

策略即理念 方法即内容^①

——道德与法治课堂教学策略与方法的深度理解

孙彩平^②

教学策略与教学方法是受老师们关注的问题。在备课中，在确定教学目标、研究教材内容的基础上，教师们最花心思的地方是活动的设计和教学策略的制定。在观摩课中，好的教学策略与活动设计会让人眼前一亮，能有效提升课堂教学的整体质量。但是，如果问老师们如此关注教学策略与教学方法的原因，常听到的解释有：（1）引起学生的兴趣，吸引学生的注意力，提高学生的参与度；（2）提高教学效率；（3）体现老师自身的教学智慧。从这些想法中，可以看到教学策略与教学方法在老师们的观念中，主要是实现教育目标和教育理念的手段和工具。遵循这样的思路，好的教学策略收到的往往是“巧妙”之类的技术性赞语。

教学策略与教学方法作为实现教育目标的一种途径，当然具有工具的性质。但是好的教学策略不只是引起学生的兴趣，而且传递着德育的理念与价值立场。教学设计的思路会对学生的道德思维产生潜移默化的影响，而道德思维本身是学生道德成长的重要内容，正是在这个意义上，我们说“策略即理念，方法即内容”。

教学策略中内含着德育理念

教学策略的选择与确定背后，有着教育理念与德育理念的支撑，而不只是技术性问题。如果教学策略偏离了课程的基本理念与教育的价值立场，教育的效果就无从谈起，甚至还会起到相反的作用。这一点却往往为大家所忽略。

一方面，教学策略的选择透露着教育伦理的基本观念。对教育伦理的基本观念，目前理论界并没有统一的说法，但教育公正、人道是被普遍认同的伦理观念，也是社会对教育的关注热点。在德育课的教学设计中，很多教学策略的选择与改变，都反映着教师内心的教育伦理观念。

在小学《道德与法治》教材中，有关于家庭教育的内容，目的是通过引导学生在日常生活中体验家人之间相互关爱的情感，建立起基本的家庭生活观念，初步养成积极健康的家庭情感、家庭伦理观念，主动承担家庭责任等。在教材设计中，一般会先从学生自身的成长历程出发，引导学生发现在自己成长过程中家人所倾注的情感与关怀，然后通过观察、调查、采访的方式进一步引导学生发现家人之间的关爱渗透在日常生活的点点滴滴之中，从而实现

^① 本文系作者 2018 年 5 月 10 日于教育部组织开展的小学二、三年级《道德与法治》教材国家级培训班上作的题为“策略即理念，方法即内容”的报告，标题和内容略有改动。

^② 孙彩平，南京师范大学道德教育研究所教授，博士生导师，中国教育学会德育学委员会副理事长。

相应的教育目的。观察、调查、采访是教材中建议的教学策略与活动，这样的设计是基于正常的家庭生活方式之上的。

但在当下的中国社会中，由于多种原因，家庭生活方式日趋多元和复杂，离异家庭、单亲家庭、留守家庭等多种家庭形态并存，流动家庭和留守家庭已经成为家庭的常见模式，而在有些农村地区，留守家庭已经是主流的家庭模式。在这种情况下，考虑到儿童的生活现实，如果没有对新教材中生活德育理念的深入领悟，依然按照教材中给定的教学策略设计教学环节，让学生在日常生活中观察、调查父母及家人对自己日常生活的照料和关心，就会遇到非常大的困难，无法完成相应的教学任务。而且根据我们的调查，留守家庭中孩子遭受暴力的几率远远高于正常家庭生活中的儿童，在这种情况下，日常生活体验的回顾唤起的就不只是积极的、温暖的体验。

如果教师不考虑班上孩子的现实生活，而只讲课本上呈现的积极愉快的体验，那教材上设计的生活化的德育内容在课堂上依然是脱离儿童真实生活的，使学生产生虚假感和遥远感，甚至对照自己的生活现实产生自卑感与绝望感。这绝非德育课堂要实现的目的，这样的教学过程对儿童来说不只是没有效果的，还是一种不道德的伤害。而深入理解了新课程改革理念的老师和、有着基本的教育伦理感（教学过程不可以伤害儿童的自尊，不可以违背公正原则）的老师在这种情况下会调整自己的教学策略和教学方法。^③

另一方面，教学策略的选择反映着教材的设计理念。教本与学本的合一是这次教材编写的重要思路之一，因而，在小学《道德与法治》教材编写中嵌入了很多教学策略的提示。如果老师抱着习惯性的认识，只把这些教学策略当作工具与手段，就无法挖掘出这些策略本身所包含的德育理念，这样就遗漏了教材的一些深层内涵。

小学一、二年级《道德与法治》教材每一册都有一个相对集中的教育主题，一年级下册的教育主题是“养成好习惯”，在这个教育主题中，还包含着“共在”的德育理念。“共在”是一种与自己、与自然、与他人、与自己所在的世界共生共存、相互依赖、相互支持的状态，这个理念需要通过四个单元——“我的好习惯”“我和大自然”“我爱我家”以及“我们在一起”来落实。从“我”到“我们”，不只是一个单数与复数的问题，还是教材设计中伦理观念的提升。从“我”到“我们”的提升，目的是引导学生走出“自我”，看到“我”与他人、与周围的世界之间的共同性，从而形成人与人、人与世界之间的通感，培育“共在”的观念。

特别需要注意的是，这一德育理念的落实不只体现在每一单元、每一课的内容上，也体现在教材中相应的教学活动设计即教学策略的提示中。比如，“我们爱整洁”一课的第一个部分“镜子里的我”，目的是引导学生通过“照镜子”活动，形成整洁观。“照镜子”是其中的教学策略，从教材的设计看，包含两层意思：一是照真实的镜子，教材中显示了小朋友

^③ 教学策略的选择与确定背后，有着教育理念与德育理念的支撑，而不只是技术性问题。如果老师抱着习惯性的认识，只把这些教学策略当作是工具与手段，就无法挖掘出这些策略本身所包含的德育理念，这样就遗漏了教材中的一些深层内涵。

拿着镜子自己照自己的情境，即中国古人讲的“以铜为镜，可以正衣冠”。二是请同学们相互为镜，帮助对方发现自己哪里整洁、哪里还可以更整洁些，同时对照别人，反观自身，提高自己的外在形象。这是“以人为镜”的设计，教材中小主持人的话讲得很清楚：“互相看一看，我们整洁吗？”这两个层次，老师们都能发现，并进行相应的教学活动。但在“以人为镜”这一环节，往往只是把对方当作一个帮手，帮忙发现各自不整洁的地方。比方说有的老师会在这一环节提问：同桌互相看一下，你发现了对方哪些地方比较整洁？哪些地方还可以更整洁？简短的活动后，老师会让同桌互相报告他们的发现。这样当然可以加深学生对整洁的具体化理解，但同学间就成了相互的检查员，而且，这样做的目的是回答老师的问题，报告给老师。在这样的教学策略中我们看不到“共在”，特别是看不到“同学”间的共在，“同学”成了深化和验证自己整洁观念的途径与工具。要引导学生真正体会到“我们”，体会到同学间的“共在”，需要老师在同桌互相照镜子、一起变得更整洁后，总结提示：“祝贺我们大家现在变得更整洁了！请大家想一想，刚才谁帮助你发现了自己的不整洁，并帮助你变得更整洁了呢？”在学生们发现是自己身边的人帮助自己实现整洁的我、美好的我之后，老师进一步进行引导：“是的，同学、好朋友总是互相提醒、相互帮助、一起成长、共同进步！所以，有同学、同桌、朋友是一件多么让人开心的事呀！”这样，就让一年级的的小朋友关注到自己的成长与身边人的关系，发现自己与同学、同桌、朋友间共生、共在、共同成长的关系，从只关注自己的视野里走出来，珍惜身边的人，感恩身边的人，不是把他们当成工具，而是把他们当成美好自我不可分割的一部分。

所以，课堂策略的选择与使用，实际上都内含着一种潜在的德育理念。教师在选择某种教学策略时，要认真考虑其背后的理念是什么，是否与德育教材的目标、内容一致。否则，一个策略的选择可能直接导致一节德育课走向反面。

教学方法本身即是德育内容

教学策略与教学方法，对学生的思维，特别是道德思维有着直接影响。策略与方法，按照教育心理学的知识分类，属于程序性知识，解决怎么做和如何做的问题。

道德不只是一系列价值观念和行为规则，也不只是一些外显行为，而是一个包括观念、意愿、判断、决策、行动等在内的复杂的实践智慧。在这个复杂的系统中，根据对生活现实情况的判断，如何作出决策、如何行动等都是非常重要而关键的因素。这些有关“如何”的知识就是道德中的程序性知识。不同于陈述性知识的获得方式——讲述，程序性知识多通过练习、行动等方式获得。

程序性实际就是指怎么做，呈现的是做的步骤、线路。课堂通过一个个活动、环节逐步展开的过程，就是我们所说的课堂步骤。课堂教学的过程，是孩子们跟着老师一步步的教学策略、教学设计，达到教学目的的过程。老师怎么设计，学生就怎么学习；老师怎么引导，

学生就怎么思考。所以教学策略实际上是在塑造学生的思维过程。数学老师非常强调步骤，强调步骤其实就是在训练学生的思维。同理，德育问题也含有思维的因素。如同数学思维是学生数学素养的重要组成部分一样，道德思维本身就是学生道德素养的重要组成部分，是道德教育的内容。

道德思维作为道德教育的内容，最典型的体现是在教材的辨析环节。教师常常把辨析理解为区分对与错、是与非，有的老师直接把辨析环节处理成让学生对这些问题打对号、打错号。判断一个事情或行为是对还是错、是好还是坏，这是非常典型的二元对立的思维方式。如果教师在进行辨析环节的教学时，一直让学生这样来做的话，学生慢慢就习得了这种思维方式：辨析无非就是分出对错、是非和真假。二元对立是机械论的思维方式，它把问题简单化、极端化，其局限性已经为理论界公认。在新教材中，我们注意到二元对立的思维方式本身的局限性，所以注意引导学生形成复杂、全面的道德思维，采用开放式辨析的设计方式。如一年级上册《道德与法治》“冬天里的保健”一课中，关于开窗户与衣服的问题，就采用了提问的方式；在一年级下册《道德与法治》“花儿草儿真美丽”一课中，出现了对比性的辨析：草地上野生的花是否可以采？公园里的花是否可以采？二年级《道德与法治》教材增加了更多的开放式辨析。比如二年级上册第一课中的第二个环节“有打算不忙乱”，通过绘本的方式讲两个人的生活规划，如果老师们认真阅读教师用书，就会发现教材并不讲假期也必须要早起。在辨析环节，引导学生辨析的三个主题：早起晚起还是早睡晚睡？你现在玩还是一会儿玩？对于早起和晚起到底好不好？二年级的辨析变成了讨论式的辨析，意在引导学生结合生活的实际情境对问题进行分析判断，走出一分为二的思维框架。^④

道德思维的另一个典型体现，就是教材中的道德推理的设计。道德推理，是说明一个行为正当性的思维过程，也是道德教育中包含的重要内容。在以往的德育教材中，最为常见的是功利论的道德推理方式。在“爱护花草树木”的相关内容中，教材常会先呈现花草树木对于人类生活的重要性：好看、美化环境、入药、可食用等，引导学生产生植物对生活很重要、生活离不开植物观念，进而推出我们要爱护植物的理由。推理过程如下：因为植物对我们很重要，所以我们要爱护它们。动物的相关内容也遵循同样的推理过程。而说到人，如讲清洁工，推理过程也一样，只是说法略有不同：因为清洁工为我们的生活作出了很大的贡献，所以我们要尊重他们。这样的推理过程会引导学生对人和事物形成一种功利化的理解方式：对我们的生活有重要作用的人和物，就要爱护、尊敬；对我们的生活不重要的人和物，就不用爱护、尊敬。这样的道德教育不仅是功利的，而且是自私的、短视的，甚至是反道德的。意识到这种道德推理本身可能带来的问题，《道德与法治》教材改变了这种道德思维，采用了弱人类中心的生态伦理的思维方式：人与人、人与物之间是相互依存的，人与万物共同构

^④ 如果小组讨论没有后面对这些问题的关注，就很容易演变成为一种个人提问，失去了小组讨论本身应该达成相互理解、相互学习、形成共识的德育意义。

老师们在选择教学策略与教学方法时，不要局限于原来的效率思维和工具视野，而要努力思考教学策略本身包含的德育理念、教学方法对学生道德思维的影响所在。

成了这个美好的世界，我们都是这个世界的一部分。所以，在新教材中，不讲百科全书中的动植物，也不讲电视上看到的动植物，而是讲自己身边的、与自己生命相遇过的、成为彼此生命的一部分的动物、植物，引导学生认识到动植物、自然、空气、水等在日常生活中与自己相互依赖与相互丰富的过程，在这个基础上引导学生产生对它们的感情：欣赏、爱、感恩等，这就形成了全然不同的道德思维与道德推理。

综上所述，老师们在选择教学策略与教学方法时，不要局限于原来的效率思维和工具视野，而要努力思考教学策略本身包含的德育理念、教学方法对学生道德思维的影响所在。如此，德育课堂不仅会提高效率，也会在整体上提升伦理性与教育性。

选自《中国德育》（半月刊）2019 年第 03 期