何谓分离式金课

**作者简介**：李芒，博士，教授，博士生导师，北京师范大学教育学部教育技术学院（北京  100875）；申静洁，博士研究生，北京师范大学教育学部教育技术学院（北京  100875）。

**基金项目：**全国教育科学“十三五”规划国家一般课题“大学教学现代化的战略愿景与理论创新研究”（BCA180085）。

引用：李芒,申静洁(2020).何谓分离式金课[J].现代远程教育研究,32(3):15-21,29.

**摘要：**分离式教学在新冠肺炎疫情期间被广泛采用，“分离式金课”于是成为广大教师的追求，但对分离式教学认识上的局限性也导致了诸多问题。事实上，线上教学无法脱离线下学习而独立存在，分离式教学是二者精巧相融的整体。基于此，可从“变”与“不变”来辨析分离式金课的内涵，其“变”表现在教学方式与主体身份的转变，其“不变”则在于“内容为王”的思想、按规律行事的原则以及目标的全面性。从整体观的立场来看，分离式金课具有辅成性、极端性、意义性、不完美性和不确定性，因而应当注意使线上学习与线下学习协调统一，通过拉近师生情感促进分离情境下学习的深度。具体而言，采用讲授法可促进学生的学习积极性和发散性思维，但应当避免机械式的照本宣科；采用探究法可实现学习的自我规约和深入求索，但应当注意对学习实践活动的指引；采用讨论法可辅助个体论述与群体商讨，但应当看到其在可视与不可视环境下的差异；采用汇报法可了解和督促学生的学习，但需要加强汇报之后的研讨与完善；采用演示法可实现针对实操性内容的教学，但应当看到其存在浅表学习的弊端。在分离式金课中，教师应当合理利用分离状态，培养学生的能力、意志品质和素养，发挥分离式教学在辅助学校教育方面的巨大潜能。

**关键词：**金课；分离式金课；分离式教学；教学方法；整体观

无限永有视为质。“金”作为金课之质，表现为重在内涵而非流于形式，贵在深度而非浮于表面，旨在稀与纯而非谋于量与样（李芒等，2019）。但依据惯常的评价标准，利用人们不假思索而默认的评判标尺，以偷梁换柱之功将“水课”镀造为虚假“金课”的现象时有发生。究其问题所在：一为人们将教学活动与评价标准所示条目机械地一一对应，所定标准是以“输出结果＝输入状态”的思维方式考量具有创造性的金课效果，必然出现挂一漏万的现象，将具有延展性、灵活性、不确定性、不可预知性的人类教学活动物化为刻板的程序。二为金课是有精神、有灵魂的崇高存在，在一定程度上是难以评定的，具有不可检测性，而现有评价却常常追求点状化、可视化、眼前化、利益化，无视当前无法察觉，但必将在日后显现，并发挥重大理论和实践作用的学习效果，将崇高存在压制为热闹、记忆、低效互动、感官快感、“视觉实践”等低级的条目存在。因此，有些所谓的金课标准，实质上是浅陋的水课标准，因为金课所潜藏的巨大意义本就无法用低微尺度加以量度。在新冠肺炎疫情期间，教育者不得不选择分离式教学，并开设分离式课程，那么，上出“分离式金课”便成为广大教师的共同追求，并引起了对于分离式金课的反思。事实上，不能将分离式金课神话为白玉无瑕的存在，因为分离式金课具有不可克服的本源性缺陷，会使学生的学习效果面临更大的不确定性。在此讨论分离式金课，与其说是为了宣示金课之金，倒不如说应探讨金课之实，而实者必有正负高低之分。教学过程是课程实施环节的一部分（教育部，2001），在此话语逻辑中课程包含教学（熊和平，2019），可以说，课程需要由教学激活才能发挥作用，教学使课程充满灵动的活力。课程与教学是相互依存、难以分离的关系。因此，必须从教学视角切入，认清分离式金课的实质及内涵，深入内里明辨其关键特性，探究金在何处？金中之瑕何在？进而全面剖析分离式金课的教学方法，以使分离式金课能够切实保障学生的学习效果。

**一、分离式金课的内涵探析**

课程是教学内容、教学进程及其相关安排的总和（王策三，1985；王道俊等，1999）。金课作为一种优质课程（谢幼如等，2019；吕林海，2020），是以优质学习效果为指向，围绕建构性生成知识、上乘人力、认识自我等能力为高阶目标组织教学内容，依照自在的教学规律，合理地设定教程和学程。其中，建构性生成知识意为基于外证知识与内证知识的意义连接而形成的独到眼界（汪丁丁，2019）；上乘人力意为应对复杂问题和适应未来社会的只有人的才智方能使然的思维和应变能力；认识自我意为能够清醒地认识并无愧于“实在的我”，使个体能直面内心真实的自己。分离式教学是传统教学的延伸，是以师生分离、生生分离、生校分离、师校分离等四度分离中的一种或多种形式开展教学活动的统称。分离式金课是在教学分离的情况下，以优质结果为导向，从整体观的视角出发，将一般性教学规律与既定条件下的特殊规律相结合，并以此为准则制定的教学内容和进程计划。由此可见，无论课程、金课亦或分离式金课，其核心皆是内容与规律两条玉律，此为不变；但内容与规律在不同的环境中具有一定的特殊性，故其亦为变者，而同与不同决定变与不变，因此，同与不同才是把握分离式金课命脉的关键。

事物须以一定条件为媒介凸显其功用，当条件改变或消失，客体所显现的作用亦将改变或消失。因此，探索在分离的教学环境下，何为“变”与“不变”，以及如何应变方是探析分离式金课内涵的核心命题。

1.分离式金课之“不变”

相较于通常意义上的金课，分离式金课的不变方面在于：“内容为王”的思想没有变，按规律行事的原则没有变，目标的全面性没有变。其中，“内容为王”是指决定课程效果的最重要因素是教学内容，教学所运用的方法、表现的形式均应围绕内容展开，而无关乎其“外貌”是否绚丽多姿。但人们的“追星”心理在一定程度上使“唯帽子”的不科学判断标准合理化（董立平，2019），虽然表面上打着淡泊名利的幌子，但实际上却以名利引诱教师追逐之，以致因功利化而使教学形式化、低俗化。加之，自工业革命以来，人们将技术的先进性等价于事物的价值性（丹尼斯·古莱特，2004），所以，有研究者认为运用虚拟现实、增强现实、人工智能等先进技术是金课之“金”的体现，却未曾意识到这些所谓的新技术只是教学可能运用的手段，其既不是“金”的重要形式，也不是教学内容的必要组成，反而有时沦落为吸睛噱头或名利工具。

“按规律行事”即是使教学回归本真，蜕去外界强加于教学的枷锁。人们总是将自己视为统治万物的主上，因而习惯于把自身意志强加于教学，使之服从于人的意愿，却不自知已破坏了教育生态，制定诸多标准，削足适履，令教学畸形地囿于其中。事实上，反映每一门课程、每一堂课 “精气神”的“生命体征”皆独具一格，无法用外在的量化标准精准加以衡量。并且，若外加的评判指标被人所意识到，人便会以此为目的，而非以此为手段，进而产生与美好评价目的相悖的意识，但在这种意识指导下的言行弥漫着功利性，从而将复杂的教学活动精简化。故而，不能以标准化的模式与方法，使金课陷入没有灵魂的机械化坎阱。

目标的全面性是指教学目标具有整体性、系统性和历史性，应避免将之片面化、孤立化、静止化。课堂中除目标性教学以外，也充盈着无目标性教学与实现目标之外的教学。无目标性教学并非无教学目标，而是无预设性的教学目标。实现目标之外的目标是一种意外的学习结果，也是目标的增量体现。而目标的增量有赖于增值性知识，既表现在知识从量变到量变的容量增加，也表现在从量变到质变的效用价值增加。金课是无目标性教学与实现目标之外的目标教学的代表，有时教师无意识的、非正式教学的言语行为或将使学生终身受用，这不仅是真学者的资格体现，而且也是金课教学的点睛之笔。但在分离的教学环境中，教师多紧密地围绕预设的教学目标教学，使本应驰骋于宇宙之间的思维戴上镣铐。因此，虽然分离式教学与传统教学所依赖的条件有所不同，但二者皆属于教育活动，而教育的本质并未改变，亦即二者所应坚守的具有普遍性的本质内容并未改变。

2.分离式金课之“变”

相较于通常意义上的金课，分离式金课之变表现在教学方式与主体身份两方面。一方面，教学方式由强控制变为弱控制，由被迫的学习变为彻底的主动学习，由被程序规定的个性化学习变为真正的个性化学习，由被动的适应变为真正的自我需要，学生真正渴望交流，切实地感知到学习是自己的事情，并不断增强自身的责任感与对学习的敬畏感。然而，许多网络课程却是没有针对分离式教学而设计的“搬家式”课程，将实体空间的目标期望、教学内容、教学方法、教学过程克隆到分离式教学中，殊不知在如此强行僵硬的模仿中，不仅抹杀了分离式教学独有的优势，而且也激化了二者之间的矛盾，使分离式教学的正向价值被掩盖。另一方面，教师主体由课堂权威者转变为同位（学习伙伴）、同在（学习陪伴）、同感（理解和认可）的支持引导者，将学习决定权给予学生，使之成为个体学习的主人。在此，必须避免走向两种极端：一是教师依旧以面授的“总裁”身份规划、左右学生的行为，故而造成了师生间的冲突；二是教师退居至教仆地位，丧失了塑造学生的能力和本分，却美其名曰“发挥学生的潜能”，以奴隶的身份沉沦在教学过程中无所觉察，以至成为学生学习过程中的“玩伴”，抛却了为师的职责和尊严。因此，唯有明确分离式金课的要旨，按规律办事，才能有所作为。

此外，金课的释义需以教授金课的角度加以诠释，并且也必须从教学的角度审视金课。而探究如何建设分离式金课，特别需要关注分离式金课教学的特殊性与教学方法这两个不可回避的核心话题。

**二、分离式金课的特性辨释**

分离式金课的特性是对该事物异于他物的属性抽象的结果，亦是对其概念的一种描述性画像。确实，分离式金课具有鲜明的特殊性，但事物表面的“刺眼”不能反映其里子的属性，“知其要者，一眼而终”（吕嘉戈，1998），需要透过现象以俯瞰之法窥探事物本质。对分离式金课的认识不应拘泥于对“分离”这一条件的认识，应将人类教学活动作为一个整体忖量分离式条件下金课的独特性。也就是说，分离式教学既有其独特性又有其反映人类教学方式的共同性，它同时具有教学的一般性和特殊性特征，也是教学共性与教学个性的统一体。因此，既有必要从整体观的大眼界、大格局谛视分离式金课，也需要以教学的逻辑辨识分离式金课的特性。

1.辅成性

任何事物都在运动中逐渐发展，而矛盾是其变化的根本动力（黑格尔，1996）。因此，相对于孤立静止的形而上学，对立统一的辨证观方为待物之道。辅成性是指基于整体观“化合”线上学习与线下学习的对立关系，使之协调统一的性质。人类的学习既是纵向发展的过程，也是复合型的横向综合体。线上学习是线下学习的辅助条件，放置在线上的内容和交流工具并不是教学的全部，它们只是支持教学活动的因素。线下学习才是学习活动的核心所在，大量教学活动必需由师生在线下完成，学习主体的学习行为，特别是思考、体验与领悟，其实全部发生在线下，线下的学习行为仍是决定学习成败的最关键部分。线上与线下同在一个以人类活动为基准的逻辑范畴之内，具有实质性的必然联系。从人类社会生存环境而言，空间作为物质的存在形式，具有客观实在性。空间与物质不可分割，没有与物质无关的空间。在此基础上可得出结论，不存在虚空空间，也即不存在虚拟空间，网上是真真切切的实在空间，网上的一切都是真实存在的，例如真理与谬误、真相与谣言，善良与邪恶。由于空间的本质并不是抽象的，而是具有多样性的，因此，网络只是变换了物质的表现形态而已，而实在性却未改变，线上与线下在物质层面上获得了完美的统一。不加解释而过分滥用虚拟空间的概念，会误导师生步入歧途。可以说，无论何种形式的分离式金课，都不存在单纯意义上的线上学习，线上必定离不开线下，二者不可分割（李芒等，2020）。如果割裂二者的联系与同在性，则必然导致对分离式学习的误解。网络技术甚至人工智能技术在本质上只是一种学习工具而已，它们既不是学习内容，也不是学习目的，更没有改变学习的本质，而是缩短心与心距离以满足学习需求的途径。线上课程的要务之一是对学生内生学习动力的激发，并能帮助学生积极主动参与学习。因此，应该充分关注线下的学习要素，综合设计分离式教学过程，科学思考线上线下二者相互作用所生发出的新问题，充分发挥二者之合力。

2.极端性

极端性意为在分散的非面授条件下，适应极端教学情境而实现教学目标。分离式教学能够在特殊的“不得不用”之中，更加有效地培养学生的信息技术应用能力、自主学习能力、抗压耐寂寞能力等诸多面授教学所不易培养的能力。一方面，信息技术成为分离式金课必要的媒介，学生在主动或被动的需求下，须探索教学平台或相关支持工具的应用方法，合理地解读、批判数字信息以使之为个体所用，从而提升自身的信息素养（胡小勇等，2020）。该结果发生在从娱乐化学习转向强势的学习需要，从“要我学”转向“我要学”的过程中。另一方面，学习是自我选择、自我推动、自我调适、自我承担后果的自我决策过程（徐莉，2020）。在学习的常态中，这些“自我活动”多被低估了学生能力的教师代替，使学生成为在既定线路上被拖拽向前的“木偶”。但分离式金课将学习的主动权归还给学生，并在自我监督、反思、改进的过程中锻炼其自主学习能力。此外，教育之于个体成长有求异而非趋同的实践特征，而人的社会属性又表明人会受环境外力的作用表现出趋同性，这是群体生活所需的共同基础。学生的人格就是在求异性和趋同性的矛盾中不断成熟的。在常态中，学生的时间和注意力几乎被外界控制，而“分离”意味着学生多以独处的方式学习，学生有机会将自己作为认识对象，在“孤寂”的空间中自省叩问，不但能够更加深刻而清醒地认识真实的自我，还能够锻炼抗压与耐寂寞的能力，这是分离式教学自在的优越性。

3.意义性

意义是指事物的作用与价值，也是学习者进行深度学习的结果。分离式教学的意义性是指在师生分散状态下有利于加强学生学习的深度。分离式金课之“金”体现在学习主体的内源动力、真正参与、深度互动等方面的优质性。其中，内源动力是指学生内心主动寻求发展的内涵式自我提升的驱力。在分离的环境下，多数外力被撤去，学生必须正确地以内部动机和意志支持其持续性学习行为。真正参与是情感、思维、行动化而为一地融入学习活动，通过深化理解以促进内部关联与外部拓展，从而在批判性建构反思与迁移应用的过程中形成知识体系。深度互动是富含深刻认识和思想的有意义会话（陈蓓蕾等，2019），既是以内在思想外显化输出的方式促进人的外向伸展，也是以形成个体看待世界的价值观的输入方式促进人的内向成长。以上三者相辅相成，且以好奇、生活、情感、学识、观点、志向等为激活刺激与维系纽带。因此，若要促进分离式金课的学习之“深”，可通过以学生关心的话题切入，建立以认同感、共鸣感为基础的内心动容与相互欣赏的亦师亦友的感情，并在追求渊博学识的道路上，以认同或辩论的方式进行个体认识的深度对话，逐步形成志同道合的教学情谊。同时，教师有必要通过给予学生各种压力帮助学生产生内源动力。此外，从激发内源动力、真正参与与深度互动的持续性角度审视，可由浅至深地构造以好奇与生活为基础层、以学识和观点为中间层、以情感和志向为顶层的金课动力金字塔，从而以动力机制驱动学生的言语、行为、情感、思维等多维度深层互动，真正参与教学活动。

4.不完美性

事物皆以不完美的形象存于世间，也正是因为不完美而成就了事物的独特性和发展性。分离式金课的不完美性是指其具有本源性缺陷，且其教学之“优”是部分之优而非整体之优。分离式金课中的“分离”因素给学生与教师设置了无法逾越的障碍，师生不能在同一空间面对面的教学存在着不利于取得有效学习效果的隐患，教学的社会性受到挤压，师生思维系统之中皆易产生不实的想象成分并遭遇交流困难，进而出现心理距离。人的心理距离与物理距离呈现正相关关系，尽管网络技术为师生提供了沟通方式上的支持，也不能帮助师生克服因物理距离而造成的虚幻感及不真实感，这遮蔽了教学活动所必需的人际关系。因此，分离式金课采用的是特殊条件下不得已而为之的非常态化教学方式，并非教学规律使然。自分离式教学产生之初，便存在本质上的罅隙。同时，虽然分离式金课能够通过线上教学启发学生的线下思考，并能够依靠“分离”这一特殊条件巧妙地运用教学技巧产生局部优势，但这关注的是被分解的部分而非整体，于是，其源生性弊端就会导致分离式教学整体上出现不可克服的羁绊。因此，分离式金课之优具有缺陷性及不周延性。

5.不确定性

事物的发展充斥着不可预测的变数，主体的个体性是产生不确定性的主要因素。不确定性是指学生在分离的条件下，其学习效果具有更大的不可知性。一方面，具有外部控制型学习风格的学生在面对面的课堂环境中，能够从所处的学习氛围和同伴的学习态度中汲取动力，从而更高效地投入学习活动。但在分离的环境中，此类学生需要更多的情感和学习条件支持（哈维·席尔瓦，2003），因而在这种“无依无靠”的学习环境中，他们的学习效果未可预知。具有内部控制型学习风格的学生可分为物理空间和心理空间双独立型、物理空间独立但心理空间依存型，两者虽均倾向自由无干扰的学习环境，但后者仍需一定心理上的支持。因此，不论何种学习风格的学生，在分离的时空中，其学习结果均存在更大变数，而差异在于对其学习效果的影响程度。另一方面，没有一个集中的空间，就不会存在集中的时间。分离式金课所采用的教学方式强势分离了时间与空间，使教学的时空整体性在分离的条件下变得稀碎，师生分散在不同的空间之中，学生的学习时间也被日常生活分割肢解，失去了具有整体性的学习时间段，出现了师生共用相同时间但处于不同空间中的现象。而人却需要在一定空间中、以完整的时间进行正式学习。现代学习理论表明，互动对提升学习效果起到至关重要的作用，虽然分离式教学可以依仗信息技术实现网络交流，但是，这种交流无论如何都无法达成在同一空间互动的效果。因此，即使是积极主动、自制力强的学生，在被肢解的离散时空中，学习效果也具有不确定性。

**三、分离式金课的教学方法**

任何课程都需要依托教学方法加以落实，可以说，没有“金方法”就没有“金课程”。方法决定一切（李芒，2012）。因此，教育家们一直在试图探寻可以解决所有教育问题的教学方法，以及希望发现某种唯一可靠的、能用于多重目的的教学方法，并尝试证明某一种教学方法确实优于所有其他的方法。而事实却是并没有一种教学方法能够适用于所有教学情境。时至今日，现存的任何一种教学方法都未能有效地适用于每位学生或成功地达到所有目标。因此，人们必须放弃寻找唯一正确方法的企图。有效的教学需要有可供选择的方法以达到不同的教学目标，不存在能满足各种教学目标的唯一优越的方法。如果说存在最优的教学方法，那么，也只存在对于不同目标和不同学生具有特殊性的教学方法。如果没有目标和学生作为参照系，则不存在最优方法。所谓教学的“金方法”是指在一定情况下达到特定目标的最有效的方法。可以说，教学能力的提升与不断地掌握多种教学方法具有密切关联。面对分离式金课，并非不能使用面授教学的方法，而是要依据“分离式”的具体情况加以变化，其最大的变化就是“分离”，故需按照“分离”的条件做出决策，研究分离式教学方法。笔者所追求的教学理想是采取一切方法，帮助一切学生，在一切环境之中，学习一切内容。

1.分离式讲授法

众所周知，讲授法不一定是机械的，发现法也未必是有意义的。教师讲授同样可以培养学生的创造性思维。因此，方法本身不是权衡其自身价值大小的关键因素，优质讲授也可成为有意义的优秀方法的代表（吕林海，2020）。分离式讲授是教师单独面向计算机说话，学生亦单独加以拾取信息的一种教学方式。分离式讲授法具有双面性。一方面，对学生学习而言，在分离的环境中，学生难以感受到课堂教学的情感场，缺乏社群感，师门关系淡漠，加之外部的约束条件骤减，机械生硬的照本宣科在分离式教学中成效甚微。对教师教学而言，分离式的教学环境遮蔽了低头念稿的尴尬，令教师“念讲义”的行为“合法化”，使教学内容可以真正地外化于人的大脑。这是分离式金课中的一种现象，但对此现象不能做单一化的价值判断，而需根据具体的教学需求加以量度。但适时地吟读有代表性、思想性的摘录还是具有教学必要性的。另一方面，正是由于“在场感”的适度缺失，学生或紧张、或害怕、或压抑、或麻木的上课状态将适当缓解，虽然这不利于培养学生应激的思维能力，但伴随着负面情绪的消失，学生的学习积极性和发散性思维将得到发展。故而，有超强的言语表达、有内蕴的深度学问的分离式讲授课程，亦可取得理想的学习效果（Beaty et al.，2016；Hao et al.，2016）。分离式金课中的讲授法是“书房中的教学”，教师所有的书籍都将成为教学材料，教师可以适时地、即兴地随意查阅、展示教学材料，挣脱多媒体课件对教学行为的束缚。并且，一般而言，在教室中具有理想讲授效果的教师，通过网络讲授亦可获得理想效果，二者具有正相关关系。在分离式金课中运用讲授法需要关注两个问题：一是教学内容应具备深刻性与思想性，适度地“由浅入深说开去”，讲授经验性和观点性的建构内容，讲授灵光乍现的创造性思维成果，并首先感动自己，而后才能感动远方的学生。二是注重情感表达，教育是一种情感互动（曹永国，2019），分离式讲授更需要教师动之以情。没有情感互动的教学，难以保证教学效益（Cano et al.，2018）。

2.分离式探究法

分离式探究教学是在有限的教学指导下，学生在所居环境中，以剧增的学习自觉性进行自我规约、深入求索的教学方法。它的优势在于能够在更大的生态环境中取材、钻研与检验，可以克服课堂教学所导致的学生认识的片面化、虚拟化、想象化等弊端。与传统课堂中教师通过实时观测以了解学生学习状况不同，分离式探究法强调学生在静谧而缺少引导的环境中，自我激励、维持、提升学习力，并实现学习结果作品化。需要注意的是，使用直播与录播进行探究学习存在差异。在直播情境下，一方面，通过双向对话，能够建立起“在教室学习”的感觉（崔裕静等，2019），从而产生严肃的敬畏感；另一方面，有助于师生即兴发挥，既能促进学习的深度与广度，也能增强教学活力和效果。分离式金课之探究法的关键不仅在于传输知识，而且更加强调教师在线上对学生线下探索的实时引导。在录播情境下，教学内容被制作成微课、文档、课件等发送给学生以作为自主探究的学习资源，教师诊断学生行为的灵敏度不如直播课程，需要事先向学生提供任务单、关键性的说明材料等学习支持服务，而线上成为答疑、汇报、交流的手段。此外，人的身体体验与心理状态有密切联系（Ye，2011），且二者互为激活彼此的刺激源（殷融等，2013），教师可指引学生投身于具体的学习实践活动，帮助学生使用自己的身体体味个体认知，在活动中实现个体学习的成果转化。

3.分离式讨论法

分离式讨论是在分散的教学情境下，由师生共同参与的生成性教学方法，讨论结果的生成过程即是学习过程，生成内容的深度即表示学习的深度，而学习结果是形成统一或相异的合理性结论。分离式讨论法基于屏幕共享、资源共享、协同编辑等实时对话手段，能方便快捷地呈现相关材料，并予以标注和记录，从而辅助个体论述与群体商讨。然而，是否开启可视功能，是影响分离式讨论教学策略、心理状态、学习效果的主要因素。在可视方面，即使能够与他者对视，但人的心理定势依然清晰地诉说着无法触摸的实际距离，由此产生指导者不在身边的“放纵感”；由于学生卸下了沉重的心理负担，以一种积极的心态参与学习，或可晓然学习的旨趣。有教师和学生试图避免在镜头前呈像，因为在分离的状态中，人们倾向轻松地做回自己，极力挣脱附加的社会性束缚以避免陷入疲累的挣扎状态。在不可视方面，师生的体态语难以传递，只能通过发言者的语气、语音、语调等要素判断其表述内容的真正语义，对学生捕捉、表达、辨识言语信息的能力要求较高。当然，在无人“监控”的环境中，学生可以随意查找、翻阅相关资料，而不受传统课堂纪律的约束。另外，在分离的条件下，物理距离能够降低争辩时的心理压力，使学生更能畅所欲言，产生更加激烈的观点碰撞。

4.分离式汇报法

分离式汇报教学是在分散环境中，将学习成果以简明的方式与他人分享，并强调发表个人见解的一种专题性教学方法。由于“分离”的影响，教师了解学生学习成果的手段受到限制，而网上的汇报教学既可以了解学情，又可以起到督促作用，以此承上启下，在总结当前学习结果的同时，开启未来的学习进程。由于分离式汇报法限制了表达的手段，也失去了面对面汇报时可用的默契沟通方式的支持，学生则必须在反复的忖度中自主完成高水平的汇报材料。同时，分离状态也能够为不善人前表达的学生提供展示自我的舞台。然而，实施分离式汇报的过程，确实存在缺乏沟通与合作、资源获取不便捷、机械式表达等问题。有教师还缺乏时间观念，任由发言的学生滔滔不绝，自我陶醉在所谓“有问有答”的低效或无效互动之中，将大家都在线的教学上成了一对一的“辅导课”。以此为鉴，分离式金课的线上汇报内容必须扼要明了，注重提升学生的学术概括能力和逻辑思维能力，并需要学生加强汇报之后的分析、研讨与完善。

5.分离式演示法

分离式演示教学是在分散的状态下，学生通过线上观摩方式习得实操性技能的教学方法。它具有成本低，可观察细节等特点，但也存在浅表学习的弊端。只通过观看演示过程学习，不可避免存在不实性。目前，分离式演示法被广泛应用于诸多学科领域，如通过直播或录播手术过程，使学生能够直击精湛医术。但是，无论观察得多么细微，也只能停留在大脑的表象层面，而不能产生身体认知，更不能形成动作技能（R·M·加涅等，2018）。动作技能依赖于知觉痕迹的内部与结果知识的外部协同反馈，最终达到能够适应不同环境的自动化水平。由此可知，仅仅通过观看演示只能形成初级的思维知觉痕迹，而动作的精熟需要外部实践结果的反馈。所以，无论何种演示，看一万遍也不如做一遍有效，没有亲自实践的观看只能形成映像，而无法形成能力。只有通过实操，并且做出实物，才能真正实现程序性知识与操作技能的内化。此外，“把关人”的视角决定了学生的视角，学生只能以“摄像师”的视角观看被期望学习的内容，因而失去了自主选择权。而且，教学视频将三维的世界简化为二维，在凸显事物某些特性的同时，也遮盖了事物的其他特质。由此而论，网络技术之于教学，由于工具本身功能的幼稚，在给教学带来便利的同时，也必然会引发次生问题，产生新的教学矛盾，留下教学遗憾，或是为教学者继续攻关提供上升空间。

**四、结语**

分离式金课是典型的瑕不掩瑜之物，更是对“金无足赤”“白圭之玷”的教学诠释。分离式金课优在面对分离的限制条件时，能够通过深刻的思想交流、珍稀的教学内容以及调动情绪与激发学习动力的技巧，使学生积极投身有效学习活动中，并合理利用分离状态，化害为利，培养学生在极端条件下更利于形成的能力以及意志品质与素养。评价分离式教学效果的优劣，不可简单套用课堂教学中的预期指标，更不可采用背诵或刷题等考试方式。不同事物在不同的视角下可凸显不同的教育价值。人类的教学活动在分离的条件下形成新的和谐，可获得奇异之效，因此，分离式教学在辅助学校教育方面具有巨大潜能，正所谓任何教学事件都具有教育性。同时，分离式金课自身具有无法克服的天然不足，它主要不是遵循人类学习规律所衍生，而是为了满足解决教学时空矛盾的现实需求应运而生，因此，分离式教学具有明显的替代性质，是不得已而为之的方法，并非人类教学方法库中的首选之策。教师与学生在新冠肺炎疫情期间所遇到的各种不适与困惑，并无需大惊小怪，实属正常现象。由此可见，不能将非常态的分离式教学形式当作新常态的教学形式而恣意运用。

**参考文献：**

[1][德]黑格尔(1996).逻辑学(下卷)[M].杨一之.北京:商务印书馆:130-146.

[2][美]丹尼斯·古莱特(2004).靠不住的承诺——技术迁移中的价值冲突[M].邾立志.北京:社会科学文献出版社:6-37.

[3][美]哈维·席尔瓦(2003).多元智能与学习风格[M].张玲.北京:教育科学出版社:27-53.

[4][美]R·M·加涅,W·W·韦杰,K·C·戈勒斯等(2018).教学设计原理(第五版修订本)[M].王小明,庞维国,陈保华等.上海:华东师范大学出版社:89-93.

[5]曹永国(2019).想象式同情及其培育[J].中国教育学刊,(12):27-32.

[6]陈蓓蕾,张屹,杨兵等(2019).技术支持的教学交互策略促进交互深度研究[J].中国电化教育,(8):99-107.

[7]崔裕静,马宗兵,马凡(2019).网络直播作为慕课学习支持服务的模式及应用[J].现代教育技术,29(12):110-115.

[8]董立平(2019).关于大学课程建设与改革的理论探讨——基于中国大学“金课”建设的反思[J].大学教育科学,(6):15-22,120.

[9]胡小勇,徐欢云,陈泽璇(2020).学习者信息素养、在线学习投入及学习绩效关系的实证研究[J].中国电化教育,(3):77-84.

[10]教育部(2001).基础教育课程改革纲要(试行)[EB/OL].[2020-04-10].http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\_309/200412/4672.html.

[11]李芒(2012).教育技术的学科自觉：学格论[J].电化教育研究,33(11):17-23,29.

[12]李芒,李子运,刘洁滢(2019).“七度”教学观：大学金课的关键特征[J].中国电化教育,(11):1-8.

[13]李芒,张华阳(2020).抗疫之中话教学[J].中国电化教育,(4):8-15.

[14]吕嘉戈(1998).由易而出的中国哲学整体观方法论[J].当代思潮,(3):53-64.

[15]吕林海(2020)．“深度学习”视域下的大学“金课”——历史逻辑、考量标准与实现路径之审思[J].高校教育管理,14(1):40-51,62.

[16]王策三(1985).教学论稿[M].北京:人民教育出版社:202.

[17]王道俊,王汉澜(1999).教育学[M].北京:人民教育出版社:154-155.

[18]汪丁丁(2019).思想史基本问题[M].北京:东方出版社:176-200.

[19]谢幼如,黄瑜玲,黎佳等(2019).融合创新,有效提升“金课”建设质量[J].中国电化教育,(11):9-16.

[20]熊和平(2019).课程与教学的关系：七十年的回顾与展望[J].高等教育研究,40(6):40-51.

[21]徐莉(2020).学习是什么？未来有什么？[EB/OL].[2020-04-10].https://mp.weixin.qq.com/s/ejXd58iedBgsbC\_BXQUdOQ.

[22]殷融,苏得权,叶浩生(2013).具身认知视角下的概念隐喻理论[J].心理科学进展,21(2):220-234.

[23]Beaty, R. E., Benedek, M., & Silvia, P. J. et al. (2016). Creative Cognition and Brain Network Dynamics[J]. Trends in Cognitive Sciences, 20(2):87-95.

[24]Cano, F., Martin, A. J., & Ginns, P. et al. (2018). Student’s Self-Worth Protection and Approaches to Learning in Higher Education: Predictors and Consequences[J]. Higher Education,76(1):163-181.

[25]Hao, N., Ku, Y., & Liu, M. et al. (2016). Reflection Enhances Creativity: Beneficial Effects of Idea Evaluation on Idea Generation[J]. Brain and Cognition, 103:30-37.

[26]Ye, H.(2011). Embodied Cognition: A Consideration from Theoretical Psychology[J]. Acta Psychologica Sinica,43(5):589-598.

收稿日期　2020-04-16　责任编辑　谭明杰

