学范导式教学，促“四个“转变

——《范导式教学》读书心得

一、范导式教学的内涵：

从教育学角度看，范导式教学中的“范”既有示范、范例、情境创设的含义，又包含教学的基本规范要求的意蕴，更可以是学生的尝试、探索，乃至亲身实践中发生的失误或对课本知识、同伴认识乃至教师教学过程的理解的偏差。从一定意义上看，“范”就是一种情境，一种线索，它能够激发学生的学习兴趣，引发学生的探究热情，诱导同学之间的互相质疑和思辨。

范导式教学中的“导”既是指导又是引导，或是“同伴互助”，是以生为本，尊重课堂生成的恰当引导，其最反对的就是单向传递与灌输。这里的“导”，是在尊重学生、充分发挥学生主动性的基础上，采用各种教学手段创设情境，示范导引，促进学生认真听讲、积极思考、动手实践、自主探索、合作交流，真正成为学习的主人。 “导”是有助于形成正确的价值观、人生观和世界观，建构新知识、培养和提高分析解决问题的能力的“导”，是兼具学科性、开放性、实践性的“导”。

对“范”与“导”的统一性的把握与实践，就形成了我们所要提倡的范导式教学。范导式教学中“范”是“导”的基础与前提，“导”是“范”的灵魂与关键，两者互相联系，相辅相成。

二、范导式教学的要素：

1、真实性情境

真实性情境，是针对当前的教材和教学中存在着大量的假情境、伪情境而言的。假情境在一定程度上影响了学生对知识来龙去脉的认知、对学科应用价值的理解，弱化了学科的育人功能。范导式教学提倡的真实性情境要符合下面几点标准：第一、情境的创设要有利于学生感受学科知识来源于生活的道理；第二、要有利于学生在已有认知和经验基础上自主建构知识；第三、要有利于引出主题、引发思考、激发思维的碰撞；第四、要有利于学生改进学习方式，端正学习态度，形成分析解决实际问题的必备品格、关键能力和正确的价值观。

2、发展性任务

有了真实性的情境，没有设计巧妙的任务，范导式教学就没有目标。发展性任务”，即基于情境的任务能够引发学生发展、提升自身各方面能力的“冲动”，完成这些任务需要调动学生各方面的知识、能力，更重要的是，能够引发学生的价值判断。由此可见，发展性任务，是指教师根据课程标准的要求，从培育学科核心素养的视角出发，在深度解读教材的基础上，把课堂教学中要达成的目标分解为若干梯度合理、结构鲜明、富有启发性和生成导向的学习任务。发展就是新事物代替旧事物的过程，是既克服又保留，是扬弃，其包含了同一性与斗争性。因此，发展性任务的基本特征就是矛盾性、思辨性、探究性。只有指向明确、激发思辨、引发探究的问题或任务，才是“发展性任务”。但是，在日常的课堂教学中，充斥了大量的“是不是”“对不对”等类似的“告诉型话语”，使学科教学变成了“死记硬背”的课，成为“理论与实践相脱节”的课。

3、多元化意义协商

有了真实性情境与任务，如何使“教”成为“学”呢？这就需要师生、生生之间的“意义协商”。多元化意义协商，是指为了达成发展性任务而采取的灵活多样的教学策略、学习途径。多元化意义协商既体现了未来学习方式的多元性和不确定性，也体现了互动协商主体的多元性。

4、创造性地应用

创造性应用，是指学习者在生活、学习等日常活动或真实性情境中，能够灵活、恰当地运用所学知识、技能，分析、探究具体的任务或完成所要解决的问题。范导式教学提倡的创造性应用具有丰富的内涵和表现形式，它可以是课堂上的回答问题、解题、基于证据的探究，也可以是社会调查、系统分析、决策，还可以是制作小贴画、举行辩论赛、开展小品表演、展示模拟情境如模拟联合国、模拟政协等。创造性应用不仅有效促进所学知识的有意义运用和内化，而且也促进新知识的生成与学生情感态度价值观的提升。

三、学范导式教学，促“四个“转变

1、课程观念的转变：从“学科”向“学生”转变。当前教学中，还存在着“学科中心”的教学惯性，表现在以学科核心知识和核心考点为中心的应试讲练：重知识轻体验，重学科逻辑轻心理规律，重理论性轻实用性；按照知识本身的理论逻辑进行设计，学生沿着固定的“线性序列”，在“狭窄的思维轨道”中 “亦步亦趋”，教和学都没有偏离“预设轨道”，流畅的教学其实掩盖了“学”的真正问题，学习成了学生配合教师演示教案的过程。“以学生为中心“的课程观则倡导从学生的立场出发，一切为学生设计，为学生的未来发展铺路，坚持核心知识与核心素养并重的课程教学理念，将学科“大观念”转化为学习“小课题”，将课题与真实性情境中的问题化学习联系起来，学生在真实性情景中对课题展开系统而深入的研究后，形成自己的学科解释或理解，从而发展学科核心素养。

2、转向价值引领：从“知道”向“行动”转变。脱离学生生活，纯粹理论宣讲和知识推理的灌输课堂是苍白无力的。道德与法治课的生命力就在于它始终融入国家、民族的命运长河，时刻关注着社会生活的最新发展，培育着学生价值观的形成。范导式教学的课堂，应关注现实生活，贴近学生实际，创设有情之境，拨动情感之弦，要让学生在入境、明理、动情中主动学习、深刻体验，从而达到自觉认同、付诸行动的目的。

3、知识教学的转变：从“接受”向“建构”转变。知识的结构化是能力生成的根本条件。传统的“接受式”教学，主要从知识的科学性和学科逻辑出发，让学生参与“对象化学习”，获得“关于世界的知识”。而“建构式”教学，则主要从“学生发展”的立场出发，引导学生在学习中建立“自我感”，推动知识的科学性向价值性提升、学科逻辑向学生思维的跨越，从“假定性意义”向“个性化意义”的转变，从而使知识增值。未来社会的不确定性和复杂性使得解决社会问题、创造社会价值都更为复杂，需调度多角度的知识和多方面的能力。与文本知识的学习相比，思维的训练与能力的培养更为关键，因为知识只有在解决问题中，才会变得有力量。教师要提供学习平台，尽可能地让学生亲历知识的形成过程，让学习过程成为深度思考的过程，促进知识的内化和有意义的迁移与应用，培养在解决真实情景的实际问题时表现出来的价值观念、必备品格和关键能力。

4、学习方式的转变：从“单一”到“多元”。很多课堂要么单一的“接受与储蓄式”学习，要么“材料展示＋简单提问＋知识总结”的简单化做法，缺少学习方式上的优化组合。多元意义协商下的“深度学习”一边连接着有思维深度的学习内容，另一边连接着多元有效的学习方式，如小组讨论、主题式学习、项目式学习、实践探究式学习等。教师要在系统优化的层次上优化学习方式，把知、情、意、行等学习要素统筹融合进来。

 黄淑娟

 2021年08月13日