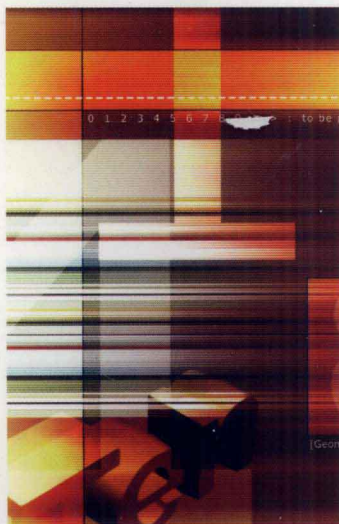


高等学校教师岗前培训教材

GAO XIAO JIAO SHI JIAO YU JIAO XUE JI NENG



高校教师教育教学技能

张楚廷 ■ 主编

湖南省教育厅 组织编写

湖南人民出版社

高等学校教师岗前培训教材

GAO XIAO JIAO SHI JIAO YU JIAO XUE JI NENG

高校教师教育教学技能

主 编 张楚廷
副主编 刘宇文
主 审 辛继湘

湖南省教育厅 组织编写

湖南人民出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

高校教师教育教学技能 / 张楚廷主编. —长沙:

湖南人民出版社, 2010. 7

ISBN 978 - 7 - 5438 - 6614 - 0

I. 高… II. 张… III. 高等学校 - 教学研究

IV. G642. 0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 115705 号

高校教师教育教学技能

主 编: 张楚廷

出 版 人: 李建国

责 任 编 辑: 章红立

装 帧 设 计: 黄 敏

出版、发行: 湖南人民出版社

网 址: <http://www.hnppp.com>

地 址: 长沙市营盘东路 3 号

邮 编: 410005

经 销: 湖南省新华书店

印 刷: 湖南贝特尔印务有限公司

印 次: 2010 年 7 月第 1 版第 1 次印刷

开 本: 787 × 1092 1 / 16

印 张: 17.5

字 数: 330000

书 号: ISBN 978 - 7 - 5438 - 6614 - 0

定 价: 28.00 元

高等学校教师岗前培训教材

《高校教师教育教学技能》 编委会名单

顾 问：郭开朗 张放平

编委会主任：葛建中

编委会副主任：张楚廷 廖湘生 王善平 贺安溪 方卯发

委 员：（以姓氏笔划为序）

邓士煌 刘宇文 姚新良 蒋维加

前 言

原国家教委制定的《高等学校教师岗前培训暂行细则》和《高等学校教师岗前培训教学指导纲要》规定，岗前培训是新补充到高等学校的教师任教前的职业培训，目的是使青年教师了解教师职业的特点和要求，掌握基本的教育教学知识、技能和方法，树立素质教育观念，增强职业道德修养，依法从教。为了切实搞好高校教师岗前培训工作，提高岗前培训实际效果，2005年由湖南省教育厅组织、省高校师资培训中心负责具体实施，编写了用于高等学校教师岗前培训的《高等教育学》、《高等教育心理学》、《高等教育法规概论》、《高校教师职业道德修养》系列教材。经过五年的实践，这套教材在规范岗前培训内容、提高岗前培训教学效果方面发挥了积极作用。但从高等教育不断改革与发展的需要来看，从使用教材的教师与学员反馈的信息来看，这套教材在科学性、前沿性、创新性、实用性、针对性方面仍然存在一些不足，特别是对新教师教育教学能力培养缺乏专门的培训教材。针对这种情况，并按照湖南省教育厅2007年下发的《关于进一步加强高校教师岗前培训工作的通知》的要求，省高校师资培训中心受湖南省教育厅委托，从2007年10月起先后四次召开由相关专家与编委参加的“高校教师岗前培训教材修订研讨会”。根据相关专家、编委建议和当前高校教师岗前培训的需要，省教育厅决定，新编写《高校教师教育教学技能》培训教材，由张楚廷教授任主编，并按照以科学发展观为指导，适应当前高等教育改革与发展需要，突出科学性、前沿性、创

001

新性、实用性、针对性的原则，对已出版的四本高校教师岗前培训教材进行修订。现在新编写的《高校教师教育教学技能》和经过认真修订的新教材一并出版了。新教材的主要特色是：

1. 新教材体系结构体现科学性。新编写的《高校教师教育教学技能》培训教材与修订后的四本教材在内容上基本各自独立，但在体系结构上设置科学，呈现条目化、专题化，层次清晰、重点突出、观点正确，实现了统一的编写风格。

2. 新教材内容具有前沿性、创新性。新教材突破了传统编写框架，剔除了陈旧与过时的内容，吸纳了高等教育改革与发展的新内容以及学科前沿的最新研究成果，增强了教材内容的前沿性、创新性。

3. 新教材呈现很强的实用性与针对性。新教材与高校教育教学实践紧密联系、与培养高素质的高校师资队伍建设实际紧密结合，精炼了理论篇幅，增加了大量内容新颖、实用性、针对性很强的教学案例，提高了教材的实用性、针对性。

这套教材既是湖南省高校教师岗前培训专用教材，也是我省高校教师资格考试用书。相信它的出版对提高高校教师岗前培训质量、提高教师教育教学技能、提高教师素质与水平将发挥重要作用。

编委会

2010年6月

目 录

001

第一章 概述

- 第一节 高校教师教育教学技能的内涵 002
- 第二节 关于教育教学技能的几个理念 009

019

第二章 大学教学原则——大学教学之道

- 第一节 教学原则之辨 019
- 第二节 教学原则体系的标准 022
- 第三节 大学教学原则体系 027
- 第四节 对教学原则体系的评述 045

048

第三章 教学准备——通往成功的阶梯

- 第一节 备课的基本流程 049
- 第二节 备课时的意识准备 065
- 第三节 教学准备的案例 067
- 第四节 教案的写作 070

083

第四章 讲授——一种永不过时的教学方法

- 第一节 讲授存在的价值 083
- 第二节 明确选择讲授教学方法的目的 085
- 第三节 上课前的准备 086
- 第四节 开始上课 088
- 第五节 根据内容运用各种讲授方式 103
- 第六节 结束讲课 112

114

第五章 概念、命题的教学

- 第一节 概念教学 115
- 第二节 命题教学 118
- 第三节 问题教学 121
- 第四节 如何学问与学习类别 123
- 第五节 论证教学 125

132

第六章 讨论——让课堂充满活力

- 第一节 大学教学中需要讨论吗 132
- 第二节 讨论法应用失败的原因 135
- 第三节 明了讨论的目的 137
- 第四节 讨论前的准备 139
- 第五节 开展讨论 143
- 第六节 结束讨论 154

155

第七章 课堂管理——教学顺利进行的保证

- 第一节 学生在课堂上的问题行为 156
- 第二节 科学管理时间和空间 157
- 第三节 良好的师生关系和课堂环境 163
- 第四节 对待学生的问题行为的策略 169

177

第八章 教学媒体——教学必要的辅助

- 第一节 板书 178
- 第二节 活动挂图 181
- 第三节 投影仪 182
- 第四节 幻灯片 184
- 第五节 电影和录像带 187
- 第六节 电脑和多媒体 189

194 第九章 作业——课堂教学的延伸和深化

- 第一节 大学教学需要课外作业吗 194
- 第二节 课外作业的目的 195
- 第三节 布置课外作业的两个关键问题 196
- 第四节 布置课外作业的有关策略 198
- 第五节 高校作业的类型 203

214 第十章 课外辅导——课堂教学的有益补充

- 第一节 把握办公时间 214
- 第二节 学习建议和辅导 219
- 第三节 行为举止注意事项 223

225 第十一章 教学反思——教师成长的必由之路

- 第一节 教学反思是教师专业发展的必由之路 225
- 第二节 教学反思的特点和内容 229
- 第三节 如何评估你的教学 231

241 第十二章 心理健康——教师成长的重要保证

- 第一节 高校教师心理健康的基本概念 241
- 第二节 高校教师常见心理问题及原因分析 246
- 第三节 高校教师心理健康扶助举措 252

参考文献 264

后记 267

第一章 概述

【内容提要】

本章对高校教师教学技能作一个简要的概述。主要阐述高校教师教学技能的内涵,介绍几种在国内外较有影响的观点;分析高校教师教学技能的特点,对教学技能做出了定义;并探讨与教师教学技能相关的几个理念,为全书的学习奠定总体的轮廓。

【学习目标】

1. 了解国内外关于高校教师教学技能的几种观点
2. 掌握高校教师教学技能的特点
3. 理解高校教师教学技能的定义
4. 厘清教学技能相关的几个理念

不断提高教育质量是高等学校永恒的主题,它既是高等教育自身发展规律的需要,也是办好让人民满意的高等教育、提高学生就业能力和创业能力的需要,更是建设创新型国家、构建社会主义和谐社会的需要。

回顾我国高等教育的发展历程,在高度计划经济体制下形成和发展起来的高等教育体系,虽然为我国经济建设和社会发展做出了重要贡献,但随着科技进步、社会发展和经济体制改革的不断深入,原有的高等教育体系越来越难以适应社会主义市场经济体制的建设和发展的需要,传统的教育思想观念、人才培养模式、教学内容和方法等严重制约人才培养质量的提高,这就需要高等教育面对新世纪,全方位地进行教育教学改革。

中共中央十五大召开以来,我国高等教育事业有了较快的发展,教育体制改革有了突破性进展,教学改革取得了显著成绩。近几年来,在坚持规模、结构、

质量、效益协调发展的前提下，我国高等教育先后开展了一系列教育教学改革，如管理体制改革、面向 21 世纪教学内容和课程体系改革、专业结构调整、人才培养模式改革、加强文化素质教育、本科教学工作评估、高等学校本科教学质量与教学改革工程等，从而使高等学校的教育教学工作跃上了一个新台阶，但是由于实现高等教育大众化过程中出现的一系列问题，导致教育教学质量滑坡现象在不同范围和程度上依然存在。正如原教育部副部长周远清在全国普通高等学校第一次教学工作会议上的讲话中所指出的那样：“教学改革进展不平衡，有些学校工作仍然没有放在教学上，教学改革的动作不大，教学质量还存在较多问题”，“高等教育的质量有喜有忧，甚至忧大于喜”。为此，周远清反复强调：“质量意识要升温，教学改革要突破”，“在高等学校里，培养人才是根本任务，教学工作是主旋律，提高质量是永恒的主题”，“教育质量的问题要引起高等教育战线的高度重视，要大声疾呼，质量问题是高等教育的生命线”。

002 针对高等教育大众化过程中出现的一系列问题，高等教育界目前见仁见智，对高等教育课程改革、高等教育质量体系保障建设、扩大高校办学自主权等问题提出了一系列建设性建议，特别是对高等教育师资队伍建设及其相关教学技能的培养给予了较大关注。高校教师教育教学技能的培养是高等教育师资队伍建设的中心环节，是提高高等教育质量的重要保证。

第一节 高校教师教育教学技能的内涵

随着教师专业化运动的发展，当今，人们已将教师职业视为一种具有双专业性的特殊职业，教师不仅要具备所教学科的专业知识与技能，解决“教什么”的问题，同时，要具备传递知识、技能的技巧，解决“如何教”的问题，强调教师同医生、律师一样，必须经过严格的、持续不断的教师专业训练，要求教师要像医生那样，能“诊断”“分析”“开处方”，成为教育方面的“临床专家”。

1963 年美国斯坦福大学教育系的阿伦（D. Allen）等人率先研究教师的教育教学技能，并开创了运用微格教学训练中学物理师资教学技能的先河。1970 年以后，以微格教学训练教学技能几乎被世界各国教师教育所接受。我国于 20 世纪 80 年代末期开始了此领域的探讨，目前，该研究正方兴未艾。弄清教育教学技能的实质内涵，是研究和培训教育教学技能的首要问题。

一、国内外已有研究

什么是教育教学技能，目前国内外尚未提出一个公认的科学概念。人们从不同的视角来审视它，以不同的范畴表达它，在不同的层次上运用它。在对教育教学技能众多的界定中，以下几种技能观具有一定的影响和代表性。

（一）活动方式说

这种观点将教育教学技能视为活动方式。莫里逊和马肯它尼亚认为，教育教学技能是“为了达到教学上规定的某些目标所采取的一种极为常用的，一般认为是有效果的教学活动方式”^①。这种技能观在我国心理学界颇为流行。1980年出版的《教育心理学》就认为，技能“是顺利完成某种任务的一种活动方式或心智活动方式，它是通过练习获得的”^②。1989年出版的《心理学大词典》也将技能定义为“个体运用已有的知识经验，通过练习而形成智力活动方式和肢体的动作方式的复杂系统”^③。

在这种心理学理念的影响下，教育理论界也是这种技能观的支持者。1990年出版的《教育大辞典》第一卷，就将技能定义为“主体在已有的知识经验基础上，经过练习形成的执行某种任务的活动方式”^④。其实，我国的这种技能观是在20世纪50年代全面学习苏联的形势下，直接借用苏联心理学的理论。

然而，这种技能观不断受到置疑，首先，活动方式说大多是针对动作技能来界定的。固然，这种教育教学技能在教学活动中是存在的，如教师口语技能中的发音，教学板书技能中的书写、绘画，教师体态语技能等，在教学活动中都具有特殊的功能。然而，在复杂的教学活动中，这种具有具体活动程序的技能是有限的，大量的却是因教学对象、内容和条件不同而变化的技能。因此，用活动方式来界定教育教学技能会犯定义过窄的逻辑错误。其次，该技能观强调技能是通过练习之后活动方式的掌握，诚然，该观点注意到技能的形成不同于知识的习得，是不可能完全以“告诉”、讲授的方式来实现的，必须通过反复练习。但该观点却忽视了技能与知识的联系，未能揭示技能尤其是智慧技能与知识的本质联系。因此，在技能的训练方法上，势必导致机械模仿和重复练习。

（二）行为说

该观点将教育教学技能视为教师的教学行为。在国外，持这一观点的有澳大利亚悉尼大学的克利夫·特尼（Cliff·Turng）。他认为：“基本教育教学技能是在课堂教学中教师的一系列教学行为。”在国内，对教育教学技能的界定大多认同这一观点。1996年出版的《教师职业技能训练教程》一书认为：“教育教学技能是在课堂教学中教师运用专业知识及教学理论促进学生学习的一系列教学行为

① [日]井上光洋. 教师的实践能力与课堂教学 [A]. 首都师大. 高教研究·中日教师教育交流专辑 [C]. 1998. 1.

② 潘菽. 教育心理学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1980, 138.

③ 朱智贤. 心理学大词典 [Z]. 北京: 北京师范大学出版社, 1989.

④ 顾明远. 教育大辞典 [Z]. 上海: 上海教育出版社, 1990.

方式。”^①

行为技能观是以行为主义心理学为理论依据，它主要是针对传统教师培训中单纯宏观训练的低效性而提出的，企图通过将宏观层次的教学活动进行分解，对在教学活动中可观察、可操作、可测量的外显行为进行描述和可控制训练，来提高教师教学行为的效能。因此，它强调对技能要从行为的角度进行客观研究与实验，这是对旧认知观仅注重内部心理过程的定性研究而忽视外显行为的描述性研究的否定，其研究的客观性方向是值得肯定的，其可操作性也是应该借鉴的。

然而，该技能观从一个极端走向了另一个极端，它忽视人的内部心理因素在提高教学效能中的重要意义，将教育教学技能的外显因素当做技能的唯一因素，导致对技能的研究停留在比较肤浅的经验描述上。因此，难以解释教学行为发生、发展和变化的原因，从而也难以全面揭示教育教学技能的实质，降低了教育教学技能在提高教学质量和效果上的有效性。在心理学由行为主义为主导转向由认知论占支配地位的当代，教育教学技能行为观的更新势在必行。

004

（三）结构说

该观点认为，教育教学技能不是单指教师的教学行为或认知活动方式，而是由二者结构而成的系列。

持该观点的斯诺（R. F. Snow）认为，“教育教学技能是由于行为及认知有关的事项的结构系列组成”^②。该观点反映了当代心理学界和教育理论界对技能本质的认识已由单纯强调外显行为转向注重外显行为与认知因素二者结合的趋势，它强调教育教学技能结构中各因素的相互联系。

无疑，结构说比前两种技能观在认识技能的本质上前进了一步。但是，其明显的不足在于逻辑方法的失当，它只描述了技能的构成要素，虽然它有助于我们认识技能的外延，却未给技能以明确的规定，未能正确地揭示技能的任何内涵，因而，它难以使人们正确理解技能的真正含义。

（四）知识说

当代认知心理学不赞同将技能定义为行为变化，而把技能纳入知识范畴。该理论在对知识的划分和表述上，以一种新的观念和姿态出现，认为知识包括两种，即狭义的知识 and 广义的知识。狭义的知识即指知识的贮存和提取。而广义的知识，除了知识的贮存和提取外，还包括知识的运用。

现代认知心理学派对知识的分类是建立在广义知识观的基础上的，这种知识观将知识分为两大类。一类为陈述性知识，它是可以直接陈述的知识，即关于世

^① 李克东. 教师职业技能训练教程 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1994.

^② [日] 井上光洋. 教师的实践能力与课堂教学 [A]. 首都师大. 高教研究·中日教师教育交流专辑 [C]. 1998. 1.

界的事实性知识，它往往回答是什么、怎么样等问题，对该知识一般用命题或命题网络表征。在现代认知心理学家看来，命题是知识的基本单元，也是思想和观念的单元，命题即观念的表达。具有共同因素、互相联系的命题组成命题网络，只有通过网络系统贮存的知识，才能被有效地提取利用。

另一类为程序性知识，该类知识被认为是用于具体情境中的算法或一系列操作步骤，它回答“如何做”“怎么办”之类的问题。有的认知心理学家又将程序性知识分为两类。一类为运用习得的概念和规则对外办事的能力，被称为一般智慧技能（认知技能）。由于信息加工心理学的兴起，当代认知心理学家把它又分为二：一类为操作技能，一类为执行控制技能。前者称非策略性加工，后者又称策略性加工。另一类为运用习得的概念和规则对内调控的能力，称为认知策略或特殊的智慧技能。

由于心理学对认知策略的研究起步较晚，在我国无论是教学论或教育心理学都未曾将它作为教学目标或学习目标来关注，至今对认知策略性质的认识也有着很大的争论，以至于很难找到一个统一的概念对它进行界定。美国认知心理学家加涅认为：“认知策略是学习者用以支配自己的心智过程的内部组织起来的技能。^①”依据加涅的观点，我国学者将它视为“个人调控自己的认知活动以提高认识操作水平的能力”^②。它不同于一般的智慧技能，而是一种高级的认知活动或高级的自我调控技能。从特征上讲，它相当于传统心理学所讲的“思维”，不同的在于，策略主要指“个体对自己认知过程的思维，包括对自己的信息表征、组织、贮存、提取的方式的思维、对思维过程本身（如推理方法）的思维、对使用某种学习或记忆方法效果的思维”^③。其实，这就是一种自我调控技能或者元认知技能。值得强调的是，无论是对外办事的智慧技能，还是对内调控的认知策略，都是在掌握概念和规则的基础上对这些知识的运用。

由上可见，在认知心理学派广义知识观中，动作技能、智慧技能和认知策略均被视为不同形式的程序性知识，他们将知识、技能和策略都统一在知识范畴内，这种知识观不仅使知识的概念得以极大的拓展，具有更广泛的包容范围，也使技能的概念发生深刻的变化。

尽管认知学派在许多问题上仍存在很大的争论，其理论尚处在发展中，然而，用知识来界定技能，不能不视为一种新视角，在认知心理学占据优势的今天，教学理论和心理学都将面临新的挑战。

诚然，知识观论者看到知识与技能的联系和一致性，技能的形成离不开知识的掌握，要正确执行某种程序，在头脑中必须贮存相关的知识。然而，了解某一

① R. M. 加涅. 学习的条件 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1985, 39.

② 皮连生. 智育心理学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1996.

③ 皮连生. 智育心理学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1996.

程序、某种活动的步骤，与执行某一程序、操作某一步骤是有区别的。从性质上说，前者系知识的掌握，是人脑对客观事物的认识，属认识活动范畴，后者为技能的操作，它是运用相关知识完成某种任务的能力，属实际活动范畴；从功能而言，依据苏联心理学家列昂节夫关于活动理论的分析，教学活动同任何职业活动一样，其结构都是环状的，由定向、执行、反馈这三个互相联系、相互制约的环节组成。其中，知识为人们提供怎样做的信息，发挥着定向功能，解决知与不知的矛盾，技能则将相关信息转化为相应动作，承担着执行功能，解决会与不会的矛盾；从途径而言，知识可以通过口头语言、书面语言和其他符号语言，以“告诉”、讲授的形式来获得，技能则必须通过练习，经过反复实际操作和个人体验，获得动觉经验，才能逐步形成。

其实，首次用“知识”来界定技能的是西方人本主义，他们从主体“意向性”的角度将技能视为实践性知识，认为这种知识不等同于关于某事物的理论知识，而是一种知道如何做某事的知识，它是无声的、潜在的，内隐于主体之中，不能用言语表达。显然，它强调的是意向、信心等内隐的因素。

将技能纳入知识范畴的还有英国著名哲学家、物理化学家 M·波兰尼。他认为：“人类的知识有两种：通常所指的书面文字、图或公式表示的知识，仅仅是知识形式的一种，而非系统阐明的知识，像我们行为中的某些东西，是另一种知识形式。我们称前者为言传的知识，后者为意会的知识。”

知识说作为对知识的分类，不乏为一种新观点，但是作为对技能的科学界定，它混淆了知识与技能的概念，难以说明技能的本质并导致对技能训练的否定。

上述诸种教育教学技能观鉴于各自的理论主张和认识方法的不同，表达方式的差异，在研究中呈现鲜明的理论个性。虽然对我们正确把握教育教学技能的实质带来一定的困难，然而，它反映了该领域研究的繁荣，再现了教育教学技能概念演变的历程。上述诸技能观从不同的侧面来认识教育教学技能，无疑，都有存在的价值和合理性。各种技能观又表现了各自的偏颇和局限，其不成熟表明该领域正处在发展中。通过对各种技能观的辨析，可以拓展我们的研究视野，启迪研究思路，有助于深化对教育教学技能的研究。

二、教育教学技能的特点

人们对教育教学技能的认识，可以从不同的侧面、采用不同的方法，运用不同的表达方式。然而，这些都必须以正确把握其特点为前提，认识教育教学技能的特点，是揭示教育教学技能内涵的必要过程。

教学活动中是极为复杂而富有创造性的活动，教育教学技能虽然也具有一般技能的共同特征，但是，作为复杂的高级技能，其特点具有鲜明的复合性。

第一，从技能的类型来看，一般分为动作技能和智慧技能两大类。智慧技能又有一般与特殊之分，特殊的智慧技能即认知策略，教育教学技能则包容这三者，是这三者的整合，具有三者综合性的特点。诸如教师口语、书写、体态和操作等技能，多以一定的外显形式，通过肢体和肌肉运动来实现，具有可观察、可操作、可测量的外显性一面。由于它们表现为对物质的加工和改造上，也可认为它们具有物质性。然而，在复杂的教学活动中，这些技能是非常有限的，而大量的教育教学技能，则是通过头脑内部活动的、偏于内部心理活动过程的智慧技能和自我调控技能，如教学设计技能、教材处理技能、教学组织技能和教学反思技能等。它们往往表现在对知识、信息的加工和改造上，对它们的认识主要是通过教学活动的变化来推测和判断，因此，它具有内隐性和观念性。教育教学技能正是通过外显的行为动作来体现，通过内隐的心理活动来调控，并通过一系列教学活动的变化来确证的。

第二，就技能的来源而言，教育教学技能既表现为个体的经验，又是人类经验的结晶。它植根于个体经验，又不是个体经验的简单描述，而是在千百万教师经验的基础上，经过反复筛选和实践检验而高度概括化、系统化的理论系统。正如夸美纽斯所指出的，它不是从肤浅的经验中拾来的“互不联系”的“技巧”，而是一种有前提性假设、有演绎、有归纳地建立的理论体系。这种在丰富多彩经验基础上形成，又以简约化的形态呈现的教育教学技能体系，既源于教学经验，又高于教学经验，是个体经验与人类经验、理论与实践相结合的产物，反映了多样性与简约性的统一。

第三，就技能的形成而言，强调练习在技能形成中的不可替代性，是心理学界的共识，这对于认识技能与知识的区别是重要的，对于技能的训练也是不可忽略的。然而仅此还不够，不关注知识对技能形成的作用，不仅导致机械模仿和技能训练的盲目性，也难以从知识与技能的联系中揭示教育教学技能的实质。看来，在技能的形成上，强调练习的不可替代性和知识的不可或缺性应当等量齐观。

第四，就技能的熟练而言，自动化通常被视为技能的一大特征。技能一旦达到自动化程度，所进行的活动则不需要或很少需要意识控制，可以极大地提高活动效率。同样，具有娴熟教育教学技能的教师，其课堂教学往往组织得严谨有序，张弛适度，生动活泼，遇到偶发事件能从容不迫，应付自如，这样，使教师能将有限的“心理资源”用于创造性的活动中去，从而大大提高教学质量和效率。然而，这对于较为外显的、低级的技能容易达到，而对于复杂的高级教育教学技能，由于大多没有固定的模式和刻板的程式，在教学活动中教师必须视教学内容、教学对象和条件的不同而变换技能，难以达到自动化的程度。因此，对于复杂的教育教学技能，自动化并非是它的显著特征。

三、教育教学技能的定义

定义是揭示概念内涵的逻辑方法。列宁指出：“下‘定义’是什么意思呢？这首先就是把某个概念放在一个更广泛的概念里。”因此，下定义的首要问题是要明确被定义概念的归属，即确定教育教学技能的属概念。

（一）教育教学技能的属类

在对教育教学技能观的辨析中，我们曾指出活动方式说和行为说由于将属概念确定为“活动方式”和“行为”上，不仅犯有定义过窄的逻辑错误，也不能揭示教育教学技能的实质，故将属概念定位在“能力”上。

心理学包括当代认知心理学通常认为能力是个体心理特征，它是一个比知识和技能具有更大包容范围的概念，知识和技能都是能力结构的基本要素，缺乏必要的知识、技能，相应的能力也就不存在了。

008 其实，在西方，自亚里士多德以来，传统上把技能视为一种力量、能力和控制力的表现，以后才逐步演变为技巧的概念。在当代，西方认知心理学家也把技能视为一种能力的表现，如加涅将智慧技能定义为运用概念和规则办事的能力，将认知策略视为学习者控制与调节自身的学习、记忆与思维等认知过程的能力。将能力作为教育教学技能的属概念，正确地反映了二者的属种关系。同时，用能力来定义技能，比用行为、活动方式来定义技能，更能说明技能变化的原因。因为外部行为方式只表明技能是否形成，技能发生、变化的内部原因主要在于能力和倾向的变化。

（二）教育教学技能的内涵

我们已确定了教学能力与教育教学技能二者属种关系，显然，二者在外延的大小上是不同的，为此，在对教育教学技能进行定义时，必对“能力”加以限制。

技能的形成主要受两因素制约。一是知识和规则（操作性知识）。掌握教学理论知识和规则是形成教育教学技能的前提和基础，离开知识和规则的习得，技能的训练只能是机械模仿。在定义教育教学技能时，对此须予以关注。二是练习。教育教学技能不等同于学理论知识和规则，它不是通过讲授的方式习得的，而是通过多种条件、不同方的练习逐步形成和熟练的。

作为教育教学技能的定义，也必须关注练习在技能形成中的特殊意义上述二因素中，前者将技能与知识联系起来，后者则将技能与知识区别开来。在定义教学能力时，正是通过这二者在技能形成中的地位来限制“能力”，使技能与能力在外延的大上一致起来，才能正确揭示教育教学技能的内涵。

根据上述分析笔者认为，教育教学技能系通过练习运用教育教学理论知识和规则达成某种教学目标的能力。这种概括也许对教育教学技能的内涵并不能揭示