

主编漫笔

# 教学成果奖的提炼与还原

汪瑞林

革的追求没有止境,即使是获得一等奖、特等奖的成果也不可能尽善尽美。每份教学成果奖申报材料,在最后部分通常会对其不足之处进行反思,提出未来继续推进改革、完善成果的规划和展望。获奖后,获奖团队更应该静下心来“复盘”,将成果申报文本与实践对照一下,看看哪些是应该固化下来、继续坚持和发扬的经验,哪些地方还有待改进,又如何去落实成果申报书中所提到的进一步深化完善成果的规划和展望。比如李吉林2014年获得首届基础教育国家级教学成果奖特等奖(成果项目:“情境教育实践探索与理论研究”)后,仍孜孜不倦地研究情境教育的中国范式,不断完善情境教育的理论体系,直至2019年去世,真正做到了“一生做教育,半生探情境”。清华附小窦桂梅校长率团队获得首届基础教育国家级教学成果奖一等奖(成果项目:“小学语文主题教学实践研究”)后,结合新时代课程教学改革的新理念、新方向,继续探索发展小学语文主题教学,她本人始终没有离开讲台,在繁忙的行政工作之余,开发和执教了多堂语文主题教学的“研究课”“示范课”。这些获奖成果源于实践又回归实践,引领带动更大范围的实践,并在实践中进一步得到发展和提升。

在成果奖的宣传推广、学习借鉴上,也需要强调“还原”。申报教学成果奖、填写申报书,因为字数的限制,所以表述需高度凝练。如何用不到一千字的篇幅对成果进行概述、用几百字的篇幅概括成果的创新亮点,确实非常考验提炼能力和写作功力。或许因为提炼起来太不易,所以很多获奖者在对外介绍成果经验时,往往把高度概括的文本材料奉为主宰。在过去两届的教学成果奖宣传报道中,笔者就多次遇到过这样的情况:获奖者发来的稿件,要么“只见骨架没有血肉”,要么大讲该成果的重要价值和意义、创新亮点、作用及效果,用了很多抽象概括的评价性语言(包括专家评价和自我评价),但是对于实践操作层面的做法和经验,往往语焉不详或一带而过。其结果就是,别人认真通读了全文还是不明白到底是怎么做的,想学习也无从学起。“皮之不存,毛将焉附”,不讲具体的实践做法,那些评价性语言自然无法激起读者、学习者的心共鸣。

正确的做法是从高度概括的成果文本回归实践,还原成果的研究探索过程,特别是要讲清楚或展示出创新性的、具体的实践做法,要可操作、可借鉴,凸显其推广应用价值。这样的还原,显然比直接把提炼出的成果文本扔给别人要费时费力。有些获奖团队或个人对宣传推广不太热心,美其名曰“低调”,其实是缺乏公益情怀和社会责任感的表现,因为在需要拿教学成果奖说事儿的时候,他们并不低调。

北京市海淀区教师进修学校2018年获得第二届基础教育国家级教学成果奖一等奖(成果项目:“创建基于课程标准的区域教学改进体系”)后,举办了多场宣传推广活动。他们通过“主题报告+工作坊研修”及“一校一现场”的方式,围绕成果展开深入的学习研讨,让学习者以亲身体验的方式,理解成果的内涵,掌握成果的实操策略,并在学习研讨过程中发现问题,更好地将成果经验与自身教学教研实际结合起来。这样的成果推广与学习,无疑会让学习者有更深的心得、更大的收获。

基础教育国家级教学成果奖强调实践特色,本质上是基于实践的一个奖项。我们常说,学习借鉴他人成功经验不能“只学其形,不得其神”,这是说不可能僵化地生搬硬套、抄作业,而要因地制宜,灵活转化。这与强调学习实践经验、具体做法并不矛盾。一些上位的理念和精神,容易取得共识,学起来也不难。难的是如何找准解决问题的突破口,如何创造性地把先进的理念落实到教育活动和课堂教学中,而教学成果奖就是一个示范的样板。这个样板要让学习者获得方法上的启迪,激发共鸣、触类旁通,就必须突出实操经验。从这个角度来说,学习教学成果奖也应该“大处着眼,小处着手”“致广大而尽精微”。

对于获奖团队和个人而言,一方面获奖后要对其成果持续完善和深化,另一方面也要肩负做好成果推广工作的社会责任。如果说获奖过程是一个提炼总结、由实践到理论、由“做”到“写”的过程,那么获奖后的深化和推广,则是一个还原的过程,要从理论向实践还原,从成果文本回到日常的教学实践。教学成果奖,要能“提”起来,更要能“扎”下去。在一些人看来,获得基础教育国家级教学成果奖就算修成正果、大功告成,可以“结案”“上墙”了。而实际上,教学改

前沿论道

# 寻教育本真 达生命丰盈

## ——杨守菊名师工作室发展透视

张斌

日前,山东省东营市杨守菊名师工作室团队完成的“聚焦生命品性:初中生物学学科育人探索25年”项目成果荣获2022年基础教育国家级教学成果奖一等奖。

杨守菊是山东省正高级教师、特级教师,教育部基础教育生物教学指导专委会委员、教育部“国培计划”专家、齐鲁名师领航工作室主持人。为了从“一枝独秀”到“美美与共”,引领更多志同道合者携手成长,2010年3月,“杨守菊名师工作室”正式成立。工作室的成立犹如一枚石子投入水中,在工作室成员的心中荡起涟漪。工作室成立后,先后被评为东营市名师工作室、东营市劳模创新工作室、齐鲁名师领航工作室、山东省劳模创新工作室。截至目前,工作室成员已有5项成果获山东省省级教学成果奖,4项专利荣获国家知识产权局授权;12本著作出版发行,近百篇论文获奖或发表,其中8篇被中国人民大学书报资料中心全文转载;参编义务教育教科书3册,主编高中生物学教材1册;开发校本课程15门。

杨守菊名师工作室为何能取得累累硕果?让我们一起探寻工作室的成长密码,揭示其成长路径。

### 汲出来的智慧

“腹有诗书气自华,最是书香能致远。”为了让每一名有追求的教师增长智慧,像海绵那样善于吸收,具有较高的人文素养、科学素养和教育素养,工作室着力在三个方面寻求突破。

一是在“博”上下功夫。工作室指导教师全面了解课程标准和教科书所涵盖的生物科学内容,知晓重要概念的近现代发展状况,用学科前沿激发学生的志趣。二是在“渊”上做文章。工作室要求教师深入透彻地理解掌握教材内容,找寻知识的内在规律,帮助学生深度理解。三是在“杂”上谋提高。工作室要求教师广泛阅读与人文、自然与社会融为一体,相得益彰,全方位完善自己,多方面丰富自己,力争做到“学无止境”。

工作室精心制定读书方案,定期向工作室的教师们推荐《不跪着教书》《静悄悄的革命》《给教师的建议》《朝向学生的创意综合实践活动》等系列著作。“光合作阅读书荟”是工作室学习的重要载体之一,工作室的成员自喻为一粒小小的“叶绿体”,不断从外界捕获教育教学的“光”和“热”,经过吸收萃取,同化为自身的成长营养与力量。

工作室采取“四读”方式,引领更多的教师参与到读书交流的活动中来,积蓄能量、启迪智慧。一是日常式“月读”。教师遵从个人兴趣爱好,进行自发式的散漫阅读,同时做好读书笔记。二是聚焦式“约读”。遵从工作室发展需求,进行有规划的团队阅读,要求做好读书笔记,并简要批注。三是跨界式“跃读”。打破工作室壁垒,进行不同地域的集体阅读,将阅读范围向外延伸。四是输出式“日读”。基于“成长=经验+反思”原理,工作室采取定期举行研讨会和撰写教育随笔等形式,让成员交流分享学习心得,通过一本本书籍、一篇篇读书笔记,不断积累,慢慢成长。

### 磨出来的精彩

课堂永远是教师的生命线,“把课上好就是最大的师德”。工作室站在学生发展和生物学学科的高度,经历螺旋上升的四个层级和阶段,努力达成其



▲杨守菊名师工作室的成员践行“躬身践履,格物致知”的理念,开展生物实践活动课程研讨分享。

郭天天 摄



▼东营市实验中学学生在黄河口湿地开展“辨草识柳,笔记自然”植物研学活动。

郭天天 摄

最终愿景——寻求教育本真,成全学生生命。

第一层级:科学化课堂。《义务教育生物学课程标准(2022年版)》指出:“义务教育阶段的生物学课程是自然科学领域的学科课程,其精要是展示生物学的基本内容,反映自然科学的本质。”基于此,工作室尝试构建融“关注科学知识、学习科学方法、感悟科学精神”于一体的科学化课堂,力求在潜移默化中帮助学生理解科学的本质,沐浴科学理性的光辉。

第二层级:生命化课堂。工作室发现当前部分课堂存在“四缺”现象:缺“人”——学生主体性丧失,成为接受知识的容器;缺“氧”——关注知识技能,生命情怀淡化;缺“水”——严格执行预设,缺乏动态生成;缺“光”——缺少和谐氛围和情感交融。基于此,工作室尝试进行生命化课堂改革,融“三动”于一体:形动——千方百计吸引学生,激发学生想学、要学、能学的主动性和自信心;心动——用真情打动学生,精心创设和谐的情感氛围,情润心田;神动——用思想的花种点燃学生思维火花,从而发挥课程育人价值,关照生命成长。

第三层级:深度课堂。所谓“深度学习”,是指借助一定的情境带领学生超越表层的知识学习,进入知识内在的逻辑形式和意义领域,挖掘知识内涵的丰富价值,完整地实现知识教学对学生的发展价值。基于此,工作室着力打造融“内容情境化、问题结构化、知识结构化、流程整体化”于一体的深度课堂,让学习真正发生,让教学直抵心灵。

第四层级:本真课堂。随着对课堂教学的不断探索,工作室的教师们视野越来越开阔,对课堂教学的认知愈发深入,愈发趋向本真。“本”,指客观实际,指人;“真”,即规律,即真实。“本真课堂”旨在尊重客观,适应规律;以人为本,教人求真。工作室大胆尝试,着力构建“魂、神、本、根”兼备的四有课堂,让课堂给予成长的必需,滋养健康的观念,提升科学素养,演绎好教育的本意——使人成人。

### 研出来的真知

“教而不研则浅,研而不教则空”,根据团队成员的专业发展方向和需求,工作室秉承“课题引领”“课例支撑”“理论自学”的基本原则,以科研促教研,全力打造研究型教师团队。

从“九五”课题“诱思探究教学应用推广研究”、“十五”课题“新课程背景下构建高效课堂的探索与研究”,到“十一五”课题“中学生物教育中渗透人文教育的研究”、“十二五”课题“中学生物学生命化教学的研究”“生物教学中培养生命品性的研究”,再到“十三五”课题“STEM教育融入中学生物学教学的实践研究”,从具体的教学模式到整体的课堂构建,再到学科教育的价值取向,从单一学科研究视域到跨学科融合教育,工作室课题研究的视野越来越广阔。

课题研究提升了教师的科研水平,增强了教师的科研意识,对教师的专业成长起到了重要的推动作用。例如,“十五”课题“中学生物教育中渗透人文教育的研究”,从学科价值层面,探索了从知识教学到生命教学学科价值取向的转变。“十二五”课题“生物教学中培养生命品性的研究”,从学科本质层面,探索了生物教学促进学生生命发展的实施路径,创造性地构建起生物教学培养生命品性的植物学模型。

“研究是最有效的学习”。每完成一项课题,团队教师都会对教学特征、教育本质、教育价值的认识更加深入,更趋本真。他们不仅亲历了课题研究的全过程,也收获了“栽培”自己的乐趣。

### 做出来的课程

教育的任务在于提供有助于学生成长和发展的环境,组织学生参与能够实现成长和发展的教育活动,也就是学校通过创新和开发某些烙着独特印记、显着特有气息的“产品”,服务于学生的成长,并通过这些“产品”,为学生全面而有个性化的成长培植“土壤”。

因此,从产品的角度,可以把学校成员共同创生的、对学校成员产生影响的教育环境和教育活动看作课程。在教育教学中,工作室大胆尝试,不断探索,做出富有生物学学科特色的课程。

工作室构建了自己的课程——“生本课程”。所谓“生本课程”,主要是从更充分地体现课程对教师和学生的适应性角度,沿着国家课程、地方课程、学校课程的思路,提出的一种新的课程层次或形态;是教师基于自己对学生的分析了解,对法定课程进行转化、改造、拓展以及自主独立开发的课程。“生本课程”距离学生最近,能体现一个班级甚至每一名学生的具体需要;能比较彻底地解决课程对于学生的适应性问题,而且对教师的专业发展和教学质量的提高具有重要作用。

“生本课程”有自己独特的构建方式,一是主题设计——将散点知识融合整理。教师在前后章节对接中生成主题,将散落在教材不同单元的内容进行整合、重组,使教学资源形成“众星拱月”的态势,将一个主题通过多个侧面来分点深化,让学生更好地融会贯通。二是智慧复演——追寻真理发现的足迹。在教学过程中重现与文明成果产生发展相类似的情境,演绎创造者的思维过程,学习创造者的思维方法,力求感同身受,使学生从学习与接受的主体走向创新与发展的主体。三是突破学科——设计知识生成的联结。在知识教学时,不仅要有鲜明的课程执行意识,更应有强烈的活化、创新意识,走出学科本位的窠臼,确立大课程教学观。也就是要充分体现实效特点,密切关注学生的兴奋点,确立相关内容的延伸点,真正实现“教教材”到“用教材教”的跨越。

基于上述认识,工作室开发了“生命教育”“初高中生物课程衔接”“校园生态”“重温经典实验”“桃的花果世界”等10多门生物学校本课程,同时践行“躬身践履,格物致知”的理念,积极开展生物实践活动,为学生搭建理论通向实践的桥梁。

(作者系山东省教育科学研究院副院长)

经验分享

# 循证引领听评课走向专业

贾海浪

循证一词(Evidence-based Practice,EBP)发源于20世纪80年代的循证医学,强调基于科学的研究证据开展实践,主张以科学研究证据为依据做出决策与行动。循证视角下的中小学教师教研活动应从传统参照评价表打分走向基于证据的课堂观察,引领教师走向专业的听评课。

传统的听评课多基于个人主观经验,对课堂教学的评价主要是从主观意愿出发,以自己的教学经验为参考。循证视角下,听评课教师应深入理解有效教学实践背后的科学逻辑,从而抓住教学中的关键问题,通过研究证据、分析问题,找到有效的问题解决策略。教师可以运用LICC(学生学习、教师教

学、课程性质与课堂文化)课堂观察量表,统计出课堂师生互动的具体次数,精准的数据能让评课更具有说服力。

以A老师初中二年级的一节课“生物进化的历程”为例,从传统听评课视角看,有听课教师评价A老师的课堂教学环节设计清晰,环环相扣,紧扣教学目标,指导学生自主合作探究,鼓励学生在发现问题、探究问题与解决问题。这些评价都是听评课者围绕自己的主观经验进行的价值判断。而使用LICC课堂观察量表评价,有教师记录:“全班有52名学生,有43名学生在倾听老师讲课,偶有四五名学生开小差,如低头不与老师目光接触或摆弄手里的纸张。”有教师记录:“整堂课共提问28名学生单独

回答问题,部分学生被教师点名回答,部分学生举手回答,平均每生提问时间不超过10秒。”课堂观察量表的使用,让教师的听评课更有科学性。

循证视角下的听评课让听评课者从课堂观摩与评判者变为教学诊断的参与者。当然,听评课教师需要做好诊断的相关专业准备,提出有针对性的评价与建议。教师利用LICC课堂观察量表,从提问的时机、对象、次数和问题的类型、结构、认识难度等方面进行观察统计,分析整理好的专业数据,可以让执教者更好地改进提问互动。

循证理论下的听评课,强调有效的证据、精准的数据,培养教师深度反思能力。深度反思不仅是对教学成效的分析,也是对

整个教学过程以及教学证据的深度剖析,更是教师主体对自我教学的批判性反思。通过深度反思,教师可以进一步理解深度教学的实质,在实践性反思与反思性实践中不断提升教学水平。比如LICC课堂观察量表中的学生学习维度,可观察学生是否清楚这节课的学习目标,有无证据证明。通过量化测量获取教学实践中的数据,数据的直观性有助于让教师走向深度反思。

循证理论应用于中小学教师听评课,有助于推动传统教研模式的变革与创新,引导中小学一线教师提升证据意识与素养,进而提升教师参与听评课实践的科学性、专业性及有效性。

(作者系西北师范大学教师、教育学院博士研究生)