

我见

读新闻还是用新闻

从两堂课谈教学资源观的进阶

黄嘉莉

在一次关于新闻融入教学的课堂观摩活动中,我见证了两种截然不同的教学景观。第一堂课,教师设计了以报纸新闻内容为题的答题游戏,学生依据新闻中的信息抢答,整堂课气氛热烈、笑声不断,学生专注于学习活动。第二堂课,教师引导学生围绕报纸上“国宝回归”这一新闻事件展开讨论,学生从了解事件背景开始,进行不同回归方式的利弊分析,继而思考国家实力、国际法则与民族自尊之间的关系,讨论中不乏批判与辩证色彩。这两堂课同样将一份报纸作为教学资源,但学生的学习历程与思维深度却截然不同。这背后的关键在于:教师如何看待教学资源,以及如何借助设计对资源进行使用。

传统的教学资源观把教材视为知识的容器,教师是用户,学生是接受者。这样的教学逻辑使教学资源沦为“劳动对象”,也就是被转化的材料。教师针对教学资源进行解读、改编、讲授,学生则通过重组或记忆“消化”这些内容。就如同观摩的第一堂课,报纸只是知识信息的提供者,学生通过游戏记忆新闻内容,看似活泼,实则止步于表层处理;而第二堂课,教师却赋予了报纸截然不同的角色,新闻不再只是信息,而是一种“劳动手段”,也就是作用于对象或支撑劳动过程的工具或中介。报纸承载着跨学科知识的各类新闻事件,是一种可以启动学生思维和素养发展的工具。学生在教师设计的任务中,逐步从认识事件、比较方案、提出观点,到最终形成自己对国家和民族的理解,完成了从知识吸收者到公共议题思考者的转变。

这一转变正是《资本论》中区分的“劳动对象”与“劳动手段”概念在教育场域的具体体现:教学资源可以被消耗,也可以被用来创造。将教学资源当成劳动对象,也就是在传统教学中,教学资源是静态、被操作的材料,教师“对它做什么”,学生“从它取什么”。但是当教学资源成为劳动手段,它就是一种启动学习的工具,引导学生去认知、分析、辩证、创造,教师是“借它做什么”,学生是“通过它成为什么”。

这场观摩体现了真正高阶的教学设计,不只是把资源“变有趣”,而是把资源“变有用”——教学资源被教师为了达到教学目标而所用。这里的“有用”,不是工具性地完成学习任务,而是有价值观导向地培养学生对公共议题的思辨、对国家民族的情感、对多元观点的理解与批判。这需要教师具备高阶设计思维。这种设计思维强调从学习目标反推资源选择与学习任务建构,将课程所有元素,包括材料、问题、流程、评价等整合在一个素养导向、认知挑战与价值建构兼具的学习系统。

在那堂关于“国宝回归”的课上,教师并未简单讲授事件经过,而是透过三个层次的设计引导学生:首先是事实认知,新闻中有哪些具体细节?涉及哪些国家?有什么样的回归方式?其次是观点比较,不同回归方式有何优劣?从国际法、文化尊严、历史责任等角度进行分析。最后是价值辩证,为什么某些文物的归还更容易?国际地位与国家实力之间的关系如何?学生在这样的讨论中,开始加深对“国强则民尊”的理解。这样的课不只是在用新闻教学,更是在用新闻设计学习。

在核心素养导向的课程教学改革中,教学资源的角色应随之转变。它包括从静态文本到动态议题:教师不只是传递文本内容,更是将资源转化为学生探索现实世界的起点。从知识载体到认知工具:教材不只是知识的载体,更是能够帮助学生建构思维的工具。从素材到思维支架:教材不再是完成活动的素材,更是激发问题、组织观点、支持论证的结构性支架。这种资源观的转变也重构了教师角色,教师不再是资源的用户,而是资源的设计者、转化者与创造者。

回到这两堂课上来,我认为,新闻是死的,教学是活的。教材本身无所谓高低,重点在于教师如何“使用它”,或者如何进一步“设计它”。在素养导向时代,教师的专业不只是知识的传递,更是学习经验的创造。报纸、网络、绘本、电影这些都可以成为劳动手段,只要教师愿意站在设计的高度,让资源不只是“用完”,而是“用深”。唯有如此,才能真正让学生学会思考、敢于辩证,并在教学中点燃他们的公民素养与时代意识。

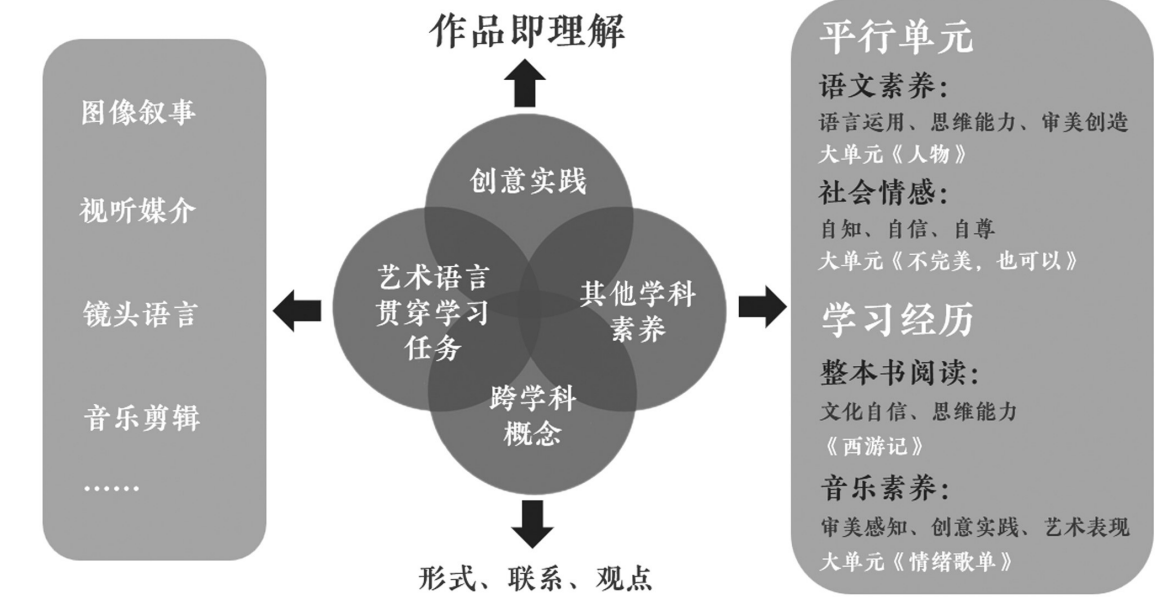
(作者系北京师范大学教育学部教师教育研究院教授)

特别策划·跨学科学习笔谈①

跨学科大单元设计的关键所在

——以“如果我不优秀,你还爱我吗”跨学科大单元教学为例

张宁玲



起点:问题,必须是问题

一是警惕出发点误区。我们曾经历过这样的阶段:在进行跨学科设计时,首先思考我要与哪个学科一起设计课程,甚至好几个学科教师坐下来讨论,谁与谁结合更合适,然后又因各自学科在课时数量、人员配置等方面的难题而久久无法决策。当我们为“与什么学科做跨学科课程”而困惑时,其实往往就陷入了出发点误区。

事实上,厘清跨学科的概念就可以避免在教学设计的起点走弯路。什么是跨学科?在诸多学派和流派的概念、定义中我们可以发现,“跨学科”三个字总是伴随着“现实世界中的真实问题”这一词组出现。美国学者艾伦·雷普克在《如何进行跨学科研究》中阐释:跨学科研究是围绕问题展开的提出问题、分析问题和解决问题的过程,由于其问题的复杂性和宽泛性,单一学科知识无法回答。

跨学科的起点从来都是“问题”,而不是学科。“先找问题再找学科”才是跨学科教学设计的通关秘籍。只要在起点找到了问题,要跨的学科就不难找。例如“嘉陵江上的桥那么多,为什么每一座都不一样”。面对这样的问题,你自然会想到需要哪些学科的素养来支撑学生的探究,哪些学科能成为你的合作伙伴也就一目了然了。

二是与学生的问题相遇。那么,作为起点的“问题”来自哪里?现实的问题当然来自学生的生活。你永远可以在学生的问题里找到你下一节课、下一个单元,甚至下一个学期的教学设计出发点。

“如果我不优秀,你还爱我吗”这个以艺术为核心学科的跨学科大单元教学同样来自学生的问题。2024年底,我们与一个学生的问题相遇了,她说“我不知道如果我有哪个方面不那么优秀的话,大家还会不会喜欢我”。

这名学生作为学校学生干部彼时陷入深深的迷茫。经过前测调查我们发现,五、六年级学生或多或少都曾面对过这样的自我怀疑。那个瞬间,我坚定地告诉自己:要为学生设计这样一个单元。很显然,一个好的跨学科出发点必须是这样的辩证性问题。那些面对复杂的社会、复杂的人性提出的辩证性问题,就是跨学科设计所需要的好问题。这样的问题可以引发学生主动去发现和探索。然而,好问题不是随时都有,所以你需要一个记录学生问题的好习惯——课内的一个环节(出门条),一张工作纸(SEE-THINK-WONDER),教室里的一处环创(问题墙)……都是收集学生问题的好载体。

要点:抓住三“大”关键要素

大观念的核心是基于真问题且基于社会需要。这些年,每一次参与课程创生都会被问到“为什么要选择这个课题”,唯独这一次,当我说出“我要做一个单元,主题叫‘如果我不优秀你还爱我吗’”时,没有一个人问过我为什么选择这个主题,似乎在我说出来的那个瞬间,大家都懂得这个话题在这样一个时代的意义。当契机和动机同时出现的时候,一个单元的大观念也就呼之欲出了。

本单元的大观念历经三次迭代:第一次是“人们通过……表达内心情感,找到独特价值”;第二次是“人们

通过视听媒介,表达内心情感,找到独特价值”;第三次是“人们通过视听媒介表达情绪,找到个体独特价值,并影响身边的人”。最终版的关键提升在于:从关注个人情绪到转化为正向社会行动力。这呼应了艺术素养的更高维度——广泛的社会参与和促进变革。只有将负向情绪转化为积极影响,才能增强学生内驱力,把校园变成探索世界的阶梯,才能实现时代对一个拥有丰富情感的人的需要,从而实现一个完整的人从存在感到价值感、意义感的心理满足。

大任务以作品作为学生理解的证据。学生如何理解大观念与大任务要完成何种作品息息相关。要完成什么样的任务才能达成对“如果我不优秀,你还爱我吗”这个问题的理解呢?这真是一个复杂的问题,似乎没有哪个学科有明确的答案。有人说“一切学科知识无法直接回答的问题,艺术都能解答”。于是,我们尝试将这个跨学科单元的大任务落在艺术学科。

在对单元大任务的描述中我们这样写道:你的生活中是否也出现过“如果我不优秀,你还爱我吗”这样的疑问?在成长的过程中,我们会遇到各种挑战和困难,会怀疑自己是否优秀,是否值得被爱。本单元我们将逐步理解“优秀”和“爱”的多重含义,通过图像叙事的方式创作公益短视频并发布,让更多的人理解我们、看见我们。

之所以将“创作并发布公益短

平行单元

语文素养:
语言运用、思维能力、审美创造
大单元《人物》
社会情感:
自知、自信、自尊
大单元《不完美,也可以》

学习经历

整本书阅读:
文化自信、思维能力
《西游记》
音乐素养:
审美感知、创意实践、艺术表现
大单元《情绪歌单》

视频”作为本单元的大任务,源于美术课程《校园合影》,也结合了学生对短视频的熟悉度及课标对摄影构图的要求。大任务描述引导学生理解“优秀”与“爱”的多重含义,通过图像叙事表达自我,让更多人“看见”。新课标下,艺术教育已超越单纯技法,舞蹈、戏剧、影视(艺术“新三科”)提供了走进学生的新路径,而以作品(如短视频)为证据的任务,更能激发内驱力、创造力,并促进对大观念的深度理解。

大单元让每个学生的节奏都被尊重。本单元以艺术语言贯穿主线,从跨学科概念衍生探究线索,其他学科素养支撑创意实践。平行单元的学习触发素养本位的学科实践,帮助学生深入理解与表达。这是一个“强体验、长周期、慢节奏”的过程,遵循艺术创作逻辑。我们设计了可视化的大单元里程图,明确各阶段任务、子观念、活动与权重,让师生清晰路径与所处阶段,尊重每个学生的学习节奏。

避雷点:别让跨学科当教师的课来上

跨学科是学生学习的跨学科。教师必须从学生的问题出发,坚信学生能创造自己的智慧,实现成长。这就要求必须改变师生关系、语言模式,让学校多维度适应学生,而非仅是考试场所。为记录过程智慧与感受,我们设

计了60页的大单元学生手册(含单元综述、评价方案、引导题、探究记录、反思等)。它改变了单一评价模式,使过程可见,让评价成为滋润思考的“润滑剂”。正如杭州师范大学教授张华所言,“评价课程”应如春雨润物般融入教学,服务于学习与反思。手册中学生截然不同的涂色与感悟(如对“孤独”的体验差异),彰显了尊重个体感受与节奏的重要性。

跨学科是开着门的跨学科。面对复杂问题和社会背景,教师不能闭门造车。在子任务“情绪剧场”中,我们曾计划使用学生调研的真实案例演绎,但经过与教育、心理、摄影专家及家长顾问协商后,采纳了使用《西游记》改编剧本的建议。专家指出,虚拟演绎可避免有相似遭遇的学生在课堂上“对号入座”导致情绪崩溃。这体现了开门做教育,协同外部资源寻找现实问题解决方案的必要性。

跨学科是理性思考与感性体验的相互照耀。以艺术为主线的课程同样需要理性支撑。“调研”是其中不可缺少的部分,这个过程就好像松土,了解底下的种子,让学生知道真实的生活中有什么,才能以现实的办法打破现实的困惑。本单元从阅读(展览、文献、艺术作品)出发,通过调研、数据分析、编码等学术行为形成观点概念,理性伴随探究全过程。学生从生活困惑出发,经理性分析,最终产出以概念理解为核心的艺术作品“公益短视频”。在此过程中,新问题不断涌现,形成“探究循环”与“对话追问”。

实施此单元,与其说我们在教学生方法,不如说是学生在教我们如何面对时代焦虑。从相遇一个学生的问题,到相遇所有学生的问题,在理性思考与感性体验交融中学生不被情绪所困,从个人情感提升到社会价值,实现了艺术素养的升华。这也促使师生关系从知识灌输转向情感陪伴与价值共创,让我们发现学生是天生的研究者和探索者。

正如《小王子》一书中所言:“所有大人都曾经是小孩,虽然很少有人记得。”让我们一起利用好每学期不受教材所限的这个10%,把跨学科从一种课程变成一种学生观——从学生的问题出发,与他们一起面对真实世界,相伴而行。

(作者单位系重庆巴蜀常春藤博物馆式小学)

知彼与知己:教师用好智能体的前提

肖敏 郑珊珊



当前语境下的智能体是一种具有自主性及学习和推理能力的计算机程序,是能够感知环境信息、开展自主决策并执行动作完成特定任务的智能实体。一线教师如何更好地利用智能体赋能教学,成为当下必须思考和回应的命题。

要用好智能体,教师首先需要做到“知彼”,即在了解智能体的基础上选对智能体。对于非AI专业的教师而言,只要了解当前的智能体有哪些、有何功能、用于何处即可,不必对其背后的专业技术知识掌握提太高要求,避免产生畏难情绪。对智能体的选择,教师可根据实际情况遵循以下路径。

路径一:经验迁移。教师可借助公开课、示范课、线上或线下案例分享等契机,系统观摩同行应用智能体的实例,模仿或借鉴其实践经验。在观摩学习过程中,重点关注自身可用的智能体类型、智能体与学科教学的适配性、应用所需要的软硬件条件及实施过程的注意事项,从而将同行的成功经验迁移至自己的教学情境中。

路径二:应用检索。教师可基于功能需求,在豆包、腾讯元宝等专业智能体开发平台检索现成的解决

方案,或在教育垂类智能体平台选用同行开发的应用程序。例如,上海市虹口区打造了国内首个区域级教育智能体应用生态系统“HEADS”,目前系统中已有177个区内教师自主构建的教育智能体。教师可通过运行正确率、用户评价等关键指标评估智能体的优劣,进而挑选出实用、适用、易用、好用的智能体。

路径三:自主创建。如果现有智能体无法满足需求,而所需要的功能又相对简易时,教师不妨利用上述智能体开放平台自主创建轻量级的智能体应用。这可参照上海师范大学教授黎家厚提出的“教育智能体四小行动”路线图,从“小场景、小研究、小智能体、小创新”切入和探索,通过健全知识库、优化工作流、运用高质量插件等方式,对智能体进行反复调试,结合实践应用情况进行优化迭代,最终训练出契合教学需求、能切实服务实践的智能体应用。

路径四:跨界共创。针对复杂的功能需求,单靠教师自身力量难以完成智能体创建时,则需要借助区域或学校层面构建协同机制,搭建教师与专业技术人员沟通的桥梁,将教师的功能诉求转化为开发

需求及落地方案,以“跨界共创”的路径完成智能体研发。例如,上海市宝山区求真中学借助“生态会”将教育数字化转型的多方参与主体汇聚一堂,教师在此表达技术需求,科技企业或是提供已有技术,或是携手教师共创新品,双方借此平台实现“供需对接”,确保教师能够用上适配的智能体。

在应用过程中,教师还要做到“知己”,明确自己希望智能体在特定的场景中实现什么目的、达到什么效果,即“智能体如何为我所用”。华东师范大学教授邵晓华说,AI在教育流程中的应用包括AI辅助预设固化、AI协同动态生成以及AI引导自主服务三个层次,在此过程中,AI的角色从“辅助工具”转变为“教学共建者”,甚至是“核心驱动力”。以此为参照,教师基于自身对AI角色的期望,在应用智能体时可采用以下三种模式。

第一种模式是“AI辅助,人机协作”。教师在业务流程中仍发挥主导作用,智能体扮演辅助者的角色,主要作用在于协助教师提高工作效率。这种人机协作的模式主要适用于标准较为清晰、流程较为简单、资料检索范围较为有限、结果要求较

为明确的场景,如流程图或思维导图生成、活动咨询与答疑、习题推送、学生作业批改等。通常而言,教师可通过上述“经验迁移和应用检索”两条路径选择既有的智能体。智能体基于教师预设的知识库和数据库,在接收工作指令后,按照 workflows 的设定帮助教师完成特定的简单任务。

第二种模式是“AI协同,人机共创”。教师决定工作目标,智能体和教师协同确定工作过程,包括实施路径、流程步骤、所需要的资源等,双方扮演共同创作者的角色。这种人机共创的模式主要适用于流程较为复杂、资料检索范围广阔、结果具有“创造性”(即难以在任务完成前对结果做具体预设)的情况。例如,课堂教学设计、学生综合素质评价等学校核心业务在现有条件下,即便有AI的支持,但教师基于学情与经验积淀的教学智慧仍不可或缺,彰显人文关怀与教育艺术也绝非仅靠智能体就能实现。因此,教师与智能体是协同共创的关系,人类智能与机器智能之间要实现优势互补。

第三种模式是“AI自主,人机融合”。基于“人在回路”的智能体训练思路,一方面教师通过提供反馈、

调整参数、监督纠错等方式参与到智能体的研发过程,提升智能体的可靠性、适应性和安全性,使其性能得到全面优化;另一方面通过教师与智能体的互动磨合,智能体会愈发了解教师的需求与习惯,并以符合该教师风格的方式提供智能服务。随着智能体愈发“懂”教师,其输出结果就愈发“像”教师,真正实现人机融合。待智能体发展进入成熟阶段,便能提供自主服务,就像教师的“数字分身”一样。如此一来,优秀教师经验便可以智能体为共享载体,惠及更大范围的师生,从而助力教育优质均衡发展。

要让智能体真正成为教师的“得力助手”和“智慧化身”,首先需要教师积极拥抱转型,在探索的过程中提升能力、转变角色。在此基础上走出误区、选对路径、区分模式,做到“知彼、知己”,同时避免对AI的过度依赖造成的“认知外包”陷阱,遵循人工智能应用规范,方能真正驾驭智能体,开辟AI赋能教育的崭新局面。

(作者肖敏系上海市未来学习研究与发展中心专职研究员,作者郑珊珊系上海市宝山区教育学院师训办研训员)