

行动导向教学法原则与“教阻碍学”命题审视

韩峰¹, 李荔^{2,3}, 辛田静⁴

(1. 浙江工商职业技术学院, 浙江 宁波 315012; 2. 宁波市鄞州区东钱湖镇中心小学, 浙江 宁波 315012;
3. 湖北师范大学, 湖北 黄石 435002; 4. 泰国清迈大学, 泰国 清迈 50200)

摘要:德国行动导向教学法为职业教育课堂改革提供了借鉴,但多数借鉴止步于方法层面。本文先界定“教阻碍学”:教师把知识点提前讲透,等于替学生完成了本应由其完成的认知工作。在此基础上分析能力占据首要地位、学生位于中心位置、理论与实践相结合三条原则;并引入皮亚杰发生认识论、维果茨基最近发展区与加工层次理论及其 ICAP 扩展展开对话。研究发现,“教阻碍学”是有三重认知科学支撑的有界命题,边界是学习者的先备知识。

关键词:行动导向教学法;教阻碍学;学生中心;最近发展区;加工层次

基金项目:浙江工商职业技术学院基本科研业务费资助项目

DOI: doi.org/10.65436/hssj.v1i9.51

一、引言

讲授型课堂里有一个长期被忽视的悖论。教师讲得越清楚、板书越工整、案例越生动,学生在考试中的成绩可能越漂亮,但课后独立面对新问题时反而越茫然。这一现象在职业院校的工具操作类与项目型课程中尤为突出。学生能跟着教师的演示做出漂亮的课堂练习,却无法把所学迁移到略有变化的真实任务中。

面对这一悖论,课堂改革存在两种思路。第一种是改进讲授技术,把课件做得更精美、讲解得更生动、案例选得更贴近学生生活,其本质仍是让教师讲得更好。第二种是转换教学范式,从教师讲、学生听转向学生做、教师陪,让学生成为学习行动的主体。德国职业教育界推行多年的行动导向教学法(英语 action-oriented pedagogy, 德语 handlungsorientierter Unterricht),代表了第二种思路的完整解决方案。近年一项研究对这一取向做了系统的理论建构,指出它有扎实的心理基础,其关键特征是学习者通过完整的行动产出有形或口头的学习成果,而这些成果来自情境化的学习任务;该研究还指出,这一取向可通过项目学习、实验、设计任务、制作任务、辩论、角色扮演与案例分析等多种方法落地,并具有跨学科与跨文化的适用性^[1]。

然而借鉴这一体系时,实践常停留在引进几个新方法的表层。教师学了小组拼图法、引导文法、四角法等具体方法,却未理解这些方法背后的原则体系与理念逻辑。结果是方法被套用到原有的讲授型课堂里,变成了形式化的改革。这种表层化并非个别现象。一项关于职业教育体系国际转移的文献综述指出,不同学科领域对政策转移的关注点各不相同,而所有相关领域的研究者都强调,把一国的制度安排转移到另一国时,必须具备文化敏感性、做出本土适配并做长期规划^[2]。换言之,脱离原则与理念而单独搬运方法,本身就是转移研究早已警示过的做法。

2026年4月,第一作者在浙江工商职业技术学院参加了由 Thomas Hug 教授主讲的职业教育课程体系和课堂教学改革高级研修班。研修班上反复出现的一个命题,即“教阻碍学”,正是破解上述问题的钥匙。

这一命题在被检验之前需要先做严格界定。它说的是:当教师把一个知识点提前讲透,这段讲授就替学生完成了本应由学生完成的认知工作,学生自己对知识的建构因此被挤掉。妨碍学习的是教师活动对学生活动的挤占。

作者简介:韩峰(1988—),男,博士,助教,研究方向为 AI 赋能高职教育、直播营销;

李荔(1990—),女,硕士研究生,英语专任教师,研究方向为课程与教学论;

辛田静(1989—),女,博士研究生,研究方向为人工智能、数字创新赋能教育应用研究。

通讯作者:韩峰

该命题并不主张讲授本身有害，也不主张教师应当拒绝提供帮助。本文全篇都在这个意义上使用这一术语。

本文的研究目标是揭示行动导向教学法原则与理念两层结构的内在逻辑，重点回答三个问题。第一，基本原则从何而来，为什么是这个形态？第二，这些原则背后的教学理念有什么理论依据？第三，“教阻碍学”为什么成立，又在什么地方不再成立？本文的贡献在于，以皮亚杰发生认识论、维果茨基最近发展区理论、加工层次理论三个经典理论与行动导向教学法展开跨学科对话，把“教阻碍学”从经验判断提升为有认知科学支撑的有界命题，并明确指出这条边界。

全文结构如下：第二部分阐述三条基本原则的选择逻辑，说明这三条为什么是职业教育绕不开的选择；第三部分引入三个经典理论与教学理念对话，为命题提供认知科学支撑；第四部分界定命题的边界；第五部分讨论教师角色与教学实践的转变；第六部分总结结论并提出展望。

二、基本原则的选择逻辑

（一）能力占据首要地位

行动导向教学法的第一条基本原则是能力占据首要地位。这里的能力不等同于知识。知识是信息层面的掌握，例如学生知道某个函数的语法是什么、品牌定位的概念是什么、会计恒等式如何表达。能力是行动层面的胜任，例如学生面对一份真实的脏数据能独立完成清洗、面对一个真实的品牌项目能独立完成定位、面对一份真实的财务报表能独立完成分析。从知识到能力的跨越不会自动发生，它需要反复的行动^[3]。

这一原则之所以必须置于首要地位，是因为职业教育的目标锚点与普通教育截然不同。普通教育以培养学术素养为核心，毕业生可以通过继续深造逐步形成能力。职业教育以培养岗位胜任力为核心，毕业生必须在毕业当下就能胜任具体工作。如果教学目标停留在知识层面，毕业生到岗后仍需企业重新培训，这不是职业教育应有的结果。

把能力置于首要地位，意味着整个教学系统都要围绕能力形成而重构。教学内容不再是按学科逻辑罗列的知识点，而是按岗位行动逻辑组织的任务链。教学方法不再是教师讲授，而是学生在任务中行动。评价标准不再是知识点的记忆准确度，而是任务完成的质量与独立度。这三个重构环环相扣，任何一环退回到知识本位，整个能力导向就会瓦解。

职业院校长期存在的学科化倾向，正是这一原则未被落实的典型后果。数据分析类课程被教成数学统计的简化版，品牌策划类课程被教成传播学的入门版，课程仍按学科逻辑组织，没有转到岗位逻辑上来。从这个角度看，能力占据首要地位是整个体系的结构基石，不能当成一句评价口号来念。放弃这一原则，其余原则都会失去根基。

（二）学生位于中心位置

第二条基本原则是学生位于中心位置。Thomas Hug 教授在研修班中明确指出，这一原则下教师的角色从讲授者变为陪伴者、教练、培训师三个并列角色。陪伴者意味着教师与学生同行，位置在旁边。教练意味着教师观察学生的动作，在关键节点上纠正，动作仍由学生自己做完。培训师意味着教师设计任务并给反馈，答案留给学生自己找。三个角色共同指向一个核心判断：学生是学习行动的主体，教师的任何行动都应为学生学习行动服务。

这一原则需要与教育话语中一个近似的说法做明确区分。在那种说法里，以学生为本常被理解为照顾学生情绪、满足学生需求、不让学生太累，是一种服务姿态。行动导向教学法的学生中心则指学生是学习行动的主体、教师不能替代学生完成学习，是一种认识论立场。前者可能导致教师为讨好学生而降低要求，后者要求教师把本应由学生承担的认知负荷明确归还给学生。两者在表面上都强调学生重要，但在课堂实践中走向截然不同的方向。

这一区分具有实际后果。如果把学生中心理解为服务姿态，教师在学生遇到困难时的本能反应是降低难度或直接给出答案；如果理解为认识论立场，教师的本能反应则是判断这个困难是否落在学生跳一跳够得着的范围内，并据此决定是否介入。同样一句口号，两种理解会产生完全相反的课堂行为。

（三）理论与实践相结合

第三条基本原则是理论与实践相结合，其更激进的表述是不存在孤立的学科。行动导向教学法不单独开设理论课与实践课。理论在解决实践问题时被引入，实践在理论的指导下被优化，两者在同一个教学情境中同时发生。

这一原则针对的是一个长期困扰教育的现象。许多教学实践隐含地假定，概念知识可以从它被学习和使用的情境中抽离出来。有研究指出，这一假定不可避免地限制了教学的有效性：知识是情境化的，它部分地是活动、脉络与文化的产物，而常规学校教育往往忽视了学校文化对所学内容的影响^[4]。用一个更直观的说法，学科化教

育让学生积累了大量孤立的知识，这些知识在考试中能被提取出来答题，但在真实情境中却无法被调用去解决问题。

职业教育因其面向真实岗位的天然属性，反而成了处理这一问题最彻底的实践场域。把知识放回它原本产生的情境中去学习，它就不会失去可调用性。德国双元制的课程设计正体现了这一思路：课程从对真实工作过程的分析出发反向设计，起点是熟练工人实际在做什么、操作哪些对象与工具、必须遵守哪些要求，课堂中的学习情境随后被建成工作导向的项目，其核心命题是工作现实与正式学习情境之间的断层必须被弥合^[5]。

反观按学科逻辑排课的做法，第一学期理论课、第二学期实训课，这种安排天然制造了理论与实践的断层。选择理论与实践相结合这一原则，就是选择不让这种断层在课堂中被制造出来。

三、“教阻碍学”命题的三重支撑

基本原则回答了行动导向教学法要做什么，但还没有回答为什么必须这么做。后一个问题的答案，藏在教学理念与经典认知理论的对话中。本节引入三个经典理论，说明“教阻碍学”并非一句口号，而是有认知科学支撑的规律。每个理论都按提出者与原初问题、核心主张、对教学的推论三段展开，以便非教育学背景的读者也能跟上论证。

（一）皮亚杰：知识只能被建构，不能被灌输

瑞士心理学家皮亚杰通过长期观察儿童认知发展提出：知识不能像水倒入杯子那样被传递，而是学习者在与环境互动中自己搭建起来的。皮亚杰的核心概念是图式，可以理解为大脑里一张张认知地图。新信息进入大脑时，大脑会先试图把它放进已有的地图，这叫同化；如果新信息放不进现有地图，大脑就必须调整地图来容纳它，这叫顺应。没有同化与顺应，就没有学习发生。

皮亚杰最初要解释的是一个有趣的现象：为什么幼儿会坚持认为水从矮胖杯子倒入瘦高杯子后水变多了？传统观点认为这是孩子认知能力不足。皮亚杰却发现，这不是笨的问题，而是孩子大脑里的守恒图式还没建立起来。告诉孩子水量没变一百次也没用，他的图式不会因此改变。只有当他自己反复倒水、观察、发现矛盾、调整理解，守恒图式才会真正形成。皮亚杰以此证明：知识的获得必须经由学习者自己的主动建构，他人的讲授只能提供外部信息，无法替代建构过程。

这里需要一处提醒。有研究基于档案材料指出，英语世界把皮亚杰窄化为一套发展阶段理论，而这种窄化来自其著作在冷战期间被普及的方式，并非对其研究纲领的公允解读；更大的框架始终是发生认识论^[6]。本文所用的论断属于这一更大的框架，而非阶段论。

把这一理论应用于课堂，会得到一个直接推论：教师的讲授只是把信息摆在学生面前，这些信息能否被学生的图式所同化或引发顺应，完全取决于学生是否主动地在自己的认知地图上寻找位置、做出调整。一个从未亲手处理过脏数据的学生，听教师讲十遍清洗函数，他的数据清洗图式仍是空白的。同化需要图式作为接点，顺应需要认知冲突作为触发条件，这两者都不会在被动听讲中自然产生。

由此得到“教阻碍学”的第一重支撑：当教师讲授占据课堂主导时，学生的认知活动被降级为接收外部信息，而接收本身不构成建构。这不是学生不努力，而是教学设计的结构性失误。

（二）维果茨基：支架给多了就是占位

苏联心理学家维果茨基区分了学习者的两个水平：实际发展水平，即学习者已经能独立完成任务的水平；潜在发展水平，即学习者在他人帮助下能完成任务的水平。两者之间的空间就是最近发展区。学习真正有效的发生地，既不在实际水平以下，那太容易，是浪费；也不在潜在水平以上，那太难，会挫败；而是在这个中间空间^[7]。

维果茨基要解决的核心问题是：教师布置任务时如何把握难度？完全参照学生已会的水平是在浪费时间，让学生独自面对够不着的难度又会导致放弃。理想的任务应当是学生跳一跳够得着，比独立水平稍高，但通过适当的外部帮助可以完成。这种适当的帮助就是支架，它可以是教师的提示、同伴的讨论、参考资料的提供、引导问题的设计。支架的核心特征是临时性：它的存在是为了让学生跨越区间，跨越完成后就应当撤除。

近年的研究为支架提供了更细的刻画。一项以认知负荷理论为视角的范围综述指出，支架的作用在于调节信息进入学习者工作记忆的流量，从而降低认知负荷；该研究把专家在指导新手时的支架行为归纳为线索提示与组块两类认知策略，并区分了言语与非言语的表达方式，发现实践中最常见的是主动的言语线索提示与言语组块^[8]。这一刻画的意义在于，它把支架从一个笼统的比喻变成了可观察、可分类的教师行为，也说明支架的本质是对信息流量的调节，而不是信息量的最大化。

实践规则由此而来。支架给得不够，学生在最近发展区里挣扎放弃，学习无法完成。支架给得过多，就不再

是让学生跨越，而是替学生跨越，学生仍然留在原有的实际发展水平，最近发展区没有被真正穿越。讲授型课堂最典型的错误正是后者：教师担心学生不懂，把步骤讲得滴水不漏，把答案直接呈现，结果是学生的认知活动被降级为抄录。

Thomas Hug 教授反复强调的少讲授、用提问代替回答、仅在学生明确求助时引导，本质上都是把支架控制在恰到好处的水平。教师的角色从满桌摆放材料转为在学生卡住时递上一块砖，从把路铺到终点转为在岔路口立一个指路牌。这种克制不是教师能力不足，而是认知科学的要求。

由此得到第二重支撑：过度的教占据了学生自主跨越最近发展区的空间。不是讲授本身有错，而是讲授的分量需要严格控制。

(三) 加工层次与 ICAP 序列

加工层次理论由加拿大心理学家克雷克与洛克哈特于 1972 年提出。其核心主张是：记忆的牢固程度不取决于学习者看了几遍，而取决于大脑对信息做了多深的加工。浅层加工包括记住字形、记住读音、机械重复；深层加工包括理解含义、建立联系、组织结构、向他人解释。同样一条信息，经深层加工后的记忆保持时间显著更长，也更容易迁移到新情境。他们的论点是，保持效果的差异反映的是记忆编码的质性差异，而不是信息在若干记忆库之间的转移^[9]。

他们要解释的现象是：为什么死记硬背的知识几天就忘，而自己讲过一遍、讨论过一遍的知识能记很久？传统观点认为是重复次数的差异，但实验发现，在同样的呈现时间下，让被试关注词义的记忆效果远好于让其关注字形。重复次数相同而加工深度不同，结果差异显著。加工深度因此是决定学习效果的内在变量。

这一洞见后来被转化为一个可检验的课堂序列。有研究提出的 ICAP 框架，得名于它所区分的四种外显学习行为模式的英文首字母，即互动（Interactive）、建构（Constructive）、主动（Active）与被动（Passive）；学生在这个序列上位置越高，学习效果越好，研究者报告了来自记笔记、概念图与自我解释三类活动的验证证据^[10]。该框架在此处的价值在于，它点出了讲授给学生分配的是哪个位置：听讲是序列最底端的被动模式，而准备把一个主题讲给同学听则处于建构或互动模式，位于序列顶端。

高等教育领域的实证研究与这个序列吻合。一项对本科理工科课程的大规模元分析发现，主动学习条件下考试成绩更高，传统讲授条件下挂科率更高，该效应在各学科与各班级规模下都成立，且在小班中最强^[11]。另一项研究给出了对改革更要紧的发现：在内容与讲义完全相同的随机对照条件下，主动学习班的学生实际学得更多，但他们对自己学习效果的评价却低于由经验丰富、评价很高的讲师授课的同伴^[12]。当学生遭遇主动学习所要求的额外认知努力时，他们把这份努力读作学得更差的信号，他们对这堂课的判断与实际收获正好相反。

由此得到第三重支撑：被动听讲限制了大脑的加工深度，把本应主动的建构活动降级为浅层的信息接收。

(四) 三重支撑的共同指向

把三个理论整合起来，可以得到对“教阻碍学”的完整支撑，而且三者层层相扣，构成一条完整的论证链。皮亚杰从认识层面回答了学生为什么必须主动建构，维果茨基从发展区层面回答了支架为什么要适度，加工层次理论连同 ICAP 序列从记忆机制层面回答了被动听讲为什么效果差。三个层面分别对应命题的三个侧面：不多讲是为了让建构发生、为了不占据跨越空间、为了不降低加工深度。

这三条研究线索来自不同的年代、国家与研究传统，瑞士的发生认识论、苏联的社会文化理论、加拿大与美国的认知心理学，却共同指向同一结论：学习是学习者自己执行的活动，教师的大量介入会削弱它的效果。这种跨越时空与流派的共识，使“教阻碍学”从一句反直觉的口号变成了一个站得住的命题。

这一论证链也回应了第二部分提出的学生中心原则的必然性问题。把学生置于学习中心，不是因为这一立场听起来更人文，而是因为违背它就违背了人类认知的基本机制。三个经典理论的共识，把学生中心从一个价值选择提升为一个认知必然。

四、命题的边界

一个负责任的理论命题必须说明自己在什么条件下不再成立。就“教阻碍学”而言，这条边界已有明确的研究给出。

有研究回顾了人类认知架构、专家与新手的差异以及认知负荷方面的证据，主张无引导或极少引导的教学，其效果与效率都低于对学习过程给予引导的教学；该研究同时说明了引导的优势在什么条件下减弱：学习者必须已经持有足够的先备知识，能够提供内部引导^[13]。

这不是对本文立场的驳倒，而是指出了真正起作用的那个变量。妨碍学习的不是讲授本身，而是在学习者已

经不需要之后仍然留在原地的支架。这与上一节引述的支架研究是一致的：支架的功能是调节信息流量，而流量需求随先备知识的增长而下降^[8]。

据此可以刻画两类相反的错误。一类是讲授型课堂的错误，支架长期不撤，学生始终停在被动接收的位置。另一类是行动导向课堂可能犯的错误，以自主之名把新手扔在那里不管，学生因缺乏必要的结构而挫败放弃。两类错误方向相反，危害相当。

因此，“教阻碍学”是一条逐步撤出支持的指令，而不是拒绝提供支持的许可。对新手而言，结构与范例引导是必要的；随着能力增长，引导必须按计划撤出。教师的专业判断恰恰体现在识别学生当前所处的位置，并据此调整支架的分量。

五、教师角色与教学实践的转变

（一）教师角色：陪伴者、教练、培训师

行动导向教学法对教师角色的重新定位，是“教阻碍学”在教师实践层面的直接落地。三个并列角色各有侧重，又彼此协同，共同构成一个与传统讲授者截然不同的教师形象。

陪伴者的核心是在场但不主导。教师在学生的学习行动中始终在场，观察学生遇到的困难、记录学生的思考轨迹、注意学生情绪的变化，但不轻易介入学生的行动本身。陪伴者的存在让学生感到被关注，从而敢于尝试、敢于犯错；陪伴者的克制让学生的学习行动保持自主，从而能够真正跨越最近发展区。陪伴者最大的技巧是判断什么时候该沉默、什么时候该提问、什么时候该递一个小提示，这种判断无法通过规则学习，只能在教学实践中逐步磨炼。

教练角色强调针对性反馈。体育教练不会代替运动员做动作，但会在运动员做动作时观察细节，姿势是否标准、发力是否到位、节奏是否合理，并在关键节点给出具体反馈。教学中的教练角色类似：教师不替学生完成任务，但观察学生执行任务时的具体表现，针对问题给出具体反馈。反馈的质量取决于观察的深度，泛泛的鼓励或空洞的批评都无效，真正有用的是指出学生在哪一步的做法导致了后面的问题、下次可以如何调整。

培训师角色聚焦任务设计。企业培训师很少给员工上课，他们的主要工作是设计训练任务，让员工在行动中习得能力；任务要难度适中、贴近真实岗位、提供清晰的反馈机制。教学中的培训师角色同理，教师最吃功夫的地方在设计课。一份好的任务设计，能让学生在完成任务的过程中自然经历知识调用、能力形成、经验积累的全过程；一份差的任务设计，哪怕教师讲得再生动，也无法让学生真正形成能力。从这个意义上说，教师的专业性主要体现在课前的任务设计上，课中的讲授表现是次要的。

（二）三项实践启示

第一，评价一堂课的标准需要根本调整。长期以来，评课主要关注教师讲授是否清晰、节奏是否合理、案例是否生动。这些标准在“教阻碍学”命题下并非无效，但远远不够，甚至可能误导教师把精力放在讲得更好上，而不是让学生学得更深。上文引述的研究已经说明，用学生对一堂课的感受来评判教学，可能系统性地奖励较差的方法^[12]。新的评价标准应当关注学生的参与深度、思考质量、任务完成的独立度，以及课堂是否真正让学生进入深层加工状态。

第二，教学设计的起点需要改变。传统教学设计从本节课要讲哪些知识点出发，列出知识点清单，然后设计讲解顺序。行动导向的教学设计从本节课要让学生形成什么能力出发，设计让这一能力能够形成的行动任务，知识点在任务的执行过程中自然被调用。这一起点转换要求教师重新理解自己的专业身份，从知识讲解者转为能力培养者，两者对教师的要求完全不同。

第三，课堂时间的分配需要重构。传统课堂的默认结构是教师讲授占大部分时间，学生活动占小部分。行动导向的课堂应当反过来，让学生的自主行动、讨论、互教、反思占据较大份额。这种反转不是简单的时间比例调整，而是课堂权力结构的重构：从教师主导的信息输出场域，变为学生主导的认知建构场域。教师让渡的不只是说话时间，更是学习过程的控制权，而这正是教师最难放手的部分。

三项启示相互支撑。评价标准改变带动教师行为改变，教学设计起点改变带动课堂结构改变，课堂时间分配改变带动学生角色改变。任何一项单独推行，效果都会有限。

六、结论与展望

(一) 主要结论

第一，行动导向教学法的三条核心原则，即能力占据首要地位、学生位于中心位置、理论与实践相结合，由职业教育目标层层决定。三条原则环环相扣：能力导向设定目标，学生中心确定主体，理论与实践结合组织内容。任何一条被放弃，整个体系都会失去支撑。

第二，“教阻碍学”有三重认知科学支撑，是可以在课堂上依循的理论命题。皮亚杰发生认识论从认识论层面说明知识必须由学习者自己建构，维果茨基最近发展区理论从发展区层面说明过度支架会占据自主跨越的空间，加工层次理论连同 ICAP 序列从记忆机制层面说明被动听讲属于浅层加工。三个理论来自不同时代、不同国家、不同研究路径，却共同指向同一结论。

第三，该命题是有边界的，边界就是学习者的先备知识。它要求教师随学生能力增长逐步撤出支架。明确这条边界，可以让教师在课堂上既不陷入讲不讲的摇摆，也不至于以自主之名放任新手。

(二) 实践启示

对职业院校而言，借鉴行动导向教学法不能停留在引进几个新方法的表层。院校应当系统组织教师学习基本原则与教学理念，理解方法背后的认知科学根据，避免把新方法套用在旧的讲授型课堂中。同时，院校应当调整课堂评价标准，从关注教师讲授表现转向关注学生学习深度，为教师的课堂改革提供支持性环境。

对一线教师而言，理解命题的三重支撑有助于在课堂实践中保持定力。当教师在行动导向课堂上看到学生的摸索、停顿甚至混乱时，不应将其视为教学失败的信号，而应理解为深度学习正在发生的征兆。教师需要学会容忍课堂的不整齐，不急于用讲授去填补学生思考的空白。与此同时，教师也应记住第四部分给出的边界：对先备知识不足的学生，必要的结构与范例引导不能省。

(三) 研究局限与未来展望

本研究存在两方面局限。第一，理论对话的选择带有作者的判断。皮亚杰、维果茨基与加工层次理论是最经典的三个认知理论，但并非唯一相关的理论资源，杜威的经验学习理论与情境学习理论都可以为该命题提供补充支撑，本文未予展开。第二，本研究是概念性的，做的是原则与理念的分析，没有进入课堂观察，尚未用一线教学数据检验理论分析的结论。

未来研究可以从三个方向深化。第一，扩展理论对话的覆盖面，构建行动导向教学法更完整的理论支撑谱系。第二，开展课堂观察与对照实验，系统记录该命题在具体课堂中的表现形式。国内已有研究以中职法律类课程开展一学期的平行班对照实验，结果表明行动导向教学法能有效打破理论与实践相互分离的局面^[14]，这类设计可以扩展到更多学科与学段。第三，研究教师从讲授者向陪伴者、教练、培训师转型的专业成长路径，为院校教师培训提供依据。

参考文献：

- [1] DIEP P C, HARTMANN M D. Action-oriented teaching: A German framework for integrating theory and socio-professional practice[J]. Journal of Teaching and Learning, 2026, 20(1).
- [2] LI J, PILZ M. International transfer of vocational education and training: A literature review[J]. Journal of Vocational Education and Training, 2023, 75(2): 185-218.
- [3] 姜大源. 职业教育学研究新论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2007.
- [4] BROWN J S, COLLINS A, DUGUID P. Situated cognition and the culture of learning[J]. Educational Researcher, 1989, 18(1): 32-42.
- [5] GESSLER M, HOWE F. From the reality of work to grounded work-based learning in German vocational education and training: Background, concept and tools[J]. International Journal for Research in Vocational Education and Training, 2015, 2(3): 214-238.
- [6] BURMAN J T. The genetic epistemology of Jean Piaget[M]//Oxford Research Encyclopedia of Psychology. New York: Oxford University Press, 2021.
- [7] VYGOTSKY L S. Mind in society: The development of higher psychological processes[M]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

- [8] VAN NOOIJEN C C A, DE KONING B B, BRAMER W M, 等. A cognitive load theory approach to understanding expert scaffolding of visual problem-solving tasks: A scoping review[J]. *Educational Psychology Review*, 2024, 36(1).
- [9] CRAIK F I M, LOCKHART R S. Levels of processing: A framework for memory research[J]. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1972, 11(6): 671-684.
- [10] CHI M T H, WYLIE R. The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes[J]. *Educational Psychologist*, 2014, 49(4): 219-243.
- [11] FREEMAN S, EDDY S L, MCDONOUGH M, 等. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics[J]. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2014, 111(23): 8410-8415.
- [12] DESLAURIERS L, MCCARTY L S, MILLER K, 等. Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom[J]. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2019, 116(39): 19251-19257.
- [13] KIRSCHNER P A, SWELLER J, CLARK R E. 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, 41(2): 75-86.
- [14] 赵文倩. 行动导向教学法在中职《刑法基本理论与实务》课程中的应用研究[D]. 曲阜师范大学, 2026.

Principles of Action-Oriented Pedagogy and a Theoretical Examination of the Proposition That Teaching Impedes Learning

Feng Han¹, Li Li^{2,3}, Tianjing Xin⁴

1 Zhejiang Business Technology Institute, Ningbo, China;

2 Dongqian Lake Central Primary School, Yinzhou District, Ningbo, China;

3 Hubei Normal University, Huangshi, China;

4 Chiang Mai University, Chiang Mai, Thailand

Abstract: German action-oriented pedagogy offers a useful reference for vocational classroom reform beyond the dual system, but most borrowing stops at the level of technique and never reaches the underlying logic of its principles and concepts. This paper asks three questions. Where do the basic principles come from, and why do they take this form? What theoretical basis supports the concepts behind them? Why does the counter-intuitive proposition that teaching impedes learning hold, and where does it stop holding? The proposition is read in a precise sense: when a teacher explains a point fully and in advance, the explanation performs the cognitive work the student would otherwise have to perform. The paper argues that the primacy of competence, the centrality of the student, and the union of theory and practice form a structure derived from the goal of vocational education rather than a menu of options. It then places these principles in dialogue with Piaget's genetic epistemology, Vygotsky's zone of proximal development, and the levels of processing framework as extended by the ICAP framework of interactive, constructive, active and passive engagement. The paper concludes that teaching impedes learning is a bounded empirical claim, and that the boundary is the learner's prior knowledge.

Keywords: Action-Oriented Pedagogy; Teaching Impedes Learning; Student-Centred Instruction; Zone of Proximal Development; Levels of Processing