

我见

孩子,你为什么害怕发言?

□张瑞峰

一个二年级的男孩,站起来回答问题,得到教师的肯定评价后,如释重负般长出一口气,跟同桌做了个鬼脸,好像逃过一劫似的;坐在我旁边的女孩,整节课都沉默寡言,我鼓励她回答问题,她怯生生地看了我一眼,摇了摇头。

教师的态度很和蔼,课堂的气氛很和谐,孩子们为何还会如此紧张?我通过随机访谈,似乎从中发现了一些蛛丝马迹。

在我们的课堂上,存在着这样一种东西:它像一瓢“凉水”,足以浇灭孩子的好奇心;它像一记“闷棍”,足以打得孩子晕头转向;它像一条“枷锁”,足以桎梏孩子的思想;它像一个“幽灵”,足以让孩子心生恐惧。它的名字叫“错误”!

其实,从上小学一年级开始,我们的孩子便知道这个世界有个叫“错误”的东西,它无时不在,无处不在,一不小心触碰到它,就会引发一系列连锁反应,比如教师的批评、家长的警告、同伴的嘲笑、作业本上的红叉、试卷上的分数,等等。因为它的威力如此巨大,所以我们的孩子小心谨慎、畏首畏尾、战战兢兢,如履薄冰。对“错误”的恐惧是孩子在课堂上紧张的主要原因,而教师的态度则是催化剂。为何我们如此钟爱“错误”呢?口径一致认为:还不是为了少走弯路。

我又想到前几年,我自愿担任表妹的驾驶教练,上车之前苦口婆心地告诉她若干驾驶中经常出现错误动作,要求她牢记并努力避免。坐到驾驶室后,她一脸茫然地看着我,竟不知如何操作了。我鼓励她大胆尝试、不要紧张,可是作用并不明显,每做一个动作她都要可怜兮兮地问我:“这样可以吗?是这样吗?”在随后的练习中,我尽职尽责,及时指出她的不当操作,并帮助她分析原因、讲解技术要领……尽管这期间我没有一句批评和埋怨,但最终还是不欢而散,我感觉自己很“受伤”。我的细心、耐心、爱心、尽心、精心,换来的竟是她的牢骚满腹。在以后的若干年中,我饱受自己种下的“恶果”,因为她学会了挑错和纠错,并乐此不疲。每当我驾车时,她便睁大眼睛盯着我,喋喋不休地说不应该这样、不应该那样,简直让我忍无可忍。而当我一旦表示不满,她便用一句话让我哑口无言——还不是为你好!

类似的情形在我们的课堂上几乎每天重复着。教师往往从自身经验出发,为孩子设置了太多的“不可能”,那些宝贵的“可能”被稀释了、淹没了。孩子们过早学会了规避和挑剔,而不是创造和宽容。“错误”真的存在吗?在我看来,在孩子的世界里,“错误”是不存在的。每一种“错误”都是他们真实的想法和表达,甚至是天才的创造和天赋的体现。对于孩子而言,真实的想法和表达何错之有?拥有自己真实的想法,并勇敢表达出来,才是最重要、最宝贵的,对与错其实并没有那么重要。课堂是有生命的课堂,有温度的课堂。课堂期望实现“无错教学”“无错参与”,教师应把对孩子潜能的开发和活力的激发放在课堂教学的首位;把那个如幽灵般的“错误”从我们的头脑里和课堂上驱走,让每一个孩子“肆无忌惮”地展现他们的精彩。

(作者单位系河南省郑中国际学校)

问道课堂·核心素养

伴随着聚焦“中国学生发展核心素养体系”的研究和实践,一些新的问题逐渐显现出来,特别是在核心素养概念的理解上,在核心素养临界点的把握上,需要进一步澄清认识。在新学年开启之际,我们特别聚焦核心素养,分析误区,寻找方向。

关于核心素养的四个不等式

□吴宝席

自教育部颁布《中国学生发展核心素养》以来,聚焦学生核心素养的讨论、研究、实践也随即展开,成为教育领域的一个焦点,更有个别学校已经组织展示活动,拿出了培养学生核心素养的计划、课程与教学改革初步研究成果。但对于核心素养教育体系,目前尚处于理论探索与建构阶段。当下开展核心素养的研究,必须弄清和把握核心素养的基本要义,澄清一些模糊认识,尤其要弄清一些关于核心素养临界点的问题。只有在思想上对核心素养有了清晰认识,改革才能走得更远。

素质教育≠素养教育

由于一些教师对核心素养的要义,实质没能真正理解和把握,误认为素养教育是素质教育的翻版。其实,素养教育与素质教育并不等同,也不对立,两者之间有着本质的区别和联系。“素质”通常指的是个体先天禀赋和后天环境,尤其是教育交互作用在个体身上所体现出来的结果,静态的成分所占比例较大。而“素养”是指一个人的素质和修养,包含素质又高于素质,有狭义和广义之分,狭义上的素养与素质同义,但广义上的素养包括道德品质、外表形象、知识水平与能力等各方面,更多指向后天习得的,通过教育可以培养的,更加凸显教育价值的修养,动态成分所占比例较大。在某些语境中,素养与素质是可以通用的,但两者存在差别。素养更注重后天的习得,这种状态会缓慢变化,处于动态的发展过程中。素质的主体是教育,主要是指“身心特征和基本品质结构”,关注的是“我能给他们什么”;而素养的主体是学生,主要是指“教育过程中形成的知识、能力、态度等方面的综合表现”,关注的是“受教育后学生能表现什么”,这里面细微而深刻的差别体现了教育的本质和本来,是两种不同的教育观、价值观。

“素质教育”是20世纪80年代末针对“应试教育”提出来的,旨在改变当时过分强调“智育唯一、分数至上”的弊病,使教育能回到“育人”轨道上来,重在转变教育目标的指向,从单纯强调应试应考转向更加关注培养全面发展的人,促进育人模式的转型。从20世纪90年代开始,各地进行了素质教育区域性试验与探索,以及学校层面的教

育改革实践。但许多学生仍然是被动学习,即使学会了也不会用,更谈不上创新精神和实践能力,不利于学生的品格培养、能力提升,严重影响学生的全面发展……

针对教育改革中的困惑和僵化局面,以及人才培养出现的问题,为了进一步深化改革,教育部出台了《中国学生发展核心素养》总体框架,立足于人的全面发展,回答了“培养什么样的人”“怎样培养人”的问题。核心素养是对素质教育内涵的具体阐述,也是对素质教育过程中存在问题的反思和改进,使新时期素质教育目标更清晰、内涵更丰富,也更具有指导性和可操作性。学生发展核心素养主要指“学生应具备的,能够适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力”。研究学生发展核心素养是落实立德树人根本任务的一项重要举措,也是适应世界教育改革发展趋势、提升我国教育国际竞争力的迫切需要,有助于全面推进素质教育,深化教育领域综合改革。

学科素养≠核心素养

学生发展核心素养和学科核心素养内在的关系是什么?弄清这个问题不仅可以保证学生发展核心素养的落实,也有利于体现学科的特色与价值,否则会造成学科间“互不干涉”的局面。学生的学习必须通过学科课程进行,素养的形成也必须通过学习学科课程而获得,但绝不能把学科素养等同于核心素养。核心素养是知识、技能、态度的综合表现,而学科素养虽然也涉及这些,但两者之间存在差异:学科素养是立足于学科特质提出来的素养,是学生在本学科内所具备的基本专业素质,具有强烈的学科倾向;而核心素养是从人的全面发展出发,强调不同学习领域、不同情境所不可或缺的共同底线要求,是关键的素养,具有鲜明的综合性。不同学科和不同学段的学科核心素养都是学生发展核心素养体系的有机组成部分,都是服从和服务于“完整”培养学生素养的需要,只是不同学科课程在培养学生核心素养方面有所侧重而已。我们既要立足学科素养发展学生核心素养,又要跳出学科素养构建学生核心素养。

学科核心素养是学科本质观和学科教育价值观的反映,教师要清晰

界定本学科对学生的发展价值和意义,体现本学科对学生成长的特殊贡献。学生发展核心素养与学科核心素养是一般与个别的关系,学科核心素养是学生发展核心素养的载体,离开学科素养谈学生核心素养,就成了无源之水、无本之木。但学科素养更关注学科本质,注重学科的独特性,强调学科的价值和功能,学科之间缺乏内在的联系。而学生发展核心素养是跨学科的要求,如果学科教师仅关注学科本位,不注重与其他学科的融合,那么学生通过学科学习获得的

素养就成了一个个散落的珍珠。

学生核心素养的形成是一项综合性工程,不是各学科的任务分解,不能靠各学科单打独斗。素养教学以全新的理念实现学科的有机整合和深度融合,力求实现“一加一大于二”的效益。教师要从学科教学走向学科教育,打破学科界限,加强与相关学科教材、教学的横向配合,发挥综合育人功能,不断提高学生综合运用知识解决实际问题的能力。这就要求学科教师必须树立“大教育观”,拓展学科教学的广度、宽度、延展度,努力实现学科融合,在各学科教学“求同存异”中落实。教师要很好地建构学科之间的联系,使学生所学知识触类旁通,能从不同角度利用不同学科解决问题。

三维目标≠核心素养

我国第八次课程改革倡导的三维目标强调学生的发展是“三维”的整合,使素质教育在课堂的落实有了方向。只有实现三维目标的有机整合,才能促进学生的和谐发展。但从现行课程标准规定的学科课程目标可以看出,三维目标注重的是知识与过程,缺乏对教育内在性、人文性、整体性和持续性的关注,缺乏对人的发展内涵的清晰描述,特别是缺乏对关键的素质要求科学进行科学的界定,没有将学科课程核心素养凸显出来,强调全面

性。在实际教育教学过程和评价中,三维目标相互脱节的现象也非常明显。

相对于三维目标,核心素养更具有内在性和终极性的意义。素养是素质和教养的提炼,是秉性和习性的结合,决定人的存在和发展方向。教育的价值所在就是提升人的素养,素养教育抓住了人的必备品格和关键能力,也就抓住了人终身发展、可持续发展的基因,更能体现以人为本的思想。核心素养强调的是学科价值目标和各学

科素养不是面面俱到的素养“拼盘”,而是全部素养清单中的“关键素养”,是综合素质、三维目标中的“聚焦版”。

段、各学科价值目标的融合,相比于三维目标,核心素养具有更明确的指向性、针对性,在这种明确指向下的学科教学会变得更有意义,更有学科味,更能体现学科的育人价值和功能。

核心素养之于三维目标,既有传承的一面,又有超越的一面。传承更多体现在“内涵上”,超越更多体现在“性质上”。三维目标不是教学的终极目标,教学的终极目标是能力和品格。核心素养把知识、技能和过程提炼整合为能力,把情感态度价值观提炼为品格,能力和品格的形成,实际上是对三维目标的再提炼和再整合,使三维目标更具体、更有针对性,是对三维目标的发展与深化。

核心素养强调的不仅是知识与技能,更是获取知识的能力以及形成的品格和素养,直指教育的育人目的。核心素养来自三维目标又高于三维目标,是个体在知识经济、信息化时代面对复杂、不确定的情境时,综合运用学科知识、观念与方法解决现实问题所表现出来的关键能力和必备品格,这就离不开个体能否综合运用相关的知识技能、思维模式或探究技能,以及态度和价值观等在内的动力系统。在这个意义上,核心素养无疑是对三维目标的整合,这种整合发生在具体的、特定的任务情境中。核心素养教育模式取代知识传授体系,这是素质教育发展历程中的一个重要节点,意义重大而深远。

核心素养体系并不是要抛弃三

维目标,是考虑如何在核心素养体系下重新建构和深化三维目标。核心素养包括知识、技能和态度,是三者的“合金”。我们需要更新知识观,不是让学生为知识而知识,为学习而学习,而是要思考获取什么知识以及为什么要获取这种知识,如何使用这些知识,要考虑获取知识的有用性和持续性,要把知识作为一种工具,发展学生的创新能力、实践能力、生存能力。就核心素养与三维目标的关系而言,核心素养更明确和突出了学生在课程学习后应掌握的知识、技能和态度成分,更强调知识、技能和态度的功能价值。所以,学校在用核心素养指导课程改革时,要把“为了知识的教育”转化为“通过知识获得教育”,要注重深化学科课程所蕴含的知识、技能和态度成分,把知识、技能和态度的学习与终身发展以及社会发展的需要结合起来,做到活化知识。

核心素养≠全面素养

核心素养不是面面俱到的素养“拼盘”,而是全部素养清单中的“关键素养”,是综合素质、三维目标中的“聚焦版”。

学生的生存和发展,需要多种素养。但是,面对21世纪的挑战,学生身上具备的素养所起的作用是不同的,有些素养是起决定性作用的,事关个体能否生存和成功,事关能否适应激烈的竞争。核心素养是关于知识、技能、情感、态度、价值观等多方面的综合表现,是每个学生获得成功生活、适应个人终身发展和社会发展的共同素养。教师在教学实践中要对学生的素养进行梳理,对学生的素养进行“瘦身”,抓住关键,抓住核心,重锤敲打。

国家层面学生发展核心素养的教育目的和学生个性特长素养的发展不是对立关系。因此,学校在每个学生的培养上要体现个性发展要求,抓住学生发展核心素养的侧重点,确立特色培养目标,实施基于具体学生发展需要的核心素养,为学生寻找适合的教育,为不同发展方向的学生提供更多的发展机会。教师需要引导学生发现自己想干什么,适合干什么,能够干什么,最终找到自己发展的方向。

(作者单位系江苏省沛县实验学校)