

第一章 研究视域

在推进基础教育课程改革的背景下，重建课堂成为课程实施与教学改革的重要任务之一。重建课堂，意味着我们要按照新课程的理念研究、改变和重塑教学，意味着教师必须改变惯常的思维方式和教学行为，意味着课堂教学应该发生一种结构和性质的变化。这种变化不仅应该体现在教师的思维中，而且应该体现在教师的教学操作和教学行为中，更应该体现在现实的课堂中和学生当下的学习和发展中。本书研究课堂教学的重建，研究新课程的理念如何落实到教学操作中，选择了一个特定的角度，即从教学现场与教学细节及二者之间关系，来再现课堂、分析课堂和研究课堂。

第一节 教学现场

“教学现场”是本书的关键词之一，是首先必须廓清和厘定的概念。准确而恰当地揭示“教学现场”的内涵，理解和把握“教学现场”的基本特征，对我们进行教学现场与教学细节的研究，对教学实践研究具有显而易见的重要性。

一、教学现场的理解

教学现场是一个包含着空间和时间的概念。从空间概念的角度看，教学现场指直接从事教学的场所，包括该场所呈现的教师、学生、教学物件等各种因素；从时间概念的角度看，教学现场指现在正在实施的教学，其中包括从“现在”开始随着时间推移而出现的一组教学和学习行为。将空间与时间概念整合起来，教学现场实际上就是指“此刻”呈现在我们面前的教学状况。

这里使用的教学现场的概念，需要特别强调以下几点。

一是显然我们无法提供物质性的现场，而只能提供建立在物质现场基础上的替代品，即用语言文字建构起来的虚拟的教学现场，主要以教学实录或教学案例或教学故事形式来呈现。由于教学现场的特殊性，因而不可能像刑

事案件的现场那样充满可疑的、具有悬念、比较刺激的物件和环境。教学现场也不是一种静止不动的状况、环境和背景，更不需要加以保护。教学现场所提供的主要是教师与学生行为及其互动，当然其中也有必要的教学道具和必不可少的物件，它主要为我们观察和研究教学而设。

二是我们所提供的教学现场，它的“此刻”与“现在”的时间概念，从阅读者“走进”教学现场开始，到阅读者“走出”教学现场结束。譬如于永正老师在 2000 年执教的某一节课，作为我们的教学现场，这里的“此刻”与“现在”的时间概念，与我们每一个阅读的人有关，我们“正在阅读”就意味着我们“进入”了现场。当然，这也就意味着与教学实录和教学故事本身真实发生的时间没有关系。尽管我们尽可能选择发生在近期的、本土化的教学现场，但它仍然不是真实意义上直接走进的现场。因此，这里的“在场”是每个阅读者的在场，也是每个阅读者的此刻和现在。

三是我们所提供的教学现场，是按照新课程、新理念、新标准进行选择的教学现场，因而不可能是保持纯客观的中性价值立场。选择，就意味着一种价值判断与价值引领。当我们再现现场时，也就同时意味着意义呈现和价值的建构。因此，这里所提供的现场，无论是示范性的、探究性的，还是问题性的，都体现着一种价值追求，即按照新课程的要求来进行课堂教学的改革和建设。

既然是一种体现了价值选择和价值追求的课堂教学的实录，为什么还要使用“教学现场”这样一种中性的概念？回答简单而明确，因为“教学现场”是一个具有符合我们选择标准的基本特征的概念。

二、教学现场的基本特征

教学现场的基本特征是“真实性”、“日常性”和“丰富性”，因而具有成为教学实践研究对象的基本品质，成为可观察、可分析和可概括的教学论研究对象。

教学现场的基本特征之一是“真实性”。所谓真实性，可以有三个层次的理解。一是现实的真实性。所呈现的教学现场曾经真实地发生过，具有真实的时间、地点、人物和事件，是在真实的环境中曾经发生过的教学。二是逻辑的真实性。当教学现场重新呈现时，要尽可能准确而真实地进行再现，再现过程其实也是一种加工过程，但这种加工必须符合当时的教学情境和教学规律，必须符合特定情境中教师和学生行为及其互动的自然逻辑。三是可重复性。教学现场所提供的教学过程、教学行为和教学细节，具有可操作性和

可重复性，它是可模仿、可学习、可运用的，具有在任何相似的情境中再现的可能性。

教学现场的基本特征之二是“日常性”。所谓日常性，可以有三个层次的理解。一是相对于经典性的日常性。这里所提供的大多数教学现场，是普通教师与普通学生在课程改革背景下教学创新的尝试，虽然有些课改研究课和探索课经过一些加工和磨炼，但仍然是普通教师的普通课，显然存在问题和缺点，不够成熟也不够完善，但无疑具有一定的代表性，具有研究的空间和价值。二是相对于“非常态”的日常性，追求的是常态教学中所应该做到也能够做到的。我们也提供了一些著名教师的课例，但基本标准是具有常态性，是平时教学、日常条件下能够做到的，而不是需要特殊要求、特殊条件和特殊本领才能上的课。三是引导的日常性，即以教学现场本身所具有的日常性，来引导教师将新的教学理念内化为自身的教学素养，逐步形成新课程实施所需要的教学行为，并能够熟练地运用于教学实践，落实到日常的教育教学中。

教学现场的基本特征之三是“丰富性”。所谓丰富性，可以有三个层次的理解。一是具有原生形态。原生形态的教学可能不够完美、不够精致，但却是具体的、丰富的，它是直观、感性和丰满的，而不是抽象的、概念化的、注解式的。二是具有随机性。原生态的教学是丰富的，也是多变的、复杂的，甚至有些因素是随机的、偶发的。这种随机和偶发是预设之外的随机和偶发，可能是特定情境的规定动作，可能是下意识的应急选择，也可能是灵机一动的智慧。不可预测的随机性和偶发性增加了教学现场的丰富性和变通性。三是提供了理论解释的多样性。教学现场的丰富性和随机性，扩大了解释的空间，增加了解释的复杂性，也提供了多种解释的可能性。形象大于思想，教学现场的丰富就在于教学实践自身的丰富性，也在于理论表述、理论诠释和理论概括的多种可能性。

三、教学现场的预设与生成

教学是有目的、有计划、有组织的过程，因此教学现场无疑是预设的结果；但教学又是一种创造性的劳动，因此教学现场也是师生在特定教学情境中互动的结果。教学是一种预设与生成的统一，教学现场也是一种预设与生成的统一。认识到这一点，对理解和把握教学与教学现场的本质属性，对于更好地控制和驾驭教学现场，观察和研究教学现场，具有重要意义。

教学预设构成预期的教学过程，而教学过程的展开则构成教学现场。这种预设主要表现在以下几个方面：课程标准与教材对教学具有先天性的预设，

规定了教学所应达成的培养目标和基本要求，规定了达成目标的主要方式和途径，而作为教学组织者的教师对此的认识程度和内化水平，决定着教学预设水平的高低；教师的个性特征和综合素养，尤其是对教育教学基本规律和学生身心发展规律的认识，对教学诸要素的综合加工水平，创造性地表现自我的水平，规定了预期的教学如何操作和所能够达到的预期水平；教师个体或教师群体的教学设计（备课）水平、经验（是否教过）和熟练程度，决定着教学预设水平。一般来说，教学预设水平决定着教学过程，也决定着教学现场。没有好的预设，很难有好的过程和现场；好的预设才能产生好的预期教学。

根据新课程的基本理念和课程实施要求，教学预设应突出教学设计的环节，要强化通过集体备课和集体教研，使教学预设落到实处。以为新课程强调教学生成，就忽视和轻视教学设计，甚至取消备课，是要不得的。教学设计和备课的重点主要包括三个方面：一要对落实新课程的理念，如何达到本学科的培养目标，对如何将“知识与技能，过程与方法，情感、态度、价值观”三维统一的目标具体落实到教学环节中去，进行整体布局和设计；二要对形成新的师生关系，促使学习方式改变，使学生自主、合作、探究式学习，主动、积极、充分地发展，进行具体而周密的设计；三要对教师如何改变教学方式、形成新的教学行为，充分显示自身教学的优势、个性和创造性以促成自身的专业发展，进行充分的考虑和设计。

因此，这是一种不同于以知识传授为主的教学预设，是一种不同于制造标准化、统一化的教学产品的教学预设，是一种不同于以“忠实执行”为价值取向的教学预设。新课程需要新教学，而新教学需要新的预设。这是一种留给教学足够空间的预设，是一种包含着丰富生成性的预设，是一种宽容偶然性和突发性，促成多样性和创造性的预设；这是一种能够促进教师和学生共享教学的愉快，不仅有高水平的思维和智力加工，而且有积极的情绪体验和情感高峰的预设。这样的预设，内在地包含着教学生成，内在地包含着教学创造。可以说，成功的教学预设本身就应该给教学生成与教学创造提供充分的空间；而失败的教学预设可能有诸多不足，重要的一条恰恰是限制、抑制甚至是扼杀了教学生成与教学创造。

教学“生成”的过程，被有些课程论专家形象地比喻为师生共同的教学“探险”。探险，首先是一种探索的过程，没有探索就没有探险。因而教学探险应该成为师生共同的探究过程。在这种探究过程中，要面对需要解决的问题和难题，要有兴趣和爱好的导引，要有勇气和智力的挑战，要有团队合作

的精神，要有克服困难、不畏艰险的意志和情感。探险，也是经历“险”境和“险”峰的过程，这里的“险”不仅仅是危险，而且是一种登高望远的境界，是一种奇妙、深奥、广博的思想和情感的经历与体验，是一种对人类知识和智慧宝库的游览、观赏和汲取。探险之路，需要有预先设计的规定线路，还需临场变阵的智慧和勇气，要能根据变化的情境和特定的需要，改变线路甚至重新设计线路。而这种改变，常常给人带来出乎意料、喜出望外的收获，能够观赏到平时无法观赏到的风景，能够经历到思维碰撞的激情、思想的高峰体验和情感的深度震撼。

然而，教学的探险是在规定的课堂空间内完成的，因而它主要是一种知识的探险、思维的探险、情感和意志的探险。那么，作为一种教学探险，教学生成的资源在哪里？教学过程就是资源，教学现场就是资源，参与到教学现场中的所有因素——思想观念形态的、制度规章的、物质和电子的，一切教学过程中可以、可能运用和利用的教学中介和教学手段，都是潜在而有效的教学资源。其中，最重要的资源是教学过程中主体性的人，因而课堂教学中的“生成”，最需要、最有价值进行有效利用和开发的，是教师和学生自身。教师既是教学资源开发的主体，也是教学资源开发的客体 and 对象，学生既是学习资源开发的主体，也是学习资源开发的客体 and 对象。教学资源的开发不仅存在于教学开始之前与教学设计之中，而且还存在于教学过程之中，存在于教学现场之中，存在于当下的教学情境和此时此刻的师生互动、生生互动之中。备课是教学资源的利用和开发过程，上课也是教学资源的利用和开发过程，甚至于是更高程度、更需要教学智慧、更需要教学艺术的资源利用与开发的过程。在良好的教学现场所提供的特定教学氛围中，师生之间的互动过程就是教学资源的开发过程，参与教学的每一个人都能感受到，开发别人的同时也在开发着自己，丰富别人的同时也在丰富着自己，扩展别人的同时也在扩展着自己。

由此我们可以认识到，教学现场是教学预设与教学生成共同创造的产品。

第二节 教学细节

“教学细节”是我们面对的又一个关键词。细节虽小，但在教学过程中的功能和作用，在促进学生发展中的意义和价值，却举轻若重。关注细节，其实就是关注新课程的理念能否落实到位，就是关注我们的教学行为能否根据

新课程的要求重新塑造；关注细节，也是追求教学的合理化、智慧化、精确化，是教学达到一定境界后的品位与追求。研究教学细节，应该成为教学实践研究的一个重要内容。

一、教学细节的理解

教学细节是外显的教学行为的最小单位，表现为多样的形式和复杂的结构，形成于特定的教学情境中，具有独立的教学价值和意义。对教学细节概念的理解，需要在以下三个层次上解读。

首先，如果按照“细节”字面上的理解：“细”者，小也；“节”者，单位或要点也。这就形成了教学细节的两种理解。一种是广义的教学细节的理解，它是构成教学行为的最小单位，是教学行为的微观分解。教学行为是由其操作和控制的主体——教师所发出的，是指向教学过程、教学对象，以完成教学任务为基本目的的外部行为的总和，因此教学行为是复数概念，而教学细节则是单数概念，是教师在教学过程中围绕教学所发出的一系列连续不断的行为中的具体行为，是最小的行为单位。另一种是狭义的教学细节的理解，不仅指教学行为的最小单位，还要求教学行为处于教学过程的关节点上，对教学具有重要的推动和联接作用。因而，并不是所有的教学行为都具有教学细节的作用，只有处于教学关节点、联接点上的教学行为，才具有细节——关节的作用，才具有推动、激活、联接和延续教学过程的作用，才具有重要的教学意义和教学价值。本书所理解的教学细节，采取广义的理解，其中包括狭义的理解。

其次，教学细节是外显的，是可以从外部进行观察的教学行为或教学行为的组合。教学细节是看得见、听得到、摸得着的具体的东西，它可能是教师的一句话、一个动作、一种表情，可能是师生之间互动的行为组合，也可能是在特定情境中学生对教学的一种重要的行为反应。强调教学细节是一种教学行为，是一种师生行为的组合，就是表明教学细节具有外显性和可观察性。它不是教师与学生抽象的、内隐的思维活动和内部情感，而是这种内部东西的外显化、具体化和操作化。建立在外显性和可观察性基础上的教学细节，是教学信息输出和输入的重要信息反馈途径，学生通过观察教师的外部行为做出相应的学习行为，教师也通过观察学生的外部行为采取相应的教学措施。于是，教学细节成为特定情境中的有效教学手段，具有了重要的教学意义和价值。

第三，教学细节具有多样的表现形式和复杂的结构。如果严格进行区分

的话，教学细节包括以下三类。一是由教师自身做出的，不需要学生做出明确配合和行为反应（但有可能引起行为反应）的单个教学行为，教师有意识的穿戴、表情（如微笑）、动作（如拍某学生的肩膀）和语言（如“下面我们进入今天的教学”）等；二是由教师与学生之间所形成的一种互动、反应和连续行为，即教师行为需要明确的学生行为配合，才能够完成的师生行为组合；三是学生按照教师要求和教学指令延后所做出的相应行为反应，这种行为也许不需要当场做出，因此可能发生在教学过程中，也可能发生在教学过程之外。如“家长签字”是一个延后教学行为，它是由教师发出和要求的，由学生和学生家长完成的，位于教学过程之外却直接影响教学过程的，非常典型的中国式的教学细节。由此我们应该认识到，教学细节虽然是最小的教学行为单位，但却有着多样的表现形式和较为复杂的结构。

二、教学细节的基本特征

教学细节具有“情境性”、“指示性”和“教育性”的特征。

教学细节的基本特征之一是“情境性”。这种情境是宏观的教育文化传统、中观的学校教育文化与微观的特定教学过程三者的相互结合，其中起决定性作用的是特定教学过程中的微观情境，或者说是教学现场。教学细节就是一种特定情境（文化与传统）的产物。一个国家、一个民族的教育文化与教育传统，在某种程度上决定着教学行为与教学细节的形成和产生，这是教学行为与教学细节形成的共性基础。如“上课要坐端正”这一教学细节，在中国或在儒家文化圈的国家 and 地区，几乎是普遍有效的教学行为与教学细节。教师决不会怀疑这一教学行为与教学细节的正确性与合法性，当课堂上出现秩序问题时，连幼儿园教师都会不假思索地要求孩子“小手放放好，小背坐端正”，而绝不会去考虑此刻已超出孩子稳定注意力的时间，需要让孩子休息一会儿，放松一会儿。学校的教育传统和教育文化对教学行为与教学细节的产生，也具有稳定而长久的影响力，是一个学校教师群体形成教学行为的共性基础，因而所形成的教学细节，也相应地具有学校文化与学校传统的色彩。如以培养优雅的绅士和淑女风度见长的学校，与培养质疑与雄辩品质见长的学校，教师行为和教学细节肯定具有非常不同的学校文化和学校传统的色彩。

然而，教学细节的形成和产生，更多的是受制于当时的教学过程与教学情境，更多的是教学现场中师生互动的产物。这里的情境是教师面对着特定的教学对象，面对着已有的教学进程，面对着已经形成的心理氛围，审时度势，为推进教学、完成特定教学任务而采取的教学行为。当一位教师在组织

课堂中学生的讨论时，学生的讨论开始偏离主题，他可以引导学生回到主题上进行讨论，可以放任学生继续讨论下去，也可以果断地结束学生的讨论，无论是采取哪种措施，都主要地取决于当时的情境和教师的决断，这种决断体现了教师的教学理念、控制和驾驭课堂教学的经验和能力等。教师处理和采用某种教学行为的细节，往往是综合考虑教学的各种情况的结果，其中包括教学预设中完全没有设想到的因素。因此，在教学过程中，情境性也就意味着临场性，意味着随机性，意味着偶发性。许多教学行为和教学细节是当时特定情境的特定反应行为，甚至于有些精彩的教学细节，生成于特定情境中的偶发事件。如著名特级教师于永正处理音响尖啸声的教学细节，就具有很强的偶发性，而处理这类事件的教学细节，往往需要教师有面对特定情境、处理突发事件的教学艺术和教学机智。精彩的教学细节一般是无法预设的，形成和产生于特定的情境中，形成和产生于师生的互动中，形成和产生于偶发事件中。

教学细节的基本特征之二是“指示性”。所谓“指示性”，首先要求教学细节具有“确定性”，如教师的微笑代表着赞许和鼓励，食指放在嘴上是想让学生安静下来，注意力集中，这些行为和细节的意义是非常确定的，学生决不会搞错。如果教师微笑是代表着批评，食指放在嘴上代表着下课，就完全失去了教学行为和教学细节的确定性，也就失去了被识别的可能性，学生就无法做出相应的行为反应。其次，教学细节应具有“喻行性”，即在确定性的基础上或明或暗地指示出应该做些什么或如何做。如学完一部分教学内容后，有些教师会将教材中的一段文字投上电子屏幕，并请一位学生诵读一遍。这一细节实际上是暗示学生，这段文字非常重要，需要全面准确地理解，甚至需要背诵，因此有些学生立即在书上用笔画出记号或着重标记，以便复习时使用。这就是教学细节的“喻行性”，它指示和促成着出现相应的学生行为。第三，有些教学细节位于教学的节点，因而具有“标记性”，标记着上个阶段的教学结束，进入一个新的教学阶段，发挥着承前启后的作用。教学细节的“指示性”告诉我们，应尽可能减少教学中的随意性行为，应坚决杜绝教学中的盲目性行为。优秀教师其教学行为和教学细节的指向性很强，总是能够准确无误地把信息传递给学生；而良好的师生关系和师生互动，也是建立在教学行为与教学细节所输入与输出信息（其中包括情绪和情感信息）的顺利识别、畅通无阻的基础上的。

教学细节的基本特征之三是“教育性”。教学细节作为教学行为的最小单元，应该充分体现教育性，这里的教育性意指具有较高的教育教学价值和意

义。这种价值和意义不局限于教学范畴，而是具有教育性、伦理性和人文性的价值。成功的教学细节体现着先进的教育理念，符合学生心理发展的基本规律，符合教育的基本规律；成功的教学细节总是体现着教师的人文关怀，体现着对学生的尊重、信任和理解，体现着教师的教学技巧、教学智慧和教学艺术。如在新课程实施中，课改实验区教师所创造的“举左手，举右手”的教学细节，就是教师与成绩较差的学生之间的一种约定：如果能够回答问题举右手，如果没有把握则举左手，教师根据学生举手所提供的信息来决定是否请他回答问题。这多么具有教育的人文关怀！然而，我们的课堂中常常出现非教育、反教育的教学细节。如学生回答问题错误，教师让学生站着，问“谁来替他正确地回答？”等另一名学生正确回答之后，教师说：“你听清楚了吗？请坐。”这一司空见惯、习以为常的教学细节所指示的信息，每一个人都很明白：如果回答不正确就不要回答。长此以往，学生回答问题的主动性、积极性会逐渐消失，愿意回答问题的学生会越来越少。这一细节中隐含着一个错误的观念，即教师已经讲过的内容，学生不应再出错。我们应该认识到，学生出错是非常正常的。学生如果不出错误的话，还要我们教师干什么？课堂应该是一个允许出错的地方。教学行为和教学细节的“教育性”告诉我们，细节虽小，却不能小看，在我们以为“应该”和“正常”的地方，在我们所忽视和漠视的地方，常常隐藏着非教育和反教育的现象。

三、教学细节与教学理念

以新课程的教学理念为依据和指导，重建我们的课堂，不仅需要确立新的教学理念，而且需要改变我们的教学行为。在教学行为改变的过程中，我们要高度关注教学细节的分析、研究、改造和创新，因为教学细节构成了教学行为的基本单位，是能否形成新的教学行为的重要标志。如果说有什么样的教学理念就会有什么样的教学行为，教学行为在某种程度上体现了教学理念的话，那么，教学细节则集中而鲜明地体现着教学理念。教学细节是透视教学理念的放大镜。

以新课程的教学理念来反思惯常的教学细节。以新课程的教学理念为标尺来衡量教学细节，我们会发现很多与新课程不和谐、相抵触的音符。新课程的核心理念是“为了每一个学生的发展”，是一种“以人为本”的教学观。但我们很多的教学行为和教学细节忽略了学生发展，有些就连起码的信任学生、理解学生、尊重学生也无法做到。如我们已习以为常的拖堂细节，多数教师认为拖堂无关紧要，甚至以为是对学生负责的表现。其实课间休息对学

生发展至关重要，坐了 40 分钟或 45 分钟的学生，迫不及待地需要下课的 10 分钟，进行身体和心理的调整，以便下节课更好地学习。因此，学生有没有这 10 分钟完全不一样。拖堂是否合理，应该从以学生发展为本的角度重新进行反思和审视。再如，目前中小学普遍使用的家长签字这一教学细节，就是不尊重学生、不信任学生，并引发了很多学生模仿家长笔迹、代家长签字的现象。分析和反思惯常的教学细节，从我们习以为常的教学细节中看出不合理、不科学、不人道，是形成新的教学理念和教学行为的前提，也是改变原有教学行为、形成新的教学细节的基础。

以新课程的教学理念来改造现有的教学细节。正因为我们的教学行为和教学细节有不合新课程、新理念和新要求的地方，因此，需要改造我们的教学行为和教学细节。新课程要求给学生提供自主、合作、探究的空间，而我们的教学习惯于讲授、灌输、包办，需要改造；新课程要求多样化的学习和个性化的学习，而我们的教学习惯于标准化、统一化、同步化的要求，需要改造；新课程要求学得愉快、轻松、自由，而我们的教学过分强调书本、过分强调成绩、过分强调升学，给学生以沉重的压力和负担，需要改造；新课程要求教师成为学生学习的组织者、引导者和合作者，而我们已经习惯于成为知识、道德、真理的权威和导师，这需要改造我们作为教师的心智模式，从一个新的角度和视野来重新认识教学。譬如，教学中从来都是学生承认错误，如果教师真的错了，能否向学生承认自己错了，向学生道歉？教学中从来都是教师站着讲课，学生坐着听课，仰头看着教师，能否教师坐着听学生讲，哪怕坐上 10 分钟？课后辅导，从来都是学生站着，教师坐着，能否教师站着，学生坐着？从来都是课代表帮教师收作业本，抱作业本，送作业本，教师改作业，能否采取别的方式？这种细节和行为的改变，会引发我们新的思考，经历新的感受，获得新的提高。

以新课程的教学理念来创造崭新的教学细节。新课程、新理念、新要求不仅需要改造我们的教学行为和教学细节，而且需要我们在教学实践中形成和创造新的教学行为和教学细节。教学本质上就是创新。这种创新不仅发生在教学设计的环节，而且发生在教学实施的环节，发生在教学现场，发生在师生互动中。这种创新不仅需要教师个体的努力，而且需要教师群体的共同努力，更需要教师的合作伙伴学生以创造性的学习参与教学创新。这种创新不仅需要教学实践，还需要教学研究，需要专业引领，需要教学实践与教学研究的相互促进和相互提升。

第三节 教学现场与教学细节

我们可以从不同的维度和角度来研究教学。如果我们把教学作为一个整体的话，可以有以下不同层面的教学研究。从建立体系和结构框架的维度，采用最传统的因素分析的方式，分别从教学目的、教学任务、教学过程、教学组织、教学方法、教学手段和教学评价等来研究教学，我们现有的多数教学论研究都是沿用这样的思路；适当将范围缩小，聚集于课堂教学，以课堂为中心来研究教学的有关理论与实践问题；从既涉及教学理论也涉及教学实践的模式研究的维度来研究和把握教学，其中必然涉及不同教学模式的比较研究；以教学的基本范畴为核心，进行专题性的研究，如从教学过程与教学组织、教学结构与教学要素、教学理念与教学行为、教学设计与教学操作、教学预设与教学生成、静态教学与动态教学等范畴来研究和把握教学。显然，教学现场与教学细节属于一种教学范畴意义上的专题性的研究，同时它也是描述教学、分析教学和研究教学的一个独特而有趣的角度，具有丰富而多样的研究空间。

一、教学现场与教学细节构成一对教学基本范畴

从整体与部分的意义上来研究教学，从而构成教学基本范畴的有教学目的与教学目标、教学过程与教学环节、教学结构与教学要素等。整体的、长远的教学价值和意义与局部的、阶段的教学价值和意义，构成了教学目的与教学目标作为一对基本范畴；完整的教学流程与局部性的教学阶段，构成了教学过程与教学环节作为一对基本范畴；教学的整体组织与教学的独立要素，构成了教学结构与教学要素作为一对基本范畴。

显然，教学现场与教学细节也是从整体与局部的意义上构成的一对教学范畴。作为一对基本范畴，教学现场为教学细节的形成和产生提供了规定的情境：教学现场既为教学细节的生成提供特定的条件，使潜在的、预设的教学过程和教学行为转化为现实的教学过程与教学行为，还能有效地激活教学细节的出现，实现着教学细节的处理。一句话，教学现场就是教学行为和教学细节发生、运行并实现的操作平台。另一方面，教学现场也规定和制约着教学细节的形成和产生。不同的教学现场所能够提供的条件是不一样的，因此所出现的教学行为与教学细节也会有所不同。好的教学现场，能够提供各

类教学行为和教学细节出现、运行和实现的可能性，能够为激活师生的互动和创造，形成具有教学智慧和艺术的教学细节提供充分的条件。差的教学现场只能提供有限度的选择、条件和可能，无法保证实现教学生成和教学创造的条件和空间。同时，类型不同的现场，如公开课、观摩课、比赛课、研究课和日常课等，由于教学的目的、任务、意义、参与者（教师与学生）等因素的不同，因而所提供的操作平台也是不同的，教学行为方式和教学细节处理也会有区别很大的特定环境和要求。显然，教学现场作为一种整体，在相当程度上制约、规定和影响教学细节。

作为一对整体与部分意义上的基本范畴，教学细节构成着教学现场的具体状态、具体内涵和具体过程。没有教学细节，教学现场是僵死的、了无生气和缺少活力的。不同的教学细节组合起来，可以构成不同的教学现场和教学过程，从而使教学现场和教学过程具有多样性、层次性和独特性。精彩的教学细节不仅可以使教学现场具体、丰富而充实，而且可以使现场充满着变化和灵动，充满着诗意和创造。处于教学过程关节点的教学细节，能够推动教学现场的发展和进程，使教学现场从静态转变为动态，从情境演变为情节，从情节中导出戏剧性的高潮。精彩的细节能够不断营造和创设良好的教学氛围，能够诱发和创造教学现场的高潮，能够提升教学现场的品位，能够开掘出教学的深层意蕴，能够实现教学的潜在意义。精彩的教学细节会给我们意外和惊喜，会令我们陶醉和享受，会使我们感受到教学的意味深长和回味无穷。从这种意义上看，教学细节作为一种局部，并不简单地受制于教学现场，它能动地反作用于教学现场，它生成和创造着教学现场。显然，作为局部的教学细节也在相当程度上规定、制约和影响教学现场。

教学现场与教学细节作为一对基本范畴，对整体与部分的呈现和描述，主要着眼于教学的外部形态和外部行为，而不是内在意义、内在结构与内部程序，因而它又是能够体现教学的现实性、丰富性和多样性的一对范畴。

二、教学现场与教学细节具有研究的独特性

教学现场与教学细节为研究教学提供了一个独特的视角。我们已经习惯于把教学切割成不同的方面、不同的要素、不同的过程和不同的操作，进行逐项的教学论分析，而教学现场与教学细节则为我们提供了一个从外部形态的角度，来整体把握和细部聚焦的观察视域。教学现场为我们提供了一个全景式的鸟瞰，教学细节为我们提供了一种深度性的聚焦。

教学现场是一个包含着空间与时间的概念，它是所有教学要素共同参与

的一个现场，但又无法归结为某个特定的教学要素；它是一个包含着时间结构的过程，但又不能简单地归结为教学程序和教学流程；因为在教学要素、教学结构和教学流程之外，还有师生互动和创生过程中形成的特定情境、特定氛围和文化价值。在教学现场中，我们可以看到整体呈现出来的教学，交织和融合在一起的教学，而不是教学的要素、结构、流程的零部件。教学现场所提供的是整体的、鲜活的、变化的教学。

教学细节是一个包含着现实的或潜在的师生互动的语言和行为单位，具有独立的教育学价值和意义。它形成和产生于特定的教学现场（情境）中，并推动和促进着教学现场（情境）的进一步发展；它可能是教师的一句话或一个动作，也可能是师生之间的对话和互动。无疑它是一个局部甚至是一个细部，但却具有分析和评判的意义和价值。透过教学细节，我们可以看到教师的教学理念、教学经验和教学智慧，可以看到教学设计、教学操作和教学行为的针对性、合理性和有效性，可以看到学生生存在何种教学环境中，他们如何表现自己，如何处理自己与同学、自己与老师之间的关系等。无论是什么样的教学细节，都可以进行一种深度描述和分析，它提供给我们一种教学文化学、教学社会学层面的意义和价值。

无论是教学现场还是教学细节，都是我们从外部切入观察教学和分析教学的一种视野。教学现场为我们提供的是教学的外部场景和整体形态，教学细节为我们提供的是外部行为和外部表现。因此，教学现场与教学细节是显性也是感性的，它是丰富也是多样的，它是直观的也是形象的。它给教师把握教学和分析教学，提供了一种以丰富的现实感受为基础的途径和渠道。不是首先从理念和思想入手，而是首先从外部场景和外部行为入手，由外到内，由表入里，由浅入深，逐步进入教学实践的内部世界，逐步理解教学实践的深层意义。

三、教学现场与教学细节具有丰富的研究空间

从教学现场与教学细节这一特定视野研究教学，可以与许多教学论的基本要素和基本范畴结合起来。这种结合可以是指向性、规定性的，也可以是开放式、多向度的，既可以是学科教学和教学方法层面的，也可以是教学论、课程论层面的，还可以是教育哲学、教育文化学、教育社会学等多学科的综合分析与把握。

在一个规定的教学现场和教学情境中，我们既可以通过一个教学细节如“学生发言是否要求举手”，进行教学行为与教学控制的研究，从而识别与判

断教学控制的类型，是强控制、中控制还是弱控制？也可以引进师生关系的概念，研究师生关系的类型，是权威性的、民主性的还是“放羊”式？还可以进行教学规则和秩序的文化学、社会学研究。规定的教学现场和教学情境中，教学细节往往呈现出明确性与多义性、现实性与潜在性、有效性与负效性的多种交织。它可能是有意识地互动，也可能是无意识的行为；它可能是教学设计的安排，也可能是教师的即兴表演；它可能影响到多数学生，也可能只对个别学生有效；它可能是一种即时影响，也可能是长效影响等。揭示出这种多义性和潜在性，呈现出其丰富性和多样性，澄清其教学与教育的意义和价值，对学生学习和发展的作用和功能，从而不断地完善我们的教学，提升教学实践的品位和境界，正是教学现场与教学细节研究的主要任务之一。

正因为教学现场与教学细节具有多义性、丰富性和潜在性，因此常常需要借助于教学目的、教学任务、教学组织、教学过程、教学方式和教学评价等原有概念，借助于教学理念与教学行为、教学预设与教学生成、教学公平与教学效率等现有范畴，借助于教学理论、课程理论、教育学理论进行教学问题的描述、认识和解释。由此，在认识、解释和阐述现实的教学实践与教学问题的过程中，教学现场与教学细节的研究空间会不断得到扩张，对话的平台会不断建构，新问题与新话语会不断生成，从而不断扩展和丰富着教学论的研究视野。

为了达到这样的研究目的，本书所采用的基本结构和体例是，围绕新课程所提出的理念和要求，如“师生关系”、“教学互动”、“主动探究”、“预设生成”、“回归生活”、“合作学习”、“信息技术与学科教学整合”和“多元评价”，呈现完整的教学现场和教学片断，在教学现场和教学片断所提供的特定情境中，分析和评价教学细节的有效性、合理性和创新性，并上升和概括到理性的高度进行反思和批判。这是一个新的尝试，试图通过教学现场与教学细节这一特定的研究角度，将教学实践的丰富性和感染力与教学理论的概括性和穿透力有机结合起来，从而呈现和展示出基础教育课程改变背景下课堂教学重建的一个缩影，体现出融合着新理念、新行为、新变化的新课堂，从而为分析、研究、提升和完善教学实践提供思想、方法、行为的启示和参照。

第二章 师生关系

师生关系是指教师和学生在学习教育过程中结成的相互关系，它包括彼此所处的地位、作用和相互对待的态度等。师生关系是学校环境中普通、最基本的人际关系，对学生的个性心理、社会能力和创造性品质的形成，对教师工作的愉悦感、成就感的形成，对实现预期的教学过程和教学效果等有着很大的影响。新一轮课程改革是教育领域的一场深刻变革，建立平等的师生关系是完成这一场变革的必要条件。因此，我们必须高度重视民主、平等、和谐的师生关系的建设。师生关系在师生交往中实现，课堂则是师生交往的集中时空。

第一节 教学现场：天光云影共徘徊

——《圆明园的毁灭》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？江苏省特级教师。（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。

^① 执教者为江苏省小学语文特级教师于永正。

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，对你们老师说的话产生怀疑吗？有什么想法？

生：你头发白了。

师：不是中年男性了。（众笑）

生：老年男性。

师：看来邱老师说得不准确。不是中年男性，是老年男性。

生：你很幽默，很平易近人。

师：很幽默。很平易近人。来握握手。（与该生握手）你很会思考。

生：原来于老师也是戴眼镜的。

师：戴眼镜好，后面的同学看不见——在下面做小动作看不见。

师：对我产生怀疑吗？中年男性一下子变成老年男性。对邱老师的话还相信吗？光听说就相信这不是科学的学习态度。

生：应该眼见为实。

师：你对邱老师的话半信半疑？

生：是的。

师：耳听为虚，眼见为实。课后请你站起来，把你对我的印象说一说，好吗？一言为定。（指着刚发言的学生说）

生：（大声）一言为定。

（师抚肩示意生坐下）

师：师生问好后就不要再站了，现在上课。知道学哪篇课文吗？

生（齐）《圆明园的毁灭》。

师：书读了几遍？

生：两遍。

师：有看三遍的吗？

生：我。（三、五个举手）

师：好，请坐。有超过她的吗？（一生举手并答）你看了四遍，很好。看一遍

是预习，看两遍就不错了，看四遍更不得了。这叫自学，自觉地学习。请同学们把右手抬起来，咱们一起写课题好不好？（边板书边指导。学生书空）圆，写得潇洒一点；的，上齐下不齐；毁，注意笔顺；灭，上面一横长一点。请大家读一读。（生齐读课题）

师：大家打开书本。读书要学会做记号。读书做记号是留下你思考的痕迹。请你默读一遍，用笔留下你思考的痕迹。写得特别好的地方，感受特别深的地方都可做记号。（教师巡视）我发现大多数同学把第三段最后一句画下来了，我知道你们为什么画这一段。（继续巡视）对，加上批注，为什么画这一段。这叫会读书。

师：默读完的同学请朗读课文，要读得正确流利，能读出自己的感受更好。自己试一试。（教师巡回指导）

师：把书放下。读了两遍课文，现在我发现每位同学脸上的表情与刚才（刚上课时）完全不一样了，咱们把读了这篇课文的感情统统写在自己的脸上了。现在我问大家，你读了这篇课文，你心里是什么滋味？

生：我觉得英法联军是无耻的强盗！

生：我痛恨英法联军！

师：他读出一个英法联军无耻，他读出一个痛恨。

生：我觉得英法联军简直毫无人性！

生：圆明园的毁灭是当时清政府的腐败无能！

生：对于圆明园的毁灭我很难过，因为这是中国历史上的耻辱！

师：他读出一个难过、痛心、恨。（板书“恨”字）注意“恨”这个字的写法，竖心，先两边后中间。这位同学说了，他一恨英法联军，二恨腐败无能的清政府。同学们，你读到课文哪一段最恨？

生：第五自然段。

师：读到第五自然段最恨，请同学们再把第五自然段读一读，把你的恨读出来。（学生自由读课文第五自然段）

师：请你读第五自然段。（一生站起来读）

师：请坐。看黑板，（板书：掠、搬、毁、放火）价值连城的国宝统统掠走，这个“掠”活化了侵略者的嘴脸，这是第一可恨。二可恨，人拿不动的就用牲口搬。三可恨。实在运不走的就任意破坏。同学们，任意破坏的是无价之宝呀！最可恨，他们企图放火烧毁罪证。罪证是活的东西，销毁得了吗？同学们再看书，一齐把最后一段读一读。“1860年10月6日”——读（生齐读）