

新论

跨学科学习存在两种倾向

江苏省苏州市吴江区盛泽实验小学教育集团总校长王晓奕在“第七届中国教育微创新理事年会”上提出，早期的跨学科学习存在“学科加”和“去学科”两种倾向：一种是“学科加”的跨学科，是主题统整下的多学科学习活动的同步实施，其实质还是学科中心；一种是“去学科”的跨学科，是将跨学科主题与分科课程相对立，以跨学科学习代替学科学习，缺失学科立场的跨学科自然与育人目标相背离。所以，看上去只占10%的跨学科主题学习活动，对于我们乡镇小学来说也许需要200%的努力。剖析发现，如果从学科角度去“跨”，很容易陷入学科叠加、学科拼盘的困局中。比如，以“你好，春天”为主题进行跨学科，就是语文课上读春天、写春天，美术课上画春天，音乐课上唱春天，科学课上识春天等，属于典型的拼盘式课程。而当我们从儿童的角度去“跨”，让探索先行、体验先行，似乎能够更好地跨过学科的鸿沟。比如，把“你好，春天”改为“春天是万物复苏的季节吗”，让孩子带着不同学科中对春天的认识，去生活中印证，让不同学科的知识思维和流动起来。我们把这种从人的角度出发的跨学科学习，称之为“适性”的跨学科学习。

项目式学习贵在聚焦学习

北京师范大学教育学部教授桑国元在《教师教育论坛》撰文，在学校实践中，我们常常看到各种项目活动，例如，组织学生画一画、写一写、唱一唱，组织学生制作各种手工作品。如果按照“项目”逻辑，这些也许属于完成项目的活动。但如果缺乏对目标和流程的设计与思考，可能使这些项目活动缺乏学习的“味道”。所有教学活动，不管项目式学习还是传统教学，都应该关注知识的习得。只有确定了知识点，教师才知道要教什么，才可以开始设计如何教。只不过在项目式学习中，教师更要自我追问：这个知识点如何运用到现实生活中？有些知识点很容易联想到现实生活中的应用，有些则不那么容易。在众多实践迷思中，带领学生做项目就等于进行项目式学习这一点，毫无疑问最具迷惑性。项目式学习如果不能聚焦于学习，那就不是真正意义上的项目式学习。计划、调查、合作、问题解决、迭代、修改、设计等学习元素，如同创造性思维和批判性思维一样，需要成为项目式学习的内在要素。

走向“公共责任”的课堂参与

华东师范大学教育学系博士生孙嘉蔚在《中国教育旬刊》撰文，在集体取向，无论学生是否愿意，课堂参与都会固化为一种习以为常的制度性事实，排除诸多不确定因素。在个体取向，学生真实的需求和选择开始动摇并重构课堂参与的前提，由此凸显个人与制度之间的冲突。两种取向集中表现为“多数人沉默”和“少数人喧哗”，但事实上，“沉默”并非没有意义，“喧哗”也不只是意味着混乱，二者都是课堂参与中亟待被转化的因素。课堂参与包含着调和群己关系的使命：任何来自权威的训导和关乎群体活动成效的秩序都有待转化为个体的自觉选择，进而使其从原初的“他治”状态中获得自主性，明晰对他人的道德责任，以及延伸出对共同体的伦理责任。每个参与者都需要对存在意义上的所有在场或不在场、直接或间接相关、保持沉默或热衷发言的一切“他者”负责，并且对面向、作为“他者”的“自我”负责。由此，课堂才会成为成员彼此尊重、相互支持、共同关切的一个生活世界。

(伊哲 辑)

“改革不能像一阵风吹过，但风过无痕。”20多年来，余文森作为基础教育新课程方案和课程标准研制、修订的全程见证者和参与者，他深知基层学校和一线教师在践行新课程理念过程中面临的痛点。

余文森是教育部福建师范大学基础教育课程研究中心主任、教育部基础教育课程标准修订综合专家组核心成员。从2000年起，便直接参与国家新一轮课程改革方案和课程标准的研制，余文森的诸多研究成果和学术观点在业界颇有影响。

为什么在一些地方新课程理念落地难？因为新课改一直存在“理念多，方法少”的现象。在余文森看来，教学改革缺的不是理念，而是方法。“教学改革要有方法意识。”伴随着核心素养时代的到来，余文森近年来一直强调，“从知识走向素养，从来不是削弱知识，而是如何将知识转化为素养”。为让核心素养在课堂上真正落地，体现以教为主转向以学为主，基于核心素养形成机制的深度研究，余文森与一线教师一起在30多年的探索实践中总结形成了“读思达”教学法。

“读思达”教学法是怎么产生的？其具体内涵是什么？又有哪些实施要点？日前，记者专访了余文森教授。

教学研究的转向

中国教师报：您的学术研究伴随着基础教育课程改革的全过程。从早期“指导—自主学习”教改项目到“先学后教”教学方式的推进，再到近几年提出的“读思达”教学法，您每一阶段推进课堂教学改革的实践背景与核心理念是什么？背后的思想脉络是什么？

余文森：在我参与主持的教改实践活动中，1995年是个转折点。在这之前的10年时间（1986—1995），主要关注的是“教师的教”，10年探索的基本结论是教师有目标地教、有结构地教，也就是“目标教学”和“结构教学”，对提高教学质量和水平是有益的，但是在反思过程中却深刻意识到，这种只着眼于教的改革缺乏发展后劲。恰逢其时，我在省内发现了一个着力培养学生独立学习能力的成功案例。后来，我带领团队将其提炼为自主学习，并据此形成了一份“指导—自主学习”的教学改革实验方案，逐步在全省200多所学校实施，这项研究曾先后3次被列为全国教育科学规划课题。

在“指导—自主学习”实验过程中，我深切感到变革“教与学关系”的重要性，教与学的关系是贯穿教学活动始终，并影响教学质量的一对主要关系，任何教学改革都必须在这个问题上亮明自己的观点和立场。我把教与学的关系定位为“先学后教”。“先学之学”具有超前性、独立性；“后教之教”具有针对性、提高性。“先学后教”表面上改变的是教与学的时间顺序，实质上是要把“学生的学”从“教师的教”的支配和控制下解放出来，以最大限度地发挥学生学习的主体能动性，这才是问题的要害所在。

后来我们总结形成了一套“先学后教”理论和模式。在文献阅读和探索中，我们发现“先学后教”这个观点，早在20世纪80年代初我国教学论专家江山野先生就提出来了。他指出：当学生已经能够自己阅读教材和自己进行思考的时候，就要先让他们自己去阅读和思考，然后针对学生在阅读和思考中提出的问题进行交流。这是一条基本教学规律，而不是一种可采用或不可采用的方式方法。遵循这一基本规律，整个教学过程就会成为一个“从教到学”的转化过程，成为学生的独立性和独立学习能力不断提升的过程。

从育人方式的视角说，在“指导

问道课堂

读而思，思则达

访教育部福建师范大学基础教育课程研究中心主任余文森



余文森

福建师范大学教育学院教授、博士生导师，教育部福建师范大学基础教育课程研究中心主任，教育部基础教育课程标准修订综合专家组核心成员。

考、表达的心理动力和精神元素。这就是“读思达”教学法提出并形成的背景和依据。

从实践层面讲，“读思达”教学法旨在破解当前教学改革存在的“乱象”。当前中小学教育教学改革从理念、主张、观点到模式、路径、策略，如雨后春笋，层出不穷。从积极的角度讲，这是教学领域的百花齐放、百家争鸣，它大大激发了广大教师的自主性和创造性；从消极的角度讲，这种众说纷纭、莫衷一是的现象导致广大教师眼花缭乱、应接不暇、不知所措，越教越感到迷茫与困惑。在这个时候，一线教师特别希望拨开云雾见明月，寻找教育教学的“定海神针”。阅读、思考、表达就是教育教学的基本方法，只有抓住这一基本方法，教育教学改革才会返璞归真，回到初心。

学习过程主要是阅读、思考、表达的过程

中国教师报：“读思达”教学法的核心要义是什么，在实践中的基本范式和主要变式有哪些？

余文森：“读思达”教学法的核心要义是：教学乃有教之学，教学过程即教师指导下的学生学习过程，而学习过程则主要是阅读、思考、表达的过程。阅读、思考、表达是教学活动的三个基本环节，这三个环节是递进关系，在阅读的基础上深度思考，在思考的基础上个性化表达。这是“读思达”教学法的基本范式。学生只有经过这三个环节相对完整的学习，才能实现知识的深加工，从而把知识转化、内化为素养。“读思达”是面向所有学科、所有学段的基本教学法。用公式表示就是：学科学习（教学）=学科阅读+学科思考+学科表达。比如，学生语文学习活动=阅读与鉴赏+梳理与探究+表达与交流。当然，不同学科不同学段的阅读、思考、表达有其学科特性和学生发展阶段特性。阅读、思考、表达三者也不是并列和并重的关系，可以以其中任何一方为龙头和红线重组教学流程，这样就会有三个主要变式。

中国教师报：请具体介绍一下三个主要变式。

余文森：一是基于阅读的“读思达”教学模式。这个模式的特点是，以阅读为起点和中心，把阅读力培养摆在第一位，以阅读带动思考和

表达，所有的思考和表达都“基于阅读、通过阅读、为了阅读”。其基本流程一般是初读、再读、三读，直至读深读透，每个流程都是以读开头，作为后续学习活动的基础和前提，读是打底的，在循环深化的阅读中，带动思考和表达的深化，从而推进阅读、思考、表达整体发展。这种模式的主要表现就是自主学习法或先学后教法。

二是基于思考的“读思达”教学模式。这个模式的特点是，以思考为起点和中心，把思考力培养摆在第一位，以问题和思考带动阅读和表达，所有的阅读和表达都“基于问题、通过问题、为了问题的解决”。其基本流程一般是发现和提炼问题，即核心问题或主问题，并分解问题，即具体问题或次问题，围绕问题进行思考，在问题的思考和解决过程中推动阅读和表达。这种模式的主要表现就是问题教学法或问题中心学习法，教师可设置“问题导学单”或“问题学习工具单”，推进以问题为主线的课堂学习。

三是基于表达的“读思达”教学模式。这个模式的特点是，以表达为起点和中心，把表达力培养摆在第一位，以表达带动阅读和思考，这里的表达包括项目、任务、设计、写作、创意等。所有的阅读和思考都“基于表达、通过表达、为了表达”。其基本流程一般是设计输出产品和项目任务，以输出和任务导向驱动学生的阅读和思考，以此推进三种能力整体发展。这一模式的主要表现就是设计教学法或项目学习法。

中国教师报：您曾将“读思达”类比为学生学习的正餐和一日三餐，认为阅读力、思考力、表达力是最核心的能力。怎么理解阅读力、思考力、表达力三者之间的关系？

余文森：阅读、思考、表达是教学活动的主体、本体和核心，教学活动当然需要教师讲学生听，教师向学生答、教师放PPT学生看，需要教师的讲解、辅导、答疑、订正，需要学生的模仿、练习、记忆、背诵，但这些活动都不是学生阅读、思考、表达，而是从属并服务于学生阅读、思考、表达的，具体而言，阅读、思考、表达是教学过程的实质性、本体性、目的性活动，其他教学活动的教学过程的辅助性、手段性、条件性活动。也可以说阅读、思考、表达是教学活动的“主要矛盾”和“矛盾的主要方面”。从这个角度看，阅读、思考、表达就是学生学习的正餐和一日三餐，其他教学活动就是点心、小吃。

阅读力、思考力、表达力是最基础、最具生长性的学习能力，这三种能力是地基，具有时间和顺序的天然优先性，没有这三种能力，其他各种能力就意味着建立在沙滩之上；这三种能力是树根，其他各种能力是树干、树枝、树叶，都是由树根长出来的。从能力的结构角度看，阅读力、思考力、表达力是一般性、通识性能力，其他能力则是特殊性、情境性能力。两者的关系类似一般发展与特殊发展的关系。阅读力、思考力、表达力是学科学习能力的最

大公约数，是各学科特殊能力的基础，是学好每一门学科的共同基础和工具。

从学生学习的角度说，阅读是基础和前提，思考是关键和核心，表达是运用和提升。阅读是前提和基础。没有读，所有的思都是“胡思乱想”，所有的达都是“胡言乱语”。人类都是在传承的基础上前行的，没有对已有文化成果的阅读（吸收），个人的思考、表达就会变成无源之水、无本之木；思考是关键和核心。没有思，所有的读都是一掠而过、走马观花，所有的达都是死记硬背、有口无心。思是读的灵魂，无思无想的读是肤浅轻浮的读，思是达的深度（内涵），没有思想，所有的表达都是空口说白话；表达是归宿和提升。没有达，所有的读就会因为缺乏方向而变得漂浮不定，所有的思就会因为缺少归宿而变成昙花一现。达是读与思的方向和归宿，没有表达的读往往流于空疏，没有表达的思想往往稍纵即逝。

总之，“读思达”彼此是互相促进、互相包含的关系，同时又是相对独立的关系。任何一方都不能取代其他方，在教学实践中三者之间要保持一种内在的平衡，不可偏颇。削弱任何一方，最终也会损害其他两方的发展。

课堂上如何才能把知识转化为素养

中国教师报：在实践层面“读思达”教学法建构了哪些培养学生“阅读力、思考力、表达力”的支架和策略？

余文森：在实践层面，“读思达”教学法形成了“阅读力、思考力、表达力”培养的特有的模式、支架和策略。对于阅读力的培养，“读思达”教学法强调：（1）从听讲学习走向阅读学习，建立基于阅读的教学范式；（2）注重阅读方法的指导和阅读的强化训练；（3）加强学科阅读力的培养。对于思考力的培养，“读思达”教学法强调：（1）从知识教学走向问题教学，构建基于问题的教学范式；（2）强化学科思考力的培养；（3）构建有助于思考力培养的课堂文化。对于表达力的培养，“读思达”教学法强调：（1）从输入（接受）为本转向输出（表达）为本，建立基于输出（表达）的教学范式；（2）按照“照着说”“接着说”“自己说”的顺序训练表达力；（3）强化学科表达力的培养；（4）建立有助于表达力培养的课堂文化。

中国教师报：伴随着《义务教育课程方案和课程标准（2022年版）》的实施，核心素养在教学中的核心地位和统率地位再次被加强。“读思达”教学法是怎么让核心素养在课堂落地的？

余文森：让教学促进人的发展的关键在于如何把知识转化为素养。教学过程的本质就是知识向素养的转化过程，没有完成转化，就没有体现教学的本质、实现教学的目标。那么，究竟如何才能把知识转化为素养呢？我们的答案就是“读思达”，只有经过学生的阅读、思考、表达，这样完整而有深度的加工，知识才能转化为素养。教学法的本质就是对知识的加工，如果书本知识进入教学过程之后，留在学生头脑中的依旧是知识本身，那么这种教学法就好比复印机，没有起到任何增值和升值的作用，因而也就没有实现任何增值和升值。阅读、思考、表达是学生知识进行加工三道核心程序和内在机制。

总之，“读思达”教学法是实现从“以教为主”走向“以学为主”的教学转型和以知识为本位走向以素养为本位的教学升级的一种简洁有效的教学法。