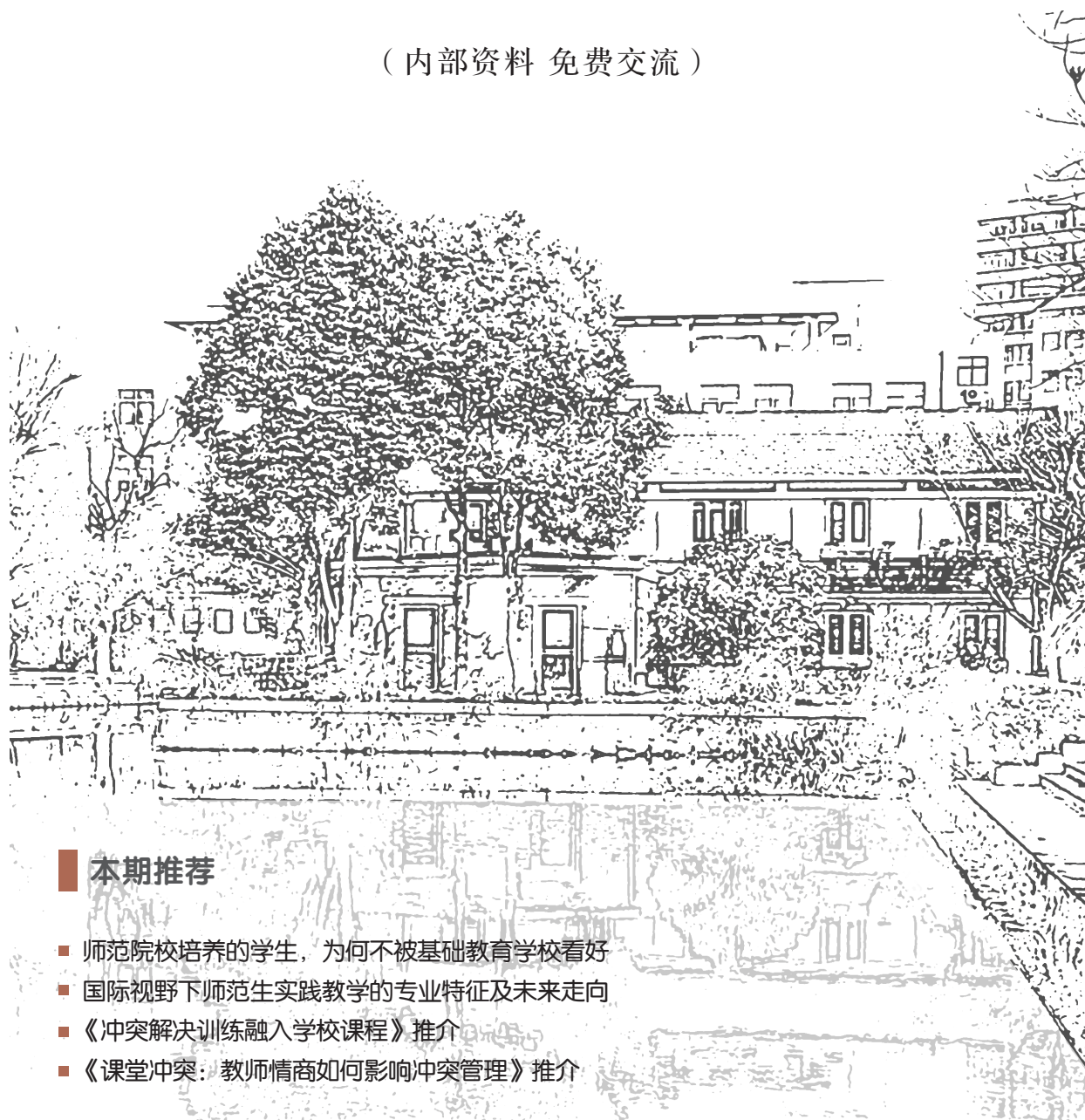


上海市连续性内部资料性出版物

# 学科教育研究 4

RESEARCH IN SUBJECT EDUCATION 2022

(内部资料 免费交流)



## 本期推荐

- 师范院校培养的学生，为何不被基础教育学校看好
- 国际视野下师范生实践教学的专业特征及未来走向
- 《冲突解决训练融入学校课程》推介
- 《课堂冲突：教师情商如何影响冲突管理》推介

主办：华东师范大学 承办：教师教育学院

准印证号：(K) 0904

# 目录



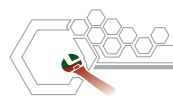
## contents

### 科研动态

- 师范院校培养的学生，为何不被基础教育学校看好  
.....周 彬（1）
- 国际视野下师范生实践教学的专业特征及未来走向  
.....叶王蓓，滕一欣（3）

### 成果推介

- 《中国中学争议性公共议题的对话教学》推介.....张鼎立，沈晓敏（14）
- 《冲突解决训练融入学校课程》推介.....郭孟影，沈晓敏（18）
- 《课堂冲突：教师情商如何影响冲突管理》推介.....王慧玲，叶王蓓（24）
- 《教师如何理解和应对新兴冲突》推介.....靳雨瑶，叶王蓓（29）
- 《“停下！我看到有冲突正在发生”——为幼儿解决人际冲突问题的机器人调解员》推介  
.....余双圆，叶王蓓（36）
- 《合作、冲突与控制：英国中学的家长—教师关系》推介.....韩小萌，叶王蓓（41）
- 《学生对长期课内虚拟现实实施的看法：在高等教育课堂上使用谷歌地球 VR》推介  
.....骆笑伊，卢晓旭（44）



## 师范院校培养的学生，为何不被基础教育学校看好

周 彬

针对新进教师，中小学普遍实施“青蓝工程”，为每位新进教师配备一到两位实践导师，就学科教学和班级管理予以指导。笔者原以为这样的工程只是“走走形式”，一方面师范毕业生在高校受过专业训练，自有一套相对科学的育人模式，不大需要也不大情愿接受老教师教学经验的束缚；另一方面老教师也有自己的教学任务，也不一定觉得自己的教学经验就适合年轻的新进教师。可真正走进新进教师群体，才发现“青蓝工程”基本上实现了对新进教师的“实践重塑”，不仅构造了新进教师教学模式，还深深影响了他们的教学信念。4年甚至7年的师范教育，尽管为师范毕业生打下了坚实的知识基础，但对他们教育教学的支撑却不尽如人意。

从师范教育的起源看，师范教育与基础教育“本是同根生”。把基础教育办好的学校，才有资格和能力兼办师范教育，从而保证师范教育培养的学生不但能够适应基础教育，还能够较好地传承基础教育的优良传统。当最初举办师范教育的学校向中学教育延伸后，还专门辟出师范班来，为小学部或者其他小学培养教师。当时从师范班毕业的学生，不但受到基础教育学校的欢迎，还能够充分运用在师范班掌握的教育知识和办学理念，来引领和带动基础教育学校的发展。基础教育普及后，学校对教师的需求更加旺盛，于是原来的师范班转型为制度化的师范学校，这就有了培养教师的专门机构。

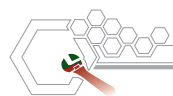
遗憾的是，当师范教育脱离基础教育而独立办学后，尤其是在被纳入高等教育范围后，师范教育虽然在知识深度与课程广度上都有所拓展，但由于不再亲自举办基础教育，对基础教育的引领示范作用逐步消失，就连师范院校培养出来的毕业生，也越来越不被基础教育学校接受。虽然师范毕业生的学历普遍提高了，但他们在师范院校习得的知识与基础教育学校所需知识的匹配度却更弱了；他们掌握的理论知识可能更深厚了，但将理论知识转化为教育能力的可能性似乎更小了。正是在这种情况下，出现了基础教育学校对师范毕业生的“实践重塑”现象，中小学认可师范毕业生的学科知识与综合素养，并对他们的教育理念与行动能力进行实践改组，在尽可能短的时间内将师范毕业生重塑为符合基础教育需求的合格教师。



虽然在每个行业里，都存在对初入职员工的“实践重塑”，主要是帮助其学习工作规范与熟悉工作流程，但对师范毕业生的“实践重塑”，已经超越了工作规范与流程，更多的是对教育知识的重构与教育能力的重组。这应当引起我们深刻反省，在师范教育与基础教育“分道扬镳”的过程中，是否处理好了师范教育的定位与发展路径问题。如今看来，师范教育在投身高等教育的怀抱之后，不再通过具体的办学和教学来引领基础教育，而是以教育研究成果和未来教师培养来引领和支撑基础教育。但问题在于师范教育研究的是不是真实的基础教育，相关研究成果有没有转化成未来教师的育人资源。

基础教育的核心是学科教育，未来教师的主体是学科教师，学科教师的根本是学科知识，培养学科教师依然是师范院校的主责主职。然而在师范院校各级各类立项课题中，学科教育类课题并非主流，全国教育科学规划课题中学科教育类仅占总立项的5%左右。此外，学科教学论师资队伍整体情况堪忧，他们对基础教育学科教育实践的研究也被普遍弱化与边缘化。实际上，只有当学科教学论师资队伍强大了，当他们对学科教育和基础教育的研究成果能够有效转化为未来教师的育人资源，师范院校培养出来的未来教师才能够自信地走进基础教育，才有足够的能力和 method 处理与转化学科知识，让教育教学科学又高效。

（作者周彬系华东师范大学第二附属中学校长、华东师范大学教师教育学院院长。原文发表于《教育家》2022年第24期）



# 国际视野下师范生实践教学的专业特征及未来走向

叶王蓓，滕一欣

当全球普遍重视师范生实践教学时，才发现我们对师范生实践教学的了解程度非常不够，以前对教师教育最大的指责是培养出来的教师不会上课，很自然想到“只有多上课才能上好课”的道理，可是有的教师上了一辈子的课最终也上不好课，所以重视实践教学并不等于就做好了师范生教育，有了实践训练不一定学生就有了实践能力。本文拟结合教师教育变革的历史维度和国际师范生实践教学的比较视野，来厘清实践教学的专业特征，把握国际实践教学的办学经验，旨在推进我国师范生实践教学的高质量发展，助力卓越教师的高层次培养。

## 一、教师教育历史变迁与实践教学功能转换

在过去一百多年里,根据不同阶段教师教育表现出来的专业特征,哈格里维斯将之辨别出四个发展阶段,即前职业化阶段、职业自主化阶段、职业合作化阶段和后职业化阶段。前职业化阶段由于缺少对教育教学职业特征的专业研究,主要通过教学技能的模仿和教学过程的效仿来提高教学水平,这也主要是满足国家普及公立教育对教师的需求,并重点应用于学科知识的传授;职业自主化阶段最突出的特征是教师教育高等教育化,从而对教师学科知识和教学技能都提出了专业化的要求,学科知识要求达到相应的大学学历,教学技能也开启了专业化的微格训练;可是,随着学生成长的系统化和学校办学的结构化,单一教师的专业成长难以支撑系统化与制度化的学校教育体系,这时候在师资队伍建设中也出现了学科分化与专业分化,不仅需要教师掌握专业的知识与技能,还需要教师具备良好的协作精神与合作能力;在进入后职业化阶段,随着社会从工业经济转向知识经济,教师面临的挑战空前增大,这时候不仅需要教师做好教学工作,还需要教师承担更宏大的人才培养工作,教师培养转向教学实践能力和教育综合素养提升阶段。通过对四个阶段教师教育专业特征的分析,我们从实践教学在推进教师教育发展中的功能来看,师范生实践教学可以分为技能时代、专业时代、生态时代和社会化时代,下面分别从实践教学的不同时代来梳理过程特征与把握未来趋势。

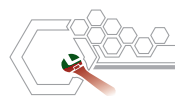
**实践教学的技能时代。**在20世纪初,逐渐进入工业社会后的英美国家,都面临着要培养大规模工人的压力,普及公立教育以及由此形成的学校教育应运而生,在普遍都没有学校教育经验的情况下,将个别教师教学经验和教学技巧予以普及就显得非常有必要。在这个阶段对师范生进行实践教学的主要方式就是实践性学徒(practical apprenticeship)



制，让师范生跟着学校里经验丰富的教师，不断地观察、试错、改进，并最终成长为一名能够胜任学校教育的教师。相应地，从20世纪初开始，教师教育项目里也就形成了教育实习等实践环节，邀请有经验的一线教师担任实习指导教师。一直到20世纪中期，发展出目前各国常见的师范生教育基本模式，即由教师教育课程（学科知识、教育基础理论、教学方法）和到一线教学实践构成。教学实践主要包括两种，一是在教师教育课程学习期间有几周到中小学见习半天到两天，另一是一段全职在中小学实习。这段时间虽然有应急的色彩，但却因此形成了后续教师教育实践教学的技能传统，师范生到中小学进行见习与实习成为教师教育的必备环节。

**实践教学的专业时代。**如果说技能时代培养教师只是教会教师骑自行车，然后教师们就骑着自行车自行上路了，那么专业时代的实践教学就是在培养一位专业的汽车司机，不但要掌握汽车的基础知识和交通规则，还需要就不同情境下的驾驶技能进行专项训练。自20世纪60年代开始，学校教育不仅是知识的传授，更偏重于对学生素养的培育，这时候对教师的要求不再是传统学科知识的匠人，而是学生成长的专业引路人，教师教育不再像20世纪初由师范学校（normal school）举办，而是由大学举办，教师这一职业甚至在部分国家成为了“全面研究生”（all-graduate）职业。在对教师的学科知识和综合素养有较大提高的同时，对教师实践教学技能的要求也变得更高，在教师教育中开始了微格教学（micro-teaching）的实践教学探索。早在20世纪60年代，微格教学创始人之一艾伦（Dwight Allen）就提出，教师教育的中心任务不应该仅仅传授学科知识，也应该传授教学技能等。1963年，斯坦福大学最早开始微格教学的实践探索，把复杂的教学过程分解为许多容易掌握的具体微活动、微技能，如“导入”、“提问”等，并对每一种能力提出训练目标，在较短的时间里，结合录像等手段，对师范生进行模拟教学训练，以提高其教学能力。

**实践教学的生态时代。**就像医学的发展一样，当医院不得不接受各种各样的病人时，再优秀的医生也难以应对复杂的病人，于是随着医院治疗工作的复杂化，就对医生的专业分化提出了更高的要求。与此类似，自20世纪80年代中期以来，教学方法进一步多元化发展，不再只局限于传统的儿童中心或学科中心教学方式，随着多元智能、合作学习、基于计算机的探索、档案袋评价等多种教学理论、策略的出现，教师一人难以熟悉全部的理论、策略，教师群体合作成为一个更合适的选择。与之相应，当师范生们在大学接受更专业的教学训练时，实践教学就承担着将大学所学的理论知识转化为专业的实践教学能力的任务，而且还需要弥补他们在学校所学因为过于专业而显现出来的带有专业本位的工作眼光，让他们熟悉学校不同教学岗位的工作情况和教学需求。于是原来由大学提供实践教学为主的方式受到质疑，这个阶段的师范生教育显现出以学校为中心的实践教学方式，更



加注重一线学校在教师教育中的作用。

**实践教学社会化时代。**21世纪以来,经济全球化、信息技术发展及相应而来的新自由主义经济对职业人士群体都带来了冲击。正如柯克兰·史密斯(Marilyn Cochran-Smith)等在美国教育研究协会(AERA)《教学研究手册》(Handbook of Research on Teaching)(第五版)中所总结的,自21世纪以来教师教育发生了巨大的变革,在社会、历史宏观背景上,工业经济向知识经济过渡,带来世界范围内的大规模移民、出现新的社会文化等情况;教师教育面对多重挑战,政策空前关注教师质量和问责,人口流动带来日渐多元的生源和扩大的学校间差距,知识经济时代不断更新人们的学习方式、学习内容。因此,教师教育研究更加关注教师教育有效性、教师教育如何服务于知识经济和社会、如何致力于多元与平等。体现在实践教学上,传统由大学主办的教师教育被批评为课程碎片化、教学法不足、缺少课程与实践之间的联系等。因此,国际上,大学教师教育垄断培养教师的局面发生变化,出现了替代性教师资格证(alternative certification)项目培养教师的方式,如我们熟悉的“为美国而教”(Teach for America)等。不少地区压缩了师范生教育年限,或者将教师教育的任务从大学转移到一线学校,由此出现了注重临床训练的教师教育(clinical teacher preparation)项目,如驻留教师项目(teacher residency),驻留实习教师在资深教师的指导下开展为期一年或者更久的教学学习。

## 二、高校教师教育中实践教学的办学经验

最早的师范学校本身就是小学校,所以当时培养小学生的过程,也就是培养小学教师的过程,所以实践教学就是教师教育的全部。如英国教师教育最初的主要形式就是小学里的“学生教师计划”(pupil-teacher schemes),即职前教师在小学开展多年实习后就成为教师。当师范学校独立出来培养小学教师时,师范学校内部增加了教育学、心理学和学科类课程,但实践教学还是以模仿小学实践教学为主,比如强调三字一画的训练,强调课堂教学实践演练等。当教师教育高等教育化后,不但教师教育类课程得到了丰富,学科类课程也得到了加深,更有意思的是实践教学的性质已经发生了变化,前两个阶段的实践教学,的确是在教学实践中学会教学,而基于高校的教师教育实践教学,这儿的实践已经失去了原本的实践性,而是通过理论转化而来的实践,这就是欧美国家定义的“理论运用”模式。传统意义上的基于高校的实践教学(teaching practice)就是指大学教师教育学院给学生提供理论和研究成果,再由师范生到一线学校以实践的方式来实施在大学所学的教学理论。根据高校教师教育实践教学的场地和特点,分为校内实践教学和校外实践教学,校内实践教学主要是指基于教育教学理论建构的微格教学,也有人把它称为实习前的实践(practice before practicum),校外实践教学是基于教育教学理论应用的见习与实习。



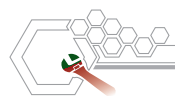
## 1. 基于教育教学理论建构的微格教学

真正将实践教学脱离教学实践的是20世纪60年代美国斯坦福大学艾伦教授等发明的微格教学。通过教学实践来学会实践教学，这是传统教师教育关于实践教学的基本理念，但教学实践有它自身的育人目标和运行规律，尽管师范生可以通过观摩在职教师的教学行为来掌握教学技能技巧，可这只是在在职教师教学行为的副产品，他不可能为了师范生的教学观摩而重复教学，也不可能为了示范深刻的思考而暂停课堂教学，就更不要说在职教师的教学技能技巧是不是通过观摩就可以实现有效迁移了。为此，艾伦教授通过对教学实践的研究，将教学实践进行类别和过程的双向分类，再借助于教学录像等当时较为先进的教育技术手段，实现师范生针对某一类型课堂教学、或课堂教学的某一阶段、或特定教学内容的反复教学训练。微格教学自艾伦教授发明以来，于20世纪70年代逐步被欧洲及其他国家普遍采纳，20世纪80年代传入我国，并于90年代作为师范生培养的必修课程，成为师范生教学技能技巧训练的主要方式。

**实践模拟的微格教学。**最早的微格教学是为了提高师范生实践教学水平，但它采用的方式却是基于对教学实践的理论分析来模拟和重构实践教学。随着大家对教学实践理解的深入以及对微格教学模式的逐步成熟，微格教学也从艾伦教授的辅以教学录像开展模拟教学（其他师范生扮演学生的情况下，受训的教师进行备课、教学、观察和反思、再备课、再教学和再观察），发展到隆（Long）的微格教学三阶段模式，即：阶段1，知识获取和输入，比如学习教学法知识和教学技巧等；阶段2，准备，比如备课、备课方案反馈和修改等；阶段3，实践；阶段4，反馈，比如教学反思和评价。进入21世纪以来，微格教学进一步深入细化，以南澳大利亚大学的实时（real-time）微格教学模式为例，首先基于师范生的需求和以往表现，制定微格教学目标，形成个性化学习协议；然后进入微格教学训练过程，主要包括三个阶段，第一阶段师范生完成常规微格教学实践，即模拟教学练习，并听取反馈、开展反思；第二阶段师范生继续开展微格实践，但是指导教师通过耳机向教学者发出指令，要求师范生结合指令，灵活调整教学，做出应对；第三阶段开展实际学校教学。

**数字虚拟的微格教学。**随着信息技术的普及，微格教学在原来模拟实践的基础上，逐步过渡到了数字虚拟实践层面。信息技术营造了一系列混合现实学习环境（mixed-reality learning environments, MELRs），如 TeachLivETM, simSchool, Second Life, Teacher Talk, Kognito Interactive, SimClass and SimLab等，在美国、德国、塞浦路斯、澳大利亚、加拿大等国的教师教育实践教学中得到运用。以TeachLivETM为例，自2006年以来，它被广泛使用在美国职前和在职教师微格教学训练中，其沉浸式的虚拟环境，有助师范生训练教学法、家校沟通能力等，还可以提供个性化学习工具，促进师范生职业能力发展。TeachLivETM典型使用环境如下：师范生站在一个大电视屏幕前面，屏幕展示真实的教室，有书桌教





材、黑板和学生。通过摄像机、耳麦、网络等技术支持，TeachLivETM互动系统能“看”到和“听”到师范生的行动，并做出反应，每个TeachLivETM互动器连接5个虚拟学生，互动器能结合教师行为增加或减少学生行为反应。电视屏幕上虚拟学生则模拟真实教室中的学生，师范生和虚拟学生可以进行实时互动。受训师范生按照设计好的课开展教学，虚拟学生会像真实课堂一样做出反应，师范生能获得沉浸式教学感受。TeachLivETM让师范生设计、实践、反思和反复练习来达到熟练，而且在虚拟练习完成之后，教师与导师、小组还将进一步展开教学反思。部分研究甚至进一步细化虚拟学生行为，以求虚拟现实练习的逼真性，如将课堂上学生类型主要分为：理想型的好学生、好学生但是听不太懂课、配合教师的学生、全部都懂的学生，淘气的学生、在课堂上走来走去不断说话的学生、不断打断教师教学的学生、拒绝在课堂上说/做任何事情的学生、对教师很粗鲁的学生等。

## 2. 基于教育教学理论应用的见习实习

微格教学的出现，让实践教学脱离了教学实践本身，于是师范生实践教学技能训练终于有了自己的育人目标，有了完全可以掌控的教学过程，甚至在教学技能训练的时间安排上也可以自主选择，这对于具体教学技能的训练有着极大的帮助。可是，教学是一个非常复杂的过程，并不是简单地把几个教学环节放在一起就是教学过程，也不是把几类教学技巧凑在一起就是教学能力，再熟稔的教学技巧和再熟悉的教学环节，都必须置身于具体教育教学情境之中，才能够变成教育教学过程的有机组成部分，才能够将它们转变成师范生真实教学能力。为此，校内实践模拟和数字虚拟培养学生的教学技巧之外，还需要在学校教育教学实践中予以检验、整合和优化，这就是我们常讲的教育见习与实习。目前，世界各国都越来越重视师范生教学实践能力的培养，延长见习与实习的时间、增加见习的次数。以新西兰为例，本科小学教师教育项目中，见习、实习共花费21周，占了约20%的课时，分为五次学校见习、实习。第一年两次（六周），第二年两次（八周），第三年和第四年最后一次实习（七周），分为两次且特意安排在期末和另一个学期开学之初开展，让师范生感受学校开学和结业的教學情况。另外余下三周，也就是最后一次实习，实习生独立开展班级教学工作，带教教师开始对实习生进行评价。尽管大家对教育见习和实习的存在是普遍认可的，但如何提高教育见习和实习的成效依然是有待探索的课题，从全球教育见习和实习效率提升的办学经验来看，主要从职责上的精准分工与人地上的专业合作两个方面来展开的。

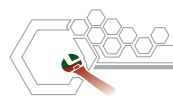
**基于精准分工的见习实习优化模式。**在高校主导的教育见习与实习过程中，一方面，研究型大学及其教师更关注科研，指导实践教学这项工作的优先顺序不如科研，出现指导不足的问题；另一方面，中小学教师虽然参与了实践教学指导，却并不会被认为是教师教育者（teacher educator）。同时，大学和一线导师也存在合作不顺畅、社区多元文化没有得到重视等问题。2000年以来，教师教育致力于解决大学与基础教育在实践教学上的隔阂，破



解指导教师指导力度不足、实践教学三方关系不和谐,鼓励学生之间合作、促进指导教师间合作、关注融入技术提升实践教学效果等。相应地,实践教学三人组——师范生、中小学带教教师、大学指导教师在实践教学中注重三方合作与互动的深入,分别主要承担如下任务。

师范生主要完成四类任务。第一,在导师指导下开展教学,注重备课多元化,不仅包括学科教学层面的备课,如完成英语、数学和科学、历史、生物、信息技术和外语等学科的备课和教学,还要进行校本课程备课和教学,单元/小单元备课和教学;并针对不同学校情况开展备课和教学(城市、乡村、郊区学校);结合大学教学法课程开展备课,如落实教师教育项目所提倡的建构主义、问题解决、探究、自我管理、问题解决与反思、有效教学、多元文化视角、技术融入和改变思维等教学方法;关注多元化和平等的备课,为特殊学生群体准备学科备课和教学方案,如为少数民族群体设计教学材料、为有天赋的学生设计拓展学习项目、开展个别学生学科学习辅导等;强调合作教学的备课,与带教教师一起合作教学(coteaching)。第二,开展教学反思,主要反思自己的班级教学、关于多元文化的认识、社会公正的理解、职业发展,并开展师范生集体反思。第三,开展教学观察,观察带教教师和其他实习生的教学、实习学校的其他方面工作、学校家长相关的活动等。第四,从事其他教育教学活动,如班级管理,家校社区活动等。

中小学带教教师主要完成四类任务。第一类是培养和支持师范生。主要内容包括帮助师范生融入学校、熟悉学校文化和学生,如协助师范生教学设计,对学校可以做和不可以做的事情给出清楚说明,对师范生的教学给出反馈意见,帮助师范生形成个人教学方式和风格,指导师范生承担教学的基本任务,协助师范生熟悉学校、班级和学生社团等,帮助师范生学会开展个别辅导;与师范生合作,督促他们完成教师教育项目规定的任务,比如按照教师教育课程要求指导师范生教学,对师范生带来的科研探究项目给出反馈,与指导的实习生开展探究活动,提倡建构主义视角的教学,鼓励师范生合作等。第二类是与大学教师教育项目合作。与教师教育学院教师保持联系,遵守教师教育对教师使用信息技术的要求,从教师教育学院获得信息和课程材料,参与一门实习生学习的大学课程,参与设计和实施实习,支持和引导师范生遵守教师教育项目的要求,和大学教师讨论课程与实习的关系,和大学指导教师、教学论课程导师小组合作,参与大学指导教师和实习生的会议,根据教师教育项目的要求评价师范生。第三类是成为师范生的示范,评价和观察师范生。比如成为师范生的示范,展示如何开展教学、自我反思等;评价师范生完成教学任务的情况、评价师范生完成教师教育课程要求的情况、当师范生表现不合格的时候,和大学导师一起做出评估;观察师范生的教学和班级指导工作。讨论师范生的班级教学并给出反馈,讨论其他实习中出现的问题。第四类是培养师范生的师德和职业认同。发展师范生个人的教学风格,提升师范生的教学自信,培养师范生对教学的热爱,引导师范生关心关爱学



生，发展师范生变通能力来面对教育体系不断变化的要求。

大学带教教师主要完成两类任务。第一类是指导师范生。主要工作包括指导师范生观察、适应课堂，比如引导师范生备课、给予反馈，解释教什么、如何教，决定每节课需要关注的教学技能，引导实习生结合理论和实践，开展团队合作，观察其他学校教育活动，实习教学符合实习学校要求，鼓励师范生熟悉学校其他教师，持续沟通，了解实习生的工作，创造平和、安全的实习氛围；记录指导会议内容；做实习指导笔记、记录等。还包括鼓励师范生思考和讨论他们的经历：指导、点评师范生的个人实习档案；面对面或者在线回应师范生的实习日志；协助师范生实习中写反思性日志；鼓励实习生反思自学，且把大学知识运用到实践中；关注实习生对多元文化的态度；讨论、反思实习生的学习，职业发展，面临的挑战；指导实习生开展探究性课题。最后是为观课提供反馈。第二类和中小学带教教师一起合作设计实习，引导实习生、带教教师运用大学教学法所教的方法，促进带教教师和实习生的合作。

**基于专业合作的见习实习优化模式。**除了对师范生、中小学带教教师和大学带教教师进行清晰分工之外，也不断促进他们在清晰分工的基础上实现专业合作。首先，不断改革实习三人组的三方关系，寻求实习效果的最大化。比如促进实习生和指导教师合作，重构三方关系，从而使指导者与实习生之间的关系更民主；借助信息技术手段，从而扩展对师范生实习的支持、提供新的指导体系，超越传统实习三人组的三方关系。以新加坡国立教育学院的实际做法为例，面对指导时间有限的情况，大学与一线学校距离较远等可能负面影响实习指导质量的因素，研究团队在已有实习三人组的基础上，设计一种新型合作学习，即由4-5位在不同学校实习的师范生进行组队，由一名大学导师指导，每周开视频会议，让学生能够开展反思。其次，还注重分析师范生个人特征、学校特征及其对实习的影响。已有研究分析过师范生性别、先验学习经验、沟通能力、人际技巧、学科教学知识和能力；实习学校的资源、环境、文化、政策；对实习效果如：师范生合作能力、职业身份认同、教学实践等的影响。

### 三、替代性教师教育实践教学模式与反思

自教师教育高等教育化后，基于高校的实践教学成为教师教育的主流，所以当我们谈论微格教学和师范生见习、实习时会觉得非常熟悉，也不觉得还有什么别的模式可以替代它，因为大家都是这么做的。其实这种主流的教师教育实践教学模式也一直受到各方面的挑战，比如微格教学中的学生是自己的同学，微格教学的任务是培养自己的教学能力而不是培养真正的学生，在这种情况下培养出来的教学能力是否具有真实性；虽然教育见习与实习是在中小学校中开展的，但毕竟见习与实习是对高等学校教学理论的应用，是否能够有效应对中小学教学实践中各种各样不可预测的问题。还有更具颠覆性的质疑，那就是由高等学校主导的实践教学，在花了学生如此多的学习时间，在使用了如此丰富的教学资

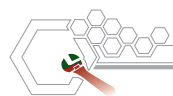


源，培养的师范生教学实践能力是否能让一线学校满意。在众多质疑面前，一直有人在追问，为什么不直接面对一线教育教学和融入一线教育教学，即模仿医学院学生进行的临床训练，来开展临床教师教育，然后直接进入中小学校从事教学工作呢？这就是替代性教师教育模式形成的思想背景。

20世纪90年代，英国开始了替代性教师资格项目（alternative certification）的探索。早在1989年，英国就出现了“学徒教师计划”（Article Teacher Scheme），以及“持证教师计划”（Licensed Teacher Scheme）。这两个计划强调实践教学：由一线学校雇佣没有教育学专业背景的教师，对其进行两年的培训并加以评估，达标者获得合格教师资格（Qualified Teacher Status）。其中，“学徒教师计划”甚至要求80%的课时用于一线实践教学，20%的课时用于高校课程学习。1997年，英国进一步升级替代性教师资格项目，出现“研究生教师项目”（Graduate Teacher Programme），近年来，已经成为培养英国教师的重要力量之一。

美国，则是从20世纪80年代-90年代开始，受各州预算削减，教育学院面临资源减少和日渐增加的问责要求影响，出现独立于大学的教师教育的替代性教师资格项目，在美国有些州也称之为驻留项目（residency programs）。其中较为典型的替代性资格项目如“为美国而教”（Teach For America）、接力棒（Relay）、匹配（MATCH）等。美国多个州允许“替代性”资格证项目培养初任教师，服务于部分缺少教师的学科（如科学、数学）和薄弱学校。如城市教师驻留联合项目（Urban Teacher Residency United），就提倡在贫困地区、学业成绩差的学校开展驻留项目，该项目招募背景多样、有特长的人们，并结合各区域学校的科目、教师个人背景需求，招募有色人种、科学数学学科教师、等成为驻留项目师范生。这类项目一般要求招收拥有本科学历（非教育学）的人群，对他们进行严格筛选，了解其学科知识掌握情况，然后安排其在一线中小学开展一年或更长时间的教学实践，包括课堂教学和相关学生工作，同时安排资深一线带教教师指导和协助，并在学校实践教学之前，或在实践教学过程中安排参与相应的课程和工作坊。这些替代性教师资格证项目，在让师范生直接进入学校担任教学工作的同时，也让师范生利用假期修读相关课程，从而完成教师资格证书规定的任务要求，最终帮助这个群体获得教师资格证书，或相关硕士学位等。美国国家教育信息中心（National Center for Education Statistics）估计自20世纪80年代以来到2010年，25万余人获得了替代性资格证，占初任教师三分之一左右的比例。替代性教师资格证项目吸引了更多与高校教师教育生源不同的学生，更多男性、更多有色人种、更多有其他工作经历的人成为基础教育教师。

在中小学校的驻留学习可以分为两个阶段。阶段一是在学期开学之初，师范生修读不同的大学课程，包括听取驻留讲座，修读班级管理、职业道德、教育技术与方法等课



程,且每月回到大学碰头一次;驻留也需要每天都到中小学工作,需要经历观察带教教师教学、观察学生和感悟学校文化等;接着成为带教教师的助教,最后开始正式独立上课,慢慢接手整个班级的管理和教学。阶段二是进一步学习驻留讲座、教育评价、全纳教育方法等课程,继续在一线学校教学,并在临近期末时再次和指导教师一起合作教学。两个阶段都涉及指导教师观课,一般使用教室评估打分系统(Classroom Assessment Scoring System)评价师范生的教学情况。该打分系统由弗吉尼亚大学(University of Virginia)开发,对幼儿园、中小学等课堂教学中教师的情感支持、教学管理与组织、教学支持,以及学生参与情况进行评价。有的项目还另外设计实践教学研究性任务,如波士顿教师驻留项目要求师范生在教学期间,完成一个研究《儿童研究》(child study)搜集任教班级的3个学生的数据作为个案研究。波士顿教师驻留项目会训练师范生、一线带教教师等来做数据搜集。在一个学期内完成大学《儿童研究》课程学习,在结课时汇报自己研究的个案、职业发展的收获等。

替代性教师资格证项目的实践教学有如下特点。首先,相信教学是一系列技术性的策略构成,课程注重教授实践技能,强调具体的教学、班级管理策略,注重提升考试分数并以此作为教师成功的标志。其次,实践教学时间长。与传统教师教育半年左右的教育实习时间相比,由于替代性教师资格证项目一般给担任教学工作的师范生一定的报酬,其实践教学时间可以长达一到两年。有的项目当地学区还会和师范生签订合同,向师范生提供奖学金,要求他们在毕业后还留在当地学校工作三年左右。再次,实践教学与理论课程相互配合,注重联系理论和实践。如美国中西部大学的驻留项目,师范生一般需完成两门实践教学课程,一门是两天的实践,到一线学校观察和协助指导教师;另一门是与一线指导教师合作教学或者独立教学一周,完成这两类实践教学之后,才开始进入驻留项目。驻留开展一年教学实践的同时还要学习一些理论课程,同时大学教师教育课程的教师会开发真实任务作业给师范生,通过完成这些任务,帮助实习生梳理、反思自己的教学知识。

#### 四、师范生高质量实践教学建构的基本走向

哈格里维斯将教师专业发展分成了四个阶段,但在他看来这四个阶段是西方国家教师教育的发展经历,在论及亚洲部分国家教师专业发展时,他指出受传统文化、班级规模的影响,亚洲教师注重传递学科知识,目前还停留在前职业化阶段。虽然他得出这样的结论有其主观臆测的一面,因为他对我们这样体量巨大的师资大国的了解一定是不够全面的,对我们国家师资队伍的发展和work模式的了解也是不够深入的。但通过对全球教师教育实践教学模式的特征总结和了解,的确为我们国家高质量实践教学体系的建构提供了一面鲜活的镜子,既让我们对当下的实践教学体系进行深刻的反省,也对未来国家高质量实践教

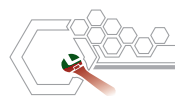


学体系的建构路径提供了基本走向。

**第一，坚持实践教学的理论导向。**尽管我们讨论的是教师教育的实践教学，但真要把实践教学做好，一定要有以坚实的理论研究为基础，既包括对实践教学的理论研究，也包括对教学实践的理论研究。教师是一个实践性非常强的职业，不论教师多有知识，也不论教师多有内涵，都必须通过教学实践能力来予以表达与表现，不能表达与表现出来的知识与内涵，有助于教师成为一个学者，但肯定不能成就一名优秀的教师。

“很显然，把有效教学建立在口才或者教育教学技能和教学经验上，对个别教师来讲的确有效，但这种基于口才、技能和经验的有效教学方式，并不能在教师与教师之间有效传递和传授。”所以，只是把师范生放在教学实践过程中，置身于教学实践情境里，不管时间多长都不可能自然而然地成为一个会表达与表现的教师。有些人当了一辈子教师也没有成为一位善于表达与表现的教师，这就表明教学实践环境只是有培养实践教学能力的可能，但要把这种可能性转变成现实性，还是需要进行深刻的理论探讨。在教师教育发展的整个过程中，看起来是一个增强实践教学的过程，但随着教师教育高等教育化，其理论研究成份的增长，甚至理论对实践教学的渗透与改造，也都走在实践教学的前面。要是没有对教学实践过程的全面了解，没有对微格教学模式的建构，估计实践教学依然停留在直接观察与简单模仿这个阶段。后来，虽然不断增加师范生到中小学进行教育见习和教育实习的次数与时长，但在具体教育见习与教育实习活动的前面准备、过程研讨与事后总结，都以丰富的理论储备为基础。哪怕在替代性教师教育模式中，看起来是要以纯粹的中小学教育见习和实习来替代传统的大学主导的教师教育模式，可在美国的驻留模式、英国“研究生教师项目”中依然要求师范生要修习一定的教育理论课程，并且在教育实习过程中参与相应的实践反思与理论研讨活动。

**第二，增强实践教学的技术走向。**实践教学不仅要依赖教学实践，更要注重新兴技术和技术产品的使用，通过实践教学信息化来实现实践教学的现代化。尽管在微格教学之前，实践教学已经形成了相对成熟的模式，但真正将实践教学引向专业化的，还是通过借助于先进教育技术来实现的微格教学。可以说，微格教学自诞生之日起，就与先进的教育技术以及技术产品的使用关联在一起的，特别是在信息技术非常发达的今天，微格教学也随之从原来的实践模拟转向了数字虚拟，使得自身使用的便捷性与教学有效性都得到极大的提高。此外，教育见习与实习，也通过信息技术将一线学校的教育实习过程，与高校的实习指导相串联，通过将师范生、一线指导教师和高校指导教师有机地结合在一起，增强了彼此间信息交流的即时性与充分性。因此，对实践教学来讲，通过对信息技术的融入与信息技术产品的使用，不仅仅是为了让实践教学过程更加顺畅，还在于要将

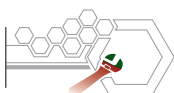


信息技术、课堂教学与教学内容进行一体化设计,从而让实践教学的教学过程更有技术含量,让实践教学的教学活动更加现代化,这样也能够保证通过实践教学出来的师范生能够更好地适应未来的课堂教学。

第三,把握实践教学的育人方向。实践教学并不仅仅是培养师范生对教学实践问题的解决能力,也不仅仅是培养他们的教学实践能力,而是在培养一位优秀的教师,一位有着良好教育能力与综合素养的人。实践教学也分为不同的层次,只是培养师范生实践技能技巧,那仅仅处于实践教学的第一个层次,也是实践教学的最低层次。其实,实践教学的过程,也是帮助师范生领悟和体悟教育理论本身的过程,也是帮助师范生对教育理论课程进行实践转化的过程。所以,在实践教学中,教学实践既含有丰富的情境性,也含有深厚的学术性,只有将丰富的情境性与深厚的学术性交融在一起,才能够从实践教学的技能阶段过渡到专业阶段。与“在尊重学科知识科学价值的基础上,如何有效地发挥学科知识育人价值,成为学科教育专业化亟待解决的问题”一样,需要从技能技巧上把握实践教学的科学性,但在教学目的上依然要追求育人的方向性,而且不仅仅是育一个专业教育人才,还要育一位有着良好教育与综合素养的人。是故,如果只是将实践教学停留在培养一个专业教育人才的份上,这种层次感还是弱了一点,因为一旦将师范生置身于具体的教学情境之中,就面临着教师与教师之间,教师与学生之间的人际交往和专业合作,也可以理解成是一个教学实践生态,于是教师之间的合作能力培育,教师与教育系统外各种人与机构打交道的能力,都融在实践教学过程之中。

第四,保持实践教学的求变取向。实践教学在具体教学模式和教学方式上要保持开放性与探索性,这样才能够让实践教学跟得上教学实践的变化,通过实践教学培养出来的师范生才能够发挥对教学实践的引领作用。纵观整个实践教学发展过程,不论是基于实践模拟还是数字虚拟的微格教学,不论是基于高等学校还是基于一线中小学的教育实习,每一种模式都有它的可取之处,但也都存在着一定的缺点,但正是在不断变化过程之中,推动着实践教学不断发展和完善,从而让教师教育实践教学的工具箱里有更多的教学工具,为学生的实践教学有更多成熟的模式可选。就我们国家教师教育实践教学来看,目前的实践教学模式还是过于单一,尽管在传统的教育见习与教育实习之外已经添加了教育研习,但主体还是基于高校的实践教学,如何更好地发挥一线学校和指导教师的力量,如何更好地发挥教育信息技术与新兴技术产品的功能,都还有待持续探索。

(作者叶王蓓系华东师范大学教师教育学院教师,滕一欣为华东师范大学教育学系硕士研究生。原文发表于《教师教育研究》2022年第2期)



## 《中国中学争议性公共议题的对话教学》推介

张鼎立, 沈晓敏



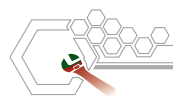
原文: Shi, Y., Shen, X., Wang, T., Cheng, L., & Wang, A. (2021). Dialogic teaching of controversial public issues in a Chinese middle school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100533. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100533>

核心概念: 争议性公共议题 (controversial public issues); 对话教学(dialogic teaching); 话语分析(discourse analysis)

为了促使学生在21世纪有效地参与公共事务,许多研究人员提倡让学生参与讨论争议性公共议题,培养协商民主所必需的价值观和技能。然而,针对这些议题制定对话式教学法存在各种困难。为了促进富有成效的讨论,以论文作者为核心的研究团队借鉴了国际上广泛认可的对话教学和课堂论辩模式,与中学教师合作开展课程设计,并转录和分析全班讨论,检验其中师生对话和论证的话语的普遍性和性质。

研究团队中,论文第一作者石雨晨和第三作者王涛来自华东师范大学课程与教学研究所,第二作者沈晓敏来自教师教育学院,第四和第五作者分别为第二作者所指导的博士生





和硕士生。该研究采用了基于设计的研究方法，这种方法通常用于在自然环境中为教育实践中的复杂问题制定基于研究的解决方案。研究团队选择了2018年中国电影《我不是药神》中的几个争议性公共议题，在上海市一所公立初中七年级的道德和法治课上开展了持续6个课时的单元教学（每课时40分钟）。共有24名七年级学生和1名教师参与了研究，执教的J老师40余岁，教龄20余年。

研究团队对课堂视频逐字转录以进行多层次的编码和分析，确定班级讨论中围绕争议性公共议题的独白性话语、对话性话语和论证性话语。针对对话性话语，作者基于“教育对话分析计划”（SEDA）的编码框架进行修改，最终确定8个群组和27个代码。8个群组分别为：I-邀请阐释或推理，R-明确推理，B-建立想法，P-定位和协调，RD-反思对话或活动，C-联系，G-引导对话或活动的方向，E-表达或邀请想法。针对论证性话语，作者在学生发起的话轮中识别论证性话语并制定了编码方案，其中包括5个代码：反驳、同意、困境、转变和决议。研究团队首先在话轮层面进行编码，并将话轮定义为某一说话者的单次语言产出，可包括一个或几个句子。第一作者与一位没有参与此研究的同事对所有课堂实录进行独立编码，并达到90%以上的相互一致。

其次，研究团队在课堂片段层面进行了分析，寻找连续话轮中的话语模式，并共同确定了四种类型的课堂片段：（A）独白式讲授（B）独白式复述（C）对话式开放讨论（D）对话式生生论辩。片段A和B均体现教师的权威角色，前者不涉及师生互动，而后者表现为教师提出预先确定正确答案的问题，且学生的回答往往简短。片段C和D是对话式的，因为学生在参与开放式的讨论中承担了更大的主动权。

表1 教师和学生在各节课中的话语和话轮的平均数量(标准差)

	老师	学生	比值
总话语量	3560.83 (554.70)	2629.33 (1023.55)	1.35 : 1
话轮数量	67.50 (8.14)	65.50 (18.54)	1.03 : 1
每轮平均字数	50.96 (62.18)	39.78 (57.65)	1.28 : 1

从表1可知，总体而言J老师和学生的发言次数相当，这表明教师和学生享有平等的说话机会。然而，J老师平均在每个话轮中比她的学生多说了11个字，这说明在话语量的维度上，老师仍然占据主导地位。J老师的话语主要集中于邀请学生阐释或推理（60.7%）、引导对话的活动和方向（41.6%）（表2）。教师邀请学生阐释或推理的行为表明教师对学生的想法和知识感兴趣，从而为富有成效的全班讨论打开局面。



学生发起的话轮主要集中于表达或邀请想法（41.2%）和明确推理（29.4%）（表2）。在这样做过程中，他们参与并承担了协作构建他们的学习和理解过程的责任。然而，只有5%的学生发起的话轮涉及提出问题。这一发现与先前的研究一致，即学生问题的不频繁和不复杂的本质，并且中国学生更在意他们的问题的质量以及如何在打断他人的情况下提问，而不是自发地和频繁地提问。

表2 教师和学生发起的话轮在八个群组中每一个群组的百分比

群组	老师发起的话轮	学生发起的话轮
I-邀请阐释或推理	60.7	4.9
R-明确推理	5.4	29.4
B-建立想法	27.5	21.5
P-定位和协调	10.0	27.6
RD-反思对话或活动	3.3	3.9
C-联系	18.1	10.6
G-引导对话或活动的方向	41.6	0
E-表达或邀请想法	14.5（邀请想法12.74）	41.2（邀请想法0.4）

表3 各节课由学生发起的具有不同论证功能的话轮的百分比

论证性话语的类型	第一节	第二节	第三节	第四节	第五节	第六节	平均数 (标准差)
反驳	21.05	24.56	9.80	23.60	10.39	1.32	15.12 (9.35)
同意	7.89	1.75	13.73	11.24	2.60	0	6.20 (5.59)
困境	2.63	8.77	9.80	2.25	5.19	5.26	5.65 (3.10)
转变	0	3.51	5.88	3.37	2.60	0	2.56 (2.27)
决议	5.26	7.02	5.88	2.25	3.90	7.89	5.37 (2.06)

针对论证性话语，从表3可知，反驳占学生话语的15%，是最常见的论辩动作，但在不同的课程阶段中观察到很大的差异。与他人达成同意的情况较少发生，只有6%的学生话语达到了这一目的。研究发现反对意见比同意意见更为普遍，这挑战了中国学生优先考虑人际和谐而非冲突观点的刻板印象。但这可能与研究团队对争议性议题的精心选择、学生与内容相关的学习、以及J老师对学生话轮转换的成功安排有关。因此，在预测“引进”教学法的成败时，不应强调文化和历史决定论，更多的重点应该放在创造一个促进高质量学生谈话的环境。

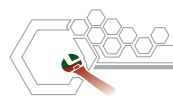


表4 分布在四种片段中的论证性话语的百分比

论证性话语的类型	独白式讲授	独白式复述	对话式开放讨论	对话式生生论辩
反驳	0	0	42.11	57.89
同意	0	0	21.74	78.26
困境	0	4.76	33.33	61.91
转变	0	0	50	50
决议	0	5	40	55

教师对学生的论证性话语的普遍性有很大的影响。从表4可知，在独白式讲授和独白式复述的片段中，教师主要提出预先计划的有确定答案的问题，学生几乎没有论证性话语；当老师组织更加开放的讨论或论辩活动时，学生的论证性话语变得活跃起来。然而，在对话式开放讨论和生生论辩之前，师生进行独白式交流是必要的，也是非常成功的，因为它有助于为富有成效的讨论和论辩打下坚实的基础。

综上所述，对话教学是在中国道德与法治课上引入和解决争议性公共议题的可行途径。这项研究的话语分析表明，教师和学生可以采用对话和论辩的方式，使这种讨论变得富有成效和参与性。虽然此研究发现中国学生在课堂上很少提问，但此研究的其他发现挑战了中国传统教育中许多长期存在的刻板印象。至少在这个课堂上，学生们在讨论争议性公共议题时，和他们的老师一样频繁地交谈，经常为他人的主张辩护、详述，有时甚至是质疑。老师安排了许多对话交流，并根据需要在对话片段中转换。

最后，作者提出准备和实施争议性公共议题的对话教学的一些经验。首先，用一部受青睐的电影向学生介绍争议性公共议题可激发学生的极大兴趣。学生们聚精会神地观看电影片段，并渴望参与随后的讨论。第二，讨论的问题需要让学生易于理解，但又足够复杂，不能快速解决。第三，对复杂问题进行富有成效的讨论，背景信息的获取是必不可少的，有必要为学生提供阅读材料使他们能够参与基于证据的讨论或论辩。第四，教师必须平衡独白式教学和对话式教学，确保学生理解和促进讨论。

（作者单位：华东师范大学教师教育学院）



## 《冲突解决训练融入学校课程》推介

郭孟影, 沈晓敏

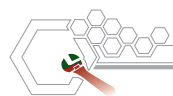


原文: Stevahn L. Integrating conflict resolution training into the curriculum[J]. Theory into practice, 2004, 43(1): 50-58. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301\\_7](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301_7)

核心概念: 冲突解决训练 ( conflict resolution training )

正如矛盾具有普遍性, 冲突也是客观存在且难以避免的。当前因未能妥善应对冲突而致使其升级、恶化的校园暴力事件不胜枚举。为此, 有必要对学生进行冲突解决技能训练, 培养其更积极的冲突解决态度, 使其掌握冲突解决的方法, 具备建设性解决冲突的能力。然而, 以何种方式对学生进行冲突解决训练是探索的焦点。显然, 相对于学校教育, 家庭教育和校外教育缺乏普适性。将冲突解决训练融入学校已有的课程之中既不需要购买新的学习资料、教学资源, 也不需要开发新的课程、学习单元, 反而可以促使教师对现有的课程内容进行筛查, 找出引发冲突的起源。《冲突解决训练融入学校课程》介绍了“成为冲突解决者”(Teaching Students To Be Peacemakers, 以下简称TSP)项目研究过程中使用并已融入学校课程中的冲突解决训练的步骤, 即让学生通过使用整合式谈判和同伴调解程序以解决在不同的学科学习过程中遇到的冲突事件。

这篇论文的作者Laurie Stevahn拥有超过35年的教育和研究经验, 于2002年进入西雅图大学教育学院, 目前担任教育领导力项目的教授。她的研究重点是基于社会相互依赖理论的建设性合作、竞争和冲突解决。作者和他的同事们进行了12项将TSP项目融入现有课



程的有效性研究，这些研究包括了各个年级、不同学习水平、不同种族背景、不同语言环境和不同地区的学生。

这篇论文的中心“冲突解决训练融入学校课程”是指“在学生正在学习的学科课程中融入冲突解决训练”。在学生当前正在学习的文学、语言学、社会学等学科课程中，冲突是普遍存在的，通过采用其中的冲突事例作为情境，让学生利用所学的冲突解决步骤，编制建设性解决冲突的方案，从而达到对学生进行冲突解决训练的目的。

论文主要围绕将冲突解决和同伴调解训练融入到既有课程中的五个步骤展开论述。

### 1. 建立有利于教授、练习和使用建设性冲突解决技能的合作课堂

合作型课堂可加深学生之间的关怀、真诚和信任感，为建设性解决冲突奠定基础。在TSP项目中，使用合作式对谈和合作式思维导图这两种合作策略有助于培养建设性解决冲突所需要的支持性关系。

合作式对谈要求学生一开始就与其他人及相关的学术材料建立起舒适的联系。学生分为两人小组，轮流以提问的形式采访对方。提出的问题需具备以下特征：

- (1) 提前设计好的有意义且有趣的问题；
- (2) 和他们的个人经历息息相关，以便于他们联系自己的生活实际；
- (3) 开放式的、引人深思的、可引发思考和激发好奇心；
- (4) 安全的、不具威胁性的；
- (5) 和相关学科学术材料中的人物、事件、主题或概念相关。

采访者或者说是记录者和被采访者之间相互依赖、相互依存（即离开另一人不能完成任务）。以下为作者给出的和领导力、勇气等相关课程主题有关的合作式对谈的问题样本：

(1) 你钦佩的领导者是谁？是什么样的品质让他成为高效的领导者？在学术材料中的领导者中，你最敬佩哪位？原因是什么？你和他有什么相同或者不同之处？

(2) 你是否曾处于危险之中？或者你认识的人中有谁曾面临危险仍然健在？发生了什么？你或者他是如何度过难关的？你认为在学术材料的人物中，谁遇到的危险最难以克服？为什么？

合作式思维导图是让学生在思考正在学习的材料内容的同时建立积极的人际关系。在思考完一组信息（如故事、小说或教科书中的一个章节，或网络上的信息）后，每组学生把他们对材料内容的回忆和理解创建成关键人物、事件、事实或者细节的清单。制定完清单后，两人按照时间顺序组织各个项目，用头脑风暴出的符号或插图对每个项目进行阐



释，然后围绕制定好的中心议题以顺时针绘制每个项目、插图（见图1）。完成之后，学生对他们共同的成果进行评价，说明自己在合作过程中最欣赏和珍视对方的优点。最后，这些思维导图成为学生识别嵌入在学科内容中冲突的有用参考资料。

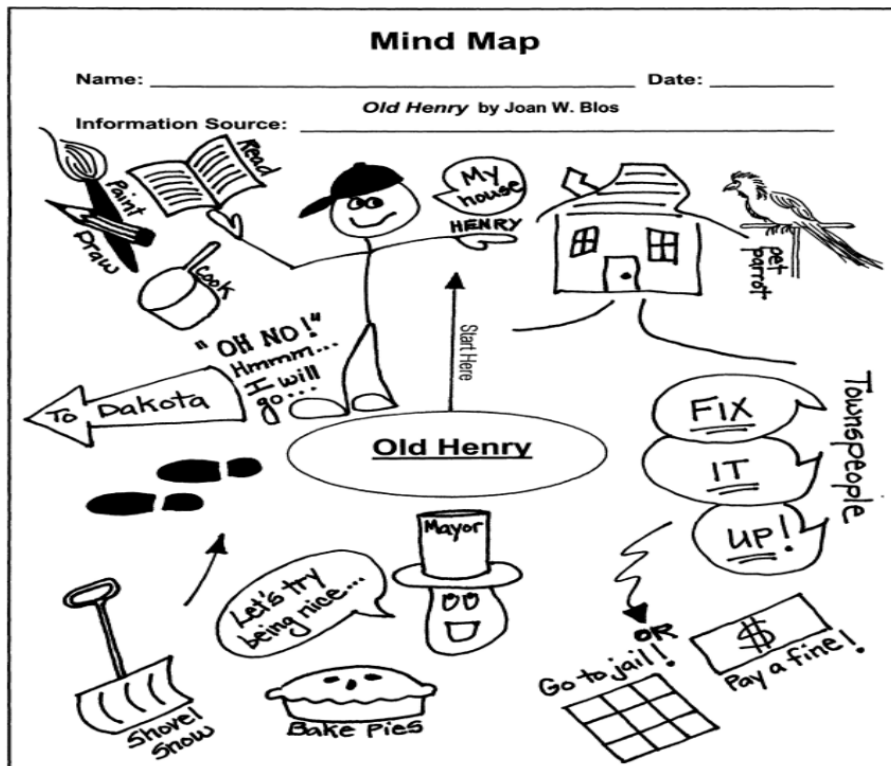


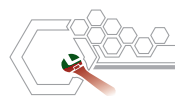
图1 思维导图

Figure 1. Sample mind map (1994 by Laurie Stevahn)

## 2. 定义冲突，并教授学生如何识别课程中存在的冲突事例

教授学生人际冲突的定义能够帮助他们有效识别在学科学习中遇到的冲突。教师可以利用文学作品中的故事来帮助学生识别冲突，如琼·布洛斯（Joan W. Blos）的小说《老亨利》（Old Henry），学生可以从中轻易地看出，由于没有修葺自己的破房屋，亨利妨碍了他的邻居们实现保持整个社区干净、整洁的目标。教师还可以通过帮助学生识别冲突双方的反应来强化学生对冲突的理解，此时可以让学生思考以下问题：

- (1) 冲突双方都强势地要求按照自己的想法行事吗？
- (2) 每个人都试图以牺牲对方来获胜吗？
- (3) 能否在避免和对方争执的情况下全身而退？
- (4) 一个人会为了安抚另一个人而妥协吗？
- (5) 双方能否在各自的目标都达成一半时妥协？或者说，争论双方是致力于合作解决问题，通过协商达成完全满足每个人需求的综合方案吗？



需要使学生明确，尽管强迫、退出、疏通与妥协在某些情况下是必要的，但这些选项对需要长期相处的人们来说并不有利，比如在家庭、学校或工作环境中。而合作解决问题是通过使用冲突解决程序进行协商从而达到建设性解决冲突的效果，这种方式为我们提供了一种既能实现个人目标又能在发生冲突时保持积极关系的冲突解决方式。接下来就是教授学生如何进行建设性的谈判。

### 3.应用整合式谈判和同伴调解程序练习解决课程中嵌入的冲突

整合式方案是指以达到双方的利益最大化为目的的冲突解决方案，其六个步骤包括：

- (1) 表明你的需求；
- (2) 表达你的感受；
- (3) 说出你需求和感受背后的原因；
- (4) 把你对他人的需求、感受、原因的理解与他人进行交流；
- (5) 制作三个或者更多有可行性的方案以使每个人利益最大化；
- (6) 达成共识，并就能使双方利益最大化的解决方案握手言和。

与整合式方案相对的分配式方案则以实现某一方的最大化利益为目标，强调非输即赢。

运用整合式谈判解决课程中的冲突，是冲突解决教学与实践的核心。一旦教师教授了这些步骤，学生就可以反复使用它们以角色扮演的方式建设性地解决课程中的众多冲突场景。每次角色扮演都能帮助学生将谈判过程内化，进而在不同的冲突情境中熟练地运用谈判程序，作者为此列举了一个学生围绕小说《老亨利》中的冲突通过角色扮演学习谈判的课例（见表1）。

但有时，处于冲突中的人发现一对一的谈判很困难，尤其是在情感强烈，或利害攸关的时候。在这种情况下，调解成为建设性解决冲突的选择。调解是中立的第三方促成冲突双方之间进行整合谈判的过程。TSP项目中讲到的同伴调解过程分为以下四个步骤：

- (1) 结束争执双方之间的敌意——这通常包括找老师、管理人员或其他成年监护人员介入；
- (2) 确定调解过程的承诺——包括让争议双方自愿参与调解，并遵守一套基本规则；
- (3) 促进建设性谈判——包括引导争执双方通过整合式谈判中的六个程序进行谈判；
- (4) 将协议规范化——包括书写并让争议双方签署一份合同以明确他们的解决方案以及将如何执行这份方案。

将同伴调解过程的四个步骤作为学科课程的一个组成部分进行教学，其方式与实施整



合式谈判六个步骤的课程融合基本相同。此外，学生们不只是扮演争论者的角色，他们也轮流扮演调解人的角色，引导那些扮演争论者的人成功地解决冲突。

表1 小说《老亨利》中的冲突场景及解决方案  
Table 1. Conflict Scenario for *Old Henry* by Joan W. Blos

亨利来到这个城市，搬进了一所空了好几年的破旧房屋。镇上的人都很高兴，因为他们认为亨利会修理这所房屋。然而，亨利的时间和精力更愿意花在别的事情上。这所房屋仍然年久失修。于是市长代表市民与亨利谈判。		
市长	亨利	
(1) 我想： 我想你能修一下房屋，保持你私有财产的整洁。	(1) 我想： 我想让我的房屋保持原样。	
(2) 我感觉： 我很困惑和生气。	(2) 我感觉： 我很烦恼和不安。	
(3) 我的理由是： 我为我们的城市感到骄傲，我们保持城市社区整洁，这样我们就更愿意生活在此地，商业也会更发达。一个不整洁的城市无法吸引人们定居，做生意会赔本，财富也会受到损失。这也会给你邻居家的孩子带来危害。他们很可能在你未清扫的走道上绊倒甚至受伤。	(3) 我的理由是： 我已经逐渐老去，对我来说很难去做这项艰苦的体力活，对我来说更重要的是做使我开心地有创造性地事情，比如画画、烹饪、阅读和遛鸟。这个房屋对于我的艺术项目来说很完美，就算我把颜料撒了一地也没关系。我喜欢自然点儿的外观，而且我也没有多余的钱来修理房屋。	
(4) 我对你的理解是： 我能够理解你不能够做修理房屋这样的体力活；你没有钱去找人帮你整理和打扫卫生；当我们让你整理时，你会觉得很生气，因为当前的这所房屋正适合你的生活方式，你喜欢自然一点的环境，这会让你感到舒服。你想花时间做些创造性的事情，而非修缮房屋，因为这会让你更快乐。	(4) 我对你的理解是： 你想让我修房屋，让它更漂亮一些；我的房屋很难看，降低社区里其他房屋的价值；你担心别的人家会搬走，有人走过会被绊倒和受伤。	
(5) 方案A 市议会将赞助一个工作小组来修理亨利的房屋。当地企业将捐赠物资和食物。亨利将为参加工程竣工宴会的市民准备一顿盛宴。大人们在油漆和修理房屋的时候，亨利会和他们的孩子们一起大声读书、画画，给他们看他的宠物鹦鹉。此后，市政府将每周为亨利修剪草坪，亨利将为市政府做非体力的志愿工作。	(5) 方案B 亨利和市民们将联系一家知名的“家居杂志”，自愿将亨利的房屋作为一个“前后”栏目的改造项目。该杂志将支付用品费用并雇佣工人。亨利将允许杂志刊登这个修缮前后的故事和照片。	(5) 方案C 亨利将允许他的房屋作为鸟类保护区向公众开放。人道协会将帮助亨利保管他的房屋。亨利将出售入场券，并用这笔钱来支付修理费。他会整理前院，使它对于游客来说是安全的。该市将做广告，希望把亨利广场打造成国家旅游景点，为当地经济带来收入。
(6) 我们同意并握手言和： 我们同意B计划，如果没有一家杂志愿意参与这个项目，我们的后备计划是A计划。		





#### 4. 保证每个环节的有效性，以期将来能够有所改进

教师可以通过多种方式促成学生逐步形成和改进冲突解决技巧，如，对冲突解决程序的使用提供详细的反馈；要求学生注意到什么有利于解决冲突，什么又会阻碍或妨碍谈判。在反复的冲突解决过程中，学生通过充分参与谈判、成功地调解他人冲突从而在技能方面变得愈加成熟。

#### 5. 应用所学程序、技能建设性解决教室和学校内真实发生的冲突

当具备解决冲突的技能，所有的学生都可以建设性地解决自己的冲突，并协助其他人。例如，在每个教室，学生可以每天或每周轮流扮演同伴调解员的角色。同样，全校也可以每周或每月轮流扮演同伴调解员，为全体学生服务。可在每个教室指定一个“冲突解决角”，在学校设立一个“同伴调解中心”，由此清晰地提醒学生和教育工作者，他们在维护学校规范、支持建设性地解决冲突方面的作用，从而创建一个安全、有爱心的学习环境。

### 研究发现

TSP项目中将冲突解决训练融入学校课程的研究结果证明了冲突训练的有效性。具体来说，就是接受培训的学生：

- (1) 学习并保留了冲突解决和同伴调解程序的知识；
- (2) 愿意运用这些知识解决在学校面临的冲突场景；
- (3) 在允许使用其中一种方法进行冲突解决训练时，选择整合式谈判与分配式谈判相结合的谈判方法；
- (4) 应用冲突解决程序解决真实的冲突；
- (5) 表现出更优社会视角的协调水平；
- (6) 对冲突有更多的认知和理解；
- (7) 对整合式谈判程序的目的、有用性和关联性更具逻辑推理能力；
- (8) 对冲突有更积极的态度。

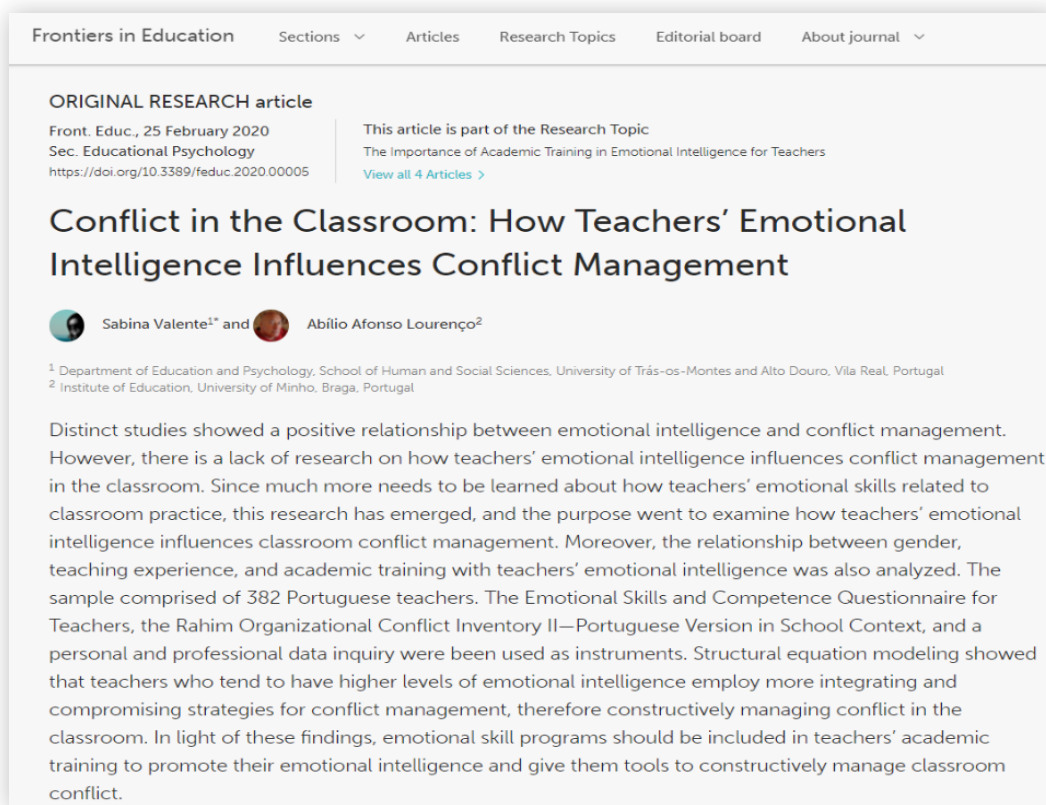
另外，已有经验性证据表明，冲突解决训练融入课程与提高学生的学业成绩之间也存在着实质性的联系。以上项目成果值得各大中小学校参考和借鉴。

(作者单位：华东师范大学教师教育学院)



## 《课堂冲突：教师情商如何影响冲突管理》推介

王慧玲，叶王蓓



原文: Valente S, Lourenço A A. Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management[J]. Frontiers in Education, 2020, 5. doi:10.3389/feduc.2020.00005 <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.00005/full/berj.3794>

核心概念: 情商 ( emotional intelligence ) ; 冲突管理策略 ( conflict management strategies )

近年来, 冲突情况在学校多有发生, 这将影响学习环境的质量和教师的表现, 因此逐渐成为教育工作者和心理学家持续关注的领域。而情绪会影响师生关系, 并有助于了解课堂气氛, 所以当积极的情绪被开发出来, 冲突就更有可能解决。常见的冲突原因包括缺乏情商、个性特征、工作环境的各个方面、角色模糊、沟通不畅以及缺乏来自同事或管理层的支持。多项研究表明高情商与问题解决的高成功率相关, 因此调查教师情商与课堂冲突之间的关系是有必要且重要的。

鉴于缺乏对教师情商 ( emotional intelligence ) 和课堂冲突管理 ( conflict management ) 之间关系的研究, 《课堂冲突: 教师情商如何影响冲突管理》一文关注教师情商作为影响冲突管理的一个因素的影响, 重点探讨了一个问题: 教师的情商是如何影响课堂冲突管理的? 在探究教师的情商和管理冲突的不同策略之间的关系外, 还将研究

性别、教学经验和学术培训与教师情商之间的关系。基于已有的相关文献，该研究形成了以下假设：(1)性别 (gender) 与教师的情商之间存在正向和统计学上的显著关系；(2)学术培训 (academic training) 与教师的情商之间存在正向和统计学上的显著关系；(3)教学经验 (teaching experience) 与教师的情商之间存在反向和统计学上的显著关系；(4)教师的情商与整合策略 (integrating strategy) 之间存在正相关的统计学意义；(5)教师的情商与妥协策略 (compromising strategy) 之间存在正相关的统计学意义；(6)教师的情商与强制策略 (obliging strategy) 之间存在负相关的统计学意义；(7)教师的情商与支配策略 (dominating strategy) 之间存在负的、统计学上显著的关系；(8)教师的情商与回避策略 (avoiding strategy) 之间存在负的、统计学上的显著关系。

该研究收集了382位葡萄牙教师作为研究对象，其中33.0%是男性，67.0%是女性；3.7%拥有学士学位，70.4%拥有研究生学位，23.6%拥有硕士学位，2.4%拥有博士学位；在教学经验方面，7.6%的人少于10年，26.4%的人在10年至20年之间，40.6%的人在20年至30年之间，25.4%的人有超过30年的教学经历。教师的情商采用教师情绪技能和能力问卷 (ESCQ-T) 进行测量，该问卷由情绪技能和能力问卷 (ESCQ, 2001) 改编和验证。冲突管理策略用拉希姆 (Rahim) 组织冲突量表-II-葡萄牙语版 (ROCI-II-PViSC, 2017) 进行测量，该量表是对拉希姆组织冲突量表-II，表格B (ROCI-II, 1983) 的改编和验证。研究使用SPSS/AMOS 25进行数据分析，通过描述性统计、皮尔逊相关检验和结构方程模型 (SEM) 进行结果分析。

在数据收集后，该研究对相关的构件和维度进行了路径分析模型测试 (图1)，该结构方程模型结果证实这一模型能够代表经验矩阵中现有变量之间的关系。

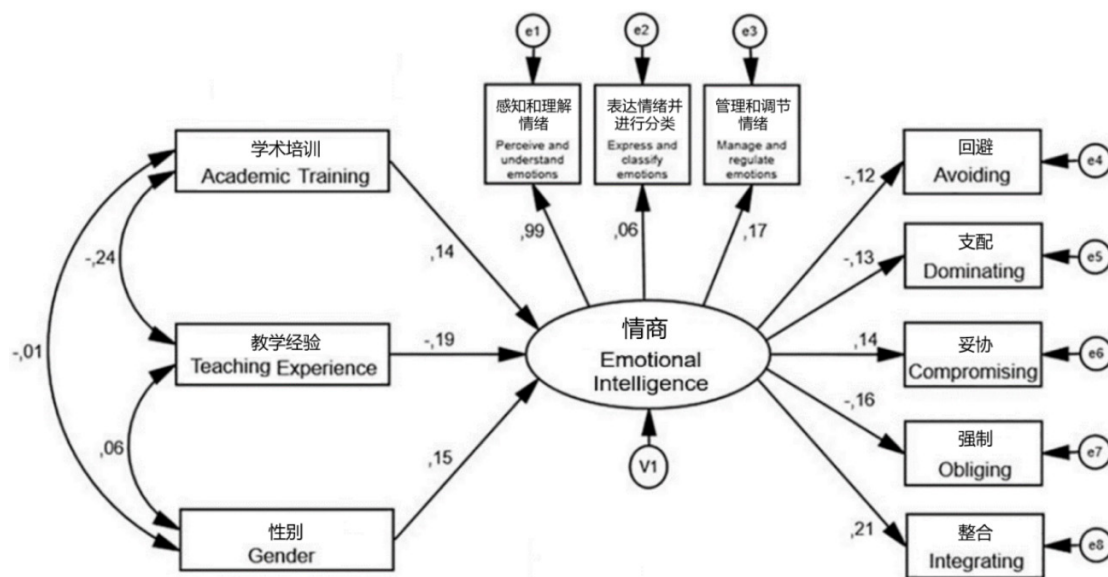


图1 结构方程模型结果

Figure 1. Structural equation model results (n = 382).

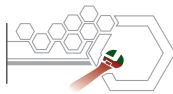


表1显示了与结构方程模型变量对应的描述性数据。表2显示了协方差结构的结果。结合分析模型和表2的结果，能够回答研究所提出的假设。与男性相比，女性表现出更高的情商水平 ( $\beta=0.15$ ;  $P<0.05$ )。受过最高学术培训的教师显示出较高的情商水平 ( $\beta=0.14$ ;  $p<0.05$ )。而有更多教学经验的教师显示出较低的情商 ( $\beta=-0.19$ ;  $p<0.01$ )。作者验证了在冲突管理的情况下，高情商的教师更多使用整合策略 ( $\beta=0.21$ ,  $p<0.001$ ) 和妥协策略 ( $\beta=0.14$ ,  $p<0.05$ )，较少使用强制策略 ( $\beta=-0.16$ ,  $p<0.05$ )、支配策略 ( $\beta=-0.13$ ,  $p<0.05$ ) 和回避策略 ( $\beta=-0.12$ ,  $p<0.05$ )。关于外生变量，值得指出的是，女性有更多的教学经验 ( $\beta=0.6$ ;  $p=n.s.$ ) 和较低的学术培训水平 ( $\beta=-0.01$ ;  $p=n.s.$ )。此外，教学经验和学术培训之间出现了负的和有统计意义的关系 ( $\beta=-0.24$ ,  $p<0.001$ )，并且这种关系在统计上是显著的。

表1 模型中包含的变量的描述性数据

Table 1. Descriptive data for the variables included in the model.

变量 Variable	平均值 Mean	标准差 Standard Deviation	不对称性 Asymmetry	峰度 Kurtosis
性别 Gender	-	-	-0.727	-1.480
教学经验 Teaching experience	-	-	-0.320	-0.687
学术培训 Academic training	-	-	0.870	1.198
感知和理解情绪 Perceive and understand emotions	72.70	15.235	-1.335	3.384
表达情绪并进行分类 Express and classify emotions	62.83	14.769	-1.524	2.941
管理和调节情绪 Manage and regulate emotions	68.50	9.670	-0.316	2.535
整合 integrating	29.93	4.348	-1.620	4.934
强制 obliging	21.63	5.799	-0.760	0.977
支配 Dominating	17.19	5.201	-0.513	-0.171
回避 Avoiding	20.70	6.071	-0.664	0.163
妥协 Compromising	15.40	3.514	-1.423	2.737

表2 协方差结构结果

Table 2. Results of covariance structure.

变量 Variable	估计值-未标准化 EVns	标准化估计值 SEV	估计误差 EE	显著性水平 P
性别 Gender → EI	0.291	0.152	0.116	0.012
教学经验 Teaching experience → EI	-0.187	-0.186	0.067	0.006
学术培训 Academic training → EI	0.235	0.144	0.099	0.018
整合 EI → integrating	1.000	-	-	-
强制 EI → obliging	-1.017	-0.158	0.405	0.012
支配 EI → Dominating	-0.778	-0.135	0.347	0.025
回避 EI → Avoiding	-0.805	-0.119	0.393	0.041
妥协 EI → Compromising	0.528	0.135	0.235	0.024
共变数 Covariances				
教学经验 ↔ 学术培训 Teaching experience ↔ Academic training	-0.117	-0.237	0.026	***
教学经验 ↔ 性别 Teaching experience ↔ Gender	0.025	0.060	0.022	0.245
学术培训 ↔ 性别 Academic training ↔ Gender	-0.003	-0.010	0.013	0.845

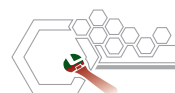


表3显示了模型中各变量之间的皮尔逊相关关系。观察表3的数据可以看出，这些关联的数值是非常低（ $r < 0.200$ ）和低（ $r \geq 0.200$ 和 $\leq 0.399$ ）的。但值得强调的是，教师的教学经验和学术培训之间有比较明显的关联（ $r = 0.237$ ； $p < 0.01$ ）。研究发现：

表3 模型中各变量之间的皮尔逊相关关系  
Table 3. Pearson's correlation between the variables of the model.

变量 Variable	性别 G	教学经验 TE	学术培训 AT	情商 EI	整合 I	强制 O	妥协 C	支配 D	回避 A
性别 Gender(G)	1								
教学经验 Teaching experience(TE)	0.060	1							
学术培训 Academic training(AT)	0.010	0.237**	1						
情商 Emotional intelligence(EI)	0.085	0.134**	0.107*	1					
整合 integrating(I)	-0.014	-0.131*	0.092	0.108*	1				
强制 obliging(O)	0.024	0.032	-0.023	-0.055	0.045	1			
妥协 Compromising(C)	-0.024	0.010	-0.003	0.089	0.028	-0.034	1		
支配 Dominating(D)	0.040	0.146**	-0.073	-0.042	0.059	0.068	-0.065	1	
回避 Avoiding(A)	-0.029	0.112*	-0.028	-0.045	-0.008	0.091	-0.060	0.147**	1

$p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ .

1. 该研究发现性别与教师情商之间存在正相关，女性的情商大于男性（假设1），这一发现为情商的性别差异提供了经验支持。

2. 在学术培训方面，结果表明，受过更多学术培训的教师表现出更高的情商（假设2），这也表明更高学历的教师具有更高的情商，而这些发现与已有的研究结果是一致的。

3. 研究结果也证实教师的教学经验与情商之间存在负的和统计学意义上的关系（假设3），这可能是与工作压力和倦怠的增加有关。此外教学经验更多的教师会遇到更多的课堂冲突，对职业的满意度降低，从而导致情商的下降。而较少经验的教师具有较高的情商在以往的研究已经得到证实。

4. 研究表明教师的情商与整合策略存在正的和统计学上的显著关系（假设4）。当教师使用整合策略时，目的在于找到满意的解决方案，因此在面对冲突时教师会提出替代方案，开放沟通渠道，尽量减少与学生的差异。由于整合策略的使用涉及开放和信息交流，



这一策略是处理复杂课堂问题的理想策略。

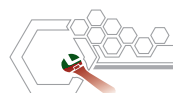
5. 研究同样证实了教师情商和妥协策略之间存在正向和统计学上的显著关系（假设5）。当应用这一策略时，其目的是寻找师生双方都能接受的决定，通过与学生交换建议，减少和学生之间的分歧，提供了一个快速解决课堂冲突的方法。因此，具有较高情商的教师在课堂更多使用整合和妥协策略。这两种策略能够带来更加创新和有用的结果，使冲突双方对所做的选择更加满意，得到更负责的解决方案，提升教学过程的质量。

6. 研究还表明具有较高情商的教师较少使用强制策略、支配策略和回避策略（假设6、7和8）。当教师使用强制策略时，其主要目的是让步于学生的愿望，这就导致教师被动地同意学生的决定，否认或不表达自己的需求，在课堂冲突中呈现一种迁就和服从的姿态。当教师使用支配策略时，目的在于为教师找到一个满意的方案，因此教师动用自身的权力，发表批评、指责和威胁的言论，或讽刺或提出攻击性问题，损害参与冲突的学生，导致教学过程被破坏。而当教师使用回避策略时，在某些情况下是为了推迟冲突的解决，但大部分情况是为了逃避一种不理想的情况，主要目的是避免与学生产生分歧，是在身体上和心理上放弃冲突，否认冲突的存在。情商较高的教师由于更有能力识别自己的情绪并进行适当的调整，可以对面临的冲突采取反思的态度，因此具有更强的问题解决和冲突管理能力。

此外，该研究也存在一定的局限性。第一，目前只发现一项研究将教师的情商与课堂冲突管理联系起来；第二，研究数据可能带有受试者的主观色彩；第三，样本量限制了结果的普遍性；第四，研究以葡萄牙教师为样本，其结果在其他国家和地区可能会有所不同。

总的来说，《课程冲突：教师情商如何影响冲突管理》一文通过对382名教师的分析，发现具有更高情商的教师在冲突管理中更多采用整合和妥协策略，而较少使用强制策略、支配策略和回避策略。同时教师的情商通过建设性的冲突管理方式，拓展了与学生的关系，支持了教学和学习环境的更好发展。该研究弥补了以往研究上的空白，强调教师的情商发展可能会促进课堂冲突管理的建设性策略的使用，通过使用更适应的情绪调节策略来解决冲突。最后研究建议在葡萄牙学术培训中实施情感教育，以促进教师的情商发展。

（作者单位：华东师范大学教师教育学院）



## 《教师如何理解和应对新兴冲突》推介

靳雨瑶, 叶王蓓

### How teachers understand and strategize about emerging conflicts

作者: Larsson, K (Larsson, Kristoffer) [1]; Hakvoort, I (Hakvoort, Ilse) [2]; Lundstrom, A (Lundstrom, Agneta) [3]

查看 Web of Science ResearcherID 和 ORCID (由 Clarivate 提供)

BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL

卷: 48 期: 4 页: 785-802

DOI: 10.1002/berj.3794

出版时间: AUG 2022

在线发表: MAR 2022

已索引: 2022-04-03

文献类型: Article

#### 摘要

This article concerns what have been variously called mild misbehaviours, minor distractions or emerging conflicts, i.e. situations of mild tension between the teacher and pupils in the classroom. The article responds to calls for further studies on the link between how teachers understand these emerging conflicts and the strategies they suggest to handle them. We carried out two studies on primary school teachers in Sweden, using a qualitatively driven mixed-method design, i.e. the studies were carried out sequentially using different qualitative methods. The first study, the main study, based on individual interviews with 20 teachers, used a phenomenographic approach, capturing these teachers' different understandings of emerging conflict. The second study, the supplemental study, based on six group interviews with 18 teachers, built on the main study and used a hermeneutic approach, capturing how these teachers link a certain understanding of emerging conflicts to certain themes of suggested strategies. By utilizing this design, we were able to investigate the aforementioned link and build a model of nine different understandings, each linked to one to four strategy themes. Altogether, 22 different strategy themes, together encompassing a multitude of separate strategies, were recognized and linked to the nine different understandings. The results suggest that teachers have a more divergent and nuanced understanding of emerging conflicts, and how to handle them, than earlier studies of this link have reported. The results give valuable insights into developing more accurate quantitative surveys as well as more suitable teacher training programmes.

#### 关键词

作者关键词: classroom; conflict; distraction; misbehaviour; teacher

Keywords Plus: CLASSROOM MANAGEMENT; CAUSAL ATTRIBUTIONS; SELF-EFFICACY; STUDENTS; BEHAVIOR; RESOLUTION; SCHOOLS; PERCEPTIONS; MEDIATION; EDUCATION

原文: Larsson, K, Hakvoort, I, Lundstrom, A. How teachers understand and strategize about emerging conflicts[J]. BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL, 200, 48(4): 785-802. DOI: 10.1002/berj.3794

核心概念: 新兴冲突 (emerging conflicts)

师生关系是一种特殊的社会和人际关系,指的是教师和学生在学习教育过程中,为实现教育目标,以各自的地位、作用和相互对待的态度而结成的多性质、多层次的相互关系。师生冲突关系,是指由于师生社会地位与文化的差异而致使双方公开的对立状态。如何化解师生冲突,促进民主平等的师生关系的构建,始终是一众学者研究的话题。

《教师如何理解和应对新兴冲突》研究关注的是新兴冲突(emerging conflicts),即温和的不当行为(mild misbehaviors)或轻微分心(minor distractions),如学生离开他们的座位、不按顺序发言或者干扰其他孩子等。这个研究的目的是调查教师如何理解新兴冲突,以及不同的理解是否会影响教师选择解决冲突的策略,由于这些新兴冲突在小学环境中最为常见,因此作者将调查局限于小学教师。

这项研究的作者Larsson Kristoffer和Hakvoort Ilse来自瑞典哥德堡的哥德堡大学,Lundstrom Agneta来自瑞典于默奥的于默奥大学。瑞典以民主教育和全民学校而闻名,因此,理解和尊重多样性很好地融入了瑞典的学校政策,冲突解决已成为所有教师教育的必



修课。尽管如此，一个主要的教师工会报告称，教师们仍然表示，他们面临许多困难和紧张的局面。因此，三位作者在瑞典开展了两项针对小学教师的研究，采用了一种定性驱动的混合方法设计，即研究依次使用不同的定性方法进行。

第一项研究为主要研究（the QUAL study），基于对20名小学教师的深度半结构化访谈，使用现象学方法，捕捉这些教师对新型冲突的不同理解。入选的20名教师（T1-T20）来自四所不同的公立小学（1-6年级，学生年龄为7-12岁）。这些学校在移民学生就读数量和家长拥有中学学历的比例（40-80%）上存在差异，参与教师在性别（15名女性和5名男性）和教学经验（2-38年）上存在差异。访谈持续1-1.5小时，并进行录音和逐字记录。

第二项研究为补充研究（the qual study），基于对18名小学教师的6组焦点小组访谈，建立在主要研究的基础上，使用解释学方法，捕捉这些教师如何将新兴冲突的某种理解与解决冲突的策略主题联系起来。在补充研究中，六个焦点小组（G1-G6）访谈了来自9所公立学校的18名小学教师，每个焦点小组由三名教师组成。参与研究的教师在性别（13名女性和5名男性）和教学经验（5-39年）方面存在差异，他们任教的学校所在地区的社会经济地位也存在差异。访谈持续1.5-2小时，并进行录音和逐字记录。

在主要研究中，作者以教师正在讲台上讲话时，学生离开了座位这一情况入手，鼓励小学教师谈论以下问题：你如何理解这样的情况？你会怎么做？这是冲突吗？为什么，为什么不？冲突从哪里开始？通过对教师个体访谈的实证数据分析，得出了9种不同的理解新兴冲突的方式。

在补充研究中，作者为小组中的每个成员提供了主要研究的结果，即教师对于新兴冲突的理解，要求焦点小组对不同的理解进行讨论，不同的理解组合被提供给不同的群体，因此9种理解方式中的每一种都被提供给了两个群体。通过对焦点小组访谈的实证数据分析，基于主研究的9种不同理解，得出22种不同的策略主题。

最终，两项研究的结果被合并到一个序列模型中，显示合并的结果及其关系。项目的具体流程如图1所示。

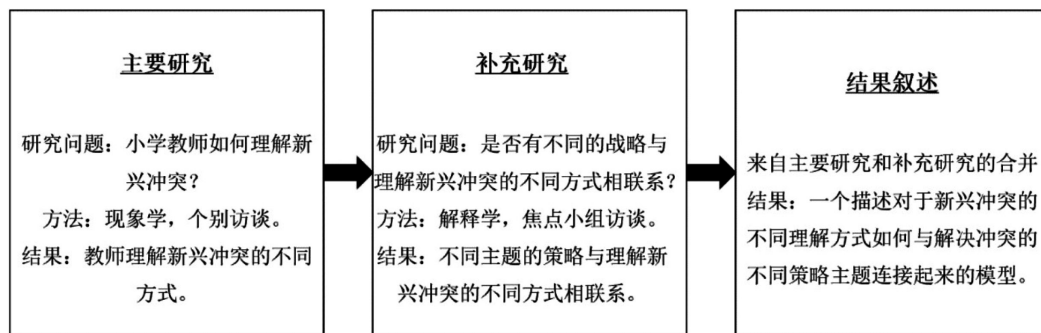
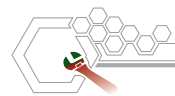


图1 项目方法结构的描述

Figure 1. Description of the methodological structure of the project





研究发现：

本项目由两项研究组成：主要研究和补充研究。主要研究得出了9种不同的理解新兴冲突的方式，补充研究基于9种不同理解，得出了22种不同的策略主题，每一种理解联系1-4个策略主题。两项研究的结果被合并在一个序列模型中（见图2），描述了教师对新出现的冲突的理解与其解决冲突的策略之间的联系。该模型简要解释了在主要研究中发现的理解新兴冲突的不同方式（A-I）和在补充研究中发现的不同策略主题（1-22），并且描述了理解和策略之间的关系。



图2 教师对新兴冲突的理解和策略主题模型

Figure 2. A model of teachers' understandings and strategy themes concerning emerging conflicts



### （一）理解 A——策略主题 1

在理解A时，主要研究中的教师传达了“新兴冲突是一种学生对教学议程的挑战”的观点，他们将教学称为“神圣的时刻”（T7）或课堂上的孩子“有学习的权利”（T10）。学生对教学议程的挑战会产生新兴冲突，通过针对提出挑战的学生的不同言论表达出来，“你应该坐下来听”（T7）和“保持安静，否则你必须离开教室”（T10）。

当从理解A的角度出发时，补充研究中焦点小组G1和G4中的一名或多名教师表达了一种可以用策略主题1来描述的观点：旨在保持对课程的关注。这一主题包括以下策略：忽略（G1, G4），降低声音（G1），快速斥责（G4）以及通过做一些意想不到的事情分散注意力（G1）。

### （二）理解 B——策略主题 2-4

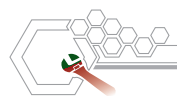
在理解B时，主要研究中的教师传达了“新兴冲突是一种对个性化边界的挑战”的观点，认为新兴冲突与学生挑战个性化的、商定的、可接受的行为边界有关。老师们表达这种观点时首先会提到了解学生的必要性，在此基础上，教师们根据学生的情况，确定个性化的冲突边界：“当一些学生站起来，你会立即做出反应；但对于一些学生，你会允许他或她可以在教室里有一定程度的走动而不受约束”（T1），“根据我和学生是否可能在某件事上达成一致”（T8）。

当从理解B的角度出发时，补充研究中焦点小组G3和G5中的一名或多名教师表达了三种可以用策略主题2-4来描述的观点。主题2集中在个人协议上——试图让学生意识到协议，包含以下策略：比如对相关学生做手势（G3, G5）、寻求眼神交流（G3, G5）和确认积极行为（G3, G5）。主题3关注的是放弃协议，包含以下策略：让学生暂时离开教室（G3），或让学生长时间离开教室，甚至让学生永久离开教室（G5）等策略。主题4是致力于促进课堂氛围，支持个性化边界的想法，包含以下策略：与学生合作，鼓励他们支持个体差异的叙述（G3, G5），并努力澄清一些边界，例如上课时间和休息时间之间的差异（G3）。

### （三）理解 C——策略主题 5-6

在理解C时，主要研究中的教师传达了“新兴冲突是一种对教师权威的直接挑战”的观点。教师们通过这样的表述来表达这种观点，例如，如果一个学生对老师说了一些话，比如“闭嘴”（T6），这是对教室里普遍存在的等级制度的质疑，也就是说，学生直接“挑战老师的地位，看看谁是教室里的负责人”（T2）。

当从理解C的角度出发时，补充研究中焦点小组G2和G6中的一名或多名教师表达了两



种可以用策略主题5-6来描述的观点。主题5是对话，如与全班（G6）谈论事件或与特定的学生进行一对一的对话（G2, G6）。主题6是努力为课堂互动建立清晰的结构和角色分配，如明确占据课堂领导者的位置（G6）或与班级合作达成与课堂行为的相关协议（G2）。

#### （四）理解D——策略主题7-9

在理解D时，主要研究中的教师传达了“新兴冲突是一种缺乏足够组织的表现”的观点，从而表明造成冲突的原因是超出了教师和学生的控制范围。教师们通过这样的表述来表达这种观点，有的直接指出学校“组织糟糕”（T5），有的更委婉地说，“成年人太少”和“班级太大”（T10）。

当从理解D的角度出发时，补充研究中焦点小组G1和G4中的一名或多名教师表达了三种可以用策略主题7-9来描述的观点。主题7涉及将责任转移到市级和学校一级，部分教师表示，需要进行市政学校资源分配的政治变革（G1, G4）。主题8涉及教师与学校领导的合作，比如努力为某个学生（G1）找到更合适的学校，或者重新分配资源，使教室里可以同时有多个老师（G1）。主题9关注在课堂层面承担责任，比如教师尝试以新的方式组织课程（G1、G4）。

#### （五）理解E——策略主题10-11

在理解E时，主要研究中的教师传达了一种“新兴冲突是对另一种冲突的替代”的观点，教师或学生带着另一种背景来到课堂，在任何一种情况下，另一方都成为这种转移冲突的目标。教师们表达这一观点的方式是，当教师“对养老院如何对待你的老母亲感到紧张”（T10），或学生心里“带着东西”来到课堂（T7），如“家里的不安全条件”（T14）和“关于酗酒和毒品的争吵”（T7）时，新的替代冲突就会出现。

当从理解E的角度出发时，补充研究中焦点小组G2和G6中的一名或多名教师表达了两种可以用策略主题10-11来描述的观点。主题10是试图把冲突转移回真正属于它的地方，比如与家长、学校辅导员或社会服务机构建立联系（G2, G6），或者当涉及到教师自己时，进入专业模式，然后再处理最初的冲突（G6）。主题11是试图表达同理心和关怀，针对的是师生产生冲突的情况，在这种情况下，教师提出了一些策略，比如自愿适应学生的特殊需求（G2, G6），以及要求班上其他学生表现出特殊的考虑（G6）。

#### （六）理解F——策略主题12-14

在理解F时，主要研究中的教师传达了一种“新兴冲突是一种对教师专业角色的背离”的观点，认为教师由于疲劳或压力等原因，将个人需求放在首位，偏离了专业教师的角色。教师们可能会由于“疲劳”（T13）或“紧张”（T10），从而“表现出更少的同



理心”（T10），专注于他们“自己的需求”（T10），“较少站在学生的立场来反思事情”（T10）。

当从理解F的角度出发时，补充研究中焦点小组G3和G5中的一名或多名教师表达了三种可以用策略主题12-14来描述的观点。主题12提出到教师也是一个人类，需要向学生表达自己的感受以及产生这种感受的原因（G3, G5），或者为一时的发火向全班或学生道歉（G5）。主题13描述了重新扮演教师角色的努力，如尝试成为一个正常的老师（G3）或以一种更容易在学生面前保持教师角色完整性的方式备课（G5）。主题14描述暂时离开现场，取消课程或交给同事（G3）。

### （七）理解G——策略主题 15

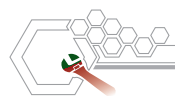
在理解G时，主要研究中的教师传达了一种“新兴冲突是一种师生关系的缺乏”的观点，认为师生对彼此不够了解，没有建立合适的师生关系。例如，在遇到一个新班级时，需要建立关系：“我觉得他们必须了解我，我也必须了解他们，我需要与那些打扰课堂的学生接触……所以我们建立了一种关系”（T11），否则“船在摇晃”（T11），有不断重复出现冲突的风险。

当从理解G的角度出发时，补充研究中焦点小组G1和G4中的一名或多名教师表达了一种可以用策略主题15来描述的观点，目的是建立师生关系，包括以下策略：如努力建立信任（G1, G4），发现并关注每个学生的积极特征（G1），对学生的个人生活表现出兴趣（G4），以及向学生灌输老师站在他们一边的想法（G1, G4）。

### （八）理解H——策略主题 16-19

在理解H时，主要研究中的教师传达了一种“新兴冲突是一种沟通的缺陷”的观点。教师们表达这一观点的方式是，由于学生的“语言缺陷”（T14）阻碍了教师“处理冲突”（T14），或学生“非常愤怒”（T15），导致教师“没有与他们进行任何形式沟通的可能性”（T15）。

当从理解H的角度出发时，补充研究中焦点小组G3和G5中的一名或多名教师表达了四种可以用策略主题16-19来描述的观点。主题16是寻找其他沟通方式，比如使用手势、肢体语言、玩偶和单词托盘（G3, G5）。主题17涉及与特定学生的一对一对话，比如打断课堂与学生交谈（G5）或在课结束后与学生交谈（G3）。主题18围绕着改变教学计划，比如播放电影（G5）。主题19涉及告知学生课堂结构，比如解释课堂惯例，在课程安排中创造可预测性，以及澄清上课和休息行为之间的区别（G5）。



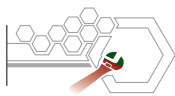
### （九）理解 I——策略主题 20-22

在理解I时，主要研究中的教师传达了一种“新兴冲突是一种利益的冲突”的观点，认为新兴冲突涉及教师和学生之间的利益冲突，因为“老师的利益和学生的利益是不同的”（T14）。学生们对教师试图教给他们的东西“不感兴趣”（T14）。

当从理解I的角度出发时，补充研究中焦点小组G2和G6中的一名或多名教师表达了三种可以用策略主题20-22来描述的观点。主题20涉及到计划如何创造兴趣，比如准备特别有趣的课程序列或想出新的、更有趣的教学方法（G2, G6）。主题21涉及到让学生参与规划，比如让学生有机会影响教学内容和方式（G6）。主题22是关于给予学生积极的强化，比如提到学生以前的成就，并利用这些成就来激励他们（G2）。

综上所述，《教师如何理解和应对新兴冲突》通过定性驱动的混合方法设计，开展了——一个针对20名小学教师的个别访谈研究和一个针对18名小学教师的六组焦点小组访谈研究，建立了一个模型的九种不同理解，每一个联系1-4个不同的策略主题，总共产生了22种策略主题，合并成了一个序列模型。这九种理解方式，从将新兴冲突归因于学生，认为新兴冲突是学生发起的挑战，到逐渐开始寻求教师个人、学校的组织以及师生关系的相关原因，相应的策略主题也从对学生采取措施到开始寻求教师个人的转变、学校的帮助以及师生关系的优化，体现了以学生为本的理念。研究结果表明，教师对新兴冲突的理解以及处理冲突的策略之间存在着密切的联系，这些结果为制定更准确的定量调查以及更合适的教师培训方案提供了宝贵的见解。

（作者单位：华东师范大学教师教育学院）



## 《“停下！我看到有冲突正在发生”——为幼儿解决人际冲突问题的机器人调解员》推介

余双圆，叶王蓓

### "Stop. I See a Conflict Happening.": A Robot Mediator for Young Children's Interpersonal Conflict Resolution

Authors: Solace Shen, Petr Slovak, Malte F. Jung [Authors Info & Claims](#)

HRI '18: Proceedings of the 2018 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction • February 2018 • Pages 69–77 • <https://doi.org/10.1145/3171221.3171248>

#### ABSTRACT

The ability to constructively resolve interpersonal conflicts is a crucial set of social skills people need to effectively work and live well together. Is it possible to design social robots to support the early development of children's interpersonal conflict resolution skills? To investigate this question, 64 (32 pairs of) children ages 3-6 years engaged in a 50-minute play session consisting of 5 activities facilitated by the robot Keepon. Children were randomly assigned to 1 of 2 conditions. In the mediation condition, Keepon directed the play session flow by indicating when and which activity to switch to, and whenever possible, signaled the onset of object possession conflicts that occurred between the pair and offered prompts for constructive conflict resolution. In the control condition, Keepon only facilitated and directed the play session and did not intervene during children's conflicts. Results show that children were more likely to resolve conflicts constructively in the mediation condition than in the control condition, and that a key function for a robot mediator within the conflict process is to successfully flag the conflict onset. Drawing from these findings, we discuss design recommendation for a robot mediator.

原文: Shen S, Slovak P, Jung M F. "Stop. I See a Conflict Happening." A Robot Mediator for Young Children's Interpersonal Conflict Resolution[C]//Proceedings of the 2018 ACM/IEEE international conference on human-robot interaction. 2018: 69-77.

<https://dl.acm.org/doi/10.1145/3171221.3171248>

核心概念: 人际冲突 ( interpersonal conflict )

人际冲突 ( interpersonal conflict ) 是每个人生命中重要的发展性挑战，而建设性地解决人际冲突是人际交往中重要的社会情感技能。基本的社会情感和冲突解决技能的学习最易在幼儿期获得并扎根，这可以为孩子日后的发展奠定良好的基础。那么是否有可能设计一个社会机器人来支持儿童人际冲突解决能力的早期发展呢？

作为朝着这个方向迈出的一步，《“停下！我看到有冲突正在发生”——为幼儿解决人际冲突问题的机器人调解员》这一研究开展了一项实验，该实验调查了以前未探索的问题，即社交机器人是否以及如何帮助幼儿以更具建设性的方式解决人际冲突。该研究是美国国家科学基金会 ( NSF ) 资助的项目，研究者是美国康奈尔大学的学者Solace She和Malte F. Jung以及英国伦敦大学学院的学者Petr Slova。该研究中的实验设立了两个条件：在调解模式下，成对的儿童与机器人一起玩耍，该机器人不仅促进和指导了50分钟的游戏

环节，而且还能识别两人之间发生物体占有冲突的信号，并尽可能提示儿童用建设性的冲突解决方式来调解纷争；在控制模式下的机器人则类似目前市面上的商用机器人助手，只促进和指导游戏环节，不会干预孩子的冲突。结果表明，在调解模式下，儿童比在控制模式下更有可能建设性地解决冲突，并且机器人调解员在冲突解决过程中关键的功能是成功地标记了冲突的开始。基于研究结果，研究者讨论了针对幼儿人际冲突解决的机器人调解器的设计建议。

这个研究有三个贡献：首先，研究者提供了初步证据，证明机器人干预幼儿的人际冲突可以对冲突结果产生积极影响；其次，研究者介绍了一个针对幼儿的实验室内冲突诱导协议。第三，该研究为幼儿机器人调解员的设计研发提供了重要的建议。

## 一、研究方法

### 1. 参与者

学龄前和幼儿园年龄的儿童通常以2到4人为一组玩耍。基于此，研究者聚焦儿童玩耍小组的最小单位（即2人），通过当地社区的传单和社交媒体帖子招募了64名（32对）3-6岁的儿童参与这项研究，其中16对被随机分配到调解组，而另外16对则分在了控制组。在活动开始前，每个孩子都收到了10美元和一张专业印刷的信息卡，卡上详细介绍了冲突解决的一般程序。

### 2. 机器人

研究者按照机器人应是简单、小巧、友好（无威胁性）的指导原则选择了机器人Keepon（见右图）。为了实现Keepon和孩子们之间的互动，两名实验者在孩子们不知道的情况下，在屏幕后面按照互动协议远程操作Keepon的动作和语言。



这种控制机器人的 Wizard-of-Oz（WoZ）技术通常被用来确定在投入时间和资源开发自主系统之前是否存在某些效果。在该实验的WoZ设置中，一个实验者控制Keepon的动作（例如，弹跳、扭动等），另一个实验者控制Keepon何时发出预设的语言和声音（例如，对孩子们的问候、对活动的引导）。一个详细的脚本将具体的动作与每个语言单元配对使用，以减少控制的异变性。Keepon用一种中性的、类似于孩子的声音说话。

机器人指导游戏和调解冲突过程视频（[点击原文网址查看](#)）



### 3. 冲突引发程序

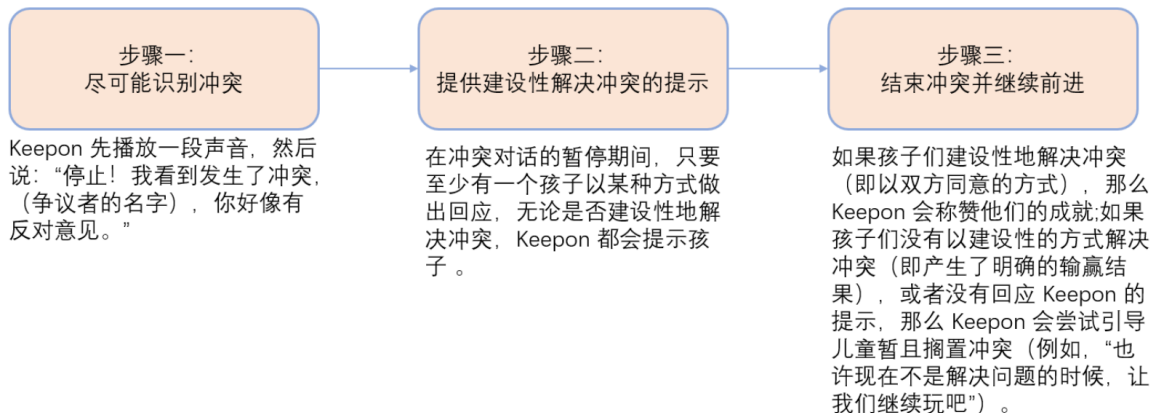
为了开发这个关键程序，研究者缩小了参数范围，将重点放在幼儿最常见的冲突类型——占有和使用物品（例如玩具）上。研究者在操作上利用资源稀缺性来引发小组的孩子之间自然发生的物体占有纠纷，依此启动冲突引发程序。为了创造资源稀缺性，实验者有意控制儿童游乐材料数量，使得某些关键部件只有一个（例如，乐高得宝冰淇淋套装中只有一个冰淇淋蛋筒，遥控车只有一个控制器）。如果孩子们要求额外的资源，他们会被告知只有一个。

### 4. 冲突调解互动

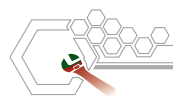
当孩子之间发生物体占有冲突时，实验在调解组实施人机冲突调解互动模式，在控制组不干预儿童的冲突，让冲突自然而然地展开。机器人的冲突调解机制在整体上采用和平缔造者（TSP）计划的六步综合谈判程序，即：

1. 认识到存在冲突并表达建设性解决冲突的愿望
2. 说明你想要什么并给出你的根本原因
3. 表达你的感受
4. 传达你对对方想要什么以及为什么想要的理解（“你想要……因为……”）
5. 创造最大化共同利益的选择
6. 通过选择其中一个选项达成协议。

在实际操作中，研究者通过添加哨声使Keepon发出的冲突开始信号更加突出。在检测到物体占有冲突时，Keepon会先播放一段声音，就像裁判在体育运动中吹哨，然后指出现在发生了冲突。接下来，研究者根据六步综合谈判程序的基本原则制定了一系列提示，包括：“你能想到什么方法让你们所有人得到你想要的东西？”“告诉对方你想要什么/你的感受会对现在的情况有所帮助。”“你能试着给（另一个孩子）吗？”这些提示根据正在进行的上下文灵活地插入到冲突对话中。此外，研究者还为Keepon添加了一种结束冲突并继续前进的方法。最终的冲突调解互动包括三个步骤：







游戏过程由放置在游戏室各处的三台GoPro摄像机拍摄，对视频进行审查以进行编码。研究者针对一般游戏行为和冲突进行了编码。两名编码员接受了冲突编码方案的培训。一位主要编码员对所有32个游戏环节进行了编码；第二个编码员独立编码了10个游戏对话（跨条件平衡，来自未用于编码开发的数据集）。使用Cohen的kappa工具验证编码的可靠性为0.86，表明接近完美的一致性。

## 二、研究发现

该文章进行了七项分析，以评估不同条件下儿童游戏和冲突行为的差异，以及Keepon冲突调解对儿童冲突解决质量的影响。使用Bonferroni调整的p值阈值0.007来解释多重比较，将错误发现率控制在0.05以下。

根据编码的一般游戏行为数据计算两个游戏行为得分（即社交得分和建设性得分）。将每对儿童的社交得分计算为：社会建设性+社会非建设性-非社会建设性-非社会非建设性；建设性得分计算为：非社会建设性+社会建设性-非社会非建设性-社会非建设性。结果显示，调解模式下的社交得分（ $M=1.75$ ， $SD=3.38$ ）与对照组控制条件下的社交得分（ $M=1.13$ ， $SD=4.97$ ）没有显著差异， $t(30)=0.42$ ， $p=.680$ ， $d=0.15$ 。同样，调解模式下的建设性得分（ $M=12.38$ ， $SD=3.70$ ）与对照组控制条件下的建设性得分（ $M=12.50$ ， $SD=3.16$ ）没有显著差异， $t(30)=-0.1$ ， $p=.919$ ， $d=0.03$ 。这些结果表明，儿童的一般游戏行为在不同条件下没有显著差异。

实验中共有89个物体占有冲突，39个处于调解模式，50个处于控制模式。独立样本t检验表明，在调解模式下（ $M=2.44$ ， $SD=2.03$ ）与对照组控制模式下（ $M=3.13$ ， $SD=2.45$ ）的冲突频率没有显著差异， $t(30)=-0.87$ ， $p=.394$ ， $d=0.31$ 。调解模式下的冲突持续时间（以分钟计）（ $M=1.07$ ， $SD=1.00$ ）与对照组控制模式下（ $M=1.12$ ， $SD=1.51$ ）没有显著差异， $t(87)=0.17$ ， $p=.868$ ， $d=0.04$ 。卡方检验进一步表明，五种游戏活动的冲突分布在条件之间没有显著差异， $p=.138$ ，Cramér's  $V=.275$ ，双尾Fisher精确检验。这些结果表明，儿童的整体冲突倾向在不同条件下没有显著差异。

接下来，研究者考察了Keepon的冲突调解对儿童冲突解决质量的影响。在调解模式下的39起冲突中，有26起（66.67%）以建设性方式解决（即分享、轮流、交易、一起玩和其他自愿解决），13起（33.33%）没有解决（即赢/输）和僵局。Keepon在调解模式下调解了20起冲突（51.28%），其中13起得到建设性解决（65%）；16人（80%）观察到暂停行为。在对照组控制模式下的50个冲突中，有9个（18%）得到了建设性解决，41个（82%）没有得到解决。

为了测试儿童解决冲突的质量是否因条件而异，研究者运行了一个具有二项分布和



logit链接函数的广义线性模型。研究发现，调解模式与建设性冲突解决的比例呈正相关， $B=2.30$ ， $p=.001$ 。调解模式下建设性冲突解决的估计边际平均比例为0.63，对照组控制模式下为0.14。因此，在调解模式下，儿童更有可能建设性地解决冲突，而不是在控制模式下。

为了进一步了解Keepon冲突信号的有效性是否会导致冲突结果，研究者还运行了一个具有二项分布和logit链接函数的广义估计方程模型。该模型解释了归因于重复测量的对内冲突结果反应的依赖性，并且预测因素是儿童在Keepon的冲突干预后是否表现出暂停行为。发现对暂停行为有显著影响， $\chi^2(1)=9.40$ ， $p=.002$ 。没有暂停行为与建设性冲突解决的比例负相关， $B=-2.20$ ， $p=.002$ 。当儿童没有停顿时，建设性冲突解决的估计边际平均比例为0.25，当儿童确实停顿时为0.75。因此，如果孩子们停下来并以某种方式对Keepon的至少一个提示做出反应，他们更有可能建设性地解决冲突。

### 三、讨论和建议

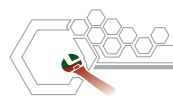
这项研究的结果支持了研究者的预期，即当社交机器人根据冲突调解程序提供提示时，儿童更有可能建设性地解决人际冲突。分析表明，儿童的整体游戏行为和冲突倾向在不同模式下没有显著差异，这证实了随机分配是成功的。

结果还提供了关于机器人的特定行为是否有助于观察到的冲突结果的特异性。在Keepon的冲突干预之后，大多数情况下（80%）的儿童立即表现出暂停行为。当他们暂停后，他们建设性地解决冲突的可能性是不暂停情况下的3倍。这表明，机器人调解员在冲突开始时吸引儿童注意力的能力很重要。这种解释证实机器人可以通过非压制而是促进群体内冲突的公开解决的方式来调节群体冲突。

除了机器人吸引了儿童注意力的能力之外，上述现象的潜在机制可能在于我们隐含的情绪调节过程。机器人在冲突开始时发出的哨声信号可能会打断正在发展的冲突的情绪和反应动力（即帮助孩子在情绪上远离冲突刺激），从而充分降低“热”冲突情绪的等级让他们更容易地参与他们已经拥有的建设性冲突解决行为。

根据这些发现，研究者提出了机器人设计建议，即机器人调解员在冲突解决过程中的一个关键功能是有效地标记冲突的开始，并让孩子们参与某种形式的谈判，即使只是用稚嫩的方式。该研究中使用了哨声，事实证明这比仅使用语音信号更有效。此外，机器人还可以利用其物理形式执行部分动作（例如，跳跃、旋转等）以更高效地传递信号，这能对调解较为激烈的人际冲突产生更好的效果。

（作者单位：华东师范大学教师教育学院）



## 《合作、冲突与控制：英国中学的家长—教师关系》推介

韩小萌，叶王蓓



原文: Bilton R, Jackson A, Hymer B. Cooperation, conflict and control: Parent-teacher relationships in an English secondary school[J]. Educational Review, 2018, 70(4): 510-526. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131911.2017.1410107?journalCode=cedr20>

核心概念: 家长参与 (parental involvement) ; 伙伴关系 (partnership) ; 对话 (conversation)

大量实证研究表明家长参与学校教育对学生的学业成就和身心健康等都有重要作用, 并且大多数父母都希望能够更多地参与孩子的教育。基于伙伴概念的家长参与模型提出家长和教师应是平等的伙伴关系, 共享教育权力, 共同承担学生教育的责任。家长和教师应本着互惠互利的目标, 认可并重视彼此的专长同时能够进行有意义的双向对话。然而, 研究发现在实践中受各种因素的影响很难产生学界倡导的平等合作伙伴关系, 如自由市场原则引入学校教育后产生的家长消费者和教师生产者的关系定位, 教育知识和技能视角下教师专业和家长非专业的角色定位, 因阶层或文化背景不同而导致的家长和教师个人价值观的根本对立等。《合作, 冲突与控制: 英国中学的家长—教师关系》研究以一所英国中学为个案, 分析家长和教师在家长会正式见面时发生的对话, 并采用礼貌理论解释这些对话中蕴含的家长 and 教师互动方式。



## 一、礼貌理论

Brown和Levinson提出人人都有两种“面子”，即与个人自我价值感有关的“积极面子”（positive face）和与行为自由不受他人干预和妨碍有关的“消极面子”（negative face）。人与人的语言交际中会包含威胁面子的行为（face threatening act），因此，为了达到顺利交流的目的就必须减少威胁面子行为的影响，即为礼貌。五种礼貌策略包括：直接性策略（不使用补救措施）、积极礼貌策略、消极礼貌策略、非公开威胁面子策略、放弃实施威胁面子的行为。个人选择何种策略将取决于交际者之间的社交距离、相对社会地位以及威胁面子行为的潜在影响。例如，陌生人之间的会面，可能会比熟识的朋友之间的谈话需要更多的礼貌。

## 二、研究设计

该研究采用案例研究方法，在英格兰北部的一所小型中学（由11-16岁的学生就读）内进行，参与者包括教师和家长。该校每学年组织五次家长教师会议（亦称家长之夜），每一次会议专门针对特定年级的学生。父母通常在一个晚上会见五到十名不同的教师，而教师通常有二十到三十个家长会面。作者获取了两个学年十个家长教师会议的对话录音共52份，随机选择了其中20个对话进行详细分析。同时，对参与者进行非结构化访谈，邀请其对对话录音进行解释或提供与对话相关的背景信息。

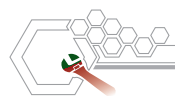
## 三、研究发现

通过对教师和家长的对话录音分析发现，对话包含四大主题，一是互相支持与合作，二是避免伤害，三是竞争和冲突，四是会话控制。

1.互相支持与合作：家长和教师倾向于在行为上相互支持与合作，以取得更好的教育效果。在学生和教师发生冲突和矛盾的情况下，家长总是将自己置于孩子的对立面，在孩子遭到教师的批评之后，父母会迅速采取行动批评他的孩子。而家长对孩子的反对也会得到教师的认可，以此向学生展现教师和家长的统一战线。

2.避免伤害：教师对谈话可能会激怒家长特别敏感，并倾向采用避免伤害的礼貌策略。例如，教师还将学生错过交作业的原因归咎于他的组织不善，并明确表示问题出现的原因不是由于他对学生的态度不友好。而家长在谈话中也倾向于避免或淡化可能对教师产生负面影响的问题，即使当教师提出孩子的某个问题令家长感到很不舒服，但家长也倾向于选择不直接挑战教师。

3.冲突：家长直接向学校和教师表达自己对其教育方式的不满，此时教师可能会采取通过同意家长的意见来避免冲突对抗，也有可能表示歉意后继续为自己的行为辩护。但最



终双方都会努力恢复友好关系。

4.对话控制：大多数教师都倾向于建立并保持对对话的控制。教师决定了会议的目的是什么，由谁来发言，以及提出什么话题，并没有为学生或他的母亲提供发言互动的机会。但家长和学生似乎都不担心他们缺乏投入，在单独的采访中，他们表示很高兴自己作为被动信息接收者的角色，因为教师所说的一切都是与学生教育相关的。

#### 四、结论与讨论

研究结果提供了有限的证据来支持家校平等伙伴关系的模型。参与研究的家长和教师没有出现共同决定他们的目标、分担责任或进行有意义的双向对话。教师通常将自己定位为“专家”，并将与成就相关的信息传递给通常充当被动支持角色的家长。同时，教师并没有像伙伴模型中所预期的那样向家长提供建议，而父母无论学历或身份地位如何也都倾向于不提出要求或主张。这可能是因为家长和教师将此类行为视为威胁面子的行为。事实上，家长和教师倾向于相互支持并建立友好关系，努力避免或尽量减少正面的直接冲突，不愿意互相挑战。作者将这种现象解释为这些父母可能更看重保持面子，并没有指望和教师之间的无条件支持，甚至可能不认为干预孩子的教育是他们职责的一部分。

虽然家校伙伴关系的概念已在学界得到认可和推广，但这并不一定意味着家长和教师希望建立更紧密的合作伙伴关系。该研究结果表明家长和教师可能更加偏爱不同但互补的角色。因此，作者提出了一些建议：

1.学校应增加教师和家长非正式会面的频率。研究中家长和教师正式会面时花费了大量的时间来礼貌交际避免伤害，违背了会面的初衷。而非正式的会面有助于促进家长和教师之间的信任，减少“谨慎谈话”的时间，从而使家长和教师能够更专注于教育本身。

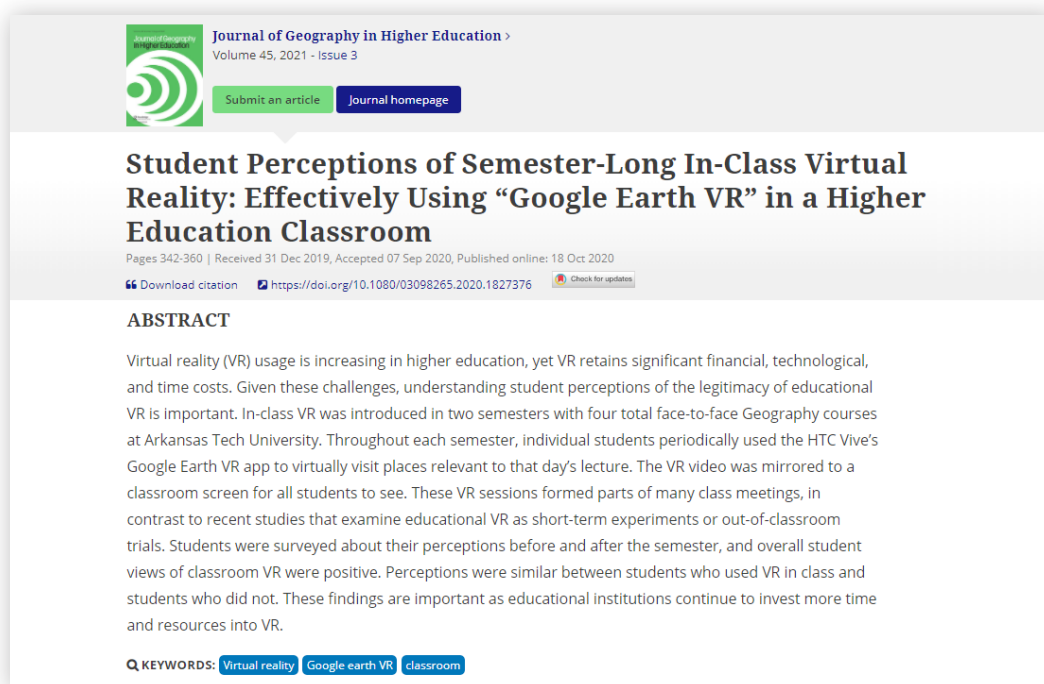
2.学校应适当增加教师和家长单次会面的时长。会面当天，减少教师其他任务压力，有助于与家长开展真正的、开放式的对话。

(作者单位：华东师范大学教师教育学院)



## 《学生对长期课内虚拟现实实施的看法： 在高等教育课堂上使用谷歌地球VR》推介

骆笑伊，卢晓旭



原文: Hagge P. Student Perceptions of Semester-Long In-Class Virtual Reality: Effectively Using Google Earth VR in a Higher Education Classroom[J]. Journal of Geography in Higher Education, 2021, 45(3): 342-360. <https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1827376>

核心概念: 虚拟现实 (virtual reality, VR); 头戴显示器 (head mounted displays, HMD); 课堂VR用户; 课堂非VR用户

在过去的十年里, 虚拟现实 (virtual reality, VR) 的使用日趋广泛, VR是模拟或复制环境的一种方式。随着头戴显示器 (head mounted displays, HMD) (VR应用中的VR图形显示与观察设备) 装置市场价格的降低, VR工具的可获得性逐渐增强。VR技术对地理学的发展有着非常重要的意义。谷歌地球VR应用程序是VR技术的一个重要学习工具, 它允许用户虚拟地行走在地球上, 并且可以通过缩放功能调整不同尺度的视图。《学生对长期课内虚拟现实实施的看法: 在高等教育课堂上使用谷歌地球VR》研究在一个学期内, 在四门地理课程中引入谷歌地球VR, 个别学生定期自愿使用HMD通过谷歌地球VR访问老师选定的与当天课程内容相关的VR素材。当HMD佩戴者按照教师的口头指示在地球上“行走”时, HMD内的画面就会镜像到教室前的主屏幕上。班级其他人会看到HMD中投

影出来的谷歌地球二维VR场景（图1）。这样，在一学期的VR课堂中，所有学生使用VR的方式不一样，虽然是同一场景，佩戴HMD的学生作为直接使用VR的用户将置身于三维虚拟世界，便于表述，后文将这一群体称为“课堂VR用户”，其他学生作为间接使用VR的用户，看到的只是HMD内投影出来的二维虚拟视频，后文称“课堂非VR用户”。研究通过两者对比，以了解在一学期内课堂VR用户和课堂非VR用户对VR的看法的变化和两者之间的差异。



图1 课堂VR呈现方式（课堂VR用户站在图中讲台右侧）

Figure 1. In-classroom VR setup with VR-using Student to the right of the main classroom podium. (Photograph by Shelby Baugh, 2019)

这项研究的作者Patrick Hagge来自美国阿肯色州罗斯威尔市的阿肯色理工大学历史与政治学系。研究在阿肯色理工大学进行。参与调查的对象是113名在该校选修了四门独立的讲座式地理课程的学生。所有学生都在了解了VR潜在风险后签署了知情同意书，该研究也获得了学校的内部机构伦理审查委员会的批准。实验中课堂VR用户有16名，课堂非VR用户为余下的97名。

该研究包括一个学期前、后的两次测试，测试内容为学生对VR的看法，前、后测分别于每门课程的第一节和最后一节课进行。前测包含15个问题，调查学生对VR的熟悉程度和个人使用情况，他们过去在教育中使用VR的情况，以及他们对高等教育地理学中使用VR的看法。后测除包含前测涉及的15个问题外，还有关于该学期VR使用情况的15个思考性问题。其中，有关学生个人VR接触史的问题选项被设置为是与否，大部分与VR感知相关的问题都采用了5分制的李克特量表，其中1=非常不同意，2=不同意，3=中立，4=同意，5=非常同意。在学期末的调查中，有两个开放性问题，要求被试解释他们在课堂上对VR的积极和消极反应。项目具体研究流程如图2所示。

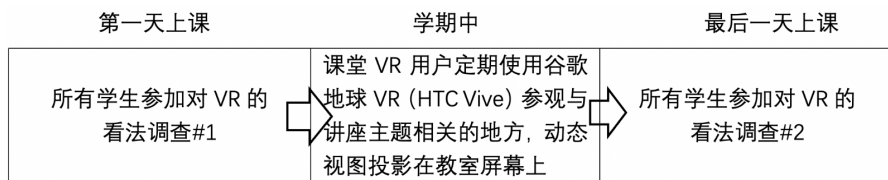


图2 研究流程（2018年秋季和2019年春季学期）

Figure 2. Study workflow, Fall 2018 and Spring 2019 semesters



实验发生在特定的课堂讲座中，课堂VR用户通过HMD使用谷歌地球的VR应用程序，按照教师的指示在特定场景进行虚拟行走，同时其在三维虚拟世界中的运动场景实时反映在教室的投影仪屏幕上供课堂非VR用户观看，实验时间为10-15分钟。

研究发现：

1. 调查设计了113名参与研究的学生在之前是否接触过VR的调查内容。调查发现，发现之前使用过VR的学生所在学校的人数规模较大，平均人数668.9名，之前未使用VR设备的学生所在学校的人数规模较小，平均人数360.8名。也就是学校规模越大，使用过VR的可能性越大。

2. 对比初次调查与后续调查数据，发现学生对VR的态度变化很小（图3）。两次调查中都出现了7个带有5点李克特量表的调查问题，所有这7个问题在学期前和学期后的调查中获得的分数的变化都小于7.5%。如“虚拟现实在这门地理课程中很有用”这一题项前测的平均分是4.13，后测的分数是4.15。

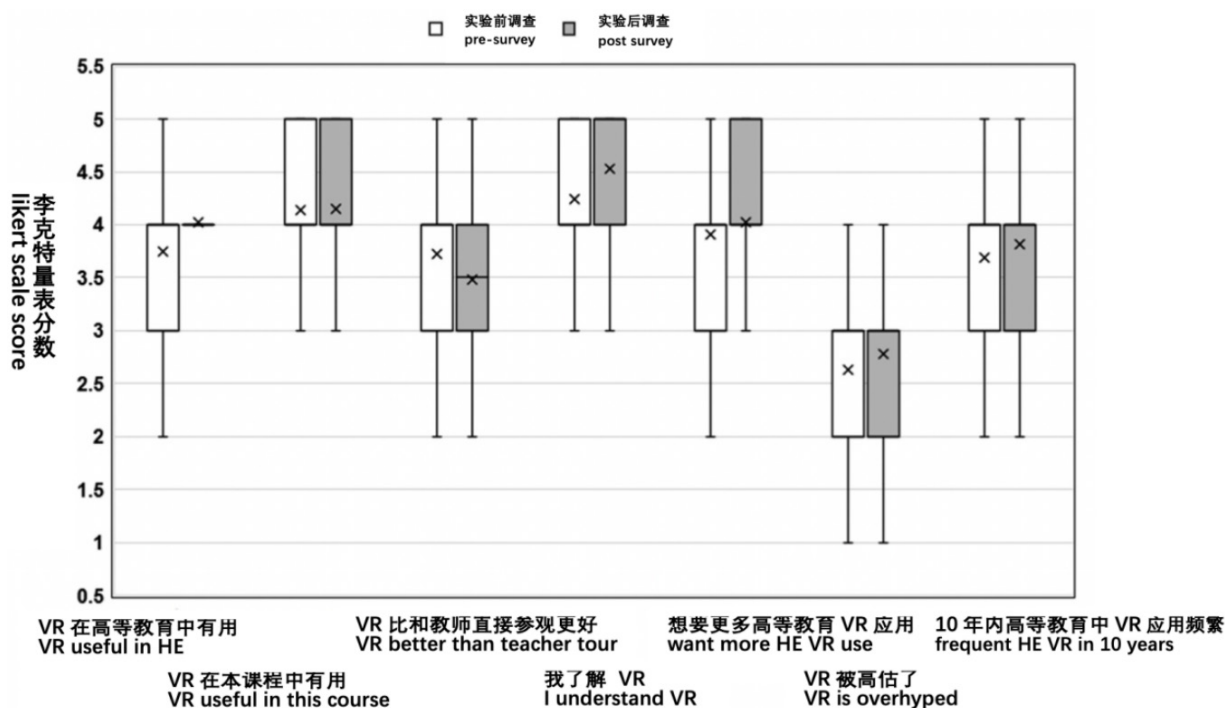


图3 学期内对VR态度变化调查

Figure 3. In-semester survey change, all Fall 2018 and Spring 2019 data

3. 在本次研究中只有14%的学生（即16名学生）为课堂VR用户，但研究发现课堂VR用户和课堂非VR用户对李克特5点量表的调查反应是相似的（图4、5）。个人的课内VR使用情况和其他大多数调查回答因素之间，总体上缺乏相关性，Spearman等级相关系数在-0.17到+0.20之间。



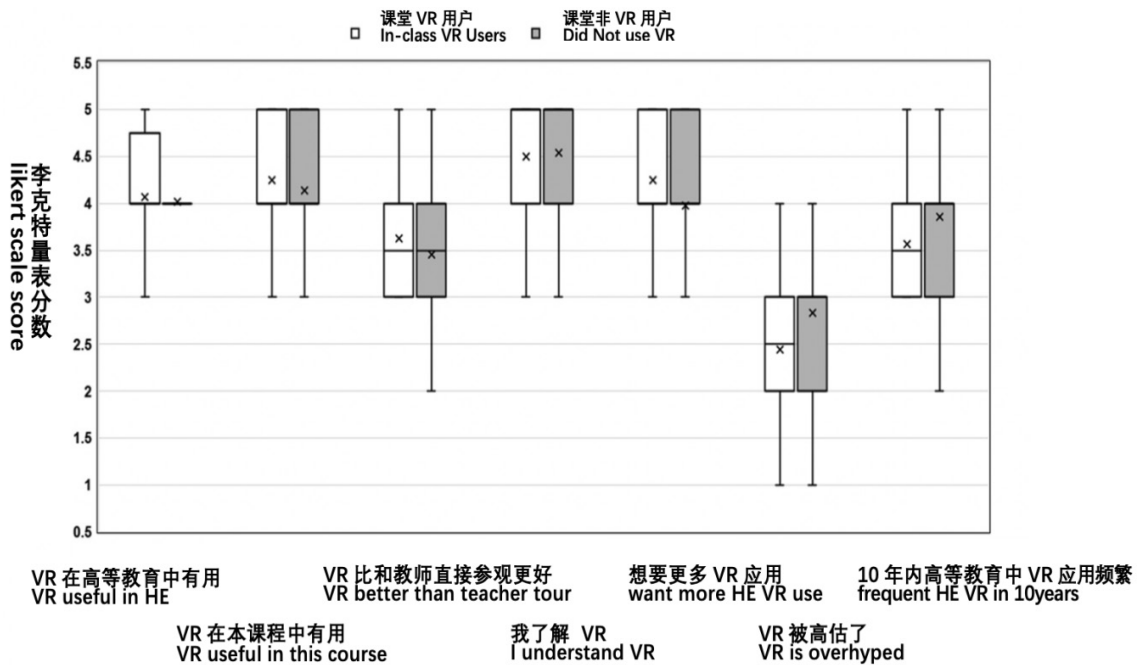
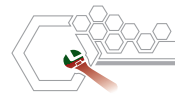


图4 课堂VR用户和课堂非VR用户的期末态度调查  
Figure 4. End-of-semester responses, In-class VR users and non-users

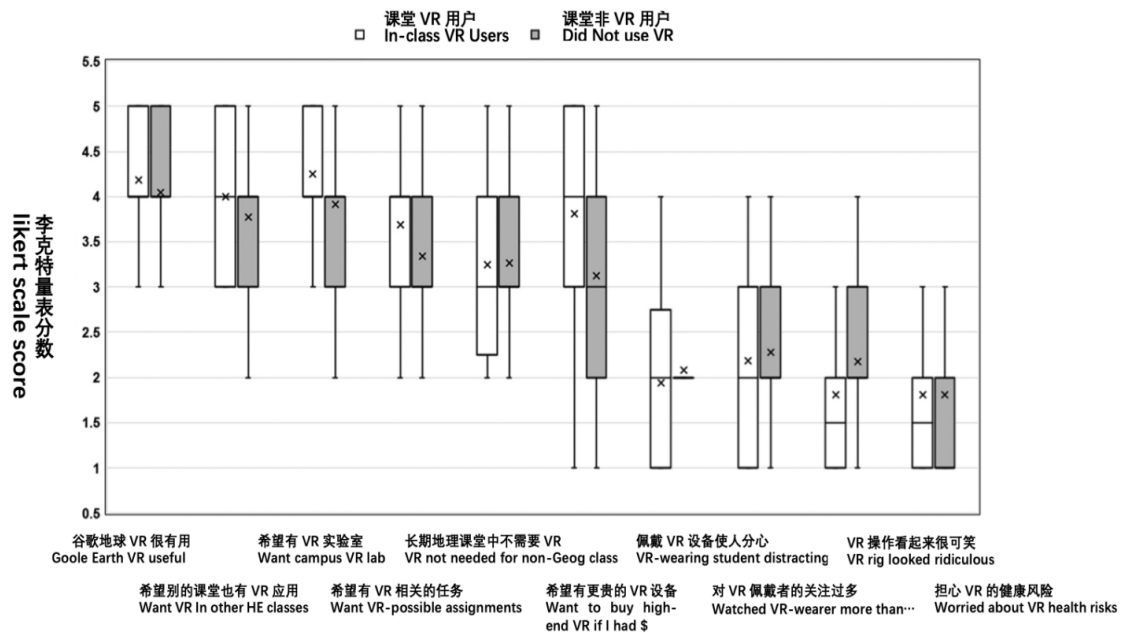


图5 课堂VR用户和课堂非VR用户的期末态度调查  
Figure 5. End-of-semester responses, In-class VR users and non-users

4. 后续调查的开放性问题中，62%的学生（70名）进行了回答。在这些学生中，绝大部分（53/70）报告了积极的内容。只有一个学生报告说，VR是一个昂贵的玩具，更适合在视频游戏环境中使用。这些结果支持了本研究的一个初步研究问题。学生们并不担心HMD可能带来的健康风险，也没有学生提出课内VR分散了他们的注意力。



5. 在113名学生中, 只有16名学生选择成为志愿者直接体验VR成为课堂VR用户, 另外97名学生未直接体验。在调查课堂非VR用户没有进行VR直接体验的原因时, 从97名课堂非VR用户那里共收集到141个有效的回答, 发现原因集中在六个方面: 站在教室前很焦虑/害怕, 更喜欢看着/让别人去做, 不想做/懒惰, 健康问题/风险/情绪疾病, 害怕操作VR/使用很难, 以及没必要/没有教育价值(图6)。

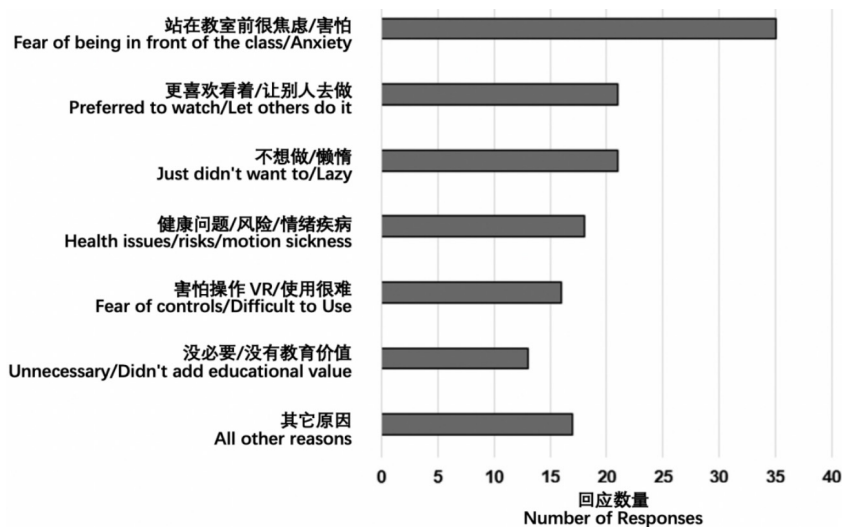


图6 未直接体验VR的原因

Figure 6. Student-supplied reasons for not using In-class VR

综上所述, 谷歌地球VR的使用受到了学生的广泛好评, 表明定期在课堂上使用VR的教学方法是有效的, 学生对未来在教育中引入VR持有积极态度。另外, 在课堂上直接和间接使用VR的学生之间很少出现感知上的差异, 这表明与VR相关的教学不一定要直接使用VR硬件设备。同时也应意识到, VR的使用不应该取代传统课堂, 而是作为课堂的一部分以辅助教学。这项研究的结果对于有兴趣将VR融入课堂的高校地理教师, 以及考虑投资新技术的高校利益相关者来说意义重大。

最后, 作者基于研究数据与相关文献提出了一些关于在课堂中使用谷歌地球VR的建议:

1. 教室的地理环境很重要。通过保持镜像投影的中心焦点, 观看镜像的VR显示和增加学生在课堂上的参与会更容易。课堂VR用户应该安排在一般的教室视野之外, 以免分散讲课的重点即教室屏幕上显示的虚拟世界。

2. 教师应该减轻学生的恐惧与焦虑, 提醒他们这可能是一项对大多数学生来说都不熟悉的新技术。教师应以清晰和简单的方式亲自示范控制方法。如果可能的话, 课堂VR用户位置应该避免设置在教室的前面, 以避免其因受到关注而产生焦虑、担心的情绪。

3. 教师应该了解设备, 包括有线硬件的设置、过度安装和拆卸方法。对设备可能出现的问题要提前做好解决方案。

4. 需要通过VR软件的设计减少教师对课堂VR用户的语言行走指令, 以免打扰教学过程, 影响课堂非VR用户的听课注意力。

(作者单位: 华东师范大学教师教育学院)

# 华东师范大学《学科教育研究》

## 内部交流稿件征集启事

各位老师：

《学科教育研究》是华东师范大学主管和主办的上海市连续性内部资料性出版物，于2021年5月创办，主要介绍国内外学科教育研究和教师教育研究的最新成果，出版物仅限华东师范大学内部交流。

《学科教育研究》目前以编发国内外学科教育和教师教育最新成果的推介类文章为主，同时编发学科教育领域的研究综述、中小学名师成长历程、学校学科教育和教师教育工作进展等方面稿件。如果您在研究过程中了解到一篇高质量的学科教育研究的前沿成果，就可以以文章推介或评论的形式撰文推荐，如果你全面了解了学科教育领域某些研究方向的一系列成果和动态，则可以将研究综述投给我们，从而为本校的学科教育和教师教育的研究者提供参考。您也可以指引或带领您的学生共同完成这些工作，以促进学生加深对相关领域和成果的了解。我们希望您更多地推介来源于SSCI和CSSCI期刊的最新成果，推介类文章要能详细地介绍作者信息、研究方法、样本范围、结果图表和研究结论等内容，长度要求不少于3000字（含图像和排版空白所占版面），并要求提供原文章的DOI号、访问网址和原文基本信息截屏。

《学科教育研究》暂设语文教育、外语教育、数学教育、物理教育、化学教育、生物教育、科学教育、思想政治和公民教育、历史教育、地理教育、教师教育等栏目，也欢迎体育与健康、艺术、通用技术、信息技术等其他学科教育方向的成果推介稿件。希望《学科教育研究》能为华东师范大学从事学科教育和教师教育的研究者提供一个了解国内外前沿成果和最新动态的平台，以促进我校学科教育和教师教育研究水平的进一步提高，这也是《学科教育研究》这本连续性内部资料性出版物创办的宗旨和意义。

《学科教育研究》由华东师范大学教师教育学院承办，上海华教印务有限公司承印，大16K开本、每期48页、双月刊，准印证号（K）0904。根据《内部资料性出版物管理办法》（国家新闻出版广电总局令2015年第2号）和《上海市新闻出版局关于开展连续性内部资料自查自纠及专项整治工作的通知》（沪新出版[2018] 80号）的相关规定，《学科教育研究》不能发表学术论文，出版物只向校内员工发放，不向外单位发放。稿件一般来自华东师范大学的教职工（或教师携学生共同完成），我们也将通过约请的方式欢迎校外的老师提供学科教育研究的信息供我校教师参考。

欢迎华东师范大学学科教育研究方向的教师为《学科教育研究》提供稿件，也欢迎您指导学生完成相关文献的深度阅读和撰写推介或综述的工作，感谢您对这份出版物的关注和支持！

咨询邮箱：[aprilgreen@yeah.net](mailto:aprilgreen@yeah.net)

稿件接收平台：<http://xkjyyj.paperonce.org/#/>

《学科教育研究》编辑部

## 《学科教育研究》编委会

主 编：周 彬 朱 梅

副主编：汪晓勤 华春燕 蒋 瑾

## 《学科教育研究》编辑部

本刊责任编辑：卢晓旭

本期责任编辑：曾思荧

咨询邮箱：aprilgreen@yeah.net

稿件接收平台：<http://xkjyyj.paperonce.org/#/>

## 学科教育研究

（上海市连续性内部资料性出版物）

主管：华东师范大学

主办：华东师范大学

承办：教师教育学院

承印：上海华教印务有限公司

印数：500册

准印证号：（K）0904

2022年 第 4 期 2022年8月31日出版

（内部资料，免费交流）

---