

走近 学生

走近 课堂

—— 施老师教育微观研究札记

徐晓唯 主编



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL PUBLISHING HOUSE

走近学生 走近课堂

——施老师教育微观研究札记

主编：徐晓唯

编委：李 莉 俞秋霞 朱建飞

上海教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

走近学生 走近课堂:施老师教育微观研究札记 / 徐晓唯主编. —上海:上海教育出版社, 2007.9

ISBN 978-7-5444-1554-5

I. 走... II. 徐... III. 小学教育—研究 IV. G62

中国版本图书馆CIP数据核字(2007)第165202号

走近学生 走近课堂

——施老师教育微观研究札记

徐晓唯 主编

上海世纪出版股份有限公司 出版发行
上海教育出版社

易文网: www.ewen.cc

(上海永福路123号 邮政编码: 200031)

各地新华书店经销 上海颀辉印刷厂印刷

开本 850×1156 1/32 印张 7 插页 1

2007年9月第1版 2007年9月第1次印刷

印数 1-1,000本

ISBN 978-7-5444-1554-5/G·1257 定价: 20.00元

(如发生质量问题,读者可向工厂退换)

序

推进二期课改要积极实践,勇于创新

张民生

在全社会的支持和全体教育工作者的共同努力下,本市二期课改积极推进,现已进入全面实施、课堂攻坚的关键阶段。从市到区县到学校直到每一个教师,新课改的新理念不断深入,大大推进了教师教学能力的提升;从教师到学校到各区县乃至到市里,随着课改实践经验的不断推广,又促进了课改理念内涵的深化与普及。理念与实践的碰撞、交融,使得课改智慧在集聚,课改的行动策略在形成和凝练。

区县是推进新课改的责任主体。在现行教育行政格局中,区县教育是一个中观层次的实体,它既要遵循全市课改的统一理念与推进的统一部署,又必然以其自身的地域特点能动地影响本地区学校的课改与实践,具有承上启下的中介作用。由于各区县地域特点不同,教育资源总量不同,期望不同,二期课改在各区县推进的路径设计、实现范式就既有共性,也有个性,这就要求各区县有个性化的课改推进模式,而只有在百花齐放的基础上诞生这些改革才会有更强的生命力、更广的辐射力和更持续的发展力。

学校是推进新课改的实践主体。实现课改的真正力量在哪里?实际上就蕴藏在广大学校之中,就蕴藏在广大的校长和教师之中。学校在全力推进课改的进程中,不断提升自身的办学智慧和办学的综合实力。为此,校长必须努力拥有教育家的视野,必须将二期课改看作是学生终身幸福、全面发展的奠基工程;校长要有战略设计能力,引领教师合理开发和利用一切资源,为学生提供最适切的优质的

教育服务；校长必须具备实践家的勇气，虚心学习各方面的经验，同时又脚踏实地、锐意进取。对校长而言，拥有教育家的视野，是一种追求，是一种时代使命，更是对课改的一份责任。

教师是推进新课改的主力军。教师是直接面对学生的，所有的教育改革，只要是为了学生的，都必须通过教师去进行和实现。除此以外，再无其他途径。在今天，落实素质教育，推进课程改革，最关键的力量就来自于教师，而且与以往的改革不同的是，这些改革有很高的专业要求，这也就是近年来提出教师专业发展的历史背景。教师的专业发展并不能单单通过培训和进修达到，更重要的是在改革的实践中去学习、研究和体悟，即所谓“从游泳中学会游泳”，学校既是学生成长的场所，同时也是教师成长的场所，改革不仅成事，同时也是成人。

《走近学生，走近课堂》一书，是由原闸北区实验小学校长徐晓唯主编，由学校的教师写成的。这本书是该校推进二期课改的实践和研究方面的成果总结。书中的一些新的观点值得思考和借鉴，书中所总结的一些做法值得借鉴。如鼓励教师运用结构性课堂观察，使教师的课堂教学反思及专业发展得到定性与定量的双重支撑等。全书处处突现学校“敢为改革先，勇作探路人”的课改文化，处处体现教师聚焦课堂、研究课堂、发展课堂的笃行精神。这些是值得推广的。

近年来看到学校编写的书不少，不少体现了学校在改革实践中不断总结的精神和努力，但也会有一点遗憾，那就是雷同。依我之见，起步阶段的相似是不可避免的，但在走出第一步后就要掌握如何走好第二步、第三步……其实关键就在于要思考自身的特点，这样才会有创新。本书在这方面可供借鉴，故特推荐，是为序。

绪 论

新课程改革出现了很多的变化。三类课程的实施,课程管理重心的下移,极大提升了地方、学校开发和实施课程的自主性。新课程改革中所倡导的教学理念上的转变,不断丰富教师的教学策略,既是令人兴奋的变化,又是对教师提出的更高专业要求。因此教师就是研究者,教师专业发展的理念成为新课程推进的重要助推器,如何促进教师专业发展也成为教育界共性的话题,但对于如何行动却是见仁见智。我们在近四年的行动和探索中,选择了微观研究这一手段和载体,通过研究团队和行动方式的创新和研究,来促进教师的专业发展。

微观研究是方法论上的概念。我们有这样一个基本观点:教师所面对的学生和课堂都是复杂的对象。学生是复杂的,不同的学生有不同的心理和行为表现,同一个学生在不同的情境中、时间内也会有不同的表现;课堂是复杂的,课堂之中无时无刻不存在教师和学生、学生和学生之间传递的信息流。这些信息看似杂乱无章,如果我们善于探索和把握其中的规律和联系,我们的教师专业就能不断地进步。而要把握规律,就必须理清行为之间的共性和个性,因此我们提出微观研究:在一段时间内,围绕某一行为主题,通过微观研究的方式研究得更加深入,从而促进教师教学策略的提升。而这种思考,是建立在对于我们传统研究方式的局限性的研究基础上的。

(一) 面对学生,教师不是评判者

世界上没有任何两片完全相同的树叶。这个道理常用来比喻我们的学生。每一个学生生理和心理的发展都有其规律,他们的成长是个体在家庭、学校、社会生活的多种情境中不断建构进行的。因此,他们具有独特的个性,同时他们的个性以及行为都有迹可循。

但是,我们有教育的目标,这种目标会影响我们对学生的要求,进而影响教师的行为和价值判断。比如教师会习惯以学习成绩、道

德行为来作为衡量学生的重要标准。一方面,这对于我们进行更针对性地实施教育确实有一定的帮助,但另一方面,也容易形成我们对待学生的有色眼镜、标签效应。

假设某个学生有了偷窃的行为,哪些环节或因素会影响教师的价值判断和行为选择?学生以往的表现,对事实的取证,教师采取怎样的策略解决问题?假设这个学生学习成绩很差,或者曾经有行为偏差,事实是他确实偷了同学的两块钱。教师该如何处理?批评他,和他的家长谈话,在他的家长面前继续批评教育?而如果这个学生偷两块钱是因为他缺两块钱为奶奶买生日礼物呢?也许我们批评了他的道德有问题,但在我们的教育方式中这背后的原因可能永远不会被了解。

学生的发展是一个过程,同时它又有其内部的规律或成因。我们再看目前的学生教育案例,会发现多动症、反社会行为、自闭等词语被冠到学生头上。其实,教师通过某一个策略,就可能改变学生的这种不良状况。但往往教师在对学生的行为判断和问题解决及成因分析上过于主观、片面,甚至肤浅,会导致不良状况的继续甚至恶化。教师的教育专业化,就在于教师分析学生行为的依据和对学生行为的判断,以及教师在处理学生事件的过程中所体现的策略。

因此,我们提出对学生的教育微观研究。它强调两个特点。其一,是对事实有选择的客观描述。其二,是强调学习共同体的相互促进和提升。因为很重要的一点是,教师具有丰富的一线学生教育的经历和体验,这种独特的体验具有很强的分享性和进一步研讨的价值。在面对学生教育问题的时候,强调反思和分享是提升专业化的重要途径之一。因此,在教育微观研究中我们走两个程序:第一,还原单个事件的进程,围绕某个主题进行有选择的描述。这种描述可以以案例、叙事或笔记的方式记录。第二,促进教师更客观、全面地关注自己的教育行为。同时,这些案例、叙事或笔记也提供了可供他人分享的母本,可以在新的共同体内探讨更具专业性的行动策略。

(二) 专业人士,还是消费者?

从某种程度上来说,教师和医生很相似,不仅要治疗疑难杂症,

更重要的是做一位合格的营养师。教师不仅要设计和烹饪营养丰富、结构合理的“美食”，还必须将这些“美食”提供给每一位学生享用，以促进他们的健康。教师还必须检验这些营养搭配是否真正满足了学生的需要。这必须通过观察和反馈来检验。

那么，我们现有的教师专业发展途径有没有更好地支持教师的这种专业性发展呢？我们必须反思所认同并实践的教学研究。

教学研究一般都围绕教学环节展开，包括备课、听课和评课。从这个特征上来说，它符合了行动研究的基本流程，从预设（备课）到行动（教学和听课）到反思和反馈，这些反馈又会影响到团队其他人的相关教学行为。

围绕这些教学环节，最值得称道的是教师的备课。从教学目标的确定，教学内容的组织，教学策略的选择，还有我们越来越强调的对学生的基础和可能的反应的预测和对策，甚至包括板书、教具、学具的设计等。无疑，为了一堂课，我们的教师在精心准备一张“处方”。

教师没有精密的科学检测仪器，所以课堂进展和效果反馈就依靠我们的课堂观察。课堂观察和反馈是教师进行效果检验和行为调整的基本方法。但问题在于我们如何开展课堂观察和反馈。

首先，从听课者的角度来看，听课、评课都缺乏明确的目的性，随着教学进程，支持教师评课的是教师个体的经验，从而建构教师对课堂进程轮廓的大致印象。评课过程中，专家或其他评课者传递他们所独有的经验，不同的评课者都是经验的传递者。经验是评课的依据，也是评课的归结。但是这里就带来两个问题。其一，个体经验能否有效地传递。每个人的知识结构和学术背景不同，对事件过程的理解也不同，因此，经验如果不能够提升并形成可支持教师行动的策略知识，是无法被有效传递的。其二，每一堂课都具有其相应的特殊情境，具有不可重复性，但某些现象之间具有共性。如果只是针对特殊情境下的评论，而忽略对特殊情境之间共性的探讨以及行动策略的研究，这样的评课是低效而无益的。从这个角度来说，因为方法论和目的性的欠缺，现有的课堂观察的方式存在可以进一步专业化的空间。

其次,从执教教师的角色来看,他们作为研究者,带着对教学设计最个性的理解进入课堂。但是课堂进程过程中,教师行为也存在着两个重要倾向。

其一,是简化课堂。换言之,将课堂等同于教案,当然会有适当的变化和调整,但教师会习惯性地按照设计的教学流程完成教学任务。很明显的观点,教师觉得一顿大餐是适合学生的,完成这些大餐对学生的营养和身体健康是有益的。所以,完成教学计划是最关键的。这就存在两个误区:第一,将学生需求趋同化。第二,将课堂生成处理简单化。但这两点是教学存在的并不符合教育规律的事情。为什么我们教师还是依旧如此?因为我们的培训没有引导教师如何关注课堂生成,关注课堂复杂的变化。因为每一堂课都不同,每一个情境都不同,我们的培训无法预估这些复杂情境中的各种状况,而作为唯一的面对者和行动者,教师只能依靠他所能把握的经验处理。所以,这也是当前教研活动的一个盲点。

对于专业化教师的知识结构,舒尔曼(Schulman)提出过一个框架(图1)^①。

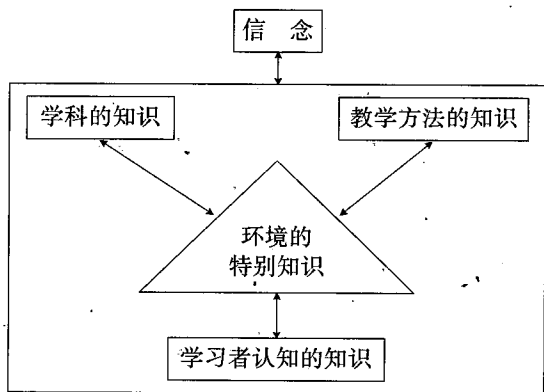


图 1

^① 参见杨庆余先生的《小学教育案例与写作》，中国高等教育出版社，P71。

Elizabeth Fennema 和 Megan Loaf Franker 也特别提出教师知识结构中必须包含教师的情境知识,也就是指关于环境的特别知识。关于教师的情境知识,Elizabeth Fennema 和 Megan Loaf Franker 进一步解释道,它是一种学科知识、教学法的知识以及有关学生的知识这三者相互作用产生的知识,它的形成取决于教师的实践,取决于教师在行动中的不断的反思和总结,它不同于一般的客观知识,它与教学活动的实际情境相关,是一种不可通过传递而发生转移的知识。

也就是说,教师专业的知识结构中,除了那些以陈述事实为主的陈述性知识以及以传递行为过程为主的程序性知识以外,更多的可能还需要具有以指导不同行为抉择为主的策略性知识。然而,问题就在于,在通常的教师教育的活动中,并没有很好地提供这种课程。

其二,简化教学策略。举一个简单的例子,教师很习惯使用的教学策略——小组合作学习。分享阅读使用小组合作,表格统计使用小组合作,对话演练也使用小组合作。仿佛小组合作是包治百病的良药,是新课程、新理念的重要体现。对于为什么要使用小组合作,小组合作中不同学生的参与状况如何,小组合作是否在使用中存在应用的缺陷等问题,恐怕很少有教师会特别去关注。教学策略被庸俗化,这也许就是教师不够专业的一个重要表现。

我们不了解电视机的构成、工作原理、遇到问题如何解决问题、如何处理电视机工作中的特殊情况等等,而只是会使用电视机,那我们就不能称之为专业人士,而只是一位消费者。

因此,教师专业发展,最基本的是学习如何观察课堂,关注课堂,关注学生。教师专业发展,就必须尝试用专业的视角、专业的技能、专业的精神去和我们的固有观念作比较、斗争和改变。

(三) 课堂,熟悉而陌生的存在

有这样一个模型,来说明教师专业成长过程中教师专业知识结构所发生的质的变化(图2)。

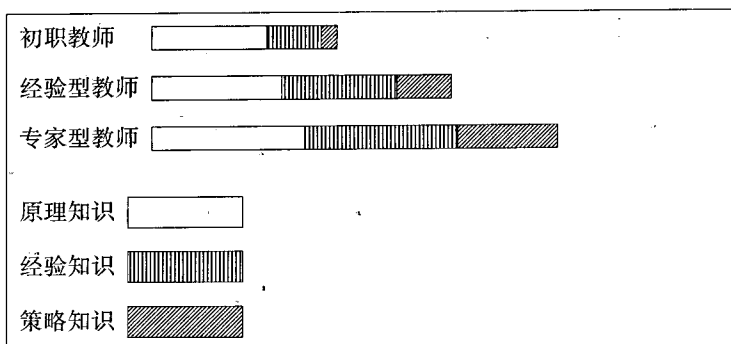


图2 教师专业知识结构示意图①

三类教师有共同的知识结构。原理知识,教师在师范教育或教师进修阶段所学习的有关教育教学的一般理论和原则。经验知识,教师个体在实践过程中逐渐积累的有关教育教学经验的知识。策略知识,教师能够在特殊情境中运用原则、解决问题的知识。

随着职业期的增长,教师的知识总量在不断增加,其内在的知识结构在发生变化,最显著的就是知识权重在变化。而我们教研活动所关注的恰恰是经验性知识的传递和提升。有很多教师可能经验性知识增长所占比重最大,他们行动的基本依据就是他们不断积累的经验。确实,经验非常重要,但是正如美国学者 Posner 所说的:“没有反思的经验是狭隘的经验,至多只能成为肤浅的知识,如果教师仅仅满足于活动经验而不对经验进行深入的思考,那么他的教学水平将大受限制,甚至会滑坡。”这里所强调的就是教师策略知识的提升,而策略知识是通过教师的反思获得的。

教师反思什么?教师要如何反思?从哪里去反思?答案只有一个,课堂。关注课堂,关注课堂中教师的教学行为。但是,课堂是一个复杂的生态系统,我们需要了解课堂所具备的特点,才能更好地从事件背后把握行为本质,从而建构我们解决特殊情境、特殊问题的策

① 参见杨庆余先生的《小学教育案例与写作》,中国高等教育出版社,P72。

略性知识。

第一,课堂事件发生的场景是各不相同的。^①

即不同的课堂活动,往往是在不同的场景下发生的,而不同场景下的课堂活动形式又是千差万别的。今天的场景与昨天的场景,都因内部的(如参与学习活动的人的心情、动机等)或外部的(如教师设计的情境、课文内容等)不同而产生差异。当我们更多地去观察、去分析这些不同场景下课堂活动的变化的时候,就有可能发现,它们往往还有一些质的方面的规律,而审视与分析这些质的方面的变化规律,就成为了教师不断地形成行动知识,并有意识地抉择有效的行动方式的基础。

第二,课堂中事件的生成与变化具有迅速与不可预测的特征。

也就是说,在课堂活动中,不是所有的事件以及事件形态都是按教师的预设而发生的,同时,也不都是按教师预先设计的程序来连接的。在课堂的活动过程中,有许多事件常常会在教师不可预测的情况下发生着变化,也有许多是在教师不可预测的情况下生成新的事件,而且这些变化还往往是瞬间出现的。

于是,这就需要教师在教学活动开始之前对那些非预设性事件有一个预判,更需要教师对这些非预设性事件的出现做出及时回应。而这些预判、及时回应的基础是什么?那就要源自于教师平时对课堂的关注,对课堂的分析。

第三,课堂中在相同情境下会有多种事件交错发生。

也就是说,课堂中往往会有多个事件同步或交错地发生着。这时教师就会面临着抉择,即教师在此时,应该主要去关注什么?实际上,这已经不仅仅是一个课堂活动管理的问题了,而是涉及如何促进有效的课堂活动的问题。

实践告诉我们,一个有经验的教师,在课堂活动的相互作用阶段中,往往更善于挑选自己所需要的信息。于是,他们往往就会将更多

① 参见杨庆余先生的《小学教育案例与写作》,中国高等教育出版社,P84。

的精力和时间放在那些与课堂活动的质量有着密切关联的、重要的或动态的特征上,从而灵活地运用自己的组织或控制策略。而这种经验就来自于教师长期对课堂的观察与分析。

第四,课堂中事件流常常会出现非预控现象。

即在课堂活动中,许多情况下,预设不能完全控制事件流,常常会被一些非预设的事件中断。比如,教师正通过自己预先的设计,让学生自己动手操作学习材料去探究对象的本质属性。却不料,学生因为学习材料的分配而产生了争执。因此,活动或者需要通过某种控制方式而继续进行,或者需要通过某种调整而改变。换句话说,课堂中的活动或事件流,不可能完全都按照教师预设的方式顺利地进行,即便是在严格控制下的课堂活动,也会因为某一个突然生成的事件的插入而被中断。

在这种情况下,经验固然起到了相当大的作用,但是,这些经验是不是真正能化为每一个教师的清晰的、稳固的和可解释的行动知识呢?因为只有这样才能帮助教师做出更为合理、更为有效的行动模式来。

实际上作为第一线的教师,每天都在进入课堂,每天都在感受着课堂所发生的一切。是否这样就能帮助我们建立那些清晰的、稳固的和可解释的行动知识呢?答案是否定的。因为我们知道,一旦一个个体建构了某一个客观性知识,这个个体便能明确地意识到它的存在,并会按照某一个确定的结构将这个知识构建在自己的知识体系之中。但是,主观性知识却不同。在很多的情况下,个体会无法明确地意识到某一个主观性知识的存在,因而,就有很多的主观性知识不能被个体以某一个确定的结构来构建在自己的知识体系之中。只有通过那些有意识地关注课堂、透视课堂、分析课堂的行为,才能帮助我们去将这些主观性的知识提升出来,并清晰地以某种结构将它们建构在自己的知识体系中。

第五,课堂情境发生的事件具有脉络性。

尽管课堂中各种行为与事件的发生具有千变万化的特点,但是,

一般来说,这些行为或者事件的发生都能找到其形成原因的线索。而只有深度探究这些行为或者事件发生的脉络,才能有效地帮助我们去组织学习。换句话说,只有教师去关注这些现象,研究这些现象发生的原因,才能为我们的“变换”、“评估”与“反思”并形成“新的理解”创造条件。

在这里,“变换”就是指教师对要组织的概念的理解转化为如何促进学生理解这些概念的认识;“评估”就是指教师要了解学生的学习情况,测试自己教学行为和组织的有效性等;“新的理解”就是指教师通过有意识的体验课堂活动、观察课堂活动和分析课堂活动,以确保将积累的经验形成策略,学会行动。

一个非常重要的事实是,只有教师有意识地关注课堂发生的所有,敏锐地观察课堂发生的事件,才有可能对一些在特殊场景下发生的不确定现象做出自己的解释,才有可能主动积极地去探究课堂中的活动模式,才有可能逐步地构建能够解释的、属于自己的、独特的行动(实践性)知识,也才有可能真正获得专业化的发展。

以上我们通过传统课堂观察存在的局限性以及通过对课堂特征的描述,强调提升课堂观察的专业性对教师专业发展的重要性以及开展微观研究的价值和理由。但思考需要实践的检验,也需要通过实践来进一步提升。因此,接下来我们希望通过施老师这个虚拟角色的叙述,展现她和她的合作团队对学生和课堂进行微观研究的经历和成果。她所经历的困惑,也同样是我们许多教师的困惑,而她的团队的行动研究,却在实证上为突破这种困惑和教师发展瓶颈提供了重要的借鉴。

施老师的自述

我的名字叫施晓,我是一名数学教师,目前教龄14年。

和许多怀抱教育理想的年轻教师们一样,我从一个新教师起步,很努力地备课、设计课、执教、反思。学校给我们新教师安排了师傅,我的师傅是一位经验丰富的老教师,她无私地把她的教育教学经验

传授给我。我的同伴们也和我一样,抱有教学的热情,钻研教材,听课评课。在最初的几年中,我的教学基础得到了很好的提升。但是,随着时间的推移,在成为一位“学校骨干教师”的同时,我却明显感觉自己进入了某种停滞的状态。我无法确定怎样去进一步提升,因为我不知道是什么形成了自己的感觉。在教学上,我的教学技能越来越纯熟,经常可以获得市级开课的机会,也是市级教学观摩课的主讲教师;在科研上,我申报了上海市和本区的科研课题,我所撰写的课题报告还荣获了上海市教学科研三等奖和本区的一等奖,那我还欠缺什么呢?

(一) 打开思维天窗的几个问题

四年前,我的教学生涯发生了转折性的一幕。

当时,我要准备一堂市级的数学公开课《长方形的周长与面积的关系》。在同伴的帮助下,我精心做了教学设计。

早晨第一节课,学生们显得精神饱满,期待而激动的眼神让我比较满意。在教室的后面,坐着我熟悉和不熟悉的来听课的教师,有校长、数学教导和教研组同伴。他们都面带微笑,用鼓励的目光——我依稀记得数学教导略带紧张的神情,她是我的师傅——看着我。但更吸引我注意力的是那个我不熟悉的人。他略显瘦,坐在校长旁边,听着校长的介绍,不断地点点头。但是从他的严肃的表情,我明显感到这是一个极有主见的人。我知道这就是“专家”,我要面对的最重要的挑战。我深吸一口气,暗自吐出一句:“来吧!”

35 分钟的课堂,进展得非常顺利,学生们的表现让我满意,回答不乏精彩,思维不乏丰富,在流畅的师生对话中,按照我的教学设计,教学比较圆满地完成。我内心有种胜利的喜悦。

接下来,我要在会议室接受专家和听课教师的评课。我先大体作了教学设计和教学流程的回顾与反思,诚恳地谈在某些环节上还存在的不足。我的师傅对于我对教材的把握、教学目标的达成以及课堂进程的控制作了肯定和表扬。随后,校长重点介绍了今天来的这位“专家”,姓穆,是上海师范大学的教授,最主要的评课就是来自于他。

当其他人在评课的时候,穆教授好像有些旁若无人,偶尔和校长说几句话,还接听了一个电话。如果拿我对学生的衡量标准来说,这是一个偏于桀骜的“学生”。我心里未免有些不忿。

等到穆教授发言时,我忽然感受到他的自信。他一开始就用流利的话语开始了他的“评课”。

“无疑,从这堂课我可以感觉出,你是一位非常优秀的数学教师。不仅是你的教学技能比较娴熟,更主要的是在你的教学设计中,把握住了数学教学的核心思想。比如你更关注学生掌握通过枚举的方法来把握长方形的面积和周长之间的关系。同时,你又让学生尝试简化而不必穷尽枚举,通过对规律的初步认知来调整学生的学习策略……但是,上课中有几个细节不知道你有没有关注到?”

“你在某个时候问了这样一个问题……”——这是非常重要的一个问题设计,也是我预先估计学生存在的学习难点,但是这个问题必须设计才能体现这堂课的思维深度,不过学生们好像还是解决了这个问题呀!奇怪的是,当我这样暗想的时候,忽然有些不自信的感觉。

“你的这个问题可以说是通向你这堂课思维发展的一个关口,问题本身的设计是非常好的,但是当你问好这个问题之后,你立刻就开始扫描课堂,在只有4个学生举手的时候,你就请了某个学生(不错,他是我认为最可能解决问题的学生)来回答,虽然他的回答不够完善,但是在你的辅助讲解之下,还是把这个问题解决了。”——这有什么问题吗?

看着我疑问的目光,他笑了笑,又说:“你这堂课主要的问题大约问了16个,只有3次举手人数超过一半,这说明什么?”

“也许,我的问题思考性比较强,有一定难度吧。”我回答。

“对呀,既然有难度,你给学生思考的时间又不长,你怎么能确信大部分学生的思维达到你的要求了呢?”

穆教授说的是实情,但不可能给学生太多时间思考,不然教学任务就完不成了。

“还有一个现象,这16个问题,你发现没有,你都是请那些举手

的学生来回答的。你知道这又说明什么？”

我知道穆教授不需要我回答,因为他了解当他问的时候,我已经在思考这个问题了,而且这个答案是要给我自己,而不是给他。

“举手表示那些学生有思考了,我请他们回答是为了给他们机会表达出来呀。”这是我的答案。

“你认为那些不举手的学生没有自己的思考?你是否认为通过那些举手学生和你的互动并解决了问题,那些不举手的就能够解决这些问题了?如果他们前面一直在思考,只是没有明确的答案,你是否要他们放弃他们的想法?”

这个尖锐的问题让我沉思,一时不知道如何回答。

“当然,你一堂课不可能掌握所有学生的学习反馈,但是你为什么没有邀请那些没举手的学生呢?”

“这里面有一个重要原因,就是你过于关注你的教学流程,你不希望你的教学流程被那些可能不能按照你预想的学生的回答所中断。”

每一个问题,似乎轻巧,可是却振聋发聩,每一个问题,似乎都在不断拓宽我原先对课堂的理解。除了我,课堂还有什么?我觉得我以前似乎很熟悉,但是现在,我发现我太想当然了。

穆教授最后随手画了一张图(图3)。

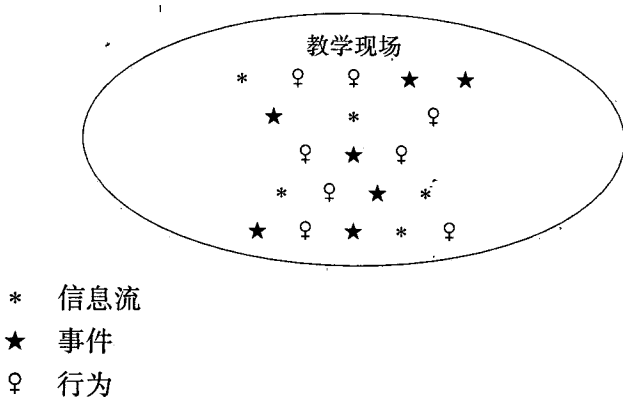


图3 教师研究的工作特征