我见

素养时代的教学愿景

□张华

所谓素养本位的课程与教学，就是让学生在课堂上用学科思维、学科理解及相应知识技能做事和创造的课程与教学。它彻底改变了“在课堂上学知识、到社会上用知识”的先学习、再应用的“学用两张皮”现象，真正走向用中学、做中学、创中学、合作中学。这样，学生就从课堂上的静听者转变为课堂上的工作者，教师就从讲授者转变为帮助学生做事的“流动的教练”和专家。由于学生的生活情境不一样，学生在课堂上做的“事”也必然不一样，这样教师就必须在课前先把学生要做的“事”设计出来，教师就从传统拿着教科书和“教学参考书”上课的人，转变为课程创生者。教科书不是课程，课程标准也不是课程，广大教师以集体合作的方式持续创生的课程单元，才是课程。

学生在课堂上完整做事，在做事中运用知识、技能与观念，由此发展做事能力、产生自己的精彩观念，这就是“素养本位课堂”。为此，本次课程改革提出了一个以“设计思维”为核心的教学设计框架，它由“大主题”“大情境”“大观念”“大任务”“大单元”所构成。在这里，“大”的含义是“强而有力、可迁移”，“大”不是量的扩展，而是质的提升。

“大主题”即“概念性主题”，是对课程内容整合后形成的单元主题，这些主题是学科的典型内容，既满足学生和教师的探究兴趣，又具有探究的可行性，学生能够从多方面展开探究。为了让学生完整做事，体现学生发展的连续性，一门课程一个学期一般设计4个左右的单元主题。

“大情境”是每一个人置身其中的共同生活情境，是学科知识的“发源地”、学生学习的“意义场”，包括自然、社会、自我“三大维度”，每一维度又细分为2—3个领域。让单元主题回到一个生活维度、一个生活领域，目的是使单元主题的探究意义更聚焦、更深入。

“大观念”是学生探究单元主题所运用的“核心概念”及学生可能形成的“概念性理解”。人是观念的存在，人运用概念去认识世界的过程就是思维过程，当学生形成了带得走的自己的“大观念”，就形成了解决复杂问题的核心素养。

“大任务”是学生将知识、技能和观念运用于校外情境、解决真实问题后形成的产品或表现过程，是“大观念”的外部表现，是在情境中表现出来的核心素养。由于人的观念、理解、思想不能传递，学生只能在完成探究任务的过程中亲身获得，素养和智慧是可学不可教的。“大任务”既是课程形态，又是教学过程，还是评价方式，设计并实施了“大任务”就做到了课程、教学、评价的一体化。“大任务”包括两类：一类是一个单元结束后学生完整做成的“事”即“总任务”，另一类是学生日常课堂上逐步完成的具有累积性和生成性的“子任务”。

由于学生“大观念”的形成需要时间，一个内容值得学就必须持续学，因此素养本位教学要求单元整体教学，即“大单元教学”。“大单元”包括相互联系、不可或缺的两类设计：一类是单元整体设计，另一类是探究任务设计。前者是“见森林的设计”，后者是“见树木的设计”，既见森林又见树木是素养本位教学设计的内在要求。“大单元”是形成“大观念”、发展核心素养的必要条件，是对“课时计划”“课时主义”教学的根本超越。

“大主题”“大情境”“大观念”“大任务”“大单元”五位一体，形成了素养本位教学设计的基本样态，目的是让学生在课堂上做成事、产生思想。如果学生在一个学期，一门课程学4个单元、做成4件事，6门课程就能做成24件事，一学年就差不多做成50件事，12学年就能做成600件事，这与学生做12年“作业”和“试卷”相比，会有本质上的不同。人是可以塑造的，做了什么事就会成为什么样的人。天天做事就是“做事人”，也是创造者。

总之，教师不是“现成课程”的传递者，而是课程创生者。教师对所教课程拥有“所有权”。教师创生课程有两个过程：一是以教师共同体的“集体备课”为组织方式，以“头脑风暴”为基本方法，完整开发出“课程单元”；二是每一位教师根据自己的专业风格和学生的需要进一步转化为“自己的课程单元”。当每一位教师形成自己的“教师课程”，每一所学校也就能够创造出体现自己学校文化的“校本课程”，我国的基础教育就变成了世界上最绚丽、最壮观、最宏大的“课程花园”。

学生不是“现成知识”的接受者，而是自己知识的创造者。学生在课堂上通过完成探究任务而把所学的知识重新创造出来，因而具有了知识的“所有权”。学生在课堂上创造知识，是发展核心素养的前提。

教师在创生课程中产生“教师理解”，由此成为“观念型教师”。学生在创造知识中产生“学生理解”，由此发展成为“观念型学生”。这是素养时代的教学愿景。

（作者系杭州师范大学教育科学研究院院长、教授）

特别策划·读与写的教学秘密

把写作打开

——广东省深圳市龙岗区写作课程与教学新实践综述

□杜少凡

写作作为语文课程与教学的重要组成部分，其意义不言而喻。大而言之，写作活动是人类文明赖以发展的必需条件；小而言之，写作是学生在工作、学习、生活中的必备能力。但如此重要的写作却一直是中小学教学的难点、堵点和痛点。长期以来，写作教学被习惯性地称为“作文教学”。师生对于写出的成品文章的关注度远远大过写作的过程、目的与语境等。在这样的取向之下，写作教学的关注点仍集中在“写什么能得高分”“怎么审题”“怎么立意”“怎么让语言生动、优美”“怎么写得有条理”乃至“字迹工整”“卷面清晰”上；多数学生对写作学习动因的认识还停留在“课本上有，老师要教，所以上课要学”，还有不少学生认为“为什么写”主要是由于“作业要留”“考试要考”以及“参加各类征文比赛”。写作学习关注的重点是“怎么做到不跑题”“怎么写出新颖、优美的语言”等“高分技能策略”。长此以往，写作教学被局限为作文甚至是规定了字数的考场作文，陷入了越走越窄的境地。

为了突破作文教学的痼疾，拉近写作与师生的亲密度，落实写作在培养学生核心素养的独特作用，发挥写作在更大层面上的育人价值，深圳市龙岗区秉持“把写作打开”的思路，开展写作课程与教学的实践探索，已基本形成了新课标指引下基于写作学理的新实践“一二三四五六七”框架。一是一个基本遵循，即以新课标为行动指南。二是两类学理基础，强调深入融合教育学等学科原理与写作学科内容知识，着力构建并应用面向教学实践的学科教学知识，以此指导写作课程设计与教学实施。三是追求“三有”目标，即有意思、有品质、有价值的写作课程与课堂。四是四级协同实践，构建了由区教科院核心教研团队引领方向、实验基地学校辐射带动、实验科组（备课组）扎根课堂、星火教师点状突破的分工协作、共同成长的研训体系。五是五项资源库建构，系统建设服务于全区教师的理论资源库、例文资源库、学科教学知识（PCK）库、优秀课例库、学生作品库，形成全链条支撑体系。六是围绕六维创新要素，即着眼写作时间、写作空间、写作链条、参与主体、写作任务、写作载体进行系统创新，丰富写作形态。七是立足七大赋能支点，即充分挖掘利用多样化语言材料、语文基础学科及跨学科理论、丰富社会生活、师生创作体验、先进技术工具、优秀的传统写作经验、国际母语写作借鉴等作为写作教学创新的工具。

这一写作教学的新实践旨在实现以下五个层面的“打开”。

一是将写作的理念“打开”，激活写作教学的多重功能。传统的作文教学着眼于文章，是一种“名词思维”的体现。新实践下的写作教学则着眼于写作的全链条、全要素，是一种“动词思维”的彰显。传统的作文教学主要目的是应试，而新实践下的写作教学则关注写作的多重功能，除了有传统意义上记录生活的功能，还要积极发挥探索自我、分享交流、获得快乐、促进学习、心理调节的功能。我们认为，写作是学习，不是应试；写作是学习，更是生活。我们追求学生在写作学习之中获得有意思、有品质、有价值的体验，将写作内化为一种自主、自由、自觉的生活方式和生命体验。在开展新实践过程中，我们强调坚持“解放思想，大胆创新”的精神，从“写作+X”与“X+写作”的双向奔赴视角，运用“破界”“松绑”“融合”“细分”“延伸”“借鉴”“衍生”“拆解”“迁移”等动词思维方法论，实现写作课程与教学的创新探索与突破。

二是将写作的学理“打开”，夯实写作教学的科学理据。由于我国没有独立分编的写作教材，传统的作文教学往往是从教师个人化的经验出发，缺乏学理支撑，所以教学效果往往与教师自身的素质和魅力相关。然而，高质量的写作教学背后需要有也一定有科学的学理作为支撑，但是作为“完成时”样貌存在的“现成”写作教学学理并不会“从天而降”，为此新实践下的写作教学提出了基于两大类学科群作为学理支撑。一方面，是以教育学、心理学、认知科学、脑科学等为主组成的教学知识群（pedagogical knowledge，简称PK）；另一方面，则是以语文的基础学科，比如文艺学、语言学及应用语言学、创意写作学等为主的内容知识群（content knowledge，简称CK）。除此，我们还特别强调“跳出语文看写作”，鼓励教师积极引入其他学科知识为写作教学所用，比如美学、艺术学、广告学、新闻学、传播学、电影学等。需要注意的是，无论PK还是CK，偏废任何一个都不能作为写作教学的学理。为此，教师必须将二者整合，着力构建起学科教学知识（PCK），将其作为教学策略与支架设计的源泉，解决“教什么”“学什么”的核心问题。

三是将写作的时空“打开”，重塑写作教学的时空维度。传统作文教学的时间局限于固定的40分钟或45分钟，空间则局限于学校里规规矩矩的教室。时空维度不为传统的作文教学所关注，然而物理意义上的时间和空间塑造着师生的具身认知，对“写什么”“怎么写”具有重要的启发意义。在时间维度上，传统的课堂是“以时定教”“以时定学”，教与学有时不得已要根据课时长度来“削足适履”，而合理的逻辑应当是“以教定时”“以学定时”。为此，我们鼓励教师依据教学内容开展写作时间的长短课探索。在空间维度上，我们提出“教室空间优化提升”“校内空间创新利用”“校外空间积极拓展”的策略，通过将写作策略支架可视化海报上墙等措施，让学生沉浸在写作学习的浓郁氛围中，助力写作学习结构化。同时，我们可以将写作课堂搬到学校的图书馆、校史馆、体育场、校园农场，也可以根据需要将写作课堂搬到公园、博物馆、美术馆、地铁站等社会公共空间。

四是将写作的链条“打开”，贯通写作教学的全息流程。传统的作文教学常常是教师根据案例凝练写作的技法与策略，然后当堂让学生进行任务写作（一般限于时间，只能开展段落写作），以检验所学的效果，中间还要加入小组讨论环节，更多像是在赶着完成一道“应用题”，往往设计烦冗、匆匆忙忙、虎头蛇尾。为此，一方面，我们主张细分写作教学的链条，不仅是写前、写中、写后三个阶段，还要在此基础上拆解出构思、起稿、修改、校正、发布等过程。由此，我们可以抛开必须当堂写、当堂练的习惯性做法，针对写作的链条之一开发专门的写作课程，比如服务写作构思环节的“写作思维课”“提纲制作课”“头脑风暴课”，我们还可以借鉴“教师说课”的理念，设计“学生说写”或分享写作计划的任务，开辟“在写作课上不写，但又要关于写”的新路。另一方面，我们延展写作教学的链条，比如延展构思之前的环节，设计专门的“写作采风课”“写作观察课”，带领学生如何积累自然与社会生活中的素材，也可以设计“主题词汇课”，让学生有意识地针对写作积累相关的词汇，如颜色词、拟声词等。再比如，我们可以延展评价前的环节，根据新课标倡导的协商式评价理念，开发“写作评价标准研讨课”，教师和学生共同设计评价标准，让评判作品标准的权利不仅属于教师，也属于学生。同时，还可以运用笔会、辩论会等形式，让学生反思自己的写作作品与过程得失，增强其写作元认知水平。

五是将写作的资源“打开”，构建写作教学的多元网络。传统作文教学依靠的课程资源主要是教材或者是教辅书籍，学生的兴趣难以调动。因此，我们强调“教写作，就不能只懂写作”“教写作，更不能只懂教科书中的写作”。为此，我们主张打开思路，发掘写作教学的各路活水。首先，引入多种形式的案例资源，丰富“用什么来教”“用什么来学”。比如，可以采用电影片段、广告词、宣传片脚本、公众号推文、歌词等多种教学资源，开发一系列诸如“跟着电影学写作”“跟着广告学写作”类的课程。其次，可以借助AI等数智赋能技术资源，探索人机协同下的构思、修改、校正、评价等写作新模态，当然要特别注意AI在写作教学中使用的合理边界，不可因滥用、误用AI技术而削弱学生的写作动机、兴趣与能力。再次，可以适度拓展文体资源，除了课标中规定的留言条、短信息、书信、日记、观察手记、儿童诗、故事、小小说外，还可以引导学生开展科幻小说、历史小说、电影评论、图书评论等文体入门写作，结合当下社会生活的特点，尝试开展美食点评、旅行手账等非传统意义文本的写作。最后，可以创造性拓展参与写作教学的人力资源，打破写作教学只能由语文教师来上的格局。比如，可以探索非语文学科教师上写作课，例如心理教师可以从心理学的角度给学生上专门的写作思维课，科学教师可以立足科学理论讲解科幻小说如何写。又如，可以鼓励家长参与“亲子写作”，与孩子一同梳理生活及游玩中的素材，还可以按同一主题亲子分别进行创作。此外，可以邀请社会人士，特别是文字工作者，如作家、记者等为学生上写作课，拓展学生视野。

写作课程与教学的改革创新路漫漫其修远兮，但我们坚信：每一次教学实践的突破，都是对教育本质的一次逼近。在未来的探索中，我们将坚持“守正创新”的辩证思维，既守护写作教学的人文根基，又拥抱技术赋能的时代机遇；秉持“因地制宜”的实践智慧，通过案例研发实现新课标理念的在地转化；把握“循序渐进”的推进节奏，逐步构建具有区域特点的新型写作课程与教学体系。

（作者单位系广东省深圳市龙岗区教育科学研究院）

活课堂上的“活学、活教、活评”

□本报记者 褚清源

第一次走进山东省青州市旗城学校，就被教学楼上的“活跃跃地”三个字吸引了。“这个由人民教育家于漪题写的校训，脱胎于近代教育家陈鹤琴倡导的‘活教育’思想，同时受方志敏烈士《可爱的中国》一文中写到的‘到处都是活跃跃的创造，到处都是日新月异的进步’的影响。”校长崔国立说。

按照崔国立的解释，“‘活泼泼地’是生命成长的本来样态。”学校提倡学生在“做中学”，助力师生活跃跃地思考、教师活跃跃地育人、学生活跃跃地成长，实现师生活跃跃地创造，学校教学生态活跃跃地变化。

在旗城学校，课堂是生动诠释校训“活跃跃地”内涵的重要载体。在刚刚结束的这一学期，“AI赋能课堂教学”成为旗城学校“青葵学院”青年教师课堂大赛的既定主题。

语文课上，AI构建文本解析系统，精准定位阅读能力层级，优化诵读训练，让语言学习兼具文化温度与思维深度，学习《白鹅》一文时，AI动画还原了“鹅老爷”步态，学生边笑边学观察技巧；数学课上，学生大胆与AI老师对话，一起解决“鸡兔同笼”问题。“古代人和外国人又是怎么解决这样的问题呢？”来自学生的这些小疑问借助AI不仅找到了答案，也开拓了思维空间。在旗城学校的课堂上，AI已成为助推教师教和学生学的“智慧伙伴”。

“活跃跃地”课堂不只体现在氛围上，更重要的是体现在学生的思维上。针对课堂“学习内驱力不足、自主灵动缺失、思维训练不足”等问题，旗城学校将“问与学”有机结合，创建了以“活跃思维、跃动行为、知行合一”为核心理念的“活课堂”体系，确立了培养“自主建构者、问题解决者、智慧共生者、幸福体验者”的育人目标，注重培养学生“观察·思辨·表达·创新”四大能力。

学校将“活”字拆解为“活学、活教、活评”三个维度：活学，是思维活跃的探究，学校将“思维活跃、知识活用、学有活力”融入教学设计；活教，是资源鲜活的创生，当教师变身学习设计师，教科书便成了丰富的“素材库”；活评，是标准活泛的跃动，学校打破唯分数论，让表现性评价成为评价的重要方式。

学校在实践中凝练了“活课堂”模型。这一教学范式遵循“以学生问题为起点，以教师问题为引导”的原则，以“问”为载体，以“学”为核心，以“问”定“学”、以“学”促“思”、以“思”追“问”；通过问题解决，启发、引导学生在学习过程中“问源（知识的源头）、问流（学习的过程）和问道（学习的方法）”，激发学生“问”的兴趣，习得“问”的方法，生成“学”的智慧，提升“学”的品质。

“互助”可概括为“一帮一”“小先生制”互帮互学。其基本范式为“3单5型6学”，“3单”即“课前预学单、课内研学单和课后作业单”，作为学生全过程学习的“导航图”，发挥“导教、导学、导评”的作用，切实聚焦学科素养。“5型”指单元概览课、知识生长课、专题应用课、反思提升课、主题拓展课五种课型。“6学”即以学生为中心，开展“导学—独学—互学—展学—评学—拓学”。

旗城学校课堂教学改革的创新价值，首先在于其构建了“问题驱动”的课堂动力系统。传统课堂的痼疾在于“虚假繁荣”：教师满堂问，学生机械答，问题沦为知识灌输的包装纸。而旗城学校用“三梯度评价问题”重塑问题逻辑：直问夯实基础，追问深化思维，深问激发创造。这种以问题为轴心的课堂转型，让学习成为持续探索的旅程而非标准答案的采集。

其次体现在“互助机制”的生态化建构。旗城学校没有停留在浅层的小组讨论，而是创造性激活陶行知“小先生制”的价值。当两名“小导师”与两名待优生组成“井式互助”单元，知识流动呈现出多维向度：横向的平等对话激发思维碰撞，纵向的精准帮扶实现因材施教。当“兵教兵、兵练兵”成为课堂常态，教师得以从知识搬运工转型为学习工程师，专注设计认知脚手架而非控制思维路径。

最后体现在“六阶”教研体系的建立，即每日问题式小教研、每周学科半日无课大教研、学术型半月谈、每月主题式教研、每学期跨学科教研、每学期成果推广教研。学校建立了动态资源库，研发了“大概念统领、核心任务驱动、评价问题导学、井式互助共生”四大核心备课技术。充分的教研确保教师引导学生在课堂上让知识如活水般在课堂流转。

旗城学校以“活课堂”为支点，撬动了一场静默而深刻的教学变革。他们用“问题驱动+互助共生”的实践范式，实现了从“教为中心”到“学为中心”的转换。这不仅是教学形式的创新，更是一场关于学习本质的认知革命——用“真问题”重构课堂基因，以“互助链”激活学生潜能。