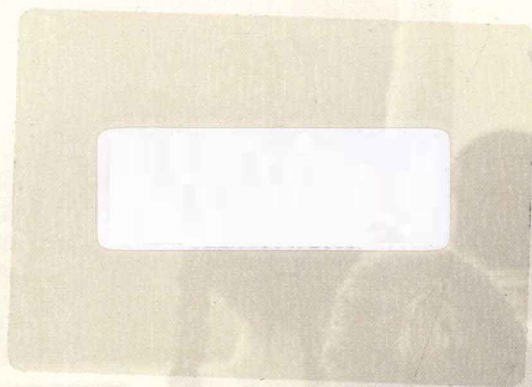


KETANGXINXI JIAOHULUN



课堂信息交互论

钱旭升 著



科学出版社

课堂信息交互论

钱旭升 著

2009 年度教育部人文社会科学研究青年项目
“课堂师生信息交互形式的语用学分析”(09YJC880097)研究成果

科学出版社

北京

版权所有，侵权必究

举报电话：010-64030229；010-64034315；13501151303

内 容 简 介

本书通过拓宽教育中课堂师生对话研究的视角和方法，合理地吸收语用学的研究方法和成果，对一般课堂的师生信息交互结构作具体的分析研究；尝试以客观描述真实课堂信息交互的实际状况，为课堂信息交互研究提供实证性的研究材料和证据；考察课堂师生交互的有效性状况并分析其原因，进而提出优化课堂师生信息交互的现实策略。

本书可供教育学院本科生阅读，也可供相关专业的研究生及从事教育教学工作的中小学教师参考。

图书在版编目(CIP)数据

课堂信息交互论/钱旭升著. —北京：科学出版社，2012. 12

(信息技术与教育变革)

ISBN 978-7-03-036426-5

I. ①课… II. ①钱… III. ①课堂教学—教学研究 IV. ①G424. 21

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 318126 号

责任编辑：吉正霞 张翠霞 / 责任校对：董艳辉

责任印制：彭 超 / 封面设计：苏 波

科 学 出 版 社 出 版

北京东黄城根北街 16 号

邮政编码：100717

<http://www.sciencep.com>

武汉市首壹印务有限公司印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

开本：787×1000 1/16

2012 年 12 月第 一 版 印张：11 3/4

2012 年 12 月第一次印刷 字数：253 000

定价：42.00 元

(如有印装质量问题，我社负责调换)

前言

新的课程改革积极倡导建立一个互动开放的课堂师生信息交互——对话情境,将其视为发挥学生主动性,实现学生自主、合作、探究性学习的一个有效途径。在教育领域的反思与改革之际,密切地关注并深入实际课堂研究师生对话,是摆在我们面前的一个迫切而必须解决的重要问题。当前教育领域的现实需求极大地挑战着原有的“独白教育”,同时也积极倡导建立一个互动开放的课堂师生信息交互情境。与信息交互最为接近的现有对话研究,主要以概论性研究为主,大多是先推演理论框架之后再解释课堂师生对话的实践问题,从课堂活动的主要构成部分——师生对话本身入手,对师生课堂对话的实然结构的具体分析还相对较少。为此,本人于2009年申报了教育部人文社会科学研究青年项目“课堂师生信息交互形式的语用学分析”(课题编号09YJC880097),本书是该课题的部分研究成果。

本书撇开当前教育中对该问题普遍的经验性的概述或理论构想理想状态以解释实践的研究思路,通过拓宽教育中课堂师生对话研究的视角和方法,合理地吸收语用学的研究方法和成果,对一般课堂的师生信息交互结构作具体地分析研究;尝试以客观描述真实课堂信息交互的实际状况,为课堂信息交互研究提供实证性的研究材料和证据;考察课堂师生交互的有效性状况并分析其原因,进而提出优化课堂师生信息交互的现实策略。

本书是我的工作团队共同努力得来的结果。本人指导的硕士研究生霍秋菊的《农村初中语文课堂话语个案研究》、孙彩霞的《课堂师生信息交互的会话结构研究》和郭文杰的《课堂师生言语对话的现状与思考——基于信息传递的视角》,从不同的视角,对于课堂师生信息交互这一课题进行研究,同时论文作者也参与了全书的成稿工作。本书绪论由付海妮撰写,第一章课堂师生信息交互的相关研究现状由朱艳利撰写,第二章课堂师生信息

交互研究的发展史由李佳佳撰写,第三章研究的理论基础由高斐撰写,第四章课堂师生信息交互的会话结构研究由孙彩霞撰写,第五章课堂师生信息交互的个案研究由霍秋菊撰写,第六章课堂中的信息传递由郭文杰撰写,第七章虚拟学习社区中的人际交互机制研究由师红霞撰写;陈璐和杨莎参与了全书的校对工作。

感谢科学出版社的编辑,在他们的大力支持下,本书才得以如此迅速地出版。感谢浙江师范大学教师教育学院的李长吉教授和张立新教授、浙江师范大学教育科学研究院的吴惠青教授,没有他们的支持,这本书不可能完成得这么顺利。

钱旭升

2012年9月于浙江师范大学

目 录

绪论	1
一、言语交互：教育生命本真及意义的实现路径	1
二、交互缺失：课堂教学对话“僵化”的首要问题	2
三、会话结构：师生课堂言语交互的主干道	2
第一章 课堂师生信息交互的相关研究现状	4
一、课堂师生信息交互的话语研究	4
（一）课堂话语的分类	5
（二）课堂话语的特征	9
（三）课堂话语的功能	10
二、课堂师生信息交互的结构研究	13
（一）师生信息交互中话轮方面的研究	13
（二）师生信息交互的模式研究	14
第二章 课堂师生信息交互研究的发展史	18
一、国外课堂对话研究的发展史	18
（一）国外对话教学的发端	18
（二）国外课堂对话研究的发展历程	19
二、国内课堂对话研究的发展史	23
（一）国内对话教学的发端	23
（二）国内课堂对话研究的发展历程	24
第三章 研究的理论基础	27
一、哲学理论基础	27
（一）维特根斯坦的语言游戏理论	27
（二）巴赫金的对话理论	29
二、社会学理论基础	31
三、信息传播学理论基础	34

四、语言学理论基础	37
(一) 萨克斯等人的会话结构理论	37
(二) 辛克莱和库尔萨德的课堂话语分析理论	38
五、教育学理论基础	40
第四章 课堂师生信息交互的会话结构研究	44
一、研究设计	45
(一) 研究分析框架	45
(二) 研究对象	49
二、分析与讨论	50
(一) 课堂师生信息交互的话语特征	50
(二) 课堂师生信息交互过程的会话结构	61
(三) 会话结果反馈	67
三、研究的结论与展望	71
(一) 研究的结论	71
(二) 研究存在的不足	73
(三) 未来课堂师生会话研究的发展方向	74
第五章 课堂师生信息交互的个案研究	76
一、个案研究的实施	77
(一) 被研究者的确定	77
(二) 研究进程	77
(三) 资料的搜集	78
(四) 资料的分析	78
(五) 研究者的立场与角色	80
二、个案研究的结果	80
(一) 课堂话语的形成	80
(二) 课堂话语的内容	91
(三) 课堂话语的中止	94
三、结论	96
(一) 初中语文教学的建议	96
(二) 课堂话语研究的未来趋势	97
第六章 课堂中的信息传递	99
一、研究设计	99
(一) 目标与内容	99

(二) 研究思路与方法	99
(三) 开展实证性研究,搜集相关实证材料	100
(四) 对搜集材料的整理	101
二、讨论与分析	102
(一) 教师发送信息	102
(二) 学生回应	109
(三) 教师反馈	115
三、结论	122
第七章 虚拟学习社区中的人际交互机制研究	123
一、研究设计	123
(一) 研究目的与研究对象选择	123
(二) 分析的基本思路	124
二、讨论与分析	124
(一) 讨论成员	124
(二) 讨论话题	128
(三) 讨论的交互过程	131
三、结论	132
参考文献	133
附录一 晏子使楚	137
附录二 鸟的天堂	145
附录三 抽屉原理	155
附录四 除数是小数的除法	162
附录五 实地笔记和反思日记	168
后记	176

绪 论

面对一轮又一轮新课程理念的洗礼,教师专业发展出现革新,课堂教学也相应出现了萌动与变革。教育的研究路径正由“技术理性”向“反思性理性”和“实践性理性”转向,教学场域中的语言,尤其是师生课堂言语,作为现代教学理念变革、教育事件的外显载体与内在思维表达、师生智慧推动与统筹的家园,成为教育中不可避免的重要研究领域。当我们把目光投射到教学中语言的已有研究时,由于语言自身机制的复杂性、动态性、不确定性以及情景下言语主体间文化、经历、视角等各异,已有的研究主要集中在宏观语言理想状态的构建,以及实证中静态语言的本身分析;教育学领域研究的对象,主要集中在教师言语,似乎忽视了言语交际最本质的特性——交互,即言语主体之间的“你”来“我”往的交互联系及其背后的思维方式和交互结果。本书考虑到课堂主体间的交互不得不依托言语,引出话题,进一步深入内容,组织内容最终达成双方交互目的,于是提出言语交互过程中内部各个因素如何组织、其结构如何分布等一系列疑问。这些疑问的解答无疑对师生交际、教学信息有效传达、对话教学实施等提供了一条可行途径。

一、言语交互：教育生命本真及意义的实现路径

受哲学研究的“语言学转向”影响,课程与教学研究开始关注教学语言,但起步较晚,步伐较慢。课程与教学论发展仍继承了理性思辨的方式,探讨“课程与教学的本体论、认识论及课程论与教学论的关系,课程与教学改革”等应然取向,而对课程与教学的实然及其存在的原因、意义,随着教育社会学、教育人类学、教育文化学等研究的出现与发展,虽已开始逐渐发生转向,但没有能够成为整体气候。西方后现代哲学思潮鹊起,“对话”与“主体间性”成为众家的关键词与精神思想的精髓与内核。如哈贝马斯(Habermas)的交往行为理论、戴维·伯姆(D. Bohm)的对话思想、马丁·布伯(M. Buber)的“我一你”对话哲学、巴赫金(M. M. Bakhtin)的对话与诗学、保罗·弗莱雷(P. Freire)的对话式教学、维根斯坦的“语言与游戏”等,语言主体意识、文化自觉、个体生命意义日益彰显,因此,引发了对传统的教育本质的重新反思与定位。言语信息交互作为教学语言研究的一部分、对话教学研究的核心部分,其价值在当前教育研究中愈发凸显。

《基础教育课程改革纲要(试行)》明确指出:“教师在教学过程中应与学生积极互动、

共同发展,要处理好传授知识与培养能力的关系,注重培养学生的独立性和自主性,引导学生质疑、调查、探究,在实践中学习,促进学生在教师指导下主动地、富有个性地学习。”积极互动的氛围需要师生言语交互顺畅,表达意义默契,以及双方共同领悟与感知;探究与质疑,调查与探究同样需要师生言语的交互——引导与回应,探讨与澄清;学生的自主探求、教师的智慧生成也唯有通过语言得以外显。语言是教学交往的媒介,语言只有转化为直接性的言语才能实现真正的教学交往。教学交往中的言语是指言语主体围绕一定的目标在相互言说中表现“存在的事件”与“意义的生成”,它是主体通过自身的言语行为展示自我生命的过程^[1]。海德格尔(M. Heidegger)曾说过:“语言犹如我们的思想、情感、空气、知觉和概念得以生存的精神,在此之外我们就不能呼吸。”^[2]现代课程改革认为教师不仅是课程的执行者,同时更是课程的参与者、引导者,教师自主性与创造性的发挥与同学生之间交流和信息的反馈有着密切关系。微观实践下,课堂师生言语交往现状到底如何、主体间积极地参与程度如何,这些问题促使笔者深入挖掘课堂言语交互的现状与本质,探求以对话的精神及意义协商的理念建构课堂会话,以此作为理想教育的诉求以及教育中个体生命意义的展现。

二、交互缺失:课堂教学对话“僵化”的首要问题

对话是课堂教学得以存在的一种方式,一座最后栖息的留居之所,对话之于课堂就如同蜗牛壳之于蜗牛,课堂教学无时无刻不背负着对话,其意义同时也在对话过程中逐步彰显。生活在“对话”中的课堂教学,师生主体本应体验的是一种精神上的相遇,以此达成灵魂的相互转向、精神上的相互回应、主体间经验共享中的相互造就。对话发生在言语的交互过程和言语交际之中,以理解、交往、沟通的实践旨趣实现主体间的共通感。现实中的师生言语真诚度不够,教师在教学中起主导作用,学生长久地静听与独白在课堂中持久地存在。这样的教学现状仍是教学现实的常态。学生话语缺失,师生主体的交互变成了一方的“独戏”,而另一方是茶壶里的“饺子”。持久的僵持导致教师厌教,学生厌学。马克思曾言:“一个种的全部特性,种的内在特性就在于生命活动的性质,而人类的特性恰恰就是自由自觉的活动。”^[3]课堂中师生缺乏言语间的交互,压制了人的自由与自觉。寻求交互缺失,课堂教学对话僵化的深层原因可能需要进一步挖掘交互过程中的会话内涵。

三、会话结构:师生课堂言语交互的主干道

威廉·冯·洪堡(W. V. Humbolt)写到了语言存在的整体性,“即使在纯语法研究的领域里,我们也绝不能把语言与人、把人与大地隔绝开来。大地、人和语言,是一个不可分离的整体。我想发现人类语言存在、运行、发展的深层原因。因为每种语言都是通过自身的内在结构和基本成分的属性,以不同的方式引导并束缚着精神和感知。”^[4]彼得·圣

吉(P. M. Senge)在《第五项修炼》中,也用到了“结构”,他指出结构并不意味着肢解,它代表着系统、整体的思想,以统整高位的角度观望系统内部各因素之间的联系以及如何使内部各因素发挥的作用大于整体之和。特伦斯·霍斯克(T. Fossick)认为,事物的真正本质不在于事物本身,而在于我们在各种事物之间的构造,然后又在它们之间感觉到的那种关系^[5]。师生言语交互作为课堂这一特殊场域中的载体——语言本身存在自己内在的结构,场域内师生言语交互的发起、转接和运行也存在着隐形的规则与联系,操纵言语会话运行的思维方式、价值取向在外显会话的过程中,同样存在着规则与联系,这些规则、联系正是会话结构。所以,把握了会话结构,也就把握了师生课堂言语交互的主干道。

第一章 课堂师生信息交互的相关研究现状

对于课堂师生信息交互的问题,国内外学者已经做了一些相关研究。国内有关课堂师生信息交互的研究在教育领域主要以概论性研究为主,内容涉及课堂师生对话的特点及意义、现状透视、误区及原因分析、对话的制约因素及阻力、对话构建策略、对话模式探究等方面。这些研究很少在实证研究基础上进行科学分析,这使得人们对师生课堂交往的一些实际问题还不甚了解,因而研究很难取得突破。国外关于师生信息交互的研究,跨越哲学、语言学、心理学、学习科学、人类学等领域,研究成果可谓从宏观到微观,深入而扎实。跨领域的研究视角及分析的研究方法,这是我国教育研究所匮乏的。本书在吸取国外语言学领域关于课堂师生信息交互的相关研究成果及经验的基础上,开展一系列的实证研究,进而对其进行深入的科学分析以建构出相关理论,丰富和拓宽国内课堂师生信息交互的研究。因此,了解国外语言学领域师生信息交互研究成果、把握我国语言学领域对师生交互研究的现状就显得非常重要,笔者对此做出综述,以奠定相应的理论基础。

笔者分别以课堂会话、信息交互、课堂对话、言语交际等为核心关键词,在中国知网数据库中搜索 1994~2012 年的文献,得到符合选题要求的核心期刊文章约 400 篇。国外文献的搜索则主要选择了“EBSCO”、“Science Direct”、“Springer Link”及“ProQuest Education Journal”四个数据库,分别以“classroom discourse”、“classroom interaction”、“conversation analysis”等为关键词,搜索到 1995~2011 年的与课堂师生信息交互相关的文献共计 144 篇。通过对以上文献的整理分析发现,语言学领域有关课堂师生信息交互的研究内容主要集中在师生信息交互的话语研究和师生信息交互的结构研究。

一、课堂师生信息交互的话语研究

课堂教学中师生之间信息交互的主要通道是师生之间的语言沟通,语言就成为师生沟通的纽带。因此,国内外研究者对师生信息交互中使用的话语进行了相关研究,研究内容涉及课堂话语的分类、课堂话语的特征、课堂话语的功能等。

（一）课堂话语的分类

1. 贝拉克的分类

20 世纪 60 年代美国学者贝拉克(A. A. Bellack)等人通过对实际课堂的自然观察展开了一系列研究。贝拉克将师生的课堂言语行为分为组织行为、诱导行为、反应行为和应答行为四种类别,其中组织行为和诱导行为是教学的起始性活动,应答行为和反应行为属于应对性活动^[6]。贝拉克认为,组织行为通过开始、中止、排除师生间的交互作用来形成课堂活动的环境。诱导行为用来启发学生作出言语或身体动作的应答,贝拉克还详细分析了诱导的三个主要方面:谁诱导谁、诱导者想达到什么要求(命令或指示意义)、怎样传达这些要求(修辞意义)。反应行为用来修正(通过澄清、综合或扩展)或评定(肯定或否定)前面所说的话,可包括直接评定、重复答案、改正答案、发展答案、重复诱导等行为。应答行为指满足别人的问题、命令或请求中所含要求而采取的言语的或非言语的行为,包括教师根据学生的请求提供帮助,学生回答教师提出的问题或者全班根据教师命令回答教科书中的问题^[7]。

2. 弗兰德斯分类

美国密歇根大学教育学教授弗兰德斯(N. Flanders)在贝尔斯(R. F. Bales)“群体互动行为”的基础上提出了著名的互动分析系统(interaction analysis system)。

贝尔斯将群体内互动行为分为四大类:第一类是积极的社会情绪领域,与班级群体的形成与维持有关;第二类是任务领域,即应答;第三类是需求领域,即询问;第四类是社会情绪的消极反应。在四大类的基础上又具体化为 12 个方面(表 1.1)。贝尔斯在此基础上分析课堂中师生的交互作用并进行教学改进,如发现学生学习有困难,教师就能及时给予指导(包括指示方向、提供意见、给予建议)。弗兰德斯在此基础上将研究聚焦在课堂上的语言所处的状态:由教师发出的语言即教师语言,由学生发出的语言即学生语言,沉默或混乱状态。教师语言包括直接影响和间接影响,共分为 7 类;学生语言分为 2 类;还有 1 类是沉默或混乱。弗兰德斯的互动分析技术在课堂互动行为编码系统的基础上,又以一套关于观察和记录编码的规定标准和用于显示数据、进行分析、实现研究目的的矩阵表格为依托,对课堂内的师生言语行为进行互动分析(表 1.2)^[8]。

表 1.1 贝尔斯交互作用过程分析归类表^[9]

编 号	分 类	内 容
A	社会的情绪的领域 积极的反应	1. 表示团结 2. 表示紧张的解除 3. 表示同意
B	任务的领域 应答部分情绪上中立	4. 给予建议 5. 提供意见 6. 指示方向

续表

编 号	分 类	内 容
C	任务的领域 询问部分情绪上中立	7. 要求指示方向 8. 要求提供意见 9. 要求给予建议
D	社会的情绪的领域 消极的反应	10. 表示不同意 11. 表示紧张 12. 表示敌意

表 1.2 弗兰德斯互动分析编码表

分 类		编 号	内 容
教师语言	间接影响	1	接受情感
		2	表扬或鼓励
		3	接受或使用学生的主张
		4	提问
	直接影响	5	讲授
		6	给予指导或指令
		7	批评或维护权威性
学生语言		8	学生被动说话(如回答问题)
		9	学生主动说话
沉默或混乱		10	无有效语言

3. 布罗菲和古德的分类

弗兰德斯互动分析系统具有强烈的结构化、定量化研究的特点,许多学者在对其批判的基础上做了一些创造性的改进,其中影响较大的就是布罗菲(J. E. Brophy)和古德(T. L. Good)的“课堂观察—课堂写真—课堂分析”模式。布罗菲和古德认为,课堂观察中不仅要注意对课堂行为、事件进行归类,也要努力收集对课堂行为、事件进行细节描述的材料,将定量观察与定性观察相结合,注重多方面、多角度分析。对于如何进行定量观察,布罗菲和古德制作了多种课堂观察记录系统。所有的系统都是选择性的,在记录一些行为时,会对课堂里的其他方面忽略不计。使用哪种观察系统取决于观察的目标是什么,系统的项目会根据不同的目标需求进行修改。^[10]例如,观察系统的目标是确定学生个体是否比其他学生接收到了更多或更少的某种行为(如“优秀女生受到的对待与男性差生受到的对待有什么不同吗?”)。在布罗菲和古德的研究中对学生的回答和教师的反馈进行观察,并对其分别做了以下分类(表 1.3)。

表 1.3 布罗菲和古德的课堂回答编码表^[11]

学生编号	性 别		学生回答				教师反应反馈										
	男	女	正确	部分正确	错误	没有回答	表扬	肯定	没有反应	否定	批评	给答案	问别人	别人喊出	重复问题	给线索	新问题
1																	
2																	
3																	
⋮																	

4. 吴康宁等人的分类

吴康宁等人在“学生课堂言语交往的社会学研究”中对课堂师生言语交互做了社会学分析,认为课堂教学中小学生在交往中处于“受动者”的地位,学生很少自己去启动师生交往过程,更多的是等待教师给予自己加入师生交往过程的机会。吴康宁等人在对 7 所小学 14 个班级 28 节课的观察中对教师和学生言语做了分类。他们将学生个体指向教师的言语交往行为分为四种:第一种是回答,即回答教师的提问,具体分为主动回答与被动回答两小类;第二种是提问,即向教师提出问题,具体分为索果性提问与求因性提问两小类;第三种是异议,即对教师的结论、观点、态度或做法等提出不同意见;第四种是其他,即不能为前三类涵盖的。此外,他们还将教师的课堂言语分为提问、答复、要求、评价和其他五类(表 1.4、表 1.5)^[12]。

表 1.4 吴康宁等人的学生课堂言语交往行为构成表

学生课堂言语交往行为的总构成								
总次数	回 答		提 问		异 议		其 他	
	次数	%	次数	%	次数	%	次数	%

表 1.5 吴康宁等人的教师言语行为观察表

教师言语行为观察表												
提 问			答 复			要 求			评 价			其他
方法	结论	事实	开放	中间	封闭	建议	放任	指令	肯定	两可	否定	

5. 邱微的分类

邱微在总结已有分类的基础上,将师生的课堂言语行为分为:组织行为、陈述行为、提问行为、回答行为、反应行为。

(1) 教师的课堂言语行为可分为:组织行为、陈述行为、提问行为、反应行为。组织行为也可以说是一种管理行为,是教师针对课堂纪律或教学环节的过渡等非学术内容对学生提出的要求或指令。陈述行为是教师只提供信息,不要求学生回答或不评估学生行为

的真正的(针对学习内容)语言或非语言行为。教师的提问、步骤说明、表扬和批评都不属于教师的陈述,而讲课、向全班学生朗读、回答学生的问题以及其他任何由教师提供信息的行为都属于教师陈述。教师提问行为是教师以语言为媒介向学生提出问题的行为,需要学生对隐含在问题中的期望做出语言的和非语言的反应。教师自问自答不属于提问行为。反馈行为是教师向学生提供有关学生对学术问题回答准确性等方面信息的教学行为,是学术应答后教师对学生所提供答案的分析、扩展与评价。

(2) 学生的课堂言语行为主要是:回答行为、提问行为。回答行为是教师或学生针对学生的提问做出回答;学生提问行为主要指学生个人向教师或其他同学提出问题的行为^[13]。

6. 沈贵鹏的分类

沈贵鹏认为课堂教学中教师言语表达的内容、形式、方法常常因学生学业成绩的差异而变化,因此对课堂师生语言互动做记录和分类,将教师与学生口头言语互动情况与学生学业成绩对照,从而分析课堂上师生口头言语互动与学生学业成绩的关系。研究中将师生口头言语互动情况分为八类(表 1.6)。

表 1.6 “师生课堂口头语言互动行为”的观察项目表

提问类型	判断性	描述性	论证性
反馈	正反馈	负反馈	无反馈
情感性	肯定	否定	中性
个性化	接受	拒绝	中性
言语风格	专制	民主	放任
言语互动时间	15 秒以下	15~30 秒	30 秒以上
发展性	引导	控制	中性
节奏	快	慢	适中

第一,教师提问的类型。判断性问题,这类问题只要求学生回答“是”或“非”;描述性问题,如说明某一原理;论证性问题,如求证某一几何题。第二,反馈。即学生回答教师提问后,教师所给予的某种强化。包括正反馈,如赞许;负反馈,如对回答结果的奚落或指责;无反馈,即教师对学生回答结果不作评价或其他表示。第三,情感性。师生口头言语互动过程中教师往往带有个人的某种情感,包括肯定性情感,如赞扬和承认学生的优点,关心勉励,亲热的称呼等;否定性情感,如批评、嘲讽、训斥、处罚等。第四,个性化。主要是指课堂口头言语互动中教师是否让相关学生有充分发展个性的机会。例如,是否让学生有自发的感情流露,是否能让学生解释个人情景等。第五,言语风格。主要包括民主型,如师生协商式对话;专制型,如教师的言语无通融协商的余地;放任型,如教师的言语既非协商式,也非绝对权威式,比较随便。第六,言语互动时间。即师生言语互动所占的时间,分为 15 秒以内、15~30 秒、30 秒以上三个量度。第七,发展性。即教师的言语是否具有启发性,是引导学生发表自己的见解还是采取控制的方式。第八,节奏。即在与不同

类型学生言语互动时教师言语速度的快慢^[14]。

以上学者基于不同的研究目的,从不同的视角对课堂话语进行分类,并以各自的分类为参照体系进行课堂观察,通过实证研究揭示课堂师生交互的现状、存在的问题,并提出可行性建议。其中弗兰德斯互动分析对我国影响较大,许多学者基于该互动分析系统对我国课堂进行了研究。例如,张慧利用弗兰德斯互动分析系统对师生课堂言语交际进行实证研究,提出课堂言语需注意的四点建议:言语主体在言语过程方面体现立体生成,言语方式体现互动对话,言语心态体现民主开放,言语目标体现意义建构^[15]。王冬兰等以弗兰德斯互动分析系统为基础,结合幼儿园教学实际,尝试对该系统进行改进,将定量分析与定性分析相结合,找到了更为科学、合理的幼儿园集体教学方法^[16]。林礼洪结合实际课例进一步验证了弗兰德斯互动分析系统。高巍运用弗兰德斯互动分析系统分析比较了高中低年级、文理科、男女教师、专家教师与新教师的言语互动不同并提出了建议。

(二) 课堂话语的特征

对课堂话语的内在特征的研究,一方面是研究课堂话语的形式特征,另一方面是研究课堂话语的整体状况及特点。研究的具体问题及观点有以下几方面。

贝拉克等对一所高中 15 位教师与 345 个学生关于国际经济问题的一单元教学语言的抄录内容的分析,从整体上揭示了课堂话语的两个基本特征:一是,揭示了教学对话的一贯的、相当稳定的样态,即构成课堂话语的主要是架构(即引起课堂活动的行为)、征求(如提问、命令、指示、请求等)、反馈(指引发的直接结果)和反应(即具体行动)四大类活动;二是,描述了课堂话语的整体情感风格,结果发现,在愉悦和不愉悦的价值之间,或由教师表达的意思和接下来学生学习到的意思之间,没有明显的关系^[17]。

麦克·提尔(M. Till)^[18]研究了课堂言语交互结构中的用语类型,他认为有以下四种:① 机械用语,没有相互意义的交流;② 花样用语,有一定的意义,但为只具形式的辞藻,很少含有信息量;③ 假交际,有信息量但不是发自内心的表达,是不自然的会话;④ 真交际,言语自然生成,相互之间真实地表达各自的观点、看法。

哈佛大学教育研究院的教授考特尼·卡兹登(C. Cazden),根据自己在一所小学一年级教授的课堂经历以及关于一年级课堂特征的研究,发展了一个关于教师反馈的话语系列,从积极接受、合作发展,到教师选择话题、彻底否定,揭示了关于教师反馈的具体话语行为,并描述了课堂教学中教师反馈的特征。卡兹登论述到,教师对那些话语和自己相像的学生的反馈更积极更成功,常常依据认知能力或与自己风格的相似度来判定。她评介的研究显示,教师教先进学生时的重点是在意义上,而对那些“能力不足”的学生教发音和标准英语,并且将学生分到慢读小组是基于他们不注意或不成熟的行为,据此来确定在哪些小组中会发生行为问题而且必须这样对待^[19]。

同时,卡兹登研究了课堂上教师谈话和学生谈话的登记表,从谈话的数量、话题和谈话风格三个方面描述了教师话语;学生话语被描述为对教师话语要求的重复不变的反应。