

# 以学习者为中心的课堂对话:理论框架与案例分析

郑太年

(华东师范大学 国际与比较教育研究所,上海 200062)

**[摘要]** 课堂对话是我国中小学常用的教学方式,以学习者为中心是其内在的价值追求。基于这一背景,本文从教育发展的整体目标和取向、教育的实践途径、课程设计、学习环境和教学过程四个层面,分析“以学习者为中心”的理论涵意,进而研究这四个层面投射到课堂教学时,“以学习者为中心”的主要原则是什么。本文将其概括为:对于学习者先前知识经验的关注、学习者知识建构的参与性和主导性、学习者形成(中)的观点的呈现以及分析、脚手架的适应性特征以及学习者之间的互动。基于这一理论框架,本文建构了学习者为中心的课堂对话分析框架,用于课堂观察和课堂视频分析,并通过案例分析展示其可用性。

**[关键词]** 以学习者为中心;课堂对话;课堂观察;理论框架

**[中图分类号]** G434 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1007-2179(2019)04-0059-07

“以学习者为中心”(或者“学习者中心”)是当代教育研究常提到的理念,也时常出现在教育政策文本和教育实践者的话语体系中。在我国教育发展语境中,以学习者为中心的理念和说法,主要是针对我国教育实践存在的对学生关注不够、不遵循学生发展规律的问题。这些问题和学业负担重、教学方式单调、学习动机不强等交织在一起,多年来一直是各界关注的热点,迟迟得不到有效解决。

在技术创新突飞猛进的今天,人们更加关注培养学生的自主能力、创新能力,发展学生的核心素养(胜任力、关键能力),这些目标内在地要求教育体系要以学习者为中心加以组织,否则其实现就无从谈起。

既有问题的解决和教育发展的时代要求,都需要我们进一步思考:以学习者为中心如何从理念转化为实践,如何贯彻到课堂教学中。从现实看,我国

课堂教学经过改革的推动,课堂对话已成为重要的教学方式。基于此,本文以分析学习者中心的理论涵意为基础,构建以学习者为中心的课堂对话的理论框架和分析框架。

## 一、以学习者为中心:理念与意蕴

“以学习者为中心”作为一种理念,常在不同的语境中出现,但其所指为何、针对何种问题、对应的是何种观念等,需条分缕析,方能明确。

从教育发展的整体目标和取向看,以学习者为中心指将学习者的发展作为教育目标选择的重要考量,强调人的全面发展、人的自由发展或者人的个性化发展。这也是人文主义者秉持的观点。与此相对的教育目标是社会取向的,即以符合国家和社会发展的需要为旨归。现实中这两种倾向总是交融在一起,毕竟人的发展要在社会需要的状况

[收稿日期]2019-05-27

[修回日期]2019-06-20

[DOI 编码]10.13966/j.cnki.kfjyyj.2019.04.006

[基金项目]2017年度教育部人文社会科学研究规划基金项目“课堂对话的视频分析研究”(17YJA880109)。

[作者简介]郑太年,副教授,硕士生导师,华东师范大学教育学部国际与比较教育研究所副所长(tnzheng@iice.ecnu.edu.cn)。

下才能更好地实现。在当代社会中,科技发展和全球竞争背景下普遍重视的胜任力/核心素养反映了两种倾向的综合,包含了人的发展,也包含了社会需求,整体上更侧重于后者。对当代教育发展影响较大的国际组织中,联合国教科文组织和经济合作与发展组织分别取向人文主义和功利主义,前者注重社会公平和人的教育权利,后者注重科技竞争和社会经济发展带来的挑战(沈伟, 2019)。而现代教育理论整体上倾向于以学习者为中心,至少自杜威开始是如此(布鲁巴克, 2010)。冒着过于简单化的危险,我们可以说,在教育目标和取向上的“以学习者为中心”,是和服务社会发展需要相对的一种教育理念。

从教育的实践途径看,“以学习者为中心”指从学习者学习与发展内在规律出发组织教育活动,特别是,将学习者作为具有能动性的主体,而非对象化、物化的客体。工业化模式的教育实践潜在地模拟流水线,把学习者看作接受知识的容器,在学校教育的流水线上依次由不同学科的教师灌装知识。在这个层面上看,与“以学习者为中心”相对的是“以教师为中心”“以知识为中心”,相应的教育实践模式是以教师控制和(学科)知识控制为特征的。当代建构主义教育思想将学习看作是学习者主动建构知识的活动,将学习者看作是积极的活动者、探索者和知识建构者,可以说是以学习者为中心理念的主要体现(高文等, 2008)。

从课程设计层面看,“以学习者为中心”意味着课程的编制围绕着学生的需求展开,课程实施的形式以学生活动为主,课程评价也倾向于学生的发展,特别是内在品质和通用能力的发展。与之对应的是学科中心课程和社会中心课程,学科中心课程按学科知识的逻辑顺序编制,而社会中心课程则围绕社会问题编制。

更进一步的是,在学习环境和教学过程这个层面上,“以学习者为中心”关注的是从学习者的具体特征和需求出发设计学习过程和教学方式,支持学习者有效学习。其代表性观点是美国心理学会(APA Work Group of the Board of Educational Affairs, 1997)提出的以学习者为中心的14项原则,涉及认知和元认知、情感和社会维度。其中,认知和元认知维度涉及学习过程的性质、学习目标、知识的建构、

策略性的思维、对于思考的思考、学习情境、评价标准等;情感和社会维度涉及动机和情感对学习的影响、学习的内部动机、学习者的努力和对实践的引导、学生多方面发展水平对学习的影响、社会互动等对学习的影响、学生的多样性及个体差异。可以说这是学习过程和教学方式层面对学习者中心理念外显原则的详尽表述。当代创新性学习环境的探索中,多将“学习者中心”作为核心或首要原则,如经济合作与发展组织教育研究与创新中心(OECD, 2013)在其“创新学习环境”项目及由此凝练的七条核心原则中,首要强调学习者中心,提出将学习者作为核心的参与者,鼓励他们积极介入,发展他们作为学习者对自身活动的理解;还强调对学习者的动机和情感、个体差异保持敏感。

学习科学几乎将上述各层面“以学习者为中心”作为内在的、预设的原则。有时,学习者为中心也有专指,比如,范德比尔特大学认知与技术小组提出学习环境的视角:学习者中心、知识中心、评价中心和共同体中心。其中,“学习者中心”强调的是由学习者带到学习环境的知识、技能、态度、信仰必须给予足够的重视。也就是说,坚持学习者为中心的教师承认学生带进课堂的观念和文化知识对学习的重要性(布兰思福特等, 2013; 李学书等, 2018; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2018)。更普遍的认识是从学习目标界定到学习整个过程都考虑学习者的中心地位,尤其强调对学习者的观点和文化特征的重视。苏珊·兰德等人(Land et al., 2015)基于对众多研究的考查总结指出:“尽管各种以学生为中心的设计存在明显差异,我们仍能确定一些核心价值观和假设:1)学习者在界定意义时的中心地位;2)在脚手架支撑下参与真实任务和社会文化实践;3)先前经验和日常经验在意义建构中的重要性;4)使用多种观点、资源和表征形式的机会。”

也就是说,从学习环境和教学过程的角度看,“以学习者为中心”最核心的观点是:1)学习者主动参与活动和意义建构;2)学习者先前知识经验和已有及形成中的观点在学习过程中的重要性。

总括上述观点,我们可以看到,“以学习者为中心”有着共同指向,但也有不同的侧重,表一作了概括。

表一 以学习者为中心:不同层面的核心观点和相对观点

层面	以学习者为中心的核心观点	相对观点
教育发展的整体目标和取向	将学习者的发展作为教育目标选择的重要考量,在不同语境中可能侧重人的全面发展、人的自由发展或个性化发展等。	主要从国家和社会发展需要出发制定教育目标。
教育实践途径	从学习者学习与发展内在规律出发组织教育活动,特别是将学习者作为具有主体性、发展中的人。	“以教师为中心”“以知识为中心”,以教师控制和知识控制为特征,将学习者作为对象化、物化的客体。
课程设计	课程编制围绕学生的需求展开,课程实施常以学生的活动为主。	学科中心课程,按照学科知识的逻辑顺序编制课程;社会中心课程,围绕社会问题编制课程。
学习环境和教学过程	强调学习者的主动参与和意义建构,以及学习者先前知识经验和已有及形成中的观点的重要性。	强调知识的系统传授—接受、记忆、储存和回忆。

## 二、以学习者为中心的课堂对话: 理论框架的建构

“以学习者为中心”被分为不同层面是出于分析的需要,但实际上这些层面是交织在一起的,具有内在贯一性,上层统领着下层,须通过更具体的下层实现。也就是说,教育目标、教育理念的实现离不开整体的实践路径,还要进一步体现于课程的设计和编制,并通过教—学过程才能实现。也就是说,各层面的“以学习者为中心”理念最终会投射于教—学过程。因而,我们可以从课堂教学如何展开这一问题入手,分析“以学习者为中心”是否得到最终的落实。在我国的教育发展中,课堂是学生学习和发展的“主战场”,教学是教育活动的主要途径,课堂教学的实效及与此相关的学生成绩是家长、学生、教师非常关心的教学结果,而教育改革提出的种种新目标,如核心素养/关键能力,离开了课堂教学变革也难以达成。因而,课堂教学是展开“以学习者为中心”研究的关键场域。

课堂教学的方式多种多样。其中,以学生自主探究和发现为主的教学方式(如探究式学习、项目式学习等)常被看作是“以学习者为中心”的教学原型或“理想形式”。但是,在我国中小学的日常教学中,应用这种方式少之又少,主要限于综合实践活动、校本课程等新型课程。从实践看,基础教育阶段的课堂对话已然成为常见的教学方式,从教育部

“一师一优课 一课一名师”项目的大量课例可见一斑。其他各种教学展示也显示了这种趋势。课堂对话具体表现为师生围绕着教学内容,以问—答方式展开教学。其中,提问以教师为主,偶有学生提问,问答互动既有师生之间的,也有学生之间的。课堂对话常和教师的讲解与演示、学生阅读与理解教学内容及练习相结合。在我国,学生自主探究和发现活动有限,而课堂对话活动较为普遍,究其原因:一方面,学生探究和发现作为主要教学形式意味着对传统课堂组织方式的颠覆,实施难度大,教师难以适应,系统支持(如办学条件、班级规模)难以配套;另一方面,传统的讲授—操练为主的教学方式穿插着师生对话和互动,如课堂提问、讨论、学生黑板上做题和呈现观点。因而,课堂对话成为主要的教学方式就不难理解了。

从这些事实出发分析我国教育实践是否以学习者为中心时,我们可以重点考察:课堂对话到底是不是学习者为中心的?教育教学改革面临的一个重要挑战是:课堂对话如何以学习者为中心?在课堂观察与分析时,我们不能简单地从形式上判断课堂教学是不是以学习者为中心,不能仅关注课堂看上去是不是热闹非凡、学生发言是否争先恐后,而要挖掘课堂教学过程中更深的层面,如学生在新知形成中发挥了何种作用?作为能动的知识建构者、问题解决者,还是知识的接受者?这种从认知发生的内在过程分析课堂教学是否以学习者为中心的做法,才符合学习者中心的主旨追求,也更符合我国课堂教学改革的实际目标。学习分析领域的新技术手段和分析方法也越来越支持对学习发生过程的多层面分析,尤其是学习发生过程的深层结构(吴永和等, 2017)。

如前文所述,学习环境和教学设计中,学习者为中心主要表现在:强调学习者主动参与活动与意义建构,以及学习者先前知识经验和已有及形成中的观点的重要性,教学活动以此为基础进行设计和组织。结合从认知发生的内在过程分析课堂教学是否以学习者为中心的观念,我们可以进一步确定以学习者为中心的课堂对话主要观测指标:

1) 对学习者的先前知识经验的关注,包括在课堂对话的过程中,问题的选择、对话的推进,是否关注学习者已有的相关知识和经验,是否注重调动及利

用这些知识经验并克服其不利影响。对这一方面的关注体现了学习者基于已有知识和经验建构新的知识这一观念,这是建构主义认识论的核心信条之一,其必要性和效果为众多实践和实证研究所证明。学习者的社会文化特征也是影响学习进程的重要因素,比如学生群体的家庭背景、课后学习习惯、父母能提供的学业指导。这些在教师设计教学时应加以考量。不过,个体层面的差异难以被全面捕捉,课堂观察和分析可以从整体上加以考虑,重点分析对话过程是否对学生这方面的状况——特别是不足——加以关注并采取相应的改进措施。

2)学习者知识建构的参与和主导性。学习者为中心的主要预期表现是:知识建构过程由学习者完成和主导,具体表现为由学习者提出和定义问题、明晰问题、探索问题或者完成任务、产生新知识、确认知识,甚至形成产品(如研究报告、设计方案、问题解决方案、书面创作、演出等)。对话为主的课堂,特别是一问一答式的师生对话,不能仅从形式上作出判断,而要考察整个学习过程,分析学生在对话过程中是否是主要的知识建构者。

3)学习者形成(中)的观点的呈现及分析。也就是说,学习者在师生对话过程中是否呈现了自己的观点或方法及达成的路径,特别是有无机会呈现多样化的观点及形成中的观点或方法。这些观点或方法及学习者的最终学习成果在对话过程中是否得到分析和反馈。反观直接教学,教师呈现的主要是“正确的”观点和方法本身。

4)脚手架的适应性特征。这里要考量的是:教师在对话过程中是否支持学生的学习进程,如通过示范、互动、归纳等将任务简化,给予帮助策略,赋予意义,提供反馈和促进反思等(Reiser & Tabak, 2014),支持学生自主学习而非在对话过程中以告知的方式代替学生的知识建构。

5)促进学习者之间的互动。课堂对话不仅在师生(个体、小组、整个班级)之间展开,也在(但不必然)学生之间展开。对多元观点/方法的呈现内在地要求观点之间的互动,以促进个体观点/方法的修正和优化以及不同观点的整合。在开放课堂上,互动对象可能甚至包括远程在线的专家或学习成果的真实受众。不同的观点相互交流、碰撞和相互借鉴。分析课堂对话,需要关注对话主体和其发生的

路径。

概括而言之,以学习者为中心的课堂对话分析框架集中在五方面:学生的先前知识为中心;学生的活动为中心;学生的观点为中心;适应学习者的支架设计;多元互动。这五个方面加以细化,就形成了以学习者为中心的课堂对话的理论框架(见表二),用于课堂观察及分析。这一分析框架是基于学习科学理论确定的,与我国基础教育课程改革主张的“自主、合作、探究”学习方式一致,特别适应我国常规课堂教学的整体状况和近期发展水平。本文不寻求一种普适的课堂分析框架,而是试图构建一种对我国课堂教学实践具有引导性的课堂对话分析框架,桥接教育理论研究成果与教师的日常教学实践,以期用于研究和判断我国课堂教学的状况,并作为激发教师开展专业对话与实践反思的工具。

表二 学习者中心的课堂对话:分析框架

对学习者先前知识经验的重视	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 调用先前知识和经验</li> <li>• 建立先前知识和新知识、新任务之间的关联</li> <li>• 关注学习者的学习方法</li> <li>• 关注学习者的社会文化特征</li> <li>• 任务设计和学习进程考虑学生先前知识经验的差异</li> </ul>
学习者在知识建构中的参与和主导	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 学习者提出和明晰问题</li> <li>• 学习者是主要的问题探索者和解决者</li> <li>• 学习者提出观点和方法,形成学习产品,产生新知识</li> </ul>
学习者观点与方法的呈现及分析	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 学习者在对话过程中呈现观点和方法</li> <li>• 学习者呈现的观点和方法得到分析和获得反馈</li> <li>• 探索多种可能的观点和方法,即便在获得“正确的”或者令人满意的观点和方法之后</li> <li>• 学习者呈现最终的学习结果并得到分析和反馈</li> </ul>
适应性脚手架	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 提供脚手架时机合理,在学生需要时才提供</li> <li>• 提供的脚手架有针对性,有效支持学生的自主学习</li> </ul>
课堂互动	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 不同观点之间有互动</li> <li>• 最终的观点体现互动的结果</li> </ul>

### 三、如何开展以学习者为中心的课堂对话:案例分析

无论在研究还是教师专业发展活动中,将某种理论模式、政策主张、实践经验等转化为课堂分析的框架、工具或者量表,可以将真实的课堂教学过程在理论的滤镜下进行多角度审视,从而对课堂教学状况或者所设计的教学干预成效进行分析判断,也可以推动教师以此分析工具为基础进行教学反思和同

伴学习。如苏珊·沙利文和杰弗里·格兰仕(Sullivan & Glanz,2016)发展了一种教学督导方法,他们以理论观点和实践变革要求为基础,制定了以教学质量提升为指向的督导工具,并推动教师的专业对话。如他们基于建构主义学习理论提出“以孩子为中心的学习观察”应关注的问题,以此为基础激发教师进行教学反思和专业对话,达到通过督导提升教学质量的目的。

利用表二所示的“学习者中心的课堂对话”分析框架观察与分析课堂,可以根据观察结果分别从5个一级指标和16个二级指标对课堂对话加以判断和赋予等级。教师专业发展活动中可以讨论这些方面的其他选择及改进建议。作为分析评价的量规,可以确定从最符合到最不符合的3-5个等级的表现,酌情或加上“不适用/未见表现证据”的选项,作为教师专业对话的工具,可以有“评论及建议”一栏记录观察者的观点和建设性意见,供展开专业对话活动时使用。

例如,表三关于“水的组成”教学片段中,师生对话和教师演示实验相结合,用氢气燃烧的方法证明水是由氢和氧元素组成的化合物。从形式看,师生之间的互动性强,整个教学过程完全以师生问答的方式完成,学生参与了整个证明过程。

我们参照学习者为中心的课堂对话分析框架可以发现:在整个知识建构过程中,学习者是证明方案(氢气的燃烧和电解水)的提出者并进行了选择(哪种方法效果好),对此并没有加以论证(至少对话过程中没有呈现),整个实验由教师完成,包括实验的设计和详细要求,连第一次实验出现的没有收集生成物的问题也是实验后由教师主动提出的。检验生成物是水的方案的提出和论证、实验的执行和结果分析,都是教师完成的,学生仅在师生对话中观察和表达很明显的事实(氯化钴试纸由蓝色变成红色),以及证实教师提出的方法和观察教师的演示。所以,整体而言,学习者在知识建构中的参与与主导是极为有限的。

在调用学习者先前知识方面,学生开始提出了两种方法:调用了已有知识;在采用氯化钴试纸检验是不是水这一部分,老师提到“七年级科学课学过这种物质(氯化钴)”,让学生再认而不是主动提取知识,氯化钴和水反应的结果是学生在教师的提问

表三 以学习者为中心的课堂对话案例

课堂实录	分析要点
T(教师):……我们用什么方法证明水是由氢元素和氧元素组成的化合物呢?大家讨论一下。 T(学生):我们请一位同学说说你们小组讨论的结果,一组派一个代表吧。 S:我们小组认为,在氧气中如果点燃氢气能生成水的话,就能说明水是由氢元素和氧元素组成的化合物。 T:好,点燃氢气和氧气,我们可以证明水是由氢元素和氧元素组成。还有别的办法吗? S:就是电解水。 T:好,电解水,那就是说把水进行分解。这位同学给了两个方案:一是氢气的燃烧,一是水的分解。今天我们把这两个实验都做一下。从氢气燃烧和电解水两个方案解决水是由氢元素和氧元素组成的化合物。你们想先看哪个?哪个效果好? S:氢气燃烧。 T:这个效果好。既然提到了氢气能燃烧,那么就得知,氢气因为什么性质能燃烧? S:还原性。 T:这是氢气的什么性质? S:化学性质。 T:我们简单认识一下氢气的性质。氢气在常温常压下的物理性质是无色无味的,密度比空气小,难溶于水。化学性质是可燃的,那就有可燃性。再回顾一下刚刚说过的问题。你们说氢气和氧气点燃后,就能证明水是由氢元素和氧元素组成的。这里边是我上课前刚刚收集的袋子,里面有一定量的氢气和一定量氧气。现在我们用酒精灯燃烧一下,你们看清楚实验现象呀,看能不能证明水是由氢元素和氧元素组成的? S:哇! T:好了,这就是烧完后的残骸。那我要问了,你在哪看到水是由氢元素和氧元素组成的呢?氢气烧没烧? S:烧了。 T:烧了,而且还爆炸了,对吧? S:对。 T:这么明显的现象你怎么知道水是由氢元素和氧元素组成的? S3:盖个烧杯。 T:我看看你怎么罩,演示我看看? S:哈哈! T:那我要把生产物收集起来,也就是想知道它生成物是什么? S:水。 T:水,那现在我知道是什么吗? S:不知道。 T:所以用这种方法能比较直观地证明水是由氢元素和氧元素组成的吗? S:不能。 T:所以我们要把这个实验变成一个实验室的实验来进行操作,我们制造一点氢气出来。为了保证实验的准确性,老师在氢气导出部加一个干燥管,也就是导出的氢气应该是什么样的氢气? S:干燥的。 T:干燥的。好,我们先制造一点氢气……(接着,老师演示制造氢气并燃烧,收集生成的水滴,接着采用类似的演示与问答结合的教学方法用氯化钴试纸检验生成的是水,从而证明氢气能燃烧生成水,且只生成水,进而证明水是由氢元素和氧元素组成的。)	<ul style="list-style-type: none"> <li>◇ 教师提出问题</li> <li>◇ 学习者呈现观点(假设);学习者以先前知识为基础尝试解决新的问题</li> <li>◇ 教师给予反馈</li> <li>◇ 学生呈现观点;调用已有知识</li> <li>◇ 教师总结;提出任务和问题</li> <li>◇ 学生提出建议</li> <li>◇ 教师提出问题</li> <li>◇ 学生回应</li> <li>◇ 教师追问</li> <li>◇ 学生回应</li> <li>◇ 教师讲授;教师演示实验;教师提出问题</li> <li>◇ 教师提出问题;简单问题引导的师生问答(到本段对话结束)</li> <li>◇ 对话展开方式和以上方法相同</li> </ul>

下回忆出来的,是已有知识的调用,有助于建立新旧知识的关联,但是在被提示和提问的情况下调用的。教学活动以学生集体观看演示和齐声回答为主,看不到对学生学习方法、社会文化特征的关注及对学生个体差异的考量。

从学习者观点和方法的呈现和分析看,学生开始时呈现了设想,主要是再现事实性知识,没有进行论证,后续的活动主要是教师演示过程进行引导性提问,学生以简短回答和验证性回应为主,并未被要求完整呈现观点和方法。这就谈不上教师对学生观点和方法分析及提供适应性支持,只有学生回答“氢气是因为还原性燃烧的”,教师提问“这是氢气的什么性质”,让学生明确这是化学性质时,才体现教师的支持。而后教师没有再继续推进对话,没有让学生回忆氢气的化学性质是什么,而是自己讲述出来,也没有让学生对当前的问题进行辨析和对当前的方案进行完整的论证。整体而言,最终观点是对回答流程的归纳,不是通过互动而得到的,不同观点之间的互动少,课堂互动整体水平不高。

如果简单地从课堂活动的表面场景看,在这一活动片段中,师生之间有问有答,对话和过程演示相结合,似乎是以学生为中心的(注重学生积极参与),但从知识建构和对话权利角度深入分析对话过程就会发现,这一课堂对话片段中,教师主导着整个探索过程且是知识和方法的主要提供者,因而本质上是一种传播模式的教学。教师专业发展活动可以借表二所示分析框架深入分析这种真实的课堂对话过程,探索设计不同的方案,即设计基于学习者中心的课堂对话分析框架进行教学设计。比如,这个主题的学习可以由学生完整地设计、论证、实施、呈现和分析验证关于水的组成这一问题的实验方案,将教学过程设计为学生独立研究和基于研究的对话活动。若此,以学习者为中心的课堂对话将更为名副其实。

这一分析主要是从一级指标进行的,结合了二级指标的部分要素。具体问题的研究或者特定主题的专业对话活动,则可以选择分析框架中的相应部分(比如某一部分的二级指标)并进一步转化为更详细的分析框架。无论是大学教师的项目研究还是中小学进行的侧重实践的研究,都日益重视研究问题的针对性,教师的专业对话活动也应聚焦于特定

主题,因而选取部分指标进一步展开分析是更常见的情况。对于课堂互动和对话(学习者观点与方法的呈现及分析)的研究尤其值得关注。

从分析单位看,这里的案例分析是以一节课中的一个完整活动片段为基准进行的,在进行研究和教师专业发展实践活动中,可以根据实际需要和条件选择不同的分析单位进行课堂观察和分析,比如可以以一个完整主题/单元的教学为分析单位,或者以一节课、一节课中的一个完整的学习任务、一次完整的对话片段为分析单位。分析单位的选择取决于研究或者专业对话的具体主题,但对于学习者中心状况的研究,分析单位不宜过小(比如几句话、一次师生问答过程),也不宜机械地按照时间进行切割(比如30秒或者几分钟),因为这构不成一次完整意义上的活动,无法对于上述大多数指标进行判断。

#### 四、结 语

教育发展过程中,教育理论、教育政策与教育实践之间的鸿沟是一个极普遍的现象,通常出现的情况是,教育理论比较理想化(指向应然)或者抽象化(充满了术语),难以为教育决策者和实践者接受。即便是三者共用了相同的概念或话语体系,不同语境中的所指还是有着明显的差别,“以学习者为中心”就是鲜明的例子。但如果我们仔细挖掘话语背后蕴含的实质追求和其所指向的外在表达,特别是分析教育实践中应然的实现方式,并将其转化为可以理解的、可见其外在表现的分析框架,付诸实践过程的分析,我们就更有可能迈向实然与应然的统一。教育实践的发展不是为了证实理论、落实理论或者追随理论,而是倒过来,教育理论有促成实践进步之职责。当教育理论揭示了理论研究者、教育决策者、教育实践者乃至社会共同认可的目标和方向之后,它们之间的统一便有了开始,而此后,教育理论所指逐步细化为教育实践中的分析工具与设计思路,细化为促进教师专业对话和发展教师专长的认知资源,更会有助于缩小乃至跨越理论与实践之间的鸿沟。

#### [参考文献]

- [1] APA Work Group of the Board of Educational Affairs (1997). Learner-centered psychological principles: A framework for school reform

and redesign. Washington, DC: American Psychological Association. [EB/OL]. [2019-06-20]. <https://www.cdl.org/articles/learner-centered-psychological-principles/>.

[2] 戴维·H·乔纳森, 苏珊·M·兰德(2015). 学习环境的理论基础[M], 上海: 华东师范大学出版社: 8.

[3] 高文, 徐斌艳, 吴刚(2008). 建构主义教育研究[M]. 北京: 教育科学出版社: 65-75.

[4] 李学书, 杨敏(2018). 学生核心素养的培养: 学校层面课程整合的原点[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), (6): 100-106.

[5] National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2018). How people learn II: Learners, contexts, and cultures[M]. Washington DC: National Academies Press: 21-33.

[6] OECD (2013), Innovative learning environments, educational research and innovation[M]. OECD Publishing: 16. [EB/OL]. [2019-06-20]. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.

[7] Reiser, B. J., & Tabak, I. (2014). Scaffolding[A]. In: Sawyer, R. K. (2014). (Eds.). The Cambridge handbook of the

learning sciences. (Second edition)[C]. New York: Cambridge University Press: 44-62.

[8] 沈伟(2019). 人文主义与工具理性的张力: 国际组织在全球治理中的价值导向和政策实践[J]. 华东师范大学学报(教科版), 37(1): 95-102.

[9] 苏珊·沙利文, 杰弗里·格兰仕(2016). 美国教学质量监管与督导[M]. 哈尔滨: 黑龙江教育出版社: 109.

[10] 吴永和, 李若晨, 王浩楠(2017). 学习分析研究的现状与未来发展——2017年学习分析与知识国际会议评析[J]. 开放教育研究, 23(5): 42-56.

[11] 约翰·D·布兰思福特等(2013). 人是如何学习的: 大脑、心理、经验及学校(扩展版)[M]. 上海: 华东师范大学出版社: 115-132.

[12] 约翰·S·布鲁巴克(2010). 教育问题史[M]. 济南: 山东教育出版社: 138-145.

(编辑: 李学书)

## Learner-centered Classroom Dialogue: Theoretical Framework and Case Analysis

ZHENG Tainian

(Institute of International and Comparative Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

**Abstract:** “Learner-centeredness” is the inherent value for classroom dialogue, which is one of the main teaching methods in primary and secondary schools in China. This paper analyzes theoretically the implications of learner-centeredness in terms of overall goals and orientation of education, the practical approach to education, curriculum design, and learning environment and teaching process. The four dimensions will converge into teaching-learning processes in the classroom. According to the theoretical analysis, the main principles of the learner-centered classroom dialogue are summarized below: attending to the prior knowledge and experience, the engagement and dominance of learners in knowledge construction, the presentation of learners’ perspectives followed by analysis, the adaptiveness of scaffoldings, and the interaction between learners. The paper then constructs a framework for the observation and analysis of learner-centered classroom dialogue and demonstrates its usability through a case study.

**Key words:** learner-centeredness; classroom dialogue; classroom observation; theoretical framework