

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。<sup>[14]</sup>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

作为研究工具,在自然情境下采用多种资料收集方法对社会现象进行整体性探究,使用归纳法分析资料和形成理论,通过与研究对象互动对其行为和意义建构获得解释性理论的一种活动。<sup>[1]</sup>其特点主要是观察、记录、分析、描述课堂中的师生行为和教学现象与问题,并对课堂中发生的“教学现象进行有针对性的访谈、对话、交流与反思,并探索教学改进的行动路径”。<sup>[2]</sup>比如,瑞安(Ryan)、兰德斯尔(Landsheere)、巴耶尔(Bayer)、尼车兹(V. De Nucheze)、热尔曼(C. Germain)、鲁莱(E. Roulet)、诺曼·菲尔克拉夫(Fairclough.N)以及崔允漷等研究者对课堂师生话语的分析;梅汉(H.Mehan)、苏珊·佛罗里欧(Susan Florie)以及斯蒂文森(Stevenson)等研究者深入到课堂中开展教科书、作文教学以及对话教学的研究;佐藤学、希思(Heath)等研究者扎根课堂的变革研究,以及王鉴等研究者围绕“观察——深描——解释——课例”的课堂研究方法谱系开展的课堂志研究。这些方法主要有课堂观察、课堂话语分析、主客位研究、人种志、课堂志、微型叙事研究法、教学案例分析法、深描解释法、课堂写真等。

课堂研究中量的研究是与质的研究相对的概念,是将课堂问题与现象用数量来表示进而去分析、验证、解释,从而获得意义的研究方法。其特点主要是利用数学统计的方法或者信息技术手段,对课堂教学中的师生行为、教学现象与问题进行分析。比如弗兰德斯(Ned Flanders)将课堂分为由1~10个编码组成的课堂行为互动分析系统,也有研究者将此编码系统改良并用于高效课堂建构的分析;<sup>[3]</sup> Moskowitz 的 FLINT, Fanalow et al 的 FOCUS 和 Bellack et al 分析系统;<sup>[4]</sup>安德鲁·伯拉德致力于教师和学生之间主动交往与互动的“师生课堂互动模式”研究;<sup>[5]</sup>菲利斯·布拉姆菲尔德(Pyllis Blumenfeld)和桑缪尔·米勒(Samuel Miller)用来描述收集叙事和频率记录信息的方法,布罗菲-古德的双向互动分

析系统;<sup>[6]</sup>“S—T 分析法”等。另外,还有针对课堂观察到的描述性的资料、文本等,通过 NVIVO 软件进行量化分析与处理。这些方法主要有弗兰德互动分析系统、课堂观察量表法、课堂录像分析法等。

课堂研究方法伴随着教育研究的不断发展与繁荣,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,并逐步形成了教育领域独特的研究方法体系。而且,某一种课堂研究方法中,既包含了质的研究素材,也有丰富的可量化的数据资料。

## 二、课堂研究方法的本质分析

方法是附着于教学之上的“形式”,但“形式是实质,它独立存在于它所有以体现的质料之外……事物由于获得了形式便增加了现实性,没有形式的质料只不过是潜能而已”<sup>[7]</sup>。那么,方法之“形式”如何赋予教学之“质料”以价值、以实质呢?

### (一)方法论分析

质的研究范式重在对课堂现象、问题的挖掘,旨在通过对课堂自然情境或场景进行直接的收集、聚焦和分析,对某一现象的描述、解释、访谈、归纳和演绎等,主要是以研究者参与观察和深度访谈等方式获得大量的历史事实和生活经验材料,以达至研究目标的过程。<sup>[8]</sup>扎根理论、现象学、认识论、批判理论等是其发展与应用的主要理论依据。

量的研究重在对课堂现象、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。与质的研究相比,量的研究着重事物量的方面更加准确,更加客观地以数据的方式描述课堂现象与问题,强调现实资料数据的重要性。量的研究是“以结构性分析作为研究的系统结构线索,以质的研究提供意义

理解和丰富情境的细节,建立数量结构与意义理解的联系的方法论体系”<sup>[9]</sup>。概率论、社会统计学是量的研究运算的方法论基础。

## (二)工具主体分析

教学论研究者浓厚的“经院风格”与理论研究旨趣使他们对方法的关注主要基于研究的需要,旨在获取研究资料,并对研究假设加以证明或证伪。为克服此种研究的弊端,一些教学论研究者走出书斋文献营造的研究“场域”,深入到中小学开展课堂研究。比如前文讲到的关注课堂中师生行为研究的弗兰德互动分析系统与话语分析、关注课堂现象与问题的观察法、关注课堂景观的课堂写真、关注研究生态的课堂志方法、再现教学过程与教学情境的课堂录像法等信息技术手段,在教学论研究者的价值取向中,重在更加有效地获取研究资料,并使研究资料更接近现实与客观,以研究教学现象与问题,揭示教学规律。

中小学教师浓厚的“田野风格”与实践旨趣,使他们对方法的关注主要基于教研任务与教学改进的需要,旨在通过课堂的研究分享同伴的经验和教学“诀窍”。<sup>[10]</sup>与教学论研究者相比,中小学教师多将自我定格在“教学自我”上,扮演的仍然是知识的传授者而忽视了“教师成为研究者”。而Bukingham认为,“教师拥有研究的机会,如果他们能够抓住这个机会,他们将不仅能有力地迅速地推进教学的技术,并且将使教师工作获得生命力和尊严。”<sup>[11]</sup>自我国新一轮基础教育课程改革以来,中小学教师不再是研究的“旁观者”,而是研究课堂的一股重要力量,越来越多的中小学教师已经将课堂观察方法、访谈法、录像分析法、教学反思法、听评课法、教学案例分析法等应用到了课堂研究之中。

## (三)关于方法本质的反思

方法有其自身存在的规定性,但方法必须通过主体的使用才能发挥其真正的作用,这是“事物的质的规定性”之价值实现和创造

性作用发挥的前提和基础。也就是说:“正是凭借着形式,质料才成为某种确定的东西,而这便是事物的实质。”<sup>[12]</sup>“事物由于获得了形式便增加了现实性,没有形式的质料只不过是潜能而已。”<sup>[13]</sup>方法本身经历主体的作用后便赋予了其生命的意蕴,方法经历“人”的主观能动性的加工与改造之后,便成为“人”驾驭和使用的工具。

科学的本质是创造,方法则是创造的前提,是科学的生命所在。而方法属于工具的范畴,有效使用方法还需要有强大的理论作为支撑,理论是引领实践与指导方法的依据。“工欲善其事,必先利其器”。“善其事”是目的,“利其器”是手段。这说明当丰富多样的研究方法的“利器”附着于教学的过程中、应用于课堂研究中时,才能够更好地彰显方法的工具性价值,实现研究方法促进教师专业发展,构建高效课堂,提高教学质量的价值诉求。

## 三、课堂研究方法的基本路径

从课堂研究方法的本质分析来看,教学论研究者与中小学教师“各取所需”的研究诉求在碰壁之后走向“通力合作”。这种变化表面上看是路径的变化,而实质是质化与量化方法的博弈,但最终走向理论与实践创新,并实现共同的价值旨归。在这条共同的价值诉求的取向上,课堂研究的方法已融入四种主要的研究路径。

### (一)聚焦课堂的校本教学研究之路

聚焦课堂的校本教学研究之路是以中小学教师为主体的,基于个人反思与同伴互助的方式开展课堂研究。<sup>[14]</sup>正如Stenhouse强调的:“对那些钟情于自然观察的研究者而言,教师是当之无愧的有效的实际观察者。无论从何种角度来理解教育研究,都不得不承认教师充满了丰富的研究机会。”<sup>[15]</sup>“与其临渊羡鱼,不如退而结网”,处在十字路口的教师

在课程改革与教育变革的大背景下,自我变革已经成为必然,他们已经不能满足“诀窍”的学习与交流,也不能依赖于自己的非正式观察,而是要在重塑教学专业文化的过程中,走向学习共同体,在方法的路径选择上,其必然是一条教学研究之路。<sup>[16]</sup>比如,通过课堂观察与访谈法,以听评课等方式研究课堂;以课例为载体,以“同课异构”的方式研究课堂;以信息技术为手段,以“微格教学”的方式研究课堂等。

### (二)大学与中小学合作的研究之路

基于大学与中小学合作的研究之路是以大学专业研究人员和中小学教师的合作为基础开展的课堂研究。“如果身处教育中的我们不能根据来自底层复杂的声音而有所行动的话,那么我们的所作所为在道德上就无法自足,因为最终所产生的结果不是‘对话’,而是意识形态的强加。”<sup>[17]</sup>大学教学论研究者拥有丰富多样的方法和专业能力,但缺失实践,而中小学教师丰富的实践经验正好可以联合高校的教师开展课堂研究,以真正实现理论与实践的结合,实现教学与方法的整合。与中小学教师常常使用的课堂研究方法相比,大学研究者使用的课堂研究方法更加专业,与聚焦课堂的校本教研相比,其科学性和反映教学现象的客观性更强,更加有利于教学质量的提升。

### (三)信息技术支持下的课堂研究之路

信息技术支持下的课堂研究之路是在信息技术与互联网支持下开展的远程研究模式和现场复现模式,其变以往“在地的”研究范式为“在线的”研究范式,并已成为21世纪课堂研究的新导向。特别是“在大型和复杂的课堂研究中,录像的手工编码和分析已明显不适应研究需求。”<sup>[18]</sup>这些需求需要信息技术在课堂观察与记录中实现其强大的功能,通过应用信息技术开发课堂教学客观分析和测量的新方法,通过开发和传播定量研究工具以支持课堂研究分析。比如美国威斯康辛

—麦迪逊大学的数字化洞察力(Digital insight)项目开发的Transana平台,利用平台的“视—听—译”的功能,通过“选择样本课——现场摄录——录像带的数字化处理——课堂教学信息编码——统计分析——比较研究”方式,为研究者研究课堂需要分析的录像部分提供辨识和组织的工具。<sup>[19]</sup>新加坡南洋理工大学国立教育学院研制的“课堂观察系统(Singapore Pedagogy Coding Scheme, PCS)”和“母语课堂观察辅助系统(Pull-down Mother Tongue Coding Menu)”将之运用于对新加坡华语课堂教学的研究。<sup>[20]</sup>我国中央电化教育馆和首都师范大学现代教育技术重点实验室积极推广的基于网络的教师专业发展COP(Communities of Practice)项目,以交互式电子白板、课堂信息采集系统和网络学习支持系统所搭建起来的COP环境,提供案例观摩、同侪互助、认知学徒等课堂研究支持。

### (四)走向课堂变革的行动研究之路

走向课堂变革的行动研究之路是基于课堂教学现象与问题不断探索和尝试问题解决的、以教师专业能力提升和改善课堂教学为旨归的研究路径。从课堂来看,其生动丰富的人文性与客观真实的科学性都是其彰显出的应有特质。从课堂研究的两种范式来看,质的研究和量的研究都具有浓厚的实证主义色彩,旨在求“真”,但作为课堂研究,不仅要求“真”,还要探索“真”背后的因果关系,探索“善”的路径。这必然要求教师走上教学研究的道路,走上行动研究的道路。因此,作为课堂行动研究的方法,研究与改进是其必然的选择,也是中小学教师专业成长的需要,更是变革课堂、提升教学质量的应有之举和必由之路。

### 参考文献:

- [1] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京:教育科学出版社,2006.6.
- [2] 崔允漷. 论课堂观察 LICC 范式:一种专业的听评课[J]. 教育研究,2012,(5).

- [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