

PROSPECTS

教育展望

国际比较教育

174
专栏

课程、学习和评价的深入聚焦



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



International Bureau
of Education

联合国教科文组织国际教育局编

Vol.XLIV,no.2,JUNE 2015



上海
华东
师大
出版

华东师范大学出版社

中国百佳图书出版单位

第 174 期

教育展望

国际比较教育

第 45 卷, 2015 年 6 月 第 2 期

中文版 2015 年第 2 期(总第 174 期)

目 录

编者按

《教育展望》: 课程、学习和评价的深入聚焦	<i>P. T. M. Marope</i>	1
-----------------------	------------------------	---

专栏

一个基于证据的低年级阅读项目模型	<i>John P. Comings</i>	4
桑给巴尔的课程改革: 对儿童教育权利的影响	<i>Zehlia Babaci-Wilhite</i>	18
建立太平洋岛屿的残疾人全纳指标	<i>Chris Forlin, Umesh Sharma, Tim Loreman & Beth Sprunt</i>	35
政策、教学法和优先关注点: 探索马尔代夫利益相关者关于主动学习的观点	<i>Rhonda Di Biase</i>	50
印度农村的正规学习、非正规学习以及非正式学习: 以居住在吉尔卡湖附近的渔民家庭为例	<i>Matthias Pilz & Simon Wilmshöfer</i>	69
制定有效降低地震风险的策略: 黎巴嫩的学术机构的潜在作用	<i>Hoda Baytiyeh</i>	84

趋势/案例

印度的职业教育与双元原则: 基于证据的改革案例	<i>Santosh Mehrotra, A. Kalaiyaran, Neha Kumra & K. Ravi Raman</i>	98
-------------------------	--	----

图书在版编目(CIP)数据

教育展望. 174, 课程、学习和评价的深入聚焦/联合国教科文组织国际教育局编; 华东师范大学译. —上海: 华东师范大学出版社, 2016

(国际比较教育季刊)

ISBN 978-7-5675-5498-6

I. ①教… II. ①联…②华… III. ①教育-世界-丛刊

IV. ①G51-55

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 159297 号

教育展望

国际比较教育 总第 174 期

课程、学习和评价的深入聚焦

编 者 联合国教科文组织国际教育局

译 者 华东师范大学

策划组稿 王 焰

项目编辑 王国红

特约审读 翁晓玲 朱美玲

责任校对 林文君

装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

网 址 www.ecnupress.com.cn

电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105

客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887

地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟市文化印刷有限公司

开 本 787×1092 16 开

印 张 7.5

字 数 158 千字

版 次 2016 年 11 月第 1 版

印 次 2016 年 11 月第 1 次

书 号 ISBN 978-7-5675-5498-6/G·9692

定 价 32.00 元

出版人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题, 请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

第 174 期

教育展望

国际比较教育

第 45 卷, 2015 年 6 月 第 2 期

中文版 2015 年第 2 期(总第 174 期)

目 录

编者按

- 《教育展望》: 课程、学习和评价的深入聚焦 *P. T. M. Marope* 1

专栏

- 一个基于证据的低年级阅读项目模型 *John P. Comings* 4
- 桑给巴尔的课程改革: 对儿童教育权利的影响 *Zehlia Babaci-Wilhite* 18
- 建立太平洋岛屿的残疾人全纳指标
Chris Forlin, Umesh Sharma, Tim Loreman & Beth Sprunt 35
- 政策、教学法和优先关注点: 探索马尔代夫利益相关者关于主动学习的观点
Rhonda Di Biase 50
- 印度农村的正规学习、非正规学习以及非正式学习: 以居住在吉尔卡湖附近的渔民家庭为例
Matthias Pilz & Simon Wilmschöfer 69
- 制定有效降低地震风险的策略: 黎巴嫩的学术机构的潜在作用 *Hoda Baytiyeh* 84

趋势/案例

- 印度的职业教育与双元原则: 基于证据的改革案例
Santosh Mehrotra, A. Kalaiyarasan, Neha Kumra & K. Ravi Raman 98

《教育展望》：课程、学习和评价的深入聚焦

P. T. M. Marope*

在线出版时间：2015年7月17日

©联合国教科文组织国际教育局 2015年

我很高兴对这些经过同行评审、收录在2015年第一个非专题的作品集中的文章进行一些介绍。我们致力于使国际教育局(IBE)成为卓越的全球教育中心,因此我们继续逐渐地转变《教育展望》的重点,使之更有效地达成IBE的使命和战略目标。我们工作的核心是加强教育系统公平地提供高质量的教育和有效的学习机会的能力——从而为高质量的全面教育作出贡献。同样,《教育展望》也越来越侧重于一些核心问题,这些核心问题对我们在课程、学习和评价领域生产、编辑和传播最新信息与分析的宏观努力而言至关重要。

本期收录的文章直接产生于这三个领域,主题从课程改革和全纳教育到主动学习、职业培训再到正规学习、非正规学习和非正式学习。具体而言,这些文章考察了:基于研究的低年级阅读计划;教师实施的主动学习的教学法;适用于地方及当地情境的残疾人全纳指标;把用地方语言进行授课作为受教育权利的一个方面;高等教育机构对防灾和减灾的行列的参与;乡村地区中不同类型的学习和培训的机会;双元制原则(职业教育和培训中理论与实践的整合)。除了为正在进行的学术辩论增加实质性的观点,所有这些文章也为政策制定者们提供了宝贵的建议。

John P. Comings 提出了为低年级阅读计划所设计的一个基于研究的模型。该模型具有三个组成部分:(1)学校应该使用学生们能说和能理解的语言进行教学;(2)教师采取的教学法必须和当前基于证据的儿童习得与提高阅读能力的理论相符合;(3)学生只有在讲授教学和阅读训练的任务上花足够多的时间才能够取得有意义的进步。Comings 描述了阅读计划每个组成部分如何执行,提供了支持这些方法的证据。在最后的结论中,他探讨了该项目模型如何为制定政策提供信息并探讨了如何通过进一步的研究改进该项目。

* 原文语言: 英语

P. T. M. Marope

通信地址: UNESCO International Bureau of Education, C. P. 199, 1211 Geneva 20, Switzerland

电子信箱: ibe.prospects@unesco.org

Rhonda Di Biase 报告了一个基于设计的调查研究的第一个阶段的发现。这个研究考察了在马尔代夫的教育系统中教师实施的主动学习教学法。其初始阶段邀请了学校—社区利益相关者参与“世界咖啡屋讨论”^①(一种参与式的数据收集方法),以确定他们对主动学习的看法及其优先性做法的考虑。她使用鼓励合作对话这一创新研究方法,力求构建出一种回应当地现实的主动学习的共同愿景。

Chris Forlin、Umesh Sharma、Tim Loreman 和 Beth Sprunt 评述了太平洋岛屿地区全纳教育的现有文献,这将作为开发一套适合该地区情况的全纳指标的第一步。他们发现,有明确的证据表明该地区对全纳教育的兴趣在增长;另外,他们注意到,国际公约、宣言和促进全纳的声明促进了太平洋地区和国家层面政策的发展,尽管各种国际文本忽视了当地的文化问题和该区域不断变化的社会现状。作者重点描述了与监控太平洋岛屿的全纳教育高度相关的主题,并为建立和完善为残疾人士服务的全纳教育提出建议。尽管太平洋岛屿的残疾人全纳指标目前非常有限,但政策制定者也许可以使用公认的策略、良好实践、政府建议和来自于区域内的成果来促进开发这些指标。

Zehlia Babaci-Wilhite 探讨了教育中语言选择的近期发展,考察了把使用本地语言进行教学视为一种权利的论证。她的文章分析了过去两年桑给巴尔岛用英语代替斯瓦希里语作为本地教学语言后小学的数学和科学课程发生的变化。她得出的结论是:扩大小学阶段的英语使用会降低教学和学习的质量,这会侵犯桑给巴尔儿童受教育的权利。Babaci-Wilhite 认为,依靠本地语言和教育中的本土知识将增强孩子的幸福感,从某种角度而言,这是他们受教育权利的一部分。它将会帮助孩子们在他們身处的社区变得自信,而且能够从他们自己的角度来理解世界并参与到世界之中。

Hoda Baytiyeh 讨论了黎巴嫩的高等教育机构在教育公众认识地震危险和让民众准备采取降低风险的措施上应发挥的重要作用。她认为,尽管黎巴嫩面临着强大地震带来的潜在破坏性的影响,但黎巴嫩人民通常意识不到这种风险,因为教育部门与政府官员没有告知他们。作者呼吁把地震风险教育纳入到学术课程,在黎巴嫩各地的大学校园里设立研究设施和学生志愿者项目。Baytiyeh 认为这些举措会减少未来地震灾害的影响,并使黎巴嫩社会在面对未来危机时更有弹性。除非高等教育机构参与到预防和减轻自然灾害的工作中来,否则黎巴嫩社会在面对大规模破坏性地震时仍是脆弱的和易受伤害的。

① 参见: Juanita Brown, David Isaacs: *The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*。世界咖啡屋是指就一个问题举行一个实时的网上讨论会议,让参与者各抒己见,贡献各自智慧,以求解决问题。世界咖啡屋会议引导协作对话、分享知识并创造行动的可能性。Juanita Brown, David Isaacs 在其书中探讨了咖啡屋会议的具体操作步骤——译者注。

Matthias Pilz 和 Simon Wilmshöfer 调查了在印度农村地区的年轻人获得不同类型学习和培训的机会,特别侧重职业进程(技能形成)和他们面临的挑战。他们调查了奥里萨邦东部乡下的吉尔卡湖周围的地区,通过采访渔民家庭有关正规教育和非正规教育以及非正式的学习活动,并通过跟踪他们孩子的日常活动,以确定教育水平、学习活动以及对教育和培训的需求。

Santosh Mehrotra、Kalaiyarasan A.、Neha Kumra 和 K. Ravi Raman 致力于双元制原则下职业教育和培训相关的理论与实践的整合,基于在印度的德国和印度企业对技能需求的初步调查,并从实证角度评估其在印度的实用性和可推广性。作者举了一个具有说服力的实例,以说明如何利用德国双元制的一些关键要素来使印度的职业教育与培训更加适应劳动力市场,并提供了一个正式的结构性和综合性的技能开发体系。

本期《教育展望》所收录的文章表明我们一直在孜孜不倦地发表与教育者和政策制定者感兴趣的前沿议题相关的高质量研究。我们也期望本期《教育展望》能够进一步影响教育课程、学习和评价等的教育讨论——比如反思整体主义视角下的课程结构和目标、教学和学习的方法以及评价系统。

(华东师范大学教育学部 丁娴 译)

一个基于证据的低年级阅读项目模型

John P. Comings*

在线出版时间: 2014 年 12 月 30 日

©联合国教科文组织国际教育局 2014 年

摘 要: 本文为低年级阅读项目的设计提出一个基于研究和研究结果的实施情况的模型。该模型具有三个部分: (1) 学校应该使用学生能说和能理解的语言进行教学; (2) 教师必须采用与当前基于证据的、儿童获得和提高阅读能力的理论相符合的教学法; (3) 学生只有在讲授教学和阅读训练的任务上花足够多的时间, 才能取得有意义的进步。针对每个部分, 本文描述了一些阅读项目实现项目理念的方法以及支持这些方法的证据。文章的结论是: 该项目模型可以为制定政策提供依据且可以通过进一步研究加以改进。

关键词: 低年级阅读 教育项目设计 学习 阅读技能

在过去的五年中, 教育部门和捐助机构已经将注意力转向低年级阅读(USAID 2011a), 目的是培养小学生通过阅读来学习的能力。同时, 捐助机构正致力于支持那些通过严谨研究获得证据支持的低年级阅读项目。这一动议要取得成功, 负责设计和执行这类项目的政府和捐助机构的官员必须清楚地了解, 严谨的研究发现应该

* 原文语言: 英语

本文教学语言部分借鉴了我和 Cristine Smith 及 Rebecca Stone 为美国研究所写的报告。Cristine Smith 是国际教育中心在马萨诸塞大学阿默斯特分校的副教授; Rebecca Stone 是美国研究所的扫盲专家。教学设计部分借鉴了我和 Amy Crosson 为教育发展中心所写的报告, Amy Crosson 现在是匹兹堡大学的学习研究与发展中心的研究助理。

J. P. Comings(美国)

波士顿的国际非政府组织——“世界教育”的高级技术顾问, 并在阿默斯特的马萨诸塞州大学的国际教育中学担任兼职教师。从 2012 年 4 月至 2013 年 10 月, 他在奥巴马政府担任教育政策顾问, 专注于美国国际开发署的低年级阅读计划。2008 年至 2012 年, 他担任教育发展中心的首席国际技术顾问。1996 年至 2008 年, 他担任国家成人学习和读写研究中心(NCSALL)主任和哈佛大学研究生教育学院教研员。在来哈佛就职前, 他担任“世界教育”副总裁长达 12 年。

通信地址: Center for International Education, University of Massachusetts at Amherst, 285 Hills House South, Amherst, Ma 01003, USA

电子信箱: jcomings@umass.edu

是教育项目的核心要素。

在这篇文章中,我没有评述所有有助于设计阅读项目的研究;与此相反,我提出了一个简单的、基于证据的模型,这个模型由一个有效的低年级阅读项目的核心要素构成。一个简单的模型可以用具体的方式在改变学校、教师和学生的活动方面帮助集中有限的资源。一旦这个模型能够成功运作,项目设计者便能够在广泛研究的基础上根据这个模型设计出功能更为强大的项目。该模型包括三个要素:

1. 学校应该使用学生们能说和能理解的语言进行教学。
2. 教师必须采用与当前基于证据的儿童获得和提高阅读能力的理论相符合的教学法。
3. 学生只有在讲授教学和阅读训练的任务上花足够多的时间,才能取得有意义的进展。

在包括这三个要素的低年级课堂里,大部分学生都将学会阅读。

我在这篇文章里描述了该模型的三个要素和支持这些要素的研究。针对每个要素,我都描述了阅读项目确保该要素出现在课堂的方式以及支持这些方法的证据。结论部分描述了教育政策以及研究如何使低年级阅读项目更具成本效益。

教学语言

许多国家的学生来到学校时对官方教学语言所知甚少甚至一无所知。这些学生可能只讲自己的母语,但有些也会说在他们地区通用的语言,有时被称为“操场语言”(language of the playground),因为孩子们用它互相交流。教学语言通常是正式的国家语言,或是本土语言(例如斯瓦希里语或印地语),或者是欧洲语言(例如英语或法语)。在这篇文章中,我用 L1 指代母语或他们进入学校时所理解的“操场语言”,用 L2 指代儿童入校时不理解的、官方的国家语言。

有关教学语言的研究

用一个国家的官方教学语言教所有孩子看起来可能是一个具有成本效益的方法,因为不需要用多种语言来生产教学材料。然而,基于研究的选择却是先用 L1 教阅读再过渡到 L2 的教学。对美国多项研究的五个元分析表明,母语为西班牙语的学生,如果接受 L1 阅读教学,与只用 L2 进行教学的学生相比,他们在 L2(英语)的阅读得分会有 12 至 15 个百分点的提升(Goldenberg 2012)。Piper(2010)发现在肯尼亚的学生中 L1 和 L2(英语)的阅读分数之间呈正相关。肯尼亚的研究表明学生运用 L2 时比运用 L1 时阅读流畅度更高,这很可能是因为他们在 L2 阅读,但就阅读理解的得分而言,用 L1 的得分高于用 L2 的得分,很有可能是因为他们用 L1 阅读时能理解的单词意义更多一些。

Cummins(1981)建议学生在已经培养出口头的 L2 技能之后,借助 L1 的语言、识字和概念的知识去学会用 L2 阅读。首先用 L1 学习阅读会大大有利于 L2 的学习,因为学生不需要重新学习 L2 多数最必要的技能(Alidou et al. 2006; Baker 2001)。例如,一旦学生用 L1 培养了文本解码技能,即使语言具有不同的书写系统,他们也能够更快地用 L2 解码(Benson 2008)。因此,学生将快速学习新的字母,然后可以通过学习 L2 新的词汇和语法来提高阅读技巧。

关于阅读技巧应当何时从 L1 迁移到 L2 有两个相互矛盾的假设。Cui(2008)建议,既然 L1 阅读能力能转移到 L2 阅读上,在学生接触到 L2 之前,阅读学习过程应当侧重于发展 L1。然而,Clark(1979)和 Cummins(1979)建议,如果学生没有在 L2 达到足够高的口头语言门槛,他们将很难把在 L1 获得的阅读技能迁移到 L2 上。即使学生们用 L1 是个优秀读者,如果他们口头的 L2 技能较低(Benson 2008),他们将在 L2 重新回到糟糕的阅读策略阶段。因此,在 L1 培养识字技能和在 L2 培养口头表达技能同样重要,以便在过渡到 L2 的阅读时,学生能够将他们的技能从一个语言迁移到另一个语言。

从 L1 到 L2 的阅读技能的迁移在两个方向运行。Hovens(2002)测试了尼日尔参加传统的法语浸入式项目和以母语为基础的双语学校的 1 664 名孩子。所有学生以法语和自己的母语进行测试,尽管法语浸入式学校的学生从未学习过用他们的 L1 阅读,法语浸入式学校的学生们都能够使用他们的识字能力来解码他们的 L1。由于这些学生对 L1 语法和词汇知识的掌握要强于法语,因此他们在 L1 阅读测试中得到了比法语测试更高的分数。美国的一项研究(Slavin, Madden and Calderon 2011)的确支持在特定条件下用 L2 进行初始阅读教学。这个持续多年的严谨的随机对照实验关注一群进入学校时只会说西班牙语的孩子。到四年级,实验发现在那些有初始英语阅读教育的孩子和那些有初始西班牙语教育的孩子之间并没有显著差异。然而,那些有西班牙语初始阅读教育的孩子表现出较强的西班牙语的识字技能。

在上面提及的美国研究中,L2 干预组学生在校内外都沉浸在英语的语言环境中,接受建立在他们口头英语技能上的优质教学,并接受良好的阅读教学。而那些尼日尔学生们上的是私立学校,他们也都接受良好的教学,有可能他们在家也能听到法语。不幸的是,由于这些学校缺少资源,孩子们也接触不到 L2 语言环境,实施 L2 干预就显得困难和昂贵。

项目设计中的教学语言

教学语言的选择是由政治、政府政策、文化规范、父母的期望和很多其他因素影响决定的。这些因素有时对政策制定者来说要比有效教学更为重要。此外,政府——尤其是在多语言的国家(有些语言还没有或者很少有成文的文献)——认为

完全实施双语教学的初等教育过于昂贵。即使政府有志于实施双语教学,但如果缺乏资金和使方法起作用的必需的基础设施,执行过程可能会受到阻碍。

反对 L1 教学的一个观点是:所有公民都讲共同的语言可以增强民族团结。然而,在随机的对照试验中,Walter 和 Chuo(2011)发现,在喀麦隆,学习用 L1 阅读的学生比学习用 L2 阅读的学生有更强的 L2 口语技能(英语)。另一个反对 L1 教学的论据是一些国家有太多的母语,但 Walter 和 Chuo(2011)发现如果学生在学校使用的语言是“操场语言”,那么那些说不同 L1 的学生并不一定处于不利地位。因此,很多学校可能有一个共同的“操场语言”,这可以作为所有学生的 L1。

低年级阅读项目旨在让孩子学会如何用 L1 阅读,同时获得 L2 的口语技能,然后在他们准备好时过渡到 L2。另外一种有研究支撑的方法是,首先提升学生的 L2 口语技能,一旦他们掌握了足够多的口语词汇进行与年级水平相适应的阅读,就同时逐渐增加阅读教学。但是,最初就用 L1 或“操场语言”进行阅读教学与最初就用 L2 教学相比需要更少的课堂资源和较低的师资准备,其优势是让学生用他们能够理解的语言学习其他科目(例如数学、科学和历史)。

教 学 设 计

阅读是一套组件技能,可以而且应该被分开学习,但它也需要学生综合所有技能结合印刷或者数码文本来执行任务(比如休闲阅读,回答一个问题,参与一个与他人的讨论,或者完成一个工作活动)。因为阅读任务发生在人们的头脑中,不可能看得到,所以类比有助于理解这种定义。

当一支橄榄球(美国的足球)队正在准备一场比赛,队员们会花一些时间练习个人技术,如传球、进球,有时候也练习比赛。球员练习组件技能,然后整合所有这些技能打一场比赛。许多业余球员学橄榄球时并没有正式练习组件的技巧,他们中的少数球员也许很不错。然而,大多数不注重组件技能的球员是不成功的球员。优秀的球员在比赛中并没有去想这些组件技能,因为通过练习,这些技能已经自动化了。在比赛中,他们只需考虑策略,预测球接下来可能去哪里,评估另一支球队的长处和弱点就行了。

阅读也是如此:通过阅读组件技能的教学和练习,然后再通过文本阅读完成任务,儿童这样学习阅读的效果最好。只注重分项技能的教学而没有阅读实践,就不足以为儿童提供足够多的支持来使他们发展成为优秀的读者(Snow, Burns and Griffin 1998)。应该选择任务和文本来挑战学生以提高他们的阅读能力;这些任务和文本对儿童而言不应当太难,而应当有趣、令人愉快。教师应该以容易、简单的技能入手来教组件技能,然后慢慢引入更难、更复杂的技能。

阅读教学的研究

好的读者高效地、毫不费力地整合多个不相关的组件技能从文本中获得意义(Adama 1990; NRP 2000a,b; Perfetti 1988; Snow et al. 1998; Stanovich 2000)。一个优秀的读者能立刻掌握以字母形式呈现的视觉信息,并能瞬间使用这种视觉处理调出拼写模式所代表的声音信息,从而立即激活有关词的意义和用法的知识。

十五年前,美国教育部门资助的一个国家阅读委员会(NRP)考察了有关阅读教学的所有严谨研究,以确定帮助孩子成为优秀读者的教学元素。NRP 召集了专家小组考察了有关阅读的实验与准实验探究,并确定了阅读的五个组件技能。这五项技能是:(1)语音意识;(2)解码和单词识别;(3)词汇知识;(4)口语阅读流利性;(5)理解(NRP 2000a,b)。这五个成分一起使读者理解文本中的意思。后来的研究采用脑成像的技术支持了组成成分之一解码的重要性,解码是一个显而易见的影响大脑的过程(Dehaene 2009)。这使得一些人把解码视为最重要的组成部分,但事实上,阅读是一项复杂的任务,需要使用大脑的很多部分来理解文本之外的意思。

语音意识是指能够辨别口语的词、词的部分(音节)或音素(语言中语音的最小单位)的不同声音的能力(Adama 1990; Snow et al. 1998)。辨别音素比辨别音节更难,但音素意识对单词识别是至关重要的(Schatschneider, Francis, Foorman, Fletcher and Mehta 1999)。当以下三种情况发生时,建立音素意识的教学是最有效的:(1)儿童被教导要处理字母的声音时;(2)课程短而频繁时;(3)孩子们在小团体里教学时(NRP 2000a,b)。

解码是指把音素和字母关联起来的能力。因为有些语言,如英语,以牺牲音素和字母的关联为代价保留词语的历史起源,解码则不仅需要关联知识而且需要识别不常见的字母组合(如-ight 在 night 和 light 中)。单词识别指快速、轻松读取整个单词或部分单词的能力,重复遇到相同的拼写模式的次数足够多后,就能从记忆中自动检索。这种从上下文中自动阅读单个单词的能力对有效阅读而言非常关键(Perfetti 1985; Torgesen, Rashotte and Alexander 2001)。多次碰到同样的单词和字母拼写模式使读者把单词看作一个整体去检索,使他们摆脱解码那些单词,甚至是那些按发音拼写的单词。具有弱解码和认字能力的儿童可能依赖上下文信息作为读取单词的主要策略。因为过于依赖上下文,这些儿童在单词识别中就会产生更多的错误并表现出较低级别的理解力(Adams 1990; Perfetti 1985; Stanovich 1986)。

当系统地教导孩子们声音和字母之间的关联时,教学解码和单词识别是最有效的,这被称作自然拼读法(NRP 2000a,b)。此外,视觉单词教学法(引入作为整个单元的单词而不是分析其字母—声音的对应性)也是低年级阅读教学的重要的一部分,特别用在如英语这样的语言中,因为很多使用最频繁的单词不需要用一套规则来解码(例如,one)。Abadzi(2005)发现在许多母语语言中解码更容易,因为由发音

到字母(或语音和字母组合)的关联没有某些官方语言(如英语)那么复杂。这使得在一些语言中学习解码更容易,但是为了孩子能够流畅地阅读,他们必须能够自动解码不熟悉的单词和自动识别熟悉的词语(NRP 2000a,b)。

词汇知识是对单词和它们的用途在不同上下文中的含义的理解。有关学习如何运用 L1 和 L2 阅读的研究文献普遍认为词汇知识和阅读理解能力之间存在很强的关联性(NRP 2000a,b; RAND 2002; Snow et al. 1998)。然而,不同的词汇教学方法形成不同程度的阅读理解能力。具体来说,只关注定义的词汇教学与力图在多种语境中探究词汇的意义及用法的词汇教学相比,后者比前者更为有效(Beck, McKeown and Omanson 1987)。

口头阅读流畅性是指快速、准确地阅读,但它还包括用正确的重音、语调和韵律来阅读,口语中的停顿和强调对理解往往是必要的(NRP 2000a,b; Torgesen et al. 2001)。口头阅读流畅性的发展是至关重要的,因为如果他们读得太慢或重音、语调、韵律不对,即使是阅读流利程度较高的学生对他们所读的东西都会有错误理解(Daane, Campbell, Grigg, Goodman and Orange 2005; Snow et al. 1998)。有效的流利度教学采用学生读起来觉得舒适或者稍难一点的文本供学生朗读。学生应该被鼓励多次朗读相同段落,力求使每次阅读更接近于老师所展示的口语阅读。

当读者通过把自己在阅读中学习和来自于经验及已有的知识相互整合,并积极理解他们正在阅读的文本时,阅读理解就发生了(Graesser, McNamara and Lowerse 2003; RAND 2002)。应当教会学生如何在头脑中构建一个模型。换句话说,为了构建他们所读文本的意义,儿童必须学会如何将注意力指向所读的文本对他们是否有意义。从这个角度来看,学生学习最重要的事情之一是如何培养自我监控的习惯(Pressley 1998)。针对自我监控的积极理解策略应该通过示范和描述来帮助孩子们懂得使理解成为可能的活跃的思维过程。学生们可以通过谈论他们如何赋予他们所阅读的东西意义,回答有关问题或讨论文本事件、信息、字符、操作和文本的主题元素来展现他们的深刻理解。

项目设计中的阅读教学

教师的职前培训可以为新教师改进教学作好准备,但是大多数教师都是在职的。帮助教师学习一种阅读教学方式的最普遍的方法包含三个部分:(1)在职教师培训;(2)明确的指导;(3)辅导。

在职教师培训通常以层级模式出现,首先是一小组高素质培训师培养熟练的培训骨干,然后由这些培训骨干来培训教师,或者有些地方会培训当地的培训师来培训教师。层级培训本身作为一个模型还没有得到很好地评估。然而关于这个模型的质性研究报告(Al-Samarrai, Bennell and Colclough 2002; McDevitt 1998)表明项目应该使用一个反馈回路来通知管理者这种层级模式的有效性如何,这样就能尽早

作出改进。这个研究表明这些形成性评价过程应集中检视培训内容是否随着层级流动发生变化,检视当到达最底层的时候培训是否还有效。另外,培训应该被精心设计并进行实际试验以保证受训者在离开培训项目前已经掌握了内容并能向学生展示这些技能。培训必须和教师实施他们所学内容而必需的输入材料相结合(比如学生课本和课堂的教学材料),教师需要接受进一步的培训来巩固和拓展他们所学的内容。

明确的指导为教师教每一堂课提供了详细的脚本。脚本与课程的范围和顺序是相对应的,并和课堂教学材料以及学生的课本一起支持着课程。脚本为每一堂课都提供了详细的指导。脚本帮助教师集中精力学习和运用有效的教学管理程序,使他们轻松地使用新的教学方法。有时脚本被一个通用的课程计划框架所增强或代替。在印度非政府组织布拉罕(Pratham)有一个案例,其开发了一种将课堂时间划分成四个部分的活动:(1)说一说;(2)做一做;(3)读一读;(4)写一写。这种方式保证了教师引导学生通过整堂课的时间来提升阅读技能。

辅导通常出现在以下的情况中:教练通过参观教师所在学校,观察教师的教学,为如何提升教学质量提供一些建议,展示说明一些在培训中已经学过的而在实际课堂中教师没有运用的技术,帮助教师运用脚本和教学计划框架。辅导既帮助教师巩固在培训中学到的东西,同样也帮助教师将所学的东西运用到他们的实际课堂中。在有些场合,教练也会以非正式的方式测验一小组学生来检验学生的进步并提醒教师需要注意学生的学习情况。

美国有一项研究(Garet et al. 2008)将教师随机分配到控制组、只接受培训干预的实验组以及既接受培训又接受辅导干预的实验组。结果发现既接受培训又接受辅导(18小时)干预的教师与控制组教师相比,其在阅读教学中明显参与得更为积极,而这与培训相一致。其阅读教学方式与培训也有显著的一致性。与只接受培训的教师相比,既接受培训又接受辅导干预的教师采取的阅读教学方式也更为合适。因为样本量太小以及辅导的时间有限,这个研究可能并没有统计学意义。Rackham(2001)提出了一个理论解释了为什么辅导会产生叠加效应。他在一家美国大型公司观察了培训和辅导项目,发现:(1)培训时为接受培训者提供的知识和技能超过了他们所能吸收的程度;(2)培训更适宜学习知识而辅导适宜学习技能,因为员工可以立刻将它们运用于实践。

另外,辅导帮助教师在易操作、可控制的范围内改变他们的行为。Bandura(1969)发现行为改变更容易在小步骤中得到实现。他的研究针对成年人的强烈恐惧症(比如对蛇或蜘蛛)。他发现通过让他的被试在相对较短的时间内每次一小步地接近他们的恐惧对象,他们最终可以直接触碰它们。虽然教师对于新的教学方法没有恐惧感,但是他们的教学方式通常是他们自己的一套方式。这种行为在他们是学生时就根深蒂固并且在接下来的几年不断强化而后成为一名教师,因此仅通过单

一的培训项目难以克服。然而,辅导能够帮助在培训中获得实践知识的教师们逐步地将知识转化为实践。Smith、Brady 和 Clark-Chiarelli(2008)开发了一套针对幼儿园到小学三年级的辅导工具,主要关注如何运用小幅增量变化的方式开发早期语言和阅读项目。

阅读任务所花费的时间

为了使学生会理解性阅读,他们必须在任务上花费充足的时间以达到解码过程自动化的程度,达到足够流利的阅读水平,不断扩展词汇量和背景知识,并培养他们的理解能力。然而,研究者还没有确定能使学生在低年级阅读计划中取得显著进步在任务上所需花费的时间。事实上,在不同的国家、同一国家的不同地区,以及用不同的语言来学习阅读,这些多种因素的存在都会使得这个时间被延伸或缩短。

关于任务时间的研究

在大多数经济合作与发展组织国家中,小学儿童平均一年在校时间为 700—1 000 小时。尽管只有部分课堂时间被直接用于阅读教学,但其余的大部分时间还是用来扩展词汇量和背景知识(例如科学、历史、地理)或者通过阅读和写作去学习学科知识的主要内容,这些都对培养阅读技巧有帮助。在美国,1—3 年级儿童平均的口头阅读流利度得分分别为每分钟 59、89、107 个单词(Hasbrouck and Tindal 2005),虽然这些数据并不适用于欠发达国家,但这些数据的确说明学生在阅读任务上花费足够多的时间的话,他们一定会取得成就。大多数欠发达国家能够流畅阅读的儿童比例明显低于发达国家。

根据一个在 5 个国家观察成年人读写能力的调查项目评估,成年人需要 250—300 个小时的培训来保持和提升完备的阅读技能(Comings 1995)。低年级阅读计划有时会引用这项研究。然而与儿童相比,成年人在进入读写培训班之前,口语词汇量更大,背景知识也更丰富,并且他们此前已经接受过学校教育或者通过其他途径获得过一定程度的单项阅读技巧。

Abadzi(2005)从几项研究中得出的结论是发展中国家用在阅读教学任务的时间要远远少于政府政策中规定的时间。她列出了限制阅读教学时间的六个因素:(1)用于阅读教学和练习的总时间;(2)学校停课;(3)教师缺勤和迟到;(4)学生缺勤和迟到;(5)用于非教学任务的课堂时间;(6)用于非阅读性课程的阅读时间。她估计有些学生的阅读任务时间可能比规定的时间少 25%,以至于一个星期只能达到 1 个小时,因此官方有关阅读任务时间的数据并不总是准确的。即便有良好的教学设计并且用 L1 授课,在阅读任务上花费的时间不够仍会造成阅读流利程度明显低于

OECD 国家平均水平。

项目设计中的任务时间

研究者有证据支持以下三种途径可以有效地增加任务时间：(1)提高教师出勤率；(2)把阅读教学延伸到课程的其他部分；(3)利用校外的资源。

Banerjee 和 Duflo(2006)回顾了基于教师或者卫生工作者出勤率的随机控制实验，他们确定了三种类型的干预：(1)外部控制；(2)利益相关者控制；(3)需求端干预。在外部控制中，学校制定明确的出勤规定，包括奖励和惩罚，并通过设置人员(人力监管)或者一些非人力形式来检测出勤率。在人力监管中，校长有权力作出重大奖励评定，比如奖自行车给出勤率高的教师，然而，实际上，即使教师缺勤，校长也会给他打全勤。在另外一种方法中，学生的成绩而非教师的出勤率是决定教师取得奖励的关键。如果学生能在国家统一考试中取得很好的成绩，教师和校长就能得到实物礼品。这种方式并不能促成较好的出勤率，但它确实会促使考试分数的提升，虽然这个提升可能是因为更多的学生参加考试以及学生在多项选择题中做得更好，这或许说明他们学会了考试的技巧而不是对考试内容有更好的理解。

在非人力监管中，教师被问责的方式使得他们很难在其中作弊，例如在教学日的开始和结束时把教师和学生在一起的场景拍摄下来。相机会自动地记录时间和日期。根据教师出勤的天数，他们会得到 500—1 300 卢比不等，而控制组的教师只得到固定的 1 000 卢比。干预学校的教师的缺勤率从 36%降到 18%，大多数教师不会反对相机监控，因为这会增加他们的工资。目前在印度尼西亚有一个非公开的干预项目，这个项目通过用手机短信向负责监督教师出勤的职员发送照片的手段替代照相机来检测教师的出勤率。

外部控制能够对出勤率产生积极的影响，前提是制定清晰的规则或者奖惩措施，并且直接与出勤率或者是只有通过更多的任务才能获得学习成果的方式相关联。另外，对于出勤率或者学习成果的检测必须避免受到可能导致规则被打破的影响。随着时间的流逝，严格的检测产生的效果可能会降低，如果是这样，必须要作出一定的改变。

利益相关者控制是通过家长或社区团体向教师出勤问责。要想让利益相关者控制取得成效，家长或者社区团体必须认为提升教师出勤率会对他们的孩子更有利；必须有一个机制来强化他们的控制。有两种形式的利益相关者控制在随机控制实验中得到了检验：地方监管和社区参与。

在地方监管中，雇佣一个社区成员以突击造访的形式来评估出勤率，然后社区根据结果采取措施，或与教师面谈或为更好的出勤率设置奖励。Banerjee 和 Duflo(2006)针对当地诊所的卫生工作者的出勤率进行了一项随机控制实验；他们发现当地的监管是自发的，没有奖惩措施，因而没有什么效果。在社区参与方式中，学校委

员会的一位家长被给予报告教师的缺勤和给出勤率优秀的教师奖励的权力。然而这项干预并没有产生积极的影响。

在目前研究的案例中,社区控制的力度并不是很大,所以更大力度的控制和更多的资源可能会产生积极的影响。Banerjee 和 Duflo(2006)曾在报告中指出在干预中给予家长雇佣和开除教师的权力会产生积极的影响,但是这个方法还没有得到检验,而且这个项目的背景是教师都是地方雇佣的。

需求端干预有两种形式:(1)奖励学习;(2)奖励参与。在奖励学习中,干预措施是为达到特殊成就目标的学生提供现金或实物奖励并让他们得到公众认可。Banerjee 和 Duflo(2006)报告了一项随机控制实验,该项目让部分女生得到公众认可并奖励她们现金用于支付学费或购买学习用品,实验组教师的出勤率要比控制组教师的出勤率高 6.5%。实验组男生和女生的测验成绩都有所提高,即便是那些表现不佳、没有机会获得奖励的女孩子也是如此。这个影响可能是教师对更高需求的回应或者来自家长更多鼓励的结果。对学生提供奖励的方式可以是提供校园午餐。虽然这对于提高学生的出勤率有帮助,但是还没有显示出对提高教师的出勤率有帮助。

在他们的结论中,Banerjee 和 Duflo(2006)提出在非人力监管干预研究中产生的积极影响表明奖励可以对教师出勤率产生积极影响。因此,这里提到的所有措施都会发挥作用,前提是规则和奖励措施明确清晰,有可靠的方式来评定出勤率,奖励措施有意义并与规定条例配合一致。他们还指出需求端干预研究的结果表明学校很容易形成良性循环,家长和学生要求更高的出勤率,这迫使教师提升出勤率,教师出勤率提高了,就会激励学生和家长,后者的行为又反过来激励教师。

如果在每天的日程中额外分配时间用于阅读或者把获得和提升阅读技能的活动融合到其他学科的教学(比如数学、历史和科学)中,可以拓展阅读教学。在后一种方式中,学科教师可能会在具体关注拓展词汇或者提供阅读练习的同时覆盖学科内容。其他学科的教师,或者教阅读和其他学科的全科教师,必须改变他们的教学方式,把阅读教学融合到其他学科中,他们需要接受培训和支持来推行这项新的教学方式。

菲律宾的“整体学校阅读计划”(Whole School Reading Program)为阅读教师、英语教师和其他学科教师提供基于证据的阅读技能教学培训(EDC 2011)。来自不同学校的教师相互合作把这些方法付诸实践,这些方法不仅被用于阅读课上,也被用于教学日的所有学科教学中。这项计划报告称干预学校中的学生在阅读和写作技能测试中的得分比对照组的学生高 87%,在阅读理解测试中的得分比对照组的学生高 316%。然而这个实验只有后测,因此实验组的学生是否在起初的学习中就有类似的技能我们无从得知。

外部资源包括发生在校内外的支持和教学,但这个支持和教学是由非学校人员实施的。干预提供的资源包括经过培训的准教师、社区和家庭的阅读教学。经过培