

混合教学的生命意象及其营造

唐松林^{1,2} 段皎晖¹ 罗碧琼²

(1. 湖南大学 教育科学研究院, 湖南长沙 410082; 2. 湖南文理学院 师范学院, 湖南常德 415000)

[摘要] 混合教学的理解及其设计, 见仁见智, 结论繁多, 但普遍存在忽视本能直觉, 旁落“心灵涌动”, 流于知识客观化, 疏于求知欲唤醒等远离教育生命本质的弊端。如何呈现主体直觉、想象奔涌、创造绵延等无法言说的生命意象, 是混合学习设计必须思考的重大课题。就目标诉求而言, 混合教学之生命意象及其营造, 须树立自由生长的目的观, 心灵交融的师生观, 知识流变的课程观, 培植“土壤”的方法观。就实践路径而言, 混合教学之线上教学设计, 要组织与呈现有营养的知识, 激发探究性活动, 可促进自我评价反思; 混合学习之线下教学设计, 需提供成果展示、经验陈述、合作交流与学习总结的欲望、机会与空间; 最后, 以教育之爱与自由审美融摄线上与线下空间, 促进个体的诗性生活, 实现线上线下的联动。

[关键词] 混合教学; 生命意象; 线上教学设计; 线下教学设计; 线上与线下融摄

[中图分类号] G42 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1007-2179(2019)05-0049-08

一、引言

2019年2月, 中共中央、国务院颁布的《中国教育现代化2035》将“加快信息化时代教育变革”, 确定为面向教育现代化的十大战略任务之一(马婧等, 2019)。随着步入“互联网+”时代, 人们不断追求更多的科技力量, MOOC、MOOR、SPOC等在线网络课程不断涌现, “课堂革命”如火如荼。笔者虽然同其他学者一样, 坚信传统课堂教学无法被完全摒弃, 混合教学将成为必然。但是, 智人科技持续进步, 不断将教学高度抽象, 置其于理性的技术时空中, 学习者身体越来越不在场, 教学形式日益陷于脱离生活的畛域, 使“现代文化比以往任何文化感受到了更大的存在性焦虑”(尤瓦尔·赫拉利, 2017)。

混合教学绝不是只停留于对传统课堂的补充或叠加, 也不是在线学习与线下教学两张皮的分离, 而是对生命与教学环境相融性的重新思考与设计, 使在线自主学习与线下教学环境融摄联动, 使生命与整个教学世界构成交融统一的整体, 使教学呈现主体的顿悟、建构与创造的生命之象。这是本文深入思考的问题。

二、混合教学的多元理解及其问题

混合教学是随着“互联网+”的普及, 教育信息化的深入而逐渐形成的概念。学者们对此展开了广泛的研究, 见仁见智, 结论繁多: 第一, 传统学习与在线学习的混合。何克抗认为混合教学就是将在线学习和传统学习的优势相结合, 在体现教师主导作用

[收稿日期] 2019-07-20 [修回日期] 2019-08-22 [DOI编码] 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2019.05.005

[基金项目] 湖南省教育科学“十三五”规划重点资助课题“从机械论到生命论: 六年制公费师范生‘前段’英语教学方法变革研究”(XJK18AJC001); 2018年湖南省普通高等学校教学改革研究课题“公费定向师范生‘前段’英语课堂教学方法及评价创新研究”。

[作者简介] 唐松林, 湖南文理学院师范学院院长, 湖南大学教育科学研究院教授, 博士生导师(1905563108@qq.com); 段皎晖, 硕士研究生, 湖南大学教育科学研究院(630278846@qq.com); 罗碧琼, 副教授, 湖南文理学院。

的同时,体现学生学习的主动性(何克抗,2004)。柯蒂斯·邦克(Curtis Bonk)将混合教学定义为“面对面教学和在线学习的结合”(詹泽慧等,2009)。欧雷(Orey,2006)从设计者和学习者的角度考察了混合教学的本质,认为混合教学是通过整合面对面学习和网络学习,提升课堂学习效果,并通过信息技术的创新应用实现对学习的拓展。玛格丽特·德里斯克等(Margaret et al.,2000)强调,混合教学是多种网络化技术和教学方法与面对面教师指导相结合的学习方式。第二,不同学习模式的混合。李克东等(2004)坚持认为,混合教学是不同教学模式的混合,是教师主导与学生主体、在线环境与课堂环境、不同教学媒介的混合,包括“在线案例教学+课堂面授;在线探究学习+课堂面授;在线协作学习+课堂面授;在线任务驱动学习+课堂面授”等四种典型的类型(孙众等,2015)。第三,学习环境的混合。田富鹏等(2005)视混合教学为学习环境的混合,其所构建的环境充分整合了数字化学习与传统学习的优势,不再局限于原有的学习环境。杨宗凯提出,混合教学环境十分丰富,是支持教学资源共享和混合学习的典型模型,其教学环境需要把物理空间、资源空间和社交空间相结合。第四,学习方法的混合。辛格(Singh et al.,2001)声称,混合教学是采用不同传递方法,以降低成本和优化输出的学习方式,即在适当的时间,为适当的对象,以适当的传递媒体,通过适当的方式,提供适当的学习内容,以最小的投入获得较高的学习收益。凯文等(Kevin et al.,2013)对此十分认同,强调混合教学就是运用两种及以上的教学方式,将知识技能传授给学习者的过程。除传递知识外,它还具有将知识转化为技能的功能。

综上所述,混合教学概念内涵丰富,甚至将各种教学模式、环境与媒介技术杂糅,涉及的要素系统全面。但是,它缺乏生命意象,未能很好地从主体本能、内在、直觉、创造等生命意义角度,寻找混合教学的内在本质。以上诸多理解均是从生命外的层面——如技术、模式、知识传授方式等要素,探寻混合教学的内涵、特征与意义,这显然远离了教育的本质。第一,忽视本能直觉的意义。正如柏格森(2012)在《生物进化论》提到的:“直觉能将我们的意识导向生命幽深的内部。所谓直觉就是衍变为无

功利心而又自觉的本能,它能够反映和无限扩大它的对象。”直觉是生命本能最直接可感的呈现形式,目前的混合教学设计,很少关注直觉要素的植入。第二,旁落“教育是心灵的涌动”之意蕴。学科知识不是教学的主要目的,教学的主要目的是心灵之间的相互吸引与欢喜,及其引发的思考、想象、创造与经验的沉淀。以上有关混合教学的理解忽视了心灵的自然感悟与交融,割裂了生命本能的自由绵延,只能在生命的周围或表层打转,无力走进生命的深处(燕良轼,2009)。第三,流于知识客观化的弊端。知识场域不仅存在客观知识,还有对世界与意义主观认识与建构的主观知识,思维加工应在知识的客观表征与主观建构中实现。第四,疏于求知欲唤醒的教育功能。求知欲是生命内部自然产生的对知识的好奇与欲望。思维碰撞是求知欲的自然流淌,不带任何功利目的。亚里士多德的(2006)《政治学》说到:“教育的目的及其作用犹如一般的艺术,原来就在效法自然,并对自然的任何缺漏加以殷勤的补救而已”。

三、混合教学之生命意象:目标诉求

混合教学之生命意象,指在线上与线下学习空间融入生命的价值与意义,呈现生命自由生长的目的观、心灵交融的主体观或师生观、知识流变的课程观、土壤培植的方法观,使混合教学呈现潜能绵延、心灵涌动与创造释放的生命气象(见图1)。

(一)自由生长:混合教学的教学目的

杜威、纪伯伦、克拉希里摩提等从生长隐喻(growth metaphor)出发,强调教育的本质是生命有机体本能力量的自由释放,以及其与环境的交互作用。“没有人能对你有所启示,除了在你知识的晨光中,那自己早已半醒的。那行走在圣殿阴影下、弟子群中的老师,他给予的不是智慧,而是信仰和爱。倘若他真有智慧,他不会令你踏进他的智慧之堂,而是领你去你自己心智的门口。”(纪伯伦,2005)混合教学的目的,正是使生命的创造力突破时空局限,自由释放,自然绵延生长,以寻求有机体与环境的平衡。

混合教学以互联网+为平台,以自然原始力量为驱动,以记忆为质料和养料,突破时空限制,把人带入“知识宇宙”的多维文化空间,带入“他心智的

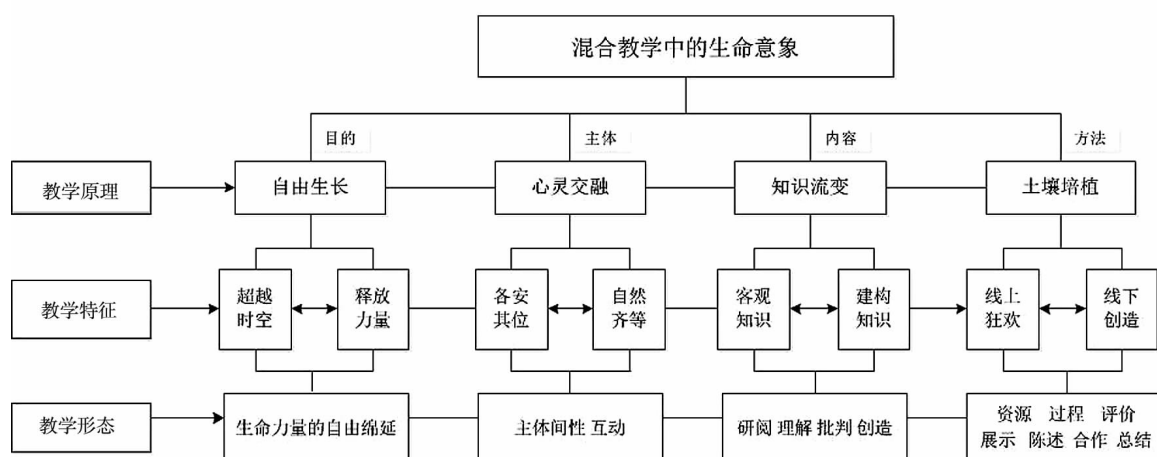


图1 混合学习中的生命意象结构

门口”。在这其中,人与环境相融,个体犹如带着面具,犹如狂欢节一样,充斥释放与轻松,每个生命是平等、自由的,他们能酣畅淋漓地释放。个体的思想、行动与自己的直觉、本能、属性相连,每一瞬间都是历史的独创时刻,这种时刻是不可预测的,每一瞬间都是一种创造(柏格森,1989),生命的能动性在这里得以充分体现。

(二)心灵交融:混合教学的师生关系

教学活动本就不应是“教”与“学”的简单相加,而应是一种共同参与互动活动的、具有共时性和历时性特点的生命存在形式(米学良,2005)。混合教学师生关系的主体能在教育过程中各安其位,自然齐等,造化孕育,成就美好。

线上教学,是一种身体不在场的交往,是松散的、自然的交互主体,师生之间超越身份地位等障碍壁垒,在没有权力意识或学术霸权的环境中,以“符号”的形式进行对话。言说主体的心灵无限敞开,灵魂的交融将生命的本能发挥到极致。不同于线上以自主学习为主的主体不在场的教学特征,线下教学是身体在场的交往、对话与合作学习,摆脱了以自我为中心的个人占有;它超越传统课堂囿于主客体对立地位的思维范式。个体生命的自主能动性和创造独特性得以充分发挥,自我生命与社会生命和谐共存(朱玉芳,2014)。

线上与线下教学中,师生虽处教学过程的两极,但真正呈现了教师主导与学生自主行为,它们皆是对方的反映、认识、转移和升华,正如巴赫金描述的,

“整个存在同等地包容着我们两人”,即“我”和“你”或“你”和“我”……,任何存在都是唯一性的(钱中文,1998)。这种关系使“我”与“你”的个体存在得以充分体现,行为相得益彰,灵魂互感融摄。

(三)知识流变:混合教学的教学内容

耗散论、突变论、混沌论与复杂论等后现代科学方法论,使人们越来越相信知识具有不确定性、无序性、涌现性等特性。在混合教学中,知识的混沌流变形态与波普尔提出的“第三世界”相似,它具有可交互、可传承、可链接、可延展、可共享、可变易等特征,即在我们所存在的宇宙客体中,有横亘于主观世界和客观世界之间的关于知识的独立存在性,即“主观思想的客观世界”(波普尔,1987)。由此,文化知识的混沌性质与知识的鲜活生命面貌被恢复。知识被当作独立于客观物体和主观思维的公共财产,知识构建的目的就是发展共同体的公共知识。

因此,在混合教学中,客观知识与建构知识体系交叉介入,多门学科知识交汇融合,教材内容与网络信息交汇融通,教学内容升华为一种生命运动;混合教学中的教材不再只是教师传授知识的教本,它尊重个体生命的体验与表达,与网络知识信息交融;知识流变使教材内容与其它载体的知识相互吸收转化,形成生命内在的知识与人格体系,构成生命成长的肥沃文化土壤或载体。

(四)土壤培植:混合教学的教学方法

消解了教师权力与知识霸权的混合教学,在、知识与环境之间建立“与自由不可分离的、本质的

联系”(北冈诚司等,2002),它通过线上群体思想狂欢与碰撞,线下个体好奇心敞开与创造力释放,促进教学效果的最大化。培植“土壤”的隐喻,是为生命提供丰富的土壤与养料,促进生命的自由舒展与茁壮生长。

一方面,线上教学应利用媒介资源丰富的“营养知识”,促进个体生命的自然吮吸、反思、顺应、同化与评价,使个体心智明亮,情感仁厚,意志坚韧,达到孔子所说的“智者不惑,仁者不忧,勇者不惧”的光明境界;个体之间通过精神交流、心灵涌动、思想碰撞、反思分享,追问、感悟与显现人生意义与世界的关系。也就是说,教育需要点亮,需要计划,但不能被牵着鼻子走,它需要保证个体的直觉、顿悟、建构与创造,切忌由外部力量塑造。另一方面,线下教学让行为主体能身临其境,凭着直觉与本能,激起生命的自觉与体验,超越“生命的客观化”,转识成智,生成智慧与道德。凯利洛夫曾指出:“没有任何一种创造性行为能离开直觉活动”(周义澄,1986)。我们应尊重直觉,挣脱理性思维的桎梏,主体才能真正进入对外在世界的最原始与最有力量的分析综合与抽象概括的直觉体验过程。

四、混合教学的生命意象的营造:变革路径

教学设计是教师在其教育价值信念体系指导下的教学技巧艺术的全部意义,是教育价值与技术形式的完美统一(徐超富等,2010)。笔者以混合教学生命意象的目标诉求为指引,通过彰显线上教学与

线下教学的生命意象,在混合教学中实现教育价值与技术形式的完美统一,帮助个体生命绽放于混合教学之爱与美的氛围之中。

(一)线上学习设计如何体现生命意象

有学者认为,传统教学系统设计模型包括 Analysis(分析)、Design(设计)、Development(开发)、Implimentation(实施)、Evaluation(评价)五个阶段(简称 ADDIE 模型)(祁卉璇,2016),以及 ASSURE 模型,即 Analysis(分析)、State(陈述)、Select(选择)、Utilize(应用)、Require(要求)和 Evaluate(评估),以及 ASPIRE 模型,即 Analyze(分析)、Select(选择)、Program(规划)、Implement(执行)、Reveal(展示)和 Evaluate(评估)。笔者借鉴诸教学模式,拟将生命作为对象,分别从知识资源、学习过程与学习评价三方面,将其融入统一的线上教学图景中(见图2)。

1. 呈现有营养的知识

所谓有营养的知识,指知识的性质与内容,能够唤醒生命的原始潜能,尊重生命的独特性、多样性需要与潜质的发展。教师对知识的搜集、开发与筛选,关键是考虑知识的营养性,它参与混合教学内容中知识的流变与更新。所以,与其说教师选择知识资源,不如说建构生命的条件。有营养的知识包括:1)启迪思想的知识。知识要具有促进生命生长与活力的价值,具有唤醒想象力与创造力的意义,从而实现生命与世界的沟通与融合,如古典的、语言的、历史的、哲学的与艺术的知识等,体现生命特征与生

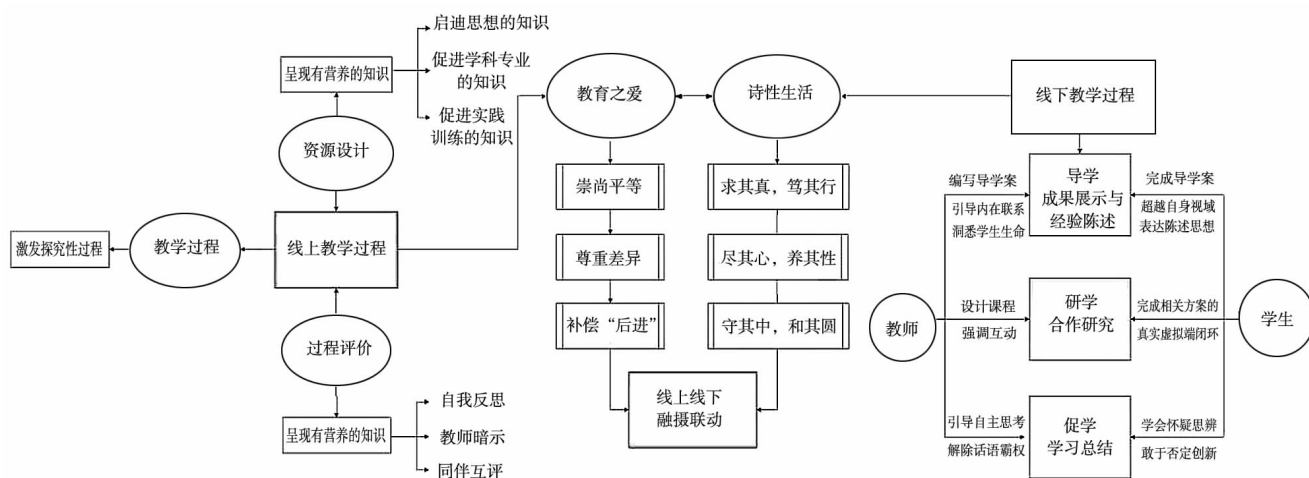


图2 混合教学生命意象构建

命活性。2) 促进学科专业发展的知识。利用网络资源是在线学习的最大优势,满足学生对学科专业知识的需要,是使线上教学生命化的立足之本。由于线上学习具有较大的灵活性,能使学生对自身需求,将网络资源进行筛选、整合、分类与重组处理,转化为学习资源。除满足教学要求与自身的便利外,还要考虑其能否形成对生命价值的诉求。3) 促进实践训练的知识。实践的训练在于能力与技术发展的需要,体现生命本位的生命教学理念。教师依据生命表征,开发应用技术型学习资源,强化生命理论知识与技能实践有机融合。

2. 激发探究性活动

在线学习师生身体的不在场,只有通过师生生命意识的相互交融,促进学生自主冥想、自主探索、发现问题、解决问题,方能绵延生命之目的。正如苏霍姆林斯基(1980)所说:“人的内心深处都有一种深根固蒂的需要,这就是希望感到自己是个发现者、研究者、探索者”。张楚廷(2004)也谈到:“只有当人更充分地意识到自己的生命活动,更充分地运用自己的意志于生命活动时,才能达到更程度的对象化。”教师作为引导者,要提高学生的对象化程度,引导其在自主意识下通过自由选择、冥想去发现和创造,如此,生命才能得以真正舒展。因此,线上教学设计,应开发具有生活意义的探究性活动,激发学生自主探索的欲望,实现生命的绵延、驱动与超越。因为,“现存生活世界的存在意义是主体的、经验的,是前科学的生活的成果。世界的意义和世界存有的认定是在这种生活中自我形成的”(胡塞尔,1988)。这一过程主要考察学生作为学习主体,能否积极探索发现问题,能否在没有教师实时监督下,独立完成学习任务,主动寻求经验的认同与检验。

3. 促进评价与反思

混合教学的评价与反思,是主体中师生对对方的反映、认识、转移和升华的整体。它们都源于疑难困惑的发现,强烈的问题意识促进人们反思,以及对问题的感受性、敏感性。具有问题意识的人往往能想人之所未想,善于在无疑处生疑(姚林群,2014),因此,在线教学要及时评价与反思教学活动。1) 教师暗示。混合教育的线上教学,其实质是体现学生个体生命的价值。在这一过程中,教师不能系统阐述并灌输自身观点,而要怀着虔诚与仁爱的夙愿,观

察、等待、打破贴标签、无差别地评价学生,并根据学生状况进行微调,即在潜移默化中实施多元性激励。2) 自我反思。张楚廷(2015)曾说过:“自觉于自己,这是人类最了不起的地方。人的许多表现、创造和发展,都与此有关”。“主动的信息处理”是学习的关键(Clark et al., 2008)。知识背后隐藏的教师权威可能导致话语霸权,从而引起学生的盲目服从,导致其变成机械的知识“接收器”(朱志勇等,2018)。因此,作为教学主体,学生要学会主动回顾,自我分析;教师要时刻反思自身的角色,评估自身学习行为与发展状况,这是师生双方自我提高的过程。3) 同伴互评。心灵交流是相互评价的本质。它利用同伴力量,加强知识共享,促进合作互助,增长逻辑能力,提高学习质量。麦格古蒂(McGourly)的研究发现,“同伴评价可以反映传统评价方式测量不到的学习成果”(Falchikov, 1995)。王竹立(2018)认为:“同伴评价可解决大规模评卷困难。”教师可在事前制定好评价量规及评分标准,以电子档形式发给学生,允许每位学生的作业可接受多名同伴的评价。教师在这一过程中,采用多种方式洞察、指导、培训、检查和监督互评活动。

(二) 生命意象视域中的线下教学设计

混合教学中,无论线上教学还是线下教学,其性质正在由“知识传授”向“生命自觉”转变。但“生命自觉”不会在课堂上自动发生,需要在课堂教学设计中全面考虑学习诱因的支持条件。其基本点在于教师引导,学生主动,共同参与教学全过程(易艳明等,2016)。笔者以为,线下教学可从导学(成果展示、经验陈述)、研学(合作研究)、促学(学习总结)三方面展开。

1. 导学:成果展示与经验陈述

1) 成果展示

成果展示是学生按自己的学习步调学习,在“教师提供知识环境-学生自主探究知识-学生展示学习成果”中,虔敬互动,同化顺应,释放天赋潜能与创造力量。本能的释放跨越了时空,生命力量得以自由绵延。一方面,教师根据线上学习的学情编写学习目标、自学范围、重点和难点、学习思维导图等导学案;另一方面,学生根据导学案,线上自主探索,完成导学案提示,发现与明晰问题,进行开放性需求调研、自主进行批判性反思,实现问题的初步分

析、论证与总结,并发布或展示学习结果。教师不再仅是依照预设答案,评判学生学习成果,只是通过提前给出知识范围,使学习具有针对性,中间可给出进一步学习的开放性与启发性建议。

2) 经验陈述

师生将知识吸收并转化成生命内在的知识与人格体系,还需通过经验陈述,使教学内容升华为生命运动。学生在掌握基础知识的基础上,理解重难点,敢于质疑、否定与建构真理。同时,超越自身狭隘视域,表达或陈述内心体验、思想与经验。在这一过程中,教师要注意剖析知识点之间的内在联系,注重思维过程、规律和方法的总结与指导;通过倾听、观察、对话与碰撞,洞悉学生的生命世界,激励异质性思维与发现,提升学生的想像、感悟与创造能力。课堂是一个塑造生命的特殊场域,师生经由成果展示与陈述经验,舒展生命,暴露与发现问题。教师系统分析某些共性问题,并创设相应情境,使学生齐力合作,思辨对话,解决问题。

2. 研学:合作研究

合作研究强调师生之间的互动交流。针对线上学习的问题或难点,鼓励学生之间团队协作,进行体验式与创造性探索,挑战跨学科问题。在这一环节,教师应体现自主性、探索性与协同进化性:1) 体现自主性。鉴于学生作为生命个体,且作为知识的汲取者,教学应以自主研究为主,教师只在学生遭遇困难时提示。2) 体现探索性。教师设计的问题要有一定难度,需学生琢磨和设计,才能解决。3) 体现协同性。真正的合作需要批判猜测,质疑反驳,互相否定砥砺的同时又互相协同,达到真正的进化。

3. 促学:学习总结

为了进一步提升整体知识水平和质量,线下教学需进行一定的理论思考,使知识系统化的同时保持相对性,留有思考的空间。1) 引导。教师要引导学生,用探索的眼光发现问题,尝试运用理论知识思考创造。克里希那穆提(2004)曾说过:“所谓正确的教育,应是帮助个体成熟并获得自由,同时又能够在爱与善良中绽放。”教师只有把学生当作目的,而不是当作手段,才能在学生当中使自己成为一个在知识与情感上均可依赖的人。2) 转变。为使问题能被学生理解,教师不应直接给出答案,而应通过构建自主的学习环境,引导学生以探究的方式自主将

结论条理化。3) 互动。教师在讨论互动、批判思索的过程中,要学会怀疑否定,纠缠和辩论思想;要打破传统,敢于对已有知识进行创新,正如斯腾豪斯(Stenhouse)提到的“不同学段教师的责任在于,让学生不再受制于教师思维的束缚,自主探究能力得到培养(Stenhouse et al., 1985)。4) 总结。最后由教师总结归纳,得出统一结论。

(三)“线上-线下”融摄

混合教学,虽形式上有创新,但终究还是教育本质属性的反映,即教育之爱与自由审美贯穿其中;生命思想狂欢碰撞,生命之自由敞开与创造力释放,融摄线上与线下教学,构成混合教学的内涵,彰显教学之美。

1. 以教育之爱融摄

爱是教育的本质,也是一种生命力量。“线上-线下”作为整体的教育场域,教师在其中潜移默化地“磁化”学生,然而追溯本根,磁力源自于广博且深沉的“爱”(李志跃等,2017)。教师心中若有爱,行为举止也会随之体现,会站在与学生的关系中,选择合理的教育行动,继而形成教师向着学生的实践姿态(刘铁芳等,2015),呵护生命的成长。

无论“线上”,还是“线下”,教师应从如下方面,体现教育之爱。1) 崇尚平等。“线上-线下”教学应全程体现对生命的尊重,公平地尊重生命自由和存在状态。马克思曾指出:人的本质并不是单个人所固有的抽象物。在其现实性上,它是一切社会关系的总和(中央编译局,1995)。人的社会性和独立性决定了要崇尚平等。只有具备强烈的平等意识,尊重学生的个性与尊严,才能获得真正意义上的存在,实现教育的平等。教师可从教育主体、教育内容、教育方式等构成要素入手,形成自由、平等、公正的学习氛围和学术氛围(段丽华,2001),构建平等的教育。

2. 尊重差异。教学的最高法则是顺应自然,尊重生命的多样性。正如《中庸》提到的:“天命之谓性,率性之谓道,修道之谓教”。教师要顺应学生的天赋能量,尊重生命的差异,为儿童的潜能最大化释放提供条件。

3. 补偿“后进”。教师对学习相对落后的孩子,要进行适当干预,提供额外补偿。一方面,线上知识资源的设计要人性化,有针对性地帮助“后进”学生

选择适合发展的内容,保证包括差生在内的每个儿童均能从事探究性学习;另一方面,线下教学中,教师可额外对“后进”学生进行时间补偿,鼓励、引导“后进”学生发现自我直觉与经验,将已内化的知识形成个人总结,并为其提供表达与表现的机会。

2. 以自由审美融摄

“线上-线下”的融摄,最高和最有效的形式是以审美精神统合或融摄之。教学的审美精神,是“求真”与“守真”精神。真理的美本质就是生命之美,真理的发现是生命的进化。歌德说过:“艺术要通过一种完整体向世界说话,但这种完整体是他自己心智的果实。”在混合教学中,我们要将教学内容的理性与教学方式的感性相结合,实现教学审美精神的统一。胡塞尔认为,所有本质直观是从人的意识开始的,这是确立的认识机制的可靠起点(王卫华,2017),因此,混合教学须通过审美精神的确立,创设审美环境,表现审美行为,激扬生命的美。

1) 求其真,笃其行。发现、创造与进化真理的美,贯穿于“线上-线下”整个教学过程,包括三方面:在发现中审美。线上教学资源设计和线下教学成果展示,与学习经验、材料、师生的交流对话生成的学术结论等,相互激荡交融,唤醒学生的注意、想像与顿悟,享受发现的快乐;在创造中审美。真正的创造都是从学生自身的需求、求知欲与好奇心出发,通过冥想、体验与情绪涨落,喷发、涌现创造的流,使其享受创造的乐趣;在对话中审美。“线上-线下”教学的学习总结、经验陈述与合作交流等对话形式,是搭建真理的桥梁,能激发学生自觉自由的本性,促进其生命个体心理机能全面和谐发展。

2) 尽其心,养其性。孟子曰:“尽其心者,知其性也;知其性,则知天矣。”(《孟子·尽心上》)。教师要挖掘与调动生命中的理性与意志力量,使学生在过程中带着怀疑去学习,综合运用多种质疑方法,透过现象看本质,发现真理,认识自己。只有学生唤醒上天赋予自身的内在本性,展现生命的率真朴实,相信主体内在的天赋力量,才能充分发掘、发挥和发展生命潜能,实现生命的最高境界(李卯等,2018),并通过反思自悟,自律自信,使自己理性不断升华,人格不断完善。狄尔泰指出:“若是想要生命具有价值意义,唯有在具有自主性和内心运动发展的精神世界之中才可能实现。”

3) 守其中,和其圆。赵汀阳(2010)曾谈到,“现在的根本问题不是什么地方不够规范,而是生活越来越缺乏意义和美感。”教育的爱不单只是体现在学生对知识、记忆、技能操作等功利性目的的追求中,还应有对生活意义的发现和对生活美的感受,在富有智慧性教育品性中饱含人性情感光辉与理想追求的充实和坦然(谢桂新等,2011)。在混合教学中,线上教学不过分强调惟理性、惟科学,线下教学也不过分重视教师知识的授受,使“线上-线下”达致“中和”之境。汤因比曾说:“人类虽已具备足以毁灭自己的技术能力,但他们的政治意识营垒又处于极端对立的状态,此时中国文明精神的精髓——和谐则显得尤其重要”。混合教学“线上-线下”的教学设计,应以生命为中心,赶往“属人性、人为性、为人性”(张传燧等,2018)的目的,只有自然释放与自觉修炼融会贯通,才能既保存自己的本心,又修养自己的本性,使学习者与世界与人类相连,绵延出祥和温暖、责任担当与使命意识。

混合教学不是上述任意一种形式的简单叠加组合,而是线上线下结合且互相融摄,才能构成完整的形式美。它遵循并服从了生命意蕴的价值取向,在面向“生命本身”的一番探幽勾玄中,以求彰显教学中生命之美。

[参考文献]

- [1] 爱克曼辑录(1997). 歌德谈话录[M]. 朱光潜译. 北京:人民文学出版社:187.
- [2] [英]阿诺德·汤因比(2016). 历史研究[M]. 郭小凌等译,上海:上海人民出版社.
- [3] [日]北冈诚司(2002). 巴赫金:对话与狂欢[M]. 魏炫译. 石家庄:河北教育出版社:156.
- [4] Clark, R. C., & Richard, E. M. (2008). The science of online learning and instruction: A consumer and designer for multimedia learning-an effective guide[M]. San Francisco: Wiley Press:36.
- [5] 段丽华(2001). “尊重的教育”的公平诠释[J]. 东北师大学报, (5):21-22.
- [6] Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: Developing peer assessment [J]. Innovations in Education & Training International, 32, 175-187.
- [7] [德]胡塞尔(1988). 欧洲科学危机和超验现象学[M]. 张庆熊译,上海:译文出版社:81-82.
- [8] 亨利·柏格森(1989). 创造进化论[M]. 王珍丽等译. 长沙:湖南人民出版社:7,10.
- [9] 亨利·柏格森(2012). 创造的进化论[M]. 陈圣生译. 桂

林:漓江出版社:155.

[10] 何克抗(2004). 从 Blending Learning 看教育技术理论的新发展(上)[J]. 电化教育研究, (3):1-2.

[11] Kevin, L. Jamie, F., & Eileen, F. (2013). Blended learning: efficient, timely and cost effective [J]. Australian Journal of Forensic Sciences, 45(4): 407-416.

[12] [印]克里希那穆提(2004). 一生的学习[M]. 张南星译, 北京:群言出版社:22.

[13] [英]卡尔·波普尔(2015). 客观知识一个进化论的研究[M]. 舒炜光等译, 上海:上海译文出版社:114.

[14] 李克东, 赵建华(2004). 混合学习的原理与应用模式[J]. 电化教育研究, (7):1-6.

[15] 李志跃, 许忠明(2017). 大学生生命观:内涵、结构及教育引导[J]. 大学教育科学, (01):21-26.

[16] 李卯, 张传燧(2018). “修道之谓教”:《中庸》的生命实现路径及其教育哲学意蕴[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 17(5): 75-82.

[17] 刘铁芳, 颜桂花(2015). 教师:活在师生关系之中[J]. 大学教育科学, (3):76-81.

[18] Margaret, D., & Gail. R. T. (2000). Web - based training: Using technology to design adult learning experiences [J]. Performance Improvement, 39(3): 60-61.

[19] 米学良(2005). 双主体互动式教学初探[J]. 现代中小学教育, (5):19-21.

[20] 马婧, 周倩(2019). 国际混合学习领域热点主题与前沿趋势研究:基于科学知识图谱方法的实证分析[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 37(4):116-128.

[21] Orey, M. (2006). Educational media and technology yearbook 2006 [M]. London: Libraries Unlimited, Westport, Conn:273-381.

[22] 钱中文(1998). 巴赫金:交往、对话的哲学[J]. 哲学研究, (1):53-62.

[23] 祁卉璇(2016). 论 ADDIE 模型对翻转课堂教学设计的启示[J]. 中国成人教育, (17):107-109.

[24] Singh, H., & Reed, C. (2001). A White Paper: Achieving success with Blended Learning [M]. Los Angeles: Centra Software: 178-203.

[25] Stenhoust, L., Rudduck, R. J., & Hopkins, D. (1985). Research as a basis for teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhoust [M]. Oxford: Heinmann Educational Books.

[26] [前苏联]苏霍姆林斯基(1984). 给教师的建议(上)[M]. 杜殿坤译. 北京:教育科学出版社:49-57.

[27] 孙众, 尤佳鑫, 温雨焘, 蘧征(2015). 混合学习的深化与创新:第八届混合学习国际会议暨教育技术国际研讨会综述[J]. 中国远程教育, (9):5-9.

[28] 田富鹏, 焦建利(2005). 信息化环境下高校混合教学模式的实践探索[J]. 电化教育研究, (4):63-65.

[29] [德]威廉·狄尔泰(2002). 历史中的意义[M]. 艾彦等译. 北京:中国城市出版社:6.

[30] 王竹立(2018). 在线开放课程:内涵、模式、设计与建设:兼及智能时代在线开放课程建设的思考[J]. 远程教育杂志, 36(4): 69-78.

[31] 王卫华(2017). 本质直观的原理及其教育意义[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 16(6):17-22.

[32] 徐超富, 唐松林(2010). 教师行为举止的价值及其技术形式[J]. 当代教育论坛(综合版), (3):22-24.

[33] 谢桂新, 柳海民(2011). 教育爱的新视界[J]. 教育科学, 27(3):17-23.

[34] 燕良弼(2009). 人本主义的生命教学观[J]. 大学教育科学, (4):13-17.

[35] 亚里士多德(2006). 政治学[M]. 吴寿彭译. 北京:商务印书馆:411.

[36] 易艳明, 石婷(2016). 德国行动导向教学理论基础、组织模式与设计原则再分析[J]. 中国职业技术教育, (27):57-65.

[37] 姚林群(2014). 论反思能力及其培养[J]. 教育研究与实验, (1):39-42.

[38] [以色列]尤瓦尔·赫拉利(2017). 未来简史[M]. 林俊宏译. 北京:中信出版社:181.

[39] 詹泽慧, 李晓华(2009). 混合学习:定义、策略、现状与发展趋势:与美国印第安纳大学柯蒂斯·邦克教授的对话[J]. 中国电化教育, (12):1-5.

[40] 朱玉芳(2014). 生命哲学视阈中的中学教师专业化研究[D]. 苏州大学学位论文:37-40.

[41] 周义澄(1986). 科学创造与直觉[M]. 北京:人民出版社, 1986:19.

[42] 朱志勇, 阮琳燕(2018). “自我革命”的挑战:一位大学教师的“祛魅”之路[J]. 教师教育研究, 30(4):80-91.

[43] 中央编译局(1995). 马克思恩格斯选集(第二卷)[M]. 北京:人民文学出版社, (6):60.

[44] 张楚廷(2004). 《关于费尔巴哈提纲》的教育学意义[J]. 高等教育研究, (3):20.

[45] 张楚廷(2015). 人论[M]. 重庆:西南师范大学出版社:9-11, 25-30.

[46] 赵汀阳(2010). 论可能生活[M]. 北京:中国人民大学出版社:244.

[47] 张传燧, 丁伟平(2018). “和易以思”:有效课堂教学模式的特征及其构建策略:基于学生发展核心素养培养的视角[J]. 教育科学研究, (8):56-63 + 94.

(编辑:李学书)

(下转第 98 页)