

● 主编 白鸿胜

主体参与—— 现代课堂教与学



JIP

● 新华出版社

主体参与——

现代课堂教与学

主 编 白鸿胜

副主编 贾国英 李金碧

新华出版社

京新登字 110 号

图书在版编目 (C I P) 数据

主体参与: 现代课堂教与学 / 白鸿胜主编. —北京: 新华出版社, 1994

ISBN 7-5011-2642-9

I. 主… II. 白… III. 课堂教学-教学法 IV. G424.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (94) 第 08775 号

主体参与——
现代课堂教与学
主 编 白鸿胜

*

新华出版社出版发行
山西新华印刷厂印刷

*

787×1092 毫米 32 开本 7.5 印张 162 000 字

1994 年 7 月第一版 1994 年 7 月第一次印刷

印数: 1—5 000 册

ISBN 7-5011-2642-9/G · 1001 定价: 4.90 元

目 录

第一章 课堂教学面面观	(4)
第一节 班级授课制的产生与发展.....	(4)
第二节 课堂教学理论的演进	(11)
第三节 我国课堂教学透视	(26)
第二章 主体教学论浅说	(37)
第一节 问题提出	(37)
第二节 主体教学认识论	(39)
第三节 学生:学习活动的主体.....	(43)
第四节 教学:建构学习主体.....	(54)
第三章 主体参与:现代课堂教与学	(72)
第一节 主体参与是现代教育的特征	(72)
第二节 主体参与学习活动的心理基础	(84)
第三节 主体参与课堂教学的原则	(93)
第四节 主体参与课堂教学的基本方式.....	(104)
第五节 主体参与课堂教学的模式.....	(111)
附 《五项效应》实验方案.....	(129)
第四章 提高课堂教学质量的策略和方法	(134)
第一节 课堂教学质量分析.....	(134)
第二节 师资素质优良化.....	(139)
第三节 上一堂高质量的课.....	(153)
第四节 培养学生良好的心理素质.....	(168)

第五节 优化学生学习的策略·····	(172)
第六节 促进学生思维发展的策略·····	(176)
第五章 主体参与型课堂教学案例·····	(180)
《死海不死》(语文)·····	(181)
《一面》(语文)·····	(187)
《平行线的判定》(数学)·····	(194)
《二次函数》(数学)·····	(199)
英语·····	(203)
《三国鼎立》(历史)·····	(206)
《古典文化的高峰》(历史)·····	(211)
《骨》(生物)·····	(218)
《鸟类的多样化》(生物)·····	(225)
《汽油机的工作原理》(物理)·····	(232)

引 论

当今世界政治风云变幻,国际竞争激烈,科学技术发展迅速。世界范围内的经济竞争、综合国力竞争,实质是科学技术的竞争和民族素质的竞争。从这个意义上说,谁掌握了二十一世纪的教育,谁就能在二十一世纪的国际竞争中处于主动地位。

邓小平同志提出教育要面向现代化,面向世界,面向未来。教育要面向现代化,就要面向未来,面向二十一世纪。教育现代化,首先是教育思想、教育观念要现代化,再就是校舍、设备要现代化。教育现代化最终要落实到教育质量的提高,培养出二十一世纪需要的人才。但是,现在的教育,仍受传统的教育思想影响,一些校长、教师仍然用一套陈旧的思想和方法教育学生,增时间,多考试,排名次,大量的作业,过重的负担,教学工作一切围绕升学转,培养出来的学生很难有创造性,这实际是落后的教育,是只见分数,不见人,“目中无人”的教育。

我们的教育,面向二十一世纪,面对市场经济,面对激烈的世界竞争,就要研究建立什么样的教育体制,用什么样的思想来办教育。我们认为当前最重要的莫过于教育要“目中有人”,强调人的主体性,注意人的主体性和独立人格的培养,着眼于以学生作为主体性而存在的思维能力,适应社会化发展的对策能力的提高。就是说,以培养学生的“学会学习”、“学会做人”、“学会生存”的能力为出发点。为此,要实现观念的更新

和转变,主要表现为办学观、学生观、教师观、学习观、教学观和质量观的转变。

全面贯彻教育方针,全面提高教学质量,培养二十一世纪需要的英才,要落实在教育教学的全过程中,作为教学过程来说,包括课堂教学、课外活动、社会实践活动。这是全面提高学生的思想品德、文化知识、劳动技能和身心发展素质,培养学生适应社会生活、参与社会劳动和不断获取新知识能力的主渠道。就提高文化知识而言,课堂教学尤为重要。因此,就成为教育科研人员、教学研究人员和第一线的教师探索具有中国特色教育理论的一个方面。

1989年10月中国教科文全委会在北京召开中国国家级中等教育结构改革研讨会,联合国教科文组织亚太地区办事处克鲁兹博士把“提高中学生学习质量联合革新计划”(简称中学JIP)介绍给与会的各APEID联系中心。该计划的核心在于开展和实施各种策略来帮助教师搞好大班级教学。主要目的是提高教师教学的能力和个别指导技巧,建立适合大班级教学管理的监督体系,全面提高大班级学生学习成绩,改革评价方法等。这一问题,对作为发展中国家的我国来讲,是当前及今后很长一段时期里课堂教学要解决的问题。会议之后,我国APEID十六个联系中心的三个单位参加实施“提高中学生学习质量联合革新计划”。山西省教育科学研究所作为三个单位的成员参加了实施该项革新计划。该计划在中国叫做“提高中学生学习质量整体改革国家行动计划”,并列入国家教委“八五”期间重点科研项目。山西省在实施该计划的过程中进行了全面的探索和研究,从探索有中国特色的教育理论出发,适时地把问题引向深入,在课堂教学方面经过实践与研

究,提出了主体教学论,并以“主体参与,分层优化,及时反馈,激励评价”的十六字为原则,指导课堂教学。实践是检验真理的标准。实验研究开展以来,经过三十三个县区的六十一所普通中学的教学实践,证实了以“十六字”为原则的主体教学思想体系,是行之有效的,已成为六十一所学校师生的共识。在三年的实验过程中,以“十六字”为原则的主体教学思想对广大的非实验学校颇有吸引力,这些学校的校长、教师和所在地教研室的教研室非常感兴趣,邀请“山西省提高中学生的学习质量整体改革行动计划”课题组组长作报告,上研究课。三年期间,山西省《行动计划》课题组组长白鸿胜在全省各地作了数十次的报告。实际上中学 JIP 的实验已在推广。本书就是对主体教学思想的总结和概括,下面将分章节进行阐述。

限于我们的水平,研究时间还不太长,难免有不周之处,恳请看过该书的同志给予指教。

第一章 课堂教学面面观

第一节 班级授课制的产生与发展

马克思主义教育观认为：教育起源于劳动，发展于生产。作为教育发展进程标志之一的教学组织形式取决于社会生产的发展，科学技术的进步，教学目的及教学内容的深度和广度。

在原始社会，人类的实践活动还没有分化，教育是存在于物质生产社会生活中的，教学的内容主要是为生存而传授的生产经验和社会风俗、礼仪以及原始宗教道德规范，教育方式是在社会生活和生产过程中，通过成年人的言传身教，儿童的耳濡目染中完成的，谈不上教育的组织，仅仅是松散的个别化教育。

原始社会末期，随着生产力的进一步发展，人类社会出现第一次大的社会分工——脑力劳动和体力劳动的分工，伴之而来的是阶级分化，国家产生，文字出现。在这个过程中，统治者设立了专门机构，开辟场所来培养和造就接班人和管理者，学校教育开始产生了。学校的产生是人类教育史的第一次飞跃。早期的学校，教育内容以人文科学为主，与社会物质生产劳动几乎完全脱离，教育方式，受渔猎时代的经验影响和当时条件的限制，仍是言传身教式的，教育不再是松散的个体，而

是有组织的。教学是在群体中的个别中展开。如我国古代孔子创办的私学,就是师徒相从,设坛讲学,集众议论。古希腊苏格拉底的问答式教学法,以及我国汉代以后的书院也是自学钻研、个别指导,相互答辩、集众讲解为主。

在长期的生产实践过程中,人们对自然现象及其规律的认识不断深化,使自然科学逐步从生产过程中分化、独立出来,尤其是天文学和数学领域发展较快,这些东西逐步成为学校教育的重要内容,推动了学校教育迅速发展。学校教育的发展又促进了自然科学的发展,并且很快变成生产知识和生产技术,以指导劳动生产过程,这样就推动了生产的发展。近代自然科学兴起导致物质生产过程中的产业革命。产业革命的迅猛发展不仅需要先进的技术,更需要快速地培养大批熟练的技术工人,原先的手工工场师傅带徒弟的培养劳动者技术的方式已不能满足需要,促使技术教育也逐渐成为学校教育的主要内容之一。这样,一方面是自然科学和职业技术教育进入学校,与学校中长期占统治地位的宗教、人文科学教育发生直接冲突;另一方面是在学校传授和学习较为系统的理论,自然科学和职业技术中,要求各种文化基础知识逐步系统化。在这一内在矛盾的推动下,近代学校教育从内容到形式都发生了一系列重大变化。封建社会末期,随着科学本身的发展与分化,人类活动领域不断扩大,更由于社会生产力的迅速发展,机器大生产的出现,社会对人才的需求急剧增长,向社会提出了普及教育、扩大规模、加速发展、缩短教育年限的要求。没有统一学年和学期,不分学科,不设专业教师的个别教学,教学效率太低,不能适应生产力进一步发展对人才的需求,改革旧的教育方式和教学内容已成为历史的必然。事实上,早在古罗

马时代,玛库斯·法比尤斯·昆体良就称他的老师是采用分班进行教学,他主张把学生分成班级,教师对全班而不是对个别学生进行教学。由于历史条件的限制,在西欧中世纪漫长的历史中,分班教学被废弃了。直到16世纪后期17世纪文艺复兴运动和宗教改革时,这一思想才在学校中出现,重放光彩。

17世纪中期,捷克教育家J·A·夸美纽斯吸收了文艺复兴时期人文主义教育的成果,结合自己长期的教育经验,进行了全面的总结,写成了《大教学论》一书。该书系统地论述了新型学校教育的各个方面,夸美纽斯不仅论述了学校体系,还论述了各种教学原则,教学的学年制和班级授课制。他认为一个教师同时教很多学生是可能的,关键在于要把教学加以合理的组织。教学的艺术所需要的是要把时间、科目和方法巧妙地加以安排。要固定共同的学期开始的时间,同年龄的儿童要一起同时作一样的功课,对所教的科目要作周密的计划,使每年、每月、每日甚至每时都有一定的工作。由此,他建立了一套班级授课的教学制度。课堂教学这种集体教学形式适应社会发展的需要,在大批量培养人才中充分显示出其优越性,所以很快在世界各国盛行起来。

最初,教学组织也很松散,班级组成的灵活度比较大,教师还没有适应这种班级集体教学的经验和理论,因而教学方式只是教师向学生单方面的知识灌输,学生被动静听。直到18世纪,经过近百年的教学实践,人们对课堂教学的自身认识才逐步深化起来。19世纪德国教育家赫尔巴特把课堂教学推向成熟。

赫尔巴特在研究了前人的教育经验,尤其是瑞士教育家裴斯泰洛齐的“要素教育论”和“简化教学方法”,根据观念心

理学的统觉论,比较细致地考查了学生学习的心理状态,提出了教学是一种过程,掌握知识技能要经过一系列阶段,在不同的阶段教师要采取不同的教学方法,从而创立了阶段教学理论。把教学阶段分为“明了、联想、系统、方法”四个阶段,后继者把它发展为“预备、提示、联系、总结、应用”五个阶段,称为“五段教学法”。并很快在欧美及世界各地产生了很大的影响。这一理论给夸美纽斯的班级授课制理论以重要的补充,为班级教学中,“课”的划分和安排提供了理论基础,从而使课堂教学的组织和安排趋于严密化、科学化。

世界上比较公认的:班级授课制是由苏联教育家凯洛夫实现了它的完善,并把它推向高峰,本世纪五十年代凯洛夫《教育学》的问世,就是班级授课制理论完善的标志。

凯洛夫在他主编的《教育学》(1948年)中,首次明确地阐述了课的概念,即把教学内容以及实现这种内容的教学手段和教学方法,按学科和学年分成许多份量不大的小部分,使每部分大致平衡,彼此连续而又相对完整,学生在组织好的班级中,一课一课地接受教育,把课堂教学看成是教学工作的基本组织形式。他回顾了古典教育家对班级教学的论述,并着重引证了联共(布)中央决定“中小学教学工作的基本组织形式应当是分班上课”,只有这样才能逐步使学生从无知到有知,给学生以各方面的知识,提高学生知识质量,有利于培养学生的世界观、道德品质,发展他们的智力、兴趣,以改善纪律状况等等。他运用辩证唯物主义认识论分析教学过程,认为中小学里,学生掌握知识时,主要是在教师指导下,采取各种教学途径来完成的,教科书是学生知识的主要源泉之一,因而他认为,教师无论在教育或教学工作中都成为“最重要的,有决定

作用的因素”，教学过程正是教师领导学生掌握知识技能的过程，学生的知识能不能得到充实和巩固，学生学习的自觉性能不能养成，首先和大部分依赖于教师，一切问题都在于怎样教授和怎样指导学生自动学习，作功课。为此，他进行了深入的研究，提出了五环节课堂教学模式，即组织教学、复习旧课、讲授新课、巩固新课、布置作业。

这样，班级授课制（课堂教学）在夸美纽斯从理论上提出，经赫尔巴特、凯洛夫等的补充，逐步形成了包括教学内容组织形式、方法、手段等的独立理论体系和一整套方法。

从班级授课制的产生迄今已有三百多年的历史，几个世纪以来，一直为世界各国学校教学所普遍采用，尽管近百年来屡遭批评和否定，但仍作为一种传统的教学形式被保存下来，并不断得到发展，仔细分析起来主要有以下几个原因：

第一、班级授课制的特点决定了它的优点。它的特点是（1）把学生年龄和知识水平编成固定的班级集体，统一开学，同时放假，统一升学，统一上课，便于教学组织；（2）教学内容统一，班级内分科教学，内容基本一致，为扩大教学内容提供了条件；（3）教学以课时为单位，按固定的单位进行教学。课与课之间有休息时间，学科与学科之间可以交替上课，以适应年轻一代身心发展的需要。这些特点决定了班级教学的优点：（1）有利于经济有效地大面积地培养人才；（2）有利于发挥教师的主导作用；（3）学生在循序渐进的学习中，可以获得扎扎实实的知识；（4）有利于学生之间的交互影响；（5）有利于发挥集体教育的作用。

有其利就有其弊。班级授课制，在显示它的巨大优越性的同时，也暴露出一些弊端，其主要表现是：由于强调了集体教

学,全班使用同一个教材,按照一个进度教学,不易照顾学生的个性差异,做到因材施教。由于课堂教学“以教师为中心”使学生的主动性和独立性受到限制,加上“以教材为中心”,教师主要是讲授理论知识,学生直接操作的机会少,不利于发展他们的创新能力。

正因为课堂教学有它的不足之处,对它的批评和否定也就可想而知了。

19世纪末,20世纪初,资本主义进入竞争时期,为了适应这一需要,有些资产阶级教育家针对班级授课制存在的只求儿童齐步前进,不能适应个别差异的弊端进行改革,开始彻底地怀疑班级授课制,杜威和柏克斯特是两个著名的代表人物。

杜威是美国著名的心理学家,教育家,1896年他在芝加哥创办了实验学校。首先打起了反“传统教育”的旗帜开始系统地批评“三中心论”。他以机能主义心理学为基础提出了“儿童中心主义”的教育原则和从“做中学”的实用主义教学思想,以此为依据实验了设计教学法。这是全面否定班级授课制的一种教学制度。设计教学法主张打破班级教学形式,实行不固定的小组,小组中的学生,年龄和程度可以不同,由学生自己决定学习的目的和内容,在自己设计和负责实行的单元活动中,去获取有关的知识和能力。教师的任务,只在于利用环境因素,引起学生学习动机,帮助学生把生活中牵涉到的多种学科知识集中起来,提供设计的需要。

此后美国的柏克斯特,于1920年在马萨诸塞州道尔顿市中的一所中学,创行道尔顿实验制,对班级授课制进行了彻底的否定。他主张教师辅导学生,进行个别自学。具体做法是,教师把学习内容制定成分科目的作业大纲,规定应完成的各

项作业。每个学生分别从教师处接受作业，并与教师确定“公约”。学生学习进程分别由教师和学生记入学习进度表内，进步快的学生可以提早更换“公约”，毕业年限也可因之缩短。

设计教学法和道尔顿制都力图突破班级授课制的局限性。由于他们强调以学生的经验为基础，因此他们的优点是能引起学生学习兴趣和激发学习动机，使学生能在独立学习的过程中扩大知识范围，锻炼实际工作能力。但这两种形式都破坏了学科内容的科学性、系统性，降低了教师的作用，不利于学生获得系统的科学知识。尽管它们都曾风靡一时，但是很快又被班级授课制所取代。它并不是无意义的，它给班级教学论者提供了改革和完善班级授课制的经验和线索。

几乎是在以上两种学法出现的同时，西方兴起了分组教学。它承认课堂教学形式的优越性，并针对课堂教学不能适应学生个别差异的局限性，提出了以班级教学为基础的能力分组。分组教学的形式，大致可以分为两类，即外部分组和内部分组。外部分组又有两类，一是跨学科能力分组，学生在学习过程中必然有分化，根据学习成绩的不同，不断分组。内部分组是在一个教学班内，根据学生学习情况的变化和分化，把学习的内容分成深浅不同或进度各异的小组进行教学。总之，分组教学注重对班级授课制进行改革，依据智力或成绩的差异程度进行分组，并且不断进行变动。这样有利因材施教。实验证明，这种教学组织可以有效地大面积地提高教学质量，即成绩高的小组的人数越来越多；但是由于操作较难，被编入低组的学生，往往受到家长、教师和社会的歧视，产生自卑感，同时又会助长“高分组”儿童的骄傲习气产生并形成社会分裂，曾一度转入低潮。1957年以后，随着国际间科技竞争要求培养

尖端人才,又被再度重视。

本世纪 60 年代,苏联著名教育家巴班斯基在顿河——罗斯托夫地区进行了克服大面积留级的实验,取得了良好的效果。他全面地研究教学组织形式,提出最优化教学理论。他主张“有意识地选择教学组织形式,即把全班的、小组的和个别的教学合理地结合起来”,使教与学两个方面达到最佳组合。近年来也有人提出用 40% 的时间进行大班教学,用 20% 的时间进行小组学习,另用 40% 的时间从事个人独立作业。这样,教学在经历了现代个别教学和分组教学的冲击之后,开始向集体教学与小组的个别的辅导教学转化,出现了新的组合模式。

总之,班级授课制是一定历史阶段的产物,它必然将随着社会的进步,科学的发展而发展变化。但在目前看来,它可以经济地、高效地让绝大多数学生学习大量的前人知识,快速大量地满足社会对人才的需求,因而它仍会被作为一种基本的教学组织形式使用下去,但会在内容上有所改进,比如以分班教学为主,辅之以小组学习和个别学习等。这样处理,既有利于增强教学效率,又能大面积提高教学质量,发展学生的兴趣与特长,促进其智力发展。

第二节 课堂教学理论的演进

建构一种新的理论,除从现实着手寻找素材,最主要的还是考查它的发展史,以便从中去发现它发展的规律,如果我们对课堂教学论发展的历史只做轮廓性的概述,大致可以把它划分成四个阶段:个别教学论阶段、传统教学论阶段、现代(进

步主义)教学论阶段、当代教学论阶段。

17 世纪以前,教学从组织形式上来说属于个别教学,是以松散群体下的个别化指导为主的教学。教学方法多采用讲授、集众议论、点拨、问答等,因而称这一阶段的教学论为个别教学论。个别教学论带有很大的朴素性,从教学的内容到方法,以及对教学过程的分析大都来源于经验的总结,或是朴素哲学的思辩,缺乏科学的验证,且大多是零散的,不成系统的东西,个性比较强。在个别教学论中,确有很多宝贵的教学思想,在今天看来仍是正确的。如我国古代孔子的“因材施教”、“教学相长”;《中庸》中对学习过程的概括:“博学之,审问之,慎思之,明辩之,笃行之”等。尽管如此,个别教学论就其产生的环境来看,同班级教学产生以后教学论有着质的区别。但不管怎么讲,个别教学论中许多细节性的东西为教学理论的发展提供了丰富的材料。例如在这时期,古希腊亚里士多德就曾提出过按年龄分期教学,古罗马昆体良也曾提出过分班教学和变换课业进行教学的思想,尽管这些在当时的历史条件下难以实现,但它对后来的教育产生了极为深远的影响。夸美纽斯总结了前人的教育经验,提出了“大教学论”的观点。

夸美纽斯的《大教学论》奠定了传统(课堂)教学论的基础。在《大教学论》中,他阐述了班级授课制以及课堂的原则和方法。这已经完全不同于父子相传、师徒相从的教学,而是有组织的群体化的教学。

夸美纽斯吸收了英国哲学家培根的唯物主义感觉论,并用此来分析教学过程。他认为一切知识都是从感官开始的,因此,“一切知识都不应该根据书上的权威去给予,而应该实指证给感官与心智,得到它们的认可,最后才去运用判断。”从适