

课堂教学有效性论纲*

朱德全 李 鹏

(西南大学教育学部 重庆, 北碚 400715)

摘要: 课堂教学有效性是教学论研究关注的焦点与热点课题。基于课堂教学的系统性与过程性分析, 课堂教学是一个涵盖矢量系统、理念系统、定位系统、条件系统、运行系统和输出系统的动态结构系统。从课堂教学的结构系统考量, 课堂教学有效性内隐于效果、效率、效益、效能和效应“五效”表征。聚焦于有效性表征, 课堂教学有效性外显为信度、内在效度、外在效度、难度和区分度“五度”标准。着眼于有效性标准, 课堂教学有效性是教学境界、教学过程和教学状态的有机耦合。

关键词: 课堂教学; 结构系统; 有效表征; 有效标准

课堂教学有效性问题是一个亘古常新的课题。早在春秋战国时期, 孔子就提出了“因材施教”的有效教学法。在西方, 夸美纽斯主张的“班级授课法”、赫尔巴特提出的“四阶段教学法”、凯洛夫的“六段教学法”都是有效教学的智慧。20 世纪上半叶, 特别是在“教学科学化运动”和“教学效能核定运动”之后, 课堂教学有效性问题引起了世界各国教育学者的关注。迄今为止, 国内外关于课堂教学有效性的研究经历了“好教师的品质研究”、“好教学的特点研究”和“有效教学的综合研究”三阶段, 先后出现了“规模取向”、“认知取向”、“整体目标取向”、“整体-认知取向”和“效率取向”五大流派。^[1]然而, 绝大多数研究都有一种“技术化取向”, 主要是围绕达成有效的“技术”、“策略”来谈, 较少有从“本体”角度讨论有效教学的。^[2]因此, 回归到课堂教学有效性问题的“本体”, 探讨课堂教学的结构系统、有效表征和有效标准尤为必要。

一、课堂教学过程性结构系统

课堂教学是一个复杂的过程性系统。课堂教学包含课前、课中、课后, 以及近期与远期多个时间界点, 是多重时间要素的复杂组合; 课堂教学容纳了个体、群体、全体, 是共性与个性的统一; 课堂教学是教师、学生、教材、环境等各种因子交互作用的场域, 是条件变量、效果变量、控制变量等多维变量的集合。因此, 基于系统论的视角, 课堂教学的过程性结构是矢量系统、理念系统、定位系统、条件系统、运行系统和输出系统共同构成的复杂性系统(如图 1)。

* 本文系教育部人文社会科学基金项目“区域义务教育均衡发展的联动机制和立体化路径研究”(项目编号: 13YJA880113, 主持人: 朱德全) 阶段成果。

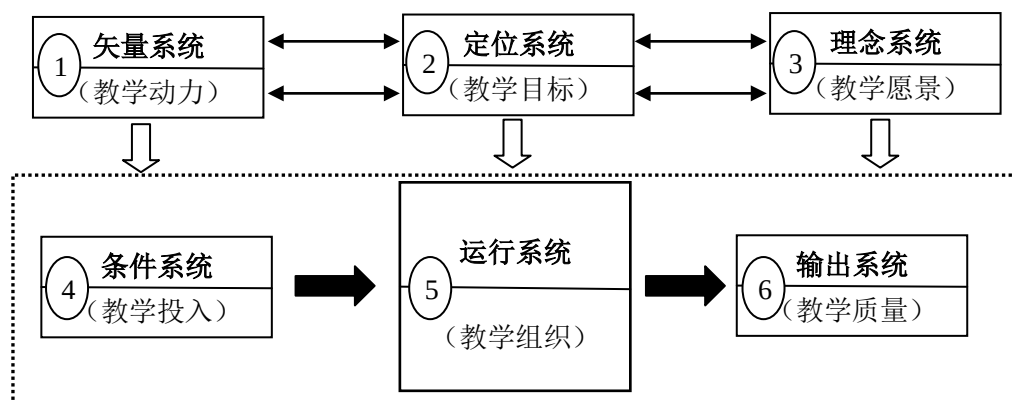


图1 课堂教学的过程性结构系统

（一）教学动力：课堂教学的矢量系统

教学动力是由教学内外部各种相关因素协同作用而生成的，促使教学主体从事教学活动，推动教学过程周而复始地运行和发展，以实现教学目标的无数分力融汇而成的合力。^[3]根据课堂时序过程，教学动力可分为课前教学动机、课中教学激情、课后教学延伸。课前动机是课堂教学活动的起点，决定课堂教学系统前进的方向；课中激情则是课堂教学的主动动力，是课堂教学活动持续的关键，决定着课堂教学质量的高度；课后探究是课堂教学系统的追加力，尽管这种力作用在课堂之后，但是，对于课堂有效性的延展有着重要的价值。

有效的教学动机要坚持“正当性”和“正态性”两个基本原则。其中，“正当性”是指教育者的教学行为和教学实践符合人类最基本道德的属性。^[4]具体来说，就是课堂教学的价值追求要合乎法律要求、符合伦理道德要求、符合教育的基本规律。“正态性”则是指教师和学生的教学动力要稳定在一定的值域范围内，教学动力过弱，则教与学的动机与兴趣不足，不利于教学活动的有效开展；教学动力过强，有时候甚至于超出了教师或学生的承受能力，则同样有碍于教学实施。

（二）教学目标：课堂教学的定位系统

课堂教学的定位就是教学目标。教学目标是教与学双方通过合作实现的预期教学活动结果，同时还是利用现有技术手段可以测度的。^[5]教学目标具有客观性和自主性，乃至在具体教学活动中教师或学生都可以根据自身的需要对教学目标进行适当的调整与变动。因为教学目标并没有直接地体现出社会意志，也不具有主观性和指令性，而是更多地体现教学活动主体的个性化要求，因此，教学目标是课堂对教学任务的具体化，只对特定范围的教学活动起规范作用。

理想的教学目标是“教学相长”，这是古已有之的教学目标定位。然而，在现代教学理论中，教学目标更多的指向了学生的学。三维目标即是如此——知识与技能，过程与方法，情感、态度与价值观，系统地定位了学生学习要达到的方方面面。然而，课堂教学最根本的定位就是以目标为导向展开教学，用教学目标引导学生全面发展。所以，要在“目标任务化、任务问题化”的指导思想下，坚持整体系统、细目分解、确切表述和难度适中的原则，实现三维教学目标，进而形成正确的知识观、价值观和实践观，最终实现教学目标定位。

（三）教学期望：课堂教学理念系统

教学期望是一种长期的、稳定的、理性的追求，外显为社会集体规制下教师教和学生学的宏观愿景。既包含了教师对学生当前与未来学业成就和一般行为的推断或预测后所产生的

相对稳定的期望,也包含了学生对自己当前与未来学业成绩、发展前景及其教师对自己理解、肯定与否的推断或预测后所形成的一种相对稳定的期望。^[5]理性的教学期望,应该是基于全人类和全社会的价值期待与追求,诚如约翰·杜威所言,“如若没有对教育本真价值的追求,没有体现人性的教学就是教学的失职,就是对工具理性的投降。”^[6]因此,教学理念是教学系统运行的重要航标。

课堂教学理念系统包括了三个要素:一是教学主张,如赞科夫“发展性教学”就鲜明地主张,“教学既不要做发展的尾巴,也不能跨越式冒进,而是稍稍地走在发展前头。”^[7]二是教学的价值取向,课堂教学要坚持“不让一个学生掉队”、“不用一把尺子来衡量”、为学生终生发展奠基。三是教学理想,理想是基于对现实的一种批判而表现出的深刻的情愫,理想的教学情怀应该用“心”去奉献,教人求真、求善、求美的哲学。

(四) 教学投入: 课堂教学的条件系统

广义的教学投入是基里亚库“背景——过程——结果”有效教学分析范式中的背景变量,是影响教与学活动的各种因素,如教师的特点(比如个性、社会阶层、职业成熟度)、学生的特点(比如知识背景、家庭背景)、学科的特点、班级的特点、学校的特点和社区的特点等等。^[9]狭义的教学投入主要是指教师投入和学生投入。既包含了教师的远期投入,即教师个人的“功底”;也包含了教师的近期投入,主要是教师为上好一堂课所花费的时间和精力,也即是教师的“功夫”。学生的投入则主要是指一堂课中时间与精力的分配。

然而,什么知识最有价值?斯宾塞的追问值得继续反思。因为课堂教学场域的空间和时间都是有限的,在一节40分钟或者45分钟的课堂上,不仅师生与教材、与环境的交互时间有限,而且师生之间的交互也是有限的。因此,并非教学投入越多越好,而是需要坚持一定的“度”,选择比较合适的临界点。一方面,要从浩瀚的知识中选取对学生有用的知识和学生可以接受的知识进入教材再投入课堂;另一方面,要“把课堂还给学生!”让学生成为课堂活动的真正主体,主动投入到教学之中。

(五) 教学组织: 课堂教学的运行系统

教学组织是关联教师的教和学生的学的纽带,是教师根据一定的教学思想、教学目的和教学内容及教学主客观的条件来安排教学活动的方式。^[10]历史上,先后出现过个别教学、班级授课、道尔顿制、分组教学、特朗普制等多种教学组织形式。在具体的课堂组织上,加涅的教学设计理论是醉心于“有序教学”(systematic instructional),皮亚杰的建构主义教学设计则寻求“整体教学”(systemic instructional),梅里尔则主张新平衡学习,将具体的教学任务循序渐进的实际问题解决情境中,组构了“结构—指导—辅导—反思”的循环圈,维系课堂的运转。

课堂教学不是工业生产,不能是若干环节的机械式整合,也不能是所有环节毫厘不差的对接。在教学过程环节组织上,既不能“机械式统一”,也没有完全“有机式融合”的课堂,“自然地有序”才是最高法则。在教学内容层次组织上,知识与技能是相对的核心,要基于学生学情,依托课程内容与教材结构,进行知识“编码式”的精心加工,对技能进行情景式的训练。同时,还要着力于时间管理、信息管理、环境管理等具体事宜,关注与课堂教学发生关联的全过程。

(六) 教学质量: 课堂教学的输出系统

教学输出系统聚焦于课堂教学的质量问题，而质量问题的核心则是质量的评价标准。当前我国课堂教学评价标准是从 20 世纪 50 年代初以来，在凯洛夫教育学课堂教学五环节基础上形成的评价标准。^[11]但是，这套评价体系在质量标准上，奉行狭隘的知识观，对人的非理性发展不重视；在评价方法上，将教学看作一个封闭系统，对于偶然事件、个体事件和动态事件的检测无能为力；在评价的目的上，实用功利主义倾向严重，“以评促教”的宗旨被工具化、手段化。因此，树立新的教学质量观至关重要。

所谓教学，乃教师教、学生学统一的活动。^[12]所以，课堂教学质量观首先应该是全面质量（Total Quality），是关于课堂教学系统内所有元素、所有方面的质量。其次，学生的发展变化是课程教学质量的直接体现，因此，课堂教学质量应该是“学生收获观”，以学生在课堂内外的收获为核心尺度。基于“全面质量”、“学生收获质量观”，课堂教学质量的评价标准应该是“三维立体质量标准”。教学输出成果的广度、深度、厚度三维在认知与非认知方面形成立体式质量标准体系。

二、课堂教学系统性有效表征

《墨子·小取》云：“效者，为之法也。所效者，所以为之法也。”因此，课堂教学的“效”与“不效”都有特定的表征。基于课堂教学的过程性系统结构，课堂教学的有效性集中表征在有效果、有效率、有效益、有效能和有效应五个维度（如图 2）。

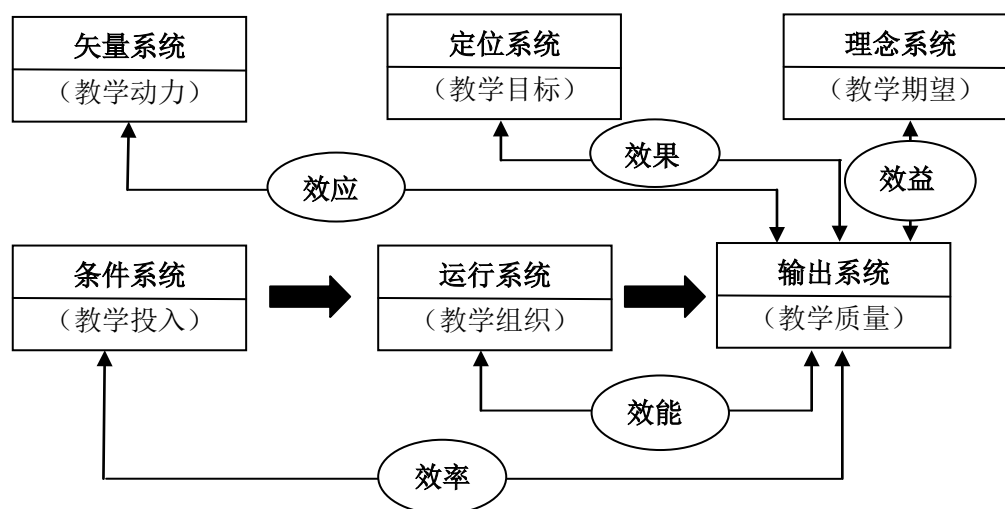


图 2 课堂教学的有效性表征

（一）课堂教学的效果

效果是课堂教学有效性的第一表征。课堂教学的输出结果对教学目标的达成就是效果。因为课堂教学整体系统及其子系统的复杂性，课堂教学输出系统的数量集（假定为 A）与课堂教学定位系统的数量集（假定为 B）的对应关系有无数种求解，大致可以分为四类：一是课堂教学输出系统完全对应了课堂教学定位系统，数量集 $A=B$ 。也就是说教学输出恰好实现了教学定位，教学结果与教学目标完全吻合，此时，课堂教学的效果性系数 $\xi=1$ 。二是课堂教学输出系统超出对应课堂教学定位系统，数量集 $A>B$ ，也就是说教学输出超过了教学定位，教学结果超出了教学目标，此时，课堂教学的效果性系数 $\xi>1$ 。三是课堂教学输出系统不能完全对应课堂教学定位系统，数量集 $A<B$ ，也就是说教学输出没有完全实现教学定位，教学结果没有满足教学目标，此时，课堂教学的效果性系数 $\xi<1$ 。第四类则是最

常见的效果表征，课堂教学输出系统大致可以对应课堂教学定位系统，数量集 $A \cong B$ 。也就是说教学输出系统不仅实现了既定教学目标其中的一部分，还有超出预设目标之外的成果。此时，课堂教学的效果性系数 ξ 取值不确定。

（二）课堂教学的效率

效率（efficiency）原本是一个物理学和经济学的概念，也是工业社会生产中孜孜以求的目标。课堂教学的效率是课堂教学的输出之于课堂教学的投入而言的，与巴班斯基的“教学过程最优化”极其相似，就是“在规定时间内，以较少的精力达到当时条件下尽可能最大的效果”。^[13]借用经济学的思维，把教学投入和教学之比称为课堂教学的效率。按照物理学或数学的观点，效率的取值应该在 0-1 之间，然而，课堂教学的效率是没有具体取值的。课堂教学的输入与输出系统并不能完全计量化，无法测得具体数值。因此，课堂教学的效率只能是一个观念认知上的数量逻辑。

通常情况下，效率越高越好。然而，教育更多的是一种“慢的艺术”，有时甚至是“反效率”的。“十年树木，百年树人”讲的就是这个道理。所以，一味地追求课堂教学效率并不可取。正如雅斯贝尔斯所言，“在我们这个以群体秩序、技术和经济为主的时代里，当必然性被绝对化时，那么人类存在的精神就陷入危险的境地，精神的基础将被毁灭”。^[14]因此，有效教学不能完全落入技术取向和效率取向的工业化模式，必须保持适当的、常态的课堂教学效率系数方为良策。

（三）课堂教学的效能

效能（Effectiveness）最初产生于物理学，是对物体运动能量释放和做功效果的一种体现和评价。组织行为学所言的效能（Organizational Effectiveness）是指组织在一定时期内实现其多重目标的程度和未来持续发展的能力，以及为达成组织目标所采用的方法、步骤或努力程度。^[15]一如彼得·德鲁克所言，效率是“以正确的方式做事”，而效能则是“做正确的事”。^[16]可见，效能是基于目标、过程、方向、程度与结果的五维综合概念。

教学效能是基于整个教学组织过程的，一般来说，教学组织与教学输出是正比例的关系，教学效果的有效性最终定格在教学组织的大小上。细而言之，教学组织对教学目标的体现程度越高，教学输出的结果就越接近理想程度，课堂教学的效能越好。同理，教学运行系统中，教学组织过程的努力程度越大、程序性越强，那么这节课的教学效能系数绝对值就会相应变大。所以，当课堂组织的方向与教学期望、教学动机和教学目标越一致的时候，课堂教学有效性的“正当性”越强。那么，此时的教学有效性才是真正意义上的有效。所以，在教学投入既定的前提下，教师和学生，尤其是学生对教学的“正当性”投入利用越充分，课堂教学的有效性越可观。

（四）课堂教学的效益

课堂教学的效益指的是教学及其结果与社会和个人发展的需求是否吻合以及吻合的程度如何。^[17]显然，教学效益是就教学期望与教学输出结果而言的，这个“益”不仅仅是指对教学主体个人的有用性，更强调社会集体本位的有用性，教学结果的合目的性与合价值性。所以说，教学效益的最终体现就是教育教学培养了符合社会需要的、合格的社会公民。在教学过程中，教师作为教育者，完成了教学使命，培养了社会需要的人才，实现了自己的价值，教学效益得以体现；学生个人在智慧、品质、体格等方面的成长和发展，终生受益，同样是

教学结果的受益者。

然而，教学输出的结果是极其复杂的，究竟哪些有效、哪些无效必须要经得起检验。从教学论的角度讲，教学效益需要全面挖掘知识的教育价值。人的心态秩序对知识的价值设定影响着教育所培养的知识人的形象，这就意味着知识的价值和人的价值成为一种相互链接在一起的共生结构。^[18]所以，“掌握知识——应用知识——补充知识”是学习时代每一个学生必须经历的教学受益历程。教师作为知识信息的传递者，要发挥好知识育智、育美、育德效益，在“授人以渔”的课堂教学中，教会学生学会应用、学会学习、学会做人。

（五）课堂教学的效应

效应（Effect）一词在当代社会中使用较为广泛，马太效应、蝴蝶效应、明星效应等都已经成为了妇孺皆知的概念。显然，效应指向的是一些因素和一些结果而构成的一种因果现象，教学效应是相对于课堂教学结果与教学动力而言的。课堂教学效应源于教学效益对教学动力的满足，尤其是积极动机的满足。在此基础上，教师和学生对教学结果进行反思之后做出的反馈活动，进而对教学结果产生共识共鸣，达成大体一致性的反应并付诸行动，外显为教学效应。教学效应的强弱表现为教学输出系统对教学动力的催生程度。

教学效应是课堂教学系统内，师生对教学输出，对教学目标达成、教学动机满足的集体性反馈行为。在师生反思与行动的过程中，教学结果、教学动机、教学效应并不是一一对应的关系，而是多因一果或一果多因的复杂交错的线性作用关系。同时，师生反馈的效果会对整个课堂教学系统的状态产生一定的影响。但是，任何效应都是一把双刃剑，教学效应亦然。一旦教学的某一种效应过于强烈，教师与学生就很难在教学过程中处理好教学动机的正当性、教学期望的社会性、教学目的的科学性以及教学投入的合理性。所以，善于利用和管理好教学效应比一味强化效应更重要。

三、课堂教学有效性评价标准

从“结构—要素”系统审视，课堂教学有效性包含了课堂教学的方方面面，是“整体性”的有效。从“过去—现在—未来”视角来看，课堂教学有效性包含了课堂教学的时时刻刻，是“长期性”的有效。从“共性—个性”维度思考，课堂教学有效性应以综合差异观去审视课堂教学的林林总总，是“特色性”的有效。因此，理想的有效教学是“整体性”有效、“长期性”有效和“特色性”有效，并具备良好的信度、内在效度、外在效度、难度和区分度。聚焦于课堂教学有效性的标准，课堂教学有效性是教学印象、教学规范、教学功底、教学水平和教学风格共同作用的结果，是教学境界、教学过程和教学状态的有机耦合。

（一）信度：基于教学印象的“整体性”有效评价标准

信度主要是指测评结果的一致性和可靠性程度，课堂教学的信度则是基于教学印象而对课堂教学“整体性”有效性的评价标准。教学印象指向课堂教学方方面面的总体，是对课堂全貌的一种可靠性判断。其中，教师的教、学生的学是全面有效性的的重要评价内容。教师的教学气质、教学技能和教学成熟度，学生听课学习的投入程度、师生互动、生生交流的频次、学生学习的主观效果都是课堂教学有效性的重要指标。

一般来说，若整个课堂的总体印象给评价者以好感，就说明这堂课的教学结果具有可靠性，这节课就是一堂有信度的课。从追求教学有效性的全面有效来说，提升课堂信度，整体性优化教学效益是值得推崇的。在实践中，要把教学信度当作教学效益的重要标准，一方面

要坚持整体性原则，从课堂教学的大局出发，保证“整体大于局部”，兼顾部分之间的结构平衡；另一方面要坚持正当性原则，始终保证课堂教学整体印象的正当方向。

（二）内在效度：基于教学规范的“基准性”有效评价标准

教学的内在效度是就课堂教学的“基准性”效性而言的，是基于教学规范的短期有效。教学规范是人为制定的、要求所属社会成员遵守的一种思想规则及行为规则，通常表现为纪律及仪式。^[19]具体来说，教学规范包括了教学中师生的语言规范、行为规范、程序规范等多方面的内容，这些因素是课堂教学条件系统和运行系统的重要影响因子。教学过程的规范保障了教学效果的基本底线，因此，内在效度是课堂教学“基准性”有效的评价标准。

就一节课而言，规范的教学保障了教学目标的达成，这节课的教学具有内在效度。因此，从提高课堂教学内在效度的逻辑出发，教学规范理应摆脱传统的“3R”以及“泰勒模式”，走向小威廉姆 E·多尔（William E·Doll）的“4R”，即“丰富性”、“回归性”、“关联性”、“严谨性”。^[20]新型的教学规范必须摆脱绝对的控制主义和理性的科学管理主义，代之以失衡、关联、情境化的课程结构；把“失衡——再平衡”当作教学设计中的必要成分，打造多元化、变通性的规范课堂。

（三）外在效度：基于教学功底的“长期性”有效评价标准

教学外在效度是对课堂教学长期有效问题的拷问，是课堂教学效能的问题范畴。课堂教学是一个复杂的系统，教师和学生是核心的因素。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）》把师生关系定位为“学生为主体，以教师为主导，充分发挥学生的主动性。”^[21]不难看出，在课堂教学这一具体的场域中，教师作为知识与经验的先行占有者，既是课堂主客体中平等的首席，又是教学行动的推动者，在教学中发挥着主导作用。所以，决定课堂教学“长期性”有效的因素依旧是教师，尤其是教师教学的功底。

着眼于课堂教学的“长期性”有效，教学外在效度和教学效能不约而同指向了教学功底。从长期有效的决定性因素来看，发展教师教育，提高教师的专业化水平，尤其是提高教师教学功底是最基本的战略。要强化教师精深的专业功底、广博的文化功底和厚重的教育功底。基于教师教学功底的夯实，提高课堂教学的外在效度，进而保障课堂“长期性”有效。

（四）教学难度：基于教学水平的“真实性”有效评价标准

教学难度是对课堂教学“真实性”有效的评价，是基于一定教学水平的价值判断。教学水平是教师教学功底的外显，也是课堂教学质量的直接体现。一般来说，课堂教学的水平越高，课堂教学的难度就会越大，课堂教学质量也就越高。所以，教学水平既是教学难度的外在表征，又是教学质量的重要影响参数。因此，教学难度与教学水平可以作为课堂教学“真实性”有效的评价标准。

有效率的教學注重投入也注重结果，更关注投入转化为结果的质量，这种转化就是教师教学水平与难度的体现。尽管教学难度不是教学有效性的制高点，但是，难度至少可以直接影响课堂教学的效率。只不过，教师如何高水平地掌控教学难度，必然是有效教学亟需解决的一个问题。因为教学难度不是越难越好，教学输出的广度、深度、厚度并不是越大越好，过分深刻的教学会影响学生的消化吸收，反而不利于教学质量的提高。只有符合学生学习规律、引发学生学习兴趣的教学才能够真正提高教学的效率。

（五）教学区分度：基于教学风格的“特色性”有效评价标准

课堂教学有效性的“臻境”是全面有效、长期有效和全体有效基础上的特色有效。所以，课堂教学有效性的制高点不是教学的难度，而是教学的区分度。教学的区分度是教学“共性”与“个性”的集中体现。在“学生主体、教师主导”的教学场域内，教师的教学行为对教学有效性起着重要的制约作用。所以，教师的教学风格、教学特色很大程度上决定着教学有效性的风格与特色。因此，教学区分度与教学风格是课堂教学“特色性”有效的评价标准。

在追求课堂教学“特色性”有效过程中，必须明确教学区分度的基本假设。课堂教学的特色有效性必须先是有有效的，然后才是特色的。因此，教学的特色有效性必须以全面有效、长期有效和全体有效为前提。也就是说，教学区分度，必须是基于教学信度、教学内在效度、教学外在效度和教学难度的。教师教学也必须先是规范的、合格的、有水平的，然后才能考虑教学风格与教学特色。

参考文献

- [1] 陈晓端, Stephen Keith. 当代西方有效教学研究的系统考察与启示[J]. 比较教育研究, 2005 (8) : 56-60 .
- [2] 吴永军. 关于有效教学的再认识[J]. 课程·教材·教法, 2011 (7) : 9-13 .
- [3] 李森. 教学动力的本质与特征[J]. 四川师范大学学报 (社会科学版), 2000 (2) : 7-13 .
- [4] 周兴国. 论有效教学的正当性[J]. 教育研究, 2008 (11) : 69-73 .
- [5] 李如密. 教学目标与目标教学[J]. 中国教育学刊, 1997 (5) : 39-72 .
- [6] 李文富. 教学期望之两面性及其反思[J]. 成都大学学报 (教育科学版), 2008 (12) : 31-33 .
- [7] [美]杜威. 杜威教育论著选[M]. 赵祥麟, 王承绪, 编译. 上海: 华东师范大学出版社, 1981 : 285 .
- [8] [苏联]赞科夫, 著. 教学与发展[M]. 杜殿坤, 等译. 北京: 人民教育出版社, 1985 : 68 .
- [9] Kyriacou, C. Effective Teaching in Schools : Theory and Practice[M]. Starley Thomes Publishers , 1997 : 5-7 .
- [10] 马晓强, 都丽萍. 教学组织形式的嬗变与网络教学[J]. 教育研究, 2002 (4) : 49-51 .
- [11] 裴娣娜. 论我国课堂教学质量评价观的重要转换[J]. 教育研究, 2008 (1) : 17-22 .
- [12] 王策三. 教学论稿[M]. 北京: 人民教育出版社, 1985 : 88-89 .
- [13] [苏联]巴班斯基. 教学过程最优化[M]. 张定璋, 译. 北京: 人民教育出版社, 1984 : 2 .
- [14] [德]雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进, 译. 上海: 生活·读书·新知 三联书店, 1991 : 102 .
- [15] TSENG C C . The Effects of Learning Organization Practices on Organizational Commitment and Effectiveness for Small and Medium - Sized Enterprises in Taiwan[D]. Minnsota : The University of Minnsota , 2010 : 159 .
- [16] [美]彼得·德鲁克. 卓有成效的管理者[M]. 许是祥, 等译. 北京: 机械工业出版社, 2009 : 5.
- [17] 余文森. 有效教学三大内涵及其意义[J]. 中国教育学刊, 2012 (5) : 42-46.
- [18] [美]迈克尔·阿普尔. 权力、知识与教育改革[J]. 阎光才, 译. 教育学报, 2006 (1) : 3 .
- [19] 郭华. 论教学规范的习俗化[J]. 教育科学研究, 2006 (8) : 10-12 .

[20] 钟启泉. 对话与文本：教学规范的转型[J]. 教育研究, 2001 (3) : 33-39 .

[21] 中华人民共和国教育部. 国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010-2020 年) [EB/OL] . [http :
//www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.Html](http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.Html) , 2010-07-29 .

Outline the effectiveness of classroom instruction

Zhu Dequan Li Peng

Abstract: The effectiveness of classroom instruction is an focus and hot topics in instruction Research. Based on the systematic and procedural analysis of classroom instruction, classroom instruction is a dynamic structure system, which contains the vector system, the conceptive system, the positioning system, the condition system, the organization system and the output system. Considering the structure of the system of classroom instruction, the effectiveness of classroom instruction characterized as such five dimensions, effectiveness, efficiency, effectiveness, efficiency and effect. Focus on the effectiveness of the characterization, the effectiveness of classroom instruction explicit to "five degree" standards, the reliability, the internal validity, the external validity, the difficulty and the discrimination. From the effectiveness of the standards, the effectiveness of classroom instruction is the organic coupling of instruction realm, instruction process and instruction states.

Keyword: Classroom instruction; Structural system; Effective characterization; Valid standard

作者简介：朱德全，西南大学教育学部部长，教授，博士生导师；李 鹏，西南大学教育学部博士研究生（重庆 400715）

Author: Zhu Dequan, Director, professor and doctoral supervisor of Faculty of Education, Southwest University; Li Peng, Doctor student of Faculty of Education, Southwest University (Chongqing 400715)