

# “范型-言说”： 后进生转化教学策略的逻辑发展

邓友超<sup>1</sup>, 李小红<sup>2</sup>

(1. 华东师范大学教育学系, 上海 200062; 2. 北京师范大学教育学院, 北京 100875)

**摘要:**“范型-言说”是后进生转化教学策略的逻辑发展,其逻辑起点是西方四种后进生转化教学策略。进而,笔者分析了它们的针对性、局限性及其发展方向:就针对性和局限性言,前三种策略彰显了个别化教学,忽视了反思性教学,后一种策略强调了元认知,但割裂了元认知与认知内容;就方向言,一是认知与行为研究结合,二是有效性与反思性教学结合,三是元认知与认知结合。在此基础上,笔者还论述了“范型-言说”的前提假设和操作步骤。

**关键词:**“范型-言说”;后进生转化;教学策略;逻辑发展

**中图分类号:**G42 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-5315(2003)03-0091-06

## 一 逻辑起点:四种教学策略

逻辑起点有两层意思:一是指后续理论得以生成发展的起始范畴,科学哲学告诉我们,任何科学研究都始于问题,所以这个起点是实践的逻辑起点;二是指后续理论得以生成发展的先前范畴,科学史告诉我们,任何科学研究都得站在前人的肩膀上,所以这个起点是理论的逻辑起点。本文遵循的是后一种思路。在尽可能占有文献的过程中,我们发现国内对后进生转化问题多从班主任工作取向来进行,虽然也开发了很多教学模式,但奇怪的是,在这眼花缭乱的教學模式中,几乎没有一个模式是专为转化后进生而开发的,只是有个别模式声称能兼顾后进生的转化。相反,西方学者对此却有专论,如精确教学、直接教学、自我教学和互惠教学等。这样,逻辑起点便落在了西方四种教学策略上,下面予以分述。

### (一)精确教学

精确教学(precision instruction)是教师对后进生每天学习中所出现的明确又具体的教育提高给予密切关注,逐渐促其进步的一种教学策略。

就精确教学的阶段言之,可分六步。第一,根据对上一次学习任务完成情况的评价,陈述该次学习的行为目标。第二,在规定时间内(如一个月或一个学期等),每天测查后进生完成既定任务的速度,并绘制正-误反应列表,描述其发展曲线,建立制度化的学习档案。第三,几天测查后,当曲线呈进步趋势时,把结果告知学生本人,并鼓励其正确归因,即进步是由自己内部的、稳定的、可控的能力加上内部的、不稳定的、可控的努力所成全的。第四,提供直接正强化,有时也可用替代性正强化。所谓直接正强化,是指向后进生本人呈现的、使其产生积极行为的刺激;而替代性正强化则指向后进生的榜样人物或同伴(专指同为后进生的同学)呈现的能产生积

收稿日期:2002-11-16

基金项目:全国教育科学“十五”规划国家一般课题“理解教育研究”(BHA010083)成果,课题主持人为华东师范大学教育学系熊川武教授。

作者简介:邓友超(1971—),男,四川大竹人,华东师范大学教育学系博士研究生,主要研究教育解释学;

李小红(1976—),女,重庆梁平人,北京师范大学教育学院博士研究生,主要研究课程和教学理论。

极行为的刺激。第五,提供变式(概念的肯定例证在无关特征方面的变化),让后进生掌握所学材料的“硬核”,舍弃无关特征,并跟踪测查。第六,在反复中达成该次目标,陈述新的行为目标。

从上面的描述可以概括出精确教学的特点:一是教师可以随时调整学习材料,自主选择后进生感到有一定困难的任何学习材料、可以促进其进步的任何活动或强化,这一“无限制”的特点使其非常适合于不同的课堂情境;二是正-误反应列表让师生都明白所陈述的行为目标、进步曲线与目标的距离,这增加了师生友好交往的可能;三是强化了个别化教学;四是易于启动,操作简单。

### (二)直接教学

直接教学(direct instruction)是一种教授后进生如何独立解决问题,为其提供普遍概括性的技巧,以使其成就水平最大化的教学策略。为了教授复杂的技能,直接教学往往把技能细分为几部分,然后分别教学,以让学生明白怎样综合使用部分技能。在这个意义上,直接教学也被称为“倒置法(bottom-up)”。

与精确教学略有不同,直接教学呈现如下实施阶段:第一,评价后进生特点;第二,详细说明行为目标;第三,使用教学材料,教师展示问题;第四,分解子技能,识别关键技能;第五,教师引导学生独立实践,逐次实现子技能;第六,老师即时反馈,激励学习结果;第七,监控学生进步,评价精熟水平。

就特点而言,直接教学是一种“综合的教学体系,它整合了有效性教学实践、精密复杂的课程设计、课程组织与管理、学生进步的详细监控,以及广泛的教师发展”[1]。对此,斯太恩(Stein, M.)等人作了进一步阐述。第一,围绕“重要观念(big ideas)”组织内容。所谓“重要观念”,指在某个内容范围内,后进生可以借助它进而获得一些实质性知识的那些概念。识别的办法就是寻找特定水平上频繁出现的、多次分配的概念。第二,教授可归纳的、显性的策略,以使学生能运用到更广泛的问题类型。这里强调显性策略,是因为后进生的学习时间本来就少,使用隐性策略可能会非常耗时而且低效。第三,采取支架式教学,以便学生得到指导、提示和反馈的支持。支架式教学要求教师在学生第一次学习某任务时提供帮助,并逐渐撤消帮助,以便学生能独立完成任务。第四,整合技巧与概念,以便学生知

道何时运用他们所学。这就要求教师不是孤立地教授技巧与概念,而是提供有意义的文本。比如,目标是学习基本的断句技巧,那么,学生就应在一个强调断句作用的情景中学习,如“编辑一个报告”等。第五,提供充分的回顾,以确保足以维持所学技巧、合理的时间分布、过程呈累积递进和在变化中促进归纳和训练的迁移。

### (三)自我教学

自我教学(self-instruction)是指后进生自己借助语词提示以解决问题的过程。具体的情况可从关于其阶段和原则的叙述来领会。

西方学者开发的自我教学“原型”,一是认知建模:教师操作任务,同时大声就任务是什么、怎样操作、自我评价操作等问题提问;二是公开的外部引导:教师出声引导,学生操作同样的任务;三是公开的自我引导:学生一边操作同样的任务,一边大声表达;四是消退的、公开的自我引导:学生一边操作同样的任务,一边悄悄表达;五是隐蔽的自我教学:学生一边操作同样的任务,一边默记。

经过10年的研究,麦钦鲍(Meichenbaum, D.)又制定出自我教学的10个原则:一是仔细分辨你想改变的行为目标;二是了解学生目前使用的策略,注意其是否合适;三是尽可能使用那些接近你所想的训练任务;四是与学生一道设计自我教学的程序,而不是强加于学生;五是确信学生拥有使用自我教学的所有技巧;六是对学生操作技巧的情况给予反馈;七是明确指明学生可以使用自我教学的其它任务;八是利用训练情境以外的各种情境,增加学生成功使用自我教学的机会;九是期待失败,包括训练活动中的管理失败;十是训练必须达到合理的操作标准为止。

### (四)互惠教学

互惠教学(reciprocal teaching)是师生轮流充任教学的“领导”,“老师”引导就学习材料进行结构性对话,用以提升后进生对学习材料的元认知理解的一种教学策略。

互惠教学的结构(阶段)包括:第一,预测:描述文本下一步可能是什么、涉及的相关背景知识。预测给学生进一步阅读的理由,即确证或拒绝预测;既包括理解正在阅读的材料,也包括监控已经阅读过的材料。第二,问题归纳:让学生有机会识别可能构成问题的信息类型,也可能提供讨论学习各种问题

的方法的场合。第三,小结:给学生机会整合来自文本不同部分的信息,对那些重要的思想可采取联合识别或讨论的方式。第四,澄清:促使学生识别阅读材料中的要点和可能有困难的概念,可能这对后进生来讲,麻烦多一点,因为后进生通常是读而不解。澄清也允许后进生大胆提问,因为学生的角色就是“提问并澄清”。当然,这四步也不是机械的。

## 二 逻辑分析:针对性、局限性与方向

描述之余,当有所思。顾及篇幅,我们不能逐一评析四种教学策略。于此,选取两个角度加以分析,即理论基础和关注点。促发分析理论基础的动机在于明白四种教学策略各自依托于何种基础,进而甄别各自的优缺点、针对性与局限性;促发分析关注点的目的在于展示四种教学策略分别从哪些角度提出、适用于何种范围、还可以从什么角度来开发,从而在认识论上为我国自己的教学策略开发提供几个方向。

### (一)对四种教学策略理论基础的析

综合前面的叙述,我们不难得出与它们自己所承诺的相同结论,即前三种教学策略的理论基础都是行为主义的任务分析,并且与任务分析中的过程分析、技能构成成分分析和专家-新手差异分析等形式一一对应。具体言之,过程分析是指详细说明和评估完成某一行动所需要的步骤,是“对所有必要的亚任务进行分离、描述、排序的过程,儿童一旦掌握了这些亚任务,目标即可达成”[2](33页)。其目的是把认知过程中的步骤外化,使策略中隐含的那部分外显,从而确定哪些步骤是后进生要掌握的,哪些步骤是难点。技能构成成分分析是指对学生达到某一目标之前的子技能作等级排列的过程。具体做法是“从教学目标开始,运用逆向设问法,反复提问并回答这样的问题:学生要掌握这一水平的技能,必须预先获得哪些更简单的技能,一直分析到学生原有的起点能力为止。学生原有起点能力就是任务分析的终点”[3](21页)。专家-新手差异分析的基本方法是“给专家或新手某一任务,观察他们在完成这项任务时有哪些特点,也可以对两者的行为进行比较……在发现新手和专家在解决问题中的差异后,研究者可以设计相关教学程序来弥补新手的缺陷,帮助新手变成专家”[3](22—23页)。不难明白,三种任务分析的形式基本秉承了行为主义的精神,即把人作为个体来研究,强调给予一个刺激(S)

就必然产生一个反应(R),从而通过控制刺激来控制人的行为。那么,在这个基础上开发出来的前三种教学策略就在两方面着力:一是“个别化”教学;二是“操作性”教学。在笔者看来,这两个方面正好清楚地标示了前三种教学策略的优点与缺点。“个别化”教学因为学生人数较少,老师基本能照顾到每个学生的实际情况,从而较好地做到因材施教,促使其“人化”;又因为学生生活在一个可以交往的学校群体之中,满足了其社会化的需要。但也必须指出,“个别化”教学对教师的要求较高,如果教师达不到如下要求,前面所说的优点也将消失殆尽。首先,要求教师掌握任务领域内的大量知识,成为该领域的专家。其次,相对于专家而言,后进生则是任务领域内的新手,要求专家对新手的知识表征、解题步骤等有深刻的理解,防止专家无意识地、自动地根据自己的知识结构去理解学习材料。另一方面,在承认“操作性”教学兴许可以成为有效性教学的同时,笔者也认识到,“操作性”教学的兴趣只在技术的层面。按照新兴的实践教育学的教学观,课内教学过程(包括常规课堂和后进生课堂)应采取有效性教学和反思性教学相结合的方式。也就是说,前三种教学策略忽视了反思性教学理念的观照。反思性教学理念既关注技术的层面,又关注解释的(hermeneutic)层面和解放的(emancipatory)层面。鉴于解释层面涉及的是师生沟通、人际理解,所以笔者说,前三种教学策略缺乏“人情味”;鉴于解放层面涉及的是师生的权力与自由,所以笔者还说,前三种教学策略缺乏“伦理关怀”。

同样可以看出的是,互惠教学的理论基础是元认知及其可教性的理论。根据元认知理论,后进生与优秀生在两个方面有差异:一是在运用策略、技巧、资源完成某任务的过程中,对到底需要什么意识;二是如果问题解决一旦出错,通过观察作出调整的自我调控技能。正是由于这两种差异导致了后进生的学习困难。于是到了20世纪80年代,心理学家开始研究元认知的可教性,旨在通过一种课程与教学来改进后进生的监控技能,互惠教学就是其中的一个成功典型。

坦率地说,互惠教学在后进生转化初期是有效的,正如加涅(Gagné, R. M.)等人所言,“当个体在好些知识领域都尚无认识活动调控的迹象时,教给一般的策略手段还是可取的”。一旦他们可以对待

定调控技能作出概括并推广为一般调控原理时,则“应当以知识结构与调控过程的相互作用来考虑教学论,而不应该把获得特定的知识与获得在此基础上的调控过程分割开来,……仅训练一般的方法是不可能使新手成为专家的。即便差生可以学习调节自己的行为,但他们的作业改进很难达到熟练操作者最初的水平”[4](87—88页)。这里,加涅清楚地认识到了互惠教学的针对性与局限性。

## (二)对四种教学策略关注点的分析

进行这一分析,视角便“奇怪地”从行为主义转向了认知研究。四种教学策略确实把关注点集中于知识认知、认知风格和元认知技能训练。其中,精确教学的关注点是知识认知;直接教学和自我教学的关注点都是认知风格,区别在于直接教学旨在解决后进生的场依存问题,即解决后进生在感知任务作决策时过于依赖外部因素和对任务感受不精确的问题;而自我教学则解决后进生易冲动问题,即解决后进生在面对稍有难度但又可以解决的任务时,在作出选择之前不肯花时间反思各种可能性以至“想哪儿是哪儿”的问题;互惠教学关注的是如何训练后进生的元认知技能。这不同的关注点正好表明了它们各自适用范围的不同。同时,结合四种教学策略的理论基础和关注点来看,在这些策略中“行为主义”与“认知研究”非但不对立,还结合得很有特色,这本身就为开发我国自己的教学策略提供了宏观方向,此乃方向一。

按照前面加涅的观点,知识认知与元认知技能训练最好在教学中相互作用,所以,关注知识认知的精确教学与关注元认知技能的互惠教学配合使用,便可相得益彰。更重要的是,不妨考虑开发一种融合二者、兼顾有效性教学和反思性教学的新的教学策略,这也为国内学者提供了试验场,此乃方向二。

## 三 逻辑发展:“范型—言说”

“破”然后“立”。逻辑分析表明,四种教学策略有得有失,此为逻辑发展留有上升空间。既为逻辑发展,其间必然有我们对教学的一些新认识。这些新认识就是我们开发“范型—言说”教学策略的前提假设。应当说,这些新认识与逻辑分析的结论有关系,但并非一一对应,因为,我们不希望“范型—言说”陷入“什么都说了,等于什么也没说”的境地。

### (一)前提假设

#### 1. 教学的语言性

在我们看来,课堂教学是有效性教学和反思性教学相结合的过程。实践告诉我们,我国中小学强调有效性“过之”,忽视反思性也“过之”。反思性教学理念的核心在于强调学生的参与、师生沟通、人理解、师生权力与自由,于是,课堂教学就不是教师单向地告诉儿童做什么、怎样做、何时开始、何时结束,从而控制儿童行为的过程,而是师生对话、描述、解释经验、再现现实、建构共有知识、发展共享理解的过程。

进而,我们认为语言处于教学过程的中心,或者说教学具有语言性。第一,语言是师生交往的主要手段。没有语言,教学不成其为教学。第二,语言是把自己的思想呈现给自己的重要手段。借用维果茨基(Vygotsky, L. S.)的表述,这里的语言指的是一种心理工具,也就是说,语言使自己的经验有了意义生成的可能。意义生成是指个体经验如何被共享——如何通过语言,运行思维,描述自己的经验,并根据听者的反应适时整理自己的思路,与他人达成沟通。所以,语言、思维、意义三者有非常重要的关系。我们以为,后进生之所以后进,三者关系之间的恶性循环当是重要原因之一。第三,语言是我们主要的文化工具。维果茨基认为,“文化发展的真正本质在于行为的成熟文化形式和刻画儿童行为的原始形式之间的冲突”[5](151页)。鉴于此,成人和儿童之间互动的质量对文化发展非常重要,推及教学,师生交往的质量对于保证教学质量也就很重要了。

#### 2. 教学的意义观

与假设1相连的是教学的意义(significance)到底是什么,应该怎样解读?我们以为,教学的意义就是教学对学生的重要性,即教学给学生带来什么。要解读它,就得有一个思维工具。穆尔(Moore, T. M.)言称,任何教育理论都包括对人的假定[6](493页)。这正好为我们提供了这个思维工具,于是便有了我们的人性假定,即人是生物体与经验者的结合(本文的经验取哲学解释学的“偏见”之意),物质特征与意识状态的结合。这里,我们避免了单纯在生物学意义上作“性善”或“性恶”的纠缠。

基于此,我们还有一系列设问:作为经验者的人的经验从何而来?从物质世界中来;物质世界是什么?物质世界是三个空间维度和一个时间维度组成的关系系统。这里强调空间的三维属性意在把学生放回本该属于他们的空间中,小到班级、家庭,中到

学校,大到社会,也就是说,学生的世界包括学习世界,也包括生活世界,学生的经验不只是学习经验,还包括生活经验。同时,我们也非常强调时间,因为时间是一个历史概念,强调时间就等于强调历史,强调历史就等于强调过去的经验,这也是哲学解释学给我们的启发。经验怎样从物质世界中来?人在这个关系系统中积极行动,积极经验。在“观念”上,很少有人否认学生的主动性,但实践中又往往把学生当成是受动体,这只能说明观念没有内化为行动;个人经验怎样共享?承认他人的存在,与他人达成主体间的一致。强调这一点是想树立一种观念,即弱势也是一种存在,弱势群体也是经验者。我们以为,倘若没有这样的观念,“后进生循环”实难打破。

上述关于人的假定以及随之而来的一系列设问为我们思考教学的意义提供了广阔的形上背景。据此,我们概括出如下具体的教学意义观:(1)学生没有好坏之分,只有经验多少之分,后进生是由于经验少造成的;(2)学生不是用信息去填充的空的容器,他们有自己的经验;(3)与学生一样,教师也是经验者,但不是专门知识的管理者(custodian),这样师生关系就是合作关系,不是管理与被管理的关系;(4)知识传递是经验共享的一种形式,知识获得是理解过程,而理解总是个人的理解,因此,教学应当尊重每一个人的经验;(5)语言负载经验,尊重每个人的经验,就得尊重每个人的语言,尤其尊重后进生的语言;(6)学生之间的结构性对话是他们学习过程的一部分,他们各自在互动中验证自己的理解。

## (二)操作步骤

应该说,上述前提假设是理解教育关于后进生转化思想的“硬核”。目前,我们依此开发的比较成型的教学策略是“范型-言说”策略。我们尽量表述清楚每一步所包含的学生行为和教师行为,当然,这些步骤不是机械的,我们鼓励执行老师依据上述“硬核”适时应变。

第一,根据实际情况水平分组,可以是合作学习小组,也可以是辩论大组。分组原则大致遵循组间同质、组内异质。学生组内商谈各自的学习任务(包括沟通理解环节的“实读”和“创读”、解题理解环节的书面解题和实践解题),由后进生整理组内商谈思路并担任小组发言人。老师轮流地参与各组,参与商谈,但主要任务是鼓励后进生在组内大胆“言说”。

第二,按照理解课的环节,各组的发言人轮流向全班“言说”。老师担任主持人,意在使课堂保持较好的连续性。除此,努力制造宽松的氛围,让发言人轻松地清楚“言说”;若确有困难,由小组第二发言人(也是后进生)递补,或老师给予适时帮助(因为老师先前参与过各小组的商谈,所以老师提供这种帮助是有资格的)。

第三,反思理解。反思包括小结和质疑。把小结的机会作为奖励,让当堂课表现最好的小组发言人再次向全班“言说”。其实,这既是奖励,又是挑战。就奖励言,让他产生成就感;就压力言,他既是“说者”,又是“听者”,因为除了代表小组“言说”外,在其它小组“言说”时,他要做一个积极的“听者”,只有这样,他才可能向全班作小结“言说”。质疑是反思理解的重要一环,我们的设计理念是想平衡一下后进生和其他学生之间的关系,这既给其他学生以“言说”机会;又是课堂“言说”质量的保证,因为先前后进生的“言说”难免流于含混、肤浅,其他学生的质疑就是澄清、深化。运行模式是组间质疑(注意不要搞成批斗会),组内深化。老师用目标-手段的关系调控课堂,牢牢抓住目标,引导学生小结、质疑等“言说”。

第四,跟踪理解。这是课内向课外的延伸。在后进生完成作业的基础上,老师建立他们的学习档案,发现进步,鼓励正确归因;发现问题,耐心纠正。

有一个问题,读者可能是急不可耐了,那就是为什么理解教育实验开发的后进生转化教学策略,取名为“范型-言说”。我们以为,这个问题是所有相关问题中最不重要的,因为能指与所指之间没有必然的联系或者说二者的联系是任意的。这哩“范型-言说”这个名称便是能指,表示读音与字形,上述内容(尤其是第三部分)就是所指,表示含义或指称对象。我们着力的是所指。既然大家关心,那我们就交代一下:“言说”源自我们对教学中的语言,尤其是后进生的语言的强调;“范型”寓意我们两个愿望,一是在我国教学实践中,后进生的言说有结构化的形式,二是后进生的言说成为“范型”之日,就是素质教育真正成功之时。当然,“范型-言说”教学策略的所指也还处于发展中,如目前还只运用于初中语文教学等。随着“理解教育”实验的继续推进,“范型-言说”教学策略将更充实、更完善。

参考文献:

- [1] Stein, M. et al. Direct Instruction: Integrating Curriculum Design and Effective Teaching Practice. *Intervention in School and Clinic*. 33, 1998.
- [2] Bateman, B. D. *The Essentials of Teaching*. Creswell OR: Otter Ink Press, 1971.
- [3] 皮连生. 知识分类与目标导向教学——理论与实践[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1998.
- [4] 转引自: 吴庆麟. 教育心理学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1999.
- [5] Vygotsky, L. S. *The Genesis of Higher Mental Functions*. In J. Wertsch (ed). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Ann Arbor, NY: Sharpe, 1981.
- [6] 穆尔. 教育理论的结构[A]. 崔允漷, 孙绍荣译. 载瞿葆奎. 教育学文集·教育与教育学[C]. 北京: 人民教育出版社, 1993.

## Paradigm-Speech: Logical Development of Instruction Strategy in Transforming Students with Learning and Behaviour Problems

DENG You-chao, LI Xiao-hong

(Department of Education, East China Normal University, Shanghai, Shanghai 200062;  
Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing, Beijing 100875)

**Abstract:** Paradigm-speech strategy is the logical development of instruction strategy in transforming students with learning and behaviour problems. Its logical starting point is four western strategies of the transformation, of which three strategies feature individualized instruction while overlook reflective instruction, and one strategy stresses meta-cognition while divorces it from cognition content, in their pertinence and limitation. Moreover, there are three types of combination: cognitive and behavioral research, effective and reflective instruction, and meta-cognition and cognition content, so far as the orientation is concerned. Based on the above, precondition hypotheses and operation steps of paradigm-speech are expounded.

**Key words:** Paradigm-speech; transforming students with learning and behaviour problems; instruction strategy, logical development

[责任编辑:王永政]