

“新课标与教学改革”系列报道之四

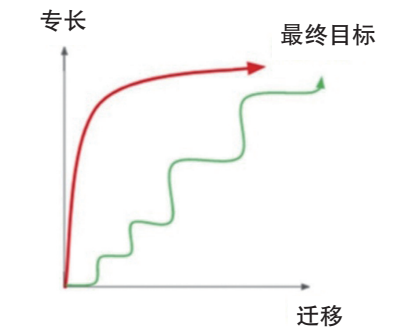
编者按：
今年4月,《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》发布,描绘了以核心素养驱动课程的育人新图景。在这样的背景下,核心素养开始从一种宏观的育人愿景逐步走向具体的课程。为此,本报约请浙江大学教育学院盛群力教授、屠莉娅副教授从不同角度进行解说。本期关注——

推进核心素养导向的课程建设



□浙江大学教育学院教授 盛群力

当今教育要培养学生掌握知能、理解意义和实现迁移(或者是表层学习—深度学习—迁移学习)的能力,其最终的目的是不管处于哪一个年龄阶段,不管学习什么学科,都要求学生学以致用,善于迁移。这是美国课程再设计中心创始人菲德尔等人最近提出来的一个成才(成长)模型。



新旧成才(成长)曲线对比(菲德尔,2017)

在专长和迁移构成的矩阵图中,传统的成长曲线是一条红色的抛物线,虽然拐点在不同的年代有不同的要求,但其本质是“学习为了准备”,只有学好了本领,才能在社会上立足。当代的成长曲线则彻底改样了,是一条绿色的折线,即学即用。即使一个小朋友还在幼儿园,也要把学到的本领施展出来。学以致用,学会迁移,学海无涯,学而不厌,这是当代教育的精粹。

课堂改革,要有观念、方法和工具
新课标从一定程度上将培养和评估核心素养的要求落地了,变得清晰了,但还需要教师在课堂上进一步转化为教学实践。课堂要改革,否则各种目标都会落空。怎么进行改革?要有观念、方法和工具,这取决于教师的学习力。
学习科学和教学科学在最近20年才总结出了一些同培养和评估核心素养相关的科学观念、方法和工具,因此教师学习时应找时新一些的书阅读。当然,光读一本书是不够的,同一个主题至少找三本书(或者论文),这样就会有三种工具或者三条路线。
为什么要突出同一主题读三本书?因为在解决问题时,新手不认路;熟手晓得一条路;老手(专家)会在三条路中优

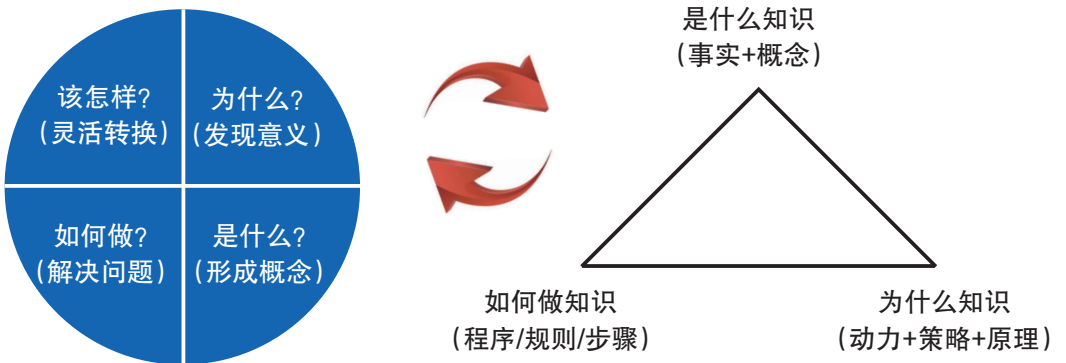
核心素养落地呼唤“新课型”

选一条路。这个同考生参加高考是一个道理。一道题目拿到手,不知道解法的考生难以及格;只知道一种解法的考生想脱颖而出也很困难;只有知道三种解法,并且能根据实际情况加以权衡和取舍的考生,才能胜出。
我们经常说,要像专家一样解决问题,要像数学家那样思考数学,像历史学家那样沉浸在历史的时光隧道中……要了解专家解决问题究竟靠什么。根据马扎诺的“人的行为模式”四成分观点,不做一件事情取决于“自我系统”,诸如价值观、使命感、理想与信念、人生观、情感与态度,等等;接下来怎么做好一件事情靠的是元认知系统,就是确定目标、找准方向、明确任务、选择路线、适时启动、执行力强,又能随时监控与调整,多用反思……所以,专家解决问题不是笼统地说靠“图式”,而是具备解决问题的策略。

教策略,就能融会贯通出人才
什么是策略?策略是解决问题的方法论和触发器,是在解决复杂问题或者完成综合任务的时候,对所要用到的事实、概念、规则(程序/步骤/方案/路线/套路/算法……)、原理(过程)和动力进行选择、评判、组合和创造。
教策略能快出人才,早出人才。在很长一段时间,事实课占据主导地位;没什么人知晓概念课、规则课、原理课、策略课、动力课,也少有人研究;我们误以为布卢姆的教育目标分类中,记忆、理解、应用三个水平是低阶的,分析、评价、创造是高阶的。其实,布卢姆分类的六个水平中只有记忆是低阶的,其他五个水平都是高阶的。
我们一直不知道核心素养怎么在学科中落地,其实奥秘就在布卢姆新分类的“知识维度”中。布卢姆将知识分为事实、概念、程序、元认知(涵盖任务、策略和自我)。学科核心素养就蕴含在除了事实以外的概念、程序和元认知中。当然,事实不是一无用处,理解概念要建立在了解事实之基础上。同样,应用规则离不开理解概念,掌握原理需要应用

规则做支撑,而善用策略则是建立在所有其他类别的知识之上。
那么,什么样的课是善用策略了呢?例如语文课本上出现了一个词“兴高采烈”,这是一个成语。如果教师在教的时候让学生将课文中包含“兴高采烈”的句子背诵、抄写、默写,这只是教事实。如果让学生在进行简单的造句或者写小短文时将“兴高采烈”用进去,这仍然是低水平的应用,但已经涉及教概念和教规则了。如果教师鼓励学生说出“兴高采烈”的同义词“欢欣鼓舞”“乐不可支”“喜形于色”“奔走相告”和反义词“垂头丧气”“无精打采”“眉头紧锁”“低声叹气”……这样,教师就是在教策略了——学生在实际解决问题时,会采用选择、评判、组合或者创造来选择已经学过的相应语词表达自己开心的情绪,再也不会照搬照抄课文的“兴高采烈”。学生能够融会贯通,是真正确理解了知识的意义和价值,在一个群体中,解决问题就不会千篇一律、千人一面了。

“新课型”蕴含着能力,造就了素养
“新课型”蕴含着能力,造就了素养。“新课型”不是指数学课、语文课,也不是指新授课、复习课、练习课、测验课,而是指事实课、概念课、规则课、原理课、策略课、动力课。
核心素养落地真实的起点要从理解概念开始。因为理解概念是应用规则、掌握原理和善用策略的基础。不理解概念,一切无从谈起,我们只能在事实中徘徊或者回想,无力抽象,无法概括,迁移也就无路可循。



学习流程与学习结果的互动影响

核心素养如何落实到课程中

□浙江大学教育学院副教授 屠莉娅

核心素养究竟是如何将国家宏观的育人方针与整体要求逐层下沉,通过学校的具体课程进行表达,贯穿课程建构与育人过程始终的呢?这里有两个关键转化:一是核心素养从党和国家的整体育人愿景转化为各科课程所要发展的学生核心素养的具体内涵——核心素养下沉到具体课程;二是各科课程所要发展的学生核心素养的具体内涵转化为具体课程的目标、内容、教学组织与学业评价等课程建设与实施的关键要素——核心素养通过课程的具体要素进行充分表达。通过这两个关键转化,核心素养嵌入在学校具体课程的具体要素中实现一致性表达。

关键转化之一:核心素养下沉到具体课程

一方面,核心素养向上承接了党和国家新时期教育方针与教育要求。以德树人为根本任务,以“五育”并举、全面育人为教育主旨,是国家对义务教育的新部署和新要求。在这样的背景下,“三有”新人的培养目标,实际上就是明确提出了义务教育阶段学生应具备的适应终身发展和社会发展所需要的正确的价值观(有理想)、关键能力(有本领)和必备品格(有担当)。换句话说,“三有”新人的培养目标是国家对义务教育阶段学生所需具备的核心素养的整体概括与政策表达。

另一方面,核心素养向下具体化为每门课程所要着力培养和发展的学生核心素养。无论是语文课程提出的文化自信、语言应用、思维能力和审美创

造,还是艺术课程提出的审美感知、艺术表现、创意实践和文化理解,抑或是劳动课程提出的劳动观念、劳动能力、劳动精神以及劳动习惯和品质,各科课程所阐述的核心素养在本学科的具体表现都指向并涵盖了该课程领域所要发展的学生的核心观念与思维模式、关键能力与实践方式等。简单地说,核心素养在每一门课程中的具体化表达实际上是标明了完成义务教育阶段该课程学习以后,学生知道和理解的这门课程的核心(跨)学科观念与(跨)学科思维模式是什么,能够运用本门课程的关键能力与实践模式做什么,以及本门课程所指向的学生价值观念与品格信念的具体引导与立场。
这是特定课程的整体素养要求的刻画,我们还需要第二个层次的关键转化。

关键转化之二:核心素养通过课程的具体要素进行充分表达

核心素养通过课程的具体要素进行充分表达,指的就是突破核心素养作为课程上位目标的局限,将每门课程核心素养的具体内涵嵌入相应的课程目标、课程内容、教学组织及学业评价等关键要素之中,贯穿课程建设和育人过程的始终。主要从四个方面来看:
一是课程核心素养的具体内涵通过课程总目标与学段目标得到充分阐释。一方面,各科课程目标通过“核心素养内涵—总目标—学段目标”的链条,实现核心素养的逐层具体化;另一方面,各科课程还提炼了核心素养的学段特征,直接对应课程学段目标在素养表现上的要求。以科学课程为例,课程总目标提出“掌握基本的科学知识,形成初步的科学观念”等笼统要求;具体到一至二年级学

段中,就是学生要知道自然界事物有一定的外在特征,能在教师指导下,观察和描述日常生活中的常见现象等;再进一步具化到学段具体目标,就涉及让学生从多元的科学观察和描述中,包括观察常见植物和动物、观察具体事物的构成要素等来描述其外部特征等。科学课程的这个例子很好地说明了核心素养在课程的目标体系中实现了逐级下移和不断具体化的阐述。

二是各科课程内容的结构化组织蕴含了核心素养所要达成的深度学习要求。此次课程标准修订对课程内容进行结构化组织,用大观念(大概念)、任务群、主题、大单元、(跨)学科概念等方式进行课程内容重组。如果大家关注到各科课程内容组织的结构图,就会发现,这种结构化的组织,不仅仅是关注课程的知识内容本身,更是强调通过核心的学科知识内容来达成对相应课程的本质理解,也就是要理解和掌握这门课程的核心观念、思维模式、实践方式与所倡导的价值品格,实质上是通过内容的结构化组织来实现核心素养在内容水平上的落实。以历史课程为例,系统设计的不仅仅是内容本身,更设计了能够串联七大历史学习板块的,能够对历史课程内容有本质理解的链接,即历史学习不仅仅是记住或复现史实,更是建立唯物史观和时空观念,理解人类社会发展的时空演进(核心观念与思维方式),发展史料实证与历史解释的能力(关键能力与实践方式),从而涵养家国情怀(正确的价值观与必备品格)。在这个意义上,内容只是达成核心素养的结构化载体。
三是各科课程标准中的教学提示与教学建议体现了素养达成的具体要求。

换句话说,各科课程标准中所倡导的特定内容单元的教学组织过程及其活动方式的建议,体现了核心素养在课程具体实施过程中的教学要求。以历史课程“中国古代史”板块的学习活动建议为例,其所倡导的创设历史情境、史料研习、历史论证学习及问题探究等活动,直接突出了核心素养的培养方式,即强调学科思想方法与探究实践的结合,从而促成学生达成对课程的本质理解与现实行动,通过教学真正推动学习者将其对所学课程的理解运用到具体的问题解决之中。

四是各科课程的核心素养还转化为特定内容单元的学业要求和学业质量标准的阐述,实现核心素养为导向的质量观,将学业质量标准同核心素养协同。学校课程的现实转化很大程度上取决于我们如何评价学生的学业成就和学业质量。在这个意义上,核心素养转化为学生学业评价与质量标准的具体要求,以终为始,回应了各科课程素养导向的培养目标。简单地说,就是评价要关注学习完该课程以后学生素养发展的综合表现,而不是某个具体知识点的掌握水平。

综上所述,作为我国义务教育阶段课程建构的在线索,核心素养不仅仅体现在每门课程所发展的具体的核心素养内涵、构成,以及学段特征的系统阐述中,更是指向课程要培养学生的核心观念与思维方式、关键能力与实践方式,以及正确的价值观或必备品格,并结构性地渗透在课程目标、课程内容、教学组织及学业质量标准的具体维度之中。这种结构化的组织与嵌入对我们更深刻理解核心素养与课程的内在关系,推动我国义务教育阶段核心素养的课程落地和实践转化具有关键的意义。



扫一扫,关注“浙江教育报 前沿观察”
微信公众号,了解教育前沿观点