



梦山书系

当代前沿教学设计译丛 | 第二辑 主编 / 盛群力 刘徽

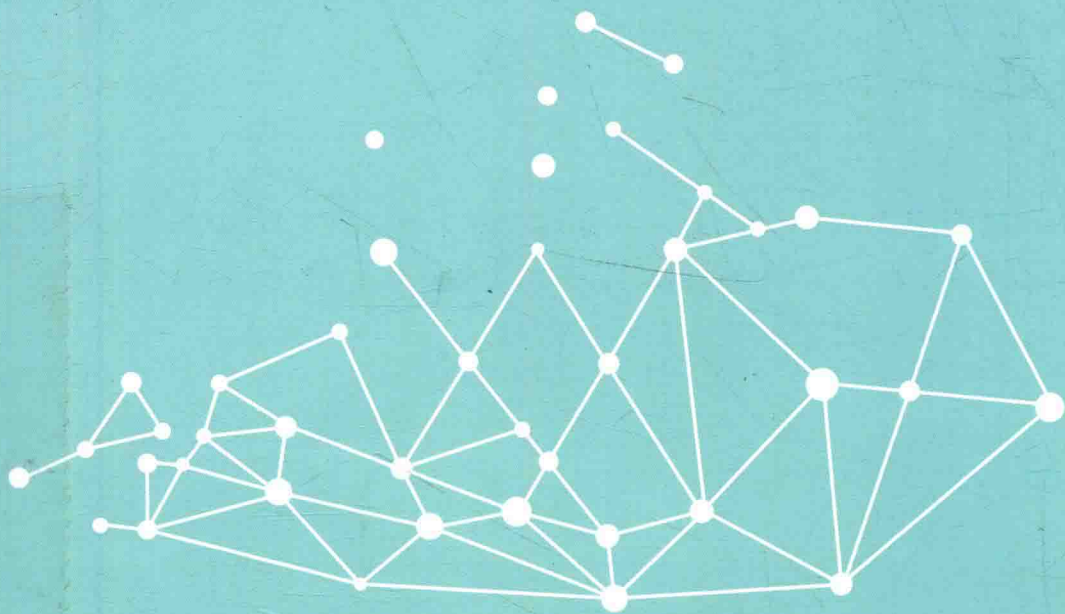


海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

B

Better Learning
Through Structured Teaching:
A Framework for the Gradual Release of
Responsibility

扶放有度 实施优质教学



[美] 道格拉斯·费希尔 (Douglas Fisher) 南希·弗雷 (Nancy Frey) 著

徐佳燕 张强 译 盛群力 审订

B

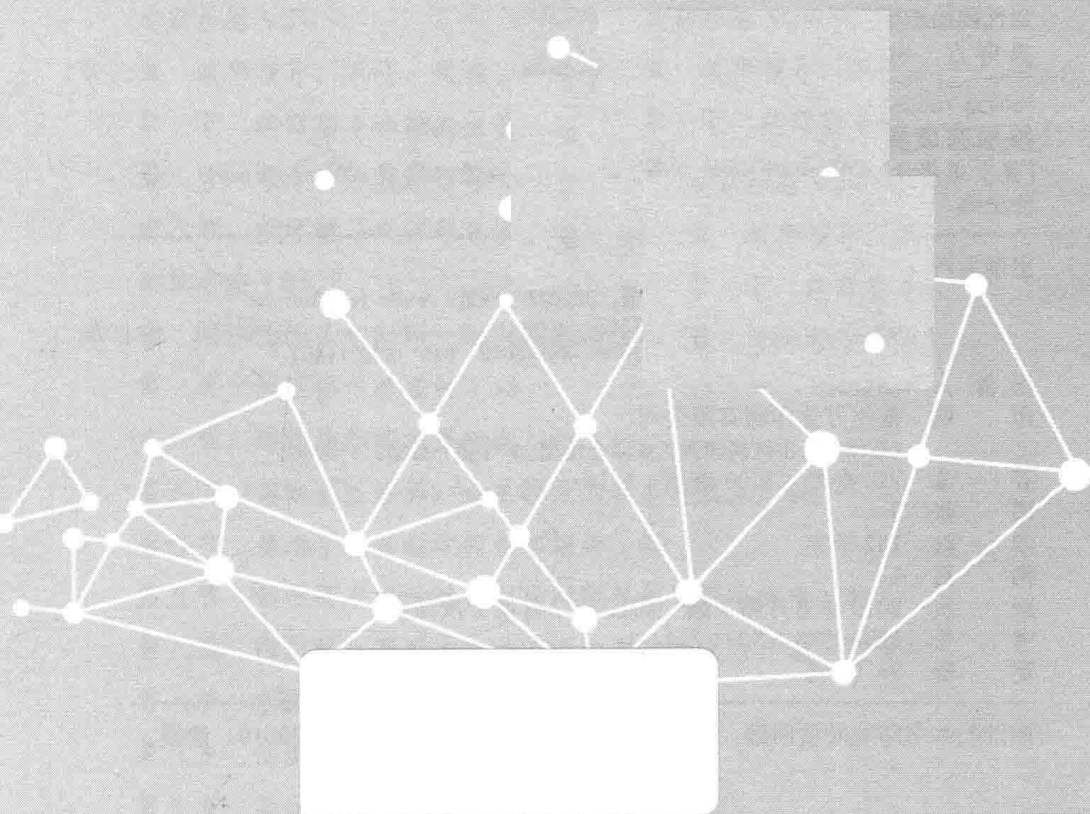
Better Learning
Through Structured Teaching:
A Framework for the Gradual Release of
Responsibility

扶放有度 实施优质教学

[美] 道格拉斯·费希尔 (Douglas Fisher)

南希·弗雷 (Nancy Frey) 著

徐佳燕 张强 译 盛群力 审订



图书在版编目 (CIP) 数据

扶放有度实施优质教学 / (美) 道格拉斯·费希尔 (Douglas Fisher), (美) 南希·弗雷 (Nancy Frey) 著; 徐佳燕, 张强译. —福州: 福建教育出版社, 2019. 2 (2019. 7 重印)

(当代前沿教学设计译丛 / 盛群力, 刘徽主编. 第二辑)

ISBN 978-7-5334-8314-2

I. ①扶… II. ①道…②南…③徐…④张… III. ①教学设计—研究 IV. ①G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2018) 第 288473 号

Translated and published by Fujian Education Press with permission from ASCD. This translated work is based on *Better Learning Through Structured Teaching: A Framework for the Gradual Release of Responsibility* by Douglas Fisher, Nancy Frey. © 2014 ASCD. All Rights Reserved. ASCD is not affiliated with Fujian Education Press or responsible for the quality of this translated work.

当代前沿教学设计译丛 (第二辑)

盛群力 刘徽 主编

Fufang Youdu Shishi Youzhi Jiaoxue

扶放有度实施优质教学

[美] 道格拉斯·费希尔 (Douglas Fisher) 南希·弗雷 (Nancy Frey) 著
徐佳燕 张强 译 盛群力 审订

出版发行 福建教育出版社
(福州市梦山路 27 号 邮编: 350025 网址: www.fep.com.cn
编辑部电话: 0591-83727542
发行部电话: 0591-83721876 87115073 010-62027445)

出版人 江金辉

印刷 福州万达印刷有限公司
(福州市仓山区橘园洲工业园仓山园 19 号楼 邮编: 350002)

开本 710 毫米×1000 毫米 1/16

印张 9

字数 132 千字

插页 1

版次 2019 年 2 月第 1 版 2019 年 7 月第 2 次印刷

书号 ISBN 978-7-5334-8314-2

定价 25.00 元

如发现本书印装质量问题, 请向本社出版科 (电话: 0591-83726019) 调换。

目 录

图表目录 \ 3

第一章 在学校,你学习了吗 \ 1

第一节 “扶放有度”支架式教学框架 \ 1

第二节 什么时候学习没有发生 \ 8

第三节 我们何时真正意识到有序教学的重要性 \ 11

本章小结 \ 13

第二章 教师示证:目的、示范、出声思考、关注 \ 15

第一节 跳过教师示证阶段,后果不堪设想 \ 17

第二节 教师示证的主要特点 \ 18

第三节 教师示证阶段的形成性评价 \ 28

本章小结 \ 29

第三章 教师辅导:提问、提示、提供线索 \ 30

第一节 教师辅导阶段的主要特点 \ 31

第二节 课堂中的教师辅导 \ 38

第三节 教师辅导中的形成性评价 \ 49

本章小结 \ 51

第四章 同伴协作:和同伴一起巩固思考 \ 53

第一节 同伴协作的案例 \ 53

第二节 同伴协作的主要特点 \ 55

第三节 基本小组活动:分享彼此的信息与观点 \ 58

第四节 基本小组活动中的教师辅导 \ 60

第五节 创造性小组活动:解决问题并制订解决方案 \ 62

第六节 每位学生都应该知道的四种创造性小组活动规则 \ 62

第七节 创造性小组活动的特别做法 \ 68

第八节 创造性小组活动中的教师辅导 \ 73

第九节 同伴协作中的形成性评价 \ 73

本章小结 \ 74

第五章 独立表现：应用新知 \ 75

第一节 独立表现的主要特点 \ 76

第二节 校内的独立表现 \ 79

第三节 校外的独立表现 \ 81

第四节 独立表现中教师扮演的角色 \ 87

第五节 独立表现阶段的形成性评价 \ 91

本章小结 \ 94

第六章 “扶放有度” 支架式教学框架的实施 \ 95

第一节 有序教学与其他研究性教学方法并不矛盾 \ 95

第二节 根据“扶放有度” 支架式教学框架制订教学计划 \ 98

第三节 学校领导应该在有序教学课堂中关注什么？ \ 105

第四节 回答教师的疑问 \ 110

本章小结 \ 112

参考文献 \ 114

英汉对照索引 \ 122

作者简介 \ 132

译后记 \ 134

图表目录

- 图 1.1 “扶放有度”教学模式 (GRR Instructional Model) \ 3
- 图 1.2 仅包含教师示证与独立表现两阶段的教学模式 \ 9
- 图 1.3 单一独立表现环节的教学模式 \ 10
- 图 1.4 缺少同伴协作的三阶段模式图 \ 11
- 图 1.5 主体性逐渐从教师转移至学生的有序教学 \ 14
- 图 3.1 教学决策树 \ 32
- 表 3.1 提示类型及相应实例 \ 34
- 表 3.2 线索的不同类型 \ 36
- 图 3.2 角色分析段落框架 \ 40
- 图 3.3 文本研读中与教材相关的问题示例 \ 46
- 表 3.3 评价学生出声思考的核查表 \ 50
- 图 4.1 基本小组活动与创造性小组活动的对比 \ 58
- 表 4.1 基本小组活动 20 天实施计划 \ 61
- 图 4.2 圆桌讨论模板 \ 63
- 表 5.1 开发有效的家庭作业 \ 84
- 表 5.2 错误分析表 \ 93
- 表 6.1 课程设计模板 \ 98
- 表 6.2 示例教案 \ 100
- 表 6.3 “扶放有度”的量规 \ 105

第一章 在学校，你学习了吗

学习是学校的教育目标，其过程相当复杂。那么究竟什么是学习呢？我们不妨来看看以下几种关于教学的定义：

◇学习是学生在探索研究、实践体验以及教师的教学过程中习得知识或技能的过程。

◇学习是一种在行动上能够引发持久改变的经验。

◇学习是在实践后，神经功能所发生的变化。

◇学习是习得技能与知识的认知过程。

◇学习是记忆智力系统中规则与概念在数量上的不断递增。

你最认同上述哪个定义呢？现在问问自己，你是怎样进行学习的？想想你擅长的事，好好分析一下这项技能或行为。你是如何形成这项能力的呢？你是如何从一个新手逐渐成长为熟手的呢？如果仅仅是他人简单地告诉你怎样去完成这项任务，你很可能就不会获得这项高水平的技能了。相反，这项技能的获得需要你通过他人示范、及时反馈、同伴支持与大量的练习。时间一长，它自然而然就会成为你熟练掌握的技能了。在与他人交流分享的过程中，你往往能进一步提升熟练程度。为了更好地阐释这一学习过程，我们推介一种名为“扶放有度”支架式教学框架（the gradual release of responsibility instructional framework，简称GRR）。

第一节 “扶放有度” 支架式教学框架

“扶放有度”支架式教学框架有目的地将认知负荷逐渐从以教师为中心转移至教师与学习者的共同体中，直至最后学习者可以独立进行实践和应用新知（Pearson & Gallagher, 1983）。它有效地实现了从教师主体到学生主体的成功转变（Duke & Pearson, 2002）。这种逐渐释放主体性行为可能发生在一天

之中，当然一周、一个月或一年中也是有可能发生的。格拉夫和菲茨杰拉德（Graves & Fitzgerald, 2003）注意到“有效教学往往伴随着一种连续性，即教师逐渐将学习权下放给学生。而在这个持续放权的过程中，学生成为了更有能力的独立表现者”。

“扶放有度”支架式教学框架最初是针对阅读教学而提出的，可谓是集以下理论之精华：

◇皮亚杰（Piaget, 1952）对于认知结构和图式的研究。

◇维果茨基（Vygotsky, 1962, 1978）对于最近发展区的研究。

◇班杜拉（Bandura, 1965）在社会认知理论中对注意、保持、再现与动机这四个过程的研究。

◇伍德、布鲁纳、罗斯（Wood, Bruner & Ross, 1976）三人对于支架式教学的研究。

在对这些理论进行综合分析之后，可以发现它们都一致表明了学习是在与他人进行交互作用的过程中获得的；如果这些交互作用是预先设计过的，那么学习就会有意想不到的收获。

令人遗憾的是，当前绝大多数对于“扶放有度”支架式教学框架的实践仅局限于成人与儿童间的三段式互动，即“我来做示范，我来讲道理——我们一起来尝试一下——请你独立表现掌握与否”。但是这种三段式模型忽略了真正重要的组成部分：即学生通过与同伴的协作获得学习——“你们一起来尝试一下”这一阶段。尽管同伴学习的有效性已经被英语学习者（Zhang & Dougherty Stahl, 2011）、有学习障碍的学生（Grenier, Dyson, & Yeaton, 2005）以及那些被认为是天赋异禀的学习者（Patrick, Bangel, & Jeon, 2005）的教学实践所证明，但它仍然被认为是一种单一的实践，偏离了整体的课堂教学设计。为此，基于学习的循环特性，我们提出一种更为完整的“扶放有度”的实施模型，有目的地通过教师示范、教师辅导、同伴协作和独立表现来实施教学。如图 1.1 所示，我们列出学习的各个阶段，并标明了教师与学生在各个阶段中所承担的责任。



图 1.1 “扶放有度”教学模式 (GRR Instructional Model)

我们并不建议所有的课堂教学都严格按照这四个阶段逐一线性展开。也就是说，教师在实施这一模式时，并不一定非得按部就班地从教师示证（明确目标及示范）开始，再经由教师辅导、同伴协作阶段，最后由学生来独立完成学习任务（Grant, Lapp, Fisher, Johnson, & Frey, 2012）。教师完全可以根据教学需要，对这些阶段进行重新排序。比如开始上课的时候，教师可以先让学生独立完成学习任务（如热身性学习任务），或是在教师示证之前，先让学生进行同伴协作探究。正如我们在这本书中所强调的，要想让学生深入的学习，重要且必要的是在学生学习新内容时，能够完整地经历这四个阶段，而不是仅仅为了完成这四个阶段而在课堂中机械地引入这一模式。当然在接下来的章节中，我们也将更加详细地探究这些阶段，不过首先还是让我们对每一阶段有个大致的了解吧。

教师示证

教师示证是所有课堂教学设计中的一个重要部分。这一阶段包括制订一个明确的课堂目的。我们选择使用“目的”，而没有用“目标”或“学习目标”，是因为这对于保证学生是否已经掌握了这节课的相关性是很有必要的。对于一堂课目的的描述可以勾勒出其与内容目标、语言目标和社会交往目标层面的相关

性。比如在下文的例子中，教师就很明确表达了一堂课的目的：

今天我们的内容目标是将这些分数与复杂的数字相乘并估算他们的值，因为这些在烹饪、建筑以及药物中会要用到的。语言目标是当我们讨论或是回答问题的时候，可以准确地应用这些数学术语，可以信手拈来。社会交往目标是确保组内的每一位成员都有机会参与到整个讨论过程中去，提升我们的轮流发言技能（turn-taking skills）。

正如迪克等（Dick, Carey & Carey, 2001）所提出的，教学目标是：（1）对学习结果清晰而全面的陈述；（2）与特定问题与需求评估相关；（3）通过教学可以达成。这些都是我们在制订课堂目标过程中需要慎重考虑进去的。仅对课堂目标进行简单阐述是远远不够的，所以我们还将会在第二章中对这一内容展开深入的探讨。我们必须确保学生在课堂目标的引领下，以一种有意义的方式参与到学习中去，同时能够及时获得学习情况的反馈。

除了要制订目标外，教师示证这一学习阶段还要告知学生有经验的读者、作者或者思想家对所学信息的具体处理方式。一般来说，教师是通过直接讲解、示范或者出声来演示这一思考过程，以帮助学生获得在解决问题、理解指令与文本互动时所需要的思维技能。以小学三年级的学生为例，在课堂上大声朗读了一篇关于蜘蛛的文章后，教师或许会这样引导学生：

听了你们的朗读后，老师有一些疑问。刚刚你们读到蜘蛛没有嘴巴，那么我就好奇了，它们是怎么吃东西的呢？光靠想象肯定行不通，我势必得去寻找更多的资料来解答这个问题。在还没学习这篇文章之前，我原先并不知道在世界上的各个角落居然都可以找到蜘蛛，而且寻找它们竟也是如此有趣的一件事情。就我而言，最感兴趣的就是文章中所提及的“潜水钟蜘蛛”了。那我现在需要去做的就是搜集和学习更多关于这些蜘蛛的知识。

教师示证通常面向的是全体学生，时间一般控制在15分钟以内——这些时间足够让我们明晰教学目的并确保学生得到进行后续学习的示范。刚接触“扶放有度”支架式教学框架时，教师潜意识里可能会认为教学就应该按照框架中的四个阶段有序进行。其实不然，我们没必要一上课就进行教师示证，当然也没有必要限制每堂课中所采用的次数，这一点教师在教学过程中务必时刻注意。“扶放有度”这一教学框架是循环的，教师可以在具体课堂中根据学生的掌握情况多次重新确定责任主体，制订教学目标，并且提供专家思考的实例来辅助教

学，为学生搭建更适合的“脚手架”。

教师辅导

由于班级的分组是基于形成性评估数据而展开的，教师在课堂的辅导环节面对的往往是有着明确学习意图的小组。在辅导阶段，教师可以使用很多常规的教学方法，我们将在第三章对这些方法展开深入探讨。开展有效教师辅导的关键是事先做好计划。与教师进行交流的学习小组不是随机分组的，它们的组建要根据学生的共同学习需求。这样一来，教师就可以一次性解决掉这些学生的问题，从而提高课堂效率。

教师辅导是因材施教的最佳时间。正如汤姆林森和耶姆博（Tomlinson & Imbeau, 2010）所提出的，教师可以对内容、过程和结果进行差异化调整。小组教学允许教师调整他们上课所用的教学材料、提示水平或是课堂所提问题，以及他们所期望的结果。比如马库斯·摩尔（Marcus Moore）是一位七年级的科学老师，他指定了一个五人小组，而这个小组中的学生在完成一系列与行星撞击相关的前测问题中都表现得不太好。于是，这位老师找了该组学生，并与他们分享了一本从图书馆借来的名为《彗星、行星与陨石》（Gallant, 2000）的书。他让每位学生都阅读与行星有关的那几页，然后参与到教师和组内其他成员的讨论当中，探讨这些星体在地球上可能存在的潜在影响。在这堂短短20分钟的课中，摩尔老师（Mr. Moore）证实并且拓展了学生对于那些贯穿历史的、被巨大的灾难性事件（包括行星）所摧毁的地球上生命的认知程度。在小组讨论的某一时刻，他提供了如下的提示：

动动你们的小脑筋，回忆一下你所知道的地球表面是怎样的？都是平的吗？（所有的学生都摇摇头）那么你觉得是什么原因使得地球的表面变成现在这个样子呢？你们要记住，地球啊，有它漫长的历史……

仅通过一次教师辅导并不能使所有的学生都掌握所学的内容知识，或是习得所缺乏的技能。不过，一系列有针对性的教师辅导却是可以做到的。久而久之，加上提供线索、提示、善作提问等，教师就可以辅导学生进行综合性的思考。从某种程度上讲，教师辅导是通过建立更高期望以及提供更适合的支持，使学生能够达成自己的期望，从而更上一层楼。

同伴协作

正如我们之前所提到的，同伴协作这一教学阶段经常是被教师忽略的。即使教师有心使用，也往往是应景之作而没有建立起普遍的教学常规。可若是运用得正确，同伴协作将会是巩固学生思维和认知的极好方式。与同伴进行协商，彼此讨论不同的想法与意见，共同参与到探究中，这些都给予了学生运用他们在教师示范和教师辅导过程中所习得的知识的机会，真正做到学以致用。

同伴协作这一阶段并不是给学生引入新信息的最佳时机，恰恰是学生在新情境中应用之前所学知识，或是积极参与评论旧知的理想时间。

值得一提的是，我们要允许同伴协作，就好比实验探究，稍稍有点嘈杂也没有关系。为了让学生巩固所学知识，真正弄懂内容以及同学之间通过彼此交流加深理解，教师就要布置相应的任务来暴露其片面的理解和错误的认识。当然，教师也要肯定他们已经掌握的正确知识。换言之，有一个要大家全力以赴去解决的问题，这是开展同伴协作的必要条件。如果你觉得可能有很多学生第一次就能搞定一个同伴协作的任务，那么这个任务或许更适合于独立表现阶段。

同伴协作也是学生参与尽责对话（accountable talk）与讨论中的一个极佳机会。尽责对话是用来教学生如何进行对话的一个组织框架，旨在加强学生间的有效互动。它是由劳伦·雷斯尼克（Lauren Resnick, 2000）与匹兹堡大学学习学院的一个研究团队首次提出的，描述了学生和教师在参与同伴对话后所达成的共识。尽责对话包括谈话内容紧扣主题，并运用准确、合适、切题的资料来支撑主题，并且更深入地思考同伴所叙述的内容。同时，我们也需要教育学生，让他们意识到自己对于谈话内容及其他方面是负有责任的，并且需要学习相应的技能来维持对话的持续进行，从而达成对这一主题更加丰富的理解。匹兹堡大学学习学院描述了五条关于尽责对话的指标：

1. 强调阐明和解释。（比如，你可以描述下你所想要表达的意思吗？）
2. 提出建议与挑战需要有正当的理由来支撑。（比如，你是从哪里找到这些信息的？）
3. 要能识别出错误的观点并敢于挑战。（比如，“我并不同意，因为_____。”）

4. 要求和争论要有据可查。（比如，你能给我举些这方面的例子吗？）

5. 理解并引用他人的陈述。（比如，“我认为大卫的话_____，在这种情况下，也许我们应该_____。”）

这些技能对学生而言，都是相当重要的，需要花时间去掌握。如果我们从更高的战略高度来看，对于所有民主参与政体中的公民而言，这些更是有价值的工具（Michaels, O'Connor & Resnick, 2008）。这些技能的培养同样是满足《州共同核心课程标准》中所要求掌握的口语和听力能力的关键，该标准首先就要求学生“能时刻准备有影响力地参与到一系列的会谈中去，并且与不同风格的搭档进行协作，基于他人的想法，明确地表达自身的立场而不失说服力”。（the National Governors Association Center for Best Practices, NGA Center & the Council of Chief State School Officers, CCSSO, 2010a, p. 22）

令人感到欣慰的是，我们已经看到了教师的不懈努力，他们在课堂教学中正在以不同的方式寻找恰当的契机融入同伴协作这一阶段。比如，一位十年级的社会科学老师挑选了大量供学生用来比较英国革命、美国革命与法国革命之间异同的阅读材料。学生在互惠教学（Palinscar & Brown, 1984）中完成此项任务，在这一过程中，教师安排各组的学生阅读相同的文章，指导学生应用预测、提问、总结、澄清等手段更好地开展讨论活动，提醒学生在讨论的过程中勤做笔记。在讨论快结束的时候，班级的每一位学生要对自己的阅读进行总结——这一步保证了学生在讨论中所承担的个体责任，而这恰恰是成功进行同伴协作的关键。

其中一组学生在探讨阅读材料过程中所采用的方式清晰地呈现了在资料整合的过程中同伴是如何支持其他组员的：

贾马尔（Jamal）：到目前为止，我仍然无法完全想明白一回事儿。国王他想要复辟天主教，想让军队都成为天主教徒，同时让自己的心腹参与管理国家，这一举动激发众怒，从而导致英国人发起了革命。不过，我需要你们帮忙解释一下“豁免权”是什么意思。这听起来让人觉得云里雾里，莫非与哈利·波特中的魔法一样神奇吗？

安东（Antone）：我可以理解你的困惑。不过我认为豁免权呢，仅仅是一个表示你可以随心所欲地废除法规的名词。

拉谢卡（LaSheika）：詹姆士二世这个国王，利用他的权力置法律和其他法规

于不顾。正如你之前所提的豁免权，正是这一权力的增加引发众怒，于是英国就发起了这场革命来弹劾他。从本质而言，这与我们所讨论的其他革命是一样的。

同伴协作的情境有助于学生在关键思想的指导下思考，这自然也为进一步的探究提供了契机，促使学生更积极地参与到同伴讨论的学习内容中去。由此可见，对于成功实施“扶放有度”支架式教学框架而言，同伴协作至关重要。

独立表现

教学的终极目标就是学生可以在特定的情境中独立地运用信息、观点、内容、技能和策略。我们想要培养的不也正是那种不依赖于他人、有独立表现能力、对信息有个人见解、对资料有筛选能力、不人云亦云的学习者吗？由此，学生需要有练习完成任务的机会，并在这些任务中学有所获。总的来说，学校组织的所有教学事件都应为将学生培养成对自己学习主动负责且具有可持续发展能力的成熟学习者服务（Kesten, 1987, p. 15）。然而，独立表现的切实有效性取决于学生是否乐意参与其中，太多的学生还未接受他们所需要的教师示证或教师辅导，就被要求去完成独立任务了，这是违背独立表现本意的。

如果学生在新的情境中，基本可以运用技能或知识来解决问题、产生新成果时，那么我们就可以布置一系列的独立任务了。我们之前的经验表明，任务越接近学生的实际水平、真实情境，学生就越有可能完成它。比方说，对于一位幼儿教师而言，要布置的这个任务也许是让学生在三个大人面前朗读一本自己所熟悉的书；而对于六年级科学教师而言，要布置给学生的独立任务也许是让学生基于先前的三个实验，预测一下实验结果会是什么；若换成高中艺术教师，也许任务就变成了在创作新油画时，如何将所学的光与视角更好地结合进去。因此，布置独立表现阶段的任务时，关键是要与每个学生所接受的教育水平紧密相关，而且还得为学生提供新的途径去应用新知。

第二节 什么时候学习没有发生

对于教师而言，运用“扶放有度”这一结构来展开教学还是没有什么经验的，甚至可以说没有概念，为了更好地理解这一模式，我们先来看一看那些并没有怎么起作用的课堂教学模式。从中我们可以发现，在许多课堂上，学习的

责任主体并没有有效地从学识更渊博的人（教师、同辈、父母）转移到学生身上去。尽管在这些不怎么尽如人意的教学结构中可能已经存在我们所描述的一些教学阶段，但问题是，它们在很大程度上遗漏了某些环节的重要细节。

例如，在有些课堂上，教师在提供了示范之后，就直接跳至独立表现阶段，让学生完成独立任务——这一模式如下图 1.2 所示：

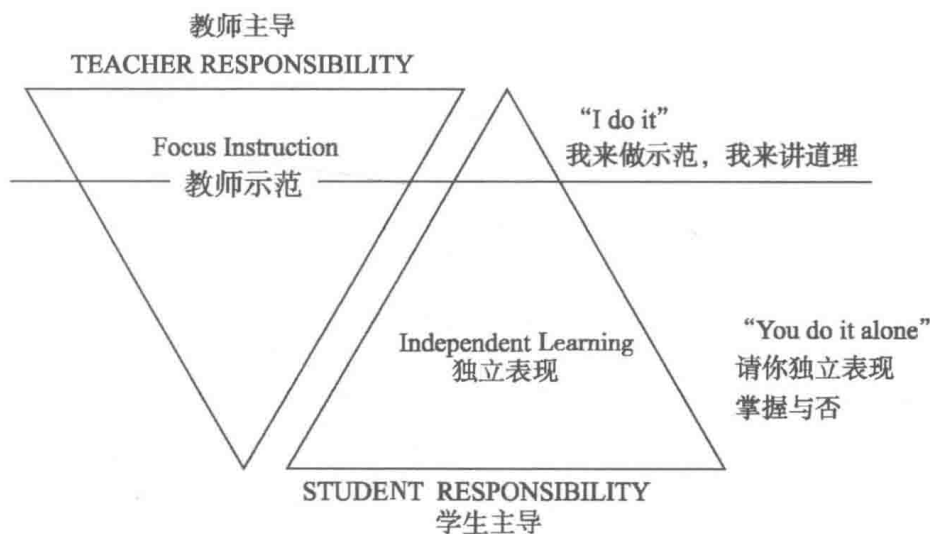


图 1.2 仅包含教师示范与独立表现两阶段的教学模式

这一模式对于我们而言，其实再熟悉不过了。教师在课上演示完怎样解决代数问题就布置学生自行解答教材后面有关奇数的练习题；抑或是语文课上，教师大声朗读课文后，就让学生基于之前的阅读去完成一个综合性表格。在上述两个例子中，教师都未能很好地利用教师辅导有目的地进行互动，从而激发起学生对于内容的理解，达成对知识的内化。

然而更让人担忧的是，在现实中还存在比上述模式更为糟糕的一种模式（至少从教学程序上来看是这样）。这一模式放任学生自学所有的知识，如下图 1.3 所示：

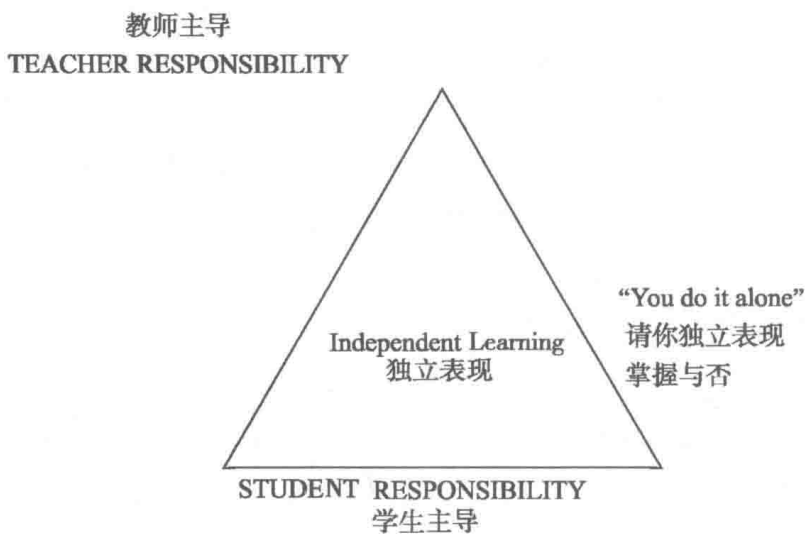


图 1.3 单一独立表现环节的教学模式

这种课堂的结构无疑是比较极端的。学生完成前期复印好的预习表格，或是阅读之前教师所布置的阅读任务，然后回答教材后面的问题——如此一天天循环反复。在这样的课堂中几乎没有任何教学发生，更多的只是布置任务，然后让学生自己去学习。如果学生仅仅是接受这样的教育，那与在家自学又有何区别呢？坦白地讲，如果每天都这样做的话，我们是对不起自己所拿到的薪水的。

学生在校天数较多，所以的确需要安排出足够的时间让其去独立完成作业——完成项目、撰写文章等等。然而，教师不应该每天都如此。教师需要在日常的课堂里提醒学生了解课堂的教学意图，适时地开展同伴协作，在与同伴的互动过程中学习专家型思维。

即使是那些已被大多数人认为是“好”或是“已足够好”的课堂中，“扶放有度”支架式教学框架也很少得以科学地实施。正如我们所注意到的，最常被忽略的是同伴协作阶段，如下图 1.4 所呈现的就是缺少同伴协作阶段的教学模式。

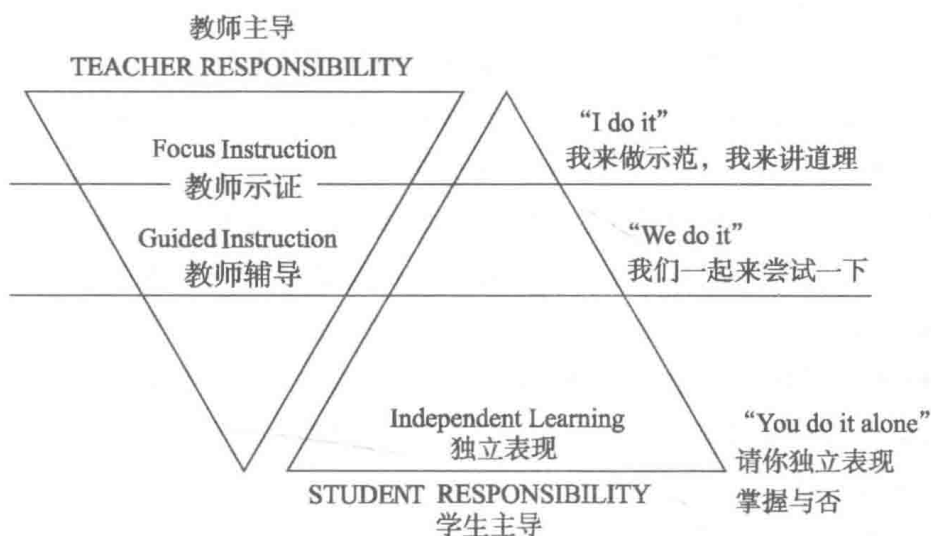


图 1.4 缺少同伴协作的三阶段模式图

在这些课堂中，教师提供了示范，并且也与小组进行了交流。但是学生并没有获得与同伴进行同伴协作的机会，因为他们在与教师进行交流之前，都被要求去独立完成任务了。比如说，教师在教学生如何解读科普性文章的时候可能会示范有用的阅读策略（我来做示范，我来讲道理——I do it），之后与两三组的学生展开针对性地辅导教学（我们一起来尝试一下——we do it together）。与此同时，余下学生就更可能被安排去独立阅读教材中的文章（请你独立表现掌握与否——you do it），而不是在小组中进行同伴协作（你们一起来尝试一下——you do it together）。

我们始终相信，如果想让学生更加深入地学习、创造性与批判性地进行思考，并且可以灵活选择并综合运用学习策略的话，那么“扶放有度”支架式教学框架四个阶段（即教师示证、教师辅导、同伴协作与独立表现）缺一不可。但是我们似乎并不能真正理解这一点，因为在教学的历史长河中充斥着上述我们提及的各种无效的教学模式。

第三节 我们何时真正意识到有序教学的重要性

“扶放有度”支架式教学框架已经有几十年的历史了，而且我们也已经应用了相当长的时间，尤其是在职前培训以及公立学校的学生教育中。但是迄今