

“数字形式主义”及其批判： 数字时代教师育人能力发展的案例研究

李阳杰^{1,2}

(杭州师范大学 1. 经亨颐教育学院; 2. 中国教育现代化研究院, 浙江 杭州 311121)

摘要:教师育人能力关乎“立德树人”根本任务的落实,数字时代的到来为此类亟须提升的能力提供了赋能机遇。在活动理论的指引下,采用案例研究方法探究数字环境中教师育人能力发展的过程与结果,发现教师仅采用语音叙事、聊天记录分享等方式进行非系统性的经验交流,由于其处于封闭环境,学习过程缺乏有效的数字监督,导致教师的育人认知僵化。究其实质,趋向“行政”而非“专业”的数字化使线上教师育人能力发展活动趋向“数字形式主义”,由此衍生出教师发展需求被忽视、政策的“象征性执行”等问题。为此,数字时代教师育人能力发展应将“育人为本的数字化”作为支撑理念,据此构建遵循育人逻辑的教师发展数字督导体系。

关键词:数字形式主义;教师育人能力;教育数字化;数字空间;数字督导

中图分类号:G451.6 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2024)06-0082-09

基金项目:国家社会科学基金教育学青年课题“教育数字化转型下中小学教师数字负担的系统治理研究”(CHA240272),项目负责人:李阳杰;浙江省社科规划“高校思想政治工作研究”专项课题“生成式人工智能时代高校思政课教师话语权的挑战及对策研究”(25GXSZ035YB),项目负责人:李阳杰。

作者简介:李阳杰,教育学博士,杭州师范大学经亨颐教育学院副教授、硕士生导师,杭州师范大学中国教育现代化研究院研究人员。

一、问题提出

“当新教师被问及他们对未来课堂的忧虑时,大多数人对学生潜在的错误行为或教室里的混乱状态感到担心”^{[1]265}。美国著名学者琳达·达林-哈蒙德(Linda Darling-Hammond)等在其著作《教师应该做到的和能够做到的》中明确提及了新教师育人能力不足的“通病”。其中,“教师育人能力”即在教育教学的实践过程中,为了培养学生健全的人格、促使学生健康发展,所有教师都应具备的教育情怀、人格魅力和应该掌握的基本的教育方式方法。类似的,国内也有学者意识到“教师育人能力提升”是摆在面前、亟待解决的重要难题^[2]。在新形势新背景下,这一能力面临着转型的新要求^[3]。党的二十大报告明确提出“落实立德树

人根本任务”和“培养高素质教师队伍”的要求^[4],教师育人能力关乎“立德树人”根本任务的落实^[5],因此,“提升教师育人能力”的重要性与迫切性不言而喻。

那么,教师究竟应如何发展自身的育人能力?多位学者提出了相关见解,主要可以概括为以下三类:第一类主要指向的是教师个体,即教师本人在育人实践过程中开展持续性的反思,从中提炼经验、凝结智慧^[6];第二类则是面向教师群体,与教学能力发展的预期相似,其认为育人能力也可通过构建教师学习共同体等方式得到发展^[7];第三类即社会各方的积极参与,在高校、媒体、基金会等组织的带动下,优秀的教师育人案例或被挖掘、凝练与推广,从而可能惠及更多地区的教师^[8]。由此可见,这一问题已引发了学界的关注,三类思路

给予问题探索有益方向。然而不可忽视的是,这些方案的实现须满足两个前提条件:各主体具有持续参与的意愿、指导者的育人能力能够适应时代发展的要求。受到“侧重分数”的教育评价导向、时代快速变化等因素的影响,很多时候这些关键前提并不一定都成立,这或影响着教师育人能力的发展。

随着互联网、大数据、人工智能等新兴技术的出现,一类提升教师育人能力的新思路、新构想被提出。在新近的一项研究中,有学者提出数字时代教师育人能力发展的不同路径,例如构建全新的虚拟学习社群、运用数字技术进行主动反思等^[5]。“数字赋能论”成为教师育人能力提升中不可忽视的“声音”,体现出对数字技术的期许。但与此同时,我们也不能忽视另一类完全相反的情况,即“数字形式主义”,换言之,数字化带来的也有可能是“技术幻象”,其与育人实践、育人能力提升之间并非存在直接关联。

那么,数字时代教师育人能力发展的过程与效果究竟如何?目前的技术介入是否真的能够在一定程度上帮助教师摆脱育人能力发展的困境?若答案是否定的,我们又应该如何应对?以上问题即本研究的核心关切。

二、理论框架

在理论与实践的多次“互动”中,研究者逐

渐明晰所要选取的理论视角,即文化—历史活动理论,也称作活动理论。苏联心理学家维果茨基(Lev Vygotsky)首先提出了第一代活动理论。当前该理论发展出较为稳定的分析框架,且被运用于教育学、社会学等诸多领域^[9]。

展开来说,活动理论的主要观点包括以下四个方面。其一,将“活动系统”作为分析单位。维果茨基认为,过于分析性的思维方式很有可能忽略整体的原有特性^{[10]8}。因此,他提出了“单元分析法”,而非“成分分析法”^{[10]10}。每个活动单元中包含主体、客体、分工、工具、规则、共同体等要素。具体的活动系统结构与系统中各要素的内涵分别见图1和表1^[11]。其二,强调活动是客体导向的。各个活动系统之间的区别,在很大程度上受到客体差异的影响^[12]。反过来说,活动的开展也能促使客体发生变化,当活动完成之后,客体转变为一定的结果^[13]。其三,关注“中介”的作用。活动系统中的主体不仅借助语言、符号等中介改变心理活动,进而实现对自我行为的调整,同时也借助劳动工具等中介实现对自身相关行动的控制^[14]。其四,聚焦活动的社会性。由于多个主体对共享目标具有不同的认识,具有不同文化背景的多个主体针对共享目标进行协商与讨论,这里就体现出活动的社会性^[15]。

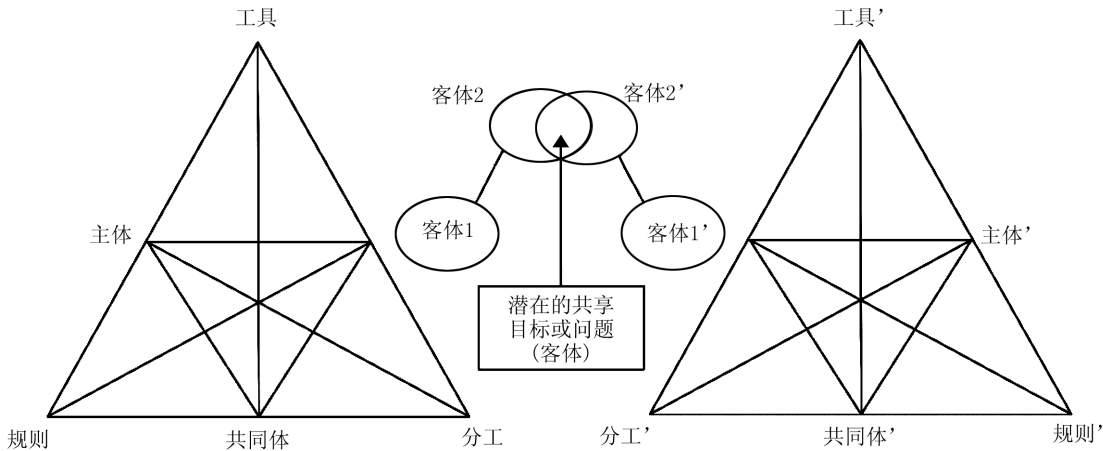


图1 活动系统结构

表 1 活动系统的要素及其内涵

核心要素	内涵
主体	实施活动的个人或群体
客体	“目标(问题)”以及“对于目标(问题)的认识”
分工	在具体规则下的横向的任务分配和纵向的权力分配
工具	主体用于实现目标的有形的人工制品或无形的符号、语言等,它往往起到中介的作用,因此又被称为“中介工具”
规则	在活动系统中约束行为的显性和隐性的规范、惯例和标准
共同体	由多个有着相同目标的成员构成

运用活动理论分析数字时代教师的育人能力发展具有适切性:一方面,活动理论强调具体活动是由多主体共同建构,应发挥活动中各参与者的主体性,而本研究恰关注数字时代教师参与育人能力发展相关活动的主动性与积极性,认为这是达成能力发展的重要前提,因而该理论与研究主题有基本一致的假设;另一方面,活动理论认为活动的发生、发展与客体的激发密不可分,本研究中的教师育人能力发展案例就是围绕“如何提升教师面对学困生的能力”这一问题展开的。

沿着这一理论,本文主要从教师育人能力发展的过程与结果两个方面回应核心关切。其中,针对育人能力发展活动的具体过程,研究者以客体为线索,探究数字环境下指导教师与新教师的互动情况,尤其关注分工、规则、工具等要素。此外,对于案例活动的效果,则主要聚焦于其对指导教师和新教师两者的影响。

三、研究设计

本研究主要探索的是“数字环境中教师育人能力发展的过程与效果”这一全新议题,以往鲜有为研究者关注,而案例研究恰适宜于回应探索性问题。同时,引入案例研究方法能够更为系统地呈现育人能力发展的动态过程,与活动理论的系统性假设“不谋而合”^[16]。因此,本研究在活动理论的指引下,采用案例研究方法,考察全新时代背景下教师育人能力的发展活动。

(一)研究对象

本研究采用目的性抽样方法^[17],选择上海市闵行区一所学校的两位教师^①作为主要研究对象。选取两位教师的理由如下:在区域的选择上,研究对象所在的上海市闵行区教育信息化水平较高,是教育部公布的首批“智慧教育示范区”创建单位^[18],且针对新教师专门制订了网络研修方案,因而该区域在一定程度上能够反映出数字时代教师育人能力发展的“前沿”境况;在学校的选择上,所选择的案例校曾获得过“上海市文明单位”“上海市德育工作先进集体”等荣誉,在教师育人方面获得过多方认可;在教师的选择上,本研究所选取的两位教师分别为指导教师和新教师,前者在育人工作上具备丰富的经验,后者是入校时间不足五年的新教师,两者之间的指导关系是通过组织介入而正式形成的,而指导内容恰是侧重于“育人”等方面。

(二)资料收集

本研究主要采用正式和非正式访谈、参与式观察、实物收集等方式收集研究资料,收集时间始于2020年,线上教师育人能力发展活动陆续开展。具体来讲,首先,在活动开始之前、每次活动结束之后,研究者均会围绕相关问题,对教师开展正式或非正式访谈。其次,研究者加入了卞老师、刘老师所在的部分微信群、钉钉群等数字化平台,重点收集线上教师育人能力发展相关活动发生的数字化情境,活动中教师语言和行为、活动的多重影响等方面

^① 为保护研究对象的隐私,本研究用“姓氏+老师”指代具体教师。两位教师中的新教师被称作“刘老师”,其指导教师被称为“卞老师”。

的资料。最后,研究者还从教师所在学校的官网、有关管理部门的官网等处收集研究资料,主要涉及教师考核、育人能力发展、教育数字化等。

(三)资料分析

罗伯特·K.殷(Robert K. Yin)在著作《案例研究:设计与方法》中提出了案例研究资料分析的两类策略,即“依据理论假设”和“整合原始资料”^[19]。鉴于此,本研究在分析研究资料时采用“自上而下”及“自下而上”两类方式。就“自上而下”来说,本研究沿着活动理论展开资料分析,尤其关注数字场景中教师育人能力发展活动系统中的各个要素、客体对此类活动的激发等。就“自下而上”而言,围绕教师育人能力发展活动中的关键事件,研究者在多次阅读研究资料的基础上对选取的事件进行编码,包括开放编码、主轴编码与选择性编码。此外,研究者还邀请了两位助手进行编码,以进一步确保研究的信效度,结果表明三位编码者的编码一致性程度较高。

四、研究发现

“如何面对学困生”是考验教师育人能力的常见难题,具有一定的典型性,其指向学生的健康发展,能够体现教师的教育情怀,对教师的教育教学方法提出了要求。由于活动理论强调活动的“客体导向”特质,因此本研究以“小文同学”^①的学习困难问题为线索,考察作为新教师的刘老师如何在数字环境中发展其育人能力,同时关注卞老师的指导方式与效果。

(一)非可视化环境中的教师语音叙事

疫情期间,小文同学经常出现未能按时提交作业等情况,这引起了两位老师的关注,双方借助即时通信工具开展远程讨论。尽管技术语境中存在着多类功能,如视频沟通、多频共现、历史记录、数据分析等,但两位教师的此次交流主要采用的是语音通话,双方在非可视

化的环境中进行交流。活动伊始,卞老师指出了这名学生所存在的问题:

卞老师:我们班小文同学作业不交的,“受不了”这个人。

刘老师:啊?他不交语文作业的吗?他有的时候不交数学作业。

卞老师:那天他九点多钟给我打了个电话。我说“干啥”,他说“谢谢你,这么晚还在帮我批改作业”。

……

卞老师:你要催他一下,你打个电话让他爸爸帮一下,因为他妈妈确实顾不到,现在他妈妈在居委会里面做书记。

……

卞老师:我那天跟何老师也聊过小文同学的事情,然后何老师说“小文同学的爸爸本来就是个大男孩”,这是何老师的想法,“长不大的感觉”。

刘老师:至少能管就是好事。

(2020-05-02,线上活动)

卞老师通过叙事的方式回顾了其与该学生的互动,进而提出“催促学生以及让其父亲帮助”的建议,并对家长的情况做了大致的描述。已有研究表明,家长与教师建立起一定的联系有利于学生学习^{[1]260}。然而,卞老师并未说明提出该建议的理由、家校联系的注意点等,也没有要求刘老师接受建议。此后,新教师听取指导教师的建议、主动联系学生的家长,较为直接地表达了自己的立场:“课内练习一定全部让孩子自己完成。”(2020-05-06,家校联系)显然,刘老师未能意识到“家校合作”的实质及其重要性^[20],未能依据家长的具体情况采取合适的措施。这类做法与琳达·达林—哈蒙德等人的观点相悖,即教师应有多种可供选择的措施来应对学生的违规行为,且应能够依据学生产生这些行为的原因、行为的严重性、相关规定等因素做出相应的回应^{[1]265-267}。

^① 为保护研究对象的隐私,本文用“小文同学”指代案例学生。

（二）基于聊天记录分享的“经验性”呈现

初次线上活动之后，指导教师表示并未设想过后续线上交流的内容，“非计划性”成了活动的重要特征。在随后的一次线上教师育人能力发展活动中，两位教师仍旧是以语音通话为主。通话之前，指导教师先向新教师展示了其与学生家长的聊天记录，以更为直观的形式向新教师呈现家校沟通方面的经验，帮助新教师进一步了解这名学生及其家长的情况。

在所分享的聊天记录中，卞老师不仅向学生的父亲明确了规范，还根据这一家长“长不大”的特点采取相应的措施，如通过“心疼学生”之类的表达促使家长进行反思等，从而督促其监督小文同学完成作业。可见，指导教师的做法在一定程度上融入了“教育意识”，其指向的是学生及其家长的成长。当然，上述方法并非完全没有问题，例如相应的惩罚措施始终没有被提及。紧接着，卞老师进一步向新教师表达自身的感受，刘老师也及时地给予了回应：

卞老师：小文同学至今不交“五一”（期间）的作业，原来有个不靠谱的爹。

刘老师：最近小文同学真是“一言难尽”，（作业）都不会，（他的）爸爸也崩溃了。“五一”回校之后要交课上讲评过的复习题、口算册和思考题，这是我之前布置的“五一”期间的作业。他只交了口算册，大概其他都做得一塌糊涂。

（2020-05-07，线上活动）

结合指导教师的聊天记录分享与口头表述，可以发现卞老师期望以自身的经验或做法为例，运用隐性助推的方式影响新教师的育人能力。遗憾的是，刘老师显然没能意识到这一层面，她将卞老师的经验性分享理解为“学生近况陈述”，因而新教师的反馈主要围绕小文同学的表现展开，甚至在后续访谈中还强调了家长的责任：“有的时候家长也是比较忙的，下班很晚，没有很多时间去管孩子。”（2020-05-20，刘老师访谈）由此可以窥见，新教师过分关注他者因素的影响，“专业发展意识不足”的问

题逐步显现。而处于另一端的指导教师则坚持以自身经验为范本，忽视数字化带来的赋能之维、新教师的接受意愿与行为变化等。

（三）数字监督缺失下的教师认知僵化

通过持续观察小文同学的表现，卞老师发现该学生的作业问题依旧存在，家长的监督难以奏效。有鉴于此，指导教师再次联系了该学生的父亲，并随后与刘老师交流家校联系的进展与经验。这次的线上活动依旧采取语音通话的方式，缺乏可视化要素，指导教师的分享环节占时较长，整个过程鲜有出现新教师及时回复或打开视频的情况，“数字监督缺位”在线上交流中体现得尤为明显。以下为双方本次交流的片段：

卞老师：然后我继续问他的爸爸“网课结束后小文同学是否出现游戏成瘾的情况”，不然怎么会判若两人、“掉线”到这个程度。反正我让他的爸爸再去找原因，我们完全不知道的。而且我之前也不太不好意思一直找他的父母，因为他的父母毕竟都是社区工作者，前阵子特别忙。现在我打电话都找他的父亲，因为他的父亲相对空闲一些，他的母亲是居委会书记，平时工作非常忙碌。

（刘老师并未回复，卞老师随后转移了话题）

（2020-06-06，线上活动）

由上可知，指导教师将家校联系效果不佳的归因定位于“家长方”，且未对新教师提出明确要求，甚至在刘老师未给回复后主动地转移了话题，这从另一个侧面印证了教师远程学习过程中“监督缺失”情况的存在。值得注意的是，在活动结束后刘老师谈及了本次交流的启发：“教师要积极地跟家长沟通，可以了解学生在家里面的状态，也可以把家长调动起来。”（2020-06-06，刘老师访谈）这与初次活动结束后的教师收获差别不大。也就是说，数字环境中案例教师育人能力的发展主要是以指导教师的个人经验为依据，新教师未被告知推荐做法的深层原因和适用条件，这使得双方对于关键问题的认识趋向于僵化。值得注意的是，这次指导活动实际上是该学期最后一次线上活

动。也就是说,原本指向育人能力发展的活动预期并未完全实现。

五、讨论与建议

本研究聚焦于“如何面对学困生”这一客体,沿着活动理论呈现了线上教师育人能力发展活动。基于此,研究者将进一步分析活动中的各个要素,并对线上、线下的活动样态进行比较,分析数字化相关的现象实质及其潜在影响因素。

(一)讨论

1.“数字形式主义”的浮现及其威胁

回顾三次线上活动,可以发现两位教师依据近期实践提出关键问题,在此之后指导教师

通过“语音叙事”“分享聊天记录”等方式提出建议,这类分享具有经验性、随机性等特征。相应地,新教师则主要采用“补充信息”的方式表达自身的感受。值得注意的是,卞老师较少观察刘老师的相关行为或提出明确的规则要求,正如其在访谈中所说,“还是面对面比较有把控能力,隔着屏幕都不知道他们在干啥”(2020-10-03,卞老师访谈),这也导致新教师后期行为惯性的产生(见表2)。由此可见,指导教师并未充分地发挥主导性、搭建脚手架,这在一定程度上也影响着学习者由“现有水平”转向“潜在发展水平”^[21],而新教师也未充分发挥主体性,教师育人能力发展活动呈现出非计划性、非系统性等特点。

表2 数字时代教师育人能力发展活动系统各要素

活动理论中的对应要素	案例呈现
主体	指导教师和新教师
客体	聚焦于“如何面对学困生”这一问题,指导教师和新教师对于这一问题的认识并未有实质性拓展
分工	指导教师扮演“指导者”“分享者”的角色,新教师扮演“学习者”“分享者”的角色
规则	指导教师忽视“数字监督”的重要性,导致新教师后期行为惯性的产生
工具	指导教师通过“语音叙事”“分享聊天记录”等方式提出经验性建议,但并未搭建有效、清晰的脚手架,而新教师则主要采用“补充信息”的方式表达自身的感受
共同体	指导教师和新教师共同构成的育人能力发展共同体

相较而言,数字时代之前的教师育人能力距离高水平也有差距,在群体性育人研讨活动不足、反馈不充分等因素的影响下,育人能力的提升亦受到制约^[22]。从中可以发现,被寄予厚望的数字技术显然未能充分释放数字红利,严重偏离前文中提及的理想育人能力提升路径,即教师主体性的彰显、学习共同体的构建、社会各方的参与等。

换句话说,“数字形式主义”在此类活动中逐渐浮现,其实质是传统形式主义在数字环境中的“变形”,既表现为数字技术应用背景下教师育人能力难以提升,也体现为对其他能力提升路径的“挤出”。鉴于此,若长期深陷“数字形式主义”,或将存在多重风险:一方面,教师的专业发展需求或不能被持续重视,育人能力中的“痛点”“难点”难以得到应有的关注;另一方面,这类对政策“象征性执行”的做法或将使

政策执行偏差问题产生,不仅政策初衷较难实现,甚至可能在教育实践中产生多类“负效应”^[23]。

2. 趋向“行政”而非“专业”的数字化

窥视案例教师的育人能力发展过程,“数字形式主义”及其带来的负面效应逐渐浮现。若探究其背后的实质,沿着“数字形式主义”的分析框架可建构起“绩效考核”与“科层规制限制”两方面的阐释维度^[23],这两者均将矛头指向“行政”因素对教师育人能力发展的影响,忽视了教师专业因素这一重要内驱力,这使得所谓“数字赋能”演变为“数字形式主义”,背离政策设计的初衷。聚焦本研究中的案例活动,我们可以发现以上两者的确影响着活动的开展。

就“绩效考核”因素来说,指导教师在访谈中就曾强调:“你不可能说某老师控班能力特别好,对吧?你只会说某老师上课上得很好,

某老师写文章写得很好,对吧?”(2020-10-03,卞老师访谈)结合该学校的制度文本分析,也可以看出班级管理、家校联系等涉及教师育人能力的维度并不具有系统的、操作性的评价要求,且这类“重教学科研、轻育人”的现象并不鲜见^[24]。“数字形式主义”的触发就与这类追求外显化、绩效化的考核导向有着密不可分的联系。同时,教师育人能力提升方面的激励制度设计未能得到足够重视^[23],“育人能力被边缘化”的考核导向或使得教师鲜少探究数字赋能此类能力发展的有效路径。

就“科层规制限制”因素而言,“数字形式主义”的形成与纵向行政压力传递存在着一定的关联。在不合理的政策压力作用下,教师的行为模式可能趋向于“选择性达标”。或者说,教师对于这类外部技术未能形成合理的认知,而是将之视作延伸的责任,做出选择性回应或消极回应,从而致使政策执行出现偏差^[25]。这类情形在当时案例校的相关负责人口中得到证实,她提及相关部门要求对学校推进数字化学习的影响,“自上而下”地推行某类数字化产品可能使得教师被动地成为“数字执行者”(2018-11-27,校长访谈),由此引发教师消极应对等问题。

无论是“绩效考核”因素还是“科层规制限制”因素,均是将问题的源头定位于“行政驱动的数字选择”,而作为专业要素的教师育人能力却被置于数字赋能的视野之外,如此本末倒置或致使“数字形式主义”出现。

(二)建议

1. 从“数字形式主义”迈向“育人为本的数字化”

数字环境中案例教师育人能力发展隐含着“数字形式主义”的倾向,其暗含着“自上而下”的行政逻辑,是外在于教师专业发展需求的推行模式。长此以往,教育数字化非但不能起到预期效果,还有可能形成额外负担。有鉴于此,我们应重新思考教师育人能力发展过程中的数字赋能取向,从过分强调“行政逻辑”转变为“育人逻辑为本、兼顾教师发展逻辑与数

字逻辑”,将技术真正地嵌入教师育人能力发展活动之中,从而达到有效数字赋能的效果。

具体而言,第一,上述逻辑的转向不意味着“自上而下”的教育数字化应被忽略,我们应意识到政策驱动在教师育人能力提升方面的促进功能与保障作用。与此同时,逻辑转变也意味着仅强调“自上而下”的行政逻辑是远远不够的,“上下互动”应成为教育数字化的新常态,教师的育人能力提升诉求、学校育人领域的重点议题应成为数字技术的新增聚焦点。第二,若要实现“自下而上”的有效教育数字化,应遵循育人逻辑、教师发展逻辑与数字逻辑,实现三种逻辑的融合。易言之,教师育人能力提升离不开对学生面临的成长难题、教师发展规律的关注,也与数字技术的发展规律、使用原则相关,唯有统筹考虑、兼顾多重逻辑,才能保障数字技术有序嵌入教师育人能力发展活动。第三,“自下而上”的教育数字化应以育人为本,从学生发展的逻辑出发思考教师发展中的侧重点,基于教师成长不同阶段的规律给予相应的技术支持,形成“育人为本—发展侧重—技术适应”的嵌套式活动运行逻辑,以育人逻辑为核心开展教师相关能力提升活动,提升数字技术赋能方向与应用方式的精准程度。

2. 构建遵循育人逻辑的教师发展数字督导体系

在缺乏数字监督、育人能力被边缘化等因素的影响下,如何使得教师有意识地参与育人能力发展活动、充分地释放数字红利,是实际操作过程中不可忽视的难题。如果说前文提及的“育人为本的数字化”提供了理念层面的支撑,那么以此为基点的“教师发展数字督导体系”则是新理念引导下的关键落地方案。该体系的提出是将育人过程中的重难点问题作为核心,以教师内在的专业需求为导向,据此提出数字赋能新思路,其主要包括“数字监督”与“数字引导”两个方面。

从“数字监督”的角度来看,有别于面对面式的教研活动、师徒带教活动等,数字环境中

的教师投入度并不一定更高,隐藏在屏幕后的教师很容易出现注意力分散的情况。引入数字监督为解决此类问题提供了新的思路,其存在着多类不同的方式:一是加入在线教师社群,通过线上直播、群内分享等实现群体内部的互相监督^[26];二是围绕教师育人能力构建相应的指标体系,基于线上阶段性评估能力的变化,对教师育人过程中的关键问题进行数智化诊断;三是建立与数字监督配套的奖惩制度,运用合理的制度设计提升教师参与相关活动的意愿。

从“数字引导”的视角分析,可以发现已有的教师发展数字化可能存在着“忽视需求”“忽视育人”等问题。为此,将数字引导纳入就显得尤为重要,其在一定程度上体现出三类逻辑的融合,具体引导路径包括:尝试模拟教师育人情境,帮助教师在数字环境内进行多轮预实践;基于大数据为教师搜集优秀的育人案例,拓宽其育人工作的视野与思路;提供适宜教师在线学习的数字环境,让教师在富有趣味性、沉浸感的数字环境中持续发展自身的育人能力^[27];基于教师育人能力的实时水平,运用自适应技术阶段性地调整引导内容与方式;结合教师的育人经历与存在问题,提供富有针对性的在线实践指导与研究指导^[28]。

六、结语

“数字形式主义”的隐现使得“数字赋能教师育人能力”的设想落空,教师发展的数字红利尚未被充分释放。因此,“育人为本”的数字化理念、构建数字督導體系等亟待被引入,据此可进一步提升教师的育人能力、实现有效的数字赋能。本研究中的案例发生于作为“智慧教育示范区”的上海市闵行区,其他地区可能也存在着类似问题。需要强调的是,本研究以个别案例作为研究对象,需要后续研究结合更多案例予以验证。

参考文献:

[1] 琳达·达林—哈蒙德,约翰·布兰克福德,等. 教师应该做

到的和能够做到的[M]. 陈允明,等译. 北京:中国青年出版社,2012.

[2] 靳玉乐,胡绪,张家军. 教师一般育人能力的意义、特点与构成[J]. 西南大学学报(社会科学版),2020(4):93-100,195.

[3] 余桥. 以师德育人:中小学教师育人能力提升的价值意蕴与实践路径[J]. 中国教育学刊,2022(6):80-85.

[4] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[EB/OL]. (2022-10-16)[2024-01-20]. https://www.gov.cn/gongbao/content/2022/content_5722378.htm.

[5] 叶飞. 面向数字化转型的教师育人能力结构及其提升路径[J]. 南京社会科学,2023(8):114-122.

[6] 刘鹗,陈晓端,李佳宁. 教师育人能力的理论逻辑与价值澄明[J]. 教育研究,2020(6):153-159.

[7] 张铭凯,王潇晨.《学记》中的教师育人能力及其培育管窥[J]. 教育科学研究,2021(6):88-92.

[8] 董奇. 育人能力是教师教育教学能力的核心[J]. 中国教育学刊,2017(1):3.

[9] ENGESTRÖM Y, MIETTINEN R. Introduction[C]. // ENGESTRÖM Y, MIETTINEN R, PUNAMAKI R L. Perspectives on activity theory. Cambridge: Cambridge University Press,1999:1-2.

[10] 维果茨基. 维果茨基教育论著选[M]. 余震球,选译. 北京:人民教育出版社,2005.

[11] 李阳杰,宋萑.“突破”抑或“照搬”:数字时代教师教学发展的案例研究[J]. 教育学术月刊,2023(12):67-74,82.

[12] BLACKLER F, CRUMP N, MCDONALD S. Organizing processes in complex activity networks[J]. Organization, 2000,7(2):277-300.

[13] 吕巾娇,刘美凤,史力范. 活动理论的发展脉络与应用探析[J]. 现代教育技术,2007(1):8-14.

[14] 魏戈. 教师实践性知识生成机制研究——文化—历史活动理论的视角[D]. 北京:北京大学,2017.

[15] 吴刚,洪建中. 一种新的学习隐喻:拓展性学习的研究——基于“文化—历史”活动理论视角[J]. 远程教育杂志,2012(3):23-30.

[16] 张静. 案例分析的目标:从故事到知识[J]. 中国社会科学,2018(8):126-142,207.

[17] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京:教育科学出版社,2017:112-116.

[18] 教育部办公厅. 关于公布 2019 年度“智慧教育示范区”创建项目名单的通知[EB/OL]. (2019-05-06)[2024-01-20]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201905/t20190517_382370.html.

[19] 罗伯特·K. 殷. 案例研究:设计与方法[M]. 周海涛,史少杰,译. 重庆:重庆大学出版社,2017:160-163.

[20]

袁柯曼,周欣然,叶攀琴. 中小学教师家校合作胜任力模型研究[J]. 中国电化教育,2021(6):98-104.

[21]

杜军.“支架式”教学应重视“脚手架”的搭建[J]. 教育理论与实践,2005(14):51-53.

[22]

齐力书. 谈教学中育人能力的培养[J]. 中小学管理,1992(2):28-29.

[23]

李晓方,谷民崇. 公共部门数字化转型中的“数字形式主义”:基于行动者的分析框架与类型分析[J]. 电子政务,2022(5):9-18.

[24]

曾文婕. 深度学习究竟是什么——来自历史、共时和未来维度的探问[J]. 教育研究,2023(3):52-62.

[25]

张京唐,芮国强. 变与不变:数字形式主义的表象、本质与底层逻辑——基于“压力型体制”的视角[J]. 河南社会科学,2023(6):31-41.

[26]

李阳杰. 从“数字孤岛”迈向拓展型“数据生态”:师范教育协同提质的数字化转型[J]. 中国高教研究,2024(9):26-31.

[27]

李阳杰. 教育数字化转型下教师新型负担探究[J]. 中国教师,2024(9):85-88.

[28]

李阳杰. 超越“数字化陷阱”:大数据时代学生决策能力的缺失与重构[J]. 现代基础教育研究,2023(4):82-89.

“Digital Formalism” and Its Criticism:

A Case Study on the Development of Teachers’ Education Abilities in the Digital Era

LI Yangjie^{1,2}

(1. *Jing Hengyi School of Education, Hangzhou Normal University, Hangzhou 311121, China;*
 2. *Chinese Education Modernization Research Institute of Hangzhou Normal University, Hangzhou 311121, China*)

Abstract: Teachers’ education abilities are related to the implementation of the fundamental task of “fostering virtue through education”, and the advent of the digital age provides opportunities to empower such urgently needed abilities. Under the guidance of activity theory, this study adopts a case study method to explore the process and results of a teacher’s development of education ability in the digital environment. The research found that teachers only use voice narration and chat record sharing for nonsystematic experience exchange, and the learning process in a closed environment lacks effective digital supervision, leading to the rigidity of teacher’s educational cognition. In essence, the digitalization trend towards “administrative” rather than “professional” has led to a trend towards “digital formalism” of online teacher educational abilities development, resulting in issues such as the neglect of teacher development needs and the “symbolic implementation” of policies. Therefore, the development of educational abilities in the digital environment should take “education oriented digitalization” as the supporting concept, and a digital supervision system for teacher development that follows the logic of education should be constructed.

Key words: digital formalism; teachers’ education ability; digitalization of education; digital space; digital supervision

责任编辑 李 玲