

新课程教师必读丛书

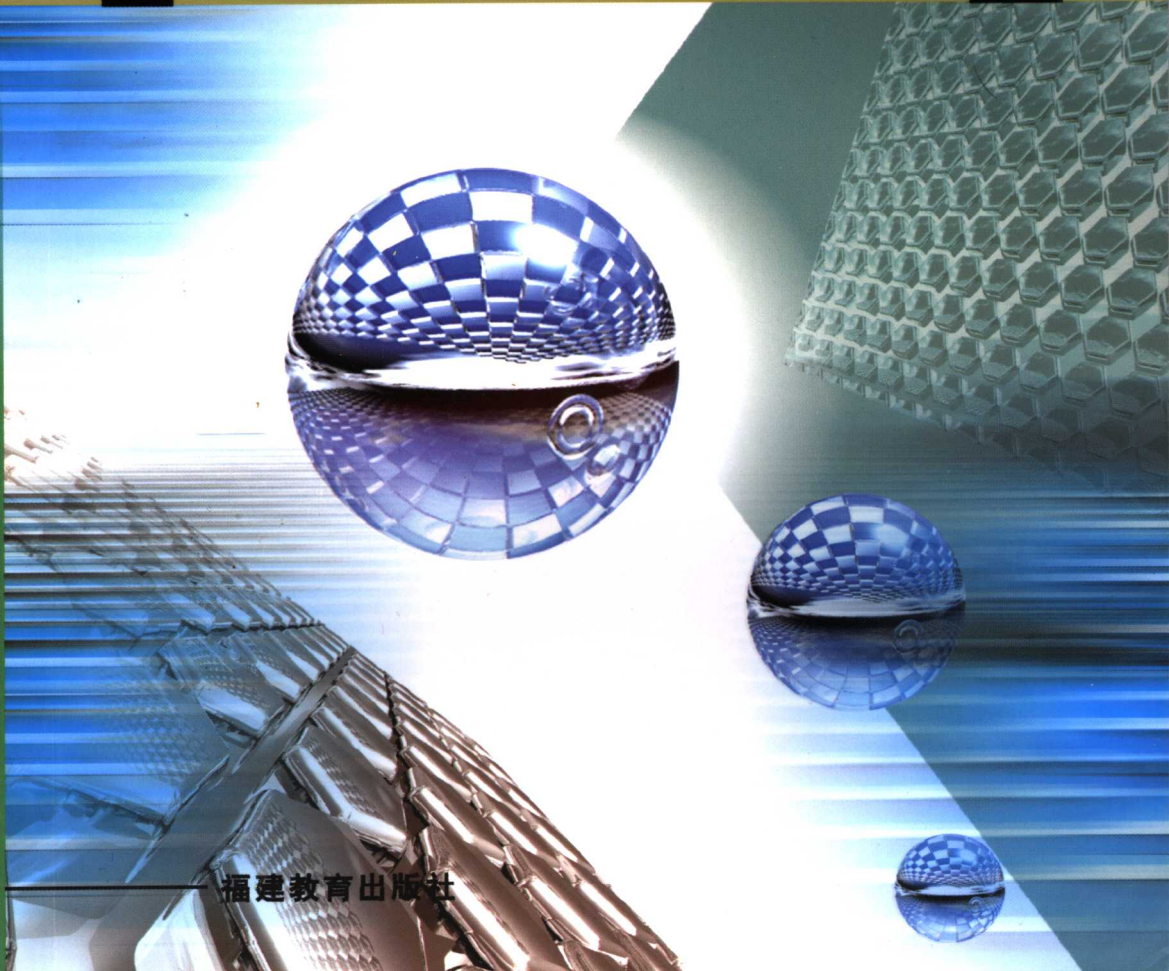
刘家访 编著

主 编/ 郑金洲

新课程课堂教学探索系列

互动教学

福建教育出版社



主
编／郑金洲

新课程课堂教学探索系列

互动教学



福建教育出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

互动教学/郑金洲主编. —福州: 福建教育出版社,
2005.1 (2007.2 重印)

(新课程课堂教学探索系列)

ISBN 978-7-5334-4071-8

I. 互... II. 郑... III. 课堂教学—教学研究—中
小学 IV. G632.421

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 003614 号

新课程教师必读丛书

新课程课堂教学探索系列

互动教学

主编: 郑金洲

编著: 刘家访

出版发行 福建教育出版社

(福州梦山路 27 号 邮编: 350001 电话: 0591-83726971

83725592 传真: 83726980 网址: www.fep.com.cn)

印 刷 福建省希望彩印有限公司

(福州新店健康工业区 5 号 邮编: 350012)

开 本 787 毫米×960 毫米 1/16

印 张 12.5

字 数 199 千

插 页 2

版 次 2007 年 2 月第 2 版

2007 年 2 月第 1 次印刷

印 数 5 101—8 000

书 号 ISBN 978-7-5334-4071-8

定 价 17.00 元

如发现本书印装质量问题, 影响阅读,

请向本社出版科 (电话: 0591-83726019) 调换。

总序

新课程改革已随着一系列课程标准的颁定和教材的编写走进学校的日常生活，正在越来越多地规范着教师的教学行为，限定着学生的学习行为，重构着校长的管理行为。新课程正成为学校新的实践坐标。但在推进新课程当中，教师也面临着一些新的难题，比如，如何把新课程理念转化为具体的课堂教学实践，什么样的教学形式才是符合新课程需要的。换句话说，新课程所需要的新课堂是怎样的，新教学有着哪样一些表现形式。这些影响新课程改革的关键性甚至瓶颈性问题，如果不及及时予以解决和回答，新课程就难以切实转化为学校的实际行动，转化为教师的教学实践。

聚焦课堂，或者说决战课堂，既要思考新课程所要构建的新课堂理念，更为重要的是要认识新课堂的教学形态，掌握这些新教学形态的操作步骤，把握实施新教学的相关注意事项，让教师既知道这些教学是什么，又知道这些教学如何教。这套丛书选择的《对话教学》、《互动教学》、《生成教学》、《自主学习》、《合作学习》、《探究学习》、《问题教学》、《参与教学》、《体验教学》、《开放教学》，在一定程度上都是新课程背景下逐渐凸显的新教学形态，也是课堂文化重新建构的核心。

这10种教学形态有着各种各样的区别，在理论基础、操作步骤、教师素质要求、学生学习行为指导等方面不尽相同，但具有着一些共同性的特点：即都是指向学生发展的，是立足于学生全面发展、全体发展、主动发展、个性发展和终身发展，充分体现新课程重过程、重体验、重探究的基本理念的。这些教学形式的实施，使课堂不再呈现沉闷的、乏味的知识授受状态，而是在充分调动学生学习积极性的同时，从根本上焕发课堂的生命活力。可以说，它们各自独立存在，同时又互相联系，构成新课程背景下新教学的整体图景。

“还学于生”，是新课程的一大特点，是使得课程、课堂回归学生本体的重要改革举措。在把学习的权利交给学生的基础上，教师如何做到教学重心下移，应具备怎样的技能和素质，在自身角色上逐渐实现哪些变化。教师面对这些问题的挑战时，常会有“本领恐慌”的感觉。怎样克服“本领恐慌”，我想大概无外乎两种选择，一种是依然故我，用旧经验、旧技能应对新问题，用对学生的强制性管理和训练掩盖因本领不

够带来的困惑、焦虑；一种是锐意进取，用开放的心态学习新知识、新技能，在实践探索与研究积累中形成新本领。对于每一个真正投身于新课程教学的教师来说，第一种选择显然是不明智的，也是难以为继的，第二种选择则是理智的，是符合自身专业发展需求与学生成长发展需要的。我们希望，这套丛书能成为教师超越“本领恐慌”、实现与学生结伴成长共同发展的桥梁。

基于对中小学教师实际操作以及阅读习惯的认识，这套丛书不以纯粹的说理为价值取向，不以理论上的精深探索为研究追求，而是注重案例与分析相结合，试图通过大量的来自于教师实践生活的鲜活的案例来说明问题，为教师提供操作的参照。但即使如此，教师也不要指望在各书中找到直截了当的操作方法，找到自己面临疑难的灵丹妙药，教育教学情景的复杂性、具体性、个别性也注定不存在这样的万应灵药。教师在阅读时要注意结合自身的实际来思考问题，要看着书中的论述，悟着新课程的主张，想着自己的实践。做到这点，大概这套丛书才能真正发挥实际效用。

近年来我一直关注课堂教学问题，零零星星也发表了一些不成熟的论著，但我总觉得越是研究越自知研究的不够，越是思考越自知思考的不深。小小课堂凝聚着太多的智慧，每一个教学行为、每一个教学环节都承载着太过复杂的因素，其中蕴涵的问题常让我苦思而不得其解，感谓：在课堂教学问题上，有多少知识都不够用，有多少能力都不够强，有多少本事都不够大。

这套丛书能够问世，要感谢福建教育出版社副总编黄旭先生，他的鞭策与鼓励促成了丛书的成型；感谢丛书各册编辑的精心加工，他们的精雕细琢，提升了丛书的质量；感谢各册作者，他们对实践的求索，使得丛书更加贴近了教师的实际。

认识了课堂，才算真正理解了教育；改变了课堂，才算真正落实了新课程！

郑金洲

于华东师范大学基础教育改革与发展研究所

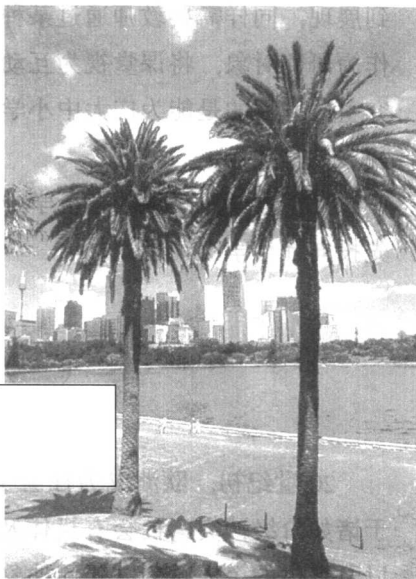
2005年1月

目录

一、引论	(1)
(一) 互动理论	(2)
(二) 教育社会学中的互动理论	(7)
(三) 互动教学	(12)
(四) 互动教学的特征	(17)
(五) 互动教学的类型	(26)
二、互动教学的主体：教师与学生	(37)
(一) 互动教学中的教师	(38)
(二) 互动教学中的学生	(52)
(三) 师生关系解读	(58)
三、互动教学：背景分析	(65)
(一) 互动教学：教师背景	(65)
(二) 互动教学：学生背景	(75)
(三) 互动教学：背景因素	(82)
四、互动教学：目标设计	(91)
(一) 教学目标的达成	(95)
(二) 互动教学目标的构成	(97)
(三) 互动教学的指标系列	(105)
五、互动教学策略	(127)
(一) 基于知识的互动教学策略	(128)
(二) 基于学生的互动教学策略	(144)

(三) 基于学科的互动教学策略.....	(163)
结语.....	(193)





一、引 论

课程改革作为当今我国教育界的一项重要内容，其实施为全国所关注。课程实施和教学改革的重要任务之一是重建课堂。重建课堂意味着我们必须按照新的课程改革的思路 and 理念研究、改革和重塑教学，意味着教师必须改变惯常的思维方式与习惯，重新确立新的教学观和创造与此相适应的教学行为，更重要的是意味着课堂教学必须发生深刻的结构性变化。这种变化，不仅体现在教师所拥有的教学理念的先进性和科学性，而且需要将这种理念贯彻到实际的操作过程和教学行为中，并最终落实到学生的学习和发展上。

教学结构与方式的变革，总是与具体的课堂教学情景相关，与教师 and 学生的教学行为相联系。当我们以理想化的眼光设想课堂时，我们会认为，课堂是那么的富有生命力，师生的一举一动都无不是生命力的强有力的注解。但是，当我们真正进入课堂时，却无时不能看到：教师苍白的表演，师生毫无生气的知识联系在一起，学生无休止的死记硬背……我们不得不感叹，我们的教学怎么啦！

教学的变革，需要教师具有先进的教学理念、精巧的教学技艺、娴熟的教学技巧、高超的教学机智，教师的这些素质需要在课堂教学中得

到展现,同样需要教师通过某种教学形式加以承载。本书选取互动教学作为研究对象,将课堂视为互动教学的基地,将互动教学的策略作为研究主体,目的是能为广大中小学教师提供可资借鉴的互动教学的理念和相关操作技术。

互动教学思想源于社会学中的互动理论,^①让我们将研究的视角首先投向社会学互动理论。

(一) 互动理论

20 世纪初,欧洲成为社会学研究的一个昌盛之地,社会学者热衷于诸如阶级冲突、社会有机体及其进化等宏观的社会过程、社会结构,以及具体的个人行为方式和抽象的心理特征等问题的研究,产生了较具影响力的理论如冲突理论、结构功能理论以及实证主义社会学、心理学主义社会学和社会学主义等思想。这些理论与思想影响着社会学的建设与发展,并成为社会学主流。互动理论正是在这样的背景下产生了。

1. 互动理论的主要观点

作为一种思想运动,实用主义思想的广泛传播,推动了“互动论”社会学的产生。实用主义强调变化不定的经验世界,以此向美国社会的形式主义思想挑战。它与黑格尔的思想相反,坚持经验是发展的源泉;也与康德不同,强调经验是人类知识之本。世界和人是实用主义的两大主题,它把世界看作是一个开放的世界,其特征表现为不确定性、选择性、创新性和可能性。实用主义关于人的观念,认为人的观念不再是服从于自然规律的客体,或独立于他的社会过程的旁观者的观念,而是行动者的观念。他们强调,人之所以为人,是通过与由其他行动者构成的环境之间的互动即相互作用,成就了他现在的样子。

符号互动论正是在美国实用主义思想影响下产生的,其研究的焦点是社会互动过程和社会关系。在他们看来,互动是一个分析单位,社会

^① 虽然研究互动和教学中互动的学科很多,但多数学科的研究思想均源于社会学中的互动理论,或是互动理论在各学科的运用。

由互动的个人构成，他们的行为不只是反应，更多的是领悟、解释、行动与创造；个人不是一组确定的态度，而是有活力的并不断变化着的行动者，一直处在生成中但永远不会彻底完成；社会环境不是某种外在的静止的东西，它一直在影响并塑造着我们，但这也是一个互动的过程，因为环境正是互动的产物，即人创造着环境，环境同时对人进行塑造；人有内心的生活，同时又是一个自我，自我并非一个心理实体，而是社会互动过程的一个方面；互动的过程首先是一个符号的过程，符号被行动者赋予了意义，这种我们与他人共享的意义。因此，关于世界的定义以及对现实的感知与反应，均产生于互动过程之中。

2. 米德的互动论

在互动理论中，米德（Mead, J.H）被公认是这一理论的最有影响的创立者。关于互动，他的基本思想是：个人、自我、社会均产生持续不断的对话与交往，人类的交往是通过有意义的动作，即有别于非人类的自觉的意识影响下实现的。他对交往的分析，是从“手势”（或动作）这一概念开始的。动物同样以“动作”进行对话，但不是有意义的举动，他们只是对刺激的本能反应，因为他们之间并无对动作意义的理解。米德认为，只有当动作或手势伴随有引起确定反应的意向，并且该动作不仅能引起对方的反应，同时也引起自己相同的反应时，“有意义的”对话才出现。动作被行为者赋予了意义，手势也就变成了符号（symbol），符号的互动正是人类行为的本质特点。通过符号的交流，互动双方就能为对方易地而想。

有意义的符号在互动中起着至关重要的作用，因此，米德对其形成过程进行了分析。他认为：“有意义的符号的形成是一个复杂的过程，它至少涉及以下诸方面的问题：第一，语言使社会行为的参与者理解意义，并使意义得以交流。语言是社会的黏合剂，它使人类组成拥有共同意义的共同体成为可能，这种共同体不可能产生于动物世界中；第二，抽象思想的出现，它使人能够进入一个纯用符号操作的世界，能在想象中排演各种角色和情景；第三，主体成为他自己的一个客体，对他自己的刺激作出反应，与他自己对话，把他自己当作行动的目标，解释和反思他自己的行为等；第四，互动的社会制度的形成，没有这种相对稳定

的结构，有意义的对话是不可能的。”^①从这个意义上说，米德的互动涉及两类不同的交往与对话的取向，一类是“外在的对话”，即我们一同创造我们共同的世界的互动过程；另一类是“内在的对话”，自我的两个不同面之间的对话产生了自我。

由于德国唯心主义未能很好地将主体建立在普通人日常经验的基础上，因而没法完善地解释自我的起源，米德则将注意力集中在自我与社会的关系问题上，结合互动观创造性地构建了他的自我社会关系论，这也是米德理论最吸引人的地方。他强调，自我是借助于符号互动产生的，在这一互动过程中，自我不断涉入与宾我（me）、他人（the others）以及普遍化的他人（the generalized other）的对话过程中。他认为，自我源于社会，因为自我是由对话形成的。人的一切思考都是“内心的对话”，为了懂得怎样和自己对话，人必须首先和他人对话，在这个意义上，只有通过他人，个人才知道他自己的经验，但这并不意味着个人基本上是由环境决定的。因为，第一，社会并非完全客观的存在，它并非是从外部单向地决定个人的东西；第二，在社会与个人的互动过程中，社会既非一套现成的标准和模式强迫个人接纳，个人也非一切外部刺激的接受者，惟一可以确定的是主体可以把一切变成符号，从而在自己的想象中加以选择、组合、排演。自我也通过扮演他人的角色，把自己放在一个想象的他人的审视之下。他想象着他人对其行为的看法和反应。这种对他人角色的扮演进一步发展，便是把整个社会群体当作他人：他人的态度被一般化、概念化了，对主体而言，他人就表现为整个民族、社会、国家、道德或上帝。^②

米德的理论特别是其自我理论，为我们研究互动教学具有重要的启发意义：行动和自我是同社会过程联系在一起的，但又是创造的和反思的。个人作为一个有意识的主体，将社会规范内化而参与社会生活，他也能够怀疑这些规范，从而使共同体免于停滞。同样，在教学中，学生作为行动的主体，其行为和发展总是互动的结果，而在互动过程中，教师如果仅仅将学生看作是需要同控制的客体，将学生置于被动的境域，那么，教学的改造和学生的发展，就只是纸上谈兵。

^① 转引自于海《西方社会思想史》，复旦大学出版社，1993年版，第368～369页。

^② 于海：《西方社会思想史》，复旦大学出版社，1993年版，第369页。

3. 布鲁默的符号互动理论

布鲁默 (Blumer, H) 于 1937 年发表一篇题为《米德思想的社会学意义》，第一次使用“符号互动论”一词，他认为，“符号互动论”最能反映和概括米德的思想。他总结了互动论的三点假设：第一，人类看待事物的行为是以事物对他们的意义为基础的；第二，这些意义乃是社会互动的产物；第三，通过个人对各自所遇到的符号所做的解释过程，这些意义得到修正和运用。

布鲁默由此提出了符号互动论，他认为符号互动论主要有如下特征：第一，人类社会是由具有自我意识的个人组成的，自我是使人能用象征表示其生活环境中的事物、解释他人的行为、并用指示物指示他自己行动的主要机制；第二，个人的行为是构造而非不经意的举动，它是经由自我定义、注意和解释其行动的处境而构造的；第三，群体或集体行动是个人的行动联合而成的，是由人们彼此解释或考虑自己的行动而产生的。通过角色扮演，个人弄清了他人行动的意图和方向，并在对他人的解释的基础上形成自己的行为。

由于布鲁默的杰出贡献，他成为符号互动论的又一重要的代表人物。

4. 互动论的后来发展

布鲁默之后，互动论开始在米德和布鲁默的基础上展开，并形成了以下几个倾向。^①

(1) 遵循相对纯粹的“布鲁默主义”的理论立场，坚持解释的意义并对直接的开放的互动做更进一步的研究。如对功能主义的越轨理论的挑战，就有贝克 (Becker, H. S) 等人提出“标签”理论。他们反对越轨行为是由社会系统中的结构性压力造成的这样的功能主义的观点，认为正是互动产生了越轨行为，因为人们对重要的行动者贴上“越轨者”的标签，导致越轨者本人也就认为自己是这样的人，造成其更多的越轨行为。

(2) 继续坚持外部环境对行动的意义。“集体行为”理论就是一个

① 杰弗里·亚历山大著，贾春增、董天民译：《社会学二十讲：二战以来的理论发展》，华夏出版社 2000 年版，第 168~170 页。

很好的例子。集体行为理论可以看作是一种新的社会学研究方法，其主要的研究对象是社会变迁，其研究方法不是试图从结构的原因上而是以个人和群体互动的开放形式描述社会变迁。

(3) 进一步发展米德的自我理论。库恩 (Kuhn, M.H) 的自我理论把社会结构的个人认同看作是行动的动因，这种互动论试图发展一种相对复杂的和决定论的理论，这是关于社会自我怎样运行和社会为什么存在的理论，这种倾向采取完全结构主义的研究方法解释个人的互动。

(4) 在超越个人与社会之间的障碍方面作出努力。例如，卡斯非尔德 (Gusfield, J) 将价值与权利看作是偶然的，可以任人摆布的，但却是不可能完全把握的因素。在这一研究倾向上，戈夫曼无疑是最杰出的代表。他认为，原则上讲互动的人们要依赖于“符号载体”，符号使行动者能够理解他熟悉的人，其方法是将此人的行为表现与自己先前所拥有的对其他人的行为方式经验进行比较。这个假设的行动者在原则上也依赖过去人们在特殊背景中所采取的行动的经验，或者依据“典型行动者”的个性的经验进行推理。

通过对社会学中互动理论的分析，对当今我国教学论的研究至少有如下几点值得借鉴：第一，将研究视角放在具体的人与人之间的互动上，可以使教学论研究进入具体的课堂环境，避免了教学论研究的长篇大论和整体思维，^①可以使我们关注师生的具体行为和具体的教学情景，为教师的教学提供切合实际的帮助；第二，就学生的发展言，传统的教学论总是强调学生的发展是教师行为的结果，忽略了学生本身的知识建构问题，忽略了学生行为的习得和各方面的转化取决于学生自身对于外部环境（包括教师）的影响的解释、理解与反思，即取决于学生的自我意识；第三，互动理论强调互动是人与环境的作用，这里的环境包括他人，如果以此为视角，课堂教学中师生关系无论从教师看还是从学生看就都是互动关系，这种关系不仅需要我们重新审视我们的学生观，同时也需要我们重新分析教师观，以便在真实的情景中建立合理的师生关系；第四，互动教学研究的焦点，不应当只是关注教师所应采用或可以采用的技巧，而是要关注学生在与环境互动中其自我发展的特殊性与规

^① 这并不是对我国教学论研究的认识论基础的全盘否定，但教学认识论避开具体的师生教学行为进行所谓认识层面的研究，不能不说是研究中的一个缺憾。

律性。

(二) 教育社会学中的互动理论

教育社会学作为研究“学校系统中的行为、活动、组织和制度之间结构关系及其互动过程”^①的学科，其发生发展不可避免地会受到社会学相关理论及思想的影响。同样的，社会学中的互动理论，也在教育社会学中有所反映，也出现了教育社会学中的一个重要的理论学派——互动理论，并与功能理论、冲突理论相抗衡。

教育社会学中的互动理论与社会学的互动理论从理论的性质而言，有着某种一致性，或者可以认为，教育社会学中的互动理论主要是社会学互动理论的运用。由于社会学互动理论关注微观的社会生活，因此，教育社会学互动理论同样持有这样的认识。这一理论将研究对象界定在学校生活以及教育过程，强调要对学校中的人际互动、个体行为进行研究。其研究的主题包括学校生活中怎样进行交往、如何使这种交往产生实质性的意义。因而这一理论更重视研究个人、小群体，他们研究包括这样的问题：学生刚入学时怎样看待学校生活，学校的经历对学生有何意义，师生互动是怎样发生的，班级中学生之间的互动表现出怎样的特征，学生、教师、学校管理者怎样看待与对待这样的互动等等问题。

案例 1.1

教育社会学互动理论与功能理论和冲突理论的区别^②

功能论和冲突论都关注宏观的教育现象，如教育与政治经济的关系等，而互动论则关注微观的教育现象，其研究的焦点主要放在学校或课堂层面，两者之间的差异主要表现在：

1. 对个体与社会关系的假设：功能论和冲突论强调社会结构外在于个体又控制着个体，个人行为是社会的产物，这对于个人自治与自由是一种限制；互动论则强调个体具有在社会约束背景中的更多的自由，社会未必是一种强大的控制力，人们总是处在创造、改变他们的

① 马和民：《新编教育社会学》，华东师范大学出版社，2002年版，第8页。

② 马和民：《新编教育社会学》，华东师范大学出版社，2002年版，第38页。

生活世界过程中；

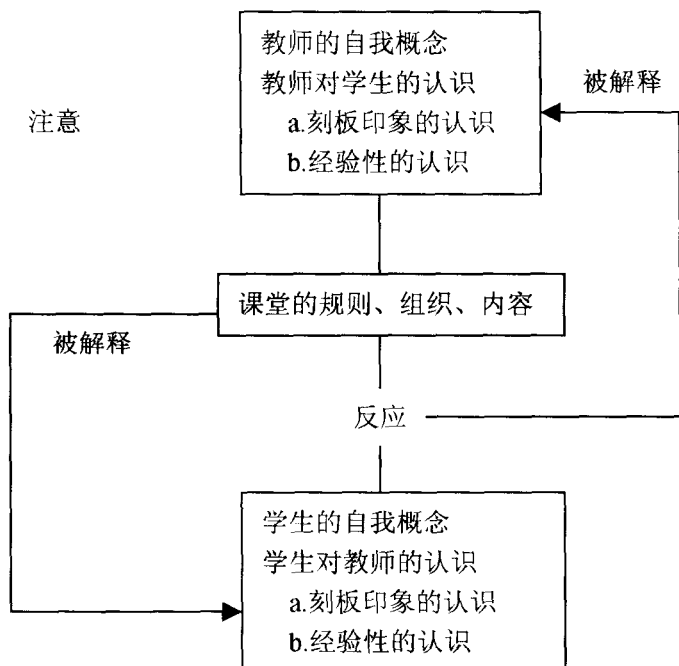
2. 研究内容：功能论和冲突论注重社会层面的研究，如他们较多地研究社会结构、社会变迁与教育的关系问题；而互动论则强调对个体和小群体研究，如研究师生互动、班集体建设、同辈群体等的性质问题；

3. 研究方法：功能论和冲突论更多地使用定量方法，尤其推崇经过严格控制的多变量分析；互动论则注重使用定性方法，主张研究处于自然状态中的个体行为，但也不排斥简单的量化研究。

由于教育社会学中互动理论将研究放在具体的微观的学校情景，其主要解释学校特别是课堂中的师生行为；因此，这一理论对课堂师生关系的构成、其互动的模式进行了大量的研究。

沃勒早在 20 世纪 30 年代就以师生关系为对象进行了研究，他提出，师生关系是一种制度化的支配与服从关系。教师作为成人世界的代表，他们扮演着学校秩序的制定者和监督者的角色，是正规课程的代言人，他们对学生提出各种各样的期望，学生成为其期望的原材料。但是，学生作为一个活生生的人，他们也必然以各种自发的方式实现自我，并用自己的方法达到目标，因此学生的许多行为常常与教师的期望和课堂规范相抵触，教育冲突难免发生。由于教师拥有绝对的权威，在师生冲突中，教师几乎总是获胜者，师生矛盾斗争的结果总是以学生的失败告终，似乎这一切都是预先注定的。于是，师生冲突进入第二个阶段，在这样的情况下，教师一味地压制学生，学生则以各种消极方式回应教师，如公开反抗、一笑了之、拒绝交往、自我包庇、刻板服从等，而教师为了使自己的权威不至于受损，会竭力说明制度的合理性和合法性，并强迫学生服从。

将互动论真正合理利用于解释课堂师生互动行为的，当属布列克里局（Blackledge, D）等人的师生互动模式研究。他们提出了如下的师生互动模式：

图 1.1 师生互动模式^①

这一课堂互动的模式，运用自我概念、认识、解释、磋商等，对课堂中师生互动何以发生、师生在互动中的角色与地位等给予了较好的解释。其中，“教师的自我概念”指教师的教育观，即对教书育人的综合认识，包括对自己角色的稳定的观点、对社会的看法、对知识和学生的认识等。这种观念性认识，对于教师的课堂互动行为有着极其重要的影响，或者，它决定着教师的所有行为；“教师对学生的认识”一方面包括根据学生过去的成绩、学生的家庭背景、学生的操行评定、学生的性别、外表等的刻板认识，既然是刻板认识，一般就难以改变，另一方面则是通过与学生的接触，通过不断的了解，重新获得的对学生的经验性认识，这一认识，常常同教师的观念和个性特点相关，即教师是否善于和愿意改变自己的想法（一般说，在学校实际中，好学生刻板印象转变为不好甚至坏学生印象较易，坏学生刻板印象转变为好学生印象较难）。

^① 布列克里局等著，李锦旭译：《教育社会学理论》，台湾桂冠图书出版公司1985年版，第322页。

“学生的自我概念”主要是学生关于学校生活、自尊、学习、自我发展的一种综合性的认识，这种认识，对于学生的学校生活和具体行为产生影响，并且由于学生的多样性和差异性，学生的自我概念就极为复杂多样；“学生对教师的认识”同样包括刻板印象的认识和经验性认识，学生会持有一种严格的标准来认识教师，如严格—宽松，好教师—坏教师，专制—民主等，都成为标准。

案例 1.2

刻板印象和经验性认识的教学实录^①

师：同学们好！

生：于老师好！

师：怎么知道我姓于的？

生：老师说的。

师：说我姓于。老师还告诉你们什么？

生：你叫于永正。

生：你是一位全国特级教师。

师：全国特级教师？江苏特级教师。（众笑）还讲什么？

生：你上课时对待学生很平等。

师：（笑）说的好话真不少。

生：你当学生是自己的朋友。

生：你跑过许多省市。

师：跑过，用腿跑？（做奔跑状）（众笑）到过，跑过也行，快就用跑，跑过许多省市。

生：你是一位中年男性。（笑声）

师：中年男性，不是女性。是男是女？（众笑）

师：你们老师贵姓？

生：邱老师。

师：当你一见到我的时候，对你们老师的话产生怀疑吗？有什么想法？

生：你头发白了。

师：不是中年男性了。（众笑）

^① 引自杨九俊主编：《新课程教学现场与教学细节》，教育科学出版社2004年版，第15～16页。