

■“教师如何做课例研究”之三

课堂观察工具的开发

● 安桂清 沈晓敏

课堂观察是课例研究的中心环节，该环节提供反映教学效果证据，是对教学进行反思和重新规划的基础。课堂观察的重点是基于课例研究的主题而确立的，观察重点一旦确立，就需要选取或开发适当的观察工具。在传统的教研活动中，教师进行课堂观察的工具仅限于一本听课笔记和一支笔，甚至连这些也没有，只是为听而听，不知道要听什么，也不知道怎样去听，听完课后只是三言两语地就课论课，潦草结束。这一方面表明传统教研活动太过随意，缺乏规范；另一方面也说明在教研活动中有效的课堂观察工具不可或缺。课例研究是教师群体的一种专业发展行为，为提升其研究品质，必须借助有效的观察工具来收集反映学生学习状况的证据，以使随后进行的教学反思和重新规划有据可依。

一、教案观察表。

最直接的课堂观察工具也许是教案。因为只要对照教师的教案，我们就可以了解在课堂的预设之外生成了什么、为什么会有这样的生成以及可以怎样改进原有的设计。在日本，教师通常都会带着一份经合作设计达成共识的教案去观课，以便在观课过程中参考查对。如右表所示，教案观察表是在

复线型教案的基础上开发的，“教学活动设计”与“预期行为”两栏是复线型教案的设计内容，“非预期行为”包括学生的非预期行为及教师的非预期应对，是课堂观察时观察者重点记录的内容，“提升空间”则是基于对非预期行为的分析提出课堂教学改进的建议。

以《小蝌蚪找妈妈》一课的教案片段为例，任课教师执教这一片段时，观课教师发现一位学生的发言超出了教师的预期，他问道：“小蝌蚪为什么先长出后腿？”教师一愣，显然没有意识到学生会问这样的问题，于是他来不及思索，回答道：“这是它的生长规律决定的。”在课后研讨时，教师们开始反思，任课教师对这一问题的应对是否恰当。经过讨论，大家认为，在回答学生提出的问题时，如果只是简单地把他们引向现代科学的自然秩序，那么很有可能会阻断他们继续探索的热情和动

力。对学生所提问题的恰当回应才能使他们保持对问题持续的、鲜活兴趣，一个机智的教育者可以做到这一点。因此，当学生问“小蝌蚪为什么先长出后腿”这一问题时，“启发他们通过养蝌蚪观察一下”或许是更为恰当回应方式。

显然，作为课堂观察的工具，复线型教案成为以学为中心的课例研究的有力支撑。教师教学研讨的重心不再是单一的“怎样教”，而是把学生的学习状况和教师对学生学习的应对作为教学研讨的重点。课例研究重心的转移不仅可以丰富教师对学生的认识，更可以提升教师的教学机智和教学策略，随着教师专业知识的丰富和完善，教学改进亦成为现实。正如日本教育学者佐藤学所作的形象比喻，好的教学就如接住学生“投过来的球”，即“接住”每个学生的发言，并能与那些倾心“投球”的学生的想法产生共振，而不是只注

教案观察表

教学活动设计	预期行为		非预期行为		提升空间
	学生的反应	教师的应对	学生的反应	教师的应对	
刚才我们用先、再、接着、最后这些词语描绘了小蝌蚪的变化过程，大家还有什么问题要问吗？	我观察到它的颜色变了，由黑色变成了绿色，它身上还长出了条纹。	鼓励学生积极表达自己的观点。 强调先长出后腿，再长出前腿，接着尾巴变短等是小蝌蚪的明显变化或主要变化，其他变化也是存在的。	小蝌蚪为什么先长出后腿？	这是它的生长规律决定的。	启发学生通过养蝌蚪观察一下。

意自己教学的进度。

二、观察量表。

为改变传统教研活动中教师仅凭印象和感觉开展教学研讨的局面，课例研究小组通常会先根据观察目的编制合理的量表以用作课堂观察的记录工具，而后在研讨中依据观察量表中的“数据”对课堂教学进行深入的分析，以提高课例研究的实证水平。

在当前的课例研究中，观察量表的使用较为广泛。观课教师在确定观察点后，就可以结合自身的实践经验，独立或合作开发观察量表，而后进入课堂，并在试用中不断加以修正，最终形成科学的观察工具。比如，观课教师想了解学生的合作讨论技能，就可以设计下列观察量表，通过记录技能的频次了解小组成员对合作讨论技能的理解与运用状况，并据此对每个小组提出有针对性的建议。

		组名:			
技能	姓名	张一	林二	王三	李四
角色任务					
热烈发言					
仔细倾听					
别人发言					
鼓励别人					

需要说明的是，观察量表的使用要非常谨慎。首先，并不存在一个适用于所有人和所有课的观察量表，每一位教师所面临和所关心的教学问题都是具体的、不同的，因此他们根据自己对观察点的理解和对自身教学特点的认识所编制的观察量表

也是具体的。当我们借鉴这些量表时，必须依据自身的需要对其作出修正，只是照搬他人的观察量表，恐怕无法实现我们全部的观察意图。其次，在对观察量表的统计结果进行解释时，要对其所呈现的“数据”进行一种历史性的考察，明确这些数据产生的背景和条件，防止被表面的数字所迷惑，以致对课堂教学做出错误的观察结论。

三、座位表。

座位表也是课例研究中课堂观察的重要工具。在听课前，观摩教学的教师可以向任课教师要一份班级学生的座位表，以便在课堂观察中利用座位表记录班级中不同学生的学习情况。下面是一个班级的座位表：

		讲 台			
★					
				▲	

为方便观课教师了解不同程度学生的学习情况和困难所在，在座位表上可以用相应的符号对班级的学优生（如表中的“★”）和学困生（如表中的“▲”）进行标注，观课教师在进行学生抽样观察时可以根据这些标注选择恰当的观察对象。

当然，对座位表的应用也有许多变式。有的教师在座位表上记录前一节课学生的反应

或在作业本中表达的想法、观点等，有的则在座位表中预设学生可能持有的解题方法或对事物的观点，并标注持不同观点学生进行互动的方式。有时座位表会同复线型教案相结合：中间是教案，两边是座位表。这样可以更为详细地呈现每一位学生的课堂反应及教师对其反应所作出的应对。座位表不仅反映学生个体的状况，还将整个班级学生在经验和认识上的联系、冲突以及互动学习的方式一目了然地展现在执教教师和观课教师面前，为课例研究中的群体反思提供了具体而真实的素材。由于教师的研讨话语贴近教学的实况，教师的所思所悟扎根实践，教学改进也随之具有了可能性。

四、姓名牌。

姓名牌是一种在讨论课上使用的工具，在日本的课堂中被广泛应用。通常在讨论课上教师会呈现一个事物或现象，从而引发学生各种观点的碰撞。讨论时，教师会在黑板上划分两个代表不同观点的区域，学生将自己的磁性姓名牌贴在某个区域内表明自己最初的立场，并出示自

己选择这一立场的事实依据。在讨论过程中，学生可以随时移动姓名牌，以表明自己立场的改变并说明理由。在课例研究中，执教教师或观课教师也可以利用姓名牌记录学生观点的变化和学习的过程。下面所呈现的是一个日本小学社会课上的例子，从中我们可以发现姓名牌的妙用。

赞成根岸湾填海造地			不赞成根岸湾填海造地		
富山	本山	元木			
林 和洋	佐佐木	佐田			
远田	铃木	水岛	西崎	井口	桥田
中田	泽田	前田			
村田		水野	宫内	池田	藤崎
横田	冢田	中野	出口		
本田		山田		宇和岛	
		野川			

在这堂社会课上，学生们对“根岸湾的填海造地”产生了不同的看法。教师要求每位学生表明自己的观点和立场，于是第一次姓名牌位置图就形成了。值得注意的是，即使站在同一立场上的学生，姓名牌的位置也可能是不一样的。如上图所示：富山是强硬的赞成派，宇和岛则是坚决的反对派，而佐佐木等人则是中立派。随着研讨的深入，姓名牌的位置会发生个性化的移动。这种移动表明学生们的认识在发生改变，而认识的改变及深化却反映了学生的视野在不断扩展。同座位表一样，姓名牌的使用也为课例研究研讨学生的学习提供了事实材料的支撑。

五、观察者自身作为观察工具。

以上所呈现的课堂观察工具都具有一定的结构，但是我

们始终都不要忘记在课例研究中还有一种没有预先设置的分类——用语言对观察到的事件和行为加以详细描述的记录方式。描述以观察者自身作为工具，通过观察者的语言记录并揭示其所探究的现象。描述可以延缓观察者对课堂教学的简单分类，使学生学习时的具体情境在教学研讨时重新浮现出来，从而为课例研究小组提供与情境对话的机会。虽然描述不能直接产生答案或解决办法，但是能给予我们思考的空间，在本质上，描述致力于对人性的洞察、理解和期待。下面是一位观察者对《黄山怪石》一课的教学片段所作的描述：

老师让学生在各种怪石中选择自己最喜欢的，并说明喜欢的原因。课堂开始活跃起来。有的孩子喜欢“猴子观海”，因为平时喜欢孙悟空；有的孩子喜欢“神仙晒靴”，因为喜欢晒太阳……教室里响起了零落却令人愉悦的孩子的笑声。在谈到“金鸡叫天都”这块石头时，一位小男孩站起来，“有三点”，他一边解释，一边竖起三根手指，“第一我喜欢黄色；第二我老家没有闹钟，要靠鸡来报时；还有就是……”说到这里，他忍不住笑起来，边笑边说：“我也喜欢吃鸡肉。”零落的笑声连成了一小片。但老师显然对孩子们的回答有点不满，“大家刚才说为什么喜欢怪石时，很多都提到了吃的或玩的。我们之所以喜欢它们，更应该是因为课文把它们描写得美啊，对不对？所以……”教师指着刚才的小男孩说：“你应该说四点！”小男孩坐了下来，伸手在自己的额头重重拍了一下。

描述让课堂教学的真实场

景在我们面前展现，从而启发我们去思考现象背后的意义。在上述片段中，学生因为从未见过真实的黄山怪石，所以只能从自身的经验、体验出发来谈论喜欢的理由。虽然学生表达自我认识的多样性与真实性，但对教师而言，与文本的写作意图相比，学生的回答显然没有切中主题。为维护书本知识的权威性，教师最终把所谓正确的观点强加给学生。面对制度化、权威化的课程知识，很多时候他们会想当然地贬抑学生，把他们的个人话语视为浅薄之论，理直气壮地用自己的观念覆盖学生的观念，并且笃信自己的观念才是他们值得拥有的。在课后研讨时，教师们意识到这类现象在课堂中经常发生。大家讨论了这种做法的危害性，最终将其定性为一种对学生的“暴力”行为，因为在这种粗暴的态度与冷漠的知识的裹挟中，学生心灵的丰富性、复杂性、独特性以及无限可能性无可避免地走向萎缩。透过对这一片段的描述和解读，我们可以发现描述性语言有助于保持课堂教学的整体性与复杂性，有助于我们从广泛的联系中探究教学情境的意义。因此，对课例研究而言，结构化的课堂观察与非结构化的课堂观察应相互补充，相得益彰。随着课例研究的深入，期待教师们创造出更多有效的课堂观察工具。

（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）