

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

课堂教学模式与方法概论

教学模式的定义

1. 教学模式

教学模式又称教学结构，简单地说就是在一定教学思想指导下所建立的比较典型的、稳定的教学程序或阶段。它是人们在长期教学实践中不断总结、改良教学而逐步形成的，它源于教学实践，又反过来指导教学实践，是影响教学的重要因素。因此，了解教学模式的发展及其规律，对于提高教学质量具有重要意义。

2. 关于教学模式定义的国外研究

美国教学研究者乔伊斯和韦尔于1972年出版《教学模式》一书，专门系统地研究了流行的各种教学模式。在我国近些年也有人专门撰文介绍和研究教学模式，教学模式成为当前教学研究的一个重要课题。但是，对于教学模式的定义，国内外研究者们看法并不一致。在国外较有影响的教学模式定义是乔伊斯和韦尔的定義。他们认为，教学模式是构成课程和课业、选择教材、提示教师活动的一种范型或计划。他们把教学模式定义为一种教学范型或计划。实质上，教学模式并不是一种计划，计划只是它的外在表现，教学模式蕴含着某种教学思想或理论，用“范型”或“计划”来定义教学模式显然将教学模式简单化了。

美国两位著名的比较政治学者比尔和哈德格雷夫在研究了一般模式后下的定义是：模式是再现现实的一种理论性的、简化的形式。比尔和哈德格雷夫的模式定义有三个要点：第一，模式是现实的再现，也就是说，模式是现实的抽象概括，来源于现实；第二，模式是理论性的形式，也就是说，模式是一种理论，而非工艺性方法、方案或计划；第三，模式是简化的形式，也就是说，模式这种理论性形式是精心简化了的，以经济明了的形式表达，例如爱因斯坦用 $E=mc^2$ 来表明能量与质量的互换原理，是一个典型的简化形式。比尔和哈德格雷夫的模式定义较为科学地揭示了模式的本质，是可取的。

3. 关于教学模式定义的国内研究

在国内关于教学模式的定义，大致有三种看法：第一种是认为模式属于方法范畴，其中有的认为模式就是方法，有的认为模式是多种方法的综合；第二种是认为模式与方法既有联系又有区别，各种方法在具体时间、地点和条件下表现为不同的空间结构和时间序列，从而形成不同的模式；第三种是认为模式与“教学结构——功能”这对范畴紧密相关，教学模式是人们在一定的教学思想指导下，对教学客观结构做出的主观选择。上述教学模式定义在某些侧面反映了教学模式的本质，但尚欠科学。第一种定义与乔伊斯和韦尔的定義有同样的简单化缺陷。实质上，教学模式既不是方法，也不是方法的综合。第二种定义实际只承认模式与方法的区别与联系，指出了教学模式的形成，并非严格的科学定义。第三种定义触及了教学模式的本质，即结构与功能，但也不是一个严格的科学定义。那么，究竟应怎样定义教学模式呢？

当前国内有关教学模式界说，大致有下列五种：

(1) 教学模式属于方法范畴。其中，有人认为教学模式就是教学方法，有人则把教学模式视为多种教学方法的综合。

(2) 教学模式和教学方法既有联系又有区别。各种教学方法在具体时

间、地点和条件下表现为不同的空间结构和时间序列，从而形成不同的教学模式。

(3) 教学模式与“教学结构——功能”这对范畴紧密相关。

(4) 教学模式就是在一定教学思想指导下所建立起来的完成所提出教学任务的比较稳固的教学程序及其实施方法的策略体系。

(5) 教学模式是在教学实践中形成的一种设计和组织教学的理论，这种理论以简化的形式表达出来。概括起来大致有两类见解：过程说和结构说。

持过程说的学者将教学模式纳入教学过程的范围，认为教学模式就是教学过程的模式，是一种有关教学程序的“策略体系”或“教学样式”。其中比较典型的提法是：“教学过程的模式，简称教学模式，它作为教学论里一个特定的科学概念，指的是在一定教学思想指导下，为完成规定的教学目标和内容，对构成教学的诸要素所设计的比较稳定的简化组合方式及其活动程序。”

持结构说的学者认为教学模式属于教学结构的范畴。结构，从广义上讲，是指事物各要素之间的组织规律和形式。教学结构，主要是指教师、学生、教材三个基本要素的组合关系。从狭义上讲，教学结构指的是教学过程各阶段、环节、步骤等要素的组合关系。一般使用这一概念时，多是从后者来理解的。结构说的典型提法是“把模式一词引用到教学理论中来旨在说明一定教学思想或教学理论指导下建立起来的各种类型教学活动的基本结构或框架”。

上述的第(1)种界说混淆了教学模式与教学方法之间的界限。教学方法与教学模式，各有其独特的内涵，绝不能混为一谈。第(2)种和第(3)种界说都缺乏充足的科学依据，没有揭示出教学模式的本质。第(4)种界说用语不科学。教学模式是教学程序还是策略体系，没有说清楚。第(5)种界说会使人形成教学论就是教学模式的错觉。而美国人提出的教学模式界说，是把教学大纲与教学模式相混淆。因此，该界说不能成立，或者说是科学的。

因此，确定教学模式的定义，既要考虑逻辑学对定义的要求，又要注意吸收诸如系统论等新科学研究成果，研究古今中外教育史上教学模式的发展规律，吸取现代教学模式理论的精华，并对教学经验进行分析、综合后，才能给教学模式下一个比较贴切的定义。

我们认为对教学模式的定义作如下理解较为妥当：“教学模式是在一定教学思想或教学理论指导下建立起来的，较为稳定的教学活动结构框架和活动方案。”“结构框架”，意在凸现教学模式从宏观上把握教学活动整体及各要素之间内部关系的功能；“活动方案”，意在突出教学模式的有序性和可行性。

早期教学模式的历史发展

古往今来，教学实践中存在着多种模式。我国古代就有人对教学从学的角度进行过概括和总结。如孔子认为，学习过程主要是由“学”“思”“习”“行”四个环节构成的；在《中庸》一书中，学习过程被概括为“博学之、审问之、慎思之、明辩之、笃行之”五个阶段；荀子则主张学习过程应是“闻”“见”“知”“行”的过程，等等。这些思想都可视之为世界上最早的教学模式的雏形。

在近代以前，教学的典型结构是：讲—听—读—记—练，这一模式是极其机械的。欧洲资本主义萌芽时期，捷克教育家夸美纽斯以认识论原理为指导，把教学的一般进程或结构概括为：观察—记忆—理解—练习。18世纪末，德国教育家赫尔巴特第一次把心理学原理运用于对教学过程的分析。他以统觉论为基础提出了历史上著名的四段论教学模式：明了—联想—系统—方法。其后，戚勒和赖因将这一模式发展成了五段教学法。

进入20世纪，世界各国政治、经济和科学文化发生了深刻的变化，这种变化影响到教育、教学领域。尤其本世纪初发生了世界性经济危机，给当时的教育、教学提出了新的问题。在这种形势下，赫尔巴特教学模式已不适应社会和教育、教学变革的需要。美国实用主义教育家杜威打着反传统的旗帜，提出“进步教育”，主张教学改革。他从实用主义教育理论出发提出了“五阶段”教学模式。“五阶段”教学模式是杜威儿童中心主义和“从做中学”教学思想的集中体现。杜威从儿童生来就具有某些才能、兴趣和社会需要的本能论出发，提出了他的教学模式——五步法：发生困难—确定问题—提出假设—推论—验证。后来，杜威的门生克伯屈等人创立了“设计教学法”，进一步发展和完善了实用主义的教学模式。

杜威的教学模式弥补了赫尔巴特模式的不足，强调从儿童的兴趣出发，培养学生的主动性和创造性。杜威教学模式是特定时代的产物，本身具有忽视系统的理论知识教学的缺点，所以，到50年代末就受到批判，失势了。

十月革命后，前苏联教育家凯洛夫根据马克思主义认识论的原理，吸收历史成果，提出了一个较前完备的教学模式：感知—理解—巩固—运用。建国之初，我国学习前苏联教育学，其中就包括学习凯洛夫的这一教学模式。

本世纪50年代，美国教育心理学家布鲁纳根据结构认识论提出了“发现学习”的教学模式：明确结构、掌握课题、提供材料—建立假说、推测答案—验证—做出结论。这一模式兼顾了教和学两个方面的作用，突出了现代教学的特点。与这一模式相类似的还有前西德50年代出现的“范例教学”模式，保加利亚60~70年代兴起的“暗示教学”模式等。

50年代以后，出现了教学模式“百家争鸣、百花齐放”的繁荣景象。据乔伊斯和韦尔1980年总结统计，共出现了23个教学模式，较有影响的有马歇尔和考科斯的社会探索模式，塔巴的归纳教学模式，布鲁纳的概念获得教学模式，皮亚杰和西格尔的认知发展教学模式，奥苏贝尔的先行组织者教学模式，罗杰斯的无指导者教学模式，斯金纳的操作条件反射教学模式等。这一时期教学模式繁荣的原因很多，主要有：出现了新的科学技术革命，特别是系统论、信息论、控制论、人工智能、电子计算机的产生，对教学实践和研究产生了深刻的影响；第二次世界大战后，教育思想理论圈内流派迭起丛生，继实用主义教育后，出现了改造主义教育、结构主义教育、要素主义教育、永恒主义教育、存在主义教育、人本主义教育等教育思想或理论，其中一些思想理论创立了自己的教学模式；新科学技术在教学上的应用，引起教学工具的现代化和教学工艺的变革，为新的教学模式的产生提供了技术条件。

从上面的考察可以看出，人们对教学模式理论的探讨由来已久，但由于人们对教学规律的认识存有分歧，因而导致了教学模式千姿百态、纷繁复杂的局面。更由于每一种教学模式都有着各种各样的具体形式和变式，因此，在实际中教学模式的数量是不可计数的。

二次大战后教学模式的新进展

二次大战后，教学模式的发展和 innovation 变得空前活跃，出现了学派林立、纵横交错的局面。大致可分为四大类。

1. 经典性教学模式

所谓经典性教学模式，是指那些合理地继承了传统教学过程理论最基本的原理、以研究系统知识技能的传授为特征的教学模式。范例教学模式、掌握学习教学模式及巴特勒的七阶段教学模式，是这类教学模式中具有代表意义的杰作。

范例教学，指从日常生活中选取蕴含教学内容本质因素、根本因素、基础因素的典型事例作为教学范例，使学生由此举一反三，掌握知识和获得能力。这种模式产生于 20 世纪 40 年代末 50 年代初的前联邦德国。创始人是海姆佩尔和根舍因。范例教学模式包括四个阶段：范例性地阐明“个”；范例性地阐明“类”；范例性地掌握规律性、范畴性关系；范例性地获得关于世界的知识、经验。

布鲁姆的掌握学习模式形成于 60 年代末。这一模式包括三个步骤：定向，即在每单元的教学开始前将掌握目标明确地告诉学生，并对学生的兴趣、自信心和学习方法进行一定的启发；实施，即采用通常的班级集体教学方法教授每一单元；检验，即在单元和全部教材学完后进行总结性测验和评价，并进行必要的矫正和补缺。如何确立掌握目标？布鲁姆专门为学校和教师撰写了《教育目标分类学》。

以上两种模式都合理地继承了传统教学理论的基本原理，并在实施方法上对传统教学理论做了重要发展。

美国著名教育家、心理学家巴特勒 (Butler) 1985 年在《教学过程：一个联合而相互作用的模式》一文中提出了自己的七阶段教学模式（见美国《Educational Technology》1985 年 9 月号至 11 月号）。这七个阶段是：

情境，即为学习新知识、技能创造良好的内外条件；动因，即提供学习新知识、技能的诱发性刺激；组织，即明确新旧知识、技能的结构和特性；应用，即尝试使用新学的知识、技能；评价，即尝试应用后的评估；重复，即新知识、技能的巩固练习；推广，即把新知识、技能迁移到新的情境中。显然，巴特勒模式在教学过程的始末阶段对传统模式做了极有意义的外向延伸，在方法论上对教学模式理论与现代心理学研究成果的结合做了十分有益的尝试。

2. 探索性教学模式

这类教学模式是在新知识“激增”、对能力的要求越来越高的形势下产生的。这类教学模式的倡导者认为，应该改变传统教育重视知识教学、忽视能力培养的做法，把发展学习的探索能力放在首位。他们认为，教学过程对于学习来说，不应该是一种接收过程，而应该是一个探索过程。

布鲁纳是当代倡导探索性教学模式的先驱。本世纪 60 年代，布鲁纳提出了包括提出问题、制定假设、验证假设、得出结论四个步骤的“发现法”教学范式。70 年代，美国教学法专家兰布达、布莱克伍德等在一本小学自然教材教学法专著中又提出了基本思想与“发现法”模式相同的“探究—研讨”教学模式。1983 年，上海师院附中等校试图把“发现法”模式的基本原理与

我国的教育实践相结合，提出了“引导发现法”教学模式。遗憾的是，由于种种原因，这一研究没能深入地进行下去。

3. 程序性教学模式

这类教学模式的基本特征是将教学过程具体地程序化、算法化。或者说用许多有严密逻辑联系的“小步子”组成教学过程，以取代办法较为模糊的传统教学模式。实施这类模式，通常可以借助于教学机器，甚至可以在一定范围内完全依赖机器。斯金纳的程序教学模式、兰达的算法教学模式和加涅的指导教学模式均属这类模式。

4. 开发性教学模式

这类教学模式试图另辟蹊径 通过一定的方法开发人的学习潜能 使人的学习变得轻松愉快。保加利亚心理治疗医生洛扎诺夫 1955 年创立的暗示教学模式是这类模式的代表。所谓“暗示”，指利用外部因素在不知不觉中对活动主体施加影响，以达到预定目的。洛扎诺夫认为，暗示是环境与人之间的重要交流因素，能在不知不觉产生巨大作用；教学中应该把有意识因素与无意识因素融为一体，把理智与情感结合起来，开发潜力。洛扎诺夫首先在心理治疗中成功地使用了自己的理论；接着，他将自己的理论引入外语教学，创立了暗示教学模式；最后，这种模式在其它学科和其它国家得到推广，产生了很大影响。暗示教学的实施步骤是：在一定情景中通过对话、做游戏等轻松愉快的活动复习功课；以对话形式揭示新教材；运用瑜伽原理使学生进入最佳学习状态（学生靠背而坐，全身放松，调息，注意力在不知不觉中高度集中）；教师运用形象化手段（如富于表情的朗诵、暗示性对话、游戏等，并伴以慢拍音乐）教授新教材，学生在无意识中体会、理解；用轻快的乐声唤醒学生，结束学习。洛扎诺夫说，这种方法模式能使教学效果提高 20 到 30 倍。

在上述四种教学模式中，经典性教学模式比较稳健、顺应传统和实用，易为人们接受。探索性教学模式建设性地针砭了传统教育的弊端，令人耳目一新。它的基本精神还在一定程度上为人们接受。随社会知识化、竞争化程度的提高，它的身价还会提高。程序性教学模式为机器介入教学和教学过程“标准化”创造了条件。开发性教学模式的价值在于教学活动的无意识化和高效化。正处在摸索阶段的开发性教学模式，可能会给教学法理论带来一场革命。

教学模式的发展方向

教学模式的发展具有以下四个趋势：

1. 重能力趋势

以赫尔巴特理论为代表的传统教学论在强调系统、严格地传授知识的同时，并不否定发展能力的意义；不过它把发展能力置于次要的、从属的、“兼顾”的地位。赫尔巴特在否定以洛克为代表的“形式训练”论时，走向了另一个极端。

现代教育家们不再在知识与能力两方面各执一端，相互否定。人们普遍认为传授知识与发展能力是教学的双重任务。但是传授知识与发展能力谁是教学的首要任务？对此，有的人在肯定能力意义的同时宣称传授知识是教学的首要任务；有的人认为二者并重；有的人则强调发展能力是教学的首要任

务和基本任务。这三种人大体可称为“保守派”、“温和派”、“激进派”。各派在以下两个问题的意见上是一致的：第一，教学中既要传授知识，又要培养能力，尤其是自学能力；第二，知识、能力有密切联系，能力是学习知识的条件。基于这两点，现代教育家在研究和表达教学模式时无不把发展学生的能力放在重要位置。

随着知识增长速度的加快、终身教育的普及和社会竞争化程度和个人社会生活复杂化程度的提高，学生的一般能力、创造能力、社会交往能力等必将越来越受到人们的重视。人们在设计或归纳教学模式时，必将越来越重视能力。

2. 重学生趋势

可以说，任何一种有价值的教学模式都在某种程度上建立在对学生学习过程的认识上。不过重视对学生学习过程的研究，并不等于承认学生在教学中的主体地位。例如，赫尔巴特研究学生的学习，是为研究如何发挥教师权威作用服务的。

在教育史上，19世纪末至20世纪40年代的美国、20世纪20至30年代的前苏联、文革期间的中国，都犯有轻视教师主导作用、轻视系统严格的知识教学的错误。人们在认识到这一错误后，自然又在不同程度上向传统教育回归。在仓促的“回归”中，难免再犯轻视学生主体作用和能动作用的错误，这就需要纠正“过正”的“矫枉”。于是，重视学生的主体地位成了当代教学模式的共同特征，一些教学模式甚至直接把承认学生的主体地位和能动作用作为建立和推广自己的理论体系的前提。

除了教学基本规律决定了学生的主体地位外，推行终身教育和建立“人一机”学习机制等，都要求教育者进一步发挥学生的主体作用。可以预见，人们将由目前的普遍赞成、实行“带领”学生学逐渐转变为普遍赞成、实行“引导”学生学。

3. 心理学化趋势

随着心理学的发展，教学模式的心理学色彩越来越浓厚。古代的孔子模式、苏格拉底模式基本上不带心理学色彩；近代的赫尔巴特、乌申斯基等人则把教学理论与对学习心理的认识结合起来论述自己的教学模式；而现代的布鲁纳模式、巴特勒模式等，在某种程度上则是现代心理学的产物；具有开拓意义的算法教学模式、暗示教学模式等，如果离开了心理学的研究成果，不仅会失去价值，甚至不能成立。

现代心理学取得了可观的成就。现代心理学在认识的发生发展方面、在能力结构及其发展方面、在疲劳研究方面、在记忆原理方面、在心理语言方面、在暗示及潜能研究等方面，都取得了重要成果。遗憾的是，一方面心理学研究的成果没有得到很好的利用和推广，另一方面教师和教育管理者往往凭经验办事，甚至对心理科学的新成果持怀疑态度。这就需要借助于教学模式，在心理科学与实际应用之间发挥中介、桥梁作用。

随着生理学（特别是脑科学）和生物化学研究的不断深入，心理学必能更清晰客观地阐明人类学习机制。从心理机制角度科学地设计和叙述教学模式，不仅是必然的，而且能够越做越好。

本世纪20年代，普雷西设计了第一台教学机器，开创了把电子技术引入教学过程的记录。随着电子技术的飞速发展，广播、电视、程序教学机器、电子计算机等正在越来越多、越来越成功地介入教学过程。研究教学模式的

专家们将不得不考虑这一特点。在这个意义上，程序教学理论开了研究机辅教学的先河。

此外，从教学模式自身发展的方式和规律来看，还显示出两个较重要的特征：

(1) 从单一的教学模式向多样化教学模式发展。在本世纪 50 年代以前，教学实践中基本上由赫尔巴特模式教学和杜威教学模式先后占主导地位，教学模式单一。50 年代末以来，各种教学模式向具体的教学方向分化出来，呈现出多样化趋向，很难说由哪一教学模式占主导地位，不同教学模式相互批评、竞争、借鉴，发挥着各自特有的功能，为教学实践提供了选择教学模式的广阔天地。

(2) 从归纳教学模式向演绎教学模式发展。教学模式的形成有两种方法，即由概括实践经验而成的归纳法和靠逻辑生成的演绎法。50 年代以后产生的教学模式大都属于演绎教学模式，即从一种思想或理论假设出发，设计一种教学模式，用实验检验证明其有效后，确立这一教学模式。从归纳模式向演绎模式发展，说明 50 年代以后，教学理论和研究方法发生了变革，科学水平有了提高。

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远不够充分。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 J.F 赫尔巴特的“四段论”和前苏联教育家 N.A 凯洛夫的“五环节”。赫尔巴特把学生学习的内部心理过程：“明了一联合—概括—应用”，视为教学过程的四个阶段，凯洛夫则用教师的施教程序“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以形成和发展个性的实践活动这一本质，也没有反映出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发展的需要。

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：

(1) 主题。教学模式的主体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。

(2) 目标。任何教学模式都指向一定的教学目标，都是为完成一定的教

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。

(3) 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。

(4) 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。

(5) 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。

教学模式的种类

由于教学实践依据的教学思想或理论不同，教学实践的形式就不同，从而形成不同的教学模式。关于教学模式的种类，国内外不同研究者从不同角度有不同的分类。

1. 从理论根源区分

乔伊斯和韦尔依据教学模式的理论根源，区分出四种教学模式：

第一种是社会互动教学模式。这种类型的模式依据的是社会互动理论，强调教师与学生、学生与学生的相互影响和社会联系。属于这种类型的教学模式有：杜威和塞林的小组探索模式，奥利弗和夏沃尔的法理学教学模式，马歇尔和考科斯的相互探索模式等。

第二种是信息加工教学模式。这种类型的教学模式依据的是信息加工理论，把教学看做是一种创造性的信息加工过程，依据计算机、人工智能的运行规程确定教学的程序。属于这种类型的教学模式有：施沃德的科学探索教学模式，布鲁纳的概念获得教学模式，皮亚杰和西格尔的认知发展教学模式，奥苏贝尔的先行组织者教学模式等。

第三种是个人教学模式。这种类型的教学模式依据的是个别化教学的理论与人本主义的教学思想，强调个人在教学中的主观能动性，坚持个别化教学。属于这种类型的教学模式有：罗杰斯的无指导者教学模式，格拉斯尔的教室集会教学模式等。

第四种是行为修正教学模式。这种类型的教学模式依据的是行为主义心理学理论，它把教学看做是一种行为不断修正的过程。属于这种类型的教学模式主要有斯金纳的操作条件反射教学模式。

按照乔以斯和韦尔的分法，在我国近年出现的一些依据不同思想或理论而建立的教学模式有：依据结构主义心理学理论而建立的“结构一定向”教学模式，依据“教为主导，学为主体”的教学思想而建立的“学导式”教学模式、“自学辅导式”（数学）教学模式，依据课程论和教学过程理论而建立的“六课型单元”教学模式，依据认知心理学而建立的“四阶段式”课堂教学模式等等。

2. 从师生活动关系区分

教学模式有的是直接从丰富的教学实践经验中概括和归纳出来的，也有的是在一定理论指导下先提出一种假设，经过多次实验而后形成的，所以教学模式既是理论体系的具体化又是教学经验的一种系统概括。每个教师无论他自己是否意识到，实际上总是在某种教学模式的框架下来开展教学活动的。例如在处理课堂教学中教和学这两个主体的关系上，由于不同教学思想的指导，教学模式就不相同。

按师生活动的关系水平将教学模式分为三大类别：以教师活动为主的模式；以学生活动为主的模式；综合型模式（体现以教师为主导、学生为主体这一思想的教学模式）。教学模式的分类和简评详见附表。

附表：教学模式的分类及简评

| 类别 | 以教师活动为主的模式 | 以学生活动为主的模式 | 综合型模式 |
|--------------|--|--|---|
| 代表人物 | 赫尔巴特 | 杜威 | 布鲁纳 |
| 简要评价 | 强调教师的主导作用；强调系统知识的传授；重视课堂教学的规范化、形式化。忽视学生的主动性；不注重学生的智力发展；不重视理论与实践的结合 | 强调儿童的主动性；重视发展儿童的动机和智慧；强调学用结合。忽视教师主导作用；片面强调直接经验；不能使儿童掌握系统知识 | 兼顾教和学两方面的作用；强调教师的主导作用和学生的主体地位；重视知识的传授和学生能力的发展。对教师的要求较高 |
| 可归于本类的模式理论举例 | 夸美纽斯的教学模式；戚勒和莱因的教学模式；凯洛夫教学模式；我国建国初的大部分教学模式等。 | 克伯屈的设计教学模式；德可乐利教学模式；道尔顿教学模式；陶行知教学模式等。 | 根舍因的范例教学模式；罗扎洛夫的暗示教学模式；塔巴的教学模式；奥苏伯尔的超前组织者模式；黎世法等人的教学模式。 |
| 学生活动方式 | 接受 | 发现 | 接受与发现的结合 |

第一种模式处于最低一级的水平。在这种模式中，师生之间的关系是一种单向反馈的结构，它的表现形态就是记忆水平的教学。它单纯要求学生识记、再现教材，而不要求去理解和思考。学生对教师只是简单的模仿，他们完全处于被动、受教的地位。这种水平的教学由于忽视对学生本身能动性的

培养，因此在教学中表现为“注入式”或“填鸭式”。它在教学实践中，至今还有相当广泛的表现。这种模式是要改革的对象。第二种模式处于第二级的水平。教学是一种师生双向反馈的结构。它的表现形态是理解水平的教学。当教师对学生发生教育影响后，由于着眼于促进学生自我教育能力的形成，因此这时一方面教师虽然仍对学生直接施加影响，另一方面又调动了学生的主观能动性来配合教师有目的、有计划地去完成教学任务。这就是我们在教育实践中经常强调要依靠师生双方的积极性来共同实现教学任务的教学模式。这种教学模式比前一种的水平是提高了但它还不能充分发挥学生的内在潜力。

第三种模式处于较高的水平。教学是一种师生之间、学生之间以及学生自身的多向反馈结构。它的表现形态是一种思考水平的教学，即在教师启发下，学生积极主动解决问题的教学。由于学生的独立学习能力大大提高了，因此教师只是从旁略加指点和引导。教师的主要作用在于充分激发学生的主观能动性、尽可能培养学生学习的独立性、依靠学生之间以及学生自我教育的能力去开展学习上的独立钻研、进行创造性的学习。第三种模式目前在学校教学中也已出现，但还不够普遍，它正是我们今天课堂教学改革的方向。

3. 其它分类方法

例如从时代水平不同来分类教学模式，可分出传统的教学模式和现代的教学模式。由赫尔巴特创立的“四阶段”教学模式一般被认为是传统的教学模式，而上面介绍的乔伊斯和韦尔分出的教学模式则都属于现代教学模式；如果从教学模式形成或创立的方法来分类教学模式，可以分出归纳教学模式和演绎教学模式。归纳教学模式指从教学经验中总结、归纳出来的教学模式，它的起点是经验，形成的思维过程是归纳，例如赫尔巴特的“四阶段”教学模式、巴班斯基的最优化教学模式等就属于归纳教学模式，因为它们是从丰富的教学经验中归纳出来的。演绎型教学模式指从一种科学理论假设出发，推演出一种教学模式，然后用严密的实验证实其有效，它的起点是科学理论假设，形成的思维过程是演绎，例如上面介绍的国外的信息加工教学模式、行为修正教学模式及国内的“结构一定向”教学模式、“四阶段”式课堂教学模式等就属于演绎型教学模式。

美国的乔伊斯和威尔所合著的《教学模式》一书就曾介绍了23种教学模式。按不同类型又可分为四大类。它们是 信息加工模式，着眼于知识的获得和发展； 个性模式，着眼于人的潜力和整个人格的发展； 社会交往模式，着眼于社会性和品格的发展； 行为模式，着眼于学生行为习惯的控制和培养。

前苏联巴班斯基在《教学过程最优化——一般教学论方面》一书中也曾列举了几种有代表性的模式。如：讲解—再现的教学型；问题教学型；再现—探究的教学型等等。

随着现代社会对人才规格的要求而出现的教学任务、教学内容的复杂性和多样性以及教师、学生的各种不同特点，这些都决定了教学模式不可能是单一的。没有哪一种模式可以适用于一切的教学活动，否则它就失去了教学模式自身的特点和作用，也就失去了它的生命力。

课堂教学模式的特点

1. 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，它可以通过图像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。

2. 功能性

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：

(1) 独特性。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）。

(2) 操作性。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、发展和完善以至应用于实践中去。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。教学模式这个特点提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。

(3) 开放性。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化。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。这些对教学理论和教学实践，都产生了巨大的影响。

(4) 优效性。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。

3. 稳定性和灵活性

几乎所有关于“教学模式”的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的、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、教育的水平相联系的，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。

教学模式的功能

1. 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架。

2. 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，而且还要做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，教学模式既是教学改革产物，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。

附：四种基本教学方法

[美]约翰·A·拉斯卡

“方法”一词在运用上存在的极大混乱应该澄清。例如，有人谈到阅读教学的“表情法”或“音色法”。然而，这些表述构成了“方法”一词在学科中的应用，因为它们与提供给学生的学习刺激的特征有关，这些学生企图提高达到预期学习效果的可能性，而不是别的目的（换言之，他们关注的是学科的内容）。这些表述不代表发出和学生接受学习刺激的程序。

“教学方法”一词也需要从含义较广的“教学途径”中区分出来。我们认为教学途径是学科内容的传递系统。它由教师，教学方法、教学策略，和与这些因素有联系的教学活动，以及另一些有关的教学活动（如学生的评定，学习动机等）构成。它的适用范围不限于一项学习目标的实现。

在确定教学方法数量之前，首先必须弄清“教学方法”的含义。教学方法就是发出和学生接受学习刺激的程序。如上所说，一般认为有四种基本的或普通的教学方法。而每一种普通方法又由许多特殊的方法构成。例如呈现方法作为一种普通方法，包含的特殊方法有讲授、让学生阅读课本、在实验室做示范等。特殊方法可视为普通方法的具体运用。

四种基本教学方法的特征

四种基本教学方法中的任何一种都与不同类型的学习刺激有关。学习刺激作为一种手段是一种与预期学习结果的实现相联系的刺激。依据在实现预期学习结果中的作用，学习刺激可分为四种。这四种刺激按A.B.C.D进行介绍。

四种基本教学方法描述如下。这些方法的基本特征见表：

四种基本教学方法比较

| 方法 | 学习过程的假设 | 教师作用 | 提供学习刺激类型 | 学生作用 | 运用的特殊方法 |
|----|----------------------------------|----------------|-------------|------|-------------------|
| 呈现 | 基本上无意识地学习,不需要学生特别努力,大脑是容器,知识来自外部 | 选择并用适当顺序呈现学习刺激 | A 种刺激 (前反应) | 消极 | 讲授;图片;校外考察;示范;等等 |
| 实践 | 学生逐步达到预期目的,逐步完成学习任务,需要实践 | 确定学习题目和组织实践活动 | B 种刺激 (前反应) | 积极 | 朗诵;训练;笔记本作业;模仿;等等 |
| 发现 | 学生经努力突然发现预期学习成果,知识来自内部 | 组织和参与学生的发现活动 | C 种刺激 (前反应) | 积极 | 苏格拉底法;讨论;实验;等等 |
| 强化 | 学生表现出对学习结果的特定行为后,给予奖励或强化 | 提供系统的强化 | D 种刺激 (后反应) | 积极 | 行为矫正;程序教学;等等 |

1. 呈现方法

这是传统教学方法之一;包括 A 种学习刺激的运用。A 种学习刺激用确定的形式把将要学习的内容呈现给学生,学生在其中起着比较被动的作用。运用呈现方法时,尽管学生在感知这些刺激,并在编码、组织、储存信息方面明显地积极活动着,但教师却不要求别的,只要求学生注意呈现的学习刺激。

呈现法依据的假设是,学习刺激被学生接受后(无论是有意的还是无意的),学习就会发生。不要求学生任何特别的学习努力。教师的作用是确实选择合适的学习刺激,并用适当的次序呈现给学生。呈现法具体包括:向学生讲授(谈话);演示图片;指定课题让学生阅读;做示范;带学生校外考察以及要求他们进行观察。

2. 实践方法

这个方法同样也是传统的教学方法;它依据 B 种学习刺激的运用。与 A 种学习刺激相比,B 种学习刺激要求学生起积极作用。这种学习刺激用问题解决的形式提供给学生,通过已知程序的运用,提供可模仿的模式,或可操作的特定学习活动等来进行(其中预期的结果已经或可能预先知道了)。预期的学习结果是通过学生努力(实践)逐步实现的。

运用实践方法时,教师的作用是提出目的,组织实践活动,提供适当反馈。实践方法主要有:指导学生学学习某确定课题;给学生布置笔记本的(实践)作业;就特定题目让学生准备下一次考试;对学生从事某特定活动的监督管理;要求学生模仿某特定的模式;训练学生;让学生朗诵等等。

这是又一种传统的教学方法;它依据 C 种学习刺激的运用。这种刺激在要求学生活动方面与 B 种刺激相似。然而,C 种刺激提供给学生一个情境,在这个情境中希望学生发现预期的学习结果。通过某个新洞察的构成或重新组织预先要求的学习结果之后,发现一旦发生特别突然。

运用发现法时,学生可能知道他们在努力探讨发现,但他们一定不知道

预期的学习结果。教师的作用是组织发现活动，关注活动中的学生。发现法没有上面谈过的两种方法普及，但这种方法也有如下几个：在提问学生中运用苏格拉底法；组织学生开有助于引导新的学习发现的讨论会；要求学生设计实验（以引起学生进入对新学习的发现），等等。

4. 强化方法

这是 20 世纪的教学方法，起源于强化学习理论在教学实践中的应用。强化法依据的是 D 种学习刺激。A.B.C 三种学习刺激可称为“反应前”刺激，因为这些刺激是在学生做出任何对预期学习结果的反应前提供给学生的。相反，D 种学习刺激可称为“反应后”刺激，这种刺激是在学生做出预期反应后，由对学生的反应进行强化（奖励）构成的。例如，学生正确回答问题后教师说的“好”（根据强化学习理论，这种刺激的功能是“加强”学习效果。根本找不出这种刺激在学习动机方面的积极作用比它的“加强”功能更明显的例子，所以，教学方法的分类，强化法是其中的一类）。

运用强化法时，教师有目的、有系统地向学生提供强化（D 种学习刺激），这些学生一定是已表露出对预期学习结果有获得行为的学生。强化法在要求学生积极活动方面类似发现法和实践法。和发现法一样，强化法也不如前两种方法普及，因为有目的、有系统地向学生提供强化的教师并不很多。两种包含强化法的教学技巧是行为矫正和程序教学。

附：当代课堂教学结构模式（摘编）

课堂教学结构是课堂教学系统内部诸要素的有序集合。

根据“系统论”的观点，课堂教学作为一个系统，应由决定系统量的一些基本要素组成，这些基本要素是：

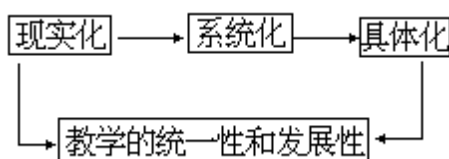
- （1）教学论目标的要素；
- （2）教师及其教的要素；
- （3）学生及其学的要素；
- （4）教材及其教学设备的要素。

由这些基本要素所组成的系统结构方式，决定了系统功能的质。

根据系统和要素相联系的观点，在上述四个基本要素中，教学论目标的要素是相对稳定的要素，其它三个要素都要受到教学论目标这个要素的制约；教师及其教的要素，同时制约于另外的三个要素，因此，这是一个相当灵活的要素；学生及其学的要素，除了服从于教学论目标之外，主要由自身的个性特征、智力水平、思维特点所决定，因此，这是一个十分活跃的要素。由此，我们可抽取课堂教学的三个亚系统，组成课堂教学的三个分结构模式：

1. 教学论目标的主结构模式

如图所示：



课题的现实化，要求学生在原有的信息储存中汲取新课题中所需要的那部分实在的信息，再输入新课题的信息之中，使新课题中的新信息变成实在的可捉摸的信息。

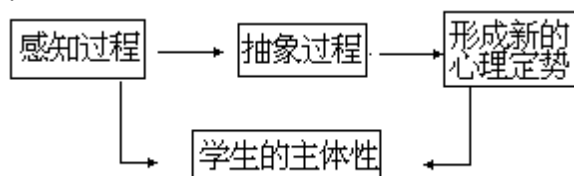
课题的系统化，它是课题的展开层次，这个层次中包括两方面的含义，一是知识的系统化。知识系统化的要求，在新课所涉及的新知识系统化的基础上，确定新知识在原有知识体系中的序列关系、层次关系和逻辑关系，进而把新知识纳入原有知识的体系之中；二是技能的系统化。技能系统化的要求，把学生在新课题中所形成的技能纳入原有的技能体系之中。

课题的具体化，它是课题的解决层次，包括知识的应用和评价两个方面。课题的具体化要求进一步把系统化了的的知识客体和技能方法纳入主体的智能结构之中，因此，这个层次是课题系统化的深化和扩展过程。

课题的现实化 系统化 具体化过程，应是教与学的辩证统一过程，应是教学的教育性和发展性的辩证统一过程，这是任何学科或者任何班级的课堂教学都必须遵循的过程和原则。因此，由教学目标所确定的分结构模式，具有相对的稳定性和普遍的指导性。

2. 学的心理和认识活动的分结构模式

如下图所示：



课题的感知过程，是主体的感受系统对感知客体的知觉过程，是学生对课的感性认识阶段。感知活动的水平，既与主体原来的心理定势有关，又与新课程中感知客体的鲜明度和直观度相联系。课题的感知过程，要求学生通过各自独立的感知活动，获得对新课题的丰富的感性认识。

课题的抽象过程，是主体对感性材料进行分析、综合、判断、联想和概括的思维过程，是学生对课题的理性认识阶段。学生各自选取自己最有效的抽象方法（归纳的或者演绎的等），并各自发挥原有心理定势的积极作用，进行知识的和技能的迁移，从而获得课题的理性认识，它是主体对课题的认识上的第一次飞跃过程。

对课题形成新的心理定势过程，是主体对理性认识再评价和应用的过程，是知识转变为主体的智力和能力的过程，这是主体对课题的认识上的第二次飞跃过程。

学生对课题的感知 抽象 定势的过程，是学生主动进行认知的过程，是学生独立思维的过程，是学生心理智能发展的过程。在这一过程中，由于教学对象的不同（年龄、个性特征和心智结构等），各个环节的活动方式也是各不相同的。因此，由学习者而确定的这一课堂教学的分结构模式，具有十分活跃的特点，充分发挥学生的主体性和主动性，乃是发挥这一分结构功能作用的基本条件。

3. 教学方法的分结构模式

如下图所示：

