

学校的理想装备

电子图书·学校专集

校园网上的最佳资源

优化课堂教学方法丛书

教学组织方法



教学组织方法

教学组织的形式及其发展

教学是通过一定的组织形式实现的。为了达到教学目的，怎样把一定的教学内容教给学生，怎样组织好教师和学生，怎样有效地利用教学的时间、空间，怎样发挥教学设备的作用等，这些都是教学形式要解决的问题。

教学形式具有相对稳定性，但并不是一成不变的。在社会历史进程中，由于社会各阶级对人才需要的不同，科学技术发展水平的不同，以及所采用的教学内容、教学手段的不同，教学形式也有所不同。

古代各国学校普遍采取个别教学的组织形式。我国过去的私塾、书院就属于这种形式。采用这种形式组织的教学尽管有一群学生在一起学习，但并没有组成一个集体，其学习的内容和进度也不统一，往往没有固定的开学结业的时间，学生可以随时入学或退学。采取个别施教的方式，有时也集结三五个学生由教师给予讲解，但它的规模小、进度慢、效率低，是一种与低生产水平和科技发展水平相适应的教学形式。

由于资本主义的发展及其文化科学技术的进步，引起了教育上的一系列新的变化，教学组织形式也发生了变革。资本主义的发展要求扩大教育规模，增加教学内容，特别是增加有关自然、技术、艺术、职业等学科门类，以加快教学进度。原来那种低水平的个别施教的教学形式已不能满足客观的需要。欧洲在 16、17 世纪首先在学校教育实践上创造了班级上课制的教学形式。17 世纪捷克教育家夸美纽斯（1592～1670）适应时代的需要，总结当时的教学经验，在《大教学论》中，对这一教学形式做了理论上的阐述和说明，由于它比个别教学优越，所以得到逐步推广，并不断完善起来。我国采取班级上课的教学形式是清朝末年，1902～1903 年清朝先后拟定了《钦定学堂章程》、《奏定学堂章程》，1905 年清朝政府废除科举，兴办学校以后，班级上课制教学组织形式才开始得到发展。

在资本主义教育的发展过程中，20 世纪初期曾出现过道尔顿制和设计教学法，这些教学组织形式在英美日等国曾风行一时，对中国也有一定的影响。

近几十年来，资本主义国家，在对学制、课程、教学方法等方面进行改革的同时，对教学组织形式也进行了改革。由于国际上在经济、军事和科技方面的竞争，使资产阶级切实感到培养科技人才和提高劳动者质量的重要。在美国竭力强调天才教育，日本也大力推行“英才教育”，它们重视选拔和培养高才生，强调适应个别差异，注意加强个别教学，在教学组织形式上进行了很多改革试验。如实行按智力、能力分班分组进行教学，将固定的班级改为有弹性的学级编制，实行跳级制，中学设选修课等等。重视学生的自学和独立研究。近些年来，现代化教学手段的发展，也相应地引起教学组织形式的不少变化。西方教育家对传统的教学形式，大致分为两派：一派主张坚决废除现行的班级授课制；另一派主张以温和的步骤促进班级授课制度的现代化。苏联的一些教育家依然肯定课堂教学是教学的基本组织形式，休金娜在《中小学教育学》中做的结论说：上课作为一种教学组织形式，有理由在其他组织形式（包括：家庭作业、选修课和小组教学、补课、实验实习、课堂讨论、参观、辅导、考查、考试和座谈等）中处于中心地位，它作为教学过程的一个单位，把教学的任务、内容和方法集中在一起发挥作用。

当前我国经常采用的教学形式，有课堂教学、现场教学、个别辅导等。课堂教学是现阶段我国教学的基本组织形式。

教学组织的分类

关于教学组织，总体上分为垂直组织和水平组织。

1. 垂直组织。

是“儿童从入学到毕业随着学习进展而渐次升级的构造”。我们把它大致分为3种：

(1) 年级制 为学生确定在一学年内应掌握的教学内容，学年结束时，通过考查若达到一定的修业水准，即升高一年级。

(2) 不分年级制 不采用年级称号，学业进度、课程范围、课程深度以至修业年限依学生个人的学习能力和学业情况而定。

(3) 弹性升级制 保留年级称号，但升级有灵活性，以学科为单位升级，或将课程分成进度快慢双轨，以及实行跳级等。

2. 水平组织。

是“将一定规模的学习者分成便于施教的集体。”基本的水平组织是班级，可以以下6个维度去划分其类型。

(1) 按其学生所具有的某种同一性分类

学生是教学组织的主要成份，一个教学组织对学生总有一定的选择性，即把具有某种同一性的学生吸收到组织中来，而把不具有这种同一性的排斥在外。选择学生的依据不同，致使教学组织的构成成份不同，教学组织从而体现出它的一种特性。常见的教学组织选择学生的依据是：年龄相同或接近，知识程度和智能水平相同或接近；以学习志向、性别、民族等方面的同一性为组建依据也时而可见。

有的教学组织选择学生的依据可能不止一个，但可以找出它的主要依据，而归类型。比如有的中小学招生时控制入学年龄，以后不将学习成绩差的学生剔除（留级），这种教学组织就应看作是以年龄的同一为依据构建的。

(2) 按其规模大小分类

一个教学组织的学生数量少则几人，多则上百人或百人以上，最常见的当然是由几十人组成。师生一对一，也可看作较为特殊的组织。夸美纽斯设想，一个教学组织可以大至几百学生的规模。

现代研究表明，一般来说，教学组织太大不利于开展教学活动，而太小又会造成师资、校舍的紧缺。因此，研究者们指出，作为基本的（常规）教学组织——班级，其规模以30人左右为宜。

(3) 按其垂直组织的关系分类

水平组织与垂直组织的关系主要是指前者对后者的包容性。一个班级的学生可能同属一个年级，即最为常见的单年级班，也可能分属几个不同年级，所谓复式教学，就是把两个以上年级的学生编在一个班级组织里。

(4) 按其教师配备的差异分类

在水平教学组织中，教师配备存在这样几种情况：一师独包（一班一师、包班制）；分科科任制（数名教师各负责一定科目的教学）；小队协同制（由多名教师及教辅人员协同负责教学）。

这几种类型的教学组织，以“一师独包”出现最早，小队协同制是新近产生的。夸美纽斯曾认为，“每班只能有一个教师”，这种组织观未免是偏颇的。

(5) 按其功能分类

按实现功能的差异，教学组织可分为综合性组织和单一性组织。综合性组织是为学习大多数乃至全部课程，开展大多数乃至全部教学活动而构建的组织，同时它一般兼为学生进行日常教育管理的组织。

单一性组织是为学习某一门课程，开展某一种教学活动而构建的组织。譬如，有些课程（如数学、外语）学生的学习水平容易分化，设立A、B、C、D几种进度不同的班级，依据学生个人的学习水平，分别编入其中一个班，其余课程的教学仍在原来所属的综合性组织中进行。再如，学生除了学习“课程计划”所规定的课程之外，有时还根据兴趣、余力，需要补充学习另外一些课程或知识技能，后一种教学组织往往是单一性的。

(6) 按其亚组织的差异分类

一般来说，当一个教学组织有十个以上的学生时，便自然而然地会产生把组织分成若干个亚组织的要求。在班级内存在的小组就是常见的亚组织。

亚组织的构成有所不同，大致可分为两种类型，一是组内同质，组间异质，简称同质小组；二是组内异质，组间同质，简称异质小组。前者是把学习水平接近的学生组合在一起，此举便于为各个小组安排难易不同的学习内容、目标，或者对相同的学习内容、目标采用不同的方法、媒体。异质小组是将学习水平以及才能倾向等具有差异的学生组合在一起，使一个班中各个小组之间大体均衡，以便组间开展竞赛，组内合作互补。

教学形式的分类

关于教学形式，可以从以下方面分类：

1. 按师生联系的广度不同而分类

师生联系，指师生之间发生互动；广度，学生参与互动的多寡，以此为尺度，教学分为四种形式：个别教学、分组教学、全班教学、合班（多班）教学。

传统的班级上课制只强调全班教学，夸美纽斯认为，教师绝对不应作个别指导。现今人们已经认识到，不应将上述几种教学形式相互对立起来，而应扬其长、避其短，灵活采用。值得一提的是美国新近出现的特朗普制，先合班教学，后分班教学，再个别教学，这三种形式的时间分配是：40%、20%、40%。

2. 按师生联系是否直接而分类

教学，不一定是师生面对面地进行信息交流，师生之间的联系可以是直接的，也可以是间接的，直接联系和间接联系属于教学形式的差异。可以看到，有一种直接联系的形式，即师生靠语言和一系列动作语言进行信息交流和感情沟通；另有几种间接联系的形式。后者包括：教师通过少数优秀学生向众多学生转递教学信息（如小先生制、导生制）；学生根据教师的布置要求自学教材或独立完成作业（教师指导下的自学、自练）；通过广播、电视等传播媒介以及教学机器、电子计算机进行教学（广播、电视教学，机器教学，计算机教学）。

3. 按同一组织内教学活动是否同步而分类

按同一组织内教学活动是否同步，教学表现为两种形式：同步形式和异步形式。

同步形式，即某一时间内，一个教学组织的学生围绕着共同的教学目标，从事相同的教学活动，比如，同时在听课、完成作业、做实验。传统的班级上课制体现出这种形式特征，要求全班学生同时做同样的事情，整齐划一。

我国古代的私塾，以及现代的复式班教学则以异步形式为其特征，一部分学生接受老师的面授，与此同时，另一部分学生在独立完成作业，等等不一。

使同步和异步两种教学形式间夹，这是教学形式体现出灵活性的一个重要方面。近年来在世界上有较大影响的“掌握学习”就不是一贯之的异步教学。（在形成性测验以后，让已达掌握水平的学生从事巩固性或扩展性活动，同时让没有掌握的学生接受矫正，此后再一起转入新一单元的教学。）

4. 按教学活动的时限定而分类

早先的教学活动没有明确的时间规划和限定，何时开始、结束，带有随意性。随着班级集体教学和分科教学的兴起，教学活动分段进行，有明确的时间规划和限定就成为必要的了。夸美纽斯有这种主张，但还没有明确的设计。随后，课时、上课、下课的概念逐渐产生和明确：教学活动被安排在一系列统一而固定的单位时间里进行，在一所学校里教学活动的开始和中止有统一的时间信号。这是有利于师生劳逸结合、多学科替换调节的教学形式。

近几十年来，有些学校一改传统的划一课时为活动课时、凋幅课时，不同学科采用不等同的单位时间，以克服传统课机械呆板的弊病。

5. 按教学场所的不同分类

教学场所，是划分教学形式的空间尺度。按教学场所的不同，教学可分为：课堂教学、现象教学、课外作业等形式。

课堂教学是指在有一定的教学配套设施，可稳定持续使用的场所（如教室、实验室、操场）进行的教学，这是一般学校最主要的教学形式。

现场教学是指在一定的自然环境以及社会生产、社会生活的实际情境中进行的的教学，这属最原始的教学形式，但现代的职业技术和某些专业学校比一般学校较经常地采用。课外作业（包括课外辅导）是教学场所不确定的教学形式。

现代教学形式多样化、灵活化的表现之一是，课堂教学这种形式在分化，越来越多的教学活动在以学科特点建立和装备的专用教室里，而不是在传统的班级固定教室里进行。

组织教学的技能

组织教学的技能是教师为了完成教学任务而将学生的注意力加以组织调控，使其集中于教学活动之上而争取的一系列行为方式。

长期以来广大教师在教学实践中，总结出了许多行之有效的组织教学的方法，常用的有以下几种类型。

1. 用目光环视组织教学

教学实践证明，教师富有表现力的眼睛，往往胜过生动的语言。慌乱中的、走神的学生，一旦看到教师注意自己了，也就迅速平静下来了。用目光环视全班，使每个学生都在自己的目光注视之下“一览无余”，常常可以收到“此时无声胜有声”的效果，达到组织教学的目的，以保证课堂教学的顺利进行。

2. 用情感组织教学

古人说“感人心者，莫先乎情”。当代教学论指出，教学过程是师生之间情感交流、心理互换的过程。通过情感的传递去影响学生，也能达到很好的组织教学的目的。当学生因困倦无精打采时，教师的饱满精神会使他们受到感染而提起精神；当学生慌乱、注意力不集中时，教师的平静、专注，会使他们受到影响而集中注意力；教师进入意境，感情充沛的讲授，会唤起学生感情上的共鸣；教师对学生的尊重、信任、热爱，会被学生所觉察并产生一种神奇的力量。因此，教师的情感，在组织教学中有异乎寻常的作用。

3. 用语言艺术组织教学

教师的语言在传授知识、启迪智慧、培养能力方面的作用，在第一编中已多有阐述，这里不再赘述。但从组织教学的角度来看，教师的语言艺术同样起着举足轻重的作用。课堂教学中，教师可运用语调、语速的变化，富有感染力、鼓动性、幽默感的语言“俘虏”学生，使学生感动、向上。因此，用语言艺术组织教学，是教师进行课堂教学的重要技能。

4. 运用注意规律组织教学

课堂教学中，教师还要善于运用学生的随意注意和不随意注意的相互转化的规律来组织教学。如教师发现学生听课注意力不十分集中时，可以加重语气强调“同学们，这个问题很重要，请大家注意听讲。”这样全班学生就会集中注意，主动地与教师配合，用顽强的意志来完成学习任务。但如果只凭随意注意，时间持续过久，脑细胞就会产生抑制现象。因此，教师还要善于将随意注意转化为不随意注意，使教学活动成为有趣的事，让学生乐而不倦。但是，如果只凭不随意注意，又不能很好地完成教学任务，因为无意注意不能持久，它往往随着特殊刺激的减弱而消失。因此，要善于运用随意注意和不随意注意的相互转化规律组织教学。使两种注意巧妙结合，交错有致，成功地组织教学。

5. 用激疑法组织教学

教师根据教学的内容和目的，有计划地向学生提出问题，并引导学生进行积极地思考。问则疑，疑则思。教师通过一个个相互联系的问题，布障设疑，激起学生的疑问，通过释疑使问题步步深入，使学生产生“山穷水尽疑无路，柳暗花明又一村”之感，进一步激发他们强烈的求知欲望，从而收到良好的组织教学的效果。

组织教学的技能还体现在教师对课堂教学中各种偶发事件能否迅速而妥善做出处理的教学机智上。这需要教师不断学习，积累经验，逐步形成行之有效，并具有自己独特风格的组织教学的技能体系。

教学组织的目的

1. 组织和维持学生的注意

中小学生的注意的特点是，有意注意逐渐发展，无意注意仍起主要作用，情绪易兴奋，注意力不稳定。为了有效地组织学生的学习，教师必须重视随时唤起学生的注意。正确地组织教学，严格地要求学生，对唤起有意注意起着重要的作用。它既有利于学生随意注意习惯的养成，也有利于意志薄弱的学生借助外因的影响集中有意注意。因此，教师向学生提出正当合理的要求，建立正常的课堂常规，都有唤起和维持学生注意的作用。

2. 引起学习兴趣和动机

采用多种教学组织形式是激发学生兴趣，形成学习动机的必要条件。在教学中，教师根据学科特点、知识特点和学生的年龄特点，采用不同的教学组织形式，能够调动学生学习的积极性，使他们情趣盎然地参与到教学中来。学生的学习兴趣和学习愿望，总是在一定情境中发生的。离开了一定的情境，他们的兴趣和愿望都会成为无源之水，无本之木。

3. 增强学生的自信心和进取心

在课堂秩序管理方面，采用不同的组织方法对学生的思想、情感等方面会产生不同的影响效果。当学生出现课堂纪律问题时，是斥责、罚站、加大作业量等给予惩罚，还是分析原因，启发诱导，实事求是，合情合理地进行解决，对学生的近期和长远发展都会产生不同的影响。惩罚假如能使学生反省和奋发努力，可以产生积极的效果。但如果惩罚不当，就会增加他们的失败感、自卑感，挫伤他们的积极性。并且对教师、家长产生反感。

任何学生都有自己的特点和长处。教师在组织课堂教学的时候，对于个别学生既要严格要求，认真管理，又要看到他们的长处，肯定他们的长处，因势利导地进行教育。只有这样，才能逐渐增强他们的自信心和进取心，克服缺点错误，向好的方面转化。

4. 帮助学生建立良好的行为标准

良好的课堂秩序，要靠师生的共同努力才能建立。有时中小学生的行为并不一定符合学校或社会对他们的要求。这时就需要教师在讲清道理的同时，用规章制度所确立的标准来指导他们，约束他们。使他们逐渐懂得什么是好的行为，为什么要有好的行为，以形成自觉的纪律，养成良好的习惯。帮助学生履行规则，实现自我管理，树立良好的行为标准，是教师在课堂上对学生进行思想教育的一个重要方面，是课堂组织的任务之一。

5. 创造良好的课堂气氛

课堂气氛是整个班级在课堂上情绪和情感状态的表现，只有积极的课堂气氛才符合学生求知欲的心理特点。师生之间、同学之间的关系融洽和谐，才能促进学生的学习和思维的发展。从教育的角度来看，良好的课堂气氛，是一种具有感染性的催人向上的教育情境，使学生受到感化和熏陶，产生感情上的共鸣。从教学的角度来看，生动活泼的课堂气氛，会使学生的大脑皮层处于兴奋状态，易于全身心地投入学习，更好地接受知识。并且能够使学知识掌握牢固，记忆长久。

教学组织技能的类型

课堂组织从其基本特征出发，可归纳为十个行为方面。即行为的作用、方法、活动、题目、认知过程、参加人、时间、陈述、教学辅助和规则确定。在实际课堂运用中，每个行为方面又有各自的构成要素。根据我国的课堂组织情况，我们提出以下几个方面，作为教师课堂组织的基本行为。

1. 管理性组织

管理性组织的目的是进行课堂纪律的管理。其作用是使教学能在一种有秩序的环境中进行。对于课堂纪律的衡量标准，过去和现在有着不同的看法。以前认为一个班级纪律好坏的基本尺度，是看它上课时是否安静。在上课的时候，学生不能有一点声响，连一个图钉掉在地上都能听到声音。而现在，

人们主张课堂不能像过去那样令人感到压抑，教师不是独裁者，要充分发挥学生学习的积极性和主动性。课堂是学习的场所，既要使学生生动活泼地进行学习，又要有纪律作为保障。因此，教师在进行课堂管理组织的时候，既要不断地启发诱导，又要不断地纠正某些学生的不良行为，保证课堂教学的顺利进行。

课堂秩序的管理在课堂上可能会出现迟到、看课外书、做其它功课、交头接耳、东张西望、吃零食等不专心学习的行为。其原因是多方面的。如教师课前准备不足，讲课时东拉西扯远离主题，缺乏系统而引致学生不专心；考试成绩不理想，同学之间闹矛盾，以至家庭矛盾等，使学生心情欠佳而不能专心学习；社会的不良影响，使学生对学习不感兴趣等。有时课堂的安排也会影响学生的情绪。如刚上完体育课，就要学生来考虑数学、语文等问题，也难使学生做到精神集中。

要解决这些问题，教师首先必须从关心、爱护学生出发，了解他们的问题，倾听他们的心声，和他们交朋友。然后对症下药提出要求，用课堂纪律约束他们。只有这样，他们才能心悦诚服地听从教师的指导。如下面两段对话。

对话一：

教师：张小刚，今天你怎么迟到了，发生什么事了吗？

小刚：是的，老师。走到半路我的自行车坏了，我推车跑到学校还是迟到了。

教师：你为了遵守校规，维护班集体的荣誉，推车跑到学校很好。但以后要注意早一点从家里出来，防止意外事故。

小刚：是，记住了。

教师：请坐下安心学习，课间我帮你修车。

小刚：谢谢老师。

对话二：

教师：王强，你不知道在课堂上看课外书是违反学校纪律的吗？快点收起来。

王强：对不起，老师。我不知道，下次不会了。

教师：废话。昨天赵明看课外书时，我已经说得十分清楚了，难道你听不见吗？

王强：但你没惩罚他呀。

教师：以后不要在课堂上看课外书，谁再这样做，就会自找麻烦。你们一定要遵守校规。

如何处理一般课堂秩序问题，教师可用暗示的方法。如用目光暗示，或在暗示的同时配合语言提示：“个别同学刚才恐怕没听见我说的话吧”，“我的话是不是每个人都听到了呢，我有点怀疑”。在这种暗示还不能起作用的时候，教师也常常边讲解边走向不专心的学生，停留在他的身旁，或拍拍他的肩膀。以非语言行为为暗示或提示，不影响其它学生的学习。

个别学生问题的管理无论课堂规则制定得多么切合实际，教师多么苦口婆心地诱导教育，也难免个别学生会出现一些问题。但是，我们应该认识到，个别学生的不良行为，大多数不是他们道德观念上的产物，一般是出于好奇或不正常心理的表现。教师应当创造一种互相信任、自然、亲切的气氛，在没有暴力、厌恶的情况下，对他们施加教育影响。对个别学生的问题，教

师可使用以下三种方法。

做出安排，使他们不能从不良行为中得到奖赏，从而自行停止不良行为。这种方法是当个别学生的不良行为在课堂上出现时，只要不影响大局，不会对他周围的学生造成大的干扰，就不予理睬。在可能的情况下，安排其它学生进行一些活动，抵消他的干扰。如引导学生观察挂图、标本、模型等，或讲述一个生动的实例，用幽默的语言活跃一下课堂气氛等，来吸引学生的注意。这种方法教师可能一时难以接受。但是，应该认识到，如果能学会避免对不良行为作出反应，就能更恰当地驾驭学生的课堂行为。教师对个别生斥责、恼怒等表现，会强化他们的不正当行为。对这种行为不予理睬，反倒排除了对他的奖赏，使他感到灰溜溜的没有趣味，从而削弱它。

奖励与不良行为相反的行为。其意思是，教师为有不良行为的学生提供一各合乎需要的替换行为，这种行为会给他带来一定的奖赏。例如，有的学生在课堂讨论时总爱打闹，影响讨论的正常进行。教师可指定他专门思考一个讨论要点，在小组讨论中发言。如果在小组发言较好，让他对全班讲，并给予表扬和鼓励。如此，使个别生在不良行为和替换行为之间做出选择，从替换行为中得到心理的满足。为了取得预期效果，对替换行为的奖赏必须是强有力的，足以抵消不正当行为，促使学生选择替换行为。

教育与惩罚相结合。对个别生的惩罚不是目的，而是一种教育的手段。如果在惩罚之前，帮助学生明辨事理，明白了对他的惩罚是合理的，就可能产生更好的效果。假如一个学生故意或不小心打破了窗子的玻璃，教师对他讲明了利害关系和爱护公共财物的重要性，让他把碎片收拾起来，并适当赔偿损失，学生就会接受惩罚而没有怨言。在学生明白道理以后，会产生一种内疚感，认识到这是他不良行为所造成的必然结果。苏霍姆林斯基认为：“假如你只是从教室的讲台上观察学生，假如学生仅仅因被点名才走近你，假如他跟你的交谈只限于回答你的问题，那么，无论什么心理学的知识也帮不了你的忙。应当象对待同伴和直言规劝的朋友那样跟孩子打交道，同他们一道分享胜利的喜悦和失意的忧伤。”（[苏]苏霍姆林斯基著，肖勇译《教育的艺术》第15页）。

2. 指导性组织

这种行为特指教师对某些具体教学活动所进行的组织，以指导学生的学习和课程的方向为目的。

对阅读、观察、实验等的指导组织阅读、观察、实验等是学生进行学习的方法。如何使学生迅速地投入这种学习，并掌握这种学习方法，需要教师在课堂上不断地进行指导性组织。

阅读在文科教学中是培养学生能力的一个重要方面，近年来，在理科教学中也受到了重视。学生在没有掌握阅读方法之前，常常是从头读到尾，把握不住重点。教师若利用阅读提纲或提出问题的方式加以指导，使学生学会读，读有所得，就能逐步提高阅读兴趣和能力。例如，在让学生学习科学家生平事迹或学科发展史时，教师可提出时间限制等要求让学生自学，最后总结出科学家主要事迹和本学科的主要科学成就。在这个指导性的组织中，给出时间限制是要求学生迅速投入，抓紧时间快速阅读，以训练其阅读的能力。要求概括主要内容，不仅会使学生在阅读时注意集中，而且为学生指明了阅读时思考的问题和阅读后所要进行的教学活动，使学生能更好地组织自己的语言为回答问题作好准备。

观察是持久的注意，是带着观察的目的对对象的各方面进行一番研究。一般地看一看不等于观察。在准备让学生观察时，首先要给学生明确为什么要观察，观察什么和如何观察。然后才让学生进行观察。常常采取提问的方式，让学生通过观察去解决问题。例如，生物教学中指导学生对《细胞吸收水分的实验》的观察，目的是让学生了解在细胞周围溶液的浓度不同时，细胞会产生吸水和放水的现象。观察的重点是实验中所加入溶液多少的变化，被试物（萝卜、土豆等）软硬的变化。观察中思考的问题是为什么会产生这些现象，说明了什么？只有这样的指导组织，学生才能通过观察进行学习。

课堂讨论的指导组织讨论是一种有计划、有组织、学生积极参与的独特的教学方式，在文学、历史、社会等学科的教学中的已被广泛运用。对于自然科学教学中存在的有争论问题，讨论也是适用的。当课题富有争论性或具有多种答案时，运用讨论方法是最适合的。

讨论的特点是使班上的每个人都有机会参与学习活动，促使他们积极地思考问题，真正成为学习的主体。在讨论中，要求每个学生都要认真地思考课题，给予反应。通过讨论彼此启发，相互补充，对问题得出结论或概括。这样，学生就成为知识的主动追求者，而不是被动接受知识的容器。在讨论中个人参与交流的程度随分组的大小而定。分组较小，每个成员都有机会发表自己的看法；分组较大，不善于发言者有可能自动退出讨论。讨论的方式，可根据讨论的目的，班级的大小和学生能力，采取多种形式，主要有以下几种：

全班讨论当学生还不能自行领导讨论，或某些问题需要全班一起明确时，可采用全班讨论的方式。在这种形式中，教师是讨论的领导者。他提出问题后，发动学生相互交流，自己作为其中的一员参加讨论。因此，这种方式能保证交流或争论顺利向着预期的目标前进。而讨论的成败，在很大程度上决定于教师启发、引导的能力。其缺点是不能使每个人都有发言的机会。

小组讨论这种形式是把全班分成几个讨论小组，每个组有主持人和记录员。讨论进行时，教师要一个组一个组地去听取发言，并给予必要的指导和引导。这种类型的讨论，必须限定时间，才能使把精力放在主要问题上，不在枝节问题上浪费时间。小组讨论后，每个小组都要把讨论情况进行概括总结，并向全班汇报。

专题讨论这种形式是选几名学生组成一个专题小组，每人对所选论题从不同方面做发言准备，然后在全班发表自己的意见。其它同学要边听边记下每个人发言的要点，准备发表支持或不同的见解。发言结束后，教师引导全班进行讨论，对选题做出明确的结论。

辩论式讨论这种方式是将对某一问题持相反意见的学生分成两组，在有准备的情况下，让他们发表自己的观点，阐述理由批驳对方的观点。采取这种方式时，辩论的题目必须有突出的含义，包括辩论的成分。主持人在开始时要简短的引言，结束时要进行总结。总结要充分肯定辩论的成绩，指出不足之处，对于结果有时可不作结论。

对于讨论指导的要求首先，论题要具有两个以上的方面，不具有简单、现成的答案。要达到这一点，教师必须对论题进行深入的揣摩。其次，论题要能够引起学生的兴趣，来源于他们所熟悉的，但又不十分明了的问题。再次，为了使讨论能顺利进行，要给学生适当的时间事先准备。在讨论中要善于点拨和诱导，使所有人参与讨论。要制定讨论规则，以防乱吵或把争论变

成个人冲突。

3. 诱导性组织

诱导性组织是在教学中，教师用充满感情、亲切、热情的语言引导、鼓励学生参与教学过程，用生动有趣、富有启发性的语言引导学生积极思维，从而使学生顺利完成学习任务。

亲切热情鼓励这种组织方式，既适用于好学生，更适用于成绩较差或不善于表达思想的学生。比如教师在让学生回答问题时，后两类学生一般都比较紧张。这时学生应该用亲切柔和的语调告诉他们：“不要慌，胆子大些，错了没关系”。当学生回答得不准确，或词不达意时，教师应首先肯定他们的优点及正确的回答，然后鼓励说：“我知道你心理明白，就是语言还没组织好”。接着给予适当的提示，使他们能较好地表达自己的思想。对于不能回答问题的学生，要比较委婉地进行处理。比如说：“如果你再仔细考虑一下，我相信你能回答这个问题，请坐下再考虑一下。”经过这样不断地鼓励和引导，他们定会积极参加到教学过程中来。当他们正确地回答了问题时，教师应该用高兴的语气给予表扬，鼓励他们继续进步。在教师亲切热情的诱导下，学生会乐于接受知识和完成作业，顺利完成学习任务。

设疑点拨激发学生产生疑问，引起学习的欲望，是调动学习积极性，深入思考问题的一种好办法。首先教师要善于提出问题。特别是要求学生掌握的内容，而学生的理解又比较肤浅时，要激发学生产生疑问。当学生要求解决矛盾的积极性被调动起来之后，紧接着是使学生会思考，学会运用理论，运用科学的思维方法去求得矛盾的解决。正如《学记》中所说：“君子之教，喻也，道而弗牵，强而弗抑，开而弗达。”其意是说，教师要启发学生学习，是引导不是拉拽，是激发不是压抑，是诱导不是代替。也就是说，教师除了通过提问激发学生学习的积极性之外，还要启发诱导掌握科学的思维方法。

教学组织形式

一、教学组织形式概述

教学组织形式是研究教学活动应怎样组织和进行，教学的时间和教学场所以及设备等应如何有效地加以控制和利用的问题。教学组织形式运用得科学、恰当，对提高教学质量有直接影响。

教学组织形式的出现和发展是个历史过程。它随着社会生产和教育实践的发展而不断变化、发展，也就是说，是随着社会经济和科学技术的发展，随着社会对人才培养的要求的不断变化，以及随着教学内容和教学方法、手段的变化而不断发展变化的。

在教育史上曾经出现过的教学组织形式主要有以下几种：

1. 个别教学

这是一种由教师分别对一个个学生进行教学的形式。这是在资本主义社会以前盛行的一种教学形式，是当时社会经济个体的不少手工业方式在教学工作中的反映。后来虽发展为一个教师教一个班组的学生，但在一个班组里学习的学生，在年龄、程度和教学内容和进度等方面仍各不相同，教师进行的仍是个别教学。这种形式虽便于因材施教，但是每个教师只能教少量学生，教学进度也慢，因而教学效率不高。我国古代的“私塾”、书院等就主要是

采用这种教学形式的。

2. 班级上课制

班级上课制是 16 世纪由于欧洲资本主义工商业的发展,要求学校扩大教育规模和对象、增加教学内容并提高教学效率而产生并不断完善的一种教学组织形式。17 世纪捷克教育家夸美纽斯在他所著《大教学论》中将其从理论上加以总结和论证。他认为一个教师可以同时教授很多的学生,关键在于要合理地组织教学。如,他认为要根据儿童的年龄和知识水平划分班级,要使同一班级的学生学习的內容相同、进度相同;他还认为一切学校的教学都应该有学年的划分,同时开学、同时放假,每班的教学都应按照事先拟定好的计划进行。关于上课,夸美纽斯认为,上课应有一定的目标,要有固定的课本,要根据儿童的年龄和能力去教,还规定了周末要放假等,由此他建立了一套班级授课的教学制度。这在教学组织形式是一次重大的改革和进步,以后这种组织形式在实践中不断发展并完善,为各国所广泛采用。

我国最早采用班级上课制的是 1862 年在北京设立的京师同文馆。1905 年以后,随着科学制度的废除和学堂的兴办,班级上课制成为普遍采用的教学组织形式。

3. 分组教学,道尔顿制和设计教学法

分组教学是把学生按能力或学业成绩分为不同的班或组,通过定期测验决定学生升级(组)或降级(组)的教学组织形式。一般作法有两类:一类是把一个班级的学生按能力分为几个组以后,各组以不同的进度学习同样的教材,到学期或学年结束时重新编班。另一类是把一个班级的学生按能力分为几个组以后,各组学习的内容有多有少,有深有浅,但升级时间和结业年限相同。

分组教学出现在 19 世纪末。由于工业生产迅猛发展和资产阶级自由竞争的需要,不仅要求教育培养大批人才,而且要求教育适应学生个别差异,于是出现了按能力、按成绩分组的教學形式。由于这种形式往往导致了对差生的歧视,被认为不民主,在 20 世纪 40 年代开始受到尖锐批评。50 年代后期,由于国际间科技竞争加剧和培养尖端人才的需要,分组教学在美、英、法等发达国家再度受到重视。关于分组教学的利弊还有待进一步探讨。

道尔顿制是 1920 年在美国马萨诸塞州的道尔顿中学创行的。这种教学形式是从强调适应儿童的个别差异出发,取消了班级上课制,用各科作业室来取代,由学生按照自己的兴趣,自己支配时间在各作业室自学,自己掌握学习的时间和进度,教师只起顾问的作用。实际上这是一种自学辅导制。苏联在 20 年代曾经采用的“分组实验法”实际上就是道尔顿制的变体。

设计教学法是美国教育家克伯屈在 1918 年根据杜威的“儿童中心”、“活动课程”、“从做中学”思想提出来的。它主张由学生自己决定学习目的和内容,在自己设计、自己负责实行的单元活动中去获取有关的知识 and 能力,教师的任务是利用环境的因素以引起学生的学习动机,辅导学生进行设计、学习知识。

道尔顿制和设计教学法在引起学生的学习兴趣、适应学生的个别差异和锻炼学生的自学能力和实际工作能力方面有一定的作用;但是,由于它们都破坏了学科内容的系统性、降低了教师的作用,因而不利于学生获得系统的科学知识。这两种教学组织形式对当时的英、德、意、日等国都产生不同程度的影响。在我国,辛亥革命后,教育界人士要求改革教学的形式下,设计

教学法也被介绍到中国，并随着杜威访问我国而在我国较为广泛地传播。陶行知在 1928 年提出的“教学做合一”的形式，就是将设计教学法加以适当的修正和补充后而形成的，设计教学法对我国曾产生较大的影响。道尔顿制虽一度在我国试行过，但因经济、师资、设备等方面条件的困难而没有推广。

二、教学的基本组织形式——班级教学

1. 班级教学的内涵和特点

班级教学是把学生按年龄、文化程度编成有固定人数的教学班，由教师根据教学计划中统一规定的教学内容和教学时数，按照课程表上课的一种组织形式。我国学校把班级教学作为教学的基本组织形式是因为它具有以下特点：

以班为教学单位；

各班的每门学科有固定的教师；

教学内容是统一的；

教学以课时为单位，各班的上课时间表规定了每门学科的教学时数及上课时间。有课间休息。

由于班级教学有上述主要特点，因此，它有利于经济有效地大面积培养人才；有利于发挥教师的主导作用；有利于教学达到统一的水平及学生获得系统科学知识；也有得时学生之间的“相观而摩”。总起来说，班级教学有利于“多、快、好、省”地培养人才。

但是班级教学也存在缺点：由于全班学生在同一上课时间内学习同一内容，不利于照顾学生的个别差异，也不利于发展学生的兴趣、特长和独特性；因而不能满足教学要有区别的现实要求。因此，班级教学仍需不断改进，并要同其他教学的辅助形式相结合，以发挥教学形式的整体功能。我国正在进行着把班级、小组和个别三种教学形式相结合的改革实验；以及在原有的班级教学基础上积极开展多种形式的课外教育活动、探求教育教学新系统的整体改革实验与研究。

2. 课的类型和结构

课，是班级教学最基本的组织单位。它有一定的时间规定，有一定的内容、任务、结构和要求。一定学科的教学单元，是由一系列的课构成的完整体系。教学总是一课一课地进行。

课的类型，是指根据主要教学任务划分的课的种类。正确划分课的类型可以使教师对每堂课在整个教学体系中的地位有明确的认识，并把许多课构成一个完整的体系。课的类型总的来说分为两大类：单一课和综合课。单一课是指在一节课内主要完成一种教学任务的课，如传授新知识课、复习课、练习课、实验课、检查课等；近年来还出现了思维训练课以及学习方法指导课等。综合课是指在一节课内同时完成两种以上教学任务的课。如既要传授新知识，又要复习巩固学过的知识以及进行培养技能和对知识技能的检查等。这种课型在小学和中学低年级经常采用。

课的结构，是指一节课的基本组成部分（环节、步骤）以及各部分的顺序和时间分配。课的类型不同，其结构也就不同，即使同一类型的课，由于各门学科特点不同、学生年龄特点不同、以及教师采用的教学方法不同，其结构也不相同。各种类型的课中，常见的有以下几种基本组成部分：

组织教学。它的任务是使学生作好上课的物质准备和心理准备，激发学生对学习的兴趣和求知欲，使教学在良好的气氛中有秩序地进行。这是任

何一种类型的课中所不可缺少的，而且应贯穿于一节课的始终。

检查复习。它的任务是复习已学过的教材；了解学生掌握所学知识的质量；加强新旧知识的联系；培养学生对课业的责任感和按时完成作业的习惯。

讲授新教材。它的任务是使学生掌握新知识，通常这是一节课的中心环节。

巩固新教材。它的任务是使学生对当堂所学新内容加强理解、消化和巩固。

布置课外作业。它的任务是使学生通过独立完成作业，进一步巩固和消化所学的新知识，培养学生独立工作能力。

综合课具有上述 5 种基本组成部分。各种单一课的结构则要根据它的具体任务来确定。教师要从实际情况出发来设计课的结构，避免模式化。

三、教学的辅助形式和特殊形式

1. 现场教学

这是教师根据学科的教学任务，组织学生到工厂、农村园地等生产现场或事物发生、发展的现场进行教学的组织形式。它可以以班级为单位，也可以划分小组进行。它只能是课堂教学的补充和完善，只是课堂教学的辅助形式。

2. 个别指导

班级教学较多地从学生的年龄、程度等共性出发进行集体教学，但是每个学生在学习上总是存在着差异，因此，为了适应每个学生的个别差异，对于学习优秀的、一般的或较差的学生都应辅以个别指导。对学生的个别指导可以在课内进行，但主要是通过课外的个别答疑、对学生的课外作业、课外阅读进行指导、检查或批改等方式来进行的。由于现代教学技术的发展，教师可以采用录音、录相等视听媒体来指导个别学生的学习。通过多种形式进行个别指导对于发现和培养优秀人才或提高落后生的学习成绩，以及提高课堂教学的质量都具有重要作用。

3. 复式教学

这是课堂教学的一种特殊形式。

它是指一个教师在同一个教室的一节课内，向两个以上不同年级的学生同时进行教学的组织形式。在我国广大农村，特别是偏僻的山区小学校，由于学生少、教师少而且校舍和教学设备又较差，有不少地方是采用这种形式。它有利于节约人力、物力和财力。采用复式教学时要特别注意做好各方面的组织工作，组织得好的复式教学的教学效果并不低于单式的课堂教学。

四、我国课堂教学改革的实验研究

近年来，在我国中小学教学改革实验中，关于课堂教学结构的改革，也作了多方面的探索，取得了不少经验。这些经验虽各有特点，但从教学思想和具体实施上看，又有着共同特点，即如何使课堂教学结构的安排既符合学科的知识结构，又符合学生的认知结构，重视发挥教学整体的功能。改革向着重视教与学的相互作用的双向活动发展；向着充分调动学生学习积极性、教为学服务的方向发展；向着不引导学生主动获取、探究知识，而且学会学习，掌握科学方法方面发展；向着把教材、教法和课的结构等统一起来研究并改革的方向发展。除了前面提到的“中学数学自学辅导实验”、“引导发现法教学”、“知识结构单元教学”、上海育才中学的教改实验等，还

有上海市青浦区进行中学数学教改实验，他们采用了“诱导—尝试—归纳—变式—回授—调节”等教学步骤，开展了“尝试指导，效果回授”实验，取得了大面积提高教学质量的效果，受到了教育界的重视。以上提到的这些改革实验是既有教材和教法的改革，又是课堂教学结构的改革。

教学组织形式的分类

在教学活动中，师生之间，学生之间的交流存在着多种多样的组合形式，它不仅存在于课内教学，也存在于课外教学。但是从交流的观点看，不论采取什么形式，都可以把它归属为师生直接交往和师生间接交往两大类，并按照数量结构的不同而可以分别表现为全班的、小组的和个别的三种形式。

（一）师生直接交往的形式

这是以师生面对面直接接触进行交流为特征的形式。它包括了全班的、小组的和个别的三种。复式教学则是它们的一种变式。

1. 全班教学

这种形式的特点是把学生按年龄，学业程度编成固定人数的教学班。全班学生按照统一的课程表共同接受同一位教师指导。许多具体的教学活动都可以采取这种形式，如根据教学内容的序列由教师在教室系统、连续教学的课堂讲授活动；把学生带到事物发生发展的现场，通过各种参观、见习等开展的现场教学活动；在教师引导下的课堂讨论活动等都属于这种形式。班级统一教学是目前学校教学中的基本组织形式。采取这种教学组织形式的优点很多，最主要的有以下两点：

有利于大面积地培养人才。这种组织形式是按学生年龄程度编班，由教师根据统一要求对全体学生进行教学的。它比个别教学要经济有效，可以在较短的时间内大面积地培养人才。

有利于教师发挥集体教育作用，促进集体成员的协作和竞争。在班级教学的情况下，教师不仅可以直接用自己的思想感情去影响全体学生，使他们在思想上、感情上、体验上和行动上能产生相应的反映，而且还可以创造一种有利于集体学习的良好心理气氛和环境，并促进学生之间相互交流、开展竞争和协作，增加班级的凝聚力。上述优点能否充分发挥，关键要看教师是否能集中全班学生的注意力，使每个学生都能积极投入学习、师生之间能否建立起一种民主、合作的关系。

这种组织形式的缺点是难于因材施教。对班级学生的要求只能从大部分中间状态学生的水平出发，对优等生和差生以及不同个性的学生进行针对性的照顾比较困难。教师通常只与一部分学生交往较频繁，而容易使另一部分学生游离于教学活动之外，因而不能对每个学生的情况得到确切的反馈。另一个缺点是相对于小组活动的形式来说，学生之间的交往不多，不能充分满足学生交往的需要，不易充分调动和发挥每一个学生学习的积极性。

2. 分组教学

分组教学是按学生共同爱好和需要，由学生自愿选择而组织起来的一种教学形式。它具有班级教学中教师面对学生群体进行教学的特点，但是联系这个群体的主要纽带是共同感兴趣的某门学科。近些年来我国中学开始实行的选修课教学以及按学科开展的同年级或跨年级的学科小组，就是分组教学的一种有效形式之一。由于学生之间具有不同的学习需要和兴趣爱好，有不

同的素质和不同的发展水平，完全按年龄和程度来统一编班的班级教学形式不能满足学生之间这种不同的需要，而选修课学科小组等教学形式则能在一定程度上解决这一矛盾。分组的教学既可以是对必修课教学的加宽加深，也可以是根据学生兴趣爱好或需要而定。这种教学形式的设计一般都能最大限度地适合学生的兴趣，较能激发学生的学习动机，为学生所欢迎。它和班级教学相辅相成，但如果班级教学和分组教学配合不当，那么不仅不能对班级的教学起促进作用，反而会影响它的正常开展，甚至会导致班级学生中的两极分化。

3. 个别教学

这种形式一般是指教师因人而异地指导每个学生的学习。有时形式上虽有很多学生同在一个教室一起学习，并接受一位教师的指导，但是如果教师教学时是对一个个学生单独进行的，那么这样的教学就其实质来说仍是一种个别教学的形式。个别教学作为世界上最古老的一种教学组织形式所以至今仍有它存在的价值，就在于这种组织形式有利于教师根据每个学生的特点有区别地来加以指导。每个学生也可根据自己的实际情况来掌握学习的速度。因此它有利于因材施教。这种教学形式不仅使优秀学生能施展他们的学习潜力，更重要的是能帮助后进生在在学习上及时补上已存在的缺陷。

个别教学形式的不足之处是一个教师只能教一个学生，很不经济，而学生只限于和教师单一的交往，没有和同伴竞争与协作的机会，也在一定程度上会影响他的健康发展。

4. 复式教学

在师生直接交往的形式中除上述几种外，还有一种变式，这就是复式教学。复式教学是指由一位教师在同一教室同一节课上分别对不同年级的学生进行教学。它一般是在农村偏僻地区，由于同年龄和知识水平相近的学生人数较少，如果进行个别教学，教师数量又不够，因而采取由两个或两个以上年级的学生共同组成一个班级，由一位教师进行教学。

复式教学虽然教师要兼顾几个年级，学生自动作业时间长，教学管理难，有其不利于提高教学质量的因素，但它同时也具有一些独特的潜在优势。如教学对象虽然差异大，却有利于以大带小，以小促大共同前进；担任复式教学的教师教学科目多、备课难，但有利于教师全面掌握各门课程，能从课程内部联系出发去正确处理教材；学生自动作业时间长、控制难，却有利于培养和锻炼学生自学、自控、自治的能力等。因此只要正确加以组织、合理编班、注意培训，并发挥小助手的作用，复式教学同样可以取得较好的教学质量。此外从发展的趋势看，今后学校的班级可能还会有各种不同的组合形式，例如由于共同修一门学科而不仅可以使同年级不同班级的学生组合在一起，甚至不同年级学生之间也可组成一个新的集体。

（二）师生间接交往的形式

师生间接交往是指教师主要通过各种中介物：如书籍、电视、广播等，向学生提供和介绍资料等方式对学生给予必要的引导。这些活动是以学生的活动为主。它既可以表现为学生的小组活动，也可表现为学生之间的个别互助以及学生的个别学习活动等，它们各有自己的特点和作用。

1. 学生的小组活动

这种方式可以使学生之间有直接合作的机会。每个学生客观上存在差别，通过小组成员之间充分的交换意见和讨论，可以集思广益，取长补短，

而且通过小组活动，也培养了学生集体活动的能力、学习的自主性、尊重他人，学会与别人配合等良好的性格特征和开展有组织的活动等能力。一般说小组规模应根据它所完成的工作内容和性质而定。以能促进每个学生的反应多样化，使小组每个成员都能积极参与活动为原则。一些学校的教学实践证明：把不同程度的学生混合编组的做法可以使好、中、差三种类型的学生在一起交流知识和经验，从而使他们之间的相互关系更为密切。在日常教学活动中，小组具体活动的形式是多种多样的，如：单科学习小组，课外科技小组，双基普查小组，专题学习小组等等。

2. 学生之间的个别互助（伙伴式教学）

这种形式是通过学生之间的相互帮助来促进学习。它一般可分为两种：

一种是相同年级学生之间的个别互助，它普遍适用于学生之间相互提问、共同复习或就学习中某部分的内容进行对话，以及在实际操作活动中彼此帮助等情况。特别是当对所学习的内容要相互补充、纠正错误，并希望从对方及时得到反馈信息时，这种方式最为合适。如外语学习的对话训练、体育技巧和动作的练习等。

另一种是不同年龄学生之间的同伴教学。实验证明：这种不同年级学生之间的学习辅导对促进双方的学习、增强学习信心、培养学习能力、开展自我教育，都是十分有益的。对被辅导的学生来说，由于他的学习可以获得高年级同学较具体的帮助和及时反馈，有助于学习成绩的提高。而且对担任辅导者的学生来说也是很有帮助的，由于他具体体验了当教师的角色，能更好地形成与自己老师合作的倾向，而通过帮助同学不仅可以觉察到自己以往学习不足之处，加深对自己所学内容的理解，使个人的学习能力有所提高，而且也培养了关心他人和学习主动性、善于自我教育等良好的品质。一项大年龄辅导小年龄同学的阅读实验说明，通过伙伴式教学，小同学在十周中获得了原来需要七个月才能学会的知识，而担任辅导者的学生也在七个月内获得了原先需要 19 个月才能得到的知识，这是因为学生之间有较多的共同语言，也更能了解对方在学习上遇到的困难，因此这种教学形式在解决难点，相互促进提高上有积极的作用，他们之间的学习交往常常比教师更易融洽，更易接近。但这种互助活动也有其局限性，特别是当双方知识和能力之间存在着较大差距时，过多运用这种方式会造成一方对另一方的依赖心理。

3. 学生的个别学习活动

这是指在教师指导下学生个人单独地完成学习任务。学生的个别学习活动贯穿在教学过程的每一阶段。开展个别学习活动的优点是每个学生都可以按自己的速度来调剂，并有利于培养学生独立学习和工作的能力以及克服困难的顽强意志等。程序教学、电子计算机辅助教学、电视、函授教学中的个别学习活动等等都属于这一类。这里着重探讨以远距离教学为特征的个别学习活动形式。

这种形式的教学兼有三个方面的通讯渠道：教材；无线电广播或电视及其它技术手段；教师的定期面授；它打破了学生在空间、时间和年龄上的限制，可以满足那些因地理、经济、社会等条件的限制而不能接受普通学校班级教学的人在学习上的需要。而且有利于学生综合地、系统地、灵活地进行独立学习。在这种形式中学生大部分的时间是用于对专门材料的个别学习。正因为这样，学习材料的组织要特别重视从有利于自学的角度来考虑；要从具有吸引力的方式来表现教学的内容；教材还应该为学生提供一些在自

学时有助于开拓思路和自我反馈的辅助方法，使他们在不断自我评定的练习中得到的发展。在这种形式中师生之间正式和非正式交往都远远不如普通学校的班级教学，教师不能对教学的过程实行直接控制，它特别要求学生要有明确的个人学习目标，具备较强的学习信念和自学能力以及自我评价的能力。在这种教学形式中还要善于充分发挥各种媒介的特点，使不同媒介的功能相互结合以发挥整体的效应。

以上各种教学形式在开展教学活动方面各有自己独待的作用。它们之间是可以相互补充结合起来进行的。在教学中选择哪一种形式，或保持哪一种形式在某个阶段中的主要地位，哪些形式可以结合起来，这取决于教学的需要，但总起来说，教学活动中应该把个人的、小组的与全班性的纵向活动层次和师生之间、学生之间、个人与集体之间广泛的横向联系结合起来，这种纵横交错的反馈信息网络可以创设出各种不同的教学情境，使学生潜在的才能得到充分发挥。

分组教学法

分组教学并不是个新问题。它经历了一个从兴起、低落到又流行的马鞍型发展过程。早在 19 世纪末，随着资本主义义务教育的实施和推广，各阶层子女纷纷进入学校，学生水平出现了参差不齐的现象，那种年龄编班的教学组织形式，刻板强求各类学生齐步并进，结果造成大批学生留级。针对此种情况，当时的资产阶级现代教育派，便提出各种各样的按智力能力和学习成绩分组的分组教学组织形式。其后，教育家们通称之为分组教学。

综观各国，分组教学组织形式大体有以下几种：校外分组，相当于国内现在的重点、次重点和普通学校；校内分组，相当于国内现在的重点班（尖子班）和普通班。校外校内分组除按综合智力水平划分以外，还有按特殊能力（种类）分班的，班内分组是把一个班不同水平的学生分为几个组，对“后进生组”加强辅导，使他们赶上全班进度，对优等生组给予辅加课教学，使他们扩大知识面，学得更深一些。

这些分组形式在 20 世纪 40 年代到 50 年代初曾受到过批评，说这是歧视“低能儿”，不民主，一度处于低潮。当 1957 年前苏联第一颗人造卫星上天以后，西方资产阶级特别是美国受到震惊，感到科学技术有落后的危险，便产生了要加速培养尖端人才的紧迫感，从而恢复了对能力分组教学的重视，并开展了再实验，再研究，再评价，形成了新高潮。

西方教育家们认为，当前他们正处在一个高度发达的工业化社会，这种社会有着高度的分工，它需要的人才是各式各样的，也就是说，这种社会的各种职业领域不但需要有不同专业知识的人才。因此，需要因材施教进行分化教育。至于认为能力分组教学不民主，他们反驳说：“民主教育不应当解释为人人接受机械雷同的教育，民主教育就在于根据个人的能力提供适当的教育机会和教育权利”（见[美]弗莱施曼报告：《关于纽约州的初等中等教育的质量费用和财政》二卷 47 页）。他们认为在传统的按年龄编班的学校中，不考虑学生的好中差，而教以同样的中等水平的教学内容，表现看似是机会的均等，或说是平等对待，实则由于“一刀切”，势必造成差生吃不了，好生吃不饱的现象，这恰恰是机会的不均等。

在西方一些国家中，班内分组现在大体是这样进行的：一班学生经过一

段教学时间以后，便进行会诊测验，根据测验结果，把学生分为甲乙丙丁四个组。甲组学自学补充教材，乙组学生上附加课，丙丁两组由不同教师给他们复习基础知识。三四周以后再对甲乙组进行附加测验，对丙丁组进行复习测验，测验后各组再合而为一回到原班进行新课教学。经过一个单元之后再分组，这样循环往复直到学期结束。这样分组的好处是可以保证一部分学生能够掌握基本知识，达到基本教学要求，而优等学生又能扩大知识面，使之能力得到充分的发展。缺点是经常分合，增加了师生的负担，加深了个人竞争，打断了教学连续性，不但影响教学，也影响师生关系。但西方教育学家们认为：只要目前这种师生比例，只要一个班学生数在 20~30 人以上，只要认为因材施教是必要的，那么分组教学就是势在必行的。

在教育上，前苏联和西方同样是既有竞争，又有渗透。从 1972 年到 1978 年前苏联对班内分组也进行专题实验，证明了它的必要性。所以，近年来前苏联虽然仍在很大程度上保持传统班级，但有些学校也在逐步实行班内分组教学。大体也是分为 4 组，中间两组占大多数，并从心理特性，学习论角度实验分析总结了各组学生的特点，发现学生在小组内掌握知识的过程比在整个班集体中的主动性、独立性能更高一些。其期间一所学校进行的实验证明，分组教学效果良好；学年初第一组学生占 19%；第二组学生占 30%，第三组学生占 31%，第四组学生占 20%，学年末，各组学生比例变为：第一组 22%，第二组 50%，第三组 22%，第四组 6%。

分组教学法在中国

分组教学法是对付个别差异的一种教学组织形式。目前，在我国实施义务教育，小学初中不再搞选择入学的情况下，对分组教学进行必要的研究，借鉴一些历史经验是有益的。

教学组织形式是随着社会生产力发展水平和教育规模的发展而变化的。在古代和中世纪，学校教学采取的是个别教学的形式。中世纪末期，在欧洲由于资本主义工商业的兴起和科学文化的发展，新兴资产阶级和广大市民争取教育的权利，使受教育人数增加，个别教学的组织形式已不能适应新的学校的需要，于是，便出现了以班级授课为基本形式的教学。到十九世纪中叶，班级上课制才成为西方学校普遍采用的教学组织形式。

1. 分组教学法在中国的初步尝试

二十世纪初，西方的分组教学法经日本以及其它途径先后传入中国。清末，学校初兴，规模较小，不少学校只能采用“单级教授”（单级教授即单班学校 one—class school）的教学。地处穷乡僻壤的学校，一些经费、师资缺乏而又学生过少的学校，往往就采取单班教学。单班教学，是一个学校只有一个班，将年龄、程度不一的各年级儿童编成一班，在一个教室内由一个教师执教。中国当时的单级小学一般是学制为四年的初级小学。1906 年，江苏省派人去日本学习单级教授法，这批人 1907 年从日本回来在上海创办了单级教授讲习所。1909 年，江苏省教育会又派俞子夷、周维城等赴日本考察单级教授，回国开办了单级教授练习所。

辛亥革命后，随着学校数量的发展，师资缺乏，单级教授成了救济师荒的一种办法。单班级教学是复式教学的一种形式。当一个教师在一个年级上课时，其余的年级“皆须与之自动之课业”，如何进行自学自习呢？这就引

起教育界人士对分组教学法和自学辅导法的兴趣。

1913年的《中华教育界》杂志介绍了“分团式教育”；1914年朱元善开始试行分组教学法；同年，俞子夷于《小学校》杂志上发表《教授法上之动机（自学辅导法之基础）》一文；1915年江苏省第一师范附小已在国文拜读法教学中“采自学辅导主义”。

与自学辅导主义传入中国的同时，1913年至1914年之际，中国教育界注意到了西方教学组织形式的一些改革措施。就当时中国的学校状况而言，入学儿童年龄参差不齐，程度不一。有的学生读过一、二年私塾，再上小学一年级，有的学生进过幼稚园，也有的受过较优裕的家庭教育。另外，自学辅导法在某些学校运用，势必对学生学习主动性和积极性的发挥有鼓励作用。上述两点是分组教学法在中国试行的原因之一。另一个原因，是学校存在复式编制，复式教学面临的许多组织上的问题与分组教学是共同的，因此，研究分组教学法将有助于复式教学的改善。应当采取怎样的分组教学形式呢？鉴于民国初，中国新式学校的规模较小，不少学校中一个年级只有一个班，故而校内分班的形式并不受重视，采用的是班内分组，当时叫“分团教授法”。

分组教学法，在1914年由朱元善施行，在此基础上，到1918年尚公学校的陈文钟等人出具了他们的试验报告。

朱元善认为，分组教学法以小学一年级的第二学期开始使用最为适当。理由是：应该用一学期时间让儿童适应学校生活，通过一段时间的学校教育，才能看出儿童学习上的差异。关于对初入学的儿童采取什么样的教学组织形式，当时江苏省立第二女子师范的杨鄂联提出了他的看法，他认为儿童一入小学就用繁重的功课压他们不利儿童的身心健康。无论儿童入小学前是否受过学前教育，初入小学一时难以适应小学生活。于是杨鄂联“今始放胆为第一次之改革”，一年级“学级制参照幼稚园式”，第一学期不教算术，采用游戏加谈话的方式，规定每课半小时，较普通减少时间而多换科目。

朱元善在试行分组教学法时的主导思想与西方某些立足于满足“优材生”的做法是不同的。他说：夫使各儿童之能力务为相当之发展，乃吾侪本旨之所在。故在初等一、二年对于优等儿童不为特别之处理，而沾沾以提携劣等儿童，使其成绩相与平均。

据此朱元善根据学生的学习程度，在小学一、二年级班内只分两组，第一组是“普通儿”，第二组是“劣等儿”，不设“优等儿”组。到了小学三、四年级才分三组，即增设“优等儿”组。在教法上，“优等儿”与“普通儿”组合并教学的时间为多，重点放在“劣等儿”的补习上。尚公学校的陈文钟等人也是根据学生学习程度加以分组，订定了分组的标准。小学一、二年级以学业考试成绩60分为界，分学生为两组。小学三、四年级以80分以上为“优等儿”组，其余以60分为界分成“中等儿”和“劣等儿”各一组。到学生进入高小，就将学生分为四组。第一组，“优等儿”，80分以上；第二组，“中等儿”，60~80分；第三组，“劣等儿”，40~60分；第四组，“最劣等儿”，40分以下。随年级的升高，分组愈趋于细。这说明随着学习的难度增高，学生间的差距会越来越大，该如何对待分组中的差生呢？朱元善、陈文钟等人试行分组教学法，不主张让学生留级，而是从学生将来立身于社会着想，使劣等与最劣等者，行正确之练习。如算术一样，最劣学者，将来出校问世，决不能应用自如，以生活上最有关系，故不可不特为之补习，或个

别施教。这样的不唯升学的教育思想和措施，迄今还很有意义。在班级上课制下，学生常常会因为考试几分之差，就要留级重读一年。而事实上学生学了一年，尽管学得不好，并不等于没有学，留级重读实是教育上的浪费，所以当时对班级上课制的改革者，一般不主张留级制度。尚公学校在试行分组教学中，注重挽救差生，抓住重要学科，对差生进行个别补习。这不仅是改革班级上课制的探索，而且还表现了他们对学生的责任感。

施行分组教学法，教室中学生的座次排列是一门学问。当时的改革家们经过精心研究，提出了几种类型的方式。现介绍两种，供研究者参考。

第一种方式：排座法的出发点是让优生与劣生结成对子，让优生帮助劣生，培养学生互帮互助的精神。并且让劣生坐居于中行，“然欲使对于劣等儿之注意不致散漫”。

第二种方式：排座的特点是：

一，在合班教学时，因各组学生座次错杂，从心理上可免除一部分优生的得意感和差生的自卑感；

二，把教学上的分组与学生管理上的行政分组区别开来，在集体活动中可使各教学组的学生混合在一起，避免造成优、差生之间的隔阂；

三，教室中设有专为劣生、最劣生进行补习、个别辅导的块阵，在进行分组教学时可避免一些干扰。

以上两种方式，在座次安排上体现了着力解决差生问题的主导思想，注意到学生间的互助。后两种方式注意到排除组际干扰和使用两块以上的黑板。第二种方式还特别注意到加强学生间的团结友爱，将教学分组与学生管理分组加以区分。

分组教学对教师来说，无论在工作量上或教学艺术上都有较高要求。于是并不要求任何学科都要实施分组教学。根据当时的做法，修身、历史课仍保持班级上课，有关技能的学科也不分组，国文、算术、地理和理科等实行分组。分组教学所取用的教学程序，当时用五段教学法。大致在预备和提示阶段是合班教学，联合阶段是分组教学，系统阶段又是合班教学，方法阶段又采用分组教学。

尚公学校在试行分组教学法时，为避免把五段法搞成形式主义，同时以“动的教育之思潮”为指导，他们在实施过程中摸索出十条原则：“一、教授之准备须周到且须出求简便法”；“二、注意儿童之自动且使熟习其方法”；“三、直接教授与自动作业须配合适当且须注意其连结”；“四、齐一教授之际当以中等儿为标准”；“五、对于各分团宜为次之注意”；“六、研究个别的处理法”；“七、注意各儿童成绩之进步如何为变更适宜之组别”；“八、注意教授之团结力”；“九、勿流行于形式之分团”；“十、勿流行于繁琐”。

与分组教学相应的，考查办法也有改革。除了期末、年终的考试是以中等程度统一命题、统一考试、统一评分外，平时考查都以个人的进步、努力程度为重要依据，用同组儿童的相互参照、比较为方法，给学生评定分数，鼓励学生上进。

要使分组教学获得成功，非常重要的条件是养成学生自学的习惯，学会自学的方法，并养成自我管理的能力，否则课堂秩序难以保证，分组教学也难以顺利进行。

民国初的分组教学还是从日本转道学习西方的办法。朱元善、陈文钟等

人试验的分组教学法，适于课程、教材、学习年限统一情况下施行，基本上与美国的圣巴巴拉制雷同。这种“限定修业年限，使课程标准略有差异”的办法，有时被称作“作业分组办法”。

2. 能力分组制在中国的试验

民国初试行的分组教学法，是依据学业成绩分组，学生组织的调整要在一学期结束之后，这样就缺乏弹性。1921年，东南大学附属小学于秋季起，为纠正以前有的学校试行的“作业分组办法”，采用了另一种办法。俞子夷没有披露它的来源，但一看就知是原原本本抄用美国哈利斯的弹性分组制。试行了数年，虽然比“作业分组”颇多弹性，但缺点是：（1）各个学生，各种成绩不同，合并起来，异常困难。（2）分级分组，完全依据学力，置智力、年龄不同，实际也有许多不合宜的地方。一学期里，并一次，分一次，尚觉缺少伸缩回旋余地。

为了进一步改进，1924年秋，东大附小又进行了一次改革。这次改革，虽未说明参考了那些外国方法。但也可看出是参考了学分制和包白洛制的一些做法，拟定办法如下：

把小学附带幼稚园共分成三大段落：幼稚园及具有小学一、二年级程度的组成一段落，叫低学年或低级部；具有小学三、四年级程度的组成一段落，叫中学年或中级部；具有小学、五六年级程度的组成一段落，叫高学年或高级部。每一段落中，又将学生按照年龄、智力、学力及各样的程度诸因素，分成三至四个班，高学年可分到六个班，再在班里按能力、程度高低分成两组。按学科程度这一因素分班，只限于国语、算术、社会、自然、英语等科。在教学中，于相当时期内随时升调班、组或段。

凡年龄满实足九岁，智力、学力已过二年级程度的，从低学年升到中学年。凡年龄满实足十二岁，智力、学力已过四年级程度的，即从中学年升到高学年。在每学期终，高学年里学生成绩达毕业标准的就予以毕业。

体操、音乐、工艺、美术等科以修满学分为标准。

这种办法试行了三年，被认为主要优点有：一、可以集个别教学与班级教学的优点，即照顾到个别差异，又坚持了在集体中教学；二、学生可依各种程度进行，不会因一科成绩落后拖住了其它学科继续前进的后腿；三、随时可以升调，富有弹性。

后来中央大学实验小学沿用了这种办法，认为这种复杂的分组法，必须具备两个条件：一、班数要多；二、教师要多，“因为分组的关系，各门功课，非得要同时上课不可”。因此，不是大规模的学校，经费充裕的学校就不能解决。

进行能力分组，关键在标准测验，而当时中华教育改进社编制的几种测验都有标准太低的毛病。

中央大学实验学校试行这种分组办法，发现还是有缺点，就是各段落间尚未沟通。譬如一个中级部的学生，他的算术程度到已经超过中级的标准，可以升到高级了，但因为他的其他功课都和升入高级的标准差得很远，全校混合错综的时间表又难于支配，所以他的算术也仍旧在中级。

其实，根本的问题还在于这种分组的办法是意在拔尖子，从主导思想至具体实施都倾向有利于成绩较优的学生。这种方法在实施中，比较繁复，耗费人力、物力较多，因此非一般学校所能采纳。倒是民国初所用的按作业分组的方法，可不必用标准测验，也不必增添教师、经费等，也不必修订教材，

较为简便易行。就其适用范围，单式编制、复式编制或单班学校都可借鉴，应用可以比较广泛。

3. 分组教学法在中国的继续

1939年9月19日公布的所谓“新县制”，就教育方面是所谓的发展“国民教育”以实现乡治的“政教合一”。根据1940年3月公布的《国民教育实施纲领》，要求至1945年7月，每乡9镇设六年制完全小学——“中心国民学校”一所，“保国民学数应尽量增加，以期达到每保一校为目的”，须使入学儿童达到学龄儿童总数90%以上，入学民众达到失学民众总数60%以上，要想达到这一目标，师荒问题无法解决。据1936年统计，每年师范毕业生25000人，据此五年后，尚缺教师1291400人。

解决师荒的办法，其原则以现有教师推行分组编制，分组编制以一正教师，一助教师教单式四班，学生200名为原则；并且认为采用分组教学法可以减轻除校舍的困难：分组教学的教学活动，大部分利用室外空地作为教学场所。这两种办法，前者是参考了巴达维亚制（Batavia Plan），即对50人以上的班，增加教师一人，帮助教师对学生进行复习、辅导的方法；后者是吸取了葛雷制的某些特点。前者的做法是一个教师给一个班级上课，其余班级的学生就在教室自行预习、复习、做作业，由助教师巡视辅导；后者的做法是教师对一个班或一个组上课，其它的班或组则在教室外做游戏、手工或进行体育活动等等。

分班或分组的标准多种多样，可按成绩分班或组；也可把成绩不同的学生按比例混合搭配，加以分班或组，当时有称此为“混合分组”的；有的以学生对不同学科的兴趣爱好加以分班或组；有的以儿童家庭职业、儿童间亲疏关系、儿童间居住地远近等因素加以分班或组。分班或分组的总的指导思想是“儿童本位”，根据学校的实际，加以处理。

实施以上的办法，日课表中学生自修的时间增多，直接教学的课时减少，于是就必将一些科目合并。如音乐、体育合并，美术、劳作合并。同时日课表的排编就须灵活，短的可每节15分钟，长的可超60分钟。每节教学时间的长度，要看科目跟作业性质而定，像练习的科目次数要多，时间要短；变化的作业可长；欣赏的作业时间要短，建造的作业时间可长。

由于学生自学时间的增加，比较好的做法有的吸收了道尔顿制的作业指定的办法，拟出以一周为单位的阅读提要；又有采用文纳特卡制的自正材料法，在练习材料中列标准答案；也有在采用教材中心联络法时，常以劳作为中心，与其它各科联系、贯通。但上述的做法，要较优秀的教师才能办到。一般的教师主要是采用常规的教法，能于中更多地注意自动作业就算不错。

为了解决乡村教育网的扩大问题，当时的一些教育工作者，提倡“互教共学”，吸收了陶行知所提倡的“小先生制”和“教学做合一”，建立分组编制的导生制。

选择导生的标准是：“成绩甲等”“品格端正，有工作能力，说话清楚。选择的办法是学生民主推选与考试选拔相结合。对导生的训练，一般利用暑、寒假，指导导生的工作一般每周教师召集导生开会讨论一次。

建议培养导生，并不是以导生代替教师，而是由教师教，组长为助手，即教学中应以教师为主导，以导生为助手。某些个别学校，过于看重了儿童自己教自己的办法，或是复活了倍尔—兰喀斯特制，或是搬用民众教育中所创的“小先生制”，贬低了教师在教学中的地位。实践证明了这些个别学校

所施行的“小先生制”或倍尔—兰喀斯特制，降低了教学质量，实际上也只能维持几个月的时间。俞子夷批评这些做法为变相的童工制。

4. 小结

分组教学法不同于极端地打破班级上课制的做法，它即保持了班级上课制进行团体教学的优点，又照顾儿童的个别差异，所以在当时几乎未见有人反对，在当时，中学和小学竟都有施行分组教学法的，小学施行比中学为多。但究竟分组教学法在实际中施行的范围有多广，现尚未有确切的数据能证明之。

当时的教育界对分组教学法的好感，一般来自直接经验或一般的理论探讨。究竟分组教学与齐一的班级上课，两者孰优？据查，还是江苏省立南京实验小学曾用单组法做了一次劳作科分组与齐一教学相比较的实验。其结论是：分组工作不仅是效果的问题，就儿童德性的培养，材料的消耗，工具的设备和管理以及时间的经济问题，均得有良好的解决。

当然，单凭这一项实验就想断定分组教学的效果比班级上课制更能照顾到儿童的个别差异，更能有利于因材施教，更能提高各种程度学生的学习效率，是应该予以肯定的。如果教师运用分组教学法的技术比较高明，也可以避免所谓学生间隔不断加深的现象，而达到富有组织性、计划性、生活性、合作性、创造性。

是否采用分组教学法，决定于组成一个班的学生的个别差异的程度而定。差异总是存在的，但学生间的个别差异小，就无须采用分组教学，个别差异大就可以考虑采用分组教学。因此，分组教学法是在学生个别差异较大的情况下，补救班级上课制难于适应差异较大的一种方法。

(丁证霖)

课堂教学的组织

(一) 课堂教学的功能和地位

迄今为止，课堂教学仍是学校教学的组织工作中最重要的一环，这是因为从组织形式看，它是以班级教学为特征的，在大量提高教学质量、更经济地培养人材等方面的功能上是其它组织形式所无法比拟，而在实现教学的传授、发展和教育这三项基本职能方面，因它具有师生之间、学生之间交往活动的多维性而具有独特的功能。正因为如此，经过不断充实和改造后，至今它仍是教学活动中最基本的一种组织形式。

再从时间流程看，课堂教学是以课时为单位的，而大至一个学年、学期，小至一个学周、学日，以致一节课的教学过程也都是以课时为时间核算基本单位的。可以说每一节课都是教师有目的、有计划、有组织、精心设计的整个教学过程中一个有机的组成部分。因此教学过程中各种复杂因素以及它们的相互关系都可以在一堂堂课的教学中不同程度的反映出来。以引导学生掌握知识技能的常规过程为例，从激发学生对学习的需要，使他们领会、巩固、运用知识一直到对学习结果的检查评定这一连串的活动过程大部分时间都是在课堂教学中通过一节节课来完成的。正是在这一过程中，师生之间、学生之间的知识技能交流伴随心理交流和社会文化交流的彼此渗透，对师生双方发生着相互作用。特别是教师本身的性格、修养等人格的影响，由于教师在

学生心目中所处的理性权威的地位，更是对学生发生着巨大的影响，而这些主要都是通过一节节课，日积月累实现的。

以往人们习惯于把课堂教学仅作为一种传递知识、技能的认知活动形式来加以组织。但实际上学生在课堂上的学习不仅是通过思考和阅读，而且也是通过经验和感情来获得知识、获得态度和价值的。这就是说课堂如果缺乏温暖的师生关系，多向信息沟通，如果教师不具备移情、积极关注和真诚等条件，就难以引导学生进行真正有效的学习，而任何教学内容和方法只有能够激发学生生动活泼的思想，唤起他们真挚而深刻的感情，才能真正起教育作用。因此课堂上应该有积极的、丰富的、多方面的精神生活使学生课堂上的生活在以学习为主的前提下成为有血有肉的社会生活中的一部分。

基于上述认识，不少学者都在积极探索课的组织工作。如罗森塔尔与雅各布松研究了教师期望对学生智力与成绩的影响，发现了“皮格马利翁效应”，林格伦等依赖信息沟通理论提出了最佳的多向沟通模式。赞可夫、苏霍姆林斯基等都十分重视课堂上的精神生活、强调情感的教育作用。

因此如何从知、情、意统一的角度去组织一堂课已成为各国教育工作者所十分关注的一个课题。如果组织得好，就可以大大提高教学活动在学校教育中的作用，从这个意义上说：“课的组织是整个教学活动中的一个纽结。”

（二）课堂教学中的结构和类型

1. 对课的结构探讨

课的结构就是课的各种因素的有序结合。课的各个因素处在相互紧密的联系中，并按照一定的序列来实现。这些因素往往在各个变式中都有基本的表现。课的结构取决于这节课所提出的教学目标所教学的具体内容，课上采取的教学方法、学生的认识水平，发展水平以及这节课在教学过程中所处的地位等等。长期以来，在教学论中把课的结构看成是教学的一种固定的顺序：组织教学—复习提问—讲授新教材—巩固新教材—布置家庭作业。从教学和发展统一的观点看，这种结构至少存在以下几方面的缺点：

这种结构只罗列了教师工作的具体事项，没有反映出学习的规律，它是教师“主宰课堂”这种教学观念的产物。

按照这种刻板模式来组织的教学活动，学习方面是被动的它只能评价学习的结果而不见学的过程，因而不能适应现代学校中培养学生创造思维和独立学习能力的要求。

这种结构忽视了影响学生认识活动的心理状态过程。

课具有极其多样化的结构，因此对课的设计绝不能采取刻板的划一的、一成不变的程式来进行，每一节课都以自己的特点与其它的课相区别，这是因为在课堂教学中，教学工作的创造性和不同的教学风格以及这一班级工作的具体条件都对课的结构发生着很大的影响。因此即使它们是由一个教师教的同一门学科并在同一年级的平行班进行，也由于其中存在着各种可变的因素（如平行班学生的情况）就不可能完全一样。而且只要其中一种因素发生变化，就可改变其结合的方式，从而使结构发生变化。但是课还是有其基本结构的。

课的结构不仅应当反映师生在课堂上共同活动组织方面的外部表现，而且还应当表现出学生从事积极认识活动的内部实质，而后者是主要的。

对课的结构研究正在引起教学理论界的重视，有的学者针对过去课的结构模式过于刻板，妨碍了主动教学的弊病而建议采用自由的结构，但有些学

者则强调课的结构不应当是无定型的、模糊的、偶然的，它应有相对的稳定性，否则会给青年教师工作带来极大的困难。

对课的结构中稳定性的因素也有各种不同看法，有的学者比较坚持应从课的外部因素中去探索，有的学者则强调应从内部因素中去探索，还有的学者认为课的内部因素是应该有外部形态的，否则没有可见的运动和现实的活动，就无法掌握它们的发展情况。

在对课的探讨中，前苏联教育家马赫穆托夫的观点具有一定的代表性，他认为要解决课的结构问题，就应该以系统观点为基础，从课的外部因素和内部因素的有机统一、辩证结合的原则出发来分析和划分出课的基本要素。他创立的一个“课的结构模式”就体现了这一特点。

这个模式包括了一个主结构——教学论结构和三个亚结构。三个亚结构是指一个教学法的亚结构和两个逻辑——认识亚结构（一个用于非问题性的课，一个用于问题性的课）

教学论结构反映着学科内容、教学的逻辑和课的基本阶段。这一结构是以人的认识规律为依据的，他认为教学的认识本质就在于从已知到未知，只有使学生把从前的知识和经验现实化，才能在这基础上形成新知识，而这些形成的新知识又必须通过运用才能转化为学生的智力操作和实际操作的技巧，这时才算是掌握了知识，因此它认为教学论结构包括了以下三个要素：

以前知识的现实化

新的概念和新的操作方式的形成

对掌握了的内容的运用

这三个要素是对组织一堂课的总指令的总的算法，是相对稳定的，但是它的顺序及实施方式则可以多样化，可以通过教学法的亚结构而展开并具体化。

教学法的亚结构中的各因素实际上就是教师和学生的活动方式，它是外观的、可见的、是外部的因素。这些因素也是教学论三个要素的具体展开。它的数目是可变的，各个因素的顺序也要由教师从教学的任务出发来决定，因此这里就要求教师能表现出他的教学技巧，创造性和组织课的艺术。

课的内部逻辑心理的亚结构是课的教学论结构和教学法亚结构中起联结作用的环节，是学生头脑中的逻辑操作和认知操作。是由反映学习—认识过程的因素所组成的，因此是课的内部因素它们既看不见又摸不着，而只能通过教学法亚结构中相应的因素才能表现出来。例如复现已有的知识就要通过提问、练习等活动才能体现出来，理解新知识又必须通过正确的回答或运用知识等外观的活动才能表现出来，在课的内部亚结构中又以是否包括探索性活动的步骤而可分为两种不同结构的课，一种是复现性掌握的课（非问题性课），另一种是创造性掌握的课（问题性的课）。

对课的结构的研究在我国一些学者中也引起了重视并进行了一些有益的探讨，他们中有的认为课的整体是由教师、学生、教材三个要素组成的。课的结构中三要素的运动构成了三条工作系统；学习系统（实体系统）、施教系统（控制系统）和教材系统（服务系统）。系统运动的程序及系统因素之间相互制约的关系系统一起来就是课的结构、其中学习系统分别和施教系统、教材系统直接发生联系。

也有的人认为既然课是教学过程的基本组织形式，因此教学过程的要素应该存在于课的组成之中，这些要素就是教材内容、教学方法和教学手段等，

但他们认为课并不是这些要素之间简单的相加，否则它就只是系统各要素之间的静态的集合，而没有产生作为整体系统的课的新属性，因此要把上述要素的总和改造成一种新的总和。它的动力、源泉就在教师和学生相互作用的过程之中。

从以上对课的结构及其要素探讨的情况说明在这方面的认识大家还不很一致，但又都存在着以下一些共同之处：

都试图用系统论的观点来分析课的结构及其要素，但这还是一种新的尝试，总的来说对这方面的认识还只是初步的。

在课的结构中普遍都重视教师和学生的相互作用，一致认为它们是课的组织 and 自我组织的主体，其中学是教的发端，根据和归宿，因此在课的结构中应体现以学生的认知活动为主线，并应通过这条主线去发展学生的各种心理品质。

2. 对课的类型探讨

课的性质特点是由它的目的、内容、方法以及教师和学生特点所决定的。为了从极其多样的课的类型中概括出它的一般性质从中揭示其共同的规律，在客观上需要对课加以分类，把课划分为不同的类型、按照课的不同类型去组织教学活动，这在理论上和实践上都有重要的意义。课的类型和结构是紧密相联的，课的结构理论影响着课的类型划分，而课的类型又规定了课的具体结构。确定课的类型有助于教师带着明确的目的去组织学生的活动。它对教师的备课具有直接的指导作用。但是课的分类及其系统化的问题相当复杂，由于具有各种不同的分类标准，就具有各种不同的分类方法。如有以课的活动方式、即主要以教学方法为分类依据的，这就出现了讲解课、谈话课、实际作业课等类型；有以学生独立工作的程度为依据的，从而分为独立学习的课、教师对全班进行教学的课等，最常用的课的分类法是按照教学的目标及其在课的总体系中所处的地位来分类，从而出现了掌握新知识的课（以学生积累事实材料、进行观察、形成概念定理为主要目的）；形成和掌握技能的课，对知识概括和系统化的课；综合适用知识、技能的课；检查评定测验的课；综合课等等，但这种分类也并不到处适用。在教学实践中至今还没有一种统一的分类标准，因此国内外的学者对课的类型划分怎样才能适应课堂教学的要求，至今仍是一个正在探索中的课题。

（三）课堂教学中的人际交往

课堂教学是师生共同活动的基本形式。课堂教学中的人际交往也是多方面、多层次的。总的来说可分两种：一种是师生间的人际交往，一种是学生之间的人际交往。前者包括教师与学生个体的交往和教师与学生群体之间的交往；后者包括学生个体之间的交往、学生个体与群体之间以及学生群体与群体之间的交往，课堂教学中这些人际组合的状况在很大程度上影响着教学的效果，影响着学生的学习和发展。

1. 课堂教学中人际交往的类型

师生以何种交往形式出现在课堂，这是师生交往的一个前提，长期以来，在课堂教学中，教师总是以支配学生的身分出现，师生关系是建立在不平等甚至是对立基础上的。在这种情况下，师生之间的交往充其量是一种传与受的关系，教师向学生传递信息时不考虑或很少考虑学生的需要和反映。严格意义上说，这只是一种没有交互作用的单向活动，不能说是交往。而合作的师生关系则是建立在师生相互信任、尊重、同心协力共同探索的基础上的。

在这种情况下师生之间的交流便充满和谐和轻松，学生也能充分发挥自己的潜能。

传统的课堂教学中的点——面结构并不是它唯一的一种交往形式，事实上师生之间、学生之间可以发生各种纵横交错的连锁反映关系、如果这些关系都能相互沟通，那么课堂教学不仅有利于学生主动的学习，而且可以充分运用集体的力量创造良好的学习情景有利于培养学生之间团结互助的学习气氛；也有利于每个人的健康发展。一般来说，学生之间的个别差异对统一的教学来说并不是消极的因素，而是有助于取得更好教学成效的一种有益因素。

首先，在这样的集体中学习的学生可以较好地适应将来在校外遇到的广泛的能力差异；

其次，不同水平的学生之间在认识水平上的矛盾通过共同活动、相互启发可以得到较好的解决，优秀生可以为后进生提供智力刺激，后进的学生也学有榜样，在活动中受到促进，从而加强活动的速度，变得积极起来，较快地实现低水平向高水平的转化，而优等生在给后进生辅导、帮助他人的过程中也可以使自己的学习更巩固，并在原有认识基础上进一步深化。

因此我们要充分发挥集体教学形式的这些优点，为师生之间关系的沟通创造各种有利于交往的形式，使课堂教学的功能得到最大限度的发挥。

2. 课堂教学中人际交往的空间组织

在课堂教学中，师生之间、学生之间的交往固然和彼此之间的心理气氛有密切的关系，但课堂作为师生交往的一个客观环境，它的组织规模、位置排列、相互之间所处的空间距离也对交往具有一定的影响、不可忽视。

首先，课堂教学组织规模的大小和教学效果有着直接的联系。据一些国家的实验证明：一个 20 人的班级就比一个 40 人的班级在学习成绩上要高 30 %。道理很简单，班级人数少、教师便于管理，师生的交往，反馈都比人数多的班级要容易进行。近年来发达国家学校的班级教学就都呈现着向小规模发展的趋势。一般说各个国家都是根据本国经济条件以及受教育人数的多少和长期积累的经验来确定课堂教学规模的。因此不同国家的不同历史时期，在教学班的编制上，人数也不尽相同，但大致都在 20 ~ 40 人的幅度之内。我国由于人口，教育和经济发展之间的比例失调，不少地方中小学中每个教学班人数竟多达 50 ~ 60 人左右，给教学工作带来极大的困难，在一定程度上影响了课堂教学的效果。这说明课堂教学的规模应有一个合理的规定，在经济和师资条件许可的情况，班级人数应以教师和学生之间双向沟通所能达到的最佳阈限为准则。但究竟在数量上以多少为宜，尚有待作进一步的研究和论证。

其次关于课堂教学中座位排列的问题。长期以来，在我国中小学的课堂教学中，它的排列形式比较单一，一般采取的都是秧田式的排列，即全班学生的座位基本上是横成行、竖成列，统统面向教师。这种空间形态有其可取之处，即学生之间相互干扰较少，听课注意力集中，教师也便于观察和控制全班学生的课堂行为，有利于进行系统的教学，由于这种排列规范了学生、方便教师的管理，因此一直是课堂教学中基本的空间形态，但这种排列方式有一个严重弊端；它在情感上隔开了教师和学生，教师在讲台上的位置相对于学生来说显得高高在上，并且也极不利于课堂教学中学生之间的交往。由于座位排列的限制，学生人际交往的数量和质量都受到极大的影响。学生个

体之间的交往也十分狭窄，一般只发生于同课桌的两个学生之间，充其量也只能扩展到前后座位的同学之间，如果一个学生和他周围的同学在性格、兴趣、行为方式方面的差距较大，则连这极有限的交往也难以进行。而学生个体和群体的交往以及学生群体之间的交往也只处于表层之中，不能为学生提供相互交往，开展友好竞赛和合作的机会，因此缺乏真正的集体性。事实上在课堂教学中除了一位教师外，其余都是学生，学生之间的交往应该占据课堂交往活动很大的空间和时间，这种同伴之间的交往包含着鼓励、合作和竞争，并可产生着正的或负的效应，学生之间不同形式的交往是影响班级气氛的重要因素。许多实验证明：只有师生之间的交往而没有学生之间交往的课堂教学是不利于学生个性充分发展的，甚至在相当程度上还会压抑学生个性的发展。因此课堂教学应为学生的交往提供多种空间形态；如马蹄形的排列，由于为每个学生提供了相等的空间，因此同样的时间里能为大多数学生和教师提供视觉通道。一般可将班上不善于交往的学生放在马蹄形底部，而将比较活跃的学生放在教师左右两旁，这样教师既可积极引导部分学生交往，又可接受另一部分学生的积极参与，且保持了与全部学生的视觉通道联系。而模型的排列则可增加学生之间与学生小组之间的联系和交往，只是在同一时间内教师要与所有学生相互作用有一定困难，但他可以从一个座位组到另一个座位组去和学生作分别的交往。由此可见不同的空间形态对师生之间的相互影响是不同的，所以要根据教学的需要充分发挥各种空间形态的独特作用。在学生集体中一般都存在着许多正式和非正式的小组，正式小组是由教师有意识安排所组成的，他们的交往是外显的，而非正式小组是由学生自愿结合成的，这种交往具有弥散性、自由度更大，参加者也更多。大部分学生对于和谐地与同伴和教师交往都有一种内心需要，为了引导学生在课堂上的交往向健康的方向发展，教师应善于通过各种形式的介入来对学生之间的关系起调节作用，促进交互影响中的正效应、抑制交互影响中的负效应，增强学生在课堂教学中的主体意识，提高学生的参与程度，以创造一种民主、自由、宽松的教学气氛，使学生的潜力和智慧得以充分发挥。这就要求教师不仅掌握教学的规律，而且要具有在课堂教学中创造自由、活泼、主动教学情景的教学艺术。

（四）课堂教学中的个别化工作

在课堂教学中，个别化就是要尊重学生个人的特点，并根据这些特点因材施教，使每个学生都能通过课堂教学这种集体教学的形式在原有的基础上获得提高。

在课堂教学中实现个别化要容许学生在以下四个可变因素的一个或几个方面具有灵活选择的余地，即学习材料、学习方法，达到目标的程度，达到目标的期限。例如有的课上可允许学生自己决定关于这个课题他要学习什么材料和学到什么程度，有的课上也可允许每个学生按照自己的速度来达到同一的教学目标，在有的课上虽然所使用的教材、所要求做的作业内容是一样的，但可以允许学生各自用不同的方式去进行。还有的课则可以允许学生在教师提供的多种学习资料中选择他们自己需要的学习资料。因此在课堂教学中进行个别化的教学往往可以通过教学内容和活动方式的分解来实现，它在一定程度上可以使不同学生的要求得到满足。

课堂教学中的个别化工作在学生独立作业的时候可以得到更好地体现。除了独立作业可设计许多层次的练习外，通常教师可以采取巡回辅导的方法

对学习差的学生进行重点辅导或交给不同程度的学生以不同的辅导材料，而对成绩优秀的学生则可以增加一些复杂的补充作业来满足他们具有较高知识水平的需要。

课堂教学对学生的个别化工作还可以在检查和评定知识的过程中进行。对成绩较差的学生掌握所学教材的情况，检查的次数可以多一些，以鼓励他们的学习积极性，提高他们的学习责任感，培养他们坚持不懈，克服困难的精神。此外在知识难度的检查上也可以采用弹性评价的方法加以区别，对学习能力强学生一般要提比较复杂的问题，而对学习差的学生则宜提较简单的问题。使他们有机会能正确地回答，但是对学生进行个别化教学决不能采取降低作业程度的办法，而是应采取个别帮助的办法。

最为重要的是课堂教学中，教师对不同水平学生的态度要公正，不要总是对学习好的学生产生期望，对学习差的学生同样也应满怀热情地关心他们，如果片面地运用个别化原则，只注意影响有才能的学生而不考虑个别发展迟缓的学生，或相反，那是对个别化的错误理解，个别化应包括考虑所有的学生。

美国布卢姆的掌握学习策略之所以在实践中收到显著的效果，其成功的关键就在于巧妙地采取了集体教学与适合个别需要的反馈—矫正相结合的方法，对每个学生面临学习困难的时候和地方给以帮助，把评价活动贯穿始终，使教学系统的控制性得到极大的改善，同时还体现在对每个学生学业成功抱有真诚的期待，增加了学生的学习信心，充分重视学习兴趣，态度，自信心等非智力因素对学生课堂学习中的作用。

前苏联阿莫纳什维利实验教学体系所取得的成果也说明：如果教师能充分相信每个学生的能力和发展前途，如果在课堂教学中一个不漏地让学生都乐于学习，让每个学生燃烧起学习的内部动力越学越有信心，那么在班集体教学的情况下是可以使每一个学生都得到发展的。最最关键的是要依靠对课堂教学精心的组织，通过教学本身的魅力来吸引学生，培养他们的学习兴趣。正如阿莫纳什维利所说：“教育的强大力量就在于它能在多大程度上区别对待地致力于发展每一个学生的智慧和形成它的个性特点，能在多大程度上有助于普遍地友爱和与人为善的精神感染他们中间的每一个人。”教育个性化，教人尽其材、教人展其材，这是教育力量的源泉，也是课堂教学中个别化工作思想基础。

课外教学的组织

（一）课外教学的功能和地位

课外教学是指在教师指导下发展学生个人兴趣和特长的教学活动。课外教学具有以下的特点，可以和班级教学在实现人材培养的目标上相辅相成，互相促进。

首先，课外教学不受统一的教学大纲、教材的限制，学生能及时的、广泛的从多种渠道接受各种信息，因此它传递给学生的信息速度快，容量大，内容丰富多采，在拓宽学生的知识面、丰富学生的精神生活方面具有不可忽视的作用。

其次，课外教学以开展各种活动为主，这就为学生提供了各种实践的机会，并可把科学研究引进教学领域。在各种科技、发明制作的实践活动中，

学生需要创造条件自己设计、自己动手、自我检查，它有利于培养学生探索创造的精神和独立实践活动的能力，并能较好地培养和锻炼学生的意志、性格和行为习惯。

第三，它是在学生自愿的原则上组织起来的各种小组、协会或个别活动，教师只起辅导和咨询的作用，因此它可以充分发挥学生作为认识主体的能动作用。在课外教学中学生对各种渠道的信息可以按自己的需要、爱好、自由选择，他们大都能从自己的实际出发去发挥各人的知识和智能的极限，这就有利于充分发展各个学生的特长和他们的聪明才智。

所以课外教学是教学中重要的、不可缺少的组成部分。但课外活动的开展必须要有系统的基础知识为指导，只有以努力提高课堂教学质量和教学效率，课外活动才有扎实的基础。

这种课内为基础，使课内外结合起来的的教学组织形式在国外已有成功的经验，苏霍姆林斯基在帕甫雷什中学的经验就是一个典型的例子。

在帕甫雷什中学里，早晨低年级（小学）六点起床（睡眠九小时），中、高年级（初中、高中）五点半起床（睡眠七个半小时）起床后做定时的作业，准备功课，早饭后到校上课二至三、四节不等，这是一天中最紧张的脑力劳动。下午全部时间用来开展各种活动；一是观察——思维课，观察大自然的活动，一至四年级每周两次，主要目的是发展儿童的思维能力；学会思考和想象；二是阅读课外书，把学校变为书籍的“王国”；三是组织形式多样的课外活动，如科技、艺术、体育等；四是开展多样化的生产劳动。这些做法为学生的个性全面发展创造了极为有利的条件。

苏霍姆林斯基建立的这个课内外结合的教学形式是对课堂教学改革比较成功的典型。现在不少国家学校的教学活动都有统一的课内外活动的计划，上课形式也发生了变化。一般课内时间着重讲解新教材，总结概括，扩大逻辑思维和探求活动的范围。课外学习活动则着重使学生拓宽视野在科技情报及各种信息洪流中能坚持正确的方向。因此具有比课内更为广泛的题材，而且这些题材一般通过各种比较活泼的组合形式来使学生掌握。

我国不少中小学通过一段时间的实验，在这方面也取得了较好的效果。在一些学校的学习生活中已经出现了“朝气蓬勃的早晨；轻松愉快的课间、丰富多采的下午、自主自动的夜晚”这样一种生动活泼，主动学习的情境，课外学习为学生提供了施展才能的广阔天地，为他们的个性成长创造了有利的条件。

从另一方面说课外教学也促进了课内教学的改革和提高，正是在课外教学促进和配合下，以课内为主的班级教学组织形式也在不断丰富和完善，由单一的模式走向多样化。

（二）课外教学活动的组织

课外教学活动的范围比课内教学要广阔，它具有多层次、多类型、多种学科相互渗透的特点。每个学生可根据自己的兴趣、爱好和特长加以选择。学校课外教学活动一般有科学技术和劳动技术活动、文化艺术活动、体育活动、社会实践活动等类型，其中有的是大型的集体活动、有的是小组活动。

一般说课外教学活动的的内容要注意与课堂教学内容相结合，在此基础上还要尽可能和有关科研项目和生产实际需要相结合，但这些都都要因地制宜从各地的实际需要出发。在内容选择上要注意思想性、科学性、趣味性和多样性。

课外教学活动的形式应灵活多样，如可采取游戏、组织参观、指导实验、举办讲座、播放录象等多种多样的形式使学生能在轻松愉快的环境中丰富知识提高技能培养学生的审美情操等以尽可能地发展他们的个性特长。

学习成果的检验则主要是通过组织各种类型多种层次的竞赛、评比和展览活动来体现，青少年一般都有积极向上的愿望，通过这种形式的检验，有利于促进他们的智慧和才能的发展，同时也有利于促进和推动课外教学活动深入持久地开展。

小组六步导学法

最近年兴起的一种分层教学形式。

最早出现于苏联和英国。60年代，一些发达国家的有见识的教育家也已经关注小组教学的研究，他们对此投入了一定的力量，通过教育实验研究了小组教学的一般特点、操作过程和方法、功能范围以及与其他教学组织形式相结合等方面的问题，取得了显著的成果。后来，随着现代科学论研究的进展，小组教学很快在欧美各国以及日本等国流传开来。现在，它已成为发达国家中小学课堂教学的基本活动方式。

在我国，最早研究小组教学的是上海市育才中学。七十年代末，这年学校在采用“读读、议议、讲讲、练练”有领导的、茶馆式的教学形式中，就让前后两桌的四位学生组成“读议小组”，引导学生探索、评论，达到了既提高课堂教学效益，又减轻学生负担的目的。进入八十年代后，我国教育界的一些同志也先后对小组教学这一课题感到兴趣。据已经了解的材料，专门就小组教学作实验研究的就有南京师范大学教育系、无锡市教育科学研究所“集体与个性研究室”、杭州大学教育系等单位的同志。此外，还有不少同志在作理论探讨与实际研究，已经取得了不容忽视的成绩。

近年来，无锡市教科所吴盘生老师根据无锡市第十一中学、梨庄初中和中北初中等学校的实验和研究材料，对我国实施小组教学的方法和课堂操作程序作过较为全面的介绍。

一、怎样组建小组

为了开展小组教学，首先就得组织学习小组。综合国内外的研究资料，组建小组时，教师应当妥善解决以下五个问题。

第一，组织哪几种小组？

组建小组时，教师应当运用多元思维方式，改变以行政小组取代学习小组或以一种学习小组包容所有学科的传统做法，建立多种学科学习小组。就是说，应当至少建立语文学习小组、数学学习小组和外语学习小组等三种小组，让班内每个学生无一例外地都参加这三种学习小组，且保证每一种学习小组的成员各不相同。这样，一个学生在语文学习小组中可能是普通成员，是对信息的迫切需求者，而在数学或外语学习小组内，则很可能是骨干，是见多识广者。同样，这一学生学习活动中的交往范围就会大大扩展，因他在语文学习小组中直接交往的同学已不同于数学小组和外语小组了。

学习小组的种类应当保持几种为宜呢？研究表明，三到四种较为合适，就是说，并不需要每门学科都单独建立小组。当中学生开始学习物理和化学课程时，可在已有的三个学习小组的基础上加建一种理化学习小组，其他学科则可相应地借用有关小组。

第二，建组原则

(1) 均衡

一种学科的各个学习小组的力量应保持均等，这是指在学习成绩、能力水平和课外活动能力等方面，各小组应大体相等。就是说，各组都应有一定数量的优等生和后进生。这样均衡配置的好处首先在于每个小组都能讨论起来；其次是有利于学生之间相互帮助和深入交往，并据此获得积极的情感体验；再次是有利于各小组在同等条件下展开竞赛，相互帮助。

(2) 男女生混编。

同一学科的学习小组中男女生的人数应大体相等。

(3) 自愿为主，适当调整。

学生参加哪个小组，应尽量尊重学生自己的意愿，在基本自愿的基础上再作适当调整，以保证达到“均衡”。这里应当注意：彼此暂时排斥的学生不要编在同一小组，以免矛盾激化，影响小组活动；后进生宜编入对他持中间态度的小组，当然也可编入对他欢迎的小组，但此时可能使其产生依赖思想。

(4) 动态。

一种学习小组确定后，不要一成不变，应当在一学期内变动两次，及时从人员结构上为解决实际中产生的矛盾提供条件，适应已经变化的情况，保证小组学习的展开。

第三，小组的人数

国内外研究证实，一个学习小组的人数以三到七人为宜，多数人认为五人小组合适。为什么？首先，它已达到一定的量，因为小组的规模大些组内可能汇集起来的知识、经验和其他信息的量也就相当大些。但并非越大越好，人数过多，就会使有些学生丧失在组内充分发表自己见解的机会，因而这种量应当是有限度的。“五人”这一数量可以同时满足上面两个条件。其次，“五”是奇数，它在客观上提供了这样的条件：小组讨论一旦处于争执不下的时候，从人数上自然会表现出这样或那样的倾向性，这样便于作出暂时性的结论。

在我国，开展小组教学的初始阶段，往往如育才中学那样让前后两张课桌的四位学生组成一个学习小组，或者，让邻近的三张课桌的六位学生组成一组。这种配置方法的优点在于省事，但较难贯彻“均衡”和“动态”这两条原则，较难满足各科学小组成员互不重复的要求，因而只适宜开始阶段。

第四，选择小组长

小组长是一个小组的核心，小组学习的成败，往往与组长有很大关系。为使小组长这一正式角色能充分发挥作用，必须使之既是小组的形式核心，又是小组的实质核心。因此，选择小组长时就应注意小组长的基本条件和产生方式两个问题。

学习小组长应具备的基本条件，首先他们应当是本学科的学习骨干和积极分子，在知识和能力方面具有较好的基础。其次，具有初步的组织能力。再次，愿意对学习差的同学提供帮助。

选择小组长时应避免采用教师指定的方式，应当真正尊重学生的意愿，采用民主选举的方式。在选择之前，教师可以公布挑选组长的标准。由于有自愿建组作前提，公举组长已经有了良好的基础，选出的组长较易成为实际活动的核心。

此外，还应做到各种学科的组长不兼职，即一个学生尽可能不要担任两种以上的学习组长，以使更多学生的积极性得到发挥，使更多的学生取得锻炼的机会。

第五，安排座位

小组教学所包含的丰富内容，必然需要以一定的形式表现出来，因而，学生座位空间形式的变化就势在必行。目前我国中小学普遍采用的座位安排形式可以称之为“秧田型”，它已为大家所熟悉，小组教学一般需对“秧田型”加以改造，可以采用的形式有：

(1) 会晤型：常用小组学习的初始阶段，它适用于前后两张双人课桌的四人为一组的编制，需要讨论时，前面两位学生回过头即可。其优点是方便，但不利于变动，小组人数也少一点。

(2) 马蹄型：这是适合于六人为一小组的编制形式。它的优点是学生变动座位方便，有利于讨论，但每组有四位学生的座位方向不佳，在老师板书或演示时不利于观察、记录，另外，小组人数也多了点。

(3) 万向型：这种形式要求配备单人课桌，而且是带有“万向轮”的，学生在不开展小组学习时，仍按“秧田型”坐，一旦需要讨论，立即将课桌围拢来。这种形式的优点是灵活、方便，且能满足小组教学的多种基本要求，缺点是配备带“万向轮”的单人课桌显得要求较高。

不管采用上述哪种型号的座位方式，都是对“秧田型”方式的改造，而且一个教学班内的学生数不宜太多（以45人为宜），教室的面积也应尽量大些；另外，在小组空间位置的安排上应尽量做到：小组成员在讨论时能面对面地直接交谈；空间距离尽可能接近一点；组长应坐在中心位置上。这样才能较为充分地发挥教学空间结构形态变动的潜在功能。

二、课堂操作程序

小组教学通常可以遵循如下操作程序：决策—导引—观察—调整—评价—接续。现简要分述如下。

第一步：决策。

教师在备课过程中，当决定采用小组教学形式时，需要同时考虑以下四个问题：

(1) 意向。这是指教师应当明确小组教学的目的任务并预测其结果，就是说，应当从本班群体发展水平和学生的学习可能性出发，根据教材内容和教学单元的要求，全面地设计小组教学，使工作目标直接指向：努力造成互相帮助和竞争的热烈气氛，促进人际交往，提高班级的团结水平，从而提高群体和个体的学习积极性，推动学习过程的合理化，在结果和所化时间两方面同时提高教学效益。

(2) 内容。教师决定将哪些材料提供给小组学习，这是决策的重点之一。必须明确，并非任何材料都可以提供给小组学习；信手拈来、不加选择的材料，只会把小组教学搞糟。

怎样选择材料并规定任务呢？需要同时注意以下三点：

材料或任务有适当的难度，在班内多数学生的“最近发展区”内；

这种材料或任务学生个人不能完成，或在规定时间内难以完成；

它们应当适合于开展讨论或协作。此时可参考下表。

(3) 转换。

这是指教师将既定的学习材料或任务作教学法的加工，转化成学生易感

兴趣的具体任务，以课题的形式表述出来，并同时设计出一定的问题情境。为什么如此？研究表明，只有使具体的学习任务转换为学生的问题时，小组群体的思维才容易被激发，它们才容易进入真正的讨论，此时，学生们才可能在自然的情境中较为自觉地围绕特定的目的开展活动，努力完成眼前的任务。

(4) 步骤。确定课堂教学的整体步骤，并在此基础上决定小组教学展开的程序，同时预计可能发生的问题，考虑应当采取的措施。

第二步，导引。

为了让各学习小组在课堂上能真正开展学习，教师必须善于将学生引入教学过程，这一步骤可以称之为导引，它包括如下要领：

(1) 展示内容。在讲述过程中阐明“基本语言、基本框架、基本思路”，指明本课时小组学习内容的范围，提出小组学习的课题，使学生初步了解这一课题在本章节中所处的地位。

(2) 激励启动：以“引发性开讲”开始，公布“转换”环节决定的设计方案，展开特定的问题情境，使学生产生通过小组活动改进学习的意向和需要，并了解问题的已有条件、疑难症结、解答要求和表达方式等，准备参与小组学习。

(3) 交待步骤：采用直接的间接方式，引导学生了解并逐步掌握参与小组学习的基本步骤或要领，它们包括：独立思考（教师此时应安排给予学生独立思考和作业的时间）；共同讨论，先由一人作中心发言（轮流），当组长领导大家共同分析课题的条件、依据、症结、可能性、思路和结果时，积极争取发言，评论中心发言，提出各自的主张或方案；检查核对，逐步养成既重视结果的正误又关注思路的习惯；初步评价，对每个同学独立思考的成果和参与讨论的程度作出评价，对本组的学习状况作出自我评价。

(4) 引入讨论：这是导引的关键，此时教师需要重视以下三个问题：

在初始阶段保持足够的耐心。研究表明，在开展小组教学的初期，学生中可能经常出现三种情况：A，闲聊（与课题不相干的交谈）；B，开玩笑；C，冷场。此时，肩负导引使命的教师如果缺乏耐心，小组教学刚开头就可能夭折。频繁地出现上述三种情况，正表明学生从传统教学方式的压抑下解放出来需要一个过程，他们学会小组讲座也必须以取得主人公的自由感为前提。转折阶段出现一点问题是难免的，正因为不会，所以才需要教师导引。还有一种情况也值得注意，有时教师并没有让学生讨论，而学生却在小组里交头接耳、唧唧喳喳，这并不一定就是开小差，很可能，这正表明学生已开始对讨论感兴趣，并真正尝试讨论，此时，教师也同样需要足够的耐心。

重视交往技法的训练和培养。由于学生的生活经历不同，他们在交往中积累的经验也大相径庭，因而他们在小组学习中的交往技法的基础就必然显得悬殊。为了排除交往障碍，促使学生在小组中能顺利地交谈，教师应当悉心指导学生学习和掌握基本的交往技法：

A，能整理自己的意见，并敢于在小组中表述出要点；

B，较正确地判明交往情境，能觉察和判断交往伙伴在特定场合的心境和行为表达方式，理解其“潜台词”，确定自己在此种场合应持的交往格调；

C，鼓励交往伙伴发表意见，并善于倾听之，对他人的缺陷保持耐心；

D，当能积极发言后，注意约束“独白”热情。

注意小组讨论方式的多样化。小组讨论的方式切忌单调乏味，教师可

参照上表导引。

第三步，观察。

当各小组开始活动，大部分学生开始参与教学过程时，教师就应根据教学决策，全神贯注地观察小组活动的现状，以及及时采取调整措施，促使小组学习活动健康开展。

如何观察？应当同时观察小组群体和学生个体两方面的活动状况，尤其要抓住表征活动水平的若干关键性指标。此时，可参考下表。

第四步，调整。

教师在导引和观察的基础上要及时采取措施调整小组学习的进程，促使其健康发展。通常可采用如下做法：

(1) 控制进程。教师有意识地抓住四项内容加以调节：

- 小组活动围绕课题的程度；
- 小组讨论推进的速度；
- 小组核心的形式和工作水平；
- 小组讨论的深度。

(2) 理顺思路。为了避免出现小组在新课题面前束手无策或乱碰乱撞的局面，教师应面向全班或个别小组就如何研究课题作适当揭示，以促进学生思索：如何在已知与未知之间架设桥梁？如何改变已被证实属于不当的思维方式？如何在多谋中善断？

(3) 指导互助。督促优等生帮助组内的后进生，督促后进生在独立思考的基础上主动争取他人的帮助并努力解决疑问。

(4) 中止讨论。适当的时候宣布小组讨论暂告一段落或已可结束，以控制时间。

(5) 组织发言。给各小组提供在全班展示学习结果的机会，在组织过程中教师应控制：发言率——各小组在全班发言的机会；代表率——学生个体代表小组在全班发言的机会。此外，还应注意发言形式的多样化。

第五步，评价。

当各学习小组的学习结果以一定的方式得到展示后，必须及时给予评价，以使各组获得信息反馈，从而促使其强化动机、调整学习进程。在评价时，可据下表抓住要领：

第六步，接续。

当各小组从评价环节中获得信息反馈后，学生很可能将注意力集中于评价结论，斤斤计较所得分数或等第是否公平，而忽视或放松了对小组学习主要目标的追求。为此，实施小组教学过程中，必须为接续步骤安排必要的时间。

所谓接续，就是教师采用一定的教学手段，将学习小组的注意力由评价引向新的探索，使小组群体和学生个体继续不断地增强三种意识（目标意识，问题意识，参与意识），以巩固小组教学的效果，并为日后的小组教学作铺垫。

教师在接续阶段可采用以下手段：

小结：教师指导学习小组简要小结本课题的学习过程和结果，归结出带规律性的东西或关键之处，提出本次学习中值得改进的地方。

激疑：以问题形式提出与本课题有关的新课题，用深一层次的疑问激发学继续学习的意愿。

布置作业：通过当堂布置巩固性作业和求索性作业，引导学生进一步理解和巩固新教材，在课后继续钻研、开展互助和竞争。

课堂小组讨论和小组学习模式

人们往往认为，学习是一种个人的活动：学习者把自己埋在书本里，独自去掌握其中的内容；诚然，有相当一部分学习活动以这种方式来进行效果最好。但是，书本仅仅提供了学习的原材料。在接受了各种事实材料之后，还需要解释它们，将它们与先前的知识联系起来，并加以分门归类，使之条理化 and 系统化。在对这些知识进行组织和筛选的过程中，在认识这部分知识与知识整体的关系的过程中，以及在将重要内容与不重要内容作出区分的过程中，与其他人进行讨论是极有价值的。跟别的学生讨论你学习中的问题，往往能帮助你纠正一些错误的看法，也常常可以为你尚未解决的令人头疼的难题提供解决的线索。这会使你对学习产生新的看法和新的动力。此外，向其他人转述并说明你的学习，又有助于理清你自己的思维。

然而讨论和小组学习，在英国学生中还是少见的。美国人或是澳大利亚人似乎更愿与别人谈他们的学习和各种问题。无疑，不求助于他人而独立解决困难是值得称道的。但是，不愿意与他人讨论“本行”，却是我们一种不可取的民族特性。独自进行学习这种习惯，在教育系统中是很顽固的。特别是在文法中学，学生所进行的所有比较重要的学习，都是作为考虑的准备。课堂纪律中也常常规定要安静地学习，从不赞成学生们相互谈论或是在一起学习。只是到了第六学级阶段，讨论的方法才开始不加限制地使用。此外，在学校里，每个人都在分数上或名次上与其他人进行着竞争，所以，有些人对自己的学习都变得保密起来。大体说来，人们都期望个人靠自己自身的努力来学习和改变自己的名次，并不要求与其他人交流或是帮助他们。因此就产生了一种情况，很多人离开学校后没有多少小组讨论或相互协作的经验。

传统的“上课”，都是教员讲、学生听。学生很少进行反驳，互相之间也不交流。

从这张图可以看到，交流全是单向的，而且教师与学生之间存在着明显的区别，正如图中水平线所表示的那样。尽管这种教学方法也能使学生通过考试，但过多地使用这种方法，往往会造成学生对学习的厌烦和不感兴趣。如果按照过于固定呆板的方式来讲述内容，那么这样的内容就不会给进行争论和研讨留下余地了。这一章的目的，就是要阐明一些学习方法，这些方法使学习者有较多机会积极地参与到学习过程中来。如果你认为学习过程的全部事情就是独自刻苦地学习，并认为这一过程主要是与所学内容打交道，而不是与你的同学们或是老师们打交道，那么，你应该提醒自己：所有的学习活动事实上都是在一定的社会环境下产生的。从童年时代起，我们就已经习惯于向别人学习和模仿别人。就是“我们提高了我们自己”这个观点本身，也主要是别人作用于我们的结果。

在某种彼此分隔的社会条件下，我们几乎什么也学不到。所以，你只须想一想，如果你是在一个荒岛上，或是作为某个古代部落的一员，或者确实作为不同社会阶级或不同职业阶层的一个成员，将会是什么情况，你就会认识到，学习本身以及为学习而产生的各种动机，都是与他人的标准和示范紧密相关的，古代的谚语说：“告诉我某个人的朋友，我就会告诉你这个人

什么样的人。”这话一点不假，这不仅仅因为我们都愿意挑选与自己多少想象的伙伴，而且也因为价值观、目的和工作速度这些东西也都强烈地受着我们所属的那个群体的影响。

1. 小组讨论和小组学习的优点

(1) 这种形式激发了学习动机和兴趣。

通过与别人共同学习和与他人交谈，比通过单独学习和单独思考更容易保持学习中的兴趣。这是确实的，尽管确有些人更愿意单独学习，而另一些人更喜欢跟其他人一起学习。

(2) 有些任务由一个以上的人来完成会更自然和更有效。

有很多明显的例子，比如象搬一个梯子、核对一张表格、以及许许多多形形色色的日常工作。这时，两个或更多人的合作力量要比分开的力量大很多。也许很少存在需要合作的力量才能完成的学习任务，但是在实验室里或是车间里，小组工作要比个人工作更有效率。劳动的分工允许每个人去完成最适合他去完成的那一部分任务。

(3) 在学习中，与其说小组讨论是一种解决问题的方法，不如说它的作用在于能使人们把各种事实和理论按其相互关系置于恰当的位置。

在高等学校的某些学科中，你可能会碰到涉及面非常广泛的阅读书目和一个庞杂的教学大纲；也可能给予你许多无法读完的材料。对此，你就要弄清：这个学科中哪一部分是真正重要的东西？你应该学到何种深度，以及应达到怎样的详细程度？除非你能够从一般内容中概括出重要的东西，否则你就会在一些无关紧要的内容上花费过多的时间。而有指导教师参加的小组讨论，将会帮助你找出该课程中哪些部分是基本的、哪些部分是次要的。

前面提到学习活动可划分为两个阶段。第一阶段是信息的获得，第二个阶段是信息的组织和使用。可以说，小组讨论在第二阶段中是最有价值的。实质性学习通常最好独立完成。还有一些学习任务，比如象写报告和文章，尽管个人在计划阶段可以广泛地征求意见，但在完成阶段，则必须依靠自己的判断。

(4) 小组学习和小组讨论本身就是悦人心意的。

世界上的一切工作都是借助合作的力量来完成的，而且磋商和讨论也是民主生活的一部分。仅举一例来说明：现在，多数研究工作都是以小组的形式来进行的，因为很多题目都太大，个人无法单独解决。在小组讨论中，我们学会了接受批评意见，从而在处事上变得更加宽容，以观点上更少走极端。当然，这并不是说，你总得同意别人的意见。与别人发生争论和意见不一致，常常具有激励作用。

正如第四章所述，在学习过程中存在着某种情绪因素。当小组学习的目的不仅仅是传递信息，而且也影响参加人的态度和动机的时候，小组学习的方法就具有了特殊的含义。在英国，小组工作实际上已被当作一种用来“调整个性”的方法。

2. 讨论小组的形式

常见的是在实习课或科学实验课中出现的形式。在这里，学生们一般都是以小组形式进行工作的。他们可能要自己计划和设计他们自己的工作，同时也提倡他们在一起讨论问题。

这里，在教师和学生之间根本不存在地位和权威的界限。这位起专家作用的领导者，学生可以随便向他求教，但他对于学生具体应做哪些工作并不

发号施令。这里的“社会气候”是随意的和相互合作的。

另一形式是研究班或讨论组。

对于不同的目的，可以采用许多不同的讨论组形式。

(1) 讲课或讲座：

即一般的上课。只是在课时进行到最后时，留出一定的时间让全班提问题。

(2) 授课—讨论：

授课三十至四十分钟，紧接着进行讨论。在授课阶段，将知识集中起来，把全班注意力引向这个题目。随后的讨论则用来使学生更加积极主动地参加进来。与单纯的授课相比，这种形式往往能引起更大的兴趣并产生更好的记忆效果。

(3) 智囊团或专门小组：

在这里，一些专家讨论和辩论某个问题，同时有一定的听众出席旁听。

(4) 指导讨论。

这可能是学院和大学里一种最普遍的讨论小组形式。在这里，教师或领导者是以专家的身份参加讨论，他们具有小组其他成员所没有知识和权威。

(5) 研究班或圆桌讨论。

在这里，优秀学生或研究人员聚集在一起，相互帮助和展开讨论。一般说来，这样的小组规模都不大，而且往往只限于那些研究共同问题的人。

(6) 非正规的讨论小组：

这类小组往往是自发地由任何一群对这项工作有着强烈兴趣的学生组成的。

无论你认为讨论课的优点是什么，——有些习惯于讲授法的人很可能愿意继续采用讲授的方法——毋庸置疑的是这些形式比起那些较刻板的方法来是更受欢迎的，而且必将在大多数教学方案中占有正当的地位。

遗憾的是，这些形式并不总是尽其所能地充分得到运用。因为它们需要较高的员生比率，而且其费用比讲授法要高。但是，即使学校没有提供足够的讨论课，你也仍然能够与其他学生聚集在一起来讨论你的学习。大多数学生都自发地一起来他们学习中的某些内容，比如一篇文章、一段译文、以及他们所提出的一个题目或是一个练习。但同三、四人坐在一起共同进行智力活动，对很多人来说可能是一件不习惯的事情。

首先，这样做也可能会遇到困难。有些人就不喜欢任何形式的小组学习，因为他们认为这种形式把人们的能力差异公开化了。确实，任何两个人只要在一起谈上五分钟，其中一个就必然在某些方面明显地优于另一个，至少在象语言的流畅性和表达思想的能力这样一些方面优于对方。其实这也无关紧要，除非参加讨论者都企图与对方竞争。最理想的讨论是在友好而随意的气氛中进行的。在那里，参加者并不感到是在被人审视。如果他们中的一些人互相之间不喜欢对方，那他们就会保持沉默。有很多人，每当一个陌生人或是他们不喜欢的人参加了讨论时，他们就拒绝说话，甚至在朋友中也是如此。上级或者长者在场，同样会对许多人产生约束作用：如果他们想到他们的发言将要受到某位上级的评价，他们就会害怕发言。在有组织的指导讨论中，情况常常是少数“明星”“垄断”了讨论。在这种情况下，很多人都甘愿保持沉默。

在出席讨论的人当中，至少有一些人在一定程度上精通所要讨论的题

目，进行讨论才是有用的。同时，也至少要有一些出席讨论的人，能够以事实根据为基础来作发言——不然的话，这样讨论可能会停留在谈谈趣事，和随便发点议论的水平上。这与酒店和客厅的争论在作用上没什么两样。因此说，有意义的讨论只有在参加者进行了一些准备和思考后才能实现。

曾进行过非正规小组讨论的另一些人抱怨说，他们常常把讨论转到无关紧要的谈话和闲聊上去。如果参加讨论者是亲密的朋友，这种情况就更容易发生了。避免上述情况的办法是在活动中采用一些小的约束形式。比如，可以让一个人正式作为讨论的第一个发言人，可以选出一个主席，也可以邀请别人参加，等等。

3. 进行小组讨论的一些实施规则

我们可从上述的各种考虑中推断出一些进行讨论的实施规则：

(1) 首先，小组的规模要尽可能小到足以使每个人都能有发言的机会，同时又要大到足以包含一定范围知识面和见解。为得到最佳效果，人数应该在4至8人之间。

(2) 为了促成自由式的讨论，所有成员都应具有平等地位，并且任何人都不应比别人更有权力或更权威的身份出现。小组成员彼此间应该尽可能坦诚相待——起码在组内决不应形成尖锐的对抗。

(3) 应由一个或几个成员依次来作讨论的开场发言，但所有人都应该预先在阅读和思路上做一些准备。

(4) 讨论过程不要过于不拘形式，应该推选出一位主席来使讨论沿着正常的方向进行。

有些学生可能会感到，如果教师和专家不在场，要使讨论取得任何实质性进展，他们的知识是不够的。但这种看法只是暴露了他们过分依赖于教师的权威，而这正是一些进步教育家所极力反对的。其实，教师和专家不在场，其最坏的情况也不过是这个小组可能会发现确实缺乏某些必要的知识。而这个发现将会促使他们采取一些办法去获得这些知识，而不会放弃讨论。

在某种程度上说，小组讨论的技巧必须通过学习来掌握。有效的讨论小组也确实要花一定的时间才能建立起来。小组成员们之间必须要有时间彼此了解，并打消最初的那些顾虑。那些研究过小群体行为的人发现，在群体里，最终会有许多不同的“角色”出现。其中会有“活跃分子”，他能促使该小组活跃起来；还会有“求知者”和“知识提供者”；那些“创造——贡献者”提出新的观点；那些“细心人”提供各种例证并指出其含意。“提出观点者”表达自己对问题的看法。此外还会有一些“评论家”，专在别人的话中指出毛病，或是对别人的发言作出评价。还有其他一些角色，是为了更好地维护的小组团结。比如那些“调和者”，其作用就在于使不同意见得到调解。“促成者”和“鼓励者”则赞扬别人的观点并表述自己与之相同的观点。

当然，这些角色并不都集中在任何个人的身上，通常每一个都可能担任其中的任何一个。但是由于在知识上和性格上的差异，某些人肯定会比别人更善于言谈。然而，在一个真正有效的小组内，是不会有沉默不语的成员的。一个称职的主席务必使每一个成员在一定时候都要作发言，而且决不让那些能力较低的成员陷入被人嘲笑的境地。

4. 由小组和个人进行的问题解决

考虑到上面所列举的各种角色，你就会得出这样的结论：就某种意义讲，一个小组可能要比同样数量的单独工作的个人效率更高，因为单独工作的人

必须由自己来扮演所有的角色。在很多的问题解决过程中，小组都要优于个人。有一个实验把一个四人小组的活动情况与个人的活动情况进行了对照。所要解决的题目是：“在河的一岸有三对夫妻。三个男人都会划船，但没有一个女人会划船。问题是要用一只小船将这六个人都渡过河。条件是，小船每次只能携带三个人，并且男人们谁都不允许自己的妻子与另一个男人在一起，除非他自己也在场。”（允许解答者在推论时借用一些物品来代表这六个人。）这些小组虽然在得出结论的时间上与个人相同，但是正确答案的比例却比个人要高得多。

因此，可以说，在解决问题上小组比个人更准确。那么其原因是什么呢？首先，小组不仅能比个人提出更多的建议，而且能够更迅速地否定错误的建议。他们所否决的错误意见往往是个人单独工作时所注意不到的。大多数人看出别人建议上的错误比找出自己建议中的错误要快。显然，小组既能提供较广泛的思路，又能提供较广泛的批评意见。

通常说来，只要知道了别人的判断与你的判断很不一致这一点，就足以使你修正或是改进你的判断。在一些实验题目（例如像猜出瓶子里豆子的数目，或是估计出轻轻拍桌子时每两次之间的时间间隔）中，人们发现，如果个人知道了别人的判断与自己的完全不同，那么，他们就会改进自己的判断。如果不知道这一点，就不会作出改进。所以，了解与你自己不同的判断和看法，是很有益处的。

小组学习之所以同样有效，不仅是因为它能提出丰富的建议——这不只是个“多人智慧胜一人”的问题——而且因为，小组中那些持有比较正确或准确观点的成员，对他们自己的看法具有较强的信心，并能以此来左右别人的。其他的成员，如果他们是明事理的，也会准备接受别人的观点，并修改自己的观点——只要能够通过逻辑或证据证实其先前的观点不对，而别人的观点是正确的。但就意见而论，当问题不能用逻辑方法或论据来解决时，就会出现一种倾向，即多数意见获胜。或者，小组成员在提出意见或投票时，会受“忠诚”和友谊的影响。除非我们对某个问题有很牢固的观点，否则就往往会同意朋友的观点或是任他们的观点来影响我们。

小组讨论和所有形式的委员会工作之所以存在弱点，这乃是一个根源。某些成员，当他们没有自己十分确定的观点时，他们便可能会同意自己朋友的观点；或者，当他们看出自己的意见与多数人的意见相去甚远时，他们就可能由于害怕得罪人，或害怕损伤其朋友的正确意见而保持沉默。同样道理。当上级在场时，如果下级认为自己的意见将不受欢迎，那他们就常常不愿意讲出其真实看法。最佳的讨论之所产生于地位平等的人们之中，学生讨论小组之所以能比官方指导的讨论更有成效，这便是其中的原因。

国外中小学教学中的“小组讨论法”

所谓小组讨论法，指的是把一个班的学生分成若干人一组的小组，向小组提出一定的任务或问题，要求小组成员通过讨论，共同完成，共同解决。其实质就是以小组为组织形式，借助小组成员之间的协作，完成特定的任务。这种方法最早出现在本世纪六十年代的英国，现在已在英美等西方国家的中小学教学中获得了广泛的运用，成为课堂教学活动的一种基本形式。

1. 小组编排

显然，进行小组讨论所面临的第一个问题就是小组的编排问题。如何编组最有效？先从小组的规模来看，小组任务的完成，有赖于汇集起来的知识、经验和见解的多少。小组成员越多，汇集起来的知识、经验和见解就可能越多。但这并不意味着小组成员越多越好。因为小组汇集的知识、经验和见解的多少，还取决于小组讨论的程度。成员过多，部分成员就很少甚至没有机会发表见解。小组成员之间的交往应该是开放型的，每个成员都应有充分的机会发表见解。从这意义上说，小组成员又以尽量少为好。权衡上述两方面的利弊，小组的规模以3~5人为宜。

各个小组的智力水平大致相当，即每个小组都应有一定的优等生、一定的中等生和一定的后进生，如此搭配，才能使每个小组的讨论都得以开展。在这种情况下，优等生对中等生和后进生的帮助是极其明显的，而优等生从中等生和后进生身上所获得的积极情感体验也是极其有价值的。

2. 小组任务

向小组提出的任务或问题应符合以下两点：一是适合于进行讨论，协作完成；二是问题的难度必须处于小组成员学习能力的范围之内，即小组成员有可能通过讨论解决问题。英美诸国中小学生在组织小组讨论时，所提出的具体任务大体有以下几种：

(1) 小组预报。

也称小组推理。向各小组提供一篇文章的前面部分，要求学生讨论，共同推测以后的发展情节，再将原文发下，让学生比较；或者要求学生听了一则新闻后，共同编一个故事，以前发生了什么事，现在正在发生什么，以后还将会发生什么事。

(2) 小组完型。

也称小组填空。将省略了特定词汇的一段文章出示给小组，让学生商榷填上什么词最合适，然后将原文发下，进行比较分析。省略的词语可以是有规律的，例如每隔七个词省略；也可将其中的重要概念省略，以便使学生的注意力集中到文章的重要部分。

(3) 小组整理。

将一段文章的句序打乱，出示给小组，让学生讨论，判断这些句子之间的逻辑联系，并将这些句子重新组织起来，使之获得意义，然后将原材料发下作比较、分析。

(4) 小组比较。

向学生提供两个物件，例如同一地区不同时期绘制的两张地图、两份剪报、两张图片、两幅电路图，等等，让学生进行比较，找出两者之间的相同点和不同点。

(5) 小组观察。

在各小组面前的桌子上放上一只关在笼子里的小动物，让大家在自己原有的知识经验基础上，对之进行观察和描述。然后将各人的认识集中起来，进行组织、整理，使之系统化、条理化。

(6) 小组操作。

给各小组一叠报纸、一堆长方形的积木及胶水，让学生利用这些材料造一座“塔”，并从高度、稳固性等方面评定各小组的“塔”，各方面都有一个优胜者。

(7) 小组设计。

要求学生共同为特定的居住者（老人或婴儿等）设计一个房间、一个套间、一座房子；也可要求小组在一定的预算内，为一个房间设计装饰、配备家具。

（8）小组写作。

要求学生共同起草一个文件，如一个倡议、一套规划等。

（9）小组发明。

要求小组共同发明一套新游戏，并提出准确明白的游戏规则；或共同编写谜语等。

（10）小组表述。

向小组出示一首诗，让学生反复阅读、讨论，取得对内容的一致理解，然后用简洁的语言（不超过规定词数）表达出来。

（11）小组理解。

给小组一首诗，一张空白图画纸和一些颜料。要求学生仔细阅读诗后，合作构思并画一幅画，尽可能表达诗意。

总之，只有当任务成为学生的真正问题时，他们的思维才更容易被激发，也更容易进行真正的讨论。在这种情况下，学生有可能在自然情境中自觉地围绕一定的目的进行讨论。

3. 讨论过程

在进行讨论之初，频繁地出现冷场、嬉笑、戏谑以及与主题毫不相干的闲谈是在所难免的。实际上，这是学生达到真正讨论的必要阶段。因为课堂中真正的讨论有赖于学生从教师的过分管束下解放出来的自由感，并且，学生那噼噼啪啪的谈话，或许正是他们正在进行真正学习的迹象。但这并不意味着教师的干涉都是错误的。在讨论的过程中，教师巡回在各个小组之间，担负指导者和监督者的角色，旨在改变学生讨论的性向，指导学生变“听讲”为“倾听”，变“说话”为“交谈”，并抓住学生讨论的转折点，将讨论引向深入。一般来说，如果每周进行一次讨论，那么，二十四周后，学生就能进行真正讨论，即能在自然情境中自觉围绕任务进行讨论了。

在组织小组讨论时，必须做到以下几点：

（1）规定恰当的讨论时间，以诱发学生的紧迫感，逼发学生的思维，提高效率，深化讨论。

（2）在讨论的后阶段要求各个小组的学生总结自己小组的讨论结果，并将这种结果向其它小组或全班汇报，以加强讨论的目的性，使学生意识到讨论是达到目的的手段。

（3）对讨论进行得好，完成任务好的小组进行奖励。

这样就把小组的成功与小组的每个成员参加讨论的状况联系起来，从而加强小组成员之间的相互监督，这比教师的单纯强制或劝说效果更好。

小组讨论法之所以在英美等国得到广泛的运用，并开始渗透到具体的学科教学过程中，一方面反映了西方社会对提高教学效率的要求，同时又是由其自身的功能决定的。小组讨论法的功能主要有以下几方面：

（1）深化学生的认识。“水尝无华，相荡乃成涟漪；石本无火，相击而生灵光。”在小组讨论过程中，小组成员仁者见仁，智者见智，各抒己见，相互交流感知和见解，集思广益，拓宽思路，从而深化认识，顺利解决问题。

（2）发展言语理解能力与表达能力。在小组讨论过程中，言语的交际功能进一步加强。为了互相交流感知与见解，学生一方面要充分理解别人所说

的话，同时又要寻找确切的语言表达自己的意思，因而可以促进言语理解与表达能力的发展，并进而更新思维方式。

(3) 培养学生的合作精神。小组任务的完成有赖于小组成员之间的相互合作，合作成了小组的基本活动，这有助于推动学生深刻地认识合作的价值，发展学生对差生或体残学生的良好态度，养成合作精神。总之，小组讨论法是富有成效的，值得我们在教学过程中借鉴的。

课堂教学中组织讨论的艺术

课堂讨论是教学的一种有效方式，是一种多项信息交流的活动。它是在教师的领导或参与下，学生以集体或议论的形式，围绕某一中心论题，各抒己见，互相启发，通过信息的多项交流而巩固和获取知识的一种课堂教学方法，这种方法使用得当，并与讲授等方法结合起来，能收到良好的效果。但教师在使用这种方法时，必须把握和做到以下几个方面：

1. 认真确定课堂讨论题目

课堂讨论一般是通过教师命题来引导学生认识、探索和解决问题、启发学生思维的。因此，教师的选题是否妥当直接关系到课堂讨论的质量。题目出得好，既能激发学生研究问题兴趣，又能收到在启发诱导下举一反三的效果。所以，教师第一步就要认真选好讨论题目。如何确定好讨论题目，需要把握点：一是选题要把握教学的重点、难点和关键以此为突破口，带动整个教学内容的理解和掌握；二是选题要抓住学生存在的共性问题，以吸引全体学生，共同提高；三是选题要做到量力性与高难度有机结合，即使问题有一定价值，又使学生能够接受。这三个方面相互联系，需要教师在选择课堂讨论题目时统筹考虑。

2. 正确选择课堂讨论方式

根据中小学教学的实际，我们可把课堂讨论的方式分为三种：

一是小组分散式讨论，即划分小组进行讨论。这种方式比较灵活，每个学生都有发言的机会。它比较适合讨论中心议题多、难度较小的问题。

二是班级集中式讨论，即以班级为集体进行的讨论。这种方式要求较高，主要围绕教材的重点和难点或争议较大的问题组织讨论。由于这种讨论方式参加的人数多，规模大，所以要求教师要事先武装好骨干，指定中心发言人，同时给学生留有自由发言的机会。

三是课堂讨论式讨论，即教师为解决重点和难点问题，或遇到容易争议的问题，由教师提出来，大家即席发表意见，进行讨论的方式。它属于一种无形之中的集体讨论。

以上三种讨论方式，教师要根据自己的教学实际需要认真选择。一般来说，在小学和中学低年级多采用议论式讨论，这种方式能使学生动脑、动口、动手、发展其思维力和语言表达能力。同时，也使课堂教学充满民主气氛。而在中学的高年级可采用小组讨论和适当组织班级讨论，同时亦可运用讨论式讨论。到底怎样使用，没有固定模式，这里只能大体而言，每个教师在具体运用时可以灵活掌握。

3. 充分做好课堂讨论的准备

课堂讨论前师生双方都要从思想上、知识上、资料上做好充分准备。没有准备，学生就可能陷于被动，教师也可能出现不能及时回答，或不能引导

讨论深入下去的现象。做好准备，从学生方面说，就是要对老师选定的讨论课题进行认真思考，对教材及教学参考资料进行预习和学习，并按照要求，写出发言提纲。从教师方面说，教师要提前告诉学生讨论课题，并把重点部分给学生加以揭示；布置参考资料，指导好学生的准备过程；认真划分讨论小组，培养骨干；鼓励学生大胆的探索、积极发言，尤其是鼓励中差生积极发言。以上所谈主要结合小组讨论，尤其班级讨论。议论式讨论也需做好充分准备，尤其需要教师做好全面的准备。

4. 充分发挥教师的主导作用

尽管课堂讨论主要是让学生自己动脑、动口、动手解决问题，但仍需要教师的引导和点拨，发挥好主导作用。这样做有利于掌握讨论的方向，提高讨论的质量，避免讨论出现偏差，或在与题无关的问题上兜圈子，或认准一条胡同走到底、钻牛角尖、或意见不一致时引起争吵等。为此，教师在讨论中应做到：注意引导学生围绕课题中心发言、讨论、不要离题太远；要根据讨论的进展情况，随时抓住和深入理解与主题有关的其他有关争论的课题，引导学生步步深入；要鼓励学生大胆发言，普遍发言，并引导发言抓住主要矛盾；要把学生发言的重要观点或创见写在黑板上；讨论结束后，教师要做出小结，指出讨论中的优缺点。总之，教师在组织讨论中要做到“激励、点拨、引导”，使讨论能够达到预期的目的，收到良好的效果。

“讨论法”课堂结构

近年来，我国广大中学化学教师在教学改革的实践中，探索、总结出了许多新的教学方法，其中不少是结合课堂讨论进行的。如“实验——讨论法”、“读议讲练法”、“边实验、边观察、边讨论教学法”、“单元教学法”、“研究探索法”、“程序启发教学法”等。课堂讨论在国外也颇受重视。在美国中学各年级教学中，讨论法均占优势；在日本近十几年来围绕课堂讨论法的运用，讨论得十分活跃；苏联新化学教学大纲，在教学方法建议中提出：“在高年级，必须更多地进行讨论式的课业。”奥斯本所创立的一种所谓“智力激励法”实质上也是讨论法。由此可见，课堂讨论在教学方法的体系中占有重要地位。

上好“讨论课”的关键是教师发挥主导作用，而教师的主导作用又主要体现在课堂结构的设计上。课堂结构设计得好，可使教学内容按照认识规律及事务固有的逻辑顺序由此及彼，由表及里，层层深入地展开。这样教师才能真正起到解难答疑的作用。否则漫无边际的泛泛讨论，是不能达到预期的教学目的的。那么怎样才能搞好“讨论法”课堂结构的设计呢？河北师院曹玉民、徐建慧、长春十一中刘铁梅等都老师进行了实验和总结。

一、理论依据及设计

讨论法教学体现了以教师为主导，学生为主体的教学思想，在讨论中教师作为“导演”，对学生的思维加以引导和启迪，学生则是在教师指导下进行有意识有目的地思维探索活动。学生的学习处于“问题——思考——探索——解答”的积极状态。由于学生看问题的方法不同，会从各个角度、各个侧面以各种各样的语言来揭示基本概念和基本规律的实质，就这些不同观点和看法，往往会展开争论，形成强烈的外部刺激，引起学生的高度兴趣和注意，从而产生自主性、探索性和协同性的学习。

讨论法教学的信息交换模式决定着讨论教学的特点和作用：

信息源多，信息的交换量大，加工量亦大，师生获得的即时反馈信息快而强；

激发学生的智慧，进行思维活动迅速的发散和集中，有利于学生获得深入系统的知识，巩固和加强对基本理论的理解和掌握；

发展学生即时反馈能力，培养思维的敏捷性、灵活性和独立性，培养他们的评价能力；

锻炼学生的口头表达能力，促进语言发展；

教师获得反馈信息，能最大限度地了解和掌握学生的个体和总体的知识准备程度和认识状况，随时调节教学进程，加强教学的针对性和有效性，提高教学质量。

斯卡特金认为，鼓励学生探索问题以及解决问题的新方法，为他们提供自由讨论的机会，这既是教学方法的重要形式，也是对人进行教育的重要方式，运用讨论法教学，使学生在讨论中互相听取别人的发言，养成尊重别人意见的好习惯，把自己的发言同别人的发言相比较，取长补短，扩大视野；在争论中坚持自己的观点，能使学生养成探讨、研究的好风尚。同时，可促进师生间互相尊重，互相交流思想和感情，有利于新型师生关系的建立。

讨论法教学提供了师生集体研究探索问题的条件和环境，训练了集体思维活动的的能力，有利于把教学提高到集体创造的水平，培养学生的创造能力。

讨论法是化学教学中常用的教学方法之一，它不同于“谈话法”。讨论是教师或学生提出问题，师生互相启发、有控制、有指导地进行讨论来解决问题的一种方法。其实质是在短期内激发积极思维、培养能力的集体思考方法。

课堂讨论法的基本模式是：确定类型——制定计划——布置题目——组织讨论——总结评价。

第一步：确定讨论类型

课堂讨论可分为穿插讨论和学术讨论两种。穿插讨论是在课堂教学中将讨论作为一种教学方式与其他教学方式穿插运用。如“实验——讨论法”、“读议讲练法”等属于这种类型。学术讨论也称为专题讨论、整堂课运用讨论法，就一个或几个专题展开讨论，以期对所学知识获得深入、系统的认识。专题讨论的实质是学生集体形式的作业。

确定课堂讨论的类型，首先要考虑教学内容。一般说来，学习新知识的课多采用穿插讨论，而需要系统巩固的课多采用专题讨论。其次要考虑学生的年龄特征。我国心理学的一些研究表明，初中生虽然处于思维能力迅速发展阶段，但他们的抽象逻辑思维在很大程度上还属于经验型，需要感性经验的直接支持。因此初中的课堂讨论宜采用穿插讨论；高一、高二年级学生的抽象思维已由经验型上升为理论型，学生的思维批判性和思维独立性有明显增强，可适当安排专题讨论。高三年级应适当增加其比重。如物质结构和元素周期律、化学键和分子结构、饱和烃、不饱和烃和芳香烃以及其衍生物之间的相互关系的复习等均可采用专题讨论。

第二步：制定课堂讨论计划

课堂讨论计划包括讨论题、进行讨论的教学程序、组织形式和保证措施。

1. 讨论题目是讨论法教学成败的关键。

恰当的讨论题目是支撑教学活动的支柱，它可使学生产生问题意识，抓

住疑难、不断探究，直至解决。制定讨论题目的原则是：

- (1) 题目能紧密联系教学内容的实质，统率教材的基本内容；
- (2) 能沟通各部分内容之间的联系，循序渐进地推动教学的展开；
- (3) 能易适度，不超出学生知识和智力的“最近发展区”，使他们经过认真思考与探索能得以解决；
- (4) 大小适合，内容具体，切忌似是而非，模棱两可；
- (5) 具有启发性，能激发学生的兴趣，调动学生积极主动地参与讨论。

2. 题目的制定过程可分为三个阶段：

- (1) 教师根据教学内容、教学目的和要求对学生的实际拟出题目；
- (2) 学生根据教师布置的讨论思考题，在预习时提出问题；
- (3) 老师根据学生提出的问题，本着上述诸原则反复推敲，确定出一组既能正确反映教学要求又符合学生知识水平和年龄特征的讨论题目，并使之系列化。

3. 设计题目的要求和方法：

- (1) 课堂上知识结构的设计，要符合认识规律。

课堂教学的目的，就是要在使学生学到新知识的同时开发智力，培养能力。这里教是外因，学是内因，教为学服务，学生是教学过程的主体。因此教师的每个教学环节的安排必须符合学生的认识规律，不能杂乱无章地讨论一气。要随时保持教和学的互相促进、同步进行，以求最大限度地发挥 45 分钟的作用。

- (2) 课堂上知识密度的设计，要符合学生的接受能力。

有人认为，“一节课讨论多少个问题，大可不必多虑，可长可短”。其实不然，知识密度不够，使课显得“干瘪”、松散；知识密度太大，又显得“拥挤”、心乱，学生“消化”不了，都会直接影响课堂效果。只有知识密度恰到好处，既能充分利用一节课的分分秒秒，又能充分发挥学生的聪明才智，给人以井井有条，环环紧扣的感觉。

如前面提到的那节课，知识密度的设计就很重要。这节课只安排总结各种气体实验室制法的反应原理、发生装置、净化和尾气处理。对仪器安装、操作顺序及工业制法根本没涉及。这样安排，使这节课不但有完整的知识体系，而且有充足的时间，把每个问题展开充分讨论。课堂充实丰满，同时又不忙乱。

- (3) 课堂上习题的设计，要根据知识内容的需要并符合学生的思维逻辑。

知识结构和密度确定之后，讨论课好坏关键在于习题的设计。习题设计得好，课堂就天衣无缝，顺理成章。学生不但能掌握和巩固所学的知识，而且能形成能力和开阔视野。因此，习题的设计，既要作到疏密适宜，又要作到深浅得当，还要有一定的覆盖面。

习题的设计要根据内容的需要，采用不同的类型。

习题的设计，大体有三种类型：“诱导型”、“推理型”和“立体型”。

关于概念的建立，习题设计往往采用“诱导型”，要求问题的内容角度小，方向集中，突破性强，难点分散。步步逼近。

对于解释实验现象，探讨化学反应，化学计算等问题，常采用“推理型”习题。要求从已知到未知，挖掘知识的内在联系，训练学生的思维能力。

对于重点或难点的问题，可采用“立体型”的提问，即从不同角度，不

同侧面，采用不同形式，围绕一个中心，设计一套灵活多变的习题，用一题多问的形式反复强化，促进学生思维空间化。

问题与问题之间要有一定的梯度和跨度。

由以上的实例可见，同一内容层层深入地提问，要求问题与问题之间必有一定的梯度，才能不断激起学生学习的积极性。但梯度不能太大或太小，若梯度太大、学生接受不了，出现“卡壳”，学生讨论不起来，即使教师讲完之后，仍有一大部分学生不懂。梯度过小，学生会感到絮烦没意思，不屑一答，也讨论不起来。所以设计问题时，要使学生能攀得到，摸得着，有信心来解决。这样不断引导学生的积极思维，使学生始终处于兴奋状态。再者，同一问题从不同角度来提问题时，要有一定的跨度。开阔学生的视野、活跃思维，而不是僵死在一个问题的死胡同里。

问题的安排顺序，要有起有伏，不能平铺直叙。

人们对某一知识的认识，总是从不知到知，从知之不多到知之较多。人的思维活动也总是有一个从思维活动的低潮到高潮的发展过程。因此问题的安排顺序要符合学生的思维活动的规律。每个问题的位置和作用不是等同的，要能起到逐步形成一个或两个高潮的作用。每节课思维活动的高潮不宜太多，否则使学生感到疲乏、紧张、但没有高潮，也就不能引起学生学习的兴趣，使课堂重点不突出，犹如一潭死水呆板平淡。

高潮的位置一般设在本课的中间稍后，如一上课就进入高潮，学生思维活动启动不起来，课上得就费劲。

(4) 演示实验的设计，既要符合学生的认识规律，又要与教学层次有机结合。

“讨论课”问题的提出要层层深入，逻辑性强，同样演示实验也要条理清晰，层次分明，紧扣教学内容、设计得好，课堂就既生动又紧凑。因此必须根据教学层次来安排实验，而不是搞形式、摆花架子。

4. 题目制定后，接着要制定课堂讨论的程序和组织形式（见“组织课堂讨论”部分），还要确定完成本节教学与哪些教学方法组合才能达到最优化。

另外，还需考虑讨论中可能出现的问题（如哑场、离题等）和解决的措施。值得指出：教师制定讨论题目的水平和课堂讨论的周密性，对讨论效果有着直接的影响。

第三步：布置讨论题目

在上次课结束前将讨论题目以讨论思考题的形式向学生提前布置，把教学的重点、难点和关键点通过思考题变成了学生的学习目标，要求学生围绕思考题，认真看书，独立思考，发现疑难、提出问题。这样学生在课前自学时有较强的目的性和针对性，上课讨论时就会感到要求明确，心中有数，就能积极思索，自己寻求规律。

第四步：组织课堂讨论

课堂讨论大体上有以下几种程序：

1. 围绕实验提出讨论题目，组织讨论。

一是先进行探索性实验，根据实验现象，由浅入深地提出问题，然后组织讨论。

二是提出讨论题目，让学生通过实验进行探索和研究，然后组织讨论。学生根据题目要求，在教师指导下，按照要求或根据自己设计的方案进行实验，对观察到的现象和所得结果等感知材料在讨论中进行思维加工，形成概

念。

三是提出题目后在学生初步掌握有关概念、原理的前提下，组织讨论，再进行验证性实验。仍以盐类水解例，在总结出醋酸钠水解的本质后，教师可对氯化铵的水解问题提出题目，进行讨论，在此基础上进行验证实验，论证结论。

前两种方式体现了从实践到理论的科学研究方法，后一种则体现了理论指导实践的思想。

2. 提出讨论题目，教师给予适当指导后进行讨论。

对于较大或较难的题目，学生在讨论时易发生困惑，一时抓不住解决问题的关键。这时教师要给予适当提示。

3. 学生自己发现问题，师生共同研究和讨论。

中学生的思维活跃，受传统习惯势力束缚较少，敢于标新立异。在课堂教学中，随时会提出一些问题。对于有讨论价值的问题。根据教学内容和学生的实际情况组织讨论。

4. 组织讨论的形式，可以是分组讨论、全班讨论或者是二者结合进行。

分组讨论一般是将相邻几位学生分为一组，并兼顾优差生搭配。由于组内学生水平的差异，讨论中可以互相启发和补充。学生的情绪比较放松，差生可消除自卑感，优等生可在责任感驱使下主动带头发言，使学生的思维和能力都得到锻炼。运用小组讨论时，教师要巡视回指导，及时给予必要的点拨、答疑、发现共同性问题要进行全班讨论。

在全班讨论中，教师要注意鼓励学生积极参与讨论，当学生主动回答或提出问题之后，教师不要急于表态，应让其他同学主动补充或争论。注意培养讨论骨干力量，让他们去带动和影响其他同学。对于能力弱或缺乏进取心的学生，应向他们提出问题，并积极评价其发言，使他们主动地参加到讨论中来。教师要掌握好讨论的节奏，同时，还要根据讨论中的反馈信息，及时调整讨论的进程。注意抓住中心，不要枝节问题上纠缠，对离题的现象及时予以纠正。在学生的讨论已解决了主要问题时，应及时转换题目或小结，做到适可而止。

组织讨论是讨论教学的核心。讨论是以发展学生的思维能力、探索化学运动的本质规律为目标，以教材为依据，以问题为中心来展开的。教师要充分发挥主导作用，运用教学艺术，抓住主要矛盾，启发学生思维，培养学生深入、独立研究课题的兴趣和科学方法，在分析问题和解决问题中掌握知识，发展智能，在讨论中教师要以参加者的身分出现，造就一种民主和谐的气氛，使讨论进入更高的境界，成为一种“有血有肉的精神生活。”

第五步：及时总结

在讨论中，学生对问题积极地思考、分析和争论，但他们最关注的是教师对自己的见解做出来的反应。因此，教师及时总结是非常必要的。总结的既要对学生的见解给予分析，充分肯定正确的意见，又要做出科学的结论。教师的总结要能使学生澄清模糊认识，树立正确概念。

课后，教师及时做好讨论情况的总结分析，对每个学生在讨论中的表现、运用知识的能力、思维的逻辑性和敏捷性、探索精神、表达能力和积极程度等作出较详细地记载，作为以后评价学生成绩的一项重要参考内容。同时，对讨论是否完成了教学任务，是否达到了教学目的要求，分析学生对问题探索的深度和正确程度，讨论题目是否恰到好处等，作为今后改进教学的依据。

需要指出的是：尽管讨论法教学是一种基本的教学方法，有不少好处，但并非到处可用。形式主义的讨论只会浪费时间，甚至还会带来许多问题，要防止片面夸大其作用，对此应有一个正确的认识。

“ 课堂讨论法 ” 几种常用方式

现代课堂讨论法，是在教师的指导下，让学生独立地阅读教材、收集资料，并进行群体性的讨论，借以交流信息，深化认识，发展智能的教学方法。

现代课堂讨论法，脱胎于传统的课堂讨论法，但又不同于后者。传统的课堂讨论法主要以记忆的再现功能为基础，达到熟记教学信息、理解已知结论为目的，是一种复现型的教学法。

现代课堂讨论不同于“谈话法”。谈话法，不论是“相谈式教学法”（即回答式教学法）还是“启发式谈话”（即苏格拉底教学法），都是教师在学生的参加下，以对话或谈话方式来叙述知识；它确有促进学生积极思维的作用，但都没有离开教师传授的主轴，是一种传授型的教学法。

现代课堂讨论法是一种研究型（或创造性）的教学法。它至少有这样几种特点：

第一，学生不是被动地接受知识，而是主动、独立地去获取知识。这就是获取知识时的独立性。

第二，学生不仅通过观察、阅读了解客观事物的表象，而且趋向于通过探索，揭示事物之间的因果联系。

第三，教学信息的输出与反馈，不仅在教师与学生之间进行，而且形成多维的态势。

适应内容的变化，课堂讨论法需要与其他的教学方法例如讲授法、自学法等配套使用，另一方面又需要与听、说、读等训练课目结合，从而形成了多种教学模式，主要有：

1. 交流式

文学作品阅读交流。例如课外阅读文学作品交流。

习作交流。例如命题作文“什么是人生最大的幸福”，由九位学生分别介绍自己不同立意的习作。

2. 评述式

课内外文学作品评述，有各自评述，在评述中交流，如有的评琼瑶小说得失，有的评新武侠小说优劣；有共同评述讨论，如孙犁的白描手法，茹志娟的细节描写等。

习作评析。有共同评析两篇习作，比较其各自的得失：有在同学互评的基础上，由六位同学评析六篇别人的习作，以作交流。

3. 辩论式

就文学作品或学生习作中有争议的问题，组织辩论。例如：“怎样认识周朴园对鲁侍萍的感情“儒夫上校是爱国主义者吗？”等都可以成为辩论的中心话题。

4. 质疑式

多用于文字比较生涩、文章比较深邃的作品。如鲁迅的《为了忘却的纪念》等。师生都可以是质疑者，也都是答疑人。

各种模式的课堂讨论，都要让学生有比较充分的准备：如自学、做卡片、

质疑等。

5. 苏霍姆林斯基程式

早在 50 年代初，苏联教育家苏霍姆林斯基，就已经在巴甫雷什中学的高年级实行一种“演讲——实验教学体系”（或称“演讲——实验上课制”）据介绍，这种“教学体系”的主要特点，“就是把讲解（获得、概括）理论知识的方法，跟旨在加深、发展和检查知识的实际作业的方法多样化地结合起来”。在人文学科、特别是文学教学方面，这种“体系”的具体做法是：

第一，教师选择部分教材内容用讲授法分析示范，然后让学生独立地分析其余没有分析过的部分，掌握独立地研究、分析理论问题的能力。

第二，教师在讲授中不仅要讲解理论问题的内容，而且要指导学生阅读资料与研究问题的能力。

第三，教师的讲授与学生的阅读分析、讨论辩论的结构安排，可以是先讲授启发，后阅读分析、讨论辩论；也可以是先阅读分析、讨论辩论，而后讲授总结。讲授总结也可以让学生做摘要性的学术报告。

苏霍姆林斯基在这里虽然没有上“课堂讨论法”这个概念，但是实际上已包括了这种教学法，而且在这种教学法和“演讲法”的关系，这种教学法实施的对象这两个方面，都已经突破了凯洛夫传统教学论的樊篱，给了我们有益的启示。

6. 讨论填表法

这是由都安县教师进修学校黄震凡老师设计并实施的。

“讨论填表法”让学生以阅读教材的内容为依据，在教师设计的表格的问题的引导下，展开积极的思维活动，强化教学活动中的“操作”意念，在群体的共同讨论、研究中、互相启发、互相补充、修改，发展语言表达能力和动手能力。

班级授课制的产生和发展

班级授课制产生于近代资本主义兴起的时代，是由于要求普及教育，扩大教学规模，提高教学效率和质量，从而批判否定分散的小农经济和封建隔绝状态下长期实行的个别教学组织形式的结果。当然也由于它具备了各种可能条件，包括教学论的进步。

公元十六、十七世纪间，它首先在东欧的一些学校教学实践中由群众创造出来，它的发展经过三个阶段：

第一阶段。以夸美纽斯为代表的教育家从理论上加以总结和论证，使它基本确立下来。

第二阶段，以赫尔巴特为代表，提出教学过程的形式阶段的理论，给夸美纽斯的理论以重要的补充。相对比而言，夸美纽斯关于编班集体讲授的思想比较明确，而关于“过程”的观念，虽然也提到“安排”等词句，但还不甚具体和明确，他没有明确设计怎样安排的问题。

第三个阶段，以前苏联教学论为代表，提出课的类型和结构的概念，使班级授课制这个组织形式，形成一个体系，基本完成。

班级授课制的基本特征

课堂教学是按班级进行的。班级是由一定数量的学生，按年龄和程度组成的集体，是学校进行教学工作和其它教育活动的基本单位。课堂教学是教学的基本组织形式，学校中教学、教育任务，主要通过课堂教学来完成。

按班级授课制组织起来的课堂教学，具有下列一些主要特点：

1. 按学生按照年龄和知识水平分别编成固定的班级

即同一个教学班学生的年龄和程度大致相同，并且人数固定。教师同时对整个班集体进行同样内容的教学。夸美纽斯形容这种教学如同印刷书籍一样。他还说，教师的嘴就是一个源泉，学生的注意如同一个水槽，知识的溪流，由教师嘴里流向学生头脑里。这与个别教学大不相同或恰恰相反。我国古代私塾是个别教学组织形式典型的模式。它虽然也有一群学生（且不说地主家庭或宫廷里教师仅仅向一个学生进行教学），但不是固定的班级，学生彼此年龄和程度各不相同，教师与他们仍然是个别联系：教过这一个学生，再教另一个学生……。学生入学、肄业、毕业，都是不固定的。

2. 按“课”教学。

把教学内容以及实现这种内容的教学手段、教学方法展开的教学活动，按学科和学年分成许多小的部分，分量不大，大致平衡，彼此连续而又相对完整，这每一小部分内容和教学活动，就叫做一“课”，一课接着一课地进行教学。这个特点，在很多的教学论著作中都不明确，甚至没有提到。前苏联教育学中也只有凯洛夫主编的《教育学》（1949年版）中明确地论述了它。这一特点是非常重要的。在个别教学组织形式下，不存在所谓的“课”。不同的学生学习内容和学习活动是彼此不同的；各个学生的学习内容和学习活动也无计划，无划分，随时随意决定学习什么和不学习什么，也可以随时随意决定多学些或少学些。没有通盘考虑，没有系统安排。

3. 把每一“课”规定在统一而固定的单位时间里进行。

单位时间可以是50分钟、45分钟或30分钟，但都是统一的和固定的。课与课之间有一定的间歇和休息。从各学科总体而言，可能是单科独进，也可能多科并进，轮流交替。在个别教学组织形式下，也没有这一特征。学习时间没有划分，或长或短，早学、晚学，停学，都没有确切的规定。

4. 统一授“课”。

教师根据指定的教学大纲和教材，向全班学生传播统一的教学内容，并排定课表，多科并进，交错授课。在同一班级，授课的进度和要求应该是统一的。

5. 按时授“课”。

全校有固定的作息时间表，并制订统一的作息时间表，有节奏地开展教学活动。

6. 对教师的文化和业务有统一的基本要求。

并按其精力专长和工作能力分配教学任务。教师对所教学科的教学工作负责。

班级上授课制和过去私塾、书院制比较，有以下几个优点：

（1）教师面向班集体进行教学，即可以照顾学生的年龄特点和基础条件，又可以发挥班集体的作用，它可以克服个别施教的手工业方式的弊病，平均一两个教师就可以教一个班的学生，大大提高了教学效率。

（2）使用统编的教学大纲和教材，有统一的教学计划和教学要求，可以保证学生学到系统完整的科学知识，定期完成各方面的教学任务，保证一定

的教学质量。

(3) 有严格规定的作息时间，能劳逸结合，使师生的健康得到一定的保证。

(4) 对教师的文化业务基础有一定的要求，按专业实行教学分工，可以发挥教师的优势，有利于教师钻研业务，提高教学质量和减轻教学负担。

(5) 教师面对大致相同水平的全班学生开展教学活动，有利于发挥主导作用。

课堂教学是当前我国中、小学教学的基本组织形式。教学还有其它形式，有的是课堂教学的延伸（如预习、复习等），有的是辅助形式（如现场教学、与教学有关的课外活动、参观、访问等）。课堂教学的是学校运转机制的主轴，学校为了做到以教学为主，必须坚持以课堂教学为主的原则，建立和健全正常的教学秩序。

当然，班级授课制，也有其不足的一面。教师的教学是按统一的内容、统一的要求和基本相同的教学方法，面向全班学生进行的，而学生的基础条件却不完全一致，他们的认识活动特点和学习接受能力、完成作业的速度各不相同。按照班级授课制组织教学活动往往不容易顾及这些个别差异。其次，班级上课制是主要强调教师在课堂的教学活动，对学生在课堂上的主要活动重视不够，往往不利于发挥学生的主动精神。班级上课制的这些弱点，要求教师在教学中特别要注意个别差异，加强个别指导，重视因材施教原则，充分调动学生的学习主动性。

班级授课的类型和结构

在班级授课制发展的过程中，以上三个基本特征应该说从一开始就都具备了，不过在不同的发展阶段又有所不同。在夸美纽斯时期，着重点在于编班，集体讲演，一个教师教许多学生，即突出表现了第一特征，至于教学内容和教学活动在“过程”和“时间”上是怎样一种序列，还是没有明确的规划和论述的。到了赫尔巴特，根据他的观念心理学的统觉论，提出教学是一种过程，认为形成观念即掌握知识技能要经过一系列的阶段：明了、联想、系统、方法。这就为“课”的划分和安排，提供理论基础。但是，这时也还只能说是理论基础，赫尔巴特并未提出什么“课”的概念，更没有什么课的类型和结构的思想，这后者应该如实地归功于前苏联教学论。它不仅明确提出了“课”的概念，而且把它的内容具体化了。

关于课的类型和结构划分的理论根据，前苏联教学论并非简单继承赫尔巴特的统觉论，而是力图应用马克思主义认识论，认为学生在教学中掌握知识要经过感知教材，理解教材，巩固知识，运用知识，检查效果等几个互相联系的阶段。小而言之一个概念，大而言之一个学科，都要经过这些过程、环节或“工序”。有的教学内容，比较浅显，份量不多，在一个单位时间（50分钟或45分钟）内可以全部完成；而另一些教学内容，比较多，比较深，不可能在一节课里既学习新的知识，又巩固，还马上运用，并检查效果。这就需要把不同的阶段和“工序”分别赋予不同的课，由一系列不同的课来共同完成任务。换句话说，就是要由不同类型的课组成的课的体系来完成。课的类型即由此而来。那种包括掌握知识过程全部或大部环节或“工序”的课，叫做“综合课”。那种只担负一道或二道“工序”的教学任务的课，分别叫

做：讲授新教材课、复习课、练习课，实验课，测验课……等等。具体到某一特定类型的课中，由于它担负的任务，教材特点，以及所采取的手段和方法的具体情况，又有不同的更为具体的阶段、环节、步骤。这就叫做课的结构。一般都以“综合课”为代表，包括：组织教学，复习旧课，讲授新课，巩固新课，布置作业等环节。从结构观点看，不同类型，是课的体系的结构，是大的结构；一节课的不同环节，则是较小的结构。

前苏联巴什基里亚共和国别洛列茨克 14 中学数学教师 P·哈赞金进行了数学课教学改革。其改革主要包括三个方面：第一，要求一位数学教师连续担任个年级，如年级或年级各一个班的教学课，这四、五个班形成一个垂直线。在教学中，教师让高年级学生作自己的助手，帮助低年级学生学习。第二，改变“检查作业—讲新课—巩固”这种传统课堂教学结构，将课堂教学划分为讲授课、习题课、辅导课和测验课等四种课型。第三，组织系统的、有明确针对性的课外活动，培养学生的数学兴趣和创造能力。

下面对四种课型分别予以介绍。

1. 讲授课。

教师不以通常的节、条为讲授单位，而是将几个课题合并为一个大型组合。这样，既可以避免照本宣科，又可节省讲授时间。讲授时要注意：创造条件，使学生敢于随时说出自己有哪些没听懂；通过提出启发性问题抓住学生的注意力；鼓励学生毫无顾忌地发表见解，独立回答问题；在任何时候也不能不耐烦地打断学生的提问和答问。除了传授规定的知识外，讲授课还必须达到四个相互关联的目的：使学生对讲课内容发生兴趣；使学生理解课题的实质；使学生了解所探讨课题中使用的数学研究方法；不仅为解题，而且为力所能及的初步研究活动奠定基础。

2. 习题课。

哈赞金认为根本不需要让学生解答大量同类型的习题，而应进行提炼。一个课题一般选 7~8 道有代表性的“关键性习题”即可。这个工作应交给学生去做，让学生解答，并让学生编《关键习题手册》。这实际上是对学生的一种综合训练。解答关键习题的课堂教学至少有 3 条好处：学生通过解答关键习题，可以掌握有关教材的基本原理。这种答题作业可作为判断一名学生学习状况的科学标准。使学生从过重的学习负担中解脱出来。使教师作习题课的准备工作的准备工作变得较为容易。

3. 辅导课。

哈赞金创造了一种迫使学生在课堂上直接说出自己学习上的困难的办法，这是一种方式独特的辅导课。上辅导课的前一天，教师向学生布置一道家庭作业，要求他们将有关某一课题而自己不会解答或解答使他们感兴趣的习题记在一张卡片上。教师在每次辅导课前往往收到五节课也讲不完的大量卡片。因此只能从中挑选道有代表性的题进行辅导。辅导课就像学生对教师的一次考试，它有利于加强师生间的关系。对教师而言，辅导课可使他弥补讲课漏洞；将卡片用于复习和测验；针对学生的难点疑点准备一些资料；有机会发现学生的数学特长，了解学生学习状况，等等。对学生而言，它也能起多方面的作用。

4. 测验课。

吸收高年级学生参加测验课，由较高年级学生准备用于较低年级的测验卡片，这是哈赞金的独创。在编卡片前，教师要对高年级学生进行适当指导，

卡片编好后交教师审阅并作适当修改。测验课一般持续两节课。头一节课由学生自己答题，这与一般检查作业差不多。第二节课学生必须回答为他编制测验卡片的高年级学生的问题。如果他答不出，高年级学生有责任为他们讲解。测验课对教师有很大帮助。首先，如果没有高年级学生的参与，他不仅根本无法在 45 分钟内向每个学生提出这么多的问题，更不用说能给两个班 60 多人每个人的教学、教育、发展等方面都是带来良好影响了。此外，它有助于培养学生的交往能力。

班级授课制的优越性和局限性

班级授课制产生和发展 300 年来，特别是受到批评 100 多年来的理论和实践，比较充分地明确地显示出它的优越性和局限性。

1. 班级授课制的优越性

(1) 它大规模地面向全体学生进行教学。一位教师能同时教许多学生，而且使全体学生共同前进。

(2) 它能保证学习活动循序渐进，并使学生获得系统的科学知识，扎扎实实，有条不紊。

(3) 它能保证教师发挥主导作用，首先是教师系统讲授，而且在这个基础上直接指导学生学习的全过程。

(4) 它把教学内容及活动加以有计划的安排，特别通过课的体系，分工合作，从而赢得教学的高速度。

(5) 学生彼此之间由于共同目的和共同活动结集在一起，可以互相观摩，启发，切磋，砥砺。

(6) 它在实现教学任务上比较全面，从而有利于学生多方面的发展。它不仅较全面地保证学生获得系统的知识、技能和技巧，同时也能保证对学生经常的思想政治影响，启发学生思维、想象能力以及学习热情等等。

总之，班级授课的教学组织形式比较突出地反映了教学过程的本质特点：间接性的认识，有领导的认识和教育性认识，能在时间和精力都比较经济的条件下，比较全面地实现教学任务。

2. 班级授课制的局限性

(1) 学生的主体地位或独立性受到一定的限制。教学活动多由教师直接做主。

(2) 实践性不强，学生动手机会少。

(3) 探索性、创造性不易发挥，主要接受现成的知识成果。

(4) 难以照顾学生的个别差异，强调的是统一，齐步走。

(5) 不能容纳和适应更多种的教学内容和方法，因为它一切都固定化、形式化，灵活性有限。

(6) 不能保证真正的智力卫生的要求，往往将某些完整的教学内容和教学活动，人为地分割。

(7) 还缺乏真正的集体性。每个学生独自完成学习任务。教师虽然向许多学生同样施教，而每个学生各以自己独特的方式去掌握。每个学生分别地对教师负责，他们即学生与学生之间并无分工合作，彼此不承担任何责任，无必然的依存关系。

懂得班级授课制的优越性，就知道它为什么迄今在世界范围内仍然是学

校教学的基本组织形式，虽经一个多世纪的怀疑，非难乃至猛烈的抨击而仍然站得住脚，绝不是偶然的。它是一个历史时代的产物；只要它赖以存在和发挥作用的条件未曾消失，它就不会消失，人为地强行否定是不行的，历史反复证明这一点。

懂得班级授课制的局限性，就知道它为什么一而再、再而三地受到怀疑，非难乃至猛烈的抨击，虽然不能抛弃或完全否定，但毕竟需要改革，这也不是偶然的。既然它是一个历史时代的产物；那么，时代前进了，许多条件变化了，它也不能固定不变。

课外阅读教学的五种类型

书是开阔学生视野，增长学生知识，开发学生智力的重要工具。而现有教材，虽然涉猎到许多方面，但限于篇目仍远远满足不了孩子们强烈的求知欲望和广泛的兴趣爱好。弥补学生对知识的渴求开展课外阅读活动，开设课外阅读是最好的办法。各种刊物闯入学生眼界，各种新鲜的知识不断充实学生头脑，学生变得更加聪明了。

开展好课外阅读首先必须有明确的要求。

在读书的目的上：学生运用新学的知识阅读课外读物，开阔眼界，丰富知识，发展智力，接受潜移默化的思想教育。

在读书的内容选择上：

要选择健康有益的作品；

配合教材训练重点，选择课外读物；

篇幅上要根据年龄特点和学习基础，提倡选择短篇读物。

在读书的时间上：要开设课外阅读课，并保证每周一课时。

在读书的方法上：要交给学生读书方法，要指导学生写读书笔记，要定期通过各种形式检查阅读效果。

要求明确了，才能保证课外阅读有计划，有目的地开展。

课外阅读课大体有以下几种类型：

1. 读物推荐课。

这种课型，就是根据学生的阅读能力和基础，用生动活泼的方式向学生推荐各种有益的课外读物。在课堂上，教师通过对内容做简要的介绍，或通过朗读精彩片断，或通过讲故事的形式讲述到精彩动人之处时而戛然而止，以激起学生阅读兴趣和欲望。同时，学生间也可通过互相介绍自己所喜爱的文章、书籍，交换阅读。

从内容上，一般可阅读教材节选的原文，或教材中的文章的作家的其它作品，这样不仅可以增加学生阅读的兴趣，使之读起来感到亲切，而且也有利于加深理解所学的内容。当然也可以阅读新书和好书。

2. 读书指导课

这类课型，就是指导学生阅读的方法。指导内容包括：怎样选择书籍，怎样阅读一本书，如何做内容摘要，怎样在书上画批及写读书笔记、读后感，从而使掌握阅读方法，提高阅读能力。

3. 读物欣赏课

这类课型就是让学生把阅读的书籍中自己最喜欢，最感兴趣的部分通过表情朗读，配乐朗诵，背诵片断、格言及表演等方式表达出来，使大家在进

一步理解的基础上对文章进行鉴赏，受到美的熏陶和感染。

4. 读物分析（讲评）课

这类课的目的旨在引导学生领会全书的主要内容，学会归纳整理知识，掌握不同体裁的作品的阅读方法。在作品分析（讲评）课上，让学生根据不同类型的读物，采用不同的讲评方式，说感想、谈体会、议写法、抒己见、析内容、评含义。

以记人写事的读物为例，引导学生按事情的发生、发展顺序，先理清事件的主要情节，然后根据文章的主要内容，再思考作者的写作目的，分析人与事件的关系，进而启发学生分析（讲评）书中人物的思想品质，从中受到教育。

对学生喜欢的科学幻想故事一类读物的阅读，引导学生首先整理书中的科学知识，然后体会作者是通过怎样的联想，巧妙的构思将知识潜移默化地介绍给读者的，在讲评中提高自己布局谋篇的能力。

5. 读书汇报课

这类课型是通过学生汇报，教师来检查学生课外阅读的效果。形式可多种多样，生动活泼。汇报的方法有：

（1）举办讲演会。

让学生将阅读的内容在归纳整理的基础上，进行构思，结合自己生活，学习实际，自拟题目（或老师事先出题目）进行演讲。这种形式不仅可以培养学生认真阅读的精神，也可训练学生的思维的敏捷和口头表达能力。

（2）开展故事比赛或朗读比赛或成语赛的活动。

教师以此检查学生阅读的情况和理解的程度及口语表达的能力。“成语连赛”，还可以帮助学生累积词汇，为作文打下良好基础。

（3）读书笔记展览。

对坚持写读书笔记的学生，给予肯定，把好的读书笔记张贴在“阅读之窗”专栏上，以鼓励学生不断进步，从而增强阅读兴趣。

（4）读物插图设计赛。

对文章的内容、故事的情节在学生理解的基础上，让学生设计插图或封面，并举行展览进行评比，从而进一步调动学生手脑并用的能力。

（5）书面作业练习。

就读物内容，出一道或几道练习题，让学生去做，检查学生阅读的能力。

实践证明，只有在提高教学质量，减轻学生课业负担的情况下，学生才有更多的时间去开展课外阅读活动，才能在课外阅读课的指导下，去更广泛地自由阅读，获取丰富的识知，提高自身素质。

课外阅读指导方法

1. 列表填空引读法。

这种方法就是在学生整体感知课文的基础上，引导学生通过列表填空，加深对课文理解。

2. 自读摘录法。

人常说：“好记性不如烂笔头”，教师要求学生人人建立阅读手册，指导学生学会摘录，这样可帮助学生加深记忆、理解、消化、掌握情节。否则，将会造成“身入宝山空手回”读后一无所获。徐特立同志有一条宝贵的读书

经验：“不动笔墨不读书”。古人也有：“眼过千遍不如手过一遍”之说，这些都是前人的经验，很值得后人借鉴。因此，教师在指导学生阅读时，必须要求学生养成摘录的习惯，学会摘录的方法，象边读边摘课文的生字、新词和疑难问题，通过自查讨论加以解决；边读边摘录课文的结构提纲，引导学生领悟文章的写作方法，课文内容等都是有效方法，不贪多求快，不囫圇吞枣。如《第二次考试》这是一篇优秀的散文，它是时代感很强的文学式样，可指导学生这样摘录： 林教授在招生考试中发现的一件“奇怪的事情”；

奇怪在何处？初试时，陈伊玲；灿烂的音色，深沉的感情（惊动四座颌首赞许），这是声乐的考试，成绩十分优异。复试时陈伊玲的声音发涩，黯然无神，四座面面相觑大为生气。 找一下“使人大失所望的原因？”是因为两三天前，这里因台风造成电线走火，烧毁了不少房子。陈伊玲协助里弄干部安置灾民忙得整夜没睡，影响了嗓子。 熟悉理解直接描写与间接描写相结合的表现手法。 教师可帮助学生总结出：全文塑造了两个感人的形象——陈伊玲和苏林。教育学生要勇于投入到火热的生活中去，在对公与私必须有所取舍的时候，学习陈伊玲置自己稳操胜券的复试于不顾，用自己的独特行动使红与专的关系得到了正确的处理。

3. 设计结构促读法。

老师在平时的教学中对讲读课文已作过不少板书设计，同学们都深有体会，它对理解课文起了很好的帮助作用。在指导学生课内自读时，教师可设计好课文结构，提示给学生，围绕文章结构，细读课文加深理解。如《筑路》可作如下结构设计筑路——斗争

在工地上：同自然界的艰难作斗争（坚不可摧的力量）

在厨房里：同生活上的困苦作斗争（坚韧不拔的意志）

在会议中：同政治上的逃兵作斗争（坚定不移的立场）

环境——性格

通过上述结构图，教师可向学生提出四点： 学习保尔和他的战友们为保卫年青的无产阶级革命政权在极端艰苦的环境中表现出来的英雄本色；学习筑路者与困难作斗争的顽强精神； 学习保尔同困难作斗争的坚强性格，以及他坚韧不拔的毅力和忘我劳动的精神； 本文描写手法灵活多样，有集中的、形象的、直接的描写，也有分散的、概括的、间接的描写。阅读时注意对号入座。

设计文章结构力求作到，既要突出作品的内容，作者的感情，又要突出作品的结构形式和艺术特色，也就是说形式要精美，内容要明确。

4. 提示段层助读法。

有些自读课文较长，学生要在有限时间里理清脉络确实不易，教师可作简要提示以利学生利用段层掌握文意。做到长文短教：如《连升三级》第一部分（1至4段）交待故事发生的时间、地点，介绍主要人物及其性格特征。第二部分（5至6段）张好古无意中借魏忠贤的势力“砸门”进了考场，“一字没写，弄个第二名。”这个古奇闻反映了魏忠贤炙手可热的权势，活画出考官趋炎附势的种种丑态。第三部分：（7至9段）张好古巴结魏忠贤进了翰林院。离奇的情节，进一步揭示了官场的黑暗；魏忠贤网罗党羽，野心勃勃，攀附权势者无耻逢迎，上上下下相互勾结又相互利用以谋私利。第四部分：（10至末）张好古误送大骂魏忠贤对联，适逢魏事事发，张反因对联而得福，连升三级。

根据各部分提示，学生可摘录内容于阅读手册，总结性的提示教师必须给学生指出：本文充分体现了相声语言的特点，大量运用了生动活泼富于表现力的群众口头语言，幽默风趣，人物对话富有个性显出极大讽刺力量。

这篇故事讽刺了封建社会存在的丑恶现象：最高统治者昏庸腐朽，愚蠢荒唐；权奸专横跋扈，文武百官趋炎附势，互相勾结；主考官攀附权贵徇私舞弊；纨绔子弟狂妄无右过着寄生活，整个官场一片昏暗，通过这两点提示，教育学生热爱新社会、憎恨封建社会，从而争当祖国四化建设的接班人。

5. 演讲朗读法。

为了检查同学们课内外自读效果，可组织学生对同一个问题或同一篇课文采用不同的题目或分角色演讲朗读片断，这样对学生的自读产生兴趣。不至于造成自读方法老化，枯燥无味。如学了《应该敢提“俭”字》一文后要求学生教师的指导下开一个题为《谈勤俭》或《浪费可耻》的演讲会，这样一方面检验对课文自学效果，一方面锻炼学生的口头表达能力。另一方面教育学生要在日常生活中发扬艰苦朴素的革命传统，处处节约，事事勤俭不以奢侈为荣要以艰苦为乐。再如自读《你，浪花里的一滴水》后，可在同学中开展学雷锋活动，教育学生人人确立一心为公的高尚思想，使雷锋精神在同学们的心灵中产生深远的影响。

6. 自读质疑法。

在处理课内外自读课时，一些有经验的教师常用这种置疑的方法，对不同课文教师和学生都可质疑，都可解疑，但疑点必须是课文的重点和难点，古人曾说：“学者先要会疑。”还说：“在可疑而不疑者，不曾学；学则须疑。”这话的实质就是说：“治学必须有怀疑精神，这里我认为在阅读课文中能提出问题就行，对进一步理解课文起个引导的作用，如读《畏惧错误就是毁灭进步》一文时，可质疑：

本文的中心论点是什么？

本文行中思路是怎样的？

主体部分是如何层层深入的论证中心论点的？

既然错误是不可避免的那么如何正确对待它呢？

怎样认识结尾一段的作用？

文中是怎样引用名言的？

最终阐明的主要观点是什么？

为了较好地完成课内自读和课外阅读的教学任务，教师要充分发挥指导作用，千方百计提高学生阅读能力，指导学生课内外自读中，我们必须指导学生牢记传统学习语文的好方法，那就是“读书要四到。”即心到（多动脑多思考）口到（朗读有人说，文读百遍其义自见）眼到（认真看开扩视野思路）手到（勤动笔多摘录）。

指导学生开展好课内外阅读，提高学生自学语文能力，是语文教学的一项重要任务，让我们结合实际。积极探索，对各种方法兼收并蓄，灵活运用，以获得教学的最优化。

课外阅读汇报设计十四式

课外阅读汇报课的课型特征就是“汇报”，即由学生用各种形式汇报自己课外阅读的成果。汇报的前提是课前的广泛阅读。学生能否成功地汇报，

关键在于有否认真地阅读。所以，汇报课具有“促读”的功能。同时，通过汇报还可以检查学生阅读效果，促进学生在汇报中运用阅读成果进行表达，因而还具有“用读”的功能。

1. 讲故事式。

此式适合于低年级。课前可指定一些学生读色彩艳丽、图文并茂的《小朋友》、《儿童漫画》、《中国儿童报》以及小人书等，在课堂上讲给小朋友听。由听入手，激发看的兴趣。

2. 欣赏式。

此式适合于低中年级。课前由老师或家长帮助，借助录音、录像、幻灯等电教手段，制作好配乐诗朗诵、配乐讲故事、幻灯片、录像带等，（由学生任主角），课堂上放给同学听或看。通过直观的音像、声像效果，培养读书兴趣，陶冶美的情操。

3. 内容简介式。

此式低中高年级均适合。课前指定一类书籍或文章，阅读后在课堂上介绍书目及主要人物、事件、精彩片断，以指导阅读方向，激起阅读兴趣。

4. 阅读式。

此式低、中、高年级均适合。课前任意阅读读物中语言精粹的好文章，课堂上表情朗读精彩片断。

5. 背诵式。

此式低、中、高年级均适合。课前根据不同年龄选择合适的诗歌、歌词、寓言、歇后语等进行背诵。课上开展“背诵诗歌”、“歇后语会师”、“寓言集会”等汇报活动。

6. 情况汇报式。

此式低、中、高年级均适合。每个月或每两个月向中队或小队汇报一次：“读了哪些书报？有多少字”？你最喜欢哪种书报？为什么喜欢读这类书报？这样便于定期检查阅读情况，促进阅读效果的提高，还便于积累经验资料。

7. 表演式。

此式低、中、高年级均适合。根据看过的课外书籍的内容，自编、自导、自演些快板、相声、朗诵、小品、课本剧等，在汇报课上进行表演。

8. 谈天说地式。

此式低、中、高年级均适合。课前涉猎了多种多样读物后，课上交流自己获得的文化科学信息：古今中外，天南地北，奇闻怪事，名人轶事，未来世界……

9. 小实验、小制作式。

此式适合中、高年级。看了某个感兴趣的，程序较为简单的“小实验”或“小制作”后，课前先动手反复操作，掌握技能和技巧，课上边演示边讲解，此式有助于提高口头表达力及动手能力。

10. 故事复述式。

此式于中高年级。在共同阅读了某篇文章和某本书的基础上，用自己的话来复述故事，有条件的可创造性复述。

11. 图画式。

此式适合于中、高年级。课前需发动学生自己动手，从收报上剪裁下来裁一幅或几幅画，再配合书报中的情节加以讲述。也可动员一些图画基础好的、想象力丰富的学生，根据书中情节自己绘制些图画，然后加以讲述。

12．摘抄展评式。

此式适合于中、高级。课前让学生在广泛阅读的基础上做好阅读笔记，摘录好句好词好片断，归纳主要内容或中心思想。评选出摘录质量高、书写漂亮的一、二、三等奖笔记在汇报课上展出。

13．书评式。

此式适合于高年级。讲前需指导学生读同一篇文章或一本书，对文章或书加以评议，课上交流。

14．方法交流会。

此式适合于高年级。以班级或小组为单位，组织学生漫谈自己怎样阅读及课外阅读对提高读写能力有何帮助。

