

素养本位的教学惯习重构

李松林, 张 敏

摘要:作为教师共同拥有的集体行为模式,教学惯习构成了教师日常教学的底层逻辑,并具有确保规范、提高效能、维持平衡等积极作用。然而,源于知识本位的诸多教学惯习又会成为阻碍素养本位教学改革消极力量。如果说实践参与是素养生成的根本途径,整体构建是素养生成的内在机制,深度理解则是素养生成的必经之路。相应地,素养本位的教学改革需要教师重构“书本教学”“切分教学”“浅层教学”三大旧惯习,进而养成“实践教学”“整体教学”“深度教学”三大新惯习。根据旧教学惯习的重构机制,以新的常规建立新的常态、以三类研训促进认知变构、以命题改革倒逼行为重塑、以共生机制助推集体实践是引导教师养成新教学惯习的四个实践路径。

关键词:素养本位;教学惯习;教学改革

中图分类号:G42 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-0186(2025)10-0063-07

作为教师日常教学的底层逻辑,教学惯习在发挥积极作用的同时,又可能是阻碍教学改革的消极力量。在此意义上,教学改革的关键在于教师教学惯习的重构与再生。而在知识与素养的关系中,知识只是养料,素养才是目的,化知识为素养则是素养本位教学改革的中心问题。然而,源于知识本位的诸多教学惯习又使教师很不适应素养本位教学的新理念、新要求和新做法,从而成为阻碍素养导向教学改革的一大主因。鉴于此,本文拟从教师的教学惯习这个视角,探寻素养本位教学改革的推进路径。

一、教学改革为什么要关注教师的教学惯习

教学改革为什么要关注教师的教学惯习?对于这个问题的认识,首先还得从教学惯习的本质与特征谈起。

(一) 教学惯习的本质与特征

最早提出惯习概念的是法国人类学家毛斯(Mauss),他将惯习(habitus)定义为一种社会性的集体实践理性。^[1]在他看来,特定群体共同拥有的惯习反映着社会规范和文化的传承,既具有社会生成性,又具有相当大的身体性和灵活性。作为场域—惯习理论的创立者,法国社会学家布迪厄(Bourdieu)对惯习概念作出了迄今为止最为系统的论述。由于布迪厄喜欢开放式概念(open concepts),他曾运用开放的性情倾向系统^{[2]178},持久的、可转换的潜在行为倾向系统^[3],社会化的定势系统^[4],主观化的社会结构^{[2]170}等多种说法对惯习概念的内涵进行阐释。尽管如此,我们仍然可以从中概括出布迪厄对惯习概念的三个基本理解。第一,惯习是开放性的定式系统,因而既具有稳定性又具有再生性。^{[5]219}第二,惯习是社

基金项目:2023年度全国教育科学规划一般项目“以大概念为灵魂的深度融合教学研究”(BHA230127)。

作者简介:李松林,四川师范大学教育科学学院院长、教授、博士生导师(成都 610066);张敏,四川师范大学教育科学学院博士研究生(成都 610066)。

会化的心智结构,因而既具有客观性又具有主观性。^{[2]184}第三,惯习是个人化的集体倾向,因而既具有个人性又具有集体性。在毛斯和布迪厄之前,柏拉图(Plato)的“第二本性”(second nature)^[6]、亚里士多德(Aristotle)的“素性”(hexis)^[7]、胡塞尔(Husserl)的“习惯性”(habitualitat)^[8]等概念都与惯习这一概念类似。

谈到惯习,人们自然会想到习惯这个概念。按照 Crossley 的相关论述,惯习与习惯两个概念有三个重要的区别。^[9](1) 习惯通常被认为是个体行为模式,强调个体之间的差异。惯习不仅涉及个体的行为倾向,而且被认为是集体行为模式,反映着特定群体的共同知识和理解形式。(2) 作为经验世界的一部分,习惯通常被认为具有机械性。惯习则被认为包含了实践理性的元素,反映着特定群体及其个体对世界的理解与把握。(3) 习惯更多地用于日常语言,其内涵变化多端且不够明晰。相对而言,惯习则由不同的理论家提出,更能反映和解释人类在实践活动中的行为复杂性。因此,社会科学在 20 世纪中期逐渐使用惯习概念取代习惯概念,或者对习惯概念进行修订和重新评价。鉴于此,本文才选择了惯习这个概念工具。

综合学界关于惯习的这些阐释,教学惯习是指教师在长期教学实践活动中逐渐形成和共同拥有的具有实践理性的集体行为模式,持久稳定性和动态生成性是其两大特征。究其内在本质,教学惯习是具有实践理性的集体行为模式,是教师群体在具体的历史条件、文化境脉、社会背景中逐渐形成和共同拥有的教学行为模式。作为教师群体的集体行为模式,教学惯习或多或少地包含实践理性的元素,体现着某种教学行为模式在当时的合目的性、合规律性与合规范性。究其外在表现,教学惯习具有持久稳定性和动态生成性两个基本特征。一方面,作为一种内在化的嵌入教师个体身上的集体行为模式,教学惯习自然具有持续稳定性和难以改变性;另一方面,作为社会历史与个体经验互动的产物,教学惯习又必然是一个动态开放的行为系统,因而具有动态生成性和可再生性。

(二) 教学惯习的双重作用机制

作为教师群体共同拥有的集体行为模式,教

学惯习既形塑着教师自身的心智结构和认知模式,又为教师的教学行动提供着根据、规则和方法。而当教师的教学惯习一旦形成,便成为教师日常教学的底层逻辑,并在教师的教学行动中发挥着双重作用。当教学没有新的改革要求时,特别是教师在应对熟悉的教学要求时,先前形成的教学惯习对教师的教学行动至少具有三个方面的积极作用。一是确保规范。作为一种含有实践理性元素的集体行为模式,教学惯习既是教学活动得以规范运行的重要前提,又是教学活动是否规范运行的重要标志。二是提高效能。作为一种被教师个体内化了的的行为定式系统,教学惯习有利于降低教师的认知消耗,提高教师面对复杂多变教学时的应对力。三是维持平衡。源于确保规范和提高效能两个积极作用,教学惯习能够让教师获得即时满足和当时平衡,从而有利于教师建立和维持心理安全。^[10]

然而,当教学面临新的改革要求时,当教师在将新的教学改革要求转化为实际的教学行为时,先前形成的教学惯习又会对教学改革产生三个方面的消极作用。一是心智围栏。先前的教学惯习一旦形成,教师个体便容易建立稳定甚至固化的认知结构。这种稳定甚至固化的认知结构,会以潜隐的方式持续构筑教师负面的心理防线,让教师形成隐形的心智围栏,从而限制教学的适应性变革。二是路径依赖。先前的教学惯习一旦形成,教师个体便容易产生惯性制导的路径依赖。当面对教学改革的新要求时,即使自身愿意作出某些改变,教师也倾向于优先选择先前的教学理解方式和问题解决方案。三是负向强化。先前的教学惯习一旦形成,教师群体便会通过传承、模仿、从众等方式,不断强化着教师教学行为的同质化。即使教师个体或少数教师有意识地作出了改变,也难以从整体上改变教师群体的集体意识与集体行为。

说到底,教学惯习源自教师在特定社会历史条件下获得的集体性实践经验。这些实践经验在经过不断的积淀之后,会转变成教师个体的内在意识。正是这种内在意识,成为塑造教师心智结构、认知模式和行为方式的关键力量,进而指导和驱动着教师的教学行动。^[11]因此,教学惯习对教师的教学行动具有积极作用。然而,先前形

成的教学惯习又具有类似水泥凝固的顽固性。长期下来,教学惯习通常会以不为个人所察觉,甚至不受个人意志所控制的方式支配着教师的教学行动。换句话说,教学惯习容易让教师的教学行动陷入意识与无意识之间的“潜意识”状态。正是这种“潜意识”,从幕后控制着教师的心智结构、认知模式和行为方式,从而成为拒斥和阻碍教学改革的消极力量。

实际上,化知识为素养的教学改革之所以很难,其中一个难就是教师早已形成的以知识为本位的教学惯习及其“潜意识”力量。我们在前期开展的调查表明:正是以知识为本位的教学惯习及其“潜意识”力量,让教师在落实素养本位教学改革行动时产生了困惑、怀疑、迷茫、困难、拒斥等诸多消极心理。从这个意义上讲,素养本位教学改革的关键在于促进教师重构先前形成的以知识为本位的教学惯习。

二、素养本位的教学改革需要重构哪些教学惯习

知识本位的教学惯习主要是什么教学惯习?素养本位的教学惯习主要是什么教学惯习?相应地,素养本位的教学改革需要教师重构哪些旧教学惯习,进而养成哪些新教学惯习?回答这些问题,其关键在于对素养的基本特性、发展规律及其教学形态有一个基本的把握。

(一)从“书本教学”惯习到“实践教学”惯习

无论我们采取何种途径、何种方法发展学生的素养,实践参与乃是素养生成的根本途径。按照马克思的观点,人是实践活动中的人,人的全部秘密在实践活动之中。“个人怎样表现自己的生活,他们自己就是怎样。因此,他们是什么样的,这同他们的生产是一致的——既和他们生产什么一致,又和他们怎样生产一致。”^[12]换句话说,人的实践活动状况与人的素养发展状况是一致的,人从事的实践活动状况决定了人的素养发展状况。的确,从伟大领袖到革命志士,从科学巨匠到文艺大师,他们身上的卓越素养恰恰与他们从事的实践活动密切相关。更为明确地讲,素养的存在方式、发展方式和表现方式都具有实践性。在存在方式上,人的素养一定存在于人自身

的实践活动之中。在发展方式上,唯有引导学生与实践参与中学习知识,知识隐含的力量和意义才能向学生充分敞开,知识才能更好地转化成为学生身上的素养。在表现方式上,人的素养表现为人在面对问题情境时对自身素养的实践运用。遵循人的素养的实践性,教学需要引导学生在实践参与中学习。相应地,教师需要养成“实践教学”这个惯习。为学生创设真正且有品质的实践活动,则是实践教学的关键。

然而,深受主知主义和功利驱动的影响,教师习惯于将教学理解为教书本和教知识,让学生获得书本知识被视为理所当然的教学目的。而在客观主义认识论的影响下,教师又普遍将知识学习理解为狭隘的认识活动,即既以认识为基础,又以认识为途径,还以认识为目的。所有这些因素,让教师形成了“书本教学”这一惯习。“书本教学”惯习集中表现为三个方面:一是在前端分析上,教师喜欢将书本知识从它植根于其中的实践情境(知识当初产生的实践情境、知识实际运用的实践情境)中抽离出来加以理解;二是在教学设计上,教师秉持“从书本中来,到书本中去”的教学思维,其实质是以知识和认识知识为主线设计教学过程;三是在课堂引导上,教师主要把重心放在让学生解答“书本上”的习题上。正是教师的“书本教学”惯习,在很大程度上造成了知识难以活学活用和素养难以生成的教学弊端。促进教师从“书本教学”到“实践教学”的惯习重构,乃是素养本位教学改革需要解决的第一个问题。

(二)从“切分教学”惯习到“整体教学”惯习

如果说实践参与是素养生成的根本途径,整体构建则是素养生成的内在机制。每当我们说“某某孩子还不错”的时候,恰恰是这个孩子给我们留下的整体印象,是我们对这个孩子的整体素养所作的整体判断。须知,无论是人的素养的全部,还是人的素养的部分,其实都是以整体的方式存在于人身上。相应地,人的素养绝不是单个知识、单个技能等单个成分发挥作用的产物,而是知识、技能、情感、态度、价值观等多种成分交互融合的产物。而当人面对实际的问题情境时,人的素养则表现为人对知识、技能、情感、

态度、价值观等多种成分的综合性运用。^[13]这意味着,无论是素养的存在方式,还是素养的发展方式,抑或是素养的表现方式,都具有整体性。遵循人的素养的整体性,教学需要引导学生在整体构建中学习。相应地,教师需要养成“整体教学”这个惯习。如果说整体教学必须奠基于实践活动这个更大的整体,那么融合与一致则是整体教学的两个关键。其中,融合包括知识与知识的融合、知识与事物的融合、知识与行动的融合、知识与身心的融合等,一致是指教学目标、教学内容、教学方式与教学评价四者之间的一致。

回到实践中,教师长期秉持着以化简为特质的教学思维^[14],喜欢将本来作为整体的教学活动加以强制性地分离,包括知识与知识的分离、知识与事物的分离、知识与行动的分离、知识与自我的分离、学科与学科的分离、五育之间的分离及学校与社会的分离,进而形成“切分教学”这一惯习。在前端分析上,“切分教学”惯习表现为教师更善于从“点位”和“局部”去理解教材。在教学设计上,“切分教学”惯习既表现为知识(知识与知识)、身心(身体与心灵)与世界(事物与事物)三者之间及各自内部之间的分离,又表现为教学目标、教学内容、教学方式与教学评价四者之间的不一致。在课堂引导上,“切分教学”惯习表现为教师通常将重心放在知识的散点突破上。“切分教学”惯习既难以让学生在与现实世界的具身互动中构建知识,进而生成全面而整体的素养,又难以使教学在目标、内容、方式与评价四者之间内在一致,进而发挥出“1+1>2”的整体效应。促进教师从“切分教学”到“整体教学”的惯习重构,乃是素养本位教学改革需要解决的第二个问题。

(三) 从“浅层教学”惯习到“深度教学”惯习

如果说实践参与是素养生成的根本途径,整体构建是素养生成的内在机制,深度理解则是素养生成的必经之路。我们经常看见这个现象:有些人不缺知识,但缺能力和美德。试问,究竟是什么在阻碍知识向素养的转化?究竟是什么导致了人的知识有余而素养不足?其中一个答案便是:对知识的理解缺乏深度。试想,在语文课上,如果学生很少把课文理解到课文的里面去,

他的语文素养能有多好?如果学生很少把课文理解到他的心里去,他的语文素养能有多好?如果学生很少把课文理解到现实的生活去,他的语文素养能有多好?可以说,正是对知识的理解缺乏深度,成为制约知识向素养转化的内部根源。常识告诉我们,人曾经获得的知识在短时间内就有可能被遗忘,但是人的某种素养一旦形成,它便会在相当长的时间内,甚至一直存在于人的身上并自然表现出来。这就是人的素养的随身性。显然,知识唯有在人的深度理解之中才能转化成为随身携带的素养。遵循人的素养的随身性,教学需要引导学生在深度理解中学习。相应地,教师需要养成“深度教学”这个惯习。所谓“深度教学”,就是要引导学生将知识学习“深”到知识的里面去,“深”到自己的心里去,“深”到现实的世界里去。^[15]

在过去,要么是受到“少磨蹭,多训练”的功利心理驱使,要么是碍于自身的学科理解不足,教师大多拥有“短平快”“重眼前”等课堂情结,进而形成了“浅层教学”这一惯习。在前端分析上,“浅层教学”惯习主要表现在两个方面:一是较少深入学生的心灵,从学生的困惑处、共鸣处、发展区等方面去分析学情;二是较少深入知识内核,从产生与来源、本质与规律、方法与思想、旨趣与价值等方面去深挖教材。在教学设计上,“浅层教学”惯习表现为四平八稳的过程设计,即问题与活动的进阶性明显不足。在课堂引导上,“浅层教学”惯习表现为主要关注学生对知识的接受与获得,而不是学生的深切体验、深入思考和深度理解。应该说,从课堂缺乏情感的体验、思维的碰撞和智慧的刺激,到课堂始终难以走出高耗而低质的怪圈,再到学生获得的知识有余而生长出来的素养不足,教师的“浅层教学”惯习都与这些难脱干系。促进教师从“浅层教学”到“深度教学”的惯习重构,乃是素养本位教学改革需要解决的第三个问题。

三、如何让教师重构出素养本位的教学惯习

如何让教师重构“书本教学”“切分教学”“浅层教学”三大旧惯习,进而养成“实践教学”“整体教学”“深度教学”三大新惯习?要解决这个问题,就需要我们在把握教学惯习重构机制的

基础上,找到新教学惯习的养成路径。

(一) 旧教学惯习的重构机制

究其本质,教师的教学惯习重构乃是场域、个体与群体三者以实践为枢纽的冲突与融合。成功的教学惯习重构,始于特定场域中新规则的內化,成于教师在教学实践中的觉醒与行动。概括起来,旧教学惯习的重构有赖于实践经验(基础)、场域规则(土壤)、认知觉醒(关键)和群体互动(推力)四个基本机制。

第一,实践经验是教学惯习重构的基础。说到底,教学惯习终究是教师教学实践经验的结晶,实践经验乃是教学惯习重构的基础。^{[11]4}当教师维持自己的实践经验不变,旧的教学惯习便会被不断强化。当教师主动改变自己的实践经验,新的教学惯习才有可能生成。不仅如此,实践经验的性质还与教学惯习的性质高度相关。当教师被动改变自己的教学实践时,将会促进常规型惯习的形成。当教师主动改变自己的教学实践时,则会促进理智型惯习的形成。

第二,场域规则是教学惯习重构的土壤。按照布迪厄的观点,场域塑造着惯习,惯习则成了某个场域固有的必然属性体现在个人身上的产物。^{[2]172}实际上,当教学的专业要求和评价标准发生变化时,教师的旧惯习便会与新的场域规则发生冲突,进而触发教学惯习的重构。如果说重构教学惯习的最大障碍是旧教学惯习的顽固性,那么新的场域规则乃是教学惯习重构的土壤,场域转换则是教学惯习重构的催化剂。

第三,认知觉醒是教学惯习重构的关键。究其结构,教师的教学惯习是一个包含教学观念、教学思维 and 教学行为在内的融合体。正是某种“教学观念—教学思维—教学行为”连续体的长期实践和反复强化,才形成了教师的某种教学惯习。其中,教学观念和教学思维又构成了教学行为的根据与理由。这意味着,重构教学惯习的关键在于教师自身认知的觉醒和重建。唯有心智结构和认知模式的自主重构,教师才能从源头上摆脱旧教学惯习的“潜意识”作用。

第四,群体互动是教学惯习重构的推力。作为教师群体共同拥有的集体行为模式,教学惯习反映着教师群体对教学的理解方式和共同知识。从这个意义上讲,教学惯习是教师个体与教师群

体互动的产物。换句话说,教学惯习的重构不只是教师个人的事情,也是要创造群体互动的机会,使教师从孤独的变革者转变为共在的创造者。作为教学惯习重构的重要推力,群体互动在本质上是通过集体实践打破教师个体的封闭性,进而撬动和重塑场域规则。^{[5]237}

(二) 新教学惯习的养成路径

从共性的意义上讲,旧教学惯习的重构具有上述四个方面的内在机制。然而,随着素养本位的教学改革从理念走向实践,教师个体在旧教学惯习的重构上又主要表现出四种不同的情况:一是无意识,即几乎没有意识到需要重构自身的旧教学惯习;二是有意识而无意愿,即意识到自身的旧教学惯习需要重构,但又不愿意放弃旧教学惯习带来的舒适感;三是有意识、有意愿而无勇气,即虽然意识到而且愿意重构自身的旧教学惯习,但又担心降低学生的学业成绩;四是有意识、有意愿、有勇气而无能力,即虽然意识到而且愿意和敢于重构自身的旧教学惯习,但是缺乏素养本位教学所需要的必要能力。基于此,引导教师重构出素养本位的新教学惯习,就需要在四个方面下功夫。

第一,以新的常规建立新的常态。说到底,教师的教学惯习是在特定的场域中形成的。让教师养成素养本位的新教学惯习,首先需要改变场域规则,发挥新教学常规和新教学常态的形塑作用。前期调查表明,教师对素养发展的基本规律和基本方法缺乏基本认识,直接导致教师在素养本位教学实践中的三种行为模式,即迫于教改要求的被动尝试、基于有限理解的局部尝试和依靠简单模仿的盲目尝试。针对这种状况,各个区域和学校可以从教学目标(究竟要发展学生的哪些素养)、教学内容(让学生学习什么样的知识才有利于发展这些素养)、教学方式(如何让学生学习这些知识才有利于发展这些素养)、教学结果(学生的这些素养发展得如何)等维度,编制课堂教学评价标准,同时按照“核心目标—核心知识—核心任务—子问题群—活动序列—作业设计”的基本框架,为教师研发素养本位的课堂教学设计模板,进而促成“新教学常规—新教学常态—新教学惯习”这个连续体的形成。

无论是课堂教学评价标准的编制,还是教学

设计模板的研发,都需要体现化知识为素养的三个基本教学要求:一是让学生学习情境化的知识和结构化的知识;二是让学生在实践参与和问题解决中学习知识;三是让学生学到更有深度和强有力的知识。^[16]

第二,以三类研训促进认知变构。从源头上看,教师在素养本位教学实践中难以摆脱的旧教学惯习深深地根植于他自身的心智结构和认知模式。让教师养成素养本位的新教学惯习,一个重要的途径便是通过研训帮助教师将知识本位的教学认知模式转变为素养本位的教学认知模式。如果说素养的基本特性决定素养本位教学的基本规律和基本方法,那么引导教师准确而清晰地把握素养的基本特性,乃是各种研训活动的关键。实际上,正是教师对人的素养的实践性、整体性、随身性等基本特性缺乏认识,才使教师难以把握素养本位教学的基本规律和基本方法,进而导致教师在素养本位教学改革实践中的被动行动、局部行动和盲目行动。

然而,我们在某个城区展开的新课程研训活动满意度调查表明,对于各级各类新课程培训活动,学校中层及以上干部的满意度仅为27.9%,一线教师的满意度仅为24.3%。根据教师的普遍反映和实际需求,各级各类新课程研训活动需要解决理论性培训多于实践性培训、通识性培训多于学科性培训、拼盘式培训多于系统性培训三个研训问题,为教师提供能够促成基本认识、掌握基本操作、突破难点问题三类研训活动。同时,将教师的自我体验和自我理解作为各类研训活动的核心环节,进而促进教师教学认知模式的逐渐改变。

第三,以命题改革倒逼行为重塑。让教师养成素养本位的新教学惯习,需要破除旧教学惯习的情境依赖与路径依赖,考试命题的改革和突破便是其中的重要一环。我们知道,中国教师普遍拥有“怎么考就怎么教”的行为倾向。在这种情况下,只要考试命题不变,教师的教学惯习就很难改变。这意味着,如果我们不在素养本位的考试命题上有大的突破,就难以撬动和改变教师的旧教学惯习。反过来,只要我们在考试命题上取得实质性的突破和改革,就一定会对教师的新教学惯习产生强力的形塑作用。

鉴于此,首先,需要加强从知识本位到素养本位的考试命题研究,确保各级各类考试命题真正体现素养导向教学的实践性、整体性、理解性等性质,着重考查学生对知识的深度理解及对知识的实践性、综合性和创造性运用,并借此将教师引向素养本位的实践教学、整体教学和深度教学。其次,需要加强课程标准、教材、教学与评价之间的一致性研究,确保课程标准研制、教材编写和考试命题三者在基本认识上的一致。最后,还需要加强素养本位的教学目标细化和学业质量标准细化两个难点问题研究,重点提升教研员的考试命题能力和作业设计指导能力。

第四,以共生机制助推集体实践。如前文所述,教学惯习具有强烈的集体性与社会性。让教师养成素养本位的新教学惯习,不是改变某些教师的教学学习习惯问题,而是有赖于所有教师的集体实践。从整体上看,素养本位的新课程改革在实践中已经取得了诸如新的话语体系基本形成、学校与教师大多在行动、课程教学新特征有体现、某些难点行动有所尝试等进展。然而,区域与区域、学校与学校、教师与教师之间的差距明显,是我们必须承认的一个事实。

鉴于此,各个区域需要创建三个共生机制,以促进素养本位教学的集体实践:一是创建常态长效的示范校引领机制,遴选和支持一批素养本位的教学改革深化行动示范校,发挥示范校的引领带动作用;二是创建协同联动的共同体建设机制,遴选和支持一批素养本位的教学改革名教师工作坊、名校长工作坊及校际协同联盟和区域协同联盟,发挥共同体的协同共生作用;三是创建资源共享的数字化赋能机制,用好现有数字化技术平台,精选和建设有示范样板作用的教学设计案例库、课程创生案例库和作业(考试命题)设计案例库,加大域内优质课程教学资源的整合与分享力度。

参考文献:

- [1] 毛斯. 社会学与人类学 [M]. 余碧平, 译. 上海: 上海译文出版社, 2003: 306.
- [2] 布迪厄, 华康德. 实践与反思: 反思社会学导引 [M]. 李猛, 李康, 译. 北京: 中央编译出版社, 2004.

- [3] 布迪厄. 实践感 [M]. 蒋梓骅, 译. 南京: 译林出版社, 2003: 80.
- [4] 高宣扬. 布迪厄的社会理论 [M]. 上海: 同济大学出版社, 2004: 121.
- [5] 布尔迪厄. 实践理论大纲 [M]. 高振华, 李思宇, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2017.
- [6] 柏拉图. 法律篇 [M]. 张智仁, 何勤华, 译. 上海: 上海人民出版社, 2001: 37-38.
- [7] 亚里士多德. 范畴篇 解释篇 [M]. 方书春, 译. 北京: 商务印书馆, 1959: 30-31.
- [8] 胡塞尔. 经验与判断: 逻辑谱系学研究 [M]. 邓晓芒, 张廷国, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1999: 146.
- [9] CROSSLEY N. Habit and habitus [J]. Body & society, 2013 (2-3): 139.
- [10] 柳夕浪. 教学惯习·教学专业·学会教学 [J]. 教育科学研究, 2004 (9): 5-8.
- [11] 张兰婷. 教师教学惯习探析 [J]. 教学与管理, 2021 (23): 1-4.
- [12] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集: 第1卷 [M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 编译. 北京: 人民出版社, 1995: 67-68.
- [13] 李松林, 游春蓉. 以大概念为灵魂的深度融合教学 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (7): 49.
- [14] 莫兰. 整体性思维: 人类及其世界 [M]. 陈一壮, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2020: 121.
- [15] 李松林, 张丽. 深度学习设计的框架与方法: 核心素养导向的分析视角 [J]. 中国教育学报, 2022 (9): 46.
- [16] 李松林, 张燕. 发展素养的三个知识教学问题 [J]. 中国教育学报, 2024 (5): 74-78.

(责任编辑: 孟宪云)

Reconstruction of Competency-Based Teaching Habit

Li Songlin, Zhang Min

Abstract: As a collective behavior mode shared by teachers, teaching habit constitutes the bottom logic of teachers' daily teaching and has positive functions such as ensuring norm, improving efficiency and maintaining balance. However, many knowledge-based teaching habits will become a negative force that hinders competency-based teaching reform. If practical participation is the fundamental way to generate competency, then overall construction is its internal mechanism, and deep understanding is the only way. Accordingly, competency-based teaching reform requires teachers to reconstruct the three old habits of book teaching, divided teaching and shallow teaching, and develop three new habits of practice teaching, whole teaching and deep teaching. According to the reconstruction mechanism of old teaching habits, the four practical paths to guide teachers to form new teaching habits are to establish new normality with new convention, promote cognitive deformation with three kinds of research and training, force behavioral remodeling with proposition reform and promote collective practice with symbiotic mechanism.

Key words: competency orientation; teaching habit; teaching reform