

[DOI]10.16164/j.cnki.22-1062/c.2016.04.038

# 论课堂研究范式的转型

王 鉴,刘祯莹

(西北师范大学 西北少数民族教育发展研究中心,甘肃 兰州 730070)

[摘 要] 库恩在《科学革命的结构》中提出两条重要理论:一是“范式的构成”;二是“范式的转型”。探究课堂研究范式的发展,从“范式的转型”的历程看,既形成了逻辑演绎和经验归纳的课堂研究范式,又有自然类比和实证分析的课堂研究范式,还出现了以人文理解为基础的中介过程、生态文化、生命实践课堂研究范式。在整个课堂研究转型的过程中,研究范式实现了更新替换与多元共存的特点。根据“范式的构成”,探究我国课堂研究范式的转型之路可从四个方面展开:研究取向由理论向实践转变;研究主体由单一的理论研究者向以教师为主体,理论工作者、教研员、教师通力合作的研究共同体转变;研究对象由研究“课堂要素”向“课堂共同体”转变;研究方法由单纯的思辨研究向以理论为引导,定性与定量相结合转变。

[关键词] 课堂研究;范式构成;范式转型

[中图分类号] G42

[文献标志码] A

[文章编号] 1001-6201(2016)04-0216-07

## 一、课堂研究范式

课堂研究是研究者深入教学现象发生与教学规律呈现的课堂“场域”之中,综合地开展关于课程、教学活动、师生关系、教学方法、学习方式、教学环境等研究活动的一种研究方式<sup>[1]114-128</sup>。随着课堂研究理论与方法的形成与发展,课堂研究正逐渐成为一种相对稳定的研究范式。所谓范式(Paradigm)按照库恩的解释是指那些公认的科学成就,它们在一段时间里为实践共同体提供典型的问题和解答<sup>[2]12-124</sup>。通俗地讲,范式就是某个领域的实践共同体所共同长期拥有的价值观、方法论和典型案例的总称<sup>[3]85-92</sup>。所谓课堂研究范式就是通过学术共同体、理论思想、研究方法及内部关系等要素共同构建形成了相对稳定的结构。

正如库恩所言,范式的构建就像是提出“谜题”和“解谜”的过程一样。课堂研究范式规定了课堂研究者所研究的问题,如果一切运转良好,

就可以稳定发展。一旦指导的理论和方法不能应付一系列反常现象时,内部危机就会爆发,出现革命,逐渐会有新的学术共同体、理论观点形成,从而产生新的课堂研究范式。这一过程经历了“前范式时期——常规科学时期——危机时期——革命时期——新范式时期”的转变。这种在课堂研究领域内一种范式对另一种范式的更替和革命就是“课堂研究范式的转型”。稳定是相对的,变化是绝对的,课堂研究范式正是在这种相对稳定和绝对变化中不断地丰富发展。

## 二、课堂研究范式的转型发展与多元共存

追溯课堂研究的历史发展可以看出,一种课堂研究范式在形成时,的确有其产生的各项历史条件,并且每一种课堂研究范式总会有其繁荣期,之后便由其他的课堂研究范式对其改进,新的课堂研究范式便得以形成<sup>[4]286</sup>。这一过程中,旧的范式并未完全消失,而新的范式应运而生。库恩认为,在范式的转变期间,新旧范式所能解

[收稿日期] 2016-05-15

[基金项目] 教育部人文社会科学一般项目(14YJC880076)。

[作者简介] 王鉴(1968—),男,甘肃通渭人,西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心主任,教育部长江学者特聘教授,博士生导师;刘祯莹(1990—),女,甘肃庆阳人,西北师范大学教育学院硕士研究生。

决的问题之间有一个很大的交集,但并不是完全重叠<sup>[3]85-92</sup>。就课堂研究范式转型的历程来看,既出现了逻辑演绎和经验归纳的课堂研究范式,又有自然类比、实证分析课堂研究范式,还形成了以人文理解为中心的中介过程、生态文化、生命实践课堂研究范式。因而课堂研究范式的发展既出现新旧范式的交替和转型,又出现多元共存的现象,从而使得课堂研究范式更加多样化。

#### (一)逻辑演绎、经验归纳课堂研究范式

在课堂研究发展初期,并没有形成对课堂这一“场域”专门的系统研究,而是对课堂中的教师、学生、教学内容、教学方法、教学组织形式等分别来研究。课堂研究只是作为教学研究的一部分而存在。课堂研究范式也主要以朴素的逻辑演绎和经验归纳为主,其目的旨在改进教学,为教学研究服务。这一时期的课堂研究主体为理论研究者。在传统教学论的背景下,理论研究者有自己的“场”,但这个“场域”不是课堂而是图书馆、资料室、书斋。他们通过阅读资料文献、素材及理论积淀,针对课堂进行逻辑演绎和经验归纳,形成研究的理论知识从而指导课堂教学实践。但随着传统教学论受到质疑,这一课堂研究的传统范式也受到挑战。课堂理论与课堂实际不能有机结合,出现了“理论”和“实践”两张皮,课堂理论与教学实践脱节。与此同时,由于早期教学的需要,也有少部分教师对课堂进行研究,但因理论研究者和教师各自在属于自己的“场域”工作,两个群体之间无合作交流,使得教师即使想做研究也因没有系统的理论和方法,而多停留在简单的经验式归纳。

#### (二)自然类比、实证分析课堂观研究范式

20世纪60年代,以菲利普·杰克逊的《课堂生活》为标志,人们开始进行系统的课堂教学研究。课堂意识的觉醒使得研究者们纷纷走出书斋,深入课堂。“课堂”这一“场域”逐渐被作为进行教学研究的“源头活水”而受到重视。受实证主义的影响,课堂研究范式也从最初的逻辑演绎与经验归纳向自然类比和实证分析转型,与此同时,前两种范式并未消失,它们与新的研究范式并存并发挥各自的功用。

以自然—类比为主的课堂研究范式,最早源于夸美纽斯、裴斯塔洛齐、福禄贝尔等人。这一范式根据自然现象或事物的发生与发展来类比教学、推论教学,以确立教学的内容和方法。最有代表性的是夸美纽斯,他运用自然类比方法,

在自然适应性原则的基础上,提出课堂教学需要把握系统性原则和直观性原则。因此,在夸美纽斯看来,自然是根据,教学是以自然为根据来说明、解释的,通过自然类比教学,获得了对课堂教学的认识<sup>[5]67-74</sup>。虽然自然类比研究范式开始对人作为生命体有了一定的认识,在课堂研究方面也运用了类比方法。但是这种研究范式没有认识到,人虽然是自然的一部分,但人的发展需要在社会关系中才能实现。因此,它忽视了教学是一种有目的、有意识的社会活动。另外,以经验归纳为基础的类比法,虽然具有一定的科学性,但对课堂的研究仍停留在主观归纳,未深入到课堂内部进行分析研究。

随着传统教学论向现代教学论的转变,课堂中学生的主体地位逐渐受到重视,课堂研究不单纯是研究教师的教学和课堂的管理,而是关注在课堂共同体作用下的教学。因此,在改进自然类比范式的基础上,以实证分析为代表的研究范式逐渐形成。美国学者弗兰德斯提出了一种课堂行为分析技术,即弗兰德斯互动分析系统(FIAS),它以课堂内的师生语言行为互动作为分析课堂的依据。弗兰德斯互动分析系统由一个编码系统,一套关于观察和记录编码的规定标注,一个用呈现数据的矩阵表格三部分构成。它把课堂上的言语互动行为分为教师言语、学生言语和沉默或混乱三类情况<sup>[1]14-128</sup>。旨在采用量化方法,通过对课堂中教师和学生行为及互动进行统计描述来揭示课堂的结构。在我国,崔允漷教授提出了“课堂观察 LICC 范式”。他将课堂教学分为四个构成要素(学生学习、教师教学、课程性质、课堂文化),并遵循研究的逻辑,将每个维度分解成5个视角,再将每个视角分解成3—5个可供选择的观察点,这样就形成了“4 维度 20 视角 68 观察点”<sup>[6]79-83</sup>。崔允漷教授以实证分析为导向对课堂进行多维度多视角研究,相较于简单的自然类比课堂研究范式而言,无疑有巨大的进步。实证分析范式相对于之前的逻辑演绎和经验归纳范式而言,其优势是研究者已从书斋中走出,深入到课堂中用较为成熟的观察测量表进行课堂观察和分析,相较于自然类比课堂研究范式显然更加科学、精确、全面。但是用数据来呈现生动的课堂形态,这种实证分析课堂研究忽视了课堂的整体性、生成性、流动性,因此具有一定的局限性。

### (三)以人文理解为基础的课堂研究范式

20世纪中后期,西方教育科学领域发生了重要的“范式转型”:由实证主义影响下探究普适性的教育规律转向人文理解的教育意义。传统的观察法、问卷调查法、抽样研究法、实验法等,其价值是不言而喻的;与此同时,随着人文社会科学的不断发展和情境化教育的需要,一些新兴的人文社会科学研究如现象学、诠释学、人类学、社会学向课堂研究注入了新鲜血液。因此,随着研究取向的转变和研究方法的引进,派生出一系列有代表性的课堂研究范式,包括中介—过程课堂研究范式、生态—文化课堂研究范式、生命—实践课堂研究范式等。

#### 1. 中介—过程课堂研究范式

中介过程课堂研究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认知、情感等方面的研究。这一研究范式重视教师与学生在课堂中的认知过程和意义建构,认为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,对课堂生活的复杂性有更深刻的认识<sup>[7]96-99</sup>。

中介—过程课堂研究范式中最有代表的是日本学者佐藤学。他深入学校观察分析课堂,以学校与课堂为基地进行行动研究,完成了《静悄悄的革命》在内的一系列成果。在造访各类学校的过程中,佐藤学教授通过课堂观察、课堂记录、课堂分析、课堂事件的解释等研究方法进行课堂研究,并发现“课堂的困境”在于同步划一的课堂教学忽视了学生的学习自主性,从而提出现代的课堂应该进行“静悄悄的革命”,只有课堂改变,学校才会发生改变。因此,他提出“润泽的课堂”和“创建学习共同体”的理念,让课堂由僵化变得润泽,冰冷变得充满人情味,学生由被动接受变为主动探究,整个课堂中,教师与学生,学生与学生,教师与教师之间构成一种愉快的“学习共同体”。另外,我们也从文化人类学的角度出发,将“民族志”概念引进课堂研究中,提出了以“课堂志”为主的课堂研究范式。课堂志研究以扎根理论为基础,通过“观察、访谈、深描、解释”为基本步骤对课堂现象进行直观、质性、描述、微观的研究,从而扭转课堂与教学研究中的两种错误倾向:一是只重理论教学论研究而不重实践教学论研究的倾向;二是只重课堂教学各要素的研究而不重课堂与教学整合研究的倾向<sup>[1]14-128</sup>。

从国内外学者的研究成果可以看出,中介过程课堂研究范式在研究方法上,更多地采用课堂观察、深度访谈等“现场式”方法,通过对教学活动中外显与内隐、过程与情境的内涵进行微观的深描来理解课堂,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。课堂研究主体的视角要从“客位”向“主位”转换,研究者愿意俯下身观察与分析实际的课堂情境。这一转型较之自然—类比和过程—结果范式更多一份人文理解的特性。

#### 2. 生态—文化课堂研究范式

20世纪中期,生态文化课堂研究范式承袭了西方的进步主义和批判主义教育思想,引进了“生态系统”的概念,认为课堂中的有机体是从事教和学活动的主体,即教师和学生;非生物环境为教室环境;周围的教师和学生构成其生物环境<sup>[8]59-63</sup>。因此,课堂生态的研究对象就是教师和学生同教室环境的关系和师生之间、生生之间的关系。因此课堂中的活动也被视为是以人际互动为中心的社会过程。

美国学者沃勒在其出版的《教育社会学》中首次提出“课堂生态”(Ecology of classroom)这一术语,他运用生态学的视角进行课堂研究,把课堂当作一个生态的意义群,以关联为核心内涵,探讨课堂的互动、多维、联系、复杂、尊重个体等方面的特性。20世纪70年代,Smith, Louis M. 提出用人种志的方法如活动笔记、讨论、教师书面评论、问卷调查来研究课堂生态,即通过对课堂的直接观察来产生和证明关于课堂环境和活动的假设<sup>[9]212</sup>。因此,这一时期,西方学者普遍认为课堂是一个由社会和心理相互作用而形成的单元,运用社会认知理论去认识课堂里的生命,才能体现出生态文化课堂研究的整体性、情境性。

20世纪90年代,吴康宁教授出版了《课堂教学社会学》一书,并集全国一流教育社会学研究人才,形成了南京师范大学的教育社会学研究学派。他同样从生态文化的角度去审视课堂,认为课堂首先是一个“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<sup>[10]140</sup>。他运用社会学、语言学、人类学的理论针对课堂文化、师生角色与交往互动和课堂教学的时空维度进行观察和分析研究。在研究方法上注重定量

研究与定性研究的结合,在研究内容更倾向于把课堂当作一个整体来进行研究,在研究维度上,既针对课堂内外与社会的关系,又从时空维度对课堂进行剖析。因此,生态文化范式课堂研究揭示了课堂不仅是认知的,同时也是情感的、政治的,是具有多种属性的综合体。

### 3. 生命—实践课堂研究范式

以叶澜教授为代表的生命—实践课堂研究范式旨在“让课堂焕发出生命的活力”。叶澜以“人学”理论为依据,从教育与生命的关系出发阐释“生命”一词,认为“教育是直面人的生命、通过人的生命、为了人的生命质量的提高而进行的社会活动,是以人为本的社会中最体现生命关怀的一种事业。”<sup>[11]136</sup>而“实践”则是在进行理论构建的“上天工程”之后,深入中小学课堂进行的“入地工程”。不仅要有教育观念的系统更新,更需要学校教育的日常形态和教师的教育、教学实践发生真实意义上的变化<sup>[12]16</sup>。

针对我国教学理论与实践脱节的问题,叶澜教授致力于课堂教学问题的诊断与改革路径的探索。在理论上通过理论重建形成了课堂教学变革目标、价值、过程、评价的观点和基本框架,在实践上通过实践改革旨在使教育成为直接点化人之生命的社会实践活动<sup>[13]68-72</sup>。在研究理念上,叶澜强调“理论”—“实践”—“理论”循环过程,通过理论重建来指导实践改革,并通过深入学校的实践改革来重构理论框架,真正做到“在这里”—“去那里”—“回到这里”。在研究内容上,更注重课堂教学的本质是为了直面生命、关注生命,在此基础上一切可以焕发课堂活力的方法都是灵活多变、不拘形式的。在研究主体上,理论研究者深入学校课堂,不仅进行课堂观察,而且通过理论研究者与教师的研究共同体的建构,来实现课堂教学的实践改革,使得课堂研究理论真正作用于实践、影响实践、改进实践。因此,“生命—实践课堂研究范式将课堂研究提到了一个新的高度,既有勇敢上天的理论气魄,又有扎根田野的踏实作风,更有以人为本的生命关怀。”<sup>[14]76-81</sup>

## 三、我国课堂研究范式转型的路径

库恩指出“研究范式作为一个相对稳定的结构,它包括定律与理论、科学共同体、应用、仪器。”<sup>[3]85-92</sup>国外课堂教学研究范式的转型有课堂教学研究重心的转移、教学研究主体的扩大、教

学研究方法的多样化等方面<sup>[15]67-73</sup>。对于我国的课堂研究而言,不仅在研究取向、研究主体、研究内容、研究方法等方面正在发生着变革,而且研究范式也正在从理论的、实验的、计算的传统范式正在向数据思维的范式转换<sup>[16]1-5</sup>。因此,课堂研究范式正是在回答为什么要进行课堂研究,谁来进行研究,研究什么和怎样研究这四个问题中构建和转型的。

### (一) 课堂研究取向的转变

库恩在《科学结构的革命》中提到,“常规科学的理论是基于科学共同体指导世界是什么样的假定之上的。”<sup>[3]85-92</sup>这种假定对应应在课堂研究范式上即是一种其先导性作用的研究取向。研究取向的不同会直接导致研究主体、研究对象和研究方法的差异。对于我国的课堂研究来说,其研究取向从前期单一的理论研究正在转向以理论为基础引领、以实践为主流的研究转变。其研究思想从单一变得多样,研究面积也逐渐扩大。扎根的实践研究为理论研究输送“源头活水”,它是课堂研究的基础和根基。理论研究通过创新范式,推动实践研究变革。具体而言,在课堂研究前期,课堂研究以理论研究为主。研究者多在书斋中以逻辑演绎、自然类比、经验归纳等方法对“文本”进行分析。理论研究注重文学语言的丰富多彩,哲学语言的优美思辨、科学语言的精确细致和逻辑严密。理论工作者既固守自己的“理论功底”,也固守属于自己的“场域”。结果,深入教学“场域”的研究者少,深居书斋文献的研究者多。随着时间的推移,这种研究范式内部出现了危机,即研究对象的偏移和表述语言的贫乏。一方面由于研究视角轻视课堂教学生活,从而研究对象的源头活水逐渐枯竭。另一方面对于理论研究的表述词汇由于多次使用而“食之无味”。这种情况下传统课堂研究范式受到挑战,而这一挑战正是来源于现代教学论新型的课堂教学与研究范式。

实践研究取向在新世纪逐渐成为研究的主流。实践研究主张课堂研究者走出书斋,走向生活,深入到自己独特的研究领域中去。在实践研究产生初期,主要引进实证的研究方法,通过观察法、问卷调查法、实地考察法、主位体验法、抽样研究法、实验法、访谈法等对课堂进行研究。随着人文社会科学研究的不断发展,一些新兴的人文社会科学研究方法如现象学、诠释学、社会学、民族志等对课堂研究产生重大影响。研究者

开始注重以扎根理论为基础,保持现象学的态度,用人类学的方法,持诠释学的角度对课堂进行多维实践研究。实践研究的形式也从单一的教学实验、课堂观察转向注重实践者参与、真实情境、问题解决的行动研究,以“观察、访谈、深描、解释”为主的“课堂志”研究为代表,以故事或事件方式呈现的叙事研究,挖掘自己、别人、书本案例的教学案例研究等<sup>[17]223-229</sup>。因此,课堂研究取向的范式经历了从前期理论研究的相对稳定到内部危机爆发,新的实践研究取向产生并与理论研究多元并存的过程。课堂研究的价值取向发生了根本的变革,从单一的收集资料的价值取向转变为通过理论创新推动实践变革<sup>[18]92-95</sup>。这一研究价值取向上的转变也引发了研究主体、研究对象、研究方法的改变。

## (二)课堂研究主体的转变

库恩认为“如果科学是流行在教科书中所收集的事实、理论和方法的总汇,那么科学共同体便是这样一批人:他们不管成功与否,都力求为这一特殊的总汇贡献一二。”<sup>[3]85-92</sup>对于课堂研究而言,科学共同体即是长期以来从事课堂研究的主体。对于我国的课堂研究主体而言,研究主体的转型主要体现在由单一的专业研究者向以教师为主以专业研究者、教研员、广大教师通力合作的研究共同体转变。课堂研究主体的转型不仅扩大了课堂研究的队伍,也使课堂研究的主体变得多样化。

不难看出,传统课堂研究主体是单一的专业研究者,他们拥有扎实的理论基础,深入课堂情境的目的是从理论上真正阐释课堂中存在的种种现象,从多学科的角度去说明课堂中出现的种种问题,通过课堂研究来索取研究的素材,并完成“在这里”——“去那里”——“回到这里”的过程。但一方面专业研究者的构成相对整个教育研究队伍而言人数较少,更多是进行“在这里”的理论研究,关于教学中真正问题的研究接触不多,也不能亲自去解决这些教学问题,只能帮助和引领老师去解决实际问题。

随着教师专业发展的进行,课堂研究队伍逐渐扩大,形成了金字塔式的分层结构。在课堂研究主体的金字塔中,理论研究者处于上层,但数量较少,他们主要从理论方面对广大教师和教研员起到专业引领作用,既通过理论知识提高他们的课堂研究意识和主动性,又通过研究方法“授之以渔”,即教会他们如何做课堂研究,还通过进

入真实课堂情境,提出值得研究的问题启发和鼓励教师做研究。中层是教研员,即是从优秀的教师中筛选出来的,他们既从事过教学实践工作,又了解教学研究的理论和方法;既能深入实践了解课堂教学中的实际问题,又能在教学研究上起到示范引领作用。因此,他们是连接教师和理论工作者的“中介”和桥梁。而在整个金字塔结构中,教师群体是最庞大的队伍,也是进行课堂研究的主要力量。从解决课堂中的问题来讲,教师是主体;从将来教学理论的发展来讲,教师还是主体;当教师专业化后,教师成为研究者,他们自然而然就是教学研究的主体,专家和教研员只起到帮助和引领的作用。教师在课堂研究的起始阶段,可能会出现“顾此失彼”和“当局者迷”的问题,但在专业引领、同伴互助、自我反思的过程中,通过校本研究、课堂志研究、个案研究、行动研究、叙事研究等多种形式的研究逐渐从新手教师成长为一名专家型教师,从而实现从“顾此失彼”到“一心二用”,既能有效地教学又能做好课堂研究;从“当局者迷”到“旁观者清”甚至做到最终的“当局者清”的状态。课堂研究主体也就从单一的专业研究者向以教师为主体的专家、教研员、教师的通力合作的研究主体转型。

## (三)课堂研究内容转变

库恩认为“有时研究强把大自然塞进由专业教育所提供的概念箱子里。”<sup>[3]85-92</sup>研究一开始的定位就为后期的研究进行了设限,就课堂研究内容而言亦是如此。课堂研究刚开始设限在课堂中各要素的研究,认为研究课堂要素即是研究课堂。但随着研究取向、研究主体和研究方法的转变,这种限制被打破,其研究对象也逐渐从单一要素转型为以整合的“课堂共同体”。这一转型之路也伴随着课堂形态的解构与重构。

传统教学论不研究整体的课堂,而是研究课堂中的各要素,是一种对课堂的“解构式”研究。传统教学论认为课堂研究主要研究两方面的要素:一是课堂的教学环境。如课堂中环境的布置、排座位的方法、教室的温度与光线、教室的面积与学生的人数、教学活动的硬件设备等。二是课堂的教学活动,即所谓的教学研究,主要包括教师及其教学方法、学生及其学习方式、师生关系、课堂提问、教学评价等<sup>[1]14-128</sup>。这种“解构式”的课堂要素研究会出现两个问题:一是课堂作为一个综合体,如佐藤学所言,是一个具有归属感和无意识承认的原始共同体社会,又是具有

契约和角色关系的群体性社会,更是一个学习的共同体<sup>[19]214</sup>。因此,只单独就某一课堂要素进行研究,很难实现对其他要素的可控性,从而导致研究结果出现误差。课堂作为一个学习共同体,犹如一首优美的合奏曲,若被分解成单个的音符,既损坏了本身的完整性,又失去其艺术性。二是课堂是一个动态的情境场域。这种动态性正是范梅南所强调的教育应具备一种启发灵感的品质和某种叙述的结构来激发批判性的反思和产生顿悟的可能性<sup>[20]14</sup>。因此,若将动态的课堂人为地分割成部分来单独讨论,就使课堂研究失去了其生命性特征。

课堂已不单是由教学环境和教学活动等要素构成,而是一个借助交互主体构筑的共同体关系。因此,课堂研究的内容正在从课堂要素转向将课堂当作一个动态的课堂共同体来研究,如教学活动的过程和特点、教学要素及其互相关系、课堂现象、课堂生活、课堂人文性的解释和发展。它要求研究者将课堂作为研究的“田野”,在“回归事实本身”和“扎根理论”的指导下,用动态的观察记录方式,深度的访谈,细致的描述和综合理论的解释去重新看待研究对象,重新构建现代课程与教学论体系。

#### (四)课堂研究方法的转变

库恩认为“如果没有范式理论规定问题并担保有一个稳定解的存在,就不可能构思出这些精心的实验工作,也不可能做任何一个实验。”<sup>[3]85-92</sup>就课堂研究而言,一个相对稳定的课堂研究范式必然包含着研究的方法。我国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,经历了思维科学研究方法、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。其存在的基本形态主要包括思辨研究、定量研究、定性研究三种范式。这种多级梯度也印证了韦伯之“社会研究应坚持价值中立和价值关联的统一”观点<sup>[21]146</sup>。

思辨研究作为一种方法论,主要以文献研究为主,即通过对文献资料的检索、搜集、鉴别、整理、分析,形成事实科学认识的方法。文献研究法不仅仅指资料收集,更加侧重对这些资料的分析。研究视角有“从历史的角度研究问题”、“从比较的角度研究问题”、“从经验的角度研究问题”、“从理论的角度研究问题”<sup>[22]25</sup>。就其研究资料来源有三个方面:一是哲学、心理学等学科中引入并形成的教学认识论;二是对国外教学理论

的翻译引进;三是对传统教学理论的研究<sup>[1]14-128</sup>。因此,思辨研究是一种对已有理论和历史的再研究,如果只把已有理论作为新理论的生长点去派生和发展,其方法将会走向单一和僵化。

定量研究范式在对思辨研究批判的基础上产生。以定量研究为主的实证研究因其所具有的准确性、客观性、可操作性等特点被快速应用于课堂研究中。量化研究将课堂问题与现象用数量来表示,进而去分析、验证、解释,从而获得其中的意义。它重在对课堂现象、问题的测量、计算和统计分析,旨在通过对课堂自然情境或场景进行直接观察或实验,获得课堂中相关研究问题的数据资料以达至研究目标的过程<sup>[23]</sup>。其研究来源主要通过抽样方式产生的课堂研究样本。研究工具也以结构式的观察量表、调查问卷、访谈大纲为主,运用 SPSS 对其收集的数据进行统计分析,研究的结果以数据的方式呈现,并运用理论知识对其进行解释。这种研究方法看似精确却存在问题。由于教育的对象是具有主动性、主体性的人,一方面其研究过程中不可控性使得定量研究只能达到准实验的程度,做不到完全的精确和准确。另一方面,当课堂这一具有生命活力的“场域”以冰冷的数据呈现时,其所具有的交互性、人文性、社会性也就被忽视。

为解决定量研究产生的危机,研究者从社会学、现象学、人类学、诠释学等学科中引进定性研究并使其成为现阶段我国课堂研究的主要方法。定性研究或质性研究通过研究者和被研究者之间的互动对事物进行深入、细致、长期的体验,然后对事物的“质”得到一个比较全面的解释性理解。它适合在微观层面对个别事物进行细致、动态的描述和分析。用语言和图像作为表述手段,在时间流动中追踪实践的变化过程<sup>[24]10</sup>。定性研究的研究工具常是研究者本身,研究者通过“局外人”向“局内人”的转换,置身于课堂情境中,以非数字化形式通过描述体系、叙述体系、图式记录、工艺学记录等手段将课堂中的细节记录下来,并通过课堂观察、课堂写真、课堂案例将结果呈现。同时质性研究为达到一定的客观中立在资料分析方面采用 NVIVO 质性分析软件,在信效度检验方面采取三角检证的方法,使得质性研究不至于太过主观和片面。总之,在课堂研究方法的金字塔中,思辨研究虽然减少,但却以理论引领的方式促进定量和定性研究方法不断发展

与繁荣,呈现出量的研究与质的研究在横向上不断融合、在纵向上不断深入的研究取向,并逐步形成了理论引领、质量结合的课堂研究方法体系。

### [参考文献]

- [1] 王鉴. 课堂研究概论[M]. 北京:人民教育出版社,2007.
- [2] 托马斯·库恩. 科学革命的结构[M]. 金吾伦,胡新和,译. 北京:北京大学出版社. 2003.
- [3] 刘远杰. 我国教师文化范式的历史演变及其应然走向[J]. 当代教育与文化,2015(6).
- [4] 刘义兵,段俊霞. 教学研究范式论——内涵与变革[M]. 北京:人民教育出版社,2011.
- [5] 张武升. 教学研究范式的变革与发展趋向[J]. 教育研究,1994(12).
- [6] 崔允漭. 论课堂观察 LICC 范式:一种专业的听评课[J]. 教育研究,2012(5).
- [7] 赵明仁. 课堂研究的理论反思:范式的视角[J]. 教育研究,2013(11).
- [8] 孙芙蓉. 试论课堂生态研究的几个基本问题[J]. 教育研究,2011(12).
- [9] Smith, Louis M. Classroom Ethnography and Ecology [M]. San Francisco: Western Research Institute, 1969.
- [10] 吴康宁. 课堂教学社会学[M]. 南京:南京师范大学出版社,1999.
- [11] 叶澜,郑金洲,卜玉华. 教育理论与学校实践[M]. 北京:高等教育出版社. 2000.
- [12] 叶澜. 命脉[M]. 桂林:广西师范大学出版社,2009.
- [13] 王明娣,王鉴. 论叶澜先生的课堂教学论思想[J]. 西北师大学报:社会科学版,2015(1).
- [14] 王鉴. 论教育研究的“叶澜之路”[J]. 当代教育与文化,2015(3).
- [15] 王鉴,谢雨宸. 论我国教学研究范式的转型[J]. 高等教育研究,2015(4).
- [16] 王鉴. 智库建设与教育科研创新[J]. 当代教育与文化,2015(4).
- [17] 王鉴. 从学术殿堂走进生活世界——“课堂志”研究的方法与案例[J]. 社会科学战线,2013(7).
- [18] 王鉴,宋生涛. 课堂研究价值定位:以理论创新推动实践变革[J]. 教育研究,2013(11).
- [19] 佐藤学. 学习的挑战——创建学校共同体[M]. 钟启泉,译. 上海:华东师范大学出版社,2010.
- [20] 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.
- [21] Weber, M. The Methodology of the Social Sciences [M]. New York: The Free Press, 1949.
- [22] 吴也显. 教学论新编[M]. 北京:教育科学出版社,1991.
- [23] 王鉴. 课堂研究概论[M]. 北京:人民教育出版社,2007.
- [24] 李泽林. 课堂研究方法范式的嬗变和路径[J]. 教育研究,2013(11).

## On the Transformation of the Classroom Research Paradigm

WANG Jian, LIU Yi-ying

(Research Center for the Educational Development of Minorities, Northwest Normal University, Lanzhou 730070, China)

**Abstract:** Thomas S. Kuhn presents two concepts in *The Structure of Scientific Revolutions*, one is the structure of paradigm, another is the revolution of paradigm. From the process of paradigm transformation, the development of classroom research paradigm appears logical deduction and empirical induction paradigm, generates natural analogy and positive analysis paradigm, and also emerges mediate process, ecological culture, life practice paradigm based on humanism. In the whole transition process, the classroom research paradigm realizes the replacement, transformation and multiple coexistence. According to “the structure of paradigm”, there are four parts of the classroom research paradigm in China would be discussed: the orientation of classroom research changes from theory to practice; the subject of classroom research transits from independent researchers to cooperative research community, including researchers, educational instructors and teachers; the object of classroom research turns from the elements of classroom to the community of classroom; the method of classroom research converts from theory research to qualitative and quantitative research under theory guidance.

**Key words:** Classroom Research; the Structure of Paradigm; the Revolution of Paradigm

[责任编辑:何宏俭]