

●国家基础教育课程改革系列丛书

# 世界课程改革与教学创新

文库

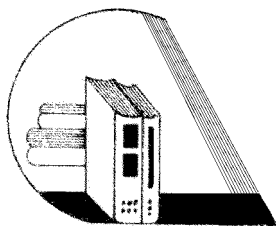
(第二辑)

课堂教学改革的理论与方法

课堂教学的组织形式与教学实施

(一)

北京师联教育科学研究所 编



學苑音像出版社

责任编辑 :王 军

封面设计 :师联平面工作室

世界课程改革与教学创新文库  
(第二辑)

课堂教学改革的理论与方法  
课堂教学的组织形式与教学实施  
(一)

北京师联教育科学研究所 编  
学苑音像出版社出版发行



三河文阁印刷厂印刷

2000年 12月 第 1版 第 1次印刷

开本 : 32开 160mm×240mm 印张 : 12.5 字数 : 250千字

ISBN 7-309-03811-1

本书配碟发行全 1册 20.00元 (册均 20.00元 不含碟)

本书如有印刷、装订错误,请与本社联系调换

# 目 录

教学组织形式 .....	( 员)
系统观点在国外教育学中教学组织问题上的运用 .....	( 圆原)
凯洛夫、赞可夫和巴班斯基的教学组织形式思想 .....	( 猿)
教学组织的形式及其发展 .....	( 源)
教学组织的分类 .....	( 源)
教学形式的分类 .....	( 源)
班级授课制的产生和发展 .....	( 缘)
班级授课制的基本特征 .....	( 缘)
班级授课制的类型和结构 .....	( 缘)
班级授课制的优越性和局限性 .....	( 缘)
班级授课制的改革 .....	( 远)
苏联近年来的一些改进主张 .....	( 远)
班级授课制 .....	( 远)
课堂教学是教学的基本组织形式 .....	( 苑)
其他的教学组织形式 .....	( 愿)
普通教育学校的劳动教学和生产教学的组织形式 .....	( 怨)
班级课堂促进学生成长的教学创造 .....	( 怨)
班级课堂教学教与学的统一 .....	( 员)
班级编制的原理与方法 .....	( 员)
学习集体的发展与类型 .....	( 员)

日本中学按学习程度编班 .....	( 员圆)
日本高中按程度编班的效果 .....	( 员圆)
按熟悉程度编班 .....	( 员圆)
美国对按能力分班(组)的教学 .....	( 员圆)
国外的小学班级规模 .....	( 员圆)
美国班级规模与学生成就的“悦砸计划” .....	( 员圆)
美国关于班级规模的研究及其改革 .....	( 员圆)
美国缩小班级规模透视 .....	( 员圆)
美国的小班教学 .....	( 员圆)

# 教学组织形式

[苏]季亚琴科

## 一、教学组织形式的定义

在教学过程的组织形式(教学的组织形式)问题上,教学论专家众说纷纭,它与教学方法有何差别,也莫衷一是。

在《教学论原理》一书中写道:“教学工作的组织形式是由学生的组成成员、课业的地点和时间、学生活动的种类序列和教师领导学生活动的方式决定的”。<sup>①</sup>这不是定义,它仅仅指出了教学的组织形式是根据什么决定的。

对某些教学论专家来说,学生的组成、学习的地点、时间或课业制度对于教学组织形式的区分(分类)具有极重要的意义。他们认为,学校的教学工作是以按课业制度、学生组成、师生交流的形式、他们的活动的一般性质(首先是学生独立工作的作用)来区分的各种组织形式进行的。其形式有:课、家庭作业、课堂讨论、辅导等。<sup>②</sup>

伦达、日利佐夫、谢尔博夫给教学组织形式下了这样的定义:“教学的组织形式指在课业中师生之间交流的性质、受业学生的分组和他们的活动的性质,以及课业的地点和进行课业的制度”。<sup>③</sup>在这个定义中,教学的组织形式的内容包括下述特征(1)师生在课业中交流的性质(2)学生的分组(3)他们的活动的性质(4)课业的地点;

① 叶西波夫《教学论原理》,1957年俄文版,第147页。

② 休金娜、戈兰特、拉季娜《教育学》,1957年俄文版,第147页。

③ 伦达、日利佐夫、谢尔博夫《教育学》,1957年俄文版,第147页。

(缘)进行课业的制度。对这些特征的分析表明,该定义没有把教学方法与教学的组织形式严格地区分开来。

教学方法和形式问题是现代教学论上的一个基本问题。迄今为止,对这些问题的论述都是经验性的,即每个人都根据自己的或他人的经验来描述的。同时,也没有把教学方法和形式与教学的本质联系起来加以考察。斯卡特金作了从教学的本质及其种类来阐述教学组织形式的尝试,他在《中学教学论》中写道:“既然教师和学生的相互作用是以直接的和间接的交往来实现的,因而组织形式也就是组成上述主体间交往的一定程序”。<sup>①</sup>在这个定义中,作者已把“直接的”和“间接的”交往包括进去,可以认为,这已向揭示“教学组织形式”这一概念摊进了一步。但还有疑问:“组成……交往的一定程序”指的是什么。

斯卡特金、列尔涅尔、沙赫马耶夫写道:“组织形式的主要特点是,对它的研究并非直接与教学过程的特点及其基本规律相联系的。组织形式影响着具体的教学进程,例如,它制约着显示教学工作个体速度的可能性,它也影响着教学过程的总的进程和结果,有助于教学过程的成效,等等”。<sup>②</sup>我们认为,教学过程的组织形式或教学组织形式(这两个术语目前被视为同义的)决不是次要的现象。恰恰相反,教学组织形式不仅是与整个教学过程、教学的本质和规律最紧密地相联系的,而且教学过程只有通过教学组织形式才能得以实现,没有教学组织形式就没有教学过程可言。正是教学组织形式构成这样一种物质骨架或机制,这种骨架或机制的总和决定着整个教学过程(和进程),即全部教学方法。教学方法、教学原则和规则等很多方面(如下是主要的话)取决于学校所采用的教学方法。因此,我们怎么也不能同意《中学教学论》作者的下述论断:“我们把教学组织形式的定义界定为受事先规定的一定的秩序和制度所调节的教师与学生的

① 斯卡特金《中学教学论》,莫斯科1957年俄文第二版,第 104 页。

② 斯卡特金《中学教学论》,莫斯科1957年俄文第二版,第 104 页。

相互作用”。<sup>①</sup>。

应该指出,在上述引文中,作者已把教学组织形式与交往,即教学的本质联系起来,他们确认“教学即交往”的观点,摒弃“教学或学习即认知”、“教学即传授”的流行观点。但他们尚未把教学原则和规则与教学的本质和组织形式联系起来加以考察。而事实上,教学方法本身是由教学过程的组织及其组织形式决定的。按照传统的观点,教学过程的组织形式——这是由组成教学过程的本质的方法的那些内在的、认知的、精神的过程所派生的某种外在的东西。对教学组织形式的这种观点目前仍有市场。在巴班斯基主编的《教育学》中写道:“教学组织形式是教师和学生按规定的秩序和一定的制度而实现的协调活动的外部表现”。<sup>②</sup>依照这种观点,教学组织形式仅仅是某种更重要的东西,即直接与教学的内容、本质、规则有关的东西的外在表现(体现)。教学方法被认为是这种更重要的东西。实际上,教学内容、教学方法和教学组织形式之间的关系完全不是这样。可以说,与教学的本质直接有关的首先是教学的内容和组织形式。没有教学过程的组织形式和组织结构就没有教学方法。教学方法——这是包括教学组织结构在内的整个教学过程。

## 二、教学组织形式的分类

课被认为是学校教学工作的基本组织形式;“它应该包括在教师领导下运用各种教学方法的全班的、小队的和每个学生的个别工作”。<sup>③</sup>

在一些当代的教育学和教学论教程中指出:“基本上采用三种教学组织形式:全体的、个别的和小组的”。<sup>④</sup>采用各种教学组织形式

① 斯卡特金《中学教学论》,1965年俄文第二版,第104页。

② 巴班斯基《教育学》中译本,人民教育出版社,1985年版,第104页。

③ 《苏联国民教育文件汇编》,1965年——1966年,1965年俄文版,104页。

④ 休金娜、戈兰特、拉季娜《教育学》,1965年俄文版,第104页。

的必要性的原因在于,每一种形式在这一或那一方面都有其优点和缺点,对于解决这一些任务来说,采用这一些组织形式较好,而对于解决另一些任务来说,采用另一些组织形式较好,因此,在其中没有哪一种组织形式可以被认为是万能的”。<sup>①</sup>

把组织形式分为全体的、小组的(小队的)和个别的形式的依据是教师布置的学习任务的适用对象(员全班所有学生(圆某些小组的学生(猿各别学生。由此就有全班的(全体的)小队的(小组的)和个别学生的课业之区分”。<sup>②</sup>

课——这始终是两种或数种教学组织形式的组合。正因为在上可以采用各种各样的组织形式,所以可以把课看作是教学组织形式的某种总和。

马赫穆托夫的分类与上述学者的分类不同。在《学校问题教学的组织》一书中有专门的一章《课——教学教育过程的基本组织形式》。关于课的定义,他写道:“课——这是为解决教学、教育和学生的发展的任务而在一定时间内有系统地采用的组织有固定成员的教师和学生的活动的形式。课体现了教学教育过程的所有教育因素:目的、内容、手段、方法、组织和控制方面的活动,以及课的所有教学环节。”<sup>③</sup>

既然教学过程的所有因素在课上都得到了体现,是否还需要其他的组织形式呢?马赫穆托夫的回答是:“同时我们并不有意低估教学教育过程的其他组织形式的作用:家庭作业、学科小组、选修课等,它们与课相配合组成了整个教学教育过程”。<sup>④</sup>

也就是说,他把组织形式分为两类,一类是在课上采用的,另一类是在课外采用的可例如,学科小组活动、家庭作业是在课外进行

① 休金娜、戈兰特、拉季娜《教育学》,员957年俄文版,第猿猿页。

② 叶西波夫《教学论原理》,员957年俄文版,第猿猿—猿猿页;

③ 马赫穆托夫《学校问题教学的组织》,员957年俄文版,第员54页。

④ 马赫穆托夫《学校问题教学的组织》,员957年俄文版,第员54页。

的,而全体的(全班的)、小组的活动和教师对学生的个别工作既可在课上,也可在课外进行。

目前,在教学文献中大致把教学组织形式分为下列两类:第一类——全班的、小队的或小组的和个别的教学形式。有人也把集体的组织形式和所谓的群众性形式也列入其中。<sup>①</sup> 第二类——家庭作业、参观、课堂讨论、讨论会、辩证会、选修课、学科小组、补课、辅导、考查、考试、座谈。课被赋予特殊的地位。第一类组织形式有限(通常分为三种:全班的、小组的和个别的),而第二类组织形式的数量不限。

在教学论著作中列举的教学组织形式的名目繁多,其中有(员)课(圆)家庭作业(猿)选修课(源)学科小组活动(缘)课堂讨论(远)实习课(苑)补课(愿)参观(怨)小组或小队的课业(员园)辅导(员员)考查(员圆)考试(员猿)座谈(员源)独立作业(员缘)全班作业(员园)全体作业(员韵)分组作业。

从上述列举的名目中可以清楚地看到,对教学组织形式没有进行严格的科学分类,但它也有特点:在教学组织形式中包括了在教学中所具有的一切和不能被列入方法之列的东西。例如,家庭作业可以用各种不同的方法来完成。不能把它归入教学方法之列。显然,学生的家庭作业是一种教学的组织形式,是课的补充。

在论述教学组织形式的著作中都强调教学形式多样性的思想,罗列尽可能多的教学组织形式,但没有揭示这种多样性的统一。事物现象的多样性归根到底是与其本质有关的,直接或间接地从属于本质的。迄今为止,教学论作为一门科学还处于它发展的经验性阶段上,描述现象的多样性、积累实际资料、研究形形色色的局部现象被置于研究的中心。在研究教学的组织形式方面也是这样。

关于教学的组织形式,教学论著作通常都从分析课开始,对课和

<sup>①</sup> 休金娜《中小学教育学》,中译本,人民教育出版社,1985年版,第145页。

班级课堂教学授课制作简要的历史回顾,论述对课的要求、课的结构和类型,给教师提出建议:怎样备课,怎样上好一堂课,其中包括开始上课、检查旧课和评定学生的知识、讲解新教材、组织和进行课堂谈话、复习刚才所学的教材、布置家庭作业、下课。相当具体地叙述了在完善课方面的教学法工作,学校领导人如何研究课,以及上好课的组织上和物质的条件。<sup>①</sup>然而,对什么是教学的组织形式、它的分类、理论根据、教学过程的组织结构及其发展规律等通常都没有论述。也没有把教学组织形式与教学方法严格区别开来。大多数教育学和教学论教程叙述的顺序是这样的:前面几章论述教学过程的本质、教学原则、教养的内容,然后是教学方法、课或教学的组织形式,最后是对学生的知识、技能、技巧的检查、考查和评定。认为在阐述“教学方法”之前无需先行阐明“教学组织形式”问题。两者之间没有有机的或逻辑的联系。我们认为,教学方法涉及整个教学过程,因此应该在“教学组织形式”之后加以阐述。没有关于教学组织形式的有科学根据的理论,就没有关于教学方法的科学理论,不能正确理解教学方法的本质和对教学方法的科学分类。

### 三、交往的结构和教学组织形式

交往的结构——这是这样的一种物的机制,由于这种机制并借助这种机制教学才能得以实现和完成。

我们分析一下三种人际交往:

(员)两人配对的交往(封闭的、日常的);

(圆)一组人的交往,一人说,两人或一组人听;

(猿)其成员变化不定的两人配对的交往。

所有这三种结构都是人们之间的直接交往。在交往中听说双方的地位可以互换。这种互换通常在两人配对的交往中尤为常见。直

<sup>①</sup> 卡赞采夫《苏联学校的课》,莫斯科俄文版,第 5 页——5 页;达尼洛夫、叶西波夫《教学论》,莫斯科俄文版,第 3 页——3 页。

接交往基本上是借助口语实现的,但这并不意味着在叙述过程中不能利用书面语、图画、图表、模型和其他有助于使叙述具体化,使叙述更直观、更有表达力和令人信服的手段。

人们也可以通过间接的手段进行交往,在这种场合,人们彼此既见不到对方,也听不到对方的话语,书面语及用以取代书面语的其他手段成了交往的主要手段。例如,相隔千里的两人可通过互寄书信来交流思想、表达感情。托尔斯泰在 1855 年前写下的著作可以为今人阅读,使人得到其中满足。这就是间接交往。这种交往没有活生生的人之间的直接接触。

在科学技术飞速发展的今天,大众传播媒介的普及,信息手段的层出不穷,这一切都使直接的和间接的交往日益完善。综观各种各样的交往场合,交往的结构不外乎下述四种:

- (员)没有与他人直接接触的一人单独的间接交往;
- (圆)两人配对进行的交往;
- (猿)三人或三人以上以小组或大组为形式进行的交往;
- (源)其成员变化不定的两人配对的交往。

如果说,人际交往可以通过直接的和间接的途径来实现,而教学是人际交往的独特现象,那么教学也可以通过直接的和间接的途径来进行。教师可以直接教自己的学生,借助口语和其他补充手段来影响学生。在学校里,教师与学生的交往首先和主要地是借助语言(口语和书面语)实现的。至于面部表情、手势、手语,它们只起着辅助的作用。

像教学内容一样,教学组织形式是与教学的本质密切相关的。人际交往是怎样进行的,就有怎样的教学结构。没有不依交往的结构或组织为转移的教学组织形式。教学组织形式——这是教师与学生之间的交往的结构,即在教学过程中采用的交往的结构。

在交往过程中人们的相互作用以上述四种结构的形式而得到完善。与上述每一种结构相适应,有下述一般的教学组织形式:

(员)教师教一名学生,这时师生交往的结构是两人一对一的。通常把这种教学称做个别教学。也可以由学生两人配对进行学习。

(圆)教师同时教整个班级的学生,这时的交往结构是全班的。这种教学组织形式通常被称做全班的或全体的形式。这种结构还可分为小队的或小组的课业形式。

(猿)如果教学是以前成员变换不定的两人配对交往的形式实现的,我们就获得了一种原则上新的教学组织形式——集体教学形式。

所有上述三种教学组织形式都是直接教学。

(源)间接的教学主要是借助书面语实现的,在这种形式的教学中没有人与人之间的直接联系,因此,课业通常是由个人单独进行的。在教育文献中,这种由学生个人单独进行的课业通常被称做独立作业。

这四种教学组织形式是人际交往的形式在学校教学中的应用。它们既不是“创造”出来的,也不是幻想的产物。教师自觉或不自觉地在作这种“搬运”。

现代学校的教学基本上是由下述两部分组成的(员)在学校的教学工作,课上的教学和部分地在课外的教学(圆)在家里完成家庭作业方面的课业。

任何教学工作都可归入上述四种教学组织形式之一,是否还有不包括在这四种形式之内的教学工作呢?

上述四种教学组织形式是一般性的形式,不同于具体的形式。我们不把它们称做基本的形式,因为学校教学工作的基本组织形式是课。教师和学生在学习中的基本工作正是在课上进行的,这种教学工作包括了各种不同的教学形式。目前在课上采用哪些组织形式呢?

在学校实践中,被采用的实际上不是四种,而至多是三种组织形式。正如斯卡特金正确指出的,在课上几乎没有采用两人配对作业和以小组为形式的课业。<sup>①</sup>后者在过去被称做小组或小队作业,现在称

<sup>①</sup> 斯卡特金《教学论问题——讲课速记记录》,莫斯科年俄文版,第 55 页。

做分组作业。对这一概念需要进一步加以说明。按照其结构来说,在小组和全班或全体作业时,教师在班上的教学工作仅仅是同一种分组教学组织形式的两种不同变体。在全班和小队的课业中,都是一群人听同一人进述。即很多人同时听同一人讲述。听讲者的人数要比讲述者多上二倍、三倍、十倍、甚至四十倍。在每一种交往的场合,讲述者与听讲者的人数是不等的。在小组与全班的交往之间的差别不在于交往的结构,而在于听讲者的人数。因此,全班的(全体的)和小队的(小组的)课业都是分组教学的组织形式。在这两种场合,课业的特点都是一人讲述,众人听讲。教师、工程师、技师、队长,甚至班级中的某一学生都可能充当全体学讲的讲述者。讲述人员的替换并没有改变交往的结构和课业的组织形式。讲述者的业务水平有高低,讲述的内容、技巧也有差异,讲述者的话也有可能参与教学过程其他人的话相交替,但其交往的结构、一般进程(教学进程),仍然是相同的:以一组人为形式的交往。这是这种教学组织形式的客观本质。当然,在这种场合,具体的课业可能是形形色色的,它可能是区分的,也可能是非区分的,但组织形式本身不是课业的性质,而是交往的结构,教学双方的相互作用是怎样进行的。

总之,全班的和小队的课业同属分组教学组织形式的不同变体,其本质可用一句话来表述:一人同时教不止一人,而是教很多人、一组人。就学生数来说,组员可能有多少。但至少得有两名学生,即一名教师同时教至少两名学生。

学生在课上进行全班的或小队的作业也可能具有非分组结构的形式。如果教师给所有学生布置同一作业,每一学生当着他的面独立完成这一作业,与教师或班级其他学生没有交往,学生的这种作业就是个人独立作业。例如,学生在课上完成测验作业和独立作业。大多数学生在家里预习新课和完成家庭作业也是个人独立进行的。学生个人独立作业的本质特点是:在完成作业的过程中,学生与他人活生生的人与人之间的接触减少到了最低程度,甚至完全没有。

立作业”这一术语只有一个涵义,它指上述四种教学组织形式之一。至于“独立作业”这一概念,正如尼尔松指出的,迄今为止,在教学论上还没有统一的见解,是教学方法、学习方式还是组织学生的学习活动的形式。<sup>①</sup>

既然“个人独立作业”指学生在与他人没有直接接触的情况下进行的课业,也就没有必要在下述问题上多费笔墨了:它是复现性的还是创造性的作业,它是在课上进行的还是在家里进行的,有教师监督还是无教师监督。“个人独立作业”和“独立作业”这两个概念不是同义的,因此,在论述教学组织形式问题时使用“独立作业”这一术语只能引起概念的混淆。

把教学作为师生之间语言的相互作用来分析使我们得出这样的结论:师生共同的教学工作种类繁多,但归根到底它们都离不开上述四种一般的教学组织形式。但在广大学校的实践中,目前只采用了其中三种传统的教学组织形式。

#### 四、教学过程的集体组织形式

是整个班的或小队的课业是否就是集体的课业

首先我们来分析一下全班作业。有人认为,任何教师与学生共同工作的全班作业都是集体的作业。麦丁斯基就持这种观点。美国、英国和其他国家的一些教育家也有类似的见解。他们认为,教师教一名学生是个别教学,教师同时教全班学生是集体教学。至于学生在没有教师直接参预下独立于他人的个人独立进行的课业被称做独立作业。也就是说,教学要么是个别的,要么是集体的,没有第三种形式可言。布达尔内写道:“把学生按训练水平分组可使教师同时教全班学生,即由个别教学转向集体教学。”<sup>②</sup>

另一些学者没有把全班的任何课业都看作是集体教学。他们认

① 尼尔松《学生独立作业的理论和实践》,莫斯科俄文版,第 27 页。

② 达尼洛夫、独卡特金《中学教学论》,莫斯科俄文版,第 102 页。

为,只有在教学中有学生的合作、有共同讨论问题、习题的全班课业才是集体教学。根据这种观点,集体课业包括在全班课业之内,是后者的特殊现象。

为了阐明这一问题和作出正确的回答,我们应该分析的不是学者们的不同表述,而是全班课业本身。为此,我们得综观全班课业的各种变体,并指出它们与集体课业的异同之处。

以教师在课上给学生讲解教材或概述旧课为例,教师一人讲课,~~课~~一名学生听讲。这时在课上进行的是组的交往,即整组(班级为单位的~~一~~组人)学生听一人讲解。在教师停止讲解教材之前,学生之间的任何合作和互相帮助都不存在。教师利用直观教具、技术手段,以便更好地阐明教材,这没有改变每一个学生个人独立听讲的状态。只要教师还在讲解,学生的任何谈话都只会妨碍共同的工作,即妨碍每个学生正常地听讲。这里我们指的是没有转向谈话的纯粹形式的讲课。显然,在讲课中,禁止学生互相交头接耳,因而在这种场合,学生们的共同工作仅仅是各自坐在自己的座位上听讲。在讲解教材时,教师一人教所有的学生,所有的学生同时听教师一人讲解,有时他们作记录,但这时不可能有集体的工作,因为没有集体工作的基础——合作、互相帮助、分工、参预检查、考核和控制。

有的学者把‘全班所有学生完成同一作业’称做全班的或全体的课业,<sup>①</sup>如完成同样的语文练习,解答同样的数学或物理习题,独立钻研新教材或复习旧课,等等。在所有这些场合,全班所有学生都各自独立完成相同的作业,他们之间互不交往,基本上也没有教师的帮助(或教师的帮助少到极点)。在这种场合,像在上文所述的教师讲课一样,所有的学生目的相同,做同样的作业,他们同时在同—个教室里完成作业,但严格说来,这不是集体作业,而是个人独立作业。即使是两名同桌的学生,在完成作业时他们也互不交往,不互相帮助,没有合

① 奥戈罗德尼科夫《教育学》,莫斯科俄文版,第 187 页。

作。在进行这种课时,每一个学生都自顾自地工作,因此,每一个学生的活动的性质是个体性的,就其本质来说,这种课业是与集体的课业相对立的。从组织交往的观点来说,在上课时可能只有下述三种情境(员教师较长时间讲述,所有学生听讲)(圆所有学生默不作声,互不接触地完成作业、观看影视教学片、思考问题等)(猿教师的话与学生的话交替出现(提问、问答及其他课堂谈话))。

人们往往把全班讨论教师提出的或在独立作业中产生的问题认做集体的课业。

马赫穆托夫在《现代的课和组织课的方法》一书中举了某校七年级一堂问题教学课(课题《求直角三角形的面积》)的例子<sup>①</sup>。教师给学生提出的任务是:求两边分别为  $\sqrt{2}$  和  $\sqrt{2}$  的直角三角形的面积。出现了问题情景,因为学生已学过求长方形的面积,没有学过求直角三角形的面积。进行分析,然后学生在教师领导下形成问题:怎样运用求长方形的面积的规则来求直角三角形的面积?接着进行讨论。在整个讨论过程中有 苑名学生发言,也就是说,只有占全班学生总数 圆豫的学生发言。大部分学生(愿豫)听几名学生的发言。

这一例子是很典型的。这表明,积极参预讨论和解答问题的只有极少数学生,大多数学生是旁观者,没有亲自参加这一“共同”的工作。因此,这种“集体”教学组织形式的独特性在于,它保证小部分学生积极参预教学过程,使大多数学生注定充当消极的旁观者。学生在课上的这种“集体”的智力活动的主要特点是:一旦率先回答问题的学生作出了正确的回答,其余学生立即就丧失了回答的机会,他们的回答成了多余的。如果经常进行这样的全班讨论、回答问题和解答习题,能形成积极的探索性思维的不是全班学生,而只有班上的 缘—苑名学生,即经常被教师指名回答的、常常率先作出正确回答的、经常发言的那些学生。其余学生(猿—猿人)从这种“集体”教学中受益甚少,甚

<sup>①</sup> 马赫穆托夫《现代的课和组织课的方法》,莫斯科俄文版,第 55 页。

至一无所获。期待最聪明、最训练有素、最敏捷的和最机灵的学生发言——这就是他们的命运。

心理学家马秋什金写道：“集体的问题教学的重要任务应该这样来解决：要使每一个学生都能解决组成被掌握教材的内容的那一问题”。<sup>①</sup> 他研究问题教学多年。他的研究表明，不仅在大组，而且“甚至在小队（源——缘人）积极参加解决问题的学生仅仅是最训练有素的学生中的一名（有时一名）。这些学生也就获得了完全合乎要求的知识。组内其余较差的学生在解决问题的过程中不得不只能履行辅助的职能。在这样的情况下，他们获得的知识必然仅与解决问题过程中的这些辅助条件有关，因而是合要求的知识。在解决所有后续的问题时，这一过程及其同样的后果将不断重现：在解决问题的过程中，学生一旦充当了次要角色，在今后他就很难独立改变自己在组内的学习处境，在掌握知识的过程中将经常处于配角的地位。因此，在这样组织集体问题教学的情况下具有的重要优点，即让每个学生都必须积极参加解决问题，在很多场合都造成了较差的学生仅仅是小组工作的徒有其名的参加者。实际上，他们仍然不能积极地和创造性地参加这一工作，因为他们力不胜任需要解决的问题”。<sup>②</sup>

马秋什金上述关于小组问题教学的论断在更大程度上也是针对大组问题教学而言的。其结论是什么呢？他写道：“原来，小组问题教学的成果甚至低于个别问题教学的成果”。<sup>③</sup>

如果班上有源名（缘人）学生，其中缘名学生在个别问题教学条件下的成绩要高于全班平均水平。把个别问题教学与全班的问题教学加以比较，学生的成绩在前者的条件下总要优于后者。其原因是显而易见的：在个别教学中教师教一名学生，而在全班教学条件下，教师要教全班源名（缘人）学生。在前一场合，学生在教师领导下解决所有问题任务，与

① 马秋什金《思维和教学中的问题情景》莫斯科俄文版，第 227 页。

② 马秋什金《思维和教学中的问题情景》莫斯科俄文版，第 227 页。

③ 马秋什金《思维和教学中的问题情景》莫斯科俄文版，第 227 页。