

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2025.02.007

新时代普通高中教学改革：目标内涵、 角色定位与行动策略

——生成论教学哲学的立场

杨志刚,张广君,葛海丽

(华南师范大学教育科学学院,广东广州510631)

摘要:教学改革是新时代普通高中育人方式改革的重要内容。为了推进新时代高中教学改革,首先厘定高中教学改革的目标内涵;再理清高中教学改革与课程改革、评价改革的角色关系;最后基于生成论教学哲学价值论、本体论、认识论及审美观、历史观,提出重塑学生发展观、厘清教学目标,明确整体生成观、走出教学困境,坚持关系进化论、优化教学方式,树立文化历史观、注重教学及人的可持续生成,以及提倡超越审美观、走向教学自由境界等五类整体行动策略,为深化新时代普通高中教学改革实践提供参考。

关键词:新时代;高中教学改革;育人方式;行动策略;生成论教学哲学

中图分类号:G622

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2025)02-0035-06

推进普通高中育人方式改革是新时代全面实现高中教育高质量发展的必然要求。教学改革、课程改革以及教育评价与考试招生制度改革(简称评价改革)是新时代育人方式改革的主要内容^[1]。教学改革与课程改革、评价改革紧密相关,为优化课程内容实施与完善教育评价提供协同支撑,在实践上影响育人方式改革进程,具有自身独特的地位。过往研究较少关注教学改革目标的深层内涵,对教学改革在高中育人方式改革中的角色地位认识不足。本文基于生成论教学哲学立场^[2],在厘定教学改革目标内涵的基础上,合理定位教学改革与课程改革、评价改革的关系,并提出相应的行动策略,为深化新时代教学育人方式改革,推进改革目标落实提供参考。

1 目标内涵:回归教学本真

《关于新时代推进普通高中育人方式改革的

指导意见》(以下简称《指导意见》)指出深化高中教学改革的目标是使教学“适应学生全面而有个性发展”^[1]。教学在根本宗旨上具有“(文)化(生)成性”,在本质功能上具有“育人性”,在价值追求上具有“发展性”,学生全面而有个性发展乃是教学“化成”“育人”与“发展”的结果,深化高中教学改革实质上是让现实中偏离根本宗旨、本质功能与价值方向的教学复归本真。

1.1 教学即“化成”

教学是以特定文化价值体系为中介,以教与学的对成为存在方式,旨在促进人的文化生成的师生特殊交往活动^[3]。文化是人的生成物,文化即人化;教学是文化的存在,人在教学中实现“文”而化之。换言之,人因教学而实现文化性生成,教学为人的文“化”生成而存在,人的“(文)化(生)成”乃教学的根本宗旨。由此而言,任何偏离“化成”宗旨的“教学”绝非“真”教学。

收稿日期:2024-09-04

基金项目:广东省哲学社会科学规划2021年度项目(GD21CJY04)

作者简介:杨志刚(1981—),男,湖南怀化人,中学高级职称,博士研究生,主要从事语文课程与教学论研究。

学生全面而有个性发展是教学“化成”的结果,“全面而有个性”即学生在教学影响下因文而“美”化的表现,学生的人格、精神、品质、情操、素养等均是因文而生成的。因此,教学改革的目标与教学“化成”的目标是一致的。教学改革的重要任务之一便是要改变既有的错误教学观,树立“人文化成”的宗旨,让教学回归本真轨道。

1.2 教学即“育人”

人是具有自然属性、社会属性和精神属性的综合存在^[4]。在教育场域,育人实质上是教育者立足于学生的社会与精神属性满足其成长需要,以实现文化输出^[5]。在人与文化的双重建构的教学活动中,传递文化价值、促进人的“化成”就是实现学生的社会与精神需要的体现。从这个意义上说,育人是教学的本质要求,教学也是育人的。教学内在的育人性要求我们在教学改革中,首先要正确理解教学的存在本质,避免陷入对教学的遮蔽误解;其次,需要“目”中有“人”,警惕现实中过于功利化的教育倾向;最后,乃是正本清源,大力发扬教学的“育人性”品质,构建符合教学本真追求的价值体系。据此,回归教学育人这一本质要求正是当前高中教学改革目标设定的理论依据之一。

1.3 教学即“发展”

教学既是人为的文化存在,亦是为人的发展存在。教学育人功能的实现离不开发展,教学亦是发展的。这有两层涵义:一是教学本身的发展,即教学在“人化”与“文化”的历程中实现自身发展;二是教学促进人的发展,即教学是为了实现人从当前“实然”走向理想“应然”的生长与发展,实现学生从自然人到社会人的“文化”过程。由于任何教学都离不开特定文化价值体系的传递与继承、批判与创新,教学自身发展实际上根源于人的“实然”与“应然”的存在与转变,故而教学自身发展与人的发展彼此交融,即在人的发展这一教学根本目的实现的同时迎来教学自身的发展,最终促进人的发展。

从发展这一教学的内在价值追求出发,高中教学改革应紧扣“人”这一改革的“核心”,在教学活动中,立足于学生的社会与精神属性特征来满足其成长需要。通过“立足人本立场的引人朝向美好发展的智慧选择”^[6],以“人文化成”为宗旨,充分发挥传承知识、培育能力、涵养品性、助长生

命等教学功能取向,促进学生社会化发展,助推立德(即育人性)树人(即发展性)的改革根本任务的实现。

综上所述,“适应学生全面而有个性发展”这一教学改革目标,表达的是对教学宗旨与本质意蕴的遵守,体现的是对教学内在价值的回归,实现的是学生“个性—群性—类性”的螺旋式向前及整体、全面发展^[7]。不论是基于教学本体理解,还是基于教学价值阐释,高中教学育人方式改革最终期待的是教学本真,高中教学改革呼唤教学本真的回归。

2 角色定位:育人方式改革“主阵地”

2.1 内容范围的统整性

在《指导意见》提出的五项育人方式改革任务目标中,“优化课程实施”“创新教学组织管理”“完善考试和招生制度”这三项目标根据其性质与内容分别隶属于课程改革、教学改革和评价改革;“构建全面培养体系”因其内容同课程与教学的目标、内容、实施过程与方法,以及评价的理念、内容、方式等均密切相关,可分解后相应融入课程、教学或评价改革任务之中;而“加强学生发展指导”就其实现途径与场所来说,离不开课程与教学活动,亦可纳入课程或教学改革任务之中。由此可见,教学改革在内容上密切关联普通高中育人方式改革的多项目标,与课程改革、评价改革统整为育人方式意义上的三大改革领域,共同指向学生全面而有个性发展的共同愿景。

2.2 价值取向的统一性

从教育活动要素的内在运行机制看,课程是育人的内容,其实质是人类的历史文化积淀;评价是育人效果的“反馈”,是人才选拔的依据;教学乃育人的“阵地”,是课程实施与评价导引的场所,是学校教育的“生命线”。依据教学与课程、评价之间的关系,教学改革与课程改革、评价改革在整个育人方式改革中承担着各自的任务,虽在各自领域具有不同的目标、内容、方式和途径,但在价值取向上是统一的:其一,从终极旨向来看,高中阶段教学、课程、评价领域的育人方式改革均是为了学生的发展,为了向高校输送人才,三者方向一致,彼此适应,相互融合;其二,作为教育改革的链条,教学、课程、评价三方改革在时间上齐头并进,效果呈现上整体联动,价值成长上螺旋提

升,育人方式改革的整体效果取决于三方改革的协同性。

2.3 效果实现的统摄性

教学改革有着自身的独特地位和作用。课程改革与评价改革为教学改革提供教学目标、教学内容与教学方式抉择,而教学改革则承接课程评价改革与评价改革的效果期待。首先,课程改革引发教学改革,但课程改革对课程理念与内容的优化需要教学做出相应的理念、内容与方式变革;其次,评价改革导引教学改革,而考试命题的变革也需要教学做出相应的内容与方式变化;最后,人才培养是基于教学活动的影响,人才并非课程实施和考试测评的直接产物,而是在长年累月的优质教学活动中逐步完成质变的结果。由此可见,课程改革与评价改革的效果优劣乃至成败都与教学改革密切相关,教学改革是课程改革与评价改革的效果“支撑点”,是育人方式改革的“主阵地”。

教学是师生围绕特定文化价值体系(即课程内容)开展的交往活动,这就使得“学生”这一教育核心要素在教学改革中表现出与课程改革、评价改革不同的地位:课程改革、评价改革虽然目的都指向学生,但改革的依托点并非学生,前者以课程内容为主,后者以试题命制(及招考制度)为重,唯独教学改革既直接以学生为服务目的,也以学生作为实现目的的依托手段。因此,基于教学改革在育人方式改革场域中的角色关系,推进普通高中育人方式改革,应在实施课程改革、评价改革的同时着力深化教学改革这一育人方式改革“重心”。

3 行动策略:多维整体推进

3.1 重塑学生发展观,厘清教学目标

鼓吹“高分者生存”是社会达尔文主义在教育中的极端体现,认为学生的发展便是分数的进步,教学的现实目标是培养“会解题”的人。倘若不彻底摒弃这种视学生为“考试机器”的恶劣的学生发展观和扭曲的教学目标品味,又何以真正培养出“全面发展而有个性的人”?因此,教学改革的首要任务便是重构学生发展观,变革教学目标的价值品位,从当下诸如“唯分数”的功利主义教学目标倾向走向“育人”与“发展人”的人性化教学目标。这主要表现在以下三个方面。

其一,教学要真正走向“为人”。对“人”的误

解是导致育人方式出现偏差的关键原因。现实中普通高中育人方式之所以被人诟病,乃是源于人们对作为课程实施、教学及评价的对象的人的真正意义理解的偏差,由此也出现“人作为受教育者”与“作为人的受教育者”的“混淆”。在教学乃至现实生活中,人被文化“成就”并同时“成就”文化。教学是“人为”的结果,更是“为了人(成长、成才)”的活动。只有育“真”人,才是真“为人”;只有真“为人”,才是真育人。不顾学生生命体验,忽视学生情感表达,只会刷题考试却没有形成学习能力的教学必须革除。

其二,教学要真正走向公平。学生的发展,既是个体德智体美劳的全面发展,也是学生全体的发展。人具有自觉性、群体性和个体差异性。学生的禀赋各不相同,性格特质亦有差异,表现在学习成绩上便会出现差异。《指导意见》提出要充分考虑不同群体学生特点,满足不同学生发展需要^[1]。不论是新课程实施,高考招生,还是课堂教学,面对的都是存在个体差异、群体差异的学生。高中教学育人方式改革,要兼顾不同学生群体(如学优生、学习困难生)、不同学生个体特质的发展需要,力求将走向“边缘”的学生重新拉回课堂中心,实现“全纳教育”。

其三,教学要真正走向发展。现实中,教学“育人”的、“发展”的本真常被“人为”遗忘。在“千人一面”“模式化应试”“机械化刷题”等功利化教育的影响下,教学的根本目的被漠视,教学异化为追逐分数的工具,课堂教学不是循序渐进地开展,而是一味赶超进度;不是以培养学生核心价值、关键能力、必备知识为落脚点,而是“题海”战术下令人窒息的学习氛围。这种情境下,教学何以促进人的生长与发展?普通高中教育承接国家社会对创新性人才的期待,担负着“全面提升基础教育质量”^[8]和“为成人做准备、为未来公民做准备、为终身发展做准备、为升学做准备以及为就业做准备”^[9]的使命,高中教学要真正为了学生的全面发展而存在,为培养社会与精神属性均得以满足的“全人”而设计。

3.2 明确整体生成观,走出教学困境

促进人与文化的双重建构是教学的基本功能,学生的精神文化成长是教学的本质追求。传统的课堂教学习惯将知识“碎片化”,并以“保姆式”的方式对学生进行灌输,这是对知识、课程、

师生、环境及其相互关系的人为割裂。细究根因,很大程度上乃是错误的“预成”教学观使然。预成论的教育观“迷恋”以预设的规格、标准去培养人,往往导致学生独立人格和自由意志的丧失。只有坚守系统性、关系性思维,明确整体生成观,即人文化知识、课程内容、师生主体、环境媒介等综合看成是“复杂的整体”,大力倡导动态的教学生成性,方能实现真正的教学。

缺少整体生成观的观照,教学发展易陷入困境而前进缓慢。学生身处的教学环境应是享受思维快乐、生命教化的生活乐园,是“有人在”“有温度”的适合解放个性的“情境时空”。育人方式改革,理应彻底化解教育传统视域上因“零和博弈”带来的“囚徒困境”而走向意义建构与超越的“教学情境”。

如何扭转静态的囚徒困境走向整体生成的教学情境?所谓教学情境,是影响学生学习活动的教师、学习内容、学生认知规律的环境的总和^[10],一般由情境主体、情境资源、情境空间、情境时间四个基本要素组成^[11]。打造内涵丰富、科学有效的教学情境,要做到如下几点:首先要让情境符合真、善、美的尺度,引领学生求真求善求美;其次,要确保情境的适宜性,即情境内容与情境主体的适配性,所设计的情境应在学生主体认知范围之内;再次,要构建丰富的情境资源世界,用人类优秀的精神文化滋润学生的心灵世界;最后,情境的创设可以跨越时空,以适应学生个性化发展的需要。总之,从教学的对待、发生、演进、生成、发展等整个过程来看,教学情境不仅仅限于当下,还应囊括厚重的过去与美好的未来,表现出丰富性、广阔性、生长性、人文性,因而也是“意义的世界”。只有这样,才可言及学生的全面而有个性化的发展。

3.3 坚持关系进化论,优化教学方式

全面推进教学方式变革,是基础教育课程教学改革深化行动的重点任务^[12]。教学方式的变革不合理,难以有效支持教学改革,致使教学质量提高乏力^[13]。与前述整体生成观视域下教学内容改革相适应的是关系进化论下教学方式的优化。教学方式是教学育人之力与教学关系之间的一种关系存在,本质上是指向教学目标,与教学内容相适应并促进教学发展的教学关系的外在体现,是学的方式与教的方式的共同体。在教学关系不断变化、演进的过程中,教学方式也将不可避

免随之调整、演化。

现实中,对教学方式的僵化、教条式理解与应用的现象时有发生,教学方式所应发挥的“正面效应”大打折扣。如何优化教学方式以真正发挥其正向作用呢?首先,应在教学活动中始终秉持教学的“关系进化观”,即教学是一种“知识不断建构、关系不断演进、价值不断生成”的过程。其次,应明确:坚守教学关系进化论、优化教学方式不是割裂教与学的整体性,而是力求实现教与学的融合,实现共同发展;转变学习方式,也不是一味摒弃传统的学习方式,而是要真正理解学习是否真实发生、意义是否真实生成,以及学习方式与具体的学习目标、学习内容和学习主体的适切性等问题^[14]。最后,教学方式随教学关系演化而演进,只有放弃“僵化不变”走向“合时生成”,并进一步走向“持续发展”的教学方式才可能使学生在“人文化成”中实现主体性,成为“大写”之人。

3.4 树立文化历史观,注重教学及人的可持续发展

教学存在是历史性的存在。在教学存在的对待、发生、生成及消亡的历史过程中,人与文化如何存在及其关系如何乃是教学反思不可回避的问题。生成论教学哲学认为,人的发展与文化的发展需要是教学存在的根本原因,教学过程是使人的精神从个体发生走向社会存在和类的存在,从生物存在经由文化发生走向历史存在的过程。正因为文化是教学存在赖以生存的环境、条件及原因,教学存在不仅是历史性的存在,也是文化的存在。反观现实诸多亟须革新的教学乱象,如以知识为核心而忽视思想情感教育,以技能的机械操作为常态而忽视超越个人局限的智慧培养,以显性目标为导向而忽视品性涵养的内在生成等等,皆是对教学的文化的、历史的立场与使命的忽视使然。树立教学存在的文化历史观,消除陈旧失效的教学观,建立正确的教学存在的历史观与教学历史的存在观,正是教学育人方式改革的客观需要。

生成是宇宙最本质的特征^[15]。教学具有文化的属性,人是文化的产物,人(即学生)受文化的影响而“生”,在文化的观照下成长并逐步走向成熟与完善,最终在教学文化中成为“文化新人”,实现自我生成。由此而言,教学的生成性来自人的文化生成性,没有人的由“生”而“成”便没有教学的生成。人的文化和文的人化这一教学过

程的一体两面实质上意味着人的发展的可持续生成,亦代表着教学发展的可持续生成。欲达到教学及人的终极之“成”,让始“生”向“成”的过程可持续,唯有以文化的历史的立场对待教学存在并加以实践,重视教学的主动性、友好性、生态性、成长性、长远性。教学的主动性主要是指教学及人的主动发展、“异化”规避,教学的友好性体现为学生所在教学环境与自身发展方向的和谐、適切,教学的生态性体现为教学关系的协调、和美,教学的成长性体现为教学及人的属性的不断进化乃至超越,而教学的长远性则表现为对人的生长的科学预见、超前计划。缺失主动性、友好性、生态性、成长性、长远性的教学往往“重分轻人”“有形无质”“表里不一”,最终沦落为使人异化的工具。高中课堂教学改革必须坚守文化历史观,充分认识到教学可持续生成性的缺失而带来的教学异化危害,进而唤醒教学的生成功能,回归教学存在的本真面目。

3.5 提倡超越审美观,走向教学自由境界

教学境界是以学生学习状态为标志,以课堂教学气氛为烘托,师生共同达到的一种教学状态,也是教师驾驭课堂,调动学生学习潜能的体现,反映的是教师独特的“教”与学生自主的“学”所形成的一种课堂氛围^[16]。作为一种课堂教学层次与教学立意,教学境界的提升无疑将有助于我们化解教学矛盾,突破现有教学困境,构建前后统一的教学形态,增强教学效益。

人的生存本质具有超越性,审美超越即审美主体不断走向自由而对现实、理性、物质及社会性的超越^[17]。教学不仅是师生认识与教学关系的进化过程,也是师生认识与教学关系最终走向超越的过程。超越是对事物的态度,是对“现实存在的超出”与扬弃,“一个人的境界以超越为前提,若不能超越而一味死死盯住在场或现在,就无境界可言,无境界则事物无意义”^[18]。可见,教学境界本质上就是教学超越的结果。以审美意识观之,欲达到一定的教学境界需要超越教学在场,联结教学的过去、现在与将来。实际上,教学作为师生共存的一种方式,人的存在形态直接决定教学的发展形态,人的自在、自主、自为、自由的先后发展路向即是教学前后经历自在、自主、自为直至自由的境界的过程。在自由的境界形态下,教学实现了目的与手段、过程与结果、主体与客体、内在

尺度与外在尺度的诸多统一,彻底杜绝了人的工具异化现象的发生。从这种意义上讲,教学审美的超越使教学最高的自由境界具备实现的可能。

然而,变革教学育人方式,实现教学主体的自我超越与境界提升并非易事。首先,需要树立正确的人学观。马克思主义人学观认为:“人的本质并不是单个人所固有的抽象物,在其现实性上,它是一切社会关系的总和。”^[19]人其实是各种关系属性的综合存在。不论是教师的发展,还是学生的成长成才都是师生作为人的潜在属性不断“实在化”并优化的过程。其次,坚守教学的对成性,力促人的自由发展的顺利实现。人的某一属性的实现依赖于与之对待的另一属性的实现,即对成。人就是在与他人他物之间的对成关系之中成就“人自身”。在教学活动中,所谓“真”教学,就是师生相待相成、学生与文化(课程内容)相待相成的场域,亦即促进师生的潜在属性不断实现的特殊过程。只有师生作为人的应然属性获得合法实现,其“潜质”才可能变为“实质”,这样的教师才可能成为专业而有教学情趣的人,能促成学生成为全面而有个性的人。因此,从教学终极旨向来说,改革教学育人方式,就是要革掉不利于学生个体属性的实现,不利于学生作为人从“潜在”走向“实在”的各种“沉疴”。最后,教学的最高自由境界的显著特征便是走向“天人合一”,即教学主体与教学存在的“物我交融”。教学主体的自我超越,不是走向“超时空”,而是师生共同体与教学环境的整体交融。对于教师来说,“崇高的教学理想、健全的教学理性、积极的教学情感和坚强的教学意志等都是提升教学境界的重要内容”^[20]。欲实现此目的,教师唯有凭借高尚的人格修养、深厚的专业知识,不断加深对学生和教学的本质认识,提升价值追求,方能超越自我,达到视教学为“生命组成”的“物我交融”境界。

参考文献:

- [1] 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[EB/OL].(2019-06-19)[2023-10-28].https://www.gov.cn/xinwen/2019-06/19/content_5401610.htm.
- [2] 张广君.生成论教学哲学的核心观点[J].当代教育与文化,2012(2):30-38.
- [3] 张广君.教学本体论[M].兰州:甘肃教育出版社,

- 2002:7.
- [4] 袁贵仁.马克思主义人学理论研究[M].北京:北京师范大学出版社,2012:53-70.
- [5] 徐贲.教育场域和民主学堂[J].开放时代,2003(1):87-96.
- [6] 赵冬冬,朱益明.普通高中育人方式改革的理论要义、现实挑战与实施建议[J].中国教育学刊,2021(9):56-61.
- [7] 唐雄山.论人性的个体性、群体性及类性[J].佛山科学技术学院学报(社会科学版),1998(4):41-47.
- [8] 吕玉刚.着力深化教育教学改革,全面提高基础教育质量[J].中小学管理,2020(1):25-29.
- [9] 石中英.推进新时代普通高中育人方式改革要处理好三个关系[J].中国教育学刊,2019(9):27-31.
- [10] 王伟,王后雄.学科教学情境的评价标准研究:内涵、意义及其生成[J].河北师范大学学报(教育科学版),2018(20):107-112.
- [11] 张广斌.教学情境的结构与类型研究——结构功能主义视角[J].教育理论与实践,2010(13):57-60.
- [12] 教育部办公厅关于印发《基础教育课程教学改革深化行动方案》的通知[EB/OL].(2023-06-06)[2023-10-28].https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202306/content_6884785.htm.
- [13] 李森,王天平.论教学方式及其变革的文化机理[J].教育研究,2010(12):66-69.
- [14] 张广君,李敏.关于“转变学习方式”的认识误区及其超越——基于生成论教学哲学的理论立场[J].教育发展研究,2017(4):56-63.
- [15] 金吾伦.生成哲学[M].保定:河北大学出版社,2000:146.
- [16] 齐晓东.教学风格的含义、特征及构成要素[J].社会科学战线,2002(1):275-277.
- [17] 杨春时.生存与超越[M].桂林:广西师范大学出版社,1998:31-35.
- [18] 张世英.天人之际:中西哲学的困惑与选择[M].北京:人民出版社,2007:247.
- [19] 薛克诚,洪松涛,吴定求.人的哲学:马克思人学理论新探[M].北京:中国人民大学出版社,1992:76.
- [20] 徐继存.教学生活的精神意蕴[J].课程·教材·教法,2012(3):32-37.

Objective Connotation, Role Orientation and Action Strategies of High School Teaching Reform in the New Era: The Perspective of Generative Teaching-learning Philosophy

YANG Zhigang, ZHANG Guangjun, GE Haili

(School of Education Science, South China Normal University, Guangzhou 510631, China)

Abstract: Teaching-learning reform is a crucial component of the educational model reform in high schools. To advance teaching-learning reform in the new era, it is essential to first define the objective connotation of high school teaching-learning reform. Following this, it is necessary to clarify the interrelationships between teaching-learning reform, curriculum reform, and evaluation reform in high schools. Lastly, drawing on the value theory, ontology, epistemology, aesthetic perspective, and historical perspective of Generative Teaching-learning Philosophy (GTP), five holistic action strategies are proposed: reshaping the concept of student development to clarify teaching-learning objectives; clarifying the concept of holistic generation to escape teaching-learning dilemmas; adhering to the theory of relational evolution to optimize teaching-learning methods; establishing a cultural-historical view to focus on the sustainable development of teaching-learning and individuals; and advocating for a transcendent aesthetic concept to move towards the realm of teaching-learning freedom. These strategies aim to provide reference for deepening the practice of teaching-learning reform in high schools in the new era.

Key words: the new era; high school teaching-learning reform; education mode; action strategy; generative teaching-learning philosophy(GTP)

(责任校对 王小飞)