

论回归性作为核心素养生成的教学逻辑

李欣

衡阳师范学院教育科学学院, 湖南 衡阳

收稿日期: 2026年3月11日; 录用日期: 2026年5月11日; 发布日期: 2026年5月19日

摘要

核心素养导向的教育改革对传统教学逻辑提出关键性挑战, 传统教学实践中“重复训练”主导的知识传递模式难以充分适配素养培育对创造性思维与意义构建能力的发展需求。多尔后现代课程观中的“回归性”理念, 为破解这一困境提供了思路。回归性教学逻辑以反思性中断、对话性协商、经验性重构为核心内涵, 通过“触发-对话-返回-重构”的循环机制, 实现从知识传递到意义生成的教学转型。基于核心素养落地的现实困境, 阐释回归性教学逻辑的理论基础与价值意蕴, 分析实施困境并提出可行路径, 以期为核心素养导向的教学改革提供理论参考。

关键词

核心素养, 回归性, 后现代课程观

On the Teaching Logic of Regression as the Generation of Core Literacy

Xin Li

College of Educational Science, Hengyang Normal University, Hengyang Hunan

Received: March 11, 2026; accepted: May 11, 2026; published: May 19, 2026

Abstract

The core literacy-oriented education reform poses a key challenge to the traditional teaching logic. The knowledge transfer mode dominated by “repeated training” in traditional teaching practice is difficult to fully adapt to the development needs of literacy cultivation for creative thinking and meaning construction ability. The concept of “regression” in Doll’s post-modern curriculum view provides a way to solve this dilemma. Regressive teaching logic takes reflective interruption, dialogic negotiation and empirical reconstruction as the core connotation, and realizes the teaching transformation from knowledge transfer to meaning generation through the circulation mechanism of

“trigger-dialogue-return-reconstruction”. Based on the realistic dilemma of the implementation of core literacy, this paper explains the theoretical basis and value implication of the logic of regression teaching, analyzes the implementation dilemma and puts forward feasible paths, in order to provide theoretical reference for the core literacy-oriented teaching reform.

Keywords

Core Literacy, Regression, Post-Modern Curriculum View

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

“回归性”作为核心素养生成的教学逻辑，其价值必要性体现在有望突破传统教学固有模式的局限，促进学生的深度学习与素养发展。现代主义课程观下的传统教学模式往往侧重于知识的单向传输与机械重复，而多尔的后现代主义课程观的“回归性”理论强调通过反思、对话和经验重构，实现认知的螺旋式上升与意义的主动建构。这种教学逻辑有助于学生从浅层学习转向深度理解，从被动接受转向主动探究，从而真正落实学科核心素养的培养目标。

2. 为何需要“回归性”教学逻辑

2.1. “回归性”的三重内涵

2.1.1. 反思性中断是打破认知平衡的触发点

回归性教学以核心知识为依托，既借鉴建构主义与探究式学习的理念，又通过回溯关键内容确保学习聚焦本质，促进深度理解。在传统教学中，学生的认知过程常为连续的、平稳的，缺乏必要的中断和反思。这种平稳的认知过程能帮助学生在短时间内掌握大量知识技能，却也容易导致学生形成思维惰性[1]，难以产生新的认知冲突和探究欲望。回归性教学逻辑强调通过反思性中断，打破学生原有的认知平衡，激发学生的反思意识和探究动机[2]。反思性中断不是简单的教学停顿，而是通过提出挑战性问题、呈现矛盾情境、揭示认知误区等方式，让学生意识到自己原有认知的局限性，从而产生认知冲突。这种认知冲突促使学生主动停下原有的思维进程，对自己的认知过程和已有经验进行反思，为后续的意义建构和素养生成奠定基础。

2.1.2. 对话性协商是社会性学习的必要条件

核心素养的生成既依托个体的独立思考，亦需借助社会性互动的推动来实现。回归性教学逻辑中的对话性协商，强调通过师生对话、生生对话、学生与文本对话等多元对话形式，让学生在交流互动、合作协商中实现意义的共建共享[3]。对话性协商并非简单的意见交换，而是一种深度的思维互动和意义建构过程。在对话过程中，不同的观点、视角与经验相互碰撞交织。学生需主动倾听他人意见、清晰表达自身想法，并对多元观点展开分析、比较与批判性思考，进而形成更全面、更深刻的理解。正如多尔所强调的，“对话是回归绝对必要的条件：没有反思 - 由对话引起 - 回归就会变得肤浅而没有转变性。”[2]在对话性协商中，学生不仅能够深化对知识的理解，还能够学会尊重他人、理性表达、合作探究，这些都是核心素养的重要组成部分。

2.1.3. 经验性重构是学习结果的质变过程

回归性教学逻辑的最终目标是促进学生经验的重构和素养的生成。经验性重构是指学生在反思性中断和对话性协商的基础上,对自己已有的经验、知识、认知结构进行重新组织、整合、提升,形成新的理解和能力。其不是对已有经验的简单叠加,而是一种质的飞跃,是学生认知结构的优化和思维方式的转变。在经验性重构过程中,学生将新的知识、经验与原有认知结构相融合,打破原有的认知框架,建立新的认知联系,形成更具包容性、灵活性、深刻性的认知结构[4]。这种重构后的认知结构能够更好地适应复杂的情境,帮助学生创造性地解决问题,从而实现核心素养的生成。

2.2. 核心素养落地的现实困境

2.2.1. 传统教学逻辑的实践定势与素养目标的张力

传统教学逻辑体现为长期以来课程运行模式所呈现的典型特质,构成了以知识高校传递为核心的教学范式。该范式多将知识视为相对固定的内容,教学过程常基于教师的以往经验侧重从教师到学生的单向传递,呈现出标准化流程的特征。多尔曾批判这种封闭性的教学模式切断了过程的连续性,使学习成为一种机械的、无意义的重复[5]。而核心素养所强调的批判性思维、创造性解决问题能力、合作沟通能力等培养,在其实践中往往较为忽视。

2.2.2. “重复训练”模式对深度学习的制约

以“重复训练”为特征的教学实践在部分教学场景中较普遍。这种方式虽在巩固知识记忆方面具有一定效果,但过度依赖可能限制学生思维的发散性。重复训练往往强调标准化答案与固定思路,进而挤压独立思考、主动探究意识与能力的发展空间。相关研究指出,这类相对封闭的教学模式可能导致学习过程趋于机械,与核心素养倡导的创造性思维、批判性反思能力培养方向存在偏差[6]。

2.2.3. 课程要素的系统性支持不足

从学习机会的视角审视,核心素养的有效落地依赖于目标课程、实施课程与习得课程三者之间形成高度一致的协同体系[4]。然而,当前课程教学实践在这一协同体系的支持方面尚存在不足。

首先,教材作为核心素养从政策理念转化为课堂教学内容的首要载体,其转型尚未完成。现有教材体系仍延续着以独立学科知识模块为核心的内容组织逻辑[7]。这种编排方式在保障学科知识体系完整性的同时,对跨学科、跨领域的知识整合与情境化学习存在一定局限,难以充分契合核心素养综合性与实践性维度的培养要求,进而在一定程度上影响了协同育人的整体效能。

其次,教师作为将“目标课程”转化为“实施课程”的能动者,其专业准备面临挑战。核心素养的跨学科性、情境性与综合性,要求教师超越传统的学科知识(CK)与学科教学知识(PCK)结构,发展更为复杂的知识整合与教学转化能力[8]。然而,部分教师对核心素养的内涵把握仍不够深入,将核心素养目标有效转化为日常教学实践的能力尚显不足。受区域发展差异、教学工作负荷等现实因素影响,教师开展深度教学反思与教学创新的空间与动力受到一定制约,从而“运作课程”与“理想课程”之间出现落差。

再次,课程评价作为反向塑造教学实践的关键环节,其导向与功能亟待优化。当前教学评价在具体实践中仍存在终结性评价倾向。尽管新课程标准已引入学业质量标准,但其表述往往较为宏观,缺乏对评价内容、情境与任务设计的精细化指引,导致一线教师在课堂层面难以将抽象的素养水平要求操作化为具体、可观察、可评估的学习证据,影响了“评价”与“目标”的一致性[9]。

2.3. “回归性”作为破解之道

回归性教学逻辑的核心在于推动从知识传递到意义生成的教学转向。与传统教学将知识视为现成、固定的内容不同,回归性教学将知识界定为动态、可建构的意义体系,将教学过程理解为学生在与他

人、文本、情境的互动中主动建构意义的过程[2]。此教学逻辑下，教学核心目标从引导学生被动接收知识，转向帮助学生通过反思、对话、探究实现对知识的深度理解与意义建构，进而促进核心素养的生成[10]。

多尔的4R课程标准包括丰富性、回归性、关联性与严密性。其中，“回归性”被多尔视为促进学生转变与发展的核心要素。正如其所言：“在这种课程作为过程的框架之中，学习和理解来自对话和反思。在回归性教学中，学生每次返回原有内容时，能基于新的经验、视角与问题进行重新审视和深入探究，进而实现理解与经验的重构。”[2]

回归性与“重复”的本质差异体现在其哲学基础的不同。“重复”植根于现代主义的线性思维与机械论世界观，将教学视为可控制、可预测的过程，其哲学基础为实证主义与行为主义。而回归性植根于后现代主义的复杂思维与有机论世界观，将教学视为开放、动态、生成性的复杂系统，其哲学基础涵盖建构主义、过程哲学与复杂性科学。在这一模式下，学习是主动的建构性意义生成过程，强调学生的主体性与创造性[11]。

从哲学层面而言，回归性体现了“生成性”的存在论思想。怀特海指出“存在即生成”，认为一切事物均处于持续生成、发展与变化的过程中[12]。回归性教学逻辑基于这一过程哲学理论，将教学视为学生持续生成与发展的过程，通过引导学生返回已有经验与知识，在反思与对话中实现自我超越与素养生成。

其一，从“效率优先”到“深度优先”的价值转向。传统教学逻辑以知识传递为核心，注重教学效率与标准化，追求在较短时间内让学生掌握更多知识。这种“效率优先”的价值取向可能导致教学过程呈现机械化、表面化特征，学生虽能掌握一定量的知识，但对知识的深度理解与灵活运用能力往往有待提升，进而影响核心素养的有效发展[6]。回归性教学逻辑侧重“深度优先”，将教学重心放在学生的意义建构与素养生成上，注重引导学生开展深度思考、对话与反思。

其二，从“知识掌握”到“意义建构”的学习转变。传统式教学多将知识视为固定的客观存在，学习过程被理解为学生被动接受知识的过程。而回归性教学将知识视为动态、可建构的意义体系，认为学习过程是学生在与他人、文本、情境的互动中主动建构意义的过程。在回归性教学中，学生的角色从知识的被动接受者转变为意义的主动建构者。通过创设认知冲突情境、开展多元对话、引导深度反思等方式，学生能够更深入地理解知识的本质与内在联系，将知识与自身经验、生活实际相结合，形成个性化的理解与认知，进而实现知识向能力与素养的转化[13]。

其三，教学回归立德树人的合理选择。传统教学逻辑受泰勒线性课程模式影响，对知识传递与目标达成的关注度较高，相对忽视学生的主体性与个性差异[14]。回归性教学逻辑以学生核心素养生成为核心，强调教学的开放性、生成性与互动性，注重引导学生在对话与反思中实现自我超越与全面发展，体现了对育人本质的回归。在回归性教学中，教学不再是单纯的知识传递渠道，而是师生共同成长、协同创造意义的过程，教师与学生之间形成平等的对话伙伴关系[15]。

3. “回归性”何以促进素养生成

3.1. 教学实践的核心循环

首先，触发阶段的核心是创设认知冲突情境。认知冲突是激发学生反思和探究的重要动力，创设有效的认知冲突情境是回归性教学的起点。教师可通过多种方式创设认知冲突情境：一是呈现与学生已有经验相悖的现象或问题，让学生感到困惑；二是提出开放性、挑战性的问题，没有唯一标准答案，激发学生的探究欲望[16]；三是展示不同观点的碰撞，让学生在对比中发现矛盾。创设认知冲突情境时，要充

分考虑学生的认知水平和已有经验，确保冲突的强度适中[17]。

其次，对话阶段的关键是展开多元意义协商。在认知冲突的驱动下，学生进入对话阶段，通过多元对话形式展开意义协商。师生对话中，教师不再是权威的知识传授者，而是平等的对话参与者和引导者，通过提问、追问、点评等方式，引导学生深入思考；生生对话中，学生之间相互交流观点、分享经验、质疑辩论，在思维碰撞中深化理解；学生与文本对话中，学生通过精读文本、分析文本、解读文本，与作者进行跨越时空的对话，挖掘文本的深层意义。在对话过程中，教师要营造开放、包容、民主的课堂氛围，让学生在自由的对话中实现意义的共建[18]，并适时引导对话方向，避免对话偏离主题。

再次，返回阶段的重点是引导深度反思回溯。反思回溯不是简单的回顾，而是让学生对自己的思维过程、对话内容、已有经验进行批判性审视[2]。教师可以通过一系列问题引导学生反思：“我原来的观点是什么？为什么会有这样的观点？”“对话中他人的观点对我有什么启发？”“我的认知存在哪些局限？”“如何修正我的原有理解？”通过这种反思回溯，学生能够更清晰地认识到自己的思维变化过程，发现认知中的不足，为经验重构做好准备。反思回溯可以采用个人反思、小组分享、全班交流等多种形式，让学生在不同层面的反思中深化理解。

最后，重构阶段的核心目标是实现理解的迭代升级。这一过程具体包括三方面：一是知识重构，形成更系统、深刻的知识结构；二是思维方式重构，培育更灵活、具批判性的思维能力；三是情感态度价值观重构，树立更积极、健康的价值观念。在此阶段，教师需提供必要的支持与引导，协助学生整合对话与反思的成果，形成新的理解与能力，并为学生创设运用新理解解决实际问题的情境，让学生在实践中检验并巩固重构成果。

3.2. 课堂实施的关键要素

回归性教学逻辑的有效实施，需要把握教师角色、学习任务、评价方式三个关键要素，实现三者的协同配合。

其一，教师角色从讲授者转变为对话引导者。在传统教学中，教师是课堂的中心，是知识的权威讲授者；而在回归性教学中，教师的角色发生根本性转变，成为平等中的首席、对话的引导者和学习的促进者。作为对话引导者，教师的主要职责包括：一是创设认知冲突情境，激发学生的探究动机；二是组织和引导多元对话，营造开放包容的对话氛围；三是适时介入对话，通过提问、追问、点评等方式，引导对话向深度发展；四是引导学生进行反思回溯和经验重构，帮助学生整合学习成果。其二，学习任务的核心是开放性问题的设计与运用。开放性问题为回归性教学的重要载体，能够激发学生的思维活力，促进多元对话和深度反思。设计开放性问题时，要遵循以下原则：一是问题具有挑战性，引发学生的认知冲突和探究欲望；二是问题具有综合性，整合多个知识点和能力点，促进学生的综合素养发展；三是问题具有情境性，联系学生的生活实际和社会现实，增强学习的意义感；四是问题具有开放性，没有唯一标准答案，允许学生从不同角度进行思考和解答。在运用开放性问题时，要给予学生充足的思考时间和对话空间，鼓励学生提出多样化的解决方案[19]。其三，评价方式转向过程性反馈与发展性评估。过程性反馈强调在教学过程中及时给予学生反馈，关注学生的学习过程、思维方式、参与态度等，帮助学生了解自己的学习状况，及时调整学习策略。反馈时，要注重针对性和激励性，既要指出学生的优点和进步，也要委婉地提出改进建议，避免简单的否定和批评。发展性评价以促进学生的素养发展为核心目标，不仅关注学生的学习结果，更关注学生的成长过程和发展潜力[5]。以小学语文三年级“寓言故事”单元为例，先以生活情境激发兴趣，再通过对话探究寓意、回归文本梳理，最后重构理解并迁移生活。评价则采用开放问题、角色扮演、迁移习作等方式，检验学生思维与语言的重构效果。

4. 走向“回归性”教学的路径

4.1. 单元层面的微创新实践

单元教学作为连接课时教学与课程整体的中间环节，是开展回归性教学微创新的理想载体。教师可以选择某一教学单元，将回归性教学逻辑融入单元教学设计中，进行小范围的实践探索。在单元教学设计中，围绕核心素养目标，创设贯穿整个单元的认知冲突情境，设计一系列具有关联性、开放性的问题，引导学生在单元学习过程中进行持续的对话与反思。此外，借助投屏、即时投票工具呈现学生观点，利用人工智能工具自动归纳要点、梳理分歧，引导对话聚焦。单元层面的实践规模小、风险低，教师可在不断尝试中积累经验、调整策略，逐步提升实施回归性教学的能力。

4.2. 聚焦校本教研重点突破

校本教研是助力教师专业成长、推动教学改革落地的重要平台。学校可围绕回归性教学这一核心主题，组织开展系列校本教研活动，集中力量破解实践过程中的重点难点问题。一方面，组织教师研读多尔《后现代课程观》等相关著作，深入了解回归性教学的相关理论成果，邀请领域内专家开展专题讲座与实践指导，帮助教师转变传统教学观念，把握回归性教学的核心内涵与实施策略；另一方面，牵头组织集体备课、听课评课、案例研讨等教研活动，让教师在交流研讨与思维碰撞中，共同探索回归性教学的实践路径。例如，在集体备课环节，教师可协同设计回归性教学方案，重点研讨认知冲突情境的创设方法、开放性问题的设计思路以及学生对话与反思的引导策略；在听课评课环节，通过课堂观察、课后评议，相互借鉴实践经验，反思教学过程中的优势与不足，并提出针对性改进建议；在案例研讨环节，分享回归性教学的成功案例与实践困惑，共同探讨解决方案。此外，学校还可搭建回归性教学的校本研究共同体，鼓励教师开展行动研究，推动教学实践与理论研究深度融合，持续深化对回归性教学的认知与理解。

4.3. 推进评价制度配套改革

评价制度是教学改革的关键环节，回归性教学的顺利推进需要建立与之适配的评价体系作为支撑。在评价内容上，既要关注学生的知识掌握程度，也需重视学生思维能力、反思能力、合作沟通能力等核心素养的发展状况；评价学生学习结果的同时，追踪学生在学习过程中的参与度、表现情况与成长进步幅度。在评价主体上，需推动评价主体多元化，除教师评价外，纳入学生自我评价、生生互评、家长评价等维度，让评价结果更全面客观。在评价方式上，需采用多样化评价方法，通过课堂观察、作品分析、反思日志、小组讨论表现评估、项目式学习成果展示等方式，全面反映学生的学习状态与素养发展水平[20]。同时，强化评价结果的反馈与运用，将评价结果作为优化教学策略、促进学生个性化发展的重要依据，而非单纯用于甄别与选拔的工具。

5. 结论

回归性教学逻辑以反思性中断、对话性协商、经验性重构为核心内涵，依托“触发-对话-返回-重构”的循环运行机制，推动教学从“知识本位”的单向传递转向“素养本位”的意义生成，为核心素养的系统性培育提供了适配的教学范式基础。对于教学实践中的诸多挑战，学校及教师需秉持审慎与理性的改革态度，通过持续反思与教研协同改进，推动课程理念向实践有效转化[21]，促成学生核心素养生成，进而为培育适应终身发展的高素质人才提供可行路径。

参考文献

- [1] 盛群力. 核心素养落地呼唤“新课型”——兼论教策略越教越聪明[J]. 中国电化教育, 2023(2): 29-39.

-
- [2] [美]小威廉姆·E·多尔. 后现代课程观[M]. 王红宇, 译. 北京: 教育科学出版社, 2000.
- [3] 李煜晖, 郑国民. 核心素养视域下的中小学课堂教学变革[J]. 教育研究, 2018, 39(2): 80-87.
- [4] 刘福才, 王发明. 新时代核心素养高质量落地的困境与突破——基于学习机会的视角[J]. 国家教育行政学院学报, 2020(10): 52-60.
- [5] 汪霞. 后现代异域的课程话语——多尔建设性后现代主义课程理论评析[J]. 全球教育展望, 2003(3): 43-48.
- [6] 吕艳坤, 唐丽芳, 姚中化. 学科核心素养落地路径探析: 习题教学反思与重构[J]. 课程·教材·教法, 2020, 40(9): 114-119.
- [7] 雷浩, 王丹艺. 教师应怎样理解教材——素养本位的教师教材理解过程模型建构[J]. 教育发展研究, 2022, 42(18): 47-54.
- [8] 张紫屏. 新课改语境下综合实践活动课程实施方略研究[J]. 课程·教材·教法, 2025, 45(3): 61-68.
- [9] 雷浩. 基于核心素养的“教-学-评”一致性探讨[J]. 课程·教材·教法, 2023, 43(10): 42-49.
- [10] 张建才. 让核心素养在教学中真实落地[J]. 中国教育学刊, 2024(1): 104.
- [11] 陈晓慧, 吴靖, 张哲, 等. 复杂性视域下小威廉姆·多尔 4R 课程标准及原理研究[J]. 中国电化教育, 2016(11): 56-60, 118.
- [12] 柯进华, 樊美筠. 怀特海过程哲学为后现代生态文明提供重要思想资源——访小约翰·柯布教授[J]. 哲学动态, 2025(3): 160-174.
- [13] 杨秀玉, 杨勇. 后现代课程观视野下教师教育实习的革新与发展[J]. 外国教育研究, 2012, 39(8): 76-83.
- [14] 于慧慧, 刘要悟. 多尔后现代课程观质疑[J]. 比较教育研究, 2006(7): 71-74.
- [15] 刘雄英, 吕狂飏. 从规训到引导: 权力-空间视角下的师生关系及其重构[J]. 华南师范大学学报(社会科学版), 2023(4): 35-45, 205.
- [16] 韦冬余. 阅读教学中的教师提问: 问题与突破[J]. 课程·教材·教法, 2019, 39(4): 52-58.
- [17] 杨晓伟. 细节、情境与想象——初中历史教学情境创设刍议[J]. 历史教学(上半月刊), 2020(12): 27-32.
- [18] 张光陆, 阙思悦. 基于对话分析的教师课堂话语互动能力的提升: 对策与启示[J]. 全球教育展望, 2025, 54(10): 130-143.
- [19] 杨惠雯. 观照核心素养的人本价值: 基于布鲁纳两种思维模式的反思与启示[J]. 全球教育展望, 2023, 52(8): 30-44.
- [20] 孟静怡, 温文雪. 发展性评价视域下中小学教师评价的现实问题、逻辑成因与实施路径[J]. 中国考试, 2025(5): 64-72.
- [21] 吉标, 赵然. 核心素养时代的课程慎思[J]. 课程·教材·教法, 2026, 46(1): 21-29.