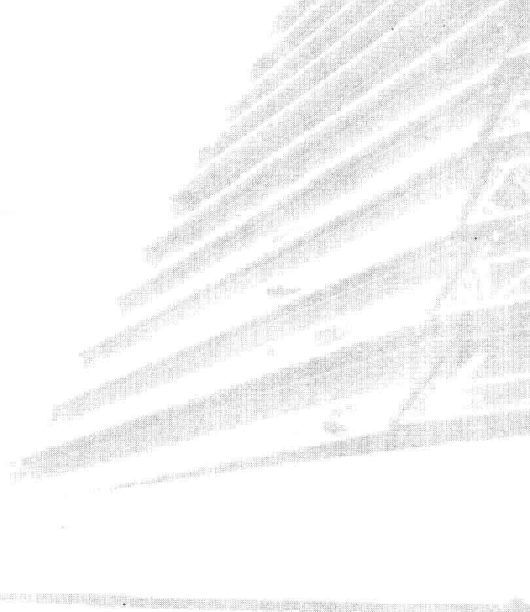


怎样上课
才最棒

优质课堂教学的
十项特征

Was ist guter Unterricht?

(德) 希尔伯特·迈尔◎著
黄雪媛 马 媛◎译



怎样上课 才最棒

优质课堂教学的
十项特征

Was ist guter Unterricht?

(德) 希尔伯特·迈尔◎著

黄雪媛 马 媛◎译



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

怎样上课才最棒:优质课堂教学的十项特征/(德)迈尔
著;黄雪媛,马媛译. —上海:华东师范大学出版社,2010.10
ISBN 978-7-5617-8173-9

I. ①怎… II. ①迈…②黄…③马… III. ①课堂教学—
教学法 IV. ①G424.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 204729 号

Was ist guter Unterricht?

Hilbert Meyer

Copyright © Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin 2004

Simplified Chinese translation copyright © East China Normal University Press 2011

All rights reserved.

上海市版权局著作权合同登记 图字:09-2009-484 号

怎样上课才最棒——优质课堂教学的十项特征

著 者 希尔伯特·迈尔
译 者 黄雪媛 马 媛
策 划 朱建宝
责任编辑 吴海红
审读编辑 张可可
责任校对 王丽平
插 图 叶超婧

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://ecnup.taobao.com/>

印 刷 者 常熟市文化印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 10.5
字 数 188 千字
版 次 2011 年 4 月第 1 版
印 次 2011 年 4 月第 1 次
印 数 5100
书 号 ISBN 978-7-5617-8173-9/G·4775
定 价 23.00 元

出 版 人 朱杰人

(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)

目录

第一章 引言 1

- 1.1 本书的宗旨及结构 1
- 1.2 一分钟思考 3
- 1.3 优质课堂教学的定义 4
- 1.4 优质课堂教学的十项特征综述 7
- 1.5 优质课堂教学的其他定义 11

第二章 优质课堂的十项特征 15

- 2.1 清晰的课堂教学结构 16
- 2.2 高比例的有效学习时间 27
- 2.3 促进学习的课堂气氛 34
- 2.4 教学内容清晰明确 41
- 2.5 创建意义的师生交流 51
- 2.6 教学方法多样化 57
- 2.7 促进学生个体发展——艾拉·埃克特(Ela Eckert) 67
- 2.8 “巧妙”地安排练习任务 82
- 2.9 明确的学习成果期望 90
- 2.10 完备的课堂教学环境 96
- 总结:限制条件——质量网——师生协作 102

第三章 反思训练 107

- 引言:上课时的自我观察 107
- 3.1 最重要的课堂特征与导致课堂教学失败的“罪魁祸首” 112
- 3.2 关于优质课堂标准的“转轮式讨论会” 113

- 3.3 观察课堂教学 114
- 3.4 分析强弱项和拟定发展任务 115
- 3.5 在实习教师研修班进行的课后讨论(卡罗拉·容汉斯) 117
- 3.6 与学生进行关于优质课堂教学的谈话(克里斯蒂娜·什琴斯尼) 119
- 3.7 分类训练或者:在法则内自由活动(卡罗拉·容汉斯) 121

第四章 理论框架 123

- 4.1 一封来自芬兰的信 123
- 4.2 一个悬而未决的问题:课堂教学和学习成果之间的关联 125
- 4.3 研究工作室一瞥 127
- 4.4 教学法地图 131
- 4.5 教师和学生的平衡任务 134
- 4.6 学生的学习能力 135

参考文献 141

附录 人名和专有名词 157

第一章 引言

1.1 本书的宗旨及结构

人们都在呼吁要保障课堂教学质量,却没人能确切说明具体该怎么做。过去十年间,国际上包括德语国家的课堂教学研究都取得了显著的进展,使我们不用再像以往那样依赖单纯的推测。我们现在可以更确切地指出,课堂文化的哪些因素有利于促进学生的专业认知学习,而哪些因素则会阻碍学习过程。此外,有关社会性学习以及培养学习者方法能力的研究也取得了初步成果。本书提出了十项通俗易懂的优质课堂教学标准,这些标准已经过实证研究检验。在这十项标准的基础上,本书总结了切合实际的教学要求,提出了如何组织和设计课堂教学的具体建议。此外,本书还指出,教师和学生各自应该具备哪些态度和能力,才能共同构建优质的课堂教学。

优质课堂标准并不是一成不变的处方,我们更主张百花齐放,殊途同归。但是,如果我们能借助相关的实证研究成果对这些标准进行深入思考,就能帮助我们探究那些在漫长的学习和培训道路上形成的关于优质课堂的个人理论产生的原因,并对这些个人理论进行整理和加工,从而进一步提高自身的课堂教学水平。

在浏览和整理最新的研究成果时,我吃惊地发现,我必须放弃原先关于优质课堂的诸多偏见。同时我也高兴地看到有些传统教学经验得到了实证研究的验证,例如:

- 研究表明,某些课堂教学特征能显著提高学习效果,例如清晰的课堂教学结构,合适的课时量,教师干预的顺利实施,对学生学习成果的确切期望等。
- 研究也证实,班级规模、教材、教学楼的状况等因素对课堂教学效果的影响较小。课堂气氛的影响度也较我之前认为的要小得多。
- 而对于以行动教学为特征的课堂教学、自主型学习以及开放型课堂教学的积极作用,迄今为止的研究很少涉及,因而难以得出明确的结论。(见 4.2 节)
- 让许多课堂教学实施者和理论研究者惊讶的是:研究表明,学生在课堂上积极

参与并不一定就意味着学习率的提高。而清晰明确的教学语言、良好的教学内容结构以及对学习进度的灵活掌控对学习成果的取得则是不可或缺的因素。

与这些个别研究结果相比,更为重要的是关于课堂教学模式^①的研究结果。通常将形形色色的教学模式归结为两种模式:

- 教师讲授型教学(英语概念为 direct instruction)。这种课堂教学模式以教师为中心,以教师讲授为主。
- 开放型教学(英语概念为 open education, progressive education)。不管教学目标、教学内容和教学方法如何变化,开放型教学的特征是强调学生对学习过程的自我调控,在课堂教学中经常安排项目教学、小组合作以及自主学习模式。

我在本书中也沿用了这两个概念,并得出结论:我必须转变以往的观念。目前,某些课堂教学理念的优势与劣势还未得到实证研究的证实。因此,我认为,不如我们暂停争论什么是“正确的教学理念”,退而思考如何才能改进以教师为中心的传统教学模式,以及如何改进以学生为中心的开放型教学模式。所以,本书提出的十条优质课堂标准并不只针对某个课堂教学理念,而是适用于所有的课堂教学理念。这些标准所遵循的原则得到了课堂教学实证研究的验证(比较:格鲁恩 2000,第 58 页;赫尔姆克 2003,第 123 页):

论点 1.1: 多元化优于单一化。

这一论点并不表示我要抛弃以学生为主体、增强学生自信和自立为宗旨的课堂教学的理想模式。相反,我们已从各项研究中得知,这种教学模式会带来一些显著的学习效果^②。这一论点只是说明,现在统计得出的德国中小学生的平均学习效果并不能证明我所提倡的开放型课堂教学或者说是以行动教学为特征的课堂教学具有明显的

① “课堂教学模式”指的是课堂教学的总体设计,可以帮助教师上好课。这一概念与普通教学法和学科教学法的理论模型有所不同,它摒弃了冗长琐细的理论论证的过程,提供的是“有血有肉”的教学法。[比较:杨科/迈尔(Jank/Meyer) 2002,第 305 页。]

② 例如 Ute Andresen(1985), Iris Mann(1981)和 Beate Grabbe(2003)等人的自传性报告就证实了这一点,此外,还有来自“硬数据”的证明:比勒菲尔德实验中学和威斯巴登海伦娜·朗格中学敢于让所有十年级学生参加国际学生评估项目 PISA 测试,测试结果证明了一点:在这些教学目标不尽相同、学生情况不均一、常常实施项目教学的学校,学生也能取得和 PISA 测试优胜国的学生不相上下的认知性学习成果。

优越性。我认为,传统教学本身并不坏,正如小组合作学习也并不一定好一样。一堂趋于保守的以教师为主导的课并不一定效果就差,反之,一堂开放型的课也未必总能取得更好的成效。关键在于教师如何将理论付诸教学实践。

基于这些思考,我将本书的结构安排如下:

- 第一章阐述本书写作目标,阐明重要术语并概括十条优质课堂教学标准。
- 第二章具体说明优质课堂教学的特征,并将其转而表述为“标准”,对这些标准进行详细解释并举例说明。

第二章想要传递的主要信息是:在课堂教学实践中,教师若能有意识地对产生这十条优质课堂标准的所属领域进行拓展和强化,便能为师生双方构建出一张稳定的“教学质量网”。

- 第三章在第二章提出的优质课堂标准的基础上,让读者对自己从孩提时代便开始形成的关于优质课堂的个人理论和观念进行反思,从而以批判的眼光审视自己对于课堂教学的理解。考虑到团队合作的气氛更容易改进课堂教学效果,所以本书设计的七项反思训练只需稍作调整,便能同样适用于教师会议、研讨课或者大学中进行的教学讨论活动。

第三章传递的主要信息是:和自己固有的思维及行动模式保持适当的“反思距离”,这是改进课堂教学的第一步。

- 第四章为十条优质课堂标准提供了理论框架。在这一章节,我努力让读者参与到我自己的学习过程中来。我并不是一个实证研究者,所以我也花了许多时间和精力来阅读和理解那些实证研究成果。因而第四章中除了浓缩在教学法地图中的理论框架外,我还给出了关于实证研究理论和实践的几点建议。

第四章传递的主要信息是:学生取得学习成果有多方面的原因。教师要想构建一个有利于学习的课堂,就必须分清课堂教学的表层结构和学习过程的深层结构,并且还需提高学生的学习能力。

1.2 一分钟思考

请您在开始阅读本书之前,专注思考下列问题一分钟,并给出相应的答案:

问题一：您觉得优质课堂教学最重要的两项特征是什么？

特征一：

特征二：

问题二：您认为，最损害课堂教学效果的因素是什么？

问题三：您认为哪两项特征在课堂教学实证研究者看来对保持课堂教学的长期功效贡献最大？

特征一：

特征二：

请勿跳过上述问题！因为这会使您在继续阅读本书的过程中失去一个或者两个验证自己想法的机会，并且还会使您在做第三章的反思练习时准备不足。

1.3 优质课堂教学的定义

世上没有哪种课堂教学模式本身就是好的。对我们来说，更为重要的事情是思考以下四个问题：为谁上好课？这些优质课堂标准适用于哪些学科？要达到何种目标？这些标准对保证课堂教学质量有哪些作用？

以下是我的回答：

(1) 为谁上好课？优质课堂标准应当适用于接受普通教育及职业教育的所有学生，也就是说，既要适用于男生也要适用于女生；既要适用于天资高的学生，也要适用于资质稍差的学生；既要适用于全国各地区的学生，也要适用于母语不是德语的学生，同样也适用于萨克森地区或者东弗里斯兰地区的学生；既要适用于学得快的学生，也要适用于学得慢的学生；既要适用于那些患有注意力缺失症的学生，也要适用于易于

管理的学生。当然,要拟定适用于所有公办学校学生的课堂标准是很困难的,我们本不必勉为其难。所以,我希望您不要将这些优质课堂标准误当成我开出的“教学处方”(对此它们也显得太过抽象)。您更应该将这些标准创造性地运用到自己的课堂教学情境中,并对其做出补充和完善。

(2) 适用于哪些学科? 优质课堂标准应当适用于所有的科目、年级和学校类型。但这并不排除还要为某些科目、年级和不同学制的学校拟定附加标准。只是,要通过实证研究来验证学科教学理论或者跨学科的优质课堂标准似乎显得特别困难。

(3) 要达到何种目标? 这些优质课堂标准要有助于促进学生的认知学习,同时也能促进学生的情感发展和社会性学习。我将要援引的研究成果大多针对认知学习效果。但是,如果在日常教学工作中只关注学生的认知学习,不仅意义不大,从道德教育的角度来看也是站不住脚的。因此,我在阐明这十条优质课堂标准时也兼顾到了那些不局限于认知能力的因素。

(4) 有哪些作用? 这些标准可以用来分析和评价日常课堂教学:它们既可以帮助教师思考其课堂教学的优势和不足,也可以为教师会议、研讨课或者大学中进行的教学讨论活动提供大致的评价依据。但是,这些标准却不太适用于研究目的,因为其中还有太多的因素没有处理(细化)。



优质课堂教学的标准原则上无法从课堂教学实证研究的结果中推导得出,而只能(以教育理论为基础)进行规范化表述。我将优质课堂教学的第一条定义表述如下:

定义 1: 优质的课堂教学是指:

- (1) 具有民主的课堂气氛;
- (2) 建立在教育任务的基础上;
- (3) 以师生成功协作为目标;
- (4) 能引导学生的思想、情感和人格发展;
- (5) 有利于学生长远的能力发展。

该定义中的各个概念都需进一步给予解释:

(1) 民主的课堂气氛:课堂教学应当促进学生的成长和团结,从而有利于整个社

会的长治久安和进一步发展。为此,课堂教学必须按照民主的规则进行,也就是说,要有意识地帮助成绩较差的学生进步,同时又不阻碍成绩较好的同学继续提高水平;必须注意培养学生的道德观,对恃强凌弱和暴力行为实行“零容忍”。无论出于何种原因,如果教师在某段时间内违背课堂教学的民主准则,都应明确给予记录并视为一种教学的损失(而不是作为教师权威的标志)。

(2) 教育任务:课堂教学,且不论其教育目标是好是坏,都是一个在教的同时也对学生进行教育的过程。中小学课堂教学的优势在于将学科学习和学生教育联系在了一起——不只是在小学,而是一直延续到高中毕业^①!近年来,中小学的教育任务甚至在不断增加,原因在于越来越多的家长将本应自己承担的一部分教育责任推给了老师。这未免让人恼火,但是老师们却无法改变这一现状。因此,尽管海尔曼·吉泽克^②否认这一点,我还是认为,教育型课堂教学是无法替代的。

如果师生能共同承担对教学过程的责任,那么,与课堂教学相关的教育工作便能暂告一个段落。教师应对教学过程负责,这一点毋庸置疑。然而人们却常常忽视一点,那就是学生也应当共同承担责任。所以,我要把教学法专家洛塔尔·克林贝格(Lothar Klingberg)(1990)的观点作进一步的表述:教师要对学生的知识能力的习得负责,而学生则要对教师能否获得成功的教学经验负责。(参见克林贝格 1990)

(3) 师生协作:师生共同协作这一说法由来已久,最早提出这一观点的是卢梭。提出这一要求很容易,实际操作起来却难上加难。协作可以是师生默契地开始每一天新的工作,也可以是师生长期的争论、协商与磨合。师生协作也有可能遭遇失败。(详见第二章小结)

(4) 创建意义的教学导向:课堂教学应该唤醒学生的判断力,培养其审美观和诚实正直的品质。也就是说,课堂教学的关键不在于教会了学生哪些技能,使其获得了哪种认识,而在于能否健全学生的人格、能否为学生克服成长发展过程中的诸多问题提供有效参照。因而我才将“创建意义的教学导向”纳入了优质课堂教学的定义,并将其归入到传统教育理论的范畴里。[克拉夫基(Klafki) 1991]

(5) 长远的能力发展:学校应当帮助学生系统地构建知识和能力体系,这既是开

① 有关学校教育理念的有效性研究不如认知学习的因素研究开展得广泛而深入。但对于个别问题(例如争端调节方案的效用)已有一些研究著述。我在标准大杂烩中有多处直接(标准 1、3、5、7)和间接地提及教育问题(见下文)。尤其是第 3 条标准的内容与教育问题密切相关。

② 参见 Giesecke 1996,第 204 页;比较迈尔 1997,第 2 卷,第 92 页。

设学校的初衷,也是学校教育一贯的优势。这种构建不应该单独孤立地进行,而应该在班集体的支持和要求下进行,并需要有时间 and 自由空间来练习、应用和深化学习内容。除此之外,还需建立一个保护性框架,以规范和调控这种班集体的学习。

(6) 以教师为导向:定义优质课堂教学不应只从学生的角度出发,也应该为教师着想。我坚信,如果教师能对本书中的十条优质课堂标准进行拓展和强化,不仅对学生,对教师本人也是有益的;这可以提高教师的职业满意度,减少出现心力交瘁状况的几率。

1.4 优质课堂教学的十项特征综述

正像本书开篇提到的,课堂教学的实证研究在最近 10 到 15 年里取得了重大进展。科学家(主要是心理学家)通过长期调研和对照组研究总结出了关于优质课堂的诸多特征。这些特征在那些长期保持优良学习效果的班级中尤为明显^①。这些研究包括:

- 约翰·卡洛尔(John Carroll)所作的有关时间因素对学习效果影响的研究及其由此得出的“学会掌控”的观念。[卡洛尔 1963;布鲁姆(Bloom) 1976]
- 雅各布·库宁(Jacob Kounin) 30 多年前所作的关于课堂管理技巧的研究。(库宁 1970;德语版 1976)
- 24 年前英国课堂教学研究迈克·路特(Michael Rutter)以大伦敦地区初级中学为研究对象所作的有关各种课堂教学特征的影响的研究。(路特等 1979;德语版 1980)
- 罗伯特·斯莱文(Robert E. Slavin)将各种实证研究结果汇总并加权后得到新的“过程—成果—模型”(QuAIT)(1994),之后哈特姆特·迪滕(Hartmut Ditton)于 2000 年对此进行了进一步研究。
- 课堂教学研究者弗兰茨·魏纳特(Franz E. Weinert)、安德烈亚斯·赫尔姆克(Andreas Helmke)和沃尔夫冈·艾斯特勒(Wolfgang Einsiedler)所做的多项研究,特别是题为“对学校学习内容和天资、兴趣及能力的社会化研究”和“对莱茵兰-普法耳茨州中小学数学教学的总体调研:能力、课堂教学与学校环境”的两项研究。[魏纳特/赫尔姆克 1997;赫尔姆克/耶格尔(Jäger) 2002]

^① 关于这种情况具体是如何产生的,参见第四章。

- 赫尔穆特·芬德(Helmut Fend)关于优质课堂教学和优质学校的影响因素的研究。(在芬德 1998 中做了汇总)
- 赖讷·布鲁姆(Rainer Bromme)关于专家地位和教师能力发展的研究。(布鲁姆 1992;1997)
- 加比·赖因曼-罗特迈埃尔(Gabi Reinmann - Rothmeier)和海因茨·曼德尔(Heinz Mandl)发表在《教育心理学》(*Pädagogische Psychologie*) 上的《课堂教学和构建学习环境》(*Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*)一文。[克拉普(Krapp)/魏登曼(Weidenmann) 2001,第 601—646 页]
- 我的学生西尔维亚·杨克-克莱因(Sylvia Jahnke - Klein)所做的题为“数学课上的男生与女生”(Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht)的博士论文。(2001)
- 弗兰茨·魏纳特和安德烈亚斯·赫尔姆克对研究现状的综述。(赫尔姆克/魏纳特 1997,第 71—176 页)

如果您想进行更深入的了解,我推荐您阅读下列书或文章:

- 杰里·布洛非(Jere E. Brophy)(2000):《教学》(*Teaching*)。此文被收录于国际教育局(IBE)出版的“教育实践系列丛书”(“Educational Practices Series”)。其中,布洛非提出了优质课堂教学的 12 点特征,我在写作本书的过程中借鉴了他的观点并将其进一步深化。(见 www.ibe.unesco.org)^①
- 安德烈亚斯·赫尔姆克(2003):《课堂教学质量:理解,评价,改进》(*Unterrichtsqualität — erfassen, bewerten, verbessern*)。此书清晰地阐述了当前课堂教学质量指标的研究情况,书中的反思训练设计精巧,参考文献丰富。我将在 4.2 节中再次提及此书,并将描述安德烈亚斯·赫尔姆克的“提供—利用—模式”(Angebots - Nutzungs - Modell)。
- 扎比内·格鲁恩(Sabine Gruehn)(2000):《课堂教学和学校学习——将学生作为课堂教学描述的起点》(*Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als*



① 该文由康拉德·冯·泽斯特文理中学教育学课程的学生在 Gerd Eikenbusch 带领下翻译并在泽斯特州立学院出版(Brophy 2002);比较赫尔姆克(Helmke) 2003,第 122 页和 123 页。

Quellen der Unterrichtsbeschreibung)。

- 卡尔-海因茨·阿尔诺德(Karl-Heinz Arnold)、乌韦·桑德富克斯(Uwe Sandfuchs)、于尔根·维歇曼(Jürgen Wiechmann)(2006):《课堂教学手册》(*Handbuch Unterricht*)。此书概述了课堂教学研究的现状,值得一读。

这些研究和其他许多研究都涉及到优质课堂教学的特征,有些特征还被描述为优质课堂标准。我阅读了这些研究成果,并综合各家所长,提出了一个混合型标准模式。我之所以允许自己这么做,是因为许多单项调研的研究者也是这么做的^①。一方面,我想尽可能地用实证研究的结果来论证这些优质课堂标准;另一方面,我不想人云亦云地照搬课堂教学研究者们已有的表述,而是想从教学法专家角度出发提出自己的标准体系。^②

经过与理论研究者和课堂教学实施者^③深入彻底的讨论,我总结了以下十项优质课堂教学的特征(下文中称“标准大杂烩”)。我想说明的是,关于课堂教学的研究还在继续发展。我相信,在不久的将来,定会有别的系列标准来对这个“标准大杂烩”进行补充、纠正。

优质课堂教学的十项特征(标准大杂烩)

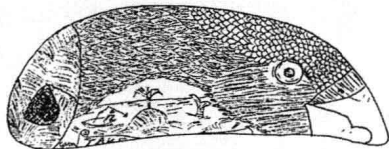
1. 清晰的课堂教学结构(过程明了,目标明确,内容清晰;师生角色分配清楚,师生双方协商好规则、程序及自由空间)。
2. 高比例的有效学习时间(时间安排得当,守时;拨冗去繁,日程安排有节奏)。

① 沃尔夫冈·艾斯特勒(Wolfgang Einsiedler)(1997,第226—240页)和扎比内·格鲁恩(Sabine Gruehn)(2000,第5—62页)分别撰写了关于这些教学特征的“研究历史综述”。更多内容参见第4.2节。

② 普通教学法理论和实证教学研究是一对“陌生的姐妹”(Terhart 2002)。两者研究的是同一个对象,却有各自的研究逻辑。纯粹照搬实证研究成果是不合适的,因为实证研究者总是设定一些研究限制条件,他们只研究那些借助一定的研究方法看得到摸得着的实体研究对象。因而优质课堂教学的部分观点还没有像我所希望的那样,得到实证研究确凿的验证。

③ 这里我要感谢 Claudia von Aufschnaiter, Hans Brügelmann, Hartwig Dohnke, Andreas Feindt, Wolfgang Fichten, Ulf Gebken, Frank Hellmich, Carola Junghans, Hanna Kiper, Hartmut Lenhard, Anke Lindemann, Hans Jürgen Linser, Barbara Moschner, Liane Paradies, Heinz Rosenbusch, Wolfgang Schulz, Christina Sczesny 和 Christel Wopp。

3. 促进学习的课堂气氛(互相尊重,互相信任,遵守规则,承担责任,公正,关怀)。
4. 清晰明确的教学内容(任务设置明确易懂;教学主题的展开合理可信;课堂教学成果能得到明确的保障,保障措施具有约束力)。
5. 创建意义的师生交流(引导学生参与课堂规划,营造良好的讨论气氛,举行交流讨论会,鼓励学生写学习日记,征集教学反馈意见)。
6. 多样化的教学方法(丰富的组织技巧,多样化的行为模式,教学流程不拘一格,均衡使用多种教学方法)。
7. 促进个体发展(给予学生自由发展的空间,给予学生时间和耐心;对学生进行内部的区分和整合;分析个体学习水平,调整个体促进方案;对于风险学生群体给予特别的帮助)。
8. “巧妙”地安排练习(帮助学生掌握学习策略,布置明确有效的练习任务,有针对性地提供辅导,创造有助于学生完成练习任务的框架条件)。
9. 对学习成果有明确的期望(学习内容要以教育方针或教育标准为导向,学习内容要符合学生的学习能力;检查测试学习情况后及时给予反馈,并给予帮助和促进)。
10. 完备的课堂教学环境(教学秩序井然,教学设备和教具能正常使用)。



在表述这十条教学标准时,我始终遵循以下五项准则:

(1) 这十项特征都既有外在的、可以直接观察到的一面,也有内在的、需要阐释的一面。

(2) 这十项特征的选取和定义都考虑到一点,那就是要使师生双方都有可能对这些课堂教学的特征进行拓展和强化。十条标准中没有一条标准只以教师为导向或者只以学生为导向。

(3) 定义这些特征时,我努力使其既可以用来分析和评价传统讲授型教学,也可以用来分析和评价开放型课堂教学和以建构主义为导向的学习环境。

(4) 这十项特征从学科教学法角度来看是“中立”的,在各学科领域内,这些标准

可以被具体化,并得到补充。(比较:Klieme/Bos 2000)

(5) 虽然我将这十项特征编号排序,但是这并不意味着这些标准分先后主次。它们更像是一块块拼图:只有将它们拼合到一起,才会构成一幅完整的图画。

1.5 优质课堂教学的其他定义

您一定已经发现,我一会儿用“特征”,一会儿用“质量标准”或者简称“标准”。这样交替使用两个概念是有其原因的:

- 课堂教学实证研究人员在其研究中几乎从不说“质量标准”,而是说“特征”、“变量”或者“影响因素”,以及这些特征导致的“效应”、“影响”和“应变量”。他们“只愿”表述从复杂的课堂教学真实情境中得出的关联假设,却不愿推论出教师应该怎么做。

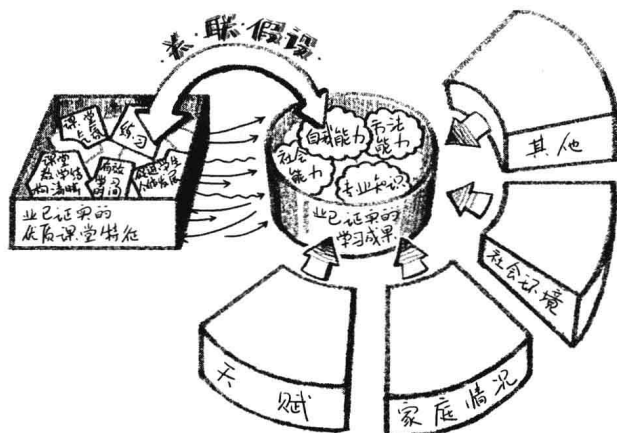


图 1.1 影响学习成果的因素

- 实证研究者们之所以持这种审慎保守的态度,是因为他们始终不能确定自己所做的研究是否足够彻底和周密,也因为他们从对科学的理解出发,只愿得出事实论断,而不愿做出关于“标准”的表述。确实,把实证研究成果转化成教学法建议的过程是十分复杂的,从这一点来看,这种审慎的态度是正确的。
- 课堂教学理论研究者(包括中小学教育家、普通教学法研究者及学科教学

法研究者)则经常使用“质量标准”、“原则”,或者直接提出“优质课堂”的概念。^① 他们认为,通过理论研讨也能得出并验证有价值的观点。(比较 Heid 2002)

我在本书中采用了这两类概念。在描述可直接观察到的课堂教学现象及其可衡量的影响时,我用“特征”^②一词来表述。

定义 2: 优质课堂教学特征是经过实证研究检验的,有利于学生在认知、情感以及社会性发展上持续取得良好学习成果的课堂教学特征。

对于还未经实证研究完全证实,但又极为重要的课堂教学特征,我则有意识地使用“标准”这个带有评价性的概念。

定义 3: 优质课堂教学标准是有理论依据并结合现有实证研究成果总结出的评价课堂教学质量的标准。

有的读者也许会发现,在本书 1.2 节他们所列出的心目中最重要优质课堂教学标准,诸如教师的性格、课堂纪律、学生的天赋或者学习动机等等,并没有被列入十条优质课堂标准。这是因为,这些因素并不是优质课堂的标准,而是有关人(教师和学生)所具备的前提条件。^③

优质课堂标准是人们的“理论构想”,它们不描绘现实,表达上也有意抽象化。本书的意图是要将一系列关于课堂教学质量的思考归结为某几个(本书中是十个)概念。我们无法从这些抽象标准中推导出具体课堂的景象。具体真实的课堂教学总是要比对其做出评价的抽象的优质标准更为丰富。

因而研究者习惯用“衡量指标”(信号标志)这个概念。借助这个概念,他们可以解释应该怎样理解这些上层的理论构造。我的定义如下:

^① 例如 Seibert/Serve 1992; Freund 1998; Haenisch 2000; Gräsel/Mandl 2002; Unruh/Petersen 2003。

^② “质量标准”这个概念最初来自科学研究理论,指用来测定实证研究质量的标准,尤指“信度”、“效度”和“客观性”三项标准。这个概念后来得到普及,也可应用于其他现象领域。

^③ 如果把“天赋”或者“动机”提升为“质量标准”,那么根据这样的定义,特殊教育学校的辅导型课堂教学岂不成了不良课堂教学,而九年制文理中学的课堂教学就是优质的课堂教学了。所以,这句话应该反过来说才更确切:能力越差的学生越依赖高质量的课堂教学。