

DOI: 10.53104/dyjyjj.2025.01.02.003

## “以學為中心”在課堂教學中的表層化實踐困境

王怡萱<sup>1</sup>

1. 寧波大學，浙江 寧波，315211

**摘要：**“以學為中心”是近年課堂教學改革中被反復強調的理念，已在不同學段的課堂教學中得到較多使用。圍繞這一理念，課程標準、教學檔和課堂改進實踐普遍提出，要減少以教師講授為主的課堂安排，提高學生在學習過程中的參與程度和主動表現。在這樣的教學要求下，許多課堂在組織方式和實施方式上出現了明顯變化，學生參與的環節不斷增多，討論、合作、展示等學習活動更加常見，課堂整體形態呈現出較明顯的“學生參與”特徵。

但從課堂實際運行情況看，這些變化並不必然帶來學習品質的提升。在一些課堂中，“以學為中心”更多表現為教學流程和活動形式的變化，課堂看起來更加熱鬧，學生參與更為頻繁，但學生是否真正理解學習內容、是否形成穩定認識並不清楚。一些課堂逐漸以可見的活動替代真實的學習過程，課堂變化集中在形式層面，理念落實停留在表面，學習結果卻難以得到清楚判斷。

基於課堂教學的真實狀態，本文從具體教學實踐出發，對“以學為中心”在課堂中出現的表層化實踐進行系統梳理和分析。文章重點關注幾個問題，如學生參與被直接當作學習發生，教學形式不斷向“學生化”靠近而學習目標逐漸弱化，教師減少講解後卻未能提供必要的學習引導和支援。圍繞這些現象，文章從理念理解方式、教師專業判斷能力、課堂教學評價取向等方面，對表層化實踐形成的原因進行分析。文章強調，“以學為中心”的落實需要回到學習本身，將課堂關注點從活動形式轉向學生理解的變化，通過改進教學設計和學習引導方式，調整課堂評價取向，推動課堂教學由形式變化轉向學習變化，為該理念在課堂中的深入實踐提供具有現實意義的反思和參考。

**關鍵字：**以學為中心；課堂教學；表層化實踐；學習過程；教學評價

## The Superficial Implementation Challenges of the ‘Learning-Centered’ Approach in Classroom Teaching

WANG Yi-xuan<sup>1</sup>

1. Ningbo University, Ningbo 315211, P.R.China

Correspondence to: WANG Yi-xuan; Email: wwyx200202@outlook.com

**Abstract:** “Learning-centered teaching” has been repeatedly emphasized in recent classroom teaching reforms and has been widely adopted across different stages of schooling. In line with this concept, curriculum standards, instructional guidelines, and classroom improvement initiatives commonly call for reducing teacher-dominated lecturing and increasing students’ participation and initiative in the learning process. Under such expectations, many classrooms have undergone noticeable changes in both organization and implementation. Opportunities

收稿日期：2025-11-21 返修日期：2026-02-01 錄用日期：2026-02-06 出版日期：2026-02-13

通信作者：wwyx200202@outlook.com

引用格式：王怡萱. “以學為中心”在課堂教學中的表層化實踐困境[J]. 東亞教育研究, 1(2): 24-33.

for student participation have increased, and learning activities such as discussion, collaboration, and presentation have become more common, giving classrooms a more pronounced appearance of student involvement.

However, classroom practice suggests that these changes do not necessarily lead to improvements in learning quality. In some classrooms, learning-centered teaching is manifested mainly through changes in instructional procedures and activity formats. Lessons may appear more lively, with frequent student participation, yet it remains unclear whether students have truly understood the learning content or developed stable and meaningful understanding. In such cases, visible activities gradually take the place of genuine learning processes. Classroom change becomes concentrated at the level of form, while the implementation of the concept remains superficial and learning outcomes are difficult to judge.

Based on the realities of classroom teaching, this paper examines the superficial implementation of learning-centered teaching from the perspective of everyday instructional practice. It focuses on several recurring issues, including the tendency to equate student participation with learning, the increasing “student-centered” appearance of teaching formats accompanied by a weakening of learning goals, and the reduction of teacher explanation without sufficient instructional guidance and support. Drawing on these observations, the paper analyzes the underlying causes of superficial practice from the perspectives of how the concept is understood, teachers’ professional judgment, and classroom evaluation orientations. It argues that effective implementation of learning-centered teaching requires a return to learning itself, shifting classroom attention from activity formats to changes in students’ understanding. By improving instructional design and learning guidance, and by adjusting classroom evaluation practices, classroom teaching can move beyond formal change toward meaningful learning, offering practical reflections and reference points for the deeper implementation of learning-centered teaching.

**Key words:** learning-centered teaching; classroom teaching; superficial practice; learning process; classroom evaluation

## 引言

近年來，課程改革不斷推進，“以學為中心”逐漸成為課堂教學改革中被頻繁提及的理念。從課程標準表述到教學實踐要求，這一理念常被用來回應傳統課堂中以教師講解為主、學生學習被弱化的問題，強調引導學生主動參與學習過程，加深對學習內容的理解。在實際教學中，不少課堂開始通過調整教學結構、增加學習活動、安排更多學生參與環節等方式落實這一要求，課堂教學在組織方式和實施流程上出現了一定變化。

從課堂表面形態看，這些變化在一定程度上改變了過去以教師講授為中心的課堂樣式。討論、展示、小組合作等活動在課堂中出現得更加頻繁，學生參與次數明顯增多，課堂運行

顯得更加開放，也更為活躍。但在真實教學過程中，這些形式變化並不必然帶來學習品質的提高。一些課堂在組織方式上更加突出學生參與，學生在課堂中表現積極，但學生是否真正理解學習內容、是否形成清晰認識並不明確，學習是否真實發生難以判斷，教學效果與改革目標之間仍存在差距。

在這種情況下，“以學為中心”在實踐中逐漸被簡化為課堂流程和教學技巧的改變。課堂關注點更多放在學生是否參與、活動是否完成、流程是否順利展開上，而對學生學習過程、理解變化和學習結果的持續關注相對不足。長期如此，容易弱化教師對“以學為中心”理念本身的深入理解，也可能使課堂教學改革停留在重複形式、效果有限的狀態。當理念主要通過形式呈現時，課堂中應當發生的深入理解和

有效引導反而容易被忽視，課堂教學品質的提升也會受到影響。

基於這一課堂現實，有必要回到具體教學過程，對“以學為中心”在課堂中的實際運行情況進行觀察和分析。通過梳理課堂中出現的表層化表現，並分析這種做法對課堂教學產生的影響，有助於更清楚地認識“以學為中心”在實踐中的真實狀態，也為後續思考課堂教學改進提供更為清晰的現實依據。

## 1 “以學為中心”理念的內涵與實踐要求

### 1.1 “以學為中心”的基本內涵

“以學為中心”不是對課堂中某一個環節的局部調整，而是對課堂關注重點的整體改變。與過去主要依據教師講得是否完整、教學任務是否完成來判斷課堂效果不同，這一理念要求從學生的學習狀態出發，關注學生是否理解學習內容，是否在學習過程中進行持續思考，是否在學習後形成較為穩定的認識變化。由此，課堂教學評價的重點也不再是“教了什麼、教了多少”，而是轉向“學生理解了什麼、理解到什麼程度”。

在具體教學中，“以學為中心”並不同於單純減少教師講解時間，也不意味著只要增加學生參與環節就能自然實現。課堂中的講解、提問、討論和練習，其價值並不取決於形式是否新穎，也不取決於參與是否熱鬧，而取決於這些活動是否說明學生理解關鍵內容，是否說明學生理清思路，是否推動認識的變化。如果教學活動只是完成流程，對學生理解沒有明顯影響，即使形式上體現出學生參與，也難以真正體現“以學為中心”的要求。

從學習過程看，“以學為中心”更強調對學生理解變化的關注。學生學習不是簡單接受資訊，而是在原有經驗基礎上不斷建構和調整認識的過程<sup>[1]</sup>。在課堂中，學生對問題的理解常常經歷從模糊到清晰、從零散到相對系統的變化。因此，判斷一節課是否體現“以學為中心”，不能只看學生是否參與活動、是否完成任務，而應關注學生是否進行了必要的思考，

是否在原有認識基礎上出現了可以辨認的理解變化。

同時需要看到，學生的學習主動性並不會自然出現。由於學生在認知水準、學習經驗和學習能力上存在差異，自主學習往往需要在適當引導和支援下才能有效進行。教師通過提出關鍵問題、提供必要提示、調節學習節奏，引導學生聚焦重點內容、突破理解難點，是學習持續推進的重要條件。從這個角度看，“以學為中心”並沒有削弱教師的作用，而是對教師判斷學習狀態、選擇介入時機和引導方式提出了更高要求。

對“以學為中心”基本內涵進行明確，有助於區分理念本身與具體教學做法之間的差別。當課堂中出現偏離學習本質的情況時，只有回到這一內涵層面，才能判斷問題是出在理念理解上，還是出在實踐運用上。這也為分析課堂中出現的表層化實踐問題提供了必要依據。

### 1.2 “以學為中心”對課堂教學的基本要求

在課堂教學實踐中，“以學為中心”不是停留在口頭層面的理念表達，而是對課堂教學提出了一系列具體而現實的實踐要求。這些要求並不是分散的操作提示，而是集中指向一個核心問題：課堂教學是否真正圍繞學生的學習展開，是否以學生理解的形成和變化作為課堂運行的重要依據。

在“以學為中心”的課堂中，教學目標需要直接指向學生的實際學習結果。課堂教學不再只關注教學內容是否講完、教學進度是否完成，而是關注學生在學習之後是否形成較為清楚的理解，是否能夠把握學習內容中的關鍵概念和重要問題，並在一定程度上加以運用。如果教學目標只停留在知識呈現或任務完成層面，即使課堂活動安排較多，也容易失去明確的學習指向，教學過程難以真正服務於學生理解的形成。

課堂教學過程本身也需要為學生學習提供持續而明確的支援。在真實教學中，學生通常通過閱讀、思考、討論和練習等方式參與學習，但這些活動本身並不會自動轉化為理解。教學設計的關鍵不在於活動數量是否豐富，而在於

活動是否圍繞學習重點展開，是否指向明確，是否有助於學生逐步形成對學習內容的認識。缺乏引導和支撐的學習活動，往往停留在表面參與層面，學生看起來很忙，卻難以真正加深理解。

在這一過程中，教師的角色也發生了明顯變化。教師不再只是講解內容的中心，而是需要根據學生的學習表現不斷作出判斷，及時調整教學方式<sup>[2]</sup>，引導學生聚焦關鍵問題。這種變化並不是削弱教師作用，而是對教師把握學習進程、判斷理解難點和選擇介入方式提出了更高要求。教師能否在合適時機進入學生的學習過程，往往直接影響學生理解是否能夠繼續推進。

課堂評價方式同樣需要與“以學為中心”的要求保持一致。如果只以學生發言次數、參與程度或答案是否正確作為評價依據，很難反映學生真實的學習狀態。更有價值的課堂評價，應關注學生在學習過程中表現出的理解變化、思考深度和問題意識<sup>[3]</sup>。通過觀察和判斷學習過程，教師可以更清楚地瞭解學生的學習情況，並據此對教學安排進行調整。

這些實踐要求共同構成了判斷課堂是否真正體現“以學為中心”的重要參照。當其中某些環節被弱化或忽視時，課堂教學往往只在形式上發生變化，卻難以在學習層面產生明顯影響。這種對照為進一步分析課堂中“以學為中心”走向表層化的現象提供了必要基礎。

## 2 “以學為中心”在課堂教學中的表層化實踐表現

### 2.1 學生“參與”替代“學習”的表層化傾向

在當前課堂實踐中，“以學為中心”常被理解為提高學生在課堂中的參與程度。許多課堂通過增加提問次數、組織討論、小組交流、學生展示等方式，讓學生更多參與課堂活動。課堂呈現中，學生發言次數增加，課堂氣氛較為活躍，這類做法在表面上符合“學生為主體”的教學取向。

在實際教學中，學生參與增加並不一定帶來學習加深。一些課堂裡，學生頻繁發言，發言

內容多為對材料的簡單複述，或對問題的直接回答，很少圍繞關鍵概念展開深入理解。討論時間較長，交流內容反復出現零散觀點，對核心問題的關注不夠。學習目標在交流過程中逐漸變弱。學生完成了發言和討論任務，理解建構並不清楚，學習進展難以判斷<sup>[4]</sup>。

在學習活動安排較密集的課堂中，這種情況更加明顯。為了體現“以學為中心”，課堂不斷加入合作探究、角色扮演、成果展示等活動。活動之間缺少明確的學習指向，層次關係不清。學生在課堂中顯得忙碌，更多關注任務如何完成，較少思考活動與學習內容之間的關係。學習活動停留在執行層面，理解推進有限<sup>[5]</sup>。

在這樣的課堂環境中，學生的“參與情況”逐漸成為判斷課堂效果的重要依據。學生是否發言，是否參與討論，常被直接當作學習發生的標誌。課堂活動參與並不同於學習本身。真正的學習體現在理解的變化和加深，而不是外在行為的出現<sup>[6]</sup>。當課堂判斷更多關注“有沒有參與”，較少追問“是否理解”“理解到什麼程度”，課堂容易在形式上圍繞學生展開，學習層面的進展不明顯。

可以看到，將學生參與直接等同為學習結果，是“以學為中心”實踐中較常見的表層表現。只有在課堂中區分學習活動與學習本身，重新看待學生參與在學習過程中的作用，課堂教學才能避免走向形式化。

### 2.2 教學形式“學生化”而學習目標弱化

在“以學為中心”的影響下，許多課堂在結構和流程上出現了明顯變化。學生參與環節增多，合作學習和活動探究更常出現，教師講解時間減少，課堂不再主要依靠教師講授推進。從課堂表面看，這類課堂形式更開放，也更容易被認為符合“以學為中心”的要求。

在實際教學中，教學形式的變化並不總是與學習目標的清晰呈現一致。一些課堂活動安排完整，流程推進順暢，學習目標卻多停留在課前設計中，在課堂進行時逐漸淡出。學生參與活動時，更多關注任務如何完成，很少被引導思考活動與學習內容的關係，課堂缺少一條持續指向學習的目標線索。

在教學實踐中，這一問題常表現為活動數量較多，每項活動指向的學習重點不夠清楚。學生在討論、展示或合作學習後，往往能說出“做了什麼”，卻難以說明本節課的核心內容或關鍵概念。課堂節奏較快，流程不斷向前，學習過程卻較為零散，重要問題和關鍵概念缺少集中呈現，學生理解難以逐步加深。

在課堂改革推進中，一些教師容易把“以學為中心”理解為教學形式的變化。為了讓課堂看起來“有變化”，教學設計更多圍繞活動展開，對學習目標的層次、指向和持續關注不足。課堂中多次出現“動起來”的安排，學生需要理解到什麼程度，哪些內容需要反復強調，缺少清楚而穩定的引導，學習目標在不斷推進的流程中被削弱。

在這樣的課堂中，學生通常能完成教師安排的學習任務，對學習內容的整體把握卻不充分。學生可能記得參與過哪些活動，卻難以說明這些活動在理解上的作用，知識之間的聯繫也不清楚。活動完成並未自然帶來理解加深，課堂結束後，“學到了什麼”仍較模糊。

當課堂過度強調形式層面的“學生化”，學習目標在教學過程中未能持續呈現和落實，課堂容易出現“流程完整、效果有限”的狀態。課堂外在形態符合“以學為中心”，學習層面的變化卻不明顯。教學形式“學生化”而學習目標弱化，是“以學為中心”實踐中常見的表層表現之一。

### 2.3 教師“放手”流於形式，學習支持不足

在“以學為中心”的課堂實踐中，許多教師開始主動減少講解時間，把更多課堂時間交給學生使用。課堂中，教師講解明顯減少，學生閱讀材料、開展討論和完成學習任務的時間明顯增加。從課堂表面看，這類課堂弱化了教師的主導位置，更突出學生的自主參與，常被看作教學方式轉變的重要表現。

在具體教學中，一些課堂對“放手”的理解主要停留在減少講解上。教師在設計教學時刻意壓縮講解環節，把學習任務直接交給學生，卻沒有同時提供清楚的學習指引。學生開始自主閱讀或討論，但對學習重點認識不清。課堂上學生一直在活動，卻難以判斷這些活動是否

真正指向關鍵內容。教師不再系統講解，也較少通過問題提示或結構性引導說明學生明確方向，學生注意力容易集中在任務完成本身。

在這種情況下，學生的自主學習缺少必要的方法支持。面對新的學習內容，一些學生不知道從哪裡開始，也難以判斷哪些內容需要重點理解。討論中，學生多停留在材料複述或觀點交換，很少繼續追問或深入思考。學習活動持續進行，學生的理解水準卻沒有明顯提升，學習推進出現停滯。

課堂中，教師雖然減少了講解，但沒有持續關注學生的學習狀態並及時調整。當討論中出現理解偏差時，教師沒有及時介入說明；學生在完成任務時遇到困難，也缺少針對性的提示和幫助。課堂保持了表面的自主學習狀態，學習過程缺乏必要的調控和引導，學生理解的發展存在較大不確定性。

在這樣的課堂中，“以學為中心”逐漸被理解為教師應儘量少教。教學介入被看作對學生學習的干擾，講解被視為可以避免的行為。學生被要求獨立完成任務，但學生之間在學習能力、經驗基礎和自我管理方面的差異並未得到充分重視。有的學生可以依靠原有基礎繼續學習，有的學生則容易在過程中迷失方向。

缺少學習支持的自主學習，往往只能形成表層理解。學生完成了任務，卻難以清楚說明自己理解上的變化，課堂結束後，教師也難以準確把握學生的真實學習情況。教學活動看似順利推進，學習效果卻存在較大不確定性。

可以看到，當教師的“放手”只是減少講解，而沒有配合持續的學習支持和專業引導時，課堂學習品質難以保證。學生承擔了更多學習任務，卻沒有得到相應的引導和幫助，學習過程變得零散而不穩定。這種現象是“以學為中心”在實踐中走向表層化的又一常見表現。

## 3 “以學為中心”表層化實踐的成因分析

### 3.1 理念理解的片面化與操作化偏差

在課堂教學實踐中，“以學為中心”常被

理解為課堂外在樣式的變化。教師接觸這一理念時，注意點多放在課堂形式有沒有改變、學生參與環節有沒有增多、教學流程是不是不同於以往。課堂呈現出的變化，逐漸成為判斷理念是否落實的重要依據。理念進入課堂後，往往先被轉化為一組看得見、做得到的教學做法。

在這種理解下，“以學為中心”容易被簡化為一些具體做法，如減少教師講解時間、增加學生討論和展示、加強合作學習安排。課堂實踐主要圍繞這些操作展開，對學習本身的關注慢慢變少。教師在教學中忙於調整課堂結構和活動安排，卻較少停下來判斷這些變化是否真正支持了學生的理解形成。

在一些課堂中，教學是否有效，往往通過課堂表現來判斷。學生參與是否積極、課堂氣氛是否活躍、教學環節是否按計劃完成，成為評價課堂品質的重要標準。相比之下，學生是否真正理解學習內容、理解是否發生變化，很難在課堂中被及時看清。這種評價取向，使教師更容易選擇那些“能看到、能評價”的改變。

從學習的特點來看，學習過程本身具有一定隱蔽性。學生理解的變化、思考的推進、認識的調整，往往不能直接通過行為表現出來。教師在課堂中更容易看到的，是學生有沒有發言、有沒有參與、有沒有完成任務。當教學判斷過多依賴這些外在表現時，學習的內在過程容易被忽略，課堂活動的完成逐漸替代了對學習發生的判斷。

在這種情況下，課堂是否順利運行、活動是否完成，常被當作教學目標已經達成。學生參與了活動，課堂看起來有秩序，教學就被認為是有效的。學習是否真正發生，是否存在理解偏差，是否需要繼續引導，很少被持續追問。理念所強調的學習過程和理解變化，被活動流程和操作步驟覆蓋。

對理念理解的片面化，也使“以學為中心”在實踐中慢慢固化為一種操作模式。教師容易形成固定的課堂做法，按既定流程組織教學，很少根據學生的真實學習狀態作出調整。課堂形式保持穩定，教學過程看似規範，學習品質卻缺乏持續關注。理念從一種教學取向，變成了一套可以反復使用的操作框架。

當“以學為中心”主要通過形式變化來理解和實施時，理念與學習之間的聯繫不斷減弱。課堂教學關注的是形式是否符合要求，而不是學習是否真正發生。這種理解上的偏差，使理念在實踐中不斷被簡化，也為“以學為中心”在課堂中走向表層化提供了現實條件。

### 3.2 教師專業判斷力不足

在“以學為中心”的課堂中，教師需要不斷判斷學生有沒有理解，理解到了什麼程度，哪些內容需要停下來重點處理。這些判斷是課堂教學決策的重要依據，但在實際教學中並不容易完成。一些教師在課堂中更多依賴原有經驗或既定流程，對學生真實學習情況的判斷不夠及時，教學調整常常慢於學生的學習需要。

在一些課堂中，教師主要按課前設計推進教學，對學生在學習中的即時反應關注不多。學生在討論中出現理解偏差，教師沒有及時發現。學生在回答問題時停留在表層，教師也沒有繼續追問。課堂流程不斷向前，學習中出現的問題被放在一邊，理解偏差沒有得到處理，逐漸影響後面的學習。

有的教師在組織學習活動時，更關注活動有沒有完成，而較少判斷活動有沒有帶來學習效果。學生完成討論或展示後，課堂流程繼續推進，教師往往認為學習已經發生。學生是否真正理解學習內容，是否還有困惑，沒有成為課堂判斷的重要依據。課堂運行看起來平穩，學生的學習狀況卻不夠清楚。

在“以學為中心”的課堂中，教師講解減少，學生自主學習增加，這對教師的專業判斷提出了更高要求。但在實際操作中，一些教師在減少講解的同時，沒有同步加強對學習過程的觀察和分析。學生學習遇到困難時，教師沒有及時介入。學生理解出現問題時，也缺少有針對性的引導。教學介入的時機和方式難以把握，學習支援難以到位。

教師專業判斷力不足，也表現在對學習難點的預判不夠準確。有的課堂中，教師沒有提前發現學生可能遇到的理解問題，學習任務設計缺乏針對性。學生在學習中反復停留在同一問題上，課堂時間不斷消耗，理解卻沒有明顯進展。教師意識到問題時，課堂節奏已經受到

影響，調整空間變小。

在這種情況下，教師容易依賴示範課或固定的教學模式組織課堂。課堂結構看起來完整，活動安排也較為合理，但缺少根據學生真實學習情況進行調整的空間。教學方式保持穩定，學生之間的學習差異不斷拉大，教師難以及時判斷哪些學生已經理解，哪些學生還需要更多支援。

當教師無法準確判斷學生的學習狀態時，“以學為中心”容易停留在表面。課堂中學生在參與活動，教師在組織流程，學習有沒有真正發生卻不清楚，教學支援也難以根據學生需要作出調整。教師專業判斷能力不足，成為“以學為中心”在實踐中走向表層化的重要原因之一。

### 3.3 課堂教學評價導向的影響

在課堂教學實踐中，評價方式會持續影響教師的教學取向。一些課堂評價更關注課堂是否熱鬧，學生是否經常發言，教學環節是否完整，課堂活動是否豐富，流程是否順利，學生是否參與活動。這些標準直觀、容易看到，也便於快速判斷，因此在實際評價中經常被採用。

在這種評價取向下，學生的真實學習情況不容易被及時發現。學生是否真正理解學習內容，是否在原有認識基礎上發生變化，往往需要通過反復提問、交流和持續觀察來判斷。這類變化不容易直接顯現，也不一定會在課堂中馬上表現出來，很難用外在行為來衡量。相比之下，學生有沒有參與活動、有沒有完成任務，更容易被看到，也更容易進入評價範圍。

在具體課堂中，這種評價取向會影響教師對課堂節奏和教學決策的選擇。一些教師為了保證課堂效果，會儘量保持課堂流程的連貫。學生在討論中出現理解問題時，教師往往選擇繼續上課，避免打斷流程。學生在回答問題時表現出理解不清，教師也可能不作深入處理，而是進入下一個環節。課堂看起來順利推進，學習中的問題被暫時放在一邊。

評價取向還會影響教師對教學重點的把握。在備課和上課時，教師更容易關注課堂形式是否符合評價要求，如活動是否多樣，環節是否齊全，課堂是否有活力。學習內容是否被

學生真正理解，理解是否達到應有水準，往往不容易成為評價的重點，在教學過程中逐漸被弱化。

在長期評價影響下，教師對課堂外在表現變得更加敏感。學生是否積極發言，課堂氣氛是否活躍，常被當作判斷課堂是否成功的重要依據。學生理解不清、認識不穩的問題卻不容易得到足夠關注。課堂活動不斷進行，教學流程持續展開，學習品質難以被準確把握<sup>[7]</sup>。

當課堂評價主要關注可見表現時，教師的教學選擇容易偏向形式呈現。課堂設計圍繞活動展開，教學調整圍繞流程進行。學生的學習過程被壓縮在有限時間內，理解情況難以被細緻判斷。

## 4 走出“表層化”的實踐路徑

### 4.1 回歸學習本質，重建“以學為中心”的理解

要避免“以學為中心”流於表面，課堂需要把注意力放在學生是否真正理解學習內容上，而不是只看課堂形式有沒有變化。課堂中出現討論、展示等活動，並不表示學生已經完成學習。學生能否清楚說出問題，能否說明原因，能否修正原有想法，才是判斷學習是否發生的重要依據。當課堂判斷始終指向學生理解的變化，“以學為中心”才不會被簡單理解為形式上的調整。

在課堂教學中，教師需要更多關注學生在學習中的具體表現。學生回答問題時是否停頓，是否需要反復思考，表達前後是否一致，這些細節常常反映理解是否到位。學生在討論後能否改變原有看法，在練習中能否獨立完成關鍵步驟，比發言次數更能反映真實學習情況。通過觀察這些學習表現，教師才能更清楚地判斷學習是否正在進行。

以學生理解為中心的課堂，並不一定追求流程始終順暢。有些內容需要反復處理。學生出現理解偏差時，課堂需要留出時間進行澄清和修正，而不是馬上進入下一個環節。教學環節可以減少，對學生理解情況的判斷不能省略。課堂節奏放慢，有助於發現問題，也為理解加深提供條件。

回到學習本身，還需要正視學生思維的不穩定。學生在學習中出現模糊、猶豫甚至錯誤，並不表示教學失敗。學生在不斷修正錯誤的過程中，往往才能形成較穩定的理解。課堂允許不完整的回答，也允許學生在反復思考中逐步接近正確認識，更有利於真實學習發生。

在“以學為中心”的課堂中，教師並不是退到一邊，而是更貼近學生的學習過程。教師通過提問、追問和提醒，引導學生關注重點內容，在合適的時候進行必要講解，幫助學生整理思路，避免理解長期停留在零散狀態。是否需要講解，講到什麼程度，應根據學生的學習表現作出判斷，而不是預先設定為儘量減少。

當課堂以學生理解作為判斷依據時，教學形式會自然調整。討論是否繼續，活動是否展開，講解是否補充，都可以根據學生的學習狀態靈活決定。課堂不再被固定流程推動，而是圍繞學生的學習進展不斷調整。

#### 4.2 提升教師的教學設計與學習引導能力

提高“以學為中心”的實踐品質，需要重新看待教學設計。課堂教學設計不只是安排教學環節，更重要的是提前判斷學生的學習過程。教師在備課時，需要圍繞學習內容思考學生從哪裡開始學習，哪些概念容易理解錯誤，哪些問題需要反復處理。如果學習過程缺少必要的預設，課堂上就很難及時回應學生的真實學習情況，教學調整也容易變得被動。

在課堂實施中，教師需要通過問題和任務來引導學生學習，而不是把學習過程完全交給學生自己完成。問題設置要緊扣學習內容，指向理解的關鍵點，引導學生關注核心問題。問題多少並不重要，重要的是能否引發思考，能否暴露學生的理解情況。學生回答問題時，教師需要認真聽，從中判斷學生是否真正理解，而不是只看回答是否完整，是否符合預期。

自主學習並不等於沒有引導。學生在獨立閱讀或討論時，往往需要明確的學習提示和基本的結構支援。教師可以通過提示語、學習單、板書或任務說明，幫助學生明確學習重點和學習目標。學生知道自己要解決什麼問題，學習過程才會有清晰方向。缺少必要支持的自主學習，容易停留在表面活動中，理解難以繼續加

深。

在學習活動推進時，教師還需要持續觀察學生的學習狀態，並根據情況及時調整。當學生討論偏離主題時，教師需要引導他們回到學習重點；當學生理解出現停頓時，教師可以通過追問或提示幫助繼續思考。學習引導不是代替學生思考，而是在合適的時候提供支持，幫助理解向前推進。

教學設計中需要突出關鍵問題和核心任務。課堂不必安排很多活動，但每一項任務都要指向清楚的學習重點。核心任務可以幫助學生集中注意力，也方便教師判斷學習是否發生。學生能否完成這些任務，往往可以反映他們對學習內容的理解程度。

在這樣的課堂中，教師需要在教學設計和課堂引導之間不斷轉換。課前通過合理設計為學習安排路徑，課中通過及時引導為理解提供支持。教學設計不再只是流程安排，而是支援學生學習、推動理解發生的重要工具。

#### 4.3 優化課堂評價方式，關注真實學習

在課堂教學中，評價方式會直接影響教師在課堂中的判斷和選擇。一些課堂評價更看重學生是否發言，是否參與討論，課堂是否顯得熱鬧。學生舉手多，討論多，課堂流程推進順利，常被當作課堂效果較好的表現。這類評價方式直觀，操作簡單，也更容易在較短時間內完成判斷，因此在教學中被大量使用。

在這種評價取向下，學生的真實學習情況卻不容易被清楚把握。學生是否真正理解學習內容，是否能夠把關鍵問題說清楚，是否在原有認識基礎上發生變化，往往不會馬上表現出來。學生即使完成了學習活動，也可能仍然存在理解不清或認識不穩的問題。課堂評價如果主要關注外在表現，就很難及時發現這些學習情況。

課堂評價需要更多關注學生在學習過程中的具體表現。學生在回答問題時是否反復思考，是否能夠說明原因，是否能用自己的話表達理解，這些情況都能反映學習狀態。學生在練習中能否獨立完成關鍵步驟，是否反復出現相同錯誤，也可以說明判斷理解是否到位。把這些學習表現納入評價範圍，有助於教師更清楚地

瞭解學生的學習情況。

評價也需要關注學生學習之後的表現。學生是否能夠概括學習要點，是否能夠在新的情境中使用所學內容，是否能夠對問題作出判斷，這些結果比單純的參與次數更能反映學習品質。當課堂評價更多圍繞這些方面展開時，教師在教學中也更願意停下來處理學生的理解問題，而不是急著推進課堂流程。

在實際教學中，評價方式的變化也會影響課堂節奏。當教師通過評價發現學生理解不清時，更容易放慢教學進度，把課堂中的停頓當作瞭解學習情況的機會。學生表達不完整或認識模糊時，教師也更願意通過追問和引導幫助學生理清思路，而不是馬上進入下一個環節。

當課堂評價逐漸貼近學習本身，教師在課堂中的關注點也會發生變化。教學不再只是完成既定流程，而是持續判斷學生是否理解。課堂活動是否繼續，學習任務是否調整，講解是否增加，都可以根據學生的學習情況來決定。評價真正指向學習，課堂教學也更容易圍繞學習展開，為“以學為中心”的落實提供更清晰的支援。

## 5 結語

回看課堂教學的實際情況可以發現，“以學為中心”在實踐中並不難理解，但很容易被簡單處理。課堂中學生參與變多，活動安排增多，教學形式發生變化，並不一定說明學習已經發生。學生是否真正理解學習內容，是否在原有認識基礎上發生變化，是否能夠在新的情

境中使用所學內容，往往沒有成為課堂判斷的主要標準。

在教學實踐中，學習本身具有一定的隱蔽性。學生的思考過程不總是直接表現出來，理解的變化也不一定會馬上顯現。如果課堂評價和教學判斷主要依據外在表現，就容易忽視學習中的關鍵問題。學生完成了任務，並不等於完成了理解。課堂流程順利推進，也不表示學習已經到位。

教師在課堂中的專業作用，會直接影響學習品質。教師能否及時判斷學生的學習情況，能否在關鍵時刻給予合適引導，往往決定學習能否繼續推進<sup>[8]</sup>。減少講解本身不是問題，關鍵在於學生需要支援時，教師是否能夠根據學習情況作出回應。課堂中的“放手”，需要建立在對學生學習情況清楚瞭解的基礎上。

課堂評價方式同樣會影響課堂走向。當評價更關注課堂是否熱鬧，流程是否完整，教師的注意力也容易隨之轉移，學生理解的真實情況反而不容易成為關注重點。只有評價指向學習本身，課堂教學才更容易圍繞學生的真實學習展開，教學調整也更容易貼合需要。

對“以學為中心”的反思，並不是否定課堂改革的意義，而是提醒課堂回到學習本身。教學形式可以變化，教學方法可以調整，但學習始終是課堂的核心。課堂持續圍繞學生理解的形成和變化展開，教學活動才能真正指向學習，課堂改革才能更加穩妥地推進。

## 參考文獻：

- [1] BRANSFORD J D, BROWN A L, COCKING R R, eds. How people learn: brain, mind, experience, and school[M]. Washington, DC: National Academy Press, 1999.
- [2] HERBST P, CHAZAN D. On the instructional triangle and sources of justification for actions in mathematics teaching[J]. ZDM Mathematics Education, 2012, 44(5): 601-612. DOI:10.1007/s11858-012-0438-6.
- [3] SADLER D R. Formative assessment and the design of instructional systems[J]. Instructional Science, 1989, 18(2): 119-144. Available at: <http://www.jstor.org/stable/23369143>.
- [4] ILLERIS K. How we learn: learning and non-learning in school and beyond[M]. 2nd ed. London: Routledge, 2016. DOI:10.4324/9781315537382.
- [5] CHI M T H. Active-constructive-interactive: a conceptual framework for differentiating learning activities[J].

Topics in Cognitive Science, 2009, 1(1): 73-105. DOI:10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x.

[6] SFARD A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one[J]. Educational Researcher, 1998, 27(2): 4-13. DOI:10.3102/0013189X027002004.

[7] BROPHY J E. Classroom organization and management[J]. The Elementary School Journal, 1983, 83(4): 265-285. Available at: <http://www.jstor.org/stable/1001161>.

[8] 朱洪翠. 行動研究與教師專業發展[M]. 北京: 中國輕工業出版社, 2010.

## 版權聲明

© 2025 作者版權所有。本文依據“知識共用署名 4.0 國際授權合約”（CC BY 4.0）以開放獲取方式發佈。該許可允許使用者在任何媒介中自由使用、複製、傳播與改編文章（含商業用途），惟須明確署名原作者及出處，並注明所作修改（如有）。完整協議詳見：<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.zh-hans>

## 出版聲明

所有出版物中的陳述、觀點及資料僅代表作者及供稿者個人立場，與 Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員無關。Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員對因內容所提及的任何理念、方法、說明或產品所導致的人身或財產損害概不負責。