

# 第一章

## 导 论

教学策略应该具有什么特点、包括哪些内容？虽然目前尚未形成成熟的见解和完整的教学体系，但却是每个教师必须思考和回答的问题。本章主要介绍教学策略的基本概念及本书的主要特点和内容。

### 第一节 教学策略的内涵

#### 一、教学的内涵

无论从古汉语构字特征的变化分析，还是从中国教育史流传下来的名篇考证，中国的“教”源自于“学”。<sup>①</sup>从英语的词源考证，*teach*和*learn*由同一词源派生；“教学”（*teach*）还与符号和象征（*token*）即教学的媒介有一定的关系。看来，无论在东方还是西方，“教”在起源上都是与“学”一体化的。不过，西方的教学更强调抽象知识之要素，强调使人完善，促进人格的发展。例如，苏格拉底认为“知识即美德”，教师的任务并不在于传播真理，而是做“知识的产婆”，通过问答、辩论，引出存在于学生内心的知识。这些知识由隐性变成显性，围绕的中心始终是人的完善，而不是其他。中国古代的教学更是旨在教化人。孔子讲“君子不器”<sup>②</sup>，“器”即当今所称的专门人才。孔子教学，以教化成德为本，知识乃附属于人的人格完善之需要。不管在中国还是外国，在古代的教学合一中，知识学习附属于人格完善之特征是共同的，这主要由受教育对象的特点所决定。当时的受教育者主要是统治阶层的子弟，是要成为国家栋梁之才的人物。教师的教学要为培养完美的人，使学生成为君子和圣人而努力，教师在教的过程中同样也在完善自身，教学很自然地相长和统一。

施良方、崔允郭主编：《教学理论：课堂教学的原理、策略与研究》，华东师范大学出版社1999年版，第5页。

转引自李景林：《教养的本原》，辽宁人民出版社，1998年版。

当然，这只是一种自然形成的结果。当时的教学本身没有多少丰富的内容，因此，也没有多少需要探讨的规律。甚至教师这个职业也不是专门的，无须得到专门的培训就可以承担。

到了近代，随着社会文化的发展，学校教育性质的变化，教学的内涵也发生了变化。西方资产阶级革命和工业革命的兴起，生产方式的转变，也改变了人类的基本生存条件。资本主义工商业的发展与繁荣，需要广泛的科学知识和技术。与此同时，自然科学随着物质生产水平的提高，也得到了极大的发展，数学、物理学、天文学、化学、电学和生物学等各门学科都有了新的发展和充实。这些都向教育提出了新的要求和挑战。在此背景下，以夸美纽斯、赫尔巴特为代表的教育家提出了系统的教学思想。这时的教与学开始被分别对待，有了不同的明确的任务。教师以传授知识为主，学生以接受知识为主。夸美纽斯对教学提出过三项任务：教学知识；发展才能；培养德行。三者中以教学知识为主。他还系统提出了学科课程教学思想，强调教科书的作用。在我国，自光绪皇帝宣布废除科举制、兴办新学以后，各地新式学校迅速出现，从几百所猛增到数万所，受教育人数大大扩展，学而优不一定为仕，读书不再是通往官邸的敲门砖，更多的人是为了获得谋生的手段。学生学习要求的变化以及学校与学生数量的迅猛增长，势必将“如何教”的问题凸显出来。教和学的任务也就明显区分开来，“教学”相当于“教授”。1928年出版的《中国教育辞典》把“教学法”释为“各种教授方术者”。这时的教学就是“教书”，就是向学生传授知识。

19世纪末 20世纪初以来，世界的经济、政治、文化都发生了迅速的变化，社会经济进入了多样化阶段，社会对教育的要求和人们对教学的认识也在不断发生变化。对实效的追求、对人的认知结构的研究、对人的存在的探索、各种学派的研究，都对教学的性质产生了影响。资本主义的垄断被打破，社会主义阵营的出现，苏联卫星上天，使得各国把教育视为科学技术进步、国家强盛的基础，纷纷提出改革方案，要求加强科学教育，尤其是加强“天才教育”、“精英教育”。并且要求根据心理学对人的认知规律的研究进行教学，以提高教学效率，培养更多的科技人才。这样，教学的两个方面便统一了起来。教学的重心在学，重心偏移的同时也体现了对教学积极探索的要求。教师的教必须立足于学生的学，要研究学生学习的规律，否则，学生的学习就会事倍功半甚至劳而无获，学生所学的知识便无意义。对教学认识的发展，进入了“教”受制于甚至取决于“学”的历史阶段，这无疑是真正、系统、全面掌握教与学内在关系的一个关键所在，是辩证地认识教与学规律的核心之点。

当前，日新月异的社会和科技进步彻底打破了传统教育之传授终身受用知识的梦想，生存环境问题也打破了人们对科技的幻想性的崇拜。社会呼唤人文

精神，教育民主化呼声持续高涨，教育必须满足各阶层的教育要求，也必须为人们的终身学习和适应变化迅速的社会奠定基础、创造条件。教育要完成的任务日趋复杂，教学的内涵随之更为丰富。教学不仅仅限于知识的教学，教学要依托的也不仅仅是对学生的认知规律的认识。教学的视野再次关注学生整个人的发展和完善，要为学生不断地发展自我、适应变化奠定基础，更要使学生学会学习、学会解决问题、学会交往、学会合作、学会自我调控、学会具有社会责任感。这一切的“学会”都不能脱离教学过程，都必须在教学过程之中形成。当今，“教”的责任又出乎意料地突出，在历史的映照下，它又是一种“辩证的回复”和“螺旋式的上升”，使得我们对于教学的认识完整起来。

教学从早年的合一到分化，目前又进入新的统一。教学内容也从人格完善到知识学习，又上升到对人格完善的强调。当今，随着学生学习性质和内容的变化，教的性质已经发生了变化。有学者把教学定义为：“所谓教学乃教师教、学生学的统一活动；在这个活动中，学生掌握一定的知识和技能，同时，身心获得一定的发展，形成一定的思想品德。”<sup>①</sup>也有学者概而言之：“教学是教师引起、维持或促进学生学习的行为。”<sup>②</sup>这种观点概括反映了对于教学任务和作用的想法。我们的理解是：首先，教育的培养目标发生了变化，不再是培养少数的统治者，而是面对所有的下一代，要为未来的社会培养新人；其次，教学合一是指教师的工作要与学生的学习规律相吻合，而不是教和学的混合不分；再次，知识不是人格完善的附属和途径，知识学习及学习能力的培养本身也是人的生存和完善的重要组成部分。这也是我们对“教学策略”之“教学”内涵的认识。

## 二、策略与教学策略

在古汉语中有这样的说法：“术谋之人，以思谋为度，故能成策略之奇。”<sup>③</sup>可见，策略的突出特点在于对手段方法的计谋性思考。《现代汉语词典》（新版）对策略的解释是：根据形势发展而制定的行动方针和斗争方式；

讲究艺术，注意方式方法。英语朗曼词典中的解释认为，策略主要指为了对付战斗中的敌人而实施军事命令的技术和艺术。中英文的解释都将策略与军事战略、战术相关联，指出了策略具有明确的指向性和艺术性。从中可以看出，策略既具有目标性、计划性，同时又具有一种类似艺术的、在具体情景中显示

<sup>①</sup> 王策三：《教学论稿》，1985年版，第88～89页。

施良方、崔允郭主编：《教学理论：课堂教学的原理、策略与研究》，华东师范大学出版社，1999年，第13页。

<sup>③</sup> 《辞海》（下）上海辞书出版社，1989年版，第4929页。

直觉性特征的行动方式。从宏观角度出发，策略具有战略的意思；在具体的情景中，它又是一种施行战术和方法的过程。比如，战国时的“合众弱以攻一强”与“外联横以斗诸侯”之间的对抗，都是一种策略，同时也显示出了一定的战略思想。在这两种思想的筹谋下，可以产生很多具体的国与国之间的交往对策。又如，诸葛亮的“空城计”既是一种战术，更是“兵不厌诈”战略思想的具体体现。无论从实际情况还是辞典的语义定义看，策略兼具战略和战术的特征。

《学会生存》一书中提到，“策略的概念包括下面三个观点：把各种要素组织成为一个融会贯通的整体。②估计到在事物开展的过程中会出现偶然事件。具有面对这种偶然事件而加以控制的意志。策略的目的就是要把政策转化为一套视条件而定的决定，根据将来可能发生的不同情况，决定所需要采取的行动。”①这里对一般策略的性质描述表明，策略是介于比较抽象的更高水平的目标与具体行动之间的转换。策略不同于具体的方法，策略的立意要高远一些，它对具体行动有整体的考虑和规划，是在主观意识控制之下施行具体方法。

心理学界在认知研究中也频频提到策略，涉及到的是一些认知加工策略和监控策略，如注意策略、编码策略、记忆复述策略，等等。加涅认为，认知策略是学习者用以调节自己内部注意、记忆、思维等过程的技能，其功能在于“调节与控制概念与规则的使用”②。布鲁纳在研究概念获得的策略时认为：“策略是指学生为达到某种目的，在习得、保持和利用信息的过程中决策的方式。”③我国心理学者张庆林等人认为：“认知策略不是着眼于具体的知识内容，它在很大程度上并不依赖于内容，而是能一般地应用于一切种类的信息。因此，策略就是一种抽象的、一般的方法。”④心理学界更多强调的是策略的技能特性和框架特点，是一种能够普遍用于具体操作情境的技能和规划。

教学研究领域对教学策略直接进行了定义。邵瑞珍主编的《教育心理学》一书对教学策略进行的定义是：“教学策略是教师在教学过程中，为达到一定的教学目标而采取的相对系统的行为。”⑤这里，也突出了教学策略的目标性特征和教学策略的一般性框架特征。

较早研究课堂教学策略的美国学者埃金等人认为，教学策略就是“根据教

国际教育发展委员会编著：《学会生存》，上海译文出版社，1979年版，第210页。

② 熊川武著：《学习策略论》，江西教育出版社，1997年版，第39页。

施良方著：《学习论》，人民教育出版社，1992年版，第210页。

张庆林主编：《当代认知心理学在教学中的应用》，西南师范大学出版社，1992年版，第140页。

⑤ 邵瑞珍主编：《教育心理学》，上海教育出版社，1997年版，第80页。

学任务的特点选择适当的方法”。<sup>①</sup> 埃金对教学策略的界定突出了教学策略的两个特点：任务的要求；方法的选择。这反映了教学策略注重于对教学目标的意识和具体方法的灵活运用。埃金的《课堂教学策略》一书对各种教学模式的特点和具体操作程序作了详细的介绍，体现出了教学策略的选择性和方法性特点。美国的一些文献在提到教学策略时几乎不下定义，但一般都指具体的教学方法。

《简明国际教育百科全书》从对策略的认识出发，对教学策略作出了具有演绎特色的比较全面的定义：

“策略”一语是指大规模军事行动的计划 and 指挥。（“战术”是指部队的调遣）从更一般的意义讲，策略是为达到某种目的使用的手段或方法。在教育中，这个词一直是与“方法”、“步骤”同义。“策略”还用来指教学活动的顺序排列和师生间连续的有实在内容的交流。在本条目中，“策略”用来表示为达到某种预测的效果。

策略的词典定义及其教学含义

定 义	含 义
全面计划和指挥大规模军事战役的艺术科学。	意味着教师与学生的活动在教室中具有对立性，教师为达到目的，必须精心计划和组织教学。
运用这门科学制定的活动计划。	教学活动始于计划。
在政治、商业、求爱等活动中运用谋略（尤其是制定计划和计谋）的技巧和艺术。	运用策略是一门艺术或技巧，教师应当学习运用它。

综合上述观点，我们认为，教学策略具有动态的教学活动维度和静态的内容构成维度。在动态的教学活动过程维度上，它指教师为提高教学效率而有意识地选择筹划的教学方式方法与灵活处理的过程，其明显特征是：对教学目标的清晰意识和努力意向；具有对有效作用于教学实践的一般方法的设想；

在目标实现过程中对具体教学方法进行灵活选择和创造。具体说来，在教学实践中教学策略往往表现为具体教学方法和技能的实施过程，但又不同于具体的方法和技能，不同之处主要在于：

1. 策略性行为对于方法的施行是在明确的教学目标和教育理念支配和监控之下完成的，这就使方法带上了计谋的色彩。策略行为不是对方法的盲目操

埃金等著：《课堂教学策略》，王维诚等译，教育科学出版社，1990年版，第1页。

② 《简明国际教育百科全书》教育科学出版社，1990年版，教学卷（下），第261~262页

作，如果没有对方法实施意图的明确意识，即使对方法的具体操作步骤掌握得再娴熟精致，也仅仅是对教学程序的机械运行。

2. 教学策略性行为是在教学过程的有效行动。要能够达到这样的境地，教学策略应该有其自身的抽象，即教学策略是对有效教学方式的概括和推理。教学策略往往以教学原则和教学行动方式的形式对具体的教学方法、技能进行抽取，并且以这种形态反映和保持在教师的头脑中。

3. 教学策略不是固定不变的，必须因地制宜，因人而异。由于具体的教学情境是复杂的，计划实施过程之中行动的变化和方法的灵活选择是必然的，因此，教学策略具有很大的创造性特征。之所以把策略称为艺术，很大程度上在于策略具有直觉创造、灵活施用的特征。因此，可以认为，教学策略是教师智慧和教学艺术的充分体现。

教学策略静态的内容构成维度是动态的教学活动过程维度的反映，或者说，教学策略内容的构成产生于对教学策略动态构成的认识。教学策略在内容构成上具有三个层次：第一层次指影响教学处理的教育理念和价值观倾向；第二层次是对达到特定目标的教学方式的一般性规则的认识；第三层次是具体的教学手段和方法。

## 第二节 教学策略的形成

### 一、教学策略所蕴含的时代精神

虽说教学策略与教学方法在筹划性和灵活选择性上有所不同，但教学策略在施行过程之中也是一些具体的手段技巧，是对教学方法的运用。如果对教学方法的性质进行考察，我们不难发现，教学方法也并非没有特定的目标。张燕镜主编的《教育学新编》一书，对教学方法所下的定义是：“教学方法是教师和学生为了实现共同的教学目标，完成共同的教学任务，在教学过程中运用的方式与手段的总称。”可见，教学方法也具有一定的目标性，所不同的是，这里谈到的目标是指师生共同完成的教学任务。若将教学策略中所指的目标与之相比，教师明显位居筹划主体的位置，学生相对处于被关注的地位。由此可见，教学策略体现的是对教师的主导作用和教师的教学智慧的强调，此种现象恰是教学方法的历史演变结果和教育研究发展至今的时代特征。

从教师成为一个专门的职业、教学方法成为一个专门的研究领域以来，教学方法在不断积淀和发展着。有受心理学、哲学、信息科学等相关领域的影响而生成的各类教学方法，也有随着对教学任务看法的变化或多样化而酿出的多种教学方法，还有教学实践中通过教师的经验累积而形成的丰富的教学方法。

各种方法有各自的特征和特定的适应性。在教学方法单调的状况下，人们用不着去考虑方法的最佳选择问题。在教学方法多样化的现今，教学方法的选择就成为提高教学质量的重要保障。然而，在教学实践中，教师所运用的常是多种教学方法的杂乱组合，往往又不清楚方法的特点和施用的意图。很多教师习惯于从前辈那里承接得来的教学方法，不去思考也不习惯于进行方法的选择和变换。在很多情况下，教师是为了执行上级的指令而盲目施用某种方法或某几种方法。在某种程度上，教学方法的丰富没有带来更多的教学效益，反而使一些实际工作者感到莫衷一是，不知如何是好。

另一方面，社会的快速发展向人们提出了终身发展的要求，随之而来的是对教师职责提出了更高、更为复杂的要求。从教学内容的演变看，教师不再是教书匠而要成为真正的教育者，培养不断发展的人要比单一传授书本知识更加复杂。从教学对象的来源看，随着教育的普及、社会的进步和经济的发展，社会人文精神和国民生活习惯开始多样化，来自不同文化、不同家庭背景的学生有了不同的特点和需求。教师面临的是复杂多变的教學情境和丰富多样的学生，简单地执行上级的指令是无法胜任教学工作的。

更为重要的是，现代教育思想的发展促使人们形成了这样一个认识：教师不能仅仅是教学任务的执行者，也必须是教学决策者<sup>①</sup>。当教师仅仅被视为教书匠时，人们不会认识到教学的复杂性，认为只要教师掌握了要传授给学生的知识，便可以站立于讲台上；只要掌握了学科的教学法，便可以进行知识的传授。然而，教育实践有力地反驳了这一认识。同一教学内容让十个教师来教，会产生十种效果；同类问题让十个教师去处理，会得到十种结果。因此，有人感叹教学不是科学，而是艺术。但是，献身教育的研究者们没有望而却步，而是对该问题进行了不懈的探索。开始时，研究者选择大量优秀教师，通过评价和统计分析，抽取出优秀教师的个性特征，百分比高的特征被认为是好教师的共同特征。研究者希望以此为标准来选择教师，较早地让一些不适宜做教师的人转学其他职业。后来发现，这一设想和研究过于简单，教师的个性特征与教学效果之间的相关很低，即两者之间没有必然的联系。从七、八十年代开始，受认知心理学的影响，教育研究者开始研究教师在教学中的认知特征，到了九十年代，这一研究倾向日益强烈。教育研究者在研究过程中逐步认识到：产生有效教学的关键不是一些固定的方法和技术，而是教师头脑中内隐着的认知框架，是教师在教学过程中的认知过程。教师在教学过程中面临许多复杂多变的情景，如何理解这些情景并作出相应的教学决策，对教学效果起着主要的作用。有效的教学要求教师在动态的、复杂的教學过程中作出有效的决策。

教学策略正是在这样一种形势下提出来的。在某种意义上，教学策略是一种警示和宣言，是向盲目教学活动提出的警示，是向教书匠告别、向研究型教师迈进的宣言。教学策略的提出意味着，教师要从执行者转变为决策者。在奥林奇（Orlinch）等人主编的《教学策略》一书中，没有对“教学策略”概念作出界定，但是，书的前言开宗明义地指出：“我们发展了这样一个前提：那就是，教师是直接影响学生和教材内容表征的教育领导者和决策者。”贯穿该书各章的标题都是“决策”，如“进行决策的教学”、“目标决策”、“关于课程计划的决策”、“关于讨论的决策”，等等。因此我们认为，教学策略不是远离教学方法的全新的事物，教学方法是教学策略的主要构成内容，教学策略注重于对教学方法的计划和选择。

## 二、教学策略产生的途径

由于教学是一个复杂的情境和过程，指望通过多种教学方法的了解和掌握就能够使教学策略得以形成当然是幻想。其后果不仅是幻想的破灭，还会带来更为不良的影响，即对教育研究和理念产生消极的感受和隔膜，这已有前车之鉴。传统的教育把教师视为传授知识的工具，只要求教师执行设计好了的课程。在这种情形下，教师不必要也无机会进行自主的创造，更不必去进行理性的深层次的探讨，教师的任务就是按照专家们设定的教学规程进行实际操作。结果造成了这样的现象：教师关注更多的是贯彻课程的操作方法，至于方法的理论基础和背景，因与教师的操作无直接关系而不去深思。久而久之，造成了教师对理论“既尊重又怀疑”。“之所以尊重，是因为他们认为理论难学；之所以怀疑，是因为理论并不能明确地作出具体的决策，告诉他们下星期一早上该干什么”。<sup>①</sup>实际上，要想在复杂的教学情境中进行有效的教学必须进行创造。教学策略的灵魂，恰恰在于教师面临问题情境时对于教学方法的创造性应用。

尽管传统的教育造成了教师对理论思维的冷漠，实际上，有效的教学行为往往与理性的思考相关联，已有不少研究结果支持了这一结论<sup>②</sup>。格罗斯曼（Grossman）等人研究指出，尽管还不清楚教师关于教学的信念是如何影响教学的，但可以肯定，教师关于教和学的信念是与他们对于教和学的经验思考相关联的，也与他们在课堂里的行为相关联。金（King）分析了幼儿教师信念、价值观和习惯，发现鼓励儿童从玩中学，鼓励儿童创造的教师拥有一套儿童中心的发展理念。安宁（Anning）的研究揭示，在教师关于儿童学习的信念

迪尔特：《教育领域中的理论与实践》，载瞿葆奎主编《教育学文集·教育与教育学》，人民教育出版社，1993年版，第535页。

<sup>②</sup> Bennell N. *Teaching Through Play*, Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1990.

中蕴含着的教育原理，明确地与其所选择的的教学策略相关。因此，安宁得出结论：“教师的理论是蕴含在他们的实践之中的。”为此，要达到有效的教学水平，教师必须对技能有理性的思考，对教学方法的理论基础有清晰的认识。

教师既不能把专家学者的研究结果仅仅作为具体的操作技能和实施方法来接受，也不能不加思索地全盘接受专家学者的理论，这意味着必须在学习中能对理论的含义及其合理性作出自己的解释和判断，这就是一种批判性思维。由于众所周知的原因，“批判”一词在我国总带有浓郁的价值否定色彩，实则批判是一种认识上的评价，既包含着肯定也包含着否定。最为关键的不在于肯定或否定，而是将自己的思维与理论交锋，联系自己的经验和知识，对理论产生自己的见解。为了避免不必要的误解，我们不妨以“评判”取代“批判”。在评判中，教师要对理论作出分析、判断和取舍，思考为什么提出这样的理论，理论的背景和内涵是什么，理论的教育实践意义是什么，理论提出的见解是否合理等。这些思考实际上是在对理论进行积极的加工和主动的选择，把理论的内涵与自己的经验结合起来。通过这样的过程，教师既形成自己的思考，也能深入理解专家们的理论。当教育理论真正转化为教师心中的思维框架时，他们才能够在具体的情境中产生直觉的、即兴的教学策略。

教师的教学策略还产生于对教学方法和技能的理性思考。所谓理性思考，是要对具体方法、技巧的特征深入地进行分析，区分方法和技能的类型。对事物进行分类，是一种重要的认知加工。在对教学方法、技能类型进行区分的过程中，我们会把它们与其他方法进行比较，还可以利用脑中已有的方法知识来理解这些方法的特点，从而深入认识各种教学方法的本质特征。这一过程不仅有利于方法技巧类属特征的确认，而且能够在同类型方法的对比中加深对其独特性的认识，清晰地了解各种教学方法的利弊及其适用性。在生活中，人们会根据对事物类别特征的确认作出相应的行为反应。在教学实践中，确认了教学方法的类属特征，有利于形成有效的教学行为。

教师的教学策略更可能产生于对教学经验的反思。有研究者指出，优秀教师的成长公式是：经验 + 反思 = 成长。教师自己的工作经验是取之不尽的教学策略源泉。只是在传统教育的阴影下，教师更多充当着工具、被动执行者的角色，没有能够成为教育实践的研究者，因此也堵死了教学策略产生的活水源头。通过反思，教学实践可能向教师提供研究的资料和能源。教学活动的反思主要包括：对自己的教学经验不断地进行总结和理性反思，记反思日记，对教案的实施情况进行教学点评和纠正；在教学观摩中进行反思，对同事的教学行为进行评判反思；对学生的学习结果和行为变化进行分析反思。在教学实践成败后，可以向自己设问：“成功和失败的原因是什么？”“是否还有其他做法？”“这种现象可能反映了什么规律？从理论上可以作出什么解释？”通过对经验进

行这样的理性反思，教师会加深对自己经验的认识，也会加深对有关理论的理解，从而有助于将自己的经验与专家们的理论相结合，使经验成为教学策略的重要来源。

### 第三节 本书的构思和编排

#### 一、本书的写作特点

根据我们对“教学”概念的理解，本书的内容不局限于课堂知识的教学范畴，而是涉及学校各领域，既包括知识的有效教学，也探讨了非智力因素的培养。在各章撰写中，注重从学生学习的能力因素和动机因素的综合影响方面提出教学方法，探讨教学策略的选择。

基于教学策略的创造性来源于理论思维的认识，本书不是简单地对教学的技能技巧进行归类 and 介绍，而是从对理论或模式的评析出发，推衍到比较合理的教学处理原则，及至比较具体的技巧与方法。因此，章节的划分主要依据教育学和心理学有关的理论范畴，从理论出发探讨教学策略。这样既能涵盖教学实践的主要范畴，更为重要的是，能够开发和挖掘与教学有关的心理学和教育学的主要理论精华，并且在此基础上形成本书的主要框架结构。我们认为，教育学和心理学领域关于教学的理论研究应该成为教学策略的主要源泉。尽管涉及和借鉴了教育学和心理学领域诸多理论成果，正如前面所提到的，本书并不是这些理论的简单累加或拼凑，而是围绕教学实践这个中心，对诸多研究理论进行了选择和加工，以及专题性探讨。与一般的教育学、心理学教材的不同之处是，我们注重探讨与教学方法有关的学说思想，从理论上推论出教学方法的规则和具体教学方法。这种探讨还借助于作者多年的教学实践及教育实验研究的感受，在某种程度上是对自身经验的提炼与理性总结。

基于对教学策略本质特征的理解，在介绍有关理论时，我们试图屏弃照本宣科地介绍各种学说和模式，而注重诠释学说的内涵，探讨学说对于教学实践的意义和启示，分析教学理论和模式所适宜的实践范畴。为了有助于阐明理论的内涵，在探讨中还依据作者的教育实验研究经验，指出了教学实践中存在的一些问题和教师可能产生的误解。这些诠释和分析主要来自本书作者的主观理解，不一定完全合理，甚至可能有错，但这也是一种评判和反思。我们之所以在此作出个人的主观评判，其目的有二：一是为了缩短抽象理论与教学实践的距离；二是为了体现我们所提倡的形成教学策略的精神——对理论作出自己的评判和加工。

在教学模式和方法的介绍方面，我们注重进行分类介绍。有的是从方法本

身的特征进行分析，希望通过这样的分析比较，帮助读者不仅了解各种教学模式和方法的主要特征和作用，而且认识它们的长处和短处，以及各自的适宜性，从而体现教学策略的选择性特征。为了便于读者在教育实践中运用和开发教学策略，本书比较注重提炼教学策略的特定原则。这些原则是对有关理论的具体演化，也是对具体技能方法的概括。

为了帮助学习者对策略原则有一个比较直观的认识，我们尽可能介绍了一些教学实例。这些实例有的直接选自我们正在进行的教育实验研究，有的选自有实践经验的学生的作业，有的选自国外的有关文献。本书各章还注意介绍了评价和识辨学生特定学习和发展状态及类型的方法，目的也在于交给学习者进行教学实践研究的技能和方法。

## 二、本书各章的安排

“教学目标的决策”、“教学模式的选择性策略”和“课堂教学的指导性策略”三章，主要源于教学理论方面的探讨；“形成认知结构的策略”和“促进信息加工的教学策略”两章的思路，主要来自认知心理学的研究结果；“促进自我发展的教学策略”思路，主要来自心理学对人格的研究；“因材施教策略”主要来自心理学对学习风格的研究；“课堂教学的管理性策略”主要源于行为管理方面的研究。

“教学目标的决策”一章的编写出发点是，希望改变教学实践中教学行为的盲目性状态。如果在盲目的状态下追求达到某种标准，会出现两种不良结果。一是会把手段与目的混淆，有时会伤害学生。比如，有的教师为了让班级在某种活动中得到好评分，会把可能有损得分的学生“禁闭”起来，不让其露面。二是对教学目标缺乏清晰意识，因而不去探讨自己所追求的标准的意义何在，只是被动地执行上级指令，不会根据教学实际灵活地进行教学处理和创造。教学中策略性行为始于对行为目标的明确意识，并且能够根据自己裁定的目标去筹划和选择教学方法。本章通过对从宏观教育理念和价值倾向到具体教学结果类型等各种目标特征的一一介绍和评价，使读者对各种层次和各种类型的教学目标特征有一个比较系统的了解，这样有助于对教学目标形成比较清醒的意识，从而能够主动地进行教学目标的选择，不致于僵化地理解教学行政管理要求以致于被动地完成教学任务。

“形成认知结构的策略”一章对皮亚杰、维果茨基、建构主义、布鲁纳、奥苏伯尔等有关认知结构和认知发展的理论进行了诠释，其目的是要从理论上认识皮亚杰研究的教學含义，认识维果茨基“最近发展区”的内涵，认识“认知结构”的教学含义。我们以为，目前对这些研究的教學含义的认识并不十分清晰，今后仍需进一步加强相关的研究。在对理论诠释的基础上，我们提出了

一些具体的教学方法和教学处理原则。

“促进信息加工的教学策略”一章依托当代信息加工心理学对认知加工过程的微观分析，从提高信息的接受效率、有利于储存和提取以及促进信息加工的自我监控等几个主要维度，提出了提高学生学习效率的教学途径和加工方法。这一章显示了心理学研究框架与教育实验研究的综合，所提出的具体教学途径和方法大部分取自教学一线的研究经验，也是作者在近十年教育实验研究中的亲身感受。

由于教学模式系统地归纳了课堂教学的主要程序，因此，自然成为教学策略的主要内容。“教学模式的选择性策略”一章不仅具体介绍了各主要教学模式的具体操作步骤，而且通过对教学模式进行分类，比较了各类教学模式的共同特征和不同特征。此外，还对各类教学模式的利弊和适宜性进行了介绍，目的在于提供教学模式选择的依据。

“课堂教学的指导性策略”一章专门对课堂教学中经常要采用的提问、讨论和探究方法的特点、操作程序、功能和影响因素等进行了介绍和评价，希望有助于读者选择和创造性地运用这些基本的教学技巧。

“促进自我发展的教学策略”一章从有关自我发展的理论研究出发，提出了自我发展的主要趋势和自我调控形成的主要机制。基于对自我发展的趋势和自我调控形成机制的认识，提出了有助于促进不同水平学生的自我发展的教学处理原则和具体方法。本书专门为促进学生自我发展的教学策略安排了一章，这是一个尝试。自我是人生发展的主要方面，学生自我的发展又不是脱离了学校的学习活动而发生的纯粹内在的过程。自我发展的过程又是个体社会化的过程，自我必须在群体的交往活动之中形成。而且，心理学家们研究认为，态度的学习，或者说学习动机的培养与学生的自我概念之间存在着千丝万缕的联系。在“促进自我发展的教学策略”这一章的编写中，我们着重讨论了学生自我发展与学习动机之间、自我发展与群体发展之间的关联性，讨论了学习动机的激发策略和构成班集体积极氛围的途径，强调在班集体中促进学生个体的自我发展，显示了教师在教学过程中培养学生自我的现实可行性。

“因材施教策略”一章主要依据心理学有关认知风格和学习动机倾向的研究成果，提出了提高不同类型学生学习效果和激发不同动机倾向学生的学习积极性的教学措施，并介绍了考试焦虑的构成成分，提出了相应的处理方法。这一章所介绍的针对认知表征风格的加工方法是较新的内容，在我们自己的教学实践中尚未进行尝试，具体实效性如何，还有待于实践的验证。

“课堂教学的管理性策略”一章主要针对课堂常规管理和课堂中问题行为的预防和处理，提出了一些策略原则和具体的处理技巧与方法。这些方法主要来源于行为主义理论和心理治疗中的“现实治疗法”。

本章是全书的引子，介绍了我们探讨教学策略的初步思路和意图。教学策略涵盖学校教学的各个领域，对于提高教学效果、推行素质教育具有重要的影响。教学策略与教学方法的根本区别在于，教学策略强调对教学处理意图的清晰意识和灵活选择。教学策略的提出是当代教育改革的潮流所致，是对教师成为决策者这一教育改革思想的重要推动和体现。

#### 参考文献

1. 国际教育发展委员会编著：《学会生存》，上海译文出版社，1979年版。
2. 熊川武著：《学习策略论》，江西教育出版社，1997年版。
3. 埃金等著：《课堂教学策略》，王维诚等译，教育科学出版社，1990年版。
4. 《简明国际教育百科全书》教育科学出版社，1990年版，教学卷（下）。
5. 施良方、崔允郭主编：《教学理论：课堂教学的原理、策略与研究》，华东师范大学出版社，1999年版。
6. 郭良菁博士论文：《迈向养成自主探究与反思的实践者的教师教育》，未发表。

## 第二章

# 教学目标的决策

教学目标是对教学活动结果的预期。每个教育者都期望学习者通过教学活动，能在认知、情感或其他方面朝着教育者预期的方向发生变化，这种对学习者的变化的预期就是教学目标。它决定了教学活动的方向和教学的进程，影响教师对教学模式和教学方法的选择，同时为教师提供了检验教学效果的标准。明确的教学目标有助于教师与学生之间进行有效的交流，恰当的教学目标对学习者具有导向和激励的作用。

教师的教学活动过程蕴藏着一系列的决策活动，确定教学目标是教师作出的一项重要决策。这一决策涉及教师对有关教育教学理论问题的思考，又反映出教师的教学实践能力和水平。本章试图沿着理论—实践的路线，讨论教师在确定教学目标时需要思考的理论问题、实践问题，以及陈述教学目标的具体方法。在此，“教学目标”主要包括课程目标、单元目标和课时目标。

### 第一节 教学目标决策的理论思考

教学目标的决策过程在宏观上是教师对教育理论、教学理论中的不同观点的选择过程。教师确定什么样的教学目标，反映了教师对教育教学观念的不同取舍。例如，教师在教学中可以为全班的学生确定相同的教学目标，也可以根据学生的不同情况确定多层次的教学目标。前者反映出教师对教学的社会价值的重视，后者体现教师对个体发展需要的尊重。

#### 一、对教育价值与教学意义的思考

##### （一）教师对教育价值的认识影响教师对教学目标的决策

教师在从事教育教学活动的过程中，需要不断地思考两个问题：学校教育为什么而存在？自己的教学活动如何与教育目标保持一致？教学目标的决策过

程实际上是对这两个问题的回答过程。

“学校教育为什么而存在”是教育理论中一个最普通也是最基本的问题。对这一问题，至少有两种不同的回答：“个人本位”论；“社会本位”论。“个人本位”认为，教育的对象是人，教育的价值在于促进个体的发展，满足个体发展的需要。“社会本位”认为，“教育者活动的目的产生与对社会需求的选择，归根到底受社会需求及社会条件的制约”。<sup>①</sup>它认为，教育应为促进社会发展服务，满足社会发展的需要。在这一问题上的分歧，实际上是不同的教育价值观的反映。

随着社会的进步，人们观念的变化，当今社会已没有人认为教育应在个人与社会之间作单向选择。但在教学情景中需要作出具体抉择时，不同的教师会表现出不同的倾向性。有的教师认为，教育主要是为培养人而存在，教育应满足个体发展的需要，教育应依据学生的不同水平和特点来确定教学目标。有这种倾向的教师将会更多地考虑教学如何适应不同年龄学生的发展水平，如何满足不同学生的兴趣和需要。有的教师倾向于认为，教育的主要使命是满足社会发展的需要，因此，教师在教学目标决策的过程应更多地考虑教学对学生今后适应社会的意义，更多地依据社会的需要确定教学目标。

如何在社会需要和个体需要之间进行抉择和整合？有几点值得教师们注意：现代学校教育具有多重职能，个体职能和社会职能紧密联系在一起，学校的教育目的日趋多元化、多层次；学校教育是以人为直接对象的，学校教育的社会功能在很大程度上是通过个体发展体现的；随着社会的进步，我国的教育价值取向也在发生变化。80年代中期，我国提出基础教育以“提高全民族素质”为目标，这意味着学校教育价值取向日益倾向于注重个体发展的需要。因此，教师在确定教学目标时，应对学生的发展需要给以更多的关注。

## （二）教师对教学意义的理解影响教师对教学目标的选择

教学应以向学生传授知识、技能为主，还是以发展学生的能力为主，在这个问题上也可能产生分歧。教育史上曾经存在过两种不同的观点，这就是“形式训练说”与“实质教育论”。前者认为教学的主要任务是发展学生的能力，后者则认为教学的主要任务是让学生掌握实际有用的知识。不同的观点在影响教育者对教学目标的选择的同时，还影响到对教学内容、教学方法的选择。

现代人已不是简单地在“掌握知识”和“发展能力”两者之间作绝对的选择，人们对掌握知识与发展能力之间的关系有了比较科学的态度。但实践证明，在教学实践活动中，不同的教师对学生掌握知识和发展能力给以的重视程

度有所不同。在确定教学目标时，有的教师强调发展学生的认知能力，另一些教师强调学生对所学知识的掌握，这是教师对教学意义的不同认识的反映。

值得注意的是，现代教育教学理论愈来愈重视发展学习者的能力。在《从现在到 2000 年教育内容的发展的全球展望》一书中，作者提出了教育目标的新的三级层次，反映了重视学习者行为与能力的培养新趋势<sup>①</sup>。

传统的三级层次	新的三级层次
1. 知识	1. 态度和技能
2. 实用技术	2. 实用技术
3. 态度和技能	3. 知识

此外，在 90 年代中期出版的《教育——财富蕴藏其中》一书中，作者提出了教育的四大支柱：学会认知；学会做事；学会共同生活；学会生存。其中，对“学会认知”的解释是，“这种学习更多的是为了掌握认识的手段，而不是获得经过分类的系统化知识。……为了解知识而学习，首先要求要学会运用注意力、记忆力和思维能力来学习。”<sup>②</sup>

随着信息量的不断增加和社会知识传媒的发展，人们在重视信息本身价值的同时，愈来愈重视发展人自身获取信息、选择信息和处理信息的能力。这种变化趋势反映了社会对现代人更高的要求。为了满足人们发展的要求，教学中就必须重视对学习能力的培养。

## 二、现代知识观与教学目标的确定

教师对“知识”的不同理解，影响其对教学目标的选择。

人们对“知识”本身的认识是不断发展的。根据反映的深度，知识可分为感性知识与理性知识；根据反映的内容，知识可分为自然的、社会的、思维的知识；根据知识的来源，知识可分为直接知识与间接知识。

现代学习理论对“知识”有了更广义的理解。当代著名的认知心理学家安德森（Anderson）根据人们提取知识的方式，将知识划分为陈述性知识和程序性知识。在安德森理论的基础上，梅耶（R.E.Mayer）提出了广义的知识观。梅耶将知识分为三大类：语义知识；程序性知识；策略性知识。语义知识是指个人关于世界的知识，与陈述性知识的涵义基本一致；程序性知识是指用于具体情景中的算法或步骤；策略性知识主要涉及学习者学习的方法和解决问题的一般策略，包括调控自己学习的策略。

<sup>①</sup> S·拉塞克等：《从现在到 2000 年教育内容的发展的全球展望》，教育科学出版社，1996 年版，第 145 页。

雅克·德洛尔等：《教育——财富蕴藏其中》，联合国教科文组织总部中文科译，教育科学出版社，1997 年版，第 76~77 页。

广义知识观的“知识”概念涵盖了传统意义上的知识、技能和策略。因此，我国有学者将知识定义为：个体通过与其环境相互作用后获得的信息及其组织。同时，将知识观分为广义的知识观和狭义的知识观<sup>①</sup>

随着人们知识观的变化，人们对技能、智力、学习的理解也随之变化。在大知识观中，“知识”不仅包括知识的储存与提取，还包括了知识的应用过程，这种观念的变化影响着教师对教学目标的确定：首先，教师必须先意识到知识观的变化，并且能接受新的观念；其次，教师应能理解新的观念对教学产生的影响，如教师需要重新界定“掌握知识”的意义，对“掌握知识与发展能力”关系也需作新的探究；再次，教师应以现代知识观指导教学目标的确定，划分教学目标的层次。

### 三、教学评价理论对教学目标选择的影响

评价是依据一定的价值观对评价对象进行价值判断的过程。一般认为，教学评价的对象主要是学生的学业成绩，评价的依据是教学目标。以教学目标为中心建立的评价模式，称为行为目标模式（泰勒模式）。

在美国，另外一种被广泛采用的评价观点是由克龙巴赫提出的。克龙巴赫认为：“评价是为决策提供信息的过程”<sup>②</sup>。在他的教学评价观点中，评价的中心不应仅是教学目标，更应是决策思想。评价者不仅要关心教学目标，检验目标，还应关心决策者作出了什么决策，根据什么进行决策等。这种观点比较强调评价为决策服务。

教学评价思想的发展使人们认识到，教学目标不是评价的惟一标准。教学评价不仅要根据教学目标进行，不仅要评价教学活动的结果，还需评价教学的决策过程，评价教学活动的过程。由此，形成了多种评价模式。除行为目标模式外，还有为教学决策服务的 CIPP 模式（即背景评价—输入评价—过程评价—成果评价模式）；重视对教学的非预期效果或副效应评价的目的游离模式；注重评价教学活动，体现价值观念多元化的应答模式。

已经确定的教学目标会影响教学评价，教学评价理论也会影响教学目标的决策。教师对某种评价理论和评价模式的认同，在教学目标的决策中将有所反映。推崇泰勒模式教师选择的的教学目标倾向于对学生可观察的行为变化的描述，注重为教学评价提供确定的依据。赞同以游离模式为主要评价模式的教师，确定教学目标时就会更多地关注教学活动对学生非认知方面的影响。

丰富的教学评价模式为教师确定教学目标提供了多种选择方案。但作为教

皮连生：《智育心理学》，人民教育出版社，1997年版，第40页。

② 转引自金一鸣：《教育原理》，安徽教育出版社，1995年版，第399页。