

国家级实验教学示范中心
师范生教学能力实训系列教材

M

微格教学实训教程

张建琼 主 编
陈云奔 高云川 副主编

W E I G E J I A O X U E S H I X U N J I A O C H E N G



科学出版社

国家级实验教学示范中心·师范生教学能力实训系列教材

微格教学实训教程

张建琼 主 编

陈云奔 高云川 副主编

科学出版社

北 京

内 容 简 介

微格教学(microteaching)是师范生和在职教师学习和掌握教学基本技能的重要培训方式。本书以微格教学关于教师的综合教学技能是由一系列教学基本技能组成的,是可以进分解、描述和具体化的这一理论假说展开阐释的。全书共十一章,第一章和第二章,主要讨论微格教学的作用、基本概念、价值追求,以及微格教学有效开展的必要条件、设计、实施、评价等问题,系统勾勒微格教学的基本原理和实践框架;第三章至第十一章,主要阐释微格教学的基本教学技能,即说课技能、导课技能、讲解技能、提问技能、结课技能、强化技能、变化技能、演示技能和板书技能,介绍其构成要素与实际展开过程和评价策略。

本书是应解决微格教学实践中的问题的需要而编写的,旨在切实提高微格教学的实际训练效果、促进师范生教学技能的形成和发展,适合全国师范院校的相关专业的师范生与教育专业的在校研究生作为教材使用外,也可供一线的教师和教研员参考。

图书在版编目(CIP)数据

微格教学实训教程 / 张建琼主编. —北京: 科学出版社, 2014.10

国家级实验教学示范中心·师范生教学能力实训系列教材

ISBN 978-7-03-041964-4

I. ①微… II. ①张… III. ①微格教学-师范大学-教材
IV. ①G424.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 221544 号

责任编辑: 张 展 / 责任校对: 谢 慧

责任印制: 余少力 / 封面设计: 四川胜翔

科学出版社出版

北京东黄城根北街16号

邮政编码: 100717

<http://www.sciencep.com>

四川煤田地质制图印刷厂印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2014年10月第 一 版 开本: 787×1092 1/16

2014年10月第一次印刷 印张: 16

字数: 380千字

定价: 39.00元

国家级实验教学示范中心·师范生教学能力实训系列教材

编 委 会

主 编：祁晓玲

副主编：郭 英 张 松 陈智勇

编 委：祁晓玲 郭 英 张 松 陈智勇 梁 斌

金秀美 吴 丹 杨 娟 邵 利 罗世敏

陶旭泉 沈 莉 李敏惠 熊天信 王 芳

李 强 张小勇 夏茂林 赵广宇 李 维

王重力 王 曦 郭开全 黄秀琼 程 峰

何 建 董云艳 罗 真 熊大庆 靳宇倡

徐华春 张 皓 刘 海 周升群 周蜀溪

叶 舒 张建琼 陈云奔 高云川 岳定权

黄 英 布 穷 慕彦瑾 尹 芳 王 珊

李 涯 葛 琛

前言

微格教学(microteaching)是师范生和在职教师学习和掌握教学基本技能的重要培训方式。

微格教学自创立以来,得到世界许多国家和地区的推广和实施,在教师教学技能的培养方面取得了显著的成效,对师范生的教学技能具有促进作用。近年来,我国各高等师范院校纷纷运用微格教学这一模式加强对师范生教学技能的培养,其积极影响主要表现为以下几个方面。

第一,有助于师范生一定程度地认识和理解教学活动。在微格教学中,师范生通过自己实际的教学模拟过程,可以一定程度地了解包括教学设计、教学活动过程、教学评价等在内的教学工作的实际情况,感受包括作为教育对象的学生在内的未来的教育工作情境。

第二,促进师范生的自我反思。师范生在教师角色的扮演中,会有适当、合理和不适当、不合理的教学行为表现,微格教学利用现代视听设备,为师范生提供了自己教学行为的及时反馈,通过观看自己的教学状况,客观地分析、反思存在的种种问题,以调整自己的教学行为。

第三,促成师范生基本教学技能的掌握。在微格教学训练中,师范生通过对自己教学行为录像的观察和反思、教师和同学的讨论,再通过自己的反复练习,逐渐学习如何适应具体的教学情境、掌握在训练中被证明是有效的技术和方法。

尽管各校在微格教学的实践中进行了不同程度的探索,也积累了一定的经验,取得了一定的成效,但是同时也反映出诸如训练效果不理想的问题,究其原因,我们认为主要集中在承担训练的指导教师和师范生本身对微格教学的认识、实际训练过程的落实上。正是基于微格教学实践的种种问题,本书试图为教师有效实施微格教学、师范生有效掌握教学基本技能、整体提升微格教学训练的实际效果提供尽可能的帮助。

本书以微格教学关于教师的综合教学技能是由一系列教学基本技能组成的,是可以进行分解、描述和具体化的这一理论假说展开阐释。全书共十一章,第一章和第二章,主要讨论微格教学的作用、基本概念、价值追求以及微格教学有效开展的必要条件、设计、实施、评价等问题,系统勾勒微格教学的基本原理和实践框架;第三章至第十一章,主要阐释微格教学的基本教学技能,即说课技能、导课技能、讲解技能、提问技能、结课技能、强化技能、变化技能、演示技能和板书技能,介绍其构成要素与实际展开过程和评价策略。

本书的主要特色如下:

一是逻辑清晰,结构合理。本书采用总论—分论的思路,先总体描绘微格教学的概貌,阐述微格教学的历史源流、基本框架,帮助读者从整体上形成对微格教学的基本认

识，形成对微格教学的正确定位；再分别探讨具体教学技能的实际训练过程和策略，以便于师生在微格教学实际中能有章可循。

二是训练指导切实。本书对各具体技能教学的阐述，都附有学习目标、小结、知识链接和参考文献，有助于增强微格教学的针对性、目的性以及学习和训练的拓展性。

三是理论阐释引领，实施操作具体。本书对各教学技能的阐述，以理论阐释为基础，再对各技能教学的具体操作过程、策略加以介绍，有助于指导教师和师范生在理论的指导下展开实际训练，具有较强的操作力。

三是案例丰富、实践关照密切。本书各章节和具体教学技能，选择丰富的中小学教学案例进行分析，有助于师范生较好地理解和把握微格教学技能的基本原理和操作策略。

本书是应解决微格教学实践中的问题的需要而编写的，旨在切实提高微格教学的实际训练效果、促进师范生教学技能的形成和发展。尽管本书就教师教学的基本技能分别进行了阐释，但教师的教学技能是综合性的，我们仅在教师技能的形成和发展中做了基础性的工作，师范生的综合教学技能则需要在实践中不断历练中整合而形成。因而，对每一个教师而言，任重且道远！

本书的编撰，参考了微格教学的相关论文和著作，还得到四川师范大学师范生能力综合训练中心的大力支持。在此，向各位专家、作者致以诚挚的谢意！向四川师范大学师范生能力综合训练中心的领导和老师致以诚挚的谢意！

编者

2014年6月

目 录

第一章 微格教学概述	1
第一节 微格教学的实践呼唤	1
第二节 微格教学的性质特点	8
第三节 微格教学中的教师和学生	14
第二章 微格教学的过程	22
第一节 微格教学的条件	22
第二节 微格教学的实施	28
第三节 微格教学的设计	33
第四节 微格教学评价	39
第三章 说课技能	45
第一节 说课技能的基础	45
第二节 说课技能的训练	54
第三节 说课技能的评价	64
第四章 导课技能	68
第一节 导课技能的基础	68
第二节 导课技能的训练	71
第三节 导课技能的评价	79
第五章 讲解技能	83
第一节 讲解技能的基础	83
第二节 讲解技能的训练	91
第三节 讲解技能的评价	101
第六章 提问技能	105
第一节 提问技能的基础	105
第二节 提问技能的训练	112
第三节 提问技能的评价	120
第七章 结课技能	126
第一节 结课技能的基础	126
第二节 结课技能的训练	134
第三节 结课技能的评价	147
第八章 强化技能	153
第一节 强化技能的基础	153
第二节 强化技能的训练	167

第三节 强化技能的评价 174
 第九章 变化技能 179
 第一节 变化技能的基础 179
 第二节 变化技能的训练 186
 第三节 变化技能的评价 196
 第十章 演示技能 201
 第一节 演示技能的基础 201
 第二节 演示技能的训练 208
 第三节 演示技能的评价 217
 第十一章 板书技能 221
 第一节 板书技能的基础 221
 第二节 板书技能的训练 231
 第三节 板书技能的评价 240
 索引 247

第一章 微格教学概述

【学习目标】

1. 充分认识微格教学对于教学实践的重要作用。
2. 理解微格教学的概念与特点。
3. 正确认识微格教学中的师生关系。

正如郑金洲先生所言,对于任何社会活动,大体可以从“道”、“学”、“技”三个方面进行分析。“道”属于哲学范畴,表现为理念、立场、观点、方法论;“学”属于科学范畴,表现为对事物的判断、事理分析、规范确定等;“技”属于技能范畴,表现为技巧、技艺,也就是操作方法、具体行为步骤等^①,三者的融合才能指导和参与教育实践。在新世纪之初,教师的职前教育在“道”与“学”方面已逐渐成熟,唯“技”十分欠缺,造成了教师职前教育理论与实践的脱节。因此,如何结合“道”与“学”丰富师范生的“技”,使其生成教育智慧,是当前教师职前教育改革的重心。

微格教学自产生之日起,便致力于对师范生教学技能的训练,成为师范生形成“技”的重要途径。时至今日,随着科技的进步,教育教学观念的转变,微格教学被赋予了更为丰富的内涵与功能。如何在新时代中对微格教学进行全新的认识,充分发挥微格教学在改变师范生教学行为、形成教学技能中的应有作用,是目前微格教学研究与实践中重点关注的问题。

第一节 微格教学的实践呼唤

实践是检验真理的唯一标准。教育教学实践对教师培养的目标、内容、方法、管理、评价等具有导向、激励与评价作用。随着教师专业发展的兴起与发展,教师的教育智慧成为教师专业成熟的标志^②。在课堂教学中,教育智慧要求教师以教学行为统整知识与信念,以达到教学实践活动的“游刃有余”,体现出教学的艺术之美。作为改变教学行为,形成教学技能的微格教学在教师专业发展的实践要求下有了新的追求。

① 转引自李冲锋. 教学技能应用指导. 上海: 华东师范大学出版社, 2007. 序言.

② 叶澜. 新世纪教师专业素养初探. 教育研究与实验. 1998, (1): 41-46.

一、教师专业发展呼唤教师的教育智慧

(一)教师专业发展的历史回顾

教育是培养人的一种社会活动。教师职业伴随着人类的产生而产生,是人类社会最古老而永恒的职业之一。教师职业的发展是一个漫长的过程,大致经历了非专门化—专门化—专业化三个发展阶段。

1. 教师职业的非专门化时期

在原始社会时期,由于社会生产力水平低下,文明程度不高,虽然存在着教育活动,但教育内容简单,教学方法原始,教师多由部落长者或生活经验与生产经验丰富者担任,教师职业并未从社会生活中分化出来。到奴隶社会与封建社会时期,伴随着生产力水平的提高,社会分工开始细化,古代官学、私学等教育实体也逐渐形成,教育逐渐成为人们丰富生活、促进发展与实现阶层流动的重要途径,在社会发展中发挥着越来越重要的作用。教育作用的凸显形成了教师从业资格问题。一个人要做教师,至少应该掌握并正确使用文字,懂得一定的道理、规律,纯粹经验传授式教育逐渐淡出了历史舞台。但由于这个时期教育具有强烈的阶级性,教育规模较小,对教师资格要求很低,大凡有一定知识的人都可以充当教师。在早期的欧洲教育中,退伍军人、家庭主妇甚至有了一点儿文字知识的社会闲杂人员都可以充任教师。虽然教师作为一个社会职业从社会活动中分化了出来,但其独立化和专业化程度还非常低,教师职业往往依附于国家政权或仅仅是一种谋生的手段,如中国的“以吏为师”,古希腊的“智者”等。

2. 教师职业的专门化时期

教师职业的专门化是伴随着社会发展而逐渐形成的,特别是物质水平的提高和文明程度的提升。14~16世纪欧洲文艺复兴时期,为了让一般平民理解教义,培养教徒,普及教育思想开始产生。其后的资产阶级革命,为了培养有一定知识与技能的劳动者,促进社会发展,西方资本主义国家逐渐将教育权收归国有,颁布义务教育制度,基础教育规模迅速扩大。基础教育规模的扩大直接导致对教师数量的急切需求,以前的教师产生方式在数量和质量上都已经不能满足大规模基础教育的需求,教师需要进行大规模的专门培养,教师职业走进专门化阶段。1681年法国天主教神甫拉萨尔(La Salle)创立了第一所师资训练学校,这成为世界独立师范教育的开始;1695年德国法兰克在哈雷创办了一所师资养成所,施以师范教育,成为德国师范教育的先驱;1795年法国在巴黎设公立师范学校,1810年设立高等师范学校。从1870年到1890年的二十年间,世界许多国家颁布法规设立师范学校专门培养基础教育教师。

3. 教师职业的专业化阶段

教师的专门化培养虽然解决了教师数量的需求,但对教师质量的提高并未有实质性

作用。到了20世纪中期以后,随着社会发展,知识在社会发展中的作用越来越凸显。为了提高教育质量、推动社会发展,教师质量成为关注的焦点。1966年,联合国教科文组织与国际劳工组织在《关于教师地位的建议》中提出:应把教师职业作为专门职业来看待。20世纪80年代以后,基于教师素质提高的教师专业发展日趋成为人们关注的焦点和当代教育改革的中心问题之一。伴随着教师专业发展浪潮在全世界展开,各个国家进行了一系列的研究与改革。20世纪80年代,教师专业化概念通过译著介绍到我国^①,教师专业发展迅速成为我国教师教育改革研究的重心。

在教师专业发展过程中,经历了两个重要阶段:“组织阶段”和“专业发展”阶段^②。前者追求的是教师职业的专业地位和权力及集体向上流动,主要有两种形式:一是通过罢工等斗争来争取教师的地位和权力;二是通过制定专业标准和规范,要求教师改善对社会的专业服务水平来提高提升教师专业地位。后者关注教师作为课堂教学工作的服务者的服务能力,主张通过提升教师从教能力、职业理想、职业道德、职业情感、社会责任感等来实现教师的专业发展。我国在当代教育与课程改革的背景下,教师专业发展多指向培养教师对教育教学工作的胜任力。

(二)教育智慧:当代教师专业发展的价值追求

什么样的教师才能称之为专业的教师?这是教师专业发展过程中的基本问题。为了解答这一问题,人们一般从分析“什么是专业”开始,将专业的标准应用到教育领域,以考量教师的素养,形成专业教师的理想模型。如叶澜总结认为,一门职业要成为专业,至少有三个方面的规定:首先,作为专业的职业实践必须有专业理论知识作为依据,有专门的技能作保证;第二,作为专业的职业,承担着重要的社会责任;第三,作为专业的职业,在本行业内具有专业性的自主权。在此基础上认为未来教师的专业素养应该包含以下几个方面:首先,未来教师应该具有与时代精神相通的教育理念,并以此作为自己专业行为的基本理性支点;其次,未来教师的专业素养在知识结构上强调多层复合的结构特征;最后,当今社会赋予未来教师更多的责任和权利,提出更高的要求 and 期望,教师要胜任就需要新的能力^③。可以看出,“时代的教育理念”、“恰当的知识结构”和“履行社会职责的各种能力”是目前教师专业素养的基本框架。

教师的各种专业素养并非独立存在,而是有机地融合在一起的。教育活动作为教师专业的主要工作内容与方式,直接承载着教师的各种专业素养。可以说,教师的专业素养是基于教育活动、在教育活动中、为了教育活动的。如果把教师的专业素养比喻成一棵参天大树的主要枝干,那么教育活动就是这棵参天大树赖以生存和发展的“沃土”。教师的各种专业素养在教育活动中融合,形成教育智慧,提高教育教学的实效,是教师专业成熟的标志。“具有教育智慧,是未来教师专业素养达到成熟水平的标志”^④。智慧表达的是通过思虑的巧妙选择,教育智慧是教师在实际教学活动中,在目标的指引下,参照

① [日]筑波大学教育学研究会. 现代教育学基础. 钟启泉译. 上海:上海教育出版社, 1986. 441-443.

② 教育部师范教育司. 教师专业化的理论与实践. 北京:人民教育出版社, 2006. 25.

③ 叶澜. 新世纪教师专业素养初探. 教育研究与实验, 1998(1): 41-46.

④ 叶澜. 新世纪教师专业素养初探. 教育研究与实验, 1998(1): 41-46.

具体的教育情境所进行一种巧妙选择。教育智慧是教师在实践过程中不断反思、探索与创新的结晶,是教师理论与实践的统一,是一种高超的实践艺术。也只有这种基于对象、内容和情境的实践艺术,才能真正成为教师职业的专业标准。

(三)微格教学:教师生成教育智慧的重要途径

教师教育智慧的生成是教师知识、技能、信念等在教育实践中长期作用的结果。其中,技能对教师教育智慧的生成具有重要作用,是区分教育理论家与教师的重要标志。只有知识和教育信念的个体可以称之为教育理论家,他们能分析、评判和指导教育实践,但因缺乏教学技能而无法参与到教育实践活动之中。真正的教师是实践家,是将知识、技能与信念等整合于实际教学活动的特殊个体,他们既能分析与评判教育实践,又能凭借娴熟的教学技能将分析与评判的结果反馈于教育实践活动之中,从而做到真正意义上的改进。

技能可以分为技能知识、技能技术与技能艺术三个层次。技能的形成是一个长期的过程,在我国教师的职前教育阶段,微格教学是形成教学技能的重要途径。微格教学产生于19世纪中期,其创始人是美国的艾伦(D. Allen)博士。其创立微格教学的目的在于通过创建一个可控的环境,抛开其他相关因素的影响,集中改变师范生的某一特定的教学行为,形成其教学技能。经过多年发展,微格教学已经由单一的行为训练逐渐过渡到通过系统改进师范生的认知、技能与情感而提高教学技能训练的有效性。技能知识、技能技术与技能艺术在微格教学中得到充分的认知与融合。正因为如此,微格教学对于形成教师的教育智慧具有特殊的意义。

二、微格教学的实践问题^①

微格教学作为训练教师教学技能的有效方式,在我国的教师培养中受到了足够的重视。然而,纵观我国在进行微格教学训练过程中,出现了一系列的实践问题,特别是在新课程理念的关照下,问题显得尤为突出。

(一)具体教学分技能的训练与综合教学能力之间的矛盾

微格教学的目的是什么?微格教学的创始人艾伦认为,微格教学是一个缩小了的、可控制的教学环境,它使准备成为或已经成为教师的人有可能集中掌握某一特定的教学技能。这种观念很具有代表性,即认为微格教学只对教师某一特定的教学行为,如导入、提问、板书、结课等,进行集中、单独训练,而不是对教师整体性的教学能力进行综合训练。他们认为,教学技能具有很强的迁移性,在微格教学中形成的教学技能可以迁移到任何其他教学情境中,因此,单独的教学技能训练能够有效地提高教师的教学能力。在训练中,为了提高训练的针对性,需要对教学情境进行简化,抛开学生、教学内容等众多情境性因素,在“微格教学—教师分技能—教学效果”之间建立线性联系。

^① 参见:岳定权.微格教学:内涵、实践问题与解决策略.湖北财经高等专科学校学报,2012(2):66-68.

这种观念以行为主义心理学为基础,将教师综合的教学行为分解成若干个可观察、可操作、可训练的分技能,注重对教师的各种分技能进行单独训练,认为分技能的形成与熟练是微格教学的主要目的。在微格教学历史上,美国早期的“斯坦福大学模式”、“伯克利分校模式(Berkeley Compus)”以及后来澳大利亚“悉尼大学(Sydney University)模式”都是这一观点的主要代表。这种通过分技能的训练来提高教师教学能力的“分技能模式”是微格教学产生的初衷,对微格教学的发展具有导向作用。在我国,各个学校的微格教学深受此观念影响,再加上我国教育的其他问题,如对微格教学认识不足、微格教师师资缺乏以及微格教学设施不足等,微格教学大多在这一模式下进行。

“分技能模式”简单、易于操作,能在较短的时间内改变教师的教学行为,但却经不起进一步的追问,如教师的教学能力是否能够完全地被分解?抛开相关因素后形成的教学技能是否符合教学实践的真正需要?等等。教师专业化发展到今天,人们开始从理论取向转向实践取向,认为教师的“专业特质”体现在教师的“实践智慧”之中,即在基本教育教学理念下,根据教学的时空条件、学生和教学内容等特点进行综合判断,在“思虑”后选择有效教学行为。所以,教师的教学行为至少包含了三个层次:宏观层次的教育教学理念、中观层次的教学情境和微观层次的教师教学行为。在这三个层次中,教师的教学行为是价值中立的,无所谓好与坏,教师教学行为的有效性需要在教学情境中,在教育教学理念下获得“考证”。脱离了时代的教育教学理念和具体的教学情境,便失去了教师行为价值的衡量标准。所以,将微格教学重心放在教师教学分技能训练的“分技能模式”与培养教师有效教学行为之间形成了“鸿沟”。事实也证明了“分技能模式”难以有效地提高教师课堂教学能力。

(二)虚拟情境与真实课堂之间的矛盾

教学既是一门科学,也是一门艺术。教学活动是非常复杂的,涉及无数个可以影响到教学效果的因素。如何综合各种因素,使之产生合力,从而提高教学效果是众多学者和一线教师所关注的重要问题。美国学者 Charlotte Danielson 在《教学框架——一个新教学体系的作用》一书中,将教师教学过程所需要关注的因素归结为教学计划与备课、课堂环境、课堂教学、专业职责四个板块,每个板块又包含众多成分和元素。详见表 1-1^①。

从表 1-1 可以看出,教学活动涉及众多元素,任何元素的缺失或不当均有可能导致教学效果的降低。

在微格教学中,为了凸显某一特定教师行为对教学效果的作用,集中对其进行改变,使之适合课堂教学的需求,就必须对课堂教学中的其他相关成分和影响进行简化或省略,建立一个可控的、虚拟的课堂。因此,微格教学是一种忽略了众多影响因素的“残缺”课堂,是一种脱离真实教学情境的虚拟课堂。这种虚拟课堂虽然对教师特定行为的改变具有重要作用,但由于脱离真实教学情境,对教师行为改变合理性的评价就存在“片

^① [美]Charlotte Danielson. 教学框架——一个新教学体系的作用. 张新立, 么加利译. 北京: 中国轻工业出版社, 2005. 2-5.

面”、“局部”等问题，导致了教师行为改变合理性的缺失。因为课堂教学是一种整体性活动，各个元素之间并非如我们所想象的那样具有独立性，教师行为必须融于课堂教学的各种元素中(如学生兴趣、认知特点、课堂文化、教学内容特征等)才能彰显其合理性。这也就导致了微格教学的虚拟情境与真实课堂之间的矛盾，微格教学对教学实践活动的价值也就大大降低了。

表 1-1 教学体系一览表

板块	成分	元素(具体元素略)
板块 1：教学计划与备课	成分 1a：展现教学内容和教学法的知识	包含三个主要元素
	成分 1b：展现有关学生的知识	包含四个主要元素
	成分 1c：选择教学目标	包含四个主要元素
板块 1：教学计划与备课	成分 1d：展现资源知识	包含两个主要元素
	成分 1e：内在一致性教学设计	包含四个主要元素
	成分 1f：学生学习评价	包含三个主要元素
板块 2：课堂环境	成分 2a：创建尊重与和睦的课堂环境	包含两个主要元素
	成分 2b：形成学习的文化氛围	包含三个主要元素
	成分 2c：课堂秩序管理	包含五个主要元素
	成分 2d：学生行为管理	包含三个主要元素
	成分 2e：具体环境布置	包含两个主要元素
板块 3：课堂教学	成分 3a：清晰而准确的交流	包含两个主要元素
	成分 3b：提问和讨论的技术	包含三个主要元素
	成分 3c：使学生认真学习	包含五个主要元素
	成分 3d：给予学生反馈	包含两个主要元素
	成分 3e：灵活性与反应性	包含三个主要元素
板块 4：专业职责	成分 4a：教学反思	包含两个主要元素
	成分 4b：保持精确记录	包含三个主要元素
	成分 4c：家庭交流	包含三个主要元素
	成分 4d：对学校 and 学区的贡献	包含三个主要元素
	成分 4e：专业成长和发展	包含两个主要元素
	成分 4f：专业主义展示	包含三个主要元素

(三)教师“教”与学生“学”之间的矛盾

课堂教学中，教师的“教”与学生的“学”是一个活动的两个方面，“教”是手段，“学”是目的，教师的“教”必须要以学生的“学”为基础和导向，教师的“教”必须融于学生的“学”之中，形成“基于学而教(for learning)、在学中教(in learning)、为了学

而教(to learning)”。因此,教师“教”的设计、过程与效果均需以学生的“学”作为评价标准。微格教学的目的是集中力量改变教师“教”的行为,是从“教”入手的,学生的“学”在微格课堂中经常被视为是一个简化的因素,因此经常在微格课堂中让师范生扮演学生的角色,形成“虚拟学生”。这样,当教师的“教”失去了其存在的基础和合理性的标准后,在微格教学中就出现了教师的“教”与学生的“学”相互脱离的现象,形成了“教”与“学”的矛盾。

(四)“质”与“量”之间的矛盾

时至今日,班级授课制是世界上最主要的一种教学组织形式。班级授课制的产生并非偶然,而是随着社会的需求逐渐产生。众所周知,教学组织形式的发展经历了个别教学到班级授课制的缓慢历程。在欧洲资产阶级革命前,由于社会生产力水平不高,物质资源缺乏,教育具有较强的阶级性,受正规教育的人数在整个国家和社会中的比例相当小,大部分贫民、手工业者忙于生计,无法进入学校耗费大量时间和精力接受教育。这一时期教育的主要价值在于精神享受,如亚里士多德的“文雅教育”,认为只有供有闲暇时间的人进行高深学问探讨的文雅学科才是应该受到重视的,而实用学科由于具有功利性,是不被提倡的,教学组织形式也是以个别教学为主。文艺复兴使得人们的思想得以解放,在文学、艺术、自然科学等各个方面取得了伟大成就,特别是自然科学的发展,使整个社会的生产力水平迅速提高,机器大工业生产迅速取代了手工劳动,人们对劳动者的素质有了全新的认识与要求,教育开始逐渐走向普及。普及教育的产生使得先前的个别教学已经不能适应迅速扩大的教育规模的需求,班级授课制应运而生。目前,尽管人们不断对班级授课制进行反思与批判,积极采取措施克服班级授课制给学生个性、动手能力、创新精神等所带来的束缚,并取得了较好的效果,但鉴于我国的基本国情,班级授课制仍然是我国一种普遍的教育组织形式。

在高等教育中,随着高等教育的扩招,高等教育规模迅速扩大,专业人数越来越多、班级规模越来越大,大班额教学成为目前本科教育的普遍形式。高等教师教育的大班额教学给微格教学带来极大挑战。微格教学主要目的在于训练学生的教学技能,但技能的训练并非与理论知识教学那样,一个教师可以同时将声音传递给众多学生,而是需要通过反复的“设计—展示—反馈—修正”才能熟练,小规模的小组(或小组)是进行微格教学的基本前提。微格教学创始人艾伦就主张分组训练,每个小组 10 人左右。这样,微格教学就产生了“质”与“量”的矛盾。一方面,专业(班级)人数众多,授课教师相对缺乏,微格教学只能在大规模班级中进行;另一方面,微格教学的目的与实质要求必须“个别进行”。“量”的满足必然导致“质”的降低,许多专业学生在微格教学中很难进行两次以上的完整训练,更不用说将众多分化出的教学技能一一通过训练而熟练了。在某地方性师范院校中,受教学条件与师资的限制,微格训练小组人数有的多达 30 多人,每个同学在微格课中只能进行 1~2 次完整训练,以至于课程结束后,大部分学生对微格教学“只是有所感受而已”。

(五)教学技能的理论基础与实践训练脱节

教师专业化引入我国后,结合我国特殊的历史文化背景,对什么是专业教师形成了一些新的认识。教师专业化的提出开始于西方,受科技主义影响,在追求教师专业化过程中,遵循“通过训练使教师能够胜任教学”的技术路线,具有“工具主义”倾向。如霍伊尔(Hoyle, E.)认为“教师专业发展是指在教学职业生涯的每一阶段,教师掌握良好专业实践所必备的知识与技能的过程”^①。而我国大多学者对教师专业的理解具有整体性,不仅包括了教师的知识与技能,还包括了教师伦理,如职业道德、职业理想等,认为教师专业发展是教师作为整体的人的发展过程。如有学者把教师专业发展理解为教师的专业成长或教师内在专业结构不断更新、演进和丰富的过程。依据教师专业结构,教师专业发展有观念、知识、能力、专业态度和动机、自我专业发展需要意识等不同侧面^②。这就要求教师教学技能的训练必须根植于教师的整体发展之中,在认知领域、技能领域与情感领域的发展之中实现教师教学技能的提高。

在我国的微格教学中,由于缺乏对微格教学的系统认识,众多教师的微格教学仍然停留在单一的行为训练之中,对于行为产生的理论基础、情境因素缺乏足够的重视,对于微格教学的最终目的仍然模糊不清,最终导致了微格教学理论与实践的脱节。表现在微格课堂中就是重视技能训练,忽视教学设计、教学反思。

第二节 微格教学的性质特点

微格教学实践中的各种问题源于对微格教学认识的不充分。如何在新时代下,在教师专业发展的实践要求中全面地、系统地认识微格教学是我们开展微格教学活动的前提。

一、微格教学的概念

微格教学名称由英文“microteaching”翻译而来。“micro”含有“微小”的意思,“teaching”指教师的教学,合之则有“小的教学”之意,译成汉语通常有“微格教学”、“微型教学”、“微观小学”、“小型教学”等意。结合中国“格物致知”等词,我国多采用“微格教学”的译名。不管采用何种译名,微格教学的本初意思是将教师“大”的教学能力分解为若干个“小”的教学技能,从而对“小”的教学技能进行训练,以提升教师教学能力。如微格教学的创始者艾伦认为“microteaching”是“一个有控制的实习系统,它使师范生有可能集中解决某一特定的教学行为,或在有控制的条件下进行学习”;英国的微格教学专家布朗认为它是“一个简单的、细分的教学,从而易于掌握”;北京教育学院微格教学课题组认为,微格教学是一个有控制的实践系统,它使师范生和教师有可能集中解决某一特定的教学行为,或在有控制的条件下进行学习。可见,所谓微格教学,

① 转引自叶澜等. 教师角色与教师专业发展新探. 北京:教育科学出版社, 2001. 223.

② 叶澜等. 教师角色与教师专业发展新探. 北京:教育科学出版社, 2001. 226.

就是将综合的教学能力分解为若干个小的单技能,针对小的单技能进行单独训练的一种教学方式。要充分理解这一概念,需要注意以下几个方面。

(1)分解。将教师综合的教学能力分解为若干个可观察、可操作、可评价的分技能是微格教学的基本思想。微格教学创立的初衷便是通过对学生教学分技能的训练,从而提高学生的教学能力。所以在微格教学发展过程的不同模式中,尽管人们对微格教学中教学分技能的训练与教师综合的教学能力的关系有不同认识,但无一例外的都在对教师的综合教学能力进行分解,只是分解的方式与内容有所差别而已。

(2)训练。和其他教师培养方式不同,微格教学重在训练。微格教学产生之初受到了行为主义心理学的强烈影响,认为要改变教师教学过程中某一特定行为(如导入、提问),最好的方式就是进行强化训练。所以,训练是微格教学的基本方式,甚至在概念的日常生活中,人们常常用“微格训练”替代“微格教学”。只是在后期的研究中,受认知主义、人本主义心理学影响,人们逐渐意识到单纯的行为训练并不能完全有效地提升教师的课堂教学能力,因而主张在行为训练中渗入认知、情感等因素。但不管怎样,通过行为训练改善教师行为仍然是微格教学的基本追求。

(3)可控。日常的教学活动错综复杂,任何微小因素均可以影响到课堂教学效果。为提高教学技能的训练效果,需建立一个能使“行为训练”与“行为改变”之间保持有较大一致性的训练环境。在这一环境中可以在一定程度上忽视时间、空间,学生特点等对教学效果的影响,只关注行为训练与行为改变之间的关系。所以,微格教学是在一个可控的环境中进行的,这也是微格教学所独有的。正是这种可控的教学环境,才能直接有效地改变教学行为。

(4)反馈。正因为行为训练与行为改变之间具有一致性,微格教学才能实现多次重复,进行反复训练直至教学行为改变。反馈在微格教学中具有特殊的地位,是推动微格教学活动的基本动力。每次训练时,都可以通过重看录像、分析、讨论等方式进行反馈,在反馈中重新调整训练方案,进行再次训练。

二、微格教学的历史发展^①

微格教学最早产生于美国。1957年10月4日,苏联第一颗人造卫星上天使美国朝野震惊,随后纷纷反思自己国家教育及其与国家发展的关系。在反思过程中,人们把视野投向了教师素质,希望通过教师教学能力的训练与提高来提高基础教育质量,培养满足国家需要的高科技人才。在此背景下,1963年,美国斯坦福大学的艾伦博士和他的同事在利用现代化手段对教师进行培训中,首次推出了微格教学的培训方式。微格教学产生后,众多学者对其进行了研究与试验,各个国家纷纷在艾伦的基础上,结合本国相关文化背景与教育理念引进并改造了微格教学,并在许多学校进行试验和推广,微格教学逐渐成为世界教师培养的一种重要手段。从微格教学产生至今,大致可以分为产生、多元发展和整合与个性化三个阶段。

^① 本部分内容参见:岳定权.微格教学:历史演变与当代诉求.现代教育技术,2011(5):39-42.