

# 扶放有度，教学有序

## ——一种支架式教学及其实施框架

徐佳燕 盛群力

(浙江大学 教育学院, 浙江 杭州 310028)

**摘要:** 有序教学通过教师示证、教师辅导、同伴协作与独立表现这四个阶段有效地转移了认知负荷,从教师主导逐渐过渡到学生主导,从而不仅使学习者掌握了新的知识技能,同时也能在新环境中应用新知。本文简要综述了当代国际教学设计专家弗雷等人提出的“扶放有度,教学有序”模式的四个阶段,提供了该框架在课堂教学实践中的教案模板,阐明了教师在实施该框架中要注意的问题。

**关键词:** 扶放有度; 支架教学; 认知负荷

**中图分类号:** G434 **文献标识码:** A **文章编号:** 2096-0069 (2016) 01-0086-07

“扶放有度,教学有序”(Gradual Release of Responsibility,简称GRR模式)是一种通过支架式教学框架来转移认知负荷的教学模式,它有效地实现了从教师主导到学生主导的转换。这一教学模式是由当代国际著名教学、课程设计专家,美国圣地亚哥州立大学教育学院教授弗雷(Nancy Frey)和费希尔(Douglas Fisher)于2008年创立,并逐渐成型完善的,目前受到了“美国视导与课程学会”(ASCD)等组织的高度重视,正予以积极推广之中。这一教学模式由两个正反三角形图示加以标示,具体包括了四个阶段——教师示证、教师辅导、同伴协作与独立表现(见图1)。这样一个富有特色的四个阶段循环运作,有效地转移了学生的认知负荷,以从教师主导转换到学生主导,调动师生两个方面的积极性。本文将首先说明

有序教学的四个阶段,然后讨论如何在课堂中加以贯彻实施有序教学,以期帮助广大教师了解这一国际课堂教学改革的一种新模式。

### 一、“扶放有度,教学有序”四阶段

在“扶放有度,教学有序”模式具体四阶段中,教师示证是明确课堂教学目的、示证策略与技能、出声思考,以及关注学生回答,从而为学生后续加深学习做好准备;教师辅导则是通过策略性使用提示、线索、提问来引导学生汲取新的理解;同伴协作则是学生一同探究、讨论、分享与解决问题;独立表现则需要学生去应用之前所学得的技能与知识创造出真实的产品,并提出新的问题。这从一定程度上表明了教师与学生之间主体性变化的动态过程及教师扶放对象的动态变化过程。

收稿日期: 2015-10-08

作者简介: 徐佳燕(1991—),女,浙江龙游人,浙江大学教育学院研究生,研究方向为课程与教学论;盛群力(1957—),男,上海崇明人,浙江大学教育学院教授,博士生导师,主要研究教育理论与教学设计。

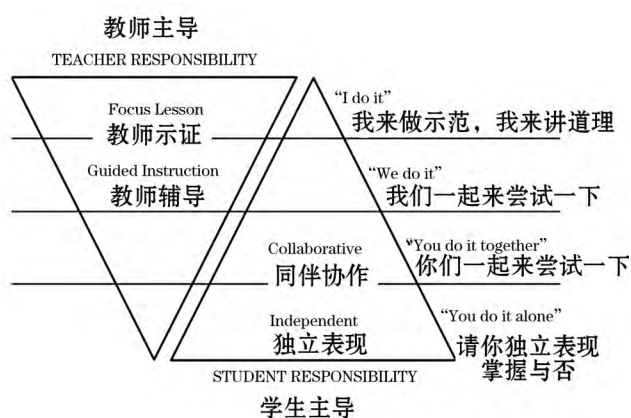


图1 “扶放有度，教学有序”模式（GRR Model）<sup>[1]</sup>

学习者在接受新知识时，即使聆听了多次的教师示证，仍然会感到困难和疑惑。此时还需要教师适时搭建练习与指导的“脚手架”。因此，要顺利完成教学任务，教师示证、教师辅导、同伴协作及独立表现这四个过程缺一不可。不过有一点需要注意，这四个阶段虽然是按顺序出台的，但在实际课堂上并不会强制要求教师严格按照线性顺序予以展开。教师可以根据教学的需要重新排列这四个阶段，只要在课堂上不要遗漏四个阶段就可以了。

### （一）教师示证

教师示证作为课堂教学设计中的关键部分，其重要性毋庸置疑。课堂教学中往往容易出现这种现象：学习者对于某一知识点完全没有概念，教师却只是讲解有关这一知识点的抽象概念，之后就希望其可以完美地加以应用。假如某些学生出现了学习挫折或是远远落后于他人，往往将之归因为学习能力差距或是性格缺陷，似乎同教师自身毫不相干。这样的认识是十分有害的。那么，什么是教师示证呢？教师示证并不是一个人唱独角戏，或是简单地讲述一些事实性知识，而是重在阐明认知过程及元认知思维过程。

教师示证的一个特点是明确教学目的（purpose）。因为阐明一堂课的教学目的，可以勾勒出其与内容目标（content goal）、语言目标（language goal）和社会交往目标（social goal）之间的相关性，具有导向性作用。只有当学生明确了需要学什么及如何应用所学知识后，才能真正把握课堂中的重点和难点。假如对

课堂教学目的不甚明了，学生无法看清知识点之间的联系，则难以系统有序地学习，达到融会贯通的目的。长此以往，学生可能就会失去学习的兴趣，看不到学习的真正意义。

除明确教学目的外，教师在课堂中还需要通过直接解释、示证、出声思考等方式向学生示证自己是如何解决问题及处理教材信息的。比如生物课上出现“免疫反应”这类抽象概念时，教师就可以进行出声思考，示证自己之前是如何理解的。不过要注意，教师相对于学生而言，在学科知识方面更为渊博，就可能会出现“专家盲点”的现象。这就是说，由于专家掌握了足够的学科知识，自然而然会认为学习应该按照学科的结构展开，不会从学习需求或初学者的发展角度去考虑。<sup>[2]</sup>因此，出声思考有助于教师抛开自我思考过程的负担，从初学者的角度阐述如何理解。

关注学生表现可作为教师辅导阶段的过渡，是教师示证的另一主要特点。这种关注能力是识别新手教师与专家型教师的决定性因素，同时也是一种外显的教学行为。毕竟像教材或视频等课程材料都可以呈现信息，可以结构化为明确的目的、出色的示证与有效的出声思考等。但关注学生表现这一教学行为却不能结构化，因为没有课程能够做到关注学生为新的学习做了怎样的努力，并且迅速决定下一步的行动。学生的课堂表现表明：前期教学的相对有效性，为专家型教师后续的教学决策提供了参考。学生可能会误解概念或理解偏狭隘，这时就需要教师仔细观察、认真倾

听、利用自己对内容的理解来为学生搭建学习的“脚手架”——提问、提示、线索、直接解释，从而顺利过渡到教师辅导阶段。

教师示证主要是在整个班级中进行，时间一般不要超过 15 分钟。不过需要指出的是，教师示证并不一定非得在课堂一开始就采用，也无须限制在一堂课中采用的次数。因为有序教学框架是循环的，而且在教学的过程中建立目的、示证性思考、示范技能及关注学生表现有很多不同的具体方式，教师可以在一堂课中根据学生的掌握情况，多次把握扶放的力度、调整教学目的及提供专家思考的实例来辅助教学。总的来讲，这些教学行为明确了学生的学习任务并且增加了成功的可能性，对于课堂教学无疑是锦上添花。

## （二）教师辅导

教师辅导是有序教学框架中使得认知负荷从教师转移至学生的关键。在这一阶段中教师可以使用很多的教学常规——提问、提示、线索与直接解释等来转换学习主体。在课堂中，该阶段几乎都是在在一个目的明确的小组活动中展开。小组的分组则是参考了形成性评估数据，组内成员具有共同的学习需求，以便教师有针对性地解决组内问题、提高教学效率。基于学生课堂上的尝试表现，教师的应答就具有不可预测性。因此，教师辅导阶段是暂时、可变、有回应的，并没有一个标准脚本可以让人依葫芦画瓢。这就意味着：教师在课堂上要始终头脑清晰，认真倾听学生课上的描述与回答，决定如何回复及怎样最好地搭建“脚手架”帮助学生释疑解惑。教师可以利用教学“决策树”，通过提问、提示、提供线索与直接解释，得以一步一步地帮助学生架构知识的城堡。在此教学“决策树”中，教师要自问：学生的这个答案给我提供了什么信息呢？哪些他们已经知道了？还有哪些是不知道的呢？

在教师辅导阶段中，检查学生对问题的理解很重要，但发现学生错误的或不正确的思考问题方式则更为关键。正所谓知己知彼，这样教师才能更有方向性地对学生提问。若学生回答不了教师提出的问题，就需要采用提示的方式让其参与到认知和元认知的学习中。提示的关键在于引发学生的深入思考。若学生对某一情形较为陌生，可能会暂时忘记如何应用之前

所学的技能或策略，此刻就需要教师鼓励学生去做这项工作。但是教师不应该大包大揽，主动告诉学生所遗漏的信息，而是要引发学生进一步思考。

当然，提示并不是万能的，有些情况下如果没有一个明确的提示方法，那么可以改为提供线索。因为线索可以转移学习者的注意力，相对于提示来说也更精确与直接。比如在一场足球赛的解说中，时常可以听到体育评论员使用即时回放和慢镜头来使观众注意到一个特别精彩的进球：“嘿，看这里！看仔细了。”若教师想解决学生的遗留问题，还得提供直接解释。单单一次教师辅导并不能使所有的学生都学会内容知识和所缺乏的技能。但是通过一系列针对性辅导，可以起到查漏补缺的作用，加之提供线索、给予提示及善作提问等，教师就可以辅导学生进行综合性思考。

教师辅导是“因材施教”的最佳时机。此时，教师可以对内容、过程和产品（content, process, product）进行适时改变。<sup>[3]</sup>比如说某一小组成员需要阅读辅导，而另一小组需要写作辅导，这就要求教师进行因材施教。即使两组都需要阅读辅导，但两组间成员水平不同，这也需要教师灵活改变方式：增加辅导的次数或是改变小组的规模，将更需要帮助的学生安排在人数较少的小组中，这就保证了更长的交流时间与更多的交流机会。重要的是，无论何种水平的学生都需要教师辅导，薄弱生能从“不会”到“会”，学优生从“会做”到“会表现”。总而言之，教师辅导通过提供支持、释疑解惑，帮助学生超越最近发展区。

## （三）同伴协作

正如《面向 21 世纪学习者的 21 世纪能力：数字时代的基本素养》这一报告所强调的，在 21 世纪要想得以生存，年青一代需要有 21 世纪素养，这样才能应对知识性、全球化社会面临的挑战。<sup>[4]</sup>同伴协作是培养 21 世纪素养的极佳时机，学生能运用所学知识和技能，有效地进行分析、推论、交流，在各种情境中解决和解释问题。<sup>[5]</sup>在同伴交流探究过程中，学生加深了对知识点的理解与感悟，进一步巩固了旧知与新知。

然而，同伴协作这一教学阶段经常被大家忽略了。即使教师有心使用，也往往是应景之作，并没有成为一种教学常态。如果运用得恰当，协作学习无疑将是



一个巩固学生思维与认知的极好方式。与同伴进行协商，彼此讨论不同的想法和意见，共同参与到探究活动中，都可以达到知识的学以致用。为了让学生巩固所得，真正弄懂内容及同学之间通过彼此交流加深理解，要有一个大家全力以赴去解决的问题，这是开展协作学习的必要条件。<sup>[6]</sup>同伴协作可以采用以下两种小组活动形式。

#### 1. 基本小组活动：分享彼此的想法

在基本小组活动中，大家彼此交流和分享想法，述说不同的价值观或信念，同时也感受着同伴的关心。经典的“思考—配对—交流”安排及它的许多变式（如思考—记录—配对—交流），就是最常见的小组活动，学生踊跃参与，分享彼此的想法。不过，基本活动小组的工作主要是利用现有的知识，共享任务也往往是短暂的，尤其学生分心时，出于管理课堂的目的，教师会动态部署，对课堂进行调整。

#### 2. 创造性小组活动：解决问题并制定处理方案

有序教学所要解决的一个重要问题就是如果学生在学习时有疑问，教师采用何种方式巩固及发散学生思维，使得学生能够利用新知识来制定解决方案。这正是创造性小组活动要全力攻克的目标。这意味着学生必须能够灵活运用各种软技能——明确目标、制订小组工作计划等。教师所搭建的“脚手架”为学生的讨论提供了专业性指导，比如提供讨论框架及记录小组观点的表格。“圆桌会议”“同伴协作海报”“交互式教学”“切块拼接法”这四种常见的创造性小组活动，为学生提供了更多交流和参与的机会，提升了学生的个人素养。

因为协作学习允许新手学习者更完善地思考新的概念和技能，它就为学生的学习起了关键的桥梁作用。在这一阶段中，分组形式是一大特色，尤其是创造性小组形式，其活动将小组成员因承担的不公平责任而受的挫折降低到最小程度。在创造性小组活动中，总会涉及某一个“产品”，责任到人，既要个人负责，又需要小组集思广益，并且还要学会据理力争，为自己的观点和方案辩护，尤其是寻找证据来证明自己的结论。教师要合理分配资源，做到分组多样化，以免出现强弱不匀的情况。总的来说，协作学习阶段并不

是用于学习新知识的时机，而是在新情境中灵活运用已经学到的知识，或是积极评论、反思旧知的时期，进而达到巩固知识的目的。

#### （四）独立表现

教学的最终目标就是培养学生可以在特定的情境下独立运用之前所学的信息、观点、内容、技能和策略的能力。当今社会所要培养的正是有独立表现能力、有创造性思维，对于信息有个人见解，而非人云亦云的学生。因此，学生需要不断地操练来顺利完成独立任务，并学有所获。然而，独立表现的有效性取决于学生是否乐意参与到其中。

独立表现可分为校内与校外两种情况。在学校，学生可以完成许多不同的独立表现任务，包括论文写作、设计和起草项目方案、参加演出、辩论及研讨会、测验评估等。这些任务致力于考查学生理解程度，而非无意义地重复教师的工作。校外独立表现中，家庭作业是一种经久不衰的形式。库珀（Harris Cooper）等人的元分析研究表明：“学生所做家庭作业的数量与其学业成绩成正相关，并且具有统计意义；随着学生年龄的增长，影响的力量会更大。对于高中，多做作业成绩越好；小学的影响就没有高中那么明显。”<sup>[7]</sup>而且，如果一个独立任务更加真实，更接近生活，学生更有可能完成。

独立表现并非学生自己学，教师也不能完全放手，而是要持续关注并给予及时的反馈，这样学生才能明确学习的方向。反馈的作用在于校准学生当前状态与目标期望状态之间的差距。这有助于学生在遇到难题时决定注意力与资源之间的合理分配。然而在实践中并不如意，学生得到的反馈只着眼于当前暴露的问题，却未关注后续的学习。很重要的一点是独立表现不是完美的代名词，而是通往完美的必经之路。

#### （五）“扶放有度，教学有序”模式框架整合

“扶放有度，教学有序”模式需要教师充分了解学生情况、教学内容，定期评估学生的内容理解水平，从而有目的地计划相关课程，成功实现从扶到放。有序教学的具体四阶段完整过程可概念化地呈现在图2中，其强调了有序教学模式的循环结构及最优化学习方式。

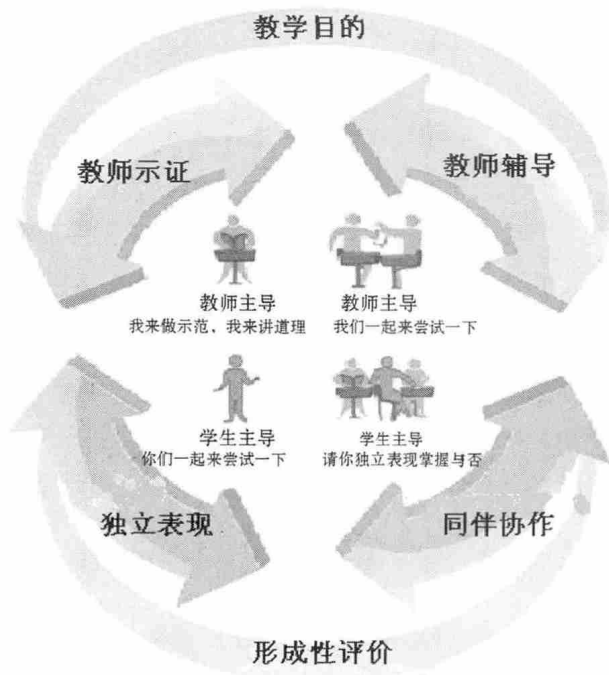


图2 “扶放有度，教学有序”模式循环圈<sup>[6]</sup>

“扶放有度，教学有序”模式循环圈突出了该框架的循环结构——明确目的联系了教师示证、教师辅导阶段，为其开展指明了方向。形成性评估调整了独立表现、同伴协作阶段，以及教师对于这四个教学阶段的最佳调整以期达成最优化教学。然而，现实课堂中的扶放教学往往不尽如人意。

第一种情况是“同伴协作”缺位。此时，教师提供了示证，也和小组进行了交流，却未安排学生间协作，从而忽略了真正重要的阶段——同伴协作阶段。实际上，这一阶段却是学生巩固思考不可缺少的。同伴之间的交流探讨，往往更能迸发出思维的火花。

第二种情况是在某些课堂上还遗漏了“教师辅导”阶段，即教师提供示证后就直接让学生来完成独立任务，即教师示证、独立表现两阶段教学模式。这种情况在教学中其实是很常见的，比如：教师在演示了如何求解几何图形的面积后，就让学生对教材后面的梯形面积进行求解；或是朗读课文后，就让学生把文章内容的表格填写完整。在这两个例子中，教师都未能通过辅导及同伴协作进行有目的的互动，从而不能有效地促进学生对内容的理解。

第三种情况是更有甚者，教师撒手不管，让学生自学所有的知识，即只有“独立表现”单一阶段模式。这是一种极端的教学形态，对学生的发展无疑是不利

的。学生完成前期所发的预习表格，或是阅读所安排的篇章，然后回答教材后面的问题——如此一天天循环反复。课堂中几乎是少教不教，有的只是做不完的作业和无尽的探究。如果学生接受的是这种教育，那与在家自学有何区别呢？学生在校学习中，的确有必要安排足够的时间让其去独立完成作业——完成项目、撰写文章等。但如果只是让自学模式一统天下，那肯定是不妥当的，教师就应该强调课堂目的，进行出声思考与开展同伴协作。

## 二、“扶放有度，教学有序”模式的实施

学习犹如一个循环圈，每节课也是在更大的教学圈中发生。“扶放有度，教学有序”模式的实施可以从教师与课程维度着手。

### （一）教师维度——意识与行动齐头并进

实施有序教学本身已不是一件易事，对于教师来说，从何着手更具挑战。若教师能做到意识与行动齐头并进，则有序教学的成功实施就指日可待了。

#### 1. 教师的自我意识层面

很多教师希望学生既能彼此协力同心协作，又能独立表现自我，却不反省自己是否已提供了足够的合理示证。而且谈论有效的协作和独立表现时往往只局限于这两者本身，却未曾思考过在如何协同、独立表现层面，有个明确方向才是课堂成功实施有序教学的关键。教师在实施的过程中，要时刻提醒、反问自己，要想让学生协同努力或者独立表现，如果教师本身并没有给学生提供足够的示证，也是毫无效果的。在学生遇到困难的时候，教师要做的就是搭建“脚手架”，使其能习得新知与应用新知。同时，教师在教学过程中，既不能撒手不管，也不要大包大揽；要时时反思自身是否完整地实施完有序教学的四个框架，尤其是同伴协作有没有真正落实到位，在这一阶段是否为学生提供了合作与交流的机会。

在对教学过程反省的同时，教师还应该反省布置的任务是否真正有意义，是否真正起到作用。教师在备课的过程中，虽然预设了各种问题，但是往往会出于维持秩序的目的，在实际课堂中布置了很多的额外作业。实际上，过多的练习题及章节后面的题目并不

能激发大部分学习者的动机。操练性任务可以通过转移到协作学习阶段来使其更加有趣。教师可以从发现、整理与表达三大理解层次出发布置任务，这与布卢姆的教育目标分类中的不同层次直接相关。尽管所有层次的理解很重要，但是综合和评价对于长久的理解是至关重要的。如果学生的独立表现任务聚集在“发现”和“整理”类别上而排除了“表达”的机会，这就表明得将这些任务转移到有序教学的教师示证、教师辅导或是独立表现阶段。

## 2. 教师的课堂行动层面

学生在学习新内容时需要一系列材料，教师在教学时就应思考自己是否有足够的材料来支撑教学行为。教科书是最好的资源，却不是唯一的资源。仅仅根据教材进行教学设计的时代已经过去，现在需要有多样化途径获取资源，使得课堂更加丰满，犹如一场饕餮盛宴。因此教师在上课前要自问，所需要的材料是否都已准备妥当，能否足以调动学生的积极性，让其参与其中。授人以鱼，不如授人以渔，教师应更多地教给学生如何获取资源的方法与途径。这样学生在课程结束以后，还可以继续进行学习，成为终身学习浪潮中的弄潮儿。

同时，教学中也应该腾出更多的时间给教师辅导阶段。教师当然无法创造更多的时间，却可以更有效地管理好课堂时间。教师要尽量减少非教学时间，像播放视频、监督独立表现、检查学生阅读作业、课堂巡视与保持安静等活动都要做到井然有序，这样就会有更多的时间用于为小组学习提供辅导。

教学常规和程序在任何课堂上都是必不可少的。在有序教学的课堂上，尤其有用的常规和程序包括：在协作学习及教师辅导阶段中小组要遵照的日程表，全班及小组学习之间的转换，保持教室中适当的互动声响，在上课结束时进行小结。<sup>[9]</sup> 教师在实际的课堂教学中若能做到以上几点，相信可以很好地实施“扶放有度，教学有序”模式，并完美地结合到教学过程中，从而使学生可以更好地学习。

## (二) 课程维度——课程计划模板

在确定了学习单元后，教师会对课程内容进行总体规划。如下课程计划模板（参见表1）是教师在课堂中实施有序教学很好的工具，教师可以根据这个课程

计划模板展开教学，在课堂结束后进行反思总结。

表1 课程计划模板<sup>[10]</sup>

主题 / 主旨 / 单元	目的——内容、语言与社交	材料 / 资源
标准要求		
基本问题		
教师示证		“我来做示范，我来讲道理”
你将会： <input type="checkbox"/> 明确课堂目的（内容—语言—社会交往） <input type="checkbox"/> 联系旧知 <input type="checkbox"/> 紧扣主题、引发兴趣 <input type="checkbox"/> 示证与演示 <input type="checkbox"/> 关注学生课上所学与后续需学 <input type="checkbox"/> 对新概念提供多重解释 <input type="checkbox"/> 鼓励学生间互动		
教师辅导		“我们一起来尝试一下”
你将会： <input type="checkbox"/> 全面了解学生思维过程，有针对性地做出应答 <input type="checkbox"/> 提供必要的线索和提示 <input type="checkbox"/> 鼓励学生采取多种方案与调整 <input type="checkbox"/> 帮助学生处理信息		
同伴协作		“你们一起来尝试一下”
你将会： <input type="checkbox"/> 确定任务的复杂程度 <input type="checkbox"/> 为学生提供亲身体验与实践的机会 <input type="checkbox"/> 考虑活动所需的分组方式（配对学习或小组学习） <input type="checkbox"/> 确保学生能够用语言来表现学习所得 <input type="checkbox"/> 明确责任，落实到人		
独立表现		“请你独立表现掌握与否”
你将会： <input type="checkbox"/> 在那些尚未准备好的学生继续后续阶段之前先给予指导 <input type="checkbox"/> 在课堂快结束时评估学生已经掌握的内容，了解仍需要进一步帮助的地方 <input type="checkbox"/> 为那些准备继续学习的学生拓展课程 <input type="checkbox"/> 在后续课程中融入已学的概念，并且在探究实际应用方面提供支持 <input type="checkbox"/> 为学生提供自我评估的机会 <input type="checkbox"/> 为学生提供拓展学习的机会 <input type="checkbox"/> 支持学生独立表现或是深度学习		
评估		
形成性：		终结性：



在对课程进行计划时,首先是要从主旨、教学目的、材料、课程标准与基本问题五个方面进行考虑,达到对课程总情况的一个概括;其次是从四个阶段——教师示证、教师辅导、同伴协作与独立表现展开具体的设计,从各个阶段的特点着手实现教学目标;最后是从形成性及终结性两个维度进行评估,检验学生在这门课中是否真正学到知识和技能。

### 三、结语

不恰当的扶放方式无疑是教学要攻克巨大堡垒。教的目的是达到不需要教的境界,但是为了这个境界,

就需要先教。<sup>[11]</sup>就像新生儿最初学习说话、练习走路一样,总是先提供支架,再慢慢独立。梅耶(Richard E. Mayer)所讲的“少教不教不管用”“发现学习不管用”,梅里尔(M. David Merrill)提出的“五星教学”等均表达了类似的主张。<sup>[12]</sup>因此,教师更应该在课堂上实施“扶放有度,教学有序”模式,逐渐地从教师主导转向学生主导。当然,这一模式并不可能一下子就在课堂实践中实现,也不可能一下子就可以很完美地结合到教学中。但是,相信通过课程、学校、教师三方的努力与实践,先扶后放、扶放有度的有序教学的前景是广阔的。S

### 参考文献

- [1][6][8][9][10] Fisher, D., & Frey, N. (2013). Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. p. 3, 7-8, 17, 13, 128-130.
- [2] Nathan, M. J., & Petrosino, A. (2003). Expert blind spot among pre-service teachers. American Educational Research Journal, 40, 905-928.
- [3] Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). Leading and managing a differentiated classroom. Alexandria, VA: ASCD.
- [4] 盛群力, 褚献华. 21世纪能力: 数字时代的基本素养[J]. 开放教育研究, 2004, (5): 7-10.
- [5] 滕梅芳, 盛群力. 评估科学素养培育关键能力——OECD/PISA科学素养之构想、设计与评估[J]. 远程教育杂志, 2009, 17(3): 28-36.
- [7] Cooper, Harris, Jorgianne C. Robinson, and Erica A. Patall. "Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003." Review of Educational Research 76.1 (2006): 1-62.
- [11][12] 盛群力. 论有效教学的十个要义——教学设计的视角[J]. 课程教材教法, 2012, (4): 13-20.
- (责任编辑 杜丹丹)

## Gradual Release of Responsibility

### —A Scaffolding Instruction and Its Implementary Framework

XU Jiayan, SHENG Qunli

(College of Education, Zhejiang University, Hangzhou, Zhejiang, China 310028)

**Abstract:** Through "focus lesson, guided instruction, collaborative, independent" these four phases, the gradual release of responsibility has effectively shifted the cognitive load, and gradually transitioned from teacher-centered to student-centered, thus causing learners not only master new knowledge and technology, but apply them in new environment. This article gives a brief overview of four phases of the "gradual release of responsibility" mode which was proposed by the contemporary international instruction design expert Frey et al., provides lesson plan template of this framework in the classroom teaching practice, and explains the problems that teachers should pay attention to when implement the framework.

**Key words:** gradual release of responsibility; scaffolding instruction; cognitive load