，有必要讨论一下如何把握模式这一概念，如何认识它的性质和特点，如何了解它的功能及局限诸问题。

1·1 我们怎样把握“模式”

从《辞海》中查不到模式这个词，古代文人墨客的辞章中也见不着它。《现代汉语词典》倒是注明：“模式，某种事物的标准形式或使人可以照着做的标准样式”①凭直觉可知，这种解释与我们目前使用的模式含义相去甚远，它仅仅从静态方面揭示了模式的典型性和可供模仿性。据信，我们广泛谈论的模式属舶来品。美国两位比较政治学者比尔和哈德格雷夫是这样定义的：“模式是再现现实的一种理论性的、简化的形式。”②英国人丹尼斯·麦奎尔和瑞典人斯

① 中国社会科学院语言研究所编：《现代汉语词典》第791页。

② 转引自沃纳丁·塞弗林等：《传播学的起源、研究与应用》福建人民出版社1985年版。

文·温德尔从传播学角度将模式看作是“用图像形式对某一事项或实体进行的一种有意简化的描述。一个模式试图表明任何结构或过程的主要组成部分以及这些部分之间的相互关系。”^①上两种定义共同揭示了模式的两个重要特性——简约性和对现实过程(或结构)的再现性,加上模式中文定义的“可模仿性”,便使我们捕捉到了模式作为一个认识对象在世界图景中的“坐标”:模式是经验与科学之间、现实与理论之间转换的“中介”。一方面,它把经验加以升华,对现实作简略的描述式再现,使之成为理论思维的半成品;另一方面,依据一定理论提出假设并赋予条件和操作程序使其现实化(即指导实践)。这样,模式不等于现实(经验),而是对现实(经验)的概括化抽象化简约化的描述;模式也不等于理论,虽然它从整体上把握事物的共性,带有理论的抽象性简约性,但它又不同于“一般”,它是一般的具体化程序化,即提供结构方式和运行程序,使人们可以“照着做”,可以由不同的人重复操作并得出近似的结果,而象规律、原理、原则等理论形态是不可能精确操作的。

要弄清模式是如何简约地再现现实,必须先了解模式与“结构——功能”这对范畴的密切关系。

结构一词,原指“事物各部分的搭配和排列”,^②在系统论中被引申为系统内部“各个部分、要素、成分相结合的方式或构成形式”,^③也就是说,结构就是事物之间或事

① 《大众传播模式论》第2—3页,上海译文出版社1987年版。

② 中国社会科学院语言研究所编,《现代汉语词典》第568页。

③ 罗庸生:《结构与功能》,载《光明日报》1982年11月15日。

物内部各要素之间的相互关系。模式的简约性就表现在它不是再现原型的一切部分及其一切关系，而只是再现其主要组成部分以及这些部分之间的相互关系。所谓功能，按系统论定义，是指“若干要素、成分按一定结构有机结合成的统一体”在“特定环境中所能发挥的作用或能力”。①事物不同的结构方式使该事物具备不同的功能，好比同样的碳元素因其结构方式不同，可能导致柔软的石墨，也可能导致坚硬的金刚石。

中国的两句俗语：“三个臭皮匠，顶个诸葛亮”，“一个和尚挑水吃、两个和尚抬水吃、三个和尚没水吃”，也从正反两面给“结构决定功能”这一组合质变原理作了最通俗的诠释。不过，人们也往往反过来看问题，从自己对某种功能的欣赏和追求出发，有意识地调整结构方式，使事物或活动能产生这种理想的功能，一旦找到某种优化的结构方式，便加以“定格”，这种被定格的典型结构，便是我们常说的“模式”。所以，每一种模式都有它特定的内在结构方式和外显功能。

了解到模式的定义、属性及其与“结构—功能”的关系，再来认识它的外延之一——“教学模式”就不是什么难事了。

1·2 怎样把握“教学模式”

“教学模式”一词也是舶来品，美国学者乔以斯和威尔所著《教学模式》一书中，将教学模式定义为“一种可用于形成课程、设计教材和在课堂及其他场合指导教学的计划或

① 罗庸生：《结构与功能》，载《光明日报》1982年11月15日。

范型。”^①在国内，由于中小学教学改革实验的发展和国外教学模式理论的引进，教学模式问题受到关注，其定义也得到一些探讨，有的把模式归入方法范畴；有的强调它与方法既有联系又有区别，表现出特定的空间结构和时间序列；笔者在全国教学论第二届年会（武汉）上提出：“模式与‘教学结构—功能’这对范畴紧密相关。教学结构客观地存在于教学活动之中，指的是教师、学生、教材、教法诸因素相对稳定的组合方式及活动序列，教学模式是人们在一定教学思想指导下，对教学客观结构作出的主观选择。按一定模式进行的教学，必然产生一定的功能，功能的反馈作用，又使人们重新认识和选择教学结构，导致教学模式的不断调整或重组。”^②其后，又有人提出，“教学模式是在教学实践中形成的一种设计和组织教学的理论，这种教学理论以简化的形式表达出来。”^③究竟该如何把握这一概念呢？首先，模式不是方法，它与讲授、谈话等教学方法显然不属同一层次；第二，模式不是计划，计划是它的外在轮廓，仅此不足以揭示其内含的教学思想或意向；第三，如前所述，模式也不是理论，至少不仅仅是理论，它还内涵着程序、结构、方法、策略、要领等等远比纯理论丰富得多的东西。正象“信息”很难有可用来下定义的确切对应的概念一样，“模式”也很

① 《Models of Teaching》1980年第2版。

② 《全国教学论第二届学术年会综合报道》，《教育研究》1987年第12期。

③ 张武升：《关于教学模式的探讨》，《教育研究》1988年第7期。

难！如果申农可以说信息就是信息，那么笔者也想说：模式就是模式。方法、计划、理论、结构、程序等等都是构成模式的某个要素或侧面，抓出其中任何一个来定义模式，显然是削足适履。在找到确切定义概念之前，我们不妨这样来描述它：

教学模式是在教学实践基础上建立起来的一整套组织、设计和调控教学活动的方方法论体系，它由教育（哲学）主题、功能目标、结构程序及操作要领构成。

在这个意义上，你把教学模式称作“微型教学论”也未尝不可。

1·3 教学模式的基本框架

教学模式作为一套完整的方法论体系，总是以某种教育哲学思想为基础，总要提出特定的功能水平作为活动目标，通过较稳定的结构程序来调配教学活动中各因素的关系，并提出适当的操作要领，以保证活动按规定方式展开和功能目标的如期实现，现分述如下。

1·3·1 哲学主题

一种模式将参与教学活动的诸因素按这样的而不是那样的方式组织起来，按这种而不是那种程序展开，希望达到这些而不是那些功能目标，决不是随意或随机的，总是受设计者一定的教育哲学、思想或观念支配着，这种哲学思想、观念是该模式结构程序和方法确立的依据，控制着模式运行的方向，是该模式的灵魂或精髓，我把它们称为模式的哲学主题。

例如，后文将谈到的教学的程控模式，其哲学主题就是新行为主义表现在学习理论上的联结主义原理，即认为个体

是各种反应功能的联合体，学习就是通过“刺激→反应→强化”而形成行为，而教学的目的就在于使学生形成教育者所期待的反应。

从这一主题出发，程序教学的创始人斯金纳认为，任何复杂行为都可以分解为简单行为，那么，教学的关键就在于设计出精密的操作过程，建立特定的强化，使学习者不断地通过“刺激→反应→强化”，逐步形成复杂行为。再如：布鲁纳从学习的结构迁移原理和充分尊重学习者认知主体地位的立场出发，创造了结构课程与发现式学习配套的“问题—发现式”模式；罗杰斯则以人本主义学习理论为基础，提出了“非指示性教学”……总之，每一类模式中，都有深层的哲学思想作为它的主旋律而贯穿其中，显示着它的方向性和独特性。

如果说模式的程序、步骤和方法是它的外显的工具特征，那么模式的哲学主题则是它内隐的理性特征，两种特征如同形式和内容，密不可分，我们必须整体把握。这一点，对于我们研究、选择或借鉴教学模式十分重要，因为哲学主题作为特定模式的灵魂是不可随意抽掉的，抽掉它就会使该模式面目全非（至少也会黯然失色）。譬如，如果无视“学生是认知活动中积极主动的主体”这一事实，依然把学生当作“知识仓库”，那么即使采用了发现法的教学程序，也只能上出注入式的课，了不起把“抱着走”变成“牵着走”，“满堂灌”换成“满堂问”，形改而神不改，已为我国不少地方的教改中的教训所证明。

哲学主题就其具体内容来看，主要是人们在一定的哲学观基础上形成的对教学目标、对学习机制或认识模式，对教学活动中师生主客体地位及关系的基本看法；就其内涵成熟程

度看,有的模式指导思想较为系统、明晰和成熟,如程序教学、发现教学等,有的比较混沌模糊,尚处于零散观念或尝试借用别的学科思想阶段,如我国的导学模式、整体优化模式等。

1·3·2 功能目标

功能目标是人们对教学活动能在学习者身上产生“什么样的”和“有多大的”效用所作的预先估计。功能目标可概略地分为教养功能和发展功能两大部分。教养,按《苏联百科词典》定义,是“掌握系统知识技能技巧的过程和结果”,是“人们走向生活和参加劳动的必备条件”,①所谓教养功能,也就是教学对形成学生知识技能及认识能力的作用,日本学者广冈亮藏把这部分功能目标称为“低级目标”。②发展,这里是指广义的发展,既包括智能、情感、意志、个性及身体的发展,又包括学生思想、品德、世界观方面的发展。发展功能,就是指教学对这些因素发展所起的推动作用。这部分功能目标,可视为“高级目标”。根据国外有关理论,我们可以用“记忆水平”、“理解水平”和“思考水平”③来标志发展功能中的智能发展,并以此衡量某一教学模式在这方面的功能水平。

功能目标的确定,取决于设计者的价值取向,这种价值取向往往在他们对教学活动的实质的理解中体现出来,具体讲是从他们如何给教学下定义中体现出来。如苏联从凯洛夫

① 《苏联百科词典》1980年第一版,1986年中译版。

② 钟启泉编译:《现代教学论发展》第445页,教育科学出版社1988年版。

③ 参见肖毓秀:《三种教学水平的简述》,《心理科学通讯》1981年4月。

到达尼洛夫等人延续下来的带权威性的“传递—接受”模式，其功能目标是侧重于教养方面的，《苏联百科词典》中解释道：教学是“接受教养的基本途径，在有经验的教育家、专家和教师等人的领导下，有组织有计划有系统地掌握知识技能技巧的过程。”

而布鲁纳的发现教学法模式关于发展学习者科学探究能力和科学态度的价值取向也淋漓尽致地反映在他对教学本质的理解中——“教学是通过引导学习者对问题或知识体系循序渐进的学习来提高学习者正在学习中的理解、转换和迁移能力”，^①即侧重于智能发展的功能。

功能目标常常是人们在设计教学模式时处理结构、安排程序、选择策略方法的依据，如强调个性充分发展的目标，会导致“合作教育学”模式建立师生人格平等的合作关系而不是上下级关系；而发展学生科学精神的愿望又必然驱使发现教学模式为学习者安排一种类似科学发现过程的“准科研”程序。功能目标的实现程度以及人们对教学功能认识的深化，往往又作为一种反馈信息，帮助人们调整或重组结构程序，使模式臻于完善。

1.3.3 构成因素及关系式

构成因素是指参与教学活动的那些因素如教师、学生、教材、教法、教学手段、场地、时间等等；关系式是指其主要因素即教师、学生和教材在活动中相互联系相互作用而构成的某种相对稳定的联结方式。

教学结构是立体网络式的，关系式是表现为空间关系的

① 《A Theory of Instruction》第49页。