

重庆市高等教育(师范类)公共课教材

重庆市教育委员会 编

课堂教学技能

张学敏 主编

西南师范大学出版社

G424.21

2

课堂教学技能

限期还书卡

主 编 张学敏 副主编 李跃文

邹 迟

陈恩伦

西南师范大学出版社

图书在版

课堂教学技能/张学敏主编. —重庆:西南师范大学出版社,
2000.6

重庆市高等教育(师范类)公共课教材

ISBN 7-5621-2366-7

I. 课… II. 张… III. 课堂教学-教学法-高等学校-教材
IV. G424.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2000)第 31377 号

课堂教学技能

张学敏 主编

责任编辑:张浩宇

封面设计:布西丁

出 版:西南师范大学出版社出版、发行

重庆·北碚 邮编:400715

印 刷:重庆铜梁正兴印务有限公司

印 数:25 000~30 000

开 本:850 mm×1168 mm 1/32 印张:11.375 字数:285 千

版 次:2000 年 6 月第 1 版 2004 年 6 月第 9 次印刷

印 数:57 001~61 000

书 号:ISBN 7-5621-2366-7/G·1396

定价:12.00 元

□□前言

任何良好的教育动机,任何热切的求学意愿,都必须通过一定的教育措施才得以实现。在教育措施的众多组成要素中,课堂教学技能是最活跃、最体现教师主体性的部分。人类几千年的教育实践,无数的教师都在自己所处的时代努力地探索运用什么样的教学技能和怎样运用教学技能来提高教学效果。所幸的是,教育前辈们给我们留下了宝贵的经验可以供我们学习和借鉴。但是,我们所处的时代正在迈入以信息技术和数字技术为生存基础的崭新社会,教育活动的方式也正在经历前所未有的巨大变革,教育技术及其运用技能也正在由传统的方式向新的方式逐渐过渡。

基于这样的认识,重庆市教育委员会立足时代的发展和教育改革的发展,为提高中小学教师的职业素质,减轻学生过重的课业负担,提高课堂教学的效能,组织编写了这本《课堂教学技能》,作为高等师范院校函授本专科公共课教材,也作为教师继续教育的教学技能培训教材。

在编写过程中,我们以课堂教学组织形式和课堂教学过程理论为基础,力求从培养适应 21 世纪发展所需要的人才出发,贯彻党和国家在新的历史时期提出的教育方针、政策,体现全国第三次教育工作会议精神和《面向 21 世纪教育振兴行动计划》的要求,汲取了优秀历史经验和当代最新成果。我们从基础教育的实际出发,注重理论与实践相结合,并侧重于课堂教学技能的操作性和编写教材内容。基于信息技术和数字技术将引起的教育生产方式的

革命,我们特别在一般课堂教学技能基础上编写了现代教学媒体运用技能方面的内容。本书内容较多,覆盖面较宽,主要是出于读者对象较多,程度、层次不一的缘故,读者可以根据实际情况而选用。

本书主要由西南师范大学、重庆教育学院、重庆师范学院三院校及重庆市北碚区教师进修学校从事相关学科研究与教学的同志合作编写。参加编写的同志曾先后七次分别在三院校集中学习全国教育工作会议精神和《面向 21 世纪教育振兴行动计划》,讨论教材编写提纲、撰稿分工及修改、定稿事宜。

本书各章节编写分工情况如下:第一章张学敏;第二章第一节邹迟,第二节姚莉芬,第三节姚莉芬;第三章第一节李跃文,第二节施丽红,第三节刘东;第四章第一节邹迟,第二节陈恩伦,第三节王滔;第五章第一节杜萍,第二节晏清才,第三节朱德全;第六章涂涛;第七章吴晓川。本书由张学敏负责统稿和定稿。

在教材编写过程中,我们得到了重庆市教育委员会师范处、西南师范大学、重庆教育学院、重庆师范学院有关领导的关心和支持,特别是重庆教育学院领导的鼓励和指导;还参考、借鉴和引用了一些同行专家的文献资料;本书的出版得到西南师范大学出版社的极大支持,在此一并表示衷心的感谢。

由于时间仓促,编者水平有限,教材难免有不妥和疏漏,敬请同行专家和广大读者批评指正。

编者

2000年6月于重庆

□□目 录

第一章 绪论	(1)
第一节 课堂教学一般理论.....	(1)
第二节 课堂教学技能概述.....	(9)
第二章 课堂教学基本技能(一)	(21)
第一节 课堂教学目标与教学方案设计技能	(21)
第二节 课堂教学导入技能	(33)
第三节 课堂讲授技能	(44)
第三章 课堂教学基本技能(二)	(57)
第一节 课堂问答技能	(57)
第二节 课堂板书技能	(79)
第三节 课堂演示技能.....	(106)
第四章 课堂教学基本技能(三)	(133)
第一节 实验课教学技能.....	(133)

第二节	活动课教学技能·····	(142)
第三节	学习指导技能·····	(155)
第五章	课堂教学基本技能(四)·····	(180)
第一节	教师体态语言运用技能·····	(180)
第二节	课堂教学管理技能·····	(189)
第三节	教学测量与评价技能·····	(216)
第六章	现代教学媒体及其运用技能·····	(254)
第一节	现代教学媒体与教学方式的革命·····	(254)
第二节	现代教学媒体的运用技能·····	(263)
第三节	计算机网络教育应用简介·····	(299)
第七章	课堂教学艺术·····	(310)
第一节	课堂教学艺术概述·····	(311)
第二节	课堂教学艺术的表征形式·····	(322)
第三节	课堂教学艺术的形成·····	(345)

第一章

绪 论

第一节 课堂教学一般理论

一、教学组织形式的产生与发展

教学活动是在一定的组织形式下完成的。教学组织形式随着社会历史的进步而不断发展变化。在这个发展过程中,教学从产生到成为一个独立的过程,是通过不同的组织形式来实现的。

(一) 古代学校的教学组织形式

原始社会时期,由于社会生产力水平低下和文化生活贫乏,教育活动没有从劳动中独立出来,没有出现专门的教学场所和专职的教学人员。当时,教育活动主要在生产劳动和社会生活中进行,教育同生产劳动紧密相连,教学与生活融为一体。其年轻一代一方面是在生产劳动和社会生活中通过对成人的模仿来学习,另一方面也靠成年人逐个向儿童传授知识和劳动技能。最初的教学形式是父母教子,师傅带徒,依靠口耳相传的方式传递生产、生活的

经验。因此,在原始社会尚未形成严格意义上的教学组织形式。

奴隶社会由于大规模地利用奴隶劳动,开始使用铁器等金属工具,社会生产力比原始社会前进了一大步,科学、文化、艺术也有较大发展,出现脑力劳动和体力劳动的分工和对立。教育从社会生活和生产劳动中分离出来,出现了学校这样的专门教育机构。古代世界文明的主要发源地中国、埃及、希腊等国的学校已开始使用个别教学的形式。个别教学的特征是学习年限、教学时间不定,教学不分年级、不分学科。

中国的个别教学出现较早,持续的时间较长。中国的私学大师孔子首开个别教学之风,他办学规模较大,学生众多。这些学生成分各异,年龄、知识水平各不相同,没有明确的学习年限,而且来去自由。但“夫子教学,各因其材各施其教”,他据学生的实际水平和个性特点,施以个别教学。学生同样问仁、问孝、问政,孔子的回答往往是难易、深浅、详略、繁简各不相同。

埃及、印度、希腊等文明古国的学校也盛行个别教学,如苏格拉底、柏拉图、亚里士多德等人都是著名的私学大师。当时设立的各种学园,也采用个别教学形式授课。

随着封建社会持续稳定的发展,受教育者的人数和范围不断扩大,积累的知识经验和学校教育内容也逐渐增多,促使学校必须改变低效率的个别教学形式,寻求一种较高效率的教学形式。加之印刷术的发明和运用,解决了师生统一教材的问题。于是,一种新的教学组织形式——班组教学开始兴起。班组教学存在于我国的宋、元、明、清各代书院和各类官学的教学活动中,也存在于欧洲中世纪末期的学校教育中。其基本特点是:教师同时教一组学生;由数名教师分工负责班组的教学工作;班组学生有某些共同活动;学生学习的课程有一定的顺序。在这种班组教学组织形式中,集体学习已占一定的比例,分科教学也具雏形,课程、修业年限也初

步确定。因此,班组教学组织形式是个别教学向班级教学制过渡的中间环节,为班级教学制的产生奠定了基础。

(二) 班级教学制(或称课堂教学)的形成与发展

班级教学制产生于近代资本主义兴起的时代。它适应于资本主义生产发展的需要,为各国普及义务教育,扩大教育规模,提高教学效率和教育质量提供了较有效的形式。班级教学以固定的班级为组织,把年龄、知识水平大致相同的一群学生编成一个班级,由教师按照固定的课程表和统一的进度并主要以课堂讲授的方式,对学生进行教学。所以,也称作课堂教学。课堂教学制是西方各国在教育实践中基于班组教学形式而逐步发展起来的。捷克教育家夸美纽斯总结了当时的教育实践经验,在其名著《大教学论》中从理论上对班级教学进行了较系统论述,从而确定了班级教学制的轮廓。其主要表现在:(1) 确立了学年的概念;(2) 确立了招生和毕业时间;(3) 规定了上课和休息时间;(4) 规定了每节课的要求和教学方法;(5) 确立了班级组织;(6) 将课堂教学分为提问考查已学知识和讲解学习新教材并练习巩固两个环节。总之,夸美纽斯对班级教学制进行了统一教材、统一教学时间和空间、统一教学要求的研究,后经各国教育实践,使班级教学制(课堂教学)成为学校教学的主要教学组织形式,并得到广泛应用和发展。

德国教育家赫尔巴特在夸美纽斯的研究基础上提出班级教学过程的形式阶段理论,从而使课堂教学基本定型。他从统觉论的角度出发,研究了课堂教学的形式和阶段,把教学建立在心理学的基础之上,实现了教学与心理的有机结合。他把教学过程划分为“明了、联想、系统和方法”四个阶段,经其后继者发展为“预备、提示、联系、总结和应用”五个阶段,被称为“五阶段教学法”。这在欧美及世界各地被广泛推广、运用,极大地推动了课堂教学的发展。

在中国,京师同文馆(1862年成立)最早采用班级教学。“癸卯学制”(1903年)被加以肯定,并在全国推行。

由于赫尔巴特及其学派片面强调书本知识的传授,轻视实践经验,后来遭到进步主义教育学派的批判。从19世纪末期开始,一些资本主义国家工业生产水平有了很大发展,社会生产力得到进一步提高。这就要求培养新型人才和新型劳动者。美国教育家杜威以实用主义哲学为指导,力图在方法上改造传统教育,提出“儿童中心”和“做中学”的教学理论。杜威所要求的教学形式是活动教学,让儿童在制作的活动中学习,而不是静坐在课堂中听教师系统讲授。后来出现了设计教学法、道尔顿制、文纳特卡制等一些注重学生兴趣、追求教学个别化的教学组织形式。杜威及其进步主义教育学派的主张,对于改变传统的班级教学中脱离学生实际的弊端有着积极的意义。但是,这种片面强调以活动为中心的教学形式,否定了系统的文化科学知识的传授,忽视教师的主导作用,导致了教育质量的下降。

二战以后,科学技术高度发展,人类的知识不仅在原来学科领域里越来越丰富,而且不断开拓着新的知识领域。如何培养学生的能力,发展智力,以适应瞬息万变的科学技术发展的需要,成为各国学校教育中非常关注的问题。世界各国先后多次进行教育改革,其中关于教学组织形式的改革是一个重要内容。前苏联基本上坚持和发展了班级教学;西方国家在教学组织形式上推陈出新,对教学的个别化形式作出大胆尝试,先后出现了分组教学制、不分级制、特朗普制(灵活的课程表制)、活动课时制、开发教学、小队教学、程序教学、选科制等新的教学形式。总的看来,世界各国教学组织形式正向着多元化、综合化、个别化发展,而班级教学以其能够多快好省地培养人才的优势,在许多国家仍是基本的教学组织形式。

建国以后至今,我国也基本上坚持了班级教学制,虽然在此期间我国教育工作者根据中国的实际情况,对复式教学和现场教学颇有研究,同时在个别教学方面也进行了研究并取得一定的成果,但是,以班级为基础的课堂教学组织形式仍占主导地位。

二、课堂教学过程基本理论

课堂教学过程是指课堂教学活动的实际展开过程,是课堂教学活动在时间序列上的逻辑安排,是课堂教学活动在单位时间内展开的步骤、阶段和环节。从人类教育实践开始到 20 世纪 50 年代以前,人们对课堂教学过程的阶段的理论研究基本上可以概括为两大范型:一是以传递知识经验为特征,另一种是以探究启发、解决问题为特征。其中,第一种是这一发展进程中的主流。之后,出现了多样化的发展,诸如着眼于探究创造的阶段理论、着眼于信息加工的阶段理论和着眼于情意交往的阶段理论,等等。

(一) 知识传递型的课堂教学过程理论

在人类教学活动历史中,西方的昆体良(约公元 35 年~95 年)首先提出了“摹仿—理论—练习”这样三个顺序递进的教学阶段理论。到文艺复兴时期,捷克的夸美纽斯以其遵循自然、重视直观的教学主张在《大教学论》(1632 年)中提出了“感觉—记忆—理解—判断”教学阶段理论。他认为,接受知识必须从感觉开始,通过想象达到记忆,然后再通过归纳个别去理解一般,最后在理解的基础上作出判断,使知识得以牢固掌握。直到赫尔巴特,西方教学过程阶段理论日臻完善,他提出“明了一联想—系统—方法”教学阶段理论。后来,席勒(1817 年~1882 年)将赫氏的教学过程阶段中的“明了”细分为分析和综合。莱因(1847 年~1882 年)教学的过程和顺序固定为“准备—呈现—联想—概括—应用”五个步骤,

即所谓“赫尔巴特派五阶段”理论。这被 19 世纪末、20 世纪初欧美的教师们广泛接受,成为一套固定的课堂教学模式。美国教育家莫里逊(1875 年~1945 年)于 30 年代提出了“单元设计”教学理论,其课堂教学过程是“试探—提示—类比—组织—记诵”五个阶段,与“赫尔巴特派五阶段”理论大致相同。

19 世纪中期俄国教育家乌申斯基据其对生理学和心理学的研究,强调教学必须适应儿童的年龄特征,把教学过程分为两个阶段。第一阶段是儿童在教师领导下观察事物或现象,从而构成一般概念;第二阶段是对已获得的知识进行概括和巩固。

前苏联十月革命以后,在 20 世纪四、五十年代一些教育学家运用马克思主义观点纷纷提出了有关课堂教学过程阶段的理论。凯洛夫提出的“组织教学—检查家庭作业—告诉新课题和目的—讲述新教材—巩固新教材—布置家庭作业”教学过程的模式影响最大,该模式对我国的影响也非常深刻,可以说,至今也尚完全摆脱这种影响。

(二) 探究启发型的课堂教学过程理论

上述知识经验传递型的课堂教学过程理论对世界教育发展影响至深,但是,东西方教学过程阶段理论中也同时迸发出探究启发型的教学过程理论的火花。

我国古代教育家孔子和孟子等都曾对探究启发型教学过程理论提出过独到的见解。我国古代的教育名著《学记》中也有“君子之教,喻也;道而弗牵,强而弗抑,开而弗达”等精辟的论述。

古希腊教育家苏格拉底的“产婆术”教学法所反映的正是他在对话、讨论或辩论中启迪心智、引发真理的教学理论。

如果说知识传递型教学过程理论由赫尔巴特得以基本确立,那么,探究启发型教学过程阶段理论的形成则始于美国杜威的“思

维五步教学法”。杜威是“现代教育”的代表人物，他对“传统教育”集大成者赫尔巴特的教育理论提出了强烈的抨击。其“思维五步教学法”的主要内容是：(1) 学生必须感到困难，最好是他在自己参与的活动中感到困难，这样，就产生了使活动继续下去的问题。(2) 学生一旦感到了问题，他就必须加以探究并努力解决问题。(3) 在彻底地调查和分析了情境之后，学生就要搜集资料，以明确怎样使自己开始时的活动得以重新继续下去，或者将其改造成一个更合适的形式。(4) 下一步，学生将根据假设从自己的资料中推出相关的含义。(5) 最后，学生把看来最能达到目的的假设付诸实践，并验证这个假设是否正确。这是与“赫尔巴特派五步教学法”大相径庭的。赫尔巴特及其学派明显倾向于以教师为中心，书本为中心，课堂为中心，强调的是问题解决的结果的确定性；而杜威的主张则是以儿童为中心，鼓励学生从做中学，突出培养学生解决问题的能力，强调教学过程阶段展开的结果的不确定性。

(三) 着眼于情意交往的课堂教学过程理论

20世纪50年代以来，着眼于知识传递的课堂教学过程理论继续得到完善，并且仍强有力地影响着课堂教学实践，但是，教学过程阶段理论的发展也出现了多样化的特色。这种多样性的发展可以归纳为着眼于探究创造、信息加工及情意交往三个方面。前二者与知识传递型和探究启发型虽然着眼点有所不同，但它们所主要关心的一直是教学中的认知层面。美国人本主义教育思潮代表者罗杰斯激烈抨击传统教育，提出了着眼于情意交往的课堂教学过程理论——“非指导性教学”。他认为应该把学生自我发展潜力的意向、体验自我和他人情绪情感的敏感性视为学习的动力。教师的角色是一个可供学生合理利用的灵活的学习资源、一位真诚善良的帮助者、一位潜能开发的促进者、一位让学生作出独立思

考和自主决策的咨询者。教学过程应创造一种无威胁性的融洽气氛,师生之间、学生之间积极交往,充分合作,共同承担责任、分享权利,形成一种课堂的“群体动力”。非指导性教学有五个步骤:(1)确定情境。即教师鼓励学生自由表达情感。(2)探索问题。即教师鼓励学生界定问题,接纳并澄清其情感,以明了与探讨问题。(3)发展洞察。学生继续讨论问题,教师给予支持,使学生逐渐感受到自己的经验的新意义,发现新的因果关系。(4)计划与决策。学生针对问题进行计划与决策,教师只是相对地提出哪些决策较为可行。(5)统整。学生报告其所采取的行动,发展进一步的洞察,开展更积极的行动。

始于60年代的“开放教育”也属此类。其教学步骤为:学习准备——建立气氛——诊断学习——个别指导——评价。近年来美国流行的“合作学习”也体现了情意交往教学思想。其教学过程的阶段是:教师提示新教材——小组讨论与练习——分组检查或全班汇报——总结。

我国有些地区也作过这方面尝试,如“小组六步导学法”,其操作流程是:决策——导引——观察——调整——评价——接续。又如,根据保加利亚洛扎诺夫的“暗示教学”理论,有人尝试的暗示教学步骤为:组织教学——放松练习——检查复习——讲授新教材——巩固新教材——课堂练习——课堂讨论——课堂小结——布置课外作业。

着眼于情意交往的教学理论从某种程度上弥补了传统教学理论中对学生的非认知心理品质关注不够的缺陷,把学习中的动机、需要、兴趣、意向、态度、价值观念等心理品质的陶冶纳入了教学过程之中。重视课堂中的人际交往与群体互动,改变了“教师讲、学生听;教师辅导、学生练习”的被动刻板程序,课堂上有张有弛、动静搭配,突出了教师运用教育机制创造积极投入、共同参与、轻松

愉快的学习气氛。

课堂教学组织形式在不断地发展与变革,新的课堂教学过程的理论也层出不穷、精彩纷呈,由于我国国情所致,以班级教学制的课堂教学组织形式仍然在我国发挥着重要的作用,课堂教学过程的理论和课堂教学实践也没有完全摆脱传统的模式。我们正在积极地改革,探索新的理论,寻求切合我国实际情况的课堂教学过程模式。本教材所探讨的课堂教学技能就是针对我国目前处于既没有完全摆脱传统课堂教学组织形式和课堂教学过程模式,同时又处于正在探索和改革中的实际情况而展开研究的。

第二节 课堂教学技能概述

一、什么是课堂教学技能

课堂教学过程中,教师总是为实现一定的教育目的、完成一定的教学任务而执教。为此,教师将通过一系列的教学行为来实现和完成其教学目的。采用的行为方式,虽然可能因教学任务、教学内容、教学对象和教师的知识水平、专业能力、个人习惯以及各方面客观条件不同而表现为多种差异,但由于人们长期的教学实践,也已经形成了一些基本的操作规程和方法要领。教师掌握这些基本的操作规程和方法要领而运用于课堂教学过程之中,便形成一定的教学技能。

教学技能包含三个层面的意义。

其一,技术层面。主要是指基本的操作规程和方法要领。电工在作业时必须遵循一定的操作规定和程序,同时其作业方法也有基本的要领,否则将会出现危险事故而且不能完成任务,我们将

这些操作规程和方法要领称作电工技术。因而,技术所包含的既有直接针对工作内容的活动或动作的方法,也有针对工具或物质设备的活动或动作的方法。前者是软方法,后者是硬方法。课堂教学技能也同样包括技术层面,有的侧重于软方法,如教学设计、导入、提问,有的侧重于硬方法,如实验教学、多媒体设备的使用。事实上,任何完整的课堂教学及课堂教学技能应用都不可能是软方法和硬方法截然分开的,虽其有所侧重,但其水乳交融则更为显著和重要。总之,课堂教学技能的技术层面主要是针对教学过程中客观化的操作规程、方式方法而言的,是从众多的教学行为经验和一定的教育理论中概括抽象出来的要求和要领,教师可以通过学习而掌握并在教学应用。

其二,能力层面。主要是指教师对技术层面的操作规程、方式方法、要求要领的主观掌握和应用并形成熟练的教学能力的行为方式。很显然,能力层面所强调的是教师如何以自己的行为经验和体悟去掌握和应用技术层面所业已形成的操作规程、方式方法、要求要领,其侧重点在于教师的掌握和应用,使之主体化为自己的教学行为方式。这对于教师来说至为重要。

其三,创造性和艺术化运用技术层面。这是指教师在掌握并能熟练运用各种教学技能且已形成一定的教学行为方式的基础上,进一步总结和积累教学经验,提升综合素质和教育修养,达到创造性和艺术化地运用教学技术,从而形成独特的个人风格的教学境界。这是课堂教学技能的最高境界,虽然不是每一个教师都能轻易达到,但却是每一个教师所应该追求的目标。我们把这个层面称作课堂教学艺术。

基于上述认识,我们认为,课堂教学技能是教师为了完成教学任务、促进学生身心发展,掌握教学技术并应用于以课堂为核心的教学过程、形成教学能力的教学行为方式。在此基础上创造性和