

目 录

教学结构的统一美设计	(员)
教学结构的和谐美设计	(猿)
教学结构的变化美设计	(源)
制约教学模式的主要因素	(远)
教学模式的功能	(愿)
课堂教学模式的特点	(苑)
课堂教学模式的结构	(园)
当代课堂教学结构模式(摘编)	(苑)
教学模式的借鉴	(苑)
教学结构的三大类	(园)
教学结构的三层模式	(园)
四种课堂结构	(园)
江苏溧阳课堂教学结构设计的七种型式	(园)
课堂结构设计的十种类型	(园)
新授课常规教学模式	(园)
综合课的一般结构	(猿)
检查课的结构层次	(猿)
练习课结构例析	(猿)
作为信息场与系列的模型	(猿)
立足于学习心理学的模型	(猿)
教学结构中的通信(信息)传递模型五种	(猿)
小学课堂教学的六种结构	(源)
目标教学模式设计	(源)
四步教学结构	(源)
课堂教学四环节	(源)

格罗 杂 稿 模式	(源 9)
以信息处理能力为基础的模式	(缘 9)
以学习理论为基础的模式	(缘 10)
以信息处理过程为基础的模式	(远 9)
三环教学法	(远 9)
“三环一线”教学法	(远 9)
“三环七步”教学法	(苑 9)
“四环节”教学法	(苑 10)
“六步教学法”	(苑 10)
“立体化”的教学方法	(愿 9)
思想政治课教学设计的原则	(愿 9)
思想政治课堂教学结构的三·三优化策略	(愿 10)
整合一致原理与思想政治课教学设计	(愿 9)
思想品德课的十种主要课型模式(设计)	(怨 9)
思想品德课十种课型设计	(怨 9)
思想政治课堂教学总体设计	(员 9)
政治课教学课堂结构的技术手段	(员 9)
思想政治课教学导入法设计五法	(员 9)
思想政治课结尾设计十式	(员 10)
思想政治课堂教学中的提问及设计	(员 10)

中学政治课创新教学设计的基本原理与实用方法(三)

教学结构的统一美设计

所谓统一,这是对课堂结构诸因素之间的逻辑关系的把握,它要求课堂结构必须具有系统性、完整性、严密性。

首先是系统性

它是对课堂教学作宏观把握,确定课次之间的相互关系和它们在系统中的位置。

整个中学阶段一共六年,这六年以每年四十周,每周四十二个课时计,共计一万零捌拾个课时,这一万多个课时并不是一个胡乱的聚合,而是根据知识的系统性和青少年的思维规律而形成的一个严密的系统,每个单位时间的推移,都有前后因果联系,体现出逻辑的过程,承前起后,上挂下连,这种结构关系表现为一种链式结构关系。

因此,教师的每一次课都应纳入到整个系统中来加以考虑,成为这个链条中的必不可少而又一个不多的环节,缺了它,这个链条就断了,多了它,就形成一个难看的疙瘩。如果不能纳入这个系统,不能在这个系统中找到恰当位置,起到的作用,那么这次课就是不美的。

其次是完整性

它是对课堂结构作孤立的外观把握,它需要每次课又必须是一个有开端、发展、高潮、结局封闭有起承转合这样涌向事件并从事件那里退下来的过程。

这种课堂结构完整性的最重要的体现就在开端和结局上,而这又恰恰是容易被教师所忽视的。没有开端和结局,任何一次课都谈不上完整。教师上课首先必须以圆—猿分钟导入新课,将学生引入一种预定的氛围之中,向学生提出问题,让学生明白这一节课的内容是什么,要达到什么目的,为下面的展开作好充分准备。最后,要以缘—愿分钟进行总结,针对导入新课时所提出的问题,对重点内容进行归纳,便于学生掌握和记忆。有些教师对导入新课和总结不感兴趣,认为无足轻重,这是一种极其错误的看法。导入新课既可弄清上下之间的逻辑联系,将新旧知识连成一片,又可以诱发一种强烈的求知欲,调动学生学习的积极性,还可以让学生知道怎样去运用这种积极性,有方向有目的地去学习。另外,还可以起到稳定情绪、保证课堂教学顺利进行的作用。而总结则是给学生以理性的满足,从而产生主宰和超越客观事物的愉悦之感。如果把一次课比作是去知识迷宫探险,导入新课就是告诉学生这是迷宫,里面有许多稀奇古怪的玩意儿,还有许多艰险,并告诉他们如何进去;发展和高潮,是让学生在迷宫里转来转去,使他们惊讶、赞叹、甚至恐惧;总结是带着他们走出来,将里面的机关讲给他们听,使他们惊喜地感叹:“哦,原来如此”。因此课堂教学的美感特征是崇高。

第三是严密性

这是对课堂结构的内部把握,它要求课堂结构的内部各部分之间的组接装配要合理、紧凑。

首先是时间和内容的关系必须处理恰当。有些教师以为,教学活动不象戏剧活动,在时间上有很大的回旋余地,第一次课没有讲完的内容,可以留待下次课再讲,甚至这学期没有上完的,可以留待下学期开学时再上,这都是缺乏统一观念的缘故。教学的艺术是时间和内容完美契合的艺术,它必须要在规定的时间内完成规定的教学任务。因此,教师最好是把四十五分钟的分配写进自己的教案中。其次是要注意内容发展的自然推移,切忌生拚硬凑、颠三倒四。这除了内容本身安排的恰当之外,采用什么形式来过渡也是非常重要的。有的教师喜欢用“下面我再讲……”这一类语汇过渡,是很要不得的。这类语汇的使用会使课堂结构显得臃肿、散乱、不自然。应该使用关联词来过渡。如果内容之间一定要用这类语汇来过渡,那只能说明这一节课的内容安排本身是不成功的。一堂好课给人的印象是如行云流水,就象一篇优美的文章,它是一个有机的整体,并不是机械地排列组合。

教学结构的和谐美设计

所谓和谐,是指课堂教学中诸因素之间的那种合适与协调的关系。美感教育不同于说教,最大的特点是寓教于乐,通过对美的认识理解,也就是在美的观念满足中感到愉快,得到精神享受,同时也就在愉悦中受到教育。和谐便是使人感到愉悦的最重要的条件。课堂教学的和谐首先是协调内容和形式的关系。根据内容的不同选择恰当的反映形式,比如理科教学,直观教具的使用、进行实验等,都和内容密切的联系在一起;而语文教学,各种文体和与之相应的教学方式搭配同样也是重要的。根据内容容量的多少确定时间的长短,调整好内容密度,这也是课堂教学中不可忽视的。内容太多而时间短,就会破坏教学秩序、影响教学效果,反之则又无事可干,使教师陷于一种尴尬的境地。

其次是调整好课堂教学中有关因素的比例关系,这是“和谐”的一个必要条件。自从黄金分割法发现以来,对于比例关系的研究就成了美学的一个重要内容,同样,研究课堂美学不研究课堂教学中诸因素的比例关系是不可思议的事情。在课堂教学中,下列比例关系是应该引起重视的:第一是教师活动和学生活动的比例关系,第二是课堂讲授内容的量和学生的作业量之比,第三是讲授的量和板书的量之比。

再次是教师教学风格的一致性和语言行动的分寸感,也是构成课堂教学和谐的一个重要因素。在教学过程中,教师的教学风格最好保持一致性,如果一个以朴素的风格见长的教师忽然拿腔作调讲课或朗读课文,学生就会发笑甚至反感。至于发怒、歇斯底里的大喊大叫、手舞足蹈,那更是教师应该忌讳的事情。

教学结构的变化美设计

所谓变化,是指对人的感觉机制施行调节的方式。单一的、重复的、一律的形式往往容易使人的感觉机制疲劳而影响美感。我国传统美学观念特别强调错综变化之美,不管是诗、画,还是园林建筑。课堂教学较之其他文艺活动,十分不利的是它的对象、地点,在相当长的一段时间里是固定的,这对于变化之美是不利的,虽然讲授内容的不断更新,在一定程度上弥补了它的这一严重的不利条件,但是形式的无限重复仍然会使听者疲惫,从而影响教学效果。因此,变化对课堂教学来说,是非常重要的,不断地寻求形式的花样翻新是进行课堂教学美的创造所必须的,也是每一个优秀教师所致力追求的目标。

这里重点谈一谈语文教学的变化问题。语文教学的内容不象其他学科的内容那样,具有明显的知识坡度,每一个单位时间的推移,有时并不带来必然的逻辑变化。为了克服语文教学中这一明显的弱点,对它的形式变化的要求就更高一些。一个低水平的语文教师,很可能把一篇初中课文中的小说和一篇高中课文中的小说教得一模一样,甚至他的全部教学过程,不管是小说、论说文、还是说明文或知识短文,一概都可以纳入①板书课题、②范读课文、③解释生字词、④划分课文段落与归纳段义、⑤分析课文(而且是根据教材的自然形态逐次进行)、⑥总结中心思想、⑦归纳写作特点、⑧布置作业、这一固定模式之中,至于对同一册教材中的同一种文体做不同的教法,那就更是勉为其难了。

我们有必要建立关于模式的辩证思想。一个模式的产生,它反映了最一般的规律性,同时它又是对事物是发展变化的这一根本特征的粗暴否定。因此,我们既要重视模式的作用,又要从模式里跳出来,不断地去丰富它、发展它,这样,你的教学才是有生命力的、美的;才不至于被模式所窒息。一篇课文的教学,你可以遵从这种模式来进行,也可以对这个模式作局部的调整,也可以干脆抛弃它,去寻找新的模式,总之一句话,你必须教出变化来,这既是你过去对模式的改造,也是教学过程中后者对前者的变化。必须强调指出,这种变化决不是人为的产物,而是被内容决定形式的规律所决定了的客观必然,因为每篇课文所包含的内容和目的都是不同的,即使是一组论说文(教材中的一个单元),它虽然都体现了论说文的一般规律性,但是每一篇都是从不同的侧面表现其不同的内容。那么既然内容不同,形式也就理所当然地应该不同。至于怎样去变化、去创造新的模式,却没有一定的成规,即使有规,那又将成为一种新和桎梏、新的过去。它完全要凭借教师的修养、思维的敏锐和灵感、凭借教师对待课堂教学的严肃态度和高度的工作责任感。但是也必须遵守下面的原则:第一,要从你的课堂教学的形式上体现出内容的坡度性;第二,要从形式本身显出新颖和合理来,一言以蔽之,要从你的教学中显出创造性。

其次是教学的基本表现方法的变化。基本模式的变化,赋予课堂教学以生命,但是没有基本表现手法的变化、课堂教学的艺术都是干瘪的,只有基本表现手法的变化才能使这个生命变得血肉丰满起来。

第一,分析课文要有节奏感。

变化是节奏的生命,没有变化就没有节奏。要有开有阖。天南地北、旁征博引和一味拘泥于书本照本宣科,对于中学课堂教学都是要不得的。要有起有伏,切忌枯燥、平板,教师要有激情,善于制造气氛。在这一点上,语言快慢和表情的变化是很重要的。要有详有略,不要胡子眉毛一把抓。根据教学目的确定好教学的重点和难点,并将它体现在分析的疏密中。要有虚有实、开拓学生想象的空间。这种开合、起伏、详略、虚实的变化,就构成语文教材分析的生动节奏。

第二,将各种朗读方法穿插进行

语文课堂教学中少不了朗读,而且,它是一种很重要的手段。朗读的方式有教师范读、学生齐读、学生单读、学生扮演角色读、全文读、分段读和接力式朗读等,教师要深味其中奥妙,根据教学内容和目的恰当使用,并且对各种朗读方式作有计划的调配,这既能帮助你分析课文,又能使课堂生动活泼、色彩斑斓。

第三是要把讲授和提问结合起来。

有的教师喜欢分析、洋洋洒洒,唱独角戏,这是不好的,要克制这种对自己的口才和思辨力的自我欣赏情绪,但有的教师却反之,整节课都在提问,同样也是很乏味的。提问按功能可分为提示问、引导问、过渡问、检查问,教师要注意恰当地使用,用在火候上。恰到好处。课堂教学就象一片荷塘,讲授有如荷叶,提问有如荷花,点缀其间,这样才能收到美的效果。

第四是板书的变化问题。

板书有三种形式:一是归纳性板书,二是描述性板书,三是即兴板书。归纳性板书是将课文内容抽象成条款、板书出来,它的好处是学生容易记忆,好记笔记,一般在总结时作用,但流于呆板。描述性板书是将教材的内容和形式的内在联系通过板书象画图一样描述出来,它不是以让学生记笔记为目的,而是让学生通过板书理解课文。即兴板书则是在教学中对内容起强调作用,或者告诉学生一些生难字词的读音和写法,一般都是随意地板书字或词。课堂教学中分析课文最好使用描述性板书,占据黑板的核心地位,周围辅之以归纳板书和即兴板书,形成你的课堂教学的示意图,作为你课堂艺术的点睛之笔。

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。

一、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、发展、完善和应用的理论趋于成熟的标志。据此,教学理论的发展推动了教学模式的发展,而教学模式的发展又促进人们提出新的教学理论。两者相互促动,相辅相成。

二、深层因素

深层因素是指教学模式的发明者或倡导者的世界观。教学模式的发明者或倡导者在设计、推广教学模式时,除受某种教学理论指导外,还受发明者或倡导者的世界观制约。赫尔巴特受德国哲学家莱布尼兹的“单子论”影响比较深。因此,赫尔巴特在哲学上吸取了莱布尼兹的“单子论”基本论点。认为宇宙是由无数绝对的“实在”(精神实体)所构成。这些“实在”是永恒不变的,它们的性质也是人们根本不能认识的。这些不变的“实在”,相互之间有着各种不同的关系,并相互发生影响。显然是赫尔巴特这种世界观促使他把教学分为四个阶段,并在此基础上提出了四段教学模式,将其应用于各种课堂教学中。

1890年,美国学者查尔斯·皮尔斯在《我们怎样使观念明确》一文中首次提出实用主义哲学的基本思想。他认为任何一个观念的最本质的意义即在于它能引起人的有效的行动,因此“有效”成为使人的观念、概念清晰的基础。这一观点反映了当时美国资产阶级创业、开拓局面时期反对空谈,提倡务实工作的要求。这一观点对推动美国资本主义经济的发展,产生了积极的影响。约翰·杜威全面接受了实用主义哲学观点,并给予新的发展。他强调哲学作为思维工具的作用。他认为哲学的基本范畴和概念,只是人用以适应环境、整理经验的工具。他还认为使哲学与教育紧密结合起来,就发挥哲学的最大推动作用。基于实用主义世界观,杜威以本能论的心理为根据,提出“儿童中心”学说。他认为儿童的心理内容基本上是以本能活动为核心的习惯、情绪、冲动、智慧等天生心理机能的不断开展、生长的过程。从这个角度说,教育就是促进本能生长的过程。这一观点是现

代工业社会对培养有知识、智力得到发展、有活动能力的新型人才需要的反映。杜威把教育本质理解为“教育即生长”、“教育即生活”、“教育即经验的继续不断的改造”。根据“教育即生活”杜威提出“学校即社会”的基本教育原则,要求把学校办成和现有社会制度一样的环境,以便从中培养能完全适应眼前社会生活的人。让儿童在主观与客观相互作用中获得经验,必须通过儿童的亲身活动。为此,杜威又提出“从做中学”教学理论的中心原则,并在此原则指导下设计了活动教学模式。深层因素是浅层因素的理论基础,浅层因素是深层因素的表现形式。

我们是社会主义国家,“指导我们思想的理论基础是马克思列宁主义”。因此,我国教育工作者必须以辩证唯物主义的世界观为理论基础,运用正确的教学理论设计或选择教学模式,并要吸取以往各种教学模式的积极因素,设计出比较完善的教学模式。

教学模式的功能

课堂功能

教学模式有什么功能呢?美国社会科学家多伊奇曾研究过一般意义的模式的功能,指出模式一般具有四种功能:组合、启发、推断和测量。组合功能指模式能把有关资料(经验的与科学的)按关系有规律地联系起来,显示出一种必然性。启发功能指模式可以启发人们探索新的未知的事实与方法。推断功能指模式可以使人们依据它所提示的必然规律,推断预期的结果。测量功能指模式能通过揭示各种关系,以表明某种排列次序或比率。

多伊奇对一般模式功能的研究对我们认识教学模式的功能有启发。我们认为,教学模式的功能分两个方面,一是理论方面的功能。教学模式能以简化的形式表达一种教学思想或理论,便于为人们掌握和运用。二是实践方面的功能。教学模式的实践功能包括指导、预见、系统化、改进四种。指导功能指教学模式能够给教学实践者提供达到教学目标的条件和程序。预见功能指教学模式能够帮助预见预期的教学结果,因为它揭示出一种“如果……就必然……”这样的联系。系统化功能指教学模式能使教学成为一个有机构的系统,因为教学模式是一个整体结构,对教学的各种因素都发生作用。改进功能指教学模式能改进教学过程、方法和结果,在整体上突破原有的教学框框。

理论功能

由于教学模式总是某种教学理论在特定条件下的一种表现形式,因此它比教学理论的层次要低,但又比教学经验的层次要高。“模式”这个词本身就是指一种根据观察所得加以概括化的框架和结构,所以它比概念化的理论要具体,模式总是围绕某一主题所涉及的各种因素和相互关系所提供的一种完整结构。因此它一般还包括了可供实施的程序和策略。但它又比经验层次高,这是因为它具有一种假设性和完整性,教学模式不只是简单地反映已有的教学经验,而且还要作出合理的推测来揭示原型中的教学经验,而且还要作出合理的推测来揭示原型中的未知成分,它是反映和推测的统一。各种个别的教学经验,经过逐步的概括、系统的整理可以使它通过教学模式的形成而进一步提高到理论,各种理论通过相应的教学模式可以使它成为易于为实际工作者所接受的方案。正是教学模式的这一特征,使它能较好地充当理论与实际经验之间联系的中介和桥梁。从某种意义上可以说,教学模式即是教学改革的产物,同时又直接促进了教学改革的发展,如果通过一段时期的努力,我们能逐步建立起具有各种类型的课堂教学模式系统,也能建立起像试题库一样的课堂教学模式库,这将使我们各级各类学校的教学能逐步走向科学化。它还可以为刚参加教学工作的青年教师提供一些可供选择和参考的教学方案,使他们教有所据,从而很快地熟悉教学,使教学质量得到必要的保障。对具有多年教学经验的老教师来说,教学模式库的建立,也可以使他们不再囿于过去习惯采用的教学模式,为教学更加多样化提供了方便。同时各种课堂教学模式由于仅仅提供了一个大致的框架,它有待于在教学实践中进一步具体化,

这就为创造性的教学提供了各种可能。而教学实践上的各种改革又将进一步促进教学模式走向完善,推动教学理论的进一步发展,从而形成实践——理论——实践的良性循环。

课堂教学模式的特点

一、形成性特点

课堂教学模式之所以引起广泛重视并提出了积极革新的要求是因为它具有这样一些特点：一是它的直观性，它可以通过图象或象征性的符号来反映它的基本特性，从而在人们头脑中形成一个比抽象理论要具体一些的框架；二是它的近似性，教学模式总是从某种特定的角度、立场和侧面来揭示教学的规律、反映教学的实际；三是它的假设性，它具有一定的推理和猜想的成分，因而就具有一定的预测作用；四是它的完整性，它总是比较完整地反映一种教学的结构。各种教学模式实际上就是各种特定的相对完整的教学系统。

二、功能性特点

教学模式作为一个完整的功能系统，有其同别的系统相区别的特征。这些特征是：

（一）独特性。

这是指教学模式特有的性能。任何一种教学模式，都有其特定的应用目标、条件和范围。如果超越了或不具备其特定的应用目标、条件和范围，就很难产生良好的教学效果。例如，向学生传授系统的书本知识的课一般采用五段教学模式，培养学生自学能力的课，一般则采用活动教学模式。前者侧重于向没有基础知识或基础知识不扎实的学生，灌输系统的书本知识；后者则是偏重于为有基础知识和自修能力的学生，创造一种宽松的自由学习、发散思维的小环境（氛围）。

（二）操作性。

这是指任何一种教学模式，都是便于理解、把握和运用的。模式的语义是可供人模仿的样子。教学模式如无操作性特点，就难以让人模仿、学习、传播、发展和完善、应用于实践中去。例如，五段教学模式之所以能延续到今天，是经过几代人的学习、模仿、发展、完善的结果。同时，我们也应该看到教学模式是一套程序，是一个完整的系统。应用教学模式在一定意义上说，就是要按照一定的程序和规则从事教学活动。教学模式这个特点揭示我们在培养师范学生的教育中，应当注意形成他们理解、把握和运用教学模式的能力，以缩短师范毕业生适应教学工作的时间。

（三）开放性。

这是指教学模式随着教学实践、观念和理论的变化而不断地被发展。虽然教学模式一旦形成，其基本结构保持相对稳定，但是这并不意味着教学模式的内部要素和非基本结构不发生变迁。一个教学模式刚刚形成时，仅是一个雏型。经过一代人或几代人学习、模仿、应用，必然会发现其不足之处。然后人们根据其在教学实践中获得的新经验、新观念、新理论，逐渐予以弥补和充实，从而使教学模式日趋完善。五段教学模式的发展历史，充分地说明了这一点。赫尔巴特最初提出四段教学模式。后来他的信徒们又把这四段教学模式中第一阶段分成两步，而逐渐发展成为五段教学模式。这对教学理论和教学实践，都产生了巨大的影响。

(源) 优效性。

这是指教学模式特有的优良的效力。这也就是说,一种教学模式在教学实践中应用得当,就会对教学产生积极的作用。从这个意义上说,优效性是对独特性的补充,正如以传授知识为其重要目的的教学模式,它的优效性只能在正确地传授系统的书本知识教学中体现出来是一样的。

(源) 稳定性和灵活性

几乎所有关于“教学模式”定义都强调指出教学模式应具有相对稳定性,要比较稳定。这是因为教学模式不是从个别、偶然的教学中产生出来的,它是大量教学实践活动的理论概括,在不同程度上揭示了教学活动带普遍性的规律。而且,从实践的角度看,科学性、普遍性是稳定性的基础,只有具有稳定性,才有可行性,变化无常的东西总是难于把握和施行的。

但是,教学模式的稳定性是相对的。因为一定的教学模式总是与一定历史时期社会政治、经济、科学、文化、教育的水平相联系,受教育方针、教育目的制约。上述客观条件发生了变化,教学模式也要相应发生变化。

有这样一种说法,教学模式应“随机而设”,“应根据课文性质、内容的不同情况而随时变换教学模式。”对此,我们不能苟同。一种具有普遍意义(包括适用于某一学科的教学模式之于该学科)的教学模式应涵盖各学科(或某学科整体),也就是说,无论哪个层级的教学模式都应着力体现教学活动的共性,从而在整体上反映教学活动的规律。“随机而设”“随机变换”,就难于避免主观随意性,使人们无从遵循,无所适从,以致失掉了教学模式的固有功能,最终导致教学模式的自我否定。

强调稳定性,并不意味着对灵活性的排斥,相反,教学模式应保持一定的弹性。这种灵活性,一方面表现为对学科特点的充分关注,另一方面体现为教学方法的多样化。由于教学模式中的程序需要起到“普遍参照”的作用,因此一般情况下教学程序并不涉及具体的学科内容,而只是对教学内容的性质提出特定的要求。当然,不涉及并非不相干。教学模式作为某种教学理论或思想在教学活动中的具体表现形式应受到学科特点、教学内容的影响和制约,不能不考虑对学科特点、教学内容的主动适应。这一问题可纳入教学模式“学科化”的范畴去解决。教学模式宏观的相对稳定性和微观的灵活性,体现了共性和个性的统一。教学模式和具体教法密切相关(有时是相应),但二者并不是简单等同。目标教学的教学模式具有包容性,对多样化的教法能兼收并蓄,它倡导教学风格的形成和教学个性的发展。

课堂教学模式的结构

世界上一切事物和过程都有自己的结构。课堂教学当然也有自身的结构。所谓结构是指在某个系统范围内元素联系的内部形式,它包含着元素之间的相互作用、活动和信息往来。课的结构,就是指一节课的各个要素联系的内部形式,它反映了一定教材单元体系中一节课的教学过程及其组织。一堂课的结构是否优化,直接关系到课堂教学效益的高低。然而,人们对课堂教学结构的研究还不充分。教育史上有过两种影响深远的课的结构模式,即德国教育家 允云赫尔巴特的“四段论”和苏联教育家 晕粤凯洛夫的“五环节”。赫尔巴特把学生学习的内部心理过程:“明了——联合——概括——应用”视为教学过程的四个阶段,凯洛夫则把教师的施教程序:“组织教学——复习旧课——讲授新课——巩固新知识——布置作业”五个环节取代教学过程。他们虽然分别从学与教两个不同的侧面来说明教学过程,但没有说明教学活动是学生在教师的组织指导下,对人类已有知识经验的认识活动和改造主观世界形成发展个性的实践活动这一本质,也没有反映课堂教学结构的整体性特点。而凡是结构都是一种整体的存在,对课堂结构的分析,如果不表现出它的整体性,就不可能揭示出课堂教学的基本规律,自然,也就不能从本质上说明它自身。事实上,这两种结构模式已远远不能适应现代教育学的需要。

任何教学模式都有其内在的结构。教学模式的结构是由教学模式包含的诸因素有规律地构成的系统。完整的现代课堂教学模式结构一般包含如下因素:

(员)主题。

教学模式的主题因素指教学模式赖以成立的教学思想或理论。主题因素在教学模式结构中既自成独立的因素,又渗透或蕴含在其它因素之中,其它因素都是依据主题因素而建立的。例如国外的信息加工教学模式结构包含的主题因素就是信息加工的理论,无指导者教学模式结构包含的主题因素就是人本主义教学思想。

(圆)目标。

任何教学模式都是指向一定的教学目标,为完成一定的教学目标而创立的。目标是教学模式结构的核心因素,对其它因素有着制约作用。例如国外的社会探索教学模式结构的目标因素是通过科学探索和逻辑分析,培养解决社会问题的能力,无指导者教学模式结构的目标因素是培养自我认识,自我实现,自我教育的能力。

(猿)条件(或称手段)

条件因素指完成一定的教学目标,从而使教学模式发挥效力的各种条件。任何教学模式都是在特定的条件下才能有效。条件因素包括的内容很多,有教师、学生、教材、教学工具、教学时间与空间等。

(源)程序。

任何教学模式都有一套独特的操作程序,详细具体地说明教学的逻辑步骤、

各步骤完成的任务等。例如赫尔巴特教学模式的操作程序分为明了、联想、系统、方法四个阶段或步骤。杜威提出的实用主义教学模式结构的操作程序分为情境、问题、假设、解决、验证五个阶段或步骤。

(缘评价。

评价是教学模式的一个重要因素,它包括评价方法、标准等。由于不同教学模式完成的教学目标,使用的程序和条件不同,因而评价方法和标准也就不同。所以一个教学模式一般要规定自己的评价方法和标准。例如美国布鲁姆的掌握教学模式结构的评价因素不同于标准化评价,它的标准是效标参照性的。

主题、目标、条件、程序和评价这五个因素相互依存、相互作用,构成一个完整的教学模式。一般地说,任何教学模式都要包含这五个因素,至于各因素的具体内容,则因教学模式的不同而不同。

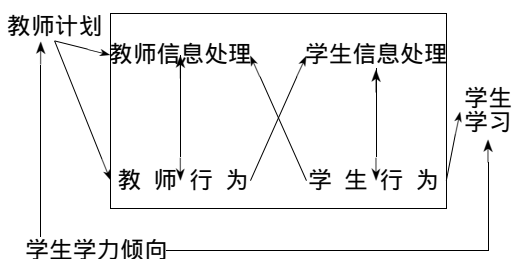


图 维纳—马克斯教学模式

心理结构

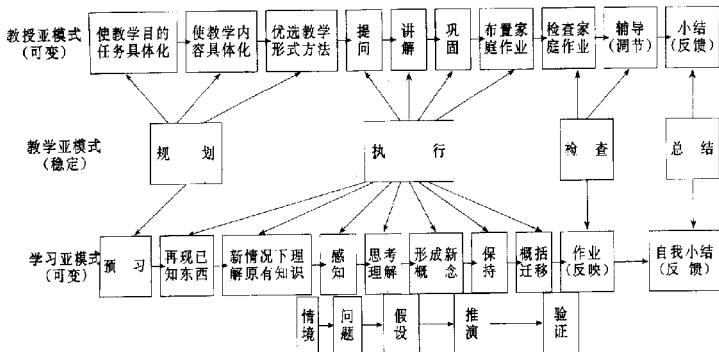
目前,在这方面已有人作了尝试。如维纳——马克斯模式就是其中之一。维纳(砸宰·配)和马克斯(砸宰·配)用信息论的观点来描绘教学系统的心理结构模式(见上图)。这一模式是有一定道理的。它把复杂的教学过程划分为三个部分(过程前变量、过程内变量、过程后变量),并分析了教师和学生过程内的信息处理和相互作用。但作为教学的纵向模式则似太笼统。如稍加改造,使之成为教学的横剖模式,则有独到之处,也可弥补这方面的缺陷。

阶段结构

人类的实践活动一般可分为计划、执行、检查和总结四个基本环节。因而,教学过程也可相应地划分为下述四个阶段,即:在计划或称规划(第一阶段)的基础上,进行教学(执行),使学生形成新概念,掌握新方法(第二阶段),再通过应用等方式,检查知识掌握的情况(第三阶段),并作总结,提供总结性反馈信息(第四阶段),以便在教学过程的下一个周期中加以考虑。至此,教学活动暂告一个段落。这四个阶段就是教学的一般模式,或称教学论模式。这四个阶段是相互依存、不可分割的,只有前一阶段的任务完成了,才能进入下一个阶段。它们的基本顺序是稳定的。

但是,教学活动,是一种特殊的实践活动,具有自己的特殊性。这就是同一教学活动中有两个主体——教师和学生。教学以教师和学生过程中的相互作用为基础。在教学过程中,教和学各有自己的独立的活动,不能相互替代。因此,教

学的这个一般模式(规划、执行、检查、亚总结)需在教授模式和学习亚模式中展开具体化(见图)。



教学的教授亚模式就是教师的活动顺序,它包括备课、讲课、检查和小结四个基本环节。这四个环节也是相对稳定的。而备课、讲课等具体由哪些要素或几个小环节组成,即该如何教,则是可变的。事实上也不可能提供一个适用于所有学科和所有类型的教学的教授统一图式。教授亚模式的顺序,是由教师根据教学的一般教学论模式、学生的特点、教师自身的特点及各种类型教学的具体情况(一句话就是教学系统的特点)决定的。正是在此,体现了教师创造性地组织教学的艺术和技巧,也即体现了教师的教学水平。

学生的学习亚模式,是反映学生学习(思维)过程的。它具有预习、听课、巩固运用(自我检查)和小结等四个基本环节。这四个环节的顺序也是基本稳定的。心理学家已查明,知识的学习过程是从动机阶段开始,经过注意选择性知觉(感知),然后进行同化或顺应等操作理解和领悟新知识(获得阶段),再到保持、概括(迁移)、作业(反映)、反馈。至此,学习过程告一段落。这是一般的掌握知识的学习过程模式。问题教学的学习模式则与有别,它一般由情境、问题、提出假设、对假设进行推演、验证等五个环节组成。而掌握技能、技巧的过程与这两者又有不同,它更重实际操作(练习)。总之,学习亚模式也是可变的,它应依据教学的一般模式、教师的特点和学生自己的特点(即教学系统的特点)等决定。在此要求学生发挥主动性、创造性、积极性。

如果把教学模式的内涵与系统的内涵作一比较,便可发现教学模式的结构和特点与系统的结构和特点在一些方面是相似的。系统论的创始人贝塔朗菲给系统下了这样的定义,即系统是“处在一定相互联系中与环境发生关系的各组成部分的整体”。该定义强调两点: (1)系统是相互的要素构成的; (2)系统与环境发生关系。因此,教学模式的要素,是各种教学方法。教学活动过程便是教学环境。教学模式是在教学活动过程中产生、发展、完善,并在教学活动过程中发挥其作用。这说明,教学模式与教学环境发生关系。系统在动态状态下不发生结构变化,这就形成了系统的稳态和平衡特点。而教学模式一旦形成后,会在结构上保持相对稳定;系统中的要素,需要一定的组织规则和形式,这些组织规则和形式便是结构。而教学模式中的结构,则表现为教师在教学活动过程中协调应用多种教学方法的规则和相应的教学组织形式。这种情况可以从德国教育家赫尔巴特提出的四阶段教学模式得到验证。赫尔巴特依据对儿童心理发展规律和教学规律的理解,提出把教学划分为“明了”、“联想”、“系统”、“方法”四个阶段,并且给教师规定了在一定的教学阶段应采用的相应的教学方法(见图)

图 四段教学模式示意图

教学阶段	教学方法
明 了	叙 述
联 想	分 析
系 统	综 合
方 法	应 用

这一模式后经赫尔巴特的信徒们即赫尔巴特学派发展、完善,比较形成了有名的五段教学模式。即“预备”、“提示”、“联想”、“总结”、“应用”。与这五段教学模式相应的教学组织形式,是历史悠久的班级上课制。这就是说,教学模式不应该是也不可能是单由教学方法组成的,这是显而易见的。教学方法只是构成教学模式的要素之一。

横剖结构

探讨教学过程中某一时刻教师和学生的相互作用模式,即教学的横剖模式。在教学系统中的活动实际上都是信息活动:信息的感受(接收)、转换、输入、加工、贮存和输出。这些信息活动在任何教学系统的活动及教学活动的任何一个阶段中都是普遍存在的、能发现的。因此,用信息来描绘教学系统中教师和学生的相互作用是可行的(见图)。

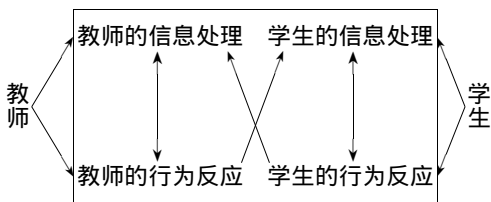


图 教学的横剖结构模式

关于这一模式图,说明如下:

(员)教学活动是一种信息活动过程。教学系统中的信息传递是双向的。教师和学生双方都是信息源,又都是信息接受器。师生双方所接受的信息不是和对方输出的信息完全一样的,它经过了各自的选择处理(过滤)。

(圆)在教学系统的信息活动中,包含着各种错综复杂的相互作用。我们可以认为有两个亚系统或子系统:一是教师的信息处理和行为的相互作用,一是学生的信息处理和行为的相互作用。这两个子系统之间无时无刻地相互作用着。但这两类相互作用的方式是不同的,子系统内部的相互作用是平行式的,属同一主体的。子系统之间的作用是交叉式的,属不同主体的。这种错综复杂的相互作用,是非常活跃的。师生的行为既是反应,又是信息。

(猿)教学系统的信息传递活动是通过反馈来进行调节和控制的。教学系统中的反馈主要有两种形式,一种是教师和学生两亚系统之间的反馈联系。它由教师和学生一同来实现。学生从教师的评价和态度反应中获得反馈信息,来调控自己的学习,教师则通过观察学生的表现、提问(确切地说应是学生的回答)等,及时获