

## “双减”政策背景下的基础教育发展(笔谈)

【编者按】中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《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《意见》)是党中央站在实现中华民族伟大复兴的战略高度作出的重要决策部署,是新时代基础教育改革发展的重大战略布局。《意见》的旨向就是要保障基础教育的公平、公益性,让教育主阵地回归课堂,促进基础教育高质量均衡发展。在“双减”政策背景下,基础教育应该如何围绕立德树人根本任务,强化学校教育主阵地作用,提升教育教学质量,已经成为基础教育面临的重要任务。要推进“双减”政策落实,必须让教育走出应试本位,回归育人初心,形成学校教育、社会教育、家庭教育协同育人新格局的教育新生态。为此,本刊特邀长期研究基础教育改革和发展的学者,分别从基础教育的回归与重构、高品质课堂的建设及学科教学的拓展等方面,探讨了“双减”背景下的基础教育改革与发展问题,并对基础教育发展进行展望,以期激发学界产出更多创新性的研究成果。

### “双减”:基础教育的回归与重构

唐安奎

(成都师范学院 教育与心理学院,四川 成都 611130)\*

“双减”政策的提出与实施,是党的十八大以来国家治理体系现代化的继续和深化,开启了基础教育回归和重构的新时代,“双减”成为教育的“一号工程”。

#### 一、基础教育的回归

黎巴嫩诗人纪伯伦说:“我们已经走得太远,以至于忘记了为什么而出发。”学校教育处于复杂的社会系统中,不仅是社会结构的重要组成部分,也是社会建构的重要力量。从表面上看,“双减”政策的切入点比较小,只是减轻义务教育阶段学生过重的作业负担和校外培训负担,但它蕴含了党中央推进教育治理体系现代化的深意,标志着义务教育开始由表及里向育人初心、公益属性和教育规律的回归。

##### (一)回归义务教育的育人初心

学校教育的根本任务是立德树人,就是要坚持德育为先,以学生发展为中心,满足学生发展需要,帮助学生将社会主义核心价值观内化于心、外化于行,实现全面而自由的发展,成为能够支撑中华民族伟大复兴的社会主义事业建设者和接班人。“双减”政策致力于减轻义务教育阶段学生成长中不必要的课业负担和培训压力,减去“分数至上论”的知识枷锁、资本绑架的教育焦虑、应试导向的剧场效应、封闭办学的藩篱分割,同

\* 收稿日期:2022-04-02

基金项目:2021年四川省社科规划“重点研究基地重大项目”“促进民族地区义务教育质量提升的教育扶贫政策研究”(SC21EZD004)

作者简介:唐安奎(1975—),男,四川富顺人,教授,博士,研究方向为教育学原理。

时要求学校教育在减轻学生成长压力和身心负担的过程中提质增效,走内涵式高质量发展之路。这是对学校教育价值取向认识的深化,对学校教育异化的纠偏与革命,也是对义务教育育人初心的坚守与回归,旨在优化学生发展环境、促进学生身心健全发展和可持续发展。

### (二)回归义务教育的公益性

《中华人民共和国义务教育法》(2018年修订)明确将公益性确定为义务教育的基本原则,其第二条规定:“义务教育是国家统一实施的所有适龄儿童、少年必须接受的教育,是国家必须予以保障的公益性事业。”从根本属性看,义务教育是国民教育的基础和国家发展的根基,具有公益性的基本特点。从现实来看,由于政府教育投入不足,义务教育的公益性容易受到教育市场的制约。在过去30年左右的时间内,教育市场在我国经历了从无到有、从弱到强的发展历程。教育市场不仅存在于高等教育、高中教育、学前教育等非义务教育阶段,也存在于义务教育阶段。通过兴办义务教育学校和校外培训机构,资本力量对我国义务教育改革和发展的影响日渐增强。资本具有逐利性,潜藏着偏离公益性的内在动力。从现实来看,义务教育发展出现了诸多乱象,如学校之间、班级之间事实上的等级分化明显,天价学区房不断涌现,小升初、幼升小都有形式多样的选拔性考试等。在此背景下,义务教育也开始“内卷”:资本力量不断渲染升学焦虑,广大家长为了孩子在升学竞争中积累比较优势,被迫卷入过度教育的“剧场效应”漩涡中。这些乱象的出现和强化都与资本力量密切相关。“双减”政策清理了营利性的教育和课外培训,义务教育开始与市场脱钩,资本力量向义务教育阶段学科培训渗透的链条被斩断,资本力量在义务教育中的影响得到根本性消解。这是改革开放以来义务教育运行环境的最大一次改变,义务教育开始向公益属性回归。

### (三)回归义务教育的规律

教育中存在不以人的主观意愿为转移的客观规律,其中包括:学生是学习的主人,有效的学习和教育以发挥学生的主观能动性为前提。在“双减”政策出台前,义务教育日益“内卷”,竞争日益激烈,焦虑日益强化。由于诸多的主客观因素影响,不少家长患上了严重的“教育焦虑症”,集体非理性地给学生学习加码,强迫学生参与各种学科培训班,以增加在教育竞争中的安全感。在此背景下,学生极度疲惫,消极参与、无效参与日益增多。一旦脱离外在的监管,学生就容易表现出极度的放松,这在根本上压制了学生的学习兴趣和内驱力,也无助于学生的学习能力培养。从长远来看,这也在根本上消解了国家和民族的核心竞争力。从根本上说,“双减”政策就是要给义务教育阶段学生“松绑”,减少大量单调、重复、低效的知识学习负担。“双减”不仅是在做减法,也是在做加法。“双减”以后,综合实践教育得以加强,教育内容和课内外教育结构得以优化,学校课程育人体系和课后育人体系的关系得以重新定位。“双减”政策遵循儿童的成长规律,帮助学生激发学习动机,增强学习内驱力,获得积极的学习体验,加强自主的反思与规划。“双减”政策呈现出向教育规律回归的价值取向,即回归学生是学习主人的原点,回归学生的全面而自由的发展。

## 二、基础教育的重构

“双减”政策不是简单做减法以消除“唯分数论”的消极影响,它其实同时也是在做加法,在重构义务教育持续、健康、高质量发展的新样态。

### (一)重构义务教育生态

“双减”政策出台之前,教育生态受到污染。义务教育受到资本裹挟的校外教育培训机构之强烈冲击,即面向义务教育阶段学生组织实施一系列“超前教育”“过度教育”,并向家长不断输出“教育焦虑”,严重违背了学生身心发展规律,恶化了义务教育生态。贯彻落实“双减”政策的过程,就是不断优化和重构义务教育生态

的过程;推动义务教育在价值取向、目的追求和质量标准等方面进行系统变革,优化学生成长环境,促进学生自由全面发展,缓解家长的焦虑情绪,最终实现义务教育的优质均衡发展。“双减”政策超越了“用分数评价学生”的应试教育逻辑,回归学生成长和发展的过程、基础和需要;重构了学校、家庭和社会的关系,减轻了家长的教育压力和焦虑,淡化了知识训练的中心地位;强化了核心素养的中心地位,关注品德、身心、审美、劳动与社会实践等方面的全面发展;提升了德育、体育、美育与劳动教育的相对地位,推动了学校实施“五育并举”“五育融合”的进程。

### (二)重构协同育人体系

在义务教育阶段学生成长和发展中,家庭、学校和社会处于不同地位,发挥着不同的作用。“双减”政策前,家庭、学校和社会在角色扮演和功能发挥方面,不同程度地出现了分裂、越位、缺位和错位等情形,导致“5+2=0”的问题不断涌现并受到热议。“双减”政策赋予了社会教育新的使命和内涵,超越学科培训,保留艺体教育,强化社会实践育人;系统化重构了学校、家庭和社会的教育功能,完善家庭、学校和社会协同育人机制和体系,各种教育影响各就各位,不越位、不缺位、不错位;强化了学校教育主阵地作用,倒逼义务教育学校提质增效、内涵式高质量发展;重构了课堂教学与课后服务体系,义务教育学校的课后服务内容日益丰富,方式也日渐多样。随着课后服务课程化模式不断推进,社区育人资源逐渐引入学校教育,学生能拥有更广阔的学习空间与更有选择性的课程资源,在课中、课后实现了学习的自然延伸。

### (三)重构学校发展路径

在“双减”政策前,义务教育学校发展道路有多种选择,成为名校的路径较多。如有的学校基于政府赋予的资源优势,依靠“良好出身”占据优胜地位;有的学校基于“优秀生源—突出成绩—吸引家长—更好生源”的良性循环,凭借生源优势成为“好学校”;有的学校基于超额劳动投入,通过苦学、苦教、苦练等“吃苦文化”赢得竞争优势;有的学校通过借用名牌、“贴牌”建设扩大优质资源成为名校;有的通过“民办公助”或“公办民助”,整合公办学校资源和市场力量一举成为名校。这些发展路径,属于规模扩张、粗放发展阶段的产物,不适应义务教育内涵建设和高质量发展的需要。

“双减”政策重构了义务教育学校生存的环境,也就重构了义务教育学校发展的路径。这主要表现在:伴随大学区制和教育公平政策的推进,跨区域选拔入学被全面取消,生源优势逐渐被稀释,学校之间的生源差异快速缩小,争夺生源的发展道路不再可行;在强调内涵式高质量发展的历史进程中,基于超额劳动投入的发展路径难以为继;伴随教育培训机构学科培训的整顿,校外学科培训的助学之路也被彻底切断。由此可见,“双减”政策在改变义务教育学校生存环境的同时,也重构了其路径依赖和发展模式。在新的发展模式,学校必须超越外延扩张和粗放发展的模式,在回归的基础上加强内涵建设,提质增效,提高学校适应社会的能力和水平,提升学校教育品质,在内涵式高质量发展中创建特色,扩大社会影响。

综上,“双减”政策是改革开放以来我国义务教育改革和发展的分水岭。“双减”政策既是回归,也是重构:回归的是义务教育的育人初心、公益属性和教育规律,重构的是义务教育生态、协同育人体系和学校发展路径。“双减”政策的实施,标志着义务教育已经步入了新的时代,每一个教育工作者都应该与时俱进,在思想观念、价值取向、思维方式和行为习惯上尽快适应“双减”政策带来的系统变革。

(编辑:何应森 校对:曲 木)

## “双减”视野下高品质课堂的特征与建设

毛道生<sup>1,2</sup>

(1.四川省成都市第七中学;2.四川省成都市温江区冠城实验学校,四川 成都 631000)\*

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《意见》),标志着“双减”政策的落地。“双减”政策以“全面贯彻党的教育方针,落实立德树人根本任务,着眼建设高质量教育体系”为导向,致力于构建良好教育生态,有效缓解家长焦虑情绪,促进学生全面发展、健康成长。《意见》站位高、要求高、力度大,一经发布就引发广泛关注。课堂是教育的主战场,是教育发展的核心地带。《意见》要落地,必须深入到课堂变革之中。《意见》明确指出,“双减”工作要致力于提升课堂教学质量,通过大力提升教育教学质量,确保学生在校内学足学好。只有通过高品质课堂来提升学生在校学习效率,确保学生达到国家规定的学业质量标准,才能促进《意见》的顺利推行。

### 一、高品质课堂的特征

何谓高品质课堂?叶澜提出了五个“实”的标准,即“扎实、充实、丰实、平实、真实”的课,强调一节好课一定是有意义、有效率、有生成性、有常态性、有待完善的课<sup>[1]</sup>;李政涛认为,除了叶澜提出的五个“实”的标准外,还应该具备充分体现学科育人价值和充分体现个性化生长这两个标准<sup>[2]</sup>。国务院办公厅于2019年6月印发的《国务院办公厅关于新时代推进普通高中育人方式改革的指导意见》指出,积极探索基于情境、问题导向的互动式、启发式、探究式、体验式等课堂教学,注重加强课题研究、项目设计、研究性学习等跨学科综合性教学,认真开展验证性实验和探究性实验教学。由此可见,高品质课堂的标准是一个值得进一步深入探究的问题,其特征简述如下:

#### (一)生命在场

教育是养育生命的事业,生命性是教育的基本属性。教学是生命发展的过程,所以叶澜指出:“课堂教学应被看作师生人生中一段重要的生命经历,是他们生命有意义的过程部分。”<sup>[3]</sup>让课程焕发生命的活力,让生命在场是高品质课堂永远的追求和永恒的特质<sup>[4]</sup>。教师必须眼中有“人”,并且是怀特海所说的“有血有肉的人”<sup>[5]</sup>,而非器物化、质点化、工具化的人。生命在场的高品质课堂必须注重“负担适当”,减轻学生过重的学业负担。高品质学校注重控制作业量,精选精命试题,创设多种训练形式;注重联系社会生活实际,增加作业和试题的综合性、开放性、应用性和探究性,从而培养学生乐学善学好学的的能力。生命在场的课堂教学,学生表现为主动参与、自觉参与、深度参与,教学活动没有“旁观者”,人人都是“参与者”,杜绝课堂教学中的“边缘化”现象。

#### (二)素养导向

高品质课堂不是“为考而教”,而是以学科核心素养为导向,关注学科的基本价值、基本思维、核心知识

\* 收稿日期:2022-04-06

基金项目:2019年度四川省普教科教研资助金项目课题“基于教育现场的校本研修策略研究”(川教函〔2019〕514号)

作者简介:毛道生(1972—),男,四川成都人,正高级教师,博士,研究方向为教育学原理、基础教育改革。

等,是知识、能力、方法和意义的整合建构。教师要以培育学生核心素养为引领,立足人的全面发展,培养学生的创新精神和实践能力。高品质课堂以深度教学为核心特征,立足学习过程,深入学科本质,触及学生心灵深处,促进学生持续发现、主动建构、深度理解和积极创造,从而促进教与学深度高频互动实施基于大概念、大主题、大任务等学习单元的整合式教学,打破知识的壁垒和割裂,帮助学生深度建构知识体系,提升学生综合运用知识的能力。课堂教学的整合形式包括基于课时的整合、基于单元的整合、跨单元的整合和跨学科的整合等。

### (三)动态生成

教学过程是一个师生之间、生生之间的双向动态生成过程,师生均处于在生成自己对课程理解和生命理解过程中,实现自我建构与智慧提升。叶澜指出:“教师只要思想上真正顾及了学生多方面成长,顾及了生命活动的多面性和师生共同活动中多种组合和发展方式的可能性,就能发现课堂教学具有生成性的特点。”<sup>[3]</sup>由于教育的复杂性、情境的偶发性、个体的差异性和体验的多样性等原因,课堂教学不能机械地按照既定的预设方案依序展开,而应根据学生学习的情况而灵活机智地实施。动态生成的课堂注重给学生搭建“脚手架”,善于捕捉学生思维的火花和兴趣点,鼓励学生敢想敢说和深入探究,教师仅需适度地指导。

### (四)情境真实

陶行知认为,“接知如接枝”<sup>[6]</sup>,要以学生自己的经验(直接经验)做根,以这经验所发生的知识做枝,然后才能把别人的知识(间接经验)接得上去,进而内化为自己的知识的一个有机部分。核心素养培育要注重学生创新精神和实践能力的培养,尤其是基于真实情境的问题解决能力的培养。因此,丰富、真实和高质的问题情境设计是高品质课堂的前提和基础。课堂教学设置生活化的情境,帮助学生通过活动性的学习来实现“乐学善学”和“知行合一”。情境化教学要从学生熟悉的、感兴趣的社会现象、日常生活和科技实验等情境出发,激发探究欲望,引导研究方向,整合知识结构等;情境的呈现方式多种多样,如故事讲述、角色扮演、视频片段、研究过程、人物剖析、时政评论、应用场景等。相对于小学课堂,中学课堂的情境设置,教师要更加注重引发学生的探究欲望和拓展学生想象的空间。

### (五)评价科学

《国务院办公厅关于新时代推进普通高中育人方式改革的指导意见》指出,把综合素质评价作为发展素质教育、转变育人方式的重要制度,强化其对促进学生全面发展的重要导向作用。在以往的课堂教学中,教师往往容易以成绩和名次来功利化地评价学生,以知识和能力来单一化地评价学生;过分强调评价的竞争性 and 刺激作用无法发现学生的潜能和个性,无法激发学生的成长内驱力,反而会增加学生的学习压力和学业负担。课堂评价要注意情感性,教师不是冷血的“裁判员”,而是以激励为主给予情感性评价,充分顾及学生的尊严和自信;课堂评价要注意差异性,教师不要忽视个体之间的智能差异、个性差异、基础差异,而过于强调“标准化”和“统一性”;课堂评价要注意教育性,不要简单地以是否回答正确来评价,对学生在回答问题过程中表现出的思维方式、价值取向、道德品质和心理状态等也要给予评价。

## 二、高品质课堂的建设

### (一)力戒模式化

教育不仅是一门科学,而且是一门艺术,充满艺术氛围的课堂才能让学生乐在其中。高品质课堂建设必须遵循基本的教育规律和学生的成长规律,从而形成基本的教学规范,但这并不意味着必须以模式化的方式来固化、强制和统一教学流程和教学节奏。课堂教学是教师教育个性和教育智慧最集中展现的地方,教师在

学习借鉴启发式教学、布鲁纳的发现式教学和奥苏贝尔的有意义学习等教学理论基础上,积极探索富有个性魅力而行之有效的教学方法。当然,这并不意味着教师的课堂教学就可以一成不变或随性散漫,而是要在创新中求发展,并通过转变课堂教学方式,提高课堂教学效率,切实提升教育教学质量。

## (二)立足常态化

一说到高品质课堂建设,很多校长或管理者习惯性地认为是研究课、示范课、赛课等拿出来“晒”的课,而忽略了常规课。李政涛认为,“常规是基础,是根基”<sup>[2]</sup>,必须在常规课的基础上,融合、匹配、对接和关联新理念及新常规而逐步衍生和升级为创新课堂。另外,坚持抓好常规课堂,也暗合“过程铸就辉煌”的管理之道。在狠抓常态化课堂质量时,要以“基于教育现场的校本教研策略”<sup>[7]</sup>构建常态化的观课议课制度。一方面,以校长为核心的管理团队要深入课堂,广泛巡课和听课,并展开和教师基于课堂观察的现场对话,促进教师的反思;另一方面,学校不仅要注重“观”,更要落实“评”,以“评”促“思”,以“思”引“变”,从而帮助老师自主建构高品质课堂。当然,强调抓常态化课堂,并不意味着轻看甚至忽视研究型课堂的价值,要让教师在“磨”与“研”中实现“如切如磋,如琢如磨”的提升。

## (三)依托信息化

虚拟现实、大数据、翻转课堂和在线学习等信息技术具有适时互动、自主探究、智能评测、数据分析、移动教学等功能,已成为高品质课堂不可或缺的技术支撑。信息技术与教育教学深度融合的内涵包括三方面内容:第一,做到理念认同。教育理念是“道”,教育技术是“术”。教育技术要为教育理念服务,教育技术介入教育过程是为了教育理念的更好呈现和达成,但需防止教育技术对教育目的的遮蔽和僭越。第二,做到支撑有力。要以信息技术与教育教学深度融合来解决信息技术与教学目标脱离或支撑不力的问题。另外,在多媒体技术和互联网技术高度发达的今天,“粉笔”依然有着不可替代的魅力。第三,做到实践自觉。要解决好日常教学过程中的“贴标签”行为,即不仅要在公开课中运用教育新技术,而且要克服观望、畏惧或排斥心理,在常态化的教学中也要运用。

总之,要做好“双减”工作,就需要通过力戒模式化、立足常态化、依托信息化,去构建具有生命在场、素养导向、动态生成、情境真实和评价科学等特征的高品质课堂。以高品质课堂帮助学生不但“学会”,还能“会学”;不但“勤学”,还能“乐学”,从而让学生学得轻松,学得愉快,学有余力和学有所长。

## 参考文献:

- [1] 叶澜.扎实、充实、丰实、平实、真实:“什么样的课算一堂好课”[J].基础教育,2004(7):13-16.
- [2] 李政涛.“高品质学校建设”:基础教育改革的四川经验[J].教育科学论坛,2019(10):3-7.
- [3] 叶澜.让课堂焕发出生命活力:论中小学教学改革的深化[J].教育研究,1997(9):3-8.
- [4] 毛道生.生命视野下的高品质课堂[J].中小学教材教学,2021(2):48-52.
- [5] 怀特海.教育的目的[M].庄莲平,王立中,译.上海:文汇出版社,2012.
- [6] 陶行知.“伪知识”阶级[M]//方明.陶行知名篇精选.北京:教育科学出版社,2006:70.
- [7] 毛道生,李继,税长荣.基于教育现场的校本研修方法与路径——以成都七中实验学校校本研修实践为例[J].教育科学论坛,2020(12):27-30.

(编辑:何应森 校对:曲 木)

## “双减”背景下学科教学的拓展

徐 猛

(成都师范学院 教育与心理学院,四川 成都 6111300)\*

在“双减”背景下,学生通过大量作业、课后培训等形式进行反复训练、不断强化的机会逐渐减少,以素养形成为关键特征的课堂教学质量提升要求愈发清晰。与此同时,学科知识获得的过程是素养形成的重要载体,这一过程依靠教师的教学展开。因此,“双减”之下,有必要进一步剖析学科教学的拓展问题。

### 一、学科教学的实践性

面对“双减”的要求,学科教学必须跳出对符号化知识的简单获得模式,要构建实践的境域,让学生在社会的参与和互动中发现并还原知识的全部意义。教与学的过程是实践的过程,是知识发现过程的“复演”,绝不是机械训练的过程。这一过程是在教材确定的课程知识呈现的客观形式下,触及课程中知识的生产过程,实现知识生产情境的窥探、发现与还原。为了实现这种“复演”,教学要将知识学习与生活世界联结起来,变传递、讲授现成性、固定性知识为探究、发现、建构“活化的知识”。这一过程要用主体间性实现以传统课堂“知识授受”向双减背景下课堂“知识对话”的转向,在实践中通过“知识对话”构建知识、思维、能力、素养之间的内在通道,进而获得对知识的本质性理解,激活知识的育人价值。如果说知识是育人价值的一种确认,那么,在实践中学习有价值的知识则是获得这种价值的另一种确认。这种确认让教师坚信在实践中能获得知识的育人价值,并在对指向实践的学科教学中予以充分认同和积极践行。

因此,“双减”之后,学科实践活动的设计与实施必然受到教师更多的重视。学科实践活动是在学科真实问题情境中展开,利用学科知识、思想方法解决问题进而形成学科素养的学习活动。教师不再是传统知识教学中的知识讲授者,而是通过创设真实问题,引导学生围绕问题经历发现、探究、建构与创造知识的过程,帮助学生建构知识的结构与意义,获得学科的深度理解。

### 二、学科教学的综合性

实践绝非线性的、单向的行动,因为实践是面对真实情境的经历及形成经验的过程。“双减”并不是单纯减少学习时间,简化学习内容,亦非简单降低学生的认知负荷,而是在压缩学科学习时间的的基础上,确保更高的学习质量。因此,知识不应以简单事实的状态留存在教学、作业和考试评价中,而应在高度情景化的教学中呈现其综合性,特别是“双减”后的作业与评价改革更应强化这种综合性。埃德加·莫兰(Edgar Morin)提出了未来教育所必需的七项关键原则,即复杂性思维范式所要求的教育应该教给人的七种必不可少的知识;在教育中要引入和发展关于人类认识的研究和知识,恰切地把握复杂性背景下整体和局部之间关系的认识原则<sup>[1]</sup>。教育培养的人要在未来能应对复杂世界,他所获得的知识就应该是综合的。这种综合性就应该破除知识是预先存在的、已知的观念,打破知识及其发生的路径“只有一种最好”“只有一种正确”的认识,而接受复杂性事实。学科教学就是要在核心问题、关键任务的驱动下,通过构建多视觉、多焦点概览,进而激活知

\* 收稿日期:2022-04-06

基金项目:2021年度教育部人文社会科学研究青年基金项目“博物馆研学活动的学习样态构建与教师实践技术搭建研究”(21YJC880080);四川省社会科学“十四五”规划2021年度课题“中小学博物馆研学活动的学习样态构建研究”(SC21B018)

作者简介:徐猛(1982—),男,四川成都人,副教授,本科,研究方向为课程与教学论。

识的综合性,让学生体悟知识所具有的自然综合性而非逻辑简单性。

因此,“双减”之后,基于真实任务的学科教学实践将成为学科教学的常态。体现综合性的学科实践活动具体表现为整合情境、内容、方式、资源等多重要素的真实任务,此种任务是以“做事”为基本方式,以能够承载学科本质又贴近学生生活的项目为主要形态。教师设计的项目应是多样的、发展的,这就要求教师走出传统知识教学习惯性的学科知识逻辑,用任务背后的实践逻辑重组学科知识,帮助学生形成具有灵活性、综合性、动态性的学科知识结构。

### 三、学科教学的整体关联性

长期以来,受要素主义影响,教育实践习惯于将课程进行要素分解,抽象出相对简单的因素后,再用部分的性质去描述整体的性质,用部分的行动去撬动整体的实践。这是笛卡尔奠定的分析方法,这种方法关注局部和要素,遵循线性的、单向的因果关系,在应对简单问题方面发挥了重要作用,成为几百年来大家熟悉的行之有效的分析方法。在应试教育积重难返的时代,这种方法表现为知识点教学的形式并获得了巨大的生命力。然而,“双减”之后,这种重视知识点累加的教学背后隐藏的简单化、线性化的思维方式对于具有综合性的学科实践活动而言,其适宜性是存疑的。怀特海的认识论认为,每一个现实的存在都在另一个存在之中,每一个事件也都是另一个事件的构成要素。这些要素相互交织,成为一个有机联系的内在整体<sup>[2]</sup>。因此,设计具有综合性的学科实践活动,就必须承认知识的整体关联性。学科教学应建立一个系统的、综合的场域,让知识的整体关联性显现在学习者面前,以融汇交织的状态进入学习者经验系统,最终凝结成智慧。

知识的整体关联性要求教师应研究学科知识的结构、层级和关系,在综合的学科实践活动中充分关注并实现学科知识纵横交错的联系,以大观念的形式表达这种整体关联性。这一要求势必使基于大概念、大观念的主题式教学、单元式教学等体现学科统整的教学在“双减”后进入主流实践的视域;教师要充分关注学科知识背后隐藏的学科视角、学科核心概念、学科思想方法等,再用主题的、单元的课程整合来建构综合关系。采用这样的学科教学方式,传统学科教学中教师只教缺乏综合关系的孤立知识的状况和学生只能获得缺乏深度理解、难以迁移运用的惰性知识的状况将得以彻底改变。

在“双减”背景下,在课堂教学样态发生深刻变化的同时,还需看到,“双减”减少学业负担,禁止课外学科培训,为学生的发展腾挪出了更为广阔的时空,课堂学习不再是学生获得成长机会的唯一渠道,因“减”而“增”的自主时间与发展机会如何利用,也应成为教学者应关注的重要问题。当学生的学习生活突破课堂的制约,开始大量走出教室、走出校园,走近社会、走近生活之时,基于课堂空间的教与学方式的变革势必要拓展为学习方式与组织形式的变化,并进一步带来课程观、教学观、学习观、学生观、知识观的全面更新。此时,课程不再是以教材为蓝本的难以或不可逾越的“真理”,而是由复杂的社会生活系统带来的以泛在学习为特征的教学实践样态的彻底变化。这一变化将催生出更为综合的知识秩序与结构,让课程不再是既定的“跑道”,而成为正在创设的“跑道”,以及跑的过程;教学则成为意义创造过程之中的探险,学习也就让学习者有了“无限风光在险峰”的学习体验。此时,知识无处不在,学习无处不在,成长无处不在。

#### 参考文献:

[1] 莫兰.复杂性理论与教育问题[M]. 陈一壮,译.北京:北京大学出版社,2004:6-93.

[2] 杨丽,温恒福.怀特海的认识论及其对中国教育学发展的启示[J].教育研究,2013(8):16.

(编辑:何应森 校对:曲 木)