

基于教学关系的课堂教学模式变革

黄伟, 焦强磊

(南京师范大学教育科学学院, 江苏 南京 210097)

摘要:教学关系是教学理论与实践的基本问题和焦点问题。基于教学关系的课堂教学模式建构与变革, 表征着教学理论与实践的变革路向。基于教学关系的课堂教学模式, 大体有四种: “先教后学, 随教而学”; “少教多学, 教以导学”; “自学自理, 以教辅学”; “先学后教, 以学定教”。其中, “先教后学, 随教而学”和“少教多学, 教以导学”是传统教学模式的代表; “自学自理, 以教辅学”和“先学后教, 以学定教”是现代教学模式的代表, 它们表明了不同的知识观与教学观, 呈现出不同的课堂教学形态和价值追求。梳理、辨析这四种模式及其变革进路, 对深化当今课堂教学改革和课堂教学模式重建具有重要意义。

关键词:教学关系; 课堂教学模式; 先教后学; 少教多学; 自学自理; 先学后教

中图分类号:G42 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2016)03-0071-07

教学关系是教学理论与实践的基本问题, 也是焦点问题。基于对教学关系的理解与处理而建构的课堂教学模式, 则集中体现了对教学问题的理论把握与实践探索。作为理论与实践中介的课堂教学模式的成型、演进、转换过程, 又深刻地反映出课堂教学理论与实践改革的纵深发展、批判创新的运演轨迹。新中国成立以来, 以下几种课堂教学模式最具代表性, 它们既相互交融, 又相互否定, 在批判继承中转型创新, 简约而鲜明地展现出课堂教学改革的路向。

一、先教后学, 随教而学

“先教后学, 随教而学”这一教学方法在我国教育史上的发展可谓源远流长。韩愈在《师

说》中曾道: “师者, 传道、授业、解惑也。”在古代的教育情境中, 教师作为知识的拥有者, 向学生传递知识, 学生的“学”依赖教师的“教”。直到德国教育家赫尔巴特提出“教学四阶段论”——明了、联想、系统、方法, 正式为教学提供了科学化的方法论和理论依据。新中国成立后, 在全面学习苏联的思潮中, 凯洛夫的“五步教学法”正式成为课堂教学模式的主流和正统。这种教学模式在我国传统教学的基础上长期稳定下来, 对课堂教学影响深远, 直至今日仍有巨大的市场, 不说那些传统的课堂教学均是先教后学, 即便是有些具有改革意向的课堂, 总体上仍然遵循着先教后学的程序。

“先教后学”是以教师传授、学生听讲为主

基金项目: 江苏高校优势学科建设工程资助项目(PAPD); 江苏省教育厅“基于测试分析的跟进式改革重大研究项目”(2015jyktzd-02)

收稿日期: 2015-10-10

作者简介: 黄伟, 1959年生, 男, 安徽舒城人, 教育学博士, 南京师范大学教育科学学院教授, 博士生导师, 主要从事课程与教学论、学科教育研究; 焦强磊, 1990年生, 女, 河南濮阳人, 南京师范大学教育科学学院课程与教学论方向2014级硕士研究生。

要特征的教学模式。该教学模式操作形态是凯洛夫的“五步教学法”，即：组织教学、导入新课、讲授新课、巩固新课、布置作业五环节。由于这一教学模式以教为主，以教为先，所以，学生自然是“随教而学”“学从属于教”“教师讲，学生听；教师教到哪里，则学生学到哪里”。这种教学模式能够充分发挥教师教的“主导”作用，教师成为整个课堂的领导者和控制者，控制课堂教学进程和教学内容选择，学生跟随着教师学习经教师选择与加工的知识。这样做，便于学生在有限时间内掌握大量的、系统的知识，而非摸索地、芜杂地学习。

这种教学模式之所以长期盛行，不仅有它完备的理论基础和操作框架，还由于它顺应了传统的知识观、教学观与当时的教学需要。传统的知识观和教学观认为，用符号系统呈现的知识是高级知识，而这些知识都被遴选在教材之中，教学就是最大化地传授这些知识；教师是这些知识的拥有者和掌握者，相对而言，学生便是这些知识的缺乏者和需要者。在知识被少数人拥有且知识未能普及、普及知识的信道又极不发达的时代，由教师来传授知识并让学生跟随教师学习这些知识，便成为最佳和最便捷的选择。况且，先教后学、随教而学的模式，在传授知识方面有其优势：一是对众生的大容量、高效率的知识传递，可以最大限度、公平地惠及每个学生；学生学习效果包括学了多少、掌握程度如何都可以由教师一人进行检测并易于比较；学生不需要辛苦而艰难地寻找学习材料，只要专心听讲、认真记录、按要求练习即可完成学习任务。高效、简易、便于评价等优势是该模式长盛不衰的内在缘由。但是，它的弊端在社会发展、教学改革的历史进程中日益凸显，主要表现在：学生被动地学习，学生的学习只能跟随教师亦步亦趋，学习主体性得不到充分发挥，对学习意义的理解受到限制，可能学习了大量的无用知识、空壳知识，知识学习不是促进智慧生成和心灵解放，反而可能成为束缚心智的缰绳；从教师角度看，教师中心和权威的地位得以巩固和加强，教师更多地把精力投注

在教上而不是在学上，教师热衷于以口耳相传的方式传授给学生符号化的外显化的知识教条，教学的艺术追求更多地偏向展示教师自己的演艺。

二、少教多学，教以导学

“少教多学，教以导学”是对“多教多学”课堂教学理念的反驳和颠覆。在“先教后学，随教而学”的模式中，实际上隐含着这种假设：教师教得多、学生才会学得多，因而，在课堂有限时间内尽可能多教，因为多教方可多学，直至追求教得越多越好。从这一角度看，“少教多学，教以导学”是对“先教后学，随教而学”的纠偏和倒置。但“少教多学，教以导学”这一教学模式仍可从传统经典的教学论中找到它的理论线索和依据。我国古代便有“授人以鱼，不如授人以渔”的教学观，作为一种教学理念，在17世纪捷克教育家夸美纽斯的《大教学论》中也有揭示：“将一切事物教给一切人的教学艺术，目的在于使教员可以少教，学生可以多学，使学校可以成为更少喧闹、更少令人厌恶的事、更少无效的劳作，而有更多闲逸、更多乐趣和扎实进步的场所。”^[1]“少教多学”的教学模式曾在新加坡作为教育改革项目进行过大规模实验，与此同时，我国的一些学校也积极开展了具有本土特色的教学尝试，其中江苏泰州市第一中学和辽宁黑山北关小学的教学改革经验所总结的“精讲多练”较为典型。^①可以说，“少教多学”的生成和发展与来自本土和外域的双向建构过程相关。^[2]

“少教多学”所改变的是教学关系中的“教”与“学”的比例关系，这一关系的转变，不只是“教”与“学”数量关系的转变，更多的是教学内容和教学方法上的变化。对于“少教多学”这一概念内涵的理解，主要有：“所谓‘少教’，就是教师应是组织者、引导者，不要面面俱到，讲要讲在关键处，该讲的要讲深讲透，使学生理解知识的来龙去脉，而学生通过自己的努力，自己能够理解、掌握的尽量不讲或少讲。所谓‘多学’是指学生在教师的精心引导下，对所学内容产生浓厚的兴趣，积极、主动去发现、探究，从

^① 参见江苏泰州市一中语文教研组的论文《谈课堂教学的“精讲多练”》，载《南京师大学报（社会科学版）》，1980年第2期；另见饶伟振，旷煜的论文《试论“精讲巧练”》，载《教育研究与实验》，1984年第1期。

而学会学习。”^[2]“少教多学”并非是让教师投入得更少，而是要求教师教得更好，强调教学重点从教学内容的数量转向教学内容的精良。“少教多学”触动了教学活动的核心问题——即为什么教，教什么，以及怎样教，并分别对这三个问题赋予了新的解释。^[3]

“少教多学”在课堂教学的实际运作中具体表现为“精讲多练”。教师少教，实质上就是精讲，“多学”则是教师提供更多的时间让学生自己练习。“精讲”是针对“满堂灌”的教学方式作出的改进，提倡教学内容精到，教学方法优良。“多练”的必要性在于学习是一个循环的螺旋上升的过程，对于学过的知识只有通过练习才能真正掌握，由此学会由三反一、多中取类、实现知识与能力的迁移。“‘精讲’是‘多练’的基础，‘多练’是‘精讲’的继续和发展。只有教师‘精讲’了，才能腾出较多的时间让学生‘多练’；也只有学生‘多练’了，教师的‘精讲’才能落到实处。”^[4]

“少教多学”强调的是教对学的指导作用，其理论基础是迁移理论。学习迁移现象早已为人们所认知。我国古代教学思想中就强调学习要“举一反三”“触类旁通”。孔子说：“举一隅不以三隅反，则不复也。”^[5]从心理学上讲，“举一反三”和“触类旁通”都是指先前的学习对后续的学习的影响和促进。但是，对学习迁移现象最早的系统解释，则是“形式训练说”。“形式训练说”把学习迁移理解为：通过某种学习，使某种心灵官能因训练而得到发展，并转移到其他学习上去，从而使其他官能及整个官能都得到发展。随后，“共同要素说”和“经验类化说”都从不同的视角阐述了学习迁移的发生。共同要素说认为迁移的实质是两种学习活动中目的观念、方法观念、普通原理观念和基本事实四个方面的共同因子在学习者脑神经中的联结。经验类化说把迁移的实质说成是：学习者对两种学习活动共同因素被概括化的结果——学习原理、法则的应用。从教学理论角度说，活动教学理论和主体性教育理论都能为“少教多学，教以导学”提供理论支持。

“少教多学，教以导学”似是对“先教后学，随教而学”的反动，但实质上它还只是对“先教

后学，随教而学”教学模式的修补，仍然属于一种传统的教学模式，尽管它已经显出向现代教学方式转变的端倪。它们的知识观和教学观是一致的，这两种教学模式中的“教”与“学”的变化只是量的变化，它们都是强调教的优先性和主导性——“学”是在“教”的指导下学，“练”也是在“教”的范围内、“教”的指导下练。在改变和革除了“先教后学，随教而学”的一些弊端外，自身也不可避免地产生了一些问题。

其一，增加学生的学习负担。“少教多学，教以导学”这一教学模式要求学生在教师精讲的基础上，通过大量的练习来巩固、强化知识理解和技能掌握，学生的大部分时间都沉溺在练习的过程中，这会增加学生的学习负担。当下的题海战术便是这一弊端的恶化。

其二，教与学均未突破传统知识观，教与学的重点仍是书本知识。“少教多学，教以导学”的教学模式仍以书本知识作为教学的中心，教师教授的知识没有突破课本的“藩篱”，学生的学习按照教师教学的框架进行，而且学生的练习也是以巩固所学知识为目的，缺乏与直接经验的融合，缺乏知识逻辑性和趣味性的整合。教与学的知识仍然是传统知识观下的知识获得隐喻。在这样的知识观下“教”与“练”，教师和学生都是外在于知识的旁观者，而不是情境下的意义建构者。

三、自学自理，教以辅学

“自学自理，教以辅学”教学模式是对“少教多学，教以导学”教学模式的超越和转型，这一教学模式关注学生自学能力的培养，与“少教多学，教以导学”相比，“自学自理，教以辅学”中的教师教的地位大大弱化，学生学的地位和作用更加突出，教师只是学生学习的辅助者、促进者，摒弃了教为中心、教师中心的课堂教学观，以学生为中心的课堂教学得以真正确立。

这一教学模式的核心是“自学辅导”。“自学辅导”作为“自学辅导主义”的教学组织形式在20世纪初就由俞子夷等人从美国输入国内。^[6]20世纪60年代初，卢仲衡首先在初中数学领域开展自学辅导实验，到80年代，其实验在更多的学科和更大范围内展开，在实践领域和理论领域

均获得可喜的成效。

“自学辅导”初期实验的理论基础是新行为主义者斯金纳(B. F. Skinner)的程序教学原理和小步子教学原则。^[7]自学辅导教学实验中的教学模式为:启、读、练、知、结。所谓“启”,就是由教师向全班学生进行启发;所谓“读”,就是学生以粗读、细读的方式阅读、理解和钻研课文;所谓“练”就是学生通过动手动脑在练习本上做练习;所谓“知”,就是当堂知道结果,校对答案,自我纠正错误。^[8]教师只是在学习过程的开头和结尾,即“启”和“结”的部分进行辅导,中间的学习过程全由学生支配。

“自学自理,教以辅学”作为一种教学模式在实验实践中也在不断发展,它不仅以行为主义心理学为理论基础,还更多地吸纳了建构主义心理学并为其理论依据。建构主义学习理论认为,学习者是以自己的经验为基础来建构知识,更为关注如何以原有的观念、经验和信念为基础来建构知识。他们强调学习的主动性即主体参与性。建构主义提出的支架式教学,就是“通过支架把管理学习的任务逐渐由教师转移给学生自己,最后撤去支架。支架式教学强调教师的指导成分的逐渐减少,最终要使学生达到独立发现的地步,将监控学习和探索的责任由教师为主向学生为主转移”^{[9]104}。自学辅导教学模式不仅要关注学生的自学能力,还要特别关注作为自学能力的基础和保障的“自理”能力,卢仲衡在总结自学能力的心理因素时强调学生的“自检、自治、自控”能力,^[7]魏书生的“自学辅导”教学模式,其突出特色在于它融入了“自理”的元素,让学生不仅学会自学,而且能对学习进行自我管理,取得了显著的教学成效。

“自学自理,教以辅学”在20世纪八九十年代是最具代表性的课堂教学改革模式,对今天仍然产生深刻的影响。今天的许多教学新模式大多汲取了“自学自理,教以辅学”模式中的有益成分,甚至成为新模式中的核心要素之一。

自学辅导的理论与实践意义主要表现在以下几个方面:主张以学生自学为主,教师加以辅

导,是教学理念的新发展;优化了教学结构,提高了教学效益;从“自学”到“辅导”增加了师生交流反馈的机会,教师的“教”(即辅导)也更有针对性。由自学而学会,便于达成对知识的独特理解和对能力的熟练掌握,自学能力一旦形成,便是具有了自我发展能力和后续发展的潜力。这正好应对了教学的最高目标。

“自学自理,教以辅学”教学模式从教学理念上说,它符合时代要求,也逼近教学本质。教学不仅要传授知识,培养技能,也要培养学生的学习能力,从社会变革发展和人生全程发展来说,学习能力比获得的知识本身更为重要。况且,自学能力培养的过程也是学生对学习深度理解的过程和主体意识养成的过程。但是,这一模式仍有它难以解决的难题。

其一,自学能力的养成对学习者的提出了很高的要求。自学成效如何,首先取决于学习者自学能力高低,自学成效是建立在自学能力基础之上的,也就是说,必须首先拥有自学能力才能获得相应的学习成效,而自学能力的培养绝非一门学科课堂教学所能全部胜任。诚然,可以在自学过程中培养自学能力,但这意味着学生学习过程中的双重试误,一方面对知识本身理解和掌握的试误,另一方面还要对如何学习这类知识的学习方法进行试误。在这个双重试误的过程中,成效的获得是缓慢的。也许正是以上诸多原因,急于成功的试验者常会中途放弃。

其二,学习是个性化的活动,当主体进入自学状态就更加个性化,这种学习的个性化由多元智力理论可作解释,不仅如此,学习主体的自学还深受其文化背景、经验乃至学习条件影响,教师如何解决这些问题并加以指导都面临巨大困难,这也是常常在“自学”模式的实践过程中出现“好生更好、差生更差”^①的原因。

其三,这一模式对教师的“教”也提出了很高的要求,但这一模式恰恰又对“教”重视不够。“自学自理”不是不需要教,事实上,如何“自学”,如何“自理”也需要教,或说需要指导。但这一模式中,对教的作用重视不够,也没

^① 卢仲衡曾在《三十三年自学辅导教学研究的回顾与展望》一文对初期实验回顾写道:“学生分化越来越大,学得慢的比学得快的相差两三倍,老师无法驾驭这种参差不齐的现象。”这也道出了“自学”模式常有的困境。

有得到很好的研究，教容易被边缘化，教退居无足轻重的地位。问题的难度还在于，如何指导自学，如何指导自理，自学的方法怎么“教”，自学的能力怎么培养，自理的自主意识和行为能力是如何形成的，学科的课堂教学对此有何作为，等等，都是对教师教学的巨大挑战，解决这些问题可能比传授知识难度更大。但不解决好这些问题，“自学自理，教以辅学”模式就难有保障。而这些问题在后来兴起的“先学后教，以学定教”的模式中同样存在。

四、先学后教，以学定教

从教学活动程序来看，先学后教与先教后学是截然相反的。然而，它不是简单的顺序颠倒，而是传统教学观向现代教学观转变的标志，真正实现了课堂教学的“翻转”。“先学后教，以学定教”教学模式从邱兴华“尝试教学”那里可以找到它的具体实践形态。邱兴华的“尝试教学”中的所谓“尝试”，就是把学放在前面，未教先学方可谓之尝试。“尝试教学理论主张在教学过程中不要把知识直接告诉学生，让学生先试一试，自己努力去获取知识。”^[10]这与“先学后教”在本质上是一致的。近年来经江苏洋思中学、东庐中学以及山东杜郎口中学的实践后，这一模式在全国产生极大的影响。众多教改的实践证明“尝试教学”符合教学规律，把握了课堂教学的特质，促进了有效学习。

在“尝试教学”实践的基础上发展起来的“先学后教”模式，干脆让学生“先学”而教师“后教”，把“学”放在首位，使“学”成为教学的前设、教学的重心，使学生成为教学的主体，教师成为指导者和辅助者，使教学在学生自主学习的基础上更具针对性。^{[9]64}“以学定教”是在学生学习的基础上决定教授的内容和教学方法，一反传统的教学内容与方法均由教师自己设定，教学的中心由“教”向“学”转变，学生的“学”既是教学活动的逻辑起点，又是教学活动的归宿，使学生在自学—指导的模式下由“学会”走向“会学”。

“先学后教，以学定教”汲取了“自学自理，教以辅学”和“尝试教学”模式中理论与实践的营养，既融入了后现代知识观，又有人本主义心

理学为其理论基础。后现代知识观认为：知识是境域性、价值性、文化性的，因而知识获得的方式便是个体参与下的积极主动建构的过程；人本主义心理学“关注学习者的情感、个人的知觉，因此学习情景应该是学生中心和学生定向的。罗杰斯特别强调人类具有天生的学习愿望”^[11]。“先学后教，以学定教”教学模式中的“先学”彰显了学生的主体性，尊重了学生的个体差异，发挥了学生的学习潜能。这些都契合了人本主义心理学的理念。

“先学后教，以学定教”体现了学生是学习主体，是以“学”为中心的现代教学观。它的特色和优势非常鲜明。

其一，“先学后教，以学定教”的教学模式改变了教材、教师、学生之间的关系，变传统的“教师带着教材走向学生”为“学生带着教材走向教师”。^[12]传统课堂教师带着“真理”走向课堂，学生只能被动地接受知识和真理；而这种新型的课堂教学模式，学生成为了在教材中寻找“真知”的探险者、着重让学生自己去发现“真知”，教师是一个帮助学生获得知识的引导者。

其二，“先学后教，以学定教”改变了教与学、教法与学法的关系。这一教学模式致力于使学生能够独立学习、发现问题，体现了《学会生存》一书指出的“我们今天把重点放在教育学习过程的自学原则上，而不是放在传统教育学的教学原则上”^[13]的教育新理念。

其三，“先学后教，以学定教”改变了学生学习的组织形式：变个人学习为小组合作学习。传统课堂中学生与学生之间的互动极少，学生被教材和教师支配着，没有时间和机会思考、探究。合作学习的教学组织形式不仅有利于学生学业成绩的提高，而且有利于学生交际能力、合作能力、沟通能力的培养。

“先学后教，以学定教”教学模式在发挥学生的主动性及主体性方面发挥了积极的作用，在教学程序上也便于操作。所以，它一经提出，便应者云集。但这一模式同样存在着一系列必须直面与解决的问题，主要表现在以下几个方面。

一是，没有真正处理好学教关系。这一教学模式并未深入地探寻与厘清学与教的关系，只是对传统的教学顺序作一颠倒，尽管这一颠倒具有

重大意义,对于解决传统的从教到学、重教轻学的弊端是有效的,也就是说它解决的传统教学中的“过重”“过轻”、“唯先”“唯后”的畸变关系,而非诠释并解决了教学关系。学教关系不是简单的顺序问题,其中有其复杂的机理。而在教学实践中,这种顺序的颠倒仍然可能导致新的学教分离:教的作用降低,教成为补差补缺的一种补偿性手段,而不能引导学生进入最近发展区,教的“引擎作用”被大大弱化。

二是,“先学后教,以学定教”难以关涉学生学习的内化和内隐目标。无论是“先学后教,以学定教”,还是“先学后教,当堂训练”,所关注的都是学生学习的外显性结果,并根据这些外显性的状况来“定教”和“训练”,学生学习中大量的需要内化的知识和内化过程以及“全人发展”的内涵被缩减与简化,内隐性的目标被有意无意地忽略。

三是,学生的自学自理能力是“先学后教,以学定教”有效性的先决条件。如何先学,如何管理先学,这里的核心问题与“自学自理,教以辅学”模式一样,仍然是“自学能力”和“自理能力”问题。必须先行解决这一核心问题,该模式才能发挥它的效能,否则,要么导致两极分化,要么仍会陷入困境而难以突围。

五、结语

通过对四种教学模式的梳理和辨析,我们可以获得一些可贵的认识和启迪。

1. 教与学的关系是教学基本问题,也是教学过程中的核心问题。对这对关系如何理解与处理,反映了我们持有怎样的教学观,以及对教学认知的深度。基于教学关系的教学模式的构建,正体现了对教学关系的理解以及在这一理解基础上对教学质量与价值的追求。

2. “先教后学,随教而学”和“少教多学,教以导学”属传统的教学模式,二者有其共同的理论基础和教学价值追求;“自学自理,教以辅学”和“先学后教,以学定教”是现代教学模式,其变革的着力点都在学生“自学”上,但“先学后教”模式在操作实施上有更加明确的先后程序,更便于用于课堂教学实践。

3. 四种教学模式的演变标示着教学理念的

更新和实践的变革,主要解决的教与学诸多问题:教与学的顺序问题;教与学的变量问题;教与学的方法问题;教与学的主体关系问题。但在教学内容、教学价值追求等方面尚且缺乏根本性的突破。

4. 从“先教后学”到“先学后教”,这是一个教与学的翻转,给课堂教学带来了新的气象。但教与学的先后问题不是固定的,二者关系是多样的、可变的,不能单一化、绝对化,教与学的先后应根据知识类型、难度、学情与需要而定。“以学定教”也不能一概而论,其定点是根据学生的学习成效的变化而改变的,是在教学过程中不断挪移的。教不一定要永远跟在学的后面,变成学的附庸,它有时完全可以走在学的前面。教学(由教而学)、导学、自学、先学各有它的合理性和适用情境。“先学后教,以学定教”给课堂教学带来的新思路 and 它取得的突出成效是不容漠视的,但我们必须理性认识到,它仍然是有限改革,不完善的改革,它仍在改革的路上并有待理论的纠偏和实践的修正,我们应该审思慎取、择善而从,或者根据自己的实际情况创新重建,而不应是跟风盲从。

参考文献:

- [1] 夸美纽斯. 大教学论·教学法解析[M]. 任钟印, 译. 北京: 人民教育出版社, 2006: 6.
- [2] 张荣伟. 论“教”与“学”的五种关系范型[J]. 教育发展研究, 2012 (10).
- [3] 刘冬岩, 魏为. 新加坡“少教多学”教学改革启示[J]. 全球教育展望, 2015 (5).
- [4] 泰州市一中语文教研组. 谈课堂教学的“精讲多练”[J]. 南京师大学报(社会科学版), 1980 (2).
- [5] 杨伯峻. 论语译注[M]. 北京: 中华书局, 1980: 68.
- [6] 吴洪成, 彭泽平. 自学辅导法在近代中国的实验(上)[J]. 课程·教材·教法, 1998 (4).
- [7] 卢仲衡. 三十三年自学辅导教学研究的回顾与展望[J]. 教育研究, 1998 (10).
- [8] 张天宝, 单振涛. 斯金纳的程序教学理论和我国的自学辅导教学实验[J]. 中国冶金教育, 2000 (3).
- [9] 陈琦, 刘儒德. 当代教育心理学[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2006.
- [10] 邱学华. 做到做不到, 试一试就知道——从尝试教学走向尝试教育[J]. 人民教育, 2014 (15).
- [11] 刘家访. 先学后教运行机制的重建[J]. 中国教育

学刊, 2011 (11).

- [12] 余文森. 先学后教——中国本土的教育学 [J]. 课程·教材·教法, 2015 (2).

- [13] 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生

存: 教育世界的今天和明天[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996: 200-201.

(责任编辑: 刘启迪)

The Teaching Model Reform Based on the Relationship between Teaching and Learning

Huang Wei, Jiao Qianglei

(School of Educational Science, Nanjing Normal University, Nanjing Jiangsu 210097, China)

Abstract: Teaching relationship is the fundamental issue and the focus of teaching theory and practice. The construction and reform of classroom teaching model based on teaching relationship represents the trend of teaching theory and practice reform. Generally speaking, there are four classroom teaching models which are based on teaching and learning relationship: “teaching-before-learning, learning depends on teaching”; “less teaching and more learning, using teaching guide to learn”; “the guided teaching of self-study” and “learning-before-teaching, learning determines teaching”. Among them, “teaching-before-learning, learning depends on teaching” and “less teaching and more learning, using teaching guide to learn” are the presentations of traditional teaching models. “The guided teaching of self-study” and “learning-before-teaching, learning determines teaching” are the presentations of modern teaching models. The four models not only show the different values of knowledge and teaching, but also embody different teaching forms and values. Combing and analyzing the four models as well as the reform approach is of great significance for deepening the reform of present classroom teaching and classroom teaching model reconstruction.

Key words: teaching relationship; classroom teaching model; teaching-before-learning; less teaching and more learning; self-study; learning-before-teaching

+++++
(接第 85 页)

The Current Situation and Countermeasures of Learning Motivation and Learning Strategies of the Primary and Secondary School Students in China

Research Group

(National Institute of Education Sciences, Beijing 100088, China)

Abstract: Investigation shows that the learning motivation of the Chinese primary and secondary school students is at mid-upper level; its power source is mainly from chasing the test results and is significantly decreased with the increase of grades; learning stress is great. The overall level of learning strategies is not satisfactory; the critical thinking strategy develops significantly; the level of the students' cooperation and seeking-help strategy is the highest. Students' individual variables are also the major factors affecting the development of their learning motivation and strategies. We should pay more attention to the improvement of students' learning ability; reducing students' academic burden should be the key condition for increasing students' learning motivation and strategy; the balanced development of education should be promoted in order to improve learning motivation and strategy of all students; transforming the old ways of learning should be the concrete action.

Key words: learning motivation; learning strategies; current situation; countermeasures