

案例教学法在高中《哲学与文化》教学中的价值、困境及路径

冯丙锋

新疆师范大学马克思主义学院, 新疆 乌鲁木齐

收稿日期: 2026年6月18日; 录用日期: 2026年7月15日; 发布日期: 2026年7月22日

摘要

案例教学法是教师组织学生通过分析案例提高解决问题能力的一种教学方法, 将案例教学法运用于高中《哲学与文化》教学中具有化抽象为具体, 促进知识理解、激发学习动机, 培养科学精神的重要价值。但在实践中仍面临着教学目标不够精准, 核心素养导向不强、案例选择适配不足, 针对性、典型性不足、实施过程规范性欠缺, 课堂组织不够有序以及评价机制相对单一, 忽视思维与迁移能力等困境。在新课程改革的背景下, 实现案例教学法与高中《哲学与文化》教学的有效运用, 需要从精准定位教学目标, 强化核心素养导向、精选典型案例, 提升适配性与典型性、规范实施流程, 优化课堂组织与引导、完善评价机制, 注重思维过程与迁移应用等方面着力推进。

关键词

案例教学法, 《哲学与文化》

The Value, Challenges, and Approaches of Case-Based Teaching Method in High School “Philosophy and Culture” Teaching

Bingfeng Feng

College of Marxism, Xinjiang Normal University, Urumqi Xinjiang

Received: June 18, 2026; accepted: July 15, 2026; published: July 22, 2026

Abstract

The case teaching method is a teaching approach in which teachers organize students to improve their problem-solving abilities through the analysis of cases. Applying the case teaching method to

high school “Philosophy and Culture” education has significant value, including concretizing abstract concepts, promoting knowledge comprehension, stimulating learning motivation, cultivating scientific spirit. However, in practice, it still faces challenges such as imprecise teaching objectives, weak orientation toward core competencies, insufficient adaptation in case selection, lack of typical relevance and specificity, non-standard implementation processes, disorderly classroom organization, and relatively single evaluation mechanisms that overlook thinking and transfer abilities. In the context of the new curriculum reform, effectively applying the case teaching method to high school “Philosophy and Culture” education requires efforts in accurately defining teaching objectives, strengthening core competency orientation, selecting exemplary cases to enhance adaptability and typicality, standardizing implementation processes, optimizing classroom organization and guidance, improving evaluation mechanisms, and emphasizing the thinking process and transfer application.

Keywords

Case Teaching Method, “Philosophy and Culture”

Copyright © 2026 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

案例教学法作为思想政治理论课中行之有效的教学方式，具有丰富的互动性和情境性，在高中《哲学与文化》中运用案例教学法，有助于学生在鲜活情境中理解抽象哲理、在思辨探究中培养科学精神。然而，该模块兼具理论深度与文化广度，如何使案例教学真正服务于核心素养培育，而非停留于表面热闹，仍是当前教学实践中的现实课题。

2. 案例教学法的内涵与相关研究综述

2.1. 案例教学法

案例教学法是教师组织学生通过对案例的调查、阅读、思考、分析、讨论和交流等活动，提高学生分析问题和解决问题的能力的一种教学方法[1]。它不同于传统教学中教师为了说明某个原理而随手拈来的“举例”，其关键区别在于案例本身构成了教学的中心和组织线索，通过将学生置于一个具体的、复杂的、有待决策或分析的情境中，促使学生调动已有知识进行主动探究。

2.2. 研究综述

案例教学法源于 19 世纪 70 年代哈佛大学法学院，后经哈佛大学商学院推广应用获得成功，逐渐成为一种风靡全球的、被认为是代表未来教育方向的成功教育模式[2]。作为一种兼具知识传递与行为能力训练功能的教学方式，案例教学法在法学、商业、医学等专业教育中广为使用。在思想政治教育领域，案例教学法同样展现出独特的适切性，日益成为思政课教学的重要方法，近年来随着思想政治课程标准的修订，更受到学界与一线教师的广泛关注。关于案例教学法在高中思政课中的应用，学界已形成较为丰富的研究成果。在价值意义层面，张苗苗强调案例教学法对于调动学生积极性、加强师生互动、提高教学实效性有不可忽视的作用[3]。丁一方进一步指出，在高中思政课教学中应用案例教学法，具有激发学生课堂学习兴趣、凸显学生课堂主体地位、增强学生理论联系实际的能力等意义[4]。在问题诊断层面，

赵艳芳梳理出案例内容与实际结合不充分、案例应用不够完善以及案例教学未与时俱进进行创新等现实症结[5]。崔培燕则聚焦于案例选择适配性不足、教学目标设定精准性不足以及课堂设计实操性不足等具体困境[6]。在优化路径层面,赵丹提出教师可以从围绕教学主题优化、科学处理与情境创设的关系、多维激励促评价增值等方面着手,优化案例教学[7]。刘柳虾则主张教师通过鼓励学生积极参与、引入真实生活情境、驱动学生自主探究、打造活动案例课程、实现科学评价反馈等方式运用案例教学法,为学生营造良好学习生态,促进其全面发展[8]。现有研究为案例教学法的实践提供了重要参照,但案例教学法在高中《哲学与文化》中的系统化研究仍显不足。为此,本研究聚焦案例教学法在《哲学与文化》中的应用,从目标、选例、实施、评价四个维度探索优化路径,以期为该教学法的课堂有效落地提供参考。

3. 案例教学法在高中《哲学与文化》教学中的价值

3.1. 有利于化抽象为具体,促进知识理解

《普通高中思想政治课程标准(2017年版2025年修订)》(以下简称“课程标准”)在实施建议中指出,“可通过范例分析展示观点,在价值冲突中深化理解,在比较、鉴别中提高认识”[9],这一建议的背后,是深刻的认知规律。《哲学与文化》中的辩证唯物论、唯物辩证法等原理对学生来说理解起来比较困难,直接学习会给处于形式运算思维发展关键期的高中生带来巨大认知负荷。案例教学法通过引入具体、生动的情境,能有效地将抽象概念锚定在学生的经验世界中。一个精心设计的案例,如同一个认知脚手架,帮助学生在具体与抽象之间搭建桥梁。学生在运用哲学原理分析案例、解决情境中的问题时,抽象概念便被赋予了具体的问题载体和实践意义。这种基于情境的意义建构过程,使学生不再是被动接受现成的定义,而是在尝试解释现象、回应问题的过程中逐步生成对哲学概念的理解。这个过程完全符合建构主义所倡导的知识是学习者主动建构而非被动接受的核心观点。

3.2. 有利于激发学习动机,培养科学精神

课程标准在目标要求中指出,“具有科学精神素养的学生,应能够用马克思主义的立场观点方法,观察事物、分析问题、解决矛盾”[9],这种能力的培养,离不开内在学习动机的激发。案例教学法通过设置具有认知冲突的问题情境,能够有效激发学生的好奇心与探究欲。根据维果斯基的最近发展区理论,学习发生在学生独立解决问题水平与在成人或更有能力同伴指导下解决问题水平之间的区域。一个好的案例,其难度和复杂性恰好位于学生的最近发展区内,既不会因为过于简单而缺乏挑战性,也不会因为过于艰深而使学生望而却步。在案例教学的过程中,教师通过提供适切的资料和引导,组织学生进行小组讨论和协作探究,逐步搭建起由教师和同伴共同构建的“脚手架”。在这一支持系统的帮助下,学生不仅能够深化对马克思主义哲学原理的理解,更能在模拟真实问题解决的过程中,逐步养成尊重事实、勇于创新的思维品质,潜移默化地习得严谨求实、勇于探索的科学精神。

4. 案例教学法在高中《哲学与文化》教学中的困境

4.1. 教学目标不够精准,核心素养导向不强

“核心素养”意味着“知识本位”向“素养本位”的教育转型,要求现代人不仅具备牢固的知识体系,更要具备知识应用的能力[10]。但在实际教学中,受升学压力的影响,许多教师仍将掌握教材知识点作为教学的根本指向。这种目标定位导致案例的选取与运用服务于知识记忆,而非指向学生的核心素养的培育。教学目标被“去素养化”,案例教学的深层育人价值被知识灌输的表层任务所覆盖,教学逻辑从“培育人”退化为“灌输知识”。教学目标表述的同质化进一步加剧了这一困境。核心素养视域下的教学目标设计存在机械性、片面性、抽象性等误区[11]。部分教师在撰写《哲学与文化》案例教学法目标时,

未结合具体单元特质进行精准设计，而是笼统套用“提高辩证思维能力”等大而化之的表述。这种目标设计上的模糊与僵化，直接削弱了案例教学法引导学生理性认识社会现实、形成正确价值判断的针对性，导致案例的选取与运用缺乏明确的能力指向，难以有效承载核心素养培育的综合功能。

4.2. 案例选择适配不足，针对性典型性不足

案例教学法的有效性首要取决于案例与教学内容的精准匹配程度。然而，在当前《哲学与文化》教学中，案例的选取存在两个突出问题。第一，案例与教材核心概念之间的逻辑关联较为松散。部分教师选取的案例往往只停留在用于引出课题或佐证观点，而不是作为驱动学生思维进阶的分析载体。第二，案例的典型性与时代性不足。典型案例本应兼具代表性、深刻性与启发性，然而在课堂实践上，不少教师过度依赖教辅资料中反复出现的陈旧案例。新时代高中生成长于数字化、多元化的信息环境中，认知方式和兴趣触点已经发生显著变化，因此这类案例难以激发其认知兴趣。如果教师不能主动从社会热点、生活情境或真实矛盾中选取案例素材，学生便很难产生这是一个与他们相关的问题的认知冲动，案例也就丧失了引发深度思辨的起点功能。

4.3. 实施过程规范性欠缺，课堂组织不够有序

案例教学法在高中《哲学与文化》教学中的有效实施，有赖于规范的课堂组织和教师精准的引导能力。然而，在实际操作中，存在教师对案例教学流程的把握不够精准，从案例引入到总结评价，各环节之间缺乏清晰衔接的问题。当教学流程被简化或打乱，案例教学就容易走向无序，难以达成预设目标。这种无序状态在课堂讨论环节尤为突出，教师如果缺乏有效的组织调控，学生的讨论就容易偏离课堂主题：部分学生只关注案例表面的故事情节，而忽视背后蕴含的哲学原理，而另一些学生则任由兴趣发散，将讨论异化为对无关细节的无意义争论。这不仅浪费了有限的课堂时间，更导致案例教学停留于表面热闹，难以引导学生进行深度思考。此外，教师角色定位模糊的问题也不容忽视。部分教师对学生讨论放任自流，缺乏必要的点拨和引导，另一些教师则回归传统讲授模式，用自身分析替代学生思考。这两种倾向都会使得案例教学法丧失其培养学生科学精神的价值。

4.4. 评价机制相对单一，忽视思维与迁移能力

目前，评价方式仍以纸笔测验为主，侧重考查学生对概念、原理等陈述性知识的记忆程度，忽视了学生在案例讨论中展现的辩证思维、价值判断和知识迁移能力。这种评价导向与案例教学法培养学生分析和解决问题能力的初衷相悖，导致教学与评价出现“两张皮”现象。案例教学法的过程性评价反馈环节较为薄弱，教师往往仅对学生的作答情况或者发言频率给予笼统反馈，缺乏对学生思维过程是否体现科学精神的诊断。学生在案例讨论中暴露的思维偏差得不到及时纠正，其逻辑推理和迁移应用能力也难以在纸笔测验的分数中得以体现。此外，评价主体的单一化也容易弱化案例教学法的育人实效。主要由教师进行评价，学生自评与互评缺失的这种单向评价容易让学生处于被动地位，不利于其在观点碰撞中主动反思。缺少同伴视角的补充，学生难以获得对案例的多元理解，其知识迁移与批判性思维的培养效果也会受到影响。

5. 案例教学法在高中《哲学与文化》教学中的路径

5.1. 精准定位教学目标，强化核心素养导向

在高中《哲学与文化》课程中，实现教学目标从“知识本位”向“素养本位”的转变，可以采取以下系统性措施。第一，教师应依据《哲学与文化》的单元特质进行“素养化”目标拆解。具体而言，教研组

可组织教师深入研读课程标准，将笼统的“提高辩证思维能力”转化为可观察、可评价的具体目标。第二，建立案例与目标的逆向设计机制。先明确本课指向的核心素养维度，再反向选择或设计能承载该素养的典型案例，避免案例选取与目标脱节。第三，完善目标表述的教研审核制度。通过集体备课与公开课研讨，对教学目标的精准度进行专项打磨，确保目标表述贴合具体单元内容与学生认知水平。通过这些措施，可以推动教学逻辑从“灌输知识”回归为“培育人”，帮助教师走出教学目标“去素养化”的困境。这不仅能增强案例教学法引导学生理性认识社会现实、形成正确价值判断的针对性，还能为学科核心素养在《哲学与文化》教学中的真正落地提供坚实支撑。

5.2. 精选典型案例，提升适配性与典型性

在高中《哲学与文化》课程中，提升案例选择的适配性与典型性可以采取以下措施。第一，教师在备课时，应先将本课的核心概念提炼为具体分析锚点，再反向筛选或设计案例。确保案例的每个讨论环节都能引导学生在情境中回应并触碰这些锚点，从而让案例不再是引出话题的开场白，而是与核心结论直接相连的分析工具。第二，教育部门和学校可组织教师团队，围绕教材核心模块开发主题式案例资源库，为每个案例配备教学指南与反思要点。同时鼓励集体备课，共同筛选和更新案例，避免过度依赖教辅资料中的陈旧素材。第三，针对新时代高中生信息环境多元化的特点，教师应主动选取“网络舆论中的价值冲突”“科技发展与伦理困境”等与时代同步的新兴案例，或挖掘学生身边的真实矛盾与生活场景。这类案例能有效拉近抽象哲学概念与学生经验之间的距离，激发学生“与我相关”的认知冲动。此外，还可以通过建立校际案例分享平台，形成区域性的案例资源交流与更新共同体，推动案例的持续迭代与优化。通过这些措施，可以有效提升案例的典型性和针对性，助推高中生的哲学思辨与文化理解真正落地。

5.3. 规范实施流程，优化课堂组织与引导

在高中《哲学与文化》课程中，为实现课堂组织的规范化，可采取以下措施。第一，教师应围绕案例引入、问题链设计、小组讨论、观点汇报与总结评价等核心环节，构建清晰的实施框架，并为各环节预设时间分配与思维脚手架。借助预设的问题链，教师可在学生关注案例表面情节时及时引导其回归哲学原理与文化内涵，从而避免教学流程被随意简化或打乱。第二，针对学生兴趣发散、讨论沦为无意义争论的问题，教师可采用任务驱动型小组讨论模式。为此，应为每个小组设定明确的研讨目标，并指定记录员、发言人、质疑员等角色。这种具有任务边界与角色意识的组织形式，能够有效抑制偏离主题的发散行为，使讨论始终围绕教学内容展开。第三，针对教师“放任自流”或“回归灌输”这两种极端倾向，应重新将教师定位为深度学习的引领者。当学生关注案例表面情节时，教师应及时追问以深化思考；当讨论偏离主题时，亦应及时纠偏。教师通过适时点拨与提供思维支架，既不替代学生思考，也不放任讨论空转，从而真正落实“以学生为主体、以教师为主导”的课堂理念，使案例教学成为培养学生科学精神的有效载体。

5.4. 完善评价机制，注重思维过程与迁移应用

在高中《哲学与文化》教学中，可采取以下几个综合性措施来完善案例教学法的评价机制。第一，在保留必要纸笔测验的基础上，增设表现性评价量表，对学生在案例讨论中展现的辩证思维、价值判断和知识迁移能力进行分项记录与打分。量表可包含“能否从多角度分析矛盾”等具体观测点，使科学精神等素养变得可评可测。第二，教师不能只评价发言频率或答案正误，而要在讨论过程中通过追问、点拨或板书关键逻辑链等方式，对学生暴露的思维偏差进行及时诊断与纠正。第三，每项案例讨论后，组织学生撰写简要反思日志，并围绕“我的观点是否体现了科学精神”等标准进行交叉点评。这不仅能扭

转学生被动接受评价的局面，还能借助同伴视角，帮助学生获得对案例的多元理解，促进批判性思维与迁移能力的协同发展。

5.5. 教学案例分析

前文从目标定位、案例选择、实施流程、评价机制四个维度阐述了案例教学法的优化路径。为具体呈现上述路径在实践中的整合运用，现以《世界是普遍联系的》一框为例，选取“泡药杨梅”这一事件为案例，提供一个完整的教学设计案例分析。

5.5.1. 案例选择

2026年5月，媒体曝光福建漳州部分杨梅收购点将鲜果浸泡于含违禁防腐剂和“三无”甜味剂的药水中，产品主要销往浙江嘉兴、上海等地。商贩为应付抽检，提前备好未浸泡样品作“干净样品”送检。官方通报追回问题杨梅540公斤，查扣违规添加剂20.1公斤，行政立案12起，刑事立案2起，刑事拘留5人。选择该案例基于以下考量：其一，真实性——经媒体曝光和官方通报证实，避免学生因虚构案例产生疏离感。其二，典型性——单一收购环节的违法行为牵动农户、收购商、消费者、监管等多主体，天然对应“联系”的普遍性、客观性与多样性三个哲学范畴。其三，贴近性——杨梅为学生熟悉的水果，与其日常生活直接相关。其四，层次性——案例包含从现象到本质的多层分析空间，能够支撑由浅入深的问题链设计。

5.5.2. 教学目标设计

通过剖析“泡药杨梅”事件的连锁反应，明确联系的含义及普遍性、客观性与多样性，感受世界是普遍联系的，初步学会运用联系观分析社会现象。

通过分组讨论与观点表达，感受个人消费选择与市场秩序之间的关联，增强公共事务的关注意识，能够理性有序地表达自己的观点。

5.5.3. 问题链建构

以“一颗‘泡药杨梅’背后牵动了什么”为线索，设计三个递进问题。问题一：“收购点为何‘泡药’？涉及哪些主体？”旨在激活已有认知，引导从直觉感受进入理性思考，初步识别多元参与者。问题二：“收购商的违法行为为何牵连果农、消费者、市场和监管？这些环节之间是什么关系？”引导学生抽象出“联系”的概念——违法行为曝光后，消费者不敢购买、果农滞销、监管形象受损、市场信任崩塌，这一连锁反应不以人的意志为转移，体现联系的客观性；各环节之间既有直接买卖关系也有间接信誉关联，体现联系的多样性。问题三：“从事件中能得出什么方法论启示？对认识和处理社会问题有何指导意义？”引导学生提炼哲学方法论，完成从感性认识到理性认识的跃升。

5.5.4. 课堂实施过程

课堂实施分为四个环节。第一环节为案例引入(约5分钟)，教师以文字和图片展示事件素材，提出问题一，学生自由发言2至3分钟，教师记录关键词。第二环节为小组讨论(约15分钟)，学生分4至6人组围绕问题二讨论。教师预设三类学生反应并准备相应引导策略：面对情绪化表达时，追问“消费者不敢买和果农受损之间有无内在必然关联”；面对将联系理解为偶然的看法时，追问“曝光后消费者知情是否必然减少购买”；面对讨论发散至宏大制度话题时，及时提醒聚焦“环节间关系”。第三环节为观点汇报与总结(约15分钟)，小组代表汇报，教师板书核心观点并归纳：环节非孤立体现普遍性，反应客观发生体现客观性，联系有直接间接、明显隐蔽之分体现多样性。第四环节为迁移应用(约5分钟)，提出问题三，学生简要发言，教师点评，强调用联系观点看问题，既要看到直接、表面的联系，也要看到间接、深层的联系。

5.5.5. 教学评价与反思

从预想效果看,案例与理论高度匹配,学生能在分析事件中自然地发现哲学概念而非被动接受定义;问题链从“识别现象”到“分析关系”再到“提炼方法论”,形成清晰认知阶梯;情境有效激发认知冲突,将情绪转化为理性追问;学生习得“找环节-看关系-辨性质”的分析框架,具有良好的迁移性。从改进方向看,需注意三点:第一,把控情感引导分寸,“泡药”事件易激发对商贩的道德谴责,教师需敏锐识别并追问引导,将讨论拉回“联系”这一学科内容。第二,分解第二问的认知负荷,该问题要求学生同时把握三个特征,后续可将特征的发现分步引导——先问“涉及哪些环节”指向普遍性,再问“这是人为还是客观发生”指向客观性,最后问“这些关联都一样吗”指向多样性。第三,精细筛选呈现信息,该事件涉及多重信息,导入环节只呈现与“联系”直接相关的核心内容(违法行为、波及范围、连锁反应),其余背景信息作为预读材料课前提供,以保证课堂聚焦度。

案例教学并非简单地“讲案例”,而是需要在目标设定、案例筛选、问题设计、过程调控与反思改进等环节形成系统配合,这样才能将案例素材转化为教学资源,实现核心素养的落地。

参考文献

- [1] 张家军,靳玉乐.论案例教学的本质与特点[J].中国教育学报,2004(1): 51-53, 65.
- [2] 谢晓专.案例教学法的升华:案例教学与情景模拟的融合[J].学位与研究生教育,2017(1): 32-36.
- [3] 张苗苗.论思想政治理论课案例教学的原则与限度[J].思想理论教育导刊,2021(3): 88-91.
- [4] 丁一方.案例教学法在高中思政课教学中的应用探析[J].甘肃教育研究,2024(8): 115-119.
- [5] 赵艳芳.案例教学法在高中思想政治教学中的应用分析[J].红岩春秋,2025(3): 102-107.
- [6] 崔培燕.案例教学法在高中思政课教学中的应用探析[J].塑料包装,2025, 35(3): 272-274, 301.
- [7] 赵丹.思政课案例教学的一体化实践[J].思想政治课教学,2024(4): 13-15.
- [8] 刘柳虾.案例教学法在高中政治教学中的应用[J].亚太教育,2024(16): 97-100.
- [9] 中华人民共和国教育部.普通高中思想政治课程标准(2017年版 2025年修订)[S].北京:人民教育出版社,2025.
- [10] 高航,高嵘.论运动教育模式的时代价值与发展[J].体育文化导刊,2020(1): 105-110.
- [11] 姜晓京,陈梅芳.核心素养视域下思想政治教学目标设计误区及矫正[J].文教资料,2020(14): 155-156, 170.