

有效教学方法全集

刘涛川 谢 飏 著

北京艺术与科学电子出版社

有效教学方法全集

主 编：刘涛川 谢 飏

责任编辑：王红玉

出版监制：田 成

全案策划：郭 亮

经销单位：全国各地新华书店经销

出版单位：北京艺术与科学电子出版社

印 刷：北京金顺印刷厂

邮政编码：100000

联系电话：010-63901000

开 本：32开 160mm×240mm 1/32

版 次：2008年 10月第 1版

印 张：12.5

字 数：300千字

书 号：C93.7/32·001

定 价：39.80元

《有效教学方法全集》编委会

主 编： 刘涛川 谢 飏

副主编： 潘淶淳 宋荣欣 郭红玲 赵晓惠 庞茂军

编委会： （排名不分先后）

王 怡	李明阳	郭 风	常凤鸣	王义盛
郭国栋	杨凤祥	衡水旺	郭峥嵘	常凤山
谢朝柱	张风潮	孙贺功	朱国红	李 超
王 健	王 辉	刘耀玺	朱登华	袁发明
李安之	彭子归	王子悦	陈岩岩	李秀丽
李 辉	李瑞雨	白晓露	黄师宪	马 睿
周 萍	刘 伟	高雅芝	黄 华	张 彤

前 言

国运兴衰，系于教育。中国的教育事业已经有了一定规模的发展。绝大多数地区普及了小学教育，中等教育的结构不再单一，职业教育和技术教育都有喜人的发展，高等教育迅速发展。截至 1999 年底，中国有各级各类学校 156 万所，其中普通学校 126 万所，成人学校 30 万所，在校学生 1.2 亿人，教育规模为世界之最。然而各级各类专业人才的质量，远远不能适应社会各方面建设发展的需要。特别是国民素质教育，实际的质量并没有达到应有的水平。造成这种状况的原因多种多样，毋庸在此详述。仅就教师教学进行考察，就可以看出，教师不能熟练掌握和运用有效教学方法是造成教学质量差，从而影响各类专业人才与国民基础教育素质低的一个重要原因。如果教师能充分地掌握有效教学方法，就能全面顺利地实现教学多方面目的。由此可见，教师有效地掌握和熟练使用教学方法是提高教学质量的重要一环。

目前我国正在大力进行教育改革，推行素质教育。教育改革中十分重要的一点就是教学方法的改革。方法问题，始终是人们一切活动不容忽视的一个重要问题。随着社会及科学技术的发展，方法问题越来越引起人们的重视。

对教学方法作用的评估，大体上可以分为三种观点：一种是教学方法的虚无主义者，认为教学方法毫无实践意义；一种是教学方法的盲目崇拜者，认为教学方法可以完全决定教学效果；一种是教学方法的客观主义者，认为没有适合于教材本质的，适合于有生命、有思想、有感觉、正在发展中的人的本质的教学方法，不可能一堂课就获得成效。但教学方法本身并不是一种力量，它仅仅是表现教师和学生双方之力量的潜在可能性。目前，教育理论界普遍认为，教学方法的客观主义者的观点更客观些，更符合实际些。也就是说，只有良好的教学





方法，才能形成良好的课堂气氛，才能开发学生的智力。教学方法不好，学生的学习方法和思想方法就灵活不了，智力就发达不了。

在教学方法方面，古今中外的教学实践已经积累了丰富的经验。有关教学方法的分类也是众说纷纭，莫衷一是。本套书并不想把精力放在教学方法的分类上，那样并不能给广大教育战线上的工作者带来很高的实用价值。

本书的主要目的是通过对有效教学方法的介绍，提高广大教育战线工作者熟练掌握和有效运用教学方法的理论水平和素质修养，为中国现阶段的教育改革和素质教育的实施贡献自己的微薄之力。本书的结构大致如下：第一编概述简要介绍了学与教的关系，有效教学要素和有效教学方法；第二编对有效基础教学方法做了非常详细的介绍，语言通俗易懂，案例新颖实用。第三编主要介绍的是多元智能教学方法。本编对人类的八项智能理论进行了充分的阐述，并将这些理论和中小学教育教学实践密切结合，为教师的教学活动提供了新的视角。第四编主要关注的是差异教学方法。差异教学方法是对传统教学方法的重大挑战，更适合当今教育形势的发展，能够有效地解决教师在新的时代环境下遇到的棘手问题。第五编阐述的是成功教师与学生有效打交道的方法。这些方法简单实用，易于掌握，非常适合我国广大的中小学教师使用。第六编研究的则是有效教育模式的选择。教育模式是比较宏观的概念，也是教学方法里面发展得最为成熟的一块。选择恰当的教育模式，有助于提高教师教学的理论水平和素质修养。

本书语言通俗，案例丰富，为广大教师提供了一部学习参考的读物，相信本书的出版会对提高教学质量起到积极的作用。

目 录

第七编 课程创新

第一章 课程创新与课程开发	(原韵)
第一节 课程的界说	(原韵)
一、把课程视为教材的观点	(原韵)
二、把课程视为科目和学科的观点	(原韵)
三、课程是学程的内容	(原韵)
四、课程是学习计划	(原韵)
五、课程是已经获得的全部经验	(原韵)
六、课程是一种预期的效果	(原韵)
七、课程的折中的概念	(原韵)
第二节 课程的基础	(原韵)
一、课程与教育哲学	(原韵)
二、课程与心理学	(原韵)
三、课程与教育社会学	(原韵)
第三节 课程创新和课程开发的模式	(原韵)
一、研究与发展推广模式	(原韵)
二、社会互动模式	(原韵)
三、问题解决模式	(原韵)
第二章 课程的类型及其分析	(原韵)
第一节 学科中心课程	(原韵)
第二节 学生中心课程	(原韵)
第三节 社会中心课程	(原韵)



第四节 学问中心课程	(原边)
第五节 人本主义课程	(原边)
第六节 其他类型的课程	(原边)
一、学科型课程	(原边)
二、关联型课程	(原边)
三、融合型课程	(原边)
四、广域课程	(原边)
五、显课程	(原边)
六、潜课程	(原边)
第三章 中小学课程创新概述	(原边)
第一节 中小学课程创新的必然性	(原边)
一、现行课程设置存在的弊端	(原边)
二、课程教材创新是时代的要求	(原边)
三、课程教材创新是“落实三个面向”的需要	(原边)
四、课程教材创新是课程教材自身发展的需要	(原边)
第二节 世界课程创新的特征	(原边)
一、提倡课程类型多元化	(原边)
二、重视基础知识课	(原边)
三、增加反映新科学技术成就和开发智力的课	(原边)
四、倡导课程内容的综合化	(原边)
五、强化道德教育课程	(原边)
六、重视生活实用课程	(原边)
七、普通教育和职业教育课程并重	(原边)
八、必修课和选修课并重	(原边)
九、未来教育课程越来越受到重视	(原边)
十、课程改革政策趋向统一性与灵活性相结合	(原边)
第三节 我国中小学课程创新的原则	(原边)
一、符合社会主义的教育目的和中小学的培养目标	(原边)
二、适合我国中小学的具体情况和地区发展的不平衡状况	(原边)
三、适合学生的身心发展特点	(原边)
四、符合教学的认识规律	(原边)
第四节 中小学课程创新的现状	(原边)
第五节 深化中小学课程创新应注意的几个问题	(原边)
一、转变教育内部及整个社会的教育观念	(原边)
二、调整社会与教育的关系	(原边)



三、认真调动广大教师的积极性	(228)
第六节 我国中小学课程创新的趋势	(228)
一、统一性和多样性相统一	(228)
二、继承优秀传统文化与时代性相统一	(228)
三、基础性和实用性相统一	(228)
四、促进学生全面发展与个性发展相统一	(228)
五、通用性与乡土性相统一	(228)
第七节 国外中小学课程创新发展趋势	(228)
一、课程内容现代化	(228)
二、课程设置综合化	(228)
三、课程发展弹性化	(228)
第四章 中小学课程创新的构想	(228)
第一节 课程设计的依据	(228)
一、制约学校课程的三大要素	(228)
二、学校课程的三大支柱	(228)
第二节 课程结构创新的“四个结合”	(228)
一、德智体美与劳动技术相结合	(228)
二、显在课程与潜在课程相结合	(228)
三、分科课程与综合课程相结合	(228)
四、必修课程与选修课程相结合	(228)
第三节 中小学课程的“两段设计”	(228)
一、义务教育段的课程设计	(228)
二、高中段的课程设计	(228)
第四节 中小学课程的“三级管理”	(228)
一、国家课程及国家对课程的管理	(228)
二、地方课程及地方对课程的管理	(228)
三、学校课程及学校对课程的管理	(228)
第五节 中小学课程创新配套措施	(228)
一、创立民主、合作的教学环境	(228)
二、确立科学的教学评估系统	(228)
三、实行教学的弹性管理	(228)
四、培养“学者型”的教师	(228)
五、组织科研人员和教师的联合体	(228)
第五章 中小学教材创新	(228)
第一节 中小学教材创新的历史发展	(228)



第二节	中小学教材创新的重要意义	(288)
第三节	中小学教材创新的原则	(290)
一、	科学性与思想性相结合	(290)
二、	传授知识和培养能力相结合	(290)
三、	理论与实践相结合	(291)
四、	合理确定广度和深度	(291)
五、	稳定性和时代性相结合	(291)
六、	教材的编排形式要有利于学生的学习	(291)
第四节	我国中小学教材创新的现状	(296)
第五节	乡土教材的编选	(298)
一、	乡土教材的教学内容	(298)
二、	乡土教材的编选原则	(298)
第六节	中小学教材的审定	(299)
第六章	中小学课程设置创新	(300)
第一节	课程设置概述	(300)
一、	课程设置的程序	(300)
二、	课程设置的办法	(301)
第二节	建国以来中小学课程设置创新回顾	(304)
第三节	我国目前的小学课程设置	(305)
第四节	我国目前的初中课程设置	(305)
第五节	我国目前的高中课程设置	(306)
第七章	部分科目教材的创新	(309)
第一节	语文教材创新	(309)
一、	语文教材存在的问题	(309)
二、	改革语文教材应遵循的原则	(310)
三、	语文教材基本结构构想	(311)
第二节	数学教材创新	(315)
一、	我国数学课程存在的问题	(315)
二、	数学课程改革创新的基本思路	(316)
第三节	计算机教材的建设	(318)
一、	确定计算机教材内容的原则	(318)
二、	计算机教材内容的编排原则	(319)
第四节	人口教育教材的建设	(319)
一、	中学人口教育教材的演变过程	(319)
二、	我国中学人口教育的目的	(320)

三、中学人口教育教材内容的安排	(284)
第八章 各学校课程教材创新	(285)
第一节 普通高中的课程创新	(285)
一、对于普通高中性质的认识	(285)
二、关于普通高中的任务	(285)
三、广东近年的高中课程设置	(286)
四、广东近年的高中教学计划调整	(286)
五、上海市的普通高中课程改革	(286)
第二节 农村中小学课程教材创新	(289)
一、农村教育结构所存在的问题与改革创新	(289)
二、农村学校课程设置所存在的问题与改革	(289)
三、农村学校教材的改革创新	(290)
第三节 贫困地区小学课程教材创新	(291)
一、贫困地区的课程改革创新构想	(291)
二、贫困地区教材改革创新的构想	(291)
第四节 综合中学的课程设置创新	(293)
一、课程设置以培养目标为依据	(293)
二、贯彻“提高素质、发展个性”的目标	(293)
三、突出丰富性、灵活性、多样性的特点	(293)
第九章 我国课程的现代化	(294)
第一节 课程现代化的指导理论	(294)
一、实施全面的素质教育	(294)
二、反映人类优秀先进的文明成果	(295)
三、服务于社会主义经济建设	(295)
四、使知识性和思想性熔于一炉	(295)
第二节 我国课程现代化思路	(296)
一、改革课程管理制度	(296)
二、实行多套课程计划和教学大纲	(296)
三、改革学科门类、学科体系和学科内容	(296)
四、改革教科书的认知策略	(296)
五、调整各门学科的课时比重	(296)
第三节 设计科学的综合课	(297)
一、综合课产生的主要原因	(297)
二、综合课的各种观点	(297)
三、综合课改革实验的状况	(297)



四、综合课改革中的主要矛盾 (200)

五、综合课的发展前景 (200)

第四节 面向未来的“课程实验方案” (200)

目
录





第七编

课程创新

第一章

课程创新与课程开发

第一节 课程的界说

如果你仅仅把课程理解为学科和科目，你就可能使课程改革限于学科和科目的改造，很难设计出跨越学科范畴的综合性的新课程。如果你仅仅把课程理解为教学内容知识体系，课程改革可能会出现目标与课程设计脱节的现象。

在中文里，课程这个词，最早出现于唐代，其基本的含义是指课业及其进程。它既包含着教学的科目或内容，又包含着这些科目或内容的教学时间与程序。然而，从现代课程论的视角，对课程的这种解释显然是包容不了其全部含义的。在英文里，课程是 *curriculum*，来源于拉丁文的词根 *currere*，其含义是“跑道”。直到最近还有学者认为 *curriculum* 是一个标准的场地，学生在这样一个标准的场地上可以跑向获得毕业文凭的终点。在近几十年里 *curriculum* 这个词的含义有了迅速的发展，在当代英文的教育理论读物里，*curriculum* 这个词，不但指教学内容、教材的划分与构成，还往往包括计划的了的教学活动的组织以及相应的评价。因此，*curriculum* 这个词与一般人头脑里的“课程”这个中文词汇的理解之间更有了一定的距离。由于我国的课程著作绝大多数是翻译作品，如果不对课程这个词汇作出专门的界定，很容易造成学习者理解上的混乱。那么课程这个词究竟有哪些主要的特定指向呢？

如果向 *n* 个科学家询问一个物理学科的概念，这 *n* 个科学家会对我们作出一个相同的答复。但是如果向全世界的 *n* 个课程学家询问课程这个概念，他们可能会作出 *n* 个不同的答复。关于课程的概念从宏观到微观，从专业人员到一般教师的理解至少有以下 *n* 种不同的观点。

一、把课程视为教材的观点

在一般人和教师的心目中，课程和教材往往是合而为一的概念。在他们的心





目中，教材是课程的具体体现，而课程只是在涉及到教材时才有了具体的意义。这首先是因为在一般人心目中课程是课业的同义词，而课业又体现为具体的教材。加上长期以来我国实行一元化的课程体制，使一般人难以从课程理念的角度去思考课程问题。在教学中常有“紧扣教材”的说法，更使一般人视教材为“圣经”，丝毫不敢对教材内容的合理性有所怀疑，在教学中不敢逾越教材一步。这种情况当然就难以使一般的教学人员产生课程的观念。显然，把课程视为教材，把课程改革与教材修订混为一谈的情况，会对课程改革产生负面的影响。

二、把课程视为科目和学科的观点

当向学生询问学校中开设哪些课程，或者学校课程有哪些特色时，在人们的心目中，课程就成了科目或学科的代名词了。在这种时候，听到的回答常常是：化学、物理、历史、地理、劳作等学科或科目。其中化学、物理、历史、地理是学科，劳作是科目。这种情况进一步说明了课程这个概念在使用上的混乱。因为科目或者学科，应该是课程的下位。例如当人们说科学课程时，它应当是包括了诸如化学、物理、天文、生物等学科的。当人们说职业教育课程时，它应当包括诸如簿记、珠算、宾馆礼仪等科目。显然人们对以上两种关于课程的概念都能接受。但是，在进行课程改革时，如果把自己对课程这个概念的理解仅仅停留在科目或者学科的水平上，那么这样的“课程改革”充其量只能是教材枝枝节节的修订了。

有的地方搞地方性的课程改革，由于大批起用中小学教师，他们对课程概念的理解，往往停留在以上的两种认识水平上。因此通常都不能从大课程的全方位的视角去设计课程。致使所编写的教材一般只是人教社教材的细分化。或者把人教社的教材做一些剪裁性的工作。从表面上看似乎很热闹，但是实质性效果究竟有多少却是可疑的。

三、课程是学程的内容

从 ~~从课程这个词翻译而来的~~ 课程概念，与人们从中文“课程”这个词中所悟出含义之间有着很大的差别。如果说上述 ~~从课程这个词翻译而来的~~ 关于课程的理解，是一般人从中文“课程”中产生的。那么，从 ~~从课程这个词翻译而来的~~ “课程”将使课程这个中文词汇的含义愈益丰富。然而，即便是 ~~从课程这个词翻译而来的~~ 其本身的含义也是在不断发展与充实的。这也是学校教育 with 课程论自身发展的必然结果。把课程理解为学程内容在西文中应该说是属于很早期的认识。它把课程设想成由教材所提供的材料或信息。这种观点在当代课程改革运动产生以前在西方教育学者中是很普遍的。

以致在一些早期西方课程著作中，留下很深的烙印。

由于把课程设想成教科书所提供的材料或信息的观点，容易忽视学习计划中需要提供的许多要素，例如学习者和学习内容之间的相互作用。这就容易使课程改革人员在进行课程改革时只从如何选择和组织学习者所要的信息去思考，从而忽略了学习者的能动性，忽略了学习者和学习内容的相互作用对学习发展的影响。以及由此对学习设计的影响。因此，在当前的课程改造运动中，课程论学者已经放弃了对课程的这种比较狭义的理解和认识。

四、课程是学习计划

课程是在学校领导下给学生提供的学习计划，是培养人的蓝图。把课程理解为学习计划与培养人的蓝图，在设计课程时就不能单纯从教育内容的角度去思考了。它必须首先思考教育的目标，思考怎样的内容选择与组织才可能达到指定的目标，思考学习者与学习内容相互作用的条件，也就是说运用怎样的教学经验和学习经验，才能使达到这些目标。

把课程看作是学习计划和培养人的蓝图，明显比之前述把课程仅仅看作为教材、学科、科目、学习内容的观点要更为全面，也更为贴近课程实践的实际情况。按照这个观点，课程不是单纯的知识、技能的堆积，它还包括了教师指导下学生的学习活动。学生有计划地掌握一定的系统知识、技能，发展到包括表达能力、观察能力、计算能力等在内的各种能力。这就是说，课程是由知识和与之相应的学生活动组成的。

但是对这个观点也存在着一些不同的看法。例如有人指出，有的课程可能是没有计划的，如果把他们都排除在课程之外，那么如何去思考这些未必能预先规划的因素对学生的影响力呢？

五、课程是已经获得的全部经验

针对上述的批评，有人提出课程是在学校领导下已经获得的全部经验。这种观点认为，在课程领域里，有不少未曾被设计过但在实际上发挥作用的课程。他们把这部分因素称之为隐蔽课程，以区别于被设计过的显性课程的部分。例如我国当前学校教育中最大的隐性课程可以说是高考了。无论哪一所中学都没有开设高考这门课程。但是，不少学校实际上是环绕高考来运行的。有人曾经多次询问刚去学校学习的高师学生，当他们担任第一节课时，最起作用的因素是什么？他们几乎无一例外地回答是中学时代上这门课时任课教师的教学法。这些高师的学生在中学学习时，从没有上过某某学科的教学法，学校的教育计划中只有某某





学科内容的教学要求。但是他们同时却习得了这门学科的教学法。这就是隐性课程的作用。西方也有不少学者指出，当学生在学习代数、历史、英语的同时，学会了如何服从教师的权威性。尽管我们并没有开设“服从权威课”。这也是隐性课程在起作用的缘故。因此把课程定义为在学校领导下获得的全部经验，是有评价意义的。对一所学校课程的评价，不仅要看其学习的计划，还要看它的隐性课程，看学校里实际上给了学生哪些经验。也就是说学校的课程从某种意义上来说与它的文化背景有关。在我国，尽管学校采用了基本统一的教学课程，但实际上不同学校出身的学生之间还是有一定的差别。具有同一学校出身背景的学生有时会有一些相类似的作风，其原因盖源于此。这种课程的概念实际上就是大课程论者的课程概念。

六、课程是一种预期的效果

倾向于把课程论和教学论比较清晰地区分开来的学者，并不赞成上述关于课程的定义。他们认为“有计划的学习经验”是一种过于宽泛的课程定义。他们指出，在个人与环境实际教学相互作用之前，根本不存在经验。个人和环境的相互作用是教学的特征而不是课程。由于课程是教学的指南，因此必须把课程看作是一种预期的效果，关于课程描述应该是希望式的、预期式的。而不应该是论述式的、报告式的。著名的课程论学者麦克唐纳就比较倾向于这个观点。他认为课程是书面的活动计划，即指导教学的计划。按照这个观点活动的原则和实施计划的原则是区分课程论和教学论的基础。

应该指出这个观点具有很强的逻辑性。不过运用这个观点进行课程问题的研究，无论在理论方面还是实践方面都有不少的困难。就理论方面而言，诸如我们在前面所说的隐性课程的问题，那些非计划的因素实际上也在影响课程结果。这些因素中很重要的一种是由长年累月积淀而形成的校园文化。它体现了学校整体的素质倾向。很难把这些因素归结于活动的原则之中。此外，在理论上也可以把在课堂上产生实际效果的课程问题称之为运行的或者正在实施的课程。

在实践上，如果课程专家把自己的研究局限于课程计划的编制，局限于预期的学习效果的描述，那么这样的课程专家是难以解决学校课程实施中所遇到的各种实践问题的。比之切实地去解决学校课程的实践问题，过于突出课程与教学界限的语义就显得不太有意义了。著名的课程理论家、课程改革家施瓦布指出，过分注重完善课程术语的精确性将会使课程研究毫无生气，课程研究只有在人们主要关心实际问题时才有生命力。这里的实际问题是指以牢靠的决策为基础的活动。由于牢靠的决策必须包括具备哲学和理论的基础，因此在这里施瓦布并不排

斥理论。这只是他对课程精确定义中那些晦涩的语义问题争论的反抗而已。

七、课程的折中的概念

在诸多课程概念的争论之下，必然会产生折中的能为各方论者接受的概念。塔巴是这种折中概念的积极倡导者。塔巴指出：“严格区分方法和课程似乎毫无成就，但在课程编制中所涉及的学习过程和学习活动的各方面，与能划归于具体教学方法领域的那些方面之间，是需要作一些区分的。只有一些目标能由课程内容的性质和组织来完成，其他目标则只能由学习经验的性质和组织来完成。例如，思考是这类目标中的一种。因此，很明显，有关完成主要目标所必需的学习经验的决策标准，属于课程涉及的范围。”这样，塔巴就把目的内容、大方法归之于课程的范畴。而把具体的方法归之于教学的范畴。而且对大小方法的区分取决于灵活的主观判断。

这种比较模糊的概念很有用。无论在课程文件中还是在课堂情景中都可以使用这种课程的概念。例如为教师规定教学的重点就可以名正言顺地出现在课程文件中。又例如教师根据自己的个性和教学风格，根据学生的需要及兴趣爱好考虑选择教学的内容，也都名正言顺地归结于课程研究，而不需要强行将其中的一部分放在教学论范畴里研究，一部分放在课程论范畴里研究。从而不至于将一个整体的问题因为语义的争论而分割得七零八落。

20世纪以来，科学界有一个约定俗成的趋势。一般不再把定义看作是具体而实在的描述，定义更多地被看作是一种行动的方针指南。例如当你问一位物理学家什么是光时，物理学家可能会回答光是一种波或者回答光是一种粒子。如果你继续问光究竟是什么，如何对光进行正确的定义？这时物理学家就会回答这不是有意义的问题，物理学家已经不再对这个问题感兴趣。物理学家对这类定义不感兴趣的真正原因是，这类定义已经与他们的工作毫不相关。

科学家对定义问题的看法，可以对教育学家产生很多启发。一种定义在某一个范围内可以解释一些问题，而另一个定义则可能在另一些情况下对某些问题作出解释。这种情况在课程论的范畴里或许是允许的，甚至是必需的。

尽管从理论上来说我们能够接受对课程概念的各种理解，然而我们对因为对课程概念理解的差别而产生的差强人意的结果却不能无动于衷。尤其是在课程改革中，因为对课程概念理解的差别，甚至会产生很多令人啼笑皆非的后果。

在课程改革中，当你的课程概念停留在第一种层次上时，你就会把课程改革误导向教材的改革。当你的课程概念停留在第二种层次上时，你可能使课程改革局限于学科或科目的改造，很难设计出跨越学科范畴的综合性的新课程。例如

