

差异教学

策略研究

曾继耘
等著

应用心理学专业

应用心理学专业

应用心理学专业

应用心理学专业

应用心理学专业



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

差异教学 策略研究

Chayi Jiaoxue Celiue Yanjiu

曾继耘
等
著



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

差异教学策略研究 / 曾继耘等著. — 北京: 首都师范大学出版社, 2016.4
ISBN 978-7-5656-2935-8

I. ①差… II. ①曾… III. ①教学研究 IV. ①G420

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 082973 号

差异教学策略研究

曾继耘 等著

责任编辑 顾银政

封面设计 闰江文化

出版 首都师范大学出版社

地址 北京市海淀区西三环北路 105 号 (100048)

电话 总编室: 010-68418523

团购: 010-58802818

新华书店: 010-68418521

网址 www.cnupn.com.cn

邮箱 zunshiyuan@hotmail.com

印刷 三河市佳星印装有限公司

版次 2016 年 4 月第 1 版

印次 2016 年 4 月第 1 次印刷

开本 700mm × 1000mm 1/16

印张 13.25

字数 186 千

定价 32.00 元

版权所有 违者必究

如有质量问题 请与出版社联系退换

第一章 差异教学的基本理论 / 001

- 一、差异教学的现代意蕴 002
 - (一) 核心内涵 002
 - (二) 若干理念 006
- 二、课堂中学生个体差异的价值、结构与发展机制 010
 - (一) 课堂中学生个体差异的教学价值 010
 - (二) 课堂中学生个体差异的基本结构 015
 - (三) 课堂中学生差异发展的内在机制 024
- 三、差异课堂教与学的行为分析 032
 - (一) 课堂行为分析：一种重要的课堂研究方法 033
 - (二) 差异课堂教与学的行为分析框架 034
 - (三) 差异课堂中“学”的行为分析 035
 - (四) 差异课堂中“教”的行为分析 040

第二章 差异性课程设计策略 / 047

- 一、差异性课程的内涵 048
 - (一) 差异教学的课程观 048
 - (二) 差异性课程设计 050
- 二、国外课程改革趋势分析 051
 - (一) 注重基础学力的提高 051
 - (二) 加强创造性与开放性思维的培养 052
 - (三) 强调价值观教育和道德教育 052

（四）注重提升学生的艺术素质	052
（五）促进学生学会学习	053
（六）尊重学生经验，发展学生个性	053
三、差异性课程设计策略	054
（一）差异性课程目标设计策略	054
（二）差异性课程内容选择策略	063
（三）差异性课程内容组织策略	070

第三章 差异性课堂组织策略 / 077

一、课堂组织与课堂组织策略	077
（一）课堂组织	077
（二）课堂组织策略	082
二、中小学课堂组织中存在的问题	084
（一）学生主体性的缺失	084
（二）课堂组织中教师角色的错位	088
（三）物理环境的缺憾	091
（四）组织形式的低效	093
三、差异教学课堂组织策略的构建	094
（一）师生角色和师生关系的重新定位	094
（二）相对自由的时空安置	097
（三）追求实效的小班化教学	100
（四）有效的课堂对话	110

第四章 差异性学生评价策略..... 125

一、差异性学生评价的概念和特点	126
（一）学生评价	126
（二）差异性学生评价	126

(三) 差异性学生评价的特点	127
二、差异性学生评价的意义	130
(一) 差异性学生评价的人本价值——实现每个学生最大限度发展	131
(二) 差异性学生评价的教育价值——实现高水平、高质量教育	131
(三) 差异性学生评价的文化价值——促进多元文化发展	131
三、差异性学生评价的基本原则	132
(一) 发展性原则	132
(二) 尊重性原则	133
(三) 情境性原则	134
(四) 层次性原则	134
四、实施差异性学生评价应处理好的几个关系	135
(一) 评价内容的独特性与全面性	135
(二) 评价标准的个性化与社会化	136
(三) 评价过程的差异性与公平性	138
五、差异性学生评价的实施策略	139
(一) 加强教师自身素质建设	140
(二) 探索质性评价方法	144
(三) 实施分层分组教学和分层评价	150
(四) 在课外活动中开展全方位评价	155
(五) 建立和完善发展性教师评价制度	156
第五章 差异教学与现代教育技术	157
一、差异教学的实施困境	157
(一) 庞大的班额	158
(二) 匮乏的教学资源	158
(三) 抽象的教学内容	159
(四) 封闭的教学环境	159

二、网络环境及其对学生差异发展的支撑	160
(一) 网络环境的内涵	161
(二) 网络环境对学生差异发展的支撑	162
三、网络环境下差异教学的实施策略	167
(一) 提高学生信息素养, 增强学生发展能力	168
(二) 提升教师指导能力, 助力学生自主学习	169
(三) 培育网络学习共同体, 促进学生主体参与和交往互动	172
(四) 网上与网下学习相结合, 实现教育环境优势互补	174

附录 差异教学现状的典型调查研究 / 177

附录一: 济南市初中教师差异教学观念的调查研究	177
一、调查研究的设计与实施	177
二、调查结果及初步分析	178
三、调查总体结果及其成因分析	184
四、几点建议	186
附录二: 济南市初中差异性学生评价实施现状的调查研究	189
一、调查研究的设计	189
二、调查结果的初步分析	191
三、基本结论	202

后记 / 205

第一章 差异教学的基本理论

20世纪90年代以来，随着知识经济的来临、经济体制的转型和多元文化的发展，人的个性化发展问题日益受到人们的重视，“差异教学”越来越成为一种备受中国基础教育界关注的教学理念，在许多教学理论研究和教学改革实验中不同程度地得到体现。在当代教育条件下，如何通过课堂教学这一教育主渠道来促进学生差异发展，便成为当代教学理论研究和教学实践研究中亟须关注及解决的重要问题。

然而，当对差异教学实践进行审视时，我们却看到这样的画面和偏差：一方面，“差异发展”“差异教学”的理念已经为绝大多数教育工作者所接受（至少是口头上认同），成为各种教育报纸、杂志和教育工作总结报告中频繁出现的词语；另一方面，在实际教学活动中，我们却少有看到真正意义上的差异教学。例如，在一些教师眼里，“差异发展”就是“特长发展”，“差异教学”就是招“特长生”、办“特长班”、分“快慢班”，实施“贴标签式”的教育等。这一方面与划一性教学的传统根深蒂固有关，与应试教育的巨大压力有关，与班级规模过大等教学条件的限制有关；另一方面，差异教学理论研究的贫乏和差异教学策略研究的不成体系也是一个不可忽视的重要原因。因此，我们必须在深刻认识差异发展的当代意义和全面梳理差异教学理论研究成果的基础上，加强差异教学策略研究，以全面构建差异教学研究体系，改进差异教学实践，最终促进学生的个性化发展。

一、差异教学的现代意蕴

(一) 核心内涵

差异教学是 20 世纪 90 年代以来备受中国基础教育界关注的一种教学理念,在许多教育教学理论和教育教学改革实践中都不同程度地体现了这一理念。然而,迄今为止对这一理念的明确界定还比较少见。在有限的几种界定中,主要有两种界定的路线。

第一种路线是从差异教学的内涵角度,试图对差异教学进行比较规范的界定。例如,华国栋先生在《差异教学论》中把差异教学明确界定为:“差异教学,是指在班集体教学中立足于学生个性的差异,满足学生个别学习的需要,以促进每个学生在原有基础上得到充分发展的教学”;^①丁安廉、和学新老师在其主编的《主体教育的教学策略探索》一书中,将“尊重差异”作为主体教育的四大教学策略之一,并认为“尊重差异策略就是针对教学中存在的学生差异现象,采取相应的教学措施,促使每个学生都得到适当的主动发展的策略体系。”^②在美国著名差异教学研究专家汤姆林森(Carol Ann Tomlinson)和艾伦(Susan Demirsky Allan)所著的《差异教学的学校领导管理》(*Leadership for Differentiating Schools & Classrooms*)一书中,作者将差异教学界定为:“教师针对学习者需要做出的响应性反应。”^③在这里,有几点是他们共同强调的:一是立足于学生差异;二是采取适应性或响应性教学措施;三是以促进每个学生在原有水平上充分发展为目的。

第二种路线是从“差异教学是什么”和“差异教学不是什么”两个角度,对差异教学的特点进行描述。例如,在美国差异教学专家汤姆林森教授所著

① 华国栋. 差异教学论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 24.

② 丁安廉, 和学新. 主体教育的教学策略探索 [M]. 天津: 天津社会科学院出版社, 2000: 61.

③ 汤姆林森, 艾伦. 差异教学的学校领导管理 [M]. 杨清, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2005: 3.

的《多元能力课堂中的差异教学》(*How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*)一书中,作者虽然没有明确界定什么是差异教学,但从“差异教学与其他教学的比较”(“不是什么”)和“差异教学的特点”(“是什么”)两个角度对差异教学做了比较详细的描述。作者认为,差异教学不是:① 20世纪70年代的“个别化”教学;②失控的课堂教学;③固定的同质分组教学;④简单调整“单维度课堂”教学。差异教学是:①教师主动关注学生差异的教学;②重“质”胜于重“量”;③以评估为基础;④提供学习内容、过程和成果的多元选择;⑤以学生为中心;⑥全班、小组和个别教学的组合;⑦教与学的有机结合。^①在该书的译者序中,译者刘颂对差异教学做了如下描述:差异教学的核心思想是将学生的个别差异视为教学的组成要素,教学从学生不同的准备水平、兴趣和学习风格出发来设计差异化的教学内容、过程与成果,最终“促进所有学生在原有水平上得到应有的发展”。^②

综合各种教育教学理论和实践中的相关思想,我们认为,差异教学是相对于划一性教学而言的,是指在课堂教学活动中,从尊重学生的个体差异出发,开展差异性教学活动,以促进每个学生主体性的个性化发展。概括来说,差异教学突出强调以下三点。

第一,“从差异出发”(beginning with students' discrepancy)。差异教学认为,学生原有的个体差异是教学活动的起点或前提,一切有效的教学都必须充分尊重学生原有的个体差异。同时,学生之间丰富的个体差异也是一种巨大的可供利用的教育资源。

第二,“为了差异发展”(serving for differentiated development)。差异教学认为,教学的目标是要促进学生主体性之个性化发展。这是教学活动的核心追求,因为教育的意义不在于教给学生统一的生活规范,而在于引导学生建构自己独特的生活方式。

① 汤姆林森. 多元能力课堂中的差异教学[M]. 刘颂,译. 北京:中国轻工业出版社,2003:2-10.

② 同①译者序.

第三，“实施有差异的教学”（*carrying on differently*）。差异教学认为，为了实现学生的差异发展，必须针对学生的个体差异，在教学组织、内容、方法、手段、评价等方面为学生设计并组织灵活的、弹性的、差异性的教学活动。

其中，“从差异出发”“为了差异发展”“实施有差异的教学”不仅分别概括了差异教学在教学活动的起点、终点（或目标）、过程三个关键环节上对待学生个体差异的基本立场，同时它们的排列顺序也代表了我们在思考教学问题时的基本路线。

现代教学论认为，教学活动是促进学生向着教学目标不断靠近的过程，故设计教学活动时应解决的首要问题是确定教学目标，然后根据教学目标的要求选择教学内容，选用教学方法、教学组织形式等。这样的思维路线不仅体现在我国各种版本的*教学论*著作之中，而且体现在近十年来备受关注的有关教学模式和教学设计的理论中。应该说，这一思维路线较好地反映了实际教学活动的真实流程，而且具有较高的可操作性，因而受到广大教学理论研究人员和一线教师的普遍认同。然而，当我们从学生差异发展的角度细细考察这一思维路线时，却发现它存在一个明显的缺陷，那就是对学生现有的发展可能性及其差异的相对忽视，这种相对忽视集中体现在以下两个方面。

一方面，在确定教学目标和教学内容时，虽然在理论上强调社会发展的需要与个体发展的需要是制约教学目标和教学内容的两个同等重要的因素^①，但在实际分析教学目标和教学内容的设计技术时，研究者却更多关注的是代表社会

① 我国现行的《*教学论*》著作中，大多数都没有专门论述教学目标的制约因素，而是在论述选定教学内容的制约因素时对这一问题有所涉及。由于教学目标与教学内容有着很大的相关性，在某种意义上，教学内容实际上就是教学目标的具体化，因此我们认为，这些著作中对教学内容制约因素的论述可以代表作者对教学目标制约因素的基本观点。值得注意的是，在我们所见到的唯一一本对教学目标制约因素有专门论述的《*教学论*》著作中，作者将制约教学目标的因素确定为教学价值观和社会需要，至于学生发展的需要则没有提到。参见唐文中主编《*教学论*》1990年版第2页，黑龙江教育出版社出版。

发展水平和需要的学科知识体系在学校教学活动中的具体化问题；尽管也提出了研究学生的任务，但大多数情况下，只是把学生作为一个处于一定年级段的抽象群体来认识，主要强调在学科知识具体化过程中应考虑学生的年龄差异，至于学生身上实际存在的更为丰富的个体间差异，则不在考虑范围之内。在这种相对抽象化的教学活动中，所有的学生都是“无名”的，都被抽象地看作“学生”，并用“学生”所应具备的角色特性来加以规定，而不太关心每个学生具体的社会生存境遇和个性差异。^①这种将学生视为抽象概念的做法往往导致教学对策的不当性和空洞性。按照这种思路确定的教学目标和教学内容，主要反映的是社会发展的需要对学生发展的共同性方面的要求，学生发展的独特性方面则基本上得不到反映，这就使我们的教学目标和教学内容走向“无差异”及“划一性”。这显然是与当代社会发展和个体发展的要求相矛盾的。

另一方面，在设计教学方法、教学组织形式等更为具体的教学环节时，虽然有“因材施教”这一教学原则作为基础和前提，强调根据学生的不同特点施以不同的教学，但由于在教学目标和内容上存在“无差异”，这种“因材施教”的努力实际上成为“找短补齐”，学生的个别差异也沦为实现划一性教学目标的工具，失去了其作为个体发展价值追求的意义。

因此，我们认为，要准确把握差异教学的真实内涵，必须改变我们原来思考教学问题的基本思路，将对学生现有的发展可能性及其个体差异的研究作为探讨教学活动一切问题的首要前提。正是从这一认识出发，我们对差异教学的内涵的探讨应循着以下思路进行：在课堂教学活动中，学生的差异状况如何？这种差异对于教学活动有何意义？作为教学追求的目标，促进差异发展是否具有合理性，又具有什么样的质性特征？学生差异发展的内在机理是怎样的？要实现差异发展的目标应开展什么样的教学活动，采取什么样的教学策略？等等。

① 郭华. 教学社会性之研究 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2002: 59.

（二）若干理念

为了更准确全面地理解差异教学的核心内涵，针对人们在理解上容易产生的偏差，需要对差异教学所奉行的若干基本理念做进一步的阐述。它们是全纳式、融通式、成功式、扬长式。

1. 全纳式

谈到差异教学，人们很容易把它简单理解为区别对待。这就极有可能使差异教学成为部分教师排斥、歧视部分学生的冠冕堂皇的理由。因此，从促进每一个学生获得其应有的发展这一教学目标出发，差异教学非常强调教学的“全纳性”。

全纳（inclusion）是从特殊教育领域的“全纳教育”演变而来的一个新概念，是相对于“排斥”而言的。“排斥”是指在教育教学活动中部分学生不被重视、游离于教育教学活动之外的现象。在普通教育课堂中，“排斥”的现象随处可见。“关注中间，兼顾两头”，这历来是传统课堂教学处理学生之间差异问题的基本原则。殊不知，在实践中这种“兼顾”往往弱化为对身处两头的学生需求的“淡化”，甚至“相对忽视”和“全面排斥”。更为严重的“排斥”，时常表现在教师对待“调皮生”和“后进生”的态度及行为方式上。比如，老师让“调皮”的学生站墙角或去教室外听课，不让他们进入正常的课堂学习；老师对犯错误的学生冷嘲热讽，骂学生“白痴”“笨蛋”等。这种大量存在的“排斥”现象会对被排斥者造成极大的伤害，极不利于被排斥者的发展。因为当个体被排斥时，“没有人站在他的一边，没有人能够分享他的感受，没有人能够理解他，谁也不会和他一起行动，因此他无法去做任何事情。他甚至根本不属于这个世界，而感到处于无人的贫瘠荒野之中”。^①更为重要的是，当被他人排斥时，被排斥者本人逐渐与自己相分离。在感到不被周围人接受和信任时，一个人会变得不接受和不信任自己，失去感知、思想和判断的能力，最终

^① 黄志成，等．全纳教育——关注所有学生的学习和参与[M]．上海：上海教育出版社，2004：101．

成为“班级生活中的一颗沙粒”。

差异教学认为，差异并不意味着一个人比另一个人更好或更差，它只是代表了主体在发展潜能与发展方向上的不同。因此，从促进每一个学生获得力所能及的发展这一基本目标出发，在“排斥—全纳”这一对范畴中，差异教学强调“取消排斥，走向全纳”。在差异教学中，“全纳”意味着欢迎、接纳所有的人，意味着“每一个人都是班集体中的一员，人人都受欢迎”（everyone belongs, all welcome）。差异教学既反对漠视差异，反对划一性教学，同时反对过分夸大学生之间的差异，进而将一部分学生排斥在正常教学活动之外。“全纳是对多样性做出的反应……全纳的目的是不让任何一个人被学校拒纳。”^①全纳的标准是生命，而不是智商、肤色、种族、性别、语言或收入。每个学生的生命和发展需求都是平等的，理应受到同等的关注。任何一个学生都是教学中不可缺少的“人物”，都是教学所要关注的对象。任何将学生排斥在正常教学活动之外的行为，不管它有多么冠冕堂皇的理由，都是与差异教学思想相背离的。

2. 融通式

“融通”是相对于“隔离”而言的。差异教学是以尊重学生的差异性为基本前提的，强调针对学生的不同特点而采取差异化的教学措施，区别对待是其基本的表现方式之一。这决定了差异教学必然是一种分化式教学，差异课堂中必然会出现不同的学习小组或亚群体，每一个学生个体则往往分属于不同的群体，参与群体的活动，在群体活动中获得发展。这成为当代许多致力于促进学生个性化发展的教学改革措施的主要理论依据。值得注意的是，这种分化一定是相对的、暂时的、开放的、融通的，一旦这种分化被绝对化、固定化、标签化、隔离化，就会对学生的发展造成极大的伤害，背离差异教学的初衷。

从本质上来看，隔离式的分化教学扮演着双重角色：解放的角色和限制解

① CLOUGH P, CORBETT J. Theories of Inclusive Education : A Students' Guide. London : Paul Chapman Publishing Ltd. 2000 : 41.

放的角色。一个身处某一学习小组的个体，在这个小组范围内获得了朋友、自尊和信心，在这个群体内确立了目标和追求目标的手段，确立了对社会和生活的辨别标准，但是这一切在很大程度上是脆弱的，一旦走出这个圈子，进入更广泛的生活领域，便难以确定自己的行为会造成什么样的后果，无所适从。英国社会学家齐尔格特·鲍曼（Zygmunt Bauman）在其《通过社会学去思考》（*Thinking Sociologically*）一书中对此有非常形象的描述：“那个使我身处其中感到无拘无束的群体也限制我的自由——使我为了自由而依附于它。只有在这个群体之中，我才能充分行使我的自由……我被调教得很好，适应我所需的群体中的行为条件，这限制了我在许多不属于我的群体范围的行动自由。”^①因此，在差异教学中，如若要分组，也一定是灵活而非固化的、融通而非隔离的分组。从某种意义上说，融通式的弹性分组是差异教学的核心。

3. 成功式

在差异教学中，由于个体不一样的发展基础和不一样的活动方式，在个体体验上出现差异是必然的。但如果因此我们就认为可以无视学生体验的性质，对学生的消极体验不予重视，那就偏离了差异教学的本意。

体验成功是每个人学习和生活的共同追求，也是当代教育基于“以人为本”的教育理念所必然要追求的重要目标。然而，在传统的划一性教学中，教学的目标往往是让每个人都达到“年级水平”，确保每个个体都能在特定的时间内掌握一系列指定的知识与技能，并在学习结束时用单一的、预定的评价标准来衡量每一个人，判断其是否成功。诚然，确保学生掌握一些共同的基础知识和基本技能，应是教学目标的一个重要组成部分，但将其视为教学目标的全部，或者抹去这种共同知识和技能的“基础性”与“基本性”，要求拥有不同经验基础、优势发展领域和发展需求的每个学生都学习同样的知识与技能，而不及进行个别调整与帮助，那么有些学生就注定会走向失败。

① 齐尔格特·鲍曼. 通过社会学去思考 [M]. 高华, 吕东, 徐庆, 等, 译. 北京: 社会科学文献出版社, 2002: 4.

与划一性教学不同，差异教学则将促进每个学生成功体验的最大化作为其重要追求，强调教师应认真从学生的个体差异出发，采取“响应性”教学措施，以促进每个学生都能体验到成功的快乐。在某种程度上，个人的成功就是基于学习者起点水平的个人发展。忽视了个人的起点水平差异和个人发展道路的差异，人人成功便无从谈起。在这里，成功的体验可能是人人相同的，但成功的方式与内容却往往因人而异。从这一意义上说，体验成功的教学必然是差异化的教学，人人体验成功也是差异教学的必然追求。

4. 扬长式

谈到因材施教、差异教学，我们很自然地会想到一向被教育工作者奉为教学原则而反复强调的两个名词：“扬长补短”和“长善救失”，并将它们视为同一的概念。然而，细细体察起来，差异教学与这两个名词之间存在一定的区别，这种区别体现了差异教学在教学方法上的独特追求。

在“扬长”与“补短”以及“长善”与“救失”之间，差异教学并不是等量齐观的，而是更为强调“扬长”和“长善”的价值。加德纳的多元智能理论证明，人的智能是多元的，人不可能在每个智能领域都具备很好的发展潜能，而只能在其中某几个领域达到较高的发展水平。但某一智能的欠缺或不足，并不一定成为成功的障碍，并不一定会阻碍个体在其他智能领域获得成功。美国成功心理学大师克利夫顿明确表示，人的成功就是最大限度地发挥优势，即对于人的发展而言，最重要的就是要知道自己的优势是什么，并将自己的工作和事业发展都建立在自己的优势之上。倘若个体将主要精力都用于弥补弱点，其一，会无暇顾及自己的优势；其二，无论如何补齐，弱点也很难补成优势。^①

强调“扬长式”教学，在后进生的教育中尤为重要。在传统划一性教学的理念中，后进生是“短多长少”“失多长少”的一类，其首要的学习任务便是“补齐”“救失”。在这种教育观念下，后进生少有真正体会到成功的快乐。其

① 李润洲. 长善救失新解 [J]. 北京教育 (普教版), 2004 (12): 30.

实，“金无足赤，人无完人”，这一方面说明人人都有弱点，但另一方面也意味着人人都有优势，关键是能不能找到优势，并将它发扬光大。后进生本来就更容易产生“不自信”“自卑”“自暴自弃”等消极体验，因而更需要用成功的体验来为其注入“自信”“自强”的精神。从这一意义上看，后进生教育中，“补短”固然重要，“扬长”更具发展价值。

二、课堂中学生个体差异的价值、结构与发展机制

（一）课堂中学生个体差异的教学价值

教育是以促进人的发展为根本目的的社会活动，而人的发展从本质上来说是个体在特定环境条件下，不断从现有发展水平向更高一级发展水平前进的过程，是个体生命的多种发展可能性逐渐转化为现实个性的过程。在这一过程中，学生之间客观存在的个体差异对于教学的有效性来说，具有非常重要的意义。

1. “个体差异”：有效教学的起点

教学活动的根本目的是促进每一个学生在原有水平之上获得应有的发展。然而，并非所有的教学都能达到这样的目的。现代建构主义心理学认为，个体的发展既不是外部强加的结果，也不是个体内部自然成熟的结果，而是个体在原有经验基础之上，在与外界环境不断交互作用的过程之中逐渐建构的结果。在建构过程中，个体已有的经验（用皮亚杰的概念来说，就是认知结构或图式）起着至关重要的作用。个体学习什么，不学什么，学到什么，学不到什么，取决于他的发展水平。因为并不是个体看到的每一件事情都可以充作引发个体反应的刺激，只有那些能够与个体原有经验发生联系并引发个体内部发生“同化”或“顺应”过程的外界刺激或活动，对于个体的发展才有意义。来自环境的信息不是自动地被个体所接受，而是依照个体的基本心理结构被加工处理。个体不是“镜面式”的理解外界环境，而是在其当前能力的基础上理解他们的环境，建构事物的意义。正是基于这样的发展观和学习观，现代教学论特