

教师与作业关系的反思与重构

张抗抗

摘要：教师与作业的关系样态关系到作业育人功能的有效发挥。已有关于教师与作业关系的认识表现为“布置关系”取向、“设计关系”取向及“管理关系”取向，但均未能全面地揭示教师与作业关系的本质与内在逻辑。基于“冰山模型”重构的教师与作业关系样态中，宏观上教师与作业是动态协同的整体系统，中观上教师生成作业的专业投入决定着作业的育人品质，微观上教师通过协调作业深层功能要素与表层结构要素生成作业。教师在生成作业时，遵循技术逻辑、认知逻辑及价值逻辑。未来，在作业育人场域中，应重塑教师在作业育人功能发挥中的主体地位，推进教师生成作业过程中多元逻辑的整合，强化教师素养导向作业观念的系统转型。

关键词：学生作业；作业育人；作业布置；作业设计；作业管理

基础教育领域的学生作业问题以一种看似微小的“扇动”，影响着高质量基础教育的实现，以及整个社会高质量人才的供给。然而，当前作业问题正通过多重路径侵蚀教育生态：学生为沉重的作业负担所累，家庭为焦灼的作业矛盾所困，人才培养质量为功利化的作业实践所削弱。为解决基础教育阶段的作业育人困境，我国出台了一系列改革政策，以实现作业的提质增效。教师作为学校作业问题治理的最重要推手，如何在新时代育人格局中重构自身与作业的关系样态，充分发挥作业实践智慧，以高品质的作业撬动我国基础教育高质量发展，成为当前必须思考的重要问题。

一、教师与作业关系已有取向的审视与反思

（一）教师与作业的“布置关系”取向

教师与作业的“布置关系”取向是指将教师与作业关系简化为“教师布置作业，学生做作

业”的线性关系样态，教师在作业系统中的角色被定位为作业的“布置者”。这一取向隐含作业已经是合理的假设，布置作业成为教师作业实践的中心环节。该取向固然肯定了教师在作业系统中的地位，也将作业的价值提高到了较高位置，但同时带来了很多问题。

“布置关系”取向最直接的后果是引发作业负担过重。教师根据教学需要，布置一定数量的作业本来无可厚非。但“布置关系”取向下的教师，想当然地认同和接受了作业数量与时间之间的叠加效应^[1]¹¹⁶，将大量精力集中在作业数量的增加上，力图通过增加作业数量实现教学增值。许多教师笃信“过度作业”的效能，作业布置上的“无极限”“无节制”“超负荷”现象，已成为许多教师的常态教育行为，学生作业增量，终成负担的直接导火索。^[2]

作业系统具有一定的复杂性、结构性和层次

基金项目：2025年度河南省教师教育课程改革项目“双减背景下中小学教师作业实践模式的构建研究”（2025-JSJYYB-009）。

作者简介：张抗抗，河南大学物理与电子学院校聘副教授、硕士生导师，教育学博士（开封 475000）。

性,其生成需要经历作业的设计、编制、布置、评价、反馈等环节,而非只有布置作业这一环节。“布置关系”取向下的教师容易稀释作业丰富的生成过程,简化自身作业实践活动。比如,很多教师布置作业时,以便捷为原则,奉行“拿来主义”,作业形式的变化、难度梯度的安排等被边缘化。有学者指出,我们基于经验或许有更多这样的体会:学生的作业大多来自市面上现成的教辅资料。随意取材自市面上五花八门、良莠不齐的教辅资料,是否就适合当前学生实际发展的需要呢?^[1]¹¹⁷

(二) 教师与作业的“设计关系”取向

“设计关系”取向针对“布置关系”取向的弊端,将视点聚焦作业的“生产”过程,强调教师在作业设计中的作用。在这一取向,作业设计成为教师的专业技术活动,教师的作业实践被视为一种“技艺”,其角色被隐喻为“技师”。“设计关系”取向在一定程度上揭示了教师与作业的深层关系,但仍有一定的局限性。

“设计关系”取向是技术旨趣在作业领域的体现。技术的过度参与,容易使教师陷入一种“技术性”作业认识的误区:教师的作业实践被简单地理解为外在的、可直接观察的作业设计技巧、可数量化的作业技术行为。在这一取向,教师更关注作业设计的效率,而非意义与价值。同时,尽管该取向下的教师关注到了作业的内在结构和丰富生成过程,但其着眼点仍然集中在作业本体上。事实上,作业设计得好并不等于就能发挥育人功能。作业育人功能的发挥还需要其他环节的配合,如作业的有效布置、不同学科作业的统筹与管理等。

(三) 教师与作业的“管理关系”取向

随着作业研究和实践的深化,人们逐渐认识到作业育人功能的发挥需统筹作业生成的各个环节,特别是教师间的有效配合与管理。因此,关注教师对作业的统筹管理,逐渐成为认识教师与作业关系的新取向。特别是近几年,作业管理已成为我国基础教育作业改革的关键着力点。比如,中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》指出,要健全作业管理机制。“管理关系”取向在一定程度上弥补了认识教师

与作业关系的既有偏差,但仍未能完全突破教师与作业关系的困境。

一方面,“管理关系”取向具有强烈的工具主义特征。“管理关系”取向下的作业管理,更多遵循自上而下的监管,依赖外部行政权威和规则束缚,侧重对各项作业事务的安排与执行。在这种管理机制下,学校成为国家行政管理下作业改革的忠实执行者,教师成为学校作业管理制度的实施者,学生成为教师作业管理的对象。整个作业体系以一种简化的、自上而下的线性逻辑运行着,教师的作业实践主要受行政管控主导,缺乏横向同伴间的互动与协调,学校各学科、各年级教师之间各自为政,联系不够紧密的现象突出。可以说,传统以工具理性为主导的刚性作业管理思路,很难适应新时期基础教育学生作业管理变革的现实需要。^[3]

另一方面,在学校作业管理体系中,教师与学生之间呈现出“强一弱”界限分明的权力格局,教师作业管理更多以管理主义思维进行,强调效率为先,以刚性的管控为主要方式。在这一权力格局下,教师成为作业的实际统摄者,学生处于从属地位,师生间借由作业产生的互动、对话呈现自上而下的单向支配状态,疏于对接学生的个性化需求。当学生的作业行为偏离预期作业目标,甚至与教师提出的作业要求产生显著偏差时,教师往往采取更为严格的作业管理手段。最终,师生间作业互动中的“引导行为”让位于“控制行为”,教师异化为“只管不引”的控制者。^[4]

二、基于“冰山模型”的教师与作业关系重构

教师与作业关系已有取向在一定程度上弱化了教师在作业品质提升上的重要价值,消解了教师在作业功能发挥中的主体地位,遮蔽了教师合理利用作业促进学生发展的可能性。本研究借助“冰山模型”重构教师与作业关系的分析框架,使两者之间的关系得到全面、整体的描述。

(一) 教师与作业关系的“冰山模型”构建

“冰山模型”是依据不同的表现形式,将某一过程或事物划分为表面可见的海面以上冰山部分和深藏不可见的海面以下冰山部分的分析框架。其中,海面以上冰山部分主要指容易被了解

与测量的外在表现；海面以下冰山部分主要指不易被观测，但对外显行为与表现有着关键性影响的内在结构。本研究借助“冰山模型”，围绕教师生成的作业（海面以上冰山部分）和教师生成作业的实践活动（海面以下冰山部分）两大要素，通过一种形象的模型，对教师与作业关系进行更深层次、更具整体性的描述（见图1）。

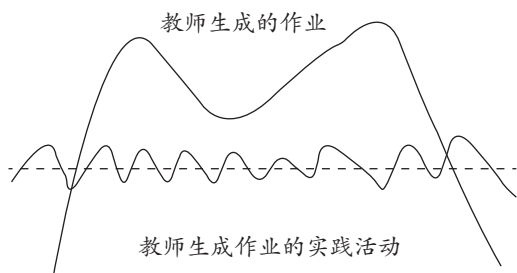


图1 教师与作业关系的“冰山模型”

结合图1可以看出，冰山浮于海面，被分为海面以上冰山部分和海面以下冰山部分。海面以上冰山部分对应着教师通过作业实践活动生成的作业，表明作业往往是显在的、明示的、容易被关注的。海面以下冰山部分则对应着教师生成作业的实践活动，它是指教师围绕学生作业的内外要素进行的作业编制、设计、布置等活动，表征着教师围绕作业的各要素生成作业的过程。教师与作业关系的“冰山模型”表明，作业从设计、实施到发挥育人功能均依托于教师的作业实践活动。该模型直观地呈现出教师在作业育人价值实现上的奠基性作用。

教师与作业关系的“冰山模型”，充分揭示出教师在作业品质提升、作业改革推进及作业育人功能发挥上的关键作用。教师作业实践的能力、品质、特征，通过序列化、结构化、有层次的作业实践“活动链”被融贯、创造，最终生成具有育人功能的作业。可以说，在作业系统中，教师决定着作业育人品质并制约着作业育人功能的发挥。这一模型隐喻了教师与作业相互作用的内在规律，全面、整体地反映了教师与作业关系的应然状态。

（二）“冰山模型”下教师与学生作业的关系特征

1. 宏观上：教师与学生作业是动态协同的整体系统

基于“冰山模型”可以看出，海面以上和海面以下的冰山是一个整体，意味着作业与教师作

业实践是相互制约、不可分割的整体。换言之，教师通过作业实践活动生成作业，作业是教师作业实践的具象呈现，二者是动态统一的整体。

教师作业实践归根结底是整个作业系统的触动、增减和整合，作业的生成及其育人功能的发挥由教师的作业实践观念所承载，并依托教师的作业实践活动来实现。进一步来看，作业从开发、设计、实施到完成的整个过程，都不能与教师作业实践相脱离，而是在与教师作业实践整个“活动链”发生双向互动的过程中达成作业的生成及其育人功能的发挥。因此，作业、教师是一个协同共生的自组织系统，不可机械分开。也就是说，不能仅把作业的个别要素，如数量、难度等，当作作业的整体来看待，也不能把作业生成及其育人功能的发挥与教师单一的作业实践环节简单对应，而忽视了两之间相辅相成的整体关系。

2. 中观上：教师生成作业的专业投入决定着作业的育人品质

结合“冰山模型”来看，尽管作业是外显于教师作业实践活动的结果，但作业的育人品质主要是由教师，特别是教师围绕作业所进行的专业投入所决定的。

有学者指出，教师认知学业负担的立场迫切需要从学业负担的诱发者转化成为减轻学业负担的核心责任人、重要推手。^{[5]93} 基于“冰山模型”可以看出，教师作业实践活动包括作业从构思、生成、实施到完成育人功能的全过程。在这个过程中，教师作为作业系统的核心行动者，利用自身作业实践的专业知识、技能、素养，对作业的数量配置、时间分布、难度梯度、类型等要素进行设计，从而使生成的作业承载特定的认知发展目标，最终促进作业育人功能的发挥。可以说，教师在作业质量提升上的专业投入情况，直接决定着作业育人功能发挥的程度。

3. 微观上：教师通过协调作业深层功能要素与表层结构要素生成作业

在作业系统中，教师表面上是通过配置作业表层结构要素来实现作业育人功能，实则通过协调作业的深层功能要素与表层结构要素发挥作业育人功能。作业的深层功能要素与表层结构要素是相辅相成、相互依存的。

作业是学生有产出的、专门的学习活动。^[6]学习本质上是学生通过完成教师为其提供的带有一定问题域的作业,实现自身内外部能力构建的活动。从学生能力构建的角度看,学生的内部能力体现为内在的认知能力和思维能力,其通过教师在作业中嵌入的思维任务、认知活动等得以发展;学生的外部能力则表现为学生在具体问题情境中的外显行为能力(如任务完成、问题解决等),主要通过作业表层结构要素(如作业数量、形式、时长等)的调节获得发展。从这一微观视角来看,教师与作业的关系本质上是教师通过调动作业深层功能要素与表层结构要素使两者产生

相互作用,从而使学生不同维度的能力获得提升抓手,最终实现作业育人功能的发挥。因此,教师在生成作业时需保持作业深层功能要素与表层结构要素的动态平衡,任何偏废都将影响教师与作业关系的完整性,也将削弱作业育人功能的发挥。

三、“冰山模型”隐喻下教师生成作业的重重逻辑

基于教师与作业关系的“冰山模型”,教师生成作业这一育人工具沿循多重行动逻辑(见图2)。

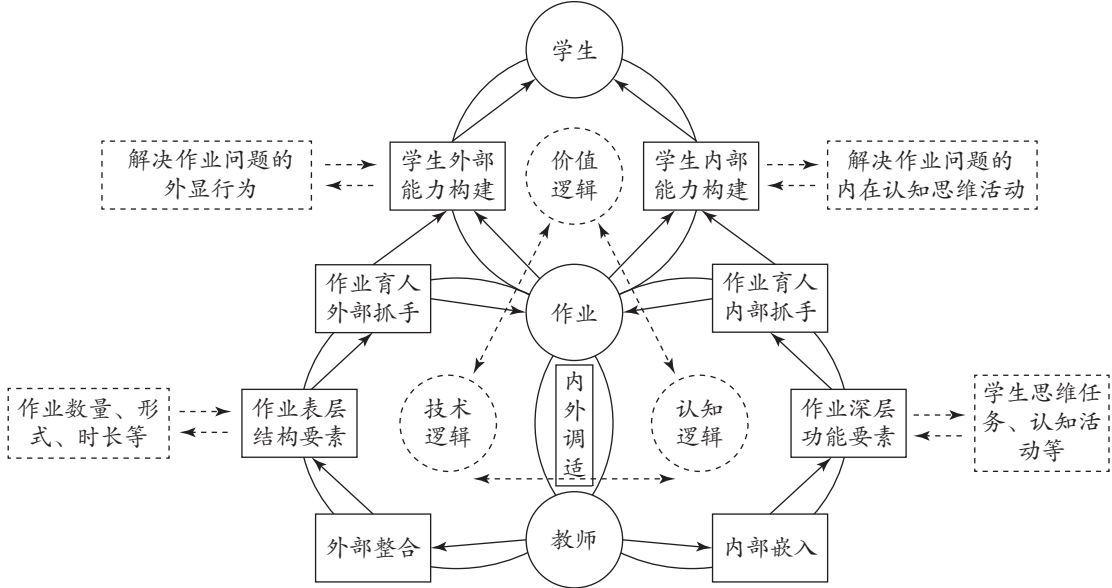


图2 教师生成作业的重重逻辑

(一) 技术逻辑：关注作业表层结构要素的系统整合

作业是具有一定结构要素的重要育人工具。结合图2可知,教师生成作业的技术逻辑强调在作业的生成、布置中调配并整合作业表层结构要素,从而推动作业育人价值的实现。

从作业生成的技术主体关系来看,技术逻辑坚持“专业权威”取向,强调让作业的生成回归专业场域。教师作为作业生成的核心行动主体,利用其专业优势,通过调适作业表层结构要素对作业进行构建。比如,教师基于学生个体差异,对作业的表层结构要素进行调适,以满足不同学习风格、学习能力学生的需求。在作业生成工具的选择上,教师主要通过规范化的作业生成框架

实现作业育人要素的有效整合、作业治理的有序推进及作业育人功能的最大化发挥。具体来看,首先,通过制定作业数量管理手册等,降低作业数量失控、偏离预期的概率;其次,通过作业教研构建作业质量的保障机制,降低教师作业生成过程中因个人作业价值观、作业素材与资源的局限等带来的技术风险;最后,通过建立作业统筹协调机制,降低作业布置中因功利主义、应试倾向等引发的技术风险。

(二) 认知逻辑：聚焦作业深层功能要素的深度嵌入

基于“冰山模型”可知,作业的表层结构要素仅构成其育人功能发挥的形式载体,作业育人价值的有效实现还需要在作业生成过程中深度嵌

入相应的思维任务、认知活动、价值观念等。教师生成作业的认知逻辑表征的是教师生成作业时所沿循的内在认知图式,旨在引导其在生成作业时能够深入学习发生的本质,通过深层功能要素的深度嵌入促进学生认知能力的发展。

由“冰山模型”可知,教师在作业生成过程中关注的是不同面向的作业育人要素对学生发展的价值与意义,而非单纯地将作业简化为知识练兵场。因此,教师在生成作业过程中,应重视通过系统化的深层功能要素设计去激活作业的育人价值。这是因为,作业所承载的功能要素易于激发学生对问题线索的感受,进而“召唤”学生去发现与提出问题。^[7]从认知序列来看,教师生成作业的过程依循的是从内部功能确立到外部结构调适的顺序,两者不可调换。也就是说,教师是在深刻地认识作业的本质与目标,洞察到作业不仅是知识夯实的载体,更是塑造学生品格、思维、能力的关键中介的基础上,调适作业表层结构要素。而作业表层结构要素的选取与整合是作业内在功能实现的支撑点,教师调适作业表层结构要素的根本目的是实现作业的内在育人功能。

(三) 价值逻辑:着眼作业多维育人功能的协同耦合

结合图2可知,教师生成作业的过程是作业表层结构要素与深层功能要素之间产生价值耦合的过程。这构成了教师生成作业的价值逻辑,反映了教师对自身作业实践的价值体认。

从学生发展视角来看,作业育人价值的实现既需要教师系统整合作业的表层结构要素,如难度梯度、任务类型等,使其与学生的认知基础、发展目标形成精准匹配;又需要教师通过创设问题情境、设计探究链条等方式激活作业的内在育人功能。也就是说,只有当作业表层结构要素与深层功能要素形成良性互动时,作业才能真正实现其多维育人目标。因此,教师生成作业的过程是表层结构要素与深层功能要素协调发展、彼此促进,并形成良性耦合的过程。教师生成高育人价值的作业过程,既要最大限度地整合作业不同的育人功能,使其之间形成多维度的耦合与互动,又要借助作业的表层结构要素的可把握性,使其与不同层次、不同水平个体的“发展基础+发展目标+个性特征+学习倾向+成就动机”高

度适配,从而使学生在完成作业的过程中实现思想观念塑造、知识技能增进和核心素养发展。

四、教师与作业关系重构的实践路向

(一) 重塑教师在作业育人功能发挥中的主体地位

作为作业育人功能发挥的关键角色,教师主导着作业的生成、布置等,其实践水平直接决定着作业育人功能的发挥程度。但在作业场域中,教师的主体地位遭遇双重消解:一方面,商业教辅资料的泛滥导致作业设计的“去专业化”,教师沦为教辅资料的搬运工;另一方面,行政干预催生了作业管理的“技术化”倾向,教师的主体判断被简化为执行指令。这都在很大程度上降低了教师合理利用学业负担促进学生发展的可能性,加大了教师帮助学生化解学业负担的阻力。^{[5]93}

在当前作业改革推进的关键期,应当重新认识教师在作业系统中的主体地位,重塑教师在作业问题治理、作业质量提升及作业育人功能发挥上的专业地位,将教师在作业系统中的立场从作业负担的诱发者转化成为减轻作业负担的核心责任人、重要推手。同时,教师应充分发挥自身的专业素养,从作业承载知识的重要程度、认知梯度等要素,而非单纯的作业数量等指标,来评估作业负担。在此基础上,教师要有效地引导学生克服学习过程中所遇到的内隐性障碍,进而促进学生高效而深度地学习。^{[5]96}

(二) 推进教师生成作业过程中多元逻辑的整合

新时代育人格局下,教师与作业的关系已经从单纯的生成知识传授载体发展为促进学生认知发展、能力培养与价值观念塑造。这种转变要求教师在作业实践中不仅要考虑知识传递的技术层,更要统筹育人目标、思维培养、能力发展等综合性要求。因此,依靠单一逻辑的作业生成模式已经难以满足新时代对作业功能的要求。

基于此,应构建技术逻辑、认知逻辑和价值逻辑“三维一体”的教师作业生成逻辑。其中,技术逻辑确保作业形式的科学性,为认知发展提供有效载体;认知逻辑关注思维训练的适切性,为价值实现奠定基础;价值逻辑把握作业育人方向的目标性,为作业生成提供价值依循。三者相

互支撑、动态平衡，共同构成教师生成作业的完整逻辑体系。具体而言，应在教师生成作业的全过程整合作业生成的多元逻辑。也就是说，应在教师生成作业的全过程达成教师主体性（创作主导）、过程合理性（逻辑自洽）与育人价值性（目标归宿）的协同统一，最终使作业生成超越工具理性的局限，真正发挥出育人功能。

（三）强化教师素养导向作业观念的系统转型

人的培养是一个复杂的系统工程，既需外部行为塑造，也需内在思维和观念培养，两者互为支撑，缺一不可。特别是在“双减”背景下，教师不能仅将作业定位于知识量的积累、读写算的机械操练，更应帮助学生在面对复杂问题情境时开展创造性的探究活动，更好地发展他们的核心素养。^[8]正如杨振宁先生批判我国传统作业习题时所言：“其结果是培养了许多非常努力、训练得很好、知识非常扎实的学生，可是他们的知识是片面的，而且倾向于向死的方向走。这是很有害的。”^[9]

在新的作业改革背景下，应推动教师作业观念从“知识本位”向“素养导向”的转变。具体而言，教师在作业实践中应突破传统只从作业表层结构要素入手设计作业的做法，形成“行为塑造—思维发展”的作业功能闭环。换言之，教师在作业实践过程中，在作业表层结构要素层面，通过任务情境的复杂度、开放性设计等，培育学生问题解决的能力；在作业深层功能要素层面，

通过梯度化的思维任务嵌入和价值观念的渗透性设计，促进学生认知结构和价值观念的发展。最终通过素养导向作业观念的牵引，使教师在作业实践中实现对作业内外部育人要素的互嵌与共融，进而促进作业育人价值的有效达成。

参考文献：

- [1] 卢光辉. 试论中小学作业问题的可能解决之道 [J]. 课程·教材·教法, 2017 (8): 116-121.
- [2] 郭红霞. 论教师的作业哲学 [J]. 上海教育科研, 2012 (8): 70-71.
- [3] 张抗抗, 杜静. 从管理到治理: 基础教育作业治理的内涵、框架与进路 [J]. 中国教育科学, 2021 (5): 101.
- [4] 肖甦, 宋瑞洁. 新时代教师角色的应然、实然与使然: 基于苏霍姆林斯基人学教育思想的审视 [J]. 现代教育管理, 2021 (3): 90.
- [5] 王天平. 学业负担的教师认知逻辑 [J]. 教育研究, 2016 (8): 92-98.
- [6] 胡扬洋. 基础教育“作业”观念重构论纲 [J]. 教育科学研究, 2019 (10): 49.
- [7] 李怀军, 张维忠. 问题提出融入课堂教学的困境与突破 [J]. 课程·教材·教法, 2020 (11): 94.
- [8] 李学书, 胡军. 基于问题解决的单元作业设计模型建构及其实施路径 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (4): 83.
- [9] 杨振宁. 杨振宁文集 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1998: 508.

（责任编辑：孟宪云）