

我国教学设计发展 20 年： 演进、逻辑与趋势^{*}

郭元祥 刘 艳

摘要 纵观我国新课改 20 年来教学设计的历史演变,教学设计经历了从“双基”到“三维目标”,再到“学科核心素养”为导向的发展进程。以知识授受为中心的教的设计、以学习为中心的学的设计、促进学科核心素养发展的教学设计、促进教学评一致性的教学系统设计,表现出教学设计在价值取向、教学设计重心、教学设计逻辑,以及学习行为、教学方式、教学系统设计等方面发生的变化,并逐步确认了教师作为教学设计者与教学活动主导者、学生作为学习主体的角色定位。教学设计发展历程始终围绕着教学设计的内生逻辑展开:从知识、学习与人的发展关系,到教与学关系之间的互动逻辑,再到教学形式与学习活动的相适应,以及教学系统复杂性与设计有限性的内在矛盾。关注教—学—评一致、学习技术融合、学科育人、学科实践以及深度学习等,成为教学设计发展的新趋势。

关键词 教学设计; 教学系统变革; 学习方式; 学科育人; 学科实践

作者简介 郭元祥 / 华中师范大学教育学院教授 (武汉 430079)

刘 艳 / 华中师范大学教育学院课程与教学论博士研究生 (武汉 430079)

教学设计是新一轮课程改革以来最微观、最日常的教学研究与教学改革实践。20 年来教学设计理念与教学改革实践的发展历程,映射出我国基础教育课程改革所走过的路。“正是人们在自己的历史经验中追求历史意义,才体现了人们力图超越自己时代的历史局限性的努力。”^[1]通过梳理新课改 20 年来教学设计研究和教学设计实践,能够更深刻地把握我国教学设计发展 20 年的发展脉络和历史演变,由此探知教学设计内含的基本关系和基本矛盾,厘清教学设计发展的内在逻辑,有助于更清晰地理解当前教学设计的发展样态,明确教学设计的未来发展走向。

一、我国教学设计发展 20 年的历史演变

教学设计是对教学目标、教学过程、学习方式、教学资源与环境、教学评价

^{*} 本文系国家社会科学基金教育学一般课题“中国基础教育质量评价的异质性研究”(项目编号: BHA170119)的阶段成果之一。

等方面的系统性决策活动,是对教学活动的系统性构想。教学价值与目标定位、教学主要变量与教学关系处理、教学程序与活动方式的预设,以及教学资源与环境、教学评价的规划等是教学设计的核心内容。

(一) 教学设计的价值取向: 从学科知识处理走向学科育人的设计

从教学设计传统来看,知识本位的教学设计范式一直左右着 20 世纪八九十年代的的教学实践。以各个学科教学内容设计为主要任务的“教学大纲”是中小学教学实施的根本依据,以“基础知识、基本技能”为目标的“双基”教学目标一直是教学设计的根本价值取向。教学设计尊崇传统知识本位理念下知识掌握的教学目标,从教学大纲到教材再到课堂教学,形成了一整套以知识授受为中心的的教学设计与教学活动体系。这也就意味着教师在进行教学设计时,将基础知识和基本技能的习得作为教学设计和教学实施的价值取向和目标,忠实于教材知识内容和教材知识逻辑,以接受学习、讲授教学法为中心展开知识教学与练习的教学程序和教学活动设计,从而导致课堂教学实践中呈现出过于依赖死记硬背、机械训练等问题。

2001 年教育部颁发《基础教育课程改革纲要(试行)》,随后印发了义务教育阶段 17 个学科的 18 种课程标准(实验稿),并根据课程标准审查了实验教科书,由此铺陈开了我国教学改革的新举措。课程标准区别于教学大纲,“以‘三维目标’替换传统‘双基’教学目标,导向我国教育思想和教学模式的一场深刻的持久的变革”^[2],并引发了学术界著名的“钟王之争”^{[3][4]}。课程与教学目标取向的变迁,必然引发学科知识与生活经验、讲授指导与自主建构、教与学、知识与能力、书本世界与生活世界等基本问题的不断争论,其实质上是关于教学价值观、知识观、教学本质观、教学过程观的论争。三维目标试图剖析学科知识结构与学生素养发展之间的关系,从“知识与技能、过程与方法、情感态度价值观”等维度实现教学的发展性目标。但在课程改革的课堂实践中,“过程与方法”“情感、态度与价值观”的实现依然是难题。2014 年,《教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》首次提出“核心素养”概念,并在普通高中课程方案和课程标准的修订中,明确提出了各门课程的“学科核心素养”。至此,“核心素养”取代“三维目标”成为了新课程改革的重要理念。结合具体的教学内容及其教学过程,究竟如何细化“学科核心素养”,如何培养学科核心素养,是教学设计必须回答的具体问题。

从“双基”到“三维目标”再到“核心素养”的演变,为教学设计价值取向的转变提供了基础和方向。从学科知识的教学设计,到学习方式多样化的教学设计,再到促进学生学科核心素养发展的教学设计,本质上是教学设计价值取向的变迁。教学设计价值取向的变迁,必然带动教学理念的变革,并孕育了学科教学模式和学习方式的根本转向,确认了教学设计向“学科育人”的价值回归,以实现学科教学之于学生发展性价值为追求。2017 年以来,如何实现学科育人功能,成为教学设计与教学改革实践的核心问题。

(二) 教学设计重心: 从教的设计转向学的设计

传统教学设计遵循赫尔巴特“以教为中心”的教学理念,强调教师教的主导作用和知识权威地位,教学关系表现为学科知识的传递—接受过程。这种教学范式随后遭受实用主义、结构主义和建构主义等学习理念的挑战,并逐渐被“以学为中心”的教学理念所取代,伴随着新课改学习方式变革带来的教学程序和教学组织的现代转型,逐步形成了“以学论教”的新型教学范式,并在信息技术的助力下得以完善和发展。然而,人们对“学习方式多样化”和“主动参与、乐于探究、勤于动手”的表层化追求,在教学设计和教学实施上演变成了形式上的“有效”和“高效”。有学者认为其根源在于“三维目标没有指明三者各自的地位以及它们之间的结构和关系”^[5],学校教育一直在新旧两套课程制度中徘徊、迟疑、反思和调整,教师试图用旧的教学图式理解新课改理念,这一现象被学者批评为“穿新鞋走老路”^[6]。其实,这在很大程度上源于应试教育的实践逻辑与素质教育的制度逻辑之间矛盾的尖锐性,从而衍生出一种“应付机制”的教学设计和教学实施。

新一轮基础教育课程改革强调“促进学习方式的多样化”,注重在教学活动中引导学生“主动参与、乐于探究、勤于动手”,教学设计开始出现由重视“教的设计”转向重视“学的设计”。2005年前后,关于小组合作学习、探究学习的教学设计以及相应的教学设计技术出现井喷式爆发态势,“有效教学”“高效课堂”的教学设计与实践应运而生。许多学校和理论研究者也在实践改革中探索教与学地位的转变,新课改初期,以“杜郎口模式”和“洋思模式”等中小学自主教学变革为代表^[7]，“新基础教育”“主体教育”“生本教育”等教育改革实验推进了以学为中心的教学设计的深化。有学者明确提出了“以学定教”和“先学后教”等教学设计理念,由此,教师的教学设计从教案设计走向学案设计。但也有学者认为学案教学设计并非是新概念,而是一种“集体无意识的草根式教改实验”^[8]下的产物,伴随着新课改步伐,“导学案”得到了更大范围的推崇。2011年以来,课改进入深化期,有学者提出“建构学习中心课堂即为当代中国课堂教学转型变革的取向”^[9],主张课堂教学中心从教师讲授向学生学习转移,切实落实“教学主导—学习主体”的教学理念。

从注重“教师教的设计”转向聚焦学习方式变革、有效教学、以学为中心等理念的“学生学的设计”,对切实克服学生被动学习、机械学习等局限,发挥了积极作用。但反观教师课堂教学实践的现实境遇,不难发现“以学为中心”的教学理念在复杂课堂教学系统中依然面临着诸多难题。一方面,自主探究、小组合作流于形式,高效课堂依然指向的是知识点,“导学案”演变成了训练案,“先学后教”变成了只学不教,表层学习、割裂教与学的内在联系等问题依然存在。另一方面,“以学习为中心”的“学习”的内在过程究竟是怎样一种活动形态?学习的内在精神活动是如何发生的?对这些问题却缺乏深度回答。为了破除教与学极端偏向的窘态,有学者主张将教与学放置在目标导向的“教学评”^[10]三位一体的视域下审视,落实“教主导、学主体、评合理”的教学设计,主

张“教—学—评一致性”的教学设计,实现学科育人目标导向下的教学、学习与评价的统整。深度教学研究团队也提出“课程履历”^[11]的概念,主张教学设计与实施必须加强对学生学习过程和学习经验的设计和规约,强调真正进入学习过程来研究学习,使教学过程真正成为学生以知识学习为基础的特殊认知实践、文化实践、社会实践、审美实践和生命实践。2014年教育部基础教育课程教材发展中心开展“深度学习”教学改进项目,“通过教师对学生学习过程和学习方式进行设计,引导学生主动经历知识形成过程”^[12],让学习真实发生。此外,有学者针对中小学教学实践中学案和导学案的应用现状进行深度反思,提出基于“学历案”^[13]的主题大单元教学设计,力图实现学生立场的教案变革。

(三) 教学资源设计:从单一课程资源开发转向学习系统建构

教学系统指向为达成教学目的而实施的、有控制的教学信息传递过程,包含了教师、学生、教材和教学媒体等四个最为基本的构成性要素,系统要素之间的相互作用、相互依赖和相互制约构成了教学系统复杂的动态变化过程。新课改以前,教师的教学设计往往局限于单维教材知识的处理,缺乏整体的课程意识和课程观念。伴随着教师课程意识的萌发,教师逐步确立了课程资源观,由此引发了教学方式的变革。作为教学方式的物质载体,课程资源经历了“原始生活化”到“学科知识化”再到“课程资源化和资源课程化”的发展过程^[14],新的课程资源观要求教师将学科教材作为一种主要的课程资源,并在必要时对教材资源进行二次开发。然而在一线教学实践中,教师往往会消弥资源和课程资源之间的界限,教师对教学系统的理解依然局限于单一教学内容维度。

伴随着新课改教学理念变革与翻转课堂实践的深化,在从“双基”到“学科核心素养”的改革过程中逐步确立了以学习为中心的教学设计范式,教学内容成为了学生的学习资源,且由此衍生了教师对教学系统变革的模糊感知。翻转课堂试图变革教与学的主体地位,依托教学媒体拓展学生学习资源,并创建学习环境以促进学生主动学习,教师成为了学生学习环境的创设者与学习活动的指导者。在此基础上,翻转课堂的教学实践打破了传统班级授课的教学组织形式,试图以小组合作形式创建新型的学习组织形式。整体而言,翻转课堂确实关注到了学习系统的内在要素,但却容易在实践教学中被窄化为教学组织形式转变,而难以实现学科育人视域下学习系统的建构。学科核心素养目标的达成必然要求教师关照与学生学习相关的学习资源、师生交往、教学方式、学习环境等整个学习系统,以达成学科育人目标为导向。随后,信息技术与教学产生深度融合,通过聚焦学科知识性质来决定学习方式,凭借技术媒体支撑创设情境化、沉浸式的学习环境和学习空间,实现学生的深度学习。教学设计由注重知识处理设计、教的设计、学的设计、课程资源开发,走向基于混合学习的学习环境设计、学习系统设计。

(四) 教学设计的逻辑:从教学程序设计转向教学思维设计

教学逻辑是教师在对具体教学活动进行系统化的结构性安排时所遵守的

思维规则,是教师在教学过程中所表现出来的处理各种教学基本关系的思维方式。有研究者调查发现,教师一般采用比较固定的工作流程来进行教学设计,“研究教材—研究学生—制定三维教学目标—安排教学顺序和教学环节—确定教学方法—设计板书内容—编写教案—准备教学媒体和素材—制作课件—修改完善。”^[15]一线教学实践中教师的教学设计思路往往被传统教学程序所禁锢,侧重于教学活动的流程设计,聚焦于教学形式的序列化安排和教学活动的时空安排,即围绕教师教学策略和教学方法来确定教学顺序,以此形成教师教学思路和教学环节。

新课改以来的翻转教学实践对教学程序进行了逆序化创新,试图以“程序重置”深化课堂教学改革。但任何一种活动背后都具备表层和深层的双重结构,单单停留在表层教与学的先后关系的程序置换,都是表层化和形式化的教学改革,“教和学时空结构的翻转必然要实现教学关系、教学思想和教学主体之间深层逻辑结构的变革”^[16]。“透识或洞见隐秘在深处的疑难问题是非常艰难的……这就要求我们用一种全新的方式来进行思考。”^[17]这也就意味着,教学设计的深化须得超越教学程序置换的思维局限,深入到教学价值理念的转变,落脚于教师对教学基本关系和教学实践情境的理解。有学者试图将“学科活动”置于学科核心素养的教学设计的核心地位^[18],这其中需明确的是学科活动须得依托学科知识内核,才能真正发挥学科活动促进学生核心素养形成的价值。无论是深度学习还是深度教学理念指导下的教学设计思路,都更多将视野聚焦到教学价值达成之深度,指向学科育人视域下学生深度学习的实现。值得一提的是,从教学程序走向教学价值设计并不意味着对教学程序作为一种对教学过程的规范性和系统化安排价值的否定,而是从教学价值理念层面高度聚焦于教学系统和教学过程设计,创新教师的教学思维,以达至教学设计的理性自由。

二、我国教学设计发展 20 年的内生逻辑

教学活动涉及价值与目标系统、知识与经验系统、教与学的系统、行为与过程系统、资源与环境系统、管理与评价系统。教学实践永远存在着教学系统内部的协同与平衡问题。因而,教学设计的根本问题是如何处理教学系统之中的复杂关系。

(一) 知识、学习与人的发展的关系

课堂教学最基本的问题便是知识、学习与人的发展之间的关系。每一位教育研究者和教学实践者都对知识问题、学习问题和人的发展问题具备自身的基本立场和价值取向,在教学设计过程中表现为对知识、能力和素养之间关系的理解。毫无疑问,学科知识是发展学生学科能力和学科素养的主要载体,但有关知识学习与学生素养发展之间的关系还需要谨慎思考。以知识掌握目标为主的接受性学习对于学生能力和素养的发展成效甚微,深化学生的知识

学习以实现学科知识之于学生的发展性价值才是实现学生素养培育的关键。由此,教学设计应首要关注学生素养形成和发展机制问题,来倒推需要何种知识以及如何进行知识处理才能实现人的发展的问题。

我国新课程改革实践最为突出的问题,就是对知识、学习和发展的关系缺乏深入研究,才会出现漠视学科知识正当性、单一学习方式变革、教学程序的简单翻转等表层教学改革境况。然而单纯转变教学时间分配、教学程序顺序,以及变化教与学何者为中心的教学变革,即便强调了学生的主体地位和自主发展,也容易导致教与学之间“动态耦合关系”^[19]的割裂。与此同时,学科知识在这一股浪潮中置身于尴尬境地,学习方式变革成为了课堂教学的重心,改革甚至波及到知识教学作为教育基本形式的正当性问题。学科核心素养的提出便是对这种课堂教学矫枉过正的匡扶。“一直以来人们把学科教学理解为知识教育,忽视了学科整体育人功能,导致学科系统育人功能的结构性沉默。”^[20]无论是建构学习中心课堂的教学改革尝试,还是探究学生深度学习的实验变革,学校课堂教学设计改革已然走向一个共识,即以实现学生核心素养导向学生主动学习与自主建构的学习过程,发挥学科知识之于学生的发展性价值,在此基础上实现教学价值重建、教学结构重组、教学程序重设和教学文化重构,完整把握和处理知识、学习与发展之间的关系。

(二) 教与学关系的互动逻辑

课堂教学改革的主线就是围绕着教与学两者的本真关系而渐次展开。有研究者通过“两次倒转”^[21]来澄明教学认识论的教学活动机制,认为学生作为社会历史实践的主体,在教学过程中也处于主体地位,主张以人类认识终点作为学习的起点,个体通过发现、体悟和经验去经历原始认识的“再认识”过程,这就决定了教与学之间相互依存的关系。教学关系的核心问题在于学生的学习与发展,无论是以教为中心还是以学为中心的教学设计,倘若没能处理好教与学之间的关系互动,没能深入探知学生的学习过程与教师的教学过程之间的关联,就会导致顾此失彼,以至学生发展目标的偏失。

新课改以来,教与学何者为主体的论战在教学实践的推进中达成共识,以学生的学为主体、教师的教为主导是学科核心素养下对教学关系的把握。即,教师的教往往要以学生的学习状况、学习需求和学习样态为基础,学情分析成为教学设计的基本前提。教师对教学内容的设计也不应完全遵循教材逻辑,而应将学生的认知发展水平、学习基础和学习经验纳入到教学设计的考量当中,对教材内容进行二次开发以适契学生的学习方式。“教师需要持续性关注学生的学习过程以及对教材使用的方式选择”^[22],以此获得对学生学习过程中知识掌握、认知结构、思维发展境况的了解,深入到学生学习过程中去探究学生学习所要经历的基本环节,以及学生在学习过程中所遭遇到的困难和挑战,才能以此进行教学内容和教学过程的调整。“以学定教”作为新课改后期教学关系的认知共识,在教师教学设计实践中往往会被浅化为简单的学情分析,而难以真正落实和融入到教学设计的教学内容和教学过程中去,这与班级授课

下庞大的学生数量和内隐的学习状况脱不了干系。因而,如何探知学生真实的学习过程和学习状况成为了教师当前教学设计深化的重点与方向。当然,学生学习的基本过程往往与具体的学科知识学习是相关联的,也就意味着教师可以反向从学科知识生发所经历的思维过程和思维方式着手,来假设学生知识学习中可能会经历的基本过程,以此进行教学知识的加工处理和教学活动设计。

(三) 教学形式与学习活动相适应

“教学形式是有关如何教学的预设问题,关涉教学模式、教学策略、教学手段、教学方法以及教学环境、教学结构等诸多要素。”^[23]这其中教学模式是在教师教学实践过程中逐步形成的包含整个教学系统的简化了的教学样式。新课改以来的课堂教学改革都试图从实践经验中提取出单一的教学模式从而推广到各个学科,或自上而下从教学理论推演出一定的教学模式以指导教师教学设计,两者都试图以固定的教学模式来替代多样化的教学形式,且忽视了教学模式的特殊规定性以至盲目追求教学模式的普遍应用性,而“忽视教学模式目的与内容的适契性难以发挥教学模式作为促进教师思考教学复杂性的有效工具价值”^[24]。如何教的问题必然要与具体的如何学的活动相适应,教学设计要遵循教学形式与学习活动相适应的原则。

回溯20年来教学改革历程,知识本位的教学过程成为了教学程序设计的传统,“导入—讲解—训练—作业”的教学程序在很大程度上成为了不同学科、不同年级的课堂教学范式。三维目标教学理念推崇自主、合作和探究学习方式,也就应运而生了小组合作、实践探究、问题导入、情境激疑等教学方式。伴随着学科核心素养理念的提出,学习被理解为学生对学科知识的深度理解和体验,教学开始引导学生经历学科知识生发、论证和辩护的过程,表现为课前知识背景导学、问题导向教学、探究式教学、U型学习等教学策略。由此可见,不同阶段下的教学模式与学习活动在课堂实践层面往往能够实现表面适应,但这并不意味着每一阶段的教学模式都是合理有效的。“教学设计必须以帮助学习过程而不是教学过程为目的,这意味着最终的目标与预期的学习结果指导着学习活动的设计与选择。”^[25]教学程序与学习活动的适应须得以学习活动为出发点,关注学生学习活动的基本过程和基本程序。也即是说,教学形式设计应重视学生学习活动机制内部的学生学习过程、师生教学互动生成、教学文化生态,而非重视教学活动中教师教学的操作步骤和流程,禁锢于教学程序的机械规定当中,局限于教学模式的技术决定。由此,构建学生核心素养发展目标导向的多样化教学模式,落脚于适契学生学习活动的多元教学策略设计才是正举。

(四) 教学系统复杂性与教学设计有限性的矛盾

从朴素的教学系统各要素的简单排列,到基于系统工程方法进行的教学系统开发过程模式,再到设计取向的开放教学系统开发,教学设计的发展试图关照教学系统复杂性与教学设计有限性之间的矛盾。教学系统内部各要素之间存在着多方向、多形式的联系,各要素之间又存在着复杂的相互作用,表现

出非线性、无序性和不确定性特征。同时,教学设计是在对教学系统中诸要素及其相互作用的认知基础上进行教学活动预设,其不仅需要考量教学系统中基本要素之间的关系及其相互作用,还需对教学内容、教学程序、教学活动和教学方式作出合理的安排。由此,教学系统和教学设计的复杂性决定了教学设计的局限性。

教学设计的基本矛盾要求处理好规范与内化、预设与创生这两大关系。“人类行动中的规范要素力图使他们的行动与行动者和同一集体的其他成员认为是可取的那些模式相一致。”^[26] 新课改以来的教学设计不仅表现出教案规范的约束,还遭受到课程改革浪潮中教学模式的制约,无论是自上而下还是自下而上的课堂教学变革,都试图以固定的教学模式对教学过程的基本环节做出清晰规定,以增强教学改革的可操作性、可复制性和可推广性。然而,笔者通过调研发现,越是优秀的教师其实际工作中的教学设计和教学方案就越是简单,大多依托于教师内化的教学经验与实践智慧。规范之于改革的初期阶段和新手教师而言,能够帮助教师内化教学理念并形成教学习惯,而从教学习惯到教学智慧的演化则需要给予教师作为教学设计者的自由。除此之外,教学的情境性和系统性决定了教学设计蕴含着预设与创生的非线性关系。教学预设是对教育教学中合理性和规律性的把握,也是对教学实施过程的引导和规范。教学系统作为一个真正意义上的“开放的复杂巨系统”^[27],其蕴含着丰富、多元、动态的教学因素,这就决定了教学设计问题的结构不良与教学设计过程的不确定性,也就要求教师教学设计必然要保持一定的张力,认识到规范与内化、预设与创生彼此之间的关系与转化,不拘泥于教案规范也不随意创生,以教师实践智慧实现从教案规范到设计创造的转变。

三、我国教学设计 20 年发展的趋势

经历长达 20 年新课改的洗礼,我国教学设计得到了长足的发展,也迈进了教学设计变革的深化阶段,并试图指向学科育人共识,教—学—评一致、学科实践以及学习场、学习形态的新探索助力教学设计的深化和发展。

(一) 指向学科育人的教学共识

从“双基”到“三维目标”再到“学科核心素养”,教学目标在不断地趋近教育的本质,即实现人的发展。各学科的核心素养并非抽象概念的合集,而是凝结在学科知识背后的学科本质、学科思想、学科思维方式之中,是学习者在具体学科学习过程中的学科体验和能力的表现。要切实地实现学科育人功能就须聚焦学科核心素养的关键要素,聚焦学科知识向学科素养转化的过程。学科公共知识的个体化生成过程是“从理解世界到进入世界再到改造世界的发展过程”^[28],学科育人区别于学科知识育人功能就在于教师在进行教学设计之前,须得具备系统化、结构化的有关学科本质及其知识体系的理性认知,获得对学科与知识、学科与人的发展之基本关系的整体性认识,才能真正明确学科

育人机制。

学科育人视阈下的教学设计离不开学科知识这一教学载体。深入挖掘学科知识背后所隐含的思维方法、学科思想以及价值旨趣,以新旧知识的链接、重组和改造实现学生知识结构的建立和完善,以学科问题解决导向学生对学科思想的挖掘和学科思维过程的体验,通过分析学科知识所隐含的内在关系、思维过程和思维方式来确定学生的学习方式,再依据学生当前的认知水平和学习状况来决定教学活动和教学策略,以此形成规范化的教学设计方案。当前一线教师也逐渐重视挖掘知识背后所蕴含的思维过程和思维形式,以及思想方法与价值体系,但在教学设计时往往会忽视学科知识、学科思想、学科体系之间的关联,即简单呈现知识背后所蕴含的思想,却缺乏对知识本身内在关系的分析、对知识形成所经历的思维过程的体验、对学科思想深化的逻辑推演等,造成教学设计的片面。这就要求教师能够整体把握学科性质、功能与内容,深化教师的学科理解,才能对学科知识结构、学科思维方法和学科思想具备清晰认知。不可否认的是,学科核心素养依托于学科问题的解决过程和学科思想的经验过程得以发展,因而要尝试创建学科问题情境,围绕着学科某一特定的主题或目标,将学科知识进行重新整合和重组,让学生在问题解决的实践过程中重历知识生发、发展和享用的过程。

(二) 通过“教—学—评一致性”实现教与学的统整

“教—学—评一致性”是试图达成学习目标、教学活动与评价之间的一致性,是基于学习目标展开的专业实践,其实质在于以评价实现教与学的统整。“教—学—评一致性”作为一种评价范式的变革,引领教学设计追求学习目标实现的最大可能性。通过评价来实现教与学的统整,其关键在于转教师教导思路的谋划为学生学习思路的展开,要知道,教师的教导思路是从已知到已知的过程,而学生的学习思路则是从未知到已知的过程。遵循学生的学习思路须得“在思考如何开展教与学活动之前,先要努力思考此类学习要达到的目的到底是什么,以及哪些证据能够表明学习达到了目的”^[29],即从学习结果出发去逆推学生的学习过程,逆推教师教学活动,再一直逆推所需要的教学资源。即以学科核心素养的掌握为核心,反向思考实现这一预期的学习结果,需要学生达成哪些子目标,而子目标的达成又需要依托哪些教学内容载体和学生学习过程。

评价设计不再是教学活动完成之后的活动,而是先于教学设计的评价活动,也就是说,它试图以学习目标评价导向教学设计。其不仅要关照课程标准对学生学习过程和学习结果的规定,也要关注到学生学习的起点、学习的可能性和学习的差异性,通过准确把握学习活动的切入点和生长点,选择适契的教学策略和教学方法,从而创造促进学生真实学习的学习环境。“教—学—评一致”的学习目标指向课程标准向下学生必经的学习过程和学习结果,学习目标为评价提供了标尺,而评价设计则通过对学习目标的反复确证,为学习目标的调整提供依据,也就形成了目标—评价—目标的循环确证过程。“教—学—评一致性”的实质是一种为了学习的评价,通过监测学生学习过程来检测教与学

的效果,并以持续性评价实现对学生学习成效的持续性观察,以此来调整教师的教学设计和教学思路,构建动态循环的以评促学、以评促教的正向回路。

(三) 以“学科实践”深化学生学习方式多样化

“活动与体验是深度学习的核心特征,回答的是学生的学习机制问题,其中活动是指以学生为主体的主动活动。”^[30]教师依托对学科教学内容和学生学习过程的理解和把握进行教学活动设计,能够使学生重历人类知识发生发展的基本过程和关键环节,让学生在主动探索、发现和经历知识生发过程,是助力学生实现深度学习的关键。“学科实践”在本质上依然是一种学习活动或学习过程,其首要目的并非改造世界,而是促进学生的成长,从这一维度来讲,实践不仅仅是一种学习活动,也是一种学习方式。构建新的学生学习形态是当前信息时代背景下学校教育改革的方向,学科实践作为一种新的学习形态和教学形态,要处理好学科知识、学科实践与学科素养之间的关系,也要关照到认知性学习、探究性学习与实践性学习之间的关系。

“学科实践”作为一种学习方式的变革,是试图实现一般学习方式与学科特质的深度融合。以探究性学习为例,“学科实践”下的探究性学习开始摆脱一般化的“质疑—问题—调查—分析—解决”的程序和流程,而是深刻地与学科紧密相连,语文实践中的探究性学习必然与科学实践中的探究性学习有着显著的区别,这就要求教学设计者设计教学活动和学习活动时,要从学科本身及学科知识内含的实践性知识和活动着手。也就是说,学生学习活动的设计是依托于学科知识生发过程的实践情境、学科知识发展和传播的文化时空情境,以及学科知识享用和应用的实际情境,让学生在学科问题或学科主题情境的理解和体验过程中形成反思感悟,构建“人一知—客观世界”的关系,达成人与客观世界的交互作用以实现人的发展,在学科实践学习过程中促进学科知识向学生学科素养的转化,实现学科教育教学的发展性价值。

(四) 超越“学习技术”局限性构建学习新形态

教学系统的复杂性诱发了教学设计领域的范式转变。复杂性科学理论让教学设计者得以重新审视复杂又开放的教学过程,将教学设计重点从教师教学成效转移到学生学习过程上来,将学科知识理解为一个持续变化和重构的资源,以实现学习过程中学生认知、思维和思想的发展成为教学设计的价值追求。学生学习是在复杂的、动态的教学系统中发生的,单纯设计一种学生必须遵守或实践的学习程序是没有意义的,因为只要教学系统中的某一要素发生变化就会创造新的学习情境,因而教学设计的价值就在于提供能够促进学生学习的学习环境,将设计转化为一种交互作用的、动态的、持续的过程,才能够真正应对教学系统的真实性和复杂性。

“持有混沌学观点的教学系统设计者假设,学生有能力构建和组织自己的经验,他们试图构建一种能提供不平衡与重建平衡的正确意义的教学系统。”^[31]教学系统设计要关照“学习作为一种特定环境下的多方面的现实存在”^[32],也就意味着教学设计要构建有助于学生学习的学习场域,即具备问题

意识、技术支持、资源支撑以及学习活动的学习空间和学习环境,以助力学生学习新形态的塑造。经由学习内容、学习时空以及生动的社会交往所建构的特定环境,试图用学习场调动教学系统中所有要素来为学生动态的学习服务。以学生学习活动为核心,以学科问题探究为主题,为学生深度学习提供学习资源和技术支撑是新阶段教学系统设计的追求。不可忽视的是,学习新形态的塑造着力于对学科知识背后隐喻的文化环境、特定时空的社会存在的揭示和还原,试图通过师生、生生之间生动的人际交往将学生带入到学科知识产生、传播和享用的历史脉络当中,经历人类知识从个体经验到公共知识、公共知识走向个体知识的两次转换过程,方能真正实现学习新形态之于个体发展的价值。

参考文献:

- [1] 韩震. 孟鸣岐. 历史·理解·意义——历史诠释学[M]. 上海: 上海译文出版社, 2002: 2.
- [2] 余文森. 从“双基”到三维目标再到核心素养——改革开放40年我国课程教学改革的三个阶段[J]. 课程·教材·教法, 2019(9): 40-48.
- [3] 王策三. 认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论[J]. 北京大学教育评论, 2004(3): 5-23.
- [4] 钟启泉, 宥宝华. 发霉的奶酪——《认真对待“轻视知识”的教育思潮》读后感[J]. 全球教育展望, 2004(10): 3-7.
- [5] 王策三. 关于课程改革“方向”的争议[J]. 教育学报, 2006(2): 3-10.
- [6] 郭华. 新课改与“穿新鞋走老路”[J]. 课程·教材·教法, 2010(1): 3-11.
- [7] 时晓玲, 于维涛. 中小学课堂教学模式改革的省思与多元创新——基于洋思、杜郎口、东庐等校课堂教学实践的思考[J]. 教育研究, 2013(5): 129-134.
- [8] 魏本亚. 语文“学案”教学实验的教育学阐释[J]. 课程·教材·教法, 2011(2): 46-50.
- [9] 陈佑清. 建构学习中心课堂——我国中小学课堂教学转型的取向探析[J]. 教育研究, 2014(3): 96-106.
- [10] 崔允漷, 夏雪梅. “教-学-评一致性”: 意义与含义[J]. 中小学管理, 2013(1): 4-6.
- [11] [19] 郭元祥. 深度学习——促进学生素养发育的教学变革[M]. 福州: 福建教育出版社, 2021: 234, 13.
- [12] 郭华. 深度学习及其意义[J]. 课程·教材·教法, 2016(11): 25-32.
- [13] 崔允漷. 学历案: 学生立场的教案变革[N]. 中国教育报, 2016-06-09(006).
- [14] 谷陟云. 课程资源与教学方式变革研究[D]. 重庆: 重庆师范大学, 2008.
- [15] 王春华. 教学设计的理性及其限度[D]. 济南: 山东师范大学, 2014.
- [16] 纪德奎, 郭炎华. 翻转课堂“四问”——兼论没有微课也能实现课堂翻转[J]. 课程·教材·教法, 2017(6): 32-37.
- [17] [法] 皮埃尔·布迪厄, [美] 华康德. 实践与反思: 反思社会学导论[M]. 李猛, 李康, 译. 北京: 中央编译出版社, 2004: 1-2.
- [18] 余文森. 论学科核心素养形成的机制[J]. 课程·教材·教法, 2018(1): 4-11.
- [20] 郭元祥. 学科育人的逻辑起点、内在条件与实践诉求[J]. 教育研究, 2020(4): 4-16.
- [21] 郭华. 带领学生进入历史“两次倒转”教学机制的理论意义[J]. 北京大学教育评论, 2016(2): 8-26.

- [22] Berry , T. , Cook , L. , Hill , N. & Stevens , K. An Exploratory Analysis of Textbook Usage and Study Habits: Misperceptions and Barriers to Success[J]. *College Teaching* 2011(1) : 31 – 39.
- [23] 蔡伟.论教学形式系统[J].*课程·教材·教法* 2005(5) : 19 – 26.
- [24] 胡定荣.论教学模式的校本学习指导转向[J].*教育研究* 2020(7) : 75 – 83.
- [25] R M 加涅,等.教学设计原理: 第五版[M].王小明等,译.上海: 华东师范大学出版社 2007: 4.
- [26] Parsons. The Structure of Social Action: A Study in Social Theory with Special Reference to A Group of Recent European Writers [M]. New York ,NY: McGraw Hill Book Company ,1937: 76.
- [27] 钱学森.一个科学新领域——开放的复杂巨系统及其方法论[M].上海: 上海交通大学出版社 , 2007: 108 – 118.
- [28] Fullan , M. , et al. Deep Learning: Engage the World , Change the World [M]. Thousand Oaks , CA: Corwin Press 2018: 117.
- [29] [美] 格兰特·维金斯,杰伊·麦克泰格.追求理解的教学设计(第二版) [M].闫寒冰,等,译.上海: 华东师范大学出版社 2017: 23.
- [30] 郭华.深度学习及其意义[J].*课程·教材·教法* 2016(11) : 25 – 32.
- [31] 高文,王海澜编译.一种新的教学系统设计观[J].*外国教育资料* ,1996(5) : 53 – 58.
- [32] UNESCO. Rethinking Education: Towards a Global Common Good? [C]. Geneva: UNESCO ,2015.

The Evolution , Logic and Trends of Instructional Design in China in the Recent 20 Years

GUO Yuanxiang & LIU Yan

(School of Education , Central China Normal University , Wuhan , 430079 , China)

Abstract: Throughout the evolution of instructional design in the last 20 years since the new curriculum reform started, instructional design has experienced the development process from double-base to three-dimensional goal and then to the core accomplishment of the subject. The great changes have taken place in teaching value orientation, such as teaching design emphasis, teaching design logic and teaching system design, and gradually confirmed the role of teachers as teaching designers. The development of instructional design always revolves around the endogenous logic of instructional design: to understand the relationship between knowledge, learning and human development; to grasp the interactive relationship between teaching and learning; to understand the relationship between the adaptation of teaching forms and learning activities; and to understand the inherent contradiction between the complexity of teaching system and the limitation of teaching design. Focusing on the development trend of instructional design in the new stage, the cultivation of talents through subjects, the consistency among teaching, learning and evaluating, and the subject and the discipline practice will become the new direction and prospect of instructional design.

Keywords: instructional design; reform of teaching system; learning style; discipline education; discipline practice

(责任校对: 王若昕)