·教育学研究·

DOI:10.20004/j.cnki.ujn.2026.01.013

论教材转化的困境与优化路径

陈　晨

[摘　要]教材转化是教师基于教学目标,将教材知识重构为契合学生发展的教学内容,并在教学、学习与评价的互动结构中持续生成与调适的中介性机制。当前,教材转化实践中普遍存在目标表达虚化,转化“失焦”;内容理解固化,转化“失真”;过程实施脱节,转化“失灵”等现实困境。以“教—学—评一致性为基本遵循,从目标、内容和过程三个维度系统审视教材转化,这有助于消解教学目标与教学实践之间的现实偏差,促进教材知识与学生需求的互动统一,并推动教学过程与评价机制的有机贯通。

[关键词]“教—学—评”一致性;教材转化;课程改革

作为教师和学生之间的媒介,教材不仅承载着知识,更承担了价值传递与立德树人的重任[①]。杜威曾说“教材是精神的食量,是可能具有营养作用的材料。它不能自己消化;它不能自动地变为骨骼、血和肉。”[②]正因如此,教材必须经过教师的转化,才能成为滋养学生成长发展的“养分”。在这个意义上,教材转化并不是教师对教材的简单搬运,而是教师基于教学目标,将教材知识重构为契合学生发展的教学内容,并在教学、学习与评价的互动结构中持续生成与调适的中介性机制。可以说,学生成长发展的水平在很大程度上取决于教师对教材的转化质量。

随着新一轮基础教育课程改革的不断深化,传统的教学理念发生了深刻转向。2022年颁布的义务教育课程方案中明确指出“……要强化考试评价与课程标准、教学的一致性,促进‘教—学—评’有机衔接。”[③]“教—学—评”一致性作为课程与教学领域的一个重要议题,正在受到越来越多的关注与重视。“教—学—评”一致性是“教学”“学习”“评价”三者在目标的统摄下具有内在一致性的教学思维表征。它可以破解课程层级化实施中的“落差”问题,有利于将目标层面理想的育人蓝图转化为实践层面的实景图,这也是深化基础教育课程改革的关键所在[④]。在这一背景下,如何以“教—学—评”一致性为基本遵循,从目标、内容和过程三个维度系统审视教材转化的价值意蕴与现实困境,并在此基础上探寻教材转化的优化路径,正是本文旨在回应的核心问题。

一、“教—学—评”一致性视域下教材转化的价值意蕴

“教—学—评”一致性视域下的教材转化可以建立教学、学习、评价三要素之间的有机联系。换言之,教材转化是对教学实践、学生学习与评价机制三者进行协调统一的中介性实践。

[基金项目]教育部课程教材研究所委托重大课题“中小学课程教材内容的时代性变化与更新机制研究”(项目编号:JCSZD2024KCZX011)。

[作者简介]陈晨,山东师范大学教育学部博士研究生,邮箱:240548973@qq.com。

①安桂清:《教材使用的研究视角与基本逻辑》,《课程·教材·教法》,2019年第6期。

②杜威著;赵祥麟,任钟印,吴志宏译:《学校与社会·明日之学校》,北京:人民教育出版社,2005年版,第114页。

③中华人民共和国教育部:《义务教育课程方案》,北京:北京师范大学出版社,2022年版,第15页。

④崔允漷:《教-学-评一致性:深化课程教学改革之关键》,《中国基础教育》,2024年第1期。

（一）消解教学目标与教学实践的现实偏差

在理想状态下，教学目标与教学实践理应保持内在一致：前者提供方向，后者指引路径。然而在现实中，两者之间往往存在张力甚至偏差[①]。教学目标通常以规范性、抽象性的语言表述，具有前瞻性与导向性，但缺乏具体的操作指引；而教学实践则发生在具体的课堂情境中，受到教师理解、学生差异、课堂氛围、时间进度及资源条件等多重因素的影响。由此，教学目标的“应然”与教学实践的“实然”之间难免出现落差，甚至可能导致教学目标在实施过程中被削弱，出现所谓“衰减性异变”的现象[②]。

然而，教材本身以相对静态的文本形态呈现，无法直接成为可供教学使用的实践资源。教师必须通过转化，才能使教学目标在教学实践中具象化、可操作化。教材转化不仅是对知识文本的技术性处理，更是一个意义生成的过程。教师在解读教材时，不仅要把握学科知识的逻辑，还需明确每一部分与教学目标的关联。由此，教材转化便可以在教学目标与教学实践之间架设起桥梁。比如，教师在面对“培养学生的问题解决能力”这一目标时，如果仅从字面意思上很难理解和落实。通过从教材某一章节中抽取并重构适合的问题情境，将其改造成探究任务或案例分析，学生便有机会在教材内容与真实思考活动之间建立联系，在持续的探究与判断中形成问题解决的经验。教学目标在实践中有了可操作的途径，学生也就能够在参与中得到相应的锻炼。转化可以使这样的教学实践既紧扣教材内容，又服务于教学目标，使目标从抽象的“应然”转化为学生在实践过程中可以真实经历和展示的“实然”。在这一意义上，教材转化可以被视作为一种双向生成过程。一方面，它把抽象的目标具体化，形成了可见的学习任务。另一方面，它把教材的知识结构活化，转化为目标达成的实践路径。

概言之，消解教学目标与教学实践之间偏差的关键，在于教师对教材的有效转化。通过对教材内容的专业理解与重构，教师才得以将教学目标嵌入具体的教学实践当中。由此，教学目标不再只是外在规定的评价标准，而是内化在课堂实践中可以被师生经历和观察的学习过程。这个过程不仅体现了教材在目标落实中的中介功能，也揭示了教材转化作为“教—学—评”一致性运行起点的基础性地位。也就是说，唯有正确实现教学目标的实践化，后续的围绕教材展开的内容组织与评价才具有共同遵循的价值基点与行动指向。

（二）促进教材内容与学生需求的互动统一

作为学科内容的载体，教材的阐释方式往往与学生认知能力和发展规律难以完全同步。一般来说，教材内容具有两个主要特征。其一，教材中的学科知识是前人探索世界所取得的认识成果，构成了人类进一步探究未知、获取新知的基础；其二，教材内容经过学术界的甄别与筛选，形成了具有普适性、统一性与系统性的知识体系。然而，课堂实践中学生的学习需求却展现出鲜明的差异性与生成性。从认识的角度来看，学生的学习需求大体可以分为认知需求与情感需求。认知需求指向学生在学习、理解和解决问题过程中能不能学、会不会学的问题；而情感需求则体现为学生接受教材知识的内在意愿与动力，涉及要不要学、愿不愿学的问题。

从诠释学的视角来看，文本作者与读者之间始终存在一定的视域差异，亦即一种“诠释学的距离”[③]。具体到教学情境中，教材内容与学生认知需求之间的矛盾，主要表现为教材知识结构与学生认知水平之间的差异。而教材内容与学生情感需求之间的矛盾，则呈现为教材内容与学生学习兴趣与心向的契合度不足，以及教材相对固定、刻板的呈现方式与学生鲜活、灵动的生命活力之间的

---

①Brophy J. E. How Teachers Influence What is Taught and Learned in Classrooms. *The Elementary School Journal*, Vol. 83, No. 1, 1982, pp. 1-13.

②石鸥，彭慧芳：《课程改革：在实施中异变的原因与对策》，《课程·教材·教法》，2004年第3期。

③彭启福：《“视域融合度”：伽达默尔的“视域融合论”批判》，《学术月刊》，2007年第8期。

张力。譬如,学生学习当代史比学习古代史要更为轻松,这无疑反映出教材学科逻辑与学生生活逻辑错位的问题。两种逻辑架构的错位来源于二者对教材内容存在的“感觉谬误”[①]。关于教材与学生之间的矛盾这一问题,杜威曾感慨道,“我认为我们由于给儿童太突然地提供了许多与这种社会生活无关的专门科目……而违反了儿童的天性,并且使最好的伦理效果变得困难了。”[②]在杜威看来,承载知识的教材代表的是经验发展的某一阶段,是儿童不曾参与的阶段。由此,教材内容与学生需求之间的视域差异需要缩减,有效教学的实现离不开二者的相互统一。

教材转化以清晰、具体、可测量的学习目标作为起点,通过突破教材程式化、公式化的组织呈现方式,可以充分考虑学生需求及其个性化发展特点。教师在理解教材时,不仅要解读文本中的显性内容,更需深入挖掘隐含在内的育人价值。通过对教材进行解构、重组、增删与情境化处理,教师可将其转化为更符合学生需求的学习资料。通过这一过程,抽象的学科内容得以转化为贴近学生既有经验与兴趣的具体形态,进而激活教材与学生之间所共属的经验基因。虽然这是一个复杂的专业决策和创造性实践过程,但只有这样,教材才能突破原有的固定与刻板的框架,充当教师与学生之间的粘合剂,真正实现所教即所学。

(三)贯通教学过程与评价机制的闭环运行

评价是教学构成的核心要素。教学目标是否有效达成、学生学习是否真正发生,只有通过评价才能被不断检验与修正。然而,评价的内容并不一定全部通过常规考试才能得到验证。以终结性为主的评价往往只能反映某一学习片段的结果,难以捕捉学习过程中细微的理解变化以及思维轨迹。因此,教学和评价不是前后分离、泾渭分明的两个阶段。评价应是嵌入在教学全过程中的检测与反馈机制。

评价能否真正检验并促进教学,并不单纯取决于评价方式的选择。事实上,评价得以生成与教材是否经过有效转化密切相关。教材作为教学的媒介,主要以静态文本的形式呈现,若未经转化,则难以成为教与学过程中可被观察和判断的实践对象。只有经过转化的教材才能进入课堂成为学生可以操作、表达与呈现的学习对象。也正是在这一过程中,评价获得了介入教学过程的现实入口。一方面,转化后的教材内容以任务、活动和探究过程的形式展开,使学生的理解变化、思维路径和学习表现能够被观察和记录。另一方面,教师在教材转化过程中已经对教学重点、学习难点做出专业判断。这些判断在事实上已经预设了评价的关注重心。由此,教材转化不仅为评价提供了素材,更在实践层面界定了“评价什么”以及“围绕什么展开评价”。

经过教师转化后的教材内容通常具有高度的开放性和生成性。此时评价可以帮助教师深入反思并调整转化的方式或策略。例如教材转化的内容可能未必完全符合学生的学习基础。如果没有评价的介入,问题就很难被及时发现。通过课堂提问、讨论反馈或作业分析等方式,教师能够捕捉学生的困惑与兴趣。当学生在学习过程中表现出理解偏误、参与不足或迁移受限等问题时,教师可以结合学生反馈将自身对教材的转化与教学实践中出现的现象加以对照,通过反思与调适进一步厘清问题所在的关键症结,并对相关情况进行综合归纳,为后续转化提供有益的改进方向。

可见,教材转化在教学过程与评价机制之间起到一个循环反馈的作用。通过对教材内容进行转化,教师可以预设课堂评价节点和标准,使评价贯穿教学全过程。评价结果反过来引导教师及时调整教材呈现方式、学习任务难度和活动设计,不断优化教学过程。如此循环体现了从教学到评价再到教学的闭环逻辑,使教材转化成为推动教学过程持续改进的动力源泉。

①杨柳,罗生全:《论教材建设的文化逻辑》,《教育学报》,2021年第5期。

②杜威著;赵祥麟,任钟印,吴志宏译:《学校与社会·明日之学校》,第10页。

二、“教—学—评”一致性视域下教材转化的现实困境

教材转化的核心不仅在于教师对教材的讲解是否充分，更重要的是教材内容能否真正被学生理解、吸收，并转化为成长发展的助力。然而，现实中的教材转化仍不同程度地面临目标表达虚化、内容理解固化和过程实施脱节等问题。

（一）目标表达虚化，转化“失焦”

任何教学活动都必须紧密围绕教学目标进行，可以说，有了目标才会有方向。教学目标不仅规定了教材转化应达到的结果，也为转化指明了路径。通常，教学目标的制定以课程标准为依据，指向的是学生学科核心素养的预期发展。而教材则是课程标准的内容支撑与基础。教师首先需要正确理解课程标准，结合教材内容设定具体化和可操作的目标。同时，教师还需深入研读教材，确保教材转化能够有效围绕教学目标开展。清晰明确的教学目标可以帮助教师设计教学内容、教学方法，以及期望学生达到的学习效果。但是在实际教材转化过程中却常常看到，教师会因为对教学目标的理解停留在表层或把握不够精准，将其简化为知识掌握或答题技能，从而忽视了教学目标所蕴含的价值指向与能力培养要求。还有部分教师会因目标意识弱化，设计出偏离目标取向的教学活动，导致教材转化失去应有的方向与焦点。

教材文本的理解是教师对编者意图和教材本身所传递的知识、价值的认知过程，具有一定的抽象性和鲜明的指向性。如果教师未能深入研读教材，就容易将教学目标简化为知识点覆盖或考试内容的整理，导致教材转化缺乏应有的方向性与价值牵引。比如，有教师在设计《中国石拱桥》这一课的教学目标时，仅提出了“积累重点字词的读音和含义”，却没有明确如何积累重点字词的读音和含义；表明了“了解说明对象，把握对象特征”，却没有涉及如何了解说明对象，如何把握对象特征[①]。教材中的知识内容是各类教育目标实现的载体，挖掘教材的价值、实现学生的学科素养是教材转化的最终目标。如果教师未能做到这一点，那么无论学科知识点处理地如何精细，课堂活动如何丰富，转化都会偏离教学的核心目标，难以真正提升学生的思维品质和学科素养。

尽管有些教师已经敏锐地意识到教材中隐含的价值意蕴，并在教学目标的设计中尝试涵盖情感、态度、价值观等维度，但这些价值追求依旧停留在目标陈述层面，未能进一步渗透到教材的具体处理之中，更难以转化为切实可行的教学活动。结果教师仍主要围绕知识点进行“复制粘贴”式的呈现，忽略了学生认知发展、情感体验与实践能力等多方面的成长需求。以“三维目标”为例，很多教师在教学目标中形式性地列出知识、能力与情感三个维度，但在课堂实施中却缺乏对这三维目标的具体回应。具体表现是知识维度通常被落实为概念讲解与题目练习，能力目标则常常流于表面训练，而情感目标更是容易被简化为机械的“思想教育”。这些教学活动既脱离了教材内容，也忽视了学生的实际需要和学习状态。教学目标与教材内容之间、与学生学情之间、与课型特征之间未能形成有机呼应，导致目标虚设、转化“失焦”。

（二）内容理解固化，转化“失真”

教材作为一种特殊形式的文本，既承载着国家意志、蕴含着作者的意图，又传递着科学知识和价值观念。一方面，教材的知识法定性与逻辑连贯性从文本层面约束了教师对教材的个性化处理，构成教材转化空间的下限。另一方面，教材的教育情境性与实践创造性从实施层面拓展了教师能动发挥的延展路径，构成教材转化空间的上限。教师不仅要从理论上深入考察教材背后的学科逻辑和认识规律，确保转化的科学性与规范性；还需要在实践中关注具体的教学情境，精准把握学生的认知特点和发展规律，根据不同年龄段学生的需求对教材内容进行适当调整。虽然教材转化的张力具

①张聪慧：《警惕语文教学目标的非语文化》，《教学与管理》，2017年第4期。

体对教师教材理解起到了约束的作用,但也有部分教师在“坚守客观性立场”[①]、确保教材转化的科学性与规范性的同时,出现了一些照本宣科,或者偏离原意、过度解读等转化“失真”的行为。

有些教师将教材转化简单地理解为帮助学生掌握知识的技术性手段。在他们看来,教材转化就是文本知识原意的迁移。在这种认识下,教材成了教师眼中的“圣经”。教师在转化中常囿于教材的文本呈现与“标准答案”,不敢进行删减、重组或补充,教材转化趋于僵化,缺乏张力与弹性,转化内容与教学目标不相匹配。教师对教材的理解和表达,完全停留在文本的表面,忽视学生的认知和理解程度,一味机械式地照搬照抄。对于学生而言,若一味地吸收教师照搬的教材内容,凡是与教材原意不尽相符的理解都被排斥在外,那么,学生自身的经验、主体意识和价值观便会在这种还原的过程中被湮没[②]。还有一些教师在教材转化时出现解读偏差的现象。教师对教材进行不恰当的解读,主要基于对内容编排进行的随意重组、调整与改造[③]。

教材是依据严格的编写规范和学科逻辑组织而成的,对教学实践具有规范性与引导作用。教师在教学过程中,需要关注教材的内容结构与重难点安排,主动挖掘教材内在意蕴,从而体现教材作为教学媒介的功能和价值。因此,“教材不是供传诵的《圣经》,不是供掌握的目的,不是供记忆的知识仓库,而是供教学使用的材料。面对新课程标准,教师和学生不是‘材料员’而是‘建筑师’,他们是材料的主人,更是新材料和新教学智慧创生的主体。”[④]教师作为教学内容的建构者,不仅要规避通过枯燥和僵化的知识灌输或说教诱发学生厌学情绪,还需要打破教育专家和教材编者在知识生产中的垄断地位,并对教材内容进行解构和重构,促使学生对知识进行演绎与内化。当然,教师教材理解的上限并非可以无限地扩展,而是要以教育目标和学生发展为导向,保持在一定的限度内。

(三)过程实施脱节,转化“失灵”

教师对教材的转化本应是设计、实施与反思相互支撑的过程,唯有通过恰当而连贯的转化,教材才能真正发挥应有的育人价值。然而在实际教学中,这一过程中的不同环节之间往往缺乏有效衔接,表现为教学设计与教材内容相互割裂、教学实施与教学反思彼此脱节等现象。其结果不仅使教材转化偏离了教材原有的育人意涵,也难以回应学生的现实发展需要,使得教材价值无法在课堂中得到真正落实。

首先,教学设计与教材内容之间存在明显脱节。在当前基础教育阶段,受升学导向与应试制度压力的影响,教师往往难以严格按照既定设计组织教学,而是在课堂实施过程中不断做出临时性调整,如压缩教学节奏、弱化关键环节等,致使教材的核心意图难以得到充分呈现,进而形成教学设计与教学内容相互割裂的“两张皮”现象。譬如,某些教师在对教材知识点进行设计时,原本意在打破学科壁垒,结合其他学科的教材知识设计跨学科教学任务。然而在实际课堂中,却因受制于单一学科的教学要求和有限的课堂时间,最终演变为功利化的“拼盘式”知识拼接[⑤]。这种教学表面上流程完整,实则流于形式,呈现出“貌合神离”的问题形态。

其次,教学与学生经验之间存在明显脱节。教材转化的根本目的在于服务学生的学习与发展,然而,部分教师往往过于侧重“教”的完成,而忽视了“学”的发生。学生的知识基础、认知方式与情感状态未能被有效纳入教材转化的考量之中。其结果是,教师所呈现的教学内容虽然在形式上显得充实,却难以真正回应学生在学习过程中面临的真实困惑,学生更多只是被动接受概念、命题等

①杨道宇:《课程理解的客观性立场》,《教育理论与实践》,2015年第1期。

②林小鸽:《论教科书的诠释:三重逻辑、现实困境与纾解之道》,《课程·教材·教法》,2022年第7期。

③蒋敏杰:《教师教材解读的认知偏差及消解策略——以小学数学为例》,《基础教育课程》,2020年第9期。

④杨启亮:《教材的功能:一种超越知识观的解释》,《课程·教材·教法》,2002年第12期。

⑤郭子超:《论跨学科教学的形式化困境、本质与突破》,《教育与教学研究》,2024年第10期。

抽象知识，难以将其进一步内化为自身的认知结构与理解经验。事实上，学生能否真正实现知识内化，关键在于是否基于自我经验完成意义建构。教材知识的准确传递与理解固然必要，但学习更强调知识的生成与合作建构，更关注教学内容能否嵌入真实情境[①]。毕竟，教材知识只是以“被塞入的状态”印刻在纸张之上[②]。只有当它在真实而生动的生活世界中被唤醒，才有可能真正进入学生的头脑和心灵。

最后，专业反思与转化实践之间存在脱节。专业反思是个体知识对实践活动的反刍[③]。教材转化的成功与否，很大程度上取决于教师能否对教材转化这一实践活动进行专业的反思。有的教师对于教材转化的反思缺乏主体性，将反思等同于教学检查或绩效要求，被动迎合教研反馈、督导检查等外部评价标准，缺乏针对问题本身的审视；有的教师对问题的反思流于表面，主要关注课堂秩序是否良好、教学进度是否流畅等技术性问题，较少触及对教材理解的合理性、对价值意蕴的挖掘以及对学生成长规律的把握；还有的教师因经验依赖等原因，疲于应付而陷入自己的教学惯性，反思时很难跳出自己的固有的行为逻辑等等。如果转化实践和专业反思之间的关系出现了裂痕，那么教材转化可能就仅是一项程序化的重复劳动，教师的反思也难以成为推动教材转化质量提升的真正力量。

三、“教—学—评”一致性视域下教材转化的优化路径

解决教材转化的现实困境，只有在“教—学—评”一致性的基础上厘清“教什么、怎样学、评什么”等关键问题，才能真正实现教材的育人价值。

（一）明确教材的价值导向，设定可行的转化目标

教材的表层是知识体系，深层是学科思维方式与育人价值。教师对教材的理解通常会经历一个从表面到深层逐步深化的过程。所以在“教”的维度上，教师既要从形式上理解教材内容，也要在方向上明确教材所指向的育人价值。

教材只是提供了一个关于学科知识的外在框架，教师要“借助概念，通过分析、比较、概括以及联想、直觉等逻辑或非逻辑的思维方式，领会和把握事物的内在联系、本质及其规律的思维过程”[④]。教师对教材的理解不应仅限于对概念的掌握与对知识点的识记，更应包括对教材知识本身在学科体系中的定位、与前后知识的内在联系、隐含的逻辑进阶与知识背后的思想方法。结构教学论代表人物布鲁纳（Jerome S. Bruner）认为，教学的核心不应囿于知识的传授，更在于帮助学习者掌握学科的基本结构，因为只有理解了结构，知识才不再是零散的事实，而成为可以迁移与应用的认知工具[⑤]。也正是因为如此，教师在面对教材内容时，不能只停留于直观的、现成的结论。教师需要立足课程标准和学科核心素养的要求，跳脱出对教材的直观感受，系统梳理教材知识以明确知识点之间的逻辑关系，建构具有内在连贯性的教学单元或学习主题。

此外，教师还要明确教学目标，以教材的价值统领整个转化过程。在深入理解教材之后，教师关注的重点应是落实课程标准，服务教学目标。教材只是教学资料，而非教学目标本身。教师在进行教材转化时，应明确本节课“想让学生学到什么”“解决什么问题”“发展什么能力”。以教学目标

①参见戴维·H. 乔纳森著；郑太年，任友群译：《学习环境的理论基础》，上海：华东师范大学出版社，2002年版，第56-63页。

②李志超：《从“教材”到“学材”：以学生为中心的教材观研究》，《课程·教材·教法》，2020年第8期。

③徐祖胜：《教学过程中“转识成智”的过程理解与策略分析》，《中国教育学刊》，2014年第3期。

④冯契：《哲学大辞典》，上海：上海辞书出版社，2001年版，第1111页。

⑤布鲁纳著，邵瑞珍译：《教育过程》，北京：文化教育出版社，1982年版，第432页。

为牵引,才能避免教材使用的机械照搬,做到删繁就简、有的放矢。目标导向的教材转化路径有助于避免教学内容泛化与随意化,增强教学设计的聚焦性与方向感,是实现“教”与“教材”一致的关键环节。不过值得注意的是,教师在描述教学目标时常常存在表达随意和模糊等问题[①]。很多教师在叙写教学目标时经常使用“理解”“掌握”“学会”等词汇,可“这些词汇是名义性或描述性的术语,是用来描写某类可观察行为的,而不是具体的行为,无法准确观察和测评。”[②]如果教学目标表达不明确、缺乏具体的行为指向与操作标准,就容易导致教材转化的方向偏离原有意图,教师的教与学生的学就难以朝着同一方向推进。因此,教师需要注意教学目标的措辞表达,将目标转化成明确的操作性定义。尤其在撰写课时教学目标时,教师应选取恰当的动词,明确可被观察的目标指向,以及可被评估的学习结果,从而增强目标的可执行性与评价效度。

(二)立足学情分析,创新转化方式

教材是为学生成长发展服务的资源。教材转化的终极目的是促进学生学习,因此需从“教师中心”转向“学生中心”。从“学”的角度来看,学生的发展是动态生成的。因此教材转化应该规避那种静态的、预设的线性转化取向,秉持以学生为中心的理念,从学生已有的知识基础、思维方式、兴趣爱好与生活经验出发,明确“学生现有水平”“最近发展区在哪里”。唯有在充分了解学生的前提下,教材内容的取舍与重组才能更具针对性。

基于“学”的教材转化优化路径主要包含两个层面,一是立足学情,精准定位转化起点。教师要以学生的“学”来判断“怎么教”。一方面,教师要考虑不同班级每位学生的发展特征,将教材内容贴近学生的生活经验。与其他人类经验一样,学生经验总是受到具体的时间、地点、年龄以及心智能力的影响。教师既不能简单排斥学生经验的参与,又不能不加甄别,盲目取用。对于陈旧、存在谬误的学生经验,教师应秉持辩证思维,力求把教材内在的理论架构、价值脉络,同学生的个性特质巧妙融合。另一方面,教师还要考虑学生背后的社会文化等支持性资源。学生的经验是动态生成的,是“有机体与环境的互动过程,就是任何环境打交道的自然的社会的过程。”[③]这说明社会文化环境对学生认知行为的形塑具有深远的影响。教师需要在教材的抽象符号与学生生活的自然和社会环境之间建立一条坚实的纽带,将教材内容与当下的生活经验、社会文化和时代背景联系起来。因为“时代在很大程度上决定了教学的价值取向,并提供了教学的条件和环境,教学需要与时俱进,也必须反映和体现时代精神。”[④]教材转化也只有与人类社会的共同利益相关联才能发挥出最大的价值。

二是结合教材逻辑与学习逻辑,重构内容结构。教材逻辑通常是教材编写者按照学科内部的知识序列与逻辑进行编排的。它强调知识的系统性、结构性与完整性。教材逻辑力图通过有序的知识呈现帮助学生逐步深入理解学科内容。教材逻辑固然必要,但我们也应当看到,学生的认知规律并不总是严格按照教材的进程推进的。现实中的课堂在教学各要素的作用下充满了未知和不确定性。在学习过程中,学生的学习状态和表现是不断变化的。因此,教师要在尊重教材逻辑的基础上,跳出章节编排的表层顺序,围绕学生的认知特点以及动态生成的各种可能,重构教学内容的呈现方式。换言之,教师要以学生的学习逻辑为重心,重新组织教材内容的呈现顺序与表达方式。例如,教师可以将原本分散在多个单元中的相关知识整合为一个具有探究性质的学习项目,也可以围绕一个真实复杂的问题建构学习任务,使学生在解决问题的过程中自然调用所学知识,形成系统理解。总之,

①赵德成:《“教—学—评”一致性视野下的教学目标叙写》,《课程·教材·教法》,2025年第3期。

②Bloom B. S, Madaus G F, *Hastings J T. Evaluation to improve learning*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1981, p. 20.

③杜威著;薛绚译:《民主与教育》,南京:译林出版社,2012年版,第127页。

④徐继存:《不确定世界的教学及其应对》,《教育研究》,2022年第12期。

在教材逻辑与学习逻辑的双重作用下，教材转化才能搭建起教材与学生之间的理解通道。

（三）结合学习评价，衡量转化效果

具有教育性的评价是教学过程的一个不可分割的组成部分[①]。教材转化之后，“评什么”为教师判断教材转化、发现问题及改进问题提供了必要条件。即是说，评价并不是教学的终点，而是推动教材转化不断优化的起点。教师应将“评”的意识贯穿于教材转化的全过程，在转化的每个阶段结合评价结果进行动态调节。教材转化的每一个细节，都应当与教师对教材理解的准确性、教学设计的有效性以及转化效果的改进相互呼应，通过持续的反思与动态评价，使教材转化在目标、内容与过程之间实现不断的优化。

教材转化始于教师对教材的理解。教师只有在对教材形成准确理解的前提下，才能将其转化为有效的教学内容。在这一阶段教师可以引入诊断性评价，通过对学生已有知识、能力水平和学习兴趣进行调查与分析，判断其与教材内容之间的契合度。譬如，在讲授“分数加减法”之前，教师可以通过测试或者口头提问，判断学生是否真正理解了分数的基本原理等相关知识。只有在明确学生是否具备必要的前概念后，教师才能在解读教材时凸显哪些知识需要补充，哪些内容可以加深拓展。

在教学设计阶段，教师应根据对学生学习表现的预设，融入可供观察的任务过程与评价方式，实现教材任务与评价标准的紧密结合。教师在教学设计中需预设关键的学习表现与评价证据，并反向审视教材任务是否具有可观测、可反馈、可改进的特征。在此基础上，过程性评价可作为策略选择嵌入其中，通过评价量规、同伴互评等方式为学生提供即时反馈，帮助学生随时进行学习调适。

课堂教学阶段的评价不应只是通过分数评判，更应是一种生成性反馈。教师在课堂中要实时关注学生的表现和回应，通过观察、提问、对话、书面作业等形式不断收集学习证据。在这个过程中，如果发现某一知识点学生普遍理解困难，教师需要及时反思是否教材呈现方式存在问题，是否教学任务需要重构。通过对问题的及时反思实现内容的即时优化，推动教材转化向适切化、个性化方向发展。

教材转化质量的高低，很大程度上取决于教师能否从学生的学习质量，即教材转化的结果中提炼出改进的线索。具体而言，教师应将学生的答题模式、典型错误、思维路径作为反观自身转化教材的重要镜像。教师要学会从中洞察教学盲点、理解学生困境，推动自身教学观念与实践能力的持续发展。对转化结果的评价实际上也是接下来教材进入新一轮转化的起点。教师对本轮教材转化的反思，可以作为下一次转化的重要参考资料，它能够帮助教师及时捕捉教材转化过程中的各类问题，调整教学内容和策略，进而遏制“所教非所评”的异化现象，实现真正意义上的“教”“评”一致。

[责任编辑：傅　强]

①卢臻：《课堂评价：教育性的缺失与建构》，《教育科学研究》，2015年第8期。