

基于深度学习的案例教学情境创设与过程控制

彭光明

(河北科技大学文法学院, 河北石家庄, 050091)

[摘要] 案例教学法切实回应了高等教育的实践性要求, 情境化教学则为学生深度学习创造条件, 使案例教学升级为课堂上的实验课。根据“问题呈现—知识表征—结果生成”规律, 将体验式学习理论逻辑及策略引入案例教学中, 构建案例教学情境化之四重结构, 论证其具有激活学习动机、支持知识建构、促进能力养成和伦理塑造的功能, 契合深度学习之需要。基于此, 提出智能训练、合作学习和对抗情境的创设方案, 并针对过程控制提出建议: 教师应开展以“假设与证据”为特质的课堂论证和有效的课堂话语互动, 克服大班教学中合作学习的异化, 建立促进深度学习的学习评价体系等, 以确保案例情境化教学与预期学习成果相适, 达到深度学习之目的。

[关键词] 案例教学; 情境化教学; 深度学习; 过程控制

[中图分类号] G642 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1674-893X(2022)05-0106-07

“强专业、重实践”是新时代推进高等职业教育教学改革的重点举措。案例教学法引导学生分析和评估案例, 能够对学生开展思维方式和应用能力的训练, 增强学生的职业伦理和社会责任感。目前, 我国高校的案例教学往往被误解为举例教学, “案例”更多地被设计为理论知识的“情景再现”, 案件事实被简单化或凭空编造, 对应于单纯法条或特定知识点。事实上, 这样的案例教学法还是传统理论教学的工具, 其目的是帮助学生理解晦涩难懂的理论概念, 学生处于被安排、被限定的知识灌输状态, 在学习过程中的能动性被局限, 学生的高阶思维能力和主体意识难以形成, 实践教学的效果难以保障。本文将引入体验式学习理论的逻辑及策略, 打造案例教学的情境化, 在“问题呈现—知识表征—结果生成”过程中突出学生的能动性, 帮助学生建构系统性、批判性和复杂性思维, 有助于实践教学走出空泛化境遇, 达到深度学习之目的。

一、案例教学情境化之四重结构

学者们一直认为, 学生充分获得理论学习成果并不依赖传统教育下的单向输出。相反, 正是通过直接体验应用, 才能真正培养和发展职业院校学生的能力, 如专业信心、逻辑思维、批判性思维^[1]、人际交往能力^[2]。A.Y.Kolb 和 D.A.Kolb 提出体验式学习理论, 他们认为科学的学习应该是“通过体验转化创造知识的过程”^[3], 通过积极的体验活动, 学生进行任务学习, 解决模拟提出或现实存在的问题, 反思体验并根据所学解决问题^[4]。体验式学习的核心要素不仅仅是体验, 而是对体验的反思进而作用于实践。案例教学之情境化, 即是将学生沉浸在特定案例的情境中, 让学生将抽象理论与生活经验相关联, 根据教学目标设置教学任务, 由学生在完成任务的过程中发现问题或话题, 探究与解决问题, 从而实现知识建构和能力迁移。

案例教学之情境化主要由四重结构生成:

[收稿日期] 2022-07-11; **[修回日期]** 2022-10-10

[基金项目] 2019年河北省专业学位教学案例库建设项目“《国际经济法》研究生教学案例库建设”; 河北科技大学教育教学改革研究重点项目“基于OBE理念的法学专业课程群建设研究”(2019-ZDB12)

[作者简介] 彭光明, 女, 河北石家庄人, 法学博士, 河北科技大学文法学院副教授, 主要研究方向: 国际经济法, 联系邮箱: pgm057@163.com

“案例圈”——案例选择即情境设定，可以分为真实情境、准真实情境和虚拟情境三种类型。真实情境可以是案件原卷，基于学生的生活经验、兴趣和教学的实际需要进行选择；准真实情境可以是原卷精编，案件事实具有原型案件的各个核心要素和成分，但在某些要素和成分上又做了必要的加工和处理；虚拟情境通常是教师根据教学活动和教学内容的需要，运用各种手段虚构某些案件要素和成分，强调的是“神似”真实情境，更直接指向教学任务。“任务圈”——问题呈现的过程，主要涉及教师根据教学活动的目的分解案例教学任务，引导学生自主地发现主要问题和讨论的主要话题。“信息圈”——知识表征的过程，学生运用已有理论知识和既有实践经验，提取和处理案情信息，生成证据和获取与利用有效的专业资源信息，以完成“任务圈”之任务。“认知与实践圈”——结果生成过程，学生通过感知、操作、体验、交流、探究、实践等一系列活动，呈现学生知识建构和能力迁移的结果^[5]。案例教学情境的四重结构表明，教师精心创设的课堂案例是情境之本源，以学生分解或延伸而成的任务(项目、问题、话题)为驱动，对工具(信息、资源、手段)的运用则是完成任务的手段，在学生与教师、学生与学生的互动中不断地进行着理论认知的碰撞和实践的操练，从而达到教学目的。因此，案例教学之情境化并非是一个简单的背景、浅表的体验，而是由教师营造适当的情与境(案例资源、业务经验、专业信息资源)，激发学生的兴趣和学习动机，促使学生主动参与，调动学生的思维和情感，从而促进学生全面发展，是一个具有多种要素、多种成分的立体结构，有“境”更有“情”。

二、案例教学情境化的功能性

基于案例教学情境化的四重结构，案例教学能够升华课堂教学方法和教学内容，承载三个方面的功能，即激活学习动机、支持知识建构、促进能力养成和伦理塑造，从根本上联结感性与理性、直接经验与间接经验、学习动机和教学目的、知识认知与能力养成。

(一) 激活学生的学习动机

兴趣是学习最好的动机。案例教学的情境能够将形象具体的情景呈现，问题情境的叠生容易激发学生的好奇心与思考，调动学生的学习积极性，能够满足学生掌握知识的需要和阐释问题、分析问题、解决问题的需要。以国际经济法学的教学为例，基于学情分析发现：对于学生来讲，国际经济法学的教学内容是法学学生日常学习与生活较少接触的领域，传统理论讲授很难使学生产生画面感，容易出现陌生感与心理抵触，会过于依赖老师而被动学习。案例教学情境化将学生带入案例情景中，随着案情的走向熟悉国际交易行为的错综复杂，了解票据、单证的流转过程等。加之学生的角色分饰(原告、被告、法官、第三人等)，让学生在各自不同立场下探寻问题的症结，阐释分析问题过程中产生的“不协调”。这些都会把学生引入一种与问题相关的情境之中，学生的求知心理从中可以获得极大的满足。

(二) 支持知识建构

日常理论教学通常是完成一个个暂时性教学任务，传授的是不同层次、不同类型的知识点，学生所学容易呈现不连贯的状态，以致其所学知识可能是粗浅和零碎的^[6]，而职业实践往往涉及不同领域知识的综合运用，单一的点状化理论教学过于注重学科知识或学科逻辑，易造成学生欠缺对建构层面上知识体系的把握和运用。一方面，案例教学情境化之“案例圈”将学生置身于错综复杂的情境中，学生所处角色不同，诉求不同，必然会在“认知—实践圈”中自觉地深入知识内部的本质、规律与意义，能够批判性地学习新知识、新思想，与原有的认知结构同化，并将知识迁移到新的问题情境中，达到将“他者知识”与个人体验完全衔接的效果，最终形成对“自我知识”的建构。另一方面，“任务圈”是师生根据案情共同发现并提出问题的过程。以任务为驱动，学生势必在情境中仔细推敲应提取的论据、论点等，从而在低阶知识和高阶知识之间展开论证，在已知条件和未知结果之间运用分析、创造、迁移等思维形式，对未知结果的探究过程就是学

生获得从浅表的知识结构到高阶思维的过程。因此,案例教学情境化的四重结构会形成“问题呈现—知识表征—结果生成”的过程,过程中突出以学生为中心,不仅帮助学生完成知识建构,还有助于学生形成高阶思维能力或思维品性。

(三) 利于职业技能养成和伦理塑造

职业技能素养是以专业思维活动为内在核心和基础,并外化为写作、谈判、辩论等多种职业活动的技能和能力,其中当以思维和写作为最^[7]。案例教学情境化之“认知与实践圈”能够把学生学到的知识激活,让学生有能力按照任务要求搜集情境信息和学习资料,寻找问题解决手段,运用分析、综合、想象、推理等对信息进行整合、提炼等深加工,提供有效的应对方案,使其在学习能力、思维能力、表达能力、合作能力等方面,形成卓越法治人才核心素养。

三、案例教学情境化的创设方案

(一) 基于智能训练的学习情境

智能训练是案例教学的基础,设置于板块课堂教学之后。以国际经济法教学为例,教师应将其教学内容如国际货物买卖法、国际货物运输法、国际保险制度和国际支付制度的教学,既侧重课堂学习的效果测试,又注重案例教学的知识运用和能力训练,两者相辅相成。因此,案例教学情境化之一就是要设定智能化训练的学习情境——依据板块教学目标发放电子式练习题,时间控制在板块课堂教学之后。该学习情境借助“超星学习通”等软件,突出“智能”训练特点。它由三个部分组成:①建立案例试题库:根据各版块的教学目标,选编短小精炼的案例设置题目,或选择题或分析题,并根据学生的学习水平进行难易程度分类。②下发任务:学生得到随机分配的不同但难度相当的训练任务。这样不仅可以促进学生独立思考,防止相互抄袭,还可以使他们获得更多的练习机会。③自动反馈:发布在“学习通”的任务,也可以设置交付截止日期并自动评分。学生在完成之后能够收到包括试题分析在内的反馈,教师可获得完成进度的系统反馈和学情分析。

智能训练学习情境是对“及时教学”的发展,也是开启“案例情境”和“项目情境”的基础和立足点。教师在智能训练学习情境中,可以通过软件的学情分析报告及时发现学生在完成任务时存在的问题,并做出适当、快速的反应。“案例圈”中的案例选取可以着眼于学生的薄弱环节,在“认知—实践圈”的过程控制中,教师可以结合当下情境与学生讨论智能训练中的疑难点,强化理论问题解决的情境化,从而达到水到渠成的学习效果。

(二) 基于案例的合作学习情境

教师选定案例提出任务后,进入具体“认知—实践圈”。案例情境模拟真实职场情景,通过学生的角色扮演合作完成各角色任务。以法律职业教学为例,具体可分为三个阶段:一是角色分工阶段,即根据案例情境与执行任务的需要,把学生分成若干任务小组,并确定每个学生所扮演的角色(原告、被告和法官)。角色分工既可以由学生自主确定,也可以由教师指定。二是制定计划阶段,即各小组进行交流讨论、分析研判,形成详细的行动计划和方案,并做好行动准备。三是任务执行阶段。必须强调的是,在目标任务、角色分工设定后,执行任务环节不是由教师直接给出思路或答案,而是让学生独立思考或分组讨论,设计方案与计划,并付诸行动。

基于案例的合作学习情境具有减负效果。每个人总有认知的局限,合作学习小组凭借分工,有减轻每一个人的认知负担的效果。一个人难以考虑周全,协同分担的能动作用有助于对问题进行全面系统的思考^[8]。但是,若是机械地分工,又会产生七零八落的结果。在案例情境下,不同的角色有着各自的立场和分工,学生进入角色后极易产生思维碰撞和对抗性见解。各小组可将各有特长的学生聚集起来,只需要围绕自身角色的立场展开思考,形成各式各样的交互作用,在小组对抗中实现协同学习的效用。

(三) 基于争议焦点的对抗情境

对抗情境是因角色的立场不同而形成的,应形成以学生为中心而非教师提问为主导的对抗。

在这种情境的帮助下，学生可以在案例材料中发现问题并解决问题。这一过程不侧重于单一知识点的理解和运用，而是强调跨学科知识的综合运用，并且允许学生发展其他技能和素质，包括知识的多角度获取和运用、观察和处置问题的能力，增强个人的好奇心和团队的沟通协作能力^[9]。

任务设定是创设该情境的关键，应涉及以下类型：第一，围绕案例的事实，由学生归纳原告、被告争议焦点。模拟庭审主要环节，组外同学、法官组听取原告组和被告组的起诉理由和答辩后，可以讨论、精简案件事实信息和查证证据，获得有见地的不同或对立判断，形成有针对性的课堂辩论。第二，围绕案件事实，由组外同学在纷繁复杂的案情中勾画各主体之间的法律关系图，从而将组外同学较快地带入案例情境中，避免组外同学由于对案情生疏而无法融入课堂情境。第三，在案例情境模拟中提问已经讲授过的重点理论知识，使学生在实战演练中加深对知识的理解与记忆，提高知识运用与动手能力。第四，设计反思任务，应以多角度和启发性为核心，让学生每次完成反思任务后都会产生新的认知，例如基于案例的合作学习总结、对抗情境的辩论思路总结或关于某个争议焦点的事实认定或法律适用的再思考等。反思任务可以作为案例教学的最后环节，通过智能学习系统推送分享给学生，采取由学生互评或老师点评的方式增进学生体验式情境的学习效果，也有利于教师调控学习进程。无论哪种类型的任务，教师应将目标任务明确、具体，避免模糊设定，还应控制对抗过程的节奏，引导学生探索解决问题的方案。

四、过程控制：确保案例情境化教学与预期学习成果相适性

预期学习成果是对人才培养目标的具体化，体现着案例教学的确定方向、学习目标和能力导向，诸如知识的迁移能力、转化能力，批判性思辨能力等，也对教师的教学方法运用能力提出具体要求。过程控制要确保案例教学情境实施过程能够与预期学习成果方向一致，相辅相成。对此，教师在情境化教学中应在以下几个方面进

行把控。

（一）开展以“假设与证据”为特质的课堂论证

案例教学情境的实施过程不是一成不变的，而是需要教师不断地解构教学情境，通过各情境暗含信息适当地改变事实信息，增加证据条件或多角度生成不同假设，激发学生灵活推理的能力，诱发学生认知冲突，为学生提供灵活多样的自主、反思空间，使学生自觉调动各部门法的知识储备，分析当前问题的基本结构，洞察情境任务的变化与所隐含的基本关系，让学生经历“问题探究—反驳与论证—说理表达—批判反思”的情境学习过程。课堂论证除了在“任务圈”中预设外，教师还可根据各情境的事实逻辑、学生在具体情境中的面部表情、即时测评等学习反馈，想方设法生成新的情境。

（二）开展有效的课堂话语互动

课堂话语是促进学生参与课堂互动的核心要素之一，而目前的课堂话语多是以教师主导、少数学生参与的课堂对话、解释、说明性的教学表达形式。可以说，这样的课堂话语体系容易切断师生沟通交往关系，排除学生的多样声音和经验表达。课堂沉默多是这种互动模式的现象表征。因此，有效的课堂话语互动需要引导学生借助情境运用理论内容，最大限度地引申学生发展的潜能，促进学生批判性思维能力的养成。

具体可以从以下几个层面构建情境课堂话语互动体系：其一，明确的课堂话语互动规则^[10]。教师是课堂话语互动的协调者和组织者，而不是领导者和指挥者；善用混合式学习软件如“学习通”的课堂积分等功能，明确激励措施与奖惩标准，鼓励学生参与且发言机会均等，避免学生只做聆听者、沉默者甚至是旁观者；维护尊重氛围，杜绝中途打断、抢答甚至嘲笑和贬斥等情况。其二，教师的态度话语。以学生为中心的教学气氛，需要教师的态度话语具有赞赏、激励和支持性，客观的态度使学生更好把握问题的方向和形成自己的话语表达结构。首先，教师的态度话语应表示为接纳、肯定，或通过复述确认，引出下文，

或言简意赅梳理学生的思路,或拓展运用如“具体地说……”“然后怎样”之类的话语,引导学生进一步发展对话内容。其次,根据情境和任务内容给出指导性的语言,如评价、支持、理解等态度的表达^[11]。其三,情境课堂话语范式。以民事纠纷为例,教师可以围绕情境任务将事实问题和法律适用作为课题话语互动内容,确定纠纷的类型、性质、争议焦点及适用的法律。基于此,根据情境任务的不同,可以使用下列对话范式:当事人的权利主张是什么,基于此权利主张的法律关系是什么,被告的抗辩主张和理由是否清晰,相关法律规定的构成如何,可以归纳的争议焦点是什么,对于确定的案件事实如何适用法律,等等。

(三) 克服大班教学中合作学习的异化

高等院校的招生规模不断扩大,大班教学是不可避免的,情境化教学中的合作学习也容易因为学生人数多而被异化为“和合”学习。如何定义大班规模,学界没有形成共识,但是30至50名学生的数量会成为挑战教学的门槛。虽然情境教学可以通过合作将学生聚合在一起并确保优质的学习体验,但是超过50名学生的话,学生的体验感会降低^[12]。从教学实践来看,教师通常将组员、组长的选择权交与学生,关系亲疏成为学生选择组员的依据,选择组长亦同样注重和合关系,于是合作学习很有可能被异化为“和合”学习——参与学生往往照顾“情面”,互不出头而相互推举;教师在评价环节中,也会照顾学生情面,与学生维系着“和合”关系的人际互动。不仅如此,在大班中情况会恶化,“和合”学习中的搭便车情况不为鲜见,因此,大班教师依赖自身很难获得学生参与度的真实反馈,难以提供沉浸式互动体验。

在大班情境化教学中解决合作学习异化问题,需要结合我国本土文化情境与具体制度环境,并在以下三个方面着力:其一,改变传统教学理念,应将学生定位为自主学习者,教师则是学习的促进者。情境化教学的任务之一是为学生创设体验式学习的时空,那么教师就应接受学生

在学习中更加自主的想法,减少对学生的控制。教师对学生学习的控制仅仅意味着协调和整合所有参与教学实践的要素,通过对“做”的反思来促进学习。其二,为合作学习提供相应制度支持。完善课程教学及考核制度,增强教师合作学习教学技能培训,持续培养学生自主学习与合作学习能力,引导学生学会“和合”表达、讨论与互相理解,发挥学生的“和合”文化对合作学习的积极影响^[13]。其三,数据赋能,建立协作式教学模式。互联网数据应用服务于教学日常活动,可为大班学生提供始终如一的优质学习体验,这体现于数据赋能下的教师与个别学生的离线和在线教学,丰富的课前学习资源,学生课上、课下学习的数字观察和学习分析模块等。很显然,互联网数据应用需要一个系统性、持续性的服务支持体系。因此,数据赋能下的情境教学任务不能再由一名教师单独承担,而是需要将教学责任分散,由学术团队人员和学习设计人员组成教师提供支持的协作式教学团队^[12],建立一种分担责任的协作式教学模式,以缓解任课教师的焦虑,促使他们敢于创新教学方法和学习促进方法。

(四) 建立促进深度学习的学习评价体系

案例教学情境化是学生通过体验过程持续建构与再建构知识的过程,其目的是促进学生的深度学习。然而,“学习不是线性的、碎片化的单位,评价不应当基于碎片化的信息完成”^[14],而是要建构一种能够引导学生能动地融入情境而深度学习的学习评价体系,核心内容包括过程性评价、批判性评价、智能化评价等。过程性评价贯穿于案例教学情境的全过程,考查学生提出问题、调查、收集信息与证据并做出科学解释并最终呈现结案报告的全过程。同时,过程性评价也要形成以学习为中心的课堂观察框架,包括对学生参与度观察、小组成员话语分配观察以及学生认知学习、能力运用观察等,从而对学生的合作学习和个体学习展开诊断。批判性评价应对学生在各环节的表现做出关于优缺点的反馈,可以使学生持续性反思并修正自己的学习过程,从而

发展其理解能力。智能化评价是将过程性评价和批判性评价的过程和结果嵌入电子软件工具中，用于记录学生学习过程的追踪和评判。

同时，该学习评价体系还需参照预期学习成果科学设定学习效果评价指标。案例教学情境化的预期学习成果往往根据学习目标进行分类设计，突出能力导向，例如学生是否能够把理论知识转化到实际行动、是否能够独立获取新的专业知识、能否和团队一起解决问题、能否运用专业知识和方法，以及能否得出批判性评价结果等。同时，这些预期成果也应被纳入案例教学学习效果评价指标之中。除此之外，案例教学情境化学习评价体系还应包括情境过程的考察指标，如学生自主度、案例任务的复杂度和学生参与情境的反思度等。在自主度指标下，应对学生自主完成任务并在相关情境下采取行动的程度进行等级划分，等级范围从“纯粹模仿”到“按照自己的行动计划独立行动”。复杂度是“任务圈”的任务涉及学习内容的量，所需专业理论的交织程度和复杂程度，范围从“简单”到“复杂”。反思度针对的是自己的活动计划调整情况，等级范围从“无反思无调整”“无反思调整”“反思后调整”到“批判性分析后的调整”。

五、结语

案例教学的情境化是深度学习的条件，而推进学生的深度学习是案例情境化教学贯彻始终的目标。推进案例情境化教学，需继续关注以下几个问题：①评鉴案例教学情境。它是在案例情境化教学的起始阶段预设完成的，需要教师理解、统筹所有教学元素，深度处理课程理论与情境的融入方式，营造有意义的学习条件和课堂对话空间。②案例教学情境很可能是多变的。因为学生在深度学习中会对情境暗含信息及关系出现多角度的思考，于是案例教学情境不可能一成不变，而是需要教师在实施过程中不断推进有意义的“假设—论证”，展开有效的课堂话语互动，使得学生有空间成为课程内容的掌控者，能够自己或合作发现与解决问题。③课程评价体系更应具有持续性、激励性和导向性特质。课程评价体

系的实施能够帮助教师不断地评估学生学习了什么、怎样学习和学习成效如何等问题，从而形成持续的、客观的反馈，反向地激励和修正学生对课程理论自我认知和自我思维，实现学生知识、能力及品格的综合发展。很明显，学生这样的学习状态是从传统仅仅局限于课堂内容分析的表层学习转向至自我导向的知识整合和具有思维品性的深度学习。④技术情境的开发与利用。网络信息技术是深度学习的动力，也是教师基于深度学习创设与培育案例情境化教学的工具。案例情境化教学作为实践教学的一种形式，它不应是某一任课教师个体的教学任务，而是需要借助团队的力量，融合运用传统与现代网络信息技术手段，开展体验式、项目化和合作式的学习。因而，案例教学团队要关注课程理论和课堂学习内容与技术领域的匹配度、融合性，精心甄选和设计支持深度学习材料的技术，搭建对深度学习有价值的案例教学情境，便于学生在技术情境中灵活转化信息，体悟知识结构的原理和技巧，反思并产生新知识。

参考文献：

- [1] 王泽鉴. 法律思维与民法实例[M]. 北京：中国政法大学出版社，2001：1.
- [2] 扈力，杨洪宇. 案例教学法在高校法学教学改革中存在的问题及对策[J]. 教育现代化，2017，4(35)：55-56，72.
- [3] KOLB A Y, KOLB D A. The learning way: Metacognitive aspects of experiential learning[J]. Simulation & Gaming, 2009, 40(3): 297-327.
- [4] UMAR RUHI. An experiential learning pedagogical framework for enterprise systems education in business schools[J]. The International Journal of Management Education, 2016, 14(2): 198-211.
- [5] 侯燕. 教学情境的功能及其应用[J]. 教育科学论坛，2010(4)：11-14.
- [6] 杨清. 走出“课堂深度学习”的认识误区[J]. 中国教育学报，2020(9)：71-76.
- [7] 汪虹. 什么是法律职业人的安身立命之本？——兼评《律师专业思维与写作技能》(上册)和《律师写作训练和典

- 型案例》(上册)[J]. 中国律师, 2008, 47(3): 11-20, 34.
- [8] 钟启泉. 最近发展区: 课堂转型的理论基础[J]. 全球教育展望, 2018(1): 17.
- [9] SHUKLA R K. A new systematic approach of teaching and learning of forensic science for interdisciplinary students: A step towards renovating the forensic education system[J]. Forensic Science International Synergy, 2021, 3(1): 1-6.
- [10] 殷常鸿, 张义兵, 王晴燕. 运用知识建构圈促进学生课堂深度互动研究[J]. 中国电化教育, 2020(2): 102-108, 125.
- [11] 钟启泉. “课堂话语分析”刍议[J]. 全球教育展望, 2013, 42(11): 10-20.
- [12] MANTAI L, HUBER E. Networked teaching: Overcoming the barriers to teaching experiential learning in large classes[J]. Journal of Management Education, 2021, 45(5): 715-738.
- [13] 龚伯韬, 程天君. 合作学习: 情面、“和合”与教学秩序再生产——基于“过程—结构”视角的比较个案分析[J]. 高等教育研究, 2020, 41(2): 66-75.
- [14] 钟启泉. 深度学习: 课堂转型的标识[J]. 全球教育展望, 2021, 50(1): 14-33.

On the creation and process control of situational cases teaching in the context of deep learning

PENG Guangming

(School of Humanities and Law, Hebei University of Science & Technology, Shijiazhuang 050091, China)

Abstract: The case teaching method effectively responds to the practical nature of legal education, the situational transformation creates conditions for students' deep learning and upgrades case teaching to an experimental class in the legal classroom. This paper introduces the logic and strategies of experiential learning theory into case teaching and builds a fourfold structure of the situational teaching of legal cases based on the law of “problem presentation—knowledge representation—result generation”, which proves that it has the functions of activating learning motivation, supporting knowledge construction, promoting ability formation and ethical shaping, and is suitable for the needs of deep learning. To ensure the appropriateness of the situational cases teaching to the expected learning outcomes and to achieve the purpose of deep learning, it proposes the creation of intelligent training situations, cooperative learning situations and confrontation situations, and suggests that teachers should carry out classroom argumentation with the characteristics of “hypothesis and evidence”, develop effective classroom discourse interaction, and overcome the alienation of cooperative learning in large classes and establish a learning assessment system that promotes deep learning, to ensure situational teaching to be compatible to the desired learning achievements, thus achieving deep learning purposes.

Key Words: case teaching; situational teaching; deep learning; process controlling

[编辑: 苏慧]