DOI:10.13718/j.cnki.jsjy.2024.04.013

新课程改革背景下中式课例研究的反思、进展与展望

彭　程[1],曾 永 红[2]

(湖南师范大学 1. 教育科学学院;2. 外国语学院,湖南 长沙 410081)

摘要:中式课例研究作为促进教师专业发展的重要形式,为教师理解和落实课程改革理念提供了支持。总结以往中式课例研究,发现有三个主要特点:研究内容主要聚焦于教材与教法,缺少对学生学习过程的关注;研究主体具有同质性,即参与人员通常来自同一学科和学段;研究成果展示方式单一,即以公开课为主要形式。目前,新课程改革背景下的中式课例研究,呈现出在落实改革目标的同时不断加入理论指导、关注教师对课程改革的情感变化、积极寻求课例研究成果的多样化展示方式等新特点。中式课例研究是在继承本土课堂教学文化传统、不断改变专业共同体结构关系、更新教师课程改革理念、转变教师教学行为的过程中,逐渐完善的一种教学研究方式。未来中式课例研究者要在主动探索中式课例研究经验的概念化和理论化表达、关注教师情感变化的同时,还要尝试组建异质专业共同体以及探索多样化呈现课例研究成果的途径。

关键词:中式课例研究;课程改革;理论指导;教师信念;多样化展示

中图分类号:G420　　**文献标识码**:A　　**文章编号**:2095-8129(2024)04-0114-09

基金项目:2022 年度湖南省哲学社会科学基金重点项目“基础学段产出导向式英语教学研究”(22ZDB060),项目负责人:曾永红。

作者简介:彭程,湖南师范大学教育科学学院博士研究生;曾永红,外国语言文学博士,湖南师范大学外国语学院教授,博士生导师。

2022 年 4 月,教育部印发《义务教育课程方案和课程标准(2022 年版)》,细化了 16 个学科核心素养基本要求,强调开展“多种形式强化课程改革理念和改革总体要求的研修交流”,大力推进教学改革,转变育人方式,切实提高育人质量[1]。作为学校教学与教育工作的重要实践样态——教研(教育研究)——是提升教师专业化水平的重要途径[2]。课例研究作为一种重要的教研方式,主要指向对具体某一节课的设计、研究与打磨。作为中国独特的教研体系运行主导方式,课例研究为教师提供了与课程改革方向相一致的支持[3]。

目前国际课例研究有四种主流模式,即日本的授业研究(jugyokenkyn)、英国的三螺旋递进式课例研究(UK lesson study)、中国香港及瑞典的课堂学习研究(learning study),以及源自中国内地本土实践的中式课例研究(Chinese lesson study)[4]。尽管我国有着悠久的课例研究历史,但是首次将中式课例研究与国际上其他国家的课例研究加以区分的文献,是黄荣金和鲍建生于 2006 年发表的一篇文章。文中使用汉语拼音“Keli”来指代我国的课例研究活动[5]。后来,“Chinese lesson study”,即中式课例研究,这一术语逐渐出现在国际课例研究的文献中。2017 年和 2022 年世界课例研究协会在其主办的国际性学术期刊《国际课例与学习

研究期刊》(*International Journal for Lesson and Learning Studies*)中特设专刊,推动了中式课例研究走向国际课例研究舞台的进程。其中:2017年的专刊主题为“中式课例研究的理论、实践及其在其他国家的适用性”;2022年的专刊主题为“核心素养背景下的中式课例研究重构”。这两个专刊发表的文章分别从理论和实践两个层面上,阐述了中式课例研究背后的传统文化理念及其在发展过程中形成的特有机制。相比其他国家的课例研究,扎根本土教研制度文化、实践经验丰富的中式课例研究具备一些独有特点,如推崇公开课和磨课、以教研制度为持续推动动力、具备鲜明的学科特色等[6]。

梳理文献可以发现,中式课例研究是在继承本土课堂教学文化传统的过程中,通过不断改变专业共同体的内在结构关系、重建教师新课程理念等方式,实现了最终达到改变教师教学行为的目的。反思中式课例研究在实施过程中存在的困境、正确认识中式课例研究推动课程改革的趋势、尝试探索未来课例研究需要改进的方向,这些做法对扎实推进基础教育课程改革都具有重要意义。

一、中式课例研究的反思

(一)研究内容聚焦教材教法

中式课例研究通常是以某一课的教材内容为主题来设计教学流程的,以达到设定的教学目标。这与日本的授业研究有着明显不同。日本的授业研究多基于学生在课堂学习中遇到的困难或是教师在教学时遇到的难题来设计研究问题[7]。值得指出的是,由于教材内容不是一成不变的,针对特定教材内容开展的课例研究,其成果也是具体的,但是,师生遇到的难题可能是共通的。因此,对课例研究进行研究,其成果可以推广至不同教学班级和多种教学情境中。从另一个角度来看,课例研究是围绕教材进行的,这意味着教师对教学过程的预设较多,由于教学流程是提前设计好的,教师授课会更多地关注教学流程是否能完成,从而忽视了学生的思考是否真正发生。

中式课例研究围绕一堂课展开,不可避免地涉及一节课的教学内容。但是,若研究的焦点由教材内容转移至学生学的过程,或是不同教师反映的同一教学难点上,那么围绕这些问题开展的课例研究会使教师产生更多共鸣,也会让教师更多关注到课堂中学生的学习过程。尽管基于教材内容开展的课例研究能够优化教师教学设计、提高教师教学能力、促进教师整体专业水平的提升,但它不利于教师将观察和研究的重点从自身转移至学生。关注和提升学生的学习能力,是课例研究的最终指向。

(二)研究主体同质化

参与中式课例研究的教师和教研员通常都具有同一学科背景,且面向的学生都来自相同学段。例如,英语教研员会分为小学英语教研员、初中英语教研员和高中英语教研员。这样划分能够拓展课例研究的学科深度[4],但是也可能会窄化课例研究的分析视角。另外,无论是教师备课过程还是课后集体反思,相同学科的教师往往习惯就当前学生所处的学段和所具备的学科知识来分析学情。例如,初中二年级英语教师和初中英语教研员在开展学情分析时,可能仅将学生在初中一年级学习的英语单词和句型作为学生已有的知识储备,事实上,学生的已学知识并不仅限于此。纵向来看,学生在小学时或许已接触过相关的英语单元话题。横向来看,初中其他学科的知识可能也有助于这一单元内容的学习。由此可见,在中式课例研究中,若参与人员有同一学科和学段的背景,固然会使研究的学科性更强、教学内容的设计更有针对性,但是也不可避免地会造成教研员及教师对学情作出片面分析。

专家引领是中式课例研究的一大特色。除了教研员,名师工作室的主持人、学科带头人、骨干教师、来自大学的教育研究人员等,都在课例研究中扮演着专家角色[8]。例如,顾泠沅倡导的行动教育和叶澜提出的新基础教育,

都大大增强了大学研究人员与一线教师之间的跨界合作[9-10]。教育专家在为教师讲解课程改革内容时，也致力于将改革理念贯穿于每一节课的教学设计中。在我国教研体制中，专家对教师而言是权威的象征。一方面，教师大多会采纳专家的意见，较少对专家意见进行反驳。这也使中式课例研究的评课变成了专家讲座。出于对专家的敬重和对教研员的敬畏，普通教师遭遇的授课困惑和观课的真实感想被掩藏起来[11]。另一方面，教师在与来自大学的教育研究人员开展对话时，由于对教育理论的陌生和对其科研工作者身份的看重，往往在评课和反思的过程中处于被动参与的状态。换言之，专家引领虽然从外部为教学改革提供了资源，但未能从内部唤醒教师改革的自觉。

（三）研究成果呈现形式固化

重视公开课是中式课例研究的另一显著特点。课例研究团队教师经历备课、授课、评课等一系列环节后，还会多次磨课，最终呈现出一堂打磨好的公开课。中式课例研究对磨课的强调和对公开课的重视是其他国家的课例研究所不具备的。

对公开课如此重视，是因为它是中式课例研究主要的成果展示形式。在我国，如果课例研究团队最终没有形成一节优质的公开课，那整个研究过程便不具备说服力。无论是学校内部的，还是校际、区域的课例研究，公开课是所有参与者都非常期待的一项重要内容。借由优质公开课的推广来渗透改革理念是公开课的一大功能。当然，公开课在我国还具有其他作用。教师承担一定的公开课授课工作，不仅是一些名师工作室需要完成的硬性任务，还是与教师的个人荣誉和职称评聘挂钩的重要指标。应该看到，这种做法有可能使课例研究沦为公开课的陪衬，从而产生一些为了上公开课而开展的形式化的课例研究活动，使课例研究失去了原有的探究意义。还需一提的是，教师在准备公开课的过程中需要花费大量的时间和精力，往往在完成日常教学工作后，还要加班加点为公开课作准备。这种“突击式”教学，难以培养出具有学术视野和社会视野的教师专家[12]。

由此可见，中式课例研究的成果展示如果仅局限于公开课这一单一形式，那么势必会窄化课例研究的意义，且导致教师之间恶性竞争。因此，课例研究成果的呈现形式固化为公开课，不利于学校领导、教师、教研员及大学的教育研究人员对课例研究的价值作出正确判断。

二、中式课例研究的进展

（一）理论框架：促进教学设计与改革目标相融合

在新课程标准的指引下，中式课例研究的重点应从对基础知识的教授向发展学习者技能和培养学习者素养等方面转变[13]。王磊等人构建了高端课例研究（high-end lesson study）模型，并提出了学生的学科素养框架（subject competency framework），具体如图1所示[14]。

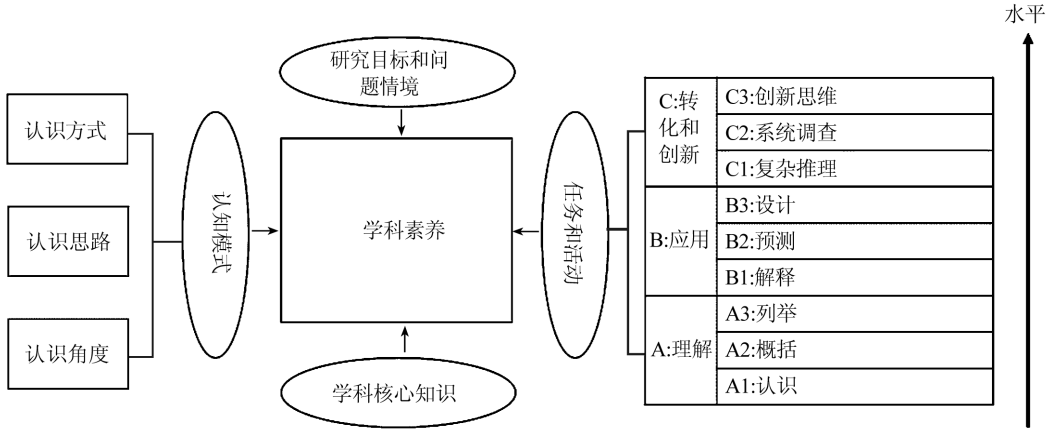

图1　学科素养框架

不同于传统的基于主观经验的中式课例研究，王磊等人的课例研究采用定性和定量相结合的研究方法，并由三名高中化学教师（分别以字母 X、Y 和 Z 代替）和两名专家共同参与。其中，X 和 Y 根据学科素养框架分别在两个实验班级完成了第一轮和第二轮授课。Z 则在对照班级，在无框架指引和专家指导的情况下也完成了两次授课。定性分析数据主要来自视频资料，其中包括课堂教学录像、课例研讨视频及学生的课后访谈视频。定量分析数据则取自三个班级的学生在接受第一轮授课前进行的书面测试结果，以及在第二轮授课结束后进行的书面测试结果。首次书面测试的结果表明，三个班级学生的整体学科素养不存在显著性差异；第二轮授课结束后学生书面测试结果对比显示，两个实验班学生经过第二轮授课后，整体素养水平高于对照班学生。王磊等人构建的高端课例研究模型，每个环节均指向学生学科核心素养的发展。

黄兴丰等人运用扩展性学习理论（expansive learning theory）分析了教师在“数轴上的数”这一课例研究中的学习过程[15]。其中，课例研究的过程、对象转化及扩展学习在各个阶段的循环协同关系，具体如图 2 所示。为了形象地描述客观对象（教学内容及课例中的教学特征）由抽象到具体的转变过程，黄兴丰等人借用了“胚胎细胞”（germ cell）这一隐喻概念。研究结果显示，参与课例研究的教师对教学内容的认识转变经历了四个阶段。第一阶段，确立教学重点。在设计教学目标的过程中，课例研究对象是碎片化的，即对是先教分数、整数知识还是先教数轴知识存在困惑，教学内容处于模糊抽象状态，就像“胚胎细胞”尚未发育一样。但是，教师接受了扩展性学习理论后，清楚意识到整数对这一教学知识点的重要性。第二阶段，首次撰写课例教案。在这一过程中，教师对数轴上的数这一教学内容有了深入理解，这时“胚胎细胞”的核心特点得以显现。第三阶段，对第一次教学设计进行修正。在这一阶段中，教师的教学重心从对知识概念的讲授转移到具体的教学方法上。这一步操作进一步促进了“胚胎细胞”的发育。教师的教学知识也从对内容的理解走向对教学方法的关注。第四阶段，教师反复磨课和不断反思。经过对教学录像的研讨，教师开始采用将 PPT 制作成动画的方式帮助学生在数轴上确定整数和分数的区间。这是教师学习上的一大突破，使“胚胎细胞”有了具体可视且动态化的教学特征。

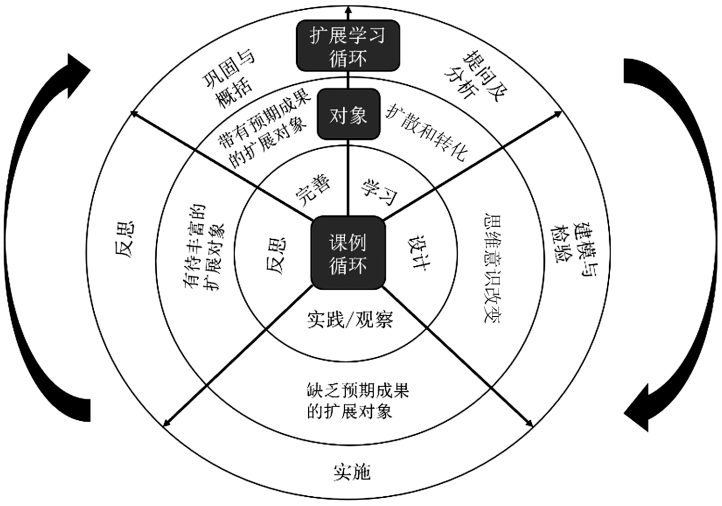

图 2　课例研究的过程、对象转化及扩展学习在各个阶段的循环协同关系

（二）教师专业共同体：更新教学理念转变教学行为

在教学改革过程中，教师专业共同体的建立具有重要意义。这里的“共同体”有两层含义：一是指教师与教师组建的教研群体；二是指跨界课例研究（boundary-crossing lesson

study)组建的群体。这里的“跨界课例研究”指的是,学术活动系统与学校活动系统的成员共同参与的课例研究。

教师在发现自己很难将课程改革理念融入课堂教学时,往往会倾向于借助课程标准多次提及的语句来分析课程改革要求[16]。然而,教师由于缺乏对课程改革理念的真正理解,易在课程改革中出现教学理论与教学实践“两张皮”的现象。赵文君等人的研究表明,中式课例研究有助于树立教师对课程改革的正确认识[17]。教师在参与课例研究之前,有时会认为课程改革理念脱离教学实际,但在反复磨课的过程中,教师开始发现课程改革理念与教学行为息息相关,并逐步接受和认同课程标准中的观点,如学生需要通过观察、对比、分析等方法来理解概念形成的过程等。张华清和罗少茜分享了一名英语教师在课程改革背景下是如何通过课例研究获得专业发展的案例[18]。研究表明,通过三次教学设计的改进,该英语教师的教学理念由“以教师为中心”转向“以学生为中心”和“意义驱动”。在对新课标的理解和应用上,该英语教师最初直接使用语言能力、文化意识、思维品质和学习能力来描述教学目标,但其设计的一系列教学活动未能使教学目标达成。在此次课例研究中,小组成员的建议使该英语教师逐步明白了课程标准并不是让教师用“一刀切”的方式解决问题,而是为教师提供了可参考的重要教学资源。

陈向明等人的研究发现,教师可以通过参与跨界课例研究改变自身的思维模式,即从基于教学结果调整教学策略转变为通过改变自身的教学价值观来改变教学行为[19]。在跨界课例研究过程中,教师对所谓“问题学生”的态度由排斥到理解,其思维的转变主要得益于“启发性信任(inspirational trust)”这一机制的启动。首先,研究者并不是仅仅把教师视为一种职业角色向其灌输理论知识,而是将其视为具有能动性的主体,即具有自由意志并能为自己的教学行为负责的人。其次,针对同一个教学问题,研究者能提供理论支持,教师能叙述经验故事,两个活动系统相互依赖,缺一不可。再次,研究者鼓励教师在课例研究中发掘自身的研究潜能,教师开始正面接受并理解“问题学生”的状况。这种团体研讨形式使教师专业共同体中的每名成员都可以从课例研究中获益。

(三)成果展示:形成并推广改革成果

课例研究作为一种促进和提高课堂教学质量的科学方法,能够助力学校及区域教育事业的发展[20]。方燕萍基于对上海第二次课程改革中三所学校课例研究模式的分析指出,三所学校的共同点在于都希望通过研训一体化来推动课例研究及教师专业的发展[21]。课例研究成为了学校加强组织与监督教学的有效途径。各个学科的教研组负责教学设计,各个年级的备课组负责执行。课例研究通常分为四个阶段:首先,学科教研组的教师在第一次教案设计中将课程标准转化成教学设计及作业设计;其次,年级备课组的教师在集体备课中进行说课并听取反馈意见;再次,教师在教研组和外部专家面前展示修改后的课件;最后,教师接受专家反馈建议后再次修改课件并再次授课。

值得注意的是,课例研究还能助力区域层面的课程改革。安桂清等人曾以上海市杨浦区为例,介绍了课例研究是如何推动区域性教学变革的,其课例研究过程具体如图 3 所示[22]。这一研究表明:课例研究能够催生变革愿景,促成课堂教学实践的持续改进,成为教研团队发展的动力源泉,形成区域改革成果的辐射效应,等等。首先,区域项目组以工作坊形式解释教案写作框架,并向项目实验学校传达项目设计理念。其次,区域项目组的专家及领导者基于学校的真实问题和个性化需求对一节课进行多轮打磨。再次,试点学校展示打磨后的优质公开课以供后期完善(这些试点学校后期将培训其他实验学校)。最后,区域项目组收集整个课例研究过程的资料并将其发布在区域网络平台上,以供其他实验学校随时学习。

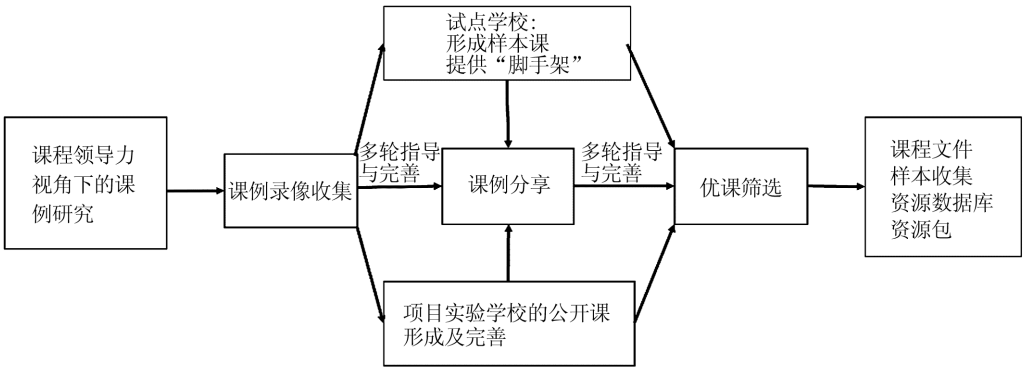

图 3　课程领导力视角下课例研究的区域研学路径

在推广改革成果的过程中,项目组改变了传统公开课的推广形式,从课程视角出发,通过课例研究从不同层面对教材文本进行设计和再构。例如,上海杨浦区教育局按照两步走的策略对项目进行推进:第一步是遵循课例研究→试点学校→项目实验校→全区所有学校的培训路径;第二步是积极收集区域内各实验学校的一系列优秀教学录像,建立区域网络平台,供教师开展课程与教学研究。另外,课例研究过程中产生的理论成果和总结出的实践经验,都以出版物及资源包的形式向全区推广。

三、中式课例研究的未来展望

(一)从经验化走向概念化,注重理论生成

教学变革最终都需要落实到学校教师的课堂实践中。新课程改革背景下的中式课例研究,其本质是将教学经验与改革理念有机融合。教师在共同备课、上课和反思的过程中,会梳理出一些基于教学经验的概念性知识和系统性知识,如维持课堂秩序的口令等[23]。这些抽象化的知识是能被教师群体所共享的,因而具备可操作性和实践性。教师在课例研究中分享教学智慧和教学经验,本身就是帮助自身成长的机会。未来中式课例研究要响应课程改革要求,聚焦学生的学习是如何发生的。为此,教师可以在录课时多关注一些学生视角的镜头,也可以在小组讨论时用录音笔记录下学生讨论时的发言,还可以在课后多邀请学生描述自己的上课感受等。学生完成作业的情况也可以反映课堂教学效果。就教案设计而言,教师以往的教案都是预设了学生的应答内容,今后可在教案中加入其他可能出现的学生课堂反应,这不仅有助于教师观课,也可作为教师课后反思的内容[24]。当课例研究的中心由“教师怎样教”转变为“学生怎样学”时,教师才不会只关注教学环节,而是尊重每名学生的思考。

来自大学的教育研究人员通常以专家身份进入课例研究团队,这对课程改革理念和教学理论的普及都具有重要作用。其中,“三关注,两反思”模式和“捉虫”“号脉”等概念都是跨界合作中教育研究人员提炼出来的用语[9-10]。王磊等人提出的高端课例研究模型,以及黄兴丰等人运用“胚胎细胞”隐喻概念对中式课例研究的理论化发展也都具有一定的贡献[14-15]。中式课例研究蕴含了丰富的教研文化。陈向明指出,中式课例研究体现了我国教师对知行合一、实践推理和见贤思齐等思想的重视[25]。另外,那些体现我国教研文化独有特征的观念,如师徒制、教学重难点等,都存在着哪些课例研究理论,是需要教育研究人员不断研究挖掘的。教育研究人员不但要善于运用理论帮助一线教师将抽象的课程改革理念转化为具体的教学实践,还要善于从课例研究过程中发掘出体现本土文化特色的教育理论知识。

(二)关注教师情感变化,组建异质专业共同体

近年来,对教师情感变化的研究,其主题主要集中在课堂教学中教师的情绪劳动和情绪调节等方面[26-27],而中式课例研究中教师情绪状态鲜有人关注。有研究者提出,可以使用

性格类型量表来帮助教师科学客观地认识自己[28]。学校应为不同个性的教师创造积极、自由、安全、和谐的教研环境。可见，教师在课例研究中不应该是被动的客体。只有当外部的改革要求与教师内心的改革意愿相一致时，课例研究才是有效的，课程改革才能真正落到实处。未来中式课例研究者可尝试通过鼓励教师撰写反思日记、对教师在不同磨课阶段进行访谈，以及研究不同教师在参与同一课例研究过程中的情感变化轨迹等方式，总结教师在课例研究中的情绪调节策略，以及教师对课例研究投入程度的影响因素等。教育研究人员和教研员共同关注教师个体或教师群体在参与课例研究中的情感变化、了解教师在接收专家指导时保持沉默的原因、积极探索不同形式的集体反思和评课方式，这些做法都有利于减轻教师与专家对话的压力，增强教师参与课例研究的意愿。

除对教师情感变化加以关注外，中式课例研究者还应意识到组建跨学科和跨学段研究团队的必要性。一方面，新的课程标准强调了跨学科教学的重要性；另一方面，跨学科的研究团队有助于教师了解不同学科的理论知识和教学特点。学校内部的校本研修可以使教师逐步打破学科壁垒。有研究者提出建立基于主题的跨学科教学共同体的构想[29]。各个学科的教师要立足本学科的教学内容展开对主题的深入挖掘，在保证整体的科学性和互融性基础上对学科知识点进行取舍。也有研究者提倡在课例研究中开展贯通学科核心概念的跨学段教学，强调学生在小学、初中和高中学段学科知识的贯通性和学科能力发展的连贯性[30]。信息技术的发展打破了课例研究的时空和地域限制，为跨学科和跨学段的中式课例研究广泛开展带来了契机。以由上海师范大学和英国卓越数学教学中心负责实施的中英数学教师交流项目为例，两国教师通过课例研究组建了跨文化的教研共同体[31]。因此，借助视频会议等网络工具，组建中式课例研究的异质专业共同体成为可能。

（三）成果展示多样化，提升课例研究的丰富性

教育部门在倡导不以考试成绩作为衡量学生学业成就的唯一指标时，也需要指出公开课不应成为检验课例研究有效性的唯一途径。毕竟，课例研究的目的不是打造一堂完美的公开课，而是提高课堂的教学质量。

在中式课例研究中，教师通过观察学生课堂学习事实，并在实践中总结教学经验，可以实现改进教学方式的目的[32]。在我国教研体制的助推下，公开课是传播新课程改革理念的有力途径。然而，并非每位教师都有站上公开课讲台的机会。学校和区域教育部门都要积极探索公开课以外的课例研究形式，从而使更多一线教师积极投身到课程改革的浪潮中。

研究者从多个角度来展示中式课例研究成果，呈现了其丰富的样态。一是有指向课例研究结果的，如课例研究报告、教师以课例研究为主题的小课题结题报告、公开课、大学教育研究人员针对课例研究写成的论文等。二是有指向课例研究过程的，如教学反思日记、课例观察笔记、包含教案和课件在内的教学资源包、面向学生的访谈笔记、教研员的成长叙事等。三是有指向课例研究方法的，如梳理课例研究运用的教学理论、总结开展课例研究的技术工具、提供实现循证听课的课堂观察工具、提出检验学生课例前后学习变化的定量或定性方法等。多样化的成果展示方式，可以从多角度反映课例研究给现代教学带来的变革。研究者全面收集课例研究过程中的相关资料，揭示不同参与者在课例研究中的成长历程，可以判断改革落实情况，从而使课例研究成为检验新课程改革效果的重要路径。

四、结语

从世界范围上看，教研制度是中国教育体系的特色，是中国教育的宝藏[33]。中式课例研究作为教研活动的重要形式，不仅能帮助教师在专业共同体中获得发展，还能帮助教师理解教学改革的初衷及内涵，并将新课程改革理念

融入课堂教学中。反思中式课例研究现状可以发现一些不足：研究内容多指向教材研读和教法设计，参与课例研究的教师大多只具备单一的学科和学段背景，研究成果的展示形式单一，等等。新课程改革背景下中式课例研究的发展趋势反映出理论生成、教师信念及成果呈现的重要性。未来，中式课例研究要扎根本土教研文化沃土，注重概念和理论的生成，关注教师对课程改革的情感变化，积极组建跨学科、跨学段的异质专业共同体，并从多个角度和不同阶段探寻课例研究的成果展示形式。如此，中式课例研究既能为中国教学理论提供坚实的基础，又能为世界各国的课程改革贡献中国力量。

参考文献：

[1] 教育部关于印发义务教育课程方案和课程标准(2022年版)的通知[EB/OL].(2022-04-21)[2024-01-15].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/t20220420_619921.html.

[2] 沈小碚，杨涛．新中国成立以来中小学教研工作回顾与展望[J]．教师教育学报，2019(4)：49-55.

[3] 安桂清．中国课例研究学术话语的构建[J]．上海教育科研，2022(2)：1.

[4] HUANG R J，SHIMIZU Y. Improving teaching，developing teachers and teacher educators，and linking theory and practice through lesson study in mathematics：an international perspective[J]. ZDM-Mathematics Education，2016，48(4)：393-409.

[5] HUANG R J，BAO J S. Towards a model for teacher professional development in China：introducing keli[J]. Journal of Mathematics Teacher Education，2006，9(3)：279-298.

[6] 杨玉东，严加平．究竟什么是中式课例研究——背景、内涵和特征解读[J]．上海教育科研，2020(10)：38-44.

[7] 张侨平，陈敏．课例研究的缘起和流变：回顾与前瞻[J]．全球教育展望，2020(8)：75-91.

[8] 严加平．中式课例研究中教师是如何学习的——基于对10位教师深度访谈的研究[J]．教育发展研究，2019(18)：44-51.

[9] 顾泠沅，王洁．教师在教育行动中成长——以课例为载体的教师教育模式研究：下[J]．课程·教材·教法，2003(2)：14-19.

[10] 叶澜，吴亚萍．改革课堂教学与课堂教学评价改革——“新基础教育”课堂教学改革的理论与实践探索之三[J]．教育研究，2003(8)：42-49.

[11] GUF S，GU L Y. Characterizing mathematics teaching research specialists' mentoring in the context of Chinese lesson study[J]. ZDM-Mathematics Education，2016，48(4)：441-454.

[12] 佐藤学．学校的挑战：创建学习共同体[M]．钟启泉，译．上海：华东师范大学出版社，2010：166.

[13] 王磊，魏锐．学科核心素养发展导向的高中化学课程内容和学业要求——《普通高中化学课程标准(2017年版)》解读[J]．化学教育(中英文)，2018(9)：48-53.

[14] WANG L，WANG Q，KONG S M，et al. Subject competency framework in fostering high-end lesson study- a case of teaching “properties of iron salts” unit in a senior high school[J]. International Journal for Lesson and Learning Studies，2022，11(2)：73-90.

[15] HUANG X F，HUANG R J，LAI M Y. Exploring teacher learning process in Chinese lesson study：a case of representing fractions on a number line[J]. International Journal for Lesson and Learning Studies，2022，11(2)：121-132.

[16] YUAN R. Appropriating national curriculum standards in classroom teaching：experiences of novice language teachers in China[J]. International Journal of Educational Research，2017，83：55-64.

[17] ZHAO W J，HUANG R J，CAO Y M，et al. A teacher's learning of transforming curriculum reform ideas into classroom practices in lesson study in China[J]. International Journal for Lesson and Learning Studies，2022，11(2)：133-146.

[18] ZHANG H Q，LUO S Q. Facilitating EFL teachers' professional development through CLS of English literature instruction[J]. International Journal for Lesson and Learning Studies，2022，11(2)：60-72.

[19] CHEN X M，OU Q H，AN C，et al. Teacher mindset change in boundary-crossing lesson study：a case from China[J]. International Journal for Lesson and Learning Studies，2022，11(2)：91-105.

[20] HUANG R J，FANG Y P，CHEN X M. Chinese lesson study：a deliberate practice，a research methodology，and an improvement science[J]. International Journal for Lesson and Learning Studies，2017，6(4)：270-282.

[21] FANG Y P. School-based teaching research and lesson-case study in mediating the second-cycle curriculum reform in Shanghai[J]. International Journal for Lesson and Learning Studies，2017，6(4)：293-305.

[22] AN G Q，CHEN Y R，FANG Y P，et al. How does lesson study promote district education reform? ：A case study of a district in Shanghai[J]. International Journal for Lesson and Learning Studies，2022，11(2)：106-120.

[23] 卜玉华．有效课例研究的基本特征及其认识论原理——兼析中国教学研究特色形成的问题[J]．教育学报，2019(5)：35-44.

[24] 安桂清．课例研究[M]．上海：华东师范大学出版社，2018：124.
[25] CHEN X M. Theorizing Chinese lesson study from a cultural perspective[J]. International Journal for Lesson and Learning Studies，2017，6(4)：283-292.
[26] 赵雪艳，游旭群，秦伟．中学教师情绪劳动策略与职业幸福感的关系：基于潜在剖面分析[J]．华东师范大学学报(教育科学版)，2023(1)：16-24.
[27] 胡琳梅，张扩滕，龚少英，等．情绪调节策略对教师工作投入的影响——课堂情绪和教师效能感的中介作用[J]．教师教育研究，2016(1)：49-54.
[28] 龚兴英．中小学教研活动的历史演变与发展走向[J]．教师教育学报，2015(3)：82-95.
[29] 陆道坤，曹耀元．基于教学共同体的跨学科教学：合作备课与角色课堂[J]．中国教育学刊，2024(2)：29-34.
[30] 宁锐，周思波，王琴．基于循证实践开展跨学段课例研修的学科实践——以小学、初中、高中“轴对称”课例研究为例[J]．上海教育科研，2022(2)：18-23.
[31] 黄兴丰．基于中英数学教师交流项目的教师拓展性学习研究[J]．比较教育学报，2020(1)：146-160.
[32] 安桂清，赵萌萌．“教师如何做课例研究”之六：课例研究的认识与实践误区[J]．人民教育，2011(Z1)：59-61.
[33] 程介明．教研：中国教育的宝藏[J]．华东师范大学学报(教育科学版)，2021(5)：1-11.

Reflections, Trends and Prospects of the Development of Chinese Lesson Study in the Context of New Curriculum Reform

PENG Cheng[1], ZENG Yonghong[2]
(*Hunan Normal University* 1. *School of Educational Science*; 2. *College of Foreign Studies*, *Changsha* 410081, *China*)

Abstract: As an important approach to promoting teachers' professional development, Chinese lesson study provides consistent support for teachers to understand and implement the ideas of curriculum reform. However, looking back at the research content of Chinese lesson study, the research focus is on teaching materials and teaching methods, lacking the attention to students' learning process; Moreover, the research bodies, namely, the participants of Chinese lesson study present homogeneity, who usually come from the same subject and the same grade; In addition, the presentation mode of the research results is relatively fixed, which is mainly in the form of open class. Under the background of curriculum reform, Chinese lesson study begins to incorporate theoretical guidance in the implementation of reform objectives, pay attention to teachers' attitude towards curriculum reform, and seek diversified ways to display the results of lesson studies. In the process of inheriting the local classroom teaching tradition, Chinese lesson study constantly changes the structural relationship within the professional community, updates teachers' belief in curriculum reform and finally changes teachers' teaching behaviors. In the future, researchers on Chinese lesson study need to actively seek the conceptualized and theoretical expression of teachers' teaching experience, establish heterogeneous research teams while understanding teachers' emotional development, and exploreits display forms from multiple angles.

Key words: Chinese lesson study; curriculum reform; theoretical guidance; teachers' belief; diversified display

责任编辑　邱香华