

以教育家精神为引领深化课堂改革

2024-11-04 来源：《中国教育报》

2023年9月，习近平总书记致信全国优秀教师代表强调，要大力弘扬教育家精神。今年9月，习近平总书记在全国教育大会上指出，要实施教育家精神铸魂强师行动。

教育家精神是人民教师精神风貌的生动写照，从精神层面凝聚了教师队伍的价值共识，也是我国从“教育大国”迈向“教育强国”不可或缺的群体精神特质与价值取向。就宏观层面而言，弘扬教育家精神意味着最大限度地消弭地区、学校间的“学力落差”，谋求基础教育的均衡发展；就微观层面而言，弘扬教育家精神不能脱离教育教学实践，更不能满足于说文解字式的解读，而是需要在教育家精神的感召下，以“高素质、专业化”的教师团队来支撑与保障学生的全面发展。

对教师而言，弘扬教育家精神与每位教师是息息相关的。体现在行动上，就是要在教育家精神的引领下，向“兼具专家与工匠特质”的优秀教师进发，向儿童、同行及自己的课堂实践学习，从改革自己的课堂做起，不断求得教学实践的精进。这应成为教育工作者弘扬教育家精神的信条。

1.教师形象的重建：从“技术熟练者”转向“反思性实践者”

在网络信息时代，“关键能力”“核心素养”等新型能力概念的倡导，意味着现代社会对人才的期许冲破了传统的“学力”框架。这些概念都指向“同世界丰富地交互作用的能力”，教师站在人才培养的第一线，正在迎来角色上的重大

转变。面对复杂的教育情境，单纯地套用教学技术、实施定型化的教学手段并不能解决问题，教师需要不断进行新的选择与反思。

“反思性教师”意味着教师从“知识的传授者”转型为“对话学习的支援者与促进者”。“学”与“教”是共鸣、共生与协进的关系。教师要洞察学生的心理，创设学生“自主学习”的场域，引导学生走向“深度学习”。那么，教师该怎样发挥作用呢？

第一，提供“真实性学习”的“社会—文化”境脉，厘清学生参与时的体验与收获的经验。

第二，调动教师的“多声性”。“多声性”指教师应听到来自学科与跨学科逻辑的声音、课程与单元设计的声音等。“多声性”越是丰富，“教”也就越丰富。

第三，准备多样的表达活动，让儿童体验“社会—文化”的实践。

第四，影响儿童学习的动机、积极性与态度，包括设定场所与情境，让儿童作出自己的决定与选择等。

第五，着眼于儿童与他人、教材、环境间的交互作用，让儿童认识到自己与客体的关系并解决问题。

2.教学范式的转型：从“一个故事”转向“多个故事交响”

教案是“教学剧情”的组成部分，教师在策划时会设想包括儿童反应在内的全部情境，考虑的不过是“一个故事”。然而，在实际教学中，每个儿童都会产

生自己的学习故事。因此，即便是同一份教案，不同的班级也会有不同的“教学剧情”，需要随机应变。正因为教学中会产生差异，学生的思维才可能产生“交响”，达成“深度学习”。一方面，教师是否着力于超越准备好的故事情节，并把超越本身视为一种学习，乐于接受预料之外的故事，会极大地影响儿童学习的质量；另一方面，教师要认识到这三点——儿童是带着丰富的既有知识参与教学的，学习是在具体的境脉与情境中产生的，成功的学习在于理解学习的意义并拥有成长的心态。因此，教师需要从实现儿童的“主体性学习”出发，寻求基于“核心素养”的教学范式与教学策略。笔者将试以三个关键词，窥视新的教学范式背后蕴含的教学认识论特质。

“可供性”。发现周边世界的意义。我们生存的场所充满着各类资源，当我们想要行动时，身边潜藏着无数可能帮助或限制我们的事物，这就是“可供性”，它会基于环境与人或动物相遇的时空、范式而不断变化，这使得事物的意义与价值存在无数种可能。因此，教师要同学生一起，探索事物中未曾被人发现的意义与价值。

“参与度”。人的学习不仅指获得某种知识与技能，还意味着参与“实践共同体”的程度。“实践共同体”是指拥有特定目的的人群间一种松散的集合，并非实体的概念。对此，国内外已展开多项研究。例如，“情境教学论”用“周边参与”与“中心参与”的术语来进行说明。“周边参与”指对实践共同体的浅层参与，“中心参与”指对实践共同体的深度参与，学习者从“周边参与”向“中心参与”移动的过程，被视为“学习”。学习者在这一过程中不仅掌握实践知识与技能，而且对实践的思考与见解也在发生变化，进而改变其个性和对自身的认

识。又如，国际教师教育学从支持儿童“主体性学习”的角度，倡导“ICAP”的教学框架，该框架用四种方式反映了学习者学习的深浅程度——“I”即“对话性参与”，“C”即“建构性参与”，“A”即“能动性参与”，“P”即“被动性参与”。这四种方式同学习深度之间关系的假设为： $I>C>A>P$ 。也就是说，随着学习者从“被动参与”持续地移向“对话参与”，他们的学习程度也在不断加深。

“熟练化”。从思维角度来说，教育的目标是培育“初学者”成为“熟练者”，而“熟练者”的认知方式可归纳为：能凭直觉把握问题的本质，以深度理解的方式实现大量知识的系统化，能将知识运用于某种特定境脉中，善于运用特定知识解决特定问题。“熟练者”可分为单纯熟练的“定型性熟练者”与灵动创造的“适应性熟练者”，前者仅能机械地处理事务，后者能把既有知识灵活地迁移到新的情境中。“适应性熟练者”是直面新的问题情境、不断作出新尝试的终身学习者，具有不断超越自身的进取精神。优质教学同培育“适应性熟练者”密不可分。因此，基于“核心素养”的课堂教学不是“浅层学习”，而是“深度学习”，即通过思维方式、见解的变革，促进学习者在情感、行为、人格等方面的变革；不是“竞争性学习”，而是“协同性学习”，即学习者通过参与各种活动，培养同现实新的关系，是一种“学会生存的学习”。

3.教师研修的进化：从关注教师“个人”转向关注“团队”

教师的教学应和着时代的脉搏不断进化。经济合作与发展组织提出了教师“高素质成长”的三大概念——教师的“素养”“主体性”和“健康”。“教师的素养”包含了知识、技能、态度、价值观等，尤其是教师拥有的“实践知识”，

即从能够语言化的“命题性知识”到难以言表的“默会知识”。“教师的主体性”不仅指向教师个人,还包括教师团队间的自律性与主体性。此外,课程标准的“规定性”与教师在教学现场进行自主判断的“主体性”之间如何平衡,也是个复杂的问题。“教师的健康”则是指“获得最佳的身心和社会福利的状态”。

自上世纪 80 年代以来,国际教师教育学围绕“反思性教师”的成长展开了一系列研究,取得了诸多共识:

第一,“反思性教师”的成长意味着“学的专家”的成长。新时代的教师不仅是教的专家,也必须是“学的专家”,能通过实践进行反思与持续学习。有关研究表明,教师的学习产生于“实践化”与“反思”的相互链接。这里的“实践化”指教师践行某种思考与策略,“反思”指教师根据自身实践不断地展开深度思考。

第二,“反思性教师”的成长意味着教师团队的成长。作为专家的教师的成长,依存于该教师所属的专家共同体。在能发挥专家共同体功能的学校中,针对教学实践的设计、活动、反思与协同等环节,教师会彼此学习、一起成长。这四个场景均受不确定性的支配,正是因为充满不确定性,专家才能更好地进行反思判断与协同学习。

第三,“反思性教师”的成长离不开教师自身教学认知的积淀。教学认知指教师在教学的交互作用中关注什么以及赋予教学怎样的内涵,它包含两个过程:一是“关注”,即教师从身边选取引人注目的对象进行观察;二是“察觉”,即对观察对象的行为作出自己的解读,如从儿童的表情读出对方学习是否认真等。熟练的教师在读取儿童表情时,大多能精准捕获信息,可见教师需要积累教学经

验，才能更好地从教学中学习。但即便关注同样的教学场景与对象，每位教师读取的信息也有所不同，个中关键就在于“教学的反思”的差异。教师需要在积累经验的同时，从实践中提取“默会行为”的本质，并将其作为“实践性知识”加以掌握。

“不闻不若闻之，闻之不若见之，见之不若知之，知之不若行之。”荀子的这句话，表明了教师成长最基本的逻辑。能持续展开思考、探索教学问题并不断创生教学策略的教师，就是好老师。优质教学研究的出发点与归宿，就是唤醒学生沉睡的思维，培育他们成为“探究的学习者”。深耕教坛，使优秀学习者不断涌现，正是教育家精神的题中之义。让我们热情地张开双臂，以教育家精神为引领深化课堂改革。（华东师范大学课程与教学研究所名誉所长、终身教授、博士生导师 钟启泉）