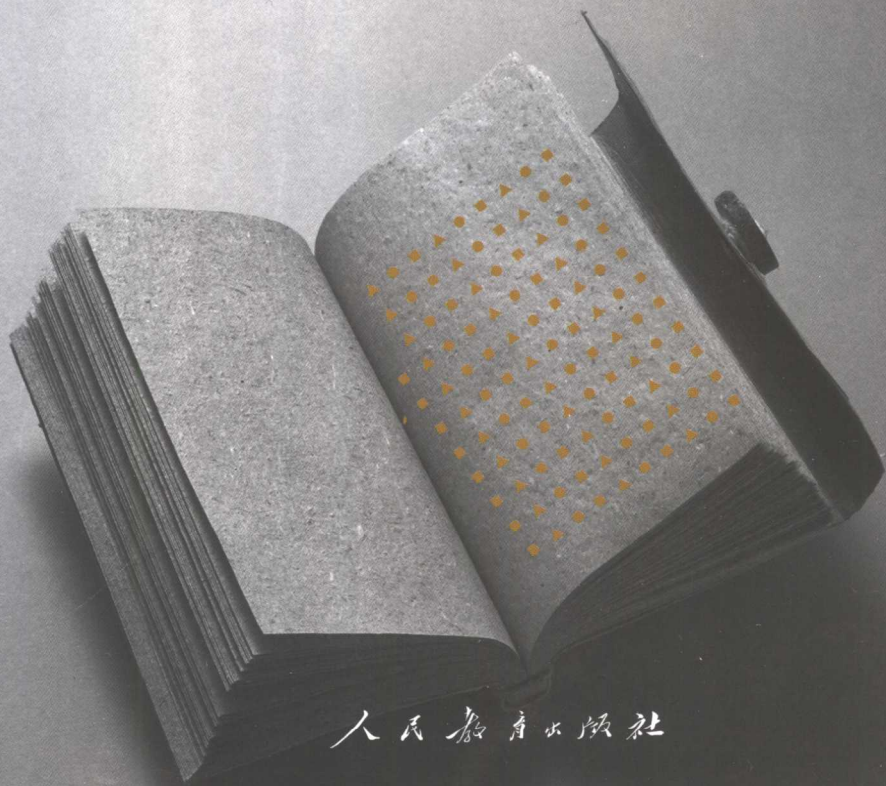




课堂教学 临床指导

(修订版)

柳夕浪 著



人民教育出版社

课堂教学临床指导

(修订版)

柳夕浪 著

人民教育出版社

· 北京 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

课堂教学临床指导/柳夕浪著. —修订版. —北京:

人民教育出版社, 2003

ISBN 7-107-16667-0

I. 课...

II. 柳...

III. 课堂教学—教学法

IV. G424.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2003) 第 037388 号

人民教育出版社出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

人民教育出版社印刷厂印装 全国新华书店经销

2003 年 9 月第 2 版 2006 年 9 月第 2 次印刷

开本: 890 毫米×1 240 毫米 1/32 印张: 9.25

字数: 233 千字 印数: 2 001~5 000

定价: 18.10 元



作者介绍

柳夕浪,1959年生。江苏人。现任江苏省海安县教育局副局长,兼任中国教育学会教育实验研究会副秘书长、教学论专业委员会委员、江苏省基础教育课程改革专家指导小组成员、南通师范学院教授。主持教育部“九五”青年专项和“十五”重点项目研究。先后在《教育研究》《教育研究与实验》《中国教育报》等报刊上发表学术论文八十多篇,发表教育随笔和经验总结三十多篇。参与多部学术著作和教材的编写。主要著作有:《课堂教学临床指导》、《为了共生的理想》、《教师从事教育研究例谈》、《中学生人际交往指导》(主编)、《教育实验方法》(合著)、《教育研究的本质与规范》(合著)等。

责任编辑 邹海燕

审 稿 吕 达

封面设计 吴 敬

修订说明

我在基层工作二十多年，当过小学教师、中学教师，做过教研、科研工作，目前主要从事教育教学业务管理。行政事务颇杂，但我一直保持着以研究的态度对待日常工作的专业生活方式。

还是在十年前，我总结梳理自己从事教学研究的经验，写成《课堂教学临床指导》初稿，几经修改，于1998年由人民教育出版社出版。本次再版，适逢新一轮国家基础教育课程改革，中小学课程理念、标准、内容、实施方式及教学管理等均发生了许多重大变化，本人对课堂教学临床指导也有了一些新的实践与新的认识，因而对原书作了较大的修订，新写的部分达十四万多字，约占全书篇幅的60%，多半算是一本新作。当然，修订稿仍基本上保持了原书的框架结构和写作特点，立足于中小学课堂教学的实际，少玄想；结合课堂教学观察、诊断、分析与改进的案例，不空谈。

如今，国际上关于教师发展的新专业主义（new-professionalism），从以往关注教师的自治和个人发展，转而强调教师专业发展中的同伴互助与合作，建立积极的新的内外伙伴关系，改变教师由于课堂中孤立无援而导致的教学惯习，促进实践性知识的更新；强调教师之间以及教师与专家学者之间在教学现场观摩基础上的对话、沟通、协作及专业引领的临床指导，而不同于行政对课堂教学的干预与考评。这些无疑有助于克服课堂孤立文化，营造开放型学校文化和合作研讨的气氛。希望拙著的再版能进一步发展相互协作的“观课文化”，让更多的人投身课堂教学临床指导的实践，充实和完善临床指导的研究。

柳 浪

2003年2月15日

如发现印、装质量问题，影响阅读，请与出版科联系调换。
(联系地址：北京市海淀区中关村南大街17号院1号楼 邮编：100081)

目 录

一、课堂教学行为分析	1
1. 课堂教学行为层面	1
2. 教师角色行为分析	13
3. 教学行为效果分析	22
二、课堂教学临床指导	34
1. 教师的“实践之知”与专业引领	34
2. 临床指导的提出与操作定义	47
3. 临床指导的周期与操作过程	62
4. 指导者——教师认识自我的一面镜子	82
三、教学交往指导	88
1. 讲授教学	88
2. 对话教学	104
3. 小组讨论	127
4. 活动教学	141
5. 练习辅导	154
6. 课堂互动分析	163

四、课堂管理指导 176

1. 目标导向 176
2. 激励与强化 190
3. 组织构造 207
4. 程序设定 215
5. 课堂规则 228
6. 违纪行为的矫正 236
7. 班级心理气氛与课堂管理 245

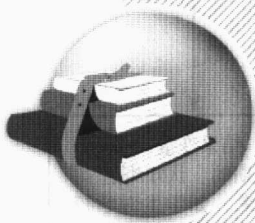
五、临床指导与教学效率 259

1. 临床指导与教学效率的追求 259
2. 临床指导与教学效率的诊断 265
3. 临床指导与教学效率的提高 271

附：临床指导案例一则 275

主要参考文献 285

一、课堂教学行为分析



哀莫大于心死。观念的陈腐、心灵的沮丧、精神的崩溃，对人的打击是任何物质的东西所无法补偿的。然而，观念体现为行为，心动溢于言表，精神须经由行动而感悟、体验、创生。

仅在我国，每天就有数以千万计课时的课堂教学在进行。如何科学地分析把握规模如此之大的活动呢？这是进行课堂教学指导首先必须解决的理论问题。本书的第一部分讨论课堂教学研究的有关方法问题，然后从角色行为及其效果两个维度对课堂教学行为作分析，为临床指导提供必要的理论框架。

1. 课堂教学行为层面

1.1 课堂教学研究的变量

不仅是今天，而且在未来，课堂教学依然是学校教学的主渠道，课堂自然也就成了教与学研究的重要场所。

课堂教学研究涉及到的因素很多。有人将诸多复杂的因素加以提炼概括，提供了一个简明的、为大家所公认的基本框架。

这一框架主要由以下三组变量组成。



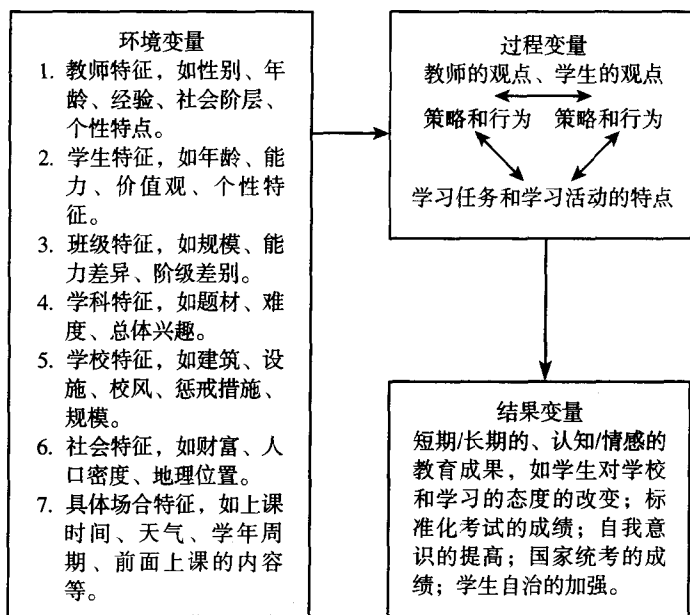


图 1-1 研究有效教学的基本框架

资料来源：Kyriacou, Chris, *Effective Teaching in Schools*, Oxford: Basil Blackwell, 1986. p. 10.

环境变量 指学习活动（这里指课堂教学）的环境所具有的对学习活动的成功与否有一定影响的特征。

过程变量 指师生的课堂行为、学习任务和学习活动所具有的对学习活动的成果产生影响的诸特征。

结果变量 指教师期望的及教师拟订教学活动计划所依据的、可用有效教学的目标和标准加以衡量的教育成果。

教学研究就是有选择地对若干环境变量、过程变量和结果变量作测评、描述，并揭示诸变量间直接或间接的相关关系、因果联系的过程。有时还要求在描述、解释的层次上作必要的概括，以发现



或建立某种具有普遍性的理论准则。^① 所遵循的范式主要有“过程—结果”范式与教室生态学范式等。

该框架中的“环境变量”涉及的因素是多方面的，包括教师的知识、技能、价值观、个性特征，学生的年龄特征、已有的知识经验，教材及其他教学媒体、教学设施设备、班级组织、学校传统以及所面临的社区政治经济文化环境，等等。说师生个人素质是“环境”因素，有些牵强。我们可以将它们概括为有待于教学活动开发和利用的资源变量。

1.2 教学行为：考察课堂教学的重要窗口

资源是重要的。对于提高教学质量来讲，没有一定的课程资源作保证，是难以想象的。但资源只是影响教学结果的潜在因素，它要变成现实，离不开实际教学过程的开发利用。或许教学研究所关注的中心问题并不是哪些资源重要，哪些资源不那么重要，所起的作用不大，而是采取什么样的教学方式，选择什么样的教学策略，才能最大限度地开发和利用教学资源、课程资源的效用，也就是如何改进课堂教学的过程与方法，优化组合教学资源，发挥其作用。这样，教学研究也就从优先考虑课程资源并探究它们如何影响教学过程的构架，转变到优先设计教学过程（教学方式、教学策略等等），并探究资源在其中如何起作用的构架。^② 在新构架中，过程变量自然成了教学研究关注的中心，而资源变量的效用也就不是固定不变的，它的价值取决于教学过程，因教学方式、策略的不同而不同。

① 详见王嘉毅《教学研究方法论》第三章中关于教学研究的描述、解释、概括、理论四个层次的论述，甘肃文化出版社 1997 年版。

② [美] 科恩等：《资源、教学与研究》，载《华东师范大学学报》（教科版）2001 年第 4 期。

教学是什么？教学过程是什么？不同的人对此有不同的回答。这里将它视做“教师引起、维持以及促进学生学习的行为”^①，用“行为”对错综复杂的教学动态变化的因素加以整合。教学过程首先是感性的，它具体表现为课堂内讲述与聆听、提问与应答、阐释与分辨、辅导与练习等一系列具体可感的师生活动方式与操作系统。正因为它是感性的，才不是那么玄乎、深不可测，而是可以观察到的公开事件，如行星运行或化学反应。科学的陈述、解释必须建立在公开的、可以重复审查的观察事实的基础之上，而不应该是主观的、任意的、含糊不清的。承认教学过程是感性的、实在的，对它的科学研究才有可能。教学事件又不仅仅是感性的，是某种肌肉运动或腺体分泌，而总是包含一定的教育意蕴，承载着这样或那样的教育意义。教师在课堂上不仅仅用“嘴”、用“手势”，更重要的是用“心”在表达，每一句话都包含着一颗心。意蕴也好，价值也罢，皆不是可以直接观察到的，而必须去诠释、去理解、去解读。诠释的过程受诠释者已有的知识经验，所持的立场、观点、方法等主观因素影响很大。或许，对于教学研究来讲，这种潜在的意义、内在的意蕴比行为的感性层面更为重要。但是，它的凸现、彰显与敞亮，又总是离不开具体可感的行为，离不开特定的教学情境；否则，教学过程就会变得不可捉摸。行为犹如打开了的窗户，只有透过它，才能追踪被历史冲淡了的记忆，发现关于“好教师”、“好学生”、“好教学”的种种心照不宣的预设假定、思维模式与“文化印记”，把握观念变化的轨迹。将教学行为作为考察课堂教学的重要窗口，不等于就是“行为主义”。极端的行为主义者不仅是用外部行为研究取代“内省”的方法，而且拒绝研究意识，诠释被看作是多余的。

^① 施良方、崔允漷主编：《教学理论：课堂教学的原理、策略与研究》，华东师范大学出版社1998年版，前言。

教学是由教师的教和学生的学两种活动构成，没有学生的参与，就无所谓的教学。但这并不妨碍在理性思维中将教和学分开，分别进行探究。每门学科都有自己独特的研究视野和特有的考察对象。根据不同的实践需要和研究取向，我们完全可以选择其中的一个方面，有重点地加以考察。从课堂教学现场管理的要求出发，我们将考察的目光投向教学活动中的人，把观察的重点放在教师的教上。学生的学习必须依靠自己的主观努力，别人代替不了，也无法代替。但是，学生在课堂情境下的学习是由教师“引起、维持和促进”的，教学目标的确定、内容的选择、方式的安排、手段的运用等等，都在很大程度上取决于教师的组织引导作用。教师的教是改进课堂教学质量的关键，是学校教学管理的着力点。当然，这不是说学生的学是无足轻重的。一方面考察教师的教是为改进学生的学；另一方面教的质量最终反映在学的质量上，为了考察教师的教，在许多情况下必须从学生的学入手，把教师的教同学生的学联系起来考虑，还要注意教师的教和学生的学之间的中介过程。

为了理解上的清晰，在本书中，我们规定，“教学”是指教师的活动，“课堂教学”是指教师在课堂这一专门的教学场所内所进行的教授活动、组织管理活动等，与此相对应的课堂教学中学生的活动称为“学习”。

1.3 教学行为的性质及其水平

只要走进课堂，就会直接感知到丰富多样的教学行为。从理性上把握它，要注意下列几个方面的性质。

(1) 目的性。教学行为总是受某种教学意图的支配，并指向特定的对象——学生，如为了激发学生的思考而提问，为了帮助学生理解新概念而做演示实验，为了培养学生的实践技能而示范等等。教学行为的目的性根源于教师对国家教育方针、课程计划、课程标准、各级教育行政部门颁发的有关教学法规的理解与把握，根源于



教师对教学过程的本源把握和教师的个人教育信念。它是教学思想观念的集中表现。

(2) 序列性。教学行为总是包含着一定的操作步骤,包含着若干按一定程序予以完成的动作,表现出一定的连续性、周期性。例如,课堂提问一般包括引入(表示即将提问,使学生做好心理上的准备)、陈述问题、提示与追索答案、评价等基本环节。

(3) 个体性。任何教学行为都不能脱离活动的主体——教师而存在,必然显示出教师的某些个体特性。在许多情况下,教学行为带有鲜明的个性色彩。教师或直陈明述,坦诚自然;或幽默机智,旁敲侧击;或情真意切,如春风化雨;或简明朴实,如清水出芙蓉。当然,也有的教师因循守旧,日复一日,年复一年,“重复着昨天的故事”。教师因其自身素质的不同,对教学过程的理解不一,而形成各自的行为模式、教学风格。

教学行为水准的高低主要表现在以下几个方面。

第一,教学行为的自觉性。虽然教学行为总是受到某种教学意图的支配,但是,不同的教师有目的地控制的程度不一,意识水平不同。有的深思熟虑,表现出高度的自觉性;有的考虑欠成熟、周密,表现出一定程度的盲目性。有的行为方式与主观意图相适应,或基本相符合,整个教学行为序列能有效地促成教学目标的实现;有的则不相适应,甚至南辕北辙。

第二,教学行为的熟练性。不同的教师从事某种教学行为序列操作时的熟练程度不同,巩固情况不一,有的驾轻就熟,达到“自动化”的程度;有的却不熟练,生硬地操作,孤立地进行。那种在长期教学实践中逐渐形成的熟练的(自动化的)行为就是通常所说的教学技能。

第三,教学行为的艺术性。富有艺术性的教学行为主要表现在能够顺应学情,灵活应变,创造性地运用各种教学方法和手段,而不是僵化机械地进行;能够充分挖掘教学中的艺术因素,不仅讲得

明确，而且说得动人；不仅写得正确，而且书得漂亮；不仅仅是教学时、空、人、物组织合理，而且注重师生双方的心理协调、情感沟通、气氛和谐，达到审美化的教学境界。

目的性、序列性、个体性是教学行为的基本属性；而自觉行为、熟练行为、艺术行为则是教学行为的高级形态。

1.4 教学行为的划分

教学行为是一个连续性的整体。课堂内教师的讲授、提问、板书、演示等应有机结合在一起，从整体上加以考察。近年来，随着系统方法在教学研究中的广泛应用，整体论、系统观正成为一种新的时尚，成为人们普遍遵从的思想范式，相当多的研究戴上了整体系统的“头衔”，什么“课堂教学的整体改革”、“教学系统的整体优化”，等等。冷静地思考一下，我们会发现所谓整体考察有两种。一种是直观性的模糊把握。初次接触某一事物，我们的眼睛、大脑总是习惯于先作整体性的感知。这种最初的感知是整体性的、全面性的，它使我们了解到事物的概貌，形成初步的印象，在整个认识过程中具有先导意义。然而，它毕竟是直观的、粗糙的，是感性模糊的认识。另一种是以深刻地揭示事物内外多方面的客观性联系为特征的综合把握，既看到了树木，又见到了森林。认识能够达到这样的高度，当然是再理想不过了，然而它是以对事物的精细分析作基础的。强调研究对象的整体性并不反对将研究对象分解成部分，而只是要求我们注意分解后的各部分之间的相互作用。有研究者指出，“教学研究的全盘宏观方法正遭失败，因而教育家应采用科学家剖析微分子的方法来作为理解复杂现象的手段。”^① 这话强调分析研究是对的，但用“剖析微分子的方法”来否定“全盘宏观方

^① 参见《培格曼最新国际教师百科全书》，学苑出版社1989年版，第620页。

法”恐怕也是不妥的。

1.4.1 划分意义

对教学行为的划分就是把课堂教学行为分解为各个部分、各个方面，逐一认识它们的属性。辩证的分析还要求把分解后的各个方面、各个部分联系起来看，从众多的方面、部分中抓住主要的东西，从特殊中把握一般，从现象入手，逐步认识到教学行为的本质。划分的意义有以下几点。

第一，加深对教学活动的理解，认清课堂教学行为的各个部分、各个侧面的操作特性，明确教学技能学习应该达到什么样的具体目标，朝什么方向努力。这既有利于改进课堂教学，也有利于改进师资培训。

第二，有利于集中、有序地进行教学技能的培训。毋庸置疑，教学技能是复杂的，它既是科学的，也是艺术的。但科学性和艺术性的教学总是建立在基本的教学技能基础之上的。对教学行为进行分析，形成由浅入深、由易到难的技能训练系列，遵循人类学习的基本原理，集中、有序地进行训练，我们就完全有可能促使教师以微观目标的渐进，获得复杂的教学技能。教学技能训练的有效性依赖于科学适当的教学行为的分类。

第三，便于对课堂教学过程作定量的观察分析。过去，我们对课堂教学的分析评价基本上是经验型的，评价一堂课的好坏往往只凭某些主观感受、印象，“情人眼里出西施”，评价者碍于人情，尽说好话的不少。对教学行为进行科学恰当的划分后，我们就可以在课堂观察中专注于特定的教学行为，在定性分析的同时，进行定量性的精确评价，引进计算机等统计分析技术，促进课堂教学研究的科学化，也促使教师的培训从师徒式向科研型迈进。

1.4.2 划分原则

科学的划分应该遵循的原则是多方面的。对于教学行为的划分来说，应该强调以下三个原则。