



特别策划

一年一度的盘点更像是一次辞旧迎新的仪式，点亮记忆，也廓清思考。伴随着《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》的发布，课堂教学改革的方向和路径更加清晰。过去的一年，“双减”、新课标、网课等构成了丰富而生动的课堂改革图景。且看这一年的课改现象带来了哪些思考。

时间是课改实践的试金石

——2022年课堂改革年度观察

□ 本报记者 褚清源

这一年，“双减”扎实有效推进，“双新”进一步校准课程教学改革的方向和路径。这一年是疫情的分水岭，也是义务教育课程改革的分水岭。

每一次课标的发布都像是一次邀请，邀请一线教师投身更接近教育本质的实践；每一次课标的发布也意味着旧的教学秩序的改造和新秩序的开始。伴随着《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》的发布，中小学课堂教学改革又一次站在了新的起点。义务教育课程标准修订指导组成员、杭州师范大学教育科学学院院长张华将其定义为第九轮课程改革，“因为它不是一次修修补补，而是试图深度改革当前的课程结构、教学形态、评价方式”。

新时期，课堂教学要从科学立场向教育立场转型，大单元教学、跨学科主题学习、学科实践都为一线教师带来了新的挑战。那么，此次课程标准修订突破了什么？一线教师需要以何种经验、认知、心态来参与新一轮的课改？从课标到课堂，一线教师需要打通几道关，才能将课标的核心旨意转化为现实的教学实践？

新课标确立了什么样的风向标

与2001年颁布实施的义务教育课程方案相比，修订后的课程方案进一步优化了课程设置：整合小学原品德与生活、品德与社会和初中原思想品德为“道德与法治”，进行九年一体化设计；改革艺术课程设置，一至七年级以音乐、美术为主线，融入舞蹈、戏剧、影视等内容，八至九年级分项选择开设；科学、综合实践活动开设起始年级提前至一年级；将劳动、信息科技及其所占课时从综合实践活动课程中独立出来。

优化课程设置的同时，新课标中的新理念、新概念无疑确立了未来10年课堂教学改革的风向标。风向标可以归纳为三个字：“深”“大”“做”。

所谓“深”，即深在素养导向。有专家指出，与2001年课程改革相比，这次改革标志着我国义务教育课程改革真正走向了深化阶段。强调素养导向，是本次义务教育课程修订的改革重点之一。《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》回应了社会对教育的新需求、新期待，凝练了各门课程需要培养的核心素养，让核心素养取代三维目标，成为超越知识目标的综合性品质。从“双基”到“三维目标”再到今天的“核心素养”，是一个不断渐进演变的过程，其变迁体现了从学科知识到学科本质、再到学科育人价值的转变。

以核心素养为纲的义务教育课程标准对教学提出了新要求。中国教育科学研究院基础教育研究所所长李铁安认为，课堂教学要真正实现育人，必须把核心素养科学完整地融入教学过程，教师必须懂得“如何挖掘核心素养，不同的核心素养需要辅以怎样的教学契机，学生需要经历怎样的学习”，才能真正提升学生核心素养。

所谓“大”，即大概念、大单元、大任务。大单元、大任务的“大”，都是以大概念来统领的。义务教育课程方案修订组组长、华东师范大学课程与教学研究所所长崔允溦认为，“大”不是“范围大”和“基础”，而是“核心”。在教学实践中，一线教师必然要走过“教知识—教方法—教大概念”的历程。大概念是用来聚合知识的，是搭建起学科间、学科内联系的桥梁。大概念不能靠讲授来理解，它是隐藏在具体情境中的。

在浙江大学教育学院副教授刘徽看来，大概念教学是从目标的角度来强调，而大单元则是从教学组织形态的角度来强调。大单元和大概念是紧密关联的，大概念必然要到单元教学中去落实，大单元则是以素养为目标的单元，围绕大概念来组织。大单元教学不是“大容量”，即把教材中更多的内容放在一起就可以了，而是指“大视野”，即站在素养的视角来进行教学。“大概念不仅是与大单元紧密联系的，而且与项目式学习、真实性问题情境、跨学科主题学习、表现性评价等概念也是相通的，因为它们都是在素养导向的教学转型下提出的。”刘徽说。

所谓“做”就是学科实践，即学生在真实情境中的做事能力、解决问题的能力。突出实践育人，是本次义务教育课程修订的又一个改革重点。教育部教材局负责人在新闻发布会上回答记者提问时指出，此次课程修订强化课程与生产劳动、社会实践的结合，强调知行合一，倡导做中学、用中学、强中学，注重引导学生参与学科探究活动，开展跨学科实践，经历发现问题、解决问题、建构知识、运用知识的过程，让认识基于实践、通过实践得到提升，克服认识与实践“两张皮”现象。义务教育课程标准修订综合组成员、福建师范大学教授余文森认为：“实践性是新课标为教学活动确立的刚性标准。学科实践本质上就是要求用学科独特的方式来学习学科。”这意味着学科实践是学习方式变革和核心素养落地的出发点。走向学科实践的育人方式的变革，必将催生教学的新样态、新气象。

从课标到课堂需要做好哪些准备

新课标于2022年秋季学期正式启用。这意味着一场“育人为本、素养导向”的课程改革拉开了帷幕。与21年前那场课程改革一样，这场极具召唤性的改革，让学习新课标、践行新课标成为学校教学新常态。

2022年暑期，围绕新课标展开的专题培训成了全国各地中小学最熟悉的风暴。不同机构组织的线上讲座，名家云集，线上答疑，高频互动。对于一线教师而言，这样的培训更像是“及时雨”，因为只有学习新课标，理解新课标，心中有课标，才能把握好具体的教学尺度。培训一方面在解决新课标理念普及的问题，另一方面也在促进着教学实践的发生。但是，“培训时听听激动，下课后想想感动，回去后一动不动”这样的怪圈依然没有被真正打破。培训结束一切又复归于平静，是学校里常见的景象。

课改培训存在哪些问题呢？如果

梳理问题清单的话，可以列举如下几点：一是理念宣讲多，实操培训少；二是通识性培训多，校本化的精准培训少；三是主学科培训多，小学科培训少；四是线上培训多，线下的现场培训少。尽管这是疫情等客观原因造成的，但是课改培训依然要补上课堂现场实战培训这一课。要着力打通理念与实践的最后一公里。

新课程方案和课程标准发布以来，最忙碌的当属“专家”，他们一面要接受媒体访谈，撰写解读文章，一面要参与各种宣讲、答疑解惑，但是依然无法避免新课程理念在基层会被误读的可能。有时候专家眼中的课改与一线教师眼中的课改是并不相同的景象。

如何减少课改的信息差，降低课改理念普及阶段的时间成本？最重要的是让一线教师成为课改的主动参与者，变“要我学”为“我要学”，让他们觉得投身课改不是任务而是热情和需求使然。这不仅需要唤醒，还需要机制创新和氛围营造。

从课标到课堂不仅需要文件和培训引领，还需要靠远见、共识、热情、信念和技能来支持。尤其对于教师而言，他们才是课改的实施者，如果他们总被“驱赶”着，不能变被动为主动，那么课改依然是漫长的。2022年联合国教育变革峰会闭幕式发布的《关于教育变革的愿景声明》中指出，“各教育体系必须支持教师，使他们能够改变自己，成为变革的推动者，成为知识的生产者、促进者和复杂现实意义的制造者”。日本教育学者佐藤学谈到“学习共同体”改革时说：“学习共同体”是一个表现学校改革“愿景”的词语。发生在学校里的教育变革从来不是领导者、先行者的独舞，而是整个团队的共舞，从来不是一群人的独白，而是多元主体间的对话。这启示我们，在学校内部，课改不应该是打破性的，而应该释放其召唤性，让更多教师主动卷入其中，成为课改的建设者，而不仅仅是被动执行者。

当一线教师有了主动拥抱课改的热情，收集和辨识有价值的课改信息便成为可能。今天在新课程理念和一

线教师之间已经不存在太多的信息不对称，当新课程方案和课程标准发布的那一刻，无论是一线教师还是各级教研员，大家都可以同时获取第一手资料。只要你足够用心，沿着主流渠道和权威专家的线索就能收集到海量的关于课标解读的信息。

不仅是理念解读有大量可利用的资源，教师想借鉴的真实具体的实践经验，只要有心都可以寻见。需要指出的是，新课程方案和课程标准中出现的一些新概念并非凭空出现，大多是对一些改革先行者实践成果的总结。比如“教一学一评”一致性，记者所了解的河南省郑州市教育局、江苏吴江实验小学教育集团总校长张菊荣带领的团队跟随华东师范大学教授崔允溦已经实践了10多年之久。其实，大单元教学、项目式学习、大概念教学等在不少地方同样能找到可借鉴的样本。

为什么课改需要“静水流深”

当前，课改在不同区域、不同学校都保持着“进行时”的状态。我们看到一些学校从容迈进了课改新时代，而另一些学校却走得跌跌撞撞。为什么会出现这样的现象？就像2001年那场课改走过10年时，福建师范大学教授张荣伟谈到的：在具体实践的过程中，有的人“怀旧保守”，有的人“狂热激进”，有的人则信奉“中庸之道”而选择了第三条道路。

课改不是一个事件，而是一段没有终点的旅程。在一所学校里，校长要秉持全局思维，才能确保课改不至于偏离航道，因为课改是观念、文化、方法、制度、工具的综合改进过程。不能因为忙于解决“教什么、学什么”的问题，而忽视了“怎么教、怎么学”的问题；更不能因为一线教师在教学中总是战术思维至上，就悬置了教学中的战略思维。秉持全局思维就是避免让课改陷入“跷跷板现象”。

课改越是走进深水区，就越要警惕

课改的遮蔽性。尽管一线教师要研究大概念、大单元、任务群，要研究项目式学习和“教一学一评”一致性，但是又不能深陷其中，画地为牢，从而遮蔽了立德树人根本任务。课改的价值根基是人。所有的课改方法、策略都不是目的，只是更好地实现育人的手段。就立德树人根本任务而言，课改就是一种方法的存在。在学校内部，它不仅是凝聚共识、培育团队的方法，是助推学校整体变革的方法，也是成就人、发展人的方法。

课改越是走进深水区，越是直逼育人核心，遇到的问题就越复杂，越棘手。这个时候，凡是那些言之凿凿地宣称具有“神奇疗效”的经验、方法都要保持警惕，不仅如此，还要警惕“运动式”课改、“盲人摸象式”课改。课改需要“静水流深”，经验不必速成，改革不必轰轰烈烈，让改革自然而然发生，让学校改革多一些“静悄悄的革命”。

课改越是走进深水区，就越需要正视课改中的“既要”和“也要”现象——既要保护领跑者的创新热情，又要接纳一些区域、学校和教师的暂时落后；在一所学校里，既要为改革者鼓掌，又要包容保守者；既要善于向课改成功者靠拢，学习其经验，又要警惕课改成功者可能制造的陷阱，忙于出成果而忘了对人的关注；既要过去成功经验里“守正”，又要在新秩序里逐步“出新”。

就像传统课堂与现代课堂不是二元对立的一样，传统课堂的精华与糟粕、价值与问题是连为一体的。课改不是要用新理念、新方法打破一个“旧世界”，现代课堂某种程度上就存续于传统课堂之中，就像未来不在“未来”，而取决于你站在哪里。

其实，课改观念的水位也正是在这样的“既要”和“也要”中逐步上涨的。走进新时代的课改不再是坐而论道，不再是在课堂之外的兴趣培养，而是让课改最大限度地发生在课堂，让每一堂课都能汇聚美好、预约生成、遇见成长，让素养导向、实践育人、综合育人下的问题解决、做中学、

项目式学习等新样态批量出现，构成“双减”和“双新”背景下的一个个具体而生动的表达。

在线教学遭遇了哪些痛点和挑战

3年前，疫情这场危机客观上强化了大众的公共卫生意识，让戴口罩成了出行的标配，同时也让学校的在线教学成了新常态。这场史无前例的大规模在线教学客观上加速了教师信息技术能力的普及，同时催生了一大批精品课程资源。

在线教学期间，教育场景变了、互动模式不同，在这种低控制的环境里，一线教师普遍感到一种无力感，学生的学习则因为缺少应有的参与感和体验感而变得更加游离。有人调侃，线上教学开启以来“同学成了网友，老师化身主播，家长变身网管”。各种问题和矛盾的叠加让在线教学面临巨大的挑战。

3年前，因为技术和经验不足导致线上教学“翻车事件”层出不穷；3年后，来自线上教学最大的挑战已经不是技术，也不只是教师信息素养的缺乏，而是学生学习动力的激发和教师教学设计能力的提升。

表现在教师方面，除了线上课堂管理面临严峻挑战外，一些教师在线上只是照搬了线下的教学方式，是线下教学的翻版，以至于灌输式教学在线上成为常态。从这个层面说，在线教学也需要新课改，应尽可能减少“强教学”模式。表现在学生方面，尤为突出的是学习动力不足和自主学习能力欠缺。一不小心学生就会被网课之外的内容所吸引。

我们需要思考的是——

对于学校而言，在这场大规模的在线教学中，学校教育到底因此改变了多少，赢得了多少主动？在线教学是更方便同步教学了，还是促进了个性化学习？学校是否整合到了更多的教学资源？是否提供了好用便捷的技术平台？

对于教师而言，3年来，线上课堂管理积累了哪些经验？在线教学吸引力不足的主要挑战来自哪里？对教学的反馈和学情的调查是否更快捷、更精准了？如何让在线教学变得更具参与感？如何向“知识博主”学习加工知识，学习创意直播，让线上授课更高效？在线教学带来的这些挑战，都需要一线教师作出积极应答。

对于学生而言，线上教学给你打开了一扇窗，还是关闭了一扇门？离开了父母、老师的看护，你的自主学习能力和自我管理是否能经得起考验？

总之，长期隔屏相望，师生之间、同学之间难免会因为缺少必要的同时空的交往和情感互动，让云端课堂缺少了应有的温度。后疫情时代的教学更应关注什么？这是我们必须及时回应的问题。

并非结束语

今天的课改语境、课改基础、课改认知与21年前已明显不同。随着越来越多的教育变量、需求、目的的增加，教育的复杂性展现得更加明显。当新一轮课改拉开帷幕的时候，课改既不能被诗意化、浪漫化，也不能被简单化、刻板化。只有在实践的旅程中保持理性才能遇见更多可能。

教育的困境每天都在。不投身行动，即便将新课标理念学习“武装到牙齿”，困境也不会自动瓦解。只有行动才能拉近愿景与现实之间的距离。

在新的课改旅程中，希望更多教师能避免陷入昨天的困境，更多学校不再热衷于追逐“速成模式”，不再纠结于在考试中败下阵来而陷入功利性的算计，当然也“不必等候炬火”，待一切条件具备了再投身行动；希望更多一线教师在生动的实践中无论走多远，都不忘课改的“灵魂三问”：培养什么人，怎样培养人，为谁培养人？

因为很多时候，真正的课改只有投入的行动乘以时间，课改的功效才能释放出来。课改“快不得”，要经历春耕、夏耘、秋收、冬藏的完整过程。在这样的节律中，教育人能做的就是相信岁月，等待花开。