

课堂教学赋能课业减负：议题、困局与破解

杨晓奇，单莹

摘要：教育高质量发展下的课业减负需以课堂教学作为核心议题，从教学时间、空间、设计、作业以及评价等维度建构赋能框架。面临的主要问题包括过度倚重物理时间，削弱了教学时间赋能课业减负的体验性；较为狭隘的空间理解遮蔽了教学空间赋能课业减负的全域性；“以教定学”的设计偏向背离了教学设计赋能课业减负的指向性；程式化的作业布置抽离了作业赋能课业减负的丰富性；“为了评价的教学”偏离了教学评价赋能课业减负的针对性。应对策略在于整体把握教学时间与课业负担的关系，深度激活积极的时间体验；拓展教学空间的多重维度，全域性释放课业负担的空间压力；实施“以学定教”的教学设计，为纾解课业负担做好前置性规划；着力优化作业布置，减轻作业形成的课业负担；落实“为了教学的评价”，增强教学评价赋能课业减负效用。

关键词：课堂教学；课业减负；赋能；教育高质量发展

2021年7月，中共中央办公厅、国务院办公厅印发《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》（以下简称“双减”），要求：“持续规范校外培训（包括线上培训和线下培训），有效减轻义务教育阶段学生过重作业负担和校外培训负担。”随着政策的不断推进，作为课业负担直接来源的校外培训机构数量和作业量明显减少，减负逐渐步入深水区。2025年1月，中共中央、国务院印发的《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》中进一步提出“统筹推进‘双减’和教育教学质量提升。巩固校外培训治理成果，严控学科类培训，规范非学科类培训”的要求，课堂教学赋能课业减负逐渐成为教育高质量发展下的重要议题。

一、课堂教学赋能课业减负：教育高质量发展下的减负议题

从表面上来看，课堂教学似乎与课业负担并无直接关联，但若仔细分析却与课业负担的间接来源密切相关，即学生在学习过程中形成的客观存在的课时量、考试、作业和主观感受到的压力、疲惫等负面体验，而这些课业负担是由于课堂教学低质低效导致的。^[1]据此，从课堂教学这一课业负担的间接来源进行思考并建构议题框架，就成为持续深化课业减负的客观要求。

（一）增强积极的教学时间体验是课堂教学赋能课业减负的时间之维

由于时间具有一维性，人们“往往将教育时

基金项目：2022年度安徽省哲学社会科学规划一般项目“中小学课堂教学深度赋能‘双减’的路径优化研究”（AHSKY2022D156）。

作者简介：杨晓奇，安徽师范大学教育科学学院教授、博士生导师（芜湖 241000）；单莹，安徽师范大学教育科学学院硕士研究生（芜湖 241000）。

间等同于‘钟表时间’，认为时间只存在于钟表上”^[2]。殊不知在时间的客观性之外，时间也真实地存在于个体感受之中。这意味着就感受性而言，时间也主观地作用于个体心理，即心理时间。教学时间自然既涵盖了物理时间，也蕴含着心理时间，借此形成了教学时间的二重性特征。在物理时间层面，教学时间安排固定不变，且由长短不一的时段和学时构成。不同的时段和学时纵横交叉地形成了教学时间结构。教学时间结构分为学日结构和学时结构。^[3]学日结构指每个学习日中的时间比例和时序安排；学时结构则指教学中导入、讲授、练习等各教学环节需要安排的时间。但无论何种物理时间，均须依据人脑机能和心理规律科学地安排比例和顺序，才不至于让物理时间剥夺学生对时间的适度支配，继而演化为学生消极的时间体验，这便是教学心理时间。教学心理时间一方面来源于学生对时间的适度支配，即在教学时间安排的灵活性前提下，通过不同学科的交叉安排，使学生的大脑皮层不同区域交替活动，并以适度的教学节奏“唤醒”学生紧张和亢奋的情绪，“要消除负担过重的现象，就必须让学生有自由支配的时间”^[4]。另一方面，科学合理分配各个环节的时间比例，给学生思考与回味留足时间，在劳逸结合与张弛有度中促进积极时间体验的不断涌现。因此，教学时间赋能课业减负的整体意义在于，通过物理时间对教学秩序的规范作用和心理时间的合理调控，唤醒学生的积极情绪，让学生在积极的时间体验中缓解与释放课业负担。

（二）拓展多维的教学空间是课堂教学赋能课业减负的空间之维

对于空间，物理层面是由“间”分割所形成的有形、可感的“空”，是客观存在、恒定且不可压缩的物理存在。人们习惯性地从空间大小、形状、布置等方面理解并解释教学空间，认为教学空间就是教学的场所、场地等有形环境。然而，从教学本质属性加以审视，教学空间更多是基于特定物理空间而形成的集认知、情感与思维等于一体的空间整体。认知空间是指学生获得知识或应用知识的过程，包括感觉、知觉、记忆、思维、想象和语言等诸多认知活动，是教学活动的根本指向。情感空间是指师生因情感参与而形

成的或宽广、或狭窄、或压抑、或高远的体验与感受。赫尔曼·施密茨（Hermann Schmitz）早就认识到情感空间的存在。在他看来，空间与人的情绪有关，与人当下的情感体验密切相关。^[5]此种体验与感受影响着师生的情绪与情感，继而形成师生或生生间的心理距离，最终形成亲密或疏远的情感关系。思维空间是基于学生不同经验和知识构建形成的不同思维阈限，从而对学生的思考方式发挥支配作用，指引学生进行思考、推理和想象所形成的抽象空间。思维空间可以是学科的（如数学的、语言的或历史的），也可以是感知或想象的。构成思维空间的要素可以是具体的教学实物，也可以是抽象的概念或符号，其对学生的认知与情感发挥着协同作用。综合各个维度，教学空间可以在认知、情感与思维等方面进行空间优化，以便让学生形成良好认知、积极情感与高阶思维。这便是课堂教学赋能课业减负的空间之维。

（三）秉持“学生中心”的教学设计是课堂教学赋能课业减负的设计之维

教学设计作为连接教学理论与实践的纽带，是活化课堂教学的重要环节。它是一种为达到最佳的预期教学目标而规范教学活动的体系。从教学设计的指向看，教学设计的目的在于使学生在课堂中学会、学足与学好。因此，教学设计必须是“学生中心”立场。这就提醒我们，围绕教师的教学设计虽然有助于教师提高教学效率，却不一定适合学生。倘若教师以此为着眼点进行教学设计，就会犯“目中无生”的立场偏差，教学设计自然就变成了易于教师的教学，而非“学生中心”的设计立场。^[6]倘若教师在充分了解学生学习情况和学科知识结构的基础上，将所教内容以学生喜闻乐见的形式呈现给学生，贴合学生的发展需要来设计教学，学生就能在教学设计优化中达成减轻负担效果。在此意义上，“学生中心”的教学设计能够彰显学生的主体性地位，真正体现“教是为了不教”的教学旨归。就此，遵循“学生中心”的教学设计自然就成为赋能课业减负的设计之维。

（四）锚定“学习中心”的作业布置是课堂教学赋能课业减负的作业之维

作业是促进学生知识内化、产生高阶思维的

重要手段。早在四百多年前，夸美纽斯便对作业的本质进行了阐述，即对已有知识或技能的实际操练或反复演练的“练习”。^[7]从这一角度而言，作业是检测与巩固学生掌握所学知识的工具，其目的在于甄别学生学习任务的完成度和对知识的掌握度。只要着眼点在于外部的结果而不在于包含在达到结果的过程中的心理和道德的状况和生长，这种工作可以称为手工的工作，而没有理由称为一种作业。^[8]作业本质是一种学习活动，是学生在课堂学习的任务延伸，其目的指向学习的持久性与深刻性，功能在于促进学习真正发生积极的、结构性的变化，同时在价值引领、认知能力、情感品质、思维方式与实践创新等多个维度发生实质性变化，作业成为形成以上效果的中介或载体。因此，作业布置的改进与优化应锚定“学习中心”。至于是弹性作业、分层作业、情境性作业还是个性化作业，均是作业的形式。其实质与重心均应以“学习中心”为指引，以是否发生深度学习为准则，整体性引导学生将所学知识应用到实践中去建构认知系统和提升思维高度^[9]，同时促使学生提高自我管理能力和实现知行合一。依此，锚定“学习中心”的作业布置就成为课堂教学赋能课业减负的作业之维。

（五）践行“为了教学的评价”是课堂教学赋能课业减负的评价之维

在理论层面，教学评价具有诊断、导向与激励等功能。在实践层面，就得注重教学评价是否产生了围绕上述功能的指向与效用。其中会形成“为了教学的评价”和“为了评价的教学”的实践之别。“为了教学的评价”，关注评价如何为教学服务，是以生成教学价值为重心，它的功能就是调节、激励与促进教学。^[10]此种教学评价关注的是学生的需求和变化，追求真实有效的教学价值。“为了评价的教学”，关注的是教学如何应对与应付评价，而不是如何生成教学价值。它以追求分数和排名等符号价值为重心。此种评价观的教学就会变成增分秘诀和提分技巧，同时助长了打着“增分、提分、通过考试”等旗号的校外培训机构的滋生蔓延。显而易见，“为了教学的评价”更能激发学生学习的内在动力，彰显的是以评价促进教学。为此，教学评价赋能课业减负得防止“为了评价的教学”，并着力落实“为了

教学的评价”，明确教学评价追求的是教学的实用价值，是学生身心各方面确实发生的积极变化并给予全面反馈，从而为学生发展提供源源不断动力。这便是课堂教学赋能课业减负的评价之维。

二、困局：课堂教学赋能课业减负的问题聚焦

（一）过度倚重物理时间，削弱了教学时间赋能课业减负的体验性

在学校教育中，物理时间作为一维线性的“钟表时间”，常被视为稀缺的教学资源。教师通过精细化的时间规划，将课程内容切割为导入、新授、练习等标准化流程，并为每个环节设定精确的时间。这种近乎标准化的时间管理模式甚至延伸至课外，试图通过延长学习时长来提升学业成绩。然而，这种以“钟表时间”为标准的时间思维，一方面，将学生置于极其严格的物理时间控制之下，教学时间的体验性几乎被忽视。学生在既定的时间框架内疲于应付，缺乏独立思考与自由支配的时间，与同伴难以展开深度交流，最终形成“消化不良”的知识积累。^[11]另一方面，过密的时间安排剥夺了学生自由支配时间的权利，使学生长期处于时间的压迫感之下。然而，就心理时间而言，同样的物理时间却因个体的体验差异产生“度日如年”或“白驹过隙”的不同感受或体验。过度倚重物理时间的教学安排，使学生的自由时间支配在一种按部就班的程序中进行，容易产生消极的时间体验。这不仅是物理时间被主动拉长的结果，也是忽视心理时间的结果。教学心理时间中蕴含的节奏、疏密、时机以及时序等要素，即那些能够激发深度思考的关键时间节点，因其短暂易逝的特性需要教师具备敏锐的时间洞察力。现实中，教师容易忽视心理时间，导致课堂教学不易形成良好的时间体验，难以从根本上改善教学时间之于课业负担的深层影响，自然也就难以产生教学时间赋能课业减负的效用。

（二）较为狭隘的空间理解遮蔽了教学空间赋能课业减负的全域性

教学空间作为课堂教学的基本要素和重要资源贯穿课堂教学的始终。教师对教学空间各个维

度的充分理解和把握，是课堂教学赋能课业减负的重要途径。由于对教学空间的狭隘认知，教师下意识地将教学空间等同于教室、实验室等物理空间，并过度关注教室的环境布置以及桌椅摆放等物理空间。对建构教学空间方式的理解偏差，导致在实践中往往以知识灌输为导向，将学生视为知识堆积的容器。课堂教学则变成了单纯的知识传递，情感空间、思维空间乃至人际互动空间未能同时发挥协同效用，阻碍了教学空间赋能课业减负的整体考量。当单纯的认知空间辅之以物理空间为中心的课堂教学成为主导，教师自然而然地成为知识的化身并主导教学认知空间，课堂就沦为知识灌输的场所。封闭的物理空间以知识的确定性和标准答案为核心建构认知空间，缺乏情感的深度交流以及思维的跃升，学生极易产生厌学情绪和心理负担。教学空间难以突破既有的思维定式，无法形成集认知、情感与思维等于一体的整体性空间感知与理解，从而直接影响了教学空间赋能课业减负的效果。

（三）“以教定学”的设计偏向背离了教学设计赋能课业减负的指向性

无论课堂教学锚定认知，还是涵育情感抑或训练思维，其本质上都是合目的性的学校教育活动。合目的性意味着课堂教学过程或结果要符合学生的学习预设目标或者教师的教学目标。然而，当前“以教定学”的教学设计取向，严重偏离了“以学定教”的教学设计指向。因为，就合目的性而言，充其量只是满足了教师的教学目的，而非学生的学习目的。原因在于教师将教学过程视为知识单向传输的过程，关注重心是如何高效地将知识“教完”，而忽视了学生对知识的理解程度与接受能力的差异。囿于此种教学设计倾向，学生如同被动接受知识的容器，缺乏主动探索与思考的空间，难以激发学习兴趣与内驱力。事实上，每个学生在学习基础、认知风格与兴趣爱好等方面均存在显著差异。倘若教学设计采用“以教定学”设计方式，制定统一的教学目标、教学内容与评价标准，很难形成基于学生个性化需求的精准指导。教师为满足流程要求机械地插入讨论、问答等教学环节，本质上与学生学习实际脱节，进而导致学生疲于应对形式化的教学互动，最终只会偏离“以学定教”的设计指

向。质言之，此种教学设计更多“合”了教师教的目的性，而偏离了学生学的目的性，使多数学生处于被动参与状态，为学生的课业负担留下了隐患。

（四）程式化的作业布置抽离了作业赋能课业减负的丰富性

作业布置作为学生学习活动的重要构成部分，是撬动教学质量提升的关键支点，但现实中却成为阻碍政策落地的重要因素。对于作业布置的认知偏差、设计理念的滞后以及实践层面的误区，共同构成了作业设计赋能课业减负的系统性阻碍。一方面，将作业简单等同于知识巩固的工具，把作业量与学习效果简单挂钩，认为增加作业量就可以提升学习效果，却忽视了作业之于学生思维品质、学习兴趣和综合素养方面的价值，使作业布置沦为应试的附属品。同时，围绕“知识本位”，以重复性、机械性练习为主的作业布置忽视了作业在培养学生自主学习能力和创新思维、实践能力和价值观塑造等方面的多元功能^[12]，抽离了作业蕴含的丰富性。另一方面，作业设计缺乏分层与个性化，难以满足不同学生的学习需求。要么布置简单的机械的作业导致学习水平较高的学生产生厌烦，要么作业布置过难导致低水平的学生无从下手。当程式化的作业布置成为主导，且仅仅停留在强化认知层面时，作业设计赋能课业减负的丰富性丧失，也就沦为学生课业负担增加的主要原因。

（五）“为了评价的教学”偏离了教学评价赋能课业减负的针对性

教学评价是检验教学目标与学习效果的重要指标，能够让教师和学生认识到教学和学习不足并加以改进，继而提高教学和学习的效果。但从目前的教学评价实践来看，教学是为了评价而教，教师的教学内容围绕评价的主要形式——考试来教，教学和评价本末倒置。一方面，教学评价追求的是外在虚假的符号价值，忽视了教学评价之于教学的实在价值。这导致教学评价针对的并不是教学的有效而是“符号”有效，真正有用及有趣的知识被提分技巧和增分秘诀所取代，课后作业与补课也囿于“符号”的获取，增加课业负担的同时给学生带来消极的学习体验，致使学习的积极性降低。另一方面，当今教学评价是为

了拔高而不是兜底^[13]，为了凸显教学评价的权威性，评价内容采用增加难度与扩大覆盖面的方法体现评价水平，使基础教育的教学评价脱离了基础性特征。为了应对教学评价的拔高，就不得不加大学习难度或拓展学习广度以便在高要求中达成评价合格。上述现象共同加剧了“为了评价的教学”，课业负担也因此屡增不减。

三、破解：课堂教学赋能课业减负的策略

（一）整体把握教学时间与课业负担的关系，深度激活积极的时间体验

课业负担的形成与教学物理时间的长短有关，更与教学时间的心理体验直接关联。鉴于此，教师可以从以下三个维度优化教学时间。首先，积极落实“双减”政策要求，将教学物理时间控制在学生可承受范围之内。为此，教师需要通过统筹教学资源与优化教学流程等方式，对教学的学日结构与学时结构作出合理的时间安排，让物理时间处在合理范围。其次，深挖教学时间蕴含的多重潜力，在教学时间节奏上要张弛有度，在教学时机上要适时而教，在教学时序上灵活处理先学后教与先教后学的关系，在教学时间的密度方面要疏密结合，在教学势方面既要蓄势待发、因势利导，也要乘势而上与顺势而为，促使教学时间的各个层面全方位激活学生积极的时间体验。最后，尊重并落实学生自由支配时间的权利。学生主体地位的落实，就是要给予其自主思考和探索的时间，让学生拥有时间支配的自主性。当学生能够自觉规划学习时间时，便是积极时间体验的开始。

（二）拓展教学空间的多重维度，全域性释放课业负担的空间压力

课业负担过重的根源之一，在于将教学活动局限于封闭的物理空间，却期待学生理解复杂的社会现实，这种矛盾导致学生教育感受的丰富性降低甚至变差。为此，我们应当将学校的一切伸张到大自然中去，让学生在自然与社会的汪洋中遨游^[14]，在广阔的教学空间进行积极的探索。首先，教师要突破教学空间即“教室”的空间定位，意识到凡有助于学习发生和教学开展的场所与场景均是教学物理空间的重要组成部分。为此，教师可以将教学活动适度延伸至校园与社会

的广阔天地，让学生在真实的情境中学习，以便增加教学空间的现场感。其次，教学空间不仅是物理的，也是心理的、社会的和虚拟的。因此，教师应该祛除心理壁垒，营造和谐的认知环境，实现教学在认知、思维与情感等空间维度的整体性共鸣与共振，以便升华学生的认知效果与学习体验。最后，面对信息技术的突飞猛进，教学空间与虚拟技术融合是大势所趋。借助数字技术打破时空限制，拓展教学的虚拟空间（信息空间）^[15]，为学生提供立体化、开放式的学习资源与平台，是教学空间建构的重要维度。

（三）实施“以学定教”的教学设计，为纾解课业负担做好前置性规划

“以教定学”的教学设计模式在理念、方法与实践层面均是体现“教为中心”而非“学为中心”的取向，其本质上更利于教师完成教学任务而非必然有利于学生的学习，这无疑隐藏了课业负担形成的前置性诱因。因此，推动教学设计从“教为中心”向“学为中心”转变就成为减负的重要方面。首先，要调整教学设计的指向，推动教学设计从“以教定学”向“以学定教”转变。教师可设计“知识拓展包”替代单一讲授，通过趣味案例、生活化情境激发学生探究兴趣，并将零散知识整合为思维导图、概念地图等结构化框架，降低学习难度，促使教学设计真正地指向学生。其次，以学情为基优化教学过程。教师需要在课前深入分析教材、教法及学生的知识储备与能力边界，通过搭建“学习支架”，帮助学生建构和内化知识，将抽象知识转化为学生可理解的阶梯，减轻学生理解知识的负担，帮助学生的学习更上一层楼。^[16]最后，动态调整教学设计，彰显设计的灵活性与变通性。教师需要根据学生实时实地的学习反馈、内容特性与课堂氛围，运用教学机智灵活调整教学设计的指向，确保每位学生都能获得适配的学习支持。

（四）着力优化作业布置，减轻作业形成的课业负担

减轻作业负担是落实课业减负的关键抓手，这就要求对于作业的功能进行重新思考和定位。为此，学校和教师应明确作业并非课堂教学的“补救工具”，而是促进知识内化的延伸环节。^[17]一方面，教师要深刻领会教育部办公厅《关于加强

义务教育学校作业管理的通知》的政策内涵，明确作业作为育人关键环节的多元价值。同时，将作业育人的价值纳入教师考核评价体系，鼓励教师进行实践探索，促使其主动转变观念，让作业真正成为落实素质教育的重要载体。另一方面，需要着力破解作业质量难题。坚持“少而精”的设计原则，聚焦核心知识点，避免内容堆砌。通过设计具有挑战性、开放性和紧扣知识内核的题目，激发学生解决问题的主动性，让学生在攻克难题的过程中获得成就感，真正实现“减负提质”。同时，秉持“量身定做”的原则，在丰富作业形式的基础上，围绕深度学习进行分层作业，以满足学生的个性化学习需求。^[18]

（五）落实“为了教学的评价”，增强教学评价赋能课业减负效用

教学评价作为导向性较强的评价活动，其初衷对评价的方式、内容与结果具有直接的作用。因此，树立正确的教学评价观，就显得尤为重要。鉴于当下教学评价较为明显的本末倒置状况，教学评价需要从学业标准转向素养标准。首先，课堂教学评价应以“学习发生”为核心导向，将评价指标聚焦学生的实际学习成效，让教学评价回归课堂育人本质——通过学生知识积累、道德提升、身心发展、审美塑造等维度^[19]，体现评价的真实价值，而非追求分数等表面符号。其次，拓宽教学评价渠道，实现差异化评价。每个学生都是独特的个体，不能用统一标准衡量所有学生。需要改变以终结性评价为主的模式，采用过程性评价、形成性评价等多元方式，为学生建立成长档案袋，重点关注核心素养的发展，让学生在评价中看到自身进步，增强学习信心。最后，强化教师的教学评价教育，通过将外在评价与内在评价相结合，引导教师和学生正确看待教与学的过程，在持续反思中调整行为，从而缓解评价带来的心理压力。

参考文献：

[1] 朱卫国. 中小学生学习负担的理性思考 [J]. 教育发

展研究, 2019 (12): 1-2.
 [2] 张国玲. 时间的四重形态及其教育异化 [J]. 教育研究与实验, 2021 (5): 29.
 [3] 孙孔懿. 教育时间学 [M]. 南京: 江苏教育出版社, 1993: 146.
 [4] 苏霍姆林斯基. 给教师的建议 [M]. 萧杭, 译. 南京: 江苏凤凰文艺出版社, 2022: 91.
 [5] 施密茨. 身体与情感 [M]. 庞学铨, 冯芳, 译. 杭州: 浙江大学出版社, 2012: 74.
 [6] 李润洲. 指向学科核心素养的教学设计 [J]. 课程·教材·教法, 2018 (7): 35-36.
 [7] 杨清. “双减”背景下中小学作业改进研究 [J]. 中国教育学刊, 2021 (12): 6.
 [8] 杜威. 学校与社会 明日之学校 [M]. 赵祥麟, 任钟印, 吴志宏, 译. 北京: 人民教育出版社, 2005: 91.
 [9] 罗生全, 陈卓, 张熙. 基于增值评价的学生作业设计价值取向及优化策略 [J]. 中国教育科学, 2022 (4): 90.
 [10] 杨启亮. 为教学的评价与为评价的教学 [J]. 教育研究, 2012 (7): 101.
 [11] 饶佩. 教育时间视角下减负的困境及破解之道 [J]. 广西师范大学学报 (哲学社会科学版), 2021 (6): 121.
 [12] 罗建河, 谌舒山. “双减”背景下作业设计: 理据与路径 [J]. 当代教育科学, 2022 (4): 53.
 [13] 杨启亮. 课堂教学有效性的几个基础问题 [J]. 教育发展研究, 2012 (8): 29.
 [14] 陶行知. 陶行知教育名篇 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2013: 104.
 [15] 张涛, 李如密. 教学空间的含义阐释、要素构成及实践逻辑 [J]. 中国教育科学, 2023 (5): 118.
 [16] 周序, 付建霖. “双减”背景下如何实现课堂教学的应教尽教 [J]. 中国教育学刊, 2021 (12): 4-5.
 [17] 罗生全, 张玉. “双减”与“双提”: 教学变革的逻辑转换与理念重构 [J]. 现代远程教育研究, 2022 (2): 4.
 [18] 余昆仑. 核心素养背景下作业设计的功能定位和基本特性 [J]. 中小学教材教学, 2020 (3): 65.
 [19] 杨启亮. 课业负担过重与学业质量评价失衡 [J]. 课程·教材·教法, 2013 (1): 17.

(责任编辑: 李 卯)