

- [3] 郭绍青,等.“有效教学”课堂录像分析方法与工具研究[J].电化教育研究,2013,(1).
- [4] 冯江鸿.课堂话语研究方法述评[J].外语研究,2012,(5).
- [5] Andrew Pollard, Janet Collins.Reflective Teaching [M]. London and New York:Continuum,2006. 277.
- [6] Thomas L.Good, Jere E. Brophy.透视课堂[M].北京:中国轻工业出版社,2002. 75—80.
- [7][12][13] 罗素.西方哲学史(上卷)[M].北京:商务印书馆,1997. 217、215、217.
- [8] 约翰·洛夫兰德,等.分析社会情境:质性观察与分析法[M].重庆:重庆大学出版社,2009.1.
- [9] 宁虹,武金红.建立数量结构与意义理解的联系——弗兰德斯互动分析技术的改进运用[J].教育研究,2003,(5).
- [10][16] 迈克·富兰.教育变革新意义[M].北京:教育科学出版社,2005.126、142—144.
- [11] Carol M. Santa. & John L.Santa. Teacher as Researcher[J]. Journal of Reading Behavior, 1995,(3).
- [14] 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).
- [15] 劳伦斯·斯腾豪斯.课程研究与课程编制入门[M].北京:春秋出版社,1989.23.
- [17] 迈克尔·W·阿普尔.被压迫者的声音[M].上海:华东师范大学出版社,2008.3.
- [18] 蒋鸣和.课堂教学研究的录像分析方法[J].现代教学,2004,(10).
- [19] 郑一,董玉琦.美国威斯康辛州的中小学信息技术教育[J].中小学信息技术教育,2005,(2).
- [20] 刘永兵,等.新加坡华语课堂教学初探[J].世界汉语教学,2006,(1).

## 课堂研究的形式: 从各取所需到通力合作

安富海(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)

我国教学论学科历经三十多年的发展取得了很大成绩,研究队伍空前壮大、研究领域不断拓展、研究成果极大丰富。然而,我们发现教学论学科空前繁荣的景象并没有带来教学论学科威信的提升,教学论依然面临着严重的合法性危机,主要表现为教学论在改善教学实践的乏力、引领教师专业发展的低效和完善自身理论的不足等几个方面。在新课

程理念的倡导下,一部分理论研究者开始走向课堂研究,一部分实践工作者也开始研究课堂。这两种研究在改进教学实践、引领教师发展、完善和创新教学理论等方面都向前迈了一大步,教学理论研究者与一线教师之间的关系发生了可喜的变化。然而,由于研究立场、任务以及体制等方面的原因,当前的课堂研究仍然未能成为改进教学实践、引领教师发展、完善和创新教学理论的主要动力,其原因在于课堂研究的两个主体的研究仍然处在各取所需的状态。这种研究状态很难生成本土经验、凝聚中国元素、具有世界眼光的教学理论,在改进教学实践、引领教师发展中也显露出自身的不足。

### 一、各取所需:当前课堂研究存在的主要问题

统观新课程改革十余年的发展历程不难发现,理论研究者与一线教师的合作研究仍然流于形式或浮于表面,甚至理论研究者的专业引领也常常处在“装点门面”的地位。理论研究者完成项目、发表成果、评奖升职的研究目的仍占主流;一线教师完成任务、晋升职称、获得荣誉的研究期待还在继续。各取所需仍然是当前课堂研究面临的主要问题,表现在以下两个方面。

一是理论研究者解构式的思辨研究仍在继续。在过去很长的一个时期内,“主观臆想式的研究”<sup>[1]</sup>和书斋文献的研究在我国教学论研究中处于主流地位。新课程改革以后,思辨研究的主流地位受到了一定的挑战和冲击,但仍有市场。这种关于课堂教学的解构式的思辨研究对于课堂教学的认识近乎“盲人摸象”,不可能了解课堂教学的全貌,当然也不可能提出建设性的改进策略和生成具有引领价值的本土理论。解构式的思辨研究产生的结果是以强调一种行为而否定另一种行为的、非此即彼的、极端化的对策建议和教学模式满天飞。以课堂教学过程的预设与生成

的关系问题研究为例,一部分研究者以“肯定教学过程的生成性的方式来否定预设的必要性;另一部分研究者又将生成与预设分别配置给教师和学生,强调预设是教师的任务,生成是学生在教学过程中的变化”<sup>[2]</sup>。这种实践者“缺场”、理论研究者作为“局外人”“一厢情愿”的、近似于“殖民”式的思辨研究方式不可能为教学实践的改进提供真正意义上的理论支持,也不可能生成具有本土经验的教学理论。这也是我国教学理论与教学实践长期以来存在“两张皮”现象的根源所在。理论研究者“只有进入课堂与一线教师深入合作,关注课堂教学的整个过程,才有可能从活动本身的角度,对课堂教学形成多元综合、交互生成、全程展开式的理性认识”<sup>[3]</sup>。

二是教学实践工作者故事式的叙事研究乱象丛生。自新课程改革始,教师成为研究者被倡导,倡导者认为,从理论上讲,教师有能力对自己的教学行为进行反思、研究和改进,并有能力对自己的教育情境提出最贴切的改革建议,教师研究和改革自己的教学实践是教学改革最直接和最恰当的方式。<sup>[4]</sup>但是面对新的角色,一线教师自身存在理论和方法方面的许多不足,因此,教师的课堂研究还需要外来的研究者的及时帮助,即理论研究者专业引领和同伴之间的专业互助。虽然这一系列将教师推上研究舞台的理论逻辑看似科学合理,然而由于缺乏对实践复杂性的认识和相应的制度保障而使得教师的课堂研究并没有产生理论逻辑所设想的美好结果。理论研究者由于其工作性质、制度规约和自身能力等问题并没有真正成为教师课堂研究的专业引领者。教师的同伴由于理论素养欠缺、方法掌握不够、忙于应付学校及上级的各项工作等方面的原因也没有成为教师研究课堂教学的互助者,在一部分理论研究者(这些理论研究者对教育叙事研究的内涵和方法理解不深,“将教育叙事等同于教育叙事研究,把纯粹的讲故事等同于做研究”<sup>[5]</sup>)的

强力倡导下,讲故事成为一线教师无助之下选择的一种“研究形式”。一时间,中小学出现了许多教学故事,一线教师的研究成果变成了故事汇编。然而,故事式的课堂研究并没有给课堂教学的变革注入多少新活力。事实上,教育叙事和教育叙事研究有本质的区别,教育叙事是一种行为过程或者言语成品,是一种纯粹的故事,而教育叙事研究是一种质的研究方式,是对“所叙之事”的研究,教育叙事研究中“叙事的目的不仅仅是记录与叙述故事,更在于是一种不断反思自身教育生活与实践的专业精神,以及对教师和学生日常教学情境中教与学的交往、追问的过程,是对经验的重组和理解,以及提供意义诠释的过程”<sup>[6]</sup>。教育叙事侧重于教育经验的呈现,而教育叙事研究侧重于对经验的意义阐释与理论建构。因此,即使教育叙事研究也需要理论研究者和一线教师的深度合作。

## 二、通力合作:解决课堂研究问题的有效形式

通力合作是指一起出力,共同完成一项任务。理论研究者和一线教师为什么要通力合作呢?其原因有以下两点。一是创新教学理论需要“二者”通力合作。教学实践是教学理论的“活水源头”,教学论研究要真正生成内含本土经验、凝聚中国元素、具有世界眼光的课堂教学理论需要理论研究者和一线教师的深度合作。二是变革教学实践需要“二者”通力合作。教学理论种类繁多,但只有那些内含本土经验的创新教学理论才有可能推进课堂教学实践的变革,而内含本土经验的创新教学理论的生成需要理论研究者和一线教师的通力合作。

理论研究者与一线教师怎样才能实现通力合作?课堂研究中理论研究者和一线教师的通力合作是指二者在共同的研究目标引导下,聚焦研究问题,利用各自的优势,发挥各自的特长,综合运用一定的研究方法协同开

展课堂研究的一种研究形式。理解理论研究者与一线教师通力合作的概念需要把握以下几个关键词。一是共同的研究目的。如前所述,过去理论研究者与一线教师的合作研究之所以不能持久或流于形式,未能从根本上推进课堂教学理论和实践的发展,主要是因为二者怀着各自不同的研究期待,抱着相互利用的功利心态“凑合”在一起做研究,这种各取所需的研究目标当然不会产生预期的研究结果。因此,理论研究者和一线教师的合作研究要想达到预期的目的,研究开展之前合作双方首先必须确定共同的研究目标。从大的方面来说,二者开展合作研究的目的是创新课堂教学理论,变革课堂教学实践。当然,在研究的过程中随着问题的变化可能会产生一些具体的研究目标,但需要强调的是,无论课堂教学中的问题及研究目标发生什么样的变化,合作研究自始至终都要围绕理论创新和实践变革这条主线。实际上,理论创新和实践变革是一对孪生姐妹,只要关注一方,必然会关注另一方。这种聚焦研究目标的合作研究是一种双赢的研究,双赢的研究必然会将合作双方研究引向持久和深入。二是聚焦研究问题。合作双方不仅要聚焦研究目标,更要聚焦研究问题。长期以来,理论研究者与一线教师的研究状态一般都表现为两种情况,要么是理论研究者带着自己预设好的“异己的问题”或“私己的问题”或“炮制的问题”<sup>[7]</sup>深入课堂教学收集实践资料;要么是教师带着自己在课堂教学中遇到的“困难”或“麻烦”去请教理论研究者。这种没有经过论证的研究问题的价值本身就值得怀疑,理论研究者预设的问题是教学实践的问题还是异域教学实践的问题?是教学理论文本中的问题还是教学实践中的问题?一线教师所遇到的究竟是“困难”、“麻烦”还是“问题”?这些都值得推敲和斟酌。“一个‘好的’研究问题,应当不论对于教育理论的发展或教育实践的改善来说,还是对于研究者自

身的发展来说,都是‘真’问题;是同时符合‘外在标准’与‘内在标准’、‘客观标准’与‘主观标准’、‘利他性标准’与‘利己性标准’的问题。”<sup>[8]</sup>三是平等的研究主体。“合作是为了共同的目标而由两个或两个以上的个体共同完成一项任务的一种行为。”<sup>[9]</sup>“合作应该包括积极的相互依赖关系;促进性的相互作用;明确的个人责任;一定的合作技能和集体的自加工。”<sup>[10]</sup>其中“积极互赖”和“个人责任”是合作研究最核心的两个要素。以上关于“合作”的界定和“合作研究”核心要素的强调旨在说明合作研究的研究主体之间是一种你中有我,我中有你,谁也离不开谁的相互依赖关系,每一个研究主体只有发挥自己的优势和特长,平等地参与研究才有可能实现理论创新和实践变革的共同研究目标。四是综合的研究方法。课堂教学实践是一种人为的、为人的实践活动,一种面向生命主体、体现生命意志、彰显生命本性、促进生命发展的实践,它面对的是充满着不确定性和不断流淌的、生命主体的活动,多样性和不确定性是课堂教学的基本特征。这就要求合作研究的主体在进入研究现场之前一定要充分认识课堂研究的复杂性,根据研究问题综合运用多种方法,取长补短,有效地开展课堂研究。

### 三、政策保障:理论研究者 与一线教师深度合作的制度保障

就目前的情况来看,大多数高校的教学论研究者都不愿意全身心地、长期地、持续地深入中小学开展课堂研究,尤其是想获得更高职称、更高声誉的中青年教学论研究者,往往会选择“宅”在书斋阅读有关教育学的文献,而不是深入中小学课堂教学实践研究教学理论和实践问题。因为他们通过纯理论的研究更容易达到制度的要求。一线教师虽然面临许多教学问题,但他们也不愿意全身心地、长期地、持续地开展课堂研究,因为在他

们的年终考核、职称晋升、提拔任用时并没有或很少将创新课堂教学理论、变革课堂教学实践考量在内。综观影响理论研究者与一线教师的合作研究的因素,我们发现二者的合作研究之所以没有走向深入,除了研究主体个人原因(研究欲望、研究热情、研究能力等)之外,最主要的原因是现存的政策没有为二者的合作研究获得应有的“收益”提供制度保障,反而会使他们蒙受利益损失。因此,倡导理论研究者与一线教师通力合作进行课堂研究之前,首先应该调整相关政策,为他们的合作研究提供保障,让合作主体放下包袱,轻装上阵,全身心地投入探索课堂教学的理论和实践问题中去。

政策的调整至少应该观照两个方面的问题。一是理论研究者的研究成果评价问题。现行的学术成果评价制度没有为课堂理论的创新和课堂教学实践的变革留下足够的时间和空间,在某种程度上可以说是制度阻碍了教学理论的创新和教学实践的变革。因此,应该调整现行的学术成果评价制度,将高校教学理论研究者与一线教师开展合作研究作为一项常规工作用制度的形式固定下来,适当延长高校教师的科研成果评价时间(可以由一年一评调整为三年或五年一评),规范和改变课堂研究成果的评价方式和评价标准,将理论创新和实践变革以平等的地位纳入成果的评价范围之内。二是一线教师参与研究的时间、经费和评价问题。从一线教师研究课堂教学的现状来看,除了研究能力以外,经费和时间也是影响他们参与研究的主要因素。因此,教育行政部门和学校应该从时间、经费和评价方面为有能力的教师从事科研提

供一定政策支持,用制度的形式鼓励优秀教师从事课堂研究,并在课时量等方面对有兴趣、有能力从事研究的教师给予适当的倾斜,使其能够率先成为学校课堂研究的模范,引领其他教师参与教学研究,逐渐积淀出“以研促教,以研引教”的学校教研文化。

创新课堂教学理论的最终目的是为了变革课堂教学实践,反过来讲,变革课堂教学实践又需要建构新的课堂教学理论。创新理论和变革实践的这种相互依赖、相互促进的复杂关系,不仅要求理论研究者与一线教师两个合作研究的主体之间确立共同的研究目标,相互依赖、平等合作的研究关系,持续合作、深入合作的制度保障,还要求创新的理论和变革的实践自身要始终呈现一种反思重建的开放态,这样才有可能使课堂教学本身成为创新课堂教学理论、变革课堂教学实践,引领教师发展的沃土。

#### 参考文献:

- [1] 埃米尔·迪尔凯姆. 社会学方法的法则[M]. 北京: 华夏出版社, 1999. 14.
- [2][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][10] 王鉴. 课堂研究概论[M]. 北京: 人民教育出版社, 2007. 208, 209.
- [5] 张琼, 张广君. 教育叙事研究在中国: 成就、问题、影响与突破[J]. 高等教育研究, 2012, (4).
- [6] 丁钢. 教育叙事研究的方法论[J]. 全球教育展望, 2008, (3).
- [7][8] 吴康宁. 教育研究应该研究什么样的“问题”[J]. 教育研究, 2002, (11).
- [9] 朱智贤. 心理学大词典[Z]. 北京: 北京师范大学出版社, 1989. 265.

[责任编辑: 宗秋荣]