

教师参与“课例研讨”：价值与限度

——以《概率的进一步认识》为例

张定强¹，张元媛¹，祁乐珍²

(1.西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心，甘肃 兰州 730000；

2.西北师范大学二附中，甘肃 兰州 730000)

[摘要]教师参与“课例研讨”是推进教师专业发展、实现教学变革的重要途径。课例研讨驱动了教师教学交流的空间，使教学智慧开放共享；提升了教师教学的自主与反思的能力，使教学富有个性与群体特色；拓展了参与者获取教学智慧的多元化路径，使教师教学有多样化的选择；促进了课例研讨文化模式的形成，使教师深层次思考课堂建设。但课例研讨存在着认知、学科、时空、话语的限度，需要辩证思考，建立以问题为导向拓展研讨视域，以视域融合为基点构建研讨体系，进而使课例研讨走向精致化、高效化。

[关键词]课例研讨；价值；限度；概率认识

一、引言

课程改革已进入深水区，迫切需要教师专业水平的提高以应对教育发展、社会变革、科学进步的诉求，课例研讨就是一条最具现实的专业发展之路。笔者曾多次参与课例研讨活动，深感课例研讨在教师专业发展中的不可或缺性，也深感课例研讨存在的种种限度，基于挖掘其价值与剖析其限度的视角，结合新近参与的“国培计划(2015)”——示范性项目中关于《概率的进一步认识》的课例研讨，以审视课例研讨的价值及其限度。

课是证实教师生命力存在的场域，是体现教师价值的战场。课也是教师最有话语权、最想表达和深究的领域。教师最为迫切需要交流与分享的就是对课的感悟，课既是知识传播的通道，又是学生参与建构智慧能力的途径，课也是个体体验、学习分享、智慧生成的场所。课例研讨作为一种分析与思考课即教学问题的重要组织活动，需要树立一种正确的研讨观，在剖析价值、析理限度的基础上，切实使课例研讨为教与学服务，使研讨的话题富有智慧，成为教师专业发展的助推器。

二、课例研讨的价值

价值是客体满足主体需要的程度。课例研讨是教师为了促进教学进步而进行的一项带有研究性的活动，是有效激活教师内在的潜力、满足教师内在的需求、推进教师专业发展的重要途径。教师在长期的教学实践中会形成属于自己的教学世界，形成自己的教学理念与教学行为，在面对兼带个体特性而共有的教学文化世界中，进行课例研讨就显得尤为重要。课例研讨是以课例的形式来展现教学样态，在个性经验舒展的同时，探析教学世界的真谛，在直接经验与间接经验的互动中，教学思维碰撞、对接，形成富有智慧火花的教学经验库。概而言之，其价值取向主要有四个：

(一)课例研讨驱动了教学思维的交流与分享引擎

课例为教师进行教学研讨提供了一个载体，提供了一个直面教学实例的平台，它激活了教师对教学言说的空间，使教师在感兴趣、能交流、善思考的环境下展开对话交流。每一位教师站在不同的视角，根据自己的教学经验与教学理解，运用自己的

[基金项目]教育部教师司2013年度项目“创新教师培养模式”(课题编号:06-138-PY)。

[作者简介]张定强，博士，教授，研究方向：教师教育、数学教育；张元媛，硕士研究生，研究方向：数学教学论研究；祁乐珍，一级教师，研究方向：数学教学研究。

表达权利,开诚布公地发表自己的教学看法。由于参与者有自己的教学世界,有可能对同一教学事例具有不同的观点,发表不同的看法,这种争鸣特质的研讨就是驱动教学思维深度进行的因子,也正是课例研讨的价值所在。

《概率的进一步认识》是九年级上册的教学内容,是在已经学习了借助树状图、列表法计算两步随机实验的概率后,对等可能性事件的进一步理解。在课例研讨中,驱动教师深度交流的关键点之一是在合作探究环节中,任课教师植入的8道历年中考试题是否必要的热烈讨论。一种观点认为,植入中考试题有利于学生应对考试的挑战;另一种观点认为,在新授课中过分地强化中考试题,不利于学生有效学习,造成紧张气氛。同时,在此活动中,学生用举手的方式来说明完成情况,教师看见举手了就说“过”,这种处理也引发了讨论:一种观点认为这样不利于检测学生学习的真实情况,题量太多;一种观点认为学生基础好,过就行。这种不同学术立场、不同声音表达,恰是引发参与研讨教师深度思考的关键点,也是教学智慧的提升点。不同声音的民主交流、批判反思就是教学思维流动的源泉。

(二)课例研讨提升了教师教学自主与反思的能力

教师的核心素养之一是自主反思,课例研讨的基本形式是参与研讨的教师到一所学校的一个班级去听一位任课教师的常态课,由授课者、学生、听课者以及主持人组成一个共同体,就课的核心问题进行分析、思考、研讨。共同体成员首先参与观课环节,听一节课;其次听授课人的说课;最后开展研讨。共同体成员彼此通过他者的眼光审视课所展现的教学样态,探析教学运行的环节与机制。在此期间,参与者作为一个独立的个体思考教学问题,通过观察、倾听、对比、整合,不断地检视和反省他人与自己的教学,在自主反思的基础上发表自己的看法,为课堂建设做出贡献。这种基于反省式的研讨,有利于参与者对自己的知识结构、教学理念、教学方法、教学能力进行评析,从而更加理性地反思日常教学。

《概率的进一步认识》课例中,参与者反思较多的一个点就是教学目标问题,就此展开了深度的讨论。目标是在学情分析与教材分析的基础之上确

定的本节课需要达成的具体要求,通过具体的教学活动来实现,具有可操作性与可检测性,规范和导引着教学过程。授课者确立的教学目标用“能运用……”“善合作……”“会思考……”等术语来表述。部分参与者认为此目标与课标中的三维目标并不十分对应,并且如何检测“能”“会”“善”等成问题,特别是相应的教学活动并不能贴切地实现教学目标,也有部分参与者认为这样表述简洁,从而引发了目标与活动之间关系的探讨,进而促使教师思考教学思维力与教学实践力的辩证关系。

(三)课例研讨拓展了教师获取教学经验与智慧的路径

课例研讨是在“参与一回应一责任”的学术氛围中开展的。首先,参与者要以积极的态度参与研讨活动,这样才能有所收获;其次,参与者积极回应研讨议题,紧紧围绕研讨重心作为学术回应,这种回应能引发研讨者的沉思;最后,每位参与者要有教学研讨的担当意识,透过经验之窗去审视课例,考究每一个环节,从中析理教师的教学智慧,分享教学智慧,为课例研讨做出学术贡献。

《概率的进一步认识》课例研讨中,参与的教师说应围绕着知识线、组织线、方法线来展开此节课的研讨,也有教师说应从三维目标的角度来探讨此节课的教学过程,特别要关注学习的情感态度价值观的形成,也有的教师认为研讨课例应当带着自己对此节课的思考与建议来进行,比如说就某个教学片断的设计提出完善的建议。凡此种种,都能拓展教师教学的思考空间。还有一个环节引发了参与者的不同回应,在本节课一开始让学生齐读学习目标,有教师认为没必要,建议改为绘概念图为好。正是因为研讨的回应多样化,才使更多的教师从课堂的形式上、结构上探寻教学经验与智慧的路径。

(四)课例研讨促进了教学研讨文化的开展与模式的变革

课例研讨具有生成性、开放性、反思性的特质,是参与者教学理论与教学实践知识整合的过程,也是他者与我者的视域融合。既可能唤醒学科知识与技能、过程与方法、情感态度价值观的共鸣,也可能引发经验冲突,进而引发参与者就课中的教学问题、教学疑难及教学启示展开讨论。课例研讨就要促使形成有利于教学进步的教学研讨文化,这种文

化关键的问题就是要培植参与者的教学信仰,使之成为融入教学灵魂的血脉基因,成为教师心中坚守的教学精神高地。教学研讨文化要倡导教师成为优秀的思维者,能够具备教学思维所具有的谦逊、勇气、正直、坚毅、信心、自主、换位思考等品质。^[1]

《概率的进一步认识》课例研讨中,组织者就是希望建立一个民主、开放、科学的课例研讨氛围,形成一种可持续发展的研讨机制,让课例研讨留下长久的痕迹。这节课例研讨的核心是通过观课、说课、评课活动探析建构有效课堂教学的思路,通过不同视角的审视提升课堂评析的质量。在听课前,将所展示的课例的教材资料、教学设计等材料提前发给参与者,让其知晓所听课程的内容,以使参与者能够准确了解学习内容,并在听课前将参与课堂活动的学校、学生及任课教师的基本情况向参与者做出说明,以使听课者能够知晓研讨背景,同时以任务驱动法让参与者带着问题去听课,带着感兴趣的话题去关注课堂上的表现,如有些教师关注师生的互动情况,有些教师关注目标的实现情况,有些教师关心教学任务的完成情况,有些教师关注学生数学思维的发展情况等;在听课中,听取任课教师的说课,然后展开深度的会话与交流,使课例研讨有目标、能聚焦、深质疑、可建设。

三、课例研讨的限度

课例研讨在教师专业发展过程中的地位、价值不能低估,但课例研讨也有许多限度,影响着课例研讨的深度进行,只有全面探析其限度,才能突破限度,彰显课例研讨的力量。课例研讨本质上是对教学生活中的“课”进行研讨的过程,依其参与对象、需求的不同,有不同的课例研讨类型,如设计课研讨、实施课研讨、反思课研讨等;也可依其提升层次的不同,对不同课例进行研讨,如宏课例、中课例、微课例的研讨等。课例研讨不仅是对课堂的反思,更重要的是对课堂的建构,是在反思的基础上建构高效的课堂。那么,探析其限度就十分必要。

(一)课例研讨的认知限度

课例研讨中首先一个限度就是认知偏差。认知偏差是影响人们信念形成的心理因素,它扭曲着我们对现实的理解,干扰我们清晰、准确、客观思考的能力。^[2]一般而言,在课例研讨中常见的认知偏差主要有如下几种:一是信念偏差,如认为课例研

讨就是评课,用评课的方式去参与课例研讨使课例研讨窄化;二是错误共识效应,如假定自己的观点和周围参与者的观点大致相同,使课例研讨易走向形式化;三是从众效应,如在研讨中下意识地让自己的想法向大多数靠拢的倾向,易使研讨缺乏深度;四是圈内偏见,如在研讨中对于不属于自己圈内的人易于形成负面意见,易使研讨走向极端,缺失公平,在《概率的进一步认识》中北方教师与南方教师不同的认知就属于这种偏差;五是基本归因错误,如在研讨中把课中的亮点归功于教师的勤奋,而把失误归因于环境的限制,易使研讨片面化;六是服从权威,如在研讨中只听从少数权威教师的倾向,易使研讨形成话语霸权;七是过度自信效应,如过高估计自己对于研讨问题的见解,易使研讨的共鸣力度不够。

《概率的进一步认识》课例研讨中一个最为明显的认知偏差就是信念偏差,在研讨过程中部分教师仅评价这节课的优点与缺点,而不是建设性地去思考教学的本质问题,需要组织者多次提醒,才能回到研讨课堂建设的基点上,结合课例思考学情、教材分析的着力点在哪里,目标确定的方向在哪里,如何科学地确定重点、难点、易错点,如何设计教学环节,如何进行教学反思等问题上,以免认知偏差影响课例研讨的效果。

(二)课例研讨的学科限度

课例研讨中另一个限度就是学科限度。课例研讨一定是基于某一学科而进行的,必然涉及该学科中的一些核心概念、命题、法则、思想、方法等方面的理解,这种理解上的限度,直接影响课例研讨的深度进行。一是知识与技能理解的偏差,如在研讨中对于知识点、技能点、过程点、方法点、情感点、学生点的分析与研讨就成为核心点,问题是不同的认知者带着自己已有的经验与储备参与研讨,理解限度就不可避免;二是背景、目标、过程与方法方面的理解限度,如研讨中对课例的背景了解程度差异,目标的认知差异,教学活动中核心概念、方法、思想理解的差异等都会产生学科限度;三是情感、态度价值观方面的理解限度,如教学中如何渗透情感、态度与价值观的因子,每个人都有自己的做法,但都有一定的局限性。

《概率的进一步认识》课例研讨中,最为明显的

限度就是对概率概念及所涉及的思想方法的理解差异,有教师分析到课例研讨要在理解数学、理解教学、理解学生的基础上进行,处理好舍与得的关系。理解数学就是要理解这里的概念涉及的可能性、有限性、游戏规则的公平性,特别是了解所有可能出现的结果和每一种结果出现的频率。理解教学就要深入学习课标对这一部分的要求,对照课标来深度研讨教学问题,特别是目标问题。理解学生就要知晓学生学习这部分的困惑点、易错点以及区分哪些内容只需学生阅读就能理解,哪些内容需要互动合作就能完成,哪些内容需要教师讲解。而诊断和利用学生的学习困难和数学错误,应当成为教师必备的意识或能力^[3],只有突破学科限度,才能具备这些能力从而教学创新。

(三)课例研讨的时空限度

课例研讨中还有一个限度就是时空限度。课例研讨是在一定的时间与空间中进行的,不可避免会受到其限制。一是课例研讨通常在听取常态课后进行,一节课是40分钟,研讨时间大概就2个小时,必受其限制;二是研讨在一定的空间场所进行,也不可避免受其环境等因素的影响。

《概率的进一步认识》课例研讨中,学生就有60人之多,参与者有55人之多,不能提供更多的空间让参与者多角度地观察学生的课堂表现,学生也被束缚在座位上不能有效地开展小组活动。受其影响,课堂观察的技术工具也就不能有效运用,如一位观察者说,有28位学生与教师进行了互动,但仅在量上,无法清晰地说出互动的质量如何。再者,55人参与研讨,仅12人次进行了发言,大多数受时间的限制无法表达自己的观点,有代表性发言的味道,使多种声音并存的研讨时空不能实现。

(四)课例研讨的话语限度

课例研讨中最后一个限度是话语限度。话语是由两个相互依存的部分组成的,一部分是话语内容,也就是言语者表达的思想内容;另一部分是话语形式,也就是言语者借以表达思想的形式,这种形式就是语言,是一种现实的、具体的语言运用。课例研讨就是在一定的话语体系中进行的,通过言语者对课进行表征与分析。由于课例中教学系统的输入输出之间,测量信息和控制决策之间具有时间的显著延迟性特征,加之交流对话的转移性、观点的差异性、表达风格的多样性、理解上的差异性,

使得课例研讨不可避免地出现话语限度。

《概率的进一步认识》课例研讨中,最明显的限度就是授课者与参与者之间的话语理解上的限度,好多时间用在授课者解释设计意图上,原因是参与者并不十分了解学习者对象的特点、不清晰授课者为什么对学生不敢放手的原因、不明了教学设计中的各环节之间的关系,如对反思升华是如何进行的等问题的回应。特别是对课堂上如何点拨学生、如何突显学生的主体地位、如何优化活动环节等展开不同意见的探讨,具有一定的价值,但影响研讨的深度、高效进行。

四、结束语

课例研讨是一个常说常新的话题,它的内在价值会不断突显,其中一点就是要使教师在日常的教学工作中充满教学自信、富有教学自觉、拥有教学资本。唯有自信的教师才能合理地应对教学冲突、恰当地处理教学事件,科学地建构教学理念;唯有自觉的教师才能勇于教学担当、大胆教学改革、锐意教学创新;唯有资本才能使教师拥有教学智慧,做出明智教学决策,创造教学新天地。课例研讨也是教师发展的一个永恒主题,需要对他者与我者的课进行评估和分析、诊断与探究,要以基于现实、回顾过去、畅想未来的视角进行认知,在带有追溯性、反思性、批判性、探究性、连续性思维的过程中形成反思性分析的教学思维模式。^[4]

课例研讨要以教师的专业发展、课堂教学的高效、学生的得益为出发点,使课例研讨能够基于反思视角、过程视角、贡献视角、建构视角展开。使课例研讨成为一个有机整体,以教学问题为中心、以教学事实为支撑、以教学时代为参照、以教学包容为策略、以学生得益为取向,以实现研讨多赢。最终使教师的专业成长能够实现,使课堂的高效能够显现,使学生最大化的受益能够成为现实。▲

参考文献:

- [1] 理查德·保罗,琳达·埃尔德.批判性思维工具[M].侯玉波,姜佟琳,等,译.北京:机械工业出版社,2013:30.
- [2] 布鲁克·诺埃尔·摩尔,理查德·帕克.批判性思维[M].朱素梅,译.北京:机械工业出版社,2015:15.
- [3] 张定强.教师专业成长不可或缺的特质:反思性分析[J].课程·教材·教法,2011(5):92-97.
- [4] 黄兴丰,马云鹏.职前数学教师如何应对学生的概率错误[J].数学教育学报,2015(3):28-33.