

对分课堂模式下教育硕士课程教学路径探究

王宇航^{1,2*}, 黄文楚², 李锦莲², 赵艳丽², 李 赞², 叶 彩²

¹佳木斯大学材料科学与工程学院, 黑龙江 佳木斯

²佳木斯大学药学院, 黑龙江 佳木斯

收稿日期: 2025年11月3日; 录用日期: 2025年12月4日; 发布日期: 2025年12月16日

摘要

为了更好地解决教育硕士课程中学生参与度不高和教育教学能力培养欠缺的问题, 以对分课堂教学模式为指导, 探究适用于教育硕士研究生课程教学改革的新路径。通过剖析对分课堂模式各环节和教育硕士课程的特点, 以建构主义、认知主义和人本主义理论为依托, 分别提出“精讲与留白”环节的情境导入、“内化与吸收”环节的情境任务和“交流与总结”环节的情境互动三重教学策略, 实现教学序列的紧密衔接, 为教育硕士课程教育教学改革提供可行路径, 有效提升学生学习兴趣和参与度, 促进学生发现、分析和解决教育教学实践问题能力的提升。

关键词

对分课堂模式, 教育硕士, 研究生课程, 教学路径

Probe into the Teaching Path of Education Master Courses under the Presentation Assimilation Discussion Model

Yuhang Wang^{1,2*}, Wenchu Huang², Jinlian Li², Yanli Zhao², Zan Li², Cai Ye²

¹School of Materials Science and Engineering, Jiamusi University, Jiamusi Heilongjiang

²College of Pharmacy, Jiamusi University, Jiamusi Heilongjiang

Received: November 3, 2025; accepted: December 4, 2025; published: December 16, 2025

Abstract

In order to better solve the problem of low participation in the Master of Education course and the

*通讯作者。

lack of training in teaching ability, this study explores a new path for the teaching reform of the education master courses under the guidance of the Presentation Assimilation Discussion (PAD) model. According to the analysis of the characteristics of the PAD model and the education master courses, relying on the theories of constructivism, cognitivism and humanism, we have put forward three teaching strategies: situation introduction in the link of “intensive speaking and blank space”, situational tasks in the link of “internalization and absorption” and situational interaction in the link of “communication and summary” respectively, to realize the close connection of teaching sequence. It provides a feasible path for the education and teaching reform of the education master course, effectively enhances interest and participation in learning, and promotes the ability to discover, analyze, and solve practical problems in education and teaching.

Keywords

Presentation Assimilation Discussion Model, Education Master, Postgraduate Course, Teaching Path

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

随着教育体制不断革新，传统教学方法迎来各种挑战，《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010~2020)》明确指出要“创新人才培养方式，重视学习与思考结合，提倡启发式、探究式、讨论式、参与式教学”^[1]。对分课堂教学模式通过“讲授 - 内化 - 讨论”环节促进学生自主学习和协作交流，积极响应国家教育政策号召将课堂视为变革重点，从而鼓励教师摆脱灌输式教学，为教育硕士课程的教育教学改革添砖加瓦。

2. 对分课堂模式下教育硕士课程教学内涵解析

2.1. 对分课堂教学模式

对分课堂(PAD课堂, Presentation Assimilation Discussion)是复旦大学张学新教授在2014年所提出的一种创新教学模式^[2]。其融合传统讲授与自主探究的优势，把课堂时间一分为二，一部分时间用于教师讲授，另一部分时间用于学生讨论，从而形成“讲授 - 内化 - 讨论”的教学序列，并借助延时讨论为学生提供知识内化所需的时间。对分课堂的三个核心流程各具特点，在讲授环节里，教师作为引导者传达知识的整体架构，不提倡提前预习，采用“精讲留白”策略，将细节留给学生自己去发掘，内化环节作为连接授课与互动的桥梁，体现出“权责对分”的思想，教师在讨论环节的最后对课堂内容进行系统的整理。经由这三个环节的有机结合，对分课堂将知识传授与能力培养进行有效结合，为高效教学以及教育教学改革提供新模式。

对分课堂依据实施方式的差异可分为隔堂对分、当堂对分和局部对分三种模式。隔堂对分是把教学内容分成两节课来进行，能为学生提供充足的时间去进行知识消化；当堂对分是在一节课内完成所有教学环节，适用于内容较为集中的教学单元；局部对分则是在课堂的特定时段开展，主要用于教授特定的知识点。作为一种创新性的教学方法，对分课堂教学模式在传统教学的基础上，将教师主导教学与学生主体地位融为一体，通过对教师与学生之间权力与责任的重新划分，促使教师与学生共同掌控课堂进程，共同承担教学目标达成任务。

2.2. 教育硕士课程

教育硕士研究生课程是为有意向从事教育行业学生设计的专业学位课程，它与注重学术研究的学术型硕士不同，具有非常鲜明的特点。教育硕士课程核心目标不是培养理论研究者，而是培养具有扎实理论素养、强劲教学实践能力和初步教育研究能力的高素质中小学教师及教育管理人员，强调将教育理论应用于教学实践、课程设计、学校管理或教育政策分析中，从而改进教育教学工作[3]。课程内容紧密围绕幼儿园和中小学实际教育场景中的问题展开，通常设有多个明确的专业方向，例如：学科教学(语文、化学、数学和英语等)、学前教育、课程与教学论和教育评价与测量等。

为了更好地实现教育硕士培养目标，课程大量使用真实的教育教学案例进行分析、讨论，让学生置身于模拟的真实情境中解决问题。以佳木斯大学教育硕士研究生课程为例，《语文课程与教材研究》《数学教学设计与实施研究》《英语翻译理论与教学》《中学历史核心素养专题》和《化学教学课例分析》等课程均充分体现了课程的专业性和实践性。在教育硕士课程教学过程中需要紧扣国家教育政策改革、教育发展趋势和先进教学技术，通过合作交流、教学反思和案例分析等方式，引导学生对教学实践进行系统性思考和总结，实现专业能力有效提升。

2.3. 对分课堂模式与教育硕士课程教学相融合的必要性

对分课堂教学模式与教育硕士研究生课程的融合，不仅是教学方法的简单应用，更是对课程实施的一次深刻变革，核心在于破解传统讲授式教学的局限性，契合教育硕士课程的培养目标和学习特点，有利于教育硕士的角色转型和专业发展。

2.3.1. 对分课堂模式契合教育硕士课程的培养目标

教育硕士课程为培养具有教学实践能力和教育研究素养的准教师或教育管理者奠定基础，传统“满堂灌”的理论授课模式以教师讲授为主，学生被动接受理论知识，与教育实践场景严重脱节。对分课堂通过“讲授-内化-讨论”的环节设计，让学生在内化过程中独立思考和消化吸收，并在课堂讨论中结合自身实习经历或教育观察进行分析交流。对分课堂模式使学生在“内化”阶段深度消化理论(知)，在“讨论”阶段探究和应用理论(行)，做到“知行合一”，契合了教育硕士课程将理论与实践相结合的培养目标。

2.3.2. 对分课堂模式契合教育硕士课程的学习特点

对分课堂教学模式能充分调动教育硕士的经验，通过主动查阅文献、反思问题和表达观点等方式，避免传统课堂“单向输入”导致的参与度低、学习动力不足等问题。对分课堂“精讲”环节只讲框架、重点和难点，为学生留白；“内化”环节根据自身情况进行有针对性的深入学习，满足学习者的自我导向需求；“讨论”环节提供了分享、验证、反思自身教学经验的平台。教育硕士课程实施时，“讲授-内化-讨论”三个环节相辅相成，教师能更清晰地洞察到每个学生的思维特点和困难所在，从而提供更个性化的指导，契合教育硕士生的独特性学习需求。

2.3.3. 对分课堂模式契合教育硕士的专业发展需求

教育硕士未来走向工作岗位，需要具备教学设计、班级管理、教育反思和团队协作等核心素养，而对分课堂教学模式中的内化和讨论环节可以充分模拟“教研活动”或“教学研讨”场景，使学生在内化环节积极反思，在讨论环节锻炼语言表达和合作解决问题，这与教育工作者的日常职业活动高度契合。除此之外，在对分课堂中学生从“知识的接受者”转换到“学习的主体者”，也有利于教育硕士进行角色转变。同时学生们不仅学到了课程内容，更在过程中学会了“对分课堂”教学模式，为以后的教学工作提供了新思路和模型，从而实现教学法的“代际传递”和革新。

2.3.4. 对分课堂模式相较于其他教育教学模式的优势

对分课堂作为一种本土化教学模式，把课堂时间对半分开，一半分配给教师讲授，另一半分配给学生讨论，中间穿插至关重要的内化吸收环节。相较于常见的PBL、案例教学和BOPPPS模式等，其具有以下三方面的优势[4]-[6]。首先，对学生学习的深刻影响方面，内化吸收激发学生的学习主动性，学生为了在接下来的讨论中“有话说”，会产生强烈的学习动机，并在小组讨论阐述自己的观点，倾听他人的见解，进行辨析、质疑和补充。这个过程极大地锻炼了批判性思维、逻辑表达和团队协作能力，这些都是传统考试无法衡量但在未来社会中极其重要的核心素养。其次，对教师教学的积极改变方面，在传统课堂中教师负担重，且难以了解每个学生的真实学习状态，而在对分课堂中，教师转变为“学习的引导者”，在讨论环节教师可以巡视、倾听、点拨，真正了解学生的思维难点，进行个性化指导，使教学变得更高效、更有针对性，并能及时调整后续的教学策略，形成一个“教学-反馈-调整”的良性闭环[7]。最后，对实践操作的有效训练方面，对分课堂不依赖昂贵的硬件设备或复杂的在线平台，在任何学科、任何学段(从小学到大学)都有成功实践的案例，普适性强且易于推行[8][9]。总之，对分课堂的成功在于它不是一个激进的理念，而是一个精巧、平衡且符合认知科学规律的系统设计。它既保留了传统讲授式课堂知识传递效率高的优点，又吸收了讨论式课堂激发学生主动性的长处，并通过独创的“内化吸收”环节将两者有机融合，避免了其他模式常见的弊端，是一种在实践中被证明高效、可行且深受师生欢迎的“中国智慧”教学模式。

3. 对分课堂模式下教育硕士课程教学理论依托

3.1. 建构主义理论

建构主义理论观点认为知识并非客观独立存在的实体，而是学习者通过解读世界所得出的结果，倡导学习为主动意义构建过程，超越简单地接受信息的范畴。根据建构主义理论，学习应置于真实情境中，并包含情境创设、协作学习、讨论交流及个人理解四要素。学生以已有认知为基础，吸收新信息形成更完善的知识体系，教师角色由传授者转变为引导者。维果茨基提出的社会建构主义强调社会互动和文化在认知发展中的核心作用。其核心概念“支架式教学”强调教师或同伴提供临时性的支持，帮助学习者跨越最近发展区，随着学习者能力增强，支持逐渐减少，“最近发展区”是指学生独立解决问题的实际发展水平与在成人指导或与更有能力的同伴协作下解决问题的潜在发展水平之间的差距。建构主义理论为研究生创新创业教育提供了理论指导，是研究生课程教学改革的方法论[10]。对分课堂模式体现了一个完整的认知建构过程，即教师首先通过框架讲授核心知识，接着学生独立思考进行个体建构，最终通过小组讨论实现社会性建构，其“精讲与留白”环节顺应了教师的“支架式教学”和学生的“最近发展区”。因此，建构主义理论为对分课堂提供了重要的指导意义，并且推动了评价方式的转变，即更加注重学习过程，而不仅仅是最终结果。

3.2. 认知主义理论

认知主义理论将学习视为内部认知结构变化的过程，主张学习最核心的目标是构建具有意义的认知框架，强调使新知识与学生已有知识形成有效联结，使学科基本构架转变为学习者内在认知系统。该理论视学生为主动信息处理者而非被动接受容器，倡导通过主动探索学习，深度思考知识，从而增强记忆保持时间，提升学习效能。对分课堂教学模式与认知主义理论均认为学习者应自主获取知识，注重学科核心结构理解与内化。对分课堂中“内化与吸收”环节，充分体现了学习者是一个主动的“信息加工者”，学生不再是被动地对环境做出反应，而是会主动地选择、注意、编码信息，并将其与已有知识联系起来。因此，对分课堂教学模式是一个主动的、有意义的、依赖于已有认知结构的过程，极大地丰富了对学习

内容的理解。

3.3. 人本主义理论

人本主义理论注重尊重个人价值与尊严，主张人们应当平等自由且多样化发展。人本主义教育思想深刻影响了现代教育，例如教师是学习的促进者，而不是知识的灌输者；课程和教学应以学生的兴趣和需求为出发点；创造一个安全、接纳、无威胁的课堂氛围，让学生敢于探索和表达自我等，这些主张分别与对分课堂模式的“精讲与留白”、“内化与吸收”和“交流与总结”相契合。此外，作为“人本主义心理学之父”的马斯洛提出层次需要论，把自我实现作为最顶层需求，鼓励学生自己设定目标并评价自己的进步[11]。在对分课堂教学过程中，教师会把一半的时间分给学生用来思考和交流，尊重学生们主人翁地位，帮助满足自我价值实现的愿望，并且学生通过写作业记录、小组讨论和展示成果，能得到同学和老师的表扬，增加自主性和成就感。

4. 对分课堂模式下教育硕士课程教学改革路径

从对分课堂教学模式的“讲授 - 内化 - 讨论”三个环节出发，结合情境式教学方法，提出符合教学时间序列的三重教学改革路径，即“精讲与留白”环节的情境导入、“内化与吸收”环节的情境任务和“交流与总结”环节的情境互动。

4.1. “精讲与留白”环节的情境导入

“精讲与留白”环节为对分课堂后续学生独立探索与讨论奠定基础，且直接关系到教学的最终效果。在“精讲”过程中，教师作为引导者简练传达重点知识内容以及整体架构，帮助学生理解学习目标，把握知识重难点。此外，本环节特色在于“留白”，教师有意结合生产生活情境留给学生发掘，当学生发现知识点可以通过情境的角色进行研习与补充时，其学习热情与参与度会明显增强。情境化的“精讲与留白”为学生创设自主探索的契机，可以从以下三个方面入手。

教师引导要注意真实情境设计：精心设计的真实问题情境融合了“精讲”与“留白”的教学策略，为学生搭建起一个前提情境以及稳固的知识框架，借助这种情境式知识框架，为学生课后开展针对性的高效自主学习奠定了基础。

学生参与要构建情境知识框架：学生在“精讲”环节自主探索填补留白的知识，将基础概念框架发展为丰富的知识网络，实现从简单记忆到深度理解的转变，最终对“留白”形成了个性化的知识体系，进而学会利用所学知识进行创新和迁移[12]。

自主建构要基于情境认知水平：“精讲与留白”基于精心构建情境知识框架讲解和知识细节留白探索策略，以此激发学生的自主学习、促使进入深入思考，从而促进知识的迁移与实际应用。在整个环节中构建教学情境，使学生能够自主探索，根据自身的特点逐渐形成个性化知识体系，强化学生的已有知识结构，在此基础上引导学生主动补全知识空白，将课堂学习与实际生活紧密结合。

4.2. “内化与吸收”环节的情境任务

“内化与吸收”环节在授课和互动之间建立桥梁，独立内化的模式为每位学生提供了充分消化知识、形成个人独特见解的时间与空间，使后续小组交流能基于多元视角，达成更深层的思想融合与知识建构。该环节包含三个认知层次：首层“亮闪闪”，即学生选取有明显认知价值的知识要点，形成个人理解的坚实基点；次层“考考你”，即学生设计深入探究问题，进行设疑高级思维活动；第三层“帮帮我”，即学生提出学习困惑，激发学习潜力，为协作学习创造有意义的话题，简称“亮考帮”。

在“内化与吸收”环节中，教师设置的任务要体现基础覆盖、挑战含量、开放度及个性化特点，促进

学生深化理解、融会贯通与实际应用。第一，教师设计要基于真实案例的“亮考帮”任务创设，学生根据教师前期提供的框架指导以及真实的“亮考帮”任务设计，自行钻研材料并独立思考，不与其他同学或老师交流；第二，学生探究要实现情境分析问题到知识应用的转化，学生独立探究任务、操作实验、分析资料和解决问题，将基础知识转化为实际应用能力，更专注于学生本身对于知识的感知；第三，深化学习要注重情境任务中的深度理解与反思，学生将理论知识与个人思考相互融合，借助这种自主的内化吸收进程，学生可培育批判性思维以及科学探究精神，逐步搭建起多层次且个性化认知结构，为后续的交流讨论环节提供了丰富的素材以及思考方向，推动思维的发散。

4.3. “交流与总结”环节的情境互动

对分课堂教学模式的“交流与总结”环节包含四步：组内讨论、开放式问答、内容归纳总结和构成全班互动系统。教师引导学生针对核心内容与任务目标进行讨论，小组讨论结束后全班展开交流，随机抽取学生分享成果，既能评估小组讨论成效，也推动了全班范围的知识共享。开放式问答是学生对未解决疑问进行提问，由同学相互解答，教师则重点处理共性问题，最后进行系统整理，提炼重点知识，解答关键疑难问题，形成系统化知识体系。最后是教师对课堂的总结和提炼，着重强调知识体系的整体性和内在联系。通过教师的整合，加速学生建立完整知识框架，不仅加深了学生对学科知识的掌握，也为他们未来在相关领域的学习与实践奠定了坚实的基础。

5. 对分课堂模式下教育硕士课程教学总结与反思

对分课堂模式的实施可能会遇到各种问题，例如学生习惯于被动听讲，初期会对“内化”和“讨论”感到不适和压力、教师考虑学时安排和课程容量问题，不舍得让出讲课时间来引导学生讨论、需要建立明确且公平的形成性评价机制等，但通过开展教师培训、集体备课和分享成功案例，能将课程目标从“广而浅”定位为“少而精”，明确深度掌握核心内容比覆盖知识点更重要。将对分课堂模式与教育硕士研究生课程相融合，可以有效改善教育硕士培养中理论与实践脱节的痛点，通过独特的流程设计促进了学生的深度学习、反思实践和合作探究，同时为其未来自身教学实践提供优秀范本。因此，这种融合不仅是必要的，更是建设高质量教育硕士课程的路径之一。

基金项目

黑龙江省高等教育教学改革研究项目：对分课堂教学模式在教育硕士研究生课程中的实践研究(SJGYY2024217)。

参考文献

- [1] 中华人民国家中长期教育改革和发展规划纲要领导办公室. 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010~2020 年)[M]. 北京: 人民教育出版社, 2010.
- [2] 张学新. 对分课堂: 大学课堂教学改革的新探索[J]. 复旦教育论坛, 2014, 12(5): 5-10.
- [3] 齐文坤, 马立武. 以教育家精神引领师范专业成长师资队伍的培育路径[J]. 品位·经典, 2025(3): 72-74.
- [4] 王继新, 范瑶. PBL 教学模式在硕士研究生思想政治理论课中的应用[J]. 沈阳大学学报(社会科学版), 2023, 25(3): 62-69.
- [5] 田佳壮, 李艳妮, 高树林, 等. 案例教学在材料与化工专业硕士学位教学中的应用研究——以“材料结构与性能”中高分子材料教学为例[J]. 云南化工, 2025, 52(1): 117-122.
- [6] 王劲鉴, 徐涛. 基于 BOPPPS 的体育专硕“体育教材教法研究”课程思政建设路径探索[J]. 当代体育科技, 2025, 15(6): 128-131.
- [7] 庞贞艾, 杨思帆. 对分课堂教学模式在教育硕士课堂的实施与效果[J]. 太原城市职业技术学院学报, 2020(8):

145-147.

- [8] 纪颖, 李智婧, 高誉阳, 等. 基于“对分课堂”和案例教学模式的专业型公共卫生硕士计划设计能力培养研究[J]. 中国健康教育, 2025, 41(8): 680-683+691.
- [9] 赵雪蕴. 教育硕士课堂教学与“对分课堂”的融合[J]. 重庆电子工程职业学院学报, 2019, 28(1): 123-126.
- [10] 孙海燕, 郭伟, 王孟雪, 等. 基于建构主义教学观的专业硕士课程教学改革初探[J]. 教育现代化, 2020, 7(26): 18-20.
- [11] 马艳艳. 人本主义教育理念下高校教学实践的优化与创新研究[J]. 河南教育(高教), 2024(11): 56-58.
- [12] 秦安兰. “互联网 + 对分课堂”: 以研究生创新能力提升为导向的教学模式实践[J]. 黑龙江教师发展学院学报, 2024, 43(5): 81-84.