

“双减”落地过程中教师开展教学变革的 阻力因素与突破路径

蒋立兵¹, 赵芳娜¹, 雷圣艳²

(1. 华中师范大学终身教育研究所, 湖北 武汉 430079;

2. 武汉市鲁巷实验小学, 湖北 武汉 430070)

摘要:课程与教学的改革创新是“双减”政策落地的着力点, 核心素养导向、活动驱动教学、课堂提质增效、作业控量提质、评价指向发展是“双减”和新课标对教学改革的内在诉求。为深入了解中小学教师开展教学变革面临的阻力和困境, 选取来自4个省份的12名一线教师和2位校长进行深度访谈。综合访谈结果进行分析, 发现面对“双减”这项系统工程, 教师的教学变革普遍面临教师教学思维滞后与固化、课后延时服务加剧工学矛盾、刚性实施影响教师专业自主、现行评价制约教师改革意愿等系列阻滞因素。为推进“双减”政策有效实施, 亟须突破上述教学变革困境, 重视教师的课程理解和教学转化, 优化作业的结构设计与管理机制, 精准发力推进一线教师减负工作, 深化评价改革引领教学变革航向。

关键词:“双减”; 教学变革; 阻力因素; 突破路径

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2023)04-0060-08

基金项目:2021年度信息化与基础教育均衡发展省部共建协同创新中心重点项目“‘双减’背景下信息化助力中小学校教育生态优化研究”(XTZD2021013), 项目负责人:蒋立兵。

作者简介:蒋立兵, 教育学博士, 华中师范大学终身教育研究所副教授; 赵芳娜, 华中师范大学终身教育研究所硕士研究生; 雷圣艳, 武汉市鲁巷实验小学教师。

2021年7月, 中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》, 其中明确指出:从根本上减轻学生学业负担, 提高作业设计质量, 提升课堂教学效果, 关注学生健康成长, 强化学校教育主阵地作用, 着眼于高质量教育体系建设, 使教育回归立德树人的育人本质。“双减”政策的落地是一个系统工程, 但其“最后一公里”是课堂教学和课后作业。教师是课堂和作业的设计者与实施者, 教师的教学观念和教学行为直接影响着“双减”的实施成效。“双减”这项系统性改革, 无疑给新时期教师的教学改革提出了新要求。本研究选取来自4个省份的12名中小学教师和2名九年一贯制学校校长进行深度访谈, 以揭示一线教师在“双减”背景下开展教学变革面临的阻力

因素, 并尝试性地提出消解对策。

一、“双减”政策落地对教师开展教学变革的内在诉求

落实“双减”政策是一场“减”与“增”的博弈。作业“减负”必然要求课堂“增效”, 这需要通过教学变革来实现。如何优化教学方式、提升学生在校学习效率, 是“双减”得以有效落实的关键。

(一) 教学过程以活动为中心

“双减”政策要求学校教育提升育人水平, 保障学生在校内学足学好。基于活动理论, 人的心理发展与人的外部活动是辩证统一的。学生素质的全面发展离不开匹配性活动。如果将学生的素质发展仅仅理解为学科知识的学习, 那么课堂教学自然会演变为满堂讲、满

堂问和满堂练。教师活动代替学生活动,会剥夺学生知识建构的情境性、过程性和完整性。灌输式课堂抑制了学生的思维过程,带来的不仅仅是课堂沉闷,还会导致学生不会学习、不爱学习等系列问题。学习结果的“低获得感”和“低成就感”甚至会影响学生的心理健康。教学的本质是一种培养人的社会性活动,教师的“教”是促进学生“学”的条件和手段,学生的“学”才是其素质发展的机制。

陶行知先生说:事情怎么做就怎样学,怎样学就怎样教,教的法子要根据学的法子,学的法子要根据做的法子^[1]。教师需要有意识地突破“应试育分”的藩篱,改变过度符号化学习的状况,引导学生在真实情境、真实问题和多维活动中获得观念、思维、知识、方法、能力和体验,以乐观积极的态度面对未来社会不确定性的挑战,防止学校教育把学生演变成疯狂“刷题”和极端“育分”的机器。让“活动、任务、问题”驱动的课堂代替单纯知识驱动的教学,回应新课程标准倡导的育人导向、素养导向和实践导向。教师在教学过程中的首要任务是保护好学生的好奇心,防止学生在枯燥的课业学习和繁重的学业负担中丧失学习动力,关注学生在课堂上的参与状态、互动状态、情绪状态,让学生在相对轻松和谐的环境中学习成长。

(二)课堂实施彰显提质增效

当前,中小学虚假学习和浅表学习的问题大量存在^[2],究其原因,主要在于三对矛盾。一是知识建构的“过程性”与教学“去过程”之间的矛盾。知识学习是打开的过程,是建构的过程。“去过程”“去情境”的课堂对学生来说“味同嚼蜡”。教师用“题海训练”去弥补“知识尚未打开的过程”,致使教学永远无法达到我们期待的高度。二是单一的符号性学习与多维素质发展之间的矛盾。学生素质发展的机制是能动活动^[3],即有效的学习过程是学生在教师的引导下深度参与多维活动,在能动活动中完成知识的建构、素质的发展和情感体验的获得。多维素质与多维活动具有相关性和对应性,而以符号认知为主的课堂主要培养的是学生的应试能力和符号推理能力,难以促进学生素养的全面发展。三是学生学习需要与教师

教学给予之间的矛盾。当下课堂往往以教师的问题或教材的问题为出发点,难以调动学生的内在动力。当学生的学习需求在课内无法得到满足时,就会选择课外补习。

学生参加课外辅导的主要目的是培优和补差^[4]。“双减”明确提出要大力提升教育教学质量,优化教学方式,满足学生多样化需求。如果学校教育满足了学优生和学困生的学习需要,学生对课外培训的需求自然会降低。然而,当课堂采用一刀切的知识教学和作业训练时,则无法满足两端学生的个性化需求。学生学习是在外部环境支持下的自我建构过程,需要情境的导入、活动的介入和认知的参与。有效教学须以学生的疑惑、好奇心和认知冲突为起点,让学生在情境中、在活动中感知知识的内在价值。“双减”政策落地需要教师通过教学变革赋能课堂,开展指向差异化学习的循证教学,提升课堂的吸引力和学生的获得感。

(三)作业设计体现控量提质

“唯智主义”作业观把海量训练作为巩固知识、内化知识、应试“育分”的主要途径,甚至把作业看作学生取得好成绩、进入好学校的利器。超量的乏味作业成为众多学生的噩梦。过量作业不仅没有转化为学业表现,甚至成为学生厌学、心理问题频发、亲子关系紧张的根源。学生只有在感知问题情境、参与多维活动并完成知识建构后,再通过适量的精准训练,才能够进一步巩固、内化和迁移知识,促进学科概念、学科原理和学科方法进入长时记忆。“双减”政策对作业管理、作业总量、作业设计及作业指导作出了明确规定,因此,作业“控量提质”成为“双减”政策对教师教学变革的一项基本要求。

教师改进作业须处理好三对关系。第一,把握好作业“质”与“量”之间的平衡。作业的“质”与“量”之间并不是简单的正相关关系^[5]。有研究表明,作业的效果与作业数量呈现出“∩”形曲线关系^[6]。适中的作业量学习效果最好,一旦超量学生会产生懈怠或抵触情绪,影响其仔细审题、认真书写、独立思考等学习品质的发展。第二,注意基础性发展与个性化需求之间的协调。“双减”鼓励分层作业、弹性作

业和个性化作业,既促进全体学生的基础性发展,又满足不同学生的个性化需求。作业分层既要体现在数量上,更要体现在内容上。第三,处理好形式与内容之间的关系。作业的形式是为内容服务的,切忌布置大量的“花瓶式”作业,以防偏离“双减”政策的初衷。

(四)学业评价指向素养发展

“唯分数论”带来了诸多弊端。对于学生而言,“分数”等于一切,过度学习、海量刷题、实践缺失剥夺了孩子的童真童趣,甚至导致厌学、沮丧、焦虑和抑郁等心理问题。对于教师而言,学生成绩成为评价教师工作绩效的唯一指标。过于功利的教育观影响着教学行为,传递式课堂、粗暴式训练、惩罚性作业成为教学的代名词,学生被异化为“知识容器”“刷题机器”。对于学校而言,学生成绩成为衡量办学质量的标准、校长升迁的砝码。由于评价取向的偏离,整个教育生态遭到破坏,学校教育培养了一大批“会做题”的机器,这与智能社会创新型人才需求之间形成巨大的“剪刀差”。“双减”政策倡导让本该属于学生的运动锻炼、自然探索、社会实践回归本位,反对“以分数论英雄”的评价逻辑。新一轮课程改革提出用学科核心素养统领整个课程的实施,强调大单元教学、大概念教学和整体性教学,学生评价逐渐从过去分数取向转向素养本位。因此,用好教育评价这根指挥棒,才能促进“双减”政策有效落地。

2020年,中共中央、国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》,明确指出改革学生评价,促进德智体美劳全面发展。2021年,教育部、中央组织部等六部门联合印发《义务教育质量评价指南》,强调学生评价重点关注品德发展、学业发展、身心发展、审美素养、劳动与社会实践等内容,提出实施增值评价、特色评价和自我评价。增值性评价要求教师以学生原有成绩为参照,关注现在成绩相对之前的增值,缓解与同伴过度竞争带来的焦虑感^[7]。特色评价则要求教师注意到学生新奇、创新甚至冒险的想法,挖掘学生的天赋和潜能。学生评价改革给教师带来了新挑战,要求教师摒弃传统“以成绩论成败”的取向,从评价考试分数转向评价素养发展,借助多种技术工具从德智

体美劳等维度全面监测学生的发展状态、成长过程和学业表现,通过数据分析、可视化呈现、专业诊断等,促进学生学习的持续改进。

二、“双减”落地过程中教师开展教学变革的阻力因素

“双减”落地过程中的教学变革作为一项既牵涉教师个体认知行为转变又关系教育系统各方博弈的系统性活动,在实施过程中势必遭遇多重阻滞。为了解“双减”政策落地的现状和阻力,本研究通过便利抽样,选取来自湖北、广东、河南、湖南共12名一线教师,以及来自湖北、河南2所九年一贯制学校的2位校长进行半结构化访谈。访谈教师基本信息如表1所示。

表1 受访教师基本信息

省份	人数	性别	人数	教龄	人数
湖北	4	男	2	0~5年	4
广东	2			6~10年	2
河南	5	女	10	11~15年	2
湖南	1			16年以上	4

(一)教师的教学思维滞后与固化

教学思维是教师对教学及其活动的理性认识,是教学过程中所表现出来的处理各种教学问题的思维方式与教学境界,是超越教学观念、对教学行为具有引导作用的存在^[8]。从某种意义上说,教师专业成长就是教学思维的不断适应和提升。在“双减”落地过程中,教师需要用科学的思维回应社会对高质量教育发展的期望,通过提质增效体现课堂的张力和活力。科学的思维意味着教师能突破传统观念,对教育活动进行持续思考和全局把握,对课程和课堂的理解深入本质,将育人的理念融入真实的学习活动之中。教师能窥探课程文本背后所蕴含的学科素养,实现从“从文本到活动再到素养”的转化。以小学五年级上册数学广角“植树问题”为例,具有科学教学思维的教师能看到植树问题背后所蕴含的数形结合、归纳猜想、符号化、数学建模、分类讨论、化归、可逆等数学思想,并能结合学生的认知特征和学情,设计适切的学习活动,引导学生在独立思考、问题探究中建构知识、发

展能力、获得体验。

教师 A:我们只能教课文,很难深入挖掘课文背后蕴含的价值,更难以通过课文培养学生的学科素养。我深层解读文本的能力和文学鉴赏的能力不足,只能停留在教课文的层次上。

教师 B:我认为还是教师的课程理解能力不够、学科知识不足,导致教学浮于表面。

当前教师的教学思维滞后且固化主要表现为三种典型形态。其一,讲授式单向灌输思维。这种思维深受工业时代经验主义和工具主义的影响,将学生看成等待加工的机器,学生的主动性、积极性、创造性在这种思维范式下极易被忽视和抹杀,其弊端不言而喻。其二,知识本位的离身化思维。此种教学思维模式最为常见,知识的获得成为课堂主要甚至唯一目的。学生获得知识的主要途径是静坐听讲,文本知识经过重复练习成为记忆中的符号。教师只能看到知识和习题,无法体会到知识和习题所承载的学科观念、学科思维和学科方法,偏离了学科的育人价值。其三,零碎分散的直觉化思维。这种教学思维是非系统化的教学经验累积,教师凭借经验解决了特定具体的教学疑难问题,却无法上升到类属问题解决的层次上,其教学难以达到通达的境界。

教师 C:在进行教学设计过程中,我会遇到两个方面的问题。比如在对文章的赏析上,一是我自己本身理解不够深入,二是即使我领悟到了语言的表达意图和解读方法,却不知道怎么转化为教学活动。从文本到能力这条路我该怎么去修炼呢?

校长 A:我们也意识到落实“双减”的关键在于课堂变革,但要实施起来太难,教师都有自己的教学行为模式,很难在短时间内有明显的改进。

(二)课后延时服务加剧工学矛盾

繁重的工作负担已经成为制约教师开展教学变革与创新的重要因素。教育部调研小组发现,中小学教师每周平均工作时间约为 60 小时,是法定工作时间的 1.5 倍;近 1/3 的教师

每天在校工作 10 小时以上,寄宿制学校部分教师在校工作时间达到 15 小时以上;超 50% 的教师每天下班后在家工作 2 小时以上,接近 60% 的教师周末用于工作的时间超过 3 小时^[9]。从教师工作的内容结构看,教师花费在非教学事务上的时间比重过大^[10]。尤其是乡村学校教师,他们需要花费大量的时间去承担特殊生源、师资紧缺、多项检查等带来的额外负担,将大量时间投入到偏离教学且缺乏获得感的“杂事”上^[11]。面对高强度的工作任务,教师极易产生厌烦情绪。

教师 D:我们非教学任务还是很多的,下载各种 APP、关注公众号,看这个视频、填那个表格,特别是开学那段时间,各种各样的任务、各种各样的材料,让人忙得晕头转向。

“双减”政策要求实施高质量的课后服务,结束时间原则上不早于当地下班时间。这对发挥学校教育主阵地作用具有重要意义,但若地方教育行政部门在政策执行过程中缺乏弹性空间和配套措施,则容易加剧一线教师本已突出的工学矛盾。来自中部某地区一所初中的教师们反映:学校原本放学时间已很晚,实施课后服务以后更是延迟到 8 点才放学,其后老师还要批改作业、备课和照顾家庭,“双减”后的负担明显加重。课后服务的实施是社会对教师高期待的反映,教师需要在工作上投入更多的精力。而“双减”政策下的教学变革对教师的课程理解、活动设计、课堂组织和作业设计提出了更高要求,教师亟须通过学习实现自主发展。“双减”政策期待教师通过研修让课堂提质增效,而课后服务压缩了教师的学习时空,更加凸显的工学矛盾自然会成为教师开展教学变革的一大阻力。

教师 F:我觉得这学期最大的问题就是学生和老师都超常待机。像我们县城学校,放学时间本就延时,现在又强制延长 2 小时,学生和老师在学校的待 13 小时。学生累,我们老师也累,没有更多时间备课。

教师 G:我说一个不恰当的比喻,现在孩子就跟圈养的鸡鸭鹅一样。原本设想

是让孩子有一个更广阔的视野,有更丰富的活动,现在看来还是存在很多问题。我们教师也没时间思考如何提升课堂质量。

(三)刚性实施影响教师专业自主

教育部将“双减”列为教育督导工作“一号工程”,把“双减”工作纳入各级政府履行教育职责评价范畴。为此,基层教育行政部门纷纷出台“双减”具体举措,建立领导小组、开展制度建设和监督问责。学校层面为推动“双减”政策落地,在学校管理、作业设计、学科教研等方面进行了规范和指导。然而,各级指令在落实过程中,如果缺乏因地制宜的差异化处理,政策执行很容易与政策初衷相悖,教师的专业自主权可能遭到忽视。比如小学低段没有书面作业本可按时放学,但是由于地方教育行政部门执行“一刀切”的课后服务政策,教师担心学生在教室外嬉戏打闹存在安全隐患,就简单地把学生“关”在教室里。6~8岁的孩子在校时间长达10余小时,显然有些不妥。尤其是在县域乡村学校,离校较远的走读生可谓“披星戴月”,回家路途还可能存在安全问题。

教师H:课后服务导致工作量增加,不利于老师个人发展,如果处理不当也会影响学生学习。

教师I:我们学校门口一到天黑就堵车,孩子放学路上特别不安全。

“双减”政策文件明确规定了各个年级的作业量,但有些学校在“双减”落地过程中,提出了各种“奇葩”要求。如有教师在访谈中提到,学校在各个年级实行作业评比,要求各科必须增加手工类作业,结果“花瓶式作业”层出不穷,演变成学生和家长的“才艺大比拼”。优化作业设计应该有指导,但过度干预则容易剥夺和忽视教师的自主权,抑制教师的学习动力和自主性,无力感和倦怠感会随之而来。面对“双减”政策,教育行政部门和学校要深刻理解“双减”的初衷,防止政策走形变样。任何政策都要遵循教育规律,服务教师的“教”和学生的“学”,让教师在课堂变革、作业设计、学习研修等方面有一定的施展空间,这样才可能创造教育的无限生机。

教师E:在作业管理方面,我们学校从

低年级到高年级都实行作业设计评比,要求各项作业都要体现手工痕迹,这既耗时又耗力。自打当了老师,越来越觉得教育理念难以实现,教育情怀已经快被磨没了。

教师K:有时我感觉自己没有自主权,比如我们必须按照上面要求定制试卷,但这种试卷对学生来说并不适用,你却不得不用。还有一些作业,我们并不愿意布置,但是学校要求布置,还要求全批全改。粗暴的教育管理,有时让我不知所措。

(四)现行评价制约教师改革意愿

要实现课堂提质增效和作业控量提质,教师必须建立与“双减”政策相匹配的教学思维和改革愿景^[12]。从专业实践的角度看,学生学习活动是教师教导活动的直接作用对象,教学的本质就是“以学习为中心”的育人活动^[13]。新一轮课程改革重点强调指向核心素养的学科实践,给予学生生命体验和意义构建的活动时空,通过系列活动促使学生的个性和潜能得到充分发展。在“学习中心教学”范式下,学生问题是教学的起点,学习活动是教学的中心,素养发展是教学的归宿。教师从原来的“演员”转变为“导演”,其首要工作就是基于学生学情设计多维学习活动,通过激发和维持学生的学习动机,启发和引导学生全身心地参与活动。教学内容应关联五彩缤纷的生活,指向学生处理各种复杂问题和参与社会活动的综合能力。然而,这种改革需要系列配套举措的支持,尤其是教育评价的转型。

教育评价是教育发展的指挥棒和风向标,评价改革是撬动教育变革的支点。但在以成绩为核心指标的评价体系下,“双减”政策所倡导的教学变革应然走向与实践场中教育评价的实然构成严重背离。在评价观念上,功利主义评价观盛行。学校的声誉和发展、校长的名望和地位、教师的职称和晋升、学生的评价和升学都取决于“分数”。杜威指出,评价要关注教育过程的内在目的——生长。当下的基础教育,以牺牲学生的个性发展和创造性为代价来换取亮丽的分数实属本末倒置。在评价方式上,过于注重统一量化的评价准绳。结果导向的终结性评价让学校教育全力以赴地追求

分数,使教师和学生忽视学习的过程性。在评价标准上,以分数论英雄。将分数作为衡量学生发展的唯一尺度,无疑会给教师的教学戴上无形枷锁^[14]。在评价结果应用上,过分关注筛选和选拔功能,忽视评价的发展价值。在现有的评价体系下,教学改革很容易停留在“喊口号”阶段,教师或主动或被动地固守原有的教学思维,使指向素养发展的教学变革犹如空中楼阁。

教师 J:学生学习的目标就是上高中、上重点高中,不管“双减”与否,学生的主要任务就是学习知识,考出好成绩。

教师 K:学生的成绩在教师评优中占相当大的比例,你们班的成绩没其他班好,就会感觉压力很大,甚至没面子。

三、“双减”落地过程中促进教师开展教学变革的路径

在“双减”落地过程中,教育行政部门和学校需要通过系列举措,支持教师开展教学变革,让学校教育回归育人初心,落实“立德树人”的根本任务,促进学生健康成长和全面发展。

(一)重视教师的课程理解及教学转化

提质增效需要教师从素养发展的视角深度理解课程,并将其转化为有效的学习活动。对于“课程理解”,可解释为教师在新课程标准的引导下,通过与文本对话把握课程意义的过程^[15]。教师对课程理解的深度和精度直接影响着教与学的质量。教师需确立科学的课程意识,领悟新课标的内涵,借助教学参考书、名师课堂、专家引领等,突破课程即知识、课程即科目的狭隘课程观,将课程本质理解为帮助学生成长和发展的资源^[16]。教师应主动走向课程自觉,主动参与课程变革实践的理性之思和理性之行^[17]。教师透过课程文本所呈现的公共知识,深入理解其内核,把握核心概念和学科结构,透视知识背后所蕴含的方法、思维和价值观,参透其促进学生发展的价值,并借助情境将学生带入课程。教师在课程理解过程中要有“人的在场”观念,在与文本、客观世界、学生、自我的对话过程中把握课程的育人精髓。

课程理解是对课程的理性审视,是对文本的二次创造,其呈现形态还是文本。只有实现

教学转化,才能将课程文本态转化为实践态。所谓“教学转化”,即教师将课程理解凝练成教学目标,并演变为教与学的活动。做好教学转化需把握三个基本点。(1)教师自我革新教学思维。知识取向的传授式教学思维难以达到知识与技能、观念与思维、情感与体验同时发展的目的。育人方式变革和“双减”政策落地需要教师回归育人立场,以学生问题为起点,以多维活动为中心,以素养发展为指向,以教学思维变革带动教学方式变革。(2)教学设计关注匹配目标的学习活动。教师基于课程理解精准凝练目标,处理和优化教学内容,安排融合知识、技能、思维和方法的学习活动,让学生在深度参与能动活动的过程中发展素养。(3)做好教学组织与实施。比如,通过关联性情境、体验性活动等调动并维持学生的学习动力,通过尊重、信任、乐观、关怀等营造和谐的学习文化,通过科学的任务和问题驱动学生参与其中,通过及时正面的反馈评价培养和增强学生的自我效能感。教师在教学转化过程中,要不断夯实基础、勤于创新探索,在反思性实践中找寻教学变革的丛林之路。

(二)优化作业的结构设计与管理机制

教师可从以下四个维度落实“双减”关于优化作业设计的要求。(1)树立科学的作业观。作业是教师布置给学生的学习任务,本质是一种教学活动,其目的自然指向育人。因此,教师要从知识功利视角转向学科育人视角,使任何作业都指向学生身心素质的发展。(2)提升作业的精准度。作业既要指向教学目标,更要指向学生课堂学习的共性问题、难点问题和盲点问题,尽量让每一项作业都能够发挥其巩固知识、查漏补缺、促进迁移、发展思维和关联生活等多维功能。(3)加大作业的选择性。作业是学生个性化学习的重要方式,应探索作业的分层设计,满足不同层次学生的学习需要。作业分层既要体现在能力维度上,又要体现于内容维度上。能力分层旨在为不同基础的学生提供不同难度的训练,内容分层则体现在知识类型、目标差异上。(4)注重作业的整合性。作业设计既要重视知识与生活经验的整合,也要体现所学知识与社会发展的关

联,更要注意多种类型的组合搭配,规避支离破碎的知识点训练。

学校层面需落实作业管理制度和教研制度,从根本上保障作业减“量”而不减“质”。其一,将作业设计纳入教研系统。同学科同年级教师要将作业教研常态化,以作业设计作为研讨内容,有条件的学校还可定期邀请学科专家或教研员为教师解惑。其二,建立作业库制度。可将优秀作业存档供教师借鉴,亦可在际之间组织骨干教师、教研员共同开发“作业样例”,为教师的作业设计提供参照。其三,完善作业统筹管理机制。各个班级开展作业公示活动,比如由班主任每天收集各科作业量及预估完成时长,并在班级内或班级群中发布,以防止出现各科教师抢占学生作业时间的现象。其四,建立教师作业评价制度。学校可将作业质量纳入教师绩效考核评价体系,引导教师从关注作业的数量和批阅转向关注作业的质量与结构。

(三)精准发力推进一线教师减负工作

要推进教师减负首先需要分析教师负担产生的主要诱因。教师负担问题与外部行政事务侵扰有关^[18]。会议、填表、考核、培训和社会工作等,不仅增加了教师的工作强度,而且对教师的“工作世界”造成了一定程度上的侵犯。此外,学校领导的“GDP思维”也会增加教师负担,比如校长为了体现学校管理的特色与创新,频繁地承担和安排各种展示活动、接待活动,让一线教师苦不堪言。大班额也是教师负担产生的重要因素之一。超大班直接增加了教师个别化辅导、家校沟通和作业批改的工作量。而教学变革要求教师转变教学思维、优化教学方式、创新教学设计,这些都需要教师付出更多的时间和精力。如何减轻教师教学工作之外的负担,让其有更多的精力投入到提升教学质量上,是保障课堂提质增效的关键。

第一,明确教师的工作总量。《中华人民共和国教师法》(2009年修正)虽然规定了教师享有的权利和应当履行的义务,但对教师的工作时长和额外负担并未作任何说明。“教师法”无法为教师拒绝过重工作负担提供法律依据,需要政府通过立法明确界定教师的工作责

任和工作量,保障教师的合法权益。第二,着力减轻教师的行政负担。可借鉴苏格兰的教师减负经验,以区域为单位成立调查小组对教师负担实施调查,形成精准减负清单,防止那些对“教与学”没有任何“红利”的任务^[19]。第三,统筹规范教师考核评比。有效整合相同性质的考核,清理重复性评价工作,提高考核指标的精准性和有效性。第四,借助技术手段减轻教师工作量。建设优质数字化教学资源库,减少教师搜索和加工资源的时长;通过智慧作业,减轻教师手工批阅和学情分析任务。第五,多途径开展高质量课后服务。通过政府购买特色服务、不同学段差异化处理、教师轮流看管辅导等举措,减轻延时服务对教师带来的压力。

(四)深化评价改革引领教学变革航向

“双减”的核心是优化教育生态,提升教育质量。教育评价作为教育系统链条上的关键一环,需要发挥正确的导向作用^[20]。深化教育评价改革是推动育人方式变革的重要抓手。根据《深化新时代教育评价改革总体方案》政策精神,在评价内容上,转变“唯分数”的单一取向,实施“五育并举”的全方位评价;在评价过程上,注重增值性评价,尊重学生人格的完整性和发展的差异性;在评价方式上,改变以分数为主的终结性评价,将评价融入日常教学活动,体现评价的真实性。中小學生具有极强的发展性和可塑性,为充分发挥评价的诊断和改进功能,可运用“档案袋评价”。师生在真实的学习语境中收集能体现学生学习过程特征的材料,让学生在把握自身学习状态的同时,基于过程性数据开展反思,从而助力自我成长^[21]。

学校评价改革会传导到教师的教学行为上。改革中小学校评价,切忌片面地以成绩与升学率作为评价学校的唯一准则,应重点从促进学生发展、保障学生权益、引领教师成长、提升教学水平、营造育人环境、建设现代教育治理体系以及控制学业负担等维度开展测评。教师评价也会影响教师的课堂行为。在教师评价取向上,由奖惩性评价向发展性评价转变。以教师的发展为导向,用动态发展的眼光对教师的工作进行系统性评估,诊断教师工作中的问题,提出持续改进的建议。在教师评价

内容上,突出教学过程和育人工作,不再以“成绩论英雄”。在教师评价方式上,探索实施增值性评价,关注教师促进学生发展和进步的程度,引导教师关注每一名学生的成长。同时,发挥技术赋能教育评价变革的重要价值,通过大数据采集与分析技术,收集师生在多维时空中流转的教育数据,并对其作出可视化分析和专业性解读,将评价结果运用于教育教学工作的专业诊断和持续改进上,营造有利于教师可持续发展的生态环境。

参考文献:

- [1] 陶行知教育文选[M]. 北京:人民教育出版社,1981:77.
- [2] 陈静静,谈杨. 课堂的困境与变革:从浅表学习到深度学习——基于对中小学生学习历程的长期考察[J]. 教育发展研究,2018(15):90-96.
- [3] 陈佑清.“学习中心课堂”教学过程组织的逻辑及其实现策略[J]. 全球教育展望,2016(10):40-47.
- [4] 裴昌根,宋乃庆,刘乔卉. 义务教育阶段学生参与课外辅导的实证分析与启示[J]. 中国教育学报,2018(3):43-48.
- [5] 杨清.“双减”背景下中小学作业改进研究[J]. 中国教育学报,2021(12):6-10.
- [6] 蒋立兵,赵芳娜. 学习中心理念下教师专业发展的现实困境与支持策略[J]. 当代教育科学,2021(11):45-52.
- [7] 谢小蓉,张辉蓉. 五育并举视域下学生增值评价的发展困境与破解策略[J]. 中国电化教育,2021(11):32-38.
- [8] 杨莹莹. 教师教学思维的本质、立场与超越[J]. 教育研究与实验,2021(1):55-62.
- [9] 用制度为教师减负[N]. 新华每日电讯,2019-12-23(7).
- [10] 刘乔卉,裴森. 中小学教师的时间困境——基于 T 市中学教师的混合研究[J]. 教育学术月刊,2021(6):76-82.
- [11] 朱秀红,刘善槐. 我国乡村教师工作负担的问题表征、不利影响与调适策略——基于全国 18 省 35 县的调查研究[J]. 中国教育学报,2020(1):88-94.
- [12] 周文叶. 试论“学为中心”的教师评价框架[J]. 教育研究,2021(7):150-159.
- [13] 张金运,程良宏. 教师的课程理解力及其生成[J]. 现代教育管理,2014(1):81-85.
- [14] 丁学东.“双减”落地还需学校给力[N]. 人民政协报,2021-08-18(9).
- [15] 余瑶. 提升农村教师的课程理解力[J]. 中国教育学报,2018(1):87-91.
- [16] 陈佑清. 课程即发展资源——对课程本质理解的一个新视角[J]. 课程·教材·教法,2003(11):10-14.
- [17] 杨四耕. 走向课程自觉[N]. 中国教师报,2020-12-30(6).
- [18] 张倩. 从资源配置到制度安排——国际比较视域下的教师减负[J]. 教育研究,2022(2):29-43.
- [19] 魏叶美. 助力“教”与“学”:英格兰教师减负政策探析[J]. 全球教育展望,2020(1):62-74.
- [20] 杜楠,周福盛. 论教育评价中人的理性回归:从“抽象的人”到“具体的人”[J]. 中国考试,202(9):13-22.
- [21] 钟启泉. 发挥“档案袋评价”的价值与能量[J]. 中国教育学报,2021(8):67-71.

Hampering Factors and Breakthrough Paths for Teachers to Carry out Teaching Reform in Implementing “Double Reduction” Policy

JIANG Libing¹, ZHAO Fangna¹, LEI Shengyan²

(1. Institute of Lifelong Education, Central China Normal University, Wuhan 430079, China;

2. Wuhan Luxiang Experimental Primary School, Wuhan 430070, China)

Abstract: The reform and innovation of curriculum and teaching is the focus of the implementation of the “Double Reduction” policy. Meanwhile, the core literacy orientation, activity-driven teaching, classroom improvement and efficiency, homework control and quality improvement, and evaluation-oriented development are the internal demands of “Double Reduction” and new curriculum standard for teaching reform. In order to gain a deeper understanding of the resistance and dilemmas faced by primary and secondary school teachers in carrying out teaching reform, twelve front-line teachers and two principals from four provinces were selected for in-depth interviews. The results of the interviews suggest that teachers’ teaching reform generally faces a series of obstacles in the process of implementing “Double Reduction”, such as teachers’ out-of-date ideas of teaching, the conflict between work and learning as a result of after-school extended hours services, impact of rigid implementation on teachers’ professional autonomy, and restriction of teachers’ willingness to reform and innovate by the current evaluation measures. In order to promote the effective implementation of the “Double Reduction” policy, it is urgent to remove the above-mentioned obstacles in the teaching reform, attach importance to teachers’ curriculum understanding and teaching transformation, optimize the structural design and management mechanism of homework, make precise efforts to reduce the burden of front-line teachers, and deepen the evaluation reform to lead the course of teaching reform.

Key words: the “Double Reduction” policy; teaching reform; hampering factors; breakthrough paths

责任编辑 邓香蓉