

“双减”背景下课堂教学变革的价值向度、现实藩篱与路径探析

邓建中¹,杨国良^{2,1},蔡其勇¹

(1. 重庆市教育科学研究院 教育政策研究所,重庆 400015;2. 华中科技大学 教育科学研究院,湖北武汉 430074)

摘 要:“双减”后的教育质量必须依靠深化学校课堂教学改革予以保障。这一变革有助于课堂教学回归育人本旨、保障课堂教学公平、实现高质量教学。“双减”之下课堂教学变革面临诸多现实藩篱:“应试”倾向与三全育人目标难以融通;结果导向与个体优质化发展过程难以整合;身心二元学习方式与高质量教学难以整合;“唯分数”评价与核心素养培育难以衔接。“双减”背景下课堂教学变革需要坚持学生为本的教学理念,实现高质量育人目标;紧扣“四要素”关键环节,助推学生优质化发展;创设具身认知学习情境,推动教学质效“双增”;建构科学合理评价体系,引领学生素养发展。唯其如此,才能最终实现课堂教学的“减量提质”。

关键词:教育质量;课堂教学;“双减”政策;减量提质

中图分类号:G40-011.8 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2022)05-0159-10

学校教学是一项系统性的育人育才活动,其教学方向、教学方式、教学过程以及教学反馈构成了教学系统运行的关键环节。“双减”政策的指导思想是通过对校内外负担的双向压减,以提升和转变义务教育阶段育人质量与方向。然而,受“知识本位”教学理念的影响,当前学校教学活动难以突破结果导向的制约,学科知识学习又忽略了学生的身体体验,核心素养培育的教学评价机制尚未真正建立。要将“双减”政策指导思想落实到课堂需要对教学各个要素和环节进行系统性、整体性变革。基于此,有必要从“双减”政策的价值导向入手,继而重新审视当前学校教学面临的种种现实藩篱,探索困境化解的可能路径,以期为基础教育教学质量提供可行之策。

一、“双减”背景下课堂教学变革的价值向度

“双减”是关系到“立什么德、树什么人”,即“培养什么样的人”这一深刻而又重大的根本性问题^[1],是对新形势下课堂教学变革的时代呼应,其蕴含的价值理念不仅仅是为了减轻学生负担,缓解民生难题,更重要的是站在国家和民族立场上重塑育人观念,保障教学公平,实现高质量教

作者简介:邓建中,重庆市教育科学研究院教育政策研究所,副研究员。

通讯作者:杨国良,华中科技大学教育科学研究院,博士研究生;重庆市教育科学研究院政策研究所,助理研究员。

基金项目:重庆市社会科学规划项目“改革开放40年重庆教育发展成就与新时代教育发展战略研究”(2018YBJY104),项目负责人:邓建中;重庆市教育科学规划项目“基于学生核心素养发展的教师培训课程整合研究”(2018-00-472),项目负责人:杨国良。

学,最终为国家强盛与学生终身幸福提供全面保障。

(一)回归育人为本的价值诉求

人是教育的出发点与落脚点,育人是一项丰富且复杂的实践过程^[2]。“双减”从表面上看是使全体学生从过重的课业负担中解放出来,但从根本上看是力求使学生从追求“考试成绩”为本的偏隘中走出来,让教育回归到立德树人的本旨,满足个体成长、国家发展和社会进步的需求。

第一,关怀学生生命价值。现实教学中,课堂沦为机械灌装的“储备室”,教师成为知识输出的输送器,学生则沦为了机械接受指定知识的吞食机^{[3]181}。教育把人培养成一个个没有生命的“螺丝钉”,而应有的对生命的打开^[4],静待花开的美好^[5]过程全然不见。“双减”从源头上减轻学生的成长压力和身心负担,赋予学生更多的时间和空间进行自主探索与自由活动,引导学生在追求“何以为生”的生存境遇中通达人生“为何而生”的意义,实现每个鲜活生命健康成长。

第二,促进学生全面发展。马克思认为,人的全面发展就是“人以一种全面的方式,也就是说,作为一个完整的人,占有自己的全面的本质”^{[6]123}。然而,智育在学校教学中享有独尊地位,其他“四育”经常被忽视甚至无视,在升学和分数追逐的高压与紧张中,学生稚嫩的双肩过早套上无比沉重的“知识枷锁”,校外培训机构更是成为塑造一个个“鸡娃”的“助推剂”,背弃了“人的全面发展”或者“全面育人”的精神^[7]。“双减”政策以整全人培养为价值前设,以学生成长规律为根本遵循,以实现人的自由充分、全面和谐发展为终极旨归。

第三,助力学生持续成长。联合国教科文组织将“可持续性”理解为:“个人和社会在当地及全球层面采取负责任的行为,争取实现人人共享的更美好的未来,让社会正义和环境管理指导社会经济发展。”^{[8]20}然而,现代学校在教育目的、内容、方式等方面正在越来越脱离人的生活境况,学生被看作一个“未来的存在”,当下生活本身不具有价值和意义,仅是未来生活的准备。基于此,目前教育不惜以牺牲学生现在生活乐趣与幸福为代价去换取未来幸福生活,正是由于未将学生的身心融入现实而造成其发展的不可持续。“双减”政策正是以减负为契机,改善学生忙于奔命的赶学生活,从而帮助学生实现终身持续发展。

(二)保障教学公平的必然途径

教育是一项追求社会公平与正义的事业,公平性是公共教育资源在个人与群体间的供给或配置过程中能够符合某些“应得”和“相称”关系^{[9]302}。这既关涉到优质教育资源分配公平,也关涉到所有学生参与基础教育教学的机会均等和享受相应的结果正义。

第一,确保学习机会均等。机会均等是实现公平的基础,学习机会均等是指全体成员具有同等参与教育和共享学习的机会。以课堂提问为例,让学生以“开火车”的方式回答问题实质上是一种形式公平下面隐藏着不公平,如果学生 A 按秩序轮到了答题机会,但其不愿或无力回答此问题,而学生 B 有能力也愿意回答该问题,按秩序却又未轮到他(她),这显然破坏了问题回答的公平性。倘若以抢答方式答题,答题机会则又更多地被“牛娃”或“抢跑”的学生所占有。随着学习资源和机会按家庭资本流动,富裕家庭比一般家庭享有更多课外学习资源的机会,由此造成不同学生群体间的接受教育的水平和效果差异显著。“双减”政策通过对校外培训机构规范管理,坚持依法从严治教,尽量削弱资本强势家庭在获得优质稀缺教育机会上的有利地位,同时要求学校坚持“零起点”教学、健全课后服务制度和完善学困生帮扶机制等,最大限度地满足学生个性化、差异化学习需求,让每位学生都能享有公平而适切的受教育机会。

第二,共享优质教学资源。教学资源作为学校教学的重要支撑条件,对教学效果与质量提高有着深刻影响。教育资源公平不是平均分配教育资源,而是依据学生个性发展需要配置教育资

源,真正的教学公平追求的是教学资源优质均衡发展。“双减”政策一方面压缩了校外培训机构学科培训的业务空间;另一方面,结合学校实际与周边社区资源开发具有区域特色的课后延时服务课程,以满足学生在学科作业、实践活动、课业扶弱及学习特长等多方面发展需求。此外,最大限度发挥科技馆、少年宫、博物馆等社会资源在课后服务中的作用,更大力度地推进优质资源共享,努力实现基础教育的“高位公平”。

第三,促进教学结果公正。结果公正是教学公平的重要方面。教学结果公正包括考试成绩、作业练习、问题回答公正。在“唯成绩是瞻”作用下,教师在长期教学实践中对优生产生偏爱^[10],这种偏爱也使教师不可避免地会在其作业练习和问题回答上使用双重标准。“双减”政策以尊重和承认学生个体差异为前提,以最大限度地促进学生发展为根本,从弱势学生群体的立场出发,不断激发他们对学习的兴趣和热情,进而实现从“整齐统一”的“对学生”评价向“私人定制”的“为学生”评价转向。

(三)实现高质量教学的内在要求

教学质量提升既是满足人民群众对高质量教育需要的现实要求,也是学校教育自身价值得以彰显的客观体现,更是推进现代化教育强国建设的战略需求。当前,我国基础教育正步入“由有质量发展转向高质量发展”^[11]的新阶段。从“教”的视角看,“高质量教育”即“高质量教学”。“双减”政策不仅是一种“控时减量”改革,更是不断地调动学生学习主动性和积极性,使他们保有探究世界的热情。为此,落实“双减”政策有助于拓展教学广度、增进教学深度和增强教学厚度,提升教育教学质量。

教学广度是教学的一维横向平面。“广度”意味着既能通晓待人处事之道,又能明白人世间万事万物之理。“广度”教学不仅体现在教学“量”的“全面”,也体现在发展“质”的“完整”。“双减”政策要求学生积极参与社会实践、让学生在实践中完善自我、成就自我,引导他们在探寻真理的体验过程中实现“人”的健康成长。

教学深度是教学的二维纵向断面。“深度”体现的是启智增慧、培根铸魂。“深度”教学的根本目的在于转识成智,由智生慧,聚焦学生“心事”,启迪学生“心智”,发展学生“心灵”,让每位学生感受思维深度参与后的乐趣和收获。“双减”以“减负”为内容、以“增效”为主线、以“提质”为要旨,有效释放了被“填鸭战术”“题海战术”所挤占的时间和空间,也为学生全面而有个性发展构筑新的“意义时空”,实现“人的实质自由的扩展”^[12]。

教学厚度是教学的三维立体层面。“厚度”呈现的是知行合一、整体育人。陶行知认为知识应从“亲知”“闻知”和“说知”中生成和建构。“厚度”教学是从关注教学形式是否多样、过程是否顺畅等表面问题转向能否让学生的思维深度参与、能否促进学生内化理解、能否使学生获得多元收获等深层次思维。此次“双减”政策的出台正是面对教育“脱离”生活世界所带来的危机与困境,其根本宗旨是培养“会生活的人”,“会生活的人”不是以培养“人上人”为目标,而是以“人中人”^[13]¹⁴⁷为价值诉求,追求人是其所“是”地存在的自由与幸福。

二、“双减”背景下课堂教学变革面临的现实藩篱

现代化进程中社会阶层分化及差距的不断扩大造成不同利益主体获益程度出现严重分化,这种“内卷”情绪的蔓延催生了普遍性社会焦虑。当前日益激烈的社会竞争,在生存资源的有限性和稀缺性条件下使得这种争夺和占有变得愈演愈烈^[14]。教育是个体获得生存性资源的门阶条件,而生存性资源紧张又加剧了教育内卷^[15],由于优质教育资源稀缺和因此承载的机会分配

的不平等,使得“高利害性考试”迅速成为调配和整合不同社会利益阶层的重要工具,并通过各方利益博弈以达成“纳什均衡”。由资本裹挟、焦虑渲染及全员内卷引发的成绩焦虑所形成的弥散效应一直延续到基础教育各阶段,最终形成相关利益共同体从自身利益出发直接或间接作用于学业负担。“双减”政策意在通过化解学生校内外学习负担过重问题困境,推动义务教育阶段教育向更公平、更优质的道路发展,这一改革势必面临着与“应试”倾向教学理念、结果导向教学过程、身心二元学习方式及“唯分数是举”评价机制并不对接的现实藩篱。

(一)教学理念:“应试”倾向与“三全育人”目标难以融通

教育是以促进个体发展、家庭幸福、国家繁荣为目标的事业^[16]。“双减”政策明确提出以落实立德树人为根本任务,“三全育人”则是践行这一任务的行动指南。由此,这一指南与现行的功利化教学目的难以融通。

首先,工具理性的教学理念仍居主导。伴随科学技术中心主义而盛行的工具理性是一种片面追求目的合理性的技术价值观。工具理性教育过度关注短期利益和阶段性目的达成,忽视其应用的合理性与道德性,教学的价值和意义被有效教学的工具性所遮蔽,因此也被视为无意义^[17],这也导致了师生关系的疏离与异化、师生主体地位的消解和教学功能的隐匿^[18]。受此影响,人们将教学活动等同于专家技术知识和技巧的运用^[19]⁷⁸,学习沦为在名次上胜出的手段,甚至不惜牺牲学生的身心健康,当然就更无暇顾及人格的发展与完善。当学生学习的外在动机被持续强化,内在动机被持续削弱时,虽然强制减负政策对缓解学生过重学业负担具有阶段性缓解作用,但在升学导向思维下,减负政策无法从根本上减轻学生的学习负担,导致家庭、社会等利益相关主体对“线下转线上”“一对一”“高端家政”“众筹私教”“游学研学”等隐形变异校外培训需求仍然具有持久深层的动力。

其次,知识本位的教学理念依然盛行。随着新课改的深化,“以学生为中心”“关注学习过程”等先进教学理念为我国的义务教育带来了巨大的生机与活力。然而,这些变革多浮于表面形式,并未从根本上扭转以“知识为本”的教学目标,这不仅是知识的特性使然,而且是人对于知识作用的认识使然。一方面,虽然教学知识从复杂的社会生活经验积累起来并对应着复杂立体的社会生活^[20],但这类知识从社会生活中提炼和升华后,多以扁平抽象知识形态呈现,远离了复杂及非结构化的生活环境,被赋予了绝对化和神圣化地位,隐匿于知识背后的能力和素养被边缘化了^[21],知识为本的教学很少涉足甚至漠视知识与情境、知识与个体、知识与实践等要素的关系。另一方面,由于片面追求升学率,导致基础知识掌握量度和基本技能熟练程度成为判断教学成效的主要依据,促使“人们总倾向于掌握更多、更多的知识,掌握知识体系中分枝的分枝,直至无穷,这种‘全面狂’是过度强调教育的一种价值——以知识为目的,而忽视其他价值的结果”^[22]¹³⁹。“忽视其他价值”的教学理念背后存在着知识观的隐喻意象及其内蕴的知识逻辑,“知识放入缺乏知识的灵魂”^[23]²⁵⁵“……然后,学生学会了如何解二次方程。”^[24]¹⁰这种狭隘的教学理念不仅忽略了对学生思维方法与理性精神的培养,甚至会在不同程度上消解和扼杀人的创新性,使学生沦为知识的容器和奴仆。

(二)教学过程:结果导向与个体优质化发展难以整合

我国基础教育课堂教学长期以知识传授,追求外部效益为鹄的,致使中小学校课堂教学逐渐形成了去问题、化过程教学范式^[25]。显然这种指向结果的教学与个体优质化发展过程难以整合。

首先,教学过程的意义被遮蔽。随着工业化社会的到来,批量复制社会生产所需知识和技能的劳动者成为教育努力的目标,使得教学活动在工具性和功利性双重挤压之下不可避免地沦为

了纯粹的工具和手段。教师根据参考(标准)答案考查学生对结论的掌握程度,对教学中的不同“声音”也多采取选择性提取或自发性漠视,甚至施以强制性说服的方式予以消解^[26],教师机械地教,学生被动地学,教学活动本身失去其自身的意义。“由于过于强调结果而存在阉割过程的正当性、漠视手段合理性、忽略操作的可行性和消解教学的教育性的危险。”^[27]另加上大班额授课时间有限,考试文化失控等诸多问题^[28],这种对结果化教学过程、量化学业成绩等外在功效价值的过度追求,不仅增加了学生的学习负荷,而且还导致学生对学习的倦怠。

其次,学生的主体地位被漠视。课堂教学是引导学生通过对典型内容的深刻理解,使其获得发现的乐趣、探索的愉悦和对自己的学习经验进行不断反思的过程。正所谓“没有体现对教育本真价值的追求,没有体现人性的教学就是教学的失职”^[29]¹¹²。受当前教学考核机制的影响,本应是师生共在的“教学场”却不见学生的“身影”,教师只关注学生内容是否听懂,题目是否会做,答案是否做正确,考试能否考高分,致使教师往往以更加严格的纪律控制学生学习言行,忽视了其情感态度、思维方式与人格品质的养成。学生被牢牢地束缚在僵化呆板的书本知识表层,其独立思考的时间和空间被严重压缩,甚至连他们看问题的“眼光”和提出问题的勇气也被掠夺了。

(三)学习方式:身心二元分离与高质量教学难以衔接

教学方式包括教师教和学生学的方式,高质量的“教”以指向高质量的“学”为根本。高质量教与学强调师生身心合一共同融入真实的教学情景中,做到师生全身心地参与,实现身心对世界的感知与实践的反思。传统认知科学将人的认知过程类同于计算机的信息处理过程,即信息接收、编码、提取与输出,而身体不参与信息的处理,只作为信息的接收器和效应器。基于此,身心二元论的教育将人的学习视为仅需脑部活动的“离身”学习,这种学习被当作“坐着”学习,可以在不使用媒介的情况下完成,并在实践上将学习与物、与人、与工具等媒介分离开来^[30]¹³¹。在这样的课堂中,教师按照预定的程序和方法将犹如“圣经”的教材知识传授给学生,学生则被要求端坐于课桌前,保持坐姿端正,以配合教师口令和手势学习。

在身心二元的教学实践中,教师不是依托学生通过对情境经验的理解去教生活、感受美、爱劳动等,而是以过度的口头渲染去帮助学生提炼、解读教学的意图。例如,以六年级数学课《一元一次方程的应用》为例,教师以学校建花坛搬砖、湿地公园观鸟、运动会比赛颁发奖牌以及新冠疫苗生产为例创设了四个学习情境,帮助学生对四道数学应用题情境的理解和认知。从情境设置看,该教师选取了学生生活中类型丰富、层次鲜明的问题情景,利于学生调动自己的认知、经验和想象力。但在实际教学中,教师并没有创设空间让学生自己尝试和探索,而自始至终都在讲授对抽象符号的加工运算和对“死知识”的记忆“秘诀”^[31],并且在每道题讲完后,都通过口头语言替学生进行了总结提炼,“同学们,通过这些内容的学习,我们学到了……”。这种传授与被接受的单边教学明显缺少师生身体的共同在场,身体的长期缺场容易引起学生对自身生命价值追求的迷离及教师对学生生命价值实现的冷漠,学生难以深度理解生命存在的要义及对自身生命智慧、质量与价值的提升。

(四)教学评价:“唯分数”导向与核心素养培育难以统一

受高考强大磁场影响,“唯分数”导向评价以高考为分水岭向下弥散和渗透于基础教育的方方面面,并形成了基础教育“唯分数”评价的顽瘴痼疾^[32]。这种“唯分数是瞻”的课堂教学评价与素养培育倡导的价值取向相距甚远。

第一,偏重单一知识,失却对非理性因素的价值认同。当下课堂教学评价被“窄化”为用外在于评价对象的“客观标准”进行“知识考查”。考试选拔、培养出来的教师习惯于对书面考试的运

用,加之教育行政部门、学校及家长对测试分数的重视^[33],考试分数成为悬挂在师生头上的达摩克利斯之剑。教师通过补课、拖堂等手段延长学习时间以提升“教学质量”;学生通过参加各种校外培优班以提升其学业成绩。在这种限于学生知识掌握的竞争性教育考核机制中,教师被迫按“分”施教^{[34]92}。忽视了学生情感、态度、价值观等非智力因素的考查,从而造成课堂教学陷入了单纯知识授受的误区,非智力因素的培育也未得以完成,其价值的本质被遗忘。

第二,侧重划一标准,抑制了学生核心素养的培育。教育的属人性决定了其本真追求就在于促进人全面而有个性的发展。当高利害考试评价以满足公众公平诉求而迅速取得了教学评价的优先地位时,注重碎片化知识和标准化答案的教学评价逐步实现了对整个课堂教学的控制,导致教师在为了考试而教,学生在为分数而学的局面中遗忘了教育原旨和本真。教师截取某一篇课文、某一张试卷的孤立横断面评价学生学习效果,并将检测手段当作学习目的、考核结果当作学习价值、功利知识当作学习追求的行为已经逐渐内化为学习者自身的自我约束。因此,“唯分数”导向的课堂教学评价不仅难以全面反映人的综合素质,而且导致了教育领域内各种异化现象遍地丛生。

第三,注重考试甄别,偏离了育人为本的发展旨趣。当前教学评价实施过程中,评价甄别功能被无穷放大,作为最常用测量形式的考试诊断功能被无限膜拜,量化的刚性指标成为课堂教学评价乃至整个教育活动的全部。过分强调考试手段的教学评价既是对课堂教学活动反馈与改进的服务功能的消解,也是对评价育人导向的摒弃。众多利益相关者在成绩目标的驱动下搁置了“人”的情感投入、主体需求以及价值观,将“冷冰冰的分数”代替了“活生生的人”。换言之,“唯分数”的教学评价压抑了学生在学习活动中的主动性和自觉性,导致课堂教学评价逐渐偏离了学生身心成长为主的发展旨趣,偏离了评价的育人本质。

三、“双减”背景下课堂教学变革的路径探析

“双减”政策实施不仅带来学生在校时间和课程知识的变化,而且也使其对学习的认识、态度、方式及效果发生变化,家长也在成绩焦虑得不到缓解的情况下对学校教育给予了更多的期待。为此,当下课堂教学变革一方面需要在为国家发展服务的过程中回应社会需求,另一方面也需要遵循自身发展规律去探索怎么教、如何学的问题,具体尝试从以下方面做出努力。

(一)坚持学生为本教学理念,实现高质量育人目标

教学理念是引导教学活动的路线图和方向标,也是人才培养的出发点和落脚点。落实减负工作的前提需要把学生视为一个“完整的人”^[35]来培养,以促进学生知、情、意、行的全面和谐发展为本。这就要求学校教学应是一种“为人”“人为”的实践过程。

首先,明确教学的“为人性”。教学究其本质而言是使“人之为人”的活动,对教学过程学生地位的确认是学校教学的基本前提。“学生为本”意味着要重视教学实践中人的在场,尽可能满足每一个学生的体验、感受与需求。如果课堂教学的目的仅仅停留在知识传授上,那么学生的进步就会受到限制,学生的创新精神将被扼杀,学习者在真实情景中的学习也难以发生^[36]。因此,学校教育应秉持学生为本的教学理念,以素养为导向,以实践为手段,利用有限的课堂教学及课后服务时间设计与组织教学活动,实现教学的社会功能和意义。

其次,关注教学的“人为性”。柏拉图认为,教育不仅是一种个体谋生立命的谋生方式,更应该是超越眼前的复杂世界,将自己从现有规制力量的控制中解放出来,实现精神自给自足和个人正直的道路,进而实现它完满的理想理念^[37]。知识的建构性要求学生在与知识及他人实现高度

有序的知识表征中完成知识意义的个人建构。这需要在教学内容的选择、学习方式的变革以及教学评价的改革中摆脱知识符号的限制,实现知识意义的生成^[38]。价值理性下的教育具有合目的性、合理性及合规律性的特点。学校教学的“人为性”意味着教师应遵循个体的发展规律,在减负提质的教学与无缝衔接的课后服务选择中发现、确证、探寻及实现知识意义的生成。通过创设良好问题情境帮助学生对知识获得的思考与反省使知识“意义化”^[39]。

(二)紧扣“四要素”关键环节,助推学生优质化发展

学生优质化发展既是高质量育人理念的深化落实,也是学校教学实现减负增效目标的起点和终点。落实“双减”政策的根本要义在于激发学生学习内驱力。为此,教师需要为学生设计“大观念”学习目标、整合“大主题”学习内容、提升“关键点”学习效率、增强“活经验”学生认知的四要素教学过程。“四要素”之间遵循相互联系与作用的思路,引领学生把零散的知识像珍珠一样穿起来,形成综合性、整体化的理念。

其一,以“大观念”统摄教学目标,指引教学方向。大观念是以经验、事实、概念等为基础,对相互关系的高度概括或对核心内涵的概括性表述与系统阐释^[40]。“大观念”不是对“碎片化”“点状式”知识的关注,而是指向具体知识背后的特有结构、逻辑联系、内在本质和核心内涵,促使知识之间的运用与迁移变得高效。促进学生优质发展的教学过程以大单元学习为抓手,着重培养学生从学习理解→实践运用→迁移创新→挖掘提炼的能力,实现学生在单元“大观念”学习中的情感发展和道德价值提升。

其二,以“大主题”统合教学内容,突出教学重难点。“大观念”需要“大主题”予以落实。“大主题”以鲜明主题整合学科知识,以整体教学串接学习问题,以教学环节深入探究主题。“大主题”教学紧扣新课标主题,强化学科知识整合,创设真实教学情境,加强综合课程建设,提出大任务或大问题,实施跨学科主题教学,形成项目式学习任务,实现问题解决的整体育人能力升华。

其三,以“关键点”联结知识网络,提升学习效能。“关键点”是在完整知识结构中发挥着承上启下、由此及彼作用的重要节点知识,学生掌握了这些知识便可以通过举一反三学会知识结构中的其他内容。“双减”政策落实的关键是促进学生学习效能提升。因此,学校教学需要在“大观念”指引、“大主题”整合下,立足学生最近发展区,统筹设计跨学科主题,引导学生对新旧知识的过渡与衔接,帮助其学会知识体系中的关键环节,从而实现“教是为了不教”的目的。

其四,以“活经验”深化学生认知,激发学习内驱力。素养形成需要在问题解决中形成经验。基于经验学习理论者认为,学习是个体对知识经验获得、整合、反思、迁移和运用的过程。“双减”之下课堂教学通过参与交互、有效反馈到回收转化的认知逻辑,引导学生体验所描述或所指代的世界向结论步步靠近。例如,在初二年级物理《浮力》一课教学中,教师可以利用阿基米德测皇冠实验,指导学生通过观察、比较、讨论等活动调动和激发学生学习兴趣,学生在教师指导下提炼出有关浮力的概念,并在日常生活实践中予以回收和活化。在此过程中,教师为学生搭建沟通生活世界的教育资源与书本抽象知识之间的桥梁,强化对学习主题的整体感知和学科知识的逻辑进阶,真正实现教师和学生共同在教学情境中共学相长^[41]。

(三)创设具身认知学习情境,推动教学质效“双增”

杜威认为:“当儿童有机会从事各种调动他们的自然冲动的身体活动时,上学便是一件快乐的事儿,儿童管理不再是一种负担,学习也比较容易激发学生兴趣。”^[42]正所谓“知之者不如乐之者,乐之者不如好之者”。以何种方式将书本知识及所含的意义传授给学生是当前课堂教学变革的关键。具身认知理论认为个体经验结果的获得与认知体系的建构需要身体与外部环境的交互

生成,具身认知视野关照下的学习强调学习者身体参与不同学习情境的“身体-体验-认知-反思”的建构过程。随着现代信息技术深度介入教学系统,知识呈现实现了从符号化形式向虚拟实践和沉浸式体验形式等多种形态转向,也实现了学习者与学习内容在时空交错、场景交融、多主体对话场域中的多形态连接。因此,面向“双减”的学习在把“人”当作“人”本身的基础上,倡导通过现场实践、模拟实践、虚拟实践等延展学习的空间边界,通过身体感知、行为实践、情感塑造而获得“泛在性”“即时性”“交互性”学习体验,这种学习方式也成为新时代教学变革的必然趋势。

第一,融通线上线下,整合网络学习与校内资源。网络社会与实体社会之间的交互能够为每一个学生提供灵活优质的个性化教育服务,“双减”之下高质量教学需借助国家和地方优质教育教学资源平台,实现线上资源与线下空间的动态互动。具体来说,以“空中课堂”为基础,上联国家智慧教育公共服务平台向学生免费提供高质量的学习资源,下接门类齐全、内容丰富的校企(校)联合、区(县)校共建以及校本建设的优质资源平台。这种融通方式不仅可以满足学生对个性化学习资源和学习工具的需求,也可以通过微聊、点评、微视频等多种交互路径满足学生对资源获取的探求,使学习者的直观思维、经验思维和抽象思维等得到全方位发展。

第二,贯穿课内课外,构建自主多元课后服务体系。化解减负难题的关键在于夯实课后服务。“双减”政策实施后,学科类培训机构逐步退出舞台,学校应立足课后服务的价值定位,依据学生的学习基础和兴趣需求,在开齐开好国家统一规定的课程之外为学生提供“菜单式”课程,扩充学生个性化的学习与发展空间。例如,美味汽水是如何制作的?自制肥皂、照明灯、水火箭等需要哪些原材料?这样的安排克服了课后服务是课堂教学延伸或游离现象,有利于建立课内课外优质教学资源双向共建共享机制。

第三,统筹校内校外,提高“家校社”协同育人实效。“双减”是一项涉及学校、家庭、学生、社会等多元利益相关主体的复杂系统工程,需要家庭、社会、政府、学校等主体间协同合作方能完成。为此,应明晰“家校社”等不同群体的育人边界,破除各自为战的原子意识。具体可依托家庭教育指导服务站点、社区教育服务指导平台等,将学生在实践中的身心感知、亲身体验的外显行为和内在心理活动有机地结合起来,满足学生的差异化学习需求^[43],充分体现出复杂情境中协同育人价值。

(四)建构科学合理评价体系,引领学生素养发展

教学评价是教学改革整体推进的重要组成部分,是促进教学不断改进和提升了的反馈调节系统,最终指向教学质量提升。然而,在学校教学实践中,因“唯分数”评价带来的诸多困境影响着教学评价作用的真正发挥。所以,这要求学校必须基于学生素质发展,从体系建构、制度制定到运行机制思考教学评价系统,实现教学整体育人质量提升,可以从以下几方面展开。

第一,构建一体化教学评价体系。评价是衡量学生学习成果的工具。现行教学评价最突出问题是将考试与选拔视为衡量课堂教学成败的关键。要彻底扭转不科学的教学评价,必须基于课堂教学的内部要求和外部环境进行系统设计和整体推进,构建“教、学、考”各个环节有机衔接的“三位一体”的评价体系,以实现整体育人教学质量提升。在教学上深化教学设计、整合教学资源、创新教学方法以及反馈教学效果等;在学习上拓展学生直接经验和间接经验以及两者之间的有机联系;在考试上更新命题理念、丰富考试题型、优化考试内容、提高试题信效度。

第二,制定立体多维教学评价制度。教学评价改革是一个长期复杂的系统工程,它需要建立立体多维的配套制度予以保障。一方面,构建基于学科、学段与内容纵向衔接、横向配合与逐层递进的评价制度。通过改革教学评价制度扭转“应试教育”错误倾向,引导学生不再将学习成绩

作为取胜工具,形成以知识能力、情感态度、价值观等目标的深度学习观,有效提升教学质量;另一方面,建立适用于中小学生学习负担水平的动态监测制度。设计差异化作业量,精确控制学习时间,及时关注学生心理负担,为每个学生提供个性化作业与学业指导。此外,还需关注评价制度与其他制度的良性互动,教学评价制度既离不开教学管理、教师发展、资源保障等其他制度支持,也离不开与课程制度、教师评价、教研制度等协同推进。

第三,创新灵活多元教学评价机制。评价具有诊断与调控、反馈和激励的功能,素养立意的教学评价迫切需要充分发挥评价的多样化作用。一是确立多元化评价主体。教师需要做好评价的全局和局部规划、落实具体实施流程、持续跟踪效果反馈;学生需要从已有的知识结构出发,建构适合自己的知识体系,纠正学习漏洞和弥补学习能力不足,从而形成“历史视域”与“现在视域”互融互嵌的整体评价视域。二是运用多样化评价方式。以区块链、云计算、大数据以及多项人工智能技术应用为抓手,结合不同禀赋、个性、才能学生的差异,运用课堂观察、作业检查、问卷调查、个别访谈等多种评价手段,为每位学生提供全面而有个性化的评价方式;三是促进学生行为改进。学习是一个持续过程,利用现代信息技术记录、收集、分析和整理学生日常活动表现,不仅可以对学生的变化持续地观察、记录与反馈,也可以帮助学生针对学习过程中的各种问题进行系统改进。

参考文献:

- [1] 韩玉梅,宋乃庆,杨晓萍,等. 学前儿童核心素养:内涵、理论和指标体系[J]. 西南大学学报(社会科学版),2020(2):85-95.
- [2] 陈亮,杨娟. 新时代高校教师立德树人的逻辑框架与推进策略[J]. 高校教育管理,2021(4):13-25+53.
- [3] 亚伯拉罕·马斯洛. 人性能达到的境界[M]. 曹晓慧,译. 昆明:云南人民出版社,1987.
- [4] 刘铁芳,王晖. 以教学打开生命——走向生命论的教学哲学[J]. 教育研究,2019(4):34-42.
- [5] 郭思乐. 静待花开的智慧:教育是效果之道还是结果之道——关于有效教学的讨论[J]. 教育研究,2011(2):15-21.
- [6] 马克思恩格斯全集:第42卷[M]. 北京:人民出版社,1979.
- [7] 邓建中,蔡其勇,杨国良. “双减”让教育回归初心使命[N]. 中国教育报,2022-03-17(06).
- [8] 联合国教科文组织. 反思教育:向“全球共同利益”的理念转变[M]. 北京:教育科学出版社,2017.
- [9] 石中英. 教育哲学[M]. 北京:北京师范大学出版社,2009.
- [10] 张定强. 论教学公正及其实现策略[J]. 课程·教材·教法,2018(2):51-55.
- [11] 柳海民,邹红军. 高质量:中国基础教育发展路向的时代转换[J]. 教育研究,2021(4):11-24.
- [12] 王建华. 什么是高等教育高质量发展[J]. 中国高教研究,2021(6):15-22.
- [13] 郭筌,刘硕. 陶行知对半殖民地半封建社会的旧教育的批判[A]//陶行知教育思想研究文集. 北京:人民教育出版社,1985.
- [14] 张旻,张雪,刘文倩. 义务教育阶段学生减负背后的供需困境与化解[J]. 中国教育学报,2021(9):27-32.
- [15] 周兆海. 生存性资源紧张:减负难减的症结所在[J]. 中国教育学报,2016(3):30-34.
- [16] 李太平,杨国良. 教育研究的“西方中心主义”现象及其超越[J]. 社会科学战线,2020(9):231-239.
- [17] 张夫伟. 工具理性视域中的道德教育[J]. 教育导刊,2007(11):4-5.
- [18] 卢强,左明章. 教学的技术融入:从工具理性到价值理性[J]. 现代远距离教育,2016(6):77-83.
- [19] 范梅南. 教育机智——教育智慧的意蕴[M]. 李树英,译. 北京:教育科学出版社,2014.
- [20] 王春皎. 基于空间变革的现代课堂转型[J]. 教育理论与实践,2018(25):56-59.
- [21] 袁利平,杨阳. 知识视角下核心素养的时代表征及其价值承诺[J]. 教育理论与实践,2018(22):3-7.
- [22] 约翰·怀特. 再论教育目的[M]. 李永宏,沈昌胜,刘瑀,等,译. 北京:教育科学出版社,1997.
- [23] 柏拉图. 理想国[M]. 王杨,译. 北京:华夏出版社,2012.
- [24] 怀特海. 教育的目的[M]. 庄莲平,王立中,译. 上海:文汇出版社,2012.
- [25] 闫守轩,郭超华. 抓住核心了吗:“核心素养热”的冷思考[J]. 课程·教材·教法,2017(4):100-105.
- [26] 李煜晖. 问题处置与思维发展——基于学生核心素养的高中语文教学改进研究[J]. 新课程评论,2016(1):59-72.
- [27] 罗祖兵. 有效教学的过程性阐释[J]. 教育研究,2017(9):99-105.

- [28] BERGMANN J. Five Observations about Flipped Learning in Asia[EB/OL]. (2016-10-21)[2022-05-21]. <http://jonbergmann.com/five-observations-about-flippedlearning-in-asia/Sep.28>.
- [29] 约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,1990.
- [30] 佐藤学. 静悄悄的革命[M]. 李季湄,译. 北京:教育科学出版社,2014.
- [31] 郑旭东,王美倩,饶景阳. 论具身学习及其设计:基于具身认知的视角[J]. 电化教育研究,2019(1):25-32.
- [32] 刘志军,徐彬. 综合素质评价:破除“唯分数”评价的关键与路径[J]. 教育研究,2020(2):91-100.
- [33] 王萍. 普通高中学生综合素质评价的阻抗与消解[J]. 课程·教材·教法,2017(7):93-99.
- [34] 陈振中. 符号与互动:教学与课堂生活的社会学[M]. 北京:学苑出版社,2003.
- [35] 杨岭,朱德全. 超越技能的文化表征——体育教学的文化品格追寻[J]. 教育研究,2014(10):106-111.
- [36] 周彬. 论回归立德树人的课堂教学建构[J]. 中国教育学报,2020(4):48-53.
- [37] 项继发. 追寻古典精神:教育理想的现时阻碍与德性复归[J]. 教育研究,2021(11):59-71.
- [38] 刘桂辉,陈佑清. 知识教学本质的遮蔽与超越[J]. 中国教育学报,2016(7):17-21.
- [39] 王世红. 赋予学生“根”与“翅膀”——中小学生学习减负省思[J]. 中国教育学报,2009(4):23-25.
- [40] 冯春艳,陈旭远. 以大观念为中心的教学:基本内涵、价值向度及设计路径[J]. 教育学报,2021(3):85-94.
- [41] 陈时见,谢梦雪. 参与式教学的形态特征与实施策略[J]. 西南大学学报(社会科学版),2016(6):91-95.
- [42] 徐辉. 从生产性到育人性:西方劳动教育思想的历史演变及启示[J]. 教育科学,2020(5):27-34.
- [43] 周洪宇,李宇阳. 论建设高质量教育体系[J]. 现代教育管理,2022(1):1-13.

Analysis of the Value Dimension, Realistic Barriers and Paths of Classroom Teaching Reform Against the Background of “Double Reduction”

DENG Jianzhong¹, YANG Guoliang^{2,1}, CAI Qiyong¹

(1. Institute of Educational Policy, Chongqing Academy of Educational Sciences, Chongqing 400015, China;

2. Institute of Educational Sciences, Huazhong University of Science and Technology, Wuhan 430074, China)

Abstract: The quality of education after the “double reduction” must be guaranteed by deepening the reform of classroom teaching in schools. This change will help classroom teaching return to the purpose of educating people, ensure the fairness of classroom teaching, and achieve high-quality school teaching. The reform of classroom teaching in the context of “double reduction” is facing many realistic barriers. The tendency of “exam-taking” and the goal of three-round education are difficult to integrate. The result orientation is difficult to integrate with the development process of individual quality. The dual learning method of mind and body is difficult to integrate with high-quality teaching. It is difficult to connect the evaluation of “score only” and the cultivation of core literacy. The reform of classroom teaching in the context of “double reduction” needs to adhere to the student-oriented teaching concept and achieve the goal of high-quality education. It needs to closely follow the key links of “four elements” to promote the high-quality development of students, create a specific cognitive learning situation to promote “double increase” in teaching quality and efficiency and construct a scientific and reasonable evaluation system to lead the development of students’ literacy. Only in this way can we finally realize the “reduction and quality improvement” of classroom teaching.

Key words: double reduction; educating people; high quality; classroom teaching; embodied learning; core literacy; high-quality development

责任编辑 曹 莉

网 址: <http://xbbjb.swu.edu.cn>