



# 课型范式与实施策略

## 小学品德

# 课型范式与实施策略

Kexing Fanshi yu Shishi Celüe

## 小学品德

 江苏教育出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

课型范式与实施策略. 小学品德 / 《课型范式与实施策略》编写组编写. — 南京: 江苏教育出版社, 2013.4

ISBN 978-7-5499-2797-5

I. ①课… II. ①课… III. ①思想品德课—教学研究—小学 IV. ①G623

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 064134 号

书 名 课型范式与实施策略 小学品德  
责任编辑 郑丽佳  
出版发行 凤凰出版传媒股份有限公司  
江苏教育出版社(南京市湖南路1号A楼 邮编210009)  
苏教网址 <http://www.1088.com.cn>  
照 排 南京理工出版信息技术有限公司  
印 刷 宜兴市德胜印刷有限公司(电话0510-87851578)  
厂 址 宜兴市南漕申兴东路39号(邮编214217)  
开 本 787毫米×1092毫米 1/16  
印 张 14  
版 次 2013年4月第1版 2013年4月第1次印刷  
书 号 ISBN 978-7-5499-2797-5  
定 价 33.00元  
网店地址 <http://jsfhjy.taobao.com>  
邮购电话 025-85406265, 85400774 短信 02585420909  
E-mail [jsep@vip.163.com](mailto:jsep@vip.163.com)  
盗版举报 025-83658579

苏教版图书若有印装错误可向承印厂调换  
提供盗版线索者给予重奖

## 总序

《课型范式与实施策略》丛书出版,编者嘱咐我为它写几句话。丛书是江苏省常州市教育局教研室的教研员和一线教师们集体创作的,而我于课型范式知之甚少,对教学研究的认识也比较肤浅,所以就只能从一个普通读者的角度写几句感想。

联合国教科文组织撰写的报告《教育:财富蕴藏其中》,把提高教育质量和体现教育公正作为 21 世纪教育的两大目标。这与我们《国家中长期教育改革和规划纲要(2010—2020)》中的“促进公平,提高质量”、“面向全体学生,促进学生全面发展”一致。它要求基础教育关注不同地区教育的共同发展,公正地为每一个人准备终身教育的基础,也要求基础教育关注人的完整性的发展,为他们的智力和体力的充分自由发展提供重要支撑。我认为时下困扰我们基础教育发展的许多问题,最突出的就是课程繁难和课程缺失所造成的教育失衡问题。这是个理论问题,更是个实践问题,尤其是教学实践问题,所以基础教育改革与发展的落实,需要研究并且优化教学实践。《课型范式与实施策略》是一套实践教学者研究教学实践的书,以此来优化教学实践;它又是一套辐射基础教育的丰富的学科课程的书,以此来观照课程均衡。单是组织者的如此的大视野和大见识,就值得称道,也值得为之写几句感想。

以有关课型的理论基础研究,引领具体实在便于操作和把握的选题,

这是本丛书的一个特点。教育教学研究需要关注理论和实践中的宏观问题或基础问题,更要关注学校教育学科教学中鲜活的微观问题或实践问题。中小学教师和教研员在教育教学中,比较擅长也容易操作的是后一类问题;那种“扬短避长”的效仿高校教育理论研究的办法,也不宜在他们之中提倡。但这并不意味着他们可以舍弃对第一类问题的关注。对教育重大理论问题的适时关注,对教育重要理论论争的适度批判,对教育基本发展趋向的適切把握,这不仅是引领实践研究的需要,也是实践者专业成长的需要。《课型范式与实施策略》丛书编者相当重视这种需要,他们首先就课型的理论基础问题进行基本研究,以此为具体学科的课型研究提供理论支撑和高层引领,而在具体课型范式的分类研究中,作者辅以典型的教学案例分析,以此让具体课型范式的教学特征和操作流程立体形象、鲜明生动起来。

在统一的研究规范和技术路线上,释放不同学科不同课型的特色研究,这是本丛书的又一个特点。没有统一性就无所谓丛书,而一般教学论中的几种课型也无所谓特色,这是本丛书必须面对并解决的一个难题。《课型范式与实施策略》从酝酿、策划和论证最初的选题,到实验研究、展开推广研究,到出版丛书,整个过程都遵从统一的研究规范,有明确的研究路径,更有“理论—实践—理论”或“实践—理论—实践”的具体技术路线。在此基础上综合应用文献研究、行动研究、经验研究、个案研究等方法,释放不同学科不同课型的课堂教学研究,探索不同学科不同课型的具体特征、操作流程、教学策略、注意要点,凝聚它们的不同特色,较好地解决了课型研究与具体学科教学相脱节的实际问题,凸显了课型研究的“学科”特征,丰富了教学理论中相对单薄的课型研究。

就一个重大主题进行合作型的团队研究(同伴互助),促进中小学教师的研究中共同获得专业发展,这可以说是本丛书的第三个特点。《课型范式

与实施策略》的这种研究方式既是教育科学研究的一种未来趋势,也是教师专业发展的有效策略。课堂教学有效性问题正面临着种种挑战,尝试课型范式的改造是否可能成为应对挑战的策略?它至少需要我们在理论与实践的结合中研究和探讨。而要在全局意义上发现问题、提出问题、解决问题,就需要共同引领与合作型科研。《课型范式与实施策略》丛书的直接作者就有近百位教师,参与研究的教师人数还远不止这些。如此规模的教师团队参与如此规模的实践研究,专业发展的价值自不待言。即使是未能参与研究的教师,他们的专业发展也会获得“课型范式与实施策略”这样一个具体的抓手,因为从课型的分类和选用入手,可以帮助教师们发现和把握一种优质课堂教学的因素,帮助他们寻求课堂教学有效性的突破点。

在教育的大政方针政策和学校教育教学实践之间,在教育的高层理论与基层实践、书斋与田野之间,教研室和教研员们是一座桥梁。但它既可以是座无为的桥梁,也可以是座有为的桥梁,这取决于它到底能为基础教育课程与教学、为一线教师做些什么,它究竟做了些什么。这套共计20多册、涵盖中小学各学科的《课型范式与实施策略》丛书,可谓是一项很大的桥梁工程,这是江苏省常州市教育研究成果的集中展示,是江苏省常州市基础教育质量获得广泛认可的一个说明,也显示了组织者的能力与魄力。据我对江苏省常州市基础教育教研工作及其研究团队的了解,这个团队在课程资源生成研究上取得了有目共睹的骄人成果,他们在教育长远发展(教研规划的制定)和教育质量监控等宏观问题的探索中也有不俗建树,如今又关注课型范式与实施策略的研究,这样的团队做这样的研究,是否正体现了它的一个特点?我们期待着他们带给大家更多的这样的研究成果。

最后要说的是,面对这套数百万字的厚厚的丛书稿,要动笔写几句话,这委实让我有些为难。以往我为博士生的博士论文出书写序,那是推不掉

的责任,何况也都细细读过他们写的书。而仔细阅读面前的这套丛书稿,这实在是力不从心的事,所以,我只能大致浏览以粗略地知晓他们想做些什么和做了些什么,说这里的每一本书都有其自身的特色,自然也有其瑕疵,恕我不能详尽。以上这些话,只是凭了些模糊印象,或挂一漏万而不得要领,或爱屋及乌有溢美之词。究竟应该如何看待课型的划分和课型研究本身?如何看待“教学有法,教无定法”?如何看待实践教学的“运用之妙,存乎一心”?这恐怕还会有“仁者见仁,智者见智”的许多看法,也已不是我能回答的。

是为序。

杨启亮

2011年岁末于南京随园

## 序

回首新世纪以来的品德课程改革,不觉已走过十个年头,今天到了深入推进、反思与提升的阶段。此次课改,相比改革开放以来的历次改革,从教材的体制到教材内容,是变动最大的一次。就品德课而言,首次在明确的、本土化的德育理论——生活德育论的指导下进行新课程开发。

改革是一种变化,或者是谋求一种变化。大跨度的变化,可能会对品德课程的科学化、理性化、品德课程对学生品德发展产生正向的促进作用,甚至产生以课程改革带动教师发展的良好效果。但过大的跨度,也可能导致某种意义上的脱节:课程改革的理念与品德课教学现实的脱节,教材中包含或者规定的教学模式与一线教师的理解与运用水平间的脱节。这些脱节会导致新课程改革的失利,导致改革流于形式,或变成又一场轰轰烈烈的教育运动。

为了避免后一种情况的发生,国家启动了与这次课程改革配套的一系列行动,如各级教师与课程的培训,各种层面的经验交流,以使本次课程改革能够达到最好的效果。然而,由于受培训规模与级别的限制,包括培训中存在的一些问题,能够参加培训的教师总是少数,只是一所学校、一个地区,甚至一个省的教师的代表,越是需要培训的一线教师,越不容易有参加培训的机会,因而,广大一线教师对新课程改革的理念、新教材的使用及新课的设计,还需要有一定方式的指导,哪怕只是一种经验的介绍与展示。尤其是



小学品德学科,教师大多为兼职教师,他们同时担任语文(或数学)教学和班主任工作,品德教师队伍的流动性和变动性比较大。部分学校和教师对品德课程的价值和意义重视不够,教师队伍不稳定,缺乏教研组的组织支撑,教师对教材理解使用不到位,教学方法还较为传统单一……众多问题导致品德学科的课堂教学还远远不能满足学生全面发展的需求。

因此,有一本比教学参考书内容更详尽、分析更透彻、对新课程改革的理念把握更深刻的指导性参考书,是在最大范围内推广与深化新课程改革理念所需要的,也是普通的一线教师急需和渴望的。

本书正是定位于满足这样的一种需要与渴望。

本书以不同的教学方式和学习方式为依据,将小学品德课型分为:导引讲授课、对话交流课、自主学习课、合作学习课、探究学习课和社会实践课,各自设立了章节。各章节的内部逻辑,遵循了课型内涵、课型的实施流程,再到各种课型的实施特点这一思路。最后,为了方便一线教师的理解与操作,呈现两三个课堂实例。整个思路,循着在分析的基础上把握特点,在把握特点的前提下设计课型,在课型设计的基础上点拨要点,在理论分析之后辅以直观的课堂实例,逻辑清楚,思路顺畅,方便领会。特别是案例与点评的结合,能够让一线教师理解和把握各种课型的内在要点和关键点,操作性强,对广大一线教师,特别是新教师而言,是一本不可或缺的教学参考读物和好帮手。

总之,本书比较适合一线思品教师的培训与自学,是一本较好的教学指导用书。相信本书能帮助教师更好地成长,能带给学生更多有意义的学习过程。

南京师范大学教育科学学院教授、博士生导师:孙彩平

2012年11月20日

# 目 录

<b>第一章 课型理论基础</b> .....	1
第一节 课型范式与实施策略的教育学基础 .....	1
第二节 课型范式与实施策略的心理学基础 .....	14
第三节 课型范式与实施策略的哲学基础 .....	28
第四节 小学品德课型分类与选择策略 .....	44
第五节 小学品德课型范式的学科价值 .....	52
<b>第二章 小学品德学科课型范式建构</b> .....	59
第一节 导讲授课型 .....	59
第二节 对话交流课型 .....	82
第三节 自主学习课型 .....	109
第四节 合作学习课型 .....	144
第五节 探究学习课型 .....	167
第六节 社会实践课型 .....	184
<b>后记</b> .....	208

## 第一章 课型理论基础

### 第一节 课型范式与实施策略的教育学基础

一般来说,只有在学校教育的语境中,“课型”的话题才会被论及,因而,我们可以坚定地将课型研究划归入教育学的范畴中。在学科范畴中进一步明确课型的研究边界,我们会发现课型在实践中主要是在课堂教学的时空中展开,与按照特定教育目的组织起来的教学内容具有极为密切的关联,这使我们得以在教育学这个庞大的学科群中,进一步厘定课型研究所隶属的更具体的学科——“教学论”。值得注意的是,教学永远具有教育性,“教书”和“育人”从来都不应该相互孤立,合(教育)目的性、合(教育)伦理性、合(教育)规律性是进行课型设计的教育学前提,因此,对课型进行教学论上的分析与论证,必须时刻以教学论的母学科——教育学为观照。另一方面,“麻雀虽小,五脏俱全”,课型设计事实上涉及到教学论的众多领域,尽管课型设计会应用到教学的方法、内容、原则等更为具体的概念,但由于这些概念仅能反映课型设计的一个侧面,所以,不宜归入“学科教学法”等“教学论”所包蕴的更具体学科。

我们正是在此意义上探讨课型范式与实施策略的教育学基础,也是基于此申明本部分的研究边界——“在教学论的学科范畴内探讨课型范式与实施策略的教

育学基础”，而不作更为宏观或更为具体的研究。

## 一、“课型”的历史追溯

“课型”的产生，同班级授课制在近现代学校教育中的确立与发展是密不可分的。一方面，“课型”的产生是班级授课制在教学实践中趋向成熟、形成体系的标志；另一方面，“课型”的产生使班级授课制具有更强的可操作性和实践生命力，进一步确立了班级授课制在现代学校教育的地位。班级授课制作为现代学校教育最主要的教学组织形式，尽管遭遇了各种质疑、抨击乃至批判，却仍未从根本上动摇其地位，反倒引发了关于改善、促进班级授课制的各种研究和探索。

这样看来，要追溯“课型”产生的由来，就必须回顾班级授课制的发展历史。据王策三在《教学论稿》中的研究，班级授课制的产生主要经历了三个阶段：

第一阶段，以夸美纽斯为代表的教育家从理论上加以总结和论证，使班级授课制基本确立下来；

第二阶段，以赫尔巴特为代表，提出教学过程的形式阶段的理论，给夸美纽斯的理论以重要的补充；

第三阶段，以苏联教学论为代表，提出课的课型和结构的概念，使班级授课制这个组织形式形成一个体系，基本完成<sup>①</sup>。

在夸美纽斯时期，班级授课制的研究重点在于编班、集体演讲、一个教师教许多学生；赫尔巴特依据其观念心理学的统觉论提出教学是一种过程，认为形成观念（即掌握知识技能）要经过“清楚、联合、系统、方法”四个阶段，这就为课的划分和安排提供了理论基础；苏联教学论明确提出了“课”的概念，并将课的内容具体化，认为学生在教学中掌握知识要经过感知教材、理解教材、巩固知识、运用知识、检查效果等几个互相联系的阶段，概念、学科等都要经过这些过程、环节或“工序”。根据教学内容的差异，需要把不同的阶段和“工序”分别赋予不同的课，由一系列不同的课来共同完成任务。换句话说，就是要由不同类型的课组成的课的体系来完成。课的类型即由此而来。<sup>②</sup>

<sup>①②</sup> 王策三. 教学论稿[M]. 2版. 北京:人民教育出版社,2005:269、271-272.

## 二、“课型”的概念

赫尔巴特的教学过程理论,使课的类型划分与课的结构密切相连,也有的研究者从操作上探讨不同类型的课的操作流程或程序。这就使学界关于课型的认识和界定稍有差异,对于课型内部的分类也就自然有所不同。但无论如何,“课型”是一个极具实际操作性的概念,实践的视角可以让我们在差异中建立共识。

王策三认为,课型是由不同类型的课组成的课的体系,那种包括掌握知识过程的全部或大部分环节、“工序”的课,叫做“综合课”。那种只承担一道或两道“工序”的教学任务的课,分别叫做讲授新教材课、复习课、练习课、实验课、测验课等等。具体到某一特定类型的课中,由于它有不同的更为具体的阶段、环节、步骤,这就叫做课的结构。一般都以“综合课”为代表,包括组织教学、复习旧课、讲授新课、巩固新课、布置作业等环节。从结构观点看,不同类型,是课的体系的结构,是大的结构;一节课的不同环节,则是较小的结构。<sup>①</sup>

李秉德主编的《教学论》认为,课的类型是指根据教学任务而划分的种类,有单一课和综合课两大类型。单一课是指一节课内主要完成一种教学任务的课。综合课又称混合课或复杂课,是指一节课内要完成两种或两种以上教学任务。课的结构是指课的组成部分(又称环节)及各部分进行的顺序和时间分配。由于课的类型不同,课的结构也不同。每一种类型的课都有一定的结构。中小学教学使用最多的是综合课,其结构如下:组织教学、检查复习、学习新教材、巩固新教材、布置课外作业。<sup>②</sup>

伊·阿·凯洛夫任总主编的《教育学》<sup>③</sup>(下称凯洛夫《教育学》),是一部对我国学校教育教学具有重大影响的著作,该书认为课的内容是根据它的主要教学目的来发挥的,而教学目的又在根本上决定着教学方法的选择。因此,课型是指根据课的主要教学目的的特点得出来的课的分类,其类型主要有以下四种。

① 王策三. 教学论稿[M]. 2版. 北京:人民教育出版社,2005:271-272.

② 李秉德. 教学论[M]. 2版. 北京:人民教育出版社,2001:222-223.

③ 本文以下所引凯洛夫《教育学》关于“课型”的内容,出自:凯洛夫、冈查洛夫、叶希波夫、赞科夫. 教育学[M]. 陈侠、朱智贤,译. 北京:人民教育出版社,1957:202-210.

### 1. 讲授新教材的课,以给学生讲授新教材为主要目的,其结构如下:

- (1) 复述学习新教材所必须依据的知识(最常见的是一问一答)。
- (2) 提示新题目(新问题)。
- (3) 使学生熟悉跟题目有关的事实材料。
- (4) 分析具体材料,比较它们,找出要点,作出结论。
- (5) 确定本课的要点(在黑板上和练习本中写简短的笔记和作图解)。
- (6) 让学生(由教师指名)复习已掌握的具体事实、定义、公式、规律、规则、评价等,并且复习那些能用来确证已掌握的结论的证据(检查学生对新教材的理解程度);说明新事实时也提出结论。

### 2. 巩固知识、技能、技巧的课,主要目的在于巩固知识或训练实际技能,以及训练应用规则、定理、规律、概念、工作方法等等的技巧

巩固知识课的最流行的一种,就是把教学大纲中已学过的题目或章节进行系统化的课,通常有以下几部分结构:

- (1) 提示题目并说明当前工作的目的(把这项工作跟检查在本课前所完成的家庭作业联系起来)。
- (2) 学生回答一系列的依次提出的问题。
- (3) 教师作出结论。

### 3. 检查知识、技能、技巧的课,以检查掌握知识的情况为主要目的

这种类型的课包括口头考查课、书面检查课、分析书面作业的课等。

### 4. 混合课,讲授新教材以及巩固知识和技能都占同等地位的课

在教学实践中,经常有许多课比较平均地提出了各种不同的教学目的,因此很难从中分出哪一个目的是主要的,这种类型的课通常叫做混合课,其常见结构是:

- (1) 复习学过的材料(主要是讲授新知识所必须依据的材料)。复习与学生知识的检查和评定相结合。
- (2) 讲述新教材。
- (3) 检查学生对新感知的教材的理解程度,巩固新知识。<sup>①</sup>

<sup>①</sup> 这种混合课的结构在我国被流传成广为人知的“**五步教学法**”:组织教学、复习旧课、讲授新课、巩固新课、布置作业。参阅:翟晋玉、康丽、李炳亭,中国课改模式“样本”调查[N],中国教师报,2011-01-19(1-3)。

赫尔巴特的教学过程思想和凯洛夫《教育学》关于课的分类与课的结构思想,是“课型”产生、发展的主线索,也是国内关于“课型”研究的原型和基础。王策三所著的《教学论稿》和李秉德主编的《教学论》在我国同类著作中比较具有代表性,两部著作中的相关论述均与这一发展线索所体现的“课型”思想相符合;国内众多关于“课型”的研究,尽管在分类依据、类型划分、结构呈现上各有差异,但其研究源头也均可以追溯至这一主线索。

另外,从课程的角度来看,“课型”的研究主要在分科课程、学科课程范畴内展开,与综合课程、经验课程等并无多少实质关联<sup>①</sup>。

最后,“课型”的划分及其应用应以教学语境中人的认知发展规律为基础。

据此,本文认为所谓“课型”,就是课的类型,确切地说是指现代学校教育中以学科课程为课程形式、以班级授课制为教学组织形式、依据教学任务、遵循人的认知发展规律来划分的课堂教学的基本类型。它的形成和划分受动于课堂教学的教学内容、教学任务、教学目的、教学方法等,在实践操作中还需要依据具体教师和教学班级的现实情况。离开现代学校教育,“课型”就没有了论述的必要性;脱离以班级授课制为教学组织形式的课堂教学,“课型”也就没有了实践操作的必要载体;忽视人在教学过程中的认知发展规律,就会使课型在实践操作中滑向盲目的行为主义,可能会产生事倍功半的不良效应;而之所以限定为基本类型,是因为随着当代教学理念的发展和师生教学主体意识的增强,学校课堂教学正趋向灵活、多变,试图穷尽课的所有具体类型的研究既无可能,也无必要。

### 三、“课型”的流变轨迹

#### 1. 赫尔巴特与凯洛夫的分殊

由上文“课型”的历史追溯与概念研究可知,“课型”的形成、完善、演变与班级授

<sup>①</sup> 分科课程是一种单学科的课程组织模式,它强调不同学科门类之间的相对独立性,强调一门学科的逻辑体系的完整性;综合课程是一种多学科的课程组织模式,它强调学科之间的关联性、统一性和内在联系;经验课程是以儿童的主体性活动的经验为中心组织的课程;学科课程是以文化知识(科学、道德、艺术)为基础,按照一定的价值标准,从不同的知识领域或学术范围中选择一定的内容,根据知识的逻辑体系,将所选出的知识组织为学科(详见:张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2000:238、244、276.)。目前,我国基础教育的绝大部分课程都隶属于分科课程、学科课程,比如语文、数学、英语、物理、化学、历史等,只有研究性学习、综合实践活动等少数课程具有综合课程、经验课程的某些特征。

课制的产生、制度化及其进一步发展可谓密不可分,其间夸美纽斯、赫尔巴特、凯洛夫三个阶段性的历史人物及其对班级授课制和“课型”的阶段性的历史贡献,为“课型”留下了清晰的发展轨迹。学界也一般认为这是“课型”从萌芽、产生到逐渐成熟、完善的历史过程。循着这样的轨迹我们能够发现,以夸美纽斯为起点,赫尔巴特阐发了由“清楚(也译作‘明了’)、联合、系统、方法”四个部分组成的教学过程,凯洛夫《教育学》则呈现了“组织教学、复习旧课、讲授新课、巩固新课、布置作业”等的课堂教学结构。

但是从对教学内涵的理解来看,赫尔巴特与凯洛夫《教育学》的差异是非常显著的。就这种差异而言,我们甚至不能简单认同从赫尔巴特到凯洛夫是“课型”逐渐成熟、完善的过程这样的观点,而更应当将其视为两种不同的“课型”演进思想和路线,尽管赫尔巴特并未明确提出课堂教学类型的概念。凯洛夫《教育学》中课的基本类型及其相应的教学结构,同赫尔巴特教学过程的本质差异在于:后者所言的不同组成部分阐述的是学习者在教学中认知结构发展的不同水平,而前者所言的结构已经演化为教师课堂教学的操作环节;后者是一种内隐的心理结构,前者是一种外显的行为结构。

我国关于“课型”的研究基本上一脉相承于苏联,比如上文所述王策三所著的《教学论稿》与李秉德主编的《教学论》在论述“课型”时分别明确使用了“(掌握知识过程的)环节或工序”、“(课的组成部分或环节,以及各部分或环节进行的)顺序和时间分配”。对此的僵化理解与执行可能造成我们在“课型”研究中过多关注或者只关注了外显的教师教学行为构成,而忽略了或不够重视课堂教学中师生内隐的心理发展过程,从而使教师在课堂教学中越来越执著地、趋向于各个教学环节即时外显效果的精致化,使更应该关注的学生认知是否获得实质性发展以及课堂教学的整体性、持续性的长效心理发展价值逐渐陨落、隐匿起来。在某种程度上,这也对我国基础教育中日趋严重的应试倾向起到了推波助澜的作用,因为这种特别关注即时外显行为结果、忽视内隐心智发展的引导的做法(这不仅体现在“课型”的认识与实践操作上,基础教育的很多方面都存在这种问题),很容易促使我们在实际的教育教学中仅仅或过于注重了学生德智体美劳等全面发展的手段和内容载体的全面,而唯独忽略了学生的“发展”本身<sup>①</sup>,于

<sup>①</sup> 基础教育中某些所谓的边缘学科或者非主干课程,比如体育、美术、综合实践活动、研究性学习、通用技术等,常常被很多教育工作者以“促进学生全面发展”为由来呼吁应该重视,这本身无疑是正确的。然而一旦诉诸实践层面,却只盯着唯一的途径——纳入升学考试(中考、高考)的范畴,至于如此这般是否真的有益于学生的全面发展,也就鲜有人再从学理上去追问,更勿论实践干预了。这也就造成我们的评价在实践中往往关注的是试图达成学生发展的手段,而对目的——发展却没有足够有效的方式去监督和促进。



是常常采用各种极端的“手段”来保证“教学内容”的落实(在新课程改革中往往呈现为课程的落实),而非学生德智体美劳之发展的落实,因此往往与“促进学生全面发展”背道而驰。这使我们有充足的理由重新认识赫尔巴特的教学过程观及其对当代“课型”研究的启示。<sup>①</sup>

赫尔巴特认为教学过程包含了“清楚、联合、系统、方法”四个相互关联的部分,与这四个部分密切相关的三个关键概念是多方面性、专心和审思。赫尔巴特认为教育的目的是多方面的,而非单纯的或统一的。“专心”被描述为类似于人们热衷于人类艺术活动的某一种对象时所表现出的那种心理状态,是为了正确、透彻地把握和领会一切值得注意、值得思考、值得感受的事物。而各种专心活动是相互排斥的,也排斥那种必须借以使它们统一起来的审思,人必须有无数次这种从一种专心活动过渡到另一种专心活动的变迁,然后才会有丰富的审思活动,才能随心所欲地返回到每一种专心活动中去,才可以称得上是多方面的。在全神贯注的专心与广泛的审思这两个极端之间存在着意识的一般状态,人们只要愿意,就可以把这种意识的一般状态一方面看作局部的专心,另一方面看作局部的审思。因为完满的多方面性是不可能达到的,人们不得不满足于某一种也许是丰富的但始终只是局部的审思,而无法达到最广泛的审思。

静止的专心,只要是纯正而明确的,就能够看清楚各个事物。从一个专心活动进展到另一个专心活动,这就把各种观念联合起来了。静止的审思可以看到许多事物的关系,它把每个个别事物看做这种关系的一个成分,并处在恰当的位置上。一种丰富的审思活动产生的最好的次序叫做系统。审思活动进一步就是方法。方法贯串于系统之中,产生系统的新的成分。它在应用中注意着结果。

就“清楚—联合—系统—方法”的过程,赫尔巴特还有相关的解释说明。关于“清楚”,赫尔巴特说只有将一切在提示中会造成混乱的事物撇开,或者由教师考虑消除混乱,将这一切逐一地作为许多不同的专心活动的对象,这样,专心活动才会是明确的。关于“联合—系统”,他认为不清楚各个事物也就没有系统、没有次序、没有关系。关系不存在于混合体中,只存在于既分开而又重新联合的各部分之中。

<sup>①</sup> 下文所论赫尔巴特的教学过程思想引自:李其龙主编. 赫尔巴特文集教育学卷:1卷[M]. 杭州:浙江教育出版社. 2002:51-56.