

季晓军 著

核心

素养

导向的小学低年段
教学活动设计

——以道德与法治学科为例



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

季晓军 著

核心

素养

导向的小学低年段
教学活动设计

——以道德与法治学科为例



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

核心素养导向的小学低年段教学活动设计 / 季晓军著. — 上海:
上海教育出版社, 2019.4
ISBN 978-7-5444-9083-2

I. ①核… II. ①季… III. ①教学活动-教学设计-小学 IV. ①
G622.42

中国版本图书馆CIP数据核字(2019)第073985号



责任编辑 宁彦锋 杜金丹

封面设计 陈芸

核心素养导向的小学低年段教学活动设计

季晓军 著

出版发行 上海教育出版社有限公司
官 网 www.seph.com.cn
地 址 上海市永福路123号
邮 编 200031
印 刷 上海叶大印务发展有限公司
开 本 787×1092 1/16 印张 13.25 插页 1
字 数 230千字
版 次 2019年4月第1版
印 次 2019年4月第1次印刷
书 号 ISBN 978-7-5444-9083-2/G·7503
定 价 48.00 元

如发现质量问题, 读者可向本社调换 电话: 021-64377165

此为试读, 需要完整PDF请访问: www.ertongbook.com

纵观近年来的基础教育研究与实践,核心素养日渐成为焦点。核心素养是在新的历史时期高屋建瓴落实立德树人战略目标的重要途径,是以人为本的时代特征对教育本质认识的催化。它的提出,为我们真正走向以学生为中心的教育,确立回归教育本源的学校教育实践教学实践,提供了引领性支撑,从而使课程与教学育人主阵地的形成有了可能。核心素养的提出,更是基础教育课程改革的创新和突破。其创新在于,以核心素养为统摄,使得教育立德树人的育人价值更加凸现;其突破在于,它是课程三维目标的整合。自从新课改以来,三维目标已经人尽皆知,但人们往往只在学科教学的文本知识中去寻找它,将它机械地割裂开来,并且存在对它贴标签的现象。核心素养作为课程育人价值的集中体现,贯穿课程目标、结构、内容、教学实施以及质量标准与评价的整个过程。三维目标可以在核心素养的引领下,在整个教学过程中得以完整体现。因此,核心素养是三维目标的整合和提升。

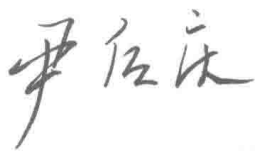
应该指出的是,核心素养作为一种新型的人才培养理念,作为教育“培养什么人”以及“怎样培养人”这些问题的最新理解与应答方式,其所呼唤的应该是学校教学与管理理念和方式的系统变革。在系统变革的过程中,学科课堂教学的改革与创新应该是最为核心的问题。也就是说,核心素养的落实,显然不仅仅是对教学内容的选择和变更,它更是以学习方式和教学模式的变革为保障的。我们不能不承认,知识灌输和技能训练曾是教学的基本方式,过度关注固定解题过程和标准答案的现象非常普遍。所以,把“知识为本”的教学转变为“核心素养为本”的教学,是当前基础教育课程与教学改革的关键问题,是教育理论和实践工作者都应该认真思考和探索的问题。

核心素养不是一句口号,而是实实在在的变革。这种变革能否取得实效,固然要看理论研究的成果是否完善,要看相应的理论体系能否建构,但是,最为关键的,恐怕还是要看教师能否理解核心素养,能否在教与学的实践过程中主动思考核心素养,能否主动依靠教学创新来落实核心素养。学科素养是核心素养的有效支持和重要组成部分,每一

个学科独特的属性赋予了其在学生核心素养培育过程中的独特价值。学科教师既应该认识到核心素养培育的普遍性要求,也应该充分考虑学科属性和特点,通过适应学科性质的教学改革,彰显和培育学生的学科素养,体现学科育人价值,促进学生核心素养的形成和全面发展的实现。

长宁区教育学院季晓军老师的著述《核心素养导向的小学低年段教学活动设计》正是核心素养导向的课程与教学变革大环境中教师结合学科属性进行改革与创新实践的一种反思性总结和提升,集中体现了一线教师对于依托学科教学培育学生核心素养路径的思考。读罢此书,有三个直观的感受。其一,聚焦课程与教学改革的前沿问题,既系统梳理了核心素养的概念体系、价值功能,又深刻阐述了核心素养理念下课堂教学转型的路径,兼具理论性和实践性,契合当下基础教育课程与教学改革的趋势、方向。其二,聚焦道德与法治课程的教学规律,能够为这一课程教与学的改革提供现实经验。“道德与法治”是基于课程改革和人才培养模式改革而形成的一门新的综合类课程,相较原有的课程,它更强调实践性、生活性、整合性。如何充分发挥这一课程的作用,彰显其独特价值,没有现成的经验可供参考,而本书集中体现了季晓军老师等教研人员对这一新型课程的教学设计与思考,其总结形成的经验具有非常强的辐射参考价值。其三,聚焦教师专业成长的实践困惑。我们都知道,课程与教学改革的成败系于教师,没有教师的专业成长,就没有学生核心素养的培育,也就没有教育目标的达成。教师的成长,本质上是一种基于实践的反思成长。本书的写作过程,实际上恰好反映了一名学科教师依托教学改革实践探索,融入个人思考,实现专业升华的完整路径。这种路径具有现实的参考意义,对于教师在实践中实现专业成长具有启发价值。

总之,核心素养呼唤课程与教学的系统变革,这种系统变革必然依赖于教师的实践探索。我们真心希望《核心素养导向的小学低年段教学活动设计》这样基于实践、指向实践的科研成果越来越丰富,也希望每一个学生都能够在这样的系统变革中健康成长,实现人生理想,获得全面发展。



核心素养与学科教学改革的“再出发”

纵观人类社会的发展与变迁,无不与教育的变革与演进息息相关。在教育改革和发展的历史潮流中,尽管不同的国家、不同的流派曾经提出和践行了不同的变革理想,但是无论教育如何发展,“培养什么人”“怎样培养人”始终都是教育的核心问题,始终引领着人们对于教育变革的思考与实践。课程与教学改革是优化教育方式、提升教育成效的核心问题。

2001年新课程改革是我国为实现素质教育理想,并最终完成教育启蒙和教育民主百年大业的一次努力。它在价值观上提出了解放每一个学生、每一个教师和每一所学校的追求,在知识观上提出了自主、合作、探究的教育方法论体系,在管理上提出了“分权化”或“均权化”的课程管理体制,这一切均体现出2001年新课程改革的教育民主性质。2001年新课程改革可大致划分为两个阶段:2001年至2014年为第一阶段,旨在构建我国素质教育课程体系;2015年及以后为第二阶段,旨在构建我国信息时代的课程体系。第二阶段的课程改革一方面继续坚持素质教育的方向和理念;另一方面着重探讨了信息时代的根本特点及其对个人、社会和教育发展提出的新挑战。为构建我国信息时代的课程体系,教育部自2015年年初开始,既借鉴国际课程改革的先进经验,又直面我国基础教育的紧迫问题,逐步确立了以发展学生核心素养为目标的课程改革方向。^①自此,核心素养成为我国基础教育课程与教学改革的热词。

一、核心素养为理解“培养什么人”提供新的视角

未来社会到底需要怎样的人?他们应该具备哪些素养?如何培养未来的公民,使其

^① 张华.核心素养与我国基础教育课程改革“再出发”[J].华东师范大学学报(教育科学版),2016(1).

不仅能够更好地工作与生活,还能够促进国家的繁荣昌盛?2014年3月30日,教育部印发的《教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》提出“研究制订学生发展核心素养体系和学业质量标准”,将核心素养置于深化课程改革、落实立德树人目标的基础地位。核心素养以培养“全面发展的人”为核心,分为文化基础、自主发展、社会参与三个方面,综合表现为人文底蕴、科学精神、学会学习、健康生活、责任担当、实践创新六大素养。其中,文化基础重在强调能习得人文、科学等领域的知识和技能,掌握和运用人类优秀智慧成果,涵养内在精神,追求真善美的统一,发展成为有宽厚文化基础、有更高精神追求的人;自主发展重在强调能有效管理自己的学习和生活,认识和发现自我价值,发掘自身潜力,有效应对复杂多变的环境,成就出彩人生,发展成为有明确人生方向、有生活品质的人;社会参与重在强调能处理好自我与社会的关系,养成现代公民所必须遵守和履行的道德准则和行为规范,增强社会责任感,提升创新精神和实践能力,促进个人价值实现,推动社会发展进步,发展成为有理想信念、敢于担当的人。^①

曾几何时,知识本位、应试教育填满了学校生活的缝隙,师生争分夺秒,为的是获取更多的知识。然而当知识以几何态势增长时,这种方式还能奏效吗?面对急剧变化的外部世界,人们意识到,知识教学要“够用”,但不能“过度”,因为“过度”会导致学生想象力和创造力发展受阻。教育不能填满学生的生活,要留有闲暇。因为学校教育绝不是给人生画上句号,而是给人生准备好必要的“桨”。在这样的背景下,更新知识观念成为一种世界趋势。多数国家、地区与组织都认为,以个人发展和终身学习为主体的核心素养模型,应该取代以学科知识结构为核心的传统课程标准体系。

国际上长达20年的研究表明,只有找到人发展的核心素养体系,才能解决好有限与无限的矛盾;只有找到对学生终生发展有益的DNA,才能既给学生打下坚实知识技能基础,又给学生未来发展预留足够的空间。

那么,核心素养到底是什么?

不同于一般意义上的素养,核心素养是指学生应具备的适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力,突出强调个人修养、社会关爱、家国情怀,更加注重自主发展、合作参与、创新实践。

从价值取向上看,它反映了学生终身学习所必需的素养与国家、社会公认的价值观。

^① 杨鸿燕.强化核心素养教育理念[EB/OL].http://theory.gmw.cn/2017-03/18/content_24001991.htm, 2017-03-18.

从指标选取上看,它既注重学科基础,也关注个体适应未来社会生活和个人终生发展所必备的素养;不仅反映社会发展的最新动态,而且注重本国历史文化特点和教育现状。

在我国,社会主义核心价值观包含国家、社会、公民三个层面的价值准则。因此从结构上看,基于中国国情的核心素养模型,应该以社会主义核心价值观为圆心来构建。此外,它是可培养、可塑造、可维持的,可以通过学校教育获得。^①

核心素养理念的提出,是世界各国顺应教育发展而进行的主动思考与变革。而在人才培养的目标设计上,从素质到核心素养的话语转变,体现了对“培养什么人”这一根本性问题的进一步追问,也为理解这一根本性问题提供了新的视角。^②

(一) 时间维度的追问:当下还是未来

“培养什么人”是贯穿教育发展史的永恒问题。就这一问题,存在两种观点,一种是为当下社会培养人;另一种则是为未来社会培养人。这两种观点在教育史上有过激烈的争论,各个时期的教育家都有不同看法。较早系统提出相关理论的是斯宾塞,他认为教育要为未来“完满的生活”做准备,提出了“教育准备生活说”。他在《什么知识最有价值》一文中提到,“我们有责任把完满的生活作为要达到的目的摆在我们面前,而经常把它看清楚,以便我们在培养儿童时能审慎地根据这个目的来选择施教的科目和方法”。^③ 斯宾塞认为人的生命有限,而知识却庞杂无限,为了过幸福的生活,我们要学习最有价值的知识。他提出,“为我们完满的生活做好准备,乃是教育所应完成的功能;判断一种教育课程是否合理,就要看这种功能的完成程度如何”。因此,教育应从为完满的生活做准备出发,教会人们怎样幸福生活。杜威提出“教育适应生活说”,批判了斯宾塞的观点,反对将教育视为成人生活的准备。他认为,教育就是儿童现在生活的过程,而不是未来生活的预备,如果将教育看作儿童未来生活的准备,必然要教以成人的经验而忽视儿童当下的兴趣与需要,把儿童置于被动地位。杜威认为,教育本身是一个过程,除这一过程自身发展以外,教育没有其他的目的。^④

为什么样的社会培养人,选择当下还是未来,我们要向前人汲取智慧,但更要考虑时代性和本土化的要求。为当下社会培养人,意味着教育要符合当下社会的发展需要,满

① 搜狐教育网.什么是核心素养,为什么课改要提核心素养[EB/OL].http://www.sohu.com/a/165869598_479702,2017-08-19.

② 柳夕浪.从“素质”到“核心素养”——关于“培养什么样的人”的进一步追问[J].教育科学研究,2014(3).

③ (英)斯宾塞.斯宾塞教育论著选[M].胡毅,王承绪,译.北京:人民教育出版社,1997:58-59.

④ 黄济.教育哲学通论[M].太原:山西教育出版社,2012:212.

足当下学生的需求,这体现了教育适应社会的本体功能。而为未来社会培养人是教育先行理念的表现,既包含了人们对教育的美好愿景,同时也符合教育自身客观规律,即教育具有超越性。教育适应当下社会和超越当下社会都是可能且合理的,它们是教育的两种状态,也是教育发展过程的两个方面,适应是超越的基础和前提,超越是适应的目标和指向。

在我国推行核心素养的新背景下,思考“培养什么人”这一问题仍有极大的价值和意义,它贯穿了学生核心素养发展体系的建构、落实和评价过程,是我们不得不思考却又容易忽视的问题。为当下和为未来是教育的两种状态,也是教育不可分割的两个方面。在新的时代背景下,为当下社会培养人已经成为教育自身所固有的一项功能,是在教育实践的各个环节中显现的基本要求;而为未来社会培养人顺应了核心素养背景下的目标和要求,它不仅仅体现为一种更高的理想要求,一种美好的期待和愿景,同时在科学和技术强有力的支持下,它已经发展为一种可能,乃至一种趋势。正如《学会生存》一书中所说的,“当教育的使命是替一个未知的世界培养未知的儿童时,环境的压力便要求教育工作者刻苦思考,并在这种思考中构成一幅未来的蓝图”。^①教育工作者要以长远的眼光重新审视学生的发展,教育也必须将未来纳入自己关怀的视野。为未知的世界培养人,是时代赋予教育的新的使命和要求,而核心素养恰恰着眼于学生的长远发展。它不仅为理解“培养什么人”这一问题提供了新的视角,也有利于克服教育实践变革的短视思想与行为,形成科学的人才培养观和教育改革观。

(二) 空间维度的追问:本土还是世界

“本土”在词典中主要有两方面含义,一是指乡土,即个体的出生地或生长地;二是指殖民国家本国的领土,这主要是相对于其殖民地而言的。因此,本土是一个空间概念,它主要指个体成长的物理空间,从这层意义上说,本土可以理解为乡村、区域或国家。而从学术研究的角度看,“本土”一词内涵丰富,在学术语境中通常借用“它所具有的时间、空间和文化特征”。^②本土既蕴含时间和空间特征,也包含文化意义,它暗含一个地区的自然地理特征和人文风情、习俗等文化特征。因此,从人才培养的角度看本土,既应该体现其作为空间概念的基本内涵,又应该强调其文化意义。

在全球化背景下,培养世界公民成为越来越多学校和教育工作者追逐的目标。的

^① 联合国教科文组织国际教育发展委员会.学会生存[M].北京:教育科学出版社,1996:36.

^② 于泽元.教育理论本土建构的方法论论纲[J].教育研究,2010(5).

确,全球化的竞争与合作需要具有国际视野以及跨国家、跨文化交际能力的人。然而当前的教育现实却是本土印记逐渐淡化,爱国情怀逐渐磨灭,民族特色和民族自信心逐渐消失。越来越多的人倾向于去国外求学深造,逐渐抛弃自己的本土特色和民族文化,认为“外国的月亮比中国的月亮圆”,一味追捧外国文化,这些现象更应引起教育工作者的关注和反思。爱国教育和民族自信心培养应是任何一个国家教育工作的重中之重,尤其是面对全球化带来的各种文化冲突和价值选择,我们更应重视保护和传承民族文化,加强国家意识与民族精神的培育,激发国民的本土情怀和民族自信心。因此,教育必须关注本土需求。在复杂的时代背景下,应对各种冲突与矛盾,教育更应回到本土,为本地区、国家和民族培养优秀人才。

“为谁培养人”和“培养什么人”,这两个问题共同构成教育目标,是教育相互关联的两个方面。“为谁培养人”,是对教育服务对象的规定和要求;而“培养什么人”,是对人才培养“质”的规定和要求,它与教育内容相关,受教育对象的影响,其内涵更丰富、更具体。毋庸置疑,教育“培养什么人”与这个国家和社会发展需要什么人密切相关。每个国家在人才培养的具体要求上有所不同,但无一例外都把自己的政治要求、国家发展需要作为人才培养的衡量标准。^①今天,由于时代背景的复杂性,我们提出发展学生的核心素养,既要提高学生的国际视野,也绝不能忽视培养学生的国家意识与民族精神。这也正是核心素养在“培养什么人”这一问题上,对本土和世界两个空间层面上的全面关怀。特别是在实现中华民族伟大复兴中国梦的今天,我们更应关注为本土培养人的时代意义和价值。值得一提的是,为本土培养人并不是拒绝教育国际化,抗拒全球化发展趋势,而是更加关注本土化的需求。正是从这个意义出发,核心素养无论是“三大领域”,还是“六大素养”“十八个基本要点”,都把家国情怀和民族文化作为重要内容。^②只有当我们真正理解这其中蕴含的价值和理念时,我们才能更清晰明确地认识到当下的中国教育究竟应该“培养什么人”,才能在国际视野和家国情怀的动态平衡中培育学生指向于未来生活的核心素养。

二、核心素养为变革“怎样培养人”提供新的思路

“培养什么人”,核心是教育的目标问题。而就教育改革和发展而言,还有一个更为重要的目标,那就是“怎样培养人”的问题。这一问题涉及教育变革的理念、策略和具体

^① 吴俊.教育必须培养社会发展所需要的人[J].社会主义核心价值观研究,2018(3).

^② 郭怡,张举范.我们应该培养什么样的人——基于核心素养的追问与思考[J].现代教育科学,2018(8).

方法,是更具实践价值的问题。在笔者看来,核心素养不仅是设计教育目标的理念支撑,更是新的时代背景下推动课程与教学变革的实践指南,具有重要的实践价值。推动核心素养导向的课程与教学改革,成为当下教育发展中回答“怎样培养人”这一实践性问题的新思路。

一线教师既是人才培养的基本依靠力量,也是推进教育变革的基础力量。要真正发挥核心素养的教育变革作用,就必须让核心素养真正进入教师的内心世界,成为指导教师教学思想与行为变革的智慧支持。核心素养的概念、内涵十分丰富,价值也极为多元,但一线教师最为关心的是核心素养与课程标准的关系,具体而言,就是核心素养体系将会对课程、教学产生什么影响。^①从两者关系的角度看,一方面,核心素养指导、引领、辐射课程、教学,彰显课程、教学的育人价值,使之自觉为人的终身发展服务,把“教学”升华为“教育”;另一方面,核心素养的达成,也依赖各个学科独特育人功能的发挥、学科本质魅力的发掘,只有乘上富有活力的学科教学之筏,才能顺利抵达核心素养的彼岸。由此,可以认为,核心素养与课程和教学改革有着天然的内在联系,核心素养不仅决定了课程和教学的改革目标、导向,也规定、提供了课程和教学改革的实践路径。比如,教学改革要想走向核心素养,就必须从狭义走向广义,让学生的个性得到充分展示和发展,让学生的生活充满情趣和快乐。^②比如,在核心素养的视域下,要将单一的成绩评价体系转变为基于核心素养的质量评价体系,将核心素养的应用和评价体系结合在一起,学业质量评价时以问题为导向,关注学生本质的发展,多方面均衡,分层设计,达到评价效益的最大化。^③再比如,以核心素养为指向的教学是通过学习者间接经验和直接经验的交互完成的,核心素养的落实不仅仅是对教学内容的选择与变更,还要以学习方式和教学方式的变革为保障。当前的问题化学习、情境化学习都是需要关注的重要学习方式。^④

核心素养导向的课程与教学变革,是对传统课程与教学的一次重要突破和创新,它呼唤的是课程与教学在目标、实施、评价等维度的系统变革。了解和掌握核心素养视域下的教学设计的基本理念、思路和方法,是推动核心素养导向的课程与教学变革的前提条件。

① 施久铭.核心素养:为了培养“全面发展的人”[J].人民教育,2014(10).

② 刘腊艳.基于核心素养的教育改革:课程、教学与教师专业发展[J].现代教育论丛,2018(1).

③ 林璇君,林晓凡.核心素养视域下的教学改革启示[J].教育现代化,2018(35).

④ 田保华.课堂革命让核心素养落地[N].中国教师报,2017-12-06,第4版.

（一）视域转换：突破三维目标的分立性育人取向

2001年启动的新课程改革提出了由“双基”向三维目标转换的要求。自此以后，教育界便开始以三维目标为统领进行教学设计的探索和实践。与强调基础知识和基本技能的“双基”相比，三维目标关注学生发展的过程对学生情感、态度等非认知因素的培养，以三维坐标勾勒出了人之发展的立体图景，其进步意义显而易见。而核心素养则是面对21世纪社会变革提出的育人目标，是对三维目标的继承与超越，它更加关注教育的内在性和整体性，以赋予学生应对未来社会诸多不确定性的力量。从“双基”到三维目标再到核心素养，可以说就是教学设计育人取向的变迁之路。这是因为，从“双基”到三维目标更加关注“人的全面性”，而从三维目标到核心素养则继续秉承这一理念，并进一步突破三维目标主导下教学设计的分立性局限。

首先，基于核心素养的教学设计改革需要突破学科分立的局限，从人的角度出发，加强教学的跨领域设计。无论是“双基”还是三维目标，都带有鲜明的学科本位色彩，更多从学科视角对课程与教学加以规划，以此为基调的教学设计主要指向教学的有效性，强调知识的授受和技能的训练；而核心素养则更加强调内在于人的部分，正如我国核心素养研制时所秉承的“以人为本”理念，强调从人的视角厘定课程与教学的内容和要求。当然，这并不是说核心素养不关注知识和技能。在当前这个知识大爆炸、岗位流动频繁的社会，固定的知识和具体的技能根本无法满足学生的需要，所以，必须为他们提供具有一般性和持久性的发展力量。而素养与知识、技能不同，无法通过单纯的讲授和训练获得。它是在人与环境的互动中形成的，这就要求教学设计冲出学科界限的藩篱，加强跨学科、跨领域的教学设计，给予学生更为真实和综合的经验。

其次，基于核心素养的教学设计改革需要突破三维目标对于人之发展维度的分立式实践。三维目标对于“双基”最大的超越就在于其关注到了人的全面发展，不仅看到了知识和技能的价值，同时也看到了过程和方法，以及情感、态度、价值观对于人之发展的重要价值，但实际操作中却带有人为割裂的迹象，容易将教学实践引入分立式误区。核心素养则更强调人之素养的有机构成和综合反映，将引领教学设计实践更好地达成促进人的全面发展这一目标。由于三维目标表述方式的特殊要求，人们在实践中往往将其分解为三个不同的目标，令知识的归知识、能力的归能力，彼此间界限分明，却缺乏必要的有机联系。有些教师更是为了满足形式上的要求生拉硬拽，很难形成教育合力。而核心素养中的素养作为人的内在力量，其本身就是一个多维概念，是知识、技能、态度的有机综

合体,能够相对完整地反映人的发展需求。也就是说,基于核心素养的教学设计改革就是要通过几种关键能力和必备品质的培养,重新整合从前那种分立式共存的育人目标,使之实现融合式共生。

(二) 路径选择:指向核心素养的“渐进式”改革之道

任何形式的改革,都无外乎两种基本模式:一种是“突变式”改革,一种是“渐进式”改革。其中,“突变式”改革主要基于“完全理性”的假设,强调“推倒重建”,将改革作为一次对事件的认识;而“渐进式”改革主要基于“有限理性”的假设,强调“继承革新”,认为改革是一个循序渐进、不断调试的过程。核心素养作为当前教育界的热门话题,改革呼声可谓一浪高过一浪,在这样的情境之下,研究者更要静心思考其改革的途径选择,推崇“渐进式”改革之道,避免步入“突变式”改革的激进之旅。

基于核心素养的教学改革为什么要选择“渐进式”改革模式呢?这是因为,首先,现阶段教育教学发展状况决定了必须采取“稳步改良”的方式改善教育教学。在教育变革的过程中,究竟是进行“突变式”改革还是进行“渐进式”改革,关键要看当前教育教学发展状况。历史上颠覆式改革成功的案例也是有的,但都是在社会产生巨大变革之时,需要在短时间内“破旧立新”,而在国情并没有发生根本性变化之时,采取这种激进的改革方式便不合时宜了。从宏观上看,自清末起,我国教育便已进入现代教育发展时期,到了21世纪,则进一步到达了现代教育发展的第三个阶段,即质量提升阶段。这就是说,我国教育在根本性质上并没有发生根本变革,但是仍处于新旧阶段的过渡时期,“是各种思想、教育矛盾激烈交锋、相对无序的时期”。因此,当前的教育系统需要改革,而核心素养正是新时期很好的行动指南,教学设计作为对整体教学的系统筹划过程,自然需要就这一变化给出回应,但由于教育根本性质依然稳固不变,此时的改革应当是建立在已有基础之上的渐进调试,而非暴风骤雨式突变。其次,教育自身的规律要求教学设计选取“渐进式”改革模式。教育是一项与人之发展密切相关的事,业,而要想实现人的改变,就必须有一个潜移默化的过程。而且影响人的因素也是多元的,并不是靠简单的因果分析就能解决问题的,这些都决定了教育改革的长期性和复杂性。因此,教学设计也必须一步一步,分阶段加以变革。最后,教育改革伦理也要求教学设计改革遵循“渐进式”逻辑。教育是一项直面生命成长的事业。教育的失败会影响学生一生的发展,甚至对学生造成不可逆转的伤害。这就决定了教育改革必须审慎为之,根据结果随时进行调试,切不可贪功冒进,以避免产生重大错误。

正如迈克尔·富兰的比喻所示,“变革是一个旅程,而不是一张蓝图”。^①人的理性是有限的,尤其是在关于教育的问题上,“突变式”改革看似可以在短期内产生效果,但往往只是表面的变化,是对人之复杂性的窄化,并不能深入教育内部。质的变化总是要建立在一定量的积累之上才能发生的,因此,“渐进式”改革可以说是核心素养视域下教学设计改革的必由之路。具体而言,第一,在教学设计改革时要认识到改革的复杂性和艰巨性。核心素养对于育人规格有了新的回答,必定会在教学设计的各个环节(包括分析、设计、开发、实施和评价等)产生诸多变革,但是改革者的精力有限,这就需要改革者以系统的眼光谋划全局,综合考虑变革问题的可解决性以及紧迫性,对其进行优先性排序,分阶段、有计划地进行改革。另外,各阶段改革设计目标还要具有一定的弹性,以便于及时发现革新中的新问题和新经验,根据现实情况进行调整。第二,核心素养视域下的教学设计改革必须基于我国已有的教育特征和发展经验,结合本土特色。对于核心素养这一舶来品,必须从我国自身文化和教育特点出发进行规划,继承和发扬我国的“智慧传统”。比如,知识教育就是我国的一大优势,核心素养虽然强调对知识、能力的突破,但并不是要放弃自身传统,而是要在此基础上进行优化,思考如何“让知识保持活力”“将知识运用到生活中”。^②基于核心素养的教学设计改革是一个复杂的过程,并非一蹴而就的简单行为。只有结合自身的教育特征,循序渐进加以变革,才能避免伴随“突变式”改革产生的形式化内容,逐步深入教育内核,获得真正意义上的成功。

(三) 系统优化:寻求高素质教师的支持性力量

教师是教育发展的第一资源。^③对于教师而言,推动基于核心素养的教学变革,这是个巨大的挑战。这个挑战要求教师转变观念——从“学科教学”转向“学科教育”。教师要明白自己首先是教师,其次才是教某个学科的教师。教师要先清楚人的核心素养有哪些、学科本质是什么,然后才会明白教学究竟要把学生带向何方。换言之,无论核心素养的理念多么完善,缺少了教师专业能力的提升,特别是核心素养意识和能力的培养,其课程与教学改革的实践价值都难以真正体现。这也就意味着,核心素养视域下的教学改革是一项系统工程,不仅需要理念的革新,更需要各方力量,尤其是教学具体实施者——

^① (加)迈克尔·富兰.变革的力量——透视教育改革[M].中央教育科学研究所,加拿大多伦多国际学院,译.北京:教育科学出版社,2004:33.

^② 吴长法,王琪,李本友.新中国基础教育课程改革的历程与趋势[J].课程·教材·教法,2016(5).

^③ 陈虹岩.强师而后兴国:新时代背景下教师教育的战略思考[J].继续教育研究,2018(8).

教师的支持。只有如此,教学改革才有可能成功,否则,理念再好,也难以产生实际效用。

要争取到教师对基于核心素养的教学改革的支持,最重要的是要转变教师的观念,提高教师教学变革的主动性。具体措施:一是为教师提供有关核心素养及其教学设计的培训,深化教师对于核心素养的理解。这样一方面,可以促使教师认识到核心素养的先进性,坚定其基于核心素养进行改革的信心;另一方面,能够帮助教师明晰核心素养的内涵,为其进行教学改革提供理论上的支持。比如,美国为了提升教师基于核心素养开展研究和教学的能力,发布了《专业发展:21世纪核心素养实施指南》《职前教师的21世纪知识与技能》等文件,分别对政策制定者、学校领导者、相关教育培训和研究机构、教师提出了不同要求,调动了整个教育系统的力量,为教师专业发展打造了多样的平台。二是让教师切实参与到改革过程中来,并进一步开展关于核心素养的具体研究,调动教师改革的积极性。其实,教学改革是否适宜,教师才是最有发言权的。教师如果没有参与到改革规划工作中来,就难免会产生“事不关己,高高挂起”的情绪。为此,学校要创设条件、营造氛围,让教师卷入到改革中去,增强其归属感。三是学校的教学领导者要为教师进行基于核心素养的教学设计改革提供良好的环境。若想完成这样一个有效的系统设计,不仅需要教师自身努力,还需要学校的教学领导者提供相关的支持。基于核心素养的教学与以往教学的显著差异在于其跨学科性和情境性。相应的,学校的教学领导者可以建立各学科教师沟通合作的平台,对课程结构和教学主题进行综合选择,针对教学设计要求创设相关的认知学习情境等。有了组织、智力和物质等方面的支持,教师在进行核心素养视域下的教学设计改革时才会得心应手,改革的热情和成功的几率也必将显著提高。^①

在指向学生核心素养培育的课程与教学改革中,还有一个基本问题需要重视,那就是学科素养的培育价值。每一个学科都应该培育学生独特的学科素养,学科素养不仅仅是知识本身,更重要的是学生能够在新情境中应用知识的能力。^②因此,学科素养是学生核心素养培育的基础。核心素养的理念打破了传统的学科界限,倡导不同学科协同育人,强调课程的系统性和完整性。在这样的情况下,每一位教师都应该立足自身所任教学科的学科属性,探寻学科的独特育人价值,发挥学科在核心素养培育过程中可能发挥的积极作用,形成基于核心素养培育的学科教育理念。

① 马骏.基于核心素养的教学设计改革[J].教育理论与实践,2018(17).

② 曹宝龙.PISA的学科素养定义的教育启示[J].上海教育科研,2013(7).

就小学阶段道德与法治学科来看,2016年,为贯彻落实党的十八届四中全会关于在中小学设立法治知识课程的要求,进一步推动全社会树立法治意识,深入开展法治宣传教育,把法治教育纳入国民教育体系和精神文明创建内容,教育部办公厅发布了《关于2016年中小学教学用书有关事项的通知》,明确要求从2016年起,将义务教育小学和初中起始年级《品德与生活》《思想品德》教材名称统一更改为《道德与法治》。^①《小学品德与生活课程标准》(以下简称《课程标准》)中指出:良好品德是健全人格的根基,是公民素质的核心。在当今世界,民族素质和创新能力越来越成为综合国力的重要标志。国际竞争的加剧推动基础教育课程向着更加重视公民道德教育,更加重视创新意识培养的方向发展。在我国,构建社会主义和谐社会,加快建设创新型国家的历史重任,要求基础教育必须加强社会主义核心价值体系教育,培养学生良好的公民道德素质和勇于探究的创新精神与实践能力。《课程标准》强调,小学低年级阶段是儿童从幼儿生活向小学生活过渡并逐步适应学校生活的重要时期,也是儿童品德和行为习惯、生活态度、认知能力发展的重要时期。“品德与生活”课程根据社会与时代发展的需要和儿童身心发展的特点而设置,旨在以正确的价值观引导儿童更好地适应学校生活,形成良好的品德和行为习惯,在充满探究与创造乐趣的童年生活中,为学会生活、学会做人打下基础。因此,小学阶段的“道德与法治”课程,本身就蕴含着非常丰富的核心素养培育价值,能够成为培育学生核心素养的重要载体。值得一提的是,建立在原有课程整合基础上的新版“道德与法治”课程,在主题的设计、内容的选择、实施和评价的方式上已经有了新的突破,这些突破需要教师在实践中细细品味并进行创造性的实践。从核心素养培育的宏观视角出发,充分考虑“道德与法治”课程的实际情况,在教学设计特别是活动类教学设计的过程中充分融入对核心素养的思考,推动教学理念和方式的变革,不仅关系到“道德与法治”课程育人目标的实现,也在很大程度上关系到核心素养在教学中的体现和贯彻。本书呈现的,正是小学道德与法治学科中核心素养导向的小学低年段教学活动设计的理念与思考,也是推动核心素养导向的学科教学改革的一线实践反思与总结。

^① 陈月平.小学《道德与法治》教材的“改”与“变”[EB/OL].http://www.sohu.com/a/135078046_440562,2017-04-19.

第一章	教学活动设计变革的背景阐述	1
第一节	核心素养是学科教学变革的重要指向	5
第二节	道德与法治是落实核心素养的学科载体	9
第三节	开展活动是培育核心素养的有效路径	16
第二章	核心素养概念体系的多维解读	21
第一节	核心素养的概念内涵阐释	24
第二节	核心素养的不同界定梳理	28
第三节	核心素养的相关关系辨析	40
第三章	核心素养视域下的学科教学转型	49
第一节	促进教育目标的课堂解构	52
第二节	注重单元教学的整体构思	57
第三节	突出学习能力的教学设计	62
第四节	体现生活经验的资源整合	70
第五节	彰显学科特征的学习方式	78
第六节	倡导发展导向的评价变革	85
第七节	建构共同体导向的校本研修	95
第四章	指向核心素养培育的学科活动	103
第一节	道德与法治学科活动的理性认识	105
第二节	道德与法治学科活动的价值追寻	115
第三节	道德与法治学科活动的设计原则	133