

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

教学模式

教学模式的定义

一、什么是教学模式

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。

二、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就是乔伊斯和韦尔的定义。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。实际上，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3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，就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。

三、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3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，教学模式是人们有一定的教学思想指导下，对教学客观结构作出的主观选择。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义有同样的简单化缺陷。实际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5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，这种理论以简单的形式表达出来。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范畴，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 3 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，或者说不科学的。

因此，确定教学模式的概念，既要考虑逻辑学对下定义的要求，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概念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活动程序”。“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：“活动程序”，意在突出教学模式的有序性和可行性。

课堂教学模式的基本结构

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堂教学的结构模式，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“五环法”。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4个阶段，凯洛夫则用教师的施教程序“组织教学—复习旧课—课授新课—巩固新知识—布置作业”5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，对课堂教学结构的分析，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：

一、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，又渗透或蕴含在其他因素之中，其他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

二、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，对其他因素有着制约作用。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。

三、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。

四、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4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5个阶段或步骤

五、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5个因素相互依存、相互作用，构成一个完整的教学模式。一般地来说，任何教学模式都要包含这5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。

一、从理论根源区分

乔伊斯和韦尔依据教学模式的理论根源，归纳出 4 种教学模式：

第一种是社会互动教学模式。这种类型的模式的依据是社会互动理论，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的依据是信息加工理论，把教学看做是一种创造性的信息加工过程，依据计算机、工人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的依据是个别化教学的理论与人本主义的教学思想，强调个人有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的依据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。

按照乔伊斯和韦尔的分法，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。

二、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）。

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，而不要求去理论和思考。学生对教师只是简单地模仿，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。它的表现形态是理论水平的教学。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的目的，有计划地去完成教学任务，这就是我们在教学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。

三、其他分类方法

除了上述两种分类方法，还有一些分类方法。例如从时代水平来分类教学模式，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都属于现代教学模式；如果从教学模式形成或创立的方法对教学模式进行分类，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。演绎教学模式指以一种科学理论假设出发，推演出的一种教学模式，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。

美国的乔伊斯和韦尔所合著的《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，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。

教学模式的分类

一般说来，教学模式的分类可以有两条不同的路径，一种是从教学的

目标、任务、条件和作用等外部因素去寻找分类的依据，另一种是从教学的程序、组织形式，动力因素以及它所遵循的基本指导思想等内部因素中寻找分类的依据。这里姑且把第一种称作“功能分类”，第二种称作“结构分类”，两种分类各有利弊长短，但从理论上说，结构分类的真实性和逻辑性要比功能分类可靠一些。只是迄今为止，我们对各种教学模式的统一的内在结构（即“元结构”或“无框架”）了解甚少，所以结构分类目前看来还比较困难。采用的比较多的还是“结构”与“功能”两种途径相结合的办法。

教学论的发展离不开基础学科的发展，所谓基础学科，就是为教学活动和教学研究提供“世界观”和方法论基础的哲学、心理学社会学、管理学等学科。如前所述，有许多教学模式并不是从教师的经验中逐步上升到理论，而是对基础学科某一理论的直接“模仿”，反过来说也就是这一理论的应用。

主导教学模式主要有如下几类：

1. 哲学模式。一般说来，任何教学模式都有其特定心理学基础和哲学基础，但有时哲学尤其是认识论往往成为教学模式的主要依据。二次大战以前，由于心理学还不发达或者是对教育学领域还研究不够，所以主导教学模式基本上都是哲学模式。比较典型的是赫尔巴特模式、杜威模式和前苏联（凯洛夫）模式。赫尔巴特虽然竭力主张要在心理学的基础上建立教学方法论，但在他那个时代，心理学并没有从哲学中独立出来，故而他仍然是按照自己的哲学思想来构筑心理学和教学论体系，他的明了——联想——系统——方法的教学过程四阶段论，虽然开创了形式化教学模式的先例，但基本上仍然是他的认识论观念的反映。同样，杜威的教学过程理论也是以他的实用主义认识论为基础的。他认为人对环境的反应不是被动地去反应外界刺激，而是能动地寻求事物来满足自己的需要，因而他的认识论也叫作“试验主义”或“实验主义”，他把人的思维看作是具有五个步骤的探究行动。克伯屈根据杜威的这一思想提出了具有四个步骤的教学过程，这就是风靡一时的“设计教学法”；目的——计划——执行——评判。再如社会主义国家对旧教育学的改造是在辩证唯物主义认识论的指导下进行的，感性认识和理性认识、直接认识和间接认识的关系，是凯洛夫《教育学》教学论的基础，从而提出了感知——理解——巩固——运用的模式。今天，虽然心理学等实验科学有了惊人的发展，教学模式仍不可避免地要受到哲学的影响，比如皮亚杰的发生认识论，西方分析哲学的一些思想和方法乃至存在主义等等在教学领域中都有直接的表现。

2. 心理学模式。一种教学模式若主要是遵照心理学的理论、概念和方法来构筑或拓展，就称其为心理学模式。教学过程的心理模式从数量上说占所有教学模式的一半以上，这不仅因为心理学是教育学的最直接、最现实的基础。而且心理学本身的发展在某种程序上也必须以学生的学习活动作实验室。另外，随着心理学的发展，其分支和流派越来越多，不仅对教学活动的认知方面，而且在情绪、动机、人格、智力测量等方面对教学也有着深刻的影响，可以说心理学分支和流派的多样性决定了当代教学模式的多样性。

由于教学模式的多样性与学习活动的多样性是分不开的，与人们对学习活动的理解的多样性也是分不开的，因此，教学模式的区分有两大参照点，即学习类型和学习理论。一个完整的学习理论往往包括了对学习类型的看法，这里我们以加涅的学习分类和乔伊斯的教学模式分类为例作一些介绍。

在教学心理学中，学习分类有多种形式。我们比较熟悉的是按学习情境

和任务划分，如经典条件反射和操作条件反射。也有按学习进行的形式划分，如接受学习与发现学习。还有按学习的心理机制划分，如有意义学习和机械学习。也有按学习内容划分的，如语文学习、算术学习。乔伊斯和韦尔在《教学模式》中区分了教学模式的四个族类（Family）第一类是信息加工模式，着眼于知识的获得和智力的发展；第二类是个性模式，着眼于人的潜力和整个人格的发展；第三类是社会交往模式，着重社会性和品格的发展；最后一类叫作行为模式，着重于学生行为习惯的控制和培养。这种划分是基于以下两种基本假设，第一、“存在着多种学习类型，其中大部分需要不同的教学方法”，第二、“我们的学生具有不同的学习风格，若想使他们每个人都成为多产的和有效的学习者，也必须采用不同的教学方式方法。”所有这些教学模式（该书讨论了二十二种）都服务于一种特定的学习类型和学习目的。同时也反映了某种心理学思想。比如信息加工类主要反映认知派心理学的观点，布鲁纳等人的“概念获得”模式着眼于通过归纳推理来形成分析概念。皮亚杰等人的“认知生长”模式意在促进一般智力（尤其是逻辑推理）的发展，同时也可应用于社会性和道德的发展。奥苏贝尔的“先行组织者模式”意在提高吸收和处理知识的信息加工能力。个性模式则主要反映人本主义心理学观点，卡尔·罗杰斯的“非指导教学”强调通过自我感知、理论、自主性和自我概念等因素促进个性发展，威廉·戈登“创造工学”意在促进个人创造性和创造性解决问题能力的发展。在社会交往模式和行为模式中，我们也可以找到知名度较高的心理学家，如斯金纳的“相倚管理”模式和“自我控制”模式，加涅的“指导训练”模式，甚至哲学家杜威的名字也列在其中，杜威十分注重儿童参与民主社会生活技能的形成和发展。

将教学模式分成这四类并非没有根据，但也不能说是完全客观的或者是唯一的分类，作者特别说明了这一点，比如他们认为“几乎所有的（信息加工）模式同样也都考虑到了社会关系和一种统一的、功能性自我的发展。”而信息加工模式则是根据其中的“智育作用”决定取舍的。可见，分类总是不完全的，有时还出于叙述方便的需要，但任何分类都会给我们带来或多或少的启示。

3. 社会学模式。国外教育社会学中有一个分支——教学社会学，它通过分析影响教学活动的社会因素和社会环境，来探讨提高教学效率的社会学途径，教学过程理论的社会学模式就是通过研究课程教学中的各种社会因素或直接运用一般社会过程和团体动力学的理论构筑而成的教学方式方法体系。英国的艾雪黎（Ashly）等人在其所著的《教育社会学导论》中，以帕森斯的社会体系理论为基础，并参照其他人的观点，综合地归纳出一个班级教学理论模式的体系。他们认为教学方式有三种类型：第一种类型的基本观点是将社会价值经过社会化过程灌输给所有社会成员。这种教学完全以教师为中心，学生被动接受，而没有选择的余地。为达到教学目的，它强调奖惩方式的使用，采用强制性的方法来管教学生，其教育目标是基础性的。第二种类型强调系统知识的重要性，教师的权威来源于高超的学识，教师控制学习的方式是采取实用的观点（获得文凭或学位），学生求学是为了升学，所以它的教育目标是预备性的第三种类型强调学习过程的重要性。教学过程完全依据学生发展的需要，即以学生为中心，教师处于辅导的地位。控制学生的方式以激发学生的动机为主，采取民主参与的形式。此类教学的功能在于充分发展学生的身心，以适应未来的社会生活，所以教育目标是发展性的。此外，

教育模式中还有一些受到社会心理学的影响，尤其是社会学科的教学模式就更是如此，较著名的如班杜拉的社会学习理论无论对知识教学还是道德教育都具有深远的意义。

4. 管理学模式。教学过程的管理学模式主要是从课堂学习和教学的组织和管理出发来构思的，虽然管理学模式也具有哲学和心理学基础，但这类模式更关心如何通过合理安排教师的教和学生的学，通过严格的目标选择和结果评估等手段来提高单位时间内的教学效率。如前苏联巴班斯基的“教学过程最优化”体系和美国卡罗尔、布卢姆的“掌握学习”模式等，现代管理学中涌现的新的管理思想和方法，尤其是计算机管理的思想和方法在教学领域中也得到了积极的实践和普及，这样就从管理学模式中派生出一种技术学或工艺学模式，从而使教学过程逐步工程化。西方近年来涌现的所谓“教学技术学”，实际上是建立在教育哲学和心理学基础之上的管理学模式与技术学模式的结晶和统一。我们认为，随着人们对教学过程的认识日益深化。管理学和技术学模式在整个教学模式体系中必将会有越来越重要的地位和作用，因为它们的重心恰恰是在教学的“技术”上，而不是理论上或观念上。

应当说明的是，教学过程的哲学模式，心理学模式、管理学模式和社会学模式都不是截然分开的、各种教学模式必然有其哲学、心理学、管理学和社会学基础或背景，它们的区别主要是起源性的，各种模式都是长于教学活动的某一方面，强调教学过程之中的某一特征，因而具有不同的基础或背景。

5. 从教育学角度进行分类的模式。按上述学科来对教学模式进行分类，实际上它们都仅仅说明了教学模式的学术定向或理论归属，属于高层次的分类，而从教育学角度进行的分类则具有较大的现实意义，它不仅说明了具有鲜明的学术特征的知名的教学模式，而且也囊括了那些经验性的教学模式或介于模式之间的各种变式。当然，正如上文所说，哲学、心理学与教育学有着密切的内在联系。如果说按上述学科所进行的分类主要是依据模式的内部性质，那么从教育学角度进行的分类则主要是根据模式的“外显行为”，直接用教育学的语言加以描述，而外显行为又是内部性质的反映或表现，所以各种分类尽管角度不同，却有着相辅相成的作用。下面就美国、前苏联和国内教育学界关于教学模式类型的几种较有代表性的观点做一评价。

美国小安格林(L. W. Anglin Jr)等人在《教学论》一书中把教学模式分成两大类：以群体为定向的教学模式和以个体为定向的教学模式。“群体教学假定所有学生都具有同样的教学问题，存在于学生之间的任何差异都被认为没有多少意义，教学发生在大规模的、由教师教导的群体之中。”这类教学的两个典型实例是“传统模式和“学问模式”。传统模式的所有教学活动都在教师指导下的课堂内进行的，学生的自然年龄是编班的首要因素。传统课堂模式强调教会学生“三基”(3R S)即读、写、算。学问模式从形式上看可以说是传统模式的一种变式。教师象大学教授一样是某个领域的专家，他们为学生提供高质量的教育经验，并且有确定教材和教法的自主权，学生的任务是跟着老师“做学问”。

个别教学的基本前提是，每个儿童都是具有特定的智慧能力和教学需求的独特的个体。个别教学与群体教学一样有着悠久历史，近年来发展了一批专门化的个别教学模式，即个别化教学模式、较有影响的有“系统模式”和“开放课堂”模式，系统模式就是以系统方法设计教学方案以对待个别差异。即首先进行教学诊断，查明学生弱点所在，然后确定与之相应的教学目标和

教学活动。系统模式有许多变式，“个别处方教学”（IDI）、“按需学习方案”（PLAN）和“个别指导教学”（IGE）等。“开放课堂”模式是一种“非正规”的教学，虽然很久以前杜威就暗示了这一教学途径，但直到近年才成为现实。在开放课堂中，儿童凭自己的兴趣自订学习计划，没有固定的课程界限，教师因时、因地、因人制宜地帮助他们学习。总之儿童主动的活动在开放课堂中占主导地位。

长期以来，前苏联教育学对教学模式问题论述不多。自从巴班斯基提出教学过程最优化的思想以来，这个问题日益受到重视。巴班斯基认为选择最优教学结构，必然会牵涉到“教学型式”问题。他认为多种教学形式和方法的相互结合形成了种种独特的教学型式。在《教学过程最优化——一般教学论方面》一书中，巴班斯基列举了这样几种有代表性的教学型。

第一种是“讲解——再现的教学形式，可以说是最流行的教学型式之一，这种形式把教师讲解教材和学生用再现法掌握知识结合在一起。”

第二种是程序教学型式，巴班斯基指出“程序教学的积极作用在于能从所要学的材料中区分出重点和要点，保证随时检查掌握的情况和知识掌握过程的逻辑顺序性，为学习者按最优的速度工作并在学习中进行检查创造条件。”

第三种教学型式称为问题教学，“问题教学要求循序渐进地和有目的地向学生提出认识任务，这种任务是学生在教师指导下积极地掌握新知识时应予解决的。”第四种型式是探究教学，即通过探究掌握知识、技能和技巧。这种教学“多半用来发展创造性的学习认识活动和实践活动的技巧，能促进有较深理解地和独立地掌握知识。”

巴班斯基在举出这四种教学型式时，还就每种型式的具体程序（阶段）、适用范围，心理学基础及它们的优缺点做了具体的分析，同时也讨论了介于这四种型式之间的若干变式。

巴班斯基的“教学型式论”是对前苏联教学实际的反映，正如上文讨论的四种模式是对美国和西方其他国家教学实际的反映一样。在此也可看出美苏两家在教学理论上的特点，美国注重个人发展和因材施教，因此以群体和个别教学为主要分类依据，而前苏联则特别强调知识的掌握和能力的发展，巴班斯基的四种型式是从心理学和认识论角度提出的掌握知识的由初级形式到高级形式的一种系列。当然细心的读者也会发现，前述四种教学模式和这里的四种教学模式，尽管术语，观念迥然不同，但不缺乏一一对应，不谋而合之处。比如他们都以枚举法列举了当前代表性的几种教学形式，在这些方式中，学生都经历了一种由较为被动到较为主动的演变。可见人类教学活动虽因时因地而异，毕竟也有其统一或相通之处。

我国教学论工作者对教学模式的分类也有一定的参考价值。王策三在《教学论稿》中把教学模式分成三大类，第一类是“师生系统地传授和学习书本知识。”并且经历了一个历史发展的过程，换句话说，不同的历史时期，这一类型有着不同的表现。近代以前的典型形式是讲、听、读、记（记录、记忆）、练。近代开始，以夸美纽斯为代表，把观察引进教学过程，其一般形式为：观察，记忆，理解，练习。之后前苏联教育学根据马克思主义认识论原理，提出了一个“堪称较前完备的结构”；激发动机 领会知识 巩固知识 运用知识 检查。第二类是“教师辅导学生从活动中自己学习”，这是对前一类教学模式的否定，发端于杜威的“从做中学”的原则。后来的设计

教学法、德可乐利教学法，道尔顿制都属于这种类型，前苏联在二十年代，我国七十年代也出现过这种教学类型，只是背景和名称已全然不同。第三种类型是“折衷于两者之间的教学模式”，依照作者的看法，“这是近年来才发展起来的，是想对以上两种类型的模式取长补短”。这类教学模式既重视系统知识，又重视学生个性和智能的发展，最典型的是美国布鲁纳的主张：即教材结构化和通过发现学习。此外，西德五十年代出现的“范例教学”和保加利亚六七十年代出现的暗示教学也可归之于这一类型。

王策三的分类与国内其他人(如甄德山)一样采用的“两极系列分割法”，即首先确立两种可比的、极端对立的教学模式，两端确定后，再对中间各模式进行量的分割。这种方法的优点是易于抓住各教学模式的实质，理解各模式间的相互关系，目前大都以教与学的关系为核心来确定各教学模式的分割。同时，这种方法与其他方法一样也有一些缺点，首先是“维度”的单一性，不利于全面认识各模式，其间，两极系列分割易于犯简单化的毛病，似乎两端都是不好的，唯有折衷的模式才是好模式。第三，把五十年代以来发展起来的现代教学方式统称为折衷模式容易引起混乱。事实上，布鲁纳等人的模式有其自身的哲学和心理学基础，它们并不是由先前的模式推论而来，则是特定时代，特定思想的产物。

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，两者相互促进，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。

1878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，就能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

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都有启发。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。

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堂结构。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

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。

2. 功能性特点

教学模式作为一个完整的功能系统，有着同别的系统相区别的特征。这些特征是：

(1) 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）。

（2）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，经缩短师范毕业生适应教学工作的时间。

（3）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。这对教学理论和教学实践，都产生了巨大的影响。

（4）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。

3. 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实施的。

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能力，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的微观的灵活性，体现了共性和个性统一。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 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——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教学的需要。

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：

（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。主体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体因素而建立的。例如国外的信息加工教学模式结构包含的主体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体因素就是人本主义教学思想。

（2）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。

（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

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。一般地来说，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。

教学模式的发展方向

教学模式的发展具有以下 4 个趋势：

一、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。