



OSID

小学全科教师专业发展： 基于课例研究视角

钟 昱

(重庆第二师范学院 教师教育学院, 重庆 400065)

摘要: 课例研究是一种以教师为导向的教学研究循环活动。梳理课例研究的内涵和特点,分析课例研究对小学全科教师专业发展的作用,主要包括推动小学全科教师的理念变革,提升小学全科教师的专业自主,重构小学全科教师的专业价值三个方面。在课例研究视角下提出促进小学全科教师专业发展的有效策略,一是将课例研究与全科教师职前教育课程体系整合,二是从构建“主题”教研组、规范研究的程序与方法、在课例研究中融入应用技术以及加强针对性等方面改进课例研究方法,三是打造课例研究学习共同体。

关键词: 小学全科教师; 教师专业发展; 课例研究; 策略

中图分类号: G655 **文献标识码:** A **文章编号:** 1008-6390(2021)03-0087-05

2014年,《教育部关于实施卓越教师培养计划的意见》指出,小学全科教师培养将成为小学教师领域的重点培养模式。培养小学全科教师的目的在于探索培养一批具有全科教育理念和实践能力、能够承担小学多门课程教学的卓越小学教师。小学全科教师培养逐渐成为我国师范教育改革的新兴领域。区别于传统学科教师,全科教师除具有“学科知识传授者”这一传统角色外,还应是“个性化教育的实践者”与“综合化课程的引导者”。以学科为边界,重视单学科教学技能的培养模式显然已经不能适应全科教师专业成长的需要。本文尝试在课例研究视角下探讨小学全科教师的专业发展,以期对小学教师培养的改革有所裨益。

一、课例研究: 改变 21 世纪教师专业发展的强有力途径

课例研究(lesson study)内涵丰富,它最早起源于日本,真正作为一个研究领域的术语引发关注缘于1999年芝加哥大学的两位学者斯迪格勒和黑巴特所著《教学差距:来自世界各地关于课堂教学改进的最佳观点》。两位学者根据日本、美国与德国八年级数学教学实录,对比了日美在推动教学改革时所采取的不同路径。研究发现,相比于美国“远

离教学的变革运动”,日本的教学变革显然是“在教学中的变革运动”,专业化的聚焦点从教师转向了教学。他们认为专业不是由证书与文凭所决定的,而是由专业知识、改进专业知识的机制和专业成员改进自身实践的真实期望共同创造的^[1]。随后,课例研究引起了美国人的浓厚兴趣,并迅速在美国、澳大利亚与中国香港等多个国家和地区迅速推广,被认为是改变21世纪教师专业发展的强有力途径^[2]。

课例研究从诞生之初,就与教师专业发展高度相关。如果把教师专业发展看作一个与职业生涯同步、动态变化的过程,教师个体专业知识和专业能力的提升以及教师生命质量的完善需要教师不断地学习、研究和实践,那么真正意义上的课例研究就是基于特定课程或学习范围,指向教师的学科教学知识,即特定的学生学习特定的内容,应该教什么和怎样教的理据。它并非聚焦于改进某一节课的设计,而是一种以教师为导向的教学研究活动,它的核心特征是教师群体对鲜活的日常课堂教学进行循环式观察与研讨,最终指向教与学质量的提高以及教师的专业成长^[3]。

当前世界范围内课例研究有三种主流模式:一

收稿日期:2021-01-23

基金项目:重庆市教育委员会高等教育教学改革研究项目“课例研究在全科师范生学科教学知识教学中的应用”(193266)

作者简介:钟昱,副教授,研究方向:教师教育、学科教学。

是日本的授业研究;二是中国香港地区和欧洲的基于变易理论的课堂学习研究;三是中国内地基于教研活动的磨课研究^[4]。对比三种模式,尽管课例研究的原动力、人员构成、过程性方法各有差异,但是它们都具有群体性合作、过程性反思、持续性改进等共同特征^{[5]86}。这正是能将这些有显著差异的种种研究“课”的活动纳入具有国际认同意义的课例研究名称之下的原因,它们本质上都指向如何改进课堂教学、提高教师专业水平^[6]。

二、课例研究对小学全科教师专业发展的价值

(一)以学生为中心:课例研究推动小学全科教师的理念变革

有研究者指出,国际教育界普遍将全科教师的本质视为一种教师培养和教师专业发展的理念,并非要求全科教师承担所有课程的具体教学,即通常理解的“包班制”教学。全科教师意在要求教师具备能够从事综合性教学的能力和素养,是卓越教师专业发展的目标诉求和评价指标^[7]。在这一概念下,审视目前我国为应对农村小学教学而培养的全科教师,就是一种“被全科”,其教学实践依旧停留在分科教学,所承载的课程形态依旧是相互割裂的学科课程,所追求的课程价值依旧是各个学科课程的逻辑知识体系,只是在任教科目数量上有所增加^[8]。小学全科教师的培养要成为乡村教育振兴的有益探索和面向未来教育的卓越追求,就必须在传统学科教学之外,在以学生为中心的基础上建立起对小学教师角色的独特理解。鉴于其作为一名小学教师的角色,全科教师以学生为自己的研究对象,这既是全科教师区别于学科教师的身份依据,也是成为卓越教师的理念变革。

课例研究的原则就是以学生学习为中心。教师自始至终聚焦于学生学习过程,研究学生在课堂活动中的具体行为,随后依据学生的课堂“怎样学”探究教师“怎样教”,从而达到改进教师的教学、促进学生发展的目的。如日本的“授业研究”,通常会有一个超越课堂的宏大且宽泛的主题,比如让学生学会合作、享受学习的乐趣、形成独到见解等^[9]。在研究方法上,日本注重采用人种志和参与式观察,这种研究方法有助于教师理解学生能力的多元类别,聚焦学生学习的动力、学生的真实需要以及对学习的领导力,更注重师生互动过程中有效学习的产生,从而彰显其以学生学习为中心的特点。因此,课例研

究的目标聚焦于学生学习,教学设计着眼于学生的学习进程和可能出现的学习问题,课堂观察的重点是学生对教学方法和教学内容的反馈,课后研究的要点是学生学习表现,可以说课例研究的过程就是使教师站在学生角度认知共情的过程^[10]。

在课例研究的过程中,全科教师从促进小学生身心发展的角度,寻找不同学科的共通之处及其差异,在教学上融会贯通,并由此催生和建构起作为一名全科教师的内核,这是以学生这一研究对象为视角的剖析,它推进了对全科教师边界的新认识^[11]。因此,未来全科教师的教育体系将以“全人培养”为目标、核心素养为引领、项目学习为依托、跨学科整合为基本策略,将整个教学和学生的生活关联起来。在当前学生核心素养为主题词的背景下,以学生为中心的课例研究能推动小学全科教师的理念变革。

(二)以学习促实践:课例研究提升小学全科教师的专业自主

教师专业发展的重要保障是实践性知识的不断积累和提升^[12]。但是,传统教师教育的教育学、心理学课程通常侧重宏大理论的传授而忽视教育的现实,教育理论与实践之间缺乏有效关联,这样的缺失在新兴的、亟待“独立自主”的小学全科教师培养领域更为突出。“独立自主”追求的是专业自主,全科教师的自我更新机制建立在自我专业成长意识与自我专业成长能力之上,只有两者同时兼具才能真正使教师的专业成长成为可能^[13]。从应时之需到追求卓越,全科型卓越教师培养更强调动态成长,强调以实践为基础的专业自主发展。目前小学全科教师的教学体系虽然涵盖了教育理论类课程和学科课程,也增加了教育见习和实习的学时与类别,但因为理论学习和实际技能培养仍处于割裂状态,师范生的实践培训缺乏特色,全科教师离专业性实践者仍有较大差距。

课例作为一种载体,能促进教学理论和实践的有效结合,能促使教师以实践问题为取向开展教学理论的学习,在以学习推进实践的同时也将实践经验系统化和理论化。顾泠沅、杨玉东认为“基本课程+案例教学+实践反思”是成为骨干教师和专家型教师的必由之路。一方面,课例研究推动了教师群体之间的经验交流,知识得以纵向传递,而微格课例研究等技术平台深化了教师的学科教学知识^[14];另一方面,由于课例研究的过程以具体教学情境为核心,教师在备课、交流和反思的过程中,不仅传播

了新的课程内容和新的教学方法,通过两次个人知识建构即独立备课和教学反思,两次社会知识建构即集体备课和互动点评,还实现了从个人建构性理解到协作知识建造再到协同知识建构的演进^[15]。

鉴于教师理念形成的路径和课例研究作为一种基于经验反思的“实践的理论化”,或趋向于基于经验反思的解释性探究^[16],小学全科教师的教育类课程在教学内容和教学模式上应大胆变革。教学内容不能仅停留在理论讲授上,而应当引入适量的、典型的、有代表性的课例;教学模式要突破学科边界,打破教育理论与实践的二元对立,采用合作探究模式。课例研究立足于学校鲜活的课堂教学活动,在真实情境中诠释教学理念,教师通过规划、观察、分析和反思等环节,寻找课堂中潜在的真实问题,发现研究要点,交流并共享成果。课例研究真正将教育理论与真实的教育实践紧密联系,在实践的体验与对实践的观照中更新经验,构建属于全科教师自己的独特教育理念。课例研究得以成为教师教育理论学习与实践操作的桥梁,全科教师在专业实践中逐渐养成对教学行为加以审视和对价值判断加以追问的学习定势。

(三) 全人启蒙:课例研究重构小学全科教师的专业价值

理想中的卓越型全科教师,已经超越承担全科教学的老师这一简单定义,其价值诉求应具备更丰富和更独特的内涵,即重新回归儿童的发展,理解和领悟小学阶段在人的发展中独特的启蒙作用与功能,立足于儿童的心智和素养开发,为儿童可持续的终身发展奠定基础。小学教育是基础性、综合性的教育,小学教育不是提供碎片化的文本性知识、割裂的事实性知识教育,而应是整体性的启蒙教育^{[17]102}。完成了儿童“全人启蒙者”的自我身份认同,小学全科教师才可能在自我专业发展上构建起对应的主体意识,才能找到自身专业价值的真正所在。

强调儿童“全人”发展也是课例研究必须思考的核心问题。课例研究追求的典型目标之一就是发展学生心智、完善学生个人品质,如日本的课例研究通常是在认真思考面向学生的长期目标^[18],强调对学生行为的现象解释、共同理解、人文关怀^[19]。研究人员提出了两个问题“我们应当如何教科学”和“学生当前的发展水平和希望的水平之间最明显的差距是什么”,大多数教师都认为第二个问题更引人深省、影响更深远,因为它呈现出教育的最终目

标,即人的全面发展。教师将学生看作完整的人,工作就是教养儿童,不少学校认为自己的使命就是创造幸福的回忆,因而认为给予学生“全人”的理解和关心是教学的重要支撑。这种对课例研究深远目标的关注将推动全科教师去发现和创造更有价值的教学策略,去重构全科教师的学科知识和教学知识,重新设计与变革小学课堂模式,课例研究也在促进小学全科教师专业发展的同时不断完善自身研究价值。

对儿童“全人”发展的认知、对“儿童世界”知识的理解、对自己作为“整体启蒙者”的身份认同,都是全科教师培养过程中要探讨的理论问题;设计融合课程、进行多元评价、创新教学手段、改革教学方法、重组教学空间与整合教学资源等,都是全科教师培养创新的重点^{[17]104}。课例研究能形成全科教师的学习型组织,把原本是教师个人化的课堂教学,经课例研究变成大家共同关注和协同改进的专业实践,共享群体氛围与组织文化,每个教师基于自己的专长在真实情境中发挥自身影响,以共享者、研究者等不同角度去思考和解释真实的实践问题,提升教师理论水平与研究能力,促使全科教师逐步迈向卓越型教师。

三、课例研究促进小学全科教师专业发展的有效策略

(一) 把课例研究整合进全科教师职前教育课程体系

当前教师职前教育的课程形态仍然以学科类课程、教育类课程和教学实习为主,重视的依旧是学科知识及其逻辑体系的传授,全科教师职前教育课程体系更是停留在面向农村的各个学科的拼凑,显然难以保证“全科”的内涵规定性及师范教育的改革。课例研究将行动与研究相结合,学生对教育理论不再局限于被动地接受,而是和教育实践交融碰撞后的主动建构,课例研究的过程即是师范生“学科教学知识”建构的过程^{[5]88}。师范生作为课例研究的主体,毫无疑问将成为教学法的创造者而不是接受者,这正是把教师视为一种专业的本质所在。

王荣生等^[20]认为,课例研究存在三条线,上位线是隐性的教育教学理念,中位线是学科教学知识,即教什么以及怎样教的知识;下位线是直接的教学任务,包括具体课例的教案撰写和教学实施。下位线依赖中位线,贯通到上位线。课例不仅是载体与途径,它还可以同时表现出多种形态、具备多种功

能。课例研究可以是学习目的,师范生于课例研究的学习中了解课例研究的基本理论,理解课例研究的本质特点和研究模式,能灵活运用课例研究的技术和方法,进而提升研究和反思能力,这种形态的课例研究本身是学习的对象;课例研究也可以是一种学习方法,将课例视为学习主题与教学能力提升的方式,组织师范生研修教学技能训练、教育见习、实习等课程中的相关主题,课例研究成为理论研究的素材和学生学习的范例;课例研究还可以表现为学习成果,主要运用于教育科研方法、撰写毕业论文等课程和环节中,课例研究定位于学术研究训练及研究成果表达^[21]。相比在职教师,职前教师除了实践环节条件稍显薄弱,其实施课例研究的其他条件均满足要求,而且显然可以获得更多的理论指导和研究方法指导^[22]。

全科师范生开展课例研究相当于建立了一个研究团队,全体成员在团队导师的协助下共同探讨并确定和实施研究方案以及教学反思,极其有利于师范生形成终身受用的学习、合作、反思和探究等专业品质。全科师范生的课例研究要重视基础教育课程改革,将课程改革指向的理念和目标与课例研究密切相连,将其融入师范生专业实践之中,并把课程变革中凸现的问题,如课程改革中课程标准的落实,全科教师的自身角色转变、适应和突破等问题,作为研究的重点纳入课例研究,加强理论的指导性以及提升课例研究的实效性。

(二) 改进课例研究的操作方法

我国以学科为边界组建教研组并开展教学研究传统久远,课例研究作为职后教师教研活动的一种途径具备普遍性实践基础。但不得不承认我国的课例研究凸显出很多问题,一是教师自身缺乏前期知识储备,研究能力不足,实践中遇到的问题和解决问题的经验积累不多,难以做出规范恰当的研究设计;二是学校对于课例研究的内涵和价值以及实现路径理解不到位,现实中的课例研究往往是自上而下强制开展,缺乏教师自身主体能动性的发挥,无法实现课例研究的预期效果。面对课例研究众多的国际经验,应当在借鉴和反思的基础上从以下四个方面改进课例研究的操作方法。

一是以“主题”构建教研组。在建立课例研究小组时,弱化学科边界,尝试以主题构建教研组,强调课例研究小组的自组织原则。我国现行的课例研究主要是在学科教研组中展开,缺乏学科间的普及,全科教师以某个学科专长参与其中,久而久之将

“专业模糊”。主题式课例研究,有助于强调全科教师的主体地位,提升全科教师专业归属感,有助于全科教师以更积极的态度应对教育教学,从而增强全科教师学习的内在动机和自我发展的意愿。

二是规范研究的方法及程序。当下我国的课例研究还存在种种问题,如研究主题空洞、研究过程程式化,课例评价来自个体的经验而非论证思辨,课例讨论囿于人情只能敷衍评议等^[23]。原因在于教师对课例研究理论没有清晰的认识,缺乏实际操作技能。课例研究应超越传统的直觉判断和经验总结,以数据的收集、整理和分析作为每一步行动的依据和导向,关注行为改进的同时也关注课堂教学改进背后理论的提炼。

三是将信息技术融入课例研究。张志祯等^[24]认为微格课例研究适用于师范生的微格教学或相关知识课程,能有效提升师范生的教学水平和反思性研究能力。杨彦军^[25]指出建设现代信息与传播技术赋能的教师行动学习模式,例如建设课例研究的资源包、聘请专家远程指导互动等方式可以为在职教师的专业培训提供支持。利用信息技术推动在线课例研究和微格课例研究,推动跨区域、跨层次课例研究共同体的建设,加快不同地区教师的合作与交流,对目前扎根偏远地区的全科教师自身专业发展具有非常重要的意义。

四是加强课例研究的针对性。课例研究对处于专业化发展不同阶段的全科教师有不同的意义,诊断型以及研究型课例研究适合在新手教师群体中开展,成熟教师、专家教师群体则可以开展不同层次的经典型以及示范型课例研究,以增强课例研究的有效性。根据不同的研究内容,还可灵活选取如典型研磨、经典点评、一人同课多轮研究、多人同课异构研究等多种课例研究形态,充分发挥课例研究的针对性。

(三) 组建课例研究的学习共同体

学习共同体,本质上是一种多元、民主、平等而安全的开放式学习平台^[26]。教师学习共同体强调教师在合作中成长。教师学习共同体分为合作的共同体和自由的共同体。在合作的共同体中,教师深信他们需要铸造共同的教学观;在自由的共同体中,教师期望通过自己的意志构建个性化的教学^[27]。学习共同体在彰显合作者主体性和个性的同时,可进一步促进合作者认知的发展,从而全面提升学校课堂教学的质量。

课例研究是教师团体的协作活动,打破了传统

由上而下的规范传递教学研究形式,营造了平等、开放和包容的氛围,促使教师去理解与对话、交融与反思。日籍研究者木原俊行受对话体系构成原理的影响,提炼出课例研究中对话人员的差异性、异质人员之间的有效协作性以及注入外部资源形成的研究共同体等促使教师反思的重要特征。研究成员之间这种教学经验和专业水平的层次差异构成了教师共同成长的动力源泉,教师于差异互动中发挥自身影响,并在共同体中摄取专业发展的营养。这表明,课例研究虽然以教师为导向,但仍需走出校门并获取更多社会力量的支持。学科专家、我国特有的教研员团队和中小学教师应以课例研究为载体,打造研究共同体,进而推动教师专业化。

参考文献:

- [1] Stigler J W, Hiebert J. The Teaching Gap: Best Ideas from the World's teachers for Improving Education in the classroom [M]. New York: The Free Press, 1999: 35-45.
- [2] 杨玉东. 课例研究的国际动向与启示 [J]. 全球教育展望 2007(3): 47-49.
- [3] 洪伟, 韩巧玲, 金少良, 等. 让改革在课堂发生让改革由教师主导: 集团办学背景下的课例研究模式与教师角色转型 [J]. 中国教育学刊 2018(2): 11-14.
- [4] 杨玉东. 从中式课例研究看上海数学教师的专业学习 [J]. 中国教育学刊 2019(11): 6-11.
- [5] 安桂清. 国际比较视野下的课例研究: 背景、现状与启示 [J]. 教育发展研究 2014(3): 83-89.
- [6] 杨玉东. 日、港、沪三种教学研究活动及启示 [J]. 教育发展研究 2006(11): 45-48.
- [7] 满忠坤. “应时之需”与“卓越追求”: 农村小学全科教师的名与实之辨 [J]. 教师教育研究 2019(5): 39-45.
- [8] 江净帆. 小学全科教师的价值诉求与能力特征 [J]. 中国教育学刊 2016(4): 80-84.
- [9] 胡庆芳. 课例研究我们一起来: 中小学教师指南 [M]. 北京: 教育科学出版社 2011: 14.
- [10] 蒋盛楠. 美国威斯康星大学教师发展的有效途径: 课例研究 [J]. 外国教育研究 2012(10): 106-112.
- [11] 余小红. 从独特到独立: 全科教师及其边界的再认识 [J]. 贵州师范大学学报 2019(2): 70-77.
- [12] 顾泠沅, 王洁. 教师在教育行动中成长: 以课例为载体的教师教育模式研究 [J]. 全球教育展望 2003(1): 47-52.
- [13] 白益民. 教师的自我更新、背景、机制与建议 [J]. 华东师范大学学报(教育科学版) 2002(4): 28-38.
- [14] 陈静. 整合技术的学科教学法知识视阈下教师的教育技术能力培养 [J]. 电化教育研究 2009(6): 29-32.
- [15] 杨彦军, 董慧. 基于课例研究的教师知识协同建构模型及其实践效果研究 [J]. 电化教育研究 2015(12): 103-108.
- [16] 林楠, 毛振明. 基于课例研究的新任体育教师反思能力发展的研究 [J]. 北京体育大学学报 2017(6): 88-93.
- [17] 江净帆. 小学全科教师培养要解决哪三个问题 [J]. 课程·教材·教法 2017(7): 100-105.
- [18] 胡庆芳. 课例研究的作用、特征和必要条件: 来自日本和美国的启示 [J]. 外国教育研究 2006(4): 29-33.
- [19] 杨玉东. 从国际比较看中式课例研究的特征与未来趋势 [J]. 教育发展研究 2019(18): 39-43.
- [20] 王荣生, 高晶. “课例研究”: 本土经验及多种形态(下) [J]. 教育发展研究 2012(10): 44-49.
- [21] 步进. 师范生课例研究的形态与方法 [J]. 连云港师范高等专科学校学报 2018(3): 58-62.
- [22] 张波, 杨玉东. 以研究—学习—行动为导向的职前教师课例研究 [J]. 教育参考 2019(5): 11-18.
- [23] 霍海洪. 课例研究在美国: 挑战、对策与启示 [J]. 全球教育展望 2009(3): 29-34.
- [24] 张志祯, 陈玉姣, 田兰. 职前教师教育中微格课例研究模型的构建与实践 [J]. 中国电化教育 2016(6): 121-126.
- [25] 杨彦军. 信息时代重新思考在职教师专业学习: ICT 赋能的教师行动学习模式研究 [J]. 电化教育研究 2015(8): 100-107.
- [26] 郑崑, 李芒. 学习共同体及其生成 [J]. 当代教育科学, 2007(12): 18-22.
- [27] 谌启标. 基于教师专业成长的课例研究 [J]. 福建师范大学学报(哲学社会科学版) 2006(1): 156-159.

[责任编辑 乡 下]