

课堂研究的理论与方法*

[编者按] 教学理论的创新与教学实践的推进,需要提升课堂研究的效益。如何改变课堂研究中理论与实践“两张皮”现象,形成理论与实践互动的“行动研究”范式,从价值定位到理论形成,从方法变革到路径选择,均需重建一种“以理论创新推动实践变革”的课堂研究新理念,这对于教学理论创新与教学实践变革均有重要意义。为此,本刊刊发这组课堂研究的文章,希冀引起学界同仁的关注与探讨。

课堂研究价值定位: 以理论创新推动实践变革

王 鉴(西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心主任、教授、博士生导师)
宋生涛(西北师范大学教育学院博士生)

所谓课堂研究,就是在课堂中做研究,是研究者深入教学现象发生与教学规律呈现的“场域”之中,综合开展课程、教学活动、师生关系、教学方法、学习方式、教学环境等方面的研究,探索与总结课堂教学的科学规律,解释课堂教学中生成的人文现象。^[1]课堂研究的类型从研究者的角度来划分,可分为理论工作者视角的课堂研究和实践工作者视角的课堂研究。传统课堂研究中前者旨在通过课堂研究获取第一手的研究资料,进而发展课堂教学理论,落脚点在理论;后者旨在通过课堂中问题的发现与解决,进而提升课堂教学的质量,落脚点在实践。通常情况下,理论工作者与实践工作者在课堂研究过程中获得各自专业发展需要的素材,即在“教学相长”的同时,完成“教研相长”。课堂教学是一个中

观性的层次,重视课堂教学的研究有利于理论与实践的结合。作为教学理论与实践的中观性理论,课堂研究的价值不仅在于为原创性教学理论提供源头活水,而且在于以理论创新推动课堂教学实践的变革。

一、课堂研究促进教学理论创新

“我们本来就不应该把在学术研究上取得的一般性突破视为学术原创,至于诸多通过闭门造车弄出来的令人匪夷所思且又自以为是的所谓原创性成果,事实上正在败坏原创的名声。”^[2]教学理论研究之所以缺乏原创性,与研究者自身的价值取向是分不开的。一般而言,教学研究者的价值取向主要有两种:第一种坚持教学研究的理论性,强调通过概念与范畴的梳理、逻辑体系的建构与完善而形成演绎性的教学论体系;另一种坚持教学理论的实践性,强调通过对教学现象的观察与分析,积累丰富的教学研究质料层,进而形成归纳的教学论体系。这两种研究取向本身都是构建教学论体系的有效路径,可是,当第一种研究的取向占据了教学研究的

* 本组文章系教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“西北民族地区的课程与教学问题研究”(项目编号:10JJD880013)的阶段性成果。

主流时,教学研究就会固守于书斋文献之中而弄出“匪夷所思”的所谓学术成果。这种成果越来越远离教学研究的直接对象,成果本身的积累变成了一种文字和逻辑游戏,造成了教学理论脱离教学实践的客观事实。而研究者通过书斋文献中“皓首穷经”产出的所谓学术成果,远离课堂研究的对象现实,使学术研究失去了源头活水,所以造成了理论与实践的脱离,导致了表面繁荣的研究其实缺乏真正原创性的成果。第二种研究范式坚持教学理论研究的实践性特点,把课堂研究看作理论创新的源泉,倡导研究者深入课堂做现场研究。在教学实践中问题不断产生并积累而影响到教学实践的正常发展时,实践对教学理论的需求随之产生,也使一部分理论研究者尝试深入课堂开展教学研究,这样的研究者通过与教师的合作研究,通过对课堂教学现象的观察与分析,通过对课堂教学中遇到的问题的探究性解决逐渐积累了课堂研究的材料与经验,富有原创性的教学研究成果随之产生并形成广泛而深远的影响。所以,转变教学研究者的价值取向,从单纯书斋文献式的思辨研究发展到直面教学现象的实践研究,是关乎课程与教学理论原创性的根本问题,也是课堂研究价值的根本所在。

我国教学理论研究长期受苏联研究范式的影响,重心在理论研究而非实践研究,只有那些有机会参与课程与教学改革的研究人员才有机会关注教学实践。因此,在我国教学论的学科体系中,也就没有专门的课堂研究,没有专门的教学现象研究,而把课堂中的教师、学生、教学内容、教学方法、教学组织等要素作为研究的重点。这种研究的思维方法是构成论的,因为教学的复杂性与动态性,使得构成论不能准确地反映教学活动的实际,“仅仅停留在构成论的分析这个层面是不够的,它还未涉及教师与学生作为复合主体在活动中相互作用的特殊性……而且未进入对教学活动过程中教师与学生、教与学的交互作用

的分析。”^[3]这样的研究传统也使得我国课堂研究的时间较晚、成果较少。正是面对理论界的原创性缺失,结合新课程改革的背景,我国的课程与教学论领域才出现了回归课堂教学实践的研究热潮,而且当下已经成为中国教学理论研究的一种新的价值取向,为课程与教学论学科的原创新研究带来了生机,相继出现了裴娣娜教授的“教育创新与学校课堂教学改革”研究,叶澜教授的“新基础教育实验与课堂教学的重构”研究等。以叶澜教授的研究为例,足以透视这一研究价值取向所带来的理论剧变。叶澜教授长期致力于中国“新基础教育”的实验研究,得以深度介入课堂教学的实践,先是于1997年提出了“让课堂焕发生命活力”的主张,随后在《教育研究》杂志连发三篇文章,系统地论述了“重建课堂教学的价值观”、“重建课堂教学过程观”及“重建课堂教学评价观”的重要思想,形成了富有原创性的“生命实践教育学派”。叶澜教授的研究结出了教育学领域公认的原创新研究成果,她作为理论研究者所探索形成的研究之路,证明了课堂研究本身是原创新理论产生的源头活水。

教学现象集中表现在学校的课堂之中,作为研究教学现象并揭示教学规律的教学理论的形成和发展,要求研究者必须深入课堂场域,洞察教学现象,发现教学问题,分析并解决教学问题,在这样的研究过程中,原创新理论在解决实际问题的过程中产生并完善。课堂研究者并不是有了一次或几次深入课堂研究的经历就能形成原创新教学理论的,而是要经过“归去来兮”的无数次尝试与探索,方能在理论创新方面做出自己的贡献。教学理论的原创新不是研究者灵光的瞬间闪现,更不是研究者智力技巧的逻辑游戏,而是需要有足够扎实的研究资料与学术基础作支撑的。课堂研究就是通过研究者第一手研究资料与学术基础的获得而为研究做好质料层的准备,进而为学术研究的结构层与理念层奠

定基础,学术原创才有可能。因为不同时代、不同国家和地区,课堂教学中遇到的问题会不同,而有效解决这些问题的可行方法就是课堂研究,所以,研究者深入课堂做研究不能是一时的热情,而应是教学理论原创性成果不断丰富与发展的永恒主题。

二、以理论创新推动课堂教学实践变革

教学理论工作者深入课堂开展研究,为教学理论创新走出了一条可行之路。原创性的教学理论既在课堂研究的过程中形成,又在课堂研究的过程中发展与成熟。事实上,这只是问题的一个方面,另一方面是教学实践工作者参与其中而形成的课堂研究成果,为进一步将这些来自实践的原创性教学理论的运用创造了条件,为课堂教学问题的解决和课堂教学质量的提升打下了基础,即以创新理论促进实践变革。

教师研究课堂是实践视角中的课堂研究,课堂教学活动因为其生成性特点而自然会遇到各种各样的问题,这些问题困扰着一线教师,需要有效地解决。为此,斯滕豪斯赋予教师是研究人员的角色,他把“课程设计工程”的思想融合于教师在实践中从事研究性工作的发展模式。^[4]古德和布罗菲认为,教师想要成长为专业人员,就必须学会在课堂中从事教学工作的同时还要积极有效地开展研究工作。^[5]教师面对课堂教学的问题与困惑,不仅需要自我反思,研究自己的课堂教学并不断完善和变革自己的课堂教学,而且还可以与同事形成专业同伴,互助开展课堂研究,教师同样可以通过专业人员的理论引导而与理论工作者合作开展课堂研究,即新课程改革中倡导的“自主反思、同伴互助、专业引领”的聚焦课堂校本教研模式。但不管哪一层次的研究,都需要一定的创新理论作指导,而非教师孤立地、盲目地开展研究。

教师自主反思需要在自己的课堂中做研

究。“教然后知困,知困然后能自反也。”教师在课堂教学中通过“教”而产生问题,通过对问题的研究而产生相应的对策,教学就是在研究中不断提升质量的。教师既是教学的组织者,也是教学的研究者,伴随着教师的教学活动开展的研究活动,是教师个体的专业发展行为,开始于教师的专业自觉,发展于教师教学日常生活的经验积累,成熟于教师既是教学高手又是研究能手的专业自主活动。教师自主反思的课堂研究是教师研究的起点,表面上教师研究的还是备课、上课、说课的问题,但这已经是一种教学研究的开始,在此基础上如果有专业人员的合作研究,教师课堂研究的质量就会更上一层楼。同伴互助需要教师进入同事的课堂中做研究。同伴互助研究过程主要包括三个基本的环节:第一是“备研”,即作为研究者进入同伴课堂做研究前的准备;第二是“听课”与“观课”活动,从中获取研究资料;第三是在“评课”中做教学研究。^[6]教师在同伴的课堂中做研究,是教师教学工作的有机组成部分,不是额外地让教师做本不属于他们的抽象研究,而是将专业教学活动与专业研究活动融为一体的教师专业生活。教师在专业引领下的课堂研究,就是教师与专业研究者合作开展课堂研究,其实质就是通常所说的行动研究。在这一研究过程中,教师丰富的教学实践经验在专业研究人员的理论指导下,会不断提升为教师的实践性知识,进而成为推动教师专业发展和研究水平提高的基础理论。教师与专业研究者的合作可以是教师个体与专业研究者的合作研究,即专业研究者进入教师的课堂,为教师的课堂教学诊断问题并提出改进良方,教师在教学活动结束之后与专业研究者一起开展关于课堂教学的研究工作。教师与专业研究者的合作也可以是教师集体与专业研究者的合作,即通过专业的听课、评课活动,引领教师掌握课堂研究的基本理论与方法,在专业研究者的指导下开展听课、观课、评课的集

体研究活动。

在实践中研究课堂其实还不仅仅是教师的专业活动需求,更是现代学校发展的专业需求。在一所优秀的学校中,从教师个体的自主反思到教师同伴的互助研究,再到专业引领的集体研究,其实已经在构建一所研究性的学校。现代学校教育发展的经验表明,研究性学校是教育改革的突破口。研究性学校的推进是现代教育发展的必由之路。2009年,在全国初中新课程课堂教学改革经验交流暨研讨会上,江苏省泰兴的洋思中学、山东省茌平的杜郎口中学、江苏省溧水的东庐中学分别就课堂教学改革情况进行了深入的交流和研讨。三所学校的课堂教学改革模式及取得的成果得到了政府、社会、家长和教育同行的广泛认可,其经验与模式正在影响着全国基础教育的课堂教学。这种课堂教学模式的形成本身就是学校长期坚持课堂研究与探索的结果。以洋思中学为例,1986年学校就开始遵循“没有教不好的学生”的办学理念,选择了“先学后教,当堂训练”的课堂教学改革模式。其成功之处主要是“目标导向、任务驱动”,把课堂教学过程转化为引导学生自主学习的过程。“先学后教”在课堂教学实践中会遇到很多问题,比如,学生先学需要大量的时间与精力,甚至学生会走弯路;又比如,学生先学之后的教,学生们的神秘与好奇心没有了,等等,但是学校通过长期的研究与探索,有效地解决了“先学”与“后教”之间的矛盾,逐渐地形成了“当堂清、日日清、周周清、月月清”的课堂教学模式。

不管是基于教师的课堂研究,还是基于学校的课堂研究,都需要一定的创新理论指导下的探索,同样,都可以在探索的过程中形成一定的创新理论。任何一位教师或一所学校,在应用教学理论指导教学实践时,其教学模式、方法都不能是机械的、教条的,而应是灵活多变、富有个性、充满灵性的,必须根据学校条件、教师状况、教学内容,更重要的是

根据学情合理地选择适合学生的方法。^[7]在这一理论指导下的探索活动中,实践中的问题会层出不穷,课堂研究就是解决这些问题并形成教学模式的有效路径。学校开展课堂研究不仅要动员教师参与,形成良好的课堂研究意识与能力,而且还要与大学或专业研究团体广泛开展合作,在理论指导下开展研究,在研究过程中发展理论。

总之,课堂研究,不论是对于理论工作者还是实践工作者,相互合作是最佳的研究路径。理论工作者深入课堂从事课堂研究,结出原创性的研究成果,为理论的完善和发展做出了贡献,这对于理论工作者来说,只是完成了任务的一半,理论工作者任务的另一半就是将自己原创性的教学理论运用到教学实践之中,并以此为指导,解决教学实践中的问题,提升课堂教学的质量,即理论来源于实践,还要回到实践经受实践的检验并指导实践。实践工作者身在课堂之中,研究课堂是专业发展的内容之一,研究、解决课堂中的问题也是专业任务的一半,其另一半任务还在于形成较高层次的理论以更有效地指导教学实践,即实践是理论的源泉,也是检验和发展理论的标准。可见,理论工作者与实践工作者有着同样的研究对象,只是各自的侧重点不同而已,如果能在课堂研究中形成并完善二者合作的有效机制,对于丰富课堂研究理论,变革课堂教学实践都有十分重要的意义。

参考文献:

- [1] 王鉴. 课堂研究概论[M]. 北京:人民教育出版社, 2002. 123.
- [2] 邹诗鹏. 学术原创的三个层面[N]. 光明日报, 2005-11-1.
- [3] 叶澜. 课堂教学过程再认识:功夫重在论外[J]. 课程·教材·教法, 2013, (5).
- [4] 中央教育科学研究所比较教育研究室. 简明国际教育百科全书[Z]. 北京:教育科学出版社, 1990. 192.
- [5] Thomas L. Good, Jere E. Brophy. 透视课堂[M]. 北京:中国轻工业出版社, 2002. 50.
- [6] 王鉴, 李泽林. 教师研究课堂:意义、路径和模式[J]. 教育研究, 2008, (9).

[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