

聚焦学生素养培育，
建构以学为本的新型教学形态

学习中心教学论

陈佑清 / 著

Theories of
Learning-centered
Teaching



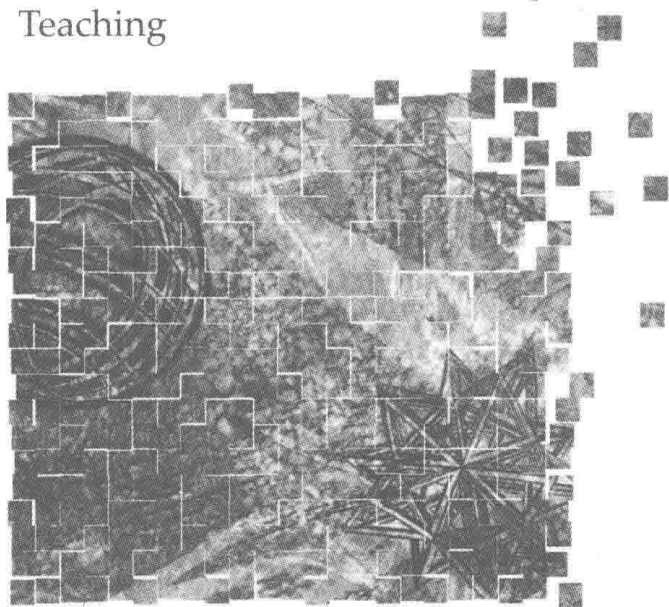
聚焦学生素养培育，

建构以学为本的新型教学形态

学习中心教学论

陈佑清 / 著

Theories of
Learning-centered
Teaching



教育科学出版社

· 北京 ·

出版人 李 东
责任编辑 方檀香
版式设计 杨玲玲
责任校对 马明辉
责任印制 叶小峰

图书在版编目 (CIP) 数据

学习中心教学论 / 陈佑清著. —北京: 教育科学出版社, 2019. 5
ISBN 978-7-5191-1874-7

I. ①学… II. ①陈… III. ①中小学—课堂教学—教学研究 IV. ①G632.421

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2019) 第 078318 号

学习中心教学论

XUEXI ZHONGXIN JIAOXUE LUN

| | | | |
|------|---------------------|-------|---|
| 出版发行 | 教育科学出版社 | | |
| 社 址 | 北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号 | 市场部电话 | 010-64989009 |
| 邮 编 | 100101 | 编辑部电话 | 010-64981252 |
| 传 真 | 010-64891796 | 网 址 | http://www.esph.com.cn |
| 经 销 | 各地新华书店 | | |
| 制 作 | 北京金奥都图文制作中心 | | |
| 印 刷 | 保定市中画美凯印刷有限公司 | | |
| 开 本 | 720 毫米×1020 毫米 1/16 | 版 次 | 2019 年 5 月第 1 版 |
| 印 张 | 20 | 印 次 | 2019 年 5 月第 1 次印刷 |
| 字 数 | 270 千 | 定 价 | 60.00 元 |

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

本书系国家自然科学基金教育学一般项目“以课堂教学转型为旨趣的中小学学习中心课堂建设的理论与行动研究”（课题批准号：**BHA120054**）研究成果

前 言

《学习中心教学论》与《学习中心教学的学校行动研究》两书，是我主持的国家社会科学基金项目“以课堂教学转型为旨趣的中小学学习中心课堂建设的理论与行动研究”的最终成果。前者呈现的是我对学习中心教学相关理论问题的思考，后者则介绍了四所中小学参与学习中心教学行动研究的过程及取得的成效。

何谓“学习中心教学”？学习中心教学强调要将学生能动、独立的学习当作课堂教学全过程中的目的性或本体性活动，而将教师的教导当作引起和促进学生能动、独立学习的手段性或条件性活动。也就是说，在学习中心教学看来，教学过程的中心（目的、本体）是学生能动、独立的学习，而不是教师的教导；教导只是为学生能动、独立学习服务的手段或条件。因此，学习中心教学实际上是对传统的以教师及其讲授为中心的教学的一种转型性的变革，它试图将“以教为本的教学”转变为“以学为本的教学”（可简称为“学本教学”），以建立一种新的教学活动结构或教学活动形态。

提出学习中心教学首先源于我对教学基本问题的一些新的理解。在对“教学”概念的理解上，国内教学论界普遍接受这样的看法：教学是由教师的教和学生的学两种活动构成的统一活动。但对于教与学以何种关系或方式结合在一起，以构成具有某种功能的统一的教学活动，国内教学论界并未形成一致的看法。之所以如此，主要是因为对“教学”概念的把握涉及对教学的价值取向或目标追求、学生学习与教师教导的机制、学习与教

导的关系等诸多基础性问题的理解，而国内对这些基础性问题缺少深入的研究，也远未达成共识。经过多年的研究，我们认为，在当今时代，我国学校教学的价值取向应从“以学生掌握知识为本”调整为“以学生的发展为本”（即以学生素养的形成与完善为本）。而学生素养发展具有特定的机制：学生素养不能以接受的方式从教师那里直接获得，而是要基于自身能动的学习活动过程才能形成。对应地，教师教导学生的机制不是直接传递，而是通过对学生能动学习活动的引导和促进，间接地影响学生的素养发展。因此，教导与学习在教学过程中显然不是平行或等价的关系，两者之间也不是通过简单的相加而构成完整的教学活动；相反，从在教学过程中所应发挥的功能和占据的教学时空来看，教导与学习之间存在着明显的差异和联系。这种差异和联系集中表现在，它们之间的关系是一种手段与目的的关系，或者说，是条件与本体的关系。由此可见，在完整的教学活动中，作为目的性或本体性活动的学习自然要成为教学的中心，而教导只是为学生能动、独立学习服务的一种手段性或条件性的活动。简言之，以发展为本的教学必然要求教学以学习为中心，或者反过来说，学习中心是实现以发展为本的必要条件。

学习中心教学观念的形成不仅仅是理论思辨的结果，它同时也是对近年来国内外课堂教学改革经验的借鉴和提升。从改革开放至今，国内对课堂教学结构进行了很多改革探索，并形成了一些典型经验，其中以洋思中学和杜郎口中学的课堂教学改革最为典型。这些课堂教学改革经验创造的“以学为本”“少教多学”“先学后教”“以学论教”等观念和做法，对我国传统课堂教学以教为中心的基本结构进行了大力度甚至是根本性的调整，使课堂显现出明显的以学习为中心的特征。另外，国外近年来以信息技术为支撑的课堂教学模式，如翻转课堂、混合式教学等，也鲜明地体现了对学习中心教学的追求。因此，提出学习中心教学也是因应新的时期国内外课堂教学结构改革大势的结果。

在对学习中心教学的探索中，我秉持“注重教学理论和教学实践之间的结合与转换”的研究思路，从理论探究和行动研究两个层面开展研究。

首先，在对国内外已有理论与实践研究的反思和借鉴的基础上，形成我们对于学习中心教学的基本理解。然后，以这种基本理解作为假设，在中小学进行学习中心教学的行动研究，在行动研究中检验、修正和发展这种假设，进而完善我们对于学习中心教学的理解。《学习中心教学论》和《学习中心教学的学校行动研究》分别呈现了我们在理论和实践两个层面对于学习中心教学探索的成果。

《学习中心教学论》由四个部分共计八章内容组成。其中，第一部分“课堂教学的当代转型与建构学习中心教学”，主要从对传统教学存在的弊端及其历史改进的反思、当代社会发展对课堂教学变革提出的要求等问题的分析入手，提出建构学习中心教学是我国课堂教学转型的基本取向。第二部分“学习中心教学思想与实践的历史回顾”，对西方和我国学习中心教学思想和实践的发展过程进行了回顾和反思。第三部分“学习中心教学的特质及其教学过程组织”，在对学习中心教学的基本特质、存在理由进行分析的基础上，对学习中心教学过程组织的逻辑、实施策略、教学设计以及评价标准等问题进行了比较全面的探讨。第四部分“学习中心教学实践推进中的问题及其应对”，基于对国内学习中心教学改革经验的反思，对我国学校推进学习中心教学所遭遇的困难、挑战及如何突破等进行了分析讨论。

《学习中心教学的学校行动研究》也分为四个部分。第一部分“学习中心教学行动研究推进的过程”，对四所学校行动研究的总过程，包括行动研究的指南、推进方式、具体的过程安排等进行了介绍。第二部分“实验学校行动研究报告”，对四所学校行动研究的过程及取得的成效分别进行全面的介绍和分析。第三部分“学习中心课堂建构·教师感悟”，选择和汇编了参与学习中心教学行动研究的部分教师所撰写的感悟性小论文。这些小论文以教师的语言，生动地介绍了学习中心教学过程的组织、教师参与学习中心教学行动研究的心路历程及发生的改变。第四部分“学习中心课堂建构·典型课例”，汇编了部分教师以学习中心教学理念执教的一些典型课例。从这些课例中，可以直观地了解学习中心教学的具体操作过程。

目 录

| | |
|---------------------------------|----|
| 第一部分 课堂教学的当代转型与建构学习中心教学 | 1 |
| 第一章 传统课堂教学的弊端及其历史改进的反思 | 3 |
| 一、课堂教学形成与发展简史 | 3 |
| 二、传统课堂教学的历史改进 | 5 |
| (一) 西方的课堂教学变革 | 5 |
| (二) 我国的课堂教学改进 | 6 |
| 三、传统课堂教学的教师(讲授)中心特征 | 11 |
| 第二章 社会变迁对课堂教学转型的呼唤 | 16 |
| 一、我国课堂教学转型面临的时代及社会发展背景 | 16 |
| (一) 当今时代发展的特征 | 16 |
| (二) 新时代我国社会发展的态势 | 22 |
| 二、新时代我国社会发展对课堂教学变革提出的要求 | 24 |
| (一) 培养新人:新的时代对教育发展提出的总的要求 | 24 |
| (二) 教学生学会学习:新时期教育的核心追求 | 28 |
| (三) 新教学的特征:学为中心,教为学服务 | 31 |
| 三、建构学习中心教学:我国课堂教学转型的基本取向 | 32 |
| (一) 课堂的多种形态 | 33 |

(二) 学习中心教学的含义及其意义..... 34

第二部分 学习中心教学思想与实践的历史回顾 39

第三章 国外学习中心教学思想与实践的发展过程概观 41

一、近代学习中心教学思想 41

(一) 卢梭的儿童中心教学思想..... 41

(二) 裴斯泰洛齐的儿童自我主动发展思想..... 43

(三) 第斯多惠的儿童主动学习思想..... 44

二、现代学习中心教学思想与实践 45

(一) 欧洲新教育运动..... 45

(二) 美国进步主义教育运动..... 46

三、20世纪中期至80年代的学习中心教学思想 48

(一) 罗杰斯的“非指导性教学” 48

(二) 自主学习理论的兴起..... 53

四、20世纪90年代以来的学习中心教学思想与实践 57

(一) 建构主义的学习观及其对学习中心教学的影响..... 57

(二) 现代信息技术对学习中心教学的影响..... 65

(三) 翻转课堂：融合现代信息技术的学习中心教学..... 66

(四) 韦默关于学习中心教学的研究与实践..... 68

第四章 我国学习中心教学的典型经验及其反思 73

一、20世纪80年代学科范围内的课堂教学改革实验 73

(一) 学科课堂教学改革实验的背景..... 73

(二) 学科课堂教学改革实验的典型代表..... 75

二、学校自主开展的课堂教学过程改革探索 78

(一) 洋思中学的课堂教学改革..... 79

(二) 杜郎口中学的课堂教学改革..... 81

| | |
|---|------------|
| 三、大学研究者主持的课堂教学深度变革 | 86 |
| (一) 叶澜教授主持的“新基础教育”的课堂教学改革 | 86 |
| (二) 郭思乐教授提出的生本教育的教学改革 | 94 |
| (三) 裴娣娜和杨小微教授主持的主体教育实验研究 | 104 |
| 四、我国课堂教学改革主要经验的反思 | 112 |
| (一) 我国课堂教学改革取得的主要进展及存在的突出问题 | 112 |
| (二) 教育理论研究及相关教育政策导向对我国课堂教学改革的 影响 | 122 |
| 第三部分 学习中心教学的特质及其教学过程组织 | 127 |
| 第五章 学习中心教学的特质及其存在的学理分析 | 129 |
| 一、学习中心教学的基本特质 | 129 |
| (一) 美国对学习中心教学特征的研究 | 129 |
| (二) 基于我国课堂教学改革经验看法 | 133 |
| 二、学习中心教学何以必要的学理分析 | 136 |
| (一) 当代课堂教学的价值取向：以学生发展为本 | 137 |
| (二) 学生学习与发展的机制 | 143 |
| (三) 教导的机制与功能 | 160 |
| (四) 教与学的功能差异及其联系 | 164 |
| 第六章 学习中心教学的过程组织 | 178 |
| 一、学习中心教学过程组织的逻辑 | 178 |
| (一) 两种不同问题导向的教学 | 178 |
| (二) 两种不同取向的教学活动内容选择 | 182 |
| 二、学习中心教学过程组织逻辑的实现策略 | 186 |
| (一) 国内的共性经验 | 186 |
| (二) 学习中心教学过程组织的“两段三环节”策略 | 190 |

| | |
|---------------------------------------|------------|
| 三、学习中心教学活动设计的逻辑 | 194 |
| (一) 学习中心教学设计的理念基础 | 194 |
| (二) 学习活动设计的逻辑：困境设学 | 197 |
| (三) 教导活动设计的逻辑：依学定教 | 200 |
| 四、学习中心教学的评价标准 | 204 |
| (一) 对现行课堂教学评价标准的反思 | 204 |
| (二) “以学评教”的教学评价指标体系建立的依据 | 209 |
| (三) “以学评教”的教学评价指标体系设计的构想 | 211 |
| | |
| 第四部分 学习中心教学实践推进中的问题及其应对 | 217 |
| | |
| 第七章 从讲授中心到学习中心：主要困难及其解决策略..... | 219 |
| 一、课堂教学变革面临的主要困难和挑战 | 219 |
| (一) 传统课堂教学的文化特征 | 220 |
| (二) 变革传统课堂教学面临的主要挑战 | 223 |
| 二、学校促进课堂教学变革的主要策略 | 230 |
| (一) 校长的变革素养 | 231 |
| (二) 教学改革文化的营造 | 235 |
| (三) 核心变革团队的建设 | 238 |
| (四) 教学评价的改革 | 240 |
| (五) 教学变革的专业支持 | 244 |
| | |
| 第八章 学习中心教学建构：焦点问题突破 | 252 |
| 一、自主学习 | 252 |
| (一) 自主学习在学习中心教学中的特殊地位 | 252 |
| (二) 中小学生学习的可能性 | 253 |
| (三) 中小学生学习落实的落实 | 255 |
| 二、合作学习 | 271 |

| | |
|------------------------------|-----|
| (一) 合作学习在学习中心教学中的地位与意义 | 271 |
| (二) 合作学习在学习中心教学中的功能 | 273 |
| (三) 合作小组建设 | 277 |
| (四) 小组学习的多种组织模式 | 281 |
| 三、教师对新型课堂教学结构的适应性改变 | 284 |
| (一) 学习中心教学要求教师做出的改变 | 285 |
| (二) 促进教师改变的策略 | 290 |
| | |
| 主要参考文献 | 294 |
| | |
| 索引 | 303 |
| | |
| 后记 | 307 |

第一部分

课堂教学的当代转型与 建构学习中心教学

课堂教学是学校育人的基本途径和核心环节，课堂教学的变革是学校教育变革中最为关键的部分。我国当下课堂教学变革的方向是什么？是局部的、要素性的改革还是整体的、结构性的转型？若是结构性的转型，其取向是什么？显然，要回答这些问题，既要考察我国课堂教学的现状及其存在的突出问题，更要把握新时代我国社会发展对人才培养提出的新需求。为此，需要深入探讨如下问题：传统课堂教学的基本形态是如何形成的？在历史发展过程中它又经历了哪些改进？针对新时代我国社会发展的现实和理想，课堂教学改革如何在已有改进的基础上进一步深化？如何理解建构学习中心教学是我国课堂教学转型的基本取向？何谓学习中心教学？在本部分，我们拟对这些问题进行具体的探讨。

第一章 传统课堂教学的弊端 及其历史改进的反思

课堂教学是人类创造的用以传承人类精神文化和培养社会新人的一种教育途径，它深受社会发展为教育提供的育人资源和对教育提出的用人需求的影响。因此，随着社会的变迁，课堂教学会衍生出不同的问题，也因此，人类对于课堂教学问题的理性反思和实践改进从未停止过。

一、课堂教学形成与发展简史

一般认为，以班级集体教学为主要形式的课堂教学形成于工业革命时期，并以批量化、高效率培养工业生产所需要的人才为特征。具体来看，班级授课制产生于16世纪末至17世纪初的东欧国家。它的形成、发展经历了三个重要的阶段（王策三，1985）²⁷⁴。

第一阶段：经过夸美纽斯的论证和总结，班级授课制的基本形式得以确立。在1632年完成的《大教学论》中，夸美纽斯从八个方面分析和论证了班级教学的特征：一个教师同时教多个学生；每门科目都用一本教科书；全班所有的学生都按照统一的教学计划开展学习；一切科目都按照同样的方法教学；每件事都应该彻底、简要、有力地去教授；一切天生相联系的事物都应联合去教授；每门科目都应分成一定的步骤去教授；一切无用的事物，全应弃掉，不要姑息（夸美纽斯，1957）¹³³⁻¹³⁴。从这里可以看出，今天的班级教学沿用了夸美纽斯所论证的班级教学的基本形式。

第二阶段：以赫尔巴特提出的“四段教学”为代表，对班级教学的过程进行了详细总结，使得班级教学过程结构化和程序化了。赫尔巴特一方面针对此前卢梭等人突出儿童的自然发展和偏重利用儿童的实际活动进行教育的偏差，强调系统知识教学的地位；另一方面，他基于观念心理学，对知识教学的过程进行了深入研究，提出知识教学过程的四阶段论（简称“四段教学”）。所谓四阶段，即明了、联想、系统、方法。由于赫尔巴特教学思想的广泛传播和应用，课堂教学的形式逐渐定型，至此，传统教学的“三中心”（书本中心、课堂中心、教师中心）特征开始形成。

第三阶段：以苏联教学论为代表，进一步发展和完善班级授课制，使之成为一个完整的体系。苏联教学论对于班级授课制的发展主要有两个方面的贡献：一是提出课的类型和结构的概念。课的类型有综合课和单一课（新授课、复习课、练习课、测验课等）。课的结构是指一节课所包含的阶段、环节或步骤。以综合课为例，其结构包括组织教学、复习旧课、讲授新课、巩固新课、布置作业等环节（王策三，1985）²⁷⁶⁻²⁷⁷。二是突出了教师讲授这种教的方式。如凯洛夫提出：“在教学过程中，讲授起主导的作用：安排得当的讲授是学生顺利地掌握知识、技能和技巧的主要条件。”（凯洛夫，1957）¹³⁰

从班级授课制产生和发展的历史可以看出，班级授课制作为课堂教学的一种组织形式，一开始就以集体教学的形式出现。在这种教学组织形式中，书本知识是教学的主要对象和内容；教师同时面向多个学生进行集中讲授，是教师采取的主要教导方式；并且，教师的讲授严格按照教学计划进行，如将教学内容分解成若干节“课”，并按严格的时间计划上“课”。

应该说，在人类积累的知识尚不丰富、一个国家教师人数不足、学习者获取知识的渠道有限而希望系统学习知识的人数激增的社会历史条件下，班级授课制的创造和运用，对于满足大众受教育的需求和国家对于教育的普及需要具有十分积极的意义。只有当上述社会历史条件发生变化时，班级授课制才开始显现出它的不足或问题，并由此引发对班级授课制进行改进的各种探索。

二、传统课堂教学的历史改进

以班级集体教学为核心的课堂教学形成、兴盛于西方，后又传播到全世界。但是，班级集体教学随着社会历史条件的变化，经历了不断调整和改进的过程。当然，由于国情的差异，这种调整和改进在西方和中国经历的过程是不一样的。

（一）西方的课堂教学变革

19世纪末20世纪初，由于受到工业革命、资本主义经济快速发展以及教育普及等因素的影响，西方教学思想出现了重大转型。以赫尔巴特教学思想为代表的传统教学思想开始受到批判和改造，形成了以欧洲新教育运动和美国进步主义教育运动为代表的现代教育运动及相应的现代教学思想。现代教学思想是在批判传统教学思想的基础上形成的，它的基本主张是与传统教学思想针锋相对的。这两种教学思想的对立通常被概括为两个“三中心”之间的对立，即“教师中心和儿童中心的对立；系统书本知识中心和个人直接经验中心的对立；课堂中心和活动中心的对立”（王策三，1985）⁷。

在现代教学思想兴起之后，在教学过程的组织方面，西方出现了很多新的探索，并形成了新的教学组织形式。其中，有些教学组织形式对班级授课制进行了修改或调整，如活动课时制、小队教学、选课制、单元教学法、能力分组、不分级制等；有些教学组织形式对班级集体教学进行了补充或扩展，如特朗普制、选科制；有些教学组织形式则完全放弃了班级集体教学的形式，如道尔顿制、设计教学法、文纳特卡制、程序教学、开放课堂等（陈佑清，2011a）³⁴⁶⁻³⁵¹。这些调整和改变都是针对班级集体教学所存在的以书本知识教学为中心、实行整齐划一的教学过程、忽视学生个性差异和学生学习能动性弊端而进行的。其共同的追求是，在教学过程的组织上，强调联系社会生活和学生的日常生活，突出对学生的个性、自