

中学课堂教学技能 与教学技能培训

吴乃域 主编



Abc

重庆大学出版社

2.4
3

中学课堂教学技能 与 教学技能培训

吴乃域 主编

重庆大学出版社

**中学课堂教学技能与
教学技能培训**

吴乃城 主编

责任编辑 韩梅

*

重庆大学出版社出版发行

新华书店经销

重庆市科委印刷厂印刷

*

开本:850×1168 1/32 印张:12 字数:321 千

1997年8月第1版 1997年8月第1次印刷

印数:1—8000

ISBN 7-5624-1375-4/G · 122 定价:15.00 元

前 言

师范教育是培养师资的主渠道，办好师范教育，既是推进教育发展的重要因素，也是深化教育改革的重要条件。没有高质量的师范教育便没有高质量的教师队伍，也就没有整个国民教育的高质量。

衡量师范教育质量高低的根本标准，是视其是否向教育系统提供了良好的教师。一个良好的教师，必须具备现代教育所要求于教师的完整的职业特性，又要能以有效的行为方式去达成现代社会所要求达成的教目标。他不单要使学生掌握知识，而且要促进学生的包括知识、智能、情感、态度、价值观、道德品质、实践技艺等在内的个性的全面发展，要通过全面的素质养成而形成学生的完整的主体人格。

因此，教师不是知识的“工艺传送带”，而是学校教育、教学工作的设计者、管理者，学生学习和人格形成的积极参与者、合作者、指导者，学校和校外教育影响的协调者。他们必须具有作为教师个人行为准则的信念结构和专业的献身精神；他们必须对学生、学生的学习，对所教学科和学校教育的性质，对环境、学校变革、社会教育需求的变化有广泛深刻的了解，可以就教育、教学目标和过程作出决策，可以代表学生就学习和发展作出有原则的判断和决定；他们须有一种合适的个性，以便与不同类型的学生沟通、交往，且能使用多种使人易于理解的方式，有效地进行这种沟通与交往；他们须使自己成为自主学习者，具备终身自主学习的能力，以便对形成学生收集和识别有用信息、规划学习过程、根据既定目标对学业成绩进行自我评估的能力进行有效的指导；此外，为要适应并推进教育的改革和发展，教师还必须

善于创而新而不是模仿，具有把个人的创造性同与他人合作的协作精神结合起来的能力。“由于态度、个性、任务和生活环境的不同，要编出单独一份清单以囊括对所有教师的要求，哪是不可能的”（沃克，1976），但仅从以上围绕学校教育和教学活动的性质、目标而提出的对教师的尽管不全面的要求中，便可知道，造就好的教师绝非易事。

以往的师范教育基本上是依据好教师即有学识和懂得怎样传授知识的人的观念来设计和实施师资培训的。重视学科专业，致力于提高学科专业的学术性，对教育课程缺乏系统的规划和周密的安排，是以往师范教育的共同倾向。人们发现，由这种师范教育培养的新教师，多数并非象人们期望的那样适应学校教育和教学的需要。他们“对所教科目既没有很深入的掌握，也没有什么激情，他们的教育学知识也同样少得可怜。”美国霍姆斯协会的报告《明天的教师》中的这个评论（1986），大致反映了以往师范教育普遍存在的不足。

撇开其它因素不论，师范教育学科课程的学术性方向与新教师任职学校学科教学的要求不相协调；教育课程分散、脱离生动的学校实践、缺乏连贯性、针对性和实践性；教师培训的组织实施受知识本位观念的限制而表现出严重的“教养主义倾向”，没有就教师信念的树立和能力的培养形成有效的机制等，至少是以往师范教育不能适应时代需要的重要原因。

令人不安的是，以往师范教育的这些缺陷，仍以其自身的惰性，滞存于今日的师范教育之中。此外，教育理论中所阐述的原理、原则、方法与师范教育自身的教学实际之间的反差所造成的不良影响亦不可低估。尽管现代教育科学已提供了诸多重视教学中的社会、情绪、智力因素，有利于推进教育个性化、民主化，有利于发展学生能力和个性的教学理论和教学模式，人们有理由期望在教育理论的推动下，师范院校的教学有根本的改变，但这

种改变并没有大面积地出现。迄今，师范院校沿用大多仍是传统的、“主要建立在教师讲学生回答基础上的通过教科书进行说教的教学方法”，其原因是“教育机构更多地倾向于被模仿和惯例所驱使，而不是被专业知识的力量所推动”（〔美〕R·N·布什，1986）。且革新对教师个人的职业生涯来说，并非始终都是有利的。于是，新教师进入学校后，宁可模仿他们曾耳濡目染的、相对于革新来说，使用起来要方便得多而且少担风险的旧的教学模式，而把教育科学所提出的变革传统教学的诸多建议弃置一旁。若进一步分析，则教育包括师范教育所固有的自我保存的属性和对未来教师的教育专业训练未被统整于师范生人格之中，是导致上述情况存在的深层原因。

完善对未来教师的教育专业训练，是师范教育的一个重要方面。师范院校的教育专业课程一般分为三个层次：（一）教育基本理论，其要求通常是：一般性地阐明教学和教育的理论方面以及理论与实践的复杂关系；（二）学科教学的理论与方法，旨在便师范生掌握未来任教学科教材和教法知识，为形成学科教学能力奠定基础；（三）教学与教育实习，旨在通过“临床”，使理论知识与实际结合，在实践中形成师范生的教学、教育能力。

对以这种课程设置为教育专业训练，人们提出了各种批评，归结起来，主要有下述几点：（一）教育理论课程远离学生的经验储备，学生难以理解，也难以运用于实际情境；（二）课程分散零碎，缺乏系统性和连贯性，没有把师范教育的不同部分（普通教育、学科专业、教育理论和方法、实习）相互联系起来，倾向于一个一个地按顺序安排这些领域，而不是同时开始这些领域而使它们彼此促进；（三）没有把教师人格形成作为主要目标，没有着力帮助学生形成作为达成教师职业目标基础的丰富多采的信念体系，没有把师范生的知识、经验结合到他们的信念

体系中。

人们就改善对师范生的教育专业训练提出了各种建议：将教育课程组成一个由提供经验背景开始，到学习分科课程以进一步提高学生的教育素养与研究水平为止，内含以课题为中心的综合性和旨在培养实践智慧的实习的课程系统（任长松，1995）；将实习和教育理论与方法的学习结合起来（R·N·布什，1986）；将实习贯穿于师资培训大纲的始终，与师资培养的所有其它方面结合起来（A·W·库姆斯，1989）；“学生如何把掌握的的教学理论和学科知识应用到班级教学之中是所有国家都碰到的一个严重问题。当今世界比较流行的做法是微型教学、教学实习和参加社会活动”（默黑·托马斯，1990）；教育学的教学应以研究为基础，教育课程的内容必须以有效的教育实践和已有的研究成果为指导（南希·昆西贝利，1987）等等。

贵州师大教育系和贵阳师专的部分教育学科教学与研究人员，出于对所从事的职业的责任感，多年来一直关注高等师范教育的改革问题。尽管意识到师范教育改革涉及面很广，非有合理规划下的大范围的协作不能竟其功，但仍愿以自己微薄的力量为此项事业做一点实际的工作。这就是我们编写《中学课堂教学技能与教学技能培训》一书的动因。

教育是一种专门的职业，教师与医生、工程技术人员、飞行员等一样，有自己的专业技能，需要专门的培训。多年来，教育工作者对教师的专业技能已进行了广泛的研究，唯在教师的能力培养上，许多学校仍囿于传统而偏重于理论的灌输，因而效果未尽人意。

教育专业技能作为教育技术的意识应用侧面，是教育技术的构成成分；作为顺利完成教育任务的行为方式，又是教师能力的重要构成因素。没有现代教育技术，便不能有效地识别、开发、组织和利用所有范围内的教育和学习资源；没有教师能力的提

高，便没有教育的高质量。因此，无论是从教育技术的开发还是从教师能力的提高的角度看，加强对师范生的专业技能的培训都是十分重要的。此外加强教育专业技能的培训，还是提高教师专业地位的一个重要步骤。

教学活动是制度化学校教育中的主要活动，教学工作是学校教师的主要工作，因而，教学技能是学校教师的主要的专业技能。教学技能可根据其操作内容、程序及其与教学进程的具体环节、与各种教学目标和教学任务的具体联系而区分为各种基本的类型。本书的主旨，在对学校课堂教学中常用的各种基本技能作出尽可能清楚的说明，以便一方面，使师范生和有兴趣阅读此书的教师，了解课堂教学各种基本技能的性质、特点、预期成果、适用范围和运用要点，通过练习，掌握这些技能，进而形成全面的教学能力；另一方面，为师范生教育专业训练和在职教师继续教育中的教学技能培训的组织和操作，包括目标的设置、课程的设计、方法和范例的选择、评价的实施等，提供理论的依据，从而期望能促进师范教育的改革与发展。

按我们的理解，完整的教学过程应包含三个最基本的环节，即教学设计、教学实施和教学评价。因此，教师的课堂教学技能，亦可相应地分为三个大的类群。在阐述教学技能方面，本书的思路是：依这三大类群，联系教学的合规律的进程及教学进程中诸环节的具体任务，确定教师应采取的各种相应的行为方式，明确各种行为方式的操作内容与预期结果，从而区分出若干基本教学技能。鉴于只有在对包含于教学活动中的各种因素有了全面了解之后，才能进一步了解各种教学技能的性质、特点、作用及选择与应用要点，故本书在讨论各种教学技能之前，集中讨论了教学过程的矛盾运动、提高课堂教学效率及教学技术、教学能力、教学技能的关系等问题，力求从中反映出当代教学理论的最新成果和我们在这方面的研究心得，以便为研究教学技能提供扎

实的理论基础。为了有助于改进对师范生的专业训练和对教师的职后技能培训，本书比较系统地介绍了当今国际上比较流行的微格教学的意义、设计、组织、指导及评价诸问题，以便有关部门和人员在实施培训时参考。此外，我们还从詹姆斯·库伯和彼得·马特瑞拉等人的著作中编译了“师生交往技能”一节附于书后，期望对扩大研究视野有积极作用。

参加本书撰稿的同志是：吴乃域（第一章、第二章、第四章、第十章第二、三节）、张静（第三章）、张维娜（第五章第一、二节）、罗永详（第六章）、陈新宇（第七章）、范向阳（第八章）、滕鲁阳（第五章第三节、第九章、第十章第一、四节）、刘启艳（第十一章）、龙玲玲（附录，师生交往技能）。全书由吴乃域负责统稿工作。

在本书编写中，我们参考和引录了国内外有关的文献资料，在此谨向原著作和出版者表示深切的感谢。

编 者

目 录

上编 基础理论

第一章 教学与教学过程	(1)
第一节 教 学	(2)
第二节 教学过程的要素及其相互作用	(6)
第三节 教学过程的前进运动	(27)
第二章 课堂教学与课堂教学技能	(47)
第一节 学校教学组织型式的演变	(47)
第二节 课堂教学与课堂教学效率	(63)
第三节 提高课堂教学效率的若干策略	(72)
第四节 课堂教学技能的意义与分类	(86)

中编 教学技能

第三章 研究学生和研究教材的技能	(94)
第一节 研究学生的技能	(95)
第二节 研究教材的技能	(106)
第四章 教学设计技能	(122)
第一节 教学系统设计的基本出发点	(123)
第二节 课堂教学系统设计的基本步骤	(124)
第三节 课堂教学系统设计的基本技能	(129)
第九章 导入、语言和提问技能	(153)
第一节 导入技能	(153)
第二节 教学语言技能	(169)
第三节 提问技能	(180)
第六章 讲授、变化与强化技能	(196)
第一节 讲授技能	(196)
第二节 变化技能	(212)
第三节 强化技能	(222)

第七章 演示、板书和结束技能	(230)
第一节 演示技能	(230)
第二节 板书技能	(241)
第三节 结束技能	(254)
第八章 教学评价技能	(265)
第一节 教师上课质量评价	(265)
第二节 学生学业成绩的侧验与评价	(276)
第三节 学力评价	(289)

下编 教学技能培训

第五章 微格教学在教学技能培训中的作用	(296)
第一节 微格教学概述	(296)
第二节 微格教学与教师培训	(301)
第三节 微格教学的效果与问题	(308)
第十章 微格教学的设计、组织、指导和教案编写	(312)
第一节 微格教学的设计	(312)
第二节 微格教学的组织	(316)
第三节 微格教学的指导	(320)
第四节 微格教学教案的编写	(324)
第十一章 微格教学的评价与反馈	(331)
第一节 微格教学评价的意义与指标体系	(331)
第二节 微格教学评价技术的选择和评价量表的研制	(338)
第三节 微格教学评价的实施与反馈	(346)

附录：师生交往技能(据〔美〕詹姆期·库伯、彼得·马特瑞拉等著《课堂教学技能》编译)	(351)
--	--------------

上编 基础理论

第一章 教学与教学过程

教学是学校的中心工作，是学校实现教育目标的基本途径。学校要提高教育质量，关键在提高教学质量。

教师是教学过程的领导者、组织者，教师在教学过程中的作用，他对学生身心发展的重大影响，是教学过程中所有其它因素都不能替代的。因此，人们自然要把提高教学质量的期望主要寄托在教师身上。加之一方面，包含在现代教学过程中的因素和矛盾日益复杂和多样化，另一方面，在当代飞速发展的科学技术的推动下，教学方法、手段和技术也不断地发展和更新，于是，人们对教师的素养包括教师的行为能力，提出了越来越高的要求。教师在教学中的行为能力，可以分解为若干较为具体的技能，各种教学技能的养成与合理运用，是提高教师教学能力的基础。但只有在教师对包含于教学活动中的各种因素及其相互关系作了全面系统的思考之后，在正确的教育观念的指导下，才有可能合理地选择和运用各种教学技能。所以，有必要在讨论各种教学技能的性质、结构、功能及其运用之前，对教学及其过程的性质和矛盾运动作一番认真的考察，以便为教师的思考提供一种尽可能正

确和有效的理论框架。

第一节 教学

教学是制度化学教育中的一种主要活动，是学校教育活动的主要组成部分。自教育成为人类自觉的社会活动以来，人们便经常面临着教育怎么办和教育是什么这样两个相互关联的基本问题。同样，在教学活动中，人们也对怎样进行教学和教学是什么这两个基本问题，进行了长期的、孜孜不倦的探索。对怎样进行教学这一问题的种种回答，汇聚成了有关教学目标、内容、途径、方法、形式等的各种主张和思想，其中的许多内容，至今还在规范着教师的教学行为。然而，这些主张和思想的是否正确，除了一方面，须经过实践的检验之外，另一方面，还须以对什么是教学这个问题的尽可能切近实际的回答，来为其提供认识的基础和理论的论证。这是人类理性的基本需要，否则人们对问题的认识，充其量只能停留在经验的水平上而不能达到理论的高度，经验层次的认识是不具备普遍指导意义的。回答教学是什么的问题，也就是要对教学的各个方面、各个环节、进行全面的考察，查明它们各自的性质和它们之间的相互关系，从中获得关于教学的本质特征和规律性联系的知识。毛泽东同志在论及如何研究战争的战略问题时写道：“不论做什么事，不懂得那件事的情形，它的性质，它和它以外的事的关联，就不知道那件事的规律，就不知道如何去做，就不能做好那件事。”^① 足见研究教学的性质，认识其矛盾运动的规律，对教师来说是多么重要。

教学同学校其它教育活动一样，都是在教育目的的规范下，

① 《毛泽东选集》，人民出版社1966年版，163—164页。

经由师生之间的交往和相互作用而展开的、以促进学生个性发展、人格形成为根本目的的活动。把教学归入“学校教育活动”这个类，概括出它与学校其它教育活动的内在联系和共同属性，是认识教学的本质属性的必要的一步，因为“类概念是‘自然的本质’，是规律”（列宁，1915）。

然而，学校进行着多种教育活动，除了教学之外，还有思想教育、文体体育活动、课外科技活动、生产劳动、社会实践活动、学生社团活动等，若不能从认识上将教学同这些教育活动区别开来，便不能清醒地进行有效的教学实践。

16~17 世纪以来，学校教学获得了自己特定的组织形式，它的内容、手段、方法也日益丰富多样，教学区别于学校其它教育活动的特点也日渐显著。若将学校教育的历史与当代学校教育运行的现实结合起来考察，便不难发现学校教学区别于学校其它教育活动的一些主要之点：

1. 内容的特殊性。学校教学以引导学生掌握人类实践经验，尤以掌握系统的文化科学知识、技能为主要活动内容，“它对学生身心的多方面影响都是紧紧结合知识的传授和学习来进行的”（王策三，1985）。

2. 操作的系统性。各个领域的文化科学知识，不仅各有其内在的逻辑性，且各学科之间又互相渗透、密切联系，学生的身心发展也有其连续性、顺序性和阶段性，这就从客观上要求学校周密地组织教学工作，使教学工作具有极强的计划性和系统性。

3. 功能的综合性。学校的教学内容，包容了人类在自己的历史性活动中积累起来的生产、道德、审美、科学和体能训练等众多领域的实践经验，学习、掌握这些实践经验的精华，不仅对学生身心各方面的发展均会产生积极影响，而且可以为学生人格的形成奠定扎实的基础。因此，教学在育人功能上，具有综合性的特点。

4. 完成任务的高效性。教学是人类认识和能力转化为学生个体认识和能力中介。这个转化的过程是在有限的时间内实现的，因此教学认识过程具有简约性的特点。教学认识过程之所以能以简约的方式实现，是因为：作为人类实践经验的载体的教材是以压缩的、精炼的、高度概括的、以符合学生身心发展规律、又符合人类认识发展规律的方式，反映科学、文化发展的历史的，它向学生提供的，是从人类经验宝库中挑选出来的最基本的和最具社会价值与教育价值的材料；教学中运用的、人们在长期教育实践发现并不断予以完善的教学手段和方法，可以补学生感知的不足或不及，可以使认识过程中的困难变得较易通过，可以使学生以较少的时间和精力获得较大的学习成果。正是由于教学认识过程的简约性，使教学在完成使学生的认识和能力迅速提高到时代所要求的水平的任务时，具有高效性。例如，人类对机械运动的认识，从公元前的亚里斯多德起，到17世纪牛顿继承伽利略、开普勒等人的研究成果，建立牛顿三大定律止，经历了二千多年的漫长岁月，而学生只要用几十个小时，便可领会这些认识成果。

因此，可以把教学看成是一种教师根据一定的教育目的，在周密的计划下，系统地引导学生自觉学习文化科学知识、形成技能技巧，同时在德、智、体、美、劳等诸方面使学生高速高效地获得发展的教育活动。

把教学看成是一种特定的教育活动，就是说，一种教育活动，只要是以使学生掌握人类实践经验尤以掌握系统的文化科学知识为主要内容，具有使学生在掌握知识、发展能力上的周密性、系统性和育人功能上的综合性，我们就称这种教育活动为教学。实际上就是用内容的特殊性，操作的系统性、功能的综合性等这些个别，对学校教育活动这个一般作了一次具体的规定，通过这种规定，对教学这种活动作了限制，明确了它的界限，亦即

揭示了教学的质的规定性，使教学与学校其它教育活动清楚地区别开来。

“一个实际存在所以与另一个实际存在不同，或它所以成为一个实际存在，就在于有质”^①。质不同，就区别了事物的不同；质不变，就保持了事物存在的连续性。如果没有质的规定，没有界限，世界便成了混沌一片，对事物的认识也就成为不可能的事情。是则明了教学的质的规定性，对于回答什么是教学的问题，确有非常重要的意义。不过，我们的认识又不能只是停留在这一步上，这是因为，对质的规定性的认识，是一种直接单纯地反映事物自身同一性的认识，它只是肯定了事物就是它自身而不是他物，只是揭示了此物与他物的第一质的区别，而没有揭示事物的诸多关系，没有说明事物的矛盾运动。而矛盾乃是一切事物运动和生命力的根源，“要真正地认识事物，就必须把握、研究它的一切方面，一切联系和‘中介’”^②。

事物、活动，都有它们发展、变化的进程，教学作为一种培养人的活动，也有其发展、变化的进程，这个进程，通常称为教学过程。世界不是一成不变的事物的集合体，而是过程的集合体。只有如实地把教学看成是一种不断变化着的动态过程，才有可能比较全面地把握它的各个方面的矛盾联系和“中介”。

因此，为要全面认识什么是教学，尚须在把握教学的质的规定性的基础上，进一步考察教学活动的进程，考察内含于教学过程的各种因素及各因素的矛盾运动，并在思维的行程中具体地再现教学过程矛盾运动和辩证发展。

① 黑格尔：《精神现象学》上卷，商务印书馆1979年版，第36—37页。

② 《列宁选集》第4卷，人民出版社1960年版，第453页。

第二节 教学过程的要素及其相互作用

“现代科学和生活的整个领域里都需要按新的方式抽出新的概念、新的观念和范畴，而它们都是以‘系统’概念为中心的。”^① 可以认为，自然界、人类社会和人的思维，都是以由不同层次的等级结构所组成的系统状态而存在的。系统是处于相互作用中的要素的复合体，凡系统都有结构，系统的结构，就是系统各要素在空间和时间上的耦合关系和联结方式。依照系统理论，我们可以把教学过程看作是一个复杂的人造系统，对它进行结构分析，从而把握它的基本的矛盾构成情况。

一、教学过程的构成要素

从教学过程中区分出教师、教材（或教学手段）、学生三个要素，是一种比较流行的看法。这种区分未尝没有道理，因为它至少可以从马克思把生产劳动区分为劳动者、劳动资料、劳动对象三个要素这一点上，找到推理的根据。然而，马克思对生产劳动要素的这种分析，只是在最一般、最简单的意义上对研究对象进行考察的结果，它带有抽象的、纯形式的、静态分析的性质，当马克思进一步对生产劳动作具体的、动态性的考察时，所揭示的矛盾方面就要复杂得多。若把教学看成一个运动着的、发展变

^① 贝塔朗非《一般系统论·基础·发展和应用》，清华大学出版社，1987年版，第7页。