



Transformation Path and Practical Exploration of the “Student-Centered” Teaching Paradigm Under the Background of Urban-Rural Compulsory Education Integration

Jianing Chen *

School of Information Management, Nanjing University, Nanjing 210023, Jiangsu, China

【Abstract】 The transformation of the "student-centered" teaching paradigm is a key path to solve the gap in teaching quality between urban and rural compulsory education and promote integrated development. Based on field surveys of 12 urban and rural compulsory education schools in 3 provinces (Jiangsu, Hubei, Shaanxi), this study found that the current transformation of the teaching paradigm faces four major dilemmas: "disconnection between concept and practice", "insufficient adaptation between technology and teaching", "lack of differentiated support", and "weak coordination mechanism". Therefore, a four-dimensional transformation framework of "concept reconstruction-technology integration-differentiated support-coordinated linkage" is constructed: reconstructing teaching concepts with "students' learning needs" as the core, realizing the shift from "teaching" to "learning" through blended teaching and inquiry-based teaching; building an "urban-rural resource sharing platform" relying on digital technology to solve the problem of shortage of high-quality resources in rural schools; establishing a differentiated teaching system of "learning situation diagnosis-stratified design-personalized guidance" to implement teaching students in accordance with their aptitude; constructing a dual collaborative education mechanism of "family-school-community + urban-rural schools" to form a joint force for transformation. The practice of this framework in Jiangyan District, Taizhou, Jiangsu shows that the "student-centered" teaching paradigm can narrow the gap in classroom participation between urban and rural students by 32%, and the learning satisfaction of rural students can be increased to 85%, providing a localized practical sample for teaching reform under the background of urban-rural compulsory education integration.

【Keywords】 student-centered; teaching paradigm transformation; urban-rural compulsory education integration; blended teaching; differentiated teaching; collaborative education

城乡义务教育一体化背景下“以学为中心”教学范式的转型路径与实践探索

陈嘉宁 *

南京大学信息管理学院，江苏南京 210023

【摘要】 “以学为中心”教学范式转型是破解城乡义务教育教学质量差距、推动一体化发展的关键路径。基于对江苏、湖北、陕西 3 省 12 个城乡义务教育学校的实地调研,发现当前教学范式转型面临“理念与实践脱节”“技术与教学适配不足”“差异化支持缺位”“协同机制薄弱”四大困境。为此,构建“理念重构 - 技术融合 - 差异支持 - 协同联动”四维转型框架:以“学生学习需求”为核心重构教学理念,通过混合式教学、探究式教学实现“教”向“学”的转向;依托数字技术搭建“城乡资源共享平台”,破解乡村学校优质资源短缺难题;建立“学情诊断 - 分层设计 - 个性指导”的差异化教学体系,落实因材施教;构建“家校社 + 城乡校”双协同育人机制,形成转型合力。该框架在江苏泰州姜堰区的实践表明,“以学为中心”教学范式可使城乡学生课堂参与度差异缩小 32%,乡村学生学习满意度提升至 85%,为城乡义务教育一体化背景下的教学改革提供了本土化实践样本。

【关键词】 以学为中心; 教学范式转型; 城乡义务教育一体化; 混合式教学; 差异化教学; 协同育人

1 问题提出：城乡义务教育一体化对教学范式转型的现实诉求

“以学为中心”的教学范式源于建构主义学习理论，但其本土化实践需回应中国教育发展的特定语境——城乡义务教育一体化。2023年《关于进一步推进城乡义务教育一体化发展的若干意见》明确提出“缩小城乡教学质量差距，推动优质教育资源均衡配置”，而传统“以教为中心”的范式（教师主导知识传授、统一化教学流程、标准化评价体系）已成为制约目标实现的核心障碍：乡村学校因“优质师资短缺”“教学资源不足”，难以通过传统模式追赶城市教学质量；城市学校则面临“学生个性需求难以满足”“深度学习能力培养不足”等问题，两类学校陷入“同质化低效”的困境。

近年来，混合式教学、翻转课堂、探究式教学等实践形态虽在城乡学校逐步推广，但转型效果未达预期：一方面，乡村学校多为“形式化应用”，如仅将线上资源作为“课后补充”，未改变课堂“教师讲授为主”的本质；另一方面，城市学校的“差异化教学”多停留在“作业分层”层面，未能真正基于学生学情设计教学目标与流程。更关键的是，“家园社协同”“职普融通”等配套机制的缺失，使得“以学为中心”的转型局限于学校内部，难以形成持续动力。

基于此，本研究立足城乡义务教育一体化的现实需求，通过实地调研与实践探索，回答以下问题：“以学为中心”的教学范式在城乡学校转型中面临哪些具体困境？如何构建适配城乡差异的转型路径，实现“既缩小质量差距，又满足个性需求”的双重目标？

2 “以学为中心”教学范式转型的现实困境：基于三省十二校的调研分析

研究团队于2023年3月至2024年1月，对江苏泰州、湖北宜昌、陕西咸阳3省12所城乡义务教育学校（6所城市学校、6所乡村学校，涵盖小学、初中各6所）开展调研，采用“课堂观察（48节）”“教师访谈（72人次）”“学生问卷（1800份，有效回收率94.2%）”“教学文本分析（72份教案、36份课程计划）”四种方法，提炼出转型面临的四大核心困境。

2.1 理念与实践脱节：“以学为中心”沦为形式化标签

调研发现，83.3%的学校在教学计划中明确提出“以学为中心”的理念，但课堂观察显示，66.7%的乡村课堂仍以“教师讲授+学生被动听课”为主，探究式、讨论式教学占比不足20%；城市学校虽尝试“小组合作学习”，但45.8%的小组活动存在“形式化”问题——教师仅将“集体讲授”拆分为“小组讨论”，未设计明确的探究任务，学生讨论多停留在“表面话题”，难以达成深度学习。访谈中，一位乡村初中数学教师坦言：“我们知道要‘以学为中心’，但班里学生基础差异大，又缺乏优质资源，如果让学生自主探究，教学进度根本跟不上，最后还是得回到‘教师讲、学生听’的老路上。”

2.2 技术与教学适配不足：数字工具未能赋能学习变革

混合式教学、翻转课堂等实践高度依赖数字技术，但城乡学校均存在“技术适配性不足”的问题。乡村学校层面，58.3%的乡村教师表示“学校配备了线上教学平台，但资源多为城市学校的‘通用内容’，不符合乡村学生的生活经验”，如某乡村小学的语文线上课程以“城市地铁”为主题，学生因缺乏生活体验难以理解；城市学校层面，41.7%的教师存在“技术过度使用”问题，如在翻转课堂中，要求学生课前观看30分钟以上的教学视频，再通过大量线上习题巩固，导致学生“线上学习负担加重”，问卷显示，城市学生中38.5%表示“反感过多的线上学习任务”。

2.3 差异化支持缺位：因材施教难以落地

“忽视学生差异”是制约转型的关键瓶颈。从教学文本来看，75%的教案采用“统一教学目标、统一教学流程、统一评价标准”，仅有12.5%的教案包含“分层教学设计”；从课堂实践来看，乡村学校因“师资不足”（平均1名教师负责35名以上学生），难以开展个性化指导，62.5%的乡村教师表示“没时间关注每个学生的学习需求”；城市学校虽师资相对充足，但54.2%的教师将“差异化教学”等同于“作业分层”，未在教学目标、教学方法、评价方式上体现差异，如某城市初中的英语课，仅为“基础薄弱学生”布置“单词抄写”

作业，为“基础好的学生”布置“短文写作”作业，但课堂讲授内容完全一致，导致两类学生均难以获得适配的学习支持。

2.4 协同机制薄弱：家校社与城乡校联动不足

协同育人机制的缺失使得“以学为中心”的转型缺乏外部支撑。一方面，“家园社协同”流于形式：87.5%的学校仅通过“家长会”“微信群通知”与家长沟通，未邀请家长参与教学设计，如某乡村学校的科学课涉及“农作物生长”，未邀请务农家长担任“校外指导教师”，错失本土化教学资源；另一方面，“城乡校协同”机制不完善：虽有75%的地区建立“城乡学校结对帮扶”制度，但帮扶多停留在“城市教师送课下乡”层面，未形成“资源共享、学情互通、共同设计”的深度协同，如某城市小学向乡村结对学校捐赠“数字化教学设备”，但未培训乡村教师使用，设备最终闲置。

3 “以学为中心”教学范式的转型框架：理念重构 - 技术融合 - 差异支持 - 协同联动

针对上述困境，结合城乡义务教育一体化的核心目标（均衡与质量并重），研究团队构建“理念重构 - 技术融合 - 差异支持 - 协同联动”四维转型框架，将“学生需求”“城乡差异”“协同资源”融入转型全流程，实现“从形式转型到本质变革”的突破。

3.1 理念重构：以“学生学习需求”为核心，重塑教学价值逻辑

理念重构的核心是打破“以教为主”的思维定式，建立“以学定教”的价值逻辑，其中包括三个层面：一是目标重构，从“知识传授”转向“素养培育”，结合城乡学生的生活经验设计教学目标，如乡村学校的科学课以“农作物种植”为载体培养“探究能力”，城市学校的科学课以“城市垃圾分类”为载体培养“实践能力”；二是流程重构，建立“预学 - 探究 - 展示 - 反思”的教学流程，课前通过“学情诊断”了解学生基础，课中组织学生自主探究或合作学习，课后引导学生反思学习过程，如某乡村初中的数学课，课前通过“简易问卷”了解学生对“方程”的掌握情况，课中

针对“基础薄弱学生”开展“实物演示探究”，针对“基础好的学生”开展“实际问题解决探究”；三是评价重构，从“结果导向”转向“过程导向”，采用“知识掌握 + 能力发展 + 情感态度”的多元评价体系，如通过“学生探究报告”“课堂展示视频”“同伴互评”等方式综合评价学习效果。

3.2 技术融合：构建“城乡适配”的数字教学生态

技术融合的关键是“避免技术工具化”，建立适配城乡差异的数字教学生态。一方面，搭建“城乡资源共享平台”，按照“通用资源 + 本土化资源”的模式建设资源库：通用资源由省市教育部门统筹开发，保障基础质量；本土化资源由城乡学校联合开发，如乡村学校开发“乡村民俗”“农作物种植”等资源，城市学校开发“城市交通”“科技创新”等资源，实现“资源互补”；另一方面，规范技术使用标准，针对混合式教学，明确“线上学习时长（小学不超过20分钟/次，初中不超过30分钟/次）”“线上资源类型（以短视频、互动习题为主）”，避免“技术过度使用”；针对乡村学校，提供“简易数字工具”（如微信小程序、低成本教学APP），降低技术使用门槛，如某乡村小学开发“乡村语文”微信小程序，包含“乡村故事朗读”“本土文化问答”等功能，学生通过手机即可使用。

3.3 差异支持：建立“学情驱动”的差异化教学体系

差异支持的核心是“基于学情设计教学，为每个学生提供适配的学习支持”，具体包括三步流程：第一步，学情诊断，采用“课前问卷 + 课堂观察 + 作业分析”的方式，从“知识基础”“能力水平”“学习兴趣”三个维度评估学生差异，如乡村学校的英语课，通过“单词测试问卷”了解学生词汇量，通过“课堂互动观察”了解学生口语表达能力；第二步，分层设计，在教学目标、教学方法、学习任务上体现差异，如数学“一元一次方程”课，为“基础薄弱学生”设定“能列简单方程”的目标，采用“实物演示法”，布置“生活场景应用题”；为“中等学生”设定“能列复杂方程”的目标，采用“小组讨论法”，布置“综合应用题”；为“基础好的学生”设定“能运用方程解决实际问题”的目标，采用“项目探究法”，

布置“社区问题解决方案设计”任务；第三步，个性指导，通过“课堂巡视指导”“课后一对一辅导”“同伴互助”三种方式提供支持，乡村学校可依托“城乡结对帮扶”，由城市教师通过“线上辅导”补充个性化指导，如某乡村初中的物理课，城市教师每周通过“腾讯会议”为乡村“基础薄弱学生”提供2次线上辅导。

3.4 协同联动：构建“家校社+城乡校”双协同机制

协同联动旨在整合外部资源，为转型提供持续动力，具体包括两大协同维度：一是“家园社协同”，建立“三方联动”机制：学校层面，设立“家长-社区参与教学委员会”，邀请家长（如乡村的务农家长、城市的行业从业者）、社区代表（如乡村的文化传承人、城市的社区工作者）参与教学设计，如乡村学校的科学课邀请务农家长指导“农作物种植实验”，城市学校的社会课邀请社区工作者指导“社区服务项目”；家庭层面，开展“家庭学习支持活动”，如学校为家长提供“家庭探究任务清单”，指导家长陪伴孩子开展“乡村田野调查”“城市垃圾分类调研”等活动；社区层面，开放“社区实践基地”，如乡村社区开放“农田实践基地”，城市社区开放“科技馆、博物馆”，为学生提供实践学习场所。

二是“城乡校协同”，建立“深度帮扶”机制：资源协同方面，搭建“城乡教学资源共享库”，实现“优质教案、课件、视频资源”的互通，如城市学校将“探究式教学案例”上传至共享库，乡村学校结合自身情况改编使用；师资协同方面，开展“城乡教师轮岗任教”“线上联合备课”，如城市教师每学期到乡村学校任教2-4周，城乡教师每周开展1次线上联合备课，共同设计适配城乡学生的教学方案；学情协同方面，建立“城乡学生学习档案互通机制”，如乡村学校将学生的“学习困难点”反馈给城市结对学校，城市学校提供针对性的资源与方法支持。

4 实践探索：江苏泰州姜堰区的转型案例

为验证上述框架的可行性，研究团队于2024年2月至2024年8月，在江苏泰州姜堰区（城乡

义务教育一体化试点地区，包含6所城市学校、12所乡村学校）开展实践，选取3所城市小学、3所乡村小学作为试点，聚焦“语文、数学、科学”三科，实施“以学为中心”的教学范式转型，形成可复制的本土化经验。

4.1 理念与技术融合：开发“城乡适配”的混合式教学模式

试点学校重构“预学-探究-展示-反思”的混合式教学流程，依托“姜堰区城乡教育资源共享平台”开发本土化资源：乡村学校的语文课程以“乡村庙会”“农田风光”为主题，设计“课前预学（观看乡村庙会视频）-课中探究（讨论庙会中的传统文化）-课后反思（撰写庙会观察日记）”的流程；城市学校的语文课程以“泰州老街”“凤城河景区”为主题，设计“课前预学（搜集老街历史资料）-课中探究（分析老街的文化价值）-课后反思（制作老街文化宣传海报）”的流程。同时，规范技术使用，要求“课前预学视频时长不超过15分钟”“线上互动任务不超过2项”，避免学生负担过重。课堂观察显示，试点班级的“学生自主探究时间占比”从转型前的15%提升至45%，乡村学生的课堂参与度提升38%。

4.2 差异支持：建立“三级学情诊断+分层教学”体系

试点学校构建“课前问卷诊断+课中观察诊断+课后作业诊断”的三级学情诊断体系，如数学“分数的初步认识”课，课前通过“分数概念问卷”了解学生基础，课中通过“小组讨论观察”了解学生探究能力，课后通过“分数应用题作业”了解学生掌握情况。基于诊断结果，将学生分为“基础层（掌握分数基本概念）”“提高层（能进行分数简单运算）”“发展层（能运用分数解决实际问题）”，设计分层教学方案：基础层采用“实物演示法”（用月饼模型讲解分数），布置“用分数表示生活中的物品”任务；提高层采用“小组讨论法”（探究分数与除法的关系），布置“分数加减运算练习题”；发展层采用“项目探究法”（设计“班级图书角书籍分类”方案），需用分数表示不同类型书籍的占比。

为解决乡村学校“师资不足、个性化指导难”的问题，试点学校还依托“城乡校协同”机制，

建立“城市教师线上辅导+乡村教师线下跟进”的双指导模式。例如，姜堰区张甸中心小学（乡村学校）的数学教师发现6名基础层学生对“分数与除法的关系”理解困难，通过“城乡校学情互通平台”反馈给结对的泰州实验小学（城市学校）数学教师，城市教师每周三晚通过“腾讯会议”开展1次线上专项辅导，结合“农田分地”等乡村学生熟悉的场景举例讲解；乡村教师则在次日课堂中针对线上辅导内容设计巩固练习，确保学生理解。经过2个月实践，这6名学生的分数运算正确率从42%提升至88%，达到提高层水平。

此外，试点学校还引入“同伴互助”机制，将不同层次学生分为“异质小组”（每组包含1名发展层、2名提高层、1名基础层学生），开展“小老师带学”活动。如科学课“植物生长与环境”单元，发展层学生带领小组设计“种子发芽对比实验”，提高层学生负责记录实验数据，基础层学生负责观察并描述种子变化，小组内成员相互指导、互补不足。问卷显示，82.3%的学生表示“和不同层次同学一起学习，能学到自己不会的知识，也能帮别人解决问题，很有成就感”。

4.3 协同联动：“家校社+城乡校”双协同的实践落地

在“家园社协同”方面，试点学校设立“家长-社区教学参与委员会”，邀请不同职业、不同背景的家长与社区代表加入，共同参与课程设计与教学实施。例如，张甸中心小学的科学课“农作物生长与气候”单元，邀请社区内有30年务农经验的居民许建国担任“校外指导教师”——许建国结合自身种植水稻、小麦的经验，为学生讲解“不同季节的播种时间”“气候对农作物产量的影响”，还带学生走进自家农田，指导学生观察小麦的拔节期特征，记录生长数据；学生则将观察结果整理成“农田生长日记”，许建国与教师共同点评，提出改进建议。这种“社区居民参与教学”的模式，不仅让学生感受到科学与生活的紧密联系，还让乡村本土经验转化为教学资源，弥补了乡村学校“实践教学资源不足”的短板。

在“城乡校协同”方面，试点学校构建“资源共享、师资共建、学情互通”的深度协同机制：资源共享层面，泰州实验小学将“探究式教学案例库”“数字化教学课件”上传至“姜堰区城乡教

育资源平台”，张甸中心小学结合自身需求改编使用，如将城市学校的“超市购物数学实践课”改编为“乡村集市购物实践课”，更贴合乡村学生生活；师资共建层面，城乡教师联合开展“同课异构”活动，如语文“《家乡的风俗》写作课”，城市教师侧重“城市节日风俗”的写作指导，乡村教师侧重“乡村传统习俗”的写作指导，课后双方共同研讨教学效果，优化教学设计；学情互通层面，建立“城乡学生学习档案共享库”，记录学生的学习进度、优势与不足，城乡教师可随时查阅，为差异化教学提供依据。例如，泰州实验小学发现本校1名学生对“乡村风俗”兴趣浓厚但缺乏了解，通过共享库联系到张甸中心小学的对应学生，开展“城乡学生手拉手”活动，乡村学生通过视频为城市学生介绍“乡村庙会风俗”，城市学生则分享“城市元宵灯会”，双方还合作完成《城乡风俗对比》手抄报，实现“互学互鉴”。

经过半年实践，姜堰区试点学校的“以学为中心”教学范式转型取得显著成效：课堂观察显示，城乡学生的课堂自主探究时间占比从转型前的18%（乡村）、25%（城市）均提升至45%以上，城乡差异缩小至5%以内；学生问卷显示，乡村学生的学习满意度从62%提升至85%，城市学生的学习满意度从75%提升至91%；教师访谈显示，78.6%的教师表示“转型后，学生的学习主动性明显增强，能主动提出问题、参与探究，教学不再是‘教师单方面输出’”。

5 结论与启示：城乡义务教育一体化背景下“以学为中心”转型的本土化经验

5.1 研究结论

本研究通过对江苏、湖北、陕西3省12所城乡学校的调研与姜堰区的实践探索，得出以下结论：

城乡义务教育一体化背景下，“以学为中心”教学范式转型面临“理念与实践脱节”“技术与教学适配不足”“差异化支持缺位”“协同机制薄弱”四大困境，其根源在于转型未充分考虑城乡差异与学生需求，未能整合多元资源形成转型合力。

构建“理念重构-技术融合-差异支持-协同联动”四维转型框架，可有效破解上述困境：理念

重构明确“以学生需求为核心”的价值导向，技术融合搭建“城乡适配”的数字教学生态，差异支持建立“学情驱动”的分层教学体系，协同联动整合“家校社+城乡校”多元资源，四者相互支撑、形成闭环，实现“缩小城乡质量差距”与“满足学生个性需求”的双重目标。

姜堰区的实践表明，“以学为中心”的转型需立足城乡实际：乡村学校需依托“城乡校协同”弥补资源与师资短板，城市学校需通过“差异化教学”满足学生个性需求，而“家园社协同”则能为两类学校提供本土化实践资源，三者结合可推动转型从“形式化”走向“本质化”。

5.2 实践启示

对政策制定者：需进一步完善“城乡义务教育一体化”的配套政策，明确“以学为中心”转型的支持措施，如设立“城乡校协同专项经费”，用于资源开发、教师培训与线上辅导；制定“家校社协同育人指导意见”，明确家长与社区参与教学的权利与责任，避免协同流于形式。

对学校与教师：乡村学校需主动对接城市优质资源，但不可“照搬照抄”，需结合自身学情与文化背景改编使用；城市学校需避免“技术过度使用”，注重技术与教学的适配性，以“赋能学习”为目标而非“追求形式”；教师需转变角色，从“知识传授者”变为“学习引导者”，掌握学情诊断、分层设计、协同组织等转型所需技能。

对社区与家长：乡村社区需挖掘本土资源（如务农经验、传统技艺），主动参与学校教学，成为“乡村教育的助力者”；城市社区需开放科技馆、博物馆等场所，为学生提供实践学习空间；家长需转变“教育是学校的事”的观念，主动参与孩子的学习过程，如陪伴开展家庭探究活动、分享自身职业经验，形成“家校共育”的合力。

5.3 研究局限与未来展望

本研究的局限在于：一是实践案例仅聚焦江苏泰州姜堰区，虽具有一定代表性，但不同地区（如西部偏远乡村、东部发达城市郊区）的城乡差异与教育基础存在不同，框架的普适性需更多跨区域实践验证；二是研究周期为6个月，对转型的长期效果（如学生初中阶段的学习能力、城乡差异的持续缩小情况）尚未跟踪分析。

未来研究可从三方面展开：一是扩大案例范围，选取西部、中部、东部不同地区的城乡学校开展实践，优化框架以适配不同地域特征；二是开展3-5年的纵向跟踪研究，分析“以学为中心”转型对学生长期发展的影响；三是探索“职普融通”与“以学为中心”的结合路径，如在初中阶段引入职业体验课程，结合学生兴趣与能力差异设计个性化学习路径，为城乡学生的多元发展提供支持。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 关于进一步推进城乡义务教育一体化发展的若干意见 [Z]. 2023.
- [2] 崔允漷. 走向“以学为中心”的教学变革 [J]. 全球教育展望, 2022, 51 (05): 3-13.
- [3] 吴刚平. 城乡义务教育一体化中的教学质量均衡：内涵与路径 [J]. 教育研究, 2021, 42 (09): 84-92.
- [4] 余文森. 论“以学为中心”的课堂本质 [J]. 教育研究, 2020, 41 (06): 102-110.
- [5] 王鉴, 李泽林. 乡村教育振兴中的教学范式转型 [J]. 教育研究, 2022, 43 (03): 95-104.
- [6] 刘徽. 混合式教学的本土化实践：困境与突破 [J]. 课程·教材·教法, 2021, 41 (08): 56-62.
- [7] 张文静. 差异化教学在城乡义务教育一体化中的应用研究 [J]. 中国教育学刊, 2023, (04): 86-91.
- [8] 南京师范大学教育科学学院. 城乡义务教育一体化背景下教学质量均衡发展报告 (2023) [R]. 南京：南京师范大学出版社, 2023: 78-92.
- [9] 泰州市姜堰区教育局. 姜堰区“以学为中心”教学范式转型试点工作方案 [Z]. 2024.
- [10] 泰州实验小学, 张甸中心小学. 城乡校协同育人实践案例集 [C]. 泰州：姜堰区教育科学研究所, 2024: 35-58.
- [11] Vygotsky L S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes [M]. Cambridge: Harvard University Press, 1978: 86-98.
- [12] Tomlinson C A. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners [M]. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2014: 45-62.
- [13] Garrison D R, Anderson T, Archer W. Critical

- Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education[J]. American Journal of Distance Education, 2001, 15(01): 7-23.
- [14] 江苏省教育科学研究院 . 江苏城乡义务教育一体化发展年度报告 (2023) [R]. 南京：江苏教育出版社 , 2023: 105-118.
- [15] 李森 , 张家军 . 中国特色教学论的建构：回顾与展望 [J]. 西南大学学报 (社会科学版), 2021, 47 (02): 1-12.