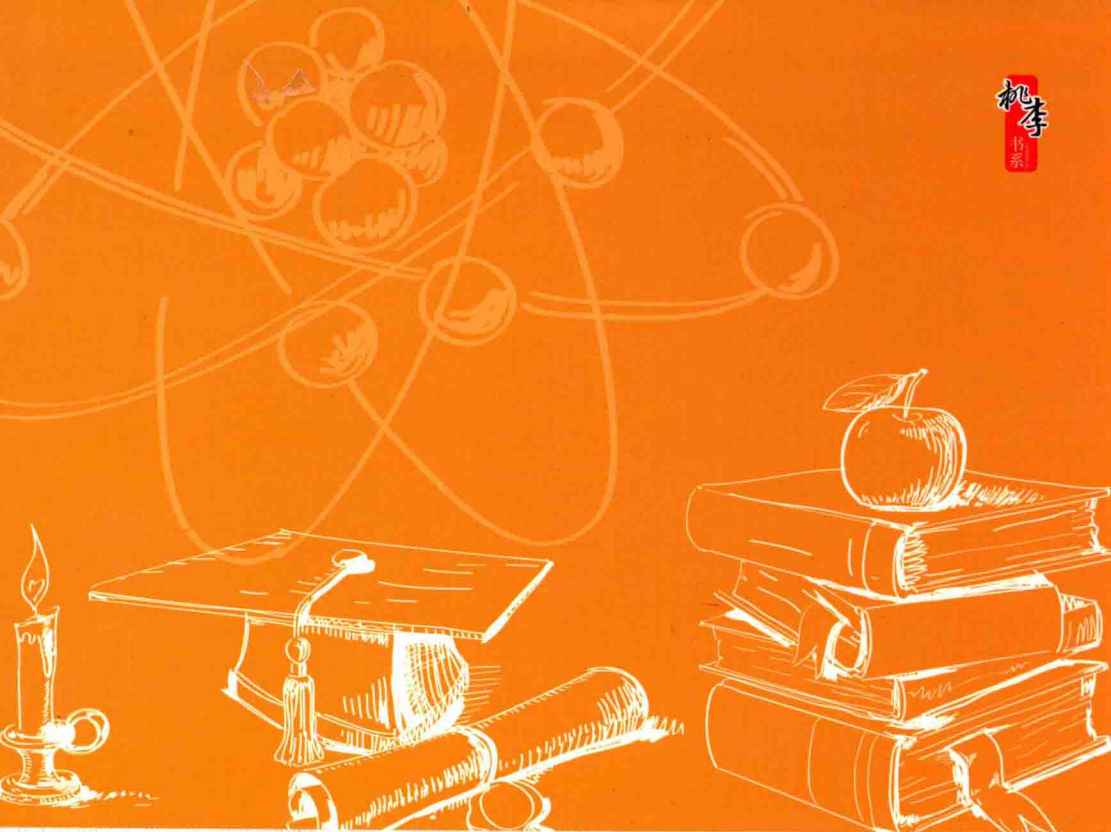
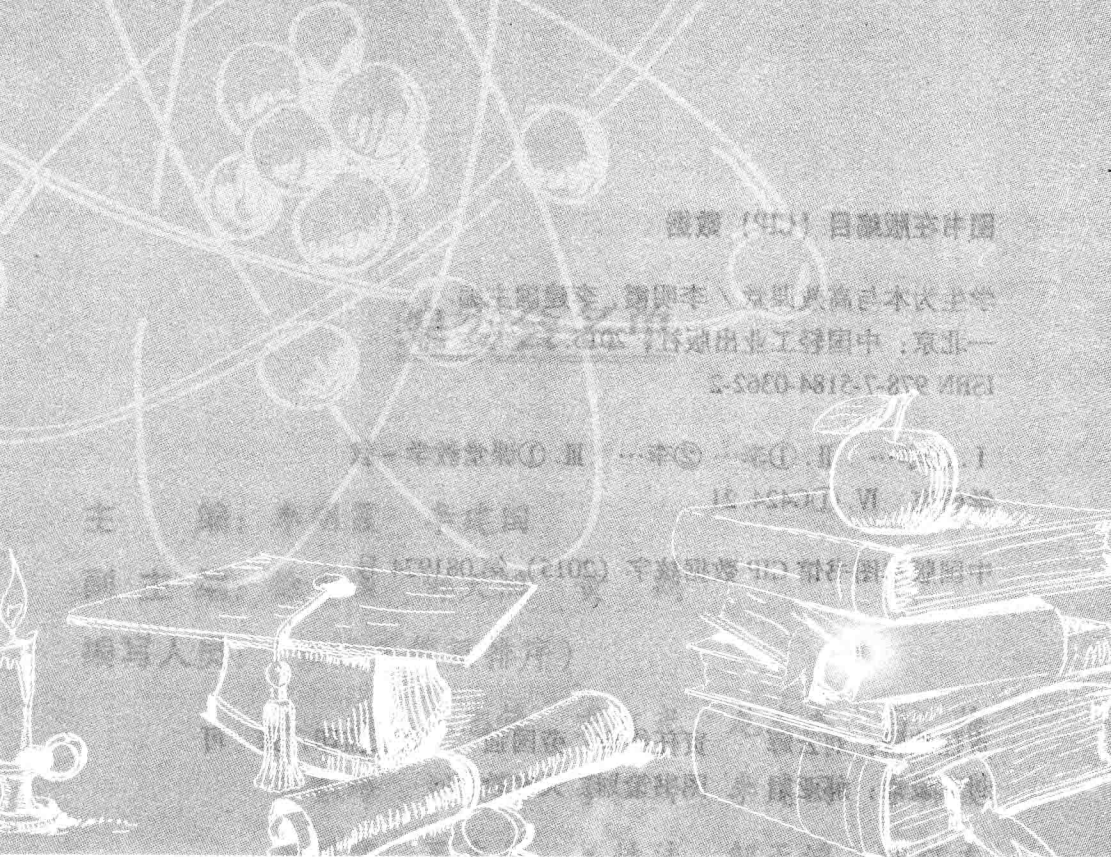




学生为本 与 高效课堂

主编◎李明霞 李建国



学生为本 与 高效课堂

主 编◎李明霞 李建国
副主编◎徐秀丽 邹天鸿 黄 鹤

 中国轻工业出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

学生为本与高效课堂 / 李明霞, 李建国主编.

—北京: 中国轻工业出版社, 2015. 5

ISBN 978-7-5184-0362-2

I. ①学… II. ①李… ②李… III. ①课堂教学 - 教学研究 IV. ①G424. 21

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 081924 号

责任编辑: 刘云辉 责任终审: 劳国强 责任监印: 张 可

封面设计: 郝亚娟 图书策划: 天宏教育

出版发行: 中国轻工业出版社 (北京东长安街 6 号, 邮编 100740)

印 刷: 三河市人民印务有限公司

经 销: 各地新华书店

版 次: 2015 年 5 月第 1 版第 1 次印刷

开 本: 710 × 960mm 1/16

印 张: 10

字 数: 161 千字

书 号: ISBN 978-7-5184-0362-2

定 价: 28.80 元

邮购电话: 010 - 65241695 传真: 65128352

发行电话: 010 - 85119835 85119793 传真: 85113293

网 址: <http://www.chlip.com.cn>

Email: club@chlip.com.cn

如发现图书残缺请直接与我社邮购联系调换

150370Y1X101HBW

编委会名单

主 编：李明霞 李建国

副 主 编：徐秀丽 邹天鸿 黄 鹤

编写人员：（按姓氏笔画排序）

王 静	王志锋	尹红光	龙志杰	白 梅
刘春玲	刘晓新	李玉婷	李建国	李林霞
李明霞	吴志慧	吴轶佳	邹天鸿	汪炜杰
欧 炜	周 发	郎文荣	胡延明	胡遇晖
徐秀丽	黄 鹤	曹三九	董 宣	戚 非

专题一	学生为本与现代教学理论	1
	一、教学认识论与学生为本	1
	二、教学实践论与学生为本	5
	三、建构主义理论与学生为本	8
	四、生活教学论与学生为本	11
	五、交往教学论与学生为本	13
专题二	学生学习方式与教学模式	19
	一、教学模式的概念和结构	19
	二、教学模式的特点和功能	21
	三、学生学习方式的转变与教学模式的发展趋势	23
	四、选择教学模式的基本策略	26
专题三	国外高效课堂教学模式指要	29
	一、探究教学模式	29
	二、概念获得教学模式	36
	三、抛锚式教学模式	42
	四、案例教学模式	48
	五、翻转课堂教学模式	55
	六、传递—接受教学模式	60
	七、自学—辅导教学模式	61

专题四 国内高效课堂教学模式探索	63
一、山东杜郎口中学的“10+35”模式	63
二、洋思中学教学模式	66
三、山东昌乐二中的“271”模式	72
四、山东兖州一中的“循环大课堂”模式	76
五、辽宁沈阳立人学校的整体教学系统	80
六、河北围场天卉中学的“大单元教学”模式	82
七、江西武宁宁达中学的“自主式开放型课堂”	84
八、山东平邑一中的“学案导学”模式	86
 专题五 教学模式的选择策略及案例	89
一、针对不同学习目标、学习结果选择教学模式	90
【案例1】七年级数学课《从分数到分式》	
——概念获得教学模式	90
【案例2】七年级生物课《动植物细胞的基本结构》	
——概念获得教学模式	96
【案例3】八年级语文课《背影》	
——抛锚式教学模式	101
【案例4】七年级英语课 Unit Nine My favourite subject is science	
——抛锚式教学模式	105
二、针对不同学科特点选择教学模式	109
【案例5】八年级物理课《浮力》	
——探究教学模式	110
【案例6】七年级地理课《海陆的变迁》	
——探究教学模式	115
【案例7】九年级历史课《文艺复兴》	
——案例教学模式	119
【案例8】八年级思想品德课《培养守法精神》	
——案例教学模式	123

三、针对不同课型选择教学模式	127
【案例 9】九年级化学课《碳和碳的氧化物单元练习讲评》 ——学生讲评教学模式	128
【案例 10】高中地理复习课《日本》 ——学案导学教学模式	132
【案例 11】二年级语文课《我是什么》 ——综合教学模式	135
四、针对教学环境和条件选择教学模式	139
【案例 12】九年级化学课《空气是由什么组成的》 ——翻转课堂教学模式	140
【案例 13】八年级数学《平行四边形的性质》 ——翻转课堂教学模式	145
参考文献	151

| 专题一 |

学生为本与现代教学理论

本专题主要介绍我国及世界其他国家主要的教学理论，以下五种教学理论虽然各有千秋，对教师教学和学生学习的指导意义，但我们可以明显看出，五种理论都强调了以学生为本的理论主张，这是现代教学论的鲜明特色，重视学生在学习过程中的地位与作用，还原学生在教学中的主体地位，有助于课程与教学朝向健康的方向发展，完成教育培养人、塑造人的最终目的。

一、教学认识论与学生为本

（一）教学认识论的起源及主要观点

1. 起源

教学认识论是我国 20 世纪 80 年代形成的教学理论观点，主要代表人物是王策三先生，对教学认识论的完整论述体现在其主编的著作《教学认识论》一书中。教学认识论以马克思主义哲学认识论为哲学基础，汲取了前苏联凯洛夫教学论体系中有益的成分，在倡导以促进学生发展为教学目标的基础上，提出学生是学习活动的主体，极力摒弃凯洛夫教学体系中单一化的教学模式，积极提倡丰富多样的教学模式。

2. 定义

教学认识论是在对教学本质的追问中产生的，该理论的持有者认为：教学活动在本质上是人的认识活动，这种认识不同于一般的认识过程，是以学生为认识主体的特殊认识过程。教学认识的客体以间接经验为主，这类对象性客体是教育者根据教学认识的目标，按照一定的原则选择、建构而成的人类知识经验的特殊

系统，也即教学内容，这些内容是关于客体的属性及规律的科学知识，关于活动尤其是认识活动的科学方法、道德与审美关系以及与活动相联系的价值经验等。在教学认识中还存在工具性客体，是表现、再现对象性客体的形式、手段或载体，也即教材、教具等教学媒体。

3. 特征

教学认识论有三个基本特征：有教师、以间接经验为主和发展性。有教师，强调了教师在教学活动中的地位是不可或缺的，学生要在教师的领导下进行系统的学习。教师在教学过程中处于主导地位，教师负责依据教育方针政策来把握教学的方向，教师也被赋予了权力，依据教学内容及学生情况来选择教学的方法，也就是决定学生认识的途径。以间接经验为主，是指学生在教学认识的过程中，主要以间接经验为学习内容。在教学中，间接经验以固定知识的形式存在于教材之中，形成系统的科学文化知识。发展性，是指教学关注学生的发展，正如教学认识论所指出的：“发展主体是教学认识的根本目的和显著特点。”

4. 教学认识的方式及特点

教学认识的方式指教学过程中学生认识活动存在的形式、结构及发展阶段。教学认识的主要方式是掌握，学生通过掌握教学内容获得认识的发展，学生通过接受式学习和掌握式学习两种具体的认识活动形态来实现对知识的掌握。同马克思主义哲学认识论的认识阶段一样，在教学认识过程中学生需要经历从感性认识到理性认识，从具体到抽象，从抽象上升到思维的具体的发展过程。

教学认识的特点体现为由教师传授到学生接受的过程中，伴随着观察、实验和实践活动，促使学生发现和探索。

5. 教学认识的社会性

教学认识具有明显的社会性，教学认识来源于人类社会发展，它是人类生存和发展的重要文化传递机制；具体的教学认识活动总打着深刻的时代烙印，蕴含着深厚的历史背景和文化特性；教学认识活动中有着复杂多样的社会关系，具有独特的社会结构和社会规范；教师和学生都是具有特定社会历史联系的个体，学生认识的内容和学生发展的程度受制于宏观的人类社会历史发展规律。

（二）教学认识论中“学生为本”的体现

教学认识论并没有明确提出“学生为本”的观点，但是在其理论结构中，确有将学生的地位提升，具体体现在以下几方面的具体论述中：

1. 学生是教学认识的主体

在教学认识活动中，学生是认识的主体，教学认识是学生的个人活动，具有特殊性，对特殊性的提出考虑到了学生心智未成熟，属于未成年人，因此教学认识活动应当有教师指导，进行有组织的、多样综合的认识活动内容，教学认识受到社会性制约。同时教学认识论提到了学生作为认识的主体具有主观能动性，在认识活动中应当充分考虑学生主观能动性的发挥。

2. 学生作为主体所包含的结构要素

智力因素、非智力因素、思想品德因素、身体因素和知识结构是存在于学生身上的结构要素，这些要素对教学有着重要的影响，对这些要素的关注则体现了对学生的关注，承认学生的认识活动即学习受到以上要素的影响是教学认识论学生观、学习观的一大进步。

在非智力因素中，教学认识论关注了学习动机的存在，学习动机的引发、定向及情绪调整能够帮助学生改善学习，改变了以往填鸭式的教学方式，是对学习主体的尊重。

可见，教学认识不只重视认识活动的过程本身，还考虑到了学生的情意活动和价值体悟，强调了智力因素与非智力因素的相互协调与促进。

3. 教学认识论与教学模式

教学认识论认为，由于教学认识的掌握方式在不同的时间、地点和条件下会产生不同的空间结构和时间序列，因此这些结构和序列的不同组合就会产生不同的教学模式，这也正是教学认识论指导下教学模式多样化的原因。自班级授课制产生以后，学者们不断地依据教学认识的特点，结合各自的理论出发点与时代特征的要求开创了多种教学模式，每种教学模式都有其长处，可以针对不同的教学目标选取不同的模式，以取得良好的教学效果。主要的教学模式可以大致分为以下几类：

（1）以学习者为中心，从活动中学习的教学模式。

此类教学模式，以杜威提出的活动教学为代表，并经过教学实践的发展逐步

完善其结构程序，出现了活动教学模式与问题解决模式等，在课堂教学实践中也由此衍生出活动教学法、设计教学法、问题教学法等具体的教学方法。

(2) 设置个人的学习情境，严格控制学习进程的自学辅导。

这类教学模式以出现于 20 世纪 40 年代的程序教学模式为代表。中国社会科学院学者卢仲衡经过研究，对程序教学模式进行了改造，于 1965 年推出了自学—辅导教学模式，更加有利于个别化教学，培养学生自学能力和实行因材施教的原则。

(3) 提供结构化材料，引导学生从发现、探索中学习的教学模式。

这类教学模式以布鲁纳的结构课程、发现学习以及瓦·根舍因的范例教学为代表，以问题解决为教学活动的中心，将学科的基本结构作为学生学习的基本内容，通过发现探究的方法实现学生思维能力的培养。

(4) 在创设的情感活动中进行潜移默化学习的教学模式。

这里也就是指“情境教学”模式，我国最有代表性的就是李吉林的语文教学。通过暗示的手段，使学生在学习过程中处于类似真实的环境之中，更好地体味感受情境之下的认知内容，是学生认识由感性到理性、由具体到抽象的认识过程。

(5) 以行为技能训练为主的示范模仿学习的教学模式。

这类教学模式暂时没有什么代表性的观点，虽然看不出有何创新，但是在课堂教学的朗读、书写、计算、运动技能、歌唱技巧的教学内容上有着突出的地位，是此类内容的教学中不可缺少的基本模式。

(三) 教学认识论受到的批判

新课程改革以后，教学认识论受到了前所未有的挑战，对教学认识论的批判不断出现，批判的观点集中于教学认识论所主张的系统的科学文化知识、以传授为主的教学方式、以考试作为教学认识检验的标准等方面。

随着人本主义的发展，人的个人体验与情感被提升到前所未有的高度，因此认为教学中学生的学习过程应当以个人的体验为主要形式，关注学生情感收获，“系统的科学文化知识”这样的间接经验不适宜学生的情感体验，因此否定系统学习科学文化知识的必要性；同时随着信息技术的不断进步，人们获得知识的途径更加多元便捷，因此课堂中的知识的学习被认为是不必要的，提出学生可

以自主选择学习知识的内容与时机。而后现代主义者更是认为世界上没有普遍的真理，因此否认客观知识的存在。同样，以传授为主的教学方式也受到了质疑。随着心理学和脑科学的发展，产生了众多学习理论，这些学习理论揭示了学生的学习规律，提出了多样的学习方式，在它们面前，传授的教学方式显得有些传统守旧，不适宜现代学生的学习。以考试作为教学认识检验的标准是近些年来受到批判最多的一点，教学结果以考试为测评的主要方式被认为不能公正全面地体现学生的发展，这种重结果轻过程的评价方式在批判者看来是对学生全面发展的束缚，忽略了学生在学习过程中的隐性发展，仅以分数来对学生评价有失偏颇。

这些批判之声，有些客观中肯，有些犀利激进，但都是以教学改进、学生发展为目的，教学认识论也秉承相同的目的在不断完善自身的理论结构，而它很多被批判质疑的地方，是由于误读与误解而产生，也在更加详尽的阐释过程中得到澄清。

虽然教学认识论自产生之日起就接受着其他理论的质疑与批判，但其对我国的教学实践的确起到了积极的作用，它打破了凯洛夫的教学体系对我国课堂教学的统治地位，使课堂教学的模式由单一走向了综合，使课堂教学中师生的关系得以改变，将学生提升到主体地位，强调了作为认识主体的学生的能动性的发挥。在学习方式上教学认识论提出了学生认识活动的两种基本形态——接受式学习和探究式学习，探究式学习方式的提出改变了学生被动接受的教学传统，为学生有意义的学习提供了可能。可以说教学认识论在一定历史时期具有先进性，而至今它也没有停下脚步，还在不断的发展与完善之中，对我国的课堂教学实践与教学理论研究都发挥着指导作用。

二、教学实践论与学生为本

教学实践论起源于对教学过程本质的追问，同前面介绍的教学认识论观点一样，在探讨教学过程的本质时，有学者认为教学过程本质上是教学实践的过程，并由此形成了教学实践论。

（一）教学实践论的起源及主要观点

1. 起源

杜威在自然主义经验论的基础上，提出了实用主义教学理论，可以认为是教学实践论的发端。杜威不赞同传统的向书本学的教学过程，反对“教学只是传授知识”的传统主张，他认为探求真理不能脱离实践经验，学生应当通过参与各种实践活动来获得知识经验和个体的发展。

在我国，学者在解读马克思主义哲学理论的时候，关注到了马克思对实践的论述，“人类一切领域内的活动都是实践，全部社会生活在本质上是实践的”。因此有学者认为教学从本质上讲是一种特殊的实践活动。教学认识是针对知识、技能的掌握及其智力的开发而言的，教学生成则是针对学生思想的形成和完善而言的，教学的认识性内容和生成性内容构成了教学实践内容的全部，教学的认识性目的和生成性目的构成了教学实践目的的全部。

2. 教学实践特殊性的表现

教学实践的特殊性主要表现在三个方面：一是学生的实践活动是以认识客观世界、形成系统知识为目的的，属于认识性实践。二是学生的这种实践活动是在教师的指导下进行的，可以少走弯路。这也是学生学习实践与成人生活实践的区别。三是教学是一种简约化的实践活动，具有较高的活动效率。

3. 新课程标准中对实践的关注

在我国新课程改革过程中，实践的作用得到重视，在课程标准中虽然没有直接提及教学实践论的理论内容，但多处提及对教学过程中实践的要求，这也成为我国学者对教学实践论研究的推动力量。例如在《义务教育语文课程标准》中，提到：“语文是实践性很强的课程，应着重培养学生的语文实践能力，而培养这种能力的主要途径也应是语文实践……应该让学生更多地直接接触语文材料，在大量的语文实践中掌握运用语文的规律。”

（二）教学实践论中“学生为本”的体现

1. 教学实践论尊重学生的主体地位

教学实践论也认同学生是教学实践的主体，学生只有经过实践或者是简约化的实践才能够更好地掌握知识内容，重视学生的体验，用学生的亲身体验取代教

师的讲授。

2. 教学实践论关注学生的个别差异

由于教学实践论强调学生的主体体验，而主体的体验又因为个人的生活经历或体验方式而不同，因此个别差异问题是教学实践论所特别关注的一点，要求教师特别关注学生个体的学习特征与生活经历，寻找到学生个体差异所在，以便有助于因材施教。

3. 教学实践论关注学生在生活中获得实践经验

由于学生的实践经验来自于教学和生活两方面的活动，而学生生活经验会对教学经验产生影响，因此需要关注学生生活经验的积累，了解学生生活经验积累的大致情况，以便在教学中结合学生已有经验创设教学情境，使教学实践符合学生的理解和接受范畴。

（三）教学实践论应当注意的问题

1. 教学实践论是对教学本质的再认识

教学实践论从认识论角度受到教学认识论观点支持者的反驳，教学认识论支持者认为实践是认识的一部分，是用来提高认识的，教学中的实践观点也是为了促进学生教学认识的发展。

2. 应当避免教学实践论与教师的教学实践混为一谈

我们所探讨的教学实践论，是对教学过程本质的探讨，是研究学生获得知识与发展的过程与途径，是对马克思主义实践概念的具体化，而教师的教学实践特指教师的教学工作，是对教师教学工作实施的研究，例如教师的教学实践机智、教师实践智慧等命题都不包含在教学实践论的研究范畴之中。

3. 学生在实践中获得直接经验与学习间接经验的关系处理

教学实践论倡导学生通过亲身实践来获得体验，但不意味着学生的学习全部以直接经验获取为途径，间接经验的学习是学生掌握大量科学文化知识和技能的便捷途径，只是在学生获得间接经验的时候应当关注学生内化这些知识的手段，注重以实践的、活动的方式让学生的学习变成可以感知的过程，而不是机械接受的过程。

三、建构主义理论与学生为本

（一）建构主义的起源与发展

1. 起源

建构主义的观点最早由著名心理学家皮亚杰（J. Piaget）提出，他认为概念性的知识是不能传递的，只能是基于儿童自己经验基础上的建构。皮亚杰提出了“顺应”和“同化”这两个概念，用于描述儿童与环境相互作用的过程，“同化”是指把外部环境中的相关信息吸收进来并结合到儿童以后的认知结构中，即个体把外界信息整合到自己原有认知结构的过程。“顺应”是指外部环境发生变化后，而儿童原来认知结构无法同化新环境的信息，从而引起儿童认知结构发生重组与改造的过程，即个体认知结构受外部信息刺激而发生改变的过程。儿童的认知结构就是在不断的同化与顺应的过程中逐步建构的。此后各国学者纷纷在皮亚杰的基础上将建构主义不断发展完善，直到20世纪80年代中期，以冯·格拉斯菲尔德（Von Glasersfeld）为代表的建构主义者明确提出了建构主义理论，并对各个学科产生了重要影响，建构主义在教学理论中的应用也即发端于此。但建构主义在实际的教学中产生广泛影响是在20世纪90年代末到21世纪初期，由于计算机技术和信息技术的快速发展与应用，对学习方式产生了巨大的影响，因此建构主义学习理论受到重视。

2. 建构主义学习观

建构主义者认为，知识不是单纯地通过教师的传授而得到的，而是学习者在一定的社会文化背景下，通过他人（教师、家长及学习同伴等）的帮助，利用必要的学习手段及学习资料，通过意义建构的方式而获得的。因此，建构主义的学习观认为：

（1）学习是学习者主动地建构知识的过程。

强调学习不是被动地接受外部的信息，不是把知识简单地堆积在头脑中，而是学习者在积极意愿下主动地建构意义，根据自己的经验背景，对外部信息进行主动的选择、加工和处理，与已有经验相结合而形成新知的过程。外部信息本身没有什么意义，意义是学习者通过新旧知识经验间的反复的、双向的相互作用过程而建构成的。

(2) 学习者以自己的方式建构对事物的理解。

学习者在对事物理解的过程中体现了个性化的特点,没有固定的方式或方法,而是采取个人熟悉的方式,也就是在已有经验的基础上,依据自身的经历对新信息重新认识和编码形成独特的理解。

(3) 学习应该是一个交流和合作的互动过程。

虽然建构主义强调自主的建构,但不是说这种建构是孤立状态下独自产生的,而是认为应当通过交流和合作的方式完成建构过程。交流,也可称为对话,是通过与学习伙伴或教师等人的沟通讨论,逐步完成自身对意义的建构。合作是另外一种互动方式,在学习中学习者与同伴共同协作完成对学习主题的创设、资料的收集与整理、问题的论证与检验等工作,最终实现对所学内容的意义建构。

3. 建构主义的教学观

与建构主义学习理论相对应,产生了建构主义教学理论,由于建构主义提出了学习方式与学习过程的变革,要求摒弃传统的以教师为中心的教学模式,提出了建构主义的教学模式,即以学生为中心,教师成为学习的组织者、指导者,起到对学生学习的帮助和促进的作用,利用情境、合作、会话等方式发挥学生的主动性和积极性。主要的教学模式有:支架式教学、抛锚式教学、随机进入教学等。

(1) 教学目标。

建构主义教学理论将发展学生的主体性作为教学的首要目标。由于强调基于已有经验与自主方式的建构,很难在不同个体间实现完全相同的结论,建构主义不强调学生在学习过程中获得对于问题绝对正确的终结性答案,而是通过让学生通过探索、发现、研究、争论等多种途径与手段建构知识的意义,并将新获得的知识与已有的知识结构相融合,完善自身的知识结构。因此,主体性的发展是教学的主要目标。

(2) 教学原则。

建构主义教学理论提出了建构性、主体性和相互作用三项教学原则,要求教师在教学过程中遵循学生学习是自身对意义建构过程的特点,在教学设计、教学实施等过程中,重视启发、引导学生对所学内容进行意义建构。并且在教学中教

教师应当注重促进学生的主体性提升,积极鼓励学生参与学习,提出有价值的观点与思想。此外,教师应当能够促使学生全体参与到学习当中,并成为彼此之间学习的促进者,发挥个人的积极作用,保证学习团体的共同提高。

(3) 教师角色。

教师的角色是学生建构知识的积极帮助者、引导者和促进者,激发学生的学习兴趣,引发和保持学生的学习动机。建构主义要求改变传统教学中教师传递知识的权威地位,使教师成为学生学习的高级伙伴或合作者。教师在学习过程中的任务是为学生创设良好的环境及符合教学内容要求的情境,为学生提供复杂的真实问题,鼓励学生通过实验、独立探究、合作学习等方式来展开学习,并适时通过创设和提示新旧知识之间联系的线索,帮助学生建构当前所学知识的意义,组织协作学习,展开讨论和交流,并对协作学习过程进行引导,使之朝着有利于意义建构的方向发展。教师应当注意的是逐步减少外部控制、增加学生自我控制。

(4) 教学特点。

建构主义强调以学生为中心,发挥学生学习的主动性;强调情境的创设,主张让学生在具体情境中进行知识的建构;强调合作学习,认为学生的学习是群体共同完成对知识的意义建构;强调学习环境的设计,要求为学生的学习建立便于自由探索和自主学习的环境,提供必要的工具和资源;强调利用各种信息资源为学习提供支持。

(二) 建构主义教学论“学生为本”的主张

建构主义突出地体现了以学生为本的理念,在其学生观、教学观等理论阐述中均可以发现学生为本的观点。

1. 强调学生的主体性发展

无论是学生的学习还是教师的教学设计,建构主义均要求关注学生的主体性发展,将学生视作信息加工的主体、意义的主动建构者,教学中强调学生将知识与原有知识结构的连接,不求一致答案的获得,而是个性化的知识内化过程。

2. 重视学生已有经验

建构主义反对将知识强硬灌输给学生,主张把学习者原有的知识经验作为新