

特别策划·好课的画面

设计一节有灵魂的跨学科好课

□ 李瑞雪

主题学习与单元学习在理念上同源、在实践上统一,因此开展单元化设计是跨学科主题学习的基本实践方式。基于大单元的跨学科主题学习是指将跨学科主题学习设计成一个具体的课程单元或微课程,该课程按照学习逻辑组织、构建,表现学习事件和学习经验,作为整体课程的组成部分,结构要素完整,功能相对独立。基于大单元设计跨学科主题学习应该遵循的原则是:体现学生的主体性,培养自由人格和民主精神;呈现学生学会的历程,促进学生有意义地学习;以主题、探究、表达为核心要素,采用探究方式;依托真实情境,着力在实践中解决跨学科问题;作为学科的联结点和支点,立足于学科功能的整合。

具体到操作层面,基于大单元设计跨学科主题学习,可依照以下六个步骤与方法展开。

选择“值得深挖”的主题。主题是对单元学习整体涉及的关键问题或主要内容的概括,蕴藏着单元统整的内在逻辑。概念性主题是主题的一种,具有很强的概括性,包括研究主题设计内容、交流活动和观点(概念、准则、模式、设计),其选择标准是符合一定的范围和顺序的共同主题,将该主题解构为各学科概念支持的学科主题,以主导学科主题为中心,各关联学科主题汇集,经过生活化、兴趣化、经验化、活动化选择而形成适合学生的跨学科主题。二是从真实社会生活场景中提炼跨学科主题。学生置身于现实生活,拥有属于自己的人生体验、生活观察视角和兴趣爱好,面

对的问题多是跨学科复杂问题,积累了一定的实践经验。从学生的角度选择复杂问题,分析这些复杂问题的结构,找出其中发挥关键作用的学科,并在概念层面建立与其他学科的联结,拓展问题的背景和视域,提升理论的蕴含和价值,形成具有包摄力的情境化跨学科主题。三是依托学科概念建立跨学科主题。从主导学科概念出发,寻找背后的学科主题,将学科主题置于学生的视角下进行生活化、兴趣化、体验化过滤,融入实践因素,再从相关学科中寻找共通主题,并在学科间建立学科主题的统整,形成超越学科的跨学科主题。

确定“可见可评”的目标。将跨学科素养具象化,确立跨学科主题学习目标体系由三个维度构成:一是跨学科理解,包括建立跨学科视角、跨学科知识整合、跨学科方法综合运用。二是跨学科实践,包括批判性思维、反思评估、合作沟通交流、探究论证、工具资源运用等。三是跨学科创新,包括复杂问题解决能力、发散思维、创新意识能力等。单元目标作为贯穿整个跨学科主题学习任务的纽带,能够系统性关联关键能力指标、学习行为表现与认知发展水平之间的关系。设计基于大单元的跨学科主题学习目标,应以目标体系为框架,结合实际制定具体化目标清单,形成可观察、可测量、可评价的学习结果集合。

设计“有挑战性”的任务。学习任务是跨学科主题学习需要完成的具体事项,一般有一个核心任务和若干分项任务。每项学习任务要嵌入情境,引发学生兴趣;有一定深度和难度,且是综合的,涉及学生多方面表现;具有开放性和挑战性,并有相应支架作为支撑。学习任务作为内容融合机制,承担重构跨学科知

识技能结构,整合运用多种思维方法,探究方式和价值观念,构筑学习单元的使命。学习任务构成学习整体事件,连贯推进,逐渐提升难度。设计时,首先要围绕跨学科主题提出跨学科问题,形成“问题链”。问题中有一个中心问题,其他问题是该问题的分解或延展,形成辐射、多向、多层的问题集合式结构;其次要针对跨学科问题设置跨学科任务,建构“任务群”。以问题解决为目标,设计学习任务,各学习任务或并列,或统摄,或同时,或接续,形成动态的跨学科学习任务网络。

建构“不断进阶”的学习路径。学习过程的构建重在从时间维度以叙事方式说明教师如何施教和学生如何学会,包括内容的序列化组织和实施路径选择。教师设计基于大单元的跨学科主题学习,要对单元学习周期和时长作出规划,划分学习阶段和步骤,合理配置课时。过程可以分课时设计,也可以整体时段设计,同时细化目标、分解任务。教师要把学习任务纳入教学各环节和全流程,设定特定时间内推进的方向、顺序和措施。遵循素养发展的内在机制,以进阶思路构建学习进阶流程,做好各阶段的衔接,保持过程的连续性、完整性、流畅性与发展性。学习过程应该是预设性、方向性、轮廓性的,筑基础,保底线,但允许流程存有可变性、选择性。

创造“能呼吸”的学习场域。基于大单元的跨学科主题学习环境的创设可从五个方面入手:一是生活真实性。跨学科主题学习应该回归现实生活,回归真实问题,其物理环境表征为具有社会生活意蕴的学习空间,能引导学生的跨界体验,体现问题的复杂情境。基于单元设计学习环境创设,一方面关注日常生活,另一方面对真实生活场景进行优

化,建构应然环境。二是场域开放性。教师要打破传统课堂学习束缚,创设具有跨学科属性的功能性课堂;将课堂学习与课外实践相结合,充分利用学校其他教育空间,实现学习活动向实践场域的转向;面向社会,面向大自然,拓展跨学科主题学习的疆域。三是学科统整性。教师要打通不同学科学习环境之间的连接,营造学科开放性学习场域。在主导学科学习场景的基础上,有机配置相关学科的学习场景,形成多学科学习场景的交互与整合。四是主体交互性。教师与学生民主平等,协商共议,以小组形式开展学习活动,促进学生间的交流、合作。五是智能支持性。融入更多人工智能元素,形塑情境的丰富性、立体性和动态性,借助智能技术创设虚拟仿真和混合现实学习环境,使学生与环境之间实现交互、共生。

用好“嵌入过程”的表现性评价。依据单元学习目标清单,以教学成效和学生学习成果为导向逆向设计,遵从以问题为中心的任务逻辑,前置学习评价,嵌入学习过程之中;以真实情境创设评价任务,以问题解决确立评价标尺;将活动作为载体实施形成性评价,开发单元表现性评价工具,比如档案袋、量表、反思报告等,针对需要达成的学习成果,逐条列出关键表现,拟定评价量规和评价作用,起到对照、核查、导引、评鉴作用,将评价纳入完整的单元学习历程,以评促教促学,达成“教—学—评”一致性。

(作者单位系北京教育科学研究院,本文系北京市教育科学“十四五”规划2023年度青年专项课题“科学教育视域下中学生跨学科学习能力框架构建及应用研究”成果,编号:CDCA23108)

好课可以是一张“联通”的网

□ 孙忠华

语文课堂的提质增效,归根结底是教与学过程的迭代升级。长期以来,很多语文课堂看似流程完整、过程扎实,却依然没有走出浅层教学的困境。其根源并不在于教师备课不精、训练不足,而在于教与学过程中存在割裂、碎片、单向的问题。

从教师“教”的层面看,多数课堂习惯于切片式教学:文本解读逐段拆解、知识点独立呈现、篇目教学互不关联、读写活动相互分离。部分教师的教学停留在单课时、单篇目、单考点的视野里,没有贯通单元脉络,没有串联知识体系,没有搭建能力进阶路径,设计的任务和输出的知识不成逻辑、不成体系。从学生“学”的层面看,学生被动跟随教师的节奏记忆零散知识点、习惯套用固定答题模板,不会自主关联文本脉络,不会自主整合知识体系,不会自主迁移运用方法。学习停留在“听懂、记住、会做题”的浅表层面,缺少思辨、整合、归纳、迁移的完整学习过程。课堂看似平稳有序,实则学生思维停滞、学法固化,缺少持续生长的内在动力和方法策略。

所谓课堂新生态不是刻意营造的热闹氛围,也不是简单的师生互动,而是教的方式、学的方式整体优化后呈现的全新课堂样态。联通教学的价值,就是以“联通”重构教师的教、重塑学生的学,让语文课堂从碎片化教学走向结构化建构,从被动式听讲走向沉浸式探究,从机械性训练走向生长性学习,形成学生会学、乐学、善学、能用、会用、巧用的崭新课堂状态。联通教学旨在实现从“教知识”到“提能力”“育素养”,让语文课堂回归语文学科本质。

以联通重构教师的教学过程,让教学有体系、有脉络、有进阶。教师立足单元整体、学科整体、素养整体设计教学过程。教学中打通文本内部诸要素,让解读不再机械拆解;打通篇目之间的同质规律与异质互补,让学习不再单一零散;打通阅读输入与写作输出的能力闭环,让能力发展不再凭借单向刷题。讲授经典散文,不再孤立赏析修辞句式,而是关联语言形式、情感节奏与作者生命心境;讲授古典诗词,不再局限于字词翻译与意象识记,而是联通不同诗歌意象、时代语境与人文精神谱系,让学

生读懂文字背后的文化风骨与生命情怀,让学生的阅读与写作成为互相滋养的学习活动。教师的教学不再是碎片化的堆砌,而是一条连贯、递进、系统的育人链条。每一堂课都承接过往所学、铺垫后续所学、服务素养生长,课堂教学过程实现从“零散讲授”到“系统导学”的质变,为学生的深度学习搭建起清晰的路径。

以联通重塑学生的学习过程,让学习有建构、有思考、有生长。在联通教学中,学生的学习方式彻底改变;不再机械地接收程式化结论,而是在教师的引导下,主动关联文本信息、整合所学内容、归纳学习规律。学生在文本联通中理解核心议题,学会融会贯通;在单元联通中习得同类学法,实现举一反三;在读写联通中完成能力转化,做到学以致用。整个学习过程,从被动识记变成主动思辨,从单点积累变成系统建构,从机械训练变成迁移运用。学生逐步养成梳理、关联、整合、复盘的自主学习习惯,彻底改变“学一篇、会一篇、忘一篇”的低效重复学习状态,实现“联一类、通诸类、拓新类”的能力进阶。

在教与学双向联通的基础上,课堂自然生成良性的人际与学习状态。教学过程通透了,学习路径清晰了,学生的畏难情绪自然消解,课堂形成信任、安全、互助的学习氛围。这种氛围不是刻意打造的形式,而是真实教学过程衍生出的良好生态。学生学得通透、学得轻松、学有所获,自然从“被动应付”转向“主动愿学”,从“枯燥苦学”转向“探究乐学”。真正能够撬动课堂质变的一定是教与学内核的升级。联通教学并不追求花哨的课堂表演,而是深耕教学本质:用体系化的教,支撑建构式的学;用全过程的联通,破解碎片化的顽疾;用深度的思维生长,替代浅层的机械训练。

立足联通教学深耕课堂,焕新语文课堂生态,就是要呈现这样一种理想状态:教师教学脉络清晰、循序渐进,学生学习主动建构、持续进阶,课堂氛围从容积极、共生向上,让教有章法、学有路径、思有深度、长有后劲,让语文教学回归育人本质。

(作者单位系山东烟台经济技术开发区高级中学)

一项针对中小学生的阅读调研显示,小学生年均阅读书籍不足5本。网络时代的阅读,正在变得浅表化、碎片化。学生缺少丰富的语言积累,更缺乏由此及彼的思维联接,高阶阅读能力普遍薄弱。

与此同时,阅读与表达的割裂也在加剧问题。读归读,写归写,阅读无法为写作赋能,写作也难以反哺阅读。读写之间需要架起一座桥梁。

更深层的困境在于学习任务的零散。识字、阅读、表达、探究彼此孤立,没有统领性任务进行串联。学生被困在机械、碎片化的练习中,无法经历完整的认知与实践过程。教学需要“统整”。

在湖北省教科院小学语文教研员李作芳的带领下,湖北小语教研团队探索出一套解决方案,即“群读类学·学用共生”单元整体教学模式。

“群读类学”与“学用共生”

“群读类学”不是简单地多读几篇。它以文本互涉为起点,追求系统建构与类学迁移。

具体而言,它包含三个有机统一的维度:一体化任务,让主题统领单元各课,各子任务整体联动,共同指向学习目标;多样态阅读,让单篇与多篇、整本联动,形成一组有结构的阅读材料,学生在教材单篇中学用内化,在拓展阅读中学用转化;结构化读写,让阅读与表达形成有机整体,读中学写,写中促读。

这三个维度共同凸显三大特质。一是文本互涉,基于主题精心选择的一组文本,彼此形成对话、印证、对比或补充的“互证互释”关系,构建起一个结构化的“文本场”。其整体意义大于单篇之和,为学生发现问题、深化理解提供丰富的空间。二是系统建构,在多文本

发现课堂改革样本

给学生铺就一条读写共生的跑道

——湖北省小学语文教研团队用“群读类学·学用共生”重构语文教学

□ 本报记者 褚清源

真实、复杂的学科实践情境中,学生灵活性、综合性调度各阶段所学,完成探究、交流、创作等挑战,“学”与“用”的边界完全消融。这一机制有效突破了“学”“用”脱节的痼疾,让学与用交互交融、共生共长。

为学生搭起“进阶”的梯子

理念落地需要实实在在的抓手。湖北小语团队在十几年的探索中,逐步构建起一套“内容有支撑、流程有框架、路径有策略”的实践体系。

“群读类学·学用共生”要想在课堂上“活”起来,首先要有丰富、结构化的内容资源。湖北小语教研团队的做法是:以统编教材为原点,向上生长、向外延伸,开发出三个相互关联的内容层次。基础层聚焦“多篇整本互联”。从教材单元或单篇课文中提炼学习主题,开发《综合阅读》、“慧读者”整本书阅读等资源,让学生的阅读从“一篇”走向“一群”,从“单本”走向“多本”。实验区教师广东东莞南城阳光第八小学夏芳感慨:“以前学生一个学期读不了几本书,现在有了主题阅读资源包,阅读量翻了两三倍。”发展层聚焦“读写互促”。紧扣单元习作,以“群读”搭支架,以“类学”促迁移,建构起“教学练评”一致的习作教学体系,

《习作支架手册》应运而生。在这里,阅读不再是写作前的前奏,而是贯穿始终的脚手架;写作也不再是阅读的“附加题”,而是检验和深化阅读的“试金石”。创新层聚焦“任务互通”。将《综合阅读》升级为《同步阅读活动手册》《同步“群”阅读》,打破文本与生活、学科与学科的壁垒,让学生在真实情境中完成一体化任务。华中师范大学教授陈秀玲这样形容:“如果说基础层是‘吃得饱’,发展层是‘吃得好’,那创新层就是‘吃得有滋味、有回甘’。”

三个层次,层层递进,形成一个“积累转化—能力外化—素养融通”的完整链条。“教材是锚点,基础层扎根,发展层拔节,创新层开花结果。”李作芳说。

“六步”走出一条清晰的路

有了内容,还要有路径。湖北小语团队提炼出“六步一体化”教学流程,让教师知道“每一步该干什么”,让学生明白“每一步该去哪儿”。

以五年级下册第四单元为例,这个单元的人文主题是“家国情怀”——“苟利国家生死以,岂因祸福避趋之”。第一步是主题引领,确立“感受家国情怀”为单元学习主题,统领单篇、多篇、整本书阅读及相关实践活动,主题一立,方向就明了。第二步是目标导学,设定6

条清晰可操作的学习目标,从“认识28个生字”到“尝试运用动作、语言、神态描写表现人物内心”,识字、阅读、表达、拓展,一条条列得清清楚楚,目标定了,步子就稳了。第三步是情境体验,创设一个真实的任务情境——“举办‘家国情怀’故事会”。学生不是“学课文”,而是“为讲故事而读、为讲故事而思、为讲故事而写”,情境一活,动力就来了。第四步是任务探究,将单元学习拆解为六个子任务:“明诗人心迹”“悟伟人情怀”“述将军铁骨”“颂革命者本色”“承少年之志”“讲‘家国情怀’故事”。每一课都不是孤立的,而是任务链上的一环。课内学《古诗三首》,课外拓展陆游、文天祥的诗;读《军神》,链接《青年刘伯承》;学《清贫》,观看纪录片《方志敏》、电视剧《觉醒年代》;整本书阅读《小兵张嘎》……一体化任务将课内外、读与写、单篇与整本串联起来。第五步是活动实践,在每一课的学习中,设计层层递进的活动。比如《古诗三首》,四个活动环环相扣:整体读诗—再读了解诗意—品味体会情感—整体构建提升。教师还借助表格、思维导图等工具,为学生搭建阅读支架、思维支架、表达支架,学生在“做”中学,在“用”中悟。第六步是评价反思,坚持“教—学—评”一致,对照学习目标,学生自评、同伴互评、教师点评同步跟进。评价不是为了“打分”,而是为了“指路”——让学生知道“我走

到哪儿了”“下一步往哪儿走”。

六步走下来,碎片化的知识变成了结构化的实践,“读了一篇”变成了“学会了一类”。

“三个联动”拓展学习的触角

语文跨学科联动。围绕主题开展阅读、梳理、探究、交流,综合运用多学科知识解决问题。恩施州巴东县教师向海艳在执教《清贫》时,让学生结合历史课上学到的背景观看纪录片,写一段“跨越时空的对话”——语文、历史、影视、写作,自然融合。

语文与生活联动。打通文本世界与现实生活的通道。学完“家国情怀”单元,学生走进社区采访老兵,到烈士陵园做义务讲解员。一位学生写道:“以前觉得‘家国情怀’是个很大的词,现在我知道它就藏在每一个普通人的选择里。”

家校社联动。学校主导、家庭参与、社会支持。图书馆、社区、文化场馆都成了语文学习的“第二课堂”。有家长反馈:“以前孩子回家不爱看书,现在学校推荐主题阅读书单,我们全家一起读、一起聊,阅读成了家庭生活的一部分。”

“三联动”打破的不仅是空间界限,更是学科壁垒、生活壁垒、资源壁垒。学生在连续、完整、真实的全场景中,实现核心素养的持续生长。

经过10多年实践,从“点上辐射”到“面上覆盖”再到“全域联动”,湖北小语团队“群读类学·学用共生”单元整体教学模式,走过了一条不断生长的扎实路径。有专家评价说:“这个模式最大的价值不是给了老师一套‘教案’,而是给了学生一个‘生长的跑道’,在这条跑道上,阅读是呼吸,表达是行走,素养是自然长出来的样子。”