

教学方法阐释

徐继存

(西北师范大学教育科学研究所, 甘肃 兰州 710081)

摘要:教学方法实际上就是教师指导和帮助学生学习的方法, 它不是教师教的方法与学生学的方法的简单相加。教学方法具有个体性、过程性、伦理性和文化制约性的特点。当前, 教学理论研究者应努力的不是对已有教学方法进行不断地分类, 不是所谓根据教学方法分类去制定什么选择程序, 而是进行思想创新, 并以创新的教学思想去不断启迪教师的教学智慧; 教师应当自觉地克服教学方法上的实用工具主义倾向, 将教学方法的改革与教学思想、观念和思维方式的变革有机结合起来。

关键词:教学方法; 特点; 分类; 选择; 观念

中图分类号: G424 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-2677(2002)06-0058-05

教学方法是教学论学科领域的一个重要范畴, 一直引起人们的广泛重视。改革开放 20 多年来, 参与教学方法研究的人数之多, 著述之丰, 有目共睹。可是, 透视教学方法的众多研究, 我们发现, 人们在教学方法上依然存在着诸多模糊的认识, 正是这些认识妨碍着教学方法研究的深入, 直接影响着现实教学方法改革的发展。

教学作为人类特有的一种社会实践活动, 总是有既定的为人的目的。教学要达到既定目的, 完成所肩负的任务, 显然离不开方法。所以, 不管人们对教学方法有多么重视, 都不足为过。问题是, 对于教学方法的理解, 很长时期以来见仁见智, 各种不同的教学方法概念纷呈于教学论界, 造成了彼此无法有效沟通的混乱局面。鉴于此, 20 世纪 90 年代初有人曾想用教学模式一词来取代教学方法^[1], 这足以说明当时人们对教学方法使用混乱又似乎无法摆脱的无奈。事实上, 直到今天教学模式也没有取代教学方法, 人们还是交替地使用着教学方法和教学模式。尽管新的教学方法概念已很

少出现, 但这并不说明问题已经解决。最近一些年来, 教学方法包括教的方法和学的方法的观点似乎很为教学论界所认可, 颇为盛行, 更有传统教学论是“教”论, 现代教学论应是“学”论的观点泛滥。在我看来, 教学论就是教学论, 教学论是无法分为教论或学论的, 无论是传统教学论还是现代教学论都是如此, 决不是所谓的传统教学论重教, 而现代教学论重学, 因为教学论本来就是一体的。如果现代教学论以研究学习为主要任务, 是否有侵占学习论领域之嫌呢? 我们又何以区分教学论与学习论呢? 相应地, 教学方法也不是教法和学法的简单组合或相加, 而且, 在教学活动中, 教法和学法也是无法分割的, 它们不是彼此孤立存在的, 而是一个有机整体。

对教学方法的割裂分解, 在很多情况下, 是由于人们对教学的割裂分解所致。在最通常的意义上, 人们把教学简单地理解为教师的教和学生的学, 这就很容易想当然地将教学方法区分为教的方法和学的方法。于是, 教师的教和学生的学似乎是没有多少必然联系的, 而这恰恰符合了对实际教学中出现的无视学生学的教的现象的表层认识。既

* 收稿日期: 2002-06-18

作者简介: 徐继存(1967—), 男, 山东沂南人, 西北师范大学教育科学研究所, 教授, 教育学博士, 主要从事课程与教学基本原理研究。

基金项目: 教育部人文社会科学“十五”规划青年基金项目(01JC880007); 课题名称: “现代教学理论应用模式的生成及其实验研究”。

然教师的教法和学生的学法分离了,自然就有必要强调教法与学法的统一。当年陶行知先生所呼吁的教的法子要跟着学的法子,不正是力图使教师的教与学生的学统一起来吗?这样看来,将教学理解为教师的教和学生的学,似也无可厚非。问题正在于,这种理解本身就预先地把整体的教学肢解了。

教学是什么?教学就是教师教学生学习的过程,也就是教师指导和帮助学生学习的过程。这是一种最直观的认识,我认为恰恰这种最直观的认识真实地解答了教学是什么这个最抽象的问题。教师的教不能也无法取代学生的学,教师的任务就是指导和帮助学生学习的。没有教师,学生同样可以学习,这是人所共知的事实。人们之所以把学校的产生视为人类教育史上的一大进步,只是因为学校变成了有效的制度化的学习机构,只是因为人类改进了自身的学习方式,它体现了人类自身学习的高度自觉和自为。所谓教学方法,实际上就是教师教学生学习的方法,也就是教师指导和帮助学生学习的方法。因此,我们通常并不把学生单纯的学习称为教学,也不把教师的一切行为都视为教学,而只把教师指导和帮助学生学习的行为称为教学,不管这种指导和帮助是否有效。显然,教师要有效地指导和帮助学生学习的,就必须研究学生的学习及其方式和方法,所谓教的法子要跟着学的法子,其本真意义即在于此。所以,教学作为人类的一种社会实践活动,是不可分为教的活动和学的活动的,教学方法是不可分为教的方法和学的方法的,教学论同样也不可分为教论和学论的。只有在这种视野里,教学才是统一的,教学方法才是一体的,教学论才是完整的。

将教学方法理解为教师指导和帮助学生学习的方法,不仅有教学历史存在依据的支持,而且也符合现代社会对教学的基本要求。教学不是教“书”,也不仅仅是传授学生知识,更是教学生学习知识以及学习知识的方法。由于学生不是静态的物,而是具有生命活力的人,教师的指导和帮助就只有在与学生相互交流和沟通中进行。只有在相互交流和沟通的过程中,教师和学生才能彼此将对方以及自身视为真正的主体;反过来,只有教师和学生彼此保持主体间的交流和沟通,才能真正做到相互启发,教学相长。

二

教学方法既然是教师指导和帮助学生学习的

方法,因而它就不像人们通常所说的具有“双边性”。如果说学习方法是针对学生而言的,那么教学方法则是针对教师而言的,是从属于教师的,因此其首要特点是个体性。教学方法不是以独立于教师主体之外的实体形态存在的,而是教师主体内在素质在教学活动过程中的一种外化。当人们谈及某种教学方法时,根本不可能不谈及使用该种教学方法的教师。离开了使用教学方法的教师,教学方法充其量是一种僵死的物态工具,而教学方法一旦成为僵死的物态工具,似乎任何人都可以借此达到既定的教学目的,这恰恰误解了教学方法,也是教学方法改革达不到预期目的的重要原因之一。在教学论界,人们一般把教学方法作为一个独立于教师主体之外的因素,继而把教学方法作为与教师主体并列的一个教学要素加以确立^[2],从而不仅割裂了教学方法与教师的内在联系,而且也过分夸大了教学方法的作用。在现实的教学实践活动中,教学方法可以被视为教师主体素质的重要衡量标准之一,但教师主体素质的提高则是任何教学方法改革的首要前提。

教学方法如果不是教学活动的一个实体因素,那么它就只能存在于教学活动过程之中,因而过程性是教学方法的一个重要特点。在教学活动过程展开之前,是无所谓教学方法的,决然不是先有人规定好教学方法,然后才进行教学活动的。任何教学方法都是教师在实际的教学活动过程中不断摸索和探索出来的。尽管人们可以总结出许多优秀的教学方法,但是要想掌握这些教学方法,就必须深入到相应的教学活动过程去诠释、理解、体验和感悟,这样教学方法才有可能逐渐内化于教师的主体素质,真正成为教师教学活动的灵魂。教学方法存在于教学活动过程之中,教学活动过程又是有一定教学阶段和程序的,因而在实际的教学活动过程中,许多人认为只要掌握了一定的教学阶段和教学程序,就相应地把握了一定的教学方法,也因此常常自觉或不自觉地把教学阶段和教学程序所具有的可模仿性和可操作性看作教学方法的基本特点,这就从根本上混淆了教学方法与教学阶段和教学程序之间的主要差别。教学方法的过程性本身是与教学方法的可模仿性和可操作性相抵牾的,过分强调教学方法的可模仿性和可操作性不仅误解了教学方法,而且也会使教学方法的改革走向机械主义和形式主义。

教学方法是作为教师主体的一种内在素质作用于学生的,因此我们也可以说教学方法是教师与

学生联系的中介。教学方法的这种**中介性质**又必然使教学方法具有极其明显的伦理性特点。**人是教学活动的出发点,也是教学活动的旨归所在。人的发展是教学活动的最终目标,教学方法应该永远从属于人的发展目标,这是教学方法伦理性特点的必然要求。**可是,由于人们把教学方法仅仅看成是达到教学目标的工具,从而认为教学方法是与价值无涉的,所以常常忽视了教学方法的伦理性。我们在这里暂且不谈人们所确立的教学目标是否合理,即使是合理的教学目标,达成这种教学目标的教学方法依然存在着伦理性上的问题。为了达成教学目标,就必然要采用一定的教学方法,因而教学方法的伦理性就贯穿于教学活动的始终。在实际的教学活动中,人们可能为了合理的教学目标,又抱着善良的愿望和动机,来展开教学活动。结果很可能是,有效地达成了这种教学目标,却直接损害了学生的发展,甚至是以损害学生的发展为代价的,善良的愿望变成了严酷的现实。我认为,**教学方法毕竟是为教学目标服务的,强调教学方法的有效性是必要的,但是教学方法的有效性乃是以教学方法的伦理性为前提为基础的。**无视教学方法的伦理性,过分强调教学方法的有效性,就会使教学活动“异化”,背离人的发展的最终目标,走向我们良好愿望的反面。

教学方法内在于教师的主体素质之中,不是某种实体的工具,这种属人的性质决定了它必然带有**文化制约性**的特点。人是文化的存在,任何人都不可能超越自己所处的文化传统和文化环境。所以,内在于教师主体素质之中的教学方法就不可能不从属于教师所处的文化传统和文化环境。具体地讲,在某种文化传统和文化环境可行的教学方法在另一种文化传统和文化环境中未必可行,在某种文化传统和文化环境有效的教学方法在另一种文化传统和文化环境中未必有效。国内借鉴“暗示教学法”进行的实验,其效果远远低于洛扎诺夫实验的效果,其中一个重要原因是,作为暗示手段之一的欧洲巴洛克音乐适宜于西方人,未必适宜于东方人。改革开放以来,我们引进了许多西方所谓“先进”的教学方法,但是,真正应用于我国实际教学活动中的并不多,其重要原因之一在于我们缺乏对这些教学方法赖以存在的文化背景和文化环境的前提性分析和批判,没有考察我们是否具备适宜于这些教学方法的文化背景和环境。从某种意义上讲,教学方法的文化制约性,是教学方法个体性的自然延伸,正如我们不能随意地照搬他人的教学方法一

样,我们也不能随意地跨越文化背景和文化环境而照套其他文化背景和文化环境的教学方法。

三

人类在长期的教学实践中,创造和积累了众多的教学方法。早在20世纪70年代,**巴班斯基**就列出40多种,我国近年出版的一部教学法全书列出的国内“新教学法”就达200多种。如此众多的教学方法,就需要我们要按照某些共同特点,把它们归属到一起;又按照某些不同特点,把它们区分开来,以便更好地分析、认识它们,掌握它们各自的特点,它们起作用的范围和条件,以及它们发展运动的规律,这就是教学方法分类。

教学方法的分类显然是随着教学方法的发展而日趋复杂。最初,人们只是采取简单的二分法,把教学方法分为启发式和注入式两类。后来,前苏联**凯洛夫**主编的《教育学》已经把教学方法分为启发式、注入式、研究式和传授现成知识式四类。**达尼洛夫**又从新的角度把教学方法分为学生最初掌握知识的方法、提高学生技能的方法、检查和评定学生知识的方法三个类型。70年代,**巴班斯基**在《中学教学方法的选择》一书中,把40多种教学方法分为三大组、九个亚组,每个亚组又分若干类别^[3]。这些年来,教学方法的分类也引起了我国教学论界的广泛关注,各种不同的分类层出不穷,令人眼花缭乱。如,按照知识的来源分类、依据学生认识积极性和独立性的程度分类、按照教学活动的过程分类,等等。如此众多的分类,反映了教学方法分类研究的深入,可同时也向我们提出了问题,**我们是否需要这么多的分类?怎样的分类才是科学的?**

前苏联教学论专家斯卡特金认为,教学方法分类的最大困难是弄清分类的基础^[4]。教学方法分类的基础实际上也就是教学方法分类的依据和标准,对于教学方法人们当然可以从不同的角度和标准进行分类。从这种意义上说,各种不同教学方法分类的出现当然都有其一定的合理性,教学方法分类也因此难以趋于统一。既然如此,有学者就主张教学方法的分类最好从多角度分析或进行综合分析,如信息媒体是什么?师生怎样相互作用的?认识的性质和水平如何?它有何种性能或功能?它适用的范围怎样?它的运用需要哪些条件?等等。对于每一种教学方法,都应从这六个方面去进行具体的分析,才能较好地认识和运用它^[5]。表面看

来,对教学方法的这种综合分类同时解决了基于不同角度或标准进行教学方法分类的局限性,又兼具了其各自的优点,但是在我看来,这种所谓综合的教学方法分类只能是一种理想愿望,至少目前我还想不出究竟该如何对教学方法进行分类,也没有见到教学方法综合分类的即使不算完善的范例。

从最一般意义上讲,教学方法分类在既定的时空条件下只能采取一个标准,而采取一个标准就必然有其局限性,所谓教学方法综合分类,实质上也只能逐一逐次进行。对教学方法同时进行多角度多标准的分类,我们是难以想象的。因此,我们只能就从某一角度或标准进行的教学方法分类是否科学作出判断。**一种分类是否科学,一是要看区分度,二是要看包容性。**在这里,区分度指类与类之间的区分程度,包容性是指类与类之和等于被分类对象的全体。如果某一种分类同时达到了这两条标准,那么这种分类就是科学的。这样,我们就没有必要不断地推翻已有的种种分类及其标准,对教学方法进行无止境的标新立异的分类,事实上,在一定时期内也不需要过多的分类;不仅如此,分类本身也不是目的,为分类而进行的分类是没有多大意义的。

四

教学方法分类的目的就是为了选择。要选择,自然就要寻求选择的依据和标准,这似乎是非常自然的逻辑。循此逻辑,人们很快发现,选择教学方法的依据和标准有许多,诸如教学目标、课程内容、学生的年龄特征、教师自身的特点以及教学物质条件等。同时,人们还发现,仅仅依据其中的任何一个因素选择教学方法都是有片面性的。

教学目标不同,所采用的教学方法理应不同,要选择那些有利于更好地完成教学目标的教学方法;教学方法总是相对于某种课程内容而存在的,不同的学科或相同学科的不同内容,应该选择不同的教学方法;不同的教学方法对学生的知识、智力水平等要求不同,最好选择那些适合学生年龄特征、学生身心发展水平的教学方法;教学方法的运用总是通过具体的教师来实现,每个教师在选择教学方法时都要考虑自身的学识、能力、性格及身体等诸方面条件,尽量能扬长避短,选择那种最能表现自己才华、施展自己聪明才智的教学方法。教学的物质条件包括学校所能提供的仪器、图书、设备、设施等,超越现有的教学物质条件,选择运用一种不适应的教学方法,往往会加重师生负担,降低教

学方法原来的价值;等等。我们这样逐一进行分析,就会发现,任何其中之一都直接关涉到教学方法的选择,都是不可或缺的依据或标准。正因如此,教师在实际教学活动中,就必须综合考虑这些依据或标准才能决定教学方法的取舍。可是,教师在实际教学活动中怎样才能综合考虑这些依据或标准作出明智的抉择呢?似乎没有多少人关心这一问题,鲜有这方面的探讨。我认为,如果我们不能清楚地回答这一问题,那么我们关于教学方法选择的研究就是失败的,至少是脱离了教师现实的教学生活。兼得熊掌与鱼即使困难,但其毕竟是二元困境,综合考虑如此众多的依据或标准,其艰难程度可想而知!

巴班斯基或许虑及教学方法选择问题的复杂性,便试图通过探讨教学方法选择的程序来解决。他提出了选择教学方法时的7个步骤:(1)决定是选择由学生独立地学习该课题的方法,还是选择在教师指导下学习教材的方法;(2)决定是选择再现法,还是选择探索教学法;(3)决定是选择归纳的教学法,还是选择演绎的教学法;(4)决定关于选定口述法、直观法和实际操作法的如何结合问题;(5)决定关于选择激发学习活动的方法问题;(6)决定关于选择检查和自我检查的方法问题;(7)认真考虑所积储的各种方法相结合的不同方案,以防由于完成家庭作业和复习已学过的教材的结果而发现学生学业程度上的可能有的偏差。巴班斯基的努力可能会使人们认识到,根据教学方法分类体系制定选择程序是教学方法理论发展的一个重要方向^[6],但是,我认为,巴班斯基的教学方法选择程序毕竟是为其教学最优化思想服务的,是建基于其教学方法分类体系之上的,而教学方法分类体系又是在其教学最优化思想指导下建构起来的。没有一定的教学思想为指导,仅仅根据教学方法分类体系来制定选择程序,即使制定出来,也是没有任何价值指向性的程式。事实上,在实际的教学活动中,几乎没有一位教师真正从教学方法分类中选择过什么东西,也从来没有一位教师是先求助于教学方法分类再走上讲台^[7]。

教学方法不是一种实体工具,它蕴涵于教师的主体素质之中。因此,教学方法是价值负荷、思想负荷的。也就是说,选择了一种教学方法,就意味着认同了该教学方法所负荷的教学思想;反过来,也只有在某种教学思想的指导下才能对教学方法作出明智的选择。在错误的教学思想干扰下的教学,无论选择什么样的教学方法,都不能达到教学

的最佳效果。如果我们仍然以强制灌输为教学的指导思想,即使采用以自学为主的教学方法,也往往会导致学生的呆读死记,由“教师灌”变成“书本灌”,背离采用以自学为主的教学方法的初衷。正如前苏联教育家阿莫纳什维利所指出的,如果我们要认真地进行教学改革,那就必须从改造教师本身的心理开始,如果教师本身的内心世界依旧不变,即不改变自己的学生观,那么甚至一再提高教师的工资,他还是会改头换面地使任何一种新的教科书去适应自己的旧观念的,这恰恰证明了教学思想在教学方法选择中的决定性作用。教学倘若是创造性的,那么它就不是某种教学方法的机械运用,也不是某种教学方法的重复表演,正所谓“教学有法,教无定法”。从这一意义上,我们与其说教学方法是一种教学知识,毋宁说教学方法更是一种教学智慧^[8]。我们应该清醒地认识到,我们可以教人以知识,但我们无法授人以智慧!所以,教学理论研究者应努力的不是对已有教学方法进行不断地分类,不是所谓根据教学方法分类去制定什么选择程序,而是进行思想创新,并以创新的教学思想去不断启迪教师的教学智慧。

长期以来,由于我国实行高度集权的课程管理体制,教师无权干预课程和教学评价制度,只能在既定的规范钳制下忠实地向学生传递既定的课程内容,充其量在教学方法上作些文章。所以,从总体上看,自改革开放始的教学改革大都局限于教学方法的改革上,而单纯重视教学方法的教学改革并没有真正改变教学的机械、被动性质,使教学充满生命活力。多少年来,尽管教学改革不断,各种新

教学方法层出不穷,但教师厌教、学生厌学的现象仍随处可见!

“当课程由‘专制’走向民主,由封闭走向开放,由专家走向教师,由学科走向学生的时候,课程就不只是‘文本课程’(教学计划、教学大纲、教科书等文件),而更是‘体验课程’(被教师与学生实实在在地体验到的课程)。”^[9]新一轮基础教育课程改革从根本上改变了教师的角色,教师成了课程的主体,拥有了前所未有的课程开发权和教学自主权。相应地,教学改革不再是单纯的教学方法改革,而是整个教学思想、观念和思维方式的根本变革。教师自觉地克服教学方法上的实用工具主义倾向,重新审视教学方法的性质和特点,确立科学的教学方法观已势在必然。

参考文献:

[1] 谢淑贞,夏慧贤.试论教学模式及其在教学论中的地位[J].第四届全国教学论学术讨论会论文,1991.

[2] 李秉德.教学论[M].北京:人民教育出版社,1991:17.

[3] 袁金华.课堂教学论[M].南京:江苏教育出版社,1996:172—173.

[4] [苏]斯卡特金.中学教学论——当代教学论的几个问题[M].北京:人民教育出版社,1985:217.

[5] 王策三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,1985:252.

[6] 唐文申.教学论[M].黑龙江教育出版社,1990:225—226.

[7] 李定仁,徐继存.教学论研究二十年[M].人民教育出版社,2001:219.

[8] 徐继存.论教学智慧及其养成[J].西北师大学报,2001,(1).

[9] 钟启泉.为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展——《基础教育课程改革纲要(试行)解读》[M].上海:华东师范大学出版社,2001:271.

责任编辑 曹 莉

An Explanation of the Teaching Methods

XU Ji-cun

(School of Education Science, Northwest China Normal University, Lanzhou 710081, China)

Abstract In fact, teaching methods are methods of teachers used to guide and help students to study, not the simple sum of teachers' methods of teaching and students' methods of learning. They are characterized by their personality, process, morality and cultural limitations. Teaching methods' clarification is not so useful as according to which, we could not make up rational selecting procedure. Now, teaching theory researchers ought to bring forth new ideas and exploit them to induce teachers' wisdom. Teachers must overcome conscientiously practical and instrumentalist deviations and organically combine teaching methods' reform with changes of teaching thought ideas and modes of thinking.

Key words teaching methods; characteristics; clarifications; selecting; ideas