



XUEXI ZIYUAN
课堂观察学习资源

主编/沈正元 张菊荣

观课 议课

GUANKE YIKE

问题诊断与解决

WENTI
ZHENDUAN
YU
JIEJUE

——本册主编/马 静

初中化学



东北师范大学出版社
NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS

观课、议课问题诊断与解决

——初中化学

马 静 主编

东北师范大学出版社
长 春

图书在版编目 (CIP) 数据

观课、议课问题诊断与解决. 初中化学/马静主编. —
长春: 东北师范大学出版社, 2010.5
ISBN 978 - 7 - 5602 - 6102 - 7

I. ①观… II. ①马… III. ①化学课—课堂教学—
教学研究—初中 IV. ①G633

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 075459 号

□责任编辑: 王宏志 □封面设计: 张 然

□责任校对: 曲 颖 □责任印制: 张允豪

东北师范大学出版社出版发行
长春净月经济开发区金宝街 118 号 (邮政编码: 130117)

电话: 0431—85687213

传真: 0431—85691969

网址: <http://www.nenup.com>

电子函件: sdcbcs@mail.jl.cn

东北师范大学出版社激光照排中心制版
印装

2010 年 5 月第 1 版 2010 年 5 月第 1 次印刷
幅面尺寸: 148mm×210mm 印张: 8 字数: 207 千

定价: 15.00 元

主 编:沈正元 张菊荣

编 委:(按姓氏音序排列)

程 晓	姬惠光	蒋 蓁	李伟根	凌云璇
陆正荣	马 静	沈建祥	沈建忠	沈丽萍
沈青青	孙入学	王展鹏	徐炳嵘	徐 芳
徐雪明	叶根弟	余家友	张建忠	张小红
张玉昆	周 俭			

本 册 作 者

本册主编:马 静

编 者:冯志伟 李富荣 马 静
张向荣 朱玉林



前 言

课堂观察是课堂教学研究者对课堂教学进行的有计划、有目的、有组织的、系统的知觉过程，在这一过程中收集、记录课堂教学中丰富的教学信息与现象，进而对其进行深入研究，发现问题、分析原因，提供解决策略的一种课堂教学研究方法。课堂观察作为教学中的一种常用研究方法，它将纷繁复杂的课堂教学通过观察维度的确立而具体为一个个可以具体操作的观察点，将连续性的课堂事件划分为微观的时间单元，将多维的课堂情境划分为具体的空间单元，通过观察点将时间单元与空间单元相融合，对其进行定量刻画与定性分析，以此发现问题，找到原因，改进教师教学，促进学生学习，提高教学质量。课堂观察是一项复杂的研究工作，至少包括观察主题的选择、观察维度的确立、观察工具的编制、观察对象的选择、观察记录标准的统一、观察过程的展开、观察结果的分析等步骤。

课堂观察对于深入全面了解课堂教学状况、总结提升课堂教学经验、发现课堂教学问题、促进学生课堂学习、提高教师专业发展水平和形成学校积极健康的文化等方面都有着极其重要的意义。首先，课堂观察的逻辑起点与目标归宿是学生，即课堂观察关注的是学生，是为促进学生学习与发展而进行的复杂的、深入的研究过程。学生学习的已有状态、现实水平、动机欲望以及目标追求、实现过程、挫折与困惑和达成状态，是一个极其丰富且富于变化的过程，这需要研究者拥有敏锐的观察力，以全身心地投入其中并体



验，而这一切均是为了学生的学习与发展。课堂教学缺失了对学生的关注，将失去存在的意义。其次，课堂观察是有效提高教师专业发展水平的重要手段之一。一方面教师通过观察课堂教学可以提高自身课堂教学意识水平，不断反思自己的课堂教学，从而提高教学质量。另一方面，教师通过课堂教学观察也可以充分实现自身与学生的对话，扩大交流层面，拓宽沟通渠道。另外，通过课堂观察也可以提高教师的教学研究能力。最后，通过课堂观察可以提高教师的职业责任感，增强教师的职业归属感，促进学校和谐文化建构。

课堂观察作为校本研究与教师行动研究的一种范式，其实践价值显而易见，因此有必要加强教师课堂教学观察的相关培训。首先，通过课堂教学观察的相关培训可以促进专家型、研究型教师的成长。教师对自身课堂教学因其“日常性”而逐渐“无意识化”。课堂观察的培训是对教师职业意识的唤醒，也是对教师专业尊严的确立。其次，课堂观察培训可以使校本研修与教师行动研究主体化，显性化。课堂观察是一种对教学活动的研究过程，通过这一过程，教师的主体意识将进一步被强化，教师行动研究将被进一步显性化。最后，通过课堂教学观察的相关培训，教师的课堂教学质量将会得到持续提高。课堂教学观察具有诊断功能，这种诊断不仅能指出问题所在，更重要的是发现问题，明确原因，找到解决策略。因此，课堂观察将有助于教师提高课堂教学质量。

本套丛书具有以下特点：第一，结构的逻辑性。每本书由若干话题构成，每一话题由目标举要、问题诊断、新知导航、案例引路、行动指南等要素构成。各要素之间由一条内在逻辑主线贯穿，形成一个整体。这一内在主线就是告诉读者要去哪里，可能遇到的问题是什么，需要准备好什么，他人可借鉴的经验是什么，该怎样达到目标。第二，案例的丰富性。每本书的每一部分均为读者提供了丰富的案例，使读者宛如置身课堂教学之中，曾经熟悉的情景重新回到面前，并为读者进行了精心的梳理，使其一目了然。第三，可操作性。课堂观察本身即要求可操作性，编者在编撰过程中始终在用心体验读者的需求与困惑，力求使读者在读此书过程中掌握课堂观察的有效做法，并能够灵活地应用于自身的课堂教学观察之中。



目 录

话题一	听评课的现实局限与问题	1
话题二	走向促进发展的课堂观察	20
话题三	观课议课的准备工作的	41
主 题	.....	41
任 务	.....	56
工 具	.....	65
话题四	观课议课的现场工作	83
采 集	.....	83
访 谈	.....	107
方 式	.....	118
话题五	课堂观察的有效分析	143
分 析	.....	143
重 构	.....	161
表 达	.....	172
话题六	课堂观察常见问题诊断与解决	223
参考文献	.....	244
后 记	.....	247

话题一

听评课的现实局限与问题

目标举要|●●●

1. 能够清醒地认识到化学学科听评课中存在的现实局限与问题所在，了解传统听评课活动中的八大症状。
2. 善于反思和批判传统听评课制度，努力避免听评课活动中出现的常见误区。

问题诊断|●●●

在学校教学中，课堂教学是一件核心工作。因为课堂教学是师生投入时间与精力最多的场所，它是学校教学的主阵地。因此，提高课堂教学质量就是提高课堂教学效率，使学生能够“轻负担，高质量”且有效、快乐地学习。所以，“听评课”也就成为学校教学研究活动中最重要的事。

然而，化学听评课在一些学校其效果是不太令人满意的。从学校领导到化学教师心里都清楚，所谓的“教研活动”往往是“走走形式，过过场子”，似乎谁也不想去改变什么，于是，在所谓的



“教研活动”中，我们扮演了“温水中的青蛙”这一角色。

“青蛙效应”源自 19 世纪末，美国康奈尔大学曾进行了一次著名的“青蛙实验”：将一只青蛙放在煮沸的大锅里，青蛙立即触电般地蹿了出去。后来，人们又把它放在一个装满凉水的大锅里，任其自由游动，然后用小火慢慢加热，青蛙虽然可以感觉到外界温度的变化，却因惰性而没有立即往外跳，直到后来热度难忍，失去逃生能力而被煮熟。科学家经过分析认为，这只青蛙第一次所以能“逃离险境”，是因为它受到了沸水的剧烈刺激，于是便使出全部力气跳了出来，第二次是由于没有明显地感觉到刺激，这只青蛙便失去了警惕，没有了危机意识，觉得这一温度正适合，然而当它感觉到危机时，已经没有能力从水里逃出来了。

不做“青蛙”，摆脱“青蛙效应”，就要清醒地认识低效率听评课的现实局限与问题，以及造成这些现象的原因。

原因一：重形式轻内涵。听评课是一项教学专业活动，每学期学校都会开展各种形式的听评课活动，而且“花样”越变越多。例如：学校对外开放的“金秋开课日”，邀请全市范围内的教师前来听评课；学校内部也有“新教师考核课”、“师徒结对汇报课”、“骨干教师示范课”、“学科带头人的标杆课”等活动，名目繁多。在这些形式背后，究竟有多少深刻的内涵却很少有人关注。学校管理者往往并不明白每次听评课活动的主题、目标、过程与收获，表面上对“听评课”高度重视，但从内涵上讲，却又极为冷漠——只要看到教研组都在开展各种形式的“活动”就满足了。这个重形式轻内涵的取向必然导致听评课活动的局限。有一位化学教师这样描述学校化学组的评课活动：为了完成学校规定的活动次数，老师们拿着茶杯在规定的时间内到规定的地点“侃大山”。学校领导惊讶地发现，教师居然不带笔去参加所谓的评课活动！

原因二：重数量轻质量。在学校对教研组及教师的考核中，常常有一条，就是要听多少节课。学校管理者根据听评课的数量给教研组及教师的研课活动进行专业评定。可是，如果没有听评课的

“质量”追求，没有生动的听课过程蕴涵其中，那么在这些冷冰冰的数字背后，藏着的是一个怎样可怕的事实——教师们忙于听课，却没有学会听课，更没有通过听课获得专业提升。统计听课节数，根据听课节数评分，这些固然重要，但如果仅仅为了这些数字而没有“质”的提升，这种听评课取向的正确性是很令人怀疑的。如某校在学校的考核制度中明确规定：听一节课奖励10元。于是就出现了体育课也能吸引二三十位教师前往听课的怪现象。这种通过金钱刺激教师踊跃听课的结果就是期末时每位教师的听课节数都是“超要求”的，其价值只能体现在听课教师获得的奖金上，对听课教师专业素养的提升没有任何益处。

原因三：重流程轻跟进。学校往往很重视听评课的流程，而忽视在流程中的管理跟进。发通知，定时间，定地点，定内容……看上去流程非常齐全，但缺少“专业跟进”，这也是十分可怕的听评课现象。听评课工作是一件十分精致化的工作，没有学校领导的“专业跟进”和“专业卷入”，没有深层次的引领与讨论是难有收获的。不少学校都有明确的听评课制度，并将教师的听评课数目列入教研组考核内容中。教师的开课流程一般是：在期初制订开课计划，然后在适当的时间开课，最后组内评课。整个流程可谓是环节清晰、制度分明，但缺少深入到学科内部的专业要求，最终使听评课活动缺少专业性。

原因四：重锦上添花轻雪中送炭。在不少学校，听评课俨然是一种“锦上添花”的工程，说起“听评课”工作的成效，总是以多少人在什么级别上多少公开课以及多少课在什么层次获什么奖为“依据”。然而，改进听评课的目的在于提高整个学校的教学，除了那些颇有必要的“锦上添花”之外，一个更重要的使命就是要提高教师的教学水平，尤其是对需要“雪中送炭”的教师，要通过细致的、有针对性的听评课活动，让其每有所得。如果是为了“获奖”而开展听评课活动，则必然误导听评课的发展方向。例如，某校的化学教学质量一直上不去，校长邀请了几位初中化学学科专家一起



诊断问题所在。专家组组织了一个学生小测试：简单的化学用语的基础测试，结果很糟糕，大批学生在及格分数线以下，甚至有四十多名学生得零分。于是专家组判定这个化学组的教师在教学中必然存在化学用语不规范的问题。接着专家组针对这个问题开展听课活动，并及时与教师交流，经过一段时间的跟踪听课，组内教师的教学水平得到了很大的提高。

新知导航|●●●

不同效率的听评课所产生的结果是截然不同的。只有清醒地认识到低效率听评课的现实局限与问题，才能痛定思痛，改进听评课。这也正是本书要探索的有效的听评课改革的原因所在。本话题正是要回答“为什么要改革听评课，走课堂观察之路”这一问题。

低效率的听评课存在以下“症状”，即“散漫”、“粗放”、“表层”、“作秀”、“范式化”、“一刀切”、“少对话”。

症状一：散漫。我们经常会遇到这样的“教研活动”：化学教研组长通知，下午3点到3点45分是教研活动。然而，中午你去问教研组长，下午教研组活动包括哪些内容，回答是：“听课、评课，学习一篇文章。”然后，你会问：“听什么课？”他也会告诉你。然后你再问：“这次听课的目的是什么？”一般情况下，他就“哑”了。因为教研组长也不知道听课的目的是什么，一定要说什么目的的话，那就是为了完成教导处规定的“听课次数”。如果我们再深入询问，会发现听课教师在听课前既没有事先解读相关教材，也没有细致地揣摩过教学方法。例如，某校的化学教研活动，时间为一节课，地点在办公室。同组的教师围在一起，在活动正式开始之后，听课教师轮流简单阐述这节课的优点，而其他教师有的在批作业，有的在说悄悄话，在所有教师都发过言后，教研组长宣布教研活动结束。这样的教研活动，听课之前没有主题性的准备，评课时间一片散漫，我说我的，你说你的，没有共同聚焦的问题，也很少

有充分的准备与研究之后的有效建议，轻描淡写一番后填好教研活动表格，结束了一次教研活动！

症状二：粗放。课堂研究是一件精细化的工作，但在常见的化学听评课活动中，我们看到更多的是“粗放”，这集中地表现在“评课用语上”。我们喜欢常用的“评课话语”是：好像、大概、似乎、感觉等，这种词语十分粗放，这是因为缺少相对精细的观察造成的，这样的评课，说服力与震撼性是非常有限的。例如，一位化学教师的课堂提问过于繁多，评课的化学教师们模棱两可地说：“你课堂上的提问好像太多了。”而授课教师心里会想：“好像还好吧，多在哪里呢？”再如，某化学教师的课堂关注面过窄，我们经常含糊地说：“你的学生关注面大概少了一些。”而授课教师心里可能会想：“‘大概’不少吧，我也提问了不少学生。”因为没有明确而精细的观察结论呈现，“身在此山中”的化学教师很难意识到自己的问题，而模糊印象般的提醒，过于粗放，不能让授课教师“心服口服”地接受。

症状三：表层。在很多的听评课活动中，我们的描述、分析与建议常常处于表层的水平。“表层”的水平就是“欠专业”的水平，欠专业的水平就是没有经过学科教学专业训练的人也能作出的结论。例如，我们分析一名学生，说他成绩差是因为“上课不听”或“回家作业不完成”等就是“欠专业”的，因为这样的分析并不需要专业知识的支持，谁都能说。分析一节课，也是同样的道理。我们描述一节课，没有专业的发现，没有独到的“外行”所不能发现的发现；我们分析一节课，而没有专业的理解，没有基于学理的专业剖析；我们建构一节课，没有基于分析的创造性建构，那么，我们的听评课次数再多，对于教师的专业发展及课堂教学的深化改革都是枉然的。例如，研讨某位化学教师关于“对比实验分析”的一节公开课时，研讨的焦点聚集在授课教师显而易见的优点上：教师教学基本功扎实，对比实验的教学设计很巧妙，师生的情感交流好，等等。这些评价不可谓不中肯，但对于这位教师而言，换个课



题来开课，听课教师也能用这些词语来评价。因此，这些分析与描述都是“表层”的，都未深入到这个特定的课题之下。实际上，在这节课中，化学教师需要改进的地方是：忽视了化学对比实验中学生语言文字描述的规范性。对于授课教师而言，这是可以改进的方向。这样深入到学科内部的、专业的听评课才是有利于教师专业成长的。

症状四：作秀。与日常的听评课活动相比，时下一些大型的“化学公开教研活动”又容易犯“作秀”的毛病。这些课堂，“磨”了一遍又一遍，然后终于“成型”，拿出来展览与表演。我们无意于否定这种“课堂研究”范式本身的意义，问题在于，从“研究的角度”来说，他只是提供了一个并不真实的“样本”，因为我们要解决的是“日常教学”的问题，而“表演性的公开课”以及关于“公开课”的研究，所要解决的并非我们亟须解决的日常教学问题。因此，这样的研究很容易变成一种“作秀化的听评课”。例如，在一次省级初中化学评优课活动中，由于是各大市选派一节课（自订课题）参加比赛，因此在比赛前，这些课已经“磨”了又“磨”，精确到教师在教学中的每一句话，甚至每一个字、每一个表情。其中有一节关于“水”的课，评课教师的作秀程度令现场观课教师目瞪口呆：课的开始，这位化学教师深情地朗诵了一段关于水的诗歌（2分钟）；课的中间环节中教师使出了“十八般武艺”开展学生活动；课的结尾，教师深情地高歌一曲（3分钟）。这种作秀化的听评课呈现给我们的至多是一个研究的结果，而不是过程，所以，难以在自然的课堂场域中获得真实的体验。过度的作秀化会令人反感。

症状五：范式化。范式化的评课套路比比皆是，有专家曾说：评课有“三二一”法宝，即三条优点、两条缺点、一条建议。而且，这个“三二一”的内部还有“套路”，如三条优点就是“教学目标比较明确”、“教学过程比较清晰”、“教学效果比较明显”之类，至于“教学目标”究竟有哪几条，是否合理与明确，在课堂教

学中究竟是怎样达成的，教师通过怎样的教学设计，学生通过怎样的主动学习，在“范式化”的评课中，我们是听不到的。这种“范式化”的评课是“去情境”的，因为是“去情境”，所以天花乱坠任你讲，所以“放诸四海而皆准”，所以没有针对性，所以参与者怎可能在这样的活动中有所收益！

症状六：一刀切。听评课活动对于教师个性的关注不多，这就引起了听评课活动的“一刀切”现象。我们说，教学是科学，它是符合一般规律的；但它还是艺术，教学的一般规律是通过“每一个人”来实现的。同样的课程，我们可以选择不同的教材；同样的教材，我们可以确立不同的教学目标；同样的教学目标，我们可以选择不同的教学设计；同样的教学设计，我们仍会呈现出不同的课堂。因此，听评课活动必须“以人为本”，必须针对教师的基本特点来进行，否则就是“一刀切”。观察与评议新上岗教师的课，最主要的目的应该是帮助他“学会常规”；观察与评议特级教师的课，最主要的目的应该是“提炼风格”；观察与评议骨干教师的课，最主要的目的应该是“寻找发展方向”。避免“一刀切”的听评课活动才是有效的听评课活动。

症状七：少对话。听评课中的“少对话”现象，也是严重阻碍听评课效率的一大问题。“对话”的要素是“碰撞”与“补充”，你的观点与我的不同，我的思想就遭遇“碰撞”，我们就可以进入“对话”的场景；你的观点勾起了我的观点，引起了 I 强烈的共鸣，我的思想就处于“激动”的状态，我们也可以进入对话的世界。而在日常的听评课活动中，我们经常处于“无碰撞”与“无共鸣”的状态，这就是“少对话”。少对话，要么就是“一言堂”，由教研组长或骨干教师一言堂；要么就是“自言堂”，表面上看，大家都发了言，但大家的发言处于“独立”状态，与同伴的发言内容并不相关，仍然构不成“对话”。没有经由对话的听评课，是很难让参与者的 I 处于兴奋状态的，也就很难有什么实质性的收获。

鉴于以上分析的传统听评课出现的种种问题，我们在课堂观察



中要努力促进三项转变，实现三个统一，追求三种品质。

1. 促进三项转变。促进教师个人理论、教学研究方式和学校科研功能的转变，这是课堂观察的目的与成果期待。

(1) 教师个人理论的自觉转变。我们认为，真正决定教师教学行为的是教师的个人理论，这种个人理论建立在公共理论与教师实践感悟的基础上，内隐而深刻，形成不易，一旦形成，改变也十分困难。在个人理论的转变中，“外力”是重要的，但不能仅仅依靠外力的指示与指导，而要更多地依托于教师自觉的发现。课堂观察正是一种源于内心自觉的唤起，是在教师心中发起的一场头脑风暴，借此促进教师个人理论的自觉转变。我们曾经在一所学校以“课堂提问的有效性”为主题观察了一位教师的课堂教学，经统计，这节 40 分钟的课上教师提了 56 个问题，平均每分钟 1.4 次，围绕着某个内容，教师一下提问了 8 次，可是，当观课教师如此描述的时候，执教教师立刻表示：“没有 8 次，是 3 次。”于是观课教师将 8 次提问逐次“回放”，这时执教教师才吃惊地认同。（参见《现代校长》2007 年第五期张菊荣等《有效提问：成功课堂的重要因素》）五个月后，我们又一次走进这位教师的课堂，再次观察这位教师的提问，发现这位教师的课堂变得“干净利落”，统计结果显示，其提问数量是 22 个，其中有效提问占 88%（在第一次观察中 56 个问题中有效提问占 62%）。事后，我们对这位教师进行了访谈，她用“震惊”、“苦闷”、“尝试”、“挑战”等词语来表述课堂观察在她内心深处掀起的风暴，而后，她几乎在每次备课的时候都会特别关注提问的有效性，在每次课堂教学中都会留意提问的有效性，在每次听课活动中都会分析与借鉴别人的提问艺术。但是，当我们问及“在今天的课上有没有特别留心提问？是不是一直在告诫自己‘提问要有效’”的时候，她却说：“没有。”这让我们更有理由相信，这个“没有”寓示着个人理论的内隐性变革。

(2) 教学研究方式的根本转变。课堂观察不是唯一的教学研究方式，但它会给传统的方式带来一种冲击，所以有人说“课堂观察

是教学研究方式的一场革命”（参见《现代校长》2007年第五期沈正元《课堂观察：教学研究方式的一场革命》）。我们认为，这种转变主要表现在以下方面：首先，由“粗放型”向“精细化”转变。传统的教研活动常常表现出粗放的特性，类似于“好像”、“感觉”、“似乎”的表述话语凸现了这个特点，但是这种方式常常不能真正地影响人。比如上述关于提问的分析，在传统的教研活动中，我们可以说“好像问题提得比较多”，“似乎提问比较零碎”，而执教者虽然也许表面上点头承认，可是在心里也会说，“好像不多啊”，“似乎并不零碎嘛”。第二，由离散状向聚焦式转变。传统的听课活动是“无主题变奏”，所以评课是在“跟着感觉走”中进行的，因为没有主题，就不能集中精力解决问题，好像什么问题都谈到了，都研究了，但什么问题都没有解决。第三，由范式化向情境化转变。课堂观察是在情境中进行的，它很少采用那种“三个优点”、“两条建议”的范式化思维，它主张的是一种用情境说话的具体化研究。范式化思维是一种从已有思维出发的简单思维，情境化研究则是从事实情境出发的复杂思维。

（3）学校科研功能的重要转变。学校的教育科研，常常被人误以为是“空军”，是“务虚的”，是与教学实践“微关联”甚至是“无关联”的。科研与教学两不相关，互相分离，所谓的结合也常常貌合神离。而课堂观察的实质就是以科研的方式解决课堂的问题，它研究的问题是微小的，却也是关键的，绝不是“假大空”的；它采用的方法是合理的，务实的，绝不是复杂到教师无法操作的；它依托的理论是先进的，科学的，绝不是陈旧的，错误的；它为教师提供的帮助是具体的，明了的，绝不是含糊的，玄虚的。这样就使教育科研的功能获得了重要的转变，由“空军”而变为“陆军”，或者说是“空军的地面部队”——是先进理念与务实实践的结合，“解决实际问题”成为了学校科研的第一追求，解决实际问题过程中教师实践智慧的生长成为学校科研的必然成果。这些特征



从目前各校课堂观察主题的选择中可以略见一斑：“关于学生学习投入状态的观察”、“关于数学思维习惯的观察”、“数学课堂中生成问题及教师应对策略的观察”。

2. 实现三个统一。目的和方法、描述和诠释、建构和行动“三个统一”，是课堂观察的主要特征，我们在课堂观察中应彰显这些特征。

(1) 目的和方法的统一。课堂观察是一种有明确目的和方法的研究。课堂观察的目的是多元的，因校、因人、因时、因研究的需要而异，比如观察新上岗教师的课堂与观察名师课堂的目的肯定是不同的，前者更多的是发现问题，后者更多的是借鉴经验；在甲校观察与乙校观察，我们选择的主题有时候也会不一样。不同的研究目的，就必须选择不同的研究方法，我们必须根据研究的目的设计不同的观察要点，在课堂观察中，目的与方法必须相统一，否则就无法操作。在课堂观察中，没有一种方法是放之四海而皆准的，常常会因具有的观察需要而变化。比如，同样是观察师生互动，团队进行的与教师个体进行的，操作方法就会不同：前者可能会采用量表法，而后者主要采用定性观察法。

(2) 描述和诠释的统一。课堂描述是课堂观察的研究起点，可以说课堂观察的研究是建立在“描述”之上的。这种描述包括两类：一是基于定量观察的现象描述，用数字说话，这是课堂描述常用的方法；二是基于定性观察的细节描述，用细节说话，这是课堂描述最基本的方法，因为课堂的关键细节能够折射出教师内在的个人理论。课堂描述不是课堂全部内容的描述，而是一种选择性的描述，我们可以忽略一些“无用”的信息（当然，这种所谓的“无用”也只是一种“暂时的无用”或“此处的无用”）。因为这种描述必须是与诠释相一致的。我们必须对描述的现象与细节进行教育诠释，未经诠释的现象与细节是原始的，其研究价值是未开启的，是沉睡着的，课堂现象与教学细节只有在深刻的诠释中才富有研究的