

视界

第 11 期

主办单位：研究室

2013 年 10 月 30 日

目录

德国教学设计主要流派及其分析.....	2
一、范例教学.....	2
二、“教学论分析”思想.....	6
三、柏林教学论模式.....	12
四、系统论控制模式.....	17
五、汉堡教学设计模式.....	25
六、“批判—建构”模式.....	29
七、开放教学模式.....	35
八、跨学科教学模式.....	40

德国教学设计主要流派及其分析

这里将主要介绍德国的范例教学、教学论分析模式、柏林模式、系统论控制模式、汉堡模式、批判——建构教学论模式、开放教学设计和跨学科教学设计等教学设计流派的理念和特征。

一、范例教学

“范例教学”是20世纪50年代初在德国教育界兴起的一种教学论流派。其主要观点是：没有一个有计划的教学可以穷尽整个精神世界，没有人能够毫无遗漏地掌握某一个科学领域的全部知识与能力，因此更不必说使一个学生去点滴不漏地掌握各门学科的全部知识了。那么怎么办呢？怎样才能解决浩瀚无际的知识与学生可接受知识间的矛盾呢？就要采取“范例教学”“范例教学就是主张用真正理解的事实的例子”来教学，代替按照完整体系向学生讲授知识的做法。

“范例教学”主张抓住教学重点、难点，抓住重点的知识内容，教学要做到少而精，要求每一个范例都是具有一定的代表性。在范例教学原则中强调教学必须坚持彻底性，教材必须做到基本性、基础性和范例性，强调学生的学习主动性。这就是“范例教学”的基本思想。这种“范例教学”的思想是由M·瓦根舍因、J·德博拉夫、W·克拉夫基、H·朔伊尔等德国教育家提出来的。

范例教学主要观点集中反映在“三个性”、“三个统一”和四个阶段中。“三个性”即“基本性”、“基础性”和“范例性”。关于“基本性”和“基础性”。“范例教学论”强调在教学过程中要遵循基本性、基础性和范例性这三个最重要的原则。“基本”这个概念指的是教学论——设计方面应产生的“结构”，即教学内容、问题的关系以及教学方法(课题)的结构，通过这种结构应当尽可能在下列两者之间实现协调(或实现一个协调步骤)，即在青少年的兴趣、问题、理解方式、初步条件为一方面，与有关教学内容、问题的关系、教学方法、课题(成年人在学习过程中的审美的、科学的、社会的、政治的实际的课程)的完善的、分化的综合的和“客观的”最终结构为另一方面之间的协调。“基础”这个概念表示“客观”事实和问题的关系同学习主体之间的基本关系。换言之，表明最一般的结构原则和基本经验，通过这些最一般的结构原则和基本经验，可以在当时所达到的思想

意识的历史发展水平上理解并划分人和现实关系的“范围”和“因素”，比如经济的、社会的、政治的、审美的、精密自然科学和技术的实际关系等，并在一定情况下也表明这些范围和各种因素之间，即经济、社会和政治之间的一般关系。基本性原则就是要求教学向学生传授一门学科的最基本的要素，包括基本概念、基本结构和基本科学规律，强调在教学中交给学生基本的知识结构与规律。基础性原则强调从学生的基本经验出发，以学生的经验为基础，使学生在教学过程中获得更深化的新的经验，促进他们的智力发展；基础性原则要求从学科转向学习者，更多地在学习者精神世界方面做工作，使他们掌握各种基本概念、基本结构和基本科学规律之间的关系。总之就是要让学生获得本质的、结构性的、原则性的、典型性的东西以及规律性、跨学科的关系等等。只有遵循了以上的原则，就能够解决以上所列举的矛盾了。

什么是“范例性”呢？“范例”，就是沟通学习中主观世界与客观世界的桥梁。“范例性”，是指教给学生经过精选的“基本性”和“基础性”的知识，而不是全部带有“基本性”和“基础性”的知识材料。这些经过精选的知识材料，应当是能够起示范作用的，使学生借助这些精选的材料，通过与“范例”的接触，训练学生独立思考和判断的能力，并有助于学生举一反三进行学习迁移和实际应用，“范例”必须是“整体的一面镜子”。范例性原则，就是通过这种精选出来的“范例”使学生达到基础性与基本性的目标。

因此，范例教学认为，为了达到上述原则的两个要求，必须设计一种教学结构，以使教学内容与方法之间的联系结构化，通过这种教学结构使学生的兴趣、问题、学习方式等同各种复杂的、客观的教学内容的“最终结构”一致起来。也就是说，要求设计出来的教学使教学内容结构（或者说学科结构）与学生的思维结构相适应、相统一。基础性和基本性的教学是范例教学方式的实质。

“三个统一”即是“问题解决学习与系统学习的统一”、“掌握知识与培养能力的相统一”、“主体与客体的相统一”。问题解决与系统的解决相统一，就是一方面要求针对学生存在的或提出的问题组织教学，从一个个课题出发进行教学；另一方面，一个个课题应当是有系统的，每个课题都是学科系统中的一个有机的组成部分，其教学内容将反映与其他的课题内容在该学科整体中的相互关系，乃

至反映整体本身。因而这种教学虽从片断出发,但是学生的知识却不是片断零碎的、孤立的,仍然不失原有的系统性。“掌握知识和培养能力的统一”是要求把传授知识与培养能力统一在一个教学过程中,把传授知识与教给科学方法、学习方法、发展能力结合起来,使学生在掌握知识的同时,也推动了其智力的发展。所谓“主体与客体的统一”,主体是指学生,客体是指教材,它们的统一就是要求教师要熟悉教材也要了解学生,熟悉学生的智力水平与个性,在教学中要把这两个主要教学论因素结合起来考虑。只有做到了主体与客体的统一,才能使讲授的知识变活,并使学生学活,学生的兴趣才能被充分地激发出来,主动性和积极性最大限度地调动起来。

“四个阶段”即指,第一,范例性地阐明“个”的阶段,通过整体中的一个和几个特性来说明主体;第二,范例性地阐明“类”的阶段,通过“个”的阶段获得的认识进行归类,由“个”的学习迁移到“类”的学习;第三,范例性地掌握规律和范畴的阶段;第四,范例性地获得关于世界经验和生活经验的阶段。

范例教学的倡导者通过教学实践,提出了“范例方式”教学,即从教学改革入手,充实根本的、基础的、本质的内容,使学生借助于精选的教材,通过同“范例”(指从日常生活中选取的包含着本质因素、根本因素、基础因素的典型事例和范例)的接触,训练学生独立思考和判断能力,并使学生透过这种范例,掌握科学知识和方法论,把学习科学的本质与生活态度、科学的系统性与学生的主动性和谐地统一起来。

但是“范例教学”就像其他教学论流派一样,许多不足之处受到了来自方方面面的指责和批评。例如,产生于20世纪20年代的、在当时德国教育界仍然保持广泛影响的“精神科学教育学”学派教育家们,对教学的经验研究的实用性充满了怀疑。他们认为采用新的“范例教学”的教学策略不能取得应有的效果。因此这场关于“范例教学”的讨论不久就逐渐趋于平息。这样一些问题都被提了出来:怎样才能做到使一门学科具有基本性与基础性的范例;怎样在实际教学过程中组织“教养性的学习”,而使学生一进入这种学习就始终不断地处在受教养状态之中;精简教材的数量到底能否真正地提高教学质量或者学生的知识质量反而会因此而降低;教学质量的标准是什么;是否可以不改变原有教材,而通过实行

程序教学或者应用计算机、视听等辅助教学手段来提高学生学习的效率,从而达到既不减少知识量又保证不加重学生的负担,等等。克拉夫基通过各种教育理论总结和批判反思,对上述各种模糊的认识进行了分析和论证,又提出了他的“范畴教育”思想。

二、“教学论分析”思想

1958年, W. 克拉夫基在他的发表在《德国学校》杂志上、以《教学论分析作为备课的核心》为题的论文中, 首次提出了“教学论分析”的思想, 并且在“教学论分析”的基础之上, 进一步提出了教学设计和备课的步骤以及应该注意的问题。这篇文章中提出的“教学论分析”思想, 被看成是德国现代教学设计的最初模式构成。

克拉夫基是在“范例教学”基础之上进行“教学论分析”的, 他是用“范畴教育(养)”理论来分析教学过程以及备课的。

克拉夫基对历史上种种不同的实质教育论和形式教育论进行了批判, 他指出, “实质教育论”在教育过程方面只强调客观方面, 即教学材料: “形式教育论”在教育过程方面只强调主观方面, 即受教育者, 学生。前者偏重知识, 后者偏重能力。因此这两种对立的学派都没有把握教育现象和教育过程的本质核心。同时, 克拉夫基也反对那种“既要形式教育又要实质教育”的主张, 认为这种主张是在做加法, 是在对“形式教育”和“实质教育”这两种部分进行拼凑。为了对应用“范例教学原则”进行论证, 克拉夫基列举了教学实例来说明, 只有辩证地把实质教育和形式教育理论统一起来, 从总体上说明教育, 从而也说明教育整体本身, 才能真正把握教育本质, 才能有助于教育实践。在这种情况下, 克拉夫基提出了一种辩证统一地认识教育本质、教育过程理论——“范畴教育”理论。这就是说, 克拉夫基的‘范畴教育’理论意味着: 教育就是使受教育者获得包括‘实质教育论’主张的传授知识和‘形式教育论’主张的培养能力者两个方法统一在一起的一种范畴。克拉夫基又用范畴教育理论分析了教育过程, 阐明了对教育本质的看法, 从而澄清了在探讨“范例教学”问题过程中的模糊的思想, 并且结合他的本人指导师范生的教学实习的实践经验, 尝试着从范畴教育理论中引导出帮助教师进行备课的具体措施来。这就是克拉夫基“教学论分析作为备课核心”的教学设计思想提出的过程。

“教学论分析”中教学设计思想的具体内容:

1. 什么是备课

克拉夫基与许多教育界的学者一样,对教学和教学准备有着同样的认识。他认为,备课是学校教育的关键,备课是教育理论与实践的结合部,对一个教师的教学来讲,备好课是上好课的前提。但是,克拉夫基对备课也有自己的理解,他是以教学论分析为前提,从教学分析入手来理解和论证他的教学设计和备课思想的。那么什么是备课呢?怎样才能备好课呢?克拉夫基指出,“以往人们把备课原则归结为这样一个公式:备课就是设计一种或若干种卓有成效的、将一定的教学内容交给一定儿童的方法。他认为这个公式存在一定的危险性,即,人们把备课仅仅看作方法的准备。尽管对教学方法的分析准备也是很重要的,事实上备课的关键首先应当进行教学论的分析,而教学论分析的任务首先是对教学内容的分析,教师在备课时首先应该领会教学内容,吃透教材,要求作为一个教材编写者,明确所编教材的目的、要求、本质、结构、各部分的关系,同时要求作为一个学习教材的学生,去发现其中对于学生来说可能存在的难点和问题。”

因此,克拉夫基认为,教师要备好课,搞好教学设计,首先要进行教学论分析,即首先要对教学内容进行分析,然后才是对方法的设计。

2. 备课的步骤

基于以上对备课的理解,克拉夫基进一步提出备课由两个阶段组成:第一阶段为“教学论分析”,而“教学论分析”又由两部分组成,即,教学论分析的一般部分和狭义上的教学论分析部分:第二阶段方法论计划。

(1) 第一阶段:教学论分析阶段。首先是教学论分析的一般部分,这部分由四个相互依存的因素组成。它们是:

第一,确定教学论历史性因素,它们以现在、未来和过去的某种特定参照关系为标志;第二,世界、理念以及动机的各种问题因素和视角。问题因素包括儿童的世界经历和自我经历,视角是指科学视角和建设性的文化创造视角;第三,赋予基本智力取向和科学一般意义的因素;第四,教育内容的内部结构和分层因素。这四个因素相互作用,相互渗透。

教学论分析的第二部分是以第一部分为基础的,是指狭义意义上的教学论分析。在这部分中,只需教师能够运用教学论分析的结果来具体计划教学意图。同时,这一部分工作的中心是把握内容的教养性内涵。那么,什么是教养性内涵呢?

克拉夫基把教养性内涵理解为对范畴教育过程中具有重要意义的文化内容,认为后者是教师对于范畴教育来说是有价值的。

(2) 第二阶段, 方法论设计阶段。在以上教学论分析的基础上, 备课进入了第二步, 即进入方法论设计阶段。克拉夫基认为, 一定的教学方法从属于一定的教学内容, 不首先透彻地了解教学内容, 教学方法就无从谈起。如何激发学生产生问题, 如何进行直观教学, 这是一个内容问题, 不单纯是方法问题。就拿激发学生产生问题与进行直观教学来说, 只有先解决内容问题, 才设计出方法来, 如果选择的内容脱离学生的智力水平和实际文化程度, 使他们觉得太难无法理解, 即使教学方法再形象、再直观, 学生仍然可能感到一窍不通, 根本不感兴趣, 也就不可能产生经过努力有希望解决的和发奋钻研问题的劲头来, 如若选择的太容易, 学生就没有什么问题要提出来, 这样的教学内容对学生的智力活动没有刺激作用, 也就无从谈什么方法问题了。只有首先对教学内容做了教学分析之后, 才能进入备课的第二步——方法论设计和准备阶段。他认为, 这种准备就是解决如何组织教学的问题。

方法的设计和准备的具体步骤主要有以下四个: 第一, 将一节课分成若干步骤或段落或阶段; 第二, 选择和决定教学形式、活动、游戏、练习和复习的形式; 第三, 设计各种教学辅助手段; 第四, 确定教学过程的各种组织前提(教学组织形式)。

3. 教学论分析的五个基本问题

怎样进行教学论分析呢? 克拉夫基提出, 为了更好地设计教学行动方案, 还要把把确定了、应当解决的教学内容分成若干次问题, 教学论分析就是要对这些问题来分析, 这些次问题具体说来一般由以下 5 个基本问题组成:

(1) 分析本(教材)内容表示和阐明了什么样的或者带有普遍性意义和实际关系? 对它的探讨可以使人“范例性”地掌握哪些基本现象和基本原理, 哪些规律、标准、问题, 哪些方法、技能或态度? 克拉夫基又把这个基本问题分成两个小问题: 第一, 教师准备教的课题对于什么来说是具有范例性的, 典型性的? 教师明确了这个课题的范例性, 就有利于教学中举一反三, 使学生进行学习迁移; 在主观上明确了课题的重要性, 有了明确的教学目标。第二, 靠这个课题获得的作为整体的

知识或者认识、观念、价值观、方法等各个成分与今后的教学有什么联系,对今后的教学有什么作用?教师了解了这些,就会对某些东西引起重视,从而帮助学生努力掌握这些重要的内容。

(2)分析有关内容或者从这个课题中应当获得的经验、认识、技能或者技巧在我班儿童的智力活动方面有什么作用,从教育学观点看它应当在其中起什么样的作用?这是要求教师分析教学内容对学生的现实意义,例如,在教电、动物等等课题前,分析一下儿童在校外对这些内容是否接触过,课题在学生日常生活中是否起重要作用,学生认为这些课题对他们的现实生活是必不可少的或者认为是不重要的?分析教学内容的现实意义,还要注意分析历史的、社会的和教育的条件。儿童处的条件不同,教学内容的现实意义也就不同。通过对这个问题的分析,教师可以知道对所教的内容了解到何种程度,明确什么是学生熟悉的,对什么是陌生的,这样就能重点突出,不把精力放在熟悉的内容上。同时可以提出一些问题来动摇学生的经验,使他们对自己已经有的经验发生疑问,产生重新学习、深入学习、不停留在一知半解的经验上的欲望。另一方面,学生对觉得重要的内容有兴趣学,而对觉得不重要的内容就缺乏兴趣,因此教师对这方面进行了分析就能在教学中有的放矢地采取必要的措施,特别是当学生对他们觉得不重要的内容缺乏兴趣时采取必要的措施防止这种现象的出现。

(3)分析这个课题对儿童未来有何意义?就是分析教学内容对学生今后生活的意义,对他们今后的前途有什么关系,当儿童成长为青年人和成人时是否会碰到这方面的问题,或是其家庭成员常常讨论的问题。如民主问题、妇女问题等等。如果儿童认识到某些课题同他们今后生活或甚至今后的前途有关,那么这些课题的教学就是比较容易进行的,儿童是会要求学习掌握它们的,有些内容,儿童还看不到它们的未来意义,教师应当采取相应的措施,启发他们认识这些内容对他们未来的意义,从而调动起他们的学习积极性。克拉夫基提醒教师,在分析未来意义时要注意学生所具备的历史、社会、教育等条件。

(4)分析内容的结构是什么。这是从上述问题分析后进入专门的教育学角度分析了。克拉夫基又把这个问题分成6个小问题:第一,什么是组成这个内容的个别要素?如“汽油发动机”这个课题的个别要素是,加热时气体的膨胀;汽油的

低燃点；曲轴；简单的齿轮联结。第二，这些个别要素之间有什么联系？一个课题中的个别要素一定是有某种联系的，特别是在数学和自然科学方面，课题中要素之间明显的逻辑关系。第三，有关内容是否分层次，是否在意义上有层次？一篇文章的内容层次，过程层次，事件经过层次。第四，什么是所教课题的真正前提？第五，所教课题的难点是什么？什么因素可能造成学生所学习的课题的困难？备课时应预先充分认识到这方面的问题存在，排除掌握新知识时产生的各种各样的干扰，突破难点。第六，学生应当通过教学获得什么样的起码知识？

(5)分析有哪些特点、现象、状况、尝试、人物、事件和形式可以使这些教育阶段、这班级儿童对所教的内容结构发生兴趣、产生问题，以及了解、掌握、明白。通过对这个基本问题的分析将对如何使教学内容能够较容易地为学生接受这个问题做到有所准备。克拉夫基又把这个基本问题分为3个小问题：第一，通过什么样的直观可以引发儿童对教学内容的本质和结构提出问题？第二，通过什么样的直观可以帮助儿童尽可能独立地回答针对事实的本质提出问题？第三，布置什么样的作业可以使学生用其通过范例取得的原则和结构有效地进行练习和得到应用？如现代汉语教学方面范例性地教完了让步从句，不再布置学生用“尽管”或“虽然”之类的造句，而是问学生，在他们的日常生活中有什么样的意境要求使用让步从句，等等，教师要避免使自己布置的作业流于片面地要求学生进行机械的操练，而认真地去考虑如何通过布置的作业进一步调动学生学习的积极性。

4. 教学论分析与方法论计划的关系

克拉夫基在论述教学论分析和方法论计划的关系时指出，实际上教师在教学论分析的阶段，往往就已经有了方法设计的想法，但是尽管在这种情况下，备课时仍然要把教学论分析放在方法前面进行，因为教学论分析的步骤与方法设计的时间是不同步的。克拉夫基在提出他的教学设计思想时十分重视教养内容和教养内涵，他把教养看成是一个人正确处理对自我和对外部世界关系的能力。教养内容在克拉夫基眼里不是外在的材料，而内容所蕴有的精神是一种无形的、需要理解的东西。因此备课的目的在于，在充分重视儿童的发展阶段和精神历史环境下，如何通过教学论分析将教养内容和内涵以及教养价值等因素开发出来。在上述教学论分析的基础上，克拉夫基指出了教师备课中遇到的问题：“首先由于教学计划

制定者已经对教养内容作了预先决定,因此教师备课的内容就要在教学计划和教学大纲规定的范围内选定;其次,要处理好教养内容和具体专业内容的关系。”

三、柏林教学论模式

(一)柏林教学论模式的主要观点

1. 提出以经验科学为依据的、对教学进行教学论分析和设计的理论构想

德国柏林下议院于1958年10月16日做出决定,该决定的内容为:在教师于大学学习基础阶段的框架内安排一次较长时间的实习,即作为教学论实习。海曼在参与理论和实践的准备工作中以及在参与该项目后来的评价中,都起了决定性的作用。实际上,从担任中学教师起,直至到柏林高校任教和从事研究工作,海曼始终致力于为教学行动寻找实验科学或教学科学的依据。从1956年开始,海曼就开始从事教学论工作,到了1962年就可以看到最初经验教学论构念的进一步发展。W·海曼,在他1962年发表的5教学论作为理论和学说6文章中,集中阐述了他的观点。

海曼文章的支撑点是使用 and 兴趣,即为实践而科学地澄清实践的兴趣。在他的著作中,他的目的在于提出以经验科学为依据的、对教学进行教学论分析和设计的理论构想,以下是他的兴趣的构想:

(1)关于教师的处境。海曼认为,教师的处境取决于亲身经验为基础的信念,教师始终行使着双重职能:他们一边分析自己的教学,一边计划教学。因此在自身的培养过程中,他们应该掌握这两种能力。根据海曼的看法,这些能力构成了教师合理的教学行动的专业化基本特征。该信念包括一系列基本含义。例如:第一,教师始终同时也是研究者;第二,教学不能被看成一种与现实情境隔绝的现象;第三,如果不对教学方案进行分析,不了解包括教学在内的社会领域,教学方案无法实现;第四,可以假设任何不断变化着的现实教学背后隐含着不变因素意义上的结构,而这些结构决定了教学的分析、设计和实践本身。

(2)关于教与学的相关研究。为了认识教学与各种条件关系,海曼觉得有必要进行与教学相应的研究。他认为这种研究最好应用经验科学的方法。经验科学可以用各种各样的方式实施。其中包括教学实验和教学观察、经验报告和反思。在此过程中,不但涉及科学地理解直接影响教学因素,而且涉及研究对教学共同起作用的个人和社会关系。在教师现实教学的实践中无法看透因素的错复杂性。

以经验的行为方式也只能有条件地弄清它。海曼指出,“教学中的教的过程、学的过程和教养过程被看作严谨的相互关联中十分能动的互动过程,从所强调的独特性和一时的制约性来看,尽管如此它们仍然遵循可确定的结构规律性,因此是可以操纵的。

2. 影响教学过程的四个基本因素和两个先决条件

柏林模式提出了影响教学的4个因素和2个前提条件是:即,意向、课题、方法、媒介、人类学——心理学条件和社会——文化条件。前四种因素属于决定范畴,后两种属于条件范畴。这个模式的代表人物指出,教学就是要建立在对以上诸因素和前提条件进行分析的基础之上。

(1)意向,是指教与学目标的确立,它包括认知,情感及实用等三方面。教学目标的确立基本上是从这三个范围来着手,教学设计也应该结合具体学科从这三个方面进行综合考虑。认知目标,例如对“高炉”知识的介绍;情感目标,例如榜样化社会伙伴的行为经历;实用的目标,例如对木材加工方面熟巧的练习等。在教学中,对于目标确定可以有不同的质量等级:例如关于对组织活动进行准备方面,可以把之作为一种“适应提高学业成绩开发”的手段,也可以作为丰富教学准备的向度基础;除此之外,目标范围之间也存在着横向联系,它们彼此之间能够诱导目标的确立(即指持续不断地归纳法则,定律)。这三方面目标的确立对学生来说都涉及到获得、满足或者掌握,它们与教学行动的关系决不是简单的和单一的,而是在种类上是极具结构的、多方面的以及多样化的关系。

(2)课题,是指教与学的题目,即教学内容。柏林学派把之区别为三个不同的领域:即科学性、技术性和实用性,教学内容不仅要包括以上三个方面的特性,而且,教学内容应该具有现实意义。科学:是指那些由科学引起的、被学生转换的、在理解层面上的知识或者程序性的操作方法,如语文课中的文学史知识;技术:是指所有的熟巧都属于这方面的内容,这是学生必须熟练掌握的,如外语学习中的语法知识;实用:是指具体的结果,即学生应该获得的行动能力,如学生的作文能力,对计算机的操作能力等等。教师在对教学内容进行安排和对教学进行设计时,不应该忽视这三个方面的任何一方面。

(3)方法,是指教与学的方式。柏林学派是一个非常重视方法的教学论流派,

它对教学方法进行了分类和说明,指出教学方法必须涉及五种水平:第一,结合。教学过程可以划分为几个彼此相互联系阶段或等级,这几个阶段是紧密结合在一起的,不可割裂的,因此与此相适应的方法也要相互联系,这就是这里所指的结合;第二,小组和班级的组织。教者与学者之间的关系、学习者之间的关系可以有不同的规则,必须准备和组织与此相应的可供实施教学使用的房间和场所;第三,教与学的方式。教师与学生的活动必须由其课题和意向的类型和结果来决定,例如可以根据需要采取不同的形式,如教师的报告、学生的专题讨论发言等等;第四,方法的模式。教学必须遵循证明是可靠、有效的模式,例如,遵照示范性的和遗传学的学习模式来设计教学;第五,遵守原则。单个的行动原则可以使教学具有新水平,如学生自主活动的原则。在这个方面海曼谴责了以往的教学中,教师“是在运用一种单一的教学方法、无处不在地在对全体学生实施他的教学行为以及没有限制地实现着他的想象力。”

(4)媒介,或者称为教与学的材料,包括语言文字和学习工具,是指学习的外部条件。要求教育工作者在使用媒介时特别要重视媒介选择的社会文化条件与人类学条件。柏林学派十分重视教学媒介的使用,这个学派第一次把媒介从总体的教学方法中分离出来,这一点完全是海曼个人的功劳,他投入了大量的精力致力于媒体的研究。

(5)人类学——心理学条件和社会——文化条件。人类心理学条件是指那些由教学参与者——教师和学生带到课堂中的那些相关因素。如学习状态、成熟状态、语言能力、学生的身体结构等等;社会——文化条件是指那些来自于社会的、在课堂文化流动时间里的起作用因素。例如,某一个人的榜样,具有不同出身、不同年龄、性别与宗教信仰的学生组成的班级,可供使用的经济上的资源、学校的规章制度、场地、设备仪器等等。教师要了解学生的这些特点,教学就会事半功倍,否则,教学就会失败。教师应当在教学准备时就应该对这些了如指掌,制定可行的、有针对性的教学方案。教师在进行有说服力的判断和对各因素相互进行协调时,不允许忘记人类学和社会心理学两个前提条件,这两个条件是教学设计的基础。

3. 关于教学因素分析的目的

柏林教学设计理论提出并且分析了影响教学过程的主要因素以及这些因素之间的关系,在各个因素中需要解决的主要矛盾是什么。这种分析目的在于,希望教师在设计教学与备课时,应该把外部的学习条件(如教学手段)与课堂教学内部的诸多教学因素如教学内容、教学方法及教学意向等,进行综合考虑,从学生所具有的人类心理学条件、社会——文化条件以及学用结合的理念出发,来确定其中每种因素的地位,以便优化教学效果。教学目标及教学意向要根据课程需要,根据学生学习目的以及课堂教学因素需要来设定,不能随意安排。一旦教学目标设定之后,教师就要考虑达到和实现这个教学目标所需要的方式方法问题,还要选择和确定教学手段。在这其中,一切都要体现以学生为中心,以学习心理为基础理论,以调动学生的学习动机为出发点。因此,教学设计时要对以上的诸因素分析。然而,这种分析不能说明什么样的意向、哪些课题以及采用什么样的教学手段和媒体是最好,什么样的是不好的。

4. 关于教师在教学设计中的作用问题

海曼是从教师的处境角度来论述教师的兴趣以及教师在教学设计中的作用。他指出,教师的兴趣始于教师的处境,取决于亲身经验为基础的信念。这种信念包括一系列基本含义。例如:“①教师同时也是研究者;②教学不能被看成一种与现实情境隔绝的现象;③如果不对教学方案进行分析,不了解包括教学在内的社会领域,教学方案无法实现;④可以假设任何不断变化着的现实教学的背后隐含着不变因素意义上的结构,而这些结构决定了教学的分析、设计和实践本身”。因此柏林模式整个教学过程要体现有目的和计划性的设计,反对任何随心所欲和拍脑袋、想当然的方式。

5. 教学设计应该遵循的基本原则

在对以上教学因素进行分析的基础上,柏林学派的另一位代表人物沃尔夫冈·舒尔茨,进一步阐述了教学设计应遵循的三个基本原则,也就是被柏林模式在实践中证明了的三个功能:第一,教学设计中各因素相互依赖、无矛盾的、相互影响的原则;第二,教学设计方案可变化的原则,即弹性的设计原则,它是指教学设计方案可以在教学实施后,根据教学实施得到的反馈结果进行调整;第三,教学方案的可控制性(可检查性)原则,这个原则不仅仅是指通过有保障的测试方法和通

过可操作的设计方案可以所获得的精确的检验,而且还包括把教学前手写的设计记录(无论如何需要一个)与接下来的教学实际结果进行比较。这就要求教师上课前要制定书面教学设计教案。

四、系统论控制模式

该模式产生于 20 世纪 70 年代, 它把教学设计作为一种构想来理解。这种观点的主要代表人物是 E. 柯尼希和 H. 里德尔。他们两人在 1970 年出版的《教学设计作为一种设想》一书中, 第一次论述和强调了这个方案, 并在他们后来的研究中不断地补充与完善。他们从对教学构想到教学真正实施的分析入手, 把各种类型的教学设计都看成是一种教学设想。之后, 在接下来的研究中被其他的研究者进一步发展, 直到今天在德国教育界还有着广泛的影响。

(一) 教学设计及其内涵

E. 柯尼希和 H. 里德尔首先是从对教学内涵的理解出发来谈教学设计的。他们援引温内费尔德的观点, 对教学和教学设计作了这样的解释: “教学是由许多因素组合而成的, 就算人们利用举办的一些手段方法也不能够计划教学, 而只能设计教学的构思。一个完整的产品必须经过设想性的设计才能完成”。在这里, “设计” 意味着要根据预先的、系统化了的规则, 把必要的各部分教学行动措施引入方案中来, 因此要把教学设计作为构想来理解, 把教学计划分解成有可能一步步地对它贯彻实施的、相互联系的不同阶段。基于这种理解, 柯尼希和里德尔进一步对 “设想” 和 “实施” 进行了区分。 “实施” 是一种过程, 因为实施教学的时候要全面审视目标以及为了实现这个目标所采取的一切手段直到最后一个细节, 这样人们就比较容易能达到预先规定或自己设定的目标。就此他们认为, 虽然实施教学时必须进行多方面多角度的考虑, 而且在一定程度上需要脑力活动, 但是这种脑力活动只有可能在简单的和不十分复杂的客观行为中发生。然而, 对教学方案进行的 “设想”, 却是相当复杂的。他们认为, 人们设想的只是计划, 并不是教学现实本身。在设计过程中, 服务于整个计划的手段并不是孤立的、相互无联系的。教学设计是一个系统化的行动, 因此, 教学设计需要借助于一系列与系统相一致规则的帮助, 有了这些规则的帮助, 才能使教学措施与整个过程的规则相一致, 设计才能得以实施。柯尼希和里德尔他们还进一步指出, 在教学设计的方案中有两点一定要得到保证: 第一, 对设想进行分析和描述; 第二, 要根据每一个阶段或者能够被设计的措施引导出规则。

柯尼希与里德尔通过长期的研究,得出了大量有助于教学设计的结构性帮助
的设想。指出,教师进行教学设计时需要具备三项技术:设计——实施——检验。
在这里我们重点论述第一项技术,即教学设计。

1. 设计作为整个教学行动的一个重要部分

对于教师来说,教学设计就是一个在结构性的教学方案框架下进行教学行动
的一个阶段,这也是除了教学任务在课堂上真正实施之外,最广泛的、最稳定的以
及最重大的一个任务。教师在他(她)的设计中,必须利用他(她)整个教育学与教
学论知识来安排教学结构,并在设计中体现他个人的能力。那么,究竟教师在设计
时需要考虑的范围有多宽广,在柯尼希和里德尔的书中已论述得十分明确。根据
他们的观点,可以从内部把教学实现过程分成三个部分。

(1) 实然效果与效果领域

在教学中所有可观察到的过程都是属于这方面内容。例如,教与学的形式、
交往等,这些或者可以从现存的文献中找到或者与教学中正在发生的活动交织在
一起产生。

(2) 应然的效果领域

这种应然的效果领域在此涉及所有事先确定的教学任务,既有关于教学任务
完成情况,又涉及对效果的预想,同时也应把是否超越了原先所设计的教学内容
以及整个课堂上的互动情况计算在内。

(3) 应然的现象领域

在设计的纬度下,应然的现象领域同样是教学设计的重点。它是架设在规定的
教学任务与实现之间的桥梁,它覆盖为了准备教学而事先拟定的所有过程与行
动。这里所指的并不是指肉眼所感觉到的过程,而是预先预设的过程,它是属于预
期中的决定领域。他们认为,尽管以上所指的应然现象领域是教学设计的最后
一个组成部分,但只有当教师考虑到由第一、二个领域所产生的情况或者可能的效
果时,应然现象才会合理地发生。确切地说,虽然教学设计作为教师为实现教学特
定目标而必须完成的任务之一,要依据教学的不同因素来完成,但是最终要与教
师的多方面教学手段相结合。因此毫无疑问,柯尼希、里德尔在此设立了一个与
柏林教学论模式相同的前提——所有教学中的因素、现象过程都处于互相影响、

以至于每个与教学有关联的活动都能被考虑到。下面将只介绍一下教师的设计活动。

2. 教学设计的构成要素

柯尼希和里德尔把系统的概念看作教学设计理论的核心,把系统确定为各成分之间的多种关系。它们具有某个功能或某些功能。这些关系和功能构成了系统结构。根据系统的形式逻辑,他们确定可以把教学理解成为一个系统。该界定也适用于所有使教学结构化的子系统,如各教学环节、无论何种类别的教学情境。这种最小的系统由学生与教学内容的学习关系构成。教学中包含的最重要的系统是学习情境。该学习情境由那些也被称为选择者的教师(因为教师选择操作对象)来调节。因此学习情境不再像日常生活那样是偶然的,而是系统化的。学习者成了学习情境的中心,从教学论方面看,学习过程的发起也随着学习者成为中心,他们把教学内容也称为操作对象,把学习过程的发起称为内部操作。因此要根据思维和行为的不同形式来安排教学,也就是说教学设计必须注重让尽可能多的学习层面起作用。只有这样,才能以各种各样的方式使内容结构化。

柯尼希和里德尔认为,系统论可以被称为理论设想,它既有助于教学分析,又有助于结构化的备课。他们根据多项研究成果,总结出教师在教学决定和设计教学时需要考虑十一种要素,并且进一步对它们进行了论述。

(1) 教学的对象

教学对象不仅指教学内容的选择,如题目、材料、学习内容等,尤其还指教与学情境的准备。例如:一个教师的教学任务就不仅限于决定在七年级的历史课上涉及中日甲午战争(如德国的 30 年战争)的问题,对此课题不局限于让学生知道一些如战争发生的日期、期间的各种战役、条约等必需学习的知识,教师必须安排一些复杂的学习阶段,如战争的历史社会背景、原因、经验和教训等,通过学知识的介绍与思考学生可以建立诸如历史史实间及其相互关系等深层次的观点和思考。

(2) 学习过程

教师必须确定通过哪些方法和途径引导和促进学生尽可能独立地逐渐走到学习目标之前。

(3) 操作

特定的学习过程十分复杂,需要学生通过自己的操作实践分析,将复杂的学习过程分解开来,也就是说,通过决定教学的行为方法顺序,使学生掌握教学内容。在这个意义上,他们把学习过程称为内部操作。

(4) 操作结果

一门学科教学的目标只有通过前一节课与后一节课紧密衔接才能实现。教学中每个阶段和场景都要有一个具体目标。尽管由学生独立在情景中完成操作过程,但显然它有利于高一级的目标实现。

(5) 操作对象

在学习的每个独立阶段,即一定要有学生具体操作,这种操作指向学习对象并与对象进行交往。操作对象的确定既要依据学习者水平标准来确定,也要考虑到当下的对象与上一级对象间的衔接关系。例如德国历史课中,在“30年战争”的教学上,可以“布拉格窗掷事件”为例。

(6) 辅助材料

辅助材料在使用时,教师必须确定学习者与操作对象之间的时空联系。

(7) 互动

为了得出操作的结果,要确定教师与学生之间采取怎样的互动方式,确定他们彼此之间怎样交往等。就这一点,柯尼希和里德尔强调指出,在教学设计时不仅需要设计要素,而且特别是要推断教学应然的效果。因为教学互动的形式在短期内必须要与当时情境中人们之间交往最佳形式相符合。也就是说,只注重技术方面的问题,一味地追求效率是完全错误的;同样,完全否定效率的观点也是错误的。

(8) 间接的教学

直接传授是从操作对象出发作用于学生,激励他们学习、与对象发生作用。但在某种情况下,这种直接传授的方法并不占优势或优势太弱,这就需要从外部进行干预,这种外部干预的教学就是间接的教学。比如:教师可以鼓励学生提一些问题。当讲授历史事件的图片——既不是历史事件本身,也不是用道具。当具体的描述不能引起学生足够的共鸣,或者如果所使用的图片引导学生走向违反本意

的方向上去了,这时老师可以说“再仔细看一下图片!”以此来帮助学生间接学习。这是在学生学习研究过程中注入的补充帮助法。

(9) 组织化的措施

教学情境的组织可以被理解成为对时间和空间的分配,涉及事先选定的操作对象、手段和辅助工具、所有对措施的决定,以便于对已经做出的教学决定通过相适应的时间空间上的准备起作用。可以把反映历史事件的立体图挂在窗棱上,也可以挂在教室中间。

(10) 学习者的开始状态

教师为了做出最终的决定,必须先确定一个班中学习者的不同起始状况。柯尼希和里德尔所认为的起始状态并不仅是一般意义上涉及到上一级学习目标,而是涉及到在一个严格限制性情景中的每个事先具备的要素。比如这个学生是否看了这张挂在教室前面的立体图,是否通过观察这个立体图想象出了历史事件的当时场面等等。

(11) 结束状态

早在设计的阶段就要确定,哪些教学目标要达到,以便于目标的达到。因此这涉及到对教与学中因素的检验与测试的问题。

(二) 教学设计的功能

从柯尼希和里德尔所给出的教学设计模式中,我们可以明显地看出设计的主要功能。设计应该是一个理论的设想;通过设计使课堂教学更好地进行;最终根据高效率的原则实现教学无摩擦的设想。

1. 教学设计是有目标意识的行动

柯尼希和里德尔认为上述这种教学构想的意图是要在所有教学设计方案中显示自己的独特之处。它提出了教学设计必须改变的理由,同时也提供了一个工具,它使得教学成为有目的意识的行动,并不仅传统的、不用思考的或者允许口头的现代教学形式的模仿。“对于设计者来说,由方法的需要产生预期是不可缺少的,就此杜绝了一些虽然‘已经掌握的’很熟悉的、但在思想上没有深入思考的教学方法的使用。设计者主要通过这种工具引导出有目的意识的手段,也就是说,对于课堂教学来说,你的设计决定是唯一独特的,它是在教学方案的考虑上深思熟虑。

在这里不能混淆有目的与目的理性两个概念。要使教师每一阶段的教学行动达到有目的意识的状态,必须通过大量和无漏洞的设计规定来保障。这些规则要针对教学要素及每个设计步骤来制定。设计的内容越具体详细、越和谐,就越易达到有意识的境界。”

2. 教学设计是有责任意识的行动

柯尼希和里德尔认为,设计教学及有意识地执行计划并不是以盲目的执行教学任务为出发点,而是出于对学生负责的意识。在他们看来,教学最终是对学生个人进行的安排,教学在每个方面都要对学生负责任。根据他们的说法,这种为学生负责的观点引导着教学设计,同时也针对学生个人的特性;他们设计教学的企图不仅仅在于使学习者应该在一切活动中接受操作的训练,而且在这个过程中要使学生通过学习能够广泛地自发的做出行动;他们并不满足于他们的学生通过他们设计好的教学学习知识,而确切地说,他们希望学生能够通过他们设计的教学,最终学会独立地学习。要使所有的学习者应该均衡地发展必要的操作能力,以此来发展必要的智力和能力,使学生能够在一个新的情境中较为有效地掌握独立解决问题的能力。因此,所有的互动都应该使用、尽可能使用社会——技术功能目的是为了学习者能够在理智的基础上解决社会冲突。

3. 教学设计是一种灵活的行动

针对当时一些人对“全面的而严密的设计会导致教学僵化”的指责,柯尼希和里德尔为自己进行了辩护,尤其是他们持有这样的论据:不允许把教学设计的阶段与对它的执行混淆起来,恰恰是这种谨慎详细的设计才有可能使得教学保持生动活泼。他们认为,对教学设计较为详细的构想并不意味着产生一个僵化的产品——即一个教学方案。概括地说,教学设计是形成一个在一定阶段中必须达到的、彼此协调一致的措施,在它被实现之前,并不一定需要被改变。恰恰是教师需要对的教学真实作细致和具体的各不相同的设计,对真实的具体教学的可能深思熟虑。这特别适用于学习过程操作以及操作对象多样化。为了调动学习者快速、灵活的学习兴致,柯尼希和里德尔强调指出,系统理论教学论的设计在一定程度上并没有阻碍高效教学的顺利实现,与此相反,它促进了教学目标的实现。

(三) 设计理论的进一步发展

20 世纪 60 年代, 在英国和德国, 越来越多的研究致力于主动的方法研究。在这些研究中, 最重要的问题是: 教师如何减弱在给予信息和控制教学进程上的支配地位, 教师如何激励学生让他们发表自我驱动的观点。那一段时间里, 有关教学方法的研究, 恰与美国教学研究类似问题和某些研究方法的转向不谋而合。当时德国的教育家伊矣伯里承担了把皮亚杰心理学转化为教学理论的工作。他揭示了什么样类型的教学操作对在外部活动和逐步符号化的帮助下建构心理运算是必要的。他称这个教学过程为“从活动中学”、“探索和探究”、“主动的方法”。他的教学方法也运用了格式塔心理学的成分, 他采纳了塞尔兹 (Selz) 的观点, 即, 问题是一个“图式预期”; 如果可能的话, 每一堂课都应从问题开始, 以问题进一步指导教与学。在伊矣伯里看来, 认知结构是一个完整协调的系统, 这就像格式塔心理学家们所认为的那样, 教学方法必须确保是由完整的系统而非单个孤立的元素建构起来的。自 1980 年起, 他分析并总结了关于信息加工和知识表征的现代理论。他还出版了有关教学理论及教学方法的重要教材。

美国行为主义范式向认知范式的变化意味着一个转折点, 而在欧洲教学方法研究则连续得多, 基本上研究取向是认知的, 只有在“程序教学”的研究背景中以及对对象的操作领域当中, 才具有某种行为主义取向。

自从 70 年代之后, 在德国一些学者接受了在认知主义的学习范式基础上建构起来的教学行为控制模式, 并且部分地运用了格式塔心理学观点, 像美国一样, 在寻求一种适用于各种不同目的、学科和情境的有效方法的“万灵药”, 尽管广泛地在实际中运用了诸如自主学习和电视教学等新的发展和新技术, 但是这种方法因为缺乏具体的针对性而受到了批评。这种批评引发人们思考教学方法与一定的目标之间、以及学习者准备与情境之间的密切关联。在德国开展了对目的——手段、方法以及内容之间关系的深入细致讨论。诸如分析教学方法是否仅仅只是手段, 或者是否它决定了教学内容的结构。在方法设计的帮助下, 教学内容的建构也被讨论。学科内容本身并不存在, 或者说在本体论意义上并不存在, 仅仅是在教学方法的帮助之下, 学科内容才得以形成。对以上三方面的发展促使了系统的教学理念的形成。斯塔霍维亚克关于指导和调节的控制论思想, 阿赫腾哈根和 H. 迈尔课程情境中的教学设计思想相继产生。这些都为柯尼希和里德尔的系统的教学

设计思想的产生提供了先导。

到了 1985 年, 当时汉堡大学的教授克劳尔为教学理论制定了一个基本理论框架, 包括“三维教学目标理论”和“三维教学方法理论”。这是一种系统性教学理论, 其中详尽说明了, 一个教学提问应归属到问题的哪个课程领域或者问题的哪个方法领域, 以及哪一类研究是必要的。克劳尔(1985)详细阐明了六种教学功能(与加涅的九种教学功能(1977)相比较), 它们是学习动机和认知条件的产物。前五种功能是(a)动机、(b)信息、(c)信息加工、(d)存储和检索、(e)信息迁移。第六种功能是监督指导功能, 是其他五种功能的集合, 并符合循环调整的控制论模式。这些功能构成一个全面的教学规则系统。教学方法出现在系统中的不同点位: 比如“通过提供先行组织者进行学习准备”或者“通过有指导的发现提供信息”。

在接下来 20 世纪 80 年代开始兴起的对发现式学习的研究中, 人们从里德尔的研究方法中获得了启发, 认识到发现式学习中辅助手段的类型对学习环境的创设很有帮助。

五、汉堡教学设计模式

“汉堡模式”是由德国教育家 W. 舒尔茨在 20 世纪 80 年代初以“柏林模式”为依据发展而来的。许多文献都记载, W. 舒尔茨也是柏林模式的创始人之一, 他从 60 年代起, 曾与德国另两位有影响的教育家. P 海曼和 G 奥共同开创了“柏林教学论模式”。

(一) 教学设计的一般问题

舒尔茨发展的教学设计模式分为以下五个步骤:

1. 关于设计标准

根据在柏林模式中介绍的教学设计各个要素之间的结构关系, 舒尔茨另外列举了以下设计标准。1) 生活取向, 舒尔茨借鉴了罗宾逊和克拉夫基等人的研究; 2) 学科和教学论取向, 在这里, 舒尔茨注意到了布鲁纳的“学科结构”概念; 3) 行动取向, 舒尔茨强调的是, 应当弄清楚在制定计划是否考虑到了教学中的日常交往形式; (4) 方法取向; (5) 关注个体和集体是否妨碍学习过程; (6) 媒介取向; (7) 关注教学组织形式; (8) 关注自我检查和外部评估。

2. 教学行动的结构要素

教学行动决定了设计标准。这些要素是: (1) 教授者和学习者的相互理解; (2) 教学目标的确立; (3) 起始状态的确定; (4) 传授变量的确定; (5) 成绩检查的确定与说明; (6) 机构条件的揭示; (7) 对社会矛盾的认识。舒尔茨认为, 从理解教学领域的复杂性来看, 显然, 判断所有这些要素时, 必须联系相互依存的关系。这期间, 突出结构要素的努力构成了所有教学设计和一切活动的基础。

3. 教学行动的活动与功能

同标准和结构一样, 组合中也存在着确定教学行动范畴的活动。它们也被舒尔茨描述为教学行动的功能。这些活动有一部分与结构计划中第一次提出的任务和功能相一致。它们决定了教师的专业化。这些教学行动的功能包括咨询、评价、分析、计划、实现、管理和合作行动。

4. 设计的原则性考虑

舒尔茨在这个部分追述了经验与意向的结构关系。在此过程中, 课题范围首

先成了设计兴趣所关注的中心。设计兴趣以理论探讨为背景,要求联系促进个人的人格养成的兴趣和以解放为目标加速其社会化兴趣。因此设计中必须力求任务之间保持平衡,只有做到这一点,才能把教学作为具有潜在的解放——行动能力的主体之间的符号互动。经验方面所涉及的内容有学科经验、情感经验和社会经验。它们必须以能力、自主和团结的解放意向为出发点。不但在不同的计划层面(远景计划、轮廓计划和过程计划)上和计划修改的框架内,而且在教学行动中都需要达到这个要求。在舒尔茨看来,只有实现了(或部分实现了)这个要求,才能谈得上“专业化的教学行动”。

5. 设计的类型

正因为教学设计涉及到确定不同的目的,舒尔茨把整个教学设计划分了四个设计层面:远景计划、轮廓计划、过程计划和计划修改。在分类的基础上,舒尔茨还深入探讨了在设计中起主导的兴趣和各个层面的计划的范围、功能和特征等。

(二) 教师完成教学设计任务的要求

W. 舒尔茨十分重视教学与教学设计的民主化,强调教学要考虑到人道的因素,他认为,教学是师生平等互动的过程,指出教学设计是教师要完成的使命,是教师的责任。那么要完成这个使命对教师有哪些要求呢?舒尔茨在他的专著《教学设计——附学科实例》一书中,在论述“什么是人道的教学互动观”的时候,对教师完成教学设计的使命和责任,提出了以下几点要求:

1. 教学设计的过程归根结底应该是教学参与者之间的一种相互作用,因此教学设计也是教学本身的一部分。

2. 如果要谈到教学和教学设计模式意义的话,那么学生必须被允许参与到教学和对教学的设计中来,学生必须能接受教学情境而且作好准备参与其中。

3. 教师要放弃那种“为了履行委托人的职责,在设计时期出于个人偏颇而进行的类似于驯兽般的行为,以及残留的不平等。或者来自于发展和信息方面的优势和受官方的委托而产生的不平等。只有那些打算克服这些不平等的学生,才可以接受师生的共同工作。教师不应把自己看作是行政官员,而应该把自己视为这样的专业人士:即期望自己是民主的授权人,是能够对行使权力对教学进行自觉控制,是能够对他/她的当事人——学生起到必不可少帮助作用的专业人员,以便

为实施自由民主、社会化的法制国家作好准备。”

4. 没有来自学校外部的互动领域的相互影响, 没有引起对“解放”条件的解释。教师不应该掩饰与学生共同利益的界限, 而应该使之成为值得讨论的问题提供帮助。

5. 要避免那种倾向, 即教学只是针对自然科学概论而设定的, 只求专业的评定, 不考虑教学规定的社会影响。

6. 教学只能由教师规定是不正确的。在教师为中心的、有严格学科导向的教学中, 对情感关注应该通过以下方式产生: 即, 他们在教师的指令下完成布置的作业, 这样的学生——毫无疑问地——最终几乎被塑造成同一种人。教学应该突破了上述的片面性, 在有利于个性发展与社会要求相互作用之间取得一个动态平衡, 教学参与者(即学生和教师)都很清楚, 这些要求是从事实与主题的角度, 基于社会的预先规定和科学的准备而设定的, 其目标是追求着希望以及他们每一个人作为个体受到经验的触发, 他们考虑着, 在既定条件下, 如何才能最好地协调事实要求与自我要求。

(三) 教学设计遵循的原则

W. 舒尔茨一贯重视遵循教学设计的原则重要性, 早在创立柏林教学模式时期, 就与 P. 海曼一起提出了在教学设计时应该遵循的原则。这次在提出汉堡教学设计思想时, 又对其重要价值进行了特别的强调。在舒尔茨把教学设计应该遵循的原则, 总结为以下四条:

1. 互动的原则

我们已经知道, 教学本质上是一个互动的过程, 并不仅仅是资料信息从教师到学生的传递过程。资料信息传递意味着, 教师传播信息和学生接受信息。W. 舒尔茨作了一个形象的比喻, 在资料信息传递意义上的教学仅仅犹如一辆车行驶一条单行道上, 而且还是一条只允许教师行使的道路。互动性将证明课堂教学是一系列行为的组合, 教师和学生以相同的方式参与其中。W. 舒尔茨反复明确提到“以主题为中心的互动”理念。其意当然想要将这种原本局限于以小组为基础的互动思想, 变成一种适用于所有的课堂教学的行为的理念。W. 舒尔茨发展了 W. 彼得森的思想, 将互动视为“在教学设计中和课堂上师生共同的努力”, 这就是说, 说到

底教学设计的制订过程也应该是一种教学参与者间的互动过程,并且这种互动也是教学本身的一部分。

然而,W.舒尔茨一向认为,教师是课堂教学的负责人和专业人士,教师必须对以下的事情予以关照:即使学生(也包括家长)能够参与到不同等级的教学设计进程中来,这并不仅仅是指通过教学过程激发学生参与制定教学设计的需求和兴趣,而是要求所有教学参与者主动地加入对教学的设计之中。

2. 变化的原则

舒尔茨曾将该原则描述为“有意识地选择性动机,允许变化的发生,允许对于教学目标持续地修改和通向目标途径选择的灵活性”。这要求,事先对设计有充分的准备,对未预见到突发事件准备多种应对的措施。

3. 相互依存的原则

这个原则特别对轮廓设计起着决定性的作用。其中重要的是,教学设计者个人的决定一方面要与自身,另一方面要与教学过程的条件相互协调,通过事先的详细考虑,应避免不良的效果和相互矛盾的决定。

4. 可控制性原则

教学设计中应该包括可控制的可能性与措施。在这里并不是单单指对学习成绩的检查,而是一个持续的、对整个学与教过程的一种控制,即指过程性评价。检查的内容包括:是否设计在具体现实得以实现,是否有可能将做出新的和更适合的决定和采取新的措施境的过程。按舒尔茨的观点,制订计划从本质上说是一个永无止境的过程。

六、“批判—建构”模式

(一)“批判——建构教学论”的内涵和具体内容

“批判——建构教学论”源自于批判教育学。批判教育学是一种非常关注实践的教育学。这种教育学认为,教育不再是只重视对文化世界的理解与开发,教育是一定社会政治、经济和文化下的教育,它产生于特定的时代并受时代的制约。因此一些教育家开始呼吁教育应该进行社会批判,特别是意识形态的批判,这样才能把人从虚假的意识中解放出来。批判教育学强调人的解放,这里指的人的解放主要是一种意识的觉醒。认为人的问题和涉及到人的解放的社会问题是教育和教育研究的核心问题。致力于人的解放和确保以及有利于人的解放的社会,这是德国批判教育学、也将是现代教育的核心。德国的批判教育学提出的解放有三层意思:第一,把人从虚假的意识形态的压抑下解放出来;第二,在交往实践中使人获得解放;第三,在审美中获得解放。而这种解放的前提就是进行一种批判。

1. 关于“批判”和“建构”

克拉夫基在他 1985 年发表的《批判—建构教学论意义上的教学设计》一文中以及后来在 1993 年发表的《批判—建构教育学范畴内的教养理论》等学术论文中,通过批判的和建构的这两个概念描述了他的理论特征,并对“批判”和“建构”分别作了明确的定义:

“批判”代表了一种立场,因为教学论必须考虑到一个问题,即(目前)学校和社会教育的现实是以多种方式在阻碍教育目的的实现。“批判”就是拒不接受这样的现实,而是与其他力量一起去排除这种阻碍。

“建构”就是不再满足在学校教育和教学大纲范围之内提出的课程设置建议,而是要设计一个理想的东西,为实现建立人文的,民主的学校的目的创建理论,尽量按照实际情况去建立教学模式,按照不同的,不断变化着的实际情况去制定教学方案。

从中可以看出,他是根据其新的教养论的表述,把批判视为一种态度,认为它是教学论兴趣中提升成长着的一代的自决、共决和团结友爱能力的集中体现。而建构则是从批判出发,把教学论兴趣指向教育实践极其变革意图。

2. 关于教学目标

克拉夫基在 1985 年出版的《教养理论和教学论新研究·论批判—建构教学论》一书中,详细论述了“批判——建构意义上的教学设计方案的一般前提条件”,他指出,要把教学的一般目标应该作为制定教学设计方案的基本前提。在教学目标方面,克拉夫基在保持范畴教育目标的基础上,补充了新的要素,即,自决、主体发展、社会责任、兴趣。克拉夫基认为,教养就是造就具有理性自决能力的人,培养的是有批判反思能力的人、有社会义务、有责任和有实际能力的人。在此,重要的是向学生提供发展学生个性、培养独立自决能力和团队精神方面的帮助,使学生能够具有社会参与意识和责任心。而只有在教养过程中才能获得这种责任心,作为结构因素的自决能力与团结能力包括理智的辩论能力,即证明能力和思辨能力,以及丰富的情感与行为能力,即那种在为自己确定的合理的目标内积极地把握自己同自然实际与社会实际的关系的能力。“批判——建构教学论”把教学目标分成不同的阶梯形层面:第一个层面也是最基本的层面,如学生应该独立自主地做出决定、学会与他人共处合作以及参与决定等方面内容,属于这个层面的目标;第二个层面是把教学作为教者与学习者的互动过程来理解,学习者在教育者的帮助下,独立地认识事物,形成批判和判断能力、交际能力,坚持力和论证某一观点的能力,以及改正这一观点的能力;第三个层面是对第二个层面的细化,把发现或者说再发现作为学习的核心目标来理解。如“人和有机体和无机世界的关系”等;第四个层面是对第三个层面的细化,教师的帮助与支持必须建立在学习者的自主决定、共同参与的基础之上。

3. 关于教学内容

克拉夫基指出,“批判——建构教学论”应该注重内容选择,主张要把重点和关键的问题作为教学内容列入教学计划。他指出,“教育,特别是普通教育,意味着培养一种历史意识,认清现实生活和可以预见的问题,能够认清我们对这些问题所承担的责任,并且随时准备去参与解决这些问题。”同时,选择教学内容上要注重体现反思的特点。教学内容应该面对现实,面对问题,面向未来。他指出,“教学内容的‘潜在选题应该注重普遍的关联性、规律性、结构、矛盾性和可操作性’,只有这些选题才符合‘批判—建构’教学论的思路。”

克拉夫基还对范畴内容进行了新的界定以及由此得出的新的任务范围。克拉夫基通过对大量的范畴教育的分析研究后得出这样的结论：“范畴教育以及由此产生的范例性教与学的要素和形式始终可以被看作一种改革的设想,即使在今天也应当如此(Klafki, 1985, 88)。这种见解可以由此推断:即使在新的教养性学习模式中,从特殊到一般的基本关系仍然是建设性的。如果说像前面指出的那样,学习者应当获得一系列新的能力和技能,那么这些能力和技能的获得不一定是通过工具性教育或按着教学的实质教育或形式教育的安排来实现。确切地说,恰恰是教学的解放和实践兴趣证明了范例性的教与学可以是现代教学中培养责任和独立自主性,促进对世界和解放的评价的根本。人们可以直截了当地运用简单明了的表达形式:只有在同情和自我控制的教与学过程中,才能达到独立自主、有评价能力、同情和整体社会责任意义上的解放。在教与学过程中,这一点只有在学习者也有可能自主决定学习的情况下才可能实现。因此,练习、复习、应用和试验决不会陈旧过时,不会是多余的。相反,它们在这种新的相关关系中获得了新的地位。同样,认识和行动的各种不同形式也没有取消。它们以新的方式被激活,不管是在直接的行动交往中(活动的),还是在图像媒介中(形象的)或者在抽象概念(符号的)。”

4. 关于课堂教学

在谈到课堂教学问题时,克拉夫基指出:“学生应该学会对自己的(社会)行为做出解释,要具有对自己行为进行反思的能力。教学就是要培养学生的情感,使他们有能力积极参与实现有意义的目标的活动,并在参与中联系自己与自然和社会现实的关系。”;“教育,特别是普通教育,意味着培养一种历史意识,认清现实生活和可预见性问题,能够认清我们对这些问题所承担的责任,并且随时准备去参与解决这些问题。”我们从中可以看到,克拉夫基主张的“批判——建构教学论”,不再强调传授知识,而更加注重提供帮助,主张把学校教育和课堂教学范畴内的主次关系颠倒过来,把教学的重点从教师的教转到学生的学上面来。学生应该在教师的指导下独立地学会认知、判断、评价和行为能力,学会自己去学习的能力。教师必须在教学和学习过程中引导学生学会去发现、去思考、去理解。这就是“批判——建构教学论”提倡的“发现式学习”。在强调发现式学习活动的同时,“批

判——建构教学论”也强调“社会性学习”，这种社会性学习包括：课堂教学必须符合“自主自决”和“社会团队”的参与精神和原则，在制定学习计划、选择学习内容、考虑教学步骤和教学方法的时候，应该首先考虑到学生的利益和接受学生的参与，应该考虑到让学生有意识地受到与民主相关的行为训练；应该让学生学会如何在社会交往中解决矛盾冲突，调节与他人的关系等。

（二）全新教养理念下的教学设计

克拉夫基在他的《教养理论和教学论的新研究》一书中，提出了新的教养概念。克拉夫基新的教育概念选择了一个双重理念，一个从社会性的角度出发的，一个是从个人的角度出发的。他从社会性的角度出发得出了一个全新的“共同的教养方案”轮廓，而从个人的角度出发得出了对“教养理想”的新描述。

1. 新的教养理论内涵

克拉夫基把新的教养理论分为两部分来论述。第一部分，全新的大众化教养概念。这部分包括三方面要求：第一，大众化的教育是针对所有人的教育。当今的教育理论履行和实现的是对所有人的教育要求。这一教育理论也同样适用于学习的团体，即班级。当准备教学决定进行实施方案时，要求教学设计不仅一直坚持地面对成绩优良的学生，或者面对中等程度的学生，而是要求面对每一个学生个体，要将每一位学生目前的状态列入考虑的范围；第二，大众化教育是一个全方位的教育。这个新的教育理念将全方面地培养年轻人，只要可能的话，不仅要促进他们的智力，而且要培养他们的情感，特别是要帮助他们去建立社会关系，或者教会他们自己去建立社会关系。这就从根本上要求，不仅考虑到有关的教学大纲规定的内容，而且要对社会性的学习目标有意识地去追求和实现；第三，大众化的教育是针对大众的教育。大众化的理念落实到班级教学就是面对全体学生的教育。大众化也包括让个体学会学习，在教学中是十分重要的。但是对于个体学习来说，只有那些不断超越自我，并且开拓更广阔的学习领域的学习，才能被包括在真正的最有意义的学习之中。

第二部分，新的教育理念。“解放”这一概念由三个范畴所组成，教育理念也显示出与此相对应的三个结构要素：第一，独立自决（自决）能力。受过教育的人，要具有自我决定的能力，他们应该在具有所有的条件下，有能力去进行自我决定，

相应地教学也必须根据培养所有学生的自我决定能力来安排；第二，参与决定的能力（共决能力）。除了自我决定能力之外，还应该具有参与共同决定的能力。这就意味着要自我控制，并且能够把自己的权利和能力带入与他人的活动范围之中，让大家资源共享。教师可以有意识地运用不同的方法，把学生引入到有利于学生共同决定的教学情境之中。第三，团结一致的能力。学生必须具备与他人共同交流磋商的能力，具备想要以及能够参与他人共同磋商的能力。这种能力被称为团结一致的能力，不仅受集体成员的约束，而是要全面地同所有人进行交往。这个能力的培养同样是教学的任务之一。

比如，要在教学中讨论关于营养的需求问题。诚然，这个主题需要来自三方面的人员支持和帮助：医生、营养学家、还要教学计划的设计者参与，然而这种需求在教学中往往不是都能直接得到满足的。有时学生也不直接对此题目感兴趣，因为对营养题目的考虑更多的是父母的工作，学生自己往往对教师精心安排的营养供应方面的主题没有多大的需求和兴趣。这时讨论主题的可能性就十分重要了。相反，学生可能会对这样一个问题感兴趣：例如，长期以来，一个快餐连锁店想要在一个地区申请一个合适的经营场所。因为学生每天接触快餐，这时学生对快餐产生兴趣。他们就会热情地参与到这个学习中来。在此过程中学生自己决定角色、过程、使用的工具等等，要完成这项工作，他们必须合作。再比如，学习的主题是准备新鲜的食物以及厨房布置等等，在这个过程中要准备一顿由肉食、蔬菜和水果组成的午餐，需要运用学过的相关知识，来共同配制他们的午餐。这类课可以采取分组方式进行。厨艺小组可以由男女学生共同组成，整个时间可以这样来划分：1. 用好的结构形式和以学生们日常生活中的问题为依据来传递信息，可以在整个班级中进行；2. 预先规定午餐的组成及计算出需要的数量，可以在厨艺小组中进行；3. 着手准备午餐的用料和制作，在厨艺小组中；4. 厨房，特别是厨房设备的清洁和整理。在这个过程中，他们有共同的态度和基础知识。在实践中要求具有社会性学习目标：要学会体贴他人、互相帮助和彼此不停地交流；社会性行为方面要具有社交礼仪知识、技巧，以及与他人合作的精神。

2. 教学设计的共同前提条件

从“批判——建构”的教学论观点出发，克拉夫基提出了以下一些在教学设

计中需要加以考虑的“共同的前提条件”：

■教学是以目标为导向的行为,它应有助发展自主和参与决定能力以及团结互助能力;

■教与学被视为在一种情境中师生互动的过程,在此期间学习者可以不断检验他们的判断力和行动能力;

■学生在学校的学习首先是发现的行为,或者更确切的说是再发现的行为,至少是对典型的范例性课题的理解性学习,知识的获得和练习都列入到这个过程之中;

■学校教学应更多地通过学习者的参与来共同计划和进行设计;

■课堂教学同时也是社会教育的场所,它应该作为民主社会教育的一个机会来利用;

■在设计中目标决定占优先地位,它产生于其他教学组成因素的决定之前进行,没有它就谈不上后来的决定的推论;

■当教学内容在一个特定的题目下与学习者的学习条件相关联时,它才能成为教学的主题。即,强调教学内容与学生生活经验的紧密联系;

■每一个主题已经包括教学法的因素,教师要根据变化要求选择特定的方法;

■教学课题根据它们的功能不同是有所不同。当它们明显地同实现自决能力和团结互助能力的目标相联系时,它们可以被视为潜在的、解放的课题。当有意义的、接纳性的知识掌握居于突出地位时,它们就成为工具的主题;

■教学是在一个充满冲突和矛盾的情境中进行。一系列的困难关系,成为教育学上伴随互动作用的一个普遍现象,甚至可能成为教学自身的对象。

从以上的分析中我们可以发现,克拉夫基“批判——建构教学论”新的教学论有如下特点:第一,把传统的教养论转化为现代普通教育构想;第二,把批判——建构教学论成分引进教学论模式;第三,范畴内容的新界定以及由此得出新的任务范围;第四,把教学论分析中的设计问题转化为合理的设计构想。

七、开放教学模式

汉斯·约根·阿佩在他 2000 年出版的《学校教育研究手册》中,对在当前广泛流行的开放教学特点作了如下表述:1)学习者自己确定和参与确定学习内容、学习材料和方法;2)教育者要在独立组织、促进学习者学习方面有所保留;3)学生在充满问题的学习任务里进行发现式学习;4)实行自主负责的工作方式,如自由工作、情景学习、周计划和项目学习等。

在总结了开放教学特点之后,H. J. 阿佩进一步指出了,开放教学设计起码应该有如下四项特征:1)有学生参与教学决定;2)有学生提出教学的意见、要求、愿望和体验;3)有考虑到学生的不同情况;4)有社会互动和合作关系的需要。

对于开放教学的实施,在教学大纲说明里首先被强调的是教学设计原则。总结起来,开放教学设计应该遵循以下 5 个原则,设计开放性的原则、可选择性原则、过程透明性原则、师生合作设计的原则、将参与者个性特征作为设计前提的原则。下面分别阐述之。

1. 开放性原则

设计开放的原则是指,“开放教学设计”都应该体现出这样一种品格:教学确实被当作一个不断变更的过程来理解,也就是说,教学设计应该保留一种“改动”的可能性。教学设计应当适应变化,必须体现出根据实际情况不断变化的可能性。

开放教学论者们认为,从逻辑起点上说,设计只是一种观念性质和工作性质的模式,一旦发现设计的错误所在或察觉到实施有障碍,一旦崭新创意涌现或目标有所变化,那设计是可以调整与修订的。设计应该是一个动态的、持续性的过程,应该贯穿所有教学工作环节。

依照这种逻辑看,那么,教学设计本来就应该允许做出一定幅度的变化和修订。作为一位教学设计者,至少应该预见到一些活动细节上存在较大变化空间,设计时千万不要遗漏针对变动情况所作的说明。所以,德国教学设计手册上往往对教师提出许多建议——准备多种备用方案,准备随时调整某些部分,提醒教师,对那些即便是已经开始付诸实施的设计,那也应该意识到,它还不是最终的结果。开放教学设计论者再三强调:教学设计的实施过程与教学设计的方案说明之间,

既有统一性,也有可变性。“对于选择性,不只完全包含全部纳入被设计的教学。其重点不在于设计教学,不在于把过程转化成现实……而在于设置最低纲领,允许给具体化留有实现余地”。这样一个“最低纲领”,不意味着把自己的教学范围排除在设计之外,而是把预先措施理解为一个提议而非一个义务程序,教学设计并不意味着给教学或教学参与者设置一个行为程序,而是把教学设计方案作为一个尽可能行动来理解:“设计,不是使教学屈从于其预先理想程序,而只是阐述一个可能的过程”。彼得森强调,教师准备工作的绝对必要性:“值得期待的是,教学设计的作用不在于对真实教学过程的考虑,而在于教师对课程题材范围和情景的深入分析,包括学生兴趣所在、目标冲突和现实工作前景。”

2. 可选择性原则

依照可变化性原则理解,一个教学设计,并非只有一个僵硬的实施路径。也就是说,一个教学设计可能有多个可供选择的路径。于是,由可变化性原则,自然而然地产生了开放教学设计的第二个基本原则——设计中可选择性原则。

该原则力图说明:一个远景教学设计,如果包含越多选择,那就越可能达到课程标准和教学大纲的规定,就越有可能对教学活动提供便利的条件。教师在具体学科教学设计时也是如此——如果教学设计具有选择性,课堂上就不会出现那种智尽能索、张皇失措的紧张情景。这里所说的“选择”概念相当宽泛,甚至包括在教学进行过程中应有的、必要且及时的反思。

开放教学设计论者们认为,仅仅有选择的准备,还不足以保障教学开放性。一个教师,即使他在行为选择方面有丰富的库存,也不能预见到所有的变数。一个教师教学能力逐步增强之途,除了通过经验积累之外,另一个不可或缺要件是从事教学中充满变化的设计——需要有即兴演出,现场变通。正因如此,舒尔茨才把这个基本原则又改称为“易变性原则”。他说,“有选择性的教学准备具有很大意义——允许在保证教学目标实现的前提下,可以改变和保持驾驭教学目标的灵活性。”

我们应该注意到,开放性教学设计的可选择性范围,在这位教学设计权威 W. 舒尔茨的眼里,已经可以达到“目标灵活性的可变幅度”了。这种带有革命性的提法,在德国教学设计理论界甚至国际教学设计理论界内,都是前所未有的。当然,

这种“开放的教学目标”的提法,也并不是没有其科学思维逻辑的,因为它并不要求一个事先确定的教学过程,而是要求具有可以改变学习目标或者生成新的学习目标,以便与学生的兴趣或与学生的欲要求相联系。

开放教学设计专家们,多年来孜孜不倦地在学校里收集到越来越多的证据,就试图表明对教师们这些具体学科设计者来说,他们并不能预先在设计阶段就准确厘定出课堂上相互作用各部分步骤的严格程序,而只能大致预定出供选择的可能性而已。这个原则还要求具有可以改变学习目标或者生成新的学习目标,以便与学生的兴趣或与学生的愿望相连接。这种设计对媒体方面的准备也有要求。也就是说,提供的材料不应该通过事先准确的准备来规定,或者事先确定一个固定的解决方案,或者预定一个事先的结果。越来越有证据表明,对参与者来说,他们将在课堂上相互作用各部分步骤,并不能在设计阶段被确定,而只可以预定出可供选择的可能性。

3. 过程透明性原则

此原则要求向学生们开诚布公地说明每一个科目的教学设计过程。德国近年来出版的教学设计著作中都反复申明:教师确实有责任,也应该完全公开地向他的学生说明其教学决定。从透明性原则这个意义上讲,所谓开放,就是对有关观点的明确阐述;开放,是一种判定的需求,也是一种求证正确与否的裁定。开放教学论者始终坚持这样的观点:一个教学设计,如果对学生的参与能保持一种开放的态度,那么它首先应该能让参与者开放式评估。近期有德国研究者还认为,当设计者向学生展示设计的基本结构时,其设计就已经属于公开化了。

接下来遇到的问题是,假如设计者真要使设计实施所谓的“公开”,那就会引出这样一些追问:“如何使教学设计公开化、透明化?”“如何将其作为一个过程来理解?”如果真按照这种追问逻辑去推理,那么开放教学设计的主旨,就应该是一种凸现“目标合理化”的教学方案,把最佳目标实现作为自己的努力奋斗方向。而实现这种“开放”目标,可以通过多种途径来实现,比如,事先有组织的题目范围、目标、理论、学习步骤,可能出现的学习障碍等形式,都要尽可能与学生一起讨论;再比如,可以把打印的“教学设计概要”发给学生。当然,教师们在设计过程中,应该不仅限于实行这种直接的公开措施,还需要预见到教学设计中“反馈阶

段”的效果。只有这样,教师才能在一种程序环节清晰的开放结构模式下进行高效教学,而不是在一种失控与混沌状态下进行所谓的开放教学。

4. 师生合作设计的原则

学生和教师一道共同参与设计教学方案,这是“开放教学设计方案”里一个不可或缺的重要原则。开放教学设计,作为开放教学的前提,至少要确保学生参与教学设计的权利。

正是在这个意义上讲,开放教学设计论者把教学设计理解成一个“共同行动”,学生和教师都应该被视为一种合作关系的共赢双方。因此,学生——教师关系准确描述应该是:教师交出他的“设计垄断权”,教师的设计只能被视作一种“行动草案”的文本而已。从确定设计之始,教师就应该把他们的设计拿出来与学生共同讨论,并向学生讲解设计意向,或者说清撤换设计的打算,或者在准备修改时,向学生解释修改设计的理由,总之它可以并应该依据学生的意愿和兴趣而作出相应的改变;学生也可以提出自己的愿望和建议,共同商定学习方法和顺序。由此开始,所有流程环节,始终保持师生之间处于“公开”交流状态,彼此沟通之中而产生了新目标、新创意。

这种由学生参与教学的决定的方式,在开放教学设计论者那里,的确是货真价实的。当然,教师拥有这种设计专家的角色也确信无疑——与以往不同的一点,就体现在:教师首先要确保在自己的设计中学生在后续的教学设计中有适度的参与空间,而不是可以忽略学生的参与。

开放教学设计论者们特别重视教师课前准备时要有一个“中间性计划”,即一个有关教学设计的调整空间规划——就是说,在教学设计时要有意识地储备一些“能动性的”素材,即有一些很有可能出现的教学情景且又符合学生要求的教学主题储备设计。他们强调,无论是教师在教学设计时还是教师在授课时,都需要“两套配置”——除了要策划有“正式的教学主题”,还需要准备好大量的“非正式教学主题”。他们认为,这种两套设计要求,缘自学生们发自本能的学习需求。

当教师和学生掌握了和重视了这些合作规则的要点之后,才有更多的可能机会来实现与学生们在教学设计方面的密切合作。而学生与教师间密切合作的要求,也恰恰是开放教学设计的创新核心之一。

更为可贵的是,开放教学设计提倡者们并没有适度地强调学生参与教学设计。据本人在德国考察时发现,正在进行开放教学设计研究的教授们和学校的教师们,都有这样一个共识,那就是教学设计者从设计开始时就必须克服那种让学生无限度参与教学设计的倾向。

5. 将参与者个性特征作为设计前提的原则

尽管在此方案中可以看到教师传统专家的角色,但是这里更加追求角色的转变,更加关注学生利益。如“教师支配的减少”,“设计垄断权的放弃”,“合作”,“协作伙伴”,等等。教师除了在设计中角色的转换,还要求教师教学设计态度及作用的转变。教学设计专家格里斯对于这点作了这样的描述:“教师和学生不必隐藏在自己的角色之后,而是作为一个有偏好、有厌恶、有优势的真实的人出现。”“在教育教学中,学生和教师是作为个体加入的。”在此过程中,教师要把学生作为教学发生共同的主体来定义,在设计中应该满足由学生参与决定制定标准,最终引导出学生的经验。学生不是“未经书写的白纸”,教学应该成为这样一个场所:即学生们把他们的生活世界里的经验与问题带入课堂,并能够对此进行分析。一个经验开放的教学,通过教师相应设计来保证。这点特别重要,但是计划不是作为经验的结构包装,不是在课堂上被接受者引起,而更确切地说,学生通过对自己生活经验来引导新的经验。

八、跨学科教学模式

(一) 跨学科教学理念

德国各州之所以倡导跨学科教学方式,是出于以下教学理念:社会的、文化的、经济的和政治的改变,几乎涉及到所有的学习领域。发生在工业化社会向科学社会转变的现代化过程中急剧增长的知识,不再受学科界限的限制;社会各领域关键性问题的解决,使得某一种专门的知识不再能单独胜任;同样,原有知识的价值和使用,总是强烈地依靠于相关知识的联系和交叉,这已经成为不可争辩的事实。因此,这种跨学科交往的责任意识具有了异常巨大的意义。跨学科在加工意义上解决的是复合性问题;社会能动性的改变,工作岗位对能力的要求,要求关键能力的掌握;专业人员必须跨越学科的限制去思考合作的可能性,并且能够与其他领域专业人员合作一道工作。在这个时代,对正在成长中的一代来说最重要的是,他们所掌握的知识是具有联系性的和可以使用的,这些知识能够与现实知识发展水平和状态相联系,能够将新的认识视角与已有的知识结构整合起来。人类必须具有学习能力和对话能力,要寻求意见的一致,但是也能够容忍意见的不一致;要学会合作,尤其是需要具有对劳动力市场上日益增加的问题解决的能力、独立性与团队工作的能力。学校必须迎接这种挑战,培养终生学习与解决复合性问题的基本能力,以便在新的情况下灵活地应变。这就要求改变一种教与学的文化——改变传统的单一学科教学,实施跨学科教学,创设多种层面的、多种组织问题交往形式与情境,训练学习者的跨学科思维。

(二) 跨学科教学概念、教学目标

1. 跨学科教学概念界定

关于跨学科教学的讨论在德国并没有结束,因此在教育学文献中它有着多方面的含义。在所体现的解释和分析中,不同的作者有不同的解释,但对于其共同的解释如下:跨学科教学是指以一个学科为中心,在这个学科中选择一个中心题目,围绕这个中心题目,运用不同学科的知识,展开对所指向的题目进行加工和设计教学。例如,以“欧洲一体化的道路”为题。它既是历史学科中的一个题目,也是地理学科的,又可以是社会学科和德语学科的一个题目,“教学紧紧围绕着集中的

内容, 问题和方法, 这些都是教学大纲中涉及到的, 它是从各自不同的学科里抽取出来的。它要求必须从不同学科的角度来考虑学习内容。跨学科的教学也包括结果的保证和评价。这些都是每位专职教师的责任。”

2. 跨学科教学的目标要求

跨学科教学能够对于学生知识的获得、能力的开发和价值导向, 特别是对学生个性开发起着积极促进作用。这几个维度之间彼此关系紧密, 相互渗透和相互制约, 在许多方面是相互重叠交叉的。在上述跨学科定义的基础上, 要求跨学科教学从一个教学学科出发, 这个学科是具有系统的、引导功能的学科, 并运用相关学科的知识与内容, 通过有意义的网络化的教学设计, 实施全面的、以实践为导向的学习。它不仅指向直接的生活内容, 体现儿童学习与未来生活的联系, 而且也指向年轻一代的成长。

教学目标具体来说, 关于知识的掌握: 形成对事物态度及其在事物关系中多视角性认识; 社会的、经济的、技术的、生态的和道德问题及它们之间关系的认识; 确保知识的使用能力; 对已获得专业系统知识综合使用的能力; 跨学科整合所需的必要和有效知识的掌握。跨学科教学与能力开发: 以不同的方式参与辩论和交换意见; 系统思维方式的训练; 有效的、目标导向的专业化技术在与其他学科整合中的使用; 在专业框架之外对一般性问题解决策略的掌握和迁移; 不同专业的方法和运行方式的比较。关于价值导向特别规定力求达到: 自我和世界理解能力的拓展; 形成对共同事物关心的责任意识; 感情投入能力的训练; 应变能力的训练, 等等。

例如, 萨克森州 2004 年开始实施的新教学大纲规定, 每个学期为 20 周, 其中有 2 周是灵活的(包括各种节日, 包括教师的病假等等), 实际上只有 18 周。在这 18 周内, 要有 2 周跨学科的教学, 约占总课时的 10%。教学大纲中规定: “专业教师从自己的专业和他的分类学出发, 在所有的类型学校和所有的班级或者年级, 在适合的条件下, 在教学中开始实施跨学科教学。”

(三) 跨学科教学实施的困难

实施过程中存在的困难与问题。在小学阶段实施跨学科教学并不困难, 但是在初中和高中阶段实施, 还存在许多困难。在高中阶段一定要实施这种教学形式

吗？回答是肯定的。“但是困难来自于方方面面，如教学目标的讨论、内容的确定、教学材料的选择、教师的能力、教师间的合作以及教师负担的加重、课时计划设计的协调、成绩的评定等等。”

特别是在那些传统的学科为导向的学校中，因为这些学校有较强的分类学科和严格的培养结构。而初中和高中教师是专业教师，他们只在两个学科内具有专业知识。他们是否有能力超出他们原有知识和思维的界限，进行跨学科教学准备与设计教学，这对于他们来说是一项挑战。“因此他们经常对于跨学科的教与学的形式持有较大的保留态度。特别是对于继续推广跨学科教学有较大的担心，对于跨学科教学的必要性认识并不是很清楚。甚至认为，这是浅薄的玩玩花样子，而且会导致成问题的结果和误解。这些教师也担心，逾越他们所学的专业，超出他们原来所学学科，会导致在教学中说一些无联系的空话和废话——这是一种态度——带着这种态度，不占少数的教师为拒绝这种教学在找借口。”

自从 90 年代中期实施跨学科教学形式以来，以上的这些实施中的困难就一直存在着并被讨论着。但是，随着这一教学形式的推进，随着从内容到形式的具有针对性和可操作性的教师培训的开展，教师的认识也在不断提高。笔者前不久在德国访学期间，在对一所地方综合学校采访教师时，曾问道：“您在准备和设计这种跨学科课的时候有困难吗？”答道：“困难是一定会有的，但是作为教师必须是博学的”，“必须能够适应多学科的整合教学”，“实施跨学科教学是社会对人才要求的使然。”然而困难和问题并没有得到最终解决。

文献来源：

杜惠洁. (2006). *德国教学设计的理论与实践研究*. 博士学位论文. 华东师范大学.