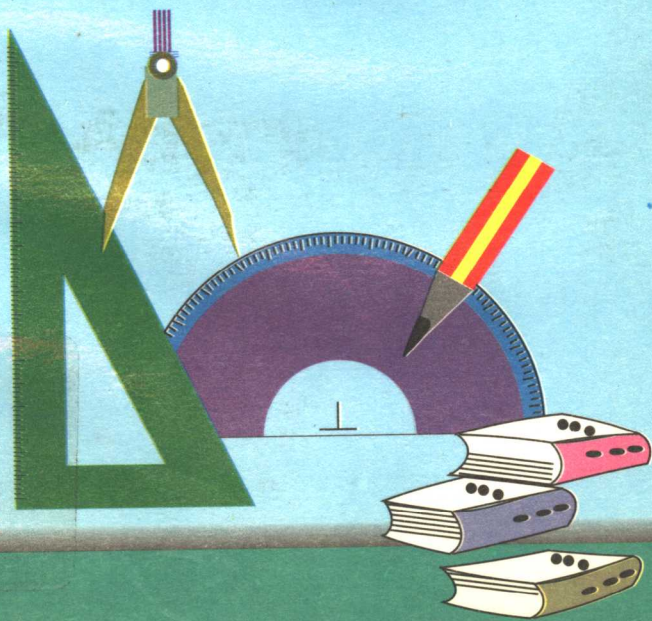


教师基本功实用丛书③

教师的教学模式与教学设计

田晓娜 主编



教师基本功实用丛书 ③

教师的教学模式与教学设计

田晓娜 主编

国际文化出版公司

目 录

教学模式的分类	(1)
制约教学模式的主要因素	(13)
教学模式的功能	(15)
课堂教学模式的特点	(18)
课堂教学模式的结构	(21)
教学模式的借鉴	(30)
教学结构的三大类	(32)
教学结构的三层模式	(33)
四种课堂结构	(36)
江苏溧阳课堂教学结构设计的七种型式	(37)
新授课常规教学模式	(40)
综合课的一般结构	(45)
检查课的结构层次	(46)
练习课结构例析	(48)
作为信息场与系列的模型	(51)
立足于学习心理学的模型	(52)
教学结构中的通信(信息)传递模型五种	(53)
小学课堂教学的六种结构	(58)
目标教学模式设计	(59)
四步教学结构	(63)
课堂教学四环节	(65)
格罗 SSDL 模式	(69)

以信息处理能力为基础的模式	(76)
以学习理论为基础的模式	(80)
以信息处理过程为基础的模式	(90)
三环教学法	(96)
“三环一线”教学法	(105)
“三环七步”教学法	(112)
“四环节”教学法	(116)
“六步教学法”	(118)
“立体化”的教学方法	(123)
“动乐爱教学法”	(131)
“环分式”教学法	(134)
“五·一·一”教学套路	(139)
“短动”教学方法	(143)
“提纲自学讨论讲解法”教学设计	(147)
景山学校“知识结构单元教学法”	(150)

教学模式的分类

一般说来，教学模式的分类可以有两条不同的路径，一种是从教学的目标、任务、条件和作用等外部因素中寻找分类的依据，另一种是从教学的程序、组织形式、动力因素以及它所遵循的基本指导思想等内部因素中寻找分类的依据。这里姑且把第一种称作“功能分类”，第二种称作“结构分类”，两种分类各有利弊长短，但从理论上说，结构分类的真产性和逻辑性要比功能分类可靠一些，只是迄今为止，我们对各种教学模式的统一的内在结构（即“元结构”或“无框架”）了解甚少，所以结构分类目前看来还比较困难。采用的比较多的还是“结构”与“功能”两种途径相结合的办法。

教学论的发展离不开基础学科的发展。所谓基础学科，就是为教学活动和教学研究提供“世界观”和方法论基础的哲学、心理学社会学、管理学等学科。如前所述，有许多教学模式并不是从教师的经验中逐步上长到理论，而是对基础学科某一理论的直接“模仿”，反过来说也就是这一理论的应用。因此从这个角度看，主导教学模式主要有如下几类：

1. **哲学模式**。一般说来，任何教学模式都有其特定的心理学基础和哲学基础，但有时哲学尤其是认识论往往成为教学模式的主要依据。二次大战以前，由于心理学还不发达或者是对教育学领域还研究不够，所以主导教学模式基本上都是哲学模式。比较典型的是赫尔巴特模式、杜威模式和苏联（凯洛夫）模式。赫尔巴特虽然竭力主张要在心理学的基础上

建立教学方法论，但在他那个时代，心理学并没有从哲学中独立出来，故而他仍然是按照自己的哲学思想来构筑心理学和教学论体系，他的明了——联想——系统——方法的教学过程四阶段论，虽然开创了形式化教学模式的先河，但基本上仍然是他的认识论观念的反映。同样，杜威的教学过程理论也是以他的实用主义认识论为基础的。他认为人对环境的反应不是被动地去反应外界刺激，而是能动地寻求事物来满足自己的需要，因而他的认识论也叫作“试验主义”或“实验主义”，他把人的思维看作是具有五个步骤的探究行动。克伯屈根据杜威的这一思想提出了具有四个步骤的教学过程，这就是风靡一时的“设计教学法”：目的——计划——执行——评判。再如社会主义国家对旧教育学的改造是在辩证唯物主义认识论的指导下进行的，感性认识和理性认识、直接认识和间接认识的关系，是凯洛夫《教育学》教学论的基础，从而提出了感知——理解——巩固——运用的模式。今天，虽然心理学等实验科学有了惊人的发展，教学模式仍不可避免地要受到哲学的影响，比如皮亚杰的发生认识论，西方分析哲学的一些思想和方法乃至存在主义等等在教学领域中都有直接的表现。

2. 心理学模式。一种教学模式若主要是遵照心理学的理论、概念和方法来构筑或拓展，就称其为心理学模式。教学过程的心理模式从数量上说占有所有教学模式的一半以上，这不仅因为心理学是教育学的最直接、最现实的基础。而且心理学本身的发展在某种程度上也必须以学生的学习活动作实验室。另外，随着心理学的发展，其分支和流派越来越多，不仅对教学活动的认知侧面，而且在情绪、动机、人格、智

力测量等方面对教学也发生着深刻的影响，可以说心理学分支和流派的多样性决定了当代教学模式的多样性。

由于教学模式的多样性与学习活动的多样性是分不开的，与人们对学习活动的理解的多样性也是分不开的，因此，教学模式的区分有两大参照点，即学习类型和学习理论。一个完整的学习理论往往包括了对学习类型的看法，这里我们以加涅的学习分类和乔伊斯的教学模式分类为例作一些介绍。

在教育心理学中，学习分类有多种形式。我们比较熟悉的是按学习情境和任务划分，如经典条件反射和操作条件反射。也有按学习进行的形式划分，如接受学习与发现学习。还有按学习的心理机制划分，如有意义学习和机械学习。也有按学习内容划分的，如语文学学习、算术学习。

乔伊斯和韦尔在《教学模式》中区分了教学模式的四个族类(Famil)第一类是信息加工模式，着眼于知识的获得和智力的发展；第二类是个性模式，着眼于人的潜力和整个人格的发展；第三类是社会交往模式，着重社会性和品格的发展；最后一类叫作行为模式，着重于学生行为习惯的控制和培养。这种划分是基于以下两种基本假设，第一、“存在着多种学习类型，其中大部分需要不同的教学方法”，第二、“我们的学生具有不同的学习风格，若想使他们每个人都成为多产的和有效的学习者，也必须采用不同的教学方式方法。”所有这些教学模式(该书讨论了二十二种)都服务于一种特定的学习类型和学习目的。同时也反映了某种心理学思想。比如信息加工类主要反映认知派心理学的观点，布鲁纳等人的“概念获得”模式着眼于通过归纳推理来形成分析概念。皮亚

杰等人的“认知生长”模式意在促进一般智力（尤其是逻辑推理）的发展，同时也可应用于社会性和道德的发展。奥苏贝尔的“先行组织者模式”意在提高吸收和处理知识的信息加工能力。个性模式则主要反映人本主义心理学观点，卡尔·罗杰斯的“非指导教学”强调通过自我感知、理解，自主性和自我概念等因素促进个性发展；威廉·戈登“创造工学”意在促进个人创造性和创造性解决问题能力的发展。在社会交往模式和行为模式中，我们也可以找到知名度较高的心理学家，如斯金纳的“相倚管理”模式和“自我控制”模式，加涅的“指导训练”模式，甚至哲学家杜威的名字也列在其中，杜威十分注重儿童参与民主社会生活技能的形成和发展。

将教学模式分成这四类并非没有根据，但也不能说是完全客观的或者是唯一的分类，作者特地说明了这一点，比如他们认为“几乎所有的（信息加工）模式同样也都考虑到了社会关系和一种统一的、功能性自我的发展。”而信息加工模式则是根据其中的“智育作用”决定取舍的。可见，分类总是不完全的，有时还出于叙述方便的需要，但任何分类都会给我们带来或多或少的启示。

3. **社会学模式**。国外教育社会学中有一个分支——教学社会学，它通过分析影响教学活动的社会因素和社会环境，来探讨提高教学效率的社会学途径，教学过程理论的社会学模式就是通过研究课堂教学中的各种社会因素或直接运用一般社会过程和团体动力学的理论构筑而成的教学方式方法体系。英国的艾雪黎（Ashly）等人在其所著的《教育社会学导论》中，以帕森斯的社会体系理论为基础，并参照其他人的

观点，综合地归纳出一个班级教学理论模式的体系。他们认为教学方式有三种类型：第一种类型的基本观点是将社会价值经过社会化过程灌输给所社会成员。这种教学完全以教师为中心，学生被动接受，而没有选择的余地。为达到教学目的，它强调奖惩方式的使用，采用强制性的方法来管教学生，其教育目标是基础性的。第二种类型强调系统知识的重要性，教师的权威来源于高超的学识，教师控制学习的方式是采取实利的观点（获得文凭或学位），学生求学是为了升学，所以它的教育目标是预备性的。第三种类型强调学习过程的重要性。教学过程完全依据学生发展的需要，即以学生为中心，教师处于辅导的地位。控制学生的方式以激发学生的动机为主，采取民主参与的形式。此类教学的功能在于充分发展学生的身心，以适应未来社会生活，所以教育目标是发展性的。此外，教学模式中还有一些受到社会心理学的影响，尤其是社会学科的教学模式就更是如此，较著名的如班杜拉的社会学习理论无论对知识教学还是道德教育都具有深远的意义。

4. **管理学模式。**教学过程的管理学模式要是从课堂学习和教学的组织和管理出发来构思的，虽然管理学模式也具有哲学和心理学基础，但这类模式更关心如何通过合理安排教师的教和学生的学，通过严格的目标选择和结果评估等手段来提高单位时间内的教学效率。如苏联巴班斯基的“教学过程最优化”体系和美国卡罗尔、布卢姆的“掌握学习”模式等，现代管理学中涌出来的新的管理思想和方法，尤其是计算机管理的思想和方法在教学领域中也得到了积极的实践和普及，这样就从管理学模式中派生出一种技术学或工艺学模式，从而使教学过程逐步工程化。西方近年来涌现的所谓

“教学技术学”，实际上是建立在教育哲学和心理学基础之上的管理学模式与技术学模式的结晶和统一。我们认为，随着人们对教学过程的认识日益深化，管理学和技术学模式在整个教学模式体系中必将会有越来越重要的地位和作用，因为它们的重心恰恰是在教学的“技术”上，而不是理论上或观念上。

应当说明的是，教学过程的哲学模式、心理学模式、管理学模式和社会学模式都不是截然分开的，各种教学模式必然有其哲学、心理学、管理学和社会学基础或背景，它们的区别主要是起源性的，各种模式都是长于教学活动的某一方面，强调教学过程之中的某一特征，因而具有不同的基础或背景。

5. 从教育学角度进行分类的模式。

按上述学科来对教学模式进行分类，实际上它们都仅仅说明了教学模式的学术定向或理论归属，属于高层次的分类，而从教育学角度进行的分类则具有较大的现实意义，它不仅说明了具有鲜明的学术特征的知名的教学模式，而且也囊括了那些经验性的教学模式或介于模式之间的各种变式。当然，正如上文所说，哲学、心理学与教育学有着密切的内在联系。如果说按上述学科所进行的分类主要是依据模式的内部性质，那么从教育学角度进行的分类则主要根据模式的“外显行为”，直接用教育学的语言加以描述，而外显行为又是内部性质的反映或表现，所以各种分类尽管角度不同，却有着相辅相成的作用。下面就美国、苏联和国内教育学界关于教学模式类型的几种较有代表性的观点做一评介。

美国小安格林(L. W. Anglin Jr)等人在《教学论》一书

中把教学模式分成两大类：以群体为定向的教学模式和以个体为定向的教学模式。“群体教学假定所有学生都具有同样的教学问题，存在于学生之间的任何差异都被认为没有多少意义，教学发生在大规模的、由教师教导的群体之中。”这类教学的两个典型实例是“传统模式”和“学问模式”。传统模式的所有教学活动都在教师指导下的课堂内进行的，学生的自然年龄是编班的首要因素。传统课堂模式强调教会学生“三基”（3R'S）即读、写、算。学问模式从形式上看可以说是传统模式的一种变式。教师象大学教授一样是某个领域的专家，他们为学生提供高质量的教育经验，并且有确定教材和教法的自主权，学生的任务是跟着老师“做学问”。

个别教学的基本前提是：每个儿童都是具有特定的智慧和教学需求的独特的个体。个别教学与群体教学一样有着悠久的历史，近年来发展了一批专门化的个别教学模式，即个别化教学模式，较有影响的有“系统模式”和“开放课堂”模式，系统模式就是以系统方法设计教学方案以对待个别差异。即首先进行教学诊断，查明学生弱点所在，然后确定与之相应的教学目标和教学活动。系统模式有许多变式，“个别处方教学”（IDI）、“按需学习方案”（PLAN）和“个别指导教学”（IGE）等。“开放课堂”模式是一种“非正规”的教学，虽然很久以前杜威就暗示了这一教学途径，但直到近年才成为现实。在开放课堂中，儿童凭自己的兴趣自订学习计划，没有固定的课程界限，教师因时、因地、因人制宜地帮助他们学习。总之儿童主动的活动在开放课堂中占主导地位。

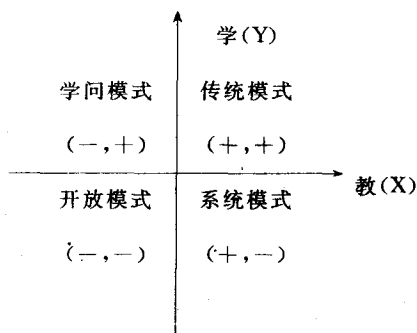


图3—1

从表一的比较中可以发现，小安格林对教学的两种类型四种模式的划分从教育学角度指出了当前课堂教学中的几种主要倾向，划分的依据主要是对学生的看法，教与学的关系以及教学组织形式等。若以坐标来表示，四种模式刚好处于四种不同的象限。如图3—1，以x轴和y轴分别代表“教”和“学”（当然也包括教师和学生）的自由度，坐标值越大，自由度越低。传统模式对教师和学生要有严格划一的要求，因而放在第一象限。学问模式教师可灵活地教，但学生必须规距地学。系统模式充分考虑到了学生的个别特点，但教师事先需做精心准备和筹划。最后，开放模式无论教师和学生都有充分的自由度。

长期以来，苏联教育学对教学模式问题论述不多。自从巴班斯基提出教学过程最优化的思想以来，这个问题日益受到重视。巴班斯基认为选择最优教学结构，必然会牵涉到

“教学型式”问题。他认为多种教学形式和方法的相互结合形成了种种独特的教学型式。在《教学过程最优化——一般教学论方面》一书中，巴班斯基列举了这样几种有代表性的教学型。第一种是“讲解——再现的教学形式，可以说是最流行的教学型式之一，这种形式把教师讲解教材和学生用再现法掌握知识结合在一起。”第二种是程序教学型式，巴班斯基指出“程序教学的积极作用在于能从所要学的材料中区分出重点和要点，保证随时检查掌握的情况和知识掌握过程的逻辑顺序性，为学习者按最优的速度工作并在学习中进行自我检查创造了条件。”第三种教学型式称为问题教学，“问题教学要求循序渐进地和有目的地向学生提出认识任务，这些任务是学生在教师指导下积极地掌握新知识时应予解决的。”第四种型式是探究教学，即通过探究掌握知识、技能和技巧。这种教学“多半用来发展创造性的学习认识活动和实践活动的技巧，能促进有较深理解地和独立地掌握知识。”巴班斯基在举出这四种教学型式时，还就每种型式的具体程序（阶段）、适用范围，心理学基础及它们的优缺点做了具体的分析，同时也讨论了介于这四种型式的若干变式。

表 3—1 四种教学模式的主要特点

传统模式	学问模式	系统模式	开放模式
------	------	------	------

a. 关于学生分组

学生按年分组的，以学程定级。自然因素。

同龄学生分组成小型、稳定程度相当的班级，经常接受专家的教诲。

有多种形式，如跨年龄或按年龄教学，但是针对个别或小组学生的能力有关的诊断工具和技术。

通常是跨年龄分组或短期学学分分。是跨年龄分组或短期学学分分。是跨年龄分组或短期学学分分。

b. 关于成就标准

通常给出各等级的最低标准及最高标准。

一般说成就标准通过管理者和教师共同决定，但教师对这些标准有解释权。

教材提供了成就标准，但要求每个学生以自己的方式掌握那门课程。

成就标准由教师而定。在确定标准时，考虑个人能力、年龄、群体、学校和社会等因素。

c. 关于教师的作用

教师的作用由学校组织明确规定并广泛理解，总起来说（三年教师等）。

教师被看作学术专家，在课堂上确定教学方案。

教师被看作技巧高超的教育家，其任务是为学生创造良好的学习环境，使与地交互作用。

教师被看作能根据学生的独特兴趣和自主课程，进行教学和决策的专家。

d. 关于课程教材

传统学校使用的课程，通常采用教科书和课程指导书的形式。这就保证了所有学生都接受一种平等的教育。

这种课程反映了学术水平与教师创造性之间的统一、结合、因果、而导，但全体学生还是相同的课程。

课程是由小块组成的系统。这些小块可以根据学生的组合形式，由课程专家预先设计好的特殊情况下也要进行调整。

课程是由大量的教学材料组成的（包括商用的和教师自制的）这些材料的结合适合学生的个别需要和兴趣。

巴班斯基的“教学型式论”是对苏联教学实际的反映，正如上文讨论的四种模式是对美国和西方其他国家教学实际的反映一样。在此也可看出美苏两家在教学理论上的特点，美国注重个人发展和因材施教，因此以群体和个别教学为主要分类依据，而苏联则特别强调知识的掌握和能力的发展，巴班斯基的四种型式是从心理学和认识论角度提出的掌握知识的由初级形式到高级形式的一种系列。当然细心的读者也会发现，前述四种教学模式和这里的四种教学型式，尽管术语、观念迥然不同，但亦不乏一一对应，不谋而合之处。比如他们都以枚举法列举了当前代表性的几种教学形式，在这些方式中，学生都经历了一种由较为被动到较为主动的演变。可见人类教学活动虽因时而异，毕竟也有其统一或相通之处。

我国教学论工作者对教学模式的分类也有一定的参考价

值。王策三在《教学论稿》中把教学模式分成三大类，第一类是“师生系统地传授和学习书本知识。”并且经历了一个历史发展的过程，换句话说，不同的历史时期，这一类型有着不同的表现。近代以前的典型形式是：讲、听、读、记（记录、记忆）、练。近代开始，以夸美纽斯为代表，把观察引进教学过程，其一般形式为：观察，记忆，理解，练习。之后苏联教育学根据马克思主义认识论原理，提出了一个“堪称较前完备的结构”：激发动机→领会知识→巩固知识→运用知识→检查。第二类是“教师辅导学生从活动中自己学习”，这是对前一类教学模式的否定，发端于杜威的“从做中学”的原则。后来的设计教学法、德可乐利教学法，道尔顿制都属于这种类型，苏联在二十年代，我国七十年代也出现过这种教学类型，只是背景和名称已全然不同。第三种类型是“折衷于两者之间的教学模式”，依照作者的看法，“这是近年来才发展起来的，是想对以上两种类型的模式取长补短”。这类教学模式既重视系统知识，又重视学生个性和智能的发展，最典型的是美国布鲁纳的主张：即教材结构化和通过发现学习。此外，西德五十年代出现的“范例教学”和保加利亚六七十年代出现的暗示教学也可归之于这一类型。

王策三的分类与国内其他人（如甄德山）一样采用的是“两极系列分割法”，即首先确立两种可比的、极端对立的教学模式，两端确定后，再对中间各模式进行量的分割。这种方法的优点是易于抓住各教学模式的实质，理解各模式间的相互关系，目前大都以教与学的关系为核心来确定各教学模式的分野。同时，这种方法与其他方法一样也有一些缺点，首先是“维度”的单一性，不利于全面认识各模式，其次，两

极系列分割易于犯简单化的毛病，似乎两端都是不好的，唯有折衷的模式才是好模式。第三，把五十年代以来发展起来的现代教学方式统称为折衷模式容易引起混乱。事实上，布鲁纳等人的模式有其自身的哲学和心理学基础，它们并不是由先前的模式推论而来，而是特定时代，特定思想的产物。

制约教学模式的主要因素

依据教学模式的形成、发展、完善、应用过程的规律，制约教学模式的主要因素可分为浅层因素和深层因素两部分。

1. 浅层因素

浅层因素是指制约教学模式的形成、发展、完善、应用的教学理论。教学模式是教学过程母系统中的一个子系统。因此，它必然受到教学理论的指导与影响。

教学理论是通过教学模式的发明者或倡导者作为中介环节，来指导和影响教学模式的形成、发展、完善及应用。例如：活动教学模式就是受美国实用主义教育家约翰·杜威的“从做中学”教学理论的中心原则的指导而形成和发展起来的。这种指导作用是通过该模式的倡导者约翰·杜威实施的。换言之，一种教学模式的发明者或倡导者思想中的教学理论，制约着该教学模式的发明者或倡导者设计或提出、推广这种教学模式。从这个意义上说，各种教学模式的差异，是各种教学模式的发明者或倡导者思想中的教学理论上的差异。由此可见，教学模式是教学理论的一种表现形式。一种教学模式的形成、发展、完善、应用，是制约该教学模式的形成、发