



2018 届硕士学位论文

教学模式推广因何搁浅
——以“三步导学”模式为例

作者姓名	韩丽晓
指导教师	刘庆昌 常宝成
学科专业	教育硕士
研究方向	小学教育
培养单位	教育科学学院
学习年限	2016 年 9 月至 2018 年 6 月

二〇一八年六月

山西大学

2018 届硕士学位论文

教学模式推广因何搁浅 ——以“三步导学”模式为例

作者姓名	韩丽晓
指导教师	刘庆昌 常宝成
学科专业	教育硕士
研究方向	小学教育
培养单位	教育科学学院
学习年限	2016 年 09 月至 2018 年 06 月

二〇一八年六月

Thesis for Master's degree, Shanxi University, 2018

Cases analyzing for the procedure of generalizing a
teaching model be stagnated
--a case study of the “Three-step Teaching Model of
Guiding Learning”

Student Name	Li-xiao Han
Supervisor	Qing-chang Liu Bao-cheng Chang
Major	Master of Education
Specialty	Primary School Education
Department	School of Education Science
Research Duration	2016.09-2018.06

June, 2018

目 录

中 文 摘 要	I
ABSTRACT.....	III
第一章 绪论	1
1.1 研究缘起	1
1.2 研究目的和意义	1
1.2.1 研究目的	1
1.2.2 研究意义	2
1.2.3 研究方案	2
1.3 文献综述	3
1.3.1 国外相关研究	3
1.3.2 国内相关研究	6
第二章 三步导学教学模式	8
2.1 “三步导学”模式产生的原因	8
2.1.1 以新课程改革为背景	8
2.1.2 以“三大主张”为引领	9
2.1.3 以教育教学的实际需要为依据	9
2.2 “三步导学”模式的内容	10
2.2.1 “三步导学”模式的核心	10
2.2.2 三步导学教学模式操作要领九次修改稿的变化	13
2.3 “三步导学”教学模式蕴含的教育教学理论	15
第三章 三步导学教学模式推广及其搁浅	17
3.1 Y 小学三步导学教学模式的推广过程	17
3.1.1 讲座学习	17
3.1.2 总结动员	18
3.1.3 全面推开	18
3.2 Y 小学学习三步导学教学模式的搁浅	18
3.2.1 回归旧有教学模式	18
3.2.2 存在于特定情况	19
3.2.3 充斥着反对声音	20
第四章 教学模式推广搁浅的原因	21

4.1 固化的教学模式缺乏普适性.....	21
4.2 教学模式的实施主体——教师.....	22
4.2.1 对教学模式的不认同.....	23
4.2.2 专业素养的差异.....	28
4.2.3 教师间学习型组织建设缺失.....	30
4.2.4 教师间合作的缺失.....	31
4.3 教学模式的体验主体——学生.....	32
4.3.1 学生主体未实现.....	32
4.3.2 学生适应性不足.....	33
4.4 教学模式的推广主体——管理者.....	33
4.4.1 学校管理者盲目地学习.....	34
4.4.2 教育管理部门非理性地推行.....	34
4.5 教学模式的其他影响因素.....	36
4.5.1 家长的反对.....	37
4.5.2 学校制度的不健全.....	37
4.5.3 传统文化的制约.....	38
结语.....	40
参考文献.....	42
致谢.....	45
个人简况及联系方式.....	46
承诺书.....	47
学位论文使用授权生命.....	48

Contents

Chinese Abstract	I
ABSTRACT	III
Chapter 1 Introduction	1
1.1 Origin of the research	1
1.2 Purpose and significance of the research.....	1
1.2.1 Purpose of the research	1
1.2.2 Significance of the research	2
1.2.3 Approach of the research.....	2
1.3 Literature review	3
1.3.1 Foreign related research	3
1.3.2 Domestic relevant research.....	6
Chapter 2 The Three-step Teaching Model of Guiding Learning	8
2.1 The reason for the Three-step Teaching Model of Guiding Learning’s appearance	8
2.1.1 Background: The new curriculum reform.....	8
2.1.2 Guiding ideology: The Three Proposition.....	9
2.1.3 Starting point: The reality of education and teaching	9
2.2 The content of The Three-step Teaching Model of Guiding Learning	10
2.2.1 The core of The Three-step Teaching Model of Guiding Learning.....	10
2.2.2 Variation about nine revisions of The Three-step Teaching Model of Guiding Learning	13
2.3 The basic educational and psychological theories of The Three-step Teaching Model of Guiding Learning	15
Chapter 3 The present situation and problems of the popularization of the Three-step Teaching Mode of Guiding Learning	17
3.1 Starting of the Three-step Teaching Model of Guiding Learning in Y Primary School	17
3.1.1 Training and learning	17
3.1.2 Summary and general mobilization.....	18
3.1.3 Roundly generalization	18

3.2 The Three-step Teaching Model of guiding Learning in Y primary school be stagnated	18
3.2.1 Return to previous teaching model	18
3.2.2 Exit in certain particular situation	19
3.2.3 Be full of dissenting opinion.....	20
Chapter 4 Cases analyzing for the procedure of generalizing a teaching model be stagnated	21
4.1 The constant teaching model lacks of general applicability.....	21
4.2 Teachers: the executor of a teaching model	22
4.2.1 Disagree with the teaching model	23
4.2.2 Difference of teachers' professional literacy.....	28
4.2.3 Deficient in establish the learning organization	30
4.2.4 Deficient in cooperation between teachers	31
4.3 Students: the experience subject of a teaching model	32
4.3.1 Students' subjectivity has not been implemented	32
4.3.2 Students' have not certain adaptation	33
4.4 Administrators: the spreader of a teaching model.....	33
4.4.1 The administrator of school generalize the new teaching model aimlessly	34
4.4.2 Education administrators adopt irrational methods.....	34
4.5 Other factors for a teaching model.....	36
4.5.1 Parents' crosscurrent.....	37
4.5.2 The school management system is not complete.....	37
4.5.3 The restriction of traditional culture.....	38
Conclusion	40
Reference.....	42
Acknowledgment	45
Personal profiles	46
Letter of commitment	47
Authorization statement	48

中 文 摘 要

在新课程改革理念的指导下,许多学校都在努力寻求学校教学改革之路,以寻找素质教育和应试教育的平衡。近几年来,一些教学改革的典型学校层出不穷,这些典型学校在取得惊人成绩后开始对自身所用的教学方法进行总结,从而总结出相应教学模式。慕名而来的学习者推动了教学模式的推广。然而,这些模式推广过程中存在不同程度“搁浅”的情况。这些模式在最初应用时都取得一定的效果,随着学习者模式学习进程的深入,复杂性逐渐凸显,问题不断产生。模式推广的进程出现搁浅。导致推广中被搁浅固然有某个模式本身存在的诸多问题,但推广中涉及的主体及其周围的生态环境直接或间接的影响预期的模式推广效果。研究过程借助文献法、访谈法、观察法的研究方法,结合三步导学教学模式在Y小学的推广情况,对模式推广搁浅的原因进行探寻。具体而言,首先阐明研究缘起、研究意义、核心概念界定以及研究方法的选择;继而介绍三步导学教学模式的内容及其演进;具体阐述三步导学模式在Y小学的推广过程及搁浅事实。进而以此为例,运用内外因的原因分析方法探寻教学模式自身的问题,教学模式推广过程中涉及的主要主体及相关影响因素来分析教学模式推广搁浅存在的共性问题及原因;在结语部分阐明走出教学模式推广搁浅的境地,教育实践者首先要做到以学生为本,回归教育本质,不忘教育初心。

关键词：教学模式；推广；三步导学教学模式；新课程改革

ABSTRACT

Under the guidance of the new curriculum reform concept, many schools tried to seek the road of school teaching reform in order to find the balance between quality education and examination-oriented education. In recent years, some typical schools of teaching reform emerge endlessly, and these typical schools begin to sum up the teaching methods used by them after they have made astonishing achievements, thus summarizing various teaching models and popularizing them. However, these models are spread in different degrees of "stagnated" situation. These models in the initial application has achieved certain positive effect, with the procedure of applying the new teaching model, there are more and more problem to solve. Firstly, we have to realize that the certain teaching model may contain some questions. What's more, the promotion of teachers, schools and social factors in the intervention is the main cause of the model spread. Using the literature method, the interview method, the observation method through expounding the Three-step Teaching Model of Guiding Learning situation of the Y Primary School to seek why the teaching model be strand. The article mainly includes four parts: the first chapter is the introduction part, clarify the origin of research, research significance, theoretical basis, the definition of core concepts and the choice of research methods; Chapter

two introduces the content and evolution of the three-step teaching model and the starting point, present situation and problems of the extension of the model in Y Primary school. After eliminating the problems of the mode itself, the article explores the common problems and causes in the process of teaching mode popularization. The fourth chapter concludes that through the exploration of the common problems in the pattern generalization, we find the common reasons, that is, the pattern generalization often deviates from the center of improving teaching quality. We are not opposed to any teaching model that conforms to the true education, but we need to remember the moral goals and the corresponding common vision of education.

Key words: teaching model; generalize; the Three-step Teaching Model of Guiding Learning; New curriculum reform

第一章 绪论

1.1 研究缘起

在新课程改革理念的指导下，许多学校都在努力寻求学校教学改革之路，以寻找素质教育和应试教育的平衡。近几年来，一些教学改革的典型学校层出不穷。例如江苏省秦兴市洋思中学的“先学后教、当堂训练”教学模式，江苏南京市溧水县东庐中学的“讲学稿”教学模式，山东省聊城市茌平县杜郎口中学的“三三六”教学模式。这些教学模式注重学生自学，将以前教学中广泛应用的系统讲授转变为突出教师的指导启发，以培养学生自学，形成良好自学习惯为目标。其他各省市也积极探索因地制宜的教学模式。晋中市榆次区自 2008 年开始，在全区推广“三步导学”课堂学习模式。近十年的推广过程中，课堂改革成效显著，但也存在被搁浅的现象。

在教学实践中，教师期望学生在新课程改革的教育环境中，既能实现全面成长又能取得理想成绩。然而现实是，学校的教学改革往往呈现出钟摆式运动规律。在不懈的探索中，有些学校取得了成功，对成功与否评判的标准依然是学生的成绩。例如杜郎口中学的“三三六”模式，让学生成绩取得了极大的提高，在全国范围内刮起杜郎口旋风。参观学习者络绎不绝，学习效仿者数不胜数。然而，都成功了么？

笔者在实习期间接触到杜郎口模式本土化的“三步导学”模式，在未深入了解该模式时，发现教学实践中的一些问题，例如“小组合坐”、而非“合作”；或是直接回到旧模式，新模式仅仅用于“表演式”的公开课。在阅读“三步导学”模式的文本资料后，能明显看出该模式符合新课程改革的教育理念。尤其是第二步“民主导学”，充分体现了以学生为主体，注重学生学习方法及习惯的培养。理论上，这样的模式是值得肯定并推广使用且相应取得良好效果的。然而，现实并非如此，教学实践中该模式同样沦为了表演工具。因此，笔者以此模式为例，研究教学模式被不同程度搁浅的原因。

1.2 研究目的和意义

1.2.1 研究目的

国家启动新世纪基础教育课程改革以来，我国出现了一些教学改革的典型学校。例如洋思中学的“先学后教、当堂训练”教学模式，东庐中学的“讲学稿”教

学模式，杜郎口中学的“三三六”教学模式。这些教学模式注重学生自学，将以前教学中广泛应用的系统讲授转变为突出教师的指导启发，以培养学生自学，形成良好自学习惯为目标。各省市也积极探索因地制宜的教学模式。晋中市榆次区自 2008 年开始，在全区推广“三步导学”课堂学习模式。近十年的推广过程中，取得了课堂改革的成效，但也存在实际上已经被舍弃的现象。

本研究将以“三步导学”教学模式推广为例，在对该模式核心内容及九次修订稿变化总结分析的基础上，阐述该教学模式推广的过程及搁浅的现状。以此为例，以小见大地探析教学模式推广搁浅的原因。

1.2.2 研究意义

1.2.2.1 理论意义

教学模式是可供一线教师进行教学实践的操作程序。然而教学模式推广过程中，形式化、半途而废、虎头蛇尾的现象层出不穷。因此，进行教学模式推广搁浅的原因分析能够丰富教学改革实践的理论。

1.2.2.2 实践意义

对教学模式推广受阻碍原因的分析，可以为教学模式借鉴者提供较为全面的思维角度。找出借鉴实践过程中出现问题的症结，进而结合学校实际，逐渐改进并形成因地制宜的教学模式。

1.2.3 研究方案

根据本文的研究对象，选取晋中市榆次区 Y 小学作为访谈和观察的对象，多次听课，观察课堂教学模式，查阅了解关于课堂模式改革的文本资料。如文件，会议记录等。对学校领导、教师及学生进行访谈，掌握他们对三步导学教学模式了解和学生的总体学习情况。最后对所收集的资料进行分析总结。

1.2.3.1 研究方法及数据收集方法

文献法

通过搜集查阅关于专著，期刊及硕博士论文，理解本文相关的结构主义、复杂性理论与生态理论，以这些理论为基础，进而探究教学模式的内涵。结合“三步导学”教学模式的期刊论文及相关文本资料，以此为例如探究教学模式推广搁浅的原因。

访谈法

在实习过程中，利用课余时间，与榆次区 Y 小学的六位教师进行非正式会话访谈。认真倾听并记录教师基于所教学科谈论“三步导学”模式的运用情况以及

对于该模式的理解。

观察法

以日常课堂和教学，公开示范课及公开赛课的课堂为载体，观察课堂上教师的教学模式及学生合作学习的状态。了解“三步导学”模式的实际运用情况。尤其是对学生的影响是否符合该模式的预期。

1.2.3.2 研究对象

本文在探究教学模式推广搁浅原因是以Y小学运用“三步导学”教学模式为例，因此，具体的研究对象涉及“三步导学”教学模式及其实践效果。在此基础上，探究教学模式推广因何搁浅。

1.2.3.3 研究过程

第一阶段：在确定研究主题之后，开始查阅文献，涉及专著、期刊、硕博士论文等资料。确定研究方案和工作计划。

第二阶段：进入学校实习，对指导教师日常课堂及公开课进行课堂观察。利用课余时间与指导教师、学生交流，了解指导教师理解的“三步导学”教学模式，观察该模式的实际运用情况。

第三阶段：整理实习期间的听课及访谈记录，结合文献资料完成教学模式推广搁浅的原因分析。

1.3 文献综述

教学模式是在一定的教学理念和教学原则指导下实现教学目标的相对稳定的标准化教学程序和结构框架。得益于这种结构框架性，可以高屋建瓴的把握教学活动整体部分之间的关系和功能；而标准化教学程序则突出了秩序性和实践性。教师借助程序化及可操作性的教学模式进行教学实践活动，很大程度上，为教师提供了工作便利性。因此，新的教学理论提出后，教师就迫切想了解是否有相应的教学模式可供使用。然而在教学模式被学习借鉴的过程中往往会出现形式化、虎头蛇尾的问题。

1.3.1 国外相关研究

国外关于教学模式的研究数量多且系统化。着重研究效率在教学中的体现和求索不同的模式与途径。古希腊苏格拉底的对话法被认为是西方教育史上最早的教学模式。而作为现代教育模式基础的是夸美纽斯的《大教学论》中“把所有东西献给所有人的艺术”，提出“切实找寻到一种让老师少教但学生可以学习到更多知识的教学方法”，同时确立了集体教学的班级授课制度，扭转了师徒相继

的单独教学法，极大地提高了教学的效率，形成了现代教育模式的雏形，对普及学校教育起了重要的作用。其后德国教育家赫尔巴特则确立了追求有效教学的“普通教育学”，设计出了“普遍有效”教学模式。前苏联时期，凯洛夫在前人基础上，结合当时社会主义革命中苏联实际情况将普通教育发展为“五环教学”模式，更为强调系统性，将讲授作为教学中一个环节而非中心。

至此，这种追求有效教学的教学模式成型，被称为“传统教育派”，这种教学模式的优势之一就是适应班级教学。但随着社会的进步，人们开始反思传统教育派的教学模式对提高教学效率的作用。其中产生了以杜威为代表的“进步教育派”，他们明确反对传统教育，提出了“指导——发现”教学模式^①。这两派呈现出尖锐对立的情况，这种非此即彼的思维方式随着社会发展和科技进步，人们开始重新审视历史上这两派对立的教育主张，在承认其对立的基础上，探索两者交融的部分。故上世纪中叶以来的教育改革理论和实践注重取其精华去其糟粕，体现在教育改革的研究上，表现为出现了多样化、综合化研究教育模式的发展态势。现对于其中较有影响力的有效教学综述如下：

课程设置为小步的程式，用教学机器来教学的，注重反馈研究。这种教学模式的发展，带来了教学中计算机的使用，而且人机之间有了对话，这是一个巨大的变化。即斯金纳的程序教学模式。

以促进学生整体发展为主要教学目标；通过提高教材的难度，加快教学进度，让理论知识处于主导地位，同时也让学生了解学习过程，让所有学生都能得到发展。这种模式的探索另辟蹊径的为有效促进学生的全面发展提供了思路。即赞科夫的教学与发展实验模式。

坚信只要能提供适当的教学条件，每个学生都能掌握学习的知识；对教学目标进行分类，使其具体化；根据知识单元教学，进行形成性评价和诊断评价，及时弥补教学的不足。掌握教学能使每个人成功的教学理念付诸实践，从而使教学目标得以实现，评价的教学功能得到突出体现。这种模式对中国的教育有很大的影响。自20世纪90年代以来，“目标教学”在全国范围内兴起均源于此。即布鲁姆的掌握学习模式。

该模式提出需要改革系统的知识学习，用经典型案例教学，通过掌握基础知识和方法，提升学生的学习情感。该模型突出了教学材料对从特殊到一般的适应

^① 王本陆. 课程与教学论. 北京, 高等教育出版社, 2009, 181-185.

性，是教学改革重要派别。即瓦·根舍因的范例教学模式。

充分利用人的可被暗示性，创造愉快、轻松、和谐的教学情境，运用角色扮演的方法来发挥无意识学习的作用。这种模式强调结合有意识的学习和无意识的学习，体现了人类无意识的使用和人类大脑潜能的发展的重要意义。即洛扎诺夫的暗示教学模式。

强调教学注重学生的认知结构，从认知结构中的“已有知识”入手，通过“学习前组织者”等手段，促进“有效学习”的形成，促进学生的认知结构的充实和完善。即奥苏贝尔人本主义理论指导下的“认知——同化”模式。

将心理临床治疗原则在教学中应用。教师不用传统的讲授法教育学生，而用平等的对话和交流来替代，强调注重情感的适应性，使得教师和学生之间可以诚实、平等地沟通。他还提倡注重对学生主体性的培养和发展，注重学生本体的个性和自我认知。即罗杰斯的“非指导性”教学模式。

强调教育教学中发展性、人性化、整体性、合作的原则。它提倡“让孩子日常的生活在课堂上延续”，“建立切实的师生关系”，倡导“以适当的速度和丰富的表达方式教学”。该模式已经走出一条改善师生关系的新途径，体现了以民主平等、教学相长为基础的现代教学中教师与学生之间的新关系。即阿莫纳什维利的“合作教学”模式。

乔伊斯在《教学模式》一书中认为：“教学模式是规范课程作业、甄选教材、指示教师活动的一种规范或架构”。从而将“模式”一词引入教学理论中，以此说明教学模式就是在一定的思维模式或理论基础指引下构建的不同形式的教育活动的基本结构框架，同时也体现了教学过程中的程序性。同时书中还指出教学模式是许多教师探究的成果，是教学模式研究的基础，肯定了教育实践者对教学模式的贡献。教学模式的优劣不仅在于它是否达到了具体的目标，更重要的是能否提高学生的学习能力。乔伊斯依据教学模式理论的内涵及外延，将教学模式分为信息处理教学模式、社会教学模式、个体教学模式及行为主义系统教学模式四类。并对前述四类模式的不同特性进行了科学化、系统化的分析，包括模式导向、理论基础、教学模式、应用以及教学效果和教育影响。任何教学模式的目的是为了提高教学效率，指向提高学生的学习能力。那么，能起到上述教学效果的教学模式一旦出现，就会出现模式的推广，模式的学习实践。乔伊斯进一步阐述了每一种模式的应用方法和建议，以及预期的效果和影响。^①

^① Bruce Joyce, Marsha Well, Emily Calhoun. 教学模式. 荆建华, 宋富刚, 花清亮译. 北京, 中国轻工业出版社, 2013, 5-22.

1.3.2 国内相关研究

孔子作为我国最早探索教育问题的古代教育家，提出了我国最早的教学模式“学——思——习——行”。随后涌现的先秦儒家，根据教学实践经验，总结而成的《中庸》，提出“博学之——审问之——慎思之——明辨之——笃行之”这五个步骤。这五个步骤被之后的大教育家朱熹称为“为学之序”，对中国封建社会教育产生了深远影响。该模式旨在以读书为中心，进行道德教育。

上世纪八十年代，我国教育学家在确定改革方向后，结合国外教学模式和本国经验，坚持以中国特色社会主义教育教学模式为中心，为研究、探索、吸取外国教学模式之所长付出了艰辛的努力，这一时期的成果可谓雨后春笋。其中影响颇大的专著有《教育建模》、《中小学教学模式》、《当代西方教学模式》、《我国中小学常用教学模式》及《当代中小学教学模式研究》等。这其中有部分模式有较大的影响，基本可以分为四大类：

学导类教学模式，强调学生自学，教师辅导。例如洋思中学的先学后教模式，杜郎口中学的“三三六”模式。在教学程序上都主张先学后教，同时，在师生关系方面，充分体现了以学生为主体，教师为主导的新型师生关系。

目标类教学模式，其理论基础是布鲁姆的教育目标分类学和掌握学习理论。将教学目标具体化、便于操作。教学的目的与评价的依据均是目标的达成。

问题探究教学模式，以皮亚杰的认知发展理论，布鲁纳的发现学习理论以及人本主义、建构主义学习理论为指导，以培养学生创造性和科学思维的能力。例如邱学华的尝试教学。

情境类教学模式，该模式的指导思想是洛扎诺夫的暗示教学理论。使学生能够在愉快放松的学习氛围中高效率的掌握学习内容和技能，并在情感态度方面受到积极的影响。例如“愉快教学法”、“情景教学法”。

伴随着这些教学模式的成功，随之而来的是这些模式的推广。无论是主动地学习借鉴，还是被动地全盘接受，教学模式推广的进程从未止步。对于学习借鉴某一种教学模式的主体而言，这一过程无疑是一场教学改革。改革的结果往往不尽如人意，引发了学者对于改革失败原因的分析，教师是这些文献提到最多的分析角度，认为教师的教学惯性难以改变；教师对教育教学理念理解不够深入；教师的素质达不到要求。这样的分析体现了原因分析的简单性思维。也有学者宏观地分析制约改革的原因，认为这样的现状与教育改革处于其中的复杂而又特殊的

“场域”有关^①。导致中国教育改革受挫的主要原因有考试竞争、区域差异、关系网络、社会基础等。改革的目的是学习这种教学模式，实现该模式应有的目标。然而，不乏有学习者在教学实践中，逐渐放弃所学习的教学模式，致使教学模式的推广被置于搁浅的境地。国内对教学模式推广的研究多是就某一种教学模式的理论解读或反思，提出借鉴的建议和策略，或者是对该模式应用效果的实证研究。

上述研究就教学模式而言，集中于教学模式的涵义、种类，以及某一种模式的赞扬式合理性研究和冷思考式理性研究。教学模式的归宿是学校和课堂。因此，这些研究在结尾处提出了借鉴的意见或策略。就教学模式推广的研究，则基于在具体的学校，对具体的科目进行教学模式的实证研究。在这些研究中，对于教学模式推广遇到的困难也有涉及，也提到产生困难的原因，原因涉及教师难以转变，小组合作形式化，学生家长不配合。因而缺乏宏观系统的原因分析。

本文将选取三步导学教学模式为例，探索其推广过程中被搁浅的原因。“三步导学”课堂教学模式，是山西省晋中市榆次区教育局教研室在中小学课堂教学改革中所推广的教学模式。关于这一教学模式的研究数量很少。这些研究涉及两方面：一是对三步导学模式的理论阐述。如榆次区教研室主任张润柱的《“三步导学”课堂学习模式研究》，文章详细阐述了该模式具体的内涵，将其概括为“三步”、“九要素”，并具体说明每一个步骤、每一要素的操作程序和方法。之后发表题为《构筑学生课堂改善学习生活——“三步导学”课堂学习模式研究与实践》的期刊论文，指出本土化的课堂教学改革以新课程标准“三维目标”为理论基础，以三大教育主张，即让学生热爱、自主、有效的学习，作为改革方向。而“三步导学”课堂学习模式是与之相匹配的操作策略。并阐述了课堂改革后的变化，小组学习机制改变了课堂面貌和学生的学习生活。极大的肯定了“三步导学”模式的实践成果。二是，由一线教师结合学科教学，实施“三步导学”模式课堂实践而发表的论文。是对该模式在本学科教学实践的具体化过程的经验总结及反思，或是具体某一教学案例的运用描述。进而总结出运用该模式时，不同环节应注意的问题。如，激情导课仅注重“趣”而忽略了导学的明确要求，小组构建没有做到“组间同质，组内异质”。现有的关于“三步导学”模式的研究范围很窄，更无对问题原因的分析。

^① 吴康宁. 制约中国教育改革的特殊场域. 教育研究, 2008, 12, 16-19.

第二章 三步导学教学模式

为配合新课程改革，山西省晋中市榆次区推出了“三步导学”教学模式作为全区中小学课堂改革的模式，其主题是“构筑学生课堂，改善学习生活”。该模式为了构筑科学的学生课堂架构，以激情导课为前提、民主导学为核心、检测导结为保障，其操作要领可以概括为“三步”、“九要素”。^①

2.1 “三步导学”模式产生的原因

2.1.1 以新课程改革为背景

“三步导学”教学模式的产于国家新课程改革的背景中。体现了新课程改革的时代要求。教学是学校教育的中心环节，上课又是教学工作的环节。体现国家新课程改革最主要的载体是课堂教学过程，因此课堂教学改革是课程改革的重点。

国家新一轮基础教育课程改革中关于教学过程改革的要求有两点：

第一点，教师在教学中应当注重互动学习，与学生共同发展，也要处理好知识学习和能力培养的二元关系，着重培养学生在学习中的独立自主，积极引导研究、质疑、调查的兴趣，关注教师指导对学生主动学习的重要性。整个教学过程中要尊重学生的尊严，根据个体差异提供不同学生学习所需的条件，创造学生可以主动积极参加教育的环境，让学生积极学习的同时提升掌握和运用知识的态度和能力，保证每个不同的孩子得到各自的发展。可以看出新课程改革强调学生是学习的主体，在教学过程中要遵循教学相长、因材施教的教学原则，明确课堂教学过程中教师的主导与学生的主体地位。更加注重学生学习过程中的情感因素。

“三步导学”教学模式九次修订稿中核心步骤“民主导学”的阐述充分体现了新课改关于学生学习方式转变的实施建议。

第二点，为适应新技术在教育教学中应用，推进信息技术与各学科融合，渐进的实现教学过程中教学内容、学习方式、教学方式、互动方式的信息化变革，以现代信息化中各种优势为教学过程的丰富多彩和教育效果的提升做出贡献。信息时代是以信息技术的广泛使用为特征，生产力的变化必将影响教育影响中教育手段的变化，主要体现在教学设备上。在关于“三步导学”教学模式第六次修改稿中，具体地提出允许学生将终端设备带入课堂，以丰富学生自主学习的途径和方式；创造条件实现网络入课堂，丰富教学资源，提高教学资源的获取效率；系

^① 张润柱. “三步导学”课堂学习模式研究. 教育理论与实践, 2013, 20, 54-56.

统开发运用“微课”，作为班级授课的辅助形式，突破教学限于教室的空间局限。

2.1.2 以“三大主张”为引领

在新课程改革的背景下，榆次区教研室于2004年10月开始，开展课题实验研究，逐步确立教育改革方向的三大主张，即让学生热爱学习、让学生自主学习、让学生有效学习。为教育教学改革确立的具体的方向，继而形成了课堂结构的“三步”。

“让学生热爱学习”体现新课改三维目标中“情感、态度与价值观”的要求，注重学生学习积极性的激发与培养，强调学习过程中学生主动的学习态度形成，以及愉快的课堂教学氛围营造。这些要求体现在“三步导学”教学模式的各个步骤和环节中。例如，第一步“激情导课”步骤，强调要使学生有积极的情感、强烈的学习欲望、浓厚的学习兴趣。

“让学生自主学习”要求教师遵循教学过程的双边规律——教师的主导与学生的主体相统一。更加突出学生的主体地位。目的在于培养学生的学习能力与实践能力。还指出应重视学生直接经验的获得，给足学生经验过程的时间与空间。最显著地体现于“民主导学”步骤中的小组学习要素。

“让学生有效学习”的主张指出不能忽视学生学习的结果，使学生有所得。因此，在最后一步“检测导结”过程中，通过学生言语的总结及练习题的完成让学生体会到学有所成。也就是说，是学生学习的评价环节，评价结果的反馈为教师和学生提供了进一步巩固提高的依据。

2.1.3 以教育教学的实际需要为依据

改革以解决实际问题、转变现状为目的的。教育教学改革教育发展的动力。广义上的教育改革，主要有国家层面的教育政策以及各级的教育实施方案；而狭义上就是指具体学校层面针对于教学的改革，包括方法、手段和模式等方面的改革。“三步导学”教学模式的产生就是一场以教学模式改革为主的教学改革。

产生的原因也与新课程改革具有一致性。教学是实现课程目的的重要手段，教学过程中存在的问题反映了课程整体的问题。传统课程的现状是：课程结构根植于学科本位、科目零散缺乏整合；教材内容“难、繁、乱、旧”和以书本知识为纲；课程实施过于单纯强调学习中的接受，配合以机械、死板的训练；课程评价简单以甄选为中心；课程管理过于集中。

就学校课堂教学而言，现状及问题最直接的体现在于教育教学质量达不到预期目的水平。具体而言存在以下问题：

教学目标方面，注重知识技能取向，过于注重书本知识。教师内化的教学目标停留在基础知识与基本能力的传授上。忽视学生学习兴趣的培养，忽视学生学习态度及学习习惯的养成，课堂教学内容与学生的生活实际联系不紧密。

教学过程方面，为了使学生更多更快的掌握基础知识，以考试考核为目标，单纯强调学习中的接受，配合以机械、死板的训练，忽略学生学习的主动、自主、独立研究的教学方式。导致学生学习的能力得不到培养，一旦离开教师的引领，学习状态松散。经过高三高强度学习后考入大学的学生，学习态度、动力的大幅降低就是典型的例子。

课堂评价方面，教师对学生的反馈停留简单的判断正误层面，缺乏必要的引导，缺乏生成的过程，无法实现促进学生发展的目的。学生的发展是一个长期性、持久性的过程，需要教师根据学生身心发展的特点，给足发展的时间和空间。但深刻内化的双基目标使得教师抱怨课堂教学时间有限，无法留时间引导和生成。根本的原因在于，能力形成并价值的实现短时间内无法显现。等待学生生长无法满足定期的评价要求。

课堂管理方面，师生关系多为专制型，缺乏民主管理，学生学习的主动性难以真正发挥。

长此以往，最终影响教育教学质量的提高。为了扭转学生被动学习、自主学习能力低的局面，进而提高本地区的教育教学质量逐渐形成并完善“三步导学”教学模式。

2.2 “三步导学”模式的内容

“三步导学”教学模式的内容是以程序化操作步骤的陈述为重点。体现在教师听课记录的扉页中，目前听课记录的扉页关于该模式的文本更新了九次。因此，这一部分除了描述具体的三个步骤、九个要素之外，还要分析这九次修改稿具体内容的变化。

2.2.1 “三步导学”模式的核心

宏观上，“三步导学”教学模式包括“三步”、“九要素”。^①

2.2.1.1 激情导课

第一步“激情”。通过激情导课来激活所有与学生学习有关的积极的情感因素，来启动学生课堂，以奠定实现课堂目标的基础。建议教师最有效的方法是抓

^① 张润柱. 构筑学生课堂 改善学习生活——“三步导学”课堂学习模式研究与实践. 教育理论与实践, 2014,35,50-51.

住课题、目标和预期三个要素进行操作。

课题操作，也就是导出课题，其的目的是将学生注意力引导至课堂，同时引导学生行为指向学习。这也就要求教师在课堂教学过程中需要运用贴近学生认知层次的语言和方式，以提高学生接受课堂目标的有效性。同时通过预期预设来树立学生学习的信心。在课堂上，学生在老师的指导下，通过合理的分析，对课堂学习的可能效果做出积极合理的预期，给学生带来足够的信心和极大的动力，使学生的课堂学习更加活跃和主动。通过事先对课堂学习积极合理预期效果预设，结合教师理性分析，以带给学生对本次课堂学习目标的巨大信心和学习动力，来达到激发学生在课堂中积极主动的效果。而为了达到这样的目标，教师要根据学情、课堂实际情况，巧妙创设情境，灵活运用教学方式，来引导学生对目标的认知。

2.2.1.2 民主导学

第二步“民主导学”。构筑课堂学生是民主导学的核心环节。这一步的操作以学习任务为单位。要求教师正确处理课堂中师生的关系，即以学生为主体，教师为主导。教师充分发扬民主，遵循教育教学客观规律。任务呈现促自主学习，展示交流验自主学习。

任务呈现包括设计和呈现两部分。就任务设计而言，其内容必须能够引发学生对问题的积极思考，并提出具体明确的学习要求。教师应抓住“一个特点”、“两个到位”、“三个创设”的三点要求。“一个特点”指教学中要抓住不同课程各自特点；“两个到位”指教学中对本门课程所使用教材的理解、认知到位，教师对学生的研究要到位，遵循学生的认知发展规律并结合最近发展区理论，认真分析学情；“三个创设”指情境、活动、问题的创设。就任务的呈现方式而言，没有固定的要求，指出教师应根据学习内容的特点选择相应的呈现方式及媒介，便于学生接受及进行自主学习。

自主学习是学生完成学习任务的核心，其中既有独立学习也要有小组合作。总体上要求教师改变传统的教学方式，以学生为主，同时重视教师的主导作用及学生之间的合作。具体而言，小组成员人数为四人，小组的构建秉持组间同质、组内异质的原则。小组在活动中有五项职能：管理课堂纪律；互相检查帮助；组织交流讨论；评价学习表现。为确保自主学习的顺利进行，教师和学生都要做好课前准备工作。教师备课分为三个部分，包括集体备课、个体备课、学生参与备课。学生做好课前预习。学生的自主学习包括三个阶段，根据学习的需要，由个

体学习到向小组成员或教师请教再到小组讨论确定展示人选。在自主学习的过程中，教师进行三次课堂巡视，每次巡视关注的重点都不相同。第一次确定全体学生是否明确学习任务及要求，第二次重点关注学有余力和学力不足的学生，进行针对性的指导，第三次了解学生的学习情况，分析具有代表性的学习成果。

展示交流以调动学生积极性为目的。包括成果展示和交流评价两个环节。要求学校和教师为学生提供多种课堂展示平台。具体体现在餐桌式的座位安排，四面墙壁安置的黑板，电子白板等硬件设施的配备。展示的内容应与本节课的核心内容一致，体现共性问题，教师能拓展学生展示的成果。制定详细的评分细则，激励学生尤其是不敢或不愿意发言的学生积极发言。

2.2.1.3 检测导结

第三步“检测导结”。这一步的作用在于对学生课堂学习的情况进行总结及反思。包括检测、反馈、总结三个要素。

检测工具的编制要符合以下要求：检测内容要有针对性，检测方式呈现多样性，解答时间及成绩评价须客观。这一环节，教师要给学生足够的时间独立完成，并注意检测呈现的时间。反馈环节运用记分评价实现学生之间的互检互查，之后教师根据学生反馈的情况进行指导。最后在总结环节时，教师根据反馈的结果，引导学生对本节课所学内容反思总结。

“三步导学”教学模式对于“三步”、“九要素”操作程序的叙述显著体现了教学模式是教学结构和活动程序的定义。

在着眼于该模式各个步骤及环节的梳理总结的微观层面的认识之后，需要跳出“三步导学”教学模式，对该模式进行分析。首先应该明确它为什么是一种教学模式，是否符合教学模式的定义。

对于教学模式的定义，不同学者的角度不同，产生了不同的解释。黄甫全和王本陆认为：教学模式是在一定的教学理念和教学原则指导下实现教学目标的相对稳定的标准化教学程序和操作系统^①。李秉德定义：“教学模式是一种相对稳定、系统、理论的教学模式，在一定的教学理念指导下，围绕着某一学科开展教学活动^②”。吕渭源认为：“教学模式，又称教学结构，是在一定的教学理念或教学理论指导下，相对稳定的教学结构和活动项目^③”。美国教育家乔伊斯（Bruce Joyce）和韦尔（Marsha Well）指出教学模式是构成课程、选择教材、指导教师

^① 黄甫全,王本陆.现代教学论学程(修订版).北京,教育科学出版社,2003,443.

^② 李秉德.教学论.北京,人民教育出版社,2001,256.

^③ 吕渭源.教学模式·教学个性·教学艺术.中国教育学刊,2000,2,29-32.

在教室和其他环境中教学活动的一种计划或范式。谈及学习模式时，明确指出教学模式就是学习模式^①。我们不仅在教学生如何学习，还在帮助学生获取信息、思想、技能、价值观、思维方式和表达方式。他们还认为教学模式等同于学习环境。因为教学的经典定义是设计环境。学生在教师预设好的环境中身临其境的投入感情从而学会学习。综合国内外学者对于教学模式的定义，再次审视“三步导学”教学模式，“三步九要素”的操作要领突出地体现了模式的程序结构与活动顺序。显著地外在形式的刻板规定也为模式推广出现问题埋下了隐患。固定的程序、顺序很大程度上提高了教学模式的可操作性，这一点不可否认。但是，反之就会出现对教育教学自主性的束缚。

2.2.2 三步导学教学模式操作要领九次修改稿的变化

截止2017年，“三步导学”模式已经进行了九次修订。每一次修改稿都会再次阐述该模式的各步骤及要素的操作要领及其所蕴含的教育教学原理，并针对上一年度全区教学实践情况，肯定该模式对提高教学质量、改善学生学习状况的积极意义，同时就实践过程中出现的问题，提出相应的意见和建议。根据九稿核心思想的演进和时间顺序可以大致的分为前三稿、中四稿、后两稿三个部分。而这九稿、三部分的发展与变化体现在以下四个维度：

2.2.2.1 突出引导环节

激情导课作为引导环节的第一环节，由前三稿的“让学生产生强烈的学习愿望”，经中四稿的“学生要有积极主动参与课堂学习的激情”，最后成为后两稿中强调的“学生对学习的情感问题是学习的首要问题”、这一变化呈现出对引导环节认识的变化，有了被动向主动发展的趋势。

民主导学作为课堂教学的核心架构，由“让学生自主学习”经“学生明确具体学习任务，找出合适的学习路径，自觉学习”最后成为“自主学习、教师指导、教学民主”。明确了学生的学习和教师的指导密不可分，并从教学民主的角度，瓦解了教学中教师“一言堂”存在的根基，要求教师从尊重教育教学规律，尊重学生个体差异角度出发，以发挥教师的主导作用。在此过程中，必须有激情导课这个环节来让学生主动投入民主导学这个主题。

2.2.2.2 优化小组学习策略

小组学习在前三稿中仅有简单表述而无具体操作规范，各学校只得自己制定

^① Bruce Joyce, Marsha Well, Emily Calhoun. 教学模式. 荆建华, 宋富刚, 花清亮译. 北京, 中国轻工业出版社, 2013, 5-22.

小组建设方案，在此过程中，由于基础要求的模糊出现了例如，“小组以两两成对的四人小组为宜……”、“小组长不一定是组内学习成绩最好的学生……”这样的要求，不仅让教师难以组织学生形成小组，学生对于学习小组的认识也停留在模棱两可之间。

中四稿中对于学习小组的构建提出了具体的要求和基本职能。并将展示交流的机会固定于小组间，使得展示交流集中于集体展示，并将展示评价与集体展示挂钩。同时，中四稿根据课堂小组的推行情况进行了反思，认为学习小组的建设仍流于形式而无实质内容，但并没有提出进一步改进措施。

后两稿中着重提到了小组建设，认为新模式推广核心目的“班级授课制”向“自主学习制”的实现，离不开小组的建设，概因小组学习是“班级授课制”下学生参与度最高的形式，而小组的组内合作和组间竞争的运行机制保障着小组学习的实际成效。在合作、竞争机制下学习小组可以围绕具体问题，展开自主、探究，以达到最优化的学习效果。同时也对小组建设中存在的问题进行了较为深入的反思，如“小组合座”成为表演形式，讨论交流成为小组学习唯一方式等的偏差，所以提出应当凝练小组文化、加强学习协同、加强评价引领等对策。

2.2.2.3 检测引领反思

检测导结作为课堂教学效果反思和总结的环节，最初稿中对于该环节检测、反馈、反思三个要素的要求趋近于以检测为主导，即以检测为最终目的，虽然第二、三稿试图扭转这种倾向，但由于反馈、总结两个要素设计上可操作性较差，造成了实际上的检测导向。

中四稿对于目标检测的态度有些许转变，更多的强调检测工具的科学性，强调编制检测工具的过程的集体思维，检测工具应有明确的评价标准，要求根据相应标准对每个学生进行评价的结果要记录在案。

后两稿则将重点落于学生反思总结的行为和效果，明确提出检测、反馈、反思三要素简化为检测一个要素不可取；检测中答题正确率不能混同为检测效果；反思总结参与度不够等问题，应当用切实可行的效果检测引导学生认真对待每一个学习任务，引导学生认真反思总结。

2.2.2.4 凸显教学仪式感

教学仪式感指对于教学过程中三步九要素被具体的规定了应用次序和时间。课堂教学过程变成了一种仪式进行，遵照了严格的流程和每个流程的时间。

前三稿中，对于三步九要素的具体应用干涉较少，对于每个环节的取舍和用

时也没有强制性的规定，仅仅是将这些环节展示给教师，以灵活应用。

中四稿对于课堂时间分配尚无刻板规定，仅是要求对于三步、九要素必须依照逻辑顺序，围绕具体学习任务依次展开。教师尚可以一句带过非本堂课重点的环节。

而后两稿针对每个步骤的每个要素所用时间进行了“指导性”划分，即不分学科学段，不理睬不同教师教学特性，用统一框架构建每堂课的教学进程，最终形成了一个九级台阶式的教学形式。仪式感就此达到顶峰。

2.3 “三步导学”教学模式蕴含的教育教学理论

在考量“三步导学”教学模式的教育教学理论基础时，依然需要指出国家新课程改革的背景。特别需要注意的是时间的契合性。山西省是第五批推行新课程改革的省份，伴随着这一过程，该模式应运而生。因此，“三步导学”教学模式的理论基础与新课改的理论基础是一致的。

瑞士著名心理学家皮亚杰基于其儿童认知心理发展观及发生认识论，指出认识或学习是在运用内部认知结构来同化、顺应外部刺激，以达到主客体之间动态平衡的双向建构过程。^①

建构主义教学理论最核心的观点体现在其知识观上。知识是需要主体结合自身经验，针对具体情境而对原有知识进行再加工由于每个学习者的自身经验背景不同，所以他们对客观现实的反映会有较大差异，从而建构出不同的知识。“三步导学”教学模式的第一步激情导课部分的操作程序叙述中强调学生经验及原有认知的重要性。很多教师在导出课题、目标及预期的过程中，主动建立建立学生认知结构中新旧知识的联系。

“学习过程是学习者从外界选择性地知觉新信息，然后进行主动建构并生成意义的过程。”这种建构必须由学习者自己独立完成，其它任何人无法替代，同时，学习过程不仅仅是个体构建的独立过程，也包括在学习共同体中与他人合作共同构建的过程。学习方式的转变是“三步导学”教学模式最显著的特征。外在形式体现在餐桌式的座次分布方式，其相应的内在的学习方式是学生合作学习。第二步“民主导学”部分的“自主学习”与“展示交流”要素既强调学生的自主学习，在自主学习的基础上合作学习。

建构主义教学理论则认为学生并不是头脑空空走进教室的，日常生活中他们已经积累了广泛的背景知识经验，并能够以这些背景知识经验为基础建构自身对

^① 蔡寅亮. 建构主义教学理论的中国化研究. 天津师范大学. 2013.

问题的理解。所以，在建构主义教学理论看来，学生是学习活动的主体，是自己认知结构的缔造者。同时也认为教师不再是知识的传授者和灌输者，而是引导者、帮助者、设计者、组织者，是学生的“学术顾问”。

纵观“三步导学”模式的程序结构很容易看出师生间主导与主体的关系。学生的主体地位在“民主导学”步骤中尤为明显。在自主学习过程中，学习小组内成员以完成学习任务为目标，自主分配任务，交流、探讨。教师则巡视观察，进行必要的个别指导。

人本主义的代表人罗杰斯反对传统的向学生灌输知识的学习，提出非指导性教学模式。关注学习内容与学生个体之间的关系。人本主义学习观与建构主义学习观同样指出学生主体地位的重要性，前者更加注重知识与人的关系，因此更关注学生的情感状态。“三步导学”教学模式操作要素整个过程强调激发学生的学习动机、兴趣。在课堂反馈的过程中注意教师的语言指导评价方式，注重学生情感的可接受性和积极的引导性。在“展示交流”要素中，指出教师要适时的为互评做示范，引导学生对他人对自己做出客观、全面的评价，形成一种积极向上、平等和谐的课堂氛围。

美国心理学家加德纳提出人的智力结构中存在着七中相对独立的智力：语言智力；逻辑—数学智力；视觉—空间智力；音乐智力；身体—动觉智力；人际智力；自知智力，该观点被称为多元智能理论。他认为，每个人的智力的个体差异主要是其智力结构的差异。在他看来，智力是“个人解决实际问题、生产或创造具有社会效益的有效产品的能力。”每个智力指向特定的认识领域，提高学习任务完成的效率，促进知识的学习与生成。

其中语言能力能力的培养着重形成与“展示交流”要素中，学生能够逐渐准确的表达观点并评价他人的观点。教师会对学生进行自我表达的指导，如声音要洪亮，肢体语言自然得体，适切的表达方式，例如“我们组经过讨论认为”，“你们小组测量圆形周长的方法很直观，但我注意到一个小小的问题”等。注意培养学生交流过程中，和谐氛围的创建与保持。

第三章 三步导学教学模式推广及其搁浅

3.1 Y小学三步导学教学模式的推广过程

自2008年以来,榆次区通过进行“让学生热爱学习”的课题实验和进行“构筑学生课堂”的实践探索,建构了“三步导学”的课堂教学模式,下面将观察该模式在Y小学的现状,分析其中存在的问题。

三步导学模式最初脱胎于洋思中学、杜郎口中学模式这一点毋庸置疑,不论其教师的激情导课,还是学生的自主学习、展示交流都有明显的洋思、杜郎口的影子,其独到之处是突破了原来杜郎口模式局限于初级中学学段的局限,向后拓展至高级中学阶段,向前拓展至小学阶段,希望借助小学阶段充裕的时间为自主学习习惯奠定基础,通过初中进一步增强学习能力,进而可以在高中阶段取得最好的教学成果,其核心无外乎是通过将推动学生自主学习这个关键点从初中前移至小学入学,以便使学生有更充足的时间和精力来适应新的教学模式。这种改革初衷无可厚非,因为在洋思及杜郎口模式向外传播时出现的各种“水土不服”中,留给参与改革者的时间是最少的,罗马不是一天建成的,教师队伍不是说改教学模式就可以改变的,在洋思中学、杜郎口中学,原有教师们是一步一步逐渐改变课堂教学的方式方法,最后总结出其模式,而各种学习、模仿者希望的一步到位式改革,本身与其模式内涵的“推动学生自主学习”的关键点相悖,只能惨淡收场。Y小学在学习推广三步导学教学模式时经历了观摩考察、总结动员、全面推广三个阶段,这三个阶段中观摩考察是学习,通过这一过程学习吸收该教学模式的核心“三步九要素”;总结动员是推广准备,通过这一过程将理论要求和本校的教学实际相结合,让教师了解该教学模式的具体操作模式;全面推广是行动,也是最终将教学模式改革落在实处的阶段。

3.1.1 讲座学习

三步导学教学模式学习推广之初,在首批入围试点学校中,有两所小学、两所初中、一所高中,Y小学未入围试点学校,所以在全区需要推广三步导学教学模式的时候,Y小学邀请模式的倡导人、主推人对三步导学教学模式的试点情况和核心思维进行介绍和讲解,利用多场次的宣讲,将模式的理论框架讲和盘托出。众所周知学习了解一个教学模式,通过短短的几天学习是不可能的,但三步导学教学模式改革的推进却不容等待缓冲,“时间紧、任务重”是教育行政主管部门在最后的观摩总结会上发言中出现频率最高的词组,留给每个非试点学校的时间

只有 15 日，此后全区学校将全面进入三步导学教学模式，“不进行三步导学教学模式推广应用的学习，其领导在考核中将一票否决。”

3.1.2 总结动员

结束集中学习后的第二天，全体教学骨干围绕五校试点的“成果、经验、教训”为中心，集体讨论三步导学教学模式在 Y 小学的推广工作，第一道难题是现有的资源太多，可用的太少，天花乱坠的成果介绍和花团锦簇的公开课实际上反映的是教学改革试点中取得的切合实际的成果不多，可以现成拿来适用于本校的更是少之又少。经过集思广益，得出了这样的共识：“用时间换成果”，延长三步导学教学模式适应推广的时间，同时进行全校推广，不进行区分试点，实践中发现问题，解决问题。从某种角度看，这样的共识是理性的，用更长的时间让师生适应以便取得更好的效果；但也是不理性的，在全校不试点的全面推开，其实是向全区“限时”全面推广的妥协，而非不需要。

3.1.3 全面推开

Y 小学六个年级 42 个班陆陆续续开始使用三步导学教学模式，为此 Y 小学出台了一系列配套措施，《Y 小学三步导学教改配套方案》、《Y 小学学习小组建设方案》、《Y 小学课堂评价方法实施细则》。一线教师和学生共同开始了教学改革的尝试，“教师少讲课，学生多自学；教师讲不清，学生学不会。”一位一线英语老师评价三步导学教学模式适应推广时期 Y 小学教师和学生的教学状态，“少数青年教师快速进入状态，与此形成对照的是，多数教学年限长的教师陷入了两难境地，原来的不让用，新的用不了，正常的教学变得举步维艰，但管理层明确表示，不使用“三步导学”教学模式的教师在考核中将被一票否决，这让所有教师只能硬着头皮往前走。”这可能是大多数改革的真实写照，旧“势力”一定会影响改革的进程，“阵痛期”似乎不可避免。一个月后，Y 小学六个年级 42 个班全部“进入”三步导学教学模式，“正常的教学秩序已经恢复，甚至比之前取得了更好的课堂学习效果”Y 小学的教学成果报告中如是说。

3.2 Y 小学学习三步导学教学模式的搁浅

从 2009 年开始全面推广三步导学教学模式，八年时间，现在 Y 小学已经看不到太多的三步导学教学模式的痕迹，三面环绕的黑板已经不复不再，学习小组建设仅存在纸面上，课堂评价也被限制在公开课等场合，虽然教师讲课时间大致限定为二十分钟，但期望学生自主学习能力得以提高的实际效果不尽人意。

3.2.1 回归旧有教学模式

时至今日，Y小学三步导学教学模式可以说已经全面搁浅，其实这个模式“失败”的根源在于“得其形而忘其神”，导课-自学-展示的外在表现形式学的似模似样，但学生自主学习的内在根本没有深入到教师和学生的教与学中，只是把之前课堂上的填鸭教育，改到了课堂前，预习课程成了提前的灌注，“当时我的孩子在上六年级，我发现他需要用两个小时来预习第二天的课文，他预习的方式就是把教参书上的内容全部誊抄在课本上。”F教师在谈到这个问题时这样说，“这样预习的目的是第二天去小组展示的时候可以有表现机会，但真正预习的效果根本难以实现。学生思维品质的培养不够真实，只有课堂上思维的生成，才是有效的展示。”另一些学生难以完成预习任务、无法跟上课堂进度的解决方法是到校外参加辅导班，“当时我一下学就得去辅导学校，先做作业，之后有老师讲授第二天需要预习的内容，要不然第二天就跟不上课堂进度，完成这些回到家就晚上十点了。”现在小学六年级的Z同学如是说，“后来学校不强调提前预习，也不要求课堂展示了，我下学后回家写作业就好了，还可以早点睡觉。”

三步导学模式的实践其实并未改变填鸭式教育的本质，它只改变了教学的外在形式，这种改变其实对于所有教学参与者来说都有严重的反作用力。同时，三步九要素的刻板要求，导致了课堂变得死板，与“丰富多彩”背道而驰，这些都仅仅是其模式本身存在的问题。而导致三步导学教学模式搁浅除了其本身存在的问题以外，还有教学模式推广中普遍存在的几个问题，它们不只存在于三步导学教学模式推广中，还存在于其他各种各样的教学模式推广中。

教师讲，学生学。一切似乎回到了多年前一直用的旧有模式，一样的填鸭，不一样的填鸭工具，用一位家长的话来说叫“以前填鸭好比是用大管子捅进去，使劲塞，现在好比是用自动流水线，看起来显得文明多了，但填进去的还是那些东西，本质没有变化。”三步导学教学模式推广像暴风雨经过，雨过天晴后，一切照旧。“学习小组还在用，是因为学习小组确实不存在操作层面的难题，也没有外部反对，同时学生的接受程度很高。”一位高年级段英语教师如是说。

3.2.2 存在于特定情况

目前，“三步导学”教学模式在Y小学已经处于搁浅状态。在学校内部的日常教学实践中已经不被教师们采用。但该校教师根据特定情况的要求，还是会按照该模式的操作要求备课、上课。

第一种特定情况是：全区观摩研讨课。确认参加活动人员名单及时间地点安排之后，Y小学教师会将教学内容拆分重新组合，根据“三步导学”教学模式的

操作要求，在三大步骤的框架之下安排教学任务及活动。从教师们制作的课件可以看出明显的步骤变化提示语。

第二种情况是：模式推广示范课。一些掌握了三步导学教学模式的优秀教师成了一种与众不同的“珍贵资源”，增加了其外出推广传播“三步导学”的工作任务。同样，这些教师的教学设计与实施都是围绕这个模式开展的。今年临近市县的小学甚至要全面学习此模式，导致众多一线教师无所适从。

3.2.3 充斥着反对声音

“三步导学”教学模式推广的第三个年头，全校的家长曾经组织过一场浩大的行动，抗议这样的改变，因为他们觉得，到学校上学，老师不教就是不负责任，让孩子自学就是不负责任，甚至更有激进者提出，“所谓的三步导学教学模式推广不过是老师们捞钱的借口，把应该在课堂上传授的知识放在了课堂外。”一些自学能力没有跟上的孩子们，在经过一段时间的难以“跟上”后，投身课外辅导班，换了一个地方完成“教—学”这个轮回。伴随而来的是额外的教育费用支出，对多数经济水平一般的家庭而言形成了不小的经济压力。因此无怪乎家长会有如此反应。学校内很少正式关注出现成绩落差的孩子们如何调整自己的“脚步”。官退自然民进，社会辅导班抓住这一机会发展壮大，将填鸭式教育的地点由学校搬到了辅导班。讽刺的是，通过辅导班的提前上课，超进度上课，使得在学校用三步导学教学模式进行“表演”变得比以前还容易，学校管理层竟然认为三步导学教学模式在Y小学的推广取得了很好的成绩。

学校教师在“一票否决”的类似强制手段及制度下选择“保留”意见。某位教师担心课堂上讲授时间超过学校规定的分钟数，就选择在课堂上不讲学生提出的疑点。课堂教学目标是否实现已然被能否按照学校要求上课所替代。很多教师并不愿意看到这样的结果，但是面对影响对自身工作评价的学校管理措施只能选择无声的反对。

第四章 教学模式推广搁浅的原因

教学模式推广被搁浅的原因大体上可以从两个角度分析，一是从模式本身不可避免的缺乏普适性；二是模式推广过程中涉及的主体及其他影响因素。本文着重从内外因两个方面进行分析。某一教学模式推广过程遭遇搁浅，从内外因的方法论分析，教学模式本身存在不可避免的问题。同时，模式推广参与者涉及教师、学生和教育管理者。不能忽视除主体外的影响因素：学校的制度、学生家长的态度以及更外延的传统文化因素。因此，在探寻原因时，有必要厘清这些主体在教学模式推广搁浅中起到的作用，以便探寻搁浅的原因。

4.1 固化的教学模式缺乏普适性

在分析具体教学模式自身问题之前，我们先对其进行界定。根据对教学模式的文献综述，并根据乔伊斯关于教学模式的专著来看。特定教育教学理论指导下的教学模式与实践中产生的教学模式是不同的。教学模式推广能否成功取决于该模式的可适性。具有可适性的教学模式大部分是以哲学和心理学为取向来研究教与学的。这些模式以其创造者所提供的原理为基础，进而说明该模式所要达到的目标。更重要的特征是，这些模式已经进行了很长时间的实践检验，在课堂教学中可以方便有效地使用。

乔伊斯将已有的教学模式分为三大类：信息加工型教学模式、社会型教学模式、行为主义系统型教学模式。开篇就着重强调，使用教学模式之前，应正确地认识教学模式及其使用。核心词是“综合”。直截了当地说明了长期固守一个模式是错误的做法。而综合也不是盲目的照搬照抄或者简单重新排列相加。首要考虑的是学习的类型和速度。具体而言，该模式是否适应与特定的课程、单元、学生的认知水平、

了解了应然的教学模式之后，再来看某一地区或某一学校实行的教学模式。这些模式自带浓重的个体特征。其产生是源于自身存在的问题，逐步形成的改变自身教育教学紧迫现状的具体方法。只是真正意义上的教学模式的一小部分。在我国，这样的教学模式改革有很多，成功的例子也有很多。洋思中学、杜郎口中学是教学模式改革的典型。我们不否认它们存在的积极意义，并且赞扬这种以改变实际问题出发的教学改革。但是，进行大范围的推广，否定了教育教学在不同地区、不同教师、不同学生存在特殊性的客观事实。因此，我们并没有看到哪一个教学模式在大范围内成功地由内而外地得以推广。

很多教学模式的推广不是源于个别学校、教师、学生主动的学习，而是依靠

行政力量的推行。与国内有名的教学模式推广相反。自然教学模式改革的动力及主动性远远不足。先天就带有不可磨灭的被动性。十分明确、十分具体地为该模式设定了严格的操作程序。宏观上看，优缺点一目了然。明确的要求提高了可操作性，同时也成为了教师与学生的束缚。

“教学有法，教无定法”，其中“教学有法”中的“法”指向理论层面的教育教学规律，“教无定法”中的“法”指向教学有法”教学方法。任何教学模式所体现的教育教学理论是“教学有法”中的法，但越是具体的操作程序就天然违背了“教无定法”。我国中小学常用的教学方法分为五大类：第一类以语言传递为主、第二类以直观感知为主、第三类以实际训练为主、第四类以情感陶冶为主、第五类以探究为主。教学实践中，选择和运用教学方法的依据涉及教学目的和任务的要求；课程性质和教材特点；学生年龄特点和实际情况；教学实践、设备、条件；教师业务水平、实际经验及个性特点。这些方法本身没有优劣之分，只有具体教学情境中適切性的差异。而某个教学模式固化的操作程序必定天然戴上有色眼镜，无论什么科目、什么课型强调学生发现学习、讨论交流。走向了教学模式改革的另一个极端。

4.2 教学模式的实施主体——教师

基于上述对某一教学模式本身的分析，再向外拓展探寻教学模式推广被搁浅的原因。

教学模式的推广中重要最关键的一环在于教师。迈克尔·富兰指出在教学改革中教师是关键的起点，因为通过个人的努力变革的杠杆作用更大。一种新的教学模式的学习，对于学校而言就是一场教学改革。因此，在探讨教学模式推广被搁浅的原因，在涉及的主体中将以教师为起点，逐步扩展到与教师相关联的因素。形成一个生态关系。

皮亚杰指出，结构应有其整体性，具备转换性，面对不同情况有其自身调节性。就整体性而言，结构由几个元素组成，但是这些元素服从于解释体系之所以为体系的特性的规则。这些所谓的组合规则不能被简化为一系列简单叠加的组合关系，它们将每个元素所有的不同性质作为一个整体赋予了整体。^①

结构的自我调节性带来了对于结构本体的封闭性和相对稳定性。结构中固有的所有类型的转换都不会超出结构的边界，只会产生始终属于结构并保持结构原有的规则体系。

^① 皮亚杰. 结构主义. 倪连生, 王琳译. 北京, 商务印书馆, 2009, 5-10.

从结构主义的观点来看,教师自身具有整体性、转换性和自身调节性,构成了一个稳定的结构。每个教师自身都会存在通过调节作用保持自己守恒性的总体“体系”,这关系到面对即将运用的新教学模式,教师如何根据自身学科知识、教育教学理念及教学实践经验整合新教学模式。

由于认识到了简单性思维带来的局限性以及相应的弊端,法国哲学家埃德加·莫兰明确提出了“复杂性研究”的基本理论和方法。复杂性,是指人们对自然界与人类社会现象认识中存在难以定义、混沌的、测不准的思维方式。恰当的认识不应回避复杂性。从词源 *complexus* 来讲,其本身意味着交织在一起的东西。的确,当不同的要素(如经济、政治、社会、心理、情感和神话)构成一个整体时,认识对象与其背景、部分与整体、整体与部分、以及各部分之间存在相互依存和反馈作用。当有相互作用的架构时,就会有复杂性。

从复杂性理论出发,教师是具有明显复杂性的,不论是教师个体还是教师群体均是如此,从教师个体来说,不同的教育背景,不同的教学水平均不是可以简单通过推广一个模式进行囊括的,而教师群体更是一个复杂事物,不同的学科,不同的年龄,成为了整个教学模式推广简单性思维的最大阻碍。

4.2.1 对教学模式的不认同

在一种新的教学模式取得成功之后,慕名的学习者络绎不绝,之后便是抱着取得相同效果的期望将该模式推广运用于本校。绝大多数学习者是学校的领导,学校领导在学习之后,大力进行教学模式的改革。迅速安排学校教师参加该教学模式的培训,当教师们对该模式有初步认识之后,想对该模式运用的可行性及方法进行讨论时,学校领导却很少征求教师的意见,甚至是直接拒绝意见的提出。通常情况下,人们有效学习新的行为方式的途径主要是通过与他人的互动,而非被动的培训。对于这些教师而言,教学模式的改革计划是令教师感到厌烦的一系列事情。教师通过讲座,观看课堂实录,文本资料的学习,将该模式应用于日常课堂教学。这是一个过程,而非一个蓝图。推行一段时间之后,很多一线教师重返原有模式,对要求运用的模式弃之不顾。说明这些教师在思想上对于所学习的模式是不认同的。这样一个共同的结果,其原因却大有不同。

4.2.1.1 出于学习惰性的不认同

教学模式的推广是否成功,重在学习者的学习成果。对于学习者而言,一种新模式的引入,是一个复杂的变革过程。复杂的过程本身充满着问题,问题指引了通往深化变革和实现目标的路径。在这个意义上,“抓住问题”应当被放在首

位来体现效率，而不是回避问题。因此，探索精神是必不可少的。

学习新教学模式的教师经过初期的培训，开始将新模式运用于课堂。这一过程中，问题总是比成果还要多。纵观国内备受追捧的教学模式，如洋思模式，杜郎口模式，这些模式强调学生自主学习，教师的作用重在引导。杜郎口模式甚至严格规定了教师在课堂上的讲授时间，简称“10+35”模式。教师基于少讲课的要求设计教案时，发现备课难度大大增加，因为无法全面预设学生的问题，需要准备的内容远远多于旧有模式的要求。工作量增加的状况逐渐凸显，新模式的推广更加需要教师不断的学习，不仅包括学科专业知识，还涉及跨学科的专业知识。因此，很多教师出现职业倦怠的现象。出于学习惰性逐渐放弃新模式的应用。^①

导致教师对汲取知识产生倦怠心理的原因有主客观两个方面。就主观原因方面，程佳莉在《教师学习惰性研究》中根据国内外“惰性”的相关研究成果，将学习惰性定义为“学习者对学习的自动拖延，同时伴随不良的情绪体验的心理状态。”^②教师一旦产生这种不良情绪，新模式的应用继续推进，教师的负面情绪与日俱增，课堂教学效果达不到预期效果，同时也会使教师产生自我低效能感，必然引起更严重的情绪。

客观方面，根据一项关于中小学教师工作时间的调查报告很容易看出教师日常工作强度大的现状。调查数据显示，我国中小学教师平均每周工作时间达到54.5小时，但课堂教学方面的工作却并不多。更多的是完成各种书面检查材料，包括政治学习笔记、法律学习笔记、会议记录、班级管理资料、各种计划总结。相比这些显性的工作任务而言，处理学生矛盾、课堂突发事件、与家长沟通交流的隐性工作更是不计其数。教师工作一天后的总体感觉就是累。

在实习期间，笔者就教师专业发展与教师们交流，教师们普遍抱怨一天的工作之后很累，没有时间也没有精力读书学习。

问：您平时工作之余会学习教育教学理论专著或者期刊么？

A教师：唉，顾不上看，每天从早到晚都很忙。这不，遇上区里的示范课活动，外出听课。还要完成学校里布置的学生活动任务。下了班家里有老人孩子要照顾，恨不得赶紧睡觉。

教师根据学校工作任务的紧迫性来安排一天的工作，对需要靠自己自主学习的隐性任务排在最后。

4.2.1.2 出于畏难的不认同

^① 郭黎岩, 李亚莉. 农村中小学教师学习惰性的现状、成因及对策. 教育理论与实践, 2012, 17, 27-29.

^② 程佳莉. 教师学习惰性研究. 上海师范大学, 2008.

全面实行新课程改革以来,一线教师也深切体会到教学的难度远大于课改之前。在传统的教学过程中,教师依赖教学参考书,按部就班地完成教学任务,工作的难度较小。符合新课改理念的新教学模式取得令人瞩目的成就后,各种新模式应运而生。教师对于将要学习的新模式的初步认识往往停留于它的预期效果以及该模式实施的程序步骤。不同教师对于模式运用过程中将会产生的问题预见层次是不同的。

以“三步导学”为例,有些教师在激情导课部分就遇到了难题,出现了这些误区:以直观的情绪体验使学生感觉到激情;通过课件呈现文本形式的课题及目标;运用口头鼓励来表达课堂效果预期。

一年级认识钟表的数学公开课上,教师实施的激情导课时,呈现迪士尼乐园的宣传图片,问全体学生:“这是哪里呢?”学生齐声答:“迪士尼乐园!”教师紧接着问:“你们想进去玩儿么?”得到学生的一致肯定后,教师继续说:“让我们一起进入乐园游玩吧!”

显然,这样的表述是空洞的,孩子们表面上齐声肯定,实际上都能意识到场景的非真实性。学生的激情仅仅停留在看到迪士尼乐园图片的那一刻,而非产生对之后学习内容的兴趣。教师在多次阅读操作要领之后,依旧掌握不了如何做到真正的激情,而非形式上的激情。这些教师在理解上就出现了困难,找不到走出误区的方法,继续得其形而不知其神,或者得出这种模式没有预期的效果的结论,逐渐放弃。

4.2.1.3 出于教育理念的不认同

不同的教师,其接受的教育不同,其教育理念自然有不同,对于某一教学模式中蕴含的教育理念的理解和接受也不同,故而因教育理念相背导致了对于教学模式的不认同。

这种不认同是一种深层次的不认同,教育理念之于教师如同人生观之于人类,其指导人的行为取向和价值取舍,这样的不认同与其他不同之处在于,教育理念不认同很难扭转。原因在于教育理念是一个整体性的结构,其主要包含有指导思想、思维模式、行为要求、目标使命等部分,接受新教学模式中的不同的教育理念相当于刷新了整个的教育理念,其难度不亚于教师对自己进行“洗脑”。

笔者在实习期间想老师们了解他们最初接触“三步导学”教学模式的看法时。其中一位教学经验丰富的老师的说法具有代表性。

问:您初次接触“三步导学”模式时的整体感觉是什么呢?

B教师:从我教的学科来看,这个模式很不适合。这个模式更适合语文、数学。全部要

求我们用这个模式不合理，感觉上课束手束脚的。我已经习惯了我的教学，所以我平时不用这个模式。

不能忽视的是教师的教学活动具有创造性，每个教师都是独特的个体，都有自己的个性和优势。在日常的教育教学实践活动中，有能力根据学生的特点及学科教学内容的特点选择适宜的教学方法。显然，一个固定的教学模式及其固定的教学程序甚至是课堂话语使教师倍感束缚。教师已然没有一个自然舒畅的心境，何谈创设轻松的课堂氛围呢？

英语学科教师普遍认为三步导学模式运用于英语学科是不适切的。最大的问题在于英语是外语，学生的语言能力不足以支撑交流展示环节的语言输出，达不到有效交流的效果。同样，在任务呈现方面，英语学科的任务教学法，分为任务前，任务中，任务后三步，但是民主导学步骤的任务呈现要素要求使得教师不得不将任务拆分，失去了任务的整体性。导致内容服务于形式。Y小学英语组的教师经过研讨，从最初的六步模式调整到四步模式再到新四步模式。这些努力都是为了不违背英语语言教学规律的前提下尽力靠近上级要求使用的教学模式。具体的改变文本如下：

为了提高课堂教学质量，根据校长发言，我们提出了六步导学模式，流程如下：

- Step1 Warming up (激情导课)
- Step2 Learning by themselves (自主探究)
- Step3 Communication (合作交流)
- Step4 Solve the difficult points (点拨，解惑)
- Step5 Practice (分层训练)
- Step6 Check (检测导结)

经过一段时间的运用，我们发现刘步导学模式不太适合英语学科的教学，经过我们英语教研组教师的讨论研究，现认为应用四步导学模式，流程如下：

- Step1 Warming up (激情导课)
- Step2 Show the aims (出示目标)
- Step3 Communication (交流解惑)
- Step4 Check (导学检测)

又经过一段时间的运用，我们发现四步导学模式也不太适合英语学科的教学，经过我们教研组教师的讨论研究，现认为应用新的四步导学模式，流程如下：

- Step1 Warming up (激情导课，明确目标)

Step2 Learning and solve (自主探究, 质疑问难)

Step3 Communication (合作交流, 点拨解惑)

Step4 Practice and check (优化训练, 反馈导结)

从三个阶段的文本步骤来看, 教师们为了按照学校要求使用“三步导学”教学模式, 又不能影响学科教学所做的努力, 终究是内容为形式服务。

4.2.1.4 出于现状的不认同

一种课堂教学模式的诞生有其与众不同的大环境。众所周知的洋思中学“先学后教”模式、杜郎口中学的“杜郎口模式”无独有偶, 都是出于作为农村中学, 迫切扭转教学质量不高, 升学率低, 甚至被撤并的现状提出的。

因此, 在现实意义上, 有些教师拒绝使用被推广的教学模式。他们认为在现有的教学下, 学生的学习效果符合教师的预期, 那么进行教学模式的改革就显得没有必要, 自然没有实践的欲望。

实习期间, 恰逢学校举办上海专家指导名师的展示课活动。活动期间的公开课均未使用“三步导学”模式, 除了教师教学设计的小缺陷之外, 教学效果同样很好。这些经过专家指导的示范课, 更加体现出学科教学理念, 并符合教育教学规律、学生认知发展规律。以H县名师的课为例, 以下是这位教师的课堂实录片段。

课题: 分数的意义

片段一: 课前的热身, 有利于师生相互了解

教师: 咱们班有多少人呢?

学生: 五十六人 (齐声回答)

教师: 那教师里有多少位老师呢?

学生环顾教师自行数着。

教师: 嗯, 大家的观察力真棒啊。我们有 25 位老师来听我们的课, 大家回答问题的声音怎么做才能让老师们也听到呢?

学生 1: 声音洪亮。

教师: 对, 老师希望大家在日常的学习中继续保持良好的观察能力。

片段二: 分数意义中“平均分”的理解

(之前的内容是让学生分月饼, 分给四个人。这个教学过程中, 教师很耐心地追问等待学生主动思考探寻答案。)

教师: 如何理解 $1/4$ 呢?

学生1：分四份，其中一份是 $\frac{1}{4}$ 。

教师：大家听清楚这位同学说的了么？有需要补充的么？

学生2：就是把这一个月饼分成四份，每个人拿到的就是四分之一个月饼。

教师：恩，和刚才那个同学的观点一样。还有要补充的么？怎么就能让大家分到的月饼一样大呢？

学生2：应该是平均分为四份。如果不是平均分的话，每个人拿到的月饼大小不一样。

以学生学习经验也就是之前学过的有关分数的知识作为切入点，运用数形结合的数学思想，通过不同图形（从具体实物到抽象图形）的平均分，帮助学生理解分数平均分的重点。之后引导学生理解分数意义表述中“整体”的含义是运用化零为整的数学思想，学生的活动难度由易到难，从具体摆小棒到运用抽象思维，末尾，Z老师运用棒棒糖的平均分，使学生们切实的体会到即使分数相同，但在整体发生变化时，分到的数量是不同的。这一环节，学生的积极性特别高，课堂超时。课堂观察的过程中，很明显的感受到学生积极的跟着老师思考、交流并参与活动。虽然超时，但是对学生思维的培养很有意义。由此看来，成功的课堂在于科学教学思维的基础上对学科知识的合理组织，而非一定要借助一个固定的模式。

同时，教育的本质是解放人，使人更自由，让人发挥出最大的潜能。被推广的教学模式所蕴含的教育教学理念，很多教师已经将其内化于自身，只是不愿意模仿其外在形式。

4.2.2 专业素养的差异

某个教学模式的成功不乏纷至沓来的学习者。他们经过听课观摩学习之后，对该模式赞不绝口，并表示会将该模式运用于其所任教的学校。也就是主观上，这些教师十分认同该模式。返校后，积极开展模式的推广工作。

学习一种新的模式，最初的阶段就是模仿，包括外在的教室环境，课堂教学程序步骤及环节。模仿阶段的进程相对快一些。但进一步由模仿至真正实践的过程中就会有一些教师生出反对的意识，因为单纯的模仿仅仅是形式上的，真正的实践却触及教师教学的核心，就是教育方式的改变。这样的改变并不因教师对模式的认同而轻易实行，究其原因主要是教师个人能力不足、与教师个人理念相悖。

4.2.2.1 教学实践能力的差异

教师的教育教学能力是教师的专业发展水平的反映。教师接受新知识而成

长、而提高专业能力的过程就是教师专业发展的过程。这一过程中，包含教师职业生涯的所有专业提升工作，包含不断学习，反思而提高专业水平以进一步达到专业成熟的水准。教师专业发展贯穿职前培养、新人培训和在职提升，直到生涯结束，是一种终身的学习和成长。那么，在这个持续的过程中，每个教师的发展水平是不同的，教育教学能力也不同。对新模式运用的高期望而能力不足又想完成模式变革的任务，对于教师而言是一种过度负担。最初的热情与奉献精神逐步消散，相继而来的受挫感撼动了教师自身的系统平衡。

当不同的教师面对一个新的模式时，即使同样持有对该模式认同的主观态度，但因能力的不同，导致模式运用的效果不同。

在实习过程中，接触到了能力不同的教师，经过课余时间的访谈及课堂观察了解到，专家型教师初次接触到该模式时，考虑更多的是该模式是否符合教育教学规律，是否切合自我的教学风格及学生的特点。之后判断是否使用该模式，或者如何进行适当的调整。经验能力相对不足的教师，认真学习该模式的操作程序步骤，改变原有的教学模式，将教学内容调整以符合新模式的“三步九要素”程序化的步骤要求，必将导致内容为形式服务的现象。学生甚至能预测教师上课过程中的过渡性话语。很显然，教师专业发展水平的不同影响了新模式运用的预期效果。

4.2.2.2 思维方式的差异

当一种教学模式成为潮流，学习者络绎不绝时，有很多教师进行了“冷思考”。他们秉持“教学有法，教无定法”的理念。这些教师认为课堂教学改革之路有矩可循，有一定的法则、模式和基础方法，例如关注和把握知识基础和认识规律，是谓“教学有法”，但人为总结归纳的模式、方法总会陷入机械教条的困境，自然无法根据学校、教师、内容以及学情合理的选择适合的方法也无法做到灵活多变、充满创造力，故谓之“教无定法”。因此，这些教师认为模式是不可简单复制的。学生、教师、学科、知识、课型及教学都各有千秋。

外显程序化的课堂教学模式无法决定课堂改革的成败，对教学规律的认知才是关键，形式上，课堂教学模式只是一种改革和发展的框架结构，由各种案例提炼升华而成的一般规律。如陶行知先生所言：“教什么和怎么教，绝不是凭空可以规定的。他们都包含‘人’的问题，人不同，则教的东西、教的方法、教的分量、教的次序都跟着不同了。”

那么，在考量了自身所处环境的实际情况后，认为新模式不适合自己的

学科：不适合自己的学生；不适合某种课型等情况，选择部分不使用或者完全不使用新模式。以防止模式学习的简单化，对抗模式推广的指令化，是教师发挥主观能动的积极表现，敢于“对抗”行政力量令人钦佩。

4.2.2.3 学生观的差异

教师对于任一学生的了解，仅限于课堂上的四十分钟，课外的几分钟，这样的认识必然是片面的，甚至会有失偏颇。而根据这样片面的认识，教师要对学生进行分组，形成学习小组以完成模式形式上的要求。我们尚且不论结成学习小组对教学的提高有多少，仅从学习小组的组成上看，以教师的角度对学生分组，特别是低年级段没有考试成绩作为辅助时，教师的主观感觉成了分组的唯一依据，缺乏学生能力动态发展的意识以及对学生情感的关怀。这样不科学，也不严谨。小组成员的角色一旦固定，短期内不会调整，致使学生被动的自我角色定位，在小组合作学习时只完成既定的学习任务，没有自我提高的动力。

在课堂观察过程中，着重就近观察某个学习小组课堂活动及完成参与的人员分配。小组活动时，由组长组织分配，组员听从组长安排。“优生”负责难度较大的部分，“差生”做简单的部分，甚至是不参与。展示交流环节基本上都是组长上前展示。长此以往，学习水平层次不同的学生的活动任务难度逐渐固化，那么对于相互促进和提升的效果会如预期么？

4.2.3 教师间学习型组织建设缺失

一种新模式的出现，意味着一个复杂变革过程的开始。如果这是一场实质性的变革，那么这一过程必定会出现这样或那样的问题。解决问题的探索精神必不可少。也就是说，这一过程也是一个学习的过程。

教师间学习型组织并不是强调一种形式上的学习组织实体，而是更多地突出学习组织中应有的集中、有序、有效的教师个人及教师集体素质的提升。学习型组织的核心存在于精神层面，不以其外在组织形式为重点。

在强调终身教育的今天，要求培养学生的学习能力，为终身学习做好准备。教师所具有的榜样示范作用，要求教师也必须具有学习探索的精神并贯穿于整个职业生涯。教师个体的学习的重要性毋庸置疑。然而个别教师的学习作用影响范围比较局限，难以使整个学校的教师都具备学习的动力与能力。教师学习能力的水平差异最终会体现在应对新教学模式的态度及行为。也就是说，学习型组织的缺失，体现在教师集体的学习氛围没有形成，致使教师们缺乏创造性，即使有，也难以形成合力。必然会影响集体的效率，进一步转化为影响个人的效率。因此，

半途而废的结局是可预见的，这必将影响新模式的推广进程。

4.2.4 教师间合作的缺失

教师这个主体影响新模式推广的因素，除自身因素外，还有教师之间相互关系这一因素。教师作为个体的影响和教师群体的影响是两个不同侧面，教师群体才是一直强调的教学模式推广的主体，教师个体只是群体的组成部分。由此，可以看出教师间关系自然会极大的影响教师群体对待新模式的态度。

4.2.4.1 集体备课的缺失。

当今世界要求人们具有合作的精神和能力。在团体中，个人学会与他人融洽相处以及发挥自身的作用十分重要。事实也证明协作能够促进个人的进步。因此，教师的教育教学工作更因强调合作。

新课改以来，教师对于课程的认知发生了明显的变化，要求教师能根据不同学情和课堂反馈需要活用教材，三步导学中也作了类似要求。但现实中教师却难以达到的原因在于，集体备课的缺失。教师对新模式的理解任然停留在自我认识的领域，依然“各自为政”。

以Y小学为例，对于集体备课的安排分为常设型集体备课活动和应急型集体备课，前者在学期开始前按照预设课程进度进行安排，后者根据具体课程教学中出现的问题或是出于公开课需要临时举行。常设型集体备课虽说有模式化、形式化的缺陷，但其仍不失为解决教师灵活运用教材的重要帮助，集体讨论、集体分析可以很大程度上避免“一人计短”的局限，还能进一步提升教师引导帮助学生学习的能力。但遗憾的是，在应用两年后，这种集体备课活动已经全面停滞，取而代之以应急型集体备课。应急型顾名思义，应当是应对非常规问题时进行的活动，但如果变为常态的举行，则必然是运行出现了偏差，即将本应平时多功的集体备课变成了临时抱佛脚的应急活动，也就意味着其失去了帮助教师间合作的效果，自然无法起到积极作用。

4.2.4.2 教研活动沦为形式

除集体备课外，教研活动也是帮助教师发现和解决问题从而提升自己的重要途径，但形式化的教研活动并不能起到正面的作用，反而会让大部分教师觉得鸡肋。教研活动作为本学科所有教师集体参与，以分析、讨论教学实践中出现的问题，从而解决问题的重要活动，如果仅仅保留了提“问题-讨论-结论”这种三段式的形式结构，而不真正的提出涉及模式推广核心的“因地制宜”问题，所谓因地制宜就是将模式和具体学科之间进行二次重构，删除不适合本学科的内容，添

加本学科的特殊内容，让模式成为本学科的模式而非不切合实际的空谈。

4.3 教学模式的体验主体——学生

新教学模式推广从根本上改变了学生的学习方式，但这种经由强制性推广的改变，对学生适应新的学习方式有很大的挑战。这种强制性的指令，在传统的被动型学习中无往不利，但运用强制性指令让学生从被动转向主动就会很难实现其预期目的，自然也就影响了新教学模式的推广。

4.3.1 学生主体未实现

新课改关于学习方式转变的目标是：“改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状，倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手，培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。”从新课改开始，课堂都讲究学生从接受学习转向探究学习，以达到“参与者实现了观念转变和教学方法的创新”这一目的，但这种探究学习混淆了学生对于学习来源的认知，教师从教授变成引导。近年来国内著名的教学模式无一例外的强调教师要少讲课，甚至出现了“0+45”矫枉过正的情况，讲授作为一种传统教学方法遭到了很大程度的轻视。基于长久的教育历史检验，讲授是最基本的教学方式。可以理解时下人们对讲授法的各种批评，但在理解的同时又必须指出，这些批评是非理性的。应该说每一种教学方式均有各自的应用场景，超出了那个场景，一种教学方式是无能为力的。教师的引导必不可少，但不能为了引导而否定讲授。

这些流行的教学模式强调学生在课堂上的主体地位。与教学模式相匹配的是学生学习小组的设置。客观的看待小组学习，其意义值得肯定。以小组为单位，同组异质，异组同质，激发学生学习的兴趣，让学生能够互助学习。然而，学生的自主性真的能够达到预期么？思维的发展是一个长期连续的过程，模式的学习者往往会忽视学生自主性的形成并不能明显提高。仿佛一个人被赋予新的权利后，很快就得其要领并很好的利用。那么，所谓的小组学习就会出现一些学生进行与教学内容无关的讨论，或者低水平的交流，甚至是消极无结论的讨论。这样的问题一旦出现，教师一时难以掌控课堂，为了确保基本的课堂纪律，逐渐的放弃的小组学习的模式，而小组合作的组织形式再次退为过去的小组讨论活动。

就课堂可观察的现象而言，“三步导学”模式的运用改变了师生主体关系。但其内在的深层的师生关系没有改变，无论是谁为主体，教学都是关于人的实践

活动。人具有复杂性，那么师生关系的考量就需要复杂性思维来认识这一关系的内涵。应以平等互尊的伦理关系为前提，以教学相长的业务关系为核心，以共识通融的情感关系为保障。反倒是要求教师少讲课这一点让教师无所适从，主导作用发挥不足，学生的主体作用也未充分发挥。

4.3.2 学生适应性不足

在探讨此原因之前，需要说明的是：现就读于小学的学生从入学起，学校就已经开始使用“三步导学”模式了。从宏观的模式推广来看，不得不考虑该模式兴起之时的学生群体。这些处于过渡期的学生的适应情况是考量模式推广效果的重要因素。

对于新模式推广学生既是适应最快的，又是适应最慢的。

对于新教学模式外在的形式要求而言，学生只需按照教师的要求就可以实现，这种实现就是形似，无论是小组合作的围坐要求，还是课前预习的教辅搬运工作，学生适应起来是很快的。对学生的访谈过程中，一位女生对该模式最深的印象是餐桌式围坐的座位设置。她说，这种座位安排最直观的作用是方便同组同学“说话”。另一位男同学则就其座位的位置表示不满，黑板在前方，而他侧身坐，看黑板总是偏着头，很累。

但对于新教学模式内在的核心要求而言，学生又适应的很慢。因为入学后长期接受传统教学模式使学生形成了“接受”学习的思维定势，而新模式要求学生化被动为主动，本身就难以扭转。加之有些科目难以做到有效的课前预习，有些科目自身的独特思维方式决定了与“大一统”的教学模式不相容，以至于难以自主学习，这是第一个难点；而由于使用新模式教学使得一些课程缺乏变化，课堂变得刻板无趣，有些学生常常能预测教师的课堂用语，例如课堂接近尾声时，他们会轻声抢先说“今天，我们有什么收获呢？”教师无法“因地制宜”根据课程适用教学模式，学生亦因课堂程序呆板无趣而无法适应，这是第二个难点。

相比而言，著名的杜郎口模式在新生入学后，帮助学生适应新模式的方法值得借鉴。最初的一段时间，新生不上课，集体观摩高年级学生的课堂，感受课堂模式的氛围，实现帮助逐渐认同内化的初步目标。内在的接受认同再到适应新模式的效果一定优于被动接受的效果。这种方式是奥苏贝尔观察学习的具体体现。学习是可以通过观察习得的。替代强化的观察学习使学生学到了应该如何上课，很自然地内化于其认识结构中。

4.4 教学模式的推广主体——管理者

教学模式推广的两级主体分别是学校管理者和教育管理部门，这两个主体因存在上下从属关系，在推广中所处地位有明显不同，学校管理者更多处在一种被动盲从的位置，再加以教育管理部门非理性的推广，也就导致了模式推广的搁浅。

4.4.1 学校管理者盲目地学习

基于国家新课程改革全面推行实施的要求，在学习理论的指导下由教研室提出并在全区推行的“三步导学”教学模式运用是一次自上而下的教学改革。直接体现着管理者的意志。新模式的适应性、可行性局限于管理者的认识内。

根据访谈对象的采访，教师们对该模式如何引入学校的记忆十分模糊，明确的感觉是“突然”。L老师回忆说：“当时是学校组织教师参加培训，教研室的老师给我们讲这个模式是什么，怎么用。然后就要求我们开始使用，”

关于该模式的由来，教师们不得而知，访谈过程中问及与杜郎口模式的比较时，三位教师一致否认“三步导学”教学模式与杜郎口模式有关。其中一位教师在杜郎口模式风靡全国的时期亲自参观学习过。在对学习过程及感想收获的描述中，提到跟多的是杜郎口中学学生学习的热烈场面。

由培训学习为开端的推广方式，引发了一场关系数十位老师、上千名学生的教与学外在形式的强烈变化，在后续的推广过程中，出现了表里不一，甚至是反向的“表里如一”。具体而言，学校依据教研室的要求，以学校教务处为监督主体，要求教师开始运用“三步导学”教学模式。

从教学物理环境的改变为起点。设置四面黑板，在原有模式讲台处一块黑板的基础上，在后墙，楼道内墙设置大黑板；重新安排教师学生座次，由矩形模式变为餐桌形模式。

以成立新模式教研组为重点。组织优秀教师教师根据新模式的操作要求，提出文本形式的方案。也就是对教师们自己理解的新模式是什么、怎么实施的理解文本化。这个过程是最关键的，然而从文本的分析来看，只是对操作要素文字扩充的结果。语言的组织和内容多指向这样做的意义。

以教务处不定期的检查为手段。自上而下的要求最难保证的就是真正的实施，学校赋予教务处又一个任务——检查教师是否使用新模式。从教案的编写，课堂的实际教学过程两个方面考量新模式的外在特征是否具备。

4.4.2 教育管理部门非理性地推行

在实际的教育教学工作中，任何改革都与行政力量不无关系。我国是集权的

管理体制，在教育事业上同样是如此。尽管国家对课程开发的权利进行了下放，但在模式的运用层面依旧要体现行政力量的约束。行政执行力更多的是看执行的效率，可教育行政的对象恰恰需要长期甚至漫长的过程才能见真实效果。在新模式涌动的大背景下，想形成自己的模式，以表现政绩。这是不可否认的事实。

无独有偶，目前又出现了“一校一模式”的现象，是一种更加彰显行政力量威慑力的怪象。为了落到实处，他们习惯于运用中国特色的思维，要求所有的学校都要有自己特色的模式。目前为止，教育史上的教学模式的类别并不多，那么这种极度繁荣的教学模式“百家争鸣”形成的只是名称不同，实质大同小异的教学模式。更加现实的情况是，新任领导对前任领导确立推行模式的更改。不得不问这样重新组合、重新命名的教学模式意义何在？一切为了学生的发展的教育目的的的指导意义何在？

“教改是要出成绩的，做不出好的成绩，会让领导脸上没光的。”一位教育行政主管部门工作人员私下表示。教学模式推广从一开始就掺杂了太多人太多的“愿景”，“负重”前行自然走的不快又不好。教学模式推广成了政绩争夺、教育理念争锋的阵地，其服务于教育的内容少之又少，所以才出现了前述的盲目、行政强压，罔顾客观规律的发挥主观能动性必然会名存实亡。

4.4.2.1 推行目的功利化

教学模式的推广根本目的应该是让教师更好的帮助学生获取知识，使学生习得终身学习的能力。但不可否认的是有些形形色色的“新”教学模式设计、推广的目的并不服务于教育，而是政绩。教育主管部门中的少部分人高举新课改的“旗帜”，罔顾实践和真理之间的验真关系，将某些空洞的假想直接应用于实践中，以取得一点点的“表演”成绩而欢欣鼓舞，宣称已经成功推广某模式，在获得鲜花和掌声的背后是茫然无措的教师和学生。甚至有些地方教育部门从外地引进已经“名存实亡”的教学模式，只因为该模式的课堂表现“非常好”，这种表演很好的课堂，引进于教育本身又有什么用，充其量就是服务于少数人的工具。

4.4.2.2 推广手段强制化

“时间紧、任务重”简直是中国每个领域的毒瘤，推广教学模式，让新教学模式扎根于每个教学参与者的中心，形成自觉行动，形成条件反射，一定是需要很长的时间，一年半载是难以做到的，主管部门要求一些学校用十五天全面推广“三步导学”教学模式，但这么短的时间根本不足以让老师明白、领悟如何应用新的教学模式，一知半解的情况下“激情导学”怎么激情？能把学生导学到正确

的轨道上么？自然不能。学校管理层可能也会意识到单纯的强制推开不行，但行政压力让他们不得不做。

教师的绩效是由教学评价的结果决定的。因此，无论什么时候，教师都很关注学校对自己教学工作指量的评定。通俗的说，这直接影响着教师的收入水平。无论教师愿不愿意改变自己惯用的教学模式，他们必须在外在或者内在层面表现出新教学模式的特点——“三步、九要素”。也就出现了餐桌式座次安排随着检查的到来而呈现的状况。

教师的专业发展表现在教师的职称上，而处于同一职称级别的教师们想要晋升更高级别的职称时，需要满足教龄，荣誉称号数量及级别的要求。本就竞争力大，长期的等待实属正常现象。新模式的出现，又为学校及教育主管部门提供了新的衡量标准——是否使用新模式。直截了当的实行“一票否决制”。极大的牵制了不使用新教学模式教师的考核、晋升。

强制的手段的确可以改变某些事物，却不能触及其内核。新模式的运用推广是一个复杂的变革过程，仍然会有教师不会因为上级强制要求而改变自己习惯使用的教学模式。有效的变革力量不是完全运用强制手段，当然也不会完全忽略。因此，强制性常被作为催化剂，用以重复检验已有的行为。强行决定的事情适用于不需要思考和技能便可实施以及通过密切长期的观察监控可以监督的事物。显然，在教学模式推广这一复杂过程中，强制是远远不够的。更多的是需要技巧。创造性思维和切实的行动。

教育主管部门推广新模式肯定离不开行政手段，但行政手段也有理性和非理性的区分。教育行政主管部门对一个教学模式推广前进行了详实的学习，并充分地分析了其中的利弊。将该模式进行了详细的描述，导致目的和手段就会变得更加狭窄，教师教育教学这一创造性的职业活动被迫变成技术员的机械工作。

要求学校分批进行模拟，继而在前期模式学习的基础上，结合本地区基础教育情况和校际差异，出台大纲式的改革方案，由各校充分分析本校优劣之后进行择用，而对于不选用的学校也不强制推行。这样尚且能称之为理性。但实践中，不乏教育行政部门使用的“一票否决”制，继而由学校向教师施压，很多教师迫于晋升职称的压力，被迫使用上级强制推行的教学模式，这显然是不理性的。

4.5 教学模式的其他影响因素

教学模式的推广是一个动态复杂的过程，复杂性不仅体现在学校内部教师与学生、教师与管理者的关系，还与学校制度息息相关，更与学校的外部环境紧密

相关。而模式的学习者往往会忽略这一点，认为他人的成功经验也可以简单的运用于自身。这样的简单思维也就必然导致学习模式中出现各种问题，乃至全面搁浅。

4.5.1 家长的反对

家长作为一个间接教育参与者，在教学模式推广中起的作用往往被人们所忽视，但其实受限于不同家长的受教育水平，有一些家长很难认识到新教学模式的“长处”，反而更容易受困于一时的成绩得失，认为孩子学习成绩下滑是因为“学校教师不好好教课，惦记着让孩子去上他们自己开的辅导班”。而强调以学生为中心的各种模式的外在表现形式都恰好属于这些家长认知中“教师不好好教”的范畴，加之以社会辅导机构的误导，认为所谓的新教学模式是“误人子弟”。这部分家长不仅对新模式进行语言攻击，亦不吝行动，妄图通过群体施压予学校废除新模式。

而一些理智的家长在新模式推广后，对新模式的评价也较为负面，原因主要集中于首先课程改革而考试不改革，颠倒了教育改革的因果关系，在评价标准不变的情况下降低了参评水准。其次此处改革，他处不改革，在统一评价的竞争中减弱了竞争能力。最后对于教师讲授的环节，他们同样认为如果无法保证基本的讲授，也就无法保证基本的学习，这是学校和教师共同的失职。

4.5.2 学校制度的不健全

学校的管理制度作为学校运行的基本组成部分必不可少，但由于长期以来管理体制落后的沉珂，必然导致教学管理机制和新模式之间的不匹配，以教师为中心的评价体系自然与强调学生中心的新教学模式难以磨合。

4.3.3.1 配合推行教学管理机制不健全

新的教学模式不应仅停留在教师教学层面，学校的管理机制应相应的进行改革，“重行政、轻教学”这样另类学校不必多说，仅是一般学校以上世纪的管理机制来进行新模式推广，怎么都有“小马拉大车”的违和感。“以建构主义心理学、人本主义理论以及多元智能理论为基础，以介入课改的新课程理念为手段，强调以学生为中心、重视学生的个人经验、强调课程实施过程中的个人体验是新课改的实质性内容”，但管理机制确还是建立在以教师为中心，强调课程实施中课堂效果呈现的基础上，与新课改以及根据新课改提出的不同教学模式核心是背道而驰的。

4.3.3.2 教师评价机制未改进

推行新的教学模式就要根据其确定新的评价机制，来确保模式的推行，同时也检测模式推行的效果。但如果仍旧沿用旧的评价机制，就无法根据新模式的新要求来对教师进行评价，确保模式推行的作用也就无从谈起了。教师评价机制需要科学、合理和配套。我们反对一刀切的“一票否决”，也反对陈旧的评价体系，因为前者是强迫推行，而后者则无法鼓励教师应用新模式。

强迫推行自然是通过行政命令来强迫教师应用该模式，而无法鼓励则有多个侧面。首先是积极进行推行的教师，在旧有机制下得不到正面评价，至多有些口头表扬，既无法提高收入也无法带来相应的荣誉。其次是抵触新模式推广的教师，却得不到负面评价，对他们没有什么实质的影响。还有一些表面上推行新模式的教师，教学中使用旧有方法或其他模式的，甚至还能名利双收。

4.5.3 传统文化的制约

初看教育相关文化传统，似乎并不能影响教学模式推广，但事实上，文化传统根植于每个人内心，关于教育的文化传统更是一种刻骨铭心的传承。中华文明自诸子百家以来崇尚“言传身教”的讲授精神，即使是所谓的自学四书五经亦不过是以诸子为师。而隋唐以来的科举取士更是让考试成为教育的核心，也让考试成为人才上升的主要通道。教育与谋业天然相关，因此才会有一边斥责精英教育，一边努力靠近精英教育的现象。因此，教育有了功利化的倾向。无论学生家庭条件如何，家长一致看中孩子的学习成绩，这些数据很大程度上代表着孩子未来的生存状态。

受制于文化传统中的陈旧的部分，作为文化一部分的教育，现代化的过程中也存在很多矛盾。民族文化传统和教育现代化之间，虽有难以调和矛盾，但更多的“矛盾”却对两者有促进作用。民族文化传统是一种文化特质和文化模式，它经长期的历史积淀而成，并对现实社会仍然存在着巨大的影响。虽然文化传统在初成是总代表了当时的新生文化，代表了当时社会的发展方向，但对于现代社会而言，已经太过陈旧了。无论它增加了新内容还是发展了新的含义，都无法拜托其总体归属于旧社会文化这一事实。自然，在社会向现代化迈进中，就会对旧的传统予以批判继承，这种批判继承就是取其精华去其糟粕的过程，善用鉴别、选择和改造，使得它符合现代化要求成为新的“传统”。

教育传统与文化传统在面对现代化时存在着同样的困境。教育传统现代化过程中不能简单的对传统中有自身特点和存在基础进行肯定和否定。甄别和选择的过程也是教育传统向现代化转变的过程。这也就是让我们甄选优秀传统中符合教

育发展规律、人发展规律的部分，如我国古代的“因材施教”等。

通常意义上，由于制度的强制性，由人们制定后更容易让其他人改变，但作为理性产物的观念，虽指出或引进一些新观念较为容易，其为人们所接受则相对困难，至于说让这些观念内化为民族心理和性格的习俗，长期文化积累而来的生活方式，改变起来尤为困难。而正是由于人们对于文化建设和改革中更倾向于引进新观念或建立新体制，加之以着重于革除陈规陋习，也就导致了传统现代化这一过程的艰难。

所以，当某种模式推广的实践过程中，触犯考试核心地位或是导致短期考试成绩不理想时，一定会有遇到强大的阻力，这种阻力根源上来自于文化传统。当然，并非是文化传统反对新模式，而是天然排斥“面子工程”。

结语

教学模式推广的搁浅无外乎内因、外因以及内外因相结合。内因即一个模式本身存在的问题，外因即前文所述的一系列以教师为基点的生态环境因素原因。

模式内在问题导致搁浅在不同模式中有不同的体现，以本文研究的三步导学教学模式为例，其模式内在的问题不是盲目推广，而是僵化的课堂结构，以流水线形式呈现课堂内容，不仅教师的讲授受限，学生的可发挥空间更是有限。抛开课外辅导班不提，仅仅是学生预习课程一节，就有让一部分学生转化为教辅“搬运工”的倾向，这样的问题值得深思。

模式内在问题其实都有特殊性，而外在原因其实就是前文所述教师自身原因、学校内部因素及外部因素。教师自身就是一个复杂性的主体，并不能用简单行为范式加以规制；教师本身又是学校这个整体结构中的一个组成部分，仅针对教师提出要求并不能起到“牵一发而动全身”的效果；学校作为社会生态圈中一个子系统，其主导权和决定权又会受制于社会集体意识。

教学模式在推广中的搁浅，从一个侧面反映了新课程改革的困境，2002年开始推行的新课改应当从“同学”日本2002年开始推行的《学习指导要领》（第三次修改）失败中吸取经验和教训。作为“一脉相承”的两个教育改革方案即使称不上唇亡齿寒，也应该对日本改革失败暗自警醒。2015年PISA测试中我国的北上广苏的测试结果已呈现下滑态势，虽然没有日本宽松一代在测试中的“飞流直下三千尺”，但这种下滑必须加以重视，北上广苏作为中国经济最为发达地区，尚且出现了明显的下滑，那些经济欠发达地区的学生能力是否下滑的更厉害，需要我们警觉。

回归教育本身，既有“填鸭教育”称谓在前，我们也不妨将教育教学比喻为喂食，吃饱不吃饱没法衡量，但涨没涨重量一目了然，这也就是我们以前深陷唯结果论的泥潭无法自拔的因和果。经过前人努力和奋斗，我们从唯结果论的深坑中爬出来了，我们开始关注鸭子吃的饱不饱、吃的好不好、吃的愉快不愉快，一步一步的忘了无论如何也应该关心重量的变化。教育亦是如此，我们不应该只关注考试成绩，我们也需要对教育、学习过程进行关注，但过分强调过程体验，只会到达另一个极端。

我们并不反对以提高教育教学质量的教学模式推广，因地制宜的解决方法仍然有待开发，因为这一过程问题环境的复杂性是无法预见的。需要秉持回归教育本真的道德目标和与之相应的共同愿景。

本研究的研究对象是教学模式搁浅的原因，同时为了体现实践性，以所在地现行的教学模式为例。与前人关于教学模式的研究着重点不同，借助结构主义、复杂性理论及生态理论的观点，由内而外探究教学模式推广遭遇搁浅的原因。虽提到深层结构的分析，但个人学术水平较低，学术思维品质未真正形成，思维的深度和广度仍然欠缺。自身学术思维品质的提高是今后努力的方向。

参考文献

著作

- [1] 王本陆. 课程与教学论. 北京, 高等教育出版社, 2009,181-185.
- [2] Bruce Joyce, Marsha Well, Emily Calhoun. 教学模式. 荆建华, 宋富刚,花清亮译. 北京, 中国轻工业出版社, 2013,5-22.
- [3] 李幼蒸. 结构与意义——人文科学跨学科认识论研究. 北京, 中国社会科学出版社.
- [4] 皮亚杰. 结构主义. 倪连生, 王琳译. 北京, 商务印书馆, 2009,5-10.
- [5] 陈晓明, 杨鹏. 结构主义与后结构主义在中国. 北京, 首都师范大学出版社, 2011, 84.
- [6] 埃德加·莫兰. 复杂性理论与教育问题. 北京, 北京大学出版社, 2004,27.
- [7] 卢梭. 生态学. 李平沅译. 北京, 商务印书馆, 1983,13.
- [8] 查有梁. 教育建模. 南宁, 广西教育出版社, 1998,11.
- [9] 查有梁. 课堂模式论. 桂林, 广西师范大学出版社, 2001,3.
- [10] 罗明东,陈瑶等.现代教师教育模式新探索.北京,科学出版社,2008,16.
- [11] 黄甫全,王本陆.现代教学论学程(修订版).北京,教育科学出版社,2003,443.
- [12] 李秉德.教学论.北京,人民教育出版社,2001,256.
- [13] 迈克尔·富兰.变革的力量——透视教育改革.北京,教育科学出版社,2004.
- [14] Pascale,P. Managing on the edge, New York, Touchstone.1990.

期刊论文

- [1] 吴康宁. 制约中国教育改革的特殊场域. 教育研究, 2008,12,16-19.
- [2] 吴彤. 复杂性研究的若干哲学问题. 自然辩证法研究, 2000,1,11-15.
- [3] 叶澜. 世纪初中国教育改革理论发展的断想. 华东师范大学学报, 2001,1, 1-6.
- [4] 司晓宏, 吴东方. 复杂性理论与教育的复杂性研究. 教育研究, 2007,11,61.
- [5] 熊和平. 复杂性思维与我国教学理论的创新. 课程 教材 教法, 2005,35,2,22.
- [6] 常攀攀. 师生关系的复杂性思维解读. 教育科学论坛, 2017,1,62-64.
- [7] 吕渭源.教学模式 教学个性 教学艺术.中国教育学刊, 2000,2,29-32.
- [8] 张润柱.“三步导学”课堂学习模式研究. 教育理论与实践, 2013,20,54-56.
- [9] 张润柱. 构筑学生课堂 改善学习生活——“三步导学”课堂学习模式研究与实践. 教育理论与实践, 2014,35,50-51.
- [10] 刘庆昌.中小学教育改革需要理性起来——兼议“一校一模式”. 中小学教材教学,

2016,10,28-31.

- [11] 时晓玲,于维涛.中小学课堂教学模式改革的省思与多元创新——基于洋思、杜郎口、东庐等校课堂教学实践的思考. 教育研究, 2013,5,129-133.
- [12] Sizer,T.‘No pain, no gain’. Educational Leadership, 1991,48,8,32-34.
- [13] 张良. 反思我国教学实践变革中的简单性思维. 中国教育科学, 36-38.
- [14] 郭黎岩, 李亚莉. 农村中小学教师学习惰性的现状、成因及对策. 教育理论与实践,2012,17,27-29.
- [15] 丁远坤. 建构主义的教学理论及其启示. 高教论坛,2003,3,165-168.

硕博士论文

- [1] 张帆. 基于新课程背景的有效教学模式研究. 内蒙古师范大学, 2008.
- [2] 李克建. 结构主义、后结构主义与教育研究、方法论的视角. 华东师范大学, 2007.
- [3] 蒋园园. 复杂理论视域下的教育政策执行研究. 华东师范大学, 2010.
- [3] 胡悦. 生态学视角下高校思想政治教育实效性研究. 南京财经大学, 2009.
- [4] 余嘉云. 生态化教学的理论与实践研究. 南京师范大学, 2006.
- [5] 程佳莉. 教师学习惰性研究. 上海师范大学, 2008.
- [6] 胡白云. 中小学教师教学改革动力研究. 西南大学, 2007.
- [7] 陈晓娟. 论学生自主学习能力的培养. 福建师范大学. 2009.
- [8] 蔡寅亮. 建构主义教学理论的中国化研究. 天津师范大学. 2013.

致 谢

行文至此，意味着我的研究生生涯已至谢幕时刻。回首两年的山大生活，百感交集，苦辣酸甜集结于心头，但心中充盈最多的仍是感激。

首先感谢我的导师刘庆昌教授对我生活和学业上的关心和帮助，刘老师品德高尚、待人和善、治学严谨、学识渊博，在我学习期间，不仅传授了我做学问的技巧，还传授了我做人的准则，这些必将让我受益终身。在课题进行过程中，刘老师耐心听取我们的阶段汇报，及时提出修订方案，保证了课题的顺利进行。值此课题完结之时，再次向刘老师致以我最真诚的谢意。感谢郑玉飞副教授，徐冰鸥老师和其他老师对我平时实验和生活给予的关心和照顾。此外，感谢实习学校多方老师的工作帮助。

感谢读研期间陪伴我一起奋斗的同学和舍友们，是你们让我在读研期间充满了开心与快乐。感谢家人对我无微不至的关怀，感谢父母对我的支持，感谢老公对家庭责任的承担，让我没有后顾之忧，可以安安心心顺利毕业。

感谢所有关心帮助过我的人，祝你们一切顺利，幸福美满！

个人简历及联系方式

个人简况

姓名：韩丽晓

性别：女

籍贯：山西山阴

个人简历：

2016年9月-2018年7月 就读于山西大学教育科学学院

2009年9月-2013年7月 就读于晋中学院外国语学院

2005年9月-2008年7月 就读于山西省太原市第五实验中学

联系方式

电话：18235407720

电子信箱：996442109@qq.com

承 诺 书

本人郑重声明：所呈交的学位论文，是在导师指导下独立完成的，学位论文的知识产权属于山西大学。如果今后以其他单位名义发表与在读期间学位论文相关的内容，将承担法律责任。除文中已经注明引用的文献资料外，本学位论文不包括任何其他个人或集体已经发表或撰写过的成果。

作者签名：

20 年 月 日

学位论文使用授权声明

本人完全了解山西大学有关保留、使用学位论文的规定，即：学校有权保留并向国家有关机关或机构送交论文的复印件和电子文档，允许论文被查阅和借阅，可以采用影印、缩印或扫描等手段保存、汇编学位论文。同意山西大学可以用不同方式在不同媒体上发表、传播论文的全部或部分内容。

保密的学位论文在解密后遵守此协议。

作者签名：

导师签名：

20 年 月 日