

基础教育改革与发展译丛

教学模式与方法系列

反思课堂交流

——亚洲案例

Reflecting on
Classroom
Communication
in Asia

【新加坡】Thomas S. C. Farrell 著
余艳 译

24.21
25.1/2

 中国轻工业出版社

G424.21
F025.1/2

发展译丛

教学模式与方法系列

Reflecting on Classroom
Communication in Asia

反思课堂交流

——亚洲案例

【新加坡】Thomas S. C. Farrell 著

余艳译

 中国轻工业出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

反思课堂交流: 亚洲案例 / (新加坡) 法雷尔 (Farrell, T. S. C.) 著; 余艳译. —北京: 中国轻工业出版社, 2005.1
(基础教育改革与发展译丛. 教学模式与方法系列)
ISBN 7-5019-4626-4

I. 反 ... II. ①法 ... ②余 ... III. 课堂教学—教学研究—中小学 IV. G632.421

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2004) 第 108498 号

版权声明

Original English language edition: *Reflecting on Classroom Communication in Asia*.

Published by Pearson Education South Asia Pte Ltd, Copyright © 2004.

All rights reserved.

Published by arrangement with the original publisher, Pearson Education South Asia Pte Ltd, a Pearson Education company.

本书译自美国培生教育有限公司出版的 *Reflecting on Classroom Communication in Asia*。
本书所有版权归美国培生教育有限公司所有。

总策划: 石 铁

策划编辑: 赵 萍

责任编辑: 朱 玲 闫 景 责任终审: 杜文勇

版式设计: 史春雨 责任监印: 刘智颖

出版发行: 中国轻工业出版社 (北京东长安街 6 号, 邮编 100740)

印 刷: 北京天竺颖华印刷厂

经 销: 各地新华书店

版 次: 2005 年 1 月第 1 版 2005 年 1 月第 1 次印刷

开 本: 850 × 1168 1/32 印张 5 75

字 数: 100 千字

书 号: ISBN 7-5019 4626 4/G · 506 定价: 10.00 元

著作权合同登记 图字: 01-2004 6180

咨询电话: 010-65595090, 65262933

发行电话: 010-88390721, 88390722

网 址: <http://www.chlip.com.cn>

E-mail: club@chlip.com.cn

如发现图书残缺请直接与我社读者服务部 (邮购) 联系调换

《基础教育改革与发展译丛》顾问及编委会成员

顾问

- 顾明远：中国教育学会会长，北京师范大学教授、博导
林崇德：中国心理学会副理事长，北京师范大学教授、博导
叶 澜：中国教育学会副会长，华东师范大学教授、博导
钟启泉：中国比较教育学会副理事长，华东师范大学教授、博导
鲁 洁：南京师范大学教育科学学院名誉院长、教授、博导

编委(按姓氏笔画顺序排列)

- 马云鹏：东北师范大学教育科学学院院长、教授、博导
文 喆：国家督学，北京教育科学研究院原副院长、研究员
申继亮：北京师范大学发展心理研究所所长、教授、博导
田慧生：中央教育科学研究所副所长、研究员
刘华山：华中师范大学教授、博导
劳凯声：北京师范大学教授、博导
李国庆：陕西师范大学教育科学学院院长、教授、博导
李 烈：北京市第二实验小学校长、特级教师
吴康宁：南京师范大学副校长、教授、博导
邱济隆：原北京市第四中学校长
汪立丰：湖北省黄冈中学校长、特级教师
沈怡文：江苏省扬州中学校长、特级教师
张民选：上海师范大学副校长、教授、博导
张庆林：西南师范大学心理学院院长、教授、博导
张诗亚：西南师范大学教育科学学院院长、教授、博导
张斌贤：北京师范大学教育学院院长、教授、博导
陈玉琨：教育部中学校长培训中心主任、教授、博导
范先佐：华中师范大学教育科学学院院长、教授、博导
庞丽娟：北京师范大学教授、博导
莫 雷：华南师范大学副校长、教授、博导
倪振民：江苏省苏州中学校长
唐盛昌：上海市上海中学校长、特级教师

译者序

我第一次翻阅这本书是在摇摇晃晃的公共汽车上。它简洁明了的标题、整齐清晰的目录以及提纲挈领的前言很容易就把我带了进去，也让那段拥堵、闷热的时间一晃而过。

后来发现，真正吸引我兴致盎然地进行翻译工作的是作者在书中传达的“故事”、“精神”和“理性”（谢维和，2002）。

作者在本书中用案例的形式讲述了很多课堂上发生的真实故事。在书中，除了顺利进行的课堂教学，你还可能发现有学生在那里懵懂茫然或者调皮捣蛋，还看得出任课教师不时地焦虑、尴尬或者灵活应变。或许对于同样是教师的你来说，这些故事因为在自己的教学生涯中每天都在上演，所以并不觉得新鲜。正因为如此，作者才用讲故事的办法提醒教师们，不要对自己的课堂“见怪不怪”，甚至“熟视无睹”。相反，请仔细查看课堂上都发生了什么事情。因为只有深入地了解课堂，你才可能有效地驾驭课堂，这就是作者的“精神”。

作者从这种“精神”出发，在书中一再告诉读者，研究课堂就是为了帮助教师找到更明智、更有效的教学策略，营造真正“以学生为中心”的课堂，为学生提供更多更好的学习机会。以我看来，在“教师作为研究者”，开展“行动研究”、“质性研究”呼声日涨的今天，作者开展课堂研究时的明确目标和强烈责任感对不少教师是有启发的。毕竟，如果是为了撰写论文、出版专著而去研究课堂，甚至于“为了研究而研究”，我们是不可能



真正地了解课堂、学生和自己的。

“工欲善其事，必先利其器。”选对了方法才能轻松打开课堂教学研究的大门，揭开课堂交流中那些鲜为人知的面纱。本书的最大贡献在于作者不仅严谨地说明并采用一系列分类方法和研究视角，示范性地为读者“解剖”一个个课堂故事，而且还无私地介绍了若干关于课堂交流的基础理论和分析框架。这样，有兴趣的读者既可以沿用书中的研究方法，模仿作者的分析步骤，开展初步的课堂研究，而且还可以通过对理论的追根溯源和旁征博引，不断提高自己的理论水平和研究能力。

要准确理解作者在书中的“故事”、“精神”和“理性”，并且在忠实原文文意和风格的前提下，将本书变成符合我国读者的表达习惯和阅读习惯的文字，对译者而言不是一个轻松的任务。比如说，互动、对话、交流、回答、回应、提问、启发、评价……课堂上发生的事情远远超过作者的描述和我们的想象。译者既要考虑原文中词汇的内涵和本意，更要揣度它的外延和引申含义，特别是要符合教育学和社会学意义上的常理。还有，为了能栩栩如生地展现原生态的课堂教学情境，译者要在头脑中浮现出那堂课当中的每个人物，要拼接一些不连贯的对话，还特别力求翻译出来的文字能符合我们对课堂教学的习惯性描述方式。译者在翻译书中那些源远流长、门派众多、逻辑性强、结构复杂的理论观点时，困难就更不用说了。有幸的是，本书策划编辑与译者就翻译工作中遇到的困难和问题进行过数次富有成效的讨论交流，她既给予我很多指导意见，也极大地鼓舞了我的干劲。在此，深表感谢，同时对曾经给予我帮助和启发的吴宇辉、余薇、冯飞等一并致谢。

译者本人，曾经系统学习过教育学和教育社会学理论，一直

译者序



关注教育教学中的互动问题，目前从事教师管理和教育行政工作，曾有论文发表、译著出版。在翻译本书期间，由于时间仓促，加之水平有限，所以译者在小心翼翼的同时，难免觉得心有余而力不足，特别是深感无论对译文怎样进行修改和完善都仍然是不够的，还请读者指正、见谅。

译者

2004年8月

前 言

《反思课堂交流——亚洲案例》一书旨在为那些有志于促进自己专业发展的教师提供帮助。该书既可以作为在职教师专业发展课程的教材之一，也可以作为师范生攻读教师职前课程时用于学习教育学、交流研究、TESOL（对说其他语言人的英语教学——译注）以及语言和语言学等学科的读本。标题中的“反思”是一种隐喻的用法，代表着本书的核心思想，即教师们必须对自己的工作加以反思，在此就是指教师们应该思考、研究自己课堂上出现的语言和交流模式。本书的另一个观点是通过标题中的“交流”一词反映出来的，即主张教师们应该更充分地认识自己课堂上存在的不同类型的交流模式，这样他们才能确信自己采用的教学方式正是比较适合自己的那种。我的写作目的并非告诉教师们各种课堂上应该采用哪一种交流类型最有效，因为我确实不知道对此如何回答，原因在于这个问题取决于每堂课的教学目标，取决于教师、学生以及教学活动发生的情境。准确地说，在我看来，更重要的事情是让教师们更清楚地认识自己课堂上所发生的一切，这样他们才能够掌握更多的信息，采取更明智、更有效的课堂策略。教师们要了解课堂上发生的交流事件，最具体的办法之一就是记录下他们的课堂交流活动，然后对所有课堂记录或者其中的某些部分进行转录和描述。之后，我们再鼓励教师们去审视这些记录，从中探寻各自的课堂上都存在着什么样的交流模式。通过这种办法，教师们获得了关于课堂交流模式的直观



经验，可以准确地判断出什么样的课堂交流能够为学生们进行更有成效的学习提供机会，哪一种课堂交流会妨碍他们学习。不过，我还是能感觉出来，教师们往往会忙于工作而无暇对自己的课堂加以记录。所以，他们在进行每一章最后的“本章反思”部分中的练习时，可以利用本书附录里呈现的他人的课堂记录来作为参考资料。然后，读者们可以把自己的思考练习与第七章的内容加以对比，本书已经根据前六章介绍的内容对第七章中呈现的课堂教学记录进行了分析。

《反思课堂交流——亚洲案例》一书还为教师们提出了很多建议，告诉他们应该选择课堂交流活动中哪些方面的内容来进行研究。对什么是课堂交流进行界定后（见第一章），教师们就可以开始探讨他们课堂教学中可能存在的几种常见的交流模式（见第二章）。接下来，教师可以看看学生们是否理解了自己所设定的学术任务型交流结构，并且是否能意识到教师对他们的期望（见第三章）。然后，教师们应该探讨他们在课堂上提问时的问话类型（见第四章），分析学生们在团队学习和项目工作中会产生哪些类型的互动和对话（见第五章），进而研究为了增进课堂教学效果，应该如何促使课堂交流变得更有成效（见第六章）。在第七章里面，教师们可以了解到怎样对附录中给出的那个真实的课堂教学片段进行分析。最后，第八章内容将引导教师们采用不同的方法去开展课堂交流和对话研究。

本书的每一章都力图帮助教师们将他们工作中或许还覆盖着面纱的那些方面揭示出来。在各章的“本章反思”部分，为教师们安排的任务和问题将引导他们对这些未知的内容展开思考。我们鼓励教师们把自己的一堂课记录下来并加以描述，这和仅仅考察别人的课堂交流记录及其分析结果相比，将更有助于教师们获



得深刻的反思性体验。此外，除了第八章之外，本书每一章都从亚洲不同的文化和教育背景中为读者们选取了一个案例，来反映课堂交流的多方面内容。

我写作本书的初衷（写作意图主要是由我来确定的）在于激励教师、有经验的教师教育者、校长和教育行政人员们去探索我们的反思性教学实践。我希望本书通过为教师们提供机会，帮助他们更充分地认识课堂中存在的交流模式，从而促进他们的专业成长。

目 录

译者序	1
前 言	5

第一章 课 堂 交 流

“课堂交流”及其研究意义

情景再现	1
本章简介	1
教学模式	2
对教学模式的反思	3
课堂交流	5
建构课堂交流	7
教师的参考框架	8
学生的参考框架	9
本书的结构	9
本章反思	10
来自中国香港的案例	11



第二章 探索课堂交流

课堂上存在哪些交流模式

情景再现	15
本章简介	16
作为一种结构的课堂交流	17
其他类型的课堂交流结构	18
课堂记录	20
本章反思	24
来自马来西亚的案例	25

第三章 课堂交流的组织

教师们如何组织课堂交流

本章简介	29
课堂交流的组织	30
学术任务型交流结构和社会参与型交流结构	31
课堂记录	33
本章反思	40
来自韩国的案例	40

第四章 教师的问题

教师在课堂上提问什么类型的问题

本章简介	45
------------	----



问题的类型	46
教师提出的问题	47
教师提问的作用：引导作用	49
教师的问题：关于课程内容的问题	51
教师的反馈	53
教师在学生自我纠正过程中提出的问题	54
教师提问的策略	55
本章反思	56
来自印度尼西亚的案例	56

第五章 团队学习和项目制工作

在团队学习和项目制工作中存在着哪些交流模式

本章简介	63
团队学习与学习者自主	65
团队学习和项目工作制中的交流策略	67
本章反思	71
来自日本的案例	72

第六章 有效的课堂交流

教师如何促进更有效的课堂交流

本章简介	79
探究性对话和形成性对话	80
鼓励不同形式的课堂交流	82
反思性教学和课堂交流	85



本章反思	86
来自泰国的案例	87

第七章 对各种因素的综合考察

对一堂课的分析举例

本章简介	91
学生们的背景	91
教师的背景	92
课程的结构	92
社会参与型交流结构	93
教师所采用的评价	98
点名回答：是学生自告奋勇还是教师点名	102
重复对话	103
学术任务型交流结构	106
对话的类型	110
教师采用的引导方式	113
本章反思	115
对各种因素的综合考察	115

第八章 课堂交流研究

教师们怎样研究课堂交流模式

本章简介	117
课堂交流	117
EC、CAH 和 SFL 研究方法的实际运用	122



目 录

交流的人种志研究方法	122
对话分析方法	123
系统功能性语言学方法	124
本章反思	128
附录 课堂记录	129
作者介绍	161

第一章

课 堂 交 流

“课堂交流”及其研究意义

情景再现

“为什么我费尽心思想要学生们去做的事情，他们却不明白？我已经告诉他们要做什么了，但是他们似乎压根儿就不听。我希望开始上这堂科学课，但是学生们却不停地拿上周家庭作业的事情来问我，而我昨天就已经讲评过作业了。他们到底想干什么？我只得再一次把他们拉到正轨上来，这样我才能进行这堂课的教学……但是我可没这么走运。既然学生们看上去这么急不可待，我还是先给他们解答上周家庭作业的问题吧。”——一位教师如是说。

本章简介

上面的情景反映的是一位教师正准备开始讲课时的心理活动（这并非真实的例子，但是对于那些已经任教的教师来说，却是再真实不过的事情了），它向我们展示了这样一个事实：为了能够“读懂”教师对学生的要求、学生也能理解来自教师的期望，师生双方就需要了解课堂上发生了什么，这是非常重要的。情景



中的那位教师打算开始上课，但是学生们却有着不同的想法——他们急于要解决的是上周教师所布置的作业。师生双方的步调是不同的，除非他们能够互相理解对方的意图，否则课堂教学就不能顺利地开展下去（请见本章末尾呈现的来自中国香港的一个课堂教学案例，这个案例真实地记述了类似的一堂课开始阶段的情况）。因此，对教师们而言，理解课堂上所发生的事情，包括哪些课堂交流类型是有效的、他们正向学生们给予怎样的指导和信息等等，这是非常重要的。

教学模式

相当多的教师或许将自己的教学活动和课堂交流看成是独一无二的，认为他们的教学模式取决于他们的教学对象、教学内容和教学时间。甚至他们会认为，这种“教学”是“对学生们在课堂上的言行所做的一种独特回应，并且在整个课堂中会不时地出现”（Barnes, 1976）。但是，教学实践中的教师们往往是根据自己特定教学活动的独特性来掌握这种“人际关系”的（Barnes, 1976），这就揭示了一个重要信息：教师们不能准确地解释自己在课堂上正在做什么。巴恩斯（Barnes, 1976）指出，有证据表明在跨学科领域、甚至跨越国际范围，不同教师的课堂教学行为中的确存在着一些普遍通用的教学模式。例如，弗朗德斯（Flanders, 1970）提出了一个“三分之二”定律，即认为每堂课有三分之二的内容是师生对话，而在这些对话中教师又占据了三分之二的说话时间。巴恩斯（Barnes, 1976）指出，如果这种情形是一种真实存在的教学现象，那么通常在一堂包括30个学生、课时为45分钟的课上，平均每个学生获得的说话时间