

课题与课堂之“课”： 寻找中小学教师课题研究的家

● 李佑俊

摘要：无论是本义、过程还是步骤的比较，我们不难发现，课堂与课题之“课”，惊人的相似，有着共同的家园。学会有耐力地研究一个问题，集中目标，深入探究，寻求规律，让每一个学生都能在每一次的精细关注中得到应有的发展。

关键词：课题；课堂；研究；家园

对于中小学教师而言，课堂教学，可谓熟路轻辙，几乎每天都要执教某一个“课题”；课题研究，却是望而却步，步履维艰，常常是隔靴搔痒一番无果而终；两者天壤之别。课堂教学之“课堂”，课题研究之“课题”，课堂与课题之“课”，似乎应该有共同的家园；“问题即课题，教学即研究，成长即成果”，我们似乎也正在寻找共同的家园。

一、是否有共同的家园

我们不妨把课堂教学与课题研究作一番对比、考察。

首先按一个教学周期和一个研究周期来看。一个教学周期在确定课程后要制定课程(教学)计划，根据计划进行教学，中期进行考试或检测，最后进行终结性评估。一个研究周期在确定课题后要制定研究方案，根据方案进行研究，中期进行论证，最后结题。

教师的课题研究关注解决教学中的具体问题，其过程与专家常规课题研究的过程基本相似。常规课题研究的基本过程，比如：1.提出问题，形成选题：学生学习成绩不好都是由于不聪明吗？2.了解信息、形成假设：很多学生由于缺乏自信导致成绩不良；3.选择对象、确定方法：设计实验及编制试卷，选定分组；4.展开研究、收集资料：收集各组学生的成绩进行比较；5.分析结果、得出结论：自信心确实是影响成绩的一个重要因素。而教师从事研究的基本过程，比如：1.发现问题，提出假说：英语听力课效率低下，学生不感兴趣；2.了解情况、分析成因：课堂观察发现存在内容过难，速度太快，学生苦想个别单词以致跟不上整体进度；3.提出假说、确定方法：内容放低，语速放慢，听力策略和技巧训练；4.进行实践、反馈调整：观察、调查、

小测，比较不同方法，不断改进；5.逐步完善、解决问题：学生听力成绩有了提高，进入良性循环。

无论是本义、过程还是步骤的比较，我们不难发现，课题研究之“课题”，课堂与课题之“课”，惊人的相似，有着共同的家园。

二、我们为什么找不到它

有一个小故事叫“为什么妈妈总是烙不好饼？”

孩子抱怨妈妈烙的饼不好吃。妈妈说：“我都给你们做一辈子饭了，你还想怎么着？有的吃就不错啦！”这时，妈妈还没有反思、研究与专业发展的意识。妈妈说：“是呢，你说我怎么就烙不好饼，人家怎么烙的呢？”这时，有了专业发展意识，而且开始了反思。妈妈说：“我烙不好，人家烙得好，可能是人家的锅不一样。”妈妈开始思考和提出假设，但这个假设还需要验证。但毕竟研究已经开始了。妈妈说：“外面专门做烙饼卖的人使用的也是平底锅，和家里的也没什么两样。”妈妈开始收集信息以验证假设，但似乎没有得到验证。妈妈说“我看见人家烙饼时加的油很少，而且中间用毛刷加油。这样做不油，而且可能不容易糊锅。”妈妈提出了新的假设，研究在不断地继续。妈妈说“这下，我发现烙个饼很简单，加油不用多，火不要急也不用老翻它。有什么了不起，这下你们别说啥了吧？”

妈妈通过研究获得了专业成长，增强了自我效能感。

故事启示我们，即使是烙饼也需要反思、研究。但我们的日常教学，包括教研活动如何呢？比如，我们前的听评课常常是如下的情境。

开课前：“组长通知大家听A老师的课，他上什么呀？”“我也不知道，去听了就知道啦。”

李佑俊/山东省聊城市东昌府区郑家联校

课堂上:上课老师忙碌着,学生忙碌着;听课人,有写听课笔记的,有交头接耳的,有东张西望的,有闭目养神的……

评课时:“假如这节课我来上,我会……”“很不错……如果能……,这节课可以打90分”。

学期结束前:“我还差两节呢,明天……就算完成任务。”

然而,学会课堂观察后,有了反思、研究,却常常是如下的情境。

开课前:“听了A老师的介绍,我准备观察……”

观察时:“我差点要虚脱了……”

评课时:“我(们)观察的是……基于这些证据,我(们)认为……”

评课后:“这次活动太有效了,虽然时间长了点,不过值!”“下次,我想上课,你们来观察我吧,给我提点建议。”

两年后:“两年了,观察别人,被人观察,我就这样开始了一名老师的专业生活。”

从上述两种声音看,即使是日常的听评课活动,我们也缺乏专业意向:我怎样触动我的学生,怎么做?在哪个点上(总在想,琢磨);缺乏专业研究:研究是一种态度,对任何事情都要问一个为什么的态度。研究是一种行动,总是在寻找怎样做得更好的行动。教师研究什么?无非是怎样教,怎样教好,怎样教得更好。

三、我们怎样找到它

关注教师的发展,关注教师的研究,就要抓住课堂教学,抓住教学的实效性!要想紧紧抓住,就要从研究一点开始!就要在一点中坚持!持续关注,才能形成能力。集中目标,才能集中优势。长时间思考一个问题,将简单的招式练到极致就是绝招,绝招能形成特色,特色能造就品牌。这是我们的长项,这是我们的家园。

事实上我们每个教师都进行过课题研究。举个例子来说:教师发现自己一道题讲得不是太好,学生听后仍不太明白,通过反思,知道自己问题出在哪,改进方法后再进行教学取得了更好的效果。这就是一项课题研究。

(一)发现问题

发现问题是解决问题的前提,教学中发现的问题便可作为小课题研究的课题。问题可以来自学生,可以来自同伴,当然也可以来自自己。

如果我们注意收集整理学生的问题,你会发现有很多是很有思考性的,其中也有一部分是我们很难一下子说得清或者值得我们去研究的。同伴想到的问题或者是从同伴的学生处得来的问题,同样有许多也是

值得去研究的。如在教研活动中,常常会有老师将自己不能解决的问题提出来和大家一起讨论,常会有讨论而没有结果的情况,有些也是可以进一步去研究的。进行课题研究的问题更多的来自自己的思考和发现,教师每天都进行教学都和学生交流,每天都会遇到不少的问题,如为什么一道题讲过三四遍甚至七八遍仍有相当一部分的学生没有掌握?为什么课上会有个把学生不认真听?为什么有关知识学生总容易忘?等等。

善于反思总结的教师,每一节课后都要对自己进行过的教育活动进行反思,找找成功之处,发现不足的地方,成功之处可以作为一个课题,研究它是如何成功的;不足之处更可作为一个课题,找到解决的途径和措施。可以说只要善于思考,课题就会源源不断的来,随着问题的解决,你的教育教学水平也就会不断提高。

(二)寻找解决问题的方法

这是一个分析问题和解决问题的过程。有了问题必然要分析问题产生的原因,进而寻找解决问题的措施。能通过自己独立解决的自己去解决,难度较大的还可通过向有经验的老师请教,或是利用网络资源及查阅图书来解决,与同备课组的其他老师共同探讨也是一个不错的办法。很多教师都碰到过这样的问题,尽管反复讲了很多次但每次练习或是考试仍有不少学生出错,原因在哪?通过和全组教师的共同分析及对学生进行调查,知道学生出错的原因多种多样。针对这些原因,总结出新的讲授这类问题的思路或计划。

(三)尝试操作再修改

将形成的思路或计划放到实践中去尝试,这就是所谓的实验阶段。纸上得来终觉浅,绝知此事要躬行,一些问题通过我们的思考,自认为找到了解决措施,但它的效果如何,只有到课堂上去试一试,看学生的反应,看学生对知识的掌握情况。如果效果真的很好了,可以总结成文,如果效果不理想还有待提高,当然还要继续寻找更好的解决方法,再到课堂中去尝试,不断反复以至理想。

(四)把研究成果写成经验材料或论文

不重视写是教师的一大损失。不写可能很快就会忘记,写出来可以作为经验让别人共享,写出来还便于以后自己对此问题有进一步的思考和提升,再说写的过程也是对自己的研究再一次进行总结反思归纳的过程。写文章的过程还会促使自己去翻阅、查找更多的图书资料,不仅使自己在写的过程中加深对理论的理解,还易于养成用理论去指导实(下转第30页)

“人”的发展的指标体系。这是评价科学性问题的破解。

其二,评价只有策略没有理论根基的问题。笔者比较过某地关于“骨干教师”、“教学能手”、“特级教师”以及“优秀教师”、“师德标兵”、“先进个人”等的评价方案,发现其评价策略是大同小异的,难道“教学能手”和“师德标兵”也可以用同一个标准来评出?在形成评价方案的过程中,真的建基于某一评价理论的前提下吗?不懂教学的来制定评选“教学能手”的策略,不了解“教师职业道德规范”的来制定评选“师德标兵”的策略,没在学校呆过的专家制定所谓的“学校一日常规”评价策略等。如此一来,失去了理论根基的评价只能任由思想随着此一时、彼一时的认识跑,难以有根本的立足点,如此,又怎能促进被评价者的发展呢?看来,只有一个“发展性”作为噱头是远远不够的,评价呼唤专业化的评价者。

评价有没有“理论听证”?有没有“专业介入”?有没有广泛的实践验证?这决定着评价本身是否具有理论根基与现实价值基础。促进教师的专业发展必然需要足够专业化的评价体系。这是评价专业性问题的破解。

其三,评价只注意内容没注意内容间权重引起的价值导向问题。评什么就要把什么评出来,这是很简单的道理,问题是,仅仅如此就够了吗?许多时候,由于评价者认识上的偏差,在关注评价指标、标准的权重时,没有能够从内涵上有所侧重,这体现为价值指向上的根基不牢、摇摆不定。比如在一次“名师”评选中,本应是侧重于专业素质评价的,然而一位教授说:“我们首先要看小学教师中是否有优秀少先队辅导员的称号,中学教师中是否有优秀团干部或优秀班主任的称号。”这位教授给出的解释似乎很有道理,即:教育要懂得先育人,后教学,所以先关注教师在德育方面的成就。问题是:学科教学和学校德育是分离的吗?学科的价值功能难道不是知识、能力、道德三位一体的吗?如果评价者带有如此的“侧重”性,则任何内容的评价都是德育为先,也就是德智分开、德体分开、体

劳分开、德美分开吗?显然,对教育内在价值把握的问题直接影响评价者的思维方向。

评价不是负担,也不是附着在教师工作之外的一个标签,评价应深刻地介入教师的日常工作,成为教师自然认可的并与工作价值具有意义相关性。这是评价价值性问题的破解。

其四,评价只有技术而没有人的问题。人是有个体差异性的,而在追求公平、公正、完美的评价中,却往往只关注了指标、标准、过程、方式的公平、公正与完美,却在被评价者的信息采集、变量控制、结果汇总、模型选择、呈现形式等方面,把人深深地失落了,或许这是一个悖论,表面看起来公正无比的评价,而内涵却是“目中无人”的。究其原因,是因为评价方案的制定与实施无意中走向了“因评定评”,追求了“评价”公正的最大化却不是“人”的公正的最大化。显然,评价应当回到人,回到人在某一评价项目中应具有哪些外显与内隐的条件,然后在关注这一系列条件的过程中抽取评价因子,达至“因人定评”的内涵公平上来。

单纯由评价来看,其功能是多元的,并非只为促进发展服务,在教师的成长中,我们却可以更多地关注评价是如何促进发展的。回归人的发展不是一个理论难题,却成为一个现实中难以破解的困难,需要更多历史的、现实的视角来关注“人的发展”。这是评价本体性问题的破解。

从徐老师的案例中,我们看到了一位教师成长中所遇见的“宽”与“窄”。“宽”在一个整体优化的教育教学生态,在这个生态中,徐老师获得了自我发展所应有的外在支持,从而走向了一条不断发展中的专业化、思想化道路;“窄”在缺少一个足够关注人的发展的评价系统,在“完美”的评价中,更多全面的“平庸者”战胜了有缺憾的“佼佼者”,徐老师因其不全面的问题而落选,从而也失去了一次登上更高发展平台的机会。

(责任编辑:刘君玲)

(上接第26页)践的好习惯。“板凳宁坐十年冷,不写文章半句空”可以作为指导我们将研究成果写成文章的一个基本原则,将研究过程、改进过程、实施过程和实施效果如实加以记录,再加上合适的理论指导,不去写空话、套话、假话。

研得科学,教得高效,活得幸福。我们也会像专家那样简单,像专家那样思考,像专家那样幸福。

参考文献:

- [1]盛力群,李志强.现代教学设计论[M].杭州:浙江教育出版社,1998.
- [2]刘良华.校本行动研究[M].成都:四川教育出版社,2003.
- [3]皮连生.教学设计——心理学的理论与技术[M].北京:高等教育出版社,2000.
- [4]崔允漷.听评课:一种新的范式[J].教育发展研究,2007,(18).

(责任编辑:刘君玲)