

陈大伟◎著

教育案例 写作与研究

记录教育经验、承载教育理论、传播教育知识，
教师专业实践需要教育案例；
梳理教育观念、反省教育实践，
教育案例写作帮助教师成为教育实践研究者；
研究、借鉴教育案例，
可以改善教育行为，开拓教育眼界，改善思维
品质，促进教育创新。

详解中小学教师最喜欢的研究和写作范式
帮助教师梳理教育生活，提升专业水平



教育科学出版社

ESPH

Educational Science Publishing House



源创教育

www.yuanchuangedu.com

陶行知先生“四块糖”的故事很多老师耳熟能详，但如果没有研究，案例就只是带来敬佩和感动。

通过研究案例，我们可能会意识到：

1. 制止学生的错误行为以后，要冷静下来，不要急着处理，要为学生留下情绪缓冲和认知反省的时间，使学生对接受批评有一个心理准备，“退后一步自然宽”。

2. 在批评教育之前，老师要先做调查研究，不要在事情不清楚、情况不明白的时候教育学生。

3. 教育要善于利用积极因素克服消极因素，促进学生自我教育。

4. 对学生的表扬和肯定要指向学生的具体行为。

5. 批评学生要注意场合，单独约到办公室谈，可以消除在其他同学面前丢丑的尴尬心理，缓冲紧张对立情绪。

这样，我们会明白：爱学生不只是一种态度，更是一种能力、一门艺术；我们需要在教育实践中锻炼这种能力，创造爱的艺术。

——陈大伟

定价：35.00元

ISBN 978-7-5041-6387-5



9 787504 163875 >

上架建议：教育理论 / 教师培训

教育案例 写作与研究

陈大伟◎著

教育科学出版社
· 北 京 ·

出版人 所广一
责任编辑 闫景
装帧设计 许扬
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

教育案例写作与研究/陈大伟著. —北京:
教育科学出版社, 2012. 5
ISBN 978 - 7 - 5041 - 6387 - 5

I. ①教… II. ①陈… III. ①课程—教案(教育)—
教学研究—中小学 IV. ①G633

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 074729 号

教育案例写作与研究
JIAOYU ANLI XIEZUO YU YANJIU

出版发行 教育科学出版社

社址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010 - 64989009
邮编	100101	编辑部电话	010 - 64989593
传真	010 - 64891796	网 址	http://www.esph.com.cn

经 销 各地新华书店

印 刷 北京东君印刷有限公司

开 本 168 毫米×239 毫米 16 开

印 张 14.5

字 数 225 千

版 次 2012 年 5 月第 1 版

印 次 2012 年 5 月第 1 次印刷

定 价 35.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

前 言

“我读过那么多教育案例，为什么我的教学还是没有进步？”“那些优秀教师的课，为什么我就是学不到？”“我有很好的教育实践，怎样才能写成教育案例？”“我们学校的老师写了很多教育案例，希望您先看一看，再给我们讲一讲如何写教育案例。”……和中小学教师接触多了，就常常会听到类似的问题，也会接受类似的邀请。

回答这些问题，是编写《教育案例写作与研究》的动因。

2003年，为适应新课程改革需要，我写过一本《新课程的故事与解读》，这是我第一次用案例讨论的方式表达自己的教育观点。但那时用案例写作，还没有成为真正的自觉，只是在实践中注意到了“在新课程学习中，校长和老师们喜欢蕴涵新课程改革的教学故事”的现象。后来，我对教师的工作特点和所需的知识进行研究，在2005年，曾经写过一篇题为《教师的专业生活与教师的实践性知识——兼谈教师教育课程改革》的长文，此文表达的主要观点就是：“教师是面对实践的教育情境工作者；教师工作实践需要情境性知识；教师的情境性知识在情境中获得，连同情境存储，通过情境唤起和运用；教育情境中蕴涵的知识就是案例知识。”这算对案例的一次比较深刻的认识和理解。有了这样的自觉，在以后的教育写作和与老师的交流中，我采取的大多是案例讨论的方式。比如，《道德故事与师德修养》用案例方式讨论师德修养，《教育与教师成长》用案例方式讲教育科研，几本观课议课的书用案例方式讨论如何实现有效教研和教师专业成长，用案例来写就《有效教学的理念与实践》……用案例交流成了自己与老师们沟通的一种风格。

案例用起来轻车熟路，但真要写出来使其成为专著又是另外一回事。写作中思考最多的是定位问题，包括目的定位、内容定位和写法定位等。

大致地，我把教育案例写作和研究分为两种：一种是开发成教师教育案例课程的写作和研究，这主要是研究者们的的工作；一种是作为研究教育

问题、反思改进教育实践工具与手段的案例写作和研究，这主要是一线教师的日常生活。为一线教师写作是我的目标，相对而言自己也算有一些优势。这本书应一线教师的需要而写，这是目的定位的问题。为一线教师的实践考虑，我对教育案例有这样一个比较宽泛的理解：教育案例是包含教育启示的教育故事与现象，以及用于讨论的包含教育实践内容的教育作品。

内容上要考虑“鱼”和“渔”如何兼得的问题。所选案例和所做的解读应该是教育教学实践中现实而又具有典型意义的，一线教师读过以后，要能从中获得认识和处理这些棘手问题的思路和方法，这是我想贡献的“鱼”。另一方面又能帮助读者朋友们从这些案例和解读中获得案例写作和研究的方法，学会写案例，学会研究案例，这是我想奉赠给老师们的案例写作与研究的“渔”。

“鱼”和“渔”要兼得，就离不开参与和实践，我在到处“鼓吹”这样一个观点：“学习是信则有，不信则无；行则有，不行则无。”为了实现“鱼”和“渔”兼得的目标，在写法定位上要用案例来讲案例，用案例来学案例。我不能一边介绍着案例研习的方法，一边又采用通篇讲大道理的灌输方式来写作。因此，在体例上，要用案例研习中的参与、讨论、分享、实践的方法，把相关的观点和方法蕴涵在案例的故事中，通过提供讨论的材料，设计、安排研习活动，使老师们在参与中收获，在参与中改变。

用案例说案例、解案例，这就需要有足够多的案例。书中的近50个案例，多数是我的亲身实践，有一些是引用的，在此我向作者朋友表示感谢，向贡献实践经历的一线教师表示敬意！同时也向为本书的出版作出贡献的各位朋友和家人表示感谢！

陈大伟

2012年2月

前 言 | 1

第一章 案例研习方法和案例特征

第一节 案例教学特征 | 1

一、关于案例教学 | 3

二、案例教学特征 | 7

三、案例教学过程 | 9

第二节 本书的体例和使用建议 | 11

一、本书的体例 | 11

二、本书的使用建议 | 13

第三节 教育案例特征 | 15

一、案例的内容特点和结构特征 | 15

二、教育案例与其他教育作品 | 22

第二章 案例类型和案例方法的意义

第一节 教育案例的类型 | 45

一、从表达目的上区分 | 50

二、从案例题材上区分 | 54

三、从案例载体上区分 | 69

第二节 案例方法的意义	79
一、案例教学方法对教师成长的意义	79
二、教师写作教育案例的意义	85
三、教师研究教育案例的意义	89
四、案例推理和案例借鉴	99

第三章 如何写作教育案例

第一节 原创性教育案例写作的伦理和标准	111
一、“慈心生出慧眼来”	114
二、案例写作的真实性要求	115
三、案例作品对当事者的保护	115
四、好案例的标准	116
第二节 自述性教育案例的叙写	117
一、自述性教育案例的题材	120
二、自我叙事的内容和结构	124
第三节 观察性教育案例写作	130
一、观察性教育案例的题材	130
二、观察性案例材料的获得	139
第四节 原创性教育案例的写作过程	149
一、教师独立写作教育案例的过程	149
二、与研究合写教育案例的过程	155

第四章 教育案例的讨论和评论

第一节 案例讨论和评论的伦理	157
一、从盲人摸象看案例讨论的意义和方法	159
二、教育案例讨论和评论中的心正、据正、路正	161

三、理解和接受教育的复杂性	163
四、理解他人的处境和可能性	167
第二节 案例讨论和评论的目的	169
一、在讨论和评论中观照自我	169
二、在讨论和评论中提出解决问题的方法	172
三、在讨论和评论中发现关系	174
四、在讨论中开阔视野	180
第三节 案例评论和讨论的视角	184
一、从反思性教学的三个层次讨论和评论	188
二、从反思性教学的三种内容讨论和评论	188
三、从教育实践的合理性讨论和评论	189
四、在身份转换中讨论和评论	190
五、以理想课堂的视角讨论和评论	190
第四节 案例评论的撰写过程	191
一、案例阅读阶段	195
二、调研和学习阶段	197
三、写作和修改阶段	198
四、讨论文章的处理阶段	199
案例索引	219
主要参考书目	221

第一章 案例研习方法和案例特征

【本章研习目标】

理解案例研习的基本方法，熟悉本书体例，能根据本书体例采取适合的案例研习方法。认识案例的特征，能从案例中体会教育案例与其他教育文体的联系与区别。通过对相关教育案例的研究和学习，获得新的教育认识和理解，并能从中获得相关的教育实践新启示。

第一节 案例教学特征

【案例研习】

阅读 [案例 1.1] 和 [案例 1.2]，想一想：什么是案例研习？案例研习有哪些特征？案例教学的过程大致可以分为哪几个阶段？你怎样应对这样的意外？

案例 1.1

我的“教学案例”学习经历^①

在北京教育学院苏立康教授的“语文特级教师教学案例分析”课上，开

^① 施民贵. 我的“教学案例”学习经历 [EB/OL]. (2011-01-27) [2011-09-07]. <http://wenku.baidu.com/view/98b1467ca26925c52cc5bf15.html>. 选用时有改动。

课后，苏教授给我们讲述了一个教学故事——

时间：20世纪90年代初。

地点：北京市某重点中学初中一年级某班的一次公开课。

在学习《鞠躬尽瘁》之前，李老师早已布置了预习。上课后，李老师请学生思考：焦裕禄的高尚品质是什么？课堂便围绕这个问题展开了讨论。

讨论开始时很顺利。学生A认为课题“鞠躬尽瘁”就是对焦裕禄高尚品质的概括，还引用课文说明焦裕禄是怎样不辞辛苦地贡献自己的一切。学生B认为课文的选材是焦裕禄一生中最后的日子，是写他为了兰考人民而克服病痛，坚持工作，直至去世。因此，课文是以焦裕禄“心里装着全体人民，唯独没有他自己”的共产主义精神为中心而写的。

但学生C的看法使李老师感到意外。学生C说：“我认为焦裕禄缺乏科学的态度，他说‘只能叫人压住病，不能叫病压倒人’，就不科学。有的病是压不住的。他自己就没有压住病，还是住进了医院，而且很快就去世了。课文说他死的那一年，‘才四十二岁’，多么可惜呀！如果他及时治病也许能多活几年，十几年，甚至更长，不是可以为党为人民干更多的事情吗？所以我认为，焦裕禄有病不去治的做法不能提倡。”

学生C坐下了，全班学生的目光都集中到李老师身上。

……

讲完李老师对此采取的方法，苏教授抛出了四个问题，全班88位学员就近分成八个大组展开讨论：

1. 学生C为什么会提出这样的看法？他这种思考问题的方法有典型性吗？你遇到过类似的问题吗？
2. 李老师是怎样帮助学生C正确理解焦裕禄的思想和行为的？
3. 你还有更好的解决问题的方案吗？
4. 结合这一案例，你能概括一下案例的某些特征吗？

尽管大家来自天南地北，但接触到教学实践，大家都有话可说，于是各抒己见，畅所欲言，讨论之热烈难以言表。半小时以后，各小组进行了汇报。

在讨论和汇报的时候，苏教授始终面带微笑。最后她作了小结性发言：要用辩证的眼光历史地看问题。教师的主导不能放弃，研究性的课也不能都让给学生，要“对话”交流。体现教师主导性的课堂讨论流程是：教师提出问题—学生最初的反应、回答—教师选择相应行动—学生再次或多次回答评

价、小结。

案例 1.2

标准答案^①

在 MBA 外教讲授的“企业管理策略”课上，老师让学员分析一个案例：《阿迪达斯公司与耐克公司——后来者何以居上》^②，案例介绍了阿迪达斯从兴到衰的过程和耐克公司的崛起经过。然后提出四个问题。第一个问题是：阿迪达斯的兴与衰各自说明了什么问题？问题一出，课堂上顿时热闹起来，大家纷纷发言，答案五花八门，争论不休。因为时间关系，老师作了一个阶段性总结，便进入了下一个问题。最后一个问题最有意思：假如你现在继任阿迪达斯的总经理，你怎样使阿迪达斯的市場重新扩大，恢复当年活力？此题一出，课堂上便炸开了锅，每个人都跃跃欲试想当一回总经理，一副“重整山河待后生”的样子。最后也是限于课堂时间，老师只作了一个简短总结，便宣布下课。

一个中国学员还呆呆地坐在座位上，没反应过来：“怎么就下课了，老师还没有讲标准答案？”其他同学告诉他：“没有标准答案。这种问题 100 个人就有 100 个答案，教授只是引导我们分析每个答案的差异优劣，让我们自己选择，他总是这样。再说，就是同一套方案两个不同的人去操作，也不会是一个样，因为两个人就存在差异。”

【研习提示】

一、关于案例教学

（一）古时的案例举例

运用案例来记录经验和传承知识古已有之，教育、法学和医学的历史文

① 林夕. 标准答案 [N]. 中国青年报, 1999-02-02.

② 哈佛商学院 MBA 案例教程 (下) [M]. 北京: 经济日报出版社, 1997: 11.

献中有很多这样的例子。

在《论语·先进》中有这样的教育案例：

子路、曾皙、冉有、公西华侍坐。

子曰：“以吾一日长乎尔，毋吾以也。居则曰：‘不吾知也！’如或知尔，则何以哉？”

子路率尔而对曰：“千乘之国，摄乎大国之间，加之以师旅，因之以饥馑，由也为之，比及三年，可使有勇，且知方也。”

夫子哂之。

“求，尔何如？”

对曰：“方六七十，如五六十，求也为之，比及三年，可使足民。如其礼乐，以俟君子。”

“赤，尔何如？”

对曰：“非曰能之，愿学焉。宗庙之事，如会同，端章甫，愿为小相焉。”

“点，尔何如？”

鼓瑟希，铿尔，舍瑟而作。对曰：“异乎三子者之撰。”

子曰：“何伤乎？亦各言其志也。”

曰：“莫春者，春服既成，冠者五六人，童子六七人，浴乎沂，风乎舞雩，咏而归。”

夫子喟然叹曰：“吾与点也！”

这是一个孔子和学生问志、言志、评志的故事。通过这一个故事，我们不仅能了解孔子和政治理想与抱负，而且能想象孔子和蔼可亲、平易近人、循循善诱地与学生对话交流的情境。

宋慈（1186—1249）是宋代杰出的法医学大家，他在《洗冤集录》中记录了这样一个故事^①：

一位男子被人杀死，浑身有伤十余处，都是镰刀斫伤。检官发现财物无损、衣物俱在，断定这是一桩仇杀案。经过调查探访，检官锁定了嫌疑犯。他让附近居民交出家中所有的镰刀，分别排列在地上，总共有

^① 嫣红. 宋提刑的《洗冤集录》写了什么 [EB/OL]. (2009-07-17) [2011-01-07]. http://www.lzbs.com.cn/rb/2005-06/21/content_397681.htm.

七八十把镰刀。当时正值盛夏，苍蝇聚集在其中一把镰刀上，停留不去，检官据此揪出了这把镰刀的主人。检官说，苍蝇嗜血，这把镰刀杀人后血腥气仍在，导致苍蝇聚集，而其他镰刀则无此状况，可以推断这把镰刀的主人曾经杀人的事实。在证据面前，杀人者低头认罪。

这是一个法医鉴定的法医学案例。

医生对病人的情况、诊断和治疗的过程、方法以及结果的记录，就是医学领域的案例。清朝名医徐大椿撰、王士雄编辑并加按语的《洄溪医案》记录了这样的医案：

毛履和之子介堂，暑病热极，大汗不止，脉微肢冷，面赤气短，医者仍作热证治。余曰：“此即刻亡阳矣，急进参附以回其阳。”其祖有难色。余曰：“亦岂有不自信而尝试之理，死则愿甘偿命。”乃勉饮之。一剂而汗止，身温得寐，更易以方，不十日而起。……但此证乃热病所变，因热甚汗出而阳亡，苟非脉微足冷，汗出舌润，则仍是热证，误用即死。雄按：舌润二字，最宜切记。^①

在这个医案中，毛介堂“暑病热极，大汗不止，脉微肢冷，面赤气短”，这是症状。众多医生按照“热症”来治，给病人开出的是“寒凉之药”。徐大椿诊断认为这是“寒症”，必须服用“温热之药”，结果病人的家人面有难色，不知道该听哪位医生的话。徐大椿对病人家属说：“哪里有不自信而仅作尝试的道理，如果病人出现问题，我愿意以死来偿命！”结果病人勉强喝下徐大椿开的“大热之药”，结果服了一剂药汗就止住了；冷凉的身体变得温暖，也能够很好地睡觉了；随后，调节药方，不到十天病人就病愈了。这是治疗过程、用药方法和治疗效果。“此证乃热病所变，因热甚汗出而阳亡，苟非脉微足冷，汗出舌润，则仍是热证，误用即死”，这是徐大椿对此事的省视和告诫，他很慎重地总结，如果病人不是有“肢冷”等寒症症状，则仍是热症，误用热性药物即死！“舌润二字，最宜切记”，这是王士雄学习这个案例的体会。这里不仅有案例和讨论，还有后学者的讨论记录，可以说是医学案例写作和讨论的一个范本。

^① 中医世家. 洄溪医案 [EB/OL]. [2011-10-07]. <http://www.zysj.com.cn/lilun-shuji/huixiyian/1112-16-0.html>. 选用时有改动。

(二) 今时的案例教学

严格的案例教学产生于 19 世纪下半叶。

1870 年，哈佛大学法学院开始使用案例教学对学生进行职业训练。时任法学院院长兰德尔认为，一般性的法律原则可以从法院的判决中推导而出，为此他于 1871 年出版了一本合同法判例教科书并将其应用于教学。为使这种基于法院判例的教学更富有成效，他采用问答式的教学方法，即通过对一系列判例的分析和师生之间的问答，让学生理解法律的概念和原则。在这种“苏格拉底式教学法”中，上课前学生要阅读教师布置的判例，并写出案件摘要，准备上课时讨论。在课堂上，教师会随机地点出一些学生进行提问。他不是直接告诉学生法律是什么，而是通过一系列的提问将学生引向相关法律规则。

针对医学院的学生没有机会接触病员也可以获得大学毕业证书的现状，19 世纪末，哈佛大学霍普金斯医学院开始在医学教育中实施案例教学。在医学院的附属医院病房中设立“临床职位”，让医学院的学员在教学人员和临床医生的监护下进行检查、诊断、记录，临床实践场合成为科学观察和探究的场合，成为医学院学员研究的案例。实施案例教学的第二种形式是病理学家、临床医生、教学人员、医学院学员共同参与研究病人的医疗记录（即病历）。第三种形式是模拟实验。比如，让健康人模拟患者，去描述患者的病史和身体检查情况。霍普金斯医学院案例教学的方法获得了显著的效果，受其影响，美国大部分医学院在 20 世纪 30 年代都采用了案例教学法。

哈佛大学工商管理学院在实施案例教学中取得了令人瞩目的成就。首任院长盖伊仿效了法学院的“问题教学法”。第一次上课时，每一位商人要向学员报告自己所遭遇的问题，并解答学员们所提出的询问（这有如我们在第四章提出的，在案例讨论前，要对案例中不清楚的相关情况进行调查研究）。第二次上课时，每一位学员必须携带分析及解决这些问题的书面报告。第三次上课时，由商人和学员一起共同讨论这些报告。这些报告成了哈佛商学院最早的教学案例。第二任院长华莱士 B. 唐哈姆开始组织专门从事收集、整理和制作案例的工作，并在 1920 年成立案例开发中心，次年出版了第一本案例集，开始正式推行案例教学。此后，案例教学得到了飞速发展，哈佛大学工商管理学院运用案例教学法培养了一大批企业管理人才，赢得了社会的广泛认可。该学院现规定，凡是取得硕士学位的研究生，除各门课程及格外，每

人必须分析几百个案例。

20世纪80年代,案例教学逐渐为我国工商管理培训界接受和使用。随着我国教师教育事业的发展及行动研究、校本培训等一系列新观念走向实践,案例教学作为教师培训的新方法也越来越引起人们的关注。目前,在全国各地的教师教育实践中,案例教学以其特有的价值逐渐成为一种普遍运用的教学方式,发挥着越来越明显的作用。

二、案例教学特征

从[案例1.1]和[案例1.2]中,我们可以看出:案例教学是以案例的运用为载体,以参与者对案例的分析、讨论为主要形式的教学方法;案例教学的目标是为了获得案例中的故事、蕴涵的困惑、解决思路的理解,形成解决相应问题的专业判断和实践能力。

我们认为,案例教学具有以下主要特征。

(一) 学员中心性

与传统的教授法比较,案例教学更加注重学员的学,它以学员参与讨论为主要方式。传统的教授法目的是传授知识、真理,教师是课堂的主宰,学员大多是消极被动的。在案例教学过程中,课堂的中心从教师转向学员,学员通过自身探索、相互触发,而获得相关知识、技能与体验是这种教学的重要特征,它不是接受式的学习,而是参与其中的研习。

在案例教学中,教师的参与在于引起和促进学员的学。从促进学员学的角度,教师要精选有利于学员研习的案例,根据案例的内容提出学员能积极参与思考和讨论的问题,在组织和实施讨论的过程中,还要致力于帮助学员成为案例研习中的主角和责任承担者。

在案例交流中,学员要以饱满的激情参与讨论。每一位学员在讨论前要认真研究案例、作好准备,在讨论中要认真倾听、积极发言。哈佛大学的案例教学之所以成功,其中一个重要原因是学员的积极参与,在案例教学的课堂上,课堂气氛十分热烈,学员们为争得发言机会,常常是争先恐后。

在案例教学过程中,学员的参与包括:在教师指导下,独立自主地完成案例的自学和研究任务,并按照案例进行实地考察与文献的收集与加工;面

对老师设置的种种条件，要积极主动地研究问题的背景和条件，发现新的问题解决方案和应对策略；在小组讨论和案例辩论会上，要描述并解释自己的观点，回答老师和同学的提问，并评论其他学员的观点和意见。

（二）模拟仿真性

一方面，案例教学采用的案例应来源于相关行业的具体实践，应该是对行业活动中已经发生或正在发生的事实的高度写真或仿真。如 [案例 1.1] 和 [案例 1.2] 都是从真实的教育实践和工商企业实践中采取的，属于写真的案例。另一方面，在案例研习过程中，参与者要身临其境，在仿真的角色和仿真的情境中，运用掌握的知识，分析具体问题，制定适宜的对策。在 [案例 1.1] 中，学员应该把自己当成执教的“李老师”，身临其境地思考自己的应对和处理方式。在《阿迪达斯公司与耐克公司——后来者何以居上》的案例讨论中，学员要有当一回阿迪达斯总经理的心态和状态，以认真负责的态度发现和讨论阿迪达斯的振兴之路。

这种模拟仿真性，使案例教学既不同于以知识理论的学习为主的理论学习，也不完全雷同于现场实作的实践操练，它是一种介于理论课与实践课之间的学习方式。

（三）开放多元性

与讲授法比较，案例教学的目的并不在于传授给学员一个或几个解决问题的标准答案，而是在于帮助学习者拓展视角，反省经验，训练学员的辩证思维能力和灵活权变的决策艺术。如 [案例 1.2]，没有标准答案，这意味着案例的结论是开放多元的，有时甚至不会得出具体或明确的结论。

促进案例讨论的开放，以尽可能获得多元而丰富的案例理解，一方面需要学员的共同努力，在交流讨论中贡献经验和智慧，分享和理解彼此的见解和观点；另一方面需要共同建设一种促进对话和交流，能接纳不同的观点和见解的开放的对话环境。

（四）合作分享性

一方面，我们在理解事物时需要突破思维定式的影响；另一方面，用于教学的案例大多蕴涵着需要研究和讨论的疑难与困惑。如在 [案例 1.1] 中，

学生 C 的说法站在他的角度是有一定道理的，教师不能简单否定，但顺从和接纳学生 C 的意见，显然和文本的原意、教育的取向是不合拍的。教师应该怎么处理？这就有了疑难和困惑。解疑答惑仅靠个人的经验难免片面和偏颇，有效地处理类似问题需要他人的经验和智慧，需要彼此的启发和借鉴。

再如，在《阿迪达斯公司与耐克公司——后来者何以居上》的案例后面，有“阿迪达斯的兴与衰都各自说明了什么问题？耐克是怎样击败强劲对手脱颖而出的？在市场的争夺上，阿迪达斯与耐克各采用了什么手段，其结果如何？假如你现在继任阿迪达斯的总经理，你将怎样使阿迪达斯的市场重新扩大，恢复当年威力？”^①四个讨论题目。对这些问题的回答，需要多学科的知识和方法，需要多人合作和研讨。从这种意义上，我们特别提倡：在较为复杂的案例研讨中，更要采取合作分享的态度和方式。

三、案例教学过程

为了帮助各位朋友更早地采用案例研习的方式，我们提前在这里介绍案例教学的过程和方法。

案例教学的过程既包括教师“教”的行为，也包括学习者“学”的行为，一般认为，案例教学包括案例的准备阶段、案例的实施阶段和案例的总结阶段。在马克思的墓志铭上，有这样一句话：“历史上的哲学家总是千方百计以各种各样的方式解释世界，然而更重要的在于改造世界。”作为实践者，案例教学的主要目的不是认识和理解教育案例，而是借助教育案例的研究和学习改造自己的教育实践。因此，我们认为，教师的案例研习还应该包括案例运用和案例借鉴阶段。

（一）案例教学准备阶段

案例准备主要有案例教学目标确定、案例的编写或选择、案例讨论问题提出和案例教学活动设计几个环节。

为什么要选择案例教学（并不是所有对象和内容都适合案例教学）？相关内容和学员素质是否适合案例教学？实施本次案例教学要达到什么目的？……准备案例教学之前，教师应该对案例教学的必要性、适合性和目的

^① 圣丁. 哈佛商学院 MBA 案例教程（下）[M]. 北京：经济日报出版社，1997：11.

性这些问题作出回答。

案例的编写或选择是实施案例教学的前提条件，也是案例教学的内在组成部分。在案例教学目的确定之后，教师需要编写或选择适用的教学案例，所编或所选的案例既要符合教学目标的要求，又要兼顾目的性、真实性、仿实践性、问题性和典型性等特点。案例教学中的案例，如果能够由学员提供自己亲历的实践，案例教学将更容易激发学员的讨论兴趣。

用于实施案例教学的教学案例，不仅要有案例的背景、故事，而且要有根据教学目标，结合案例内容提出的研习问题。比如，在[案例 1.1]中的“学生 C 为什么会提出这样的看法？他这种思考问题的方法有典型性吗？你遇到过类似的问题吗？”。在[案例 1.2]中的“假如你现在继任阿迪达斯的总经理，你将怎样使阿迪达斯的市場重新扩大，恢复当年威力？”。这样的问题能方便学习者的预先自学和准备，能使交流讨论的话语指向更加集中。有时，案例教学还需要相关理论背景知识的预先学习，以及相关材料的预先调查和准备，在案例教学的准备阶段，这也是要向学员说明并提出要求的。

案例教学还要考虑如何组织和实施。比如，如何分组，如何集体交流，讨论的问题是集中进行，还是分散进行，等等。

（二）案例教学实施阶段

案例的实施阶段又可分为自学分析和讨论交流两个阶段。

案例的自学分析是学员接触和了解案例的阶段，方式包括阅读、观看、倾听等。在案例讨论之前，一定要先有自主研习的阶段，缺少这一阶段，学员就不可能获得有关案例背景和过程的具体信息，就无法有效参与交流和讨论，在所有学员都不预先研习作出准备的情况下，整个案例教学将会流于形式。在自学分析阶段，学员要根据案例的讨论问题和教师的自学要求阅读相关材料，分析案例的具体内容，研究案例中的问题，形成自己的观点和方案，并根据研习要求，学习相关理论，进行相关的调查研究。

在每一个学员阅读、分析案例材料，形成了自己的见解后，案例教学便可以进入讨论阶段了。交流讨论一方面是交流，一方面是讨论，学员既要表明自己的观点，也要讨论、批评和补充他人的观点。讨论的形式可以是小组的，也可以是全班的；可以所有学员讨论案例的所有问题，比如在[案例 1.1]中各组都讨论四个问题，也可以分配方向，比如第一组讨论第一个问

题，第二组讨论第二个问题……小组讨论后，要安排全班交流，这是形成教学结果的重要环节，也是进一步分享、修正和完善彼此的研习成果的过程。

（三）案例教学总结阶段

案例总结既可以对案例涉及的问题和收获进行总结和反思，也可以就案例教学的流程和方式进行总结和反思，以提高案例教学的实效和水平。在主持人小结之后，每一个学员最好写一个案例研习报告，对自己在案例阅读、分析、讨论中取得了哪些收获，解决了哪些问题，还有哪些问题尚待释疑等作一总结，把获得的案例知识梳理一番，通过反思进一步加深对案例的认识和理解。

（四）案例借鉴和实践阶段

对教育实践者而言，这是一个知行统一的阶段。在这一阶段，学员要利用案例研习中所获得的案例知识，针对类似的教育情境和教育现象，重新规划和设计自己的教育活动。有了自己的方案和行动以后，或者创设类似情境运用学到的方法和技能进行教育实践，变革教育实践；或者在头脑中储存案例方法和技能，在以后的类似的教育实践情境面前，及时检索和调取相应方法和技能，快捷而有效地作出教育应对。

第二节 本书的体例和使用建议

案例教学的书籍不是为执教者提供的教材，而是为学习者提供的“学材”。学材不仅要设计和安排相应的学习活动，而且要让学习者了解相应内容、结构体例和相对有效的学习方法。基于这样的思考，结合第一节对案例教学特点、过程的讨论，在这一节中，我们将介绍本书的书写体例，并提出相应的使用建议。

一、本书的体例

（一）章的体例

全书共四章，每一章的体例大体如下。

每章开头有“本章研习目标”，它是编写相关案例和内容的指南，也是学员学习和研讨的指引，让学员知道可以从中收获什么。如果你的时间有限，也可以根据研习目标，有选择地进行章节相关内容的研习。

章下各节是围绕研习目标安排的研习内容和研习活动，是本书的内容主体。

每章结尾有“演练和运用建议”，主要提出一些思考与练习的要求和题目，目的在于促进学员反思所得，梳理所得，运用所得。孔子说：“学而时习之，不亦说乎？”我们理解，机械的练习和复习不会带来快乐，复习和练习让自己有新的发现和收获——“习有所得”，这才有快乐。另外本书是“教育案例写作和研究”，不能光说不练，我们设计演练题目的目的在于提高实战的能力。当然，你也可以选择自己的题目、用自己的方式练习。但无论如何，你不能不实践，不能不练习。

（二）节的体例

以案例作基础来讨论教育案例如何写作和研究是本书的基本定位，节的体例围绕案例来展开，主要根据案例教学的过程和特点安排顺序。

案例教学首先要阅读和自学案例。“案例研习”部分包括自主研习内容安排和任务提示。所选案例大多为我的亲身经历和实践，也有部分来源于书刊和网络。

案例讨论题目的排放位置，大致有摆在案例之前和案例之后两种方式。把案例中的问题讨论安排在案例之后，可以使学员不受讨论题目的限制，在更大的自由思考和研究空间里，获得自己的认识和理解。把讨论题目放在案例之前，有限制学员自由发现的弊端，但也有针对主要问题，体现阅读指引性，以节约研读时间的作用。教育是选择和平衡的艺术。比较利弊，本书采用第二种方式处理，读者朋友也可以根据自己的习惯，先直奔案例去自由发现一番，然后再回过来看讨论题目，从题目中思考我们需要学习和理解的东西。

“研习提示”是编写者从案例问题入手，说出自己对相关问题的理解和观点，同时也介绍案例研习和研究的相关知识和方法。如果您是初学者，这一部分就是您要重点理解和掌握的东西；如果您有一定的实践经验和理论素养，请您可以更多地采用批判性阅读的方式。

二、本书的使用建议

为更好地达成学习教育案例写作和研究的目标，帮助您理解和掌握教育案例的写作和研究方法，从中体会教育实践的真谛和艺术，并提高案例写作和研究的能力和水平，我对使用本书有这样一些建议。

（一）请采用实践者的姿态仿真参与

阅读和自主研习案例是案例教学的基础，所以，建议您先阅读和研究案例。阅读案例时，可以先不看讨论题目，自己自由地获得对案例的直感；也可以先阅读案例讨论题目，带着目的研读案例，去形成自己的发现和观点。对于案例研习，我们有一个观点：“参与者比旁观者能获得更多。”自己思考一番后，对话讨论时就有了资本，改进自己的实践也就有了一定的可能。

有了自己的观点以后，就可以与他人对话和讨论了。古人说：“独学而无友，则孤陋而寡闻。”英国作家萧伯纳曾说过，你有一个苹果，我有一个苹果，彼此交换，我们仍然各有一个苹果；但你有一种思想，我有一种思想，彼此交换，我们彼此就有了两种思想。案例研习的一种有效方式是合作学习、相互讨论和分享。如果你身边有同学、志同道合的同事，可以面对面讨论，这是再好不过的了；如果没有条件，网络可以为您和朋友的交流牵线搭桥。

我也是您的一个对话者，“研习提示”就是我与您就相关案例的对话。这里，编写者不是指点者，而是一个和您一起讨论案例的参与者。我们一起，同在共行。作为平等的参与者，编写者力图创造一种对话的语境，并采取对话的方式。因此，建议您在对话中不要采取一味接受的姿态，而是采取不拒绝、不盲从的对话和批判态度。

本书对教师参与案例研习的目的定位是实践，为了达成实践的效果，建议每个案例研习和讨论结束后，您都要回望一番：一方面梳理收获和所得，丰富或改变原来在头脑中的一些东西；另一方面是要用所学的东西去对未来设计一番，改造一番。投身实践活动，让自己的行动成为反思改进的案例，这是一条通过行动研究实现专业成长的道路，我们期望您能自觉地走上这样的道路。

(二) 以思想者的面貌参与

在《现代汉语词典》中，“思想”有名词和动词两种用法。用作名词时有两义：一义是“客观存在反映在人的意识中经过思维活动而产生的结果”；另一义为“念头；想法”。用作动词时，“思想”是“思量”，是为获得观点、看法和想法采取的思考的行动。

对于思想，一方面，法国哲学家帕斯卡尔的声音发聋振聩：“我们全部的尊严就在于思想。正是由于它而不是由于我们所无法填充的空间和时间，我们才必须提高自己。”“能思想的苇草——我应该追求自己的尊严，绝不是求之于空间，而是求之于自己的思想的规定。我占有多少土地都不会有用；由于空间，宇宙便囊括了我并吞没了我，有如一个质点；由于思想，我却囊括了宇宙。”“好好地思想，这就是道德的原则。”^①我们需要用自己的思想形成人的伟大，赢得人的尊严。另一方面，对于教育，伟大的教育实践家苏霍姆林斯基曾经有这样的感受：“教育，就其广义的理解来说，这是一个受教育者和教育者都在精神上不断的丰富和更新的多方面的过程。同时，这个过程的特点是，各种现象具有深刻的个体性：某一条教育真理，在第一种情况下是正确的，在第二种情况下是无用的，而在第三种情况下就是荒谬的了。”^②因为任何观点和技术在具体的实践面前都有“有用”、“无用”、“荒谬”的种种可能，所以，您就不能照搬别人的做法，您必须研究您的实践情境，根据实践情境作出比较、判断和选择，这样的过程就是让思想成为行动，动脑子做研究的过程。

基于上述认识，我们认为，教育改革的总体方向和趋势是教师的角色由思想的提供者转化为思想的促进者。所谓思想的提供者，就是教师把自己的想法告诉学生，学生成了思想的接受者，学生的大脑成了接受知识的容器。所谓思想的促进者，就是教师不直接把思想提供给学生，而是创设学习情境，安排学习活动，引导学生与书本对话、与同伴对话、与自我对话，在对话中有所发现、有所改变、有所成长，学生的大脑不再是等待填充的“容器”，而是渴望点燃的“火把”。同样的道理，作为教师，我们的大脑也

^① 帕斯卡尔. 思想录——论宗教和其他主题的思想 [M]. 钱培鑫, 译. 北京: 商务印书馆, 1985: 179.

^② 苏霍姆林斯基. 给教师的建议 [M]. 杜殿坤, 译. 北京: 教育科学出版社, 1984: 452.

是需要自己点燃的“火把”。我将自己定位于成为思想的促进者，而不是思想的提供者。其基本假设是：如果学习者都在积极主动地研究案例、从案例中发现自己的更合理、更有效的教学实践，那么其专业发展和课堂教学改革都可以有一个理想的预期。

因此，在使用本书的时候，我们强烈建议您以思想者的面貌，而不是以被动接受者的身份参与。在参与中，一方面发挥教学洞察力读懂案例中的种种现象、困惑和各种教育关系；另一方面是发挥教学想象力发现和探讨新的教学可能和实现方式，改革现有实践，创新教育实践；同时在让思想成为行动的过程中领悟教育案例的写作和研究方法——“人因思而变”。

第三节 教育案例特征

一、案例的内容特点和结构特征

【案例研习】

研究 [案例 1.3]，思考问题：

1. 教育案例在内容上有什么特点？在结构上有什么特征？
2. 你怎么认识这种现象？如果你是赵老师，遭遇同样的情形，你会怎么处理？

案例 1.3

都是“笑声”惹的祸^①

这是发生在笔者身边的一个案例。

^① 王延东. 都是“笑声”惹的祸 [N]. 中国教育报, 2005-03-01 (6). 选用时有改动。

在B校，赵老师已怀孕三四个月，走起路来有点滑稽。她教初二政治，所任教班的学生特别调皮。

一天，赵老师新配了一副眼镜，一进教室，学生发现老师改变了形象，便笑了起来。赵老师以为自己的穿着打扮有问题，于是有意识地扶了扶眼镜，看了一下自己衣服的纽扣是否整齐，这又引起不少学生的哄笑。赵老师只好板着脸对学生说：“不要再笑了！”不少学生停了下来，但仍有一位男生笑个不停。赵老师只好再次板着脸提醒道：“不要再笑了，再笑要惩罚了！”教室里安静了一会儿。过了不久，那位男生又忍不住了，趴在桌子上又笑了起来，于是整个班级跟着大笑起来。赵老师气得脸都发白了，对那位男生说道：“叫你们别笑了，你还笑，你存心在捣乱，你给我出去！”一边说一边走到那位男生身边，在他头上敲了几个“毛栗子”，同时伸手要将他拉出课堂。“我不出去，凭什么你不让我上课，别人也笑的！”那位男学生反驳道。“你还有理？叫你出去你就得出去！”赵老师愤怒地说道。在推推拉拉之间，赵老师将那位男生的外衣撕坏了，那位学生一急，抬起一脚，刚好踢在赵老师的小腹上，赵老师哭着冲出了教室。赵老师的丈夫是学校食堂的承包老板，见赵老师哭着冲进来，了解到是被学生踢在要害部位，于是怒气冲天，来到教室，把那位学生打倒在地。

下午的时候，那位男生的父母亲来到了校长室，同时递上医院的检查结果——内脏受伤。学校刚好在申报市级文明学校，这项工作已经准备了两年，所有材料都做好了，镇政府也很支持，投入了不少经费，目的就是要评上市级的文明单位，只等下个月材料验收通过便成了。但是在这节骨眼上偏偏发生这样的事情，校长实在是始料未及。更为糟糕的是，赵老师被踢了一脚，不幸流产了。赵老师想动用法律手段来告那位学生，但是咨询了一下律师才知道这类事件法律上也没有明确的说法。另外，那位学生还是未成年人，且自己动手在先，打官司觉得自己也有点不对，不打官司又觉得感情上说不过去，真是进退两难。

那位学生的家长得知赵老师流产后，很是过意不去。但是后来听说是赵老师先动手打了自己的孩子，并要将他拉出教室的情况，于是不依不饶地将这件事情上告到市教育局。结果，B校文明单位的评比搁浅了，赵老师因为打人在先，被调离到另外一所离家较远的学校任教。接着市教育局发文，通报批评了B校的正校长及分管校长。因为没有评上文明单位，原本镇政府承

诺的评上后给每位教师加发三百元奖金的事也泡汤了。

B 校校长越想越委屈，私下埋怨道：“好端端的事情给搅得一塌糊涂，都是‘笑声’惹的祸！”

【研习提示】

（一）关于教育案例的内容特点

郑金洲认为：“案例在其内容上有这样几个鲜明的特征。一是发生的事件。案例展示的都是一个又一个的事件，作为事件，就不能是对事物的静态描述，而应展示事件演进的过程。二是事件中包含有问题或疑难在内。换言之，只有那些含有问题、矛盾、对立、冲突在内的事件，才有可能构成为案例，简单的‘白开水式’没有问题在内的事件，不能称之为案例。三是事件具有典型性。通过这个事件，可以反映一定问题，可以在一定程度上说明类似的情况，可以给案例阅读者带来这样或那样的启示。四是事件是真实发生的。案例读起来生动有趣，像一个故事一样，但这样的故事必须是真实发生的，杜撰出来的故事即使再有趣，也不能称之为案例。”^① 我认为，从内容上，教育案例有这样几个特点。

1. 教育案例的故事性

教育案例首先是关于教育实践中的教育故事。理查特说：“教学案例描述的是教学实践，它以丰富的叙述形式，向人们展示了一些包含教师 and 学生的典型行为、思想、感情在内的故事。”^② [案例 1.3] 讲述了一个关于老师和学生冲突的故事。为什么要借助故事的形式呢？按照《现代汉语词典》的解释：故事是“真实的或虚构的用作讲述对象的事情，有连贯性，富吸引力，能感染人”。故事因其故事性、通俗性而具有吸引力，为大家所喜爱。另一方面，每一个真实的或虚构的故事背后，都有其背景及隐喻，对背景和隐喻的解读往往给人带来启示和帮助，讲故事和分析故事是我们了解世界和了解自我最重要的途径。布鲁纳在《论意义行为》中告诉我们：“逻辑假设在置于正在进

^① 郑金洲. 案例教学——教师专业发展的新途径 [J]. 教育理论与实践, 2002 (7): 36.

^② 转引自: 郑金洲. 案例教学指南 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2000: 2.

行的故事之中时最容易为儿童所理解。”^① 这使故事在教育研究和实践中具有了独特的魅力和价值。

2. 教育案例的真实性

教育案例的内容应该是真实的。不能没有实践基础，就杜撰出教育故事来做教育案例。强调案例中故事的真实性，首要的原因在于故事人们仅是听过就算了；而对案例，人们却大多要下一番琢磨、研究的工夫。研究和琢磨就是要对案例“求真”，如果案例中的故事本身不真，研究的“真”也就失去了前提和基础，这是对研究者不负责任。另一方面，通过研究案例，学习者总会从中获得相应的案例知识，案例知识大多是要用于相类似的实践情境中的，如果案例中的故事不真，可能导致实践的失败，这又是对实践不负责任。

因此，在撰写案例故事时，案例撰写者应该亲临故事现场，采集素材编写案例。对现场的描述一定要客观，不能带有明显的主观倾向，更不能进行情感的宣泄。强调真实性不是不能剪辑，而是在剪辑中不要加旁白，不能用自己的观点去影响读者，要让学习者自己直面故事，对事件获得自己的理解和感悟。

3. 教育案例的启示性

案例是故事，但案例又不同于故事，它的特别之处在于案例中的故事或者蕴涵着教育困惑和疑难，需要讨论和研究；或者表达和传递着教育的理解和认识，能够给阅读者以教育的启示和启发。

读完 [案例 1.3] 的故事，我们可能忍不住思考这样的问题：“为什么会这样？”“遇到这样的问题，老师应该怎么处理才好？”对这些问题进行思考和研究，就可能获得相关的教育启发和启示。比如，我们就可能从中得到以下启示。

无疑，就其结果来看，这是一个悲剧。什么是悲剧？悲剧就是冲突的双方或多方站在各自立场来看都是合理的，但是放在一起就不那么合理了。避免悲剧的方法，就是不要只站在自己的立场，而是要站在对方的立场考虑自己的行为怎样才能更合理。站在学生的立场，我们要知道学生看到一个新的形象，忍不住就会笑一笑，没有必要大动肝火。教师毕竟是教师，对学生还是要大度一些。

^① 转引自：小威廉姆 E. 多尔. 后现代课程观 [M]. 王红宇, 译. 北京: 教育科学出版社, 2000: 203.

在处理方法上，对于学生的哄笑，与其呵斥“不要笑了”，不如问一问“你们在笑什么，老师有什么地方可笑”，了解清楚以后再作行为的调整。了解了学生哄笑的原因，教师还要有大事化小、小事化了的能力和智慧。比如，可以对老师说：“老师怀着宝宝，你们觉得样子有点难看，但老师心里充满快乐和幸福，希望养好自己的宝宝。看你们这样笑老师，老师就会想当初我的妈妈怀着我的时候，也肯定被人这样笑过，这使我更加感激自己的妈妈。你们笑过以后，可以回去给你的妈妈也讲一讲，你们在看到老师可笑的样子以后，对自己的妈妈有了什么新的认识。”从而用母性的光辉和宽容去影响和帮助学生。

（二）案例的结构组成

案例 1.4

“猪尿泡”事件^①

马老师教生物课，他刚一进教室，学生就大笑起来。他往黑板上一看，一个吹得鼓鼓的猪膀胱挂在黑板中央。旁边还写了两行字：“请马老师讲讲猪尿泡是怎样割下来的，猪尿泡有什么功能。”

面对学生的恶作剧，马老师没有气恼，只是静静地说：“这位同学用生动直观的方法提了一个生物学问题。看来这位同学对解剖学很感兴趣，有很强的求知欲。因此，我不以为这位同学的行为是完全错误的，说不定他还会成为一个解剖学专家呢。（学生不再笑了）不过，大家笑也是有道理的。提猪尿泡的问题就挂一个猪尿泡，这是完全没必要的。难道提出关于人脑功能的问题也要挂一个人脑吗？”学生们笑了。

老师的话使课堂的滑稽气氛变得严肃起来。马老师接着说道：“敢于提问题很好，只是这个问题现在还不该讲，过一段时间我们会讲这一问题的。到时候希望提问的同学能认真听。最后，我想知道这位同学是谁，我想与他合作。下课以后可以满足我的要求吗？好，现在开始讲课。”

下课后，那位学生主动找老师承认了错误。

^① 郭启明，赵林森. 教师语言艺术 [M]. 北京：语文出版社，1998：134-135.

从这个案例中，我们可以看出案例的结构组成。

1. 故事的背景

加拿大学者马克斯·范梅南说：“如果你不了解那些具体情境中教育时机的背景，通常就不可能处理好教育学的关系。”^① 教育中的故事总是在一定的时间、空间和条件下发生的，并在一定的人员参与和影响下出现的。故事的时间、地点、人物和事件的起因构成了故事的背景。背景介绍并不需要面面俱到，重要的是要说明故事的发生是否有什么特别的原因或条件。“马老师教生物课，他刚一进教室，学生就大笑起来。他往黑板上一看，一个吹得鼓鼓的猪膀胱挂在黑板中央。旁边还写了两行字：‘请马老师讲讲猪尿泡是怎样割下来的，猪尿泡有什么功能。’”是这个故事的背景，尽管简短，但时间、地点、人物和学生试图考量（甚至挑衅）老师的背景介绍得清清楚楚。

2. 故事的情节和过程

情节和过程是故事中相关人物的交往和互动过程的记录，它是对教育方法和教育措施的刻画和描述。案例要有完整的情节，对故事的描述和刻画，对教育措施、教育过程的表述要具体、清楚，要看得出教育过程中的当事人的行为和变化。在[案例 1.3]中，我们可以看到清晰的事件描述；在[案例 1.4]中，我们能看到对老师语言的详尽记述，有老师和学生的表情刻画，还能想象学生们在老师的讲话过程中逐渐严肃和认真的状态。

3. 故事的结果

一个完整的教育故事应该有教育的结果，这里的结果主要指某种教学措施的即时效果，包括学生的反应和教师的感受等。故事的结果应该实事求是，它可以是理想的。如[案例 1.4]中的课堂教学并没有因为学生的挑衅而受到大的干扰，学生们从中受到了教育，这位挑衅的学生在下课后主动找老师承认了错误。也可以是不理想的效果，甚或是教育中的悲剧。比如在[案例 1.3]中，最后出现的是大家都不愿意接受，所有人都在其中受到伤害的结果。

4. 案例的目的和启示

一般认为，案例必须有主题。案例主题是案例所要反映的核心理念和观点。写案例首先要考虑这个案例所要反映的主题（讨论的问题）是什么。我们可以把案例的主题看成案例的目的或启示。

^① 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴 [M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001: 65.

对于案例目的和主题的确立和选择，我们需要回答这样的问题：“我（他）为什么要写这个案例？提供这个案例的价值是什么？”我们可以发现，在[案例 1.3]中，作者借助案例，希望解析“笑声”“惹祸”的原因，讨论相应的教学策略；在[案例 1.4]中，作者要介绍和讨论如何应对学生在课堂上挑衅的方法。这可以说是要通过案例传递一定的教育价值观和教育方法。

有的教学案例只是提供了蕴涵教育困惑的故事。在这样的教育案例中，问题往往就是案例的主题，对问题的讨论和理解就是这类教育案例的价值所在。如在[案例 1.5]中，没有提出结论，也没有明确的启示，老师们“抵制听课说明了什么”这个问题是一个可以讨论的主题。

案例 1.5

抵制听课说明了什么？^①

××初中规模不算大，生员基础参差不齐，师资业务素质总体水平不高，教学质量始终上不去。L任校长一周后，召开了学校领导班子会议，他谈了对提高教学质量的初步设想，他说：“要提高质量，摘掉落后帽子，就必须加强教学管理，狠抓教学工作各个环节的检查，尤其是课堂教学的检查，因为这是提高教学质量的关键。我想通过经常性突击听课，促使教师钻研教材，改进教法，提高授课水平，向45分钟要质量。”

“过去，我们学校班子没有重视这项工作，致使少数责任心不强的教师混课甚至旷课，这是突出的薄弱环节。因此，我提议，从明天起，所有校长、主任按自己所学专业，分学科到班级随时听课，事先一律不与教师打招呼，希望大家不要走漏风声。”

会议后的第二天，校长、主任根据原定方案，自带凳子分头到班级进行不打招呼的听课。

第一次听课后，部分班子成员肯定了这种做法，有的说：“这次不打招呼的听课，确实发现了不少问题，有的教师未备课，就是读读书，有的新教师根本就不会讲课。”有的说：“这次听课也发现了不少教师授课能力强、水平

^① 组织行为学的研究对象与方法 [EB/OL]. (2010-09-03) [2011-10-07]. <http://wenku.baidu.com/view/5781dc30c22590102029d87.html>. 选用时有改动。

高，以后要注意重点使用。”有的还说：“这样的听课今后每过一段时间听一次，是很有好处的。”当然，也有一部分干部提出疑问，认为这种听课方式不够妥当，对教师不够尊重，易造成逆反心理。

虽说有不同意见，第二天仍按事先分工，继续进行这项未完的工作，不料情况与前一天截然不同。一些教师说：“我这节课主要是让学生做作业。”一句话，就是不愿让领导听不打招呼的课。校长、主任坐了冷板凳。

这样的听课已无法进行下去了。教师的不满，明里暗里的软抵抗行动，L校长耳闻目睹。面对这意想不到的情况，他陷入了沉思。

5. 案例的诠释和讨论

一般认为，案例应该有诠释与研究，它是案例作者对教育事件的看法和分析，属于有感而发，有思而论。案例的诠释和讨论可以进一步表达案例作者对事件意义的认识和理解。

我认为，有讨论价值，这是案例的特征；但从结构上看，可以有诠释和讨论，也可以没有讨论和诠释，案例的讨论价值可以由读者去发现和实现，如[案例1.5]。不强调一定要有诠释和讨论，可以避免案例作者对教育疑难的解读成了案例的中心和定论，有利于形成案例研习中的开放讨论语境，使学习者在开放的话语环境中，让自身的教育理论与教育实践互动，使公共理论与个人经验共融共生。

从这种意义上，我们可以把提出了讨论问题，或提供了教育启示的教育叙事看成教育案例。

二、教育案例与其他教育作品

(一) 教育案例与教育论文

【案例研习】

将下面的两个教育作品作为案例，结合自身实践，研究以下问题：

1. 教师的教育案例与教育论文的区别和联系。
2. 你从两个教育作品中想到了什么？有什么批评意见？有什么启示？

案例 1.6

一次“下水课”带给我的思考^①

一、教学背景

2006年11月26日下午，成都市高新实验小学陈校长给我打电话，让他们学校上五年级的《迟到》。《迟到》选自林海音的《城南旧事》，是“面对错误”主题单元的第一篇文章。后来听语文老师说，他们觉得这篇文章不好教，想看一看我如何处理。

二、设计和教学的过程

(一) 教材研读

晚上回到家，我找到《城南旧事》，特别读了“爸爸的花儿落了，我也不再是小孩子”的文字，了解了文章的大背景。在“迟到”的故事里，作者“在一年级的時候，就有早晨赖在床上不起的毛病”，在一个下雨天，作者“想到这么不舒服的上学”，就“赖在床上不起来了”，结果被爸爸狠狠地打了一顿，由此作者不再赖床，成了一个优秀学生。

在初步理解教材的时候，我的直觉是：作者六七岁时，“早晨赖在床上不起”只是缺点，不是错误。基于这样的直觉，我不想上成“面对错误”的主题，而是想引导学生了解作者的成长故事，体会和理解故事中的人物活动和心情，学习一种叙事方法。

细读课文，我注意到《城南旧事》语言自然清丽，学生并不难懂，难点在于引导学生认识和理解文中的父亲打作者的这一件事。在考虑教学内容的时候，我考虑了四种研读文本的立场：一种是作者通过文字表达的立场，二是教材编写者的立场和意图，三是我（执教的阅读者）的立场和看法，四是五年级学生原有的认知水平和接受能力。在运用四种可能立场去评价和判断这件事时，又可能涉及三种评判标准：一是目的的合理性，二是手段的正当性，三是效果的理想性。

当我从这些方面研读教材的时候，我遇到了困难。

体会作者需要透过文字。读一读文字，我看出作者是肯定这次打的意义

^① 陈大伟. 一次“下水课”带给我的思考 [N]. 中国教育报, 2008-01-11 (6). 选用时有改动。

和价值的。为什么要打呢？一方面，“在一年级的時候，就有早晨賴在床上不起的毛病”，這不是偶爾的問題，而是成了習慣；另一方面，這一次是準備“不上學”，要“逃學”了，也就是發展到該挨打的地步了。作者想表明：打也是一種愛。從打的效果看，有了這一次打，即时的效果是作者去上學了，沒有逃學；長遠的效果是從此不再賴床，每天早早地到學校，成了優秀學生。肯定打的意義和價值，這是讀文章、讀作者的基本感受。但在理解文章背景時，我又注意到這樣兩個問題：一是女兒寫父親難免“子為父隱”，二是作者回顧挨打事件時又正是父親在醫院彌留之際，這樣，一篇近乎悼詞的懷念文章就難免粉飾和贊美，故事的主題就不免朝着“好父親”的方向組織。

從編者的角度，面對的是批判能力並沒有得到充分培養的五年級的學生，編寫者總體是不能寄希望學生完成批判性閱讀任務的。因此，我只能這樣推想，編者選擇作者的文字，提供作者的文字，在沒有特別說明的情況下，是在向學生推薦作者的態度和觀點。從理解和執行教材的角度，我的教學應該讓學生明確這樣的立場。

在讀出自己的時候，我是不贊成文中父親的行為的。就文字內容看：第一，孩子畢竟是孩子，預先沒有提醒和教育的手段（上課過程中，就有一位學生提出這樣的問題：“父親已經在吃早點了，知道女兒要遲到了，為什麼不來叫醒？”），這是在“不教而誅”。其次，就算要打，得一個教訓也就行了，為什麼非得“抄起雞毛撻子倒轉來拿，藤鞭子在空中一抡，就發出咻咻的聲音”，以致“那一条条鼓起的鞭痕，是紅的，而且發着熱”。在教育活動中我並不反對懲罰，但不能為懲罰而懲罰。就懲罰的目的，我以為是讓孩子知道生活中有規範，有懲罰，不能為所欲為；另一方面是讓孩子知道需要對自己的行為承擔責任，從而恰當地行使自己的自由權利，規範自己的外在行為。而且懲罰的對象應該是行為，不應該是小孩。只有出現對他人造成影響和破壞、危害安全而其他方法沒有辦法制止行為的情況下，我才同意選擇相對極端的懲罰方式。同時，在懲罰以後還需要溝通和交流，使受懲罰者明白為什麼被懲罰，因為懲罰本身並不是目的，目的在於教育和改變。

從學生的角度看，如果我是學生，我從文本中最容易接受的东西是什麼？是父親的打也是一種愛。我以為，這也不能簡單接受。畢竟我們的學生已經生活在當代，而且還要生活在未來。聯合國於1989年通過的《兒童權利公約》（中國政府於1992年批准加入該公約）提出了一個基本原則：“對人類家

庭所有成员的固有尊严及其平等和不移的权利的承认，乃是世界自由、正义与和平的基础。为了充分而和谐地发展其个性，儿童应该在家庭环境里，在幸福、爱抚和理解的气氛中成长。”该公约第二条第二款指出：“缔约国应采取一切适当措施确保儿童得到保护，不应该基于儿童父母、法定监护人或家庭成员的身份、活动、所表达的观点或信仰而受到一切形式的歧视或惩罚。”

（二）教学选择

读文字、读作者、读编者、读自己，彼此之间有了冲突。我很矛盾：一方面学语文是不能不去理解文字和作者的；另一方面作为教师，我又不能不用更加具有普世意义的价值观对作者一人一时的认识和感受进行理解和批判。既理解作者又进行批判是一种合理的教学选择，但具体实践起来会很困难：因为仅仅依靠课文无法完成超越和批判，更为重要的是，对于五年级的学生，要在有限的时间内完成这样的批判，学生也接受不了。

意识到问题和困难以后，我很想放弃这一次教学。但想一想，这一课是老师们点的，我没有理由临阵脱逃。于是准备带着枷锁跳舞。立足于从更深层次理解父亲打孩子的行为，我搜集了毕淑敏的《孩子，我为什么打你》（它提供和揭示了父母“打”与“不打”的困境，表达了父母选择打孩子的无奈和痛苦）准备让学生们阅读。同时，我找寻了电影《刮痧》的相关资料，我想让学生们知道：世界上还有这样一种尊重孩子的文化，孩子应该受到保护；今后当了父母以后，也要对孩子有这样的保护意识和行为。

（三）教学实践

在两课时的时间里，我希望能解放学生，从学生的问题入手组织和实施教学。大体有这样两个环节：首先说一说从文章中读到了什么，特别要理解作者对父亲行为的评价；然后说一说自己对父亲行为的认识和理解。两个环节的教学步骤是：先自己读书形成自己的意见，然后同桌交流分享，最后全班交流和讨论。

在全班交流的时候，我对问题进行了分类：关于字词的问题；关于理解故事的问题；关于叙事方法的问题；作者对父亲行为的认识和理解；我（读者）对父亲行为的看法和想法。在交流和讨论“我（读者）对父亲行为的看法和想法”的环节，我出示了《孩子，我为什么打你》和电影《刮痧》的故事梗概。在整个教学中，我的另外一个追求是体现语文的特色，把问题和对问题的答案落实在文字和阅读中。

给学生以自由思考的机会以后，学生的表达十分积极但很零散，五年级

学生还难以完成批判性评价的任务。加上我自己有戴着枷锁跳舞的感觉，有点“五心不定”，这两节课没有让自己收获到水到渠成的快乐。

三、教学后的感悟和体会

因为自己的感觉不好，曾经想过是否还应该再上一次。后来的答案是：还是不上了，立足文本，我需要承认父亲是爱而严格的父亲，但采用这种管教的方式我内心是不能接受的；而批判文本又是通过文本本身不能实现的，同时学生接受起来还可能遇到困难。我不知道下一次教，该怎么处理更好。后来还想过，或许可以用更多的时间，把《孩子，我为什么打你》和《刮痧》的电影资料学习一番，做一个主题阅读，但两节课的时间又是不够的。

由此再想，用这一文本做小学教材是否合适？这里作者写的是“旧事”，而且主要是怀念父亲，这样的文本成人读一读，我们可以用自己的经历读出味道，但作为教材给小学生读，会不会让学生得出“只要是爱，打也是可以接受的”这样的观念，从而在父权（甚至可以说是家庭暴力）下放弃权利当顺民？当老师的，经常接触这样的文本，会不会也觉得“只要我出于爱学生、让学生今后成材的动机，手段上强一点也没有关系”？这样想一想，不禁为自己没有拒绝教这样的文本而后悔。

我在大学工作，我可以拒绝。一线老师可以拒绝吗？我们当然可以说，当老师想明白以后，老师应该拒绝。但是我们总要替老师考虑，比如考试就要考这一篇，比如他们也要遇到的时间有限问题……

我都瞻前顾后，何必强求教师？想明白了这一点，我更加理解老师们平常“戴着枷锁跳舞”的无奈和痛苦，也更加意识到教材编写者的责任和不易。

案例 1.7

谈教学内容的处理和教学方式的选择 ——以教学“三角形的分类”为例^①

“为什么教”、“教什么”、“怎么教”，这是每一个教师都需要思考和实践

^① 陈大伟. 谈教学内容的处理和教学方式的选择——以教学“三角形的分类”为例 [J]. 小学数学教师, 2010 (10): 58-59.

的问题。“为什么教”涉及教学价值观和教学目标，“教什么”涉及教学选材和内容处理，“怎么教”涉及教学方式和手段路径。

这里试以笔者新近执教的北师大版教材四年级下册“三角形的分类”第一课时教学片段和议课时老师们的问题为引子，讨论自己对教学内容处理和教学方式选择的思考。

[教学片段一]

师：同学们，大家知道要学习什么内容了吗？

生：知道，三角形的分类。

师：对，这一节课我们要学习“三角形的分类”（板书“三角形的分类”）。对于三角形，我们已经有所认识和了解了，谁来说说三角形有哪些组成部分？

生：有三条边，三个角，还有三个顶点。

（师板书“三条边”、“三个角”、“三个顶点”）

师：（拿起一个任意三角形）观察这个三角形的边与边、角与角、顶点与顶点，是否存在差异？各有什么差异？

生：边有长短的差异。

（师在“三条边”后板书“长短”）

生：角有大小的差异。

（师在“三个角”后板书“大小”）

生：顶点没有差异。

师：分类，是对有差异的东西分类，没有差异，我们就无法进行分类。大家想一想，我们可以找到哪些对三角形进行分类的线索？

生：可以根据边分类。

生：可以根据角分类。

师：为什么不说可以根据顶点分类？

生：根据顶点分不出。

师：不错。我们可以根据三角形边的特征，或者根据三角形角的特征对三角形进行分类。这一节课我们先来研究如何根据三角形角的特征对三角形进行分类，下一节课我们会讨论如何根据边的特征对三角形分类。

这样的教学导入，引起了一些一线教师的批评，他们认为这样的教学不

利于彰显学生多样化分类的思想，限制了教学的生成，不符合新课程改革的数学教学理念。

这是一个如何定位教学目标和如何处理教学内容的问题。

我不赞成在这里不提分类标准，任由学生根据自己的偏好来选择分类标准。

首先，在一年级的分类教学中，我们可以鼓励学生自定标准进行分类，体会分类的必要性，分类结果与分类标准有关，以及分类需要标准。但现在已经是四年级了，不能再在一年级的水平上重复和循环，教学要提升、要进步，我们就需要让学生在这里学会选择合适的标准，运用标准进行合理的分类。另外，在“三角形的分类”这一课时之前，已经有一课时专门学习“图形分类”。在有了这一课时学习的前提下，如果我们还不引导学生学会预先确定和选择标准，就是对上一课时学习成效的浪费。

其次，建构和发展数学知识的一个重要思想方法是“公理化思想”，这是一种从已经确定的公理、命题中推演获得新的数学知识的方法和思想。数学教学需要渗透数学思想的教育，渗透“公理化思想”，教学中就需要有演绎推理的展开思路，而不仅仅是实践归纳的教学思路。在这里，从三角形的构成要素分析入手，强调差异是分类的前提，由此建构根据“边的特征”和“角的特征”的分类体系，正是渗透“公理化思想”的教学实践。

上述两点，说到底还是教学目的的前后关联和对教学内容的认识定位问题。对于教学目的和内容的前后关联，在观课实践中，我注意到：有相当多的教师在处理教学内容时缺乏整体观念和意识，他们对前面学了什么，后面要学什么或许知道，但对如何利用前面所学、如何为后面的学习奠定基础研究不充分，这使每一次的教学都好像在重起炉灶。这种缺乏关联的教学，既不利于培养学生要利用和改造原有经验这样一种学习方法，也不利于提高课堂教学效率。

[教学片段二]

师：请同学们看幻灯片的学习要求。

（师出示PPT：“学习活动：一、观察桌上三角形角的特征，自己先对手中的三角形进行分类，可以试着各起一个名字。二、看一看同桌是怎么分类和起名字的，是否和你一样。三、给同伴说一说你是怎么想的，听一听同伴

是怎么想的。四、准备好你和同伴的意见，争取在全班交流。)

师：现在请同学们根据学习要求进行学习活动。

(生对桌上的三角形进行分类)

就学生分类的实践操作，就我观察过的教师，他们一般在这个环节是采取四人小组合作学习的方式。我这样处理以后，观课的教师问我：“你为什么采用四人小组合作学习的方式？你有什么样的思考？”

这是一个如何选择教学方式的问题。首先我们要承认，没有最好的教学方式，只有相对合理的教学方式，教学是选择和平衡的艺术。对于如何选择和取舍教学方式，在教学设计时，我们可以采用“实践”和“虚践”两种处理方法。

“实践”或者是对自己曾经的实践反思，或者是在观察其他教师的课堂教学时，坐到学生身边去，从实际的学习活动和学习效果观察学习方式是否有效，并研究如何利用和改进，也就是要以学改进教，追求有效教学。对三角形分类的小组合作学习活动进行观察后，我发现：一种情况是合作的时间花了很多，但不能形成明确的分类标准并按照标准进行分类；另外一种情况是小组中的权威独断地按自己的想法分类，不顾其他人的想法，其他同学缺乏真正的思考。这两种效果都不是我愿意接受的。

“虚践”就是在教学设计时，对学生可能的活动方式和效果在头脑中“过一过电影”。“虚践”中，我意识到，有效分类首先需要彼此接受、认同一个共同的标准，而要形成小组同学都无异议的一个标准很难。在没有标准的情况下，参与者会你拿几个三角形，我拿几个三角形，都不知道往哪里摆。面对这样的情况，在“虚践”的设计中，我没有找到合适的指导办法。

“实践”和“虚践”以后，我选择了先自主学习，再同桌小组合作学习，最后全班探究的流程安排。对于自主学习、合作学习、探究学习的安排，我的想法是：首先还是自己想一想。没有自己独立想一想的基础，合作时往往无法参与，也不得要领。先自己想一想，这还可以培养学生对自己的任务承担责任的意识——“自己的事情自己干”。所以最好先让学生“自己先对手中的三角形进行分类，可以试着各起一个名字”。在自己遇到问题不能解决时，或者有了想法需要分享、交流和进一步讨论时，就需要合作了。这时就可以“给同伴说一说你是怎么想的，听一听同伴是怎么想的”了。小组合作解决不了的问题，如果有价值有必要，就可以多花时间用探究学习的方式。

就合作学习本身，我以为在中低段，同桌的合作是一种更有实效的方式。

一方面，在“秧田式”的教室里，四人合作需要座位的调动和身体的移动，有时会为此浪费很多时间。另一方面，四人小组交流说和听的对象并不明确和具体——“他不是只对我说的，我可以不听”、“说话没人听”；而同桌的两位同学说和听的对象是明确具体的。经验告诉我们，指向明确的说和听，交流的效果会更理想。

[教学片段三]

(学生们进行分类活动中)

师：请大家停一停，我发现，有些同学在分类时，对每一个三角形的角都用量角器在量。想一想：是否需要都量一遍？

生：不一定，我们可以只量最大的角。

生：我们可以对是不是直角的角量一量。

师：真好。判断是不是直角是不是也一定要量呢？如果时间够，要求你准确判断，你就要用量角器量。如果没有这些要求，我们是可以采用其他方法的。我刚才发现有的同学把判断不准的角和课桌的角比对？这样行不行？

生：可以，课桌的四个角都是直角。

师：如果没有直角的课桌，你还可以把自己的拇指和食指尽量张开，和三角板的直角比对一下，看拇指和食指张开的角度，这也可以成为判断是否是直角的大致标准。

“陈老师，你不让学生用量角器去量是否是直角，我们的学生考试时怎么办？”课后议课时，老师们的批评是直接的。

这里对判断不准的直角是否要求学生用量角器量呢？我以为要看这一节课的主要目标。这一节课的主要任务是让学生根据三角形角的特征学会分类，并根据分类标准认识锐角三角形、直角三角形和钝角三角形。因为主要任务不是学习准确度量而是如何分类，所以我以为，把时间花在度量是不是直角上，没有抓准这节课的重点，有些舍本逐末。

这里还涉及“为什么教”的问题。义务教育阶段的数学教育目标是什么？是培养数学人才？还是为生活奠定数学的思想方法、提供相应的知识基础？这种非此即彼的二元对立思想当然不应该，但实践中总有取舍和偏重。一般而言，我更愿意选择要为生活奠定思想方法和知识基础，这算一种数学价值观。可以说，数学工作者的数学精致而准确，他们依托数学工具，表现出从

容和优雅；大众的数学是在一定的数学思想和方法指导下，以简略、估算、大概为特征应对和创造生活。从大众数学的角度来说，我们不能只在教估算的时候说估算，在平常的学习中就忘了引导学生运用估计的处理方法。

[教学片段四]

师：（在已经有一组同学展示了锐角三角形、直角三角形和钝角三角形分类的情况下）还有哪些同学有了自己的分法和想法？你可以上来展示一下。

（一名学生上来根据颜色把三角形分成两个部分）

师：你说说你根据什么标准进行分类的。

生：我根据三角形的颜色分。（回答完后就要下去）

师：不忙，你来读一读要求。

生：“观察桌上三角形角的特征，自己先对手中的三角形进行分类。”

师：这里要求你按什么标准分类？

生：根据“角的特征”。

师：再想一想：你这样分是否合理？

（生挠头）

师：看来读题目、读要求不够仔细。还有哪些同学是这样分的？或者像这样分的？

（有三名学生举手）

师：几位同学真是不错，知道自己错了，愿意公开承认。不过我相信你们有了这一次的教训，下一次一定会特别关注题目要求。

有四名同学用颜色分类表明：如果没有合适的引导，学生仍会采用自选标准的分类，从这里可以看出，这一节课强调分类要预先确定合适的标准十分必要。另外，在课堂上，对于不合理的学习行为，教师有责任、有义务进行批评和引导。在批评和引导时又要学会变“废”为宝，也就是不要只批评结果不对，而是要帮助分析“错”的原因，引导他们以后不再犯同样的错误。同时还要肯定他们敢于承认自己错了的勇气，使学生们不怕暴露自己的问题。

【研习提示】

我们可以把 [案例 1.6] 看成一个教育案例，可以把 [案例 1.7] 看成一

篇教育论文。两者之间的相同点和不同点在什么地方呢？

1. 相同点和联系

都是为了表达对教育的认识和理解而写作，都具有明确的理解教育、服务教育、改进教学的写作目的和动机。

在[案例1.6]中，我们可以读出作者“读懂文字”、“读懂作者”、“读懂编写者”、“读出自己”的文本阅读方法，能看出“用教材教”而不是“教教材”的批判性使用教材的教学态度和方法，并能领悟作者的课程意识、学生意识和自我意识；能体会作者试图整合几种视角时的困境和失败；能看出作者希望用自己的教学引起其他教育同行关注教材建设的意图。[案例1.6]在叙事和讨论中渗透了“教育是选择和平衡的艺术”、“教学目标和教学内容的合理性优先于教学手段和教学方法的选择，教学方法制约目标的实现和教学内容的处理”等观点，表达了要结合原文读教材的教学建议。

在[案例1.7]中，我们能读出作者就“如何处理教学内容”、“如何选择教学方式”、“为什么教”等问题对现有一些教学方式的批评，以及作者的“教学要关注和利用好原有基础”、“数学教学可以采用公理化思想的教学路线”、“对学生既要有精致数学，也要有模糊的大众数学要求”等观点，展示了作者自己用“虚践”方式设计教学的方法。

在《谈教学内容的处理和教学方式的选择》这篇文章中，有实践的故事和案例，我们可以把案例中作者本身的实践，和作者对实践的设计和解析作为案例教学的材料，这样的论文本身就可以成为案例教学的材料。因此，我们可以说，含有教师实践活动的教育论文可以成为案例教学的案例。比如，论文本身就可以成为讨论如何写作论文的案例。

2. 不同点

从文体上看，教育案例以记叙为主，兼有说明和议论。在教育案例中，有情节的教育故事是重点，是形成教育观点和见解的源头。教育案例一般写在教育经历和教育观察之后，具有通过描述教育经历和教育观察，从“个”到“类”、从具体到抽象的归纳思维过程。

论文以说理为目的，重心在议论，在于表达作者的观点和见解。例证是议论文的一种常见论证方法，文中的故事和案例服从于论文中的观点。从写作思路看，例证法是为理论找事例，思维的方式大体是从抽象到具体，文章结构的过程大体是从抽象到具体的演绎思维过程。

(二) 教育案例与教案、课堂实录

【案例研习】

阅读如下教育案例，思考以下问题：

1. 教育案例与教案、课堂实录的区别和联系。
2. 说一说你从这个案例中获得的教育理解和认识。

案例 1.8

《安塞腰鼓》网络议课案例^①

[议课背景]

2005年8月，在一次现场议课活动中，山东省沂源县实验中学的任念国老师“认识”了成都教育学院的陈大伟老师。此后，任念国开始关注陈大伟的博客，两人因为共同关心“如何吃透教材”的话题而“碰面”，对话中，任老师拿出了刚刚上过的《安塞腰鼓》，于是，一次独特的“教研”活动开始了。

[教学案例]

一、学习目标

1. 识记本文出现的重点字词，了解安塞腰鼓。
2. 学习本文通过生动形象的语言描述腰鼓表演的技艺，品味文章的语言。
3. 学会欣赏舞蹈表演的艺术，感受舞蹈的美，体会安塞人的内在品质。

二、教学设计说明

1. 学生对于黄土高原的民风民俗不是很了解，我试图通过剖析语言文字背后所蕴涵的东西来帮助学生理解和体会。这样一来，充分调动学生已有经验就成为关键。如何理解文字背后所蕴涵的东西也就成了一个重点。而反复

^① 任念国，陈大伟. 网络议课：《安塞腰鼓》[J]. 人民教育，2006（22）：31-34.

阅读则是解决问题的一种很好的方式。

2. 更加深层的考虑是理解黄土高原、理解黄土高原人、理解黄土高原人的文化艺术、理解黄土高原人的精神，亦即理解《安塞腰鼓》这篇文章深层的主题，才是本文的重点。

3. 教学生会观看、欣赏文化艺术作品，通过学习让学生学会作者描写的方法，学会欣赏舞蹈。

4. 向自己家乡的民风民俗迁移，培养学生热爱家乡、热爱民族文化艺术的思想情感。

三、教学过程

(一) 课堂导入

师：源于生活的艺术，表现形式有很多，哪位同学能够说出自己知道的几种？

生：画画、雕塑、武术……

师：我们身边的能列举几个吗？

生：闹元宵、踩高跷、舞狮、扭秧歌……

师：对，其实，还有一种威风锣鼓表演，气势宏大、场面壮观。今天我们学一篇同样为鼓的表演——“安塞腰鼓”的文章，看看安塞人能舞出点什么？

(二) 理解题目

教师引导学生就文章题目提出问题，对课文有一个初步的整体感知。

(三) 整体把握课文

1. 解决文章中的生字词

(启发学生体会这样分类的目的)

教师把词分为四类：注音、解释、书写、积累。指出整理、积累词语的方法，什么样的词语需要整理和积累（不认识的、重要的、有价值的），如何积累（分类、书写记忆、运用记忆）。

2. 文章写了什么？

要求：默读课文，回答下列各个问题。

(1) 文章开始部分，写一群后生神情沉稳而安静地站着；紧接着写他们开始“捶”，“发狠”、“忘情”、“没命”地捶；这样的动作行为一直持续写到了文章的什么段落？文章最后说：“当它戛然而止的时候，世界出奇的寂静。”

由此可见，文章写了一次黄土高原人表演安塞腰鼓的文艺活动。由此，你认为整篇文章的层次可以如何划分？请归纳一下各部分的大意。（教师预设：第一，表演前；第二，表演中；第三，表演后。）

(2) 在文章中间部分，同学们是否已经发现有一些句子反复出现，这在整体理解课文方面能给你什么提示？根据这些提示，试着把这一部分划分出小的文章层次，总结一下层意。（教师预设：第一，写安塞腰鼓的舞姿以及给人的联想。第二，写安塞腰鼓巨大的声响给人的感受。第三，写安塞腰鼓带给人心灵的撞击。第四，从力量、声响、光彩的变换，艺术的享受写安塞腰鼓的舞姿给人蓬勃的想象力。）这对你欣赏舞蹈艺术有什么启示吗？由此初步思考，作者写安塞腰鼓，要表现什么，从哪些语句、段落可以看得出来。同学们试着读一下。

(四) 重点研读

师：你认为文章中的哪一句话、哪一段、哪几段写得比较好？好在什么地方？说一说理由，读一读，体会一下；或者有什么疑问、需要讨论的问题，大家一起讨论一下。

1. 文章写表演前的情况，有什么好处？

师提示：没有一个静止的开始，后面忘情地动，就好像没有参照系一样。这里的“静”，是为后面的“动”蓄势。

分析：人物——茂腾腾的后生；背景——一片高粱地，唿溜溜的南风；性格——朴实；神情——沉稳而安静；腰鼓——呆呆的，似乎从来不曾响过。

2. 作者写安塞腰鼓的舞姿有什么特点？是怎样写的？这样写有什么好处？

先用排比写“一捶起来就发狠了，忘情了，没命了”；然后用比喻写后生的舞姿像“被强震击起的石头”；然后用排比和比喻的方法写鼓点像骤雨；流苏像旋风；脚步像乱蛙；瞳仁像火花；风姿像斗虎。

这样写的好处：比喻使描写的对象更加生动具体，排比增强了文章的语言气势，很好地写出了安塞腰鼓壮阔、豪放、火烈的特点。

3. “容不得束缚，容不得羁绊，容不得闭塞。是挣脱了、冲破了、撞开了的那么一股劲！”这一句该怎么理解？

写出了陕北高原人的性格特点：粗犷、豪放、开放。表现：在这样一片贫瘠的土地上“那消化着红豆角老南瓜的躯体”要“挣脱”“束缚”、“冲破”“羁绊”、“撞开”“闭塞”，由“晦暗”追求“明晰”、光明、富裕生活的一

种信心和勇气。

4. 如何写安塞腰鼓的响声的？

用排比和比喻的修辞方法，写出了安塞腰鼓沉重的响声以及声势的不同凡响。

第一句写响声撞击在山崖上，山崖发出回声；第二句写响声撞击在心里，观众的心里产生共鸣；第三句写响声引起的豪壮的抒情、严峻的思考、犁尖翻起的土浪、阵痛的发生和排解。

5. 课文是从哪几个方面写安塞腰鼓给人丰富的想象力的？

力量、声响、光影的变换。

6. 为什么说“当它戛然而止的时候，世界出奇的寂静，以致使人感到对她十分陌生了”、“简直像来到另一个星球”？

这是人对闹声的一种感觉，当闹声突然停止的时候，人会感觉特别的寂静。这里是用静来反衬刚才的闹。

7. 如何理解“耳畔是一声渺远的鸡啼”？

鸡啼是天亮的象征，是希望的象征。有这种安塞腰鼓所喷发出来的力量，有这些安塞人的精神，他们一定会创造出一个崭新的世界，这也正是希望之所在。

（五）小结

1. 文章写了一次安塞腰鼓的表演活动，作者想通过叙写，表达作者对于生命中奔腾的力量的赞美；表达作者对黄土高原人特有的内在的精神品质进行赞美的思想情感。

2. 在文章的写法上，你有什么启发？

按照时间划分来写活动的方法；语言大多使用修辞方法，以增强语言表现力；善于抓住生活中美的东西；写表演活动可以从舞姿、声响、给人的想象、给人心灵的冲击等方面着手。

3. 安塞人内在的东西给你什么启示？

人应该有追求，应该这样痛快地生活和追求着。

4. 阅读这样的文章应该注意的问题：学会调动自己的感觉经验，体会问题背后所蕴涵的东西，从而达到理解语言文字的目的。

（六）布置作业（选其一）

1. 观看“千手观音”视频，写一段自己的感受与同学交流。

注意运用刘成章写安塞腰鼓的手法，学习他的语言。

2. 你知道我们家乡独有的民间艺术表演形式吗？

试着搜集、整理、交流一下，学习本课的写法，写一写正月十五闹元宵时秧歌队伍表演的情形。

四、课后反思

1. 这一节课，自己设计的内容过于繁重，想法太多，反而一个也没有实现好。

2. 沂蒙山区的孩子，包括我在内，很少有人接触过诸如“安塞腰鼓”这类的表演活动，因此，如果在课文结束的时候有一次视频的播放，可能会更加形象，可以使学生更好地理解 and 体会。

3. 文章的关键没有抓住。不管文章如何铺排，教师都应抓住关键点，学生可以暂时被语言文字的铺排所吸引甚至迷惑，而教师却绝对不可以。

4. 文章处理的思路问题。文章内涵或者主题的把握理解是建立在学生对文章内容、语言文字的理解之上的，而要完成这一点，需要教师设计的问题与学生的理解思路、习惯、水平相吻合。但自己并没有把学生的情况作为依据（借班上公开课），而是按照自己的习惯和思路来设计，导致教师和学生的互动有些脱节。

[网络议课实录]

问题一：教学设计到教学实践——加法还是减法？

陈大伟（以下简称陈）：读完你的教学后记，我能清楚地感受到你对教学的理性追求。做事之前要清楚自己想干什么，这虽说是老生常谈，但在实践中我们却常常迷惑和忘记。你对“学生的理解基础”、“达成理解可能的方式”、“理解什么东西”、“学会描写的方法，学会欣赏舞蹈”等方面的认识和分析给人很多启发。这种启发是对认识教材和分析教材的思路的启发，对我的帮助很大。你在反思中提到“这一节课，自己设计的内容过于繁重，想法太多，反而一个也没有实现好”。我很同意这样的看法和观点。课堂教学不能“贪大求全”，什么东西都想做，结果什么事情都没有做好。

任念国（以下简称任）：非常同意你的观点。追求大而全向来是教师经常

犯的一种错误。但是自己感觉：老师备课时还必须要大而全，只是在具体的实施过程中要选择最佳的、适时的切入点，以点代面，重点突破，从而更加深入地全面把握。

陈：我同意备课要深、透、全，但关键是在课堂教学的具体实践中要学会取舍，并充分认识到一节课不可能吃成胖子，教学不是为了展示自己对教材理解得多么深刻！“想法太多，反而一个也没有实现好”，或许，现在教师要做的，不是怎么去扩充，而是应该想想怎么做减法。

我注意到，实践中的很多老师在做公开课时带着沉重的包袱，想着得奖，想着听课者的好评，却失去了自我和真实。实际上，一节课就是一节课，三维目标需要在经常的教学活动中追求，而不是一节课就能实现的。评课时，我们也不能求全责备，不能要求一节课括自主学习、合作学习、探究学习，所有东西都必须出现。

任：这一点我是深有感触。如果不能把压力很好地转化为动力，战时的状态不能很好地调整的话，这确实是一个授课教师——一个用粉笔作战的战士要打败仗的很重要的原因。

陈：这是很难避免的压力。我认为，有更高层次和境界的教师在此时是心中只有学生，只根据学生的需要和现状进行教学。

问题二：单篇教学与主题单元如何有机联系？

陈：我把你的《安塞腰鼓》教学简记读了两遍，我认为你的把握是对的：以时间为线索，分表演前、表演中、表演后进行，而在表演中，又从声响、动作、想象等方面展开。

以时间为线索是一方面，同时考虑到这是一个艺术欣赏的单元，还可以从舞台艺术的角度具体展开，比如：

表演前——

人物：“一群茂腾腾的后生。”

场景：“他们的身后是一片高粱地。”“咝溜溜的南风吹动了高粱叶子，也吹动了他们的衣衫。”

动作神态：“他们的神情沉稳而安静，紧贴在他们身体一侧的腰鼓，呆呆的，似乎从来不曾响过。”“他们朴实得就像那片高粱。”

我觉得这是一个电影场景的写法，也是戏剧开幕前的场景，可以让学生

充分想象，并在想象中期待那惊心动魄的一捶。

表演中——

鼓点像骤雨（声）；流苏像旋风（物）；脚步像乱蛙（人）；瞳仁像火花（眼）；风姿像斗虎（人的整体感觉）。

任：您的建议让我很受启发。从主题单元的角度来考虑这篇课文的教学设计，不失为一种好的方法和策略。因为自己对舞台艺术了解不多，所以没有去考虑。陈老师所建议的设计，是一个很好的思路，对于学生来说，涉猎和储备文化艺术——舞台艺术的相关知识，可能对他一生都有好处。这个思路我会汲取的，谢谢！

陈：在我的听课实践中，我注意到很多老师很难把握一节课的要点，他们仅仅是就事论事，缺乏整体感和前后关联——“只见树木不见森林”，而且也很难找到展开教学的思路。所以我与中小学教师交流时常常说：“我们要学会欣赏整个画面，而不是仅仅陷入某一个局部。”我注意到你在此处特别强调“谢谢”，我很高兴，哪怕就这一个问题我们达成了共识，都是我们讨论的成功。

问题三：如何认识和处理文章的特色？

陈：我以为这是一位舞蹈艺术行家的杰作。学习排比，是这节课的一个要点。通过这里的学习，让学生意识到，排比不是重复，而是从不同角度展开（或者不断地深入，此处是从不同角度展开）。学生要学习观察舞蹈艺术，需要从声、形、动态、眼神、整体感觉等方面入手。

任：关于排比，你的观点让我很受启发。学生的理解不够深刻，可能就是缘于教师的考虑肤浅。自己平时的分析也只是站在考试的角度，让学生体会一下：排比的使用有什么具体意义，增强了什么样的语言气势（有什么表达效果而已）。至于如何——从哪些方面来增强语言气势、如何在实际运用中学会写排比，还真的没有深入探索过。我想这应该是自己今后应该注意和努力的方向。

陈：我在此受到的一点启示是，比喻首先应该建立在联想和想象的基础上，学习比喻是学习联想和想象。这个看法是否有道理？你怎么看？

任：对于比喻的产生，首先是建立在联想和想象的基础之上的说法，我认为很有道理的。比喻的本意是用另外一个大家或者听话人比较熟知的东

西，来陈述自己要说而对方不太容易理解的内容，所以，先有联想，然后才能产生自己认为很贴切的比喻；至于想象，如果在此时有用武之地的话，换成“比较”好了！

陈：在这里，比较是一种方式，我是从心理活动的角度来考虑的，你说“比喻的本意是用另外一个大家或者听话人比较熟知的东西，来陈述自己要说而对方不太容易理解的内容”，对我认识比喻有好处。但我在想，有没有把比较熟知的东西想象成更美妙的大家不太熟悉的东西（这之中的心理活动可能是想象）的？你能不能想到一个例子？

任：非要找一个例子的话，找张晓风的《行道树》好了。

陈：另外，你很注意抓住词，突破词、强调词，我觉得这是很好的。但“短句”也是这节课的一个重点，短句怎样利用，在运用中体会短句的作用，我觉得还需要讨论或者引起重视。

任：对！自己对于词语、短句、铺排句子组合的整体设计上，确实缺乏通盘的考虑，致使在语言的学习上缺乏整体性。

陈：在此，我更想向你请教：长句、短句表达的差异是什么？在此课中怎样处理更好？

任：可以从几个方面来体会：1. 短句、长句、段落的交错使用、融合，与安塞腰鼓鼓点的急促与舒缓，沉重与轻盈，整齐划一的队伍行动与个体的舒展表现相结合的现场描摹是一致的。2. 甚至可以用长句、短句、段落的重复交错使用来完成对课文的整体梳理和把握。3. 可以放在文章的整体把握阶段，加深对文章内容的整体、深入理解和体会，以求得对这种舞台艺术的深入体会和领悟。4. 在对这种表达方式的仿写和运用中加以体会。

陈：真好。我还体会，鼓点急促是用短句来突出、来表现的。我在想：关于词的教学是集中好，还是具体到句段赏析时再分散处理好？

任：我的体会是分散在具体的语言环境中体会要好一些，让词语成为有家的词语，成为句子中、语言中活生生的词语。实际上，我在词语的设计上是想教给学生一种梳理的方法。但最后，还是少了这一环节。

问题四：生活是源还是文学是源？

陈：如你所说，对“安塞腰鼓”你不熟悉，学生也不熟悉。因此你在教后反思中所设想的“一次视频的播放”的意义和价值似乎不能低估。如何用

更好呢？我想把它作为引起和展开教学的核心。我设想：是否可以先播放一段视频，这样安排教学流程。

1. 引导：“看了这一段，你最强烈的感受是什么？请用几个词刻画一下。”

2. 启发：“我们来看一看某某作家的感受，他是怎样刻画这种感受的？”

3. 体味：反复咏读，品味字、词、句，体味短句、排比、比喻的用处。

4. 运用：“现在我们再看一遍视频，想一想：你对这段舞蹈有了哪些更深刻的印象？”

5. 表达：“想一想：面对这段舞蹈，你会写些什么？你将怎样写？”

……

这样的线索会不会简单一些，能不能节约一些时间？

我没有语文教学经验，所以仅仅是一种设想，要请你思考和批评。

任：关于语言文字的理解，是先由具体的现实录像般的视觉感受给大家一个印象，还是在学生自己感悟语言文字产生印象之后，再给学生一个具体的例子予以现身说法？我还是希望：先让学生感悟语言文字本身，将视频放在最后。原因很简单：所谓“一千个读者就有一千个哈姆雷特”，让学生先有自己的“哈姆雷特”是很重要的：一是任何事情必须先有自己的判断，二是避免被先入为主的感性材料所左右，泯灭创造的机会和可能，这更符合语言文字理解的习惯吧！

陈：你的意见很有道理。我也说说我这样考虑的理由，它实际上涉及“生活是源还是文学是源”的问题。我的考虑是：“安塞腰鼓”舞蹈艺术是源，这篇作品是流，先有“安塞腰鼓”这种艺术形式或者艺术活动，然后才有这篇文章，我想的就是先回归本源，而不是首先用文本约束。这样的教学进程就是：直观地回归艺术本身，自己先感受、体悟；然后用“文章”做参照，体会文章的特色与创造；再回到艺术，提升自己对艺术的感悟和表达。这样，学生将有更大的创造空间，“一千个哈姆雷特”更容易出现。我个人感受，音乐艺术、形象艺术留给人的创造空间比文学艺术留给人的创造空间更大，所以《周易·系辞上》说：“书不尽言，言不尽意。”

当然，这种讨论和实践都还可以继续深入。

【研习提示】

从教学目标到设计思路、到课堂实录再到课后的教学反思，这是一个结构完整的课堂教学案例（为了让指向更具体，在行文时，我们有可能把主要针对教学活动的教育案例指称为“教学案例”）。借助网络研讨这种形式对这个课堂教学的案例进行研究和分析，又形成了一个网络教研的案例。我们可以以此为案例，讨论教育案例与教学设计、教学实录和教育叙事的区别和关联。

（三）教育案例与教学设计

关于教学设计，我们可以大致梳理出这样三种指涉。从动态看，它是一个系统规划教学目标、教学内容、教学过程、教学手段、教学时序、教学空间与环境等教学相关因素和要素的过程，它是以教学效果最优化为目的，以解决教和学的问题为宗旨的一种教师专业实践活动。从静态看，它是通过教学设计的活动和过程得到的一个结果，是经过规划后用于教学实践的方案，包括教师使用的教案，和由教师编写提供给学生使用的导学案。从内容体系的角度看，教学设计是一门运用系统方法科学解决教学问题的学问和方法体系。在比较教学设计与教育案例区别和联系时，我们取用教学设计的第二义，即比较经过教学设计活动得到的作品——教与学的方案和教学案例的区别。

先谈区别。一般来说，教学设计是对教学实践的准备，写在教之前，是对教学的预先规划和安排；教学案例写在教学之后，是对已经发生的教育实践进行反映，从中发现有启示意义的教育故事，它记载了一个过程，陈述的是教学故事和故事的结果。

从关联的角度，我们认为，教学设计和教学案例并非泾渭分明。当教学设计仅仅用于教学实践时，教学设计就不具有教学案例的性质；当教学设计成为一个讨论和研究对象，设计者教学设计的追求、设计的思路、设计所采用的方法、设计的水平和质量等，能够带给人启示的时候，教学设计就可以成为研习的教学案例，学习者或者可以获得教学设计的启示，或者可以启发自己提出新的问题和建议。[案例 1.8] 中的教学设计说明，我们可以看成执教者对教学设计的思考。比如，要考虑如何拉近文本和学生生活的距离；文以载道，要考虑文章中的“道”是什么，如何传道；如何体现语文特色，关注文章的样式和文字的形式；如何实现学习内容向现实生活的迁移……这是执教者

的思考，也能给学习者以教学设计要考虑哪些问题的方向和方法启示。

从这种意义上，我们可以给教育案例一个更加宽泛的定义：**教育案例是包含教育启示的教育故事与现象，以及用于讨论的包含教育实践内容的教育作品。**

（四）教育案例与教学实录

教育案例与教学实录在体例上比较接近，它们都是对教学情景的刻画和描述，并完成于教学实践之后。从内容上来看，教学实录是对课堂教学活动的真实记录，实录是有闻必录，它要求将课堂教学活动的每一个细节都进行详细记录。而案例则是对课堂教学所出现的某一个矛盾冲突、某一个教学困境的再现，教学实录中的有些内容对于案例来说是多余的或重复的。

案例可以从实录中转写。转写教学实录为教学案例，应该对诸如教师与学生的对话中不合逻辑的、口语化的地方进行适当修改，以保证案例的规范性和科学性；另外，为了使案例中的矛盾冲突更为鲜明、故事情节更为引人入胜，增强案例的可读性，可以在保持教学故事、教学过程整体真实的前提下，通过文字的适当加工和修饰，突出案例主题，再现矛盾冲突。

完整的课堂教学过程和故事可以成为一个完整的课堂教学案例，我们可以把它叫做课例，课例是教学案例的一种。在一节课中，师生间会有很多教学交往行为，交往意味着互动，互动产生着故事，这使课堂上总是存在着、发生着种种故事。课堂上不缺故事，缺少的是发现故事、从故事中读出意义的眼睛。课例中充满案例，善于观察和研究的老师能从课堂上、从课堂实录中挖掘和整理出多个具有讨论价值的故事，使之成为指向相对集中的教育案例。

（五）教育案例与教育叙事

教育案例与教育叙事有很多相似之处，比如，真实性的要求、故事性的特点和启示性的目的（在前面我们讨论过，启示性可以分为引起他人讨论、启发他人和启发自己三种可能），以及在事件发生以后撰写的特点。抓住这些共同的本质特点，就一线教师来说，我们就不必细究其中的差异，否则会束缚写作和研究的手脚。删繁就简，我们可以把用教育叙事方式完成的作品看成教育案例，相应地，可以把教育叙事研究的活动看成对教育故事的研究和讨论，这就是一种研究案例的行为。

在 [案例 1.8] 中, 执教者通过教学思考、教学实践、教学反思真实地记录和反应了教学的完整过程, 是对其执教《安塞腰鼓》的一次完整叙事, 这样的叙事构成了执教《安塞腰鼓》的一个课例。围绕课堂教学案例, 利用网络, 采用议课的对话方式, 本书编写者与执教者进行了案例讨论。研究议课涉及的内容, 可以引起读者朋友们思考“教学设计的留白和取舍”、“从单元视角设计教学”、“如何让学生学习联想和想象”、“如何加强学习内容与生活的关联”等问题。

三、案例的生长力

案例的魅力在于案例的开放性和生长性, 对于同一个故事, 不同的人可以有不同的视角和不同的理解。这样, 对同一案例进行研究和诠释, 就可能有不同的发现和意见, 这就从原有案例的“种子”发出了不同的“芽”。不同对象对案例的讨论成果, 以及讨论本身所持的态度和方法, 再和原有案例相结合, 就可以成为一个引起讨论的新案例, “芽”就长成了“枝”, “枝”上发“芽”……这样, 一颗案例的“种子”可能长成一棵“案例树”。参与讨论案例, 犹如为“案例”浇水施肥, 促进其生根发芽, 使案例长成参天大树, 使教育案例园中生机勃勃, 风景无限。例如, 以这次网络议课的方式作为案例, 余慧娟老师曾经写出了《创造让教师专业主体意识觉醒的文化》的案例评论^①。

【演练和运用建议】

1. 用录音笔录下 (或请同伴拍下) 你希望研究和讨论的一节课, 先整理成教学实录, 再从中选取和组织几个案例自己分析讨论, 或者和同伴一起交流讨论。

2. 以本章的案例为对象进行案例分析和研究, 形成你的案例研究成果。

① 余慧娟. 创造让教师专业主体意识觉醒的文化 [J]. 人民教育, 2006 (22): 36.

第二章 案例类型和案例方法的意义

【本章研习目标】

了解不同教育案例的特点，学习撰写不同内容的教育案例，学习采取不同的载体表现不同的教育案例。了解案例方法对教师专业成长的意义，增强运用案例方法改进教学、实现自身专业发展的自觉性。

第一节 教育案例的类型

【案例研习】

阅读 [案例 2.1]，想一想：在你的心中，教育案例有哪些类型？它们各有什么样的表现特征？

案例 2.1

我对教育案例的认识

——举例说明“三类教育案例”的联系和区别^①

笔者认为可以把教育案例分成以下三种类型。

^① 马兰霞. 我对教育案例的认识——举例说明“三类教育案例”的联系和区别 [J]. 思想理论教育, 2009 (2): 49-51.

描述性案例：叙述了一个完整的教育事件，或者描写了一个精彩的教育片段。

反思性案例：不仅叙述了教育事件或者片段，而且对教育事件或教育片段中所包含的问题进行了理性分析。

研究性案例：不仅叙述了教育事件或者片段，并且对教育事件或教育片段中所包含的问题进行了理性分析，而且能从中提炼具有普遍意义的命题，进入哲学层面进行思辨。

当然以上三种类型都应该符合“包含有问题或疑难情境在内的、真实发生的、典型性的”这三个要素。

以下通过实例具体说明。

案例：《迟到以后》

上课铃声已响过十多分钟，我正讲得起劲时，一个轻微的“报告”声打断了我。我转头一看，我班的调皮鬼小李站在门口正摇头晃脑，一副事不关己的模样。我心中的不快油然而生：“都什么时候了！还好意思进来上课？！”但转念一想，“金无足赤，人无完人”，何况是七八岁的孩子呢！或许闹钟坏了，或许车堵得厉害，或许……我想了想，转过脸笑着对学生说：“同学们，小李今天来校路上堵车了，瞧他多着急啊！都跑出了一身的汗！让我们一起为他鼓掌。”一阵雷鸣般的掌声响过以后，小李不再是一副无所谓的样子，他的脸变红了，头低下了……从此以后，再也见不到迟到的小李了。这正应验了苏霍姆林斯基的一句话：“有时宽容引起的道德震动比惩罚更强烈。”那些各方面表现得不是那么好的学生，如果犯了错误，往往会破罐子破摔，摆着一副等着挨批的姿态。每当遇到这种情况，请反复告诫自己“金无足赤，人无完人”。要宽容，要冷静，切不可操之过急。（上海市重庆北路小学冯梓提供）

这是一个很精彩的教育片段，在这个片断中包含着一个疑难情境：一个孩子迟到了，却表现得那么无所谓，这时教师该如何应对？这样的现象在一些后进生身上经常发生，具有典型性。冯老师的应对显示出她的教育机智：用宽容代替惩罚，用表扬代替批评，收到的是意想不到的效果。这个片段虽然短小，但它是一个由起因、经过和结果组成的完整的事件。其中，包含着

问题情境，也有解决这个问题的方法，还有对这个方法的简要评析。案例虽然短小，但是包含了教育案例的所有要素，而且叙述具体生动，作为描述性案例，堪称优秀。

但是如果对这则教育案例的分析仅止于此，那么教育方法与教育效果之间的因果联系仍然没有被揭示出来，人们就无法从偶然的教育成功中获得一些规律性的认识，案例的研究价值便会流失。所以，就有必要把这个描述性案例提升为反思性案例。如何提升？继续以这个案例为例子。

反思性教育案例与描述性教育案例的区别，主要在对于事件的分析部分。描述性案例主要以叙述事件为主，只用一两句话揭示主旨。而反思性案例则要求对事件中的因果关系进行深入剖析，对教育策略与教育效果之间的有关规律给予进一步解释。否则，教育的成功就带有偶然性，不利于教育经验的推广。从描述性案例上升为反思性案例，最重要但又最困难的是“聚焦问题”。问题找对了，思考也就完成了一大半。从《迟到以后》这个案例中可以聚焦这样的问题：“为什么小李开始对迟到无所谓，被老师一表扬，反而不好意思，并从此改掉了迟到的毛病呢？”

据此，作进一步分析：一般小学生迟到，面对正在上课的严肃氛围，会感到害怕或者害羞。但是，小李迟到了还“摇头晃脑，一副事不关己的模样”。文中交代小李是个调皮鬼，这样的孩子经常会犯错误，经常会受到老师批评，他已经对批评产生了“抗药性”和“免疫力”。“站在门口摇头晃脑，一副事不关己的模样”，正是这种麻木心态的反应。小李已经习惯于承受自己行为所带来的消极后果，这一次他也预计，老师将会给予不满和批评，他已有心理准备。但是，这一次出乎意料，他等来的却是老师的表扬和全班同学的掌声，那一刻，他内心起了怎样的变化呢？其实，像小李这样的孩子，内心一样有着被欣赏、被肯定的需求，只是他们由于自身的不良表现，在多次受批评之后，也对自己失去了信心。人的基本心理需求是一股生命的动力，它不会消失，只会被压抑，当教师从善意的角度去评价小李的违纪行为时，当全班同学为他送去掌声时，立刻唤醒了被压抑在小李心底的需要，激发了他想做一个好孩子的愿望，从而迅速瓦解了他“怎么样都无所谓”的表象。所以，苏霍姆林斯基说“有时宽容引起的道德震动比惩罚更强烈”。要注意“有时”两个字，“有时”正好说明了教育规律产生作用的条件性和情境性。“宽容”并不是在任何时候面对任何对象时，都会发生预期的教育效果。通过

以上对案例的分析，我们可以从偶然中揭示出必然：

当教育对象是一个长期得不到肯定和欣赏的孩子，当这个孩子由于经常受到批评而对老师的教育麻木、对自己失去信心的时候，不妨用宽容和表扬试着去唤醒他们上进的愿望，去帮助他们树立自信。

那么，可否将这个案例进一步提升为“研究性案例”呢？这个案例中是否包含“具有普遍意义的命题”，是否可以进入哲学层面进行思辨，关键在于“聚焦问题”。只是，与反思性案例不同的是：反思性案例是就事件本身进行反思，所提炼的问题是就事件本身包含的因果关系进行的探究；而研究性案例就要从这个事件中提炼出具有普遍意义的命题进行探究。从以上这个案例中可以提炼出怎样的命题呢？

进一步分析如下：在以上案例中，冯老师对于小李迟到的原因，显然没有经过调查研究，她对小李的表扬只是出于“教育的需要”而作出的“艺术处理”。那么，我们要思考一个问题：在运用教育艺术的时候是否可以不尊重事实？为了达到教育好学生的目的，是否可以用想象代替事实？于是，具有普遍意义的命题出来了：在教育实践中，如何处理“实事求是”与“教育艺术”的关系？

用“谎言”来激励学生进步，在教育史上不乏其例。比如，为大家熟知的“罗森塔尔效应”。还有苏霍姆林斯基的一个教育故事：五年级学生萨沙把一盒彩笔“偷”回了家，苏霍姆林斯基帮助他掩饰了错误。我曾一方面佩服苏霍姆林斯基深厚的爱心和高超的教育艺术，一方面陷入困惑：为了教育艺术可以放弃“实事求是”的价值吗？反复思考之后，我的初步答案是：“实事求是”在自然科学领域里具有绝对的价值，任何违背“实事求是”原则的科学研究，都是“伪科学”；但是，在涉及人的心理的领域里，“实事求是”或者说“事实真相”并没有绝对的价值。比如，对一个心理素质脆弱的人，与其“实事求是”地告诉他患了癌症的真相，不如掩盖起真相，因为在这种情况下的“实事求是”，只会损害更重要的价值，那就是生命。

苏霍姆林斯基帮助萨沙掩盖偷彩笔的错误，确实违背了“实事求是”的原则，但是，如果苏霍姆林斯基“实事求是”地公开真相，就会极大地伤害萨沙的自尊，从此，他在同学们面前再也抬不起头来，这种自卑的阴影还会扼杀他成为一个好孩子的愿望。苏霍姆林斯基十分理解儿童的心理和成长规律，儿童思考问题往往从自我需要出发，很少考虑行为的后果，他们都有成为好孩子的愿望，但是抵御诱惑的能力还很弱。所以，让儿童独自承担自己

错误的后果，是不公平的。为了帮助儿童更好地成长，有时，确实需要成人帮助孩子承担他们无法完全承担的错误后果。比如偷窃，这种错误的后果是儿童无法独自承担的。成人教育的目的是让孩子认识到错误，以后绝不再犯，而不是让他们丢尽脸面，无法做人。苏霍姆林斯基正是看到萨沙已经认识到错误，并且用实际行动改正错误，所以才帮助他掩盖了真相。在这里，“实事求是”的价值让位于“保护学生自尊”的价值。

再联系以上案例，小李迟到以后满不在乎，显示他对学校教育有一种麻木和抵触。这时候是弄清小李迟到的真相重要呢，还是唤回他对学校教育的认同更重要呢？显然是后者。所以，在教育实践领域，我们所追求的育人价值，即“激励学生成长”，是比“实事求是”的价值更为重要的。

比较三类教育案例：描述性教育案例易于写作，只要对教育实践中发生的教育故事稍加整理即可，可以原汁原味地保留真实的教育故事，所以，便于一线教师积累教育经验。写作反思性教育案例，需要一定的理论功底和较强的逻辑思维能力。经常写反思性教育案例，可以帮助教师把朴素的经验上升为具有一定规律性的认识，有助于自己的专业成长。写作研究性教育案例比较难，不是所有教育故事都包含有“具有普遍意义的命题”的，发现和挖掘研究性教育案例，有点像“璞中取玉”，需要作者具备哲学思维方式和比较开阔的理论视野。

【研习提示】

不同类型的教育案例有不同的内容要求，也有不同的表达特点，对教育案例进行分类的目的在于更好地梳理教育案例，开阔教育案例写作的视野，并对不同类型的教育案例采取不同的分析和研究思路。

不同的分类标准会导致不同的分类结果。例如，“美国著名教学研究专家舒尔曼认为，案例一般可分为三种：原型、范例和寓言。原型就是指以案例来阐明理论主张的案例；范例是着重于提供可在类似的情境中加以遵循的行动指南和模式的案例；寓言指用于传递道德观和价值观的案例”^①。这是以案

^① 王少非. 教师教育中的案例法与教学案例的开发 [J]. 高等师范教育研究, 2000 (4): 35.

例的作用（或案例的目的）为标准在做区分。[案例 2.1] 中马兰霞老师的分类，我们可以理解成是根据对案例的研究（或解析）程度所作出的区分：没有进行因果解析的案例是描述性案例；对现象和事实进行了分析，发现了因果关系的案例是反思性案例；进一步对背后的教育价值选择、更普遍的教育问题进行了分析和反思的案例是研究性案例。

在这一节里，我试图从教育案例的撰写目的、教育案例的教育内容、教育案例的载体形式、教育案例的影响对象等维度对教育案例作出分析和比较。

一、从表达目的上区分

从表达目的上看，教育案例可以分为求助性案例、经验性案例和参与性案例。

（一）求助性案例

顾名思义，求助性案例的表达目的在于求得帮助。表达者主要为了解决自身教育实践的困难和问题，把自己（有时也可能托名他人，以第三者的方式）的教育事件记述和表达出来，希望得到指点和帮助。这种求助性案例有的在描述教育困境和疑惑后直接提出自己的问题。比如，在下面的 [案例 2.2] 中，针对家长的教育方式，表达者感到难办、不好处理，在案例的后面直接提出了自己的问题：“对于这样的情况，我应该怎么帮助他们呢？”有的作者在表达中没有直接提出求助的问题，但从案例陈述中，我们能够读出表达者的求助的意愿和希望。如在 [案例 2.3] 中，作者并没有明确提出求助的愿望和问题，但作者的委屈，作者希望得到肯定、希望引起讨论的愿望跃然纸上。

案例 2.2

双胞胎的教育难题^①

有这样一对双胞胎，他们已经五年级了。弟弟看似很内向，但当老师不

^① 来源：成都学院学生见习日记。

在班上有同学打架时，就显得很兴奋。哥哥特别好动，一节课保持认真状态很难达两分钟以上，经常做一些“坏事”。有一次在数学课上，他为了让前面的同学搭理他，就用仙人球去扎对方的脸。他妈妈因为这件事情，被要求带受伤的学生去看医生。但妈妈来的时候显得很淡定，好像已经习惯了。从他们班主任老师口中得知：他们的事情爸爸一般不出面，有事情都是妈妈出面。有一次上课期间，因为某些事情，他们被要求让家长领回家。在校门口，两个孩子提出要去打游戏的要求，妈妈居然同意了，只是要求他们按时回家。就类似的事情，老师和家长交流了很多次，每次妈妈都答应得很好，要配合老师教育他们，可就是不见行动。孩子的成长受家庭影响很大，我很担心他们将来的成长。对于这样的情况，我应该怎么帮助他们，怎么和家长沟通呢？

案例 2.3

我的一次教研活动经历^①

《课改导刊》编辑：

前不久，我按照中心校的安排在中心小学上了一节研讨课，课文是《语言的魅力》——四年级语文第八册第五单元的一篇略读课文。

接到中心校的通知后，我认真地分析了教材，接着又翻阅了一些新课程的书籍。因为这是一篇略读课，不需要教师按精读课的教法进行精讲教学，所以我确定了“教师引拨，学生自学”的设计理念，准备在课堂上让学生进行一次彻底的自学。我想通过这节课给其他教师提供一种授课形式，传递一些新的教学理念。

教案写成后，我在学校的四年级试教了一次，效果并不好，我就几次修改教案，但我始终坚持“学生自学”的理念。我认为，既然是一节研讨课，虽然不用追求十全十美，但应富含能给众多教师带来启示、感悟的理念或方法。

教研的日子终于到了，我镇所有四年级的语文教师聚在了中心小学，县教研室的教研员也来了。我对此充满了期待，因为我觉得校本教研离不开专

① 佚名. 我的一次教研活动经历 [N]. 教育时报: 课改导刊. 2006-07-19(3).

业引领。更让我兴奋的是，中心校安排教研员听我的语文课，我欣喜若狂。我决心发挥出最佳水平上一节研讨课。

课前，我用几分钟时间与学生相互介绍了一下——因为这是外校的学生，我们之间很陌生。之后开始上课，我首先让学生进行一个说话练习。我以前在班里进行说话练习坚持了一学期，效果非常显著，学生的注意力、想象力、表达力提高很快，所以我想让其他教师也“共享”一下。接着，我导入新课，让学生先读书5分钟，停下后，我在黑板上写“教师培养大学堂”，问学生：“你们想不想当小老师？”学生兴趣盎然。我接着告诉学生：“假如你是老师，你要先读懂课文。那么你会从哪些方面去读懂课文呢？准备教给学生哪些知识呢？”

考虑到学生自学能力的差异，我要求学生以小组为单位学习课文。我在每个小组之间穿梭，不停地鼓励学生去发现问题、共同解决问题，并为学生提供一些学习的方法。对于学生普遍存在的问题，我启发学生，指导他们进行学习。一直到下课，学生学得很认真、很专心，但他们有时也表现出一些茫然的神色，我感觉这些孩子们以前可能没有自学过，所以才会出现“你看我，我等你”的现象。

下课以后，我用我事先打印的“教后调查表”从教法、学法、知识掌握情况方面，对学生进行了问卷调查。学生显得很兴奋，一致认为这节课上得快乐、轻松，对小组合作学习也抱欢迎的态度。从孩子们轻松、开心的表情中我自信这一节课成功了一半！

学生下课到校园里玩去了，教师们开始评课。我充满期待，希望教师们能给出些建设性的、真正对我有帮助的意见。评课终于开始了，我拿起笔，等着做好记录。老师们首先肯定了“让学生自学”的做法以及活跃的课堂气氛，但我更渴望“批评”。没有想到的是，接下来，批评接踵而至。

“课堂上学生活动太多，而学习中读的时间太少”、“语文强调以读代悟，以读代讲，但本课不见老师引导学生读”、“课文教学没有联系生活实际”、“教师板书太少，教师只写了12个字，而学生写了一大黑板”、“学生讨论时间太长了”、“课堂上阅读量太少”、“应该让学生在读中质疑，有问题时便要引导学生当即解决”、“教学重难点没有在课堂中突出出来”……我的心情开始变得沉重，我真想插言告诉老师们，这是一节略读课，不能按精读课讲授，不应该……但我没有说，我认为我应“虚心接受批评”，而不该辩论！接下

来，一个老师的质疑把我打得“奄奄一息”：“学生在这节课里到底能掌握什么？不知道！”天啊，她认为学生在这节课上一点东西都没掌握，只是几个人在一起玩了一节课。但是，我仍然有几分自信，我更加迫切地希望教研员能进行一些点评，要知道专业引领、专家的评价对教师的帮助最大。

教研员终于开口了：“这一节课学生自己分析课文的时间太长了，应该让学生充分地去读，在读中发现问题，然后共同思考和解决一个个问题。”“让学生把一个个知识点找出来，然后引导学生去体会知识点。”“知识点仍要偏重的。”“对课文词语的理解一定要解决好。”“学生发现问题、讨论问题时该制止要制止，该引导要引导。”“让学生当老师，这不行，学生怎么能当老师？怎么能说把学生培养成老师呢？怎能让学生站在老师的角度去提问题呢？不能！”（这是其中的要害句子）

听着教研员的发言，我的头发蒙，我在笔记上写道：“难道我失败了？我怎么总觉得他是个‘落伍者’？”我的心情越来越沉重，难过、压抑一阵阵袭来。我仅存的一点点自信被教研员打垮了！我自己坚信的“教学理念”——教师是引导者、帮助者，要重视学生的学习主动性，要与学生平等对话，不能光让学生掌握知识，还要让学生体验求知的过程、掌握求知的方法……全被击了个粉碎。

我沮丧地坐在凳子上，看着笔记本上一条条似“狂风暴雨”的袭击，我渴望避风的港湾、温暖的怀抱，难道这就是校本教研？怎么与我在书中看到的不一样呢？再转念一想，这本来就是研讨课嘛，让别人提意见总归是好，但我的心是依然沉重。现在提笔写信时，仍感到窒息。自认为自己不断探索新课程的教学，勤勤恳恳，每次优质课总能独占鳌头，每听到外校教师说我的课好、“有听头”时，我总沾沾自喜，可今天难道我一文不值了？我鼻子发酸，一丝丝苦涩不断涌来。

教研员长达半小时的评论结束了，我少气无力地到讲台上收拾我的书、卡片。我边收拾边怀疑：“我失败了吗？”听课的老师们都站起来要出去休息了。这时，刚才上课的学生一拥而入包围了我：“老师，给我签个名好吗？”“给我也签个吧！”……我一愣：“为什么要签名？”孩子们笑着说：“不为什么。”我说：“不签，好吗？”他们不约而同地高声回答：“不行！”看着孩子们灿烂的笑容与渴望的眼神，我能拒绝吗？

没有想到，最后还是学生温暖了我的心……

撰写求助性案例的意义一是可以争取他人的帮助，在他人的帮助下争取教学改进和自身成长；另一方面，对其他教育实践的同行来说，贡献问题与贡献经验一样重要，有时比贡献经验更有价值。爱因斯坦就有这样的观点：提出一个问题往往比解决一个问题更为重要，因为解决一个问题也许只是一个数学上或实验上的技巧问题；而提出新的问题、新的可能性，从新的角度看旧问题，却需要创造性的想象力，它标志着科学的真正进步。

（二）经验性案例

经验性案例的表达目的在于记述和表达经验，从结构上看，经验性案例不仅要描述事件，记录故事，而且要表达从事件和故事中获得的经验（或吸取的教训）。目前，中小学教师撰写的教育案例大多具有这样的结构。

（三）参与讨论式案例

参与讨论式案例是在他人提供的案例（包括求助案例和经验案例）的基础上，以参与讨论的方式撰写的案例。在参与讨论时要表达自己的观点，发表自己的看法，同时也可以可以在讨论中提供自己的案例，或他人的案例做参考和借鉴。

二、从案例题材上区分

事实上，只要有意义、有价值的教育故事或教育实践，均可成为教育案例的素材和题材。这样，用题材作标准对教育案例分类，就难免挂一漏万；另外，教育是一个复杂的、系统的实践活动，我们很难找出一个截然划分的标准。因此，以下的分类经不住严格的逻辑考证，它只是根据习惯的一个大体介绍和讨论。

（一）教育教学案例

德国教育家赫尔巴特认为：“教学如果没有进行道德教育，就是一种没有目的的手段；道德教育如果没有教学，就是失去手段的目的。”他的结论是：“我想不到有任何‘无教学的教育’，正如在相反方面，我不承认有任何‘无教育的教学。”^①因此，我们无法对教育和教学的案例进行截然的区分。以

^① 许高厚. 教育学教程 [M]. 开封：河南大学出版社，1994：210-211.

《“猪尿泡”事件》（[案例 1.4]）为例，这个故事发生在课堂教学中，我们可以说，这是一个教学案例。在这个案例中，马老师采取冷静的态度，用肯定“学生的求知欲”，批评学生不恰当的思维和行为方式“提猪尿泡的问题就挂一个猪尿泡，这是完全没必要的”，并提出愿望“我想与他合作”，通过这样的教育方式影响和帮助了学生，其内容和效果又主要是关于教育的，这又可以说是一个教育案例。

在具体的案例中，有的教育教学案例可能更偏重教学一些。如《一次“下水课”带给我的思考》（[案例 1.5]），这是围绕一次教学活动进行的教育叙事和讨论，在这个教学案例中，我们可以读出以下教学启示：（1）备课不能仅仅读课文，还要尽可能读原文，以此研究文章的背景；（2）教学研究包括教学内容研究、教学手段和方法的研究、教学效果的研究；（3）在教学实践中，教学目标和教学内容的合理性优先于教学手段和教学方法的选择，教学目标的设计和教学内容的处理又要考虑教学手段、方法的可行性；（4）阅读教材，可以采取作者的视角、编写者的视角、执教者自己的视角，最后要统一到促进和影响学生发展的视角，在这个过程中，教育是选择和平衡的艺术。教学涉及教师、学生、教学目标和内容、教学手段和方法、教学环境等因素，以及教学设计、教学准备、教的行动、学的行动等过程和活动。从结构看，教学案例大体有在某一教学背景下的教育理想选择——教育的行为选择——教育的效果刻画——教育的反思几大板块。

有的教育教学案例可能更偏重教育一些。这样的案例可以分为以人物为中心的教育案例，如《我的老师》（[案例 2.5]）；和以事件为中心的教育案例，如《苏霍姆林斯基用“忘了”拯救孩子》（[案例 2.9]）。在以人物为中心的教育案例中，一般来说故事中的主角相对单一和集中，以事件为中心的教育案例故事中的主角相对分散。无论是记人，还是写事，大致有背景——教育者和被教育者的互动影响故事——相互影响的效果——教育事件的反思等内容和结构。

（二）教育研究（含专业成长）的案例

我们可以说，教育研究的案例是教师（含自我）参与和投身教育研究的故事及其由此展开的讨论，专业成长的案例则是围绕教师专业成长而撰写的有启示的教育故事。

案例 2.4

我怎样开发教具^①

学生学习困难之处，往往也是教师教学困难的地方。在中学任教地理的时候，我发现，学生最难理解的知识就是“由于黄赤交角的存在，太阳直射点南北移动，由此导致正午太阳高度角变化、昼夜长短变化和四季更替”。这里既有公转的特点，也有公转产生的地理意义。

从行动研究的起点来说，教学中我遇到了困难，就要想办法解决。如何更好地演示和讲解，使学生能真正理解和掌握这一部分内容就成了一个需要研究和解决的问题。

最开始的处理很简单，那就是用电筒光照在地球仪上，通过移动手电筒来演示太阳直射点的移动（如图1）。



图1

行动研究是一个持续的“发现问题—思考问题—设计新行动—进行新实践—再反思发现新问题”的过程。对这种演示方式进行琢磨和反思后，我发现了问题：实际情形是地球在绕日公转，太阳应该是‘不动的’，而且地球在公转的时候是“斜着身子”转的，也就是存在 23.5° 的黄赤交角，有了这两个

^① 陈大伟. 教育科研与教师成长 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009: 161-166.

前提，加上可以把太阳光线看成平行光线，这才产生直射点的南北移动。现有的演示没有展示出这两个前提。发现这样的关系和问题以后，我作出了这样的改进：在讲桌上放置手电筒假想为太阳，在保持光线平行的情况下，使其能旋转照射地球仪。然后保持地球仪“斜着身子”的姿势不变，拿地球仪绕“太阳”公转。

作出这样的改进以后，学生更容易理解“由于黄赤交角的存在，会导致太阳直射点南北移动”这一知识点了。接下来进一步的想法是：能不能把“太阳直射点南北移动，导致了除赤道外其他地方昼夜长短的周年变化”演示出来？我注意到，昼夜长短变化是由晨昏圈移动导致的，而晨昏圈移动是由太阳直射点移动引起的。那么晨昏圈和太阳直射点有什么关系呢？在研究过程中，我的思维有了一个跳跃，那就是从太阳直射点跳到了太阳光线上。我发现，太阳直射光线与晨昏圈所构成的平面始终垂直。

发现了这样的关系，我开始了新的实践：用一个圆圈做晨昏圈，用手电筒光线做太阳光线，使晨昏圈与太阳光线垂直，演示昼夜长短如何变化（如图2）。

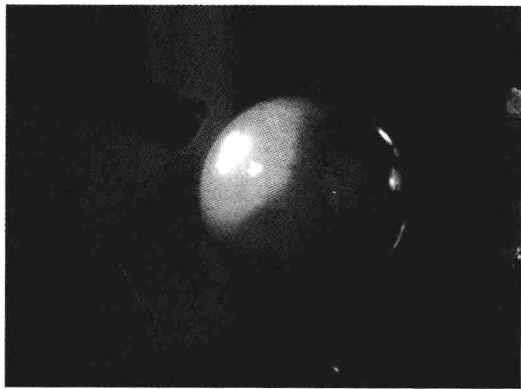


图2

这样的演示能让学生理清这样的知识关系：太阳直射点的移动，实际上是太阳光线在移动；因为太阳光线与晨昏圈平面始终垂直，所以太阳光线移动，必然带动晨昏圈移动；晨昏圈又分割各纬线为昼弧和夜弧，晨昏圈移动，导致了各纬度上昼弧和夜弧长短的变化；昼弧和夜弧长短的变化实际上是各地昼夜长短的变化。

通过两次改进，我解决了公转带来的昼夜长短变化和四季更替的演示问题。公转还引起了正午太阳高度角的变化，能不能也用什么方法演示出来呢？这使我开始了新的行动研究。

我意识到，地球是一个球体，如果把太阳光线看成平行光线，太阳高度角的分布是由直射点的 90° 向周围递减，到晨昏线的时候，太阳光线与地平面平行，太阳高度角等于 0° 。注意到这样的关系以后，可以用一太阳光线板，用标示刻度的方法，来表示正午太阳高度角从直射点向南北两极递减的现象。

把几次改进的发现和改进整合起来，我设计了一个地球运动演示仪，希望用这个教具直观地演示地球公转产生的全部地理意义。它的制作方法是：在地球仪上，增加太阳光线板、夜半球罩以及在地轴上连接一根能绕地轴转动的旋转轴，旋转轴的两端分别接太阳光线板和夜半球罩。另外，在地球仪上戳空 0° 纬线， $23^\circ26'N$ 至 $23^\circ26'S$ 纬线间的 0° 和 180° 经线，使旋转轴能带动太阳光线板、夜半球罩在 0° 纬线和 $23^\circ26'N$ 至 $23^\circ26'S$ 纬线间的 0° 和 180° 经线之间移动。（如图3）

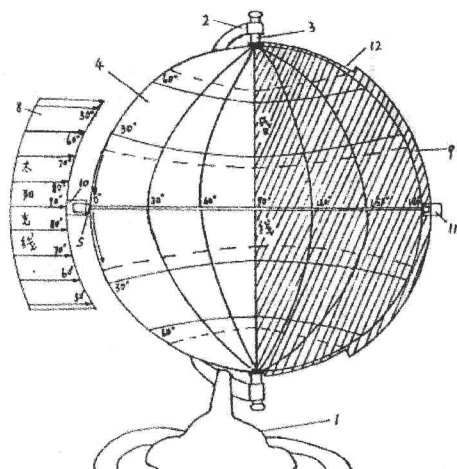


图3

写出了制作和使用方法，我申请并获得了国家实用新型发明专利的授权。^①

① 陈大伟. 地球运动演示仪: 中国, 92214177 [P]. 1993-04-14.

本质上，“教育生活是一个不断进行阐释性思考和行动的实践”^①。教师的教育研究大多是面向实践的行动研究，因此，教育研究的案例可以把行动研究的过程清晰明白地记录下来，然后加以讨论和研究。对于行动研究的循环过程，施良方教授曾经有以下的表述，我们可以把它用做行动研究的叙事结构和叙事内容：

行动研究的循环过程可转化成一组以教育活动为背景的陈述^②：

1. 当我的教育价值观遭到实践否定时，我碰到了问题（比如，我的学生在我的课上并不如我所要求的那样积极参与）。

2. 我设想着解决这个问题（重新组织以使他们积极性提高，是以小组活动还是进行结构性练习）。

3. 我实施这个想象中的解决方案（我让他们进行小组活动，并引入了有结构的练习，使他们在没有我经常监督的情况下，提出和回答问题）。

4. 我评价我行动的结果（我的学生参与性强多了，但他们太吵闹，并且在有结构性练习的情况下仍依赖于我）。

5. 我根据自己的评价重新系统阐明问题（我必须找到一种方法，使他们既积极参与又不太吵闹；我必须找到一种方法，使他们在自身的发展中更具有独立性）。

在 [案例 2.4] 中，我们能看出这样的陈述结构。

首先，叙事要体现研究的特质。《现代汉语词典》对“研究”的解释是“探求事物的真相、性质和规律等”。教育的真相是什么呢？德国教育家布雷津卡认为：“教育行为只能在目的和手段关系的框架中才能得到理解。教育科学并不只是一种描述事实的科学，而是一种分析目的和手段的科学。”^③ 因此，在教育研究中，我们可以把探明真相理解为发现某种关系。比如，目的和手段的关系、教与学的关系、教的行为和教的效果之间的关系、学的行为和学的效果之间的关系……可以说，发现关系是研究的本质特征，没有新的关系

① 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴 [M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001: 81.

② 施良方. 中学教育学 [M]. 福州: 福建教育出版社, 1996: 504-507.

③ 转引自: 郝文武. 教育学的科学化和合理性——论近年来我国关于教育学研究方法的反思 [J]. 教育研究, 2002 (10): 14.

的发现，就说不上研究，教育研究的案例要致力于表达如何在研究中发现这样的关系。

其次，教育研究的案例要体现教育行动的改进性。发现关系不是根本目的，改善行动才是目的，要体现教师研究的特点。教育研究的案例要表达获得新的关系认识以后所采取的改变的行动。

最后，对于行动改变引起的效果变化刻画要实事求是。我认为，在教育研究的案例中，详细的过程和个案描述比抽象的概括结论效果更好。影响学业成绩的因素多种多样，所以，对学生的变化不要做没有直接根据的简单归因。一般来说，有了对关系和行为的刻画，案例阅读者根据现有经验和常识，是可以推断新的行为将会出现什么效果的，因此不必自己去说一些没有根据的效果。

（三）受教育经历的案例

案例 2.5

我的老师^①

从幼儿园到现在，教过我的老师不计其数，但给我最深印象的是初中的班主任——蔡老师。他时而面带微笑，时而满脸严肃，时而“大晴天”，时而又给我们下“大暴雨”……让人难以琢磨。想起那时的日子，他给我们带来了许多欢声笑语，但又让我们在精神上有很大的压力——怕他在“大晴天”里突然给我们下个“大暴雨”，那可有好受的了！

早在读小学的时候就从邻居家的姐姐那里听说了蔡老师的和蔼可亲以及他的暴力行为。那时想，千万不要让他当我的班主任。可事与愿违，刚进初中那天，我就发现我们的班主任就是蔡老师。第一次看见他的时候，他满脸堆笑地对我说：“听说你的成绩还挺不错的，到了初中一定要更加努力……”顿时心里觉得挺高兴，原来他早就知道我了，看来以后他会对我倍加照顾。我的好日子即将来临。

^① 李娟. 我的老师 [N]. 教育导报, 2007-03-27 (3).

可事实只被我想对了一半，我的好日子和苦日子都因为有了这样一个班主任而开始了。

先说说他让我感动的地方吧！那时他为了我们那个班，总是起早贪黑。每天他总是第一个到，把教室门打开，然后拿起一本书坐在那里看，等着我们去上早读。晚上不管有没有他的晚自习，他总坐在办公室里，有时批改作业，有时备课，有时看小说……等到全班同学都离开了教室他才走。有些离家比较远的同学住校，他害怕他们晚上出去不归寝，又总是十二点过后到学校看他们是否在寝室。如果全部在他就会欣慰地回家睡觉，如果有同学没有归寝那就麻烦了，他会满街地找，直到找到他们为止。初中三年正因为有了他的起早贪黑，我们班几乎没有人迟到、早退。为了我们班，他真的付出了很多，我们很感谢他。

记得那是初二下半学期刚开学时，全班同学都吵着闹着要去春游。蔡老师为了让我们能够安心地学习，就向学校提出了申请，没有想到校长不但没有同意，还把蔡老师骂了一顿。我们以为只能放弃春游，没有想到他进来说：“我们这一周周末出去玩。不过前提条件是，你们都得听我的指挥，特别要注意安全……”当时就觉得他特别伟大，下决心以后一定要好好配合他，不再给他添乱子。

周末到了，大家一路上时而唱歌，时而听他给我们讲好听的小故事，可开心了。到了目的地，大家对各种植物充满了好奇，不断向他问这问那，他总是耐心地给大家讲解。他讲得津津有味，我们听得如痴如醉。那不是个课堂，却胜似一个课堂。

这时，一个大池塘出现在我们眼前，同学们都兴奋地向大池塘奔去。仔细一看，里面还有一些小鱼儿。这一下同学们更来劲了，都想用手捧起一条小鱼来玩。一些同学跪在池塘边，俯下身子去捉鱼。

蔡老师看见了，先是笑了。突然又想起了什么，一脸严肃地对我们说“我们到别的地方去玩吧。万一你们掉下去，我不会游泳，谁来救你们呀！……”

事情就那么凑巧，他的话还没有说完，秦某就不小心栽进了池塘。旁边的同学本来想拉他上来，可是拉不到。这时，蔡老师毫不犹豫地跳了下去，他奋力向秦某靠近，可他失败了。这时，同学们才想起他刚才说的“我不会游泳”。看到两个不会游泳的人在水里挣扎，我们大声喊：“救人啊！”其他游客跑过来，有一位好心的叔叔把他们救了上来。看到蔡老师浑身发抖的样子，

我们真不知道该说什么。他明明不会游泳，为了救秦某却毫不犹豫地跳了下去，他那种把生死置之度外的精神很让我们感动。

由于那一天着凉了，蔡老师连续几天都在发高烧，可他仍然坚持给我们上课，说是不能耽搁我们。后来听说校长对他大发雷霆。想到我们给他惹出了那么多事，我们都觉得对不起他。

这只是他让我感动的一件事，类似的事还有很多。比如，他半夜背学生去看病；他到我家给我补习功课；为了给我们上课，把生病的女儿独自留在家中……

可就是这样一位让我很感动的老师，却做出了难以让我理解的事情，我有时甚至怀疑这是同一个人吗？

那是一个寒冷的冬天，轮到我、李某、张某、秦某四个人扫走廊。我们认真地打扫，满以为会得到他的表扬。可事与愿违，刚上完第一节课，他就气冲冲地走进教室，大声对全班同学嚷道：“今天是谁打扫走廊的，给我站起来！”一听他那语气，我们便立刻站了起来。他火气更大了：“我说你们没爹没娘啊？怎么连个地都不会扫，你们知道不知道，今天的卫生得了个‘D’，这是我们班的最差记录！……”说完就叫我们出了教室。

我们以为他会给我们讲道理，让我们下次注意一点，可他二话不说，扇了我们一人一个耳光，嘴里还嘀咕：“我打你们是为了你们好……”我当时觉得特别委屈，就争辩道：“老师，你不讲理，我们今天早上明明把走廊打扫得干干净净的。不信，你问其他同学……”我话还没有说完，又一个耳光打在脸上。“今天的卫生得‘D’是事实，你还想狡辩，难道老师看错了。”“本来就是，我们真的打扫得很干净……”李某说道。没有想到李某又挨了一个耳光。然后，他叫我们到操场上去蹬马步，二十分钟后，他又叫我们去蛙跳，接着是跑步。最后他见我们实在不行了，就叫我们去重新打扫一次走廊。说是打扫，不如说是一种虐待，他让我们把走廊上的灰尘一点儿一点儿地打扫干净。下课了，所有的同学都看见了我们的狼狈样，都来讥笑我们。我当时特别想找一个地洞钻进去。

折磨了我们一个上午，他也许是想通了吧，让我们进了教室。就在这时，生活老师走了进来，说：“今天你们班的卫生评比本来得了个‘A’，刚才我一不小心弄错了。不好意思。”听到这些话，我们的眼泪情不自禁地流了出来，就为了那个“D”，我们吃尽了苦头。

事情清楚了，我们以为蔡老师会向我们道歉。没有想到他还是对我们大声嚷道：“哭什么哭?! 有什么哭的?!” 当时我真怀疑蔡老师是魔鬼缠身了。

现在蔡老师被评为特级教师了，我不知道该不该向他祝福。每当我想到他那一次的行为，我就觉得很难受，不知道他现在还是不是那个样子。我真希望他能够给我道一个歉，好让他的形象在我心中完美一些。可他至今也没有，也许是他放不下面子吧!

初中三年，他曾经让我感动得一塌糊涂，可也让我受到了巨大的伤害。我不知道是该感谢他，还是该憎恨他。

周国彪老师曾对向他请教的年轻教师这样建议：“虽然你们当教师不久，但是你们当学生已经有很长时间了，可以回忆一下你自己的老师的教学，凡是你喜欢的，你的学生也会喜欢；凡是你不喜欢的，你的学生也会拒绝。”^① 这样的建议不仅适合年轻教师，也适合所有年龄段的教师，对于师范院校的学生而言，个人教育史叙述更加具有特殊意义。[案例 2.5] 就是这样一则个人教育史叙述的教育案例。从案例中，我们能够体会学生对尊重的呼唤，对老师知错能改行为的渴望。

伯洛发现，新教师的教学行为、处理问题的方式更多受到个人过去生活史的影响，尤其是教学的第一年更为明显。同时，新教师在教室内使用的许多策略，都与个人的倾向及先前的经验有直接的关系，他们往往是按照从前自己当学生时老师如何教他们来开展教学的。古得森认为，教师的行动与个人过去的生活历史密不可分。教师过去所发生的一切生活历史内容，都会慢慢发展成为支配教师日后思考与行动的“影响史”，它们对教师后续的经验选择与重组具有重要的影响作用。劳恩斯认为，个人生活史不仅是教师建构时间知识的基本素材，更是教师重构其自身知识的动力来源。^②

基于上述研究结论，我们提倡教师撰写以个人生活史为主要内容的教育

① 李一飞. 用适宜中国学生的方式教英语——访北京 171 中学英语特级教师周国彪[J]. 人民教育, 2012 (1): 35.

② 参见: 姜勇. 个人生活史与教师发展初探——一种解读教师专业成长的新视角[J]. 外国中小学教育, 2004 (3): 19.

案例。每一个教师（或即将做教师的）都有或长或短的受教育经历，在当学生的时候，自己的老师在用他们的知识、他们的行为、他们的思想和人格操守诠释教师的角色。不当教师的人，也许用不着刻意去回忆和审视自己的受教育经历和自己的教师，而如果是要做教师，这种回望就具有了特殊的意义。这种回望是从受教育者的角度出发的，它有利于我们在教育交往对话实践中更好地移情换位。在回望中，我们将从另外一个角度去体味什么是好的教育、什么是好的教师、教师应该追求什么，等等。然后从学生的感受出发去考虑和调整自己的教育行为，这样，过去的受教育经历可以也应该成为教师专业发展中的一笔宝贵财富。

回望受教育的经历和事件，大多都要经历事件（情境）唤醒、经历再现、意义建构（或重构）三个阶段。需要说明的是，回望的目的不是为了复习过去的不堪、加深过去的不满，而是为了展望和规划自己的未来：对于给自己带来了美好和温暖的回忆，我们要在学生身上延续这种温暖和美好；对于曾经给自己带来伤害，使自己感到难受的行为，我们要在以后的教学经历中尽量避免。见贤思齐，见不贤而内自省，这是生活史叙述时意义建构的主要原则。

（四）学校管理的案例

管理的因素包括人、事、财、物、时间、空间、信息等，涉及其中任何一个因素的管理实践均可以进入管理案例的选题视野。在这七个因素中，人的因素是核心因素，因此管理案例大多以管理中的人际互动和相互影响为主要内容。在管理案例的结构中，一般包括管理问题的发现和认识——管理理念的梳理和管理方法的选择——管理的具体行为和方式——管理的结果和效果——管理事件的反思和讨论等。

《抵制听课说明了什么》（[案例 1.5]）可以说是一个管理案例。在这个案例中，我们可以讨论如何理解教师、如何进行管理沟通、如何促进干群相互理解、如何处理科学管理和人文管理等问题。讨论这些问题，可以明晰和修正我们原有的管理理念，寻找更合理的管理方法，从而使教育管理走向成功。

(五) 教育法律案例

案例 2.6

罚站：体罚还是惩戒？^①

案例一

2002年4月5日，某小学教师齐某在课上检查学生完成家庭作业的情况，学生王某（8岁）因未完成作业而被老师罚站。王某站了约20分钟，突然晕倒在地，牙齿被碰掉两颗。随后王某被送往医院治疗，共花去医疗费583元。第二天，王某的父母找到学校，要求学校赔偿。王某的父母认为，教师齐某的行为属于体罚，是违法的，由此造成的损失应当由学校赔偿。而教师齐某则认为，罚站不属于体罚，而属于惩戒，是教师享有的管理学生的权力之一。王某晕倒是由于其自身体质原因，学校不应该为此承担责任。

案例二

小学生李某在上课期间多次捣乱，影响了其他同学上课，教师林某罚其在教室外站了10分钟。李某的父母得知此事后，找到学校，要求学校赔偿。李某的父母认为，教师林某的行为属于体罚，剥夺了其子的受教育权，学校应该为此赔偿他们的损失。

上述案例涉及两个问题：（1）罚站究竟是体罚还是惩戒？（2）如果罚站属于惩戒，那么它有没有法律依据？

教育惩戒权的法律依据

教育惩戒可以分为事实行为惩戒和法律行为惩戒。事实行为惩戒是指学校或教师对违反学校学习生活规范的学生所采取的惩罚措施。言语批评、短时间的罚站等均属于事实行为惩戒，其实施主体主要是教师。法律行为惩戒涉及学生身份的变更，如记过、留校察看等，其实施主体是学校。

《中华人民共和国教育法》第二十八条规定，学校有“对受教育者进行学籍管理，实施奖励或者处分”的权利。这是学校实施法律行为惩戒的主要依

^① 解立军. 罚站：体罚还是惩戒？[J]. 中小学管理，2007（2）：34-35.

据。对于教师的事实行为惩戒权，现有的教育法律并没有明确规定，但我们可以通过以下法律条款推知教师拥有教育惩戒权。《中华人民共和国教师法》（以下简称《教师法》）第八条规定，教师应当履行“制止有害于学生的行为或者其他侵犯学生合法权益的行为，批评和抵制有害于学生健康成长的现象”。第九条规定，各级人民政府、教育行政部门、有关部门、学校和其他教育机构应当“支持教师制止有害于学生的行为或者其他侵犯学生合法权益的行为”。这些法律条款可以视为教师教育惩戒权的法律渊源。

对于体罚行为，我国现行法律是明确禁止的。《中华人民共和国未成年人保护法》第二十一条规定，“学校、幼儿园、托儿所的教职员应当尊重未成年人的人格尊严，不得对未成年人实施体罚、变相体罚或者其他侮辱人格尊严的行为”。《教师法》第三十七条规定，教师体罚学生、侮辱学生，“情节严重，构成犯罪的，依法追究刑事责任”。

罚站：体罚还是惩戒？

体罚与惩戒在手段上有交叉之处，特别是体罚与事实行为惩戒之间，仅仅依据手段或形式往往很难区分，这时需要综合考虑以下几个因素。

1. 在对象上，惩戒只适用于学生的越轨行为

惩戒措施适用于学生违反学校纪律和社会规范，对学校学习生活秩序造成或者可能造成一定程度的破坏，对其他学生有一定的负面影响，并会影响其自身发展的越轨行为。这些越轨行为一般包括以下类型：不服从管教（如反复不听教师训诫、作弊、逃学、擅自离校等）、反抗教师权威（如在课堂上无事找事、扰乱课堂秩序等）、扰乱学校秩序（如携带危险品或管制刀具入校、酗酒、吸毒等）、侵犯他人人身权利或者财产权利（如殴打同学、偷盗、勒索、放火等）、破坏公物（如故意破坏学校的花草树木、蓄意打碎玻璃等）等。当然，上述这些越轨行为必须造成一定程度的破坏性，才能予以惩戒，轻微的学生越轨行为则不属于惩戒的对象。需要说明的是，学生在学习上达不到要求，一般应采取教育性措施，而不能采取惩戒措施。比如，不能因为学生在课堂上答错问题或做错了作业而对学生罚站，不能因为学生未完成作业而不让学生上课。因为这些都属于学生个人的能力或认知问题，而不属于越轨行为。

惩戒原则上适用于学生在校内的越轨行为，但是如果有证据证明学生的校外行为对其他学生、教师或者学校教育活动造成不利的影响，那么学校也

可以对此种行为进行惩戒。

2. 在目的上, 惩戒必须遵循目的正当性原则

体罚重在“罚”, 惩戒则重在“戒”, 因此惩戒必须遵循目的正当性原则。即学校或教师所采取的惩戒措施, 要有明确而正当的理由, 应有助于达成其所追求的教育目的, 不能单纯为惩戒而惩戒。例如, 一天熄灯后, 某男生宿舍有两人说话, 致使班级德育分数被扣。第二天早自习时, 班主任拿到扣分单, 很是生气, 便将该宿舍的8个男生叫到教室外面, 想查出是谁在熄灯后说话。结果8人都说不知道。班主任一气之下, 让8人都在教室外面站着。又如, 上课时一同学不遵守课堂纪律, 任课教师批评时, 该同学非但不接受批评, 反而顶撞教师。该教师盛怒之下, 拿着教科书和备课本摔门而去。在这两个案例中, 教师所采取的措施缺乏正当理由, 使无辜的学生被惩戒, 属于教师对惩戒权的滥用。

3. 在手段上, 惩戒必须遵循最少侵害原则和法益均衡性原则

最少侵害原则是指, 如果有多种手段可以达到目的, 那么学校或教师应该选择对学生权利侵害最少的手段。例如, 一天晚饭后, 学生吴某和其他几名同学在操场因贪恋打球, 耽搁了上晚自习。班主任一气之下, 强令该生用刀子割破其购买的篮球。在这则案例中, 班主任采取的惩罚措施显然不当, 侵犯了学生的财产权。班主任完全可以采取其他措施, 如暂时将篮球没收, 这样既可达到管理目的, 又可以避免给学生财产造成损失。

法益均衡性原则是指对学生的惩戒要与学生所犯的过错成比例。如果某一惩戒措施在达成教育目的的同时, 给学生带来了更多的权利损失, 那么教师就不应当采取这一措施。法益均衡性原则要求教师在对学生进行惩戒时, 除了要考虑学生所犯错误的严重性外, 还应充分考虑学生的体质、年龄、性别、生理状况、情绪状况、过去的行为记录以及学生的承受能力等。例如, 赵某系某中学初一学生, 比较调皮, 曾因违反学校纪律而被班主任批评教育。某日, 上数学课时, 赵某又因不遵守纪律与数学老师顶撞, 学校进行批评教育后将其送回家中。其后赵某多次要求返校上学, 但学校却要求赵某向数学老师认错, 而后才能返校上学。赵某认为数学课上与老师顶撞, 并不都是自己的过错, 双方因此产生分歧。赵某因返校上学的问题不能马上得到解决, 便诉至法院, 法院判其胜诉。在这则案例中, 赵某的行为并未达到影响大多数学生受教育权的严重程度, 学校将其送回家中, 并长时间不让其返校上课,

剥夺了赵某的受教育权。学校的惩戒措施明显不符合法益均衡性原则，属于对惩戒权的滥用。

4. 在程序上，惩戒必须符合程序正当性原则

如果学校或教师对学生的惩戒措施会严重损害学生的利益，那么惩戒就必须符合程序正当性原则。一般而言，这类惩戒应按下列程序进行：（1）实施惩戒前，由学校学生管理部门书面告知当事学生及监护人，并告知惩戒事由和将要采取的惩戒形式。如果学生留校会对他人、学校财产、教育秩序构成即时危害，也可立即加以惩戒而事后尽快通知。（2）允许学生进行陈述和申辩。（3）学生可要求举行听证会。参加听证人员应当包括当事学生本人及其监护人、学校负责人、知情的学生代表和教师代表，必要时可邀请社区知情人员参加。（4）对学生作出严重的惩戒，要经校务会议集体讨论作出决定。需要备案的，按规定备案。（5）将学校处分意见尽快通知被处分学生，并告知学生享有申诉权。当然，像言语责备、口头警告、短暂的停学这类惩戒措施，不会对学生的权利造成很大损害，因此可以不具备上述正当程序要件。

惩戒权属于教师的职业权利之一，但是，惩戒权的行使不能超越其适用范围，必须确保惩戒目的正当性、手段的妥当性和程序的正当性，否则，就可能使合法的惩戒质变为体罚等违法行为。在案例一中，学生未完成家庭作业的行为不属于越轨行为，不属于惩戒的对象。教师未考虑学生的承受能力、身体状况而对学生进行长时间罚站，不符合惩戒措施的最少侵害原则，因此，此案例中的罚站不是惩戒，而是一种变相体罚的侵权行为，学校应该为此承担责任。在案例二中，学生李某在上课时捣乱喧哗，影响到教师上课及其他同学听课，其行为属于越轨行为。教师为了保障其他学生的受教育权利，让李某到教室外罚站，将该生与其他学生暂时隔离，符合惩戒目的正当性原则。虽然该惩戒措施致使李某在短时间内未能听老师上课，但是并没有给李某造成很大的权利损失，况且李某的这些权利损失与全班学生的受教育权相比，不能相提并论，因此，教师采取的惩戒措施符合最少侵害原则和法益均衡性原则，属于合法的惩戒行为，学校无须为此承担责任。

依法治教是教师职业生活的基本要求。教育法律案例通过一些典型的教育法律事件、判例、案例判例分析来普及法律知识，进行法制教育。

案例同时也提供了讨论平台，如在上述案例的第二个案例中，我们同意

老师对学生处以罚站属于惩戒而不是体罚，但在具体的实践中，我们建议让这个违纪的学生站在教室里，或者留置在办公室委托同事照看，而不要把学生赶出教室了事，这样可以避免在无人照看的情况下，这位学生可能出现的其他违纪行为。教师需要履行好对学生的照看义务。借鉴教育法律案例，可以更好地帮助教师在法律法规所允许的范围内进行教育教学，并善于运用法律手段来维护自身的合法权益。

教育法律案例大体包括以下几个部分：案情部分，对案例的审理和判罚部分，案情、审理和判罚的解释和讨论部分。

三、从案例载体上区分

从教育案例的载体形式，我们可以把教育案例分成以声音为传播载体的口述教育案例，以文字为传播载体的文本教育案例，以音视频为传播载体的视频教育案例，新近出现的用声音、图片和文字合成的数字案例，以及角色模拟案例。这里，我们可以从①故事呈现的真实程度，②信息提供的丰富性、生动性，③扩散的可能性，④案例资源的可重复使用性，⑤案例制作和扩散的成本，⑥案例传播对案例当事人的影响等方面讨论五种类型案例的特点和适用范围。

（一）口述教育案例

口述教育案例就是口头讲述教育故事。例如：

课间，一位语文老师回到办公室，对同事们诉苦：“今天上课把人都气死了。”办公室的同事围过来：“怎么回事？”这位老师说：“我给学生讲的是《朱德的扁担》，快要结束的时候了，我向学生提出了这样一个问题——‘战士们为什么要把朱德的扁担藏起来’，站起来的一名学生回答‘因为朱德的扁担更好吃’，我开始以为他在捣蛋，可看他的表情不像，而且这又是一位成绩比较好的同学。这时，下课的铃声响了。下课以后，我找到他，问他到底是怎么回事，你猜他怎么回答？他说他没有见过扁担，不知道是什么东西，心中想到了鸡蛋鸭蛋，就想是不是朱德的扁担更好吃。我哭笑不得，他连扁

担都不知道！你看今天的学生气人不气人？”^①

下课了，老师回到办公室给同伴描述自己的教育故事，讲述自己遇到的教育问题和困境，这就是一个口述教育案例。通过这个口述案例，我们能更深刻地理解奥苏贝尔的观点：“如果我不得不将教育心理学还原为一条原理的话，我将会说，影响学习的最重要因素是学生已经知道了什么。根据学生的原有知识状况进行教学。”^② 这样的案例也可以启发我们，对于学生知道和不知道什么，老师不能过于相信自己的主观臆测，教学应该从调查和了解学生入手。

口述教育案例主要出现在日常交流和教研活动中。班主任工作中遇到困难了，教学中有问题了，在办公室里，在教研会上，在私下的交谈中，同事之间聊一聊、交流交流，一方面分享彼此的情感和体验，一方面分享讨论彼此的成就和问题，这就是一种口述案例交流和讨论的方法。口述教育案例具有如下特点：①案例来源和讨论具有及时性，参与者（比如同事）大多在现场，故事发生以后能很快交流和讨论。②除了时间，案例形成和案例讨论几乎不需要其他成本。③随机性强，针对性强，但系统性较弱，讨论显得零碎。④案例的传播和影响很小，时间也可能很短，讨论容易浮于表面，这使讨论过一段时间后就忘掉了。⑤案例的重复利用性比较差，口耳相传容易使信息走样。

从扩大案例的影响和传播范围的角度，口述教育案例需要转换成其他形式的教育案例。比如转换成文字案例，所谓“好记性不如烂笔头”。

对口述教学案例进行讨论，“我们建议的一般流程是：①由观课教师描述蕴涵困惑的教学故事，使议课建立在课堂真实的故事和情境基础上。②听取授课教师对故事中的困惑和问题的思考和理解。一方面是把执教者背后的教育价值观念揭示出来供大家研究和剖析；另一方面是帮助执教者梳理和澄清背后的教育理想和追求，使参与者也能梳理出‘教育假设’—‘教学方案’—‘教的行为’—‘学的行为’—‘学的效果’之间的联系。③听取案例提供者的意

① 陈大伟. 有效教学的理念与实践 [M]. 天津: 天津教育出版社, 2010: 67.

② 转引自: 吴文佩. 当代国外教学论流派 [M]. 福州: 福建教育出版社, 1991: 207.

见和看法。一般情况下，观课者提出这个问题，要讲这个故事，应该对这个问题有了思考，这时需要提供机会让他说出来，让他能触摸背后的教育价值观念，并在表达中梳理意见，实现自己。④议课参与者围绕故事和前面的意见发表自己的看法，彼此之间相互质询、讨论和交流，以达成对困惑和问题的理解。”^①

（二）文本教育案例

文本教育案例具有制作成本低、技术（包括制作技术、使用者必须掌握的技术）要求不高、传播的物质条件简单、可以重复使用和讨论等优点。因为这些优点，加上相对历史悠久，文本教育案例成了目前最为普遍的案例形式。本书所提供的案例，大多都是以文字为载体的文本教育案例。

文本教育案例有这样一些不足：信息形式单一，对教育现场的刻画和口述案例一样，容易受案例提供者的主观态度和表达能力的限制，这容易导致现场情景的失真和故事细节的损失。

（三）视频教育案例

顾名思义，视频教育案例就是借助摄像机录制和采取的教育案例。比如，课堂教学、班团队活动、某一次教育实践活动的录像（或剪辑）制品就是视频教育案例。视频教育案例具有信息丰富直观，可以重复观看、反复研讨，适合做精细分析和回归分析，可以通过网络传播等优点。

相比较而言，视频案例有这样一些缺点：①制作的成本较高，对设备和技术的要求较高。②视频案例的真实性问题很难解决。这里的真实性不是指视频中记录的现象不是真实的，而是在知道有人拍摄的情况下，在摄像镜头面前的老师和学生“扮演”的意识会更强，他们的表现很难真实。当然也可以采取隐蔽拍摄的方法和马赛克的技术处理。但我以为，隐蔽拍摄视频案例对当事者缺乏应有的尊重，侵害了当事人的知情权，而马赛克处理后的画面质量又会受到影响。

因为大多数老师对自己的教育教学缺乏公开的信心，他们不愿意把自己的真实状况拿去扩散和给别人品头论足，所以，常规的课堂教学是不宜用来

① 陈大伟. 观课议课与课程建设 [M]. 上海: 华东师大出版社, 2011: 58-59.

制作视频案例交流讨论的。常见的几种使用方式是：在学校内部小范围里，可以用视频教育案例来做回归分析，它是改善教学行为、提高教学质量的一种极为有效的方式；拍摄名优教师精雕细刻以后的优质课，公开给其他教师观摩和研究；有专业成长强烈愿望的共同体成员，彼此之间互相拍摄，用于自己反思和彼此讨论。

视频教育案例的另一种来源是影视作品中的教育故事。对于影视作品中教育故事的真实性，我们可以看成是一种艺术的真实。它有现实教育生活真的基础，在经过艺术的提炼和加工以后，再以典型的艺术形式表现出来。一般来说，影视作品的教育故事主题更加鲜明，焦点更加集中，形象性更强，给人留下的印象更为深刻，更能打动人，用来理解和反思教育现象和问题的效果更好。

对于影视作品中有讨论价值的故事，从案例研究和讨论的角度，可以先描述和刻画场景和人物活动片段，然后再对其中有价值的问题进行研究和讨论，如 [案例 2.7]。

案例 2.7

学生全会，教师咋办？^①

[情境再现]

由迈克·纽维尔导演的电影《蒙娜丽莎的微笑》中，从伯克利大学加州分校硕士研究生毕业的凯瑟琳·沃森来到著名的卫斯理女子学校教授艺术史课程。第一堂课她就遇到了麻烦。

在向学生问了早上好之后，她开始介绍课程：“这门课叫艺术史，我们参照的是史旦登博士的教学大纲。”

看到一个学生举手，她问：“有什么问题吗？”

一个学生问道：“你叫什么名字？”

“先说你的吧。”凯瑟琳说。

^① 李冲锋. 课堂教学应变：案例与指导 [M]. 北京：教育科学出版社，2011：162-166. 选用时有改动。

“康妮·贝柯尔。”学生答道。

“凯瑟琳·沃森。幸会！”

这时下面又一个学生说道：“我猜，你准是博士。”学生们发出一阵笑声。

“还不是。那你叫——”

“吉塞尔·李维。”

凯瑟琳准备上课，一个学生帮她关闭了教室里的灯。她打出了第一张幻灯片，开始讲课：“人类从诞生之日起就有一种进行艺术创作的冲动。哪位同学知道这幅画？”

一个学生举手说道：“《受伤的野牛》，西班牙史前壁画，公元前15000年。琼·安布兰（学生自报名字）。”

“很好，琼。”凯瑟琳说，“尽管这些画年代久远，可绘画技巧却相当娴熟。”

“因为明暗效果和勾勒的线条精细都恰到好处。对不对？”一个学生插话道。

“对，非常正确。”凯瑟琳说。她略带紧张地喊出了：“下一张。”一张新的幻灯片出现了。

“这幅也许你们不太熟悉，考古学家发现它的时间——”

“1879年，法国，拉斯过。创作于公元前10000年。出色之处在于描绘动物动态的流畅线条。”另一个学生又插话，非常流畅地把这幅画的特点说了出来。学生们发出了阵阵笑声。

“佩服！叫什么？”凯瑟琳问。

“叫《群马图》。”学生回答。

“问你的名字。”凯瑟琳说。

“我们叫她‘小马驹’。”一个学生插话道。

“伊莉莎白·沃伦。大家都叫我贝蒂。”

“很好，贝蒂的回答很正确。”此时，凯瑟琳说话已经相当没有底气了。“不能因为某些东西古老就想当然地认为它们原始。举个例子，请放下一张。”第三张幻灯片打了出来。

“《迈瑟尼纳王后》，公元前2470年。它是法老和王后的陪葬雕像。原先是打算用来保存法老的灵魂。”

学生们准确、流畅的回答让凯瑟琳很不自然。她问道：“你们以前有谁选

修过艺术史?”

“没有。”学生们异口同声地回答。

在得到学生们的回答后，凯瑟琳继续说：“继续，下一张。”一个新的幻灯片出来了。

“《抄写员》，埃及，公元前2400年。”凯瑟琳还没有回过头来，一个学生已经说出了它。凯瑟琳流露出非常惊讶的表情。

又一张幻灯片出来了。一个学生答道：“《耕地的农民》，埃及，公元前16世纪。”

凯瑟琳满是惊讶与疑惑不解的表情。

新一张幻灯片出来。学生说道：“《蛇与女神》，米诺斯文明，公元前1600年。”

凯瑟琳的表情变得十分紧张与愕然。

新的幻灯片出来。学生说道：“《葬礼面具》，美锡明文明，公元前1200年。”

幻灯片很快放完了，学生们全部准确、流畅地说出了它们的名字及年代。凯瑟琳有些不知所措；学生们用不同的眼光看着她。她让学生举手表示：“有多少人把整本书都读完了？”结果学生全部举起了手。她又问：“包括推荐的补充读物。”很多人举了手。一个女生说：“遥遥领先于你那个大学。”

“你们确实很用功！”凯瑟琳有气无力地说。

“如果你没有别的可教，我们可以去自修。”一个学生说道。

“我……”

没等凯瑟琳说完，学生们站起来全走光了。

凯瑟琳感觉很挫败，等学生走完，她无奈地收拾起东西离开了教室。

[案例分析]

在这堂课中，教师没能控制好局面，没能把握住“课场”，掌握好“课势”。为什么凯瑟琳的第一堂课失败了？她为什么不能在课堂上很好地应对这样的场面，直至节节败退下来？仔细分析一下，这节课确实存在许多问题。

第一堂课的第一件事应该是教师先向学生作自我介绍，而不是课程介绍。在这一点上，凯瑟琳显然没有经验，所以导致学生主动问“你叫什么名字”的问题。这是由教师失误导致的一个问题。当学生提出这个问题后，凯瑟琳

先让学生说自己的名字。这似乎不够直爽，但却为自己争取了一些主动。

凯瑟琳在备课时，只是很用心地准备了所要讲授的内容，但是没有“准备”学生。她在上课前连熟悉学生的过程都没有。凯瑟琳不仅不知道学生的名字，更要命的是她不知道学生已有的知识水平。当她的第一堂课结束了，她才开始调查学生们是否阅读过全部教材，是否阅读过补充材料。可是，对于第一节课来说，为时已晚，她应该在上课前就作这些调查，她可以通过个别学生作调查。这样的调查是必要的，不可缺少的，调查可以为教学打下基础。

当学生问凯瑟琳还有没有内容要教时，她已经没有了。凯瑟琳的失败还在于她没有为自己的教学准备多套教学方案。如果教师能够多几套备选方案，那么当方案A不能实施时，可以使用方案B，方案B不行时可以使用C。可是她没有，她只能用幻灯片放准备好的那些内容，这就使得她在学生对这些内容非常熟悉时别无选择。

凯瑟琳是个刚刚毕业、刚刚走上讲台的新手教师，她没有经验，存在这样那样的问题，这都是可以原谅的。但她的第一堂课的失败，却对所有教师都有警示意义。没有渊博的知识，没有深厚的教学功底，没有很强的教学应变能力，想上好课是很难的。教学并不轻松，特别是碰到一群非常好学的学生时。当然，碰到好学的学生，也是教师的幸运。

（四）数字教育案例

【案例研习】

观看和研究数字教育案例“泰迪的故事”^①，思考这种案例表现形式的价值和局限。

数字教育案例是把教育故事与多种媒体资源（图片、声音、视频、动画和网页）有机结合的教育案例表现方式。与视频教育案例比较，数字教育案例保持了生动、直观，感染力强的特点，但克服了公开教育案例可能对当事人造成不利影响的弊端。案例当事人不仅可以隐名，而且可以采用其他图片

^① 泰迪的故事 [EB/OL]. (2010-12-20)[2011-12-12]. http://v.youku.com/v_show/id_XMTYzNjYxMTky.html.

或图画取代当事人的真实面孔的方式保护当事人，有利于传播和扩散。从成本看，数字教育案例比视频案例更加经济，技术要求也不高。数字案例的不足，在于发挥其典型性强的优势时，容易导致信息丰富性的损失，也容易使教育案例的研究表象化、感性化。我认为，从提供教师教育课程资源的角度看，数字教育案例是一种理想的方式；从教师个体的专业反思和成长角度看，数字教育案例的价值会打一些折扣。

制作数字教育案例，先要有文本教育案例的基础。数字教育案例“泰迪的故事”来源于这样的故事。

案例 2.8

改变一生的礼物^①

汤普森太太是一位小学五年级的老师，在她执教的第二年班上来了一位叫泰迪的学生，她第一眼看到这位学生就不喜欢他。泰迪不但肮脏，头发留得长长的盖住眼睛，而且身上还不时散发出一股莫名的臭味。功课呢？总是落后。她试了又试，怎么也不喜欢泰迪。对班上反应快的学生，她尽量鼓励；对于像泰迪这样跟不上的学生，每次批改他的作业时，总是用一支大大的红笔，心态乖张地将泰迪的错误，狠狠地画了一圈又一圈。

随着时间的过去，红圈圈有增无减，而且圈圈越画越粗。虽然汤普森太太没有直言明讲她厌恶泰迪，但是从其他同学对泰迪的嘲笑和轻视中，却充分反映出老师对泰迪的憎恶。可怜的小泰迪只知道老师不喜欢他，却不明白为什么老师不喜欢他。汤普森太太不曾花过心思去试着了解泰迪，她只知道自己内心深处潜藏着对这个无人照管、无人理会的肮脏学生有一份强烈的恨意，这份恨意连她自己都说不出原因。

时间飞快地流过，转眼已到圣诞节，依照习俗，所有的学生都会准备一份圣诞礼物送给老师。这一天是放假前最后一天上课，班上同学将所有包装好的礼物聚成一堆，放在教室内的一棵小圣诞树下，等待汤普森太太来打开。

① 佚名. 改变一生的礼物 [EB/OL]. (2010-11-01) [2011-12-12]. <http://wenku.baidu.com/view/ad06681b964bc/84b9d57b4a.html>.

她每打开一件礼物时，都有无数惊讶、欢喜的尖叫声伴随着这些送礼的孩童，和来自她自己充满激动的谢谢声。泰迪的礼物夹在礼物堆的中央，他是用装中午饭三明治用的普通的褐色纸包装起来的，纸袋上画有一棵圣诞树，树上用无数的小红球围绕着，这些小球又用一些强力黏纸粘起来，上面还写着“这是学生泰迪送给汤普森太太”的字样。当汤普森太太拿起这个纸袋时，顿时全班肃静无声，默默地注视着汤普森太太。她生平第一次感到异常羞愧，所有学生都站立着等她打开礼物。在撕开最后一块黏纸的同时，忽然有两件东西掉落桌上：一件是一个缺了几颗细小钻石的人造水晶钻石手镯，另一件是在廉价店买的只剩半瓶的香水。汤普森太太很清晰地听到学生们细声耳语、窃窃偷笑的声音，她提不起勇气往泰迪站的方向看去。她勉强地将手镯戴上，挤出一两滴香水擦在耳后，缓缓地将剩下的礼物一一打开。

就在此时，下课钟响了起来，她望着学生，道声：“圣诞快乐，明年见！”泰迪没有马上离开，他等所有学生都离去时，手中捧着几本书，畏畏缩缩地走到汤普森太太身旁，轻轻地说：“您身上的香水味就像当年母亲身上的气味一样，她的手镯带在您手腕上真是漂亮，我很高兴您喜欢它。”说完，一溜烟地飞奔出教室。汤普森太太再也忍不住了，她把自己反锁在教室里，坐下来痛哭了一场。身为老师，在过去的数月里，她故意地剥夺了一个幼小孩子所应得的关心和照顾。

次年开学，为了弥补良心上的亏欠，她在每一天放学后留下来帮泰迪补习功课，直到学期终了。渐渐地，泰迪功课赶上了班上其他同学，不需要留级重读五年级。但事与愿违，泰迪在新学年开学前要随父亲搬到别的州，所幸汤普森太太认为泰迪的学业成绩已经达到某一个稳定的程度，他已有能力去应付未来任何学科的挑战。

七年后的某一天，汤普森太太收到泰迪的第一封信。信上只有简单的一句话：“亲爱的汤普森太太，我只是希望您第一个知道，我在下个月将以第二名的成绩毕业。”汤普森太太寄了一张贺卡，随卡附上一个小包裹，内附一支铅笔和一支钢笔当礼物。

四年后，泰迪的第二封信又来了。信上仍只有简单的两句话：“亲爱的汤普森太太，我希望让您第一个知道，学校刚通知我，我将以班上总成绩第一名毕业。四年大学不容易念，但我还是念完了。”汤普森太太寄了一张卡片，附带一个衬衣袖口上用的链扣当礼物寄给泰迪。

时间飞逝，转眼泰迪的第三封信来了。“亲爱的汤普森太太，我希望您是第一个知道的人。从今天开始，我就是泰迪医生了，您觉得如何？我将在七月二十七日结婚，我想请您来参加我的婚礼，坐在我母亲该坐的地方——假如她今天还活着的话。我已经没有亲人了，父亲去年离世了。您的学生泰迪上。”

汤普森太太手中拿着这封信半晌不能言语，不知道该送泰迪什么样的礼物。她迫不及待地拿起笔来，写了一封信给泰迪。“亲爱的泰迪，恭喜您，您终于成功了，您的成功完全是靠您自己的努力。尽管您的身边有无数像我和其他未曾悉心照顾您的人，您还是成功了，这成功的一天是属于您的。愿上帝祝福您，当教堂的钟声响起时，我会按时参加您的婚礼。老师汤普森上。”

有了文本教育案例以后，为了更好地制作数字教育案例，可以采取以下制作过程。

第一步，文本案例脚本化。在文本教育案例基础上，把故事中的主要情节提炼出来，并用多媒体元素重构故事情节。其间，需要标注出所要用到的媒体元素及其呈现的时间长度。

第二步，形成情节模板。即把脚本和可视化材料连接起来，供最后创作作品时使用（如表1）。

表1 数字案例的情节串联

故事情节 1……	故事情节 2……	……	故事情节 n……
画面和音乐素材 1……	画面和音乐素材 2……		画面和音乐素材 n……

第三步，寻找素材。可通过搜索引擎寻找互联网上的图片、声音、视频和动画，也可以用数码相机自己拍摄和创作。

第四步，创建数字化故事。用软件把各种数字化媒体素材整合起来形成完整的数字教育案例。

第五步，讨论和分享。提供给同事分享，或提出问题引起讨论，制作完善以后可以放到互联网上供更多的爱好者研习。

（五）角色模拟案例

这是通过学习者模拟表演教育故事中的角色，再现教育实践情境，其他

参与者观察和研究其中的教育情境和角色行为的案例形式。我们可以把教育实习前的试讲归结为这样的案例，把微格教学中的片段模拟和技能研究也看成这样的案例。

角色模拟的教育案例，应该建立在口述案例和文本案例的基础上，它是口述案例和文本案例的生动再现。在角色模拟案例中，角色模拟者的仿真能力对案例讨论具有重要作用。在实习试讲的模拟案例中，模拟者本身的表现也可以成为案例研究的对象。

第二节 案例方法的意义

【研习提示】

在讨论案例方法对教师专业成长的意义时，我们可以从案例教学方法对教师专业成长的意义、写作教育案例对教师专业成长的意义、研究教育案例对教师专业成长的意义几个方面理解。

一、案例教学方法对教师成长的意义

讨论案例教学方法对促进教师专业发展的意义，需要先从理论上了解教师专业工作的特点、教师的知识结构、教师知识的来源和学习特征。

（一）教师是教育情境中的实践工作者

教师的主要工作是教学，教学是教师与学生以课堂为主渠道的交往过程，课堂是教师专业生活的主要场所。在课堂上，教师既需要传授知识，更需要创设教育情境，面对教育情境，引导学生探究新的知识，以此扩充和改造学生的原有知识和经验，并帮助他们从中获得情感体验和不断增长的生活能力。

马克斯·范梅南说：“教育学是由什么组成的……我们可以区分出教育情境、教育关系和教育行动。教育情境是那些构成教育行动的场所，是使成人

和儿童间体验成为可能的环境和条件。而教育情境又是由成人与孩子间特殊情感的教育关系构成，在这样的情境中，成人和孩子都为情境提供了必要的条件。教育的行动是教育者和孩子之间的体验。成人和孩子都积极主动地带有意向性地投入到这种体验。通过这种体验，一种特殊的影响力从成人注入到孩子身上。”^① 教育发生在教育情境中，在教育情境中，教师和学生既是情境的创设者，又是情境的主要构成要素，他们与有意义的文字符号、有影响作用的人际氛围、有感染力的物质环境等要素共同构成了教育情境。

教育以促进人的发展为目的，教育的目的性决定了教育活动以及由此形成的教育情境具有规定性。也就是说，教师在进入教育活动之前，总要对活动的目标，教育的内容，教育的途径、方式和手段等进行设计和安排，总要对教育情境进行规划。对教育情境进行设计和规划，是保证教育活动有序发展和整体推进的前提和基础。明确对话目标、选择和组织对话主题、创设对话情境是教师在教学设计中的主要任务。设计和规划教育情境体现了教育情境的规定性。

在教学进程中，教师又必须承担理解情境和应对情境的任务。马克斯·范梅南认为：“如果你不了解那具体情境中教育时机的背景，通常就不可能处理好教育学的关系。”^② 理解情境需要教师时刻关注课堂情境，关注学生活动，运用自己的经验和智慧，分析、判断各种突发、偶发事件的原因、性质和可能的结果。应对情境则是教师面对突发和偶发事件作出自己的应对。成功的应对必须快速而有效。所谓快速，是指理解、应对情境必须及时，容不得教师过多的思考和准备；所谓有效，是指教师作出反应的效果要有利于学生的发展，有利于教学活动的持续推进。另外，教师在课堂上的劳动主要是教师个体的活动，其他同事很难及时提供帮助，需要的是教师个体的实践知识和智慧。

（二）教师的实践性知识和案例知识

教育情境复杂而不确定，设计和规划、理解和应对教育情境需要教师的实践性知识。

^{①②} 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴 [M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001: 75; 65.

关于教师的专业知识，一般认为有本体性知识、条件性知识和实践性知识。对于三种知识的意义和作用，林崇德教授认为：“教师的本体性知识与学生成绩之间几乎不存在统计上的关系。我们认为，教师需要知道一部分学科知识，以达到某种水平，但并非本体性知识越多越好。”^① 条件性知识离不开具体的实践情境，只有在具体的实践情境中才能体现和发挥作用。

什么是实践性知识呢？林崇德教授认为，“教师在面临实现有目的行为中所具有的课堂情境知识及与之相关的知识”是教师的实践性知识。陈向明教授认为，“教师的实践性知识是教师真正信奉的，并在其教育教学实践中实际使用和（或）表现出来的对教育教学的认识”，“实践性知识比理论性知识更重要是因为：①它影响着教师对理论性知识的学习和运用；②它支配着教师的日常教育教学行为；③它是教师从事教育教学工作不可或缺的重要保障”^②。

教师的实践性知识包括情境性知识。陈向明教授认为，教师的实践性知识就其构成而言，包括教师的教育信念、教师的自我知识、教师的人际知识、教师的情境知识（通过教学机智反映出来）、教师的策略性知识（运用理论知识的策略）、教师的批判反思知识。^③ 美国学者帕里斯认为，教师的“课程知识包括情境知识，这些情境知识是教师在‘不断前进的’教与学的实践过程中创造的”^④。

美国教育家舒尔曼则认为，教师专业知识结构包括“原理规则知识、专业的案例知识和运用原理规则于特殊案例的策略性知识”^⑤。不同发展阶段的教师专业知识的结构是不相同的：职初教师的知识结构以原理知识为主，包括学科的原理、规则，还有一般教学法的知识，均属于明确的知识；有经验教师在教学实践中逐步积累案例知识（指学科教学的特殊案例、个别经验）；专家教师还具备丰富策略知识，即运用教育学、心理学原理于特殊案例的策略，其核心是教学实践的反思。案例知识和策略知识，主要是教师的亲身经验，以默会知识居多。基于以上分析，顾泠沅先生曾说：“现代教师培训应当

① 林崇德，等. 教师素质的构成及其培养途径 [J]. 中小学教师培训：中学版，1998（1）：11.

②③ 陈向明. 实践性知识：教师专业发展的知识基础 [J]. 北京大学教育评论，2003（1）：106；107.

④ 张华. 课程与教学论 [M]. 上海：上海教育出版社，2000：343.

⑤ 易凌峰. 案例研究：登天的阶梯 [J]. 教育发展研究，2000（7）：5.

继续开发在行动中学习的思路，采用‘案例教学+实践反思的模式’，这才是造就有经验教师和专家的必由之路。”可以说，案例教学为教师的专业成长提供了台阶。

（三）教师实践性知识的来源、储存和运用

“伽达默尔曾经指出，实践知识与掌握一般规律的理论知识的根本不同在于它是针对具体情况的，因此它必须把握情况的无限多变化，并通过具体运用来发展和充实一般。”^①自20世纪80年代末以来，情境认知已成为一种能提供有意义学习并促进知识向真实生活情境转化的重要学习理论。这种理论强调，在真实世界中，人的认知是复杂的，认知是人与情境、人与人社会性互动的产物，个体心理常常产生于构成、指导和支持认知过程的环境之中，情境是一切认知活动的基础，认知过程的本质是由情境决定的。“事实上，认知决定于环境，认知发生于个体与环境的交互作用中，而不是简单地发生在每个人的头脑中。”^②“情境认知的研究表明，背景对于理解、学习是十分重要的。事实上，正是背景赋予学习以意义，学生理解镶嵌于背景的问题要比解决脱离背景的问题容易，由此获得的知识和技能更容易迁移至真实情境。”^③杜威曾经坦承他的思想主要是个人经验的产物，它源于人和情境，而不是书本，他说：“不是说我没有从哲学著作中学到大量东西，而是说与某些我发现自己深陷其中的经验而不得不思前想后的东西相比，从书本上学到的东西是技术性的东西。”^④

我们可以说，案例犹如寓言，寓言是将道理寓于某个故事中。案例是将教师实践的问题和困惑、经验和方法、理论和观点寓于某个教育实践故事中。通过学习和研究，学习者可以借助故事理解和存贮相应的经验和方法、理论和观点，并在相类似的实践情境中运用从案例中获得的实践性知识（包括案例情境中的案例知识、策略知识）。《学记》有言：“君子之教，喻也。”“喻”的方法是例证的方法、类比的方法，也就是一种案例教学的方法。

现以下面的〔案例2.9〕为例进行说明。

① 姜勇. 论教师的个人知识——教师专业发展的新转向 [J]. 教育理论与实践, 2004 (6): 59.

②③ 高文. 教学模式论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2002: 22; 339.

④ 转引自: 张祥云. 教育的人文反思 [J]. 教育发展研究, 2004 (7/8): 17.

案例 2.9

苏霍姆林斯基用“忘了”拯救孩子^①

萨沙是个五年级学生，他的一个同班同学有几支彩色铅笔，这在当时是十分贵重的。这位同学把彩色铅笔放在教室的柜子里，以便课余时间让每个想画画的同学都能画一画。有一天，彩色铅笔突然不见了。大家十分难过，毫无疑问，除了本班同学外，谁也不可能拿去。苏霍姆林斯基想，拿走彩色铅笔的可能是最喜欢画画的萨沙。

“谁也没有拿走彩笔。”苏霍姆林斯基竭力使孩子们相信，“只是出了个差错。有人忘了把彩笔放回柜子，他把彩笔带回家去了，这是差错。现在彩笔正在他家的桌子上，明天他会放回原处的。这件事你们不要多讲了。”

萨沙低着头，脸上红一阵、白一阵，眼里露出惊慌的神情。苏霍姆林斯基明白彩笔就是他拿的。他心里想，这也没有什么可怕的，萨沙会带来放回原处的。

清晨，苏霍姆林斯基到学校读书，突然听到有人翻篱笆进来了。原来是萨沙，苏霍姆林斯基看了一下孩子的眼睛，孩子以极其苦恼的眼神哀求着，于是苏霍姆林斯基不由自主地从长凳上站起来向他走去。“发生了什么事，萨沙？”“彩笔……”“放回柜里去吧。”“教室门关着，该怎么办呢？”孩子绝望地问道。“给我吧。不要和任何人谈起这件事……也不要对别人讲你犯了错误。我把彩笔带回家搁一天，使用一下。”

萨沙松了口气，紧张的心情缓和下来了。他们进入教室时，从孩子们的眼神中，苏霍姆林斯基看到了期待与不安。

“彩笔在我家里。”苏霍姆林斯基愉快地对孩子们说，“我自己也弄不清楚怎么会把彩笔放进我的皮包，我要画一棵水池塘旁的小白桦。明天我就把彩笔带回来。”苏霍姆林斯基和萨沙两人的目光相遇了，萨沙那闪闪发光的眼神流露着对苏霍姆林斯基的感激。

^① 苏霍姆林斯基一个“拿”字拯救了一个孩子 [EB/OL]. (2009-11-25) [2011-12-17]. <http://bbs.eduol.cn/2009-11/25/133037026142.html>. 题目为编者所改。

研究这个案例，我们可以得到这样一些启示：

苏霍姆林斯基用“彩笔在我家里”掩盖了“萨沙拿走了彩笔”的真相，不仅保护了萨沙的尊严，而且赢得了萨沙的感激和爱戴。这样的处理方法可能让萨沙受益一生。这告诉我们，教育实践是充满真心关怀的求善行为，在这样的情境中，求善的价值高于求真的意义。教育的根本目的在于促进学生成长和发展，这是教育最高的“善”，教育实践要服从于这个最高的“善”。这是该案例中内含的教育理论和教育观念。

通过这个案例，我们可以体会成功处理类似问题的原则和方法。比如，对于学生的错误，教师要有宽容和理解之心；对于小孩子的错误，不要大惊小怪——“这没有什么可怕的”。要相信学生，相信每一个人都有成为好人的心，从而为学生主动地认识和改正自己的错误留下时间和空间——“萨沙会带来放回原处的”。教师要信守自己的承诺，答应了为学生保守秘密，不能在达到目的以后不遵守承诺。

围绕这个案例，我们还可以提出这样的讨论问题：“如果这样处理，学生还是没有退回他们拿走的东西，我们又该怎么办？”对这样的问题进行讨论，我们可能讨论出在另一种情境和可能的状态下，我们可以采取的其他的应对措施和处理方式。

教育实践性知识是如何储存和运用的呢？“大量的实证研究发现，教师的教育观念是以‘片断式的情节’保存在教师的认知结构中，即教师的某个教育观念总是和一个具体的情境联系在一起储存在记忆中，这种保存方式决定着教师的教育观念更可能是情境性的运用。特别是在某些相类似的情况下，有的教师近乎是直觉地采取某种教育行为。因而脱离某种具体的情境去谈论某种教育观念将毫无意义，这也提醒我们有的时候根据个别的教育行为来判断教师的教育观念可能会有失偏颇。也许正是这种情境性使得教师教育观念相对来说具有对客观现实‘开放的可能’，某种教育观念很容易和现实中的真实情境建立起新的联系。”^①和具体情境联系而储存，由相似情境唤起而运用，这是教师实践性知识的主要储存和运用特征。

^① 易凌云，等. 教师教育观念：内涵、结构与特征的思考 [J]. 教师教育研究，2004 (5)：11.

二、教师写作教育案例的意义

究其本质，可以说，教师写作教育案例是对自身教育实践的生命活动的叙事和反思。

（一）生命叙事的意义

就人生而言，我们可以说，故事就是生活，生活就是故事。我们的生活由一个个故事组成。生活有了故事，也就有了精彩；生活有了故事，也就有了意义。我们经历着故事，我们在故事中长大：讲着自己的故事，我们就讲着自己的生活；听着别人的故事，我们也在品味着他们的人生；读着故事，我们实际上是跨越时空和相识或不相识的人们交流着酸甜苦辣。在故事中，我们相识相知……我们在故事中沉思，我们在故事中成长……

叙事就是陈述在各种生命、事物身上已发生或正在发生的事情，它是人们将各种经验组织成有现实意义的事件的基本方式。这种方式向我们提供了了解世界和向别人讲述我们对世界的了解的途径。就人生叙事的意义，美国作家纳塔莉·戈德堡说：“作家有两条命。他们平时过着平常的日子。在蔬菜杂货店里、过马路和早上更衣准备上班时，手脚都不比别人慢。然而作家还有受过训练的另一部分，这一部分让他们得以再活一次。那就是坐下来，再次审视自己的生命，复习一遍，端详生命的肌理和细节。”^①从这种意义上说，生命中的叙事意义在于审视自己的生命，让自己再活一遍，为自己的生命留下痕迹。

（二）教育叙事的生命意义

叙事研究成为一种研究方法运用于教育领域，是20世纪80年代由加拿大的几位课程学者倡导的。他们认为，教师从事实践性研究的最好方法，是不断地说出一个个“真实的故事”。教育叙事研究的基本特点是研究者以叙事、讲故事的方式表达对教育的理解和解释。它不直接定义教育是什么，也

^① 戈德堡. 再活一次——用写作来调心 [M]. 韩良忆, 译. 海口: 南方出版社, 2008: 45.

不直接规定教育应该怎么做，它只是给读者讲一个或多个教育故事，让读者从故事中体验教育是什么或应该怎么做，它是教师了解教育和向别人讲述自己所了解的教育的最重要的途径。回归教师的日常生活世界，在讲故事中体现教师个人对教育教学事件的理解，诠释教师对教育意义的体悟，在讲故事和倾听故事中编织教育意义之网、建构个人实践知识之塔，在生动的经验和体验中寻求教育的真谛，这就是教育叙事的意义和价值。

也就是说，一方面，我们要用自身的实践去创造故事、创造历史；另一方面，我们还要用书写和述说的方式用自己创造的故事反过来创造我们自身，以此创造新的世界和自我。

（三）教育叙事中的知识转换

英国科学家、哲学家波兰尼把知识分为“显性知识”与“隐性知识”。显性知识又称为“明确知识”、“明言知识”或“言名知识”等，指的是用书面文字、图标和数学公式表示的知识。隐性知识又称为“缄默知识”、“默会知识”、“默然知识”等，指的是尚未被言语或者其他形式表述的知识，譬如我们在做某事的行动中拥有的知识。

在我国，庄子曾用一个故事解释了某些知识难以传递的缄默性：“桓公读书于堂上，轮扁斫轮于堂下，释椎凿而上，问桓公曰：‘敢问，公之所读者，何言邪？’公曰：‘圣人之言。’曰：‘圣人在乎？’公曰：‘已死矣。’曰：‘然而君之所读者，古人之糟粕已夫！’桓公曰：‘寡人读书，轮人安得议乎！有说则说，无说则死！’轮扁曰：‘臣也以臣之事观之。斫轮，徐则甘而不固，疾则苦而不入。不徐不疾，得之于手而应于心。口不能言，有数存焉乎其间。臣不能以喻臣之子，臣之子亦不能受之于臣，是以行年七十而老斫轮。古之人与其不可传也死矣，然则君之所读者，古人之糟粕已夫！’”（《庄子·天道》）。在这个故事里，轮扁有“不徐不疾，得之于手而应于心”的做事能力，但却“口不能言”，这种有“有数存焉乎其间”而又“口不能言”的知识就是缄默性知识。

教师的实践性知识大多是缄默性知识，它是教师在专业活动中的直觉、灵感、洞察力、信念、价值观和心智模式，以及融于教育教学中非正式的、难以明确表达的技能、技巧、经验和诀窍等。它深植于教师个人的行动和经验之中，具有高度个体化、不易言传和模仿的特点。它与教师的性格、个人

经历、修养等因素有着密切的关系，是教师在长期的教育教学中积累和创造的结果。

缄默知识难以传播和扩散，要传播和扩散缄默知识，需要将其通过一定的方式转化为明确知识。

从明确知识与缄默知识的区分、传递和转换的角度，可以把教师教育的典型方式分成以下四种：从明确知识到明确知识的方式（如侧重于理论知识的讲解与传授），从明确知识到缄默知识的方式（如通过微格教学训练教师掌握某种专门的技能），从缄默知识到缄默知识的方式（如青年教师与特级教师结对建立学徒制），从缄默知识到明确知识的方式（如叙事研究和反思性教学）。教师的叙事研究是教师对教育思想和行为认识和反思的过程，是将缄默知识转换成明确知识的过程。“在交往行动的视角下，教师真正意义上的反思是必须通过语言的交流和沟通来实现的。”^①

肖川教授说：“一个不争的事实是：思想在学习和相互交流中生成，在思考中得到提升，在写作中得以梳理。”^②一方面，“写作（不仅是书面写作，讲述、交流实际上具有同样的意义）是将内心的言说转化为外显的语词。维特根斯坦这样表述思想：‘事实的逻辑形象就是思想。’写作需要接受语言的规范和逻辑的约束，写作的过程既是内在思想条理化、深刻化、系统化的过程，也是表达规范化和精致化的过程，因此它也是获得逻辑外衣和逻辑形象的过程。”^③另一方面，写作和言说将缄默知识明会化，将个人理论公共化，使个体的实践性知识成为可以传递和分享、可以讨论和批评的公共知识，并且能在传递和讨论过程中生长、改造，使其更加丰富和成熟。

叙事研究要将缄默知识明会化，意味叙事研究的作者不仅要回顾和描述自己的行为，更重要的是要描述自己是怎样想的，为什么这样选择，在整个教育事件中，自己的情感、价值观念、对教育的看法基础是什么，经历了怎样的变化。在这个过程中，教师既反观自己，又要对自己的言行给出合理解释。在叙事时，教师学会倾听自己内心深处的声音，重新挖掘和整理自我，

① 杨帆. 寻找建构“真我”的教师话语伦理——交往行动在教师专业生活中的意义 [J]. 教育学术月刊, 2010 (11): 61.

② 肖川. 教育的理想与信念 [M]. 长沙: 岳麓书社, 2002: 自序.

③ 陈大伟. 在新课程中: 困惑与成长 [M]. 成都: 四川大学出版社, 2004: 118-119.

在挖掘和整理中，重新设计和规划自我。

（四）教育叙事中的讨论和反思

美国心理学家波斯纳曾提出过一个教师成长的简要公式：经验 + 反思 = 成长；并指出，没有反思的经验是狭隘的经验，至多只能形成肤浅的知识，如果教师仅仅满足于获得经验而不对经验进行深入的思考，那么他的发展将会大受限制。波斯纳的教师成长公式既揭示了教育实践和对实践情境认知对教师专业成长的作用，更强调了反思对于教师成长的重要意义。

实际上，教师对于其专业活动的认识、理解和信念，大多不是从外部“获得”的，而是从内部“建构”的。建构是通过这种或那种形式的反思实现的。通过对自身教育实践的反思，教师可以对自己、自己专业活动直至相关的事物有更深入的认识和理解，并在认识和理解中发现其中的意义，用所获得的意义去重新规划和设计自己的未来行为。教师成长的一个重要途径，是要有意识地思考自己正在做什么以及为什么这么做。

对于反思，杜威认为“反思是一种对于任何信念或假设性的知识，按其所依据的基础和进一步结论而进行的积极的、坚持不懈的、仔细的考虑”。它包括“这样一种有意识和自愿的努力，即在证据和理性的坚实基础上建立信念”^①。基于教学情境的复杂性、问题的复合性、技术的不确凿性的理念基础，美国当代教育家唐纳德·舍恩主张：“现代的专家应以‘活动过程的省察’为原理的‘反思性实践’去替代以往的专家以‘科学技术的合理运用’为原理的‘技术性实践’”^②。“反思性实践”是调动经验所赋予的心智去考察问题，在同情境进行对话中展开反省性思维，致力于复杂情境中复杂问题的解决。“舍恩认为，‘行动中的知识’是实践者在专业实践活动中对活动进行反思而形成的，是由‘反思性实践’活动来澄清、验证和发展的，同时又通过实践者的‘反思性实践活动’来体现的。‘行动中的知识’是一种案例性知识。由于实践情境及对象的不确定性，实践者所做的工作及对象就成为一个个独特的‘个案’。当实践者经历了为数众多的个案及其差异时，他建立出一个囊

① 转引自：熊川武. 反思性教学 [M]. 上海：华东师范大学出版社，1999：48.

② 卜玉华. 教师教育及其研究何去何从——从教育理论与实践的关系展开的思考 [J]. 教育理论与实践，2004（6）：52.

括了各种实例、形象、理解和行动的全面性‘资料库’。每一次行动中反思的经验都让他的资料库更丰富。随着实践者处理的同类型案例越来越多，他的实践性知识也就不断丰富。”^①

三、教师研究教育案例的意义

在这里，我们可以把以自身为对象的教育案例撰写看成对自身教育实践的反思和研究，把分析和借鉴他人的教育实践看成狭义的案例研究（广义的案例研究包括对自身教育实践的反思和研究）。对于狭义的教育案例研究，我们认为具有以下意义。

（一）获得案例知识，改进自身实践

陶行知先生“四块糖”教育学生的故事我们耳熟能详。

一次，陶行知看到学生王友用泥块砸同学，当即制止，让他放学后到校长室。当陶行知来到校长室，王友已等在门口准备挨训了。没想到陶行知却给了他一颗糖，并说：“这是奖给你的，因为你很准时，我却迟到了。”王友惊讶地瞪大了眼睛。陶行知又掏出第二颗糖对王友说：“这第二颗糖也是奖给你的，因为我不让你再打人时，你立即就停止了。”接着，陶行知又掏出了第三颗糖：“我调查过了，你砸那些男生，是因为他们不遵守游戏规则，欺负女生；你砸他们，说明你很正直善良，且有跟坏人作斗争的勇气，应该奖励你啊！”王友再也控制不住自己的情绪，泪水夺眶而出，内心的愧疚在呐喊，不由脱口而出：“陶校长，你打我两下吧，我错了，我砸的不是坏人，是自己的同学……”陶行知这时笑了，马上掏出第四颗糖：“为你正确地认识错误，我再奖给你一颗糖……”

如果没有对案例进行深入研究，这个故事带给我们的可能就只是敬佩和感动，感动于陶行知先生对学生的热爱。

教育案例研究是“感动”以后的“心动”，“心动”的目的是获得“行

^① 王艳玲，苟顺明. 教师成为“反思性实践者”：北美教师教育界的争议与启示[J]. 外国中小学教育，2011（4）：54.

动”的案例知识和策略知识。对这个案例“心动”（心动意味着研究），我们可以获得以下实践性知识：①在制止学生的错误以后，要冷静下来，不要急着处理，要为学生留下情绪缓冲和认知反省的时间，使学生对接受批评有一个心理准备，“退后一步自然宽”。②在批评教育之前，老师要先做调查研究，不要在事情不清楚、情况不明白的时候教育学生。③教育要善于利用积极因素克服消极因素，在这里，奖励代替了批评，促进了学生自我反省和自我教育。④对学生的表扬和肯定要有针对性，要指向学生的具体行为，使学生知道什么行为是老师肯定的，知道自己的努力方向，从而自觉追求老师期望和鼓励的行为，收到教育的效果。⑤批评学生要注意场合，单独约王友到校长室面谈，消除了王友怕在其他同学面前丢丑的尴尬心理，缓冲了可能出现的紧张对立情绪，有利于营造积极轻松的师生谈话氛围。

通过对这个案例的研究，我们就会意识到：爱学生不能仅仅是一种态度，还是一种能力，体现为一种艺术。我们需要在教育实践中锻炼这种能力，创造爱的艺术。新的认识带来新的行动，新的行动将带来更理想的实践效果。

（二）增进教育理解，发展教育理论

案例 2.10

学生何以出现问题^①

有一年，我新接了一个四年级班，有一个学生解这样一个题目：“52 型拖拉机，一天耕地 150 公亩，问 12 天耕地多少公亩？”这个学生的解答是： $52 \times 150 \times 12 =$ （略）。因为是新接手班，对孩子不熟悉，所以我就找她问话：

“告诉我。你为什么这么列式？”

“老师。我错了。”

“好的，告诉我。你认为正确的该怎么列式？”

“除。”

^① 俞正强. 渐行渐悟，我的专业感悟 [M] // 华应龙. 做一个优秀的小学数学教师——16 位著名特级教师的专业成长案例. 北京：教育科学出版社，2011：40-41. 题目为编者所加。

“怎么除?”

“大的除以小的”

“为什么是除呢?”

“老师。我又错了。”

“你说。对的该是怎样呢?”

“应该把它们加起来。”

看来,这个学生是在瞎猜。只要老师重复问一句,她就习惯性地说自己错了。接着用另一种方法来搪塞。显然,她没有学会分析,她只知道减加乘除肯定会有有一种算法是适合这道题目的,这也是在许多数学学习困难的学生身上常见的现象。于是我又对她说:“我们换一个题目,比如你每天吃两个大饼,5天吃几个大饼?”我想这道题她应该是会做的,而且其结构与前面的题目一样,都是每份数、份数和总数的关系,引导学生迁移一下就可以了,结果我与这位学生却形成了这样的对话:

“老师,我早上不吃大饼的。”

“那你吃什么?”

“我经常吃粽子”

“好。那你每天吃两个粽子,5天吃几个粽子?”

“老师,我一天根本吃不了两个粽子。”

“那你能吃几个粽子?”

“吃半个就可以了。”

“好,那你每天吃半个(小数乘法没学)粽子,5天吃几个粽子?”

“两个半。”

“怎么算出来的?”

“两天一个,5天两个半。”

对自己的教学实践进行反思,俞正强老师的反思和理解是^①:

这个学生的问题在哪里呢?我想人学习数学,是从生活经验出发的,并

① 俞正强. 渐行渐悟,我的专业感悟 [M] //华应龙. 做一个优秀的小学数学教师——16位著名特级教师的专业成长案例. 北京:教育科学出版社,2011:41.

在生活中形成了一定的思维习惯。在学生学习数学的时候，需要让学生能够养成数学的思维习惯。举例来说，当学生面对“每天吃两个粽子”这一材料时，有的学生首先会想：这可能吗？而有的学生首先会想：这是每份数。前者是一种极为生活化的思考，关注材料的合理性；后者是一种数学思考，已将材料抽象为一个“量”，从而进行形式化的演绎思考。

这位学生的问题就在于这种数学思考的方式尚未建立起来，需要特别的辅导。

郑毓信教授对这一案例进行研究，得出了这样的认识^①：

如果要对这个学生的问题进行诊断，我想大家都会得出这样的结论：她所缺乏的并不是生活经验，而是数学抽象的能力。尽管这个学生已经上到了四年级，但在由“日常数学”上升到“学校数学”这一方向上并未获得真正的进展。

在此我们应清楚地认识到：数学抽象事实上是一个模式化的过程。作为数学抽象的产物，数学概念（与命题）所反映的不只是某一特定事物或现象的量的特征，而是一类事物或现象在量的方面的共同性质——这就是所谓的“模式”。它与通常所说的“模型”是不同的，模型从属于某个特定的事物或现象，不具有模式那样的普遍意义。模式化的一个重要特征，就是“去情境化、去时间化和去个性化”。这意味着与现实原型在一定程度上的分离。由此可见数学教学中对于例子的恰当应用的重要性。

对这一案例再研究，我们可以提出这样的问题：学生为什么把“52型拖拉机”的“52”列进算式？这里要建构的数学模式是什么？如何建立这样的模式？学生为什么会在老师一问“为什么”的时候就说“老师，我错了”？

通过这样的问题，我们可能这样一些新的认识：

“雷特曼根据问题怎样被规定，将问题分成两大类：一类是有一定规则的、简单而明确的问题，即算子和问题空间界定明确的问题，称结构良好问

^① 郑毓信. 善于举例 [J]. 人民教育, 2008 (18): 43.

题；另一类是规则和条件不明确、算子不清楚、具有很大不确定性的问题，称结构不良问题。”^① 相对于“一台拖拉机，一天耕地 150 公亩，问 12 天耕地多少公亩”这个结构良好的问题，“52 型拖拉机，一天耕地 150 公亩，问 12 天耕地多少公亩”有了结构不良的特点。在结构良好的问题中，学生形成的思维定式是“题目中的数据一定有用”，现在遇到这个结构不良的问题了，学生仍然在按照结构良好的问题对待和处理（相类似的案例是“一艘轮船，船上有 86 头牛和 34 只羊，试问船长年龄有多大”，很多学生做出了答案“52”）。这可能才是学生的问题和困难所在。因此，如果是说学生缺经验，缺的不是“生活经验”，而是面对和处理结构不良问题的经验。

基于这样的思考，在辅导学生的时候，所举的例子就最好也是类似结构不良的问题。比如，“张三到学校，每分钟走路 90 米，15 分钟要走多少米？”用这个例子让学生体会这里的“三”是不能进入算式的，相应地，“52 型拖拉机”的“52”也不能列进算式。

因此，在这里建构的模式，不仅有每份数、份数和总数的数量关系模型，而且有问题解决的思维模式：那就是先要理清问题，然后再根据问题寻找解决问题的条件（或创造相应的条件），要致力发现问题和条件的关系。

对学生的“老师，我错了”进行琢磨，我们可以发现在学生身上，普遍存在的另外一个心理定式——“老师找我，肯定是我什么地方出了问题，我要改”。与解决问题的思维定式比较，这种自我贬斥的意识更值得我们深思。这提醒我们，不能只在有问题的时候才去找学生，要鼓励学生在老师面前坚持自我，表现自我。

在这里，面对同一教学案例，案例实践者把学生的困难归结于学生在学习运用的是日常生活经验，没有建构起数学思考的方式，反思中隐含了以后要在这一问题上加强辅导的行为改进。郑毓信教授诊断的结论是“学生由‘日常数学’上升到‘学校数学’这一方向上并未获得真正的进展”，在分析“模式化的一个重要特征，就是‘去情境化、去时间化和去个性化’”的文字背后，隐含着对这一“数学问题的日常生活情境化”举例的批评。我们的研

^① 周建达，等. 教师解决结构不良问题策略的发展研究 [J]. 心理科学, 1999 (3): 43. 引用时有删节。

究认为，问题出在学生原有经验中，没有应对“结构不良的问题”的经验，可以把获得这样的新经验作为一个教育目标。要实现这样的目标，对学生的辅导可以再用结构不良问题的例子帮助学生辨别和区分，帮助学生改变原有的思维定式，获得解决“结构不良问题”的新模式。

德国哲学家施莱尔马赫提出了这样一个著名的命题——“读者能够比作者更好地理解作者”，因为“读者所进行的理解活动是一种创造性的活动，是一种重构过程，从而就会使原作者所没意识到的一些东西被意识到”^①。不同的视角，不同的解析不仅可以丰富对案例的认识，也能增进对课堂教学的理解。这样的讨论架构起教育实践与教育理论沟通的桥梁，不仅有利于借助教育理论加深对实践的认识，获得应对实践的更加丰富、有理论支撑的实践方案，也有利于从教学实践中提炼出相应理论，为教育理论的不断修正和完善提供有力的实践支持。这样，对案例的研究，“我们的趣味不仅仅在于解说和考证，我们的快乐不仅仅在于淘金挖金，还有拭掉锈斑还我光泽，我们的趣味更在于炼铁成金、点石成金，化腐朽为神奇、化杂章为绝唱。”^②

就参与讨论的意义和方式，王洁等认为^③：

有问题、有不足才有讨论。没有质疑，没有提问，“你好，我好，大家好”的讨论是形式的，并非真正意义上的讨论，构不成教师的群体合作学习。对现有教研观察，可以得出这样的结论：“任务布置多，深入研讨少。”究其原因，一方面任务布置多了自然讨论少了；还有一方面是教师们不会讨论，即教师缺乏公开自我、倾听与回应的习惯与能力，这在现场考察和访谈中给调查者留下深刻印象。

美国学者乔哈里的乔哈里窗提供了知识共享的处方性模型（见图4），通过如图所示人际交往的两种方式扩大开放区，它能正确解读并实现群体中的对话与知识共享。可是，该模型中的未知区始终不变，因此未能完整解读教学问题解决中如何建构新知的过程。这就需要在教研实

① 转引自：严春友. 人：西方思想家的阐释 [M]. 北京：中国社会科学出版社，2005：265.

② 王蒙. 庄子的奔腾 [M]. 长沙：湖南文艺出版社，2011：34.

③ 王洁，周卫，顾泠沅. 教师专业发展的范式革新 [EB/OL]. (2010-08-26) [2011-10-07]. http://www.pep.com.cn/gzxx/jszx_1/jxyj/gzsjgyj/201008/t20100826_763602.htm.

践中寻找另一类模型。

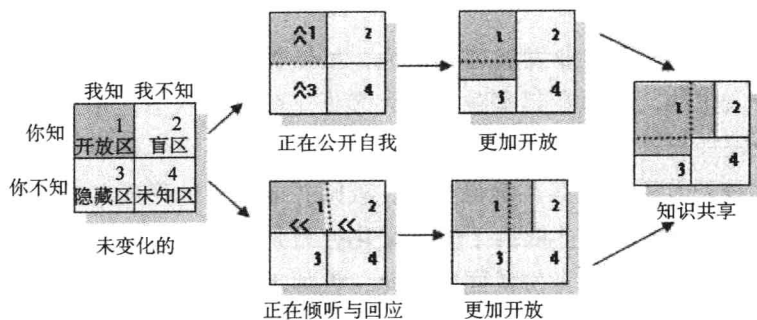


图4 乔哈里相识模型（乔哈里窗）

有关教师知能的研究表明，优秀教师善于在常规行为中生成问题域，凭着大脑资源的再投入和在能力极限边缘工作，解决拓展性的新问题。这种特有的回应工作环境的方式，促进了他们的专业发展。我国长期以来的教研经验则指出，高效与低效的教研群体，在形成过程中的关键差异，在于面对困惑或疑难问题时所取应对方式的不同。高效群体常常具有高明的策划能力，重在关注：①群体行为的问题化，表现为聚焦问题、解决问题的任务细化与分担；②群体的建构性反思，通过头脑风暴、不同观点撞击，把行为改善与理性思考联结起来，最终解决问题。这就是解决问题的模型（见图5），它可以产生新的知识，不断缩小未知区。

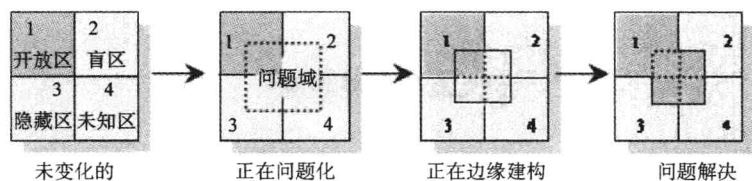


图5 问题解决模型

我们认为，没有研究的交流只是一种信息分享，可以分享彼此的原有知识，但不能产生新的知识。只有针对问题、聚焦问题展开深入的研究，在彼此都深入研究的基础上，通过同伴头脑风暴、用不同的观点触发和撞击，才可能更有效地产生新知，扩大彼此的知。

(三) 寻找教育同伴，结成学习共同体

生态取向的教师专业发展理论认为，虽然教师在实际教学过程中，教学风格是个人化的，教师在其实践中也大多处于孤立的状态之中。但是，就教师的专业发展而言，教师发展其专业知识与能力并不全然依靠自己，而会向他人（如校外专家或同事）学得更多，教师并非孤立地形成和改进教学的策略和风格，在很大程度上依赖于教学文化或教师文化，教学文化为教师的工作提供了意义、支持和身份认同。因此，教师专业发展的最理想的方式，是一种合作的发展方式，也就是由小组的教师相互合作，确定自己的发展方式。

研究是对研究有兴趣的人的事业。发现一个有研究价值的案例，研究案例和表达对这个案例的看法，可以帮助我们获得志同道合的朋友。“独学而无友，则孤陋而寡闻”，教师专业成长需要一个学习共同体，而不是一个人的闭门造车。另外，读了别人的案例，“看而不说，道义何在”，有效的方式是参与讨论，表达自己的看法，促进彼此沟通的提高。

(四) 改善思维品质，提升思维质量

对教育案例进行研究，可以有效改善我们的思维品质，提升思维质量，推动实践进步。

[参 考 阅 读]

今天我们怎样思维^①

陈教授：

您好！

我曾经听您讲课，对您说的“人因思而变”印象深刻。在学校，我曾经组织班子成员召开过一次务虚的会议，很想让大家在自由的漫谈中发现一些有意义、有价值的想法。可是坐在一起，张口闭口的都是“生源差”、“硬件条件差”、“经费短缺”、“教师年龄老化”的问题，弄得谋发展 and 求创新的会

^① 陈大伟. 今天我们怎样思维——关于推进学校改革的通信 [J]. 校长, 2011 (11): 103-104.

成了诉苦、摆困难的会。

我承认，我们有这样、那样的困难，可是老是这样思考问题总是没有出路的。我意识到，要发展学校需要从改善思维方式入手。我很想做一些改变思维方式的工作，您觉得如何？如果可行，有什么好的建议？

× ×

× 校长：

您好！

我是很赞成做改善教师思维方式这样的工作的。

在一次教育论坛上，一位内地教师对来自香港、台湾、澳门等地的专家提出了这样的问题：“如果我们请你们给我们在场的教师说一句话，你们将会说什么？”对这个即兴的命题，台湾小学语文教育学会理事长赵镜中博士说：“丰富你的想象力，对教育要有想象力。”这对我触动最大。我想，赵博士是有所指的，指什么呢？我们很多教师一谈教育改革和教育创新，就说这条件不行，那条件不够，一切现状似乎都理所当然，与我无关。这样的方式已经妨碍和影响了教育的改革和发展。

对于教师的想象力，我以为，首先需要责任心和使命感，只有在责任心和使命感的驱动下，教师才可能发挥想象力。而有了责任感以后，又必须辅之以想象力。有了想象力，我们才可能创新，才可能改变。

不过，“人因思而变”可不是我的发明，我是因为在电视广告中看到“山因势而变，水因石而变，人因思而变”有所感动而宣传的。

怎样改善我们的思维？这里可以用这样一个案例来说。

在某课堂上，老师讲了一道“难而又难，弯子绕了又绕的题目”，问同学：没有听懂的举手。全班同学神情木然，没有一点回音，大都右手插进口袋，左手捏着笔在漫无目的地转。老师自语：好吧，大家懂了，往下讲。下面一道是没有什么弯子的熟题，老师讲完后又问同学：听懂的举手。全班同学还和先前一样没有应答，只有右手插进口袋，左手继续转笔的动作。老师又自言自语道，没有听懂我再讲一遍，于是又滔滔不绝讲了两遍。^①

对这个案例，我们可以先设想一下：如果你是老师，当你看到这则随笔

^① 赵奇一. 教学的高效来自课堂的和谐——由一则学生随笔想到的 [J]. 语文教学通讯：高中刊，2007（1）：12.

的时候，你怎么想？

我和一些老师讨论时，有的老师流露出被学生嘲笑后生出的愤怒，有的老师表现出“今天的学生就这样，书是越来越难教了”的无奈……

如果你是学生，你又会怎样想？

我把故事交给所教的师范院校的学生，同学们大多说：“老师不了解学生”、“老师不注意和学生沟通感情”、“老师的提问太随意了”……

我以为，无论是老师还是学生，表现出的都是一种推责于他人的思维，是一种听之任之、缺乏改进积极性和改进勇气的思维。我们可以把它看成一种“点状思维”。

为了改善思维，我们可以对这种现象进行研究，找出原因。比如，老师对学生的基础没有吃透，备课时备学生备得不透。找出了一种原因，知道这样做可能带来的问题，可以说这是一种“线性思维”。

但事件的产生常常不止一个原因，我们不能一叶障目，只见树木不见森林。我们需要发现其他的可能性。比如，没有把握学生的知识基础可能只是一个原因，没有把握学生的心理基础可能是另外一个原因：对中學生，老师问“没有听懂的同学请举手”，有谁愿意公开承认“我不懂，我的反应要慢一些”？而对老师的提问“听懂了的同学请举手”，又有谁愿意出这个风头表现自己？仔细想一想，出现这样的结果可以说是必然的。这使我们找到了另外一条“线”。我们还可以找出其他的“线”。比如，难道仅仅是老师的问题？学生没有意识到学习的责任，把课堂当成老师的事，缺乏为自己负责的意识是不是原因？出现这样的问题是不是和平常教学中忽视了培养学习责任有关？……更多的“线”构成了“面”，这样就有了“面的思维”。

研究问题的目的在于解决问题，分析原因是为了对症下药地想办法。要推动事物发展和改变，我们需要有从静态思维向动态思维的发展，有从过去、现在向未来的“面”的运动。比如，既然课前了解学生不够，以后我们就要多下了解学生的工夫，既吃透教学内容，又吃透眼前的学生。既然用提问的方式检查的效果不好，我们能不能改进检查的方式？比如，是不是可以把询问变成观察？把老师的再讲变成让学生独立练习和讲述？学生不愿意在课堂上真实地表达自己，怎么办？我们是不是应该营造一种安全的课堂氛围？是不是可以在学生参与时首先鼓励参与热情，不要只把眼睛盯在结论的对和错上？是不是可以把学生一时不懂不会的责任由教师自己担起来？

再比如，对于学生缺乏学习主人翁精神的表现，我们应该培养学生对自己的成长承担责任的意识，我们又该怎样培养学生的责任感？……

推动变化，“面”的运动构成了“体”，静态的“面的思维”的运动形成了“体的思维”。“体的思维”体现动态思维的特征，重在思考促进改变、引起改变的行动。

有了“体的思维”以后，我们又不能“眉毛胡子一把抓”，要学会抓住主要矛盾、抓住关键要素和核心环节，分出轻重缓急。在“体的思维”中，在核心要素和关键环节周围是与此相关的但重要性有差异的其他要素。也就是中心是重点，由中心向外，关联性减小，重要性降低。这种“体的思维”也就成了“球形思维”。

是不是可以用这个例子来让老师们作一些讨论呢？

愿你们学校开出灿烂的创新之花！

陈大伟

×年×月×日

四、案例推理和案例借鉴

【案例研习】

研究 [案例 2.11]，想一想，在实践中借鉴过什么样的教育案例，你是如何借鉴教育案例的。

案例 2.11

沿着数学发生的道路——我上《生活中的负数》^①

一、教学追求

2008年9月，我执教了四年级的《生活中的负数》。这次教学有这样一些设想和追求。

^① 案例提供：本书作者。

（一）从表达矢量的需要体会负数的产生

对于负数的产生和意义，南京大学哲学系郑毓信教授在2005年安徽黄山举行的“全国第七届深化小学数学教学改革观摩交流会”上说：“生活中存在两种不同性质的量：标量与矢量；而负数的引入则就是为了清楚地表明量的方向性；进而，又只有通过正负数的对照，我们才能准确地表明量的方向性。”负数的产生是基于表达矢量的需要，这是我由此得到的一种认识。如何在课堂教学中沿着数学发生的道路，让学生体会引进负数的必要性和负数的意义呢？我想可以从最简单的“前进”和“后退”入手。开课时，先从“我说左，你向右；我说前，你靠后；我让起立你坐下”游戏入手，让学生体会生活中有相反方向的运动。紧接着，让学生到讲台上“前进一步”、“后退一步”，以此引入相反方向的“数”和“量”，然后在此基础上讨论如何表达和记载这样的数和量，体会负数的意义。

（二）从生活实践中抽象数学，体会数学的方法和意义

学生学的数学来源于生活，但又要高于生活。这里的“高”一方面是指结果，它是指学生获得了超越具体现象的具有普遍意义的数学知识；另一方面是“高”的过程，它是指在此过程中，学生体会到了数学抽象的思想，以及数学简化与转化等数学的方法。具体到这一节课，我试图引导学生经历从“人的活动”到“图像表达”，从“粗糙图像”到“精致图像”，从“图像表达”到“符号表达”的抽象活动，并最终学会用多种方式（故事方式的、文字方式的、符号方式的、图像方式的）理解和表达负数的意义。

（三）让更多学生参与数学活动

教学质量和效率源于学生对相关学习内容的比较紧张的思维过程。如何让更多学生参与学习活动，让他们在学习活动中有质量地思考，这是我一直在思考的问题。2007年第17期的《人民教育》以“小组合作学习和解决问题的教学”为题发起了讨论，其中有一位美国教师教学“乘法”内容的课例，其内容特点和“生活中的负数”有很多相似的地方，我可以借鉴其中的思想和方法。通过这次案例借鉴的教学，我希望可以获得小组合作学习的新经验。

二、教学节录

(一) 开课引入

师：我知道同学们很喜欢玩游戏，不知道大家平常玩过“反向运动”的游戏没有？

生：玩过。

师：怎么玩？

生：你让我们向前，我们就向后；你让向左我们就向右；你让起立我们就坐下。

师：很好，我们来玩一玩。

(游戏过程略)

师：刚才在游戏中，我们用到了哪些反向的词？

(生说，师板书：“前”、“后”；“左”、“右”；“上”、“下”，“相反方向”)

(二) 引出和讨论负数

师：在生活中，向前和向后、向左和向右、向上和向下的运动都是方向相反的运动。现在我要请一位同学到黑板前继续游戏。

(一个学生上来，面向黑板左侧)

师：前进一步。

(生后退一步)

师：后退两步。

(生前进两步)

师：这和刚才大家一起做的游戏有什么区别？

生：多了“一步”和“两步”。

师：对，不仅有了相反方向的运动，而且有了数量。(师在“相反方向”后板书“的数量”)

现在不做反向运动的游戏了，老师让你前进，你就前进，让你后退就后退。你现在的位置在这里，这是没有运动时的点，这个点可以叫什么点？

生：原点。

师：对，原点。（在学生位置对应的黑板处打点，写“原点”）

师：现在，前进一步。

（生前进一步，师随学生运动在黑板上画箭头，在学生身体位置处停止，并在相应位置板书“前进一步”）

师：回到原点。

（生回到原点）

师：后退两步。

（生后退两步，师随学生运动在黑板上画箭头，在学生身体位置处停止，并在相应位置板书“后退两步”）

师：好。请这位同学下去，我现在要找两位同学上来，一位同学做运动，一位同学在黑板上表示出这种运动。

（学生A上来，面朝黑板左侧，师扶住身体，让他转向右侧）

师：（对学生B）你该怎么办？

生B：找到原点（在黑板上标点）。前进一步。后退一步。

（生A前进和后退，生B在黑板上表示箭头和位置，并写“前进一步”和“后退一步”）

师：（对学生B）老师想问你，你想让他从什么地方后退一步？

生B：从原点。

师：那你应该怎么办呢？

生A：应该先让他回到原点。

师：很好！大家注意，这里是从原点后退，原点很重要。重新来一次吧。

（生B重新指令，重新标点）

师：两位好朋友配合得很好！握握手，可以下去了。

这是两位同学随手画的，大家看一看是否美观？有什么建议？

生：不美观，最好用直尺画得好看一点。

师：对，我们可以用直尺画得准确一点。（师画一条直线）

师：我们这里的直尺不够长，画不了那么长。怎么办？

生：可以用一段来表示。

生：老师，我发现前进的一步要长一点，后退的一步要短一点。

师：这个发现很好。但在这里，我们要注意，它们都是“一步”。应该怎么表示？

生：一样长。

师：很好。生活中的前进和后退的长度可能不一样，但在用数学图形表示的时候，可以看成同样长的“一步”。现在，我找一位同学上来画得准确、好看一点。

（学生C上来，首先在直线上注了一个点，并写上“原点”）

师：真好！她知道首先要确定原点，然后从原点出发。（对学生C）你用多少厘米表示一步？

生C：20厘米（在直线上标出从原点前进一步和从原点后退一步的位置）。

师：（在相应位置标出“1”和“-1”）这里的“1”（原点右侧）是什么意思？

生：前进一步的位置。

师：这里的“-1”（原点左侧）呢？

生：后退一步的位置。

师：我们当然可以在这里写“前进一步”，也可以写“后退一步”。但有没有可能简化呢？有没有简化的表示方法呢？

生：可以写成加1和减1。

（师添加“+”和“-”）

师：在运算时，“+”是加号。除了加号，这个符号还可以叫什么符号？

生：正号。

师：“-”呢？

生：负号。

师：我请一个会读的同学上来说一说，读一读。

生：这是一个正号，读作“正一”；这是一个负号，读作“负一”。

师：注意，这个数读作“正一”，这个数读作“负一”。你再说一说，读一读。然后教大家说一说，读一读。

（以下略）

师：我们把带这种符号的数叫做负数（板书“负数”）。这里的“+1”和“-1”表示什么意义呢？

生：“+1”是前进一步，“-1”是后退一步。

生：方向是反的。

师：对于负数，你们还知道一些什么？

生：负数比“0”小。

师：真好，负数比“0”小。你知道“0”表示什么吗？

生D：表示原点。

生E：表示没有动。

师：没有动，是原点，大家说得很好。那从原点前进的数是什么数？

生：正数。

师：从原点后退的数呢？

生：负数。

师：这样，原点，也就是这里的“0”还有什么意义？

生：可以把正数和负数分开。

（三）找生活中的负数

师：在生活中还有很多出现负数的地方。现在要请大家一起找一找。

（师出示投影幻灯片一，见图6）

学习任务：小组合作找生活中的负数

四人一个小组，四人分工：

- 一位同学说一个生活中存在负数的故事。
- 一位同学想法用图形把这个负数表示出来。
- 一位同学写出这个数，读出这个数。
- 第四位同学说一说这个负数的意义。

图6

师：老师这里有一个例子（出示幻灯片二，见图7），大家可以照这种格式活动和记录。请注意，不要照抄老师的东西，每一位同学都要承担任务，一步一步地来。

（生分组活动，师巡回观察和指导）

（四）小组交流和展示

（两个小组展示，老师澄清、鼓励和支持，对重点知识强化，略）

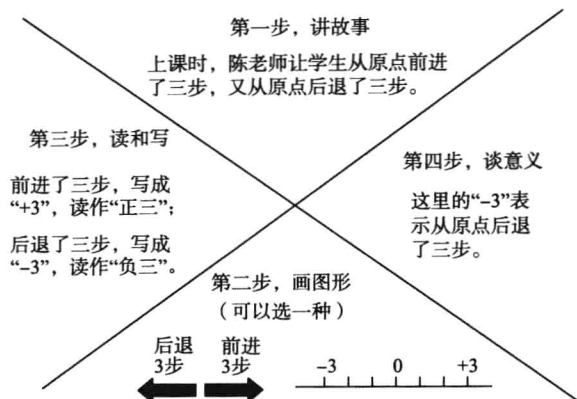


图 7

(五) 巩固与练习

师：刚才老师看大家大多讲的都是商场买东西、上楼和下楼的故事。老师在这里讲几个故事，请大家直接在本子上用正数或负数表示出来。请三位同学在黑板上写一写。

(师找生活中的例子，生写；在黑板上写的三个学生交流想法，读出这些数，并说明意义)

三、反思与改进设想

应该说，预先的教学追求在课堂上都有了很好的实践和实现。在借鉴美国教师小组合作学习的案例时，考虑到我们的学生第一次用这样的方式参与，于是采用了多媒体提供工作纸示例的方式。这更有效地节约了教学时间，并让学生很快进入了比较有序的小组合作学习，提高了合作学习的质量，也使学生从中体会到了如何进行小组合作学习。

教学是充满遗憾的艺术。抓住课堂上的主要问题进行自我反思，我觉得，这一节课的遗憾和改进主要有以下两个方面。

一是前进与后退的方向性问题。课前设计时，我就提醒过自己，站在黑板前的学生应该面向右侧，让向右成为前进方向，为后面的数轴学习奠定基础。但第一个学生上去后，我不知道当时自己在关注什么，把向左的方向写

成了“前进”。到想用正负符号表达时，才意识到这样处理会很麻烦。课堂上的改进是：再做一组练习，这一组练习交给一组学生，从客观效果看，由学生活动效果更好，但也使时间有所浪费，造成后面让学生发散思维，找生活中其他负数的例子时时间不够。课后获得的启示：教师课堂上既要学会分心，又要学会集中注意力，要把主要精力用来关注主要的对象和矛盾，还要修炼“慢慢教，想想啊”。

二是对学生的准备、了解不足。我这是借班上课，对“找生活中的负数”，提前一天我曾提醒学生们准备，但上课前缺乏对学生是否准备的询问，以至于小组找的大多都是“坐电梯进商场购物”。而商场中几乎没有“0楼”，这使得在讨论中多费了口舌。课中的临时调整是，弥补小组讨论内容过于单一的不足，增加了“巩固和练习”的环节，以使学生了解负数运用的广泛性和可能性。课后设想：当我们把负数定位于为表示有方向的量以后，学生对于运动大体只能想到人的运动、物体的运动，很难说到相反的变化的量。此外，针对类型单一的不足，下一次上课时可以让学生试着说一说。在视野没有打开的时候，教师应该举几个例子，以降低教学的坡度。

【研习提示】

毛泽东曾经说：“读书是学习，使用也是学习，而且是更重要的学习。”就一线教师而言，案例研习的主要目的在于借鉴，在于实践。对于教育案例，我们可以说是“信则有，不信则无；行则有，不行则无”的，感动不如心动，心动不如行动，不能“不看白不看，看了也白看；不学白不学，学了也白学”。

案例借鉴不同于案例套用。“所谓案例套用，就是指教师盲目地把曾经经历过的事件处理办法移植到当下。说盲目，是因为套用的教师一不分析当下情境的独特性，二不评估案例的特点。套用的最大依据就是‘似曾相识’。”^①教育教学情境复杂多样而变动不居，对于教育知识的难以套用性，苏霍姆林斯基曾经说：“（教育）这个过程的特点是，各种现象具有深刻的个体性：某一条教育真理，在第一种情况下是正确的，在第二种情况下是无用的，而在

^① 邓友超. 教师实践智慧及其养成 [M]. 北京：教育科学出版社，2007：107.

第三种情况下就是荒谬的了。”^① 因为不能套用，所以教师只能在研究中借鉴，在研究中形成自己的教育理想和教育方法，建构自己的教育案例库，然后把教室当成实验室进行行动研究，这是一个由“‘理解’、‘改造’、‘教学’、‘评价’和‘反思’五个环节组成”^②的过程。

（一）案例借鉴中的实验推论方法^③

讨论教师思维与教师实践智慧的养成，不能不涉及教师实践推论。芬斯特马赫等人是实践推论的坚定支持者。因为实践智慧是由感知和选择小前提的能力构成的，是在给定情境下选择规则的能力，其典型特征是行动者具有有效、即时评估新情境的能力。因此，在芬斯特马赫等人看来，实践智慧的认知的、问题解决的那一面正是通过实践三段论体现出来的。

至于什么是实践推论，先来看一个芬斯特马赫的例子：

作为教师，我想以学生尽可能学得多的方式教学；

良好的课堂管理可以产生学习收获；

直接教学被证明是管理课堂的方式；

我和我的学生同在一个课堂；

行动：我正在根据直接教学的原则组织课堂。

顺便说一句，实践推论在形式和目的上都类似于亚里士多德的实践三段论。不同之处在于，除了一个大前提、小前提和结论外，实践推论有多重小前提。而正是这些小前提影响了对行动的结论性表达。

芬斯特马赫指出，一个完整的实践推论包括五个成分：

——价值前提：描述行动者的目的或重要结果。既可以是宣称式的，也可以是命令式的。例子中的“作为教师，我想以学生尽可能学得多的方式教学”就是价值前提。由此可知，实践推论往往由表达某个目的开始。

① 苏霍姆林斯基. 给教师的建议 [M]. 杜殿坤, 译. 北京: 教育科学出版社, 1984: 452.

② 邓友超. 教师实践智慧及其养成 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2007: 103.

③ 参见: 邓友超. 教师实践智慧及其养成 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2007: 99-100.

——规定性前提：为行动提供理论原则或意义。例子中的“良好的课堂管理可以产生学习收获”就是规定性前提。

——经验前提：为行动提供证据或经验支持。例子中的“直接教学被证明是管理课堂的方式”就是一个经验前提。

——情境前提：澄清并承认作为行动情境的现实。例子中“我和我的学生同在一个课堂”就是情境前提。

——行动或行动意愿：这是实践推论的结论。例子中“行动：我正在根据直接教学的原则组织课堂”就是前面一系列推论所产生的行动。

实践推论的作用表现在六个方面：第一，考虑到研究中方法论是多元的，实践推论为理解研究与实践的关系提供了模式。第二，实践推论表明教师是带有目的的思考者，教学是一种需要很大努力和判断的行动。第三，实践推论为教师深思熟虑提供了方式。第四，实践推论可能是理解教师在决定干什么时如何思维的一种工具。第五，实践推论可能有助于教师找到自己行动的基础。第六，实践推论可能有助于教师运用可辩的理论和良好的研究来提升自己的教学能力。

（二）案例借鉴中的推理过程^①

研究发现，在不确定性情境下作决策时，专家更多地依赖过去的经验案例，而不是抽象的原则。基于案例的推理的基本依据就是，相似的问题有相似的解决办法。

在基于案例的推理中，有几个概念要解释一下。

——目标案例：就是当前面临的问题。

——源案例：记忆中的问题。

——案例库：由案例按照一定关系组成的集合。

——案例索引：案例库的构成关系。案例索引的目的是定位。“一个好的索引系统可以让人看到：某个过去的情境同当前的情境是相关联的。……良好的索引是迁移的关键。”

有研究者把基于案例的推理概括为“通过回忆来推理”。面对问题

^① 参见：邓友超. 教师实践智慧及其养成 [M]. 北京：教育科学出版社，2007：101-103.

时，首先是评估问题情境的各个特征，再从过去相似情境的经验中寻求记忆，在综合筛选、平衡的基础上，确定新问题的解决办法。当新办法或新经验让人感到满意后，它们就被当成是成功的知识，经过索引、编排储存到记忆中为将来所用。具体分解为五步：

步骤一：问题的表述与特征抽取。以一种规定的方式表述目标案例，抽取其特征属性及相关特征间的关系。

步骤二：案例的检索与匹配。从案例中检索出与目标案例相对应的类似案例。这一步又叫相似性检索，检索的效果取决于案例编目的好坏。案例编目越清楚，就越容易被提取和使用。常用的三种检索方法是：最近相邻法、归纳推理法、知识引导法。

步骤三：案例的调整与修改。从检索出的案例中找出相似性最高的案例（可能不止一个），根据约束规则对其进行调整、修改和评定，生成针对目标案例的实施方案。

步骤四：方案的评价。对新的求解方案与其实施的效果进行评价与检验。

步骤五：新案例的存储。对目标案例的求解形成新的案例，根据一定的策略要求将新案例加入到案例库中，扩充库存以备后用。图示如下：

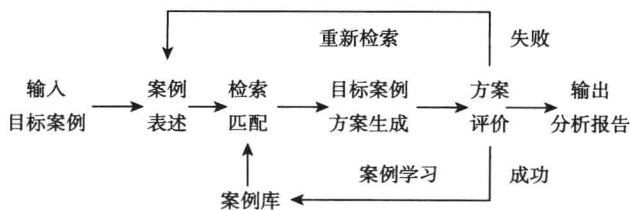


图8 基于案例的推理

【演练和运用建议】

1. 观看《死亡诗社》《放牛班的春天》《乡村女教师》《蒙娜丽莎的微笑》《生命因你而动听》《三傻大闹宝莱坞》等教育电影，选择其中一个教育主题，或用口述案例，或用文本案例，或用视频案例，或用数字案例的方式呈现给同伴，与同伴共同讨论从中获得的教育启示。

2. 回忆自己的学生经历，写一个让自己印象深刻的受教育故事，说一说

从中获得的怎样成为优秀教师的启示。

3. 教师思维是“在教师对课堂信息知觉加工的基础上,对课堂教学与学科教学内容精心计划、组织、决策、实施及反馈调节的过程,是教师解决课堂教学问题的重要认知能力”^①。试评价下面案例中老师的教学思维存在什么问题。

在小学一堂语文课上,教师带领小学生学习《小画家》一课。课文的主要内容是:冬天,下了厚厚的大雪。清晨,小鹿、小马、小鸡等小动物们都出来了,用自己的足或爪子在雪地上画图。教师问:“为什么青蛙和蛇没有出来?”一个学生回答:“老师,因为青蛙和蛇没有毛衣,怕冷,所以没有出来。”老师听了很不高兴,用非常严厉的口吻说:“不知道就不要乱说!”让学生坐下后,教师又问全班学生:“谁知道?谁能告诉大家正确答案。”教室里一片寂静,再也没有学生回答,无奈之下,老师说:“我来告诉你们,青蛙和蛇都是冷血动物,冬天需要冬眠,所以不可能出来。这个道理等你们上初中以后就明白了。”^②

① 张学民,林崇德,申继亮. 国外教师认知能力发展研究述评 [J]. 比较教育研究, 2004 (5): 3-4.

② 石中英. 知识转型与教育改革 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 372.

第三章 如何写作教育案例

【本章研习目标】

了解好的教育案例的标准，明白教育案例撰写的伦理规范，学习收集案例材料的基本方法，从专业成长的角度理解叙事性教育案例的结构，练习自述性案例和观察性案例的写作。

第一节 原创性教育案例写作的伦理和标准

【案例研习】

研究 [案例 3.1]，思考以下问题：

1. 说一说：你读这个案例的感受和心情如何？想一想：你身边是否也存在这样的学生？我们为什么没有写出这样的案例？

2. 回忆一次自己比较满意的案例写作，想一想在动笔之前做了哪些基础工作。

案例 3.1

吕海东的童年^①

一年级时，我说，狗咬吕洞宾不识好人心，吕海东咧开豁了牙的嘴巴，笑成一团，笑得眼睛也没了。他并不是觉得歇后语有多好笑，而是因为吕洞宾和他一样姓吕，好笑。更为好笑的是，这个姓吕的本家竟然被狗咬了，真是太好笑了。我被他的笑“传染”了，也笑。吕海东因此笑得越发不可收拾，笑声荡漾了几分钟才渐渐平息。对于我说这句歇后语的意图，自始至终他都没明白。

这就是吕海东。我们觉得没什么好笑的事，他可以笑上几分钟。除了爱笑，他还时常制造一些供大家笑的材料。他的眼睛很小，却会在写作文时说自己有一双明亮的大眼睛。做眼保健操时，他会“未成曲调先有情”，抢在音乐之前哼着旋律，手拼命揉着眼睛。大概是乐感不太好的缘故，他哼的调儿总与广播里的音乐旋律大相径庭，惹来一片笑声。这并不影响吕海东唱歌的热情，他常会为大家演唱自己的保留曲目《柳树姑娘》，风格颇似现在的歌星周杰伦。

考试在一年级的吕海东看来，也是可笑的。第一次语文考试，吕海东悠闲地坐着，面对满试卷的空格，不为所动。我催他快做，他茫然地睁着小眼睛，说：“我不知道怎样填。”卷子改好发放时，我发现他竟然连自己的姓名都写丢了一个字。“吕海！”我喊着。哄堂大笑。在笑声中，吕海东乐不可支地跑到前面拿卷子，至于自己离100分有多远，不在他考虑的范围之内。

经过几场考试的磨炼，吕海东已经明白卷子上的空格要想设法填满。第一学期期末考试，考场上，吕海东是举手次数最多的考生。“老师，这一题怎样做？”这就是吕海东的问题。他已经牢记我们的教导，不懂的就要问老师。监考老师强调，卷子不清楚才可以问老师，不会做的题目不可以问老师。安静了一会儿，吕海东又问：“老师，‘升起’的‘起’怎么写？”

渐渐地，吕海东学会考试了。他不会在卷子上留白，更不会问“这一题怎么做”之类的对于考试来说很好笑的问题。

^① 戴树琴. 吕海东的童年 [J]. 江苏教育, 2004 (8A): 50-51.

这是一场很普通的考试，二年级的单元测试。考试结束时，我让组长收卷子，整个教室井然有序。“老师，吕海东不交卷子！”一个孩子报告，宛如平静的湖面坠入一块石头，立即激起层层波浪。孩子们都围过去，毕竟，爱看热闹是我们的本性，孩子们也不例外，何况被围观的主角是吕海东，可能又有好笑的事要发生了，大家都在等待着。“吕海东，快交卷子！”我严肃地命令。考试是严肃的事情，我要给孩子们培养这样的意识。“我……我……还有一题。”吕海东很紧张。“快交！”“老师都让你交了！”围观的孩子们七嘴八舌。“我马上就做好！”吕海东说着，语气里带着乞求。“不行！”我很果断，顺手抓着卷子的一边，想收过来。然而，卷子的那一边被一双小手紧紧按着，怎么扯都扯不动。我想拨开他的手，出乎我的意料，就是那一双小手，此刻却有了巨大的能量，我无法拨开。“不！”一声近于声嘶力竭的呐喊。我震惊了，孩子们也震惊了，吕海东也震惊了，教室里有了顷刻的寂静。二年级的孩子还不会反抗老师，这一声“不”给了我和他们太多的惊讶。“嘿，还敢和老师争！”周围又是一片议论声。“老师，求求你，我马上就交。”吕海东的声音里带着哭腔。在强大的老师——我面前，在强大的围观者——同学面前，吕海东就像屠格涅夫笔下的老麻雀，卷子在他的眼里就像小麻雀一样重要。我心里最深处的弦被触动了，强硬的态度就像遇热的松香一样逐渐软化下来，抓住卷子的手慢慢地松开。吕海东腾出一只手来，哆哆嗦嗦地写着，也许是因为紧张，也许是因为恐惧，他的笔尖划破了卷子。

改卷子时，我在他填的答案下画了一条横线，我想到了他慌张的眼神，声嘶力竭的呐喊，带着哭腔的乞求，没有扣分。我突然意识到，吕海东已经很久没唱《柳树姑娘》了，做眼保健操时，那不和谐的旋律也很久没有听到了。

吕海东的童年结束了。童年，是在明白考试的重要性时结束的。

丰子恺先生在女儿阿宝告别童年时，写下了《送阿宝出黄金时代》，为父的复杂心情渗透在每个文字里。少年时，读这篇文章，我是以阿宝的视角，去感受父爱的浓厚。而今，重读此文，我找到与子恺先生同样的感觉。在送吕海东出黄金时代时，我的心情像子恺先生一样，无法用简单的词语概括。

【研习提示】

一、“慈心生出慧眼来”

可以说，每一个教育工作者都遇到过“吕海东”这样的学生，每一个人都经历了这种“无法用简单的词语概括”的成长过程。在这个过程中，我们得到了什么？又失去了什么？对于这样的变化，我们该怎么评价？由自然的人变为社会的人，在习得社会规范的同时，是否意味着人类本性中那些至纯至善的成分就不能保留下来了？

这个案例提出了这样一些值得深思的话题，促使我们反省：在促进学生成长的过程中，我们是否失去了某些美好的、值得珍视的东西？在促进成长的过程中，我们如何去尊重童年，保卫童年？……对这样的问题，作者自己没有解答，我们的很多解答可能也只是停留在理想的层面，这可能让人有些沉重。但案例写作本身预示着希望，它表明有一些教师已经在自觉思考与探索这样的问题。

一方面我们的伤感、隐忧和希望由这个案例触动，另一方面我们又可以提出这样的问题：这样的案例为什么不是我写出来的？

俄国大文豪托尔斯泰认为：“一个人只有在他每次蘸墨水时都在墨水瓶里留下自己的血肉，才应该进行写作。”他给自己制定了这样几条规矩：“任何一篇文章的目的都是有益的；文章的内容必须是高尚的；不墨守成规；文章草稿写成后，要重写几遍，从中除去一切多余的东西。”^①要成为一个优秀的教育案例写作者，写出有意义的教育案例来，必须首先确立以人为本的写作思想。写作的目的应该出于对人的关心，出于改变人的处境和命运的动机，出于致力使人拥有更加幸福的生活的目标。只要真正把人的处境和困难看在眼里，有比较强烈的现实关怀，用慈心生出慧眼来，我们就会对人周围的一切敏感，就会有不尽的研究问题，从而将眼前的教育对象融入自己的生命意义之中，当成一种生命责任。这种责任既包括对他人的慈爱和关怀，也包括对自己生命的超越和创新。

^① 转引自：李文. 莫学“将军”掉了枪 [EB/OL]. [2011-12-17]. http://www.cass.net.cn/show_news.asp?ID=282170.

二、案例写作的真实性要求

案例是对某种具体情景的记录，是对教育生活中真实发生的实践情景的描述。案例写作的真实性要求强调：教育案例所提供的教育教学事件不能是虚构的故事，而应该是来自教育教学实践，同时，事例的经过与结果应该如实反映事实的本来面目。

强调案例的真实性要求，首先在于案例是用于研究的题材。如果案例本身不真，由案例得出来的认识和观点就失去了真实的基础。其次，由案例研究所获得的案例知识将成为理解类似教育实践情境的知识背景，其方法和手段有可能迁移运用到类似的教育实践情境中，一个虚假的案例可能对后续的实践产生不利影响。

三、案例作品对当事者的保护

基于尊重和保护案例中的当事者，罗伯特·K·殷有如下建议^①：

为保护被研究者，你有责任以关怀的态度和敏锐的感觉来从事案例研究——这远远超出了本书所涉及的研究设计和其他技术因素。你需要特别注意的事情包括：

知会所有可能参与你的案例研究的人，并获得他们的**同意**。让他们知道你的案例研究的相关情况，并正式地邀请他们自愿地参与你的研究。

保护那些参与到研究中的人免受伤害，避免研究中有任何**欺瞒**行为。

保护参与者的**隐私和秘密**。不让他们因为参与了研究，而在无意中被置于不愉快的境地，如要求其接受请求，并登记在册，以备参与你或其他研究者将来的研究。

保护**极易受到伤害的群体**，（对于极易受到伤害的群体——引者加）需要做好特别的防护工作（例如，涉及儿童参与的研究）。

^① 罗伯特·K·殷. 案例研究：设计与方法 [M]. 周海涛, 李永贤, 李虔, 译. 重庆: 重庆大学出版社, 2010: 82-83.

在教育案例中保护参与者，要特别注意保护案例中未成年人的个人隐私、智力成果和荣誉权。《中华人民共和国未成年人保护法》有这样的规定：“任何组织或者个人不得披露未成年人的个人隐私。”“国家依法保护未成年人的智力成果或荣誉权不受侵犯。”

从实际的情形看，保护案例的参与者也就是保护自己。基于保护参与者和保护自己的目的，案例可以采用掩饰处理的方法，即可以对相关单位名称和人物姓名进行掩饰，并注明：“相关单位名称及个人姓名都已经过掩饰，已非本名。”

四、好案例的标准

美国一些学者通过调查，提出了好案例的下列标准：^①

一个好的案例应该讲述一个故事。像所有好故事的标准一样，一个好的教育案例必须有有趣的情节。要能把事件发生的时间、地点、人物等按照一定的结构展示出来，当然在这其中，对事件的叙述和评点也是必要的组成部分。

一个好的案例要把注意力集中在一个中心论题上。要突出一个主题，如果是多个主题的话，叙述就会显得杂乱无章，难以把握住事件发生的主线。

一个好的案例描述的是现实生活场景。应该反映的是近5年发生的事情，因为这样的案例读者更愿意接触。

一个好的案例可以使读者有身临其境的感觉，并对案例所涉及的人产生移情作用。

一个好的案例应该包括从案例所反映的对象那里引述的材料。例如，反映某个学校或某个班级的案例，可引述一些口头的或书面的、正式的或非正式的材料，以增强案例的真实感。

一个好的案例需要针对面临的疑难问题提出解决办法。

一个好的案例需要有对已经作出的解决问题的决策的评价。也就是

^① 参见：郑金洲. 教师如何做研究 [M]. 上海：华东师范大学出版社，2005：162-163.

说，一个好的案例不仅要提出问题及问题解决的方法，而且也要有对这种解决问题方法的评价，以便为新的决策提供参考点。

一个好的案例要有一个从开始到结束的完整情节，包括要有一些戏剧性的冲突。

一个好的案例的叙述要具体、特殊，也就是案例不应是对事物大体如何的笼统描述，也不应是对事物所具有的总体性特征所作的抽象化、概括化的说明。

一个好的案例要把事件置于一个时空框架之下，也就是要说明事件发生的时间、地点等。

一个好的案例要能反映教师工作的复杂性，揭示出人物的内心世界，如态度、动机、需要等。

第二节 自述性教育案例的叙写

【案例研习】

研究 [案例 3.2]，思考以下问题：

1. 在作者的案例中，叙事的对象是什么？教育案例写作的素材从何而来？
2. 在叙事的过程中，作者的教育经验有了哪些改变？是如何改变的？

案例 3.2

让我慢慢地靠近你^①

李湘红

十年前的九月，我新接手了四年级的一个班，这是个全校出了名的“乱

^① 转引自：李学农. 班级管理 [M]. 北京：高等教育出版社，2004：250-253.

班”（纪律差），学生“胆大”、“不怕人”。前任班主任提醒我：对这个班学生不能客气，不能有笑脸；作为青年教师，一定要有个老师样，得“厉害”点，要不没有“威信”。

接班后，我用不苟言笑、严厉有加来维护着“师道尊严”，竭尽所能地在学生面前树立自己的“威严”。在我的“威严”的“震慑”下，孩子们对我毕恭毕敬。上课时，一个个坐得笔直，没有人敢说话，他们的眼神不再淘气，眼里流露出的是顺从，是紧张，还有一点畏惧。

正在我暗自为自己在学生中的“绝对权威”而得意时，发生了这样一件事。一个下雨天，体育老师组织学生在教室里做“猜猜他（她）是谁？”的游戏，快下课时，我提前到教室的后门口等下课，正好看见我班的孙××（是个听话、懂事的女孩子）几步跨上了讲台，双手往后一背，抬起头，瞪着眼睛注视着全班，环视了一周后，从背后抽出了右手，板起面孔对大家说：“快坐好！看谁的眼睛东张西望的！我数三下，坐不好的，小心这巴掌！”她清脆地数着：“一——二——”刚才还手舞足蹈的孩子竟然一下子安静了下来。“三”字刚落，孙××的巴掌就“啪”的一声，重重地拍在了第二排一个男孩子的桌上。原来这个男孩子的手还在抽屉里摸东西，他被这“啪”的一声吓了一跳，条件反射似的抽出了手，坐直了身子。孙××给大家鞠了个躬说：“谢谢大家！大家猜猜我演的是谁？”她的话音刚落，全班竟异口同声地喊：“班主任，李老师！”此时，站在后门口目睹了这一幕的我羞愧极了：这就是我？在孩子们的印象里的我，竟是这样一个凶巴巴地拍打桌子的形象！……孩子们的喊声像重锤一样敲打在我的心上：这难道就是我自鸣得意的“威信”吗？这样的“威信”使我和学生离得太远太远……老师的一言一行留给学生的印象是多么深刻呀！

我要重塑我的形象，我要用我的真诚去叩开学生的心扉，我要与我的学生离得近点，再近点……教师“威信”的建立究竟靠的是什么呢？是靠老师凌驾于学生之上的特权和大声训斥呢？还是靠老师用居高临下的心理优势来迫使听话、顺从呢？不，靠的是教师的以身立教，靠的是教师的平等与尊重；需要的是师生之间敞开心扉的交流、理解与信赖。

第二天的班会上，我鼓足了勇气，真诚地请学生们用纸条给老师写几句心里话，以不记名的方式给我提几点希望。学生们在愣了好一会儿后才开始动笔写，孩子们给我提了十多条建议，如，“老师你能不能给我们多一点表

扬?”“老师，你的笑很美，我们多么希望你能多笑一笑。”“老师，下课能和我们玩吗?”“老师，能不当着全班同学的面批评我吗?”“老师，您总是不‘笑’，是不是有什么不开心的事?”“老师，请不要大声训斥我们好吗?”……看到孩子们的字条，我仿佛看到了孩子们那一双双期待的眼睛。我的心灵受到了极大的震动：孩子们多么希望得到老师的爱，多么渴望老师的尊重、理解、信任和激励啊！透过这一张张字条，我看到的是一颗颗真诚的心，感受到的是学生对我的期待和信任，更感到了一种义不容辞的责任。我想：面对这么纯真可爱的学生，我没有理由去吝嗇自己的爱，我要用“爱”去靠近我的学生。

苏霍姆林斯基曾说过：“要以人对人的方式对待孩子，要善于发现他心中能响应我们号召的那一隅。”作为老师，要关心、爱护每一个学生，要理解、尊重、宽容每一个学生。只有这样，才能唤起学生与自己情感上的沟通、思想上的共鸣，才能在学生心目中树立“威信”。学生们的“字条”促使我审视自己、完善自己的同时，也启发我用“字条”去与学生交流、沟通。从此，“字条”成了我与孩子们交流的“秘密武器”。在面对课堂上不守纪律、做小动作、思想开小差的学生时，我不再板着脸训斥，拍着桌子吆喝，而是换一种方式与学生交流，善意地提醒学生改正缺点。在上课前，我为他们精心准备好“字条提示语”，如，针对上课讲话、不听讲的学生，就在条子上写：“你怎么了？老师期待着你的参与呢！”对上课做小动作、不举手发言的学生就在条子上写着：“你只要肯努力，一定能行！快快行动，我们都看着你呢！”……在上课时，我会根据不同学生的具体情况，抽出一张“字条提示语”悄悄地放在他的桌上。班上有一个总是管不住自己的小调皮，有一次在学期结束放假前悄悄告诉我：“老师，这学期有了‘字条提示语’真好。当我上课管不住自己时，提示语能让我悄悄地改正，省得总被‘点名’批评。”随着“提示语”的使用，班上的孩子越来越守纪律，谁也不愿意总是收到“提示语”，课堂上的气氛也更加和谐了。这一张张“字条提示语”好比是孩子们的（尤其是犯错误孩子）的保护伞，给了孩子们自我纠错的机会，使孩子们的自尊心得到了保护，更让孩子们充分地感受到了老师的宽容、理解、信任。

古人云：“亲其师，信其道。”只有取得了孩子的信任、理解，才能树立起自己的“威信”。学生给我写字条，我给學生写字条。这一张张的“字条”拉近了我与学生心灵的距离。这一张张的“字条”传递给学生的是老师的关怀，是老师点点滴滴的爱。在不知不觉中，我和学生们已成了无话不谈的朋

友；在不知不觉中，我们互相鼓舞着、激励着；在不知不觉中我已走近了他们……

【研习提示】

在第一章第二节案例类型中，我们曾经指出，事实上，只要是有意义、有价值的教育故事或教育实践，均可成为教育案例的素材和题材。教育事件、教学事件、学校管理事件、个人成长经历、教育科研实践、教育守法和违法事件、和家长沟通的事件，等等，只要这些事件能够引起相关讨论，或能提供教育启示，均可成为教育案例的素材。在这里，我们将讨论以自身实践和以他人实践为对象的教育案例写作，[案例 3.2] 就是以自身教育实践作为叙事对象的教育案例。

一、自述性教育案例的题材

以自身教育实践作为案例题材就是叙事者把自己的教育经历和教育实践作为叙事对象。叙事者自身是故事中的实践者，是故事中的主角；叙事者追求以叙事的方式呈现、反思并改进自身的日常教育生活。

（一）叙说自己的成功

我们是主张教师瞪大眼睛寻找自己教育成功的。一方面，教育的对象是人，人生的唯一性和生命的不可逆转性使教师承受着更大的道德压力。如果一位教师不能经常在自己的日常教育生活中体会到成就和成功，经常沉缅于“我今天又没有教好，真对不起学生”的道德内疚中，教师就会慢慢失去教学的勇气和信心。教师是需要教学勇气和教学信心的，帕克·帕尔默在《教学勇气——漫步教师心灵》中有这样的观点：“真正好的教学不能降低到技术层面，真正好的教学来自于教师的自身认同与自身完整。”^① 另一方面，教育实践的改善和教育科学的繁荣都需要广大一线教师的成功案例和经验，教师应

^① 帕克·帕尔默. 教学勇气——漫步教师心灵 [M]. 吴国珍, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2005: 10.

该主动地总结和传播自己的成功经验。孟子说：“穷则独善其身，达则兼善天下。”墨子曾经有一个著名的诘问：“籍设而天下不知耕，教人耕与不教人耕而独耕者，其功孰多？”好东西是应该贡献出来大家分享的，把好东西贡献出来让更多人受益，这是教师职业的一种应有品质。墨子是不同意“信而好古，述而不作”的，他主张“述而且作”，他认为：“吾以为古之善者则述之，今之善者则作之，欲善之益多也。”也就是既要继承古代文化中善的东西，又要创造新的东西，使好东西不断增多。不仅要记述，而且要主动传播——“行说人”，因为“不强说人，人莫之知也”，“行说人者，其功善亦多。何故不行说人也？”（《墨子·公孟》）

（二）书写自己的失败

案例 3.3

“老师，你把我的名字叫错了”^①

我初当班主任，在点名时碰到一个叫张海昶的同学，“昶”字我不认识。于是，我按原计划跳过他的名字，最后问：“有谁的名字没有点到吗？”这位学生告诉我他的名字叫“张海永”。

我上公开课，请“张海永”起来回答问题，谁知道这个学生却说：“老师，我不叫张海永，我的名字是张海昶，地球人都知道。”说完后还来了个经典的赵本山动作。

以后，张海昶上课不敢看黑板，更不敢正眼和我对视。我也进一步远离了这个在我看来平时拘谨、文静，却是满肚子坏水和心眼的“筛子人”。初中毕业后，全班就只有张海昶失学了。

若干年以后，班上同学来对我说：“你之前的三位班主任。点名时都要把张海昶的名字给落下，最后问谁的名字没有点到。我们发现，那些老师都是故意的，他们根本不认识这个昶字。知道你来，我们便和张海昶商量，如果你也这样，就要他故意出出你的丑，治治你们这些教师不该有的虚伪。这场

^① 参见：叶兴建。“老师，你把我的名字叫错了”[J]. 教育文汇，2004（2）：63-64. 此处为故事梗概。

戏给张海昶造成了巨大的心理负担。其实，张海昶生性怯弱，不同意这样做，在我们全体同学的威逼下，他才勉强答应的……”“现在张海昶他已经去世了，就在两个月前。”“临死时他身上还揣着一本自学考试的书，就差一门，他就可以拿到大专文凭了”……

我们可以把[案例3.3]看成是一个书写失败的自我教育实践的案例，它用振聋发聩的方式提醒我们：教师不能自以为是，不能用偏见去对待曾经为难自己的学生；对于学生的言行需要调查研究；教师要做好第一次和学生见面的准备……

人往往倾向于保护和美化自己，这使得我们在叙事时比较多地选择“过五关斩六将”的经历，很少愿意公开提及“走麦城”、“丢荆州”的教训。正视自己的主要障碍来自羞于承认自己的不足、无知、不道德和错误。

其实，没有谁从来有知，也没有谁永远不犯错误。尝试，失败，再尝试，再失败，却更好地失败，这就是人生的真实写照。傅雷在翻译《约翰·克利斯朵夫》的前言中说：“真正的光明绝不是永远没有黑暗的时候，只是永不被黑暗掩蔽罢了。真正的英雄绝不是永远没有卑下的情操，只是永不被卑下的情操所屈服罢了。所以在你要战胜外来的敌人以前，先得战胜你内在的敌人；你不必害怕沉沦堕落，只要你能不断地自拔与更新。”真正能促进人成长和进步的，是发现自己的问题并解决这些问题。问题是我们的朋友，解决好自己教学中的一个问题，就获得了一点进步。跳不出自我粉饰和美化的局限，要想通过叙事研究促进成长进步，可能就会成为一句空话。

与“无意义的成功”比较，“有价值的失败”更能让人进步。对于生活的自我揭短，西哲曾有这样的说法：“若要到达不曾拥有的快乐，就得走一条令你不快的路。若要到达尚不具备的有知，就得走一条无知无识的路。若要到达不曾拥有的富有，就得走一条一无所有的路。若要成为不同于现在的你的你，就得走一条不是现在的你的路。”这是咀嚼失败对自己成长的意义。

有人曾问过爱迪生，他发明电灯，经历了1600多次的失败，怎么能坚持不断试下去的？爱迪生这样回答说，这1600多次的试验，不是失败，而是证明了1600多种方案行不通，这也是一种成功，没有这些，最后是发明不出电灯的。这就是研究中证伪的意义，证伪本身就是一种成功。书写和公开自己的失败案例，有利于他人从失败中得到教训，转而寻找另外的成功道路。可

以说，与公开自己的成功比较，公开失败经历更显出一种伟大。

（三）书写自己的困惑和问题

这是一位成都学院师范学生的见习日记：

见习之中，我上了六年级的一篇名叫《阳光皮肤》的课。课文只需一个课时，但是我没有把握好时间，所以在他们的自习课上我又继续讲课文。当课文讲完时，我问了问：“同学们有没有什么问题？没问题的话大家就自己做作业吧。”这时，一个同学问我：“为什么南非人的皮肤是黑色的呢？”我立刻将这个问题归于生物类，可是我的生物知识几乎就是一片空白。于是，我对他说：“很抱歉，这个问题我无法给你答案，因为我也不知道为什么。这个问题是属于生物类的，以后你学生物了就会知道的。”我不知道这样的回答好不好，一时间也想不到更好的方法，所以就这么很直白地说了。今后，遇到类似的问题怎样处理才比较完善呢？

这是教学实践中有了困惑和问题，写出来希望得到帮助的案例。对于实践中的困惑和问题，可以公开求助，也可以记下来成为研究的问题，以备自己研究。写出自己的困惑体现了一种反思精神，表现出了一种改进的意识和积极性，如果能够得到帮助，将实现实践反思、同伴互助和专业引领的教师专业发展的有机统一。

对这位同学的问题进行分析，我们可以向他提出这样一些建议。

首先，教师备课要仔细一些。这一篇《阳光皮肤》，课文内容涉及了肤色，题目又有“阳光”和“皮肤”的文字，既然要让学生提问，就应该想到学生可能提出这样的问题，教师不能不预先有所准备。其次，课堂上能够坦白承认自己无知这是值得肯定的，但把问题向后推不是最好的方法。因为学生提出了问题，教师用一种推脱的方式应对，这可能使学生失去提问的积极性。案例中的处理方式，可能带来这样的结果：如果学生觉得自己的提问让教师为难了，关系好的，他会想以后不要提这样的问题让教师为难；如果关系不好，他有可能会再找其他刁钻古怪的问题为难教师。

如何处理呢？我以为，就算自己不知道，教师也可以采取一些更积极的处理方式。比如，问一问有没有同学知道的；请同学自己先想一想，或者先猜一猜；先肯定学生敢于和善于提出问题，再承认自己一时不知道，然后建

议学生借助网络等方式探究，并承诺将研究这个问题。如果承诺下课后自己要研究，下课后就一定要去研究，并向学生作出交代。这些处理方法，都可以把这一事件，变成一次教师自我丰富和自我发展的机会。

二、自我叙事的内容和结构

英国结构主义学者特伦斯·霍克斯说：“事物的真正本质不在于事物本身，而在于我们在各种事物之间构造，然后又在于他们之间感觉到的那种关系。”^①叙事的过程一是对相关因素和要素结构化表达的过程，二是发现和表达某种教育关系的过程。

在[案例3.2]中，我们可以看出这样的结构：从他人那里获得班级管理的间接经验——“对学生不能有笑脸”；用这样的经验管理学生——“我不苟言笑、严厉有加”；获得似乎满意的效果——“学生一个个坐得笔直”；他人的经验转化为我自己的经验——“我感到得意”；新的事实——“猜猜他（她）是谁”的游戏活动；反思原来的经验——“孩子们的喊声像重锤一样敲打在我的心上”；改变的开始——“以不记名的方式给我提几点希望”；新的目标——我要用“爱”去靠近我的学生；新的行动；新的师生关系，新的教育效果；自己从中获得的经验——“只有取得了孩子的信任、理解，才能树立起自己的‘威信’”。

教师专业成长的过程是实践反思的过程，这个故事展现了教师专业成长的过程，“原来我是怎样想的，怎样做的”、“经历了怎样的事件，我又是怎样想的”、“我是如何把新的想法变成新的行动的”、“新的行动带来了什么样的效果”、“我从中获得了什么样的启示”……围绕这些内容，循着这样的线索和结构，教育叙事提供了教师如何专业成长的生动案例。

（一）在叙事中表达经验的获得

杜威曾经说：“一个孩子仅仅把手指伸进火焰，这还不是经验；当这个行动和他遭受到的疼痛联系起来的时候，这才是经验。从此以后，他知道手指

^① 转引自：刘良华. 论教育“叙事研究”[J]. 现代教育论丛, 2002(4): 54.

伸进火焰意味着烫伤。”^①也就是说，仅有行动和行动获得的结果不是经验，在此基础上建立了行动和行动结果的联系（由此知道手伸进火里，手会被火烫伤），并因此指导未来的行动（以后不再把手伸进火里，以避免烫伤）才称得上经验。在这里，经验意味着经历事件和建立联系。经历事件是基础和前提，但有经历并不意味着有经验，要获得经验还必须建立起经历中的行动和结果的联系，它需要认识事件中的“行动”和“结果”的关系。

建立联系的目的是为了从经历中学习。杜威进一步说：“常言道：‘从经验中学习’，就是在我们对事物有所作为和我们所享受的快乐或所受的痛苦这一结果之间，建立前前后后的连接。”^②“前前后后”在这里应该有两个方面的含义：一个含义是要认识事件的前因后果以及发展变化，建立联系的时候不能孤立地一叶障目；另外一个含义是经验的时候“既要回顾，又要展望”，在经验的时候要回顾过去的经历和结果，并在它们之间建立联系，同时要将这种联系用于指导未来的行动。从本质上讲，经验的过程是策划和规划未来行动的过程——也就是要在经验的过程中有所改变和进步。

经验是建立一种联系。把这样的理解用在以自我实践为题材的叙写中，叙事者表达的就不是仅仅经历，而应该是一种经验。也就是除了经历的故事外，应该有自己的发现。这种发现是叙事者由此获得的知识、技能，和由此带来的情感、态度等方面的变化。如果叙事只有故事中的情境、行动和行动结果的描述，没有情境与行动、行动与行动结果的关系结构和联结的认识和表达，没有对未来行为的启示，就不能算获得了经验。

叙事是对事件的一种述说，“述说述说”，应该有“述”有“说”，最好先“述”后“说”。“述”的是情境、困惑、行动、行动结果，“说”的是这之间的关系和联结，以及对这些关系、联结的理解。“人类生活经验中的许多含义确实会被一些习以为常的理论和表达方式遮蔽，教育经验的意义也同样如此。”^③一般来说，对获得经验的表述是：“从这件事情中，我意识到……”、“经过这件事，我明白了……”、“以后如果遇到类似的事件，我会……”。意识到的，明白了的，就是从事件中获得的经验。

^{①②} 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 153; 154.

^③ 转引自: 周勇. 教育叙事研究的理论追求——华东师范大学丁钢教授访谈 [J]. 教育发展研究, 2004 (9): 58.

（二）在叙事中表达经验的改造

经验是重要的，但经验需要反思。因为没有经过反思的经验可能是狭隘的、肤浅的、错误的，可能对未来实践缺乏指导价值。

经验和反思有什么不同呢？我以为，经验的对象是行动和行动的动机、结果，经验的目的在于认识其间的联系，发现其中的关系，获得初步的经验。反思的对象是经验，“反思要对经验进行批判性的、多种的、公开的考查：将我们的经验与他人的经验联系起来，构建一种过去、现在、未来的经验都联系起来的网络。反思退后一步从其他联系与方案的角度来考查过去的经验。它是对所采取的行为的重新构建；它是对得到的意义的重新考查。‘思维’，杜威说‘是改造经验的方法’；它是对经验予以反思的方法；它是人类独有的活动，是我们进一步采取行动唯一可以依靠的指导。”^① 反思的目的在于改造经验，从中获得相对正确而有指导意义的经验。“只有在思维过程中获得的知识，而不是偶然得到的知识，才能具有逻辑的使用价值。”^② 在“反思之思”中，经验者需要对经验的依据、经验的过程、经验的结论进行深入的、持续的、批判性的审视，超越原有经验可能的狭隘、浮浅和错误，完成经验的改造，获得相对更合理、更有效的经验。

同样以“手伸进火里，手被烫伤”的案例为例：为什么被“烫伤”呢？我们可能观察到火是“明亮”的，由此可能得出“明亮”的东西会使我们“烫伤”的经验。但这个经验是错误的，经不起推敲和反思。也就是说，经验是重要的，但有可能错误，这就需要反思。比如，对“明亮的东西烫伤手”的经验结论进行反思，我们可能发现，在大型演唱会上，热情的歌迷挥舞荧光棒，但没有被烫伤；用手接触刚加满开水的茶杯，它们不明亮但同样会把手烫伤。这时，如果我们从他人口中、从书本上又得到了“高温会烫伤人的皮肤”的信息……反思、比较的结果，可能使我们知道是高的温度（而不是“明亮”）烫伤了手。由此，我们不仅不能把手伸进火里，而且要避免接触一切高温的东西。扩展开来，手是这样，身体的其他部分也可能这样。通过反

^① 转引自：小威廉姆 E. 多尔. 后现代课程观 [M]. 王红宇, 译. 北京: 教育科学出版社, 2000: 202.

^② 杜威. 我们怎样思维; 经验与教育 [M]. 姜文闵, 译. 北京: 人民教育出版社, 1991: 53.

思，我们获得了超出“手”和“火”的更加具有普适意义的经验和智慧。

在教育实践过程中，教师不仅会有所行动，而且必然有支撑行动的价值观念、情感态度在实践中潜在地发挥作用。要实现真正的反思，在案例写作时就需要直抵内心深处，同这些缄默地存在于内心深处的信念、价值观和心智模式进行对话。因此，叙事者不仅要回顾和描述自己的行为，更重要的是要描述自己是怎样想的，为什么这样选择，在整个教育事件中，自己的情感、价值观念、对教育的看法的基础是什么，经历了怎样的变化。在这个过程中，教师要学会倾听自己内心深处的声音，学会观察和审视自己是怎样思考和进行教学决策的，并对它们进行合理性解释和修正。

有的教师会说：“我在课堂上哪里有那么多想法，我的行动是‘未假思索的’，是即时的。”我们不排除在课堂上需要“未假思索的”实践性智慧。但是也要看到，正是仅仅凭借经验和感觉去教学，才使许多教师的专业发展陷入了“高原状态”，它也使很多具有创生意义的课堂情境没有得到应有的关注，课堂失去了相应的活力与生机。要求叙事者说出自己是怎么思考的，也许可以帮助教师从课堂中匆匆的事务性劳作中抽身，用更多时间思考教学（而不只是一味行动），从而增加课堂教学的理性成分。

在叙事研究中，对于反思和改造已有的经验，常常可以看到这样的表述：“过去我以为，现在我知道……”、“在这件事情中，我重新思考了……，对……我有了这样的新的认识”、“阅读……使我明白了……”。这种夹叙夹议、先叙后议的方式都是通过教育案例写作来反思教育经验的有效方式。

案例 3.4

《我喜欢》教学节录与反思^①

[片段和反思一]

师：今天学什么课文你们知道吗？

生：《我喜欢》。

师：喜欢不喜欢？

^① 案例提供：本书作者。

生：喜欢。

师：喜欢不喜欢陈老师？

反思：这里的提问显得很随意。当时就想学习的内容是“我喜欢”，可以顺带寒暄。但后来想一想，这样的提问没有任何价值，而且可能产生副作用：这里有谁能说不喜欢呢？这不是逼着学生说违心的话，说假话吗？

生：喜欢。

师：喜不喜欢上这节课呢？

生：喜欢。

师：我看有的同学答得有点勉强，下面我们学习《我喜欢》。

反思：这一回合的提问更是存在问题，如果学生都说喜欢，就可能不是真话。如果有学生说不喜欢，你是不是就不上了？学生回答以后又多了一句“我看有的同学答得有点勉强”，这一句更是搞得自己下不了台，使接下来的“下面我们学习《我喜欢》”既干瘪又强制。到了这一步，换成“我希望学完一节课后，你能真诚地说‘我喜欢这节课’”可能会好一些。

[片段和反思二]

师：今天（2009年10月20日）凌晨，平武和北川又发生了一次地震。早上起来，在读《我喜欢》的时候，我就想起了去年地震期间写的一篇博客。大家可以看一看。

（出示博文《活着的可能性》）

上午收到一条短信：“近期生活状况：震不死人晃死人，晃不死人吓死人，吓不死人困死人，困不死人累死人，累不死人跑死人！——与所有战斗在抗震一线的朋友们共勉。”怎么回呢？……想了很久，最后回的是“只要活着，可能性就多于死人”。

死是什么，死的本质就是消除生命的一切可能性。活是什么，活意味着生命还存在可能性。

这里的可能包括对“震”、“晃”、“困”的感受，对“死”的恐惧——“吓”，对生命活动“累”、“跑”的体验……死了，这些都消解了。活着，这些可能都被我们经历，被我们感受，被我们记忆，被我们创造……

这里的可能不仅仅是荣耀、快乐、幸福和舒适，也包括苦难、艰难、

伤心、失望……它们一同发芽、生长、生根，使生命之树枝繁叶茂，生命之花多姿多彩。

生命向我们展示了可能性，这种可能在地震中显得如此珍贵。在创造和享受生命的同时，我们要学习经历和承受苦难！

我想说什么呢？活着真好。活着就还有机会感受，死了就什么都没有了。

反思：设计时想得很美好：一是给学生活着就有机会感受和享受生命机会的启示，二是给学生一个从课文走向生活联想的启示。但从实际效果看，这一段文字太深了，对学生来说太难了，不宜拿出来。在实际教学时，一拿出来就意识到可能是失败的举动，于是取消了原有的读一读、讲一讲的设计，赶紧收了回来。课后再想，设计时，自己多多少少有了一点在学生面前显摆的动机。这是以后要警惕的教训。

课后反思发现的问题和解决办法：

1. 有贪多求全的毛病。罗马不是一天建成的，但总想多建一点，想在40分钟里给出一个完整教学的模样。这导致了教学中的赶和急，学生活动不够充分和细腻。

如何改进：首先，可以按照有效教学的设想，把课堂上的学习要求预先给学生，让学生想一想，课堂上就可以少花一些工夫再提学习要求了，也可以进一步提高学生对相关问题的思考和交流质量。就这一节课而言，在学生已经有了很好基础的情况下，第一次的全文阅读意义不大，不如安排在后面有了深刻感悟后全文读一读。另外，关于自己在地震中的心情和感悟完全可以省略，节约出时间让学生多读一读，或者多引导学生表达和交流“我喜欢……”。

2. 节奏快了一点，慢一点做得不够。教师的语言比较自然是优点，但显得随意则是缺点，教师课堂用语的精致功夫不够。

3. 多媒体的位置在黑板中心靠右的一角，教室中本来有三条可以走到教室后面的通道，事后回忆，从左边通道到教室后端有一次，中间一次也没有，右侧通道走了四次。从空间管理的角度看，这显得不够公平和公正。

如何改进：这里有多媒体的位置靠右，不自觉的缘故，但以后遇到这样的情况，要注意有意识地提醒自己避免因为操作多媒体而出现这一类无意的不公平举动。

第三节 观察性教育案例写作

观察性教育案例的写作者，不再是实践中的实践者，而是教育实践的观察者和评述者。

一、观察性教育案例的题材

(一) 叙说他人的成功教育案例

作为观察者，我们不仅要善于发现他人成功的教育实践，而且要善于研究成功的教育实践何以成功，哪些地方自己可以借鉴。在[案例3.5]中，华应龙老师不仅选取了李烈校长成功的教学片段，而且进行了深入的剖析，具有典型的案例研究性质。

案例3.5

细节成就完美^①

——记北京第二实验小学校长李烈的一节示范课

2005年2月25日上午，李烈校长借三年级九班的学生，上了一节“两位数乘两位数”的数学课。为了原汁原味地和大家共享这节精彩的引领课，我们实录了其中的几个片段并加以讨论。

[片段一]

师：看看这个图有哪些信息，还有哪些信息，谁能用自己的语言把这些

^① 华应龙. 细节成就完美——记北京第二实验小学校长李烈的一节示范课 [N]. 中国教育报, 2005-03-22 (8). 选用时有改动。

信息组合在一起，提出一个问题。

生：每层可放书 14 本，共有 12 层，150 本书能放下吗？

师：他的问题是“能不能放得下”，可以吗？

生：可以！

师：要计算 12×14 ？出现问题了，两位数乘两位数，咱们还没有认认真真、正正经经地好好学过、研究过。这节课咱们就来研究这个问题。（板书课题）谁会做？

（很多同学举手，“我会！”）

师：你不仅要会乘，还要把道理说清楚，会吗？有了一种方法，还有没有第二种方法、第三种方法？先独立思考。

（学生动脑思考，动笔演练大约两分钟）

师：那就小组成员之间互相当小老师，看能不能让对方明白。开始交流。

（学生小组交流、讨论，教师巡视）

[感悟]

我们的教学存在着这样的误区——老师不懂装懂，学生懂装不懂。这节课，在大部分学生都说“会”的情况下，李校长并没有把学生拉回原点，而是提出了高要求：“你不仅要会乘，还要把道理说清楚，会吗？有了一种方法，还有没有第二种方法……”践行了她提出的“以学论教”的教学理念。

因为学生没有“正正经经地”学过，所以学生的计算方法可能不同，计算方法的数量也会不同，李校长提出用尽可能多的方法来解决这个问题，既体现了因材施教，让所有的学生都得到锻炼，体验成功解决数学问题的喜悦或失败的沮丧，又体现出追求算法多样化，培养学生思维能力的高度自觉。

[片段二]

师：我想请哪位同学重复一遍，为什么这两部分（用手示意 48、120）加起来。

……

师：干吗这里空着？可以写 0 吗？

生：可以。

师：写 0 更清楚。可以不写 0 吗？

生：可以。

师：不写0很简洁。既然不写0，不错又简洁，所以我们就不写0了。这算方法（一）吧！（指着竖式中的横线）没拿尺子画得还比较直，要是用尺子就更直了，希望大家画得更直！

……

[感悟]

李校长的课堂教学是扎实、朴实的，又是艺术的。李校长并没有像我们在好多示范课上看到的，关键的地方只要有一两个学生说出来，就大功告成了，赶紧进入预设的“即将精彩”的下一环节，而是面向全体，让学生再想一想、说一说。

“没拿尺子画得还比较直，要是用尺子就更直了，希望大家画得更直！”这话说得多艺术！“没拿尺子画得还比较直”，是一种乐观的眼光，一种激励的表达。我们可以反过来想一想，如果说“没拿尺子画得不直，我建议大家用尺子”，就是一种命令。大家都知道，如果不用心，就是用尺子也画不直啊！“要是用尺子就更直了，希望大家画得更直！”传达的是老师的殷殷期望，目标是画直竖式中的横线，做出美观的作业。用尺子只是一种方法、一种引导，徒手画直了也是允许的。

“教学是一种语言的艺术。”诚哉斯言！

……

[小结]

华罗庚先生说过：“教师之为教，不在全盘授予，而在相机引导。必令学生运其才智，勤其练习，领悟之源广开，纯熟之功弥深，乃为善教者也。”整节课，李校长改变了以往在计算题教学中单纯传授知识、偏重计算法则的现象，既教了知识，又发展了学生的思维能力，提升了学生的数学素养。教学设计科学合理、层次清晰、环环相扣。从这节课上，我们享受着李校长精湛的教学艺术。李校长课上展现出的紧扣教学目标的功夫、驾驭课堂的功夫、倾听的功夫、判断决策的功夫等都值得我们不懈追求。

课堂上的一个个细节，见理念、见价值、见功力、见境界、见文化、见魅力……是细节成就了完美，还是完美成就了细节？从李校长的课上，我们

体悟出：完美细节乃同一，细节本是人格见。若求课上细节美，自当课下多锻炼。

（二）叙说他人教学中的困境

在观察他人教学实践中，我们也常常会发现他人的困难。对于他人实践的困难，作为观察者，不仅要研究别人的困难是如何出现的，分析原因，而且要思考怎样避免这样的困境，自己遇到类似的困境，要如何处理。观察结束，要诚恳地和当事者共同讨论，进行案例研究，解决类似问题。

案例 3.6

追问“卡”住的地方^①

陈大伟老师：张老师（为授课教师），我在观察课的过程中，总体感觉这一节课的教学进展比较流畅，但我也注意到有一个地方有一点“卡”。“卡”就是教学活动进行得不流畅，花了很多工夫都没有“翻”过去。我们常说课后反思，我觉得最应该反思的就是课堂上卡住的地方。我已经把这段资料剪辑下来，我们一起来看一看。

[教学片段]

老师：通过观察刚才的图片，我们现在想一想：镜子到底改变了什么呢？

（学生犹疑）

老师：（重复）镜子改变了什么呢？

（学生仍然犹疑）

老师：（边用手势提醒，边引导学生回顾）刚才我们欣赏了四幅风景图，我们发现怎么样了？——倒过来了。倒过来了改变了什么？

（一个女生举手站起来迟疑着说：“镜子改变了物体的方向和位置，还有形状……哦，只改变了物体的方向和位置。”）

^① 陈大伟. 探寻一个敞亮的教学视界 [J]. 人民教育, 2006 (7): 26. 选用时有改动。

老师：（探询与暗示）位置？改变了吗？

学生：改变了物体的……

老师：那么说我们刚才的风景图，上面的风景……

学生：改变了方向……

老师：（强调）改变了方向。然后呢，你刚才说到了位置？考虑一下，位置改变了吗？

学生：位置没有改变。

老师：是的。位置是没有改变的。那总结一下：“镜子改变了什么？”

学生：改变了方向。

老师：很好，请坐下。（板书“改变方向”）

老师：镜子改变的是物体的方向。实质上也就是说，镜子中的像与原来物体的像是关于镜面的什么样的？成什么？咱们叫什么？

部分学生：（小声）轴对称……

老师：（接着）成轴对称。（板书：“实质上，镜子中的像与原物体成轴对称”）

老师：好，那大家先认识到这一点。我们在这里说，镜子它有可能改变物体的上下方向，也可能改变左右方向，这要具体看镜子是怎么放的了。

……

[相关讨论]

陈大伟老师：张老师，在你提出“镜子到底改变了什么”的问题时，学生在犹豫。因为他们不知道改变了什么，你用手势来启发、提醒，一个学生终于被“启发”了，然后说改变了方向、位置，甚至形状。最后在你的帮助下，又意识到位置、形状没有改。在这个地方，学生不理解，老师教着有困难，有一点“卡”。我们可以反思一下，问题出在什么地方。

张老师：我觉得出在我提的“问题”上。我这个问题是让学生思考镜子改变了什么，但他们想不出合适的答案。

陈大伟：为什么想不出合适的答案？

张老师：现在我知道镜子其实不能改变什么。

陈大伟老师：看来是这个“问题”有问题了。我想再问一下：这个“问题”是从什么地方来的？

张老师：这是课本的标题。当时也没有想到去琢磨标题。

陈大伟：你问的“问题”是从课本中来的？现在我们想讨论课本中的“镜子改变了什么”这个标题有没有问题。

（其他老师认为，对学生这样说没有问题，成人才会深究这样的问题。）

陈大伟：我觉得，作为老师我们需要吃透教材，因此我们需要研究“镜子改变了什么”题目本身有没有问题。

（其他老师说：“没有问题。”）

陈大伟：没有问题呀？镜子能不能改变方向？（有一位老师说：“不能改变方向。”）我同意你的看法，因为我照镜子时，我还是我，我没有动，我本身没有改变方向。那这个题目可不可以换一下：“物体和它镜中的像。”这样，“像”和“物”就是以镜面为对称轴的轴对称图形？

……

（三）观察和研究日常教学中习焉不察的问题行为

要发现这样的故事，需要把眼睛放在学生身上，观察学生的学习状态和学习效果，通过学生的学来映射和讨论教师的教。[案例 3.7] 就是一个从学生学习表现入手讨论日常教学行为的案例。

案例 3.7

由学生折射回来的教育反思^①

[教学片段]

李老师：同学们，这篇课文一共有 11 个自然段，前 10 个自然段我请 10 个同学来读，最后一个自然段我来读。好，咱们来找 10 个同学。第一段，谁来？

（学生没有反应）

李老师：（目光巡视一圈）嗯！没有人敢读吗？这不符合七班的风格呀！

^① 陈大伟. 探寻一个敞亮的教学视界 [J]. 人民教育, 2006 (7): 27-28. 选用时有改动。

(发现了一个学生举手)你看,这就有英雄出现了。好吧,你读第一段!谁读第二段?好,这位女同学读第二段。因为不认识大家,我只好抽人读了。谁读第三段?有没有男生?

(同学们将目光投射在刚才一个发言比较积极的男同学身上——C同学)

李老师:大家不要看他,他已经得到几次发言机会了。这位同学来读第三段吧,抽到的同学站起来吧。

(前三位同学站起来了。然后老师再请7位同学起来读书,又有7位同学站起来。C同学被安排读第八自然段。)

(此过程耗时1分24秒)

李老师:读书的同学,我对你们没有什么特别的要求,只是要求你们声音要大一点让大家听清楚。希望在下面听的同学用心去听,如果他读的过程中有什么错误,等他读完了,我们再一块儿帮助他纠正,好不好?现在我们开始读。

(第一个学生读书,老师认真地看着自己的课本)(第一个学生读完)

李老师:(评价)你读得非常好,我建议你长大以后到中央电视台当一名儿童节目的主持人。你的声音非常具有亲和力,听着真亲切,而且你的长相也非常可爱。谁读第二段呢?接着来。

(第二个学生读)

李老师:(评价)很好,接着来。

(其余同学读,老师没有再评价,一直看着自己的课本)

(这之中,镜头停留在学生C身上。C学生先把桌上的一个东西藏在桌子下面,然后从课桌上拿起阅读资料,试图掩盖自己的尴尬。但在长达3分钟的站立中,这位同学明显感觉不安和无聊。)

(第十位同学读完)

李老师:很好,请坐,最后一段我来读。

(音乐响起,在音乐声中,老师富有感染力地读完最后一段)

李老师:好,在我们大家的合作下,我们把这篇课文读完了。我想,同学们都读得很好。尤其是读第八段的男同学(C同学),我也给你提一个很好的建议,你的声音非常浑厚,以后可以考中国传媒大学,没有问题!当然大家读得都很好,我发现,七班的同学读得都比我好。希望大家在以后的教学活动中能表现更精彩。

[相关讨论]

陈大伟：这个片段中，我们将主要关注学生，从学生的行为表现来思考教师行为的合理性。我们已经注意到，这节课是借班上课。借班上课中看到的现象与平常教学并不完全一致，这是我们要注意的。但这又是一次研讨活动，需要我们深入挖掘。

讨论一：“深思熟虑”与“司空见惯”的行为分析

陈大伟：在这个课例中，李老师一共用了50分钟。因此，我们可以讨论：什么地方浪费了时间？哪些地方可以节省时间？新课程提倡学生参与，应该怎样激励学生参与？我们平常的教学行为是否有利于达到这个要求？

李老师，我想提出的第一个问题是：为什么安排学生读前十个自然段以后，要自己读最后一段？这样设计是怎么想的？会带来什么效果？

李老师：虽然超时了，但回过头来问我是否后悔安排学生读，我的感受是不后悔。语文是一个生活性很强的学科，很多的感受不应该由老师来讲，学生读到了他就悟到了，语文的效果要看你开启了他多少思路，让他悟到了什么。在我的课堂上，我绝不吝啬时间，而是充分尊重学生的读，所以时间超了。

为什么自己去读最后一段，是因为这是一个出彩的地方，它有一个语言的升华和递进，“执著的心”、“童话般美丽的心灵”让老师去读出味道，可能对学生理解有一定帮助。所以，还是由我抢夺了这块阵地，把展现水平和能力的地方留给了自己。相对而言，我还认为，朗读是自身的优势，我也希望展示自己的优势。

陈大伟：谢谢你关于阅读问题的理解和经验。我个人同意你的见解，就语文教学，我以为语感需要在阅读中培养，体验需要在阅读中实现。对开始安排学生朗读，我是赞成和欣赏的。现在的问题是为什么要安排自己读最后一段，而且自己读的时候配上音乐，学生读的时候没有音乐。刚才你说了，因为第十一段是文章中最重要、最精彩的部分，所以要画龙点睛，突出重点，让学生更深刻地体会这位乡村教师的平凡和伟大，这种想法也没有错。但如果我作为学生，你知道我在想什么？我会想，我们十个人读，最后还是你精彩，干脆我们把精彩全部让给你，以后我们不读了。（大家笑）会不会有学生产生这种感受呢？你可以作一下调查。

李老师：当然啦，我自己也有一定的错误。比如说，提出了“其他同学给读的同学找找错误”。刚才我在看自己的录像时才注意到，这不符合新课程理念，这是一个典型的反例。读书的同学听了以后，就会有心理压力，就会紧张，会战战兢兢，如履薄冰。他生怕读错，被老师或者同学发现问题，他就不会全身心地投入去读了。这是我犯的一个很大的错误。还有就是在学生读完以后，我也没有很好地让学生评价，这就会造成一种假象——对学生不尊重：你说了你要让我们来评价，你又不给发言提供机会。我觉得这一点，也是做得很不到位的。

陈大伟：你说自己犯了一个错误，说得太严重了一点。其实我们也经常出现这些问题，只是在公开课上大家对此更在意罢了。因为有这样那样的问题，才说明你的课未经打磨而质朴，因为有这些大家都容易出现的问题，你的课才更有讨论的价值。

对课堂上的行为，我们该怎么看呢？我以为我们的教学行为总是自我选择的结果，有的选择是深思熟虑的，有的选择是过去选择并形成了习惯，有的选择则是应急式的。

对于深思熟虑的选择，我们就一定要想清楚为什么这样选择，会得到什么样的效果。比如，刚才你安排自己读最后一段，这是一个深思熟虑的选择。为什么？因为你还配了音乐。

对于未加思索习惯式的选择和行为，分析和改进的价值更大。因为它们已经成为一种习惯，我们会经常不自觉地使用。对于“其他同学给读的同学找找错误”，你认为这会使读的同学紧张，这种推测很有道理，这是我以前没有想到的。我还想到了另外的问题，那就是被抽起来的学生会不会这样想：早知道我就不举手了，你叫我起来我就该不起来，下一次我不会再来了。而没有被叫起来的同学会不会庆幸：幸好我没有举手，幸好老师没有叫我，但愿下次也这样！

讨论二：被忽略的关注

陈大伟：我想再提出一个问题：学生读书的时候，你在干什么？干什么更好？

李老师：我在跟着学生一起读。我觉得这个语言点值得品味，我就会和学生一起读，低着头看书，看学生能不能读出这个点。

陈大伟：这是你的明确的选择行为了，也很有道理，因为和学生一起读，

这是建设“学习共同体”的一种方式。但我的看法和你又有所不同，我觉得，在学生读书的时候，最好还是看着学生，让学生感受到你在关注他、尊重他；看着学生才能更好地保持对课堂的调节和控制，才能更好地关注课堂的生成。我认为，你只有看着同学们，你才能比较全面地收集教学的信息，接受学生的反馈。

最后一个问题，刚才我们曾经特别提醒看C同学的神态：当他在站着等读第八自然段的时候，他有一种什么样的神态？现在我们来思考讨论：这个学生的神态表明了一种什么样的状态？什么样的心情？要避免这种现象出现，我们可以有什么改进措施？你能猜想一下并回答吗？

李老师：当您刚才提醒我们看这个学生神态的时候，我才开始看这个神态。这个神态让我联想到更多的神态，这种神态是学生对语文不感兴趣、不重视语文的神态，他对这个教学内容没有产生情感，他对这位乡村教师不感兴趣。对于这一点，作为语文老师常常有一种无奈，我们也常常感到无能为力。对这个问题，我不知道您怎么看。

陈大伟：我认为，在这节课上，学生是有兴趣的，也是被感动了。比如，最后当你提出四种志向让学生选择时，第一个学生首先选择了“当乡村教师”。我想，如果没有对这一节课的学习，没有被这位乡村老师感动，学生是不会有这种选择的。而且，你开始还说C同学是黑马。为什么是黑马呀？难道不是因为他开始积极主动地介入学习了吗？

对让学生站起来的举动，我想，因为你是借班上课，不认识这些同学，所以你要让他们站着。平常在自己的班上，你可能不会这样做。我觉得，学生的尴尬是由站带来的，这是一种无所事事的尴尬。“无事生非”，在录像镜头面前，他不好生“非”，所以尴尬。怎样避免这种尴尬呢？我们可以反过来想一想：坐着的学生会不会有这种尴尬？如果让他们听的时候、读的时候，都能有更加明确的任务，会不会好一点？你也可以试一试。

二、观察性案例材料的获得

以他人实践为对象的教育案例写作，需要做好案例素材的收集、整理和分析的工作。

（一）运用观察法收集案例素材

要认识和理解教育，首先需要教育观察，“教育学理解是一种敏感的聆听和观察”^①。法国著名雕塑家奥古斯特·罗丹说：“世界上并不缺少美，只是缺少发现美的眼睛。”教学中充满故事，很多时候我们无法从中提炼出有价值的教育案例，原因就在于我们缺乏发现有教育意义的教育事件的眼睛。

1. 随机的观察和提取

这是预先没有明确观察目的和对象的观察。走进课堂以后，发现了有研究价值的课堂现象，由此展开讨论或提出讨论的问题。如[案例3.8]中的课堂观察，观课的雷校长原先是不知道会发生发五角星引起学生不满的故事的。课堂上发生了这样的故事，雷校长觉得有价值，然后把故事组织成案例，和授课老师进行了讨论。

案例 3.8

一个课堂观察和讨论的故事^②

在二年级的涉及心理健康内容的一次教学活动中，授课老师布置了一项全班同学共同参与的学习活动。同学们十分积极地参与。活动结束后，授课老师说要发五角星评价和奖励积极参与的同学，同学们都很高兴并充满期待。可是，老师只给讲台附近的五位同学发了五角星。当老师停止发放五角星的时候，雷玲校长发现一些同学显得很失望，有的还叹了口气。

在上述故事中，如果把结论封闭起来，雷校长可以说：“你只发给那几个同学，又不说明原因，学生会觉得不公平。”但这样的故事没有了疑惑，也就没有了讨论的可能，更不能成为议课的案例。如果不是把结论封闭起来，而是发现开放的需要讨论的问题，这个故事可能就有了这样的困惑和问题：“为什么只发给五位同学？这样做会出现什么结果？”这就有了倾听的机会，就预

^① 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴 [M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001: 111.

^② 陈大伟. 走向有效的观课议课 [J]. 人民教育, 2007 (23): 38-39.

留了他人发言的空间，并有了由此展开对话的可能。

以上述观察到的现象为基础，雷校长与授课教师这样展开了案例讨论（议课）。

雷：（讲述课堂中的这个教学故事，此处略）我想知道：你为什么只给五位同学发五角星呢？

授课老师：当我给第三个同学发五角星的时候，我突然意识到，不能在这上面浪费时间，所以发了五个以后立即就停止了。

雷：你考虑到了时间，也很好。现在请你想一想：其他没有得到五角星的同学会不会觉得不公平？如果觉得不公平，这就可能影响他们参与的积极性，因为他们也参与得很好啊。

授课老师：对于公平感的问题，我倒是没有考虑到。学生有感到不公平的表现吗？

雷：我觉得有（描述学生表现，此处略）。

授课老师：一方面是不能浪费时间，另一方面又不能不公平，我还真不知道应该怎么办。你有什么意见呢？

雷：我们可以讨论一下：是否有必要发五角星？如果有必要发，发多少？然后我们来思考如何发。

授课老师：我觉得还是有必要的，因为这是小学二年级的学生，他们很在乎外在的奖励。对于低龄儿童，这些东西还是很重要的。

雷：我也同意在小学低段教学中，可以采用一些外在奖励的方法。那发多少呢？以什么标准发呢？

授课老师：就学生参与活动的情况，我觉得应该都发，因为大家表现得都很好。主要问题是时间不够。你看，我的时间本来就超了。

雷：能不能在什么地方节省时间？

授课老师：节省时间我也考虑过，看起来可能性不大。

雷：那能不能删掉一些环节呢？

授课老师：我想一想……这些环节都重要啊。只发五个真的会出现不公平的问题吗？是不是非得都发呢？

雷：我的看法是，这本来就是一节关于心理健康内容的课，总不能在这样的课上再给学生留下不公平的阴影。

授课老师：我明白了。下来以后我再认真想一想教学设计，看能够删掉什么环节。

雷：关于公平感的问题，我还在想：给那五个同学发五角星的时候，你为什么不给同学们说一说为什么给他们奖励呢？

授课老师：给第一个同学时我说了原因，给后面几个的时候，一忙起来，我就忘了。

雷：其实公平感是在付出和所得的对比中产生的。如果没有被奖励的理由就得到了奖励，没有得到奖励的同学就会觉得不公平，而得到奖励的同学又不知道老师奖励的是什么，不明白以后应该坚持什么。这样，奖励也就可能失去了作用。

授课老师：雷校长，我明白了，我以后要更加注意评价语的引导作用。

2. 预先有明确研究和解决问题目的的观察

这是观察之前有明确的观察目的，预先确定了研究的方向和研究对象，并设计了观察方法和研究程序，然后走进现场对观察对象进行有针对性的观察。如[案例3.9]中对“学生为什么不听老师的课了”的观察研究。

案例 3.9

学生为什么不听老师的课了？^①

有一位老师要上数学课，进教室观察之前，我问这位老师：“你有什么问题需要研究和解决？”这位老师很诚恳地说：“陈教授，在我的数学课上，同学们听数学不认真，你能不能帮我看一看，为什么他们听课不认真。”听到这样的要求，我立刻把观察课的位置移到了最前面：我要面向全体同学，才能观察到到底有多少同学在认真想数学，学数学。

教学内容是“5的乘法”，老师先在黑板上画出“一把小伞五根小棒”的图形（见图9），然后说：“摆一把小伞用五根小棒，现在，同学们拿出小棒来，像老师这样摆一摆。你看一看摆了多少把小伞，用了多少根小棒。”

老师没有想到，学生的小棒长度是一样的，上面摆成三角形，只能用三根小棒，一把小伞只能摆出四根小棒（见图10）。

^① 陈大伟. 有效教学的理念与实践 [M]. 天津: 天津教育出版社, 2010: 121.

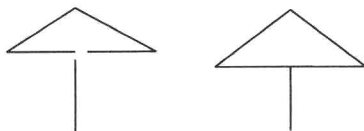


图9

图10

老师在巡视中发现了问题，只好急忙要求：“大家把小棒收起来，不要摆了，现在还是看老师在黑板上画小伞。你观察一下，老师画了多少把小伞，用了多少根小棒。”说完，没有检查学生是否都把小棒收起来了，就在黑板上画了起来。在后面的教学时间里，有的小孩大概在想：“为什么我就摆不出一把小伞五根小棒呢？”他们在继续摆小伞；有的在摆其他东西；有两位同学的小棒几次掉在桌下，于是弯腰捡起来；还有一位同学的小棒是竹签（乡村学校），他后面半节课的主要活动是用小刀将比较粗的竹签一分为二，以增加小棒的根数……这些现象表明，新课的质量很不理想。

议课时，我问这位老师怎么看待这个现象。这位老师说：“怪我想得不细，教材上画出了这样的图案，我拿来就用，没有想过三角形两边之和大于第三边，学生的小棒摆不出五根小棒的小伞。”我说：“你能够反思到老师最好先试做一遍，这很好。就学生为什么不听课，我觉得还有一个问题，你在这里仅仅有纪律的要求，但缺乏纪律管理的行为。对于二年级的小朋友，光有‘大家把小棒收起来，不要动小棒了’的要求远远不够。还需要检查，应该等大家收拾好了再进行后面的活动。在这以后的教学中，你只关注了自己的教，没有关注学生的学。有那么多学生在以后的教学中都没有把精力放在学习活动中，老师是应该注意到的。注意到以后就应该进行组织教学，进行纪律管理。在具体方法上，你可以树立认真听课的榜样，也可以对没有认真听课的同学进行批评。”

（二）通过访谈收集案例素材

案例 3.10

一个答案一扇窗户^①

这是一个阳光明媚的早晨，我像往常一样早早地走进教室，准备迎接每

^① 夏英，李红。一个答案一扇窗户 [J]. 四川教育，2004（11）：29-30.

一个学生的到来。站上讲台，我习惯性地巡视了一下。突然，一个孩子的目光和我碰撞了，我刚想用微笑和他打个招呼，他却躲开了我的视线。我顿觉奇怪，径直走到他面前：“牛牛，怎么了，有什么事跟老师说说？”牛牛稍稍犹豫了一下，然后从书包里拿出了昨天的语文试卷，指了指那被扣掉2分的排序题，振振有词地说：“李老师，我觉得这道题我没错。”

我仔细一看，试题是这样的：“请将下面的一组词按一定的顺序进行重新排序：儿童节、国庆节、劳动节、教师节。”牛牛的答案是：“国庆节、劳动节、教师节、儿童节。”这是按什么顺序，怎么会如此排法？我实在难以理解。

可牛牛的解释是：“李老师，我是这样想的：一个人首先应该爱自己的祖国，所以我觉得国家的节日最重要；其次，人要勤劳，爱劳动的人最光荣，所以劳动人民的节日应该排第二；剩下的两个节日嘛，老师天天教我们做人，教我们知识，老师的节日当然应该排在我们的节日之前。您看对吗？”

我被雷电击中般愣住了，我的脑子里一片空白，我的心情复杂极了。震惊、羞愧、感动，过了好一会儿，我才翻然醒悟：牛牛心中的顺序不是普通的时间，而是他天使般纯洁的情感啊！我赶紧拿出红笔，将答案下那根醒目的红笔删去，郑重地将牛牛的成绩改了过来。

看着孩子欣喜的小脸，我心中不禁肃然起敬。一个看似错误的答案，却蕴藏着一个孩子全部的情感。它在瞬间教会了我许多东西。原来这样一道简单的题目，也可以有那么不同的答案。是啊！生活中人们不仅用时间先后、形状大小、官职高低作为排序的标准，有时也把个人情感作为一个重要的排序标准。原来这么一个简单的答案背后，会有这么一个感人的故事，有着这么深刻的道理。

这一刻，我被我的学生深深地打动了。他们不仅仅是我的学生，更是我的老师。他们有着丰富的情感、独特的见解和超凡的勇气。站在我面前的他们，不受权威的压制，不受世俗眼光的左右，不受惯性思维的支配，完全从个人情感认知出发，去追求他们认为正确的。他们是自己学习真正的主人。

要想看到学生这真切而不同凡响的一面，“尊重”是前提。尊重学生的情感，尊重学生的自主意识是培养学生自主学习的基础。老师宽广的包容心将让更多的“自主”意识生根、发芽、开花、结果。

我由衷地感谢这个不同寻常的答案。这个答案为我打开了一扇窗户，一扇通向孩子心灵的窗户，它让我有机会看到孩子们心中那无数闪亮的火花。同时，它也让我更看清了我自己，看清了教育的本来面目。

访谈是对教育事件中相关人物的访问和调查。对于访谈的要求，罗伯特·K. 殷认为：“访谈应同时满足两个要求——得到所需要的信息，以及通过开放式访谈收到‘友好’‘没有威胁性’的提问效果。”^①在教学访谈中，我们可以了解教学背景和后续发展、教学的个性和风格、教学的设想和可能遇到的困境、学生的整体情况和特殊的学生，等等。在[案例3.10]中，老师想给学生打招呼，学生却躲开了。为什么会躲开？这就需要进一步了解。在这里，老师采用了访谈的方式。在访谈中，老师走进了学生的内心，被学生的认识和情感感动，从学生的一个答案中打开了认识和理解学生、认识和理解教学的窗户。

有的访谈需要借助访谈工具，访谈工具的准备和使用要服从和服务于案例撰写的目的，尊重被访谈者的习惯和个性。以访谈录音的使用为例，“录音带比起其他方法在准确性上的优势显而易见。但有些情况下不宜使用录音设备：①被访者不同意，或者在其录音时表现得很不自然；②缺少转录和系统地去听电子记录的具体计划——这个过程需要大量的时间和精力；③研究者不能熟练使用录音设备时，会干扰采访的正常进行；④研究者有了录音就不必仔细地去听整个采访过程”^②。

（三）相关档案的收集和审读

有的时候，获得案例材料还需要阅读相关的文字资料。比如，通过教学设计得到的教案、学案，课堂教学实录，老师的教学随笔，学生作业，问卷资料，师生的日记，案例相关人员的与案例有关的书信往来、电话记录等。

在[案例2.8]中，泰迪写给汤普森太太的书信是记述泰迪成长的素材，也是证明汤普森太太对泰迪一生产生积极影响的事实材料。在[案例3.11]

^{①②} 罗伯特·K. 殷. 案例研究：设计与方法 [M]. 周海涛，李永贤，李虔，译. 第2版. 重庆：重庆大学出版社，2010：115；117-118.

中，学生的“妈妈生病了，不愿意到医院，我斩钉截铁地说：‘不行!’”造句引起了作者阅读和研究教材的兴趣，并上网查阅了相关的背景资料。建立在这样的基础上，作者把与老师讨论的过程和收获记录下来，形成了以批判性认识和处理教材为主题的一个教育案例。

案例 3.11

语文课要培养学生好好说话^①

到一所小学观课议课，老师执教北师大版三年级第五册的教材《回自己的祖国去》。我是主张观课者课前阅读和研究教材的，另一位观课老师给了我他们班的一本学生用书。学生已经学过，书上有学习收获的记载。我个人的经验，课堂上看学生的学习活动和学习收获更有价值。细细地看，有注音，有组词，有释义，看得出这是一位学得很认真的同学。最后我注意到了这样一个造句——“妈妈生病了，不愿意到医院，我斩钉截铁地说：‘不行!’”这引起了我的思考：这会是生活中对妈妈说话的方式吗？在生活中能不能这样对妈妈说话呢？

为什么会这样造句？在课文中，我找到了这样的对话：

妻子快步迎上前去，接过报纸，心情激动地边看边说：“我们怎么办？”

“我们？”华罗庚斩钉截铁地说，“回去，回自己的祖国去！”

“那房子呢？”

“原封不动！”

“汽车……”

“借给别人。”

体味对话，我感觉这不是家庭生活中应该的说话方式，同时也意识到这是一个很有讨论价值的问题。

课后和老师们议课，我拿出这几句对话，向小学女教师们提出这样的问

^① 陈大伟. 语文课要培养学生好好说话 [J]. 小学语文教师, 2010 (6): 19-20.

题：“在家庭中，在涉及家庭未来生活重大问题的讨论时，你的丈夫会不会这样和你说话，这样的话语会不会让你感到不舒服，并让你生出反感和委屈？”我的本意，是希望从真实生活的角度，从女性的角度思考这些文字背后蕴涵的不平等、不尊重和不近人情，以引起对文字的质疑和批评。

老师们并不买账，可能是出于维护文本的习惯，她们强调：“新中国成立之际，国外的游子急切地想回到祖国，这种说话方式具有一种特殊的背景。”她们以为我怀疑这些海外游子急切回国的真实性。对此，我急着做出说明：“爱国是真实的，想尽快回到祖国也应该是真实的。这一点我也是同意的。只是这是在家庭的环境中，会用这样的方式表达吗？爱国者就没有对家人的温情吗？这样的人是不是太单一了？”

我以为基于生活经验的批评，应该是最容易接受的批评，但老师们把生活中的语言和课本上的文字分得很开。我只好再从文字的来源上探讨，我说：“这篇课文是他人转写的。华罗庚夫妻交流的真实性可能有两种来源。一是作者当时就在现场，亲眼所见，亲耳所闻。从这篇文字中可以看出，作者当时并不在场。二是华罗庚或者他的夫人向作者亲述。华罗庚或者他夫人会这样说吗？我觉得不可能。除非他们夫妻关系比较恶劣，或者华罗庚性情冲动，在家庭中奉行大男子主义。是不是这样呢？这就需要研究华罗庚和他的家庭。”说完，我把上网搜索的信息读给大家听：“华老一生拥有幸福的家庭生活，他与夫人兼同乡吴筱元女士恩爱一生。”“华罗庚曾说，他一生的成就，有夫人吴筱元一半功劳。”“在小女儿华蜜的记忆里，父亲的感情非常细腻。”

就在这时，给我教材的老师说：“我觉得是有一些问题了。我在教学中让学生用‘斩钉截铁’造句，后来发现，学生造的句子总是缺了点什么，怎么引导都觉得不好。”这时，我说了看到的这个造句：“妈妈生病了，不愿意到医院，我斩钉截铁地说：‘不行！’”这位老师也拿出了几个句子。对学生的造句进行分析后，大家认为文字结构和搭配没有问题，问题出在说话方式和语气没有看对象和场合，用“斩钉截铁”和亲人、朋友说话缺少了亲人之间的柔情和亲情、温柔和细腻。我感觉，老师们更重视教学的效果，意识到这样的对话材料不能培养学生好好说话以后，大家眼中犹豫的目光开始变得清澈。

接下来的讨论，主要集中在如何阅读教材，以及如何使用教材上。

教师如何批判性地阅读教材呢？讨论中，大家意识到：首先还是要有批判的意识，不必亦步亦趋地跟在文本面前，失去了教师自我的认识和判断。

读教材的目的不是维护教材，可以读出它的好来把它教好，也可以读出问题来考虑如何调整和改造，要一切有利于学生的发展和进步。其次，要培养批判能力。这种能力不仅需要以生活经验做基础，而且需要学养的积淀，同时也需要对学生良好生活的深思熟虑做背景。在具体方法上，读出疑惑以后，不仅可以用常识来判断，还可以搜集相关材料论证。只有在完全说服自己以后，才能谨慎地向学生报告我们的思考和研究。这也是对学生负责的一种态度。

这时，又一位老师提出了这样的问题：“向学生陈说教材有问题，会不会让学生不喜欢读课文？”对此，我提出了自己的观点：不好的课文本就不宜让学生读，以批评的态度学习课文比以崇拜的方式学习课文对学生帮助更大。我说：“最近，大家在思考钱学森先生提出的问题‘为什么现在我们的学校总是培养不出杰出人才’，应该说，原因是多方面的。我想，从小没有培养批判眼前事物的意识和能力，可能就是其中的一个原因。”

说到这里，我发现有的老师表情中有了“你是大学老师，站着说话不腰疼，我们是要考试的”这种味道。于是，赶紧把实践中怎么办的想法抛出来。

首先，我觉得教材建设不仅仅是教材编写者的责任，作为一线教师，也可以参与教材的改进工作。谁都有疏忽的时候，谁都有无知的领域，在体会教材建设的重要和不易以后，教师更有责任把自己在执教中的认识、感受和领悟通过一定的途径反映给教材编写者，为编写出质量更高的教材尽自己的责任。

其次，是在区域教研活动中把自己的意见反映给主管的教研员和其他培训者，使他们在质量检测时，少考一些存有怀疑的文本，或者不要用定论的方式考存在多样理解的文本。

再次，实在不能改变他人，我们可以在学校教研活动中，专门针对质量检测讨论如何教。我就应对考试，把要考的东西简简单单让学生掌握，然后抓紧时间跳出来，让学生去学其他文质兼美的文章。我说，今天，授课的黄老师用一些老科学家的视频，用他们真实的经历、平和的声音告诉学生，爱国是怎么一回事，他们当时是怎么想的，这种真实而平实的教育资源就有力量得多。

进教室，有所思，有所得，有所变，不亦乐乎！

第四节 原创性教育案例的写作过程

【研习提示】

一、教师独立写作教育案例的过程

专家的案例写作有相对严格和规范的要求，罗伯特·K·殷认为，案例研究是一个“计划—设计—准备—收集—分析—分享”的线性的、反复的过程（如图11）^①。

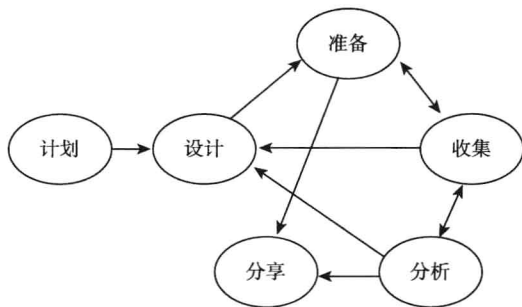


图11 案例研究：一个线性的、反复的过程

与专家的案例写作不同，一线教师的案例写作大多不是出于预先的计划，因为教育教学的实践情境是变动不居的，不排除一些教育案例是沿着设计—实践—反思的过程完成的，但大多有讨论价值的教育教学事件是课堂上偶然生成的，是出乎意料而无法计划的。因此，教师的教育案例写作往往是先有教育的事实和现象，事件过后，实践者感受和领悟到教育事件的意义和价值，然后再回望、追述，以此或提出问题或展开讨论。以常见的课堂教学案例写作为例，大抵是“授课—课中出现和解决问题—反思课堂上的情境、行动、

^① 罗伯特·K·殷. 案例研究：设计与方法 [M]. 周海涛, 李永贤, 李虔, 译. 第2版. 重庆: 重庆大学出版社, 2010: 1.

效果—写成教学案例作品”，或者是“观察课—讨论整堂课（形成课例）或讨论课堂上的某个事件（形成基于教育事件讨论的教育案例）—写成教育案例”的过程。这样的写作大致会经历以下这样的过程。

（一）审视教育实践，判断是否有撰写教育案例的必要

这时我们需要回答“我为什么要写”、“写出这个故事能提供什么”、“写出来对我自己，对其他入，对教育的知识丰富和实践改进有什么价值”等问题，问答这些问题的目的在于梳理案例写作的意义和价值，提炼案例所要表达的主题。在教师工作时间紧、工作压力大的背景下，我的建议是：没有打动过自己，没有引起自我深刻反省和思考的，就不要勉强自己去写。写教育案例不是为了炫耀某种经历，它的根本目的是通过写自己的教育案例来反思和改进自己的课堂教学，并为同行提供讨论案例或案例知识。

可以说，教育案例写作的最低标准是我们对要写作的教育事件怀有一种浓厚的兴趣，具有一种想将它写出来的强烈冲动——“不写不快”。

（二）确定案例表达目的，选择案例表达形式

不同的案例写作目的需要选择不同的表达样式和话语方式。比如，动笔之前，我们要思考“是写成观察性案例，还是自述性案例，或是求助性案例”。

我们可以用以下作文点评时的一次偶然事件做例子。

某校小学语文课堂上，一个小男孩深情地背诵自己的作文：“我有一个好爸爸，高高的个子，浑身有的是力气。他是个警察，坏蛋都怕他……”“老师，他说谎，他没有爸爸。”突然有一个小男孩叫了起来。结果，这两个小男孩打了起来。

这是以旁观者的身份写的观察性案例。

课堂上，我让学生写“我的家庭成员”命题作文，学生写完后，我请学生起来交流自己写的作文，贾某深情地背诵自己的作文：“我有一个好爸爸，高高的个子，浑身有的是力气。他是个警察，坏蛋都怕他……”“老师，他说谎，他没有爸爸。”突然，李某叫了起来。没有想到，贾某跑下座位，和李某打了起来。

这是呈现自我教育实践的自述性案例。

写了这样的故事以后，我们可以考虑写成经验性案例：在观察性案例中，接下来可以描述执教者是如何应对这一情境的，并讨论如何处理类似情境的问题，就此提出自己的想法和观点；在自述性案例写作中，可以在陈述自己的想法、做法、即时的效果以后，反思自己的想法和做法，并规划自己今后面对类似问题的处理方法。

如果要写成求助性案例，在完成上述故事的描写以后，就可以提出类似的讨论问题：“对这样的事情，我该怎么处理才好呢？”以此引起阅读者参与研究和讨论。

（三）搜集和补充相关资料

“书到用时方恨少”，案例是到写作时才会发现材料不足。收集和补充相关材料，通常有回忆再现、录像分析、同伴交流订正、文献资料查询、问卷和访谈等方法。收集相关资料的过程也是对相关资料进行进一步的研究和分析的过程。在这个过程中，要对材料和事实去伪存真，分析材料和相关主题的关联性，比较材料价值，从中作出材料的取舍。

（四）动笔写作

在案例写作中可以借鉴以下的内容结构。

1. 标题

案例需要借助标题来反映案例的主题或形貌，好的案例标题或画龙点睛，或引人入胜，或开门见山。如，“学生为什么不听老师的课了”使读者产生阅读和研究的兴趣；“一个答案一扇窗户”揭示了案例的主题和主旨；“我的一次教研活动经历”、“吕海东的童年”直接标明了案例的可能内容……

2. 引言

这是案例的开场白，主要介绍事件的大致背景，暗示事件可能涉及的主题。在“一个答案一扇窗户”的案例中——“这是一个阳光明媚的早晨，我像往常一样早早地走进教室，准备迎接每一个学生的到来。”“阳光明媚”、“像往常一样早早地走进教室”，暗示了“我”是一位心情愉快、视教育为快乐、愿意和学生亲近、师生关系不错的老师。这才有了后面老师主动向微笑的举动，也才有了老师的好心情遭到学生冷遇后的奇怪和后面的故事。“准备迎接每一个学生的到来”暗示了这个故事是老师和学生交往的故事。一

般来说，引言不必太长，交代清楚就行了。

3. 背景

教育案例应被置于一个特定的情境之中。“什么是‘情境’呢？我们发现我们始终都处于某个情境之中。一般来讲，‘情境’可以定义为‘人必须对其作出行动的各种具体细节的总和’。”^①写教育情境需要交代“人必须对其作出行动的各种具体细节”和彼此的关联。比如，特定的时间、特定的地点、特定的人物和特定的学科内容。介绍背景不必面面俱到，要抓住与教育事件的关联，将问题清晰地展现出来，其基本标准是能够为读者理解案例提供足够的背景信息。

4. 教育过程

这里要具体翔实地刻画教育事件中各色人物是如何行动的，要写出彼此的冲突、矛盾、行为表现、心理变化，以及当事者采用的方法和教育抉择过程，等等。写教育过程主要采用素描、白描的方法，或者采用提供课堂实录、教学片段实录、教育事件中的人物对话实录、交往实录的方法。

5. 案例分析

对教学事件和行为反思，可以提出引起讨论的问题，可以写出自己的改变和收获，也可以写出自己由此获得的思考和观点。

写对教育事件的分析和领悟，可以先在不考虑标题、引言、背景、过程的情况下自由地写。这种写法有利于抓住灵感的“尾巴”，听到内心自由思考的声音。纳塔莉·戈德堡对此的建议是^②：

(1) 手应当不停地写（不要停下来重读你刚才写的那一行，那只是在拖时间，并设法掌控你正在说的话）。

(2) 不要删除（那是在编辑你写的东西，就算写出来的并不是你原本打算写的东西，也随它去）。

(3) 别担心拼错字、标点符号和文法（甚至别去管是否把字写出了格子，或超出了线）。

^① 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴 [M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001: 96.

^② 戈德堡. 再活一次——用写作来调心 [M]. 韩良忆, 译. 海口: 南方出版社, 2008: 4.

(4) 放松控制。

(5) 别思考，别想着要合乎逻辑。

(6) 直捣要害（倘若你写出了可怕或太过赤裸裸的东西，那就一头钻进去，其中说不定蕴藏了很多能量）。

在追求和表达自己的初始意念，聆听到自己的直感以后，需要对直觉感觉到的东西进行研究、梳理和补充，使其更有结构和教育意义。在研究直感和梳理结构时，大致可以考虑回答这样几个问题：“问题的原因是什么？”“解决问题的方法、策略有哪些利弊得失？”“是否还有其他的方法和手段？”“以后面对类似的问题时可以怎么做？”“从这件事情中，有什么体会和收获？”……

在进行案例分析时，分析者要从描述的案例事件中找出充分的论据来支持自己的分析，选材要实，挖掘要深：一方面要针对教育现象和事实，实事求是，不夸大，不缩小，不讲没有实际针对性的空洞无物的大道理；另一方面又要在具体事实基础上，揭示出具有教育启示意义的观点和方法来，论述时要画龙点睛，把问题点明，把道理说清，把主题揭示出来，使案例对类似的教育情境具有实践指导作用。

需要说明的是，上述教育案例的写作内容只是其中的一个大致框架，实际的写作不是对上面框架和问题的填空回答，不能把比较自由的教师的教育案例撰写变成做“八股文”，我们可以根据案例的内容特点和自我的爱好，创造出更加生动活泼的教育案例表现形式来。

（五）讨论和修改

案例写出来以后，可以将其搁置一段时间，过几天再重读重写，这可以帮助我们获得对案例的新认识和新理解。

写好以后，建议出声阅读几次，出声读更容易发现语句是否通顺，并能找出更好的表达语言。

在作品提交之前，还可以交给同伴，请同伴读一读，和同伴讨论讨论。这样可以避免“一叶障目，不见泰山”。“旁观者清”，请同伴读，和同伴讨论，这是让旁观者帮助自己“清”。

例如，有一位师范院校的学生以“老师，多看我一眼吧”为题，用数字故事的方式，记述了他的求学故事：“我出生在遥远的小山村，自幼家境贫

寒。那时，为了不让我在乡下吃苦，父母把二年级的我带到他们打工的城市读书。初到新的班级，我又高兴又有些恐慌：难以听懂的口音，一张张陌生的脸孔……没有人和我说话、玩耍，我十分孤单。只有数学老师对我好，这是我学习的唯一动力。学习数学能让我驱散孤独感。可是二年级读书没到半年，我转学了。新学校的语文老师 and 数学老师上课时看都不看我一眼，即使我积极举手。于是我干脆直接吼答案：叫你不理我！这样的举动自然要被罚，小孩子被罚多啦，自然再也不敢了。从此我变得越来越失落，甚至厌学；期末了，一颗小红星都没有。六年级，回到老家的学校，我再也跟不上了……初一没读到一年，我辍学了。”配合音频和图片，这是一个很不错的数字案例。但问题是：你“初一没读到一年，我辍学了”，那现在为什么又在读大学呢？这很容易使人产生“虚构故事”的感觉。

他的同伴读出了这样的问题，向作者询问，作者在进行案例修改和完善时，对此作出了补充交代：“后来，我又回到小学重读了六年级。”

（六）案例的发布和发表

对于写好的案例，可以留存作为个人的成长档案，也可以发布和发表。从更好地发挥教育案例影响的角度，我们建议发布和发表教育案例。

随着信息和通讯技术突飞猛进的进步，发布教育案例的方式越来越多，比如，教育博客、网络论坛、QQ空间，等等。用这样的方式发表案例，门槛低，操作简便，自由度大。

基于职称评定和学术交流等需要，大多数案例撰写者都有将教育案例投稿在期刊上发表的需要。如何使自己撰写的案例更容易发表呢？首先是要多读。要研究他人的研究成果，要了解类似的案例和观点别人是否已经表达过了，在比较中发现自己的实践建议是否有实效性、操作性和推广可能，这是教育案例撰写中的“查新”。如果是新而有价值的案例，就需要选择给什么刊物投递。确定了投递期刊后，我们需要对这个刊物的文章进行文献研究，了解期刊的刊用标题、格式、引注等门路，把握刊物的风格、热点、主要关注的方向——这是案例发表的“知己知彼”，然后进行必要的修改。如果稿件发表了，要想一想为什么能发表，要研究编辑在刊发时如何改动，为什么要这样改动；要好好体会编辑修改的用意，发现自己的问题，为下次写作积累经验。就教育案例的投递而言，不要怕失败，多读多写多练，就熟能生巧了，

发表的可能性也就增加了。

二、与研究者合写教育案例的过程

写作高质量的教育案例，一种新的实现方式是研究者与教师合作。通过与研究者合作，一线教师能够提高对自己经验的反思水平，并使自身实践具有更高的理性水平，从而使自己成为真正的反思性实践者。

美国教学研究专家舒尔曼坚持认为，只有在与研究者和其他案例写作者的相互作用中得到持续的支持和指导，（一线）教师才能写出能激发兴趣的、适合教学所用的、良好的案例。为此他提出了一种互动式的案例开发方法，这一方法包括四个阶段^①。

（一）实地经历

一线教师参与教育教学的实践活动，参与一个事件或一系列有意义的事件，通常教师直接置身于其中，并扮演一个重要的角色，且该事件还可能引起教师比较强烈的情绪反应。但这种经历并不必然地成为案例，它只是案例的潜在材料。严格地说，这种实地经历并不包括在开发过程中，但它是案例开发的必要前提。一般而言，研究者在此阶段不起作用。

（二）对经历的反思

研究者开始介入，或者说真正开始进入案例开发过程。研究者选择志愿者，提供案例写作指南，召集志愿者会议，通过头脑风暴法产生写作主题。此阶段的中心任务是将根据主题所选择的实地经历从思考讨论发展成书面的叙述。研究者在主题的确定和初稿的写作中充当“助产士”的角色。

（三）合作协商

以将第二阶段的写作结果变成案例为工作重点。在作者完成了初稿以后，研究者可以书面或直接面对面的方式与教师作者进行交流，为需

^① 参见：王少非. 教师教育中的案例法与教学案例的开发 [J]. 高等师范教育研究, 2000 (4): 39.

澄清的问题提供明确的反馈，亦提供来自其他案例作者和外界专家对其初稿的评价。开始时，作者本人可能也不清楚其主观经验的叙述中到底隐含着什么，通过多方合作，使写作者逐渐明确“这是什么的案例”，并进而确定案例中的关键细节和无关的问题，使案例能表征一定的理论知识，从而使对主观经验的叙述真正成为能用于教学目的的案例。

(四) 评论

舒尔曼案例写作要求在每个叙事之后至少附加两个评论。通常一个来自其他教育实践者，一个来自专家。与作为指导和改善案例的方法的第三阶段的评价不同，这种评论被当做案例的有机组成部分。它应呈现审视案例的不同视角，并以扩展作者和读者的思路为基本要求。在评论中，一般不允许对作者及其案例进行严厉的责难，而应该鼓励提出建设性意见。

【演练和运用建议】

1. 录下自己的一节课，选择有讨论价值的教学片段，从教学设想、实际教学行为、教学效果、经验的获得和改造等方面写一个教学案例。

2. 观察同伴一节课，写下有讨论价值的教育故事，记录你和同伴的讨论过程，以及你的收获。

3. 老师让学生把 $\frac{7}{15}$ 写成不同分数单位的和，一个学生在练习本上写出了这样一些内容（图 12）。发挥你的教学想象力，说一说你能读出什么。和同伴讨论你的看法和由此获得的教育启示。

$$\frac{7}{15} = \frac{3}{15} + \frac{4}{15} = \frac{1}{5} + \frac{2}{15}$$

$$\frac{7}{15} = \frac{1}{15} + \frac{14}{30} = \frac{1}{15} + \frac{7}{30} + \frac{7}{30} = \frac{1}{15} + \frac{1}{6} + \frac{1}{6}$$

$$= \frac{14}{30} = \frac{3}{30} + \frac{6}{30} + \frac{5}{30} = \frac{1}{10} + \frac{1}{6} + \frac{1}{6}$$

图 12^①

① 魏彬. 美妙的古埃及之旅 [J]. 小学青年教师. 2003 (4): 21.

第四章 教育案例的讨论和评论

【本章研习目标】

理解案例讨论和评论的应有态度、所应持的观点和应采取的方法；体会案例讨论和评论的目的和目标；获得案例讨论和评论的分析框架和视角；练习写作教育案例的讨论和评论。

第一节 案例讨论和评论的伦理

【案例研习】

阅读 [案例 4.1]，体会案例讨论和评论的意义，发现作者对教育实践方法所持的基本观点。

案例 4.1

飞进教室的蝴蝶^①

郑金洲

春暖花开的季节，教室的窗户开着，一位小学语文教师正在给四年级的

^① 转引自：李冲锋. 课堂教学应变：案例与指导 [M]. 北京：教育科学出版社，2011：216-217.

小朋友上课，一只蝴蝶飞了进来。一位同学首先看到了这只美丽的花蝴蝶，在他的小声惊呼下，其余的孩子也将自己的注意力转向了这只蝴蝶。课堂上一阵骚动，几乎没有人还能关注教师的讲课，教师看到这样的场景，灵机一动，说道：“同学们，大家看，小蝴蝶也来听课了，它是来看哪些同学在认真听讲，哪些同学没有认真听讲，下课后我们再讲评一下。”话音一落，学生的注意力马上转向了教室前的黑板，几乎没有再被这只蝴蝶吸引。

教师的教学机智体现出来了，借助这种机智，学生的注意力扭转了，课堂恢复了原有的秩序。课后，不少听课的教师对这位教师课上处理突发事件的能力发表了赞许的意见，觉得这位教师具有应有的教学技巧和教学智慧。当时，我说了几句不大中听的话，这件事情的处理，反映了教师的机敏和处理突发问题的能力，但这种处理方法并非没有可商榷之处。首先，教师面对的是小学四年级的同学，按照他们的认知水平和思维特征，完全知道小蝴蝶是来干什么的。是来看谁听讲吗？肯定不是。其次，教师承诺课后讲评一次，讲评了没有呢？没有。换句话说，老师的承诺没能兑现。一定程度上，教师是用一种带有欺骗性质的手法转移了学生的注意力，有意无意之间，向学生传递着这样的信息：一个人为了达到目的可以不择手段，目的达到了，也就可以了。

我总觉得，课堂上没有哪一个问题的解决是可以一蹴而就的，大量的问题是两难的。上述的问题也是如此，假如我们认为这样就解决问题了，没有发现隐含着的其他的问题的话，那么解决问题的水平也就局限在“不诚实”的水平上了。课上大量问题是“按下葫芦起来瓢”的，老师既要看到葫芦，也要看到瓢，尤其是要看到正在浮起来的“瓢”。认识到“瓢”的存在，才有可能认知到要进一步解决“瓢”的问题。如果认识不到它的存在，也就谈不上问题的解决了，教师解决问题的水平也就可能永远局限在“葫芦”的水平上。

课堂对教学智慧的挑战是巨大的，一个教师穷其智慧有时也难以应对来自课堂上的压力和挑战。教师在解决一个问题时，要敏锐地觉察到还存在其他的问题，并且着力对后者进行思考和探索，在问题的深入探究中，形成自己的智慧和独到的教学本领。不浅尝辄止，不将问题的解决限定在表面水平，才能将问题研究引向深入，才能形成自身的教育教学智慧。

【研习提示】

这样的案例讨论是不是挑刺呢？肯定不是。这里的案例讨论和评论揭示了教学的复杂性和效果的多样性，讨论本身在丰富和完善着教育实践体系，在帮助教师从另外一个角度思考和看待教育问题。

一、从盲人摸象看案例讨论的意义和方法

盲人摸象的寓言我们耳熟能详：

有一群盲人想知道大象的模样，他们用两只手去摸。摸到象鼻的盲人说道：“噢，大象像个竹筒子。”另一个摸到大象耳朵的盲人则说道：“大象像个芭蕉扇。”而摸到大象尾巴的盲人则急忙说道：“你们两个说得都不对，大象明明像绳子。”第四个摸到大象腿的盲人，很不以为然地说：“你们都瞎说，大象就像一根柱子。圆圆的，高高的。”摸到大象肚子的盲人则反驳道：“哼！你们都是在胡说，大象就像一面鼓。”

透过这个寓言，我们可以获得教育案例讨论的意义与方法的启示。

(一) 在自然面前，我们都是“盲人”

恩格斯说过：“一个事物的概念和它的现实，就像两条渐近线一样，一齐向前延伸，彼此不断接近，但是永远不会相交。”^①“概念和现象的统一是一个本质上无止境的过程。”^②尽管我们在做着“摸象”的努力，但我们终究难以完整地理解“象”，面对复杂的世界、复杂的教育，我们都是“盲人”。没有人拥有教育的绝对真理，“阐释学坚定地认为，事物的全部真理，绝对不可能为某个人或某个集团的意识所独有”^③。

(二) 我们需要分享和讨论“摸象”的经验

因为在“象”面前，我们都是“盲人”，要了解“象”，我们就要参考和

①② 恩格斯·致康德·施米特。[M] //马克思，恩格斯·马克思恩格斯全集：第39卷。北京：人民出版社，1974：408；410。

③ 大卫·杰弗里·史密斯·全球化与后现代教育学 [M]。郭洋生，译。北京：教育科学出版社，2000：132。

借鉴他人的经验。《列子·杨朱篇》写了这样一个故事：“昔者宋国有田夫，常衣缁赆，仅以过冬。暨春东作，自曝于日，不知天下之有广厦隩室，绵纩狐貉。顾谓其妻曰：‘负日之暄，人莫知者，以献吾君，将有重赏’。”“我的意见对别人十分重要。”“我的方法可能对别人有价值。”在教育案例讨论中，贡献“晒太阳”的经验不是为了获得奖励，而是为了对案例贡献者有所回报，有所贡献。《诗经·木瓜》云：“投我以木瓜，报之以琼琚。匪报也，永以为好也！投我以木桃，报之以琼瑶。匪报也，永以为好也！投我以木李，报之以琼玖。匪报也，永以为好也！”

同样的道理，案例贡献者要善于听取和吸收他人的批评，马克斯·范梅南说：“教育学是一门实践性学科。一方面，教育者需要为了儿童的幸福随时站出来并接受批评。另一方面，教育学是一种自我反思的活动，它必须愿意对它所做的和所代表的随时质疑。”^①

（三）我们需要在更大范围内“摸象”

说象“像个芭蕉扇”是因为我们只摸到了“大象的耳朵”，要获得对“象”的更完整认识，需要我们“摸”象的范围更广、更多。教育案例的讨论和评论不能“只见树木，不见森林”，要了解案例的背景、前因后果，以及彼此的关联。比如，研究课堂，我们就需要尽可能地更广泛地感受课堂，“摸象”的范围应该更广。

（四）获得“象”的认识需要动脑思考

要获得对“象”的认识，仅有“摸”的动作远远不够，还需要动脑思考和发现。比如，摸到耳朵的盲人，如果能有“动物”的认识框架，就可能在推理判断中说：“象的耳朵像把芭蕉扇。”在这里，一方面，需要有一个预先的认识框架——动物这个“先行组织者”；另一方面又需要摸象人对所摸到的东西认真思考和反复省察，“必须读懂看起来单纯的事件背后所隐藏的复杂性”^②。

^① 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴 [M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001: 15.

^② 佐藤学. 静悄悄的革命 [M]. 李季湄, 译. 长春: 长春出版社, 2003: 55.

以课堂观察为例，观课一方面是运用多种感觉器官以及必要的观察记录工具，有效地收集和整理课堂信息（“听”也是观察的一种重要方式）——“观”；另一方面是运用心灵和理性的力量感悟、体验和分析，以获得对课堂教学的认识和理解——“察”。孔子说：“视其所以，观其所由，察其所安。”也就是说，要认识人和事物，既要看他的作为，了解他的思路，更要考察他的动机、价值追求，这样才能够更真切地认识、理解和把握观察对象。宋代哲学家邵雍说：“夫所以谓之观物者，非以目观之也；非观之以目，而观之以心也；非观之以心，而观之以理也。”（《皇极经世·观物内篇》）以目观物，见物之形；以心观物，见物之情；以理观物，见物之性。这样，真正的“观”就不只是用眼睛看，用耳朵听，而且要用心灵感悟和体验，用头脑思考和判断。

（五）对讨论的方式参与

“你们两个说得都不对，大象明明像绳子。”“你们都瞎说，大象就像一根柱子。圆圆的，高高的。”“哼！你们都是在胡说，大象就像一面鼓。”这些都是“盲人”才使用的话语。诺贝尔奖获得者、物理学家博尔提出了这样一个基本原理：“与真命题相反的是假命题，但是与一个深刻真理相对立的，可能是另一个深刻的命题。”^①教育案例讨论应该追求的理想境界是：“让我们共同漫游，向那‘产生于上帝笑声回音的，没有人拥有真理而每个人都有权利要求被理解的迷人的想象的王国’前行”^②。既理解他人，又让他人理解自我，我们可以运用这样的话语结构：“可能你们摸到的大象像……我摸到的大象尾巴像绳子。”

二、教育案例讨论和评论中的心正、据正、路正

真理是不怕争论的，真理愈辩愈明。对读过的教育案例不置可否是一种冷漠；而参与争论、促进反思则传递了对案例提供者的一种尊重和友好。

因此，在学习和成长的道路上，我们既需要对他人的案例成果心怀尊重，

^① 转引自：帕克·帕尔默. 教学勇气——漫步教师心灵 [M]. 吴国珍, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2005: 65.

^② 小威廉姆·E. 多尔. 后现代课程观 [M]. 王红宇, 译. 北京: 教育科学出版社, 2000: 序.

又不能“唯马首是瞻”，“噤若寒蝉”。因为“万马齐喑究可哀”，我们需要抖擞精神，参与争鸣。

怎样参与争鸣呢？《孙子兵法》有“正合奇胜”的方略。可以肯定，争鸣不是为了赢得争论，更不是为了打倒对方，但参与争鸣同样需要“正合”。

从“正”上讲，我以为需要心正、据正、路正。

（一）心正

讨论与争鸣的目的是为了改进实践，为了更好地促进学生成长，为了改善教师生活，为了推进学术繁荣。除此之外，不要掺杂其他的东西；始终不要有伤害别人、使别人难堪的主观故意；坚信“没有人绝对拥有真理，但每一个人都有权要求被理解”。在希望别人听取自己意见的同时，自己也要学会认真听取别人的意见；在希望别人保障自己说话权利的同时，自己也必须尽力保障别人说话和批评自己的权利，对批评的人保持尊重，心平气和。

（二）据正

持之有据，作为一线教师，首先要重视从实践中获得证据。实践中的证据必须是真实的，是实践中发生过的，不能伪造证据。同时，对实践中的证据也要经过分析“去伪存真”，防止“以偏代全”，听见风就是雨。如果提出和引用的是理论证据，那么这种理论本身也要经得起实践检验和逻辑的考量。

（三）路正

主要指推理和思考的路线要正，要采用合理的论辩方式，以推导出正确的推论。

实际上，对讨论和争论双方而言，最根本、最重要的是心正。这既是讨论的基础所在，又是讨论的目的和意义所在。对于“据”和“路”，每一个人需要自己先作出判断，自己没有把握的东西一味坚持就是强词夺理，这时需要提出自己的疑惑求教并参与讨论。如果自己有把握，在争论时要注意对自己的“据”和“路”进行完善或纠正，这样才能获得更可靠的结论。

事实上，“据正”与“路正”是相对的，正确的结论绝对也是相对的，追求正确的结论永远只是要求而不会是终结。争论的目的就是为了获得具有相对真理性的结论。

三、理解和接受教育的复杂性

案例 4.2

教学创新的三顶帽子^①

在教学想象中发现创新可能

议课的任务不是追求单一的、权威的改进建议，而是讨论和揭示更多的发展可能以及实现这些可能的条件和限制，为教学创新提供基础。我们认为，教学创新需要三个条件：一是教学创新的意愿，二是教学创新的可供选择的可能空间，三是教学创新的能力。观课议课不仅要激发教学创新的积极性，提高创新能力，而且要以拓展教学可能性空间的方式为教学创新奠定基础。

在观课议课中，执教者已经完成的的教学既是一种现实生活，也是未来的一种可能生活。作为未来的可能生活的一种，我们需要讨论它的合理性和有效性，以便更好地运用于未来的实践。但这只是议课的一个任务，议课更重要的任务是通过发挥教学想象力，在大胆而合理的想象中，去发现和拓展教学的可能性空间。教师在教学可能性空间中对合理而满意的新的教学生活的选择和追求，就是一种教学创新的过程。

在议课中探讨更多的教学可能性空间，指明选择的可能方式和各种可能的后果，让教师能自由地选择和创造，在自由选择中享受自我超越的快乐和幸福，这是观课议课对教师在教学创新中实现幸福生活的理想设计。

“三顶帽子”思维

发现不同的可能需要不同的视角，爱德华·德·博诺博士提出的白、红、蓝、黄、黑、绿“六顶帽子”提供了思考的六个视角。我们在观课议课中进行教学创新的想象思维时，常用黄、黑、绿三顶“帽子”从不同角度理解和发现课堂。

“黄帽”是肯定的。它代表着一种乐观主义的判断，主要思考的问题是：

^① 陈大伟. 教学创新的“三顶帽子”[J]. 人民教育, 2011(12): 45-46.

“这样教学的好处是什么？合理性在哪里？积极因素是什么？”黄帽给人以阳光灿烂的感觉，“黄帽思维”有利于积淀我们的教学勇气，帮助我们获得教学信心。

“黑帽”是质疑和否定的。思考的问题是：“这样教可能的问题是什么？风险有哪些？有哪些问题是我们忽略的？”可以说，在时间和生命有限的条件下，任何教育都是有缺陷和存在问题的。“黑帽思维”使我们审慎地对待教育，仔细地权衡教育，在决策和实践中尽可能地追求教育利益最大化，使教育损害最小化。

“绿帽”是新的发现和选择。着重关注“除了现有方案，我们还有没有其他更好的选择？我们能不能以其他方式来做这件事？这里有没有另外的一种解释？”等问题。“绿帽思维”是在“黄帽思维”和“黑帽思维”之后的思维延续，是对新思路的探询和发现，具有破旧立新的创造性。

“三顶帽子”的思维过程使我们对课堂教学保持开放和审视的态度，它在认清“正”和“反”的种种可能后，从中发现“合”的创造。这样的研究方式既可以用于集体观课议课，也可以用于缺乏他人支持的教师个人的自我反思。

笔者曾经执教《林海》第二课时。课堂上，学生提出了这样一个问题：“课文中‘青松作衫，白桦为裙，还穿着绣花鞋’是什么意思？”课前，我没有想到这个问题，但在中学时我是地理教师，知道植物群落的垂直分布特征，于是在黑板上勾画出一幅简笔画，把不同高度的植物群落标示出来（如图13）。

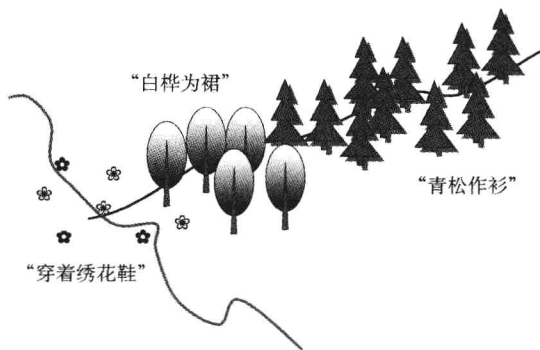


图13

用“黄帽子”的思维来进行课后反思，我很为自己得意。这样的图可以让学生直观地知道这里写的是小兴安岭植物的垂直分带，感觉很不错。

用“黑帽子”思维，发现这是一个败笔。“青松作衫，白桦为裙，还穿着绣花鞋”本是用想象的方式、拟人的写法写小兴安岭的温柔美丽。实际教学中还原的处理方式把对小兴安岭的美好想象变得直白和无趣。这是在用科学的方式处理文学，用教地理的方式教语文。

下一次怎么办？用“绿帽子”思维寻找新的出路：首先还是需要画的，这可以让学生知道写的境况是什么，但又绝不能就此停下来，而是要就此提出需要讨论的问题：“老舍先生为什么不这样写‘山顶是青松，山腰是白桦，山脚有野花’，而是写成‘青松作衫，白桦为裙，还穿着绣花鞋’？想一想，讨论一下阅读的感觉有什么不同？效果有什么不一样？把这种感觉和效果读出来。”通过讨论和再读，就可能让学生体会出作者的心情，生出对文字的敬意，并从文字中获得更加美好的文学想象和感受。

“三顶帽子”的思维方式，使未来的教学产生了一种新的可能。致力实现新的可能，未来的教学就有了新奇，新奇的生活带来新的期盼。经验告诉我们：有期盼的生活是一种值得向往的幸福的生活。

必要的宽容

没有十全十美的教育，也没有能应对所有情境的教学样式。再举上面的例子，对“青松作衫，白桦为裙，还穿着绣花鞋”画过了，也引导学生品味了其中的文学的美。但新的问题一定会出现：识字教学的时间可能不够，功夫不到家；对老舍先生文章中的三次“亲切和舒服”品味不透，等等。

教育是一门选择和平衡的艺术。优秀教师的实践不是没有批评，而其之所以优秀在于对教育的全景有更通透的理解，对取舍中的得失能了然于胸，对遇到的批评能坦然面对。他们是“明白”的教师，并借助他人的批评使自己更加“明白”。

教学创新意味着教学探险，意味着可能的效果不理想甚至失败。对于创新中的不理想，我们不能用习惯来批评和责备，而应尊重和宽容，尊重他们探索的勇气，创新的姿态；同时，也要和执教者一起分析教学改进不理想的原因，发现追求和实现理想教学的路径和方法，为争取教学创新的成功共同努力。事实上，创新的教学，其主要意义不是要告诉我们就该这样上课，而

是让我们知道有的课也可以这样处理，它的价值在于帮助我们推开认识和理解课堂教学的另外“一扇窗户”，让我们去看教学另外的“风景”。

从道德和理想的角度来说，教育是不接受失败的。因此，教育创新又不能冲动，不能蛮干，需要深思熟虑。从伦理的角度来说，为了避免失败，对于教育创新我们需要作这样的考量和准备：①创新的目的是纯粹的，它完全出于更好地促进学生发展的动机；②现有的理论和经验能证明创新的追求和实践对学生的发展更有利，而且是可行的；③在教学创新的过程中，有及时的调控和修正机制，能有效地纠偏和调控；④持续时间较长，参与者投入较多的大型改革措施要为当事者（或监护人）所知晓，并要尽可能征得他们的同意。

在这个案例中，执教者的反省和对改进的设想曾经让一线教师心生期盼。但仔细一想这样的处理又会出现新的问题：比如，可能导致拖堂；可能导致有的内容处理粗糙；有的批评者还可能说：“‘青松作衫，白桦为裙，还穿着绣花鞋’，这需要老师去画吗？难道不可以请一位女同学起来，说一说衫的位置、裙的位置、鞋的位置，学生自己就可以画出来，老师的画并不好。”……这些批评都是很有道理的。这可以启示我们：没有绝对完美的教学，没有不受批评的教学，只有在此情此境、此时此人的背景中，相对而言更合理的教学。

因此，作为案例的提供者，面对自己的教学实践，不但要肯定自身选择和发展的合理性与必然性，更要看到其不完善性和不合理性，看到发展变化中可能产生的矛盾和问题，通过对其不合理性的批判，不断加深对教学活动的认识，改进教学活动。我们需要意识到：他人的批评只是为了打开另外一扇认识教学的窗户，我们需要借助这样的窗户认识和理解自己的教育教学，犹如在《飞进教室的蝴蝶》（[案例4.1]）中，郑金洲老师的批评可以让我们既要关注教学的目的，也要关注教学的手段。而作为案例的批评者，我们在批评和讨论教育案例的时候，又一定要看到教学的复杂性和多种可能性，《论语·子罕》说：“子绝四：毋意，毋必，毋固，毋我。”也就是在讨论教育实践的时候，不要妄自揣度，不要简单武断，不要固执拘泥，不要自以为是。

四、理解他人的处境和可能性

案例 4.3

议课：从批评走向讨论^①

曾经观察一位数学教师上“小数除法”课，老师通过生活中的故事引入小数除法的学习。老师设置的生活情境是：“在甲商店买5袋牛奶需要11.5元。在乙商店，同样的牛奶买5送1，需要12.9元。精打细算，哪一家更便宜？用什么办法计算？”

其时，老师已经引导学生得出“ $11.5 \div 5 =$ ”和“ $12.9 \div 6 =$ ”的计算方法，并将其写在算式黑板上了。学生只需要计算，并能将小数点正确对位就行了。

同学们开始动手计算，我站起来观察大家的思路和方法。我发现，大部分同学在列竖式进行小数除法的计算，而且绝大多数都能正确计算。但也有不同的思路和算法：比如有的将“11.5元”改写成“115角”，变成整数除法，然后再把“23角”换成“2.3元”；也有的将除数和被除数同时扩大十倍……我身边的同学的方法最为特殊，他在作业本上这样写：

$$11.5 \div 5 = 2.3$$

$$11.5 + 2.3 = 13.8$$

$$13.8 > 12.9$$

乙店便宜。

仔细想一想，我真想为这位同学叫好：老师和其他同学想的是比较每一袋的价钱，他比较的是在两个商场同时买6袋所需要的价钱，而且这种方法是在老师已经明确只需要计算“ $11.5 \div 5 =$ ”和“ $12.9 \div 6 =$ ”的情况下，自己还坚持独立思考，并有了自己的想法！

看到我在观察这位同学，上课老师也过来仔细琢磨了这位同学的做法，脸上露出了欣喜。我等着观察授课教师如何处理这位同学的不同算法。

该交流了，这个同学十分兴奋，不断说“我还有”，希望老师给自己说自己

^① 陈大伟. 议课：从批评走向讨论 [N]. 教育时报·课改导刊, 2007-05-16 (3).

算法的机会。老师请了几位同学上讲台，主要是用“将11.5元改写成115角，变成整数除法，然后再把23角换成2.3元”的方法过渡，然后开始讲解小数除法中小数点的对位规则，始终都没有让这位渴望发言的同学交流自己的做法。

议课时，我要和授课老师交流，我在想：我该怎么看老师的行为？又该怎么讨论？

一种方法是对她进行批评和帮助：这个学生不仅思考和解决问题具有创造性，而且又在积极要求表达，你“应该尊重学生的多样性”，“必须关注学生的需要”，“要保护学生的学习热情和积极性”……这是评课，一种写句号的方法。

另外一种方法是询问和讨论，用问号的方法。这里需要询问：“你为什么不给他机会呢？”但议课的询问往往需要在问别人之前问自己。“如果是我，我会怎么选择？”“我为什么不会给这个同学机会？”也就是说，询问之前就需要转换角度，需要站在对方的立场和处境去理解授课教师。在这里，站在授课老师的角度去想，可能有这样的想法：如果把这个问题拿出来，就会用去一定的时间。如果这里浪费了时间，对小数除法规则和方法的教学处理时间不够怎么办？所以，我应该先保证必须完成的任务，先不管他的其他想法。

当我这样想的时候，我认为，授课老师的行为选择其实也有相当合理的成分。再想一想我自己，我发现，过去在上课时也常常遇到同样的问题，很多时候，我自己也没有处理好类似的问题。

想明白这些，我就知道，这位授课教师的做法就不应该成为被责备的教学行为，而是变成了我们大家需要共同面对的问题。

讨论和评论教育案例意味着理解。什么是理解呢？马克斯·范梅南说：“‘你应该理解他的情境’，这种表达方法并不只是指我们必须要考虑与一个人的位置相关的所有事实与因素（位置、条件和环境）——这尤其意味着我们必须要从另外一个人的存在的角度来理解情境。”^①也就是要站在被理解者的角度去接纳和理解实践中的教师。在[案例4.3]中，正是站在授课教师的角度，理解她的处境，才使作者意识到“授课教师的做法就不应该成为被责备的教学行为，而是变成了我们大家需要共同面对的问题”。

^① 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴 [M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001: 97.

第二节 案例讨论和评论的目的

【研习提示】

王国维在《人间词话》中有对诗人作诗的看法：“诗人对宇宙人生，须入乎其内，又须出乎其外。入乎其内，故能写之。出乎其外，故能观之。入乎其内，故有生气；出乎其外，故有高致。”教育案例的讨论和评论也“须入乎其内，又须出乎其外”。“入乎其内”是对教育案例中实践者的体悟，以体察其动机、行为和效果，将心比心地理解实践者，入乎其内不旁观，可以使我们对教育实践的认识不片面，不干瘪。“出乎其外”是在研究和讨论案例时发挥想象力，不被现有的实践所束缚，是跳出现有天地的超越和创造。从这种意义上，教育案例的讨论和评论不仅有解释，也有诠释，“诠释没有边界，解释却有严格限制，诠释强调想象和建构，解释注重实证与分析”^①。解释是要按照案例本身的结构和内容来理解；诠释就是想象自我，建构新的行为和处理方式。

一、在讨论和评论中观照自我

案例 4.4

心灵的叩问——读《谁是你的重要他人》有感^②

第一眼看到“谁是你的重要他人”这个题目时，以为作者毕淑敏写的是一个对主人公有正面影响的重要他人。可当我伴随作者少时的痛苦一起读到

① 雷颐. 总体性失败与革命起源 [J]. 读书, 2011 (10): 4.

② 满红红. 心灵的叩问——读《谁是你的重要他人》有感 [J]. 人民教育, 2010 (21): 15.

文章结尾时，才知道这个重要他人竟是一个给作者留下终身负面影响的人。

文章写的是作者在小学时参加学校合唱比赛的经历。一位“那时候很年轻，梳着长长的大辫子，有两个很深的酒窝，笑起来十分清丽”的音乐教师，在合唱训练中，因为作者唱歌跑调，毫不留情地把作者除名，后来又为了队列平衡，让作者再次归队，却给作者下了道禁令：在合唱中充当“木头人”，只许张口，不准出声。“无言的委屈”，令作者之后再也不敢张口唱歌。

这件事给作者留下了难以愈合的伤口。它也触及了我内心的“痛”处，不是因为我与作者有同样的遭遇，而是因为不经意间，我也曾有过与这位教师类似的做法。我不知道自己是否也给某个孩子带来了不可言喻的伤痛，并在他的童年烙下了难以擦拭的负面情感。

那是2009年“六一”期间，学校要举行合唱节，要求班级合唱“一个都不能少”。我们进入了紧张的训练。有一小部分学生令我十分苦恼，他们不是“五音不全”，就是“低音大贝司”。我委婉地提醒这部分学生，为了集体的荣誉，暂时委屈一下自己，只做出演唱的表情，只张嘴不出声或用只有自己能听到的声音唱。这样一来，效果确实比之前好了许多。

我暗自高兴，一切仿佛都进行得非常顺利，我和孩子们都盼着在合唱节上一展风采。

可就在比赛前的几节训练课上，我发现被“噤声”的学生再也不愿意“伪装”下去了，他们要么低头开小差，要么心不在焉地敷衍我。他们的眼神中已看不出任何兴奋或喜悦。

比赛结束了，我指导的班级合唱捧回了一等奖的奖杯。我们欢呼雀跃，却很少有人注意到那几个“噤声”的孩子眼中流露出的不屑。

直到看到这篇文章，我才猛然意识到，自己的行为或许已给他们的心灵造成了不可弥补的伤害。

对生命的尊重，对自尊的呵护与“第一名”相比，到底哪个更重要？要班级荣誉还是要学生权利？要比赛结果还是要训练过程？要专业效果还是要相对和谐？

叩问，如同敲打自己的心灵。

每一个孩子都是一个独特的生命个体，不论孩子的嗓音怎样，只要发自内心深处充满激情地演唱就是最动人的、最美妙的。给每个孩子平等参与的机会，让他们在演唱中体验音乐之美，展示最好的自己，让自己的声音成为班集体中一个和谐美妙的乐符，不正是班级合唱的初衷和追求的境界吗？这

篇文章带给我的触动与反思远不止这些。

叩问一：作为一名音乐教师，追求的是形象美还是心灵美？文中的音乐老师长得十分清丽，可当她“脸绷得好似新纳好的鞋底……那竖起的细长的食指，如同一道符咒”时，学生还会觉得她美吗？真正的美，不是美的外貌，对孩子们来说，一个充满爱意的微笑，一个充满期待的眼神，一个不经意的鼓励，一视同仁的公正和发自内心的尊重，这便是真正的美。

叩问二：作为一名音乐教师，给学生心灵带来的是激扬还是压抑？音乐的本质是激励人，感染人，陶冶人，通过不同的旋律表达情感，激发学生的生命激情。可我们是否总在指责学生这儿唱得不好，那儿做得不对，使原本对音乐充满渴望的童心受到打击，使得“烙红的伤痕直到数十年后依然冒着焦糊的青烟”？

叩问三：作为一名音乐教师，面对一个个有差异的生命，是张扬个性还是扼杀个性？个性差异是儿童音乐学习心理的明显特征。有的学生歌唱得好，有的学生舞跳得美，有的学生有演奏乐器的潜能，有的学生可能隐藏着编创歌词歌曲的天赋。我们是否做到了因材施教？记得一节音乐课上，老师让一名学生视唱，学生难为情地说：“老师，我唱得不好，但我能用竖笛吹奏下来。”可老师的回答却是：“唱歌课不是竖笛课。”冷冰冰的一句话，浇灭了学生对音乐的热情。这样的教学案例，常态课堂上屡见不鲜。这难道不是对学生个性的扼杀？这样做，势必给学生的一生造成挥之不去的阴影；这样的教师，势必成为给学生留下终身负面影响的人。

“重要他人”是一个心理学名词，《谁是你的重要他人》是一篇平常的叙事文章，然而它给我留下的却是无限的回味、不尽的反思与深层的叩问。

这一篇读后感，作者由阅读缘由、原案例故事概述、自身经验的回顾到引起的深层思考——叩问，完成了一篇质量较高的案例。阅读的本质是阅读自己，研究的目的在于反观自照，在于反省和改造自我。伽达默尔说：“说到底，一切理解都是自我理解。”^①孔子说：“古之学者为己，今之学者为人。”（《论语·宪问》）这一篇案例讨论和评论文章，最能打动人的就是作者在研究案例的时候，不置身事外，而是投身其中，发现和检视出自己的不合理来。

① 转引自：熊川武. 反思性教学 [M]. 上海：华东师范大学出版社，1999：73.

这可以给我们一个案例讨论和评论的态度与方法的启示。

从另外的视角，对于《谁是你的重要他人》，我们还可以讨论这样一些问题：教师应该有怎样的教育价值观？——是集体的获奖重要还是学生的感受更重要？学校类似的活动主要目的是让学生得到发展，还是把光彩照人的一面展示给人看？教育应该确定怎样的目的和目标？教师在学生一生中有怎样的作用和影响，教师应该如何成为学生一生的“重要他人”？面对类似情境，教师可以有哪些选择？提出和讨论这些不同的问题，“一千个读者，就可能有一千个哈姆雷特”。

二、在讨论和评论中提出解决问题的方法

教师参与案例讨论和评论，并不是为了批评，而是为了建设。在参与案例讨论和评论的时候，我们需要把自己定位于建设者，而不是定位于评论者和批评者。因此，在案例讨论发现问题后不仅要分析原因，更重要的是要提出兼具先进性和操作性的实践方案，用新的实践设想去影响现有教育，去变革现有教育。

在[案例4.3]中，基于“授课教师的做法就不应该成为被责备的教学行为，而是变成了我们大家需要共同面对的问题”的认识和理解，我们在后面的议课中，有了这样的案例讨论过程。^①

陈：某老师，课堂上曾经出现这样的现象（描述课堂故事片段，[案例4.3]中的现象，此处略）。我想问一下：你为什么不给这个学生上讲台说明的机会呢？

授课教师：我也很想让他来给大家说一说，但后来一想，他的做法是很独特而且具有创造性，但是越独特的东西越不容易被理解，我站在他身边都看了一阵才明白他的思路。让他上去讲，他能够在比较短的时间里讲明白吗？其他同学又是否能够听明白呢？我怕他把时间用多了，结果大家还是不懂。毕竟，我这一节课的主要任务是小数除法的规则和方法。

陈：你想得很好，如果有这样的考虑，我也可能这样处理。

^① 陈大伟. 有效观课议课 [M]. 天津: 天津教育出版社, 2010: 113-115.

课堂上，在学生计算的时候，我发现你没有站在讲台上，而是在教室里巡视，这是一个很好的做法。我想知道，你在巡视时，注意到没有，有多少学生还不会列式计算小数除法。

授课教师：就我看到的，应该说没有不会算的，只是算的方法有差异。

陈：在同学们计算的时候，我也起身观察了八位同学，发现他们都会做了。从我们看到的情况，我们能不能这样说：在老师没有讲“小数除法规则和方法”以前，学生已经会了？

某老师：从实际情况看，是这样的。陈老师，你的意思是后面的小数除法的对位规则可以不讲了？

授课教师：也不是不讲，我觉得可以少讲、精讲，节约出时间来。

授课教师：你还是认为应该让那位同学上台来说一说他的思路和方法？

陈：其实你在课堂上的想法很好，这就是必须首先保证大多数同学完成当堂必须掌握的学习任务。但在这里，从我们看到的情况看，绝大多数学生已经掌握了小数除法的规则和方法。在这样的实际情况下，我以为就可以少讲了。如果能节约出时间来，就有了处理那一位同学创造性想法的条件。而且担心他一时讲不清楚只是我们的猜测，说不定他上去很快就能讲清楚。

授课教师：看来，在根据学生课堂上的表现来调整自己的教学思路和行为方面，我还需要努力。陈老师，这涉及了如何处理教学预设和课堂生成的关系。我想听一听你对这个问题的看法和做法。

陈：最简单的说法是精心预设和灵活变通并行不悖。我觉得，从关注生成的角度，课前精心预设应该包括精心为课堂的生成预留空间，也就是预设时，在时间上就不能安排太满，在思路、方法和结论上都不要太凝固。一般认为，课堂上教师的行为可以分成两类：一类是组织和管理学生活动的行为，比如激发兴趣、指引学生注意等；一类是指向教学内容的行为，比如讲解、实验等。我自己认为，课堂上教师的行为还应该包括认识和调控自我行为。关注生成就是教师根据课堂上的情况，及时有效调控自己的行为，以改变自己预定的行为设计，以更好地因势利导开展教学。

授课教师：具体到课堂上，在学生生成出一个问题以后，你会怎么处理？

陈：我想，首先是价值判断。这种判断包括问题的意义和价值，比如是否和教学内容产生关联，是否对学生发展有意义。需要说明的是，在进行价值判断的时候，不能仅仅有问题而没有学生，不能眼中无人。比如，对于非

常积极踊跃参与教学、热情开朗的同学，失去一次机会对他可能不算什么；而对于性格内向、很难举手的同学，尽管他的问题可能价值不大，但他积极主动参与学习这个事件本身意义重大，我们就一定要给他机会。其次是难度判断。比如，学生是否能够接受和理解，需要花费多少时间。价值判断和难度判断的结果是得出“处理这个问题值不值”、“该不该处理这个问题”的结论。有了结论以后，第三个所要思考的是当堂处理，还是延后处理，以及如何更有效地处理。这里，有一个东西必须坚持，那就是，同学们所有积极踊跃参与教学活动的行为都应该得到老师的鼓励和肯定。

授课教师：听起来很麻烦，课堂上可没有这么多时间。

陈：所以，处理好课堂上的生成需要教师的实践性智慧。教师对课堂生成的反应应该是及时的，但及时有效的反应的来源却是一个长期积淀的过程。

不过，我个人认为，也有一个比较简单思考和处理问题的方法，那就是：“慢慢教，想想啊！”“教育是慢的艺术！”

三、在讨论和评论中发现关系

案例讨论和评论的过程就是教育案例研究的过程，研究是要“探求事物的真相、性质和规律等”。探求教育的真相就是发现教育实践中人的追求、人的行动、行动效果之间的关系，认识其间的联系，并用发现的关系、联系影响和改变行动，获得更加理想的教育实践效果。

案例 4.5

在课例讨论中理解教学关系^①

[教学与反思]

这是河南省济源市克井中心校栾栾小学吕艳霞老师提供的一个教学案例。

^① 陈大伟. 从两个数学课例看议课目标 [M] //黄爱华. 怎样上好课: 数学卷. 重庆: 重庆大学出版社, 2008: 序.

在教学《位置》时，我设计了一个找座位的游戏——每个同学根据抽到的卡片上的数对找自己的位置。为了让学生知道要确定一个人的具体位置，必须清楚他（她）所在的行数和列数，我设下了带有困惑的三张卡片： $(5, *)$ ， $(*, 3)$ ， $(*, *)$ 。本想抽到这三张卡片的同学肯定会为找不到座位而苦恼，没想到学生“机智过人”，他们竟然轻而易举地都“找”到了，并且美滋滋地坐在那里。我很困惑，于是询问他们。

师：抽到 $(5, *)$ 的同学，你能说一说你为什么坐在那个位置吗？

生：第五列的其他位置上都坐有人，就这个位置上没人，所以我就坐在这里了。

师：那抽到 $(*, 3)$ 的同学呢，你为什么又坐在那里呢？

生：我和他一样，第三行只剩下这一个座位，所以我就坐下了。

师：抽到 $(*, *)$ 的同学呢？

生：原来我也不知道该坐在哪里，可是当其他同学都坐下之后，我发现就剩这一个座位了，于是就坐下了。

师：同学们，听了刚才这三个同学的解释，你有什么想说的？

生1：我认为他们做得非常好。

生2：是啊，这样每个人都能找到自己的位置。

生3：我也同意他们三人这样做，这样谁也不用和谁争，大家都能找到位置。

师：难道 $(5, *)$ 就不能坐在第五列的其他位置吗？

生：不能，其他位置都有人坐。

师：如果我让 $(5, *)$ 先坐呢？

生：那也不能，他把别人的位置坐了，别人就没地方坐。

师：（急）可 $(5, *)$ 只能说明是在第5列，并不确定在第几行呀？

生：坐别人剩下的不是正好吗，干吗要抢呢？

……

[案例讨论]

陈大伟：吕老师，很感谢您拿出了这样一个自己认为不成功的案例来一起讨论，有效的观课议课需要这样“直面问题”。

对这一节课反思，你得到了“细节决定成败，备课容不得半点马虎”的

经验，已经很不错了。但我想问你：就这一节课的教学，你觉得什么地方马虎了？问题到底出在什么地方？如果下一次教，该在什么地方改进？

吕艳霞：这正是我不太清楚的，所以拿出来和你讨论。陈老师，你是怎么看的？

陈大伟：我觉得你在反思中已经想到了，问题就是“恰好剩下这么一个位置”。你看，抽到 $(5, *)$ 的同学发现在第五列剩下一个位置，抽到 $(*, 3)$ 的同学发现在第三行剩下一个位置，在他们坐下以后，抽到 $(*, *)$ 的同学又只剩下了唯一的一个空位置。第三次，当你问学生“如果我让 $(5, *)$ 先坐，怎么办”的时候，学生因为心中预先已经有了一个固定的位置，所以也觉得不困难。

吕艳霞：是的，他们的位置已经是唯一的了。

陈大伟：学习“确定位置”的目的和意义是什么，它的主要思想是什么呢？在什么情况下需要寻找位置，需要确定位置的方法？

吕艳霞：我认为，是在不知道位置、位置不能确定的情况下需要确定位置的方法，需要学习确定位置的方法。

陈大伟：就是这样。确定位置是因为位置很多、不确定。这时，需要学习确定位置的方法，把需要的位置标示出来，找出来。我个人认为，这里有在“多”中确定“一”的思想和方法。

吕艳霞：我明白了，我的设计实际上给了学生“一”中找“一”的空子。我设想的应该是未知“*”在实际情境中却成了唯一的、确定的。这样，它需要一个确切的数字的探究和讨论已经失去了意义。它就不是“多”中确定“一”，而是“一”中找“一”了。

陈大伟：我同意你的看法。就在这个课堂上，就在这个情境中，当问题出现的时候，想一想，有没有改进的办法，可以让学生意识到必须知道“*”是一个具体的数时，才能找到位置。

吕艳霞：这我倒没有想过。你是怎么想的呢？

陈大伟：确定位置不是“多”中找“一”吗？是否可以这样：在第五列几位同学坐下的时候，我不是让抽到 $(5, *)$ 的同学去找位置，而是去找人。我对他这样说：“第五列坐了五位同学，老师现在要找一位坐在你手中卡片标明的位置的同学，你帮我找一找？”这时，学生能够找到吗？

吕艳霞：应该不能。

陈大伟：为什么？

吕艳霞：因为在第五列上已经坐了五位同学。

陈大伟：这时，就可以问一问学生：“要找到这位同学，你还需要什么？”

吕艳霞：对，这里就有了“多”，问题就变成了“多”中找“一”。这时学生就会意识到，要找到老师想找的人，就需要老师提供“*”是什么数字的信息。这样，就可以从困境中跳出来了。

陈大伟：你前面的课我不知道。现在我想问：学生一开始看到(5, 3)就能找到位置吗？“5”和“3”表示什么，学生知道吗？

吕艳霞：这个我说过。前面的数表示列，后面的数表示行。

陈大伟：你的列是从什么地方开始的？行从什么地方开始数？

吕艳霞：这是一个习惯，列从进门口向窗口数，行从前往后数。

陈大伟：这是谁的习惯？有没有数学方面的意义？

吕艳霞：我们大家都习惯这样处理，老师和学生都能够理解，而且教学时间又很紧，我觉得没有必要花时间。

陈大伟：也许你是对的。我给你说一说我听另外一位老师上同样内容的课遇到的问题。老师这样导入：“中期以后，我们要召开家长会。因为教室不大，家长来了，你就不能坐在教室里了。为了让家长多了解你在学校的情况，我们希望每位家长就坐在自己子女的座位上。想一想：你回去怎么给家长说清楚你在教室里坐在什么位置？然后让家长能很快找到你的座位？”

你怎样看待这个导入？

吕艳霞：这个设计很有生活情趣，体现了数学在生活中，在生活中学习有用的数学的思想。

陈大伟：我同意你的意见。老师的问题出来以后，第一个学生很清楚地：“我是从前门进来的第1组的第4个。”老师很高兴。但老师只关注了“第1组”和“第4个”并板书，“从前门进来”的意义和价值老师没有意识到。教学进行到后面，麻烦就出来了。在讲(3, 2)这一数对里，老师说“3”是代表横向的数字(方格)，“2”是代表纵向的数字(方格)。学生纠缠：“为什么不可以‘3’是代表纵向的数字(方格)，‘2’是代表横向的数字(方格)？”老师解释这是规定的，学生又问为什么这样规定，为什么不可以改。老师解释一阵，学生很不满意。你怎么看待这种现象？

吕艳霞：我也只能说，这是数学规定，约定俗成的。

陈大伟：我认为，第一个学生的说法已经包含了用数对确定位置的很多信息，用好了问题也就解决了。“从前门进来”是什么意思？它表示确定位置必须先有起点，也就是必须首先明确从什么地方开始。只有明确了起点，后面的数字才有意义。比如，“我是从前门进来的第1组的第4个”中的“第1组的第4个”是以“从前门进来”为基础的，只有以它为基础才能完成确定位置的沟通。

这里有这样的思想：确定位置需要起点，起点和方向是如何确定呢，是约定的。只有有了共同理解和遵守的约定，确定位置的方法才能沟通和交流。这样的思想，我觉得在学生的回答中可以找到基础。方法是让学生意识到找座位是家长和孩子间的沟通，需要两者共同约定。而如何用数对确定位置是一种更大范围的约定，因为涉及更多人的沟通，它就必须要相对稳定，共同遵守，它就不能随意变化。在确定位置的(3, 2)数对中，“3”是代表横向的数字，“2”是代表纵向的数字就是这样一种约定。这样，可能就不会有后面的学生的不满了。

我个人认为，在这个例子中，一方面可以让学生意识到数学源于生活，数学知识可能是人们用符号和图形处理生活问题的一种约定；另一方面又需要让学生意识到，数学作为一种沟通和交流的工具，必须具有相对的稳定性和一致性。不知道你是否同意数学也是一种思维和交际的工具？

吕艳霞：陈老师，你说得很好。就这个内容，如果你来教，你会怎么处理？

陈大伟：就整个内容如何教，我没有想过，但就那一位老师遇到的情况，我想过如何处理。我可能会更关注学生的回答，在意识到学生答案的意义后，我就可以紧紧围绕学生的答案提出这样的问题组织大家讨论。

1. 为什么要说“从前门进来”？有什么意义？（这实际涉及起点和方向以及约定的问题）

2. “第1组”是指什么？如果不说出来会出现什么情况？

3. “第4个”起什么作用，如果不明确又会出现什么问题？

4. 从“从前门进来的第1组，从前往后的第4个”可以怎么写？

5. 数对(1, 4)读法和写法与“从前门进来的第1组，从前往后的第4个”说法和写法比较，有什么区别？说一说数对(1, 4)在表示位置时的意义。这个环节或许可以使学生在更进一步理解表示位置的数对的意义时，让

学生体会简化和符号化的数学思想，体会数学的本质和价值。

吕艳霞：看来，还真可以这样试一试。

教学案例的讨论要认识已经发生的教学活动各个环节和要素之间的可能关系。在吕老师的课例中，学生在不了解“*”的情况下找到了(5, *)的位置，这是课堂上的结果。学生认为剩下的位置就是自己的，不必知道“*”代表的数是学生的学习思考。而教师先让能够确定位置的同学坐下，使得余下的位置实际上失去了不确定性，这是教师实际的教学行为。对整个教学活动进行反思，吕老师得到了“细节决定成败，备课容不得半点马虎”和“问题可能在于恰好剩下一个位置，给学生留下了‘可乘之机’”的经验。这个经验不能说没有价值，但它还不够具体，也不够深入，没有发现教学内容的真正意义，对理解和改进教学缺乏更加实用和普遍的指导价值。

要帮助授课教师更进一步发现这个课例中有价值的东西，案例讨论就不能简单地就行为讨论行为。通过讨论，我们发现了这一节课内容背后是“多”中找“一”，在“不确定”中“确定”的数学思想；实际教学的问题在于：学生的学习活动是在“一”中找“一”。改进教学，就需要重新找到“多”中找“一”的教学思路。

除了执教者原有的问题，我们还讨论了数学知识的约定俗成性。在讨论中，我们认识了数学符号来源于生活、来源于协商，约定俗成的数学符号和规则具有沟通和交际的工具性，需要相对固定、共同遵守。通过讨论，执教者对这一课教学的理解达到了一个新的水平，并产生了“试一试”的愿望。

“怀特海说过，价值镶嵌于事实中。”^①这样的案例讨论过程，是在事实和现象基础上，建立“教育假设”、“教学设计”、“教的行为”、“学习行为”、“学习效果”联系，认识其间关系，探讨教学价值的过程。它以教学行为为抓手，以追求有效教学为目标，在反思原有教学设计和教育观念合理性的过程中，促进案例的讨论者积累教学经验，改进教学方法，并养成总结经验、不断反思的习惯。

^① 朱小蔓，朱永新. 中国教育：情感缺失 [J]. 读书，2012 (1): 13.

四、在讨论中开阔视野

面向实践，基于行动，教育案例讨论和评论的任务不是为了获得单一的权威的改进建议，而是讨论和揭示教育活动更多的发展可能以及实现这些可能的条件和限制。以食用鸡蛋为喻，那就是在单一的、传统的煮鸡蛋的食用方式基础上，再发现煎、炸、炒、蒸等可能的方法。认识 and 了解煎、炸、炒、蒸的方法，不是否定煮鸡蛋的方法、丢弃煮鸡蛋的方法，只是多提供了一些选择，以满足加工者的不同特点，适应不同消费者的需要。

我们生活在可能性的空间里，行走在多种可能的道路上。人生可能性空间的扩大，意味着人生自由的增加；拓展和控制可能性的过程是增加人的自由机会、扩大人的自由能力的过程。在教师理解和掌握了更多的可能的教育选择以后，教师将享有更大的专业创造自由，并由此创造幸福的教师生活。这样，教育案例讨论就可以进行多种案例的比较，并在现有教学条件下发现新的教学可能性。

案例 4.6

教学活动的约束和解放

《第一场雪》是人教版九年义务教育小学语文第十一册的一篇课文，曾经从资料上、网络上看过几位老师的执教案例，也现场进行过一次观课议课，从中可以读到一些有意思的东西。

最早看到的是杭州师范学院的黄小莲老师提供的这样一个片段^①。

老师：《第一场雪》是一篇写得很美的文章，请同学们默读课文第一段，想一想第一段写了什么。

……

^① 黄小莲. 小学教师偏态性教学行为的质性描述与分析 [J]. 中小学管理, 2003 (2): 12-15.

老师：今天中午，雪停了，天也晴了，那是一番怎样的景象呢？默读课文第三、四自然段，想想作者是怎样把美写出来的。

课后，听课者与授课教师交流。

问：这么美的课文，并不适合默读，您为什么不让学生放声朗读呢？

老师回答：本单元的单元训练目标之一是学会默读的方法。《第一场雪》又是这个单元的第一篇重点课文。教材的要求能够随便改吗？

问：你想到过改吗？

答：教材的要求可以擅自改动吗？

……

在这个案例中，教师的教学设计和教学行为被教参和编者意图所约束和限制。从这个案例中我们知道：要更有效地实施教学，教师需要研究文本的特征，根据文本的内容选择教学的方式，从教参的约束和要求中解放自己。

2006年10月，笔者观察姚老师执教《第一场雪》，姚老师从“雪”到“第一场雪”，然后介绍了作者与写作背景，分析了下雪前、下雪中、下雪后的结构后，把主要精力放在了引导学生学习作者是如何写出雪大、雪美和作者的欣喜之情上。

课后议课时，姚老师说，一般情况下，这篇文章都会以朗读、感悟文字优美为主要任务。但她觉得文字优美的文章多，这一篇短短的文章，却在点面结合、声色结合、人景结合、动静结合等方面十分有特色。她期望通过这一课的学习能够让学生学习观察，学习写作，也就是把有感情的东西用写作来体现，而不仅仅是用朗读来实现。

我觉得姚老师的处理也很有道理。但姚老师说，在赛课和公开课中，是不敢这样处理的。我问为什么，她说，赛课不会在上课前给上课老师表达自己教学思想的机会，如果主要方法不是通过朗读来体味作者的心情，评委就不可能给高分，大家就会不理解。

想来确实这样，由于没有给授课老师发言的机会，评委就没有机会理解授课老师，就只有授课老师去揣度评委的兴趣、爱好和思想——求稳就成了赛课的主要追求。可以说，大家都在某一个约定俗成的框架下，做尽了小巧功夫，但却缺乏具有独特见解和个人特色的教学处理。

由此看，约束教师的不仅有教材，还有习惯性的评价，教师还需要从公

开课、赛课要求中解放出来。当然，这种解放需要双方努力，主要责任应该在主持相关活动的教研员或其他组织者身上。

最近一次看到《第一场雪》的教学活动是在网络上，河南省济源市克井柿栾小学苗红霞老师从教材中解放出来，也从其他人的评价（没有其他人听课的情况下）解放出来，上了这样一堂课。

这篇文章本应月初就该讲了，我也备好了课，但临上课的前两天突发奇想：这是一篇介绍雪的文章，学生对雪没有直观的认识（即使有认识也是相隔近一年了），怎能学好？倘若到下雪时再讲岂不更妙？想到此我就将此文滞后，先学其他文章。虽然我知道这样安排有悖编者的本意，不太妥当，但还是想试着这样去调整。就在今天早上，当我一起床发现下雪了，心中顿感异常兴奋，觉得是该讲《第一场雪》的时候了（虽然雪下得还不是太大）。说实话，我是带着无比兴奋的心情走进课堂的，谁知课初学生就给我出了一道难题，他们的回答与我预先的设计大相径庭。

一、预先设计的开头

师：同学们，经过将近一年的等待，雪终于又和同学们邂逅了，多么令人欣慰啊！看到这场雪，你高兴吗？为什么？

（生谈喜欢的原因）

二、实际课堂的意外

师：同学们，经过将近一年的等待，雪终于又和同学们邂逅了，多么令人欣慰啊！看到这场雪，你高兴吗？为什么？

生1：不高兴，因为下雪后，天一冷我的手脚就特别容易冻，太阳一出来就奇痒难忍，有时还被冻烂了，又痒又疼。

生2：我也不高兴，一下雪就易结冰，人容易摔倒。去年我奶奶就因为下雪地里走时摔倒了，腿摔骨折了，结果在床上整整躺了一冬天，可难受了。

生3：下雪路上一结冰，地上就很滑，还特别容易发生交通事故，我就亲眼看到过这样的事。

生4：我也不高兴，因为我本身比较胖一些，一到冬天穿上厚厚的棉衣就显得更胖了，走起路来特费力气，别人也老嘲笑我。

……

(思考:怎么办呢?学生怎么会这样想呢?这可是我备课时所没有想到的。课前只是想着学生嘛,毕竟是孩子,孩子的天性就是爱玩,下雪就更不用说了。所以只想着学生都会说高兴,并未想到学生会说不高兴,还说出了这么多不高兴的原因。怎么办呢?顿时我感到有些手忙脚乱,一时真的不知该如何接着往下讲。为了给自己争取一些解决问题、找到办法的时间,我只好采取如下办法。)

师:同学们,刚才这几位同学都说看到下雪不高兴,是不是其他同学也都不高兴呢?

生:(许多学生)不是!

师:那就说说自己为什么高兴吧!

生5:下雪了,我们就可以在雪地上堆雪人、打雪仗了,还可以溜冰呢!

生6:下雪了,农民伯伯的庄稼就有希望丰收了,因为有句谚语叫“今冬麦盖三层被,来年枕着馒头睡”。

生7:我很高兴,因为经过近一年的等待才看到雪,真是太稀奇了。

生8:我也很高兴,因为我是冬天生的,一下雪就说明,我就要过生日了。

生9:我也很高兴,刚才不是有同学说,一下雪天气冷容易冻手脚,不喜欢雪吗?那我告诉你一个用雪治冻手脚的偏方:将雪装到一个密封的瓶子里,到第二年夏天时把它拿出来,倒在手脚上反复揉搓,这样手脚就不会被冻伤了。

生10:就是,我也听奶奶说过,用辣椒煮的水洗洗也治冻伤。

生10:用白菜熬的水泡泡洗洗也行。

生11:用小麻雀的脑抹抹也治。

生12:用鸽屎抹抹也行。(学生哄堂大笑)

师:同学们说的偏方可真多,那请手脚冻伤的同学回去以后选自己喜欢的偏方试一试,说不定还真能治好呢!有时候小偏方可治大病的噢!

……

“学生”“学生”,学习生存,学习生活。要学习生存、学习生活,就要把教的东西与学生生活结合起来。苗老师敢于突破教材顺序,从生活中的事实入手引导学生学习文本,理解文本,这是需要一些解放的勇气的。

真正进入学生生活以后,我们才发现学生的生活并非我们所设想的那样

单一，他们的生活是多彩的。按照常人的想法，学生是应该喜欢雪的，可是学生中就有那么多人不喜欢，而且不喜欢的理由是如此真实。在这里，苗老师尊重了学生不喜欢的权利，这是对学生自由思想的解放。

对于语文课堂上交流治冻疮，到底该怎么看？我以为是有意义和价值的：一方面这是生活本身需要的，教师应该给学生；另一方面，这也是在进行语言交流，也就是在进行言语活动。

如何从学生的不喜欢到《第一场雪》的“喜欢”呢？可惜我没有看到。我在设想，是否可以这样处理：

[读一读，看一看] 同学们对下雪有的喜欢，有的不喜欢，现在请大家读一读课文，想一想：作者对“第一场雪”喜欢不喜欢？

[勾画和交流] 你从哪些地方看出作者对“第一场雪”的喜欢？他怎么写出了自己的喜欢？读出作者的喜欢来。

[理解] 对于下雪同一件事，为什么作者高兴，我们有的同学不高兴？作者为什么会如此喜欢“第一场雪”？介绍作者的背景。

[写一写] 学习作者的写作方法，写出自己对雪的喜欢和不喜欢。

第三节 案例评论和讨论的视角

【案例研习】

阅读 [案例 4.7]，思考案例讨论时可以采用哪些分析视角。

案例 4.7

寻找理解的视角^①

姚春杰老师主编的《小学语文名师课堂深度解读》收集了王崧舟、窦桂

^① 陈大伟. 寻找理解的视角 [J]. 福建论坛: 社科教育版, 2011 (9): 88-89.

梅、闫学、武凤霞、刘发建、郭初阳六位名师最具争议的六堂课的课堂实录，同时有或褒或贬的评论文章和执教者的说明和申辩，是一本很有意思，也很能启发人思考的好书。

六位执教者，只有刘发建老师的课没有现场观察过，其余老师的课不仅观察，而且还与执教者有一定的交流，他们都是实至名归的优秀教师。对于参与的讨论者，有的熟悉，有的不熟悉。读书过程中，一是抱着欣赏和学习的态度，另一方面又尝试从另外的角度去分析和思考——力求有所得。这里说一说自己的看法，求教于方家。

王崧舟老师的《亲情测试》作文课，让我想起了这样一个判定道德教育的标准。英国教育哲学家彼德斯认为“教育”的核心标准和基本用法包括：第一，在具体目标上，教育所获得的“成就”必须是“善的”和“有价值的”；在终极目的上，教育必须帮助人们获得健康的“生活形式”，树立一般的世界观，而不局限于纯粹功利或职业的达成；第二，在方法上，取得成就的教育方式必须是“道德的”或“无可非议的”；第三，在过程中，教育必须是有利于学生自主性确立和发展的。用这样的标准看，王老师执教《亲情测试》，动机是为了进行生命教育、亲情教育，教学效果也帮助学生体会了亲情，使学生意识到了死亡会消解人的可能性。这是赞成者欣赏的，也是王老师认为值得的。但从第二条和第三条看，这样的做法就需要批评：一方面，学生接受的过程是痛苦的，不情愿的；另一方面，学生在整个过程中是被动的、被迫的，对于自己的学习和选择失去了决定的权利（比如“我选择退出”）。从这种意义上，我就不太主张类似的方法了。

《晏子使楚》，我也上过，自己上过再看窦桂梅老师的教学，不能不佩服窦老师理解文本的努力和深度。给我留下深刻印象的还有叶苇老师的评论：何必一定要用“规圆矩方”引出“规矩多一点”？如何处理老师领悟的深度和学生接受的可能，这始终是一个需要回答的困难的问题，不同的教师可能会有不同的取舍。我个人也有这样的体会，文本读得越深，自己越有，越舍不得放弃。

闫学老师执教的《冬阳·童年·骆驼队》，以及闫老师和王晓春老师的论争过去曾在《人民教育》上看过，再读一读又有了新的想法。第一，两个人说的都有道理，但就没有走到一块儿，原因是什么呢？我觉得是总在维护自己的第一个观点，忽视了在倾听中用别人的看法丰富和完善自己的观点。向

对方靠一靠，本来是可以求得共识的。共识的基础是什么呢？就我的想法，在学校学生需要多样的生活滋养（有的重文字、文章的形式，有的重内容、道理、情感的领悟），教学样式也应该具有多样性和互补性，也要允许每一个老师在教学中的个性化理解和处理。第二，公开课并非常态教学，这一篇文章在公开课上我这样教，有所侧重，平常教学我会在另外的方面作出努力，这有什么不可以？不要以为在公开课上这样处理了，平常也一定都这样处理，因此不要担心这一种处理会贻害无穷，也不要说我的教学就这一种风格，我的才有道理。教学样式需要多样性。

武凤霞老师的《检阅》我没有听过，但听武老师谈过。在《校本研修面对面》中，我还曾经说过这样的话：“听说武凤霞老师在《检阅》中曾经不遗余力地试图告诉学生：人（包括残疾人）的根本权利是对自己命运的选择权，我们不感激施舍的同情时，我对武老师充满敬意。”看了课堂实录，敬意依旧，但在方法上觉得可以改进。对于“整个检阅缺乏对博莱克的真正尊重”，这就是老师自己的思考和想法，为什么不就以个人理解的名义表达，而非得强势地让学生一起接受和认同呢？我们的理解难道就一定正确吗？我看也未必：比如在民主的政治生活中，不是也有代议的方式吗？在这里，如果参与讨论的儿童队员是博莱克曾经委托的，谁说这样的方式就没有对博莱克个人选择权的尊重？如果这样想，我觉得，老师需要意识到对文本的批评只能成为个人意见，对于个人的意见最好以审慎的方式提出，为同学们开辟一个新的认识角度，留下一些探索和讨论的空间，而不是非得让学生接受自己也可能偏颇的结论。也就是要把学生当做独立的个体加以引导，而不是用一种自己认为最正确的价值观来改造学生。

刘发建老师的《狼牙山五壮士》，很多地方值得称道。比如，不把笔墨用在过多地讲解战争场面，不愿意让学生赏析血腥的场面；比如引导学生认识，在个人牺牲和他人死亡两种选择中选择了自我牺牲、成全他人的人是英雄，是值得敬仰的人，勇敢的行为应该建立在对老百姓和战友的热爱上，但“不再展现历史的血腥”的说法就让人不明就里。列宁说：“忘记历史就意味着背叛。”曾经的杀戮和血腥毕竟是一段真实的历史。在当时的背景下，敌人正在以非义和不义方式进行杀戮，勇敢地杀敌就是为了制止非义和不义的杀戮，应该具有正当的理由，没有必要回避。那什么条件下的血腥是不能展现的呢？我以为，是对手放下了屠刀，这时“原谅我们的仇敌”才是基督的美德。另

外，日军向五壮士的敬意可以从两个方面理解：一是对勇敢和无畏的五壮士的敬意——“连敌人都尊重这样的行为，这样的人”；二是日本军人在这一问题上的文化和素养。刘老师从尊重历史的角度，引出来了，但从教学效果看，第一方面的意义没有被学生理解，学生意识到的只是第二种含义。这样，招致批评自然在所难免，当然这也留下了改进的空间。

郭初阳老师的《珍珠鸟》我现场观察过，令人耳目一新，不能说没有道理，也不能说不大气，其追求和境界是值得大家好好学习的，但又总觉得有些说不透的地方。或许这就是这一课的魅力。就我现场观课，从以学论教的角度，有一点“看起来很美”的感觉——旁征博引并微言大义；但学生实在学得很累，而且也可能更加不明所以。为什么累呢？首先在于引入的文本和资源太多，学生眼花缭乱跟不上。学生对于文本本身缺乏深入和仔细理解的时间，文本阅读本身没有过关，没有吃透，你再要和其他文本进行比较、分析，个别学生一路小跑紧赶，在大多数学生那里就成了负担，这就只能牵着学生跑。二是要批判的东西太深，对于“笼子”的意象和意味多数学生并不明白，倒像是郭老师在展示自己的研究成果给听课老师上课，告诉听课老师文本要这样解读和使用，语文教师要追求这样的境界。苦心很值得尊重，但对于参与的教师，我能推想的实际效果是：听课教师看到自己花了那么多的工夫，学生学得这样困难，只会对这样的方法更加敬而远之。需要说明的是，对郭老师的认真执著、丰富和深刻，我看现场的老师们大多是充满敬意的。

无知者无畏，这可能是“站着说话不腰疼”的外行话。

【研习提示】

对案例进行讨论和评论，需要借助合理的理解和诠释框架，这样的框架就是案例讨论者基于某种教育理论和思想方法对教育案例采用的“认知地图”，它是研究和讨论教育案例的一种“前认知”。可以说，没有一定的阅读和思考做前提，没有一定的教育理论与思想方法做基础和背景，要成为一个好的教育案例讨论者是不可能的。从这样的意义看，好的教育案例讨论者必须善于学习并有一定教育理论素养积淀。

每一位老师都有自己对教育案例认识 and 理解的“前认知”，也就是总会有或深或浅、或合理或不合理的认识和理解教育事实与现象的基础。比如，现

在很多教师已经有了课程与教学中的“知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观”的三维目标。再比如，每位教师也可能有自己心中对理想课堂、理想教育的认识和架构。在案例研习的过程中，一方面，我们要用自己的“前认知”去理解案例；另一方面，又要用新的教育案例去充实和改造原有的教育理解，更新自己的教育观念，获得新的“认知地图”。

一、从反思性教学的三个层次讨论和评论

麦伦指出，反思性教学有三个层次：“第一个层次主要反思课堂情境中各种技能与技术的有效性。在这个层次上，主要反思教学目的的适应性和教学策略使用的合理性等。第二个层次主要针对课堂实践基础的假说和特定的策略以及课程的结果进行反思。也就是说，在这个层次上，教师开始把教育的理论标准运用于教学实践，以便作出关于教学内容的独立决策。第三个层次主要针对道德的、伦理的以及其他直接的或间接的与课堂教学有关的规范性标准进行反思。”^①

我们可以把这三个层次作为教育案例讨论和评论的一种框架。第一个层次是对教育案例中教学方法、策略、直接效果进行分析和讨论；第二个层次是对方法、策略背后的理论和想法进行讨论和评论；第三个层次是对行为和效果是否符合教育伦理、教育理想的讨论和反思。因为教学主体都要受到伦理理性的支配，教师在采取行动或选择行动时，不能只以功利为取舍标准，而是应该关注如何履行道德责任，应该服从于良心、道德的召唤。所以，要提高教师的反思水平，有效进行教育变革，就需要对行为和效果是否符合教育伦理、教育理想要求进行反思。就我读到的教育案例，目前“针对道德的、伦理的”的讨论，在一线教师的教育案例中还不普遍，这是我们今后需要特别关注的一个内容。

二、从反思性教学的三种内容讨论和评论

“斯巴克斯—兰格提出了反思的三种内容成分。第一种是认知的成分，是

^① 转引自：熊川武，反思性教学[M]。上海：华东师范大学出版社，1999：2。

教师在教学中是如何加工信息和作出决策的。第二种是批判的成分，指的是教师作出教学决策的基础，包括情感体验、信念、价值观和道德等成分，如教育目标是否合理等。它深刻地影响到教师对情境的理解、影响到所关注的问题以及问题的解决方式等。第三种是教师的陈述，指的是教师自己的声音，包括教师所提出的问题，教师在日常工作中的写作、交谈以及他们对课堂教学更清醒地看到自己的教学决策过程。”^①

我们可以借用这三种反思成分作为教育案例的评论和讨论视角：一是对案例中教育事实和现象采取认知、理解的视角；二是对案例中教育事实和现象采取批判的视角；三是用自己的声音和行动，通过教育想象去再造未来教育新的教育情境、新的教育效果和结果。

三、从教育实践的合理性讨论和评论

在《反思性教学》中，熊川武认为，反思性教学以追求教学实践合理性为动力；“教学实践合理性由教学主体合理性、教学目的合理性以及教学工具合理性等要素组成，这些要素互相作用，形成更高层次的合理性”^②。借助这样的框架，我们可以采用教学主体合理性、教学目的合理性、教学工具合理性的视角分析和讨论教育案例。

教学主体是教学实践中确证了自己主体地位的人，按照教学实践合理性的要求，教学主体合理性具体化为教学主体行为合目的性与合规律性的统一，它既可以通过教学主体与物的关系表征，也可以借助教学主体之间的关系体现。反思教学目的合理性主要在两个方面：一是反思教学目的本身是否反映了时代与社会及教学人员的要求，是否符合客观规律，如是否正确处理了与物质条件的关系；二是反思教学目的合理性是怎样实现的。教学工具包括理论工具与实践工具，理论工具是以概念、判断、推理等形式表达的理性认识的结果（即理论）；实践工具同样是理性认识的结晶，但通常以物质和精神综合的形式表现，包括教学内容、形式、途径、方法等。

① 转引自：夏惠贤. 论教师的专业发展 [J]. 外国教育资料, 2000 (5): 46. 引用时有删节。

② 熊川武. 反思性教学 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1999: 7.

四、在身份转换中讨论和评论

学习和研究案例的过程是理解案例的过程。理解意味着视角交换和视阈整合。面对教学案例，我们还可以从三种视角分析和讨论教育案例。

一是看活动对象——执教老师的视角：他遇到了什么问题？这个问题是怎么产生的？问题出现以后，他可能想怎么做？他实际做了什么？他为什么这么做？他的活动收到效果了吗？整个活动中，反映了执教者怎样的价值追求？等等。

二是看表达对象——案例的编写者和提供者的视角：他为什么选择这个案例？他想告诉我们什么？他是怎样选择和组织这个案例的？等等。

三是从自身的角度看：我遇到过这样的问题吗？我是怎样处理的？有什么差异？除了案例中老师已有的作为和自己经验的作为，还可以有哪些作为？自己该怎么办？等等。

视阈整合意味着将三种视角整合起来，形成对案例的完整理解。在视阈整合中案例研习者要规划自己的教育未来，建构案例对自身的教育意义。

五、以理想课堂的视角讨论和评论

“这几年和教师们一起观课议课，有很多教师问我心中的理想课堂（好课）是什么样子。我说从状态看，理想课堂是师生共同经历和享受美好生活的课堂；从结果看，理想课堂是有利于帮助学生获得生存本领、生活智慧、体验生命意义的课堂；从投入和产出看，理想课堂是有效教学的课堂。”^①

理想课堂是师生共同经历和享受美好生活的课堂。基于这样的思考，在讨论理想课堂的时候，我们可以把关注的目光放在学生的状态上，从案例中读出他们是否因为受重视而自尊自信，是否因为课堂能实现自身的发展和成长而渴望，是否因为能参与其中并获得认同感和成就感，是否因“有所得”而“欣欣然”。同时也要把目光放在教师身上，在理想的课堂上，教师表现出的不是“蜡烛燃烧”、“春蚕吐丝”的凄苦和无奈，他们会因为创造性设计而

^① 陈大伟. 我心中的理想课堂 [J]. 天津教育, 2009 (4): 10.

对未来教学充满渴望，会因为教学中的创造和超越充满快乐，会因为和学生在场“同学”，自己也在不断收获和进步而欣喜。这样，我们还可以讨论教师的智慧和激情，教师的生长喜悦，教师的生命张扬和释放。

理想课堂是有助于帮助学生获得生存本领、生活智慧、体验生命意义的课堂。好的教育既建构知识的意义，也建构认识和处理未来生活的方法、图式，同时更重要的是建构学生对自己的认识、理解和接纳。课堂上是否有意识地，并且在多大程度上为学生美好的人生提供帮助，这是我们讨论和评论教育案例的又一视角。

理想课堂是有效教学的课堂。从投入和产出看，教育首先要有效果，能引起学生的积极反应。其次要有效益。考察教学是否有效益，不能只顾眼前，而是需要“风物长宜放眼量”，要防止师生辛辛苦苦地南辕北辙。再次是有效率。我们可以采用“教学效率 = 同学们围绕学习内容适度紧张的智力活动时间 / 教学花费的时间”来衡量和讨论教学效率。

第四节 案例评论的撰写过程

【案例研习】

阅读 [案例 4.8]，试撰写一篇评论文章，体会案例评论的撰写过程。

案例 4.8

从“老师是大笨蛋”说起^①

[案例背景]

一天中午，小尉和小豪气喘吁吁跑进我的办公室，报告了一个爆炸性的

^① 于青. 从“老师是大笨蛋”说起 [J]. 班主任之友: 小学版, 2011 (10): 50-51.

新闻——顽童小寒在学校三楼平台的玻璃窗上写下：“于老师是大笨蛋。”初听此言，我并没愤怒，只是觉得这些小家伙有些无聊。但是小寒敢公然这般描述我，一定是事出有因。我决定抓住这次的教育契机，对学生进行礼仪、感恩等方面的教育。

[处理措施]

1. 调查取证，弄清真相

想到每个孩子都是在犯错误中长大，于是，我找小寒进行教育。然而当我找到小寒时，他对此事却矢口否认。透过他的神情，我看得出他内心的恐慌，他已觉察此事的严重性。面对我的盘问他总是答非所问，不肯直面此事。对此，我只能拿出杀手锏——找到小尉、小豪这两位证人。但小寒对此仍然否认，并理直气壮地说道：“你们凭什么说是我写的，我还说是你写的呢！”这小家伙的应对能力真强，还倒打一耙。得知这句话还保留在玻璃窗上，只是“老师”二字已经不太清楚了，我决定把认笔迹作为案情的突破口。我跟小寒说我认识他的笔迹，但是他仍然不承认，摆出一副死猪不怕开水烫的架势。我带着小寒他们来到三楼平台，这次他的底气明显不足，但仍然极力狡辩。他说自己写的不是于老师，而是于小尉。而他的说法早就被机灵的小尉否定了。小家伙的心理防线已是不攻自破了。我跟他讲，人最大的错误就是用—个错误掩盖另一个错误。此时的他已经酿成了三大错误：一是在玻璃上乱涂乱画，不爱惜公共财物；二是用这样的语言形容老师，极不尊重老师；三是对于自己犯下的错误不能承认，错上加错。面对我的分析，小寒终于低下了头，承认了自己的错误。

2. 精心分析，寻根究底

小寒采用如此语言评价老师的原因是什么？我反思着自己的言行，想想有些冤屈，并没有什么过分行为呀！不管怎样，我还是决定盘问当事人小寒，查找原因。

小寒给我的回答是我布置的日记是自命题，自己不会写，非常生气，所以就……童言无忌。这些天真的孩子们，表达情感就是这样直接。小寒有这种情绪，那么其他的孩子是不是也有抱怨呢？我觉得应该和孩子们进行一次良好的沟通。

3. 即时班会，多向育人

“一花一世界，一叶一如来。”小寒事件是一个很好的教育契机，我决定利用下午班会时间对全班同学进行教育。本次班会预设三个目标：一是，学会尊师，学会感恩；二是，让孩子明白礼仪是做人的根本；三是，学会与人沟通。

感恩教育。班会如期开始了，我在黑板上写下了“警察”二字，并问学生谁最怕警察。孩子们回答“罪犯”。我又问：“谁最怕老师？”“学生！”“学生都怕老师吗？”我反问道。“违纪学生！”我们一问一答，一切非常顺利。该换个角度了。我问：“人们对警察有怎样的情感？”“感谢！”“那学生对老师该是怎样的？”学生同样回答感谢。为什么要感谢老师呢？孩子们列举了一系列理由。我便因势利导，让孩子们一起研讨怎样感恩老师。听到孩子们精彩的发言，我知道感恩教育的目标已达到了。

礼仪教育。我在黑板上写下了“猪老师”，问孩子们猪老师的学生是谁。“小猪！”孩子们反应很快。“大笨蛋老师教育出的学生应该是什么？”“小笨蛋！”鱼上钩了，我暗暗想。于是，我在黑板上写下了“于老师是个大笨蛋！”。我告诉孩子们这是今天咱班一位同学写下的话语。孩子们马上心领神会，意识到自己也卷入其中。他们攥紧了拳头，要找这位同学算账呢！我对同学们说，大家不要急于查找此话是谁写的。问题的关键是我们一起分析话语背后隐藏的内容。

我们分析得出，当一个人拿起泥巴抛向他人时，首先脏的是自己的手；一个人在骂别人时，首先脏了自己的嘴巴。骂人这种愚蠢的事情可不应该是聪明的孩子所做的。孩子们纷纷点头称是。“这位同学说老师是大笨蛋，老师没有生气，因为我认为这并不是他的真心话，只是随便说说而已。你从老师这里又学到了什么？”孩子们说道：“宽容！”“走自己的路，让别人去说啊！”我同时送给孩子们这样一句话。

学会沟通。“金无足赤，人无完人。每个人身上都有缺点与优点。我们在评价别人时，要多学会赏识，这样你就会获得快乐，也会使自己更加优秀。在遇到问题时要学会与人沟通，用骂人这种方式表达不满是不可取的。现在给大家一个沟通的机会，你们可以尽情说出对老师的不理解。”孩子们纷纷举起了小手。面对孩子们的不满，我一一解答。最后得出的结论是，他们对班级中的有些问题理解片面，造成了对老师的误解。心里的疙瘩解开了，我们的沟通便没有了阻碍。我告诉孩子们话语是沟通心灵的钥匙。与人沟通是一

门艺术，需要大家慢慢学习掌握。为了进一步深化教育，我要求当晚的日记以此次班会为题。孩子们的表达能力还不是太好，尽管第二天收上来的日记并不太精彩，但是我相信班会的教育在孩子们心灵深处已深深扎根。

4. 精彩教育，美在始终

通过观察发现，班会的教育在班级造成了良好影响，孩子们的言行明显规范了很多。然而我又发现了一个不妙的情況，日记一向写得非常精彩的小寒，连续两天不写日记。第一天问其原因，说是忘写了。我想孩子有心理压力，对于此次日记不写就算了。然而第二天又没写。我在内心敲起了警钟。如果仅因此事，给孩子的心理造成了阴影，那就是老师教育的失败。我决定叩开孩子的心灵——和小寒妈妈进行了电话沟通，希望她晚上能疏导一下孩子的思想。

结果第三天，孩子的日记按时交上了，题目为“于老师，对不起”。他在日记中真诚地写出了自己的歉意，写出了自己对老师的理解。尽管理由有些牵强，但是我想只要能够有效释放孩子的心理压力，这点就足够了。

既让我感动，也给我深深启示的是小寒妈妈的感受。她写道：

看完子寒写给于老师的话，我下笔沉重。虽然和老师交流时，我还没有太大的心理负担，以为孩子只是随便说说写写。比如说，在家里我们之间也经常彼此称呼“大肥猪”、“小瘦子”之类。子寒却用不恰当的词汇来称呼自己的老师。我很惭愧，孩子对师长缺乏尊重意识，有很大一部分责任在于我们家长，是我们疏忽了对孩子的礼仪教育。感谢于老师母亲般的豁达，用科学的方法引导孩子，及时纠正了孩子身上的错误。

看到母子俩坦诚的话语，我也在他日记本上写了：“其实老师并没有生气，老师一直很喜欢小寒，老师希望小寒遇到事情的时候能够主动跟老师沟通。望我们的小寒开心快乐！”就这样，一个看似冒天下之大不韪的事情，在我们耐心细致的分析下，圆满结束了。问题解决了，孩子成长了，这就是我们老师的收获。

[案例反思]

1. 老师要学会宽容

面对低年级孩子的语言，老师要显得大度些。你的处理措施会无形地影

响着孩子们，真正达到润物无声的教育效果。

2. 用专业知识分析问题

教师要善于动脑分析，透过现象看本质，真正读懂孩子的心，化教育劣势为优势。

3. 积极引导，优化班风

班级中时常有偶发事件，这些事件很多都会成为教育的契机。只要老师能够用阳光的心态对待一切，我们的教育将处处是春天。

4. 发挥家长的力量

家长永远是我们坚强的臂膀。要想真正读懂每个孩子，家长的力量不可忽视。良好的家校合作会使我们更快地走进孩子心中，解决问题，达到事半功倍的效果。

【研习提示】

案例评论的写作是一个过程，本节以上述案例评论的写作为例，讨论教育案例讨论文章的可能思路。

一、案例阅读阶段

（一）阅读标题

在时间紧、压力大、学习任务重，自身“术业有专攻”的总体背景下，我们不可能对所有教育案例都保持浓厚兴趣，并对其进行深入研究。案例学习需要选择，案例讨论和评论更需要筛选。筛选的第一步是从题目开始，从题目判断：案例会写什么内容？这是不是自己关心的问题？和自身的教育实践生活是否有关联？自己是不是有能力研究和讨论？

在[案例4.8]中，标题“从‘老师是大笨蛋’说起”能够给我们这样一些提示：这是一位老师面对小学生发泄的不满，如何处理和应对的故事，应该发生在一线教师的教育教学实践中。对于一个愿意关心实践的教育工作者来说，我应该研究这样的故事。

有了阅读的兴趣以后，才有以后的案例初读。

（二）案例初读阶段

初读案例是把握故事大概，理解案例主题的阶段。如果要撰写案例的讨论和评论文章，就需要进行案例真实性和可靠度的大致判断，找出对案例的感觉来，并对初步的感觉进行价值判断，以决定是否需要对案例进行深入的研究和评论。

初读 [案例 4.8]，我们明白了这个案例的背景，了解了在这个故事中师生、家长的行为，并知道了于老师对这个事件的反思和收获。根据已有的教育经验，可以大致判定这是一个真实的案例，而且于老师在案例中表达教育行为和教育效果时，比较写实，没有锦上添花。比如，在写小寒的认识时，用了“尽管理由有些牵强”的字句，没有粉饰成皆大欢喜，这可以看出案例作者是真诚的。

读了整个案例以后，感觉其中的观点很不错。比如，老师对学生要“大度些”。但在阅读中，我们又会发现，案例作者实际的行为并没有体现和实现自己的这一想法，理论和实践是脱节的，老师对学生的处理“不够大度”。在一线的教育教学实践中，怎样对待学生对老师的不恭，这是很多一线教师需要面临和解决的问题。这个问题很有讨论价值，有实践意义。在明确了要对此案例展开研究和讨论以后，我们可以把讨论定位在教师处理“学生对自己不恭”这样的事件上，这是对案例讨论的主题定位。

（三）细读案例阶段

案例讨论和评论要建立在深入理解案例的基础上，仅有初读是不够的，需要细读。细读的目的一是在细读中审视自己在初读中的价值判断。比如对 [案例 4.8]，如果初读的感觉是“老师对待小寒不够大度”，细读的目的就是要回答“是不是这样？”“我的判断是不是错了？”通过细读，可以少一些对案例的“误读”和“曲解”。细读的第二个目的是对原案例有所批注。案例评论需要建立在原案例的基础上，需要对原案例中的故事和观点进行引用，批注的目的是为了抓出重点和关键，以方便在撰写案例评论时重点研究和引用。细读的第三个目的是为案例调查做好铺垫。比如对 [案例 4.8] 的批注，我们会注意到“尽管理由有些牵强”，这里可以批注：“小寒到底写了些什么？”“牵强是不是口服心不服？”妈妈给老师的话里有“下笔沉重”，“沉重”

的是什么？是觉得没有教育好自己的子女“心中沉重”，还是对老师这样小题大做“心中沉重”？……这样的批注既留下了进一步探究的问题，又为下一步的调查留下了线索。

如果案例细读阶段的认识成果支持自己的初读感觉，案例细读阶段就要明晰讨论的问题和展开讨论的框架，在此基础上形成案例评论的写作提纲。在拟定的提纲框架中，既要发现案例中的关系，又要致力发现新的解决问题的思路 and 方案。

二、调研和学习阶段

（一）在调研中进一步了解相关情况

如果讨论和评论的是课堂教学案例，可以通过访谈、测试、问卷等方式就关心的问题对学生进行测试和访谈，以便更好地以学论教；也可以通过访谈、查看备课本等方式对执教者进行调研，了解教学的背景和后续思考，以认识和理解教学的整体概貌；还可以与执教者的同事和领导访谈，以了解执教者的背景、风格、教学优势和不足。

对[案例4.8]的讨论和评论，在条件许可的情况下，就应该对当事的小寒、小蔚、小豪，其他同学，小寒的母亲进行调研。比如，小寒的感受、小蔚和小豪的动机、小寒母亲的真实想法，其他同学在这次事件中的看法和想法，等等。在条件不许可的情况下，我们可以作出一些推测和自己的理解。因为没有调查，在表达自己的推测时，就需要采取推测（而不是绝对肯定）的表述方式。这样的表述一是可以启发当事者自己去做深入的调研和反思，二是把自己的推测表达出来，可以引起其他阅读者的推断和批评。

（二）围绕案例讨论的主题进行新的学习

这里的学习一是就案例中的问题学习相关的理论，使案例讨论不是就事论事，而是有理论支撑，理论和实践结合，以拓展案例讨论观点和结论的普遍意义；二是在学习中，要寻找类似案例的处理方法，致力于发现新的可能性，提出新的解决问题的思路和方法。

在讨论[案例4.8]的过程中，我们找到了“最受欢迎的教育方式”，它可以从学生的接受角度，提供解决这一类问题的思路和视角；从教育给学生

留下了什么的问题思考，我们想到了爱因斯坦的名言：“当一个人把在学校学到的知识忘掉，剩下的就是教育。”^① 这使我们在讨论中有了提出“教育要面向未来”的观点的底气。

三、写作和修改阶段

（一）初步写作阶段

初步写作实际上从初读案例的时候就开始了，初读时可以把自己的全部感觉（哪怕是没有证据支持，哪怕只是灵光一现的思维火花）毫无顾忌地记下来。比如，在阅读[案例4.8]时，我们会发现，在小寒“自命题，自己不会写”埋怨的背后，实际隐含了老师的自我反省，由此获得专业改进的契机。

细读案例时的写作是对初读案例时灵光一现的感觉的梳理，在细读案例时要初步完成讨论提纲和框架的撰写，并在写作框架下打下写作的腹稿，根据打腹稿的情况，设计进行调研的方法和规划理论学习的方向。

在调研和学习阶段之后，就可以开始执笔写作。在执笔写作的过程中，一方面可以对原有的框架作审视和调整，另一方面还要根据写作的情况，进行新的调研和学习。

（二）写作后的检查和修改

检查和修改可以从以下几个方面入手。

首先是从自身的角度检查和修改。比如，写通顺没有？该说的东西说清楚没有？该表达的观点是否明白无误？讨论的话语是否留有开放的余地？

其次是从当事人的角度检查和修改。比如，他是否已经为我们所理解？他被尊重的愿望是否得到了满足？是否为案例作者参与进一步讨论留下了话语空间？案例讨论时，是否能对案例作者提供有价值的帮助？

再次从其他阅读者的角度检查和思考。比如，不是当事者的阅读者，基于我的独立讨论文字，是否也能读懂我的讨论背景、主要观点和态度？我的

^① 在2011年第17期《人民教育》上，吴非先生认为：“应当是怀特海说的：当一个人把在学校学到的知识忘掉，剩下的就是教育。比怀特海知名的爱因斯坦重复了他的话，再以后的引用者便把这句话当做爱因斯坦语录了。”

话语是否也能为他参与讨论留下可能的话语空间和机会？

四、 讨论文章的处理阶段

在这一阶段，我们需要思考：是公开发表还是不公开发表？准备用什么样的形式公开？是否需要再给原案例的提供者看一看？是否要再征求案例提供者的意见？

如果要在公开刊物上发表，我们需要阅读相关刊物，并根据相关期刊进行调整和修改。比如，是否需要摘要、关键词？引注的格式是什么？……要符合相关期刊的要求。我们需要考虑如何减少编辑的修改，让编辑更满意——只有让编辑满意了，案例讨论文章的发表才可能马到功成。

[案例 4.9] 就是大致经过上述过程写就的一篇案例评论。

案例 4.9

能不能再大度一些^①

读了于老师的《从“老师是大笨蛋”说起》，我很赞成其中的一些结论。比如，“老师要学会宽容”、“老师要显得大度些”、老师“用阳光的心态对待一切”，等等，也赞成要加强学生的礼貌教育。但就具体的做法，我觉得还可以想一想有没有更好的方法。比如，能不能再大度一些？是不是一定要把感恩教育放进去？……这里仅就再大度一些说一说自己的看法和自己可能的做法。

或许我的理想主义色彩更浓厚一些，就我看来，整个教育不够大度。我以为，学生骂了老师，老师给学生一巴掌或者训斥一顿这当然不能说大度；采取不打不骂的冷静教育是不是就一定是大度呢？恐怕未必，有的时候冷静的教育也可能成为一种“软暴力”。

我在想，如果遇到这样的事情，我可以怎么处理呢？

^① 陈大伟. 寻找学生愿意接受的教育方式 [J]. 班主任之友: 小学版, 2011 (10): 55. 选用时题目和内容有改动。

大度一些，首先可以更大幅度地看待小寒在玻璃窗上写下“于老师是大笨蛋”这个事件。小孩子嘛，又生活在一种没大没小的民主平等的家庭中（或许有的老师对“在家里我们之间也经常彼此称呼‘大肥猪’、‘小瘦子’之类”接受不了，但我是欣赏和接受的），现在对老师心中有了不满，找个机会发泄出来，这不是什么大不了的事件。把这个事情当成“爆炸性”事件，由此揪住不放，感觉是在维护自己的教师尊严，这可能会破坏师生的平等关系，缺乏和谐。就自我的认识看，我是接受自己比较“笨”的。谁如果说“陈大伟是一个大笨蛋”，我认为他只是在揭示一个事实和真相而已。精明到家了，就有问题了。自己在某些方面做得不好，比较笨，这其实也可以向学生承认的。在学生面前，有缺点的老师有时候比完美无缺的老师更加可亲，承认自己不完美的老师比掩饰自己缺陷的老师更加可敬。

大度一些，视野就可以更宽阔一些。比如，对于小尉和小豪的报告，我可能就不只是关注小寒，而且要关注小尉和小豪的行为，我会对他们说：“你们应该先给小寒说，让他自己擦掉。”估计小尉和小豪是知道老师会责罚小寒的。是自己先帮助同学，使其免受责罚？还是明知会被责罚，采取告状的方式使同学受到责罚？我的教育取向是前者。再比如，对于小寒写“于老师是大笨蛋”这个事件，我们的眼睛不要只在小寒身上，只想着怎么教育和帮助小寒，而是可以反观自省，想一想自己可以由此获得成长，可以想一想：“我什么地方做事很‘笨’，学生不喜欢？”“我可以有哪些改变，让学生喜欢我？”这可能是一种对大家都更有好处的开放心态，也是反省自己、改善专业服务的一次契机。

大度一些，处理方式就可以更理性一些，对教育行为的结果就要看得更清楚一些。比如，“然而当我找到小寒时，他对此事矢口否认。透过他的神情，我看得出他内心的恐慌，他已觉察此事的严重性。”“矢口否认”、“内心恐慌”说明小寒已经意识到这件事做错了。这就差不多了。这时可以见好就收：“不是你写的，那可能是另外的同学写的。你能不能想一想这样做有哪些地方不好？然后给班上的同学也说一说，批评批评这种行为？”我以为没有必要揪住不放再找证人，因为当小尉、小豪这两位“证人”到场以后，“小寒对此仍然否认，并理直气壮地说道：‘你们凭什么说是我写的，我还说是你写的呢！’……他说自己写的不是于老师，而是于小尉。而他的说法早就被机灵的小尉否定了。”这样的情景可以使我们设想以后三位同学之间的关系，他们有

可能互不信任、相互攻击，这不仅可能使以后的班级管理出现新的麻烦，而且可能影响他们一辈子的人生友谊。对此，我的感受是：这样的对质，问题是调查清楚了，但可能导致更多的后续麻烦，可能是“捡了芝麻丢了西瓜”。后面的班会活动，在老师的精心策划下，对于写“于老师是大笨蛋”这个事件，同学们又“攥紧了拳头，要找这位同学算账呢”。读到这里，我在想：这是要干什么呀？这是不是一方面是进行对老师的礼貌教育，一面又在挑动同学的对抗关系？

有的老师可能会说：“不管怎样，这样的教育效果是不错的。”我并不认为这样的处理收到了好的教育效果。因为就当事主角小寒来说，两次日记都不写，心里一定是有疙瘩的。老师没有办法了，只能给家长通报，给家长通报本身意味着前面的努力没有达到目的。我们可以推测，家长在接到电话后，一定会给小寒压力，在家庭的压力之下，小寒的认识只能算口服心不服的“勉强”，可能说不上“真诚”。就全班来说，“孩子们的言行明显规范了很多”，是从“杀鸡给猴看”中因为害怕而规范？还是真正既有天性的舒展又有认可人应该相互尊重自觉的规范？小寒妈妈的“我下笔沉重”，只是对自己孩子不礼貌的行为“沉重”？会不会有对老师行为的曲笔责怪？这也需要我们多一个视角和解读。

或许，我是想多了。

这里，我想给老师们提供两种处理类似问题的视角。

一种是从学生现有感受的视角。曾经看过一篇文章《最受欢迎的教育方式》。内容是，某机构在一次活动中调查“最受欢迎的教育方式”，组织者向与会的208名教师提出这样的问题：

大杰克和小杰克是孪生兄弟，都是14岁，正在学校读书。他们的家庭离学校比较远，家长给他们配了一辆轻型汽车作为交通工具，让他们开车上学、回家。这两兄弟由于晚上贪玩，早上好睡懒觉，所以经常迟到。虽经多次批评，还是我行我素。有一天考试，尽管老师事先警告他们不许迟到，但他们因为在路上玩耍，还是迟到了30分钟。老师查问原因，他们谎称汽车在路上爆胎，到维修店补胎误了时间。老师半信半疑，但没有发作，让他们走进教室以后就悄悄到车库检查他们的汽车，发现四个轮胎都蒙着厚厚的灰尘，没有拆卸的痕迹。很明显，补胎是他们编出来的谎话。假如你是杰克兄弟的老师，你将怎么处理？

主持者对208名教师的方法进行认真分析整理，从中归纳出25种处理方式，然后翻译成几种语言文字，分别发给参加活动的202名学生，请学生评选出自己最喜欢的处理方式。结果91%的学生选择了以色列老师的处理方式。以色列老师的处理方式是：“提出三个问题，让兄弟俩分别在两个地方同时作答。三个问题是：a. 你们的汽车爆的是哪个胎？B. 你们在哪个维修店补的胎？C. 你们付了多少补胎费？”主持者认为，绝大部分学生喜欢的方式，就是批评教育的最好方式。以色列式的处理方式之所以受欢迎，是因为它的批评教育带有游戏的性质，学生不怕、不难堪。

对于“最受学生欢迎的教育该是在游戏之中的教育”这个结论的得出方式我有点疑惑，因为与其他处理方式相比，以色列式的处理并非仅仅是具有“游戏”性质。但是，对于“绝大部分学生喜欢的方式，就是批评教育的最好方式”我很赞同。因为只有学生喜欢，他才愿意接受，只有愿意接受他才可能改变。也就是说，学生喜欢、愿意接受并为此改变的教育方式是教师应该追求的方式。

这是从学生现有感受的视角，我们需要研究和寻找学生欢迎和愿意接受的教育方式，而不仅仅是教师认为应该和理所当然的方式，我们需要站在学生的角度想一想。

这里可能存在一个“兼顾”，那就是不能只从教师的角度评价效果，而是要从学生喜欢和满意的角度看效果。我们需要研究和寻找学生欢迎和愿意接受的教育方式，而不仅仅是教师认为应该和理所当然的方式，我们需要站在学生的角度想一想。

另外一个视角是“教育给学生留下了什么痕迹”。爱因斯坦曾这样说教育：“当一个人把在学校学到的知识忘掉，剩下的就是教育。”我们可以想一想，这样的教育行为会给学生的一生留下什么？若干年以后，他们从这件事情中回忆起来的的东西是什么？是温暖和美好，还是冰冷和难受？

这提醒我们，在实施教育的时候，我们还需要站在未来想一想。

【演练和运用建议】

一、阅读以下围绕《三顾茅庐》的教学案例和讨论案例，撰写一篇讨论和评论文章。

让学习成为精神探险——《三顾茅庐》教学手记^①

2007年11月，有一位朋友要执教《孙悟空三打白骨精》。执教前一天，她来问我如何教这篇文章更好。我请她注意思考这样的问题：“孙悟空三打白骨精这个故事学生已经很熟悉了。你一定要想一想，学生对‘孙悟空三打白骨精’已经知道了哪些东西？通过教学能带给学生哪些过去不知道的东西？如何让学生在学这个老故事时体验到新鲜感和新奇感？”

第二天在一个大教室上课，我惊异地发现，这些一直喜欢选教室后面位置就坐听课的农村孩子，今天一窝蜂地挤到了教室前排的位置。我们都不知道这是为什么，他们要干什么。

上课了，老师解说课题，然后让学生读了一遍课文。接下去，老师准备组织故事的分析和理解了，突然，有几位同学站起来说：“老师你不要讲了，我们来演。”没有等老师回过神来，呼啦啦地，前排就上去了九位同学。

在后面的近二十分钟时间里，同学们兴致勃勃地表演了“三打”的过程，我们也明白了为什么要上去九位同学。扮演唐僧、孙悟空、猪八戒、沙僧、白龙马，这要五位；扮演白骨精要四位：村姑一位、老太太一位、老大爷一位，此外还需要一位真身的扮演者。在第一打和第二打的时候，真身的表演者用漂浮移动的方式表现了白骨精的逃逸；第三打时，当孙悟空打倒扮成老者的妖精时，真身一并倒地。这样的表演使我知道，学生对故事的理解已经十分到位。

学生的活动弄乱了老师原有的计划和安排。在学生表演的时间里，这位朋友只能在一旁看着。后面的教学，尽管这位老师也在组织着，但学生大多沉浸在对表演的讨论和回味中。

我想，不能怪这帮孩子，人家明明会了的，你还要他们一本正经地坐着专心认真地听，不分心、不造反才怪？

后来我还观察过城里的老师上《三顾茅庐》和《美猴王》，城市的学生没有农村孩子那么天真和直率——他们给老师面子，都规规矩矩地坐着听课。

^① 陈大伟. 让学习成为精神探险——《三顾茅庐》教学手记 [J]. 小学语文教师, 2011 (3): 25-26.

但就效果看，我的感觉是不教这节课，学生也明白，教了一节课，学生没有新得到什么。

后来读到了孙绍振教授的文字：“在语文课堂上重复学生一望而知的东西，我从中学时代对之就十分厌恶。从那时起我就立志有朝一日，我当语文老师一定要讲出学生感觉到又说不出，或者以为是一望而知，其实是一无所知的东西来。”我想，对中小学教材中的名著选文（特别是那些耳熟能详的故事），更要研究学生不明白的东西。

什么是不明白的呢？

我想，首先是故事明白，但语言文字未必明白。那能不能通过故事唤起对语言文字的新奇感，使学生产生阅读原文原典的兴趣？比如，对《美猴王》，在已经知道故事的情况下，是否可以把学生的兴趣引到对“那猴在山中，却会行走跳跃，食草木，饮涧泉，采山花，觅树果；与狼虫为伴，虎豹为群，獐鹿为友，猕猿为亲；夜宿石崖之下，朝游峰洞之中”的赏析？通过朗朗上口的诵读，和对表达简洁美、铺排美的赏析，体会文字的魅力，意识到自己有知中的未知，从而生出深入和仔细阅读名著的向往之心？我想，这是可以利用故事的基础去新学文字和文化。

其次，故事片段可能明白，但前因后果未必明白。名著毕竟需要学生自己阅读，语文素养的提升毕竟需要以学生自己课外大量的语文学习活动为保障。能不能利用学生渴望知道前因后果的心理，把学生引导到更广泛的原文阅读中？比如，《三顾茅庐》中的刘备为什么要诚心诚意邀请诸葛亮？使刘备茅塞顿开的策略到底是什么？……

当然，这里对学生明白和不明白的认识还可能只是老师自己的想法。根据自己的估计，教师可以作出合适的教学安排，这就是教学的预设性。更有效的方式是从调查学生入手，从解决学生的问题入手，这是一条更加具有针对性的教学生成的道路。

心中装着这样的认识，我等待着机会付诸实践。2008年3月，浙江苍南的朋友希望我给学生上一节课，我执教了《三顾茅庐》（四年级）的第二课时。

具体到《三顾茅庐》这篇来源于名著的选文，我有这样的追求和实践。

1. 让学生原有的认识和理解在教学中得到利用和提升，并使学生意识到过去的阅读还有不足，还有所失。通过语文课堂教学，使学生原有的简略、粗糙的认识精致化、依据化，从中体会文字的魅力、文学的生动。

《三顾茅庐》实际教学的重点在理解卧龙岗的风景描写、讨论诸葛亮是真睡还是假睡。这样处理，固然是从学生的问题入手，但也是我预先的希望。设计意图就是体会名著的曲径通幽处，让学生有所得，有所悟。在有所得、有所悟的同时，使学生意识到过去对名著的认识和理解“有所失”，从而生出对名著的新的阅读兴趣。

2. 引起学生课外阅读相关内容的兴趣，播种研究名著的种子。名著毕竟需要学生自己阅读。促使学生对名著产生兴趣的另外一个做法是，课堂上不能把问题读完、讲彻底，要提出新的问题让学生想阅读、想研究。

《三顾茅庐》不是一个孤立的故事，之前有“刘备为什么要请诸葛亮”的背景，之后有“隆中对”。一方面，要更好地理解故事需要拓展阅读，另外，还可以提出新问题让学生带着问题研究。“有人说《三国演义》是以人才为主题的小说？是不是这样呢？”的问题很难在课堂教学的过程中解决，目的在于播种一颗研究《三国演义》的种子。尽管不能对收获抱有太高期望，但课堂教学不能不播种！

3. 以有结构的教學帮助学生获得阅读方法。阅读终究是为了理解，理解需要一定的方法指导。从获得学习方法的结构方面，我主要设计了这样四个步骤：①“想一想：你读明白了什么？”这是要引导学生读明白一些东西，这些东西和理解作品中的人物有关，但更重要的是要与自己的生活建立联系。也就是要用阅读照亮自己未来的生活。比如，对“怎样才能得到别人的尊重”、“怎样才能成为人才”的问题进行思考。交流“你读明白了什么”，同时使学生体会到，原有的阅读是有价值的，自己的阅读是被尊重的（尊重阅读体验意味着尊重阅读者），从而愿意发挥阅读积极性，在以后的生活中更深入地阅读。②“想一想：你有什么不明白的问题？”这是要读出问题——“学贵有疑”。③“根据课文和你原有的知识想一想：你的问题答案可能是什么？”这是要学会自己解决自己的问题，首先承担学习责任，自主学习。④接下来才是与同学交流，进行合作学习，最后是和老师共同研究。这样的结构是想让学生学习如何阅读，如何处理自主学习、合作学习、探究学习的关系。

上课结束后，我请观课的老师批评，有一位老师询问：“在‘冈前几片松林疏疏朗朗，潺潺的溪流清澈见底，茂密的竹林青翠欲滴，景色秀丽宜人’中，你提到了‘松号丈夫，竹称君子’，为什么没有提‘仁者乐山，智者乐水’？”一语惊醒梦中人，我坦承自己没有想到。他的意见为我开了一扇

窗——实际上，我在备课中不仅没有想到“智者乐水”，也没有想到“仁者乐山”！

这使得另外一位批评者对这一节课的批评“这节课有文字、有文学、有文化，同时有生存、有生活、有生命”，多了一个更加真诚而实在的注脚——首先是有问题！

要教学生自己读不明白的东西 ——《三顾茅庐》第二课时课堂实录^①

执教时间：2008年3月15日

一、导入

(1分钟)

师：大家已经学了一节课的《三顾茅庐》（师板书课题），谁来说说《三顾茅庐》说的是什么样的故事？

生1：这篇文章讲述了刘备三次拜访诸葛亮，前两次都没有见到诸葛亮，最后一次终于见到了诸葛亮。

师：说得真好。这里有个问题（教师走到板书前，指示“三顾茅庐”），这是一个成语，指的是多次去拜访有才能的人。这里的“三”在课文中是什么意思？

生：（杂乱）三次；第三次……

师：是三次？还是第三次呢？课文是讲的三次拜访的故事还是第三次的故事呢？

生：（齐）第三次！

师：（引导）真有意思！它告诉了我们，“三”有两种意思：一是三次；一是第三次。这篇文章讲的是第三次去拜访的故事。

二、再读谈感受

(8分钟)

^① 陈大伟. 要教学生自己读不明白的东西——《三顾茅庐》第二课时课堂实录[J]. 小学语文教师, 2011(3): 21-24.

师：（出示课件“想一想：‘你读明白了什么？’把你的收获向全班同学交流。”）现在请同学们想一想：你在读这个故事、学习这个故事的过程中明白了什么？把你的收获给全班同学说一说。

（有生举手）

师：（示意）不要着急，先想一想：你读明白了什么？

（生思考约一分钟时间）

师：这个同学两只手都举起来了，表现出强烈的发言欲望，好！你来说。

生2：就是只要坚持了，就一定能达到目标。

师：（引导）你的体会很好。你再说一说，谁坚持？

生2：刘备坚持去拜访诸葛亮，所以才能把诸葛亮请出山。

师：在坚持的过程中，刘备还表现出了什么呢？书上有个词语怎么说的？

生2：诚心诚意。

师：对！不仅要坚持，更重要的是在坚持的过程中，要表现出——

生：（齐）诚心诚意！

师：谁能说说这个词语是什么意思？

（生表现出不好说的神情）

师：（再引导）如果用“诚”组词，可以组出什么词？

生3：诚实。

师：那“诚心诚意”和“实心实意”的意思？

生：差不多。

师：对。“诚”还可以组出什么词？

生4：真诚。

师：那还可以把实心实意再换成什么呢？

生4：真心真意。

师：刘备去拜访诸葛亮的时候，是带着“诚心诚意”、“真心真意”、“实心实意”去的，最后诸葛亮就出山了。那什么叫出山呢？

生4：就是指“出了山”（生表现出不好意思的样子）。

师笑：说得很好啊！那“山”指什么意思呢？

生4：山冈。

生5：也就是跟他（刘备）去。

师：我们来看看课文的第一句话，大家一起读读。

(生读文章)

师：“出山”是什么意思呢？在京剧里，诸葛亮有这样一句唱词：“我本是卧龙岗上闲散的人。”诸葛亮住在卧龙岗上——冈是山冈，也就是山上。在古代，有很多文人都隐居在山林之中。“出山”就是有才能的人从隐居的状态走出来干事业。

这个同学读得很好，他读出了只要坚持，就能够成功。其他同学补充了，不仅要坚持，而且还需要“诚心诚意”。还有谁？你明白了什么？

生6：我明白了有才华的人，就会受到别人的尊重。

师：很好，课文中谁有才华，受到谁的尊重呢？

生6：诸葛亮的才华受到了刘备的尊重……

师：这句话对你有什么启示呢？

(生思索良久，教师鼓励后，生依然表示要想想)

师：谁能从她的话中，有所感悟呢？

生7：想要获得人才的信任，就得尊重人才，否则人才就不会帮助你实现人生的大业。

师：哦，你是从刘备身上获得了一定的启示。我们能不能从诸葛亮的角度谈谈呢？

生7：一个人只要好好读书，就会成为人才。

师：好好读书的目的是为了什么呢？

生7：为国家作贡献。

(生7想坐下，师不让坐，继续追问)

师：怎么才能够为国家作贡献？

(全班学生笑)

生7：好好读书，成为人才就能为国家作贡献。

师：现在我要请个同学将他刚才说的话，进行整理，想想：刚才这位同学说了几个意思？要……然后……最后可以……谁来试试看？

(生6举手)

师：你受到了他的启发，想要完整地表述自己的意思了，好，还是你来。

生6：他的第一个意思是要好好读书，好好读书就能为国家作贡献；为国家作贡献，就需要好好读书。

(全体笑)

师：已经有了两层了，好好读书；为国家作贡献……可是还漏了什么？

（生6依然无法理清层次）

师：那么老师来整理一下，看是否清晰地表达了刚才同学的意思？要好好读书，这是一；第二，好好读书可以成为人才；第三，成为人才可以为国家作贡献。好，大家可以自己说说看，从诸葛亮的身上我们受到了什么样的启示。

（生自由练说）

师：这是大家读明白的第二点内容，还有吗？

（生都无表示）

三、三读读问题

（23分钟）

师：刚才我们分享了读明白的收获，读书的过程中有问题没有呢？再读读文章，想一想：你有什么不明白的问题？（老师用课件出示学习要求：“想一想：‘你有什么不明白的问题？’”记住你的问题。）请抓紧时间，在有问题的地方可以做个问号。

（生自由完成；三分钟后，几个同学举手，后陆续有同学举手）

师：举手的同学们想干什么呢？

生：（纷纷）提问题！

师：提问题，问谁？

生：问你！

（众笑）

师：有问题为什么问我啊？陈老师是靠不住的。先问自己。（课件出示学习要求：“根据课文和你原有的知识，想一想：你的问题的答案可能是什么？”然后与同桌交流）陈老师不是给你们解决问题的，而是想启发你们自己解决问题。动手吧！

（生自由活动）

师：好好想一想，想好后与同桌交流，也可以和同桌讨论。

（生同桌交流，师巡视）

（两分钟后）

师：谁来给全班同学做个交流？请这样说：第一，我想的问题是什么？

第二，我对这个问题的答案是这样猜测和推断的。其他同学要认真听哦！我会让你复述发言的同学们的意见的。

生8：我想知道“潺潺的溪流”里“潺潺”的意思是什么。我想的答案是“不快的、缓缓地流的那种溪流”。

师：说得真好！我觉得就是这样的。“潺潺”就是“缓慢的水流的声音”。请坐！

师：我请这位同学说说：我们刚才说的问题是什么？

生9：（颇紧张）问题是“潺潺的溪流”的“潺潺”是什么意思。

师：（微笑鼓励）答案是什么呢？

生9：“缓慢的溪流。”

师：这里是“缓慢水流的声音”！终于舒口气坐下了，是吧？呵呵，听同学发言还是蛮认真的嘛。谁再来说说！

生10：现在不是说“尔虞我诈是三国”吗？刘备为什么要三请诸葛亮，为什么不直接暗杀那些群雄？这样还来得简便一些。

师：你想明白了吗？

生10：没有想明白。

师：（慎重地）我们再想一想：一个人是不是轻易就能被暗杀的？比如，他要暗杀曹操，可不可能轻易就成功了啊？

生：（齐）不可能！

师：所以事情本身就困难，这是一；第二，大丈夫做事要光明磊落，有本事战场上见，不要耍小阴谋！（众点头）所以，刘备才选择——

生10：找诸葛亮。

师：注意，这个同学给我们引出了一个大问题。为什么刘备要诚心诚意地请诸葛亮？请大家回忆一下《三国演义》中的故事，想一想：当时刘备究竟面对怎样的处境？遇到了什么样的困难？有怎样的抱负不能实现？

生11：是当时刘备的蜀国还很弱小。

师：那个时候有蜀国了吗？

生11：哦，没有。是刘备那个时候兵力还不强大，很容易就被曹操他们灭掉。

师：对啊，如果说错了自己改过来就可以啦！这里提到了蜀国，看样子大家对这个很感兴趣，老师来讲讲：刘备收了一个义子，取名为刘封；后来

又生了个儿子，取名叫刘禅，两个儿子名字背后的意思是什么呢？他想——“封禅”，想当皇帝。刘备不缺武将，有哪些呢？

（众生：关羽、张飞、赵云、马超……）

师：这个时候应该还没有马超。刘备身边武将众多，可是缺什么呢？

生：军师。

师：对！也就是谋臣，所以他才要去请诸葛亮。

生12：我还知道，他（刘备）原本不是要请诸葛亮的，他原本帐下是一个军师——徐庶，曹操用一封假的信骗徐庶说他的母亲在他那里，让徐庶赶过去。徐庶后来给刘备提了个建议，说山冈上有个叫诸葛亮的人，他非常聪明，然后叫刘备去拜访他。

师：我们为他鼓掌！（掌声）我问一下：这些知识你是从什么地方得来的呢？

生12：（笑）我以前看过《三国演义》，而且在人家电脑上也玩过“三国”的游戏。

（众笑）

师：哦，我们知道了：你首先选择的是看书，从书里面得来知识。其次，你选择了游戏。看样子游戏也不是不能玩的，关键是我们要从中学到知识。看来，把所有活动都变成学习的机会，就会让我们拥有更多的知识，就会有更充分的理由支持我们自己的观点。这是这个同学给我们的启示！请再为他鼓掌！

（掌声）

师：你能不能说说你研究的问题？

生12：为什么刘备不让童子叫醒诸葛亮呢？假如诸葛亮一直在那里睡的话，刘备会不会失去耐心，就走了呢？

师：这里有一个问题：诸葛亮睡着了吗？

生：（纷纷）没有！

师：你怎么就知道没有呢？我们来看看诸葛亮睡觉的文字（课件展示：“出来开门的童子告诉刘备，诸葛先生正在草堂午睡。刘备让童子不要惊醒先生，吩咐关羽、张飞在门口休息。自己轻轻地走进去，恭恭敬敬地站在草堂的台阶下等候。等了半晌工夫，诸葛亮翻了一个身，又朝里睡着了。又等了一个时辰，诸葛亮才悠然醒来。”）。我们一起读读这段文字。

(生读)

师：第一个问题：诸葛亮睡着了吗？你怎么知道的？

生13：没睡着。

师：你估计是什么原因？

生13：他在测试刘备的耐心。

师：你来说说你的看法。

生14：没睡！

师：看看文字，你说说你的理由。

生14：他翻了一个身。

师：开始向外面睡，翻了一个身以后就向里面睡了，你估计他在想什么？

生15：偷笑。

(众笑)

师：当然有可能偷笑，除了偷笑还有没有其他的可能？

生16：在那里偷偷地、自言自语地说。

师：自言自语地说，说……

生16：说刘备……

师：说，会发出什么？

生16：发出声音。

师：(做思索状) 那如果他发出声音的话……

生17：就没有办法假睡了。

师：看样子还是暗暗地想恰当一点。诸葛亮会想什么呢？

生18：刘备这个呆子怎么还在这里？

(众笑)

师：呵呵……如果是我在那里，我会怎么想呢？

生19：会想，要不要跟刘备出山呢？

师：说得太好了！这个问题太重要了，要不要出山呢？这是他最有可能想的问题。(板书“要 VS 不要”) 诸葛亮到底要不要出山呢？

生：(纷纷) 要！

师：如果问题真的这么简单，他还会想那么久吗？

这里老师给大家说一说读《三国演义》的体会：一方面，诸葛亮有想出山的愿望，因为他住在隆中的时候，曾经自比为春秋时期的管仲、乐毅——

他们都是春秋战国时期非常著名的政治家、军事家。他自比为管仲、乐毅，就表明他有出来干一番事业的愿望。另一方面呢？诸葛亮又在《出师表》说“臣本布衣，躬耕于南阳，苟全性命于乱世，不求闻达于诸侯”，也就是说他只希望在乱世之中平平安安就好了，所以，他又不想出山。可以说，他很矛盾。

现在你们说一说：他到底想还是不想出山呢？

（生迟疑）

师：要不要出山还有一个问题，那就是出去以后遇到什么样的人。所以他要考验请他的人——

生：（齐）刘备。

师：那么刘备知道诸葛亮在假睡吗？

生：不知道。

师：你们说刘备不知道，但是有一个人知道诸葛亮没有睡着。

生：（齐）童子。

师：童子知道吗？我不知道。《三国演义》里写了一个人，他知道。

（师出示课件：“玄德徐步而入，见先生仰卧于草堂几席之上。玄德拱立阶下。半晌，先生未醒。关、张在外立久，不见动静，入见玄德犹然侍立。张飞大怒，谓云长曰：“这先生如何傲慢！见我哥哥侍立阶下，他竟高卧，推睡不起！等我去屋后放一把火，看他起不起！”）

师：（边读边解说大意，接着提问）张飞说诸葛亮“推睡不起”，说明了什么？

生20：说明张飞知道诸葛亮没有睡着。

师：现在想一想：刘备知道不知道诸葛亮没有睡着？

生：（齐）知道。

师：对，刘备明明知道诸葛亮在装睡，但还是恭恭敬敬地等，这才叫——

生：（齐）诚心诚意。

师：终于诸葛亮醒了。我们看诸葛亮是怎么醒来的？

生：（齐）“悠然醒来”。

师：“悠然醒来”是什么样的感觉？

生21：很惬意、很自在的感觉。

师：“悠然醒来”说明了什么？

生 22：诸葛亮想明白了，可以出山了。

四、细读品味

(11 分钟)

师：《三顾茅庐》在写刘备诚心诚意邀请诸葛亮出山的故事，文章中却有一处很有意思的环境描写，我们请一位同学来读一读。

(生 23 朗读得断断续续)

师：你对你自己的朗读满意吗？

生 23：不满意。

师：我们再给你一次机会，相信这一次你一定能读得流利顺畅。其他同学不要打断她，好吗？

(生 23 较为流利地朗读完成)

师：真好！大家给她鼓励的掌声！特别是发现自己“清澈”的“澈”字读错了，立刻就改过来了。

师：课文明明是去写请人的，这里怎么就描写风景了呢？

生：这是借景写人。

师：很好。我们先读一读第一句话。

(生读)

师：这里的景在写山冈，实际上写的是什么呢？

生 12：写的是诸葛亮。

师：你怎么知道？

生 12：因为诸葛亮很有才华，他隐居在深山里，一等到时机，他就会出山，成为一条飞腾在青云之端的飞龙。

师：说得好！诸葛亮的名号叫什么？

生 12：卧龙。

师：卧龙先生。“像一条等待腾飞的飞龙”，“等待腾飞”什么意思呀？诸葛亮想出山。我们再接着往下读。

(生接着读第二句)

师：这里写了哪几种景物啊？

生：松林、溪流，还有竹林。

师：你们知道“岁寒三友”吗？

生：松、竹、梅。

师：在“岁寒三友”中，“松号丈夫，竹称君子”，松被称为丈夫，竹子被称为君子。这里写了松、竹，实际上是在写诸葛亮的品格像松，像竹，品格高尚。

请大家再读读这一句，你有什么感觉？

（生再读）

生24：这里太美了！

生25：这里风景这么好，我真舍不得走了。

师：是啊！这里风景如画，住着那么悠闲、那么惬意，谁都不愿意走了。

生18：（插嘴）可是再美丽的风景也会看腻的。

生12：诸葛亮不会。

师：为什么不会？

生12：因为现在外面正是战乱时期。

师：我给大家说说，刘备第一次拜访诸葛亮的时候，发现诸葛亮的茅草屋中有一副对联“宁静以致远；淡泊以明志”。也就是说，他向往一种宁静淡泊的生活。你说他喜欢不喜欢这里？我们看后面一句话“景色秀丽宜人”（生跟读），“宜”是什么意思？

生：适合。

师：对，适合，特别适合居住。你说这几句话表明他想还是不想出山呢？

生：不想出山。

师：（指板书：“要VS不要”）这一段除了写诸葛亮的品格，同时也在写要不要出山。所以刘备在阶下站着，诸葛亮在床上想着，才更有意思。这几句景色描写得真是太好了，我们再读一读！

（生齐读）

师：试着来背一背！注意，我们看第一句话是个比喻句，后来说到松、溪流、竹，再后来一个总结句。大家按照这条线索背一背。

（生自由背）

师：谁愿意试着背一背？

（无生举手）

师：这个景物描写可以加深我们对文字的理解，几句话就把人物的矛盾心理点出来了。大家要仔细揣摩。自己再试着背一背。

(生自由背)

师：谁来试试看？

(一生背诵)

师：刚才这位同学提了一个问题：诸葛亮不醒怎么办？我们从中研究了两个问题：第一个问题是：“诸葛亮是真睡还是假睡？”

生：假睡。

师：第二个问题是：“他为什么要在床上想那么久？”

生26：他在想要不要出山，他还要试试刘备。

五、引出新问题

(3分钟)

师：这节课我们大致就学到这里。其实，陈老师还有很多问题。比如，诸葛亮是怎么分析形势的？怎么一分析刘备就茅塞顿开？再问同学们一个问题：什么叫“茅塞顿开”啊？

生27：一下子就明白了。

生28：听得很认真。

师：听得认真应该是茅塞顿开的一个原因，那结果是什么呢？

(生28很迟疑)

师：勇敢点。请看看课文后面有个比喻句，看了这个比喻句我们可能就明白了……你来读读看！

(生28读：“刘备听了茅塞顿开，像拨开云雾见到了青天。”)

师：什么意思？

生28：想明白了。

师：“顿”是什么意思？

生28：顿时，突然。

师：对，“茅塞顿开”是“顿时，立刻就明白了”的意思。

师：陈老师还有其他的问题，比如，(出示课件并读)“有人说《三国演义》是以人才为主题的小说，是不是这样的呢？”……

(生6插嘴：不是！)

师：为什么呢？

生6：是写三个国家的斗争。

师：我反对。（众笑）三个国家的斗争难道不是人才的斗争吗？

（生6不知如何应对才好）

师：（笑）其实老师也没有想明白。

因为还有很多问题不明白，所以，我们都还需要再读《三国演义》，需要仔细研究《三国演义》。好了，我们下课！

参考阅读一：

陈建新. 学生就是这样“被明白”的——兼与陈大伟教授商榷 [J]. 小学语文教师, 2011 (5): 24-26.

参考阅读二：

陈大伟. 合理的批评需要合适的方法支持——对陈建新老师“商榷”一文 的回应 [EB/OL] (2011-08-10) [2011-12-11] http://blog.sina.com.cn/s/blog_4ad3ca1d0100txg8.html.

二、阅读《三个儿子》的课文，针对刘女士的观点和看法，采取一定的视角，撰写一篇参与讨论的文章。

三个儿子

三个妈妈在井边打水，一位老爷爷坐在旁边的石头上休息。

一个妈妈说：“我的儿子既聪明又有力气，谁也比不过他。”

又一个妈妈说：“我的儿子唱起歌来好听极了，谁都没有他那样的好嗓子。”

另一个妈妈什么也没说。

那两个妈妈问她：“你怎么不说说你的儿子呀？”

这个妈妈说：“有什么可说的，他没有什么特别的地方。”

三个妈妈打了水，拎着水桶回家去，老爷爷跟在她们后边慢慢地走着。

一桶水可重啦！水直晃荡，三个妈妈走走停停，胳膊都痛了，腰也酸了。

这时，迎面跑来三个孩子。一个孩子翻着跟头，像车轮在转，真好看！三个妈妈被他迷住了。

一个孩子唱着歌，歌声真好听。

另一个孩子跑到妈妈跟前，接过妈妈手里沉甸甸的水桶，提着走了。

一个妈妈问老爷爷：“看见了吗？这就是我们的三个儿子。怎么样啊？”

“三个儿子？”老爷爷说，“不对吧，我可只看见一个儿子。”

（人教版义务教育课程标准实验教科书《语文》二年级下册）

挑刺小学语文课文：三个孩子都棒，为啥只看到一个？^①

“只有帮妈妈干活才是好儿子？”昨天，家住渝北区龙溪镇的学生家长刘女士致电，质疑小学一篇课文，称其“导向不正确，忽略孩子的不同个性和特长”。

刘女士告诉记者，她在辅导上小学二年级的儿子做课时，看到语文课本里的《三个儿子》，心里很不是滋味。

“帮妈妈提水的儿子和给妈妈翻跟头和唱歌的儿子一样，都是给妈妈带来快乐的儿子，本身是没有任何对比性的。教材中的描述，不知是想告诉小朋友什么？”刘女士说。

她认为，如果人们的评价都如那个老人一样——只有帮妈妈提水的才是好孩子，那么那另两个用自己的本事让妈妈开心的儿子一定会很委屈，这会给孩子一个很不好的导向。

“对于七八岁的孩子，提一大桶水完全是超过他们的能力了。”刘女士说，“只要发挥自己的能力和特长，为妈妈做力所能及的事，就应该是最棒的孩子。”

^① 挑刺小学语文课文：三个孩子都棒，为啥只看到一个？[EB/OL]. (2010-10-25) [2011-10-14]. <http://www.anhuinews.com/zhuyeguanli/system/2010/10/25/003398967.shtml>.

案例索引

第一章

- 案例 1.1 我的“教学案例”学习经历 1
- 案例 1.2 标准答案 3
- 案例 1.3 都是“笑声”惹的祸 15
- 案例 1.4 “猪尿泡”事件 19
- 案例 1.5 抵制听课说明了什么? 21
- 案例 1.6 一次“下水课”带给我的思考 23
- 案例 1.7 谈教学内容的处理和教学方式的选择——以教学“三角形
的分类”为例 26
- 案例 1.8 《安塞腰鼓》网络议课案例 33

第二章

- 案例 2.1 我对教育案例的认识——举例说明“三类教育案例”的
联系和区别 45
- 案例 2.2 双胞胎的教育难题 50
- 案例 2.3 我的一次教研活动经历 51
- 案例 2.4 我怎样开发教具 56
- 案例 2.5 我的老师 60
- 案例 2.6 罚站：体罚还是惩戒? 65
- 案例 2.7 学生全会，教师咋办? 72
- 案例 2.8 改变一生的礼物 76
- 案例 2.9 苏霍姆林斯基用“忘了”拯救孩子 83
- 案例 2.10 学生何以出现问题 90
- 案例 2.11 沿着数学发生的道路——我上《生活中的负数》 99

第三章

- 案例 3.1 吕海东的童年 112

案例 3.2	让我慢慢地靠近你·····	117
案例 3.3	“老师，你把我的名字叫错了”·····	121
案例 3.4	《我喜欢》教学节录与反思·····	127
案例 3.5	细节成就完美——记北京第二实验小学校长李烈的一节 示范课·····	130
案例 3.6	追问“卡”住的地方·····	133
案例 3.7	由学生折射回来的教育反思·····	135
案例 3.8	一个课堂观察和讨论的故事·····	140
案例 3.9	学生为什么不听老师的课了？·····	142
案例 3.10	一个答案一扇窗户·····	143
案例 3.11	语文课要培养学生好好说话·····	146

第四章

案例 4.1	飞进教室的蝴蝶·····	157
案例 4.2	教学创新的三顶帽子·····	163
案例 4.3	议课：从批评走向讨论·····	167
案例 4.4	心灵的叩问——读《谁是你的重要他人》有感·····	169
案例 4.5	在课例讨论中理解教学关系·····	174
案例 4.6	教学活动的约束和解放·····	180
案例 4.7	寻找理解的视角·····	184
案例 4.8	从“老师是大笨蛋”说起·····	191
案例 4.9	能不能再大度一些·····	199

主要参考书目

- [1] 熊川武. 反思性教学 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1999.
- [2] 郑金洲. 教师如何做研究 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2005.
- [3] 郑金洲. 案例教学指南 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2000.
- [4] 李冲锋. 课堂教学应变: 案例与指导 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2011.
- [5] 邓友超. 教师实践智慧及其养成 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2007.
- [6] 杨庆余. 小学教育案例及其写作 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2006.
- [7] 华应龙. 做一个优秀的小学数学教师——16位著名特级教师的专业成长案例 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2011.
- [8] 陈大伟. 有效教学的理念与实践 [M]. 天津: 天津教育出版社, 2010.
- [9] 陈大伟. 有效观课议课 [M]. 天津: 天津教育出版社, 2010.
- [10] 陈大伟. 校本研修面对面 [M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2006.
- [11] 陈大伟. 教育科研与教师成长 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009.
- [12] 陈大伟. 观课议课与课程建设 [M]. 上海: 华东师范大出版社, 2011.
- [13] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [14] 苏霍姆林斯基. 给教师的建议 [M]. 杜殿坤, 译. 北京: 教育科学出版社, 1984.
- [15] 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴 [M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001.

[16] 帕克·帕尔默. 教学勇气——漫步教师心灵 [M]. 吴国珍, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2005.

[17] 小威廉姆·E. 多尔. 后现代课程观 [M]. 王红宇, 译. 北京: 教育科学出版社, 2000.

[18] 罗伯特·K. 殷. 案例研究: 设计与方法 [M]. 周海涛, 李永贤, 李虔, 译. 第2版. 重庆: 重庆大学出版社, 2010.

[19] 佐藤学. 静悄悄的革命 [M]. 李季湄, 译. 长春: 长春出版社, 2003.

[20] 大卫·杰弗里·史密斯. 全球化与后现代教育学 [M]. 郭洋生, 译. 北京: 教育科学出版社, 2000.