

· 课程理论与教学改革 ·

论我国教学研究范式的转型

王 鉴, 谢雨宸

(西北师范大学 教育学院, 甘肃 兰州 730070)

摘 要: 考察教学研究的历史发现, 全球范围内的教学研究正在形成一个共同趋势, 即由传统的“以教为中心”向“以学为中心”转变, 而我国的教学研究正处在这一转型过程之中。实现“以学为主”的教学研究, 需要专业的路径与方法, 即理论工作者对“以学为中心”教学研究的专业引领; 构筑教师群体“同僚性”共同体; 教师个体对课堂教学开展反思性教学研究。

关键词: 教学研究; 教学研究范式; 以学为主

中图分类号: G420 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2015)04-0067-07

On the Transformation of the Teaching Research Paradigm

WANG Jian, XIE Yu-chen

(School of Education, Northwest Normal University, Lanzhou 730070, China)

Abstract: The global teaching research was developing a common trend from the traditional “teaching-centered” to “learning-centered” through observing its history. Precisely, China’s teaching research was also in such transformation. To transform the teaching research paradigm successfully, practitioners should follow professional paths and measures as follows: theoretical workers should lead “learning-centered” teaching research; teachers’ group should be built as members of learning community; teachers should conduct reflective teaching research in their own classroom as a researcher and reflective practitioner.

Key words: teaching research; teaching research paradigm; learning-centered

教学研究是研究者深入课堂教学场域中研究教学内部构成要素及其相互关系, 并探索和总结教学科学规律、解构和诠释教学人文现象的一种研究活动。在不同的历史时期, 教学研究的对象、主体、方法等都各有其侧重点。当前, 全球范围内教学研究的发展呈现出共同趋势, 即研究主体由单一的理论研究者转向理论与实践合作的研究者; 研究对象的

重心由研究教师的“教”转向研究学生的“学”; 研究方法由传统的课堂观察法转向定性与定量结合的多种研究方法。我国的课堂教学研究正处在这种转型过程之中, 传统的研究范式仍然占居主导, 新型的研究范式正在形成之中。因此, 把握全球范围内教学研究的新趋势, 变革我国教学研究范式, 对于推进我国基础教育的教学研究, 深化课堂教学改革均有十

收稿日期: 2015-03-05

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, 西北师范大学教育学院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, 从事课程与教学论、少数民族教育研究; 谢雨宸(1989—), 女, 山东蓬莱人, 西北师范大学教育学院硕士研究生, 从事课程与教学论研究。

分重要的现实意义。

一、教学研究的嬗变历程 和发展趋势

教学研究从其发展历史来看,经历了三个重要阶段,每个阶段都有其侧重点。

1. 教学研究的萌芽期:以研究教师个性特征为主的阶段

西方现代意义上的教学研究始于20世纪初,早期的研究者对教学现象的认识较为直观,片面地认为教师的个性特征是影响教学的唯一因素。开展教学研究的理论工作者也认为,“好”的教师才会创造“好”的教学,对“好”的教学开展研究只需明确“好”的教师所需具备的特征及能力。因此,早期教学研究是以研究教师个性特征为主。

在研究方法上,从大样本的归纳分析方法发展为定量分析方法。早期的教学研究采用最原始的方式,让学生用最简单的话语描述“好”教师可观察到的性格特征。为保证研究所得数据的有效性,采用大量的样本,把“好”教师的各种特征的出现频率汇总起来,计算百分比,百分比高的便证明是“好”教师的特征。^[1]随着定量分析介入教学研究,研究者为了使所观察结果定量化,科学而有效地提高判断的精确度,广泛应用教师等级量表。但是教师等级量表的使用使研究者认识到,其仅能澄清专家判断的内容,并不能科学地说明有效教学的本质,也没有证据证明评定得分高的教师的教学就比得分低的教师的教学更有效,更不能测试有效教学和无效教学之间的差别。^[2]即便有研究也试图测定总的等级评定与学习结果的相关,以确定总评定的可靠性,但研究结果一致表明,这两个变量之间没有相关,也就是说学生的平均成绩与教师的总评定无关。^[3]此类研究结果的不断证实,打破了“只是将教师特征与教育结果机械相连”^[4]的研究方式,热衷于研究教师个性特征的学者开始转向关注教师的教学行为,这一改变使研究者注意到长久以来被视为“暗箱”的教学现象发生的真实场域——课堂,并逐渐引导研究者对教学过程本身开展研究。

2. 教学研究的探索期:以研究“教”和“学”为主的阶段

20世纪60年代以后,深受库恩范式理论的影响,美国专家盖奇(Gage)、多以利(Doyle)等人开始对教学研究范式进行探索。

在研究重心上,教学研究从个别细小的变量开始,然后从变量的相互关系中逐渐引伸出因果法则。^[5]研究者首先反思以往的教学研究,发现教学过程本身的中间环节会削弱教师的个性特征与教学效果之间的误差,教学研究开始从以往的仅对教师个性特征的研究转向对教师教学特征的研究,试图寻求教师在课堂教学过程中所表现出来的特征及规律。随后研究者认识到研究教师的教学行为是不够的,因为教师的行为是受教师心理背景系统中教师的思考、计划和决策的影响。^[6]克拉克(C. Clark)和皮特森(P. Peterson)提出对教师的思考过程开展研究。此时,研究者已认识到教学过程中的教师、学生、课程等因素及其相互作用对教学效果产生的影响,教学研究也转向关注教学过程本身,形成了对教学过程中教师的“教”和学生的“学”共同研究的阶段。如盖奇利用范式理论,研究教师的“教”与学生的“学”,将教学研究范式归纳为三种:效果—标准范式(criterion of effectiveness)、教学过程范式(teaching process)、机器范式(machine)。还有D·M·梅德利(Medley)也总结了教学研究发展必须关注的五种关系:课堂学习的研究,即学生的学习成绩与学习经验之间的关系;课堂教学研究,即教师行为与学生学习活动的相互作用;教师决策的研究,即教师的预作用行为与相互作用行为之间的关系;教师能力的研究,即教师应具备哪些能力;师资选拔研究,即有助于选拔接受师资培训人员的研究。从这五种关系中可以看出,教学研究对象以教师的“教”和学生的“学”为主,增加了学生的学习经验、师生之间的相互作用、有效教学模式等内容。考察这一时期的教学研究文献发现,大多数研究强调课堂教学的规范性,教师的教学行为和可观察的效果,教师的思考过程,教师如何管理课堂、组织活动、分配时间、提问、奖惩学生、布置作业、备课、判断学生的理解程度等^[7],对学生认知过程,以及学习机会的各种指标的研究的重视程度依旧不够。

在研究方法方面,教学研究由原来单纯采用观察法、等级量表法发展到运用观察量表法、实验法。使用和推广观察量表以及把课堂作为实验室所采用的实验方法存在以下特点:将课堂教学的过程变量以数字的形式呈现;用量化研究方法记录和分析“T”(教师)、“C”(学生)发言;把教学内容、教学方法、学习方法作为独立变量加以设定;把达成特殊教育目标作为从属变量加以评价,或进行教学过程的功能分析,以谋求教学的效率化,似乎让人们看到了以学生的心理发展与学习过程为轴心的教学过程

法则性理解与合理性技术之体系化的可能性。^[8]然而这种用量化的实验及测量方式来探求教学研究的科学规律,越来越受到质疑。因为这种研究是将教学活动抽象为几个重要的研究变量,将复杂、多样的现象概括为简单的关系,它虽然有利于实验研究工作的进行,却脱离了真实的课堂情景,难以反映教学现象的整体面貌和教学现象中各因素间的真实关系。20世纪80年代以后,受现象学、人种志和新马克思主义观点的影响,观察法从传统的重点测量统计分析转化为长期性描述分析。“将研究对象放置在其发生的背景和脉络之中”,在情境再现的基础上进行“理解”和“诠释”。^[9]

在研究主体方面,由原来单一的理论研究者参与转向教师加入教学研究队伍。英国学者斯腾豪斯提出了教师作为研究者的概念,以及美国学者施瓦布等人提出教师作为行动研究者的理念后,国际上逐渐展开了关于教师作为课堂行动研究者的研讨。

3. 教学研究的成熟期:以研究学生的“学”为主的阶段

20世纪90年代以后,教学研究从以往关注课堂教学的规范性转向研究课堂教学的实践性、交往性和文化属性;研究主题则从片面关注课堂教学过程的实效性转向关注课堂教学过程的合理性。进入21世纪以后,发达国家和新兴国家的研究人员不断加强对自身教育体系的反思和对世界教育的关注。其研究重心转向关注学习和学习者。

从理论方面来看,国际教育发展委员会在其出版的《学会生存——教育世界的今天和明天》、《从现在到2000年教育内容发展的全球展望》、《教育——财富蕴藏其中》、《学习的本质:用研究激发实践》等一系列经典之作中提出了一些重要观点:“我们应使学习者成为教育活动的中心”,“学习过程现在正趋向于代替教学过程”;而且明晰了一些教育教的基本理念:终身学习、学习化社会、人的发展与主题性培植、创造性能力的培养、学会学习、学会关心、学会负责等。这些理念都促使人们反省以往的教学研究,使得学习者、学习、学习科学成为研究者的“特别兴趣”。同时在强调这些理念的基础上,研究者阐述了对教学和教学研究的新认识,如舍恩提出的“反思性实践家”的概念;日本佐藤学关于“学习共同体”和“同僚性共同体”的理念;认知主义和建构主义理论对教学和教学研究的渗透;变异理论课堂学习研究,以及合作学习、研究性学习、探究性学习、基于问题的学习等方法的使用,都为以学习者的“学”为重心的教学研究注入了新鲜的血液。

从教育改革方面看,近年来世界各国尤其是欧美各国的教育改革正以实现教育的“优质”与“平等”和教师教育的高度化与教职的专业化而发生缓慢的、根本性的“永续的革命”^[10],欧美各国开始强调以“学”为主的课堂教学,即课程内容不再以教科书为主,而是对学生而言有探究价值的课题;教师以课堂学习的设计师、研究者或是儿童学习的促进者的姿态展开活动,他们在与同伴和专家学者的合作研究中反思教学实践以促进儿童的成长及自身的专业化。

我们从国外教学研究的发展历程中可以发现以下特点及趋势:第一,教学研究重心转移。最早的教学研究注重对教师个性特征的研究,后来研究者意识到只研究“教”难以揭示教学的本质,开始重视学生的“学”,但“教”和“学”在教学研究中受关注的程度,以及双方在教学研究中的关系和地位,起初并没有发生本质变化。伴随着对教学活动过程的研究及教育教学理论体系的完善,特别是教师作为“学习者”和“反思性实践家”的理念的提出,人们更加关注对学生的“学”和教师的“学”的研究,强调以“学”为出发点去研究“教”,研究教师的“教”是为了“学”。而研究教师的“学”,其最终指向也是强调学生实现“学”。第二,教学研究主体扩大。从单一的理论研究者开展研究扩大为一线教师等实践者与理论研究者共同开展教学研究。第三,教学研究方法多样化。研究方式从朴素的大样本归纳方法到追求量化的、科学的等级量表的统计分析,再到采用质性研究方法阐释教学过程的合理性,最终形成多样化的研究方法,如教育叙事研究、行动研究、量化和质性研究相结合等。

二、我国教学研究的变革

1. 我国教学研究的传统

自20世纪50年代以来,为了推进教育变革、实现教师专业发展和大面积提高教育质量,我国教育行政部门在结合我国教育发展的实际情况的基础上借鉴苏联教学研究的经验,自上而下地设立了专门的教学研究组织,不仅在中央设有中央教育科学研究所(现中国教育科学研究院),而且各省、市、地、县各级教育行政部门及高等学校均设立教学研究机构,形成一个完整的国家教学研究体制,由专门的教学研究机构组织并开展教学研究活动,它包括:组织教师讨论和制定各学科的教学计划,拟定教学大纲,选编教材,改进教学方法等。中小学按学科设教学

研究组,定期或不定期地开展教学研究工作,如研究教学大纲、教材和教法;钻研教学理论和专业科学知识;总结交流课内外活动的经验等。^[11]

随着教育教学研究的发展,针对教师队伍素质薄弱和统编教材无法适应地方具体需求的情况,各地教研室开始积极组织力量编写与教材相关的教学参考资料,为中小学教师备课提供必要的参考。教研员创造性地组织教师参加备课、听评课等教学研究活动,其中听评课活动包括资深教师上示范课、教学专题研究课、青年教师汇报课三种类型;通过资深教师的教学活动来学习先进的教学思想和方法,或钻研好教师的教学特征;通过教研员和教师合作学习来讨论某一教学专题,并开展实验性的教学观摩;通过青年教师与资深教师建立师徒制关系来逐步提高青年教师的水平。此阶段的教学研究主要力图探讨教学的科学规律、研究改革教学内容和方法的技术手段,并在此基础上改进教学方法。这种探索教学规律的教学活动的重心在“教”,学生的学习过程与方法被轻视,重视“教”的结果是向学生要成绩,并逐渐演化成只重视应试的教学活动。

新课程改革以后,我国课堂教学的重心由教师的“教”转向学生的“学”,课堂教学倡导学生采用新的学习方式,教师为“学”而“教”,为“教”而“学”,教师不仅要研究自己的课堂教学,提升自己的专业素养,更要研究学生的学习方法。我国的教学研究的重心也因此发生了转变,教学研究逐渐将学生的“学”作为研究的重点。但是,受传统教学方式及其研究范式的影响,新的“专业引领、同伴互助、自主反思”的三位一体的研究模式尚未真正落实,这表现在三个方面:第一,理论研究者仍然重理论、轻实践。大多数的理论研究者远离教学实践,沉溺于书斋式的纯理论研究,妄想以此创造科学教学研究的“神话”。第二,教学研究的重点不是课堂教学的过程及其改进,仍停留在对教学的结果性评价上。教研员主要在教研部门做教材与教学辅助材料的开发与研究工作,校本教研中的同伴互助缺乏制度保障与政策支持,其主要的功能尚未发挥出来。第三,广大教师作为研究者仍停留在理念层面,教师作为研究者既缺乏制度保障,又缺乏理论支撑。教师作为研究者也只能在少数人身上有所体现,大多数中小学教师或因教学任务重、教学研究缺乏信心或兴趣、在教学研究上缺乏方法指导等,不能将教师个体的教学反思内化为自觉行为。

从我国教学研究的发展现状来看,研究重心以研究教材、教辅资料为主,虽然以“教”为中心的教学

研究有所涉及,但不是很成熟,而以“学”为主的教学研究更是凤毛麟角。广大教师中也有先行的研究者,但大多数缺乏深入系统的研究,更谈不上理论的构建与教学的改进了。由此可见,我国教学研究正处在一个转型的关键时期。

2. 我国教学研究的转型:以学生的学习为主的研究

我国基础教育领域明确强调教学重心由传统的“教师、教材、教法”转向“学生、学习、学法”,教学研究的重心也由此发生了变化,关注学生的学习方法成为新时期教学研究的核心理念。我国的教学研究改革正在沿着以下两个方向进行。

第一,教学研究制度的变革。从教学研究制度来看,传统的教学研究部门均隶属于教育行政部门,该部门的教学研究人员是从教学第一线中选出的优秀教师,可一旦这些教师做了教研员,他们就很少深入学校做研究了,主要从事教材、教参、教学辅导资料的编写,统测、统考的试题与资料的开发工作。新的教学研究制度要求教学研究人员重返学校,成为若干所学校的教学专业指导工作者。与此同时,高校设立了基础教育课程改革研究中心,鼓励高校理论研究者走出书斋,转变“听课专家”和“指导者”的身份,深入教学现场同教师开展合作研究。

第二,教学研究方式的转变。高校研究人员深入中小学开展教学研究活动。如叶澜教授长期致力于中国“新基础教育”的探索性研究,提出了“把课堂还给学生,让课堂焕发出生命活力”的主张。叶澜教授认为:“我国现实教育中最大的缺失是对学生——作为教育对象的具体的人生命的关注。作为教育者的教师,在忽视学生真实生命成长需要的同时,自身的生命成长的价值也被忽视,强调的仅是教育的工具价值。正是双重的忽视,使学校教育丧失了‘生命性’,丧失了‘魂’。”^[12]所以,叶澜教授以中小学课堂教学的改进为基石,开展了以“学”为主的教学研究。崔允漷教授也将“有效教学”的理念落实在学生的发展及教师专业实践上,他认为,“学生有无进步或发展是教学有没有效益的唯一指标。”^[13]“教师的专业实践已经发生了变化,如基于课程标准或学生经验的方案设计、实施与评价,教师关注已从‘怎么教’走向‘怎么学’、‘学会了什么’”^[14]

三、我国新型教学研究的路径和方法

以学生的学习为主的教学研究是全球范围内教

学研究的主要趋势,也是我国教学研究正在形成的一种新的范式。形成这种研究范式需要批判传统的教学研究范式,需要准确把握国际教学发展的新动向,需要专业的路径与方法。

1. “以学为中心”的教学研究的专业引领

从“教”的重心转向“学”的重心,从“教研”重心转向“学研”重心,需要理论工作者的专业引领。理论的专业引领既包括理论主动适应实践,送理论进实践,也包括理论工作者对实践工作者的培训,还包括实践工作者邀请理论工作者进入实践场所共同解决实践问题。新课程背景下,我国教学研究的转型需要理论研究者和一线教师开展通力合作。这主要基于以下几个方面的原因:一是在传统的教学研究中,理论研究者要么开展解构式的思辨研究,把构成课堂的要素当作研究的重点,如教师、教材、教学方法、教学组织等;要么将课堂教学当成“黑匣子”或是“玻璃盒”,以定量或质性的方法探讨教学过程中各要素之间的关系,寻求教学过程技术性的合理解释。基于以上两种形式得出的理论研究成果,不仅以理论话语的形式独霸于教学研究的各个领域,使得教师的话语权式微和自律性衰退;而且也不能为教学实践的改进提供真正意义上的理论支持和生成具有本土经验的教学理论。因此,理论研究者需要“进入课堂与一线教师合作,关注课堂教学的整个过程,才有可能从活动本身的角度,对教学形成多元综合、交互生成、全程展开式的理性认识”^[15]。二是教学是一项极其复杂的充满智慧的工作。教学研究是以教师为主体的实践性研究,教师面临的实践性问题往往具有综合性,由于一线教师自身存在理论和方法上的诸多不足,对教学现象的认识停留在经验层次,教师往往凭借自身的经验和能力,用简单的技术方式来解决课堂实践中存在的问题。而教师的叙事研究,不仅是记录和叙述他们的实践性见解,反思自身的教育生活与实践,还需要得到反思性批评,只有这样才能提高教师的实践知识与能力水平。这些都需要理论研究者的专业引领和指导,而理论研究者也需要深入到课堂教学实践中,探讨教学科学规律,解释教学活动内在特性,指导教师教学实践,建构、丰富、发展教学理论。

实现以“学”为主的教学研究的转型,从本质上说是一个借助课例研究建构研究者和一线教师的学习团队和新型合作关系的过程。在这里,理论研究者和一线教师开展合作研究的形式主要有:一是以课堂案例的形式开展教学研究。合作双方所开展的研究是回归教学事实本身的研究,是直具体教学

的实践性课题。以课堂案例的形式开展研究有利于合作双方更好地洞察不同的学习者在教学活动中的状态,同时也有利于收集、解释、记录与利用教师的实践智慧,正如舒尔曼所提倡的:“确定案例知识、案例文献与基于案例的教师教育,是我们讨论和研究的中心,形成了丰富而重要的研究日程。”^[16]二是“以学为主”的教学研究。在课堂案例研讨中,理论研究者和一线教师关注学生学习活动的特点与方法、学生的学习过程和结果。在具体的研讨环节中,研究者和一线教师也会关注教师的“教”和“学”的状况,但这仅是为研究学生的“学”作准备。最为关键的是研究者和一线教师通过合作从理论上研究学生学习的内涵、特点、形式、方法等,并从实践中探索学生学习过程与有效模式,以促进教师的专业发展和保障优质教学的开展。三是研究者与教师在合作研究中共同成长。过去,研究者很少深入课堂开展针对教学现象的研究,对于课堂教学现象和教师工作的复杂性的理解都显得不足,却在听评课等教学研究活动中,对教师的教学工作作出傲慢的建议与指导,并形成了单向度的话语权威,教学研究进入一种恶性循环的状态,而杜绝这种恶性循环的方法需要研究者放下权威者、指导者的身份,向教师学习。四是研究者和一线教师在通力合作中综合运用课堂教学研究方法。教学实践是一种复杂的、多样的、不确定的、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。因此,以学习为主的教学研究既不是把课堂视为“黑匣子”,以定量的方法探讨教学过程的诸要素之功能的因果关系,也不是基于课堂观察的质性研究求得教学过程的理论解读的场合,视课堂为“玻璃盒”,记录师生的活动,寻求教学过程的技术合理性理解^[17];而是打开“黑匣子”和“玻璃盒”,研究者“回到事实本身”,这需要理论研究者和实践研究者都“融入活生生的教育实践之中,直面教育实践,在鲜活的事件现场中感悟和建构”^[18],关注学生学习活动的特点与方法,研究课堂中师生直面的具体的实践课题,进而解释教学现象,提高教学质量。

2. 构筑教师作为学习专家的校本教学研究共同体

迈克尔·富兰认为教师是变革的主动动力^[19],而学校从内部发生变革的最大原动力在于教师作为专家构筑起亲和与合作的“同僚性”^[20]。构筑教师作为学习专家的“同僚性”校本教学研究共同体的目的在于打破由学校竞争所引至的教师以各自教室为“城堡”而形成的壁垒,改变教师在各自的堡垒中自

我蒙蔽和固步自封的状态,在教学研讨中彼此冷淡与疏离的状态,以及标准化的甚至流于形式的评价方式;矫正受“假设—验证”模式支配的现代学校教学中“上课”概念,转变热衷于“上好课”就会产生好的学校、好的教师、好的教育的朴素信念。这是因为自我封闭式的教学阻碍教师个人的专业成长,而且使得教学研究部门很难更好地集中力量完成其使命;同时任何行业的成长都依赖于它的参与者分享经验和进行诚实的对话^[21],同僚之间的交流对话和切磋学习,可以帮助教师在自己的课堂和其他教师的课堂中开展优质的教学研究,提高教师的实践知识和实践智慧,实现教师角色的转型,即从“教”的专家转型为“学”的专家,从“技术熟练者”转型为“反思性实践家”,而且教师自身的实践反思及教师向其他教师学习与合作的态度,会转变教师对“教”和“学”的态度和风格,从而有助于他们开展以学生学习为主的教学研究。

因此,实现“以学为主”的教学研究的转型,需要学校积极建构同僚性教学研究共同体的教研组织,并引导教师积极参加丰富多彩的教学研究活动。

第一,全员参与教学研究活动。学校中所有的教师都应参与教学研究活动,一方面,青年教师应公开教学,老教师听课并提出意见和建议,这是帮助青年教师解决教学过程中遇到的困境,促进青年教师成长的一种方式;另一方面,老教师、资深教师也需要公开教学,这不仅有助于青年教师学习资深教师的教学经验,还能帮助老教师认识到教学惯性,并改进自己在教学实践中存在的不足。第二,日常教学活动的公开研讨。教师仅仅依靠学校每学期进行的一两次听评课活动是不可能成长为学习专家的,教师应针对日常的教学活动中面临的困境和不足开展研讨。第三,教师教研活动的集体“备研”。听课教师在进入同伴的课堂之前,必须集体备研,根据特定的研究目的,对所要研究的课题内容、研究对象的条件、研究对象的典型性与代表性等进行必要的准备,其目的在于让听课教师尽快深入到课堂“内部”去做研究,而不是周旋于课堂之外。集体备研与集体备课是校本教学研究中两种准备活动,教师均应积极参与其中。^[22]第四,明确教学研讨对象。教学研讨的对象既不以教材和教辅资料,也不以教师的“教”为重心,而是基于课堂教学实践中学生的成功和失败的具体事实展开的研究。这是因为教学研讨的目的不是展现教师教学技能,而是在教学活动中生成教师与教师、教师与学生、教师与教材、学生与教材等学习关系,这是回归教学原点的研究。第五,寻找

有利于观测学生学习状态的观测点。走进课堂开展听评课活动,应寻找有利于观测到学生学习状态及教师教学状态的观测点,改变传统的教学听评课活动中教师习惯性地拿张凳子坐在后排的听评课方式,因为那只是以教师的视角观察教师,而不是以教师的视角观察学生、以学生的视角观察教师的方式。寻找能关注到学生的感受、反应、行为、思考、发展和成长等学习状态的观测点是开展以“学”为主的教学研究的必要条件。第六,对构建“同僚性”来说,重要的是尊重每位教师的教育观,尊重教学方式的多样性。^[23]在研讨活动中,听课教师既不缄默不语,也不高谈阔论、品头论足,而是基于教师的教学活动和学生的学习过程和结果,阐述自己在听评课中学到了什么、收获了什么,并提出建设性的改进意见。第七,在教学活动中可以利用多种研究方式对同伴的教学活动开展研究,如借助制定学生学习情况观察量表来进行参与式观察研究;通用录像、摄像记录课堂上师生的对话、行为、表情、互动等方式进行非参与式观察研究;采用案例分析的方式对课堂教学开展研究,并且案例的搜集应来源于课堂教学的真实生活,且具有代表性和典型性。第八,构筑教师作为学习专家的“同僚性”校本教学研究共同体,还需要学校给予制度层面的保障和支持。

3. 教师成为研究者的自我反思

教学研究是以教师创造与反思实践性经验为基础开展的研究,研究的主体是教师。马克斯·范梅南(Van Manen)指出,作为旨在实现优质教学的“反思”分两种:一是基于教师对自身体验解释的“回顾性反思”(recollective reflection);另一种是教师对教学实践可能性的“前瞻性反思”(anticipatory reflection)。^[24]也就是说,教师需要在自己的课堂上开展实践—反思—再实践的教学研究活动。

以学生学习为主的教学研究包括以下环节:首先,开展备课环节的“前瞻性反思”。在备课环节,教师需要思考其是否创造了适合学生学习此内容的学习场域,如弹性教学环境、丰富的教学素材和学习资料;是否考虑了此年龄阶段学生的学习特点、学习兴趣及学生已有的认知水平;是否根据学生的学习特点和学习兴趣及已有认知水平设计学案;学案的设计是否以学生为中心;结合教材是否设计了适合学生有效学习的策略和方法;针对教材知识是否设计了学生个性化学习的“夯实性的知识”和“挑战性的知识”,其中“挑战性知识”不是指偏、难、繁、旧的知识内容,而是儿童在与同伴和教师的协同学习过程中可以达到的,并能是激发儿童学习兴趣和动力的

内容。其次,开展教学过程中的反思。由于课堂教学的复杂性,教师在开展教学活动时不能仅仅局限于预设内容,还需对教学现象“事实本身”进行追问、反思,以灵活、有效地把握课堂教学。最后,进行课后反思。教师需要对自己在教育教学中存在的问题进行审察与评价,探讨教学经验及意义。总之,在以学生的“学”为中心的课堂中,备课是教师开展课堂教学研究的起点,而在教学过程中,教师一边教学一边研究,这就需要其具备丰富的教学机智以应对教学活动出现的问题;“教然后知困”成为教师进行课堂教学总结与反思的动因,教师可以在教学活动结束后对课堂教学活动设计、教学过程中的协调管理进行批判性反思。教师只有在教学前的备课环节、教学中、教学后评价中进行“前瞻性反思”和“回顾性反思”,才能生成新理解、新认识、新经验,并在自我反省、自我关照中学会学习、学会教学^[25],这不仅有助于发展教师的逻辑推理能力、思维判断能力,促进教师专业化发展,还有利于实现优质教学。

参考文献:

- [1][3] 简明国际教育百科全书·教学(上)[M]. 北京:教育科学出版社,1990:177,179.
- [2] GAGE N L. Hard Gains in the Soft Sciences: the Case of Pedagogy [M]. Bloomington: Phi Delta Kappa, 1985.
- [4] MARZANO R J. What Works in Schools: Translating Research into Action [C]. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.
- [5] 王嘉毅. 教学研究的本质与特点[J]. 教育研究, 1995, (8): 28-33.
- [6] 赵明仁, 黄显华. 近 20 年来西方教学研究的新进展——对教学的理解及其转变[J]. 比较教育研究, 2006, (2): 7-12.
- [7] 徐学福. 理论失位与实践转向——20 世纪美国课程与教学研究的重心转移[J]. 全球教育展望, 2011, (5): 27-32.
- [8][17] 佐藤学. 课程与教师[M]. 钟启泉, 译. 北京: 教育科学出版社, 2003: 221, 221.
- [9] CHARLOTTE R A. Classroom Research for Teachers: A Practice Guide [M]. Norwood, MA Christopher-Gordon Publishers, 2004.
- [10] 佐藤学. 学校见闻录(学习共同体的实践)[M]. 钟启泉, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2014: 58.
- [11] 中国大百科全书. 教育[M]. 北京: 中国大百科全书出版社, 1985. (10): 157.
- [12] 叶澜. 命脉[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2009: 15.
- [13] 崔允漭. 有效教学策略[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [14] 崔允漭. 中小学教研制度: 不容忽视, 不容替代[N]. 中国教育报, 2014-06.
- [15] 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): 3-13.
- [16] SHULMAN L L. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching [J]. Educational Researcher, 1986, (2): 12.
- [18] 李政涛. 论教育实践的研究路径[J]. 教育科学研究, 2008, (4): 3-7.
- [19] 迈克尔·富兰. 变革的力量: 深度变革[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003.
- [20][24] 佐藤学. 学校的挑战: 创建学习共同体[M]. 钟启泉, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2010: 165, 173.
- [21] 帕克·帕尔默. 教学勇气[M]. 吴国珍等, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2005.
- [22] 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): 87-92.
- [23] 佐藤学. 教师的挑战: 宁静的课堂革命[M]. 钟启泉, 陈静静, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2012: 130.
- [25] 陈晓瑞. 国外教学论基本文献讲读[M]. 北京: 北京大学出版社, 2013: 291.

(本文责任编辑 许宏)