

潘世祥 编著

基于创新的 教师培训模式的 研究与实践



清华大学出版社

潘世祥 编著

基于创新的
教师培训模式的
研究与实践

清华大学出版社
北京

本书封面贴有清华大学出版社防伪标签,无标签者不得销售。

版权所有,侵权必究。侵权举报电话:010-62782989 13701121933

图书在版编目(CIP)数据

基于创新的教师培训模式的研究与实践/潘世祥编著. --北京:清华大学出版社,2014
ISBN 978-7-302-35328-7

I. ①基… II. ①潘… III. ①中小学—师资培训—研究 IV. ①G635.12

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 021135 号

责任编辑:帅志清

封面设计:常雪影

责任校对:李梅

责任印制:何芊

出版发行:清华大学出版社

网 址: <http://www.tup.com.cn>, <http://www.wqbook.com>

地 址:北京清华大学学研大厦 A 座 邮 编:100084

社 总 机:010-62770175 邮 购:010-62786544

投稿与读者服务:010-62776969, c-service@tup.tsinghua.edu.cn

质 量 反 馈:010-62772015, zhiliang@tup.tsinghua.edu.cn

课 件 下 载: <http://www.tup.com.cn>, 010-62795764

印 刷 者:北京富博印刷有限公司

装 订 者:北京市密云县京文制本装订厂

经 销:全国新华书店

开 本:170mm×230mm 印 张:20.75 字 数:415 千字

版 次:2014 年 3 月第 1 版 印 次:2014 年 3 月第 1 次印刷

印 数:1~6000

定 价:32.00 元

产品编号:056710-01



一花独放不是春

这是我一年之内第二次为同一个作者的书稿作序。对于作者和序者来说，都是一件不容易的事情。于作者，要在一年之内写出两本书，太难了（其实是多年积累，一朝呈现）。于序者而言，要前后“序”得不重复，也难。现在书稿已在眼前，作者的难，已经克服了。看来，我的难，再难也得攻坚克难。

我以为，爬格子这个事儿，至少有两样东西不能缺，一是积累，二是勤奋。正好，潘世祥主任都有。

一不缺积累。潘主任有四十多年的教学经历，特别是有十多年的教师专业发展领导经历。这就是积累。没有这个作为基础，遑论教育。但这不是积累的全部，只有这个积累，未必都能出书。能不能出书，关键在于平时有没有思考的习惯，有没有把玩文字的习惯。在我的印象中，见过好几次潘主任发表在各种媒体上的作品。我想，正是因为有了这些“小胜”，才有了今天的“大胜”。

二不缺勤奋。接触宝安教育十多年来，对于潘主任的勤奋，有眼见，也有耳闻。每次见潘主任，他都是走路快，说话快，风风火火，干净利索，给人感觉有做不完的事、使不完的劲。一般来说，在一个单位，事情多的人都是能干的人，也必然是勤奋的人。八小时之内是这样，八小时之外还是这样。我听说他下班后很少出去应酬，待在家里读书看报、听戏唱曲；也听说他每个周末都要去办公室。一个“白加黑”，一个“五加二”，合起来就比别人多出很多时间，多做很多事情。

虽然想到了写就这本书需要积累和勤奋，但这里的呈现非常简单，只是点到为止，远不能反映潘主任真实的积累和勤奋状态。

还记得第一本书的序言中有这么一句话，就是作者“创造性地推出了‘五段互动式培训’、‘名师工作坊’、‘教坛三人行’、‘一课一席谈’、‘网络互动式培训’、‘特色讲座’等一批在国内有影响的教师培训模式”。现在可以告诉大家，其实那是一个伏笔，要传递一个信息，就是作者手里不只有五段互动式培训，不只出一本书，还有多种培训模式，还要接着出书。今天，这些模式都齐刷刷地展示给大家了，共有六种。

快速翻阅后,我想到了“三个自觉”。

一是问题自觉。判断一种模式好不好,首先看它“从哪里来”,“到哪里去”。如果“从哪里来”是清楚的,说明问题找得准;如果“到哪里去”也是清楚的,说明能解决问题。没有问题自觉,本身就是问题。从书中呈现的六种模式看,大概能看到其背后所指向的问题。“五段互动式培训”指向以往培训专家讲、教师听,理论与实践脱节,教师参与度不高的问题;“明师工作坊”指向以往师徒结对制注重行为模仿和风格传承,做中学和反思结合不够的问题;“教坛三人行”指向以往培训问题真实程度不足、互动不深入的问题;“一课一席谈”指向以往培训参与者多样化的观点表达不充分的问题;“网络互动式培训”指向以往优质培训覆盖面窄、交流散的问题;“特色讲座”指向以往一些通识讲座泛,专业讲座远,对师范技能关注不够的问题。据我所知,这些问题抓得都比较准。

二是创新自觉。如今,教师培训越来越受到重视。因此,各地各校都在探索教师培训的方式、方法。号称模式的,也已经不少了。在这种情况下,作者始终保有一颗创新之心,难能可贵。创新分为两种,一种是原创,一种是类创。区别在于前者讲求从无到有,后者注重引进、消化、吸收。这六种模式中,五段互动式培训、教坛三人行、一课一席谈,当属原创;明师工作坊、网络互动式培训、特色讲座,当属类创。不管是原创还是类创,我们都能感觉到,潘主任主导下的教师培训,在内容上朝特色化方向创新,在培训环节上朝精细化方向创新,在培训组织上朝开放化方向创新,在培训管理上朝专业化方向创新。这些创新,预示着教师培训及其研究的新方向。

三是实用自觉。衡量教师培训模式,判断这类图书实不实用是一个非常重要的指标。一定程度上说,这类图书有没有理论,顶多招来一些吹毛求疵,但如果没有可操作的实用宝典,则将招致颠覆性推翻。潘主任深谙此道,因此整个文稿非常注重实用性。通看下来,满眼都是诸如操作流程、实施方案、研修指南、活动实录、案例范例等字眼。光一个“五段互动式培训”主持词就呈现了三个版本,考虑到了不同条件的应用需要;“明师工作坊”把工作坊怎样组建、怎样运转、怎样管理、怎样完善等描述得清清楚楚;“教坛三人行”、“一课一席谈”等章节分学段、分学科呈现了培训实录和活动实录,“原汁原味”;“网络互动式培训”部分不仅讲了这个培训怎么开展,而且把有关管理工作都一起说了。这样一来,任何一个读者看了以后,都能很快上手。

最后我想用“一花独放不是春”这句话来表达两个寓意:一是应该把该书及其姊妹篇《五段互动式培训——教师专业发展的新路径》搭配起来读,才能更加完整地理解作者在教师发展方面的创新探索;二是应该把六种培训模式搭配起来使用,才能更加有针对性地推进区域和学校教师队伍的建设工作。

中国教育科学科学院研究员、博士 邓友超

2013年11月于北京



前言

FOREWORD

百年大计,教育为本;教育大计,教师为本。教师培训不再是新鲜话题,各个国家、各个地区为了加快教育发展,都在加快推进教师培训工作。尽管教师培训工作日益受到广泛的关注,教师自我提升的需求也越来越强烈,然而现实的教师培训工作并不能满足广大中小学教师日益增长的专业发展的需求。本书的出版就是为了介绍创新的教师培训模式,给教师培训工作予以可资借鉴的新路径。

本书详细介绍了“基于创新的教师培训模式”培训的理念、操作的过程、实施的方法及相关技能,并附有培训实录,还有各地教育专家、一线教师对培训模式的评价及建议,使读者可以更加深入地认识“基于创新的教师培训模式”。本书是教师培训管理者、培训师、一线教师共同研究和实践后的成果。几年来,培训团队走向了大江南北,走进了马来西亚、中国香港等,受到了教育专家和一线教师的肯定和欢迎。纵观全书,有以下三个特点。

1. 创新性。多年来的教师培训工作很多时候都是“一人讲,多人听”的模式,是一种接受式的培训,受训者始终处于被动的状态,参与的主动性、积极性不高,培训的实际效果不佳。而“基于创新的教师培训模式”却是动员了所有参训的教师“下水”,在整个培训的过程中,参训教师既是受训者,同时也是培训师,变接受式培训为参与式培训。这一创新的培训模式改变了教师对目前在职培训的认识,也使得教师积极、踊跃地参与到培训工作中,且颇有收获。

2. 实效性。“基于创新的教师培训模式”是综合多年来我国教师培训模式中广受教师欢迎的方法,形成“导—讲—辩—评—思”创新的培训模式。各个阶段相互串联,一线教师在参加培训的过程中充分发挥其积极性、主动性,在培训中充分感受思想的碰撞与冲击,形成自身的教育理念,并实现教育理念到教育行为的转换和内化,提高了培训的实际效果。“基于创新的教师培训模式”更是一种参与式的开放培训模式,以问题为中心的参与探索学习,倡导将培训与教学有效结合,搭建教育思想与教育行为融合、互通的平台;注重教师的参与,避免教师在培训结束后

产生“隔岸观火”、“隔靴搔痒”的困惑。广大教师在参与“基于创新的教师培训模式”培训后直呼这样的培训“真有效”、“真过瘾”、“真解渴”。

3. 操作性。在操作上,“基于创新的教师培训模式”有两个关键:系统与互动。以“一课一席谈”为例:“同课异构”、“一课一说”、“谈经论道”、“点评提升”这四个阶段围绕一个中心问题而展开,着重在培训过程中让全部参训者“动起来”,在多个环节上增加专家与教师、教师与教师之间不同形式的互动辩论。其基本的思路大致可表述为:思想引领—实践研修—形成教师个人教育信念和行为。本书详细介绍了“基于创新的教师培训模式”培训的五个模式,并附有培训的优秀实录,提供详细的借鉴范例。同时,还有各地的教育专家、一线教师对“基于创新的教师培训模式”培训的评价与建议。一线教师可以在研读本书之后,根据自身的实际条件进行校本培训和自我提升。

“基于创新的教师培训模式”作为教师专业发展的新途径,不仅对教师在培训模式上予以示范,更在教师的一些基本素养和技能上作了细致的指导。本书分为四个部分:第一部分为操作篇,主要介绍“基于创新的教师培训模式”培训的理念、操作流程等;第二部分为素养篇,详细介绍了“基于创新的教师培训模式”培训中优秀教师需要具备的相关素养;第三部分为实录篇,展现了“基于创新的教师培训模式”培训的部分实录;第四部分为浪花篇,汇集了全国一些教育专家、一线教师对“基于创新的教师培训模式”培训的评价与建议。详略得当的精辟编排,方便读者在书中寻得自我提升的重要信息和一些技能的方法指导。

最后,感谢我的好友——中国教育科学研究院研究员邓友超博士在百忙之中为本书作序;感谢我的培训团队成员周焕南、朱利霞、秦义、撒婷婷、陈慧华、唐翠娥、张艳、卢燕、程兰、冯振怀、黄美芳、梁文钟、周力、朱正文、鲍玲玲等对本书的编写和培训推广尽心尽力并提出宝贵意见,使其日臻完善。

深圳市沙井中学卢燕和荣根学校梁文钟、周力为本书的文字整理、校对付出了辛勤的劳动,在此一并致谢。

深圳市宝安区教育科学研究培训中心彭茂发、刘立庆、王家仁同志为本书的编写和出版提供了积极支持,特此表示谢忱之意。

深圳市教育科学研究院尚强、叶文梓、陆飞、宾华诸位领导多年来勉励有加并提供深圳市教育科研专家工作室专项经费资助出版,在此表示深深的敬谢之心。

书已付梓,我倍感欣慰。衷心期待来自读者朋友们的声音——无论是批评还是褒奖,对于我,都是极大的鼓励和鞭策。

编者

2013年11月



目录

CONTENTS

第一篇 操作篇

第一章 “一课一席谈”——辩论互动式教师培训新模式	2
第一节 “一课一席谈”模式的源起	2
第二节 “同课异构”研究	4
第三节 “辩课互动”研究	9
第四节 “一课一席谈”模式的流程	15
第二章 “教坛三人行”——谈话互动式教师培训新模式	23
第一节 “教坛三人行”——理论与实践的融合	23
第二节 “教坛三人行”培训模式的创新	25
第三节 “教坛三人行”培训模式的特点	26
第四节 “教坛三人行”培训模式的基本程序	27
第三章 “明师工作坊”——明白之师的进化之路	30
第一节 明师工作坊的运作机制	30
第二节 明师工作坊的研修设计	31
第三节 明师工作坊的研修考核	32
第四节 明师工作坊实施方案	33
第五节 明师工作坊建设方案	37
第六节 明师工作坊研修指南	41
第四章 “网络互动式”——教师自主学习新模式	44
第一节 宝安区教师自主学习的新模式	44

第二节 宝安区网络互动式培训课程的研发	51
第三节 网络互动式培训管理	57
第五章 “特色讲座”——教师品位提升的大讲堂	66
第一节 探索教师特色专题培训模式的背景	66
第二节 深圳市宝安区特色专题培训的作用和意义	69
第三节 深圳市宝安区特色专题培训的实施路径	73

第二篇 素 养 篇

第六章 教师的职业素养	80
第一节 师德	80
第二节 教育教学能力	81
第三节 教育激情	83
第四节 教师的人生境界	83
第七章 教师的理论素养	85
第一节 教育理论知识	85
第二节 提高教师教育理论素养的意义	92
第三节 提高教师教育理论素养的途径	94
第八章 教师的科研素养	97
第一节 教育科研的意识	97
第二节 教育科研的基本方法	99
第九章 教师的文字素养	117
第一节 教育文章的写作形式	117
第二节 教育文章的编排与校对	126
第三节 教育文章标题的制作艺术	144
第四节 教育文章的常见错误分析	151
第十章 教师的信息素养	169
第一节 教师的传统图书馆信息素养	169
第二节 教师的网络信息素养	181

第三篇 实 录 篇

“一课一席谈”培训范例实录	188
范例一 《认识立体图形》	188
范例二 《陈太丘与友期》	205
“教坛三人行”培训范例实录	217
范例一 德育新视野	217
范例二 习作教学	225
范例三 如何给学生提供良好的数学教育	241
“明师工作坊”培训范例实录	257
范例一 杨水旺明师工作坊	257
范例二 曾东槐明师工作坊	269
“网络互动式”培训范例实录	280
“特色讲座”培训范例实录	289
范例一 国学的天空	289
范例二 民国时期校歌校训对当今德育工作开展的借鉴与启示	295

第四篇 浪 花 篇

教师评价文章	304
读者反馈一览	316
参考文献	318

第一篇

操作篇

第一章

“一课一席谈”——辩论互动式教师培训新模式

作为凤凰卫视的一档大型辩论式新闻谈话类节目,《一虎一席谈》以关系国计民生的话题打开了广阔的言论空间,以“这里不是一言堂,所有的意见都备受尊重”为理念。颠覆了以往电视节目“传受”的传播模式,拒绝规定的宣讲内容,不仅让当事人有话说,让多元思想现场针锋相对,更赋予现场观众随时插话、发表个人意见的权利,真正构建了媒体创造的公共话语空间。凤凰卫视的《一虎一席谈》从开播至今,火爆的选题、新颖的形式、精彩的交锋和善于煽风点火的主持人等元素展现了中国脱口秀节目的新面孔与生命力。如何借鉴《一虎一席谈》的成功经验,让教师培训现场的每一个人都有自己的思考和表达,甚至可以和专家实现良性互动和有效交流?为此,宝安区进行了积极而大胆的探索。

锐意创新的“一课一席谈”教育教学培训模式,在实践的基础上,尝试采用“同课异构——课一说一谈经论道一点评提升”研训的指导方式,帮助教师提升教学能力,促进其专业成长。

第一节 “一课一席谈”模式的源起

一、研究——解决实践问题

早在20世纪80年代初期,OECD(经济合作与发展组织)就指出,“十分不幸和令人感到苦恼的是,人们对在职培训需求的日益增长似乎更多的是以信念为基础,而不是以实际的知识为基础”。同样,教师培训究竟是为了贯彻上级的指示,还是要解决教师所面临的实际问题?

教师的问题,可能来自教学实践,也可能来自教师的教学思想;既可以是关于教学的,也可以是非教学的。因此,教师培训应成为一种基于经验与实践的提升活动,其培训内容应来自教师的工作,并与教师的工作密切相关,培训涉及教师从事具体的教学、评价、观察和反思,并将成为学习者自己提出问题并寻找答案的活动。

二、案例——提供示范指引

美国学者乔伊斯和肖沃斯早就指出,要使教师培训产生良好的效果,培训必须在五种水平上展开。第一,向教师介绍理论和新技能;第二,在培训中开展技能示范,或者“范例”教学;第三,开展在模拟情景与课堂情景中的实践;第四,建立结构化和开放性的反馈情景,参与者与培训者开展讨论;第五,重视实施过程中的帮助,培训者与参与者共同参与实际的课堂教学过程。显然,这里所强调的培训中的教学,就是为教师在中小学教育实践中教学提供示范。

在国内,以顾冷沅教授(上海市教育科学研究院)为首的研究小组,探究建立“行动教育”的教师专业成长模式,强调“以课例为载体”。这种课例的产生不是虚拟的,而是来自教师教学的实践。这种“课例”研究背景下的教师培训,也将对中小学教师在实践中的教学改进产生直接影响。

三、培训——平等对话交流

教学作为一种交往、一种对话,在教师培训的过程中需要有更加直接的体现,因此,培训活动中需要有平等的对话与交流,实现新知识的生成和经验的分享。

对此,美国教师教育者协会为从事教师教育工作的教育者制定了七条标准。

(1) 示范专业的教学实践,体现能反映教师教育中可采用的最佳实践知识、技能和态度。

(2) 探究一个或多个与教、学和教师教育有关的学术活动领域,并为之作出贡献。

(3) 系统探究和反思自身实践,并显示对终身专业发展的承诺。

(4) 在开发、实施和评价培养教师的项目中提供领导。

(5) 以定期而有意义的方式与来自学校、大学、州教育机构、专业协会和社区的代表合作,以改进教、学和教师教育。

(6) 充当见多识广、有建设性批判力的提倡者,倡导为所有学生提供高质量的教育、教育问题的公众理解、教学与教师教育专业的优质和多元。

(7) 为改进教师教育作贡献。

上述标准有助于进一步认识教师培训中的培训者角色。“一课一席谈”的模式中,将涉及如何分组、确立主题、产生共识以及如何实现分享等,这都需要培训者具

有专业知识和能力。

第二节 “同课异构”研究

“同课异构”模式是指同一课程同一教学内容由于教师的教学风格、习惯、授课环境等的不同,从而使课堂进程、结构、师生活动空间、授课方式及其效果等方面存在差异的课堂模式。

“同课异构”模式,既是新课改进一步深化的研究课题,也是新课改探索和课程内容在具体到课堂时教学手法多样性研究的对象,还是课程课堂教学理论与实践进行实质性研究的内容和“教学有法但无定法”的具体反映。

同一教学内容由几个教师接连上课或是一位教师连续几次上同样课题的课,上课方式、进程和效果等往往存在差异。

这种模式的教研,促进了教师积极参与和积极探讨的意识的增强,操作性强,通过对比,有利于教师对新课程理念与方法的把握,有利于教师把先进的教学理念转化为实际的教学行为。这种模式也促使每位教师在教研中必须去仔细地观察、深入分析,并对照比较提出个性化的意见,提高教师对新课程理念的理解与教学领悟能力。因此,这种教研方式在校本教研中被广泛使用,也起到了积极效果。

一、“同课异构”的生成原因

有教师认为“同课异构”的目的是促进教学研究,也有的教师认为“同课异构”活动就是要强调“异”。其实并不尽然,我认为其主要有以下两方面特点。

首先,“同课异构”是由学生学习的基本特点决定的。

《基础教育课程改革纲要》指出课程内容要关注学生的经验,各学科的课程标准也都对关注和丰富学生的经验提出了具体的要求,这对深化教学改革、促进学生的发展有着重要的意义。对于学生而言,一次完整的课堂学习是其从自身的认知起点出发,向课堂学习目标不断渐进与逼近的认知发展过程。就这一过程来说,在学习目标既定的情况下,起点的选择决定着这一过程的距离长短,而适宜的距离空间是学生开展课堂学习所必需的。其实,有的时候,学生在理解、构建新的知识的时候,虽然缺乏相应的知识基础,但却具有一定的经验基础,在“已知”上并不是一张白纸。可实际上,很多老师在备课和上课的时候,往往忽略学生已有的经验,将学生作为零起点对象进行课堂预设。对此,我们在备课预设或课堂上应给予充分的考虑。例如,在七年级历史与社会课程中有关理财的内容,结果发现,住校学生比较多的班级对合理安排个人的消费就比较有见解,而家长在国家机关工作的学生较多的班级则对关于国家的投资、预算等内容了解得比较多,这就要求我们有不

同的教学设计。

其次,教师存在个体差异。

教师的教学设计其实就是教师根据自己对课程的理解,对课程内容的的一个再开发的过程。而教师从对课程内容的挖掘,到对教学策略的选择,从对问题的设计,到课堂氛围的营造,甚至用一套什么样的语言,背后都有思想的底蕴,只是有时我们意识不到罢了。而这种底蕴与教师对教育的认识,自身的专业知识水平、课堂的管理能力,甚至与教师的性格特征等都有着密切的关系,特别是在综合课程中,原有学科背景不同的教师对同一个问题的理解和设计必然有很大的区别,而这些差异中的大多数是无法改变的。这也是一个优秀教师的成功教学设计使其他教师很难移植的根本原因之一。

“同课异构”要求根据学生实际、现有的教学条件和教师自身的特点,进行不同的教学设计。不同教师,所备所上的课的结构、风格,所采取的教学方法和策略各有不同,这就导致了不同教师对同一内容用不同的风格、方法、策略进行教学。听课的教师就通过对这些课的对比,结合他们所取得的效果,找出他们的优点和不足,然后反思自己上这节课的得失,没上过这节课的教师可汲取经验,进行第二次备课。

“同课异构”教学研讨为教师们提供了一个面对面交流互动的平台。在这个平台中,教师们共同探讨教学中的热点、难点问题,探讨教学的艺术,交流彼此的经验,共享成功的喜悦。多维的角度,迥异的风格,不同策略在交流中碰撞、升华,这种多层面、全方位的合作、探讨,可以整体提升教师的教学教研水平,提高教学质量。

二、“同课异构”的实践探索

更新教育理念、创新管理模式、强力推进课程改革、全面提升教育教学质量是新时期对教师的要求。“你有一个苹果,我有一个苹果,交换后每人还是一个苹果;你有一种思想,我有一种思想,交换后每人有两种思想”。“同课异构”的教研方式,可以引发参与者智慧的碰撞,可以长善救失、取长补短,明显提高教育教学效果。

“同课异构”在对教材的把握和教学方法的设计上强调“同中求异、异中求同”,让我们清楚地看到不同的教师对同一教材内容的不同处理,不同的教学策略所产生的不同教学效果,并由此打开了教师的教学思路,彰显教师教学个性,是继承和批判的统一,真正体现了资源共享、优势互补。教师们也由开始的不理解转变为积极的上交流课,积极参与听课、评课,从而促使教研风气根本转变。“同课异构”提升了教师的教学水平,优化了课堂结构,变革了学生的学习方式,大大提高了课堂效率。

“同课异构”的提法,已经不止一年了。但对“构”字,说法不一。

说法之一,“教师不同的教学设计,不同的教学构思,不同的教学方法,使听课

者真正感受到语文教学艺术的魅力”。

说法之二,“异构的目的是让不同的教师面对相同的教材,结合所教学生的实际情况,根据自己的生活经历、知识背景、情感体验建构出不同意义的设计,呈现出不同教学风格的课堂,赋予静态教材以生命活力,培养出各具特色的创造性。”

说法之三,“他们潜心研究教材,根据自己的教学经验、知识背景、情感体验,设计出了能呈现自己教学风格的教案”。

说法之四,“尽管基层的每一位教师对体育新课程标准的理解以及实践体验不尽相同,但都能在新课程理念的指导下,积极开始探讨各种具有特色的体育教学方法”,“同时每位教师能看到不同的课堂模式,既可发现新的教学方法又可发现存在的问题……”

说法之五,“同课异构这种教研活动是一种多层面、全方位的合作、分享、交流、提升的语文教学研究模式,可以更好地比较不同的教师对同一教材内容的不同处理方式,比较不同的教学策略所产生的不同教学效果,并由此打开教师的教学思路,体现教师教学个性”。

说法之六,“两位青年教师采用背靠背的方式进行异组备课,各自在一个备课组的协助下研究不同的教学切入点、教学展开方式,进行多样解构。这样的‘同课异构’重在展示不同教师对文本的解读方式,容易比较两种方法的特色,展示教师的个性化风格”。

到底“构”是教学设计、教学构思、教学方法、教学风格、教学策略,还是教学个性,已经不容易分清了。既然是研究,就应该对研究对象做严谨的界定。如果对“构”的内涵界定不清,那研究的结果顶多也只能是经验型的——“知其然”和“知其所以然”,这是有明显区别的。

为什么不叫“同课异法”、“同课异策”、“同课异式”或其他叫法呢?“构”字究竟指什么?

如果“构”作为“教学结构”理解,那么,何克抗教授的观点是:“教学结构是指在一定的教育思想、教学理论和学习理论指导下的在一定环境中展开的教学活动进程的稳定结构形式,是教学系统四个组成要素(教师、学生、教材和教学媒体)相互联系、相互作用的具体体现。简单地说,教学结构就是指按照什么样的教育思想、教与学的理论来组织教学活动进程”,“目前在各级各类学校中采用的教学结构主要有两大类:一是以教师为中心的教学结构;二是以学生为中心的教学结构”。

教学结构的变革,得益于新课改;而信息技术在课程中的应用,信息技术与课程的整合,也对教学结构的变革产生了重要影响。这是需要认真研究的。

三、“同课异构”的基本研究方法

“同课异构”研究的着眼点应该是用“比较”的方法来看待“同”中之“异”,侧重

点是研究“异”，这是用“比较研究法”。“比较研究法”是常用的教育教学研究法，有严格而准确的定义和要求。

教育科学的比较研究是对某类教育现象在不同时期、不同地点、不同情况下的不同表现进行比较分析，以揭示教育的普遍规律及其特殊表现，从而得出符合客观实际的结论。

（一）教育比较研究方法的基本步骤

（1）明确比较目的，选定比较主题，是比较研究的前提。其基本含义是：第一，根据研究的课题，确定比较的内容，限定比较的范围，从而使比较目标明确而集中。第二，按比较主题统一比较标准。比较标准既有可比性又有稳定性，是比较的依据和基础。

（2）广泛搜集、整理资料。通过查阅文献、调查、实验等多种方法，尽可能客观地收集所要研究的教育现象的有关资料。

（3）对材料的比较分析是比较研究的重要环节。从初步分析到深入分析，要对收集的资料进行解释、分析、评价。分析时要注意事物的因果性和全面性。

（4）通过理论与实践论证得出比较结论，并论证所得的结论。

（二）运用比较研究法的基本要求

（1）保证可比性。比较对象之间的现实性必须属于同一范畴，有一定内在联系，并能用同一标准衡量和评价。

（2）资料要具有准确性、真实可靠性和典型性。

（3）坚持全面的本质比较，克服主观片面性。要透过现象分析本质，从共性中揭示矛盾的普遍性，从差异中阐明矛盾的特殊性。

总之，“同课异构”研究是有价值的，只是，还是要先明确究竟是研究什么，怎么研究，这样，才能得出科学的结论。

四、“同课异构”的研究价值

首先，开展“同课异构”活动有利于教师更好地理解课程标准，提高教学的有效性。

“同课异构”中的“异构”不是目的而是一种手段，是通过不同的教师或者同一个教师用不同的设计上同一节课这样的手段来帮助教师更好地理解课程标准，更好地把握适合不同教学内容的教学方法，更好地了解适合不同学生特点的教学情境，发现平时教学中的一些低效甚至无效的教学方式等，来达到提高教学有效性的目的。而这些问题通过独自的思考很难得到透彻的理解并获得解决，但拿出来大家一起研讨后，很快就可以明确解决。正如苏联著名教育家苏霍姆林斯基所言：