

说课 12 讲

杨红萍 著

高等教育出版社

说课 12 讲

Shuoke 12 Jiang

杨红萍 著

高等教育出版社·北京

内容提要

本书是山西师范大学平水传习工作室基础教育课程改革系列丛书之一,包括12讲内容,涉及教学理念、教材观、教学目标、学生观、学习方式、作业设计等。内容既有作者这几年的教学与研究经历而完成的,又有来自作者对国培、省培学员的讲座,还有部分内容是在教育创新实验区的所见所闻。作者通过国内外比较,以及对大量案例的解读与分析,以期与读者一起就说课方面的问题产生共鸣、共情。

本书适合中学教师及中学教研员使用,对高校相关课程论研究人员也极具参考价值。

图书在版编目(CIP)数据

说课12讲 / 杨红萍著. --北京:高等教育出版社, 2017.3

ISBN 978-7-04-047172-4

I. ①说… II. ①杨… III. ①说课-教学研究
IV. ①G424.21

中国版本图书馆CIP数据核字(2016)第324653号

策划编辑 傅雪林
插图绘制 尹文军

责任编辑 吴丹
责任校对 殷然

封面设计 王鹏
责任印制 韩刚

版式设计 马云

出版发行	高等教育出版社	网 址	http://www.hep.edu.cn
社 址	北京市西城区德外大街4号		http://www.hep.com.cn
邮政编码	100120	网上订购	http://www.hepmall.com.cn
印 刷	保定市中国画美凯印刷有限公司		http://www.hepmall.com
开 本	787mm×1092mm 1/16		http://www.hepmall.cn
印 张	11.75	版 次	2017 年 3 月第 1 版
字 数	240 千字	印 次	2017 年 3 月第 1 次印刷
购书热线	010-58581118	定 价	20.00 元
咨询电话	400-810-0598		

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换
版权所有 侵权必究
物 料 号 47172-00

总 序

随着基础教育课程改革的深入推进,教师的“教”和学生的“学”正发生着深刻的变革,中小学校的课堂教学焕发出新的生机与活力,一批课改名校、名校长、名教师相继涌现,越来越多的学校更加主动地参与其中,生动活泼的课改局面已经形成。但是,在这场影响广泛而深刻的变革中,有一些制约性的“老问题”一直未得到有效解决,一些随改革而产生的“新问题”交互叠加,亟待研究和破解。比如,还有很多中小学教师对新课程理念的认识不明确、理解不到位,对新课改的先进性和优越性仍持怀疑态度;不少教师实施新课改的能力明显不足,在教学方法上重模仿、轻理解,缺乏实质性改变,“满堂灌”现象仍然存在;不少地方和学校“换汤不换药”,重文化知识传授和应试技巧培养,轻综合能力、创新精神以及情感、态度与价值观的养成,基本上仍在应试教育的轨道上惯性行驶。在改革中,部分地方和学校还出现了一些偏差,简单地追求形式上的课改,将教师的主导作用和学生的主体作用对立起来,把新课改的教学方式和传统的教学方式对立起来,把因材施教与整体发展对立起来,进而导致教师指导作用弱化、“探究”“合作”学习泛化、“启发式”教学简单化、“课堂活动”表层化等一系列新问题。

上面说的这些“老问题”和“新问题”,单靠中小学校的力量已经难以有效解决,亟须借助专家的力量、寻求理论的支持,亟需师范大学专业研究团队的积极回应。然而,在很长一段时期内,我们高师院校的教师很少走进基础教育的现场,对中小学的课程、教材、教法缺乏基本的了解,对中小学课堂中发生的变化、产生的问题缺乏应有的关注与理解;教师们的科研选题大多是基于文献而不是中小学校遇到的实际问题,因而难以针对基础教育实践中出现的新情况、新问题给予有效的理论引领和实践指导。高师院校对基础教育改革发展的研究力、服务力、引领力薄弱的问题,经常为基础教育一线的校长和教师所诟病。

面对这些问题,山西师范大学主动回应,积极作为,于2005年底正式启动了全方位的教师教育改革,在全国率先成立教师教育学院,创立“3.5+0.5”人才培养模式,实施“顶岗支教—换岗培训”项目,建立教师驻县工作制度,全面修订了实践取向的人才培养方案,创新了实践取向的系列管理制度,并与地方政府合作共建了覆盖山西省11个地市的教育创新实验区,连续打出了研究、服务、引领基础教育改革发展的系列组合拳。“平水传习工作室”就是在这样的改革背景中应运而生的一个由师范大学专业人

士、在读研究生以及中学校长、优秀教师共同组成专业共同体。工作室之所以取名“平水传习”，是因为临汾有平山，平山流出一汩清泉，习称平水。临汾位于平水之阳，故有平阳古城之称。明清时期，古城平阳有平水书院，后又有贡院，均位于今天的山西师范大学所在地，即贡院街。山西师范大学所传承的就是临汾文化，贡院街一号与此名称相吻合。所以，今天所成立的传习工作室就有传承文化之意。另外，明代哲学家王守仁也曾著书《传习录》。所以，“平水传习工作室”兼有地域、文化传承以及精神追求三层含义。

工作室成立之初，就确定了独具特色的发展目标，其核心有二。一是要求师范大学的专业研究人员直接进入基础教育现场，积极关注、主动研究中小学课堂中发生的变化、产生的问题，对中小学的课程、教材、教法进行广泛、深入的体察式研究，并针对问题提出有效的解决方案。二是把优秀的中学校长和教师们请进师范大学的课堂，为研究人员和师范生讲述发生在他们身边的课改“故事”，提出基础教育面临的“实”问题、“真”问题，从而形成以理论指导实践、以实践滋养理论、理论与实践结合的互促关系，达到师范大学与中小学校的双向构建，共赢互惠。

几年来，工作室坚持每两周召开一次研讨会，专业人员、中学校长、一线教师、在读研究生围坐一起，聚焦问题、共同碰撞、相互启发，形成了规范有序、运作良好的教育研究共同体。工作室的大学成员坚持定期化、高频次到中学听课、评课、研课，部分教师甚至长期驻县并亲自在中学上课，不仅在中学汲取了丰富的实践滋养，还为中学实践提供了更加适切的理论指导，形成了常态化、伙伴式的专业发展共同体。工作室将大学研究人员与一线校长、教师紧密联系在一起，将师范大学的理论优势与中小学的改革实践相衔接，针对“基础教育提出来的课题”“课堂中正在发生的问题”“中学校长面临的实际问题”共同开展研究，真正实现了资源共享、优势互补、共同提升。此外，工作室还鼓励成员外出交流，学习先进，先后组团参加了第二届全球教师教育峰会、第十届全国中学校长峰会、高校专业综合改革与创新人才培养经验报告会、高校慕课微课与翻转课堂教学专题经验报告会等学术会议，并深入十几所全国课改名校研究其特色课改模式。工作室的创立及其对使命的坚守，锻炼了队伍，培养了学生，服务了中学，从根本上转变了中学对师范大学的态度，创新了中学与师范大学的合作模式，打通了师范大学研究服务基础教育的“最后一公里”，受到中小学校长教师的广泛认同和普遍欢迎。

功夫不负有心人。十年间，山西师范大学的教师教育改革收获了很多，成为国家级教师教育人才培养模式创新实验区，连续荣获两届国家级教学成果二等奖和四届山西省教学成果一等奖，并成为山西唯一入选“教育部卓越教师培养计划”的高校，也是目前山西唯一的免费师范生教育试点高校。改革经验入编教育部袁贵仁部长主编的《中国教育改革发展丛书：教育改革典型案例（二）》，受到顾明远、钟秉林、谢维和、李子建等知名教育专家的高度评价，并在《光明日报》《中国教育报》等媒体上刊登。

在教育改革实践中，“平水传习工作室”成员通过几年的不懈努力，理论素养不断提升，把握课改理论前沿与动态的能力显著增强，成长为课改专家、行家里手，并编写了一套基础教育课程改革研究专著，共四册，即《说课12讲》《教研——专业成长的共享平台》《课程资源的开发与应用》《踏石留印——一位中学校长的工作日记》，从不同

侧面展现了我们基础教育课程改革研究的新视角、新思路和新成果。总体来看,这套书具有如下特点:

一是基于案例。“以事讲理”是工作室设计这套书时定下的一个总基调。丛书不以纯粹的“说理”为价值取向,不以理论上的系统阐释为研究追求,而是注重案例与分析相结合,通过来自基础教育的鲜活、生动的案例,把读者带入一个个真实的课堂情境之中,引领读者与事件的主人公一起思考,进而在共鸣、共情之中达到对教育理论、教育实践的深刻理解。

二是突出实践。关注实践,是工作室的运行主线,也是这套书的一个突出特点。这四本著作均是在工作室成员丰富而详实的基础教育实践基础上而完成的。这实际上就转变了以往的“演绎”研究范式,而是更多地关照基础教育课堂教学改革的实际,通过掌握来自实践一线的大量可靠的第一手资料,实现自下而上的归纳式研究,然后在归纳的基础上再进行理论抽象,从根本上解决基础教育改革实践中的“真”问题。

三是通俗易懂。让读者能够读进去,既是这套丛书在编写过程中一以贯之的基本精神,也是由前面所讲的基于案例、突出实践的具体特征所决定的。因此,在行文过程中,这套丛书避免了学术著作惯有的书面化、学术化倾向,措辞用语追求平实、通俗、深入浅出,娓娓道来,使读者如同聆听报告一般,轻松地阅读,愉快地思考。

四是面向前沿。这套丛书研究的说课、教研、课程开发、校长工作等似乎都是老问题,但是研究的视角、方法、过程与以往的研究均有很大的不同,而且这些问题都是教师在新课改过程中经常遇到的实际问题。在这一背景下,这套丛书基于贴近一线课堂的原则,紧跟基础教育课程改革的步伐,对接教师推进新课改的实际困惑,前瞻性地论述了课程改革的相关理论与实践问题,表现出面向前沿的显著特征。

这套书的出版得到山西基础教育质量提升协同中心的资助,在此表示特别感谢。同时,感谢高等教育出版社的各位编辑对本丛书的大力支持。

是为序。

武海明

2016年10月

前言



本书是山西师范大学平水传习工作室基础教育课程改革系列丛书之一。说课作为一种教学、教研手段,就其一般含义而言,是指教师述说授课的教学目标、教学设计、教学过程、教学效果及其理论依据的教学研究活动。

本书主要针对调研中发现的问题,通过国内外研究比较,以及大量案例的解读与分析,梳理了说课的诸多方面,具体包括:概述、说理念、说教材、说三维目标、说学情、说教学模式与方法、说教学过程、说预设与生成、说自主学习、说合作学习、说展示、说作业等 12 个部分。

“概述”部分对说课的含义、作用、原则、类型和特点进行了介绍。

“说理念”部分,对行为主义、认知主义、建构主义和人本主义教学观进行了阐释。

“说教材”部分从操作层面阐释了教材的编写意图、地位与作用、分析与处理,通过案例分析,对中外教材进行了比较,在开阅读者视野的同时,让读者切身体会“用教材”教而不是“教教材”的理念。

基于调研中发现一线教师对教学目标的陈述存在行为动词使用不当,对学生主体地位认识不够的问题,“说三维目标”部分对三维目标的表述、行为动词的使用进行了重点阐释。在三维目标的落实部分,通过中外教师教学中不同案例的分析与对比,对“过程与结果”进行了反思与解读。

教学是要为学生服务,教师不能强迫学生适应自己,而应努力研究学生的学习心理、原有的知识水平和接受能力,以使自己的教学适应学生的需要。“说学情”要对学生的一般特征和学习准备情况进行说明。

目前,教学模式与方法没有统一的分类标准,“说教学模式与方法”部分主要就多数学者比较认可的分类方式进行了阐述,并对目前全国广泛流行的“学案教学”进行了理性反思,继而提出了旨在培养学生自主学习能力的交互式教学模式与策略。

教学过程是一节课的主体部分,“说教学过程”是教师说课的重要部分,需要对教学过程的设计进行说明。

对课堂生成的艺术处理反映了教师的教学智慧,相关著作对此较少提及,多数教师说课对此也是避而不谈。因此,本书在“说预设与生成”部分,通过典型案例具体阐释如何寻找预设与生成二者之间的平衡。

相对于公开课或观摩课,学生的自主学习与小组合作处于“幕后”,学生如何自主

学习、如何合作学习,常被教师忽视,教研中也缺少这方面的研讨。事实上很多学生的自主学习属于“伪自主”和“伪合作”,教师也未能正确认识自主学习与小组合作的内涵、本质等。新绛中学的“半天自主学习”在国内影响广泛。因此,我们以新绛中学为例,以个案的方式,介绍了“半天自主学习”模式与策略,以期引起大家的关注。

展示是课堂教学改革的特点,展示的效果取决于自主学习与小组合作的质量。“说展示”中的案例多来自于近几年走过的课改学校,有山西师大实验中学、康杰中学、垣曲中学、新绛中学、尖草坪一中等。

“说作业”在其他说课著作中鲜有提及,在实际说课中,很多教师都是一句话,指出课本上或者练习册上的习题。说明教师对作业的认识仍然停留在传统水平上。因此,我们通过国内外的具体案例来说明一线教师应该具有的作业观。

整体来看,本书是基于作者这几年的教学与研究经历而完成的,其中部分内容来自作者对国培、省培学员的讲座,还有部分内容是对教育创新实验区的所见所闻进行的分析和整理。

本书是在高等教育出版社的大力支持下才得以与广大读者见面,感谢傅雪林、王文颖、吴丹等编辑的辛苦付出。同时本书还获得教育部人文社科规划基金项目(16YJA880056)、山西基础教育质量提升协同创新中心项目(XTB1608、XTC1610)、山西省教育科学十二五规划项目(GH-15015)、“中学数学教学论”优质课程建设项目(2016YZKC-08)等项目资助,在此对所有关爱我们的学长一并表示感谢。

杨红萍

2016 年于山西师范大学

目 录

第1讲 概述	1
一、说课的含义	1
二、说课的作用	2
三、说课的原则	6
四、说课的类型	7
五、说课的特点	9
第2讲 说理念	11
一、行为主义教学观	11
二、认知主义教学观	13
三、建构主义教学观	15
四、人本主义教学观	18
第3讲 说教材	23
一、说课程标准	23
二、说教材编写意图	25
三、说教材的地位与作用	29
四、说教材的分析与处理	30
第4讲 说三维目标	35
一、三维目标的内涵	35
二、三维目标的设计	36
三、三维目标的表述	38

第 5 讲 说学情	49
一、说学生的一般特征	49
二、说学习准备的情况	51
第 6 讲 说教学模式与方法	59
一、说教学模式	59
二、说教学方法	64
三、说选择依据	68
四、对学案教学的理性思考	69
第 7 讲 说教学过程	79
一、说教学过程的特点	79
二、说教学过程的要素	80
三、说教学过程的阶段	80
四、说教学过程的设计	82
第 8 讲 说预设与生成	93
一、精心准备,预设课堂	93
二、过度预设,生成僵化	94
三、弹性预设,生成精彩	96
四、寻找预设与生成之间的平衡	99
第 9 讲 说自主学习	101
一、自主学习的概念	101
二、自主学习的特征	102
三、自主学习的模型	103
四、自主学习的实质	107
五、影响自主学习的因素	108
六、促进自主学习的方法	111
七、自主学习能力的培养	112

第 10 讲 说合作学习	115
一、合作学习的内涵	115
二、合作学习的分组	115
三、合作学习的流程	117
四、合作学习的任务特征	123
五、大班额条件下的合作学习	125
六、合作学习常见问题与对策	128
第 11 讲 说展示	133
一、展示的概念	133
二、展示的类型	135
三、展示的内容	137
四、展示的方式	138
五、展示的范例	138
第 12 讲 说作业	155
一、转变作业观	155
二、日本学生作业	156
三、美国学生作业	156
四、“中国好作业”	158
五、定制特色作业	159
六、有效作业设计	161
附：有一种爱叫放手！	165
经历了，就收获了	169
参考文献	171

第1讲

概述

- ☐ 说课的含义
- ☐ 说课的作用
- ☐ 说课的原则
- ☐ 说课的类型
- ☐ 说课的特点

一、说课的含义

说课,作为教学、教研改革的一种手段,最早是河南省新乡市红旗区教研室1987年提出的。就其一般含义而言,它是指教师述说授课的教学目标、教学内容、教学过程、教学效果及其理论依据的教学研究活动。

具体地说,说课就是教师以教育教学理论为指导,在精心备课的基础上,面对同行、领导或教学研究人员,主要用口头语言和有关的辅助手段阐述某一学科课程或某一具体课题的教学设计(或教学得失),并与听者一起就教学目标的达成、教学流程的安排、重点难点的把握及教学效果与质量的评价等方面进行预测或反思,共同研讨进一步改进和优化教学设计的教学研究过程。简言之,即教什么,怎么教,为什么这样教。

说课集中、简练地反映教师的教学理念、教学技能和教学风格,充分体现教师的教学水平和教学智慧。它把备课、上课、评课有机地结合起来,具有较强的参与性和合作性,能很好地解决教学与研究、实践与理论相脱节的矛盾,是一项源于教学基层、面向教师、服务实践的教育教学活动。它有助于强化教学的理性因素,督促教师学习教育教学理论,更新教育观念,有效地促使教师在教学实践中反思教学行为;强化教师同行之间的双向交流,使教师备课的隐性内涵显性化。它可以促进教学系统更加开放,是教学智慧生成与表达的重要手段,是教师专业发展的重要途径。

说课可从狭义和广义两方面理解。

狭义的说课是指教师运用教育教学理论述说授课的教学目标、教学内容的选取、教学过程、教学策略以及教学有效性,它是在备课与上课之间进行的一种教学研究

活动。

广义的说课也包括教师针对某一观点、问题或具体课题,口头表述其教学设想及其理论依据,是对教师业务培训,提高教育群体业务素质的一种组织形式,是有目的、有计划、有组织地促进教师认真钻研教学,提高教学质量的一种有效途径。

总之,无论从狭义还是广义来认识,说课都是运用口头语言表述的形式,以教育教学理论为根据,针对所教内容的教学设计与实践,以教师自身和教师群体为对象的教学研究活动。实践证明,说课活动有效地调动了教师投身教学改革、学习教育理论、钻研课堂教学的积极性,也是提高教师素质,培养造就研究型、学者型青年教师的最好途径之一。

二、说课的作用

(一) 说课能有效地提高教学质量

尽管说课仅是整个教学工作中的一个相对独立的环节,但由于它具有整体性和综合性,因此它能整合教学过程的各环节,促进整体教学质量的提高。

1. 克服备课的盲目性,增强备课的自觉性

有些教师在备课时存在盲目性,常常出现备课与上课脱节的现象。而开展说课必须以“备好课”为前提和基础,为把课说好和上好而备课。这就有效地克服了备课的盲目性,明确了备课的目的性,从而增强了备课的自觉性。说课要面对其他教师或评委说出某节课的教学设计及其科学理论根据,由于对象不是学生,而是水平较高的教师和同行,这就促使教师在精心备课上狠下功夫,避免打无准备之仗,保证教师的课堂教学水平的“底线”,变“课后监管”为“课前预防”,即“说好课后再上课”。

2. 克服讲课随意性,保证教学时效性

说课为广大教师提供了展露自我教学能力的机会,创造了充分发挥自己聪明才智的平台,促使教师以教育理论为指导,以课程标准为依据,根据教材内容和学生的实际情况,正确地选择教学方法,科学地安排教学程序,避免了课堂教学的随意性、盲目性。

3. 促进教学改革,提高教学效率

说课作为一种提高教学质量的途径和手段,有效地激发了教师认真学习、发奋进取、求实创新、大胆尝试的改革精神,积极引进和移植现代教育教学理论和新的教学方法。这不仅促使教师业务能力得到大幅度提高,同时更能促进课堂教学改革,推动教学研究的开展,从而提高课堂教学效率。

(二) 说课开辟了教学研究的崭新领域

在教学发展史上,关于教学过程的阶段、环节和步骤,曾有很多提法。例如德国著名教育学家赫尔巴特的“明了、联想、系统和方法”教学四阶段说;美国教育学家杜威的“创设情境、引起动机、确定问题、研究步骤、总结评价”教学五步说;苏联教育学家凯洛夫的“诱导学习动机、感知和理解新教材、巩固知识、运用知识、检查”教学过程五阶段说;我国学者王道俊和王汉澜在此基础上提出的“引起求知欲、感知教材、理解教材、巩固知识、运用知识、检查知识技能和能力”教

学过程说。这些虽然在世界各国已产生了深远的影响,但都只解决了如何上课,即“教什么”和“怎样教”的问题,并没有研究“为什么这样教”,亦即没有解决教学活动的“所以然”问题。

说课一词在古今教学论著和教育词典中前所未见,它深深扎根于当代中国教学实际的沃土,充分带有当代中国的特点,是基于中国教学实践中迫切需要解决的问题,是从中国教育教学改革的实践经验中总结和提炼出来的。说课将教学实践中客观存在的某些因素,通过不断探索总结概括出来,成为一个相对独立的教学活动的阶段和环节,从而形成一种专门理论,打破了传统教学论中的教学阶段说和环节说,丰富了教学理论的内容。它的出现可以全方位提高教师素质,提升教学质量,是教学改革的迫切需要。

(三) 说课能有效提升教师的整体素质

说课方法简便、实用有效、易于推广,是提升教师整体素质的有效措施和途径。

1. 说课转变教师的观念和角色

观念是改革的先导、行动的灵魂。许多先进的改革都是从先进的观念中生发出来的,这是因为观念对行为起着指导和统率的作用。说课促使教师学习科学的教育理论,不断更新教育思想,转变教育观念。

首先是学生观的转变。在说课中,学情分析作为说课的一项重要内容,要求教师关注每一位学生,把学生看成是有思想、有情感、有权利、有尊严,正在成长中、活生生的、有血有肉的人,从而形成学生意识:学生本位意识,即一切以学生为本,心中装着学生;学生主体意识,即把学生看成是学习的主体、学习的主人,注重培养和发挥学生的自主性、能动性、独立性和创造性,切实提高学生的自主意识和主体能力;学生个性意识,即把学生看成是独特的人,珍视学生的独特性,培养具有独特个性的人。

其次是课程观的转变。参与说课的教师把挖掘、开发和利用各种课程资源,作为一种自觉行为。教学中教师再也不以“本”为本,把教材作为“圣经”解读,而是十分注重书本知识向生活的回归,向儿童经验的回归,注重对书本意义的多样化解读。因此,教学不再仅是忠实地传递与接受课程的过程,还是课程创生与开发的过程。

最后是教学观的转变。说课使教师认识到上课不仅是传授知识,还是与学生一起分享、理解,实现教学相长和共同发展。这意味着上课不再是单向的付出,而是生命活动、专业成长和自我实现的过程。所以,在这样的课堂教学中,教师唱独角戏的现象少了,而与学生交流、沟通、合作、互动的现象明显多了。

教师的观念发生变化,教师的角色也随之改变,教师要成为学生学习的促进者,教育教学的研究者。在中小学教师职业生涯中,传统的教学活动和研究活动是彼此分离的,教师的任务只是教学,研究被认为是专家们的“专利”。这种教学与研究的脱节,对教师的发展和教学的发展是极其不利的。说课研究教师身边发生的、与教师有密切关系的问题,使其在这个过程中逐个得到解决,同时使参与者真切感受到研究的喜悦。

2. 说课促进教师的学习和反思

说课是教师备课全过程的浓缩与升华,是一份已经融在教师脑海里的教学方案,有利于促进教师认真钻研教材,努力学习文化专业知识和教育教学理论。在准备说课的过程中,确立教学目的,安排教学环节,运用教法、学法等,都需经过教师的深思熟虑。

首先,说课不但体现了教师对学科知识的整体掌握水平、对课标和教材的把握程度、对新旧知识关系的理解以及本人的教学思想等,同时,还体现了教师对教育学、心理学、教学法的掌握程度。为了说好课,教师必须把握课程标准,掌握课标所规定的教学目标、教学任务以及各年级的教学要求、教学中应遵循的原则,尤其是要根据教学内容分解课标所规定的教学目标。离开课标的具体要求,说课就会迷失方向。其次,教师要钻研教材,熟悉所说教材的编写意图和教学目标;了解知识的承接性和延续性,对知识系统的内在联系要做到心中有数;要掌握本课在本册书中所处的地位和作用,明确重点、难点。同时,教师还要不断学习教育教学理论,提高理论修养。这样才能真正做到有理有据。除此之外,教师还需广泛涉猎边缘学科的知识,扩展知识视野,具备多学科多层次的知识结构,使说课具有深度和广度。

在常规课堂教学中,教师往往习惯于按照固定的程序来展开教学。但这种教学恰恰缺乏的是对“为什么这样教”的构思与反思,而说课就是要解决“为什么这样教”的问题,要求教师学会反思自己教学实践背后隐藏的深层教育观念和教育思想,既“知其然”又“知其所以然”。比如,新课程倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手,培养学生搜集和处理信息的能力,分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力,但怎样落实到课堂呢?如何把学习变成人的主体性、能动性、独立性不断生成、发展和提升的过程呢?这些都是教师说课时要着力考虑的问题。这样的反思是积极的、自觉的、能动的、理性的。

总之,说课能调动教师学习和反思的积极性,给教师的学习和反思注入活力、提供动力。教师参与说课的过程是不断充实自己、完善自己和超越自己的过程,是不断实现自我价值的过程。

3. 说课提升教师能力和素养

首先,说课促进新教师成为“教育型”教师。新教师指刚参加工作的年轻教师,说课为他们创设了锻炼的舞台,提供了条件和机会,使其尽快适应教育教学工作,从而稳定新教师急躁的心态。通过说课,新教师对教学的原则、教法的选择、教学的设计等有了一定的了解和掌握,这就大大缩短了新教师与成熟教师之间的差距,从而使新教师一上岗,就能很快挑起教学的重担。

其次,说课促进教师成为“研究型”教师。说课,使教师产生紧迫感,发现自身的不足,认识到只靠原来的那一套理论按部就班地教学是不行的。必须对自己提出新的要求,那就是快马加鞭努力学习教育教学理论,潜心钻研教学业务,加强对教材、教法、学法等方面的研究,迅速提高自身教学能力及研究能力。同时,说课又为说课者创造了在同行之间表现各自教学风格、展露自我教学能力的机会,这就更加激发了说课者奋发向上的精神,以求在说课中有较大的收益,向高层次教学水平迈进。

第三,说课促进骨干教师成为“学者型”教师。说课,给骨干教师注入活力,使其从思想认识上产生一个新的飞跃,对自己提出更高、更新的要求。他们运用现代教育观念,使新的教育教学理论结合教学实际,以体现自己独特的教学风格。说课实践促使他们反思自己的教学设计和教学活动,同时还要勇于创新,富于开拓精神,坚持不懈地向教育科研要质量、求效益,进而在说课中有新的突破,迅速成长为“学者型”教师。

(四) 说课充实、完善了现有的研训机制

近年来,我国基础教育取得了引人注目的成就,但发展很不平衡,还远不能适应经济和社会发展的需要。不少教师忙于“教”而少于“研”,教学中出现了“三多三少”现象,即经验多,理论少;模仿多,创造少;照本宣科多,个人风格少。教育的发展迫切需要教师整体素质的提高,以上现象急需得到改观。说课活动的开展,充实、完善了现有的研训机制,为教师的进修、培训和研究提供了载体。

1. 说课适应了校本培训的迫切需要

校本培训是充分利用校内资源对教师进行以提高思想素质、文化素质和教育教学能力为主要目标的培训。如何使教师尽快熟悉和掌握新课程标准、新教材和新教法,是教学管理和教研部门面临的艰巨任务和亟待解决的问题。以校为本的研训制度在重视教师个人学习与反思的同时,强调教师之间的专业切磋、经验分享、彼此支持及共同成长,而这也正是说课所强调的。说课使教师充分表达、展示其教学观、教学基本思路及其对教学的感悟,交流探讨教改实践中的难点、热点问题。通过开展说课活动,引导广大教师学习现代教育思想,认同和接纳反映时代特征的教育理念,不断自我否定、扬弃、出新,追踪教育理论发展的前沿动态,从而在教育教学理论上提高自身修养,使教学方法和课堂模式逐渐改善。通过教师群体的智慧,寻找问题解决的办法和理论的支撑点,把校本研训活动作为推行“研训一体”的重要载体,做到培训专题化、教研课题化,通过总结反思和行动研究,切实提升教师文化底蕴和实施新课程的能力。

2. 说课推动了校本教研的深入进行

将教学研究工作的重心转移到学校,形成与新课程相适应的以校为本的教学研究制度,这是当前学校发展和教师成长的现实要求与紧迫任务。说课形式灵活,方法简便,不受时间、地点和规模大小的限制,常以集体备课、集体研课的形式出现,合作者有针对性地进行探讨,在合作中互帮互助,在合作中展示教学个性,在合作中体现教师的集体智慧。说课活动增强了教师的教研意识,调动了参加教研的积极性,有效地改变了只“教”不“研”,或“教”与“研”脱节的现象,激活了学校的教研活动,为其注入了新的生机,增添了新的活力。

说课对于推动校本教研更有重要的价值,不在于解决了某个教学难题,学习了某个课例该怎么教,而在于促使教师在学习中反思,在实践中反思。教师的教研能力在思维的互补、智慧的交融、工作的合作中得到完善和提高。古人云:“博学之,审问之,慎思之,明辨之,笃行之。”说课将学习、思考和实践三者紧密地结合起来,必将有利于造就一批批教育型、研究型、学者型的教师。

三、说课的原则

(一) 说理性

说课作为教师之间教学信息交流和对话的独特方式,是一种深层次的教学研究活动。说课要求教师必须以科学的教育理论为支撑,深入钻研课程,不断研究和丰富教学方法,并对教育现象和教学行为进行理性的思考。在说课活动中,不仅要说清其教学构想,还要说清其构想的理论与实践两个方面的依据,将教育教学理论与课堂教学实践有机地结合起来,力求所说内容言之有理、言之有据。因此,“说理性”是说课区别于其他教学研究活动的重要特性之一。

说课是一个充分、显性地运用教育理论的过程。说课中,教师不仅要从微观上弄清各知识点的内涵和外延,用大课程观念看待教材在教育教学中的作用,同时从宏观上准确把握本节课的教材内容在本学科、本学年段的地位、作用以及本课内容的知识结构体系,深刻理解各知识点之间的关系及课程性质与学生成长、发展的关系,还要从学生学习本课的原有基础和现有困难两个方面分层次地、客观准确地分析学情,为采取相应的教学对策提供可靠的依据。

教师在教学实践中,一般只注意对教法本身进行探索、积累与运用,而忽略了将其总结上升到理论高度并使之系统化、规律化。所以,教师应把说课行为上升到教育、教学的理论高度并接受其检验,由此促进自己理性的思考、智慧的生成。

(二) 工具性

说课的工具性是以语言的工具性为基础和前提的。众所周知,语言是交际、思维的工具,而说课又是以语言表达为主要形式的,所以工具性当然是它的基本属性。

说课是教师交流的工具,过去没有说课这种形式时,教师之间也有交流,但交流达不到这样的深度,也没有较强的针对性。现在说课使教师得以和一些教育专家、众多优秀教师,在一种思维活跃、形式简洁的活动中,以相互间的交流、沟通为主要形式进行教学研讨,使很多好的经验在更大的范围内让大家共同分享,促进了教师之间的互相切磋、互相学习,使得所有的参与者能够共同提高、一起成长。可以说,在教师交流方面,说课发挥了不可替代的作用。

说课的工具性还表现为说课是教师专业成长发展的工具。说课中除了要求教师说清教学设计及所依据的教学理论外,还要求对学生的认知、智力开发、能力发展、思想品德的养成、身心发展等方面的差异进行分析,做出具体的预测,并根据不同情况采取相应的措施和解决的办法。这就要求教师不仅要具备一定的文化专业知识,还必须掌握教育科学知识,具备一定的教育教学理论水平,促进教师的业务素质从单一的学科文化知识过渡为既有学科文化知识又掌握一定的教育教学理论的多元素质结构。

(三) 科研性

说课是一种教学研究形式。在说课活动中,教师用理性的思考、科学的眼光审视自己的教学行为,将其理论化、系统化、严谨化,从这种意义上说,说课已由“活动”层面上升到“科研”层面,带有明显的科研属性。

苏联教育学家苏霍姆林斯基说过:“如果你想让教师的劳动能够给教师带来一