

主编漫笔

教学反思的三个视角

汪瑞林

反思,是教师交流研讨中的高频词语。“一个教师写一辈子教案不一定能成为名师,写三年教学反思则可能成为名师”。华东师范大学叶澜教授的这句话充分说明了反思在教师专业成长过程中的重要性和特殊作用,成为很多教师自我鞭策的座右铭。

事实上,我国《小学教师专业标准》和《中学教师专业标准》在教师专业能力方面,均提出要“主动收集分析

相关信息,不断进行反思,改进教育教学工作”,“针对教育教学工作中的现实需要与问题,进行探索和研究”。这实质上就是要求教师注重反思,提高自身思维能力。

按照基本理论和教学规范开展教学,拥有较为成熟的经验和自己的风格,提炼形成自己的教育思想与教学主张,这是教师成长发展的三个层次。从实践到经验,再从经验到理论

主张,其间的跨越与升华不会自然而然地实现,需要一定的“催化剂”,需要借助一定的思维工具和方法。美国教育心理学家波斯纳认为:成长=经验+反思。他说:“没有反思的经验是狭义的心得,至多只能是平庸的知识。”事实上确实如此,没有反思,教师职业生命只是“实践—实践—实践”的简单叠加,有了反思,教师职业生命才能实现“实践—反思—提升”的螺旋

式上升。

反思是基于实践的二次学习的过程,通过反思,教师对教育教学实践进行再认识、再思考,总结经验教训,可以进一步提高教育教学水平。在教育过程中,教师该从哪些角度去反思?笔者建议,不妨从反思一堂课(点)、反思一段教学经历(线)、反思当下某项教学改革或教学模式(面)三个视角入手。

课堂是教学最基本的组织形式,一堂课,是教学组织最基本的时间单元,通过一堂课,可以反映出很多东西。教学反思应从具体的课堂教学开始,研究如何上好每一堂课。

针对具体的一堂课,有非常多的观察角度,比如教师的教学观念、基本技能、教学风格,以及对于教材、学生学情的熟悉程度,等等。笔者只想强调其中两个方面。

其一,反思教学预设是否科学合理。教学设计、备课就是进行课堂的预设,预设是否科学,一定程度上决定了课堂内容结构是否合理、课堂的价值引领是否得当、学生的主体地位是否得以彰显,以及教学目标是否能分解落实到课堂上。智者千虑必有一失,有时候一堂示范课、研讨课经过了名师指点、诸多教师合力进行多轮打磨,依然可能存在瑕疵或曰存在可进一步改进的空间。

笔者数年前到深圳某知名学校听了一

堂课,记得讲的是小学四年级科学课程中“矿物的分类”这一节。教师讲了矿物的特征,以及观察鉴别矿物的各种方法,如看一看、摸一摸、闻一闻、照一照等。在课堂上,教师设置了一个学生动手体验的环节,学生被分为若干小组,他们借助各种工具,采用教师讲授的方法,对给定的矿物质进行观察和描述,拿着观察记录单,在每一种矿物后面,填写按不同鉴别方法进行观察后的结果。在评课环节,笔者提出:“这样的任务设计不太科学,让学生简单应用教师教的方法对已知的矿物进行观察和描述,并不需要动脑,这样的合作探究只是形式上的。教师应该将各种矿物质匿名,让学生根据教师所教授方法,鉴别它们分别属于哪种矿物

质,并说明判别理由,这才是应用所学知识去分析和解决问题。”后来该校一名副校长说:“你讲得很对,我们之前磨课讨论过几次,就是没想到这一点。”反思预设中存在的问题非常重要,预设中出现的问题往往是方向性的问题,表明教师对于某个问题在认识上存在偏差。

其二,重视和反思课堂教学中的动态生成。课堂教学是师生协同努力完成的一个探索过程,只有预设没有生成的课堂教学是死板僵化的。预设与生成完美结合,才能造就精彩的课堂、令人回味无穷的课堂。课堂上学生的表现有时候会给教师带来惊喜,有时候又会让人觉得不尽如人意,背后的原因都值得深思和总结,特别是课堂上出

现了与预设不一致的状况时,如何随机应变,能充分体现教师的素养和智慧。

针对具体的一堂课进行反思,首先,要有勇于自我批评的精神。课堂教学反思的目的在于找出问题、总结经验,以利于进一步提高教学水平。因此,反思不能走过场,要有直面自己不足和软肋的勇气,“家丑不怕外扬”。其次,要虚心听取别人的意见,善于从别人的批评或建议中发现自己的问题。大家都有这样的体验,顺着自己的逻辑和立场,总觉得自己的做法是对的,但是站在旁观者的角度思考未必这样想。比如很多教师在上公开课、示范课时,教学内容安排得比较满,下课铃响了课还没完的情况很常见。教师可能是想体现自己教学设计的精妙和教学水平的高超,但结果适得其反。这与报纸排版是一样的道理,好的版面应该舒朗大气、适当留白,而不是密密麻麻地灌满文字。

要,就是要做一个有心人,善观察、多思考,对每天的课堂教学情况,特别是一些不同寻常的情况及时做好记录。俗话说“好记性不如烂笔头”,如果不趁热乎劲儿把当时的情境和思想的火花记录下来,等到时过境迁,回忆起来脑子里可能就会一片模糊。贾友林就有这样的好习惯,他从2002年2月开始,坚持每天写教学手记,记录自己的课堂教学过程,记录自己的教学思考,记录学生是怎样学的,记录自己

是怎样教的,记录自己教学行为背后的想法,十几年来,从未间断。有了这样的积累,梳理反思的时候就会言之有物、言之有据、科学严谨,而不只是笼统、大致的一些感想。

性。对于各种教学理论,应该全面、客观地辩证分析,取其精华去其糟粕,不宜偏执一端。多阅读课程教学方面的理论著作是提升理论素养和反思意识的基础,具备一定的理论素养,才能将教学现象与其背后的教育规律、本质联系起来。

二是在学习各种课堂教学改革新探索、新模式时,要学其“神”而非具体的“形”。现实中,有些教师僵化地照抄照搬别人的模式和具体做法,结果效果不佳。原因何在?我们可以质疑该探索本身是否科学合理,但更应该反思自己是否理解、领会了该项改革探索的精神实质,是否能根据其核心要义活学活用,而不是简单地依葫芦画瓢。

三是与自己的实践对接,用自己的实践来验证,从中发现问题。每一位教师既是新理念新模式的实践者,也可以成为改进者、创造者。每一项教学改革探索、每一种新的教学模式都不可能尽善尽美,特别是在起始阶段,需要众多实践者边学习、边应用、边反思、边改进,不断进行补充、修正、重构、创新,使之趋向完美,个人亦在这样实践与反思交织的过程中获得成长。

(作者系本报记者)

视觉中国 供图

经验分享

实践作业促学生全面发展

刘璐 王登胜 吴光鹏

近日,山东省枣庄市滕州市中小学素质教育实践中心“传统文化实践”班的学生体验了一堂别开生面的综合实践课——“月饼飘香”。实践课教师精心设计了赏月、赏月饼、赏月、赏月、赏月等一系列环节,学生们在“且读且做,心手并劳”中享受了一次饱览视觉、味觉、听觉享受的盛宴。课堂上,学生不仅学到了做月饼的技巧,更体会到了传统美食文化的博大精深,增强了民族自豪感。活动中,学生们分组合作,相互竞争,评选出“最佳手工艺奖”“最佳创意奖”“最佳美味奖”等多个奖项。

“双减”让学生从过重的作业负担和校外培训中解放出来,对于滕州市中小学素质教育实践中心这样为普通中小学提供素质教育和综合实践活动轮训的单位来说,其重要性更加凸显。实践中心结合自身办学的特点与

优势,将作业设计纳入教研工作体系,作为校本教研的重要内容,以改进作业设计为突破口,严格控制作业总量,制定《作业管理细则》,系统设计符合学生学习规律、体现素质教育要求、覆盖德智体美劳全面发展的实践作业。

实践中心围绕社会主义核心价值观设计德育实践作业。例如,实践中心要求每一名学生在培训期间“做一件有价值的事”,有的学生到交通拥堵地段帮助交警执勤、疏通交通,有的学生到敬老院给老人洗头、洗衣服、打扫卫生,有的学生走上街头清理小广告、捡拾生活垃圾,有的学生到街道宣传环保、科普、文明生活等知识,还有的学生到集市、商场维护秩序、推广普通话,等等。实践中心围绕“朗诵、阅读、写作、观察、实验、测量”等主题设计智育作业,本学期重点布置四类科学

实践作业:观察类设置了观察城市树木、花卉、建筑、公园、居民服饰等内容;操作类设置了篆刻、木雕、面塑、陶艺、维修、小发明、小制作等项目;调查类设置了采访劳模人物,调查市民生活习惯、网络购物、选购有机蔬菜、老年人使用手机情况等;体验类设置了交警、售货员、城管等职业体验,同时设置了地震逃生、防火、防溺水等方面的训练。在体育方面,围绕田径、体操、球类(足球、篮球、排球、乒乓球、羽毛球等)让学生选择至少两项体育项目,通过体育课、大课间、课外活动、体育竞赛等时间训练技能。在美育方面,则围绕声乐、器乐、舞蹈、国画、书法、素描、民间美术、电脑绘画、陶艺、工艺设计等,让学生选择一个艺术项目进行作品创作和才艺展演。劳育实践作业开发了“快乐种植”等特色项目,以种花生为例,学生从选种、播种、管理、收获、加工等方面全程参与,在参与过程中

除向农民学习花生种植技术外,也将花生与绘本、广告词创作、电商销售等结合起来,让花生的生长环境、花生的管理技术、花生的食用价值、花生视频等进入学生的作业,实现“悦劳悦读、悦劳悦研、悦劳悦创、悦劳悦享”。

实践中心还通过展示和奖励机制,吸引越来越多的学生加入精品项目化作业实践。例如:开放校内梦想空间,以STEAM教育为主题,推出“分秒必争、阅读小板凳、水坝、小小建筑师、畅销音乐盒”等项目化作业。教师全程指导学生完成作业,对在实践中心完不成作业的学生,指导教师给予线上指导。实践作业评价采取指导教师评价、级部教师集体评价等多样化评价方式,同时开展优秀作业展示活动,激发学生参与兴趣。

(作者单位系山东省枣庄市滕州市中小学素质教育实践中心)

新课改实施以来,“先学后教,以学定教”的教学理念得到很多教育研究者和教师的认同,以至成为课堂教学实践的一个基本模式。从教学组织实施的整体过程审视,通常意义下,“先学后教”是指每一节课要从学生的“学”开始,这个“学”是学生带着教师布置的任务、有既定目标的自学,学生的自学成为一堂课的起点;“以学定教”是指教师根据学生的自学情况进行点拨,或规范其不准确表达,或解答其疑惑问题,或纠正其错误理解。

一些教师认为,考虑到学生通过自学能够基本掌握书本上的知识,所以真正需要教师讲解的东西并不是很多。这样,课堂上就能省出更多时间让学生“当堂训练”,从而实现课堂的“高效”。除此之外,更具说服力的依据,就是认为该模式贯彻并体现了“以学生为本”“充分突显学生主体性”等新课程理念。于是,这就引出了几个值得追问的问题:课堂教学就是通过节省更多时间强化“当堂训练”而达成“高效”吗?让学生先“学”就一定能“充分突显学生主体性”吗?特别是,“先学后教,以学定教”是否符合教学的基本规律?

课程理念与教学目标之间是内在统一的,课程理念的落实需以教学目标的实现为支撑,教学目标的实现要以课程理念的贯彻为前提。新课程理念下的教学目标是促进学生发展的一个三维的、立体的、系统的目标,其中包括知识与技能、过程与方法、情感态度和价值观等。而“当堂训练”更多指向的是知识的准确率和技能的熟练度,其中究竟有多少过程方法的领悟与积累、情感态度价值观的浸润与提升?从这个意义上说,仅仅通过节省更多时间强化“当堂训练”而达成的“高效”,能否实现教学的三维目标值得商榷。

毫无疑问,激发调动学生主体性是课堂教学的核心任务。学生主体性的内涵(或表现性指标)应至少包括思维方面的主体性和情感态度方面的主体性,而激发学生主体性的动力机制是教师的“教”与学生的“学”的内在互动。这需要教师为学生设计富有挑战性和趣味性的问题,或者通过倾情的情感表达与巧妙的教学艺术来触发学生的情感情绪,让学生的“学”自然发生。如果仅仅通过强加给学生学习任务来调动学生的学习,不一定能够真正激发学生的思维与情感。而“先学后教”意义下的教学,更多的是让学生根据教师布置的学习任务展开自学,这似乎并不能真正“突显学生主体性”。

那么,“先学后教,以学定教”是否符合教学的基本规律呢?

首先,从语义上分析,“先学后教,以学定教”的表述在逻辑上令人费解。“先学后教”揭示的是“学”的活动与“教”的活动的一种顺序关系,其预设的前提是教学是一个“一分为二”的过程,“学”在前,“教”在后;而“以学定教”揭示的是“学”的活动与“教”的活动的一种条件关系,其内隐的前提是教学是一个“一主一辅”的结构,“学”当为主,“教”应为辅。如此说来,课堂教学中,“学”永远是在“教”之前发生吗?“学”永远处于主要地位吗?“学”的同时没有“教”吗?

其次,从内涵上分析,“先学后教,以学定教”的含义在指向上有失偏颇。事实上,无论是“先学后教”还是“以学定教”,其实质仅仅是规定或强调了教师“教”的原则,并没有指出学生“学”的原则。如果说“教”的原则是“以学定教”,那么“学”的原则是什么?是“先学”吗?这显然不是对等的关系。如以“先学”为“教”的原则,那“后教”又应是“教”的原则,那还要提“以学定教”作何?显然这不仅在逻辑上是混乱的,更关键的是,这里我们实际上无法找到“学”的原则。

最后,从学理上分析,“以学定教”强调教师的“教”必须以学生的“学”为出发点和落脚点,这从一个侧面反映了教与学的基本关系;但“先学后教”,又以顺序性规定了“学”与“教”的关系,也就是课堂教学必须让学生先“学”,之后才是教师“教”,这种顺序性显然割裂了“教”与“学”的内在统一性,有悖课堂教学的学理逻辑。

所有这些不免会给教师教学实践带来一种刚性诱导——既然“学生主体地位”应该是至高无上的,既然“先学后教,以学定教”是必须坚守的教学原则,那么教师在教学中也就理所当然地让学生先学。这也同样演变为一种误导——教师必然将刚性架构的教学模式流程奉为“金科玉律”并付诸课堂。对此,鲁迅先生那句意味深长的名言值得我们深思:从来如此,便对吗?

(作者系中国教育科学研究院基础教育研究所所长、研究员)

追问『先学后教』之意味

李铁安