

# 学情分析中“学情”的理解<sup>\*</sup>

谢 晨 胡惠闵

**摘要** 本文回顾了近十年国内学情分析研究对“学情的概念”的探讨,发现已有研究的主要追求是尽可能全面的列举、归纳“学情”所包含的内容。然而,这些榜上有名的“学情”对学习、教学效果的影响,究竟是否经过了科学论证?通过论证的学情,又是否有相应的教学策略以弥补其造成的学业差异?本文试图回答这两个问题,并提出新的学情准入标准。

**关键词** 学情; 学情分析; 概念研究

**作者简介** 谢 晨/华东师范大学课程与教学研究所硕士研究生 (上海 200062)

胡惠闵/华东师范大学课程与教学研究所教授 (上海 200062)

以“学”定教是理论研究者和一线教师老生常谈的话题。但时至今日,“学情分析”要分析的“学情”究竟指什么、具体包含哪些项目,依然没有一个明确的说法;一线教师在进行学情分析时,通常也是凭着经验、感觉进行。究其原因,是对“学情”这个概念所包含的关键特征还没有认清、认全。

理解什么是学情有三个基本问题要回答:定义学情的方式有哪些?不同的定义方式对学情的理解有何异同?定义学情需要考虑哪些相关因素?要清晰、合理地回答这些问题,就需要对目前关于学情概念的界定进行梳理,厘清学情概念的不同理解,以期为教学实践提供有力的支持。

## 一、研究方法

本文用文本分析的方法对既有研究文献进行梳理。鉴于中国知网数据库在中文文献存储方面的权威性、全面性以及可获得性,本文以中国知网的“期刊全文数据库”作为检索的主要范围。

检索词的确定,是影响检索是否全面的关键。在文献检索和阅读过程中,笔者发现不同的研究者常常使用不同的名词来探讨“学情分析”这个领域。为了更全面、完整地掌握既有研究的面貌,笔者在研究中不断挖掘、积累“学情分析”的同义词、近义词,并不断用新获得的关键词搜索文献。本文最后确定的检索词

<sup>\*</sup> 本文系教育部人文社科重点研究基地重大项目“义务教育阶段学生课业负担监测与公告机制研究”(11JJD880010)研究成果。

有:学情、学习需要、学习需求、学生需求、学生需要、学习者分析、学生分析、分析学生、了解学生、教学对象分析、以学定教、差异教学。

最终执行检索时,各项检索条件的设定如下:学科领域为“社会科学Ⅱ辑”,内容检索条件为“篇名<sup>①</sup>”检索,输入上述检索词进行“精确匹配”,检索词之间为“或含”关系,文献来源为“核心期刊或CSSCI”,不对发表时间进行限制。共得文章467篇。此外,在知网的“博硕士论文数据库”和一次国际会议中又得到3篇重要文献。

在此基础上,本文确定了文献筛选的四大原则:优先考虑核心期刊、优先考虑有明确定义的文章、优先考虑与本研究问题相符的成果、平衡不同类型的研究文献。再经过去除重复的、模糊的文章等步骤,最后选出58篇具有代表性的研究文献。本文正是基于对这58篇文献的分析得出相关研究结论。

## 二、研究发现

研究发现,学情概念的界定的方式主要有三种,三种方式对学情理解视角各不相同,最终形成的学情定义及对实践的指导也不尽相同。

### (一)用概括性的方式给“学情”下定义

第一种是通过概括性的界定方式来给学情下定义,即用概括性的、抽象的、较全面的方式来呈现学情概念。共有9篇文章采用了这样的方式。(见表1)

表1 不同学者对“学情”的定义

定义的种类	数量	作者
学情分析就是要对学生的实际情况进行分析。	1	吴银银 <sup>[1]</sup>
学情即学生学习的情况。	5	钟祖荣, <sup>[2]</sup> 王树平, <sup>[3]</sup> 汪圣龙, <sup>[4]</sup> 韦玲珍, <sup>[5]</sup> 周晓阳 <sup>[6]</sup>
本研究把学情界定为“学生在课堂里的学习情况”,以区别于在没有教师干预状态下学生的自发学习情况。	1	陈隆升 <sup>[7]</sup>
所谓学情就是影响教与学的设计与实施的发生、发展及效果,并且与学习者相关的一切变量和因素的状况。	2	耿岁民, <sup>[8]</sup> 丁恺 <sup>[9]</sup>

表1显示,概括性的界定方式,对学情有一个基本的共识:“学情”即“学生

<sup>①</sup> 最初,内容检索条件为“主题”检索。“主题”包括文章的篇名、关键词、摘要这三部分字段。在主题中与检索词进行精确匹配,是指在这三部分字段中包含完整的检索词(详情可参考《中国知网用户使用手册》[http://0-acad3.cnki.net.libecnu.lib.ecnu.edu.cn/help/AssistDocument/KDN/html/main.htm](http://0-acad3.cnki.net/libecnu.lib.ecnu.edu.cn/help/AssistDocument/KDN/html/main.htm))。但是得到的文献数量有26000余篇。通过试验性的分析发现,在“篇名”部分没有检索词,仅在“关键词、摘要”中提到检索词的文章,绝大多数都与“学情分析”这个研究主题关系不大,在正文中都没有讨论该话题。因此,最终笔者选择在“篇名”中输入检索词精确匹配。

的情况”。这也是人们通常对这个词字面意思的直接反映。但这一共识也带来如下麻烦：学生身上的信息太多了，比如说学生的性别、籍贯、兴趣、爱好、特长等等，到底该关注哪些？

于是，有研究者便给学生情况添加限制条件，缩小范围。如钟祖荣将学生情况限定为“学习方面的情况”，陈隆升则将条件限制“在课堂里”。丁恺与耿岁民则采用“变量”一词，将“与学习者相关的一切变量和因素”纳入其中。但不同的是，他们从另一个角度对学情中的“学生信息”加以限制，尤以耿岁民的表达最为清晰：学情必须是“影响教与学效果”的那些信息。他们认为，在分析学情时，研究者通常会很关注诸如学生的性别、家庭背景等对学习成绩的影响，但是这些信息并不属于“学习方面的情况”。学情分析的目的是指导教学，无论是不是学习方面的信息、是不是课堂内的信息，只要是真正对教学效果产生重大影响的学生变量，都是需要考虑的。

那么，“来自学生的影响教学效果的变量”到底有哪些呢？如果研究的目的是为了指导教学，就必须把抽象的定义化为具体内容，于是就有了列举式的学情概念界定方式。

## （二）用列举式的方式给“学情”作归纳

列举式的界定方式将与学生学习情况相关的信息一一列举出来，以此作为学情概念的内容。有28篇文章采用了这种定义方式，讨论了“学情分析”中的“学情”具体指的是学生哪些方面的信息。

最流行的列举方式即头脑风暴式的自由联想，想到哪些内容是学情分析应该关注的，就一一列出来。例如下面这个例子：

“备学生至少要考虑以下十个方面：（1）学生的知识掌握情况。（2）学习兴趣。按照产生时间，兴趣可分为当前兴趣与长远兴趣；按照兴趣的持久程度，兴趣分为有趣（刺激、好玩）、乐趣与志趣三个层面……（3）学习需要。……（4）学习方法，包括时间管理、考试技巧、高效记忆方法、制定学习计划、学会阅读及做笔记等。（5）学习习惯，包括学习时能否集中注意力、是否养成良好的读书习惯、能否按时完成作业、习惯的学习方式等……（6）学习态度。……（7）学习环境。……（8）学生情绪以及自我状态。（9）学生文化。教师要了解学生所关心的话题、偶像与爱好等，理解学生的独特语言、思维方式、价值观与整个文化。……（10）学生生活。……”<sup>[10]</sup>

列举方式的价值在于将有关学情信息搜集得更全，可一旦试图说明信息与信息的相互关系或将这些信息整合时，就会发现，学情与学情之间包含关系、并列关系等很难把握。

有研究者意识到这些问题，他们采用了分类讨论的方式来理解学情。如安桂清<sup>[11]</sup>就以课前、课中、课后的学情作为分类标准，指出当下仅强调课前的学情分析，忽视课中和课后的学情考察，从宏观上指出了不足之处。陈隆升<sup>[12]</sup>则用“教学设计、教学实施、教学评估”三个层面的学情，表达基本相同的构架。王海燕<sup>[13]</sup>等根据学情分析的时机对学情进行归类，提出应该在班级变化时、学习任

务改变时、教学组织形式改变时分析相关的学情信息。耿岁民按照“学期的学情分析、单元的学情分析、课时(包括课前、课中、课后)的学情分析”归纳,则使得这个时机的划分更为清楚明白,且更具可操作性。同时他还对各个学情条目做了比较全面的分类和归纳(见表2)。

也有学者对当前采用分类讨论方式分析学情存在的问题进行了反思。如丁恺、<sup>[14]</sup>安桂清<sup>[15]</sup>等提到当前“过于注重对学生群体共性的分析,缺乏对学生个体差异的考查”的问题。

表2 学情分析应包含的条目<sup>[16]</sup>

学期学情分析	学业水平、过去的经历	
	班级人口学特征、班风	
	认知发展水平	
	学习方式习惯	
	情感发展特征	
	学习动机	
	学习态度	
单元学情分析	单元预备技能	
	单元目标技能	
	单元学习态度	
	相关认知规律	
课时学情分析	课前	相关学习能力
		相关生活经验
		具体的课堂学习情境
		未来的应用情境
		信息反馈点
	课中	即时的学习状态表现
	课后	课堂的即时学情
		学习效果

“分类讨论”的意识与方法,是今日中学数学着力培养的数学素养,其最高境界是“不重不漏”。达到这个境界的关键,是找到合适的分类标准。有了标准作指导,就能看到所有研究的问题究竟包含几个维度、维度与维度之间是什么关系等。但列举学情所包括的内容是不是真正揭示了这一概念内涵、是不是等同于学情概念也有待商榷。

### (三) 从学情是否影响教学的角度描述学情

有学者认为,只是从学情“应该”包括哪些方面的角度分析学情其实际效果是有限的,对学情的理解更重要的是要考虑学情对学习效果是否有影响,只有对

教学效果会产生影响的学情才是真正应当关注的学情。共有 18 篇文章探讨了这一话题。

被论及最多的是分析学生已有知识的必要性。韦玲珍<sup>[17]</sup>认为新的学习是建构在个体已有知识的基础上的,已有知识影响新知识的建构。这是建构主义学习理论的基本观点。但问题是学生已经拥有的知识很多,难道教师全都要了解?

安桂清<sup>[18]</sup>、杨小军<sup>[19]</sup>指出当前学情分析缺乏与具体教学内容的匹配,忽视与具体教学内容相关的知识技能储备的分析,因而无法辨别学生学习的特定起点能力。

王树平<sup>[20]</sup>与吴银银<sup>[21]</sup>都强调了学生的生活经验是学习和理解科学知识的基础,因为科学原本就是从生活世界中抽取出来并加以理论化、形式化的结果。但在做学情分析时,肯定还是要结合具体教学内容做相关的分析、调查。

韦玲珍<sup>[22]</sup>则认为学情分析还要关注学生的交往性学习能力,因为学习必然涉及师生之间的交往,但没有解释何为交往性学习能力及其与学习的具体关系。她还提到学习风格,虽然也笔墨不多,但这是学习心理学流行的主题。

上述研究的共同点是,不仅列出要关注的学情信息,同时说明这些信息对教学可能产生的影响。但“该学情是否真的能影响教学、多大程度上影响教学”则论证不多。因此,有学者提出,要将学情分析与教学活动的过程相结合,注重学情分析结果在教学中的应用,从而深化对学情的理解。

陈隆升<sup>[23]</sup>分析了 115 个语文教学设计后,发现一个悖论:教学设计中都有学情分析,却没有应对学生实际水平和个体差异的教学措施。耿岁民<sup>[24]</sup>的文献梳理也得到类似结果:轻视学情分析结果的应用。为此,陈隆升<sup>[25]</sup>提出了“基于学情分析的课堂教学循环圈模型”,把学情分析分为三个阶段:一是教学设计,即分析学生的学习起点,并依据学习起点确定教学目标,选择教学内容和教学方法;二是教学实施,即组织学习活动,关注学习状态;三是课堂评估,即对学习结果评估,并依据评估情况调整计划;如此循环。

安桂清<sup>[26]</sup>的设想则更进一步,不仅要构建一个贯穿课前、课中、课后的动态的学情分析系统。并且提出“教学的设计、实施与改进是由学情而不是预定的教学内容所引导和推动的”,要让学情引领教学。

耿岁民<sup>[27]</sup>专门设计了“学情分析方案”,将不同学情分别适用于指导哪些教学活动相对应,尝试建立学情分析与教学的联系。

这些成果深化了学情分析的研究,使人们对学情概念的理解由静态的、应然的走向了动态的、实然的,特别是将学情分析与教学过程相结合的观点拓宽了学情分析的思路。

### 三、讨论与建议

看了上述综述和举例后不难发现,当前研究的一个方向是竭尽各自的经验、

阅历,尽可能全面的列出“学情”应该包含的内容。“学情”包含的范围越来越广,项目越来越具体,大有海纳百川之势。沿袭这样的思路,最后学情分析势必涉及人类所能知晓的关于学生的一切事宜。那么,后续的研究者应该如何去整合这些成果,中小学教师又该如何把它们付诸实施呢?我们是否应该在这条道路上继续走下去,构建更全面的认知框架、更为细致的分类标准,使得列举出的每一个项目各得其所?

本文认为,对学情概念的理解,要关注以下四个问题:第一,现有研究对“学情”概念的界定,可以总结为“对学习有效果的学生信息”,这是学情研究首先要解决的问题;第二,教学实践需要的,不仅是一个抽象定义,而是确定学情究竟特指哪些方面的学生信息;第三,面对现有文献提出的各种学情,迫切需要的是科学地、严谨地论证好究竟有哪些会导致学习效果的差异;第四,对那些被甄别出的学情,必须在获得科学、有效的解决办法之后,才可以推广为学情分析的对象。

“科学教育学的奠基人”赫尔巴特在《普通教育学》绪论中曾写过这样一段话:“但愿那些很想把教育基础仅仅建立在经验之上的人们,对其他的实验科学做一番审慎的考虑……这一切无非是为了确定某一个个别原理在经验范围内所能到达的最大作用。然后,他们也许会了解,从一个经验中将学不到什么,而从各种分散的观察中同样学不到多少东西,因此人们在获得某种结果之前,确切地说,必须二十次地重复包含着二十个层次的同一种试验。……然后他们也许将了解,在试验结束之前,在对试验的剩余部分首先做出严格检验与周密的衡量之前,是谈不上取得了经验的。”<sup>[28]</sup>

这段来自200多年前的忠告,给我们指明了方向。仅仅提出各种各样的假设“说学情要包含什么”是远远不够的。那么多假想的“学情”中,有多少能够被科学证明确实影响了教学效果?而且,其证据不能是个案性的、必须具有普遍意义,获得证据的方法也必须是科学、可信的。更进一步说,即使因果关系得到证明,还是不够的,离学情分析的初衷“指导教学”还差关键一步。还必须有一套行之有效的教学方法来解决问题。仅仅知道显著影响学习效果的“学情”,却无力改变,依然无法在实践中推广。现有的研究对学情所涉及的内容作了揭示,点出了“学情是影响学习效果的学生变量”,但是现有的大量研究对于“是不是有影响”这个关键特征不够重视、缺乏论证。

著名教育心理学家斯诺<sup>①</sup>非常关注教学心理学领域对学生个别差异的研究。他于1992年在Annual Review of Psychology上撰文,提出了Aptitude的概念。<sup>[29]</sup>他认为,Aptitude是种种初始状态的统称,它反映了每个学生学习的历史,并且对当前教学中的学习产生影响。这个概念的最后一句话,清楚地强调了

---

<sup>①</sup> 斯诺,1990年桑代克奖得主。桑代克奖,是美国心理学会(American Psychological Association)为表彰在教育心理学领域做出杰出贡献的心理学家,而设立的一项终身成就奖,从1964年起每年有一位获奖者。国内熟知的教育心理学家如斯金纳、加涅、吉尔福德、布卢姆、皮亚杰等都曾是该奖项的获得者。

并非任何一种初始状态都是他们研究的对象,值得关注的充分条件是这种状态能对即将开始的学习产生影响。加涅非常重视基于心理学证据探讨学生特征,关注学习者的特征在教学中的作用问题。在其代表作《教学设计原理》中设专章“学习者”探讨影响教学设计的学习者特征。<sup>[30]</sup>

那么,凡是被科学证明过影响学习效果的学生特征,就能被应用在学情分析中了吗?正如申克在《学习理论》中对“学习理论与教学理论的关系”的论述:“教学属于教育工作者的领域。他们主要关注如何把教学方法直接应用于课堂和其他学习环境。这种以实用为重的做法有时不利于探讨学习如何受教学过程变化的影响。”<sup>[31]</sup>学习理论、学习心理学更重视揭示“学习者从初始状态到目标状态的转变过程”,<sup>[32]</sup>而教学理论、教学心理学由于其实践取向,更侧重探索“促进这种转变的教学条件及相应的教学设计”。<sup>[33]</sup>这种观点,可以说是对布鲁纳、奥苏伯尔、加涅等北美教育心理学大家的继承与总结,即认为教学理论是一种处方性和规范性的理论,他所关心的是促进学习而不是描述学习。<sup>[34]</sup>

由此看来,作为教学研究领域的“学情”研究,也绝不能满足于发现学生变量与学习效果之间的关系,还必须提出处方性的教学办法、促进学生的学习。做不到这一步,就无法指导一线中小学教师的日常教学,这样的学情分析依旧属于“未完待续”。

基于上述分析,本文认为,在现有研究的基础上,应该提高“学情分析”领域中“学情”的准入标准,更为严格地界定“学情”的内涵。能否被界定为“学情”,至少还要满足以下两个条件:首先,它对教学效果的影响是经过科学论证的;其次,存在科学有效的教学手段可以弥补它对教学产生的影响。之所以要给“学情”设定如此严格的准入门槛,是因为“学情分析”这项工作归根结底是要由奋斗在教学一线的老师来完成,如果我们都弄不清楚“学情A”是不是会对教学效果有影响,如果根本没有办法解决“学情A”对教学造成的困扰,那这样的推广只能是事半功倍,甚至是适得其反。

---

#### 参考文献:

- [1][21] 吴银. 高中生物学教学设计的学情分析: 价值、内涵与方法[J]. 教育探索, 2011(2): 79-80.
- [2] 钟祖荣. 学情调查[J]. 中小学管理, 1994(3): 24.
- [3][20] 王树平. 论初中物理课堂教学设计之学情预估[J]. 教学与管理, 2012(10): 64-65.
- [4] 汪圣龙. 学情调查: 回归教育本质的起点[J]. 上海教育科研, 2010(11): 57-58.
- [5][17][22] 韦玲珍. 语文教学如何进行学情分析[J]. 语文建设, 2010(7-8): 51-53.
- [6] 周晓阳. 基于“学情判断”的教学有效性观察与思考[J]. 上海教育科研, 2010(2): 85-86.
- [7][23][25] 陈隆升. 语文课堂教学研究——基于“学情分析”的视角[D]. 上海: 上海师范大学硕士学位论文, 2009: 15, 79-81.
- [8][16][24][27] 耿岁民. 中学数学课堂教学学情分析的理论与实践研究[D]. 西安: 陕西师范大学硕士学位论文, 2011: 39.
- [9][14] 丁恺. 课堂教学的“学情分析”研究[D]. 上海: 华东师范大学硕士学位论文, 2009: 6, 16.

- [10] 王世伟. 课程调适论纲[J]. 教师教育研究, 2012(3): 11-16.
- [11][15][18][26] 安桂清. 论学情分析与教学过程的整合[A]. 学业测量与评价国际论坛论文集[C], 2012: 134.
- [12] 陈隆升. 语文课堂教学研究——基于“学情分析”的视角[D]. 上海: 上海师范大学硕士学位论文, 2009: 15-16.
- [13] 王海燕, 李芒, 时俊卿. 课堂教学设计的学习者分析流程[J]. 中国电化教育, 2001(5): 31-34.
- [19] 杨小军. 物理备课应使“教材”成为“学材”[J]. 教育理论与实践, 2010(4): 56-57.
- [28] 【德】赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要[M]. 李其龙译. 北京: 人民教育出版社, 1989: 9-10.
- [29] Snow R E, Swanson J. Instructional psychology: Aptitude, adaptation, and assessment [J]. Annual Review of Psychology, 1992, 43(1): 591.
- [30] 加涅等. 教学设计原理(第五版)[M]. 王小明, 庞维国等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2007: 95.
- [31] 戴尔·H·申克. 学习理论(第6版)[M]. 何一希, 钱冬梅等译. 南京: 江苏教育出版社, 2012: 18.
- [32][33] Snow R E, Swanson J. Instructional psychology: Aptitude, adaptation, and assessment [J]. Annual Review of Psychology, 1992, 43(1): 584-585.
- [34] 崔允漷. 有效教学[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009: 23.

## What's Students' Conditions on Earth: Two Inevitable Questions—a Review on the Concept of Students' Conditions in the Literature of Students' Conditions Analysis

XIE Chen & HU Huimin

(Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

**Abstract:** The article reviewed discussions on the concept of students' conditions in relevant literature of students' conditions analysis in the late decade, finding that their primary goal was to list the content of students' conditions as comprehensively as possible. However, had the effect of so called students' conditions on learning outcome been verified by scientific experiments? To the verified students' conditions, were there effective teaching methods to do remediation? This article answered the two questions and forecast the future trends of students' conditions analysis based on the new entry criteria of students' conditions.

**Key words:** students' conditions; students' conditions analysis; conception research

(责任校对: 孙 玉)