

我见

走出素养学习目标叙写的误区

□ 刘玉文

素养导向已成为课堂转型的风向标。然而，当我们审视一线教师案头那些印制精美、术语华丽的“学习目标”时，不禁要问：这些目标究竟是照亮学生学之路的灯塔，还是沦为了一场精致的装饰？一场关于“学什么、怎么学、学到什么程度”的叙述，为什么在实践中频频遭遇痛点，甚至与育人初心背道而驰？

当前学习目标叙写的首要迷思在于主体的悄然置换。翻开许多教案，赫然入目的往往是“通过本课教学，使学生掌握……”“引导学生理解……”教师成了目标的唯一主语与执行主角。这看似微小的用语差异，折射出的却是根深蒂固的“教师中心”思维。学习目标本质是学生的“行动路线图”，理应直指学生的认知发展与行为改变。而当目标变成教师的“任务清单”，学生便从主动的探索者沦为被动的接收容器，所谓“素养导向”从起点就已偏航。

其次，动词的模糊失准构成了目标的“空心化”。诸如“理解”“领会”“感悟”这类词汇，因其难以观测和测量，成了掩盖教学空洞的“万能遮羞布”。学生是否“理解”了光合作用？教师无从判断，最终往往回归纸笔测试的单一维度。素养的内隐性不应成为目标表述模糊的借口。将“理解”转化为“能画出过程图并解释各步骤作用”，将“体会情感”转化为“能结合文本细节写出人物心理分析”，才是让素养从云端落地的关键一步。模糊的目标必然导致模糊的教学与评价。

更深层的误区在于条件的缺失与标准的虚空。许多目标只空洞地陈述“学习什么”，却对“在何种情境下、借助何种工具、通过何种路径学习”语焉不详，对“学到何种可检测的水平”闪烁其词。“初步了解呼吸道结构”与“能按顺序标出呼吸道主要器官并说明其功能”，二者所导向的教学设计与学生投入天差地别。没有具体条件和清晰标准的目标，如同没有里程标记和路况说明的导航，只会让师生共同陷入盲目与焦虑。

更令人忧虑的是，在功利与速成目标的驱动下，素养导向本身正在被异化。许多教案中学科核心素养的标签被生硬、泛滥地贴在学习目标之上，仿佛加上“科学探究”“审美鉴赏”等字样，课堂便自然拥有了素养的成色。这种“贴标签”式的目标叙写是典型的形式对实质的僭越。

真正的素养孕育于具体、扎实、有挑战性的认知行为之中，而非漂浮于宏大的术语之上。素养是“做”出来的，不是“写”出来的。当目标叙写沉迷于辞藻的堆砌和概念的搬运，它便与真实的学习过程相脱节，沦为应付检查的文本。

走出上述迷思，关键在于让学习目标彻底回归其本质——一份清晰、可操作、可评价的“学生行动指南”。

这要求教师完成思维的根本转向：从“我要教什么”到“学生要经历什么、能产出什么”。叙写目标前，必须扎实完成课标、教材、学情的“铁三角”分析，让目标立于国家要求、学科逻辑与学生现实的交汇点。叙写时，则需要紧扣“行为主体、行为动词、行为条件、行为程度”四要素，确保学习目标清晰回答：学生用什么学、学中做什么、做到什么样。

学习目标叙写的种种误区，实质上是教育中“写的文化”压倒“做的文化”的缩影。真正的改革发生在静悄悄的课堂里，发生在学生真实经历的挑战与突破中。

学习目标不必看起来“高大上”，但必须能实实在在地指引学生下一步该往哪里走，并让他们知道，自己是否已经抵达。

（作者单位系内蒙古赤峰市松山区第五中学）



AI 赋能课堂的三重期待

□ 尚俊杰

目标。比如，在语文课堂上讲解《琵琶行》，教师可以借助 AI 获取教学资源，也可以借助大模型构建白居易的数字人。这个数字人不仅能精准还原诗人创作时的心境，还能实时回应学生的个性化提问。比如，当学生好奇为何诗人会有“同是天涯沦落人”的感慨时，数字人会结合自身被贬谪的经历串联起唐代的社会背景，将自己的心境娓娓道来，甚至可以模拟展示浔阳江头的萧瑟场景，让学生在沉浸式对话中理解“情景交融”的写作手法。

这样的课堂能将冰冷的文字变为鲜活的对话素材，学生也能从机械听讲转变为主动问、深入思，思维的广度与深度都将得到拓展。

从“凭空想象”到“情境亲历”
让学习走进真实场景

我的教研理念是“有理有据有观点，有趣有用有意义”，而“有用”的核

心就是让学习与真实情境相连。新的一年，我期待 AI 智能体和数字人能成为课堂的“常驻嘉宾”，跨越时空限制，为学生搭建起与科学和人文对话的桥梁。在物理课堂上，当讲解相对论时，爱因斯坦的数字人可以“走进”教室，用通俗易懂的案例解释复杂的相对论时空观，让学生直观感受时间“膨胀效应”；在语文课堂上，当讲解《定风波》时，学生可以与苏轼的数字人探讨“一蓑烟雨任平生”的超凡脱俗，感受他的乐观与旷达，在真实的互动中理解文学家的精神世界。更令人期待的是，未来或许能应用全息投影技术让这些数字人“活”在课堂空间中。学生可以围坐在一起，与白居易共赏琵琶曲，与爱因斯坦探讨宇宙的奥秘。

这种沉浸式的学习体验比课本上的文字更能激发学生的学习兴趣，通过创设有趣的情境，让学生在玩中学、在做中学，实现更好的学习效果。当然，AI 构建的情境不是脱离现实的虚

拟幻境，而是服务于学习目标的手脚架，要能够帮助学生真正促进认知和学习。

从“技术堆砌”到“素养引领”
教师是 AI 课堂的掌舵人

AI 赋能课堂离不开教师的专业引领。我始终认为，再智能的 AI、再高级的技术也无法替代教师的角色，教师始终是课堂的掌舵人，但是教师需要提升 AI 素养，学会与 AI 协同育人。

首先，教师需要具备选择与整合的能力。AI 可以生成海量的学习资源，但教师需要根据学生的认知水平和教学目标筛选最适合学生的内容。比如，在设计《琵琶行》的学习任务时，教师可以通过提示词调整数字人的对话风格，使其更符合高一学生的理解能力。

其次，教师需要具备引导与评价的能力。当学生与 AI 互动时，教师的

任务不是旁观，而是适时介入，引导学生提出更有深度的问题，推动学生的思考向更深层次发展。同时，教师可以借助 AI 的数据分析功能为学生提供个性化的反馈与指导，实现因材施教。

最后，教师需要具备伦理与价值的判断力。AI 在带来便利的同时也可能产生内容偏差等问题，教师需要引导学生正确看待 AI，学会辨别 AI 生成内容的真伪，培养学生的信息素养和伦理意识。

未来，我期待 AI 能与教育教学深度融合，构建起更具个性化的学习环境，可以通过学情分析帮助教师适时调整后续学习任务的难度设置，可以根据学生的兴趣爱好进行学习路径与资源的差异化推荐，让每个学生都能找到适合自己的学习节奏。我更期待 AI 能助力教育公平，让偏远地区的学生也能与名校名师、历史名人随时对话，享受到优质的教育资源，让“有教无类”的理想照进现实。

（作者系北京大学教育学院副院长、基础教育研究中心主任、学习科学实验室执行主任，中国高等教育学会学习科学研究分会常务副理事长兼秘书长）

写课的方法 ⑩

教师怎样写好自己的课

□ 施纯长

大伟老师都先将自己的思考化为文字设想，再带入课堂实践，最后通过教学实录和反思将其固化。于是，写课成为连接思想与行动、理想与现实的关键桥梁。它不是课后的简单补记，而是教学探索的有机组成部分——先写设计，再实践，再写反思，形成完整的专业成长循环。

写课，是“教什么”的深度勘探。陈大伟老师的写课核心是对教学内容的深度追问和重新发现。他善于在“学生以为懂了”的地方挖掘出“其实未必明白”的教育价值。在《滥竽充数》的教学思考中，他通过文字记录了自己的追问过程：从“做人要真才实学”这一道理追问到“南郭先生为什么能滥竽充数”，再追问到韩非子对“君王管理制度”的隐喻。这一连串的文字勘探，最终在书写中凝结为超越个人修身、指向制度建设的教学新解。同样，在课本剧《公仪休拒收礼物》中，他从“守法”的表层道理深挖出“理智预测”与“敬畏之心”的生命教育内涵。这种深度勘探依赖于持续的文本对话和思想梳理。陈大伟老师在书中多次提到“三个读懂”的框架——读懂语言、读懂作者、读懂自己。这一框架不仅指导着他的课堂教学，更解构着他的写作逻辑。每一篇课例的书写都是他沿着这三个层次逐层深入的思想旅程。

写课，是“如何教”的结构化反思。陈大伟老师不仅写教学内容的发现，还写教学过程的优化。他发展出具有个人特色的反思工具，让写课成为系统的专业修炼。在北师大版数学六年级上册《百分数的应用（四）》的“利息”教学反思中，他创造性运用了“三顶帽子”的思维框架：用“黄帽”自我肯定教学追求，用“黑帽”直面课堂问题，用“绿帽”探索改进可能。这一结构化的反思过程，展示了写课如何从零散的感受上升为系统的分析。他写道：“黄色思考帽自我温暖……黑色思考帽发现问题……绿色思考帽探索未来教学。”这种有框架的书写使反思摆脱了随意性，成为可重复、可深化的专业实践。更可贵的是，陈老师的写课始终保持着“轻量化”的特质——紧扣具体问题，不空谈理论。在《王戎不取道旁李》课例中，他关注的是“如何教质疑”；在《听听，秋的声音》中，他聚焦于“如何教学以致用”。

每一次写课都解决一个真实的教学困惑，积累一份可用的实践智慧。

写课，是“为何教”的价值澄明。陈大伟老师的写课最终指向教学意义的澄明和教育价值的坚守。他在文字中不断追问：这节课究竟要给学生带来什么？“学生学‘生’”这一章的思考尤为典型。他从“生存的本领、生活的智慧、生命的意义”三个维度，层层深入阐发教学的终极关怀。在文字中，他梳理了从林崇德教授那里获得的启发，记录了与陈敬畅主任的对话碰撞，最终形成自己对“教生存、教生活、教生命”的系统思考。写课，成为他整合思想资源、建构个人教育哲学的过程。在《巨人的花园》教学设计讨论中，他特别强调“你不一定要讲，也不一定要用，但这个故事是有价值的”。这句话道出了写课的另一重意义——通过书写，教师可以储备更丰富的教育素材，形成更开阔的教学视野。写课，不仅记录已经发生的教学，也积累可能发生的教育。

写课，是“与谁共进”的专业对话。陈大伟老师的写课从来不是孤芳自赏。他的教学实录和反思常常包含与同行、学生乃至文本作者的多元对话。在《听听，秋的声音》课后，有教师对他的诗作提出了他“没想到的解读”，他欣然记录：“这是读者读出了作者没想到的东西。”这种开放的态度让写课成为专业共同体内的意义生成过程。他的文字中经常出现“有教师问”“学生可能会说”“如果我来讲”等对话性表达。这种对话性还体现在他对怀特海、杜威等教育先贤的持续引用和回应中。写课，成为他与教育思想史对话、将经典理论融入当下实践的方式。

写课，于他而言已不仅仅是记录教学的工具，更是建构教育意义、实现专业存在的方式。通过写课，他将瞬间的课堂灵感固化为可持续的教学智慧；通过写课，他将个人的实践经验转化为公共的专业议题；通过写课，他将日复一日的教学工作升华为具有作品感的专业创造。每一位教师都可以通过真诚而专业的书写，上好属于自己的课，写出属于自己的教育故事，创建属于自己的理想课堂。

（作者单位系福建省晋江市南侨中学）

情到深处“益”更浓

——撰写教学反思的四条路径

□ 孙晓菲

那天的课堂，争论来得有些猝不及防。

谈到“面对老人摔倒，我们‘扶’还是‘不扶’”时，后排有个男生情绪激动地说：“不扶，不能瞎管闲事，讹上就麻烦了！”他还讲在小区内曾扶起轮椅摔倒的小朋友，被小朋友的妈妈误认为是他撞倒的，遭到了一顿责骂。那一刻，空气瞬间凝固了。学生的目光有些投向了那名男生，有些则转向我——他们在等待，或者说在“考验”我的反应。我环顾教室，故意抬高声音：“同学们怎么看？”

闸门打开了。深入的讨论随即展开：“这样的事情毕竟是案。刚刚发生的福建莆田初中生扶老人被索赔22万元的新闻，不是已经迎来完美转机了吗？”更有力的回应接踵而至：“正义的到来虽然波折，但永远不会缺席。”“社会总要弘扬真善美，舆论监督与法律程序一定会为善意撑腰。”“我们要坚信正当救助行为不会被错误追责，我们要增强社会责任感。”

我站在讲台边，听着学生你一言我一语激烈而无比真实的讨论，感到很欣慰。那一刻，预设的教案、完美的理论推演暂时退场，取而代之的，是一种鲜活且有张力的对话。这不是失控，而是情感与思维被真正激活的迹象。那堂课，学生根据自己掌握的知识，真实自由地表达着自己的观点，没有束缚，没有压制，在不同论点的碰撞和交流中激活了思维，激发了求知的好奇心，愉悦了教学氛围，教学效果可想而知；那堂课，学生真正做到了唱主角、成为学习的主人，这样就避免了老师像是被选定好的道具、学生像是投石问路的机器那样的平铺直叙的说教模式，使教学跌宕起伏、错落有致。

这便是我所尝试的“情感教学”。它始于一个简单的认知：思政课如果只进行简单的单向度的“谆谆教导”，结果往往事与愿违。道理要入脑入心，必先经过情感的温床。我的角色不是真理的机械灌输者，而是情感的酿造者与思维碰撞的守护人。

如何将这样的课堂瞬间通过写课凝练为一篇有价值的教学反思？经过几年的摸索，我逐渐明确了如下几条路径。

首先，教学反思始于“忠实记录”，尤其是记录那些课堂“意外”。写教学反思不是复述完美的教案，而是捕捉真实发生、偏离预设的细节。比如那个明确表达不能扶老人的观点，以及后续连锁辩论。记录下学生的原话，当时的课堂气氛、我自身的瞬时反应，包括那个片刻的紧张。这些“意外”才是教学富矿所在，它暴露了学生真实的认知起点、情感堵点，也检验着教师的教育智慧与定力。

其次，教学反思重在“情感流程”的剖析。要像导演复盘镜头一样，回溯课堂情感的流动。在那场辩论中，情感是如何从“批评”（尖锐批评）到“质疑”（学生间反驳）再到“说理”（举

例论证），最后可能趋向于某种“理解”（承认问题的复杂性）。我的那句“同学们怎么看”在这个流程中起到了什么作用？是点燃，而非熄灭。情感教学不是一味营造温馨，它包含鼓励广泛讨论和质疑，并通过理性引导将这种情感能量转化为求知与内省的动力。反思要问自己：本节课，学生情感的起点和终点在哪里？我搭建了怎样的桥梁？

再次，教学反思需要“方法回溯”与“效果追问”。情感不会凭空而生，我运用了哪些具体方法？是像那次讨论一样创设自由言说的“公共领域”，还是像讲“孝敬父母”时借助《天亮了》的旋律与故事进行情感“预热”，或是像那个闷热的下午用“罢课”的玩笑反向激发关于“责任”的讨论？在反思中需要评估：这种方法为何在此处生效或失效？它触发了学生哪一层的情感，是共鸣、同情、愤怒，还是自豪？这种情感最终是否有效辅助了价值认同与理论认知？比如，辩论后学生对“养成亲社会行为”的理解是否从简单的标签认识，深化为一种包含现实比较与辩证思考的复杂认知？

最后，教学反思必须指向“教师的自我观照”。情感教学要求教师首先是一个“有情人”。在反思中，我要诚实地面对自己：讲到动情处，我的热泪是真实的吗？我的激情是充沛的吗？还仅仅是一种表演？备课不仅是备知识、备目标、备流程，而且是“备情感”——预研教材的情感色彩，预估学生的情感状态，并准备好自己真诚的情感投入。同时我要反思课堂上的情感调控：是否关注了沉默的大多数？是否及时引导了过度情绪化的言论？是否用真情抚慰或激励了那些后进生？总之，教师自身的情感质量，是课堂情感场的温度计和稳定器。

回到那堂充满交锋的课。课后我写下的反思中并未庆祝一次成功的“引导”，而是警惕：当学生提出尖锐的质疑时，我内心的第一反应是否仍有一丝“压制”的冲动？我营造的自由边界是否足够安全，所有学生都敢于说出“错误的实话”吗？那些出来辩护的同学，是出于求真还是口号？那些沉默的同学又在想什么？

教学反思就是这样一场与自己、与课堂真相的诚恳对话。它不像勋章，用以展示辉煌战果；更像手术刀，用于剖析每一次心跳与凝滞。它源于那些教案无法记载的瞬间——一次意外的质疑，一阵真诚的欢笑，或一双突然被点亮的眼睛。

当“情”至深处，教学便不再只是知识的搬运，而成为生命间的相互唤醒与滋养。记录这样的反思，就是教师职业生命中最深刻的自白与最重要的思维锤炼。它让每一次“想不到”的课堂交锋，最终汇流成我们专业成长中“益”想不到的丰厚馈赠。

（作者单位系山东省德州市第十二中学）

