

从“占有”到“创生”： 新课标视域下中小学教学的范式转型

韩雪童

(华中师范大学 教育学院, 湖北 武汉 430079)

摘要:2022年义务教育“新课标”对核心素养的聚焦,迫使教学必须实现转型。当前,“占有”为本的教学,因其简化取向的知识观、存储取向的学习观、灌输取向的教学观,以及直接性的概念传递,致使学生停留于符号识记,从而难以激活诗性想象、无法涵育情感理解、未能培养实践能力。而“创生”为本的教学,则以复杂取向的知识观、探究取向的学习观、适性取向的教学观,通过间接性的活动体验,促进个性潜能的激活、价值意义的深化、综合素质的建构。因此,从“占有”到“创生”的范式转向,是孕育核心素养的必然之举。为突破头脑对符号信息机械识记的桎梏,教师可采取如下策略:通过问题情境的营造,激活研究兴趣;通过知识系统的组建,提供探险资源;通过线索暗示的埋藏,引导复演历程;通过精彩表现的捕捉,延展创造空间。

关键词:核心素养;教学范式;符号占有;实践创生;范式转型

中图分类号:G420 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2023)06-0087-10

作者简介:韩雪童,华中师范大学教育学院博士研究生。

核心素养的培育是新时代教育教学高质量发展的重要目标。自2001年新课改以来,对于“经验中心”与“理论中心”的争论不断。出于对极端“儿童中心”的驳斥,教育企图重新强化教师在教学中的地位,不料却导致部分教学重蹈拒斥经验、理论至上的覆辙。在脱离生活经验且直接呈现结论的倒灌式教学的影响下,学生的推理探究活动受到抑制,学习评价多比拼学生对知识的占有量,而不甚在乎知识的应用效果和创新程度。《义务教育课程方案(2022年版)》明确提出“强化课程综合性和实践性,推动育人方式变革,着力发展学生核心素养”^{[1]2},“突出学科思想方法和探究方式的学习,加强知行合一、学思结合,倡导‘做中学’‘用中学’‘创中学’”^{[1]5}。这意味着,当前部分方式不当、深度不够的教学亟待从生搬硬套的“接受占有”转变为追根溯源的“实践创生”。

一、培育核心素养:“新课标”背景下教学目标新取向

2022年版义务教育课程方案与课程标准(简称“新课标”)明确了新时代人才培养要求,绘制了未来学校育人蓝图,同时也开启了新一轮的教育教学改革,核心素养的培育成为“新课标”背景下教学培养目标制定的新取向。“核心素养”因其情境性、综合性、结构性而成为国际社会关注的焦点,同时也成为我国基础教育领域关注的重点。核心素养的形成,不能仅仅依靠心智对知识符号的粗浅占有,更重要的是通过身心共在的实践活动,实现对知识符号的深度解码、推理溯演、实践操作、转换内化和意义创生。

(一)核心素养的内涵新释

“素养”是学生在合乎道德地应用知识做好某件事情中表现出来的整体性素质结构。

经合组织(OECD)把“素养”(competencies)从单一的知识、技能、态度的组合中抽离出来,将其视作在特定情境中,通过调动与应用内化的资源,解决难题和满足复杂性需要的能力^[2]。我国研究者普遍将其界定为“学生适应未来发展的正确价值观、必备品格和关键能力”^{[1]前言2}。然而,三者之间存在怎样的关系,是组合拼图还是组织架构,定义并未给出明确答案。笔者认为,素养不是素质的拼凑、组装,而是学生在应对问题情境时形成的集认知、情感、品德、操作技能等于一体的相对稳定的整体性素质结构。面对需要解决的问题,这种有机性结构中的素质被调动,它们相互协作、彼此配合,既有外在行为的呈现,亦有内在心理状态的改变。由此可见,学生的素养应被视为多种素质的“整合”而非“组合”。“组合”依循实体思维,即整体可被轻易地拆分为部分;“整合”则依循全息思维,即整体不是部分的叠加,而是部分的系统架构,整体显现于部分之中,因而难以肢解为界限清晰的部分。而核心素养(key competencies),则是与学生日常生活情境密切相关的最关键、最重要的素养。由于复杂问题情境不是抽象、悬空的虚情境、假情境,而是源于生活世界的具体务实的真情境,因而核心素养亦可被阐释为从事常规活动和专业活动时必备的素质结构,表现为解决常规活动和专业活动中的疑难问题时受伦理道德规约的综合素质。

(二)核心素养的创生属性

核心素养建构的过程离不开客观知识与个体经验的双向互动、相互转化。从公共知识到个体经验的内化,是复演公共知识和建构认知图式的过程。一方面,需要融入系统化管理,即情感性理解、知觉性理解、理智性理解;另一方面,需要融入反思性理解,即审辨性理解、迁移性理解、创新性理解。从个体经验到公共知识的确证,是主观认识成果经过情境辩护、实践检验和系统组织后,逐渐被大众所熟知、认可、相信的过程,也是对原有公共知识扩充、修正甚至颠覆、重构的过程。

核心素养建构过程凸显了创生属性。“创

生”是一种动态生成的过程,是在对已有知识充分掌握基础上的批判性继承和创造性转化,蕴含着实践延展和意义增值,指向知识更新、经验发展和自我超越。思维的涌现性、行动的实践性、情境的复杂多变性、知识的不确定性、自我发展的未成熟性、教学活动的不平衡性,诱发了无序与有序、肯定与质疑、解构与重构之间的冲突,学习系统内部的学习者、学习内容、学习环境之间的自组织性与耦合互动性,使学习系统保持活跃、开放、流动的状态。“创生”离不开“实践延展”,既需要学生的身心参与和能动建构,亦需要他们的形式转化与情境迁移,从而使素养在运用方法、解决问题、需要满足的过程中逐渐形成。“创生”还离不开“意义增值”。正如素养建构需要时间的累积一样,对高深知识的品悟、回味和揣摩,亦需要阅历的沉淀。“在知识创生过程中,人与知识融为一体,知识成为人整体的一部分”^[3],个体既能从“旧知”中获得启发从而生成精彩观念,亦可借助直觉与灵感进行前沿性捕捉,创造突破性“新知”。“创生”通过对既有观念不断地否定、悬置和创造陌生感,使学习者以谦逊勇敢的姿态,进行自我否定和自我完善,继而走向自我超越。

二、占有本位教学范式的表征与局限

“范式”一词由库恩(Thomas S.Kuhn)在《科学革命的结构》一书中提出,指研究共同体内共享的信念(基本假设/思维方式)、理论(基本观念/性质功能)和策略。教学范式,是指依托于基本假设、思维方式、育人目标而形成的知识观、学习观、教学观,及其指引下的知识学习过程和知识教学模式。

占有本位的教学以概念符号为起点,以占有符号信息为目的,以教师传输结论、学生识记结论为方式。历年来的教学改革,虽竭力改变倒灌知识的状况,但在功利主义驱动下,片面追求死记硬背符号结论而无视其形成过程与内部原理的做法,仍是阻碍教学转型的最大阻力。

(一)传输符号:占有本位教学范式的表征

占有本位的教学将重点完全聚焦于预设目标的圆满达成,基本不关心预设目标之外的差异性生成,将学习思维过程等同于对现成结论的记诵,将学生视作知识符号的“接收器”而非认识过程的“探测仪”。

1. 简化取向的知识特质

其一,遵循“共相假设”。“共相”是对事物间差异的归纳与抽象,是分离情境、先于存在的本质,是先验、确定、永恒、唯一的真理,在它“笼罩”下的知识不容置疑、无须更迭并且具备绝对权威。其二,源于“理智思辨”。为获致“共相”,认识者只有不带任何个人偏见、主观情感、身体感知和个性经验地进行理智思辨,才能获得绝对客观的知识。其三,呈现“符号结论”。人是“符号性动物”,人类的文化世界是被符号充斥的宇宙。简化取向的知识,省略知识发生和推理的过程,直接呈现结论与答案。尽管符号可被视作文化载体、历史记忆或民族标识,但定格于纸张、媒介的符号仍旧是静态、僵化、去情境化的图形记号和文字概念,不能直接转化为学生的经验,亦不能直接促进学生的发展。其四,隐喻“孤立原子”。简化取向的知识观,将知识与知识视作分散、零碎、分隔、孤立、封闭、僵化的原子实体,仅承认公共知识而否认个人知识。认识过程遵循结果取向,以对“知识原子”的占有量级和存储空间为衡量标准,是将知识“研磨成粉”后的直接摄入,而非将其“泡发”后的循序融入,易导致学生消化不良、无法很好吸收。

2. 存储取向的学习过程

作为一种机械化的线性学习,存储取向的学习常表现为强制性的被动学习。在传统认识论看来,过程具有可逆性、发展具有可预测性,人们对初始条件和影响因子了解得越多、掌握得越充分,对未来的预判就越精准。受此“过去决定现在、现在预见未来”的决定论观点影响,教师多以规训管制的方式,将自身视作“存储人”、将学生看作“储存罐”,强制规定学生的学习内容、设定学生的学习步骤。这既钳

制了学生的学习自由,也剥夺了学生的体验机会。这种压迫式的被动学习,不仅难以唤起学生内在的本真兴趣,而且容易使学生滋生对学习的抵触甚至厌恶情绪,导致学习效果大打折扣。存储取向的学习还表现为复制式的接受学习。以存储信息为目的的学习,会被简化为复制、搬运和嫁接符号的过程,学生让渡了学习的参与权和知识的质疑权,导致反思缺失,思维产生惰性。学生将人类认识的成果作为学习的起点,但个体认识能力的有限性,使此番学习往往只能习得皮毛,同时因缺乏必要的过程体验和知识复演,使其只能通过所占有的符号去管窥有限的世界。

3. 传输取向的教学模式

传输取向的教学模式,迫使教师从事“知识传输”而非“化知识为素养”的教学活动。教师以无意义的信息传递,直接呈现答案和结论,简化甚至取消了知识生成的过程,减少甚至省略了学生的探究复原活动。第一,采取预成性思维。“预成性思维主要是指先在地设定事物的本质和规律并按这种设定来认识和控制事物发展的思维方式。”^[4]受其影响,实施传输教学的教师认为,在教学之外存在恒定的本质和共通的规律,教学的展开就是对既定本质和规律的执行,师生无须质疑既有知识的合理性与合法性。第二,设置行为性目标。传输式教学所采用的行为性教学目标,强调规范性、标准性、可测量性和可比较性,认为任何一种目标如果没有达到理想标准,都不能表明教师完成了优质的教学任务。第三,选用倒灌式方法。传输式教学中的教师以“占有信息”而非“掌握知识”为目的,多采取填鸭式、形式化的概念复述、结论告知和答案揭示等方式进行教学。这种教学侵占、代替了学生的学习活动,忽略了学生的自主能动性,迫使学生与概念符号处于“我一它”的关系中。第四,实施标准化评价。传输式教学采取统一化的评价标准,对不同学生的学习情况施以相同的评估。在绩效主义和功利主义的侵蚀下,标准化评价大都异化为多指标、高水平的精英型“全才”评价,

而不关心学生个体的天赋和能力差异。

(二)识记符号:占有本位教学范式的局限

学生的发展虽然离不开对知识的掌握,但知识掌握无法仅凭信息的占有而实现。

1. 浅表识别符号信息,难以激活学生的诗性想象

“诗性想象”是充满灵感的发散性思维,通过结合既有经验对原型图式的再造和创造,让“不在场”的事物“重新在场”。但占有本位的教学,从源头上剥夺了教师对知识再建构、学生对知识再反思、教师与学生再讨论的机会,教师无须参与“即席创作”,学生亦不必进行“研究探险”,因而也就无从发展其诗性想象。

一方面,加剧学生的思维负担。占有本位的教学,通过对知识的直接传输,替代了学生的探究实践。这种未结合学生生活经验的倒灌式教学,只能让学生将作为人类认识成果的符号信息生吞活剥地“塞入”大脑,使其“成为‘呆滞的思想’(inter idea),仅被大脑接受却没有经过实践验证,不能与既有的经验交互,也不能与其他知识融会贯通,如同‘脑梗’,让大脑背上沉重的知识包袱”^[5]。另一方面,制约学生的思维发散。思维发散是想象酝酿的必备要素。作为沟通感性与理性、认知与情感的桥梁,想象力的培育应当成为比识记信息、占有符号、训练方法更加重要的目标。占有本位的教学,因其严密精细的环节、严格管控的纪律、严苛平齐的标准,易使学生永远只停留在知识符号的“盒子”中,错失个性发展的关键期,进而从天资聪颖的“千里马”沦为陈陈相因的“推磨驴”。

2. 浅显记忆符号信息,难以促进学生的情感理解

占有本位的教学只能达成“浅表性理解”,无法深入至知识描绘的情感世界,亦难以与学生的情感、审美、信念、精神建立起实质性关联。

一方面,事实的堆叠尚未唤起情感觉醒。在占有本位的教学,牢认定事实是最重要的目的。尽管事实类知识是一种重要的知识类型,但并非知识的全部,如果将记诵法泛化到各类知识中,将使无法获致深层理解、产生心

灵共鸣。真正的理解是需要情感“卷入”的“移情式理解”;尽可能转换身份,站在知识原创者的角度去考虑其彼时彼地的想法,让学生通过学习知识走进历史,回归知识发生的原初境遇。另一方面,信息的转录尚未浸润心灵家园。信息检索是一个快捷高效的过程,理解则是一个平缓而漫长的过程。人类的理解在阅历沉淀的推动下不断深入,不同人在不同阶段的精神世界均是不同的。然而,占有本位的教学只停留于信息的整体检索和快速转录,阻断了学生对符号背后所蕴含的价值观念和伦理美德的领会,致使其迷失于信息汪洋。

3. 浅层认知符号信息,难以培养学生的实践能力

占有本位的教学,挤压了学生参与实践活动的机会。学生基于教师讲授而间接获得的知识符号,除了满足简单的应试需求外,在面对多变的生活场景时极易沦为—堆无用的摆设。

一方面,脱离了学生的身体感受。在占有本位的教学活动中,身心被置于二元对立的状态,为了让心智发现客观真知,身体在认知中仅仅被视作思维的“存储器”和符号的“传声筒”,人脑则被看作“电脑硬盘”和“内核芯片”。然而,随着“具身认知”(embodied cognition)思潮的出现,身体的重要性越发凸显:感觉器官和创伤记忆所形成的身体智慧需要我们学会倾听来自身体的声音并向身体学习。占有本位的教学对身体的规训和控制,阻碍了身体感受信号的表达,使学生所学知识因缺乏实践感知而只能停留于书本上的抽象概念,不仅无法被证实、证伪,更难以被感知、被体验。另一方面,限制了学生的实践参与。对缄默知识和程序知识的学习必须经由实践活动而不是抽象推演,学生唯有沉浸于知识应用的学习情境,才能将知识视为工具并灵活应用。占有本位的教学以无意义识记的方式让学生获得的惰性信息,无法转化为学生处理真实问题情境的迁移能力和应用能力。

三、创生本位教学范式的表征与价值

创生本位的教学以原初经验为起点,以间

接经验为养分,以建构关联、意义增值、个性创新为目的,以教师有效引导、学生实践探索为方式。它既不排斥亦不盲从科学知识,反而以探究创新挣脱识记困境,展开被符号掩藏的“褶皱”,力求将知识转化为素养。

(一)理解符号:创生本位教学范式的表征

真正的学习发生于学生的活动体验中,即在重演知识发生的过程中理解、获得、掌握知识,此谓“发现性创生”。然而,学生对知识的学习不能只停留于复演。为了实现对不同情境的“学以致用”,学生还应学会“迁移性创生”。此外,对于前沿领域的研究,亦离不开学生的“开拓性创生”。创生本位的教学看到了占有本位教学的弊端,但它绝不会从一个极端转向另一个极端,并未走入主观随意论和无政府主义的异端。

1. 复杂取向的知识特质

复杂理论是现代科学发展的新范式,它强调因事物内部奇异吸引子的自组织作用而涌现出的有序与无序共在的混沌形态。莫兰(Edgar Morin)认为,之所以要提出复杂思想,是因为仅有普遍、单一的原则不足以展现世界的丰富多样,我们“应该以两重性逻辑的方式进行思考,以互补的方式把可能是对立的概念联接起来”^[6]。

第一,遵循“重殊相假设”。所谓“重殊相”,是指虽然承认事物间存在有限的共相,但更关注事物间的异质和区别。之所以将关注点转向“殊相”,是因为单一“共相”难以揭示世界的多元性和复杂性。认识的目的是寻求“确定性真理”而是“相对性法则”。认识过程应时刻保持向不确定性敞开,因为科学知识亦是可以被完善和被翻新的。第二,源于“重体验建构”。就经验论而言,知识并不是抽离于学习者和先于人的活动而存在的“实体”,而是人们建构起的“经验的水滴”。个人知识的出现,更强调结合个性、情感、信念对规律共识的解读和表达。例如,同样都是面对秋天的景象,有人赞美其收获,有人却悲叹其凄清。第三,呈现“重思路引导”。基于过程哲学的视域,教材

应提供解题思路、策略引导、方案示范和价值线索,帮助学生重回求知之路,亲历知识的发现与发明。对于那些难以用符号表达的缄默知识、程序知识和智慧技能知识,教师要引导学生在活动中学习、在实践中理解。第四,隐喻“全息化图式”。“全息”蕴含着关系性:整体关联部分并呈现于部分之中;部分构成整体并彰显整体特征;部分间既有差异性,亦有共通性。“全息化图式”通过对相关主题的聚拢和不同领域的跨界,以大主题、大概念、大单元打破学科、年级的边界,构建起整合性、延展性的知识树、知识链和知识网。

2. 探究取向的学习过程

探究取向的学习倡导非线性的学习过程:以直接经验为“根”,借助身心实质参与的能动活动,将现成的间接经验吸收、消化、建构为学生的直接经验。但学生并非有必要对每一个间接知识都进行亲历探究,对各类知识也未必都需要始于源头探究。

探究性学习鼓励学生重走人类认识成果的发现或发明之路。这是因为,学生的认识发展经历着与人类认识演进相似的阶段。孔德(Auguste Comte)提出,个体认识发展是对人类认识的“复演”,会经历神学阶段、形而上学阶段和实证阶段。怀特海(Alfred North Whitehead)将个体认识过程划分为浪漫阶段、精确阶段和综合阶段。布鲁纳(Jerome Seymour Bruner)提出人类认识历经动作表征、图像表征和符号表征三个阶段。正因为科学知识乃人类认识活动的产物,学生如若不去重新亲历认识成果发现或发明的过程,又怎么能获得对其的深入理解与深层领会?基于学生主动探究的学习,以直接经验为“锚点”对外在知识进行解构、转化与重组,这才是真正的深度学习。

探究性学习强调创造性。根据参照标准的差异,可将发现探究性学习分为“类发现”和“个体发现”两种。前者指相对于人类已有认识成果而言的新认识,后者指相对于个体已有认识经验而言的新认识。虽然二者在结果和影响上存在重要差别,但在过程上却均表现为

对已有认识结构和方式的改组与改造。除“重演知识发生”外,探究性学习还表现为“扩充知识应用”,即在近似、相邻的真实情境中对知识的迁移、对范例的形变。此外,若想在高精尖的领域有所创新,则学生必须敢于冒险,敢于踏上前人尚未发掘的“新大陆”。

3. 适性取向的教学模式

适性取向的教学对教师的教学提出了更高要求:关注实践性、情境性、过程性和整体性,以学生的学习为中心,通过提供学习资源和学习援助,引领学生亲身参与实践,而不只是学习有关实践的“二手资料”。

首先,采取生成性思维。生成性思维重在关注事物的变化性,这种变化“并非简单机械的变化或发展,而是一种以已有经验为基点、面向无限可能性的创造性生成”^[7]。由于生成性思维“不再假定教学存有先在的、不变的、唯一的本质和规律,其本质和规律是在具体的教学过程中生成的,是内在于教学过程之中的”^[4],因而,教师切不可囿于预设而忘却用变化、发展的眼光看待教学,面对学生学习境遇中的突变、偶发事件须机智应对。其次,强调表现性目标。表现性目标重视学生超乎预设性目标的个性化表现。相较于旨在“求同”的行为性目标,表现性目标更加强调“求异”。适性取向的教学并不是不要行为性目标,而是将重点投射于表现性目标。再次,采用倒转式方法。面对人类认识“终点”与学生认识“起点”的间隙,适性取向的教学不是直接传授给学生现成的知识,而是借助情境还原,把倒过来的认识成果“转”回去,让“学生在教师的引导下进入人为设计的知识发生发展的脉络,简约地模拟知识最初被发现的过程,质疑、批判、思考,从而‘重新发现’知识”^[8]。最后,重视个性化评价。适性取向的教学在确保学生基本素质获得基础发展的前提下,更加关注个性化评价,根据不同学生的天赋差异、特长爱好、能力阈限和最近发展区进行因材施教。

(二)超越符号:创生本位教学范式的价值

创生本位的教学超越对符号的简单识记,

致力于在实践创生中化知识为素养。超越符号知识,并不是不要知识,也不是否认书本知识的价值,而是强调不能仅仅教授书本,就概念讲概念、就符号学符号。对符号的学习,如果仅仅运用头脑识记、存储和输出信息的方式,则无法实现知识向素养的转化。

1. 知识学习的关系创生助力学生个性潜能的激发

创生本位的教学,重建不同层次、不同难度、不同类型知识间的多维关系网络,助力学生的跨界创新。

一方面,关系的重建可促进学生的思维延展。占有本位的教学导致学生所获得的对世界的了解是有限和偏狭的,容易使学生将知识简化为固化的信息和事实而不去剖析其多维含义。例如,在传统数学教育中,我们告诉年幼的学生“0”是没有意义的,或是“负数”是不存在的,只因我们相信他们还没有成熟到足以处理复杂的问题^{[9]322}。占有本位的教学如同“移树”,土壤和气候的差异极易导致水土不服;而创生本位的教学如同“播种”,具备无限的可能性和极强的适应力。知识从“种子”长成“大树”的过程,就是学生思维不断延展的过程。枝干的生长打破有限几何的限制,呈现出分形几何的无限性特征。正是由于“分形中也绝没有结束的存在,因为我们总能在下一次中发现更多的细节并开始下一次的探险”^{[9]324},故而,思维延展亦是充满无尽可能的。

另一方面,关系的演化可助力学生的思维创新。创生本位的教学不仅能够让学生以回归性模型建构起整体性的认识观,还能够让学生以自相似性的迁移去由少及多、由近及远地应对近似的问题情境,跳出线性化思维的惯习,“实现从‘理解知识、探寻知识意义’到‘运用知识、彰显知识价值’,再到‘超越知识、达成知识创新’的质的飞跃”^[10]。此外,它还能够“软化”学科、年级之间的边界,让学生找到自己最喜爱、最擅长的领域,开启想象之门,延拓自学空间,通过跨学科主题学习,发现个性潜能并保持其可持续发展。

2. 知识学习的意义创生助力学生价值空间的构筑

创生本位的教学允许学生融入自身的主观情感、信念和经验,通过对新知的同化与顺应,建构起新的认知图式。这种教学在自我对话与同伴对话中展开“交互之舞”,伴随自身体验和阅历的丰富,逐渐深化对知识的感悟与理解,让知识通达心灵。

一方面,意义的增值推进情感纽带的建立。“当课堂中的课程与教学实践从线性的故步自封模式转向对话式的动态发展与互动时,就如阿普尔比所言,学生就能够开始有意义的整体性创造活动,就如织者能从各种不同的丝线中创造出一整匹漂亮织物一样。”^{[9]260}这种由不断回转、分形、流变的课程内容建立而成的相互关联的非线性关系网络,增进了教师、学生和知识三角结构之间的牵引、互动与回应,使师生得以以和谐关系共同奔赴求知之旅。正如有学者所言:在这个师生自由平等的“课程王国”,每一位教师和学生都可以去“平视”知识和真理,从强势“权威话语”中获得“解放”,用自己的话语去尝试“解释”真理和知识^[11]。

另一方面,意义的交叠助力精神世界的丰盈。创生本位的教学正是在“3S(故事性、科学性和精神性)”原则的指导下开展的价值共生、意义交叠的深度学习,与观光旅游、浅尝辄止的一次性学习或浅层学习不同,它强调对主题的反复诠释、参悟、领会,并随着阅历的增长而呈现出螺旋上升式的增值。创生本位的教学需要教师强化专业认同,增进移情理解,充分体悟知识背后所隐含的美感、道德感、意义感,拉近学科知识与生活世界的距离。

3. 知识学习的实践创生助力学生综合素质的形成

创生本位的教学以多元学习活动的营构,为指向素养孕育的学科实践的落地提供可能,实现认知与非认知素质、理性与非理性素质之间的统协,让知识入脑、入身、入心,转化为整体性的素质结构,即核心素养。

一方面,实践的运用能够激活内在兴趣。梅洛-庞蒂(Maurice Merleau-Ponty)以知觉现象学阐明了身体的主体性地位:作为人与世界接触的最初见证者,身体能够反馈鲜活而灵动的情绪、感受和意志,世界不是一个对象性存在,无法用理性认识穷尽;相反,“身体与世界是‘共在’关系,世界是和我的身体的各部分一起呈现给我的”^[12]。创生本位的教学让身体在学习中显现,激活学生的内在兴趣、审美体验和灵感直觉,特别是对学生学术以外的兴趣给予尊重和重视。

另一方面,实践的检验能够提高应用能力。能够灵活自如地应用所学知识去解决真实情境中的具体问题,而非对知识符号僵化刻板地回忆或再现,才是素养建构的重要标志。创生本位的教学以实践探索为手段,竭力弥合心理经验层面与学科知识层面的鸿沟,经历着“探险家的笔记”与“绘制好的地图”间的转换与互补:“一个探险家在一个新的国家披荆斩棘竭力寻找道路中写一些笔记;在他彻底勘探了这个地方以后,绘制了一张精美的地图。这两个方面的经验是相互依存的。”^[13]“探险家的笔记”记载着个性经验,“绘制好的地图”记载着共通经验。“地图”可指引实践的开展,“笔记”则用于记载沿途发现的意想不到的风景。

四、从“占有”到“创生”:教学范式转型的必然选择与实施进路

核心素养的提出,凸显了教学范式转型的必要性与迫切性。鉴于“创生”本位教学与核心素养生成机理的适配性,教学范式亟须实现从“符号占有”到“实践创生”的转变。

(一)教学范式转型的必然选择

基于上述对占有本位和创生本位教学范式的差异对比(如表1所示)可知,创生本位的教学是对占有本位教学的矫正与超越。它并非从一个极端走向另一个极端,而是致力于让学生在过程体验中理解知识、在情境迁移中应用知识、在探险摸索中创新知识。

表 1 占有本位与创生本位教学范式差异对比

维度	占有本位教学范式		创生本位教学范式	
知识特质	简化取向知识特质	遵循:共相假设 方式:理智思辨 呈现:符号结论 隐喻:孤立原子	复杂取向知识特质	遵循:重殊相假设 方式:重体验建构 呈现:重思路引导 隐喻:全息化图式
学习过程	存储取向学习过程	强制性被动学习 复现式接受学习	探究取向学习过程	过程复演性学习 内容创造性学习
教学模式	传输取向教学模式	预成性教学思维 行为性教学目标 倒灌式教学方法 标准化教学评价	适性取向教学模式	生成性教学思维 重表现性教学目标 倒转式教学方法 重个性化教学评价

指向素养培育的教学,需要超越知识、超越符号,让学生亲历层级化、递进式的探究活动(如图 1 所示)。“占有”本位的教学是以无意义的被动的“教”为主导的旧范式,“创生”本位的教学则是以有意义的主动的“学”为中心的

新范式。从“占有”到“创生”的范式转型,既是对无意义的强制性记忆的舍弃,更是对有意义的理解性记忆的保留,以及向有意义的创造性应用的敞开。

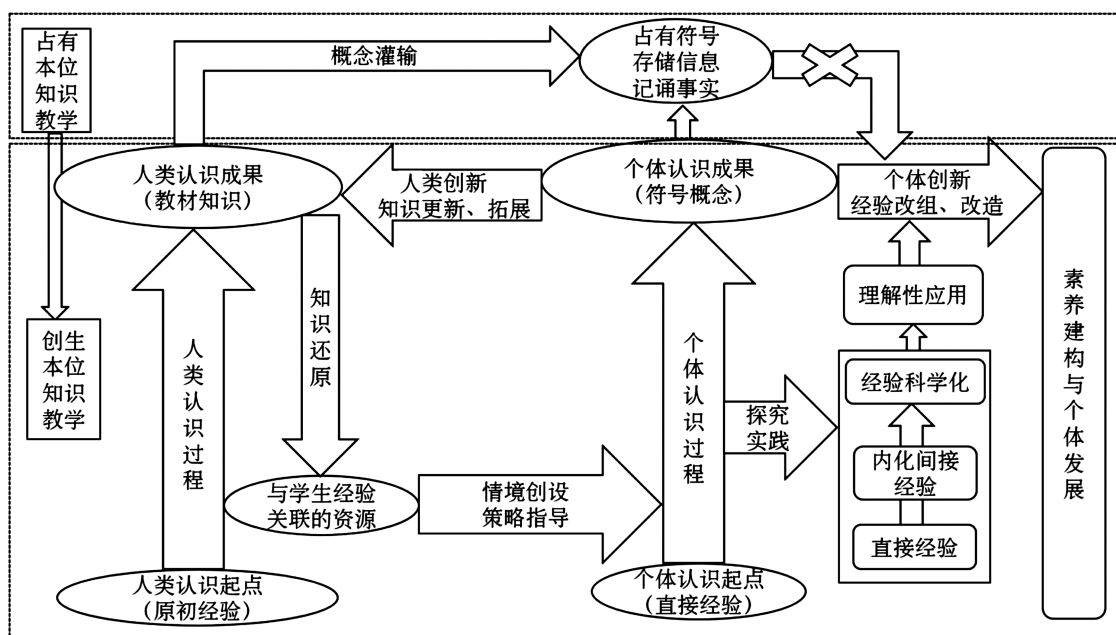


图 1 占有本位教学与创生本位教学的机理对比

占有本位教学是以结论为起点的“一型”教学。强制性、灌输性、虚空性的概念传输,只能迫使学生记诵事实、存储信息、占有符号,却无法让客观知识融入主观经验,其结果常常是徒添负累、事倍功半。阶段性的创生本位教学则是以经验为起点的“U 型”教学。从历史文化复演的角度看,个体认识过程与人类认识过程存在同一性,学生直接面对抽象的知识结论往往只能囫圇吞枣。因此,知识结论须经过心

理还原,寻求与个体直接经验的连接点,引导学生在重演知识形成的过程中,将经验团不断扩充、重组和系统化,才能完成从“心理经验”向“学科知识”的演变。然而,复演至抽象的知识结论亦不是学习的最终目的,回归到真实生活情境中的灵活应用才是知识学习的目的所在。进一步而言,连续性的创生本位教学是连续“U 型”构成的“波型”教学。学生也正是在历经“具象—抽象—具象……”的连续性溯演、

倒转迁移中,实现素养建构与个体发展。

总之,教学不能只停留于对知识的符号告知而忘却了知识的情境应用,不能只局限于对知识的事实揭示而遮蔽了对知识的文化溯源和价值探微,不能只关心公共知识而忽略了个人的生活经验和感受体验,不能只注重对科学知识的占有而漠视了对诗性世界的欣赏和对生活世界的回归。符号只是学生认识世界的中介和诠释观点的工具,它们只是分布于学习旅程中的驿站,而并非学习的终点,挖掘、展现并创生符号所隐含的多重属性,才是让符号知识充分发挥育人价值的关键。

(二)教学范式转型的实施进路

“创生”本位的教学在生成性思维、表现性目标、引导性方法的驱动下,致力于将学生从本质论和还原论的泥淖中拔离出来,使其不再是知识符号的“局外人”,而是知识形成的“参与者”和知识发展的“创新者”。具体而言,建议采取如下举措:

1. 营造问题情境,激活研究兴趣

研究兴趣是促进连续性、层进式创生的不竭动力,它的唤起离不开问题情境的营造。一则,教师可通过实物、音频或图像的引入,尽可能还原并贴近真实的日常生活场景;二则,教师可通过工具、手册或流程的设置,尽可能衔接并融入专业的实验操作场景。相较于课堂与书本中所呈现的简化、净化、平衡化的问题情境,真实生活情境更为复杂、更加多变,需要学生具备较强的知识迁移能力和情境应变能力。因此,教师只有将生活现象与理论方法相勾连、相贯通,结合学生已有的生活经验,设置形式新颖且富有挑战性的问题簇和真实性任务群,渲染任务驱动氛围,才能激发学生的好奇心、想象力和求知欲。

2. 组建知识系统,提供探险资源

学生唯有亲历身心共在的实践过程,在识别知识符号后,通过对知识发生过程的复演,对符号背后的逻辑关系与精神意蕴进行深度理解,再进行有意义的记忆,并将其在相近或相关情境中迁移应用,才可化知识为素养。故

而,教师一方面要给予学生亲历知识探险的机会,另一方面要筛选能促进学生社会适应和全面而个性化发展的知识,亦要提供系统、充足的资源支持:一则,以结构化的知识组织指引学生寻找知识间的内部关联并搭建属于自己的知识脉络;二则,以间接性的知识呈现助力学生寻找到“意料之中”的知识所隐含的“意料之外”的惊喜;三则,采取跨学科与全学科的主题式综合方式,通过学科间的互涉、互补、互促,帮助学生获致看待世界的多重视角和解决问题的多种思路。

3. 埋藏线索暗示,导引复演历程

教师将现成知识简单灌输给学生,就如同给盲人以视力一般。如果教师将知识当作现成的实体,“研磨”、处理成知识干货直接“喂给”学生,则学生或狼吞虎咽,或感觉味同嚼蜡。故而,教师与其直接将知识结论“暴露”给学生,不如通过设置线索暗示或提问追问等方式,将知识干货“泡发”,让学生主动寻找知识的宝藏并循序渐进地吸收知识的精华。进言之,只有学生将知识视作“工具”而非“目的”,运用理智智慧进行质疑与假设、推理与求证、改进与反思,运用德性智慧进行对话与交流、协商与合作、理解与交往,运用审美智慧进行感知与沉醉、鉴赏与评价、陶冶与创造,运用情感智慧进行代入与在场、体验与触发、移情与共鸣,方可在“人知互动”中消解知识世界与生活世界的隔阂,重建知识的现实感与历史感之间的联结。

4. 捕捉精彩表现,延展创造空间

学生的精彩表现既包括精彩观念,亦包含精彩行为。创生本位教学中的评价,重在观照学生在面对真实情境时调动所学与所能去分析和解决问题的能力。因而,教师对学生的表现性评价,需要意识到素养表征的丰富性,评价内容不仅包括外显的、操作性的、物化的成果、作品,还应包括精彩观念、创新想法、个性化理解、批判性质疑、思维境界提升以及价值观转变等潜在、隐性的表现范畴^[14]。在评价标准上,教师应改变单一性、一刀切的评价,设置

必备素质的基础水准以及个性素质的差异水准,给予学生“迷失的机会”,让学生的天赋潜质得以充分发挥,但又要提高警惕,对主观随意的“假创新”和背离道德的“虚创新”加以识别和剔除。

参考文献:

[1] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案(2022年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2022.

[2] OECD. The definition and selection of key competencies : executive summary[EB/OL]. (2005-05-27)[2023-08-29]. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.

[3] 陈子丽,罗生全. 从知识获得到知识创生:数字教科书建构的知识逻辑[J]. 教育研究与实验,2022(2):70-76.

[4] 罗祖兵. 从“预成”到“生成”:教学思维方式的必然选择[J]. 课程·教材·教法,2008(2):21-25.

[5] 刘云杉. 拔尖的陷阱[J]. 高等教育研究,2021(11):1-17.

[6] 埃德加·莫兰. 复杂思想:自觉的科学[M]. 陈一壮,译.

北京:北京大学出版社,2001:270.

[7] 林梓媛,魏善春. 过程哲学视域中的教师发展:境遇、图景与路向[J]. 教师教育学报,2023(2):20-27.

[8] 郭华. 带领学生进入历史:“两次倒转”教学机制的理论意义[J]. 北京大学教育评论,2016(2):8-26.

[9] 小威廉·E. 多尔,M. 杰恩·弗利纳,唐娜·楚伊特,等. 混沌、复杂性、课程与文化(一场对话)[M]. 余洁,译. 北京:教育科学出版社,2014.

[10] 李洋洋. 知识视角下的深度学习:意涵阐释、现实阻隔与进阶之路[J]. 中国远程教育,2022(11):58-64.

[11] 周建强,杨文静. 多尔后现代课程观的核心要义与思想精髓探究——基于“隐喻”与“自组织”视点[J]. 教师教育学报,2023(3):73-81.

[12] 费多益. 心身关系问题研究[M]. 北京:商务印书馆,2018:72.

[13] 约翰·杜威. 学校与社会·明日之学校[M]. 赵祥麟,任钟印,吴志宏,译. 北京:人民教育出版社,2005:121.

[14] 张良,王永强. 化知识为素养的教学机理、过程与要求[J]. 课程·教材·教法,2022(6):65-71.

From “Possession” to “Generation”:
The Transformation and Implementation of Teaching Paradigm in Primary and
Secondary Schools from the Perspective of New Curriculum Standard

HAN Xuotong

(College of Education, Central China Normal University, Wuhan 430079, China)

Abstract: The focus and prominence of key competencies in the new curriculum standard for compulsory education in 2022 urgently requires reformation of instructing and learning. At present, possession-based instructing and learning, because of its reducing-oriented view of knowledge, storing-oriented view of learning, irrigating-oriented view of teaching, through transferring objective concepts directly, making students being stuck in symbols memorization, which is hard to active poetic imagination, to cultivate emotional understanding, and to develop practical ability. Generation-oriented instructing and learning, with its knowledge view of complex orientation, learning view of inquiring orientation and teaching view of adjustable orientation, helps students to experience activities indirectly, and promotes the burns of individual potential, the situation of valuable meaning and the construction of comprehensive qualities. The transformation from “symbolic possession” to “practical generation” is the effective approach to guide the cultivation of core literacy. In order to go beyond the shackles of memorizing symbolic information in minds, teachers could take following strategies: building problem-based surroundings to arouse researching intention, constructing knowledge system to provide exploring resources, hinting the buried clues to guide the re-finding process, capturing excellent performance to extend the space of innovation.

Key words: key competencies; instructing and learning paradigm; symbolic possession; practical generation; the transformation of paradigm

责任编辑 邓香蓉 谭小军