

教师托起课改的未来

□ 成尚荣

站在2022年末、2023年初，仿佛站在历史的门槛。时代风云际会，我们绝不会停留在过去沉湎怀旧，而是透过风云看未来。我们坚信，只要足够努力，未来不会让我们失望。生活不会欺骗我们，是因为未来不会欺骗生活。

瞭望2023年的基础教育课程改革，瞭望总是希冀有一个明确的答案。课程改革的未来在哪里？答案肯定不止一个，而且会多种多样。因为不同的视域可以形成共识重叠。但所有答案应当有个核心，如果要我回答，我会毫不迟疑地说，课改的未来在教师手里，教师是课改未来的创造者。

道理并不复杂。党的二十大提出将“人才作为第一资源”，“人才强国战略”将人才抬升到强国战略地位。在这样的战略格局下，我们对教师应当有新的定义：教师是教育发展的生力军、主力军，他们既要培养拔尖创新人才，自己又是在成长中的拔尖创新人才。

2022年，教育部印发《义务教育课程方案和课程标准（2022年版）》，既充满对现实的关切又洋溢着对未来的观照。新课标明确指出要以深化教学改革为突破，强化学科实践，推进育人方式变革。这一系列变革落地的最终落脚点还在教师。不难理解，教师是课程

改革的实施者，更是课程改革的创造者。课改以来的一切都生动而有力地诠释和印证着改革的逻辑：有什么样的教师就会有什么样的课程；有什么样的教师就会有什么样的教学。

课改的一切究竟有没有真正发生？如果发生了，变化到了什么程度？究竟怎样让课改深化，朝着预期目标迈进？我坚信一句话，走进课堂去看一看。课堂是一块聚集地，所有课程都在课堂上集合；课堂又是一块高地，贯通、融合在课堂里生成。课堂是真课改、假课改的分水岭，是以核心素养为导向的试金石，是学生成长的阵地。

今天的课堂与过去大不一样，如果我们将所有的精力都投放在课改的设计上，而有意或无意忽略了课堂，那么课改就很有可能收不到预期的效果，甚至适得其反。所以，课改的未来很大程度上是在课堂。

论及课堂非谈教师不可，始于2001年的第八次基础教育课程改革确立了课堂教学改革的根本尺度——教是为了教会学生学会学，教学应该以学习为中心，教是为了不教。学生的“学”一下子站到了教学的潮头。但这并不妨碍教师的“教”，只有“学”而无“教”不是真正意义上的教学，教是为了不教是从本质上体现教的最高和最终价值。所以，

“学生的‘学’一下子站到了教学的潮头。但这并不妨碍教师的‘教’，只有‘学’而无‘教’不是真正意义上的教学，教是为了不教是从本质上体现教的最高和最终价值。所以，课改的未来在课堂，归根到底在教师。”

课改的未来在课堂，归根到底在教师。

可扪心自问，我们对当下教师究竟怎样度过日复一日的课堂了解多少？他们有困难、纠结以至于可能处于困境之中吗？他们曾经想到过什么，又在想什么？如此等等。不能说我们对此一无所知，但也不能说我们知道得很清楚，用若明若暗描述可能比较准确。倘若我们对教师的课改若明若暗，我们该怎样和他们一起共克难关？

于是我有个想法，在岁末年首讨论课改的未来，能不能站在教师的立场为他们解决课改中遇到的问题提供方法策略，给予他们多一点理解和支持。

我以为，当下教师推进课改处在几个难题中：其一是学科育人、教学育人如何科学有效落实在教育教学全过

程？教师都清楚，课堂教学要发生根本改变必须从以知识为中心转向以核心素养为导向，通过核心素养的培育与发展落实育人根本问题。

这里要与教师商量几个基本问题，形成一些规则：一是从总的方向上把握好。学科育人、教学育人必须基于学科特质，充分开发学科独特的育人价值，而不是远离学科另搞一套；二是学科育人、教学育人首先是加强学科“育德”，要帮助教师明确学科育德是一道必答题而非选答题，也不是一道附加题；三是学科育人、教学育人重在处理好知识学习与育人的关系，知识包含着充分的育人元素。课改不是排除知识，相反，作为人类认识成果的结晶，知识是理性、智慧、逻辑以及隐秘情感的载体与化身。知识本身蕴含着育人价值。问题是

□ 刘坚 董瑶瑶

“教—学—评”一体化推动课改走向纵深

新世纪课程改革持续了20多年，但长期以来，我们的教育还是主要关注学生获得标准答案的多少以及考试成绩的高低，“唯分数论”的应试教育依然存在，严重阻碍了少年儿童好奇心、独立思考、社会责任、情绪情感等素养的发展。教育现场成为“理想很丰满、现实很骨感”的真实写照。

2022年3月义务教育课程方案和课程标准的颁布，标志着我国基础教育课程改革全面进入核心素养时代，核心素养、项目学习、“教—学—评”一体化等成为当下课改的“潮流词”。如何跳出从理想课程、政策课程到实施课程、习得课程不断衰减的历史周期率？如何让学生核心素养得到切实落地落实，成为广大教育工作者共同关注的核心话题。

那么，什么是“教—学—评”一体化？为什么“教、学、评”需要“一体化”？我们认为，“教—学—评”一体化至少应具有以下三个方面的特征。

一是“教、学、评”目标的一致性。实现“教—学—评”一体化的重要基础是指向一致的目标，这也是当前学界在定义“教—学—评”一体化时必然强调的。不同于传统的教学，在“教—学—评”一体化过程中要以“输出”倒逼“输入”，以终为始先确定需要达成的学

习目标和预期结果，而后组织教学、学习与评价活动。没有一致的目标，“教、学、评”势必“自说自话”“一盘散沙”。例如，当我们学生的学习与发展目标定位于自主探究、独立思考、培养创新意识时，评价的内容却是要求学生面对常规问题快速给出标准答案，教师的日常课堂教学千篇一律、照本宣科。“教、学、评”各自为政，结果可想而知。

我们需要进一步思考，当强调一致的目标统领教学、学习和评价的时候，我们自然会发现目标的确立是如此重要。如果把目标指向分数和升学率，“教、学、评”都同时着力于题海战术和标准答案，应试教育就是如此，当下中小学课堂大致如此。因此，什么是各门课程、各项活动、不同学段甚至某个单元的核心素养导向的发展目标，就成了每一位教育工作者的必修课。

二是“教、学、评”过程的融合性。有了一致的指向核心素养发展的目标，教学、学习、评价依然是三件事而没有实现“一体化”。“教—学—评”一体化的实践不应只停留在对目标导向、以终为始的强调上，还要落实到“以学习为中心促进学生的成长和发展上”。

早在1927年，陶行知先生在《教学做合一》一文中指出，“教学做是一件事，不是三件事。做便是教，做便是

“以学论教，少教多学”的实质是把学习的主动权还给学生，就像家庭联产承包责任制把土地的使用权还给农民一样，这是调整教学关系、改变人才培养模式的“支点”。

学。先生拿做来教，乃是真教；学生拿做来学，方是实学。从广义的教育观点看，先生与学生并没有严格的分别，因此教学做是一体的”。而自1999年，英国评价改革小组出台的《为了学习的评价：超越黑箱》第一次正式使用了“为了学习的评价”；2002年评价改革小组明确了“为了学习的评价”核心要回答三个问题——“学生现在在哪里”“应该到哪里”“如何更好地到达那里”。评价不再游离于学与教的活动之外，而是紧密、持续地镶嵌在学习与教学全过程，融合在师生交往活动中；评价不是孤立的，而是与教师的教、学生的学水乳交融、互相促进。评价融入学和教的过程逐渐成为学界共识。

“教，是为了不教”，教只是为了促进学生更主动地学、更好地学。同时，

可操作的表现性评价量规让学生和教师能及时、有效地了解问题解决的进程，及时调整学习或教学策略。这样的评价过程就是促进学生发展应有的学习环境与成长过程。评价的根本目的是为了改进学生的学习，为了帮助学生了解自身的学习状态，为了更好地促进学生的学习，也是为了改进教师的教从而实现对学生学的更好助力。

教学、学习、评价的理想状况是“教—学—评”一体化，是一件事而不是三件事，既不是前后的关系，也不是并列的关系，更不是谁凌驾于谁之上的关系，而是融合一体的关系。但能否实现真正的融合关键是教师能否真正读懂学生、发自内心地尊重学生。唯如此，师生才能结成真正的学习共同体，教师作为平等中的首席推动教

学相长、师生共进，学生成为真正意义上的学习主人。“教—学—评”一体化不是落脚在教，也不是落脚在评，而是落实在以学习为中心、促进学生的成长与发展上。

三是发展自我导航的学习自主性。福建师范大学教授余文森在以核心素养为导向；建立与义务教育新课标相适应的新型教学》中提出“教学过程是一种以学生独立学习能力为基础并逐步发展学生独立学习能力的过程，只有依靠学生的独立学习能力才能不断发展学生的独立学习能力”。这一观点再次表明以学习为中心实现“教—学—评”一体化的必要性和紧迫性。实际上，“以学论教，少教多学”曾是21世纪前10年基础教育实践工作者最具原创性的本土课堂教学改革实践行动。记得当时国家中长期教育规划纲要领导小组办公室委托的专家小组调研报告中十分明确地指出，“以学论教，少教多学”的探索类似于我国改革开放初期经济体制改革中的家庭联产承包责任制，是教学领域的一场具有实质性的变革，是具有中国特色的草根性质的教育创新。

“以学论教，少教多学”的实质是把学习的主动权还给学生，就像家庭联产承包责任制把土地的使用权还给农民一样，这是调整教学关系、改变人

奏响最动听的课改音符

□ 徐莉

新修订的义务教育课程方案和课程标准发布当天，教育部网站访问量巨大，越来越多的教育者有了目标导向意识。对比前两个10年还需要从中央到地方的逐级培训推动新课标落地，而在数字化发展的今天，2022年义务教育课程方案和课程标准的传播速度明显提高，使得就新课程方案和课程标准展开各方的讨论争鸣、快速反馈、及时优化成为一件可期待的事。

第八次国家基础教育课程改革是我第三次经历自上而下发起、构建和推动的历程，也是我第三次经历“研究—开发—传播—应用”的线性推进模式，这一模式表现出推进迅速、成效显著的特点。

但我们不能忽略这一模式的两个特点：一是默认学校和教师能天然而

顺畅地融入改革，但事实上，因为校际和教师间的认同程度、投入程度等存在差异，会导致行为表现和改革成效的差异；二是在主观能动性和责任心上偏向行政管理端和专业研究端，大多数中后期加入的学校和教师，行为改变需要持续的外力支持、干预，一旦外力减弱或消失，部分学校和教师可能会随之转入其他工作。

教育学者古德莱德提出了课程分层理解模型：由一些研究机构、学术团体与课程专家提出应该开设的理想课程—颁布各种课程文件和课程资源，如课程方案、课程标准、教材等正式课程—培训学校和教师的领悟课程—在学校的课程设置和教师教学设计中实际教授的课程—教师、学生乃至家长和社会从教学中感受到的经验课程。

“自上而下的分层流转，理想的目标在每一层级的削减不可避免，这是特点，而不是缺陷，可以通过各方权利与义务的分配和共生的共生、共享、共建、共赢给予克服。”

自上而下的分层流转，理想的目标在每一层级的削减不可避免，这是特点，而不是缺陷，可以通过各方权利与义务的分配和共生的共生、共享、共建、共赢予以克服。只是在变革之初，需要将理想课程到经验课程的不断变形这一“特点”考虑在内。从这个意义

上说，一个接一个看起来周全完备的改革方案落地，如果大多数学校和教师感受到的只是外在标准对原有经验的一次次否定，各种外在力量对日常工作产生过多干预，这部分学校和教师的改革意愿会被不断消磨。在第八次国家基础教育课程改革

第三个10年伊始，除了观念和技术的革新，模式的变革也让人充满期待。为推动新课程方案和课程标准参与各方的交流讨论，以下5个问题分别指向不同的参与者，期待通过各方的合作迎来课改成果的“最大化”。

1. 在新课程方案和课程标准实施过程中，如何激励学校、教师、学生参与其中，并将多方参与这一优势扩大到促进多方共享、共建，从而更好地应对学校、教师、学生自主发展空间不足的问题？
2. 总课时数不变意味着区域和学校原有教师队伍的人数、学科结构大体不变，原班人马面对新要求在执行过程中必然出现越来越多的“一校一案”学校课程变革，也会让学校和教师的差异化发展成为可能。在这样的背景下，学校课程实施方案能在多大程

事实是，我们从现在起如何时刻准备应对这些问题的出现？三是新课标中规定了有关学习方式、学习活动的的内容，这些要求是必需的，但问题在于怎样通过研究落实？诸如此类，我们都得去迎接、研究、落实到位。问题还不止于此，还在于3个问题的叠加，相互影响、互相碰撞、相互激荡。

显然，这些难题不妥善解决，课改还能深化吗？课改的未来不在回避这些问题，恰恰是在解决问题的过程中。对此，我们想到了吗，想通了吗，有对策了吗？这一切都将由教师去面对和解决。

课改的未来在教师，课改的未来在解放教师。可现实中教师承担了许多事务性工作，在一次聊天时一位校长告诉我，很长一段时间教师只是把课改当作“顺便”的事儿，他们的精力已不在课堂教学上了。这多么可怕！我们不能不引起足够的重视。

当然，我们可以拯救自己。不久前的一天晚上，我读美学家宗白华先生的作品，联想到那位在艺术广场悠然散步的老人是那么令人神往。当晚，我在似睡非睡中仿佛看见，宗白华与写《断章》的卞之琳先生相遇，且相谈甚欢。我曾在卞之琳母校江苏省海门中学刻有《断章》的图书馆前驻足凝视许久。我想，中国美学不只在于传递学科知识，还在于培育和提升人的生命境界。我相信，中国美学精神会让2023年的课改更灿烂，会让我们看到别样的风景，因为中国教师身上洋溢着中国美学精神！

（作者系原江苏省教科所所长）

才培养模式的“支点”。赋予学习者学习的权利和责任，让学习者成为学习活动的真正主人，转变以往外在、被动、从属型的学习状态，学习过程变成人的主动性、独立性与创造性不断发展、张扬、提升的过程。这是学习观的根本变革，是一种内在的精神解放运动。实践表明这带来了课堂教学的实质性进步，是教、学合一的有效实践。

当然，我们必须清醒地认识到，由于种种原因，尤其是考试评价环节还没有实质性变化，导致这类教学改革的学校课堂释放出来的学生主动学习的热情与原始学习力，其着眼点和着力点仅仅是围绕书面知识、解题技巧、获得高分为目标展开。因此，我们在讨论类似“教—学—评”一体化这样的新理念、新趋势时，尤其要关注核心素养导向这一前提。实际上，“教—学—评”一体化完全可以无意识被应用于服务应试教育的需要，这正是我们需要时刻警惕的。

同时，虽然类似“以学论教，少教多学”这类本土教育改革实践10多年前曾席卷全国。然而今日我们环顾四周，中小学课堂总体上仍然以“秧田式、教师讲授型”为主流。面对人工智能时代、应对复杂的不确定性未来，我们比以往任何时候都更加需要发展学生的自我导航能力，这是核心素养的应有之义，更是时代的命题。学习者的主体性、发展学习者自我导航能力必须写入教学工作（注意，不是教学改革工作）的议事日程。

（作者分别系北京师范大学中国教育创新研究院院长、北京师范大学博士研究生）

度上与教师的态度、能力相匹配？对这个问题一次又一次地追问和回应，就是学校课程差异化发展的过程。

3.“自主确定每节课的具体时长”是新增加的探索空间，“劳动周与每周至少1课时的劳动课不能相互替代”是新增加的要求。新增的探索空间及新增的各种“限制”，预估学校在课程结构、人员安排、质量提升、课程评价等方面将面临哪些新的机遇和挑战？

4. 如果区域和学校的课程充分考量“统筹课内外学习安排”，特别是“双减”背景下如何处理好义务教育阶段常规教学与课后服务的关系，是否会为课堂提质增效带来新契机？

5. 分担责任才能共赢。在“必须保证学生安全”的刚性要求下，“家校—校—社”一体化建设是否能打破实践育人“不敢为”的僵局？

新课程方案和课程标准参与各方是合伙人，每一个人都要清楚每一点努力和付出的价值，不断朝共同愿景相互调适，奏响最动听的课改音符。

（作者系湖北省武汉市武昌区教育局协同创新中心教师）