

「教学」

「学科探究」

# 教师应该如何叙写教学目标

江苏省沭阳如东高级中学 许大成

随着新一轮课程方案和课程标准的实施,教师依据课程标准叙写并表达教学目标是必备能力。“新课改实施10多年,老师们都会叙写教学目标了吗?”笔者曾听到一个国家级新课程培训基地的校长回答这一问题,他沉吟片刻说:“三分之一的老师掌握了,三分之一的老师有点会,还有三分之一的老师尚未入门。”这一回答在一定程度上说明基于课程标准的教学应如何规范陈述、如何将课程标准有效转化为单元或课时目标是一线教师亟待解决的技术问题,笔者就“教师如何叙写教学目标”从特征、问题和策略进行了研究。

## 一、教学目标的样例与特征

核心素养存在“冰山现象”,我们对它的认知和评价是通过看得见的部分实现的,这一部分是行为表现。所以,素养导向的教学目标设计,必须在可观察、可操作、可评价的行为表现上下功夫。

沃尔特·迪克在《系统化教学设计》中有一个关于修改员工培训目标的案例,生动展现了素养型教学目标应如何设计。原目标是:“员工要懂得礼貌待人、热情服务。”这句话虽明确了培训的素养意图,但未指明具体的行为表现。修改后目标为:“员工在问候客户、办理业务和结束交易时,要做到礼貌待人、热情服务。”修改版明确了三个关键环节,但每个环节如何做,仍然缺乏可教可学、可测可评的行为表现。目标最终版为:“员工在问候客户、办理业务和结束交易时,要做到礼貌待人、热情服务,包括:主动交谈、做出个性化解释、专心办理业务、协助填写表格,以及致谢祝福、结束交易等。”

培训目标的这一修改过程,清晰勾勒出素养型目标设计的核心路径:从教学意图的内隐走向外显,从抽象理念走向具体行为,从难以把握走向可行可测。

## 二、厘清教学目标的关键问题

在明确教学目标的基本样态后,教师可从以下三个关键维度着力:

1.定位要准。育人目标是一个层次分明的体系,其中,教学目标处于“立德树人”教育目标和“核心素养”课程目标的下位。教育目标和课程目标由国家或教育主管部门制定,属于“方向目标”,宏观回答“培养什么人”“为谁培养人”“用什么课程培养人”等根本问题,对教学目标具有统摄引领作用。教学目标属于

“到达目标”,是教师制定的,需要对“学什么”及“学到什么程度”作出具体规定,它是教学评一体化的核心统领,必须具有可达成、可操作、可评价的基本特征。

2.主体要明。教学目标(特指单元与课时目标)的达成,离不开教师的设计、指导和促进,但教师的“教”仅是引发学生改变的条件,而非目标本身;真正的目标是学生在一个单元或一节课后“实际学会了什么”。简言之,教学完成的标志并非教师是否教完,而是学生是否学会。例如,“教师要求学生能在40分钟内完成一篇作文”仅是教学过程,而非教学目标,这种表述并未明确学生应通过练习掌握何种写作技能。因此,学生才是教学目标叙写的主体,“教学目标”要转化为“学习目标”,也是“学为中心”“为学而教”等新课程理念在研制教学目标环节的体现。

3.要素要全。规范的学习目标应包含4个基本要素:行为主体、行为表现、行为条件与表现程度。其中,“行为主体”即学生,“行为表现”指学生学什么,“行为条件”指通过何种途径或方法学习,“表现程度”指预期达成的学习水平。如可以把上面关于作文教学目标的陈述,完善为:学生(主体)能够在40分钟内独立(行为条件)写出一篇作文(行为表现),要求主题突出、内容完整、结构清晰、语言通顺,无重大语法错误,字数不少于400字(表现程度)。

## 三、教学目标的研制与表达策略

定位准、主体明、要素全,为研制与表达教学目标提供了学理基础和必要准备。基于课程标准的教学目标应该是素养导向的,必须紧密围绕如何培养学生正确价值观、必备品格与关键能力研制与表达。

1.确立依据:整合三大制约要素。

课程标准是学习目标确立的根本依据。课程标准明确了核心素养的培育要求,系统回答了“学什么”“如何学”及“学到什么程度”等核心问题,为学习目标的研制提供了方向与框架。

教材与资源是学习目标的内容与情境载体。主要解决“通过什么学”的问题,具体回答“运用哪些知识”“依托何种情境与任务”“完成什么任务”等,是目标具体化的依托和基础。

学情是学习目标达成的关键变量。基于学情设计目标,意味着要通过合理设置情境与任务的难度,确保学习目标精准定位学生的“最近发展区”。

以上三个要素,整合形成“在何种条件或情境中,学习哪些知识,通过何种学习路径,习得哪些核心素养”研制思路,系统回应学习目标“通过什么一学习什么一如何学习一学到了什么”的问题。

2.转化策略:运用专业方法分解课标。

如何把课程标准转化为学习目标,是一线老师感到棘手的问题。不妨借鉴华东师范大学崔允漭教授在《关于内容标准的分解策略和方法》中,提出的“替代、拆解、组合、联结”四大策略,并把“扩展或剖析核心概念”“扩展或剖析行为动词”作为分解课程策略的基本策略。这些策略为课程标准向学习目标的转化提供了理论指导。

3.实践案例:从课标内容到课时目标的完整转化。

例如高中政治必修三《政治与法治》中的“法治社会”一课,课程标准中的“内容标准要求”是:“列举事例,阐明法治社会的意义。”教师在教学中可进行如下转化:首先,结合教材将“法治社会”这一核心概念拆解为内涵、建设路径与意义三个层面;其次,将行为动词“阐明”具体化为“识别、推导、策划”三个进阶升级、更具操作性的词语;最后,巧妙利用当地烟花燃放“事例”,形成以下学

习目标——

目标1:结合诸暨烟花燃放“禁改限”政策,讨论“我心中的法治社会”,识别法治社会的基本特征,提升描述与分类能力,增强对法治社会的政治认同。

目标2:分析“烟花秀”引发的纠纷案例,推导出依法解决的途径与价值,提升解释与论证、辨析与评价能力,强化法治观念。

目标3:扮演“法治小助理”角色,为“西施跨年演唱会”设计法治方案,提高遵循规则、有序参与公共事务能力。

不难看出,这样的教学目标就是一份“微型学习方案”,它递进式展开,构成了一个以情境为载体、以知识为工具、以体验探究为路径、以素养发展为归宿的成长历程,从而成为贯穿教学评全过程的有机牵引。这不仅推动了课堂教学从“知识传递”向“素养培育”深刻转型,也促使教师从“经验成长”迈向“专业成长”。

讨论

王浚录 摄



# 大概概念视域下单元起始课设计策略

以初中数学为例

成都市锦江区天一学校 董永春 袁丹

《义务教育数学课程标准(2022年版)》明确强调“优化课程内容结构”“核心素养具有整体性”。单元起始课作为单元教学的“序章”,是落实课程内容结构化、实现单元整体教学的关键切入点。

单元起始课如何设计,才能有效启动学生对整个单元的学习?以《大概概念统领的初中数学章节起始课设计与实施》为课题,我们调查后发现:教师对单元起始课价值认知模糊,“起始课”沦为“被遗忘的角落”,大多数教师(86.5%)对单元起始课存在“章前图可有可无”“考试不考故不重要”的观念;单元起始课教学设计缺位,“教什么”与“怎么教”问题突出,存在“盲目压缩”“盲目加塞”两种误区,导致单元起始课课堂教学实施低效、素养目标不清晰,“学生有意义学习”不落地的问题。经过研究,课题组针对问题提出了如下策略。

策略一:基于素养导向提炼单元大概概念,明确认知锚点。

教师要认真研读教材与课标,厘清单元知识点,有序连接单元知识,形成系统“知识链”。同时,教师应从整体上把握教材结构,关注段间的知识衔接,重视学生的已有经验,用联系的观点审视单元间的关联,形成具有聚合功能的“知识块”,并引导学生将其纳入已有认知结构。例如,在《分式与分式方程》单元中,可提炼“数式通性”这一大概概念,引导学生类比已学过的“分数”知识体系,自主建构分式的相关知识。

单元学习主题指向单元核心内容,体现学科本质和大概概念,并能够促进学生建构知识体系,主题设计应围绕内容及育人价值展开结构化与情景化教学。具体可遵循以下路径:首先,明确章节“是什么”,帮助学生形成整体感知,发展直观想象素养;其次,理解“为什么学”,在明确学习意义中强化直观想象素养;进而,把握“学什么”,在聚焦核心内容中落实数学抽象素养;最后,探索“怎么学”,在学习综合运用数学抽象和逻辑推理素养。

策略二:创设真实情境与任务链,驱动结构化探究。

教师应深入理解教材所蕴含的思想方法,从中提炼出具有统摄性的重要思想方法,引导学生运用一致性或类似的方法学习一类知识、研究一类问题,从而整体把握章节的学习脉络。在此基础上,教师可设计清晰的学习路径,帮助学生借助这些学习方法开展自主学习。例如,在《函数》单元教学中,教师可通过“摩天轮高度变化”“堆钢管”“汽车刹车”等真实情境,引导学生探究变量之间的关系,自然引出函数的三种表示方法,让学生在真实情境中体会函数思想的一致性。教师还应鼓励学生及时回顾和反思,并尝试用自己的语言归纳学习路径和关键点,以此锻炼学生的表达与概括能力。同时,在问题解决与成果展示环节,应鼓励学生进行个性化、创意性的表达,逐步培养学生创造性思维。

策略三:利用先行组织框架促进类比迁移,实现知识的自然生长。

单元起始课的设计要求教师精心规划教学环节,为知识的整体关联与自然生长提供支撑。具体而言,教师应依据“最近发展区”理论,精心分析学生知识储备与经验积累,把握学生真实的发展需求,从而确立准确的教学起点。在此基础上,教师要充分发挥课堂引导者的作用,逐步引领学生走向高层次的生长方向。例如,在《四边形》单元教学中,可引导学生根据已有认知(如三角形的研究经验),通过类比迁移,自主构建起四边形的学习框架,实现知识的自然生长与能力提升。

策略四:渗透数学思想方法,促进多元表征转化,构建整体认知结构。

在数学单元起始课中,帮助学生建构整体认知结构是核心目标。为实现这一目标,教师可首先呈现单元“认知结构图”或“数学导游图”,清晰呈现本章节的核心概念、公式及其关联,让学生“先见森林”。在此基础上,引导学生理解概念和公式间的逻辑关系,自主建构系统化的知识体系。同时,单元起始课作为全章学习的首秀,充当“剧情简介”与“新闻发言人”的角色,是学生学习的方向仪。应着力渗透数形结合、模型、类比迁移等数学思想方法。这有助于引导学生在多元表征间建立联系,感悟数学本质。

单元起始课定位于整体,价值在统领。其核心在于“整体统摄,先行组织”,重在策划脉络、搭建框架、勾勒蓝图,使学生“胸中有丘壑”,而非“盲人摸象”。它的意义在于长远布局,关注“大观念”“大方法”,追求“一以贯之”。

## 学校管理

# 校长“在场” 管理“在线”

西充县教育和体育局 何春奎

近日,笔者在通江县教科局的微信公众号发现了“幸福晒场”栏目,这个栏目中,该县实验小学校长王能力在道德与法治课堂,与学生探讨日常购物的智慧;高明小学校长李朝政与教师围坐对话,让教研碰撞出思维火花……这一幕幕发生在课堂、食堂、宿舍、操场、校门口的鲜活场景,很自然地让人看到“在场”的生命力。

笔者认为,“校长五在”的本质,是驱动校长从办公室、会议室中抽身,深入课堂、食堂、宿舍、操场、校门口等现场,不仅实现工作场域的“位移”,更是回归教育本真,汲取一线力量的“下沉”和“深耕”。

## 一、脚步向下,从“办公室”到“一线现场”

不可否认的是,当前的校长很容易陷入事务“陷阱”,不知不觉中让管理“悬空”,远离真实校园。“校长五在”的要义,是将校长的双脚拉回教育“大地”,而“身在”则是最

基础、最直观的“在场”。一是做“蹲下来”的深度观察者。蹲下来,不是一个姿势,而是一种功夫。比如听课,不是“坐镇”“打分”,而是深入课堂,观察细节,学生眼里一闪而过的困惑,可能是教学设计脱节的信号,能指引我们与授课教师一道,去反思教学设计是否真正契合学生认知起点与学习需求;要体察学生认知起点与学习需求;要体察生活细节,观察学生用餐习惯和饮食喜好,留意学生间的互动与交流,只有“蹲下来”,才能看见细节。二是做“沾泥土”的问题终结者。记得有位校长处理学生寝室冲突时,不是去处分某人,而是把几个孩子叫到一起,听各自的憋屈和缘由。倾听的本身,就是处理问题,化解冲突。这种“沾泥土”的解决方式,比任何冰冷的规定更有效。三是做“有温度”的情感连接者。西充中学原校长杨明,曾十年如一日,每天清晨在校门口迎接师生,这种“礼遇”至今让每一位师生念念不忘。“在场”是最有力的情感凝聚剂,当一位校长能和

教师们同打一场球、同吃一顿饭,办公室的门永远向师生敞开时,一种无需言说的信任,便深植于师生心中。

## 二、治理向深,从“人在现场”到“机制在场”

我们要看到,“在场”不能只靠校长的个人自觉,真正的“在场”,需要从“身在”升华为“机制在场”,让贴近一线成为一种管理习惯和制度设计。首先,需要时间上的保障。如果一位校长能把三分之一甚至更多时间,“泡”在课堂、操场等核心场域而不是办公室,这本身就是最有价值的价值宣言,校长的精力投向哪里,学校的重心就在哪里。只有“沉下去”融入师生,成为他们中的一分子,才能准确读懂师生的真实需求,第一时间站出来指引方向。其次,需要“证据”支撑,一位高明的校长,口袋里或许常常揣一个小本子,当然所记的不是会议纪要,而是教育的鲜活“切片”:哪个班级的朗读声特别响亮,哪位老师的

## 三、气象向新,从“身在”到“精神在场”

当“在场”成为植入校长生活的习惯后,就会升华为“精神在场”,这也是“在场”的最高境界。即便校长某刻不在校园,但其教育理念、人文情怀依然在校园中。以前

课堂引入让学生瞬间安静……这些碎片,往往是教育教学的真实生态。而下一步的管理决策往往能从这些一手“证据”中自然生长出来。最终,要形成“感知—响应—根治”的管理闭环,如校长雨后巡查,发现多名学生在一条通道险些摔倒,这是“感知”;立即找来后勤部门处理,这是“响应”;但更重要的是“根治”,反思排水的设计缺陷,实施修缮整改,并建立定期巡查机制。这样一来,一次偶然的“在场”,就催生了一个长久的制度。管理,就是在这种循环中,从被动应付走向主动建设。管理的本质,就是从发现“一个问题”到解决“一类问题”的过程。

## 三、气象向新,从“身在”到“精神在场”

当“在场”成为植入校长生活的习惯后,就会升华为“精神在场”,这也是“在场”的最高境界。即便校长某刻不在校园,但其教育理念、人文情怀依然在校园中。以前