

## ■“教师如何做课例研究”之四

## 课后研讨活动的开展

● 安桂清 严 丽

课后研讨是课例研究小组基于观察结果从不同角度检视课堂教学的得失利弊,进而揭示教学可能的改进方向的过程。课后研讨水平的高低直接影响后续教学改进的质量。因此,在课后研讨活动中,研究小组的每个成员都应该敞开心扉、彼此接纳,在一种民主与平等的氛围中展开对话,以充分阐发课堂教学的意义、问题及可能的境界。

## 一、课后研讨活动的组织方式。

## 1. 准备场地。

通常,在授课结束后,课例研究小组需要休息片刻(至少10分钟)再开始研讨活动,以确保所有观察者有时间整合他们的观察结果和思路。如果有可

能,最好在执教者上课的教室进行观察结果的整合及随后的研讨,因为教室中的黑板、文本资料等还留存着上课的痕迹,所有人的记忆仍相当鲜活,观察资料的整理以及研讨会的开展都将因此而方便、快捷。假如没有可能,则要准备一个会议室,授课教师和研究小组成员随身携带上课过程中使用和产生的资料进入研讨会会场。

## 2. 建立研讨的程序。

研讨会的开展需要遵循一定的程序。一般先由主持人介绍团队成员和概述研讨的基本结构。随后,课后研讨沿下述话语程序展开:首先,研究小组听取执教者的教学意图,理解其对教学的设想和做法。主持人有必要提醒执教者尽量使

自己的讲解简洁,从而为随后的小组评论留出较多的时间。其次,依据观察结果展开小组评论,鼓励大家积极发言,在适当的时机允许执教者就他人的评论进行简短的回应。特别需要指出的是,在研讨过程中主持人要时刻注意提醒参与者认真倾听他人的观点。最后,如果在研讨前安排某个小组成员作总结,就要给其留出10分钟的时间作最后的评论。

## 3. 明确参与者的角色和职责。

在角色分工上,研讨会的参与者通常包含下列人员:主持人、执教者、评论员和记录员等。主持人作为教学研讨的推进者,除了遵照一般程序组织研讨外,还要注意明晰每个参与者的

符号,即使学生直接写出了方程式,也需要语言的支撑。因此,描述问题中的相等关系就显得尤其重要。只有学生亲身经历了上述思维过程,才能深刻理解方程的本质意义。所以,教学的重心不应当放在让学生简单地记住一个定义,反复进行解方程的演练。

在小学数学中,还有许多数学概念也具有多重性。如分数就有如下几种意义。

① 份数的意义:分数是把一个单位平均分成若干份之后的一份或几份。

② 商的意义:分数是两个整数相除(除数不为0)的商。

③ 比的意义:分数是整数P与整数q( $q \neq 0$ )之比。

在教学中,教师要依据学生的认知水平,尽可能帮助学生从多方面领会概念的内涵,经历从认识概念到理解其多重意义、应用领域等过程,而不仅仅是让

学生记住概念的文字叙述;引领学生在研究某个概念与其他概念的区别和联系中揭示其个性的、本质的特征,而不仅仅是对习题的机械操练;鼓励学生在生活中发现概念的“原型”,体会概念是现实世界的数学刻画,而不仅仅是让学生记忆题目的类型。我想,只有这样,才能使概念教学落到实处。

(作者单位系吉林省教育学院)

(责任编辑 余慧娟)

职责, 确保研讨活动聚焦主题, 并注意控制时间, 使所有期望评论的人都有时间发言。执教者除阐述教学意图外, 还需要积极与评论者进行互动。评论员主要由课堂教学的观摩者组成, 观摩者不能仅限于校内的同伴教师, 有时也包含了校外的专家教师。评论员首先要以自身的观察为基础, 客观公正地汇报课堂观察的结果, 其次, 以探询的口吻展开教学评析, 通过研讨在可能的范围内帮助执教者深化对教学的理解, 明确课堂教学的改进路径。对记录员而言, 除了记录所听取的研讨内容, 还必须为课例研究报告的撰写提供一个研讨的概要, 并确保把这份概要递交到负责撰写报告的人员手中。

## 二、课后研讨活动的基本原则。

### 1. 关注对问题的研究。

课例研究总是基于某个主题而实施的, 课堂观察的重点也是基于研究主题而确立的, 这使得基于观察结果的课后研讨活动以问题的研究和解决为宗旨, 而不是用一套既定的标准(哪怕这套标准非常先进)去评价教学和检查教师的工作。与以往专注于对上课好坏做出评价的传统教研相比, 专注于问题解决的课后研讨一方面有助于执教者放下为避免被评头论足所采取的防御性姿态, 坦率地投入到对问题的研讨和探求上, 从而纠正原有的认识或行为偏差, 产生新的教学理解。另一方面也有助于改善评论者在评论时因就课论课所导致的研讨泛化、缺乏针对性的局面, 使问题的研讨与解决以观察记录为基础, 有具体而明确的证据支撑。

### 2. 关注学生学习的事实。

对学生学习的普遍而深入的关切应贯穿课例研究的始终, 并使之区别于其他类型的教学改进活动。由此, 在课例研究中, 课后研讨的内容应着眼于课堂中学生学习的事实来展开, 避免聚焦于课的成功与失败或教师的教学风格。试想一个教师“教得怎样”不能仅仅依靠其自身的风格加以考量, 更应该从课堂上每个学生的学习情况出发来加以考察, 更何况教学研讨的目的从来都不是“教师要露一手”。只有把“学生的学习”作为研讨的主旋律, 通过分析和研究学生的学习来改进课堂教学并形成教学实践, 才能创造“以学为中心”的教室, 从而使每个学生的差异都得到关注, 使每个学生都得到尊重。只有这样才能通过学生的学习实现教师的学习和行为的改进。

3. 关注执教者与观察者的民主协商。

作为一项教师专业发展活动, 课例研究旨在建设教师研修共同体, 构筑教师相互学习的同伴关系。为此, 课后研讨应当是教师群体基于民主协商的反思性实践, 而不能仅仅视其为观察者对执教者的建言过程。假定观摩者针对某个教学情境中执教者的“教法”建议另一种“教法”, 这种建议的意义何在呢? 因为即使在某个特定的情境中, “正确的教法”也从来都不是唯一的。传统意义上, 观察者高谈阔论、执教者唯命是从的研讨情形反映的是一种单向的权力关系。按照佐藤学的说法: “只要这种权力关系不消弭, 在校本教研中教师之间的相互学习是不可能的。”<sup>①</sup> 基于此, 作为一个

民主协商过程, 对执教者而言研讨就意味着应敞开自己的内心, 与观察者积极互动, 在互动中实现多种视界的沟通与融合, 而不能只是缄默不语, 被动地听取意见或礼貌地维持表面的言谈。对观察者而言, 则意味着将研讨看作自身学习的契机, 反思自己在课堂观摩后“学到了什么”, 致力于将研讨发展成为一种自我成长的内在机制。唯有实现了上述转型, 课例研究才能真正成为教师合作学习的场所。

## 三、课后研讨活动的进程安排。

### 1. 汇总观察结果。

深入的教学研讨与反思总是建立在充分的课堂信息基础上的, 课堂观察者承担着提供课堂信息的双重任务。在课例研究中, 为收集到有关教学的多方面信息, 观察者通常是有角色分工的。比如, 日本学者把课堂观察者分为速记者、总体观察者、抽样生观察者和摄像者等。速记者要把课堂教学的师生话语完整记录下来, 总体观察者负责观察课堂的整体氛围和学生的整体参与情况, 抽样生观察者会选取特定的学生个体作为观察对象, 以收集有关他们的课堂反应的信息。摄像者则需把整堂课记录下来。课后, 这些承担不同观察任务的观察者必须进行观察信息的汇总以全面反映课堂教学的实况, 进而为随后的课例分析与研讨提供充足的证据。有时, 为提供全面而又准确的课堂教学信息, 也可由几位小组成员共同观察一个观察点, 在此情况下, 几位观察者更需要在课后相互确认各自所观察到的信息是否一致, 以便向执教者提供客观一

致的观察结果。

比如在一堂物理课上，教师试图让学生利用西红柿、电压表、锌片和铜片制作一个水果电池从而引入“电动势”这一物理概念，课堂观察的主题是学生的实验操作状况，观察重点为实验成功与否、实验操作方式是否正确和教师对学生实验的反馈情况是否恰当。课后7个小组的7位观察者交流了各自的观察结果，其中有3位观察者报告说他们所在的小组实验没有成功，电压表的指针始终都没有动，但这3位教师都报告说学生的操作方法并没有错。那么究竟是什么原因造成实验没有成功呢？经过一番交流，几位观察者意识到实验所用水果的类型、大小、成熟度以及锌片上的锈迹等可能影响了实验的效果。于是，他们在随后的研讨中向执教者汇报了这一重要发现，从而启发执教者在下一轮的教学中对实验材料进行更为严格的挑选。可见，承担同一观察任务的不同观察者对观察结果的汇总有助于为执教者提供明确、真实和可靠的课堂教学信息。

## 2. 执教者讲解教学意图。

执教者对教学意图的讲解并不是随意的。通过讲解教学意图，执教者要向课后研讨的参与者传达三个层面的内容：首先要诠释自己的构思，对教学设计的依据作充分的说明。其次要说明教学实践中的调适，对教学中可能的、即时的变更作合理的解释。再次要阐述实践后的反思，对教学的感受与体验作细致的阐发，评述教学的困难与乐趣所在。何谓一堂好课，原本就没有一个统一的量化标准来进行准确的评判，只有给执

教者充分的陈述空间，让课堂观察者与执教者在平等协商的过程中就课堂教学问题的解决达成一致，才能使其后的教学改进落到实处。执教者讲解教学意图从客观上为群体研讨时的“百家争鸣”创造了条件，从而避免群体研讨时评课者的“话语霸权”，同时对大家认识课堂教学现象的本质也是有益的。

比如在一堂主题为“季节的颜色”的英语课上，在讨论“夏天是什么颜色”时，学生们说出了不同种类的颜色，举手的学生越来越少，观察者认为这个问题的讨论也该告一段落了。但班中一个叫 Jessica 的小女孩始终没有放下高举的小手。教师注意到了她，并很有耐心地让她发言，“我认为夏天是彩色的”，没等她说完就有学生叫起来：“彩色不是一种颜色。”其他的学生也纷纷附和着并用疑惑的目光看着她。教师也感到很好奇，随即说道：“不如让我们猜猜看为什么 Jessica 眼中的夏天是彩色的。”于是，学生们作出了种种不同的推测，虽然众说纷纭，但是 Jessica 始终微笑着在那儿摇头。最后她说：“在夏天我能看到七彩的彩虹，我喜欢漂亮的彩虹。”课后，观察者认为教师很好地把握了这一意外时刻的教育意义，顺着课堂的语境吸引学生进入了一场真正的对话，师生在一种共享的氛围中获得了更多关于夏天的体验。但是在讲解教学意图时，教师表达了自己的困惑，在让 Jessica 发言时，教师说自己是非常犹豫的，担心这个环节更多的发挥会打乱整节课的进度。事实上的确如此，原先计划的教学内容并没有如期完成。在随后的研讨中，观察者不

再只是单纯地赞扬这种方式，而是与教师分享了这一问题的复杂性：课堂中的一件事情可能产生多种结果。教师等几分钟让一位学生回答问题，可能提高学生的学习动机，但同时让班上其他学生的学习进度落后了一步，对另一位想回答问题的学生也可能产生消极影响。最后大家得出结论：教师必须尊重教学的偶然性，保持心灵的开放，而不是死板地按照教学计划一直进行下去，在教学过程中适时调整，做到随机应变。无疑，这样的研讨使研究小组成员对教学的认识更加全面而深刻。

## 3. 基于观察结果展开群体研讨。

通过仔细分析群体研讨的话语结构，我们会发现一种为执教者和观察者双方所接受，并同时实现智慧分享与情感交融的研讨活动是沿着如下脉络展开的：首先是观察者向执教者汇报“我们观察到了什么”；其次是询问执教者“观察结果反映出教学存在怎样的问题”；再次是双方共同讨论“如何解决这样的问题”；最后是观察者与执教者分享“我从这节课中学到了什么”。

以一个英语课例研究小组的课后研讨为例，观察者通过座位表记录学生的课堂参与情况，结果显示在一节课中班上的39名学生只有16人有过发言，而且无一例外是被动回答教师的提问。观察者在向执教者汇报这一观察结果后，执教者表示自己也有同感，班级学生的主动参与情况不理想。他还就“何以如此”表达了自己的观点。他认为学生参与不够积极主要是因为班中很大一部分学生的英语表达能

力比较差。随后观察者与执教者开始协商如何解决这一问题。大家分享了一些解决方法,比如可以通过调整本节课的教学组织形式,让学生在同伴对话或小组合作中增加开口说话的机会,以改变他们表达不熟练的状况。再比如教师所创设的情境不能远离学生的经验,同时教学的内容要有层次和梯度,一开始要为学生的表达提供一定的言语支架,比如单词、句型、内容要点等,这些支架能够帮助学生超越表达能力的最近发展区,从而达到新的发展水平。最后,观察者与执教者分享了他们在这堂课上的收获,例如一个观察者指出,学生在表达中出现错误时,教师并没有为纠正这些错误而打断他们,而是将学生的语法或发音等错误写在黑板上,他认为这种做法有助于保护学生表达的勇气,对英语教学尤为重要,他表示要在自己的课堂上也尝试这样做。当然,这一案例所展现的话语结构是极其明晰的,在有的群体研讨中,观点的冲突在所难免,但无论多么激烈的争论都不要忘记课后研讨的协商对话本质。

#### 4. 形成改进建议。

如果说基于观察结果的群体研讨大体揭示了教学改进的可能方向,那么接下来观察者和执教者还需要通过协商确定本节课的具体改进方案。通常,课例研究第一轮课后所修订的教学方案会在另外一个班级实施。有些教学改进的策略对不同的课堂都是适用的。但有些改进策略可能是个性化和富有针对性的,必须重新考虑其是否适用于另外一个班级。这需要观察者在群体研讨后继续思

考自己的教育教学经验对另外一个班级的适切性,同时执教者也要研究另外一个班级的基本情况,并据此对课堂教学的改进方案做出取舍。

比如某所学校的英语教研组一直将开展有效的合作学习作为课例研究的重心。在一次课堂教学中,观察者发现学生在开展合作学习时,有一个小组过于活跃,极大地限制了其他小组的课堂表达机会。于是,课后研讨的重点聚焦于“怎样对待过于活跃的小组”。观察者与执教者对此提出了一系列改进方案,但在应用这些策略进行新的教学设计时,执教者产生了疑虑。因为根据他对另一平行班的了解,这个班级的学生在合作学习时存在的普遍问题不是某个小组过于活跃,而是个别学生经常霸占话语权,以致小组内的其他成员只是被动服从。基于此,观察者与执教者又探讨了如何分散小组话语权,促进组内成员平等的方法,比如实现小组内的角色轮换等。由此可见,课后研讨所提供的教学改进方向对教师是富有启发性的,但就新一轮的教学实践而言,还要充分考虑其对具体班级的适切性和针对性。这也是为什么要把“形成改进建议”列于“基于观察结果展开群体研讨”之后,作为一个独立的主题加以讨论的原因。

需要强调的是,“形成改进建议”不应随课后研讨活动的结束而结束。有时课后研讨活动的开展并不能当场找到教学改进的有效策略,即使找到了也需要在实践中加以检验和不断修正。更何况教学改进永无止境,需要持续地进行研究,才可能不断产生新的策略和方法。因此,

教师需要持续地就某一主题深入探究。在群体研讨结束后,无论是观察者还是执教者都应广泛地开展理论学习,吸取已有的教学经验,完善课堂教学改进的策略。另一方面研究小组成员应在自身的教学实践中积极尝试和应用改进策略,并不断反思和完善这些策略。以上述“分散话语权,促进组内平等”的课例研究为例,在研讨活动结束后教师通过广泛查阅文献,找到了更多可供采用的策略以分散小组的话语权。其中一个重要的策略是美国学者斯宾塞·卡恩提出的“谈话筹码”,即学生们每谈话一次就交出一个筹码,当他们的筹码都用完了就不能再谈话了,但是可以问问题,直到所有组员的筹码都用完再从头开始。这种做法可以让用完筹码的学生向还有筹码的同学提问以督促他们发言。随后,课例研究小组的部分教师在自己的教学中尝试了这种方法,并发现了一些使用过程中的注意事项。显然,事后研究是一个长期的过程,它需要教师保持持续探究的热情,而这一点是课例研究不断走下去的源泉。

注释:

① [日]佐藤学著:《学校的挑战——创建学习共同体》,钟启泉译,华东师范大学出版社2010年版第168页。

(本文系2010年教育部人文社会科学青年基金项目“课例研究的国际比较”的阶段成果之一。)

(作者单位均系华东师范大学课程与教学研究所)

(责任编辑 钱丽欣)