

学习中心课堂：内涵、模式与实施策略

毛齐明

摘要：学习中心课堂是教师通过适宜的教导，使学生能动、独立的学习占据主要教学时空的课堂。在此课堂中，教师主要扮演学习引领者角色，其行为涵盖精选和安排学习内容、组织和指导学习活动、激发和维持学习动机、精讲和补充重点难点等。该课堂具有三大特征：以学生的实际问题为起点、以学生的能动活动为核心、以学生的发展变化为目标。任务导学、个体自学、小组互学、全班共学及拓展测学是学习中心课堂的五个常见模块，实践中既可将它们按顺序构成基本教学模式，也可通过调整模块出现的次数与顺序，形成多种变式。其实施的关键在于，深入探索每个模块的具体实施策略。

关键词：学习中心课堂；讲授中心课堂；五“学”模块；能动活动

近年来，学习中心课堂建设备受关注。有学者指出，从“教为中心”向“学为中心”的转变，“其实质是从传统教学向现代教学的转变”^[1]。《义务教育课程方案（2022 年版）》和各科课程标准颁布后，有专家进一步强调，“这种以核心素养为指向的教学就是我们要建立的新型教学”^{[2]17}，“构建学习中心课堂是创立新型教学的最直接的抓手，是实现核心素养落地的最实质的切入点”^{[2]20}。那么，究竟什么是学习中心课堂？如何建设这种课堂？本文拟对这些问题进行初步阐释。

一、学习中心课堂的内涵

学习中心课堂是教师通过适宜的教导作用，“让学生能动、独立（自主）的学习占据主要的教学时空”的课堂。^[3]长期以来，我国传统课堂以教师单一讲授模式为主。在这种模式下，教师自身单向活动（尤其是讲授）成为课堂教学过程的中心，“满堂讲”成为主要教学形态。当然，

其中不乏一些变式。比如，部分课堂从“满堂讲”转变为“满堂问”。教师采用“碎步走”的方式，将讲授内容细碎分割，并转化为一个个细小问题，引导学生学习，试图呈现所谓的启发式课堂。然而，这种方式仅是在讲授前添加提问环节，未给予学生充分思考的时间与自主学习空间，答案仍由教师直接给出，缺乏真正的启发性。正如有学者指出，“因为当我们把问题理解为获取正确答案的提示时，课堂教学就回到了机械的知识传递”^[4]。又如，部分课堂会安排少量的独立学习，但整体仍以教师讲授为主。形式虽有变化，本质依旧是讲授中心，均可称为“讲授中心课堂”。与之形成鲜明对比的是，学习中心课堂认为，学生应“借由自身的能动学习活动实现自身身心素养发展或落实教学目的”^[5]，因而将学生能动、独立的学习确立为主要形态。课堂的主要活动不再是教师的讲授，而是学生的自主学习、探究体验、互动合作等活动。教师讲授所占

基金项目：2024 年度湖北省教育科学规划重大招标课题“教育家精神引领下的湖北高质量教师教育体系研究”（2024ZD004）。

作者简介：毛齐明，华中师范大学教育学院教授（武汉 430079）。

的时间，通常少于学生自主学习的时间，且遵循“不愤不启”的原则，即仅在学生遇到困难且无法自行解决时，教师才会适时介入讲授。

学习中心课堂与讲授中心课堂的最大区别在于教师的角色行为不同。在讲授中心课堂中，教师侧重全面讲授学习内容，其教学行为主要表现为呈现知识、解释说明、师生问答等。在学习中心课堂中，教师侧重组织和引导学生活动，着重培养学生自主学习的意识与能力。其教学行为包括以下四个方面。其一，精选和安排学习内容。例如，借助导学单对内容进行循序渐进的安排，同时提供方法指引，推动学生自主学习。其二，

组织和指导学习活动。通过组织尝试性学习、小组合作探索等活动，让学生在无须教师讲授的情况下学会知识。其三，激发和维持学习动机。教师运用任务驱动、及时反馈、小组评价等手段，激发学习动机，让学生真正成为学习主体。这一点在数智化时代尤为关键，毕竟当下学习资源触手可及，但学生的学习动机较为缺乏。其四，精讲和补充重点难点。教师并非完全不讲解，而是尽可能压缩讲解时长，创造更多的自主学习空间。必要时仍需精讲，如针对学生合作后仍无法掌握的重难点及普遍忽视的“盲点”进行讲解（见图1）。

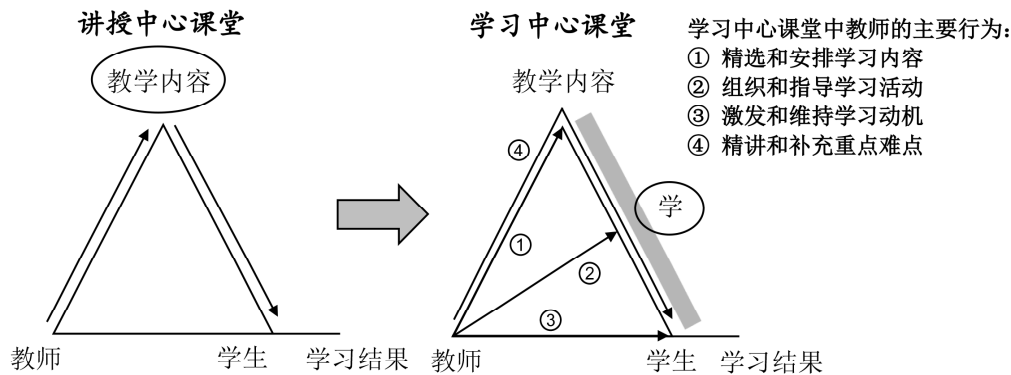


图1 讲授中心课堂与学习中心课堂中教师的角色行为对比

学习中心课堂的基本特征可总结为以学生的实际问题为起点、以学生的能动活动为核心、以学生的发展变化为目标。这三点可作为判断课堂是否具备学习中心属性的基本准则。

第一，以学生的实际问题为起点，而非以教师预设的问题为起点。正如联合国教科文组织在《学会生存——教育世界的今天和明天》中所强调的，教育必然是从学习者本人出发的。我们今天把重点放在教育与学习过程的“自学”原则上，而不是放在传统教育学的教学原则上。^[6]教师的核心职能是从学生本人出发，帮助其通过自主学习解决学习过程中难以攻克的问题。教师预设的问题是教师基于经验的主观预判，而学生的问题则是学生在学习特定内容时实际遇到的困难。尽管经验丰富的教师能根据经验预判常见错误，进而进行有针对性的讲解，但这种推测往往存在局限性。一方面，不同届学

生存在认知差异，既往经验难以完全复用；另一方面，识别易错的大致方面尚不足以进行有效教学，还必须精准找到错误之处和错误根源。在传统教学中，多数教师虽宣称以学定教，实际仍以自身预设问题为起点，甚至部分教师仅关注教材内容的单向灌输，缺乏真正的问题意识。

第二，以学生的能动活动为核心，而非以教师讲授为核心。这要求教师转变传统观念，将课堂还给学生，通过大幅度减少讲授时间，显著增加学生课堂能动活动时间。学生的能动活动指学生主动参与知识建构的活动，涵盖个体自学、小组互学、全班共学等多种形式。个体自学是指学生通过自学的方式，自主把握知识的整体状况，解决个体能够独立解决的问题，并暴露和发现自己无法解决的问题；小组互学是针对学生个体自学无法解决的问题，通过组织小组互学来帮助学生个体解决问题；全班共学是在小

组互学仍无法解决问题时，以班级为单位进行的互动学习。

第三，以学生的发展变化为目标，而非以教学进度为目标。学习中心课堂强调，教学任务是否完成，关键不在于教师是否完成内容讲授，而在于学生是否有发展变化。学习是由经验引起的行为或行为潜能的相对持久的变化，只有当学生有发展变化时，学习才得以真正发生。教师应当明白，“教”不等于“学”，教学的有效性最终要以学生的发展变化来评判。

二、学习中心课堂的模式

根据学习中心课堂的三大特征，可进一步归纳出五种典型的课堂活动，即任务导学、个体自学、小组互学、全班共学和拓展测学（见图2）。这五种“学”可视为学习中心课堂的五个基本模块。在实践中，这些模块既可按固定顺序构成基本教学模式，也可通过调整模块出现的次数与顺序，形成相应的变式。下文将首先对各模块的含义进行阐释，再说明其组合方式。

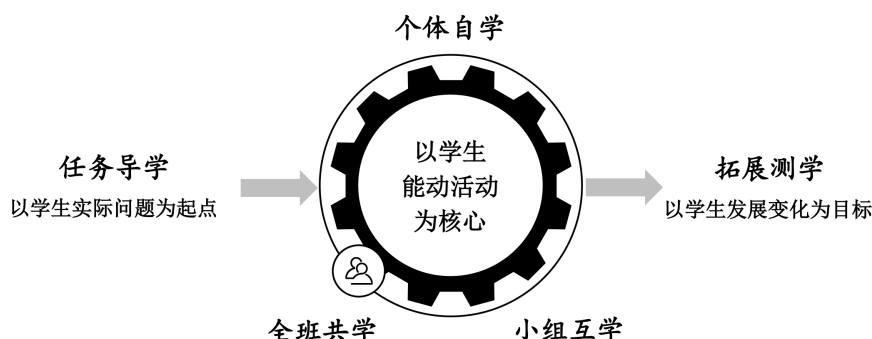


图2 学习中心课堂的五“学”模块

（一）任务导学：发现学生实际问题的关键

学习中心课堂强调，教师通过向学生呈现精心设计的任务，使其在尝试解决任务的过程中充分显露学习新内容时可能遇到的认知障碍，从而为后续教学提供明确方向。根据任务特性的差异，任务导学可分为以下三种类型。一是检测性任务。每个新的学习内容都建立在一定的前提性知识或经验基础上，掌握这些前提性知识或经验是开展学习的必要条件。通过设计检测性任务，教师可以发现学生在认知条件上存在的不足，并予以补充，以确保所有学生都具备学习条件，从而推动学习活动顺利开展。二是情境性任务。教师可提供情境性任务，引导学生发现真实的生活问题，激发其运用学科知识解决这些问题的动力。三是尝试性任务。教师可提供尝试性任务，促使学生自主学习新知识，并尝试运用新知识解决问题，从而培养自主学习能力。通过组织学生完成上述任务，教师可发现其中存在的问题，并以此作为后续学习的起点。

（二）个体自学、小组互学、全班共学：学生能动活动的常见形式

从组织形式来看，学习中心课堂中学生的能

动活动可分为个体自学、小组互学和全班共学。这三种活动各具功能，需针对性运用。其一，个体自学的主要任务是，学生在教师指导下（通常使用导学单），基于现有经验、知识、能力和学习需求，主动、独立地与学习内容互动。其功能体现在，让学生既理解吸收在现有学情下能够掌握的内容，又识别无法独立掌握的部分，为后续合作学习提供方向。其二，小组互学是在个体已全力以赴但仍存在无法解决的问题时，采用合作探究、同伴互助等方式来解决问题。其三，全班共学是在学生小组学习之后仍无法解决问题时，借助小组展示、他人质疑或补充等方式，推动问题的解决。

（三）拓展测学：判定学生发展变化的重要方式

教学任务是否达成，关键不在于教师是否完成内容讲授，而在于学生是否实现预期发展。也就是说，教学有效性的评判，最终需以学生的发展变化为依据。拓展测学的首要功能是检验学生在学习之后是否有变化，它既可用于检验特定知识点的掌握情况，也可用于评估整个课堂的学习效果。通过检测，教师能够实时监控学习过程，

精准把握学习情况，为教学调整提供依据。如常规化进行，还能培养学生“当堂内容当堂掌握”的学习习惯，提升课堂效率。此外，拓展测学还能够检验学生迁移知识的能力。通过提供不同的问题情境，教师可以引导学生进行变式练习，从而开阔视野，提升思维品质。

在具体教学实践中，五“学”模块既能够按顺序组合成基本教学模式，也可通过调整模块出现的次数与顺序，形成灵活多样的变式。通常情况下，任务导学和拓展测学分别位于课堂的起始和收尾阶段，而个体自学、小组互学和全班共学则构成核心教学板块，集中于课堂中间环节。这种安排构成学习中心课堂的基本模式。基于这一模式，课堂教学可衍生多种变式。其一，模块出现次数具有灵活性。例如，当个体自学已解决问题时，可省略小组互学和全班共学；当小组互学达成目标时，可不安排全班共学；某些情况下（如相互对练或头脑风暴时），教师也可跳过个体自学，直接进入合作学习；部分模块（如小组互学）可重复出现，但需注意活动详略。其二，模块出现顺序具有可变性。例如，对平行知识点，教师可以全班共学的方式带领学生学会其中一个内容，形成示范后，再让学生按照示范进行个体自学和小组互学；对难度较大的内容，可先安排小组互学，后安排个体自学。这种灵活性和可变性，使教师能根据具体学情，建构最适合的教学流程。

三、学习中心课堂的实施策略

学习中心课堂实施的关键在于深入探讨每个模块的具体实施策略。

（一）任务导学的实施策略

在任务导学环节，教师需着重关注以下三点。其一，敢于放手，给予学生尝试的机会。教师应充分相信学生具备解决问题的能力，至少相信他们有能力学会解决问题。在设计好检测性、情境性和尝试性任务后，应让学生自主运用知识解决问题。教师可通过课堂提问、组织讨论、安排板演、布置练习等方式发现学生问题。同时，也可借助导学单，将教学内容转化为问题和任务。学生完成导学单后，通过相互检查或者教师批改的方式，了解完成情况并发现问题。其二，

敏锐洞察问题，善于分类汇总。在学生尝试解决问题的过程中，教师应全班巡视，通过观察和分类汇总，迅速把握整体学情，找出典型问题，并据此调整教学侧重点。其三，鼓励学生暴露问题，不追求行云流水的课堂。好的课堂应聚焦解决学生的实际困惑、困难与观点冲突，而非呈现“一帆风顺”的表演。教师不应仅挑选知道答案的学生回答，而应有意识地选择有典型错误的学生展示思维过程，或引导学生主动提出问题，甚至有意引发有价值的争论，以此作为进一步组织学习活动的起点。

（二）个体自学的实施策略

个体自学既可以是课前开展的前置学习，也可以是课中进行的自主学习。其实施要点包括以下三点。其一，注重个体自学的基础性作用。在开展小组合作学习之前，通常需安排个体自学，使学生有机会学习力所能及的基础知识。除结对练习、合作表演等特定的小组互学形式，合作学习还应以个体自学为前提，否则可能导致部分学生因准备不足而被边缘化。其二，注重脚手架的支撑作用。个体自学常需借助脚手架实现有效学习。导学单是典型的自主学习支持工具，其优势体现在，一方面，它能使内容结构化，通过循序渐进地呈现学习内容，使多数学生能在无教师指导的情况下开展自主学习；另一方面，它能使方法可视化，通过内置方法指引、解题示范等脚手架，为学生提供自主学习路径。其三，注重内容的科学设计。学习内容需保持适当的数量与适中的难度，前置性学习尤其应注重内容精练，避免加重学生负担。同时，内容呈现方式应多样化，适当强化实践性知识的学习体验。

（三）小组互学的实施策略

小组互学的核心目标在于解决个体自学阶段无法攻克的问题。其实施的关键要点涵盖以下三个方面。其一，建构学习共同体。需着重打造小组学习文化，推动小组从单纯的组合体转变为紧密的共同体。具体措施包括引导小组确定独特的组名和激励人心的组训，形成共同愿景；进行科学合理的分工，营造集体探索、互帮互助的氛围；实施小组整体评价机制，增强凝聚力与向心力。其二，强化学习责任感。一是科学组建小组。合理控制小组规模，一般以4—6人为宜。

小组组建需遵循组间同质、组内异质的原则，确保组内成员在能力、领导力、性格等方面互补，组间综合实力均衡。二是合理分配角色。设立小组长（组织协调）、记录员（归纳要点）、质疑员（批判思考）、监督员（过程管控）等角色，分别由具有较强领导能力、学习能力、批判精神、自控能力的学生担任，使每位同学都肩负起学习责任，积极贡献力量。各角色在初期保持相对稳定，后续可轮流担任，以促进能力的全面发展。其三，规范合作训练。合作学习的有效实施需以规则训练为前提，尤其是在合作学习的初始阶段，教师应将工作重心放在组织管理上，对学生进行专门训练。具体包括教授合作规范（如讨论时应轮流发言、言简意赅、总结共识）、训练角色能力（如提升小组长组织活动、帮扶他人、主动汇报的能力）。教师应确保规则表述简洁清晰，避免条目过多。在实施过程中，宜分阶段推进，待一组规则稳定后再引入新规则，以减轻认知负荷。

（四）全班共学的实施策略

此环节的核心在于，教师需通过结构化流程，确保展示规范、有序。具体实施方法包括以下三个方面。其一，规范全班共学的流程。为引导课堂互动，使更多学生参与其中，这一环节可遵循以下流程：主汇报人发言或者小组整体汇报—其他小组进行补充、质疑、提问—小组进行回应交流—师生共同小结。小组汇报完毕后，教师应尽量避免一对一的师生互动，转而以生生互动的方式激发学生的参与热情。其二，规范学生展示的语言。在学生汇报时，教师可提供特定话术加以引导。例如，“我们是×号小组，我们小组的观点是……我们小组存在的困惑是……我的发言完毕，请大家对我们的汇报进行补充和评价”。其三，规范学生展示的行为。例如，针对学生的

展示，教师可提出以下要求：行动迅速、声音洪亮、控制时长；表达简洁清晰、代表集体意见、说出思维过程。

（五）拓展测学的实施策略

拓展测学通常可划分为三类。一是基础检测。主要针对学生需要当堂掌握的基础知识展开，旨在帮助每位学生打下牢固的基础。二是情境转换。主要针对需要适当拓展的知识展开，旨在通过变换情境，训练学生灵活运用知识的能力。三是综合应用。主要针对需要前后融会贯通的知识展开，旨在结合复杂问题解决、知识导图绘制等方式，整合新旧知识，强化综合应用能力。拓展测学应形式灵活，更多采用口头提问、书面作业、复述讲解、实践解题等形式开展，避免局限于纸笔考试。所测内容不宜过多，时间控制在几分钟之内为宜。

参考文献：

- [1] 杨小微. 洞悉“以学习为中心”的课堂教学转型：评陈佑清教授的“学习中心教学”研究[J]. 教育发展研究, 2020 (18): 83.
- [2] 余文森. 以核心素养为导向：建立与义务教育新课标相适应的新型教学[J]. 中国教育学刊, 2022 (5): 17-22.
- [3] 陈佑清. 建构学习中心课堂：我国中小学课堂教学转型的取向探析[J]. 教育研究, 2014 (3): 100.
- [4] 徐浩. 课堂对话中的真实问题：内涵、价值与生成路径[J]. 中小学教材教学, 2024 (5): 17.
- [5] 陈佑清, 余潇. 学习中心教学论[J]. 课程·教材·教法, 2019 (11): 91.
- [6] 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]. 华东师范大学比较教育研究所, 译. 北京：教育科学出版社, 1996: 201.

（责任编辑：孟宪云）