

新课程改革以来 中小学教学方式发生了怎样的变化

◆王 鉴 王子君

摘 要:我国基础教育课程改革二十余年来,课堂教学方式经历了传统讲授教学方式、自主合作探究学习方式、实践育人方式三大类教学方式的变革。本研究对13个省3534名中小学教师进行了抽样调查,结果发现:中小学教师主要使用的教学方式是传统讲授教学方式和新型实验、体验探究方式,大多数教师认为新型教学方式与传统教学方式是补充关系;教师对单一使用传统讲授教学方式普遍持否定态度,对实验探究和情境体验探究的教学方式持肯定态度,对实践育人方式尚处在探索阶段;城市教师和小学校教师使用传统讲授教学方式的比重更低,东部地区教师使用传统讲授方式比重更高、使用探究方式和实践育人方式的比重偏低;参加培训是教师学习和掌握新型教学方式的有效路径,教学方式专题培训对教师教学方式变革有积极作用。在此基础上,我国基础教育课堂教学方式变革需从国家政策层面明确建构中国特色的教学方式体系,学校层面鼓励与保障教师开展实践育人方式的尝试与探索,教师个人层面要积极探索并掌握素养导向的新型教学方式。

关键词:基础教育课程改革;教学方式变革;课堂教学方法

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2024.02.012

2023年5月,教育部办公厅印发《基础教育课程教学改革深化行动方案》(教材厅函2023年第3号),旨在有组织地持续推进基础教育课程教学改革,使教师教学行为和学生学习方式发生深刻变化,教与学方式改革创新的良好氛围日益浓厚,基础教育课程教学改革形成新气象^[1]。我国基础教育课程改革二十余年来,课堂教学方式的变革始终是落实新课程改革的重要手段。新世纪之初,我国基础教育教学方式从传统的讲授教学方式向“自主、合作、探究”的新型教学方式转变,目的是让学生从被动接受者成为主动学习者,让学生成为生活和学习的主人。随着新课程改革向纵深推进,2020年新修订的普通高中课程方案和2022年新修订的义务教育课程方案均提出了素养导向的课程体系,倡导“素养导向、综合学习、学科实践、因材施教”的教学方式,目的在于培

养学生在真实情境中解决真实问题的能力。在课程改革二十余年后重新审视中小学教学方式变革的特点与存在的问题,既有一定的实践意义,也是教育理论界关注的重要话题。那么,二十余年来,中小学课堂教学方式究竟发生了怎样的变化?中小学教师是如何理解和使用不同类型的教学方式的?未来教学方式变革有什么趋势?对这些问题开展调查研究,既有利于落实教育部“教学方式变革行动方案”,也有利于进一步深化基础教育课程教学改革。

一、问题的提出

国内学者关于教学方式的理论研究主要集中在教学方式的属性研究、教学方式的变革历程研究、不同类型教学方式之间的关系研究三个方面。在教学方式的属性方面,有研究者认为:“教

王 鉴/杭州师范大学中国教育现代化研究院 教授 (杭州 311121) 王子君/云南师范大学教育学部 博士研究生 (昆明 650500)

学方式的概念是一种复合的概念而非单一的概念,同时指涉一组繁复的概念或活动流程,拥有不同于一般方法的独特性。”^[2]有研究者总结了教学方式的基本属性包括相对性、从属性、局限性、互补性^[3]。在教学方式变革历程研究方面,有研究者总结了新中国成立70年来我国教学方式研究的变革历程^[4],有研究者对国外教学方式中国化的变革历程进行了回顾^[5]。也有研究者从文化变革的视角出发,提出中国教学方式变革与发展的文化趋向是:“文化批判——剖析教学方式的文化基础及其独特之处;文化寻根——探寻中国传统教学方式蕴含的精华;文化创生——融合中外古今的教学智慧生成新的富有生命力、独特性、符合时代精神和社会文化需求的教学方式。”^[6]还有研究者认为,学科实践作为学科育人、实践育人的突破口,为核心素养时代回答如何育人的问题提供了新的范式^[7]。在不同类型教学方式关系的研究方面,有研究者建构了我国基础教育课堂教学方式的基本体系,即“讲授法是学生获得间接经验的基本方法,实验探究与活动体验方法是联系学生直接经验与间接经验的有效方法,学科实践法是学生获得直接经验并理解和运用间接经验的主要方法”^[8]。总之,新课程改革以来,在中小学教学方式变革的过程中,学界普遍重视对这一问题的研究,形成了课程与教学论的研究热点。

国内学者关于教学方式的应用研究主要围绕中小学教师教学方式的选择与使用展开。有研究者对我国广西中小学教师和学生进行了问卷调查,发现“独白式讲授法仍牢牢地占据着我国中小学的大多数课堂”,且这种“独白式的灌输在小学阶段和初中阶段更为严重”^[9]。也有研究者在对我国教师教学技能和方法进行大规模的调研后发现,“65.8%的教师都会兼用传统教学法和非传统教学法,23.3%的教师选择仅使用传统教学法,而10.9%的教师选择仅使用非传统教学方法”,且“小学阶段教师使用讨论……等非传统教学方法的比比例最高,达到12.6%,随着学段的上升,非传统教学方法在课堂教学中的使用比例逐渐下降,在高中阶段仅为7.5%”^[10]。还有研究者对我国西部农村中小学使用新型教学方式的现状进行了调查研究,发现“农村中小学教师已经开始尝试使用新型教学方法;不同学历、教龄和科目教师的教学方法有差别,教师新型教学方法的使用

处于尝试阶段教学方法理论知识难以应用在具体教学中”^[11]。关于教学方式的应用研究表明,新型教学方式随着新课程改革的不断深入正在逐渐被中小学教师普遍接受和使用。

通过对新课程改革二十余年来教学方式变革研究的文献梳理,不难发现,在教学方式变革的理论研究方面,研究者对二十余年来教学方式变革的历程研究较多,而对不同教学方式内在的关系研究较少。在教学方式变革的应用研究方面,研究者对中小学教师使用不同教学方式的比例研究较多,而对全国范围内不同地区(东部、中部、西部)、不同学段(小学、初中、高中)教学方式变革的现状研究较少。因此,深化基础教育课程教学改革,亟需加强对中小学教学方式变革的总体情况和不同地区、不同学段教师教学方式差异性情况的调查研究。

(一)新课程改革背景下中小学三类教学方式的变革

新课程改革以来,我国中小学首先对讲授法为主的传统教学方式进行了反思和批判。1999年《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》指出:“积极实行启发式和讨论式教学,激发学生独立思考和创新的意识,切实提高教学质量。”这是对传统讲授教学方式的补充与完善,自此,教学方式改革开始从注重知识传递向培养学生多种能力转变。2001年教育部印发《基础教育课程改革纲要(试行)》,并明确提出基础教育课堂教学方式变革的主要任务是:“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。”这里,我国基础教育课堂教学方式变革中引入了“自主、合作、探究”的新型教学方式,当然,新型的学习方式还包括了研究性学习、实践性学习等,旨在打破单一的讲授法,形成以学习者为中心的教学方法体系,主要表现为实验探究与情境体验的教学方式。随着新课程改革的持续深化与推进,素养导向的课程体系与结构化的教学内容要求教学方式进一步变革。2020年教育部印发《普通高中课程方案》和语文等学科课程标准,2022年教育部又发布了《义务教育课程方案》和语文等16门学科课程标准,标志着我国基础教育课程改革进入

新发展阶段,在教学方式的变革上也提出了“素养导向、综合学习、学科实践、因材施教”的新任务。为了有组织地持续推进基础教育课程教学改革,2023年5月教育部又专门印发《基础教育课程教学改革深化行动方案》,明确要求:“聚焦核心素养导向的教学设计、学科实践(实验教学)、跨学科主题学习、作业设计、考试命题、综合素质评价等教学改革重点难点问题,探索不同发展水平地区和学校有效推进教学改革的实践模式。”可见,依据我国基础教育教学方式变革的文件精神,不难发现新课改二十余年来教学方式的变革主要包括完善讲授为主的传统教学方式、倡导实验与体验探究的新型学习方式、突出素养导向的实践育人方式等三类。对于中小学教师而言,在基本适应了“实验与体验探究”的新型学习方式之后,再一次面临着实践育人方式的变革,不仅要重新理解素养导向、综合学习、学科实践、大概念教学、个性化学习等全新概念,而且要在课堂教学活动中尝试并探索学科实践、跨学科主题实践、综合实践等育人方式的操作程序与方法要领,还有不同教学方式在课堂教学中的关系及应用问题。面对实践中的困惑,理论研究者需要调查中小学教师观念与方法上的困境及影响因素,并为其解惑答疑提供理论支持。

(二)不同地区、不同学段教师对不同教学方式的选择使用情况

在我国关于教学方式的研究中,分别就传统讲授方式、新型实验与体验探究方式、实践育人方式都有相关的研究,但对于三者之间关系的研究较少。新课程改革二十余年的经验表明,三种教学方式并非对立或升级取代的关系,而是并存共生的关系。我国基础教育在地区上差异较大,东部、中部、西部因文化背景、教育条件、教育资源之差异而形成相对有别的教学方式,且不同地区学校还存在城乡之间的差异,因此,需要调查研究不同地区和学校教学方式变革的现状与问题,有针对性地提出改革建议。对于中小学教师而言,不同学段教师在教学方式变革方面存在差异,如何根据学科特点和学生特点选择不同的教学方式并在教学活动中形成多元立体的教学方式体系,这才是我国基础教育教学方式改革的目标。对于“实验与体验探究”的新型学习方式,小学教师在课堂教学中的使用比初中教师积极且效

果更为良好,初中教师比高中教师积极且效果良好,因此,新型教学方式改革的重点在普通高中,为此国务院办公厅印发了《关于新时代推进普通高中育人方式改革的指导意见》,提出“基于情境、问题导向的互动式、启发式、探究式、体验式课堂教学方式”。在素养导向的实践育人方式改革背景下,综合学习与学科实践成为教学方式改革的重点,只有通过调查来研究小学、初中、高中不同学段教师在教学方式变革上的现状与问题,才能有针对性地推进中小学教师理解并使用综合学习与学科实践等育人方式,进一步深化课堂教学方式变革,以适应智能化时代学生自主学习的需求。

“调查研究是谋事之基、成事之道,没有调查就没有发言权,没有调查就没有决策权;正确的决策离不开调查研究,正确的贯彻落实同样也离不开调查研究;调查研究是获得真知灼见的源头活水,是做好工作的基本功;要在全党大兴调查研究之风。”^[12]本研究以全国13个省的3534名中小学教师为对象进行抽样调查,以收集到的一手资料为基础,通过深入教学实践探寻我国基础教育课程改革二十余年来在课堂教学方法上发生的变化,进而分析问题、解决问题,为后续开展“教学方式变革行动”提供实证数据支持和可靠的政策建议。

二、研究设计

在梳理了近二十年关于教学方法研究文献的基础上,确定了本研究的基本内容是调查当前中小学教师使用讲授法等传统教学方式、实验与体验探究的新型学习方式、素养导向的实践育人方式的现状与问题,以探析基础教育课程改革二十年来在课堂教学方式上到底发生了怎样的变化。本研究在文献研究的基础上采用德尔菲专家咨询法编制了《中小学教师教学方式使用调查问卷》,并在全国范围内对中小学教师进行抽样调查。

(一)研究对象

本研究的对象是我国中小学教师,根据东部、中部、西部教师在教学方法上使用的差异情况,选取13个省份进行分层整群抽样,且尽可能匹配地区、学段、学科、性别等实际分布比例。本次调查共收回问卷3803份,去除对象不符、连续规律作答以及反向题未通过的问卷,最终保留有效问卷3534份,有

效率为92.9%。

各省抽样教师数量如表1所示,其中小学学段教师1860名,初中学段教师1027名,高中学段教师647名;男教师1045名,女教师2489名;城镇教师占77.6%,乡村教师占22.4%。教师年龄在30-50岁居多(见图1),占教师人数半数以上,教龄在20年以上者最多,与被试年龄结构相符合。教师职称为一级职称的人数最多(见图2),达到1364人,其次是副高级和二级,均有八百余人;教师学历大多为本科学历(见图3),占总人数的85%。教师所教科目中(见图4),语文与数学教师人数最多,二者总数占半数以上,其他学科主要包括心理健康、道德与法治、信息技术、书法等。基于以上教师基本信息,发现被试的学段、性别、年龄、教龄、职称、科目等结构均符合抽样标准,所选样本具有一定的代表性。

表1 研究对象地区统计表

地区	省份	小学	初中	高中	合计
东部地区	北京	20	0	0	20
	江苏	223	140	215	578
	浙江	200	54	16	270
	广东	0	0	22	22
	山东	104	64	0	168
	黑龙江	45	171	0	216
中部地区	山西	178	60	78	316
	河南	102	64	19	185
西部地区	新疆维吾尔自治区	110	117	44	271
	甘肃	140	18	84	242
	宁夏回族自治区	90	95	89	274
	云南	315	170	12	497
	广西壮族自治区	333	74	68	475
	合计	1860	1027	647	3534

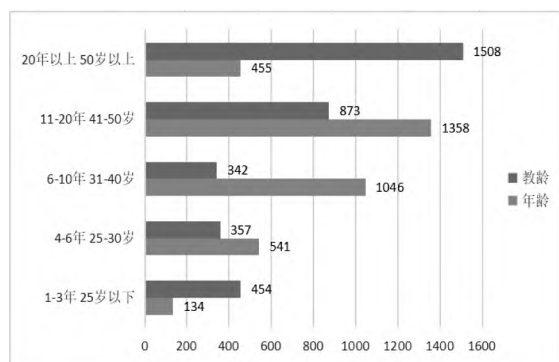


图1 教龄年龄结构分布图

(二)研究工具

本研究以编制的《中小学教师教学方式使用调查问卷》作为教学方式现状调查的测评工具。问卷

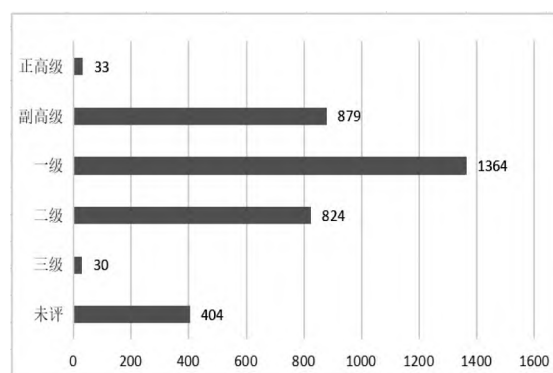


图2 职称结构分布图

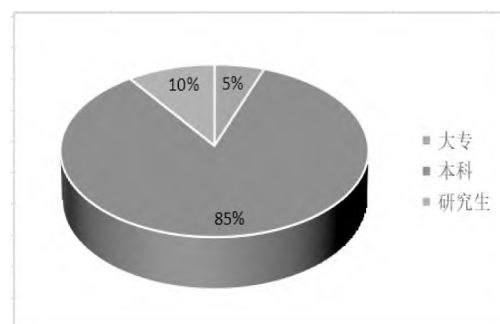


图3 学历结构分布图

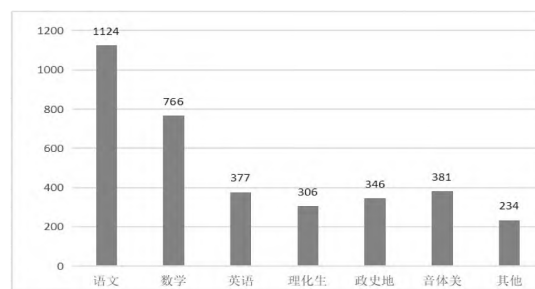


图4 学科分布图

共分为3个部分,第一部分为基本信息调查,包括教师的学校、省份、性别、年龄、教龄、职称、学历、学段、所处位置、所教科目等具体问题。第二部分为教学方式使用现状调查,根据理论研究,“我国基础教育课堂教学方法改革二十余年来,先后经历了变革传统的教学方法、倡导自主合作探究为主的新型学习方式、强化学科实践为主的教学方法等三个阶段”^[13]。因此本研究重点考察讲授法、探究法(人文社会科学的体验探究和自然科学的实验探究)和实践法这三类方法的使用,每种方法分别从认知、行为、效果三个方面进行调查,且对三类教学方式的使用比重和关系进行调查。其中,认知部分的题目从该方法与直接经验、间接经验关系的认识,对该方法的态度倾向,对该方法优势与不足的认识等几个方面进行设计;行为部分从使用该方法的频率、时长、

内容的选择、其他方法的补充使用等方面进行设计;效果方面主要从知识结构、知识理解、解决问题的能力三个方面进行打分。第三部分为教学方式培训现状调查,主要对教师培训次数,有关教学方式的培训内容、培训效果、学习教学方式的途径等方面进行调查。问卷的第二部分对三类教学方式的认知与行为采用李克特式五点计分法,各维度的克隆巴赫 α 系数为:0.621,0.881,0.904,0.9,99(0.994),0.911,0.994,第一维度的克隆巴赫 α 系数略低,主要是在其中关于讲授法的态度倾向这一题上各位老师的看法存在较大差异,讨论后选择继续保留这一题目。其他维度说明问卷内部具有较好的一致性。问卷中对三类方式的评价采用打分形式,其他各题均为单项选择题和多项选择题。对部分题目设计了逻辑关联与选答,比如学科选择“理化生”的教师将对应回答探究法中关于实验探究的题目,而选择其他学科的教师将对应回答关于情境体验探究的题目;对于表示没有使用某类方法的教师,将只回答第二部分中认知部分的题目,行为和评价部分不作答。

(三)调查过程

本研究于2023年4月上旬开始进行问卷编制及修改工作,5月上旬在两所学校进行预调研,共发放问卷106份,并对部分参与预调研的教师进行访谈,对问卷中有模糊或歧义的题目进行了修改和删除,最终确定问卷。6月进行正式调研,在全国13个省的中小学进行抽样调查,得到初始数据。本研究使用SPSS22.0软件对数据进行统计分析,首先对问卷的三个部分进行初步的描述性分析,得到教师使用教学方法的整体样态;其次对各维度进行深入分析,得到教师对三类方法的认知、行为、效果的水平现状;再次进行差异性分析,得到不同类型教师使用教学方法的不同特点;最后根据数据给出符合实际情况的意见建议。

三、研究结果

对收集到的数据进行整理和分析后,从中小学教师对三类方式使用的变化及差异性分析、中小学教师对三类教学方式关系的认识及整体使用情况、各维度现状及差异性分析、教学方法的培训情况等几个方面进行具体分析。

(一)中小学教师使用三类教学方式的情况及其

差异性分析

表2 中小学教师使用三类教学方式占比统计表(%)

	讲授方式	探究方式 (实验探究)	探究法 (情境体验)	实践方式	三类方式兼用
学段					
小学	51.39	0.28	51.81	48.62	47.37
初中	28.69	4.44	24.20	24.36	23.88
高中	18.14	3.88	13.92	14.40	14.18
位置					
城镇	76.09	6.93	69.47	67.80	66.30
乡村	22.13	1.67	20.46	19.58	19.13
地区					
东部	35.48	3.00	32.51	31.86	31.18
中部	13.90	1.13	12.88	12.31	12.06
西部	48.84	4.47	44.54	43.21	42.19
总数	98.22	8.60	89.93	87.38	85.43

在所调查的教师中,使用过讲授方式的人数占总人数的98.22%;使用过探究方式的人数占总人数的98.53%,其中实验探究占8.6%,情境体验探究占89.93%;使用过实践方式的人数相对较少,占总人数的87.38%;三种方式都使用过的人数占总人数的85.43%(见图5)。

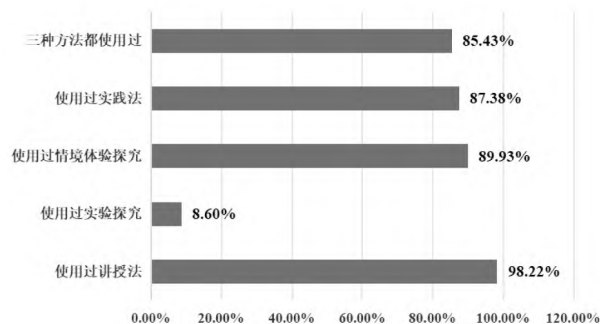


图5 中小学教师使用三类教学方式占比分布图

教师使用三类教学方式整体呈现出使用讲授方式与探究方式的人数持平,并高于使用实践育人方式人数的特点。从学段、学校所处位置及地区三个维度进一步分析可知,小学阶段使用探究方式人数相对高于使用讲授方式的人数,且主要以情境体验探究为主;高中阶段使用讲授方式的人数相对高于使用探究方式的人数,这可能与高中所要教授的知识容量和面临的升学压力较大有关。城镇教师使用探究方式的人数略高于使用讲授方式的人数,而乡村教师在这二者之间人数相当,这也反映出城镇教师所具有的教学理念相对更新,更愿意采用体现学生主动性的教学方式。仅在探究方式中,城镇教师使用实验探究方式的人数就占使用探究法总人数的9.07%,乡村教师使用实验探究方式的人数占使用探究方式总人数的7.55%,可见乡村地区学校教师对实验探究方式使用相对较少,这可能与乡村学校缺乏必备的实验仪器药品等有关。西部地区教师使用探究方式的人数略高于使用讲授方式的人数,且

差距大于东部和中部地区。仅在探究方式的使用中,东部、中部、西部地区使用实验探究方式的人数就占使用探究法总人数的8.45%、8.08%、9.12%,可见西部地区使用实验探究方式的人数比例相对较高,而使用情景体验探究的人数比例相对较低。为了更清晰地对比实践育人方式的使用情况,计算出小学、初中、高中教师使用实践育人方式的人数分别占各学段人数的92.37%、83.84%、78.67%,城、乡教师使用实践育人方式的人数分别占城、乡教师人数的87.41%、87.26%,东部、中部、西部教师使用实践育人方式的人数分别占各区域人数的88.38%、86.83%、86.81%,可见随着学段的升高,使用实践育人方式的比例在下降,城乡使用实践育人方式的比例相当,东部地区使用实践育人方式的比例相对较高。

(二)中小学教师主要使用的教学方式是讲授法和探究法,大多数教师认为新型教学方式与传统教学方式是补充关系

让教师对自己在课堂中使用三类教学方式的比重进行选择,在计算平均值后得出结果(见图6),讲授法仍然是中小学教师使用最多的教学方式,占41%;其次是实验与体验探究方式,占36%;最后是实践育人方式,占23%。可见,讲授法和探究法是中小学教师使用的主要教学方式,这一方面表明基础教育课程改革二十余年来,教师对于体现学生主动学习方式的重视程度日益加强,且在教学实践中改变了传统讲授式的灌输教学;另一方面也表明,在讲授过程中结合实验探究与情境体验的教学方式更符合我国中小学生学习课堂学习的特点。更为可喜的是,素养导向的实践育人方式在我国中小学教师中有良好的基础,有23%的教师在课堂教学中会选择实践教学方式。为了验证三类教学方式在具体一节课中的使用情况,我们监测了一位高中信息技术课教师的课堂教学情况,将这节课中的教学行为分成了教师讲授、教学组织、教师巡视、互动交流、独立学习、小组合作、随堂练习、学生应答八类,并对每类教学行为进行了时间监测。经过统计分析,发现在全长41分40秒的教学中,讲授法仍然是课堂教学的主要方式,达到了75.08%,但因为教师有意识地重视教学方式的变革,并尝试在学生互动交流、独立学习、小组合作、随堂练习等方面进行了专门设计,以致时

间比例为24.92%。对于新课标倡导的实践育人方式,经常使用的教师比例在80%以上,其所教学科全部都为人文社会学科,尤其是语言类,比如语文、英语数量较多。由此可见,目前我国中小学教师对实践育人方式的使用主要集中在文科,理科教师更多的止步于实验探究方法,较少涉及实践育人方式,这与理科经常使用实验法教学的比例基本相当,说明我国基础教育教学方式变革在整体上已经打破了单一的讲授法体系,正在建构符合学科特点和学生学习特点的多元化教学方式体系。

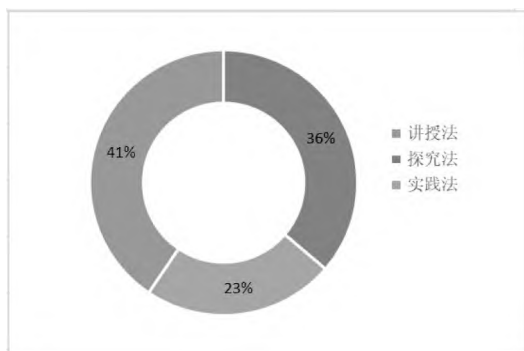


图6 教学方式使用分布图

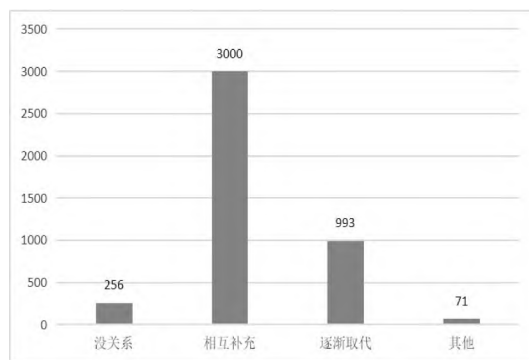


图7 教学方式关系认识图

在教师对三类教学方式关系的认识(多选)上(见图7),有3000名教师认为“三类教学方式相互补充,可以根据具体的活动设计相互补充”,993名教师认为“三类教学方式没关系,是三种相互独立的教学方式”,256名教师认为“根据新课标要求,逐渐用新方式取代旧方式”,另外有71名教师认为三者之间的关系应该是“相互联系”“多管齐下”“相互促进”等。在访谈中发现,大多数教师能够从观念层面接受新型教学方式,但在教学实践中仍将其与传统教学方式相结合,形成了各自独特有效的教学方式。可见,大部分教师对二十余年来三类教学方式之间的关系具有相对理性的认识,但仍有很多教师对三

类教学方式之间的关系认识不太清楚。如果教师认为三类教学方式没有关系,就难以正确认识三类教学方式的优势与不足,更难以在课堂中根据具体的教学目标和教学活动完美融合三类方式;如果教师认为三类方式逐渐取代,那教师就会忽视讲授法和探究法的重要作用,在很多不适合使用实践法的场景生硬套用实践育人方式,容易造成虚假的实践和表面的实践。

(三)教师对单一使用讲授方式普遍持否定态度,对实验探究和情境体验的教学方式持肯定态度,对实践育人教学方式尚处在探索阶段

在教师对三类方式的认知上(见表3),对实验探究和情境体验方式的认知水平得分相对较高($M=4.12$),对讲授教学方式的认知水平得分最低($M=3.53$),说明教师对单一使用讲授教学方式普遍持否定态度。具体而言,教师对单一讲授方式的态度倾向较为排斥,“我喜欢在教学中使用讲授方式”这一选项的均值最低($M=3.28$),而对讲授方式不足的认识均值最高($M=3.98$)。这说明二十余年来教师对传统讲授方式的不足认识比较深刻,且这一观点影响了教师对讲授方式的态度倾向,使教师不喜欢在教学中使用单一讲授法。而在对实验探究和情境体验方式的认知中,无论是对于探究法与直接经验、间接经验的关系、对探究法的态度倾向、对探究法优缺点的认识,教师均值都较高,说明教师对探究与体验方式的认知水平都较高,且在教学中十分认可探究方式。在对实践育人方式的认知中,“我能区分实践方式和探究方式($M=3.9$)”“我很喜欢在教学中使用实践方式($M=3.87$)”两项得分较低,说明教师对实践方式的概念内涵、判别方式等基本内容还不清楚,以至于教师难以在教学中对其产生较为积极的接纳态度,这可能是因为实践育人方式还是一种全新的理念与方法,很多教师对其还不大熟悉。

表3 各维度平均值、标准差、极值统计表

维度	N	M	S	MAX	MIN
讲授法认知	3534	3.53	0.66	5	1
探究法认知	3534	4.12	0.59	5	1
实践法认知	3534	4.07	0.54	5	1
讲授法行为	3464	3.82	0.47	5	1.25
探究法行为 (实验探究)	304	3.83	0.62	5	1.50
探究法行为 (情境体验)	3178	4.01	0.60	5	1
实践法行为	3088	3.77	0.65	5	1

在教师对三类方式的行为方面,发现教师对情境体验的探究方式做得较好,其他教学方式都相对较低,尤其是实践育人方式得分最低($M=3.77$)。在实践育人方式的行动中,教师在“我经常将学生带出教室甚至带出学校去解决一些与本学科相关的真实问题($M=3.55$)”“我会和其他学科老师联合起来设计一些跨学科问题,让学生实践完成($M=3.67$)”这两项得分最低,说明当前中小学教师对于开展学科实践和跨学科实践还存在较多问题。通过分析教师对三类方式认知与行为之间的相关性可知(见表4),传统讲授方式、实践育人方式认知与行为之间以及实验探究法认知与情境体验行为之间存在显著相关,而探究法认知与实验探究之间不存在显著相关。这说明,尽管教师对探究法具有较高水平的认知,但实验探究开展的程度与此并不相关,这在访谈中可以得到印证,有很多学校教师存在因为赶教学进度省略实验探究的过程,或者以视频代替实验等方式的行为。

表4 “认知-行为”相关性检验

	讲授法行为	探究法行为 (实验探究)	探究法行为 (情境体验)	实践法行为
讲授法认知	.180**			
探究法认知		-0.014	.208**	
实践法认知				.624**

**, 在 .01 水平(双侧)上显著相关。(此处采用 Pearson 相关)

通过分析教师对三类教学方式的评价(见图8),发现在学生掌握知识结构方面,实验与体验探究方式取得的效果最好($M=75.71$),其次是实践育人方式($M=74.98$),最后是传统讲授方式($M=68.38$)。在知识理解方面,实践育人方式取得的效果最好($M=76.12$),其次是探究方式($M=76.69$),最后是传统讲授方式($M=68.38$)。在解决实际问题的能力发展方面,教师认为实践育人方式取得的效果最好($M=77.22$),其次是实验与体验探究方式($M=77.01$),最后是传统讲授方式($M=65.09$)。由此可见,教师认为讲授方式在帮助学生获得知识结构、知识理解以及发展解决问题能力三个方面效果都较差,这也与教师对讲授方式的态度倾向有所抗拒有关。

(四)城市教师和小学教师使用讲授方式的比重更低,东部地区教师使用讲授方式比重更高、使用实验与体验探究方式和实践育人方式的比重也更低

以教师性别与学校所处位置为因子,对教师使

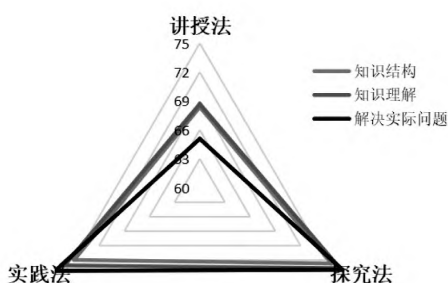


图8 教学方法评价结果雷达图

用三类教学方式的比重做独立样本t检验,发现不同性别与不同学历之间教师使用三类教学方式不存在显著差异,城市教师使用讲授方式的比重明显低于乡村教师使用教授方式的比重($T=0.386, P<0.05$)。以不同学段、地区、职称分别为自变量,以三类教学方式的使用比重为因变量,发现存在显著差异。小学与初中、高中使用讲授方式的比重均存在显著差异($F=18.178, P<0.05$),小学使用讲授方式的比重更低;小学与初中使用实验与体验探究方式存在显著差异($F=5.036, P<0.05$),初中使用实验与体验探究方式的比重更低;小学与初中、高中使用实践方式的比重均存在显著差异($F=1, 6.643, P<0.05$),小学比重最高。在不同地区之间,东部地区与中部、西部地区使用讲授方式的比重存在显著差异($F=13.669, P<0.05$),东部地区使用讲授法的比重更高;东部地区与中部地区使用实验与体验探究方式的比重存在显著差异($F=3.992, P<0.05$),东部地区使用实验与体验探究方式的比重更低;东部地区与中部、西部地区使用实践育人方式的比重存在显著差异($F=12.599, P<0.05$),东部地区使用实践育人方式的比重更低。在不同职称使用讲授方式($F=4.776, P<0.05$)与实践育人方式($F=4.105, P<0.05$)的比重上也存在显著差异。

根据以上结果可知,城市教师相比于乡村教师更容易接受和使用新型教学方式,城市教师本身的专业能力相对更强,因此在使用教学方式时,也更倾向于使用促进学生主动学习的实验与体验探究方式,这说明二十余年来,城市对于课堂教学方式的改革更加彻底。小学阶段教师使用讲授方式相对较少,而使用实验与体验探究方式、实践育人方式相对较多,这与小学升学压力相对较小有关系。东部地区教师使用讲授方式的比重较多,而使用实验与体验探究方式、实

践育人方式的比重较少,这一点似乎与经验判断有所不同,究其原因有二:一是因为在横向比较上,东部地区看似教学方式的改变不如中、西部地区,但纵向比较来看,东部地区使用探究法与实践法的比重并不低,在保证探究法与实践法基本比例的基础上,讲授方式仍然是课堂教学最主要的教学方式,并不意味着讲授法的比重越少越好。二是因为中西部地区教师对三类教学方式的关系认识不准确,导致过于追求形式上的改变,比如在选择“三类方式是逐渐取代”这一选项的教师中有超过半数的教师来自西部地区,所以看似中西部地区对课堂教学方式的改革更彻底,但很多教师只是为了改变而改变。

(五)参加培训是教师学习和掌握新型教学方式的有效路径,教学方式专题培训对教师教学方式变革有积极作用

关于教师一学期的培训次数,有2.7%的教师表示自己一学期基本不参加培训,34.1%的教师参加的次数为1-2次,30.5%的教师参加的次数为3-5次,32.7%的教师参加的次数在5次以上。关于教学方式方面的培训(见图9),大部分教师表示自己参加过教学培训涉及“最新教学方式的介绍”“不同教学方式的选择依据”“教学方式的相关理论”“使用各类教学方式的案例”,其中“使用各类教学方式的案例”人数最多,有2811位教师选择,仅有196位教师表示自己参加的培训没有涉及到上述内容。对于培训是否有帮助,55.1%的教师认为“有很大帮助”,42.9%的教师认为“有一定帮助”,2%的教师认为“没什么帮助”。可见,大部分教师每学期都能接受培训,且这些培训对他们都有一定的帮助。关于最新教学方式学习方式的调查(见图10),通过“参加培训”学习的人数最多,其次是通过“自主学习”的方式,再次是通过“同行讨论”的方式,通过“参加学术

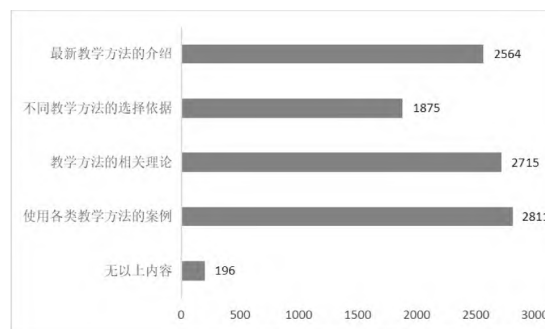


图9 教学方法培训内容分布图

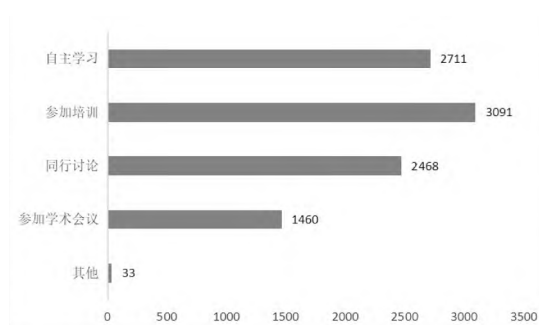


图10 教学方法学习方式分布图

会议”的方式人数最少,还有极少数的教师通过其他方式进行学习,比如“网上研修”等。

教师的职后培训是教师专业发展的重要途径,调查发现,教师培训是当前教师学习和掌握新型教学方式的有效路径,且专题性教学方式培训对绝大多数教师有积极作用,说明教师培训发挥了应有的价值。然而,当前教师培训内容关于二十余年来三类教学方式的关系与选择依据的内容依然欠缺,这也致使教师对三类方式的认识还存在一些问题。同时,不同地区、学段、学校、学科等教师参加培训的次数还存在较大差异,有2.7%和32.7%的教师每学期参加培训的次数过少或过多,可能会导致教师难以接触国家倡导的最新教学方式和理念,特别是培训占据教师过多教学工作时间,以致老师疲于应付各类培训而使培训效果不佳。因此,进一步合理规划职后教师培训的次数、时长、内容等是未来教师培训需要重点调整的地方。

四、讨论与建议

本研究通过对13个省3534名中小学教师进行问卷调查,对中小学教师使用教学方式的现状进行分析,发现基础教育课程改革二十余年来课堂教学方式在持续不断地发生着变化,为此,应深入把握这些变化的特点与存在的问题,同时根据我国基础教育教学方式变革的目标与任务,特提出以下建议。

(一)国家政策层面要明确建构中国特色课堂教学方式体系

新课程改革以来,我国基础教育课堂教学方法已从单一的讲授法向多元的教学方式转变,开始以“自主、合作、探究”为标志的新型教学方式为基础教育课堂教学注入了生机,但随着课程改革向纵深推进,素养导向的综合学习与学科实践成为教学方式

变革的新的目标,从而构建起以讲授法为基本方法、以实验探究和情境体验为有效方法、以实践法为重要方法的中国特色课堂教学方法体系。这一体系从理论上理清了不同类型教学方法之间的关系,从实践上为中小学教师结合学科和学生特点灵活机动使用教学方法提供了依据。

本研究发现,目前广大中小学教师“自主、合作、探究”教学方式的变革上是成功的,并通过实践理性形成了“实验探究”与“情境体验”两种有效方式,不仅从观念层面智慧地接受了新型教学方式,而且在课堂教学应用中能有效处理不同教学方式之间的关系。但对于素养导向的教学方式变革却存在着明显困惑,尤其对传统教学方式与新型教学方式的关系、不同新型教学方式之间的关系存在着较大困惑,严重影响了教师教学方式变革的态度与方法。究其原因,最根本的是没有从国家政策层面明确不同教学方式之间的辩证关系,致使中小学教师误认为每一次新型教学方式都是对原先教学方式的升级替代,以致在观念理解层面出现了困境。让广大中小学教师从理念层面明确理解不同类型教学方法之关系并在实践中灵活使用,需要在国家政策层面明确不同教学方法之间的辩证关系,建构起中国特色的课堂教学方法体系,同时需要在培训与教研两个方面进行专业的指导与探索。当前在教师培训中,尽管对最新的教学方式有所介绍,但对基础教育课程改革二十余年来出现的三类教学方式之间是什么关系、什么情况下该用哪种方式等内容涉及较少,更缺乏结合中小学课堂教学的校本培训。对三类教学方式关系具有正确认识,不仅意味着能合理看待每类教学方式的优势与不足,而且能对每类教学方式抱有同样的情感倾向,能根据具体需求选择最适合的教学方式。通过高质量教师培训,让教师理解在三类教学方式中,教师应选择少量适合的教学内容采用实践法让学生与生产生活相联系,在“做中学、用中学、创中学”的过程中获得体验和发展;选择部分无法在实践中进行但可以通过实验探究和情境体验探究的教学内容在课堂中模拟探究,让学生同样在探究活动中获得间接经验,加强理解书本上的知识内容;对于大部分教学内容,教师还是要采用讲授法直接传递给学生间接经验,课堂学习本来就是学生获取间接经验的主要场所,不可能有充足的时间

让学生对每一个知识都进行探究学习。在校本教学研究中,学校要依托专业机构建立指导支持机制,聚焦核心素养导向的教学设计、学科实践(实验教学)、跨学科主题学习、作业设计、考试命题、综合素质评价等教学改革中的重点难点问题,探索不同发展水平地区和学校有效推进教学改革的实践模式,形成典型案例,带动课堂教学方式的整体变革。

(二)学校层面要充分发挥实践育人的功能与价值

我国教育方针明确要求教育与生产劳动和社会实践相结合,这就要求中小学的教学方式变革要体现实践育人的价值,让学生在现实世界中解决真实问题。本研究发现,尽管我国中小学教师对实践教学法有相对较好的基础,在自己的教学实践中都尝试使用过,但对学科实践、跨学科实践、综合实践的的内涵与关系的理解仍存在较明显的困惑。素养导向的实践育人方式作为新型教学方式变革的新任务,在课程方案与各学科课程标准中已经明确体现,但新教材尚未进入课堂教学,广大教师对其理解还停留在理念层面和过去的经验层面,缺乏系统深入的实践探索。素养导向的教学方式变革特别注重实践育人的价值,不仅要求各学科要有各自的实践活动,而且还必须开展跨学科的实践活动,尤其是相邻学科之间的跨学科实践活动,还要深入生活世界,开展综合实践活动,将五育融合真正体现在实践育人的过程中。“学科实践的学习论意义在于变革学习观念,从学习即行为反应、知识传授与掌握转变为学习即知识的运用、建构与创造等观念。这一观念的变革也使学习方式发生转变,即从坐而论道转向知行合一。”^[14]跨学科主题实践活动的设计与开展,超越了学科实践,将相邻学科综合化、结构化,有利于学生形成整体思维与综合方法,对于解决分科课程与教学的弊端有十分重要的价值。综合实践活动以真实的现实问题解决为出发点,综合学生的知识、能力、方法、经验等,让学生做中学、用中学、创中学,在真实情境中解决真实问题。当前,学校层面要通过主动与师范院校专家共同备课等方式,形成教学方式变革的长效机制,积极参与新课程教学方式变革的典型区域和学校的实践探索活动,总结形成实践育人的方法体系,充分发挥实践育人的功能与价值,并积累有效的实践育人教学案例,以教师教学行为

的深刻变化促进学生学习方式的变革,让学生成为学习的主人,真正将学生的发展作为第一目标,落实立德树人根本任务。

(三)教师层面要积极探索素养导向的教学方式

我国基础教育课堂教学方式变革二十年的经验表明,“实验与体验探究”新型教学方式的推广和使用是成功的,面对素养导向的教学设计,综合学习、大单元教学、学科实践、跨学科主题活动等教学方式仍需要广大中小学教师在实践中开展积极主动的探索活动。《基础教育课程教学改革深化行动方案》明确要求:“以基础教育精品课遴选工作为抓手,引导广大教师深入研究课程教材内容和课堂教学规律,创新教学设计和教学方法,鼓励指导每个教师积极参与各级精品课遴选。组织各级优课展示交流活动,开展教学说课评课,示范带动广大教师变革教与学方式,尊重学生主体地位,发挥教师主导作用,注重启发式、互动式、探究式教学,克服单纯教师讲学生听、教知识学知识等现象,引导学生主动思考、积极提问、自主探究。”教育部等十八部门发布的《关于加强新时代中小学科学教育工作的意见》指出:“推动中小学科学教育学校主阵地与社会大课堂有机衔接,提高学生科学素质,培育具备科学家潜质、愿意献身科学研究事业的青少年群体。”^[15]这两个重要文件为我国中小学教师教学方式变革指明了方向,确定了重点。本研究发现,我国中小学教师对新型教学方式持积极态度,不仅表现在参与培训的积极性与态度上,而且表现在课堂教学方式变革的不断探索与坚持上。当前,应鼓励中小学教师积极参与新课程教学方式的专题性培训活动,从观念层面理解和接受素养导向下的新型教学方式;同时,中小学教师还要积极参与校本教研共同体活动,将教学方式的持续变革作为日常教学的研究课题,持续不断地开展研究,形成成功的典型案例并能形成自下而上的自觉的静悄悄的革命。中小学教师要将培训与教研中形成的理念与方法创造性地应用在课堂教学活动之中,在钻研教材和研究教学规律上下功夫,积极投身精品课程建设与优秀教学案例开发活动,在课堂教学过程中开展综合学习、学科实践、大概念教学、大单元教学、跨学科主题活动、综合实践活动等素养导向的新型教学方式探索,引导学生做中学、用中学、创中学,通过发挥教师主导作用与学生主体地

位相结合的方式,不断深化课堂教学方式改革,使基础教育课程教学改革形成新气象。

总之,二十余年基础教育课堂教学方式变革卓有成效,广大中小学教师能够积极探索新型教学方式,并理性理解与处理三类教学方式之间的辩证关系;与此同时,面对素养导向的新型教学方式变革,许多教师表现出了一定的困惑与迷茫,有些教师甚至重返传统教学方式,因此,深化基础教育课程与教学改革、推动课堂教学方式变革任重道远,既需要理

论研究者厘清不同类型教学方式之关系并助推学校课堂教学改革,也需要实践工作者聚集课堂开展校本教学研究,探索新型教学方式与课程改革的辩证关系,进而从根本上深化我国基础教育育人方式的变革。

本文系2024年度浙江省哲学社会科学规划领军人才培养重大项目“基础教育课程与教学改革前沿问题研究”(24YJRC08ZD)的部分成果。

(责任编辑 南钢)

参考文献

- [1]中华人民共和国教育部.教育部办公厅关于印发《基础教育课程教学改革深化行动方案》的通知[Z],2023-5-9.
- [2]钟启泉.教学方法:概念的诠释[J].教育研究,2017,38(01):95-105.
- [3]王坦.试论教学方法的基本属性[J].课程.教材.教法,2002(07):25-27.
- [4]赵鑫,李森.我国教学方法研究70年变革与发展[J].课程.教材.教法,2019,39(03):14-21.
- [5]李允.国外教学方法中国化的70年历程:贡献、羁绊及超越[J].课程.教材.教法,2019,39(10):75-81.
- [6]李森,赵鑫.教学方式变革的文化审视[J].课程.教材.教法,2011,31(04):16-22.
- [7]崔允漭,张紫红,郭洪瑞.溯源与解读:学科实践即学习方式变革的新方向[J].教育研究,2021(12):55-63.
- [8][13]王鉴.我国基础教育课堂教学方法改革及体系建构[J].课程.教材.教法,2023(04):59-67.
- [9]朱利霞.我国中小学课堂教学方法的现状调查[J].集美大学学报(教育科学版),2001(04):44-47.
- [10]丁钢.中国中小学教师专业发展状况调查与政策分析报告[M].上海:华东师范大学出版社,2010.
- [11]王嘉毅,柴江.新型教学方法在西北地区农村中小学的使用状况[J].当代教育与文化,2009,21(01):58-63.
- [12]新华社.中共中央办公厅印发《关于在全党大兴调查研究的工作方案》[EB/OL].(2023-03-19)[2023-05-14]https://www.gov.cn/zhengce/2023-03/19/content_5747463.htm
- [14]陆卓涛,安桂清.学科实践的内涵、价值与实现路径[J].课程.教材.教法,2022,42(09):73-78.
- [15]中华人民共和国教育部.教育部等十八部门关于加强新时代中小学科学教育工作的意见[Z].2023-5-17.

How have Teaching Methods in Primary and Secondary Schools Changed Since the Implementation of New Curriculum Reform WANG Jian & WANG Zijun

(Research Institute of China Education Modernization, Hangzhou Normal University, Hangzhou 311121; Faculty of Education,
Yunnan Normal University, Kunming 650500)

Abstract: Over the past two decades of basic education curriculum reform in China, classroom teaching methods have undergone changes in three major categories: traditional lecture-based teaching, self-directed cooperative inquiry learning, and practical pedagogy. Based on a sample survey of 3,534 primary and secondary school teachers from 13 provinces, this study found that the main teaching methods used by teachers are traditional lecture-based teaching and new experimental and experiential inquiry methods. Most teachers believe that new teaching methods are complementary to traditional ones. Teachers generally reject the exclusive use of traditional lecture-based teaching and affirm experimental inquiry and situational experience inquiry methods. Practical pedagogy is still in the exploration stage. Urban teachers and primary school teachers use traditional lecture-based teaching less frequently, while teachers in eastern regions use traditional lecture-based teaching more often and use inquiry and practical pedagogy less frequently. Participating in training is an effective way for teachers to learn and master new teaching methods, and special training on teaching methods has a positive effect on teachers' pedagogical transformation. On this basis, the reform of basic education classroom teaching methods in China needs to clearly establish a teaching method system with Chinese characteristics at the national policy level, encourage and guarantee teachers to try and explore practical pedagogy at the school level, and actively explore and master new teaching methods with a quality-oriented approach at the individual level.

Keywords: basic education curriculum reform, transformation of teaching mode, teaching methods