

# 告知与设境催生：两种教法认识观的教学论图式

范兆雄

(岭南师范学院 教育科学学院, 湛江 524048)

**摘要:**告知与设境催生是两种最基本的教法认识观。告知教法观根据文化知识迭代传承的特征,将教学理解为知识传输的过程。它有助于学生快速掌握知识。设境催生教法观设想知识是主体在特定情境中不断建构的,遵循科学知识生产的逻辑,创设问题探究情境,让学生复演知识生产的过程,培养学生思考问题的习惯和创造新知识的能力。这两种教法观分别适应不同的教学评价标准。

**关键词:**教学方法;告知教法;设境催生教法;教法认识观

**中图分类号:**G42 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2022)11-0106-07

DOI:10.19877/j.cnki.kkqj.2022.11.010

在教学方法上,古今中外的教师多采用讲授法,偶尔采用讨论法、合作学习法等,但都是由教师控制引导学生思考和讨论,将知识传授给学生。这种情形在教育实践中之所以普遍存在<sup>[1]3-12</sup>,是因为一直以来有一种基本的教法认识观左右着教师的教学实践,那就是将教学看成是教师把知识转告给学生的过程,即告知教法观。以这种教法观为基础形成了影响深远广泛的庞大教学方法体系,致使直接向学生传输知识成为一种教学常识。有没有与此不同的教法认识观呢?当然有。社会发展要求新生代不断地创造发现新知识,教学不能只教给学生既有的知识,还必须培养学生创造新知识的能力。于是,形成了以促进学生智慧成长为目的,创设科学发现的问题情境,引导学生探究解决问题的教学方法体系。贯穿这一教学方法体系的认识观,可称为设境催生教学法观。但在实践中,设境催生教法的影响远远不及告知教法,人们甚至将以传授知识为目的的讨论式、启发式等教法与以探究为主的设境催生教法相混淆。因此,本文力图从教学目

标、教学机制、教学模式和教学评价等四个方面,对这两种教法观的教学论图式,即对两种教法的教学观念范式加以分析澄清。

## 一、两种教学目标观：主知与主智

“一切教育现象、教育过程得以形成的最高基准点就是目标。”<sup>[2]287</sup>教法认识观必然基于人们对教学目标的认识<sup>[3]</sup>,教法选择内隐地包含在教学目标之中<sup>[4]</sup>,决定着教学行为的取向。

由于认定人类所获得的自然知识和社会道德经验必须得到有效继承,教育便以实现人类知识和经验传承为根本目标,将前人积累的宝贵文化财富,直接呈现给下一代,并促使他们理解吸收,以实现文化的代际传递。教学就成为设法让学生接受全部文化知识的过程。在这个过程中,受教育的个体通过学习,完成社会化,成为具有语言和行为能力的主体<sup>[5]</sup>。由于教法必定受制于它自身与教学目标之间的关系<sup>[2]287</sup>。施教者展开教的活动必然要受这种观念支配,并把这种整体认识观具体化。因此,当以实现固有文化知识的

**基金项目:**广东省哲学社会科学规划学科共建项目“基于问题探究的教师教育实践共同体建构”(GD18XJY33)。

**作者简介:**范兆雄,岭南师范学院教育科学学院院长、教授,教育学博士,主要从事课程与教学论、教师教育研究。

延宕发展为目的时,教学目标就是使学生掌握知识。为了训练个体掌握社会文化知识,教学便以知识传递为直接任务,教师代表社会将知识转告给学生,通过向学生展示自己的知识和能力,以引起学生的接受和仿效,填满认知的空白,由不知到知。这种把文化知识转告给受教者的方式就是“告知教法”,即告诉、教诲学生的教学方法。在传统学校里,教师习惯使用这种阐述的教法<sup>[6]</sup>,努力把自己所知转述给学生,把自己所能告知给学生,以明示、直接告诉的指导开展教学<sup>[7]125</sup>。

当认定掌握知识是固有的教学目标,教学方法的使用必然以掌握知识为主。因此,在教育理论家那里,主知主义者如赫尔巴特主张学生学习书本和静听教师讲授。我国也有学者认为学校教学就是教师教学生学习现成知识以认识世界和发展自身,学生学习主要是经过系统选择的书本知识。<sup>[7]7-12</sup>即使不限于阅读记忆书本知识,而用设计好的问题引导学生展开探究性学习,其教学目标也是让学生掌握已知的书本知识。

在教学实践中,人们发现,受教者虽然不一定像复印机一样复制输入的知识,但是他们的个体知识总是与其被教授的知识有着相同的本质特征。因此,人们更关注学生个体知识与知识输入之间的联系,并确信通过教学输入知识,必然会促使个体知识增长。这样,受教者被看成是无知的、懵懂的,被当成接受知识的容器,教学是促使受教者从无知到有知、从懵懂到有德性,告知知识、灌输道德规则就理所当然地被认为是必然的教法规则。

但如果学生的知识都是人类已知的复现,那为什么同样在教室里听讲,同时阅读同样的书籍,各人的个体知识却千差万别呢?于是,有人猜测,个体知识是个体自己内生的。一个婴儿,教他说话,经过无数次地反复说念,突然到某一天,他所说出来的话语,他所表达的思想,令听者惊讶无比,除了发音和简单的词汇与所教的相同,句子和句群所表达的思想,有许多竟是完全没教过的。学生学习的情形也一样,学生的作业、创作与教师教的知识总是不等量的。从婴儿和学生的知识学习的成果来看,施教者教的内容经过受教者的大脑,必然会经历一个复杂的内部

加工过程,受教者所产出的知识并不是在输入时封装的知识。

教学传递给学生的知识,进入学生的头脑,会产生无穷的变化,引起学生建构新的个体性知识。据此,人们推测学生的个体知识来源于自知,教学的关键是促进学生智慧成长。苏格拉底就是这种主智论的主要代表。他认为,知识是天生在人的头脑中的,智慧就是知识的生长。他假托对话,论证知识是出生之前就具有了的,并亲自以产婆术的实践教学,去证实知识原本就在看似无知的儿童那里。<sup>[8]</sup>当认为教的对象是能自知的、自觉的,教学就是创设情境,内置知识生产和道德觉悟机制,并期待情境内生机能够在受教主体身上发生作用,从而促使受教主体生长智慧和德性。智慧成长会帮助个体在将来获得无限知识,这种知识生产能力进一步证实了个体知识是能够自生的。

在农业经济为主的传统社会里,社会知识长期稳定不变,教学仅以知识告知为目标,掌握知识的数量和巩固程度成为教学目标实现的衡量指标,学校教学过度追求知识告知的数量,忽视学生能力发展。随着科学大发现,人类知识爆炸性地增长和以创新知识为基础的知识经济的发展,培养知识生产能力变得越来越重要,知识创新被认为是知识生产能力的集中体现。因此,培养知识创新能力成为教学目标不可或缺的内容,越来越受到重视。人们要求教育者必须设计出发展和培养创造性思维的教学方法<sup>[9]</sup>,教法研究就要积极探索如何促进学生创新能力发展。

实现主智的教学目标,要求我们遵循知识生产的逻辑。我们知道,新知识是主体自主探索的结果。无论是关于世间诸事的知识,还是独立于某个具体事物的方法论知识,采用直接告知的教法,都无法达成培养知识创新能力的目标。只有构建符合知识创新的环境条件,营造创新情境,引导学生自主创新,才有可能开启养成学生创新能力的途径。也就是说,要让学生“亲自动手做而不是要别人做给他们看”<sup>[10]</sup>,更不是让别人告诉他们如何做,而是必须组织学生通过自主探究的实践活动,才有可能实现培养知识创新能力的教学目标。

已有研究证明,人的大脑通过复杂的神经活

动完成新知识构建。创新知识是大脑与外部世界交互作用的产物,是大脑对外部世界能动的反映。新知识只会出现在长期思索某些问题的知识探索者的头脑里,这是确定无疑的。<sup>[11]</sup>知识是人自主地认识客观世界,通过实践活动,与客观世界互动的结果,有着其产生发展的逻辑步调。<sup>[12]26</sup>因此,与传递知识不同,当以发展学生的探究能力和文化知识生产能力为教学目标时,思维训练即成为必要的教学内容。它要求教师研究知识生产的逻辑,精耕于教学设计,致力于创设知识生产的情境,将学生置于这种情境之中,运用知识生产的逻辑,引导学生复演知识的生产过程,从而促使学生获得智慧的最大增长。这就是设境催生教法。这是一个需要充分发挥学生主体创造性的过程,在这里,教师教的主要工作就在于根据学生的需求,根据思维发展的规律,铺设智慧成长的道路,根据知识创新发展的运行逻辑,设计教学展开的程序,并引导学生实施自主探究。

## 二、两种教学机制观:传授承接与助产催生

告知教法认为,教是作用于教学内容和教学对象的活动,即将知识或技能传授给他人,并设法使受教者充分理解接受。学校尽力运用这种教学机制设计教学活动。教师通过讲课传递知识,学生通过听课接受知识,以致教师教成了教师讲,学生学成了学生听。教师经常问学生,“听懂了没”,要求学生“注意听”。这种教学活动机制形成于几乎所有知识都由上一辈口耳相授的年代。教师用语言传授文化符号,讲述民族故事、文化典籍,学生或听讲或复述,承接教师传授的知识。这样,在教学实践中,讲授是最基本的教学方法。它具有普遍适应性,是古今中外学校教学都在大量采用的<sup>[17-13]</sup>,能“把一切事物教给一切人们”<sup>[13]</sup>的教学方法。

在告知传授的教学运作系统中,教师拥有信息优势,居于信息发射端,起支配和控制作用,学生居于信息接收端,成为对象或按指令行动的受体。然而,教学过程中的信息不是通过机器复制的,在发送过程中,信息不可避免地会产生意义变化,知识借助于文字、语言等符号来表达,符号及其所承载的意义应该都是告知的内容,而

简单地机械地理解告知,忽略了符号意义的丰富性,更忽略了人类大脑信息加工的特点。人类大脑处理信息的过程,不是机械复制,而是一个意义加工和赋予新意义的过程。在教学过程中,教师与学生都会进行信息处理,赋予本就含义异常复杂的文化符号以更加丰富的现场意义。教师向学生呈现信息符号,如语言、文字、手势、表情等,每一次呈现,并不是唯一的、完全确定不变的意义,而是每一次都在特定的时间、环境下含有丰富的现场意义。告知呈现的生动性、丰富性,会成为告知的内在教育价值。

虽然人们早就敏锐地发现,“学生对教师传授的知识进行机械模仿,或用烂熟于心的固定套路解决问题,都不是真正学习的表现”<sup>[1]2</sup>。但是以知识传授为主的告知教法观充斥人们的头脑,对知识创新能力培养的教学通常感觉只可意会,因而论及以培养知识创新能力为目的的教学时,对于其教学机制总是说不清,道不明。如“不愤不启,不悱不发;举一隅而不以三隅反,则不复也”(《论语》)中,“发”“反”即是希望通过有效的教学能使受教方感悟,生成智慧。但是,如何“启”,如何“发”,在告知教法的传统观念里缺乏具体的操作策略。这是因为传递接受的告知教法设计,先在地预设了受教者只能接受施教者告诉的知识,是否受到启发而创造生发新知识,没有在教学计划之中,如果受到启发而创新了,完全是悟性高者的意外收获。在告知教法观中,启发式教学是一种难以企及的美妙的教学境界。

与此不同,苏格拉底将教学机制比拟为助产,通过教师不断地向学生提问,与学生对话,促使学生在思考中锻炼生成智慧。后人沿着他指引的创设情境、催生智慧的思路,重新阐释了智慧培养的教学机制。

如何培养学生知识创新能力?首先要弄清知识生产的机制。有关知识创新的研究,尤其是科学认识论的发展,逐渐揭开了知识生产的神秘面纱,为知识创新带来了革命性的变化。人们发现,科学知识的成长是借助于猜想与反驳,从老问题到新问题的发展<sup>[14]</sup>,是从问题到愈来愈深刻的问题的不断进步<sup>[15]</sup>,是通过革命新范式替代旧范式、取得持续的进步和更新的<sup>[16]</sup>。问题探究是主体自主自觉的行为,是通过已有知识

的怀疑批判而实现的。因此,养成独立思考的习惯,不人云亦云,是科学创新能力训练的必要前提,批判反思、怀疑审视的习惯,对培养知识创新能力至关重要。教学要培养学生审视知识的态度和能力,教学活动就必须改变上施下效的思维模式,采用批判审视的基本建构。但仅止步于创造性活动还不够,创造性教学“应教给学生必要的知识、技能以激发学生的创造灵感”<sup>[12]13</sup>。因此,设境催生教法依照科学研究的逻辑过程,模拟创新知识生产的真实情境而展开,以促使学生知识创新能力增长。

苏格拉底引导儿童解答勾股定律,遵循知识生成的严谨的逻辑;杜威按科学问题解决的逻辑过程,提出科学思维五步法;布鲁纳主张采用发现法,按学科结构逻辑地进行教学设计,使学生“能够参与到知识获得的过程中来”<sup>[17]</sup>;建构主义从更加广泛的社会文化背景、知识生产与智慧生成生态环境等多个角度,通过运用各种支架建构学习情境,促进学生学会学习。前人的这些探索都从不同的角度解读了创新思维培养的机制。归结起来,创设真实问题情境,提出一个激发学生产生疑问的好问题<sup>[12]14</sup>,并与学生一道去探寻这些没有统一答案的问题,是设境催生教法的关键机制。探究问题应该是发散的,但不是杂乱的;是灵光闪现,但不是神助的,它是能够经由科学训练获取的。探究程序是经过精心规划,遵循严谨的科学知识增长逻辑,并通过组织学生自主地开展实践活动,从而实现培养其创造性思维能力的目标。

### 三、两种教学模式观:告白知晓与设境探究

告知教法的模式是知识搬家,教师设法将教材上的知识搬到学生的大脑里,教学就是使学生能掌握指定的教材。<sup>[18]210</sup>教师的作用在于把学生与教学材料有效地结合起来。<sup>[19]</sup>告知教法通常是以语言文字、实物、图片等将知识转换成信息,呈现给学生。它要求注重学生的实际状况和现实需要,以吸引学生主动接收信息,实现知识传授。

教的活动必须通过学来实现。学习是身体的活动,接受文化知识必定要通过学生身体活动。这要求告知包含两个阶段。第一个阶段是告白。

掌握前人经验和知识的教师,用语言、动作、表情等身体运动,借助文字、图片、器具等,将文化意义呈现给学生。第二个阶段是知晓。学生用眼睛观察,耳朵听闻,肌肤感触,接收信息,在大脑中神经产生联合反应。因此,良好的告知教学要求环境不干扰信息传播,教师清晰准确地发出信息,学生毫无遗漏地接收全部信息,并经过加工处理,将信息转化成自己的经验和知识。

在教学实践中,记忆知识是实施告知教学的重要环节。由于“反馈能不断给学生强化学习的动力”<sup>[20]</sup>,帮助学生记忆知识,因此教师总是倾向于重复强化加深记忆的印痕,从而导致灌输式、填鸭式教学盛行,告知教法走向凝固。灌输式教学认定只要告知清晰,学生就会像容器全盘接受灌输的知识营养;或者只要重复强化的次数够多,就更有把握达成掌握知识的目标。经验表明,反复灌输确实能够取得某些效果,于是机械重复就成为教学成功的捷径。但事实同样也证明,讲了多次,有的学生并没有听懂、没有记住,更无法达到理解应用和创新。也就是说,灌输的效果是不好的,灌输的逻辑是错误的。它错误地把教学当成将知识从甲容器倒入乙容器之中。然而,教学不是一个知识倾倒的过程,而是一个意义传送与生成的过程。不能把传授简单化,而是要关注知识传授过程中复杂多变的意义生成。

告知教学在信息发出与接收的过程中,会发生双向变化,是一个双向互动过程。只有双向互动良好的告知,才会有更好的效果。因此,告知一定要以了解受教对象为前提。学生在教学过程中的自觉自动参与,是向学生传授知识、技能和技巧的必要条件。<sup>[21]</sup>学生的需求是最基本的条件,只有当施教与学生的知识渴求相契合,教学活动才能正常进行。如果学生全然没有需求,即使他身在告知的现场,教师所发出的告知信息,仍然无法在学生的认知系统中生根。这时学生虽与告知活动在同一时空里,但在教育意义场域中,教师未能有效邀请学生进入,学生并未按教师的期待“在场”,对于告知活动的意义情境而言,教学活动便没有发生。因此,告知一定要了解学生的状态,研究他们的需求情况,找到施教与受教的对接点,使施教行为、教师所发出的信

息,成为学生意义世界里具有重要价值的内容。通过设法增加学生意义世界里的价值感,可以激发他们受教的需求,学生把告知的信息纳入自己的信息系统时,已经对该信息进行了加工重组,作为文化符号的教育信息在这里已经赋予了个体的意义,生成新的意义,教育活动过程便告一段落。学生接收教师发出的教育信息还是个体融入共同文化世界的过程。个体的意义生成,具有个性特征,加上了自己的理解,标示了自己的价值认同方向。尽管可能与教师发出的教育信息所持的价值方向一致,也可能相佐,但都要在创造新意义的同时,被框定在人类理解的共同范围。

当告知的文化符号及其意义对学生是完全陌生的时候,尽管告知是清晰的、意义完整的,但学生可能会不理解。要指导学生主动承接教师的告知,必须让他们进入告知的意义世界,并与教师共同建构教育意义世界。在施教与受教的互动中,学生配合教师,承接告知。当教师将教学内容清晰、明了地呈现出来时,学生即时运用自己的视觉、听觉、触觉、嗅觉等身体感知,使自己处于教育意义场域之中,让大脑思维状态来到当下的教育情境。学校课堂就是这样一个为告知而创建的专门的教育意义境域,每一位学生都处于一个共同的意义世界。教师采用告知教法,既要在告知环节营造学生能共享的当下意义世界,又要巧妙设计知晓环节,为每一位学生留下互动反应的时间和空间。学生运用大脑对告知信息进行加工处理,生成自己的意义,实现举一反三。

与知识传输不同,知识创新能力的培养不是一个告白与承接的闭环,而必须是一个开放的问题探究环境。在一个开放的环境里,探究活动围绕追求真知而展开,探究者不需要去迎合一个正确的标准答案,探究活动的方式不拘一格,探究结果的表述丰富多样。每一个解决问题的方案,每一次解决问题的实践,都是在探究中通过否定或超越旧知而实现的。在这种活动中需要培养学生开放的批判的思考习惯,对知识和事物保持自觉的审视态度。因此,学生的探究活动是根据教师预设的科学探究的程序展开的,在学生探究的过程中,教师看似没有直接参与他们的活动,却对学生的探究活动了如指掌,在学生的左右如影随形。一般情况下,教学探究活动的目标不是生

产新知识,不是真正地解决未知的科学问题,而是复演知识生产的过程,引导学生进行科学探究活动,目标是进行科学探究思维训练,因而,设计探究情境只是设想遵循科学探究发现的程序,不是也无法创造真正的科学探究的实践情境。但是在探究活动中学生必须展开真实的研究,不能变成介绍和展示他人成果,学生完成作业不能摘抄书本、网络上的知识,必须自己动手研究现实事物,通过探究真实的实践问题,运用科学知识生产的逻辑,推导产生科学结论。

由于“教学法的要素和思维的要素是相同的”<sup>[18]179</sup>,这就要求教师在设计问题探究情境时,要遵循科学创新发现的逻辑,展开问题解决的步骤。因此,设境催生教法也可分为两个阶段,第一阶段是教师根据不同的教学目标和教学内容设计并引导学生进入一个问题情境;第二阶段是学生遵循解决科学问题一样的逻辑,进行探究活动,教师则通过把握科学活动的逻辑程序,陪伴在学生探究创造活动的进程中。

运用设境催生教法的关键是如何引导学生进入科学探究的情境,教师或教材陈述可使用“我们不知道”“我们不能确认这是怎样发生的”“关于它的证明是矛盾的”“目前的研究显示”“有关它的疑问包括”等提示语。同时,教师要创造学生能够参与其中的探究条件,要把学生置于科学问题探究的场景中,让他们可以亲自操作包含科学问题的材料,动手去进行探索活动,并要求以探究叙述的方法来取代结论性表述的方法。<sup>[22]196</sup>因此,从教师教的角度来看,关键要解决如何创设探究情境的问题。科学家的科学探究活动一经结束,所获得的科学知识就会以静止的形态存在于相关的知识载体中,教师进行教学设计就是要重新复活科学家的发现过程,探究教学设计就是根据学生创新思维发展规律,将每一项科学知识发展的探究逻辑镶嵌在教学情境中,它要求教师“设计一种把科研程序压缩到一小段时间内的练习”<sup>[22]211</sup>,使学生通过练习进入科学研究的过程,不仅增进对科学的理解,更锻炼其创造性思维能力。同时,如同科学创新一样,探究教学还是一个在合作探究中完成的社会建构过程,所以,探究活动通常要在小组合作学习中进行。

#### 四、两种教学评价观：知识掌握测量与探究情境评估

告知教法特别“适合于传授权威性的真理”<sup>[18]298</sup>，以致大部分教师全部的教学活动都采用告知的方式，并唯恐告之不详、不实，并努力追求变换形式，以达成理想的告知效果。为此，教师尽可能使自己博学多识，方能旁征博引，循循善诱；人们也经常以“能讲”“会讲”“讲授清晰”“讲解透彻”“语言流畅”“表达层次清楚”等作为对教师教学的评价。学生接受告知，理解既有的文化知识，确保与上一代享有共同的意义、共同的价值，成为文化绵延和社会稳定的基础。对于学生的评价要以学生掌握知识的准确性作为主要指标，测量学生掌握知识的质量。

从教师的教对学生的作用来说，告知是使知，设境催生是使智。教师是教的活动主体，是教学活动的主要方面，教学系统运作要通过教的活动牵引学的活动，围绕学生学习成长的规律去设计并实施教法。学生不宜被告知过多过频，养成依赖教师提供答案的习惯，也不能过分束缚于教学参考材料，更不能被施以大量机械的重复训练，形成主动逢迎教材和参考资料上的标准答案的思维定式，从而不由自主地关闭批判思维的大门，断送创造新知的原始冲动。因此，对学生的评价虽然以掌握知识的准确性为主要标准，但不能过分地以再现复述作为评价的手段与方法。

探究能力培养的实践不是直接告诉学生要如何探究，而是设计探究的情境，让学生自主活动，发现一个真问题，再实施解决这个问题的所有程序。这样的实践可以让学生通过问题探究的过程养成探究的习惯，使他们批判质疑的思维品质得以保护和生长。因此，对学生科学探究结果的评价要以探究能力发展的程度为标准，而不是根据准确地记忆理解已有的科学知识的数量来评判，也不能以探究结果与已知知识相符与否的准确程度为依据。

传统上对教师使用告知教法的评价除主要看学生学习的结果，也会看教师的告知行为的部分表现，通常该领域的评价主要包括：告知内容是否明确反映教学目标，讲解是否清楚，分析是否透彻，信息传递是否通畅；学生接收信息的情

况，如复述、背诵；掌握知识的程度和质量。设境催生教法以促进学生知识创新能力发展为目的，短期内难以产生显性实际成果，而且学生的创造性品质也难以测量，因此对教师使用设境催生教法的评价不仅要评价教学对象，还要评价教师教学行为。对设境催生教法的评价主要包括：探究情境应如何根据科学知识生产的逻辑进行加工设计；探究的目标是否明确；探究过程如何实现培养学生创新能力的目标；教师如何通过设境催生实施对学生探究活动的有效组织；学生如何被有效地组织到探究活动的实践中去；这些活动在培养学生探究能力方面的效果如何等。

学生智力发展与知识增长本身并不是对立的，告知教法以实现学生知识增长为目的，但学生能力增长与智力发展还与他们自主学习、自主反思是直接相关的，告知教法在实现增长知识的同时，也会伴随着能力发展。学生在接受告知知识的同时，是能够自觉自为地思考的，通常会自主地对知识进行批判性的建构。因此，乔伊斯指出：“切勿人为地把思维的训练与知识技能的形成视为对立而将两者割裂开来。”<sup>[22]147</sup>我们必须把智力活动融入课程之中，学习传统的东西，但方法不能是传统的。告知教法不能把学生当成模具注入，而是需要运用情境描述，以增加教师告知的可理解因素，给学生留出举一反三的思考空间。设境催生也不必绝对排斥拒绝告知，虽然科学探究要让学生自主形成结论，但当探究过程涉及工具描述和事实陈述时，还是使用直接告知更为方便快捷。

#### 参考文献：

- [1] 费德恩, 沃格尔. 教学方法: 应用认知科学, 促进学生自主学习 [M]. 王锦, 曹军, 徐彬, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2006.
- [2] 佐藤正夫. 教学原理 [M]. 钟启泉, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001.
- [3] 徐珍. 中外教学法演进 [M]. 北京: 群言出版社, 1996: 104.
- [4] 迈尔. 课堂教学方法·理论篇 [M]. 尤岚岚, 余茜, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2011: 67.
- [5] 哈贝马斯. 合法化危机 [M]. 刘北成, 曹卫东, 译. 上海: 上海人民出版社, 2009: 14.
- [6] 帕尔马德. 教学方法 [M]. 王为民, 译. 北京: 商

- 务印书馆, 1997: 62.
- [7] 王策三. 教学认识论 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002.
- [8] 柏拉图. 柏拉图全集: 第1卷 [M]. 王晓朝, 译. 北京: 人民出版社, 2002: 509-518.
- [9] 哈迪曼. 脑科学与课堂: 以脑为导向的教学模式 [M]. 杨志, 王培培, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2018: 123.
- [10] 美国国家研究理事会. 美国国家科学教育标准 [M]. 戴守志, 金庆和, 梁静敏, 等译. 北京: 科学技术文献出版社, 1999: 26.
- [11] 衣新发. 创造力理论述评及 CPMC 的提出和初步验证 [J]. 心理研究, 2009 (6): 7-13.
- [12] 斯塔科. 创造能力教与学: 第2版 [M]. 刘晓陵, 曾守锤, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2003.
- [13] 夸美纽斯. 大教学论 [M]. 傅任敢, 译. 北京: 教育科学出版社, 2014: 1.
- [14] 波普尔. 客观知识: 一个进化论的研究 [M]. 舒炜光, 卓如飞, 周柏乔, 等译. 上海: 上海译文出版社, 2005: 292.
- [15] 波普尔. 猜想与反驳: 科学知识的增长 [M]. 傅季重, 纪树立, 周昌忠, 等译. 上海: 上海译文出版社, 2005: 319-320.
- [16] 库恩. 科学革命的结构: 第4版 [M]. 金吾伦, 胡新和, 译. 北京: 北京大学出版社, 2012: 134-145.
- [17] 布鲁纳. 教学论 [M]. 姚梅林, 郭安, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2008: 62.
- [18] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [19] 杜威. 经验与教育: 汉英双语版 [M]. 盛群力, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2016: 6.
- [20] 斯普伦格. 老师怎么教, 学生才能记得住 [M]. 韩小宁, 刘白玉, 译. 北京: 中国青年出版社, 2019: 119.
- [21] 凯洛夫. 教育学 [M]. 沈颖, 南致善, 贝璋衡, 等译. 北京: 人民教育出版社, 1950: 53.
- [22] 乔伊斯, 等. 教学模式 [M]. 荆建华, 宋富钢, 花清亮, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2002.

(责任编辑: 苏丹兰)

## The Informing and Explanatory Teaching Method and the Situational Teaching Method: The Epistemology of Two Kinds of Teaching Method

Fan Zhaoxiong

(School of Education, Lingnan Normal University, Zhanjiang Guangdong 524048, China)

**Abstract:** The informing and explanatory teaching method and the situational teaching method are two basic views of teaching method epistemology. The informing and explanatory teaching method understands teaching and learning as a process of knowledge transfer based on the inheritance of cultural knowledge and helps students to acquire knowledge quickly. On the other hand, the situational teaching method assumes that knowledge is constantly constructed by the subject in a particular situation. Following the logic of scientific knowledge production, problematic inquiry situations are created to allow students to review the process of knowledge production and to develop the habit of thinking about problems and the ability to create new knowledge. These two kinds of teaching methods have been adapted to different teaching goals and evaluation standards.

**Key words:** teaching method; the informing and explanatory teaching method; the situational teaching method; teaching method epistemology