

School
Management

學校管理

學校
管理

江苏第二师范学院 主编

数智赋能初创中学的深度学习实践探索
——常州市明德实验中学十年改革之路

中小学教师跨界学习的内涵价值、运行机制
与现实挑战

“五育融合”视域下小学“善美教育”校本
课程体系构建路径研究

苏宿教师协同发展视角下“帮扶—融合”
转型的价值探索与路径创新

2026

第三辑

上架建议：教育管理

上海教育出版社
官方微信平台



官方网站：
www.seph.com.cn

ISBN 978-7-5720-4535-6



定 价： 15.00元

上海
教育
出版
社

2026 第三辑

 上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE





数智赋能育新人
明德致远启新程

《学校管理》校园行 2026 年度第二期活动 走进南京师范大学附属小学

2026年6月3日,《学校管理》校园行2026年度第二期活动在南京师范大学附属小学顺利举行。本次活动由江苏省教师培训中心、江苏教育行政干部培训中心、江苏省教育家精神研究中心江苏二师分中心主办,南京市教育局、《学校管理》编辑部协办,南京市玄武区教育局、南京师范大学附属小学承办。活动以“‘童心母爱’的时代传承——AI背景下新型优质小班制的学校实践”为主题,共同探讨人工智能时代新型优质小班制下教与学方式的变革。活动通过主旨报告、好课展示、主题沙龙、专题研讨等多种形式,系统呈现了全省各地在AI赋能、差异办学、新型优质小班制方面的探索成果,为全省基础教育高质量发展提供了可借鉴的实践样本。

——常州市明德实验中学简介

常州市明德实验中学创办于2017年,秉持“育人为本、立德惟先、知行合一、共促发展”的办学理念,深耕教育数字化改革近十载。学校现为国家智慧教育平台江苏试点校、江苏省智慧校园示范校、江苏省英语跨学科多元读写课程基地、常州市基础教育综合改革实验学校,以“三基”“三跨”为核心特色,构建“数智赋能+实践育人”课程体系,深化“素养为本”的课堂变革,重构课堂教学生态。学校始终践行“读懂孩子、科学育人、赋能成长”的育人理念,依托优质师资与数字化教学优势,聚焦学生核心素养培育,致力于打造“为了每一个孩子最优发展”的家门口高品质生态学校,办学特色鲜明、示范效应凸显。





上海教育出版社 江苏第二师范学院

编委会

主 任：兰亚明

委 员（排名不分先后）

兰亚明 王 高 印亚静 回俊松 陈玉乔
邵红军 张晓林 张 彬 张新平 郑春林
皇甫立同 徐伯钧 崔映飞 章跃一 韩益凤
蒋 波 褚宏启 蔡公煜 魏 洁

主 编：皇甫立同

副 主 编：印亚静

封面题字：梁宗亨

地 址：南京市北京西路 77 号

电 话：025-83758200

电子邮箱：njxuexiaoguanli@126.com

學 校 管 理

第三辑

2026 No.3

图书在版编目(CIP)数据

学校管理. 2026. 第三辑 / 江苏第二师范学院主编.
上海: 上海教育出版社, 2026. 7. -- ISBN 978-7-5720-4535-6

I. G47

中国国家版本馆CIP数据核字第2026Z5M367号



策划编辑 刘美文

责任编辑 马丽娟

封面设计 肖禹西

学校管理2026第三辑

江苏第二师范学院 主编

出版发行 上海教育出版社有限公司

官 网 www.seph.com.cn

地 址 上海市闵行区号景路159弄C座

邮 编 201101

印 刷 苏州工业园区美柯乐制版印务有限责任公司

开 本 787×1092 1/16 印张 5.25

字 数 108 千字

版 次 2026年7月第1版

印 次 2026年7月第1次印刷

书 号 ISBN 978-7-5720-4535-6/G·4068

定 价 15.00 元

如发现质量问题, 读者可向本社调换 电话: 021-64373213

卷首语

让法治成为师生共同的信仰 ——“十五五”规划开局之年的学校治理之思

习近平总书记强调，小智治事，中智治人，大智立法。“大智立法”，于学校治理而言，便是“大智法治”——把法治嵌入日常，让法治成为办学的底层操作系统。荀子有言：“法者，治之端也。”两千多年后重读这一古训，别有一番深意——学校治理的现代化，绕不开法治这道门槛；教育家精神的落地，离不开法治这块基石。

《教育发展“十五五”规划》把“完善教育战略性投入机制和法治保障”列为教育综合改革的重要一环，学校治理的底层逻辑，正从“凭经验、看红头、靠人情”转向“依章程、明权责、守边界”。这不是表述的更新，而是治理逻辑的重构——法治正在成为学校办学的“底层操作系统”：它不是事后的“灭火工具”，而是前置护航的“开机程序”。系统不装好，一切应用都免谈；法治不落地，一切改革都悬空。

环顾现实，不少校长仍在两端摇摆：一端是“怕出事”的过度防御——取消春游、收紧课间、不敢行使教育惩戒，把“安全”异化为“圈养”；另一端是“凭感觉”的粗放管理——口头劝退、变相剥夺受教育权、台账留痕流于形式，直到纠纷上门，才知已踩了法律红线。前者以“保护”之名伤害教育，后者以“经验”之名透支公信。学校站上被告席的次数增多，从来不是因为法治多了，而是因为法治晚了。

破局的钥匙藏在《教育发展“十五五”规划》的部署里：“推动地方围绕学生身心健康、校园安全等加强教育立法，强化协同治理，探索建立学校尽职免责制度。”“完善校园安全纠纷多元化解机制和安全风险社会化分担机制。”对常年被“无限责任”裹挟的校长而言，这不是松绑的号角，而是治理升维的指令。《中华

《中华人民共和国民法典》第一千一百九十九条和第一千二百条早已把学校的“教育、管理、救助”三项法定义务画出清晰边界——尽职在前，免责在后；失职必究，无过不罚。尽职免责不是给学校“甩锅”，而是给办学“画界”：把该扛的责任扛起来，把不该有的焦虑放下来。

校园法治的更高阶是把“被动避责”变成“主动善治”。其一，用章程理顺权责。法律是国家发展的最大公约数，章程是学校发展的最大公约数，班规是班级发展的最大公约数。党组织领导的校长负责制、教代会、家委会的权责要写进章程，重大决策要走合法性程序——章程不从墙上下来，权力就进不了制度的笼子。其二，把“校长一人扛”变成“家校社共担”。借校园安全纠纷多元化解机制消解“校闹”焦虑，借安全风险社会化分担机制化解偶发事故风险。校长不是保险柜，而是系统管理员。其三，让教师敢教，让学生敢跑、敢跳、敢体验。当教师有了“尽职免责”的稳定预期，他才敢组织研学，才敢正常惩戒，才敢把体育课还给学生——这恰是“扩优提质”的要义，也是法治信仰生长的地方：学生从“被管”中看到“规则护我”，教师从“怕担责”中回到“敢育人”。

而今，法治又添了一双新翅膀——人工智能。“AI+法治校园”正在把“法度嵌进日常”从理念变为现实：搭建学校法治数据平台，整合校规、学籍、违纪处置与合法性审查，让违规风险得到提前预警；落实“尽职免责”台账，让安全巡查、防欺凌处置自动留痕，生成可堪一用的合规证据链；把政策法规、章程、班规数字化，嵌入AI合规校验，让每一项决定于法有据。但我们也要清醒地认识到：技术越智能，治理越要守正——AI可以代替留痕，不能代替良心；可以辅助决策，不能替代决策。算法有边界，教育有温度，这本身就是一堂生动的法治课。

教育工作应从不伤人开始，学校治理的根本任务是保障学生的权利。“生命不保，何谈教育？”当我们学会用章程定盘、用边界护航、用尽职说话，学校便不只是学习知识的场所，更是法治中国最鲜活的课堂。愿我们的学生离开校园时，带走的不仅是课本上的知识，更有对规则的敬畏、对程序的尊重、对公平正义的信仰。以法为纲，以爱为帆——当法治成为师生共同的信仰，学校治理现代化便有了最深沉、最持久的力量。

南通大学教师教育学院教授，国家级教学成果奖获得者，
国家级一流本科课程“教师职业道德与教育政策法规”主持人 许映建

XUEXIAO GUANLI

目 录

1 名校风采

- 数智赋能初创中学的深度学习实践探索
——常州市明德实验中学十年改革之路 / 戴界蕾 1
- “云端五微” 高质量数智化教研生态系统的构建与实践 / 潘梦君 5
- 精准数字画像赋能学生个性化成长
——基于电子班牌的学生评价实践探索 / 刘建昌 10
- 数智赋能视域下初中德育评价的改革路径与实践论证
——基于常州市明德实验中学“德育银行”的案例
研究 / 史君如 15
- 数智赋能初中道德与法治思辨课堂的实践探索 / 朱丁坤 19

23 治校方略

- 以乡土资源为支撑，探索破解农村小学“五育”并举困境的新路径
——以启东市王鲍镇为例 / 杨军华 顾碧琼 23
- 走向专业共生：过程导向下行政观课的机制重构和实践
探索 / 杨蓓丽 詹发云 28

32 教师发展

告别“单兵突进”，迈向“系统集成”

——评《中国式现代化进程中基础教育减负提质研究》的改革方法论 / 李政涛 32

中小学教师跨界学习的内涵价值、运行机制与现实挑战 / 陈晓 宋晓楼 34

科学评价驱动幼儿园教师课程领导力提升的行动研究 / 杨凤芹 袁芳芳 39

44 教研探索

“五育融合”视域下小学“善美教育”校本课程体系构建路径

研究 / 邹杰 吴晓岚 陈赛男 44

山水金陵：基于本土资源的“自然驿站”美育研学课程实践 / 杨丹 49

新课标视域下思政课教学转型和设计策略

——以地域特色研学旅行为例 / 陈福德 52

56 学生成长

“小先生制”的实践样态与育人价值：经验学习圈视域下的路径

探索 / 肖婧 胡红 56

YPT 社团生活培养高中生物理核心素养的实践研究 / 张东风 61

66 教法实践

小班制赋能的动态分组协作学习：小学语文阅读教学的实践探索 / 邹玥 66

高中数学“一题一课”教学模式的创新实践 / 殷波 70

74 教育局局长话教育

苏宿教师协同发展视角下“帮扶—融合”转型的价值探索与路径创新 / 夏群 74

《学校管理》2026 年征订启事 78

数智赋能初创中学的深度学习实践探索

——常州市明德实验中学十年改革之路

◎ 戴界蕾 / 江苏省常州市明德实验中学

摘要

在教育数字化转型与新课改深度融合的背景下，初创中学面临资源禀赋不足、教师队伍年轻化、育人模式有待创新等特殊挑战。常州市明德实验中学聚焦“数智技术—初创中学—深度学习”的内在逻辑，经过十年的实践探索，构建了“三基教学理念—三跨教研机制—三阶学习模式”的一体化实践体系，以数智技术破解初创中学的发展困境，以深度学习落实核心素养育人目标，形成了可复制、可推广的数字化转型路径，为初创中学实现跨越式发展提供实践范例。

关键词

数智赋能 初创中学 深度学习 教学改革

一、时代语境与内在逻辑审视

（一）初创之困：新生力量的发展瓶颈与成长诉求

初创中学作为基础教育的新生力量，普遍面临三大困境：一是资源储备薄弱，在优质师资、课程体系、硬件设施上与老牌名校存在先天差距；二是办学积淀不足，缺乏成熟的育人范式，亟须形成差异化办学特色；三是教师队伍年轻化，虽技术接受度高，但教学创新与教研深化能力急需系统性支撑。突破资源约束，实现“后发先至”的跨越式发展，是初创中学共同的现实课题。

党的二十大报告提出“推进教育数字化”，《基础教育课程教学改革深化行动方案》要求“推进数字化赋能教学质量提升”，

为初创中学破局提供了方向。数智技术在资源整合、精准适配需求、效率提升等方面具有优势，能有效弥补初创中学资源不足的短板，为育人模式创新提供技术支撑。

（二）育人之要：深度学习的内涵特质与价值导向

深度学习是指向高阶认知的学习形态，其核心是引导学生主动建构知识、发展批判性思维、提升创新能力与问题解决能力，并让他们在真实情境任务和协作探究过程中达成素养导向目标。

深度学习是落实核心素养的关键路径，也是初创中学实现“弯道超车”的战略选择。新课改强调转变以知识灌输为主的传统教学模式，培育学生的关键能力与必备品格。初创中学应构建以学生发展为中心

的育人体系，摆脱传统教学的路径依赖，从而奠定高起点办学的格局。

（三）赋能之径：数智技术与学校发展的内在契合

以人工智能、大数据、虚拟现实（VR）和增强现实（AR）等为核心的数智技术，在教育应用中呈现精准化、融合性、交互性的特征，可实现精准诊断学情、打破学科与时空边界、深化课堂互动。

数智技术的核心特征与初创中学的灵活架构、深度学习的实践要求具有高度的内在适配性。数智技术可为初创中学打通资源整合“快车道”，弥补优质资源不足的短板；为深度学习提供技术“工具箱”，推动理念落地。而初创中学轻量化的管理模式与年轻教师的技术接受度，又为技术推广提供了良好土壤。三者形成“技术赋能—学校转型—育人提质”的闭环，共同指向教育的高质量发展。

二、数智赋能深度学习的体系建构

针对初创中学的发展困境与深度学习的落地需求，常州市明德实验中学历经十年探索，构建了“理念—机制—模式”三位一体的实践体系，以数智技术为纽带实现育人全链条创新。

（一）理念领航：锚定“三基”导向，明确深度学习路径

针对传统教学目标失准、评价失据、实施僵化的问题，学校提出“基于标准、基于数据、基于场景”的“三基”教学理念，为深度学习提供根本遵循。

1. 基于标准：锚定素养目标，筑牢育人根基

以新修订的课程方案为依据，将核心

素养培养目标拆解为各学段、各学科的具体教学目标，通过数智平台建立“课标—教材—课堂—评价”的传导机制。如英语学科将“跨文化交际能力”目标分解为可落地的课堂任务，依托智能系统实时监测目标达成度。

2. 基于数据：精准对接学情，优化教学施策

构建“教学数据采集—分析—应用”的闭环，通过数智平台采集课堂互动、作业测试等多维度数据，生成学生学习画像与班级学情报告。教师据此定位学生的知识盲区与思维短板，设计分层任务与个性化辅导方案，实现“以学定教”。如数学教师通过几何画板采集解题数据，分析逻辑漏洞并推送变式训练。

3. 基于场景：拓展学习边界，激活探究活力

突破传统教室的物理边界，构建线上与线下融合、校内与校外联动的混合式学习场景。借助数智技术创设沉浸式学习情境，依托 ClassIn、国家中小学智慧教育平台搭建线上学习空间，实现预习、拓展、跨校协作无缝衔接，推动学习从被动接受转向主动探究。

（二）机制护航：搭建“三跨”平台，夯实深度学习的支撑

针对初创中学教研资源不足、教师队伍年轻化的短板，学校以数智技术为支撑，构建“跨学科、跨时空、跨区域”的“三跨”教研机制，系统提升教师的教学能力。

1. 跨学科融合：打破学科壁垒，丰富深度学习的内容

学校以真实问题为导向组建跨学科教研团队，依托江苏省英语跨学科多元读写课程

基地,联合多学科教师开发了18个跨学科主题项目。例如,在“探月工程”项目中,学生融合英语、数学、科学、艺术等学科知识完成探究任务,实现知识的综合应用。数智平台为教师协同备课、资源共享提供了线上空间,提升了教研效率与质量。

2. 跨时空联动:汇聚优质资源,提升教研实效

依托云端教研系统,构建同步教研与异步研讨相结合的教研新样态。一方面组织教师参与全国性的线上教研,汲取优质经验;另一方面与二十余所联盟校开展双师教研,同步打磨深度学习课例。如与上海市君莲学校共研《节奏与旋律》课例,两地教师线上集备、同步授课、联合评课,实现教研资源跨时空共享。

3. 跨区域借力:链接外部资源,加速教师成长

依托全国中小学教育数字化转型千校联盟平台,联动省内外优质资源,开展结对帮扶与联合教研活动。组织骨干教师赴偏远地区送教,分享实践经验;邀请高校专家、教研员到校开展专题研修,提升教师的课程设计与技术应用能力,快速弥补初创中学教研资源不足的短板。

(三) 模式落地:构建“三阶”体系,推动深度学习发生

在“三基”教学理念与“三跨”教研机制的支持下,学校构建了“普惠泛在学习—优质精准学习—深度融合学习”的“三阶”学习模式,推动学生从浅层学习到深度学习转型。

1. 普惠泛在学习:夯实基础,筑牢深度学习根基

依托国家中小学智慧教育平台和校本

资源库,构建泛在学习环境。针对学生基础差异,通过智能平台推送分层预习与巩固任务,如英语分级阅读、数学基础训练等。学生可自主规划学习节奏,借助AI答疑工具解决问题,扎实掌握基础知识,为深度学习筑牢根基。

2. 优质精准学习:精准赋能,深化综合素养提升

借助大数据分析与智能教学工具,实现学习过程的精准化、个性化。课中,教师通过智能互动平台开展抢答、小组协作、实时测评等活动,并根据学生的答题情况、互动频率等数据,动态调整教学节奏与任务难度。课后,智能系统根据学生的作业完成情况,生成个性化错题本与拓展学习建议,向学生推送符合其认知水平的提升任务。例如,在物理课堂中,教师通过传感器收集学生的实验操作数据,借助AI系统分析其操作规范性与数据处理能力,并推送有针对性的实验改进方案,提升学生的科学探究能力。

3. 深度融合学习:素养导向,实现高阶思维生长

以项目式学习为主要形式,整合数智技术与跨学科资源,开展真实情境下的深度学习活动。学校打造了“明德奇妙夜”“红色基因直播”“北斗科普实践”等特色项目,让学生在项目中解决真实问题,通过小组协作、探究实践、成果展示等环节,培养学生的批判性思维与创新能力。例如,在“红色基因直播”项目中,学生通过云端调研红色文化资源,用英语撰写解说文案,借助直播平台向联盟校学生宣讲红色故事,实现语言表达、文化传承与技术应用的深度融合;在“基于物联网的劳动实践”项目中,学生用智能设备监测

植物生长数据，通过大数据分析优化种植方案，实现劳动技能、科学探究能力和数据应用能力的综合提升。

三、育人实践成效与示范辐射价值

（一）学生发展提质：深度学习能力显著提升

通过数智赋能的深度学习实践，学生的学习主动性与综合素养明显提升。近三年，学生在国家级、省市级科创竞赛、学科竞赛中斩获各类奖项 156 项，其中人工智能、跨学科实践类奖项占比达 60%，英语阅读速度提升了 35%，跨学科写作优秀率达 55%，学生核心素养测评达标率较建校初期提升了 40%。学生的批判性思维、创新能力与协作能力得到显著发展，在项目式学习中能主动运用多学科知识解决真实问题。

（二）教师成长加速：专业能力实现跨越式发展

依托数智技术与“三跨”教研机制，教师队伍实现从技术适应到创新实践的进阶：借助名师工作室开展“数字时代英语智慧阅读”等专题研修，结合集体教研智能系统实现扫码直播、线上评课与数据分析，教师跨学科、跨时空教研参与率达 100%，具备 AI 工具应用能力和跨学科设计能力；完成全国教育科学“十三五”规划课题“基于大数据学习分析的精准教学案例研究”，并获评示范课题，还承担江苏省前瞻性教学改革实验项目、常州市“AI+OMO 课堂”专项课题等省市级课题 18 项；发表论文 50 余篇，其中在核心期刊发表论文 12 篇，为区域教研提供了理论支撑。此外，教研组荣获“五一巾帼标兵岗”“产业科创巾帼标兵岗”及市

“四有”好教师团队称号，团队专业素养显著提升。

（三）学校品牌凸显：初创中学实现跨越式发展

作为一所创办仅十年的初创中学，学校先后获评国家智慧教育平台江苏试点校、江苏省英语跨学科多元读写课程基地、江苏省智慧校园示范校、常州市教育数字化转型示范校等近 40 项省市级荣誉，成果辐射江苏、四川、青海、陕西等省内外 20 余所学校，直接受益教师近千名、学生近万名；承办省市级教研活动 12 场，在世界人工智能大会等平台上分享实践经验，形成具有全国影响力的初创中学数字化转型样本。

四、实践反思与未来发展路向

数智赋能初创中学深度学习的实践，本质上是一场以技术为纽带、以育人为核心、以转型为目标的教育变革。在十年探索中，学校深刻认识到：初创中学的数字化转型需要坚持“育人为本”，避免技术异化；深度学习的落地需要依托真实情境与项目载体，避免形式化；数智技术的应用需要注重教师能力提升，实现人机协同。

同时，学校在实践中也面临一些挑战，如部分教师的技术深度应用能力有待提升，跨学科教研的协同效率须进一步提高，深度学习的评价体系须持续完善。未来，学校将聚焦三大方向：一是深化数智技术与教学的深度融合，探索 AI 在个性化辅导、情感教育中的应用；二是完善深度学习评价体系，构建“过程性数据+成果性表现”的多元评价模型；三是扩大成果辐射范围，

（下转第 9 页）

“云端五微” 高质量数智化教研生态系统的构建与实践

◎ 潘梦君 / 江苏省常州市明德实验中学

摘要

在教育数字化转型的背景下，传统校本教研面临常态化不足、证据支撑薄弱、资源壁垒明显等困境。常州市明德实验中学基于青年教师占比高的校情，探索构建以“微团队、微主题、微项目、微课例、微培训”为核心的“云端五微”数智化教研生态系统。该系统将循证教研内嵌于数据采集、课例分析与精准改进，将跨域协同融入教研全流程，实现了教研随时随地发生、以证据驱动改进、以开放汇聚资源。实践表明，该系统显著提升了教师的专业能力与育人质量，为中小学数字化教研转型提供了可复制的校本范式。

关键词

“云端五微” 数智化教研 循证教研 跨域协同 生态构建

随着《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》等政策的深入推进，教育数字化正成为推动基础教育高质量发展的重要抓手。然而，当前以校为本的传统教研模式仍普遍存在三大现实困境：一是教研活动囿于时空，多依赖经验判断而缺乏数据支撑，改进精准度不足；二是优质资源难以跨校流动，薄弱学校与青年教师无法获得高质量支持；三是青年教师缺乏系统培养路径，专业发展周期偏长。在常州市明德实验中学，35周岁以下青年教师占比达60%，教师在课堂驾驭、学情诊断等方面普遍存在短板，急需轻量化、精准化、协同化的教研支持。

学校立足校情，依托智慧教研云平台，创新构建了“云端五微”教研运行模式，以微团队、微主题、微项目、微课例、微

培训为实施载体，将AI学情大数据、循证诊断嵌入教研全流程，打通了校内教研与跨域校际协同通道，形成了闭环式数智化教研生态。

一、“云端五微”数智化教研生态系统的实践路径

（一）微团队：跨域组建、循证分工，构建教研“细胞”

微团队打破学科、年级与校际壁垒，构建“校内+跨校+跨区域”的多元协作网络。学校组建“青蓝师徒组”促进经验传承，如数学组依托“1+N”导师制，由骨干教师结对指导青年教师；设立“跨学科攻坚组”解决复杂问题，如艺术组联合语文组、信息科技组开发“明德校歌创作”

等跨学科课程；组建“联盟校互助组”推动资源共享，如语文组与联盟校组建“大单元教学”研究共同体。此外，学校还开展“明·智青年教师成长营”主题研修活动，加速青年教师专业成长。

每个微团队规模为3—10人，实行轮值主持与“问题归口制”，并内嵌循证角色：数据员采集智慧教研云平台上的师生互动数据，分析师解读AI学情报告，改进员跟进策略实践效果，联络员对接跨域资源。团队依托线上平台实时响应，有力支撑了证据驱动的协同教研。

（二）微主题：真实问题、循证定位，实现靶向研讨

微主题植根于课堂教学的真实难题，以“问题描述—已有措施—求助要点”的结构系统化呈现。整个工作机制充分利用AI作业分析、课堂互动数据采集及学生学情画像等多维循证依据，通过智能算法深度挖掘并自动归类高频共性问题，结合教师自主申报的个性化问题，由微团队集体评议筛选出兼具研究价值与实践可行性的研讨主题。所有确立的微主题同步上传至云端教研平台的主题资源库，面向跨域团队开放共享。

对于简单问题，团队提供即时解答；对于复杂挑战，则启动跨学科、跨学校的协同求助机制。例如，物化教研组在集体备课中共同研讨重难点单元的教学突破策略，鼓励青年教师及时提出教学问题，由全组成员共同探讨解决方案。在联合教研活动中，校际公开课及专家点评为主题研讨提供了多视角参照，如化学教研员在线上联合教研中既肯定了“教学准备充分，环节清晰、流畅”等优点，也提出了“增加文献阅读量、形成问题串”等改进建议。

这一机制确保了问题源于真实场景、定位依赖循证分析、解决依托开放协同，形成高效的教研闭环。

（三）微项目：循证驱动、跨域协同，深化教学研究

微项目将教学中面临的真实痛点转化为小切口、短周期、重实效的研究项目。在立项环节，团队利用前期教学数据进行循证分析。例如，数学组围绕“数字化技术与初中数学作业设计的深度融合”开展专题研究，根据三个年级学生不同的身心发展特点与学习需求，设定了层次分明、重点突出的分年级目标，并探索了用AI工具三步生成教学交互动画、数字化作业资源开发、项目式学习作业设计等多种实践路径。

在研究过程中，团队充分利用AI课堂行为分析工具与智慧平台的学情数据追踪功能，为研究提供持续的证据支撑。英语组围绕“数字化资源支持下初中英语单元整体教学设计”这一主题，构建了数字化资源、跨学科和大单元的三位一体模型，形成了以课例实践为基础、以技术融合为特色、促进师生成长的数字化教学范式。历史组则聚焦“人工智能赋能初中历史课堂教学”，提炼出AI赋能历史教学的四大策略，即运用AI创设多元互动情境、借助AI开展个性化教学、利用AI优化课堂提问环节、依托AI拓展课后学习空间。

微项目注重中期交流与结项验证。信息科技组在“AIGC赋能初中信息科技项目式学习的路径研究”课题中，构建了“理论建构—课例打磨—模式提炼—成果辐射”的闭环研训机制，开设了“AIGC工具应用工作坊”“跨学科项目案例研讨”等系列活动。项目产生的实践经验不仅在校内推广，

还在区域教研中产生辐射影响。

（四）微课例：循证可视化、跨域评议，推动课堂改进

微课例研究借助 AI 课堂智能分析平台，自动生成师生互动频次、提问认知层次、学生参与度等多维可视化数据报告，实现基于客观证据的课堂教学诊断。教研团队围绕数据报告开展评课、研讨活动，精准锁定改进方向。

以学校课后服务创新实践“明德奇妙夜”活动为例，学校联合省外四所中学，以“探月九天树航天壮志”为主题，开展了跨区域云端联动科普活动。活动借助“AI+OMO”实现多校联合教研，学生在动手实践、合作交流与线上线下飞花令等环节中深度学习。活动结束后，教研团队依据平台数据报告发现：在跨区域互动环节，学生的发言次数、生生互动频率及高阶思维提问比例均明显高于常规课堂。

四校教研团队依托平台构建了分层反馈的评议机制。各校教师首先从学科融合度、素养导向达成度、技术应用效度等维度进行校内初步评议，随后通过在线议课展开跨区域深度研讨，围绕策略适配性、学情兼容性及教学介入时机等核心问题交换实践观察与改进建议，形成了“校内研磨先行、跨校互评跟进”的递进式评议机制，切实提升了教研协同的深度与实效。

（五）微培训：循证画像、跨域供给，实现精准赋能

微培训以“需求诊断—资源匹配—学习反馈”的闭环模式运行。学校依托慧校园智慧平台，综合 AI 课堂报告、微主题高频问题、微项目能力短板等多维数据，为每位教师生成精准的能力画像；整合校内

微课程、联盟校优质资源及校外专家讲座，形成跨域资源池；实行按需点单、短平快学习，以微测试、微任务检验效果，实现“缺什么、给什么、用什么”的精准匹配。

以道德与法治学科组某青年教师为例，在需求诊断阶段，学科组通过 AI 课堂报告发现其存在以下短板：课堂偏重灌输式讲授、高阶思维训练缺失、数字化教学工具应用不足。针对能力画像，学科组启动按需点单式微培训，推送“核心素养导向下的课堂提问策略”“智慧课堂互动工具实战应用”等微课程，并在“明·智青年教师成长营”中开设“如何用好 AI 工具”专题讲座，帮助教师系统掌握在教学设计中深度融合 AI 技术的方法。该教师通过“学—研—磨—展”的路径落实学习成果，自主学习微课程并完成微测试，将所学应用于教学设计，同时在微团队内进行课例研磨，最终通过公开课展示转化。在市级教研活动中，该教师执教的《多彩的职业》一课，融合抢答、AI 问答、实时统计等数字化手段，打造了高效互动的新型思政课堂。

二、“云端五微”数智化教研生态系统的实施成效

（一）教研组织实现常态化高效落地

线上和线下相结合的教研方式，突破了时空限制，覆盖范围广，组织形式灵活多样，有效激发了教师的参与热情与自主性，在互动教学与深度学习方面取得了新进展。青年教师在系列教研的助力下迅速成长，不仅能较快胜任日常教学工作，而且能在教学实践中逐步凝练个人特色，形成鲜明的教学风格，实现专业能力的稳步提升与个性化发展。骨干教师通过微项目

领衔、跨域课例示范，持续输出高质量教学资源与经验，带动区域内教师共同成长。目前，相关经验已凝练为可复制、可推广的教研范式，在全市形成了示范辐射效应。

（二）课堂教学实现精准化提质增效

基于循证改进的教学方式，使教学目标更为明确，师生互动过程更加充分有效，个性化辅导也更有针对性。依托科学评估与数据驱动反馈机制，学生的学习投入度有效增强，学业质量稳步提升，进而形成更加高效、有序的教学循环，带动课堂生态整体改善。数据显示，学生提问频次提升了37%，课堂发言覆盖面扩大至72%，思维碰撞更为活跃；教师基于行为数据及时调整教学节奏，课堂应变能力显著增强，教学干预更加及时精准；生生互动、师生对话的深度与广度同步拓展，课堂真正成为学生思维生长的沃土，学习真实发生，成长自然涌现。

（三）教师发展实现专业化快速进阶

教师在数据应用素养、教育教学研究能力和跨学科协同能力等方面均取得了显著提升；各类课题参与数量明显增多，公开课申报数量同步增长、质量稳步提升，各级教学竞赛获奖频次明显增加，逐步形成了一支善于反思、勇于探索的研究型教师队伍。上述成长轨迹在学校第二轮主动发展规划总结性评估中得到了进一步验证：全校教师在名师工作室中担任主持人或核心成员的比例提升至20%，教师论文发表数量同比增长42%，教学案例被省市级以上资源库收录达366例；92.3%的教师表示“云端五微”数智化教研生态系统切实减少了重复性事务，使他们能将更多精力投入教学创新与学生发展，真正实现了从经验

驱动到数据驱动、从个体耕耘到协同共创的范式跃迁。

（四）生态辐射实现开放化示范引领

学校成功构建了一套可推广、可复制的数字化转型实践范式，并荣获多项省级及以上数字化教学与应用类荣誉；通过联盟校协作机制，学校的经验与成果得以共享，进而带动多校共同发展，学校在区域内的示范引领作用日益凸显。截至2026年5月，“云端五微”数智化教研生态系统已覆盖省内外12个地市、47所中小学，惠及师生超18万人，累计开展线上研修活动236场、线下校本指导152次，参训教师满意度达92.88%。《礼记·学记》有云：“独学而无友，则孤陋而寡闻。”今天的教育协作早已超越传统意义上的经验分享，升华为基于数据共识、技术共融与价值共生的深度协同。

三、结语

“云端五微”数智化教研生态系统的构建，是应对教育数字化转型的一次系统性创新。然而，在实践过程中我们也进行了反思。首先，技术依赖风险不容忽视，过度依赖AI可能削弱教师的专业直觉与创造力，需要在“人机协同”中把握平衡；其次，数据伦理与隐私保护须建立更完善的规范，尤其应关注学生课堂行为视频分析数据的采集边界与使用规范；再次，跨域协同的可持续性仍面临现实挑战，如何从活动式协作迈向制度化共生，亟须在机制上实现突破；最后，教师的数字素养分化可能会加剧“能力鸿沟”，须设计分层支持策略。

面向未来，学校将持续深化生态迭代。一是探索AIGC辅助教研，自动生成教学策略建议；二是构建更加精细的教师数字

画像,实现从“群体诊断”到“个体处方”的升级;三是完善跨区域教研的激励机制,将协同贡献纳入教师专业发展评价体系。我们期待,“云端五微”数智化教研生态系统能成为一根“数字杠杆”,撬动更深层次

的教学变革,为教育数字化转型贡献更具活力的校本智慧。

【作者简介】潘梦君,女,江苏省常州市明德实验中学副校长,高级教师,常州市优秀教育工作者、常州市德育先进工作者。

参考文献

- [1] 崔允漷.论课堂观察 LICC 范式:一种专业的听评课[J].教育研究,2012,33(5):79—83.
- [2] 顾小清,王馨怡.从数据驱动到数智融合:以数字轨迹刻画学习经历[J].现代远程教育研究,2025,37(3):3—11.
- [3] 刘月霞,郭华.深度学习:走向核心素养(理论普及读本)[M].北京:教育科学出版社,2018.

(责任编辑:印亚静)

(上接第4页)

牵头组建区域数智教育联盟,为更多初创中学提供可复制的实践经验。

初创中学的发展之路,既是资源整合之路,也是创新突破之路。数智技术为初创中学提供了“后发先至”的可能性,深度学习为学校发展指明了核心方向。未来,学校将

继续坚守教育初心,深化数智赋能实践,让每一个学生都能在深度学习中实现全面发展,为基础教育高质量发展贡献力量。

【作者简介】戴界蕾,女,江苏省常州市明德实验中学党支部书记、校长,正高级教师。

参考文献

- [1] 朱永新,杨帆.重新定义教育:未来学习中心的形态构建与实践畅想——朱永新教授专访[J].苏州大学学报(教育科学版),2020,8(4):83—91.
- [2] 任友群,万昆,冯仰存.促进人工智能教育的可持续发展——联合国《教育中的人工智能:可持续发展的挑战和机遇》解读与启示[J].现代远程教育研究,2019,31(5):3—10.
- [3] 陈鹏.共教、共学、共创:人工智能时代高校教师角色的嬗变与坚守[J].高教探索,2020(6):112—119.

(责任编辑:印亚静)

精准数字画像赋能学生个性化成长

——基于电子班牌的学生评价实践探索

◎ 刘建昌 / 江苏省常州市明德实验中学

摘要

常州市明德实验中学基于电子班牌平台，构建多维度的学生数字画像体系，形成可视化、即时化、辐射化、协同化、多元化的评价机制。实践表明，数字画像有效激发了学生的内驱力，促进了良性竞争，推动了课堂教学方式转变，并在“五育”融合中发挥了数智赋能作用。当前，学校仍面临评价指标需要优化、数据采集需要智能化、教师参与需要强化等问题，有待持续迭代升级。

关键词

数字画像 电子班牌 综合素质评价 个性化成长

常州市明德实验中学地处城乡接合部，生源构成复杂，外来务工人员随迁子女占比超过四成。班主任在日常管理中发现，部分学生行为习惯松散、自我约束力弱，传统期末评语式评价难以即时反馈，学生往往“看不到”自己的进步，教师也缺乏过程性依据。基于此，学校引入电子班牌智慧平台，尝试将学生到校情况、课堂表现、一日行规等过程性数据纳入评价体系。经过三年多的实践，学校逐步探索出“用数据说话，让成长可见”的育人路径。本研究梳理了数字画像的构建机制、实施成效与现实困境，以期同类学校提供参考。

一、核心概念界定与理论基础

（一）学生数字画像概念界定

这里的“数字画像”是指基于电子班

牌平台，整合学生考勤、课堂表现、行规记录、学业成绩、体质健康等多维度过程性数据，而形成的可视化、动态化学生综合素质评价图谱。其核心要素包括三个层面：数据层，涵盖学生考勤、课堂表现、行规记录、学业成绩、体质健康、艺术素养、劳动实践等过程性与结果性数据；分析层，通过数据建模与画像算法，识别学生的发展优势、潜在需求与成长轨迹；应用层，以可视化的方式呈现评价结果，为学生的自我认知、教师的教学决策、家校协同育人提供精准依据。

数字画像赋能学生个性化成长的逻辑，是一个“记录—反馈—强化—生长”的闭环机制。记录即数据，将学生在校行为转化为可视化的数据记录；反馈即引导，即时评价引导学生调整行为、巩固优点；强

化即内化，持续的正向反馈促使良好行为固化为习惯；生长即发现，长期追踪的数据轨迹助力学生明确自身优势与潜力方向。这一过程正是学生从他律走向自律的成长路径。

（二）理论基础

1. 多元智能理论与差异化评价

加德纳的多元智能理论认为，人的智能结构具有多元性，每个学生都拥有独特的智能组合与发展优势。但传统评价往往以学业成绩为单一核心指标，对其他智能维度关注甚少。数字画像通过采集学生德智体美劳“五育”数据，构建多维评价体系，为发现学生的优势、促进学生扬长补短提供实证依据，契合差异化教育与个性化培养的时代要求。

2. 形成性评价与反馈效应理论

斯克里文提出的形成性评价强调，评价的根本目的在于改进而非证明。布卢姆的掌握学习理论指出，即时反馈与矫正性练习是提升学习效能的关键因素。数字画像的即时反馈机制，将形成性评价嵌入日常教育教学过程，缩短反馈时间，放大反馈效应，从而有效强化和改进学生的学习行为与自我认知。

3. 自我效能感理论与动机激发

班杜拉的自我效能感理论指出，个体对自身能力的信念直接影响其行为选择与韧性。数字画像通过记录学生的点滴进步并将其可视化呈现，使学生的努力被看见，增强学生的成功体验与自我效能感。当学生从班牌上看到自己的点赞数增加、排名上升、作品被展示时，这种即时的正向反

馈可转化为持续的内驱力，形成“努力—反馈—自信—更努力”的良性循环。

二、数字画像的构建机制

（一）数据采集：多主体参与、全过程覆盖

数字画像建立在多维度、全过程的数据采集基础之上。以2025年春季学期为例，平台累计采集考勤数据52600条、课堂表现评价18400余条、行规检查记录14200条，具体包括：

一是到校考勤数据。学生在校门口刷脸入校，系统自动记录其到校时间，形成出勤报表。这一数据不仅用于常规管理，也为分析学生作息规律提供了依据。

二是课堂表现数据。教师通过平台对学生的课堂纪律、课堂表现情况和作业完成质量进行即时评价。积极举手发言、认真完成作业、主动帮助同学等行为均可获得正向加分。

三是一日行规数据。内容涵盖早晨到校、打扫卫生、眼保健操、午休、自习、课间文明休息、文明用餐等，由学生自主管理委员会、值日班长、班主任等多主体共同记录。

四是班级评价数据。学生会、学生成长中心、图书馆、校医室等多部门对学生进行评价，结果用于流动红旗评比和班级德育积分。

五是“五育”表现数据。学生考试成绩由教师导入平台，体质健康数据由体育组录入，艺术和劳动教育以作品的形式上传至平台。

这些数据覆盖了学生在校的主要生活与学习场景,构成了数字画像的基础素材。从数据来源看,实现了教师评价、学生自评、同伴互评、家长参评和系统记录的多元主体协同;从时间维度看,实现了日记录、周汇总、月分析、学期画像的全过程覆盖。

(二) 评价机制:五维联动,闭环运行

数据的价值在于应用。学校围绕电子班牌设计了五维评价机制,这种评价机制指向育人,系统记录学生的学习状态、课堂表现、动态成长等情况,对激发学生的学习动力、引导学生发展发挥了良好作用。

一是评价可视化。电子班牌每天即时更新学生的点赞数、排行榜、优秀作业展等,让成长“看得见”。反馈理论认为,有效的反馈应让学生清晰地了解自己的表现水平与目标之间的差距。一名教师在推进会上说:“数据把教育目标分解到了每一天。学生能看见自己的得分,也能看见背后的过程和结果。”

二是评价即时化。教师在课堂上可随时点评,学生能第一时间看到反馈。行为强化理论认为,行为发生后立即给予反馈能巩固或调整这一行为。这种即时性评价极大地激发了学生的参与热情,很多学生下课后围在电子班牌旁边看自己的课堂表现,这成了课间的一道别样风景。

三是评价辐射化。班级每周、每月评选“星级学生”,在电子班牌上集中展示其照片与事迹。社会学习理论认为,榜样的示范作用能带动群体行为的改变。同时设立“进步之星”“作业之星”“体育之星”等单项奖项,使评价的辐射面从少数学生

延伸至更多学生,让每个学生都有出彩的机会。

四是评价协同化。家长通过小程序登录平台,即可实时了解学生的在校表现;学生也可借助电子班牌与家长留言互动。数据让家校沟通更有依据,协作也更有方向。

五是评价多元化。除教师评价外,学生自主管理委员会、值日班长等均可参与日常行规记录。在艺术和劳动作品的评价上,则引入学生自评、家长评价和教师评价相结合的方式。多元主体从不同角度参与其中,让评价更全面、更立体。

三、实践成效

(一) 激发内驱动力,学习状态明显改变

实施数字画像后,最直接的成效是学生内驱动力的提升。学生吴小雅(化名)的转变颇具代表性。该生在其父母离异后随祖父生活,入学时课间独坐,拒绝参与小组讨论,心理测评显示其有轻度抑郁倾向,故而被列入学校生命关爱行动重点关注对象名单。电子班牌启用后,语文教师注意到她作文中偶有精彩语句,便给予她课堂点评加分。两周内,她获得“课堂发言积极”点赞5次、“作业优秀”2次,电子班牌首页的“本周之星”栏目首次出现她的名字。此后,她逐渐变得活跃,课堂上积极举手发言,学期末周点赞最高达17次,成为班级榜首。她还主动申请担任值日班委,性格也越来越开朗。数字画像通过记录并展示微小进步,帮助该生重建了“我能行”的信念,进而驱动其行为模式积极转变。

学生吴小彬（化名）的转变同样明显。他以前经常迟到，一日行规评价制度实施后，他每天提前起床，迟到现象彻底消失。英语默写实行加分制后，原本粗心的他变得仔细，几乎每次都能得满分。吴小彬说：“以前觉得努力没用，现在班牌上能看到自己的积分在变。”这一转变印证了即时反馈对行为塑造的强化作用，当努力与可见的结果之间建立起稳定联结，学生的行为动机便从外部约束转向内部驱动。吴小雅和吴小彬只是众多学生的缩影，他们的转变说明：数字画像不是用一个模子衡量所有学生，而是让每个学生在自己擅长的领域被看见、被肯定，从而找到自信和成长的内生动力。

（二）促进良性竞争，班级氛围更加积极

电子班牌使用后，教师惊喜地发现，课堂纪律越来越好了，学生的学习积极性也提高了。学生田雨欣说：“电子班牌使用后，我们的每次努力都能被看见，带来了良性竞争，班级氛围好了很多。”学生郭婧慧也分享了自己的变化：“我从每一件小事做起——上课越来越踊跃，随手捡起垃圾，帮助同学，光盘行动……一点一点积累，让我成为班级之星。我一开始是为奖励而努力，后来变成了习惯。”这些朴素的反馈表明，数字画像不仅记录成长，更潜移默化地塑造着学生的行为习惯。

（三）撬动课堂变革，教学方式悄然转变

数字画像的应用反过来推动教师教学方式的调整。为让学生在课堂上有更多表

现机会，教师减少“满堂灌”，设计更多驱动性问题和表现性任务。课堂上，学生敢于质疑、提出问题、解答同伴疑惑，师生对话、生生对话明显增多。教师开始关注“什么样的课堂表现是好的”，并据此调整备课策略。这种变化正是评价驱动教学、教学促进成长的深层体现。

（四）“五育”融合发展，数智赋能全面发展

在数字画像的构建中，学校着力推动德智体美劳“五育”融合发展：在德育方面，通过好人好事、一日行规、自主管理等记录品德发展；在智育方面，依托课堂表现、作业数据反映学业进步；在体育方面，关注学生到校时间、体质健康数据、大课间、眼保健操等方面；在美育方面，借助优秀作品展示、每周之星评选鼓励学生发展特长；在劳育方面，将卫生检查、光盘行动、劳动任务纳入评价体系。各类数据经由平台整合，最终形成每个学生的综合素质画像，学生能看到自己的优势和需要努力的方面。

四、实践反思与优化路径

（一）评价指标体系有待优化

实践中发现，现有评价指标与学校实际需求仍存在一定差距，部分指标因技术限制难以落地，具体表现在两个方面：一是教师参与指标开发的主动性不足；二是指标缺乏学科特色。以课堂表现为例，语文侧重语言表达与思维品质，数学强调逻辑推理与问题解决，物化生学科注重探究实践与证据意识。不同学科对核心素养的

培育各有侧重，评价指标也应有所区别。后续将组建学科团队，基于课程标准与学科核心素养，开发具有学科特质的评价指标子系统，实现基础指标和学科指标相结合。

（二）数据采集方式有待智能化

目前，数据采集仍以人工录入为主，智能化手段应用不足。学生体质健康数据、一日常规数据、劳动数据等均依赖手动录入，工作量大，效率不高。如何实现数据的自动采集与智能分析，是下一步需要重点突破的技术难题。后续会从三方面发力：一是打通校内数据孤岛，实现多系统和平台的互联互通；二是引入物联网设备，如智能手环记录运动数据等；三是探索 AI 图像识别技术，自动识别课堂参与度、劳动行为等指标数据。

（三）教师参与程度有待强化

电子班牌的改革尝试，要求教师在原有工作基础上做出改变，主动跳出舒适区。目前主要存在两方面问题：一是激励措施

尚显不足；二是参与质量参差不齐。如何让更多教师从“要我用”转变为“我要用”，是持续推进的关键。后续将建立“使用积分+成果认定”的双轨激励机制，将数字画像的使用成效与教师专业发展、绩效考核挂钩；同时加强校本培训与同伴互助，提升教师的数据素养与评价能力。

数字画像的本质不是冷冰冰的数据堆砌，而是有温度的教育唤醒。吴小雅、吴小彬等学生的细微进步，因被记录、反馈与强化，最终转化为自我成长的内生动力。回顾三年多的实践，数字画像的价值不在于数据本身，而在于数据背后的反馈与唤醒。技术是手段，教师才是关键，只有教师真正用起来，数字画像才能活起来。后续我们会深入探索，持续迭代优化，不断推动点状实践向系统建构转变，真正实现面向全体、关注个体，以精准画像赋能学生个性化成长。

【作者简介】刘建昌，男，江苏省常州市明德实验中学副校长，高级教师。

参考文献

- [1] 李伯黍，燕国材.教育心理学（第三版）[M].上海：华东师范大学出版社，2010.
- [2] 姚凌花.技术赋能品格评价的校本探索[J].教育视界，2024（32）：60—64.
- [3] 王鹞.数字画像赋能学生品格评价的校本实践[J].江苏教育，2026（10）：70—73.
- [4] 张敬学.“尚美少年”数字画像在小学生综合素质评价体系中的应用[J].亚太教育，2025（8）：41—43.

（责任编辑：印亚静）

数智赋能视域下初中德育评价的改革路径与实践论证

——基于常州市明德实验中学“德育银行”的案例研究

◎ 史君如 / 江苏省常州市明德实验中学

摘要

在全面深化教育评价改革与推进教育数字化转型的背景下，初中德育工作长期面临评价模糊化、知行脱节与动力匮乏等现实挑战。常州市明德实验中学以培养“尚善乐学、博识敦行、担当致远”的学生为目标，探索构建了以“德育银行”为载体的数字化育人体系。该体系依托数智技术，对学生的日常行为、实践活动和文明素养进行记录，并创新引入管理经济学元素与分层拍卖机制，实现了从经验判断到数据驱动的德育评价范式转型。实践表明，该体系运行后，学生一日常规的达标率显著提高，校园不文明现象的发生率明显下降。本研究认为，数智技术赋能德育评价的关键在于建立“即时反馈—正向激励—价值内化”的闭环生态，而非停留于简单的分数管理。

关键词

数智赋能 德育评价 OMO 模式 积分银行 过程性评价

《义务教育道德与法治课程标准（2022年版）》指出：“道德与法治课程评价要围绕发展学生核心素养，发挥评价的引导作用，改进结果评价，强化过程评价，探索增值评价。”然而，当前初中德育工作仍面临三重结构性困境，与上述要求之间存在明显差距。一是评价维度的模糊性。传统德育评价多依赖操行等第和期末评语，缺乏量化指标体系，评优评先易陷入“印象打分”的误区，评价的公信力与诊断功能因此被弱化。二是知行转化的断裂性。学生虽然对道德规范有基本认知，但课间追逐打闹、乱扔垃圾等行为仍时有发生，暴

露出过程监督与即时反馈的缺位。三是激励机制的单一性。以批评教育和口头表扬为主的传统手段，难以激发初中生的内在动机，德育工作常陷入教育效果难以内化的低效循环。

尽管国内已有部分学校尝试引入“德育银行”概念，但既有实践多停留于静态积分记录与学期末的奖品兑换，普遍存在“重结果、轻过程，重管理、轻生长”的现象。基于此，本研究以常州市明德实验中学为个案，依托发展性教育评价理论、自我决定理论与强化理论，设计了“德育积分银行”体系。该体系包含三个核心模块：一是将宏观

目标解构为校园纪律、公共卫生、文明礼仪等五大维度，细化形成十二项可观测的行为指标；二是开发校本智慧平台，通过移动端全场景采集行为数据，借助电子班牌实现动态可视化呈现，依靠系统自动生成个性化德育画像；三是建立“日检查、周公示、月小结、期拍卖”运行机制，并引入管理经济学元素，实现激励方式从单一到多元的转变。以下详述该体系从设计构想到实践落地，再到迭代优化的完整过程。

一、数智赋能德育的实践路径探索

在德育评价体系架构的基础上，学校重点通过线上线下融合（OMO）的路径，将德育活动做实做深。

（一）过程管理：数智驱动的习惯养成

学校研究构建了学生自治和教师督导双轨并行的监督体系。学生会各部门依据职责分工，对卫生保洁、课间操质量、眼保健操规范、食堂就餐、午休纪律等进行常态化巡查；班主任及任课教师则侧重记录课堂表现、团队协作及竞赛获奖等突发性、激励性事件。所有数据通过授权移动端即时上传至校本智慧平台，实现云端同步与实时更新，有效降低传统人工统计的滞后性与误差。

这一机制的设计初衷源于对传统德育“滞后反馈”问题的回应。强化理论认为，即时可见的正向反馈能显著增强行为重复率。平台通过班级电子班牌实时更新积分排行，学生可随时查询个人“德育账本”，形成基于同伴参照的良性竞争氛围。同时，系统自动汇聚多源数据生成个性化德育画像，如一名学生的文明礼仪维度持续高分，但公共卫生维度波动明显，为班主任的差异化干预提供实证依据。

实践数据显示，该机制有效实现了德育管理的“三化”转型：一是量化，将隐形的品德显性化为可比较的数据；二是常态化，每日记录形成行为习惯的惯性强化；三是透明化，数据实时公开有效化解了师生间的管理矛盾。体系运行后，学生自治组织参与率由42%提升至87%，月均正向行为记录数由初期的1200多条增长至稳定期的3000多条。值得注意的是，数据透明化不仅提升了管理效率，更使学生从“被管理者”转变为“数据共建者”，使教师从“经验判断者”转变为“数据解读者”。上述角色转换，正是德育理念从“控制”向“赋能”转变的微观体现。

（二）主题活动：OMO 分层积分拍卖机制

学期末的“德育积分拍卖会”是检验成果与激发动力的核心环节。研究根据初中生认知发展规律，创新采用OMO模式，形成与既有“德育银行”实践的显著区别。

七年级线上抢拍模式的设计基于低年级学生的游戏化心理特征与注意力特点。皮亚杰认知发展理论指出，11—12岁儿童处于具体运算向形式运算过渡阶段，对即时反馈与视觉刺激具有高度敏感性。各班级在教室内即可通过一体机参与在线平台开展的云端拍卖。主持人展示拍品后，班级须在限定时间内点击“抢拍”按钮参与竞拍，系统根据响应速度与积分余额判定归属。该模式突破了时空限制，借助直播技术实现跨班级即时互动，操作便捷且趣味性强。同时设置“误拍罚分”规则，强化规则意识与决策能力。数据显示，七年级线上拍卖参与率达100%，“误拍”发生率随拍卖场次推进由初期的12.3%降至

3.1%，表明学生的规则内化与风险判断能力在反复实践中显著提升。

八年级线下拍卖模式则针对高年级学生的认知成熟度与社交需求进行差异化设计。13—14岁学生的社会性需求增强，对群体认同与角色扮演具有更高期待。学校在明德厅举行现场拍卖会，各班选派代表举牌竞价，主持人采用阶梯报价规则。活动中积分动态更新，一旦拍下商品，班级积分即时扣减，后续拍卖使用更新后的余额继续参与。这一机制使学生切身体会到积分积累的价值与合理规划的重要性，不仅考验班级积分储备，更锻炼了学生的财商思维、集体协商能力与心理承压能力。数据显示，八年级学生在拍卖中的平均竞价回合数由首次拍卖的4.2轮提升至第三次拍卖的7.8轮，反映出策略规划与集体决策能力的持续增强。

在拍品设置方面，突破了单纯物质激励的局限，构建起“物质+精神+权益”的多元拍品体系。除常规文具、图书外，还特别设置“免值日券”“与校长共进午餐券”“班会主题策划权”等特色虚拟权益。此类权益拍品的竞拍热度（平均竞价积分）较物质拍品高出34.6%，表明初中生对自主性、荣誉感与社交认可的需求显著高于单纯的物质占有。这一发现为后续拍品设计提供了重要依据：虚拟权益类拍品占拍品总量的比例由初期的20%提升至后期的45%，物质拍品占比相应下调。

（三）价值内化与复盘：从“行为他律”到“道德自律”

拍卖活动并非终点，而是新一轮德育的起点。活动结束后，各班召开“积分复盘”主题班会，教师引导学生围绕三个维度反思：积分的来源结构反映了哪些行为

习惯的优势与短板？竞价策略体现了怎样的集体意志与积分分配逻辑？虚拟权益的使用过程如何影响个人与集体的关系？

这一复盘机制的设计初衷源于对德育“活动热闹、效果难持续”问题的深层反思。科尔伯格的道德发展阶段理论认为，初中生处于从习俗水平向后习俗水平过渡的时期，需要通过社会互动与角色承担促进道德判断能力的提升。通过将经济学原理（稀缺性、机会成本）融入德育活动，学生不仅习得了自我管理 with 自我约束的技能，更在实践中理解了“付出与回报”“个人利益与集体利益”的辩证关系。访谈数据显示，83.4%的学生认为积分复盘“帮助自己意识到日常行为的价值”，76.2%的学生表示“更愿意为集体荣誉主动规范行为”，表明德育价值正从外部约束向内在认同转化。

实践迭代进一步揭示，固定积分模式难以长期维持学生的参与热情。自我决定理论指出，当外部奖励成为主要驱动力时，内在动机可能产生“挤出效应”。为此，机制设计中逐步引入管理经济学元素：设置“翻倍卡”“冻结卡”等积分道具，增加随机性与策略性；开发“任务挑战”模块，允许学生通过完成特定德育任务获取额外积分；后续阶段还将探索“积分投资”与“信用借贷”活动，引导学生在资源配置中理解风险与收益的辩证关系。这些迭代并非简单的游戏化叠加，而是基于自主性与胜任感需求的深化设计——当学生拥有配置“财产”（积分）的自主权时，其行为动机从外部强化转向内在驱动。实践观察表明，引入积分道具机制后，学生日均登录平台查看积分变化的次数由1.2次提升至3.6次，主动关注自身行为数据的习惯初步

形成。此外，积分复盘班会的引入使拍卖活动从“消费行为”升华为“反思契机”，实现了从行为矫正到价值内化的教育闭环。

二、实践成效与反思

（一）成效分析

经过持续实践，“德育银行”项目产生了可量化的育人成效。在学生行为层面，一日常规达标率由实施前的 68.5% 提升至 92.3%，校园不文明现象月发生率由 23.6% 降至 9.8%。学生从“被动接受管理”转向“主动参与治理”，月均好人好事申报数由 45 件增长至 132 件。在德育评价层面，数字化平台积累的过程性数据为综合素质评价提供了翔实的支撑，评优评先工作的透明度与公信力显著提升，班主任德育工作模式从“经验型”转向“数据型”。在家校协同层面，可视化成长轨迹打破了家校沟通壁垒，家长平台月均查看率达 76.4%，64.3% 的家长表示其教育关注点已从“只关注分数”转向“关注全面发展”。

（二）反思与展望

尽管成效显著，但本研究仍存在可优化空间。其一，评价场景局限。当前积分指标主要集中于校内场景，家庭劳动、社

区服务等校外德育行为尚未完全纳入评价体系，导致评价的全面性与生态效度受限。其二，智能分析深度不足。现有平台的数据处理仍停留在描述性统计与简单可视化层面，未能充分运用学习分析技术挖掘行为数据背后的教育规律与预测性指标。其三，经济机制的伦理边界。积分投资与信用借贷活动涉及虚拟财产的风险管理，如何在激发兴趣的同时避免过度功利化倾向，需要更精细的规则设计与价值引导。

未来，研究将从两个维度拓展“德育银行”的生态边界。第一，构建全方位育人场域。开发家长端入口，将家务劳动、社区服务、亲子志愿活动纳入积分范畴，形成家校社协同的德育评价闭环。第二，深化数据智能应用。引入大数据分析模型与机器学习算法，对学生行为轨迹进行聚类分析与趋势预测，为个性化生涯规划与早期干预提供依据。技术赋能的终极指向并非冰冷的分数管理，而是通过正向激励机制使隐形的品德显性化、抽象说教具体化，最终培育出具有家国情怀、文明素养与责任担当的明德少年。

【作者简介】史君如，女，江苏省常州市明德实验中学教师，一级教师。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 义务教育道德与法治课程标准(2022年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.
- [2] 郑德林. OMO 教学模式下初中德育活动实施路径探索[J]. 安徽教育科研, 2025(12): 12—14.
- [3] 夏立新, 杨宗凯, 黄荣怀, 等. 教育数字化与新时代教育变革(笔谈)[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2023, 62(5): 1—22.

(责任编辑: 印亚静)

数智赋能初中道德与法治思辨课堂的实践探索

◎ 朱丁坤 / 江苏省常州市明德实验中学

摘要

初中道德与法治课堂发挥着重要的价值引领作用，思辨课堂致力于提升学生的批判性思维、逻辑推理与价值判断能力，是培养道德与法治学科核心素养的重要路径。随着信息技术与教育教学的融合日益深化，数智赋能思政课教学不仅为思辨课堂注入新的活力，还帮助教师精准把握学情、创设真实情境、组织深度对话、实施多元评价，从而有效提升课堂育人的实效性。本文从锚定思辨角度、提升思辨力度、传递思辨温度三个维度，系统探讨数智赋能思辨课堂的实践策略。

关键词

数智赋能 道德与法治 思辨课堂 实践策略

《义务教育道德与法治课程标准（2022年版）》（以下简称“新课标”）指出：道德与法治课程教学要“突出学生主体地位，充分考虑学生的生活经验，通过设置议题，创设多样化的学习情境，引导学生开展自主、合作的实践探究和体验活动”^[1]。传统的初中道德与法治课程教学往往侧重知识传授而忽视思维训练，学生被动接受结论，缺乏独立思考和理性思辨的机会。这种模式难以应对学生生活中真实的价值困惑，也难以落实核心素养导向的教学变革。思辨课堂以学生的思维发展为核心，通过设置两难情境、引发认知冲突、组织论据论证，引导学生在分析、比较、评价、创造

等思维活动中形成正确的价值观念。

科尔伯格的“道德两难故事法”是本研究探讨的思辨课堂的理论来源之一，其通过呈现如“海因兹偷药救妻”式的两难情境，使学生在认知冲突中提升道德推理能力。批判性思维是思辨课堂的另一理论支柱，这一思想可追溯至苏格拉底的诘问，以及中国古代《中庸》中“审问之、慎思之、明辨之、笃行之”的治学精神，当代学者将其核心能力概括为获取证据、论证分析、逻辑推理、评价反思等维度。^[2]初中道德与法治课程中涉及个人与集体、权利与义务、自由和规则等议题，天然蕴含着丰富的思辨空间。信息技术的

介入为思辨课堂提供了新的可能，智慧课堂系统、在线互动平台、数据分析工具等能实现学情即时诊断、资源精准推送、评价即时生成，推动课堂从以“教”为中心转向以“学”为中心，对初中道德与法治课堂落实核心素养具有重要价值。

一、锚定思辨角度，挖掘生活起点

（一）纵横关联，紧扣核心素养

学习目标的分析与确立是课堂教学的起点。学习目标应落实课程理念、培育核心素养，统领课堂学习的整个过程。纵向来看，道德与法治的学习主题适应学生的身心发展规律，七年级侧重自我认识与集体适应，八年级聚焦社会规则与法治意识，九年级关注国家发展与全球视野，形成螺旋式上升的逻辑结构。横向来看，各课之间存在着概念递进与能力进阶的关系。教师在确立学习目标时，需要研读课程标准的学业质量描述，明确本课所承载的核心素养维度——政治认同、道德修养、法治观念、健全人格、责任意识，并将其转化为具体、可操作、可评价的学生学习结果。在此基础上，数字化技术可以帮助教师更精准地确立教学目标，通过分析在线学习平台积累的学生预习数据和问卷调查结果，精准定位学生的认知起点，从而调整目标。例如，在设计《节奏与旋律》一课时，线上调查显示大部分学生对“个人利益与集体利益的关系”存在困惑，教师可将学习目标设定为“理解二者的辩证关系，学会在冲突情境中进行理性选择”，并在后续思辨活动中加以强化。

（二）具身体验，指向生活情境

新课标强调，道德与法治课程要坚持学科逻辑与生活逻辑相统一，主题学习与学生生活相结合。思辨课堂的素材应优先选择学生真实的生活体验和成长困惑。首先，教师可利用在线问卷调查平台提前征集学生困惑，系统自动汇总高频关键词并生成词云，教师据此筛选出具有典型性的情境作为课堂思辨的载体。例如在《节奏与旋律》一课中，教师选取学生反映最集中的三个真实冲突——“个体与班级”“小群体与大集体”“个体与家庭”——引导学生进行价值判断与选择。相比于传统课堂中教师凭经验预设案例，这种数据驱动的方式更贴近学生的真实需求。其次，数字化工具可以增强情境的沉浸感与代入感。例如，在《国家好 大家才会好》一课中，教师通过虚拟现实（VR）技术模拟登月场景，让学生身临其境地感受国家科技发展的巨大成就。这种具身体验有助于增强学生的情感认同与记忆保持，使教育信息以多渠道、强情境的方式被深度编码。这种经由具身体验获得的记忆，因其与主体生命经验的深度交融，相较于单纯的概念识记具有更强的抗遗忘性、情感唤醒力与行为驱动力。^[3]

二、提升思辨力度，明确思想靶点

（一）问题递进，直面两难选择

思辨课堂引导学生面对真实、复杂甚至两难的价值冲突，并在分析论证中形成自己的理性判断。数字化技术能支持问题链的逐层展开与即时反馈。在课堂实施中，

教师可以将核心两难问题拆解为3—5个子问题,利用智慧课堂系统逐题推送。每推送一个问题,学生通过终端作答,系统即时生成统计图表,展示全体学生的选择分布。这种可视化呈现不仅让学生看到同伴的不同选择,也促使他们反思自己选择的理由是否充分。教师可以追问“选择A的主要理由是什么?选择B又是怎么考虑的?”,从而引导不同立场的对话。数字化平台的匿名作答功能有效降低了学生的表达焦虑,匿名投票或弹幕评论让他们敢于表达真实想法,使课堂思辨真正触及认知矛盾。收集多元观点后,教师可采用“独立思考—小组讨论—全班分享—质疑辩驳”的流程组织课堂教学。数字化平台支持各小组将讨论的关键词实时上传至共享交流区,不同小组之间可以相互查看、批注、补充,实现知识共建。数字化工具能记录学生的每次选择及修改理由,形成思维发展轨迹。课后,教师可以追踪这些数据,分析学生的思维变化规律,为后续精准教学提供依据。

(二) 活动搭建,厘清价值观念

充分的表达与理性的思考是思辨课堂的核心特征。数字化技术能将学生的思维历程外显化、过程化,使原本内隐的价值判断变得可观察、可分析。教师可以借助多种互动工具设计多样化的思辨活动,在线辩论就是一种常见的思辨活动形式。借助线上辩论工具,教师可以设定辩题与规则,辩论过程中系统自动计时,非辩论成员可以在“观众区”参与实时投票,进行同伴评价。辩论结束后,系统生成双方主

要论据的词云,帮助学生回看论证的充分性与逻辑性。与口头辩论相比,在线辩论保留了完整的材料,便于学生进行批判性反思。无论采用何种互动形式,教师都应始终扮演引导者与促进者的角色。思辨的终极目的不是得出“标准答案”,而是让学生学会倾听不同的声音,并能在复杂情境中做出理性判断。数字化工具提供的丰富互动形式,恰恰为这种开放、包容、理性的课堂文化创造了条件。

三、传递思辨温度,聚焦价值落点

(一) 多元评价,凸显思辨能力

新课标指出,道德与法治课程评价要综合运用多种评价形式,促进知行合一。思辨能力的评价不能仅依赖纸笔测试,还要关注学生在课堂讨论和解决问题时的真实表现。数字化技术为过程性评价提供了有力支撑。教师可以利用学习平台记录学生在每个思辨环节的参与情况、发言质量、观点演进等数据,形成数字成长档案。在小组互评环节,学生要从逻辑性、证据充分性、回应礼貌性三个维度对同伴进行评价。通过同伴评价,学生能更加客观地审视自身观点与论据,同时在倾听他人中提升批判性反思能力。例如,在笔者与上海某中学教师共同开展的“节奏与旋律”双师双线课程中,常州与上海的学生组成辩论队,围绕“个人节奏是否应服从集体旋律”进行线上辩论;其余学生作为观察员,依据涵盖上述三个维度的互评量表进行实时评分与文字点评。辩论结束后,每个学生均可查阅自己获得的同伴评语,从而在

观点交锋中实现思辨能力的进阶。

（二）作业设计，聚焦知行合一

思辨的最终落点不是课堂上的“说”，而是生活中的“做”。数字化赋能下的作业设计应打破纸笔练习的局限，走向实践性、探究性、综合性的项目式学习。教师可以设计基于真实社会议题的微型调查、社区服务方案等作业，要求学生运用所学的思维方法分析现实问题、提出解决方案，并通过数字工具呈现成果。知行合一的作业设计，使思辨能力真正转化为学生的行为自觉和社会责任感。

互联网与教育的深度融合是未来教育

发展的重要趋势。数字化技术为初中道德与法治思辨课堂提供了丰富的工具与手段，能助力教师创设真实情境、组织深度对话、开展多元评价。然而，技术始终是手段，思辨课堂的终极追求仍然是充分的表达、理性的思考与温暖的价值引领。只有将技术赋能与人文关怀有机结合，才能真正焕发思辨课堂的生命力，让学生在数字化时代依然保持独立思考的能力、理性判断的品格以及向上向善的价值追求。

【作者简介】朱丁坤，女，江苏省常州市明德实验中学学生成长中心副主任，一级教师。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部.义务教育道德与法治课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022.
- [2] 郭多华,卢志.思想政治学科批判性思维论析[J].思想政治课教学,2023(6):9—12.
- [3] 陈武.论思想政治教育有效性的具身体验[J].教学与研究,2025(10):26—36.

(责任编辑:印亚静)

以乡土资源为支撑，探索破解农村小学“五育”并举困境的新路径

——以启东市王鲍镇为例

◎ 杨军华 顾碧琼 / 江苏省启东市王鲍镇教育管理办公室

摘要

农村小学推进“五育”并举普遍存在资源短缺、育人失衡等问题。本文以启东市王鲍镇4所小学、4所幼儿园为调研样本，梳理当地智育独大、德育空泛、体育薄弱、美育浅层、劳育形式化的现实困境，从育人理念、评价体系、资源配置、协同机制四个维度剖析深层原因，并依托本地红色文化、农耕技艺、蓝印花布等乡土资源，构建“理念重塑—师资赋能—课程再造—评价改革—家校社协同”一体化实施路径，为同类乡村学校落地“五育”融合提供实践参考。

关键词

农村小学 “五育”并举 乡土资源 课程开发 过程性评价

乡村振兴必先振兴乡村教育。《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》明确提出，要健全德智体美劳全面培养体系，加快补齐体育、美育、劳动教育短板。这为农村教育高质量发展指明了方向。

启东市王鲍镇位于长江入海口北侧，是兼具红色底蕴与农业主导特征的典型乡镇，现有4所小学、4所幼儿园，覆盖学生及幼儿1600余人。近年来，教育管理办公室响应乡村振兴战略，推进“五育”实践，但仍面临育人结构失衡、资源约束等困境。

费孝通在《乡土中国》中指出，中国社会的根基在于乡土，而乡土之中蕴藏着

朴素而本真的教育智慧。对农村学校而言，本土红色文化、农耕技艺与民间艺术并非“短板”，而是特色办学、破解资源瓶颈的重要财富。立足乡土、回归本真，正是农村教育实现“五育”融合的可为之路。

一、实践困境：王鲍镇乡村小学“五育”并举的真实痛点

通过实地走访王鲍镇4所小学、4所幼儿园，结合2023—2024学年的教学数据与师生和家长反馈，本文梳理出辖区农村小学在“五育”并举实践中面临的五大现实困境。

（一）智育“一家独大”，其他“四育”空间被严重压缩

在农村教育中，分数仍是核心评价标尺，智育过度强化导致其他“四育”被边缘化。调研显示，王鲍镇小学三至六年级主科课时占比达68%，音体美劳课程常被挤占，学生课业负担超出政策要求，身心健康受到影响。

（二）德育“悬空运行”，知行脱节现象明显

德育形式大于内容，依赖国旗下讲话、主题班会等传统途径，灌输性强而体验性弱。如主题班会仅以PPT诵读为主，学生互动少；本土红色资源利用率低，校外实践基地建设滞后，志愿服务稀缺，导致学生道德认知难以转化为行动。

（三）体育“底线失守”，学生体质健康堪忧

体育面临师资与设施双重短板。2024年的数据显示，全镇40个教学班仅有6名专职体育教师，兼职教师缺乏专业能力，体育课多为“放羊式”活动。体质监测显示，学生耐力、爆发力等核心体能指标连续下降，健体育人功能未发挥。

（四）美育“浅表化实施”，审美素养培育受阻

美育面临课时被压缩、师资薄弱、资源匮乏三重挑战。专职美育教师稀缺，音乐课多为“听歌+跟唱”，美术课局限于涂色与简笔画，缺乏系统的艺术引导。本土“非遗”资源（如蓝印花布）未有效融入教学，学生的审美体验与创造力培养严重滞后。

（五）劳育“流于形式”，劳动价值认知缺失

劳育内容单一，多局限于校园保洁类劳动，缺乏技能培养与价值引领。家庭层面普遍存在“重学轻劳”的观念，家长过度包办，导致学生劳动机会匮乏。校外劳动实践基地建设不足，导致学生劳动意识淡薄，难以形成正确的劳动价值观。

二、根源剖析：“五育”并举困境背后的四重核心根源

王鲍镇“五育”并举实践中的结构性困境源于育人理念、评价体系、资源配置与协同机制四个维度的深层次矛盾交织。

（一）理念偏差，育人目标窄化

理念陈旧是“五育”失衡的根本原因。学校管理者仍将升学率与考试成绩视为核心指标，对其他“四育”价值认识不足，推进动力匮乏。教师普遍存在“‘五育’即增设副科”的片面理解，缺乏跨学科融合意识。德育、劳育被视为特定部门职责，未融入日常教学。农村家长将音体美劳视为“副科”，对学校非智育活动支持度低，加大了“五育”推进阻力。

（二）评价单一，导向功能不足

评价体系是关键“指挥棒”。评价内容过度偏重智育结果，其他“四育”缺乏科学、可操作的过程性评价指标，育人成效难以衡量。与升学率、考试成绩挂钩的考核机制，使音、体、美、劳教师的贡献无法被有效认可，挫伤了其教学积极性。学生评价仍以纸笔测试为主，虽部分学校建立了成长档案，但多为成绩与证书的简单堆砌，缺乏对实践能力、品德表现、体质

健康等维度的过程记录与反馈，评价的诊断、激励与发展功能严重缺失。

（三）资源匮乏，支撑体系薄弱

资源短缺是直接瓶颈。在师资方面，音、体等专职教师严重不足，现有教师的专业能力与“五育”要求存在差距。在硬件与经费方面，专用教室、实践场地匮乏，公用经费中可用于“五育”课程的份额极低，难以支持器材购置与活动开展。在资源转化方面，王鲍镇的红色文化、农耕技艺与“非遗”资源未被转化为校本课程，宝贵的乡土教育资源处于“沉睡”状态。

（四）协同不足，育人合力缺失

各方力量未有效整合，育人效果事倍功半。校内各学科、各部门间壁垒分明，“五育”融合难以在课程与活动中落地。家校联动脱节，家庭教育“重智”倾向与学校“全面育人”要求冲突。社会支持缺失，企业、社区、“非遗”代表性传承人等社会力量未被有效引入，校外实践基地建设滞后，学校“孤军奋战”，易产生“5+2=0”的教育现象。

三、破局路径：以乡土资源为支撑的“五育”融合实践

针对以上困境，王鲍镇立足本土资源优势，系统规划了“理念重塑—师资赋能—课程再造—评价优化—协同共育”的五位一体实践路径，将乡土资源转化为“五育”融合的“活教材”，推动农村小学育人模式的根本性转变。

（一）理念重塑：政府高位推动，确立“五育”并举的价值坐标

理念是行动先导，须通过政府高位推

动，实现教育价值观从“知识本位”向“素养本位”转型。

纳入总体规划：教育管理办公室将“五育”并举确立为全镇教育发展的核心战略，纳入总体规划，并成立专项工作领导小组，明确目标任务与实施路径，每学期组织现场推进会，搭建校际交流平台。

压实校长责任：校长要具备“五育”融合的价值变革领导力（将融合作为核心价值）、课程变革领导力（化理念为融合课程）、教学变革领导力（探索高融合度课堂）和教师发展领导力。建立校长“五育”工作履职述职制度，将述职评议结果与学校评优、校长绩效考核直接挂钩。

保障经费投入：积极争取上级经费倾斜，协调政府部门设立“五育”并举专项基金，定向用于体育设施更新、艺术教室建设、劳动实践基地打造等，为理念落地提供硬件支撑。

（二）师资赋能：优化师资结构，培育“五育”融合复合型教师

只有遴选那些真正热爱乡村、热爱乡村教育的人，才能把乡村教育做好。针对师资短缺与专业能力不足这一核心瓶颈，王鲍镇构建起“共享+特聘+培育”的多元师资补充与发展机制。

建立共享教师池：整合全镇音、体、美等紧缺学科的专职教师资源，实施跨校走教模式，按片区统一排课，使优质师资的辐射效益最大化，确保农村孩子能享受到专业教育。

设立乡土特聘岗：主动邀请本地“非遗”代表性传承人、农技专家、行业模范

等担任“乡土导师”，定期走进课堂，将鲜活的地域文化与社会经验转化为生动的教育资源。

培育“种子教师”：开展针对骨干教师的“五育”融合专项研修，聚焦乡土课程开发、跨学科教学等能力提升，并将研修成效与职称评定适度挂钩，激发教师的内生发展动力，计划三年内培养40名能引领“五育”实践的“种子教师”。

（三）课程再造：盘活乡土资源，开发在地化“五育”融合课程

充分挖掘并转化王鲍镇独特的红色文化、农耕技艺、“非遗”等资源，构建以实践为特色的分级课程体系，实现“五育”深度融合。

劳动教育课程创新：以“校园微农场+校外基地”为载体，系统设计劳动课程。校内利用边角地建设“一班一田”，划分数学测量、科学观察等功能区；校外与农业园区共建基地，构建日常劳动、生产劳动、服务性劳动相结合的课程框架，确保每个学生每月至少参与1次系统性农耕实践，体会劳动价值。

德育与美育课程融合：编写《王鲍红色故事集》校本教材，开设“红色讲堂”，组织“红色研学+农耕体验”融合活动；将灶头画、蓝印花布等“非遗”项目引入美术课堂，将劳动号子融入音乐教学，邀请传承人驻校指导，要求学生每学期完成原创作品并参与社区展演，在文化传承中培育审美素养与家国情怀。

“五育”课程相互渗透：科学课植入农耕作物研学内容，数学课融入农田实地测

量实践；足额开设体育课程，创新开发包含乡土民俗游戏的特色体育活动，提升课堂吸引力与运动实效。丰富各学科思政教学素材，全域推进课程思政落地；深挖本土美育资源，践行以美育德，实现德智体美劳一体化培育。

（四）评价优化：构建“成长银行”，关注过程性评价闭环

为扭转“唯分数”的倾向，王鲍镇探索以“成长银行”为核心的综合性评价改革，关注学生全面发展的过程。

建立电子成长档案：开发“五育”成长e档案平台，为每个学生建立数字化档案，常态化记录体质健康、艺术创作、劳动实践、品德表现等过程性数据，自动生成“五育”发展图谱与综合素质报告，实现成长可视化。

实施积分激励制度：设定明确的积分规则，学生通过参与各类“五育”活动积累积分。每学期举办“五育”成果市集，根据积分评选“五育”小明星，给予荣誉与实物奖励，激发学生的参与热情。

引入第三方评估：定期委托专业机构对评价数据的真实性、评价规则的科学性进行核查与评估，确保评价体系的公正性、有效性，并据此持续优化，形成“评价—反馈—改进”的良性循环。

（五）协同共育：重构家校社协同，打造“五育”融合育人共同体

落实“五育”并举需要整合家庭、学校和社会三方力量，形成育人合力，构建家庭、学校和社会良性互动的协同育人机制。

赋能家长教育：开设“五育”家长学

堂，通过定期讲座、优秀案例分享转变家长观念；建立家长志愿者库，鼓励有专长的家长参与学校劳动、艺术等活动的指导，组织开展“家庭劳动实践日”等活动。

链接社区资源：与王鲍镇新时代文明实践所、王鲍烈士纪念馆等签订协议，建立稳定的校外实践基地，每学期组织学生开展至少2次沉浸式社会实践活动，拓展“五育”空间。

争取社会支持：积极引导本地企业设立“五育”发展基金，用于补充学校设施设备、奖励优秀师生，形成“政府主导、社会补充”的多元投入格局，为“五育”并举提供可持续保障。

四、乡土赋能：“五育”并举的实践总结与展望

经过一段时间的实践探索，王鲍镇农村小学的“五育”并举已从理念走向行动，取得阶段性成效。学生品德修养、学业水平与身心健康同步提升，综合素养在多元实践中显著增强。在学校层面，一批立足本土、富有特色的“五育”品牌逐步形成，

成为提升办学内涵的重要标志。在社会层面，家庭育人意识不断增强，社区支持持续加大，家校社协同育人的良好生态初步形成。

乡土是农村教育的根基所在，其育人价值蕴藏于田埂间的劳作、老手艺的传承与红色故事的讲述中。推动“五育”并举落地，必须以理念更新为先导、评价改革为牵引、师资建设为支撑、课程重构为核心、协同育人为保障，充分激活乡土资源的育人功能，使其成为“五育”融合的持续动力。唯有如此，农村小学才能走出一条既扎根乡土又面向未来的育人之路，让学生在乡土文化的浸润中成长为有根有魂的时代新人。

【作者简介】杨军华，江苏省启东市王鲍镇教育管理办公室党总支书记、主任，启东市久隆小学党支部书记、校长，高级教师，南通市学科带头人、南通市基础教育“立学课堂”先进个人；顾碧琼，江苏省启东市王鲍镇教育管理办公室党总支委员，启东市新港小学副校长，一级教师，南通市学科带头人。

参考文献

- [1] 费孝通. 乡土中国[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2019.
- [2] 李政涛. “五育融合”推动基础教育高质量发展[J]. 人民教育, 2020(20): 13—15.
- [3] 朱永新. 新教育之梦: 我的教育理想[M]. 北京: 人民教育出版社, 2004.
- [4] 杜倩. 乡村振兴战略背景下区域教育共同体的构建研究[J]. 教育理论与实践, 2024, 44(29): 3—6.
- [5] 王子君, 王鉴. 乡村振兴背景下如何振兴乡村教育[J]. 学术探索, 2022(6): 140—146.

走向专业共生：过程导向下行政观课的机制重构和实践探索

◎ 杨蓓丽 詹发云 / 江苏省常州市教科院附属初级中学

摘要

行政观课是一种以平等交流为基础、以发现更多教学可能性为目的的学科研修活动，有助于整体提升行政管理者的课程理解力与教学建构力。针对当下行政观课的现状，本文提出行政观课的重构路径，并从观课环节、观课主体、观课反馈、示范引领等角度进行实际探寻，让行政观课从管理控制走向以信任、证据和专业对话为核心的“专业共生”，激活教师的内在发展动力，成为推动学校高质量发展的强劲引擎。

关键词

行政观课 指导式教学

行政观课是一种以平等交流为基础、以发现更多教学可能性为目的的学科研修活动，更是教学管理中一个常见又充满张力的环节，旨在从提供思想走向促进思想，培养教师学会思考，并对自己的专业生活和发展承担责任^[1]，整体提升行政管理人员的课程理解能力与教学建构能力。行政观课通常是学校行政管理者（如校长、课程主任、年级组长等）为了解教学现状、规范教学行为、评估教师绩效而进入课堂进行观察、记录与评价的活动，具有强化教学责任、监控教学质量、激励支持教师和推进教学研究等功能。

一、专业共生的行政观课的现实困境

作为行政管理者，特别是教学管理者，

通过行政观课确保国家课程计划、教学常规得到有效落实，维护学校正常教学秩序；同时，通过专业视角的诊断指导，发现课堂教学和管理中存在的问题，为教师教学教研提供有针对性的改进建议，促进其专业成长。行政管理者通过大范围、系统性的观课，可以掌握全校教学的整体面貌、共性优势与普遍问题，为学校的教学改革和教研方向提供决策参考。值得注意的是，在实践过程中，不能过度放大行政观课的管理监督与考核评价功能，而要让诊断指导与服务支持不断增值，要让教师切实感受到被支持，而不是被监视，这样才能发挥行政观课应有的价值，实现良性循环。

经过一年多的实践操作，行政观课发

挥着积极的引导和指导作用，同时也凸显出一些弊端。有些蜻蜓点水式观课，“观而无议”或“议而无物”，只是为了完成行政观课任务；有些是“隔岸观火”，用一套理想的标准去评判，不能设身处地地做出共情的理解和支持^[2]；部分教师对观课持不欢迎态度，有一种被检查、不被信任的感觉。有些行政管理者未必是所观学科的专家，或缺乏精细的课堂观察技术，甚至对观课的价值定位并不清晰，其反馈常常停留在“教态自然”“语言清晰”“重点突出”等浅层次，或仅涉及课堂管理存在的表面问题，无法触及教学管理、学习策略、学科本质等深层内核，对教师专业发展的助力有限。

行政观课要走出形式主义、权威评判与管理控制的困境，需要学校管理者从“权力的监督者”转变为“专业的支持者”，从行为的管理控制向过程的专业共生转变。当行政观课不再是悬在教师头上的“达摩克利斯之剑”，而是成为一场基于尊重与信任的专业对话时，才能真正激活教师的内在发展动力，成为推动学校高质量发展的强劲引擎。

二、专业共生的行政观课重构路径

行政观课需要基于过程的专业共生，回归其本真价值，实现四个维度的根本性转变。

（一）角色重构：从评判者到协作者

观课者首先是学习者，向一线教师学习实践智慧；其次是发现者，发现教师课堂中的亮点和教师潜能；最后是资源提供者，为教师连接校内外专业发展的资源。观课者应秉持“我们是在共同研究教学”的心态，明确观课的首要目的是帮助教师

成功，而非证明其失败，避免以居高临下的姿态出现，把授课教师当成被审查的对象，把促进发展异化成甄别优劣。

（二）目标重构：从绩效考核到专业发展

日常观课提倡发展性评价目标与绩效考评分离。发展性观课目标应由行政管理者与教师共同商定，基于教师自身的发展需求和困惑，事先沟通课堂的观察点，不求面面俱到，但求有的放矢，如“如何提升小组讨论的深度”“如何实现课堂中进阶式问题的追问”“如何更好地处理学生的错误资源”等。

（三）技术重构：从凭感觉评价到循证研讨

引入或开发基于证据的课堂观察工具，如针对特定教学技能（如提问、反馈）的专项观察表，或者基于AI数据分析的课堂评价。课后研讨应以课堂中发生的具体事实和证据为基础，而非主观印象。课后的交流不能落入俗套，不能简化为“优点—缺点—建议”的三段式反馈，不能缺乏深度的、平等的专业对话。观课后的研讨可以邀请同组教师参加，变“一对一”的反馈为“多对一”的专业共同体研讨，从而实现经验分享、智慧共生。

（四）文化重构：从恐惧封闭到信任开放

行政观课需要通过持续、一致的行为，向全体教师传递一个明确信号：观课是安全的，暴露问题是受到鼓励的，那是成长的起点。欢迎并鼓励教师开放自己的“常态课”“问题课”“研讨课”。同时建立学习共同体，将行政观课融入校本教研体系，使其成为教研活动的一部分，营造安全、平等、互助的观课氛围和教研生态。

三、专业共生的行政观课实践策略

这条实践探寻之路，始于理念的更新，成于每一次专业、真诚的观课实践。课堂是一个复杂的生态系统，行政观课的目的是诊断教学行为背后的逻辑、学生的学习状态以及教学目标的达成路径，而非简单地给出一个结论。行政观课更加关注教学常规以及学生的真实课堂状态——参与度、思维深度、合作效能和获得感等。教师的“教”是为学生的“学”服务的，所以行政观课也应该聚焦于“学”而非仅仅“教”。

（一）构建专业的观课环节

专业的行政观课实践应形成一个完整的闭环，包含以下关键环节：观课前，共同准备，明确目标；观课中，聚焦证据，沉浸式体验；观课后，深度反馈，促成行动。

常州市教科院附属初级中学倡导“范导式教学”，通过对“范”与“导”的探索，将真实性情境、发展性任务、多元化意义协商和创造性应用作为基本要素构建课堂教学核心环节。行政观课过程中要注重从这四个基本要素出发，选择观课的视角，并在议课中关注学科知识与生活实际、知识掌握与能力提升、学习过程与结果的联系。^[2]课前与教师交流并说明观课目的，了解本节课的教学目标和学情，希望观课时重点观察哪个方面，消除教师被“突然袭击”的焦虑；课中收集证据，如实记录教师的关键提问、指令，以及学生的回答、讨论、表情等。如教学中教师创设的是发展性任务，观课可以选择表述是否清晰、指向是否明确、问题是否符合学生的认知规律、小组讨论是否产生了深度思考、是

否具有思辨性和进阶性等视角。课后的议课以平等交流为基础，营造安全氛围，并基于证据进行对话，以提问的方式引导教师思考、发挥教学想象力、发现教学的其他可能性，以此拓展教学的选择空间。同时，将讨论焦点引向未来的行动，共同商议一两个具体、可行的改进点，如创造性应用环节的表现形式可以更加丰富，引导学生多角度思考问题、引发高阶思维等。这样，教师可以根据教学实际做出新的选择和创造，从而获得新的教学经验。^[3]

（二）拓展多元的观课主体

同侪观课与行政观课相结合，从单一的行政管理者转向有行政管理者参与的观课团队。构建“行政引领、同侪互助”的立体化观课文化，淡化行政色彩，强化专业共同体属性。根据行政管理者的学科特长和分管工作范围，将观课人员分为文科组与理科组两大类。学校主要领导组成中心团队，吸纳各学科骨干教师加入，提升观课人员的专业性和针对性，覆盖所有人员、所有学科、所有班级的课堂，以掌握全校课堂的基本情况，让全体人员认识到行政观课在教育教学常规管理、促进教师专业发展和提高教学质量方面的重要作用。在观课和反馈中，可以适时融入学生的视角，引入学生的声音（如课后简短访谈），让教学改进真正基于学习者的体验。同时让技术赋能，利用AI课堂分析系统，为观课提供更客观的数据支持，如语音识别、学生注意力分析等。

（三）重视观课的阶段性反馈

行政观课一个月后，进行管理交流和总结，及时表扬和指出不足，形成反馈意见。例如，教师准备充分，对教材内容的

把握准确,大胆探索新教材,将课本内容生活化、实用化;不少学科教学中体现了跨学科设计,音乐课将音乐歌词与语文诗词相结合,教授《我的白鸽》时引入鸽子传信的原理……年轻教师教学时要注意学生的知识起点,注重问题的设计,从陈述性提问向探究性提问转变,着眼于培养学生的科学探究意识。每一门学科需要学科教师深度开发,形成对本学科独特育人价值的认识与实践能力。每一节课都不可以被懈怠与忽略,每个学生要以自己的全部身心在课堂上体验学习与交往,教师最大的师德就是上好每一节课。

行政观课还能促进教学行为规范的落实和优化,向随意拖课说“不”。如表扬教师能提前到班级组织学生整队前往音乐学科教室;教师准时下课,用好课间15分钟,学生纷纷走出教室跳绳、打乒乓球、打羽毛球,玩得不亦乐乎;不少学生下课后追着教师,请其答疑解惑,师生侃侃而谈,延续着课堂的精彩。这样的正向反馈是对教学常规落实的良好促进,是把教学“五认真”落到实处的具体体现。

(四) 发挥骨干的课堂引领作用

为克服教师的焦虑与防御心理,要建

立信任文化,开展多层次、常态化的良性互动。校长及其他行政管理者要主动带头开放自己的课堂,五级梯队等骨干教师应积极主动开课,鼓励全员选择性地参与观课,让每位教师都能享有同等观课的权利,降低教师对观课的抵触心理,真正让教师体会到观课的意图并非甄别和考核,而是促进其成长和完善。对行政管理者进行系统的观课与反馈技能培训,可以组织观课工作坊,共同分析课堂录像,练习使用观察工具和反馈话术。

行政观课绝非一个简单的管理动作,它是一面镜子,映照出一所学校的治理水平、专业文化与人际关系。行政观课超越了传统的“管控”逻辑,走向以信任、证据和专业对话为核心的“专业共生”范式,是新时代学校内涵式发展的必然要求。当行政观课真正成为教师期待的、能为其专业成长赋能的“礼物”时,学校才能真正成为一个充满活力的学习型组织,提升学校整体的课程领导力。

【作者简介】杨蓓丽,女,江苏省常州市教科院附属初级中学副校长,高级教师,常州市学科带头人;詹发云,男,江苏省常州市教科院附属初级中学校长,正高级教师,“苏教名家”培养工程培养对象。

参考文献

- [1] 张晓军.为了师生幸福生活:读《观课议课与教师成长》有感[J].中小学管理,2023(7):60.
- [2] 严宏亮.刍议师范式教学视域下的观课议课[J].教学月刊·中学版(教学管理),2024(3):58—60.
- [3] 陈大伟,冉春燕.如何运用记录表观课议课[J].教育科学论坛,2024(11):54—57.

告别“单兵突进”，迈向“系统集成”

——评《中国式现代化进程中基础教育减负提质研究》的改革方法论

◎ 李政涛 / 华东师范大学

在中国基础教育改革的漫漫征途中，“减负”与“提质”始终是两条交织并行却又时常相互掣肘的主线。回顾过去数十年的改革历程，我们不难发现一种常见轨迹：不同改革政策的出台往往以“单兵突进”的方式展开，每一次努力都怀揣着美好的愿景，但结果却常常陷入“头痛医头、脚痛医脚”的困境，甚至引发“校内减负、校外增负”等新的失衡。问题的症结何在？

江苏省教育科学研究院倪娟研究员的新著《中国式现代化进程中基础教育减负提质研究》，正是对这一深层困境的回应。通读全书，我深切感受到，该书最大的贡献不仅在于它对“减负提质”辩证关系的理论阐释，更在于它旗帜鲜明地提出并系统论证了一种教育改革的方法论，即必须告别零敲碎打的“单兵突进”，坚定地迈向统筹兼顾的“系统集成”。这为我们破解这一困境提供了根本性的思路转变。

一、精准的诊断：为何“单兵突进”式改革难以为继？

该书首先以冷静的笔触为我们剖析了过往改革收效甚微的“病理”。书中虽未明确使用“单兵突进”一词，但其整个逻辑架构都指向了对这种改革方式的反思。教

育本身是一个复杂的生态系统，学生的负担并非孤立存在的变量，而是整个生态失衡所表现出的核心“症状”。这个生态系统由课程、教学、评价、师资、家庭和社会文化等诸多子系统盘根错节地交织而成。

任何试图在不改变整个生态环境的前提下单纯移除某个“症状”的努力，都注定是徒劳的。譬如，若仅在“作业”这个环节上做减法，而作为“指挥棒”的中高考评价体系依然如故，那么被压抑的学业压力必然会寻找新的出口，涌向校外培训机构或家庭的“自我加码”。同样，如果“课后服务”只是时间的延长，而没有高质量、个性化的内容供给来填充，那么它可能会沦为“集体看管”，无法真正服务于学生的全面发展。

作者的研究清晰地表明，学生的“负担”是系统性压力的末端传导结果。真正的“减负提质”必然是一场牵一发而动全身的综合治理，而非局部修补。这种诊断将改革的焦点从应对表层问题转向了重构深层结构，为我们指明了问题的根本所在。

二、清晰的蓝图：如何构建“系统集成”的改革框架？

在精准诊断的基础上，该书最具价值的部分是为我们擘画了一幅“系统集成”的改

革蓝图。作者以“双减”政策为切入点，但并未就事论事，而是将其置于一个由六大支柱构成的改革框架之中。这六大支柱——“双减”政策、课后服务、协同治理、课程教学、教师发展、招考制度——不再是一个个孤立的模块，而是被整合成一个环环相扣、相互赋能的有机整体。

“双减”政策的核心作用是“破局”与“腾挪”。它通过强有力的行政手段，打破了校外培训的旧有格局，为校内教育的提质增效创造了空间。这是系统改革的战略突破口。

课后服务与课程教学是“承接”与“填充”的关系。腾挪出的空间用什么来填充？答案是高质量的校内教育。一方面，丰富多元的课后服务满足了学生个性化发展的需求；另一方面，以项目式学习、跨学科融合为代表的课程教学改革，成为实现“减负不减质、提质又增效”的核心引擎。二者共同构成了系统改革的主阵地。

教师发展与协同治理是“保障”与“支撑”。再好的蓝图也需要人来实施。教师的专业能力、教育热情与创新活力，是驱动整个系统运转的能量源泉。而家校社协同治理则是为改革营造良好外部环境、缓解社会焦虑、凝聚改革共识的关键保障。它们是系统改革的支撑体系。

招考制度改革是最终的“牵引”与“定向”。所有改革的成效最终都要看评价的“指挥棒”指向何方。书中对表现性评价、综合素质评价的倡导，正是要从根本上扭转“唯分数”的倾向，牵引整个教育系统朝着促进学生全面发展的目标前进。这是确保系统改革不偏航的根本导向。

以上六大支柱构成了一个逻辑严密、功能互补的闭环。它以结构化、体系化的

方式揭示出：成功的教育改革必须是一场精心组织的“协同作战”。这份蓝图的提出，使得“综合改革”从一个抽象的理念转化为一套具体、可行的行动方略。

三、深远的启示：为教育改革注入方法论自觉

掩卷长思，这部专著带给我们的不仅是关于“减负提质”的具体知识与策略，更是一种深刻的改革方法论启示。它促使每一位教育决策者、研究者和实践者反思：我们正在推进的改革是一次孤立的点状突破，还是一场系统性的生态重塑？

在当前基础教育高质量发展的关键时期，这种方法论自觉、系统自觉和生态自觉显得尤为重要。它要求我们：在制定政策时，必须充分预判其对其他子系统的连锁反应，做好协同配套；在学校管理中，校长必须具备系统思维，将课程、教学、评价、师训等工作整合为一盘棋来统筹推进；在学术研究中，我们也要打破学科壁垒，进行更多跨领域的整合研究。

总而言之，《中国式现代化进程中基础教育减负提质研究》一书，以其深邃的洞察力和严谨的论证，为我们提供了一把破解教育改革深层难题的钥匙。它雄辩地证明：唯有告别“单兵突进”的路径依赖，坚定地迈向“系统集成”的综合改革，才能真正走出“减负”的困局，迎来基础教育质量与学生生命活力同步提升的崭新局面。这不仅是一部颇具分量的学术专著，更是一份充满智慧与担当的时代答卷。

【作者简介】李政涛，男，华东师范大学教育学系教授、博士生导师，“长江学者奖励计划”特聘教授。

中小学教师跨界学习的内涵价值、运行机制与现实挑战

◎ 陈 晓 / 江苏省睢宁县职工子弟小学

宋晓楼 / 江苏省睢宁县教师发展中心

摘 要

本文聚焦中小学教师跨界学习的内涵价值、运行机制与现实挑战三个维度展开系统分析,明确跨界学习的价值意蕴,探明跨界学习的运行机制,审视跨界学习的现实挑战,构建中小学教师跨界学习的理论认知框架和实践路径,助力教师队伍高质量发展。

关键词

中小学教师 跨界学习 内涵价值 运行机制 现实挑战

新修订的义务教育课程方案和课程标准的全面实施,以及核心素养导向的教学变革,对中小学教师跨学科整合能力、复杂问题解决能力等提出了更高要求。传统的教师发展模式因其单一性、封闭性,已经无法满足新课标对教师专业能力的要求。跨界学习作为一种突破传统教育边界的学习方式,为教师专业成长提供了新的路径和支撑。教师通过跨界学习,更新知识结构、拓宽视野、提升教学创新能力,从而有效应对课程综合化与教学情境化带来的现实挑战。

一、中小学教师跨界学习的内涵价值

教师跨界学习一般指教师跨越学科、学段、文化、时空与媒介等边界,与其他

实践共同体成员互动,从而实现知识结构更新与专业视野拓宽的过程,主要包括跨学科学习、跨学段学习、跨文化学习、跨时空学习和跨媒介学习。^[1]本研究将教师跨界学习界定为:以解决实际问题为导向,通过跨学科、跨领域的知识整合与实践转化,促进教师专业成长与教育创新的一种学习方式。

(一) 知识、能力与视野的跨维度重构

跨界学习能推动教师突破单一学科的认知框架,实现知识网络的创造性转化与跨学科能力的整合提升。在共同体协作与环境转换的双重驱动下,教师的专业视野得以拓宽,逐步从知识传递者向学习引导者、教育创新者转型,其跨界力(包括想象力、交互力、协同力和思维力)随之

拓展。

在知识结构层面,教师结合自身发展需求确立学习主题,开发多元化资源,选择适切的方法组织有效学习,通过“自我反思—知识内化—情境应用”的逻辑闭环实现转化应用,将“他域”知识迁移重构至自身“个域”知识体系,从而打破单一学科思维定式,建构跨领域知识网络。^[2]在能力维度层面,跨界学习着力培养教师的跨学科整合能力、教学创新能力与协同能力,提升其应对复杂教学情境的综合素养。例如,教师可借助 AIGC 技术打破物理空间的限制,重新定义教学内容来源,将技术符号转化为实用教学资源,实现传统课堂与虚拟场景的深度互动。^[3]在视野拓展方面,跨界学习共同体作为突破传统教师学习局限的新型组织,能跨越学科、学校、行业之界,通过分享教育资源、经验与策略促进知识流通,实现跨领域经验共享^[4],进而提升教师的跨界能力,重构教育目标,推动教师从阶段性学习者向终身跨界学习者转变。^[5]

（二）从学科壁垒到素养本位的实践路径

以核心素养培育为导向,跨界学习通过真实问题串联多学科内容,推动教学从知识本位向素养本位转变。STEM 项目学习与跨学科主题学习是这一理念的典型实践,实现了知识传授与素养培育的深度融合。

以 STEM 项目“桥梁设计与承重测试”为例,教师需要与科学教师、数学教师及工程技术人员等跨界协作,共同设计项目实施流程,引导学生在项目实践中提升科学探究能力、工程思维能力与创新设计能

力等。在“传统文化的当代传承”跨学科主题学习中,教师要整合语文、历史、地理等学科知识,围绕核心素养培育设计探究任务,引导学生在多视角分析、比较与表达中形成对传统文化的深度理解与传承意识。

（三）学校、社会与技术的协同网络构建

跨界学习通过跨学科团队协作、校社联动与数字化平台支撑,打破教育系统的封闭边界,形成开放协同的教育生态,增强了系统的适应性与创新性,成为连接终身教育与素质教育的纽带。

在学校内部,组建跨学科、跨学段的教师团队,构建专业学习共同体,鼓励教师开展跨学科教研,提升跨学科教学素养;在校社层面,搭建中小学与高校、企业、科研机构、博物馆等社会机构的协作桥梁,实现需求与资源的深度对接;在技术层面,借助数字化平台突破时空限制,形成虚实融合的学习场景。现代教育技术和人工智能技术的引入,不仅改变了教师的教学方式,也推动其在技术素养、知识结构、教学方法和专业发展等多方面实现跨界提升。

二、中小学教师跨界学习的运行机制

陈向明教授提出了“意义协商、视角再造、实践重构”的教师跨界学习机制。其中,“意义协商”是教师表达实际诉求的过程,“视角再造”意味着全新视角的形成,“实践重构”则是意义协商与视角再造后的行动结果,在实践中兼具原有形态与新实践

内容。^[6]在此基础上,本研究结合国内相关研究成果,提出了“认知重构、实践转化、组织保障”的教师跨界学习联动运行机制。

(一) 从差异识别到视角再造

认知重构是教师跨界学习的核心内在机制,遵循“识别—协调—反思—转化”四阶段运作过程。^[7]识别阶段,教师通过参与跨界活动,觉察不同学科、组织或文化间的知识差异与思维差异,如城乡教师协作时发现的资源利用观念差异,从而明确自身认知局限。协调阶段,教师通过对话协商、知识转译等方式化解差异冲突,建立跨界知识之间的内在联系,例如高校专家将教育理论转化为中小学教师可理解的实践策略,弥合理论与实践之间的鸿沟。反思阶段,教师借助课例研究、行动反思等方式分析差异背后的逻辑本质,实现“视角再造”,如理科教师参与人文类跨界学习后,开始关注教学中情感维度的解读,尝试在课堂中融入人文关怀。转化阶段,教师将新认知转化为个性化的教育理念与实践策略,完成认知框架的升级,形成具有自身特色的教学模式。

(二) 从意义协商到创新生成

实践转化具有双重作用:一方面,教师通过实践场域中的问题识别与行动反思实现个体认知重构;另一方面,教师在群体互动中借助边界对象(如课例、教案等)进行跨领域意义协商,最终达成共识性实践方案。^[8]实践转化包含三个关键环节:一是实践推理与意义协商,教师结合跨领域知识与具体教学情境,通过团队研讨形成共识性的实践方案;二是知行合一与行为调适,教师将跨界

习得的理论与方法转化为教学行动,并在实践中持续调整、优化;三是融合重构与创新生成,教师在异质要素间寻求动态平衡,融合不同领域的教学经验与策略,形成兼具多元特质的教学模式。^[9]

(三) 从三元团队到协同治理

有效的组织保障是跨界学习常态化开展的基础,对此可以构建“学习者、组织者、指导者”三元团队,通过角色分工与协同机制实现学习效能的最大化。^[10]学习者团队由不同学科、学段的教师组成,具备扎实的学科基础、共享的学习愿景与良好的协作意识,由此形成以教师为主体的学习共同体。组织者团队由学校管理者、教研组长等构成,承担资源协调、活动设计、进程管理与激励保障等职能,保障跨界活动的有序实施,如制定跨学科教研制度、统筹安排学习时间等。指导者团队由高校专家、资深教研员、骨干教师等构成,提供理论指导、专业示范与问题解答,如专家指导教师开展跨学科课程开发、教研员组织跨校跨界教研交流等。三者通过定期沟通与角色互补形成协同效应。同时,还须依托相关政策支持与平台建设(如跨校教研制度、线上协作平台等)构建“政府—学校—社会”的多元协同治理体系,为跨界学习的常态化开展提供外部保障。

三、中小学教师跨界学习的现实挑战

教师跨界学习面临多方面的挑战,主要体现在以下几个方面:

(一) 结构约束与资源失衡

传统教育管理体系的结构性约束构成

主要制度障碍。学科管理上，中小学普遍实行按学科划分的教研组制度，强化了学科边界，跨学科协作缺乏组织基础。评价机制上，现行教师评价体系偏重单一学科教学成果与学生考试成绩，跨界学习成果因难以量化而得不到充分认可，影响教师参与积极性。资源分配上，优质跨界学习资源，如专家指导、数字化平台、优秀案例等，多集中在城市优质学校，农村地区与薄弱学校获取资源的渠道有限，跨校、跨区域协作常因经费不足、资源不均而流于形式，加剧了教师跨界学习机会的不均衡。

（二）身份焦虑与话语隔阂

教师在跨界过程中面临显著的文化认知挑战。一是身份认同焦虑：当教师进入异质实践共同体时，原有专业身份与新场景的文化差异易导致陌生感与认知困境，如理科教师参与人文类跨界学习时，可能因知识背景差异产生专业上的自我怀疑，难以实现身份的顺畅转型。二是实践共同体差异：大学教师与中小学教师因理论、实践专长分野形成专业知识鸿沟，高校专家侧重理论建构，中小学教师注重实践操作，双方沟通时容易出现话语错位，影响知识融合的效果。三是学科文化冲突：不同学科具有独特的话语体系、思维方式与价值观念，教师在跨学科协作时容易因文化差异产生协作障碍。

（三）能力不足与适配欠缺

数字化技术支持下的跨界学习对教师能力提出了新要求，主要体现在以下方面：

一是教师数字素养不足：部分教师尤

其是中老年教师，存在智能设备操作不熟练、数字化资源筛选与应用能力欠缺、数据解读与分析能力薄弱等问题，难以有效利用数字化平台开展跨界学习与教学实践。

二是虚实融合难度大：教师需要同时驾驭物理空间与数字空间的交互规则，设计兼顾线上和线下的跨界学习活动，这对教师的教学设计能力提出了更高要求，许多教师因难以平衡两者关系而导致实际效果不佳。

三是工具适配性欠缺：现有数字化工具多针对单一学科教学设计，缺乏专门的跨学科资源整合与协作交流工具，技术解决方案与跨界学习实际需求存在错位，难以充分发挥技术的赋能作用。

（四）工作负荷与管理失序

中小学教师日常教学任务繁重，备课、上课、批改作业、家校沟通、学生管理工作已占据大量的时间与精力。跨界学习需要额外投入时间参与培训、研讨、课程开发及实践反思，导致教师面临严重的时间与精力冲突。部分学校缺乏灵活的时间管理机制，未能为教师参与跨界学习预留专门时间，而是将跨界学习任务与日常教学任务叠加，进一步加重了教师的负担。同时，教师自身的时间管理能力不足，缺乏科学的学习规划，也导致跨界学习难以持续深入开展，许多教师因不堪重负而选择让学习流于形式。

教师跨界学习作为正式学习与非正式学习的有机融合，是实现教师专业突围、教学范式转型与教育生态优化的有效途径。随着人工智能技术的迭代与教育协同理念

的深化,中小学教师跨界学习将迎来更为广阔的发展空间。未来,需要持续突破制度壁垒、促进认知重构、提升智能技术应用能力、优化时间管理,将跨界学习融入教师专业成长的日常实践,为教师队伍的高质量发展提供持续动力。[本文系2025年度江苏省教师发展研究重点课题“生成式人工智能赋能小学数学教师教学能力跃

迁研究”(编号:2025jsfz-b014)的阶段性研究成果。]

【作者简介】陈晓,女,江苏省睢宁县职工子弟小学德育主任,高级教师;宋晓楼,男,江苏省睢宁县教师发展中心研训员,正高级教师,全国优秀教师,江苏省特级教师。

参考文献

- [1] 朱旭东,严梓洛.新课标背景下促进教师跨界学习的策略探析[J].中国基础教育,2023(1):69—71.
- [2] 杨成利,李嫣然.从“他域”到“个域”的教师跨界学习研究[J].中国成人教育,2021(20):3—7.
- [3] 马君谦,王好晴,钱丽霞.基于人机协同的跨界学习:数智时代教师专业发展新路径[J].甘肃开放大学学报,2025,35(4):54—59.
- [4] 姚旺,郭一鹤.跨界学习共同体促进教师专业发展的思考与实践[J].长春教育学院学报,2025,41(1):60—65.
- [5] 李政涛.跨以成人:跨界教育的历史、现实与未来[J].教育研究,2023,44(5):43—57.
- [6] 方萍.大学教师的跨界学习势在必行[N].安徽科技报,2024-09-25(014).
- [7] 方征,陈厚余,陈超.连接与再情境化:校际专业学习共同体中教师学习的机制[J].现代教育论丛,2023(1):30—40.
- [8] 陈向明.跨界课例研究中的教师学习[J].教育学报,2020,16(2):47—58.
- [9] 龙宝新,高柏.论跨界教学的内涵、运转与创建[J].现代基础教育研究,2021,42(2):12—19.
- [10] 王锐鹏.中小学教师跨界学习的路径和方法[J].中国教师,2019(12):64—67.

科学评价驱动幼儿园教师课程领导力提升的行动研究

◎ 杨凤芹 袁芳芳 / 江苏省淮安市清河幼儿园

摘要

针对幼儿园教师课程领导力认知模糊、评价能力薄弱、评价结果应用转化不足等现实问题,本研究以科学的幼儿发展评价为核心抓手,立足园本实践,从理念引领、方式支架、体系支撑三个维度,探索科学评价赋能教师课程领导力提升的实践路径。通过厘清科学评价与课程领导力的内在关联,推行嵌入式、个性化、团队共研的多元评价模式,重构闭环式幼儿发展评价体系,完善配套制度保障,有效推动教师课程思想力、课程设计力、课程实施力与课程评价力的协同提升,逐步形成以观察、反思、协同、创生为核心特质的课程领导文化。本研究可为幼儿园课程高质量建设与教师专业长效成长提供可借鉴的园本实践范本。

关键词

科学评价 课程领导力 嵌入式评价 幼儿发展评价 教师专业成长

《幼儿园保育教育质量评估指南》明确要求,要遵循幼儿发展规律和教育规律,完善以促进幼儿身心健康发展为导向的学前教育质量评估体系;幼儿园应建立常态化的自我评估机制,促进教职工主动参与,通过集体诊断,反思自身教育行为,提出改进措施。幼儿园教师课程领导力,指教师在课程建设全流程中展现的专业影响力,涵盖课程思想力、课程设计力、课程实施力、课程评价力四大维度,是赋能课程提质与幼儿个性化发展的核心专业素养。科学评价既是教师精进保教能力的核心路径,也是撬动教师课

程领导力迭代升级的关键抓手。

本研究以科学评价为切入点,以《3—6岁儿童学习与发展指南》为核心依据,将嵌入式评价融入幼儿一日生活与课程实施的全过程,秉持“点上深入、面上推动、体系建构”的思路,将评价思维与实操方法融入课程建设全链条,打破教师被动执行课程的固化模式,进而通过科学观察、精准解读、价值研判动态优化课程架构与实施策略,激活教师课程建设的主动性与专业性,最终实现幼儿发展与课程质量的双向赋能。

一、以科学评价理念为引领，明确教师课程领导力认知定位

（一）教师课程领导力实践现存困境

1. 课程领导力认知存在偏差，教师课程角色模糊

长期以来，课程领导力往往被片面界定为管理层的专属职能，一线教师多以课程执行者自居，弱化自身在课程建设中的主体地位。认知偏差导致教师课程主人翁意识不足，缺乏主动优化、动态创生课程的意识与能力，难以适配幼儿个性化发展需求。随着课程游戏化改革的纵深推进，这一短板日益凸显，亟须教师转变观念，确立科学的儿童观、教育观与课程观，重塑课程领导角色。

2. 评价研究深度不足，评价效能未能充分释放

评价作为课程建设的核心环节，是当前教师课程能力的主要短板，严重制约课程质量的持续提升。一是评价意识薄弱。教师重活动组织、轻研判反思，忽视活动前的学情调研、活动中的过程观察、活动后的反思复盘，对单一活动与整体课程之间的关联认知模糊，导致课程目标适配性不足，评价流于形式。二是评价方式单一、主体单一。评价以教师主观描述为主，缺乏幼儿、家长等多元主体参与，缺少过程性数据记录、视频复盘、深度行为解读等专业手段，评价结果具有片面性与主观性。三是评价闭环断裂，成果转化低效。实践中，“为评而评”的形式化问题突出，评价结果难以回馈课程调整与个性化教育支持，无法形成“评价—反思—改进—提升”的良性循环。

（二）科学评价理念的核心赋能价值

1. 评价标准是课程领导力的具体体现

教师的评价取向与标准设定，直观映射其教育理念与课程认知，是课程领导力落地的核心载体。传统评价聚焦幼儿行为习惯表现、作品相似度等表层指标，忽视幼儿的探究过程、思维发展及创造力培育，偏离学前教育育人本质。科学评价以幼儿发展为核心，聚焦活动的内在教育价值，追踪幼儿完整成长轨迹，精准捕捉幼儿发展需求，依托评价结果动态优化课程内容、活动形式与教育支架。从结果评判到过程支持的转型，是教师课程思想力落地践行的核心过程。

2. 评价过程是优化课程领导行为的核心载体

教师的评价方式、观察视角与育人导向，直接彰显其课程领导素养。相较于传统单一、纠错式的评价，过程性、多元化、赋能式的科学评价，是教师先进教育理念与儿童观的外在投射。本研究构建“科学评价十问”自省体系，引导教师在行为观察、幼儿解读、课程研判中进行常态化自我审视，优化课程设计与实施行为；同时，通过理论研修、专题共研、专家引领等多元路径，帮助教师系统建构科学评价理念，并在常态化自省实践中实现知行合一，推动课程领导力自主迭代。

二、以科学评价方式为支架，助推教师课程领导力有效落地

（一）聚焦嵌入式评价，精准追踪幼儿发展全程

常态化、专业化的过程观察评价，是

教师课程领导力生成与提升的核心基础。针对教师评价碎片化、主观化、滞后等问题，清河幼儿园推行“三定三变”实践策略，全面落地嵌入式过程评价。

1. 落实“三定三变”，规范评价实施逻辑

一是转变评价导向，从结果评判转向过程嵌入。将评价融入幼儿一日生活、游戏探究与课程学习全过程，依托“便笺式观察卡片”“日计划观察改进表”等轻量化工具，常态化捕捉幼儿真实成长瞬间。二是规范评价依据，从随性评判转向标准赋能。以《3—6岁儿童学习与发展指南》为标尺，对标幼儿发展核心关注点，细化各领域评价维度，实现观察、解读、回应精准对接幼儿发展目标。三是优化评价载体，从传统手写转向数字赋能。依托专业云平台开展数字化观察记录，减轻教师案头负担；通过平台数据统计、资源沉淀功能搭建幼儿评价资源库，提升评价的科学性与实效性。

2. 坚持“点面结合”，兼顾全员与个体发展

在“三定三变”的实施框架下，幼儿园进一步采用“全域扫描”与“个案深耕”双线并行的评价模式，兼顾全体幼儿均衡发展与个体个性化提升。通过班级整体摸排，精准把握幼儿的共性短板，优化集体课程与活动设计；通过分层复评与个案追踪，帮助发展薄弱的幼儿。以中四班体能教学为例，教师通过系统观察发现班级幼儿普遍存在运动协调性、灵活性不足的问题，据此优化体能大循环活动，创设多元

运动情境补强短板。同时，针对个体发展滞后的幼儿，通过材料分层投放、一对一指导、全程追踪观察，实现集体提质与个体培优的双向落地，充分释放嵌入式评价的课程优化与育人赋能价值。

（二）推行个性化多元评价，赋能课程领导创新实践

本研究围绕评价目的、内容、方式、成果运用四大维度，构建了“科学观察—正确解读—有效支持—复盘优化”的闭环评价体系，引导教师立足班级实际开展特色评价实践，激活课程领导创新动能。

1. 追踪式评价：融入班级管理，凸显幼儿主体

将嵌入式评价渗透到班级日常管理中，构建幼儿自主评价模式。大三班创设了师幼共建的“甜甜圈”评价工具，引导幼儿参与规则制定、目标设定与成长复盘，通过绘画记录、班级会议、同伴投票、自主反思等形式，常态化记录自身成长变化。教师结合幼儿发展规律细化成长阶梯，让幼儿以直观易懂的方式开展自评、互评，在师幼、幼幼互动中养成良好习惯，彰显教师课程领导的生活化创新智慧。

2. 交互式评价：汇聚多元主体，夯实评价依据

构建“幼儿自评+同伴互评+教师点评+家长参评”的协同评价体系，打破单一教师评价的局限。中班年级组在幼儿成长档案“每日播报”板块嵌入多元评价量表，细化不同主体的观察维度，让评价自然融入幼儿日常成长记录。多元评价既丰富了幼儿发展实证材料，提升了评价的客

观性，又强化了家园协同育人合力，为教师优化课程、实施个性化教育提供了支撑，提升了课程统筹与协同领导能力。

3. 主题式评价：贯穿课程全程，支撑全面发展

将嵌入式评价深度融入主题课程实施全流程，聚焦幼儿五大领域发展，追踪幼儿在游戏、探究、互动中的真实表现，实现课程实施与评价赋能同频同步。在大一班“绳类游戏”活动中，幼儿自主探索一周后，教师通过递进式研讨，师幼共同梳理游戏玩法与合作方法，助力幼儿在运动、探究、社交、语言等领域实现深度学习。同时，引导幼儿以绘画、口述等方式记录学习成果，存入成长档案并实现家园共享，完整呈现师幼共构课程的动态过程，凸显教师课程设计、实施与深化的核心领导力。

（三）深化团队共研，提升评价专业水平

1. 专题研修聚焦能力短板

针对教师观察不精准、行为解读不专业、课程评价不深入等问题，幼儿园常态化开展“观察100”“循证·生长”等专题研修，通过专业研读、案例拆解、视频解读、现场研判等方式，集中破解五大领域评价实践难题，凝聚教育共识，夯实教师评价专业能力。

2. 问题导向破解实践困境

在专题研修夯实基础的同时，研究团队系统梳理园本评价现存问题，深挖根源，厘清科学评价与课程建设、幼儿发展、教师成长的内在关联，通过对比多元评价方法、跟踪试点班级实践、汇总各年龄段困

惑，形成有针对性的解决策略。研究团队还依托专家引领、园所交流、同伴互助，以案例剖析、现场研讨、项目攻坚等形式，引导教师立足幼儿真实行为开展循证评价，持续优化评价方式，提升评价的育人效能。

三、以科学评价体系为支撑，提升教师的课程领导力

（一）重构闭环式幼儿发展评价体系

完善的评价体系是教师课程领导力持续提升的核心保障。幼儿园整合教研骨干力量，重构涵盖评价理念、标准、主体、方法、工具、流程、成果运用和制度保障八大要素的动态闭环评价体系。通过细化各年龄段、各领域评价标准，规范实施细则与研判方法，构建“观察—记录—解读—研判—改进—复盘”完整工作闭环，实现评价工作标准化、科学化、常态化运行，为教师课程领导力提升筑牢体系支撑。

（二）完善制度化保障与运行机制

为保障科学评价长效落地，幼儿园修订完善《幼儿学习与发展评价方案》《教师观察评价操作细则》等配套制度，明确常态化评价、专项培训、成果运用、考核激励、资源共享等核心机制，要求教师常态化上传观察记录，对标幼儿发展需求，每月梳理典型个案与个性化教育策略，推动评价工作落地落细，为课程优化与教师专业成长提供制度保障。

（三）涵养课程领导文化氛围

评价体系的系统化落地，有助于推动园所课程建设与教育评价全面升级，培育形成“主动观察、深度反思、协同共研、

动态创生”的课程领导文化。一是转变教师的课程角色，使其树立观察自觉。教师能立足幼儿需求主动优化、创生课程，自主开发微主题与项目活动，彰显课程领导者的专业自觉。二是坚守儿童中心，构建师幼共构课程。教师转型为幼儿学习的支持者、引导者，精准捕捉幼儿最近发展区，提供适宜的教育支架，让固化、预设的课程转变为动态生成、师幼共创的鲜活过程。三是培育研究思维，激活团队动能。教师形成“观察—反思—研究—优化”的专业工作模式，自觉将实践问题转化为研究课题，协同共研、持续提质成为团队发展的常态。

自本课题推进以来，教师课程领导力提升成效显著。一是教师观察解读幼儿、开展高质量师幼互动、生成适宜课程的能力大幅提升；二是教师构建起循证专业思

维，重塑了科学的儿童观、教育观与课程观；三是团队协同教研、联合攻坚能力持续深化，实现“抱团”成长、协同提质。未来，本研究将坚守幼儿全面发展的教育原点，践行“观察是教育的起点，评价是教育的航标”的核心理念，以科学评价激活教师课程建设主动性，持续赋能课程领导力升级，推动园本课程品质持续提升，实现师幼双向共长。[本文系2023年度淮安市教师发展研究课题“科学评价赋能幼儿园教师课程领导力提升的研究”(编号：2023jsfz-05)的阶段性研究成果。]

【作者简介】杨凤芹，女，江苏省淮安市清河幼儿园教师，高级教师，江苏省特级教师，曾荣获江苏省基础教育教学成果奖一等奖、二等奖；袁芳芳，江苏省淮安市清河幼儿园教师，高级教师，淮安市优秀教师、清江浦区名教师。

参考文献

- [1] 高敬，杨爱娟，袁敏姍，等. 幼儿发展评价指南[M]. 上海：华东师范大学出版社，2021.
- [2] 马颖雨，孔曼，叶屏屏. 看得见儿童 找得到课程[M]. 南京：江苏凤凰教育出版社，2021.
- [3] 刘圆圆. 幼儿教师课程领导力及其影响因素研究[D]. 武汉：华中师范大学，2022.
- [4] 上海市教育委员会教学研究室. 我们的课程领导故事[M]. 上海：华东师范大学出版社，2013.
- [5] 沈颖洁，傅蓉萍. 发现课程：基于园本课程建设的孵化行动[M]. 杭州：浙江教育出版社，2021.

“五育融合”视域下小学“善美教育”校本课程体系构建路径研究

◎ 邹 杰 吴晓岚 / 江苏省盐城市亭湖区景山小学

陈赛男 / 江苏省盐城外国语学校

摘 要

本文立足新时代“五育融合”要求,以小学“善美教育”校本课程建构为研究对象,依托全人教育、OECD 核心素养框架,结合地域文化与学校办学理念,搭建“五育”互嵌双螺旋课程架构,打造品格培育、素养发展双线课程体系,提出实操性实施路径,为小学“五育融合”校本课程建设提供实践参考。

关键词

五育融合 善美教育 校本课程

当前教育改革持续深化,全面落实立德树人根本任务,促进学生德智体美劳全面发展成为教育核心目标。《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》明确提出,健全德智体美劳全面培养体系,加快补齐体育、美育、劳动教育短板。盐城市亭湖区景山小学始建于1952年,依托鹤乡地域文化,积淀形成“博文明理,向善向美”的校训。学校立足校情,响应政策导向,推进“五育融合”、注重实践体验与课程整合的育人理念,探索“双轨并行·五育融合”的“善美教育”校本课程体系构建,满足学生成长需求。

一、“善美教育”课程体系的理论基础

(一)“五育融合”理论溯源与演进脉络

“五育融合”是“善美教育”课程构建

的核心学理支撑,其发展呈现出由分科独立向协同共生演进的特征,与“善美教育”全面育人的内核高度契合。“五育融合”根植于全人教育理念,具备成熟的国内外理论积淀。在国际层面,柏拉图的和谐教育思想奠定了协同育人的思想根基,OECD 核心素养框架、全人教育理论及项目式学习理论,分别从育人目标、育人理念与实践路径层面,为“五育融合”提供了系统的理论支撑。“五育融合”强调立足人的整体发展,依托跨学科整合与真实情境实践,实现综合育人。我国“五育融合”发展历经三个阶段:20世纪初至20世纪80年代为分科确立期,蔡元培提出“五育并举”,确立“五育”独立地位,但未形成融合机制;20世纪90年代至2019年为协同探索期,在素质教育推进下,“五

育”协同研究逐步开展,但仍存在育人表层化问题;2020年至今进入深度融合期,政策进一步明确“五育融合”的核心地位,学界聚焦“五育”互嵌、课程整合与校本落地开展研究探索。本研究立足第三阶段,旨在开展小学“善美教育”课程的“五育融合”实践创新探索。

(二)“五育融合”与“善美教育”的理论耦合

二者并非简单叠加,而是深度契合,凸显“五育”目标协同、路径贯通、实践赋能的核心导向。其一,核心导向耦合,二者均以全人发展为根本:“五育融合”追求德育铸魂、智育启智、体育强体、美育润心、劳育砺行的有机统一,注重“五育”的贯通渗透;“善美教育”以“善”“美”为核心培育学生综合素养,其本质与全人教育理念高度一致。其二,育人目标耦合,二者均聚焦核心素养培育:“善美教育”所倡导的“善德”与“美感”素养,须通过“五育融合”路径逐步实现,依托课程整合与实践体验,让“五育”相互支撑、协同发力。其三,实践路径耦合,二者均强调情境实践与跨学科整合:“五育融合”以跨学科主题学习、项目式实践为关键路径;“善美教育”则通过地域文化实践、主题活动等形式,让学生在亲身体验中感悟善与美,自然整合“五育”要素,实现育人目标。

二、厘定核心概念,锚定研究方向

“五育融合”是指打破德、智、体、美、劳分科壁垒,依托课程整合与实践赋能,实现“五育”功能互补、有机贯通,

达成铸魂、启智、强体、润心、砺行育人目标的统一,旨在促进学生核心素养与综合能力全面发展。

“善美教育”中,“善”指守德向善、善学善思、善行担当,是做人的底色与行为准则;“美”指审美尚美、言行雅美、成长臻美,是生命的姿态与育人追求。二者依托“五育”贯通融合、课程整合实践得以落地生根。

三、“五育融合”视角下“善美教育”校本课程模型及内容构建

立足“五育融合”理念、学情与地域资源,学校围绕“善美教育”核心,构建“目标—内容—实施—评价”四位一体课程框架,打造“紫薇课程”与“鹤翔课程”双轨并行模式。

(一)顶层谋篇:搭建“五育”互嵌双螺旋

课程顶层设计借鉴双螺旋结构,将“五育”视为互存互进的核心要素,“五育”相互渗透,从根源上破解传统“五育”割裂、融合表面化的困境,实现从“物理叠加”到“化学融合”的深度转变。其核心机制体现在目标与过程两大维度,依托具体课程内容落地,实现“一育为主、多育渗透”。每门课程集体备课时,要求教师对照《“五育”融合目标对照表》,明确核心目标,结合学段特点细化达成标准。例如,“数学小课题研究——校园绿植面积测算”课程的核心目标为掌握面积测算方法、提升探究能力;渗透目标为培养严谨求实、分工协作的态度;美育目标为发现校园绿

植搭配的对称美、和谐美；体育目标为户外测量时的体能锻炼、坚持完成任务的毅力锤炼；劳育目标为实地测量、数据记录的动手实践，参与绿植养护劳动。依托跨学科实践课程，“五育”自然融合，形成“认知—情感—实践—提升”的育人闭环，贯穿“五育融合”全过程。

（二）常态落地：深挖学科渗透主路径

学校立足各学科核心素养，深挖“五育融合”的切入点，将“善美教育”融入日常教学。其中，语文学科结合古诗教学等内容，兼顾智育、美育与德育，在提升语文素养的同时，渗透家国情怀与审美教育。美术学科以审美培育为核心，融合智育、劳育与德育，引导学生感悟文化之美，主动参与劳动实践，锤炼良好品德素养。数学学科在传授知识、提升运算能力的同时，渗透严谨认真的学习态度、逻辑之美与实践协作，衔接“鹤翔课程”基础与探究能力培养目标。体育学科以强身健体为核心，融合规则意识、运动之美、劳动习惯的培养，衔接“紫薇课程”健康美、“鹤翔课程”协作能力培养目标，实现学生身心协同发展。

（三）深度融合：打造跨学科项目载体

学校以项目式学习为载体，构建“主题确立—任务驱动—探究实践—成果创造—展评反思”五步实施流程，结合新课标要求、学生认知实际与盐城地域特色确立研究主题，衔接双轨课程体系，助力“五美少年”培育。例如，在“植物生长奥秘探索”项目中，围绕“共创校园生态微景观”主题，学校融合多学科目标，通过科普卡片制作、种植观察、展评反思等环节，让学生掌握科学

知识、感悟生命之美，提升实践与协作能力，实现“五育”深度融合。此外，学校开发“盐城地域文化校本资源库”，打造系列化主题课程，如“红领巾寻访”课程，有机融合多学科元素，让学生在实践探究中积累家乡文化知识，锤炼综合素养，落实课程整合与实践育人要求。

（四）双轨赋能：构建“紫薇—鹤翔”课程体系

学校结合地域文化内涵，打造双轨课程，强化课程整合与实践落地。

紫薇课程：聚焦品格素养培育，围绕“向上、向善、向阳”三大维度，通过三类课程落地。“紫薇和美”班队会课程，以德育为统领，通过多样活动培育品德美；“紫薇蕴美”主题课程，结合各年级特点分层设计，实现品格培育循序渐进；“紫薇慧美”实践课程，包括志愿服务、传统节日体验、研学旅行等。同时，学校依托课后延时服务，组建23个学生社团，丰富课程内容，在实践中锤炼学生品格。

鹤翔课程：聚焦学业素养提升，围绕“鹤立、鹤鸣、鹤翔”三大维度，分层培育学生综合能力。鹤立课程开齐、开足基础课程，搭配科技社团、读书月等活动，筑牢知识基础；鹤鸣课程开发“1+X”项目化课程，涵盖“五育”各类内容，提升核心能力；鹤翔课程开设拓展课程，培育学生高阶综合能力，助力学生全面发展。

四、“五育融合”视域下“善美教育”校本实施优化策略

学校立足“善美教育”课程体系，聚

焦学生真实生活与学习场景,构建“教学—教师—学生—技术”四维支撑的实施路径,搭配可落地、可推广的实操案例,打破“重形式、轻实效”的实施困境,让善美理念转化为师生的自觉行动。

（一）教学范式转型：情境赋能，推动“五育融合”落地课堂

课堂是教育的主阵地。学校创设真实情境,设计贴合学情与地域特色的教学活动,实现“五育融合”常态化。例如,隶属于“紫薇慧美”实践课程的“家乡文化探寻——淮剧‘非遗’传承”项目,教师创设“淮剧文化小使者”情境,布置分组调研任务,引导学生围绕淮剧历史、脸谱服饰、经典剧目开展探究。学生通过梳理淮剧脉络、实地走访淮剧团、采访淮剧“非遗”传承人,撰写调研文稿,绘制淮剧脸谱并标注英文释义,学唱淮剧片段,完成双语版淮剧文化手抄报与时间轴卡片,最终采用校园展演、小组互评等方式完成展评环节。该案例既加深了学生对家乡“非遗”文化的认同,又提升了审美创作与双语表达能力,实现多育协同。又如“诗词大会之德育辩论赛”,学生结合语文学科,围绕诚信、友善、家国情怀等主题展开辩论,在提升思维能力与语言表达能力的同时,还强化了道德判断力。

（二）教师角色重塑：精准赋能，从传授者到陪伴者

推动教师从知识传授者向学生成长陪伴者、善美理念践行者转型,依托技术赋能与精准培训,提升教师“五育融合”教学能力。学校利用AI技术开发“善美教育

教师能力测评量表”,从项目化教学、“五育”渗透、品格引导等维度,对全体教师进行精准测评,生成个性化能力报告,针对薄弱环节开展专题培训,如跨学科课程设计、学生品德引导技巧等。同时搭建教师交流平台,分享“紫薇课程”“鹤翔课程”教学案例,结合实际调整测评维度,促进经验互鉴。同时实行班主任品德成长叙事日志制度。在“紫薇蕴美”主题课程实施中,班主任每周记录学生在各年级主题活动中的表现,如一年级礼仪习惯、六年级责任担当的落实情况等,分析学生品格成长轨迹,调整教育策略。针对性格内向、不愿参与集体活动的学生,设计“小组互助”微任务,逐步培养其合作意识。

（三）学生主体参与：自治赋能，培育善美践行者

凸显学生主体地位,通过儿童自治岗位、激励机制、实践活动,引导学生主动参与善美实践,将品格素养内化为自觉行动。学校设置“小小美德发现官”“校园美学设计师”等儿童自治岗位,负责记录身边同学的善举,在校园内传播正能量;参与校园环境美化设计,提升审美能力和责任感。低年级的“善行银行”积分兑换系统,不仅能激励学生参与善行活动,将积累的积分兑换奖品,还能培养学生良好的行为习惯和品德意识。在“鹤翔志愿服务小队”和“红领巾寻访”活动中,学校组织学生参与校外实践,如走进新四军纪念馆开展志愿讲解、前往湿地开展环保宣传、走进社区开展淮剧文化普及,有助于锻炼学生的沟通与团队合作能力,厚植家国

情怀。

（四）技术支持赋能：科技助力，提升“善美教育”育人实效

依托低成本、易操作的科技手段为“善美教育”赋能。学校通过 AI 辅助开展预学测评，精准把握学情；运用 VR 模拟研学活动，让学生足不出校即可身临其境地感悟革命历史，增强爱国主义情感体验，打破时空限制，丰富育人形式。

五、“五育融合”背景下“善美教育”课程体系实施中的成效与挑战

经过实践探索，学校“善美教育”课程体系实践取得阶段性成效。近三年，学生在省级艺术赛事中的获奖数量从 12 项增加至 38 项；学生审美能力测评合格率从 75% 提升至 93%，这些数据直观反映了美育成效。校园文化繁荣发展，形成了浓厚的美育氛围，学校先后获得“江苏省文明校园”“江苏省平安校园”“江苏省中小学美育基地”“盐城市书香校园示范校”“盐城市教科科研工作先进集体”等荣誉称号，实现育人质量与办学品质双提升，彰显校本实践价值。但在课程实践中也发现了一些问

题，例如，部分教师跨学科整合能力不足，课程内容衔接不够顺畅；不同课程在目标、方法、评价上差异较大，易出现重复或断层；评价体系仍偏重学业成绩，过程性评价、综合素养评价不够完善。出现这些问题的深层原因在于缺乏系统性课程整合工具，受传统评价观念影响较深。

未来，学校将继续深化“善美教育”课程体系建设，不断完善课程内容和评价机制，探索“善美素养”提升的有效路径，提高课程实施的质量，进一步加强校、家、社协作，形成教育合力，促进学生核心素养全面提升，让“善美教育”在实践中不断完善，推动学校教育高质量发展。[本文系 2024 年度江苏省教育科学规划重点课题“思维可视化：小学语用型教学促进思辨能力提升的实践研究”（编号：B-b/2024/03/354）的阶段性研究成果。]

【作者简介】邹杰，女，江苏省盐城市亭湖区景山小学党支部书记，正高级教师，盐城市名教师；吴晓岚，女，江苏省盐城市亭湖区景山小学教师，高级教师；陈赛男，女，江苏省盐城外国语学校教师。

参考文献

- [1] 皮亚杰.皮亚杰教育论著选[M].卢濬,选译.北京:人民教育出版社,2015.
- [2] 郝志军.五育融合:思维架构与多重关系[J].教育研究,2025(9):65—77.
- [3] 陈超.五育融合理念下的小学语文教学特性与策略[J].基础教育研究,2024(24):42—45.
- [4] 邹杰.小学语文跨学科学习的理性思考与教学改进[J].语文教学通讯,2025(36):72—75.

山水金陵：基于本土资源的“自然驿站”美育研学课程实践

◎ 杨 丹 / 江苏省南京致远外国语小学分校

摘要

为破解传统美育与德育中课堂与生活脱节、理论与实践分离的难题，推动校内小课堂与社会大课堂校本化深度融合，本研究立足南京“山水城林”地域特色，将本土自然与文化资源转化为课程载体，构建以“以美育人”为主线、“玩—学—研”一体化的校外研学体系。课程依托“金陵十八景”，遴选紫金山、秦淮河等十大自然驿站形成校本研学地图，并设计“研前知美—研中赏美—研后创美”的实施路径，遵循主体性、整体性、趣味性、开放性四大原则，推动国家基础课程与社会实践课程深度融合，探索本土资源转化、美育与德育协同育人的有效路径。

关键词

自然驿站 本土资源 美育研学 以美育人 校本课程

一、课程内涵与定位

《义务教育道德与法治课程标准（2022年版）》指出，道德与法治课程以发展学生的核心素养为导向，强调实践育人、情境育人，以学生的真实生活为基础。新时代“以美育人、以美化人、以美培元”的教育方针，更倡导将美育融入真实场域、自然场景与文化情境。

南京“山水城林”兼具自然生态与历史文化底蕴，是开展美育与德育的优质本土资源。“自然驿站”美育研学课程以南京十大自然文化节点为校外研学场域，以儿

童天性与需求为出发点，以审美感知、审美欣赏、审美创造为主线，以“玩—学—研”为实施路径，将自然观察、文化探寻、实践体验、作品创作融为一体，让学生在自然中审美、在体验中立德、在探究中成长，实现美育与德育有机融合、本土资源课程化落地的育人目标。

该课程并非单纯的校外实践活动，而是国家基础课程的延伸、校本化的实践创新、生活化的美育载体，通过“玩中体验、学中感悟、研中提升”，让核心素养培育从理念转化为可感、可学、可实践的真实成长。

二、课程设计与实施

（一）驿站构建：依托金陵文化，打造十大自然驿站

学校立足南京地域文化与自然景观，让学生参与调研、投票，从“金陵十八景”中确定十大校外自然驿站：紫金山、老山、牛首山、栖霞山、梅花山、清凉山、莫愁湖、玄武湖、珍珠泉、秦淮河，并据此编制校本研学地图，明确各驿站的自然特色、文化内涵与美育指向，形成稳定、系统、可循环的校外研学场域。

（二）实施原则：坚守儿童立场，遵循四大实施准则

一是主体性原则。学生全程参与驿站选择、路线设计、任务制订、成果评价，以儿童视角规划活动内容与呈现方式。

二是整体性原则。以整体化场景设计，支持学生多感官、全身心投入，实现对自然、文化、审美、德行的整体感知。

三是趣味性原则。以游戏化、体验式活动为主，顺应儿童天性，在轻松参与中提升审美与实践能力。

四是开放性原则。时间、空间、内容、评价均保持开放，鼓励生成性学习与互助式学习。

（三）实施路径：“研前知美—研中赏美—研后创美”

研前知美：明确驿站主题与美育目标，收集资料、预设问题、准备任务单，激发学生的探究兴趣。

研中赏美：学生走进自然驿站，开展观察、体验、探究、合作等活动，完

成实践任务，感受自然美、文化美、行为美。

研后创美：以写作、绘画、摄影、手工、诗歌等形式完成创作，梳理体验、表达感悟、展示成果。

（四）活动模式：“玩—学—研”一体化模式

课程统一采用“玩—学—研”一体化模式，全程以《研学手册》为支架。

玩中体验：在场景中沉浸式参与，激发兴趣，放松投入。

学中感悟：在观察与互动中学习自然知识、文化常识、文明礼仪。

研中提升：围绕主题开展小探究、小发现、小创作，提升审美与思维能力。

三、课程评价原则

一是评价主体多元化。学生自评、同伴互评、教师评价和场馆工作人员评价相结合，突出学生的主体地位。

二是评价方式多样化。以过程性评价为主，结合《研学手册》上的记录、现场表现、创作成果、分享展示等进行综合判断。

三是评价过程情境化。摒弃单一打分，采用成果展、分享会、诵读交流、作品互评等贴近儿童的方式开展评价，注重参与度与获得感。

四是评价指向分层化。低年级侧重审美兴趣与文明习惯；中年级侧重审美感知与文化理解；高年级侧重审美创造与责任意识，实现美育与德性养成分层递进。

四、课程实施成效

（一）以美润心，提升学生审美素养与实践能力

通过“自然驿站”美育研学课程，学生能主动发现自然之美、文化之美、行为之美，审美感知能力、审美表达能力、审美创造能力明显提升。学生创作的游记、绘画、摄影、自然笔记、儿童诗等成果丰富，多次在校内外展示交流，形成可观察、可呈现的美育成果。

在研学过程中，学生自觉遵守公共秩序、爱护环境、礼貌交往，文明素养、规则意识、合作能力显著增强，在真实场景中实现德性的自然养成。

（二）以研促教，推动学校课程内涵发展

课程将南京本土资源转化为稳定的校本课程体系，丰富了学校美育与实践育人载体，形成了可复制、可推广的校外研学范式。学生自主设计路线、合作完成任务、主动分享成果，其主人翁意识、团队协作能力、探究能力得到有效培养。

课程以儿童立场、本土资源、美育主线为鲜明特色，推动教育场域从教室走向

自然，育人方式从讲授走向体验，逐步形成“以美育人、以研促学、知行合一”的校园育人文化。

（三）家校协同，厚植家国情怀与文化认同

在探访山水金陵、探寻金陵文脉的过程中，学生直观感受到家乡的自然魅力与文化底蕴，热爱家乡、珍视文化、爱护生态的情感不断增强，家国情怀在真实体验中自然培育，实现美育、德育与本土文化教育的有机统一。

五、结语

“自然驿站”美育研学课程以本土资源为根基，以儿童立场为核心，以“以美育人”为主线，通过“玩—学—研”一体化校外研学，打通课堂与生活、学校与社会、美育与德育的边界，让学生在自然中成长、在审美中立德、在实践中赋能。未来，我们将进一步完善实证材料、丰富成果类型、优化实施细节，持续提升课程的专业性、系统性与实效性。

【作者简介】杨丹，女，江苏省南京致远外国语小学分校副校长，一级教师，南京市德育工作带头人。

参考文献

- [1] 仇玉玲，毛文婧. 构建以“玩美驿站”为载体的小学美育实践新样态——基于当前小学生美育实践现状的调查研究[J]. 小学教学研究，2021（2）：18—21.
- [2] 张威. 基于顶层设计理念的学校课程建设研究[D]. 芜湖：安徽师范大学，2015.
- [3] 啸天. 美国儿科学会：自由玩耍有助于培养孩子创造力[J]. 成才之路，2007（27）：68.

新课标视域下思政课教学转型和设计策略

——以地域特色研学旅行为例

◎ 陈福德 / 江苏省丰县新城初级中学

摘要

研学旅行是连接课堂学习与社会实践的关键纽带，是落实“大思政课”育人要求、推动实践育人的重要载体。本研究以初中道德与法治学科为依托，在新课标视域下，探索研学旅行与课程教学有机融合的实施路径，并开发了道德修养、责任意识、政治认同三大主题的系列研学案例。主题化、序列化的研学活动有效促进了学生核心素养的培育——学生的道德修养、责任意识与政治认同在研学实践中得以提升，参与社会实践的内驱力得到激发，实现了知行合一。本研究为初中道德与法治学科开展研学旅行提供了可复制、可推广的实践范式，也为核心素养导向的课程改革提供了有益参考。

关键词

研学旅行 初中道德与法治 核心素养 实践育人 新课标

《义务教育道德与法治课程标准（2022年版）》（以下简称“新课标”）明确了义务教育培养目标：要将党的教育方针具体化、细化为课程应着力培养的核心素养，体现正确价值观、必备品格和关键能力的培养要求；着力探索研学旅行与课程教学有机融合的方式和途径，引导学生走出校园小课堂、走向社会实践大课堂，不断拓宽学生的视野，增进学生对国情、社情、民情的了解，增强爱国情感。在体验、合作与探究中，学生将所学知识应用于实际问题

的解决，提升实践能力，实现知行合一，促进核心素养落地生根。

探索新课程视域下思政课教学转型与研学旅行有机融合的途径，充分利用区域内研学资源，拓宽研学渠道，创新活动形式，全面调动学生参与的积极性和主动性。在系列研学活动中，逐步培育学生的道德修养、责任意识、政治认同和健全人格等核心素养，增强学生做自信中国人的志气、骨气、底气，引导其将个人成长融入民族复兴的伟大实践，努力成为有理想、有本

领、有担当的时代新人。

一、凤鸣公园研学活动，提升道德修养

《关于推进中小学生研学旅行的意见》指出，“根据研学旅行育人目标……依托自然和文化遗产资源、红色教育资源和综合实践基地……有针对性地开发……多种类型的活动课程”。新课标明确提出，培育学生的道德修养，有助于他们经历从感性体验到理性认知的过程，传承中华民族传统美德，弘扬民族精神和时代精神，维护国家利益和安全，增强民族气节，明大德、守公德、严私德，形成健全的道德认知和道德情感，发展良好的道德行为。在教学八年级上册“遵守社会规则”内容时，教师可结合教学内容，鼓励学生参与社会实践活动，在体验中提高道德修养，自觉成为遵守社会规则、文明有礼的人。教师在教学时要适当转变教学方式，带领学生走出课堂，走进社会，在研学旅行中真实体验、感悟、思考与践行，形成对维护公共秩序、遵守社会公德的深刻认知，并自觉践行于日常生活之中。为促进课程教学与研学旅行的深度融合，可创设以“社会公德你我他”为主题的研学情境，带领学生走进丰县凤鸣公园开展实地研学。学生在公园中通过细致观察、认真体验与深入思考，深刻体会社会规则对维护社会秩序的重要作用，增强对社会公德的认同感，激发参与公共生活的责任意识。

出发前，教师组织学生认真阅读研学旅行手册和指导用书，明确研学目的。学生借助网络及文献资料，系统查阅文化习

俗、社交礼仪、诚实守信、尊师敬长、道德规范等方面的知识，强化对书本知识的认知，为参与社会公德研学活动奠定知识基础，有利于理论与实践的有效衔接。研学过程中，学生走进丰县凤鸣公园，细致观察公园中的社会现象——感受“望华亭”里听曲老人与儿童其乐融融的场景，品味表演者言行间的社交礼仪及其蕴含的祖孙情谊；同时用相机拍摄与研学主题相关的镜头，记录观众文明观赏猴子、遵守秩序、爱护公共财物等感人瞬间。这些真实的生活场景，使学生真切感知社会公德在现实生活中的具体体现，进而引发理性思考，理解书本知识与现实生活的有机联系，明白加强自身道德修养的必要性与实践路径。本次研学活动激发了学生参与体验的内驱力，促进了道德修养的自主提升，实现了知行合一，使核心素养在实践中自然培育。

二、太行堤河研学活动，培育责任意识

新课标指出，责任意识是指具备承担责任的认知、态度和情感，并能转化为实际行动，主要表现为主人翁意识、担当精神、有序参与等。在教育教学中培养学生的责任意识，有助于他们提升对自己、家庭、集体、社会、国家和人类的责任感，培养担当精神，增强参与能力。在九年级上册“建设美丽中国”教学中，教师结合课标要求与学生认知特点，设计了研学活动，帮助学生理解人与自然相互依存的关系。水是人类赖以生存的重要资源，保护水资源、建设生态文明，就是保护人类自身，也是造福子孙后代、实现可持续发展

的重要保障。

为帮助学生实地感知水资源保护的必要性与紧迫性,增强节水意识,深入理解节约资源、保护环境的基本国策,教师组织开展了太行堤河研学活动。活动前,学生结合九年级上册“建设美丽中国”的学习内容,查阅太行堤河的相关资料,了解其历史演变与生态功能,为实地研学做好知识准备。研学过程中,学生沿河观察、记录水源现状与污染隐患,走访河道管理处,听取工作人员关于河流治理历程及其对当地农业生产的积极作用的情况介绍,形成对流域综合治理现状的整体认识。活动结束后,学生结合所见所闻撰写研学调研报告,进一步理解我国水资源的严峻形势及其与社会发展的密切关系,增强保护水资源、节约用水的责任意识,认识到建设美丽中国、走绿色发展道路是每个人的应尽之责。

通过系列研学活动,学生深入了解了太行堤河的红色文化与历史渊源,品尝了当地特色美食,同时也真切感受到了水资源的变化及其面临的严峻形势。在研学过程中,学生通过交流研讨,进一步认识到水资源短缺的严峻国情及其对生活的影响,增强了保护水资源与水环境的意识。在此基础上,学生结合所见所闻,撰写了保护水资源的倡议书,思考节水行动在日常生活中的具体落实,以实际行动为美丽中国建设贡献自己的力量。

三、红色张后屯研学活动,强化政治认同

新课标指出,政治认同主要表现为政

治方向、价值取向、家国情怀,培育学生的政治认同,有助于他们形成正确的世界观、人生观、价值观,坚定正确的政治方向,初步树立共产主义远大理想和中国特色社会主义共同理想,成为德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。

在教学九年级上册“中国人 中国梦”一课时,教师可引导学生通过分析案例、观看视频,理解实现中华民族伟大复兴的中国梦必须坚持党的领导、走中国道路、弘扬中国精神、凝聚中国力量,并把握自信中国人的精神特质与行为表现。为提升教育成效,教师组织开展了“湖西小延安——红色张后屯”研学活动,拓展了爱国主义教育途径。学生在系列研学活动中汲取红色精神力量,心灵受到震撼,精神得以洗礼,政治认同得以增强,从而以更加积极的姿态投入学习生活。结合研学实际,教师可引导学生整理与张后屯村密切相关的红色资源,如秘密交通线以及崔庄战斗、王堂战斗、李药铺地道战、县委旧址、抗日民主政府旧址等。同时,通过分组研学、任务驱动等方式,拓展学生参与途径,进一步强化学生的政治认同。

第一组参观张后屯革命展览馆,接受红色革命教育。学生认真观看、用心体悟,详细了解丰县县委在党的领导下于艰苦卓绝的环境中开展的革命斗争,感受革命先烈为民族复兴而浴血奋战的光辉历程,在重温红色记忆中感悟今天幸福生活的来之不易。第二组参观丰县县委旧址,与历史对话。一张张珍贵的历史照片、一份份真实的史料、一件件承载记忆的文物,无声

地诉说着革命先烈的奋斗历程与不屈精神。置身其中,学生不仅接受了深刻的党史学习教育,还切身体会到中国共产党的初心与使命。第三组缅怀英雄,与英雄对话。李贞乾、刘老庄连等英雄群体,铸就了具有丰县特色的“湖西精神”。学生在烈士像前驻足凝神,缅怀李贞乾等烈士的英雄事迹,被烈士们勤奋好学、英勇无畏的优秀品质和鞠躬尽瘁、死而后已的崇高精神所感动。“心中有信仰,脚下有力量。”这是学生参观后的共同心声,表明政治认同感得到进一步强化。他们深刻认识到,唯有坚定理想信念,方能担当民族复兴大任,在以习近平同志为核心的党中央坚强领导下,为实现中华民族伟大复兴贡献青春力量。

师生自发在烈士遗像前举行重温入党誓词和新团员入团宣誓活动,进一步强化了政治认同感。大家纷纷表示,在今后的学习和工作中,将勤奋努力、苦练本领,深入了解党史、国情,增强民族自豪感,自觉发扬革命传统,传承红色基因、牢记

初心使命、勇于担当作为,切实发挥党员、团员的模范带头作用,为建设美丽家乡贡献力量。

四、结语

新课标视域下的研学旅行在学生核心素养培育中发挥着重要作用。探索研学实践活动与教材内容的有机融合,有利于开阔学生视野,增强学生的动手能力与探索意识,实现知行合一。在研学实践中,学生的道德修养得以提升,责任意识得以增强,政治认同感得到强化,参与社会实践活动的内驱力得到激发,学科核心素养得到全面培育。今后,学校将立足实际条件与学生需求,持续开展丰富的研学旅行活动,引导学生在感受自然、认识自我、了解国情的过程中培育核心素养,促进全面发展,成长为有理想、有本领、有担当的时代新人。

【作者简介】陈福德,男,江苏省丰县新城初级中学副校长,高级教师。

参考文献

- [1] 江苏省丰县县志编纂委员会办公室.江苏省丰县志[M].北京:中国社会科学出版社,1994.
- [2] 王万燕.基于核心素养的中学地理研学旅行课程建构研究[D].济南:山东师范大学,2018.
- [3] 徐书红.研学旅行情境中道德与法治的融入教育[J].文理导航,2019(1):69—70.
- [4] 伍裕玲.结合《道德与法治》课程 深入做好研学旅行[J].科学咨询(教育科研),2019(8):57—58.

“小先生制”的实践样态与育人价值：经验学习圈视域下的路径探索

◎ 肖 婧 胡 红 / 江苏省泰兴市襟江小学教育集团襟江分校

摘 要

本研究以陶行知的“小先生制”教育理念为理论基础，主张学习是学生之间知识共享、能力共进、素养共育的互动成长过程。该模式突破了传统教育中教学角色的固化定位，关注学生成长需求与同伴协作能力的培养，形成了主体性、互动性、创新性的教育新范式，为推动教育公平与学生素养提升提供了有效实践路径。基于经验学习圈理论，本研究构建了“小先生制”的“四阶段三层次”进阶样态：通过强化具身体验促进知识内化，引导深度省思提升元认知能力，形成学习的螺旋式上升，最终构建起学生互助共进、自主发展、素养全面提升的教育新模式。

关键词

“小先生制” 经验学习圈 实践样态 育人价值 育人路径

在教育改革与发展的背景下，探寻能有效促进学生核心素养培育与教育生态优化的教学模式具有重要意义。随着教育理念的不断更新与教学实践的深入推进，人们越来越意识到传统教育模式存在局限性，开始积极寻求新的教育途径。“小先生制”作为一种具有前瞻性和实践性的教育理念与教学模式，为解决教育资源不均衡、提升学生综合素养等问题提供了新的思路与路径。深入剖析“小先生制”的内涵、育人价值及实践路径，对于推动教育教学改革、促进教育公平与教育质量提升具有重要的现实意义。

一、“小先生制”的内涵解析及核心特征

（一）“小先生制”的内涵解析

“小先生制”由陶行知于20世纪30年代提出，其初衷是应对当时教育资源匮乏与教育不公平的困境。陶行知倡导“即知即传”，即通过学生之间的互助教学，实现知识的传播与教育的普及。在当代，“小先生制”的内涵不断丰富与拓展，从传统的“学生教学生”模式逐步演变为“合作学习”“同伴互助”等多种形式。它强调学生在学习过程中的主体性与实践性，旨在促进学生的共同成长与全面发展。

（二）“小先生制”的核心特征

一是学生主体性。“小先生制”强调学生在教学过程中的主动参与和主导作用。与传统教育中教师作为知识传授者的角色不同，“小先生制”让学生成为教学的主体，通过扮演“教师”角色，学生不仅需要掌握知识，还需要思考如何以清晰的逻辑和恰当的方式将知识传递给他人。这一过程极大地激发了学生的学习主动性和责任感。

二是同伴互助。“小先生制”通过学生之间的互动与合作，促进共同成长。在这一模式中，学生既是学习者，也是教育者。这种双重角色使学生能从不同角度理解知识，并通过与他人的交流与反馈，不断完善自己的认知。同伴互助不仅提高了学习效率，还培养了学生的团队协作能力、交流能力及责任意识，为学生未来的发展奠定了基础。

三是实践导向。“小先生制”具有鲜明的实践导向，它不仅倡导“做中学”，更强调“服务性学习”。学生通过参与各种实践活动，将所学知识应用于实际社会情境中。例如，为乡村留守儿童提供学习支持，参与环保项目或社区服务等。这种学习模式有助于学生将理论知识转化为应用能力，同时培养他们的社会责任感和公民意识，实现教育与社会需求的深度融合。

二、经验学习圈视域下“小先生制”的时代特征

（一）经验学习圈理论概述

库伯的经验学习圈理论将学习过程划分为四个阶段：具体体验、反思观察、抽

象概括和主动实践。该理论强调学习是一个动态的循环过程，学习者通过体验获得直接经验，经由反思形成抽象概念，再通过主动实践加以检验与迁移，从而实现从“知”到“行”的转化。这一理论突出了学习者在实践中的主体性，倡导在亲身体验与系统反思中持续优化学习效果，真正实现从“知道”到“会用”的跨越。

（二）经验学习圈视域下“小先生制”的基本样态

学生基于已有知识经验，通过扮演“小先生”的角色，将所学知识与同伴的学习需求相衔接，在知识传递与吸收中形成互动机制。“小先生制”可分为“四阶段三层次”。“四阶段”包括知识内化、教学实践、反思优化和迁移应用。知识内化是学生对所学知识进行深入理解与吸收；教学实践是学生将内化的知识以清晰、适切的方式传授给同伴；反思优化是学生在教学实践后对方法策略进行改进；迁移应用则是学生将所学知识应用于新的情境中。“三层次”对应学生从“学懂”到“会教”再到“善用”的成长进阶：第一层次为“知识掌握”，强调知识在个体认知结构中的内化；第二层次为“教学表达”，融合实践与反思；第三层次为“迁移创新”，实现知识的灵活应用与素养提升。“四阶段”与“三层次”相互呼应、层级递进，共同指向学生的全面发展。

库伯的经验学习圈理论为“小先生制”的实施提供了坚实的理论基础。在具体体验阶段，学生通过扮演“小先生”的角色，亲身参与教学活动，将抽象知识转化为具

体实践,这一过程与库伯所强调的“具身体验”高度契合。在反思观察阶段,学生在教学实践后进行深度反思,审视自己的教学方法和学习效果,这与库伯的“反思观察”相呼应。在抽象概括阶段,学生将具体经验提炼为普遍规律,指导新的教学实践,这体现了库伯的“抽象概括”理念。在主动实践阶段,学生将所学知识和经验应用到新的情境中,实现了知识的迁移和能力的提升,这与库伯的“主动实践”相一致。“小先生制”不仅促进了学生的知识内化,还提升了他们的元认知能力和实践能力。

三、经验学习圈视域下“小先生制”的育人价值分析

(一) 具体体验:有利于强化具身体验,促进知识内化

“小先生制”让学生从“信息吸收型学习”转向“体验式学习”,强化具身体验,促进知识内化。在传统教学中,学生往往处于被动接受知识的状态,而在“小先生制”中,学生通过扮演“教师”的角色,亲身参与教学活动,将理论知识转化为具体实践。这种从“被动接受”到“具身体验”的转变,使学习从单向的知识传递转向双向的互动与实践,真正实现了“做中学”的理念。

(二) 反思观察:有利于推动深度省思,提升元认知能力

“小先生制”鼓励学生在教学实践中进行持续的深度省思,审视自己的教学方法和学习效果。这种反思不仅提升了学生的

元认知能力,还帮助他们更好地理解自己的学习过程,从而实现从具体体验到抽象概括的转化,为终身学习奠定基础。

(三) 抽象概括:有利于形成抽象概括能力,实现学习螺旋式上升

“小先生制”能推动学生在经历具体体验与观察反思后,对自身教学过程和方法加以提炼,总结出具有普遍性的规律,这些规律会被运用到新的教学情境中,指导新的教学实践,从而形成抽象概括能力。同时,“小先生”会依据新情境中的反馈不断完善规律,使学习脱离单一循环,呈螺旋式上升。

(四) 主动实践:有利于提高实践能力,促进持续成长

在“小先生制”实践过程中,“小先生”会将提炼的方法与策略灵活应用到具体教学实践中。他们根据同伴的接受度和课堂的实际氛围等情况,不断尝试新的教学思路,调整教学节奏,优化教学方法,使实践能力在反复锻炼中得到切实提升。而每一次能力的提升,又会为参与更复杂的教学活动提供经验支撑,如此循环往复,持续推动“小先生”在学习与成长的道路上不断进阶。

四、经验学习圈视域下“小先生制”的育人路径

“小先生制”作为一种创新的教育模式,为学生核心素养的培育和教学方式的转变提供了新的思路与实践路径。基于经验学习圈理论的“小先生制”,不仅强调学生在学习过程中的主体性和实践性,还注

重通过反思和应用实现知识的深度内化和能力的持续提升。

（一）从“被动接受”到“具身体验”： 以体验式学习实现知识内化

以“数学金牌小讲师”活动为例，学校组织学生化身“小老师”讲解数学问题。学生发挥主观能动性，将抽象的数学概念转化为直观易懂的语言和方法，思路清晰、语言简洁，能准确分析题目并阐述解题思路。学生在“教”的过程中，不仅巩固了自己的知识，还通过与他人互动，进一步深化了对知识的理解。

（二）从“个体学习”到“朋辈学习”： 以互动式反思提升元认知能力

“小先生制”通过“朋辈学习”模式，推动学生从个体学习转向集体协作。在知识传递与分享过程中形成的互动式反思，是提升元认知能力的关键。在此基础上，以教师规划为引导，以“小先生”为组织者，构建起“经验共享—认知碰撞—意义建构—应用迁移”的学习链，使反思贯穿协作学习的全过程。

例如，在延时班助学服务中，五年级“小先生”为二年级学生辅导数学时，发现他们对抽象概念的理解存在困难，于是结合生活案例，并借助校园 AI 教学助手分析错题数据，精准定位到薄弱点，有针对性地设计动画演示课件。活动结束后，“小先生”结合 AI 生成的“互动效果热力图”开展小组反思，并讨论教学方法的优化方向。

这种双主体认知增值过程，既契合陶行知“共学共进”的教育思想，又通过角色轮换、任务分层等结构化设计，保障学

习效果的可控性与可迁移性，从而成为平衡个性化发展与集体教学目标的新型互动范式。这一范式不仅帮助学生实现知识的创造与共享，还培养了他们的社会责任感和团队协作能力。

（三）从“学习循环”到“学习螺旋”： 以抽象概括形成知识体系

“小先生制”引导学生实现从“学习循环”到“学习螺旋”的跃升，其核心在于通过抽象概括形成结构化知识体系，使学习在循环中不断上升。

以校园小种植活动为例，一名学生在葫芦、番茄和冬小麦的种植实践中完成了知识体系从零散到结构化的构建与升级。种植葫芦时，他掌握了播种、浇水等基础技能，但经验较为零散；种植番茄时，因浇水过多导致幼苗枯萎，他通过反思观察到“不同生长期需水量有差异”的规律，进而提炼为“植物生长的水分平衡原理”，知识由此从经验层面上升为结构化认知；种植冬小麦时，他运用已掌握的水分平衡原理，并结合“土壤酸碱度影响作物生长”的相关知识，逐步构建起“水肥管理—土壤适配—生长周期调控”的种植知识体系，最终整理成《校园种植手册》。抽象概括使知识体系化，学生从“经验积累者”成长为“知识建构者”，这一螺旋式上升的过程，正是持续学习能力与创新思维形成的核心支撑。

（四）从“知识学习”到“服务学习”： 以实践迁移促成共生发展

“小先生制”推动学生从课内“知识学习”走向课外“服务学习”，将所学知识迁移运用到实践中，实现个人能力的跃升，

并带动周围环境的积极改变,促进自身与环境的共同发展。

在校园“旧物改造与共享”实践中,学生先学习物品修复与资源循环知识,再将其应用于实际服务——成立“旧物修复小工坊”、制作花盆、设计“图书漂流角”,并在服务中不断调整策略,从简单修补逐步转向个性化改造,同时为读书角制定管理制度、写推荐卡。在社区“科普小课堂”活动中,学生化身“科学小先生”,将科学知识转化为科普服务,讲解原理、演示实验、设计互动游戏。在这一过程中,学生不再是知识的“储存者”,而是知识的“实践者”与“传播者”。他们将课堂上所学转化为服务他人、改善环境的具体行动,在解决实际问题中深化对知识的理解,同时让学习成果辐射到更广阔的空间,形成

“个人成长—环境优化—再成长”的良性循环。

经验学习圈视域下的“小先生制”,既是对陶行知“即知即传”教育思想的当代传承与创新,也是契合新时代教育改革需求、聚焦学生核心素养培育的有效实践路径。它构建起“四阶段三层次”的实践样态,实现了学生从“被动学”到“主动教”、从“个体学”到“共同学”、从“学知识”到“用知识”的转变,彰显了独特的育人价值,为培养全面发展的时代新人提供了更坚实的支撑。

【作者简介】肖婧,女,江苏省泰兴市襟江小学教育集团襟江分校教师,一级教师;胡红,女,江苏省泰兴市襟江小学教育集团襟江分校教师,一级教师。

参考文献

- [1] 胡晓风,金成林,张行可,等.陶行知教育文集[M].成都:四川教育出版社,2007.
- [2] 大卫·库伯.体验学习:如何让体验驱动学习与发展[M].伍新春,季娇,郑秋,等译.北京:人民邮电出版社,2023.
- [3] 刘祥玲.大卫·库伯的体验式教学[M].太原:山西人民出版社,2020.
- [4] 陈琦,刘儒德.当代教育心理学(第4版)[M].北京:北京师范大学出版社,2025.
- [5] 吴康宁.教育社会学[M].北京:人民教育出版社,2019.

YPT 社团生活培养高中生物理核心素养的实践研究

◎ 张东风 / 江苏省苏州工业园区星海实验高级中学

摘要

国际青年物理学家锦标赛（IYPT）及有关衍生赛事所提倡的开放性探究和以辩论促学习的方式，是提升高中生物理核心素养极具价值的教育尝试。基于多年实践，本人设计了“问题遴选—协同研究—学术辩论—迭代优化”四位一体的项目教学法，并结合典型项目对该教学法的全过程进行分析与优化。本文提供了适用于一线教学、易于推广的教学方案，将科学教学从“知识传授”引导至“素养培育”的轨道上。

关键词

YPT 社团生活 物理核心素养 IYPT

科学高中是回应国家普通高中特色多样化发展与科技创新人才培养等战略要求的时代产物，其学习空间对育人质量具有直接影响。目前，“物理—资源—关系”三维学习空间存在如下问题：物理空间“功能固化”，资源空间“供给滞后”，关系空间“制度缺位”。如何推动育人方式从“分数导向”转向“素养导向”、从“学科孤立”转向“融合探究”、从“学校封闭”转向“开放协同”，进而带动育人模式整体转型？YPT 社团生活为这一转型提供了可行的实践路径。

《普通高中物理课程标准（2017年版2025年修订）》明确指出物理学科核心素养主要包括“物理观念”“科学思维”“科学探究”“科学态度与责任”四个方面，对物

理学科教学提供了明确指引。但在实际教学中，核心素养的提升常被退化为解题手段而非解决实际问题的能力，学生所应获得的高阶思考力、复杂问题应对能力乃至合作精神都未得到明显发展。国际青年物理学家锦标赛（IYPT）及由此启发的国家级和省级赛事（如江苏的JSYPT，下文统称YPT）所采用的“开放性問題、团队研究、学术辩论”方法，在全球范围内被誉为“培养未来科学家的摇篮”，其教育活动逻辑，即与现实建立联系、整体把握问题、以协作促进思考，正切中核心素养培育的本质。因此，将YPT的竞赛范式进行“拿来主义”式的改造，使其成为适合校情的常规教学补充，是提升核心素养的有益尝

试。本文结合笔者多年来指导 YPT 社团及作为 JSYPT 评委的实践经验，对 YPT 社团的教学转型作较完整的阐述，并通过典型教学实例具体展现素养的形成过程。

一、理论基石：运行模式与核心素养的契合性

YPT 所列赛题通常是有关现实或当前科技的开放性问题，不以已有答案为前提。按其核心思路，参赛者要用数月时间查阅文献、构建理论、设计实验、采集数据、完成分析，最后以“物理对抗”的学术形式进行成果汇报，将所得交由对抗队伍和评委检验与讨论。这些环节恰好对应了物理学科核心素养四个维度的系统化落实。

从“物理观念”维度看，YPT 社团生活是促使知识由“碎片化”向“系统化”与“应用化”转化的动力。以典型 YPT 题目“探究磁性刹车现象”为例，这类题目通常同时涉及电磁学、力学、热学及材料学知识。对多学科内容的整合性思考，要求学生跨越章节界限，把各种物理事实与规律联系起来，以条理清晰的方式构建整体性知识网络。当理论须用于解释现实复杂情境时，学生不能只知其然，还应明确各定律的成立条件与适用范围，即“理想模型”与“真实世界”之间的区别——由此，物理观念从“绝对真理”走向“有条件成立的近似真理”，这是科学思维的重要跃升。

从“科学思维”维度看，YPT 社团生活是对高阶思维的综合熔炼。首先，它要求学生高度运用模型与简化——原始问题一出现，学生就要聚焦核心矛盾、舍去无

关细节，将现象转化为可研究的模型，这是科学思考的基本起点。其次，批判精神与逻辑推理并行运用：以“评论方”身份思考时，学生须仔细辨析他人论述中的逻辑疏漏、实验缺陷或事实解释的牵强之处，并以充分依据提出异议；以“报告方”立场思考时，则要清楚交代逻辑过程，稳妥说明方法运用及所得结论。这种角色切换中的高强度思辨训练，对学生的论证能力、判断能力与纠错能力都是极佳的磨炼。最后，创新意识与发散性思维得以释放。没有标准答案的题目允许各种探索，学生可构想新理论、设计新方法、采用非常规数据技术，不必受单一结论的束缚。

从“科学探究”维度看，YPT 社团生活将“碎片活动”转化为“完整周期”。常规教学中的实验多为验证性、分块式的，而 YPT 要求学生完成从“提出问题”到“交流评价”的完整研究流程：归纳已有文献，思考研究意义与价值；独立设计实验方案，解决设备与操作中的各种难题；审慎处理数据，对误差予以说明，对结论做出合理判断；最后以文字或语言清晰、准确、有条理地将成果报告给同行。由此形成的知识经验，使学生理解科学事实如何经由怀疑、检验与修正而确立，从而更完整地把握科学本质。

从“科学态度与责任”维度看，YPT 社团生活以真实情境涵养科学品格。YPT 是团体工作，其成功依赖于成员间的彼此信任、有效沟通、合理分工与责任共担。研究过程本身具有长期性，理论障碍、实验失败或数据不佳等困难比比皆是——这

些挑战恰恰磨炼了学生的意志、耐心与抗挫折能力。“物理对抗”环节对知识规范与精神气质有较高要求，数据不实或学术不当做法在激烈讨论中难以隐匿，从而为学生建立起“求真务实、严谨诚信”的科学精神根基。同时，辩论中的理性态度、对他人观点的尊重、对建设性建议的接纳，也体现了学术共同体的开放、合作与宽容。

二、实践路径：YPT 社团生活及案例分析

要使 YPT 模式在教学中获得实际应用，应有相应的系统安排。本文提出“问题遴选—协同研究—学术辩论—迭代优化”四阶段教学法，以一学年为周期整体推进项目实施。

（一）阶段模型概述

1. 问题遴选与项目启动

教师从当年 IYPT 正式赛题中遴选符合学情的题目作为备选，并以视频、实例或演示等方式引入，将学生带入探究情境，鼓励学生按兴趣组成 3 至 5 人的核心小组，围绕所选课题进行初步思考，撰写有条理的研究方案。

2. 协同研究与过程督导

教师利用社团课及课余时间推进深入探究，注重小组内分工协作——由小组成员自行协商确定理论分析、实验操作、数据处理等任务的负责人，教师以“导师”和“资源协调者”的身份介入，定期组织汇报会议，梳理各小组遇到的问题，适时给予启发或提供资源支持。此外，亦可邀请高校及科研院所的专家参与指导。

3. 学术辩论与成果汇报

研究后期，以年级为单位举行一次小规模 YPT 式“物理对抗赛”，采用完整的竞赛形式，包含“报告方”“评论方”“观察方”三方角色，并实行轮换制。这一环节既检验研究成果，也对学生的逻辑思考与学术表达能力进行综合训练。

4. 反思总结与迭代优化

“物理对抗赛”结束后，各小组撰写完整报告，进行深入分析与反思：所用模型是否存在缺陷？实验误差的来源是什么？对方的质疑是否成立？应如何修正与完善？这一环节使学生在反思中深化理解，推动研究成果向下一轮迭代迁移——上述做法正是核心素养扎实落地的关键环节。

（二）典型案例呈现

案例：“水火箭加速度研究”项目——以 2025 年 IYPT 第 14 题为例

题目（中文版）：向部分装水的塑料水瓶中泵入空气。在一定条件下，瓶子会被发射并飞向空中。研究火箭离地升空过程中的加速度取决于哪些参数。

1. 项目驱动与工程设计

水火箭是学生熟悉的实验装置，而该项目要求将其作为精确测量的工具来使用。基本问题可归纳为：水火箭在发射升空的过程中，加速度随时间如何变化？决定其最大加速度和飞行高度的关键参数（水量、初始气压）是什么？是否存在一个最优水量？

2. 技术融合与问题解决

（1）测量方案的创新。面对新问题，社团成员突破传统方法（以尺子测位移后

求解加速度), 尝试将智能传感器搭载于箭体, 运用高精度加速度计实时记录运动过程。这一思路将新技术与物理实验紧密结合, 体现了创造性。

(2) 实际困难与改进。相关方案的实施面临诸多挑战: 传感器固定是否会影响气动外形? 发射时的剧烈振动如何处理? 学生借助 3D 打印支架、缓冲材料及软件滤波等手段, 经过多轮改进, 最终获得较为理想的“ $a-t$ ”曲线。这一求解过程正是科学实验中“解决技术难题”的真实环节。

3. 数据与规律发现

获得清晰的实验数据后, 学生迎来了“顿悟”时刻。从所得曲线来看, 各阶段清晰可辨: 点火瞬间加速度急剧上升; 喷水期间加速度维持较高水平; 水耗尽后加速度骤降至约 $-g$ (g 为重力加速度), 火箭靠惯性上升至最高点。调节水量与气压后, 绘制“最大加速度—水量”关系图, 学生发现最大加速度对应的水量范围, 并结合动量知识对这一现象做出科学解释。

4. 迁移与科学延伸

项目结束亦是新探索的起点。社团小组由此探索“水火箭姿态控制”等进阶课题; 对传感器熟悉的学生可将该方法迁移至“电梯超重、失重现象研究”或“自行车急刹车加速度测量”等场景。此时, 科学思路已从“学会一个案例”提升为“掌握一种方法”, 实现了从知识习得到方法迁移的跃升。

三、支撑体系: 社团生活的价值创生

YPT 社团生活已不再是单纯的兴趣性

组织, 而是核心素养日常训练的基础性载体。在多年实践中, 我们形成了以团体赛(团队辩论赛导向)为主、个人赛(个人作品赛导向)为辅的运行模式, 以效益最大化为目标开展社团生活, 构建了“三要”支撑体系。

要给深度探究以时空。每周固定一至两次的社团活动时间, 以及创新实验室、功能教室等专门场所的配套, 为持续研究提供了有力保障。课题项目不必追求短期内完成, 可延伸至半学期乃至全年, 使学生的研究“慢下来”, 培养“长期主义”的科研精神。

要重视学术共同体的建设。社团可视为一种微型的“科学共同体”。高年级学生自然成为低年级学生的“引路导师”, 有责任分享成长经验; 各组不同思维风格的学生同时出现, 正好促成知识、方法与思路的“链式反应”。朋辈间的融合、碰撞与代际传递, 正是培育科学态度与社会意识的良好土壤。

要建立促进学生个性发展的孵化器。对于在常规物理学习中“吃不饱”的学生, 社团能提供超常规、量身定制的成长方案。这类学生可由专家团队指导优化课题, 推荐参加高级别青少年科技竞赛或 JSYPT 等赛事, 从而使社团成为发掘和培育拔尖人才的早期试验田。

四、结语

多年实践表明, YPT 社团取得了显著成效。多届社团成员不仅在升学中表现优异, 后续追踪显示, 他们在高校中同样展

现出更强的学术竞争力。以 YPT 为背景的社团生活，对教师提出了更高的专业要求，也将学生引导至学术舞台的中央。教师不仅是知识的传授者，更是学习情境的创设者、研究步骤的组织者、思维发展的启发者与成长过程的陪伴者。对教师而言，终身学习能力提升、跨学科知识拓展与人际协调能力发展，均已成为其专业成长的必修内容。

综上所述，在学生成长过程中，YPT

社团生活通过“物理空间”“资源空间”与“关系空间”的持续优化，能帮助学生在真实探究中实现深度成长，有效助推育人模式的整体转型。

【作者简介】张东风，男，江苏省苏州工业园区星海实验高级中学教师，正高级教师，江苏省“333 高层次人才培养工程”培养对象、苏州市“拔尖领军人才”培养对象、姑苏教育青年拔尖人才、姑苏教育特聘人才、苏州市中小学学科带头人。

参考文献

- [1] 王静.核心素养视域下学习进阶在高中力学教学中的应用研究[D].岳阳:湖南理工学院,2024.
- [2] 赵逸彦.学科核心素养导向下提升高中生物理高阶思维能力的途径探析[D].天水:天水师范学院,2024.
- [3] 曹先辰.高中物理实验教学中开展 IYPT 教育的初探[D].南京:南京师范大学,2014.
- [4] 陈靖,李川勇,陈宗强,等.基于 OBE 理念的物理学术竞赛教育模式[J].物理与工程,2022,32(6):80—86.
- [5] 刘彤,范若萌,潘咪,等.融合 DIS 的高中物理实验改进与实践——以“自由落体运动”教学为例[J].物理之友,2023,39(3):8—10.
- [6] 何孝优,闫爱民.运用 SNP-OP 教学模式促进学生科学思维培养——以“机械能守恒定律”为例[J].物理通报,2026(2):2—5,14.

小班制赋能的动态分组协作学习：小学语文阅读教学的实践探索

◎ 邹 玥 / 江苏省南京市芳草园小学

摘 要

在小学语文中高年级阅读课堂中，小组合作学习常陷入浅表化与形式化困境，具体表现为在固定编组、固定角色分工之下，部分学生主导、部分学生附和、部分学生旁观的参与失衡现象。在新型优质小班制教学改革背景下，本研究以统编版语文四年级下册《千年梦圆在今朝》一课为实践载体，尝试构建“动态分组—组内研讨—跨组交流—集体探究—全程评价”的协作学习模式。该模式为突破传统小组合作学习的瓶颈提供了可操作的实践路径。

关键词

小班制教学 动态分组 协作学习 跑组交流

一、问题的提出

自新课程改革推行以来，小组合作学习成为小学语文阅读教学中最常见的组织形式之一。然而，大量课堂观察发现，小组合作学习常陷入两种困境：其一是“浅表化”——学生的讨论多停留在信息罗列与简单问答层面，缺少真正的观点交锋与意义协商；其二是“形式化”——固定分组与固定角色分配导致话语权的结构性倾斜，部分学生主导整个讨论进程，部分学生倾向于附和，还有部分学生则长期处于被动旁听状态。

2025年，南京市全面开展新型优质小班制教学改革。相较于传统大班教学，小班制环境为教师精准识别学生个体差异并实施

差异化教学提供了更充分的时间与空间保障，课堂组织形式也因此具有了更大的灵活性与弹性。这为本研究重新构思协作学习的组织逻辑提供了政策依据与理念支持。

本研究选取统编版语文四年级下册《千年梦圆在今朝》一课作为实践案例，尝试建立一种以“动态分组”为核心特征、以“跨组交流”“弱支架引导”“全程性评价”为辅助策略的协作学习模式。

二、教学设计与实施过程

（一）整体流程与课时分配

该课的教学流程为“预学—动态分组—组内研讨—跨组交流—集体探究—全程评价”。总课时为1课时（40分钟）。各

环节的时间分配为：预学反馈与分组（8分钟）、组内研讨（10分钟）、跨组交流（10分钟）、集体探究（8分钟）、全程评价与总结（4分钟）。

（二）课前预学：暴露差异，生成中心议题

教师设计了分层预学单，包含四个板块：“我会读”（字词检测）、“我会填”（时间线索梳理）、“我搜索”（课外资料补充）、“我来问”（自主提问）。

学生独立完成预学单后，临时组成四人小组开展“推磨互查”：成员A展示并讲解自己的预学成果，其他成员依次进行补充或质疑，然后轮换角色。教师在巡视过程中记录学生出现频率较高的困惑点，最终锁定最具争议的中心议题——“‘今朝’究竟指代哪一个时间点或时段”。这一议题为课中的动态分组提供了依据。

（三）课中动态组织

1. 动态分组：依据观点进行同质汇聚

教师抛出中心议题，学生独立思考2分钟后，表达自己的初步判断。全班形成了3种不同的观点。

教师不对学生的观点做出对错判断，而是请持有相同观点的学生坐到一起。学生动态分组为“人造卫星组”“载人航天组”“空间探测组”。这种设计从源头上避免了部分学生对话语权的垄断：在每个同质小组内部，学生之间具有较高的心理安全感，表达焦虑明显降低。

2. 组内研讨：全员参与，将差异转化为协作资源

各组领取研讨任务单，任务包括：从

课文中圈出支持本组观点的时间节点与关键事件的语句；每个成员轮流发言，复述自己找到的证据；共同梳理逻辑链条，准备向全班进行汇报。任务单上特别注明：“每人至少发言一次，可以先复述同伴的内容，再补充自己的新证据。”

在此过程中，学生的个体差异会转化为协作资源。以“人造卫星组”为例，阅读速度较快的学生负责快速定位课文中1970年前后的相关段落，细心的学生逐句核对年份数据，表达能力较强的学生负责组织汇报语言，而基础相对薄弱的学生负责复述。

在组内研讨环节，教师仅巡视，不进行干预，将课堂的话语权真正交给学生。

3. 跨组交流：跨组联动，制造认知冲突

各组在内部初步达成共识后，进入跨组交流环节。每组推选2名代表分别前往其他小组进行交流，要求如下：用3分钟时间向其他小组介绍本组的观点及其依据；认真倾听其他小组的观点与依据，记录本组缺失的证据；返回本组后，向成员汇报收获，并带领成员对原有观点进行补充或修正。

跨组交流使协作学习从组内扩展到了全班范围。例如，“人造卫星组”的代表听到“载人航天组”提及“千年飞天梦，今朝终圆梦”，认为“今朝”特指“神舟五号”的发射时刻。该代表与成员讨论后，修正了原先的主张。这种观点的碰撞在传统分组模式中是难以出现的。

4. 集体探究：弱支架引导，推动深度思辨

跨组交流后，各组派代表在全班进行

汇报。此时教师不提供任何带有结论暗示的支架，仅以板书形式给出三类行为提示：汇报者——“抓住要点，说清楚依据”；本组成员——“认真倾听，协助完善”；其他小组——“要善于思考，巧妙辩驳”。

在集体探究过程中，教师引导学生回扣课堂伊始提出的核心观点：千年梦就是“飞离地球、遨游太空”。学生查字典后发现，“遨游”的释义为漫游、游历。一名学生随即提出：“‘今朝’不是某个时间点，而是一个完整的时代——从第一颗人造卫星到‘神舟五号’再到探月工程，中国航天一直在圆梦。”这一观点迅速获得了多数学生的认同。

最终全班达成共识：“今朝”既不是指1970年，也不是指2003年或2007年中的某一个时刻，而是一代又一代人持续追梦的时代进程。

这一过程充分体现了弱支架引导的实践价值：教师没有直接告诉学生“今朝是一个时代”，而是引导学生查阅字典，让学生自己突破认知局限。

（四）全程评价：以评促学，记录每一次成长

评价贯穿整个教学过程，聚焦信息提取能力、交流表达能力、合作探究能力、逻辑思辨能力四个维度的行为表现。预习阶段：在小组推磨互查环节，学生在预习单上进行互评，评价指标有“证据的充分性”和“提问的质量”。组内研讨阶段：教师使用简易观察表记录“是否每人都发言了”“是否有人复述了同伴的内容”。跨组交流阶段：每组将“带回的新证据条数”作

为组间互评的一个指标。集体探究阶段：对于能“先复述再辩驳”的学生，教师当场给予口头肯定并进行记录。

三、实践成效与讨论

（一）实践成效

1. 实现了全员参与

对课堂录像的分析显示：在组内研讨阶段，每个学生都至少发言了一次；在跨组交流阶段，所有代表都完成了信息带回与反馈任务。

2. 差异成为深度思考的推动力

学生对“今朝”的理解经历了三阶段跃升。课后即时问卷调查表明，有24名学生（全班共28名学生）同意“跨组交流时听到的观点让我改变了自己原来的想法”这一表述。

3. 协同品质得到了明显提升

教师观察到，在集体探究阶段，学生能自觉地使用“我复述一下你的观点……我的不同依据是……”的辩驳句式，而非简单地以“我不同意”来回应。这表明弱支架所提供的行为提示已经逐步内化为学生的交流习惯。

（二）讨论：动态分组为何能突破浅层合作

传统的固定分组遵循“组间同质、组内异质”的搭配原则，其初衷是促进同伴互助，但在实践中往往容易形成“小教师—被动学习者”的等级结构。动态分组首先依据观点的趋同性进行“同质汇聚”，使每一个学生先在具有认同感的群体中获得表达的安全感，使其内部逻辑得以充分

展现；随后通过跨组交流引入异质性观点，制造认知冲突。这一“汇聚—碰撞—重构”的路径，既保护了学生的表达勇气，又制造了深度思考所必需的认知张力。

（三）存在的问题与改进方向

实践中也发现了一些需要进一步完善的地方。

动态分组虽然基于学生的初始观点，但部分学生可能会因为从众心理而暂时隐藏自己的真实想法。改进方案：允许学生在教学过程中申请更换小组，以增强组间的流动性。

跨组交流的时间控制存在一定难度，个别小组出现了超时现象。后续可设置计时器，并为每名代表发放记录卡片，要求其记录“一条证据加一个疑问”。

教师需要根据学情灵活调整弱支架。对于语言表达能力相对薄弱的学生，可以提供“语句开头模板”（如“我找到的句子是……我的理解是……”），待其熟练后再逐步撤除。

全程评价以定性描述和简易星级标记为主，后续可开发包含“发言频次、证据引用次数、辩驳质量”等指标的课堂观察

量表，使评价更客观且更有操作性。

四、结语

本研究以《千年梦圆在今朝》一课为例，验证了“动态分组—组内研讨—跨组交流—集体探究—全程评价”这一协作学习模式在小班制语文阅读教学中的可行性。该模式的核心逻辑可以概括为：以动态分组打破固化结构，以差异激活课堂生态，以协作实现多元共生。它为破解传统小组合作学习中的浅表化与形式化难题提供了一条可迁移的实践路径。

后续研究可以在不同学段（如低年级绘本阅读、高年级非连续性文本阅读）及不同文体（如古诗词、说明文、习作讲评课）中进一步检验该模式的适用范围与调整策略；同时，可以借助课堂录像编码与学习成果的量化分析，进一步测查动态分组对学生高阶思维能力（如论证能力、观点采择能力）发展的影响。

【作者简介】邹玥，女，江苏省南京市芳草园小学教师，一级教师，南京市鼓楼区语文学科带头人。

参考文献

- [1] 王坦.合作学习：原理与策略[M].北京：学苑出版社，2001.
- [2] 中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准（2022年版）[S].北京：北京师范大学出版社，2022.

高中数学“一题一课”教学模式的创新实践

◎ 殷 波 / 南京师范大学附属扬子中学

摘要

为破解高中数学复习课与习题教学中知识点零散、题型关联弱、学生知识迁移能力不足等问题,本研究创新“一题一课”教学模式,构建母题遴选、多解探究、变式拓展、总结归一的实践路径,揭示“一题一课”教学模式在促进学生知识结构化、推动学生思维深度发展、落实数学核心素养等方面的育人价值,为新时代创新人才培养提供可资借鉴的教学参考。

关键词

高中数学 “一题一课” 教学实践 模式创新 核心素养

数学教育承载着落实立德树人根本任务、发展素质教育的功能。《普通高中数学课程标准(2017年版2020年修订)》明确指出,通过高中数学课程的学习,学生能获得“四基”,提高“四能”,发展数学学科核心素养。^[1]复习课与习题教学是落实这一目标的关键抓手。然而,在实际教学中,教师常采用“知识梳理—例题讲解—巩固训练”的惯性流程,导致知识点多、题量大而关联弱,题型覆盖全、教师讲得快而学生吸收少,学生能听懂但不会迁移应用,难以实现知识的深度融合与灵活应用。^[2]

“一题一课”教学模式围绕一道具有典型性和启发性的母题展开深度教学,通过一图导学、一题导解、一题导变、一课归一等环节,实现知识的贯通与方法的迁移,从而达到“做一题、通一类、会一片”的

教学效果。^[3]将“一题一课”教学与高通路迁移深度融合,可构建起“问题解决—图式形成—能力迁移”的认知循环教学模式,深入探讨该模式的育人价值,是新时代对创新人才培养诉求的有效回应。

一、“一题一课”教学模式的学理阐释

(一)“一题一课”教学模式的内涵界定

“一题一课”教学模式以建构主义学习理论、最近发展区理论为学理根基,以变式教学理论、波利亚解题理论为方法支撑,在四者协同中形成了独特的教学逻辑。它以具有高迁移潜力的母题为认知锚点,通过“深度解构—多维变式—策略提炼”的教学闭环,实现知识结构化与高阶思维培养的双重目标。^[4]“一题一课”不是狭义上的一道题讲一节课,而是立足一题解决一

类——题是引擎与锚点，课是脉络与载体，题与课深度融合、相互依存、共生共长，从而形成一种新型教学样态。

（二）母题：从具体经验到方法迁移的支点

“一题一课”中所选的母题须具备典型性、适切性、启发性、综合性和发展性等特征。^[5]母题的价值不仅在于引导学生解决当前问题，更在于培育可迁移的一般性方法与原理。例如，以“定角对定边”模型为母题，教师可从经典问题出发，提炼核心模型，确定主问题，衍生变式问题，以问题链驱动学生在新情境下灵活运用该模型。^[6]

（三）一题多解与一题多变：抽象图式的形成路径

一题多解是指引导学生针对同一数学问题，运用不同的思维方式与解题方法寻求解决方案，注重解题过程的多样性，实现问题的多维度突破。在此基础上，引导学生在比较中领悟不同方法背后的共通思想，从而打破思维定式、贯通知识模块，培养学生思维的流畅性、灵活性与独创性。一题多变是通过条件、结论、背景或呈现方式的系列变化，以等价变式、逆向变式、拓展变式、综合变式等方式，衍生出一系列具有逻辑关联的子题，让学生在“变与不变”的辨析中抽取问题的核心结构，掌握一类问题的解题规律，实现从解题到解决问题的飞跃，培养思维的变通性与迁移性。

（四）一题多解、一题多变与“一题一课”的内在关联

一题是载体，多解是深度挖掘，多变是广度拓展，一课是系统化实施的过程与框架。一题多解是深度剖析问题的起点，是血

肉——它使课堂内容丰满、思维碰撞激烈，为一课提供丰富的生成性素材；一题多变是思维拓展与迁移的路径，是筋骨——它搭建起从母题到类题的知识与方法框架，构成一课的延伸与检验；而“一题一课”则是灵魂与骨架——它赋予教学明确的目标、清晰的逻辑和完整的结构，为多解与多变提供了系统化展开的课堂框架与目标导向，将多解与多变有机统整，最终指向学生知识体系的构建与核心素养的提升。三者融合，构成了一个从点到线、从线到面、从面到体的立体化教学框架体系。

二、“一题一课”教学模式的实践路径

（一）精选母题，确立一课之基

母题是教学的起点。教师应遵循前述选题原则，从教材例题、习题或高考真题中精选母题。选取时须充分预设可被解构的维度以及可抽象出的上位模型，确保母题具备多维解法的潜力与丰富的变式空间，能串联多个知识点，便于构建知识网络。例如，2020年高考理科数学全国卷3第15题（圆锥的内切球问题）——“已知圆锥的底面半径为1，母线长为3，则该圆锥内半径最大的球的体积为_____。”——可成为母题，正是因为它能连接立体几何、平面几何、三角函数、代数方程等多个知识板块，并可抽象出空间问题平面化、等体积法、等面积法、方程思想等多个具有高迁移价值的策略图式。教学中，教师可通过“母题呈现—知识回顾—一题多解—一题多变—一题多思”的环节推进课堂，引导学生在层层递进的探究中领悟数学本质，实现从会解一道题到会解一类题的跨越。^[7]

（二）聚焦多解，深化思维探索

围绕母题，引导学生开展一题多解的深度探究。教学实施中须重点关注以下三个方面：一是营造开放包容的探究氛围，鼓励学生大胆尝试、敢于表达、乐于分享不同思路，激发学生自主探究的热情。二是通过多元视角的设问引导学生从不同角度审视问题，如“你能想到几种不同的解决方法？每种方法背后的数学思想是什么？”在不等式问题中，可从基本不等式的性质、复数模的性质及数形结合思想等角度实现一题多解；在数列问题中，可通过寻找转折项运用等差中项的性质，或采用函数思想将数列问题转化成函数问题。^[8]三是引导学生进行解法的比较与反思。在学生呈现所有解法后，教师可搭建“脚手架”，以“这些解法各有何优劣？适用条件是什么？”“它们背后共同的数学思想是什么？”等问题引导学生讨论，对比分析各种解法的思维起点、适用条件与运算复杂度，促使学生从具体解法走向一般思想。

（三）着力多变，实现迁移应用

在充分探究母题解法的基础上，通过设计层层递进、指向思维深处的问题链，引导学生开展一题多变。变式设计应注重多样性：可通过变化问题的表达形式，实现多题归一，夯实知识基础；可通过转变问题的陈述方向，揭示问题本质，渗透数学思想；可通过更改问题的等量关系，挖掘知识内涵，发散数学思维；可通过隐去问题的几何背景，拓宽审题视角，发展直观想象素养。^[9]同时，变式设计应体现层次性与递进性，从横向类比迁移到纵向拓展深化，再到逆向变式与综合变式。在此

基础上，还可以鼓励学生参与变式设计，培养学生提出问题的能力与创新意识。

（四）总结归一，构建方法体系

课堂结尾，教师可以通过思维导图等形式，引导学生梳理本节课所涉及的知识点、方法、思想及其内在联系，归纳知识网络，提炼解决此类问题的通用策略与核心数学思想（如化归、数形结合、分类讨论、函数与方程等）。教师还可以运用波利亚解题思想，引导学生反思解题过程，将内隐的思维路径显性化，积累解题经验^[10]，最终实现多题归一与多解归一，帮助学生形成稳定的认知结构和可迁移的问题解决模式。

三、“一题一课”教学模式的育人价值

（一）促进知识的结构化与网络化整合

“一题一课”以母题为枢纽，将零散、琐碎的知识与技能串联起来，形成结构化的知识网络。教师应引导学生在自主探究与变式练习中，主动建立章节内乃至跨章节知识间的联系，形成稳定的数学认知结构，为数学学科核心素养的培育奠定坚实基础。

（二）推动思维从浅层建构向深度建构发展

通过深度探究一类问题，学生经历了“理解—抽象迁移”的思维进阶过程，在多解中深化逻辑推理与数学运算，在多变中发展数学抽象与直观想象，在一课的探究与建模中培养思维的深刻性、灵活性、批判性与创造性，学生的思维品质显著提升，面对新问题时能迅速把握本质、灵活应对。

（三）实现数学学科核心素养在课堂教学中的“软着陆”

开放包容的课堂氛围与挑战性的学习任

务,可激发学生的学习兴趣与主动性,增强学习内驱力,促使学生成为主动的探究者。在层层递进的问题解决中,学生的数学学科核心素养得以自然生长,面对高考中似曾相识又变化新颖的试题时,能灵活调用所学策略,实现素养导向下的有效应对。

四、结语

“一题一课”教学的生命力在于题的精到与课的深度,它超越了就题论题的浅层

教学,有效激发了课堂活力,发展了学生的高阶思维,提升了学生的解题能力,引导学生在对数学知识、思想与方法的深度探究中实现深度学习与意义建构,促进了学生数学学科核心素养的发展。同时,这一模式也助推了教师的专业成长。

【作者简介】殷波,男,南京师范大学附属扬子中学年级主任,一级教师,南京市江北新区教育先进个人、江北新区优秀教育工作者。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部.普通高中数学课程标准(2017年版2020年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020.
- [2] 赵振华.高中数学“一题一课”教学模式在复习课中的应用研究[J].数学学习与研究,2021(17):24—25.
- [3] 刘玉华,李翠.“一题一课”高中数学复习课教学模式实践研究[J].山东教育,2022(Z6):41—44.
- [4] 李君,葛余常.基于高通路迁移的初中数学“一题一课”教学[J].江苏教育,2026(3):57—60.
- [5] 刘远桃.“一题一课变式探究”数学教学的模式构建与实践探索[J].理科考试研究,2026,33(3):2—7.
- [6] 宋建辉,吴晓静.基于深度学习的“一题一课”教学实践——以三角形中的“定角对定边”问题为例[J].数学通讯,2026(6):28—30,35.
- [7] 杨镭.圆锥的内切球问题教学案例分析——以“一题一课多解变式”为例[J].高考,2022(36):147—149.
- [8] 汪海燕.“一题多解”与“一题多变”在高中数学教学中的应用探究[J].数学学习与研究,2024(14):155—157.
- [9] 马艳波.新课程背景下高中数学变式题设计方法探析——以“数形结合思想在函数问题中的应用”一课教学为例[J].延边教育学院学报,2022,36(3):143—145.
- [10] 杨孝斌,吕传汉,吴万辉,等.指向高中数学核心素养的“一题一课多解变式”教学实践探索[J].凯里学院学报,2021,39(3):119—124.

苏宿教师协同发展视角下“帮扶—融合”转型的价值探索与路径创新

◎ 夏 群 / 江苏省宿迁市委教育工委、宿迁市教育局

教育均衡既是社会公平的重要基石，也是实现教育现代化的基本要求，更是衡量教育发展质量的关键标尺。江苏省深化南北结对帮扶，将基础教育协同发展作为重点任务，持续推进苏州与宿迁开展教育对口支援，该项工作已持续多年。然而，传统“输血式”帮扶模式所伴生的依赖性强、内生动力不足等问题，已难以满足新时代教师队伍建设的新要求。推动帮扶模式从“输血式”向“造血式”转型，构建共生共荣的协同发展生态，是提升教师素养、推进区域教育均衡发展的关键举措与战略选择。

一、苏宿教师协同发展视角下“帮扶—融合”转型的价值内核

教育均衡不是“削峰填谷”的简单平均，而是优势引领与补短提升的协同推进。2001年，苏州各区县开展对宿迁各区县的帮扶工作，成效显著，形成以苏宿工业园区为核心的“1+5”区域联动发展格局，其中教育帮扶是重要部分，教师队伍建设又是教育帮扶的重中之重。25年来，苏宿教师队伍的帮扶已从单方输出到平等合作，

从资源支援到协同发展，从单向赋能到双向互助，实现共生、共荣、共同发展。其价值内核体现在以下五个方面：

一是建构高质量发展的价值追求。“帮扶—融合”转型的灵魂——共同的价值追求，就是两地教育主管部门在发展愿景、目标任务、行动策略等方面达成一体化与一致性，使宿迁教育在苏州高质量的帮扶下实现跨越式发展，也使苏州教育在宿迁的通力合作与主动追赶下实现更好更快的发展，形成共生共赢、共同发展的良好局面。

二是催生双方共同发展的内生动力。内因是事物变化的根据，外因是事物变化的条件，外因通过内因而起作用。“帮扶—融合”转型的核心——积极的内生动力，就是打破传统帮扶“中心—边缘”的二元结构，激发双方发展的内生动力，保持双方共同进步的坚定毅力，实现从资源单向输出到要素双向赋能的质变。这种转型以“内生发展”为导向，将短期支援转化为长效机制，让苏州的优质教育资源与宿迁的本土教育实践深度耦合。转型的本质是构建“各取所长、各补所短、共同成长”的

协同生态，使两地教师在专业性要素上加强碰撞、互促共进、合力共建，契合新时代教育高质量发展对教师队伍高素质专业化的要求。

三是实现优质资源的高度互补。“帮扶—融合”转型的重要支撑——资源共享，就是优质教育资源的充分利用与优势互补，就是充分发挥两地的数智化设施设备、网络资源、先进的教育理念、名特优教师队伍、课堂教学改革经验等优势，开展“1+1”协同发展模式，采取“走亲戚、串门式”的交流方式，实现资源共享、共同发展。

四是形成多维度的深层赋能。“帮扶—融合”转型的重要策略——多维赋能，就是从个体维度、学校维度、区域维度统筹思考，积极为教师搭建“跨界成长”平台，通过多元研修与双向交流，破解专业发展瓶颈，激发自主创新动力，实现从“被动接受”到“主动探索”的角色转变。在此基础上，推动校际从“单点合作”走向“系统共建”，促进办学理念、管理模式、课程体系的深度融合，形成差异化发展、特色化办学的良性格局，打破行政区划对教育资源的限制，实现优质资源的优化配置与高效共享，缩小南北教育发展差距，推动区域教育从基本均衡向优质均衡迈进。

五是促进区域教育高质量发展。“帮扶—融合”转型的最终目标——区域教育高质量发展，就是通过优化教育资源配置、提升教育质量、促进教育公平三大抓手，使教育发展与社会经济发展相适应，满足人民群众日益增长的教育需求，为区域经

济社会发展提供人才支撑与智力保障。

二、苏宿教师协同发展视角下“帮扶—融合”转型的实践路径

“帮扶”指向单方面的帮助和扶持，被帮扶方往往处于相对被动的位置。“融合”则指向不同个体在持续互动中逐渐融为一体，形成认知、情感与行动上的协同。教育的帮扶应当从单向扶持逐步走向融合发展，形成共同发展的格局。苏州多年帮扶宿迁的实践，探索出了一条从“帮扶”走向“融合”的实践路径。

（一）责任下沉，形成从行政主导到多元协同的工作格局

苏宿融合下教师队伍建设需要突破行政区划限制，构建“行政主导、部门联动、扁平高效”的跨区域组织体系。以江苏省南北共建战略为契机，切实加强苏宿两地教育行政部门、职能部门、核心学校负责人、学术团体组成的教育发展共同体，统筹谋划，并加强资源调配与活动决策。以“苏州援宿名师工作室”为核心载体，设立专业化执行机构，采用“项目化管理+扁平化架构”模式，实行“点对点”结对方式，减少管理层级壁垒，提升运行效率。工作室通过提炼核心理念、完善管理制度，加强主张的凝练，构建规范化、人性化的管理生态，搭建公众号、微信群等线上交流渠道，建立教师个人成长档案，让协同发展有组织、有载体、有温度。

（二）精准施策，创新从同质化培训到个性化成长的精准赋能培养模式

苏宿融合下教师队伍建设须构建“六

阶递进、分层分类”的培养体系，打破传统集中培训的同质化局限。在培养路径上，形成“集中研修夯基础—跟岗研修学方法—主题工作坊促反思—导师带教固成果—汇报总结促转化—跟踪指导建长效”的闭环流程，创新跟岗研修模式，聚焦观摩学习、对照反思、实践体验三大维度；在培养策略上，根据教师专业发展阶段划分为新手教师、骨干教师、专家教师三类，新手教师侧重教学技能夯实与入职适应，骨干教师聚焦课堂创新与课题研究，专家教师着力引领辐射与成果转化，实现“一人一策、精准滴灌”。

（三）与时俱进，构建从零散对接到大平台协同的资源共享生态

苏宿融合下教师队伍建设需要打破资源壁垒，构建线上线下融合的资源共享体系。线下建立苏宿教育专家库、名师库，推动优秀教师、管理人员双向流动，实现人才资源互补；线上借鉴苏州中小学先进办学经验，搭建跨区域网络教研平台，开展实时主题研讨、优质课例共享、课题联合研究等活动，让环境教育、乡土文化等特色资源实现跨区域共享。同时，以课题研究为纽带，围绕“教—学—评”一体化等核心议题开展联合攻关，将资源共享从“素材传递”升级为“智慧共创”，形成“资源—研究—成果—应用”的良性循环。

（四）文化铸魂，推动从理念碰撞到价值共鸣的精神融合

苏宿融合下教师队伍建设需要推动两地文化的深度互融，这是协同发展的灵魂。通过开展跨区域教研沙龙、课堂教学展示、

校园文化互访等活动，推动苏宿不同教育文化的碰撞与交融，萃取“守正与创新并重、基础与个性兼顾”的核心价值，形成兼具传统底蕴与现代活力的苏宿教育文化共识。这种文化共鸣消除了协同发展中的理念隔阂，让两地教师在价值认同的基础上实现深度协作。

三、苏宿教师协同发展视角下“帮扶—融合”转型的成效与展望

苏州和宿迁 25 年的结对帮扶实践，成效显著、成绩喜人。

（一）创新跨区域协作研修机制

苏宿融合下教师队伍高质量发展建立了跨区域的研修协作机制，形成了“点面结合、全域覆盖”的责任机制，探索出“主题联合、过程协同、成果共享”的研修方式，实现了教师研修活动的深度融合与协同创新。苏宿两地教师针对共同的教学主题及研究问题，多次开展联合备课、同课异构等专项研讨活动，通过上述多元化的研修活动，逐步构建起跨区域的研修共同体，并在日常活动中建立起常态化的联合机制，定期开展主题沙龙、线上线下研讨等，帮助教师优化教学理念与教学方法。同时，采用“请进来、走出去”的方式，拓宽学习渠道，让宿迁教师有机会与名师进行深度交流，组织工作室成员观摩名师课堂、聆听专家讲座，帮助教师解决教学活动和专业发展中的难题，赋能教师成长。

（二）构建分层分类的教师培养深度融合模式

苏宿融合下教师队伍高质量发展采用

了分层分类的精准培养模式，针对不同层次的教师采取差异化的培养策略，通过多元化的深层次培养，使区域内不同层次的教师尽可能获得与自身发展需求相匹配的培养资源，努力实现教师队伍整体素质的全面提升。

（三）彰显示范引领的辐射效应

2024年以来，苏州援宿名师工作室成为转型的核心示范载体。五个名师工作室以“搭一个平台、抓一个项目、出一批成果、带一支团队”为总体目标，依托工作室平台，以课题研究为抓手，积极探索课堂教学新模式，促进教学质量不断提升。这种名师工作室的引领示范模式，不仅帮助宿迁教师学习先进的教学理念与教学方法，还在双向互动中充分发挥两地教师的各自优势，形成双向赋能的工作机制。周期性稳定的合作确保了教育帮扶的持续性与深入性。

面向未来，苏宿融合下的教师队伍建设须坚持数字化与生态化的发展方向，依托人工智能与大数据技术，构建智能教研平台，实现教学数据实时分析、个性化研

修方案智能推送、跨区域课堂实时互动，打破时空限制，提升协同效率；同时拓展教师发展领域，构建“全方位、多维度、深层次”的教育协同生态。

苏宿融合下教师队伍高质量发展的实践表明，苏宿教师协同发展中的“帮扶—融合”转型，是对区域教育均衡发展路径的深刻探索与创新。这种转型不仅破解了传统帮扶的固有局限，更构建了以教师成长为核心、以协同创新为动力、以文化融合为灵魂的区域教育发展新生态。从单向帮扶到双向融合，从资源输出到价值共生，苏宿教育协同实践表明，区域教育均衡的关键在于激发内生动力、构建共生机制。苏宿融合已真正实现教师队伍的高质量发展，为区域教育协同发展提供了可借鉴的实践范式，也为推动区域教育高质量发展注入了持久活力。[本文系江苏省2024年度教师发展研究重点课题“基于宿苏融合的区域推进教师队伍高质量发展研究”（编号：2024jsfz-b41）的阶段性研究成果。]

【作者简介】夏群，女，江苏省宿迁市委教育工委委员、宿迁市教育局副局长。

《学校管理》2026 年征订启事

《学校管理》创办于 1983 年，由江苏省教育厅主管，江苏第二师范学院主办，江苏省师干训中心承办。

《学校管理》面向基础教育领域，传播最新教育管理理念，介绍和推广各地中小学（幼儿园）的先进治校方略、办学经验及文化特色，服务于广大中小学（幼儿园）校（园）长的学校管理和教师的专业发展。

历经 40 余年的发展，《学校管理》影响力日益扩大，现已成为宣传党的教育方针政策、助推教育改革发展的重要阵地；成为引领教育理论与实践有效融合、推动教育交流合作的关键平台；成为密切联系广大基层学校、助力校长和教师队伍建设的桥梁纽带。

为更好地服务广大教育工作者，更加全面深入地反映基础教育高质量发展与研究的新经验、新成果，自 2024 年起，《学校管理》由上海教育出版社以丛刊形式出版，设有《名校风采》《治校方略》《教师发展》《教研探索》《学生成长》《教法实践》等栏目。

《学校管理》全年 6 辑，每辑售价 15 元，全年售价 90 元。

编辑部联系方式：

地址：江苏省南京市北京西路 77 号

邮箱：njxuexiaoguanli@126.com

电话：025-83758200

欢迎扫码订阅投稿！



《学校管理》编辑部