



中国基础教育期刊文献总库收录期刊
中国核心期刊(遴选)数据库收录期刊
人大“复印报刊资料”重要转载来源期刊

课程教学研究

JOURNAL OF CURRICULUM AND INSTRUCTION

关注教育现实 引领理性思考

本期要目

实践者研究的特征、价值和发展要求

论物理教材“绪论”的编写

构建基于学生全面发展的共生课程的研究与实践

澳大利亚教育：让每位学生遇见最理想的自己

2017
第67期

7

ISSN 2095-2791



本期语录

刘庆昌

P4

一个人在家庭中，在劳动机构中，在社会中，在世界中，他的责任可以由小到大，由近及远，但他实际能够承担多少责任，则完全取决于自身的发展状况，或者说取决于他的能力，但又不仅如此，一切行动的顺遂均需个体心力兼备。有心无力，自然不成；有力无心，也是枉然。这里的心，对于一个有效公民来说，可以理解为责任担当。

人们往往认为，知识是由学校外部的专家学者生产的，实践者只是知识的传递者和消费者。事实上，实践本身就是一种系统的认知方式，实践工作者不仅是知识的传递者和消费者，同时也是知识的生产者。因此，要唤醒实践工作者的研究意识，既要加强实践者对自己研究者身份的认同，也要提高实践者的问题意识，还要加强实践者对教育科学研究方法技术的应用意识。

P16

鲍银霞

李天航

P27

传统课程只在意提升学生的学术造诣，鼓励学生积累科学知识，课程内容割裂了科学与生活、实践的关系，只告诉学生学习这些知识总有一天会用得着，导致学生感受不到科学知识的真正价值所在。学生总感觉科学知识离他们太遥远，不明白为什么要学习这些知识，久而久之就对学习失去了兴趣。

人作为一个个体存在，只是接受了单科课程内容，但课程内容之间，课程内容与人之间没有发生化学反应，两者仍然是割裂的，也就不会对人的发展起到应有的作用。于是，课程于学生而言就只是“应试”的资源，学生在个体生活和社会生活中找不到学科学习的意义，知识得不到有效融合，也就不可能促进学生作为人的全面、和谐发展。

P82

纪成涛

国际标准连续出版物号:ISSN 2095-2791
国内统一连续出版物号:CN 44-1690/G4

主管单位:南方出版传媒股份有限公司
主办单位:广东教育出版社有限公司
协办单位:广东省出版集团课程教材研究中心

出版单位:课程教学研究编辑部
排版单位:广东同文彩色电脑设计制作有限公司
印刷单位:广东新华印刷有限公司
发行单位:广东省报刊发行局
邮发代号:46-213
定价:10.00元/期 120.00元/年
出版日期:每月5日

声 明

为适应我国信息化建设,扩大大刊及作者知识信息交流渠道,本刊已被多个数据库收录,进行信息网络传播及发行,其作者文章著作权使用费由本刊编辑部统一处理。如作者不同意文章被收录,请在来稿的显著位置注明。

本刊严禁一稿多投,自投稿之日起两个月未收到本刊消息,作者请另作他投。

本刊作品自发表之日起,其出版权、刊载权即归本刊所有,任何人不得侵犯。

如有印装质量问题,请寄回本刊编辑部调换。

专题 ◇走进核心素养教育

责任担当:有效公民的德性基础 刘庆昌 4

环球视野

教学原则:所有教师应了解的循证策略
文/巴拉克·罗森海因 译/蒋 慧 盛群力 8

学术瞭望

实践者研究的特征、价值和发展要求 鲍银霞 16
教育目的价值取向的实践选择
——基于西方教育知识中人的形象的回顾与反思
..... 陈 坤 邓天桃 23
对“什么知识最有价值”的再思考 李天航 27
校本课程开发的路径探索
——基于区域资源的视角 张 燕 30

资源纵览

什么是物理学
——论物理教材“绪论”的编写 陈敏华 34
华文教材课文编排顺序研究
——以小学《中文》(修订版)为例 王 蕾 39

现象透视

◀ 学科教学 ▶

语文教学应把内容放在第一位来研究 何功兴 44
议、异、义:自能作文教学的三“Y”立场 吕新平 46
基于“素养”的阅读:中学英语阅读教学的范式转变
..... 潘孝泉 49



交互式电子白板的运用与学科核心素养的培育

——以小学品德课“快乐的节日生活”的教学为例

..... 曹慧萍 52

乡土地理教学“活”起来 张艳萍 56

小学数学错题资源利用策略探析 陈国活 60

巧用数学题组习题 优化数学认知结构

——以小学“平面图形面积计算”为例 贺银花 64

“1” “1” 对应为何难

——“用分数表示数轴上的点”错例分析与思考

..... 王海燕 边巨星 66

浅谈核心素养理念下的物理教学思维 ... 冉婷婷 于海波 69

◀ 考试评价 ▶

浙江高考新方案下物理选考教学的困局与对策 ... 潘照萍 73

对高考试题命制失误的分析与建议

——基于“充足理由律” 陈蔡向 卜祥通 76

治教观摩

◀ 一域一得 ▶

“非遗”通草画在普通中小学的实施推进 苏 昕 79

◀ 一校一得 ▶

构建基于学生全面发展的共生课程的研究与实践

..... 纪成涛 82

◀ 一师一得 ▶

借鉴“中国诗词大会”，活化《道德与法治》教学

——忽然一夜清香发，散作乾坤万里春 李红秀 88

落实数学课程目标 加强课堂教学设计 吴丽萍 90

广角掠影

澳大利亚教育：让每位学生遇见最理想的自己 ... 赖李真 94

学术顾问：

王卫东 王 红 王国健 王笑君 石 鸥
叶文梓 冯增俊 吕 达 朱华伟 李文郁
李 森 肖建彬 吴少荣 吴惟粤 何润伟
张传燧 郝志军 高凌飏 黄甫全 黄 巍
盛群力 扈中平 巢宗祺 雷 实 檀传宝

编辑委员会：

叶 河 应中伟 李朝明 邹靖华 周伟励
陶 己 曾大力

主 编：应中伟

副 主 编：陶 己 李朝明

编辑部主任：王际兵

责任编辑：王 洋 李红霞 李敏怡 吴 颖
邱 方 陈晓红 范红波 林 蕾
喻春兰 靳淑敏

实习编辑：尚 宇

美术编辑：何 维

发行主管：朱 芳

编辑部地址：广东省广州市环市东路472号15楼

邮编：510075

联系电话：020-87615636

电子邮箱：kcjxyj@gdpg.com.cn



走进核心素养教育

责任担当：有效公民的德性基础

□ 刘庆昌（山西大学教育科学学院）

《中国学生发展核心素养》主张的核心素养之第三方面是社会参与，我们既可以把它理解为与文化基础、自主发展相并列的一个方面，也可以把它理解为由文化基础、自主发展递进而来的一个层次。在不同的理解中，我们会察觉到社会参与之于学生和教育的不同意义，它会直接影响学校教育的思维路线。不过，无论在怎样的教育思维路线中，社会参与的内涵应是一致的。简而言之，个人之所以存在社会参与的问题，一方面是因为他只有参与到社会之中，才能够获得生活的资源和社会性；另一方面，个人一旦成为社会的成员，在享用社会“福利”的同时必须承担必要的义务和责任，只有这样，个人与社会的关系才是和谐和健康的。正是由于社会参与，个人在现代社会中才成为国民和公民，也才成为社会生活中的责任和利益主体。公民是一个法律概念，个体出生之后一旦被社会结构理论上接纳，自然就具有公民的身份。然而，个体作为公民的权利和义务却并非同时成为现实。权利和义务在个体那里成为现实的前提是他成为有效公民，而这很显然是基于个体与之相应的德性和能力的。就此而言，社会参与作为核心素养的一个方面，其中的责任担当可被视为有效公民的德性基础，实践创新则可被视为有效公民的能力要求。

一、责任担当的意涵

责任是有范围和层次的。究其源头，个体责任的出现必以相互依赖的共同体产生为前提，因而从责任意识的萌芽开始，就连带着共同体成员的“付出”。“付出”既可能是劳务性质的，也可能是情感性质的，其功效都在于借助付出回报和交换付出，从而使共同体的所有成员能够获得生存、安全和心理层面的适宜。这种情形在最初多少具有本能支持的特征，之后则会逐渐滋生出伦理意义。简单的和少量的付出对于个体通常不能构成压力，外在的责任要求会处于缄默状态，而当“付出”变得复杂且有了量的增加，个体会感到有压力感，惰性与懈怠就会出现，外在的责任要求也会历史性地出场。共同体成员之间的原始和谐会被打破，对个体的责任教育也就自然出现了。

社会在近代以来总是与国家联系在一起，国家实际上成为社会的代表，而在中国传统文化中，由于国家伦理与家庭伦理具有逻辑上的同构性，从而所谓社会责任的起点实际上在作为社会细胞的家庭之中。以古代社会为例，社会对其成员责任的主张“由孝而忠，也就是主张个体在家要对父母尽责，在国要对君王尽责。为了保证这种尽责成为普遍的

事实,在社会教化的层面就会弘扬儒家的伦理原则。儒家的伦理显然基于血缘性的亲子关系,在现实教化中则不仅作为政治伦理,而且作为教育伦理存在。政治和教育的力量,客观上给社会成员形成了一种引力和压力,尤其是压力让后来的革命者意识到了礼教的束缚,并因此在文化变革的意义上摒弃礼教,追逐自由和解放,这与西方社会的历史变化具有相似之处。然而,有一个问题值得思考,即摒弃了礼教的社会同样需要社会成员的责任承担,那么,拒绝了专制的思维,社会也就不得不选择新的教育过程。

也许可以说,在现代社会,对社会成员责任意识 and 行为的调动,除了选择教育别无他法。但是,新的责任教育再也无法依托于血缘的伦理,结局便是把责任教育纳入公民教育的范围和轨道。公民教育的精神已经走出了纯粹的道德主义,支撑其合理性的是比伦理思维更严正的法律思维。换言之,如果说古代社会的责任教育基本上属于教化,更具有劝诫的色彩,那么,现代社会的责任教育则暗含了某种强制意蕴。两者的差别主要在于社会的期望是好人的有德和公民的守法。但无论是人的教育,还是公民教育,除了程度上的不同,都对人的责任承担具有共同的要求。这种要求落实到个体身上,表面看来是一种约束,根底上是为所有个体自由和权利的实现创造保障。

个体对必要责任的承担即是所谓的责任担当。当我们说一个人没有担当时,实际上是在说这个人躲避或推卸必要的责任;反过来,当我们说一个人有担当时,则是在说这个人能够积极承担应该由自己承担的责任。《中国学生发展核心素养》所说的责任担当,“主要是学生在处理与社会、国家、国际等关系方面所形成的情感态度、价值取向和行为习惯。具体包括社会责任、国家认同、国际理解等基本要点”,这与日常语言中的责任担当似有区别,我们只能理解为文本创造者的理解过于个性,但其中所指出的“基本要点”——社会责任、国家认同、国际理解,倒是与个体的责任担当具有内在的联系。具体来说,个体对社会责任的认识与他走向建设者,个体对国家的情感认同与他走向爱国者,个体拥有国际理解的格局与他成为世界人,显然是有内在和必然联系的。让一个人成为社会的建设者、爱国者和世界人,应是教育促进个体社会化

的新时代意义。

二、社会责任认知与建设者

为社会培养建设者是现代教育的核心任务,这样的说法实际上并不被许多具有人文主义倾向的人们欢迎。其中的缘由应是他们对建设者的狭义理解和对培养狭义建设者所内含的工具主义教育思维的排斥。人们很容易把建设者与曾经的劳动者联系起来,联系到劳动者,人们又容易把它与物质生产劳动者联系起来,进而又会把它与体力劳动者联系起来。在这样的联想中,教育就成为干巴巴的劳动者培养过程,它的诗意和深刻也就不翼而飞。对此种情况,我们有必要说明,建设者,无疑就是各种各样的劳动者,没有劳动,何来建设?赋予教育培养建设者的任务,在现代社会应是必要的,也是必然的。因为人类劳动的知识化、技术化甚至智力化的程度越来越高,个人仅靠自然的体力和从日常生活中获得的基本经验,是无法参与到社会主导性劳动之中的。虽然说什么样的劳动只要有意义都具有建设性,但具有建设性的劳动者和较为独立的社会建设者还是有本质区别的,后者必须通过专门的教育才能被培养出来。

更重要的是,劳动和建设在今天都已经超出了物质领域,精神劳动和文化建设也已经成为社会结构的有机构成。即使较低级的体力劳动也正在逐渐被各种技术替代,在可见的未来,个体如果不接受一定的教育又如何能成为社会的建设者呢?如果个体不能成为社会的建设者,他又如何能承担他作为各种社会角色的责任?果真如此,即便他有责任担当之心,恐怕也没有担当责任的力量。分析到这里,我们不仅仅能理解教育培养社会建设者的合理性,同时也就理解了成为建设者与责任担当之间的内在联系。在此认识基础上,各级各类学校可以顺理成章地从帮助学生认知社会责任出发,激励他们朝着社会建设者的方向努力。

社会责任的内涵是什么呢?我们想走出《中国学生发展核心素养》文本进行一些思考。一般认为,个体要承担什么责任,取决于他扮演着什么角色。现实地看,每个人都承担着多元的角色,在家庭,他是自己亲人的亲人;在单位,他是职业的劳动者;在社会,他是国民与公民。作为亲人的亲

人,或抚养,或赡养,或监护和教育,都是责任;在单位,或创造物质,或创造精神,或创造服务,都是责任;在社会,认同国家,遵守法律,也都是责任。如上的责任,在我们的家庭教育、学校教育和社会教育中,总在各有偏重地被倡导和强调,不过整体上讲属于说教。当然,这种说教是必要的,其直接的追求就是让作为家庭成员的、学生的和社会成员的个体对社会责任有所认知并牢记于心。只有当他们真正理解和认同了社会责任,才会为有效实现自己的责任而努力成为社会的建设者。

三、国家认同情感与爱国者

然而,建设者并不存在于真空中,他们总是具体社会的建设者,因而一个健康的社会建设者需要建立与社会的和谐关系。因国家实际上是社会意志的代表,个体就必须建立起与国家的和谐关系。现实生活中,国家一方自然期望作为国民的社会成员热爱国家,而热爱又是一种情感事件,因而常常出现一些国民与国家之间的情感障碍。有的人在学术意义上把国家和领导、运行国家的党派和政府分割开来,这实际上就把国家抽象化了。加之国家的本质是强力的实行,国家认同就成为无法回避的现实问题。

除了极端私人化的生活主体,社会成员在普遍意义上不会拒绝对国家的认同,只是由于他们对国家的现实存在机制缺乏必要而丰富的认知,这才出现社会成员很容易把对政府具体政策和权力运行的消极评价迁移为对国家的不认同。这样看来,学校利用其有组织、专业化的教育过程,帮助学生理解国家、党派、政府的有机关系,就成为必要和必须。古代的中国是王权和皇权统治,故有“普天之下莫非王土,率土之滨莫非王臣”的家天下局面,那么,臣民对国家的认同在现实的层面就是对皇权和王权的认同;今天的中国是由中国共产党领导的人民政府运行的共和国,那么,国民对国家的认同自然就是对中国共产党的领导权和人民政府合法性的认同。认同只能是情感性的认同,这对于有理性能力的个体来说并不是一个自然的过程,理性会驱使他们认真审视他们身处其中的国家,严格地讲这并不是一件坏事。随着教育普及程度的提高,会有越来越多的国民拥有理性的能力,他们会历

史和现实做出正确的判断,在此基础上形成的国家认同将是牢不可破的。

如果要对国家认同继续言说,那就是要指出国家认同也是一个具体而非抽象的事件。各级各类学校可以引导学生依次认同中国文化、中国共产党的理论和道路选择,以及国家利益在人类历史现阶段的合理性。我以为这样的国家认同教育才是可操作的,也才是有效的。今天中国文化的坚实基础仍然是中国传统的优秀文化遗产,但今天的中国文化已经是吸收了外国优秀文化元素的新文化,其核心成分应是传统的中华美德、西方的科学精神以及马克思主义的政治理想,而马克思主义的政治理想正是中国共产党的理论和道路选择。至于国家利益在现阶段的合理性,自然涉及国家主权维护的合法性和国家制度选择的自主性。认识到这些,我们就应该默认,对国家的情感认同,实际意味着对国家文化、对国家制度和对国家主权的认同。一个对自己的国家有高度情感认同的个体才是真正的爱国者。

四、国际理解格局与世界人

当然也应该认识到,人类基本走进了全球化的时代,闭关锁国不仅无法从与他国的经济文化交往中获得更大的利益,而且越来越被主流国际社会视为异类。我们甚至可以做一个类比:当今的具体国家与世界的关系就如同一国内部个体与社会的关系一样。从此意义上讲,国家应该具有全球眼光,而国民则应该具有国际理解的格局。关于国际理解的内容,我认同《中国学生发展核心素养》中的说明,可以概括为:全球意识和开放心态;对世界各国文化差异的认知和尊重;积极参与跨文化交流;主动关怀人类共同体的命运。拥有了这样的格局,一个人才真正地既在具体的国家,又在人类之中;既是一国之国民,又是世界人。

全球意识和开放心态是互为因果的。首先,要想有全球意识,必须有开放的心态。要知道所谓全球意识,并不是简单地知道世界上不只有中国,在中国之外还有许多国家,这样的意识是可以由地理知识学习带来的。如果一个人没有开放的心态,莫说他掌握了地理知识,即便他周游了世界,也不会有全球意识。谁会认为有条件做全球旅游的所有的人都具有全球意识呢?所谓的全球意识是以我们对

人类整体文明的过往历史和人类社会发展的未来趋势的把握为基础的。全球意识自然需要全球地理认知,但更关键的是我们能摆脱狭隘的文化自恋倾向,以开放的心态对人类文化整体有所思虑。其次,要有开放的心态,必须有全球意识。开放的心态,虽然牵涉个人的个性,但整体上不会关起门来自然养成,通常来自个体广阔的视野。回顾中国近代以来的历史,具有开放心态的先进分子,无不对中国以外的思想、文化以及地理、民俗有较好的理解甚至观察。他们游历欧美,在中西比较中,突破了中国的文化疆域,确立了人类情怀和全球意识。比如林则徐那一代先进知识分子,有了开放的心态,然后想睁眼看世界,又因看到了世界,而强化了开放的心态。

有了全球意识和开放心态,人们就不会简单拒绝一切异域的文明,反而会积极主动地接触和学习世界各国缤纷多彩的文化。通过接触与学习,人们一方面会了解多样性的文化事实,另一方面也更重要,那就是在深入了解异域文化的过程中,对身处于异域文化中的人们产生同情,最终会因同情、理解而走向对异域文化和人群的尊重。有了这样的同情、理解和尊重,人们就会感兴趣于跨文化的交流,通过交流进一步形成不同文化之间的相互同

情、理解和尊重,人类共同体的概念也就自然在不同文化人群中间生成。实际上,我们所阐述的道理早有历史的故事对应,人类共同体在今天已经不是一个理论概念,早已成为立足人类整体利益,协调不同文化和不同利益的国际组织和跨国行动。而就教育领域来说,一些先进的国家正在接受全球化理念的牵引,自觉地培养具有全球意识、人类关怀的世界公民。

说到这里,我又一次意识到责任担当的范围和层次。一个人在家庭中,在劳动机构中,在社会中,在世界中,他的责任可以由小到大,由近及远,但他实际能够承担多少责任,则完全取决于自身的发展状况,或者说取决于他的能力,但又不仅如此,一切行动的顺遂均需个体心力兼备。有心无力,自然不成;有力无心,也是枉然。这里的心,对于一个有效公民来说,可以理解为责任担当。有责任担当,对于个体来说,意味着有责任心,有实现责任的能力,还有实现责任的勇气。那么,要培养个体具有责任担当的教育,是不是需要从这几个方面着手呢?我还想说,责任担当本质上是一种德性。在家庭生活中,责任担当是家庭和谐发展的条件;在社会生活中,责任担当是有效公民的德性基础。



有效教学译丛

广东教育出版社出版

教学原则：所有教师应了解的循证策略

文/巴拉克·罗森海因 译/蒋 慧 盛群力

作者简介

巴拉克·罗森海因 (Barak Rosenshine)，美国伊利诺伊大学厄巴纳香槟分校教育学院教育心理学荣休教授

译者简介

蒋慧，浙江大学教育学院硕士生；盛群力，浙江大学教育学院教授，博士生导师

本文提出了 10 项基于研究的教学原则，以及课堂实践的建议。这些原则有三个来源：(1) 认知科学研究；(2) 高级教师研究；(3) 认知支持研究。下面先对每一项原则予以简要介绍。

第一，认知科学研究。这类研究专注于人的大脑是如何获取并使用信息的，并为人在学习新材料时如何克服工作记忆的限制（即思考时的记忆“空间”）提供了建议。

第二，高级教师课堂实践研究。高级教师指那些所在班级的学生在学业测试中取得最好成绩的教师。在一系列的研究中，研究人员观察了许多教师的教学，并记录了他们如何呈现新材料、如何以及是否检查学生的理解、给学生提供的支持的类型，以及若干其他教学活动。同样，通过收集学生成绩数据，研究者可以确定更有效和较无效的教师的教学方式之差异。

第三，帮助学生复杂任务的认知支持研究。一些有效的教学过程，如出声思考、提供支架、提供示范等都来自这一研究。

即使以上这些是三种完全不同的研究主体，但是这三种来源的教学建议之间却毫不冲突。换句话说，这三种来源相辅相成，这样的事实使得我们相信这些发现的正确性。

教育包括帮助初学者建立强大的、易理解的知识背景。易理解的知识背景非常重要，这基于对知识的充分预演并与其他知识相联系。最有效的教师通过大量的教学支持来确保学生能有效习得、练习和联系知识背景。他们又通过教授可控数量的新材料、示范、指导学生练习、帮助学生纠正错误以及

提供充分的练习与复习来提供教学支持。他们中的许多人也进行体验式的实践活动，但是这往往是在基本材料学习后进行的。

以下是基于三种来源的部分教学原则列表，本文将对这些原则进行说明和讨论。

- ☐ 先复习，后上课^{[1][2]}
- ☐ 小步子，讲练合^{[3][4]}
- ☐ 善提问，明联系^{[5][6]}
- ☐ 做示范，给样例^{[7][8][9]}
- ☐ 尝试练，获体验^{[10][11]}
- ☐ 勤检查，补缺漏^{[12][13]}
- ☐ 赢成功，有成就^{[14][15]}
- ☐ 供支架，破难点^{[16][17]}
- ☐ 独立练，求掌握^{[18][19]}
- ☐ 周回顾，月复习^{[20][21]}

1. 先复习，后上课。每日复习不仅可以巩固先前所学，也可使回忆知识时比较流畅。

[研究发现]

每日复习是教学的一个重要成分。复习可以帮助我们加强已学过的知识之间的联系。此外，复习先前的知识还可以在需要用旧知识来解决问题或理解新材料时，帮助我们轻松自动地记起相关语词、概念和程序。专长发展需要数千小时的练习，而每日的复习正是这种练习的一部分。

例如，每日复习是一个成功的小学数学实验的

一部分。在实验中让教师每天花 8 分钟进行复习。教师使用这段时间来检查家庭作业、处理存在错误的问题和练习那些需要转为自动化的概念和技能。结果, 这些班级的学生比其他班级的学生取得了更好的成绩。

词汇的每日练习可以使学生将每个练习过的单词看作一个单位 (即自动地查看整个单词而不是看作一一拼读的单个字母)。当学生以单词为单位时, 在工作记忆中就释放出更多的空间用于理解。当基础技能 (加法、乘法等) 达到了过度学习的要求并可以自动提取, 从而释放工作记忆的容量时, 数学解题能力也会随之提升。

[课堂实践]

在课堂教学中, 最出色的教师懂得练习的重要性, 他们用 5 ~ 8 分钟时间对先前学习材料进行复习, 然后再上新课。有些教师还会复习词汇、公式、事件或者之前学过的概念。这样的做法实际上提供了额外的练习机会, 为熟练地回忆旧知创造了条件。

有效的教师活动还包括检查做家庭作业所需的概念和技能, 让学生彼此纠正作业, 并询问学生遇到困难或犯错误的点在哪里。这些复习保证了学生牢牢掌握当天课程所需的技能和概念。

有效的教师还复习与当天上课相关的知识和概念。由于工作记忆容量非常有限, 教师帮助学生回忆与当天上课相关的概念和词汇也非常重要。如果学生不回顾先前的学习, 那么在学习新材料时就需要费时费力地回忆旧材料, 会给学习新材料带来困难。

在教那些会在随后学习中用到的材料时, 每日复习是特别重要的。比如阅读常见字词 (即读者可以自动理解的任何词)、语法、数学事实、数学计算、数学因式分解和化学方程式等。

当安排复习时, 教师可能想考虑哪些语词、数学事实、程序和概念需要熟练掌握, 以及哪些语词、词汇或者观点需要在这堂课的开始时进行复习。

最有效的教师确保学生有效地习得、练习和联系知识背景。他们在基本材料学习之后再开展练习活动。

此外, 教师可以在安排每日复习时做以下几件事情:

◇ 订正家庭作业。

◇ 回顾那些作为家庭作业一部分的概念和技能。

◇ 询问学生他们有疑难或犯错误的地方。

◇ 复习与学生所犯错误地方对应的知识。

◇ 复习那些需要过度学习的材料 (即新学的东西需要好好练习, 直至超出初始掌握程度, 从而能达到自动化程度的技能)。

2. 小步子, 讲练合。每次仅呈现少量的新材料, 然后协助学生练习这些材料。

[研究发现]

工作记忆是人处理信息的场所, 容量非常有限, 一次只能处理几个比特的信息——太多信息会使工作记忆陷入困境。一次向学生呈现太多的材料会使人应接不暇, 因为工作记忆将无法处理。

因此, 有效的教师不会通过一次呈现过多新材料来碾压学生。相反, 这些教师每次仅呈现少量新材料, 然后再协助学生加以操练。只有当学生先迈出了第一步, 教师才能开始后续内容。

总之, 先小步子教授学习材料, 然后再指导学生练习, 这样的顺序代表了解决工作记忆容量限制的一种实用方法。

[课堂实践]

成功的教师不会通过一次呈现过多的新材料来碾压学生。相反, 他们一次仅呈现少量的新材料。教师会等学生掌握每个知识点以后再介绍下一个知识点。他们检查学生对每个知识点的理解, 必要的时候重新教一遍。

小步子教学需要花费时间, 有效的教师比那些无效的教师花费更多时间呈现新材料和指导学生学习。例如, 在一项数学教学研究中, 有效的数学教师在 40 分钟的讲座中花费大约 23 分钟演示、提问和做示范。相反, 无效的教师只花费 11 分钟来呈现新材料。有效的教师将这些多出来的时间用于提供额外解释、给出多种示例、检查学生理解并提供充分的指导, 因此学生可以轻松学会独立完成作业。在一次研究中, 无效的教师在 40 分钟的时间内只提了 9 个问题。与成功教师相比, 无效的教师给出更短的演示和解释, 然后就通过活页练习题来让学生解决问题。我们还可以看到, 不太成功的教师会在这个时候挨个儿再向学生解释材料。

同样, 当教学生一种总结段落的策略时, 有效的教师会采用小步子来教这个策略。首先, 在确定一个段落的主题时, 教师给出示范并出声思考; 然后, 她带领学生练习如何确定新段落的主题。其次, 她教学生如何确定一个段落的主要思想。教师

示范这些步骤，然后当学生寻找主题和定位主要思想时对其进行监督。再次，教师会教学生识别段落的支持性细节。教师给出示范并出声思考，然后学生练习。最后，学生练习采用这一策略的所有三个步骤。因此，总结段落的策略就被分成三个小步骤，每一步都包括示范和练习。

3. 善提问，明联系：提问可帮助学生练习新学的信息，并将其与先前所学知识联系起来。

〔研究发现〕

学生需要对新材料进行练习。教师的提问和学生的讨论是一种提供必要练习的主要方式。在这些研究中，成功的教师花了超过一半的课堂时间来讲课、演示和提问。

提问可使教师确定学生对材料掌握的程度，以及是否需要额外的教学。有效的教师还让学生解释自己回答问题的思路，解释他们是如何得到答案的。不太成功的教师较少提问题，而且几乎不会问解题思路。

〔课堂实践〕

在一次基于课堂的实验研究（Good, Grouws “密苏里数学效应项目”）中，请一组教师在介绍新材料之后，提问许多问题。让他们在指导练习期间增加提出事实性问题和思路问题的数量。结果表明，学生取得更好的成绩。

富有想象力的教师已经找到了让所有学生参与回答问题的方法。例如让所有的学生：

- ◇将答案告诉邻位同学。
- ◇用一到两个句子总结主要思想，将总结写在一页纸上并与邻位同学分享，或者向邻位同学重复这些程序。
- ◇将答案写在一张卡片上，然后将其举起来。
- ◇让他们如果知道答案就请举起手来（从而允许教师检查整个班级的答案）。
- ◇让他们如果同意某位同学给出的答案就请举起手来。

在研究人员观察的课堂中，所有这些程序的目都是为了使学生积极参与，和允许教师看到多少学生是正确的和自信的。然后，如果教师认为有必要的话，可能会重教某些材料。另一种方法是让学生写出他们的答案然后彼此交换。

在教授新的词汇或者物品列表时，其他的教师

会采用一起回答的方式来向学生提供充分的练习，这样使得练习看起来更像做游戏。但是为了有效，所有的学生需要以一个信号协同开始。如果学生七零八落，则只有抢先的学生有机会回答了。

除了提问题，更有效的教师还通过提供解释、给出更多示例以及当学生练习新材料时进行监督来促进练习。

以下是教师在向学生教授文学、社会科学或科学内容时可能会问的一系列问题的主干部分（这些词是由 King “在课堂上指导知识建构” 开发的）。有时，学生也可以根据这些主干部分提出问题，然后彼此询问。

____和____怎么样？
 ____的主要思想是什么？
 ____的优缺点是什么？
 ____和____有什么关系？
 比较____和____关于____。
 你认为原因是____？
 ____如何与我们之前学过的东西联系在一起？
 哪一个是最好的____？为什么？
 对于____的问题，有什么可能的解决方案？
 你是否同意这个说法：____？
 关于____，你有什么地方仍然没理解？

4. 做示范，给样例：给学生提供示范和操作示例可以帮助他们更快地学会解决问题。

〔研究发现〕

学生需要认知支持来帮助他们学会解决问题。教师在演示如何解决一个问题时，进行示范和出声思考就是一种有效的认知支持做法。操作示例（如对于数学问题，教师不仅提供了解决方案，而且已经清楚地列出了每一步）是研究人员开发的另一种示范形式。操作示例使学生专注于解决问题的具体步骤，从而减少了工作记忆的认知负荷。做示范和操作示例的方法已经成功运用到数学、科学、写作和阅读理解中。

〔课堂实践〕

在教室里教授的许多技能可以通过提供提示，使用提示进行示范，然后指导学生独立完成。例如，当教学生阅读理解策略时，有效的教师向学生提供提示，学生可以用此来针对一篇短文来提问自

己。在一堂课上,通过“谁”“在哪里”“为什么”和“怎么样”这样的词语来提问,然后让每个学生阅读一篇短文,教师示范如何运用这些词语来进行提问,并且给出许多样例。

接下来,在指导练习的过程中,教师通过帮助学生选择提示并以这些提示作为构成问题的开始来帮助学生练习提问。学生在教师的大力支持下反复练习这一步骤。然后,学生阅读新的文章,练习自己提问,教师在有必要的时候给予支持。最后,给学生一些后面带有问题的短文,教师对学生回答问题的质量进行评判。

这种相同的程序可以用于多种任务,即提供提示、做示范、指导练习和监督学生独立练习。例如,教学生写一篇文章时,有效的教师先示范如何写好每个段落,然后学生和教师合作完成两篇及以上的新文章,最后在教师的监督下学生独自写作。

操作示例(Worked Examples)是做示范的另外一种形式,已被用于帮助学生如何学习如何解决数学和科学中的问题。一个操作示例就是一步一步地示范如何完成一项任务或者解决一个问题。操作示例的演示首先是教师做示范和解释用于解决具体问题的步骤。教师还要识别和解释这些步骤的基本原理。

通常,接下来教师会布置给学生一组问题让他们独立完成。但是,在澳大利亚进行的研究中,给学生的却是操作示例题和要解答题的混合题。因此,在独立练习的过程中,学生先学习一个操作示例,然后自己解答一个题目;接着再学习另一个操作示例,然后解答另一个题目。通过这种方式,操作示例向学生呈现了如何聚焦问题的关键部分。当然,不是所有的学生都学了操作示例。为了纠正这个问题,澳大利亚研究人员还提出一些只完成了部分的问题(即补全题),让学生补全其中缺失的步骤,从而更多地去关注操作示例。

5. 尝试练,获体验:成功教师花更多的时间指导学生练习新学内容。

[研究发现]

仅仅向学生呈现新材料是不够的,因为除非有足够的练习(rehearsal),否则学生将会忘记。来自信息加工研究的一项重要发现表明,为了将新材料内容存储在长期记忆中,学生需要花更多的时间改述、阐释和总结新材料。当已经进行了充分的练习,学生就可以轻松地检索到这些材料,从而利用这些材料促进新的学习并帮助解决问题。但是当练

习时间太短时,学生难以存储、记住和使用这些材料。众所周知,将文件放入文件柜中相对容易,但是要记起自己归档的确切位置却是很难的。练习帮助我们记住归档的位置,以便在需要时能轻松访问。

教师可以通过提问促进这一练习过程,因为好的问题需要学生去处理和练习材料内容。让学生总结要点,以及监督他们练习一项技能的新步骤,也会加强记忆。如果学生仅仅略过材料,没有进行“深度加工”,长期记忆的存储将会不牢固。同样重要的是,要让所有学生加工新材料并接受反馈,这样他们就不会漫不经心地记住零散片段的信息或者错误的概念。

[课堂实践]

在一项研究中,教学方面更成功的教师花了更多的时间提出新材料和指导练习。成功的教师使用这部分多花的时间来提供额外的解释、给出很多示例、检查学生的理解和提供充分的指导,因此学生可以轻松地学会独立作业。相反,不太成功的教师给出较短的演示和解释,然后就通过活页练习题来让学生解题。这样做往往导致学生错误百出,教师不得不从头再来。

成功的教师一次只演示少量的材料。在这简短的演示后,他们接着指导学生练习。这种指导通常包括教师在黑板上解决第一个问题,并解释进行每一个步骤的原因。这种指导起到给学生做示范的作用。它同样包括让学生到黑板上来解题并展开讨论,这样可以让他们看到更多的示范。

尽管大部分教师都提供了一些指导练习,但是最成功的教师花了更多的时间指导练习、更多的时间提问、更多的时间检查学生的理解、更多的时间纠正错误,以及更多的时间让学生在教师指导下解题。

那些花更多的时间指导练习的教师,成功率更高,并且有更多的学生参与到个人独立完成作业中。这一发现表明,如果教师在指导练习期间提供充分的教学,学生就会为独立练习(如课堂作业和家庭作业活动)做好准备,但是如果指导练习太短,学生就难以为课堂作业做好准备,他们会在独立练习中犯更多的错误。

6. 勤检查,补缺漏:检查学生对每个知识点的理解程度可以帮助学生少犯错误。

[研究发现]

有效的教师经常检查是否所有的学生都在学习

新材料。这种检查提供了将新学习的内容转移到长期记忆中的必要加工。这种检查还可以使教师了解学生是否正在形成错误的概念。

〔课堂实践〕

有效的教师还会停下来，去检查学生的理解。他们通过提问题、让学生总结到目前为止的演示内容、复述指导或过程，或询问他们是否赞同或反对其他学生的答案来检查自己的理解。这种检查有两个目的：（1）回答问题可使学生对自己学过的材料进行详细阐述，并增加它们与他们长期记忆中的其他学习内容的联系；（2）检查理解还可以告诉教师哪部分材料需要重教。

相反，较无效的教师只是问“有什么问题吗”，如果没有问题，他们就认为学生已经学会了材料内容，并继续通过活页练习题让学生自己练习。

另一种检查理解的方式是要求学生在努力解数学题、谋划一篇文章或者确定一个段落的主要思想时出声思考，再一种检查方式是让学生向其他人解释或辩护自己的立场。解释立场可以帮助学生以一种新的方式整合和阐述其知识。

以小步子教学、指导练习和检查学生的理解（还有取得高成功率，我们将在原则7中探讨）之所以重要的另外一个原因来自于这样一个事实：当我们学习和使用所学的知识时，都对知识的意义进行了建构和重新建构。我们难以简单地逐字复述所听到的内容。相反，我们将对新信息的理解和现有的概念或“图式”联系起来，然后建构起一个心理纲要（即已学内容的“要点”）。然而，当留下学生自己学习时，许多人会在建构这个心理纲要的过程中犯错。尤其是当信息是新的，而且学生没有充足的或结构清晰的背景知识时，就会发生这些错误。这些建构并没有错太多，因为学生试图在他们背景知识薄弱的领域建立起合理的逻辑。这些错误非常常见，以至于有一篇文献讲的就是学生在学习科学时错误概念的形成以及如何纠正。在教授少量的新材料之后提供指导练习并检查学生的理解，可有助于限制错误概念的发展。

7. 赢成功，有成就：学生在课堂教学中取得高成功率是非常重要的。

〔研究发现〕

在关于教师影响的两项主要研究中，调查人员发现那些更高效教师班级里的学生在口头回答的质

量和完成个人任务时成功率更大。在一个四年级数学研究中发现，最成功教师班级里学生的答案的82%都是正确的，而最不成功的教师班级里学生的答案的正确率只有73%。同时，在指导练习过程中拥有高成功率也会使学生在自己解决问题时拥有高成功率。

研究还表明，学生成绩的最佳成功率约为80%。80%的成功率表明学生正在学习材料，而且也受到了挑战。

〔课堂实践〕

最有效的教师通过“小步子教学”来获得这个成功水平，即将简短的演示和监督学生练习相结合，并且对每一部分进行充分的练习，然后再继续进行到下一步。这些教师经常检查学生的理解和所要求的回答。

学生在教师教学和练习活动中取得高成功率是非常重要的。我们知道，熟能生巧，但是如果学生练习错误时，练习就可能成为灾难。如果练习没有很高的成功水平，那么学生就有练习和学习错误的机会，而且错误一旦养成了，就很难克服掉。

我曾经观察了一个班级，学生在独立练习，教师正全班巡视，然后她突然意识到学生遇到了困难。她停下来并告诉学生不要继续做家庭作业了，她第二天会重新教一遍。她停下来是因为她不想让学生练习错误。

除非所有的学生都已经掌握了第一节课的要求，否则存在一个危险，即，当教授下一节课时，学得较慢的学生将会落得更远。因此，需要提高所有学生的成功率。“掌握学习”是教学的一种形式，将一节课组织成几个小单元，而且在进入第二节课之前，保证所有的学生都掌握了第一节课的内容。在掌握学习方法时，其他同学或教师都要提供辅导以帮助学生掌握每个单元。这种方法的变式，特别是“辅导法”，可能会在其他课堂中积极利用。

8. 供支架，破难点。教师给学生提供临时的支持和支架，以协助他们克服学习困难。

〔研究发现〕

调研人员已经成功地为学提供了支架或教学支持，在遇到学习困难的任务时提供帮助。支架是用来协助学习者的临时支持。尽管学生可能仍然会

求助于支架，特别是当他们遇到难题时，但是随着学习者能力不断提高，这些支架会逐渐撤除。指导性练习是提供支架的一种具体形式。

支架包括教师对步骤的示范，或者他们解决问题时的出声思考。支架也可能是学生完成部分任务的工具，如提示卡或检查表，支架还可以是学生用来与之比较自己工作的完成任务所需的模板。

通过做示范和提供支架来帮助学生解决困难问题的过程被称作“认知学徒制”。学生在这种学徒制中能够学到使他们成为优秀读者、作家和问题解决者的策略。由一位导师来为学生做示范、指导、提供支持和支架，学生会慢慢变得独立起来。

[课堂实践]

支架的一种形式是，给学生提示他们可能用到的步骤。诸如“谁”“为什么”和“怎么样”这样的提示帮助学生学会在阅读时提问题。教学生自己提问题也有助于阅读理解。

同样，一位研究者开发了下面的提示来帮助学生学习组织材料。^{[22][23]}

- (1) 画一个中心框，将文章的标题写在里面。
- (2) 略读文章找出4~6条主要思想。
- (3) 在中心框下面的框中写下每条主要思想。
- (4) 找出并写下两到四则重要细节，列在每条主要思想的下面。

支架的另一种形式是教师出声思考。例如，教师在总结段落时边思考边说出声。他们会在确定段落主题时表现出自己经历的思维过程，然后使用此主题生成一个摘要句。当教师求解一个科学方程式或者写一篇文章时，或者当他为整个过程提供名称时，他们可能会出声思考。这样的做法能够使新手学习者观察到他们通常看不到的“专家思维”方式。教师也可以通过要求学生在解决问题时出声思考来研究其思维过程。

有经验的教师的一个特点是，他们有能力预测学生的错误，并警告他们可能出现的若干错误。例如，教师可能让学生阅读一篇文章，然后向班里展示一个写得不好的主题句，并让学生修正这个主题句。在教除法或减法时，教师会展示并与学生讨论其他学生经常犯的错误。

在一些研究中，给学生一份检查表来评估其学习。一份检查表的条目是“我是否找到了能告诉我更多主要思想的最重要信息”，或者“每个句子是否都以大写字母开头”，然后教师示范如何使用该检查表。

在另一些研究中，给学生提供一些可用来与自己学习对比的专家模板。例如，当教学生生成问题时，学生可以将自己的问题和教师生成问题相比较。同样，当学生学习撰写摘要时，他们可以将自己对一篇短文的概括与专家的概括相比较。

9. 独立练，求掌握。学生需要广泛、成功和独立的练习，才能使知识和技能变得自动化。

[研究发现]

在典型的教师主导的课堂中，指导性练习之后是独立练习，即学生单独练习新材料。这种独立练习是必要的，因为需要大量的练习（过度学习）才能使技能变得流畅和自动化。过度学习材料后，学生就可以自动地予以回忆，不占用工作记忆的任何空间。当学生在某些方面变得自动化以后，就可以把更多的注意力放在理解和应用上。

独立练习为学生提供了额外的复习和阐述，这正是他们技能熟练所需要的。这种需要同样适用于随后学习中肯定会用到的事实、概念和辨别。在操作中同样也需要熟练，比如划分小数、利用规则动词或者完成和配平一个化学方程式。

[课堂实践]

成功的教师在课堂内外都提供广泛而成功的练习。独立练习应包括与指导性练习相同的材料。如果指导性练习涉及识别句子的类型，那么独立练习也应处理相同的主题，或者也可能是创建单个复合句和复杂句子。如果指导性练习中包括了一个独立练习任务，则是不合适的，比如“用两个复合句和两个复杂句写一个段落”，因为学生还没有为这一活动做好充分准备。

学生需要为独立练习做好准备。有时在独立练习之前，教师与全班同学一起练习部分课堂作业，可能会比较合适。

研究发现，当教师在教室中走动并管理和监督做课堂作业时，学生的参与度更高。这些接触点的最佳时间是30秒左右。如果教师不得不在学生课桌前停下来做大量提示或者解释，这就表明学生出错了。出现这些错误是因为，所给的指导练习不充分，学生不能有效地进行独立练习，这就重申了学生在开始独立练习之前做好充分准备的重要性。

Slavin在《全民教育》中已经开发了一些程序，如合作学习，期间学生之间互相帮助。研究表

明,在这种学习环境下的所有学生往往比在常规学习环境下的学生取得更好的成绩。想必,一些优势来自于学生不得不向别人解释材料,或者让别人(教师除外)向他们解释材料。合作学习为学生提供机会获得同伴正确的反馈以及不正确的回答,这促进了学生的参与和学习。

10. 周回顾,月复习:为了建立连贯且自动化的知识,学生需要进行广泛的实践。

[研究发现]

学生需要广泛而大量的阅读,以及大量的联系才能在其长期记忆中建立起连贯的观念网络(图式)。当一个人关于某个特定主题的知识面庞大而且连接完好时,学习新知识就变得更加容易,先前知识也更易于使用。对信息的训练和复习越多,这些内在联系也就越牢固。当一个人拥有丰富连贯的知识体系且内在联系牢固时,解决新问题也会很容易。教育的一个目标是帮助学生建立广泛和可用的背景知识。

存储在长期记忆中的知识(甚至是非常广泛的知识)被组织成“范式”,只占用我们有限工作记忆的微量空间,因此拥有更大量和连接更完好的知识范式可以释放工作记忆空间,用来反映新信息和解决问题。这种连接完好模式(也称为“单元化”和“记忆组块”)的发展,以及工作记忆空间的释放,是某个领域专家的标志之一。

因此,认知加工研究支持了教师需要通过给学生提供大量不同材料的阅读、经常回顾、讨论和练习来协助学生的这一观点。认知加工研究表明,这些课堂活动可以帮助学生增加长时记忆中信息的数量,并将这些信息组织成范式和组块。

对信息的练习和复习越多,那么材料之间的内在联系也会变得越牢固。复习还有助于学生将他们的新知识建成范式,帮助他们获得自动记起过去所学内容的能力。

[课堂实践]

许多成功的课程都提供了大量的复习,特别是在小学阶段。实现这一目标的一种方法是,每个周一复习前一周的工作,每四个周一复习前一个月的工作。一些有效的教师还在复习之后进行测试。研究发现,即使是在中学阶段,那些每周测验的班级比那些一学期仅测验一两次的班级在期末测试中成绩更好。这些复习和测验为学生提供了达到技能熟练、成为新领域应用所学知识和技能的成功表演者

所需要的额外的练习。

教师们面临一个难题,即当他们需要涵盖大量材料时,就感觉没有时间进行充分的复习。但是研究表明(而且我们从个人经验中也知道)未被充分练习的和复习的材料很容易忘记。

本文的十条教学原则有三个不同的来源:关于大脑如何获取和使用信息的研究,有效教师采用的教学程序,研究人员发明的帮助学生学习困难任务的程序。这三个来源都对课堂教学有影响,这些影响在这十条原则中都有体现。

尽管这些原则有三个不同的来源,但是从一个来源获取的教学程序并不会和从另一个来源获取的教学程序相矛盾。相反,来自不同来源的观念相互重叠并相互补充。这种重叠使我们相信,我们正在发展一种可靠的并且基于研究的对教学艺术的理解。

有效教学的十七条原则

从本文正文所讨论的研究中浮现出了以下十七条原则的列表。它与用于架构该文章的十条原则相重叠,并提供略微更多的细节。

- ◇在一堂课的开始,简要回顾先前学习内容。
- ◇以小步骤呈现新材料,在完成每个步骤之后让学生进行练习。
- ◇控制学生一次接收材料的数量。
- ◇提供明确具体的指导和解释。
- ◇提出大量问题并检查学生的理解。
- ◇为所有学生提供高水平的主动练习。
- ◇学生开始练习时予以指导。
- ◇出声思考,示范步骤。
- ◇提供样例问题的示范。
- ◇要求学生解释所学到的内容。
- ◇检查所有学生的回应。
- ◇提供系统反馈和纠正。
- ◇使用更多时间解释材料。
- ◇提供许多示例。
- ◇必要的时候重教材料。
- ◇使学生在独立练习前做好充分准备。
- ◇当学生开始独立练习时,进行监督。

参考文献:

- [1] 参见: George A. Miller. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information [J]. Psychological Review, 1956 (2): 81-97.
- [2] 参见: David LaBerge, S. Jay Samuels. Toward a Theory

- of Automatic Information Processing in Reading[J]. *Cognitive Psychology*, 1974 (2): 293 – 323.
- [3] 参见: Carolyn M. Evertson, etc. Relationships between Classroom Behaviors and Student Outcomes in Junior High Mathematics and English Classes[J]. *American Educational Research*, 1980 (1): 43 – 60.
- [4] 参见: Thomas L. Good, Jere E. Brophy. Educational In the classroom Many successful programs[M] // especially in Psychology: A Realistic Approach. New York: Longman, 1990.
- [5] 参见: Thomas L. Good, Douglas A. Grouws. The Missouri Mathematics Effectiveness Project[J]. *Journal of Educational Psychology* 1979 (3): 355 – 362
- [6] 参见: Alison King. Guiding Knowledge Construction in the Classroom: Effects of Teaching Children How to Question and How to Explain[J]. *American Educational Research*, 1994 (2): 338 – 368.
- [7] 参见: John Sweller. Cognitive Load Theory, Learning Difficulty, and Instructional Design[J]. *Learning and Instruction*, 1994 (4): 295 – 312.
- [8] 参见: Barak Rosenshine, Carla Meister, Saul Chapman. Teaching Students to Generate Questions: A Review of the Intervention Studies[J]. *Review of Educational Research* 1996 (2): 181 – 221.
- [9] 参见: Alan H. Schoenfeld. Mathematical Problem Solving[M]. New York: Academic Press, 1985.
- [10] 参见: Evertson, etc. Relationships between Classroom Behaviors and Student Outcomes.
- [11] 参见: Paul A. Kirschner, John Sweller, Richard E. Clark. Why Minimal Guidance during Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem – Based, Experiential, and Inquiry – Based Teaching[J]. *Educational Psychologist* 2006 (2): 5 – 86.
- [12] 参见: Douglas Fisher, Nancy Frey. Checking for Understanding: Formative Assessment Techniques for Your Classroom. (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2007.)
- [13] 参见: Michael J. Dunkin. Student Characteristics, Classroom Processes, and Student Achievement[J]. *Journal of Educational Psychology*, 1987 (2): 998 – 1009.
- [14] 参见: Lorin W. Anderson, Robert B. Burns. Values, Evidence, and Mastery Learning[J]. *Review of Educational Research*, 1987 (2): 215 – 223.
- [15] 参见: Norman Frederiksen. Implications of Cognitive Theory for Instruction in Problem Solving[J]. *Review of Educational Research*, 1984 (3): 363 – 407.
- [16] 参见: Michael Pressley, Vera Woloshyn. Cognitive Strategy Instruction that Really Improves Children's Academic Performance[M]. Cambridge, MA: Brookline Books, 1995.
- [17] 参见: Barak Rosenshine, Cognitive Strategies. Educational Leadership[J]. 1992 (7): 26 – 33.
- [18] 参见: Barak Rosenshine. The Empirical Support for Direct Instruction. in *Constructivist Instruction: Success or Failure*[M]. New York: Routledge, 2009: 201 – 220.
- [19] 参见: Robert E. Slavin. Education for All[M]. Exton, PA: Swets and Zeitlinger, 1996.
- [20] 参见: Good and Grouws. The Missouri Mathematics Effectiveness Project.
- [21] 参见: James A. Kulik, Chen – Lin C. Kulik. “College Teaching,” in *Research on Teaching: Concepts, Findings, and Implications* [M]. Berkeley, CA: McCutchan, 1979.
- [22] 参见: Sandra J. Berkowitz. Effects of Instruction in Text Organization on Sixth – Grade Students' Memory for Expository Reading[J]. *Reading Research Quarterly* 1986 (2): 161 – 178.
- [23] 参见: 威斯康星州公共教学部. 内容领域策略学习[M]. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction, 2005.
- [文献来源: Barak Rosenshine. Principles of Instruction: Research – Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Education*, Spring, 2012, pp. 12 – 19, 30. Also Barak Rosenshine. Principles of Instruction. (Education Educational Practices Series21). International Academy of Education/International Bureau of Education (IBE/2010/ST/EP21) <http://www.ibe.unesco.org/en/document/principles-instruction-educational-practices-21>. (作为当代国际教学理论与设计研究中一项十分有影响的成果, 本文首先收入于联合国教科文组织国际教育科学院和国际教育局联合选编的“教育实践系列”(2010年第21册), 在教科文网站公开发布, 稍后发表于《美国教育》杂志2012年春季号。本文翻译经作者授权)]

实践者研究的特征、价值和发展要求*

鲍银霞

摘 要 实践者研究是实践工作者对“自己的实践”开展有目的、有系统的探究，具有实践工作者是研究主体、研究对象是自己的实践、研究与实践界限模糊、研究过程具有系统性、研究结果具有公开性五个主要特征。教育领域的实践者研究其价值在于推进教育教学改革，促进教师专业发展，生产各类教育知识。实践者研究的可持续发展，要求唤醒实践工作者的研究意识、保障实践工作者的研究主体地位、建立实践者研究的评价标准。

关键词 实践者研究；教师研究；教师专业发展；教育知识生产

作者简介 鲍银霞，广东省教育研究院教学教材研究室副研究员，博士

实践者研究（Practitioner Inquiry or Practitioner Research）是实践工作者对“自己的实践”开展有目的、有系统的探究，它是相对于传统学术研究（Traditional Academic Research）或正规研究（Regular Research）而言的。实践者研究早已有之，但受到关注是在 20 世纪 40、50 年代，之后历经沉浮，逐渐确立了其合法的研究地位。2001 年，美国教育研究协会（American Educational Research Association）出版的《教学研究手册（第 4 版）》首次将“实践者研究”列入其中，^[1]这是世界权威出版物第一次旗帜鲜明地提出“实践者研究”这一概念，它既是对实践者研究迅速发展的回应，也是基于推进实践者研究的需要，自此以后，“实践者研究”这个概念被广泛使用，相关研究也如雨后天春笋般兴起。当前，我国教育领域的实践者研究呈现出蓬勃发展之态势，关于实践者研究的研究也日益增多。纵观国内已有研究，教育界对“什么是实践者研究”“实践者研究有什么价值”以及“如何促进实践者研究发展”等问题的相关认识还不够全面和深入，有待进一步厘清。全面阐述实践者研究的特征、价值及发展要求，或许能够为我国实践者研究的发展提供理论支撑。

一、实践者研究的特征

实践者研究是一个总体性概念，它仿佛一把大伞，涵盖了行动研究（action research）、教师研究（teacher research）、自我研究（self-study）、教学的学问研究（the scholarship of teaching and learning）、实践作为研究场所（using practice as site for research）等多种研究类型。这些研究类型虽然具有不同的历史背景和认识论根源，但它们都具有共同的本质特征，即实践工作者为了解决自身实践中遇到的问题而对“自己的实践”开展有目的、有计划、有系统的探究。相对于对“他人的实践”开展研究的传统学术研究或正规教育研究而言，实践者研究具有五个主要特征。^[2]

（一）实践工作者是研究主体

实践者研究的假设是：那些工作和生活在特定教育情境中的人具有关于那些情境的重要知识，这是“局外人”无法比拟的。实践者研究是“局内人”开展的研究，这些“局内人”可以是一线教师，也可以是教育管理人员；可以是高校教师，也可以是中小学幼儿园教师。在有些研究中，还包括一些重要的利益相关者如家长、社区成员等。在实