

电子图书



信息技术的结晶

人类文明的载体

网络的基本资源

课堂教学方法实用系列全书出版说明

课堂教学是学校全部工作的核心和精华所在，是关系到学生能否成才的重大问题，是学校教育的重要研究课题。为使广大工作在教学第一线的领导、教师以最佳的方式、方法和途径来进行教学工作，由中央教育科学研究所、北京师范大学、首都师范大学、中国人民大学、北京教育学院、湖南师范大学等单位的专家、学者和实际从事教学工作的教师，经过数年艰苦努力，完成了我国第一部学校课堂教学实用操作方法大型工作用书。

《课堂教学过程操作策略全书》对课堂教学各种方法、各个操作过程从策略角度进行了全面系统总结。不仅有启发式、循序渐进式、因材施教式、智能培养式等课堂操作过程全面总结，而且有每一种方式在教学过程中所应采取的策略。《课堂教学组织调控技巧全书》对课堂教学的组织行为、课堂的各个环节，从技巧角度进行了全面总结。既有教学组织的形式、管理艺术、提问的设计、控制的技巧，又有教师备课的艺术、讲授的技巧、安排作业的艺术、复习考试的方式。《课堂教学结构设计模型全书》对课堂教学的整个结构、各种设计方式、各类模型做了全面系统的总结。既有教学结构与设计的一般方法和模型，又有教师在教学过程中各个学科的具体教学模型的汇集评介。

《课堂学生学习方法指导全书》对教师在课堂教学过程中，如何指导学生运用正确方法来进行课程学习，如何指导学生达到最佳学习效果的方法作了全面系统的总结。本书既包括教师指导学生进行课堂学习的一般方法和特殊技巧，又包括教师对学生各个学科学习的具体指导方法和策略。

课堂教学方法实用系列全书，系全体编著者在总结了近 15 年教学经验的基础上，吸收了先进的教学理论及实践经验成果，进行了大量创造性劳动编著而成。它对于学校课堂教学的规范性及操作性具有重要的意义。

系列全书在编著过程中，参考和引录了国内外有关的教育文献，特向原著者表示感谢。同时对国际文化出版公司孙以年、姚政等同志为出版系列全书所做的大量工作，在此一并表示感谢。

《课堂教学方法实用系列全书》编委会
一九九六年四月

第一部分 组织教学策略之一——课堂教学的组织形式与方法

教学组织的形式及其发展

教学是通过一定的组织形式实现的。为了达到教学目的，怎样把一定的教学内容教给学生，怎样组织好教师和学生，怎样有效地利用教学的时间、空间，怎样发挥教学设备的作用等，这些都是教学形式要解决的问题。教学形式具有相对稳定性，但并不是一成不变的。在社会历史进程中，由于社会各阶级对人才需要的不同，科学技术发展水平的不同，以及所采用的教学内容、教学手段的不同，教学形式也有所不同。

古代各国学校普遍采取个别教学的组织形式。我国过去的私塾、书院就属于这种形式。采用这种形式组织的教学尽管有一群学生在一起学习，但并没有组成一个集体，其学习的内容和进度也不统一，往往没有固定的开学结业的时间，学生可以随时入学或退学。采取个别施教的方式，有时也集结三五个学生由教师给予讲解，但它的规模小、进度慢、效率低，是一种与低生产水平和科技发展水平相适应的教学形式。

由于资本主义的发展及其文化科学技术的进步，引起了教育上的一系列新的变化，教学组织形式也发生了变革。资本主义的发展要求扩大教育规模，增加教学内容，特别是增加有关自然、技术、艺术、职业等学科门类，以加快教学进度。原来那种低水平的个别施教的教学形式已不能满足客观的需要。欧洲在 16、17 世纪首先在学校教育实践上创造了班级上课制的教学形式。17 世纪捷克教育家夸美纽斯(1592~1670)适应时代的需要，总结当时的教学经验，在《大教学论》中，对这一教学形式做了理论上的阐述和说明，由于它比个别教学优越，所以得到逐步推广，并不断完善起来。我国采取班级上课的教学形式是清朝末年，1902~1903 年清朝先后拟定了《钦定学堂章程》、《奏定学堂章程》，1905 年清朝政府废除科举，兴办学校以后，班级上课制教学组织形式才开始得到发展。

在资本主义教育的发展过程中，20 世纪初期曾出现过道尔顿制和设计教学法，这些教学组织形式在英美日等国曾风行一时，对中国也有一定的影响。

近几十年来，资本主义国家，在对学制、课程、教学方法等方面进行改革的同时，对教学组织形式也进行了改革。由于国际上在经济、军事和科技方面的竞争，使资产阶级切实感到培养科技人才和提高劳动者质量的重要。在美国竭力强调天才教育，日本也大力推行“英才教育”。它们重视选拔和培养高才生，强调适应个别差异，注意加强个别教学，在教学组织形式上进行了很多改革试验。如实行按智力、能力分班分组进行教学，将固定的班级改为有弹性的学级编制，实行跳级制，中学设选修课等等。重视学生的自学和独立研究。近些年来，现代化教学手段的发展，也相应地引起教学组织形式的不少变化。西方教育家对传统的教学形式，大致分为两派：一派主张坚决废除现行的班级授课制；另一派主张以温和的步骤促进班级授课制度的现代化。苏联的一些教育家依然肯定课堂教学是教学的基本组织形式，休金娜在《中小学教育学》中做的结论说：上课作为一种教学组织形式，有理由在其他组织形式（包括：家庭作业、选修课和小组教学、补课、实验实习、课堂讨论、参观、辅导、考查、考试和座谈等）

中处于中心地位，它作为教学过程的一个单位，把教学的任务、内容和方法集中在一起发挥作用。

当前我国经常采用的教学形式，有课堂教学、现场教学、个别辅导等。课堂教学是现阶段我国教学的基本组织形式。

教学组织的分类

关于教学组织，总体上分为垂直组织和水平组织。

1、垂直组织。

是“儿童从入学到毕业随着学习进展而渐次升级的构造。”我们把它大致分为3种：

(1) 年级制为学生确定在一学年内应掌握的教学内容，学年结束时，通过考查若达到一定的修业水准，即升高一年级。

(2) 不分年级制不采用年级称号，学业进度、课程范围、课程深度以至修业年限依学生个人的学习能力和学业情况而定。

(3) 弹性升级制保留年级称号，但升级有灵活性，以学科为单位升级，或将课程分成进度快慢双轨，以及实行跳级等。

2、水平组织。

是“将一定规模的学习者分成便于施教的集体。”基本的水平组织是班级，可以以下6个维度去划分其类型。

(1) 按其学生所具有的某种同一性分类

学生是教学组织的主要成份，一个教学组织对学生总有一定的选择性，即把具有某种同一性的学生吸收到组织中来，而把不具有这种同一性的排斥在外。选择学生的依据不同，致使教学组织的构成成份不同，教学组织从而体现出它的一种特性。常见的教学组织选择学生的依据是：年龄相同或接近，知识程度和智能水平相同或接近；以学习志向、性别、民族等方面的同一性为组建依据也时而可见。

有的教学组织选择学生的依据可能不止一个，但可以找出它的主要依据，而归类型。比如有的中小学招生时控制入学年龄，以后不将学习成绩差的学生剔除（留级），这种教学组织就应看作是以年龄的同一为依据构建的。

(2) 按其规模大小分类

一个教学组织的学生数量少则几人，多则上百人或百人以上，最常见的当然是由几十人组成。师生一对一，也可看作较为特殊的组织。夸美纽斯设想，一个教学组织可以大至几百学生的规模。

现代研究表明，一般来说，教学组织太大不利于开展教学活动，而太小又会造成师资、校舍的紧缺。因此，研究者们指出，作为基本的（常规）教学组织——班级，其规模以30人左右为宜。

(3) 按其垂直组织的关系分类

水平组织与垂直组织的关系主要是指前者对后者的包容性。一个班级的学生可能同属一个年级，即最为常见的单年级班，也可能分属几个不同年级，所谓复式教学，就是把两个以上年级的学生编在一个班级组织里。

(4) 按其教师配备的差异分类

在水平教学组织中，教师配备存在这样几种情况：一师独包（一班一

师、包班制)；分科科任制(数名教师各负责一定科目的教学)；小队协同制(由多名教师及教辅人员协同负责教学)。

这几种类型的教学组织，以“一师独包”出现最早，小队协同制是新近产生的。夸美纽斯曾认为，“每班只能有一个教师”，这种组织观未免是偏颇的。

(5)按其功能分类

按实现功能的差异，教学组织可分为综合性组织和单一性组织。综合性组织是为学习大多数乃至全部课程，开展大多数乃至全部教学活动而构建的组织，同时它一般兼为对学生进行日常教育管理的组织。

单一性组织是为学习某一门课程，开展某一种教学活动而构建的组织。譬如，有些课程(如数学、外语)学生的学习水平容易分化，设立A、B、C、D几种进度不同的班级，依据学生个人的学习水平，分别编入其中一个班，其余课程的教学仍在原来所属的综合性组织中进行。再如，学生除了学习“课程计划”所规定的课程之外，有时还根据兴趣、余力、需要补充学习另外一些课程或知识技能，后一种教学组织往往是单一性的。

(6)按其亚组织的差异分类

一般来说，当一个教学组织有十个以上的学生时，便自然而然地会产生把组织分成若干个亚组织的要求。在班级内存在的小组就是常见的亚组织。

亚组织的构成有所不同，大致可分为两种类型，一是组内同质，组间异质，简称同质小组；二是组内异质，组间同质，简称异质小组。前者是把学习水平接近的学生组合在一起，此举便于为各个小组安排难易不同的学习内容、目标，或者对相同的学习内容、目标采用不同的方法、媒体。异质小组是将学习水平以及才能倾向等具有差异的学生组合在一起，使一个班中各个小组之间大体均衡，以便组间开展竞赛，组内合作互补。

教学形式的分类

关于教学形式，可以从以下方面分类：

1. 按师生联系的广度不同而分类

师生联系，指师生之间发生互动；广度，学生参与互动的多寡，以此为尺度，教学分为四种形式：个别教学、分组教学、全班教学、合班(多班)教学。

传统的班级上课制只强调全班教学，夸美纽斯认为，教师绝对不应作个别指导。现今人们已经认识到，不应将上述几种教学形式相互对立起来，而应扬其长、避其短，灵活采用。值得一提的是美国新近出现的特朗普制，先合班教学，后分班教学，再个别教学，这三种形式的时间分配是：40%、20%、40%。

2. 按师生联系是否直接而分类

教学，不一定是师生面对面地进行信息交流，师生之间的联系可以是直接的，也可以是间接的，直接联系和间接联系属于教学形式的差异。可以看到，有一种直接联系的形式，即师生靠语言和一系列动作语言进行信息交流和感情沟通；另有几种间接联系的形式。后者包括：教师通过少数优秀学生向众多学生转递教学信息(如小先生制、导生制)；学生根据教

师的布置要求自学教材或独立完成作业（教师指导下的自学、自练）；通过广播、电视等传播媒介以及教学机器、电子计算机进行教学（广播、电视教学，机器教学，计算机教学）。

3、按同一组织内教学活动是否同步而分类

按同一组织内教学活动是否同步，教学表现为两种形式：同步形式和异步形式。

同步形式，即某一时间内，一个教学组织的学生围绕着共同的教学目标，从事相同的教学活动，比如，同时在听课、完成作业、做实验。传统的班级上课制体现出这种形式特征，要求全班学生同时做同样的事情，整齐划一。

我国古代的私塾，以及现代的复式班教学则以异步形式为其特征，一部分学生接受老师的面授，与此同时，另一部分学生在独立完成作业，等等不一。

使同步和异步两种教学形式间夹，这是教学形式体现出灵活性的一个重要方面。近年来在世界上有较大影响的“掌握学习”就不是一贯之的异步教学。（在形成性测验以后，让已达掌握水平的学生从事巩固性或扩展性活动，同时让没有掌握的学生接受矫正，此后再一起转入新一单元的教学。）

4、按教学活动的时限定而分类

早先的教学活动没有明确的时间规划和限定，何时开始、结束，带有随意性。随着班级集体教学和分科教学的兴起，教学活动分段进行，有明确的时间规划和限定就成为必要的了。夸美纽斯有这种主张，但还没有明确的设计。随后，课时、上课、下课的概念逐渐产生和明确：教学活动被安排在一系列统一而固定的单位时间里进行，在一所学校里教学活动的开始和中止有统一的时间信号。这是有利于师生劳逸结合、多学科替换调节的教学形式。

近几十年，有些学校一改传统的划一课时为活动课时、调幅课时，不同学科采用不等同的单位时间，以克服传统课机械呆板的弊病。

5、按教学场所的不同分类

教学场所，是划分教学形式的空间尺度。按教学场所的不同，教学可分为：课堂教学、现场教学、课外作业等形式。

课堂教学是指在有一定的教学配设施，可稳定持续使用的场所（如教室、实验室、操场）进行的教学，这是一般学校最主要的教学形式。

现场教学是指在一定的自然环境以及社会生产、社会生活的实际情境中进行的教学，这属最原始的教学形式，但现代的职业技术和某些专业学校比一般学校较经常地采用。课外作业（包括课外辅导）是教学场所不确定的教学形式。

现代教学形式多样化、灵活化的表现之一是，课堂教学这种形式在分化，越来越多的教学活动在以学科特点建立和装备的专用教室里，而不是在传统的班级固定教室里进行。

班级授课制的产生和发展

班级授课制产生于近代资本主义兴起的时代，是由于要求普及教育，

扩大教学规模，提高教学效率和质量，从而批判否定分散的小农经济和封建隔绝状态下长期实行的个别教学组织形式的结果。当然也由于它具备了各种可能条件，包括教学论的进步。

公元十六、十七世纪间，安首先在东欧的一些学校教学实践中由群众创造出来，它的发展经过三个阶段：

第一阶段。以夸美纽斯为代表的教育家从理论上加以总结和论证，使它基本确立下来。

第二阶段，以赫尔巴特为代表，提出教学过程的形式阶段的理论，给夸美纽斯的理论以重要的补充。相对比而言，夸美纽斯关于编班集体讲授的思想比较明确，而关于“过程”的观念，虽然也提到“安排”等词句，但还不甚具体和明确，他没有明确设计怎样安排的问题。

第三个阶段，以苏联教学论为代表，提出课的类型和结构的观念，使班级授课制这个组织形式，形成一个体系，基本完成。班级授课制的基本特征课堂教学是按班级进行的。班级是由一定数量的学生，按年龄和程度组成的集体，是学校进行教学工作和其它教育活动的基本单位。课堂教学是教学的基本组织形式，学校中教学、教育任务，主要通过课堂教学来完成。

班级授课制的基本特征

课堂教学是按班级进行的。班级是由一定数量的学生，按年龄和程度组成的集体，是学校进行教学工作和其它教育活动的基本单位。课堂教学是教学的基本组织形式，学校中教学、教育任务，主要通过课堂教学来完成。

按班级上课制组织起来的课堂教学，具有下列一些主要特点：

1、把学生按照年龄和知识水平分别编成固定的班级

即同一个教学班学生的年龄和程度大致相同，并且人数固定。教师同时对整个班集体进行同样内容的教学。夸美纽斯形容这种教学，如同印刷书籍一样。他还说，教师的嘴就是一个源泉，学生的注意如同一个水槽，知识的溪流，由教师嘴里流向学生头脑里。这与个别教学大不相同或恰恰相反。我国古代私塾是个别教学组织形式典型的模式。它虽然也有一群学生（且不说地主家庭或宫廷里教师仅仅向一个学生进行教学），但不是固定的班级，学生彼此年龄和程度各不相同，教师与他们仍然是个别联系：教过这一个学生，再教另一个学生……。学生入学、肄业、毕业，都是不固定的。

2、按“课”教学。

把教学内容以及实现这种内容的教学手段、教学方法展开的教学活动，按学科和学年分成许多小的部分，分量不大，大致平衡，彼此连续而又相对完整，这每一小部分内容和教学活动，就叫做一“课”，一课接着一课地进行教学。这个特点，在很多的教学论著作中都不明确，甚至没有提到。苏联教育学中也只有凯洛夫主编的《教育学》（1948年版）中明确地论述了它。这一特点是非常重要的。在个别教学组织形式下，不存在所谓的“课”。不同的学生学习内容和学习活动是彼此不同的；各个学生的学习内容和学习活动也无计划，无划分，随时随意决定学习什么和不学习

什么，也可以随时随意决定多学些或少学些。没有通盘考虑，没有系统安排。

3、把每一“课”规定在统一而固定的单位时间里进行。

单位时间可以是 50 分钟、45 分钟或 30 分钟，但都是统一的和固定的。课与课之间有一定的间歇和休息。从各学科总体而言，可能是单科独进，也可能多科并进，轮流交替。在个别教学组织形式下，也没有这一特征。学习时间没有划分，或长或短，早学、晚学，停学，都没有确切的规定。

4、统一授“课”。

教师根据指定的教学大纲和教材，向全班学生传授统一的教学内容，并排定课表，多科并进，交错授课。在同一班级，授课的进度和要求应该是统一的。

5、按时授“课”。

全校有固定的作息时间表，并制订统一的作息时间表，有节奏地开展教学活动。

6、对教师的文化和业务有统一的基本要求。

并按其业务专长和工作能力分配教学任务。教师对所教学科的教学工作负责。班级上课制和过去私塾，书院制比较，有以下几个优点：

(1)教师面向班集体进行教学，既可以照顾学生的年龄特点和基础条件，又可以发挥班集体的作用，它可以克服个别施教的手工业方式的弊病，平均一两个教师就可以教一个班的学生，大大提高了教学效率。

(2)使用统编的教学大纲和教材，有统一的教学计划和教学要求，可以保证学生学到系统完整的科学知识，定期完成各方面的教学任务，保证一定的教学质量。

(3)有严格规定的作息时间表，能劳逸结合，使师生的健康得到一定的保证。

(4)对教师的文化业务基础有一定的要求，按专业实行教学分工，可以发挥教师的优势，有利于教师钻研业务，提高教学质量和减轻教学负担。

(5)教师面对大致相同水平的全班学生开展教学活动，有利于发挥主导作用。

课堂教学是当前我国中、小学教学的基本组织形式。教学还有其它形式，有的是课堂教学的延伸（如预习、复习等），有的是辅助形式（如现场教学、与教学有关的课外活动、参观、访问等）。课堂教学的是学校运转机制的主轴，学校为了做到以教学为主，必须坚持以课堂教学为主的原则，建立和健全正常的教学秩序。

当然，班级上课制，也有其不足的一面。教师的教学是按统一的内容、统一的要求和基本相同的教学方法，面向全班学生进行的，而学生的基础条件却不完全一致，他们的认识活动特点和学习接受能力、完成作业的速度各不相同。按照班级上课制组织教学活动往往不容易顾及这些个别差异。其次，班级上课制是主要强调教师在课堂的教学活动，对学生在课堂上的主要活动重视不够，往往不利于发挥学生的主动精神。班级上课制的这些弱点，要求教师在教学中特别要注意个别差异，加强个别指导，重视因材施教原则，充分调动学生的学习主动性。

班级授课的类型和结构

在班级授课制发展的过程中，以上三个基本特征应该说从一开始就都具备了，不过在不同的发展阶段又有所不同。在夸美纽斯时期，着重点在于编班，集体讲演，一个教师教许多学生，即突出表现了第一特征，至于教学内容和教学活动在“过程”和“时间”上是怎样一种序列，还是没有明确的规划和论述的。到了赫尔巴特，根据他的观念心理学的统觉论，提出教学是一种过程，认为形成观念即掌握知识技能要经过一系列的阶段：明了、联想、系统、方法。这就为“课”的划分和安排，提供了理论基础。但是，这时也还只能说是理论基础，赫尔巴特并未提出什么“课”的概念，更没有什么课的类型和结构的思想，这后者应该如实地归功于苏联教学论。它不仅明确提出了“课”的概念，而且把它的内容具体化了。

关于课的类型和结构划分的理论根据，苏联教学论并非简单继承赫尔巴特的统觉论，而是力图应用马克思主义认识论，认为学生在教学中掌握知识要经过感知教材，理解教材，巩固知识，运用知识，检查效果等几个互相联系的阶段。小而言之一个概念，大而言之一个学科，都要经过这些过程、环节或“工序”。有的教学内容，比较浅显，份量不多，在一个单位时间（50分钟或45分钟）内可以全部完成；而另一些教学内容，比较多，比较深，不可能在一节课里既学习新的知识，又巩固，还马上运用，并检查效果。这就需要把不同的阶段和“工序”分别赋予不同的课，由一系列不同的课来共同完成任务。换句话说，就是要由不同类型的课组成的课的体系来完成。课的类型即由此而来。那种包括掌握知识过程全部或大部环节或“工序”的课，叫做“综合课”。那种只担负一道或二道“工序”的教学任务的课，分别叫做：讲授新教材课、复习课、练习课，实验课，测验课……等等。具体到某一特定类型的课中，由于它担负的任务，教材特点，以及所采取的手段和方法的具体情况，又有不同的更为具体的阶段、环节、步骤。这就叫做课的结构。一般都以“综合课”为代表，包括：组织教学，复习旧课，讲授新课，巩固新课，布置作业等环节。从结构观点看，不同类型，是课的体系的结构，是大的结构；一节课的不同环节，则是较小的结构。

苏联巴什基里亚共和国别洛列茨克14中学数学教师P·哈赞金进行了数学课教学改革。其改革主要包括三个方面：第一，要求一位数学教师连续担任4~5个年级如5~8年级或7~10年级各一个班的教学课，这四、五个班形成一个垂直线。在教学中，教师让高年级学生作自己的助手，帮助低年级学生学习。第二，改变“检查作业——讲新课——巩固”这种传统课堂教学结构，将课堂教学划分为讲授课、习题课、辅导课和测验课等四种课型。第三，组织系统的、有明确针对性的课外活动，培养学生的数学兴趣和创造能力。

下面对四种课型分别予以介绍。

1、讲授课。

教师不以通常的节、条为讲授单位，而是将几个课题合并为一个大型组合。这样，既可以避免照本宣科，又可节省讲授时间。讲授时要注意：

创造条件，使学生敢于随时说出自己有哪些没听懂；通过提出启发性问题抓住学生的注意力；鼓励学生毫无顾忌地发表见解，独立回答问题；在任何时候也不能不耐烦地打断学生的提问和答问。除了传授规定的知

识外，讲授课还必须达到四个相互关联的目的：使学生对讲课内容发生兴趣；使学生理解课题的实质；使学生了解所探讨课题中使用的数学研究方法；不仅为解题，而且为力所能及的初步研究活动奠定基础。

2、习题课。

哈赞金认为根本不需要让学生解答大量同类型的习题，而应进行提炼。一个课题一般选7~8道有代表性的“关键性习题”即可。这个工作应交给学生去做，让学生解答，并让学生编《关键习题手册》。这实际上是对学生的一种综合训练。解答关键习题的课堂教学至少有3条好处：学生通过解答关键习题，可以掌握有关教材的基本原理。这种答题作业可作为判断一名学生学习状况的科学标准。使学生从过重的学习负担中解脱出来。使教师作习题课的准备工作的准备工作变得较为容易。

3、辅导课。

哈赞金创造了一种迫使学生在课堂上直接说出自己学习上的困难的办法，这是一种方式独特的辅导课。上辅导课的前一天，教师向学生布置一道家庭作业，要求他们将有关某一课题而自己不会解答或解答使他们很感兴趣的习题记在一张卡片上。教师在每次辅导课前往往往收到五节课也讲不完的大量卡片。因此只能从中挑选5~7道有代表性的题进行辅导。辅导课就像学生对教师的一次考试，它有利于加强师生间的关系。对教师而言，辅导课可使他弥补讲课漏洞；将卡片用于复习和测验；针对学生的难点疑点准备一些资料；有机会发现学生的数学特长，了解学生学习状况，等等。对学生而言，它也能起多方面的作用。

4、测验课。

吸收高年级学生参加测验课，由较高年级学生准备用于较低年级的测验卡片，这是哈赞金的独创。在编卡片前，教师要对高年级学生进行适当指导，卡片编好后交教师审阅并作适当修改。测验课一般持续两节课。头一节课由学生自己答题，这与一般检查作业差不多。第二节课学生必须回答为他编制测验卡片的高年级学生的问题。如果他答不出，高年级学生有责任为他们讲解。测验课对教师有很大帮助。首先，如果没有高年级学生的参与，他不仅根本无法在45分钟内向每个学生提出这么多的问题，更不用说能给两个班60多人每个人的教学、教育、发展等方面都是带来良好影响了。此外，它有助于培养学生的交往能力。

附：班级授课制的优越性和局限性

班级授课制产生和发展三百年来，特别是受到批评一百多年来的理论和实践，比较充分地明确地显示出它的优越性和局限性。

1、班级授课制的优越性

(1)它大规模地面向全体学生进行教学。一位教师能同时教许多学生，而且使全体学生共同前进。

(2)它能保证学习活动循序渐进，并使学生获得系统的科学知识，扎扎实实，有条不紊。

(3)它能保证教师发挥主导作用，首先是教师系统讲授，而且在这个基础上直接指导学生学习的整个过程。

(4)它把教学内容及活动加以有计划的安排，特别通过课的体系，分工

合作，从而赢得教学的高速度。

(5)学生彼此之间由于共同目的和共同活动结集在一起，可以互相观摩，启发，切磋，砥砺。

(6)它在实现教学任务上比较全面，从而有利于学生多方面的发展。它不仅能较全面地保证学生获得系统的知识、技能和技巧，同时也能保证对学生经常的思想政治影响，启发学生思维、想象能力以及学习热情等等。

总之，班级授课制的教学组织形式比较突出地反映了教学过程的本质特点：间接性的认识，有领导的认识和教育性认识，能在时间和精力都比较经济的条件下，比较全面地实现教学任务。

2、班级授课制的局限性

(1)学生的主体地位或独立性受到一定的限制。教学活动多由教师直接做主。

(2)实践性不强，学生动手机会少。

(3)探索性、创造性不易发挥，主要接受现成的知识成果。

(4)难以照顾学生的个别差异，强调的是统一，齐步走。

(5)不能容纳和适应更多种的教学内容和方法，因为它一切都固定化、形式化，灵活性有限。

(6)不能保证真正的智力卫生的要求，往往将某些完整的教学内容和教学活动，人为地分割。

(7)还缺乏真正的集体性。每个学生独自完成学习任务。教师虽然向许多学生同样施教，而每个学生各以自己独特的方式去掌握。每个学生分别地对教师负责，他们即学生与学生之间并无分工合作，彼此不承担任何责任，无必然的依存关系。

懂得班级授课制的优越性，就知道它为什么迄今在世界范围内仍然是学校教学的基本组织形式，虽经一个多世纪的怀疑，非难乃至猛烈的抨击而仍然站得住脚，绝不是偶然的。它是一个历史时代的产物；只要它赖以存在和发挥作用的条件未曾消失，它就不会消失，人为地强行否定是不行的，历史反复证明这一点。懂得班级授课制的局限性，就知道它为什么一而再、再而三地受到怀疑，非难乃至猛烈的抨击，虽然不能抛弃或完全否定，但毕竟需要改革，这也不是偶然的。既然它是一个历史时代的产物；那么，时代前进了，许多条件变化了，它也不能固定不变。

附：班级授课制的改革

编班制课堂组织形式从16世纪起在西欧一些国家开始尝试，17世纪捷克教育家夸美纽斯在总结前人经验的基础上奠定理论基础，到19世纪开始大规模地推广，它已有300多年历史了。编班授课制在充分发挥教师作用和提高教学效率方面，做出了过去历史上任何教学组织形式都不曾做出的贡献。也正是因为如此，至今它仍被广泛地采用，并且在许多国家还继续显示出它的生命力。但是，随着历史的发展它暴露了局限性。

班级授课制这一组织形式，总的看来，今天还未过时，尤其对我国国情来说，决不容轻易否定。这一方面由于它有充分的教学论的根据，它的优越性还未发挥得充分；另一方面，即使到达这一步，也还有一个未立不破的问题，在确保教学质量不会降低而会提高的教学组织形式未找到之

前，也不能仓促从事，这是有历史教训的。

但是，从整个历史发展的趋势来说，班级授课制的局限性越来越暴露，而它的优越性则相应地减色了。同时，较好地改革它的条件也比过去更多了。这至少可以提到这样几个方面：1．世界范围的新的生产和科学技术革命，提供了新的历史背景和强大动力；2．新的科学理论和技术手段提供了前所未有的条件；3．教学论本身又有新的飞跃发展；4．对班级授课制进行改革不自今日始，积累了丰富的经验教训，可使我们吸取前人的积极成果，避免前人的错误，减少盲目性，增强自觉性。一个多世纪以来的历史经验告诉我们，当西方在上世纪后半叶已经开始怀疑、批评班级授课制的缺点的时候，而在东方，在我国，它还是刚刚露头的、崭新的、进步的东西。至于今天，在大城市的重点中小学里，已经强烈地感觉到班级授课制束缚了师生的手脚，不能更好地施展他们的身手才能，而在广大县镇农村乃至中小城市的一般学校里，还不能满足班级授课制的某些基本要求，还应切切实实地将它做好。这种时间、空间或历史、地理上的极大不平衡性，过去认识不够，造成盲目去改或坐视不改等局面。这些历史经验教训，是有重要意义的。

一个多世纪以来，关于要改革班级授课制的主张和相应的实验，其名目和种类，花样繁多，不胜枚举。尤其在西方，稍稍有点设想和动作，就标榜为某某新体系、新方法，许多是不负责的。有的名目相同，其实小异，有的名称不同，其实说的是一回事。但是，其中也不乏严肃郑重的人物和学说，某些主张尽管尚有争议之处，但很值得认真研究和借鉴。过去我们学习苏联教育学时，为了坚持班级授课制，把它们一律斥为错误和荒谬之谈，今天看来不完全是科学的态度。

纵观历史上和现实中对班级授课制的各种改革主张和实验，尽管纷繁杂陈，使人眼花缭乱，但有两点是可以把握并用来作为我们观察分析的线索的：第一，都是针对班级授课制的局限性而发的，都是从这样或那样的方面，以这样或那样的方式去企图克服它的局限性的。具体到某一种主张和改革方案，则是以克服某一种局限性为其主要着眼点和主攻方向。第二，都是针对班级授课制基本结构的三个方面：“班”、“课”、“时”提出异议，只不过各自的侧重点互有出入罢了。

近现代教育学、心理学的研究成果表明，儿童之间在智力等天赋条件方面确实存在着差异而且这些差异还是很大的。这些差异有的是表现在综合智商方面，更多的则是表现在智能的类型方面。英国一个调查统计材料：在传统的文法学校里“高能”与“低能”儿童之间测验分数相差 150（830～680）；在技术中学里高低也相差 150（810～660）；在综合学校里高低相关甚至达到 200（740～540）（见英班克著《中等学校的成败》1977 年版 7～8 页）。当然，一个人的智力条件在一生中由于各方面的影响是会发生很大变化的。

但编班授课制都不考虑儿童之间的智力差异，不考虑不同儿童掌握知识的快慢和兴趣动机的不同。而从儿童的“平均情况”设想出千篇一律的教育，强求他们齐步走，这种不符合儿童客观实际的做法，其结果是使能力低的儿童得不到特殊帮助，致使他们中的一部分在困难面前渐渐束手无策，产生厌学情绪，成绩越来越差，以至于留学或辍学；而能力强的儿童，则无法充分发挥潜力，旺盛的求知欲望得不到满足，学习进度只能被限制

在中等水平上。这就造成了旱涝不均的人才浪费。

正因为如此，在班级制发展的过程中，批评和改革活动一直时起时伏地进行着，推动着它不断地向前发展。远的不必说了，单说 20 世纪 50 年代末以来，随着科学技术的迅猛发展和美苏争霸的需要，世界性的课程改革运动发展起来了，同时，改革课堂教学形式和方法的活动也越来越高涨，并取得了前所未有的进展和成果。

就课堂组织形式说，影响最大的要算是分组教学和开放教学了。

附：苏联近年来的一些改进主张

苏联的教学理论和教学实践发展的历史，走过一段曲折过程。二十年代即革命胜利初期，西方的“设计教学法”、“道尔顿制”、“分组教学法”等，曾经流行到苏联。例如，在小学按“五一劳动节”、“十月革命节”、“自然”、“社会”、“劳动”等题目组织学习单元，进行综合教学、小组教学，打破了班级授课制度。实行结果，学生学不到系统知识，教学质量严重下降。三十年代，苏共中央发布决议，对此进行了严厉批判，并且，明确重申；班级授课制应该是中小学教学的基本组织形式。从此苏联教育工作者不断总结实践经验，进行理论论证，使它逐步形成一套完整的体系，愈到后来，严格性发展到近乎机械化，凝固化的地步。

近些年来，他们虽仍然坚持班级授课制，但已经表现出灵活倾向，有变化，有新的发展。

例如，B·A·奥尼休（舒）克在课的类型方面主张，应该有综合运用知识、技能、技巧的课，原来传统的复习巩固课应改为概括知识和使知识系统化的课。这种主张反映出他们对待教学任务和教学过程的新的理解，主要就是认为教学应重视培养学生创造能力，教学过程应该更加积极化、深刻化。

又例如，M·M·马赫穆托夫提出“问题——发展性教学”的理论。从而也提出了跟传统教学论的教学过程论——教学阶段论不同的看法。他设想的问题性教学，包括了反映创造性思维逻辑和探究活动的几个阶段：1. 问题情境的发生与问题的提出；2. 预想的提出与假设的依据；3. 验证假设；4. 检验问题解决的正确性。他把教学分为“问题性”和“非问题性”两种。非问题性教学不同于问题性教学的主要之点是，教师仅仅是教教材，说明教材，而不有意识地创设问题的情境。新知识与行为方式的掌握，主要通过范例，运用再现方法进行。基于这种理论，他对课的类型和结构提出新的划分的主张。

首先，他把传统的课的类型概括为四类：

- 学习新教材；
- 改进知识、技能、技巧；
- 学习并改进知识技能技巧；
- 检查修正和评价。

其次，他把这四种一般类型，分别地同问题性教学和非问题性教学结合起来。

最后，得出八种类型：1. 学习新教材的非问题性教学；2. 学习新教材的问题性教学；3. 改进知识技能技巧的非问题性教学……8. 检查、评

价知识技能技巧的问题性教学。

又例如，被认为是苏联传统教学论代表人物之一的斯卡特金，在他1980年出版的“现代教学论问题”中，又重新提出“综合的方法”问题，承认过去的“课程结构隐藏着一种危险，整体被部分掩盖着，只看到树木，看不到森林”，并且承认，过去所采取的“综合性的方法，现在已显得不够了”。他主张在保留传统的课程结构，不重复过去（按：指二十年代）错误的条件下，应该探讨新的综合的方法。一些历史和文化学科的课题，采取由文学教师，历史教师，美术、音乐、社会学教师等共同参加，并与学生组成联合力量进行教学，并有辩论会、文艺晚会等相配合。斯卡特金还提出合理地吸收程序教学思想的主张。他说：在苏联对程序教学的研究兴趣减弱了，“但是，在程序教学中，具有宝贵的教学论的可能性，运用这种可能性，是不应当受到鄙视的。

从以上几个例子可以看出：今天苏联对班级授课制也在考虑改革，并且，也在吸收三十年代、四十年代曾经批判否定过的西方的某些教学论主张和改革实验成果。当然，他们还是坚持班级授课制的基本原则，只是图谋有所改善和发展。这是与西方某些完全否定性的改革不同的。

附：我国的一些改革主张和实验

我国自本世纪初，废科举，兴学堂开始，采用班级授课制。二十年代以后至全国解放前夕，杜威派教育理论以及设计教学法、道尔顿制等传入中国，但只限于教育报刊，师范院校教育课程和讲坛，以及一些省市的少数实验学校。在广大学校实践中并未通行。广大学校教学主要还是采用班级授课制，这不是偶然的。班级授课制作为一种教学组织形式，是与学科课程论以及教学书本知识的模式紧密相联的一种体系，这就和我国古代传统有共同之处，而设计教学法之类作为教学组织形式，则是与活动课程论，活动教学模式紧密相联的一套体系。它与我国古代传统以及社会各方面的条件是不相适应的。经过半个世纪，班级授课制虽然是从外国引进的，但已逐步和我国教学实践相结合，成为了我们自己的东西，成为了广大学校教学的基本组织形式。不过，在旧中国时期，班级授课制的形态还不完善，执行中也并不严格。自从学习苏联教育学以后，就真正完善起来，严格起来，可以说达到相当的规范化程度。固定的班级，固定的课，固定的时间，秩序井然，有条不紊。在一个时期里，我们曾经认为这是最科学的，唯一的，不需要任何改革的。我们也对活动教学，设计教学法等，进行严厉的批判，全盘否定，认为它完全是反科学的。

但是，我们也有所改革，不同的时期具体表现不一样，有过曲折，总的说来，改革的意识越来越强，自觉性也在不断提高，这里介绍一些有代表性的事例，并作出讨论。

分组教学法

分组教学并不是个新问题。它经历了一个从兴起、低落到又流行的马鞍型发展过程。早在19世纪末，随着资本主义义务教育的实施和推广，各阶层子女纷纷进入学校，学生水平出现了参差不齐的现象，那种按年龄编

班的教学组织形式，刻板强求各类学生齐步并进，结果造成大批学生留级。针对此种情况，当时的资产阶级现代教育派，便提出各种各样的按智力能力和学习成绩分组分班的教学组织形式。其后，教育家们通称之为分组教学。

综观各国，分组教学组织形式大体有以下几种：校外分组，相当于国内现在的重点，次重点和普通学校；校内分组，相当于国内现在的重点班（尖子班）和普通班。校外校内分组除按综合智力水平划分以外，还有按特殊能力（种类）分班的，班内分组是把一个班不同水平的学生分为几个组，对“后进生组”加强辅导，使他们赶上全班进度，对优等生组给予辅加课教学，使他们扩大知识面，学得更深一些。

这些分组形式在 20 世纪 40 年代到 50 年代初曾受到过批评，说这是歧视“低能儿”，不民主，一度处于低潮。当 1957 年苏联第一颗人造卫星上天以后，西方资产阶级特别是美国受到震惊，感到科学技术有落后的危险，便产生了要加速培养尖端人才的紧迫感，从而恢复了对能力分组教学的重视，并开展了再实验，再研究，再评价，形成了新高潮。

西方教育家们认为，当前他们正处在一个高度发达的工业化社会，这种社会有着高度的分工，它需要的人才是各式各样的，也就是说，这种社会的各种职业领域不但需要有不同专业知识的人才，而且也需要有不同能力，资格和水平的人才。因此，需要因材施教进行分化教育。至于认为能力分组教学不民主，他们反驳说：“民主教育不应当解释为人人接受机械雷同的教育，民主教育就在于根据个人的能力提供适当的教育机会和教育权利”（见〔美〕弗莱施曼报告：《关于纽约州的初等中等教育的质量费用和财政》二卷 47 页）。他们认为在传统的按年龄编班的学校中，不考虑学生的好中差，而教以同样的中等水平的教学内容，表面看似乎是机会的均等，或说是平等对待，实则由于“一刀切”，势必造成差生吃不了，好生吃不饱的现象，这恰恰是机会的不均等。

在西方一些国家中，班内分组现在大体是这样进行的：一班学生经过一段教学时间以后，便进行会诊测验，根据测验结果，把学生分为甲乙丙丁四个组。甲组学自学补充教材，乙组学生上附加课，丙丁两组由不同教师给他们复习基础知识。三四周以后再对甲乙组进行附加测验，对丙丁组进行复习测验，测验后各组再合而为一回到原班进行新课教学。经过一个单元之后再行分组，这样循环往复直到学期结束。这样分组的好处是可以保证一部份学生能够掌握基本知识，达到基本教学要求，而优等学生又能扩大知识面，使之能力得到充分的发展。缺点是经常分合，增加了师生的负担，加深了个人竞争，打断了教学连续性，不但影响教学，也影响师生关系。但西方教育学家们认为：只要目前这种师生比例，只要一个班学生数在 20~30 人以上，只要认为因材施教是必要的，那么分组教学就是势在必行的。

在教育上，苏联和西方同样是既有竞争，又有渗透。从 1972 年到 1978 年苏联对班内分组也进行专题实验，证明了它的必要性。所以，近年来苏联虽然仍在很大程度上保持传统班级，但有些学校也在逐步实行班内分组教学。大体也是分为 4 组，中间两组占大多数，并从心理特性，学习论角度实验分析总结了各组学生的特点，发现学生在小组内掌握知识的过程比在整个班集体中的主动性、独立性能更高一些。其期科一所学校进行的实

验证明,分组教学效果良好;学年初第一组学生占19%,第二组学生占30%,第三组学生占31%,第四组学生占20%,学年末,各组学生比例变为:第一组22%,第二组50%,第三组22%,第四组6%。

附：分组教学法在中国

分组教学法是对付个别差异的一种教学组织形式。目前,在我国实施义务教育,小学升初中不再搞选择入学的情况下,对分组教学进行必要的研究,借鉴一些历史经验是有益的。

教学组织形式是随着社会生产力发展水平和教育规模的发展而变化的。在古代和中世纪,学校教学采取的是个别教学的形式。中世纪末期,在欧洲由于资本主义工商业的兴起和科学文化的发展,新兴资产阶级和广大市民争取教育的权利,使受教育人数增加,个别教学的组织形式已不能适应新的学校的需要,于是,便出现了以班级授课为基本形式的教学。到十九世纪中叶,班级上课制才成为西方学校普遍采用的教学组织形式。

1、分组教学法在中国的初步尝试

二十世纪初,西方的分组教学法经日本以及其它途经先后传入中国。清末,学校初兴,规模较小,不少学校只能采用“单级教授”(单级教授即单班学校 One—class school)的教学。地处穷乡僻壤的学校,一些经费、师资缺乏而又学生过少的学校,往往就采取单班教学。单班教学,是一个学校只有一个班,将年龄、程度不一的各年级儿童编成一班,在一个教室内由一个教师执教。中国当时的单级小学一般是学制为四年的初级小学。1906年,江苏省派人去日本学习单级教授法,这批人1907年从日本回来在上海创办了单级教授讲习所。1909年,江苏省教育会又派俞子夷、周维城等赴日本考察单级教授,回国开办了单级教授练习所。

辛亥革命后,随着学校数量的发展,师资缺乏,单级教授成了救济师荒的一种办法。单班级教学是复式教学的一种形式。当一个教师在一个年级上课时,其余的年级“皆须与之自动之课业”,如何进行自学自习呢?这就引起教育界人士对分组教学法和自学辅导法的兴趣。

1913年的《中华教育界》杂志介绍了“分团式教育”;1914年朱元善开始试行分组教学法;同年,俞子夷于《小学校》杂志上发表《教授法上之动机(自学辅导法之基础)》一文;1915年江苏省第一师范附小已在国文拜读法教学中“采自学辅导主义”。

与自学辅导主义传入中国的同时,1913年至1914年之际,中国教育界注意到了西方教学组织形式的一些改革措施。就当时中国的学校状况而言,入学儿童年龄参差不齐,程度不一。有的学生读过一、二年私塾,再上小学一年级,有的学生进过幼稚园,也有的受过较优裕的家庭教育。另外,自学辅导法在某些学校中运用,势必对学生学习主动性和积极性的发挥有鼓励作用。上述两点是分组教学法在中国试行的原因之一。另一个原因,是学校存在复式编制,复式教学面临的许多组织上的问题与分组教学是共同的,因此,研究分组教学法将有助于复式教学的改善。应当采取怎样的分组教学形式呢?鉴于民国初,中国新式学校的规模较小,不少学校中一个年级只有一个班,故而校内分班的形式并不受重视,采用的是班内分组,当时叫“分团教授法”。

分组教学法，在 1914 年由朱元善施行，在此基础上，到 1918 年尚公学校的陈文钟等人出具了他们的试验报告。

朱元善认为，分组教学法以小学一年级的第二学期开始使用最为适当。理由是：应该用一学期时间让儿童适应学校生活，通过一段时间的学校教育，才能看出儿童学习上的差异。关于对初入学的儿童采取什么样的教学组织形式，当时江苏省立第二女子师范的杨鄂联提出了他的看法，他认为儿童一入小学就用繁重的功课压他们不利儿童的身心健康。无论儿童入小学前是否受过学前教育，初入小学一时难以适应小学生活。于是杨鄂联“今始放胆为第一次之改革”，一年级“学级制参用幼稚园式”，第一学期不教算术，采用游戏加谈话的方式，规定每课半小时，较普通减少时间而多换科目。

朱元善在试行分组教学法时的主导思想与西方某些立足于满足“优材生”的做法是不同的。他说：夫使各儿童之能力务为相当之发展，乃吾侪本旨之所在。故在初等一、二年对于优等儿童不为特别之处理，而沾沾以提携劣等儿童，使其成绩相与平均。

据此朱元善根据学生的学习程度，在小学一、二年级班内只分两组，第一组是“普通儿”，第二组是“劣等儿”，不设“优等儿”组。到了小学三、四年级才分三组，即增设“优等儿”组。在教法上，“优等儿”与“普通儿”组合并教学的时间为多，重点放在“劣等儿”的补习上。尚公学校的陈文钟等人也是根据学生学习程度加以分组，订定了分组的标准。小学一、二年级以学业考试成绩 60 分为界，分学生为两组。小学三、四年级以 80 分以上为“优等儿”组，其余以 60 分为界分成“中等儿”和“劣等儿”各一组。到学生进入高小，就将学生分为四组。第一组，“优等儿”，80 分以上；第二组，“中等儿”，60—80 分；第三组，“劣等儿”，40—60 分；第四组，“最劣等儿”，40 分以下。随年级的升高，分组愈趋于细。这说明随着学习的难度增高，学生间的差距会越来越大，该如何对待分组中的差生呢？朱元善、陈文钟等人试行分组教学法，不主张让学生留级，而是从学生将来立身于社会着想，使劣等与最劣等者，行正确之练习。如算术一样，最劣学者，将来出校问世，决不能应用自如，以生活上最有关系，故不可不特为之补习，或个别施教。这样的不唯升学的教育思想和措施，迄今还很有意义。在班级上课制下，学生常常会因为考试几分之差，就要留级重读一年。而事实上学生学了一年，尽管学得不好，并不等于没有学，留级重读实是教育上的浪费，所以当时对班级上课制的改革者，一般不主张留级制度。尚公学校在试行分组教学中，注重挽救差生，抓住重要学科，对差生进行个别补习。这不仅是改革班级上课制的探索，而且还表现了他们对学生的责任感。