

教学目的健康取向的价值理念与实践逻辑

阳 泽, 赵 宇 奇, 邓 心 语

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘要:教学目的“分数论”已将教学引入歧途,并引发广泛的社会焦虑。教学目的健康取向的提出既出自“健康中国”愿景和“健康人”育人目标,也是对教学目的“分数论”的纠正。教学去“分数论”成为必然趋势,但依旧面临困境。教学目的健康取向的内在依据与可行性在于:健康论思想的成熟及其对“健康人”形象的重视、教学场域健康与教学的深度关联和协同关系的形成。坚持教学目的健康取向,旨在发挥健康理念对教学的引导功能,使教学沿着培养“健康人”的方向前行;利用健康资本对教学的支撑作用,落实立德树人的根本任务;对教学进行规范,使其朝着健康而非异化的方向发展。教学目的健康取向的价值理念体现为八大形态:坚持“健康至上”的教学信念,注重“增强价值感”的教学目标,强调“量少而质精”的教学内容,激发“希望与效能”型教学动力,采取“具身认知”型教学策略,营造“温馨和谐”的教学氛围,加强“自我调节”的教学监控,重视“动态综合”的教学评价。教学目的健康取向的动力机制在于:反省“自动”、政策启动、督导促动、媒体“鼓动”和技术推动。教学目的健康取向理念向实践转化的行动路径是注重制度化建设和行动研究。

关键词:教学目的;健康取向;健康人;素质论;分数论

中图分类号:G40 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2023)05-0042-10

基金项目:教育部人文社会科学研究规划基金项目“随班就读学生学校归属感的形成机制及学校适应功能研究”(20YJA880068),项目负责人:阳泽。

作者简介:阳泽,教育学博士,西南大学教育学部副教授;赵宇奇,西南大学教育学部硕士研究生;邓心语,西南大学教育学部硕士研究生。

教学目的要切实发挥导向功能和激励功能,其理念诉求与实践样态必须统一。但现实是教学目的的实践样态与理念诉求长期背离,即理念诉求是重视学生素质发展,实践样态却是注重分数至上。这种实践着的“分数论”加重了学生学业负担,加剧了校外培训与学校教育的矛盾,导致教育异化,引发广泛的社会焦虑。2021年7月,中共中央办公厅、国务院办公厅印发了《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》(以下简称“双减”政策),要求各地区各部门结合实际认真贯彻落实,有效缓解家长焦虑情绪,促进学生全面发展、健康成长。对教学场域加强监

管,旨在认真贯彻落实“双减”政策),推动教学去“分数论”,促进教学目的理念诉求与实践样态的统一。由此,针对教学目的的调整势在必行。在我国大力推行素质教育的背景下,进一步调整和完善教学理念,并不是要动摇“素质论”。从“素质论”与“分数论”长期博弈可以看出,简单奉行“素质论”难以解决理念诉求与实践样态背离的难题。“素质论”教学目的要全面融入并引导教学实践是一个长期的过程,故在坚持“素质论”教学理念的基础上,以专门素质培养作为一种教学目的取向并将其作为突破口未尝不可。在新时代,健康的身心已成为学生重要的核心素养,成为立德树人的关键内

容。从“健康中国”愿景和培养“健康人”理念出发,笔者尝试提出“教学目的健康取向”。

一、教学目的的价值取向与发展演进

教学目的是指所有教学活动要达成的一般结果,它直接服务于教育目的,同时对教学本身起引导、激励和规范作用。在教学的专业地位确立之前,教学目的不过是教育目的的派生,因而研究者经常将其与教育目的混同论述。教学目的受到重视并得到深入研究是在教学作为一种专业获得认可之后,同时科学的教学目的反过来成为教学专业性的重要支撑。

教学目的的确立涉及立场和依据。立场代表着“为了谁”的价值取向,主要包括社会立场、学科立场和学生立场。其中:社会立场认为教学要服务社会需要^[1];学科立场强调教学要利于学科发展^[2];学生立场要求教学要促进学生成长^[3]。尽管研究者为这三种立场纷争不断,然而三者并非完全对立。目前,学者们倾向将三种立场融为一体^[4],即教学目的的确立应兼顾社会、学科和学生三方价值诉求。依据涉及“为什么”的科学界定,主要包括理论依据、政策依据和实践依据,基于理论依据的教学目的主要是教育思潮的产物,来自政策设定的教学目的体现着治理逻辑,从实践中孕育的教学目的是场域、习惯等因素综合作用的结果。科学的教学目的被认为要同时蕴含三类依据^[5],即要具备理念的恰当性、政策的支持性和实践的可行性。由于教学目的的确立涉及的立场和依据具有统一性,有学者就用“几个结合”来对其进行阐述,即教学目的的确立“必须是主观与客观的结合、必要和可能的结合,必须是教育方针、总目标与教学具体实践相结合,必须是外部要求和教学内部规律相结合”^[6]。目前各教学论著作基本都采纳这种说法,表明其受到较普遍的认可,意味着它为今后教学目的的确立研究提供了基本的参照。

现代教学目的的演进呈现出中西两条线路。西方现代教学目的的演进要追溯到夸美纽

斯、赫尔巴特等人的观点,即教学是以科学知识的传授为主^[7]。18世纪末和19世纪中叶,出现了实质教育和形式教育之争,反映在教学目的上,前者强调人的理性发展和知识积累,后者强调人的“心理官能”和“心理能力”的提升^[8]。19世纪末,伴随欧洲“新教育”运动和美国“进步教育”运动,教学目的发展为培养学生解决实际问题的能力和应用科学知识的能力。二战之后,基于对战争的反思和社会重建愿景,个人全面发展受到重视并开始主导教学活动。

进入21世纪,伴随人类进入复杂社会和面临复杂挑战,世界经合组织(OECD)发起“核心素养”培养倡议,教学目的发展为培养学生满足复杂需要和解决复杂问题的能力,欧美国家分别出台了“核心素养”培养计划,相关行动与研究持续至今^[9]。中华人民共和国成立后,受苏联凯洛夫教育思想的影响,学生的智力发展受到推崇,知识教学成为主导的教学形态和研究主题。其后,伴随科技发展对创造性人才的需求,我国出现了创新教育思潮,人们提出了“为创造力而教”的教学主张^[10]。研究者很快发现基于智力因素的创新教育成效并不明显,于是“培养非智力因素”话题在很长时间主导了教育学术界和教学实践场域^[11]。然而,不管是“为创造力而教”还是“培养非智力因素”都没达到人们预期,反而是知识教学逐渐演变为应试教学和分数至上。为抑制教学的应试倾向和分数至上,素质教育通过政府官方文件被提出来,教学目的演变为“促进学生素质发展”。自此,素质教育及教学改革成为教育界最受关注和研究最多的主题^[12]。之后,新课程改革运动及相关研究大量引进西方教育思想,强调教学要重视学生的个性养成和学习品质的提升。整体来看,素质教育和新课程改革很难说取得了成功,最明显的证据是教学的应试倾向和分数至上并没有真正受到控制,反倒呈愈演愈烈之势。即使教育学界积极研究和大力引进西方的“核心素养”教育思想^[13],仍没有

阻止应试倾向和分数至上思想借助校外培训加剧教育环境恶化的局面,最终迫使国家不得不出台“双减”政策,以调控、扭转、改变这种日益恶化的局面。

纵观中西教学目的演进及相关研究,可以看出教学目的是可以调整改变的,其不断演进是顺应时代发展和教育思潮而主动调整的结果,其中也有部分是因某些教育目的存在明显缺陷且难以继续推进而不得不对其进行调整。

教学目的只有被践行才能发挥其引导和激励作用。教学目的演进历史显示,不能被“有效践行”的教学目的很快就会被淘汰,无法“被实践接纳”的教学目的是不科学的。但教学目的“高期望,低实现”已是客观事实^[5]。考察中西方教学目的的演进历史可以发现,“高期望,低实现”这一现象是世界通病。中国素质教育和新课程改革中的教学目的都面临此种窘况。教学目的“低效践行”的原因很复杂。有学者认为其直接原因是我国教学目的的起点是理论而不是实践^[5]。但也有人认为素质教育和教学观念混杂以及相关理论不成熟恰恰是阻碍“实践接纳”的重要原因^[14]。此外,还有学者对教学目的构成进行了探讨,其中:一种观点认为教学目的包含的成分过多导致实践很难完全兼顾,主张要为教学目的的成分结构“瘦身”,譬如用“核心素养”代替“素质”或用“关键素养”代替“核心素养”^[15];另一种观点认为教学目的结构中皆是发展性目的,这是其难以完全被实践接纳的重要原因,主张应增添基础性目的^[16]。也有学者从社会因素出发进行成因分析,认为教学目的的践行并非仅仅是其自身问题,社会环境、政策力量、大众心态和习俗力量等都可能是阻碍教学目的得到有效践行的重要原因。教学目的的践行的相关研究显示,教学目的建构要综合考虑“理念恰当性”、实践可行性、社会环境支持和政策支持等因素。

二、教学目的去“分数论”的必然趋势与现实困境

教学“分数论”并非教学目的的理念,而是一

种教学实践做法和态度,即坚持分数至上,把分数当作教学的直接目的和学习的直接动力,让分数成为评判教学效果和学习成效的唯一依据。在教学场域,“分数论”虽未被广而论之,却是教学实践的“潜规则”。要坚持教学目的“健康取向”就要祛除教学“分数论”之顽疾。

教学“分数论”源于测量学对教学活动的介入。分数的本质是学习结果的量化。起初分数仅作为教学的工具使用,后来分数开始成为教学的目的,遂产生教学“分数论”。工具意义上的分数在教学中具有积极作用,如有利于学习结果反馈,方便人才选拔,更能体现教育公平^[17]。但把分数视作目的的教学“分数论”却饱受人们诟病,因为它蕴含三种偏颇价值取向,产生了四大直接危害。三种价值取向指结果取向、应试取向和精英取向,其偏颇在于重结果轻过程,重应试轻应用,重精英轻大众。四大直接危害指禁锢学生思维,导向表层学习,人为制造失败者,诱发身心疾病。教学“分数论”是对教学“为人”目的和教学“成人”本质的背离,是一种舍本逐末的做法,最终导致教学的空心化。教学“分数论”带来的直接危害更是日益严重,尤其通过加重课业负担和诱导校外培训介入,在教育场域形成恶性竞争和严重内卷,让学生身心健康面临严重危机,已引发广泛的社会焦虑。因此,教学去“分数论”成为必然趋势。

尽管积弊已深且饱受诟病,但教学“分数论”仍然是教学场域的“不倒翁”。历次教学改革的去“分数论”非但未能动摇其根基,反而促使其“变本加厉”。针对教学“分数论”,学界多有剖析,指出分数崇拜是“计算主义”的直接体现^[18],受到招考制度的驱动^[19],其背后是功利思想作祟^[20],其中也蕴含分数更能体现公平的认知动机^[17]。这些剖析无疑很深刻,但仍有疏漏。

一是教学“分数论”契合了竞争性教学环境。通过竞争激发教学活力、筛选优秀人才是相当长时期我国总体的教育教学大环境,而历

次教学改革都未改变这种境况。教学“分数论”既是竞争性教学的产物,同时又助推了“高度竞争的教学环境”的形成。因此,凡是高度竞争的教学场域,无不是教学“分数论”盛行之地,这在东亚中日韩三国表现得相当明显。

二是教学“分数论”更容易“被实践接纳”。简单明了的理念和行动就更能实践中得到贯彻和落实,教学场域同样如此。教学“分数论”所涉及的要素,如分数、作业、考试、知识教学等,多数都具有明晰、可见、简约、可操作和可通约的特点,而这些特点恰恰为教学实践所喜好。因此,这些要素更容易为教学实践所欣然接纳。

三是教学“分数论”惯用分数的工具价值作为“障眼法”。教学“分数论”常将教学与分数的工具价值捆绑起来,当受到批判时便抛出分数的工具价值为自己辩护,即使不能全身而退也能弱化指向自己的批判强度。许多去“分数论”行动正是在肯定分数的工具价值的同时选择宽恕教学“分数论”的负面影响,因而不了了之。

由于上述缘由,虽然教学“素质论”在“理念恰当性”方面明显胜出,但教学“分数论”在过去很长时期更贴近教学场域的现实。这正是教学目的去“分数论”遭遇的现实困境,也是教学目的健康取向理念建构中需要审视的问题。

三、教学目的健康取向的应然逻辑与可行性表征

诸多现象显示,人类历史从未像今天这样珍视健康的价值,而教学去“分数论”最直接的动因就是学生群体的身心健康状况急剧恶化。笔者提出教学目的健康取向,正是基于健康价值在当代的彰显、健康论思想的相对成熟尤其所强调的“健康人”形象,以及健康与教学在教学场域深度关联和协同关系的形成。

(一)健康价值的显著性和显性化

2019年,第74届联合国大会“健康全覆盖”高级别会议通过了《联合国健康全覆盖政

治宣言》,这份宣言是“直通2030年的健康全覆盖愿景”。中国积极打造“健康丝绸之路”,努力为全球实现健康全覆盖作出贡献。而早在2016年8月,习近平总书记就已在全国卫生与健康大会上提出“健康中国”理念。2016年10月,中共中央、国务院印发了《健康中国2030规划纲要》,全面推动“健康中国”建设。

世界各国对健康的重视是对人类发展方式积极反思的结果,是健康价值显著性和显性化所使然。根据马克思的异化理论,劳动异化是广泛贫穷和疾病蔓延的社会根源^[21]。自近代工业社会以来,人类对“物质主义”的拥抱加深了人的异化,非但没带来更大福祉,反而招致更多灾难,于是人类逐渐认识到健康的价值。健康价值的显著性主要表现在三个方面。一是体现了对人本身的关怀。健康是人自身的美好状况,属于人的自在属性,对人的健康的关怀体现了“以人为本”的发展理念,是人类进步最突出的表现。二是推动可持续发展。健康本身蕴含着人的生命的可持续,而健康的人是推动社会可持续发展的第一因素。第74届联合国大会“健康全覆盖”高级别会议的初衷就是要推动人类可持续发展,而“健康中国”理念也是为推动中国可持续发展而提出的。三是作为人的一切价值的前提。健康是首要的,一旦健康受损,就很难通过其他方面来补偿。其实健康价值有史以来一直都存在,只是多数时间处于隐而不彰状态。在现代社会有两大因素让健康价值开始显性化。一是健康成为人的主导性需要。伴随人类社会的持续进步,现代社会大多数人已摆脱劣质生存状态,以忽视健康甚至牺牲健康来获取生存资料的情形明显减少,对健康的需要和满足开始主导人类及个体的生活。二是人类面临的健康问题更加严峻。疾病对人的侵袭在不断加剧,疫情蔓延造成健康风险陡然升高,心理疾病的发病率持续攀升,这些健康问题使人类正面临严峻的健康形势,使人们的神经紧绷。伴随健康价值的显性化以及世界各国对健康的高度

重视,“健康第一”正成为人类重要的生存需要,也成为新时代教学育人的应然价值取向。

(二)健康论思想与“健康人”形象

人类有非常丰富的健康论思想,它们通常体现在哲学、医学和教育学等学科领域。总体来说健康论思想经历了由身体健康论到心理健康论,再到“全人健康论”的发展过程。人类对身体健康的关注非常久远,相继形成医学、卫生学、体育学等重要学科,使健康论思想不断丰富和完善。概括地说,人们对身体健康的理解已由最初仅指身体没有疾病发展到后来强调身心和谐的状态,对健康的维护也由最初的“治疗”取向发展到“强身”取向。中西方对身体健康的理解与维护也由“养生”与“健身”的对立发展为统一协同。人类对心理健康的重视始于现代社会,伴随科学心理学的诞生开始出现较为系统的心理健康观。人类对心理健康的理解涉及特性、标准和结构三个层面,其中:心理健康具有整体、积极、动态和持续的特性;心理健康的标准包括智力正常、情绪稳定乐观、自我意识明确、人际关系和谐、适应社会生活等主要方面;经典的心理健康结构模型包括维度结构和层次结构等十余种。新近有学者提出心理健康的多维层次结构模型,对心理健康观进行了充分梳理和系统归纳^[22]。伴随人类对身心看法由身心分离到身心统一,出现了“全人健康论”。“全人健康论”把健康理解为身心“同步健康”和“协调发展”。如世界卫生组织就认为健康不仅指身体健康,还包括心理健康。中国人很早就持身心统一观,主张通过身心的相互调适促进健康,而现代“具身认知理论”则进一步证实身心的统一性,并推动了“全人健康观”的发展。

上述健康论思想强调立体的“健康人”形象。有别于传统“理性人”和“经济人”假设对人的形象的片面设定,也不同于现代人关于信息技术绑定的“数字人”形象的悲观描绘。“健康人”形象体现对人的乐观看法与真切期待,突出人的反省与自我调节特性,重视人的内心

世界与外部世界的和谐,强调人的价值和身心体验,主张人的身心和谐健康,认识到人的健康之旅并非一次完成而是不断朝向更高目标。显然“健康人”形象凸显了以人为中心和反对异化的立场,是马克思“完整的人”的重要表征,是立德树人思想的具体体现。健康论思想的相对成熟及其所强调的“健康人”形象,为教学目的健康取向提供了最直接的思想资源和最重要的建构依据。

(三)健康与教学在教学场域的关联和协同

在教学场域很长时间都存在健康与教学的分离。这种分离除了受到教学“分数论”的干扰外,还缘于两种假定:一是在教学场域的学生都是健康的个体;二是学生的健康问题可以通过专门课程和治疗机构来解决。从目前来看,这两种假定都不成立,进入教学场域的学生越来越多处于亚健康甚至疾病状态^[23]。如果仅仅依靠专门课程和治疗机构而不改变学生成长环境与教学生态,就无法从根本上解决学生的健康问题,这使人们意识到造成健康问题的原因并不在教学之外而是在教学之中。

教学与健康的关联与协同涉及四个方面。一是教学必须直面越来越多健康状况不佳的学生进入教学场域的问题,因为对其视而不见会加剧学生健康问题,将这些学生从教学场域中排除则明显违背义务教育原则。二是教学应为学生的健康问题承担责任。相关调查显示,学生的健康问题与学业有关,其主要原因在于教学场域带来的各种非必要压力。三是教学能通过改善学生在课堂中的生存状态来根本性解决学生的健康问题。事实表明专门课程和治疗机构的作用有限,其解决学生健康问题多数属于治标不治本,而教学在一定程度上可以从源头解决学生健康问题。四是有效教学以学生健康问题的解决为前提。大量研究显示,学生健康状况不佳时,教学“事倍功半”;学生健康状况良好时,教学“事半功倍”。在教学场域,健康与教学是互为因果的,二者应构成相互成全、协同发展的和谐关系,从而

促进学生健康成长、快乐生活、和谐发展。在这种关系中,学生的健康得到教学的支持,学习更有成效;而教学则“以生为本”,以促进学生身心健康成长为价值取向,担负起立德树人的根本任务,进一步促进学生全面发展。健康与教学在教学场域的这种关联与协同,为教学目的健康取向提供了内在逻辑支撑与可行性证明。

四、教学目的健康取向的核心要义与价值理念

教学目的健康取向是立足学生的健康素质,以培养“健康人”为根本追求,将健康论思想融入教学中,将学生健康与教学统一起来。从健康价值及其作用的方式看,教学目的健康取向的核心要义包括三个方面:第一个方面是发挥健康理念对教学的引导功能,使教学沿着培养“健康人”的方向前行;第二个方面是利用健康资本对教学的支撑作用,落实立德树人的根本任务;第三个方面是通过健康相关准则对教学进行规范,使教学朝向健康而非异化的方向迈进。就教学目的健康取向的现实关怀而言,其主要意图有三点:其一,教学目的健康取向的提出,是为了回应去“分数论”后教学该走向何方的问题,在健康获得普遍关注且已有较为成熟的理论支持的情况下,教学目的健康取向比简单“素质论”在当前能更好地推动学生发展和教学进步;其二,是为了探讨健康在教学领域的呈现形态,通过教学途径推动“健康中国”建设,充分发挥教学“育民强民”的社会功能;其三,是为了在当前学生健康问题突出的情况下配合国家“双减”政策发挥“应急纾困”作用,快速改善学生群体健康状况。从教学关键要素具体分析,教学目的健康取向的价值理念主要体现在八个方面。

(一)坚持“健康至上”的教学宗旨

教学宗旨是教学的根本信念,是一切教学的根本依据,在教学场域发挥引导作用。以“健康至上”为教学宗旨就是要在教学场域坚

持“没有健康就没有一切”的理念,把“促进学生身心健康、快乐成长、和谐发展”作为教学的最终目的,将学生健康与否作为一切教学的出发点,在各种教学决策中将学生健康置于优先考虑地位,坚决反对轻视学生健康甚至牺牲学生健康以达到其他目的的教学行为。

(二)注重“增强价值感”的教学目标

“价值感”是个体精神生命最重要的支撑,是心理健康的关键特征。“使能感”和“成就感”是价值感的两大来源。教学目标是教学活动意欲达到的直接而具体的效果。以“价值感增进”为教学目标,就是要通过教学帮助学生增长知识、锻炼能力、健康成长,让学生感受到被重视,努力发挥他们的能动性,不断增强学生的成就感、价值感和生命体验。不能让知识和能力因为疏离学生的精神世界而成为生命的外在之物,也不能排斥学生,打击学生积极性,不能让学生产生学业无助感和生命倦怠感。

(三)强调“量少而质精”的教学内容

教学内容是教学要传递的信息,以教材为主要载体,是教学质量和教学任务最重要的决定因素。传统教学采取“以量取胜”的策略,追求教学内容的繁、难、偏、旧以及教学时间的大量付出,这种教学不但低效而且是以损害师生健康为代价。教学目的健康取向强调“以质取胜”,摒弃量与质的线性关系假设,将教学建立在规律与证据基础上,着力优化教学内容,精心布置作业,将教学限定在必要的时间内,大力减少教学冗余,通过“量少”来减轻学生学业压力,通过“质精”来提升学生学业成就感。

(四)激发“希望与效能”型教学动力

教学动力是教学的驱动力量,这种力量不应来自故意制造的恐惧和对权威的简单服从。根据积极心理学理论,希望与效能是“正向心理能量”和积极心理资本,是生命活力的源泉和可持续进步的根基^[24]。以“希望与效能”为教学动力是要通过向学生描述美丽愿景和真诚期待,引导学生不断积累正向能量、增强效

能感来推动教学活动,从而生成期望效应、激活内生动力,让教学更富生命活力,让学生更加阳光自信。

(五)采取“具身认知”型教学策略

“具身认知”是一种以身心“交融”为基础的认知模式,强调身体状态与意识状态彼此的支持关系^[25]。作为一种教学策略,“具身认知”主张教学不但要关注学生的意识状态,还要调动学生的身体状态,倡导“体感学习”和“内隐学习”,认为良好的学习状态是身心交融的状态,在此状态下学习更容易得到身体感觉和意识潜能的支持,学习过程更轻松自在,学习效果更能渗透到身心的各个层面,促进学生身心和谐、健康成长、全面发展。

(六)营造“温馨和谐”的教学环境

教学环境是指支持教学活动的时空条件,包括物理环境和心理环境,尤以心理环境最为紧要。教学环境的和谐与学生的心理和谐是相互支持的,而学生心理和谐是“健康人”形象的关键表征。资源、角色、气氛、节奏、态度和师生关系是教学心理环境的关键要素。其中:教学心理环境的和谐表现为教学资源在学生之间的分布和流向是均匀的;学生在班级中均享平等地位,可以扮演各种角色;班级气氛既严肃庄重,又轻松活泼;教学节奏张弛有度,不求快或超前;教师对待学生公允平和、公正无私,师生关系、生生关系温馨和谐,学生不会受到轻视和虐待。

(七)加强“自我调节”的教学监控

自我调节是“健康人”形象的核心特质,不仅意味着个体拥有强大的内部力量,也意味着个体可以通过自我调节自觉避免偏差。基于“自我调节”的教学监控将教学监控变为自我监控,使之成为一种自我增强而非异己的力量。在“自我调节”教学监控下,教师要信任学生具有自觉向好的力量,看好学生自组织秩序,避免对学生过度担忧和过度干涉,不以权威强力和道德说教来督促学生,注重对学生进行角色赋权,让学生进行自我管理,通过协商

民主让学生积极参与教学决策,利用教学活动给学生提供自我监控能力提升的机会。

(八)重视“动态综合”的教学评价

教学评价有很大部分是对学生的评价。其中“标签化”评价在教学中较为常见,且对学生伤害很大,因为它会扩大消极学习事件的影响,甚至形成对学生的人格侮辱。与“标签化”评价不同的是“动态综合”评价。其中:动态评价关注学生成长过程和发展趋势,不“放大”某时某刻的表现,给学生呈现的不是“成长定格”而是“成长引导”,让学生不再为一时的表现焦虑而沉浸于健康成长的过程中;综合评价强调学生的全面发展,从整体状态而非局部表现来认知和引导学生。“动态综合”教学评价符合学生身心健康发展规律和全面发展需要,有助于引导学生朝着“健康人”的方向发展。

五、教学目的健康取向的动力机制与实践路径

实践理性哲学认为,当理念作为方向确立后,动力与路径是理念向实践转化的关键要因^[26]。反思教学“分数论”在教学场域的持久影响力,胜在动力充分与路径可依,而“素质论”教学目的之势有不及,实因动力不足、方向不明、路径不清。要坚持教学目的健康取向,就要积极践行其价值理念,建立并逐步完善教学动力机制,努力探索实践路径。

(一)教学目的健康取向的动力机制

1. 反省“自动”

“自动”是指教学主体的自觉行动,源自教学实践的内生动力,是决定教学实践成败的关键内因。回顾“素质论”在教学场域的遭遇,其主要是由政府等外力驱动而没能激发教学主体的反省“自动”。因此,教学主体在践行教学“素质论”时呈现“表里不一”。教学主体要自觉践行教学目的健康取向,必须进行三个方面的反省:一是反省教学“分数论”对学生成长和教学本身带来的巨大危害,从而坚定去“分数论”的决心;二是反省自身的教学对学生发展

和教学所带来的消极影响,明确自己在其中应担负的责任;三是反省学生健康问题的尖锐性,要清醒意识到学生健康已经处于“危机状态”。只有对教学中已经存在的矛盾和危机进行深刻的反省,才能在“痛定思痛”中自觉接纳和积极践行教学目的健康取向。

2. 政策启动

政策是体现国家意志的行动纲领和要求强制执行的规章制度,具有公开性、广泛性、权威性和强制性。对于公共组织中的群体行为而言,政策是必不可少的管理或控制工具,政策启动具有权威性,影响广泛,而缺少政策支持的理念和行为则很难获得广泛响应。教学目的健康取向要在整个教学场域获得支持与响应,必须获得特定政策支持。目前教学目的健康取向应充分利用《健康中国 2030 规划纲要》和“双减”政策这两大政策工具。这两大政策从正反两个方面为教学目的健康取向提供了直接支持,联合构成教学目的健康取向的权威发起者。

3. 督导促动

督导是监督指导之意,有别于传统管理,不但依赖行政力量,更强调专业性、权威性。因此,督导是一种刚柔相济的管控模式,是最切近事项本身的促动力量。教学目的健康取向要在教学实践中“落地”,并在教学场域持续发展,就要充分利用督导的作用。对教学目的健康取向实践的督导可以在两个层面通过两种方式起作用:一是督导教学去“分数论”,以清除教学目的健康取向的实践障碍;二是督导教学目的健康取向的实际践行。两者同时涉及“对标”和“对比”两种督导方式。其中:“对标”是指对照“减负清单”和“健康指数”来对教学进行监控、检查和指导;“对比”是指在自我与他者及总体之间就教学去“分数论”和践行教学目的健康取向的相关情况进行比较,对教学目的健康取向的实践进行切实督促和引导。

4. 媒体“鼓动”

媒体是信息资讯的载体。通过媒体这种

载体,信息资讯可以在更大范围传递,从而为更广大人群所知悉。由于拥有专业性、公共性和场域优势,媒体具有强大的“鼓动”功能,尤其以交互性媒体技术为基础的融媒体则进一步强化了媒体的“鼓动”功能。现代教学场域的开放性使之与媒体形成紧密联结。教学目的健康取向在教学场域的实践中接受媒体审视的同时,应主动利用媒体扩大自己的影响力,在教学场域与媒体的积极互动中,以教学目的健康取向的核心观点和实践为主题,利用公共媒体和自媒体进行广泛传播,加深社会大众对教学目的健康取向的认知,从而实现教学目的健康取向的社会建构。

5. 技术推动

技术是人类发明的用以改造自然与社会的工具。借助技术之力,人类一方面将自己从一些非必要劳动中解放出来,另一方面又将探索的触角延伸到非自身所能及范围。因此,技术推动人类进步与发展,使人们更具能动性。技术对人的赋能高度契合“健康人”发展理念,符合人们对获得能量和价值升华的需求。因此,技术成为教学目的健康取向理念走向教学实践必不可少的推动力量。技术发展已为人类提供了极为丰富的技术资源,大数据、5G 通信和人工智能等新兴技术助力人类更加“高能”,为学生搭建健康成长、价值提升之阶梯。借助技术“搭桥”和赋能以及健康论思想对技术的价值引导,教学目的健康取向更容易在教学实践场域落地生根。

(二)教学目的健康取向的实践路径

实践路径通常指理论向实践转化的途径。现代知识论基于确定性将知识区分为确定性知识和不确定性知识,即知识存在确定性部分和不确定性部分^[27]。根据认知实践哲学,对于确定性知识或者知识的确定性部分,人类常以某种制度形式来进行确认和巩固。这既是知识进步的需要,也是知识有效应用于实践所必须的,这种实践路径可称之为制度化模式。对于不确定性知识或知识的不确定性部分,人类

常采用在实践中逐步完善的形式来进行优化,以达到不延误实践和完善知识的双重目的,这种实践路径称之为行动研究模式。教学目的健康取向的实践转化要以学校变革为契机,以教师教学创新为载体,有效利用制度化和行动研究两大实践路径。

1. 教学目的健康取向的制度化实践路径

制度是理念的物化形态,是更靠近现实和接近实践的状态,因而制度是理念向实践转化的重要枢纽。制度化包含理念向制度转化和制度驱动实践两个核心环节,涉及客体和主体两方面要素。其中:客体要素是制度化的对象,包括理念、制度和实践;主体要素是制度化的实施者,包括建制者和执行机构。制度化过程除了两个核心环节,还包括建制者的确立和执行机构的完善。依据制度化实践的一般进程,教学目的健康取向制度化实践的第一步是确立权威而有代表性的教学建制共同体,这个共同体的组成必须完整考虑教师、学生、家长等利益相关者。第二步是由教学建制共同体确认教学目的健康取向理念,涉及甄选教学目的健康取向较为成熟的理念,以及就教学目的健康取向理念形成共识。第三步是将确定的教学目的健康取向理念转化为制度形式(包括范式、标准、规章等)。经由理念转化为清晰的条文,再由条文形成格式化制度文本,最后以教学建制共同体对制度文本的严肃承诺完成教学目的健康取向理念向制度的转化。第四步是完善督导制度执行机构,这个机构应该职责明确,既具有行政权威也具有专业权威,是教学目的健康取向相关制度执行的督导者和教学实践的仲裁者。第五步是教学共同体成员特别是教师在教学实践中遵循教学目的健康取向的相关制度,即通过制度来引领和规范自己的教学活动和教学行为,让教学朝着培养“健康人”的方向迈进。

2. 教学目的健康取向的行动研究实践路径

课程论专家施瓦布曾经针对课程的生成性提出课程实践的“行动研究模式”^[28],该模式同

样适合针对教学目的健康取向的教学实践。行动研究既是一种研究范式,也是一种实践模式,它强调在行动中研究,在研究中行动,将理论促进与实践改进统合起来。典型的行动研究实践模式包含四个步骤:方案、行动、考察和反思,同时这四个步骤又不断循环,直至达成期望的结果^[29]。对于教学目的健康取向而言,行动研究是对其理念不完善部分进行深入研究的过程,同时也是教师教学胜任力提升和教学环境完善的过程。第一步,要将教学目的健康取向中的不完美的理念转化成某种预设方案;第二步,在实践中尝试执行该方案;第三步,考察该方案的效果;第四步,依据效果反思方案的合理性及理念的恰当性。如果该方案达到预期效果,则行动研究完成;如果没有达到预期效果,则根据反思结果重新确定方案,继续下一轮行动研究,直至教学目的健康取向理念得到完全确认。通过行动研究,教学目的健康取向的理念不断完善,推动教学实践持续、健康发展。

参考文献:

- [1] 刘霞. 社会本位课程文化研究[J]. 南通大学学报(社会科学版),2014(2):105-110.
- [2] 和学新. 学科中心课程思潮:20世纪的回顾[J]. 天津市教科院学报,2002(6):3-10.
- [3] 丁邦平,顾明远. 学科课程与“活动课程”:分离还是融合——兼论“学生本位课程”及其特征[J]. 教育研究,2002(10):31-35.
- [4] 杨博谛,赵天绪,刘懿. 论中学数学课程政策的价值取向演变及发展趋势——基于对教学目的(课程目标)的分析[J]. 数学教育学报,2018(3):81-84.
- [5] 严仲连. 超越困境:关于教学目的的反思[J]. 江苏高教,2004(1):72-75.
- [6] 黄济,王策三. 现代教育论[M]. 北京:人民教育出版社,1996:380-388.
- [7] 田慧生,李如密. 教学论[M]. 石家庄:河北教育出版社,1996:32-37.
- [8] 韩学峰. 形式教育与实质教育的心理学基础——评《教学心理学新视点》[J]. 中国教育学刊,2020(5):114.
- [9] 裴新宁,刘新阳. 为21世纪重建教育——欧盟“核心素养”框架的确立[J]. 全球教育展望,2013(12):89-102.
- [10] 桂祥. “为创造力而教”的鼓与呼——评陈民众的《创造教

- 育新论》[J]. 黑龙江高教研究,1991(4):127-128.
- [11] 陈爱璞. 近年来非智力因素研究综述[J]. 河南社会科学,1996(4):40-43.
- [12] 刘晓楠,郝志军. 深化素质教育研究 促进教育均衡发展——第二届中国教育科学论坛综述[J]. 教育研究,2006(4):96.
- [13] 杨惠雯. 核心素养的谱系学考察——基于 OECD 的分析与反思[J]. 比较教育研究,2019(2):53-59.
- [14] 刘云杉.“核心素养”的局限:兼论教育目标的古今之变[J]. 全球教育展望,2017(1):35-46.
- [15] 傅维利. 论核心素养的认识误区与关键素养体系的中国化构建[J]. 高等教育研究,2020(8):13-21.
- [16] 王攀峰. 论走向生活世界的教学目的观[J]. 教育研究,2007(1):24-29.
- [17] 张会杰. 考试招生“唯分数”的两难困境:观念及制度的根源[J]. 中国考试,2019(1):10-14,39.
- [18] 刘晓力. 计算主义质疑[J]. 哲学研究,2003(4):88-94.
- [19] 童锋,夏泉,陈夏. 论高考文化现象规律及其对我国高考改革的启示[J]. 中国教育学报,2014(11):28-33.
- [20] 张兴峰. 教育功利化现象审视:工具理性的视角[J]. 教育发展研究,2008(21):26-28.
- [21] 贾淑品. 马克思拜物教思想与劳动异化理论的历史与逻辑[J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版),2019(4):14-21.
- [22] 阳泽. 心理健康多维层次结构的建构与阐释[J]. 教师教育学报,2022(1):10-20.
- [23] 陈富,王丽,郝鹏翔. 教育信息化进程中中学生健康问题考察与研究[J]. 教师教育学报,2022(5):146-158.
- [24] 张介平. 积极心理学与心理健康教育创新——评《教育心理学》[J]. 中国教育学报,2017(7):136.
- [25] 张静,陈巍. 对话心智与身体:具身认知的内感受研究转向[J]. 心理科学,2021(1):30-36.
- [26] 蒋晓平. 话语理性到实践理性:社会学研究中的制度—行动关系——兼论社会学制度主义理论内核的嬗变[J]. 天府新论,2014(4):108-113.
- [27] 王荣江. 罗素对知识确定性的论断及其启示[J]. 江苏社会科学,2002(4):26-29.
- [28] 袁利平,杨阳. 施瓦布的“实践”概念及课程旨趣[J]. 全球教育展望,2020(1):17-26.
- [29] 焦炜,徐继存. 课程行动研究模式探析[J]. 外国教育研究,2010(8):35-41.

Value Ideas and Practical Logic of Health-Oriented Teaching Objectives

YANG Ze,ZHAO Yuqi,DENG Xinyu

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: The “score-oriented” teaching objective has led teaching astray and triggered widespread social anxiety. The health-oriented teaching objective emerges from the vision of a “Healthy China” and the educational goal of cultivating “Healthy Individuals”, serving as a correction of the score-oriented teaching objective. While moving away from the obsession with scores is an inevitable trend in teaching, it still faces challenges. The reasons and rationale of health-oriented teaching are as follows: the maturity of health ideas and its emphasis on the image of healthy individuals, the close connection between a healthy environment and teaching, and the formation of interrelated teaching bonds and synergies. Health-oriented teaching aims to give full play the directing function of health ideas in teaching, and ensure the education develop towards cultivating healthy individuals. It is a measure to implement the fundamental mission of cultivating both morality and talent with the support of health capital in teaching. Health-oriented teaching includes eight core value concepts: upholding the teaching principle of “health first”, emphasizing the teaching goal of “enhancing values”, prioritizing “quality over quantity” in teaching content, stimulating teaching motivation based on “hope and efficacy”, adopting “embodied cognition” teaching strategies, fostering a “warm and harmonious” teaching atmosphere, strengthening self-regulatory teaching monitoring, and valuing “dynamic integration” in teaching evaluation. The driving mechanism and practical path of the health-oriented teaching objective involve self-reflection, policy initiation, supervision, media encouragement, and technological advancement. The action strategy to turn the health-oriented teaching objective from concept to practice focuses on institutionalization and action research.

Key words: teaching objectives; health orientation; healthy individual; quality theory; score-oriented teaching

责任编辑 秦 俭