

循证教学的行动者之维：一个实践模式的建构*

周深几^{1,2}, 吴雨宸^{3*}, 王林慧⁴

(1. 北京师范大学基础教育教材综合研究国家教材建设重点研究基地, 北京 100875; 2. 北京师范大学教师教育研究中心, 北京 100875; 3. 香港中文大学教育学院, 香港 999077; 4. 杭州市天长小学, 杭州 310006)

[摘要]在教育教学领域, 循证实践广受关注, 然其如何真正服务于教学仍存诸多争议。本文立足比斯塔的视角, 强调教师作为循证实践者的能动性, 构建了一种以教师信念为主线的循证教学实践模式。该模式通过理论性证据深化对教学目标的理解, 借助经验性证据制定教学策略, 以促成具体的教学行动。它试图超越对外部证据的机械依赖, 避免将循证教学窄化为技术性操作, 促使教师深化对教学本质的理解, 推动“所欲求的”(desired)向“值得向往的”(desirable)转化。在此视域中, 证据不再是规训性的工具, 而是教师探寻主体性的一份“礼物”。

[关键词]循证教学; 比斯塔; 教师能动性; 教师信念

在新时代背景下, 提升教学工作的科学化与专业化水平已成为教育发展的关键任务。近年来, 循证教学在我国教育领域广受关注, 意在回应教学实践中根深蒂固的“教育经验主义”倾向——教师因对经验的天然亲近, 往往依赖局部实践, 忽视理论与实证证据的价值。^[1]为扭转此趋势, 关于循证视域下听评课^[2]、课例研究^[3]和教研活动^[4]的探索不断涌现, 推动了基础教育和教师教育的循证化转向。

有观点认为, 全球正迈入“证据时代”, 研究证据在教学中的地位日益凸显。^[5]与此同时, 批评亦不断出现, 聚焦于证据难以涵盖教育情境的复杂性。但此类批判多聚焦于“证”的性质与使用方式, 忽略了教师作为行动者在“循”证过程中的能动作用。针对这一局限, 本文借助比斯塔(Gert Biesta)关于教师能动性的理论视角, 主张从行动者立场重构循证教学逻辑, 凸显教师的主体性与专业判断。结合笔者在小学语文《彩虹》课例中的探索, 进一步提出一个以教师信念为

* 通讯作者: 吴雨宸, 邮箱: yuchenwu@link.cuhk.edu.hk

[基金项目] 2022 年度教育部课程教材研究所“中小学课程建设与发展研究”课题(JCSZDXM2022001); 国家教材建设重点研究基地 2023 年度教育部规划项目一般项目“世界主要国家中小学科学类教材内容编排和呈现方式研究”(2023GH-YB-JJ-Y-02); 浙江省教育科学规划课题“技术赋能的小学语文循证教学模式建构与应用研究”(2024SC327)。

[第一作者简介] 周深几(1991—), 男, 浙江杭州人, 哲学博士, 北京师范大学教师教育研究中心博士后, 主要从事教师能动性、师范生学习研究。

主线的循证教学实践框架，期望为循证教学的本土化实施与体系建构提供理论启示与实践参考。

一、循证实践批判中行动者能动性的缺位

纵观全球，许多国家已将循证纳入教育政策之中，通过制度化、系统化举措进行了广泛的推广，并被证实有效提升了教育质量。^{[6][7]}尽管如此，循证实践仍面临广泛争议，主要集中于以下三方面：

第一，证据生成方法的严谨性并不等同于其可靠性。诸如随机对照实验（randomized controlled trial, RCT）等方法所产生的“硬证据”近年来快速增长，^[8]并被越来越多纳入教育政策与指导体系中。尽管强调方法的科学性，此类研究在制度与技术层面仍存在局限。一方面，不同资源库对同一干预项目的评价标准（如可重复性）不一致，导致有效性判断分歧；^[9]另一方面，样本流失与参与者的主动行为可能削弱实验组与对照组的可比性，威胁研究效度。^[10]此外，科学并非仅依赖实验方法。正如科文贝克（T. Kvernbeck）所言：“证据是一种能够反映信念、理论和主张的真理—价值的东西，而随机对照实验只是获取证据的方式之一。”^[11]（P528）过度倚重实验方法，可能忽略其他类型的、有实践意义的证据形态。

第二，证据被证实的有效性并不等同于其应用的可行性。当前教育研究多关注“什么有效”，强调广泛适用性，却常忽视证据在具体情境中“如何起作用”。例如，虽能说明干预成效，却难以揭示为何有效的复杂机制，^[12]尤其是干预与背景变量（如性别、族群、学校类型等）之间的复杂互动，使得教师可能简单模仿干预措施，却未必真正理解其原理及适用条件^[13]。在比斯塔看来，这种削弱复杂性的证据形式，在教育这一开放系统中难以保障效能——“干预措施并非以机械或决定论的方式产生效果，而是通过结构上（而非操作上）开放的过程，使干预与效果之间的关系是非线性的，且最多是概率性的”^[14]（P497）。在比斯塔富有洞见的引领下，国内外学者从教育过程的价值性、复杂性和情境性等角度，进一步分析了研究证据在实际应用中的局限。^{[15][16][17]}

第三，循证教育政策话语中证据的主导地位可能导致教师专业性的削弱。“证据”一词赋予政策以科学、理性色彩，并凭借其通俗易懂的特点，轻松轻易嵌入政策话语中，^[18]塑造出一种“理性化迷思”。^[5]有学者指出，经济合作与发

展组织（OECD）及部分国家所推动的循证计划，本质上是在不断构建一个权威的真理体系，使得教师即便心存疑虑却仍会忠实地实践，因为拒绝循证实践可能会使他们被贴上不专业或非理性的标签。^[19]如此一来，教师的专业判断被相对边缘化，教育实践被外部设定的“优质实践”标准所规训，致使教师工作面临去专业化的风险。^{[20][21]}

需要指出的是，上述批评虽有其合理性，但集中于对“证”的问题化——无论是证据本身的局限、应用的障碍，还是其话语支配性。究其本质，这些批评一定程度上是由这样一种认识所致：研究生成的知识具有泛化、抽象且与个人经验无关的特性。因此，“循”与“证”在理解上被人为拆分：“证”被视为外在的、客观的客观真理存在，而“循”则沦为对既定证据的服从。这种唯证据论倾向将证据奉为唯一指引，^[16]限制了教育工作者依靠经验和感觉做出价值判断的机会。

[15]

然而，这一大前提一定成立吗？实际上，部分学者已有研究指出，循证教学并不排斥教师经验，反而强调其与教学证据的有机结合，^[23]而证据的“有效性”本身即包含价值判断。^[24]研究也已证实，在具体实践中，教师并非被动接受者，而是与证据展开互动，使之在具体情境中具备鲜活的教学意义。教师可能会将这些普遍性论断与其自身、学生和教育实践联系起来，^[25]有时候也会表现出对证据的拒斥。有学者指出，面对教育循证体制的要求，教师对自身教学的评估和改进是一个福柯所说的“事件化”（eventualization）过程——相比严格遵循外部质量标准，教师更倾向于优先考虑学生需求，由此做出一些所谓不合规甚至抵抗行动，这一过程本身即体现出教师的能动判断。^[21]

无论是采纳证据，还是有意识地拒斥，教师在循证实践中从不是静默的对象，而是能够在具体情境中塑造、判断并掌控自身教学的能动行动者。^[26]因此，我们有必要跳出证据和经验的对立框架，重新审视循证教育批判的逻辑根源。本文主张，应将“循”与“证”加以内在整合，回到教师作为实践行动者的视角，重构一种植根教学现实、强调教师能动性的循证实践路径。

二、能动性视角下的循证教学实践

(一) 能动性作为循证教学实践的基石

在能动性视角下，循证教学的关键在于教师的行动。“循”是不可避免的：面对证据，教师必然要做出回应、判断与抉择。但关键不在于是否循证，而在于如何循证。教师应根据自身的专业判断与课堂情境，决定证据的适用方式，而非将其视作一套硬性规则，陷入还原主义的窠臼。有批评者认为，引入证据可能压缩教学的灵活性、导致系统僵化，但这种约束是否必然是消极的？对此，比斯塔提出了独特见解：

当我们减少教育系统的自由度时——开放性降低，解释空间缩小，反身能动性减弱——其行为会变得更具可预测性，而这正是我们在组织教育、促使其发生时所做的大量工作。这样一来，我们可以看到教育要“有效运作”所需的条件。需要特别注意的是，这种对教育“有效运作”的解释，并不依赖于那些不可靠的“投入”和“产出”之间因果关系的假设，而是提供了一种细致明确的说明，解释了如何在教师和学生的工作之间建立更加可预测和“稳定”的关系。^[27] (P272)

可见，循证教学实践的价值在于，教师通过发挥自身的能动性，借助证据的启示，深刻理解并主动塑造教学实践的意义。缺乏原则性指导的课堂教学容易失去方向，而适度的证据约束则能为教学目标赋予清晰方向。正如比斯塔所说，“教育专业人员的职责不在于将普遍规则转化为特定的行动路线，而在于善用研究成果使问题解决变得更具智慧。这不仅仅意味着对教育方法和技术的深思与判断；同时，更意味着对教育目标本身的深思与判断”^[28] (P47)。他进一步强调，教育的目的并非在技术层面上产生某种具体结果，而是为了达到教育上理想的状态。当教师不再止步于“如何做”，而是深入思考“为什么这样做”，他们便可能洞见证据所承载的价值与目标，而这正是狭义循证观所常忽视的层面。可见，循证实践的核心不是简单执行证据所建议的操作，而是“发展做教育判断时的一种高超技巧（virtuosity）”^[29] (P137)。

沿着比斯塔的思路，我们或可重新定义他所批判的“循证实践”——将其视为“循”（主体的能动性）与“证”（行动对象）之间的动态过程。教师虽有一

定的自由度，但能否从教育目标的角度审视和理解证据，并使证据的约束转化为有益的实践指导，很大程度上取决于他们的能动性。

（二）能动性在个人信念引领下的展开

在比斯塔看来，教师的能动性体现在其对教育实践的“投入”（engagement）质量。他从实用主义立场出发，试图在强调效率与问责的专业话语中，为教师重新思考教育的目的与价值提供支点。在此框架下，信念被视为能动性的核心：它不仅引导教师从过去的经验中反思、学习，也塑造着其对未来的期望与愿景。信念贯穿过去与未来，为价值判断提供依据，使教师得以在复杂情境中作出符合自身立场的教育选择^[30]。

比斯塔对信念的强调与巴斯卡（Bhaskar）的批判实在论不谋而合，而后者为比斯塔的观点提供了更细致的理论注脚^[31]。巴斯卡认为，信念是驱动人们有意行动的理由（reasons）。他指出：“对任何特定行动的解释，都在于或取决于对生成矩阵（generative matrix）的重构，即在当时情境下促成该行为的有效信念网络的重构。”^[32]（P105）简言之，信念作为行动的生成条件，不仅激发我们改变现实的动力，也使得行动产生实际的因果效果。通过对信念的持续觉察与调节，个体不断塑造自身的行动倾向，以更好地应对不断变化的情境需求。不过，巴斯卡强调，“信念可能是无意识的、隐含的或默会的”。^[32]（P134）它们虽未必被清晰地意识到，但在背后“合理化”了我们的行动，使之显得顺理成章，而非突兀或随意的。同时，信念作为开放系统中的涌现属性，其生成机制并非仅由个人心理决定，还受到社会学、生理学等多重因素的共同作用。这种复杂性和不可预测性，“部分解释了理由概念中系统性的模糊”。^[32]（PP. 104–105）批判实在论由此对循证实践中的还原主义（reductionism）倾向提出有力挑战，主张超越机械的因果逻辑与普遍性规律，强调对教师信念独特性的承认，引导教师追问“想做什么”与“为什么这样做”，以此释放教学更多的可能性。^{[31][33]}

更进一步，我们应关注的是：教师的信念是否真正指向教育目标，而不仅仅是对证据的态度。有西方学者指出，当前的研究证据往往以隐性方式对教师产生系统性影响：它可能作为“专业资本”的象征，促使教师通过“购买”来彰显专业性；或通过政策话语对教师实践加以合法性调控；或通过集体教研、培训等方式将特定做法规范化。^[34]这种环境下，教师往往停留在“相信或不相信”证据的

层面。已有研究发现，不少教师对研究证据持怀疑态度，或仅表层上接受，因为他们更倾向于相信优质教学源自经验而非研究。^{[35][36][37]}然而，这里的信念并非指向教学目标的信念，而是关于教学实践有效性“来源”的信念。用比斯塔的话说，我们应该怀有的“教育性关切在于把所欲求的（desired）转化为值得向往的（desirable）”。^[29]（P3）换言之，教师需要超越对有效性的简单追求，回到“学生成长意味着什么”的基本问题，进而明确值得向往的教育目标。

以信念为核心的能动性视角，重塑了循证教学的理解路径。其关键在于：教师能否在证据的启发下，批判性地反思、权衡并澄清自己对教学目标的信念，并将这些信念付诸实践。这样，教师不再只是简单地照搬研究提供的行动建议，而是能主动地将证据转化为有意义的教学资源，实现“证据为我所用”。循证也因此得以摆脱新管理主义框架中对教师的知识外部化与技术化要求，重新回归对教师道德承诺与专业判断的尊重与培育，为教师的意义建构和参与教育变革创造更大的空间。^[38]

三、循证教学的实践模式建构

基于前述能动性取向的循证理念，我们尝试构建一个循证教学的实践模式，将比斯塔以信念为核心的能动性概念具体化于教师教学实践中。简言之，循证教学是教师在与证据的批判性对话中，不断澄清、深化并调整其对教学目标的信念，并通过行动的塑造以实现这些目标的过程。在这一过程中，证据的价值体现在其“实用属性”，即能为行动提供有力的支撑，而不必严格依赖特定生产方式（如随机对照实验）。这种理解避免了量化数据文化的象征性偏见，^[39]强调证据的充分性与适当性，并承认多种形式的证据在教师规范性实践中的作用与价值。^[17]我们据此提出如图1所示的循证教学实践模式，并结合笔者参与小学一年级语文《彩虹》（2017年部编版）课例设计的初步探索加以说明。

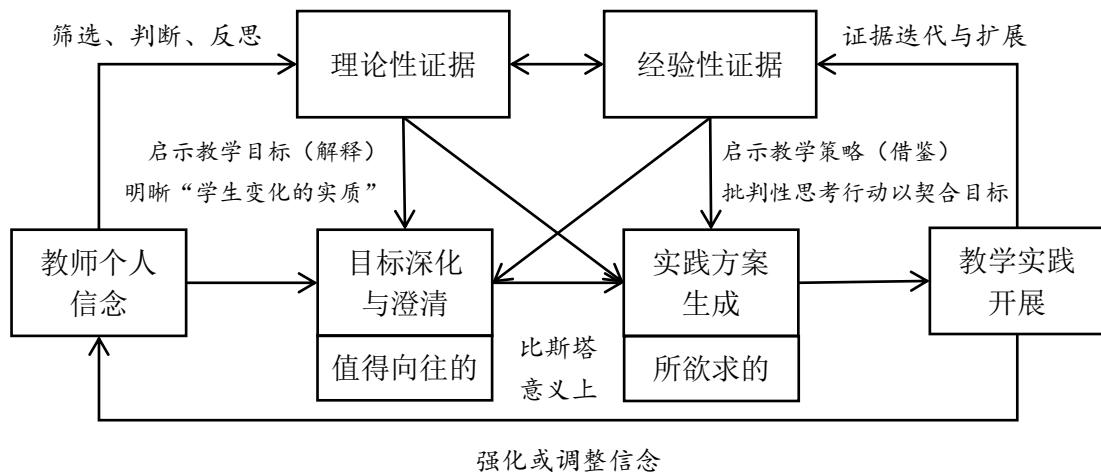


图 1 循证教学的实践模式

(一) 个人信念的驱动：对教学目标的追问

在核心素养视域下，教学目标日益走向综合与整合，意在克服传统目标设计中的割裂与知识碎片化问题。素养导向的目标强调学生的整体发展，涵盖知识、能力、情感态度与社会适应力，突出情境化学习与全人教育，旨在培养学生在真实情境中解决复杂问题的综合胜任力。^[40]然而，这也给教师带来了挑战——这些素养的实质是什么往往并不明确。素养并非空泛的概念，而是学生身心各方面切切实实的存在。然而，教师们往往很少深入探讨这一点，而是习惯性地笼统使用“素养”的相关概念，却未能充分理解其具体内涵和实际机制。

以《彩虹》一课为例，这篇由韦其麟创作的儿童短文讲述小女孩在雨后见到彩虹时，为家人许下美好愿望的故事，展现了她对亲人的真挚情感与童真的幻想。根据《义务教育语文课程标准（2022 年版）》，《彩虹》被归入“文学阅读与创意表达”学习任务群，教学目标在于通过联想与想象，感受文学语言的魅力，激发学生的情感共鸣与审美思考。其中，“想象”既是文本的核心文学要素，也是教学设计的关键抓手。

然而，“想象”这一概念在实践中常被片面化甚至误解。按照伊根（K. Egan）的说法，“一种常见的误解是将想象力仅仅视为‘产生图像的能力’——即将图像理解为可视化的内容，或‘在头脑中看到’的行为”。^[41]（PP. 3–4）想象力的核心在于在头脑中重新构建或模拟现实与非现实情境的能力，这使它成为推理与创造可能性的关键工具。但在现实中，教师对“想象”的理解常常停留在朴素的经验层面，对其内涵和发展机制缺乏科学的认识。这种情况下，循证教学往往发

端于技术性关切，依赖于一些推荐的教学方法来实现较为笼统的教学目标，而很少探讨想象力发展的本质问题。这在一定程度上反映了比斯塔所说“中断”（interruption）的困难，即难以向自己“询问我们所欲求的东西是否是真正值得向往的”。^[42]（P16）

有基于此，循证教学的真正出发点应是一种对教学目标的深层信念，即对“想象”这一核心概念的内涵及其发展机制的清晰把握。在这种信念引领下，循证教学方能超越对外部证据的还原性使用，转而以教师对教育目标本质的理解为出发点，开展有意义的教学实践。

（二）目标深化与澄清：理论性证据的启发

当教师对教学目标抱有理解的意愿时，证据的价值不在于提供操作指南，而在于帮助他们深化对目标的理解，澄清其内涵与实质。然而，教师不可避免地需要借助一套概念体系来表达和把握这些“实质”。已有研究表明，证据对教师最根本的影响往往是概念性的（conceptual），即通过提供理论框架和核心概念，引导教师重新界定问题、增强对教学现象的敏感性，并重塑其理解实践的方式。^[34]从批判实在论的角度来看，现实并非一种可直接呈现的客观实体，而是通过概念与理论的中介被建构为“可理解的”存在。我们并不是直接观察到现实，而是触及一种不及物的现实，其可描述性和可理解性始终依赖于所运用的理论框架与概念体系的赋形。^[32]（PP. 19–23）丹纳马克（B. Danermark）等人进一步指出，我们不可避免地要用概念来谈论“存在着什么”，这使我们成为“概念的囚徒”，也意味着我们的观察与表述总是理论负载的（theory-laden）。^[43]（P30）

因此，要深化对教学目标的认识，需要以理论性证据为基础。理论无论是否被教师所意识到，都在他们的思想和专业行动中扮演着关键角色^[26]。而只有对理论加以明晰，教师才能跳脱习惯的束缚，进入教学目标的原理层面的探索。科文贝克认为，证据之所以有价值，在于它能够验证信念和理论是否成立。因此，理论更上位地构筑了教育目标的“真理”（truth），决定了我们理解与界定这些目标的方式，而不仅仅用于评估教学的有效性。所以，在她看来，教师循证教学的本质是“循理论或假设”。^[11]（P522）通过深入理解理论性证据，教师才能批判性地审视、扩展、挑战并澄清已有的知识体系，识别目标核心概念所依托的现实机制，并为后续不同类型证据的选择与应用提供坚实的理论支撑。

这种做法与“计划理论”（programme theory）有相通之处，即通过认识教育行动过程中各因素的作用机制来解释行动效果。然而，行动者需要以批判的眼光筛选、判断和反思这些理论性证据，而非盲目接受——“与其将计划理论视为理所当然，不如研究干预背后的机制，并在必要时对其修订”。^[13]（P58）可见，理论性证据的使用，不只是工具性的援引，更体现了循证实践的诠释性维度。它促使教师思考“是什么”与“为什么”，并据此为教学决策提供规范性依据。^[44]

以“想象”为例，维果茨基在《童年的想象与创造力》中指出，大脑不仅是经验的存储器，更能 在记忆的基础上进行创造性重组，构建新的行为倾向和适应方式，这正是想象力的实质所在。^[45]尽管这一观点提出已久，但近年来的认知神经科学研究对其予以进一步印证。例如，“建构性情景模拟假说”（Constructive Episodic Simulation Hypothesis）认为，想象未来事件的过程依赖于对过去记忆片段的灵活重组。这一过程激活了大脑核心神经网络，包括内侧颞叶、前额叶皮层、后扣带皮层和外侧顶叶等区域。这些脑区在回忆和想象中表现出显著的重叠，尤其是想象更依赖海马体，在生成新情境和细节建构时作用尤为关键。^{[46][47]}

此外，想象力的运作离不开动机的支持。维果茨基指出：“想象是创造的冲动。”^[45]（P42）创造需要通过具体形式表现出来，因此“每个想象的产物都源于现实，并试图完成一个完整循环，最终体现于现实中”。^[45]（P41）将想象转化为口语或书面表达，正是这一创造循环的重要环节。基于这一理解，他强调在儿童语言尚不成熟的阶段，教学不应设置过高或脱离生活的表达要求，否则难以激发想象与情感的生成。^[45]

鉴于想象依赖于经验积累与情感驱动，维果茨基提出，应通过对儿童生活经验与情境的组织，激发其创造愿望与能力。在写作教学中，他主张以情感为导向，让儿童在构思故事的同时体验与表达内在情感，实现内容与情感的统一。^[45]这一思路也为国内语文教育学者所呼应——“学生丰富多彩的生活体验及对于生活经历的观察是学生积累表象的来源。”^[48]（P69）因此，语文课堂应引导学生细致地观察和感受生活中的事件和细节，从中积聚激发想象力的资源。

关于“想象”的理解虽因学科立场而异，但无论采取何种理论路径，关键在于通过理论性证据对其进行清晰界定与合理化解释。从比斯塔的视角来看，这一

过程的核心不在于简单执行那些“所欲求的”，而在于通过证据澄清真正“值得向往的”是什么。^[42]（P16）

（三）实践方案的生成：经验性证据的指导

在教学目标不断澄清的基础上，循证教学应秉持实用主义态度，灵活运用包括范例在内的多种经验性证据，为目标的实现提供具体的行动指引。然而，在主流证据等级体系中，证据的价值往往由其“生产属性”决定，即取决于研究方法的严谨性与结论的普遍性。在“证据金字塔”中，元分析与随机对照实验被置于塔尖，而质性研究、行动研究与范例则常被归为“低等级”证据。在部分国家的教育政策中，这种以方法论严密性为标准的等级划分，实际压缩了教育实践的复杂性，也贬低了许多具有启发意义的证据形态。^{[39][49]}事实上，证据越是位于金字塔上层，其普遍性虽增强，却也越容易遮蔽教育实践的多样性与情境特质。^[12]。

相较于强调证据“如何被生成”，能动性视角更关注证据“如何被使用”。对教师而言，关键能力不在于复制所谓“有效做法”，而在于是否能够批判性地解读证据，深入理解实践成败的根本原因，并识别其中潜藏的挑战与张力。在新证据的启发下，教师亦可反思并修正自身的理论框架与先入之见。通过独立的分析，或与同行、研究者的交流，行动者能够将证据转化为具有可行性的实践方案，并进一步探索其在不同教育情境中的适应性与扩展性。^[17]

在经验性证据中，范例（exemplars）虽在“证据等级”体系中被归为低位，但这并不削弱其在教学判断中的独特价值^[4]。科斯加德（Korsgaard）指出，范例的意义不在于提供确定性或揭示因果机制，而在于开启解释和判断的空间。它的“可交流性”（communicability）使教师在阅读他人经验时产生移情与反思，由此形成一种“共通感”（sensus communis）。这种共通感不是源于客观规律，而是建立在教师之间对相似经验的主观共鸣之上，为复杂情境中的实践决策赋予主观效度。^[50]

以《彩虹》一课中的“想象”教学为例，教学设计可依托维果茨基关于想象的理论，并引入相关实践经验作为证据支撑。例如，彭阳英在执教该课时，向学生提问：“走到桥上去吧，请轻轻坐下，闭上眼睛，听着音乐，想象你就在彩虹桥上。你想去彩虹桥上干什么呢？”^[51]（P41）这一设计体现了维果茨基关于“经验是想象之源”的观点，并通过感官引导营造了通往想象的入口。然而，该方案

虽激发了学生的创造，但未能进一步引导学生表达更深层的情感意图，如对亲情的投射与回应，显示其在人文主题挖掘上的局限。

维果茨基强调，儿童的想象应通向现实。他指出，即便语言尚不成熟，儿童的想象表达也应受到尊重与保护；相反，若教师以规范之名压制其语言个性，反而可能妨碍其掌握语言这一表达思想与情感的关键工具。同时，教师亦需警惕“创造的痛苦”（the agonies of creation）——即当表达欲望与语言能力发生错位时，应提供适切的支持与节奏，避免学生因挫败感而陷入停滞。^[45]在这一理念基础上，南希·金（Nancy King）结合其长期教学实践，提出“分层推进”的故事创作策略，引导学生从自由表达过渡到语言结构的规范呈现。^[52]这一路径既保护了学生的表达冲动，也支持其将想象有效转化为可呈现的成果，体现出经验性证据在“想象—表达—落实”链条中的实践支撑力。维果茨基的理论洞见与南希·金的教学实践共同表明：儿童想象的有效转化依赖于安全的表达环境、合理的引导节奏与适度的教师介入。经验性证据所能提供的，正是这样一种介于普遍性与个体性之间的“实践桥梁”——既指明方向，又不设唯一解。

综上所述，维果茨基关于想象的理论为教学目标提供了坚实的价值锚点，而经验性证据，尤其是范例，则构成教师将目标转化为可行方案的资源库。在实际教学中，笔者所提供的证据未被完全采纳，教师团队结合自身理解，选择了如“读写海报”等不同策略。这也进一步表明，教学目标的实践化并非对理论或经验性证据的简单执行，而是一个充满判断、选择与转化的动态过程。简言之，从比斯塔的视角来看，教学目标的实现包含两个关键步骤：首先通过理论澄清“值得向往的”本质，再借助经验性证据探索实现这些“所欲求的”目标的路径。

（四）证据的迭代扩展：实践与反思的循环

当教师在循证教学中开展教研或研究活动时，既是在使用既有证据，也是在不断生成新的证据。近年来，课例研究被广泛视为教研的重要载体。通过深入剖析具体课堂实例，教师不仅能够分析证据指导下预设教学思路的执行效果，还能评估课堂中即兴教学的动态调整与应变成效。^[53]这类分析不仅有助于检验证据在实践中的适用性，也有助于拓展其应用边界，使循证教学更加贴合真实课堂的复杂性。当我们重视证据的“实用属性”并承认案例型证据的价值时，教研本身便成为教学可用证据的重要生成机制。

若教师将循证教学过程作为研究对象，则不仅是运用证据，也是在创造证据。在此过程中，教师不再仅仅以技术性或工具性的方式进行研究，而是基于好奇、疑惑与批判性反思，投入到对惯常实践的质疑与重构中。^[26]这类研究的意义不仅在于提升教学成效（尽管这一点始终重要），更在于教师从具体问题出发，通过探究与反思推动教学改进，进而积累可共享的实践智慧。更为关键的是，这一过程鼓励教师直面那些“不受欢迎的真相”——即专业探究中所暴露的不适甚至难以接受的事实。^[54]正是在面对这些挑战的过程中，教师逐步生成根植于情境的地方性知识。借助教研与研究，循证教学不仅得以根据本地实际持续调整，同时积累可在未来教学中展示、检验与传播的本土化证据，从而实现知识生产与实践改进的良性循环。^[36]

综上所述，本研究在比斯塔能动性观点的指导下，建构了一个面向实践的循证教学模型，旨在支持教师在真实教学情境中的判断与行动，而非囿于抽象概念的争论。该模型强调教师作为循证教学的行动主体，在与证据的持续对话中，不断深化、澄清并扩展自身的教学信念，明确“值得向往”的教育目标，并据此设计通往“所欲求的”路径。根据比斯塔的观点，证据如同“教学的礼物”（gift of teaching）——它向教师敞开可能，引发质疑，激活判断。接受这份礼物意味着我们“不回避困难的问题和不便的真相，积极、持续地探索所欲求的和值得向往的之间的差异，以寻找我们生活中的权威所在”。^[29]（P57）权威不在外部证据之中，而是在教师通过证据而开启的反思过程中逐步生成的。这一过程可能会“中断”教师的先入之见，但也正是在这种有风险、非舒适的展开中，教师得以重新审视并重塑自己的教育立场，逐步实现更深层次的主体化。

五、循证教学的未来展望

基于本研究提出的实践模型，循证教学的持续开展有赖于向教师提供作为“教学的礼物”的证据。这意味着为教师开辟一个充满存在可能性的空间，使其在其中探寻自身作为行动主体的意义。^[42]尤其是在“教育经验主义”仍广泛存在的背景下，^[1]循证教学呼唤一个证据环境，使教师有机会质疑经验的支配地位，重新审视其行动的核心依据。然而，这份“礼物”的接受无法通过制度化设计加以安排，它只能在教师与证据真实互动的过程中，以顿悟的方式自然发生。^[29]

(P53) 因此，未来研究的重要方向在于：如何将该模型嵌入真实教学情境，拓展教师与证据之间深度对话的空间，从而提升其接受“教学的礼物”的可能性。

从营造证据环境的角度出发，首先需要明确向教师呈现哪些理论性和经验性证据。当前许多研究证据旨在满足预设的学习成效目标，技术性地聚焦于效率与效果，而忽略了对教育意义的追问。这可能导致教学目标被证据背后的理论框架左右，使教师难以深入理解目标的实质。^[55]诸如语文教学理论“内卷化”^[56]等现象提醒我们，复杂且高度多样化的证据结构不仅加大了高质量证据的筛选难度，也可能干扰教师的专业判断。研究表明，教师在证据来源辨识和质量评估方面能力仍显不足。^[35]因此，尽管教师教育者不应强制规定证据学习的路径，但有必要设定一定范围，帮助教师聚焦于更相关的证据，避免迷失或误导。其次，需要增强研究证据的可理解性。循证教学中的教师不适感，往往并非因信念受到挑战，而是源于学术话语与实践话语之间的脱节。教师常感研究成果晦涩难解，与教学现实脱钩。因此，有必要努力消解这一话语壁垒，通过比斯塔所谓的教育性转化和“操作化”，^[57]使研究成果得以转译为教师可感、可用、可重构的资源。正如程介明所言：“应该有一种媒介，把学习科学可靠的最新发现，迅速消化成为一线的教师可以理解的、可以应用的、用平民语言可以表达的原理。”^[58] (P10)

从证据生产的角度看，教育研究者应更加注重研究与实践的紧密结合。比斯塔警示道：“研究进入教育领域，尤其是教学实践时，可能会使人偏离实践本身，而不是帮助人们更接近实践。”^[59] (P106) 当前追求技术严谨性的研究方式（如随机对照实验）倾向于通过构建可预测的“输入—输出”关系来实现结果的可控性。然而，这种技术性思维下的教育结果更接近标准化产品，而非能够融入世界的个体，这无疑侵蚀了教学的艺术性。因此，教育研究不应局限于对量化和指标化的追求，还应致力于滋养教师对教育的理解和经验。^[17]比斯塔进一步指出，教育的本质关涉人类的存在问题，即“他们如何努力过自己的生活，做出选择，承受后果，对一些机会说‘是’，对其他机会说‘不’”。^[60] (P509) 然而，个体通向主体化理想自我的过程，并非循着清晰可控的路径展开，而常常借由偶发、灵光一现的觉醒时刻实现。这种觉醒虽不可预设，却始终离不开教师的引导、守护与回应。在这种观点下，在这一视角下，教师应当承担起“牧领技术人员”(pastoral technicians)的角色，不仅在教学中履行技术职责，更通过对教育多重

功能的评估与判断，将教学转化为一份引导学生走向自我管理的“礼物”。^[61]然而，在当前以核心素养为导向的课程框架中，素养条目的不断扩张正逐步挤压教师在“培养何种人”这一根本问题上的专业判断空间，导致教育过程日益破碎、工具化。^[62]教育研究因而亟需在理论、政策与实践的交汇处，重新聚焦教育目标的本质问题，协助教师厘清教育的意义边界与价值方向，使研究真正嵌入教学实践，回到教师判断与学生成长的现场。

参考文献

- [1] 刘庆昌.教育经验主义现象批判[J].北京师范大学学报(社会科学版),2018,(02).
- [2] 廖伟,刘淼,毛玉琳.循证式听评课：为何循证、循何证、如何循证[J].中国教育学刊,2023,(04).
- [3] 张春莉,杨雪,曾琦.循证教育视域下的课例研究：内涵、价值和具体举措[J].教师教育研究,2023,35(01).
- [4] 吴雨宸,宋崔,徐兴子.循证教研：指向教师实践性知识生成的教研转型[J].教师教育研究,2023,35(01).
- [5] Helgetun J B, Menter I. From an age of measurement to an evidence era? Policy-making in teacher education in England[J]. Journal of Education Policy, 2022, 37(1).
- [6] Slavin R E. How evidence-based reform will transform research and practice in education[J]. Educational Psychologist, 2020, 55(1).
- [7] Slavin R E, Cheung A C K, Zhuang T. How could evidence-based reform advance education?[J]. ECNU Review of Education, 2021, 4(1).
- [8] Connolly P, Keenan C, Urbanska K. The trials of evidence-based practice in education: A systematic review of randomised controlled trials in education research 1980 – 2016[J]. Educational Research, 2018, 60(3).
- [9] Wadhwa M, Zheng J, Cook T D. How consistent are meanings of “evidence-based”? A comparative review of 12 clearinghouses that rate the effectiveness of educational programs[J]. Review of Educational Research, 2024, 94(1).

- [10] Parra J D, Edwards Jr D B. Challenging the gold standard consensus: Randomised controlled trials (RCTs) and their pitfalls in evidence-based education[J]. Critical Studies in Education, 2024, 65(5).
- [11] Kvernbeck T. The concept of evidence in evidence-based practice[J]. Educational Theory, 2011, 61(5).
- [12] Wrigley T. The problem of reductionism in educational theory: Complexity, causality, values[J]. Power and Education, 2019, 11(2).
- [13] Joyce K E. The key role of representativeness in evidence-based education[J]. Educational Research and Evaluation, 2019, 25(1-2).
- [14] Biesta G J J. Why ‘what works’ still won’t work: From evidence-based education to value-based education[J]. Studies in Philosophy and Education, 2010, 29.
- [15] 杨婷.当教育成为一种循证实践——兼与格特·比斯塔等人对话[J].全球教育展望,2021,50(07).
- [16] 朱文辉,鞠龙芳.依循证据的教学是可行的吗——对“循证教学热”的冷思考[J].课程·教材·教法,2024,44(06).
- [17] Malone A, Hogan P. Evidence and its consequences in educational research[J]. British Educational Research Journal, 2020, 46(2).
- [18] Thomas G. Evidence, schmevidence: the abuse of the word “evidence” in policy discourse about education[J]. Educational Review, 2023, 75(7).
- [19] Holloway J, Larsen Hedegaard M L. Democracy and teachers: The im/possibilities for pluralisation in evidence-based practice[J]. Journal of Education Policy, 2023, 38(3).
- [20] Mockler N, Stacey M. Evidence of teaching practice in an age of accountability: When what can be counted isn’t all that counts[J]. Oxford Review of Education, 2021, 47(2).
- [21] Naz Z. ‘Tick boxes are just tick boxes’: Problematising evidence-based teaching and exploring the space of the possible through a complexity lens[J]. Policy Futures in Education, 2025, 23(1).

- [22] 孙元涛,熊甸双,许建美.循证教育的论争、风险与方法论审议[J].高等教育研究,2022,43(03).
- [23] 崔友兴.循证教学的过程逻辑与运行机制[J].课程.教材.教法,2021,41(01).
- [24] 汤博闻,孙莞.“情境性迭代”：循证课堂教学改进模式的实践探索[J].中小学管理,2024,(12).
- [25] Cain T. Teachers' engagement with published research: Addressing the knowledge problem[J]. The Curriculum Journal, 2015, 26(3).
- [26] Lambirth A, Cabral A, McDonald R. Transformational professional development: (re)claiming agency and change (in the margins)[J]. Teacher Development, 2019, 23(3).
- [27] Biesta G. Outline of a theory of teaching: What teaching is, what it is for, how it works, and why it requires artistry[M]//Praetorius A, Charalambous C Y. Theorizing Teaching: Current Status and Open Issues. Cham: Springer, 2023.
- [28] Biesta G. Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy[M]. Oxon: Routledge, 2016.
- [29] Biesta G. The beautiful risk of education[M]. Oxon: Routledge, 2013.
- [30] Biesta G, Priestley M, Robinson S. The role of beliefs in teacher agency[J]. Teachers and Teaching, 2015, 21(6).
- [31] Wrigley T. The power of ‘evidence’: Reliable science or a set of blunt tools?[J]. British Educational Research Journal, 2018, 44(3).
- [32] Bhaskar R. The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences[M]. London: Routledge, 1998.
- [33] 周深几,陈思颖.循证教师专业发展:基于批判实在主义的思考[J].教师教育研究,2023,35(01).
- [34] Cain T, Allan D. The invisible impact of educational research[J]. Oxford Review of Education, 2017, 43(6).
- [35] Booher L, Nadelson L S, Nadelson S G. What about research and evidence? Teachers' perceptions and uses of education research to inform STEM teaching[J]. The Journal of Educational Research, 2020, 113(3).

- [36] Gorard S, See B H, Siddiqui N. What is the evidence on the best way to get evidence into use in education?[J]. Review of Education, 2020, 8(2).
- [37] Hornby G, Gable R A, Evans W. Implementing evidence-based practice in education: What international literature reviews tell us and what they don't[J]. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 2013, 57(3).
- [38] Simmie G M. Teacher professional learning: a holistic and cultural endeavour imbued with transformative possibility[J]. Educational Review, 2023, 75(5).
- [39] McKnight L, Morgan A. A broken paradigm? What education needs to learn from evidence-based medicine[J]. Journal of Education Policy, 2020, 35(5).
- [40] 李煜晖,郑国民.核心素养视域下的中小学课堂教学变革[J].教育研究,2018,39(02).
- [41] Egan K. Imagination in teaching and learning: Ages 8–15[M]. London: Routledge, 1992.
- [42] Biesta G. The rediscovery of teaching[M]. New York: Routledge, 2017.
- [43] Danermark B, Ekström M, Jakobsen L, Karlsson J C. Explaining society: Critical realism in the social sciences[M]. London: Routledge, 2002.
- [44] McKnight L, Morgan A. “Good” choices vs “what really works”: a comparison of evidence-based practice in medicine and education[J]. The Australian Educational Researcher, 2023, 50(3).
- [45] Vygotsky L S. Imagination and creativity in childhood[J]. Journal of Russian & East European Psychology, 2004, 42(1).
- [46] Addis D R, Pan L, Vu M A, et al. Constructive episodic simulation of the future and the past: Distinct subsystems of a core brain network mediate imagining and remembering[J]. Neuropsychologia, 2009, 47(11).
- [47] Schacter D L, Addis D R. 2020. Memory and imagination: perspectives on constructive episodic simulation[M]//Abraham A. The Cambridge handbook of the imagination. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

- [48] 张欣,杜尚荣.基于童话教学的儿童想象力培养逻辑、机制与路径[J].铜仁学院学报,2022,24(04).
- [49] Godfrey D. What is the proposed role of research evidence in England's 'self-improving' school system?[J]. Oxford Review of Education, 2017, 43(4).
- [50] Korsgaard M T. Exemplarity and education: Retuning educational research[J]. British Educational Research Journal, 2020, 46(6).
- [51] 彭阳英.低年级长句子教学“解密”——以统编教材一年级下册《彩虹》一课为例[J].中小学教学研究,2019,(05).
- [52] King N. Developing imagination, creativity, and literacy through collaborative storymaking: A way of knowing[J]. Harvard Educational Review, 2007, 77(2).
- [53] 刘良华.课程改革与校本教研的三个方向[J].全球教育展望,2022,51(05).
- [54] Mockler N, Groundwater-Smith S. Seeking for the unwelcome truths: Beyond celebration in inquiry-based teacher professional learning[J]. Teachers and teaching, 2015, 21(5).
- [55] Biesta G. Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future[M]. Oxon: Routledge, 2006.
- [56] 石耀华.论语文教学理论的“内卷化”困境及其破解路径[J].课程.教材.教法,2015,35(10).
- [57] Siegel S T, Biesta G. The problem of educational theory[J]. Policy Futures in Education, 2022, 20(5).
- [58] 程介明.教研:中国教育的宝藏 [J].华东师范大学学报(教育科学版),2021,39(05).
- [59] Heimans S, Biesta G. Rediscovering the beauty and risk of education research and teaching: an interview with Gert Biesta by Stephen Heimans[J]. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 2020, 48(2).
- [60] Biesta G. The integrity of education and the future of educational studies[J]. British Journal of Educational Studies, 2023, 71(5).
- [61] Thompson A. Rethinking Subjectification: On the Limits of Biesta's Educational Theory[J]. Educational Theory, 2024, 74(3).

- [62] Zhao K. Educating for wholeness, but beyond competences: Challenges to key-competences-based education in China[J]. ECNU Review of Education, 2020, 3(3).

The Agentic Dimension of Evidence-based Teaching: Constructing a Practical Model

ZHOU Shenji^{1,2}, WU Yuchen^{3*}, WANG Linhui⁴

(1. National Comprehensive Research Institute for Basic Education Teaching Materials, Beijing Normal University, Beijing, 100875, PRC; 2. Center for Teacher Education Research, Beijing Normal University, Beijing, 100875, PRC; 3. Faculty of Education, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong SAR, 999077, PRC; 4. Tianchang Primary School, Hangzhou, 310006, PRC)

[Abstract] Evidence-based practice has gained significant traction in the field of education, yet its capacity to meaningfully inform teaching remains contested. Adopting Gert Biesta's perspective, this study foregrounds the agency of teachers as evidence-engaged practitioners and proposes a belief-oriented model of evidence-based teaching. This model draws on theoretical evidence to deepen understandings of educational aims and employs empirical evidence to inform strategic pedagogical choices, thereby supporting situated instructional action. It seeks to transcend technocratic dependencies on external evidence and resists reducing evidence-based teaching to procedural compliance. Instead, it invites teachers into a deeper engagement with the nature of teaching itself, enabling a shift from what is merely desired to what is genuinely desirable. Within this horizon, evidence is no longer a tool of regulation but a “gift” that reopens possibilities for teachers to reclaim their professional subjectivity..

[Key words] Evidence-based teaching; Biesta; teacher agency; teacher beliefs