

◎研究型教师成长之路◎

评好课

新理念
新方法

主 编
刘大春
熊生贵
刘益民



天津教育出版社
TIANJIN EDUCATION PRESS

G632/387

1392302

评好课：新理念 新方法

主编：刘大春 熊生贵 刘益民



贵阳学院图书馆



GYXY1392302



天津教育出版社
TIANJIN EDUCATION PRESS

图书在版编目(CIP)数据

评好课:新理念 新方法/刘大春,熊生贵,刘益民主编. -天津:

天津教育出版社,2010.4

(研究型教师成长之路)

ISBN 978-7-5309-5576-5

I. ①评… II. ①刘…②熊…③刘… III. ①课堂教学-教学研究-中小学 IV. ①G632.421

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 047758 号

研究型教师成长之路

评好课:新理念 新方法

出版人:胡振泰

主 编:刘大春 熊生贵 刘益民

责任编辑:李勃洋

出版发行:天津教育出版社

天津市和平区西康路 35 号

邮政编码:300051

经 销:全国新华书店

印 刷:北京市铁成印刷厂

版 次:2010 年 4 月第 1 版

印 次:2010 年 4 月第 1 次印刷

开 本:880 mm × 1230mm 1/32

印 张:8.5

字 数:228 千字

书 号:ISBN 978-7-5309-5576-5

定 价:15.00 元

目 录

Contents

专题一 从头再来——构建观课议课新理念

引 子 我的一次教研活动经历 /2

话题Ⅰ 反思:我们所熟知的“听课评课” /6

1 当前中小学“听课评课”中常见的认知偏差 /6

2 当前中小学“听课评课”中常见的行为偏差 /8

3 当前中小学“听课评课”中常见的现象 /9

话题Ⅱ 是“听课评课”还应是“观课议课” /13

1 为什么说是“听课”和“评课” /13

2 “听”实为“观”,“评”应为“议” /15

话题Ⅲ 构建“观课议课”新理念 /17

1 观课的本质特征 /17

2 议课的本质特征 /18

3 观课议课的五种意识 /20

4 在观课议课中促进教师发展 /21

话题Ⅳ 观课议课的类型及特点要求 /28

1 观摩型观课议课 /29

2 调研型观课议课 /31

3 教练型观课议课 /32

- 4 拜师型观课议课 /34
- 5 学习型观课议课 /36
- 6 自我型观课议课 /38

专题二 有备而战——做好观课活动新准备

引子 有效观课议课从观课准备开始 /42

话题I 观课的理论学科知识准备 /45

- 1 观课的教育教学理论准备 /46
- 2 以新课程理念指导观课实践 /47
- 3 观课应作的学科知识准备 /51

话题II 观课的心理准备 /56

- 1 影响观课的因素 /57
- 2 观课心态的准备 /60
- 3 观课的情绪和精神准备 /63

话题III 观课计划的制订和物质准备 /64

- 1 构建和谐观课氛围 /65
- 2 制订观课计划 /66
- 3 了解观课的对象 /70
- 4 观课必备工具的准备 /73

专题三 优化过程——理解观课议课新流程

引子 观课议课的参与人员 /77

话题I 课前会议 /81

- 1 观课者与授课者共同确定观课的主题 /81

2 观课前授课教师要做教学说明 /85

话题 II 课中观察 /90

1 观课的基本要素与要求 /90

2 选择合适的观课位置 /99

3 观课方法举例 /102

话题 III 课后分析 /114

1 收集观课信息 /115

2 整理和分析观课信息 /119

3 反馈和矫正观课信息 /124

专题四 老话新提——掌握观课议课新技术

引子 例说“观”课与“议”课 /129

话题 I 课堂观察框架 /136

1 “4568”,即4维度5视角68个观察点 /136

2 观察量表的基本构成 /142

3 课堂观察量表列举 /143

话题 II 如何做好观课记录 /149

1 观课记录的方法及利弊 /149

2 观课记录的内容 /151

3 观课记录的方式 /152

4 做观课记录时应注意的问题 /161

话题 III 分析课堂教学的一般方法 /163

1 抓住课堂要素进行分析 /163

2 运用课堂教学评价量表分析 /179

专题五 切片分析——促进观课议课有效性

引 子 在平等对话的关系中议课 /184

话题 I 定量观课的观察技术 /187

- 1 定量观课的基本含义 /188
- 2 定量观课的记录方式 /188
- 3 定量观课技术局限及运用分析 /202

话题 II 定性观课的观察技术 /207

- 1 定性观课的基本含义 /207
- 2 描述体系定性观课 /209
- 3 叙述体系定性观课 /212
- 4 图式记录定性观课 /218
- 5 定性观课的局限与运用分析 /220

话题 III 从有效课堂视角抓关键问题议课 /222

- 1 有效教学与有效课堂 /223
- 2 对有效课堂的关键问题追问 /227
- 3 着眼于有效课堂的抓关键问题议课 /233

话题 IV 针对学科具体课型抓关键问题议课 /247

- 1 抓住学科不同课型的关键问题 /248
- 2 针对不同学科不同课型的抓关键问题议课 /252

专题三 优化过程——理解观课议课新流程

引 子 观课议课的参与人员 /22

话题 I 课前会议 /61

- 1 观课者与授课者共同确定观课的主题 /61

专题一 从头再来

——构建观课议课新理念

伴随着课程改革的不断推进,新课程理念也逐渐为广大教师所熟悉、接纳,并对课堂中的教与学以及与之相关的管理与研究产生着全方位的深刻影响。作为教师教研活动和学校常规管理方式之一的听课评课,也必将在新课程理念下发生悄然而又实质的变化。

那么,在新课程理念下,中小学教师教研活动的主要方式“听课评课”为什么会转变成“观课议课”呢?我们应该构建什么样的“观课议课”新理念呢?

□ 引子:我的一次教研活动经历

□ 反思:我们所熟知的“听课评课”

□ 是“听课评课”还应是“观课议课”

□ 构建“观课议课”新理念

□ 观课议课的类型及特点要求

□ 思考与练习

来再兴从
我的一次教研活动经历^①

——一位农村小学教师的来信

《课改导刊》编辑：

前不久，我按照中心校的安排在中心小学上一节研讨课，课文是《语言的魅力》——四年级语文第八册第五单元的一篇略读课文。

在接到中心校的通知后，我认真地分析了教材，接着又翻阅了一些新课程的书籍。因为这是一篇略读课，不需要教师按精读课的教法进行精讲教学，所以我确定了“教师引拨，学生自学”的设计理念，准备在课堂上让学生进行一次彻底的自学。我想通过这节课给其他教师提供一种授课形式，传递一些新的教学理念。

教案写成后，我在学校的四年级试教了一次，效果并不好，我就几次修改教案，但我始终坚持“学生自学”的理念。我认为，既然是一节研讨课，虽然不用追求十全十美，但应富含能给众多教师带来启示、感悟的理念或方法。

教研的日子终于到了，我镇所有四年级的语文教师聚在了中心小学，县教研室的教研员也来了。我对此充满了期待，因为我觉得校本教研离不开专业引领。更让我兴奋的是，中心校安排教研员听我的语文课。我欣喜若狂，决心发挥出最佳水平上一节研讨课。

课前，我用几分钟时间与学生相互介绍了一下——因为这

① 来源：《教育时报·课改导刊》，2006年7月19日

是外校的学生,我们之间很陌生。之后开始上课,我首先让学生进行一个说话练习。我以前在班里进行说话练习坚持了一学期,效果非常显著,学生的注意力、想象力、表达力提高很快,所以我想让其他教师也“共享”一下。接着,我导入新课,让学生先读书5分钟,停下后,我在黑板上写“教师培养大学堂”,问学生:“你们想不想当小老师?”学生兴趣盎然。我接着问学生:“假如你是老师,你要先读懂课文,那么你会从哪些方面去读懂课文呢?准备教给学生哪些知识呢?”

考虑到学生自学能力的差异,我要求学生以小组为单位学习课文。我在每个小组之间穿梭,不停地鼓励学生去发现问题、共同解决问题,并为学生提供一些学习的方法。对于学生普遍存在的问题,我启发学生,指导他们进行学习。一直到下课,学生学得很认真、很专心,但他们有时也表现出一些茫然的神色,我感觉这些孩子们以前可能没有自学过,所以才会出现“你看我,我等你”的现象。

下课以后,我用我事先打印的“教后调查表”从教法、学法、知识掌握情况方面,对学生进行了问卷调查。学生显得很兴奋,一致认为这节课上得快乐、轻松,对小组合作学习也抱欢迎的态度。从孩子们轻松、开心的表情中我自信这一节课成功了一半!

学生下课到校园里玩去了,教师们开始评课。我充满期待,希望教师们能给出些建设性的、真正对我有帮助的意见。评课终于开始了,我拿起笔,等着做好记录。老师们首先肯定了“让学生自学”的做法以及活跃的课堂气氛,但我更渴望“批评”。没有想到的是,接下来,批评接踵而至:

“课堂上学生活动太多,而学习中读的时间太少”、“语文强调以读代悟,以读代讲,但本课不见老师引导学生读”、“课文教学没有联系生活实际”、“教师板书太少,教师只写了12个字,而学生写了一大黑板”、“学生讨论时间太长了”、“课堂上阅读量太少”、“应该让学生在读中质疑,有问题时便要引导学生当即解决”、“教学重难点没有在课堂中突出来”……我的心情开

始变得沉重,我真想插言告诉老师们,这是一节略读课,不能按精读课讲授,不应该……但我没有说,我认为我应“虚心接受批评”,而不该辩论!接下来,一位老师的质疑把我打得“奄奄一息”：“学生在这节课里终究能掌握什么？不知道！”天哪，她认为学生在这节课上一点东西都没掌握，只是几个人在一起玩了一节课。但是，我仍然有几分自信，我更加迫切地希望教研员能进行一些点评，要知道专业引领、专家的评价对教师的帮助最大。

教研员终于开口了：“这一节课学生自己分析课文的时间太长了，应该让学生充分地去读，在读中发现问题，然后共同思考和解决一个个问题”、“让学生把一个个知识点找出来，然后引导学生去体会知识点”、“知识点仍要偏重的”、“对课文词语的理解一定要解决好”、“学生发现问题、讨论问题时该制止的要制止，该引导的要引导”、“让学生当老师，这不行，学生怎么能当老师？怎么能说把学生培养成老师呢？怎能让学生站在老师的角度去提问题呢？不能！”（这是其中的要害句子）

听着教研员的发言，我的头发蒙，我在笔记上写道：“难道我失败了？我怎么总觉他是个‘落伍者’？”我的心情越来越沉重，难过、压抑一阵阵袭来。我仅存的一点点自信被教研员打垮了！我自己坚信的“教学理念”——教师是引导者、帮助者，要重视学生的学习主动性，要与学生平等对话，不能光让学生掌握知识，还要让学生体验求知的过程、掌握求知的方法……全被击了个粉碎。

我沮丧地坐在凳子上，看着笔记本上一条条似“狂风暴雨”的袭击，我渴望避风的港湾、温暖的怀抱，难道这就是校本教研？怎么与我在书中看到的不一样呢？再转念一想，这本来就是研讨课嘛，别人提意见总归是好的，但我的心是依然沉重。现在提笔写信时，仍感到窒息。自认为不断探索新课程的教法，勤勤恳恳，每次优质课总能独占鳌头，每听到外校教师说我的课好、“有听头”时，我总沾沾自喜，可今天难道我一文不值了？我鼻

子发酸，一丝丝苦涩不断涌来。

教研员长达半小时的评论结束了，我有气无力地到讲台上收拾我的书、卡片。我边收拾边怀疑：“我失败了吗？”听课的老师们都站起来要出去休息了。这时，刚才上课的学生一拥而入包围了我：“老师，给我签个名好吗？”“给我也签个吧！”……我一愣：“为什么要签名？”孩子们笑着说：“不为什么。”我说：“不签，好吗？”他们不约而同地高声回答：“不行！”看着孩子们灿烂的笑容与渴望的眼神，我能拒绝吗？

没有想到,最后还是学生温暖了我的心……

话题 I

反思：我们所熟知的“听课评课”

听课评课本应是教师专业生活与专业成长的重要组成部分，是教师专业学习的重要途径。但长期以来听课评课常被当做一种对教师的单项考核、一种不得不完成的任务，有时也会产生如同“引子”中的教师所遇的一种难堪或尴尬，丧失了其本真的专业价值。

1 当前中小学“听课评课”中常见的认知偏差

当前存在着诸多不利于教师听课评课的因素，这里既有教育体制方面的原因，又有地方和学校教学操作与实践的因素，还有教师教育理念和教学素质等方面的制约。现阶段我国基础教育的评价制度和体系不健全，其中关于听课评课机制的具体操作和实践更是层次不一，甚至一些学校没有相应的传统和制度。以下几种倾向是当前中小学听课评课中常见的认知偏差^①：

1. 目的偏差

即在中小学听课评课的实践中，对教师的发展性评价从属于绩效式评价。绩效式评价的重心指向教师工作的绩效，往往通过一定量的指标来反映教师工作成果及目标的实现程度；发

① 付瑛 宋东清：当代教育科学，2006 年第 23 期，有改动

展性教师评价更关注教师的个人需求,更关注个人需求与组织需求的协调,更关注未来而不是过去。所以,“重教学绩效,轻教师发展”是教师听课评课中存在的最突出的认知偏差。

2. 主体偏差

即听课评课的主体往往是学校领导、教研员等人,而不是从事课堂教学任务的一线教师。现有的关于中小学听课评课方面的研究绝大多数都是针对学校领导和教研员等人的,并且研究目的多在于为他们提供听课评课时的评价角度、评价依据与标准以及评价对策;而任课教师则是他们听、评的对象,处于被动地位。“听课评课主体往往不是教学主体”是听课评课中存在的主体偏差。

3. 内容偏差

即部分学校尚未建立起听课评课的机制或制度,他们多代之以教学观摩或对教师的评定等活动。教学观摩是通过课堂教学范例来提高教学质量的重要手段,特别是对于青年教师效果更好,但这种方式的作用往往是单方面的,达不到互动和共同提高的效果。学校对教师的评定,是将教师看成被动的对象,同样是发挥单方面的效用。“代之以教学观摩等活动”是听课评课中存在的內容偏差。

4. 过程偏差

即在听课评课的实践中往往是听课与评课各自孤立进行,中间没有延续性或者是听评内容不一。现阶段基础教育改革中,教育者通常不能将听课与评课有机整合在一起,听课有听课的技巧,评课有评课的策略,二者分而自治。常见有关于听课的范例研究,但“听而不评”造成无实际效果;还有许多评课的策略分析,但“评无听凭”难以触动读者心脉。总之,听课评课的过程偏差突出表现在“听与评分而并行”上。

大多数学校都给每位教师下达了听课任务,少则10节,最多高达几十节,于是,听课评课便成为一种任务,成为考核一个教师的重要指标。可是,在实际听课过程中,我们却发现听课评课任务虽然完成,但实际效果并不甚理想^①。

1. 听、评匆忙无准备

听课评课的目的是互相学习,共同提高,如果一个教研组或者一所学校经常性地相互听课评课,形成一种浓郁的校本研究文化,无疑将对提高老师的教学水平,提高一个团队的学习力起到极大的推动作用。可是,目前我们老师实际听课评课现状却仅仅是为了完成任务,老师们课前准备不充分,教材不熟悉,对执教老师不了解,在课堂上出现听而未思、在课堂下出现评而未透等现象,听课评课记录也仅仅是一个流水账,未能达到听者、教者双受益的目的。

2. 听、评未思缺技术

在实际的听课评课过程中,我们发现老师课听得认真,教学过程也记录得比较详细,可听完课展开分析评价时却很难下笔,最后不得不随意说几句不着边际的大话了事。之所以出现这种状况其主要原因是缺乏一定的听课评课技术。

3. 听、评未行少实践

在实际听课过程中,不少老师虽然听课很积极,却少有实践,往往听课结束,一切都画上句号,听课的真正目标并未达到,这种只求数量不求质量的听课评课是不可取的。究其原因是因为听课评课只是一种需要完成的任务,还没有形成一种学习需求和个人品质。

^① 资料来源: <http://www.910cn.cn/teacher/news/216/323/324/138085.sht-ml>, 有改动

3 当前中小学“听课评课”中常见的现象

当前实际开展的听课评课活动中,常常出现下述的现象^①:

1. 数字化现象

听课者将课堂教学的过程人为静态化、数量化,以具体数字的记录来听课和评课。在整个听课过程中,详细地记录学生回答的人数、教师提问的次数、问题的个数、小组合作的次数、讨论时间的长短、板书的多少、教师几次下讲台、教师几次微笑、开小差的人数,等等。紧接着,在评课时,根据这些“数据”,找对应的“数量关系”,遵循所谓的“公式”,进行“逻辑推理”。

“数字化”听课的缺失是:重“量”的罗列,轻“质”的剖析;重“显性”的描述,轻“隐性”的考察;重“静态”的定格,轻“动态”的把握。其结果是:课堂上鲜活、丰富的师生对话过程被一大堆冰冷的“数字”取而代之,教学内容被架空了,教学情景被剥离了,教学方法被抽空了,从而“课”被干化了,“意义”被遗忘了,“人”不见了,“活课”常被听成“死课”。

2. 模式化现象

听课者先入为主,带着一种固定的模式去审视课堂:第一步看教学目标,第二步看教学方法,第三步看教学内容,第四步看情景创设,第五步看语言表达,第六步看板书设计……不可否认,听课过程中确需关注以上这些方面,但是它们之间的相互关联是什么,是什么促成这种关联、怎样关联、为什么会发生这样的关联等问题探索常被忽略。

“模式化”听课评课的缺失是:试图用一种“放之四海而皆

^① 陈世滨. 直击当前听课的痹症. 中国教师报, 2007年11月25日

Ping hao ke: xin li nian xin fang fa

评好课：新理念
新方法

10

准”的模板去审视所有的课堂,过分强调课堂的“预设性”,而忽视课堂的“生成性”;过分倚重课堂的“抽象面”,而无视课堂的“具体性”;过分倚重课堂的“常规性”,而淡漠课堂的“超常规”;过分倚重课堂的“共性”,而轻慢课堂的“个性”。事实上,每一节课在本质上都是独一无二、不可再现的;每一节课在教学目标、方法、内容、情景等方面都是具体的,有所侧重、有所取舍,其生成的结果更具有显在与隐在的差异性。简言之,模式化的听课评课方式常导致听课评课的粗线条、大而空、走过场现象,陷入“反复听评,听评反复”的怪圈。

3. 文本化现象

听课评课被简单地等同于一般性的“会议记录”。听课评课本上事无巨细,一字不落,毫无甄别地记录着整堂课教师授课的内容、教学的提问、语言的过渡、学生的发言、板书的内容……一节课“听评”下来,记下满满十几页,手酸,笔乏,人更累。

“文本化”听课评课的缺失是:忽略自我在“听课前、听课中、听课后的”问题探索、智慧角力与价值判断,满足于“文字符号”的刻录,听课被置换为抄课,以记代思、以记代评,沦为一种简单的“体力活”。

4. 片段化现象

听课者过分拘泥于听课细节,将一节课完整的课堂过程人为地划分为若干个“条块”。其主要表现:

一是分段,俗称“三段论”:将课分为“开头、过程与结尾”。要求一节课开头要像豹头,过程要像猪肚,结尾要如凤尾,苛求完美。其偏误是,将课变异为一个嫁接着豹头、猪肚、凤尾的“怪物”,而无视课堂是师生间情感世界自然对接而生发“清水芙蓉”的精神本义。

二是分节,俗称“三个15分钟”:按时间顺序将45分钟的课人为分为三节,固执己见地记录前15分钟课上的情况,中间15分钟课堂的发展,最后15分钟课堂的小结,从而以此来节点、预