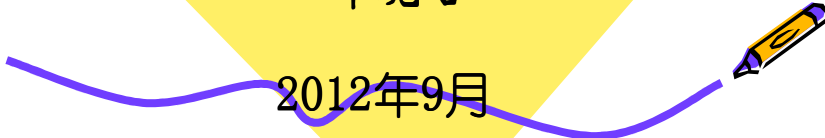


## 《课例研究》的相关介绍

北京市西城区教育研修学院  
谭晓培

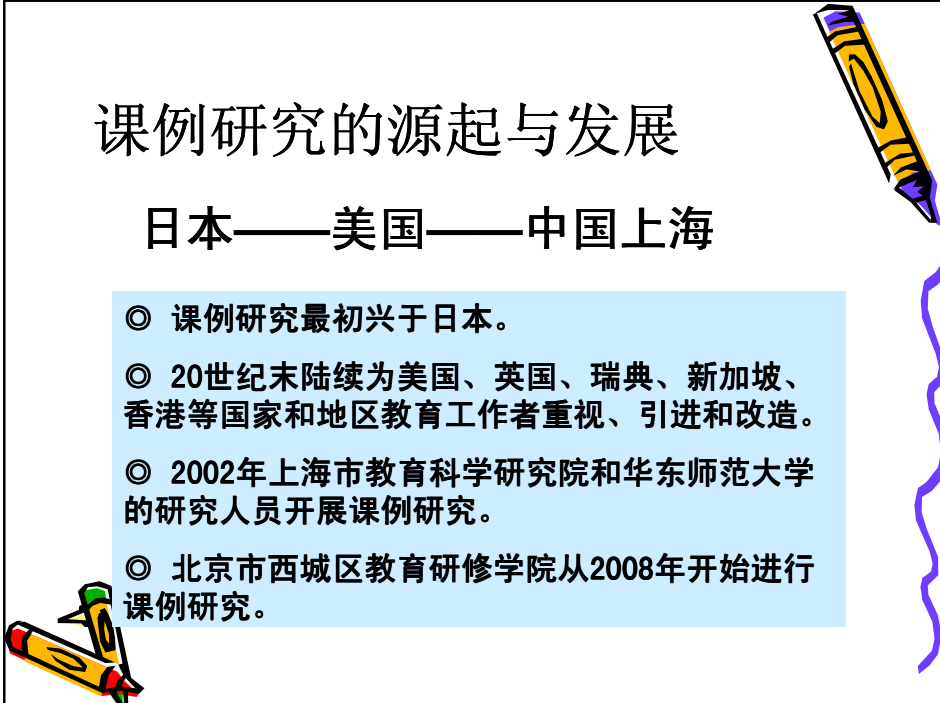
2012年9月



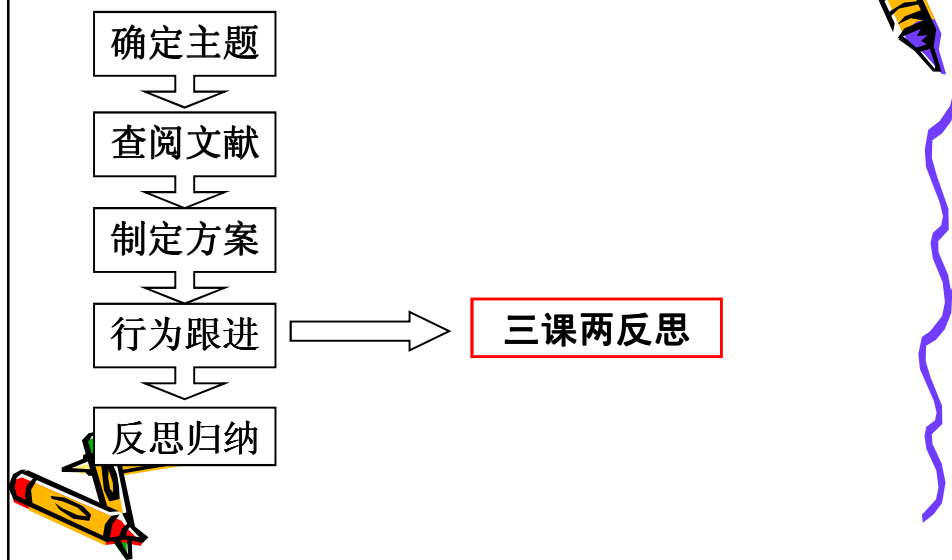
## 课例研究的源起与发展

日本——美国——中国上海

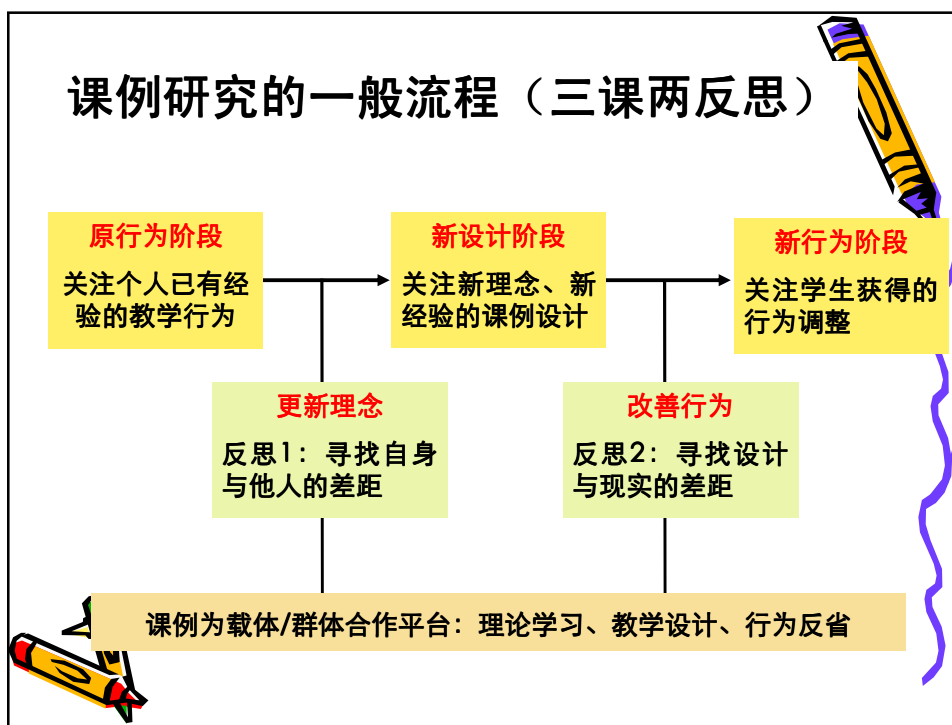
- ◎ 课例研究最初兴于日本。
- ◎ 20世纪末陆续为美国、英国、瑞典、新加坡、香港等国家和地区教育工作者重视、引进和改造。
- ◎ 2002年上海市教育科学研究院和华东师范大学的研究人员开展课例研究。
- ◎ 北京市西城区教育研修学院从2008年开始进行课例研究。



## 课例研究的主要流程



## 课例研究的一般流程（三课两反思）



## 例：什么是有效的交流？

——小学数学“两位数减两位数”课例研究

《课标》要求：动手实践、自主探究、**合作交流**是学生学习数学的主要方式。

教师的看法：

学生的交流可以使课堂气氛活跃；  
学生的交流便于教师了解学生的实际情况；  
学生的交流不仅是为了教师的了解，更重要的是为了学生相互间的学习、启发和取长补短……



## 第一次授课：“谁再来说一遍”

师：小朋友，今天我们学习100以内的口算减法。

（教师揭题“两位数减两位数”后，呈现“春游”情境图。）

师：请小朋友们回忆一下，前几天的春游你花了多少元钱？

（根据学生的回答教师在黑板边上板书86、42、36、49、28）。

师：根据黑板上的这些数据能不能提出一些减法问题，并列式算式。

（根据学生的回答教师板书了一些算式，比如：86-42，49-28，86-49，42-36等，并且按退位和不退位的情况分类板书）

师：我们选“86-49”来算一算答案是多少？

（学生回答：47，37）。

师：到底是47还是37？谁来说说理由？

生：是37。因为86减40等于46，46减9等于37，所以86减49等于37。

教师露出赞许的目光，要求大家齐声拍手表扬他，然后接着问：“听懂他的意思了吗？谁再来说一遍？”

三名学生依次模仿着说了一遍，随后老师进行了归纳小结，再安排了大量的巩固练习。



## 什么是有效的交流？

——小学数学“两位数减两位数”课例研究

### 第一次反思：

在集体反思与讨论的基础上，得到了一个**共同认识**：教师应尊重和鼓励学生独立思考；“交流”并不意味着让学生重复别人的正确算法，更应尊重学生计算过程中的多种方法并让学生有机会表达出来。



### 第二次授课：

在春游情境下产生例题“76-19”后，教师揭题并展开了以下的教学过程。

师：动脑筋想一想、算一算“76-19”的差是多少？怎么想的？然后在小组内说给大家听。看谁的方法多？

在学生充分交流的基础上进行了全班交流。

师：谁能把你的方法说一下。

生1：我是先算 $76-10=66$ ，再算 $66-9=57$ 。所以 $76-19=57$ 。

生2：我是先算 $76-20=56$ ，再算 $56+1=57$ 。所以 $76-19=57$ 。

生3：我是先把76看成79， $79-19=60$ ， $60-3=57$ 。所以 $76-19=57$ 。

生4：我是想竖式算的。

生5：我是这样算的：先 $76-9=67$ ，再 $67-10=57$ 。所以 $76-19=57$ 。

生6：我把76看成80，把19看成20， $80-20=60$ ， $60-4=56$ ， $56+1=57$ 。所以 $76-19=57$ 。

生7：我把19看成16和3， $76-16=60$ ， $60-3=57$ 。所以 $76-19=57$ 。

生8：我是这样算的：76看成80， $80-19=61$ ， $61-4=57$ 。所以 $76-19=57$ 。



## 什么是有效的交流？

——小学数学“两位数减两位数”课例研究

### 第二次反思：

通过仔细观看课堂录像发现：教师的教学语言中几乎没有一句引导学生相互沟通的话，板书中也没有用归类来引导学生对各种算法进行整理的提示。

大家觉得在交流中教师要适时介入，引导学生比较各种算法的异同，以达到相互沟通理解，并在比较中让学生寻找合理、简便的算法来培养优化算法的意识。

**“交流”不仅仅意味着让学生讲出不同的算法给他听，更要在理解他人算法，做出比较和判断。**



## 第二次授课：“还有不同的方法吗？”

在春游情境下产生例题“76-19”后，教师揭题并展开了以下的教学过程。

师：动脑筋想一想、算一算“76-19”的差是多少？怎么想的？然后在小组内说给大家听。看谁的方法多？

在学生充分交流的基础上进行了全班交流。

师：谁能把你的方法说一下。

生1：我是先算 $76-10=66$ ，再算 $66-9=57$ 。所以 $76-19=57$ 。

生2：我是先算 $76-20=56$ ，再算 $56+1=57$ 。所以 $76-19=57$ 。

生3：我是先把76看成79， $79-19=60$ ， $60-3=57$ 。所以 $76-19=57$ 。

生4：我是想竖式算的。

生5：我是这样算的：先 $76-9=67$ ，再 $67-10=57$ 。所以 $76-19=57$ 。

生6：我把76看成80，把19看成20， $80-20=60$ ， $60-4=56$ ， $56+1=57$ 。所以 $76-19=57$ 。

生7：我把19看成16和3， $76-16=60$ ， $60-3=57$ 。所以 $76-19=57$ 。

生8：我是这样算的：76看成80， $80-19=61$ ， $61-4=57$ 。所以 $76-19=57$ 。



### 第三次授课“听懂他的意思了吗？还有与他的方法不一样的吗？”

学生在春游情境图下生成的算式还是“76-19”

生1：我是这样算的： $76-10=66$ ， $66-9=57$ 。所以 $76-19=57$ 。

师：谁听懂他的意思了？谁能解释一下。

生2：他的意思是先把19分成10和9，先76减10等于66，66再减9等于57。所以76减19等于57。

师：与他的方法一样的还有吗？（许多小朋友举手示意相同）与他的方法差不多（相近）的有吗？

生3：我的办法与他的差不多，我也是把19分成10和9的，不过我是先减9，再减10的，答案也是57。

师：你们的方法相同，只是先减哪一个数的次序不同。还有与他的方法不一样的吗？

生4：我是这样算的： $76-20=56$ ， $56+1=57$ 。所以 $76-19=57$ 。

师：谁听懂了？能不能解释呢？

生5：他把减数19看成20，先76减20，因为多减了1，所以要再加1。

师：没有听懂的小朋友还有吗？能不能提提自己的疑问？

生6：明明是减法，为什么要加1？

师：谁再来解释一下？……

学生又交流了几种，教师一一介入引导

### 什么是有效的交流？

——小学数学“两位数减两位数”课例研究

课结束后，教研组的老师们再一次进行了讨论。

反馈会议上老师们说了许多，各人表达的共同意思是：原来还以为课堂中只要让学生充分交流就行了，现在知道了仅仅充分交流还是不够的，交流中还要引导学生彼此的沟通和相互的理解；还要培养学生的优化思想。

不少老师这样说：“听了沈老师的课，我知道如何引导学生进行有效的交流了。”

老师们感到很兴奋，恍然大悟：交流中有很多学问。



## 反思：课堂教学中的有效交流究竟是什么？

在《两位数减两位数》三次授课中，教师们的研究主题是如何促进学生的有效交流。在不同阶段教师对此有不同的理解，表现出不同的教学行为：

- ①交流就是让学生充分“说话”、尽可能给学生表达的机会。
- ②交流还要让学生表达不同的多样化的算法并相互启发。
- ③交流更要让学生之间沟通和理解不同的算法，并通过比

有效的交流不仅仅是学生对思维结果和思维过程的表达，它更象一种对话——多种观点的分享、沟通和理解，更是多种观点的分析、比较、归纳、批判和整合的互动过程，并最终形成学生对退位减法的深刻理解。



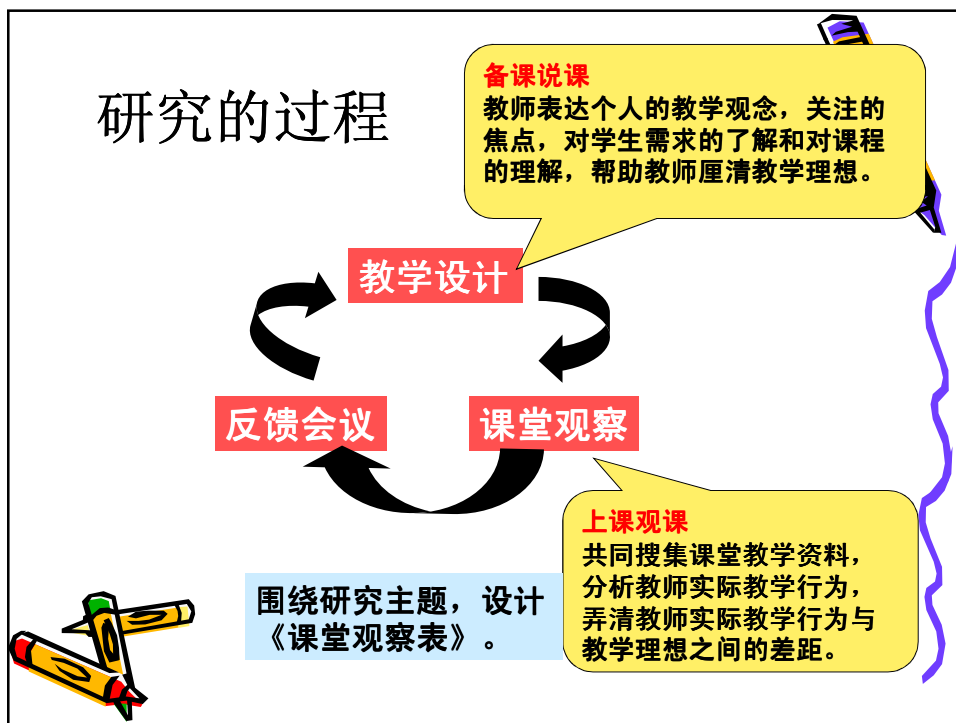
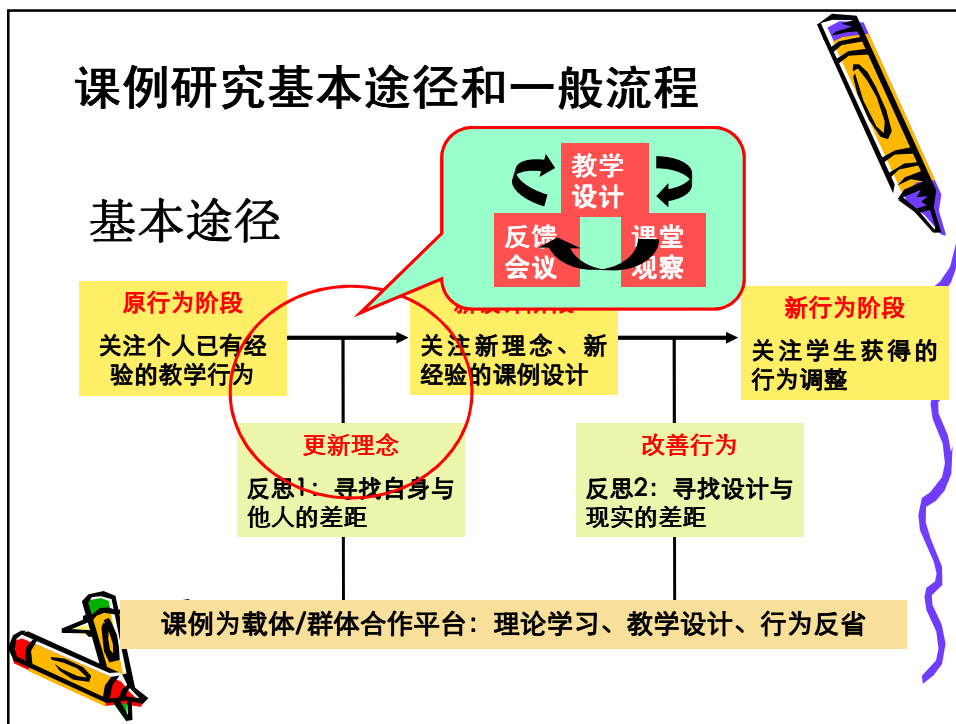
## 再反思：从学科角度理解“交流”。

在《两位数减两位数》课例中，主题是促进学生的有效交流？那么本课的学科本质表现在哪里？

“两位数减两位数”中的难点是“退位减法”，而“位置值”和“重组”是构成退位减法的核心要素。正是位置值上数字的权重才会有“退一当十”，而退位后数字之间重组的多样化才导致了学生的多种算法，有效的交流可以让学生多角度理解数字之间“重组”的方式，体验到“位置值”的核心作用（尽管这个概念并不在教学中给出）。这是数学角度对本案例的实质问题的审读。

课堂教学中的有效交流不仅仅表现为学生与教师、学生与学生之间的对话，更是学生与数学实质的对话——这才是触及学科实质的有效交流。





## 围绕研究主题，设计《课堂观察表》

## 关注教师上课提问的思维价值

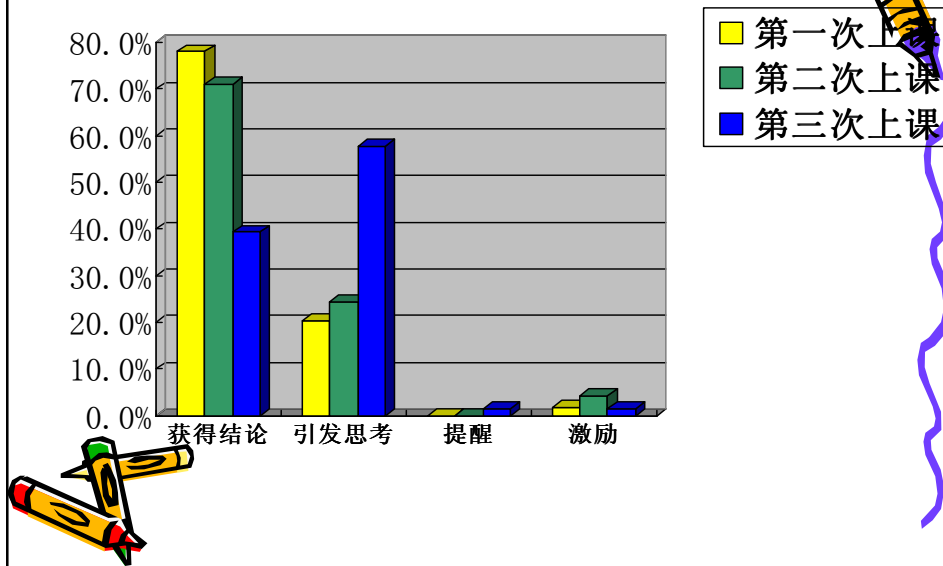
	教师提问							
	目的				思维水平			
	获得结论	引发思考	提醒	激励	记忆	推理	创造	无思维水平
第一次上课	46	12	0	1	35	12	5	7
	78.0	20.3	0	1.7	59.3	20.3	8.5	11.9
第二次上课	64	22	0	4	63	21	1	5
	71.1	24.4	0	4.4	70	23.3	1.1	5.6
第三次上课	28	41	1	1	29	38	2	2
	39.4	57.8	1.4	1.4	40.9	53.5	2.8	2.8

## 围绕研究主题，设计《课堂观察表》

## 关注教师上课提问的思维价值

	教师提问							
	目的				思维水平			
	获得结论	引发思考	提醒	激励	记忆	推理	创造	无思维水平
第一次上课	46	12	0	1	35	12	5	7
	78.0	20.3	0	1.7	59.3	20.3	8.5	11.9
第二次上课	64	22	0	4	63	21	1	5
	71.1	24.4	0	4.4	70	23.3	1.1	5.6
第三次上课	28	41	1	1	29	38	2	2
	39.4	57.8	1.4	1.4	40.9	53.5	2.8	2.8

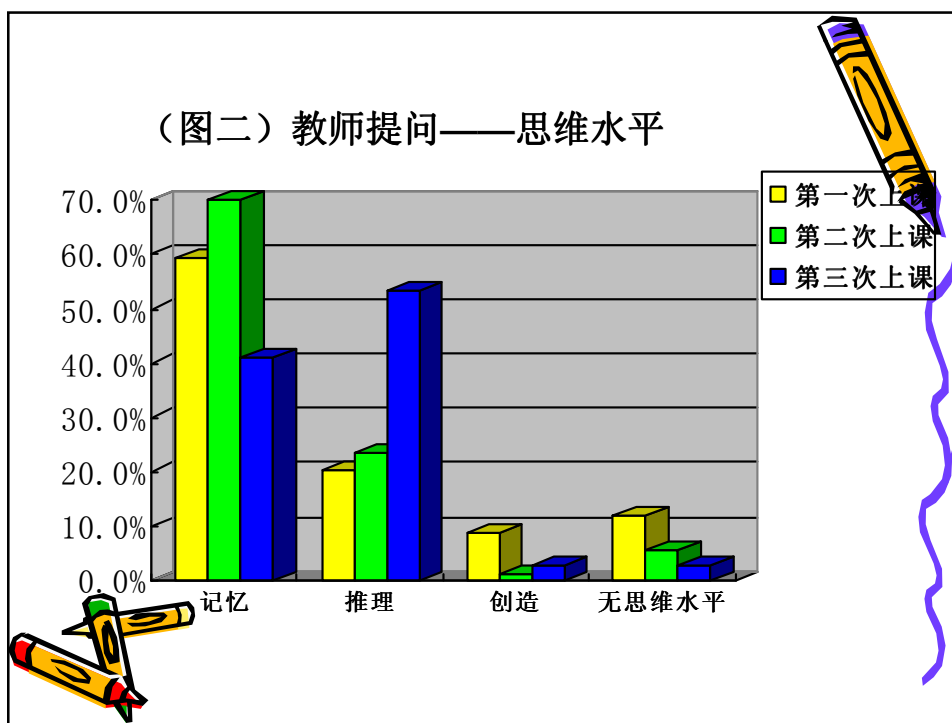
(图一) 教师提问——提问的目的性



围绕研究主题，设计《课堂观察表》

关注教师上课提问的思维价值

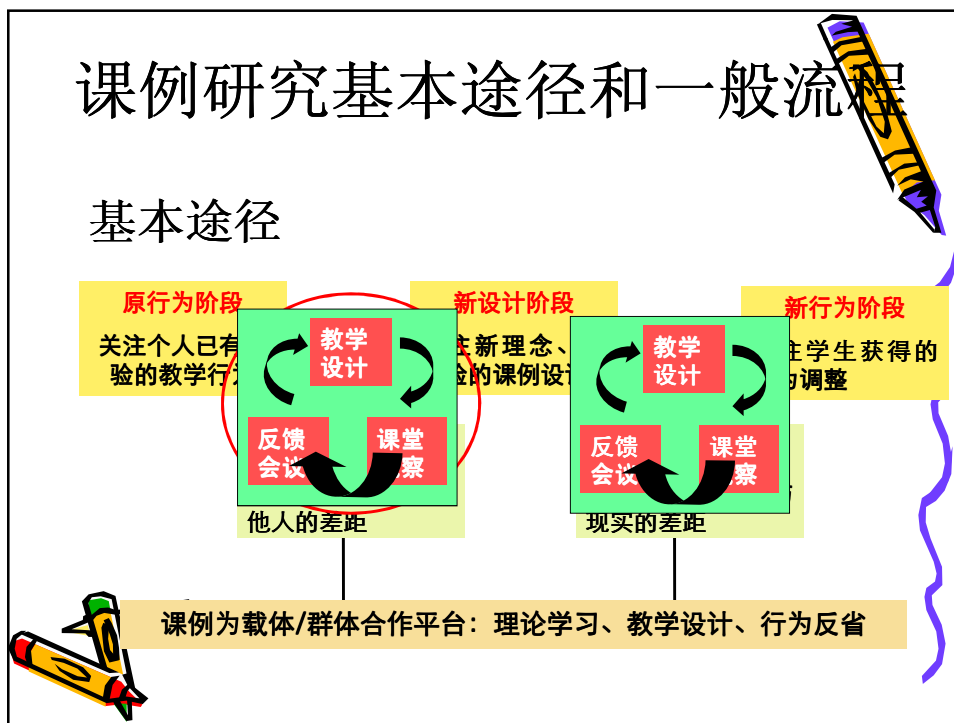
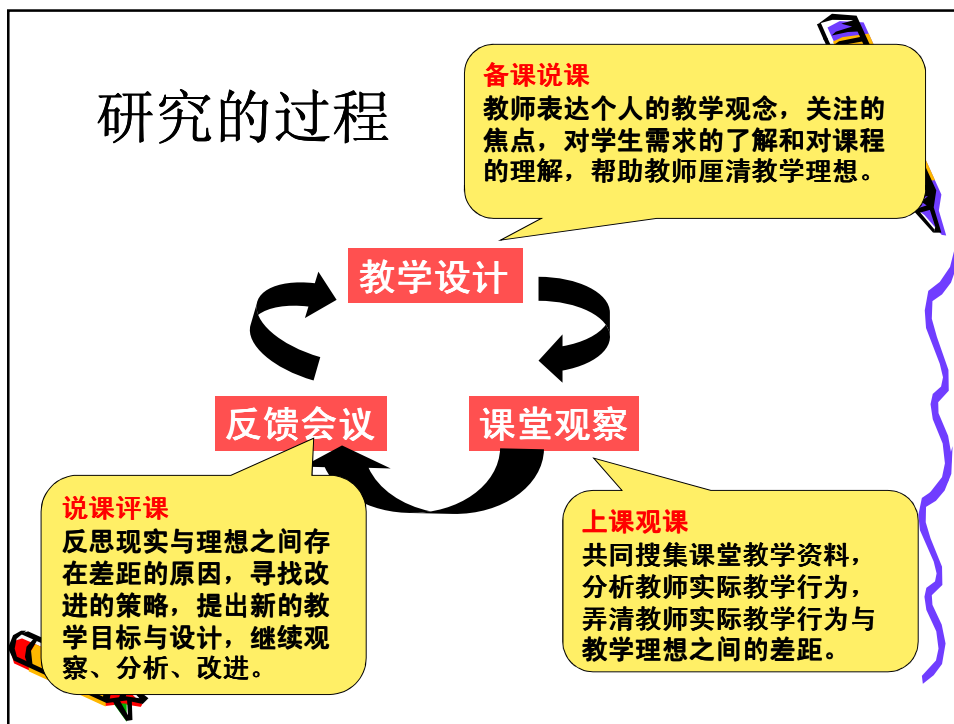
	教师提问							
	目的				思维水平			
	获得结论	引发思考	提醒	激励	记忆	推理	创造	无思维水平
第一次上课	46 78.0	12 20.3	0 0	1 1.7	35 59.3	12 20.3	5 8.5	7 11.9
第二次上课	64 71.1	22 24.4	0 0	4 4.4	63 70	21 23.3	1 1.1	5 5.6
第三次上课	28 39.4	41 57.8	1 1.4	1 1.4	29 40.9	38 53.5	2 2.8	2 2.8



围绕研究主题，设计《课堂观察表》

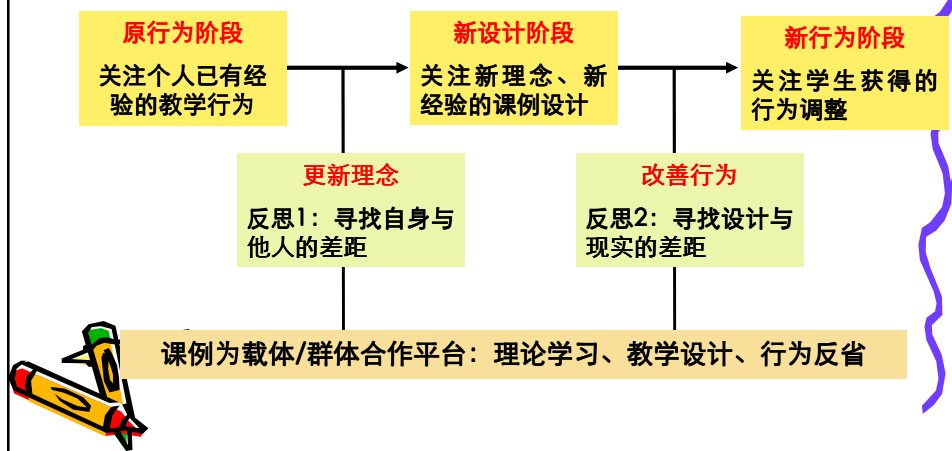
**课堂时间分配记录统计表**

	第一次课	第二次课	第三次课	平均时间
教师提问和讲述	30	12	15	19
学生讨论、回答	5	15	10	10
学生实验	10	15	15	14
学生总结归纳	0	3	5	2.7

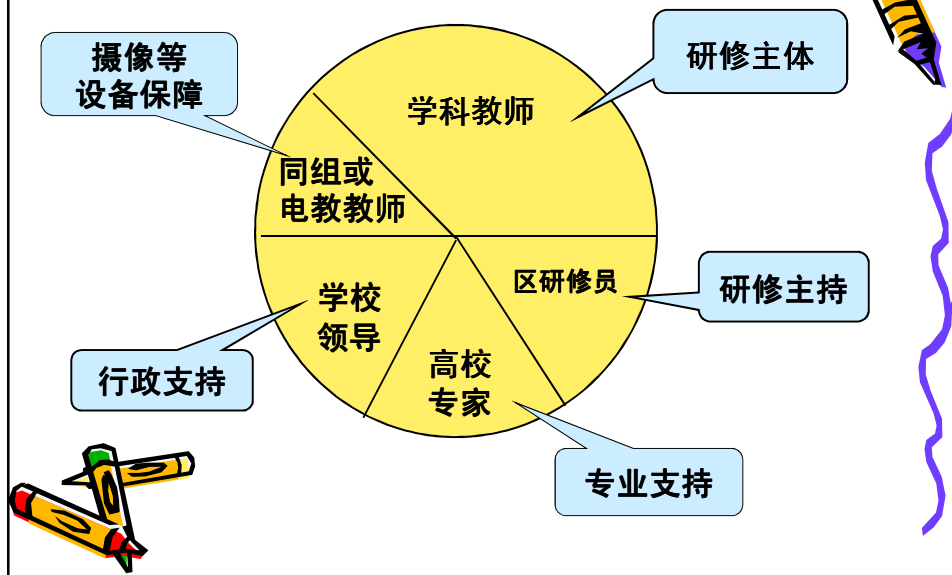


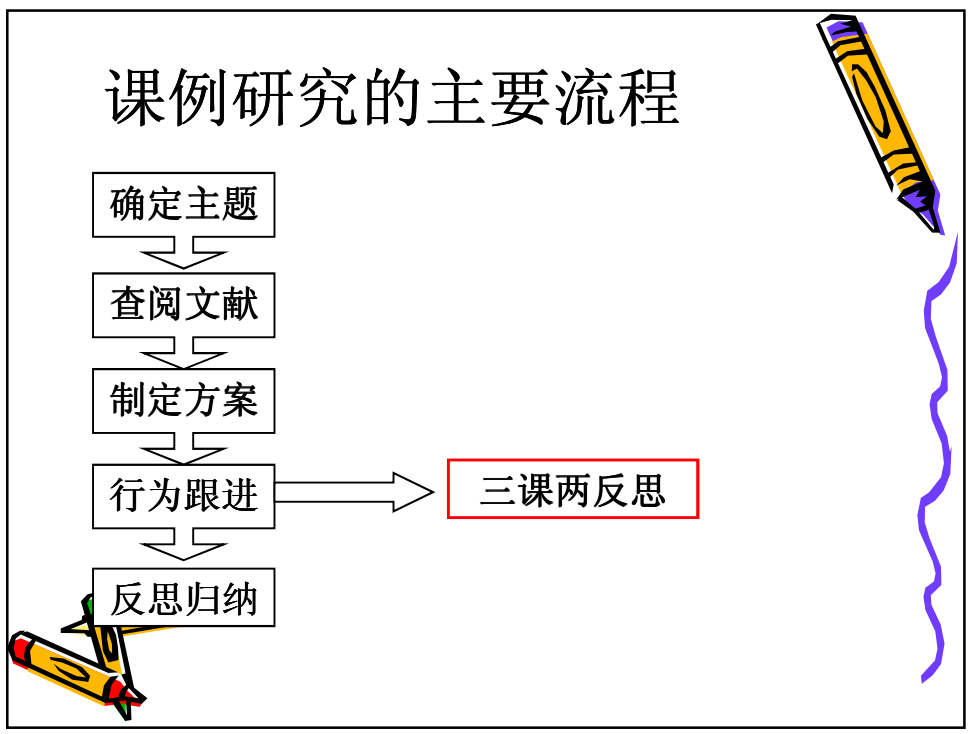
## 课例研究基本途径和一般流程

### 基本途径



### 北京市西城区课例研修工作站 学科项目组组员职责示意图





- ## 课例研究的特点
- ◇ 真实的
  - ◇ 聚焦的
  - ◇ 不完全的
  - ◇ 倾向于归纳
  - ◇ 动态的
- 
- ```
graph TD; A[真实的] --- B[聚焦的]; B --- C[不完全的]; C --- D[倾向于归纳]; D --- E[动态的];
```

## 课例研究的特点

- ◇ **真实的** 来源——产生于教师实际工作需要
- ◇ **聚焦的** 环境——在真实、自然的情境中展开研究
- ◇ **不完全的** 教师——主要研究者, 外来研究者是合作伙伴
- ◇ **倾向于归纳** 方法——实地体验, 参与式观察, 半结构化访谈



## 课例研究的特点

- ◇ **真实的** 课例提供真实的问题、矛盾和困境, 存在从不同侧面, 不同视角进行研究、分析和解释的多样性。
- ◇ **聚焦的** 研究者可能提供围绕某个主题的分析 and 解释, 但不一定能完全证实或证伪什么, 就研究主题获得的认识是留给读者去思考和评判的。
- ◇ **不完全的**
- ◇ **倾向于归纳**



## 课例研究的特点

◇真实的

◇聚焦的

◇不完全的

◇倾向于归纳



- 研究者不可能把问题发生、发展过程中的所有变量都揭示出来。
- 研究者根据自己的聚焦主题与观察，将他/她认为有意义的事件或问题生动地展现出来，虽然不完全，但能激发他人更加深入地去理解教学。

## 课例研究的特点

◇真实的

◇聚焦的

◇不完全的

◇倾向于归纳



- 主题——既是预设的，也是研究中不断归纳的。
- 过程——用归纳的语言（小标题）组织。
- 结论——来自课堂教学研究过程，有据有理。

## 课例研究的特点

◇真实的

◇聚焦的

◇不完全的

◇倾向于以



课例研究关注对真实教学问题或现象的探究过程。课例本身可以根据后续研究的发展不断扩充或删减、修改或润色。



## 课例研究的特点

总之：

1、我们倡导的课例研究，引导教师“小群体”

自己确定研究主题；

自己寻找理论依据；

自己研究观察要点；

自己进行统计分析；

自己提出改进建议；

自己实施跟进实践；等一系列研究行为。

发展自我，改进教学，为自己而研究，在研究

自己，让教师成为教学研究的真正主人。



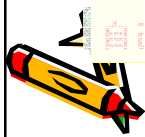
# 课例研究的特点

总之：

1、我们倡导的课例研究，引导教师“小群体”

自己确定研究主题；

2、我们倡导的课例研究，本质上是**课堂行动研究**，同时又是**理论与实践紧密结合**的研究，同时它研究的是教师教学中遇到的**真问题**，研究方式是**真研究**，得到的结论**真有用**。课例研究是教师教学方式、研究方式、学习方式、专业发展方式的一场深刻变革。



# 课例研究的特点

总之：

1、我们倡导的课例研究，引导教师“小群体”

自己确定研究主题；

2、我们倡导的课例研究，本质上是**课堂行动研究**，同时又是**理论与实践紧密结合**的研究，同时它研究的是教师教学中遇到的**真问题**，研究方式是**真研究**，得到的结论**真有用**。课例研究是教师教学方式、研究方式、学习方式、专业发展方式的一场深刻变革。

3、我们提倡的课例研究，是教师们的**群体研究**，在研究的过程中每个人都在**享受着帮助别人的乐趣和得到帮助感动**。



## 一个好的课例有何特征

- 主题明确
- 线索清楚
- 具有关键性事件
- 过程性资料翔实
- 有结论和反思



## 一个好的课例有何特征

- 主题明确
  - 线索清楚
  - 具有关键性事件
  - 过程性资料翔实
  - 有结论和反思
- ◆ 优秀教学经验的凝炼
  - ◆ 教学实践的难点或突出问题
  - ◆ 先进教学理念中的挂钩点
  - ◆ 新颖的理论视角



## 一个好的课例有何特征

主题明确

线索清楚

具有关键性事件

过程性资料翔实

有

- ◆ 交代背景、问题
- ◆ 有困惑、有冲突，看似无法解决的事件
- ◆ 有研究思路的概括
- ◆ 划分不同阶段，使用用小标题

2.1

2.2

## 一个好的课例有何特征

◆ 有矛盾的焦点

4.1 主题明确

◆ 突出问题的细节描述

4.2 线索清楚

◆ 引人入胜的情节

4.3 具有关键性事件

4.4 过程性资料翔实

4.5 有结论和反思

3

## 一个好的课例有何特征

- 4.1 主题 ⊕ 有教学决定、教学决定以后的教学现象、由此现象引发的新的教学决定、产生的新现象等资料
- 4.2 线索 ⊕ 有大量细致的观察研究为基础的叙述形式资料,分析与资料混合使用,资料用来解说、证明研究者的诠释
- 4.3 具有关键性事件 ⊕ 资料描述必须充分,以让读者进行自我判断
- 4.4 过程性资料翔实
- 4.5 有结论和反思



4

## 一个好的课例有何特征

- 4.1 主题 ⊕ 研究结论和启示
- 4.2 线索 ⊕ 学生感受和教师反思
- 4.3 具有关键性事件 ⊕ 教学的效果
- 4.4 过程性资料翔实 ⊕ 由此引出的需进一步研究的问题
- 4.5 有结论和反思



5



以上介绍仅供参考。

**谢谢！**

