

我国基础教育课堂教学方法改革及体系建构

王 鉴

摘要:我国基础教育课堂教学方法改革二十余年来,先后经历了变革传统的教学方法、倡导自主合作探究为主的新型学习方式、强化学科实践为主的教学方法三个阶段。传统讲授法作为学生获得间接经验的主要方法,其优势与不足共存,并在不断完善中发展,赫尔巴特的四段教学法为其理论基础。新型的自主合作探究的学习方式作为联系学生间接经验与直接经验的有效方法,为教学方法改革注入了生机,形成了教法与学法并重的方法论,杜威的五步教学法为其理论基础。实践教学法以学科实践、跨学科主题实践和综合实践为主要方式,让学生在回归现实生活世界和生产实践中解决真实问题,马克思主义教劳结合理论与马克思主义实践论为其理论基础。三种教学方法以时间次序和使用比重为逻辑,建构了中国特色多元互补的教学方法体系,形成了基础教育课堂教学方法改革的中国经验。

关键词:基础教育; 课堂教学方法; 讲授法; 探究法; 实践法

中图分类号:G42 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2023)03-0047-09

习近平总书记在中国共产党第二十次全国代表大会报告中指出:“教育是国之大计、党之大计。培养什么人、怎样培养人、为谁培养人是教育的根本问题。育人的根本在于立德。全面贯彻党的教育方针,落实立德树人根本任务,培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。”^[1]我国基础教育课程改革二十余年来,始终坚持以马克思主义人的全面发展理论为指导,结合中国传统教育的优秀思想和中国教育的实际,形成了关于教育根本问题的认识,确立了立德树人的根本任务,并落实到基础教育课程改革之中。2020 年教育部印发《普通高中课程方案(2017 年版 2020 年修订)》和语文等学科课程标准,2022 年教育部印发《义务教育课程方案(2022 年版)》和语文等 16 门学科的课程标准,标志着我国基础教育课程改革进入新的发展阶

段。新方案与新课标确立之后,课程改革就进入实施阶段,重点是以课堂教学方法的进一步变革落实新课程方案。经过二十余年的改革与发展,我国基础教育课堂教学方法逐渐形成了完整的体系,以讲授法为主的传统教学方法,开始向新型的自主、合作、探究的学习方式转变,最终形成“素养导向、综合学习、主题实践、因材施教”的中国特色实践育人方式。深入理解新课程改革以来我国基础教育课堂教学方法的变革及体系的建构,不仅有利于厘清课程与教学理论层面的一些模糊认识,而且有利于中小学教师更好地以多样化的教学方式组织与开展教学活动,进而提高人才的培养质量。

一、基础教育课堂教学方法改革的历程反思

我国基础教育课堂教学方法的改革与我国基

作者简介:王鉴,杭州师范大学经亨颐教育学院教授、博士生导师,浙江省新型智库中国教育现代化研究院首席专家(杭州 311121)。

基础教育的整体改革相一致，主要经历了学习苏联阶段、新课程改革阶段、中国特色教学方法体系建构阶段。第一个阶段是自20世纪50年代到21世纪初的五十多年，我国基础教育课堂教学方法的形成与发展受苏联的影响，以讲授法为主要教学方法。虽然20世纪80—90年代，针对讲授法存在的问题，在教学方法方面进行了尝试性探索，但基本都是对讲授法的补充和完善。第二个阶段是自21世纪以来的二十多年的基础教育新课程改革阶段，从教学方法上提出了以学生自主学习为主的新型学习方法，主要包括自主学习、合作学习、探究学习、研究性学习等，从根本上改变了以讲授法为主的课堂教学方法存在的问题。第三个阶段是新课程方案与新课程标准确立以后，对教学方法的变革提出了新的要求，强调以学科实践为主的教学方法，让学生学习的过程与素养发展的过程融为一体。据此，我国基础教育课堂教学方法改革经历了以讲授法为主的教学方法、自主合作探究的新型学习方式、学科实践为主的综合学习三个阶段的改革发展，最终形成了中国特色多元互补的完整的教学方法体系。

（一）单一的讲授法成为教学方法改革的突破口

从20世纪50年代至新课程改革之前，我国基础教育的主要目标是“双基”，讲授法成为最有效的教学方法。与此同时，结合讲授法存在的一些问题，辅助以讨论法、问答法、训练法等，形成了我国基础教育最基本的教学方法。这些基本方法在传授学科知识和形成学生基本技能方面是有效的，符合学校教育以间接经验为主的教学特点，也符合人类认识的基本规律，因此，讲授法及其辅助方法成为一种流行且普遍使用的教学方法。

随着讲授法越来越走向单一和机械，我国基础教育课堂教学中讲授法的弊端日益暴露，使中小学课堂教学“唯知识”的应试教育倾向愈演愈烈，严重影响了基础教育的教学质量。教学活动不仅仅是获取知识的过程，还需要结合学生的兴趣与需要，以学生的直接经验为基础，促进学生道德的发展、健全人格的形成和整体素养的提高。为此，1999年中共中央、国务院出台了《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》，

并启动了新世纪基础教育课程改革，单一的讲授法成为课堂教学方法改革的突破口。

（二）倡导“自主、合作、探究”的新型学习方式

进入21世纪以来，我国基础教育课程目标从“双基”调整为“三维目标”，至此，课堂教学方法中增加了自主、合作、探究的新型学习方式，为教学方法改革注入了新鲜血液。《基础教育课程改革纲要（试行）》明确提出：“改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状，倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手，培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力，以及交流与合作的能力。”^[2]新型的学习方式变革拉开了基础教育课堂教学方法改革的序幕。新型学习方法在基础教育课堂教学中的普遍使用，有力地改变了传统教学方法的弊端，推动了中小学育人方式的变革。

在“三维目标”下，注重教学过程与方法成为中小学课堂教学改革的热点。从教学过程来看，教学不仅是一种特殊的认识过程，更是一种学生情感、态度和价值观发展的过程。从教学方法来看，教学不仅仅是教师教的方法，还应有学生学的方法，而且教师教的方法要以学生学的方法为基础。从学生的学习方法来看，自主、合作、探究三种新型的学习方法形成一个有机的整体，自主学习突出学生学习的主体性，合作学习强调学生之间相互学习的价值，探究学习旨在结合学生的直接经验与间接经验。新课程改革提出的自主、合作、探究的新型学习方法与传统教学方法不是对立的关系，更不是要替代传统的讲授法，而是在课堂教学方式的变革方面打破单一讲授法，形成教和学并重的方法体系。新课程改革之初，倡导新型的方法，使广大教师产生了不少困惑，比如：新型教学方法与讲授法之间是一种什么样的关系？以致一些教师在课堂上不敢讲授了，教学活动中出现了形式主义的自主、合作、探究学习，甚至出现了虚假的自主、合作、探究学习。但随着教学理论研究的深化和广大教师实践经验的积累，这一问题逐渐得到有效解决。

（三）突出实践育人方式变革

2022年教育部印发《义务教育课程方案

(2022年版)》和语文等16门学科的课程标准,在课堂教学方式的变革上,突出实践育人价值。“加强课程与生产劳动、社会实践的结合,充分发挥实践的独特育人功能。突出学科思想方法和探究方式的学习,加强知行合一、学思结合,倡导‘做中学’‘用中学’‘创中学’。优化综合实践活动实施方式和路径,推进工程与技术实践。积极探索新技术背景下学习环境与方式的变革。”^{[3]5}并在课程实施中提出“坚持素养导向、强化学科实践、推进综合学习、落实因材施教”的教学改革建议。强化学科实践成为教学方法改革中的亮点,旨在通过“做中学”引导学生参与学科探究活动,经历发现问题、解决问题、建构知识、运用知识的过程,体会学科思想方法。学科与学科之间,可以通过跨学科主题实践,开展综合性学习活动,与此同时,学科知识还可以通过综合实践活动加以统整。

传统课堂教学方法中的讲授法不能有效结合学生的直接经验,为此以自主学习、合作学习、探究学习为主的方法补充了这一不足。学生在课堂学习中需要通过实验探究的方法,将学科学习与生活经验有机统一起来,理科学习中的实验探究方法显得尤为重要。在人文学科与社会学科的学习中,不能用实验的方法联系直接经验,便可以用创设情境的活动体验方法来弥补这一不足,以此加强学生学习知识与现实生活和社会实践的联系。而这种实验探究和活动体验的方法,都还是在学校环境中创设的较为便捷的联系实践的方法,它还未抵达人类生活实践与生产实践活动本身。若要联系真实的社会生活和生产实践,需要学生走出课堂,走出学校,让教育与生产劳动相结合,让教育与社会实践相结合,这便是新课程改革所进一步强调的实践育人方式的价值所在。

二、我国基础教育课堂教学方法的方法论基础

在教育史上,每一种教学方法的形成与发展的背后都有一定的理论支持,即教学方法的方法论。马克思主义实践论以及四段教学法、五步教学法是不同教学方法的理论基础。系统考察这些方法论基础,对于进一步认识教学方法体系问题和深化教学方法改革有重要的指导价值。

(一) 讲授法及其方法论基础

讲授法的理论基础在19世纪赫尔巴特时期就已经成熟了。赫尔巴特认为,讲授法以学生的专心与审思为基础。学生通过专心达到“清楚”与“联合”,通过审思达到“系统”与“方法”。“各种专心活动是应当交替进行的,它们应当相互转化,并过渡到审思;而审思又可变为新的专心。但就其本身而言,每一种活动自身都是静止的。”^{[4]44}静止的专心是能够看清楚各个事物的,这样专心活动才会是明确的。从一个专心活动进展到另一个专心活动,这就把各处观念联合起来了。静止的审思又可以看到许多事物的关系,一种丰富的审思活动产生的最好的次序叫作系统。审思活动的进一步就是方法,方法贯穿于系统之中,产生系统的新成分。这样就形成了基于“专心”与“审思”的赫尔巴特“清楚、联合、系统、方法”的四段教学法。^{[4]45}赫尔巴特的教学法经由日本和苏联传入中国,自20世纪50—90年代,一直是我国基础教育课堂教学的基本方法。当然,以讲授为主的教学方法的弊端也是明显的,赫尔巴特也意识到这一问题,他在论述教学方法时指出:“使听者仅仅处于被动状态,并强迫他痛苦地否认自己活动的一切方式,本身就是使人厌恶与感到受压抑的。所以一种连贯的讲课必须通过使学生始终保持急切的期待心理来激发学生……可以给学生最大限度的自由,这种方式乃是最好的方式。”^{[4]69}因此,若要克服讲授法的弊端,一方面要激发学生的学习兴趣,另一方面要辅助以讨论法、问答法、训练法等学生能够参与教学的方法。不管怎样改革,以讲授法为主的课堂教学方法的弊端在教学实践中仍然客观地存在着,这也为后来教学方法的持续改革提出了挑战。

(二) 实验探究与情境体验教学法及其方法论基础

在讲授法之外重视学生学习的方法,在教育史上有着十分丰富的理论。中国古代的教育家都十分重视学生的学习,从孔子到汉儒,再到宋明理学家,都十分看重学生的学习在教育中的作用。“孔子的教育不仅重视知识的‘学文’,更强调德性的‘学道’”,“圣人可学”的观念对解释儒家教育思想特色具有重要的意义,“儒家强调

自我学习的观念的重要性,突出“学”和自我的主动性在教育过程中的意义”。^[5] 汉代经学家主张从儒家经典的学习中形成人的德性与知识,宋代理学家更是将“尊德性”与“道问学”作为培养人的根本问题来讨论,奠定了中国古代教育家立德树人思想的文化根基。西方教育史上关于学生学习方法的探索历史也十分悠久。科学的学习方法始于夸美纽斯的《大教学论》《教学法解析》。“我们敢于承诺一种伟大的教学法,即是说,将一切事物教给一切人的无所不包的艺术,它是真正能以确定性教授它们、务使必有成效的教学艺术,它是愉快地进行教授的艺术,即是说,教师和学生双方都没有烦恼或厌恶,而是双方都引为最大的乐事;它是彻底地而不是肤浅地、浮华地进行教学的艺术,这种教学能导致真实的知识、文雅的道德和最深厚的虔信。”^{[6]7-8} 为此,夸美纽斯提出适应自然的教育法则,自然怎么样,让儿童模仿自然学习,并以此来矫正学校教学法方面的各种偏差,他所有的教学原则都是按这一模式来论述的。卢梭的《爱弥儿——论教育》十分重视学生的学习方法,开创了儿童学习的全新时代。“这种教育,或来自自然,或来自人,或来自事物。我们的能力和器官的内生发展,是自然的教育;有人教会我们怎样使用这种发展,是人的教育;从影响我们的事物中获得经验,是事物的教育。……如果学生所受到的这三种不同的教育能够彼此协调一致且目标相同的话,他自己就能达到他的目标,这样,他的生活就会很有意义。这样的学生,就可以说是受到了良好的教育。”^[7] 卢梭通过“想象中的学生”爱弥儿从出生到结婚生子的教育过程,根据不同年龄阶段的心理特点设计了独特的教学方法,从而达到根据人的天性培养自然人的目的。卢梭的理论使儿童在整个教育过程中的地位发生了前所未有的改变,让儿童自身潜力的发挥和健康成长成为可能,被喻为教育界哥白尼式的革命。^[8] 卢梭的教学法思想,通过裴斯泰洛齐的传播而影响到了整个初等教育,通过福禄培尔的发展而影响到了整个学前教育。裴斯泰洛齐实质上创造出初等教育种种行之有效的方法,他的教学法以培养学生的学习兴趣为主,通过绘画、唱歌、写作、体操、标本采集、模型制作、地图绘制、郊游活动

等,形成了基础教育流行的教具模型教学法。福禄培尔为年龄太小不能上初等学校的儿童创建了一种新型学校——幼儿园,实行以游戏活动为主的教学方法。将卢梭、裴斯泰洛齐、福禄培尔的教学方法有机统一起来并贯通整个基础教育的人便是美国著名的教育家杜威。

杜威肯定了讲授法存在的必要性:依靠教师、书本获取间接的经验是必要的,可以弥补个人直接经验的狭隘性,这是教育的一个必要组成部分。但他同时指出,过分依靠讲授法获取知识是不足取的。杜威在《我们怎样思维——再论反省思维与教学的关系》中深入剖析了“讲课”的错误观念并深刻地指出:“这种方法助长思维的被动性,是不言而喻的。在一切有关思维的讨论中,我们都着重强调,被动性是和思维对立的;被动性不仅表示缺少判断和理解,也表示好奇心的减弱,导致思想的混乱,使学习成为一桩苦差使而索然无味。”^{[9]250} 杜威提出以反省思维作为教学方法改革的目的,在《我的教育信条》中论述方法的性质时指出:“我认为方法的问题最后可以归纳为儿童的能力和兴趣发展的顺序问题。提供教材和处理教材的法则就是包含在儿童自己本性之中的法则。”^{[10]13} 正是基于儿童学习的能力与兴趣问题,杜威在《儿童与课程》《教育中的兴趣与努力》《明日之学校》《我们怎样思维——再论反省思维与教学的关系》等著作中大量论述了儿童“做中学”的方法。“我认为使儿童认识到他的社会遗产的唯一方法是使他去实践,使他从事那些使文明成其为文明的主要的典型的活动。”^{[10]11} 为此,杜威专门批判了把学科分成若干科目,把每个科目再分成若干课时,每个课时再分为若干特殊的事实和公式,让儿童一步一步去掌握每一个割裂开来的学科中心的“训练”教学方法。杜威同时批判了把课程教材作为中心的观点和以儿童为中心的观点,并指出这两种类型的理论提出的课程与儿童根本对立的观点,导致了“死气沉沉和墨守成规,乱作一团和无政府主义,是两个学派反复来回的指控”^{[10]113}。杜威站在儿童发展的起点与社会培养目标的终点上,分析和论证了学校的课程设计与教学方法,提出以儿童的世界和儿童的生活为出发点,以社会的需要为教学的目标,整体设计儿童的课程与教学,教学

方法上肯定“讲课”的价值的时候，强调游戏、工作、活动、生活等“做中学”的方法，并常常以学校中烹饪、缝纫、手工等为案例进行论证分析。杜威“做中学”的教学方法思想，经杜威来华讲学以及杜威的中国学生的宣扬而对中国教育理论与教育实践产生较大影响。杜威“做中学”的方法，基本是在学校即社会的观点基础上而开展的模拟教学，以游戏、工作、活动、作业、实验、经验、体验等为方式，将知识学习与学生经验结合起来，将讲授知识与学生主动学习结合起来，尚未将学校教学活动与真正的社会实践结合起来。

（三）实践教学方法的方法论基础

马克思主义教育与生产劳动相结合的理论和马克思主义关于实践的理论，为我国基础教育实践教学法提供了理论依据，超越了历史上任何教学方法理论。马克思在《资本论》中明确指出：“未来教育对所有已满一定年龄的儿童来说，就是生产劳动同智育和体育相结合，它不仅是提高社会生产的一种方法，而且是造就全面发展的人的唯一方法。”^[11]恩格斯在《共产主义原理》中指出：“教育将使年轻人能够很快熟悉整个生产系统，将使他们能够根据社会需要或者他们自己的爱好，轮流从一个生产部门转到另一个生产部门。因此，教育就会使他们摆脱现在这种分工给每个人造成的片面性。这样一来，根据共产主义原则组织起来的社会，将使自己的成员能够全面发挥他们的得到全面发展的才能。”^{[12]308}马克思主义教育与生产劳动相结合的理论不仅是培养全面发展的人的根本途径，也是各学科教学中加强与生产实践和生活实践相联系的主要依据。马克思主义的实践论认为：“全部社会生活在本质上是实践的。”^{[12]135}人类社会存在的前提无疑是有生命的个人的存在，个人生命的存在包括了人与自然及物的关系、人与人的关系及人自身的关系。人与自然及物的关系主要表现在生产实践活动之中，人与人的关系及人自身的关系主要表现为生活实践。因此，教育与社会实践相结合，就是教育与自然相结合，与人类的生活世界相结合，与人类的生产实践相结合，在教学方法上倡导与自然对话、与自己对话、与他人对话的理念，回归自然、回归生活世界、回归生产劳动，认识真实世界、解决真实问题。马克思主义实践

观的另一个高明之处在于辩证理解理论与实践的关系。“通过拉近与实践之间的距离，以‘回归实践、切中实践’的方式，对研究中日益脱离实践的纯粹理论旨趣和‘停留于文本’的抽象逻辑演绎取向加以纠偏与拨正，进而确立理论服务实践的宗旨意识；通过‘拉开’与实践之间的距离，以‘立足实践、跳出实践’的方式，对理论研究沦为实践附庸的现象加以反思，以理论作为‘解释世界’的依据和‘改变世界’的导向，进而推动实践的创新与发展。”^[13]基础教育的课堂教学活动通过讲授法让学生系统地掌握间接经验而拉开与实践的距离，又通过实验探究与活动体验的方法让学生的间接经验能够结合直接经验，最后通过学科实践和综合实践让学生获得必需的直接经验并运用间接经验。马克思主义关于教育与生产劳动相结合的理论和马克思主义关于实践的理论，体现在中国共产党的教育方针之中：教育必须为社会主义现代化建设服务、为人民服务，必须与生产劳动和社会实践相结合，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。实践育人是马克思主义理论与中国教育实际问题相结合的产物，是中国特色基础教育课堂教学方式变革的新趋势。

三、我国基础教育课堂教学方法体系

我国基础教育课堂教学改革中先后出现的三种教学方法之间到底是一种什么样的关系呢？有学者认为：“学科实践并不是对探究学习的否定和取代，而是体现了人们对学科教育理解的进一步深化，探究本质上也是一种实践形式。”^[14]有学者认为：“‘学科实践’不是对‘探究’的否定，而是为‘探究’正名，其提出进一步丰富了‘探究’的内涵。学科实践是‘学科’特有的实践，具有学科特殊性，是各个学科领域的实践。同时，其本质是‘做事’，是用科学的方式做学科的事。”^[15]有学者认为：“实践型课程主要包括学科实践课程和综合实践活动课程两个方面……如果说学科实践更多地关注学科知识生产过程、知识交流表达与迁移的话，那么综合实践则更多地关注现实问题的发现、分析与解决。”^[16]在学理层面，三种教学方法并不是冲突的，不存在一种方法比另一种方法更高明的问题，也不存在谁

取代谁的问题。从时间上来看,三种教学方法的形成和发展是线性递进的,先有讲授法的形成及其弊端的存在,再有新型学习方式的补充与完善,最后走向了综合性实践教学的高级形态。从空间上来看,三种教学方法在基础教育的课堂教学中是广泛共存的,所有的课堂中都可以有不同的教学方法,讲授法有其合理性,新型学习方式能调动学生学习的积极性,进而解决讲授法存在的问题,综合性实践学习则能学以致用,并形成对学生核心素养发展极为重要的直接经验。从逻辑上来看,三种教学方法是相互补充的,讲授法是学生获取知识的基本方法,也是学生获得间接经验的主要方法;自主、合作、探究是界于学科与实践之间的一种模拟的方法,也是一种联系学生直接经验与学科间接经验的有效方法;学科实践则是学生获得并发展直接经验的主要方法,也是联系学生生活世界与社会实践来理解、运用间接知识的方法。鉴于此,当前亟须厘清不同教学方法之间的逻辑关系,建构我国基础教育课堂教学方法的基本体系(见图1)。

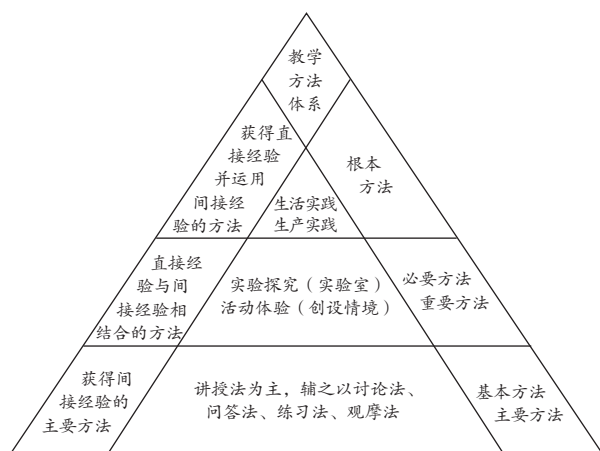


图1 我国基础教育课堂教学方法的基本体系

(一) 讲授法是学生获得间接经验的基本方法

讲授法是古老的方法,也是世界范围内使用最广泛的方法。讲授法的优势与不足并存,其优势在于能较系统、较经济地让学生获得并掌握知识,其不足在于学生的兴趣与参与课堂教学的主动性难以体现。因此,教育史上对于讲授法的完善是一个持续不断的过程。夸美纽斯认为:“教学法的含义是教学的艺术。”^{[6]7} 为了在使用教授

法的过程中,教师和学生都没有烦恼和厌恶,而是双方都引以为最大的乐事,夸美纽斯根据自然的原则为教学提出了准确达到预期结果的诸原则、教和学的方便性的诸原则、教和学的彻底性的诸原则、教和学的简明性和快速性诸原则。赫尔巴特认为:“教学过程或者是综合的,或者是分析的。一般我们可以把任何教学称为综合的,在这种教学中教师本人直接可以决定把所教的内容综合起来;分析则不同于前者,在这方面,学生首先表达他们的思想,然后在教师的指导下分析、纠正与完善这些思想。”^{[17]59} 赫尔巴特进一步指出:“讲授应当起到这样的作用,仿佛学生在直接的现场看到和听到所讲述和描写的事物。……因此,必须辅以各种图表等教具。”^{[17]61} 杜威用讲课和思维的训练来论证讲授法在教学中的价值及教师在教学中的作用。“用‘讲课’(recitation)一词来指明在一节课的时间内,教师与学生、学生与学生之间最亲密的理智的接触这一具有决定意义的事实。”^{[9]249} 讲课的主要弊端在于助长思维的被动性,而改进讲课就要通过三个方面共同努力:讲课应刺激理智的热情,讲课要指导学生形成良好的学习习惯,讲课应当检查学生已经获得的知识。^{[9]250-255} 为此,教师应是讲课的领导者,不能削弱教师在教学中的作用,教师要有丰富的知识,还要有精深的专业的知识。“我认为教师不是简单地从事于训练一个人,而是从事于适当的社会生活的形成。”^{[10]17} 批判教育学家保罗·弗莱雷(Paulo Freire)认为在讲授(narrative)过程中,其内容无论是价值观念还是有关现实的实践经验,往往都会变得死气沉沉、毫无生气可言。“教育就变成了一种存储(depositing)行为。学生是保管人(depositories),教师是储户(depositor)。教师单方面滔滔不绝地讲,进行灌输,而学生耐心地接受、记忆和复述,加以存储,这就是储蓄式教育观。”^[18] 提问式教育作为一种人本主义和解放的实践,试图解决这一问题,但它通过克服权威主义和使人疏离的理智主义,使教师与学生双方都成为教育过程的主体的做法并不可行,真正能解决讲授法弊端的方法应该是从一开始就采用对话的方式。教育正承受着讲授的弊病之苦,解决这一问题的根本方法在于将讲授的内容与对象的特点有机地结

合,并通过对话教学的方式让学生参与课堂教学。因此可以通过关注不同年龄阶段儿童的特点和不同学科的教学法特点,结合讨论法、问答法、训练法等方法,让讲授法成为一种学生获取间接经验的有效方法。课堂教学中讲授是必要的,也是有效的,没有讲授就没有教学,不能否认讲授法,也不可能否认讲授法,只有不断地完善讲授法,才能真正体现课堂教学以学生获得间接经验为主的活动特点,在此基础上才能开展学生能力的获得与素养的发展。

(二) 实验探究与活动体验方法是联系学生直接经验与间接经验的有效方法

不同的学科体现不同的知识类型,不同的知识类型被结构化到不同的学科之中。学校课程既是对学科的体现,又是学生必备核心素养的反映。不同类型的知识形成与发展的路径不同,不同类型的知识在传承过程中的方法也就不同。亚里士多德把人类知识分为三类:理论知识(episteme)、实践知识(phronesis)和制作知识(techne)。^[19]在此基础上,亚里士多德提出了德智体美和谐教育的思想。夸美纽斯倡导“泛智教育”,提出“百科全书式”的教育内容。到了近代,知识社会学兴起,有关知识类型的观点便与学校课程密切联系起来。涂尔干将知识分为“神圣的宗教世界”和“世俗的日常世界”,所有理论性的知识都具有宗教世界的神圣性,而所谓世俗的知识指人们如何以实践的、即时的和特定的方式回应其日常世界。“在所有人类思想史中,没有其他任何事物的两种分类是如此泾渭分明,或者彻底地彼此相对。”^[20]维果茨基区分了科学概念和日常概念,并指出了两种概念之间的关联。“系统化的基础知识首先通过儿童与科学概念之间的接触进入儿童的脑海,然后转化为日常概念,从上到下改变他们的心理结构。”^[21]在分析涂尔干和维果茨基的知识类型的基础上,迈克尔·扬提出:“未来的课程应当基于什么原则?第一,课程将继续基于在学校获取的理论知识与人们在日常生活中获取的实践知识之间的清晰的分隔吗?第二,课程将继续采取19世纪就已经确立的学科形式,还是应该更多地强调实践性的、社会性的技能和知识?”^[22]迈克尔·扬因此放弃了他在《知识与控制——教育社会学的新方

向》(*Knowledge and control: new directions for the sociology of education*)一书中坚守的课程意识形态性批判理论,而提出“把知识带回来”的课程转向,学校教学法也开始将实践教学法与传统理论教学法并重。随着自然科学的勃兴,在人类所有的知识中,自然科学的知识和方法成为所有知识的典范,人文科学和社会科学也以实证的方法为科学化的标志。自然科学的方法是实验法,是一种能够证实或证伪的方法。而人文社会科学在解释学和现象学等方法的影响下,试图建构完全不同于自然科学的实践法,以人类学的田野研究方法为代表。根据不同知识类型的形成方法与研究方法,学校教育的教学方法也遵循同样的逻辑。在教学方法的发展历史上,一直存在着不同学科采用不同教学方法的主张,自然科学的学科知识需要结合实验法,让学生在实验过程中掌握知识并形成科学的方法,自主合作探究的方法就成了学生学习自然科学知识的有效方法。而人文社会科学知识的教学,既然不能用实验方法,那就通过创设情境的活动体验方法形成经验而达于知识的获得与方法的掌握。作为教学方法的实验法和体验法,不管是哪一种方法,它的价值绝不仅仅在于掌握学科知识本身,还有学生学习过程与方法的培养,以及情感、态度、价值观的形成。那种把整个教学分割开来,用某些方法获取知识,用某些方法训练能力,再用某些方法形成品德的做法是不可取的,而应是多种方法的结合使用以促进学生的整体发展。杜威在《民主主义与教育》第十二章“教育中的思维”中指出:“持久地改进教学方法和学习方法的唯一直接途径,在于把注意集中在严格要求思维、促进思维和检验思维的种种条件上。”^[23]¹⁶⁷思维就是明智的学习方法,思维的开始阶段就是经验,教学方法的核心在于创设一个实际的经验情境作为思维的开始。正是基于经验情境中学生思维的培养,杜威提出了五步教学法:“第一,学生要有一个真实的经验的情境——要有一个对活动本身感到兴趣的连续的活动;第二,在这个情境内部产生一个真实的问题,作为思维的刺激物;第三,他要占有知识资料,从事必要的观察,对付这个问题;第四,他必须负责有条不紊地展开他所想出的解决问题的办法;第五,他要

有机会和需要通过应用检验他的观念,使这些观念意义明确,并且让他自己发现它们是否有效。”^[23]¹⁷⁹

(三) 学科实践法是学生获得直接经验并理解和运用间接经验的主要方法

无论是实验探究法,还是情境体验法,都不是真正意义上的实践法。真正的实践活动是人的生命实践活动,包括生活实践和生产实践。真正的学校教学中的学科实践和综合实践,就是要让学生回归到生活实践和生产实践中学习,就是要将教育活动与生产劳动相结合、与社会实践相结合。《义务教育课程方案(2022年版)》明确指出:“加强知识学习与学生经验、现实生活、社会实践之间的联系,注重真实情境的创设,增强学生认识真实世界、解决真实问题的能力。”^[3]¹⁴学科实践的学习所创设的真实情境与学校实验室和教室里创设的情境是不同的,真实的情境本身在社会生活与生产活动之中,只是此时的真实情境既是实践本身,也是作为实践教学方法的活动的,这样,才是现实的世界与真实的问题。仅仅通过学科的实践是不够的,还要通过跨学科的实践,以一定主题为统领,将不同的学科联合起来,以跨学科实践的方式组织学生的学习活动。为了更好地将教学与学生真实的生活世界和社会实践联系起来,学校还要组织综合实践活动。通过学科实践、跨学科主题实践、综合实践的多种实践活动,才能让学生获得丰富的直接经验,让学生在真实世界中解决真实问题。同时,让学生将课堂中掌握的间接经验在实践活动中得到检验和运用,形成学生知识与能力融为一体的综合的素养。

总之,在理解不同教学方法的价值与功能的基础上,有必要明确不同教学方法之间的关系。首先,课堂教学中能用讲授法获得的知识与经验,就没有必要进行实验探究与情境体验,更不需要深入实践。讲授法在基础知识获得和基本技能训练方面有独特效果,在课堂就能开展这样的教学,但必须结合学生的兴趣,必须结合辅助的方法,考虑学生的特点和学科的性质。其次,有些知识和方法以及经验的获得,需要结合实验探究与情境体验,学生才能有体会与认知,并在过程与方法方面特别有价值,在这种情况下教学就

要结合实验探究与情境体验的方法,比如物理、化学、生物中规定的实验,比如语言、历史、艺术中创设的情境活动,这些都是为了生成学生的经验,在此基础上发展学生的思维。再次,当有些知识与价值的获得需要深入社会现实和生产实践之中时,学生就应该走出课堂,走出学校,到现实的世界中解决真实的问题。这三种方法之间存在两种逻辑关系:第一种是次序关系,即课堂教学中首先是学生获得间接知识的讲授法,其次是实验探究与活动体验法,使学生的间接经验与直接经验有效结合,最后是深入实践的真实问题解决方法。在教学过程中,次序并不决定方法的重要性程度,次序是根据课堂教学的认识与实践的关系而确定的。第二种是教学方法之间的比例关系,即课堂教学中不同方法所占的比例问题,可能不同的学科中不同的方法会有不同的比例,但总体来讲,基本概念与原理的掌握需要教师的讲授,在此基础上结合实验探究与活动体验,甚至实践活动,所以日常的教学活动中间接知识的获得还是占比最大,其次是实验探究与活动体验,最后是实践法。也许有人认为,是不是因为实验探究与活动体验以及实践活动需要更多的时间才将教学方法的重点放在讲授方面?其实不然,后面两种方法虽然要花费很多时间,但它们是重要且必须的,之所以在教学法体系中不占太大的比例,这也是由课堂教学是学生获得间接经验为主的活动的本质属性决定的。当然,如果在课堂教学过程中,教师能够根据学科和学生的特点,艺术地处理不同教学方法的次序与比例问题,那才是最好的教学方法。

参考文献:

- [1] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗: 在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告 [R]. 北京: 人民出版社, 2022: 34.
- [2] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《基础教育课程改革纲要(试行)》的通知 [EB/OL]. (2001-06-08) [2022-11-02]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcgh/200106/t20010608_167343.html.
- [3] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案(2022年版) [S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.

- [4] 赫尔巴特. 普通教育学 [M]. 李其龙, 译. 北京: 人民教育出版社, 2015.
- [5] 陈来. 论儒家教育思想的基本理念 [J]. 北京大学学报 (哲学社会科学版), 2005 (5): 198.
- [6] 夸美纽斯. 大教学论·教学法解析 [M]. 任钟印, 译. 北京: 人民教育出版社, 2006.
- [7] 卢梭. 爱弥儿: 论教育: 上册 [M]. 李兴业, 熊剑秋, 译. 北京: 人民教育出版社, 2017: 9.
- [8] 弗罗斯特. 西方教育的历史和哲学基础 [M]. 吴元训, 张俊洪, 宋富钢, 等译. 北京: 华夏出版社, 1987: 345.
- [9] 杜威. 杜威教育文集: 第5卷 [M]. 吕达, 刘立德, 邹海燕, 编. 北京: 人民教育出版社, 2008.
- [10] 杜威. 杜威教育文集: 第1卷 [M]. 吕达, 刘立德, 邹海燕, 编. 北京: 人民教育出版社, 2008.
- [11] 马克思. 资本论: 第1卷 [M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 编译. 北京: 人民出版社, 2018: 557.
- [12] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集: 第1卷 [M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 编译. 北京: 人民出版社, 2012.
- [13] 刘同舫. 马克思主义哲学面向实践的方式 [J]. 哲学研究, 2021 (12): 25.
- [14] 崔允漭, 张紫红, 郭洪瑞. 溯源与解读: 学科实践即学习方式变革的新方向 [J]. 教育研究, 2021 (12): 62.
- [15] 陆卓涛, 安桂清. 学科实践的内涵、价值与实现路径 [J]. 课程·教材·教法, 2022 (9): 73.
- [16] 柳夕浪. 实践型课程: 基础教育课程新形态 [J]. 课程·教材·教法, 2022 (6): 17-18.
- [17] 赫尔巴特. 教育学讲授纲要 [M]. 李其龙, 译. 北京: 人民教育出版社, 2015.
- [18] 弗莱雷. 被压迫者教育学: 50周年纪念版 [M]. 顾建新, 张屹, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2020: 22-23.
- [19] 亚里士多德. 尼各马可伦理学 [M]. 廖申白, 译注. 北京: 商务印书馆, 2003: 170-171.
- [20] DURKHEIM E. The elementary forms of religious life [M]. New York: The Free Press, 1995: 53.
- [21] VYGOTSKY L. Thought and language [M]. Cambridge, MA: MIT Press, 1962: 93.
- [22] 迈克尔·扬. 把知识带回来: 教育社会学从社会建构主义到社会实在论转向 [M]. 朱旭东, 文雯, 许甜, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2019: 50.
- [23] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001.

(责任编辑: 苏丹兰)

Reform and Systematic Construction of Classroom Teaching Method of Basic Education in China

Wang Jian

Abstract: Over the past 20 years, the reform of classroom teaching method of basic education in China has gone through three stages: transforming traditional teaching method, new learning method based on independent cooperation and inquiry, and teaching method strengthening practice. Traditional method helps students gain indirect experience, has both advantages and disadvantages, and gets continuous improvement, with Herbart's four-stage teaching method as theoretical basis. The method of the second stage connects students' indirect and direct experience, injects vitality into the reform and forms methodology emphasizing both teaching and learning methods, with Dewey's five-step teaching method as theoretical basis. The method of the third stage takes disciplinary, interdisciplinary and comprehensive practice as main ways, and allows students to solve real problems in real life and practice, with Marxist theory as theoretical basis. The three methods take time and the proportion of use as logic and form a complementary teaching method system with Chinese characteristics and Chinese experience of the reform of classroom teaching method of basic education.

Key words: basic education; classroom teaching method; teaching method; inquiry method; practice method