

语文素养型目标:内涵、问题及设计策略

任明满, 兰羚维, 张立馨

(西南大学 教师教育学院, 重庆 400715)

摘要:素养型目标是语文学科设计学习任务群、落实核心素养的关键。从整体性、系统性、实践性3个维度厘清语文素养型目标的内涵,并以此建构分析框架。分析发现,当下语文学科学习任务群的学习目标设计存在孤立、割裂,重复、虚化以及迷失、模糊等问题。设计语文学科素养型学习目标,需要教师转变课程观、教材观、教学观,以大概概念统摄,建构“核心素养-单元目标-课段目标”体系,以解决问题为锚点,落实学习目标的整体性、系统性和实践性,促进学生的核心素养发展。

关键词:语文教材;学习任务群;素养型目标;设计策略

中图分类号:G420 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2025)04-0081-08

基金项目:国家教材建设重点研究基地2023年度教育部规划项目“普通高中语文课程标准实施情况研究”(2023GH-ZDI-JJ-Y-02),项目负责人:吴欣歆。

作者简介:任明满,教育学博士,西南大学教师教育学院副教授;兰羚维,西南大学教师教育学院硕士研究生;张立馨,西南大学教师教育学院硕士研究生。

目标是教学设计的起点,对于学习所要达到的目标进行预先思考是成熟的教学设计的关键^{[1]61-63}。伴随着课程改革的深入推进,我国的课程目标先后经历了从“双基”到“三维”再到“核心素养”的转变。《普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)》(以下简称“新课标”)要求以学习任务群落实核心素养培育。学习任务群的统整性较强,需要制定科学、合理的素养型目标来统领学习任务的设计。但关于什么是素养型目标、核心素养究竟如何在目标中体现等问题还缺乏明确的标准,导致教师在设计学习任务群目标时缺乏明确的方向指引。本文运用文献分析法、德尔菲法、调查研究法等,尝试厘清素养型学习目标的内涵,分析存在的典型问题,并在此基础上提出改进策略。

一、语文素养型目标的应然内涵

从历时角度来看,素养型目标与“双基”目

标、“三维”目标有显著差异。20世纪末期,为了解决吕叔湘先生提出的“少、慢、差、费”问题,语文教学开始刻意追求知识的系统性、完整性。1992年颁布的《九年义务教育全日制初级中学语文教学大纲(试用)》中明确提出将能力训练与基础知识分列,其中“能力训练”部分将阅读训练、写作训练、听话训练、说话训练具体化为48条,“基础知识”部分将汉语知识(语音、标点符号、汉字词、短语等)、文体知识、文学知识具体化为20条^[2]。以此统领教学目标的设计,导致语文教学过分强调工具性,忽略人文性,并逐步走向知识灌输、技能训练的极端,最终引发20世纪末关于“工具性与人文性”的大讨论。此后,工具性与人文性统一成为语文课程的基本特点,并逐步成为共识。

进入21世纪,知识爆炸,信息技术飞速发展,同时人类面临的问题也越来越复杂。时代发展要求教育不仅要关注知识与技能,还应重视学生运用知识的过程与方法,以及在此过程

中如何内化情感、态度、价值观。2001 年,《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》提出“三维目标”,这是对新世纪挑战的初步回应。但在使用过程中,“三维”目标的整体性常常被忽视,出现了“三维”目标被割裂为并列的三类目标或三项目标、过分强调情感态度和价值观等问题^[3]。

《普通高中语文课程标准(2017 年版 2020 年修订)》提出核心素养。与“三维”目标相比,核心素养具有明确的高阶素养指向^[4],是更为关键、更为核心的素养,旨在发展学生在复杂

情境中运用知识分析问题、解决问题的关键能力、必备品格和正确价值观。素养型目标高度呼应了时代发展对于创新型人才培养的需求,可以为指向核心素养的教学设计提供明确的方向。然而,该课标并未对素养型目标进行清晰界定。基于此,本研究组织语文课标组专家、教研员、一线语文教师组成研究团队,在文献综述的基础上,形成素养型目标的初步分析框架,并运用德尔菲法、访谈法对其进行反复论证,尝试从整体性、系统性和实践性 3 个方面界定语文素养型目标的内涵(详见表 1)。

表 1 语文素养型目标的内涵

维度	具体描述
整体性	综合体现核心素养的 4 个方面,避免按照语言、思维、审美、文化 4 个方面并列呈现目标
系统性	核心知识、必备品格、关键能力、正确价值观彼此关联,有机融入目标表述;单元目标与课段目标有机关联
实践性	以学生为主体;不仅描述具体的学习任务,也呈现学生通过语言实践“做事情,持续做事,正确做事”的综合性学习结果

所谓“整体性”,指素养型目标要综合体现核心素养的 4 个方面,避免按照语言、思维、审美、文化 4 个方面并列呈现目标。课程是一个将各部分组织到一起以培养学习者的复杂整体,作为课程开发先导的学习目标尤应体现整体性^[5]。新课标在阐述学科核心素养时明确指出,语文学科核心素养的 4 个方面是一个整体。在语文课程中,学生的思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解,都是以语言建构与运用为基础,并在学生个体言语经验发展过程中得以实现的。这就要求,素养型目标对于核心素养的 4 个方面既要有所侧重又要将其融为一体,同时要注意不同课程目标之间的关联,能够引导学生既见树木又见森林,在整体中理解部分的意义和价值。

所谓“系统性”,指素养型目标中的核心知识、必备品格、关键能力、正确价值观彼此关联,有机融入对于目标的表述中。新课标强调,语文学科核心素养是学生在语文学习中获得的语言知识与语言能力,思维方法与思维品质,情感、态度与价值观的综合体现。这就要求,素养型目标应是对课程内容的高度凝练。设计素养型学习目标需要处理好教材单元整

体与局部之间、学习任务群目标与课段目标之间的关系,以“少而重要”的核心知识为线索,将必备品格、关键能力、正确价值观有机融入其中,建构起总分结合、横纵交错的学习目标体系。

所谓“实践性”,指素养型目标的行为主体为学生,描述目标的行为条件应情境化,行为方式应注重探究^[6]。换言之,不仅描述具体的学习任务,也呈现学生语言实践的过程与结果。新课标强调,语文课程是一门强调综合性、实践性的课程,在真实的语言运用情境中,通过自主的语言实践活动落实核心素养是基本路径。崔允漷认为:“新的教学目标关注学生运用知识做事、持续地做事、正确地做事。”^[7]此处的“做事”就是指在特定情境中开展的语言实践活动,而实践活动所依托的情境应源于生活中语言文字运用的真实需求,服务于解决现实生活中的真实问题,引导学生在“做事”中发展核心素养。需要注意的是,实践性不等于活动化。缺少一以贯之的问题解决过程,盲目堆砌活动,会陷入“活动中心”的误区,走向核心素养的反面。

二、语文素养型目标的实然问题

近几年,依据教材设计学习任务群的相关研究和实践非常丰富,但当前一线语文教师在制定任务群课程目标方面还存在着诸多问题。本研究从我国东部、中部、西部3个地区的7个省市搜集了174个学习任务群教学设计案例,对其进行深入分析后发现,教师在设计任务群学习目标时主要存在如下问题:

(一)孤立与割裂消解了目标的整体性

设计学习任务群应基于对教材单元的整体观照,深度整合课程目标、内容、实施与评价。其学习目标应体现单元学习内容、学习资源、学习方法等之间的内在关联,突出实践性,引领学生通过语言实践发展核心素养。分析案例发现,教师对学习任务群的理解和核心素养不同方面之间的关系把握不到位,导致简单套用课标概念,学习目标拼凑的痕迹较重,呈现出孤立与割裂的样态。

课程理解偏差是导致任务群学习目标呈现孤立与割裂状态的主要原因。教师对学习任务群概念理解不够深入,仅围绕单篇选文进行目标编制,简单套用“学习任务群”概念,并未基于现行教材体例在单元基础上凝练出任务群学习目标,从而导致其呈现出孤立、分散的状态。如在进行“文学阅读与表达”任务群学习目标设计时,仅围绕单篇《百合花》进行目标设计,将常见的文学阅读要求罗列出来,停留于分析人物形象、体会语言特色等,没有考虑这篇文章在单元中的价值。任务群学习目标具有宏观指导的作用,需要将其分解为若干个课段目标来加以落实,然而在案例中这种关联往往被忽视。如有教师基于“实用性阅读与交流”学习任务群进行整体教学设计。任务群学习目标有两个:(1)梳理作者科学研究的历程,掌握实用类文本的阅读方法;(2)明确单元人文主题,感知科学家和学者的科学精神。两个学习目标兼顾了掌握实用类文本的阅读方法和培养科学精神的需要。课段学习目标也有两个:(1)理解古代诗歌中“木叶”意象的意

蕴;(2)能够利用诗歌语言暗示性的特点分析诗歌同类意象,积淀对中国传统文化的热爱。课段学习目标主要围绕古诗中“木叶”意象展开,兼顾了诗歌语言暗示性特点,但没有呼应任务群学习目标,两者相互脱节,导致课段学习目标难以全面、有效支撑任务群整体学习目标的实现。

语文学科核心素养包括语言、思维、审美、文化4个方面,但这并不意味着学习目标一定要罗列这4个方面。案例中有教师根据核心素养4个方面设计了主题为“品鉴诗词,学写诗评”的学习目标。(1)语言建构与运用:了解文学短评的定义及其基本特征,初步掌握写作诗词短评的基本技法,把握好“叙”与“议”的比重;(2)思维发展与提升:培养学生的联想想象能力、逻辑思维能力,能对诗词作品进行个性化解读点评,并迁移至散文等文学作品的解读评论;(3)审美鉴赏与创造:品鉴诗词,感受诗词之美并体味作者情思,引导学生在理解诗词作品的基础上体会作品的艺术之美,促进其审美能力的提高;(4)文化传承与理解:学会鉴赏诗词精深的内容、完美的形式,认识诗词的当代价值,增强传承意识。分析发现,该单元学习目标应当要求学生在透彻理解诗词字面意义、主要内容的基础之上,挖掘诗词背后的深层含义和文化价值,进而运用批判性思维分析和评价诗词中的思想情感与艺术手法,生成独特的观点,写出一个叙议交融的文学短评。学习目标应体现学生在解读诗词的过程中,综合发展联想、想象、评价、鉴赏等文学审美能力,逻辑思维能力及创意表达能力等。因此拆分核心素养设计学习目标缺乏合理性,将4个目标之间视为并列关系,与语文核心素养整体性相背离。

(二)重复与虚化弱化了目标的系统性

基于素养型目标的系统性,设计学习目标时应追求语言、知识、技能、思想情感等多方面的融合与贯通。但系统性并不意味着素养型目标不能细化,也不妨碍将之归纳和提炼为具有区分度、层级性的具体目标^[8]。不同学习目标各有侧重,但彼此之间又逻辑严密、水乳交融,

共同服务于核心素养的培养。分析案例发现,学习目标的重复与虚化弱化了其系统性。

素养型学习目标的系统性要求围绕核心知识、关键能力、必备品格对课程内容进行整合和凝练,实现不同目标之间的有机关联和逐步进阶。不同学习目标之间如果交叉重复,必然导致缺乏层次的进阶。以“整本书阅读与研讨”任务群为例。其学习目标既要指向核心知识的习得,也应关注阅读习惯培养、阅读策略掌握,并涵养审美品位和文化理解能力,以帮助学生逐步发展独立阅读能力。案例中有教师基于《论语》进行“整本书阅读与研讨”学习任务群教学设计,学习目标重在发展学生的审辩性思维,具体有3个:(1)理解《论语》中所蕴含的中华优秀传统文化的核心理念和人文精神;(2)对《论语》中的思想内涵进行审辩性思考,引导学生理性对待和继承《论语》中的传统文化;(3)以读代写,以写促读,运用审辩性思维进行写作训练。目标(1)指向传统文化的核心理念和人文精神,对基础知识关注不够;目标(2)和目标(3)分别提到审辩性思考、审辩性思维,二者之间大同小异,缺乏操作性。培养审辩性思维需要明确其内涵,并将之转化为若干关键认知行为,在不同的学习目标中逐步融入。研究发现,审辩性思维可以分解为几个关键认知行为:区别事实和观点,洞察他人论证的陷阱和漏洞,处理矛盾的、不充分的、模糊的信息,有序呈现增强说服力的证据等^[9]。根据《论语》的内容特点,将之融入不同学习目标方可循序渐进地开展指向审辩性思维培养的教学。

此外,表述学习目标时,套用大而空的概念,容易导致目标虚化、不具体,缺乏操作性。如案例中的“通过探究、反思,形成正确的世界观、人生观、价值观,关注社会”“通过布置《粮道》《林海雪原》《暴风骤雨》等阅读书目,引导学生挖掘文本,提升学生阅读能力和核心素养”等。其为了使学习目标涵盖语言知识与能力、思维方法与品质、情感态度与价值观等多方面内容,生搬硬套,未能实现要素的有机融合。“三观”养成、核心素养培育难以通过一个

学习任务群一蹴而就,应将之具体化为可达成的具体目标。

(三)迷失与模糊淡化了目标的实践性

素养型目标是学生在真实自然的情境中通过“做事情,持续做事,正确做事”产生学习体验进而生成的综合性学习结果。学生是语言实践的主体。分析案例发现,教师在编制学习目标时更重视锚定学科知识点,实践主体迷失,实践逻辑模糊。

如采用“引导学生……感悟、体会……”的表述方式编制学习目标,凸显的仍然是教师主体,而罗列“夹叙夹议的论证方法”“对比论证的作用”等知识点,缺少行为动词,也容易导致学习目标的主体不清、实践路径模糊。案例中有教师依据高中语文必修下册第四单元《信息时代的语文生活》进行学习目标设计:比较不同媒介的语言特征,能够撰写具有相应语言特征的文稿,提高信息时代背景下的语言文字运用能力。比较不同媒介的语言特征能够理解不同媒介文本的特点,而撰写具有相应语言特征的文稿则需要进行迁移运用,二者之间需要具体的实践活动加以连接,以建立起完整的实践逻辑。学习不仅是外部刺激与反应的简单联结,也是学习者内部对信息进行加工、处理和理解的过程。因此,学生不仅要做事,而且要持续、正确地做事,这就要求在设定学习目标时应考虑学习者的认知特点和心理过程,确保实践逻辑的连贯性。

素养型目标不仅要求学生做事,更要通过实践将事情做成、做好,取得实质性成果。仍以《论语》“整本书阅读与研讨”任务群的学习目标为例,可作如下优化:(1)理解《论语》中典型语句的含义,把握整本书的结构及内在关联;(2)发现《论语》中矛盾的语句,辩证分析其内在统一性,理解其蕴含的中华优秀传统文化的核心理念和人文精神;(3)以读代写,以写促读,在阅读中生成观点,并以扎实证据,逻辑严密地论证自身观点,撰写一篇不少于600字的学术小论文。目标(1)侧重内容理解,重点发展学生的略读策略,为后续目标搭建知识基

础;目标(2)在目标(1)的基础上,引导学生从显性知识的识记和理解走向对隐性知识的反思与建构,使其在质疑问难中深化对《论语》所蕴含的文化精神的辩证理解;目标(3)融通读写,以学术小论文写作为抓手,引导学生产出高质量学习成果。

三、语文素养型目标的设计策略

素养型目标服务于核心素养课程改革,但从其实然状态来看,不少教师仍然受到传统单篇教学、知识教学思维的限制。因此,要达到素养型目标的应然状态,教师的课程观、教材观、教学观需要实现转型。

(一)树立开放的课程观,以大概概念统摄素养型学习目标,体现整体性

核心素养导向的学习任务群设计本质上是一个依托课标和教材的课程开发过程。我国语文教学受苏联“大教学,小课程”的影响非常深,进入21世纪以来,虽然新课改理念不断深入,但教师的教学变革未达预期,仍然主要执着于单篇教学。从素养型目标实然状态的分析来看:虽然教师在努力践行学习任务群教学,但缺少统整意识,片面理解语文核心素养4个方面的关系,导致学习目标之间的逻辑关系不清;套用概念,难以转化为有效的学习行为。上述问题背后反映出教师普遍没有树立起开放的课程观,对核心素养的理解呈现碎片化状态。

核心素养是学生在复杂情境中运用知识分析、解决复杂问题的能力。设计素养型学习目标需要抓住“少而重要”的核心知识,着眼于发展学生的关键能力、必备品格,使素养型学习目标成为一组数目较少、极其重要而又协调一致的目标^{[10]34}。大概概念具有本质性、中心性、高阶性的特点,能够使离散的事实与技能相互联系并具有一定的意义^{[1]6},与核心素养的特质高度匹配。教师可以将大概概念作为抓手,从狭隘的教学观转向开放的课程观,提高素养型学习目标设计的整体性。

语文是一门学习祖国通用语言文字的综合性、实践性课程。语文学科的大概念应基于

对语言内容与语言形式的共同观照进行提炼。以统编教材八年级上册中的新闻单元为例。该单元属于“活动·探究”单元,对应的是“实用性阅读与交流”学习任务群,选文包括消息、特写、人物通讯、新闻评论等。如果按照核心素养4个方面设计学习目标,可能的思路如下:(1)语言——了解新闻语言的特点;(2)思维——理清新闻的结构;(3)审美——鉴赏新闻的优美语句;(4)文化——传承新闻的精神。这种思路虽然关注到了新闻的内容和形式,但整体性不足,无法体现该单元多种新闻体裁的共性规律和个性特点。对该单元文本进行单篇阅读和多篇比读发现,新闻的客观性、及时性、准确性并非不可变通:消息中针对不同的报道对象,作者有明显的主观倾向性;特写、人物通讯的文学性非常强,作者可以根据新闻文体的特点进行创造性写作;新闻评论要求作者就新近发生的、具有普遍意义的新闻事件和迫切需要解决的问题直接发表意见。因此,以“新闻是客观性与主观性的辩证统一”作为大概概念,可以更有针对性地概括该单元选文的共性特点,并引导学生更加辩证地理解新闻阅读、采访和写作任务。单元学习目标以此为核心,可以整合为:(1)了解新闻内容、结构,掌握新闻文体特点和阅读策略;(2)辩证认识新闻的客观性与主观性;(3)根据采访实际,拟写采访提纲,小组合作完成采访任务;(4)学会撰写消息,根据个人兴趣完成自选或拓展任务,写作一篇高质量的新闻作品。

任务群学习目标可以具体划分为习得性目标、意义获取性目标和迁移性目标三类^[11]。根据上述目标分类,规划课段目标,可以进一步提高课段目标的清晰度和结构化水平。课段一聚焦习得性目标,主要帮助学生获得事实性知识和基本技能,如关于新闻内容、结构的知识,浏览、默读、整体感知、筛选信息等技能,落实整体性;课段二聚焦意义获取性目标,主要帮助学生建构对于重要思想和过程的意义,如通过文本比读,用特定概念表达对新闻这一类文本本质特征的理解,强调系统性;课段三

聚焦迁移性目标,要求学生在新的学习情境中运用所学知识解决复杂问题,如写作消息、新闻特写、通讯,制作新闻网页等,落实实践性。

目标揭示方向,但学习目标不等同于育人目的,不能凌驾于学习主体之上。泰勒认为,对学习者的研究是学习目标的3个核心来源之一,学习目标设计必须考虑不同学生群体之间在阶段发展上存在的巨大差距^{[10]6-9}。同样是新闻单元,对于基础整体比较薄弱的学生来说,学习目标可以侧重于习得性目标和部分意义获取性目标,掌握消息写作即可;对于基础较好、学习兴趣较为浓厚的学生来说,学习目标可以在掌握习得性目标的基础上,侧重于意义获取性目标和迁移性目标,鼓励、支持学生积极尝试新闻特写和人物通讯撰写以及新闻网页制作等更具挑战性的学习任务。

(二) 深化“用教材教”的教材观,构建“核心素养-单元目标-课段目标”体系,实现系统性

基于教材单元确定素养型学习目标,首先应明确教材单元所对应的学习任务群,分析学习任务群的特点。教师结合课标和教材内容进行整体分析,研读单元的导语、课文、各课的学习提示以及单元学习任务等,综合判断该单

元所属学习任务群。其次,应思考该学习任务群对培养核心素养的价值和功能,以确定素养型学习目标,并系统构建学习任务群目标与课段目标的关联。对于教材单元的学习内容来说,学习任务群目标与课段目标是整体与局部的关系。学习任务群目标重点关注单元整体,课段目标则是学习任务群目标的具体化和细化。构建学习任务群目标与课段目标的层级关系,能够确保教学的操作性和连贯性,提升教学的质量与效果。最后,应考虑学习目标的实践性,思考如何在提升学生认知水平的同时,设计与单元学习内容匹配的语言实践活动。

需要注意的是,无论是学习任务群目标还是课段目标,未必一定与核心素养的4个方面一一对应,不同的学习任务群目标和课段目标在落实核心素养方面可有所侧重。例如,统编教材九年级下册第二单元是小说单元,选文包括《孔乙己》《变色龙》《溜索》和《蒲柳人家(节选)》,对应的是“文学阅读与创意表达”学习任务群,可先表述单元学习目标,然后列举课段目标,并明确其在核心素养培养方面的侧重点。具体见表2所示。

表2 统编语文教材九年级下册第二单元学习目标体系

核心素养	单元学习目标	课段学习目标
侧重语言、思维	整体感知小说内容,把握主要人物特点	课段一目标:用简洁的语言复述小说主要情节;品析人物对话,用简洁的词语概括人物形象特点
侧重语言、审美	应用小说鉴赏策略,赏析语言风格、叙事视角	课段二目标:具体、准确地说出4篇小说语言风格的特色,比较异同;清晰表达对4篇小说叙事视角的理解和认识
侧重审美、文化	理解文章主旨,总结小说鉴赏策略,撰写鉴赏文章	课段三目标:结合自身经验,表达对小说人文情思、时代脉搏、人情世态的理解;围绕语言风格、叙述视角的切入点,鉴赏小说艺术特色

单元学习目标聚焦学生学习过程,描述的是一般教学目标,反映综合性的学习特征;课段目标应列举表征目标的典型学习结果,以进一步阐释单元学习目标,保障可操作性,突出实践性^[12]。该单元学习可以分成3个课段。第一课段立足语用,在梳理情节的基础上,结合叙事学的对话理论,从对话合作原则、话轮转换与控制等方面品析人物对话,分析人物形象,侧重于核心素养中的语言与思维。第二课

段着眼于语言,品味4篇小说不同的描写风格:白描式的动作描写、幽默的语言描写、洗练的语言描写、乡土味的语言描写,解读小说的语言风格;梳理、比较4篇小说的叙事视角,体悟不同视角为小说带来的差异,侧重于核心素养中的语言与审美。第三课段重在理解文章主旨和小说的社会意义,总结小说赏析的策略,从前两个课段中选取典型的小说阅读策略,借助范例和其他学习资源,撰写小说鉴赏文章,

侧重于核心素养中的审美与文化。

(三)转向“学为中心”的教学观,以解决问题为素养型目标表述锚点,突出实践性

素养型学习目标设计不是一次性的工作,需要在实践中不断应用、反思和调整。教学实践不仅是确立学习目标的依据之一,也在检验与完善学习目标的过程中发挥着不可或缺的作用,能够有效解决学习目标在操作性与持续性方面的问题。只有在教学实践的不断观照下,学习目标才能得到持续检验、修正和完善,并确保教学目标的科学性与有效性。

统编教材八年级上册第五单元是说明文单元,案例中有教师依托该单元文本进行跨学科学习设计,并将学习目标设计如下:(1)通过群文阅读,制作说明文学习宝典,学会抓住特征说明事物,增强思维的条理性和严密性(关联科学、艺术等学科);(2)利用写作实践,学习把握特征的方法,根据主题撰写校园宣传文稿,制作电子宣传册,提高说明文写作能力(关联艺术、信息技术等学科);(3)借助资料搜集、实地走访、录制视频等活动,感受说明文求真求实的理性精神(关联英语、科学、艺术、信息技术等学科)。整体来看,3个学习目标罗列了很多实践活动,如制作说明文宝典、撰写校园宣传文稿、制作电子宣传册、录制视频等,但缺少一个一以贯之的核心问题,因而显得零散。新课标明确要求,在综合运用多学科知识发现问题、分析问题、解决问题的过程中,提高语言文字运用能力。具体来说:第一个学习目标中,“群文阅读”与“制作说明文学习宝典”之间没有必然联系,缺少操作性,需要强化文本比读和把握不同说明文篇目之间共性特征与个性特点的要求;第二个学习目标虽然强调提升说明文写作能力,但校园宣传文稿、电子宣传册要求具有较强的鼓动性,并非典型的说明文,撰写校园宣传文稿、制作电子宣传册未必能够提高说明文写作能力,应进一步强化说明文写作的要求,使学生能够在运用多学科知识分析问题、解决问题的过程中内化对说明文写作规律的认识;第三个学习目标中,搜集资料、

实地走访、录制视频等活动均努力向课外拓展,但活动分散,对单元选文的内部挖掘不足,“感受说明文求真求实的理性精神”难以达成,需要强化文本细读的要求。加涅主张通过“五成分目标”(情境,所进行的学习的类型,行为表现的内容或对象,可观察的行为以及适用于行为表现的工具、限制或特殊条件)传递期望,明确学习后学生应该能做什么。在问题解决过程中,学习者所建构的是新的高级规则,描述问题解决类学习目标时,需呈现学生生成的高级规则以及运用它解决问题的过程或规则^[13]。如果联系生活实际,创设“如何运用说明文知识,制作校园电子宣传册向家长准确、有序、生动地介绍校园环境”的问题情境,则学习目标就有了核心的应用指向。基于此,该学习目标可作如下优化:

以小组为单位制作校园电子宣传册向家长介绍校园环境。(情境)

小组合理分工,搜集所需的图片、文字、视频等资料,撰写文稿。(关联语文、摄影、美术等)

宣传册的内容符合互联网文明公约,形式符合网络文本的要求,简洁明快;从本单元选文中选择恰当的说明方法、说明顺序,鲜明体现校园环境的特点;语言简洁、准确、生动。(高级规则)

图片、文字、视频等布局合理,相得益彰;完成后将作品发布到家长群,根据家长的反馈意见,不断修改完善。(关联语文、信息技术、美术等)

电子宣传册是解决问题的载体,高级规则属于“五成分目标”中“适用于行为表现的工具、限制或特殊条件”的范畴,隐含学生在单篇细读、文本比读过程中,能够有效把握说明文的核心知识,并将之迁移运用到问题解决过程中的关键能力以及适应信息时代的必备品格。

总之,依据教材设计语文素养型学习目标,依托学习任务群落实核心素养培育是一项重要、复杂而又高度专业化的工作。在目标设计过程中,教师需要按照整体性、系统性、实践性的要求,深入理解课程标准、研究教材、分析

学生实际情况,并在实践检验中不断反思、调整、优化,使之既符合学科特点,契合核心素养课程理念,又贴近学生学习需求。素养型目标的研制是课改的“牛鼻子”,呼唤教师实现课程观、教材观、教学观的全面转型,能够以专业性的力量将理想课程、正式课程落地为学生的经验课程。

参考文献:

- [1] 格兰特·威金斯(Grant Wiggins),杰伊·麦克泰格(Jay McTighe). 追求理解的教学设计[M]. 闫寒冰,宋雪莲,赖平,译. 2版. 上海:华东师范大学出版社,2017.
- [2] 课程教材研究所. 20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编:语文卷[M]. 北京:人民教育出版社,2001:525-528.
- [3] 郑昀,徐林祥. 从“双基”到“三维目标”,再到“核心素养”——新中国成立以来语文学科教学目标述评[J]. 课程·教材·教法,2017(10):43-49.
- [4] 褚宏启. 核心素养的概念与本质[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2016(1):1-3.
- [5] 艾伦·奥恩斯坦(Allan Ornstein),弗朗西斯·P.亨金斯(Francis P. Hunkins). 课程:基础、原理和问题[M]. 王爱松,译. 7版. 上海:华东师范大学出版社,2021:300.
- [6] 蒋永贵. 指向核心素养的学习目标研制[J]. 课程·教材·教法,2017(9):29-35.
- [7] 崔允漷. 学科核心素养呼唤大单元教学设计[J]. 上海教育科研,2019(4):1.
- [8] 管然荣. 高中语文“任务群”的认知与实施[J]. 中学语文教学,2018(6):8-12.
- [9] 布鲁克·诺埃尔·摩尔(Brooke Noel Moore),理查德·帕克(Richard Parker). 批判性思维[M]. 朱素梅,译. 10版. 北京:机械工业出版社,2017:4.
- [10] 拉尔夫·泰勒. 课程与教学的基本原理[M]. 罗康,张阅,译. 北京:中国轻工业出版社,2014.
- [11] McTIGHE J, WIGGINS G. 让教师学会提问——以基本问题打开学生的理解之门[M]. 俎媛媛,译. 北京:中国轻工业出版社,2020:4,125-126.
- [12] 诺曼·E. 格朗伦德(Norman E. Gronlund),苏珊·M. 布鲁克哈特(Susan M. Brookhart). 设计与编写教学目标[M]. 盛群力,郑淑贞,冯丽婷,译. 8版. 北京:中国轻工业出版社,2022:9,15-17.
- [13] R. M. 加涅, W. W. 韦杰, K. C. 戈勒斯,等. 教学设计原理[M]. 王小明,庞维国,陈保华,等,译. 5版修订本. 上海:华东师范大学出版社,2018:132-138.

The Objectives of Competency-Oriented Chinese Education: Connotation, Problems and Design Strategies

REN Mingman, LAN Lingwei, ZHANG Lixin
(College of Teacher Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Competency-oriented learning objectives are the key to designing Chinese learning task groups and implementing core competencies in Chinese teaching. The connotation of competency-oriented learning objectives is clarified from three dimensions: integrity, systematicity, and practicality. The analysis reveals that the current design of learning objectives for Chinese learning task groups has problems such as isolation and fragmentation, repetition and abstraction, as well as confusion and ambiguity. To design competency-oriented Chinese learning objectives, teachers need to transform their views on curriculum, textbooks, and teaching, use big ideas to integrate and construct a system of “core competencies - unit objectives - lesson segment objectives”, and take problem-solving as the anchor point to implement the integrity, systematicity, and practicality of learning objectives, thereby promoting the development of students’ core competencies.

Key words: Chinese textbooks; learning task groups; competency-oriented objectives; design strategies

责任编辑 邓香蓉 蒋秋