



罗楚春等 著

Xianxuehouyan jiaoxue Moshi Yu Songpingxuezhao

先学后研教学模式与松坪学校

 华中师范大学出版社

罗楚春等 著

Xianxuehouyan jiaoxue Moshi Yu Songpingxuexia
先学后研教学模式与松坪学校

9632.0-53
322
华中师范大学出版社

新出图证(鄂)字 10 号

图书在版编目(CIP)数据

先学后研教学模式与松坪学校/罗楚春等著. —武汉:华中师范大学出版社, 2012. 6

ISBN 978-7-5622-5495-9

I. ①先… II. ①罗… III. ①中小学—教学研究—深圳市—文集
IV. ①G632.0-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 103464 号

先学后研教学模式与松坪学校

© 罗楚春等 著

责任编辑:童 雯 张红梅

责任校对:刘 峥

封面设计:罗明波

出版发行:华中师范大学出版社

编辑室:幼教研发中心

电话:027-67867317

社址:湖北省武汉市珞喻路 152 号

邮编:430079

电话:027-67863040(发行部)

027-67861321(邮购)

传真:027-67863291

网址:<http://www.ccnapress.com>

电子信箱:hscbs@public.wh.hb.cn

印刷:湖北恒泰印务有限公司

督印:章光琼

字数:240 千字

开本:710mm×1000mm 1/16

印张:13.25

版次:2012 年 6 月第 1 版

印次:2012 年 6 月第 1 次印刷

印数:1-2000

定价:30.00 元

欢迎上网查询、购书

敬告读者:欢迎举报盗版,请打举报电话 027-67861321

目 录

导 言	(1)
第一章 先学后研教学模式概述	(4)
一、先学后研教学模式的提出	(4)
二、先学后研的内涵与基本特征	(6)
三、先学后研教学模式的理论基础与价值意义	(9)
第二章 先学后研教学模式的构建过程与目标体系	(13)
一、先学后研教学模式构建的方法与过程	(13)
二、先学后研教学模式的目标体系	(19)
三、构建先学后研目标体系的若干思考	(25)
第三章 先学后研教学模式的操作程式——“三段六式”	(27)
一、“三段六式”的基本操作环节	(27)
二、“三段六式”的学科教学变式	(28)
三、“三段六式”的基本操作策略	(29)
四、操作过程中应处理好的四种关系	(36)
第四章 先学后研教学模式的实施策略与保障制度	(39)
一、先学后研教学模式的实施策略	(39)
二、先学后研教学模式的保障制度	(50)
三、先学后研教学模式的评价体系	(57)
第五章 先学后研教学模式的学科应用	(64)
一、语文教学中的应用范例	(64)
二、数学教学中的应用范例	(107)
三、英语教学中的应用范例	(139)
四、科学教学中的应用范例	(149)
五、历史与社会教学中的应用范例	(167)
六、思想品德教学中的应用范例	(175)

导 言

伴随着深圳改革开放前进的步伐，伴随着南山教育向教育现代化进军的号角，松坪学校已走过了15年的历程。在隆重庆祝松坪学校15年华诞之际，我们向教育界的各位同仁奉献出《先学后研教学模式与松坪学校》一书。

《先学后研教学模式与松坪学校》一书向你介绍的是深圳市南山区松坪学校在课堂教学模式改革、课堂文化建构的实践中创立的具有鲜明特色的先学后研课堂教学模式。

先学后研课堂教学模式以实施素质教育为主题，以贯彻“以人为本”思想为核心，以凸显“以学生为中心”为基本特征，以减轻学生课业负担、提高教育质量为出发点，以培养学生“四个学会，一个讲求”，即“学会自学、学会合作、学会研究、学会自律，讲求效率”为目标，在实践探索过程中，收到了预期的效果。

回顾松坪学校改革与发展的历程，我们一直没有停止过对课堂教学改革的探索。从1995年8月松坪学校开办到现在，我们一共经历了三次大的课堂教学改革探索。

1. 主体教育改革的探索（1995.10—1999.12）

1995年10月，小学部针对教育存在的种种弊端，提出了构建具有松坪小学特色的主体教育办学模式的目标。在教育教学中尊重学生的主体地位，培育和发展学生的主体性——自主性、主动性和创造性，教育学生学会选择、学会参与、学会适应、学会创造、讲求效率。

在1999年底澳门回归祖国之际，我们的主体教育实验通过了专家组结题鉴定。学校出版了专著《主体教育学校模式的探索》，科研成果获广东省创新成果一等奖、全国科研成果一等奖。

在主体教育的实验中，我们提出了“发挥学生的主体作用，建构主体性课堂”的构想。根据各学科的特点，我们分别建立起语文、数学、英语、音乐、美术、体育等学科课堂教学模式，如语文的“探索性预习—反馈性质疑—参与性讨论—点拨式精讲—自主性练习的主体性阅读教学模式”，数学的“自学—发现教学模式”，英语的“情境教学模式”等，先后有多节课在

全国课堂教学优质课比赛中获一、二等奖。

2. 课程改革的探索 (2000.2—2003.8)

在主体教育结题之际,我们开始反思主体教育中存在的问题,筹划后主体教育的事情,因为后主体教育的筹划必须建立在对主体教育反思的基础之上。我们反思来反思去,总觉得课程的设置、课堂教学的改革是学校发展中的关键问题,最后,我们把目标集中在“课程改革”上。于是,小学部比全国课程改革提前了半年,于2000年3月开始了课程改革。中学部随着全国课程改革的步伐,于2001年开始了课程改革。我们积极地探索综合实践活动课程,探索研究性学习课程,探索各学科的课堂教学的变革。这一阶段的课程改革,可以说硕果累累。到2003年,中学部的课改经验在中国教育电视台播放,综合实践活动多项成果获省级一等奖;小学部被广东省树为综合实践活动“样板学校”。两部先后出版了课改专著《研究性学习的探索》、《综合实践活动的案例》、《课程改革的难点与对策》,约150万字。

3. 生命教育实验的探索 (2003.9—2007.12)

2003年8月,区教育局研究决定,松坪小学与松坪中学合并为九年一贯制的松坪学校。我们提出了生命教育的办学思想,并将生命教育转化成“生命教育的实践与研究”实验课题,由全体教师整体实施。我们把生命教育思想渗透到学校工作的方方面面——德育探索、课程改革、师生关系、学校管理、学校文化等。到2007年底,学校出版了《生命教育的探索与研究》一书,生命教育实验通过了专家的鉴定,生命教育实验报告在《中国教育学刊》上发表,中国人民大学复印资料中心《教育学》全文转载,《新华文摘》对报告进行了论点摘编,生命教育实验成果获省一等奖。生命教育的实施,促进了教师的发展,促进了学生的发展,促进了学校的发展,提高了教育教学质量。学校得到了社会的广泛认可。

在生命教育实验中,我们提出了“建构充满生命活力的课堂教学”的目标,两部先后多次开展课堂教学的改革研究,进行优质课的竞赛,还以“建构充满生命活力的课堂教学”为重点内容,开展了评选松坪学校骨干教师的活动。这一阶段,学校先后有10多位老师在各级各类课堂教学优质课竞赛中获奖。

反观主体教育、课程改革、生命教育的课题研究,它的确更新了我们的教育思想,改变了我们的教育观念,促进了教师、学生的发展,促进了学校的提升。然而,我们发现:课堂教学始终没有得到突破,我们虽然在每一次改革中都把课堂教学作为核心变量进行研究,但是结果却不尽如人意:长期以来我们所期待的课堂教学应有的生机与活力仍然迟迟不能激发出来,学生在课堂中的生命活力总是得不到释放,课堂的面目依然是似曾相识,甚至千

篇一律。为何结果如此？究竟哪里出了问题？出路又在何方？

生命教育实验课题结题之后，一方面我们仍然把生命教育作为学校的办学思想，另一方面则再一次把“建构充满生命活力的课堂教学”作为今后研究的主攻方向。我们到山东省杜郎口中学考察、学习，并邀请尝试教学法创始人邱兴华老师来我校讲学。其后，在充分借鉴“杜郎口经验”的基础上，我们结合学校实际，采用借鉴—创新法，对课堂教学模式的改革进行了卓有成效的探索。先学后研课堂教学模式正是在这个过程中应运而生的。

一般而言，一个成熟的教学模式除其名称外，一般应具备“六个要素”：理论依据、教学目标、互动方式、展开程序、操作策略、评价反馈。据此，我们构建起本书的结构框架。

第一章，先学后研教学模式的概述：界定先学后研的内涵，描述先学后研课堂模式的基本特征，阐释先学后研模式的理论基础，探讨先学后研模式的价值与意义。

第二章，先学后研教学模式的构建过程与目标体系：逐一陈述先学后研教学模式构建的方法、过程，并较为详细、系统地介绍其目标体系以及各年级（从小学一年级到九年级）相对应的具体目标。

第三章，先学后研教学模式的操作程式——“三段六式”：逐一阐明“三段六式”的构成、基本操作环节、基本操作策略以及各学科教学的基本变式，并厘清“三段六式”操作过程中应处理好的几种关系。

第四章，先学后研教学模式的实施与保障：介绍我校先学后研教学模式的实施策略、保障制度和评价体系。

第五章，先学后研教学模式的学科应用：本书的重点，记录我校语文、数学、英语、科学、历史与社会、思想品德以及其他学科的探索性研究与操作实践，并配以典型的课堂教学设计与实录。

第六章，先学后研教学模式的实施效果与问题反思：梳理先学后研教学模式的实施效果，以阐明先学后研教学模式的建构与实践效果之间的逻辑联系；提出有待进一步探讨的问题，以便进一步修正、完善先学后研教学模式。

先学后研教学模式与松坪学校

第一章 先学后研教学模式概述

一、先学后研教学模式的提出

我校开展先学后研课堂教学模式研究主要基于以下三点：

（一）基于我们作为教育者的使命感、责任感

长期以来，课堂教学改革的问题一直困扰着我们。在全国课程改革的大背景下，伴随着我校主体教育和生命教育实验的步伐，我们一直把课堂教学作为实验中主导的、核心的变量进行研究，且一研究就是十多年。应该说，我们的研究是有成效的，比如教师教育思想的转变、教学方法的变革、学生生命激情的焕发等。但是，我们的课堂教学始终没有得到根本的突破，主要表现在：其一，学生的主体地位没有得到充分的凸显，课堂上仍然是教师讲得多，学生活动少；其二，缺乏生动活泼的学习过程，一部分学生的学习兴趣难以得到充分激发，学生的主体性、能动性、创造性等得不到充分发挥；其三，学生的课堂训练普遍不足，包括知识的、技能的、情感态度的、价值观的等；其四，教师缺乏主动发展的意愿与动力，课改似乎成了一种应付：上公开课时改革一下，上常规课时又是老样子；有领导来听课时改革一下，没有领导来听课时又是老样子；开展教研活动时改革一下，不开展教研活动时又是老样子。

以上诸多问题使我们处于一种徘徊彷徨之中，着急、恼怒、遗憾、无奈……复杂的心情难以言表。最终，一种教育者特有的使命感、责任感令我们下定决心，要突破、革新现有的课堂教学模式。

（二）基于当前国内课堂教学改革的大趋势

时下，学校层面的课堂教学改革开展得如火如荼。立足于学校发展实际，借鉴国内外先进的课程教学经验，以解决学校的现存问题为出发点，以求得学生的全面发展为根本目的，在改革中探索，在改革中进步，斯为目前各学校课堂教学改革的共同之处。许多学校，如洋思中学、杜郎口中学等，在以上立意与行动策略的指导下，务实进取，不仅走出了自己的发展之路，同时也成为其他学校竞相效仿的典范。2003年，洋思中学课改经验见诸报端，紧接着杜郎口中学课改旋风席卷全国。近几年来，众多学

校学习洋思中学、杜郎口中学，结合学校实际，构建具有本校特色的课堂教学模式，涌现出东庐模式、宜兴模式、兖州模式等（应该说，和传统的课堂教学模式相比，这些改革无疑是一种突破）。可见，课堂教学改革已是大势所趋。

其实，与洋思中学、杜郎口中学相比，我校课堂教学改革有自己的优势。优势一，我校有一大批有事业心、有职业素养、有科研能力的教师；优势二，我校有一个积极主张课堂教学改革的领导班子；优势三，我们具有课堂教学改革的基础，我校的主体教育和生命教育实验都是以弘扬学生主体精神为宗旨的；优势四，我校有比较现代、过硬的办学条件。可以说，与以上学校相比，我校无论是在硬件配置还是在软件建设上，都具有突出的优势，然而教学效果却存在显著的差异。原因何在？思考、解决这一问题，成为我校开展课堂教学模式改革的又一个出发点。与此同时，这些先行者，尤其是杜郎口中学的“三三六”教学模式，也为我们的课堂教学改革提供了宝贵的实践经验，成为我校开展课堂教学模式改革的重要基石。

（三）基于我们这样一所平民学校的特殊性

我校地处松坪山微利房（或安居房）社区。我们曾对该社区学生家长做过一个调查，结果显示，该区学生家长有三大特点：一是家长政治水平低，多为平民阶层，鲜有位高权重者；二是经济地位低，大多数是国有企业的职工（其中有不少是下岗工人），还有一些小商小贩、外来务工人员等；三是文化水平低，60%~70%的家长为高中以下文化程度。作为一个社区配套学校，如此背景下，我们已无法奢求家庭教育对于学校教育的反哺或辅佐，而只求能立足学校、学生乃至社区的实际情况，通过学校的积极作为，为学生提供优质的教育资源，为社区营造良好的教育环境。怎么办？改革，唯有不断地改革创新。怎么改？唯有改革课堂教学。不从课堂教学改革入手，学校的改革就不会有前途。

基于以上各方面的综合考量，我们积极考察、学习杜郎口中学的先进经验，借鉴他们的教学经验、模式、方法，在此基础上提出构建具有我校特色的先学后研教学模式的构想，旨在改变传统教学模式，实现四个突破：其一，改变教师讲学生听的局面，在学生的主体参与、主动建构上实现突破；其二，改变他主学习的局面，在学生的自主学习、合作探究上实现突破；其三，改变自上而下少数教师参与教改的局面，在整体性改革、办学效益上实现突破；其四，改变缺乏实践支持的理想模式构建的局面，在教学模式的实践、推广、常态化上实现突破。以上四个突破既是我们的研究目标，也是我们研究的价值预设。

二、先学后研的内涵与基本特征

（一）先学后研的内涵

所谓先学后研，顾名思义，就是先让学生自学（或预习），在此基础上，在教师的引导下，开展生生互动、师生互动、组组互动的研究性学习活动。具体而言，是指学生以导学案为指导，自学新知，发现、提出疑问并形成研究假设，然后小组分工协作、探究疑难，进而在全班展示成果，开展研究活动，最后师生共同检测研究成果，反馈新知。

先学后研这一概念中包含以下几个关键词，即自学、小组合作、研究、展示、检测。

自学，即“先学”，是小组合作进行探究性学习的前提，也是先学后研教学模式实施的起点与基础。通过自学，学生不仅能初步地了解所学内容，而且能在提问、质疑的过程中对所学内容进行自组织，为接下来的深入探究做好铺垫。

小组学习是先学后研这一教学模式的组织形态，无论是自学阶段还是合作探究阶段，都是在小组中进行。这意味着即使是自学，学生也不是单兵作战，而是紧密地团结在一起，在互帮互助中探究新知、解决疑难。从某种意义上讲，离开了小组合作学习，就无所谓真正的先学后研。首先，没有同学间的互助，“先学”很难展开，对于基础薄弱的同学而言尤难；其次，离开小组合作，紧接着的“后研”更无从谈起，因为真正的探究离不开质疑与争论，离不开分工协作，离不开集思广益，否则，只能停留于表层的知识输入。

“后研”中的研即所谓研究、研究性学习，是指课堂上经由生生、师生、组组间的讨论、交流、点评、追问、质疑、争辩等形式所实现的创造性的学习活动，这也是先学后研模式中最为鲜明、最富有个性的教学环节。学习的过程，就是合作研究的过程，而研究的过程，就是不断提出问题，并不断尝试，进而解决问题的过程。在先学后研中，经由自学阶段对新知的初步了解与自组织，到了研究阶段，学生们即可在小组内对于自学阶段提出的问题假设进行讨论、质疑、修订、再讨论等，并在组长的带领下，将问题假设分解为不同的小问题。接下来，各小组围绕小问题进行分工协作：组员认领任务，各司其职；组长协调各方，有效统筹；在不断的讨论与协商中，共同探讨疑难。最后，各小组向全班发表自己的研究成果，形式不限（问答式、小品式、演说式等），各展风采。

展示的过程不只是输出的过程，同时也是知识内化的过程。各小组成员密切合作，或模拟师生问答，或进行角色扮演等，不再是枯燥的讲解，而是

声情并茂、深入浅出地发表自己的观点。结论如何，不再重要，当你讲出或演出自己的想法时，你已在改造与重组自己原有的知识经验，新的认知结构正在悄悄地建构中。因此，就此而言，展示即为再造与重建，是新知内化的过程，也是认知结构重组的过程。

检测、验证结果的过程也是质疑、辩论、归纳、总结的过程。对于一组发表的研究成果，其他各组都可提出异议或完善建议，当不同的声音汇聚一起时，无论是各执一端、众说纷纭还是众口一词，都无可非议，我们更看重争辩过程中的自圆其说、选择与舍弃、借鉴与接纳、否定与完善等行为。本着“求真”的精神，每个人都要做出自己的判断，无所谓对错，无所谓新旧，关键是要用自己的行为去申明自己的态度与主张。发出自己的声音，足矣。当然，在检测的过程中，教师适时介入的与点拨非常必要，但要点到为止，不可越俎代庖。

理解先学后研还需明晰以下几个问题：

第一，此处的“先”与“后”并非完全是时间上的继起或顺序上的连续，实为表明“学”与“研”之间的关系。二者具有两层关系：其一，自学是研究的前提，离开了自学阶段的知识以及问题解决的准备，研究无法深入展开。其二，学与研并非两个完全独立的阶段，二者实乃互相渗透的关系。自学中也有初步的研究，研究过程中也需要不断的新知识汲取与自组织。

第二，先学后研的过程虽以学生小组活动为主，以学生的自组织为主，但教师的作用不可或缺。首先，在“学”的指导方案——导学案的设计上，教师必须能在参透新知的基础上，将教材的重点、难点精要地编入导学案中，使其成为学生自学与探究的重要抓手；其次，在探究过程中，教师能适时地为学生提供必要的帮助，主要是方法上的指导；再次，在学生发表成果时，教师除了做好相关的组织工作，还要能提供精要的点评，能在关键时刻点醒学生；最后，在检测反馈阶段，除了巩固基础，教师还需引导学生梳理知识精要，并进行必要的提升。

第三，小组并非人员的简单分化，如何分工，如何组织，如何管理，如何发挥小组长的领袖作用，如何充分调动每一个小组成员的积极性，如何培养小组成员的组织认同感与归属感等，都是极为重要的事情。小组合作初期，可由教师帮助组建小组，并对其组织分工及日常运作进行监督、管理。经过一段时间的训练与发展，可尝试由学生自组织、自我管理。在某种意义上，小组合作学习也需要一个先学后研的成长过程。

（二）先学后研的基本特征

由以上对先学后研的简单界定与阐释不难看出，在先学后研过程中，学生的主动性与创造性可得到发挥；在小组学习过程中，学生的组织能力与合

作品质可得到锻炼；在展示、发表学习成果的过程中，学生的表达能力与思维素养可得到提升等。这些是先学后研教学模式的表征，也是其特点与潜在优势。如果用几个概念来归纳先学后研教学模式的以上表征，那就是：主体性、探究性、建构性、合作性。

1. 先学后研彰显学习个体的主体性

“先学”是学生对新知的自组织，是主动的、自主的建构；“后研”是学生的自我质疑、主动探究，无论是问题的设置还是解决方法的探寻，无不是学生自主尝试与研究的过程；及至成果的展示与检测，仍主要是由学生进行自我梳理、归纳、修正、提升。一言以蔽之，在先学后研模式中，学生的自主性、能动性、创造性等能得到应有的调动与发挥，学生的主体性能得以彰显。

2. 先学后研凸显学习过程的探究性

在先学后研过程中，学生首先须在自学的基础上对所学新知质疑，提出自己的问题与假设，然后经由小组的分工协作，共同探讨问题的解决之道，最后形成自己的研究成果。可以说，尝试与探究贯穿学习过程的始终。由此，学生可以深刻地体会到：学习不再是简单的知识输入与累积过程，而是问题的产生与解决过程，是自我尝试与小组合作研究相结合的过程，是问题意识、质疑能力、交流与沟通等综合素养不断提升的过程。也就是说，学习充满了探究性，与研究结果相比，问题的形成及解决的过程更为重要。

3. 先学后研强调知识生成的建构性

知识是一成不变的，还是不断生成的？知识的学习是个体对教材或教师讲授的简单复制，还是以个体原有知识为基础的重新建构？对于这些问题，先学后研教学模式给出的答案是：知识的学习就是个体在现有认知结构基础上对新知的再建构。在“先学”中，其强调对新知的质疑；在“后研”中，其着重问题的探究、新知的应用以及再生成。总之，遵循先学后研的模式，个体可使自己成为新知的应用者与自我认知结构的建构者，而不是知识的收集器或接收器。

4. 先学后研强化学习组织的合作性

在先学后研模式中，学习的基本组织单位不是单独的个体，也不是众人合成的班级，而是由四到六人紧密结合的学习小组。自学时离不开小组内的研讨，探究时离不开小组内的分工协作、沟通交流，展示过程离不开小组成员间的密切合作以及小组间的质疑与批评，因此，在先学后研过程中，学习不是纯粹的个体自组织或教师的他组织，而是以小组内、小组间合作为前提的分工协作过程，“合作”、“对话”成为学习组织的重要标识。多方研究表明，小组合作学习或曰学习组织的合作性对于学生的学习与成长而言，其作

用是综合而多元的,其意义是持久而长远的。

三、先学后研教学模式的理论基础与价值意义

首先,先学后研教学模式遵循杜威等人的探究教学理念,凸显学习过程的探究性与自组织性,有利于个体问题意识的形成,有利于个体问题解决能力的提高。

先学后研教学模式一改以往教学改革中重“教”轻“学”的做法,将教学的重点放在学生的“学”上,即如何自主探究、合作学习,这与杜威等人所倡导的探究教学理念是暗合的。

杜威认为,探究在本质上就是思维或反思维,与思维过程的五步走相对应,教学可分为五个阶段(约翰·杜威著,1991)^①:第一,学习者要有一种“经验的真实情境”,即学生有兴趣的一些活动;第二,在这种“情境”里面,要有促使学生去思考的“真实的问题”;第三,学生须有相当的知识,从事必须的观察,用来对付这种问题;第四,学习者必须具有解决这种问题的种种设想,并将这些设想整理排列,使其秩序井然,有条不紊;第五,学习者将设想的办法付诸实施,检验这种方法的可靠性。

无独有偶,萨其曼也提出,探究重在过程和方法的训练,要使学生明白一切知识都是尝试性的,如果想教给学生发现具有某种意义的范型和规则,就必须教给他们积极地、有计划地、有目的地树立假设的方法、验证的方法、解释结果的方法^②。与此同时,萨其曼还指出,在课堂上开展探究学习必须满足三个条件:其一,有一个集中学生注意的焦点,最好是一个能引起学生惊异的事件或现象;其二,学生享有探索的自由;其三,有一个丰富的容易引起反应的环境。

与此同时,施瓦布在“怎样开展探究”这一问题上则为教师提出如下建议^③:其一,可利用实验手册或教科书等材料提出问题和描述解决问题的调查研究方法,从而让学生发现他们尚不知道的各种关系;其二,可利用教学材料提出问题,但解决方法和答案留给学生自己探究;其三,可让学生在没有任何课本或实验提供问题的情况下,直接面对现象,提出问题,搜集证据,并根据自己的调查研究作出科学解释。

① 赵健:《学习共同体——关于学习的社会文化分析》,华东师范大学2005届研究生博士学位论文。

② 赵健:《学习共同体——关于学习的社会文化分析》,华东师范大学2005届研究生博士学位论文。

③ 赵健:《学习共同体——关于学习的社会文化分析》,华东师范大学2005届研究生博士学位论文。

在先学后研中，“学”的指导方案——导学案，除了帮助学生明确学习目标、梳理知识脉络外，最为重要的内容组成是那些与生活实际紧密结合的具有引导与启发作用的问题。教师结合学生的实际生活，将重要的知识点以问题的形式展现，一方面用以引导学生快速入门，理清新知脉络；另一方面则是通过问题情境的设置创造一个“注意的焦点”，激发学生的学习兴趣，并启发他们在学习过程中能不断地结合生活实际提出问题、解决问题、发现新知。

有了导学案的指引，学生开始有针对性地收集资料，然后在综合分析资料的基础上提出自己的问题解决假设，最后小组集思广益，确定最佳的预设解决途径。这一自学的过程，不仅拓宽了学生的知识面，更为重要的是在选择最佳解决方案的过程中，他们将慢慢学会综合分析、横向比较等研究方法，进而逐步提高自己解决问题的能力。

在接下来的小组合作探究过程中，各小组开始从不同的角度出发证明自己的研究假设，对自己的调查研究作出相对科学、合理的解释并形成研究成果。由于各小组对问题有自己不同的理解，因而在实际教学过程中常常会出现：同一问题，解决方法各异，研究成果多样。孰优孰劣，有待检验。怎样检验？其实展示的过程也就是检验的过程。发表自己的研究成果，接受众人的评判，在师生共同的批评与评价后，优劣得失已见分晓，及至最后的课堂检测阶段，不过是对检验过程的总结与提升。

综上所述，先学后研中强调问题情境的设置，强调学生在问题解决过程中的自主探究与创造性思维，这些都与杜威等人的探究教学理念相契合，其有利于学生问题意识及科学思维素养的培养，有利于学生问题解决能力及知识应用能力的提高。

其次，先学后研教学模式遵循建构主义的基本教学理念，强调知识生成的建构性，有利于个体能动性、创造性的激发与调动，有利于个体合作精神的培养与提升。

建构主义者认为，知识的习得不只是外部信息的累积，而且是个体内部认知结构的重建，即学习者在一定的情境下借助他人的帮助，利用必要的学习材料，通过改造和重组已有的知识经验，从而建立起新的认知结构。因而，建构主义主张：其一，学习是双向建构的过程，即个体新旧经验之间双向的、反复的相互作用中的知识再创造过程；其二，学习具有社会性，应在合作的方式进行。

在先学后研教学模式的实施过程中，导学案的问题情境创设，自学、探究、展示等环节中的假设、质疑、尝试、分析、总结等无不渗透着个体对已有知识经验的改造与重组，对新知的自我建构。更为重要的是，所有这些行

为都是以小组合作的形式进行,以小组内的协商、分工、各抒己见、集思广益以及小组间的相互质疑、批判、借鉴、吸纳等形式展开,充分调动了学生的能动性与创造性,实现了学习主体间以及师生间的对话与交流,有利于学生自我建构能力与合作能力的提高,有利于学生知、情、意、行的综合发展。

此外,建构主义者曾对学习的表征做出如下概括:其一,学习的目标——深层理解;其二,学习的内部过程——通过思维构造实现意义建构;其三,学习的控制——自我监控与反思性学习;其四,学习的社会性——充分的沟通、合作、互补和支持;其五,学习的物理情境——学习应尽可能发生于真实的学习任务之中,运用多媒体技术建构学习。对照上文我们关于先学后研教学模式特征的表述可知,二者大体一致。

总之,建构主义的学习观与教学观强调学习的情境性、探究性、合作性、社会性等,强调个体对已有知识经验的改造与重组,强调生生、师生间的动态交流。事实上,正是基于以上观点,我们提出先学后研,倡导在学习过程中尊重学生的主体性,凸显学习过程的探究性,强调知识生成的建构性,并强化学习组织的合作性。

再次,先学后研遵循知识社会学者所倡导的教学理念,强化学习组织的合作性,有利于和谐师生关系的建立,有利于学习共同体的成长。

知识社会学者认为,知识的生成是社会建构的结果,与个人的知识、显性的知识、拥有的知识相比,集体的知识、默会的知识、实践行动的知识更为重要。罗格芙(Rogoff, 1996)^①将知识的社会建构机制分解成三个相互作用的不同层面,即个人层面、人际层面和共同体层面。与此相对应,一个真正的学习活动便包含着三重意义:个人认知的改变、合作建构的知识的产生、共同体支持的文化的共享和身份的生产。由此可知,课堂学习就是一种社会交往,学习者并非独立地建构知识,而是在合作交往中重组认知结构,在与学习共同体的相互形塑中获得身份的认同。

在先学后研教学模式的实施过程中,小组合作学习贯穿学习的始终,即使是“自学”,也是在“小组”这一基本组织单位中进行的。如此,学习者不再是孤立的个体,而是紧密联系的组织成员。在小组内他们分工协作:基础较好的学生在发挥个人专长的同时,帮带组内的其他成员;基础较差的学生,也要分担自己的那一份任务,尽其所能地做好。在这一过程中,既有个人才能的展现与长进,也有小组成员间的对话交流、互通有无,还有小组作

^① 赵健:《学习共同体——关于学习的社会文化分析》,华东师范大学2005届研究生博士学位论文。

图 先学后研教学模式与松坪学校

为组织形态的整体的发展与完善，三者齐头并进。与此同时，小组间的质疑、批评、建议、借鉴等，也充满着学习者个体间以及小组间的对话与交往，此为班级层面的知识建构与人际交往。无论是小组内还是小组间，学习者之间的沟通与交流完全超越了传统课堂上师生间一对多单向传输的组织状态，学习者之间、师生之间不再是松散的存在，而是以知识构建为起点、以对话与交往为纽带的学习共同体的有机组成。

整体大于部分。小组或班级不是单个人的累加，因此，其对于个体，也不仅仅是一个存在的场域。组织对个体的成长发挥着多方面的功能，除了认知，其对于个体在情感、道德、行为等方面的影响和作用更为显著且重要。如在探究过程中，小组间的分工与协商、贡献与分享无不在改造着学生原有的情感与道德认知，他们不仅在参与的过程中学会如何与他人合作、分享，更为重要的是他们会逐渐发现自身存在的价值与意义，并在寻求组织认同的同时获得新的身份。又如在展示过程中，小组间的质疑与建议意味着不同声音的碰撞与交流，如何求同存异，如何借鉴取舍，如何完善重构等问题无时不在困扰着每一个学习者。经过不断的摸索与尝试后，学生会逐渐改变：从不会表达自己不会提出问题，到讲话言简意赅并有的放矢；从不喜欢批评不欢迎他人的意见，到倾听别人的异议并借鉴吸纳新知；从一味地质疑批判，到申明要义并提出中肯的建议等。这些改变既是心智逐渐成熟的映照，也是情感、态度、道德、行为等良性发展的表现。

总之，在组内学习和组间交流的过程中，个体在影响小组与班级的同时，也在为小组与班级所形塑，这种相互间的影响与作用，密切了师生、生生之间的关系，形成了多个紧密的学习共同体，并使得每一个参与其中的人获得一种组织的归属感、荣誉感、使命感，进而取得新的身份认同。在此意义上，学生先学后研的过程也是其不断社会化的过程。

在先学后研教学模式的实施过程中，与学者的问题情境知识、自学、探究、展示、交流等环节，学习者通过自主学习、合作学习、探究学习等方式，对已有知识经验的改造与重组，对新知的自我建构。更为重要的是，所有这些学