

学科案例教学论书系

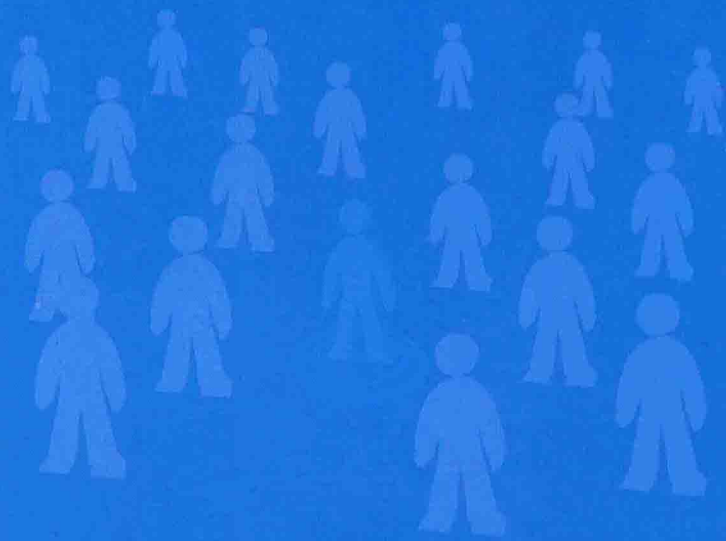
总主编 王祖浩/夏志芳



语文 案例教学论

区培民 编著

YU WEN
ANLI JIAOXUELUN



时代出版传媒股份有限公司
安徽教育出版社

教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地
——华东师范大学课程与教学研究所研究成果

语文 案例教学论

区培民 编著



时代出版传媒股份有限公司
安徽教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

语文案例教学论 / 区培民编著. —合肥:安徽教育出版社, 2011. 12

(学科案例教学论书系)

ISBN 978-7-5336-6443-5

I. ①语… II. ①区… III. ①中学语文课—教案(教育) IV. ①G633.302

中国版本图书馆CIP数据核字(2011)第273995号

书名:语文案例教学论

作者:区培民

出版人:郑可

策划编辑:杨多文

责任编辑:黄文周佳

责任印制:王琳

装帧设计:许海波

出版发行:时代出版传媒股份有限公司 <http://www.press-mart.com>

安徽教育出版社 <http://www.ahep.com.cn>

(合肥市繁华大道西路398号,邮编:230601)

营销部电话:(0551)63683010,63683011,63683015

排版:安徽创艺彩色制版有限责任公司

印刷:合肥创新印务有限责任公司 电话:(0551)64456946

(如发现印装质量问题,影响阅读,请与印刷厂商联系调换)

开本:720×1000 1/16

印张:20.25

字数:360千字

版次:2013年8月第1版

2013年8月第1次印刷

ISBN 978-7-5336-6443-5

定价:39.80元

版权所有,侵权必究

序

自 21 世纪初开始,我国基础教育课程发生了巨大的变革,10 年来改革成绩显著,“为学生的发展而教”的理念已深入人心,新的“课程范式”经受了实践的检验,较好地实现了从“应试教育”向“素质教育”的转型,其中教师在课程实施中所起的作用不可低估。布鲁纳强调,“不管我们的教育计划变得多么周密,其中一定要留个重要的位置给教师。因为,归根结底,行动只在那里发生”,“课程即教师”。显然,课程改革的成败归根结底取决于教师。如何让我们的每一位学科教师都能拥有较高的专业素养,不仅能主动地研究新课程,而且能有效地执行新课程,这是需要深入研究的一大问题。

教师的质量是一切教育质量的基础。近年来,指向培养未来教师的高师教育课程体系远落后于基础教育课程改革的需求已成为不争的事实。以“老三门”(教育学、心理学、学科教材教法)为主体的传统的教师教育课程体系存在明显的缺陷,如课程体系相对封闭、课程内容陈旧、知识脱离实际、缺乏方法论指导等。高师的教师教育课程本应是为学生未来从事教师职业提供专业基础,但在现实中往往被强硬的“专业学术课程”挤压,学生认为对这些“软课程”一知半解就行;教师传授的术语、原理脱离学科教学实际,缺乏方法指导。因此,30 年来改革高师教师教育课程的呼声此起彼伏。今天,建立与新基础教育课程接轨的课程结构、课程内容和教学方法,已是当务之急。

“教学在本质上是一种‘学术的专业’(Learned Profession),一种复杂性的智慧工作。”(舒尔曼,1986)包括舒尔曼在内的诸多学者认

为,教师所拥有的教学知识可以分为两类:一种是学科内容的知识,另一种是学科教学法的知识。所谓学科内容的知识,就是所教学科的专业知识。如语文学科中的文学知识、理科中的科学知识、数学学科中的几何学知识等。这些知识是该领域的专家所拥有的知识,亦即专业所固有的知识。但是,教师应当具备的知识决不是这种学科内容的专门化知识,它是必要条件,但不是充分条件。即便拥有了专业学科的深厚知识却没有教学的技艺,就教师而言其专业性是不充分的。在这里,更加受到重视的是教学论知识,可以说它是高师教师教育的核心课程。

如果说教育学是高等师范院校最具“师范性”的课程,那么“学科教学论”则是将专业性特征与师范特征相融合的代表性课程。它虽未能承担起培养合格中学教师的全部使命,并且学科自身的体系也有待完善,但它在培养新一代教师教学能力上所起的作用仍是不可低估的。学科教学论的核心是“以实践为目的”的理论设计,关注理论的具体化和操作化,能解决学科教学中的实际问题,并且通过研究中小学教学实践中的问题来丰富学科教学的理论。学科教学论的“实践取向”不仅是指在课程结构、课程内容中要加大实践环节的比重,还应改变课程实施以单一的讲授为主的状况,强化学习与实践相结合,强化教学方法与中小学课堂实践相结合的思想,倡导以情境创设、典型案例分析、问题解决、经验分享、合作研讨等多种形式的参与式教学,注重培养教师在具体情境中解决问题的能力。

20世纪80年代以来,人们越来越意识到实践在教师教育中的重要作用,不少国家都将“现场经验”与“临床实践”作为教师培养的专门标准提出。正如医生、律师从病例和判例等案例中得到学习一样,教师也必须从教学实践的案例中学习。美国卡内基教育基金会1986年出版的报告《准备就绪的国家——21世纪的教师》中明确指出:“应当采用的方法,就是法学院和管理学院得到充分发展,但在教师教育中

却几乎陌生的案例分析。揭示了大量教学问题的‘案例’教育,应当作为讲授的主要焦点加以开发。”

案例是“关于实践的”,基于真实的教育情境或教学事件,包含有一个或多个疑难问题,同时也可能包含有解决这些问题的方法。优秀的教学案例运用重要的教学两难问题给学生提供替代性经验,通过向学生提供专家型教师思考和处理教学两难问题的模型的方式,增强他们的教育教学技能,并帮助学生明确重大的教育问题,学会从专业的角度进行思考和解决实际教学问题。

在专家型教师思考和解决教学实践问题的案例支持下,学科教学论课程的教学不是“传递经验”、“讲解要领”、“指导方法”之类的单向训练,而是基于创造性实践的经验和反思的自我形成与相互交流。具体而言,就是要求通过收集和建构“解决实践问题的策略”而展开的借助案例研究的教学模式。教师教育不是简单地基于行为主义的能力训练;而是基于认知情境理论的“实践智慧”的发展。此乃教师专业发展的重要途径。

教师知识的研究表明,专业教育、专业发展不能与经验分离,实际情境中所面临的问题往往都非常复杂,而理论知识则往往是单纯的、概括的、简化的。这两者之间无法直接一一对应,教育实践工作者无法把先前所学的知识直接拿来一一应用。理论的作用更多的不是指导实践而是促进实践者反思,提升实践者的反思水平;教师教育的目的应是帮助教师通过新的教育理论来理解、检验和批判性地反思自己的实践性知识,从而改组或改造原有的教育知识结构;职前和在职教师的教育理论教学不能停留在灌输的水平;教师教育不应是呈现一套固定的规则要求教师照搬,而应提供各种代表性的理论观点及背景和依据,扩展教师的视野,加深他们对教育的理解,从而帮助他们做出更明智的选择,帮助教师丰富和发展他们的个人实践性知识。

由两位国内著名的学科教育专家、华东师范大学博士生导师王祖

浩教授和夏志芳教授主编的“学科案例教学论书系”，尝试借助丰富的学科案例创造性地反映教师教育的规律，力图“自下而上”地揭示学科教学的规律，阐释专家型教师的“教学实践智慧”，以实践记录与反思为基础，重视学习者在班级、课堂等实际情境中对教育知识的自我建构，从而提高学习者面对复杂教育教学情境的决策能力和行动能力。

这套书的出版，不仅体现了我国教师教育系统中学科教学论教材内容的创新，弥补了我国教学论研究的不足，更重要的意义还在于直接影响了教师教育的观念和教学方式的变革，这将为我国高等师范培养优秀的未来教师提供更多先行的经验，为探索创新型教师的特质和成长规律开辟新的途径。

教育部全国教师教育课程资源专家委员会主任委员

华东师范大学课程与教学研究所名誉所长

华东师范大学终身教授、博士生导师

钟启泉

2011年5月

目 录

Contents

导论	1
第一章 语文教学目标论	9
第一节 教学目标之“知识与能力”维度	10
第二节 教学目标之“过程与方法”维度	26
第三节 教学目标之“情感、态度和价值观”维度	43
第二章 语文教学资源论	55
第一节 语文教学资源的定义和分类	57
第二节 新知识观与新教材观	62
第三节 语文教学资源的利用与开发	77
第三章 阅读教学过程论	117
第一节 阅读教学对话过程	119
第二节 阅读教学合作过程	148
第四章 阅读教学方法论	173
第一节 阅读教学方法的概念及运用要点	176
第二节 常用阅读教学方法的新课堂运用	186
第五章 作文教学论	225
第一节 作文教学基本样式	226
第二节 作文教学新课型	243
第三节 作文批改及评价	250

第六章 语文教学评价论	261
第一节 课堂即时评价	261
第二节 表现性评价	282
第三节 基于“生生评价”的语文教学评价	299
后记	318

导 论

课堂教学是新课程执行的主行为、主战场,课堂教学的目标任务应是课程旨归所在。课程文化必得经由课堂教学的文化予以表征;课堂教学的所有行动关乎课程的品质。在新课程语境中,强调这样的教学论观点,进一步体认和重视上述判断,是为将“课堂教学/课堂教学行为”置于课程与教学一体化的视域,从特定的学术和实践维度,反审师范教育及中学实践中某种倚重教科书编制研究、倚重教材分析、倚重文本诠释、倚重知识解构的倾向,进而将“课堂教学/课堂教学行为”定位于非工具化的、强功能性的价值层面予以重新审视和施事;即颠覆视教学行为(含方式、方法、程式等)是“形式主义的”“花架子的”“雕虫的”“无关痛痒的”“图热闹的”技艺、是“走过程的”“串场的”“作秀的”观点,强调教学行为的专业性状及其外化、表征,释放专业性的教学行为所蕴含的巨大课堂功能,明确有规约、有价值预设的各种各类教学行为对于高效率、优质化教学的决定性意义。

本书所作的语文教学案例的教学论解析与阐释,即基于上述理念。

一、教学论:教学行为的起点、规约与提升空间

相对于“学习论”,“教学论”是关于“教”的理论,是教育学的一门分支学科,是关于教师课程执行的学术研究体系。具体而言,教学论是对教学情境情景中教师如何设计、引导、激励、促进和优化学生学习所作的行为研究;它致力于构建一些具有普遍适用性的教学行为解释框架,提供一些基本性、一般性、泛学科的教学规则或处方,用以指导课堂实践。

诚然,“教无定法”,但正如奥苏伯尔所言,教学理论“确实给我们提供了最可靠的起点,从中可以发现按师生的心理过程和因果关系两方面来阐明教学的一般原理”^①,这一“起点”即是:

(一)教学行为的技术规范

例如,用于导入的板书(或其他方式呈示)课题、呈现学习目标、引发认知兴趣和认知冲突——这三大基本教学行为里,就包含了导入法的多种具体的技术要求:书写、多媒体演示、课件制作和使用、目标设计和表达、设置问题、诱导质

^① 施良方,崔允漭.教学理论:课堂教学的原理、策略与研究[M].上海:华东师范大学出版社,1999:19.

疑、范读课文,等等。

(二)教学方法的选择依据

例如,选择讲解法进行教学,其依据之一是:该教学内容的不易认知、不易理解性;依据之二是:该教学内容的可行化、可拓展性,等等。反之,则不必选择讲解法,而代之以其他教学方法或更为合宜。

(三)教学行为的功能预设

例如,开展课堂讨论,其必备的功能预设之一是:口语交际能力的练习和提高;功能预设之二是:“头脑风暴”的练习和形成,即思维能力的训育;功能预设之三是:人际交往心向(分享、交流、理解、同情、共享)的养育,等等。

(四)教学形式的要件规约

例如,“角色扮演”,其规定性要件至少应有:A. 师生的角色分析;B. 实体或虚拟的情境或场景设置;C. 活动后的即时评价。

考察一些低效无效的、混沌无序的教学,似乎有较充分的理由推定:教学“起点”十分关键;教学论所提供的教学“起点”,是初入职的新手教师在备课、授课、说课以及听课、评课等一系列教学教研活动中的基本原则和抓手,也是进入“高原”“瓶颈”期的教师反思教学、省察自我的思维与行为空间所在;与此同时,教师也可以发现海量的研究命题。另外,教学论在不同教学场合、不同教学语境、不同学生群体、不同教师个体中,其沿用、指导价值和意味是不尽相同的。所以,对于教学论的研习、实践研究和践行实验,将总是开卷有益、常习常新的;尤其在现时新课程新教育的大势头大场面、新诉求高标准之下,如何赋予课堂教学行为以更切实、更高效、更高质的教学价值和技术含量,正亟待从教学现场回到现代教学论本体,结合实际操作,全方位地、深度地、“理论问题实践化”地解读它。

关于教学论的“起点”“规约”意义,一位中学校长的表述也非常值得一读:

“教学不完全是经验主义的,是受一定理论指导或影响的制度性安排;教学行为规范尤其是课堂教学行为规范对新教师专业发展的必要性是不言而喻的。撇开秩序、规范和基本要求,让新教师直接进入创新和个性化的教学发挥状态,专业发展的理想境界只是‘虚幻而美丽的天堂中的玫瑰’,最终会伤害新教师的健康成长。表面的、刚性的规范化要求只是‘冰山一角’,而冰山下的绝大部分需要教师去构建,这就要求新教师在机械执行现有的表层规范上,感悟规范中隐含的教育教学本质,在合教育性、合科学性的基础上把握自己的教学行为规范。‘教学智慧’的建构与发展是在教师对教学技能的主观知觉及个体经验的基础上,进行教学情境的问题解决与意义的重新诠释与理解,进而使个人教学技能结

构与内容不断精致化的过程。离开了基本技能和规范,离开了教学实践和反思,在教育理念的‘空中楼阁’中是无法形成真正的‘教学智慧’的。”(林卫民,2007)

二、语文教学论:新课程下学科特性的凸显、关注和探究

在泛学科的一般教学论体系或宏观的大教学论体系中,语文课程的学科教学论属于其分支学科,它既与一般教学论和大教学论相融相通,取法其框架、范畴和理路,又具自己的独特性;这独特性,来自于语文学科内容、课程任务及学习规律。解读和体认这种独特性,是研习教学论、应用教学论于语文学科教学的又一关键命题。也就是说,在语文学科实践中对教学论进行观照、研究和应用时,在方法论上,必须适当调整思路,明确以下两点:教学方式方法即为课程性质和课程观念的形式化表达和特征性表现;应站到语文的学科立场上,进行“语文教学行为”与“非语文教学行为”的价值判断,将一般教学论和大教学论的基本要则、原理融会贯通于语文教学论的阐释与衍展中。

同时,研究和践行学科教学理论,还需注目新课程中的教学改革与进步,聚焦学科一般特性在当下课堂中产生和遭遇到的新反应、新节点、新问题,以期增强教学理论与教学任务的契合度。因此,我们更关注新教育中语文教学论的学科特性与语文教学论的学科立场。极简言之,这一特性或立场一是指向语文教学文化的人文品格,二是指向语文教学内容的多元解读。(需要说明的是,这一判断并非否认其他基础教育学科教学中的类似“人文”与“多元”,而是意在凸显它们在语文教学论研究视域的体量及语文教学论中的权重。)

(一)语文教学论:指向语文教学文化的人文品格

建设学科教学文化,是新课程下课堂之“新”所在。现代新课堂教学文化的关键词有:民主/开放/智慧/成长等,对应这一系列上位概念,语文新课堂教学文化建设中的种种优质教学表现是什么呢?以下试举隅,请特别观照其中的星号项,它们即属“语文教学文化的人文品格”的典型显性表征,请留意它们的学科特质及行为内涵。

1. 学生方面(教师作为“教的主行为者”和“学习的指导者”的视点)

学习经验被重视和引入

学习兴趣和动机被激发与满足

学习潜能被发掘与自我发现

思维被不断激活/生发头脑风暴

经常经历体验性教学环节 *

情感被滋养/产生感动、同情、共鸣 *

答问与质疑成为一种学习方式

智慧技能被优化

参与活动的频数与自主性趋强

对知识的理解时呈开放性和批判性 *

日常课堂时有审美性活动 *

2. 教师方面(教师作为“课程的开发者”和“学生的理解者”的视点)

师生对话不仅止于“认知与技能”层面 *

以不同方式引进课外文化资源 *

时常描述自身的阅读体验和感悟 *

师生对话包涵“元认知”教学因子

教学过程关注学生阅读情感 *

教学结果关注学生得失的“学力”原因

着力开掘文本的审美价值 *

重视大众文化传播下的“信息对称”与核心价值导向 *

注重中国文化教育与知识教学的融通 *

学法指导的点滴渗透与系统传授

允许/欢迎不同观点的发表与质疑 *

教师成为好的“课堂聆听者”

创设文学艺术情境开展教学 *

用“语文化”的语言进行课堂呈现和解说 *

能作即时的学绩、态度、价值评价

(二) 语文教学论:指向语文教学内容的多元解读

中学语文教学内容的一大部类是课文的文本阅读。“文本阅读”,在中学语文教学场域特指:课文题旨、文章风格、人物、风物、意象等的理解、解析、诠释和建构,是权重偏于程序性知识和策略性知识的教学范畴;就教学内容分类来说,“文本阅读教学”概念区别于“文本知识教学”概念,后者是权重偏于陈述性知识的教学范畴。

从语文课堂文本阅读行为主体的角度考察,文本阅读在教学本质上更多地依赖于学生的“默会”、“元认知”、“内隐学习”能力水平,因而,文本阅读教学的多元解读现象是实然性的,是阅读教学活动中、活动后学生运用语文认知逻辑和习得规律的真实图景;同时,也只有多元解读现象才是真正的“生本”的中学语文学习现象。继而,从社会文化发展的角度考量,在当下社会进步的多元文化背景

中,语文强化课程的开放性,要求合理地消解过往的文本教学“教参化”“师本化”定势(“教参”指与教科书编制配套的指南类的教师教学参考专用书;“师本”指的是教师本位、以教师为中心),要求对文本分析的标准化答案作“祛魅”处理——故而,多元解读的语文教学业已成为某种强应然性的学科教育改革任务了。

语文教学论的研究或应用亟待因应这一关乎教学进步的历史性转换,寻求对泛学科原理与要则的学科化建构,提出相应的变式和对策。以教学论重要范畴之一的教法——提问法为例,对于教师使用提问法的教学理解和教学准备,研究者或行动者需得反惯常的教学思路 and 教学预期而行之。

1. 由“从教师的基本阅读理解、教参的基本判断出发,设计问题提出问题”,适当地合宜地变化为“也从对学生即时学情和学生阅读期待出发,设计问题、提出问题”;

2. 由“促使学生关注文本”的功能预设,适当地合宜地转向“促进学生关注自我体验和阅读心声”的功能企求;

3. 由要求学生“因应教师的阅读逻辑和文本的事实信息去作答”的提问性向,适当地合宜地更新为“允许或鼓励学生自主阅读表达——建构自我知识去作答”的提问样态,等等。

可以想见,上述这一系列“变化”“转向”“更新”,必然一定程度地解构既往的提问法原理,亦必然能一定程度地修正并完善传统教学论意义上的学术界说,赋予它新教育的意涵。当然,这一系列的“变化”“转向”“更新”,也必然要求并推进语文教学提问策略的更新和丰富。

为具体化地阐释多元解读这一语文教学论的学科研究与实践重点之一,以下试择要例示语文教学内容多元解读之“多元”表征,以供“嵌入”教学论各个范畴与原理的大框架中予以考量——

1. 学生层面的多元的解读(作为阅读主体)

学生本位的个体性、群体性解释

基于学生课外经验的相对正确理解

基于学生个人生活经验的独特解说

不囿于“教学参考书”的判断、读解

具创造性、发散性思维的判断或争议

与教师意见相左的质疑

回应提问的答问因学生而各异

基于大众文化的阅读价值观点

2. 文本层面的解读的多元(作为主要教学内容)

作者局限所致的读者异议

囿于“时代背景”的文本与读者间的冲突

文本与读者审美标准的差异

文本自身的“遮蔽义”导致的多解

艺术、思想深度对阅读者产生的各不同的影响

教师阅读能倾、审美性向产生的误读导致的争议、歧义

文本被“过度诠释”而引发批判、质疑

三、案例解读:教学理论的情境化、实践化与“在场”

教学案例文本是由课堂教学实况录像视频转换为文字的产物,它真实地真切地复现了教师的教学过程、师生的对话过程、教师的教学言语行为和语言。对于“由行动者研究、在行动中研究、为改善行动而研究”的教师教学研究而言,案例解读无疑是一种可靠的方法。

案例呈现了特定教学内容中的特定教学场景,反映了教学过程事件的“前因后果”,再现了教与学双方相互影响的情节或细节,描述了教学冲突的具象与情境,展示了教学问题解决的行为脉络;案例文本事无巨细记录的师生课堂言说以及板书板演多媒体文字等,构成了最为鲜活的、“原生态”的教学信息传播、交流、互动图景,形成了一个可资研究分析的教学语料库。与抽象原理性的、概念准则化的、论说态的教学理论相较,案例的借镜特征和例说价值是任何权威的、先进的理论所无法替代的,其生成实践探究和助推理论创新的功用亦十分显著。

(三)案例解读的方法论意旨

1. 案例解读:分享和反思

案例解读,就是分享经验与智慧,反思与改进教学。

首先,案例中蕴含着关于执教者的职业观念和专业素养的信息。每个案例都是“情境故事”,每个“情境故事”都是该教师教学的经验历程,都是该教师实践经验的体现;阅读案例,不仅要看“教学经过的故事”:有什么活动?还要思考活动中的教师临场表现所包含的教学经验,那些应对、把控、调整经验里包含的教学智慧,那些洞悉、适应、提升的背后,即还要看“故事主人公”教师这个人:有怎样的智识?

其次,案例也提供了作为解读者的教师、准教师进行自我省察和教学改进的借鉴与镜像。——案例中的他者与案例外的自我,设若进行同题教学,“我”的教学将会如何?可以肯定,案例的教学效果和教学价值无论大小、无论正负性,都

具有不可忽略的反思意义,因为此中必定隐含着带有一定普遍性、典型性、冰点性、盲区性等的教学认知信息;这些信息在教师知识结构中或属于实践性知识、或属于条件性知识,或属于本体性知识、或属于观念性知识……它们是我们从案例的实践事件中学习教学论的素材,作为“事实论据”,可资拓展反思自我教学的思路,增强改进自我教学的“问题意识”。

2. 案例解读:规避与引领

案例解读,就是规避误区和偏差,被引领趋向更专业、更职业。

首先,通过案例的提示警示,规避教学中的非价值、低效、高耗、混沌等病症和乱象。案例中的上佳/不良对策、有效/无效手段、适切/不当方式、科学/谬误处置等,既从正面表明了优质教学的充分可能性,又从侧面或反面反映了语文教学的困难和教师专业发展的疑难——因而,它们具有引领教学研究走向教师个体职业价值实现的某种启示作用,案例解读帮助教师由“只缘身在此山中”到“旁观者清”,至改善自己行动的自觉。

其次,通过案例的展现开掘,规避教学论研究与应用中“从理论到理论的研究过程带来的‘传话接力’式的偏差”。^① 案例或论证了某种教学理论,或推衍了某个教学论观点,或提升了某个教学论范畴的原点,或丰富了某个教学概念的内涵,或(疑似)否定了某种教学原理的实践价值;案例中蕴含着对教学论各种假设和预期的支持性或反驳性论据,体现出对教学论各种理想和前瞻观念的实验性应和或证伪。诸如此类,无论怎样,在推进教师深度地、实践化地研究应用教学论方面,在强化教师个体“实践问题理论化”专业能力方面,在构建和完整教师个人专业智识结构进而趋向“研究型教师”职业境界方面,案例解读活动均具其独有的效用。

(四)案例解读的校本化施行

1. 案例:在学校现场的工作素材

在学校实习的师范生、在学校任职的教师,如何更多地更有效地使用案例?当下的任务似在于:

第一,在观念上,不断提高对教学案例之教研意义的认知。

第二,在操作上,普及案例解读的工具和案例解读的方式方法。案例解读的方式方法有:语料筛选集合法、教与学行为察析法、活动过程和活动形式察析法、教学细节价值观察法、三维目标任务分类察析法、教法的分类的功能察析法、教

① 胡兴宏,杨四耕.怎样写课例[M].上海:上海科技教育出版社,2004:16.

师人格技能剖析法、课堂文化建设剖析法等定性定量的方式方法等。

第三,在制度上,建立学校学科教研组活动的“案例工作坊”,将此列入学校常规性的教研管理督导体系,这种学习型组织建设,也是一个学校教师专业成长保障制度的标识之一。

2. 案例:教师校本成长的重要工具

一般说来,教师的职务工作是一种高耗性的事务,教师该如何在本岗得到职业生命的“充电”?途径之一即是校本自我养成:把解读案例作为个人职业可持续发展的充电资料,作为职场常态性的阅读材料。我们知道,教师们在日常的本校及其他学校的听课活动中,会自然累积许多案例,包括跨学科的案例,它们的生动性、即时性、现场性、生本性(因为学生群体属于听课教师本地、本校)之特色不言而喻,不宜忽略和淡视。我们在一些中学倡行的教师一月一案例的教学反思工作,在大学师范研究生教育中实施的“田野研究工作坊”式的案例教学和“田野研究”,都已然一定程度地表明了案例解读作为教师成长工具和路径具有可行性和有效性。