

【教学探讨】

指向学科核心素养的学习任务单设计

汤雪平 郭元祥

【摘要】学习任务单区别于教案与学案,借助学习任务单的课堂教学旨在通过深度参与学习过程来解决复杂问题。新课程标准提出的各学科核心素养,为学习任务单的设计及实施提供了方向。学习任务单将进阶任务作为整合性目标的载体,围绕序列活动展开教学评一体化设计,其设计应当遵循学科“人—知”相遇的逻辑起点,促进学科知识向学科素养的转化,导向学生个体成长的意义向度。在对学习任务单的价值深度理解的基础上,需要转变教师的知识观、学习观与教学观,具体表现在:立足大观念,基于单元整体设计;优化任务链,开展学科实践活动;细化学业质量标准,嵌入表现性评价。

【关键词】学科核心素养;学习任务单;大观念;学科实践;深度学习

【作者简介】汤雪平,华中师范大学教育学院博士研究生,无锡市梁溪区教师发展中心研究员;郭元祥,华中师范大学教育学院教授,博士生导师(湖北 武汉 430079)。

【原文出处】摘自《中国教育学刊》(京),2023.7.50~55

【基金项目】本文系教育部人文社会科学重点研究基地“十四五”规划重大项目“指向核心素养的学习研究”(项目编号:22JJD880026)阶段性研究成果。

2022年义务教育课程方案明确提出教学设计需要“基于核心素养发展要求,设计课程内容,增强内容与育人目标的联系,优化内容组织形式”^[1],内容组织形式的优化必然要求教学设计从“教案设计”转向“学案设计”,即从学生立场思考学生学什么、如何学的角度设计学习过程。教案是从教的角度单向度设计学习过程,学案教学则是教与学关系的一次变革。在课改路上,先后涌现出许多关于“学案”设计的典型案例,它们在一定程度上改变了传统课堂的教学范式,但是在研制、使用以及评价等方面还存在着一些亟待解决的问题。学习任务单区别于教案与学案,核心素养导向下,它将进阶任务作为整合性目标的载体,围绕序列活动展开教学评的一体化设计。它与教案、学案有什么不同?如何设计学习任务单?本文拟对此展开分析,既是审视我国核心素养时代课堂教学的价值追求,同时也是推动教学变革的实践需要。

一、教学方案设计的现实困境与价值皈依

传统的教案和学案普遍存在着简化学习过程、堆砌习题训练等现象,学生的学科知识学习处于“假定性意义”阶段,学科核心素养属于“结构性沉默”的状态。素养导向的学习任务单就是要解决以

上问题,凸显学生的主体地位,强调通过学习任务中的问题解决提升学科核心素养,达成深度学习。

(一)学习任务单与教案、学案之辨

长期以来,设计教案是教师有效教学的必要环节之一。教案为教师的有序教学提供了固定性文本,但其固定的环节和统一的格式限制了学生表达的空间;限制了学生与知识交互的生动过程,也限制了学生学科思维的提升和发展。教育研究者和一线教师发现基于教案展开的教学有如此多的问题,就尝试开展关于教案的教改实验,由此产生了“学案”等支持学生学习的课堂学习材料样式,如“助学案”“导学案”“讲学稿”等学习设计。但在具体操作中,一线教师们倾向于把学案定性为课前、课中或课后的一种学习材料。专家认为“学案存在着削弱教师独特的课程理解,异化为背诵案、操练案或应试案,拉大学生间的差距等问题”^[2]。使用学案教学的课堂往往把学生困于书本知识的反复操练,囿于知识的碎片化呈现,知识的僵化运用,学生学习难以达成三维目标。

教案的设计者和使用者都是教师个体,突显教师的“教”,学案努力凸显学生学习的主体地位,但在操作中出现“学生学习方式单一、过程的简化和

方法的失当,其实质是剥夺了学生成长的过程性和方法性机遇,从而导致某些关键能力和核心素养目标达成上的严重不足”^[3]。为何会出现这样的失当操作?具体原因有以下几个方面。首先,教师在设计这些“教案”与“学案”时是从输入端开始思考教学,即从教师所擅长的教材、教法和环节出发,基于自己的经验型教学思维提出问题。其次,看似堆砌学习活动的学案实则是单一学科的习题集,缺乏学科知识的多维度理解,无法发展学生的高阶思维。最后,以习题为主的学习方案是以结果性评价测评学习效果,欠缺对过程的深入探究和学习品质的进一步有效反馈。

随着深度学习理论在一线教学的广泛推进,强调“深度学习是在教师引领下,学生围绕着具有挑战性的学习主题,全身心积极参与、体验成功、获得发展的有意义的学习过程”^[4],基层学校大力开展以“具体挑战性”的任务或者活动为线索的学习设计,“学习任务单”应运而生。“学习任务单”的应然状态应该是教师在对教材二次开发的基础上,依据学情确定预期的学习结果,通过恰当的方式呈现学习目标(知识体系),将学习的核心内容转化为有意思、有意义的任务(问题解决),学生在解决问题的过程中充分经历学习过程,并伴随着即时评价(教学评一致性)的学习设计,也是指导学生学什么,如何学的一种任务文本,包括学习主题、学习目标、学习任务(任务1、任务2……)、学习要求、学习评价、学习拓展六大部分,可以根据学科特性与教学内容适当调整板块。

无论是教案、学案,还是学习任务单,它们都是教学方案的专业设计,教案强调“先教后学”,学案是对学生主体地位的突破,强调“先学后教”,学习任务单则力图克服二者各自不足,吸收二者的优势,在教师引导下展开学生的自主学习,具体表现在对学习任务的设计上。任务是学科知识的进一步聚焦,是支撑学生思维发展和提升的支架。大量课堂实践证明,教师将学生难以理解和操作的学习问题转化为目前与学生水平相适切的任务,有利于引导现有认知水平的提升和发展。对学习任务单的设计研究体现了中小学教育变革的合理创新。

(二)新时代下学习任务单的价值皈依

学习任务单在学校的操作层面容易出现设计的“任务”呈现知识碎片化倾向,内隐的“任务解决”存在浅表化问题,尤其是缺乏反馈的“任务”更是无法有效落实核心素养,从而导致部分教师常被“任务”牵着鼻子走。针对这些问题,我们必须遵循

新课程方案和标准,以学科核心素养为导向,正确认识学习任务单的价值,明确其设计方向,“突出学科思想方法和探究方式的学习,加强知行合一、学思结合”^[15]。

1. 遵循学科“人一知”相遇的逻辑起点

知识育人的“育”应着力于突破学科知识中学习目标所聚焦的符号演绎的教学思维,挖掘知识的多维属性并在学习任务单中有所体现。作为人类智慧成果的知识,是随着人类社会的发展而发展的,具有社会属性、文化属性和实践属性,知识的理解内化与迁移运用需要建立知识与社会、文化、实践的关系。引导学生理解知识的意义价值性,其核心是联结具体知识相关联的社会属性与实践背景,引导学生与知识的生动相遇。因此,学科核心素养导向的学习任务单需要增强学科知识关联性,这就要求教师要站在整体育人的视角思考本学科的内容设计,引导学生综合运用多学科知识观察、分析、解决复杂问题;需要增强知识关联性和课堂画面感,将教师“教”的重心放到设计具有知识互涉的目标体系上,通过经验联结、文化想象、情感迁移追求知识纵向发展、横向拓展。

2. 促进学科知识向学科素养的有效转化

零散、碎片化的知识缺乏体系,在真实情境中难以综合运用。学科素养指向学生对学科知识的理解和应用,其核心是在学科教学中,培养学生解决真实问题的能力。基于学习任务单的教与学是突破单一、零散的知识学习,通过任务驱动,将新知和旧知有效整合,建立内在联系,建构创造性的具有可迁移、可运用的知识体系。因此,学习任务单的设计需要以学科素养为导向,把书本上“静默”的知识点转化为“立体”的有待于学生去解决的任务或者问题,形成一个动态立体的学习空间。激发学生在这个空间里以积极的认知加工、思维建构和情感深化深度参与学习过程,提升问题解决能力和发展高阶思维。在认知加工层面,学生对问题的认识和解决超越传统课堂中的“虚假对话”,是个体对知识进行理解、体验、对话的过程,是人知相遇的意义建构;在思维发展层面,学生参与具有内在逻辑性的学习活动,克服原有课堂中的“浅层参与”,实现对知识的迁移和运用,发展批判性思维和创造性思维。

3. 导向学生个体成长的意义向度

学科核心素养导向的学习任务单是对传统“知识观”的扬弃,推动课堂由机械讲授式转向沉浸探究型,体现了深度学习视域下核心素养和必备品格

的培养要求。首先,学生积极参与学习过程,或充实或共鸣,获得深度的情绪体验,“在对知识的反思中,展现出来的是自我本身,是对自我的一种认识,是自我同一性的形成过程”。^[5]其次,任务导向的学习必然是一种反思性实践,需要反思知识的价值性和意义性,实现知识学习的意义增值。英国教育哲学家赫斯特认为“最有价值的知识,是人类理解世界时形成的七八种独特的、基本的和逻辑上明确的认知知识的形式”^[6]。这意味着理解知识的形式是多样化的,通过判断、推理、演绎、归纳等思维逻辑方式转识成智,使学生经历“理解世界—进入世界—改造世界”的过程。这也说明知识不是一个放在人类知识宝库的静止的认知结果,只有跟人的成长和社会进步发生意义的关联,才能构成知识的意义链。

二、学习任务单何以落实学科核心素养

新课标的颁布为学习任务单的设计及其实施提供了方向,以学科核心素养为导向的任务单教学,是从学生问题解决的目的出发,设计学生高阶思维发展的学习过程,教师需要转变知识观,更新学习观,在教学中有效提供支架,适时指导。

(一)以新课标理念为教育立场

立场是思想的地平线,行动的方向标。教育立场,首先要回答学科课程与学生发展之间的内在关系问题,从教育立场思考课程实施所隐含的必须遵循的基本规律。新修订的义务教育课程方案和课程标准回归教育的育人本质和课程的育人功能,在教育观、课程观、教学观、学习观等方面都具有鲜明的育人导向的特征。学习任务单的设计遵循新课标理念,“注重培养学生在真实情境中综合运用知识解决问题的能力”,在任务设计中强调“加强课程内容与学生经验、社会生活的联系,强化学科内知识整合”^[15],倡导任务内容的结构化、综合化,在任务单学习中实现综合学习、真实情境学习、大单元教学等新理念。

学习任务单的学习主体是学生,其以学生的认知基础和生活经验为逻辑起点,重在如何把独立于个体的外在知识转化为学生的经验,即要求学生根据当前的学习活动去调动、激活已有的学习经验,建立已知与未知的关系,再对现有的知识学习作出回应。学习任务单体现了学科核心素养是在“复杂问题解决学习”中、在与学科大观念的理解与关联中得以发展的。任务单围绕学科大观念,基于单元设计主题,设计具有内在一致性和逻辑性的系列任务或者活动,通过系列有挑战、高投入、深认知的任

务链或活动链使学生经历完整的学习过程,以问题解决帮助学生把握知识的内在联系,将高阶思维培养融入以任务—表现—评价过程作为主要线索的课堂教学,形成单元整体认知,实现大单元学习的意义增值。

(二)以学科核心素养为导向

学科核心素养是学科育人的终极追求,是学生通过学科学习形成的学科基础知识、学科关键能力和学科必备品格。首先,“学科知识是由事实与价值、观念与思想、逻辑与方法等构成的”^[7],这三个要素都直接指向学科知识的历史发展,也就是说对学科知识的理解和把握要置于学科的历史发展中,如果仅把学科知识作为符号来学习,孤立于社会和学生主体的联系,就难以体悟学科知识的来龙去脉。而学习任务单中精心设计的“任务”恰好引导学生了解学科知识的前世今生,让学生掌握完整的学科知识地图,形成学科知识网。

其次,学科关键能力是指通过学科学习获得学科的思维方法,能够像学科专家那样解决日常生活中的学科问题。学习任务单的思维指向高阶思维,包括对学科知识的演绎逻辑思维,对学科知识的想象和表达思维,以及学科知识运用的迁移思维和创造思维。学习任务单侧重于对“任务内容”的分析和诊断以及现实生活中的问题解决,要求学生的学习从被动吸收导向主动发展,从机械浅层转化动态生成。学习任务单的设计方向体现了崭新的学力观,将学科教学与学科实践提到了新的高度。

再次,学科必备品格指向学科情感、态度、价值观,聚焦学科精神与学科文化,通过学科学习内化为学生的人文情怀和精神认知。具体表现在任务单学习中,不仅要掌握由事实与价值、观念与思想、逻辑与方法等构成的学科基础知识,还要感悟到知识背后的价值旨趣,建立知识与文化的联系。知识是文化的标识,有其特定的文化意义,教师要追求教学内容与传统文化、当下文化的内在联系,揭示知识在不同阶段的文化精神,以及这些文化精神所赋予学生的文化品格是什么。基于此,学习任务单的“任务设计”与“活动链”需要沉浸于知识的文化背景,引导学生参与知识的文化实践活动,通过学生与文化的相遇和互动,生成独特的学科文化理解与认同,生成个体的文化生长与精神生长。

(三)以素养时代学习观为根基

落实立德树人根本任务,培育学生核心素养,促进教育的高质量发展,是近几年我国基础教育课程改革的价值追求。长期以来,基础教育育人模式

尝试突破应试教育困局,但审视课堂,仍然能发现许多问题:教学容量大、环节多而导致学生的学习时间不足;知识被切分为若干个知识点,碎问碎答导致学生无法建构完整的知识体系。面对学习科学、信息技术的迅猛发展,如何破解核心素养发展的难题、困局和瓶颈问题,首要的,就是创新学生的学习形态。建构素养导向的学习形态,涉及学习观的重塑与学习方式的重建。

教育理论和实践领域对教与学过程的理解与实施,正在从知识学习的教学程序转向素养生成的学习结构,并不断探索与之相匹配的新型学习形态。学习任务单的价值追求是“跨越狭隘的学习边界,实现学习的丰富性及其发展价值,突破知识训练的学习观的藩篱,让深度教学和深度学习真实地发展”^[8]。深度学习视域下的任务单学习不再是知识的灌输和习题的机械训练,而是以学生为主体探究知识的形成过程,学生可以根据自己的认知基础以及生活经验,通过理解、运用、分析、综合运用等多元化的学习方式去探寻未知的答案。

三、导向学科核心素养的学习任务单设计取向

学生究竟应该经历哪些学习过程、采取哪些学习方式、遵循哪些学科学习的过程性规范才能达到学科课程目标的要求^[3],是学习任务单所关注的重点。基于前文对学习任务单的价值分析,结合新课标,要实现学习任务单的丰富价值,就需要立足学科大观念,开展学科实践,嵌入表现性评价。

(一)立足大观念,基于单元整体设计

从知识学习到素养生成,是新时代课程改革的目标,学科核心素养的培养需要以建立学科大观念为前提。核心素养的实质是学生能够运用所学知识解决综合性的问题,隐含问题情境的大观念架构起学习任务单的设计导向。大观念来源于哪里?它主要隐藏在课程标准中出现的高频词汇,也来自教师对教学的反思与追问“我到底要让学生学到什么?如何在生活中运用这些知识技能?”只有确定学科大观念,教师的教学才能远离相对短视的“课时设计”。因此,在设计学习任务单时,应从单元整体视角出发,基于学科核心素养和内容标准,提炼学科大观念。

单元作为课程的基本单位,基于单元整体设计学习任务单是对新课标的有效呼应和对接。以落实学科核心素养为本的学习任务单设计,不能仅从单一课时或单篇教学中剥离三维目标,而是需要以实现学科基本思想、高阶思维、问题解决能力的目标为指向,打破割裂的课程内容,从单元视角整体

设计学习内容。学科大观念作为学科概念的核心地位,其价值在于有效地利用学科整合知识解决复杂情境中的问题,深入学科知识的内核与本质上,“能有效地组织学科零碎化的知识与技能,有助于学生的学习超越特定的情境,可应用于各种具体情境中”^[9],其理解与运用直接关系到素养的落地与发展。

基于大观念的单元整体教学,在实践运作时,可以设计以下关键行动。首先,识别大观念下的主问题。主问题的设计关乎学生对大观念的理解和深化,应该考虑主问题的创设是否能够引发学生的深度思考,并持续生成反思,运用于其他情境中。其次,明确单元整体学习要求,基于大观念设计递进性的学习任务,根据学习任务锚定学习要求,确保学生的学习有方向。再次,建构层级化的素养目标体系。核心素养的维度不是一些无意义的抽象概念,而是预示着具体的形象特质和行为表征,需要关注其素养的表现性目标,让素养不再停留在抽象虚化的理论层面,而是明确嵌入教学过程,使学生一步步根据素养目标展开学习和表达。

(二)优化任务链,开展学科实践活动

破解儿童“容器”定位,最有效的方式就是以任务或者活动调动学生体验学习的兴致,通过亲身体验(质疑、探究、归纳、演绎)解决问题,发现知识的意义与价值。学习任务单中的任务设计需要具有学科宏观视野,其中包含的问题提出、情境创设、学习资源、学习方法等要素相互关联、前后呼应,形成一个结构化的活动系列,通过知识嵌套在大任务或者活动中,统筹设计任务下的小任务和活动,形成一个富有逻辑联系的整体。因此,任务设计是围绕“大观念”的逐步深化,呈现由浅入深、先易后难的阶梯式过程,体现知识的深度、广度和关联度。

任务链是能够围绕主问题产生的具有逻辑关系的子问题网络,它指向内化知识所凝结的理解记忆、问题解决、迁移运用等丰富内涵的多个最重要的问题组成的。任务链中的问题不仅是文本理解性问题,还可以是有关学科思想或思维挑战性问题,价值观辨析与判断性问题或情感体验性问题,又可以是文化理解与认同性的问题,是学科知识向学科素养转化性问题。这些问题以学科实践为载体落实学科核心素养。新课程方案“强调学科实践”,主张学生在问题解决过程中的自我建构,强调“做中学”,实现“学以致用”。因此,在设计学习任务单时,需要明晰“大观念—任务链—实践活动”的内在一致性,整体设计单元学科实践活动。以语文

一年级教材中“口语交际”内容为例,依据内容基础延展、整合和学生现实生活息息相关的内容,设计“文明的公共生活”为单元主题,以学生的日常交往活动设计了三个彼此连贯的学习任务,构建了学习主题统领下的任务单元(见图1)。

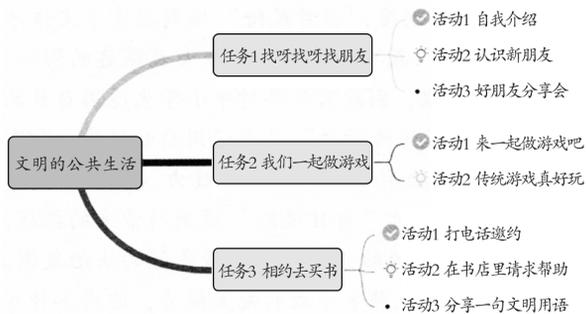


图1 “文明的公共生活”单元主题学科实践活动

课程方案强调学科实践要“加强知识学习与学生经验、现实生活、社会实践之间的联系,注重真实情境的创设,增强学生认识真实世界、解决真实问题的能力”^{[1][21]}。因此,“文明的公共生活”单元主题任务1是在一系列的语言实践活动中理解和运用“你我他”来进行语言表达;任务2旨在通过图片或图画书等了解传统游戏项目,引导学生在游戏中学会交际;任务3具有较强的生活性和社会性,需要学生综合运用恰当的语言表达和交际礼仪来完成。以上语文实践活动,从第一学段学生的生活实际出发,将情境任务做了活动分解,以儿童生活为主体,从学生个体,到同伴交往、校园生活再到社会活动,呈现出由个体表达达到社会交际的发展过程。

(三) 细化学业质量标准,嵌入表现性评价

课程标准在课程内容与课程目标以及课程评价方面有总纲性质的要求,并不能拿来即用。在落实学科核心素养的过程中,教师要架接课标与课堂教学之间的桥梁,即将学业质量标准融入教学内容,将其细化为学科核心素养下的具体教学目标,实现教学评一致。因此在设计学习任务或者活动的时候就要考虑任务所要考察的学习过程和结果,建立与学习目标以及活动要求相匹配的评价体系。通过制订细致的评分规则,让学生明晰需要达到的学习结果以及自己有可能达到的结果,也就是要对预期目标进行具体可操作性的描述,让评价者的判断科学合理。

以表现性评价形成大观念学习的整体考评,建立基于学科大观念的学业表现标准。表现性评价可以作为评价学生任务完成度、学生素养表现度相匹配的评价方式,涉及学生的活动表现、思维变化、态度与习惯等方面,强调从学习目标出发,围绕学

科大观念、问题解决、高阶思维等维度展开,嵌入“任务—表现”过程中,“要反映学生在真实情境中运用已有知识做事的能力以及完成的过程表现”^[10]。因此,细化学业质量标准,需要关注学科核心内容,描述学生掌握素养要求的规范化学习结果,包括“应知”“所能”两个层面,“既要呈现学科相应的表现样例,同时罗列几种表现水平”^[11]。

任务导向的学习评价不是在学习结束后进行评价,而是伴随着学习活动而评,它应该贯穿学习的整个过程。需要根据不同阶段的学习活动内容确定各阶段的评价手段和评价指标,有效检验每一个阶段的任务设计是否適切,保证教学效益的最大化。因此,任务单的评价设计既要从维度上关注分层,也要在内容上强调整合,即教师在学业质量标准观照下开展教学,根据指标嵌入表现性评价,融入素养评价内容,通过评价反馈改善教学过程,实现教中有评、评亦是教的教学评一致性。关于对学生的评价,可以使用展评袋,通过学生的表现,如作品、表演、辩论、操作等记录学生的学习过程,全面反映学生学习的个性描述,并搜集学习成果,以此来掌握学生的学习程度,为教师对任务单的调整设计提供参考意见。

参考文献:

- [1] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案(2022年修订)[Z]. 北京:人民教育出版社,2022.
- [2] 张良. 论“导学案”的现实问题及可能对策[J]. 中国教育学刊,2014(1):57-59.
- [3] 郭元祥,李炎清. 论学生课程履历及其规约[J]. 课程·教材·教法,2016(2):17-23.
- [4] 郭华. 深度学习及其意义[J]. 课程·教材·教法,2016(11):25-32.
- [5] 麦克·扬. 未来的课程[M]. 谢维和,王晓阳等,译. 上海:华东师范大学出版社,2003:33.
- [6] SOLTIS J F. Knowledge and the Curriculum[J]. Teachers College Record,1979,80(4):1-9.
- [7] 郭元祥. 论学科育人的逻辑起点、内在条件与实践诉求[J]. 教育研究,2020(4):4-15.
- [8] 郭元祥. 论学习观的变革:学习的边界、境界与层次[J]. 教育研究与实验,2018(1):1-11.
- [9] 邵朝友,崔允灏. 指向核心素养的教学方案设计:大观念的视角[J]. 全球教育展望,2017(6):11-19.
- [10] 周文叶. 促进深度学习的表现性评价研究与实践[J]. 全球教育展望,2019(10):85-95.
- [11] SOLOMON P G. The Curriculum Bridge: From Standards to Actual Classroom Practice[M]. 2ed. Thousand Oaks: Corwin Press,2003:88.