

基于增值评价的学生作业设计 价值向度及优化策略

罗生全 陈卓 张熙

【摘要】 学生作业设计具有“质”与“量”的双重属性。发挥作业的育人实效，需要面向学生全面健康发展来统整作业设计，但功利主义倾向却将作业设计仅指向考试成绩提升而脱离生活实践，过分追求量的增长而轻视质的发展，致使作业设计的整体功能被弱化。尤其是在对作业设计评价上表现出缺乏统一整体的评价理念、追求数量意义增长上的浅层学习和作业孤岛与全人发展二维分离等问题。对此，基于增值评价作业设计理念从促进知识发生阶梯式增值、激发静态知识跃迁产生综合素养增值和培育主客交互中的内外效能增值的三层价值向度，以“言语”建构的角度提出应从建立深度意义的作业设计增值评价理念、加强教师基于增值评价的作业设计胜任力、基于循证意义构建作业设计管理系统三个方面优化作业设计。

【关键词】 增值评价；价值向度；作业设计；优化策略

【中图分类号】 G632.4 **【文献标志码】** A **【文章编号】** 2096-6024(2022)04-0083-11

学生作业是学校课程的有机组成部分，是课堂教学内外一定的学习任务与学生心智的对话。作为一种实践层面的学习活动，学生作业以教材和教学为指引，传递课程价值并进行文化的互动式建构。学生在作业中进一步获得文化创造与素养提升的契机，在对知识的认知、理解、迁移、运用中实现个人成长的增值。“作业设计是作业体系的逻辑起点和前提保障，高质量的作业设计是有效发挥作业育人实效的关键所在。”^①育人实效是育人质量的体现，对应了作业设计“质”与“量”的双重属性。作业设计的“质”蕴藏了指向提升学生能力、品质的内在文化内涵，体现了作业促进学生素养增值性发展的本真要求。学生作业的“量”既是知识量的体现，也是作业体量的具化，是学生以“作业探索”对话“真实问题”的具体实践活动，是实现知识从认知、体验到转化、重构的文化再制。概言之，作业将学生课堂学习的开始阶段与课后学习场域的综合运用联结起来，作业设计则从“质”与“量”的关系重构方面来引领课程学习中学生知识、素养、效能增值的实践进向。质言之，发挥作业的育人实效，务必从面向学生全面健康的增值性发展的价值取向来进行统整和设计。

作者简介：罗生全，西南大学教授，主要从事课程与教学论研究；陈卓，西南大学博士研究生，重庆市江北区教师进修学院教师，主要从事学校课程与教学研究；张熙，重庆市沙坪坝区儿童艺术学校校长，主要从事学校课程与教学研究。

^① 罗生全. 优化作业设计 增强育人实效 [N]. 中国教育报, 2021-01-25 (2).

一、基于学生增值评价的作业设计价值向度

对于学生增值评价的概念界定,从其理论和实践的表现上可以被归纳为:通过比较学生成长幅度来直接评定学生过程性发展或间接评价教师教学水平与学校整体教育质量的一种方法。增值评价深刻冲击了结果性评价的主导格局,使评价更加关注人的发展价值,重视过程性评价的价值意义。从增值评价的定义来看,只要是学生的发展均可以进行增值的评定。就实践层面来看,增值评价的运用主要有三种取向。第一种取向关注学生学业增值,要求增值评价立足数据统计,从概要统计分析、多元线性回归分析、多水平分析模型等方式试图消除学生标准化测试在学生评估的总体框架中的质疑,以“保证所有水平的学生都以相同的速率取得学习上的进步”^①,倾向于对知识掌握程度的测评。第二种取向描述和测评学生一段时间内诸如“道德素质、文化素质、实践素质、身心素质、艺术素质、个性特长与创造性”等稳定的、内在的、基本的品质增长和进步的情况,^②或“学生在德智体美劳方面的增值”^③。该取向认为,评价应该涉及学生成长的多个方面,而不仅仅是知识。没有单一的技术(如使用标准化测试)可以精确地测量学生在任何维度上的增长,而是需要多种测量方法。增值的对象不再局限于学业成绩上的增长,而是多元记录和评价学生在知情意行等方面的综合表现,^④进一步扩大学生发展增值评价的外延和方式。第三种取向突破了对学生发展增值的量化评定限制,认为“增值评价更应是一种思想而非‘技术’”,其核心要义是对评价“关注点”和“参照系”的改变。^⑤指出增值评价有其适用条件,“不能为了‘增值’而引进增值评价抑或为了‘评价’而进行增值评价”^⑥。因此,该取向认为,应以“增值评价+多元评价”来导向教育公平和各类主体的进步与发展,形成增值性评价与结果性评价等其他评价的相互制衡,互为补充地促进我国教育评价改革的共谋建构。为聚焦学生作业育人价值和学生身心成长规律,我们以第三种取向,即将增值评价这一理念作为作业设计改革的切入点,结合作业本质来重构作业设计的价值向度,从知识增值、综合素养增值与效能增值三个层面优化作业设计。

(一) 作业设计促进知识发生的阶梯式增值

知识是学生课程学习的重要内容,知识的生产、传递、表达、创造构筑了知识中心学习观的价值信念。但何谓“知识的价值”却是一个饱受争议的话题,对知识学习的地位、知识学习的内容、如何学习知识、知识效益的追问进一步打破了知识中心论,推动了知识理论的革新。但其中不可否认的是,知识在跨越时空的文化传播中具有基础性意义,这使得知识学习始终是作业设计的首要组成部分,是学生核心素养得以生根发芽的肥沃土壤。基于此视角,我们将知识增值视为知识阶梯式价值的增值,把知识增值的作业设计定义为以知识发生逻辑为轴心,联结各学科共同的教学目标,打破知识分科、认知差异、课堂内外的壁垒,在双向创设的交互式“教—学—练—评”中辅助学生获得知识的阶梯式增值的作业范式。

知识的阶梯式增值体现在一般学科知识、核心知识和个体知识三个层面。一般学科知识的增值是学生对教学大纲中基础知识的习得与累积,这些知识构成了学生进一步深入学习的根基,并以学生习作所表征的学业价值增值为典型表现。核心知识是一种跨学科、跨领域的共性知识,核心知识

① 辛涛,张文静,李雪燕.增值性评价的回顾与前瞻[J].中国教育学报,2009(4):41.

② 彭静,涂阳军,彭兰.中学生综合素质增值评价[J].教学与管理,2014(27):150.

③ 谢小蓉,张辉蓉.五育并举视域下学生增值评价的发展困境与破解策略[J].中国电化教育,2021(11):32.

④⑥ 郑智勇,宋乃庆.新时代基础教育增值评价的三重逻辑[J].教育发展研究,2021(10):1-7.

⑤ 李凌艳.如何用好教育增值评价:对“探索增值评价”的主旨与行动的理性思考[J].中小学管理,2020(10):9.

的增值来源于学习者对课标中关键知识点的提炼、联结、归纳、实践、总结。个性知识增值，是学生基于一般学科知识和核心知识的习得后理解到的主观知识内容，在课程知识的文字表征和言语表征的公共维度上，以学习者的主观构建再次回归公共的知识世界，在主观内容主体间共感性、客观形式在主体间的通约性、客观形式内部转化性的共同作用下走向“主客同一”的课程知识内在整合。^①以作业设计实现三种知识的阶梯式增值，试图解决的是“如其本身所是”那样来认识课程知识的教育难题。知识的阶梯式增值在尊重学生身心认知发展规律的基础上，跳出了赫尔巴特整齐划一的方法论，重视知识持续的内外作用与主体建构，为跨领域知识统整的大单元分层作业设计奠定了教育哲学认识基础。

（二）作业设计激发静态知识跃迁产生综合素养增值

学生素养不同于学生先天内在的素质，它和知识一样，更多由后天学习活动外塑而成。知识和素养的区别在于，知识具有可传递性而素养具有不可传递性，素养不能通过直接的讲授而获得，这迫使学生素养只可能在学生能动活动中获得发展。^②因此，素养取向的作业设计需要从能动性方面来激发知识的联结与碰撞，驱动单线知识在实践中的综合意义活化，构建知识的“自然科学逻辑、线性思维逻辑转向整体论的逻辑、实践的逻辑和活动性的逻辑”^③。“知识活化为素养”的作业设计思路是：作业设计向学生提供显性知识目标，同时在隐性目标上引导学生联系生活实践将显性知识目标转换成自己的意义目标，学生受到个性意义目标的激励，在实际能动地联结、迁移、重构知识的过程中产生综合素养增值。

学生综合素养增值具体包含了静态知识向素养转变中学生价值意识、综合能力与学习品质的增值。首先是知识跃迁中的价值意识增值。作业设计作为先行者，规范学生课后研究的对象，课后作业联结起学生与当下行为意义有关的静态知识，持续激发并迁移作业知识的现实价值，唤起学生积极的主体意识觉知和作业主动性行为，使静态知识获得动态意义，实现学生能动成长的价值意识增值。其次是目标游离调节过程的综合能力增值。作业设计先行的具体目标在知识的个性化意义目标影响下分化出实际目标，使目标具有了选择性和不稳定性，要求学生依据实践和任务规定对作业目标、形式等进行修正和调整。作业既作为认知的中介变量，又作为目的变量，以符号的象征意义使学生在深度学习中产生“表征学习者个体认知状态与领域知识结构相结合的学习者模糊认知地图”^④，并以“作业完型”主体行动促进实际效应“最优解”的选择而获得综合运用能力发展。最后是实践对话中学习品质的增值。学习品质是与知识学习相联系的生活世界见之于学生自主意识唤醒的产物。在序列作业活动中，知识学习是提升学习品质、面向学生未来发展增值的重要载体，学生思维力、行动力、意志力、调控力、社交力等智能与非智能因素在整合性学习实践中提升，“生成默会知识、习得整体素养、提升生命境界”^⑤，形成决定学生终身发展品质的重要驱动力。

（三）作业设计培育主客交互中的内外效能增值

学生效能增值的作业设计是以已形成的学生综合素养为基础，通过有效解决客观世界中现实、可能的学习问题而提升学生效能的作业设计取向。作业设计以“问题点”联结大单元学习中的课程

^① 靳玉乐，董小平. 课程知识的客观表征与主观建构：兼论课程与教学的内在整合 [J]. 教育研究，2009 (11): 61-62.

^② 陈佑清. 在与活动的关联中理解素养问题：一种把握学生素养问题的方法论 [J]. 教育研究，2019 (6): 66.

^③ 殷世东. 综合实践活动育人方式的逻辑与课堂教学重构 [J]. 教育科学研究，2021 (11): 91.

^④ 张玉柳，赵波. 深度学习视角下学习者模糊认知地图的构建与应用 [J]. 现代教育技术，2021 (11): 37.

^⑤ 李敏，张广君. 论“合作问题解决”学习形态的建构：整体主义学习观的视角 [J]. 中国教育学刊，2021 (6): 82.

知识与生活知识，从关注整体性的“主动作业”^①来“增强知识学习的体验性”^②。在沉浸式、具身化的主客互动学习实践中，通过作业练习促进学习价值认识的深化、问题解决策略的完善、应对方式的创新和作业行为的改进。该类作业设计的关键是在具有现实意义的探究性问题情境中以教学效能和学习效能消解作业主客观负担，^③在作业过程环节中稳步提升问题解决的效能动力。

学生效能增值以客观的学习效果改善和学生主观效能感提升为表征。从过程层面看，效能增值客观上体现为学生习作中对学习内容的接受程度、每次作业任务解决程度、对分层作业的选择倾向变化、对作业时间的持续投入意愿和对序列作业的归纳与提炼等可观测的行为表现。主观上学生由作业设计聚焦的课程知识激发问题、提出问题解决与验证的方法、运用旧知与生成新知，形成独立的判断力，在问题解决中逐渐获得效能体验。从结果层面看，学生效能增值一方面是客观问题解决的实际效能增值，表现为灵活运用已有知识和素养提升作业任务完成的成功率和效率；另一方面是学生问题解决后获得的整体效能感增值，学生对变式问题或新情境处理能够产生积极的希望体验、高成功率的预判、克服困难的坚持和寻求突破的创新精神。其增值的本质是学生能够高效运用文化知识、综合素养在具体问题情境中实现自身全面、个性、健康发展的主客观效能实效与体验增值。

整体来看，学生知识增值、素养增值与效能增值相互影响（见图1）。知识增值作为学习的基础，同时受到素养增值与效能增值的反向作用。素养在大单元知识联结实践的活化、跃迁中产生。素养增值伴随着知识的低能态向高能态的转化，素养获得比静态知识更高的能量层级，并通过作业设计为知识深层意义赋能，在知识增值与素养增值的过程中实现效能增值。

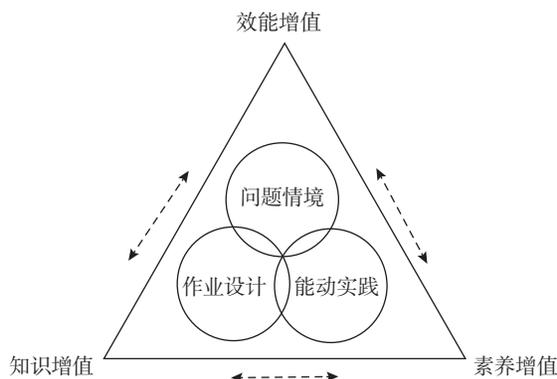


图1 基于学生增值评价的大单元作业设计价值向度关系

二、增值评价理念下学生作业设计的问题审视

学习和实践自古一体，人类以劳动实践推进知识的更迭。随着知识分科体系的形成和对学习效率的追求，间接学习逐渐取代直接经验成为学校课程的主流，并以班级集中授课为主要形式进行知识传授。在知识中心观中，斯宾塞提出“什么知识最有价值”，强化了知识学习在学科教育中的核心地位。行为主义学派希望能够以线性的形式训练来传递知识，实现对所有学生批量化的训导和培育。认知心理学派试图以精确的“指标”来对知识、智力、能力加以刻画，以此把握学生个体与群体发展的规律。其后受全球资本运作的影响，功利主义价值观大行其道，知识作为一种文化资本，知识的积累、学位的获取成为升学与就业的核心评判，使得课程教育注重结果评价而忽视了对“学生心

① 杜威. 民主主义与教育 [M]. 陶志琼, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2014: 178-179.

② 罗祖兵, 郭超华. 知识学习的体验属性及其教学意蕴 [J]. 教育研究, 2019 (11): 81.

③ 靳玉乐, 罗生全. 学业负担、教学效能和学习效能的水平及其关系探究 [J]. 中国教育科学, 2019 (2): 73.

智变化过程质量”^① 增值的观照。至此，传统意义上的结果评价以标准化学业测试掌握学生评价命脉，增值评价也以标准化的知识量化为主流。课程中作为学生过程发展“动力”与“表征”的作业却早已脱离生活实践，仅仅指向了促进考试成绩提升的功能，致使作业设计的整体功能被弱化，表现出作业设计缺乏统一整体的评价理念、作业设计追求数量意义增长上的浅层学习和作业孤岛与全人发展的二维分离等问题。

（一）作业设计缺乏统一整体的评价理念

过重学业负担与个人发展增值的关系问题，唤起了人们对作业设计评价意识的觉醒。人们已经意识到仅仅聚焦于对作业难度与数量的评价过于简单粗暴，诸如作业分层评价、作业适应性评价、作业设计有效性评价等理念都亟待厘清。涂尔干曾指出：社会要在现有的生存条件下继续生活，就必须使个人或社会的意识领域不断得到拓展和澄清。作为一种界限分明的实在，统整的理念将指导明确体系的建立，能够使科学引导的智慧在作业设计中发挥更大作用。从本体上看，作业设计的丰富性、适应性、层次性要求使得对作业设计的评价不能用整齐划一的标准去衡量，但实现个性化增值的作业设计仍需要相对一致的评价理念作为指引。正如涂尔干对集体意识价值的判断，如果人们没有普遍注意到作业设计评价理念本身的作用和价值，未投入更多研究，薄弱的评价理念就不能形成“社会能动性的一般倾向”，产生权威共性与地域个性的结合，促使作业设计朝着更理性的方向发展。^②

整体作业设计评价理念的缺失主要产生导向性、权变性、发展性三方面问题。第一，从导向性看，作业设计评价的价值理念有待厘清。作业评价价值的认识不清晰是其未能形成的主要原因。课程改革的纲领性文件分别界定了课程标准的内涵与价值、评价的总方针，但其领域却从未涉及作业评价标准，课程标准也无法直接转化为作业评价标准。作业设计评价标准的缺乏导致作业设计价值易于脱离学生的学习生长规律，丧失作业有效增值的科学性与适切性前提。第二，从权变性看，作业设计评价的制度理念亟待完善。随着信息时代知识的井喷式爆发，万物互联使“新知识配置跨越了学科和组织的边界”，作业设计“在标准自身内以及与其他选择标准的结合中，都需要采用新的评估程序”^③。尤其是评价标准的革新带来的分权化、结构化影响，需要健全评价制度理念，进行组织的整合与差异化引导，使制度组织中各主体的评价目标、框架、层级、规则受到国家统一制约，又具有一定自主性，进而避免缺少理念牵引的作业设计评价困于不同主体的自觉认识与自说自话。第三，从发展性看，作业设计评价的效能理念尚需明确。效能理念应当凸显人的全面健康增值的前瞻性和预见性。发展效能背后是学生作业时间和精力投入比、学生生命的成长空间变化。如果不作时间、精力投入的限定与意义价值增值的评价而仅以分数作标准，就不能区分学业成就究竟是更多属于过度训练的累积还是属于高效学习的成果。大量的实证研究也表明，机械、呆板、形式、功利的作业会僵化学生思维，产生过重学业负担、滋生消极对抗情绪和作业完成过程困境。低效甚至无效的作业设计无法使缺失素养培育的学生实现真正意义上的发展。

（二）作业设计追求数量意义增长上的浅层学习

20世纪60年代，在美国超工业时代课程教育中，学生及父母与附近学校签订流动学习的短期“学习合约”，^④ 并提出一种开放教育思想：“主张以学生个人为教育对象，从学生的实际水平和需要

① 杜威. 民主主义与教育 [M]. 陶志琼, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2014: 201.

② 涂尔干. 社会分工论 [M]. 渠东, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2000: 244-248.

③ 吉本斯, 等. 知识生产的新模式: 当代社会科学研究的动力学 [M]. 陈洪捷, 沈文钦, 等译. 北京: 北京大学出版社, 2011: 45-57.

④ 托夫勒. 未来的冲击 [M]. 黄明坚, 译. 北京: 中信出版社, 2018: 356-359.

出发组织教学过程。学生根据在教师指导下制订的个人学习计划，可从不同的起点开始学习，到不同的地方结束。通过学习，学生的知识逐渐增加，能力逐渐提高，其使用价值亦不断增加。”1986年6月，纽约州学院提出“增值学习”的概念来替代“学习合约”^①。其后唐纳德·博伊德等在工作报告中也提及“增值学习”并论述了师资培养与学生成绩的关系。^②基于此类研究，本文结合马克思对人类劳动价值的定义、迈克尔·波特的价值链概念以及经济学领域动态合作联盟式的价值增值理念，^③提出“增值学习”的两层含义。一是主体通过学习实现自身价值的“本体增值”，二是主体在学习中缩减个体单位投入实现收益增长的“效能增值”。据此思路，将作业设计“本体增值”界定为作业知识走出书本和课堂，走向实践运用而获得的成长增值与使用价值增值，包括知识增值和素养增值；将“效能增值”定义为学生从作业问题出发，贡献个人智慧并通过团体互动提高效益，知识在合作交流中实现迁移与创造的交换价值增值。由此，基于增值评价的作业设计就将“增值”的定义从分数或数量意义上的增长转向了以知识质性意义的深化和以此为基础的学生素养发展和学习效能提升。

从学生的发展性看，作业问题的顽瘴痼疾主要根植于追求数量意义增长上的浅层学习。究其本质，“量”的增长，其逻辑前提是将主体获得价值先进行人为等值转换，再进入统计计算，将学生发展描述为相同速率进步中量的变化。显然这并不符合所有学生身心成长的规律。原因如下。一则，普遍水平阈限上的学业成绩上升往往对应了更大的作业难度。从数量化增长予以评价就使得同一所学校里，较早取得好成绩的学生与较低成绩的学生被限制在相同的速度和位置上，这些早期成绩优异的学生会失去增值优势。^④二则，作业设计增值评价局限于分数就会导致作业的内容组织停留于书本上的客观知识，忽视学生德智体美劳全面发展中的其他维度，而不同维度的发展本身就具有不同步性，更不能仅仅以知识为替代。三则，仅评定知识量的增长会使学生的整体发展陷入孤立。英国社会学家伯恩斯坦认为：“在儿童生活早期，集合代码的‘组织’就使孩子社会地接受了知识的组织，而这种知识的‘组织’恰恰阻止了与日常现实的联系”，而陷入一种符号化“教育知识的传递结构”。^⑤符号化的知识并不直接构成学生的素养与能力，也不能有效迁移至日常实践，反而会高筑学生生命成长增值的边界，失去作业育人的“本体价值”和“效能价值”。可见，“量”的增长具有一定的“惰性”，更偏重不同阶段数据采集的静态评定。与之相反，“质”的增值主要表现为在多领域实践探索中对学生素养整合发展的评价。“‘素养’作为一种解决真实问题的能力，本身具有整体性、综合性、跨学科性”^⑥，这也使在质性评价中抽取“素养”中的观测要素存在较大难度。因此，要避免追求数量意义增长上的浅层学习，一方面要求评价者具有一定专业能力并在“质”的维度建构具有信效度的评定参照体系。评价者如果不能准确把握“质”的要素，易于将质的评定再次浅表量化或偏离增值意义，如在数量关系上对增值对象作年级间的强行绑定，对增值维度片面曲解或定式判定等，使得对“质”的增值关系解读表现出主体与意义的不匹配性，在本质上再次沦为脱离实践的对人全面发展动态意义的机械刻画。另一方面，“质”的增值评价在初期就需要拟定相对规范的作业

① 顾明远. 教育大辞典 [M]. 上海: 上海教育出版社, 1998: 4699-4701.

② BOYD D. Teacher preparation and student achievement [R]. USA National Bureau of Economic Research, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, 2008 (9): 9.

③ 张昕瑞, 王恒山. 基于价值增值的复杂供应链网络动态合作联盟研究 [J]. 工业技术经济, 2013 (2): 57.

④ SANDERS W L. Value-added assessment from student achievement data: opportunities and hurdles. [J]. Journal of personnel evaluation in education, 2000 (4): 337-338.

⑤ 石伟平, 周加仙. 伯恩斯坦的社会课程论概述 [J]. 外国教育资料, 1999 (5): 39-44.

⑥ 张华. “跨学科学习”: 意义与策略 [J]. 江苏教育, 2020 (83): 24.

设计增值评定方案。如在一些小组合作任务中,作业缺乏系统的追踪设计规划,“质”的评价目标零散、评价程序随意、增值评价断联、评价活动失序,对学生素养的过程性评价就会再次成为结果性评价的变式,失去过程性评价中“质”作为增值评定依据的价值。由上可知,只有关注人作为主体的真实生命成长价值,才能在作业设计中回归对人全面发展的本真追求,避免停留于浅层意义上的增值学习。

(三) 作业孤岛与全人发展的二维分离

作业设计和教学应当体现课程的育人性。按照古德莱德对不同类型课程的划分,理想的课程以育人理念为表征,育人理念通过课标和教材的标准化,再到教师的教学设计、教学实施,实现了从理想的课程、正式的课程、领悟的课程到运作的课程以课程价值为主线的意义诠释与个性化建构。作业设计又愈加联结了教师运作的课程与学生经验的课程,促使教学的理论知识与实践知识之间建立起教育性教学的关联。^①由于课程育人理念、教材、作业均直接或间接地以文字为载体,课程的设计、传承与表达依托于文字符号的“言说”,所以可以用雅克·拉康的“镜像学说”中“言语”建构的逻辑范式来进一步揭示教育性教学与作业设计在课程育人理念上的语义投射关系。古德莱德的五类课程中不同主体言语的形象一意向往建构^②可以被描述为:当理想的课程以“他者”(育人理念)姿态出现时,主体(教师)与他者们,与真正的主体们(学生),被“语言之墙”隔开。^③前者如同“镜像”指引着后者的建构和异化,又在转化中趋向达成课程理念育人价值的内在一致性。因此,实现教学的育人性成为教师对课程理念“镜像化”层层解读的关键环节,这就使得课程“言说”的适切性直接受制于教师对育人理念科学转化、全面实施和实践创新的能力。由此,教师教学中的育人能力直接决定了教师是否有能力突破“言语”“文本”符号的限制,在“镜像”折射的课后作业设计表达中再次以作业联系起课堂教学因受时间、场域限制而分离的书本知识与实践知识,构建整个课程“镜像”理念与生活实践相连接的完整意义和共同价值。在正向关系上,育人能力在作业设计上“投射”为减负提质。教师能够以作业设计深化学生经验课程,指向学生全面健康成长意义上的知识理解、实践运用与迁移创新。在负向关系上,作业设计成为教师育人能力的痛点。众多教师信息运用能力、分层教学能力、深度提问能力、培养学生高阶思维能力、精准评价学生能力^④的不足,导致作业设计停留于脱离学生发展实际的浅层,作业孤岛与全人发展二维分离,从而降低了作业的本体价值,缩减了作业的效能价值。

从本源上看,五类课程镜像中的作业孤岛问题可以从作业设计的起点、性质与实效三者的动力关系来剖析。在起点上,教师育人能力“锚定”作业设计的方向和基础。当教师对育人理念、学生学情、教学目的、教学方法的理解与实施失准,作业设计的意义、内容、难度、层次与形式就会失当,学习则失去其本身的价值意义联结从而滋生不相应的学业负担。在性质上,育人能力“勾绘”了作业设计的轨迹属性。教师育人能力影响了作业设计与知识逻辑、素养发展、现实需求的匹配程度。因而在课程循环中,教师育人能力不足会直接牵制作业设计的科学性、价值性与适切性,进而限制学生日常学习进度与未来发展状态,使作业轨迹与生活实践、生命成长相脱节。在实效上,育人能力“投屏”作业设计的效能边界。育人能力包含作业设计能力,作业设计能力不足会制约育人能力在实践层面的进一步拓展;加强教师育人能力研训,也会同步提高教师作业设计能力。教师育人能力低质量,就会成为作业设计效能活化的瓶颈,产生认知资源断裂,学生就会因无法领会作业设计

① 彭茜. 教育性教学交往论 [M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2012: 85-87.

② 张一兵. 拉康镜像理论的哲学本相 [J]. 福建论坛(人文社会科学版), 2004(10): 37.

③ 黄作. 不思之说: 拉康主体理论研究 [M]. 北京: 人民出版社, 2005: 194-195.

④ 游森, 秦建平, 王逸尘. 卓越教师教学行为评价指标研究 [J]. 中国教育学刊, 2021(12): 76-77.

要求,缺乏作业探索动机,缺失作业实践策略而降低作业完成效能。由上可知,作业负担增强、作业轨迹脱节、作业效能受制问题的突破在于建构育人性教学中作业孤岛与五类课程的意义通路,使学生能够以作业作为载体准确勾画出自己在“镜中”的学习影像,通过教师作业设计育人能力的提升将课程言语“镜像化”的问题导入意义实践,获得镜像关系的实体化,使教学的拓展再一次获得进入深度情境的探索体验。

三、基于增值评价的学生作业设计优化策略

作业设计在“知识—素养—效能”增值的价值向度和作业设计评价理念上缺乏统整性、作业设计指向浅层意义学习和作业设计育人孤岛等问题,要求作业设计评价理念从浅层觉醒进入深度构建,教师作业设计评价胜任力从零散低效提至整合发展,作业设计评价管理从自觉行为迈向循证监控,以此实现作业设计育人功能增值。

(一) 建立深度意义的作业设计增值评价理念

深度学习的演化过程经历了早期费伦茨·马顿的认知的自我建构到20世纪60年代哈维·萨克斯的会话分析、20世纪70年代建构主义学习观中卡茨登以“文化情境中的教学”话语互动与深度学习关系提出课堂话语互动结构,再到21世纪佐藤学的课堂教学“倾听—返回—串联”对话结构的意义构建,深度学习已完全从认知领域拓宽至人际领域和自我领域,并能够借助大数据技术进行横向与纵向比较,拓宽主体实践参与层次,进行实时话语的追踪分析。^①

从作业设计价值导向和对作业设计问题的理性回应来看,本质上,联结镜像中育人理念与实践资源的深度意义作业设计增值评价理念是以作业设计实现知识学习的再次迁移转化,将作业设计价值取向与实践中的课程活动、生活探索在现实与虚拟的学习场景中多重交互,实现主客体、主体间、主体内部的意义对话。深度意义的增值评价理念以作业知识增值、素养增值与效能增值的贯通性设计、关联性设计来促进学生的深度学习与全人发展。

首先,在深度学习的认知领域以知识增值评价实现作业设计的课程育人理念在课堂内教育性教学实践、课堂外社会文化实践以“言语”转换为基础的文化再制。作业设计应以统一的评价理念在宏观层面联结一般学科的共频知识,从课程目标的语义解析中实现对知识型作业知识点的评价转向,和对“转识成智”中学生核心知识增值同个体知识增值的评价的深度话语构建。其次,在深度学习的自我领域以素养增值评价唤醒作业设计过程性评价对学生价值意识、综合能力与学习品质增值中的评价意识。作业设计可以采用目标游离评价、鉴赏评价和效能评价等理念来确证能力型、实践型作业中学生分析、批判、迁移、创造等高阶思维品质增值和问题解决过程中素养、效能增值的质性深层发展。最后,在深度学习的人际领域以效能增值评价从学生实践和心理两个层面的作业设计多元主体对话来提升深度学习的育人实效。通过作业设计实践“对话”,在操作上实现效能增值理念的表达具体化。一方面,在主体认知维度以效能增值理念在知识型、能力型、实践型作业评价中建构对作业结果评价、跨学科作业设计效能增值分层评价以及作业设计和实施的过程效能评价、学生心理效能增值评价等具体指导策略。另一方面,在实践行为维度对如何观测学科内作业设计的知识增值所产生的效能增值、跨学科作业设计中知识在抽象概括与迁移质变中的效能增值作操作性规范,拓宽作业设计效能增值评价的适用空间。由此,整体建构深度学习意义下的作业设计增值评价理念的知识增值、素养增值和效能增值,并促进三者的动态平衡和循环递进,将作业设计统整于促

^① 张光陆. 深度学习视角下的课堂话语互动特征: 基于会话分析 [J]. 中国教育学刊, 2021 (1): 79-80.

进学生全面健康增值发展的全人性。

(二) 加强教师基于增值评价的作业设计胜任力

从“镜像学说”来看,教师作业设计能力增值是将教师在课程“言说”中的教育性教学能力提升为有效作业设计的基石。在教师职后继续教育中,教师胜任力多以“‘能力本位’的增值性质量观作为认识论导向与努力方向,从继续教育学习者的能力水平和学习需求出发,以学习者为中心,以职业能力提升为价值增值点衡量质量高低”^①。换言之,教师职业能力增值可具体体现在教师对课程“言说”的能力、教育性教学实施的能力和对学生的培育实效等方面。落脚到作业设计中,就要求教师拥有以学生发展增值的视角来构建作业设计的育人功能的价值理念解析能力、作业设计规划能力、效能评价引导能力以及将三者在实践中加以结合的开阔视野与实践经验。

在理念维度,需以序列化的职后研训提升教师对课程价值理念的解析能力。职后研训应贴近成人认知的思维方式和实用需求,提升教师内部发展动机,在对学核心素养培育的行动研究促进教师能力发展中、在不断建构和循环试炼过程中,实现教师在“教—学—评—一体化”方面的胜任力提升。^②在继续教育中加强教师理论学习的对话实践、理论范例化的导向解释与实战训练,联系时代背景和课程要求,帮助教师习得解构与重构理念文本的方法、辨析不同学科和学段间同一知识的定位与变化、建立相似主题的内涵差异与价值意义联结,提升教师对课程“言语”的领悟、转换、表达,以及教师在教育性教学中提炼课程、教材“言语”关键线索的能力。同时,以行动研究中的作业设计实践统一学生当下课程知识与生活体验,促进完整现实意义中知识阶梯式发展的本体增值,避免死记硬背的作业孤岛产生。

在设计维度,主要为在横向上加强教师在学科内与跨学科中的作业设计统整能力,在纵向上加强教师对作业与实践意义联结的建构能力。一方面,以大单元角度横向整合单元作业目标、单元学习活动和评价活动,^③在作业设计的初始就避免呆板的内容拼接,而以真实问题将散点知识意义化重构,引导教师将学科内、学科间知识作意义匹配,统合作业设计的目标、内容,丰富作业形式和可选择空间,使碎片化知识能在作业支架下从思维集合跃迁形成素养。在作业设计过程中,厘清知识型、能力型、实践型作业的设计内涵,明晰对作业设计分层分类评价的意义,并在教育性教学过程中实践、反思教师的作业设计效能。另一方面,以纵向序列作业设计角度加强教师对完整作业意义建构的整合意识与实操能力。在教学实践中强化教师引导学生感知当下作业在社会、政治、经济、生命中的远景意义,以远景目标倒推至当下作业设计的能力。教师从学生知识、素养、效能的增值发展取向,引导学生将知识学习的宏观价值建构为个性化的微观学习意义,产生学习主动性,变被动作业为主动作业,变知识传输为主动建构,变记忆训练为素养培育,以此完善和改进教师作业设计的纵深思路和实践路径。

在评价维度,需以提升教师效能评价引导能力为要旨。教师效能评价引导能力是指教师具有充分发挥增值评价价值导向中正向、激励、纠偏、调节作用的能力,能够带领学生从客观发展的正面视角认知自己的学习效能,产生学习动力,立足当下,指向未来,合理规划学习进度并调整作业策略的能力。因此,在基于增值评价作业设计胜任力的具体实践中,加强职后教育中关于增值评价方

^① 罗生全,随国栋,曾文茜.中小学教师“能力本位”继续教育质量观的内涵与实践路径[J].教师教育学报,2021(1):62.

^② 杨静.核心素养背景下教师教学能力发展现状与对策建议:基于G市中小教师的问卷调查[J].现代教育管理,2021(12):61.

^③ 李学书,胡军.大概念单元作业及其方案的设计与反思[J].课程·教材·教法,2021(10):72.

法、作业设计分类效能评价、作业设计时间统筹策略等方面的模块化专项训练对于教师评价胜任力的提升就显得十分重要。教师通过对具体的作业情境考察、作业条件分析、作业行为推理、作业结果反思、作业效能改进等方面的系统学习,反思作业设计的价值性、联结性、启发性、适量性,进而在实践意义建构中获得作业设计评价能力的提升。

(三) 基于循证意义构建作业设计管理系统

由上可知,深度意义作业设计的增值理念与教师作业设计胜任力表征了作业设计的育人方向与实际效能,但长期以来作业设计惯习、价值偏离和各主体在作业设计“言语”建构中的适切性、科学性不足等问题积病成疴,这就需要从循证意义的作业设计管理视角依托现代大数据技术,为不同经济、文化地区的作业设计育人增值提供高效、公平的执行监测保障。

“循证”原多用于对医学治疗过程的追本溯源。现代信息技术使作业设计的组合形式更加丰富,数字化的作业分层推送与个人完成情况的数据识别可以做到一对一的档案建立。个体的实时评价、AI互动评价以及学生学业表现可分类采集,使作业循证能够“追踪学生在不同时间点上的学业成绩,利用一定的统计分析方法对学业成绩变化情况进行分析”^①。但进一步来看,作业设计的“循”不仅是“学业成绩”,还应遵“循”的是作业育人的基本价值立场、“证”的是作业设计是否一以贯之地在过程评价中促进学生知识、素养、效能的增值发展。因而,基于循证意义构建作业设计管理系统就不只是对学生作业设计的简单记录或是对学生作业完成情况的功利“打卡”,还是协同多方力量,依托现代数据技术以线上线下融合、课内课外联动,对作业的设计、实施进行的整体规划和规范管理。整体而言,“循证”管理主要涉及四方面内容。

一是以作业设计的理念管理确保“循证”方向稳定。作业设计在管理上要始终以发展性、质量性、适切性为原则规范作业设计育人理念,在过程中监测作业设计是否达成国家政策理念的本质旨意、优先达成课程标准中的基础要求、立足国家课程的核心立场。教育行政部门和学校要监管好自编课程和校本课程对作业设计内容的影响。自编课程作业和学校特色课程作业不能凌驾于国家课程之上而偏离学生全面健康发展的本真要求,不能为凸显学校特色课程而使作业设计聚焦校本课程,不能为培育学生某项特长而窄化作业实践路径,用宏大意义但晦涩难懂的识记文本带上“科学”“国学”的礼帽,脱离学生最近发展区和学生身心成长规律,改头换面成为虚假“双减”的隐性暴力武器。

二是以作业设计的示范管理优化“循证”总体路径。以作业管理政策完善改进全域布局,推进典型作业设计案例、区域作业设计管理案例的本土对话,对案例学习和使用情况进行大数据解析,包括依托循证数据完善作业反馈管理机制,用作业时间计算不同学习风格和年龄段学生作业量的适切性与匹配性,分析学校作业及额外作业时间在总体学习时间中的占比。

三是以作业设计的队伍建设和制度管理保证“循证”行动的有序进行。强化过程监测,建立案例年级组、校一区一市作业研究支持体系,“开展专家引领下的教师深度研修,建立指向教学变革的工作机制”^②,对作业布置的数量、难度、形式、时间、效果作设计规范,共同制定、提高和监测作业设计能力。尤其是在作业设计与实施的各个环节以全样本大数据全息管理并精准追踪教师对作业库中范例使用类型的需求分析、教师作业设计重构中的知识与意义分析、作业推送的轨迹与完成效率、学生参与不同层次作业的选择记录、不同年级与不同类型作业的花费时间、学生作业困惑的改进与成长记录等。

^① 辛涛.“探索增值评价”的几个关键问题 [J]. 中小学管理, 2020 (10): 1.

^② 蒋立兵, 赵芳娜. 学习中心理念下教师专业发展的现实困境与支持策略 [J]. 当代教育科学, 2021 (11): 45.

四是以作业设计评价管理提升“循证”对话机制。在管理上强化过程性评价间的主体互动，利用信息和通信技术优势精准作业推送层次、模式，创新互动式评定路径；基于数据互联提升各类主体的参评能力，对学习诊断进行简明化、可视化表达，增强评价反馈的可理解性等。以此，将循证意义的作业设计管理系统以人的本质发展为根本旨意，管理评价过程化，全息促进作业设计的改良与优化。

(责任编辑 曹周天)

The Value Orientation and Optimization Strategies of Students' Homework Design Based on Value-added Evaluation

Luo Shengquan¹, Chen Zhuo^{1,2}, Zhang Xi³

(1. *Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China;*

2. *Jiangbei Teacher Training Institute of Chongqing, Chongqing 400020, China;*

3. *Chongqing Shapingba District Children's Art School, Chongqing 400031, China)*

Abstract: Students' homework design has the dual attributes of "quality" and "quantity". To give full play to the educational effect of homework, it is necessary to integrate homework design for the comprehensive and healthy development of students. However, utilitarianism tends to point the homework design only to the improvement of test scores but not to the life practice, and overly pursues the quantitative growth but ignores the qualitative development, resulting in the overall function of homework design being weakened. In particular, the evaluation of homework design shows the lack of a unified and holistic evaluation concept, the pursuit of shallow learning on quantitative growth and the two-dimensional separation of homework and whole-person development. In this regard, based on the design concept of value-added three value orientation of promoting the step increment of knowledge, stimulating the static knowledge transition to produce the increment of comprehensive competency, and cultivating the internal and external efficiency increment in the interaction between the host and the guest are discussed. From the perspective of "language to explain" construction, this paper puts forward three aspects to optimize homework design: establishing the value-added evaluation concept of homework design with deep meaning, strengthening teachers' competence of homework design based on value-added evaluation, and constructing homework design management system based on evidence-based meaning.

Key words: value-added evaluation; value orientation; homework design; optimization strategies