

关于教学方法的 几点 理论思考

范寅虎

中图分类号:G421.1 文献标识码:A 文章编号:1004—633X(2000)06—0051—03

一、关于教学方法基本内容的思考

在教学活动中,虽然每一位教师的每一节课都在使用各种各样的教学方法,但什么是教学方法?其基本内含有哪些?现在仍是见仁见智,没有一个统一的说法,要给教学方法下一个准确的定义,还不是一件很容易的事情。目前,在我国使用最普遍的观点主要有两种:一种观点是把教学方法定义为“在教学活动中教师和学生为完成教学任务而采用的方式和方法。”(董操等主编《新编教育学》,教育科学出版社1998年1月版P300);另一种观点则认为教学方法是“教师和学生为完成教学任务所采用的教和学的手段。”(胡寅生主编《小学教育学教程》,人民教育出版社1995年版P286)。这两个定义都存在严重的缺陷和偏差,对实际教学方法的实施不仅没有指导作用,而且还可能会带来一些副面的消极影响,对教师的教学行为起到误导作用。

首先我们来看第一个定义。这个定义把教学方法最终确定的一种方式和方法,如果我们把它理解为一种方法,这样去归类无疑是正确的,但这种把方法说成是方法的定义方式,只是同义反复,又有什么用处呢?如果我们把它理解为一种方式(这是较常见的理解),就会产生这样的认识,教学方法就是教学活动的一种具体操作方式,在实际的教学活动中就会误导教师只注重教学的外部表现形式而忽视了教学的内在过程。假如两名教师在两个平行班中讲同样的内容,采用的都是讲授法,一名教师是从定理开始讲起,逐步推广到具体事物,另一名教师则是从具体事物讲起,逐步引导学生得出结论,最后回到原理上来,能说他们使用

的是同一种方法吗?显然是不行的。因为他们只是外部形式相同,而内在的程序却是完全相反的,前者采用的是演绎法,后者采用的则是归纳法。

其次,我们再来看一下第二个定义,这个定义把教学方法归结为一种手段。从教育学的角度来看,手段常常是作为工具的代名词来使用的,如现代化教学手段等。如果我们这样去理解教学方法,同样会误导教师把教学方法的改革简单地看成是教学手段的革新,从而使教学方法的改革趋于表面化、形式化。固然,教学手段的革新是教学方法改革的一项重要内容,而教学方法的改革却远远不止这些。

那么,如何才能给教学方法下一个既科学准确又对教学实践有指导意义的定义呢?这需要我们对教学过程有一个正确的认识。**教学过程简而言之就是教师引导学生学习的过程**,这个过程包含了两个既相互联系又各自独立的方面,即教师教的方面和学生学的方面。这两个方面并不像人们一般认为的是紧密联系不可分割的,而是可以各自独立的,在实际的教学活动中它们有时是统一的,有时却是分离的。**当二者统一时,教和学就成了同一过程的两个不同的方面,这时教也是学,学也是教;当二者分离时,它们就成了两个互不相干的过程,教只管教,学只管学,当然,教就失去了意义,而学仍然是有意义的。**在现代学校的课堂教学活动中二者完全统一或者完全分离的现象都是极少能够见到的。教师的任务在于根据一定的教育目的,选择合适的教学内容,设计出一套有效的程序去引导和帮助学生积极主动地学习,使学生在学习系统的科学文化知识的过程中形成教育

作者简介:范寅虎,太谷师范学校心理学、教育学讲师。

者所希望的各种品质。所以,教师所追求的目标在于最大程度地使教和学联系起来,统一起来。为此,在教学活动中教师们总是从一定的教学目标出发,把教学内容加工成容易被学生接受的形式,利用各种有效的手段和方式,按照预先设计好的程序逐一传授给学生。学生是否能够积极参与到教学活动中来,是否能够有效地掌握知识,并形成教师所希望的各种品质,主要取决于教师对这一程序设计得如何。从以上分析中我们可以看出,教学方法的问题实质上就是一个程序设计问题。因此,我们完全可以给教学方法下这样一个定义:教学方法就是教师引导和帮助学生学习的工作程序。任何教学方式和教学手段都是教学方法中一个重要的组成部分,但都不可能是一种独立的方法。

二、关于教法与学法关系的思考

教学方法主要是指教师教的方法,还是学生学的方法,还是二者兼而有之,现在已经不再是人们争论的焦点问题了,现在的问题在于究竟是教法决定学法呢,还是学法决定教法呢?当前普遍的看法是:“好的教法决定好的学法”。这种观点从表面上来看似乎很有道理,因为只有教师教得好,学生才能学得好。但仔细分析起来我们就会发现这种说法顶多对了一半。假如这种说法是正确的,学生好的学法是由教师来决定的,那么教师好的教法又是从哪里来的呢?我们可以推断说,教师好的教法是从教师的教师那里学来的。依次类推我们不是可以得出“今人的学习方法是由古人决定的”这样荒谬的结论吗?

那么,问题究竟出在哪里呢?其实,这种提法正好把事物发展本来的顺序给颠倒了。无论从人类认知的历史来看,还是从个体认知发展的过程来看,总是先有学后有教的,教师是在自己学了以后才可以去教人的。教师教的方法和自己学的方法是一致的。如果教师自己不会学,就不可能教好学生。在现实生活中我们常常会发现有这样的教师,他并没有学过什么教育学、教学法之类的学科,也没有刻意追求过什么教学方法,只是在所教的学科方面略有造诣而已,但却是一位非常优秀的教师,课讲得生动有趣,深入浅出,很受学生的欢迎。这是因为他自己会学,所以他也很会教,他的教法其实就是他的学法。从这个意义上讲,是学法决定了教法;自然,他教得好,学生也就学得好,这是因为他自己在给学生传授知识的过程中已经

有意无意地把自己的学习方法教给学生了。只有在这个时候我们才可以说是好的教法决定好的学法。在教学过程中教师同时也在不断地总结学生在学习中所表现出来的好的学习方法,进而充实和改进自己的教法。因此,教法与学法的关系并不是简单的谁决定谁的问题,而是一种双向互动的关系。如果只看到教师的教法对学生学法的促进作用,仅仅是认识到了这一动态关系中的局部,所以最多只能说是对了一半。另外,教法离开了学法就成了无源之水、无本之木,而学法离开了教法仍然存在,就学生个体发展的需要来说,学法逐步脱离教法不仅是可能的,而且是必要的。否则,我们就不会达到“教是为了不教”(叶圣陶语)的教学境界。

既然教法来自于学法,那学法又是从哪里来的呢?这个问题早在二十世纪20年代,我国著名的教育家陶行知先生就进行过深入的研究并得出了科学的结论。1918年,陶行知从美国学成回国,担任南京高等师范学校的教授,看到国内学校里先生只管教,学生只管受教的情形,就提出了改“教授法”为教学法的主张。次年,陶行知又在报纸上公开发表了《教学合一》一文,主张“先生的责任在教学生学;先生教的法子必须根据学的法子;先生须一面教一面学。”1926年,他又进一步揭示了“教学做合一”的生活教育原理,提出教学做是一件事情的三个方面,而不是互不相谋的三件事,教法、学法和做法是合而为一的思想,主张“事怎样做就怎样学,怎样学就怎样教。”教学做合一的提出,科学地揭示了教学活动和实践活动的内在关系,找到了教法和学法的共同来源,也为我们进一步改革教学方法提供了理论依据,同时也对教师的素质提出了更高的要求。教学做合一要求教师必须是所教学科方面的专家。即教师不仅要知其然,而且还要知其所以然,最好是在某一学科方面能够有较深的造诣。

三、关于“教学有法,教无定法”的思考

“教学有法,教无定法”这句话似乎已经成为一条不证自明的公理,但当我们仔细地推敲之后就会发现,这句话并不是在任何时候都能成立的,而且在一定的条件下,它还可能会带来一些消极作用。

“教学有法,教无定法”是针对不同的教学要求、不同的教师、不同的学生、不同的教学内容以及不同的教学条件提出来的。因为影响教学的各

种因素常常是千变万化的,教师不应该也不可能用一种固定不变的方法,去应付各种变化了的情况。任何一种好的教学方法都不可能适用于所有的学科、所有的教师、所有的学生。对于一个教师来说,简单照搬别人的方法是永远不会取得满意的教学效果的。所以每一位教师都应该而且有权选择适合自己的教学方法,并且还应不断创造新的教学方法,或者对某种已经定型的方法进行加工改造,为己所用。即使对同一个教师来说,对于不同的学生,不同的教学内容,也应当不断更新自己的教学方法,只有这样才有可能取得良好的教学效果。从这个意义上讲,“教学有法,教无定法”这句话是完全成立的。

但是,我们还应该看到,如果教师的教学方法经常处于变化之中,学生就可能无法适应,从而违反了教学规律,导致教学的失败。不管教学活动多么复杂,教学总是有规律可循的。既然教学是有规律可循的,就一定会有与之相应的方法。也就是说教学既然有法,就应该有定法,起码在同一门学科中都应该有相对固定的教学方法。然而,事实上我们还没有任何一门学科能找到这样的方法,有人曾试图寻找这样一种普遍适用的方法,但最终失败而告终。这一方面说明了教学活动的复杂性,另一方面也说明了教育科学的科学化程度还不高,教育科学还需要进一步加强自身的建设,加快科学化进程。就目前的科技水平而论,我们要想在某一学科寻找到一种普遍适用的教学方法还是不可能的。但是,对于某一位教师来说,经过一段时间的探索之后,就应该形成相对稳定的教学方法,形成自己的教学风格,对于同一个班级的学生,同一类型的教学内容,教学方法应该是相对稳定的。这样做无论对教师提高业务水平,减轻工作负荷,还是对学生学习方法的形成和学习效率的提高都会是大有益处的。当然,这种“定法”只能是相对而言的,不是一成不变的。否则,我们就会由一个极端走向另一个极端。

四、关于教学方法分类的思考

关于教学方法的分类问题,在我国很少能引起人们的重视,好像并不是个问题,或者说如何进行分类对实际的教学活动并无多大影响。事实上,教学方法的分类问题,不仅是个理论问题,而且直接影响到教师的的教学实践活动。因为教学方法的分类,一方面反映了分类者对教学方法概念的理解程度,另一方面也会直接影响到教师对教

学方法的选择。我国现行的各种教育学、教学论教科书中较常见的分类方法是把中小学常用的各种教学方法分成了讲授法、谈话法、讨论法、观察演示法、实验法、参观法、练习法、复习法以及自学指导法等(胡寅生主编《小学教育学教程》,人民教育出版社1995年版)。这种分类方法根本谈不上是科学的分类。一是因为它没有明确的分类标准,只是对教学方式的简单陈列;二是它所反映的内容只能称为教学方式,而不是教学方法。在实际教学活动中,这种分类对教师选择正确的教学方法没有参考价值。

然而,要给教学方法作出准确的分类,的确是一件难度很大的工作,且不说教师们在实际的教学活动中使用的千变万化的方法,单就各类图书、报刊中经过教育家、教育理论工作者和一部分具有一定学术造诣的教师整理出来的,较有一定影响力的教学方法就不下几百种。不过,如果把它们进行系统的分析和归类,还是可以找到一些基本的规律的。美国学者约翰·A·拉斯卡对此作出了有益的尝试,对我们很有启示。拉斯卡认为世界上只有四种教学方法,即呈现方法、实践方法、发现方法和强化方法。这四种方法是根据教师对教学过程的不同认识、教师和学生在教学活动中发挥的不同作用来进行分类的。拉斯卡认为,每一种基本的方法中都包含了若干特定的具体方法,或者说所有的教学方法都可以划归到这四种基本方法之中。拉斯卡的分类方法不一定就是完全合理的,但有一点是值得肯定的,那就是只有我们找到合适的分类标准,就能把教学方法划分为几种简明的类型。当然,这个标准可以是多种多样的,标准不同,划分的类型自然也就不同了。我们可以根据学生的学习方法,来对教学方法进行分类,因为教法来自学法,所以根据学法来划分的教学方法也许更有实用价值。我们也可以从逻辑学的角度来进行分类,这种分类也可能会更好地体现教学活动的内在过程。也许我们还可以找到更合适的分类方法,把教学方法划分得更加明确、简单、科学、适用,但这需要我们付出辛勤的劳动,甚至遭受无数次的失败。无论如何,目前国内现有的教学方法的分类是不能令人满意的。

作者单位:山西省太谷师范学校 太谷 邮编 030800