



■“教师如何做课例研究”之六

课例研究的认识与实践误区

● 安桂清 赵萌萌

随着课例研究的开展和推进，教师会不断积累相关的经验，对课例研究的认识也会逐渐深化。然而，与此同时一些教师也可能产生一些误解和困惑。因此，我们对课例研究过程中可能出现的认识与实践误区进行阐发，以便引起教师的关注和思考，提高课例研究的专业品质。

误区一：课例研究就是传统教研中的听评课活动。

与课例研究中的课堂观察和课后研讨反思相对应，听评课虽然也是课例研究中重要的环节，但传统教研中的听评课与课例研究的专业追求之间还是有一定距离的。

从课堂观察环节来看，传统听评课关注的重点是教师，往往从教师有没有完成教学目标、教师的教学技能、教师处理教材的能力等维度进行分析和评价。而课例研究中的课堂观察把关注的重点转移到学生身上，有针对学生的不同观察点和观察工具，力求能够全面细致地了解学生课堂学习的过程和困惑，并以此来改进和指导教师的教学。从课后研讨环节来看，传统的听评课大多以评价为目的，仅从教师的一堂课来评定教师教学水平的高低。甚至有时仅凭一张简单的评价表对教师的课打打分或画

画钩，省去了课后研讨的环节。对课例研究而言，课后研讨是不可或缺的重要环节。教师共同体把研究真实的课堂作为自己专业生活的一部分，基于课堂观察来寻找适合学生的教学方式，共同研讨如何改进当前的教学。因此，以研究为灵魂，以改进为目的的是课例研究的本质追求，这也应当成为听评课活动的发展方向。

误区二：课例研究旨在找到一个完美的教学计划。

在课例研究过程中，教师会根据研究小组对前一次教学的反馈不断调整和优化自己的教学计划，以形成下一次教学方案的蓝本。很多教师从这一表象出发，认为课例研究就是通过对教学计划的不断打磨，形成一个完美的范本，然后按照此范本开展教学。这样的推论显然过于表面化和简单化了。如果课例研究循着“找到一个完美的教学计划”这条道路发展下去，注定是没有出路的。因为在现实中教师必然会面临这样的诘问：“什么时候一堂课才好到可以被广泛运用的程度呢？”“假如教师花了很多时间在一节课上，那么他们如何影响到所有的课呢？”归根结底，这种一劳永逸的想法难以面对充满不确定性的、复杂的教学情境。

课例研究改进教学的内在机理究竟是怎样的呢？对这一问题的回答需要充分认识到课例研究干预教学过程的复杂性。概括而言，课例研究至少强化了教学改进的三条路径：一是在研究中促进了教师有关学科、教学、学生等个体知识的形成与发展；二是通过同伴的帮助增强了教师改进教学的责任感与动机；三是研究过程为教师的学习提供了资源支撑。因此，课例研究是通过教师从课堂的事实和工作的具体经验中学习来实现教学改进的。它是一种基于观察与反思、旨在促进教师专业成长的“反思性实践”，而非复制所谓完美教学计划的“技术性实践”。

误区三：只要把课堂观察的视角转向学生就可以实现课例研究重心的转移。

相对于传统教研活动仅仅关注“教师的教”而不顾“学生的学”的局面，课例研究致力于恢复我国教学研究中久已失去的对学生的关注，实现由教到学的研究重心的转移。那么，这是否意味着教师只要把课堂观察的视角转向学生就能够实现课例研究的重心转移呢？没那么简单。课例研究还期待教师的教学观与学生观发生转变，观念的变化才是课例研究实现重心转移

的基础。如果教学仅是把真理以合意的方式传递给学生,那么学生当然并不重要,重要的是传递的方式——教学的方法。但如果教学是以精神成长和意义创生为主要目的学生的生活,那么学生当然是教学的核心。因此“怎样看待教学”就成为课例研究能否关注学生学习的前提。

另一方面,教师还必须把学生视为一个完整的人。倘若教师仅仅视学生为一个问题解决者,一个证明教师教学有效的工具,那么学生并未真正进入课例研究的视野。比如在课堂中有些教师没有耐心去倾听学生个体的观点,而是急于让其他学生验证其观点的正误;再比如有的教师仅仅关注学生的发言内容是否正确,忽略学生语言表达背后的情感体验,这些都表明我们并没有接纳学生的整体存在。正如在传统教研中,人们也会讨论全班学生对知识的“可接受程度”,但这只是为了确定教学的底线,并未真正尊重每位学生的个性差异,也并未实现面向全体学生的教学。教师必须把学生视为一个个具体的、完整的人,在课堂上注意搜寻学生学习动机和行为方面的信息,特别是未受到充分关注的非言语方面的信息,只有这样,在课例研究中教师才能有更多机会从学生的角度思考教学。否则,即使表面上关注了学生的学习,实际上仍可能对教学作出相悖的理解。

误区四: 课例的成功取决于课堂教学目标的实现。

课堂教学目标只是学生学习的短期的、具体的目标,课例

研究在判断一个课例是否成功时,不仅要看看其短期目标的实现程度,更要看其是否有助于学生发展的长期目标的实现。传统教研活动总是急于实现学生学习的短期目标(尤其是对知识技能的掌握),缺乏对发展学生能力等长期目标的思考和关注,这使得教研活动无法以学生发展作为研究的主线。在课例研究中,要时时谨记学生,就需要教师对照学校的培养目标和教学愿景一起反复讨论,制定学生学习的长期目标,以此作为课例的研究方向加以秉持,用于指导自己的教学研究,并在研究中始终将教学的短期目标与学生发展的长期目标联系起来,使每一次课例研究活动都具有广泛的意义背景。

误区五: 课例研究必须先选题,再选课。

选题与选课的顺序并不绝对。虽然课例研究的开展要明确需要解决的教学课题,但“必须先选题才能选课”的认识并不恰当。当然,在某些情况下,我们不排除课例研究小组要先有明确的研究主题,并根据这一研究主题再选择相应的课例加以研究。但在多数课例研究的过程中,“选题”与“选课”往往是相互交织的过程,很难说次序上谁先谁后。有时我们会先选择一堂课,但我们为什么选择的是这节课而不是另外的课,这表明我们对这节课所要说明的问题有基本的预期,只是还不够明确罢了。即使没有预期,我们也可以沿着“学生是如何学习这一内容的以及教师应该怎样帮助学生学习”这一问题

展开思考,从而逐步明晰课例研究的主题。有时教师会先选题再选课,教师发现了教学实践中存在的问题,而后选择相应的课作为样本开展研究。

实际上,从教学问题的发现到课例研究主题的确立,还有一个不断精致化的过程。而且,这个过程是在一次次的教学中得以实现的,这也是为何课例研究的主题常常会发生变化,逐渐变得具体、深入的原因。当主题真正清晰的时候,也就是课例研究获得成功的时候。因此,就选题与选课而言,究竟谁在前谁在后并不是绝对的,应视具体情况而定。

误区六: 量化的课堂观察优于质性的课堂描述。

有的课例研究小组迷恋量化的课堂观察,认为量化的观察比质性的描述更精确,更能把握课堂教学的真实状况,然而事实并非如此。量化的观察虽然能够用精确的数字反映课堂的实况,但课堂中毕竟有些东西是不可测量的,比如课堂的氛围、教师的风格等。

质性描述提倡以观察者自身作为工具,通过观察者的语言对观察到的事件和行为加以详细描述,记录所探究的现象。描述让课堂教学的真实场景展现在我们面前,启发我们去思考现象背后的意义。看似被动、费时,实则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。

对课例研究而言,每一种观察工具都有其适用的范围,没有优劣之分。量化的课堂观

察与质性的课堂描述应相互补充，相得益彰。

误区七：课例研究致力于解决教学实践问题，对教师的理论学习要求不高。

虽然课例研究提倡教师在教学中发展自身的“实践性理论”，反对单方面地体现“理论的实践化”，但这并不意味着理论学习在课例研究中不重要。恰恰相反，没有理论作为教师思考与行动的“框架”并在研究中发挥作用，课例研究只能限于经验的层面，在低水平上重复，难以获得深入的发展。课例研究的推进要求学校创造机会，加强教师的理论学习。

理论素养的提升不仅有助于提高教师理解和反思课堂教学的水平，而且有助于教师在课例研究中寻找自身专业发展的突破口和生长点。因此，理论学习应成为课例研究开展的重要组成部分。课例研究尤其需要教师在实践中不断丰富自身对学生的理解，需要教师通过理论学习，广泛吸收心理学、社会学、文化学等对学生学习的理论研究成果，从而为透视课堂打下坚实的知识基础。

误区八：课例研究是学校教研组的活动，与学校其他工作无关。

课例研究是一个融合教学实践、知识、心智模式、人际关系、支持合作性研究结构与工具等要素的复杂的教师学习体系。它绝不仅仅是学校教研组的活动，其开展的成效与学校的许多工作直接相关。许多国家的经验表明，课例研究与学

校的整体变革是紧密相连的，那些以教学研究作为学校运营中心的学校往往能够取得变革的成功，因为他们改变了学校事务性的运行方式，使之成为一个深具研究性的专业机构。

概括来说，课例研究的推进期待学校各个部门作出以下努力：一是学校行政人员要不断提高自身的专业领导能力，致力于建设促进每一个人专业成长的学习社区。比如通过统整教师多元的声音，明确学校教学改革的指导思想和共同愿景；简化管理组织，改变分管部门“各扫门前雪”的状况，增强大家对集体的责任意识；打破学科组织结构的铜墙铁壁，增加机会，让不同学科的教师经常一起研讨，协助他们建构合作的文化；革新制度，取消学校不必要的行政事务和行政例会，使学校的整体运营以“课例研究”为核心，等等。二是不断改进教师的研究环境，比如从图书资料的建设、研讨的场地等多个方面着手，改善教师开展课例研究的物质条件。三是建设课例知识存储、分享和转化的平台。通过教师教学档案袋、教学专题研讨会、教学研究论文集等形式，尤其是通过学校教研网络的建设促进课例研究知识的传播与转化。

总之，课例研究的开展要与学校的整体变革紧密相连，没有学校各部门各机构的有力支持和配合，就无法促进课例研究的繁荣。

误区九：课例研究的成功做法可以移植。

如果将课例研究作为一套

通用的、适合任何学校教学研究的操作程序，那么无疑忽视了其在具体实施过程中际遇的环境。作为一项草根性的教学研究活动，一种自上而下的外部灌输是无法应付其复杂性的。在一个地方成功的案例和模式可能在另外一个地方并不成功。因为，课例研究深层结构中的合作习惯、群体氛围、文化特征等要素是无法由一地输入另一地的，甚至一地的教师作为“当局者”，对这些要素的特征可能并不自知。

因此，对每一所学校而言，重要的不是试图建构一套可供依循的课例研究的操作模式，而是以之为载体解决每一个研究小组乃至每一位教师特定的教学问题，并在问题解决的过程中形成合作的研究共同体。相对于显性的研究行为而言，课例研究中隐性的要素如研究热情、合作习惯、群体氛围等则更加弥足珍贵。课堂教学改进是一个长期和缓慢的过程，课例研究不能急功近利，为盲目追求“出成果”而简单照搬其他学校的做法。与“出成果”相比，教师在课例研究中的成长与收获更为重要，课例研究更应看重教师对待教学和专业的态度与习惯的养成。

（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”的阶段性成果之一。）

（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）