

试论课堂研究中的深描与解释方法

王 鉴 刘祎莹

〔摘 要〕 课堂研究的方法受到人类学、阐释学、现象学的影响,更加注重对课堂情境中发生的现象及其背后的意义的研究,因此,深描和解释方法在课堂研究中引起较为普遍的关注。深描是深入的、厚实的、详细的问题性经验的描述,旨在澄清一种倾向和组织行为所存在的意义。深描有真实性、深入性和近经验性等特点,深描的类型主要有微观式深描、情景式深描、交互式深描等。解释是对一个相关术语的意义进行阐释和理解的过程,它的意义在于理解。解释具有创造性、情境理解性和生成性等特点,其类型可分为深解与浅解、局内外与局外人解释、分析式与描述式解释等。课堂研究中描述和解释总是结合在一起使用的,在描述中解释,在解释中描述,二者融为一体,有助于研究者进行细致、聚焦、深入的课堂研究。

〔关键词〕 课堂研究;深描;解释

针对20世纪60年代自然科学研究范式在课堂研究领域的广泛运用及其存在的问题,20世纪70年代以后,课堂研究从量化研究和实验研究逐渐转向现象学、诠释学、人类学等方法的研究。正如美国人类学家克利福德·格尔茨所言:如果想理解一门学科是什么,首先应该观察的不是这门学科的理论或发现是什么,更不是他的辩护士们说了些什么,而是观察这门学科的实践者们在做些什么。^①国内的课堂研究者也逐渐从“扶摇椅上的思考者”走向了教学现场的实践研究者,将课堂作为教学研究的“田野”或“场域”,在课堂中进行质性的、直观的、微观的、描述性的研究。^②当然要想在课堂研究中追踪教学活动产生、演化和发展的过程以及它背后所包含的意义,深描和解释的研究方法就显得至关重要。

一、课堂研究中的深描

(一) 课堂研究中深描的含义

美国人类学家格尔茨主张用“深描”的方法研究文化背后的意义,试图对人类文化,尤其是对异文化进行描述解释。这也标志着“深描”作为一种研究方法被正式用于人类学的研究之中。美国学

王鉴,教育学博士,云南师范大学教育学部教授、博士生导师,长江学者特聘教授(昆明650500)。刘祎莹,北京师范大学教育学部博士研究生(北京100875)。本文系中央财政支持地方高校科研项目“基础教育课堂教学改革创新团队建设”阶段性成果(02100205020516004)。

①[美]克利福德·格尔茨:《文化的解释》,韩莉译,南京:译林出版社,2014年,第6页。

②王鉴:《课堂研究概论》,北京:人民教育出版社,2007年,第190页。

者邓泽对深描给出了确切定义,他认为“在解释研究中,深描是深入的、厚实的、详细的问题性经验的解释,像报道一个人正在做什么,超越了单纯的事实和表面现象,更能呈现细节、内涵、情感的综合,旨在澄清一种倾向和组织行为所存在的意义。”^①因此,由于深描相对于量化研究中数据的呈现,更能深层细微的挖掘现象深处的“意义”,因而在质性研究中得到广泛运用。随着基础教育课堂正在逐渐由“适教课堂”向“适学课堂”转变,课堂所具有的生成性、流动性、多变性更要求课堂研究者运用一种可以深入挖掘课堂现象背后意义的方式去呈现富有生命力的课堂,这种方式便是“深描”。课堂研究中的深描是指课堂研究者在富有情境性、生成性、动态性的课堂“田野”中,基于深度观察和访谈,对课堂情境、过程、关系、情感进行深入细致的描述,将课堂情境中观察和体验的结果直接而真实的表达出来,让读者感受到真实的课堂教学情境和体验存在的课堂研究方法。

(二) 课堂深描的特点

1. 真实性

美国学者邓泽认为“深描是有效的经历呈现,其中有效性意味着有能力将听到、看到、被证实的东西以适当的原生态的形式呈现出来。”^②同样,陈向明也提出研究者必须从原始资料中提取合适的素材,然后对这些素材进行“原汁原味”的呈现。^③因此,课堂研究中的深描应该以课堂教学中的事实发生为前提,捕捉在真实课堂情境下的个人或集体的真实经历。深描的真实性要求课堂研究者将自己的经验理论“悬置”起来,用“孩子般单纯好奇”的眼光去探究课堂中的故事和情境,切勿加入过分注解和个人偏见,更不能站在一个“理论者”的高度进行主观臆断。所有的发生都是有其原因的,所有的交互行为都是有其背后意义的。正如赖尔对“挤眼”动作的深描,在探索挤眼者不同的神情、身份、动机后,潜在于“挤眼”背后的真实性才能为人所知,这也是深描的魅力所在—找寻“原汁原味”的真相。

2. 深入性

当然,深描之所以称之为深描,是与浅描相对的。在教育学中,大部分的理论解释都是基于浅描的原始资料,缺点是理论太多而描述太少。浅描常选用较宽泛的词,如,教育学术语和概念来进行注释或给出较少的事实,但却不能呈现出生动的现场经历。相对而言,深描的深入之处在于,与浅描中的较宽泛术语的运用不同,深描在其描述过程中常运用小范围的词语(甚至这类词语是“被研究者”自己创造的)来精确细致的描述场景的丰富性、细微差别和复杂性,因此这种深入性不是浮在表面对于教学现象的简单描述或者是记忆建构,而是深入地析解其中的教学现象发生的过程、经历、情感、感受等,包括事情的具体细节、有关事件之间的联系,当时当地的具体情况以及事情发生和变化的过程,力图把读者带到现场,使其“身临其境”。

3. 近经验性

格尔茨在《地方性知识》中引用了心理分析学家海因茨·科胡特的“近经验”和“远经验”的概念来对深描中的立场进行了说明。“近经验”通常是研究对象或者“报告人”可以自己自然地、不费吹灰之力地用来说明他所看到、感受到、想到、想象到的那些概念,而且他的同伴也可以毫无困难地了解他在说什么。而“远经验”则是指任意行业的专家,不论是分析师、实验师、民族志学家,他们用来达成其科学上、哲学上和时间上的目的的概念。^④例如,课堂中的“教师的关心”是一个近经验概念,而“对学生的情感投注”则是一个远经验概念。在课堂研究的深描过程中,为了保持其经历的“原汁原味”,

①N. K. Denzin, *Interpretive Interactionism*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 1989, p. 83.

②N. K. Denzin, *Interpretive Interactionism*, p. 85.

③陈向明:《质的研究方法与社会科学研究》,北京:教育科学出版社,2000年,第319页。

④[美]克里福德·格尔茨:《地方性知识—阐释人类学论文集》,杨德睿译,北京:商务印书馆,2014年,第69页。

研究者应多使用报告人的“近经验”去定义看到的、听到的、感受到的、想象到的一切事物,让研究对象发出声音,而不是研究者的声音和描述充斥在整个课堂描述中。因此,在“深描”中,研究者可引用当事人自己的原话,提供较多未经研究者分析的原始资料。

(三) 课堂深描的类型

课堂研究中的深描本身就是有选择性的。正如加拿大学者康纳利所言“当我们突出一个或另一个方面,也会使其他方面的可见度降低。”^①因此,深描就像聚焦的放大镜,专注于课堂中的某一个点。笔者将结合课堂研究对三种典型的深描进行详细说明,分别为微观式深描、情景式深描、交互式深描。

1. 微观式深描

微观的课堂深描是切入课堂中一个细微的点,如课堂中的“举手”现象,教师的“视线”移动等微小且不易被人察觉的课堂现象进行深度细致的描写,从而显示课堂和教学的关系、结构和演变过程。这种微观的研究尽管有点“在显微镜下看到整个研究对象的缩影”或“琼斯村即美国”,但通过小世界捕捉大世界就会发现其中的关联性。下面举例一段关于“课堂中举手现象”的深描:

同是举手的学生,他们的方式却大相径庭:有的学生一等老师的问题刚提出,他们便很快举手了,其中有的还举得特别高,希望老师能注意到他;有的在举起手的同时,还伴随着声音的申请,如“老师,让我来回答!”或者“老师,我,我,我!”等;或者伴随着击打桌子的声音,以引起教师的重视,为自己挣得回答问题的机会;有的举起手又放了下来;还有的把手藏在桌子边上,举出指尖,抬头看一眼老师,又慌张的低下头。^②

这是一段典型的微观式深描,其中有动作的细微处理、语言的原声重现,神态的捕捉,使得课堂中的不同学生的举手过程以深描的形式被放大,用细节呈现出一幅生动的课堂画面,读者也可以从这样一个微小的镜头窥探到教师的教学风格、课堂教学的氛围等等与之相关联的方面。

2. 情境式深描

情境式深描就是将事件所发生的场所及情境作为一个背景进行深描,以此呈现研究对象及其事件发生时的背景与环境。^③课堂作为一种特殊的情境,是教师和学生共同作用的社会空间,也是一个融洽的学习共同体。但课堂因其独特性和生成性,使得每一个课堂的教学现象、课堂情境都有所不同。这就需要研究者将自己置于特殊的情境之中,融入这种特定的社会空间,兼顾师生生活世界,学会体验并把理解的文本应用于解释者目前的境况,对课堂现象进行整体性的、情境化的深描,尤其是课堂环境的细致描写,给读者营造出一定的情境氛围,才能使其快速进入特定的课堂情境,最终达到“情境理解”。威利斯在《学做工》中,揭示出工人阶级子弟为何继承父业的社会问题。在分析“家伙们”(the lads)是如何通过“搞笑”来向教师权威挑战时,利威斯运用了情境式深描,在一节参观博物馆的课堂教学情境中,入木三分地再现了这一动感十足的课堂画面。

在博物馆里,这些“家伙们”就如同成群的蝗虫把壮观和庄严一扫而尽。在一个仿维多利亚风格的药剂师商店里,清楚显眼地写着“请勿动手”,但只要是看得见的东西,“家伙们”就会东摸西碰,这里拉一下,那里试一下。他们从柜台上拿走了好些装在大广口瓶里的老式止咳糖;还坐在高背椅上,把椅子前面两条腿翘起来,说是“要看看这些椅子到底有多牢靠。”乔伊正在解剖那个小人,要看看里面是什么东西,而斯潘克斯担心那些止咳糖会把他吃死。他们聚在一起,指着天说:“看啊,就在这幢

①[加]D.简·克兰迪宁,F·迈克尔·康纳利:《叙事探究一质的研究中的经验和故事》,张园译,北京:北京大学出版社,2008年,第101页。

②王鉴:《课堂志:回归教学生活的研究》,《教育研究》2004年第1期。

③N. K. Denzin, *Interpretive Interactionism*, p.93.

楼上面”，或者目不转睛地盯着地板，当别人都聚过来的时候，大家就笑成一团。他们在一家电视机商店前停下，盯着正在装饰橱窗的女士说：“我们一起盯着那个女的，看到她不好意思。”他们达到目的后才会离开。最后，那些有点闲钱的“家伙们”就脱离其他人，到酒吧里去喝一大杯，大声谈论他们的学校，要是有人看他们，就怀疑地窃笑。回到大巴车时，他们又是迟到的一拨。后座还是空的，他们就假惺惺地向年轻老师告状：“老师，斯潘克斯有点问题，他的嘴里有股味。”“艾迪的嘴着火了，老师，你能把它灭掉吗？”^①

以上课堂的情境式深描，虽然没有具体的师生对话和教学内容的呈现，但是却能从“家伙们”的“搞笑”中洞察他们的“反学校文化”行为。“笑”是一种多面向的工具，在“反学校文化”中具有极为重要的意义，能够制造笑料是决定一个人是否是“家伙们”中的一员的关键特征——“我们可以笑话他们，他们可没法笑话我们”。但“搞笑”也被用于其他许多场合：打消乏味和恐惧，克服困难和麻烦，成为几乎所有难题的出路。在许多方面，“笑”是非正式活动特有的工具，正如命令是正式活动的特有工具一样。“搞笑”属于一种无法无天的劫掠行为，“家伙们”像一伙非正式的、看不见的占领军，涌向乡下，寻衅滋事，找乐子，搞破坏。

3. 交互式深描

交互式深描在两个或两个以上人之间的互动关系的详细描述上，康纳利认为研究的现场是一个具有时空、地点以及个人与社会互动的三维结构，因此它具有情境性、互动性、连续性。^②而课堂作为一种特殊的社会交往现场，课堂中的交互式深描集中在对师生互动、生生互动、合作交互等过程的动态描写，其中包括交互的语言、行为、情感等。这种交互行为正是有意义教学发生的过程，因此对这一过程的“深描”显得尤为重要。笔者就曾在小学六年级数学的课堂里开展过关于学生的举手现象与教师的不同反应的交互式深描。^③

当数学老师提出问题的时候，班里的小学生几乎全部举了手，如果用照相机照下来的话，举手者之间并没有什么本质的差别，只是有的学生举得高点，有的学生举得低点；有的学生举着左手，有的学生举着右手。学生的举手现象似乎在告诉教师，所有举手的学生都是想回答问题的！如果教师也这样认为，那他（她）可能会犯下错误，事实上，每个举手学生的心理活动是不一样的：有的学生举手确实想回答问题，并且伴随着拍桌子的动作；有的学生举手但不想回答，并且伴随着低头、目光闪烁等行为；还有的学生不举手但想回答问题，看见大家都举手自己反而不举手，以此引起教师的注意。如果再去观察教师如何对学生的举手现象做出反应的话，发现同样存在着个体差异：有的教师对于提问，采取学生抢答的方式，谁举手快谁回答问题；有的教师总是让自己喜欢的学生来回答问题，比如学习在成绩好的学生、听话懂事的学生；有的教师是惩罚性的，认为那些不举手的学生没有预习和思考，就让这些学生来回答，如果回答不上来，就借机进行批评。研究课堂教学中举手现象的“小问题”会对教师教学方法的改进有很大的帮助作用。

对课堂举手的动作的细微处理、语言的原声重现，神态的捕捉，使得课堂中的不同学生的举手过程以深描的形式被放大，用细节呈现出一幅生动的课堂画面，读者也可以从这样一个微小的镜头窥探到小学课堂中学生对于举手这一行为的差异性表现，也可以呈现小学课堂中举手现象对教师教学工作的挑战及教师应对的策略与方法。

总之，课堂研究中的深描类型有很多种，可以运用其中一种方式的深描去聚焦描述一个观察点，

①[英]保罗·威利斯：《学做工——工人阶级子弟为何继承父业》，秘舒、凌昊华译，南京：译林出版社，2013年，第42页。

②[加]D.简·克兰迪宁，F·迈克尔·康纳利：《叙事探究——质的研究中的经验和故事》，张园译，北京：北京大学出版社，2008年，第4页。

③王鉴：《课堂研究概论》，第30页。

也可以是建立在多样的、三角的方法之上的。深描的内容允许读者间接感受其中的重要特征,但值得注意的是课堂研究者本身却不尝试去注解所描述的东西。

二、课堂研究中的解释

(一) 课堂研究中解释的含义

对文化的分析不是一种寻求规律的实验科学,而是一种探求意义的解释科学。^①解释是对一个相关术语的意义进行阐释和理解的过程。换言之,解释是向人们传达某一事件的目、过程和结果。一旦经历被解释,有关它的意义就会被理解。课堂研究中的解释力图超越课堂现象的表层,诠释课堂背后的意义和价值问题。以派纳为代表的“概念重建主义”正是在现象学、存在主义、诠释学的基础上,用“现象—诠释学”来理解和解释课堂,这一理念在课堂研究中恰好是“深描—解释”的运用。通过解释教学过程基本要素、师生关系和教学内容的重新诠释,可以使教学研究指向对教育本真意义的追求和回归,使得理解成为教育教学的核心。

(二) 课堂解释的特征

1. 创造性

美国社会学家米尔斯所著《社会学的想象力》一书,运用知识社会学的观点,批判传统学科的抽象与僵化,强调社会学及其社会科学研究中想象力的重要意义,其想象力就意味着创造性。加拿大诠释学课程论代表人物史密斯提出,解释探究的生命力就在于其内在的创造性。“创造意义”使得诠释学探究充满了活力。解释目的是指明人是怎样相关的、相对的,而不是绝对的认识事物的意义。关注诠释学内在的创造性,诠释学的目的在于创造意义而不仅仅是报道意义。尽管如伽达摩尔所说解释中的“偏见”不可避免,但它并非不正确或者错误,它是我们对世界开放的倾向性,是我们经验任何事物的条件——我们遇到的东西通过它们而向我们说什么。^②因此研究者的偏见在文本理解中具有“积极意义”,正好这种多元的解释显示了生活在传统之中的个体性和创造性。

2. 理解性

课堂情境对理解十分重要。埃利奥特认为“解释学的基本原则是某种‘情境理解’。”^③一个事件或经历可以被进行多种解释。一个简短有力富有怒气的“很好”和一个面带微笑招手致意的“很好”所表达的意思是不一样的。这说明解释的理解往往要联系背景和情境。因此,诠释学取向的课堂研究注重课堂情境的“生活世界”中学生经验的重要性,关注交互主体性,包括在情境中的对话和会话(个人过去和现在的对话、师生对话、生生对话、研究者与被研究者对话、作者和读者对话)都是意义的建构和理解的基础,而整个课堂教学过程也正是一个交互主体性地情境性地构建意义的过程。^④

3. 生成性

叶澜教授提出从生命的高度用动态生成的观点去看课堂教学。这种动态生成的观点同样在课堂研究中值得借鉴,尤其是课堂研究中的解释过程。生成性的解释注重对深描文本的理解。决定文本意义的因素有两类:一是深描文本以外的因素,包括历史、文化、社会、自然环境、解释者的生理和心理因素。二是文本以内的因素,包括文本的内在结构、篇章语句的表层结构和深层结构、语意、修辞。^⑤因此,解释的生成性一方面要求研究者超越表层理解达到深层的更好的理解;另一方面保持一种求异的

①[美]克里福德·格尔茨:《文化的解释》,第5页。

②[德]伽达摩尔:《哲学解释学》,夏镇平等译,上海:上海译文出版社,1994年,第9页。

③J. Elliot, “Three Perspectives on Coherence and Continuity in Teacher Education”, in J. Elliot (ed.), *Reconstructing Teacher Education: Teacher Development*, London: The Falmer Press, 1993, pp.15—19.

④杨明全:《教育叙事研究:故事中的生活体验与意义探寻》,《全球教育展望》2007年第3期。

⑤周险峰:《教育文本理解的尺度:一种解释学的视角》,《华东师范大学学报》(教育科学版)2006年第4期。

思维,寻求认同差异、欣赏差异、追求差异的不同理解。因此,主体间性看作是理解的合理性、有效性、生成性的评判标准。

(三) 课堂解释的类型

解释是建立在深描的基础上的,它赋予经历和故事一定的意义。但解释的最终目的虽然是揭开现象背后的意义,但其解释的过程仍然有深浅之分、立场之差、方式之别。

1. 浅解和深解

从解释的程度来分,同深描和浅描相对,也有浅解和深解两种。一个浅显的解释相当于一个简单的注释,经常针对一系列动作只提供一个因果解释。浅解是基于浅描产生的,不给予背景、个人信息、互动或者社会关系的诸多细节。而深解则是建立在深描基础上的详细解释。一个深解不只解释课堂现象发生的因果,而且会融合了课堂的情境、交互行为和人物背景,给出深度析解后现象背后的意义。因此,课堂研究中的解释更偏向在深描的基础上进行深解,将现象背后的意义深度挖掘出来。

2. 局内人解释与局外人解释

从解释的立场来分,有局内人和局外人两种。一个局内人的解释是被研究者给予自己个人生活经历和自身知识一定的意义。正如格尔茨所提到的,“让他们自己解释他们自认为是谁,他们自认为在做什么,为什么这么做,身体力行的意义框架是什么。”^①而一个局外人的解释往往是某一领域的专家试图去通过感觉着他人的感觉,思考着他人的思考,或者把自己变成他人来达到合理的解释,但即使再融入其中也不可能做到和局内人一样。局外人的解释可能会强加观察者自己的解释于深描的经历中,但有一个缺点,这种独白式的解释往往就会掩盖了被研究者的声音。因此,课堂研究中解释的立场更倾向于以局内人为主,让他们讲出行为背后的原因、意义,当然这种解释可能是对话式的、多声音的,允许不同的声音和对于深描文本不同的解释。但正是这种对话多观点式的解释才使得研究的结果变得多元和饱满,从而避免“一家之言”。

3. 分析式解释和描述式解释

从解释的方式来分,解释可以分为分析型解释和描述型解释。邓泽指出“分析型解释是对一系列事件或经历赋予一个抽象或因果的解释,但它更典型的是源于研究者引入研究情境中的理论。”^②一些质性研究在从“现场文本”转向“研究文本”时,倾向于通过分析寻找一种恰当的理论去解释和支撑自己的研究。这种解释可能是之前已有的“形式理论”的套用,也可能是在原始深描资料基础上通过分析解释,自下而上建立起来的、适于在特定情境中解释特定课堂现象的“扎根理论”。尽管有人认为质性研究目的不在于理论的构建,但正如费孝通先生所言“我们的理论不在道破宇宙之谜,而是帮你多看见一些有用的事实。”所以判断理论的标准不是“正确”与否,而是“有用”与否。^③

另一种解释是描述型解释,相对于分析型解释的理论建构,它更倾向于澄清事实背后的意义。存在主义理论建构者认为,被研究者日常生活的尝试足以帮互助研究者发展自己的研究方法、策略和步骤,研究的目的是寻找人类生存的使用性知识,而不是抽象的理论。^④研究者从被研究者的描述和解释中获得的知识可以作为解释社会现象的生成性概念,而不一定要去寻找和借用绝对的理论。因此描述型解释重在描述和解释的过程,而不注重最终“理论”结果的呈现。所以它可能是解释正在被解释的过程本身,也可能是依赖于被研究者真实的叙述解释一系列客观存在的经历,还可能对其中社会关

①[美]克里福德·格尔茨:《地方性知识—阐释人类学论文集》,第8页。

②N. K. Denzin, *Interpretive Interactionism*, p. 97.

③陈向明:《质的研究方法与社会科学研究》,北京:教育科学出版社,2000年,第317页。

④P. A. Adler & P. Adler, *Membership Roles in Field Research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc, 1987, p.6.

系和发生在情境中的活动进行说明。

总的来讲,课堂研究中的解释是一个复杂且重复的过程。由于在课堂中深描的现场文本有大量和研究潜力,所以解释需要我们不断地重回到现场和现场文本,对其进行多次再研究。所以一个丰富全面合理的解释需要以深解为主,以局内人的解释为解释的基础,无论解释的目的是形成理论还是注重解释的过程,其意义在于让读者理解背后的意义和社会问题的重要性。

三、“深描”和“解释”的研究案例分析

想做好课堂研究,要掌握课堂研究的基本方法和步骤。其中刚开始进入课堂现场的观察和必要的访谈是收集资料的关键,也是进行课堂研究深描和解释的前提。研究者需要贴近研究对象,从研究的“课堂田野”中对观察进行深描,对深描进行解释。^①但是课堂研究中的深描和解释到底怎么做?我们可以从一个客位研究的案例和一个主位研究的案例分别加以说明。

(一)客位的研究:“王小刚为什么不上学了”的案例分析

上世纪九十年代,陈向明教授做过一个经典的个案研究,即《王小刚为什么不上学了——一位辍学生的个案调查》^②对于王小刚的第一次印象,陈向明教授采用了典型的微观式“深描”。

王小刚个子不高,瘦瘦的身躯上挂着一套肥大的西装,脚上蹬着一双厚厚的旅游鞋(我当时的第一想法是:这孩子穿着他爸的西装来了。后来问他,他说是他自己的,故意做得大一点,可以穿得久一些)。他的面部表情看起来比他同龄的孩子要更成熟:长圆的双眼透着精明和一丝忧怨。当金校长告诉他“北京来的专家们想和你谈谈,了解你的一些情况”时,他立刻回答:“可以,没问题”,可是他带一点漠然的眼神和紧咬着的嘴角告诉我:这是一个精明、倔强、而且有主见的孩子。

这个片段通过微观式深描方法,将农村孩子王小刚的长相、衣着、语言、态度、性格等呈现在读者面前,让人不禁想知道,这么一个有个性的孩子到底是什么原因而辍学的?微观式深描呈现了主人公的形象和性格特点,为后续的访谈研究提供了基础。在访谈了王小刚本人及其班主任、同学、家长、会课老师之后,对于王小刚不上学的解释,陈向明教授运用了局内人解释与局外人解释相结合的方法。

局内人的解释:小刚说在这次挨打以前,他已经被刘老师打过几次,打耳光和屁股,“老师经常在班上说我,经常打。”此后,他在刘老师上课时便逃课,逃过五、六次。他很害怕刘老师,因为他语文和政治功课不好,背不出来,还会挨打。这次因为打得比较狠,他在几天以后又有刘老师课的时候便决定不去了。“我决定不去了。再去的话,老师还会打我,他打了我,以后还会打我的。”

局外人(研究者)的解释:王小刚辍学的原因可能有两个:一是他学习成绩不好,对学习失去信心。对这一点所有被采访的人都持相同意见。二是他因老师体罚而退学,这一点只有王小刚本人可以作证。

于是,对于“王小刚不上学了”这件事,经过研究者的观察、访谈、深描、解释,最终形成了一个结论,即王小刚学习成绩不好,对学习失去信心是其不上学的主观原因,也是主要原因,而刘老师的体罚是一个客观的原因,是外因,是引起内因发挥作用的导火索。

(二)主位的研究:“同桌合作学习的故事”的案例分析

笔者曾走进一节小学的阅读课,教师分发给一定读物让学生自主阅读,并设置一些问题对学

①王鉴:《课堂志:作为教学研究的方法论与方法》,《教育研究》2018年第9期。

②陈向明:《王小刚为什么不上学了——一位辍学生的个案调查》,《教育研究与实验》1996年第1期。

生阅读的有效性进行检验。笔者认真观察和聆听着整个教学的过程,视线在一两个跳入眼睑的微小镜头处聚焦,以下是笔者对这一经历的“深描”:

1. 深描片段

这是一节小学三年级的阅读课。在上课之前我环顾教室的四周,墙壁看起来是新刷白的,墙上贴着很多关于读书学习的标语,如:“书中自有黄金屋”“书是人类的朋友”除此之外墙上还有学生的艺术作品和愿望贴纸。教室后面摆放着几排书架,书架上放着各类型的书,我好奇的走过去翻阅,发现有些书看起来被借阅过多次,有的却看起来还是崭新的,书架中下排的书看起来也比上排的更受欢迎。

不久,上课铃响了。学生匆忙回到座位,老师分发给每桌一本读物——《广场上的蟋蟀》要求同学们去阅读各自感兴趣的一章。分配完任务,教室里安静下来,每一桌都开始投入阅读。我的视线很快被倒数第二排的小明和小丽所吸引。他们将书摆在两人中间,两个脑袋凑在一起,小明主导翻页,小丽歪着头眼神跟随着浏览滴溜转,刚开始气氛还算和谐,但不过一会儿,小丽看起来很生气的样子,压住小明将要翻起的一页,说“我还没看完呢”。而小明似乎对这一举动也很气愤,强行要把这一页翻过去,两人陷入短暂的僵持,谁也不肯让谁,阅读课变成了两人的“拔河比赛”,场面僵持不下。老师似乎察觉到异样,走过来轻声询问,然后从讲台上取了自己的书给了小丽,希望阅读顺利继续。相对而言,后面一桌的浩浩和小花就“相安无事”,浩浩干脆把书让给小花,自己在玩弄铅笔,小花看的很认真,还在书上用铅笔做了标记,但在老师移步下来观看同学们阅读的情况时,浩浩赶紧把书摆到中间,和小花一起看……

这是一段对于阅读课上“同桌合作学习”的深描,整段将微观式深描、情景式深描和交互式深描都融合在了一起。描写教室环境的情境是为了使读者尽快将自己置身于一个充满欢乐和谐的阅读氛围。笔者将观察的焦点聚焦在了两组看似平常但却引起我浓厚兴趣的学生身上。笔者仔细的观察这两组同桌的动作和神情,同桌间的合作学习虽然“表面”上进行,但实质并未开展,而是流于两个同看一本书的合作形式。而这一过程却恰好是从教师眼皮底下偷偷溜走的。于是笔者通过微观描写重现课堂的情境并发现其中的问题。这样的合作学习从整体上看教室井然有序,学生阅读效率较高,但是在探寻深描现象背后的意义,笔者听到了“当事者”的声音。

2. 解释片段

下课后,我好奇地问小明和小丽为什么会出现争执,小丽委屈地说,“小明看得太快了,我跟不上他的速度。”小明反驳,“看书就是了解大意,又不是一个字一个字地去看。”我问小丽“那你是怎么阅读的”小丽指了指老师阅读前布置的问题,“我带着问题阅读,但是读的很慢,很仔细,而且边读边找答案。”一听两位“小当事人”解释,才知道原来这种“不和谐”的合作学习背后,折射的是学生阅读目的、阅读方法、阅读速度的差异。随后我又问浩浩和小花组,“浩浩,你为什么把书让给小花呢,老师不是让你们一起看吗?”(笔者偏见的以为浩浩是在偷懒或者对阅读没有兴趣)。浩浩回答“这本书我之前在教室的书架上都已经看过了。”小花也在旁边点点头说“浩浩能把整个故事都讲下来。”我又追问“为什么后来又慌忙中把书挪到中间?”小花和浩浩齐声说,“因为老师过来了,得假装看书。”同上组一样,这组的合作阅读也未能开展,但其原因并不是笔者所猜想的解释,而是两个学生的学习没有同步发生,一个学习发生在课前,而另一个是在上课时。原来是阅读背景的差异性,导致“合作阅读”的有效性降低。而面对老师四周的“巡视”,学生的假装“合作”其实只是流于表面的“把书摆在中间,两个人一起看。”这就是合作,什么是真正的合作学习,合作学习要不要考虑合作者的个体差异和主体性,如何有效的将“合作”的益处发挥到最大。这些都是解释背后值得我们思考的教育问题。

在这段解释中,笔者结合了“描述式解释”和“分析式解释”。其中“局内人”的解释多以“描述式解释”为主,以局内人自己的话去解释笔者所观察到的“深描”现象,让当事人说出自己的话语理解。另外笔者以“分析式解释”作为补充,探寻“当事人”解释的背后所折射出的问题,如:学生的阅读目的、阅读方法、阅读速度、阅读背景的差异性,合作学习的有效性等都是研究有效阅读教学时应该考虑的,而这些问题是表层的课堂现象所不能呈现的,因此需要研究者进行深入的详细的析解。

总之,深描和解释是一对关系词,研究者在进入现场后,置身于故事发生的地方会形成“现场文本”,“深描”正是一种现场文本的表现方式,而把这种“现场文本”转化为“研究文本”,使其经验呈现出意义,实际就是“解释”的过程。在以观察和访谈为基础的前提下,深描通过描述观察和访谈的细节为有意义的解释提供了框架和资料支撑,而解释则赋予了一个个片段式的深描背后的意义。深描的魅力之处正是在于把人物带到动态的课堂事件中,把互动的师生未掩饰的交互行为呈现出来,提供给研究者以土壤,使其更好的对所捕捉的课堂现象和现象背后的意义加以解释。因此在课堂研究中,没有深描的解释是形式主义的,课堂研究也会变得过于“理论化”。相反,没有解释的深描,又是浮于表层的,就像一幅色彩斑斓的画,没有创作者加以解释,欣赏的人不能完全地理解和感同身受。因此解释是通过对意义的澄清,使读者最终达到对深描背后意义的体认,没有解释也就达不到真正的理解。

(责任编辑:程天君 石亚兵)

The Method of Thick Description and Interpretation in Classroom-based Researches

WANG Jian, LIU Yiyang

Abstract: The methodology of classroom-based researches is informed by anthropology, hermeneutics and phenomenology, so the researchers in this field are eager to understand what happens in classrooms and what is the rationale behind this. To achieve this end, the application of the method of thick description and interpretation has gradually gained widespread attention among them. The thick description is an in-depth description of detailed problematic experience, which can be classified into micro-thick description, scene-based thick description and interactive thick description. This method is supposed to be used to clarify the meaning of tendency and organizational behavior. In addition, the interpretation is a creative, context-dependent and generative process of interpreting and understanding the meaning, which can be divided into thick and light, internal and external, analytical and descriptive interpretations. Its significance lies in the due understanding of the issues concerned. Normally, descriptions and interpretations are often combined and integrated to be applied to the classroom-based researches, which can help researchers conduct detailed, focused and in-depth micro studies on what happens in classrooms.

Key words: classroom-based research; thick description; interpretation

About the authors: WANG Jian, PhD in Education and Changjiang Distinguished Scholar, is Professor and PhD Supervisor at Higher Education and Regional Development Research Institute, Yunnan Normal University (Kunming 650500); LIU Yiyang is PhD Candidate at Faculty of Education, Beijing Normal University (Beijing 100875).