

学业负担与学习效能的关系及优化

◆ 罗生全

[摘要] 学生对学业负担有主观感知的体验和客观担当的责任,其学习效能是学业负担产生的内生因素。基于此,明晰学业负担主观感知与学习效能自我认知的契合、学业负担主体担当与学习效能客观存在的统一以及学业负担与学习效能主客统一的作用图式,进而从学生个体学习效能感的主观图景、学生一般学习效能的客观表征和学生个体效能与一般效能的交互作用确立起基于学业负担优化的学习效能表征。最终在以成功体验和成败归因为指引的“心理场”历练、策略转换和能力提升为依托的“文化场”营造以及相依相促和问题解决为旨趣的“网络场”建构中觅得基于学习效能的学业负担突围之路。

[关键词] 学业负担; 学习效能; 个体效能

[中图分类号] G42

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2015) 08-0040-05

学业负担过重会扼杀学生的学习兴趣和创造力,损害学生身心健康,阻碍教育质量提升,更重要的是会遮蔽教育本体功能和社会功能的有效发挥。然而,中国几十年减负历程都将视野定格在“外围”,进而在不断放大的外因中“打转”,以致忽视甚至漠视了学生个体的本体因素对自身学业负担的客观担当。从内生归因的角度审视,学生学业负担来源于个体学习方式、学习性向和学习效能的差异。因此,解决学生学业负担过重问题需要观照学生本体并着眼其学习本身,在寻觅优化学业负担的学习效能机理的同时实现学业负担问题治理的“内发式”突围之路。

一、学业负担与学习效能的三重关系

学生对学业负担的主体感知和客观担当是厘清学业负担与学习效能之间逻辑关系的重要因子,因此,优化学业负担的学习效能机理之关键在于找寻学生对学业负担主客分层及其相互作用关系。

(一) 学业负担主观感知与学习效能自我认知的契合

学业负担是学生在在学习过程中产生的生理和心理双重负担:生理负担表现为外在客观的学习时间过长、任务量过大或任务难度过甚;心理负担是由外在的生理负担造成的内隐性心理创伤和精神极度危机,无论生理负担抑或心理负担都是学生作为学业主体基于自身的承受能力、认知能

力、学习习惯和学习品质对其学习状况的主观感知。学习过程必然伴随不同主体对学业负担的不同感受和体验,如鱼饮水冷暖自知。从这个意义上讲,学生对学业负担的主观感知与其对自身个体学习效能感的自我认知是相互契合的,学习效能感强则感知到的学业负担在合理范围之内,反之会感觉学业负担过重,如此形成了学业负担与个体学习效能感的相依相促。客观地讲,学习本身就是一个苦乐兼备的旅程,而趋利避害、趋乐避苦是人的本性,那种只想通过快乐的学习活动转化、内化知识的观点和企图将学习活动从负担转化为纯粹的一种需要的观点,是一种试图消灭学业负担的空想,正所谓体验是主观的,消耗(时间、生理、心理)是客观的。^[1]实际上,如若忽略这种契合,我们所能消灭的无疑只是学业负担的外在躯壳,如是优化学业负担的实践也只会陷入穷途末路的绝境。

(二) 学业负担主体担当与学习效能客观存在的统一

学生学业负担是学生在学习效能、教师教学效能以及学校领导效能共同作用的结果,虽然学生的学习离不开传统意义上教师对整个教学活动的主导作用,但学生的学习效能才是其中最为关键、直接和核心的要素。因为,学习这一“事件”最终是学生亲历着的,必要的负担是学生学习科学文化知识和成长、成才所必需的。从这个角度而言,基于学生的学习效能理性审思学生学业负担

罗生全/西南大学教育学部教授,教育学博士(重庆 400715)。

过重问题应是基本的逻辑起点,而优化学生学业负担就要以学生学习效能为重要着眼点,深入挖掘学习效能之于其优化的重要理论意义和实践价值,确立学业负担问题解决的学习效能出路。

此外,学业负担是绝对与相对的统一。学业负担的客观存在是绝对的,只要有学习就必然有负担,学生成长需要合理的学业负担。然而,学业负担又是相对性的存在,它是个相对概念,本身就具有主体差异性、情景具体性和难以测量性。对待学业负担问题不能一概而论,应该根据具体情境、时间、科目和承受主体等的不同而作具体分析。正如某学者指出,学业负担是不断变化、不可测量、不确定的,是学习者个体对学习活动的学习效能的主观感受,而每个学习者是具体的、有差异的,所以他们不可能有相同的学业负担或相同的负担承受能力。^[2]这说明学业负担客观担当的效能理路就是要在承认学业负担客观性的基础上,动态性、情境性、个体性地把握其关系。

(三) 学业负担与学习效能主客统一的作用图式

由上论之,学生既是学业负担的承受主体,也是学业负担产生的直接根源。由于学生自身的学习方式、学习性向和学习效能等差异,学业负担因人而异,故而学生个体对自身的学业负担度量难避其责。例如,在同一个班集体中,同一个教师用相同的教学方式和教学进度教授同样的教学内容,有的学生学得快,有的学生学得慢,而学得慢的学生必然要承受随之而来的学业压力和负担。要解决学生学业负担过重问题需要以学生自身的学习效能为动力和源泉,厘清学业负担与学习效能之间的逻辑关联,寻觅学业负担问题的学习效能归因。优化学生学业负担与提升学生学习效能在学习逻辑和实践操作上都具有内在一致性。学生的学习效能可以集中反映学生个体在学习过程中的主体认知、外化表征以及二者的交互印证。其中,主体认知是指学生对自己在学习过程中学习态度、学习动机及学习期望等学习品质的觉察和体认,是影响学习心境和学习意志的重要因素;外化表征是指学习能力、学习策略和学业成就在学习场域的综合体现。因此,优化学业负担的实质意义就在于提高学习者在学习过程中的主体认知能力以及学习者自觉承担自身学业负担责任的魄力和勇气。

二、基于学业负担优化的学习效能表征

学习效能是学生个体对自己能否胜任学习任

务的主观判断以及对自身学习效果的客观表征,包括主观上的个体学习效能感和客观的一般学习效能。将学生过重学业负担归因于其学习效能,是学生作为学业主体的应有思考,也是学业负担实现困境突围的可行选择。

(一) 学生个体学习效能感的主观图景

个体学习效能是学生对自己能够学好的一种信念,即学生认为需要以什么样的心理状态投入学习才能学好。学生对个体学习效能感的主体认知是其对学习能力的自我信念以及在学习过程中的自我体验,也是学生据以认知自身学习状态和学业负担的内在坐标,它能够规范、激励和调节学生主体的学习活动。学生对自我身心的主体认知包括对学习态度、学习动机和学习期望的体认和觉察。

1. 学习态度——学业负担优化的前提条件

学习态度是指学习者对学习活动的所具有的一种心理倾向,反映了学习者对待学习的一种有选择性的内部状态,它是由学习者的认知水平、情感体验和倾向共同组成的相互关联统一体。因而,我们可以通过学习者对学习活动的价值的认知水平、对学习过程的享受程度以及学习行为的自觉性、探索性、坚持性和专注度等方面来综合地评估或判定他的学习态度。学习活动本身就极具挑战性又容易让人紧张焦虑并且很多时候略显枯燥乏味,需要学习者付之以良好的认知条件、积极的情感体验以及顽强的学习意志。因此,学习态度是表征学习效能的核心要素,只有当学生真切认识到学习是一件有趣并且有意义的事时,他才会主动自觉地学习,并且在学习过程中表现出极高的积极性、探索性和坚持性。所谓“知之者不如好之者,好之者不如乐之者”,当学生有以学为乐的学习态度时,其学业负担过重问题就迎刃而解了。

2. 学习动机——学业负担优化的动力机制

学习动机是激发和维持学生的学习潜能和学习行为,并使学生的学习活动朝向某一学习目标的动力机制,是引导学生学习效能提高的内部原因,但它并不呈现为某种单一的结构,学生的学习活动是由多种不同动力因素组成的系统的集合,包括内部动机和外部动机。内部动机是由学习活动本身的意义和价值而引起的动机,是学习者把学习上升为一种个人需要,在学习过程中能体验到自我满足和自我实现,对学习充满兴趣和求知欲;外部动机是学习活动的助推器,是由学习活动以外的因素诱发的动机。不论是内部动机抑或是外部动机都可

以调整和改善学习行为,强化学生积极的学习性向。学习动机是表征学习效能的动力机制,毫无疑问,与学习动机较弱的学生相比,学习动机较强的学生更能坚持学习,更能直面学习过程中的难题,也更能取得较好的学业成就。因此,可以说学习动机与学习效能是一种相辅相成的互促关系。

3. 学习期望——学业负担优化的价值诉求

学习期望是学生基于以往的学习经验和当前的学习刺激对今后学习活动所要达到何种学习目标以及教师专业发展到何种程度的意念和心向,包括学生对自我的期望和对教师的期望。其中,自我期望是学生对自我情感价值、能力发展以及行为发展方面的期望。只有学生相信通过努力学习就能获得进步、提高学业成绩时,他才会以一种积极的、自觉的、能动的心态投入学习。换句话说,学习期望是保证学生“学”的前提,而强烈的学习期望则是保证学生“学好”的必要条件。对教师的期望是指学生对教师在教学态度、教学方法及师生关系等方面所抱有的期望。学习期望是表征学习效能的重要指标,是优化学业负担的价值诉求。学生能对学习有所期望预示着其拥有学习的主观动力和心理动因,后者能够直接推动学生努力学习以达到某种学习目的,进而激发学习动机、改变学生学习态度,使学生由传统被动学习蜕变为主动学习,走出被动学习所造成的学业负担过重的泥潭。

(二) 学生一般学习效能的客观表征

一般学习效能是评价学生学习效能的客观指标体系,也是学生个体学习的外化表征,即学生从哪些方面判断并评价自己的学习,包括学生在学习过程中依存的学习环境、具备的学习能力和应用的学习策略。

1. 学习环境——学业负担优化的场域依托

学习环境是学生赖以存在和进行的所有外部条件的总和,包括社会、学校等物化环境和以师生关系、师生关系为纽带的人际环境。社会环境是一本隐形的教材会对学生产生潜移默化的影响。学校环境在学校建设、学风校风、学习氛围等方面对学生学习产生直接影响。而融洽的师生关系、和谐的生生关系既是学生有效学习的支撑条件,也是学生提高学习效能和学业成绩的价值诉求。物理环境和人际环境的存在并不以独立的方式影响学生学习,而是以相互影响、相互制约的方式共同作用于学生,任何一个场域的异化与错位都将以学业负担的形式反应在学生身上。

学习环境是学生得以开展的前提条件,众多教育研究表明,在平等、民主、和谐、友好的师生关系和班级气氛中,学生才可能具有高度的学习热情和兴趣,才不会觉得学习是一种压力和负担。由此,建构适应时代发展需求和学习者需求的学习环境是提高学习效能的举措之一。

2. 学习能力——学业负担优化的有力保障

学习能力是学生认识和评判自身学习效能的重要因子,是学生完成学习任务、提高学业成就、解决学业负担问题的必要手段,它包括学生的理解、记忆、接受、应用等基本能力和创新能力。学生是具有独特个性的差异个体,每个学生的学习能力也截然不同,一般来说,学习能力高的学生更能够有效、快捷地掌握教学内容和学习信息,并能及时将其吸收、内化为自身的能力,他们能紧跟甚至超过教师的教学进度,对复杂或较难的学习内容也能轻松驾驭。学习能力是表征学习效能的必要条件。毫无疑问,与那些盲目投入学习时间而学习能力较差的学生相比,学习能力较强的学生更注重学习的效率和效益,也拥有更高的学习效能,他们能很快理解并接受教学内容,并且能够将所学知识应用到现实生活中,达到融会贯通、举一反三并且“高效低耗”的完美学习境地。

3. 学习策略——学业负担优化的基石堡垒

学习策略是指学习者为了提高学习效率和教学质量,根据切实的需要而有意识、有目的地对学习过程进行调整和安排,它是由学习过程中认知图式、信息加工方式及调控技能综合生成的,包括学习者的元认知策略、认知策略和资源管理策略。其中,元认知策略主要指学习过程中的计划、监控和调节策略,表现为学习者能设置学习目标,制订学习计划,及时检查、评估、反思并调整自己的认知活动等。认知策略主要指学习过程中的复述和加工组织策略,如学生采用做笔记、列提纲、画图、作表、提问等方式来提高学习效率。资源管理策略是辅助学生管理可用资源和环境的策略,包含对学业时间、学习场域、学业求助的管理,它能够帮助学生统筹好各方面资源,提供最好的学习条件。大量实证研究表明,学习策略的掌握与运用与学生学习效能感和学业成就之间存在显著正相关,众多研究者一致认为学生有效运用学习策略能够提高其学习效能和学业成就。^[3]学习策略是提高学习效能的关键因子,是影响学习者学习效能的重要变量,也是学习者“学会学习”的重要外部表征,

灵活多样的学习策略能够帮助学习者提高学习效率、缩短学习时间、减轻学业负担。

(三) 学生个体效能与一般效能的交互作用

主客二分是认识学生学习效能的重要基础,学生对个体学习效能感的主体认知表明了学生主动学习的心向,学生个体一般学习效能的外化表征为我们提供了判断学习效能的客观指标,主观与客观的交互印证构成了表征学生学业负担的学习效能向度。学生学习过程本身就是主观认知和客观能力的复合体,毫无疑问,只有当学生以积极的学习态度、较强的学习动机和较高的学习期望投入学习时才能获得较高的个体学习效能感。同样,也只有当学生有较高的学习能力、灵活运用学习策略和良好的学习环境时才会有较高的一般学习效能。此外,学生个体学习效能感的高低预示着学生能够“自主学习”的程度,而一般学习效能的高低则诠释了学生在多大程度上“学会学习”,从个体学习效能感到一般学习效能是学生从“自主学习”走向“学会学习”的过程,二者相互补充、互为依存、不可分割。在学习过程中“学会学习”的缺失必将费时费力、事倍功半,而“自主学习”的丧失则会让学习变成无本之木、无源之水。因此,既有能自主学习的个体效能感又具备学会学习的一般学习效能是提升学生学习效能、优化学业负担的重要保障。

三、学业负担优化的学习效能出路

学生对学业负担的主观感知需要培育强大的“心理场”以提高学生的个体学习效能感,学生对学业负担的客观担当需要建构稳定的“学习场”以提高学生的一般学习效能,而学生学习的开放性则要求构建多方参与的“共同体”。

(一) 以成功体验和成败归因为指引的“心理场”历练

学业负担长期过重不仅会使学生身体承受超负荷运行之苦痛,更会让学生遭遇惨无人道的“精神虐待”,产生焦虑、自卑、烦躁等消极的情绪体验,甚至会出现不同程度的神经症状、行为障碍和社交障碍,进而挫伤学生学习的激情和热情,使学生丧失学习的信心和动力。长此以往,学生将陷入习得性无助的心理怪圈之中,把学业失败或负担过重的原因归结为自身不可改变、不可控制的因素,学习上得过且过、破罐破摔,精神上妄自菲薄、自怨自艾,心理之堤不战而溃。据此优化学业负担问题的

当务之急就是要培育学生强大的“心理场”。

“心理场”是以学生的所有心理活动为要件组成的特定的场,是学生所有学习动力和能量的结合,具有很强的感染性和驱动性。在“心理场”中,学生不受自卑、失败、压力等悲观情绪的束缚,唤回学生学习效能能在优化学业负担问题上该有的功效。历练学生强大的“心理场”要以成功体验和成败归因为指引。首先,成功体验是学生在完成某项学习任务或取得学习进步后产生的自我肯定和满足的愉悦心态,多次成功体验可以增强学习者的信心和自我效能感,让他认识到自我存在和发展的价值,孕育出锐不可当的学习热情和学习动机,从“心理场”上真正悦纳自我。反之,多次失败的经验会挫伤学生的自尊心和自信心,导致学习效能较低。其次,要引导学生进行积极的成败归因。一个人的归因方式会反过来激发他的学习动机,影响他的行为、期望和情感反应。一般而言,学生在学业成功时,倾向于内归因,即把成功归因于个人能力和努力,这有利于学生自我价值的确定和学习效能的提高。

(二) 以策略转换和能力提升为依托的“文化场”营造

“心理场”的存在提高了学生的个体效能感,让学生拥有自主学习的能力和心向,但“心理场”终究只能作为学生主观感知的隐形场域,而学生的一般学习效能既是评判学生整体学习效能和优化学业负担的重要指标,也是学生从自主学习上升到“学会学习”的必要条件。鉴于此,学生学习能力、学习策略、学业成就等的提高不能停留于“心理场”的感化和熏陶,需要建构起能够承载学生一般学习效能提高的实体场域——“文化场”。它以提高学生一般学习效能和学业成就为旨归、以学生策略转换和能力提升为依托,以学习过程的效率、效果和效益为价值归属。“文化场”并不是独立存在,而是通过与“心理场”的隔场对话和场域互补来实现潜场(心理场)与显场(文化场)的相得益彰、融会贯通,通过两场的完美结合将其“必然”的融合效应延伸至学生“应然”的学习状态和“实然”的学习过程中,进而“自然”地解决学生学业负担过重问题。

文化场是由学习方法、学习策略、学习过程等多种学习要素交织而成的多维学习空间。在文化场内,学生可以对这些学习要素进行不定向的自由选择,各要素的搭配组合(即文化场的运行

机制) 将最终决定学生的学习效率、学习效能以及学习效果。毋庸置疑, 只有当各要素以有序合理的秩序排列组合时, 才表现为学生高学习效率、高学习效能以及较低的学业负担。然而, 单纯的学习策略或学习能力都不足以影响学生的学习效能, 只有当学生对学习策略的运用滋长并内化为自身一种能力时, 才能发挥文化场的场域效应作用于学生的学习效能。学习效能高的学生会主动根据学习需要选择恰当的学习策略, 在学习开始前, 充分发挥元认知策略的作用, 根据对自身的身心状态、学习目标、学习任务等全方位的认识制订学习计划; 在学习过程中实施监控和调节, 随时对自己的学习时间、资源进行管理, 在遇到学业困境时能主动运用学业求助策略; 在学习之后能及时对学习效果进行评估和反馈, 在整个学习过程中他们都能体验到有效使用学习策略所带来的成就感和满足感, 从而在学习策略和学习效能的交互影响中提升自我学习效能。

(三) 以问题解决和协同学习为旨趣的“网络场”建构

“心理场”和“文化场”的建构丰富了优化学业负担问题的学习效能出路的内涵, 然而我们应该认识到, 学习从来都不是或者至少不全是学生个体的事, 提高学生学习效能、优化学业负担除了可以从学生个人(主体因素)考虑外, 还可以扩展优化学业负担问题的学习效能出路的外延, 通过外部合力共同来解决学业负担问题。亦如日本学者佐藤学所言, 学习过程是学习者从已知世界到未知世界之旅, 在此过程中, 我们同新的世界、新的他人、新的自我相遇。学习的实践是对话的实践, 学习, 不仅引导我们从独白的世界走向对话的世界, 而且通过这种对话性实践, 为我们开辟了构筑“学习共同体”的可能性。^[4]在知识持续创生的信息时代和复杂多元的教育情境中, 学习共同体已然作为一种“特殊存在”, 而以问题解决和协同学习为旨趣的“网络场”的构建正是基于共同体中各成员对学习目的、愿景、价值以及学习任务、方法和过程共同了解基础上的多元关系共同体, 通过“网络场”中信息的流动与传递、知识的共享与创生、人际心理的相容与互动, 共同解决学习过程中的难题和学业负担过重问题。

“网络场”的建构在于让学生共同承担和解决学业负担, 这首先需要构建学生交流的“生生网络场”。它可以通过其凝聚、约束、激励、导向和

辐射作用将分散的个体组织起来, 这不仅可以强化学生个体对自我的监督, 还可以通过成员间的相互监督, 实现学生在学习态度上相互感染、学习动机上相互激发、学习期望上彼此赋予, 对彼此的学业困惑和负担感同身受, 增强学生对于“生生网络场”的认同感和归属感进而提高学生集体效能感, 促进学生共同发展。然而, 生生网络场的存在并不是要将教师排斥在学生学习舞台之外, 而是让教师从台前走向幕后, 将舞台交还于学生。教师的这种“隐退”并不意味着教师转向“无为”状态, 而是让教师摆脱自己师道尊严的强烈意识, 降低自己居高临下的教育者身份, 与学生一起作为“网络场”中的一员, 以同样是“学习探究者”的身份, 构建起“师生网络场”, 在学习场域中发挥“无所不为”作用。^[5]此外, 还应着眼于构建相互关怀的网络场。现代意义上的“网络场”, 是学生个体寻求个性解放和价值归属的两个方向张力的产物, 其本体特征在于网络场中成员的相互理解和关怀, 旨在让关怀成为共享价值、主体德性和情感依托^[6], 特别是在当下学校盲目追求升学率、教师唯分数马首是瞻的情况下, 构建“关怀网络场”能够让教师更加体恤学生, 使学生的学习态度、学习动机、学习期望等个体学习效能感由关怀而生, 学习能力、学习策略、学业成就等一般学习效能由关怀而成, 在关怀之中提升学生学习效能进而让过重学业负担烟消云散。

[本文系国家社科基金“十二五”规划2012年度教育学一般课题“新课程背景下的学业负担问题研究”(项目编号: BHA120046)研究成果之一]

[参考文献]

- [1]肖建彬. 学习负担: 涵义、类型及合理性原理[J]. 教育研究 2001(5): 53-55.
- [2]王安全. 论学生学业负担过重的不确定性[J]. 内蒙古师范大学学报: 教育科学版 2006(8): 24-26.
- [3]张林 张向葵. 中学生学习策略应用、学习效能感、学习坚持性与学业成就关系研究[J]. 心理科学 2003(4): 603-607.
- [4]佐藤学. 学习的快乐: 走向对话[M]. 钟启泉, 译. 北京: 教育科学出版社 2004: 序言.
- [5]娜仁高娃. 向“场”而生: 现代基础教育场域论[D]. 长春: 东北师范大学 2010.
- [6]程亮. 让学校成为关怀共同体: 当代学校变革的新路向[J]. 教育发展研究 2014(15): 76-82.

(责任编辑 付燕)