

976

G 424.21  
+47

教育部师范教育司“师范教育科研课题”

# 学会教学——课堂教学技能 的理论与实践

肖 锋 著

浙江大學出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

学会教学:课堂教学技能的理论与实践 / 肖锋著.  
杭州:浙江大学出版社,2002.9  
ISBN 7-308-03133-0

I.学... II.肖... III.课堂教学—教学研究  
IV.G424.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)062253 号

出版发行 浙江大学出版社  
(杭州浙大路 38 号 邮政编码 310027)  
(E-mail:zupress@mail.hz.zj.cn)  
(网址:http://www.zjupress.com)

责任编辑 田 华

排 版 浙江大学出版社电脑排版中心

印 刷 浙江上虞印刷厂

开 本 850mm×1168mm 1/32

印 张 15.5

字 数 389 千字

版 印 次 2002 年 9 月第 1 版 2003 年 1 月第 2 次印刷

印 数 4001—7000

书 号 ISBN 7-308-03133-0/G·558

定 价 25.00 元

# 目 录

## 第一章 绪 论

- 第一节 研究课堂教学技能的目的和意义 ..... (1)
- 第二节 课堂教学技能体系 ..... (3)
- 第三节 “以学生为中心”的教育理念 ..... (21)
- 第四节 课堂教学技能与相关因素的关系 ..... (39)

## 第二章 设计课堂教学目标技能

- 第一节 导 言 ..... (47)
- 第二节 课堂教学目标的功能 ..... (50)
- 第三节 课堂教学目标的领域 ..... (52)
- 第四节 课堂教学目标的编写 ..... (91)
- 第五节 结 语 ..... (103)

## 第三章 课堂导入技能

- 第一节 导 言 ..... (105)
- 第二节 课堂导入的功能 ..... (106)
- 第三节 课堂导入的类型 ..... (117)
- 第四节 课堂导入的原则 ..... (138)
- 第五节 结 语 ..... (141)

## 第四章 课堂奖惩技能

- 第一节 导 言 ..... (142)
- 第二节 课堂奖惩的心理学基础 ..... (143)

第三节	课堂奖惩的类型·····	(154)
第四节	课堂奖惩的原则·····	(164)
第五节	结    语·····	(181)
<b>第五章</b>	<b>课堂提问技能</b>	
第一节	导    言·····	(183)
第二节	课堂提问的功能·····	(185)
第三节	课堂提问的类型·····	(189)
第四节	课堂提问的技术·····	(201)
第五节	课堂提问的序列·····	(242)
第六节	课堂提问的原则·····	(245)
第七节	结    语·····	(253)
<b>第六章</b>	<b>课堂变化技能</b>	
第一节	导    言·····	(254)
第二节	教师教态变化·····	(255)
第三节	信息输入通道变化·····	(268)
第四节	课堂互动方式变化·····	(271)
第五节	结    语·····	(277)
<b>第七章</b>	<b>运用教学策略技能</b>	
第一节	导    言·····	(278)
第二节	课堂教学的属性·····	(279)
第三节	教学策略的分类·····	(282)
第四节	着眼于学生认知发展的教学策略·····	(285)
第五节	着眼于学生情感发展的教学策略·····	(312)
第六节	着眼于学生人际交往发展的教学策略·····	(351)
第七节	结    语·····	(375)
<b>第八章</b>	<b>课堂组织技能</b>	
第一节	导    言·····	(379)
第二节	分年级、分班、分组技术·····	(380)

---

第三节	教师教授组织形式·····	(385)
第四节	学生学习组织形式·····	(403)
第五节	结    语·····	(417)
<b>第九章</b>	<b>课堂结束技能</b>	
第一节	导    言·····	(419)
第二节	课堂结束的功能·····	(420)
第三节	课堂结束的类型·····	(424)
第四节	课堂结束的方式·····	(426)
第五节	课堂结束的原则·····	(430)
第六节	结    语·····	(432)
<b>第十章</b>	<b>课堂评价技能</b>	
第一节	导    言·····	(433)
第二节	教学评价的质量观·····	(434)
第三节	课堂评价的类型·····	(437)
第四节	课堂教学评价·····	(452)
第五节	教学评价的发展趋势·····	(468)
第六节	结    语·····	(481)
后    记	·····	(482)

# 第一章 绪 论

## 第一节 研究课堂教学技能的目的和意义

### 一、改革师范教育的要求

首先,我国师范教育存在着明显的“重专业、轻职业”、“重学术、轻师范”的倾向。具体表现在师范院校与非师范性院校同类专业的课程设置差别不大,专业性、学术性的课程偏多,职业性、师范性的课程偏少。有的师范院校在专业性(学术性)上与综合性大学攀比,致使师范教育的职业性不强,师范性不突出。在职业准备上,师范院校远不如医学院校做得好,经过医学院培训的人和没有经过医学院培训的人不可同日而语,而师范院校培养的教师与非师范院校培养的教师相比,优势并不十分明显。20世纪60年代以来,世界各国的师范教育普遍都加强了师范教育的职业性,强调师范教育的不可替代性。

其次,我国师范教育还存在着“重理论、轻实践”、“重知识、轻技能”的倾向。在师范教育中,理论性、知识性的课程比重偏大,实践性、技能性的课程比重偏小,教育实习只有象征性的1—2个月,导致我们培养出来的教师只会说,不会做,或者说的是一套,做的又是另一套,良好的教育理念不能有效地贯彻到教育实践中去。20

世纪 70 年代,欧美国国家兴起了一场“以能力为本位”的教师教育(competency-based teacher education),在强调教师理论知识素养的同时,更注重培养教师的实际教学能力。

为了增强师范教育的职业性和实践性,改进师范教育的课程设置,提高师范教育的质量,必须加强教师职业技能特别是课堂教学技能的培养、培训。为此,国家教委于 1994 年印发了《高等师范学校学生的教师职业技能训练大纲》(试行),要求各高等师范学校开设教师职业技能课程。但国内对课堂教学技能的研究起步较晚,真正科学意义上的研究始于 80 年代。90 年代,通过世界银行贷款项目,我国先后邀请了国际上课堂教学技能专家澳大利亚悉尼大学教育学院克利夫·特尼(Cliff Turney)教授、英国汉诺丁大学乔治·布朗(George Brown)教授、美国奥多米尼亚大学德瓦特·爱伦(Dwight Allen)教授来中国讲学,大大地推动了我国课堂教学技能的研究。国内有关这方面研究的成果也大量涌现,先后出版了《微格教学基本教程》(孟宪恺主编,1992)、《教师教学技能》(郭友等人编写,1993)、《微格教学》(爱伦、王维平合著,1996)等书。但由于种种原因,研究尚不够系统、深入,课堂教学技能的课程、教材建设已成为师范教育中迫切需要解决的问题。

## 二、推进素质教育的要求

众所周知,在学校教育、家庭教育和社会教育中,学校教育是素质教育的主战场。在学校教育中,课堂教学是实施素质教育的主渠道,是学校教育质量保障体系中的核心环节。目前,我国的课堂教学存在着“重教材、轻教法”、“重内容,轻形式”的倾向,无论是备课、说课,还是上课、评课,人们总是更关注教学内容,忽视教学方法和形式,导致课堂教学枯燥乏味,学生厌学情绪泛滥(在厌学的外部原因逐渐消失之后,学校教育本身存在的问题已经成为学生厌学的主要原因),教学效率低下,教学任务无法当堂完成,教师和

学生不得不在课外追加大量时间,人为地增加了学生的学业负担。

教师的素质直接影响学生的素质,课堂教学技能是教师素质的重要组成部分,它对保证课堂教学的优质高效,克服学生“厌学”和“学业负担重”发挥着重要的作用。一个具有良好教学技能的教师能够运用新颖多变的方法和灵活多样的形式来激发学生学习的兴趣,降低学习的艰辛程度,使学生觉得学习不再是一桩苦事,而是一件乐事,不再是一种折磨,而是一种享受;一个具有良好教学技能的教师能够当堂完成教学任务,无须加班加点,真正做到“高高兴兴上学来,轻轻松松回家去”,还学生一个欢乐、轻松的童年,促进学生身心健康发展。

从中外教师的比较来看,我国教师在学科知识水平、掌握教学内容程度上并不亚于国外同行,但在灵活运用教学方法、变换教学形式、增加课堂教学的趣味性和参与性等方面与国外教师相比,存在着明显的差距。提高教师课堂教学技能是缩小中外教师差距、提高我国教师整体素质的重要举措。

此外,我国教师对教学内容的熟悉已达到了无以复加的程度,他们对教学大纲和教材能够做到倒背如流,很难再有新的超越和突破,进一步提高课堂教学质量的重任便责无旁贷地落到了提高课堂教学技能、改进课堂教学方法和形式上。

可见,无论是对改进教师培养和培训工作,还是对推进素质教育、提高基础教育的质量,课堂教学技能的研究都具有很强的现实和理论意义。加强这方面的研究,使教师成为专业教师(而非“业余”教师),使课堂教学更加规范,已经成为摆在教育理论工作者和教育实践工作者面前的一个紧迫问题。

## 第二节 课堂教学技能体系

美国学者罗伯特·海涅克(Robert Heinich)和米歇尔·莫兰



达 (Michael Molenda) 提出了课堂教学的“ASSURE”流程,他们按照时间顺序把课堂教学技能分为六大类:(1)分析学习者特性(analyze learner characteristics);(2)陈述目标(state objectives);(3)选择、调整、设计教学材料(select、modify or design materials);(4)利用教学材料(utilize materials);(5)要求学习者反应(require learner response);(6)评价(evaluate)。这一体系基本上反映了课堂教学的过程,对教学具有一定的参考意义。有关课堂教学技能体系的理论远远不止这一种,下面我们将介绍几种比较有影响的课堂教学技能体系。

### 一、爱伦的体系

微格教学的创始人、美国著名教育改革家德瓦特·爱伦根据便于学习者练习、便于理论工作者研究和便于对教学效果进行评估等原则,把教师课堂教学技能分为不同类型的技能群,每个技能群又包括若干子技能,具体内容如下:<sup>①</sup>

#### (一)提问技能

1. 提问数量
2. 开放性提问
3. 高层次提问
4. 探询提问
5. 提问措词

#### (二)强化与控制技能

1. 正面与反面强化
2. 言语与非言语强化
3. 鼓励
4. 暗示

---

<sup>①</sup> 德瓦特·爱伦,王维平. 微格教学. 北京: 新华出版社, 1996. 51—54.

5. 沉默
  6. 选择个体学生
  7. 目光接触
  8. 观测
  9. 解决冲突
- (三) 举例技能
1. 相关例证
  2. 类比与比喻
  3. 正反例
  4. 具体—抽象例证
- (四) 运用教学手段技能
1. 随手教具
  2. 教学设备
  3. 黑板及其他书写板
- (五) 课堂结构技能
1. 导入
  2. 结束
  3. 课堂内过程评估
- (六) 组织合作学习技能
1. 合作学习的组织实施
  2. 小组学习的观测和评估
  3. 学习对子的组织与指导
- (七) 运用教学原理技能
1. 演绎
  2. 归纳
  3. 直觉思维
  4. 反证
  5. 有计划地重复

6. 生动形象
7. 错位反差
8. 延迟反应
9. 刺激变化方式

#### (八) 试误技能

1. 向学生提供反馈
2. 推动尝试
3. 利用错误
4. 设计迷惑

## 二、莫利的体系

莫利(Kenneth D. Moore)认为,确实存在着对所有年级和所有学科的有效教学都十分必要的一些课堂教学技能,这些普遍的课堂教学技能可分为教学之前的技能(preinstructional skills)、教学技能(instructional skills)和教学之后的技能(postinstructional skills)三大类:<sup>①</sup>

### (一) 教学之前的技能

教学之前的技能是一个计划(planning)的过程,它对有效的教学举足轻重,只有计划得好,才能教学得好。计划可以被看成是一系列决策(decision-making)的过程,选择的过程。具体包括以下七类决策:<sup>②</sup>

1. 什么内容应该被教授?
2. 学生被期望的学习结果是什么?
3. 什么样的教学材料将被采用?
4. 引出课题的最佳方法是什么?
5. 对学生将要进行的学习来说,最佳的教学策略是什么?

---

<sup>①②</sup> Kenneth D. Moore, *Classroom Teaching Skills*, McGraw-Hill, Inc., 1992. 7, 8.

6. 教学应该如何结束?

7. 学生应该如何被评价?

上述七步计划过程(seven-step planning process)可以用下图来表示(图 1-1):<sup>①</sup>

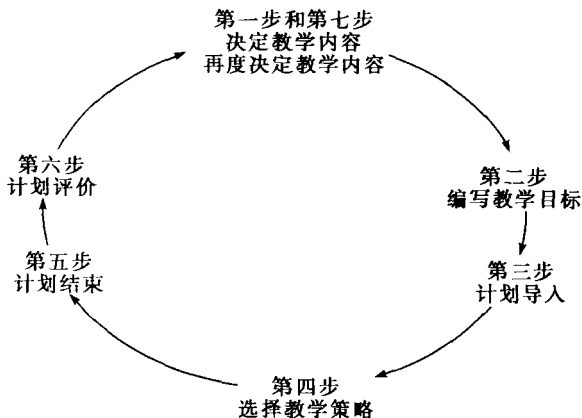


图 1-1

第一步:选择教学内容。教师根据国家制定的教学目标、课程指导、教科书以及学生的需要选择适当的教学内容。

第二步:书写教学目标。教师必须精确地规定学生应该从指定的教学内容中学到哪些知识和技能,养成哪些态度和价值观。教师必须用学生的行为来表述教学目标,换句话说,教学目标必须明确指出学生在学习结束时会有什么。

第三步:导入。教师吸引学生的注意力,或者说是建立认知心向。

第四步:选择教学策略。在教学计划中,选择教学策略十分重要。教师应该选择最适合学生的心理成熟水平(布鲁纳用智慧上诚

<sup>①</sup> Kenneth D. Moore, *Classroom Teaching Skills*. McGraw-Hill, Inc., 1992. 8.

实的方法)、学习风格和课堂环境的教学策略,这就要求教师具有一定的学习理论知识和丰富的实际经验。

第五步:结束。结束可以确保教学内容被学生理解和掌握。

第六步:评价。教师必须判断学生是否已经达到事先制定的教学目标。评价并不意味着教学过程的结束,而恰恰是新一轮教学的开始。

第七步:决定新的教学内容。根据评价的情况,决定下一节课的教学内容。<sup>①</sup>

综上所述,教学之前的技能包括准确观察、书写目标、选择教学材料、计划适当的导入、选择适当的教学策略、计划适当的结束、计划适当的评价等方面。

## (二)教学之中的技能

教学之中的技能是负责把计划付诸实施(implementation)的技能,它主要包括建立认知心向(导入)、交流、使用刺激变化、有效使用强化、使用提问技术、课堂管理、结束、评价目标等技能。<sup>②</sup>

交流能力是教学的核心,如果教师不能与学生进行交流,就无法有效地教学。莫利进一步指出,如果教师不能吸引学生的注意力,激发和维持学生的兴趣,他(她)就无法与学生有效地交流,因此,刺激变化、提问、强化对交流技能至关重要。

## (三)教学之后的技能

教学之后的技能主要是指评价(evaluation)技能。这类评价有两个步骤:其一,收集有关信息,根据教学目标对收集到的信息进行分析;其二,对学生的学习成就作出判断。评价具体包括数据收集技术、使用量表技术、数据分析技术等。虽然评价技能是在教学之后使用,但是它们必须在教学之前就详细地计划和准备好。

---

<sup>①②</sup> Kenneth D. Moore, *Classroom Teaching Skills*, McGraw-Hill, Inc., 1992. 9, 11.

### 三、库珀的体系

美国弗吉尼亚大学教授詹姆斯·库珀(James M. Cooper)把教学过程分为计划(plan)、实施(implement)、评价(evaluate)三个阶段,包括作为决策者的教师(the teacher as a decision maker)、教学计划(instructional planning)、书写教学目标(writing instructional objectives)、课堂呈现技能(lesson presentation skills)、提问技能(questioning skills)、教学概念(teaching concepts)、人际交流技能(interpersonal communication skills)、课堂管理(classroom management)、评价(evaluation)和在课堂中使用微机(using microcomputers in the classroom)等。<sup>①</sup>

在他新版的《课堂教学技能》中,库珀对教学技能作了一定的调整,全书分为十个章节,它们分别是作为决策者的教师(the teacher as a decision maker)、教学计划(instructional planning)、教学目标(instructional objectives)、让学生参与学习(involving students in learning)、提问技能(questioning skills)、概念学习和高水平思维(concept learning and high-level thinking)、理解性教与学的技术(technology for teaching-learning with understanding)、提问技能(questioning skills)、合作学习(co-operative learning)和评估(assessment)等。<sup>②</sup>

### 四、系统化教学设计的体系

系统化教学设计理论认为,教学是一个教师人为创设的非自然环境或系统。一个政府必须根据人性来设计社会制度,如同样是

---

<sup>①</sup> James M. Cooper, *Classroom Teaching Skills*, D. C. Health and Company, 1986.

<sup>②</sup> James M. Cooper, *Classroom Teaching Skills*, Houghton Mifflin Company, 1999.

募集资金,彩票要比捐款更符合人性。同样,一个教师必须“以学习者为中心”,根据学生的学来设计教师的教,学生怎么学,教师就应该怎么教,通过合理、系统安排资源和程序,使外部教学过程与学生内部学习过程相吻合、匹配,以最有效地促进学生的学习。

一个完整的教学过程包括分析、设计、开发、实施、评价等五个环节,所有这些步骤都处于一定的监控之下(如图 1-2)。

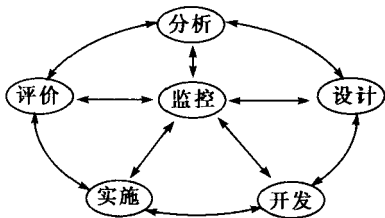


图 1-2

### (一)分析阶段

#### 1. 确立教学目标

教学目标是指教学结束时学生应该达到的预期状态和终点水平。教学的实质就是建立目标、导向目标和评价目标,课堂教学是导向目标的有序活动。

#### 2. 分析教学对象

(1)分析学生的需要。

(2)分析学生的起点水平,包括学生对学习新任务必须具备的旧知识的准备情况和对新任务的掌握情况。

(3)分析学生的认知发展水平(性向)。

(4)分析学生的认知风格。

(5)分析学生对学习新任务的情感、态度。

#### 3. 查明任务层级

从教学目标出发,向下逐级进行分层或分解,推导出可能的教

学起点,也就是说,找出从学生已有水平导向预期水平的过渡途径,确定新的学习任务应该以什么样的顺序来呈现。查明任务顺序与教学顺序正好相反,查明学习任务层级是从终点到起点的倒推,教学顺序是从起点到终点的顺推,好像搭脚手架;查明任务层级是“从上往下”,课堂教学是“从下往上”。

#### 4. 拟定行为目标

制定可观察、可操作、可测量的目标,它既有利于确保教学活动不偏离预定目标,也有利于日后的测验和评价。

#### 5. 编制测验项目

系统化教学设计认为编制测验项目应在教学之前完成,这样可以确保测试与目标一致,具体包括测什么、怎么测等。这与传统的做法大不一样,传统的做法往往是在教学结束时才编制测验项目。

### (二)设计阶段

#### 1. 确定课时分配

传统教学的课时是由教学大纲决定的,不管学生的实际情况如何,教师按部就班地进行教学,系统化教学设计要求教师根据学生水平灵活分配课时。

#### 2. 选择教学内容

从教学目标和学生现状出发,开发、编制教学材料,或者对现有的教学材料进行选择、裁剪、调整(结构或序列)。

在我国,教师无须自己选择教学内容,只要按照教科书的内容教学即可,甚至还有配套的教参,教师无须进行广泛的课外阅读。可见,我们教师的情性是制度性的。如果每堂课的教学内容要由教师自己选择、确定,那么教师就必须进行大量的课外阅读。

#### 3. 确定课的类型

根据教学内容的性质(言语信息、智慧技能、认知策略、态度、动作技能)来确定课的类型(理论课、技能课、情感课),不同类型的



课所使用的方法不一样。

#### 4. 提出教学策略

教学策略有接受学习和发现学习两种。接受学习也不一定是机械的,发现学习不一定是有意义的,可以出现有意义的接受学习、有意义地发现学习、机械的接受学习和机械的发现学习四种组合(如图 1-3)。教师可以根据教学目标、教学内容、教学对象以及教师本人的爱好等因素灵活选择教学策略。

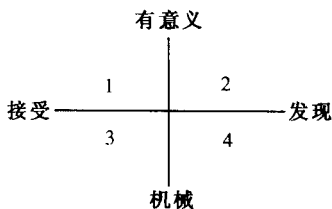


图 1-3

#### 5. 配置教学组织形式

教学组织形式实质上是教学过程中师生、生生互动的外部形态,通常有班级教学、小组教学、个别教学、个人自学、合作学习等几种形式。

#### 6. 优选教学媒体

根据教学的需要,选择粉板、幻灯、投影、录像、多媒体电脑等教学媒体,尽可能使教学生动、直观、形象等。

#### (三) 实施阶段

##### 1. 课的启动

吸引注意,聚精会神;激发动机,愤悱状态。

##### 2. 课的导入

指明目标,方向明确;复习知识,架桥铺路。

##### 3. 课的展开

优化呈现,愉快学习;指导编码,意义学习;尝试练习,加深理