

问道明渠

—————————2018年3月—————————-

春路雨添花，花动一山春色。行到明渠身处，有黄鹂千百。回暖的三月，我们有相聚在吴明渠工作室开始了新一期的学习。

由于新学员还未加入，三月的工作室显得有点冷清，但是，这更利于师姐妹沉下心来研讨。师傅对这学期的学习进行了规划，姐妹们分享了寒假读书的心得……

在师父的带领下，我们做着有意义的事，修订书稿，等着这个孩子孕育成型。我们期待着新学员的加入，期待着四月如火如荼的工作室活动，期待着每一次蜕变……



**目 录**

**我们的活动**

**千红万紫安排著，只待新雷第一声·····西航港实小 梁婷**

**品读经典，分享智慧，让书香滋养教育生命··棠小南区 郑艳**

**我们的读书分享**

**读《小学语文教学内容指要》有感·····棠小南区 郑艳**

**读《这样教语文》有感··········胜利小学 兰瑶**

**我们的收集**

**从《妈妈的账单》谈“非连续性文本”阅读教学····谢艳艳核心素养如何落地：从横向分类到水平分层的转向···钟柏昌**

**我们的实践**

**《灯光》教学设计···········西航港小学 陈蓉**

**《山沟里的孩子》教学设计········棠小南区 郑艳**

**千红万紫安排著，只待新雷第一声**

——记双流区吴明渠名师工作室研修活动

**西航港实小 梁婷**

春水初生，春林初盛，春风十里吹红了桃花，吹绿了柳树，吹醒了青蛙，吹来了燕子…2018年3月12日，伴随着春的气息，跟随着春的脚步，双流区吴明渠名师工作室的学员们共聚春色满园的东升小学，开展了学期第一次常规研修活动。

首先，吴明渠老师向工作室学员宣布了本年度的工作计划。吴老师表示本学期要以研课、磨课为形式，塑造学员鲜明的教学风格和特点；以课题研究为载体，组织有效的教学研究，提高撰写教学论文、教学反思的能力；认真学习工作室其他成员的优点，虚心请教，扬长避短。以激发自身潜力为目的，积极参加各校教学评奖活动，让自己得到更多的锻炼机会。

接着，吴老师对本学期的活动进行了安排和部署。主要有不定期研修活动：送教下乡或送教到薄弱学校，或组织外出教育教学交流活动；指导和帮扶青年教师参加校级及以上公开课活动；参加市级以上教育教学研究活动；参与工作室成员间的课题研究活动；撰写学科教学研究论文。定期研修活动：工作室安排每周一次集体研修活动。时间为每周星期一下午, 地点为双流区东升小学, 由各成员轮流组织和主持相应活动并向所在学校通报活动安排争取校方支持配合。

接着，在吴老师的带领下每一位工作室成员对过去一年的工作进行回顾，体会成长和反思不足。然后又耐心地指导每位学员撰写年度个人计划。学员们纷纷写道：在今后活动中，要在教学风格和特色上下功夫，让自己具有较高品位的教育教学艺术，力争形成鲜明的教学个性和特色。在导师的引领下，实现各方面的自我成长，成为学科教学的示范者和青年教师成长的帮扶者。利用工作室各项培训，开阔自己视野，提升专业素养和专业能力，促进自身成长。用读书丰盈自我，让阅读成为自己的习惯。以“观课、听课、评课”来提升自己。学会取他人之长，补己之短。积极探索教学工作新思路，结合自己的研究方向，勤于思考研究中存在的问题，主动想办法解决，坚持写教学反思，积极撰写论文。

此次研修活动在吴老师的指引下轻松愉快地结束了。相信在如春风般温暖的吴老师的带领下，每一位学员在专业发展道路上会成长得更快，2018年，新的开始，新的征程，追随名师的脚步，一路前行，期待“成为最好的自己”！

**品读经典，分享智慧，让书香滋养教育生命**

——吴明渠工作室举行寒假教师读书交流活动

棠小南区 郑艳

一年之计在于春，一春之计却在于三月。三月里，樱花盛开点缀着春天的美丽，草木抽新诠释着生命的希望，鸟叫虫鸣歌唱着生活的惬意。就在大自然高调的歌唱着新的轮回时，吴明渠工作室的学员们也开启了学习模式。

3月19日，一场别开生面的教师寒假读书交流会在东升小学会议室举行。学员们欢聚一堂，抒发读书情，共叙诗意梦。“假期里我阅读了朱永新老师的《新教育》，他对教育的深度思考让我很感动。”“我喜欢历史，所以假期侧重阅读了这本书。”“我又重温了一遍苏霍姆林斯基的《给教师的建议》，经典中的确蕴含着太多的教育智慧啊。”“我特别喜欢海伦凯勒的《假如给我三天光明》，所以和学生一起读。”“我读的是维克多·弗兰克尔的《活出生命的意义》，感到他是在爱的找寻中完成自我救赎……”“我读的是于永正老师的《怎样教语文》，于老师提到小学阶段是涵养阶段。就像幼苗，它需要吸收阳光、水分、养料。幼苗处于发育、成长阶段，离开花结果还有很长的距离。我们教育孩子要手把手地教，实打实地教。语文教育不能只读一本语文书，教学艺术是处理教材的艺术加善待学生的艺术，走近学生、理解学生、尊重学生，比处理传授知识更重要。”

 水韵潺潺，滋润万物生灵；书香幽幽，培育芸芸众生。在阅读中，老师们分享着“时光漫卷书页过，只觉芳气满闲轩”的惊喜与快乐。相信在未来的日子里，浸润着书香的教育会变得更智慧，更有力量，而我们的孩子，也会在这书香氤氲的氛围中，慢慢体验成长的幸福。

**读《小学语文教学内容指要》有感**

棠小南区 郑艳

 其实说起来倒是很不好意思，我读书速度很快，平日里读闲书，一晚一本是常有的事，可是这一本书，前前后后读了好几个月的时间，倒不是我读得多细，只是因为书编写的很细致和全面。吴忠豪老师主编的这本书不同于《语文课程标准》对教学要求和课程标准的细化。而是提出了具体教学内容。书分为“汉语”和“阅读”两个方面，根据小学生语文学习心理特点，又依据新的《语文课程标准》梳理出小学语文课程“汉语”和“阅读”的具体的教学内容，然后参照年段教学目标分别整理出小学1—6年级“汉语”和“阅读”的具体教学内容。前后几个月，读的过程中，常常出现，过于专业的解读，过于细致的分项，有些难以囫囵吞枣，只能慢慢的读，记得不清时，读着读着，又只能翻回去重读，没想到一读竟然读了几个月。

这本书主要尝试解决小学语文教学内容研究方面的三个问题，接下来，我就想从这三个方面来谈我的感受。

一、 语文课“教什么”

我们小学语文教师常常会因语文课程缺乏结构化教学内容而产生的困惑，语文课究竟教什么，主要是凭一线老师个人经验去判断，依靠教参去选择，常常造成语文教学内容的随意、零散、无序和经验化。我和我身边的很多老师都不能很好区分“课文内容”和“教学内容”，或直接将“课文内容”当成语文课的教学内容。比如教学《蝙蝠和雷达》就把语文课上成了科学课、教学《三顾茅庐》就把语文课教成历史课……学生收获主要是课文的情节内容，语文能力难有进步，语言文字的运用总被忽视，这样的语文课堂就是缺少语文味的课堂。

书的第一部分就从汉语、阅读、写话、习作四个方面列出小学语文教学目标和具体教学内容，准确把握新课标的理念，把那些小学不用教的，但老师凭借经验在教的教学内容剔除，从而减轻学生和教师的负担。比如高年级教学中，我们时常会让学生概括段落大意、主要内容、中心思想。其实这些都属于拔高要求，课标中只是要求初步把握，领会情感。

所以书中概括小学语文教学的内容就应该是适合小学生认知水平的基础知识，最核心有用的知识，教师认同度高的知识。

二、 各个年级的语文课“教什么”

仅仅学习列出的小学语文教学内容，其操作性还是有限的，所以书的第二部分就是将小学语文各领域的教学内容，整合分解到1-6年级，解决各个年级语文课教什么的问题。每个年级教学内容细分成一二年级拼音、识字、一到六年级写字、词语、句子、标点符号、修辞这些方面，每个方面内容每个年级又有不同递进的要求，例如标点符号这块，一年级要求认识逗号、句号、感叹号、问号知道它们一般用法和规范书写。二年级的要求认识冒号、引号，知道它们一般用法和规范书写。三年级的要求是认识省略号的用法和规范书写，并要求在具体语境中正确使用冒号引号等标点短符号。四年级的要求是认识顿号，分辨逗号和顿号的区别，规范书写正确使用。五年级的要求是认识分号及其用法，规范书写，并学习引号的特殊用法。六年级的要求是认识破折号及其用法 ，规范书写并 在具体语境中了解冒号、破折号的特殊用法。这样就是把标点符号这一教学内容，细化到六年级的学习中，降低难度，让学生更容易学习掌握，达成我们课标对标点符号的教学目标。所以只有我们掌握了每个不同年级的教学内容，做到心中有标准，有内容，课堂教学自然就会张驰有度，水到渠成。

三、 教学内容的解说和教学建议

书的第三个部分就是把“汉语”“阅读”这二个领域的核心教学内容进行深入解说，并对这些重要环节的教学提出教学建议。汉语部分包括拼音、偏旁部首、查检字典方法、多音字、近反义词、关联词语、标点符号、修辞手法等，阅读部分包括朗诵、默读、浏览、段落结构方式、句子表达方式、各种文体的阅读教学方法、如何进行课外阅读等。非常细致的对各个教学内容进行详细的解说和建议，极大的增加了操作的指导性。例如今年我教学五年级语文，一到四年级以来，我一直深深知道课外阅读对孩子学好语文的重要性，也在尝试培养孩子的读书积极性。但一直感觉效果不佳。读完关于课外教学的解说的建议后，我才知道，我的问题出在没有足够引起重视，缺少教学方法的指导，缺少教学结果的交流，使学生课外阅读质量大打折扣。书中的课例《水浒传》读书交流会，也给了我更详细的指导，接下来，我将按照书中建议，认真落实每周一课，指导学生读书方法，推荐详细合适的书单，做到重视交流，上好好书推荐课，读书交流课和读写链接课，我有信心，通过这些努力一定能培养学生读书兴趣，提升学生语文素养。

时间关系，今天就和大家分享这些，我说得不好，但这是一本专业性极强的书，是一本小学语文教师必备的工具书。一本值得我花更长的时间去研读的书。多读这样的书，能让我们在教学实践上有理论依据支撑和指导，能让我们克服教学上的盲从、随性，能有助于我们提升专业素养。

**读《这样教语文》有感**

胜利小学 兰瑶

 读书，读他的创意，也是读他的语文观，读他的生命。

一本书，40篇课例，浓缩的智慧；多样的设计，不懈的追求，不断的超越；流淌的生命，对阳光的追逐。我们看到余老师如老牛一般的在语文事业中耕耘，在教学中贯彻“生态”的语文观。

一、 课例经典，浓缩的智慧

40篇的课例，有实用文、文学作品、文言文；有经典课文，也有难啃的文章。篇篇文章，绝不重复，直指重心。当然这40篇绝非他的所有课例，仅仅是一部分而已。

我在读这些教学课例中，不得不佩服惊讶于余老师的智慧。当然，这些创新绝非神来一指，而是苦心孤诣钻研之得。读他的书，为教学有所得。在教学思路、课堂活动、教学语言、教学手法、教学细节等都能有新的长进。他的解读，见功力。“阅读教学十分关注阅读课文研读的质量”，能读出课文的味道，是语文教师的第一基本功。他的课例与解读，是接地气的，与他的教学实际相符。

我们在学习研究时，不能照搬，我们学他的解读态度、解读方法，然后内化为自己的东西。

二、 多样设计，不懈的追求

一篇课文，可以这样教，也可以那样教。“教无定法”“同课异构”也是如此。余老师能不断地超越自我，一课多构。

在形成自己的风格后，能开拓并尝试另一篇新天地，这是难能可贵的。我们在日常教学中，长期积累，或许有一定的教学程序，但往往沾沾自喜，狭隘而不自知。这一点，余老师的创新精神，永远值得我们仰望。

如《中国石拱桥》，这样为大家所熟知的说明文学，他就有三种创意教法。由解读所得，让学生学以致用，而非停留在说明文知识的积累上，有结构层次的欣赏、学习方法实践、段式模写训练。一课一得，别致清新。这样的创意，不止一课，如《丑小鸭》《春》《最后一课》等经典课文。

三、 流淌的生命，生态语文观

如果把学生比做一块田地，老师比作耕种者，那余老师的课堂，是“生态”的语文，绝不施“功利”的“化肥”。他注重学习方法的培养，学生素养的养成。施农家生态肥，而非快速生成的考试经。这样的语文观，能使学生终生受用。

以“美点追踪”“美读”赏析为例。《三峡》《答谢中书书》这样的美文，余老师也运用了这两种教学手法。一直认为，学生学习文言，能读通、读懂已不易了。本就不爱，哪来兴趣欣赏美。认为余老师的这种教法“高大上”，离学生远。实则是自己的观念陈旧，一直不愿把主动权交给学生。文言，与学生距离远，所以更不能用“一字一译”法句句疏通，反而整体的感知、想象画面、语言欣赏，更能引起学生的兴趣。这样，“文”与“意”才能更好地来回穿梭。

课堂灵动，首先就要尊重学生的阅读感受，让他们在课堂上流动起来。受余老师的启发，在上《湖心亭看雪》时，我注重学生的朗读，注重学生的感知，以课文的配图一问，挑起课堂的主问题。美美地读“雪景”，美美地赏“雪景”，入情入境，品作者情怀。

余映潮老师的课例，灵动，有生命力。首先，是因为余老师的生命，如一条流淌的河，不断地向前，不断地超越自我。因为，什么的教法，即是什么样的活法。他的教学，他的追求、他的理念、他的生命，都是值得我们年轻教师静静聆听，并效法。

**从《妈妈的账单》谈“非连续性文本”阅读教学**

谢艳艳

人教版小学语文三年级下册第20课是《妈妈的账单》，文中讲述了这样一个故事：一个商人的儿子——小彼得，在家庭环境的熏陶下，“渐渐觉得自己似乎也成了一个小商人”，有一次他开了一份“收款账单”给妈妈——

“母亲欠她儿子彼得如下款项：取回生活用品20芬尼、把挂号件送往邮局10芬尼、在花园帮助大人干活20芬尼、彼得一直是个听话的好孩子10芬尼，共计：60芬尼。”

晚上，小彼得不仅收到了“应得的报酬”，还非常意外地收到了一份“妈妈的账单”——

“彼得欠她的母亲如下款项：为在她家里过的十年幸福生活0芬尼、为他十年中的吃喝0芬尼、为在他生病时的护理0芬尼、为他一直有一个慈爱的母亲0芬尼，共计：0芬尼。”

这一份账单让小彼得“羞愧万分”。他随即把60芬尼还给了妈妈。

本篇课文为我们呈现了两大“亮点”：一是切入角度独特。看到小彼得开出的账单，妈妈没有正面“反驳”，而是按照儿子的要求，把他所索要的报酬如数付出来，同时却留了一份“总额为零”的账单。不仅把母爱的无声、无私和无价表现得极为动人，而且在“润物无声”中成功地教育了自己的儿子，也教育了每一个“读者”。二是为我们呈现了不同以往、难得一见的“非连续性文本”阅读形式。

其实不然！所谓“非连续性文本”，就是相对于由句子和段落组成的“连续性文本”而言的一种阅读材料，它多以统计图表、图画等形式呈现。无论在阅读学习还是日常生活中，“非连续性文本”是经常存在的。就小学语文阅读教学来说，它往往表现为“教材目录”“课文插图”“作家卡片”“名著便览”以及图表画等形式。而所有这些，却又往往被广大师生在实际教学过程中所轻轻带过或者严重忽略了。

如果说阅读是应当具有的一种必备学习能力与素养，那么，“非连续性阅读文本”作为极其重要的一种阅读形式，不仅具有“直观、简明，概括性强，易于比较”的特点，而且其实用性特征和实用功能十分明显，它更是语文阅读教学中不容忽视的有机组成和重要内容。

在小学语文课程中，如何切实开展“非连续性文本”阅读教学呢？

一、要全面把握非连续性文本阅读的内容形式。所谓“非连续性”，它并非文字篇章的形式，而是指在文字篇章中意流（或意群）的非连续性。依据外观特征，可把之分为如下四种类型：①图标表格类。比如，简单表格、常见统计表以及说明书、线路图、菜谱、对账单等均在此类；②图画漫画类。如丰子恺的《巷口》、连环漫画《父与子》等；③图文组合类。比如课文插图等，这并非文字的附庸，而是生命的本身，图文互动、相得益彰，能够让文本的内涵更加丰满，意蕴更加隽永。④群文组合类。这是更加清晰地说明某一主题，非连续性文本选自不同材料的组合。它既可由多种文本形式的组合，也可由多篇连续性文本的组合。值得强调的是，在阅读过程中需要对其进行分析和整合，有重点、有秩序地进行推介与引导。

二、要注重培养非连续性文本阅读的意识能力。“教学艺术的本质，不在于知识传授的本领，而在于激励、唤醒和鼓舞。”就小学语文来说，我们只有高度认识非连续性文本阅读的重要性，并且历经一个潜移默化的渐进唤醒过程，才能积极有效地培养学生的阅读意识和阅读能力。比如，在《妈妈的账单》教学结束后，为了进一步引导学生体味“非连续性文本”阅读的形式和好处，笔者让他（她）们利用一个星期的时间，悄悄地观察妈妈在家里所做的一些日常事务，或者按照简单的日记形式，或者以表格形式分门别类地记载下来，如每天买菜、一日三餐以及洗碗洗衣收拾、打扫卫生等等。当小学生把自我创作的“非连续性文本”进行讨论交流时，不仅可以切实感悟到它的记载好处和阅读情趣，而且可以深刻地体会到妈妈的辛劳和奉献。

三、要持续养成非连续性文本阅读的学用习惯。“非连续性文本”阅读与实际生活紧密相连，它的教与学、学与用更应如此。只有这样，我们才能在潜移默化中有效培养小学生的学用习惯，并且赢得事半功倍的实质性教学效果。比如，引导小学生记载每天摘抄的妙词佳句有多少，自己一个星期开展的课外阅读量是多少，每本课外阅读中遭遇并消除了多少“拦路虎”现象等等，并且定期组织他们进行交流与展示，以不断放大“以赛激趣促学”的活动效益和良好效应。

积极开展非连续性文本阅读教学，既是语文活动的应有之义，也是全面培养学生阅读素养的实际需要。我们应高度重视并认真对待。

**核心素养如何落地：从横向分类到水平分层的转向\***

钟柏昌 李艺

摘 要：借助“学生发展核心素养”和“学科核心素养”，“核心素养”已成指导我国教育改革的风向标。尽管如此，对其本质的追问依然不足。必须认识到，从整体发展和终身发展角度而言，核心素养的本质是关于教育目标的重新理解，是把握教育目标的一种方式。建议采用分层结构来诠释“核心素养”，在维护人的终身发展和完整发展方面，可以实现从教育理想到教育实践的贯通。

关键词：核心素养；教育目标；三层结构

“核心素养”概念已蔚然成风，席卷国内外。从管理者到实践者，从研究者到实践者，人人都在谈“核心素养”，像是找到了一把打开教育改革之谜的金钥匙。围绕该问题的研究重重叠叠，取得了不少的成绩。然而考察这些成果，多是关心其包含哪些素养，或是止于表象(如学生的外在行为表现)地谈“什么是”核心素养，而关于核心素养本质的追问，则凤毛麟角。缺少对核心素养本质的追问，则不能真正把握它，也将难以在教学中落地生根。为此，本文将进一步讨论“核心素养”究竟从何而来？目的是何？内容是何？最后再谈其在教学中的落实。

一、为什么说“核心素养”是把握教育目标的一种方式？

(一)“核心素养”概念提出的初衷

关于核心素养的认识，诸多观点，莫衷一是。较多的讨论受核心素养之“核心”二字的困扰，一直在谈核心素养的“大小”。比如，有学者认为“把核心素养等同于全面素养，显然是错误的；从词义上看，核心素养必须是‘核心’的素养，核心素养之外，还应该有‘非核心素养’；否则，所有的素养放在一起，就不是‘核心’的素养了；核心素养不是面面俱到的素养‘大杂烩’，而是全部素养清单中的‘关键素养’。”(褚宏启，2016)显然，该学者认为，相比全部素养，核心素养只是个小概念，尽管它很重要，它依然是小概念。也有学者观点不同，“从双基到三维目标再到核心素养(关键能力和必备品格)，知识(‘双基’)的地位和作用似乎被不断地弱化，很多人为此提出质疑：知识难道就不是素养了？没有学科知识哪来学科素养？”(余文森，2016)这里论及了核心素养与“双基”的关系，由此我们可以追问：连“双基”都是核心素养了，还有什么不是核心素养？假如事事都是核心素养，要“核心素养”概念干啥？也有学者调和其间，认为“核心素养是素养系统中具有根本性和统领性的成分，是人之为人之根之本(根目录)，是人各种表现的根本性因由。核心素养是‘素养’系统中具有基础性的成分，是人进一步成长的基础和可能，是人进一步成长的内核。”(余文森，2016)

归结到底，问题还是：核心素养究竟是什么？“核心素养”并不是我们的原创，比如与欧盟等组织提出的核心素养(Key Competences)有关，也被认为与美国政府提出的21世纪技能(21st Century Skills)有关。如何才能最准确地把握这个概念？笔者认为首先要解读这些提出者的初衷，要追问为什么会提出这样一个新概念，目的是什么，等等，才能认清其本来面目。

例如，进入21世纪以来，美国政界、商界、教育界都在谈论一个共同的话题：美国的每个孩子要想成为合格的公民、劳动者或者领导者就需要适应21世纪社会的知识与技能，但是学校所学习的内容和21世纪的生活与工作所需要的知识与技能之间存在很深的鸿沟。为此，美国政府主导的“21世纪技能(21st Century Skills)”体系，以需求为导向，选取了适应未来社会和终身发展的核心素养，主要包括“学习和创新技能”“信息、媒介与技术技能”“生活和职业技能”三个方面，而促进这些素养形成的是一个整合的庞大的支持系统(张义兵，2012)。

又如，OECD的DeSeCo项目组在其报告《核心素养促进成功的生活和健全的社会》中构建了一个分别涉及“人与工具”、“人与自己”和“人与社会”的核心素养框架，具体包括“使用工具互动”、“在异质群体中工作”和“自主行动”共三类九种核心素养指标条目(OECD，2005)。这一核心素养体系背后的构建逻辑是，首先确立核心素养的功能是实现个体生活的成功和社会的健全；基于此，分析社会的愿景和个人的生活需求；进而研制核心素养的理论要素，集合多方观点，并对之进行分类，最后形成一个核心素养体系(张娜，2013)。

再如，21世纪之初，欧盟为应对全球化浪潮和知识经济的挑战，在教育与培训领域大力推进终身学习战略，并提出以“核心素养”取代传统的以“读、写、算”为核心的基本能力，作为总体教育目标与教育政策的参照框架，引发各成员国的课程变革(刘新阳，裴新宁，2014)。在其核心素养的方案中，提出了母语、外语、数学与科学技术素养、信息素养、学习能力、公民与社会素养、创业精神以及艺术素养等八大核心素养体系，并将核心素养定义为在知识社会中每个人发展自我、融入社会及胜任工作所必需的一系列知识、技能和态度的集合(European Parliament and the Council of the European Union，2006)。

在此类思潮的影响下，也为解决我国教育中的特定问题，我国教育部推出了《中国学生发展核心素养》，项目组认为“中国学生发展核心素养，即21世纪我国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”“从本质上来讲，关注学生发展核心素养，就是关注‘面向未来教育要培养怎样的人’这一问题”(林崇德，2016)。

尽管描述不同，但从纷繁的各家观点当中，我们依然可以清晰地看出其背后的两大逻辑，那就是：将核心素养指向人的终身发展(核心素养是指能够支持学生的终身发展的素养)，并对人的发展提出整体要求(强调素养之体系的构建，以及体系当中隐含的个人发展与社会发展的平衡)，亦即强调核心素养的终身发展价值和整体发展价值。实际上，这也是当今世界各国构建教育目标的总基调。因此，从强调学生的终身发展和整体发展的角度，我们认为核心素养本质上是关于“培养什么样的人”这一教育目标问题的重新理解，是“把握教育目标的一种方式”。

(二)“教育目标”的分层认识

笼统地不加区分地说教育目标，会陷入概念困境，也不利于展开讨论。在笔者看来，教育目标体系可以形象地表示为一个从相当概括到非常具体的连续统(Continuum)。沿着该连续统，为讨论方便，可以将其划分出三种层次的目标，分别称之为：总体教育目标、学科教育目标和教学目标。总体教育目标(也称为总体培养目标，与教育目的相当)，较为粗线条地表明了人们认为的好的教育中应该包含的重要因素，是需要大量时间与教学努力才能实现的复杂的和多方面的学习结果。总体教育目标的作用是为未来提供愿景，并为决策者、课程开发者、教师和全体公众提供战斗口号。因此，总体教育目标是“要为之奋斗，向其迈进或要实现的结果。她是一种目的或意图，它的陈述激发人们的想象，促使人们想要为之奋斗”(Kappel，1960，p.38)。例如，党的教育方针从宏观层面明确了我国教育的整体培养目标，即“培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”。整体教育目标必须被细分为更具有针对性、更为明确的学科教育目标，教师才能把这些目标用于规划和教学。学科教育目标是每一门学科所承载的育人目标，其主要被用于指导课程的设计和开发，故也常常称之为课程目标。教学目标的用途则是使教学和测验专注于相当具体的内容领域中局部的、日常的学习，是比学科教育目标更为具体的、更能快速实现的目标，一般而言，它具外显性、可达成性、可测量性等特点。整体来说，整体教育目标的涉及范围最为“广泛”、周期最长，而教学目标则较为“狭隘”、所需时间最短，学科教育目标则居于两者之间(安德森，2009，第12-13页)；也可以说，“整体教育目标(教育目的)—学科教育目标(课程目标)—教学目标”是教育目标不断具体化的过程。

将教育目标从抽象到具体分为若干层，目的是为了分析其从理念到实践的贯通性和连续性。任何一个教育目标分类体系都需要考虑与三个层次目标的对应关系，这样不仅有利于在相应层面上把握教育目标，同时有利于寻找从上层教育目标到底层教育目标的贯通方式。

(三)核心素养能否贯通三种层次的教育目标？

那么，核心素养作为把握教育目标的一种方式，能否实现对三个层次教育目标的上下贯通？这个问题，实际上就是追问核心素养能否满足从上层总体教育目标的确定直至底层教学目标的落实这一需要。

尽管三种目标都在同一个连续统当中，但是就实践而言，三者之间的相互衔接和贯通并不是件容易的事情，在从整体教育目标到学科教育目标，以及从学科教育目标到教学目标的转换过程当中，会出现较大的困难和目标信息损耗。如果把整体教育目标和学科教育目标直接拿来作为课堂教学目标，就不可避免地会出现僵化、形式化和标签化现象(杨九俊，2008)。假如有一种教育目标分类学能够实现三个层次教育目标的和谐统一和上下贯通，减少目标转换的困难和信息损耗，那无疑将是教育事业的一个重要进步。遗憾的是，目前大部分的教育目标分类学难以做到这一点，以当下最为成功的布卢姆教育目标分类来说，主创者也曾明确表示，其分类框架主要适用于课程目标(安德森，2009，第13-14页)。言下之意，既不适用于总体教育目标，也不适用于教学目标。

那么，当前基础教育界所倡导的核心素养与三种层次的教育目标有何关系？有人认为，核心素养体系是连接整体教育目标及课程与教学目标的关键环节，党的教育方针需要通过核心素养体系这个桥梁，转化为教育教学实践可用的、教师和教育工作者可以感知的具体教育目标(辛涛，2016)。我们认为这一描述不准确且不够具体，核心素养并非不同层次教育目标之间的桥梁，它本身就是把握教育目标的一种方式，是对教育目标进行诠释与分类的方式。需要追问的是，这种把握教育目标的方式，能否适用于三种层次的教育目标？我们认为，这取决于如何理解核心素养。例如，《中国学生发展核心素养》项目组(2016)将学生发展核心素养划分为6大素养，具体为人文底蕴、科学精神、学会学习、健康生活、责任担当、实践创新，这种切分核心素养的方式，适用于描述整体教育目标；OECD提出的包含“使用工具互动”“在异质群体中工作”和“自主行动”共三类九种核心素养指标条目，也只适用于描述整体教育目标；而欧盟的核心素养建议案，向各成员国推荐母语、外语、数学与科学技术素养、信息素养、学习能力、公民与社会素养、创业精神以及艺术素养等八大核心素养体系，每个核心素养均从知识、技能和态度三个维度进行描述，则也是在适于总体教育目标的基础上向学科教育目标有所关照，于教学目标而言则力有不逮。

这些理解核心素养的方式，都有一个共同的特点，即采用横向切分的方式，提取出那些被认为对学生发展有重要意义的部分素养。这种切分方式固然可取，但不能直接沟通三种层次的教育目标。以内化水平为依据对核心素养进行切分(详见下文描述)，也许是一种更为可取的方式。例如，我们构建的核心素养三层结构(李艺，钟柏昌，2015)似乎有这种面向实践的解释性优势：在教学目标层面上，只需要根据教学内容从学科教育目标清单中进行遴选和细化，强调从“双基”、问题解决逐步走向学科思维的渗透，形成形似新课程的三维目标；在学科教育目标层次上，当基于三层结构的若干具体的教学目标达成之后，就可以实现学科教育目标层面更加综合的知识基础和问题解决能力的培养，以及更加牢固的学科思维的形成，因此可以从三个层面进行梳理概括；在整体教育目标层面，因概括程度最高，则可采用包容度最大的“学科思维”层的核心概念为基础进行抽象描述，以重点把握整体教育目标的精髓。

从这个意义上说，从对核心素养的关注走向对学科核心素养的关注，更有利于系统地把握和实施核心素养，有利于实现不同层次教育目标的上下贯通。当下正在进行的高中新课程标准修订，要求在《中国学生发展核心素养》整体框架的基础上制定各学科的核心素养体系，体现了上下贯通的思路；遗憾的是，据笔者观察，相当一部分学科的核心素养与《中国学生发展核心素养》之间存在较为明显的相互脱节现象，其根本原因如上所述。

二、如何实现教育目标的“发展性”？

既然将核心素养视作把握教育目标的一种方式，那么对教育目标“发展性”的关照就是一个中心议题。

(一)对现有教育目标分类体系缺乏“发展性”的批评

如前所述，教育目标的“发展性”，包括终身发展和整体发展两个方面。有关教育目标分类体系缺乏“发展性”的批评也大体可以分为这两个方面。其中，有关终身发展方面的批评，可以追溯到“爱因斯坦情结”。1936年，爱因斯坦在“美国高等教育三百周年纪念大会”上所做《论教育》的演讲，其中有这样一段话流传甚广：“如果人们忘掉了他们在学校里所学到的每一样东西，那么留下来的就是教育。”这一名言成为诸多教育工作者的教育信仰，认为教育的真谛莫过于此，但反观教育及其目标体系，对于这种难以名状的“留下来的”“神秘力量”缺乏显性的描述，以至无从把握。相比而言，有关整体发展方面的批评则更为集中和丰富，下文以新课程改革所倡导的三维目标和布卢姆教育目标分类为例说明。

尽管超越布卢姆教育目标分类体系困难重重，但三维目标是一次重要的具有本土特色的努力。所谓三维目标，根据钟启泉教授的解释，第一维目标(知识与技能)意指人类生存所不可或缺的核心知识和基本技能；第二维目标(过程与方法)的“过程”意指应答性学习环境与交往体验，“方法”指基本学习方式和生活方式；第三维目标(情感态度与价值观)意指学习兴趣、学习态度、人生态度以及个人价值与社会价值的统一(钟启泉，2011)。

应该说，“三维目标”是对传统“双基”的一种超越，它的进步是不言而喻的，但三维目标依然饱受批评。从理论来源看，主要的批评可以分为两类，一类是从全人教育的角度，认为三维目标不仅缺乏对教育内在性、人本性、整体性和终极性的关注，也缺乏对人的发展内涵特别是关键的素质要求进行清晰的描述和科学的界定(余文森，2016)。为此，有学者指出三维目标的描述不能将三维分割开来，否则，“三维”就成了“三类”，“立体”就成了“平面”，而应该将三维结合在一起陈述。如“在小组讨论中，倾听别人的不同观点，体会对话的意义”，如此陈述就兼顾了“过程与方法目标+知识与技能目标+情感态度价值观目标”三个维度(崔允漷，2007)。这一提议，实际上否定了各学科课程标准中将三个维度分开描述的“标准”做法。

更多的批评则以布卢姆教育目标分类作为参照标准。一是作为正面的参考，从布卢姆教育目标分类的心理学特质出发质疑三维目标缺乏心理学依据。例如，在布卢姆的情感领域目标分类中，情感目标是指情调、情绪或接受与拒绝的程度的目标，态度与价值观目标只不过是情感实现的不同程度，因此，态度与价值观不应该与情感并列(魏宏聚，2010)。又如，“过程与方法”维度所指教学过程与教学方法，如自主学习、探究性学习、合作学习等，完全不应该在教育目标范围内描述。换言之，不应该把它们放在“去哪里”(学习的结果)的问题中描述，而应该把它们放在“如何去那里”(学习的手段)的问题中讨论。总之，无论从术语的使用或维度划分的逻辑来看，“三维目标”说都是违背心理学中的学习论和教学论常识的(吴红耘，皮连生，2009)。二是作为负面的参考，将布卢姆教育目标分类作为反面教材类比三维目标割裂了学生发展的整体性。批判者认为，强调学生的整体发展，可以追溯到人们对布卢姆教育目标分类体系的批判，因其把全部教育目标划分为认知、情感和动作技能三大领域，忽视了人及其学习活动的整体性(OECD，2005)，导致丢失和误解了许多我们珍视的教育期望，使教育的追求简单化、狭隘化(European Parliament and the Council of the European Union，2006)。甚至布卢姆教育目标分类之情感领域的创建者克拉斯沃尔也认为：“把目标体系划分为认知、情感和动作技能领域。这一划分决定理所当然地受到批评，因为它把同一目标的不同方面分离开来——而几乎每个认知目标都具有情感的成分”(林崇德，2016)。

有趣的是，一方面，三维目标提出的本意就是要求我们把学生当作完整的人来对待，把握三维目标的统一性、内在一致性和内在关联性(杨九俊，2008)；另一方面，“三维目标”的主创者一直标榜，它彰显了心智活动发展的法则，尤其体现了认知心理学和建构主义心理学的研究成果(钟启泉，2011)。

可见，整体性的缺失是当前教育目标分类体系的一种普遍状况。究其根本的原因，无论是布卢姆教育目标分类，还是新课程的三维目标，乃至一些机构和学者对核心素养体系的构建，均采用了横向分类法。横向切分必然需要对整体的教育目标进行人为切割，同时为了突出切分之后不同部分的差异(显然没有重要差异就没有切分的必要)，不可避免的忽略掉一些错综复杂的细节或者研究者认为并不重要的部分。但是，我们又必须认识到，教育目标应该反映每个人都是作为一个完整的人进行学习的这样一个事实(丁念金，2004)。

(二)从分层结构看教育目标的“发展性”

既然横向分类法难以凑效，那么就不得不回避基于横向维度或种类的教育目标分类法，一种可能的办法就是寻求差异化的水平分层。一种常见的水平分层就是按照复杂难度分层。布卢姆教育目标分类中对认知过程的区分，即是以认知水平的复杂程度的线性积累作为分类依据。但是，很多批判者认为，其六个认知过程，很难区分哪一种复杂程度更低或更高一些(丁念金，2007；马扎诺，肯德尔，2012)。换言之，纯粹从认知水平的角度进行分类，也力有不逮。

如上所述，我们尝试了另外一种分层方法，为核心素养设计了一种包含三层的水平分层结构，既体现了不同的概括水平，更体现了知识、行为和情感在人脑中的内化水平，因而采用了人的认知过程由外到内的分类线索。“双基”是外在的，主要是从学科的视角来刻画课程与教学的内容和要求(余文森，2016)；“学科思维”层是内在的，是从人的视角来界定课程与教学的内容和要求；“问题解决”层是由外在走向内在的中间环节。可见，三层结构里面既有外在又有内在的东西，并主张外在的知识要发展成为人的内在素养，需要经历初级的“双基”层的积累，并经过“问题解决”层的稳定应用，才能在“学科思维”层内化为人的世界观与方法论。

从支持学生终身发展的角度看，“学科思维”层为学生带来的世界观与方法论，最为本质，是终身发展的基础，也最恒久，最难忘，会伴随终身。也可以说，它是我们对“爱因斯坦情结”的一个直接回应，就是那个忘记后“留下来的东西”。在“问题解决”层，微观的、细节的、具体的、技巧类的方法可能会忘记，如平面几何之借助辅助线解题之技巧，但宏观的、模式的、有较高迁移性的方法是不会忘记的。在“双基”层，也有可以忘记和不会忘记之分，不会忘记的部分大致有两种，一是具有多层品性的知识，如无限微分的知识，它既是基础知识，又是基本方法，还是一种特定的思维，一般不会忘记；二是一些最为直观的基础知识，如直线、三角形内角和等于一百八十度、平衡、温度、细胞、遗传等，这些实际上构成了学习者终身的话语元素及与这些话语元素相伴的特定的思考模式，同样具有重要的终身价值。

从支持学生整体发展的角度看，三个层面在垂直水平上形成层叠状(见图1所示)，三层之间有着紧密的互动关系和映射关系，而非静止的、孤立的分类关系。一方面，三个层次分别代表了知识与人的关系远近，体现了人的主体性不断得到彰显的过程，反映了作为学习主体的人的主体性参与水平的持续提升过程。换言之，三层目标的实现，必定是一个远离机械灌输的活生生的人的教育过程。另一方面，具体到某个特定内容的课程目标或教学目标，三层之间的相互映射关系，决定了中层“问题解决”目标的达成需要建基于底层“双基”目标的达成，而上层的“学科思维”目标必须依托“问题解决”层和“双基”层；反之，未能应用于“问题解决”的“双基”和未能上升为“学科思维”的“问题解决”都是缺乏生命力的，甚至产生错误或消极的问题解决策略，导致“知识越多、危害越大”的负面教育效果。

例如，二战期间，为了找到一个给战机加装防护装甲的合理方案，美国军方给哥伦比亚大学的统计研究小组提交了一些可能用得上的数据：美军飞机在与敌机交火后返回基地时所留弹孔的数据。经过计数和平均数统计，发现机身部位所留弹孔要远多于引擎部位，那么基于朴素的概率论，顺理成章的结论应该是增加机身部位的装甲，但是哥伦比亚大学的瓦尔德认为，需要加装装甲的地方不应该是留有弹孔的部位，而应该是没有弹孔的引擎，因为大量由于击中引擎而没有返航的飞机无法进行弹孔数据统计；相反，大量飞机在机身被打得千疮百孔的情况下仍能返回基地，这个事实充分说明机身可以经受住打击(因此无须加装装甲)。在这个案例当中，计数、平均数统计、概率等属于“双基”层的目标，也很容易被人掌握；“问题解决”层，就是综合利用计数、平均数统计、概率进行逻辑推理，但很可能得到错误的推理结论；学科思维层就是要理解样本代表性是支持调查结论有效性的一个重要前提，在这个案例中，数据来源于非随机抽样，导致样本缺乏代表性，理解了这一点，才能指导人们正确解决问题。

简言之，三层结构强调由下而上，由上而下，由点及线，由线及面的结构关系，无疑有利于学生的整体发展。

对学生整体发展的考量，还特别体现在对情感、态度与价值观的处理方式上。在三层结构中，这些内容没有单独割裂出来，而是认为它本身具有分层结构，例如，在三层结构中，作为一种可能的分层方案，我们将其分散于“问题解决”层和“学科思维”层。在“双基”层，我们认为，单纯的知识和技能学习，尽管也会涉及情境化教学而激发学生的情感、态度反应，但终究不涉及知识与技能的应用，学习的价值未能有效彰显，相应的情感、态度的激发是比较表层的，故在这一层当中没有特别强调情感与态度的内容，而在问题解决层，我们将问题解决过程中可能产生的态度及其改变作为一个重要方面，直至在“学科思维”层将其提升为价值观或世界观的一部分。这一由浅入深的变化过程，与心理科学的最新研究过程相符，即“没有深刻认知基础的情感，其发展的程度也是有限的。”(杨九俊，2008)

需要说明的是，三层结构采用柱形图而非金字塔来表示，不仅因为三层之间存在映射关系，更体现在对当下教育实践的警醒。当前基础教育在践行三维目标或布卢姆教育目标时，过分注重底层的基础知识和基本技能的记忆和理解，其他维度或高层次的目标关注较少，确实符合金字塔隐喻；本结构用圆柱形表达，意在说明在三层结构中，三者具有同等的地位，问题解决和学科思维不是塔尖那么一点，而是很大一块，需要予以充分的重视。这也是我们对学生整体发展的隐性表达。

综上所述，三层结构在维护人的终身发展和完整发展方面，不仅继承了心理科学的既有研究成果，同时也展现出了与众不同的努力：有关方法论、价值观和世界观的使用，以及作为主体性的人与外在对象之间关系的引入，说明三层结构试图超越纯粹从心理科学或学习科学出发研究教育目标的传统。从这个意义上说，它也是一种新的教育目标分类学，它不仅重视外显的知识与技能学习结果，还直指人的内在品质，既体现了对三维目标的提炼，又体现了对全人教育和终身教育的关照。

三、分层结构描述的教育目标如何走向实践？

为节约篇幅，对教育目标实践性的讨论，拟选择上通总体教育目标、下达教学目标的学科教育目标层作为讨论背景。同时为行文方便，我们依旧以核心素养的三层结构为例，讨论用分层结构把握教育目标的实际可行性。

(一)关于“双基”层：基础知识和基本技能

这一层次的目标是对中小学教育注重“双基”传统的一种继承(杨小微，2009)。在三层结构中，将其作为问题解决的基础，表明基础知识和基本技能的获得不是孤立的部分，必须要映射于相关问题解决的过程和方法当中，直至上升为某种世界观和方法论。这一界定，至少有如下两个方面的好处：

一方面，在教育实践当中，我们常常能够观察到一种现象，即学生往往看起来似乎习得了大量的事实性知识，但他们并没有在更深的层次上理解它，此即所谓“惰性”知识问题(安德森，2009)。在三层结构中，通过建立映射关系，将基础知识、基本技能与问题的解决和深刻的理解结合起来，形成整体，能够帮助人们将所学的知识迁移到新的情境，走向有意义的学习，从而在一定程度上克服“惰性”知识问题，也在一定程度上体现了核心素养强调学生整体发展之要义。也就是说，从知识与技能的习得，到问题解决能力的培养，再到学科思想和方法的内化，是一个完整和连贯的过程；三者之间，尽管有层次的划分，但不是彼此分离的关系，从下到上是条件和基础，从上到下是辐射和指引，积下而得上，因上而生下，无下就无上，无上则无下。

另一个方面，所谓基础知识和基本技能，尽管与课程改革中的三维目标中的第一维目标术语相同、内含相似，但我们更愿意强调基础知识和基本技能的一般性，即其本身包含了一般本质或具有可迁移特性知识和技能，在时间维度上可以为未来发展奠基，以体现核心素养强调学生终身发展之诉求。例如在中小学信息技术课程当中，在讲到Photoshop图像加工时，“图层”是一个基本概念，其包含的基本思想(作为一类“对象”的确认方式)广泛存在于文字处理、动画设计、视频制作、多媒体集成等软件和信息加工的过程中，因此可以作为基础知识加以强调，并在问题解决层和学科思维层得到应用和升华，但是，与之相关的“通道”(一种颜色信息的“保存”或“寄存”形式)概念就缺乏这种属性，不适合作为基础教育之基础知识目标。

(二)关于“问题解决”层：解决问题的方法及其过程中激发的态度

所谓问题解决，既包含一般意义上的解决实际问题，也包含解决学习中的问题。当把学习方法本身作为学习对象时，那么所谓的问题解决就是学会利用学习方法相关的知识和技能解决实际的学习问题。对学习方法的学习无疑非常重要，现代认知心理学把学习方法的学习看成是创造性能力的核心成分(吴红耘，皮连生，2009)。我们重视学习的方法，同意将学习的方法作为学习的“对象”，不等于同意将“过程”混迹于课程目标之中。比如新课程三维目标之“过程与方法”，在研究层面，学者试图突出其作为教学/学习过程的价值，将其界定为基本学习方式和生活方式，如自主学习、探究性学习、合作学习等，混淆了“去哪里”和“如何去哪里”的界限(钟启泉，2011)；在实践层面，教师又往往望文生义，有理解为解决问题的过程与方法，也有理解为学习的过程与方法，还有理解为某种技能的操作环节，甚或混为一谈，造成了很大的困扰。

相较而言，三层结构中之“问题解决”层的描述无疑更为清晰明了，可能的误读是将“双基”层的技能理解为问题解决方法。从心理科学的角度看，两者都属于程序性知识，确实有相似之处，但是，问题解决方法实际上是一系列知识与技能的综合，更接近人的行为模式。比如说传球、射门都是基本技能，都有一素列的步骤或技巧，但是要解决在比赛中进球的问题，需要在具体情境中随机应变、综合运用这些基本技能。

(三)关于“学科思维”层：世界观和方法论

方法论指向某种意义上的“实体”，是对具体的解决问题的方法的抽象和总结，判定方法论形成的依据主要有二：一方面，抽象和总结的结论是否可以迁移？另一方面，是否发生了关于方法的认识和反思。至于世界观，一般认为它是一个人对整个世界的根本看法，建立于一个人对自然、人生、社会和精神的科学的、系统的、丰富的认识基础上，包括自然观、社会观、人生观、价值观、历史观、物质观、运动观和时空观等(张雷声，2011)。从马克思主义哲学的角度，世界观和方法论是统一的，主要表现在两个方面：一是世界观本身就是方法论；二是世界观转化为方法论，方法论是世界观具体运用的结果，是建立在世界观的基础之上的，没有世界观就没有方法论(张雷声，2012)。当然，与一般哲学上的涵义不完全相同，作为教育目标的世界观和方法论有如下两个特点：

一方面，有关方法论和世界观，既有宏观层面、哲学层面的观念，也有具体科学层面的观念，具体到基础教育的每个学科，均含有各自特定的学科层面的方法论和世界观，并最终可以特定的形式个性化为每个学生的基本素养。例如，数学中的概率思维、信息技术中的迭代思维、物理化学中的守恒思维等思想方法，它们既是抽象的也是具体的，不可无限泛化为抽象的哲学概念。因此，各门学科对学生方法论和世界观的培养水平，首先取决于它是否对本学科可能包含的方法论和世界观做了体系化的提炼，一般而言，这需要从上游学科中寻找智慧；其次在教学实施层面，教师是否能够有意识的站在学科思维层来思考和实施教学，这一般需要教师与学生开展理解性对话与反思性教学。

另一方面，对于基础教育阶段学生而言，其世界观和方法论具有很强的可塑性，也很难达到成熟和稳定的水平，因此定位于“初步得到认识世界和改造世界的世界观和方法论”(李艺，钟柏昌，2015)是合适的。

一位学者的观点与我们的关于学科思维层的价值的认识有相近之处，主张“学科知识原本是‘批判性思维’的产物和在特定情境中‘解决问题’的结果。以培养‘批判性思维’‘问题解决能力’等核心素养为目标的课程必须把学科知识的批判性、假设性和实践性置于首位。”(张华，2016)

三层结构走向实践，还必须考虑评价问题。长期以来，我国教育存在“考什么教什么”的问题，无法考试评价的内容往往会沦为空话。针对“双基”和“问题解决”，如何评价已是老生常谈的话题，可以利用的评价手段比较多(王蕾，2016)，此处就不再赘述。焦点在于“学科思维”层能否和如何评价的问题。如前所述，有关学科思维的内容，是从“问题解决”层而来，因此评价依然需要根植于具体问题解决的情境当中，考察学生对具体的问题解决背后所隐藏的世界观和方法论，具体形式和技巧应该是多种多样的，以唤醒学生对问题解决的过程和方法进行反思、迁移、质疑和评价为要义。例如，采用自述的方式，让学生对问题解决的过程和方法进行反思、质疑和评价，是可行的一种评价方法；而基于该问题解决的结果，鼓励学生另行构建类似的问题情境并描述解决问题的方案，则属于另外一种可行的评价方法。当然，真实的评价方法，终究要在具体的教育实践中创建并积累。

四、小结

本文基于核心素养的三层结构，指出了它是新时期把握教育目标的一种方式，有利于上下贯通三种层次的教育目标。特别就总体教育目标而言，有思想(学科思想)、会思考(方法论)和整体把握(世界观)三个方面，既是人之为人的重要品质，也是一个人持续发展的重要基础，因此，以这种强调为学生的未来发展奠基的核心素养培养为内涵的教育目标也称之为发展性目标。理解这一点，对于指导我国基础教育实践，从理想走向现实，非常重要。现时大部分有关核心素养的讨论，局限于核心素养概念本身谈论其大小、多少的问题，而很少关注其如何落地，即便论及也不得要领。本文特别强调，只有将核心素养与教育目标结合起来讨论，才能真正深入实践，成为教育的日常，造就理想的日常教育。

将核心素养与教育目标相结合，不可回避教育目标的分层描述。而本文一再提到的三层结构，笔者仍然心有忐忑。因为这个分层目标明确说明，讨论教育目标问题，认知科学是必须的，但仅在认知科学的基础上，或许是不够的。毕竟人的发展，既是“心理的”，也是“生理的”“社会的”“政治的”“哲学的”等等。比如，在纯粹认知科学的基础上，讨论一个人的世界观与方法论问题，就显然力所不及。作者百思不得其解的问题是，学者们在思考教育目的(整体教育目标)时，能够站立在较高视野的立场上，能够“哲学地”看一个人的发展及教育的价值，为何讨论/描述核心素养或教育目标分类时，就唯认知科学了呢？只是采用单一视角讨论核心素养或教育目标分类，是既有思考的重要不足，也是从整体教育目标到学科教育目标再到教学目标的转换过程中目标信息损耗的一种表现。就这一话题而言，如果继续容忍哲学、伦理学、社会学甚至教育学自身立场的缺席，很可能导致全人教育理想的落空。

笔者认为，从根本上说，既往误区是将对教育目标(课程教育目标)的诠释仅仅放在“认知科学”框架中的结果，这种“认知”工具上的局限性导致认识上的局限性。我们说，将教育目标置于“认知科学”框架下解释是没有问题的，且有其特定价值，但若认为关于教育目标的解释工具和解释思路“仅此”的话，那么，认识水平也就是“仅此而已”了。

**《灯光》教学设计**

西航港小学 陈蓉

教材分析：

这篇课文通过一件关于灯光的往事的回忆，歌颂了革命先烈的献身精神，说明幸福生活来之不易，激励我们要学好本领，建设好前辈用鲜血和生命开创的新中国。全文一头一尾是写现在，中间绝大部分写往事。开头写由天安门广场的灯光勾起往事的回忆，结尾照应开头，从“我”在璀璨的华灯下回忆牺牲的战友，可以体会“我”对美好生活的赞美和不忘过去，要好好珍惜今天的幸福生活。

学情分析：

这是一篇回忆往事的课文。教学时可以先让学生借助工具书用较快的速度阅读，知道讲的是一件什么事，大致了解内容。再提示学生以“多好啊”或“灯光”的描写为线索抓住课文重点探究，先独立阅读，再在小组里交流。检查阅读效果时，老师要就重点部分加以指导，帮助学生从中体会郝副营长的献身精神，体会今天的幸福生活来之不易，要好好珍惜。

教学目标：

 1.正确、流利朗读课文，有感情地朗读重点段落，理解革命先烈对未来的美好憧憬和为此付出的牺牲，懂得今天的幸福生活来之不易，要加倍珍惜。

2.独自识字学词，认字6个，联系上下文理解“璀璨、憧憬、千钧一发”等词在课文中的意思。

3.体会本文通过人物描写刻画人物心理，展现人物形象的方法，感悟郝副营长不怕牺牲、无私奉献的革命精神，受其高尚情操的熏陶，并尝试用这种方法进行练笔。

4.体会本文倒叙、首尾呼应、线索分明等写法的作用。

教学重难点：

1.体会本文通过人物描写刻画人物心理，展现人物形象的方法，感悟郝副营长不怕牺牲、无私奉献的革命精神，受其高尚情操的熏陶，并尝试用这种方法进行练笔。

2.体会本文倒叙、首尾呼应、线索分明等写法的作用。

预习要求：

1.一读：了解文章主要内容；

2.二读：运用所学方法独立识字学词；

3.三读：在阅读课文的过程中批注自己的疑问与发现。

教学过程：

一、说文解字，拎线入文【重积累、铺垫】

【光的多项义：荣誉；使显赫；景物；光滑；完了；露着；只】

1.来之前，听说你们是群有内涵的孩子，我就想考考大家了，（出示“光”字的甲骨文）猜一猜，这是什么字？说出你的依据。（展示“光”演变，讲解“使人感到明亮的东西”）例如，带来白昼的——阳光；引发诗人联想的——月光；普罗米修斯带来的——火光；还有为我们照明的——灯光。

2.其实光，不仅使我们的眼睛感到明亮，还能照亮我们的心灵，正如我们今天要学习的课文——《灯光》，让我们齐读课题，去探寻文中的光。

二、自主阅读，点燃思考之光【重自学、质疑、发现】

1.请同学们拿上笔，默读课文，在自己有问题和有所发现的地方做上符号，并运用你所学过的识字方法，认识本课生字。

2.谁来说说，你阅读中的疑惑。（收集问题，关键问题搁置，能解决的当场解决）

3.在你阅读的过程中，有什么想分享给大家的发现吗？

4.第二项任务，识字，完成得很棒的孩子，坐直告诉我。请你来带着大家读读第一个词。

憧憬、璀璨（近义词解释法）/围歼（部首、分词法）、豫皖苏平原、郝副营长、千钧一发（钧：三十斤）

5.快速地浏览课文，你能用上这几个词语，概括出课文的主要内容吗？

（评：你抓住了事件的主人公和主要事件来概括。）

三、细读感悟，沐浴写法之光（重写法习得、方法指导、朗读指导）

（一）体会倒叙的写法

1.文章的哪些自然段在写这个事件？文章的第1.2自然段写的是现在的天安门，和3-11段可不一样，这是作者故意为之，你知道这种写法是什么吗？（讲解倒叙：把事件的结局或某个最重要、最突出的片段提到文章的前边，然后再从事件的开头按事情先后发展顺序进行叙述）

2.请一位同学来朗读1.2自然段，同学们找一找，这部分可有三处地方使叙述郝副营长的故事变成顺理成章。（灯光、“多好啊”）

评：作者采用倒叙的写法，将现在与过去联系起来，引出了下文。而灯光、“多好啊”成为了文章的线索，串联了全文。

（二）学习运用人物描写展现内心，塑造人物的写法

1.3-7段中，“多好啊”出现了几次，分别是在什么样的情况下出现的？

2.语句1（课件出示）：书上有一幅图，画的是一盏吊着的电灯，一个孩子正在灯下聚精会神地读书。他注视着那幅图，默默地沉思着。“多好啊！”他在自言自语。

3.这句话出现在什么样的情况下？

4.我们学过的人物描写方法有哪些？请你自己去批注作者所使用的描写方法，抓住关键词句品悟，说说你从这一段描写体会到了郝副营长怎样的内心的感受？结合感悟有感情朗读。

 评：动作：划火柴，微弱的亮光看书、破旧——热爱生活，喜爱读书

 神态：注视、沉思——专注，丰富的内心世界，【默默：在想什么】

 语言：多好啊，自言自语——感叹、羡慕

5.作者没有直接描写郝副营长的心理，但是通过动作、神态、语言，我们都能读懂郝副营长的内心。

6.孩子们，蕴藏于动作、神态、语言后面的细腻心思，是值得我们细细品味的。郝副营长的第二次感叹，相较于第一次有什么变化呢？请小组交流，批注人物描写，抓住关键词句品悟内心情感，探讨第二次感叹与第一次情感的变化。

7.小组汇报。

语言：请你来扮演郝副营长读一读。（个性化朗读）你为什么强调多好啊？（生谈理解）

师：是的，让孩子们都在那样亮的灯光底下学习，该多好啊

课件出示：让孩子们都在那样亮的灯光底下学习，该多好啊！

 让 在那样亮的灯光底下 ，该多好啊！

师：他还可以想让谁在那样亮的灯光底下做什么？请你来填一填。

师：同学们，刚才大家所说的对未来生活的向往就是（课件出示：憧憬）齐读，读出憧憬

动作神态：从提示语中的动作、神态和他的语言中你看到了一个什么样的郝副营长？看来，在描写人物的语言时关注人物说话时的动作和神态可以把人物形象写得更加生动具体。（个性朗读）

合作练笔：文中还有郝副营长的语言描写。一起来读一读。

想想，郝副营长在说这句话时，内心的情感是怎样的？会怎么做，又有什么样的表情呢？

和你的同桌一起说一说，为这一句话，增加动作、神态描写。

8.你觉得第二次比第一次在情感上有什么变化？

9.作者利用动作、神态、语言描写体现出了郝副营长内心的愿望愈发强烈了，所以在围歼战役中，在千钧一发的时刻，郝副营长选择了？（出示文段）这一部分，作者只写出了郝副营长点燃书引路的结果，那在那样危急的情况下，郝副营长有经历了什么样的内心活动呢？请你运用将他的内心活动用动作、神态、语言描写展现出来，如果可以请将“多好啊”加入你的描写当中。（小组小声交流二分钟，再开始写）

10.作品汇报，点评写法。

11.怀着对未来的无限憧憬，在这千钧一发的时刻，郝副营长——（引读）这位年轻的战友不惜自己的性命，为了让——他自己——

四、余音回响，铭记英雄之光

1.当作者在天安门前璀璨的华灯下，他想起了这位亲爱的战友，是想起了什么？

2.这句话和第一段首尾呼应，结构严谨地告诉我们这种“多好啊”的生活来之不易，我们永远也不应忘记如郝副营长一样的英雄们，为我们创造的如此璀璨的生活，这些人的精神，正如灯光，永远指引着我们前进的方向。

3.齐读名言，结课

爱，首先意味着奉献，意味着把自己心灵的力量献给所爱的人，为所爱的人创造幸福。

当我们享受别人的爱时，也不要忘记将爱播撒给大家。

**《山沟里的孩子》教学设计**

棠小南区 郑艳

教材分析：

 《山沟里的孩子》是北师大版教材第六册第五单元中的课文，这是一篇精读课文。介绍了大山里的孩子为了寻求改变山沟贫困面貌的“金钥匙”，而起早贪黑，不怕吃苦，不怕山高路远刻苦学习的动人事迹。这篇散文，语言优美，情感动人，是培养学生语文素养的一篇好范文。

学情分析：

 本校学生生活在城市，大多数对山沟地区没有实际经验，所以需要在课前做好相应铺垫，三年级学生在阅读方面需要强化概括能力与联系上下文理解词句的能力，并应对他们的写作技巧进行渗透性指导。

教材可以教什么：

1.朗读指导：把握好语气变化。（配乐读、想象画面读）

2.概括段意：“描绘……的情景。”（抓中心词概括段意的方法、朗读积累）

3.独立识字学词能力：“匆、智、慧、辛”“黎明”（联系上下文理解词语、会意字）

4.文章语句仿写。

5.了解山沟孩子上学的情形，学习他们为理想而乐观向上的精神。

6.语言优美、结构相似的段落品读、积累、运用。

7.联系上下文理解词语的方法。

8.关注颜色变化的词语，学习品味关键词语理解文章内容的方法。

教学目标：

1.正确流利朗读课文，有感情地朗读课文1-4段，并背诵自己喜欢的自然段。

2.识记6个生字，会写9个生字，重点书写生字”勤“。

3.能结合上下文，理解重点词语的含义，体会“金钥匙”，“理想的灿烂的黎明”的含义。

4.了解山沟里的孩子们起早贪黑地去上学的情景，感受他们学习的艰难及乐观的精神，学习他们不怕困难，刻苦学习的精神。

5.指导学生关注文章重点词理解文章语句的阅读。方法

教学重难点：

1.有感情地朗读课文1-4段，并尝试背诵自己喜欢的自然段。

2.指导学生关注文章重点词理解文章语句的阅读。方法

教学准备：师：山沟地区视频、课件

 生：预习课文，圈点勾画，有自己的疑问与思考。

教学预设：



 一、谈话引题，视频铺垫

1.师：你每天是怎么上学的？

生：家长送、坐公交车、家比较近，自己走学……

2.师：今天老师要带大家认识一群山沟里的孩子，我们先了解一下那里孩子学习生活的环境。（播放山区视频，板书：山沟里的孩子）

看了视频，你有什么感受？

生：风景美丽、山峰陡峭……

3.师：是呀，山沟有着山沟的美，可是山路可不好走，山沟里的孩子上学可没有我们简单，让我们去课文中认识他们吧。

【设计意图：联系生活导入新课，激发学生学习新课的兴趣。对了解山区孩子上学情形进行铺垫】

二、自主识字，难点突破

1.自读课文遍，读准课文中的字音，圈出生字，不熟悉的字词自己用学过的方法解决然后多读几遍。

2.自主认读生字条中的生字，每个读2遍，读完后可以和同桌互相考一考。

3.出示文中词语，请小老师教读。



音：钥匙 辛勤（指导勤的书写）

形： 脚步匆匆 智慧（看形状想办法记住它） 黎明（理解黎明本义） 面貌（强调字形）4.开火车检测生字认读。

5.师：同学们能否用上面的几个词语来概括一下这篇文章写了什么？

生：描绘了山沟里的孩子每天脚步匆匆地上学，想要用自己的辛勤与智慧去找到金钥匙，改变山沟穷面貌，迎来灿烂的黎明的情景。

6.总结抓关键词概括方法。

【设计意图：训练学生独立识字学词能力，指导学生抓关键词概括主要内容的方法。】

三、理解内容，读出画面

1.师：哪些自然段写了孩子们为了上学克服重重困难的呢？

2.师：请同学们在书上读一读课文，划一划相关的句子，最后再说一说孩子们在路上遇到了哪些困难？抓住关键词，借助生活经验，读懂语句的真正含义。

　　● 时间长（关注颜色变化的词语，抓住“黑”）：山沟里的孩子们从黑暗走进黎明，又从黄昏走进黑暗，可以说是起早贪黑。（板书）

　　● 路不好走（脚步匆匆、走过翻过）：要翻好几座山那，（出示图片），同学们是怎么翻山越岭去上学的？谁能看着图给大家讲讲？如果要是遇到恶劣的天气呢？看来他们上学的路真是太难走了！（板书）

● 乐观（拥抱）：可是他们自己好象并不在意，书上是怎么描写的？（课件）因为能上学已经是孩子们是快乐的事了，所以克服困难也就变成了一种习惯，艰难跋涉也就变成了一种乐趣。

3.总结阅读方法，抽生个别朗读，读出画面。

4.师：（出示清晨、傍晚两句）读读这两个句子，你发现什么了？

师：他们句式上的结构是一样的，而在内容上也是相对应的。和同桌一起找找，课文中还有哪几个句子，也是前后对应的？运用抓关键词的方法理解语句，说出你对这些句子的感受，再反复练习，读出你的感受。

师：这些相对应的句子，在向我们每一个人诉说着山里的孩子上学有多难！

5.重新编排1-4段句子顺序，多形式朗读文段。

师：清晨，孩子们迎着晨曦上学；夜晚，孩子们披着夜雾回家，多不容易啊！

6.总结阅读方法，体会结构上的特点，对上学路上颜色词“黑”、景物的美体现乐观等进行强调。

【设计意图：遵循支架式教学，着重训练抓住关键词句理解文章内容；训练朗读；通过反复的朗读达到熟读成诵的目的。重新编排文段，体会文段结构的相似性，感受文章语言的优美。】

四、活学活用，理解主题

1.师：就是这种克服困难，坚持到底的精神激励着孩子们起早贪黑的去上学，那么除了学习，他们还有什么愿望呢？请同学们先读读6、7自然段，自主运用抓关键词，借助生活经验的方法理解语句内容。

2.同桌交流阅读心得。

3.学生汇报，理解关键词句。

　　（1）金钥匙：指的是知识。

　　（2）日日夜夜，夜夜日日，在辛勤刻苦的寻找：指不怕困难，不停的发奋学习。

　　（3）理想的灿烂的黎明……表明了作者对山沟里的孩子寄予了无限的期望。同时也对他们一定能改变山沟的穷面貌充满了信心和决心。

（4）“……”：说说省略号省略的句子；描述一下未来的学校什么样；畅想山村将来发生的巨大变化。

4.评价方法运用，总结汇报。

5.师：或许是山里的风清新，山里的水洁净，才使得山里孩子的梦更自然；或许是山里的人坚强，山里的人淳朴，才使得山里孩子们的梦更诚恳真实。让我们和作者一起赞美山里的孩子们，一起预祝孩子们的梦想能够实现，好不好？齐读第七段。要读的深情！

【设计意图：让学生迁移方法去理解文本的关键词句，读懂作者要表达的主题，再理解的基础上升华主题，激发向山沟孩子学习之心。】