

课改研究院

4年前,北京市海淀区两所薄弱学校经过合并成立了北京市十一学校一分校。短短4年,这所学校已经成为备受称道的优质校,并在去年北京市基础教育课程建设成果评比中,以“龙娃成长课程”获得一等奖。来之不易的成绩背后,是学校充满活力的课程文化,一起听听这所新学校非同一般的故事。

一所学校的课程“校本化”重构

课程滋养生命

□ 刘艳萍



用什么改变学校?毫无疑问是课程,只有课程改变,学校才可以改变。学校通过两届教代会完善了学校的行动纲要,全体教师一起研讨,明确培养目标,做好育人模式的顶层设计。

我们结合《中国学生发展核心素养》进行校本化表达,提炼出八大核心素养并构建九年一贯制课程,即“龙娃成长课程”。

课程构建需要找到主线:解决学习者与自己的问题,让学生通过课程学习认识自己、认识自然、认识社会。“龙娃成长课程”围绕“认识自己、认识自然、认识社会”三大主线对国家课程进行“校本化”重构,将九年分成三段。

第一段是一二年级,此阶段学生具有整体感知世界的特点,我们弱化学科界限,进行主题化课程设计,使课程与生活、游戏、学习紧密勾连。

在这样的课程中,教师们重新发现了课程的价值:好课程一定是保护学生的天性,能够激发学生探索的欲望,唤醒学生沉睡的潜能。比如在认识社会主题下,教师开发了节日课程。为了防止课程实施碎片化,教师绞尽脑汁寻找课程载体。“玩蛋课程”以一枚鸡蛋串联起所有节日:春分立蛋、复活节绘彩蛋、清明节碰蛋、端午节吃茶蛋,以及感恩节“24小时护蛋行动”等。教师们感叹,原来生活在哪儿课程就在哪儿。

第二段是三至五年级,我们仍然延续主题课程,但是课程结构变成了“分科+跨科”。周一至周四是分科教学,周五围绕项目学习开展跨科教学。比如三年级“玩转石头”主题,无论语文、数学、科学、艺术,都围绕石头重构单元教学,并广泛搜集与主题相关的学习资源。周五,学生围绕一个

个项目开展跨科学习。所有主题课程都是这样完成的,每个主题实施都有详细的课程图谱。这样的跨科主题课程体现了四大特质:主题化、生活化、游戏化和实践性。

为了让学生在课程学习中更多地实践、体验、生成,学校还引入了PPS项目学习,要求四年级以上学生寻找感兴趣的项目并组成小组展开研究,学生提交项目研究申请书,学校邀请专家评审,还要进行现场答辩。这样的学习帮助学生跳出低端能力训练,推动他们往更高层次生长。

第三段是六至九年级,我们借助九年一贯的学制优势,全面对接总校课程,探索课程分层分类、可选择,学生根据自身学习能力、爱好特长,一人生成一张课表,学校为每个学生配备导师。

一门课程要传递给哪些理念,确定什么样的学习目标,通过什么样的任务设计和教学策略可以帮助学生完成学习目标,教师对这些心中有数,才能在课程实施中有所体现。

除了学业课程外,“龙娃成长课程”的另一个重要组成部分是德育实

践课程。围绕培养目标,我们在一至九年级进行分梯度、分层次的课程目标载体和评价设计。

德育课程与学业课程不是两条平行线,我们通过组织架构变革把两者合成一个整体,系统思考这两件事怎样成为一件事,让德育课程和学业课程真正实现联动,形成一个立体的育人环境。

这样的课程给了学生一个完整的校园生活,让学习真正发生。当然,这样一个庞大的系统要有一支能够不断向自我发出挑战、实现自我迭代更新的教师队伍。为此,学校成立了教师发展中心,为每位教师量身定制合适的发展课程,针对不同年龄、不同发展阶段教师的不同需求,搭建不同的成长平台,帮他们不断突破职业发展瓶颈,激励教师提升素养,以学术力量引领教师专业发展,以职业成就持续激发教师内在动力。

当一所学校话语权掌握在教师手里时,他们的创造性就会被极大激发出来,而学校也正走在智慧众筹、风险共担、文化入脑的路上。

淡化模式重寻目标

□ 于海宁

在生活中,大多数房间门都是向里开,久而久之就成了一个“舒服”的模式,我们习惯于遵循它,但有时向里开的门反而会制造障碍。这说明,一旦陷入模式的泥沼,也可能制造障碍。

由此反思我的教学,初期是在复制师傅的课堂模式,导致我的课堂看起来不走样,但也不太走心。

一节课的“心”是什么?是教学目标。课堂的心我有吗?对于我来说,是有的。但对对学生而言,这颗心却是模糊的、苍白的。

如何让这颗心丰满、鲜活起来?我尝试从课程标准出发,把概括、浓缩的教学目标转化成细致、容易理解的学习目标。这是第一次尝试,让我对课程标准的认识更深刻,但我仍旧迷茫,因为这只是“摸着石头过河”,对学习目标的解读还依赖本来就不多的经验。于是我想,关于分析学习目标,我们能找到一些工具或



方法?学习目标应该有哪些要素?在一次研讨会上,一位教师介绍,表述学习目标时应该从学生学的行为主体出发,以外显的行为表现和可衡量的行为程度指示学习目标的达成,同时要学习目标的实现提供行为条件支撑。这样列出的学习目标才是相对完整、更具可行性的。于是,我发现之前把功夫用在了斟酌学生行为表现上,对于应该为学生提供帮助的行为条件和衡量目标是否达到标准的行为程度表述不足。

经过反思,我开始了第二次尝试,从一组目标扩展到一节课的目标,更加细致,努力让学生也能看得懂。

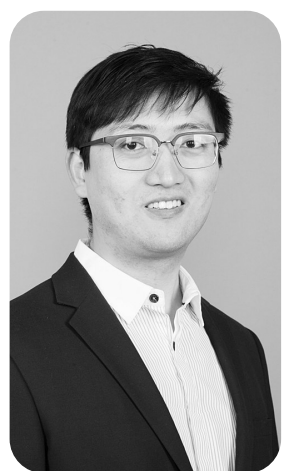
为了帮助教师分析学习目标,学校为我们提供了两本书,一本是布鲁姆的《教学目标分类》,一本是马扎诺的《教育目标的新分类学》。两本书里有许多学习目标分类的方法和工具,我借助布鲁姆目标分类,利用表格把目标按照知识维度和认知过程维度进行分解,从而对目标进行归类定位。按照这样的方法,我把一节课的7个目标逐一列在表格上,发现大多数目标都不是低维度的记忆,而是更高认知维度的理解运用和分析。基于目标的这种分类属性,我尝试用问题呈现目标,体现学生对目标的深层认知。学习目标以问题的形式呈现,可以应用于课堂的不同模块,也可以根据学生的特点给予不同的问题提示和工具,这样能够更好地帮助学生理解目标、达成目标。

经过一段探索,我尝试梳理出转化学习目标的思路:从课程标准出发,一步步转化、细化形成学习目标,运用工具去分类、定位、分析目标,将目标投射成合适的问题呈现给学生,使学习目标更清晰、适切、可操作,也让学生有了更明确的学习方向,知道自己学什么、怎样学、学到什么程度,从而实现理性学习、真实学习。

本版作者单位系北京市十一学校一分校

当科学课遇上项目学习

□ 邱泽民



当科学课遇上项目学习,会擦出怎样的火花?

我们的科学课有点不一样,是STEM化的科学课。STEM课程强调跨学科和真实情境,也是一种以项目学习为导向的课程组织形式。相比分科模式,STEM强调还原真实的学习场景,可以将离散的知识融合,使之形成结构,从而提升学习者的问题解决能力和创新能力。

STEM教育的最终目的是撬动课程改革,建立新的人才培养模式,使学生更适应未来社会的发展。而我们的科学课正是以培养学生的科学精神、

实践能力、创新能力为主要任务,最终达到培养面向未来的创新型复合人才的目标。

项目学习主要有三个要素:以项目作为驱动,通过活动获取知识,以作品呈现结果。

我们研发的第一套课程,每个项目都包含丰富的科学、技术、工程、数学甚至人文内容,学生学得亦乐乎。随着研究不断深入,问题越来越凸显:这些课程能达到培养目标吗?答案是肯定的,但需要一套课程标准提供支持。

大家带着问题再次展开学习,设计

出一套较为完整的STEM化小学科学课程标准。基于课程标准,我们重新开发课程内容,形成了目前正在应用的STEM项目。

比如太阳能热水器项目,教师先把题目抛给学生,每个环节都设计了清晰的任务。教师提出问题:如何让云南德宏地区村民用上生活热水。学生们分析、比较各种方式的优劣,最终探讨出用太阳能的方式可能是最好的选择。在教师引导下,学生主动探究和比较不同的问题解决方式,最终把问题聚焦在制作一款太阳能热水器上。在聚焦问题的前提下,学生再开始分组、分工,梳理主要步骤,讨论不同流程,明确了先调查研究再设计方案,然后制作调制,最终测试分享的学习核心环节。

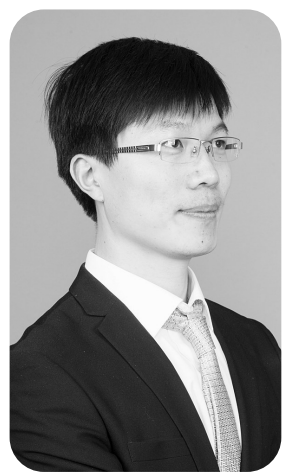
从调研到查找资料,从设计方案

到制作具体产品,再到分享和展示成果,学生遇到许多问题,但正是在这样的过程中,学生的创新意识、创造能力得到了充分展示。一个项目结束,学生掌握了知识,更提升了能力。

实施项目学习的难度很大,但评价的难度更大。基于考试的学习很好评价,但基于理解的学习较难评价,能力评价就更难,这也是我们研究的难点和突破点。我们的心得是:第一,让评价紧扣课程,变得精确有效。第二,评价要多元。只有多元的学习评价主体,才有可能较全面地评估学生,这其中既包括教师评价,也包括学生自评和互评,还涉及家长评价。第三,评价要有侧重点。当然,如果想让评价更好用,还需要进一步升级为评估量规。

评估成长史:让落实愈加可见

□ 徐希阳



当初,我们立足课程标准,匹配考试说明,参考教辅资料,学科组群策群力、数易其稿,制定了指导学生课堂学习的学习目标。这样的学习目标必将是学生课堂学习的一大利器,我自信满满地“屹立”在课堂之上,期待着学生研读学习目标后的高效学习。然而,下课时与学生交流,他们的反馈并没有给我惊喜。

我十分困惑,经过深刻反思发现:仅有目标,无学习评估,无法保证学生在学习过程中不偏离学习目标。为了解决这个困惑,学科组多方调研,决定使用简单版的评估量表作为课堂教学的突破口。

简单版评估量表在课堂应用后,的确产生了一定的效果——学生更关注学习目标的引领作用并积极落实。但是,进一步的困惑产生了:学生都是基于学习目标落实学习的,为什么一堂课下来,自我评估相似学生的学习过程差别很大?基于此,地理学科组认为,简单版评估量表的效用不足,并从课堂类型、课堂环节和课堂表现等方面进行细化,推出了升级版评估量表。

升级版评估量表使用后,学生课堂落实更有节奏也更有效果。然而我们发现,同一个评估层级的学生自主学习的结果和评估依据差别仍很大。我们又对评估量表的表述和阶段进行

了明确的量化设置,阶段化评估流程,并量化学习目标中的核心知识、方法等。在随后的教学实践中,学生自主学习及自我评估有了更清晰明确的脉络和区分依据。

接下来,新的思考又产生了,我们的学习评估仅仅是为了区别学生课堂学习的优秀、良好、达标和待达标吗?既然课程有完整的链条,评估作为目标实施过程,需要且必然指向评价,但如何发挥评价的指导功能,让薄弱者有巩固、扎实者有冲刺、出色者有广博,让交流对话成为深化学习的应有之义,让个性化作业更具科学性和提升价值?

我们再一次优化评估量表,设置“学习升级建议”,从而得到进阶版评估量表:“课尾综评”学生能合作共促,“诊断讲评”能帮助学生反思数据背后的知识、方法和思维薄弱点。课堂学

习落实不足,学生可以课下梳理并微信打卡,不同评估层之间的学生能请教倾听、交流共进。

以“两个硫酸纸的故事”教学活动为例。故事的主角刘同学在一次认知国家课程结束后对我说:“我需要两张硫酸纸和一份桌面地图完成升级学习。”我疑惑地问道:“升级建议要求是临摹体会一张,为什么要两张?”刘同学说:“我上次临摹识记中国政区地图时,忘记补充省级行政区简称的信息,不符合评估要求,我要再接再厉。”可见,有了学习评估和建议后,学生能基于自我评估结果和进阶建议,主动要求个性化升级学习。

就这样,课堂评估量表从无到有、从有到优,我们借助愈加精准的学习评估结果,让学生自主学习高效学习可行、目标落实可视,让学习在每个学生身上真实发生。