

# 观念·能力·场域： 学业负担优化的教学视点

罗生全,张铭凯

(西南大学 教育学部,重庆市 400715)

**摘要:**学业负担的生成逻辑诠释了作为关键影响因素教师教学效能的作用和价值。优化学业负担的教师视野在于使教师树立“人本”教育价值观念以建构学业负担的个性化模型,提升教师多层次教学能力以适应学业负担水平的多重变化,培育和发展人际、制度和文化等教学场域以优化学业负担的生成机制。如此,不断使学生学业负担达到合理状态与水平。

**关键词:**学业负担;教学效能;价值观念;教学能力;教学场域

**中图分类号:**G420      **文献标识码:**A      **文章编号:**1673-9841(2015)04-0087-06

学业负担的“囚徒困境”是长期的理论话题和实践问题,是多重因素作用下结出的坚果,是教育改革和发展过程中待以攻克的坚固堡垒,有着独特的生成逻辑和表现形式。从学业负担的生成逻辑上看,学业负担虽是学生个体在承担学习任务过程中所表现出的关于心理、情感、身体和能力等的综合反映,但其最直接的外部要素是教师是否具备科学合理的价值观念体系、复合的教学能力结构和良好的教学依存场域。因此,“探索学业负担问题解决的教师教学效能之道既符合学业负担的生成逻辑,也符合教学效能的本真追求。”<sup>[1]</sup>从这个意义上讲,建构关于学业负担的科学认知体系、满足学业负担动态变化的实践诉求和优化学业负担的生成机制,不断使学业负担达到合理的程度,需要着眼于教师教学效能提升的新视点。

## 一、树立“人本”教育价值观,建构学业负担的个性化模型

教育教学的终极价值是促进人的自由自觉发展,“关注人的潜力如何最大限度地调动起来并加以实现,以及人的内部灵性与可能性如何充分生成。”<sup>[2]</sup>人的主体性存在并不意味着人的生命的无限发展,而是受到外部价值观念的传导和各种规范,可能导致其生存异化和暴露其精神危机。实际上,学生主体性存在与超越性发展受到教师教育教学价值观的主导和制约。教师的教育教学价值观通过影响教师的教育教学目标、内容建构、形式和方法选择等建构学生“应然”学习状态和“实然”学习过程,在有意识的教育教学中无意识异化学生的主体存在,使得学生应该承担的学业任务外化为工具性存在,忽略了学生主观的感受和客观的承受范围。个体的自觉觉知程度及其作用发挥限度的现实矛盾是学生学业负担问题产生的主要根源,不仅体现为对学生主体“应然”状态的认知偏失和漠然,未能认清主体存在的根本特性,忽视其潜力巨大的创造本性和超越潜质,更体现为外部

收稿日期:2015-04-19

作者简介:罗生全,教育学博士,西南大学教育学部,教授。

基金项目:国家社会科学基金“十二五规划”教育学一般课题“新课程背景下的学业负担问题研究”(BHA120046),  
项目负责人:靳玉乐。

价值个体的“喧宾夺主”，价值客体人为转化为价值主体，将异化的价值主体的一系列价值观念有意无意嫁接为学生这一天然价值主体的“当然”状态，进而建构“非人”的关于学生应该学习、如何学习及如何才能学得更好的观念体系、知识体系和行为范式。当前，“教学质量等于学业成绩”的教学质量观的异化、“学业成绩等于考试分数”的教学评价观的异化、“教学为本等于作业为本”的教学过程观的异化和“课业增量等于追分秘诀”的教学哲学的异化，是课业何以从中小学生的“助学法宝”沦落为其“成长大敌”的蜕变路线。<sup>[3]</sup>这种“变异”的教学价值观正在警醒我们，异化于人的教育教学滋生的学业负担本质上不能遮蔽“教育为人”的根本属性，当务之急在于找准真正为人的价值观的逻辑起点、价值向度和实现方式，从灵魂深处探寻以人为本的价值体系，真正彰显人本诉求和为人的价值属性。

### （一）整体化的共通价值观

教师教育观念的转变是“减负”最深层的和最艰难的工作，也是影响“减负”最终效果的关键。只有全体教师确立教育的内在目的与外在目的相统一的观念，切实把教育的本体育人价值放在基础地位，摒弃“工具论”的育人观，才能真正把“减负”工作做好。<sup>[4]</sup>在深层次上，“为人”的根本价值基点是解决学业负担问题的根本起点，但“人只能通过教育而成其为人”<sup>[5]</sup>，这需要教师人为改变其自身价值观念并确立对学业负担的重新理解。教师通过“人为”的价值革新和价值手段建构“为人”的价值观念，以学生自由自觉发展为根本出发点和价值归属，科学认知作为主体性存在学生的认知特点、情感需求、行为表达和创意特征，真正建构起基于尊重个性、呵护自由、培育兴趣、掌握知识、启迪智慧、享受快乐等的整体教育教学价值观。如是，在全体教师关于教育内外目的相统一、学生主体性存在和超越性发展相统一的过程中塑造教师外在诉求与内在转化相一致的整体化共识价值观。

### （二）差异化的多元价值观

学生作为独立的个体，具有自主性和能动性，这决定了学生在认知、情感、技能等方面都不可能整齐划一，差异性是本体的属性。而且，作为学习场域中的一员，学生个体又是网络的集合体，因其生命历程、社会浸润和意义生成的差异性，学生学习和成长过程是现实的、具体的和个性化的，具有“人之为本性的丰富性、微妙性、多样性和多面性”<sup>[6]</sup>。因此，教师价值观念的内生向度应是多元的，这种多元要求教师充分理解和认识不同个体的认知、情感和行为。同时，对学生学习任务分配、情感交流和行为互动应观照个性化的特征，促进基于学生个体价值基准的价值外化，塑造具有差异化的学业负担水平观念并外化为有针对性的教学行为。从差异化的视角重塑教师的多元价值观，本质上就是要秉持人人有其才，人人可成才的价值立场。一方面在于发挥“多一把尺子”评价学生的内在价值，不断增强学生自我效能感；另一方面，更是教师教学从“经师”到“人师”跃升的境界追求，从而有效助推其教育教学效能的提升。在这样的价值坚守中，深层意义上的教学相长得以实践和实现。

### （三）具身化的交互价值观

苦学、多学、深学等传统价值观的传导演绎为学生学习的量化模式，秉承简单意义上量变到质变的价值观念，不仅成为评价学业负担水平的标准，也成为提升学业质量趋之若鹜的不变砝码。实际上，这种表层意义上对学业负担的衡量错位曲解了价值生成的一般原理，而且遮蔽了学生的当前存在性价值和未来发展性价值。以外显的表象和对学习这一复杂过程的机械化认知为支撑的价值判断，实则导致了学生作为学业负担主体性的“沦丧”。然而，“凡是发生于身体中的事情，没有不被精神所知觉的。”<sup>[7]</sup>这在深层次上启示，教师“为人”的价值观念不仅应关注学生学业量的表现，更需要深刻理解由此带来的具有个性化的身体表现，进而揭示以“为人”的价值“人为”造成学生额外负担的互动机理。教师树立通过身体反应、情绪感受、精神自主、任务难易、量变质变等的综合测度价值观，就是要其在主观与主观、主观与客观和客观与客观的三层价值交互中，重新反思、理性评价和

有效改善自身的教育教学行为,这是提升其教学效能进而改善学业负担的根本基础。

学业负担产生的根源不仅体现为教师自身价值观念对学生学业负担的认识,还体现为如何在认清自身价值观念的基础上采取合理的价值手段转变不合理价值观念以不断保持价值观念的理性存在,进而重塑教师教学哲学。“就是要确立教师正确的教学质量观、教学目标观、教学实施观和教学评价观,归根结底就是要让教师的一切教学活动开展都围绕着学生健康、良好和持久的发展进行,以此真正实现教学育整全之人的返璞归真。”<sup>[1]</sup>这意味着,教师要在不断深刻理解学生个性化发展特征的基础上确立差异化和多元化的学业负担认识,建立起整体化的共识价值观念,以学生共同应该承受的学业水平最低标准为起点,以个性化发展为根本目标,建构现实意义中学业负担的个性化模型,真正做到以生命体的“人”为本而不是以工具性的“人”为本。否则,无视真正意义上的“人”的存在,这只能无限制增加学生的学习负担。<sup>[8]</sup>因而,树立“人本”教育价值观念,建构学业负担的个性化模型是优化学生学业负担的观念基础和行动指引。

## 二、提升教师多层次教学能力,适应学业负担水平的多重变化

教师价值观念的生成与嬗变确立了其教学效能的观念基础,是满足不同水平学生不同要求的根本保证,但这并不意味着就能够真实实现或可能实现,更深厚的基础在于教师应具备什么样匹配度的能力结构。深层意义上讲,对人的全面认知、科学分配学业任务、合理教育期望、良好判识个体感受等价值观念体系需要复合的教育教学能力作为保证,以此综合评判学业负担水平的合理程度,而后在教学中予以实现。无论是理论假设还是研究结论,也不论是学理演绎还是现实证据,都深刻地证明了这点:教学能力高的教师更容易提高单位时间的效率,把复杂、枯燥的教学内容简明化、趣味化、深化和升华,并能保证其学术深度,掌控好时间、调控好节奏,灵活运用各种教学方式和教学资源,使学生学得愉快、轻松并体现深度,取得良好的教学效益,达到“高效低耗”的理想教学效果。因此,“教学能力是提高教师教学效能的基础,是教师进行有效教学、达成教学目标、提高教学质量的手段,也是解决学生学业负担问题的必要条件。”<sup>[9]</sup>同时,教师价值观念升华与其教学能力提升处于互动的转化中。高效能教师能够在教学能力的运用中不断更新并升华其原有的观念体系,进而不断改善自身的教学能力结构,达成互惠互利和互促互进的自我认知与改造模式,根据学生个体或整体的认知状态和情绪结构不断调整其教学过程,使学业负担处于动态的合理结构水平中。不过,传统意义对教学能力的理解主要基于教师本体的应然状态,未能很好契合学生学业发展的根本特征讨论有效能教师所应具备的能力结构及其内部关系。

### (一)教学基础胜任力上的能力奠基

教学能力是教师开展教学活动的必要前提,教学能力的高低直接影响教学活动的效果。学业负担指向的教学能力旨趣在于有效促进学生的全面多元发展,提升学生学业发展水平,能够根据学生不同发展阶段的不同水平状态合理分配学习任务、优化学习过程和采取合理的评价指标与方法,这需要教师首先具备教学基础胜任力。教学基础胜任力作为有效教学活动开展的教学能力的基础,没有相应的教学基础胜任力,就不可能有良好的教学能力,也就不可能有有效的教学。简言之,教学基础胜任力是教学能力的基础,也是教学有效性基础的基础。这种基础胜任力体现了教师专业的主体存在,是教师教学专业品性的重要表征。具体而言,教师要具备基本的教学设计、教学交往、教学评价、教学策略、教学管理和教学执行等能力,能够胜任不同学业发展水平学生的教学任务,并能根据教学对象、教学任务以及教学场景变换教学模式和方式,且能处理各种设想、常规乃至突发的教学问题。教师教学能力发展内在诉求着教学基础胜任力的培育和提升,而提升了教学基础胜任力又必然助推教师教学能力的发展,此二者建立起了相依相促的互动关系。这种良性关系的不断深化发展,对于发挥教学能力之于学业负担问题解决的作用自然大有裨益。

### (二)教学实践过程中的能力发展

从系统论的角度审视教学,其处于一个不断变化、调适、更新的动态系统过程中,不存在一成不变的万能教学。这是因为,个体知识结构的代际性提升、社会文化演进的观念革新以及教育教学技术手段的持续变革需要教师教学能力的与时俱进。在具体教学实践过程中,教师要能根据学生知识结构变化、社会深层变革并运用现代化教育教学手段适应教学新要求,从而具备超强的学习能力、持续的反思能力和突出的科研能力。具体来看,教师在教学实践过程中促成自身教学能力的发展,一是要通过提升学力水平、不间断进修和多元化自学将丰富庞杂的知识体系融入其能力体系,以此提供能力发展源源不断的给养;二是通过反思自身、同事和同行的教学提升自身教学策略选择、教学机智创生和教学执行等复合能力,以此探索能力发展的反思性路径;三是通过研究教学新情况新问题提升教学效率,转化教学成果,以此在教学实践的有效生成中推进能力发展,最终创新教学、创意学习和创造教育。

### (三)教学思想创生下的能力反哺

教学思想是教学活动的内源性动力,其之于教学预设的指引、教学进程的推动、教学生成的提炼、教学反思的开展等都具有不可忽视的隐性力量。一定意义上讲,有什么样的教学思想就会有怎样的教学活动。然而,教学思想的生发和形成不会是凭空的,其产生于创新教学中,是教师主观认知、客观知识和实践创新共同作用的结果。已形成的教学思想不断丰富教师自身的观念体系并指引教师运用于多变的教学场景之中,通过反省监控其能力认知、能力转化和能力发展的各个环节,进而推动其能力效度的提升。在此过程中,基于教师专业自觉发展之上的能力提升孕育了其教学思想的产生,而不断修正凝练而成的教学思想又在引导教学实践的过程中反推了教师能力的发展。在教学思想与教学能力的互动中,具备教学思想产出的教师能革新其观念体系、变革其能力结构,能提升自身的教学水平进而促进学生的学业发展,使学生在乐学、会学的基础上自然而然达成既定的学业目标,从而保证了学生合理学业负担水平的阈限。

总体而言,教师教学能力提升是保证学业负担合理水平的“技术支撑”,教师应具有适应学生学业水平发展的基础性能力、学习能力、反思能力和科研能力,并将能力转化和升华为教育教学中不断提升的自身思想水平。基于此,教师通过再构自身的能力结构,满足学生个性化发展对学业任务承担的差异化需求,从而根据不同年龄阶段学生制定个性化的学习任务,采取多元化的教育教学方式,提升教育教学的适切性和实效性,进而促进学生学业发展水平,最终使得学生学业负担更趋合理和优化。同时,教师能力提升也应随着外部价值诉求、教育内部革新等动态实际不断融合新内容,尤其是学生代际发展的不同特征,要求教师在价值观不断更新的基础上,深化自身的能力认知,采取合理的方式方法提升其能力水平,进而适应不同时期不同层次学生对教师胜任力的根本需求,在持续提升其能力水平的过程中不断满足学业负担的变化要求。如此,基于教师教学能力的提升助推其教学时效的提高,进而以最大限度地利用课堂时间,减少时间损耗,在增加学生学习机会的同时减轻学生的负担,使学生能够生动活泼主动地学习,为学生的自我实现奠定坚实的基础。<sup>[10]</sup>

### 三、教学三维场域的协同作用,优化学业负担的生成机制

学业负担的非独立存在汇集了多种教学元素及其相关元素的相互作用,形成了特定客观关系的网络结构。它是实体性存在、关系性存在和文化性存在的集合体,是意义关系、力量关系和斗争关系并存的地方,“因此也是无休止的变革的地方”<sup>[11]</sup>。教学场域的复杂结构表现为师生之间的多重心理、人际和对话关系,动态体现为实体与非实体及所生成的具有评价导向和教学指向性的制度场域,进而生成具有激励和凝聚、熏陶和潜移默化、自律自省和约束功能的文化场,是教学在场(presence)和教学不在场(absence)的动态统一体。这个动态的有机系统中,作为在场的师生多元关系是其核心关系,深刻体现教与学之间的有效契合,从心理、认知和情绪等促进师生之间对学业发展的共生体验,透过相互理解寻求合理的最近发展区,进而保持合理的学业负担水平;作为评价

导向和指导教学存在的制度体系是相对刚性的尺度,通过规范教学行为和价值判断教学结果为学业负担立法立规,是在场与不在场的介质;作为潜隐功能存在的文化场有着深刻的内生基因和外发环境,师生多元关系的不断耦合与历练、制度规约的观念变革以及社会文化的浸润共同产生无形力量引导、指导及规约各种教学行为。三维场域的存在并非以独立的方式影响教学,而是合力作用于学生的学习,共同导向关于学业本身的理解,并在此生彼长的争斗模式中产生不同的学业负担问题,同时也孕育着变革场域以解决学业负担的机会。教学场域的系统性及其关系结构表明,在厘清这种关系及其层次性的基础上,基于系统思维和方法整体把握不同系统的内在特性及差异,因势利导建构协同作用的互动关系,进而多重优化学业负担是必要的。

### (一)主体交互的精神自觉

从心理感知和精神体认的角度来看,教学就是一种精神互动与交流的过程,这一过程借助教学场域的特定情境完成。而从本质上来讲,教学场域的内场是师生在教学生活中建构起来的角色、人际和契约关系,是体验中的精神交互,唯有共同认可自身的角色、地位,才能理所当然承担和完成任务,不但不因外部负担成为精神负担,而且凭借精神愉悦减缓可能的身体负担,如此促进学生学业负担达到合理的水平状态。这就是说,师生主体基于有效交互,形成的关于学业负担的共识性认知,是确保教学场域的学业负担处于合理阈限的基础。此外,从个体差异性看,相同学业任务可能造成不同学生的不同学业负担感受,这取决于个体认知和情绪体验的综合反映。此时,需要彰显主体之间精神交互的主观价值,当构建起基于共同认知的任务水平、执行方式和结果认定时,学业负担将会在过重与过轻中不断调试最终取得平衡。这种个体差异性也说明,对于学业负担的测度不应是基于单一认知的一概而论,而应建基于主体交互的精神自觉之上。因此,“教育中的‘减负’不应是行政部门对抽象人学习时间、学业量和学业难度的总体规定,而是要根据受教育者个体的情况而具体决定。”<sup>[12]</sup>

### (二)弹性规引的制度自觉

教学有法而无定法,有法说明教学必须依循一定的规范、要求进行,这是教学限度的体现;无定法说明教学可以根据具体情境和学生的实际情况进行灵活的、能动性的教学,这是教学自由的体现。教学的限度和自由使得教学在此二者的交互中保持一种适度的张力,而这种张力恰恰是教学有效性的重要保证。具体到教学场域而言,其中场是由一系列规范教与学的制度和条例构成的网络,而这些制度和条例一方面指导着教学活动有序、顺利开展,确保了教学的灵动性;另一方面规约着教学自由发挥的阈限,保障了教学之为教学的品性。学业负担是多重主客体交互作用的结果,同时表现出在不同主客体交互作用中的不同状态,因而具有动态性和独特性。正是鉴于学业负担的这种动态变化特征,过于僵化的制度规范必然导致间隙性的学业负担过重与过轻失衡的弊病,最终导致学业负担因为制度的框限而游离于合理的边缘。因此,坚持人本和生本的民主化原则,发挥柔性制度的价值,进行真正的人性管理,以不断释放和增强教学内场的再生能力,在促进理性与非理性的相容并济中实现弹性规引的制度自觉,从而发挥其之于实现学业负担优化的效用。

### (三)价值共识的文化自觉

在显性层面,教学活动存在于学校场域,受学校文化、教师观念、教学条件等因素的直接影响;在隐性层面,教学活动存在于整个社会场域之中,受社会环境、社会文化乃至社会价值观等因素的间接影响。而在整个教学场域中,以精神交互塑造的内场和以制度规引形成的中场相互作用,自觉建构起了特定的教学文化体系,并跨越场域边界吸收外界文化因子创生新文化,这些共同营造了教学活动及其与之密切联系的学业负担的文化环境。需要注意的是,由于教学场域封闭与开放的统一,加之学业负担生成的主客交互,使得各种文化因子以多种方式渗入正在培植的文化领地,而其中不良文化因子可能成为消解文化价值的重要力量。因此,应着力抵制和避免外部不良文化因子的影响,“为孩子创造宽松的学习环境,给孩子精神上‘松绑’,使他们能够积极主动、愉快地学习生

活、身心健康成长。”<sup>[13]</sup> 总体而言,就是要建构起一种基于共识性的文化自觉价值,并形成能够科学认同学业负担的文化范式,以此作为潜隐力量浸润、牵引进而提升教学效能,最终使得学业负担得以优化。

诚然,学业负担的产生受多重因素共同作用且形成不同的实然状态。教学场域的分析框架着眼于师生主体交互的内场生成机制、弹性制度规引的中场运行机制和认同文化培育的场域互动范式,在精神自觉、制度自觉和文化自觉的彼此生成和协同作用中,重新研判学业负担的生成机制。在教学场域中审视学业负担,一方面通过厘清这一场域相关因素的相互作用及其它们之间的层次关系,为深入理解学业负担产生机制提供了思维范式和可行路径,是从系统的角度重新理解教学场域中学业负担生成的必然之思。另一方面通过梳理教学场域中有关学业负担的各种复杂要素及其作用后的核心关系和关键特征,有助于在关系视域中找准学业负担的症结和病理,为学业负担的准确测度和评判提供了重要的理性支撑。这些,对于深化教学场域中的学业负担认知,确保学业负担的合理水平和范围,乃至匡正和优化学业负担并使其迈向有效治理的路径都无疑是大有裨益的。

#### 参考文献:

- [1] 靳玉乐,张铭凯. 探寻学业负担与教学效能的关系——基于新世纪以来文献的分析[J]. 课程·教材·教法,2015(5):3-11.
- [2] 雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1991:4.
- [3] 范永丽. 中小学课业负担的深层成因与综合防治[J]. 课程·教材·教法,2014(10):52-57.
- [4] 陈艳华. 论教师在“减负”过程中的作用[J]. 学科教育,2001(7):24-26.
- [5] 杨自伍. 教育:让人成为人[M]. 北京:北京大学出版社,2010:4.
- [6] 卡西尔. 人论[M]. 甘阳,译. 上海:上海译文出版社,1985:15-16.
- [7] 梯利. 西方哲学史[M]. 北京:商务印书馆,2004:313.
- [8] 许杰. 论我国现行教育价值取向与学生的学习负担[J]. 教育科学,2003(2):25-28.
- [9] 李红梅,罗生全. 学业负担问题解决的教學效能逻辑[J]. 教育发展研究,2014(10):69-74.
- [10] 蔡伟. 提高教学时效 减轻学生负担[J]. 中国教育学刊,2000(4):41-43.
- [11] 布迪厄,华康德. 实践与反思——反思社会学导引[M]. 李猛,等,译. 北京:中央编译出版社,1998:142.
- [12] 刘合荣. 学业负担问题理性的事实判断与缓解策略[J]. 教育研究与实验,2008(5):7-12.
- [13] 鲁林岳. 综合辩证论“减负”[J]. 教育研究,2007(5):69-72.

责任编辑 曹 莉