

# 以学为中心的课例研究

安桂清

(华东师范大学课程与教学研究所, 上海 200062)

[摘要]以学为中心的课例研究是从教师从学生学习的角度,以课为载体,对教学实践中的问题展开的合作性研究。其“以学为中心”的价值诉求符合当代学校整体变革的基点、课例研究的国际发展趋势以及我国教学研究和教学改革转型的需要。为实现其价值诉求,课例研究的每一环节需要基于如下原则展开:在“确立研究主题”环节做到教学合一;在“规划教学设计”环节做到因学设教;在“实施课堂观察”环节做到以学观教;在“开展课后研讨”环节做到以学论教;在“形成研究报告”环节做到以学改教。最终,以学为中心的课例研究期望嵌入教师的日常教学,成为课堂教学的未来景观。

[关键词]课例研究;以学为中心

[中图分类号]G420 [文献标识码]A [文章编号] 1672-5905(2013)02-0072-06

## Learning-centered Lesson Study

An Guiqing

(*Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University, Shanghai 200062, China*)

**Abstract:** Learning-centered lesson study is teachers' cooperative research on questions in teaching practice via lessons and from the perspective of student learning. Its "learning-centered" value is in line with basis for overall change of contemporary school, international trends of lesson study development and the needs of transformation of teaching research and teaching reform. To implement the "learning-centered" value, every step of lesson study needs to be carried out according to the following principles: combining teaching with learning in step of identifying research theme, designing teaching based on learning in step of planning instruction activity, observing teaching based on learning in step of implementing classroom observation, discussing teaching based on learning in step of organizing instruction seminar after class, improving teaching based on learning in step of writing research report. Finally, we expect that learning-centered lesson study is embedded into day-to-day teaching of teachers and become the future landscapes of classroom teaching.

**Key Words:** lesson study; learning-centered

在一个变革的时代,教育变革究竟采取何种方式更为有效?富兰(Michael Fullan)、史莫克(Mike Schmoker)等教育改革研究专家在最近的研究中明确指出,仅限于宏观的策略规划和学校整体变革的努力多半是无效的,只有每个课堂的教学有所改善,教育改革才会有真的突破<sup>[1]</sup>。司

徒德(Roger A. Steward)和布朗德芙(Jonathan L. Brendefur)在与学校合作进行过一系列的改革努力后得出结论,课堂层面最有效的改革方式所采用的模式应当是:作为合作学习共同体的教师小组聚焦于日常教学的改进,即他们所倡导的课例研究模式<sup>[2]</sup>。“课例研究”(Lesson Study),又称

[收稿日期]2012-10-08

[基金项目]教育部人文社会科学青年基金项目“课例研究的国际比较”(10YJC880001)的阶段性成果。

[作者简介]安桂清(1976—),女,山东泰安人,华东师范大学课程与教学研究所副教授,博士,主要从事课程理论和教学改革研究。

“教学研究”或“授业研究”，从宽泛意义上讲是教师对真实的课堂教学过程所开展的合作性研究。许多国家和地区的改革经验表明，以课例研究作为学校运营的中心是教师专业发展与学校教学变革迈向成功的必由之路。

### 一、以学为中心的课例研究：为什么？

课例研究是一个对教和学有着重要影响力的研究领域。1999年，施蒂格勒(Stigler, J.)和希伯特(Hiebert, J.)合著的《教学的差距：世界各国的教师改进课堂教学的精彩观点》(The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom)一书的出版使得课例研究开始为人所瞩目。2005年世界课例研究协会(WALS)成立，进一步推动了课例研究在世界范围内的推广。随着研究的进展，美国、日本、中国香港等地的学者都强调课例研究是一种强大的教学变革工具。我国的课堂教学正在经历历史转型，在以校为本的教学研究中开展以学为中心的课例研究尤显必要和紧迫。

首先，以学为中心是当代学校整体变革的基点。早在19世纪末20世纪初在批判传统教育的声浪中，杜威及其所创立的芝加哥大学附属实验学校就开始了“学习共同体”的学校设计。随后在诸多革新主义的教育改革中这一设计得到传承，并于今日被描述为21世纪新型学校的建设愿景。这一愿景是为学校再生为如下场所而设计的：亦即使学校成为儿童合作学习的场所；教师作为专家相互学习的场所；家长与市民参与学校教育并相互学习的场所。<sup>[3]</sup>以学为中心的课例研究是作为实现上述愿景的核心举措而存在的。借助这一举措，不仅教师合作研究的“同僚性”得以构筑，而且教学研究围绕学生的学习得以展开。可以说，以学为中心的课例研究是对当代学校改革哲学的践行，倘若以之作为学校运营的中心，“学习共同体”的改革愿景便不再遥远。

其次，“以学为中心”的价值诉求正成为国际课例研究的发展趋势。美国著名的课例研究学者凯瑟琳·刘易斯与其合作者强调课例研究至关重要是从学生的对话、行动以及作品中收集学生学习的证据，发展教师“看待儿童的眼光”(the eyes to see students)<sup>[4]</sup>。2002年11月20至22

日，以“课例研究：教师领导的、聚焦学生思维的合作性专业发展”(Lesson Study: Collaborative Teacher-Led Professional Development Focused on Student Thinking)为主题的研讨会在美国康涅狄格州斯坦福德市召开，会后还编辑了同名论文集。东京大学的佐藤学教授作为日本课例研究的卓越推广者在《学校的挑战：创建学习共同体》一书中反复强调课例研究中课后研讨的中心问题不是上课的优劣、提问的技巧和教材的钻研，而应紧紧围绕“学生在何处是顺利的、何处有障碍”展开。<sup>[5]</sup>另一位具有国际影响力的日本学者的场正美在题为《日本的课例研究与参与式观察法》(Lesson Study and Participant Observation Approach in Japan)的报告中明确提出相对于教学内容和教师行为的研究，日本课例研究更注重对学生学习的研究，因为教师教的怎样只能从学生的学习实况出发加以考察。<sup>[6]</sup>“以学为中心”显然已成为各国学者的积极共识，事实上这也是课例研究的精髓所在。

再次，以学为中心是我国教学研究和教学改革实现重心转移的迫切需求。自上世纪50年代教研体制确立以来，我国以教研组为主体的教研活动至今已存续半个多世纪。由于过往我国教学改革的重心所强调的是教师教学方法的改变，而教学方法的改变有时又被狭义地理解为教师教学技能和教学技巧的改变，在某些情况下甚至退缩为教师调动学生、驾驭课堂的能力。中小学的教研活动由此形成单看“教师的教”而不顾“学生的学”的局面。教学成功的基础往往被归结为教师熟练的教学技能和高超的教学艺术，而遗忘了教学的最终目的是指向于学生的学习与发展的，教学是否成功或教师“教的怎样”只能从课堂上每个学生的学习实况出发加以考察。近些年来，我国中小学的教学研究与课堂改革借助课例研究的模式取得了一定的进展。比如课例研究中的证据意识一定程度上超越了我国传统的囿于经验主义的教学研究。但由于过去60年我国以“教”为中心的教研思想根深蒂固，教学研究由“教”到“学”的重心转移并未实现，以致对课的研究貌似科学，实则缺乏灵魂。由此以课例研究的开展为契机，期望由“教的课堂”向“学的课堂”转型的理想亦无从实现。基于此，探索“以学为中心的课例研

究”实现教学研究与教学改革的重心转移已是大势所趋。

## 二、以学为中心的课例研究:是什么?

以学为中心的课例研究是教师从学生学习的角度,以课为载体,对教学实践中的问题展开的合作性研究。要理解这一内涵,还需明确下述几个概念:

一是何谓课例?课例是一堂课或围绕一节课所开展的一系列教学活动的总称,它是对教学的全景实录,呈现着完整、真实的课堂教学过程。需要说明的是,课例与课堂教学案例并不完全等同。课堂教学案例虽说也是对教学论题的生动再现,但它却不同于教学实录。它以故事或事件的方式呈现,按照一定的结构展开,其中蕴含着对问题的解决方法 and 研究者所信守的理论。因此,课堂教学案例来源于教学生活但同时要高于教学生活,这样案例才更具有代表性和典型性。我们可以把课例看做是课堂教学案例的来源,而课堂教学案例则是对课例的加工和提炼。

二是何谓课例研究?课例研究是教师以课为载体,对教学实践中的问题展开的合作性研究。它通常会经历一个“疑问—规划—行动—观察—反思和重新规划”的循环过程。与多数常规教研中的“就课论课”有别,课例研究强调从教师教学实践中的问题出发,通过教师群体的研究活动解决教学难题,改进教学实践。所以“课”在课例研究中仅仅是问题解决的载体,而非传统公开课教学致力于打磨成教学范本的课。就研究的方法论而言,与其说课例研究是课堂教学的行动研究,倒不如更准确地说课例研究是一种设计研究或设计实验。其研究过程是“理论驱动的设计过程”和“数据驱动的修正过程(教学策略)”<sup>[7]</sup>。也就是说,有根据的设计某个教学过程并在实现这一过程的情境中对情境进行测试和修正。而连续的迭代就相当于实验中的系统变量。由此可见,课例研究不是教学诊断型的研究,而是基于设计的研究。

三是何谓“以学为中心”?毋庸置疑是以学生的学习为中心。但这里的“学习”不是学生孤立的认知学习,而是以交往与对话为特征的活动。更具体地说,“学习”就是跟客观世界的交往与

对话,跟他人的交往与对话,跟自身的交往与对话。就是说,“学习”是建构客观世界意义的认知性、文化性实践,建构人际关系的社会性、政治性实践,实现自我修养的伦理性、存在性实践。”<sup>[8]</sup>据此,课例研究对学生学习的考察要从单一的学术学习迈向上述“学习的三位一体论”。伴随着对课堂学习的重新认知,教师的责任就不再是“上好课”,而是实现每一个儿童的学习权,提供学生挑战高水准学习的机会。那么这是否意味着在以学为中心的课例研究中教材教法的研究应当被否弃呢?当然不是。只是研究的主旋律要从“教材的教法”转向“教材的学习的教法”。从这个角度出发,“以学为中心的课例研究”不仅保障了学生学习权的实现,在隐含的意义上,同时确立起教师作为学习者的事实。教师的学习体现于他作为学生学习的研究者将课堂教学与儿童研究合二为一的专业实践之中。而这恰恰触及了教师专业素养的核心,教师之为教师就在于其了解儿童,并在多样化的专业实践中嵌入了对儿童的理解。

## 三、以学为中心的课例研究:怎么做?

课例研究一般要经历“确立研究主题”、“规划教学设计”、“实施课堂观察”、“开展课后研讨”、“形成研究报告”等核心环节。各环节要凸显“以学为中心”的精髓需要实现如下诉求:

### (一) 确立研究主题——教学合一

在“确立研究主题”环节,教师不仅要考察教学中的实践难题,更要思考这些难题在何种意义上与学生的学习相关,这是以学为中心的课例研究的起点。教学要素纷繁复杂,教师在课堂教学中面临各式各样的问题,有的问题会与学生直接相关,比如学生与自我、同伴、教师、教材和环境等的互动。需要注意的是与“教学法”有关的主题,由于过往教学研究的传统专注于探讨“教材的教法”,往往忽视教材教法与学生实际的联系,一定程度上导致“无儿童的教学”蔓延。比如就其中的“理解学科内容”而言,直到今天仍有教师专注于以“问题链”的方式分解学科内容,然后由浅入深地加以讲授。这种做法可以说仅仅考虑了“教师教”的问题,而没有考虑“学生学”的问题。因为很明显,学生对学科内容的理解有着不同的起点和相异构想,教师很难按照严格的逻辑把其理

解“链”起来,只能是根据不同的起点设计相应的学习任务,然后让学生在合作与交流中加以解决。因此,重要的不是从学科逻辑的角度理解学科内容,而是在学科理解中嵌入对儿童的认识。这正是对所谓的“教材的学习的教法”的体现。教学是一种关系性的存在。从教学的关系认识论出发,以学为中心的课例研究要超越教与学的二元论,在确立主题时反映“教学合一”的教学认识关系的本质。

## (二) 规划教学活动——因学设教

在“规划教学活动”环节,教师首先需要开展学情分析。学情分析是课前科学预设的前提,更是课堂精彩生成的保证。当前,教师在教学设计中对学情分析虽多有涉及,但大多仅凭主观臆断估测学情,缺乏与具体教学内容的匹配,更缺乏对学生个体差异的考察,几近形同虚设,很难真正促进教学的有效实施。要解决这一难题,教师需要掌握学情分析的方法和技术。在教学实践中,教师能够采用的学情分析的方法是极其多样的。比如:让学生预习、测验、访谈学生、课上让学生质疑、点评、做小结、倾听学生讨论、巡视学生做练习的过程、在答疑中发现问题、作业批阅,等等。在这些方式方法中,有些方法对学情的了解是随机的,有些则需要系统的设计。基于对学情分析的国际经验的考察,我们在此简单介绍三种需要系统设计的方法和技术。一是香港“课堂学习研究”为诊断学生的学习困难所采取的基于变易学习理论的测试法。<sup>[9]</sup>该方法把学情分析与具体的教学内容相联系,引导教师通过前测了解学生在学习上出现困难的关键属性,鉴别学生在理解上有什么差异,然后运用适当的变易图式,设计学习经验来帮助学生聚焦于关键属性,从而学会需要掌握的学科内容。二是认知访谈法,该方法是由皮亚杰开创,其学生哈佛大学的达克沃斯教授加以完善的一种临床访谈法,具体指的是一个或几个教师,在一群学生中,通过创设情境而让每一个人发现自己的问题,在持续的探讨中,遵循并发展自己的观念。<sup>[10]</sup>三是日常观察法,该方法吸收了美国学者赫姆莉和卡列尼关于开展“儿童描述性评论”的内容及程序,使教师对学生的日常观察有了切实的工具予以支撑。“儿童描述性评论”是通过对儿童及儿童作品的持续观察、描述、

评论,找出每一个儿童作为人、学习者和思考者的优势所在并使之具体化。赫姆莉和卡列尼建议教师对学生的日常观察可以下列五个方面做为重点:身体外表和姿势;气质和性情;与其他人(孩子和成人)的关系;强烈的兴趣和爱好;思维和学习模式。<sup>[11]</sup>上述学情分析的方法有助于我们在确定教学目标和内容时,超越原先单纯依据学科逻辑或日常经验判断教学重难点的做法,真正做到从学生的学习实态出发增强教学的针对性和个性化。

其次,教师还需要转变教学设计的重点。更明确地说,要突破传统意义上只关注教师如何去教的局面,改变过往将教师的教学行为作为教案设计重点,甚至是唯一内容的做法,增加对学生主体活动的设计。比如,日本的教师为改变只关注“教学活动及提问”的所谓单线型教案,在开展课例研究时采用了复线型的教案设计。作为复线型教案核心部分的“课堂教学步骤安排”是由四栏组成的:<sup>[12]</sup>第一栏名为“教学活动及提问”,包括对课上学习活动的揭示和教师在课上不同情况下要提的关键问题。第二栏是“预期的学生反应”,包括教师预期学生会产生的想法、答案、反应等。第三栏概略叙述怎样应对学生的不同反应,另外也列出应该记住的重要事项。第四栏是“课堂教学评估”,用作教师同步记载和评估课上各个不同部分的教学效果。可见,复线型教案把学生的反应及教师对学生反应的应对列入教学设计,一定程度上支持了“以学为中心”的课例研究。不过,如果试图更彻底地改变教学的重心,可能需要首先基于学情分析的结果设计学生的学习活动,然后考虑教师的应对。并且教师的应对方式一定是多样化的。即是说,课堂教学的展开路线应有多个,到底沿哪条路线展开,则视学生学习活动的情况和具体的教学情境而定。

## (三) 实施课堂观察——以学观教

在“实施课堂观察”环节,课例研究期望教师将学生的学习活动作为观察的焦点。当然,这并不意味着教师的教不重要,而是期望透过“学生的学”反观“教师的教”。所以以学为中心的课堂观察并不是说在观察的维度上只要涉及学生的学习活动就可以了,更重要的是对教师教学状况的考察亦通过学生的学习表现加以透视。要实现上

述诉求,课堂观察的对象首先要从教师身上转到学生身上,在课堂中针对学生集体学习、小组学习和个体学习的情况进行观察。其次要开发相应的用于记录学生学习情况的观察工具。以我们所开展的一次课例研究为例,对学生集体学习情况的考察是借助“学生参与度观察表”进行的。该表以学生的座位表为工具,当学生回答问题时,由观察者在学生相应的座位位置上记录两类信息:一是回答问题序号,二是回答问题是主动回答还是被动回答(分别用英文字母A和P表示,同一问题可有多个回答,作多次记录)。例如3P表示第三次回答问题且是被动回答。如是齐答,则在右侧以“正”字记录次数。通过这张表格,全班学生的课堂参与情况一目了然。学生小组学习的情况则借助两种观察工具进行。一种是结构化的工具“小组成员话语权分配表”,内容涉及学生在小组中的角色任务、发言情况、倾听别人发言情况和鼓励别人情况,要求用“正”字记录其次数。另一种是非结构化的工具,即由观察者为小组合作学习的情况进行质性描述,以获得学生认知学习以及与同伴和教师交往的完整信息。对学生个体学习情况的考察是通过对抽样生的观察实现的。在班级中选择不同学习层次的学生作为抽样生,随后从语言、行为、表情等方面对其详加描述。事实上,经由上述途径所收集的反映学生集体学习、小组学习和个体学习状况的证据是相互印证的。除上述所述及的观察工具外,“以学为中心”的课堂观察尚待其他观察工具的支撑,我们一方面可以借鉴国际优秀经验,比如日本教师在课例研究中常用的座位表、姓名牌等观察工具<sup>[13]</sup>,另一方面也需在本土实践中积极探索,创造出更多有效的课堂观察工具。

#### (四) 开展课后研讨——以学论教

在“开展课后研讨”环节,研讨群体除了关注对问题的研究而非对课的评价,关注执教者与观摩者的民主协商而非观摩者对执教者的单纯建言外,为凸显“以学为中心”的立场,还需要遵循“关注学生学习的事实而非教师教学的风格”的基本原则,使研讨着眼于课堂中儿童学习的事实来展开,最终用关于学生学习的信息修订课堂和形成教学实践。这样做不仅有助于实现每个学生的差异都得到关注、每个学生都得到尊重的学习,而且

教师的学习也能通过和凭借课堂里学生学习的实现加以形成。为打破过往课后研讨中观摩者常用的“优点加缺点”的点评式研讨模式,通过仔细分析群体研讨的话语结构,我们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可以沿如下语脉进行:首先是观察者向执教者汇报“基于研究主题我们观察到了什么(学生的课堂表现、课后访谈内容、学生作品分析等)”;其次是询问执教者“观察结果反映出学生的学习存在怎样的问题”;再次是双方共同讨论“我们如何帮助学生解决这样的问题”;最后是观察者向执教者分享“我从这节课中学到了什么”。当然,上述话语主体分明,层次明晰,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。

#### (五) 形成研究报告——以学改教

在“形成研究报告”环节,教师需要依据学生学习的事实对自身的教学进行反思,提出相应的改进建议。通常,循着课例研究的开展历程,课例研究报告需要交代研究主题的选取、教学方案的规划、教学实践的开展、教学成果的检讨、附录等信息<sup>[14]</sup>。但为凸显“以学改教”的要求,也可以把“研究主题的选取”和“教学方案的规划”两部分合并,作为课例研究的背景信息简要地加以呈现。然后重点呈现“教学实践的开展”和“教学成果的检讨”两部分,同时将这两部分的逻辑层次进行再构,分解为三个方面:首先是“观察结果”,即对学生学习的实况详加描述;其次是“问题诊断”,依照观察的结果,寻找教学中存在的问题;再次是“改进建议”,针对教学中的问题提出相应的改进建议。由于课例研究是一个系统的教学改进过程,因此一堂研究课在第一轮教学实践后会在平行班级中进行第二轮乃至第三轮的教学改进,因此报告中这三方面的写作需要反应每一轮教学实践的情况。不仅是表达方式上的“以学改教”,实质上,从教师写作的角度讲,因为写作即是行动,即是写作者的求知方式,在撰写课例研究报告时,教师不断地对研究过程进行回溯,在资料 and 理论之间展开对话,最终会建构新的教学理解及其现实。

#### 四、以学为中心的课例研究: 向何处去?

就现实情况而言,最初我们仅仅视课例研究为一种教师专业发展的有效方式,并试图以其为导向,引领传统的教研组活动超越事务性的活动层次,发展为一种专业研究行为。但随着研究的深入,新的问题又摆在我们面前:如果按照上述环节系统地展开课例研究,可能每个教师每学期会有一至两次的研究机会,那么教师在其他时间该如何应对自身的教学呢?显然,这样的频率无法实现“教学即研究”的价值诉求。因此有必要将课例研究作为一种方法论,使其要素嵌入教师的日常教学,与教师的教学行为融为一体。唯有如此,“教学即研究”的追求才能落实,教师的教学过程即是研究过程,而不仅仅是在教学前或教学后才进行研究。不把教学单单视为研究的对象,而把教学和研究视为同一件事已成为当今世界课堂教学改革的重要趋势之一。论文上述所及仅是以学为中心的课例研究的一般模式,随着课例研究在实践中与具体学科、具体课型乃至具体一节课的结合,我们有理由相信,课例研究的价值将被大大拓展,它不单单是校本教研的形式之一,在更深层次上它代表着教师日常教学的未来景观。

#### [参考文献]

- [1] [加]迈克尔·富兰、彼得·希尔、卡梅尔·克瑞沃拉. 突破[M]. 孙静萍、刘继安译. 北京: 教育科学出版社, 2009: 14; Mike Schmoker. Tipping Point: From Feckless Reform to Substantive Instructional Improvement. Phi Delta Kappan, February 2004: 427.
- [2] Roger A. Stewart & Jonathan L. Brendefur. Using Lesson Study and Authentic Achievement: Model For Teacher Collaboration. Phi Delta Kappan, May

- 2005: 681.
- [3] [日]佐藤学. 教师的挑战: 宁静的课堂革命[M]. 钟启泉、陈静静译. 上海: 华东师范大学出版社, 2012: 138.
- [4] Catherine C. Lewis, Akihiko Takahashi, Aki Murata & Elizabeth King. Developing “The Eyes to See Students”: Data Collection During Lesson Study. <http://www.lessonresearch.net/NCTMa2003.pdf>, 2012-10-1.
- [5] [日]佐藤学. 学校的挑战: 创建学习共同体[M]. 钟启泉译. 上海: 华东师范大学出版社, 2010: 绪论.
- [6] M. Matoba. Lesson Study and Participant Observation Approach in Japan[M]. 上海: 华东师范大学, 2008-11-21.
- [7] [美]R. 基思·索耶. 剑桥学习科学手册[M]. 徐晓东等译. 北京: 教育科学出版社, 2010: 157.
- [8] [日]佐藤学. 学习的快乐——走向对话[M]. 钟启泉译. 北京: 教育科学出版社, 2004: 20.
- [9] 李树英、高宝玉. 课堂学习研究实践手册[M]. 合肥: 安徽教育出版社, 2011: 53-54.
- [10] [美]爱莉诺·达科沃斯. 精彩观念的诞生——达科沃斯教学论文集[M]. 张华等译. 北京: 高等教育出版社, 2005: 译者前言.
- [11] [美]马格丽特·赫姆莉、帕特丽夏·F·卡列尼. 从另一个视角看: 儿童的力量和学校标准——“展望中心”之儿童叙事评论[M]. 仲建维译. 北京: 高等教育出版社, 2005: 13-14.
- [12] [美]Clea Fernandez, Makoto Yoshida. 课例研究[M]. 马晓梅、邓小玲译. 石家庄: 河北人民出版社, 2007: 36-37.
- [13] 安桂清、沈晓敏. 课堂观察工具的开发[J]. 人民教育, 2010(23): 46-48.
- [14] 安桂清、徐晶. 课例研究报告的撰写[J]. 人民教育, 2011(2): 43-46.

(本文责任编辑: 王 俭)