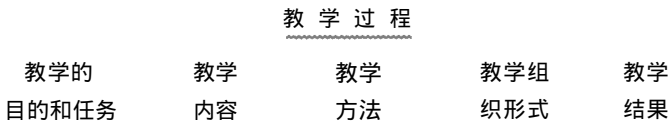


绪 论

教学方法是教学过程中最重要的组成部分之一。它在教学过程结构中的地位可描画如下：



如果没有运用适当的教学方法，那就不可能实现教学的目的和任务。

苏共二十五大根据现实生活的要求向学校提出了改进教学方法的任务。在苏共二十六大上则强调指出提高对学生的教学和教育质量的必要性。

正是为了解决所提出的任务，在教学论中是那样重视要弄清各种教学方法的本质，它们在教学过程中的职能，及其在苏联学校发展每个新阶段中有效地运用的条件。在现代社会发展和科学技术进步的条件下，必须更加重视发展学生的创造能力、认识需要和认识兴趣，形成共产主义世界观，保证思想政治教育、劳动教育和道德教育的统一性。教学方法在解决这些任务中具有特别重要的地位。A. B. 卢那察尔斯基正确地强调指出，“教学会不会使儿童生厌，会不会在儿

童大脑皮层上一滑而过，几乎不留任何痕迹，或相反地，这种教学将作为儿童游戏的一部分，作为儿童生活的一部分而愉快地被接受，与儿童的心理融为一体，变成他的血肉，这都将取决于教的方法如何。一个班的学生会不会把课业看做是苦役，而以儿童固有的活泼好动表现为淘气和恶作剧与之相对抗，或者是，这个班将由于兴趣活动的一致性而团结起来，满怀对自己的指导教师的崇高友谊，这也取决于教的方法。

教学方法会不知不觉地转变为教育方法，二者有极其紧密的联系。而教育比教学更要基于对儿童心理的了解，基于切合实际地掌握最新的方法。

教学方法被评议为是处在教育实践的外表上的、某种显而易见的、简单的东西，那是毫无根据的。在苏联的教学论中，确认的一种观点认为，教学方法是非常复杂而多方面的教育现象，它具有其本质上的各种不同的教育特征。例如，在教师和学生的教学活动中，可以直接观察到教师口头提示教学信息，和学生对这种信息的听觉感受。不讲话就什么也教不成。在实施教学方法的过程中，也表现出运用各种直观手段、各种实践性的学生作业，从视觉一实践上提供教学信息。同时，现代教育学和心理学还很有说服力地证明，外表上同一的教学方式和方法就其内在本质说，就逻辑和动机方面的任务而论，可能有实质性的差别，反映了学生的学习认识活动和教师相应的施教活动的不同水平和不同性质。

教学方法富有内容上的明确目的性，乃是其本质的特征。正是这种目的性决定了，使学生获得哪些知识，形成哪些操作、需要和兴趣，学会哪些态度。

那么，教学方法的这种或那种内容上的明确目的性有些什么特征呢？首先，它们反映了社会经济生活和思想政治生活的社会观点、意识形态观点，以及其他观点，也就是说，反映了教育和教养的目的。在方法对于教学过程的各个不同方面的多种依存关系中，具有基本的和决定作用的是教材内容。是教学目的和内容“选定”方法，而不是其相反。正是教学内容使方法具有某种表征其本质特征的方向性。要知道，我们可以遵循黑格尔的观点把方法看做是内容的运动形式。同时，需要注意的是对这个复杂而广泛的问题可以从分科教学法的角度和一般教学论的角度来看。在前一种场合，问题谈的是为学科内容所决定的各种专有的教学方法；而在后一种场合，则是指规定着教学内容和在教师施教活动指导下学生学习认识活动方法之间的相互关系的、规律性的联系。

教学方法的本质实际上取决于学生学习认识活动（学）和教师相应活动（教）的逻辑—程序方面和心理方面。教学方法决定于学的方式和教的方式行动上协调一致的效果。从学的方面来看，表征教学方法的特点是：学生智力活动过程的各种形式和各种逻辑方式，一定组类的智力动作，学生学习认识活动的各种形式和水平（再现性的、启发性的、研究性的），解决认识上矛盾的各种办法，学习动机，对学习的思想—情绪态度，学生的意志、注意和情感。从教的方面说，教学方法的本质特征是教师控制学生的学习认识活动，以便

检查（随后也自我检查）学生掌握知识、技能和技巧的过程。

在评价教学方法中，多侧面性原则是揭示方法本质的出发原理。

众所周知，“方法”的概念首先被应用在广义的一般方法论上，例如，当人们说到与形而上学方法相对立的、辩证的方法时。

辩证方法对活动是在其发展、运动、变化中，在相互联系中，在解决矛盾中，通过否定的否定等来考察研究的。形而上学的方法看待活动则是片面的，脱离具体条件、环境和联系，在不变的绝对化状态中来考察的，这样就歪曲了世界的客观图景。因而，只有辩证的方法才是科学客观地描述各种方法，并把一切其他较具体方面的方法——一般教学论的、各科教学法的等等——运用于实践的真正的科学的根据。

从活动观点看，方法就是用来达到任何一种目的，完成某种操作的办法，或一套方式。这是按一定的原则调整活动，并指向于达到一定目的的途径。在这个被广泛运用的定义中，反映了一般方法的两个类概念的特征：（1）目的性活动的特征；（2）按一定原则调整活动，作为方式系统的特征。同时，我们也有必要把人类活动方法概念的这些类概念的特征移用于种概念——“教学方法”上。不过，我们当然还不能停留于此。因为，除了教学方法的一般类概念的特征以外，还必须指出其专门的特征，即作为教学的方法特征。

如前面所说过的，教学方法不是单方面的现象，而是多方面的教育现象。这就给它下定义造成格外困难。正因为如此，所以在原则上首先要明确教学方法的基本特征，这些特

征相互联系地构成了这个概念的本质，以下列举这些特征。

1. 它是学生认识活动的一定的运动形式，其中包括：

(1)以一定的逻辑途径让学生掌握知识、技能和技巧；

(2)是学生认识活动的一定形式和水平（再现、启发、探索、研究）。

2. 每次都表现为一种特殊的运动，展示学生所掌握的学科知识内容，由此而保证教学内容和方法的不可分的统一性。

3. 表现为师生之间信息交流的一定方式（口述的、直观的、实际操作的）。

4. 它是控制学生认识活动的一定方式（直接的、间接的控制或自我控制）。

5. 它具有师生某些交往方式的特点。

6. 表现为激发学生的学习认识活动和形成学习动机的一定方式。

7. 作为检查学习效果的方式。

以上我们所指出的教学方法的本质特征，其总和都要以师生在教学中的双方一致的共同活动为前提。这些特征的每一条各有其本身特色，都有可能在某程序上判明它在其他教育现象中是教学方法。只是每一次为了突出某种特点，我们有时抓这个，有时抓那个占优势的为本质的特征。然而，这些规定中的每一条，如果脱离其他规定，那就失之片面了。教学方法的观念虽说可以单独按每个本质特征有条件地给它下定义，但如果不考虑其各个不同侧面，那是难以理解这种方法的本质的。因而，就有必要作出几种不同的定义，以便从不同方面把教学方法看做是一种多方面的和多测度的教育

现象。列宁曾写道：“定义可以有多个，因为在对象中有着许多侧面”^①。

下面就其中举出几种可能的定义。从教师指导作用的观点看，可以把教学方法规定为组织学生的学习认识活动和控制这个活动的方法。如果强调指出教学论方法的认识的方向性，那就可以给它下定义为：用来使学生在教师指导下从不知到知、从不完全的和不确定性的知到较完全的和较确切的知的方法。从逻辑—内容方面来看，可以把教学方法评定为：用来使学生自觉地掌握知识、技能和技巧的逻辑的方法。如果愿意强调教学方法的内容—方法论的本质，那就可以给它下定义为：教学内容的运动形式。此外，还可以作出其他一些定义，其中每个定义（我们重复一遍）所指明的只是教学方法的某种本质特征。同时，要想在一个定义中把我们所揭示的方法的所有本质特征都包含进去，也是不合理的，教师运用起来将会感到很复杂。那么应当怎么办呢？

在这里，重要的是强调指出下列三个因素：第一，对于每个具体的教育情境来说，教学方法的定义可以是一个侧面的。只有随着教学过程具体情境的改变，教学方法的观念可以并且应该反映本身的其他方面，突出方法的另一本质特征。第二，可以突出方法的定义最一般的特征。1978年1月，在列宁格勒召开的关于教学方法问题的全苏科学实践会议曾建议，例如，现阶段可以给教学方法下定义为：是为了达到教养、教育和发展学生的目的，而调整师生相互联系活动的种种有序的方式。这个定义似乎认定已具备方法的所有

① 《列宁全集》，俄文版，第29卷，第216页。

其他方面，并又不与它们相矛盾。第三，应当注意的，教学方法并不是某种教育的实在物，类似教学手段（书籍、地图或常用的教学技术手段），虽说在实际工作中我们常说：“使用书本的方法”、“图示和演示方法”等等。教学方法，同时也可作为对师生教学教育活动的方式提出一些特殊的教育学要求。П. В. 柯普宁写道：“方法直接地记录下来的不是在客观世界中实有的东西，而是人在认识和实践活动过程中应当怎么行动”^①。

大家知道，苏联教育学已经积累了丰富多彩的教学方法成果。根据所选择的原则可以把多种多样的教学方法按教学论性质的种类加以分类。

按信息传递的来源和感知的性质，可以把教学方法分为：口述法、直观法和实际操作法（С. И. 彼罗夫斯基，Е. Я. 哥兰特等）。

根据一定教学阶段所实施的基本的教学论任务，可以把方法分为：获得知识的方法，形成技能和技巧的方法，应用知识的方法，创造性活动的方法，巩固的方法，检查知识、技能、技巧的方法（М. А. 达尼洛夫，Б. П. 叶西波夫）。

按照学生掌握教养内容的认识活动的性质，可分为：图例讲解法（信息接受法），再现法，研究法，启发法（М. Н. 斯卡特金，И. Я. 列尔涅尔）。

列尔涅尔在最近一本著作中就这个问题强调指出：上

《科学研究的逻辑》，第 305 页，莫斯科，科学出版社，1965 年版。

述教学方法的分类，同时根据三个作为其理由的特点，即：教学目的或教养内容种类的特点；各种内容掌握方式的特征；关于组织和实施掌握方式的活动的特点。

有一种分类法提出，要把教的方法和相应的学的方法结合在一起，如：信息传授和执行的方法，讲解和再现的方法，指导实际操作和创造性实践的方法，讲解激励和局部探索的方法，激励和探索的方法（М. И. 马赫穆托夫）

最通常应用的对教学方法分类的观点是，同时按知识来源和逻辑根据分（Н. М. 韦尔泽林），按知识来源和学生在学习活动中的独立性程序分（А. Н. 阿列克修克，И. Д. 兹韦烈夫等）

В. Ф. 帕拉马尔丘克和 В. И. 帕拉马尔丘克提出了教学方法的多测度模型观点。在这种模型中把知识来源、学生的认识积极性和独立性水平，以及学习认识的逻辑途径统一地结合起来。

С. Г. 沙波瓦连科提出的分类是基于方法的四个特征（方面），即逻辑内容的特征、（信息）来源的特征、程序的特征和组织管理的特征（四面体的观点）

某些教学论专家认为，教学方法分类问题上存在的各种不同观点，是“方法理论的危机”。我们认为，这样评价问题的一般情况是大错特错的。实际上，当前正在进行一种有关教学方法知识的分化和整合的自然过程，越来越明确地显示出，要用多侧面的观点看待教学方法的本质的特征。

见 И. Я. 列尔涅尔：《教学方法的教学论体系》第 28 页，莫斯科，知识出版社，1976 年版。

我们认为，评述教学方法问题观点的多样性，反映了方法的客观、真实的多侧面性，这种多侧面性不能也不应由于将教学方法的本质局限于其表现的任何一种形式或某一方面而消除。

看来，似乎最完善的教学方法分类不可能是迎合一切教学过程都是最优的了。因为，分类总是只反映教学过程和方法的一个方面或几个方面。想要建立某种独立自在的、不变的教学方法分类，谋求同样程度地符合学校的一切任务，那是根本不可能的。在实践上这意味着要把本身有表现极其丰富多彩的教学教育活动人为地硬塞入一个僵化的逻辑公式中去。如果问题谈的是教学方法体系，那却是另一码事。建立教学方法最优体系的任务则是完全现实的。解决这个对学校实际工作和教育学理论来说是极其重要的问题的途径之一是，从科学理论上和实践上对教学方法的各种分类法作出论证的道路，这些分类法就其总体来说，似乎已接近建立教学方法的最优体系。这条道路有下列假设作为其立论的出发点，那就是，方法的分类，犹如教学方法本身一样，可以有多种；再者，分类的数目、内容和性质都将根据学校的教育、教学和教养的社会历史任务的发展而不断修改。

用这个观点来评价教学方法以及方法的组类，同时也肯定了在教育学和学校发展的各个历史阶段上，教学方法在其总体体系中有存在一个（或几个）主导的分类法的合理性。

第一章 教学方法的分类 及其优选的标准

第一节 教学方法的分类

在现代条件下，由于积累了充分的研究材料，因而，在对活动采取整体性的观点这一方法论基础上，为总结关于教学方法的见解并使之系统化，这个现实的可能性已经成熟了。

在苏联大百科全书中，强调指出，方法有其发生学的根源来自于实践活动（着重点是本文作者加的），这话不是没有原因的。

既然在当代苏联心理学中，现在通行的都“把思维看做是与实践活动有同样的基本结构的生动的人类活动”^①，那在论述教学方法时就很有必要直接根据马克思主义关于人类劳动活动的理论作指南。所谓教学方法，指的就是为了解决教养、教育和发展学生的一定任务，教师和学生相互联系活动的种种方式。

马克思在《资本论》中对人的劳动活动作了光辉的评述。在这部巨著中，他把劳动过程看成是人的活动，从活动中分

^① A. H. 列昂节夫：《活动·意识·个性》第 45 页，莫斯科，政治书籍出版社，1975 年版。

解出中介、调整和控制三个要素^①。

同时，人们都清楚地知道，中介的中心因素是组织人与对象世界，以及与其他人们之间的相互作用，而调整活动的基本成分是激发动作。因而，就有理由把活动区分出三个最重要成分：组织作用的，激发的和检查评定的。由此，从整体性的观点看活动就要求有三大组的教学方法：1. 组织和实施学习认识活动的方法（由此而保证通过个性的中介而进行的教学信息的过程）；2. 激发学习认识活动和形成学习动机的方法（由此而保证调整学习活动的最重要职能。促进其认识的、意志的和情绪的积极化）；3. 检查和自我检查学习认识活动的效果的方法（由此，师生得以在教学进程中实现检查和自我检查的职能）。

三组方法中的每一组都包含师生的相互作用。在这里，教师的组织作用与学生的自我组织及实施活动结合在一起。教师的激发作用导致发展学生的学习动机，即发展学习的内部诱因。教师的检查工作与学生的自我检查也是相结合的。

上述教学方法分类，在整个一轮教学过程中就其位置的排列从组织、激发到检查教学效果而言，是比较完整的，并且也同组织教学过程的实际程序最接近。

现有多种多样的教学方法，是与辩证的观点相联系的，并且还可能以日新月异的方法来充实它的武库。正因为如此，所以我们在讨论分类时所说的意思都不是指各个个别的方法，而是指方法的组合，在各组中又可再分出构成这些组

^① 见《马克思恩格斯全集》，第2版，第23卷，第188页；参见《资本论》，第1卷（上），第201~202页，人民出版社。

的种种方法。不但如此，而且如果按更详细的理由来区分，组的数目也可能有变化。那种尝试把全部方法的财富约束在狭窄、局限的数目内，就其立论基础而言是形而上学的，并且必将导致人为地探求“教学方法的万灵药”。这种“教学论上的炼金术”对苏联教育学来说，当然是不能接受的。

我们把这些或那些教学方法归入一定组类时，必须强调指出，这里所根据的是各种方法的主要职能，但并不排除它们也有可能在教学过程中完成相邻近的职能。例如，组织学习认识活动的方法不仅可以完成其本身的主要职能，而且还可以根据其应用的有关特点实施激发的职能。同时，这些方法也可用来提供关于学生知识技能水平的一定信息，就是说，在某种程度上还可以实施检查的职能。如果按同样的观点继续推论下去，那么可以说到有关于检查方法的教学的职能。因为在提问时，学生可以加深理解现象之间的某些联系。正如人们常说的，“在错误中学习”。激发的方法本身也促进丰富知识（例如，认识性的游戏之类），它们有助于更顺利地实施教学中的检查的职能。因为在处理游戏情境时，或在教学性的讨论中所发生的困难，会提供教师有关于学生知识准备程度的一定信息。所有这一切都有可能说明，任何一种教学方法都在一定程度上同时实现着教养、教育和发展的职能。同时，每种方法又都有其主要的职能。这就有充分理由在分类时把它归类到教学方法的某一组中去。为了便于对教学方法有一个完整的了解，我们以下列图表概括地展示方法的基本组类及其职能（图表 1）。

在论述每一组中所包含的各种方法时，我们认为有必要依据一定的构想，按现代的提法也就是整体性的观点。

图表 1 教学方法

方法的一般职能	教养的、教育的、发展的		
各组教学方法的特殊职能	组织和实施学习认识活动的方法	激发学习认识活动和形成学习动机的方法	检查和自我检查学习认识活动的方法
主要的职能	组织学生感知、逻辑地理解教学信息，独立地探究和获得新知识的认识活动*	激发和形成动机的、调整的、沟通思想的（创设有利的交往，良好榜样的作用）	检查和评定的（在教学过程中进行检查和自我检查）
兼顾的职能	激发和形成动机的，检查和调整的	组织和认识的，检查和调整的	组织和认识的，激发和形成动机的、调整的

例如，为了论述组织和实施学习认识活动方法组的构成，我们认为，必须依据辩证唯物主义关于认识客观实现，应该有机地统一地把直观、抽象思维和实践结合起来，把感性和理性、具体和抽象、归纳和演绎结合起来的原理。正因为如此，所以在这组教学方法中可以分出以下几个亚组：组织和实施感知教学信息的方法（简称感知的方法），组织和实施归纳、演绎及其他性质的思维活动的方法（逻辑的方法），再现性和探索性的方法（求知的方法），以及控制和自我控制学习实践活动的方法（教学中的控制方法）。

为了更详细地反映师生的交互作用，感知的方法可以描述如下：

* 如果用相应的术语来表达这些职能，则就是指关于实施感知的、逻辑的、求知的和控制的职能。

语言传递和听觉感知教学信息的方法（简称为口述法：叙述、讲演、谈话等）；

直观传递和视觉感知教学信息的方法（简称为直观法：图示、演示等）；

通过实际操作、劳动活动传递教学信息及在触觉、动觉上感知信息的方法（简称为实际操作法：练习、实验室试验、劳动活动等）。

一整套感知的方法——口述的、直观的、实际操作的——不仅指信息的来源，而且也指感知的性质——听觉的、视觉的、本体感受和触觉的。区分出口述的、直观的和实际操作的方法，不能认为仅仅只在外表动作方面有所根据，其实，就在内部方面按思维形式的特征而论也有一定的根据。众所周知，思维是在对象一动作、直观一形象和语言一符号形式上进行的。由此可知，决不能认为口述法、直观法和实际操作法已经过时，在科学上是言之中肯的。

按逻辑的特征给方法分类，首先应当依据推理的分类，传统上按思维运动的方向把推理分为归纳推理（由特殊到一般）和演绎推理（由一般到特殊）。同时，也可以区分出分析和综合的教学方法。

虽然逻辑的分类仅仅反映教学方法的一个方面，但是它却具有重大的实际意义。这个分类使教师注意到学校教学的最重要方面——揭示教学内容的逻辑，控制学生的智力动作，发展他们的思维。

根据学生在学习中的创造的独立性程度，可区分出组织和实施学习认识活动的再现方法和问题探索方法。

再现法作为一种教学方法的特点是，学生识记教师用各

种不同方式传授的信息具有主导的意义。

问题探索法要求教师创设问题情境，使学生能积极地深思熟虑，在此基础上，学生在掌握新知识中独立前进。

同时，我们也要强调指出，这种方法本身包含这样一些局部情况，如问题讲述法、局部探索法或启发法，以及教学中的研究法（М. Н. 斯卡特金，И. Я. 列尔涅尔）。

除了上述问题探索法的局部情况外，我们还得考察一下 М. И. 马赫穆托夫提出的“双重的方法”：讲解激励法和局部探索法、激励法和探索法。所有这一切似乎体现了问题探索法有其广义的理解的具体水平，以及各种方法都可以同学习中逐步增长的探索因素相结合。

因而，在本书的后面章节中，除了用“问题探索法”的一般术语之外，将还在相应段落中使用其他具体的探索性的方法。

根据对学生的活动进行教育控制的程度，可区分出教师指导下的学习活动的办法和独立工作的办法。同时，在独立的进程中，存在着来自教师方面的对作业活动的间接控制，因为学生通常在这时总是遵循着早已领受的指导和教师等人的指示，眼前尽管教师并没有直接与他们接触。

至于讲到激发学习和形成学习动机的办法，根据所选定的分类的理由也可以把它们再分为一系列亚组。我们认为重要的是，要同时考虑到两种基本的学习动机：认识兴趣的动机和学习义务的动机。因而，相应地可以区分为两个亚组办法：形成学习兴趣的办法和发展学习义务和责任感的办法。

我们已经提到过，一切教学办法，无论是叙述、谈话、讲演或问题讨论，或运用直观手段，或实际练习等等，原则

上都能对学生活动产生激发作用。但是，此外，在教学实践中还提炼出某些专门为激发学习兴趣的方法。这些方法能有利于掌握知识和技能的过程，但首先却完成激发的职能。属于激发学习兴趣这一类的方法，我们可以举出：认识性游戏方法，教学讨论方法，创设道德情绪体验的情境（例如，学有成效）、引人入胜的情境、统觉的情境（依靠先前所获得的生活经验）、认识新奇的情境等方法。

属于发展学习义务和责任感的方法，可以举出：说服学生明了学习的社会意义和个人意义的方法、为取得学习成效提出一些必须遵守的要求的方法、练习和养成执行要求的习惯的方法、正面榜样的方法、创设良好的交往的方法、奖励或谴责的方法，等等。

在检查和自我检查一组方法中，可以区分出：口头检查、书面检查和实验室一实际操作检查、程序的和非程序的检查和自我检查等方法。

这样，我们现在就可以把自己所提出的关于教学方法分类的观点，用一览表的形式展示如下（图表 2）。

请读者注意，在本书的不同篇幅上，我们使用方法的名称有时用复数，有时用单数。例如，谈到关于独立工作的方法、问题探索的方法等，都用单数。在这种场合，我们是拿它们同一般的分类法中的其他组方法相对照的。而在另一些场合，当必须强调指出每个亚组方法的成分时，自然，我们所说的意思是指比较具体的独立工作方法、问题探索等方

这里单数表示比较概括的概念，复数表示比较具体的概念。——译者注

图表 2 教学方法

第一组方法				第二组方法		第三组方法		
组织和实施学习认识活动的方法				激发学习和形成学习动机的方法		教学中的检查和自我检查的方法		
第一亚组	第二亚组	第三亚组	第四亚组	第一亚组	第二亚组	第一亚组	第二亚组	第三亚组
按传递和接受教学信息的来源分(感知的方法)	按传递和接受教学信息的逻辑分(逻辑的方法)	按学生在掌握知识时思维的独立性程度分(求知的方法)	按控制学习活动的程度分(控制学习的方法)	激发学习兴趣的方法	激发学习义务和责任的方法	口头检查的方法	书面检查的方法	实验室—实际操作检查的方法
口述法: 叙述 谈话 讲演	归纳法	再现法		认识性 游戏 教学 讨论 创设道德 情绪 体验的 情境	说明学 习的意 义 提出要 求 完成要 求的练 习	个别提 问 面向全 班提问 口头考 查 口试	书面测 验 测验作 业 书面考 查 书面考 试	实验室 测验作 业 机器测 验
直观法: 图示 演示	演绎法	探索法: 局部探 索法 研究法	教师指 导下的 学习活 动,包 括使用 教学机 器在内	创设引 人入胜 的情境 创设统 觉的情 境(依 靠生活 经验)	学习上 的奖励 对学习 缺陷的 责备	程序性 提问	程序性 的书面 作业	
实际操 作法: 试验 练习	分析法 综合法 等		学生的 独立工 作: 读书作 业 书面作 业	创设认 识新奇 的情境				
教学生 产劳动			实验室 作业 完成劳 动作业					