

Approach to Constructing Systems of Conceptual Frameworks

—Analysis of the Building Strategies and Their Features from the Perspective of the Three Fundamental Principles in the National Criteria for the Teaching Quality of BA Programs in China's Universities and Colleges

Desheng Yang

Department of Liberal Education, Hangzhou Medical College, Hangzhou Zhejiang
Email: wywywz@126.com

Received: Mar. 8th, 2019; accepted: Mar. 21st, 2019; published: Mar. 28th, 2019

Abstract

Previous research reveals that neither the “Knowledge-Telling” method nor constructivism-based practices are effective in meeting the problem, the unsatisfactory instructional outcomes caused by learning and teaching lesson content in isolated, discrete ways. In order to better acquire knowledge and achieve competence, we should accept that knowledge is part of competence. On the basis of such learning theory, this study, the latest of the series of empirical studies on class instruction, aims to elaborate on the major strategies and their features of the approach to the construction of the systematic knowledge of disciplines by building the conceptual framework systems of the curriculum, through the Jigsaw III Model to integrate the development of competence and acquisition of disciplinary knowledge, and to inquire into and analyze the use of students' different learning experiences to systematize the knowledge represented and presented in “dismembered” forms. The analysis of the qualitative data, from the perspective of the three fundamental principles (*i.e.*, students' center, outcome-based center, and continuous quality improvement) [1] established in the National Criteria for the Teaching Quality of BA Programs in China's Universities and Colleges issued by China's Ministry of Education in January, 2018 (the National Criteria, hereafter), indicates that the techniques, useful in implementing the Jigsaw III Model, include question-based knowledge building, visualization of cognitive processes, multi-dimensional extension of knowledge, and awareness-raising intensification. These strategies are characterized by development of higher order cognitive skills, synergetic effect of breadth and depth of curricular knowledge, integration of teaching, management, and assessment, and the teacher and learners' joint effort and cognitive development, conducive to the promotion of the knowledge building and knowledge sharing in the learning community, through which to develop competence by building the fragmentary knowledge into the conceptual framework systems of the curriculum in meaningful ways.

Keywords

Fragmentary Knowledge, Systems of Conceptual Frameworks, Knowledge Building, Integration, Teaching and Learning Strategies, The Three Fundamental Principles of the National Criteria

概念框架体系的建构路径

——建构策略与特点的《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》“三原则”解析视角

杨德生

杭州医学院通识教学部, 浙江 杭州

Email: wywywz@126.com

收稿日期: 2019年3月8日; 录用日期: 2019年3月21日; 发布日期: 2019年3月28日

摘要

研究发现以知识告知型为主的教学和基于建构主义观、注重培养能力的教学, 均无法解决碎片化知识的传授方式导致教学效果不佳的问题。要更好地掌握知识和培养能力, 需接受知识是能力组成部分的学习观。基于这样的学习观, 本研究, 作为系列课堂教学探索的最新实证研究, 设计以“概念框架体系”建构学科知识体系的路径, 采用“学生讲课为主的Jigsaw III教学模式”施教, 以整合知识习得和能力培养, 旨在探析用学习者的不同学习经历把以“肢解”形式表征和呈现的知识系统化的教学策略和其特点。基于中国教育部2018年1月首次发布的《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》(本文简称《国标》)所提出“突出学生中心、突出产出导向和突出持续改进”三个基本原则[1], 分析定性为主的研究结果表明: “问题建构法”、“认知具化法”、“多维拓展法”和“显性强化法”的教学策略具有能力培养的高阶指向性, 教学广度和深度的互促性, 教学、管理和评估的整合性以及师生认知的共进性特点, 有助于在学习社区中共建共享知识, 通过把碎片化知识建构于概念框架体系中、这样有意义的教学过程培养能力。

关键词

碎片化知识, 概念框架体系, 知识建构, 整合, 教学策略, 《国标》三原则

Copyright © 2019 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

随着教育的文化素养和能力培养转向, 21 世纪学习者应掌握以批判性思维和问题解决、沟通技能、合作技能以及创造性技能为核心的技能[2], 凯特海(Katehi)等[3]认为 21 世纪公民须具备系统思考能力、创造力、乐观、合作、沟通能力和道德思考的技能[4]。2018 年 1 月 30 日中国教育部发布《国标》, 提出“突出学生中心”、“突出产出导向”和“突出持续改进”的教学三原则, 用于指导大学本科专业类的教学实践、管理和评估。在重视学生的能力和技能培养的大背景下, 有的学者认为传统课堂教学强调的领域知识、教学内容、教学材料和教材不再是教学的重要方面[5] [6] [7], 因为是通过学习者之间互动学习境脉和模式发展学习者社区公共知识, 旨在培养知识创造能力[6]。同理, 美国中小学不同课程贯穿核心概念的 STEM 整合教育模式也是在教学过程中通过知识应用过程, 使学习与个体、社会联系起来,

强调知识的应用能力培养,但是这样的教学不利于一门学科知识体系形成[4],“尽管美国政府大力推进,STEM教育现状依然不容乐观,尤其缺乏课程层面的系统建构”[8]。而且研究证实淡化化学科知识学习,难以有效培养批判性、创造性等核心素养[9]。因此,无论是中国或美国课堂,以传授割裂式知识的教学方式,不利于培养学生从事未来专业领域的工作,因为要做好这样的工作,必须掌握好一套知识技能和知晓如何解决领域问题[10],所以,如何改进这样的教学状况是目前重要的研究课题。

“过去30多年的学习科学研究发现,知识告知(Knowledge Telling)型教学的效果非常不理想”[11],难以有效地培养学生的素养和能力,无法满足新世纪工作、社会和生活等的需求,因此,探索新路径是教学改革的重要方面。但传统教学法导致教学低效不能等同于知识不重要,并据此否认系统化知识的重要性,因为能力的培养,如思维能力的培养,需要有东西可以思考;再者,群体知识的建构是以个体知识为基础,无论在个体学习还是团体学习语境,没有较好地把握相关学科知识,不可能提出有质量的问题。而且,获得新知是建立在学习者原有知识的基础上。更重要的是,加德纳(Gardner)认为创新是建立在综观和整体把握学科原有知识基础上,发现原有知识的不足才能进行新的尝试,如发现新问题,采用新方法、使用新材料,提出新观点,探索新视角等,原有知识是开拓研究新领域和培养创新思维的工具、手段、依据和出发点,虽然掌握学科已有知识不再是教学的终极目的,但对原有知识掌握有助于取得创新的成果,否则创新将成为无源之水难以有效开展,尤其是对学科知识没有较深入了解的学生而言更是如此[12],专业知识和技能不仅是创新能力的来源和组成部分[13],也是对未来3C教师和教师企业家的基本要求[2]。因此,必须帮助学习者掌握好学科已有的知识体系,才能服务于群体发现新知和培养创新能力。

从教学对象看,90、00后作为虚拟网络世界成长的“数字土著”,每天接触大量的碎片化知识、喜欢游戏而非“严肃”有条理的工作[14],碎片化知识是孤立存在的认知最小成分,无法构成知识系统或知识框架,而且学习者习得的无组织的碎片化知识妨碍有效的教和学,甚至可能因为碎片化知识超载而无法学习新知[15][16],如何针对新一代学习者的特点,帮助他们应对信息超载、知识的碎片化挑战[17],从简单概念加工、事实性知识描述的过程中解脱出来,有效地掌握知识体系和培养能力仍是教和学的重要方面,因为“新技术的使用并不会改变学生用于信息加工的认知系统,其与传统教学环境下的知识建构过程是一致的。”[18]。新学习理论认为,系统的知识是有效思维能力和策略的重要组成成分和前提[19];淡化知识学习导致学习者对科学概念之间关系缺乏了解、具体概念和其对应核心概念之间关系不清,认识不到知识之间的内在联系和结构,出现思维缺乏逻辑、问题解决能力缺失、创新能力不强和无法建立“系统化的思维范围”等问题[9]。

针对教学对象的碎片化学习方式和碎片化知识教学实践的问题和不足,尤其是拥有碎片化知识的学习者需要支持才能建构对知识的连贯性理解[20],本项研究设计通过建构课程的概念框架体系帮助学生掌握学科知识体系,使学生所学的碎片化、互不相连的知识产生联系,通过形成连贯性知识习得的实践过程提高知识技能的培养效果。

2. 学科知识的概念框架体系

2.1. 概念框架体系

通过研究学科专家发现,科学知识包括科学研究方法和深层知识模型,并由解释性的原理连接为一个整体性概念框架[19][21]。对整体性概念框架构建有跨学科和单个学科的研究视角:单个学科的研究主要从学科的知识内容、教研知识、技术知识等论述单个学科知识体系的构建,涉及学科的发展历史、定义、内涵、研究对象、构成要素和组成成分及相互关系、层次结构和特征、知识体系建构的原则或方法等[22][23][24][25];跨学科研究,如1963年奥苏贝尔提出从整体性概念框架的教育视角建构科学知识体系,当代基础教育阶段科学课程围绕这个“大概念”,包括近年来美国基于聚焦核心概念为从幼儿学

前班到 12 年级所研发的 STEM 整合教学模式,旨在整合过去这些课程传授的零散、彼此无关联的组织内容和概念[4] [26],是用超越学科边界的共同概念(包括关键内容)整合科学、数学等课程,并基于核心概念整合单个学科的知识,如“I-模式采用领域-组织主题-主题框架,其核心是主题(Focal Point)”[4],用事先设计好的大概念贯穿不同学科课程知识的教学,实现不同学科知识概念的整合目标,是一种“从总到分”、“从外向内”的路径。

本项研究设计的概念框架体系建构路径,同样是基于整合与发展理念,重视知识的有效组织、关联方式、知识的应用语境、信息特点和有意义的模式等,但有别于上述第二类跨学科研究,本项研究是在建构单个学科的概念框架体系过程中,融入其它学科视角拓展和深化所学,是以建构单个学科知识体系为主,在拓展单个学科知识的广度和深度过程中,与其它学科产生联系实现学科整合,所以,不同于前者,采用的是“从分到总”、“从内向外”的整合路径,并以概念框架而非主题作为知识的建构单位。不同于上述第一类单个学科概念体系的构建,本项研究不是为某个学科设计和提供尽可能全面的学科概念框架或知识内容,而是以学科知识为语料,侧重研究单个学科知识体系建构路径的教学策略和其特点。

知识的概念框架体系以现代系统论为理据,从整体视角把握系统和系统的发展机制,即从整体和部分的关系,从要素、层次、结构、功能及环境因素的相互作用及结果方面把握系统的发展规律和机制,是以整体为核心把握部分的系统观[27]。本项研究用“概念框架体系建构”,而非“系统知识体系建构”或“系统知识结构的建构”为题,加入术语“概念”为知识体系的建构确定最基本和核心的要素,便于用对应的语言单位表述,因为作为行为和思维单位的概念是言语符号的关键中介[28],使隐性的或抽象的系统知识体系显性化;采用“概念框架”取代“概念”,是因为围绕概念教学容易导致忽视应用,且概念有高低层次之分,难以确定教学内容和顺序[29],而且概念随着研究范式变化,具有语义变化性和发展性,所以许多研究者将概念置于更大的理论框架中解读[30] [31] [32],把概念整合为概念框架,概念框架围绕层级、结构和功能整合为概念框架体系,有助于阐释和具化知识系统的层次和结构。本项研究用概念框架体系表征和建构学科知识体系,是基于认知语义学的主要原则,即意义结构就是概念结构,意义建构就是概念化过程,概念结构有具身性,表征意义有多样性[33]等特点。

2.2. 概念框架

从信息编码视角,用概念框架体系表征课程所属的学科知识体系(下简称知识体系),如表 1 所示的“A 编码取向”,概念框架体系由概念框架构成。概念框架以知识体系的主要理论、原理、规则、模式和模型等(下简称主要理论)为核心,根据一定逻辑关系把关键概念,其它概念,事例等建构为彼此关联的概念结构或有意义的信息组织模式,即概念框架由“主要理论加”和信息组织方式构成,主要理论加中的“加”包括关键概念,其它概念、类型,事例等构成要素,信息组织方式是表征信息构成要素之间逻辑关系的手段,如因果关系、比较关系、时间或空间关系、从总到分、从难到易等方式。概念框架体系结构及成分之间的关系简示如下:

1.概念框架体系→2.概念框架→3.主要理论(包括不同学科的关键原则、规则、方法等核心知识要素)
加 + 信息组织方式

(主要理论)加 = 关键概念 + 其它概念 + 特征 + 类型 + 成分 + 事例等构成要素

信息组织方式 = 表征因果关系、比较关系、时间或空间关系、从总到分、从难到易等信息组织手段或这些手段的组合。

概念框架作为一种认知模式的表征单位、一个意义相对完整、独立的信息单位,为更好地理解 and 存储相关主要理论、概念、细则、事例等提供语境,是知识体系的关键结构单位。概念框架的核心是主要理论,因此本项研究把教学中是否用所学的主要理论作为衡量教和学是否建构概念框架的主要评估标准。

Table 1. Cognitive and knowledge-building patterns of the systematic knowledge of disciplines**表 1.** 学科知识体系的认知和建构模式

学科知识体系	语言表征形式
概念框架体系	教学材料
概念框架	教学单元
主要理论加	章节等语言单位

A 编码取向：根据知识体系的要素间、层级间等的逻辑关系，自上而下、从左向右的编码路径。

B 解码取向：基于教学材料解读语言单位所表征的逻辑关系，自下而上、从右向左建构知识体系的解码路径。

如表 1 所示，教学材料是承载学科知识体系的语言表征形式，由教学单元构成，教学单元由不同章节和段落组成，与概念框架体系结构对应的流程图如下：

1.教学材料→2.教学单元→3.教学单元的章节等语言单位

教学材料不仅包括教材，也包括教师和学生为教材补充的各种学习资料，教学单元基于学科的主要理论选择和组织所学内容，服务于教学单元的概念框架建构。虽然教学材料、尤其教材是根据学科的知识体系编写，但线性的语言表达形式把知识的整体结构分解为部分，是以系统知识的肢解形式呈现。因此，从信息解码的角度，如图“B 解码取向”所示，在解读每个教学单元内容时，必须确定信息的逻辑关系，围绕主要理论用表征逻辑关系的策略把关键的概念、其它概念、事例等建构成为概念框架。在建构教学单元的概念框架基础上，进而依据表征逻辑关系的策略把概念框架整合为学科的概念框架体系。从本质上讲，建构概念框架就是发现信息的模式、为信息建构一种模式，使基于内容的学习和要求具体化，有助于课程从“内容定向”转向“目标定向”[8]，而且使所学变得有意义，因为“建模过程使学习变得有意义”[34]。

3. 概念框架体系建构的教学模式

学科和课程的教学目标主要是通过课堂内外的教学过程实现，而教学方法和教学策略的设计和实现对实现教学目标至关重要。下文首先阐释本项研究所采用教学模式的理论依据，进而简述教学模式的步骤和特点等主要方面，之后提出本项研究的目的和概述下文的内容。

3.1. 教学模式的理据

在教学过程中本项研究建构课程的学科知识体系所用的“学生讲课为主的 Jigsaw III 教学模式”（以下简称 Jigsaw III 教学模式），最初设计和实施时主要是以维果斯基的辩证建构观为理据，即个人的知识是基于自己信念和人生经历的内化建构而成，不同的人依据自己的世界观和人生经历用不同的路径建构自己的知识，所以知识是我们认知的产物，有个性和主观性[35]。在建构过程中，必须与情景互动，从不同认知角度通过自己体验发现学习材料中的科学原理建构知识。教学中以学生为中心，如注重探究学习、合作学习、学习参与改进等[36]。自 2006 年设计和用于外语教学方法的系列实证研究到现在，Jigsaw III 教学模式不断地吸取知识建构理论观，“知识建构是指基于共同目标，通过集体讨论以综合多种思想创新的认知人造物的过程”[37]。该理论最初由加拿大多伦多大学的斯卡德玛利亚(Scardamalia M.)和贝赖特(Bereiter C.)两位教授提出，从知识讲述、知识转换、目的性学习与认知、知识建构三阶段发展到现在知识建构自组织的理论新取向，强调以学生的观点为中心，用不同教学任务和活动帮助学生们展开不同观点对话，充分理解和把握所学知识的内涵和重要原则，持续应用所学，学习者有责任在这样的学习社区

或学习共同体中、在不断地改变原有观点中实现知识的创新,实现知识建构共同体向自组织系统化转化,共建共享新知[37][38]。以下是基于2006年设计的Jigsaw III教学模式更新版,并根据本研究的目的加入一些新要求 and 内容,总结和适时应用了不断改进和更新的、更有效的教学程序、教学方法和策略。

3.2. Jigsaw III 教学模式

Jigsaw III 教学模式主要由四个教学程序构成:首先是学生自学教学单元材料后,用教师提供的五组问题检查所学,并以概念框架的笔记形式总结。之后,学习小组成员通过交流和分享个人所得互助互学、准备课堂学习任务和活动。第三,学习小组以组织全班互动的教学形式展示小组学习成果并根据课堂反馈信息改进。最后,学新课前,师生互动深化建构学习单元的概念框架,并在新课学习过程中不断用已学理论和建构新的概念框架。学生在这四个教学步骤构建的学习社区,围绕概念框架体系的建构进行四类“互动”和四种“建构”促学和培养能力。

四类“互动”指个人与教学单元五组问题互动,学习小组组员间互动,学习小组间互动,和师生间互动。四种“建构”,即课前把教学材料以个人读书笔记形式转化为概念框架雏形,小组内完成学习任务和开展教学活动改进概念框架,课堂上通过全班教学活动提升和重构概念框架,并在学新知时用“旧知”、用新知解旧知,在持续、不断循环和深化知识应用过程中创造性和整合性建构学科知识的概念框架体系,共建共享学习社区知识。

3.3. 研究的目的

当代新的知识观、学习观和认知观为教学研究提供新视角,如基于维果斯基的社会-文化建构观,探索知识建构社区的建构主义活动模式[39],知识建构的多媒体平台“知识论坛”教学法[40],设计用概念隐喻和意象图式教授短语动词的概念的教学法和设计教学程序[41][42],以及基于对话和以问题解决等视角研究知识建构的教学路径和模式[43][44]。这些研究和实践侧重探讨知识有效掌握的模式和组织程序,但对教学模式能否成功实施的主要策略及特点的专题研究,尤其是学生对教学策略有效性看法的研究不多。本研究以2017年9月到2018年1月2015级大三第一学期“跨文化交际英语”课程两个英语专业班级(1班37人,2班23人,英语专业四级一次过关率1班是85%和2班56%)的课堂教学为例,实证研究以Jigsaw III教学模式建构概念框架体系所用的主要教学策略和其特点。下文首先依据《国标》三个基本教学原则,从课程的四个方面,即教师、学生、教学内容和教学语境建构把整个实验过程分为引入、改进和持续建构三个阶段,之后从教师和学生视角分析和总结主要教学策略和其特点,最后指出本研究的局限和未来研究方向。

4. 概念框架体系的建构

4.1. 引入阶段

本阶段包括2017年9月开学2到3周的时间。第一次课以学生个人做、两人、小组和全班讨论相结合的任务结构形式回答问题、完成学习任务和开展教学活动,了解学生对课程学科知识把握情况。基于学生认知状况和师生充分交流,提出跨文化交际能力培养、毕业论文写作能力培养和工作能力培养“三合一”的教学目标;确定本课程采用Jigsaw III教学模式,在建构知识的概念框架体系过程中掌握课程和所属学科的知识体系和从文化的视角培养认知能力。在学生明确教学目标和内容组织形式、教学程序、教学管理和评估方法的基础上,确定课程教学内容包括教材(共10单元,每个单元有30多页教学材料)[45],教师补充9个有关旅游、商务场景等英语长对话课堂练习,14个情景对话的改错练习由学生课外自学以及根据每个学习单元主题提供2篇以上跨文化交际英语/汉语学术论文或学生自选相关论文;教学进度为

每周一次课、两周完成一个教材单元,最后两周完成 8~10 教材单元。课程总成绩由期末考试 50%(其中,主要理论和主要概念的理解和判断题占 70%,长对话和情景对话的辨错和改错题型占 30%)和平时学习评估 50%组成,每周两个下午 2~3 小时一对一师生讨论和解难释疑导学,教师记录每周每次教学的情况,包括课外学生用手机、E-mail 等和老师讨论有关本课程教学的所有情况,作为学生平时成绩依据、本项研究的语料以及制定期末学生调查表内容的主要来源。

从第二次课开始,师生采用 Jigsaw III 教学模式在课堂内外开展各种教学活动和完成教学任务,课堂教学过程虽然从教师主导转向了学生为主:课前学习小组在个人预习基础上依据教师提供的五组问题讨论和总结所学,课上由小组成员呈现小组发现,小组代表主要是对所学的理论、主要概念、案例等一一说明和提供问题的答案,既没有围绕理论和主要概念阐释学习单元内容,也没用理论分析跨文化交际案例和话题,缺乏互动,组员之间互动也很少;个人预习笔记主要按照教材的呈现顺序概述主要内容。

针对本阶段两个班级学习小组对所学内容没有主次之分,提出须遵循从辨析行为探模式,根据模式挖掘价值观这样的三步学习法,即用“行为-模式-价值观”的三步骤分析跨文化交际的现象、事例、情景和文化冲突事件,在这样挖掘学科知识隐含的价值观过程中,应用教学单元的主要理论培养道德思维和深化跨文化交际教学的要求[46]。针对以陈述课前讨论结果的单向信息传递为主的教学形式,教师在每个学习小组完成教学活动后,示范和详细地说明如何用社区语言学习(Community Language Learning)[47]和达特默斯强化语言模式(Dartmouth Intensive Language Model)[48]等教学法以及概念图、思维图、表格、柱状图等认知表征手段,把课前讨论的小组笔记转化为互动的活动和教与学的任务。同时在简释学术论文的组成部分、各个部分关系、学术论文写作技巧和要求等以及示范分析一篇文章后,师生讨论分析了第二篇文章,为学生独立分析论文做准备。

4.2. 改进阶段

第 3 到第 6 周,在老师提醒和引导下,学生开始围绕教学单元的主要理论和概念组织教学内容和开展课堂互动教学活动。学习小组从第一阶段完全依靠教材内容和教师对每个教学单元所提的五组问题,变为补充与学习单元的论题相关的现实生活、社会、文化、校园学习等相关方面话题的材料,有选择地用教师提供的问题并根据新材料设计新问题。教学活动和任务的结构不再以小组成员个人陈述为主,而以组内成员表演、模拟跨文化交际情景、提问、就事论事地分析文化案例中出现的冲突、原因等不同方法组织教学,但与其他组同学互动较少,也没有主动地用所学理论、更没用已学理论更深入地分析学习材料或小组表演涉及的跨文化交际者的言语行为和非言语行为。

教师作为课程设计者、研究者、参与者和促进者,在此阶段积极参与课堂活动,根据观察、评估学生的教学情况及时提供反馈信息,主要任务是把学生认知不全、欠缺或有误的方面及时地转化为建构最佳发展区(ZPD)的良机:如针对分析文化案例时不主动用已学和新学单元理论,在第一阶段所提“三步分析法”基础上,补充和示范“言之有理、言之有据”的课堂教学原则;对所学材料止于表层理解情况,阐释和示范蓝迪斯和布里斯林(Landis & Brislin, 1990)的 6 种跨文化交际教学法[49],从认知、情感和心理行为三方面强化跨文化意识、培养跨文化交际能力;尤其是同学对主要理论和概念把握度和关注度不够的情况,在师生总结互动环节专门讨论和分析如何依据主要理论和概念解读教学单元信息之间的关系,如何在把握教学单元整体信息基础上建构概念框架。

本阶段末在教师及时地提示和鼓励下,学生开始用理论和核心概念,如人类的 7 个基本需求、交际 6 个成分等分析跨文化交际中的问题、原因等,也从以组内成员之间互动为主开始变为把班级其他同学也包括在互动教学活动中。而且,在课外自学跨文化交际论文基础上,学生课堂概述其结构、要点,补充论文作者、文章涉及的理论和方法等相关知识,提出自己不同于作者的看法,师生从语义学、语用学、

文学、翻译、社会学等不同视角讨论文章论及跨文化交际的发展史、研究问题、研究方法、研究主题、跨文化交际的规律、模式等，比较和学习不同学科知识、理论之间的联系和功能区别，尝试在基于内容的拓展教学过程中，整合其它学科知识，深化跨文化交际知识习得以及培养语言技能和思维能力。

总体而言，本阶段学习小组开始用教学单元的主要理论和主要概念，以组内成员互动为主、与班级其他同学互动为辅，把呈现小组的观点和看法与组织一些互动形式的学习任务和教学活动结合，是以学习小组成员为中心的课堂教学形式。

4.3. 持续建构阶段

从第7周到期末，80%左右学生的课前读书笔记包括了每个单元的主要理论和概念，笔记内容主要以概念图、表格、文字提纲等形式、而非用段落或篇章的文字形式呈现，80%左右主要按照学习材料的知识呈现顺序总结，完全按照学习单元信息的逻辑关系，尝试创新建构概念框架的占15%左右。学生学习态度有可喜的变化，学生要求教师及时审评和及时返回个人读书笔记，以便改进、复习和课堂学习用，说明学生重视和已形成读后总结和反思的习惯，并有意识地在用自己初步建构的和小组讨论后改进的有组织、有结构的知识和认知结果。

两个班级学生围绕教学单元的主要理论和概念用不同方法组织和开展各种教学活动，在选用教师提供的五组问题基础上，自己设计和实施小组内、全班同学之间、师生之间多向互动的教学活动和学习任务，采用启发、探究、表演、讨论等方式呈现小组学习发现，用听录音后讲、读后谈看法、表演后分析、观看电影、电视节目后回答问题、英汉翻译、课堂调查后汇总信息讨论、课外观察文化现象并录像在课堂分析等方法造成信息差，把所学内容与寝室生活、课程学习、校园同学对话、面试场景、中外交流、做家教、从事学校社团工作等现实生活、工作和社会等不同场景结合，选取大量教材外的信息拓展教学内容。在学生自己选择或建构的、与他们密切相关和感兴趣的现实生活、政治、经济、文化、学习等场景中，不同学习小组用新学理论分析新单元和已学单元的案例、跨文化交际情景、问题、事件，也用前面已学单元的跨文化交际知识，如交际成分、文化价值取向、7种交际障碍等理论和模式解读新知，并在教师提示下从认知语言学、教育心理学、文化研究、文学等不同学科视角解析和比较相同和不同文化现象和问题。通过这样使同学认知过程和结果不断、及时地可视化，在围绕学科主要理论和核心概念建构课程的知识体系过程中，激发学习兴趣和拓展学科视野，在演练、分析和探讨解决跨文化交际的问题和冲突事件过程中培养外语的技能和能力。

第三阶段，针对学生在开展教学活动和完成教学任务时对不同学习单元知识之间的联系关注不够，以及没有主动从其它学科、课程的理论视角解读跨文化交际学科的知识、问题和现象等，教师首先根据小组认知呈现过程和结果，就每个单元整体理解和单元之间关联及时根据需改进方面提问，促使他们基于学习单元的内容把握概念框架、建构知识体系。其次，结合每个学习单元内容，举例和提问让学生用语言学、教育心理学、文化研究、修辞学等学科理论分析文化现象，整合学科知识、培养发散思维能力。第三，尤其重要的是，根据学生在交互学习中呈现的认知结果，细分学生认知不足、偏颇或有误等的原因，如区分是对英语语言的不理解、对英语承载的学科知识困惑、还是相关知识不足、学生原有知识的误解，或小组组织课堂教学的方法、手段、程序等导致、或是语言表述不清导致、或是其它课程的教学模式、或是环境等因素，对症下药、及时采用有针对性的方法促学。

与第一和第二阶段比较，虽然都是以学生为中心和突出产出导向，但不同的是第三阶段学习小组大量地应用新学和已学理论，把小组成员、班级其他同学和教师均组织起来，共同参加，通过一起出力完成学习任务和开展教学活动，所以这个阶段的最重要的教学特点之一是把整个班级变为学习社区，在大家参与、大家的“产出导向”中“持续改进”所学所知的教学形式。

对于课程的学科知识体系建构,是在教学单元的概念框架建构的同时,通过教师引导学生建构学科的概念框架体系,主要以教师示范、提示,学生思考、讨论和总结,之后教师再补充的形式。如第一单元学习时,师生讨论其与全书其它单元相关内容联系;学习第2单元时,师生用下定义方法分析主题“文化与交际”和全书其它部分的联系,并讨论建构概念框架体系;最后三个单元,以问题-原因-解决办法作为信息组织结构整合不同单元的核心理论和概念。师生还从教材整体信息编排、实证研究论文的成分和结构以及跨文化交际主题等多角度讨论建构跨文化交际学科知识体系的不同方法和路径。

把课程的学科知识体系建构分散到一个学期教学过程中,而非期末学完课程内容后做,主要是因为学科知识体系建构需要在不断学新知和用“旧知”的持续动态教学过程中整合不同教学单元的概念框架,须经历把语言符号解码获取意义,然后根据自己原有知识结构和体验重新编码,通过分析、综合、评估等思维过程整合到个人认知结构中才能实现,这需要充分的时间和思考[9];学完课程知识、也是期末考试时,学生没有所需的时间和精力。

5. 概念框架体系建构的策略

《国标》第一条原则是“突出学生为中心”,在本科教学从“教的好”向“学的好”的转变过程中,学生的接受和配合是教学成败的关键,对教学策略的认可是能否有效实施教学模式的重要因素。所以,从学生的视角评估教学策略是研究的重要方面。实证研究表明,教师对教和学、教学环境的理念与所采用的教学方法、教学策略相联系并影响学生的学习效果[50];而且,教师采用何种教学路径学生就采取相应的学习路径,如教师的灌输教学导致学生的浅层、非深度学习,以转变理念、概念和学生为中心的教就有学生的非浅层学。学生如何看待教和学也同样反映了教师的教学观并影响学生的学习效果[50]。

因此,在下文总结教学策略和其特点时,除与前人的研究和前期相关的系列研究比较外,提供了参与本项研究的学生们对每个教学策略和其特点的看法。期末收集学生看法调查表的主要项目源于平时课堂内外教师观察、每次课后笔记、导学时和课堂内外学生的反馈信息。2018年1月9/11日对2个实验班(1班37人、2班因1人生病有22人)进行调查,所有学生返回调查表,但调查表的7到13项中,1班分别有1到4人没提供反馈信息。

5.1. 问题建构法

提问作为一种重要的教学策略有多种用途,贯穿整个教学的过程。提问和解难释疑可培养问题意识,还可建构知识体系,在本项研究中首先和首要的是用不同类型问题建构教学单元的概念框架和概念框架体系。个人和学习小组课前预习后,回答每个单元教师提供的五组问题与写新课读书笔记,引发反思与教材互动,总结深化预习学习效果,初建概念框架。教师示范和指导学生用认知域六层级,即知识 knowledge、理解 comprehension、应用 application、分析 analysis、综合 synthesis 和评估 evaluation [51]或记忆 remember、理解 understand、应用 apply、分析 analyze、评估 evaluate 和创造 create [52]的标准区分问题类型,鼓励学生在课前、上课和课后相互提问,尤其是提需用高阶认知才能回答的问题,建构课程的概念框架和概念框架体系。首先是解决了前期的同类研究中,在课程教学的2-3周,学生课前不预习或课前准备不充分,或课堂教师提问后忙于读教材找答案,甚至手持教材直接从教材中读答案的问题[36];随着对教学模式的熟悉,贯穿一个学期教师对每个学习单元所提供的五组问题,把教材呈现的知识变成活动和学习任务,起着支架作用(scaffolding),有助于学习小组模仿和学习并根据设计所需,自己提有助于培养高阶认知能力的问题。期末调查时24人完全同意,23人同意通过每单元五组问题、同学问题、教师课堂针对同学互动展示所学不足方面的及时提问、复习提问等多种提问形式,有助于对每个单元跨文化核心理论和概念的理解和发现所学知识的不足方面,并认为本课程主要是以提问解疑的师生互

动教学形式学课程知识和建构新知。学习小组把提问互动作为主要的教和学的策略之一，如前期同类的研究也发现，不同小组所提问题不仅有深度和广度，而且问题量大到仅靠任课教师个人力量和课堂时间互动是无法全部解答，拓展到课外 BBS 系统和请其他教师加入共同讨论，通过这样的课堂内外结合、线上线下学习形成了更多师生参与互动的学习社区[53]。而且，如学习英语诗歌的概念修辞格，如果从下定义视角组织，问题包括 What are conceptual figures of speech? What are some of their distinguishing features of such methods? Why are figures of speech used to analyze poems? How are they used to this end by means of some case studies? 等，如果用比较/对照 How do you distinguish between figures of speech as approaches to poem analysis and as rhetorical devices? What are the key features of each practice? How do they differ? What do they have in common? What are the two types of figures used for? Why do authors use both types of devices in poems? What would happen if such devices were removed?等分析方法，因为不同的文化现象或文本可用同一文化模式解读，相同的文化现象或文本也可用不同的文化模式解读[54]，用不同信息组织方法提不同类型问题，有助于依据主要理论从不同角度建构概念框架的不同表征形式。

5.2. 认知具化法

思维过程无形无影，认知是否有效只能通过言行举止推断，因此，只有通过表现、表演教学过程才能使之显性化；而且，“知道”不等同于“能用”，通过用所学才能掌握所知。提问建构法把学习材料变成教学活动和学习任务，而认知具化法是让学生把认知过程可视化，是把发现、分析和解决问题的过程和结果呈现出来。认知可视化的手段，若按照学习实践顺序，分为个人新课预习记录问题或预习笔记、小组讨论笔记和问题，课堂记录师生互动讨论释义、问答、对小组的反馈信息等，课后小组根据反馈总结和改进个人所知、对教学单元要点反思和总结等。根据呈现认知结果的展示形式，可以分为学生思考后直接口述、书面陈述或表演展示自己的发现或借用影视、音乐、图片或其它方式间接表述或两者结合；按照理解和深化学习的呈现工具包括概念图 concept mapping [55] [56]、思维图 mind maps [57]、以及用模块(chunking)、框架(frames)、学习内容要点预览表、计划、组织和编辑思考表(think-sheet)等用于教授读写技能、词汇、数学、科学、记忆事实和概念等的认知策略[58] [59]、以及个人理解的录音和小组表演、采访的录像等。从知识逻辑关系的语言表达形式，可以分为用含有关键概念的词组或句子从分到总归纳式或从总到分的演绎方式、显示概念主题内涵外延提纲等；用图示把抽象概念具体化、概述事物变化顺序展示过程、用递进图、连环图等显示因果、衍生等知识结构关系；用列表方式比较类似概念框架的共同点、对比容易混淆知识的区别。当然还可以从话题、用途、学习结果等角度分类，多样的认知可视化工具为不同的学习者提供更多选择，为不同的学习内容提供更有效的掌握方法，但无论采用何种工具，应以建构课程的概念框架为中心，不能只为新奇、新颖博眼球，因为与学习任务无关的选择会增加不必要的认知负荷、占用工作记忆信息处理空间，反而影响学习效果[18]。期末调查有 23 人完全同意和 26 人同意在课堂内外，基于个人自学、小组课前讨论和小组组织全班教学活动和完成学习任务等说写互动形式，用这些直接和/或间接展示小组成员和班级其他同学对所学的理解，基于个人和其他同学不清楚的方面和发现所学知识的不足基础上，师生有针对性地建构新知的教学形式。这些呈现学习者的思维和将知识可视化的教学辅助，可降低工作记忆负荷和增加工作记忆容量，有助于理解所学和提升学习能力[60] [61]。

5.3. 多维拓展法

认知具化法把隐性的认知过程，如认知不足、认知进步、认知误区等显性化，使学习小组成员之间、小组之间和全班同学和教师之间、甚至不同届学生之间可以分享概念框架体系建构的成果，使从多视角

认知同一问题、现象、事件等成为可能。从多角度建构知识的概念框架体系,可用多样的任务结构形式,在小组内、小组间、同年级不同班级、前后不同届但学相同课程班级的同学间分享个人理解、小组理解、全班理解、师生讨论理解等;从不同课程和学科视角解读相同的学习内容,如从语言学、教育心理学、修辞学、社会学等角度解读跨文化现象和冲突,并比较不同分析方法的学理、步骤、标准和结论;简介、综述和分析与所学内容相关的国内外科研成果的研究问题、方法、结论、未来发展方向以及课堂问卷调查与陈述等方式培养科研能力。而且在课外调查、观察和记录跨文化交际中的言语和非言语行为并在课堂汇报,如把在校园俱乐部、学生会、当家教、生活、寒暑假实习、国内外旅游、国家当前的“一带一路”等与专业知识的概念框架体系建构结合,创建有意义的深度学习语境,通过与现实工作、社会生活、国内外大事件、个人亲身经历等结合,培养以工作为基础的学习和生活场所学习的意识[62][63],这样建构的情景学习语境“使学生们的注意力、精力和时间始终集中在不断地尝试新的学习策略和方法改进讲稿、修改课后作文、提高讲课的能力上。这种以‘过程为中心的’外语情景学习语境有助于需学习者长期不懈努力才能培养和提高的外语说写技能、独立解决问题能力、发散性思维能力和跨文化交际等能力”[36]。同时在充分发挥主体性学习过程中,学习者个体和其他学习者一道,积极探索和发现知识间的相互关系、联系、规律和结构,把新知识结构建构在自己的认知结构中[64][65]。期末调查时27人完全同意和29人同意选用与教材内容相关的现实社会、国内外大事件、个人亲身经历以及电影、电视等材料,从语言学、教育心理学、社会语言学、文化批评等不同课程和学科视角解读跨文化现象和冲突,分析与所学内容相关的国内外科研成果和论文,通过角色扮演、模拟表演、对校内外人们的言语和非言语行为的观察和录像并解读这些行为,师生通过这些多形式教学路径、方法、手段和材料有助于拓展学习视野和培养多维思维能力。多维拓展法通过培养学生多维思维能力,在比较和对照同一问题的不同解决方法,分析“殊途”优缺点,探析“同归”的最佳方案和创新方法,培养使用或设计解决问题方法的能力和创新能力,因为学生能通过反复实践和更正自己的错误获得知识[66]。因此,贯穿整个学期的教学过程,与前期同类教学研究不同的是,没有同学到第9周和10周还对同一问题有不同观点或无法达成一致看法的情况感到困惑[67]。

不同的学生对同一个教学单元和学习材料的内容采用了不同的策略组织,建构出了不同的概念框架,反映了对同一学习内容不同的学习者在用不同的逻辑关系解读。存在这样的不同,维果斯基(1978)认为是来源于个体学习者的大脑中个性化知识和集体共享的知识并存[28],以及后现代主义和认知分布观认为个人认知有局限和具备个性化特点,因此不同的个体对世界的认知存在不同的表征形式[68][69];这样的不同和认知结构,为学习社区成员通过分享不同、共同提升个人有局限的认知以及为增强和共建社区共享知识提供机会。本项研究是用概念框架体系建构学科知识体系,教学单元依据但不局限于教材:依据教材的单元,为学习社区成员提供相同或类似的知识内容和背景,以便共建共享知识;不局限于和跨越不同单元学习内容建构概念框架和框架体系,为学习社区成员持续地应用和改进所学、不断改变原有观点创造机会[38]。把非良构知识以及因语言表征而呈现彼此孤立、无联系的事实、概念、理论等知识建构为有联系的结构,如概念框架,不仅使学习有意义,也是能力的表现形式之一[70][71],这对于每天接触大量碎片化信息的90、00后学习者尤为重要,因为在教学过程中对于知识的过度简化性认知和对非良构知识有效习得的重视度不够,这样的能力培养机会欠缺或至少不多、不够[72][73]。

5.4. 显性强化法

显性强化教学法是基于 Schmidt 二语习得注意假说(noticing hypothesis),语言的有效输入需关注输入对象[74],事实上,不管学什么,都需关注它[75],尤其是隐性的知识,因为关注它才能在大脑中加工进入长期记忆。因此,对每个教学单元的主要理论和概念等重要学科知识,规定学生以建构概念框架形式

做新课笔记,教师及时检查和评估作为平时成绩,并及时反馈提出改进建议、方法和手段。在教学过程中,发现学习小组在组织课堂教学中没有围绕单元的主要理论、没有用已学理论深化学习时,除提醒、示范外,教师明确提出“行为-模式-价值观”三步学习法和“言之有理、言之有据”的原则强化基于理论的应用实践,贯穿在一个学期各个单元教学过程中。对于不同教学单元概念框架之间的联系和所有教学单元的概念框架的整合,学生最难把握的部分,作为每个单元结束时师生总结和反思的重点讨论内容,用问题形式引出并在同学个人思考和小组讨论汇总看法后,在同学分析和陈述基础上教师以补充的形式总结。这样的教学程序,即学习小组组织全班同学完成有意义的交际任务,对所学、所教和所用知识及时讨论[76]之后,师生再次互动总结和建构概念框架体系、学习单元内不同层级概念框架之间层级性和结构性关系、学习单元内容之间的逻辑关系,师生、学生之间通过采用这样的阐释、展示的教学方式有助于强化学科的重点知识,学生反复应用、总结、自我反思(self-reflection)和培养自我调节(self-regulation)能力,通过最后内化为自我认知(self-meta-cognition)组成部分的教学过程,实现知识的迁移,也有效地解决了前期同类研究中困扰学生的学习难点,即因为没有掌握好每个学习单元的主要内容,有的同学到学期的第9周和10周还提这样的问题“第4单元和前3个单元一样都是学习文化和语言的关系,教材为何包括如此多的教学单元?”[67]。此外,充分利用虚拟语境随时随地服务任何人的优势,把虚拟和现实学习方式结合,用BBS、E-mail、微信、短信等弥补课堂有限教学时间,对部分或个别学生的知识薄弱项也同样能及时提供学习材料或语料渠道、及时提供课外导学辅导、及时查缺补漏、及时提醒提示教学要求和学习方法等,把课堂内外连为一体强化教和学。期末调查中有28人完全同意和28人同意,用新教学单元重要理论和概念、教学方法和模式等分析已学单元跨文化现象、案例和事件,同时把已学单元的重要理论和概念、教学方法等用于学新单元知识,整合和比较已学和新课重要理论和概念、教学方法和策略,有助于发现理论和方法的局限性,通过这样显性强化练习和应用所学,有助于查缺补漏,强化重点内容的学习和有效地应用所学。此外,25人完全同意、19人同意每个单元师生围绕重要理论和概念开展各种互动形式的教学活动和任务,有助于个人建构每个单元和整个课程知识体系。把复习和学新课融为一体,通过这样前后学习单元知识的不断地整合式学习形式,强化和拓展核心理论和核心概念的教学实践,有助于学生理解和掌握所学。因此,尽管对课程所学没有安排一次专门复习课,最后一次课学新知,两个班级没有一个学生问老师期末考试内容或要求划出考试重点的情况。

6. 主要教学策略的特点

《国标》的第三条教学原则是“突出产出导向”,即以学生的学习效果和结果为中心。因此,作为教学中心的学生,他们就学到什么、学会什么和学好什么的想法,是评估本项研究所用教学策略和其特点的重要依据。

6.1. 认知能力培养的高阶指向性

培养分析、综合、评估、创新以及学科思维、综合思维、道德思维等高阶认知能力,需基于对学科知识的把握,因为无学科知识,难以“言之有物”,无法就所学提问和讨论,没有对所学知识有比较全面把握,无法提出有见识、有深度的看法,而且更为关键的是,即使对所学知识有比较好的了解,若在讨论前对话题和论题没有一定时间认真思考,即使讨论也难以产生新想法、新思路;对外语专业互动而言,还需能“言之能述”,能用对应的外语词汇和句子以及恰当的语篇形式表述所思所想。这是为何以基于建构主义和知识建构的教学模式虽然在培养能力方面、甚至在提高考试技能方面优于传统教学法[77],却难以在不同学科和课程有效推广的主要障碍之一。因此,本项研究设计让学生在课前预习和回答旨在促理解、培养思维能力和建构知识体系的五组问题基础上,再把个人总结的概念框架或教学单元要点通

过小组讨论交流和互学互助解难释疑，并把讨论结果——学生的认知所获——以表演、展示等信息输出和应用所学形式在课堂呈现，并阐释得出结论的理据。

这样的教学要求和程序：第一、围绕教学单元建构概念框架的目标，在小组同学讨论后改进个人认知和总结学习小组的认知结果，有助于提高课前个人和小组的交互质量和效果。而且把认知过程和结果可视化，也为课堂小组和全班交互学习做好准备，使学生间和师生之间有效深入的互动成为可能。第二、把传统课堂主要是教师灌输、系统讲解知识形式变为课前学生个人和小组成员与学习材料交互、交流认知结果，有效地改变了学生的被动学习习惯，变成学生个人和学习小组成员互助系统地自学、理解和讨论每个单元知识，而非是传统课堂被动地听课和记笔记，在变被动为主动的学习过程中培养学生的自主学习能力。第三、更重要的是这个教学步骤把课堂学习延伸到课外，学生在课外完成浅层学习，在课堂的全部时间，无论是阐释所学的关键概念、还是用所学知识问答、或是用所学解决问题、或是教师针对学生表演、陈述等的不足方面提问等教学活动，都是有的放矢的促学，而非对知识或概念的简单重复，是旨在通过发现问题、分析问题和解决问题过程中培养高阶技能和能力。这样建构的灵活学习环境，有助于促进自主学习能力和自我调节学习能力的发展[78]和有助于“形成‘课上 + 课下、课内 + 课外’的培养体系”[79]，所以，本项研究的教学模式和策略能够在中国文化和传统教学模式占据主导地位的语境下，成功地在英语专业的语言学、基础写作、高级写作、跨文化交际、高级语法和大学英语读写等课程实施，这是能成功开展以学习社区形式的知识建构模式的前提、基础和关键步骤。期末调查时 20 人完全同意和 25 人同意第一次课基于完成什么是中西核心价值观和如何有效比较中西文化等学习任务和活动后，提出跨文化交际课应培养从文化视角观察和分析的能力，明确价值观作为文化视角的重要作用；23 人完全同意和 33 人同意在个人理解课本知识基础上，必须通过认真地分析、比较、综合和评估等思维过程，甚至课前预先演练等实际操作过程，才可能把小组笔记变成恰当的学习任务和活动形式，进而在课堂有效地组织全班同学积极参与，培养跨文化交际所需的技能和能力。

6.2. 教学广度和深度的互促性

无论是传统的教学语境还是知识建构的教学语境，教师在课程的计划阶段和实施阶段均无法回避，必须考虑和处理好的重要方面包括平衡授课内容的广度和深度。基于后现代主义的教育观，知识是作为培养能力的工具，系统知识的掌握不是教学的终极目标，所以现代美国中小学以大概念贯通不同课程、在应用知识过程中培养技能和能力，但是，这样的转向并不是否认系统化知识的重要性；而且，新学习理论实证研究表明系统化知识是认知思维技能的重要组成成分，因此，教学过程必须强化知识的系统观。为此，本研究除了通过把课堂内外连成一体延伸课堂教学外，在深化学习方面，通过建构教学内容的概念框架体系使所学情景化、系统化，通过掌握信息的模式使学习有意义和便于存储和提取；通过这样减轻工作记忆的负荷，师生就能把更多记忆空间用于实时评估各种认知可视化的表演和展示，用已建构的概念框架分析新知，用新建的概念框架分析已学，用这样的螺旋式内容组织结构不断深化和拓展所学[80]；并从开学初，学生主要依靠教师设计的五组问题作为支架(scaffolding)建构知识体系，过渡到学生自主提问总结教学单元内容、采用生活、工作等语境中的现实语料，包括所学专业学科的研究新发现、科研论文发表的最新成果，以及从其它课程和学科视角探析所学知识、进行课程知识之间的衔接学习等方式，为建构概念框架体系进行拓展学习。从而使知识的概念框架体系建构过程具有在深度学习过程中拓宽所学、在拓展所学专业课程知识中深化所学的特点。在期末调查中有 19 人完全同意、25 人同意从开学初主要依据教材和教师提出的五组问题，到第 4 周后学习小组开始自己提出问题，发现和解决问题，补充和拓展教学内容，以及把新学和已学重要知识和方法等整合，设计和实施课堂教学活动形式、完成学习任务，既深化所学又极大地拓展了所学。更重要的是，通过学习小组成员合作设计、组织、实施、

管理和评估教学内容、开展教学活动和完成各种教学任务的过程,培养了凯特海等所言的 21 世纪公民须具备系统思考能力、创造力、合作能力和沟通等能力。前期相关研究也得出相同的结论,“美国文学”课程实证研究随机抽样的大部分学生认为学有所成,而且愿意推荐其他学生学;美国教授依据分析问题深度、语言的流畅层度和对所学内容的概括和掌握程度三条测评标准,对 61 位课程学生口试发现,不仅大部分对测试准备充分,且能从美国历史和文化视角理解美国文学和美国文学作品,而且有两位学生合写的论文发表在一个美国大学互联网研究中心的学报上[53]。

6.3. 教学、管理和评估的一体化

师生在以概念框架体系建构课程的学科知识体系的教学中,均以学习者和学习共同体的成员身份参与到社区学习共同体中完成各种学习任务和教学活动,这样的群体、小组任务结构把传统课堂管理主要依靠学校、班级等规定和规则约束转化为在团队合作、协作教学过程中,师生为实现共同的教学目标,按照具体教学要求,遵循具体教学原则并采用具体的操作程序、教学方法和策略建构知识体系,培养守纪律、尊敬他人、团队合作、道德思维等能力实现课堂管理,是把教学管理作为促学促教的手段融入教学过程中,如把教学过程中无论是认知、心理行为还是情感方面学生之间和师生之间的冲突或不同观点,作为教学良机,通过分析产生不同观点或冲突的原因,共同探寻解决问题办法以及选择解决问题的最佳方案的教学过程,提高学习者的能力,是对事而非对人的教学路径实现管理目标。

为此,无论是评估认知、心理行为还是情感方面表现的手段和标准也是通过师生共同学习、制定和应用使之成为教学不可分割的组成部分。在教学过程中,除用认知域六层级标准[81]评估学生在认知方面取得的进步或不足的情况外,还采用心理行为域(psychomotor domain)的五个层级,即简单模仿(imitation)、操作改进(manipulation)、达到准确(precision)、连贯协调(articulation)和运用自如(naturalization) [81]评估学生的专业技能,如有效地交流技能、组织课堂活动的方法等的应用和掌握情况,以及用情感域(affective domain)的五个层级,即被动接受(receiving)、主动回应(responding)、关注重视(valuing)、组织内化(organization)和习以为常(characterization) [81]评估专业思想、态度、情感的改进情况,如新的学习方法、换位思维、概念框架建构、尊敬不同观点等接受程度的变化情况。不同课程结合学科特点制定知识、心理行为和情感三方面评估标准,若做成评价量表[82],则更便于师生随时参照。在把传统的测评策略与新的课堂评估方法结合、综合使用过程性评估和终结性评估不同专业知识学习情况时,尤其应重视有助于有效提高教学质量的课堂实时形成性评估手段的使用[83],以便能“充分利用课堂内外互动学习中出现在维果斯基所言的最佳认知发展区(zone of proximal development) [84]的这些问题,将问题及时地转化为拓宽教学内容的深度与广度”的教学活动[36] [53]。期末调查中 25 人完全同意、26 人同意,同学个人笔记、提问和回答问题、学习小组组织全班开展教学活动和完成学习任务、以及师生之间互动提问、论文分析等不同的学习任务和教学活动,这些互动的教与学做法和实践,既构成了教学过程不可分割的组成部分,又成为课堂内外及时进行教学评估和管理的主要依据和方式,是教学策略的重要特点。师生在教学过程中,用这些共同的标准评估概念框架体系建构的教和学,随时有目标可循,随时了解知识和技能掌握的程度与预定目标的差距,并根据这样的回馈信息调整教学和采取相应的措施,有助于及时解决阻碍学习进步的问题,把师生、学生之间团体的评估和学习者个体的评估完全融入教学中,“促进学生更深层次的认知加工和理解” [46] [85]。

6.4. 学教相长的师生共进性

如何处理好教学中师生关系是建构良好教学环境的重要方面。师生在学以致用的教学过程中,合作建构知识的概念框架体系,通过完成课堂内外各种教学活动和学习任务,不断地改变观念,培养专业技

能和能力。为此，从课程的整体设计入手，把教师讲授、学生听记为传统的教学形式改变为以学生说写用、教师作为参与者、辅助者的学习社区模式贯穿课堂内外学习过程，这样的设计把传统“师道尊严”的师生关系变为师生“平等共建”关系，而且这样的新型师生关系不是主要依据规则和纪律管束学生行为实现，是通过完成说写做的合作学习任务 and 教学活动过程建构，自然融入到每天的学习过程中，避免或至少减少学生反感或对立情绪，便于学生自愿接受和积极参与，这样的良好情绪有助于建构概念框架，因为情绪对于知识的模式化建构至关重要[34]。

以新型的师生关系为基础，师生才能在知识、情感和心理行为等方面不断地更新和改变观念和理念。就教师而言，才可能把学生提出的新问题、不同的分析方法和解决问题的办法，作为备择方案予以考虑；把学生根据学习内容总结出的不同概念框架或框架体系，从多维视角分析，而非不予考虑断然否定；把学习中学生的困惑、尤其是教师无法当场回答的问题，如涉及概念之间和概念框架之间关系的问题，视为新的学习机会分析和审视，服务于建构和拓展教师的学科知识体系。从学生的角度，平等共建的关系有助于不同观点得以充分展示和受到尊重，激发学生“追新猎奇”的动机和更大的学习热情，有利于学习者从适合自己学习风格的角度建构知识体系和通过习得新的认知风格拓展学习能力，培养更全面、更客观看问题的能力。期末调查中 26 人完全同意和 26 人同意在以学习小组为主组织全班开展各种教和学的模式中，教师不仅和同学一道设计教学过程，评估同学互动和说写行为，也作为一个学习者参与课堂内外教学过程，针对同学不足或忽略方面适时提问、设计新任务等和同学一起学习建构知识体系，有助于提高教学效果。而且，26 人完全同意和 30 人同意第一次课把工作能力和科研能力和跨文化交际能力培养作为课程教学目标，明确所学目标，有助于自己课堂内外配合教学以便更有效地学习；17 人完全同意和 28 人同意本期课程通过教师和学生、学生和学生之间互动的教和学过程建构知识，总体而言有助于培养工作能力、科研能力和跨文化交际能力。

采用概念框架体系的建构路径和实施策略，虽然两个实验班级同学的课堂学习和期末考试，即理论分析、情景对话的辨错和改错题三个方面，考试结果均比前几期同样课程学员的效果好，在期末的调查反馈信息时，没有一人“完全不同意”，但有“不同意”的回复，不同意的理由在他们的建议中不难找到答案，举例如下：

7 人不同意采用“问题建构法”，4 人认为每个学习单元由学习小组组织全班教学活动，准备所需时间多、压力大，2 人认为“课前未认真预习，学习效果不太佳”，还有 2 人认为“有时同学没有讲解清楚”。但也有 4 人写到“同学讲得新颖，对所讲知识和内容印象深刻，效果好！”

6 人不同意教学策略的“教学广度和深度互促性”特点，3 人认为主要以学生说写为主形式实施课堂教学，为同学们提供了操练技能和用知识的机会，但对所学内容理解不够深入。4 位建议同学课前认真预习和写个人笔记，教师课堂详细讲解为主。1 人建议“教师新课开始时，将学习单元的概念框架展示在黑板或幻灯片上，以便同学清晰地了解章节单元脉络”等。

上述所选的不同意回复反映了采用新教学路径后，这些同学的不适和不同感受，新教学策略以学生的说写做为主、应用知识的模式贯穿教学过程，学生无法像在传统课堂上学习时，主要依靠教师灌输、提供“标准答案”、“省力省事”早已习惯的教学法获得知识，必须改变原有的学习习惯和学习方法。这样的转变对学习者是最大的挑战，实证研究发现实习教师、新教师和已有教学经验的教师参加了 2 周 3 节课的新教学模式，即基于概念的教学法(CBI)培训后，有教学经验的教师对新教学模式仍持怀疑态度，在做微课作业时大部分实习老师明白新教学模式优越于传统教学法，但还是选择传统教学法，即选择自己熟悉的材料、教学策略和路径[73]。与 Williams 等学者的研究发现不同的是，本项研究所采用的新教学路径和策略，在使学生普遍获益、取得较好教学效果的情况下，还有 4 位学生要求教师采用讲授为主要的教学模式。因此，针对不愿用能促学、促教的新教学路径的学习者，不能让他们自由选择教和学

的方法，或放任不管。本项系列实证研究发现，有效的做法是：首先找出不愿做的具体原因，如学习习惯干扰、专业知识困难、实践能力不足或其它原因，然后有针对性的指导和帮助，如师生就学生问题涉及到的教学方法、教学理据、教学程序和教学效果等方面进行充分交流是解决问题的关键。

在当前中国高校转型，以及中国教育部 2018 年 1 月发布首个《国标》，要求中国大学本科教学应“突出学生中心，突出产出导向和突出持续改进”三原则的大背景下，高校课堂教学改革，尤其是通过采用不同于传统课堂教学的新方法，如知识建构、知识整合、概念框架体系的建构等路径提高教学效果的实践和研究，将成为高校教学实践和研究的新常态。为此，教师首先需要从人才培养观念、教学材料使用、教学质量、知识创新和应用、服务意识等方面探索自我转型之路，扮演好学生任务的设计者、学习进程的促进者和爱心导师等重要角色[13][85][86]。同样，学生也必须从被动“容器式”的知识接受者转变为积极主动的知识建构者，在新型的学习社区中，扮演好教学活动和完成学习任务中的释疑者、参与鼓励者、进度控制者、记录员等角色，尤其是工作者、自我指导的学习者和教师等重要角色[85][87]，培养现实生活、社会和未来工作中所必须具备的换位思维、多维思维，道德思维等能力。只有不断地经历这样的观念变化和从知识、情感、心理行为等方面培养自主学习、终身学习、合作学习、思辨和创新、学科思维等能力，只有通过这样培养新世纪所需的技能和能力的教和学的过程，师生才可能共建共享社区学习知识。

7. 研究的局限和未来方向

碎片化知识的教与学的方式和现状，使学生难以有效地获得未来工作所需的知识和培养解决行业问题的能力。针对传统告知型教学和基于建构主义教学的不足，本项定性研究设计用概念框架体系建构学科知识体系，在教学过程中用 Jigsaw III 教学模式培养学生的能力，旨在探析、总结和使用更有效的教学策略和教学模式。虽然在总结本项研究过程和发现时，探讨了但没有更深入地论述概念框架和其体系的类型、特点、组成成分和功能，以及学生建构概念框架的方法、方式、问题等，对这方面的专题研究有助于进一步探索和比较从单学科知识体系的建构视角与“从总到分”的课程大概念设计视角整合不同学科知识的教研模式的特点和效果。

第二，本项实证研究探析了在英语专业一门核心课程“跨文化交际”的教学过程中，采用知识的概念框架体系建构学科知识体系的教学实践，还可在英语专业的英美文学、翻译学、教学法、学术英语写作等其它更多的课程以及其它文科或理科课程，在相同学期和不同学期同时或历时地以概念框架体系建构学科知识体系，探索进行这样的教学对于单个学科或不同学科知识体系建构的整合效果。而且，鉴于本项研究的对象是大学生，还可实证研究通过知识的概念框架体系建构过程，培养中小学生的应用能力和技能，探索在中小学的课程层面建构系统化知识的路径。

第三，本项研究从国家颁布的首个大学专业类《国标》三原则视角解析教学策略和其特点，围绕概念框架和概念框架体系的建构，引用和比较了基于知识建构理论的一些教学模式、大概念的学科知识体系模式和概念教学法等方面的研究，但因受本项研究的主要目的所限，没有从课程的内容组织、实施、管理、评价等方面进行更系统更深入地比较，未来进行这方面的研究有助于借鉴不同教学模式之长，提高促学促教效果。

第四，本项教学实践围绕课程和教材所提供的一些主要理论建构所属学科的知识体系，阐释所用的教学策略和其特点，此外还可从其它视角，如从贯穿现实生活、工作、社会等方面的相同主题、不同学科隐含的相同价值观、从新世纪人才所需的重要思维能力，以及当前各行各业在服务于构建新型世界过程中所面临的共同问题及解决办法等方面，研究整合学科知识体系的教研模式，从而把学和用、学和问、学和做、学和思、学和探、学和创的教学过程置于现实生活和社会语境中建构和整合不同的

知识体系，探索实施《国标》制定的教学原则更有效的路径，以提高新世纪人才培养的教学效果和教学质量。

参考文献

- [1] 介绍《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》有关情况文字实录. 中华人民共和国教育部, 2018年1月30日发布.
http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/xwfbh_2018n/xwfb_20180130/201801/t20180130_325928.html
- [2] 邓莉, 彭正梅. 面向未来的教学蓝图——美国《教学2030》述评[J]. 开放教育研究, 2017(1): 37-45.
- [3] Katehi, L., Pearson, G. and Feder, M. (2009) Engineering in K-12 Education, Understanding the Status and Improving the Prospects. National Academies Press, Washington, DC, 1-16.
- [4] 管光海. 基于标准聚焦核心概念的STEM整合教育模式[J]. 开放教育研究, 2017(6): 87-93.
- [5] 陈丽, 郑勤华, 林世员. “互联网+”时代中国开放大学的机遇与挑战[J]. 开放教育研究, 2017(1): 15-20.
- [6] 陈斌. 知识建构学习的学习评价设计研究[J]. 开放教育研究, 2017(2): 55-63.
- [7] 钟勇. 改变语言以改变大学语言课堂——众创语言课程(2.0课程)和与其相匹配的术语评估[J]. 澳门理工学报, 2015(4): 126-135.
- [8] 杜文彬, 刘登辉. 走向卓越的STEM课程开放——2017美国STEM教育峰会述评[J]. 开放教育研究, 2018(2): 60-68.
- [9] 李晓蕾. 教学认识论关于“知识价值与建构路径”观点的合理性[J]. 四川师范大学报(社会科学版), 2017(1): 84-90.
- [10] 吴忭, 胡艺龄, 赵玥颖. 如何使用数据: 回归基于理解的深度学习测评——访国际知名学习科学专家戴维谢弗[J]. 开放教育研究, 2019(1): 4-12.
- [11] 赵国庆, 张丹慧, 陈钱钱. 知识整合教学理论解读: 将碎片化知识转化为连贯性想法——访学习科学国际著名专家马西娅C林教授[J]. 现代远程教育研究, 2018(1): 3-14, 30.
- [12] Gardner, H. (2008) Five Minds for the Future. Harvard Business, Boston, 85-99. <https://doi.org/10.1086/591814>
- [13] Jackson, N. 如何通过高等教育培养学生的创新能力[J]. 旷群, 译. 澳门理工学报, 2014(3): 131-142.
- [14] Prensky, M. 数字土著数字移民[J]. 胡智标, 王凯, 译. 远程教育杂志, 2009(2): 48-50.
- [15] Di Sessa, A.A. (2002) Why “Conceptual Ecology” Is a Good Idea. In: Limon, M. and Mason, L., Eds., *Reconsidering Conceptual Change. Issues in Theory and Practice*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 29-60.
https://doi.org/10.1007/0-306-47637-1_2
- [16] Anndrea, O., Inga, G., Matthias, N. and Alexander, R. (2015) Helping Preservice Teachers with Inaccurate and Fragmentary Prior Knowledge to Acquire Conceptual Understanding of Psychological Principles. *Psychology Learning and Teaching*, 14, 5-25. <https://doi.org/10.1177/1475725714564925>
- [17] 王竹立. 新建构主义: 网络时代的学习理论[J]. 远程教育杂志, 2011(2): 11-18.
- [18] 高媛, 黄真真, 李冀红, 黄荣怀. 智慧学习环境中的认知负荷问题[J]. 开放教育研究, 2017(1): 56-64.
- [19] Bransford, J.D., Brown, A.L. and Cocking, R.R. (2000) How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. National Academy Press, Washington DC, 16-17, 31-35, 136.
- [20] Orrill, C.H. and Eriksen Brown, R. (2012) Making Sense of Double Number Lines in Professional Development: Exploring Teachers’ Understandings of Proportional Relationships. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15, 381-403. <https://doi.org/10.1007/s10857-012-9218-z>
- [21] 索耶 Sawyer, R.K. 剑桥学习科学手册[M]. 徐小冬, 等, 译. 北京: 教育科学出版社, 2010: 1-3.
- [22] 王建华. 领域、学科之争与高等教育概念体系的建构[J]. 现代大学教育, 2006(2): 6-9, 21.
- [23] 覃建雄. 民族旅游学概念框架、学科体系与发展建议[J]. 西南民族大学学报, 2011(12): 154-159.
- [24] 刘继同. 人类灵性概念框架范围内容、结构层次与中国本土灵性社会工作服务体系构建[J]. 人文杂志, 2015(2): 110-115.
- [25] 杨鑫, 解月光, 赵可云. 教育信息化背景下教研员知识体系的构建研究[J]. 电化教学研究, 2017, 294(10): 112-117.
- [26] 郭玉英, 姚建欣, 张静. 整合与发展——科学课程中概念体系的建构及其学习进阶[J]. 课程教材教法, 2013(3):

44-49.

- [27] 常绍舜. 从经典系统论到现代系统论[J]. 系统科学学报, 2011(3): 1-4.
- [28] Prawat, R.S. (2000) Dewey Meets the “Mozart of Psychology” in Moscow: The Untold Story. *American Education Research Journal*, No. 3, 663-696. <https://doi.org/10.3102/00028312037003663>
- [29] 文秋芳. 评析“概念型教学法”的理论与实践[J]. 外语教学理论与实践, 2013(2): 1-6, 11.
- [30] Kuhn, T. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press, Chicago.
- [31] Murphy, G.L. and Medin, D.L. (1985) The Role of Theories in Conceptual Coherence. *Psychological Review*, **92**, 289-316. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.3.289>
- [32] Lee, C.B. (2010) Generating Synergy between Conceptual Change and Knowledge Building. *Human Development*, **53**, 134-152. <https://doi.org/10.1159/000315170>
- [33] Evans, V. and Green, M. (2006) *Cognitive Linguistics*. Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- [34] Gunter, M.A., Estes, T.H. and Schwab, J. (2002) *Instruction: A Models Approach*. Allyn and Bacon, Boston, 7.
- [35] Simpson, T.L. (2002) Dare I Oppose Constructivist Theory. *The Educational Forum*, **66**, 347-357. <https://doi.org/10.1080/00131720208984854>
- [36] 杨德生, 吴娱. “学生讲课为主的 Jigsaw 教学模式”的实证研究: 建构外语教学情景学习语境[J]. 澳门理工学报, 2008(3): 114-122.
- [37] 周平红, 张屹, 杨乔柔, 等. 智慧教室中小学生学习协同知识建构课堂话语分析——以小学生科学课程为例[J]. 电化教育研究, 2018(1): 20-28.
- [38] 柴少明. 知识建构引领教育创新: 理论、实践与挑战——访国际知名学习科学专家波瑞特教授和斯卡德玛利亚教授[J]. 开放教育研究, 2017(8): 4-11.
- [39] Ang, C.S., Zaphiris, P. and Wilson, S. (2011) A Case Study Analysis of a Constructionist Knowledge Building Community with Activity Theory. *Behavior & Information Technology*, **5**, 537-554. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2010.490921>
- [40] Hong, H.Y., Chang, Y.H. and Chai, C.S. (2014) Fostering a Collaborating and Creative Climate in a College Class through Idea-Centered Knowledge Building. *Instructional Science*, **42**, 389-407. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9289-y>
- [41] Lee, H. (2016) Concept-Based Instruction: Imagistic and Metaphorical Understanding of Phrasal Verbs. *English Teaching*, **4**, 167-191.
- [42] Garcia, P.N. (2017) Implementing Concept-Based Instruction in the Heritage Language Classroom: A Pedagogical Proposal. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, **1**, 1-19. <https://doi.org/10.21283/2376905X.6.86>
- [43] 吴长城, 胡珊. 教师网络学习社区知识建构实证研究: 观点学习的视角[J]. 现代远程教育, 2017(6): 57-65.
- [44] 李海峰, 王炜. 面向问题解决的在线协作知识建构[J]. 电化教育研究, 2017(1): 36-41, 67.
- [45] 许力生. 新编跨文化交际英语教程[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2013.
- [46] 杨德生. 深化学科知识习得的道德思维培养路径研究[J]. 西南民族大学学报, 2017(7): 214-220.
- [47] Curran, C. (1976) *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River Press, Apple River.
- [48] Rassia, J.A. (1983) New Dimensions in Language Training: The Dartmouth College Experiment. In: Oller, J.W. and Richard-Amato, P.A., Eds., *Methods That Work: A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers*, Newbury House, Rowley, 363-374.
- [49] 黄永红. 跨文化交际教程[M]. 武汉: 华中科技大学出版社, 2010: 98-102.
- [50] Trigwell, K., Prosser, M. and Waterhouse, F. (1999) Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education*, **37**, 57-70. <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>
- [51] Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Frost, E.J., Hill, W.H. and Krathwohl, D.R. (1956) Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain. David McKay, New York.
- [52] Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman, New York.
- [53] 杨德生, 石坚. 中美实时同步交互式课堂教学的探索与实践[J]. 中国外语教育, 2015(2): 23-28.
- [54] 杨德生. 文化模式——概念修辞格下的思考[J]. 外国语文研究, 2015(1): 29-41.
- [55] Kinchin, I.M. (2006) Concept Mapping, PowerPoint, and a Pedagogy of Access. *Journal of Biological Education*, **2**,

- 79-83. <https://doi.org/10.1080/00219266.2006.9656018>
- [56] Novak, J.D. and Gowin, D.B. (1984) *Learning How to Learn*. Cambridge University Press, Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173469>
- [57] Budd, J.W. (2004) Mind Maps as Classroom Exercises. *The Journal of Economic Education*, 35-46.
- [58] West, C.K., Framer, J.A. and Wolf, P.M. (1991) *Instruction Design—Implication from Cognitive Science*. Allyn and Bacon, Needham Heights.
- [59] Pressley, M. and Woloshyn, V. (2000) *Cognitive Strategy Instruction That Really Improves Children's Academic Performance*. Brookline Books, Cambridge.
- [60] 焦丽珍, 江丽君. 空间学习: 三维世界的“潜行者”[J]. 开放教育研究, 2011(3): 34-41.
- [61] 何秋琳, 张立春. 视觉学习研究进展[J]. 开放教育研究, 2011(4): 23-33.
- [62] 茹宁, 吴梦林. 超越“工作场”: 生活场所学习模式的兴起[J]. 开放教育研究, 2016(6): 119-126.
- [63] 杨玉芹, 蔡永. 强健式学习研究新进展[J]. 开放教育研究, 2011(3): 22-33.
- [64] Bruner, J.S., Goodnow, J.J. and Austin, G.A. (1956) *A Study of Thinking*. Wiley, New York.
- [65] Bruner, J.S. (1960) *The Process of Education*. Vintage Books, New York.
- [66] Gattgno, C. (1976) *The Common Sense of Foreign Language Teaching*. Educational Solutions, Inc., New York.
- [67] Yang, D. and Wu, Y. (2010) *Jigsaw III: Intercultural Pedagogy in a Chinese Classroom*. BCIS of Pacific University and Amazon, 52.
- [68] 石建壮, 李森. 论知识本质观的重建及其教育学意蕴——超越后现代的反思的现代性[J]. 教育学报, 2010(1): 20-29.
- [69] 刘俊生, 余胜泉. 分布式认知研究述评[J]. 远程教育杂志, 2012(1): 92-97.
- [70] Glaser, R. and Bassok, M. (1989) Learning Theory and the Study of Instruction. *Annual Review of Psychology*, **40**, 631-666.
- [71] Conradt, C. and Bogner, F.X. (2012) Knowledge Presented in Concept Maps: Correlations with Conventional Cognitive Knowledge Tests. *Educational Studies*, **38**, 341-354.
- [72] 覃忠, 王玮, 王祎, 陆小华, 孙浩军. 整合思维理论及其教育意义[J]. 汕头大学学报(人文社会科学版), 2010(6): 81-86.
- [73] Williams, L., Abraham, L.B. and Negueruela-Azarola, E. (2013) Using Concept-Based Instruction in the L2 Classroom: Perspectives from Current and Future Language Teachers. *Language Teaching Research*, **17**, 363-381.
- [74] Schmidt, R.W. (1990) The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, **11**, 129-158.
- [75] Schmidt, R. (1995) Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on Attention and Awareness in Learning. In: Schmidt, R., Ed., *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, University of Hawaii, National Foreign Resources Center, Honolulu, 1-63.
- [76] Fotos, S. (2002) Structured-Based Interactive-Tasks for the EFL Grammar Learner. In: Hinkel, E. and Fotos, S., Eds., *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 135-154.
- [77] Chan, C.K.K. (2011) Bridging Research and Practice: Implementing and Sustaining Knowledge Building in Hong Kong Classrooms. *Computer-Supported Supported Collaborative Learning*, **6**, 147-186.
- [78] 何可抗. 灵活学习环境和学习能力发展——对美国《教育传播与技术研究手册》(第四版)的学习与思考之二[J]. 开放教育研究, 2017(1): 21-28.
- [79] 蒋洪新, 简功友. 全人教育与个性学习——英语专业《国标》课程体系的研制与思考[J]. 外语教学与研究, 2017(6): 871-879.
- [80] Posner, G.J. (2004) *Analyzing the Curriculum*. 3rd Edition, The McGraw Hill Companies, New York, 132-136.
- [81] Borich, G.D. (2007) *Effective Teaching Methods: Research-Based Practice*. Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, 94-102.
- [82] 卢丽虹. 高校英语教师对课堂教学评价标准的理解[J]. 开放教育研究, 2011(4): 79-83.
- [83] 杨华, 文秋芳. 课堂即时形成性评估研究述评, 思考与建议[J]. 外语教学理论与实践, 2013(3): 33-38.
- [84] Woolfolk, A. (2004) *Educational Psychology*. 9th Edition, Allyn and Bacon, Boston, 52-53.
- [85] 查尔斯瑞格鲁斯. 新教育范式的教学理论和技术[J]. 马姗姗, 顾小清, 译. 开放教育研究, 2016(6): 41-50.
- [86] 陈光磊. 高校转型背景下教师的自我转型之路[J]. 西南民族大学学报(人文社会科学版), 2017(9): 226-229.
- [87] Kagan, S. (1994) *Cooperative Learning*. Kagan Publishing, San Clement.

知网检索的两种方式：

1. 打开知网页面 <http://kns.cnki.net/kns/brief/result.aspx?dbPrefix=WWJD>
下拉列表框选择：[ISSN]，输入期刊 ISSN：2160-729X，即可查询
2. 打开知网首页 <http://cnki.net/>
左侧“国际文献总库”进入，输入文章标题，即可查询

投稿请点击：<http://www.hanspub.org/Submission.aspx>

期刊邮箱：ae@hanspub.org