

[7] 时晓玲,于维涛. 中小学课堂教学模式改革的省思与多元创新——基于洋思、杜郎口、东庐等校课堂教学实践的思考[J]. 教育研究,2013,(5).

课堂研究的理论反思:范式的视角

赵明仁(西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心教授、博士)

长期以来,我国教学论实为理论教学论,即习惯以思辨方式在理论基础上衍生理论。这造成的困境不言而喻:理论的空洞繁荣和在描述、解释、引领实践中的乏力。有鉴于我国教学论发展中的这种内在危机,近十多年来,我国教学论研究路向发生了重要转变,即以实证方法所进行的旨在发展“实践教学论”或“课堂教学论”的课堂研究方兴未艾,这对于改变我国教学论的研究传统与知识结构,通过教学理论创新促进教学实践变革具有重要意义。

课堂研究范式是课堂研究的模式、模型和图式,是进行课堂研究的思考方式和研究类型,^[1]范式之间最大的区别不是方法论的差别,而在于实质性内容的不同,如研究者对学习、课堂、教学等概念的不同理解。因此,课堂研究范式是富有解释力地探究课堂理论的分析框架。下面从过程—成果范式、中介过程范式和生态文化范式来梳理、比较和反思国内外课堂研究理论。

一、过程—成果范式下的课堂研究

二战后,以美国为代表的现代意义上的相对独立的教学研究获得长足发展,这一方面得益于美国崇尚以科学方法为基础的经验研究,另一个动因来自于1966年发表的《科尔曼报告》对学校效能的质疑。此后有关教学效能或教师效能的研究蓬勃开展,过程—成果范式下的研究便成为课堂研究的主旋

律。此范式致力于寻求教师和学生的什么特征与理想的学习结果相联系。人们相信一旦找到了能够引起“成果”的“过程”,就可以按照这个规律进行有效教学了。美国教育研究协会出品的第三版《教学研究手册》中数篇论文对20世纪60年代至80年代一千多项量化研究进行了系统总结,从教师的特征与行为,教学模式、策略、技能和方法等方面揭示了影响学生学习态度和学业成就的因素。^[2]这为我们认识教学艺术的科学基础,探寻教学这门“软科学”中的“硬财富”提供了十分必要的知识基础。

弗兰德斯互动分析法是影响最大,运用较为广泛的揭示课堂中行为结构的方法。其旨在采用量化方法,通过既定框架对课堂中教师和学生行为及互动进行统计描述。弗兰德斯互动分析法为我们提供了了解与理解课堂中教师与学生行为的比较简洁的方法,但是人们对这种方法的批评如同对过程—成果范式的批评一样,把具有意识和情境意义的行为原子化了。具体而言,其一是忽视了行为背后的意义,二是看不到行为之间、行为和情境之间有意义的关联。

就我国来说,自21世纪以来,在教育和课程改革背景下,虽然对于教学的认识不断推陈出新,教学模式与方法花样繁多,但在这种多元情境下,人们对什么是好的、能够切实促进学生发展的教学这个关键问题迷思了。于是,便开始了对有效教学的理论沉思与实践研究。如崔允漷于2001年发表的论文中认为,有效教学是为了提高教师的工作效益,强化过程评价和目标管理的一种现代教学理念;有效教学关注学生的进步和发展,要求教师要有时间和效益的观念,更多地关注可测性或量化。^[3]其后,崔允漷与中小学合作开发了颇具影响力的课堂分析框架和观察工具,这可看作对有效教学理念的实践。实际上,我国各级各类学校中开发的教学评价指标体系都旨在通过量化方法揭示课堂教学中

关键指标特征,从而探明与理解教学中影响学生发展的因素。例如,人们发现教师的观念、教学风格、课程设计、教学的纵向与横向及内在结构、教与学的方式、课堂管理、教师的激励、课堂教学时间等是影响有效教学的因素。[4]

过程—成果范式在发展中对教学的理论假设发生了转变。20世纪80年代之前,主要是在行为主义心理学视野下,寻求课堂背景因素、教师行为与学生学业成就和学生态度之间线性的关系。80年代之后,在认知心理学视野中,认识到教学是多种因素间复杂的互动过程。从中国与美国关于教学效能的比较来看,中国有关研究不仅比美国晚三十多年,研究方法和统计技术上的差距也巨大。我国课堂研究存在着成果重复、内容浮浅和轻视实证研究等问题。[5]通过高级统计方法对影响教学效能的因素进行深入探究是我国今后课堂研究中亟待加强的方面。

二、中介过程范式下的课堂研究

中介过程范式从建构主义和人本主义心理学出发,增加了对教师信念、教学观念和实践的反思,以及对学生认知、情感等方面的研究,重视教师与学生在课堂中的认知过程和意义建构,认为教学的本质是师生之间展开的反思性的、持续性的互动,课堂是由教师和学生互动中展现出来的主体性与能动性所创造和推动的,不满足于普适的、简约的教学理论,对课堂生活的复杂性有更深刻的认识,认为好的教学需要复杂的、情境化的课堂理论。在研究方法上,更多地采用观察、深度访谈等“现场式”方法,[6]通过对教学活动中外显的与内隐的、过程的与情境的内涵进行微观的深描来理解课堂。

在这里,我们需要对究竟想要达到什么样的教学目标进行哲学式沉思,并重申学生在课堂中处于什么样的位置,需要教师、学生

寻找教学活动背后的理由与意义并据此行动。概而言之,主张课堂不再局限于知识和技能的传递与习得,而着重于成长、转化和创造性。课堂研究的视角要从“客位”向“主位”转换,研究者俯下身段观察与分析教师的认知,探讨诸如教师对学生的期望、教师角色观、教师决定、教师教学观、教师知识等问题。从学生的眼睛中理解他们的内心世界与思维律动,探讨的内容包括学生思考、社会认知、小组学习、自我监控学习等。专著《透视课堂》是探究课堂互动的代表作,其在对课堂深描基础上对课堂教学中的教师期望、学生动机、课堂管理、课堂指导等重要问题进行了描述和分析,认为课堂研究方法需要依照研究目的而确定,可采用定量方法,亦可采用定性方法,发展出了用来分析课堂中师生行为的双向互动系统,并展示了定性方法在研究充满人文气息的课堂中的独特魅力。[7]其运用的方法可以概括为“课堂观察—课堂写真—课堂分析”三部曲。[8]课堂观察在明确目的的指引下,通过文字写真、影像写真、个案写真与范例写真等不同形式,以“全纳”的而非选择性的方式把发生在课堂中的行为及情境记录下来,结合与教师和学生的深度访谈,以扎根理论的方式,在现象学、整体论、系统论的视野中对课堂活动的意义及其之间的关系进行诠释性理解。这种课堂研究模式成为西方许多教学理论研究者遵循的范例,走进课堂田野,收集丰富的过程性资料,走进教师与学生的思维与心中,而后通过扎根理论方式概念化其中的情景化或实践性理论,依此作为发展教学理论的基础。[9]

在我国,随着对“应试教育”的深刻反思,以及21世纪以来在课程改革推动下,课堂研究中教师与学生的主体性被重视、唤醒和激发,涌现出了许多重视教师和学生主体性的教学理论与实践。例如李吉林自改革开放后就开始的情境教学实验,发展出了“形真”、“情切”、“意远”、“理寓于其中”的情境教学

理论。情境教学理论的产生,是李吉林在长期对课堂自我观察和深刻反思的基础上发展出来的。

总体来说,中介过程范式下对课堂的质化研究是我国对课堂进行实证研究的主要方式。对教学一线涌现出来的如魏书生、李吉林、于漪等一批专家式的中小学教师而言,基于对自身课堂的细致观察,不断反思与实践性知识积累是他们成为专家型教师的关键。在我国教育界大兴质化研究的风潮下,特别是在构建院校伙伴协作模式的推动下,学界通过个案研究、行动研究等方式开展了大量的中介过程范式下的课堂研究,这对于挖掘、提炼和形成我国本土教学理论,推进课堂变革具有重要作用。

三、生态文化范式下的课堂研究

生态文化范式不仅向内看课堂,而且向外审视课堂和社会的血脉联系。生态文化范式从社会学、人类学和语言学视角出发,认为课堂教学是一个满载文化、社会意义的场域,课堂与外部的“社会”有着千丝万缕的联系。首先,课堂是一个“社会”范畴,置身于社会中,在社会中生存;其次,课堂本身就是一个“小社会”,课堂中有着社会组织,特定的社会角色,特殊的社会文化和社会活动,特定的社会规范。^[10]生态文化范式的基本旨趣在于通过对教学活动深描来揭示其中的权力关系及其来源,并在与环境脉络互动中理解与诠释教学活动的意义。

话语分析是生态文化范式下课堂研究的重要思想工具和方法。在话语分析视野中,课堂对话主要通过语言进行,语言是认知的,同时也是社会的,语言是参与者身份建构的重要工具。作为社会交往的课堂对话,不能脱离社会背景而存在,这意味着课堂并不是完全由教学活动参与者赋予意义的,作为课堂背景的社会在教学活动开展前已经赋予了

课堂一定的含义。因此,课堂对话的社会性方面有两个相互联系的层面:微观与宏观。微观层面指对话展开的课堂情形,而宏观层面与社会相联系。现实的课堂对话大致可以分为两类:教师的官方世界和学生的非官方世界。两类世界之间的对话并不平等,教师具有在任何时候对学生说话的权利,而学生则不同,由学生发起的交流活动往往受到限制。在师生对话的交往活动中,教师始终处于主动地位。几乎所有的课堂对话都具有明显的“三阶段”结构,即“教师提问—学生回答—教师评价”。^[11]学生的思考与行为基本上规限在教师划定的范围内,教师的话语系统主导着对话过程。学生“淹没”在这种对话形式中,长此以往,将失去质疑、探究、发现的兴趣、勇气和能力。在存在主义哲学家雅斯贝尔斯看来,教学本应是苏格拉底式对话,这种对话是平等的、开放的、政治赋权的知识建构过程。^[12]在对话性的教学中,认为最有价值的知识不一定是通过政策工具——课本、考试等形式表达与规范的“法定”知识,教师与学生在互动中发现、创造的“民间”知识同样是有价值的,它能够唤起教师和学生的自我意识。知识的本质从获得过程来讲,是建构性的;从功能上讲,不仅是用来认识、理解世界的,也是用来建构一个更公正社会的工具。^[13]可以说,生态文化范式下的课堂研究承袭了盛行于西方的进步主义和批判主义教育思想,怀着杜威所主张的“教育是社会变革的根本方法”的梦想,重视教学中的赋权与平等。

由于传统文化和教育观念等原因,我国在生态文化范式下的教学研究起步晚、研究少。不过,21世纪以来的基础教育课程改革所倡导的自主与探究的学习方式、研究型学习课程为对话式教学提供了发展空间,实际上也促进了注重学生话语权的教学方式变革。在看到课堂发生积极变化的同时,我们也看到富有“理想主义”色彩的课程改革由于

缺乏相应的师资、学校管理、评价机制和学习习惯等生态文化,使得其行进的步履显得分外艰难。在研究方面,以吴康宁为代表的教育社会学者在过去十多年中从社会学的视角对课堂进行了系统的理论分析,并通过问卷调查、个案分析等方法探究课堂中的社会属性,为我们认识课堂提供了新的视野。另一项有代表性的研究是通过一所乡村学校语文课堂教学内容和方法,以及对学校在教育体制、政治体制和所处社会环境的分析,认为课堂在有意或无意地进行着社会文化的传承和意识形态的复制。^[14]但总而观之,在我国,生态文化范式下的课堂研究是一个被忽视的向度,是失落的声音,特别是课堂教学与外部社会关系方面的研究更是少见。课堂不仅是认知的,同时也是情感的、政治的,是具有多种属性的综合体。教学不再是心理学的简单应用,而向人类学、社会学和语言学敞开了大门。不同范式下的课堂理论及研究向我们展示的是课堂的某个侧面。我们需要根据不同的研究目的,采用适切的研究方法来认识课堂的不同面目。这是今后课堂研究中需要着力的方面。

参考文献:

- [1] Shulman, L. S. Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective[A]. M. C. Wittrock. Handbook of Research on Teaching [C]. New York: Macmillan, 1986. 3—36.
- [2] Walberg, H. J. Syntheses of Research on Teaching[A]. M. C. Wittrock. Handbook of Research on Teaching [C]. New York: Macmillan, 1986. 214—229; Brophy, J. & Good, T. L. Teacher Behavior and Student Achievement[A]. M. C. Wittrock. Handbook of Research on Teaching[C]. New York: Macmillan, 1986. 328—375.
- [3] 崔允漷. 有效教学:理念与策略[J]. 人民教育, 2001, (7).
- [4][5] 王鉴, 申群英. 近十年来我国“有效教学”问题研究评析[J]. 教育科学研究, 2008, (10).
- [6] Erichson, F. Qualitative Methods in Research on Teaching [A]. M. C. Wittrock. Handbook of Research on Teaching [C]. New York: Macmillan, 1986. 119—161; Evertson, C. M. & Green, J. L. Observation as Inquiry and Method[A]. M. C. Wittrock. Handbook of Research on Teaching[C]. New York: Macmillan, 1986. 328—375.

[7] Thomas L. Good, Jere E. Brophy, J. E. 透视课堂[M]. 北京:中国轻工业出版社, 2002. 81—86.

[8] 王鉴. 课堂研究概论[M]. 北京:人民教育出版社, 2008. 136—151.

[9] Shulman, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform [J]. Harvard Educational Review, 1987, (1); Fenstermacher, G. D. & Soltis, J. E. Approaches to Teaching [M]. New York and London: Teachers College Press, 2004. 1—4.

[10] 吴康宁, 等. 课堂教学社会学[M]. 南京:南京师范大学出版社, 1999. 1—5.

[11] Cazden, C. B. Classroom Discourse [A]. M. C. Wittrock. Handbook of Research on Teaching [C]. New York: Macmillan, 1986. 432—463.

[12] 雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店, 1991. 8.

[13] Burbules, N. C. & Bruce, B. C. Theory and Research on Teaching as Dialogue [A]. V. Richardson. Handbook of Research on Teaching [C]. Washington, D. C.: American Educational Research Association, 2001. 1102—1121.

[14] 李书磊. 村落中的“国家”:文化变迁中的乡村学校[M]. 杭州:浙江人民出版社, 1999. 76—117.

课堂研究方法:基本范式与路径嬗变

李泽林(西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心副教授、博士)

在全球范围内深入推进基础教育课程改革的时代,课堂研究方法越来越成为教学论研究者透视课堂、研究课堂、重构课堂,进而提高课堂教学质量的重大课题。这就需要教学论研究者及时厘清、挖掘、阐释课堂研究方法在教学研究中的价值和嬗变的路径,以促进课堂的变革。

一、课堂研究方法的基本范式

课堂研究方法的发展之路与教育研究方法的发展之路相同,也经历了自然科学研究方法与社会科学研究方法移植、内化与发展的过程。在存在的基本形态上,主要有质的研究与量的研究两种范式。

课堂研究中,质的研究是以研究者本人