

主体间性视域下在线深度教学的优化设计

戴煜婷¹, 汪泽焱¹, 王 斌²

(陆军工程大学 1. 基础部; 2. 教学考评中心, 江苏 南京 210000)

摘要: 在线深度教学是依托网络环境培育学生核心素养的一种范式。针对在线深度教学的优化设计, 运用主体间性理论深入分析了当前在线深度教学的困境, 阐述了主体间性视域下在线深度教学的交互性、开放性、合作性三个典型特征, 提出了包括超越教材的在线课前导学、着力提问的在线课堂交互、反思对话的在线课后评价三环节的在线深度教学优化设计方案。通过实验班和对照班的实践对比, 表明在线深度教学的主体间交互过程和效果具有明显成效。

关键词: 主体间性; 在线深度教学; 优化设计

中图分类号: G642 **文献标志码:** A **文章编号:** 1672-8874(2023)02-0070-09

Optimal Design of Online Deep Teaching from the Intersubjective Perspective

DAI Yu-ting¹, WANG Ze-yan¹, WANG Bin²

(1. Department of Basic Courses; 2. Center for Teaching and Learning, Army Engineering University of PLA, Nanjing 210000, China)

Abstract: Online deep teaching is a paradigm that relies on the network environment to cultivate students' core competencies. In order to effectively optimize the design of online in-depth teaching, this paper uses the intersubjectivity theory to deeply analyze the current dilemma of online in-depth teaching, elaborates the three typical characteristics of online in-depth teaching - interactivity, openness and cooperation—from the perspective of intersubjectivity. This paper puts forward the optimization design scheme of online in-depth teaching, including online pre-class guidance beyond textbooks, online class interaction focusing on questions and online post-class evaluation of reflective dialogue. Through the comparison between the experimental class and the control class, the optimal design shows obvious effects on the interactive process and effect of online deep teaching.

Key words: intersubjectivity; online deep teaching; optimal design

随着在线教学由新鲜感走向新常态, 在线教学的质量得到越来越多的关注。正确处理师生之间的教学交往关系, 从而让教师实施深度教学、学生实现深度学习是提高在线教学质量的重要一环。已有研究对师生教学交往中的班级虚拟共同体^[1]、学习方法^[2]、流程环节^[3]等方面展开探讨, 鲜有从主体间性角度, 反思师生教学交往关系、结合深度教学审视在线教学质量问题的尝试。在

线教学中由于师生物理隔离所带来的教师、学生、在线环境、在线资源的交互困境, 以及教与学的交互需求, 两者之间所产生的矛盾, 是当前在线教学持续、高质量开展不得不面对的问题。主体间性理论关于主体间交互的系统论述, 为破解这一问题、实现在线教学走向深度, 提供了理论支撑和实践可能。

一、理论基础及相关概念

(一) 主体间性理论

主体间性的概念最初由德国哲学家胡塞尔提出,目的是冲破笛卡尔的意识哲学所带来的“我思故我在”的“唯我论”的困境。“唯我论”的观念反映在教学中,表现为主体的自我中心和客体的附属地位。在教学交往活动中,客体是主体的物化对象,无论主体是教师还是学生:教师是主体时,他预设内容、形式和路线,引导客体(学生)能够走向他预设的目标;学生是主体时,他预设自身的需求,期待客体(教师)按照自己的需求进行教学。在这种教学活动中,主体并未将客体置于与自己一样的平等地位,而是通过种种努力,让客体按照自身的需求去行动。因此,这样的教学活动培养出来的学生,或者失去独立意识和创新精神,或者成为一个自我中心倾向的个体。

基于对传统主客体认知判断的批判性思考,鉴于人类相互间关系的复杂性和多元化,主体间性理论逐渐引起重视。主体间性,即不同主体间通过共同的实践活动,进行有意义的互动交往,不断地对他人意图进行推测与判定,从而产生主观世界与客观世界的相互影响。

主体间性渗透到教学领域始于20世纪90年代中期^[4],落实在教学中,强调的是教学过程中每个人都是主体。也就是说,教师和学生不仅是人格的平等,更是在教育过程中进行地位平等的教与学^[5];不再是以“教师”为中心,也不再是以“学生”为中心,而是将教师的主导主体地位和学生的主动主体地位有机结合。按照主体间性理论,师生关系成为一种具有共生性、平等性的交流互动关系,教学设计也就自然从关注“教师如何教学生”转向关注“教师与学生之间如何进行有效的交互”。

(二) 在线深度教学

深度教学的概念起源于“深度学习”。深度学习(Deep Learning)源于计算机、人工智能等领域,由2006年加拿大多伦多大学辛顿教授首次提出。这一概念的提出,不仅引起了人工智能领域的革新,也促进了教育学领域对教学的反思。尽管教育学领域在此之前并未直接提出过“深度学习”,但是在布鲁姆所划分的了解、理解、应用、

分析、综合、评价六个由浅至深的目标中,深层次的教学目标(分析、综合、评价)其实就已经蕴含着“深度学习”的思想火花。教育学领域,在历经教育技术层面的研究探讨后,“深度学习”逐步聚焦知识学习的目标和过程。

加拿大西蒙菲莎大学(Simon Fraser University)的艾根随着“深度学习”研究的深入,开始重视深度学习和深度教学的关联,从对学习技术的研究转向对教学过程的研究,研究方向由单纯的深度学习转向深度学习和深度教学的结合^[6]。深度教学的出现,是教与学的一致性所决定的必然结果。学生要深度学习,则要求教师实施深度教学。深度教学是“基于知识的内在结构,通过对知识完整深刻的处理,引导学生从符号学习走向学科思想和意义系统的理解和掌握,并导向学科素养的教学”^[7]。

那么,在线深度教学是否仅仅是“在线”技术条件下的“深度教学”呢?

一部分人认为,在线的条件为深度教学提供了丰富的资源和技术,让深度教学如虎添翼,所以,在线资源越多越好,在线技术越先进越好。但是,“在线”,不仅仅是环境和条件,它也是教学活动的有机组成部分,深刻影响着教学主体。正如马尔库塞所意识到的发达工业文明中,技术对人的控制;弗洛姆提出的技术将人变成了一种附属物,都在共同揭示:资源和技术的过度使用,会侵占和削弱人的心灵,甚至带来人的自由丧失、缺乏活力和创造力。所以,在线深度教学不应走向“在线”教育技术的极端,要将关注点始终聚焦“人”,关注在线条件对师生的帮助,这才是“深度教学”和“在线教学”结合的意义所在。

因此,笔者认为,在线深度教学并不是特定的教学方法,而是要求教师和学生把握学习的本质后,依托网络环境共同努力培育学生核心素养的理想范式,即基于网络平台、网上资源,教师在充分掌握学情的前提下,通过创设真实复杂的知识运用情境,促使学生主动从表层知识的学习,走向构建—实践—迁移—意义的学习,实现学生知识、能力、情感深度发展的活动。构建,指主动将新知识纳入旧知识体系中,能够完整地处理知识,实现对知识的深层掌握;实践,指的是搭建知识和运用的桥梁,使用知识解决实际问题;迁移,指的是举一反三地从一个知识点到另一个知识点,从一个案例到另一个案例,从一门学科

到另一门学科的知识运用和能力生成;意义,指的是学习过程中的自我体验、成长关注、积极反思和价值构建。对于教师而言,通过主动提高自身技术能力,彰显自身在在线深度教学中的主体地位;对于学生而言,通过调适线下学习和线上学习的状态,加强自身对在线教学平台的熟练使用度,从而双方都能有意识地将技术更好地为主体服务转化为提高在线学习、在线育人的重要动力。

(三) 在线深度教学的现实困境

师生主体异质性、固有学习模式的惯习等造成了目前在线深度教学的现实困境。

1. 在线深度教学中师生主体异质性影响学习效果

在线深度教学中师生主体异质性指的是师生存在非同一般性特质。在主流文化价值观中,教师被社会文化赋予“知识权威”“知识先知者”的形象,学生被社会文化赋予“知识服从者”“知识后知者”的形象。虽然强调“师生平等”,但是这种“平等”更倾向于人格的平等,而在知识习得领域,依然存在高低、强弱的文化心理。在线教学中,师生主体异质性表现为教师对教学过程的单向预设、单向价值判断。所谓单向预设,指的是教师在对学情的泛泛了解后,所进行的从教师主体出发的教学设计。在线教学在对线下教学重构时,难以复制线下教学强大的集体凝聚力、感召力和现场感,进一步加剧了教师的单向预设,导致师生主体异质性,制约在线教学中教师的胜任力,影响了学习效果。所谓单向价值判断,指的是在教学活动中,教师作为拥有高级文化地位的代表,拥有价值判断的话语权。在选择和讲解存在的两个或多个价值对立的案例时,教师会有意识地选择、强调其中一个符合知识点讲解需求或主流文化导向的,淡化或者隐藏与之相冲突的价值取向。在“逻辑学”课程中,引用《三国演义》中曹操、诸葛亮的案例用于讲解“三段论”知识点时,占据主流文化导向的是诸葛亮的正面道德形象,因此一部分教师会刻意选择曹操的反面案例、诸葛亮的正面案例,恐惧曹操关于私利的价值观冲击课程教学。一旦开始带有这种价值判断的课堂教学过程,其实就是一个课堂“陷阱”铺设的开始。教师通过一步一步设计,使学生精准掉入设置好的教学“陷阱”。如果掉入,就是教师主体认为的“教学成功”;如果没掉入,就是教

师主体认为的“教学失败”。这样的教学过程,缺乏基于平等的师生主体的讨论、辨析,这样的在线教学,无论表面多么热闹,都未达成在线深度教学。

2. 固有学习模式的惯习限制了在线深度教学的开展

“惯习是对客观化关系形构的生成性思维图式,是客观化关系演进过程中所内化而成的性情结构。”^[8]线下教学惯习延续到在线教学:在教学理念上,缺乏对在线深度教学的特点和本质的深刻认识;在教学内容上,部分教师将线下教学资源直接“搬家”到线上,未认识到“在线”条件改变了教学特性和时空情境,只是侧重思考如何利用在线条件下丰富的教学资源梳理学科知识,忽视对学生所需的学习资源的指引,设置的教学内容滞后于在线教学情境,未能有效处理教师主体和在线资源客体之间的交互关系;在教学方式上,存在“传统教学方式+在线平台=在线教学”的误区,欠缺契合学生在线情境下学习规律的课堂设计,未能深度激发学生的学习兴趣,没有实现教师和学生的双向奔赴的理解、融合和共识,未能有效开展在线深度教学;在教学评价上,依然停留于线下教学中惯常的依托具有标准答案的试题来考核的模式,一定程度上打击了学生的自主能动性。

(四) 主体间性视域下的在线深度教学的建构

在线深度教学中教师、学生、资源、环境、知识等之间的多元交互性表明,从主体间性视角出发,破解在线深度教学现实困境具有可行性和可操作性。

一方面,通过重塑教学理念,形成师生平等交互的理性共识,消解主体间的异质性。在主体间性视域下,在线教学的主体——教师和学生之间具有平等的特征,不是“改造——被改造”或者“命令——服从”的范式。这也与新时代教育的内在要求相契合。因而,主体间性为在线教学提供了“主体——客体——主体”的基本关系框架。在这一框架中,在线教学中的教师和学生不是对立关系,而是教师将自己看作主体,教师将学生看作主体,学生将教师看作主体,学生也把自己看作主体,各方都在平等的基础上进行互动。通过在线资源、课程、实践等客体,相互促进,共同达成教学目标。

另一方面,加强在线深度教学新惯习的培塑。

在教学理念上,需要师生共同反思固有惯习,主动调适自身角色。教师向主导主体转变,学生向主动主体转变。在教学内容上,筛减浅层知识,增加指向核心素养培育的高阶知识,鼓励学生参与在线深度教学的内容打造,注重教学内容的动态生成。在教学方式上,构建整个教学过程的沟通机制,比如课前交流途径、课堂发言形式、课后面谈条件等,鼓励学生积极发表观点,允许学生不懂就问,畅通学生反馈信息渠道。在教学评价上,借助在线教学平台,及时搜集学情,改变应试评价,鼓励推广非标准答案模式考核,注重学生能力的考查。

因此,主体间性视域下的在线深度教学呈现出交互性、开放性、合作性特征。

1. 交互性

交互性是主体间性理论的典型特征^[9],指的是在整个教学过程中,贯穿高度的师生、生生之间的多向民主互动性。

这种多向民主互动性,发生在教师和学生之间、学生和学生之间、学生个体和学生群体之间、学生与教学内容之间。通过自主探究、项目合作、小组展示等多种活动,达到全员全身心的情境体验;通过一项项教学活动,提升投入度和参与度,让师生在课前、课中、课后全周期围绕教学内容,投入深度的学习,激发学生的学习潜能,理解和掌握学科思想和意义系统。

2. 开放性

开放性是在线教学环境所决定的。通过“课内+课外”模式,可以提高教学效果。“课内”模式指的是在教学目标的设计、教学内容的选择、教学方法的运用及其课程考核评估过程中,积极引导学员参与其中,改变教师单项传输的模式。该模式打破顶层设计“教师一言堂”的窠臼,从根本上响应学生的个性化需求。“课外”模式指的是教师选择“他山之石”,即有针对性地选择他校的优秀共享资源,作为所授课程的参考资料提供给学生,打开学生的视野,从教学资源上做到开放性。

3. 合作性

在教育关系中,主体间性改变了传统师尊生卑的状况^[10]。主体间性视域下的在线深度教学强调求同存异的互相合作。如果没有主体之间的相互合作,就失去了深度教学的根本意义。合作性

表现为多种形式,例如以语言为媒介的合作,如提问、研讨、辩论等;也可以是行动上的合作,如课堂表演、案例接龙、小组展示等;更可以是精神上的合作,如学生对教师的鼓励,教师对学生的点评等。种种合作相互交织,不断推进课堂活动的开展。

总而言之,在主体间性视域下的在线深度教学中,教师主体、学生主体是平等交互的关系。教师主体和学生主体的交互是一个课前、课中、课后环环相扣的过程。

二、主体间性视域下的在线深度教学设计

为探索主体间性视域下的在线深度教学建构,笔者搭建了主体间性视域下的在线深度教学设计模型。该模型包括“在线课前导学—在线课堂交互—在线课后评价”的三阶段循环,旨在引导学生完成知识习得、意义建构、情感体验的在线深度教学,如图1所示。

(一)“超越教材”的在线课前导学

在线课前导学,指的是利用在线条件创设合适的学习情境,教师引导学生感悟、体验和发展核心素养。

根据主体间性,主体始终处于与其他主体和客体的持续不断的交互之中。开展在线深度教学的教师,其行为受到“个体观念因素”和“在线环境因素”的影响^[11],也就是说受到客体与主体相互作用的双重影响。

因此,在课前导学阶段,教师和学生首先必须从教学理念上破除线下教学的惯习影响,重塑在线教学理念,明确自身主体地位。教师放下知识先知者的传统认知,进行学习的指导者、引导者、咨询者的形象转型;学生抛弃知识后知者的被动性,提升作为学习参与者、发起者、反思者的主动性。在教学内容上,教师和学生平等参与内容的共建。不仅仅是教师“教”,更要鼓励学生主动分享、参与建设教学内容。在教学策略上,教师从机械式、程序化的备课授课转变为重视知识的活学活用。教师设置知识的实际运用情境进行导入,破除计划性、静态化的课前任务布置,利用在线平台和在线教学工具搭建导学情境,引导学生进入新知的探索和发现情境中。

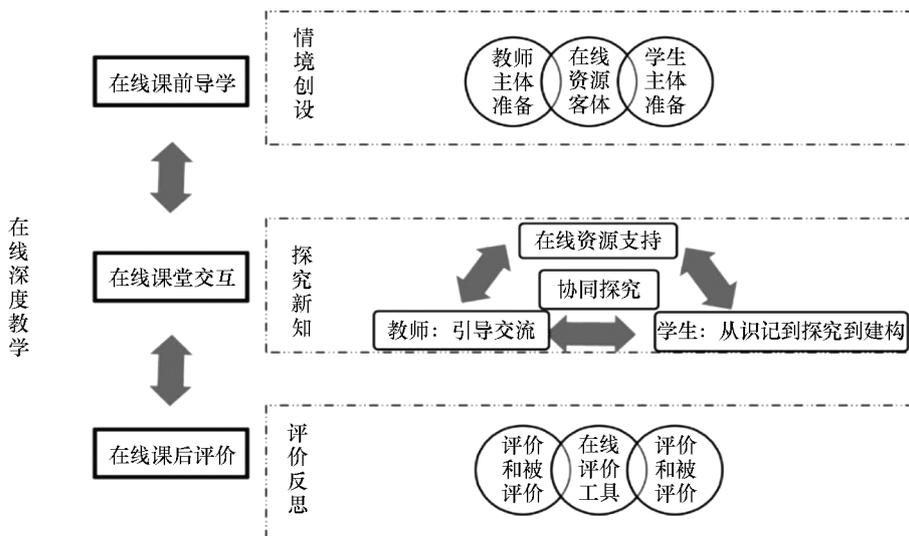


图1 主体间性视域下在线深度教学模型

基于此,在教学策略上,在线导学阶段,应着力“超越教材”。在线课前导学具有导向性作用,是开展在线深度教学的前提。学习内容是否具有深度、热度、参与度,决定着学生能否主动地开展下一步学习。“在线”的条件,使得学生获取学习资源更为便捷,包括教材上的知识点、案例等,对学生而言,都是随手可搜寻到的信息。如果教师的课前导学依然停留在教材水准,会使学生的学习兴趣大打折扣。教师要开展在线深度教学的在线导学,必须着力“超越教材”。一要关注“广度”,即布置的课前预习资料或者预习主题,不仅要涵盖所讲授课程的内容,还要向其他学科拓展。因为学生越来越认识到,所学的知识在运用时都不是运用在理想的预设条件下,而是夹杂在复杂的多学科知识中去使用。教师所布置的预习资料或者预习主题,越接近真实的复杂情境,就越能激发学生的学习热情。二是关注“热度”,即教师和学生主体共同感兴趣的话题。笔者在教学实践中发现,一部分教师习惯单方面地认为学生喜欢吃喝玩乐类的肤浅话题,但是笔者通过调查却发现,学生更感兴趣的是与时政、人生等有关的深刻话题。部分学生反馈对教师所布置的预习材料不感兴趣,原因是“太小儿科”。所以,在线导学所布置的资料或者话题,需要教师和学生通过在线交流工具,多次沟通,找寻双方都感兴趣的话题,从而围绕话题进行教学设计,真正能够导向核心素养的培养。三是关注“参与度”,即导学的资料和话题。这些话题不是学生一

搜即有标准答案的,也不是学生绞尽脑汁也无法解答的问题,而是鼓励学生深度参与探索的话题。教师和学生要从传统的达成“我懂了”和“我会了”的教学范式中摆脱出来,师生共同参与探索解决未知具有不确定的高阶性难题,这才是在线深度教学真正所需要的。

(二)着力“提问”的在线课堂交互

在线课堂交互阶段,教师根据上一阶段所掌握的学情,设计教学活动,引导学生共同参与对对新知的探索过程中。

在这个阶段,教师通过在线平台展示案例或者例题,鼓励学生探究;教师根据学生反馈进行个性化指导,帮助学生寻找新知的来龙去脉、与其他相似知识点的区别、实践的运用情境等,推动学生不断感悟和反思,能够将新知归类到知识谱系图中去,理解前后知识点之间的逻辑关联,不仅是本学科知识点之间的关联,还能够形成学科与学科之间的知识关联,且能够尝试形成和表达自己的观点,实现深度学习。

在此阶段,正如主体间性理论所强调的,必须尊重各主体之间的差异性,秉持求同存异的理念共存。教师主体必须包容学生主体参差不齐的学习基础,因材施教,对基础相对较弱的学生不求全责备;教师主体必须包容教学资源,比如教材、多媒体条件和或许不够理想的施教条件,能够取长补短,主动利用现有条件,实现教学目标;教师主体鼓励学生自我调整学习节奏、有序拓展学习资源;学生主体能够在教师的引导下,主动

处理自身与教师、教材、在线环境等因素的关系,主动建构、对话,习得其他主体和客体的思维方式、道德品质等,融会贯通到个人的生活和学习中,实现知识习得、社会参与、自我发展的进阶。

基于此,在教学策略上,在线深度教学的实施阶段,必须着力“提问”。“提问”是达成在线深度教学的重要桥梁,是培塑学生发现问题和解决问题能力的重要环节。那些随手可网上搜索到的知识,没有必要在课堂教学阶段占用大量的时间去学习,而要着力“提问”。经过主动地提问,培养学生发现问题、解决问题的能力。

着力“提问”,在线交互阶段,应关注三个难点:一是教师设置便于学生发现问题的线索和视点。质疑是思考的起点。笔者在教学实践中发现部分课堂上存在“无疑而问”“为问而问”的现象,一味追求“师问生答”的课堂形式的热闹,忽略了学生主体是否真的存在的质疑。但是质疑不是凭空产生的,也不建议学生凭借本能茫然地四处质疑,而应由教师在课堂上提供嵌入问题的文本、案例等资料,引导学生形成质疑的视点。二是教师在教学设计中给予“提问”专门的环节,赋予“提问”专门的地位。比如设计研讨环节、交流环节等。因为“提问”的产生并不是一触即发的,允许学生有一个思考的过程,需要创设一个学生主体之间相互激发的环境。尤其是在线教学过程中,学生的课堂反馈通过字幕、表情等形式来表达,数量大、节奏快,教师一旦没及时看出来,很可能遗漏部分学生的关键性提问。所以设置专门的提问环节,可以保证学生的提问受到重视,保证师生主体、生生主体的协同参与得以发生。三是教师应对学生的提问做好充分的准备。如果每一个学生的问题,都只有一个标准答案,不允许其他答案的存在,那么这样的“提问”,本质上是一种从教师主体出发的“教学陷阱”,并不能真正鼓励“提问”,也难以实现真正的在线深度教学。因此,教师应该对学生的提问做好充分的准备,比如能应对学生可能提出问题的挑战,同时鼓励非标准答案,从而真正实现师生主体之间思维的相互碰撞,共同深度参与到课堂交互中来。

(三)“反思对话”的在线课后评价

“反思对话”是在线教学在课后阶段持续深化的重要支撑。所谓“反思对话”,是指具有反思性质的学生主体和自我、学生主体之间、师生主体之间、教师主体和自我之间的相互对话。学生主体之间、师生主体之间,主要是“有形”的反思对话,即教师根据学生的最近发展区,设置题目或反馈问卷等,检测学生能否达成对知识的深度理解,进而达成对知识意义的深度理解和自我存在意义的理解;聚焦学生参与度和体验感,鼓励学生举一反三利用新习得的知识解决实际问题。学生之间通过相互评价、反馈,促使相互之间进一步唤起学习的获得感,获取同伴的信赖,学习更加投入。学生主体和自我、教师主体和自我之间的对话,则主要是“无形”的反思对话,这样的对话发生在教师和学生的内在精神世界中。虽是“无形”,但不可或缺。只有学生主体和教师主体意识到自己深度学习的投入状态,才能真正实现在线深度教学。学生主体通过与自我对话,进行自反抽象,将所学的内容抽象反射、凝练、重构,实现对知识的迁移、服务未来职业发展、进行一定程度的实践创新。教师主体通过与自我对话,注重自我反思和适时调适,同时注重采集学生学习反馈,始终坚持对话、互通的原则,畅通沟通反馈机制,牢固建立学习共同体。

三、教学实践案例剖析

(一)主体间性视域下的在线深度教学设计案例概况

为了检验基于主体间性视域下的在线深度教学设计模式是否有效,笔者选择某高校本科生必修课“逻辑学”课程的两个班做对比分析。一个班为本科某专业的66名学生(实验班);另一个班为同年级某专业的67名学生(对照班)。为了保证实践开展的数据相对准确,根据课前学情分析,选择的这两个班,都在2022年春季学期进行了40学时的“逻辑学”课程学习,每周4学时。教学起点情况如表1所示。

表1 实验班与对照班教学起点数据对比表

对象	人数	教师是否相同	无逻辑学学习经历	对逻辑学兴趣浓厚	课前摸底测试概念模块正确率	课前摸底测试命题模块正确率	课前摸底测试推理模块正确率
实验班	66	相同	96.97%	22.73%	95.45%	65.15%	51.51%
对照班	67	相同	97.01%	18.33%	95.83%	62.5%	55.8%

由表1可见,这两个班级在学习经历、对课程的感兴趣程度,以及逻辑学三大主要知识模块(概念、命题、推理)的基础方面,他们的学习起点基本一致。最大的不同就是实验班开展主体间性视域下的在线深度教学,而对照班采用的是传统的以教师课堂讲授为主的教学方法,没有采用主体间性视域下的在线深度教学。

(二)“超越教材”的在线课前导学

在此阶段,实验班和对照班均进行了学情调查、学习目标发布、课前学习资源推送、课前测试等工作。相对于对照班,教师在实验班增加了以下几项工作:

1. 有意识调整教师教学理念,放弃绝对权威性,将自己放在和学生主体平等的位置上,适应在线教学情境,制定相应教学实施计划。教师引导学生调适学习理念,树立学习主体意识,给予学生信任感,鼓励学生主动参与。

2. 学情调查问卷由教师和学员代表共同设计,

了解学生的学习基础和学习期待,在课堂教学中有的放矢,激励学生在课堂上积极参与。

3. 教师及教师所在的教学团队,为了教学的顺利开展,在课前环节极力丰富教学资源。教学资源一般以教材、课件等为主,但是这些资源无法满足深度学习的学习需求。所以,教师要加强对数字资源的推送。一方面拓展知识覆盖面,为学生深度学习提供基础;另一方面鼓励学生提供教学资源。

4. 教师在每次课开始前,预设教学目标,并发布给学生;学生要对目标进行理解、阐释,制定自己的学习计划。教师适当调整个性化教学目标。

5. 构建整个教学过程的沟通机制,比如课前交流途径、课堂发言形式、课后面谈答疑等,鼓励学生积极发表观点,鼓励学生不懂就问,畅通学生反馈信息渠道。

实验班与对照班在此阶段的教学过程对比如表2所示。

表2 实验班与对照班在线课前导学阶段对比表

对象	教师调适教学理念	学生调适学习理念	制作学情调查问卷	学生参与制作学情调查问卷	推送课前预习资源	学生提供学习资源	发布教学目标	学生个性化学习目标	完成前测
实验班	√	√	√	√	√	√	√	√	√
对照班	○	○	√	○	√	○	√	○	√

注:√表示实施该项工作,○表示未实施该项工作。

(三)“着力提问”的在线课堂交互

在在线课堂交互阶段,实验班教师以提高学生能力为教学目标,每次课前以案例导入,通过社会生活、未来职业场景的展示,引出本节课教学目标,以及为达成教学目标所匹配的教学内容,为学生下一步的认知发展埋下伏笔。紧接着,教师利用手写板、钉钉聊天群等工具,与学生进行在线交互,实时搜集分析学生的认知情况和情绪变化,相应调整教学进度。适时播放视频、展示相关案例文本、引用音频文件等,增强在线教学的沉浸感,提升交互参与度。在课堂总结环节,教师指导学生整合知识,发现新知,解决现有知识和新知的融合问题,掌握新知的运用方法,实

现学生主体之间的交互、师生之间的交互。

在对照班,教师预设学生所知比教师少,以帮助学生通过考核为教学目标,使用前置知识或虚拟情境(非真实案例)导入课堂。比如,在讲授三段论推理的知识点时,自编一个脱离真实语境的纯理想化的案例,一定程度上也实现了课堂导入,但是未能高效激发学生的学习热情。在课堂讲授环节,教师以完成预定教学内容为内驱动力,部分学生提出一些反馈时,教师可能会因为赶授课进度而忽略,主要采取课堂问答和课堂随堂测试来掌握学习情况,课堂总结环节以教师为主。

实验班和对照班在此阶段的教学过程如表3所示。

表3 实验班和对照班在线课堂交互阶段对比表

对象	教学预设	教学目的	课堂导入	教学内容	交互方式	课堂反馈	课堂总结
实验班	师生平等	提高学生能力	真实案例	拓展知识运用场景	音视频播放、文本阅读、问答、测试、辩论、案例分享等	观察、评估学生反馈,相应调整	学生总结
对照班	学生所知甚少	帮助学生通过考试	非真实案例	严格按照教材讲授	问答、随堂测试	以教师反馈为主	教师总结

(四)“反思对话”的在线课后评价

在实验班,每堂课课后,教师根据课堂教学的进展和效果,鼓励学生进行自评、生生互评,同时给教师点评;推送课后拓展资料,供有兴趣的学生进行高阶学习,进一步激发学生的学习兴趣;发布课后测试题,检验学习效果。这些课后测试题,侧重教学过程中的考核和学生能力的考核,采用非标准答案考核模式,将学生关注的时事新闻、社会热点等融入题目中,或作为案例、背景,又或作为类比,让考核围绕实实在在的问题展开,考核学生运用知识解决实际问题的能力。

在对照班,学生的评价主要来自于教师单向的评价。发布课后测试题,教师的本意是引导学生回顾和测评课堂所学,但是由于课堂中对学生的困惑存在一定程度的忽视,导致学生将未解决的困惑带到了这一阶段,给学生造成了认知负荷。部分学生草草完成了练习,结束了这一阶段的学习,对自我的评价不高。

实验班与对照班在此阶段的教学过程对比如表4所示。

表4 实验班与对照班在线课后评价阶段对比表

对象	评价内容	评价方式	评价效果
实验班	知识运用能力	自评、生生互评、师生互评	激发学生兴趣

表6 实验班与对照班考核成绩对照表

类别	平均分	100分	90~99分	80~89分	70~79分	60~69分	60分以下	标准差
实验班	88.4	7人	33人	14人	5人	5人	2人	12.56
对照班	74.6	0人	2人	21人	21人	15人	8人	14.48

通过实验班与对照班的数据对比,可以得出如下结论:主体间性视域下在线深度教学,学生参与度更高,教师和学生都达到了双向的促进,

续表4

对象	评价内容	评价方式	评价效果
对照班	知识记忆情况	教师评价学生	打击学生兴趣

经过一段时间的学习,教师搜集了学生对这门课的评价,这主要是考察学生的学习体验。就这个问题,将实验班与对照班的数据进行了对比,具体内容如表5所示。

表5 实验班与对照班学生课程评价对比表

对象	90~100分	80~89分	70~79分	60~69分	60分以下
实验班	53.03%	27.27%	13.64%	6.06%	0
对照班	40.3%	41.79%	16.42%	0	1.49%

注:评价分数满分为100分。

由表5可见:实验班的学生相对于对照班的学生,评价这门课更积极;对照班中存在对这门课评价比较低的学生。表5说明了实验班所采用的教学方法,在学习过程中更能激发学生的学习兴趣和学习认同感。

检验学习效果的一项重要指标是考核。笔者将实验班与对照班的考核成绩进行了对比,如表6所示。

教师和学生的参与度都得到一定程度的激发。经过了一段时间的学习之后,学生的学习成绩相对于对照班,有所提升,师生的自我评价也较高。

四、总结反思

主体间性视域下的在线深度教学,旨在通过建立在线教学情境下由教师主导主体、学生主动主体协作形成的师生关系,来充分调动教学主体的积极性创造性,提升学习主体的核心素养。通过理论探讨和实践操作,提出并验证主体间性视域下的在线深度教学优化的可行性。

为了进一步提升教学效果,主体间性视域下的在线深度教学还可以在“一感一化”方面继续探索。

一是要进一步重视学生参与的“获得感”。主体间性视域下的在线深度教学要构造一个学习团队的场域,学生在这样的场域中才能获得自我存在感和价值感。如何让学生进一步获得个体的存在感,从而提升学生参与的价值感?可以通过打造形成性考核成绩“个性化进度条”来辅助完成。比如课堂参与率、预习情况等,都是一项项形成性考核成绩,这些可以汇总成每位学生的“个性化进度条”。这一形成性考核成绩“个性化进度条”可以每周或者每两周公布一次,既是对学生的激励,也是学生学习“获得感”的直观显现。

二是主体间性视域下的在线深度教学中教师参与的“適切化”问题也值得进一步探究。比如,在教学实施过程中,布置给学习小组一些任务,需要他们在课堂上展示。教师原本以为可以放手让学生发挥其主观能动性,但是在实际展示过程中,可能会出现一些分寸考虑不周的内容,浪费了宝贵的课堂时间。为了防止这样的情况发生,教师如果对学生学习小组拟课堂展示的内容进行

课前预演,在如此把关后的展示又失去了学生的原汁原味。所以,教师在主体间性视域下的在线深度教学的参与边界、参与时机需要进一步探索和深思。

参考文献:

- [1] 宋灵青,许林,李雅瑄.精准在线教学+居家学习模式:疫情时期学生学习质量提升的途径[J].中国电化教育,2020(3):114-122.
- [2] 程良宏.学生深度参与的课堂学习及其实践路向[J].西北师大学报(社会科学版),2021(3):54-60.
- [3] 汪泽焱,周雷,翟文茜,等.能力培养视域下的在线翻转课堂优化设计[J].高等教育研究学报,2021(4):45-52.
- [4] 刘要悟,柴楠.从主体性、主体间性到他者性:教学交往的范式转型[J].教育研究,2015(2):102-109.
- [5] 王清强,吴锦.他者性视域下高职院校有效课堂教学路径探究[J].课程教学,2021(10):55-60.
- [6] 郭元祥.论深度教学:源起、基础与理念[J].教育研究与实验,2017(3):1-11.
- [7] 郭元祥.课堂教学改革的基础与方向:兼论深度教学[J].教育研究与实验,2015(6):1-6.
- [8] 李青,王俊民.场域视域下的在线教学:质量困境与超越路径[J].中国教育政策评论,2020(1):113-129.
- [9] 郑德霞.主体间性理论视域下高职思想政治教育的创新[J].江苏工程职业技术学院学报,2022(6):89-92.
- [10] 冯建军.他者性:超越主体间性的师生关系[J].高等教育研究,2016(8):1-8.
- [11] 吕林海.大学“在线深度教学”:内涵、现状及其影响因素[J].中国高教研究,2021(10):67-73.

(责任编辑:毛鸽枝)