

# 目 录

## 第一章 教学、教学范式与元教学 / 001

- 第一节 教学的概念、意义与功能 / 001
- 第二节 当代教学范式及其复合性 / 009
- 第三节 元教学的意义与策略 / 020

## 第二章 当代我国教学论研究新进展 / 032

- 第一节 21 世纪我国教学论研究的方法论转向 / 032
- 第二节 我国教学论研究热点知识图谱与可视化呈现 / 041
- 第三节 教学论指导教学实践的意义、方式与限度 / 058

## 第三章 当代国际教学理论热点 / 069

- 第一节 建构主义教学理论 / 070
- 第二节 多元智力教学理论 / 078
- 第三节 差异教学理论 / 087
- 第四节 反思性教学理论 / 093

## 第四章 当代有效教学理念与行动 / 104

- 第一节 专业化时代有效教师的素质特征 / 105
- 第二节 当代教学论框架下的有效教学行动表现 / 117

第三节 教学行为与有效教学行为 / 126

第四节 当代西方有效教学研究的系统考察 / 141

## 第五章 当代教学模式与教学组织形式 / 160

第一节 教学模式 / 160

第二节 教学组织形式 / 180

## 第六章 当代教学方法与教学艺术 / 192

第一节 教学方法 / 192

第二节 教学艺术 / 198

## 第七章 西方主要教学思想流派 / 218

第一节 西方教学理论的形成与思想流派的划分 / 219

第二节 实用主义教学思想 / 223

第三节 永恒主义教学思想 / 228

第四节 要素主义教学思想 / 232

第五节 结构主义教学思想 / 235

第六节 人本主义教学思想 / 246

第七节 社会改造主义教学思想 / 249

第八节 六种主要教学思想流派的比较 / 253

## 第八章 教师个人教学哲学与专业学习共同体 / 261

第一节 教师个人教学哲学的意义与建构 / 262

第二节 当代西方专业学习共同体的理论与实践 / 271

第三节 教师专业学习共同体的理论建构与本土化培育 / 284

## 主要参考文献 / 301

# 第一章 教学、教学范式与元教学

## 内容概要

本章首先从教学的概念进行分析，通过明确教学的内涵、意义和功能来重新认识教学；其次，着重考察并分析了西方学者广泛关注的五种基本教学范式——艺术范式、科学范式、系统范式、技能范式和反思范式，在此基础上论述了当代教学范式的复合性特点；再次，对元教学的三重内涵、功能和有效策略进行了阐释。

## 第一节 教学的概念、意义与功能

在当今信息时代和学习社会，教学的内涵日益丰富，教学的形式更加多样，教学活动也变得愈加复杂，这就使得我们必须站在时代发展的前沿重新认识教学，明确教学的意义和功能。

### 一、教学的概念

关于教学的概念，古今中外有多种多样的解释，几乎每一本教学论著作都无一例外地会对“什么是教学”这一问题进行回顾，然后提出作者自己的看法。如果我们对20世纪80年代以来国内外出版的此类书籍中关于

教学的概念做一番梳理的话，相信至少可以梳理出几十种定义。关于这一点，美国教育家史密斯（B. O. Smith）在1986年出版的《教学研究手册》（*Handbook of Research on Teaching*）“教学”一文中归纳的不同取向教学定义以及我国学者李定仁、徐继存主编的《教学论研究二十年》（2001）一书中的归纳与总结就是两个很好的例证。众多关于教学的解释可以概括为三个基本角度：一是着眼于教师的教（teach）对教学（teaching）进行界定，把教学看成教师给学生传授知识和技能的活动；二是着眼于学生的学（learn）对教学（teaching）进行界定，把教学看成教师指导下学生通过学习获得一定的经验并引起行为变化的过程；三是着眼于教师与学生的相互作用对教学进行解释，把教学（instruction）看成由教师的教（teaching）与学生的学（learning）组成的一种双边活动。一般认为，第三种观点基本上揭示了教学活动的本质特征。

着眼于信息时代和学习社会师生角色的主体转变以及教师教学专业发展的必然趋势，我们认为，教学就是一种在特定环境中，借助课程这一中介，通过教师与学生主体间有目的、有计划交流与互动，促进学生学习与发展的专业活动。需要说明的是，这一在前人研究基础上对教学的重新定义贯串了三个最新的教育理念：终身学习理念、主体教育理念和教学专业化理念。同时，这一定义也包含了对教学系统中教师、学生、课程、教学、学习这五个概念各自地位、作用与相互关系的重新定位。

第一，当代教学作为一种教师与学生主体间有目的、有计划交流与互动的活动，它是在若干因素的相互作用下展开的。以往人们认为教学活动得以开展必须具备教师、学生、课程和教学手段四个因素，尽管现在这四个因素各自作用的表现形式已经发生了变化，如互联网技术催生了“隐形教师”，教学活动的形式虽然变化了，但教学活动仍离不开经过专门培养或训练的正式教师。众所周知，每个专业都有自己的服务对象，教学专业的服务对象就是学生，故教师与学生是一种服务与被服务的关系。在这种专业性的服务过程中，受益的主要应该是学生，其次是教师本身，再次是社会。教师应该明确认识学生是主体，学生自身也应该树立主体意识。当然，我们必须看到，学生的主体意识在早期形成与发展过程中依赖于教

师的启发与引导，更主要的是依赖于教师对教学活动的组织与指导。换句话说，学生早期的主体意识是在作为主体的教师所创造的一种能发挥他们主观能动性的良好环境和课堂气氛中逐步形成和发展的。这种气氛无疑有赖于民主的教学气氛和鼓励学生参与的教学策略。

第二，通过恰当的课程内容、有效的教学方法、教学手段、教学组织和教学评价策略，来实现促进学生学习与发展的目的。其中，课程是实现学生发展目标的载体，教学方法和教学手段等是中介，而评价则是支持教学活动有效运行的保证，它的终极目的是促进学生的学习与进一步的发展。目前，在教育实践中，关于评价教师教学的终极目的是促进教学改革的观点已经被越来越多的人所认同，但关于评价学生学习的终极目的是促进学生发展的观点并没有深入人心，这是因为应试教育通过考试与评价更多的是为了鉴定和选拔的影响仍普遍存在。

第三，学生在教学活动中到底应该学什么？传统教学论着眼于“知识就是力量”的教育哲学取向，历来把重点放在知识学习上；而现代教学论则明确提出学生应学习知识，同时还应进行道德学习、行为学习、态度学习和技能学习等。因此，教学应为学生的全面发展和素质的全面提高打下良好基础，而不应仅仅关注知识的学习和掌握。尤其是随着人类进入信息时代和学习社会，知识的更新速度在不断加快，如果学校教学只关注知识学习，而忽视学生良好学习习惯的培养和有效学习方法的掌握，就无法为学生今后的成长奠定良好的基础。

第四，通过教学活动应发展学生什么？传统观念认为教学主要应促进学生技能的发展，发展性教学则主张教学应促进学生能力与智力的发展。在信息时代和学习社会，教学不仅要延续这些方面的发展，更要关注学生情感的发展、品德的发展、个性的发展、学习能力的发展、潜力的发展以及社会性的发展等，其终极目标是通过各级各类教学活动促进学生的全面发展和个性形成。总之，我们要让学生通过积极、主动地参与教学活动，通过学习与成长、成熟起来。在这里，还需要强调的是，学生的任务是学习，学习是低一级的目的，通过学而后习得，发展才是高级目的。学习与成长应该是一个周而复始、不断累积的过程。终身学习概念的提出以

及学习社会的到来，都已充分说明了这一点。要想不断发展，就需要不断学习。同样，也只有不断学习，才能不断提高。现代教学的目标与任务不仅包括使学生掌握知识和技能，形成良好的道德品质和个性，而且包括培养学生积极主动的学习意识、创新意识以及学习能力和创造能力。这样，现代教学的目标与任务就必须是多元的，而不是单一的；是开放的，而不是封闭的；是发展的，而不是一成不变的。着眼于学生核心素养培养目标的落实，需要贯串且必须体现在教学活动中，通过有效的教学活动，促进每个学生多方面的和谐发展，使其成为既全面发展又具有个性特点的一代人才。

第五，教学作为一种专业，体现了教师是必须通过专门培养和训练的人，正如医生和律师一样需要具备专业能力。遍及世界的师范院校和教师培训机构的存在已经说明了教学是一种专业，教师必须经过系统的学习与训练才能胜任教学工作。

## 二、教学的意义

随着时代的发展与教育改革的不断深化，中小学的教育、课程和教学实践已经发生了很多变化，但教学作为中小学的中心工作一直没有改变。认真搞好教学工作，对于办好一所学校，全面贯彻党的教育方针，保证人才培养的质量，促进学生德、智、体、美、劳全面发展与健全人格形成有着十分重要的意义。

### （一）教学是实施课程的基本途径

中小学各门课程的目标主要是通过具体的教学活动来实现的。教学的性质和特点决定了它是向学生传授文化科学知识和技能、发展智力、进行思想品德教育的有效途径，是把个体认识与社会认识联系起来的纽带。如果没有具体的教学活动，课程目标和教育目的的实现都将得不到保证，人才的培养也将是一句空话。

### （二）教学是学校一切活动的中心

除教学活动外，学校还有其他形式的教育活动，如课外文化科技活动、班会和团队活动，以及参加社会实践等。这些教育活动对学生的全面

发展同样是不可或缺的。但是，与教学活动相比，这些活动处于从属地位，而且它们的开展是以教学活动为基础的。

### （三）学校的性质决定了教学在整个学校工作中的主体地位

社会之所以需要学校，就在于通过学校教学能够使青少年一代学习与掌握人类的文化科学知识，培养他们成为社会所需要的人，使社会能够顺利延续和发展。离开了教学，学校就失去了存在的意义，也无法履行学校的社会职能。

### （四）学校以教学工作为主，不仅由学校承担的社会职能所决定，而且符合青少年的身心发展要求

青少年时代正是一个人长身体、增经验、长知识的关键时期。他们渴求上进，求知欲强，有强烈的学习愿望，迫切希望了解和认识世界与人生，而教学正是满足他们身心发展需求的有效途径。

总之，教学是学校的中心工作，坚持以教学为主，是学校工作的一条基本原则。实践反复证明，坚持以教学为主，学校秩序就稳定，教育质量就提高，教育目的就能得到实现，学校也能真正成为培养人才的基地。相反，忽视或削弱教学，违背以教学为主的原则，学校秩序就混乱，教育质量就下降，教育目的就得不到实现，学校培养人才的作用也难以发挥。所以，学校应坚持“教学为主、全面安排”的原则，把主要精力和时间用在教学上，正确处理教学与其他各项工作的关系，使学校各项工作都围绕教学这个中心有序地进行，并为其服务，努力提高人才培养的质量。

## 三、教学的功能

从根本上说，教学就是试图促进学生成长或者塑造学生成长的活动。<sup>①</sup>教学的功能是在现实的社会价值选择的意义上，在其运行的特定方向和目标下所表现出来的对外影响和作用。<sup>②</sup>关于教学的功能，人们从不同层面有各种不同的概括。中小学教学的基本功能一般包括以下几个方面。

① Bruner J.S. 教学论 [M]. 姚梅林, 郭安, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2008: 1.

② 裴娣娜. 教学论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2007: 137.

### （一）传授知识

知识是人类对客观事物的认识成果，是对社会实践经验的概括和总结。人类掌握了知识就等于掌握了认识与改造世界的钥匙，增强了自己的能力。所以，英国哲学家培根（F. Bacon）说：“知识就是力量。”在知识经济时代，知识对社会发展和个人发展的作用进一步凸显出来。然而，人非生而知之，知识是通过学习获得的。作为基础教育的中小学，所要传授的是文化科学的基础知识。所谓基础知识，就是各门学科中最基本的事实、概念、原则和法则。掌握基础知识是人们从事现代生产和适应现代社会生活所必备的基本条件，也是进一步学习现代文化科学知识的重要前提。这些基础知识具体反映在国家统一编订的各学科课程标准和教材之中，这就决定了现代学校教学必须按照课程标准的要求进行，让学生掌握体现在课程标准和教材中的基础知识，仍是现代教学的任务之一。

学习知识的目的在于应用，只有把学得的知识转化为各种技能，知识才能发挥作用。所谓技能，是指运用所学知识完成某项活动或解决某个实际问题的行为动作方式。技能包括外显的动作技能和内隐的智力技能两个方面。其中，外显的动作技能是指能够观察到的、由一系列动作按一定程序构成的操作活动方式，如演算练习、实验操作、写字、跳舞、画画、做操等；内隐的智力技能是指不易观察到的、借助于内部言语在头脑中进行的一系列思维活动方式，如作文中的主题构思、教学练习中寻求解题思路、艺术创作中展开想象与联想等。智力技能是动作技能的基础，动作技能是智力技能的外化和体现。技能经过反复、严格的训练，就变成了技巧。技巧就是技能的自动化，是通过刻意过程形成的刻意行为。

中小学基本的技能技巧训练侧重于培养学生阅读、书写、作文、解题、运算、论证、绘画、制图、实验、测量、制作、运动、歌咏等方面，以及常用生产劳动工具的使用技能技巧等，其中最基本的是读、写、算的技能技巧。通过基本技能技巧的训练，培养学生分析、解决实际问题的操作技能。

掌握知识和形成技能技巧关系密切。掌握知识是形成技能技巧的基础，没有知识的掌握，就谈不上形成运用知识的能力和技巧，而技能技巧



的形成又为进一步掌握知识创造了有利条件。因此，教学中要把传授知识与训练技能技巧有机地结合起来，重视“双基”教学任务的完成。

## （二）发展能力

现代教学已不再局限于向学生传授文化科学基础知识和训练基本技能，还要在传授知识的过程中有计划地发展学生的智力、培养学生的能力。所谓智力，就是指人的认识能力，一般包括观察力、注意力、记忆力、思维力、想象力和创造力，其中思维力是一切智力活动的基础与核心。所谓能力，是指运用知识所进行的智力活动，即分析、解决实际问题的本领，包括一般能力和特殊能力。在实践中，智力的高低决定一个人对客观事物的认识程度，能力的大小则决定其解决问题的效率和结果。现代教学之所以重视发展学生的智力，培养学生的能力，是因为科学技术的发展使知识数量剧增，新知识不断涌现，学生在校学习时间有限，根本不可能掌握已有的全部知识。在这种情况下，只重视传授知识与技能的传统教学已远远不能适应形势发展的需要，而必须在传授知识和技能的基础上，重视开发学生的智力，培养学生的能力，增强学生的才能和智慧，以便学生在未来的工作和生活中能独立地学习与汲取知识，创造性地解决实践中的各种问题。只有这样，教学才能达到面向未来的要求，赶上时代的步伐。发展智力，培养能力，特别是培养学生的自学能力，已成为世界教育的潮流。美国的布鲁纳（J. S. Bruner）、苏联的赞科夫（Л. В. Занков）都极力主张教学要重视学生的一般发展，甚至提出要把发展学生的智力作为教学的中心任务来完成。美国教育家加德纳（H. Gardner）还提出了多元智力的观点，认为教学的任务就是要发展学生的多种智力。

学生智力发展的程度，除与先天素质、后天环境、教育影响有关外，还与学生的非智力因素有关。所谓非智力因素，就是指智力因素以外的一切心理素质，其中最主要的是动机、态度、情感、兴趣、意志、习惯和性格等。实践表明，正确的学习动机与认真的学习态度是学习的强大动力，专注的情感与浓厚的兴趣是开启心智的钥匙，坚强的意志和良好的习惯是攀登知识高峰的阶梯，性格的优劣则是一个人终生事业成败的关键。因此，教学在开发学生智力、培养学生能力的同时，还应重视培养学生的非

智力因素，使其形成健全的人格。

### （三）培养品德

亚里士多德（Aristotle）在《尼各马可伦理学》（*Nicomachean Ethics*）一书中指出，“人的每种实践与选择，都以某种善为目的”，教学的善的目的也是教学的道德性体现。正如赫尔巴特（J. F. Herbart）所提出的“教育性教学”，教学永远具有教育性。他认为没有“无教学的教育”，相反也不存在“无教育的教学”。“教育者使学习者深入（专心）到所要学习的内容之中，接着使之对所学习的内容加以思考（审思）。这种被教育者人为引发的深入世界（专心）和自我思考（审思）的相互作用，就是赫尔巴特的教育性教学。”<sup>①</sup>为培养学生完善的人格，发展学生的个性，教学要对学生进行审美教育，培养学生正确的审美观念，树立学生崇高的审美理想，使其具有鉴赏美、评价美、创造美的能力。这种深入世界和自我思考的相互作用，不仅是培养与发展学生认知能力的基本途径，也是对学生进行品德教育和情感教育的重要途径。需要指出的是，那些认为美育和道德教育须通过专门课程来实现的观念是狭隘的，所有学科教学中的学习都是一种系统的艰苦劳动，这也是促进学生科学世界观、良好思想品德与个性形成和发展的重要基础。

### （四）助长生命

学生的身心发展是全面的、相互联系的整体发展，其中身体的发展又是心理发展的前提和基础。而教学与学生的身心发展密切相关，教学内容与教学方法的选择、教学组织形式的安排、教学设施与设备的配备等都会直接或间接地影响到学生的身心健康和生长发育。教学中要注重教学卫生，要求学生保持正确的姿势，保护学生的视力，防止学生课业负担过重，使学生有规律、有节奏地学习与生活，保持旺盛的精力，发展健康的体魄。

当然，教学助长生命的功能不仅仅停留在对人的身心健康的促进方面，更是广义上对生命潜质和力量的增进。一方面，教学可以增强学生的

---

<sup>①</sup> 彭正梅. 大道泛兮：赫尔巴特教育学思考的辩证特性及其与杜威的比较 [J]. 全球教育展望, 2013, 42 (7): 37.

主体意识，促进学生的主体性发展。另一方面，教学在激发学生学习动机和求知欲的同时，也在培养他们克服困难的意志力和进取心。同时，如果教学能够善于启发诱导学生进行思维操作，通过推理、证明去创造性解决问题，就可以不断强化学生的创造性思维，这样的创造性思维也正是潜质和力量的关键和源泉。

教学功能的上述四个方面并非是完全割裂的，而是密切联系、相互渗透、融通贯穿教学活动的全过程之中的，教师不仅要在教学准备和教学实施中考虑，而且要在教学评价中考虑。然而，在传统教学中，许多教师往往只重视知识传递任务的完成，而忽视了其他教学任务以及多维教学目标的达成，严重影响了学生的全面发展。这也是实施素质教育的教学改革必须解决的问题之一。

## 第二节 当代教学范式及其复合性

### 一、范式与教学范式

“范式”（paradigm）一词是来自希腊语的动词，原意是“一个接一个地展示”，在现代英语词典中被翻译为“例子、样本”或“语言和动词变化表”。在西方社会科学研究中，“范式”这一概念通常用来指人们建立在本体论、认识论和方法论基础之上的对事物的基本概括或基本看法的体系。具体而言，范式也可以被看作人们看待与处理特定领域内的一种现象或一系列问题的基本原理。<sup>①</sup>在当代教育研究的上位概念中，“范式”一词通常用来描述教育研究方法论的基本类型以及研究问题与研究方法的归属。比如，科学研究范式与人文研究范式、定性研究范式与定量研究范

---

<sup>①</sup> Denzin N K, Lincoln Y S. Handbook of qualitative research [M]. London: Sage Publications, 1994: 67.

式、实证研究范式与现象解释范式等。<sup>①</sup>在当代课程与教学理论研究中，“范式”一词也已得到广泛的使用，如人们所说的课程研究范式、课程编制范式、课程开发范式以及教学范式等。“范式”一词不仅指人们概括事物的方法，而且包含了人们认识事物的价值、态度以及与之相适应的实践活动。其实，更多的西方学者认为，就“范式”一词的内涵和外延来讲，它非常适用于概括复杂的理论与实践交织的现象。<sup>②</sup>研究表明，在西方当代社会科学研究领域，一种范式企图完全地替代另一种范式的情况并不占主导地位，也很难成为其理论发展的主流，反而常常表现为多种范式相互争论与共存。作为一种复杂现象的教学实践活动，其范式的变化就呈现出这样一种特点。

教学范式（teaching paradigm）是指人们对教育领域中教学这一特殊现象和复杂活动的最基本的理解或基本看法。简单地说，就是人们对教学所做的最基本的界定或基本的解释。<sup>③</sup>尽管古今中外的学者对教学有多种多样的解释，但从当代西方教学范式研究的主要成果来看，有五种着眼于对教学基本界定的范式受到了学者们的普遍关注，并对教学实践活动产生了广泛的影响。这五种教学范式是艺术范式、科学范式、系统范式、能力或技能范式以及反思范式。

## 二、当代西方五种流行的教学范式

如果仔细考察并分析上面提到的五种教学范式，我们就会发现，尽管每一种教学范式都为人们理解与把握教学活动的实质与特点提供了特别的视角，但却无法包含教学这一复杂活动的全部。下面我们尝试沿着当代教学理论研究发展的轨迹，就这五种教学范式的基本特征进行理性的分析与评价。

---

<sup>①</sup> Walker J C, Lincoln Y S. Handbook of qualitative research [M]. London: Sage Publications, 1994: 107.

<sup>②</sup> Bums R B. Paradigms for research in teaching [M] // Anderson L W. The international encyclopaedia of teaching and teacher education. 2nd ed. Oxford: Pergamon, 1995: 91.

<sup>③</sup> 同<sup>②</sup>.

### （一）教学的艺术范式

在西方，把教学看成一门艺术（teaching as an art）的观点不仅有很长的历史，而且有明显的现代特征。萌芽时期的代表可以追溯到近代捷克大教育家夸美纽斯（J. A. Comenius），他在《大教学论》（*Didactica Magna*, 1632）一书开篇就将教学定义为知识教学的艺术。不过，遗憾的是，他并没有对为什么教学是一门艺术、教学艺术的表现形式等问题做进一步的论述。一般认为，夸美纽斯所讲的艺术主要是指教师合理安排时间、教授学科知识和选择教学方法的技能。

直到20世纪50年代初期美国教育家黑格特（G. Highet）的《教学艺术》（*The Art of Teaching*, 1951）问世，西方关于教学艺术的探讨才越来越多。后来，在美国教育心理学家加涅（R. M. Gagne）倡导教学是一门科学之后，还引发了较长时间的关于教学是艺术还是科学的争论。作为艺术范式的早期代表，黑格特在《教学艺术》一书的前言中就明确指出：“我之所以将此书称为教学的艺术，是因为我坚信教学是一门艺术而不是一门科学。”<sup>①</sup> 在书中黑格特不仅简要地分析了为什么教学是一门艺术而不是一门科学，而且论述了教学艺术的内涵，尤其详细说明了教师应该掌握哪些教学艺术，才能不断地提高教学效果。黑格特在强调教学是一门艺术的同时，反对把教学看成一门科学。他认为尽管教师需要对教学工作进行计划，但套用科学的方法从事教学活动是非常不适宜的。因为教学不像化学实验，它没有固定的程式，而更像是在用心且投入情感地去画一幅画或演奏一段音乐，更像是在栽培一个花园或写一封友好的信。如果教师没有认识到这一点，那么，他/她的教学是不会成功的。黑格特还认为教学是一种才能，对新教师的挑选与对他们的培养同等重要。他指出好教师的三个必备条件是<sup>②</sup>：第一，教师必须具有扎实的专业知识；第二，教师必须对他/她所教的学科充满热情；第三，教师还必须热爱他/她的学生。尽管与当今的教学艺术专著相比，黑格特的研究还显得比较单薄，且过分强

<sup>①</sup> Highet G. *The art of teaching* [M]. London: Methuen and Co-Ltd., 1951: pi17.

<sup>②</sup> 同<sup>①</sup>pi24.

调教学的艺术性而排斥其科学性，但他毕竟是现代西方最早试图系统研究教学艺术的学者，他是积极倡导教学是一门艺术的突出代表，他的思想为后人对教学艺术性的认识奠定了一定的基础。

美国学者伊斯奈尔（E. W. Eisner）认为教学之所以应该被看成一门艺术，是因为它有四个基本特点<sup>①</sup>：第一，伴随着特殊技能的教学活动常常以其优雅的表演给人一种美的体验；第二，教学活动的展开往往需要教师具有定性的或质的判断能力；第三，教学活动的开展常常并非是按照一种惯例进行的，它有着偶然性和不确定性；第四，教学的结果经常是在其进行过程中产生的，甚至可能是教师无法预料到的。然而，英国学者特诺-贝塞特（R. Turner-Bisset）则认为，把教学看成艺术的范式的突出问题是它很容易使人们将教学看成一种与生俱来的能力，一种天赋，而不是后天培养和形成的。这样一来，教师就应该是挑选的，而不是培养和训练的。<sup>②</sup>

艺术范式的潜在问题是它可能会引导教师更多地强调教学的灵活性、创造性和情感性，尤其是教学的个性化或教学的个人风格，而忽视教学的规律性、程序性以及必要的纪律要求和课堂规则，进而可能导致教学的自由主义倾向。在西方各国，尤其是在当代英美的教学实践中，把课堂看成教师的自由天堂的人仍比比皆是，这在很大程度上与人们把教学的艺术性与科学性对立起来有关。

尽管教学的艺术范式并不完美，也没有成为统治性的范式，但近年来在教学研究的文献中，人们仍会看到大量关于教学艺术性的研究，尤其是在英美学者关于有效教学的研究中，教学的艺术性获得了越来越多的关注。很明显，教学的艺术性特点已被广泛认可，并被认为体现在教学的各个环节，如教学准备的艺术、组织教学过程的艺术、与学生交流的艺术、处理教学人际关系的艺术和提问的艺术等。当然，问题并不是如此简单。

---

<sup>①</sup> Eisner E W. The educational imagination: on the design and evaluation of school program [M]. 2nd ed. New York: Macmillan, 1985: 175-176.

<sup>②</sup> Turner-Bisset R. Expert teaching: knowledge and pedagogy to lead the profession [M]. London: David Fulton Publishers, Ltd., 2001: 2.

仅从艺术的视角能完全地诠释与把握复杂的教学现象吗？随着教学研究的日渐深入，人们不可能也不应该将审视教学的目光单一化。

## （二）教学的科学范式

随着 20 世纪西方科学主义思潮的兴起，特别是现代心理学与行为科学研究成果的不断涌现，许多学者开始强调教学的科学性。认为教学是一门应用科学（teaching as an applied science）的学者通常强调教师职业和教学活动应依据科学的原理作为基本的指导。从更广泛的角度来看，教学的科学范式坚信，受历史、哲学、社会学和心理学等学科基本原理制约与影响的教学实践应遵循某些基本的原理和规律。直到今天，将教学看成一种应用科学的范式在西方英语国家的教师培训中仍占据着重要的地位。<sup>①</sup> 尤其是当大众对教育与学校教学的质量提出尖锐的批评时，科学范式的倡导者则表现得更加活跃。他们会对那些不遵循教学规律和不坚持教学基本原则的人提出尖锐的批评，认为教学质量之所以下降是由教师过多的自由所致。科学范式强调教学要有章可循，不能过分地自行其是，太多的灵活将会导致教学效率的低下。从事教学活动这样一种培养人的工程，必须遵循教学的客观规律并坚持教学的基本原则，应按照一定的程序进行。

科学范式着眼于从教学的规律性和原则性上解释教学。正如美国学者伍兹（P. Woods）所指出的：“教学是一门科学就等于说它是一种有规可循的理性活动……这同时意味着教学是一种更系统、更具结构性和更稳定的活动。”<sup>②</sup> 另外，科学范式强调教学的理论基础，如哲学、社会学和心理学等，认为这些学科的基本原理为教学的研究与实践提供了坚实的理论基础和有效的实践指导，是教学研究与实践的依据。教学的科学范式的倡导者之一加涅（R. M. Gagne）就坚持认为适应于医学、工程学和其他社会科学的应用科学也同样适应于教育与教学科学。另外，文献研究也表明，当代西方的许多教学模式都是建立在心理学和社会学基础之上的。比

---

<sup>①</sup> Turner-Bisset R. Expert teaching: knowledge and pedagogy to lead the profession [M]. London: David Fulton Publishers, Ltd., 2001: 2.

<sup>②</sup> Woods P. Researching the art of teaching: ethnography for educational use [M]. London and New York: Routledge, 1996: 15.

如，美国学者乔伊斯（B. Joyce）和韦尔（M. Weil）总结的四类教学模式，均与现代心理学和学习理论有着密切的联系，充分体现了心理学原理对教学的指导作用。

教学的科学范式的主要特点是试图将哲学、社会学和心理学以及教育心理学和学习理论等的基本原理运用到课堂教学活动之中，强调教学不仅应有科学的理论做基础，而且可以用科学的方法加以研究。20世纪70年代开始流行于西方的对教师和学生的课堂教学行为进行系统观察的研究，就是教学的科学范式在课堂教学实践中被贯彻的又一体现。

应该注意的是，20世纪80年代以来，透过西方大量的教学研究论著可以明显地看到一个新的发展趋势，即艺术与科学对立的减弱，取而代之的是艺术与科学的统一。正如美国学者贝赫尔（R. F. Biehler）和思诺曼（J. Snowman）在《应用教学心理学》（*Psychology Applied to Teaching*, 1993）中所指出的：“好教师总是将教学的艺术特点与科学特点紧密地结合在一起，好教学也必然是一系列艺术因素和科学因素的结合体。”<sup>①</sup> 美国学者帕森斯（R. D. Parsons）则进一步指出：“有效的教学是建立在科学基础上的真实艺术。”<sup>②</sup> 可见，教学既是一门艺术，又是一门科学，是艺术与科学的统一体这一观念已为众多学者所认可。

### （三）教学的系统范式

20世纪中期，系统论、信息论和控制论的产生为学者们探讨和研究复杂的教育教学现象提供了新的理论依据。在“三论”原理的指导下，教育系统论、教育信息论和教育控制论应运而生。其中，用系统论的基本原理来研究教学最为突出，而教学的系统范式（teaching as a system paradigm）就是典型的代表。<sup>③</sup> 尽管在西方一些学者的眼里用系统的概念解释教学活动仍然属于教学的科学范式的变式或发展式，因为系统理论被

---

① Biehler R F, Snowman J. *Psychology applied to teaching* [M]. 7th ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 1993: 20.

② Parsons R D. *Educational psychology: a practitioner; researcher model of teaching* [M]. London: Wadsworth, 2001: 10.

③ Turner-Bisset R. *Expert teaching: knowledge and pedagogy to lead the profession* [M]. London: David Fulton Publishers Ltd., 2001: 3.



认为是应用科学的一种特殊形式，但多数学者认为，系统范式强调的是教学的系统整体性，必须用系统整体的观点去分析、理解和操作。因而，它对 20 世纪后期人们思考教学的理论与实践问题产生了广泛的影响。

把教学看成一个系统来考察，从而定位这个系统的要素及其各自的地位和相互关系，避免孤立地或单一地分析教学，这有利于从系统整体的观点进行教学的决策和安排。美国学者科兹马（L. B. Kezima）在《大学教学法》（*College Teaching Methods*, 1985）一书中就曾对教学的系统性进行过较为成熟的论述。他不仅强调了教师、学生、教学内容和教学手段四个基本因素在教学系统中的地位和相互关联，而且突出了环境与评价因素的特殊作用。<sup>①</sup> 科兹马的思想在 20 世纪 70 年代的西方和 80 年代的中国大学曾流行一时，并作为一种思考教育问题的方法论而备受推崇。“教学是一个系统”不仅是教学研究论文和教学论著作中的常见语句，而且在国家关于教育与教学改革的文件中也频繁出现，这都充分说明了人们对系统理论的认可。这种认可的主要原因是系统理论的确为人们认识复杂的教学现象提供了一种新的视角。

然而，仔细分析一下系统范式所关注和强调的问题，就不难发现它自身的不足。首先，系统范式过分关注教学系统本身，而没有充分地考虑教与学的灵活性和偶然性等特点。从理论上讲，系统范式似乎很充实，尤其是它的教学系统流程图曾给人耳目一新的感觉。但实际的教学情境要比它的纸笔构图复杂得多，影响教学因素的广泛性和课堂实践中教学事件的突发性往往是无法预知的，教师必须根据变化着的特殊情境和学生的类型适时调整自己的教学。在这一点上，强调灵活性和创造性的艺术范式会显得更有作为。其次，系统范式也没能揭示教学的本质所在。正如特诺-贝塞特在评价系统范式时所指出的，系统范式在强调系统中各要素的前后关联时，却忽视了对课程内容的潜在性和教学事件的偶然性的考虑。<sup>②</sup> 在此，系统范式是一种纯粹的过程范式，它对教学的实质性因素——教学内容

<sup>①</sup> Kezima L. B. *College teaching methods* [M]. New York: Longman, 1985: 22-23.

<sup>②</sup> Turner-Bisset R. *Expert teaching: knowledge and pedagogy to lead the profession* [M]. London: David Fulton Publishers Ltd., 2001: 5.

（课程）关注甚少。它强调教学是一种有目的、有计划、方向明确且结构紧凑的活动，但同时忽视了教学的育人功能和所具有的特殊性。

#### （四）教学的能力或技能范式

把教学看作一种能力或技能（teaching as a competence or skill）的范式是随着20世纪六七十年代美国能力本位的职业教育的发展而出现的，进而强化了能力本位的师范教育。能力范式的理论基础是行为主义心理学关于教育目标的具体化和教学行为的可观察性思想。在英国，能力范式是80年代中期随着职业教育的发展而逐渐被教育工作者所认识的。同时，也有学者提出教学的技能范式，即教学是一种可以通过培养而提高的个人职业技能（craft）活动。我们认为，这两种提法虽在文字表述上有所差异，但本质上其所要揭示的问题是一致的。

当然，如果从心理学与教育学的角度仔细分析，能力这一概念的内涵还是要比技能丰富的。能力不仅包含了教学技能的传递和表演，还包含了在复杂的教学活动中如何将教学技能适当地组合并有效地应用。它不仅可指某个具体的、可显的实践技能，如板书，还包括可观察的教学行为，如管理和调控课堂教学进程的能力。另外，与教学的艺术范式不同，教学的能力或技能范式对教学的界定更为直接。这里需要说明的是，艺术与技能不同。艺术不仅具有直觉的、个性化的特点，而且具有神秘色彩和天才成分，如人们常说的某某是个天才的歌唱家或画家；而技能则是可以说明或解释的，是客观的、可直接传递的。艺术主要是靠个人的经验而得到的，而技能则是靠反复强化与练习得到的。一个人可以给另一个人示范一种技能，让其模仿并实践它、掌握它。由此得出，艺术范式强调教学的个性化和教师的实践体验；而能力或技能范式则强调教师的职前训练和培养。如果把教学看成一种技能，那么，人们就可以将其分解成基本的要素，并在此基础上建立一种程序用以培训和培养教师，从而使得教学既不神秘也不凌乱，就像是机器的运转一样。应该看到，技能范式在职业教育与技术教育的师资培训方面有着更强的说服力。西方运用微格教学技术（micro-teaching）培养师范生的教学技能，如导入技能、强化技能和提问技能等，显然与教学的技能范式有着密切的联系。

80年代以后,能力或技能范式的发展与道德教育紧密地联系在了一起。美国教师教育研究者汤姆(A. R. Tom)认为教学是一种复杂的社会实践活动,它充满了道德与价值观问题,因此作为从事这一活动主体的教师必须是一个品行端正的人。教学的中心应该是促进学生道德的提高和正确价值观念的形成,而非仅仅给学生传授现成的知识,因此应该从道德教育的角度去考虑教学是什么,进而揭示教学的本质。汤姆对教学的基本定位是:教学是一种道德传递技能。<sup>①</sup>很明显,这一观点的理论依据是教育伦理学思想,它建立在教育伦理学基础上来揭示教学的本质。它的积极意义就在于人们对教学的道德功能的关注,而问题在于在突出道德问题的同时忽视了学生认知和能力的发展。这显然不符合现代教学伦理强调教学目标多元化——认知、能力和品德协同发展的基本理念。

能力或技能范式的优点在于它强调了教学的能力或技能是可以培训并可得到不断提高的,这一观点对后来教师教育模式从传统的知识本位或学术本位转向能力本位或实践本位起了重要的推动作用。显然,它的价值就在于突出了教学专业是需要特别技能的,而不是任何人都随便就能当教师的,但它的局限性也恰恰在于过分强调了教学的技能而忽视了知识基础和情感因素。

### (五) 教学的反思范式

在西方,把教学看成一种普通的实践活动的范式有三种类型:一是认为教学是一种普通的实践活动,这是一种比较大众化的看法。在许多人眼里,教学与日常生活中的其他活动并没有什么特别之处,但在教学理论研究界这一观点并不占主导。二是将教学看成一种教师与学生之间的双边活动。这种观点认为“有教无学”或“有学无教”都不能称为是真正意义上的学校教学,教学应该是教师的教授活动与学生的学习活动的统一体。三是认为教学是一种反思的实践活动(teaching as a reflective practice)。这是进入20世纪80年代以后,随着美国学者萧恩(D. A. Schon)的《反思的实践者》(*The Reflective Practitioner*, 1983)一书的出版而出现的一种

<sup>①</sup> Tom A. R. *Teaching as a moral craft* [M]. New York: Longman, 1984: 5.

新的教学范式。大量的研究文献表明，反思范式可以说是目前西方非常有影响力的教学范式。尽管有人认为反思范式也属于一种过程范式，它的运作结构类似于系统范式，然而就内容而言，反思范式有其自身的特点。因为萧恩本人既从事过管理研究与建筑研究，后又从事教学研究，所以他的反思范式不仅在教育领域产生了广泛的影响，而且也影响到了社会科学的其他领域。萧恩认为，教学过程实际上是一种对教学实践不断反思的过程，要促进教学专业的发展，教师就应该成为一个反思的实践者（reflective practitioners）。只有连续不断地在教学实践中反思或反思实践，才能不断地提高教学的能力和水平，从而保证教学质量的提高。值得一提的是，反思范式将优秀教学看成一个发展性概念，认为教师的教学是可以不断的实践而得到提高的。这一思想已被许多学者所肯定。

其实，任何职业活动本身的发展都与反思紧密地联系在一起，没有对实践问题的反思，职业的可持续发展是很难想象的。然而，在很长一段时间里，教学实践领域并没有形成一种反思的习惯，更没有科学反思的有效模式。绝大多数教师在教学专业发展的道路上仅仅停留于简单的教学经验总结层面，而很少对其教学思想与教学实践进行有效的反思，以致影响了教学专业水平的可持续发展。反思性教学的贡献就在于它不仅强调了反思性教学对教师专业发展的意义，而且目前已构建了完整的实践反思模式。<sup>①</sup>毋庸置疑，反思性教学的提出对于教师职业发展和教师教育实践是很有用的。研究文献表明，反思性教学的理论与实践在北美的教师培训中已得到广泛应用，并且取得了明显的效果。

然而，反思范式的问题在于它把反思看成了教学活动和教师专业发展的唯一因素，导致了对教学应传递的实质性知识与相关技能的忽视。另外，如何才能评价反思的质量呢？答案似乎并不明确。所以，我们认为，着眼于当代教学的交往理论，反思范式并不能揭示教学是什么这一根本问题，而只是指明了对教学实践进行反思的价值，应该被看作教师专业发展

---

<sup>①</sup> Pollard A. Reflective teaching in the primary school: a handbook for the classroom [M]. 3rd ed. London: Cassell, 1997: 66.

的一个重要环节或必由之路。

### 三、当代教学范式的复合性特点及意义

通过考察、分析与评价当代西方学者广泛关注的五种教学范式的优缺点,不难发现,对于教学这样一种复杂的现象,试图用一种单一的、固定不变的思维去定向与概括,显然是不客观的,也是不科学的。按照目前教育教学理论研究中惯用的思维模式,如果我们把教学范式分为单一范式、二元范式和复合范式三种基本类型,那么,我们认为当代教学既不是一元的,也非二元的,而应该是一种多元复合范式的活动。

目前,无论是在西方国家还是在东方国家,教学的复杂性是人们所公认的。美国学者多伊尔(W. Doyle)曾从六个方面对教学的复杂性进行具体的讨论与分析。他认为,人们之所以认为教学是一种复杂的活动,主要是因为教师在课堂中的任务不仅仅是向学生传授知识,而是要面对多维的工作任务、同时发生的课堂问题、刻不容缓的问题反馈、事件发生的不可预测性、活动的公开性和社会历史文化传统对教学的制约性。<sup>①</sup>也正是因为教学的复杂性,才引发了如此之多的不同的理解范式。科学研究表明,人们对客观事物和社会现象的认识总是经由波浪式的前进和螺旋式的上升的过程,很难一蹴而就、一次到位。况且,教学本身也是不断发展与变化的,需要人们不断地对其进行新的探索。所以,对于作为一种复杂社会现象和实践活动的教学而言,任何一种单一的观点恐怕都无法从本质上对其进行全方位的解释和把握。

诚然,上述不同的教学范式尽管不能从本质上揭示教学的复杂性,也不能为人们提供全面认识教学范式的基本框架,但不能否认的是,这些研究为我们从整体上认识教学的复杂性提供了不同的视角和思路。探讨教学范式的意义不仅在于从认识论和方法论的高度来定义教学是什么,更在于它能够影响人们的教学思想和教学观念并指导人们的教学实践。正如特

---

<sup>①</sup> Armstrong D G, et al. Teaching today: an introduction to education [M]. 6th ed. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2001: 11.

诺-贝塞特所说：“教学范式的作用就好像一系列教学透镜或教学信仰，它可以用来过滤或支配人们的主观意向和实际行动。”<sup>①</sup> 应该看到，了解与认识不同的教学范式，不仅有助于人们全面地理解教学这一复杂现象，而且会对人们进行元教学（meta-teaching）研究并有效地进行教学实践起到积极的指导作用。但同时我们也应该清楚地认识到，如果我们仅仅把教学理解为一种单一范式的活动，就会造成教学认识和实践上的偏差或教学要求上的极端化倾向。比如，一些教师在强调教学是一门艺术性学问时却忽视了教学的科学性，还有一些教师可能只强调教学的技能而忽视对教学实践的反思与教学专业持续发展的关注，等等。这些认识上的偏差往往影响教学实践的有效性。

因此，我们认为，着眼于当代教学理论的多元整合化发展趋势，教师应该树立当代教学是一种复合范式活动的核心理念，坚持用多种视角对教学进行整体把握，以便从系统整体的角度去理解教学过程各因素的相互关系，从艺术的角度去体验渗透于教学活动之中的情感与美感，从科学的角度去审视有规律的教学活动过程，从反思的角度去检讨教学理论的应用与教学实践的效果，从知识的角度去理解教学活动得以顺利开展的基础，从能力的角度去认识教学专业化发展的根本途径。这样一来，教师就能从不同层面恰当地把握复杂的教学现象，从而在预成课程的框架下有效地开展新课程的教学实践，实现创生课程与学生发展的双赢目标。

### 第三节 元教学的意义与策略

任何一个概念系统必然包含一些只能在系统之外给予回答的问题，而要考察一个系统，就必须参照一个元系统。<sup>②</sup> 因此，对教学的考察应当既

---

<sup>①</sup> Turner-Bisset R. Expert teaching: knowledge and pedagogy to lead the profession [M]. London: David Fulton Publishers Ltd., 2001: 2.

<sup>②</sup> 莫兰. 方法: 思想观念: 生境、生命、习性与组织 [M]. 秦海鹰, 译. 北京: 北京大学出版社, 2002: 206.

要在教学系统的框架内进行，又要在元系统的框架内进行，这样既能看到教学的现状，又能探赜教学的过程与成效、反思教学的盲点与漏洞、评价教学的效率与效能。元教学便是这样的元系统。所谓元教学，是用元观点审视和反思教学，是关于教学的教学，是一种基于教学思维指向教学实践的教学。元教学不仅明确教学活动是什么和为什么、教学活动在什么理论指导下展开、教学活动有哪些经验和规律可循，而且反思教学系统固有的弊端和空洞，并尝试在元教学系统中加以解决。可见，元教学内蕴着“认识并阐明我的教学”（如说课）和“反思教学实践”。这种对教学的认识和反思不以了解教学现象为己任，而是将教学实践本身作为认识对象，经过理解与反思，重组教学。元教学是动态发展的实践哲学，它使教学不断地改组和更新，并使教学臻于完善，以达成从更深层次分析有效教学的目标。当前，为了有效教学研究的深入和推动教师教学专业化发展，我们应该明确：什么是元教学，元教学在实践中的现状怎样，元教学的有效策略有哪些，元教学行为的表现和实质是什么，这些也正是本节关注和试图阐释的核心问题。

## 一、元教学的三重内涵

元教学，作为一个术语尽管已有英文“meta-teaching”之表述，并在英美的一些教学研究与教学实践指南中开始被学者们使用，但从定义来看，系统的解释与论述并不多见。在中文教育研究文献中，元教学这一术语也已经有所提及，但到底什么是元教学？到底该怎样理解它呢？下面从三个方面对元教学的内涵进行界定。

### （一）元概念视域中的元教学

“元”的英文为“meta-”，意即“在……之后”“超越”。“元”是一种高级的逻辑形式，可分为两层含义：“一层含义是：这种逻辑形式具有超验、思辨的性质。……另一层含义是：这种新的更高一级的逻辑形式，将以一种批判的态度来审视原来学科的性质、结构和其他种种表现。”<sup>①</sup>

<sup>①</sup> 唐莹. 元教育学：西方教育学认识论剪影 [M]. 北京：人民教育出版社，2002：13-14.

“‘元概念’是一种‘看或观察’的本体论承诺，它规定着这一领域研究者的思维方式或取向。‘教学究竟是什么’，是教学的‘元概念’。每一次教学研究范式的转换，首先是教学‘元概念’的改变，随之而来的是教学基本问题的更替。”<sup>①</sup>从“元概念”出发，元教学便是从教学的本体论视角，用元语言对教学进行逻辑分析，它超越教学现象本身，采用思辨的批判态度，“在教学之后”反思教学实践，即省察教学自身，从而在发展教学理论的基础上修补完善教学实践，建构教师的教学实践哲学的过程。

### （二）与元学习相关的元教学

“元学习即学习主体自身的心理训练，自身心理品质的改善，学习着完善自身。”<sup>②</sup>它是主体作为客体而被认识，指向主体自身，并致力于主体心理品质的改善，其实质是通过认知结构和非认知结构的改善来改善学习，优化学习品质。作为与元学习对应的元教学，是教师主体思考教学实践中如何使学生学会学习、如何帮助学生完善自身的素质、如何优化学生的学习策略、如何提高教学的效率和质量以及如何改善学生元学习的能力等。从元学习的角度出发，教师应思考自己的教学实践是否帮助学生发展了学习力、思考力、调控力和建构学习环境的能力。教师通过元教学的反思和批判能够达到提高学生元学习的品质，也能够提高教师自身的元学习能力，促进教师专业发展，因为“元学习的观念向教师提出了如何教自己会教的问题，教学生会学的问题引出了教教师自己会教的问题。不难想到，当教师自己有很强的元学习能力、很高的元学习智慧时，就比较容易教自己会教（也许，这可以叫作元教学问题），自己有过体验，就比较容易将这种体验移植于教学”<sup>③</sup>。这就是从元学习视域得到的以教学自身为研究对象的充满教学智慧的元教学。

### （三）基于教学理解的元教学

从对教学本身的理解来分析，教学由教师、学生、教学资源、教学环境等若干因素构成，教学是双边活动，是交流活动，是主体平等的对话活

① 陈桂生.“元教育学”问对[J].华东师范大学学报(教育科学版),1995(2):41.

② 张楚廷.教学论纲[M].2版.北京:高等教育出版社,2008:49.

③ 同②58.



动。如果基于泰勒的课程与教学的基本原理来分析，教学活动必须涉及 4 个基本命题，即为什么而教（目的）、教什么（内容）、如何教（方法）和如何评价教的结果（评价）等，那么，元教学就是关于我为什么要教这些，我为什么这样教，我为什么要这样评价学生，我的教学过程是什么，我为什么要用这些策略与方法，我为什么要采用这样的技术等问题的思考结果与呈现过程。

如果说教学是一种服务于培养人的目的而进行的特殊社会实践活动的话，那么元教学就是对这种社会活动计划的针对性、实践的合理性、过程的有效性和结果的理想性的检视与修正。也可以说，元教学是一种基于教学思维与教学哲学，指向教学行为与教学活动的特殊教学形态。实际上，杜威（J. Dewey）提出的教育反思与萧恩提出的反思教学实践，均可以被看成元教学理论与实践的基本内容，但杜威和萧恩都没有突出作为教师要明确自己的教学活动这一前提。那么，教师为什么要明确自己的教学活动？首先是为了在实践上支持自己教学的合理性，其次是为了让学生明确教学的过程。关于这一点，赞科夫让学生理解学习过程的观点是很有说服力的。早在 20 世纪 50 年代末，赞科夫在他的教学与发展的基础教育改革实验中提出的五条原则之一“让学生理解学习过程的原则”，就可以看成元教学的思想表现。

从实践角度考察，一直以来作为教师教学工作重要环节的“教学大纲”的制订及文本呈现，还有近年来一线教师流行的“说课”活动和教学反思，都可以被看成元教学的具体样态。

从理论来源考察，如果借鉴西方学者关于形而上学（meta-physics）的基本解释，元教学可以被看成关于教学的教学，有教学之前或教学之上的意义，亦即教学的形而上学，或者说是教师在反思明晰自己教学的基础上向学生说明、阐述自己为什么教学的教学。从哲学与教学哲学的视角考察，元教学包括元教学思想与元教学行动，它既是教师个人教学哲学形成的重要认识与实践前提，又是教师个人教学哲学在教学认识和教学实践中的具体表现样态。

## 二、元教学的功能

基于上述关于元教学概念的分析，我们认为，元教学不仅包括教师对教学的教学，即对教学本身实践合理性和过程有效性的教学，也应该包括对元认知、元学习、元思维等的教学。具体来说，元教学的功能包括如下几个方面。

### （一）元教学能够保持教学的内部动力

元教学促进教师在教学前甄别、筛选教学设计；在教学中不停地反思、审视教学流程，分析课堂情况，仔细考虑各种可能的教学策略，选择最佳的行动方案，及时调整教学目标，达到预设和生成的有机统一；在教学后及时反观教学的整体情况，评价教学效果，弥补教学缺陷，总结教学经验。甄别、筛选、反思、调整、评价、弥补、总结等教学行为，是教师关于教学的认知结构和非认知结构变化的外在表现，实质是元教学行为的外显，反映的是教师“自我以一种主体的我和对象的我的关系方式照射到自身”<sup>①</sup>。即教师采取行动时，教师主体对自身的行动进行反思，这就促使教师始终对教学行动保持高度的警觉，成为教学的内部动力之一。反之，我们很难想象缺乏元教学智慧和元教学能力的教师会有高度的教学动机、教学热情和教学兴趣。

### （二）元教学能够帮助学生更加有效地学习

元教学思考教师自身会教的问题必然引出学生会学的问题。元教学是一种实践哲学，孕育着教师的课程与教学哲学，但它最终的落脚点在于教师的有效教学实践。反思教师自身会教的目的是指向学生会学，因此，教师的有效教学反思与学生的有效学习是紧密关联的。教师的元教学可以促进学生的元学习、元认知、元评价和元实践智慧的生成，从而进一步提升学生的有效学习能力。教师反思教学的针对性，学生的学习才会目标明确、重点突出；教师反思教学过程的有效性，学生的学习才会循序渐进、智慧明达；教师反思教学实践的合理性，学生的学习才会自觉迁移、系统

<sup>①</sup> 范梅南. 教学机智：教育智慧的意蕴 [M]. 李树英，译. 北京：教育科学出版社，2001：145.

连贯；教师反思教学结果的理想性，学生才会不断超越现实水平，生成新的、更高层次的“最近发展区”，教养效果和教育效果才能化育生成。反之，一个稀里糊涂、缺乏元教学反思的教师无法教会学生有效学习的路径与策略，也无法帮助学生有效地学习。

### （三）元教学能够促进教师有效地教学

元教学反思中教师的思维指向主体及教学活动本身，意味着教师对教学范式、教学过程、师生关系、课程实施、教学模式、教学方式、教学评价等进行多维的认知重构，意味着教师审视自身教学的价值理性、责任理性和科学理性，意味着教师肩负良心、道义和奉献对教学进行教学鉴赏和教学批判。在元教学的体验中，教师不仅使教学成为一种认知的过程，师生之间对话、交流、沟通的过程更是一个弥补教学缺陷，使教师“具有崇高的职业道德、先进的教育理念、多维的知识结构、多样的教学能力和技术，具备高超的教学组织管理能力、深入的教学反思意识、反思能力和主动参与教育研究的意识和能力”的过程。<sup>①</sup>随着教师元教学意识、元教学能力、元教学智慧和元教学经验的提升，教师才能有效地教学。反之，缺乏元教学意识与行动的教师不仅缺乏教学责任心和奉献精神，也不会自觉修正教学的弊窦，更无法保证教学的有效性。

### （四）元教学能够促进教师教学专业的可持续发展

元教学是教师教学专业不可或缺的构成要素。这是因为元教学反思的主体是教师，反思的对象是主体自身的教学，根本宗旨是通过教师自身的元教学行动教会学生有效学习。教师的每一次元教学反思都意味着对旧我所包含的教育理念和行为的扬弃与对未来发展图景的规划，是一种自我发展和自我超越。可见，教师教学专业发展离不开对教学的反思，离不开教师教学理念和个人教学哲学的更新，离不开教师的元教学体验和元教学智慧。教师在教学专业的可持续发展中要学会反思自己教学的得失，反思自己教学设计的成败，反思学生对自己教学的反馈，反思教学目标的达成程度，使“教师能够从自身的教学问题出发进行研究与评估，从而提升自我

<sup>①</sup> 陈晓端，等. 有效教学理念与实践 [M]. 西安：陕西师范大学出版社，2007：59.

的专业素质，使自己成为一个自觉的反思者”<sup>①</sup>，使教师教学专业可持续地发展，不断跃上更高的层次。反之，教师元教学行动缺失必然造成教师的教学专业封闭、保守，丧失可持续发展的动力。

### （五）元教学研究能够促进教学论自身的发展与完善

元教学在本质上由三个基本层面构成：一是对教学活动的自我明晰，二是对教学活动的自主表述，三是对教学活动的自我反思。其中，明确“我”的教学活动也属于教学论研究的范畴，要明确教学活动必然涉及教学目标、教学内容、教学手段、教学程序、教学原则、教学环境、教学评价、教学策略与方法等，而这些正是教学论研究的基本内容。事实上，教学论研究也离不开对教学的反思，因此，虽然元教学和教学论在关注的对象上有所区别，但还是存在大范围的交叉。元教学研究的繁盛必将促进教学论体系自身的发展与完善。张楚廷教授在《教学论纲》中论述元学习与教学论时就已经涉及对元教学问题的初步探讨，或许应该被看成一个很好的例证。

综上，我们认为，元教学是基于元观点对教学的认识与反思，是关于教学的教学，是教师自己会教的教学，是一种基于教学思维、指向教学实践的意识性教学，是对教学活动计划的针对性、实践的合理性、过程的有效性和结果的理想性的认识、检视与修正活动。它具有保持教学内部动力、帮助学生有效学习、促进教师有效教学、促进教师教学专业可持续发展、促进教学论发展与完善的重要功能。这些都对教师领会和掌握使学生明确教学过程，鼓励学生元思维、元学习、元认知等元教学策略的运用提出了迫切的要求。

## 三、元教学实践的缺失

目前，在课堂教学中，教师元教学实践的缺失主要表现为以下几个方面。

### （一）缺乏对教学安排针对性的反思

从当前的教学现状来看，不少教师的教学都存在这样那样的问题，如

---

<sup>①</sup> 郭德侠. 互助与合作：教师专业成长的有效策略 [J]. 教育理论与实践, 2007, 27 (11): 28.

教学设计思路不清、定位不准，教学措施不到位，学习指导缺乏针对性，教学目标模糊，教学程序安排混乱，教学重点、难点不突出，教学效果低下，泯灭了部分学生的学习动机和学习愿望，造成师生时间和精力浪费等。这其中最大的问题就是一些教师在教学预设阶段缺乏对教学安排针对性的反思，结果教学抓不住重点，教师施教当然就会成为“盲人摸象”，长此以往，教学就处于“盲人骑瞎马，夜半临深池”的境地，这样怎么可能收到减负增效、提高教学质量的效果呢？

### （二）缺乏对教学实践合理性的反思

教学实践的合理性体现为教学实施的科学性、人文性与艺术性的统一，体现为教得实、教得巧、教得美、教得妙、教得有效。当前，教学实践过程中仍有许多教师只注重知识的传授，实施“牵牛式”教学，把学生当作储存知识的容器，实行的是像巴西教育家弗莱雷（P. Freire）所激烈批判的“银行储蓄式”教学，缺乏反思意识，缺乏反思教会学生认知以外该教会学生什么的思考，结果日复一日地重复教知识的工作，而忽视了教学还具有人文性，忽视了教学的根本宗旨是在学习知识的基础上学会怎样成人、学会文化地活着、学会艺术性地为人处世。这种对教学实践合理性反思的缺失必然造成教学机械、单调、重复、陈旧。

### （三）缺乏对教学过程有效性的反思

教学过程有效性的标准只能是学生的发展和进步，我们必须根据学生学习的有效程度来确定教师教学过程的有效程度。在教学实践中，不少教师都缺乏对教学过程有效性的反思，不能够很好地认识教学过程是预设与生成的有机统一。在教学过程中，教师习惯于按照预设的教学设计按部就班地实施教学，这使教学过程机械、生硬，缺乏活力，刚性过度，柔性不足，挤占了生成的时空，“表面上看教学有条不紊、井然有序，实质上这是传统的以教为中心、以知识为本位教学观的体现，这种教学由于缺乏学生的独立思考、积极互动和个性化解读，学生只能获得表层甚至虚假的知识。这种知识缺乏活性，不能内化为学生的智慧和品质，所以，从根本上

讲，这是低效的教学”<sup>①</sup>。不过，教学过程中如果生成过多教学预设之外的内容，也会妨碍教学的有效性，导致教学的随意性，使教学失去中心，最终导致学生学习有效性的降低。而教师在教学过程中对如何在预设和生成之间找到平衡点，如何使教学价值、教学效果、教学效率和教学魅力得以彰显，如何使教学过程循其理、合其律、灵活而不失规范等是缺乏反思的，这些应引起教师的高度关注。

#### （四）缺乏对教学结果理想性的反思

教师缺乏元教学反思体现在教学过程结束后，教师往往忘记追问教学结果是否理想，在多大程度上实现了教学理想，哪些教学结果是事先规划的，哪些教学结果是教学过程中伴随着教学的实际情境而创生的，哪些教学理想的实现是令人满意的，哪些教学理想尚未完全实现，没有实现的原因是什么，如何看待这些原因，包括哪些是主观的，哪些是客观的，哪些可以修正和弥补，哪些在目前的教学现状下受教师自身或学校教育环境因素的影响尚无法弥补，等等。如果教师缺乏对教学结果理想性的反思，就难以找出教学结果与教学理想目标之间的真实差距，也难以正确评价自身的教学和学生的实际学习效果，教师就会遗失总结教学经验、探索教学规律、验证教学理论的宝贵机会，这明显不利于教师元教学评价能力和元教学智慧的发展。

#### （五）缺乏对学生元学习策略的指导

元学习策略是关于学习主体反思自身怎样改善、改造、改革学习的策略，元学习策略是“善于学习，不仅善于思考，还善于情感调节，善于意志控制，善于构造自己尽可能好的学习心境”<sup>②</sup>的策略。在教学实践中，教师由于缺少元教学精神和元教学意识，他们往往注重对学生学习方法和学习策略的指导，却容易忽视对学生元学习策略的指导，很少能够有意识地教会学生元学习策略，学生又怎么可能学会反思如何学会学习呢？因此，学生只能不加思辨地全盘接受教师“授人以渔”的学习方法，这与教

① 徐凯. 课堂教学有效性缺失分析 [J]. 武汉市教育科学研究院学报, 2007, 5 (1): 33.

② 张楚廷. 教学论纲 [M]. 2版. 北京: 高等教育出版社, 2008: 58.

师本身缺乏对元教学的理解与行动直接相关。试想，如果教师本身缺乏元教学的能力与品质，又怎么指望他对学生元学习策略进行深度有效的指导呢？因为“对教学实践进行反思并非一件简单的事情，它不仅要求教师具有强烈的教学责任感和积极的改进意识，而且要求教师具备基本的教学反思能力”<sup>①</sup>，即元教学能力，这对许多教师来说都是紧缺而急需补足的。

#### 四、元教学的有效策略

教学尽管被看成学生与教师共同成长的活动，但其终极目的是学生的学习和发展。所以，基于教师对教学计划的针对性、教学实践的合理性、教学过程的有效性和教学结果的理想性的思考，元教学的策略主要应指向学生，即着眼于学生学习的改进与学习能力的提高，从而保证学生有效地学习。具体来说，教师在教学实践中基于学生的有效学习而进行的元教学策略应该包括如下四个方面。

##### （一）让学生明确教学过程

教师要实现有效教学和提高自身的元教学水平，不仅自己要明确“我的教学活动”，而且要使学生明确教学过程，明确教师是如何围绕教学目标，确定教学重点，取舍教学内容，精选教学方法，评价教学效果，以便学生的学习思路与教师的教学思路合拍，能够相互激荡、教学相长，使学生明白“囿于知识传授的教学和坚持以知识掌握程度为主的衡量认知发展水平的标准，从本质上是与存在相抵触的”<sup>②</sup>。让学生明确真正能够有效促进学习的教学过程是一种有利于学生知识建构、能力发展、智慧提升的教学过程，也是一种交往、对话、沟通、理解的教学过程，还是一种对教学资源再阐释和生成的教学过程。

##### （二）鼓励学生的元思维

学生的元思维是学生关于自身思维的思维。教师进行元教学反思时应充分考虑学生的有效学习离不开学生的元思维，一个善于元教学的教师应

① 陈晓端. 当代教学理论与实践问题研究 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2007: 117.

② 张诗亚. 惑论: 教学过程中认知发展突变论 [M]. 重庆: 西南师范大学出版社, 2003: 266.

学会鼓励学生的元思维，使学生在教师的指导和鼓励下，认真反思自己的学习思维品质、思维特征、思维能力、思维方式、思维过程以及思维的优缺点等，这不仅有利于学生学习思维能力的提高，促进学生深度高效地学习，而且有利于教师元教学策略的培养，促使教师经常反思自己的教学有没有教会学生元思维。可见，教师元教学策略形成的有效途径之一就是鼓励学生的元思维，通过促进学生的元思维进而促进学生学会学习。

### （三）鼓励学生的元学习

教师在从事反思自身教学实践的元教学时，必须掌握鼓励学生元学习的策略，教会学生反思自己的学习目的、学习态度、学习目标、学习策略、学习方法、学习过程、学习效果以及学习的价值观等。可以说，教师的元教学与学生的元学习是相辅相成、彼此促进的。因为“教学是一种关系，一种教师与学生都要为此做出贡献的关系”<sup>①</sup>，所以，教师在进行元教学的过程中必须重视学生的元学习。具体来说，教师反思教学需要考察自己是否促进了学生指向自身的学习，是否教会了学生学习观察、学习想象、学习迁移、学习质疑、学习联想、学习选择等，教师既要清楚自己的教学目的和教学过程，又要鼓励学生通过元学习去促进学习，进而收到良好的教与学的效果，实现教师教学与元教学以及学生学习与元学习的良性循环和动态协调。

### （四）鼓励学生的元认知

教师在元教学体验中，需要鼓励学生对自身的认知活动进行认知，包括学生对自身认知活动的自我意识和自我调节，要求学生掌握元认知知识、品味元认知体验、实施元认知监控，具体地说，就是教会学生灵活运用元认知策略。首先是计划监控，即元计划。教师要指导学生设定认知计划，促进学生对学习过程与预设的计划进行比较，及时发现问题，及时调整。其次是领会监控，即元领会。教师要教会学生有明确的领会目标，抓住问题的要点，积极地反思领会的正确性和深度。再次是策略监控，即元策略。教师要教会学生对自己运用的学习策略进行监控，以保证策略在学

<sup>①</sup> 诺丁斯. 教育哲学 [M]. 许立新, 译. 北京: 北京师范大学出版社, 2008: 58.



习过程中发挥有效作用。最后是注意监控，即元注意或称元监控。教师要教会学生在学习中对自已的注意力或监控行为本身进行自我管理和自我调节。只有教师在元教学实践中鼓励学生利用元认知动机、发展元认知能力，学生才能学有所获，教师教学才能得心应手。

总之，元教学虽不是具体科目知识和技能的教，但它却是教师为了更好地实现学生知识、技能的形成和情感、态度的发展而在课堂中展现出来的关于自身教学有效性取向的教。它内蕴着教师的有效教学观与有效学习观，本质上是一种朝向有效教学目标的反思性教学实践哲学。它既是教师基于教学实践对教学实践的反身观照，且与元学习实践休戚与共，又是教师基于教学思维指向教学实践的意识性教。积极尝试元教学，不仅有利于教学主体对教学计划的针对性、教学实践的合理性、教学过程的有效性和教学结果的理想性的审视，从而大大提升教学的质量，而且还能为教学论与元教学论的研究提供新的视界和养料，有利于教学论研究与元教学论研究的发展与深化。