

议题式教学的研究现状与思维转向

陈甲甲

摘 要：议题式教学自提出以来，研究成果数量丰富、内容多点呈现。肯定其研究成绩的同时，直面研究中存在的思维固化问题，优化思维方式，是深化议题式教学后续研究的前提。为此，需积极促进研究思维由样本思维转向整体思维、重点思维转向进阶思维、自我思维转向协同思维，让各种思维相得益彰，相辅相成，为后续研究增益助力。

关键词：议题式教学 研究现状 未来趋势 思维转向

陈甲甲，东北师范大学教育学部博士研究生。

议题式教学是聚焦高中思想政治学科核心素养的关键，是推动思政课程改革突破的方向与重点，成为教学研究的焦点话题。本研究对近 5 年（2017 年～2021 年）议题式教学的相关成果，进行了微观和宏观的分析，以期揭示发展趋势、总结经验、发现不足并为后续深化研究做准备。

一、议题式教学研究的宏观分析

我们以“议题教学”为主题，对知网数据库中 2011 年至 2021 年期间发表的文献资料进行计量分析，得到文献 1312 篇，核心期刊 286 篇。经过分析，高中政治议题式教学的研究呈现以下宏观态势：

1. 文献数量总体增长迅速，研究热情高涨。新课标发布前，对“议题教学”主题的相关研究主要集中在欧美“议题中心教学法”领域。该领域的研究有独特的话语体系，中文文献数量虽然较少，但其有关议题设计及实施策略的成果，对高中政治议题式教学具有重大借鉴价值。新课标颁布以后，对“议题教学”主题的相关研究主要转变为议题式教学的研究，研究者热情高涨，成果逐年增多，呈现爆炸式的增长，其中 2020 年达到峰值，年发文量达到 556 篇。2021 年该主题的总体发文量稍有回落。

2. 研究时效较强，较好地体现了新课标的基本精神。早在新版课标未正式出版发行前，张帅从新课标研发者的相关研究论文中，凝练了议题式教学的基本追求，并在《思想政治课教学》发表了最早的研究论文。2018 年 1 月新课标颁布以后，大量研究者在研读新课标核心理念与基本观点的基础上，重点锁定了“围绕议题，设计活动型学科课程”“教学设计能否反应活动型学科课程的实施，关键在于确定开展活动的议题”等基本要求，展开了议题式教学的理论与实践研究。研究有较强的时效性，较好地体现了新课标的基本要求。

3. 研究重点和范围逐渐清晰、多点呈现，奠定了议题式教学后续研究的基础。现有研究主要集中在对议题式教学的学科价值、内涵、议题选取与设计、教学流程与策略、教学评价等方面的研究，范围逐

渐明晰,研究重点突出、多点呈现,为继续研究提供了学理参鉴。但研究的深度、广度,仍然有较大的学术拓展空间。

二、议题式教学研究的主要观点分布

高中政治议题式教学的相关研究成果,主要围绕以下内容展开:

1. 内涵澄清。关于高中政治议题式教学的涵义,研究者或通过“区别说”即通过议题式教学与问题教学、情境教学的对比分析中,概括其内涵;或通过“要素说”即从议题的必需要素角度建构其内涵;或通过“素养说”即通过议题是“聚焦核心素养的关键”演绎其内涵。其内涵界定虽观点各异,但都基本认同议题应以学科知识为基础,体现价值观的导向性和针对性。

2. 价值厘定。在议题式教学的价值厘定方面,有关研究基本一致。议题式教学是对传统教学的教学理念、学习方式、评价手段等多方面弊端的纠偏,在学生主体作用的发挥、议学过程的开展、持续性教学评价等方面超越了传统的课堂教学。鉴于此,相关研究者进一步指出议题式教学是打造活动型学科课程的重要渠道,也是涵养学科素养的现实途径。议题式教学通过提供对话和协商共议等方式,使学生理解决策的公共利益最大化考量问题,从而凝聚共识,促进和谐,有利于涵养政治认同素养。议题式教学激励学生勇于探究,主动反思论证,做出符合真理性的价值判断和选择,有助于涵养科学精神。议题式教学以真实生活为“待议之题”的来源,让学生以真实社会成员的角色有序参与,体验社会生活与公共事务的素质与担当,增强学生的法治意识和公共参与能力。

3. 议题的选取与设计研究。关于议题的来源,多数观点认为,主要从教材重难点、公共话题、社会热点、学生生活四方面获取。在议题设计原则的研究上,李勤从活动型学科课程开发的角度,提出议题设计须遵循“学科属性、整体性、可辨性、主体性、情境化、序列化六个原则”。朱爱武认为,议题设置须坚持正确的政治方向、以学生为核心、服务于课程内容、贴近生活和实际、联系和彰显地方特色。新课标修订组组长朱明光老师撰文指出:“议题不仅包含课程的具体内容,而且展示价值判断的基本观点;不仅具有整合性、开放性、思辨性、引领性,而且体现教学重点,针对学习难点。”总体而言,教学议题的设置需要遵循学科素养融入、真实可议、适度开放和深层进阶等原则。在议题设计的方法上,王晓娜认为,运用逆向教学设计理念进行教学设计,预期效果应以学科核心素养为主要目标,评估证据应以议题的探究过程为主要参考,设计活动应重在精选议题并巧妙设计议题情境,并描绘了议题式教学的逆向情境设计线路图。对于逆向设计中心议题的设计策略,张翰主张采用系统优化的方法,将覆盖性较广的中心议题这一系统,依据教材逻辑,分割成具有层级性、有序性特点的子议题,并在纵向上建立整体性的中心议题与作为要素的子议题之间的关联,在横向上建立子议题与知识之间的关联,实现这两种关联的有机统一,这样才能实现整个议题教学活动设计的系统化、结构化。

4. 课堂实施的基本环节研究。研究者对议题式教学基本环节的论述,莫衷一是。有“四环节说”,如武兴华的介绍议题、探究议题、升华议题;李朋的议题选择、情境设计、合作探究、展示反馈;严宏亮的议题选择、信息搜集、问题探究、内化反思等。有“五环节说”,陈琼莹的课前准备、情境设计、互动探究、梳理总结、课后拓展这五个环节。有“六步骤说”,包括识别澄清议题、构建议题空间、阐明意见立场、生成探究方案、监控方案执行、总结探究成果。这些教学环节的划分,虽努力彰显学生议学过程的主体性,但多数设计存在教师活动与学生议学交织、议题要素与课堂流程相互混淆的问题,需进一步明晰。

5. 议题式教学设计与实施研究。其一,从构成要素的角度研究。研究者大多赞成议题式教学一般包括议题、情境、问题、活动、任务等要素,并依据议题的构成要素,阐述其实施策略。如课堂目标的学科素养柔化策略,情境创设的物我融合策略,巧妙设计内生于情境并驱动课堂讨论的问题设计策略,多

元互动、理性交往的持续对话策略。^①其二,从问题反思的角度研究。在广大研究者掀起“议题热”的同时,一些研究者开始以反思批判的精神认识议题式教学中存在的问题,寻求改进策略。这些研究者认为,部分议题式教学的设计,在目标上缺乏体现学科素养的深度设计;在议题的选取与设计上,存在大量华而不实、故弄玄虚的“伪命题”;在活动的设计与组织上,存在“活动目的功利化、活动设计被动化、活动过程机械化、活动内容肤浅化、活动结构孤立化”^②等问题,并从以上角度,展开了有针对性的优化策略研究。其三,从教与学的关系角度研究。主要表现为议题式教学与深度学习的融合研究。一类将深度学习作为议题式教学追求的目标和结果,议题式教学作为达到深度学习的手段和方法。如毕建华基于对深度学习和议题式教学关系的探讨,探索了议题式教学促进深度学习的教学策略,立足真实情境凝练中心议题、基于知识结构优化建构活动序列、基于问题支架触发高阶思维、依循价值引领强化价值选择,依循迁移创新推进反思与践行。另一类研究将深度学习作为推进议题式教学的重要手段,如刘乐在研究中提出了深度学习促进议题式教学实施的优化路径,包括“注重知识整合,优化教学活动设计;搭建问题支架,聚焦高阶思维;促进情境迁移,强化议学价值引领等”。这两类研究虽维度不同,但在研究成果上有异曲同工之妙。

6. 教学评价研究。议题式教学因议题展开,教学评价的关键和首要前提是对议题实施效果的评价,只有议题的设计和实施得到落实,其他的评价因素才有意义和可能。如在数量上,在规定时间内是否完成课前准备及课堂生成的议题的探究;质量上,教师选择、设计议题的质量和学生对议题的探讨质量。部分最新观点认为,教学评价除关注知识理解外,要更多关注学生在解决多样、复杂、真实的情境问题中所表现出来的核心素养水平、能力和情感态度方面的变化。此外,还需注重结构性评价,如沈雪春把课堂教学的内容细化为各个可量化的指标,并附权重,制定了议题式教学课堂综合评价表、学生活动评价表、社会实践活动评价表等三种评价量表,为评价学生议学表现和教师议题设计质量提供了参考依据。

三、议题式教学未来研究的思维方式转向

议题式教学的相关研究,在不断取得丰硕成果的同时,也存在研究中思维固化的问题,有必要对其进行理性分析,以期将“议题式教学”研究推向深入。

1. 从样本思维转向整体思维。样本思维通过抽样典型分析样本来认识整体,遵循由个别到一般的认知路径。整体思维强调立足整体系统分析事物,遵循由一般到个别的认知路径。现有的研究中,重样本思维、轻整体思维的倾向较为明显。研究者多以小至课例片段、大至单元设计的课例样本为载体,基本遵循是什么—为什么—怎么办的研究思路展开研究,是研究者自身教学感想与实践经验的总结,并在具体样本课例内做到自治和完备。但过于注重样本课例的经验总结、过度聚焦“怎么办”的研究,导致“是什么”“为什么”的基础研究不足,部分研究缺乏“追根溯源,小心求证”的严谨精神,研究结果稍显突兀,推广价值大打折扣。基于此,后续研究从样本思维转向整体思维,需要做到:其一,坚持理论与实践相统一的原则。立足实践提出议题式教学策略的同时,注重其背后理论依据的演绎。尤其应加大课程教学论知识与思想政治教育基本理论的融合研究,凸显议题式教学的学科特色,彰显“立德树人”关键课程的育人价值,让研究的成果“提得出”“信得过”“推得开”。其二,坚持历史与逻辑相统一的原则。既要对其对议题式教学的基本理论进行严密的逻辑论证,又要对其产生背景和历史脉络展开溯源,以明其“来龙去脉”。如现有研究未对议题中心教学法给予足够的重视和借鉴,对其研究成果的运用主要集中在自然科学领域。后续研究应将其有益成果如三大典型实施模式、冲突性情境的设置等引介到思想政治议题式教

① 刘丙胜:“教学议题的合理确定和有效实施”,《思想政治课教学》2017年第7期。

② 王恒富:“例谈议题式教学的误区、缘由、对策”,《中学政治教学参考》2020年第12期。

学领域。其三,尝试建构理论鲜明、结构完整的议题式教学设计体系和议题式教学模式。议题式教学有其基本的设计和实施的范式。现有研究虽有涉及,但多数学科特色不明显,亦或教学设计体系和教学模式相互交织,界限不清,亦或只是教学设计体系或教学模式的局部要素的研究。对整体性教学设计体系和模式的研究不是让一线教师“循规蹈矩”,恰恰是在肯定现有研究成果的基础上,依循“入模—循模—出模—创模”的基本逻辑,助力研究的深入发展。

2. 从重点思维转向进阶思维。已有研究主要是高中阶段新授课的课堂议题式教学策略研究,同质化严重,稍显雷同和空洞,文献数量增长乏力,后续研究需由针对教学策略的重点思维转向“抓关键的同时,注重主要矛盾的深刻性、要素的关联性”^①的进阶思维转变。其一,在研究重点的深化上,重点展开以下研究:“议什么”中价值观的内隐设计研究,“怎么议”中的认知冲突与引导,浅层学习到深度学习转化路径的研究,“议得如何”中触发反思的评价机制研究。其二,在课型的延伸上,由新授课议题式教学延伸到复习课、讲评课和综合探究课,以更好地适应学科知识的特殊性和教学目标的进阶性。其三,在学段的衔接上,积极探索大中小学相互衔接的议题式教学,助力推进大中小学思政课一体化建设。其四,在研究场域的拓展上,由课堂议题式教学拓展到诸如模拟现实、社会调查、实践体验等课外议题式教学。随着信息技术的发展,议题式教学亦可延伸到以传播学“议程设置理论”为基础、结合“互联网+”的虚拟社区议题式教学。这些研究场域的拓展和跨界发展,将丰富议题式教学的基本样态,以更加广泛地落实活动型学科课程建设的基本理念。

3. 从自我思维转向协同思维。已有研究重点聚焦教师议题式教学设计能力,呈现出单维度研究问题的自我思维,缺乏对议学过程相关资源或载体进行关联研究的协同思维。议题式教学效果的发生不是仅凭一己之力,需要师生在特定场域中依据一定的载体并积极行动方可实现。为提升议题式教学的有效性,未来研究应从自我思维转向协同思维。其一,在研究主体的协同上,研究主体绝大多数为广大一线教师,他们研究热情高,结合自身的教学实践,撰写了一定数量的具有较高实践指导价值的论文。此外,关注本研究的高校教师和学科专家较少,且广大一线教师研究群体中,研究者以华东地区教师为主体,区域分布不均衡,研究主体单一,研究成果视野相对较狭窄。这就需要在研究主体上多方参与、多元互动,区域联动,甚至组建研究团队,对议题式教学研究保持长期跟进,实现研究成果理论性与实践性的统一。其二,在教学设计的协同上,质量上乘的议题式教学设计对个体教师的时间和能力要求较高,如何打造一支具有共同愿景的学科组团队是提升议题式教学设计效率的必然课题。其三,在教学实施的协同上,如何助推议题式教学实现由“教”到“学”的转化,除提升教师教学设计能力外,需重点关注“教”到“学”转化的有效载体,如“学历案”或“议学案”的设计与研究,更需关注决定议学是否深入推进的“议学共同体”的建设研究。第四,在研究方法的协同上,已有研究以基于课例的经验总结居多,对议题式教学的实证研究明显不足。后续研究应在研究方法上整合资源、融汇创新,既可以是指向理论追求的设计研究,又可以是解决实践问题的行动研究;既可以是基于理论演绎的质性研究,亦可是基于数据分析的量化研究。

需特别说明的是,思维方式的转向,绝不是二选一,只强调后者而忽视前者。而是在前者的基础上,用后者弥补前者的局限,使两种思维相得益彰,相辅相成,为议题式教学的后续研究提供新动能。

(责任编辑:刘丹)

^① 余华:“论大中小思政课一体化建设的思维革新”,《思想理论教育》2020年第2期。