

哈美琳

为每一所学校设计
为每一个孩子定制



校服设计服务

根植于学校文化，充分调研学校品牌建设、学生成长特征，运用“风格—组合—色系—文化元素”设计四步法，实现校服功能、视觉、专属、学校文化、育人五阶价值，提供校服全案设计服务。

方老师 166—0177—5500

上海教育出版社
官方微信平台



官方网站：
www.seph.com.cn

ISBN 978-7-5444-7020-9



定价：15.00元

学校管理

2025 第六辑

上海教育出版社

学校管理

School
Management

江苏第二师范学院 主编

“双减”背景下教研组建设与学校高质量发展路径研究

高质量发展背景下乡村幼儿教师观察力提升“四步走”策略

AI赋能小学数学的“三段五智”教学模式研究

基于小学中年级的职业启蒙教育实践研究



2025 第六辑

上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

太仓市第一中学简介

青春飞扬绽活力 明亮少年展风采——太仓市第一中学喜迎元旦社团优秀节目展演



太仓市第一中学创办于1907年，是一所具有悠久办学历史和深厚文化底蕴的百年老校。学校前身是清代太仓州试院，原名太仓州属中学堂，第一任校长为袁希涛先生。近代著名爱国教育家唐文治先生曾兼任学校校长。

学校传承百年文脉和红色基因，秉承“一中一等”的办学追求和“花开朵朵”的育人理念，提升学生“明亮”品格，推进“悟学”课堂变革，建构“全人”课程，培养“文治”教师团队，打造“双韵”环境文化，创新“协同”治理机制，不断推动学校高质量发展。

近年来，学校的党建文化品牌入选江苏省中小学“一校一品”党建文化品牌项目，承担江苏省基础教育前瞻性教学改革实验项目，成功立项江苏省中小学生品格提升工程，荣获“江苏省师德师风建设宣传基地校”“江苏省科学教育综合示范学校”等称号，办学质量卓著。



“教育家精神与新时代师德教育研究协作体研讨会”在南京召开

2025年11月27日下午，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联合主办的“教育家精神与新时代师德教育研究协作体研讨会”在南京召开。会议全面总结了2025年协作体工作成果，共商了2026年重点任务，推动教育家精神与师德教育研究在全省范围内走向深入、落地见效。江苏第二师范学院党委常委、副校长，省师干训中心常务副主任（兼）皇甫立同，江苏第二师范学院原副院长张勤，江苏第二师范学院教学质量监测与评估处处长、教师发展中心主任顾晔峰，省师干训中心副主任徐伯钧等领导出席研讨会。来自省教育家精神研究中心江苏二师分中心、新时代师德教育研究中心的领导专家与全省13个设区市教师发展学院的院长、负责同志进行了深入对话交流。



弘扬教育家精神 勇担教育强国使命
教育家精神与新时代师德教育研究协作体研讨会

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二师分中心

2025.11.27 | 江苏·南京



上海教育出版社 江苏第二师范学院

编委会

主 任：王鲁沛

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 彬 张新平 郑春林 皇甫立同 徐伯钧 崔映飞
章跃一 蒋 波 韩益凤 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

第六辑

2025 No.6

图书在版编目(CIP)数据

学校管理. 2025年. 第六辑 / 江苏第二师范学院主
编. -- 上海: 上海教育出版社, 2026. 2. -- ISBN 978-
7-5444-7020-9

I. G47

中国国家版本馆CIP数据核字第2026QQ7611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2025年第六辑
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2月第1版

印 次 2026年2月第1次印刷

书 号 ISBN 978-7-5444-7020-9/G·3647

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

教育赋予人生以意义

近年来，面对由数智技术驱动的工作世界的深刻变革，教育在传统模式下不可避免地陷入“内卷”。在“内卷”的教育中，教育本身被遗忘了。学校不再是为了人的自由全面发展，而是沦为竞争和筛选的工具，成为应试教育或生产考试分数的工厂。教育是社会的一部分，有什么样的社会就有什么样的教育。在某种意义上，教育的“内卷”是社会“内卷”的缩影。但同时，我们也不能忘记，教育本身亦是改造社会的能动力量。人类社会发展的经验表明，教育是“造就全面发展的人的唯一方法”。没有好的教育，社会就不可能变得更加美好。教育不能只是等待社会来改变，而是要有改变社会并使之变好的智慧和勇气。当下，教育要顺应工作社会向后工作社会转型的大趋势，在新的教育社会契约下，摆脱工作主义的束缚，以及分数对人的奴役，牢记生活教育的初心。教育的宗旨应是为了美好生活，而不只是为了工作；教育应致力于人的自由发展，而不只是获取分数。

科技在发展，人对生命意义的认知和体验却在不断弱化。因人生无意义感而导致的抑郁甚至成为当今时代最突出的精神疾病。在《倦怠社会》一书中，韩炳哲通过独特的视角，把现代社会与前现代社会进行了对比，深刻揭示出现代社会中人们内心的焦虑、无限的欲望和孤独感的根源。在一个绩效至上的社会中，为了能在学习、工作和生活中成为优绩者，个体被激励不断进行自我优化。在教育系统中，个体不但要提升学历，还要不断提升所上学校的名次。教育或“学历军备竞赛”以优绩主义为价值指引，一方面为受高等教育者提供了工作承诺，另一方面又无法兑现承诺。在此过程中，成功者将自己的成功归因于自己的能力和努力，而成功者不得不承认自己能力不行或不够努力。一旦这种极度的自我剥削或自我优化无法换来对等的社会承认，一旦所有的努力都与最后的成功绝缘，一旦他人的成功只能证明自己的失败，个体将无法体验到生命存在的意义，更无法

形成生命意义感。

回顾人类社会的历史，农业社会中人类的目标主要是活着或生存，而工业社会中人类的目标则是争取活得好，免于物质的匮乏并有安全保障。伴随着后工业社会的来临，人类社会逐渐从匮乏走向了丰裕，“活得有意义”自然要取代“活得好”成为更高的价值追求。如果说在过去解决物质匮乏主要靠工业，那么在未来要活得有意义只能靠教育。工业化造就了人类物质文明的辉煌，而精神文明的进步则需要重建工业化的教育体系。现在的问题是，在工业化过程中教育被工业化，生产主义取代人文主义成为教育发展的指导思想。在后工业社会中，教育要从为工作做准备转向赋予人生以意义，要以寻找生命意义感为切入点，通过“去工业化”恢复教育本真。教育是每个人生命历程中不可或缺的重要组成部分，各级各类教育要彻底摒弃筛选或淘汰的思维。竞争或筛选是教育资源有限的情况下不得已而为之的权宜之计，不是不可改变的教育规律。以美好社会和美好生活为奋斗目标，每个人需要接受适合自己的教育，政府和社会的责任就是为每个人提供充分的适合的教育，而不是筛选适合的人来教育，将不适合的人淘汰了之。

南京师范大学教育科学学院教授、博士生导师 王建华

XUEXIAO GUANLI

目 录

1 名校风采

百年老校的时代新篇：太仓市第一中学的项目化学习探索 / 张 倩 1

素养导向下初中英语学科项目化学习实践

——以译林版英语九年级下册第三、四单元整合

教学为例 / 冯 洁 4

在地文化视域下初中地理项目化学习实践探索

——以“郑和下西洋”为例 / 圣 杰 9

基于冰箱热现象的初中物理跨学科项目实践

——以“物态变化”教学为例 / 魏传传 12

16 治校方略

“双减”背景下教研组建设与学校高质量发展路径研究 / 章建春 16

20 教师发展

高质量发展背景下乡村幼儿教师观察力提升

“四步走”策略 / 吴雪峰 20

普通高中班级管理中德育盲区的识别及应对策略 / 袁锦成 23

28 教研探索

- AI 赋能小学数学的“三段五智”教学模式研究 / 黄爱勤 陈 阳 28
- 小学数学跨学科作业的价值、问题与实践路径探析 / 于桂琴 33
- 多重对话视域下高中历史教学新生态的构建 / 周 雄 38

43 学生成长

- 基于小学中年级的职业启蒙教育实践研究 / 何雨林 43
- 混龄游戏中对特需幼儿个别化教育的策略研究 / 叶 莉 47
- 基于学习逻辑的小学语文课堂学习任务的设计机制 / 华慧蓉 51
- 幼儿园“一对一倾听”的有效实施路径 / 周春英 55

58 教法实践

- 大单元视域下高中物理跨学科实验教学策略研究 / 王德春 58
- 项目化任务驱动下信息科技跨学科教学实践
——以跨学科项目“全能苏东坡”教学为例 / 祝小珂 63
- 巧构学习任务群，赋能“双减”新课堂
——统编版小学语文六年级下册第五单元整体教学实践与深度解析 / 王 涛 68
- “双减”背景下小学英语高效课堂构建策略探究 / 林沂伟 72

76 教育局局长话教育

- 十年深耕：乡村骨干教师培养的苏式答卷 / 徐 卫 76

百年老校的时代新篇：太仓市第一中学的项目化学习探索

◎ 张 倩 / 江苏省太仓市第一中学

在教育改革的浪潮中，太仓市第一中学凭借深厚的历史底蕴和与时俱进的教育理念，积极投身于项目化学习的实践与创新，通过理科实践突破、跨学科融合、特色育人模式创新，为学生的全面发开展辟了新的路径。

一、百年学府，底蕴深厚

太仓市第一中学创办于1907年，其前身是清代太仓州试院，最初名为太仓州属中学堂，首任校长为袁希涛先生。第二任校长唐文治先生为学校奠定了“实学育人、知行合一”的办学根基。百余年来，学校培养了数以万计的优秀人才，有内蒙古自治区原第一书记周惠、中国科学院院士黄胜年、长征六号运载火箭总设计师兼总指挥张卫东……众多校友在各个领域发光发热，印证了学校“为党育人、为国育才”的初心。

近年来，学校始终以唐文治先生“欲成第一等学问、事业、人才，必先砥砺第一等品行”的育人主张为指引，在传承中创新，在创新中发展，尤其在响应国家“培养学生的创新精神和实践能力”的号召中，将项目化学习作为打破传统教学壁垒的关键抓手，走出了一条具有百年校史特

色的育人之路。

二、顺应时代，锚定育人方向

作为江苏省基础教育改革的前沿阵地，太仓市第一中学积极参与江苏省基础教育前瞻性教学改革实验项目，聚焦“理科实践育人模式的创新”，而项目化学习“以真实问题为导向、以实践探究为核心”的理念，正是这一探索的重要载体。

学校深刻认识到，由于知识的碎片化、学习的被动性，传统的分科教学难以满足复杂社会对人才综合能力的需求。因此，项目化学习的推进必须立足“打破学科壁垒、激活学习内驱力、培养关键能力”三大目标，而理科写作与“学友制”的推行，则成为支撑目标落地的两大特色支柱——前者让学生在实践中学会理性表达，后者让学生在互助中实现共同进阶。

（一）理科实践为基，打通“做”与“说”的闭环

学校承担的前瞻性教学改革实验项目“指向核心素养培养的理科实践教学校本研究”，始终以“让理科学习从解题走向解决问题”为核心，并把理科写作作为连接实

践操作与思维深化的桥梁，融入项目化学习的全流程。

在物理学科的“校园节能改造”项目中，学生不仅分组测量教学楼电路能耗、设计太阳能路灯安装方案，还撰写《节能方案可行性报告》，清晰阐述数据来源、原理依据、成本测算及预期效果。教师引导学生用图表呈现能耗对比数据，用公式推导节能效率，用逻辑链论证方案优势。这种理科写作不是简单的总结，而是对实践过程的二次思考与理性重构。有学生在报告中写道：“最初，我们想当然地认为太阳能板功率越大越好，直到计算安装角度与太仓日照时长的关系时，才发现适配性比功率更重要。”这种认知的深化，正是理科写作的价值所在。

在数学学科的“社区停车位优化”项目中，学生不仅通过实地调研绘制车位分布图，运用几何知识设计新方案，还撰写《从数据看社区停车难的破解之道》，其中既有对“现有车位利用率低”的数据分析，也有对“斜列式停车与垂直式停车的空间效率对比”的论证，还考虑到“老年人上下车的便利性”等人文因素。这种理科写作让数学从抽象符号变为生活工具，学生在字里行间实现了“用理科思维解释世界”的跨越。

（二）跨学科融合为翼，激活“知”与“行”的联动

在跨学科微项目化学习中，理科写作与人文表达的结合更显张力。在“AI与法治”项目中，学生以“AI换脸技术的法律边界”为主题，不仅要理解AI图像生成的技术原理，查阅与肖像权相关的法律条文，

还要撰写《技术伦理与法律底线》的思辨性报告。有小组在报告中用流程图展示AI换脸的技术步骤，用案例分析侵权行为的构成要件，最后提出“技术发展与法律更新的建议”。这种融合了理科逻辑与人文关怀的理科写作，正是综合素养的生动体现。

“学友制”的推行让跨学科项目协作更高效。学校将不同学科特长、不同性格的学生组成4—6人的“学友小组”，每组设1名“学友长”，负责统筹分工、协调进度。在参观了上海天文馆后，学友小组开展了“太阳系寻水”的主题项目式学习，不同学科特长的学生进行了分工协作：有的负责梳理太阳系各行星的引力环境、大气构成等数据，结合天体运动规律分析水存在的物理条件，如计算火星极地冰盖的稳定性；有的从生命起源角度切入，研究液态水与生物存活的关联，模拟不同行星环境下水分子的化学稳定性；还有的运用地图绘制工具呈现行星地貌特征，标注疑似水源区域，并整理各机构的探测数据，制作可视化图表。学友长负责协调各组员进度，如在讨论“木卫二冰层下是否存在液态水”时，有的侧重探测器传回的地质数据，有的关注模拟实验结果，最终整合各方信息形成项目报告，让跨学科协作高效落地。这种互助方式让每个学生都能在自己的“舒适区”发光，在同伴的“优势区”成长。

（三）校外实践为桥，拓宽“校”与“社”的边界

“学友制”还延伸到校外实践中。在参观太仓市气象局时，学友小组会提前分工：有的侧重技术层面，如雷达监测精度、数

值预报模型的迭代逻辑；有的关注民生落地，如农业生产中的灾害预警时效、城市内涝防治的气象数据支撑；有的设计采访提纲；还有的准备记录设备。学友小组参观后要合作完成一个报告《本地气象观测技术与民生应用关联》，学友长会协调不同意见，最终达成共识，写入报告。这种协作不仅提升了学习效率，更培养了学生的沟通能力与团队精神。

在参观太仓市航空航天展示中心时，“学友制”展现出更强的适应性。面对“圣·宝莲灯”这一无人机技术时，有的专注记录技术参数，有的追问应用场景，回校后共同撰写《传统文化与无人机技术的融合》。文中既有对无人机编队的飞行参数（如续航时间、灯光同步精度、队形变换效率等）、表演效果反馈（如观众关注度、传播数据等）的数据分析，也有对传统文化符号的现代表达逻辑、技术赋能下文化传承的创新路径、科技与人文融合的边界与平衡的思考。

（四）制度保障为基，夯实“教”与“学”的支撑

为确保项目化学习落地，学校建立了“三位一体”保障体系。一是师资培训。学校定期组织“项目化教学设计工作坊”，邀请高校专家指导教师如何将理科写作目标融入项目任务，如何通过“学友制”激发小组活力。二是评价改革。学校将《项目实践报告》《学友协作日志》纳入学生综合素质评价，弱化分数排名，强化成长轨迹。三是资

源整合。学校与太仓市污水处理厂、西北工业大学太仓长三角研究院等单位共建了12个实践基地，为项目化学习提供真实场景。

上述保障体系让项目化学习从课外活动变为常态教学。如今，学校每学期开展校级项目3—4个、年级项目8—10个，学生参与率达100%。

三、成效与展望：百年老校的新生长

项目化学习的深入推进，为这所百年老校注入了新的活力。近三年，学生在江苏省青少年科技创新大赛中获奖23项，在各类中学生作文大赛、《初中生世界》等上获奖或发表文章百余篇；12名教师的项目化教学案例入选省市级优秀案例；学校被评为“第二批江苏省科学教育综合示范学校”。

展望未来，太仓市第一中学将继续以项目化学习为载体，深化理科写作与“学友制”的融合创新：一方面，开发“理科写作分级标准”，让不同年级的学生都能写得明白、写得深刻；另一方面，升级“学友制”为“跨年级学友联盟”，让高年级学生带动低年级学生，形成“传帮带”的成长生态。

百年风雨，初心不改；教育创新，步履不停。太仓市第一中学正以项目化学习为笔，以理科实践与协作文化为墨，在百年校史的画卷上续写着为新时代培养栋梁之材的崭新篇章。

【作者简介】张倩，女，江苏省太仓市第一中学党委书记，高级教师。

（责任编辑：印亚静）

素养导向下初中英语学科项目化学习实践

——以译林版英语九年级下册第三、四单元整合教学为例

◎ 冯 洁 / 江苏省太仓市第一中学

摘 要

本文基于译林版英语九年级下册第三、四单元的内容，通过梳理学科项目化学习的内涵与特征，以驱动性问题串联两个单元内容，形成周期性任务链，探索旨在提升学生核心素养的初中英语学科项目化学习实践路径，帮助学生在真实情境中综合运用知识，进行有意义的思考、建构、交流和表达，从而推动学生的思维从低阶向高阶跃升，实现能力与素养的双重提升。

关键词

项目化学习 素养导向 初中英语

语言学习的实践性特征决定了学生要在语境中接触、体验和理解语言，并在此基础上学习和运用语言。英语学科项目化学习是以真实、有意义的情境为载体，通过跨周期主题项目驱动学生整合学科内外知识、合作参与实践探究，实现学科核心素养系统化建构的新型课程形态。与传统教学相比，英语学科项目化学习具有真实性、整合性、驱动性、建构性和社会化等特征，学生为解决某一问题，通过参与有意义的项目，系统性地建构知识并进行知识迁移，从而促进学生核心素养的发展，实现英语学科的育人价值。

本文以译林版英语九年级下册第三、四单元为例，探索素养导向下初中英语学科项目化学习实践。

一、提炼整合，实践学科项目化学习问题驱动

英语学科项目化学习所关注的语言能力和概念具有整体性，是大概念和大能力，教师要对零散的、孤立的语言技能进行整合和提炼。在项目实施之前，教师要认真研读课程标准和教材内容，把握单元主题所蕴含的文化意识，提炼单元的关键概念和子主题，进而形成思维框架，确定项目的整体目标和具体的周期性任务链。

第三、四单元的主题语境是“人与社会”，第三单元谈论的是机器人，第四单元谈论的是火星上的生活，两个单元的主题关联点为“未来”。笔者将两个单元的大概念总结为“科技发展与未来生活”，子主题

一为“科技给未来生活带来的变化”，子主题二为“科技给未来生活带来的挑战”。通过梳理与整合，笔者建立起子主题间的关联，将两个单元的内容串联成结构化的知识框架。在此基础上，笔者制定了如下学科项目化学习整体目标：

(1) 掌握重点词汇、语法及句型，通过两个单元的学习，加强对语篇所传递的语言意义的理解；

(2) 积极运用阅读策略获取、整理所需信息，培养批判性思维和问题解决能力，能分析科技对生活的双面影响，并对现实世界合理提出疑问及对未来世界进行科学畅想与预测；

(4) 增强沟通、协作与表达能力，养成自主学习、合作学习等学习习惯。

笔者根据第三、四单元的主题内容，结合教材 Project 2 板块，将问题情境设定为：学校要开展以“火星家园 2125：人与机器人共生”为主题的畅想未来活动，将驱动性问题设定为：“How can we design a sustainable and desirable living environment on Mars where humans and robots live together effectively?” 在大概概念整合两个单元内容的基础上，笔者将该项目化学习任务分解到两个单元 12 个课时中完成，历时两周。学生个人任务为：绘制一个能帮助人类在火星上生活的机器人，并描述其功能与特点。小组任务为：设计一份“火星家园 2125 蓝图”，并通过获取、梳理、提炼和概括信息，建构结构化的知识，形成图文并茂的人与机器人共生的设计方案。

二、回归课时，实践学科项目化学习 双线并行

在学科中进行项目化学习，实际上就

是在进行学科课程的中观设计，进行探究性学科单元的设计。它要超越原有学科教学对知识的理解，从更高的维度思考如何在真实情境中运用这些知识。基于对学生核心素养的培养，笔者按照英语学科项目化学习流程设计了分课时教学，将学生语言知识的学习、项目任务的实施与核心素养的培养渗透在三个阶段的子任务中，双线并行推进项目的具体实施。

第一阶段：入项探索

第一课时，两个单元的 Welcome to the unit 板块是整个项目的逻辑起点。通过观看关于机器人发展和火星生活的视频，笔者带领学生进行头脑风暴，成功激发学生对项目主题的好奇心与探索欲。接着，笔者提出了“人与机器人如何在火星共生”这一驱动性问题，学生通过填写 KWL 表的 KW 部分来激活背景知识，从被动接受转变为主动探究。在此基础上，笔者根据两个单元的结构化知识框架，让学生明确项目目标和最终任务，为整个项目定下以学生为主体的学习基调。

第二阶段：知识建构与问题深化

本阶段通过六个课时从“可行性”和“挑战性”两个子主题切入，并行构建语言知识与思维深度，为项目的科学性、合理性和批判性奠定基础。

子主题一：科技给未来生活带来的变化

在第三单元 Grammar 这一课时，笔者通过语篇“Helping Mr Jiang look after his mother”，聚焦机器人的功能、优势及其给生活带来的便利。对应的项目任务是学生要思考机器人的应用场景，评估人与机器人在火星上共生的可能性，并对自己构想的机器人的功能做语言知识上的储备。本

课时为学生描述机器人的复杂功能提供了定语从句和状语从句等关键句法支撑，如：“It’s a robot that can build houses and that is so careful that it never makes mistakes.”

在第四单元 Reading 这一课时，语篇“Moving to Mars”是关于火星生存环境的介绍性文本。这一课时对应的项目任务是，学生分组从居住舱建设、食物生产、能源、交通方式等方面任选其一，论述在火星上生活的可行性，确保设计方案不是空想，而是基于一定科学事实的合理推测。

第四单元 Task 这一课时的课时目标是让学生学会用思维导图构建火星生活，对应的项目任务是学生从货币、娱乐、交通等方面思考一个完整的社会体系该如何运作，为后续设计“火星家园 2125 蓝图”提供内容支撑，培养系统性思维能力。

子主题二：科技给未来生活带来的挑战

在第三单元 Reading 这一课时，学生通过学习语篇“The home robot”，理解科技在某种程度上也会给生活带来挑战。这一课时对应的项目任务是引导学生辩证地看待科技。学生在设计机器人时，不仅要用目标词汇描述机器人的优势，还要预判其可能出现的故障或挑战，如：“What if a robot catches a virus?” 学生在对事物进行比较与分析的过程中思考解决方案，这将有效提升其批判性思维能力。

在第三单元 Task 这一课时，语篇是一封描述机器人电池容量小、工作指令烦琐的投诉信，其中多角度分析了科技的利弊。通过开展以“Your ideal robot”为主题的问卷调查，学生学会用“I want my robot

to...”“There might be...”等目标语言来表达需求与可能性，进一步提升了辩证思维能力。

在第四单元 Integrated skills 这一课时，笔者使用教材上的听力语篇“Living on Mars”和对话语篇“Earth or Mars?”，组织学生讨论火星生活的优与劣，并提供补充语篇“How can humans and robots live on Mars?”。这些语篇紧紧围绕未来火星生活的可行性展开，不仅能帮助学生积累语言知识，同时为学生在项目展示和答辩中论证自身方案的合理性并回应质疑做好充分准备。

第三阶段：方案设计与迭代

这一阶段的三个课时结合教材 Project 2 板块展开，是前面所有课时学习成果的综合应用和转化阶段。第一课时对应学生个人任务：绘制一个能帮助人类在火星上生活的机器人，并描述其功能与特点。学生完成后在小组内分享展示，选出本组最优机器人并完善其设计，为最终成果展示做准备。第二课时对应小组任务：设计一份“火星家园 2125 蓝图”。学生基于建构的背景知识和积累的语言知识，绘制“火星家园 2125 蓝图”，图文并茂地描绘人与机器人共生的未来火星生活。这一小组任务将前期的“输入”有效转化为创造性的“输出”。在第三课时，笔者设计了组内互相质疑设计方案的活动，驱动学生综合运用学科知识、批判性思维和创新性思维对设计方案进行迭代优化。

三、展示评价，实践学科项目化学习素养落地

项目化学习是发展核心素养的有效途

径，成果展示阶段的核心意义在于让抽象的核心素养通过具体的成果变得可视化、可量化、可评价。该项目的最终成果是以海报的形式展示“火星家园 2125 蓝图”，每个小组选出代表进行全英文主题演讲，阐述各自的设计理念。

例如，第 4 小组设计了一款 AI 生态机器人 Marla，学生不仅使用了 explore, outer space, battery, gravity, power pack, interplanetary network, in the form of 等目标词汇，还运用了大量的分词短语来描述 Marla 的外观、功能与特点。该小组还考虑到火星环境和重力等因素，运用跨学科知识思考如何让机器人帮助人类制造氧气，并设计了能让机器人在火星上轻松行走的轮形双腿。

设计成果的展示体现了学生对以驱动性问题为引领的项目的深入思考与探索，学生不仅掌握了两个单元的核心知识，还能将所学知识迁移至新情境中解决问题。

在成果展示阶段，笔者组建了由教师和学生代表组成的项目评价小组，从语言能力、思维品质和协作创新三个维度对项目成果进行评价。

笔者引导学生依据评价量表中的分级描述对项目成果进行评价。一方面，评价能帮助各小组检视是否达成预期目标，为更好地完成下一次项目积累经验；另一方面，能通过外显的、具体的行为表现来体现和评价语言能力和思维品质。另外，评价量表还可评估需要运用特定思维才能完成的任务，如方案设计的科学性、风险评估的预设、跨学科知识的运用等，从而激发学生的思维品质，让学生内在的品质变得可见、可测。

四、反思迁移，深化学科项目化学习知行进阶

学科项目化学习的最后要引导师生进行反思与有效迁移，完成知、行、能的进阶发展。

首先，学科项目化学习有助于学生在探究中推动问题深化。

学科项目化学习要求学生通过一系列探究活动解决驱动性问题。要设计人与机器人共生的火星家园，学生需要对火星生存的环境、人类的需求和机器人的辅助作用等展开一系列搜索、梳理、探究和创想，从而实现对知识的建构。如第 1 小组提出这样的问题：“How can we have electricity on Mars?” 他们查阅资料，发现火星上可以使用太阳能发电，且已有实际的太空应用案例。为了解决火星沙尘暴和极端温差易导致太阳能板出现故障的问题，他们在屋顶设计了可伸缩的保护罩装置。这种探究促使学生将语言知识、语篇信息与其他知识进行关联，形成解决复杂问题的结构化认知框架，推动学生对科技与未来关系认识的深化。

其次，学科项目化学习有助于学生在质疑中淬炼思维深度。

学科项目化学习的核心在于通过持续的探究、反思与改进深化理解。如第 3 小组在最初的设计中提出从地球上带建筑材料到火星上的构想。但在小组内部讨论时，组内学生提出疑问：为什么不用火星土壤作为建筑材料呢？于是，他们主动展开项目探究，查阅资料，评估可行性，最终提出以火星土壤为建筑材料，由机器人运用 3D 打印技术来建造房屋的构想。这一构想既是

跨学科学习的呈现,更是学生思维的迁移。

最后,学科项目化学习有助于师生在反思中实现有效迁移与能力进阶。

在教师层面,教师的角色从知识传授者转变为项目设计师、思维引导者、资源提供者和过程评估者。这对教师的学科知识、跨学科知识、课堂调控和即时反馈能力提出了更高要求。在本项目中,笔者还在课堂上设计了思维品质观察表、合作能力评价表等,通过过程性评价发现学科项目化学习有助于促进学生高阶思维的发展。同时,笔者也反思了该模式对其他单元组合是否适用,以及AI技术如何在项目中发挥作用等。此外,笔者也意识到项目化学习在英语学科应用中存在一定局限性:一是项目周期较长,对教学进度安排构成挑战;二是对语言基础薄弱的学生而言,项目任务难度较大,教师要提供“脚手架”支持,如简化任务选项、提供语言范例等,否则易导致一部分学生参与度不足。

在学生层面,KWL表可以引导学生基于已有的经验,在主动思考和建构中学习知识并反思提升。在本项目中,学生在项

目实施前完成表格的KW部分,在项目结束后完成L部分。笔者发现,约80%的学生认为自己在本次学科项目化学习中的表现符合预期,72.6%的学生表示在与同伴的合作中学到了知识、提升了解决问题的能力。这些数据表明,学科项目化学习有助于实现学科素养的内化。当然,也有部分学生没有很好地参与项目。在后续实践中,教师要进一步探索如何优化分组策略、提供个性化支持,以更好地适应不同学生的认知能力与语言水平,确保项目化学习更具包容性与实效性。

素养导向下初中英语学科项目化学习的设计与实施须打破传统单元的壁垒,通过提炼整合教材、回归常态课时与项目化学习双线并进,引导学生在知识整合、方案设计、问题解决与深度反思中,实现语言能力与思维品质的协同发展。初中英语学科项目化学习作为一种新的学习模式,让碎片化课程成为整合的课程,将英语课堂转变为学生思维生长的沃土。

【作者简介】冯洁,女,江苏省太仓市第一中学校长、副书记,高级教师。

参考文献

- [1] 夏雪梅.项目化学习设计:学习素养视角下的国际与本土实践(第二版)[M].北京:教育科学出版社,2021.
- [2] 孙梅,隋人珠,矫兴华.指向深度学习的高中英语学科项目化学习实践[J].英语学习,2022(9):53—58.
- [3] 常万里.初中英语跨学科项目化学习的设计与实施——以“二十四节气”项目化学习为例[J].中小学外语教学,2025(5):7—13.

(责任编辑:印亚静)

在地文化视域下初中地理项目化学习实践探索

——以“郑和下西洋”为例

◎ 圣 杰 / 江苏省太仓市第一中学

摘 要

本研究聚焦在地文化与地理项目化学习融合路径,通过开展项目化学习实践,系统构建“主题确定—学习实践—成果分享与评价”三阶项目化学习实施策略,并结合开展“郑和下西洋”地理项目化学习实践,为地理教师开展融入在地文化的地理项目化学习提供可操作的实践探索范例。

关键词

初中地理 项目化学习 在地文化 跨学科

跨学科项目化学习作为跨学科学习与项目化学习的有机结合,其核心目的在于解决真实且复杂的问题,让学生在学习过程中积极整合并创造性地运用不同学科的核心知识与技能,生成具有整合性的项目成果和新的理解。初中阶段是学生成长过程中认知发展的关键时期,这个阶段学生的思维正处于形式运算阶段,他们能根据已有的经验与知识进行简单的归纳、演绎和推理。基于学生的年龄特征开展地理项目化学习,就要立足地理学科内核,关联多学科视角,让学生调动多学科知识和方法去完成真实情境中的项目任务链。

在地文化视域下地理项目化学习的开展,就是通过基于“学生身边的地理”与跨学科场景的探究,达成实践任务目标,使学生在项目化实践过程中理解学科知识

与本土文化的关联,从而提高地理综合素养和地理实践力。本文以“郑和下西洋”为例,对地理项目化学习实践进行设计、实施及评价,为地理教师开展融入在地文化的地理项目化学习提供可操作的实践探索范例,同时丰富地理项目化学习实践案例,进一步促进学生高阶思维的发展,从而发展学生的地理核心素养。

一、聚焦在地文化,地理项目化学习主题的确立

当前,地理项目化学习主题多聚焦宏观主题,对乡土资源的挖掘不足。对于初中学生而言,在他们刚开始进行地理项目化学习时,选用他们最熟悉的乡土资源最为合适。教师可依托乡土资源中的在地文化,通过对在地文化资源的挖掘,选择合适

的初中地理项目化学习主题，设计项目化学习实施路径，让学生在“认识家乡—关联世界”的探究中，提升区域认知和家国情怀。

以“郑和下西洋”地理项目化学习为例，起初笔者要在初一年级学生地理社团开展有关在地文化的项目化学习，为了确定项目化学习主题，笔者先让学生提出自己想探究的主题。学生第一次提交的主题类型多样，如古代长城生存密码、中国特色物产的“地理基因”、大运河的文化印记等。这些项目化学习主题虽体现了多学科的交融，但其中很多内容学生仅停留在了解与知道的层面，较难具体实施。教师进一步引导学生在选择主题时尽量选择距离自己生活较近的主题，可以从熟悉的家乡地理现象或者历史文化着手，这样便于开展学习实践。之后学生提出了以下项目化学习主题：沙溪古镇的“生存密码”、草头特色物产的“历史地理基因”、刘家港港口的兴衰史等。在众多主题中，刘家港港口的兴衰史得到许多学生的认可，于是主题方向定为海洋港口。学生进一步通过搜集资料了解到：1405—1433年，郑和率船队七次下西洋，他的航海路线的起点就是太仓的刘家港。于是，学生经过反复斟酌和讨论，最终确定地理项目化学习主题为“郑和下西洋”。

这一主题的确定既充分考虑到学生的知识储备，让学生能顺利地开展项目化学习，同时，太仓乡土元素的融入，能增强学生对家乡地理特征的认同感，使其深刻理解地理环境各要素与人类活动的相互影响，符合“学习对生活有用的地理”的课程理念。

二、“郑和下西洋”地理项目化学习的实施

在确定好项目化学习主题后，项目组

要为实现学习效果设计项目任务链，即把主题分解成多个小任务，让学生在小任务的驱动下去探究。

（一）核心主题与驱动性问题设计

在确定主题之后，引导学生积极开展项目化学习的驱动性问题设计显得尤为重要。项目组通过走访、调查等方式，确定核心驱动问题为：“600多年前，郑和为何选择太仓刘家港作为七下西洋的起锚地？”这一问题紧扣太仓乡土，将家乡地理特征与明朝航海活动紧密关联，引导学生从在地文化视角解析历史事件。

（二）子任务设计与实施

任务1：认识地图——解码地图上的历史故事

郑和下西洋航线图是进行历史和地理融合教学的良好载体。初一学生在地理学科上刚刚接触地图的阅读，认识地图是本项目重要的支撑任务。学生在学习这段历史的时候可以穿插了解关于大洲与大洋的分布情况，聚焦太平洋和印度洋之间的关系，联系郑和下西洋到达的地方，如爪哇、苏门答腊，让学生在地图上进行寻找和指认，通过历史知识点过渡到地理课堂知识的运用，培养学生的动手能力和读图识图能力。

任务2：认识地区

项目组通过走访太仓博物馆，观察太仓博物馆中的馆藏文物，如古船模型、瓷器残片等，了解学校旧址樊村泾元代瓷器遗址，了解古代中国与外国的贸易往来。项目组还进行古今地名对比，了解郑和航海到过的国家和地区如今对应的名称。教师要充分利用项目化学习的特征，让学生实现多学科、多章节、多层次知识的统筹综合与融会贯通，并力求学以致用。

任务3：贸易回响——破译太仓的海洋遗存

太仓地处长江之滨。元代漕运开通后，刘家港发展成为“天下第一码头”。项目组成员实地考察太仓刘家港的郑和公园，走访天妃宫等地，分析这些遗存的分布与港口位置的关系，了解交通对城市发展的作用，为太仓新时代的发展建言献策，并最终形成项目化成果报告。

三、关注素养品质，地理项目化学习的多元化成果评价

对地理项目化学习的评价必须呼应地理课程标准对地理核心素养发展的要求。项目化学习是一个“提出问题—解决问题—产生新问题—再解决问题”的过程，学生通过合作探究，掌握知识的应用方法，学会知识迁移，在此过程中形成多样的项目化学习的相关成果。

例如，在任务1的成果展示和评价环节，项目组成员通过收集并整理信息、小组合作、头脑风暴等环节，完成设定的任务目标，同时在教师的指导下完成郑和下西洋沿线各地风土人情的介绍，并制作成“郑和下西洋”专题地图。学生还将各地的风土人情介绍从文本转换为语音，并将语音制作成二维码，观众只需要扫描地图上

各点位的二维码即可了解郑和下西洋沿线各地的历史和风土人情。

四、在地文化视域下初中地理项目化学习的探索与反思

在地文化是初中开展项目化学习的重要抓手，项目化实践是方法。在一年多的项目化学习实践过程中，师生无论是在对知识的了解还是对新技术的使用等方面都有了较大的提高。但由于师生是第一次尝试项目化学习，在开展过程中暴露出一些问题，如项目组成员对在地文化的了解较少，缺乏相关的知识储备，需要通过走访、搜集资料等进行了解；跨学科融合对教师的要求比较高，组建跨学科项目化学习教师研修团队、开展跨学科项目化学习研讨迫在眉睫；项目化学习成果的展示还比较单一，未来可以创造多种渠道给予学生展示的机会和舞台。

项目化学习是一种重要的学习模式，学生在参与项目化学习的过程中所积累的知识和素养，是基于学科或知识的复杂性在实践过程中逐步生长出来的。教师在开展地理项目化学习实践时，只要立足地理学科，突破地理学科，以学生成长为目标，就能使师生获得共同成长。

【作者简介】圣杰，男，江苏省太仓市第一中学副校长，一级教师。

参考文献

- [1] 夏雪梅. 跨学科项目化学习：内涵、设计逻辑与实践原型[J]. 课程·教材·教法, 2022, 42(10): 78—84.

（责任编辑：印亚静）

基于冰箱热现象的初中物理跨学科项目实践

——以“物态变化”教学为例

◎ 魏传传 / 江苏省太仓市第一中学

摘要

本文以苏科版物理八年级上册“物态变化”单元为知识载体，聚焦冰箱这一生活化电器，设计并实施“冰箱中的热现象探究”跨学科项目化学习活动。通过递进式任务链，引导学生在真实问题解决中综合运用物态变化知识。实践数据显示，项目化学习使学生对核心概念理解的正确率提升了42%，科学探究能力测评优良率达89%，充分验证了该模式在培养跨学科思维与实践素养中的有效性，为落实“从生活走向物理，从物理走向社会”的课程理念提供了实践范式。

关键词

初中物理 项目化学习 物态变化 跨学科

一、引言——项目缘起与教育理念

《义务教育物理课程标准（2022年版）》明确提出“设立跨学科主题学习活动，加强学科间相互关联”。电冰箱作为融合热力学原理与工程技术的典型载体，其运作过程中呈现的冷藏室结露、冷冻室结霜、制冷剂循环等现象，集中体现了汽化、液化、凝固、凝华等物态变化的核心概念，为构建“物理—生活—社会”的认知桥梁提供了绝佳素材。

本项目以“冰箱为何能实现低温储存？其内部的‘出汗’与‘结霜’现象蕴

含怎样的科学原理？”为驱动性问题，通过四项关联性任务，引导学生经历“观察现象—设计实验—分析数据—建构原理—迁移应用”的探究过程。这种基于真实情境的学习设计，既回应了建构主义关于“学习是主动意义建构过程”的理论主张，也实践了课程标准倡导的“做中学”“用中学”理念，使学生在解决实际问题中实现知识内化与能力提升。

二、项目设计——理论框架与任务架构

（一）理论支撑：双维融合的设计理念

本项目以建构主义与“5E教学模

式”为双维理论框架，强调学生在真实情境中主动建构知识，并通过“参与—探索—解释—迁移—评价”五个阶段实现学习的闭环。基于这一理念，笔者围绕冰箱中的热现象设计了一系列递进式任务，旨在引导学生从现象观察走向原理探究，最终实现对跨学科知识的整合与应用。

在参与阶段，播放冰箱结霜影响制冷效率的实验视频，引发“为何手动除霜能省电”的认知冲突。在探索阶段，学生分组完成四项核心任务，通过实验获取第一手数据。在解释阶段，组织“科学答辩会”，用物态变化原理解释实验现象。在迁移阶段，拓展分析空调制冷、人工降雨等技术的应用。在评价阶段，通过实验报告、模型制作、Peer Review 实现多元评估。

（二）任务链设计：环环相扣的科学探究逻辑

为引导学生完成从“知其然”到“知其所以然”再到“知其所用”的认知飞跃，本项目设计了四条环环相扣的任务链。它们遵循“建立核心模型—探究宏观现象—分析微观特性—实现工程应用”的科学探究逻辑，形成逐级深化的学习阶梯。具体设计如下：

任务序列	核心任务名称	驱动性问题	跨学科要点
任务 1	冰箱工作原理解密	制冷剂如何实现热量的定向转移？	热学原理、工程技术
任务 2	箱内温度分布测绘	温度梯度如何影响水汽的物态变化？	热传导、数据建模
任务 3	液体凝固特性实验	溶液浓度与凝固点存在怎样的关联？	相变条件、溶液化学
任务 4	冻豆腐结构工程	结冰过程如何改变物质微观结构？	体积变化、生物质构

三、项目实施——基于证据的探究过程

任务 1：冰箱工作原理解密——构建核心概念

任务 1 为整个项目的认知基石。通过剖析制冷循环，学生首先建立“物态变化伴随吸放热”这一核心物理概念，为后续解释所有热现象提供理论依据。

探究过程：学生小组拆解冰箱模型，或通过 3D 动画追踪制冷剂的循环路径。

蒸发器 (冷冻室)	液态制冷剂吸热汽化 → 解释汽化吸热制冷原理
压缩机	气态制冷剂被压缩升温 → 理解能量转换
冷凝器 (背部)	高温气态制冷剂放热液化 → 观察液化放热现象（触摸背部发热）
毛细管	高压液态制冷剂节流降压 → 体会工程技术应用

核心发现：学生通过归纳流程图，发现冰箱通过制冷剂循环发生汽化（吸热）和液化（放热），实现热量从箱内向箱外的转移。

任务 2：箱内温度分布测绘——发展科学思维

在理解制冷原理的基础上，学生进而探究箱内温度场分布。此任务将核心模型应用于解释结露、凝华等具体现象，建立温度与物态变化的因果关联。

创新实验设计：使用数字温度传感器、数据采集器记录温度；用湿润的棉球包裹

温度计感温头置于冰箱不同位置，模拟水汽环境，5分钟后读数。

数据分析与发现：

温度计感温头位置	平均温度/℃	露、霜现象观察
冷藏室上层	8—10	少量水珠
冷藏室下层	2—4	较多水珠
冷藏室后壁	0—2	局部薄霜
冷冻室中心	-18	厚霜覆盖

科学解释建构：（1）冷藏室后壁温度最低（接近0℃），空气中水蒸气遇冷液化成露。（2）冷冻室温度远低于0℃，水蒸气直接凝华成霜。（3）温度分布不均的原因：冷空气密度大下沉；后壁紧贴蒸发器管道。

任务3：液体凝固特性实验——跨学科探究

任务2聚焦水（纯物质）的相变，任务3则引入溶液，探究杂质对凝固点的影响。这打破了学生的前概念，将物态变化规律从理想情况拓展至真实情境，为理解工程应用（如融雪剂）做铺垫。

实验设计：对比纯水、5%盐水、10%盐水的凝固现象。

控制变量：50毫升同体积、同品牌、同规格冰箱的冷冻室。

实验过程：记录完全凝固所需时间及凝固后的状态。

数据记录：

液体类型	凝固时间/min	凝固后状态
纯水	45	坚硬透明冰
5% 盐水	68	部分凝固，有液态
10% 盐水	未完全凝固	稠糊状，有冰晶

概念升华：（1）溶液依数性。盐水凝固点降低→解释溶液依数性。（2）应用迁移。为什么寒冬撒盐可防止道路结冰？如

何制作口感细腻的冰激凌？

任务4：冻豆腐结构工程——从现象到本质

任务4是探究的顶点与应用。学生将前三个任务所学的原理（凝固放热、体积膨胀）综合应用于解释“冰晶力学”如何改变食物的宏观结构，完成从物理原理到生物物质构的跨学科意义建构。

实践与观察：（1）学生亲身实践体验新鲜豆腐→冷冻24小时→自然解冻过程。（2）学生切开新鲜豆腐与冻豆腐，用肉眼及放大镜观察、对比两者结构。

物理解释模型：新鲜豆腐→冷冻→水凝固成冰→挤压豆腐蛋白网络形成孔洞→解冻→冰融化成水流出→留下多孔结构。

跨学科意义：理解食品品质构变化与冰的密度特性之间的关联。

四、项目成效——基于证据的素养发展

（一）核心概念理解深化

4个班级共计187人参与物态变化测试，结果显示，进行项目实践的班级学生对“液化与凝华的条件区分”“凝固点影响因素”等物态变化核心概念的理解正确率显著提升；对于一些开放性问题，学生也能关联到原理，体现出知识的迁移能力。

（二）科学探究能力进阶

学生在探究过程中体现出多维度能力的提升：在实验设计方面，三个小组自主提出“用热成像仪拍摄箱内温度场”的创新方案；在数据处理方面，能运用Excel绘制温度变化曲线，计算标准差，分析数据的可靠性；在误差分析方面，在盐水凝固

实验中主动讨论“冰箱门开关导致温度波动”的控制方法。

（三）跨学科思维显现

学生的成果报告中出现跨学科联结案例，如用三维坐标图呈现冰箱温度分布模型（物理+数学）；分析不同浓度果汁的冷冻特性差异（物理+化学）；探究冷冻速度对蔬菜细胞结构的影响（物理+生物学）。

（四）学习情感正向转变

物理项目化学习实践让学生“从生活中发现科学”，学习兴趣大大提升。这也符合项目化学习对学生学习情感培养的目标。

五、反思与优化——项目迭代的关键路径

（一）实践亮点

一是真实情境的深度挖掘。将冰箱这一生活化载体转化为“热现象实验室”，使抽象概念具象化。二是任务链的逻辑递进。从原理到应用的四阶任务，形成认知脚手架。三是技术工具的适切应用。数字传感器、热成像等工具提升了数据的精准性与可视化程度。

（二）改进方向

一是任务衔接优化。增设“任务衔接卡”，用“为什么温度分布会影响结霜？”等问题串联前后任务。二是差异化支持。

为操作能力较弱的小组提供“实验步骤流程图”，为操作能力较强的小组设计“自主变量探究”（如不同品牌冰箱的对比）。三是跨学科深度拓展。联合化学教师设计“制冷剂的环保特性分析”，联合信息技术教师开发“冰箱温度模拟小程序”。

六、结语

本项目通过“冰箱中的物态变化”这一锚点，构建了“做中学”“用中学”的跨学科学习范式。实践表明，当物理知识与生活情境、工程应用、跨学科问题深度融合时，学生不仅能掌握“是什么”的事实性知识，更能理解“为什么”的原理性知识，进而发展“如何用”的实践性能力。这种基于真实问题的项目化学习，回应了课程标准对素养导向的教学要求，为初中物理教学提供了可复制的实践路径，即“选择生活化载体—拆解成递进式任务—融入跨学科视角—设计探究性活动—实现知识向素养的转化”。当学生能用物理眼光审视冰箱、用科学思维分析冻豆腐时，物理教育的育人价值便自然彰显。

【作者简介】魏传传，男，江苏省太仓市第一中学副校长，一级教师。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部.义务教育物理课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022.
- [2] 张颖之,刘恩山.核心概念在理科教学中的地位 and 作用——从记忆事实向理解概念的转变[J].教育学报,2010,6(1):57—61.

（责任编辑：印亚静）

“双减”背景下教研组建设与学校高质量发展路径研究

◎ 章建春 / 浙江省杭州市富阳区春江中学教育集团

摘要

教研组作为教师专业发展的核心载体与五级教研工作体系的基石，其管理效能直接关乎“双减”政策的落地成效与学校的可持续发展。本文基于学校的管理实践，系统阐述了从顶层设计、规范落实、核心聚焦与路径创新四个维度，构建以教研组为引擎的学校提质赋能模型。文章详细介绍了如何通过素养导向的教研体系规划、教研机制的闭环保障、课堂与作业的双核改革以及多元开放的教研生态构建，有效激发教研组活力，促进教师专业成长，最终实现“轻负高质”的育人目标。

关键词

双减 教研组 核心素养 教学改革

2019年11月，教育部发布的《关于加强和改进新时代基础教育教研工作的意见》提出，要进一步完善国家、省、市、县、校五级教研工作体系，并特别强调了教研组、备课组、年级组在研究学生学习、改进教学方法、优化作业设计、解决教学问题、指导家庭教育等方面的作用。国家、省、市、县四级教研工作体系在特定区域内具有高度的同质性，而校级教研工作体系则因校而异，呈现出鲜明的校本化、适切性、及时性与实践性特征。因此，校际间的教育质量差异，在根本上体现了校级教研工作体系效能的高低。随着“双减”政策的深入推进，学校教育的主阵地作用进一步强化，这对教研组的专业能力提出

了前所未有的挑战与要求。教研组已不再是传统的行政事务性组织，而是学校提升课堂质量、优化作业设计、实现因材施教的核心专业力量，是学校回应“双减”要求、实现高品质发展的战略支点。

杭州市富阳区春江中学作为一所致力于内涵式发展的学校，始终将教研组建设置于学校管理的核心位置。我们认识到，“双减”之“减”，其背后是“增”的逻辑，即通过增强学校教育的专业性与有效性，减轻学生过重作业负担。这“一增一减”的实现，关键在于教研组。基于此，学校近年来开展了一系列以教研组管理变革为抓手的实践探索，有效推动了学校高质量发展。

一、强化系统设计：构建素养导向的教研顶层架构

教育的根本任务是立德树人。然而，在具体的教学实践中，“育分不育人”的功利化倾向依然存在。课堂是育人的主阵地，变革必须从课程、课堂、评价入手。而这一切变革的策源地与驱动力在于教研工作的方向与质量，必须构建清晰的责任链条。

（一）确立四级教研管理架构，明确权责边界

学校建立了权责清晰、层层深入的四级教研管理架构，确保了教研工作的高效运转。

第一层级（规划层）：校长作为顶层设计者，负责把握教研工作的战略方向，确保其与学校育人目标同向同行。

第二层级（组织层）：教学副校长与教学主任作为教研策划者与组织者，负责将顶层设计转化为具体的教研活动方案与实施路径。

第三层级（执行层）：教研组长与备课组长作为学科领袖，负责本学科教研活动的具体策划、组织与落实，是教研活力的关键激发者。

第四层级（主体层）：学科教师作为教研活动的主动参与者和实践者，是教研成果的创造者和最终应用者。

这一架构打破了传统的科层隔阂，形成了闭环管理系统，为教研工作的有效开展提供了组织保障。

（二）演进教研主题，推动课堂深度变革

学校的教研工作围绕教与学方式的转变，历经了四个清晰的、递进式的演进阶段，使教研持续深化与聚焦。

第一阶段（课程体系建构期）：重心在于“建体系”。学校深化义务教育课程改

革，构建了“博雅”课程体系，重点开发了三十余门校本课程，并形成了足球、啦啦操等特色校本课程。

第二阶段（课堂模式转型期）：重心在于“变关系”。教研重点从课程开发转向基础性课程的教学研究，着力探索“以学为中心”的课堂教学改革，引导教师从关注“教”转向研究“学”，重点研究学生的学习规律与认知过程，打破“一言堂”教学模式。

第三阶段（精准教学探索期）：重心在于“求效率”。在“以学为中心”的基础上，学校进一步探索通过“精准教学”实现“轻负高质”的路径，如开发并推广使用“课堂教学任务单”，完成全学科校本作业的编制与应用。

第四阶段（素养课堂建设期）：重心在于“育素养”。自2020年起，学校教研进入以“素养导向”为标志的新阶段，系统推进以“三化”（专业化、精准化、个性化）、“四基”（基于课程标准的教学、基于深度学习的教学、基于数据分析的教学诊断、基于个性化的教学补救）、“五动”（问题驱动、情境调动、方法撬动、多元互动、评价触动）为核心的“灵动课堂”建设。

二、落实规范机制：保障教研活动的实效与品质

教研的生命力在于研究，为确保“真研究”发生，需要规范的机制保障。学校从主题、时间、形式、制度四个关键点入手，构建了一套教研闭环管理机制。

（一）主题生成机制：从问题中来，到课堂中去

学校要求各教研组的教研主题必须源于教学实践中的真问题、难问题，是学科组在某一阶段亟须突破的瓶颈。例如，

2022 学年学校的统领性主题为“打造灵动课堂”，各组确立了子课题。这种“自上而下引领”与“自下而上生成”相结合的主题确定机制，确保了教研方向的正确性与内容的针对性。

（二）时间保障机制：定时与常态相结合

学校倡导“集中教研定时化，动态教研常态化”。学校利用作息特点，将每周一晚上固定为集体备课时间，严格执行“四定”（定时间、定地点、定内容、定主备人）、“五统一”（统一目标、统一重点、统一难点、统一进度、统一作业）和“六备”（备课标、备教材、备学生、备教法、备学法、备作业）。同时，每周固定半天时间为教研时间，确保教师能安心教研。

（三）形式创新机制：规范与灵活相统一

对于集中教研活动，学校实行严格的考勤与考核制度，并将其与教师绩效评价挂钩，确保其严肃性。对备课组，学校倡导经常性的“小主题、短平快”式研讨，旨在营造“时时可教研、处处可教研”的常态化学术氛围。学校逐步提炼形成了具有校本特色的“教研活动九步法”：专题实践课—组长报告—专题说课—组内评课—提问质疑—团队回应—专题评课—三度反思—课堂重构。这一流程以备课组团队的形式进行主题研讨，并向全校教师公开展示，形成了一个完整的“计划—行动—观察—反思”的行动研究循环。

（四）制度约束机制：量化要求与质性评价相结合

学校以制度形式明确每一位教师的教研“责任田”，规定每位教师每学期至少开设 1 节组内公开课（3 年内新教师不少于

2 节），分类明确听课任务，并对学科组提出“五个一”的学期教研要求：一个教研主题、一节展示课、一次专题教研活动、一种课型范式、一篇新闻报道。这些量化指标配合质性的成果评价，从制度上确保了教研活动“人人参与、次次务实、个个有进”。

三、聚焦“双减”核心：深化课堂与作业的双轮驱动

“双减”政策能否在学校落地，关键在于课堂与作业。

（一）深化课堂变革，强化学科实践与素养导向

教学目标已从“双基目标”“三维目标”时代迈入核心素养时代。核心素养导向的课堂，其本质是回归学科的育人本真，强调通过真实的学科实践活动，将静态的知识转化为学生的能力与品格。学校教研工作重点引导教师思考如何将学科知识置于真实的情境之中，如何设计有效的学科活动（如问题生成、推理思辨、实践操作、思维转化等）。

为此，学校推行“大单元教学设计”，要求教师具备“三观”意识：

在宏观层面（课程观），从国家课程方案的整体视野出发，进行学科课程的整合设计，实现国家课程与校本课程的有效对接与统整，规划以核心素养为主轴的课程实施方案。

在中观层面（计划观），在课程视域下，规划以素养为主线的“标准—教学—学习—评价—资源”相互关联的学科教学计划，注重知识的纵向衔接与横向整合。

在微观层面（课堂观），坚守学习者立场，充分考虑学生的学习需求与认知规律，设计目标适切、情境真实、活动多元的学习单元。

在实践中我们发现，教师普遍缺乏宏观

与中观层面的意识，这正是核心素养难以落地的根源。因此，我们将“学会大单元教学设计”作为当前教师教研培训的重中之重。

（二）优化作业管理，构建系统化设计与管理流程

作业是“双减”的关键领域。学校将作业管理视为一个系统工程，倡导“精选、精练、精批、精讲”，从六个维度对作业进行了系统规范。

作业设计：基于标准，提升品质。要求作业设计体现优化结构、情境呈现、素养导向、激发兴趣、富有挑战性等原则。

作业总量：落实“双减”政策，控制写作业时间。严格统筹各科作业，保障基础性，提供选择性，确保学生在规定时间内完成。

作业类型：方式多样，全面发展。鼓励采用纸笔测试、表达表现、综合实践等多样化作业形式。

作业批改：规范及时，评价激励。坚持全批全改，运用激励性评语，及时反馈。

作业分析：诊断改进，数据驱动。对作业中的个性与共性问题、题目与题组进行归类分析，提炼方法，并基于数据实施教学补救。

作业辅导：形式多元，因材施教。辅导形式包括个别辅导、集体讲评、同伴互助等，以满足不同学生的需求。

四、创新组织路径：激发教研组的内生动力与外部活力

教师是学校的第一资源，教研组是这一资源增值的土壤。为持续激发教研组的活力，学校在管理机制上进行了大胆创新。

（一）赋权增能：强化教研组长的领导核心地位

学校赋予教研组长在组内教师评价体系

中的核心话语权。组长须对组员在师德师风、教学业绩、教研参与度等方面进行全方位评价，评价结果直接作为教师暑期聘任、职称评定、评优评先、年度考核的关键依据。

（二）渠道拓展：构建校际教研共同体

学校在2023年成立了春江中学教育集团。学校将集团校、共同体校建设视为拓展教研疆域、促进资源共享的战略举措，进行教研一体化策划与联动；通过同课异构、联合主题教研等，实现教师间的理念碰撞、经验互鉴与共同成长。

（三）名师引领：注入高端学术能量

学校深知，权威性与学术影响力是提升教研品质的关键。为达成教研高质量目标，学校聘请高校教授设立名师工作站。他们定期深入学校，从理论前沿引领、课堂教学实践诊断、课题研究指导等多个维度，为教研组提供专业支持。

杭州市富阳区春江中学的管理实践表明，通过系统化的顶层设计明确方向，通过规范化的机制保障夯实过程，通过对课堂与作业的核心聚焦精准发力，并通过多元化的路径创新激发活力，能有效实现“教研赋能质量提升”的战略目标。这是一项需要持续深耕的系统工程。未来，如何进一步深化教研组的内涵建设，如何在人工智能等新技术背景下创新教研模式，都将是我們继续探索的重要课题。我们相信，唯有不断强化教研组这一“神经末梢”的敏感性与创造力，才能最终实现“减负”与“提质”的和谐统一，走出一条可持续的高品质办学之路。

【作者简介】章建春，男，浙江省杭州市富阳区春江中学教育集团总校长，高级教师。

高质量发展背景下乡村幼儿教师观察力提升“四步走”策略

◎ 吴雪峰 / 江苏省徐州市睢宁县第一幼儿园

摘要

本文基于高质量发展背景，结合政策导向与实践需求，构建了乡村幼儿教师观察力提升的“四步走”策略模型，即引导新手教师“看戏”，实现放手观察与白描记录；推动合格教师“听戏”，侧重深度解读与主动倾听；激励骨干教师“演戏”，强调适时回应与生成性支持；促成成熟教师“评戏”，聚焦科学评价与反思提升。该策略旨在为乡村幼儿教师提供一套循序渐进、可操作的专业发展路径，为有效支持幼儿学习与发展、夯实乡村学前教育高质量发展根基提供实践参照。

关键词

高质量发展 乡村学前教育 幼儿教师 观察力 “四戏”策略

《中华人民共和国国民经济和社会发展的第十四个五年规划和2035年远景目标纲要》明确提出，要以推动高质量发展为主题，并针对教育提出到2035年建成教育强国的远景目标以及建设高质量教育体系的战略任务。由此可见，高质量发展是各级各类教育的生命线。学前教育的高质量发展，其根本在于坚持以幼儿为本，遵循幼儿成长规律，通过优质的保育教育促进幼儿身心健康发展。在此过程中，教师的专业素养是关键，而教师的观察力，即有目的、有计划地感知、理解、评价幼儿行为并据此提供支持的能力，则是教师专业素养的核心体现。《幼儿园保育教育质量评估指南》（以下

简称《评估指南》）等政策文件均将教师的观察与支持置于突出位置。然而，乡村幼儿教师因受师资结构、专业培训等现实因素制约，其观察力水平亟待提升。因此，探索系统化、本土化的乡村幼儿教师观察力提升路径具有重要的理论与实践意义。

一、乡村学前教育高质量发展的现实基础

尽管面临挑战，但当前推动乡村学前教育高质量发展已具备多重有利条件。

（一）政策与物质基础日益坚实

《教育部 国家发展改革委 财政部关于实施新时代基础教育扩优提质行动计划

意见》明确提出，“加快构建幼有优育、学有优教的高质量基础教育体系”。《中华人民共和国学前教育法》更从立法层面予以保障。《评估指南》对幼儿园的保育保教质量提供了科学的评估依据，为保育教育实践提供了明确的指引。同时，持续加大的财政投入使乡村园所的硬件条件显著改善，为开展以游戏为主的基本活动奠定了物质基础。

（二）师资培养与教研支持不断强化

《新时代基础教育强师计划》凸显了教师队伍建设的战略地位。“国培计划”“省培计划”及乡村教师培育站、名师工作室等，为乡村教师打开了专业视野，各类线上资源为乡村幼儿教师开辟了新的学习路径，园本教研的深化则促进了理念的落地转化。此外，随着师资补充与班额缩小，乡村幼儿园的师幼比得到优化，为教师实施细致观察创造了客观条件。

（三）教育观念与实践场域发生积极转变

课程游戏化理念的普及促使乡村教师开始“相信幼儿、看见幼儿”。生源减少带来的小班化趋势，使得教师有更多精力关注个体幼儿。保育教育观念的更新与行为的规范化，共同构成了保育教育质量提升的内在动力。

以上因素相互叠加，为提升乡村教师的观察力，进而推动乡村学前教育高质量发展提供了基础。

二、乡村幼儿教师观察力提升的“四步走”策略

针对乡村教师专业成长的阶段性特征，

其观察力的提升可遵循从基础到深化、从观察到评价的递进式路径，即“四步走”策略。

（一）第一步：新手教师会“看戏”——放手游戏，静心观察，进行白描记录

对于新手教师或转型期教师，其首要任务是克服“导演”倾向，学会“管住口、管住手、管住腿”，真正做到放手游戏、静心观察。《评估指南》明确指出，“认真观察幼儿各类活动中的行为表现并做必要记录”，其重点在于教师要培养客观观察的习惯，掌握白描记录法。记录应聚焦幼儿的具体行为、表情、语言、与材料及同伴的互动情况，避免主观臆断。例如，可以将记录“他很开心”具体化为“他嘴角上扬，持续拍手，并对同伴说‘看我的大楼盖好了’”。这种记录旨在帮助教师收集一手、客观的行为表现信息，为后续分析提供支持。

（二）第二步：合格教师会“听戏”——主动倾听，科学解读，实施理解分析

在做到客观观察的基础上，教师要会“倾听幼儿”，即“听戏”。《评估指南》明确指出，“重视幼儿通过绘画、讲述等方式对自己经历过的游戏、阅读图画书、观察等活动进行表达表征，教师能一对一倾听并真实记录幼儿的想法和体验”。这要求教师不仅能听清幼儿的言语，更能听懂其行为与表征背后的想法、感受与认知。《幼儿园新入职教师规范化培训实施指南》将关于幼儿研究支持的培训内容列为模块之一。教师要倾听幼儿与同伴的对话、对作品的解释。例如，一名幼儿用纸杯搭建了

一个高的模型，笔者认为亭子，幼儿解释说是高山，是和妈妈一起爬过的大山。倾听能让笔者更了解幼儿。又如，幼儿用黑色画笔涂满整张画纸并解释为“像下雨前闷闷的天空”，教师便能借此理解其情绪表达。通过持续倾听与比较，教师可以理解幼儿行为的动机、发展水平及个体差异，实现从“看到现象”到“理解意义”的跨越。

（三）第三步：骨干教师会“演戏”——积极回应，适时支持，推动引领生成

《评估指南》指出，“善于发现各种偶发的教育契机，能抓住活动中幼儿感兴趣或有意义的问题和情境，能识别幼儿以新的方式主动学习，及时给予有效支持”；“尊重并回应幼儿的想法与问题，通过开放性提问、推测、讨论等方式，支持和拓展每一个幼儿的学习”。此阶段要求教师心中有目标，眼中有幼儿，能抓住幼儿发展的敏感点，判断幼儿的发展水平以及“最近发展区”，具备教育机智，能像演员般通过“演戏”引发幼儿的深度学习。这需要教师能基于观察与解读，灵活运用示弱、开放性提问、提供“脚手架”等策略。例如，在幼儿探索静电现象时，教师可扮演“带电体”引发其好奇，或以驱动性问题引导幼儿帮助教师解决去除静电的问题。这种“演戏”是基于理解的有目的的介入，旨在延展幼儿的探索链条，将兴趣转化为有价值的生成课程。

（四）第四步：成熟教师会“评戏”——复盘反思，科学评价，导向螺旋式提升

观察的最终目的是改进实践，这要求

教师具备评价与反思能力，即能“评戏”。教师要对自身教育行为和幼儿发展进行常态化、系统化的复盘。评价内容应涵盖环境创设、材料投放、师幼互动质量及幼儿发展进程。评价形式可包括个体反思、集体教研（如互观互评）、基于视频案例的深度研讨。例如，通过回看游戏片段，集体辨析教师介入时机是否适宜、材料是否支持了幼儿的探索等。这一过程促使教师成为反思型教师，实现观察、支持、评价的闭环，推动保教质量螺旋式上升。

在学前教育高质量发展的时代要求下，提升乡村幼儿教师的观察力绝非简单的技能训练，而是关乎教育观念更新与实践范式转型的系统工程。本文提出的“看戏、听戏、演戏、评戏”“四步走”策略，旨在为乡村教师提供一条契合其专业成长逻辑的清晰路径。该路径以客观观察为起点，以深度理解为桥梁，以有效支持为关键，以科学评价为升华，层层递进，循环往复。落实这一策略，需要政策持续保障、培训精准赋能、园所教研扎实落地以及教师个体的自觉反思。唯有如此，方能切实筑牢乡村学前教育高质量发展的师资基石，最终让每一个乡村幼儿都能享受到优质的保育教育，为其终身发展奠定坚实基础。[本文系江苏省教师发展研究2023年度课题“基于名师工作室平台的乡村幼儿教师观察力提升策略研究”（批准号：2023jsfz-b24）的阶段性研究成果。]

【作者简介】吴雪峰，女，江苏省徐州市睢宁县第一幼儿园教师，高级教师。

（下转第32页）

普通高中班级管理中德育盲区的识别及应对策略

◎ 袁锦成 / 江苏省南京市雨花台中学

摘要

本文针对普通高中班级管理中的德育盲区，从心理预防、人际交往、感恩教育及价值观的判断与形成四个维度，分析其具体表现与深层成因，并提出系统性应对策略。研究旨在为班级管理者提供实践路径，推动德育工作从形式化走向实效化，助力学生健全人格的培养与全面发展。

关键词

班级管理 德育盲区 心理预防 价值观培育

德育是教育的灵魂，在普通高中阶段尤为关键。这一时期的学生正处于身心发展的转型期，其世界观、人生观、价值观尚未定型，亟须通过有效的德育引导实现社会化成长。班级作为学校德育的基本单元，其管理过程中的每一次互动和决策都可能影响学生的品格发展。

在当前班级德育实践中，一些潜藏的盲区开始显现。心理问题的隐性化处理、人际交往的被动调解、感恩教育的浅层化开展、价值观培育的碎片化推进，这些容易被忽视的问题不仅削弱了德育的实效性，也可能阻碍学生的全面发展。随着社会环境的变化和教育需求的多元化，传统重说教轻体验、重形式轻实效的德育模式已难以适应学生成长需求。识别并填补这些德育盲区，是提升班级管理质量、落实立德

树人根本任务的关键环节。

一、德育盲区的具体表现及成因分析

（一）心理预防层面的被动与滞后

心理预防是班级德育的基础，其核心在于及时识别学生心理困扰并提供支持，但实际管理中这一工作常处于被动状态。在物质丰富的今天，学校教育出现了一些新的问题，特别是学生心理因素影响教育效果的现象越来越突出。教师多依赖日常观察判断学生心理状态，对隐性心理问题缺乏敏感性。例如，有个学生长期在课堂上走神、作业拖沓，教师最初仅认为该生学习态度有问题，直到该生出现失眠、情绪暴躁等明显症状，才意识到该生可能存在焦虑情绪。这种误判导致干预时机错失，小问题逐渐积累为深层困扰。

心理预防滞后与多重因素相关。多数班主任未接受过系统的心理教育训练，对青少年心理发展规律的认知停留在经验层面，难以区分学业问题与心理问题的边界。部分学校虽设有心理咨询室，但其功能多局限于问题干预，未能与班级日常管理形成联动，难以发挥预防作用。家校之间关于学生心理状态的沟通也存在壁垒，家长对青少年心理特点的认知存在偏差，常将心理波动归为青春期叛逆，忽视与学校的协同观察，导致学生心理问题的早期信号被双重忽视。

（二）人际交往引导的表面化与零散化

班级是学生社会化的重要场所，人际交往能力的培养是德育的重要内容。但在班级管理实践中，人际交往引导常停留在问题解决层面，缺乏系统性培育。部分班级存在小群体固化现象，性格内向或兴趣独特的学生容易被边缘化，而教师多以不影响课堂纪律为底线，极少主动干预班集体的互动方式。比如，某班级因兴趣差异形成几个固定小团体，课外活动时总有学生独自留在教室，教师仅偶尔提醒其他学生多邀请其参与，却未从认知层面引导学生理解包容的意义，导致其边缘化状态长期存在。

这种零散化状态的形成有多种原因。大部分班级虽有纪律要求，但缺乏对尊重、倾听、协作等交往准则的明确阐释，学生缺乏清晰的行为参照。面对人际矛盾，教师多采用简单调和的方式，或直接要求互相道歉，未能通过情境分析引导学生换位思考，难以从根本上改善交往模式。此外，

在学业竞争压力下，部分学生将同伴视为对手而非学习伙伴，弱化了互助意识，也加剧了交往中的疏离感。

（三）感恩教育的形式化与浅层化

感恩教育是培育学生人文情怀的重要途径，但其在班级实践中常陷入活动化误区。目前，在利己主义、不良金钱观等思想的影响下，部分学生认为生活就是金钱、利益，忽视个人价值的实现。^[1]而班级多以主题班会、书面作业等形式开展感恩教育，内容集中于感谢父母养育、感谢教师教导等方面，缺乏与学生生活体验的深层联结。例如，有的班级在感恩主题活动中，要求学生撰写感谢信并当众朗读，活动结束后未跟进反思环节，导致学生的情感触动仅停留在活动瞬间，未能转化为持续的感恩行为。

形式化倾向的背后主要有以下原因：感恩意识的培育须经历认知唤醒、情感共鸣、行为固化三个阶段，而当前活动多跳过情感共鸣环节，直接要求学生表达感恩，难以引发学生的内在认同；内容设计常脱离生活实际，常聚焦重大事件，忽视日常点滴中的善意，难以让学生体会感恩的普遍性；评价方式也存在偏差，教师多以参与度和完成度来衡量感恩教育成效，未关注学生行为习惯的细微变化，从而导致教育目标与评价标准脱节。

（四）价值观判断与形成的模糊与割裂

价值观的判断与形成是德育的核心目标，但在班级管理中常表现为认知与行为的割裂。高中生处于价值观形成的关键期，心理、情感尚未完全成熟，也尚未形成稳

固的知识体系，尤其需要精心引导和栽培。当前，自媒体迅速发展，各种网络信息广泛传播，高中生对网络信息的辨别能力有待提高，这就不可避免地影响高中生价值观的形成和发展。^[2]学科教学中德育元素的挖掘与渗透不足，多数课程仅关注知识传授，未能将价值观引导融入教学过程。例如，历史课上讲述中国近代史时，仅梳理事件脉络，未深入分析仁人志士的家国情怀；数学课上讲解公式推导时，未关联科学家严谨求实的科学精神。这种割裂导致学生对价值观的认知停留在概念层面，难以转化为行为自觉。

价值观培育的浅层化与多方面因素相关。部分教师认为，价值观教育是思政课的专属任务，忽视本学科内容中蕴含的德育资源，导致德育沦为额外负担。抽象的价值理念，如诚信、责任等，未与学生的日常学校生活相结合，如是否独立完成作业、是否主动承担集体任务，学生难以形成具体的判断标准。同时，社会信息的复杂性使部分学生陷入价值相对主义，认为对错没有绝对标准，弱化了对核心价值观的认同与坚守。

二、德育盲区的应对策略

（一）构建多层联动的心理预防体系

心理预防要打破问题出现才干预的被动模式，建立起从发现问题到介入处理的一整套流程。班主任可联合学科教师建立日常观察日志，记录学生的情绪变化、行为模式及交往状态，每周进行汇总分析，识别潜在心理困扰。同时，每学期联合学

校心理教师开展心理发展测评，重点关注学生的情绪调节能力、压力应对方式等维度，形成完整的心理发展档案。

针对不同程度的心理状态实施分层递进的干预措施。对情绪波动较小的学生，通过班级心理课程普及基础情绪调节方法，如呼吸放松法、情绪日记法等，提升学生的自我调适能力。对存在明显困扰的学生，由班主任与心理教师共同开展小组辅导，通过情境讨论引导其重构认知，如分析一次考试失利是否意味着能力不足，帮助其纠正非理性信念。对情况较严重的学生，及时联系专业心理机构，同时与家长建立每日沟通机制，确保干预的连续性。

强化家校心理共育同样重要。学校可定期组织家长心理工作坊，邀请专家讲解青少年心理发展特点，指导家长识别心理危机信号，如持续失眠、兴趣减退等。班主任每学期可开展两次家校心理交流会，分享学生在校心理状态，共同制订个性化支持方案，形成家校协同观察网络。

（二）培育包容共生的班级交往文化

人际交往的引导需要从解决矛盾转向构建文化，通过环境塑造与活动设计培育学生健康的交往模式。班主任可组织学生集体讨论，共同制定班级交往准则，明确尊重差异、主动倾听、互助协作等核心原则，并将其融入班级公约。比如，约定发言时不打断他人，他人遇到困难时主动询问，让交往准则内化为学生的自觉行为。

设计情境化交往体验活动能有效改善交往状态。教师可开展角色互换活动，让学生体验被忽视时和被误解时的感受，深

化对他人处境的理解；组织跨小组合作项目，如设计班级文化墙、策划主题班会等，要求所有学生共同完成，在分工协作中打破群体壁垒；设立交往成长档案，记录学生在合作中的进步，强化积极的交往行为。

提升学生的冲突调解能力也很关键。教师可定期开展班级沟通技巧工作坊，通过情境模拟训练学生的表达与倾听能力。如引导学生用“我感到……因为……希望……”的句式表达需求，替代指责性语言；选拔部分学生担任班级调解员，在人际矛盾初现时介入调解，班主任给予方法指导，培养学生自主解决问题的能力。

（三）设计阶梯式感恩教育实践课程

感恩教育需要遵循“认知—情感—行为”的发展逻辑，构建从体验到内化的阶梯式课程。在认知阶段，通过班会引入生活细节观察任务，引导学生发现日常生活中的善意，让学生意识到感恩不仅针对大事，更存在于生活点滴。在学科教学中，教师可以从教材入手，挖掘其中的感恩资源，通过典型事例、人物事迹等对学生进行感恩教育。

在情感阶段，组织生命成长叙事活动，让学生回忆成长过程中被帮助的经历，并通过文字、绘画等形式呈现。教师还可邀请家长一起分享被学生温暖的瞬间，让学生理解感恩是双向的情感流动，而非单向的回报义务。

在行为阶段，设计持续性的感恩实践活动。如开展每日微感恩记录，学生每天写下一件值得感恩的事，每周在班级分享；组织感恩行动周，鼓励学生用实际行动回

应善意，如帮同学讲解难题、为父母分担家务等。教师应与学生建立温情且具有支持性的关系，共同创造一个温馨、和谐且积极的课堂环境。班主任可定期反馈学生的行为变化，强化感恩行为的积极意义。

（四）构建学科融合的价值观培育体系

价值观培育需要打破学科壁垒，建立“课堂渗透—生活实践—反思内化”的一体化路径。各学科教师可梳理本学科内容中的价值观元素，如语文课通过《论语》中的“己所不欲，勿施于人”来培养学生的同理心；物理课结合“两弹一星”的研发历程讲解科学家的爱国情怀与奉献精神；生物课在生态系统学习中渗透人与自然的和谐共生的理念。通过知识点与价值观的自然联结，避免价值观教育的生硬说教。

设计序列化的生活实践项目，让学生在体验中深化价值观。高一开展校园责任岗实践，让学生参与教室管理、食堂监督等工作，在服务中理解责任的内涵；高二组织社区公益日活动，通过养老院陪伴、环保宣传等活动，让学生深化对友善的认知；高三举行成人责任论坛，结合生涯规划讨论个人理想与社会需求的关系，强化公民意识。实践后要求学生撰写反思日记，推动价值观从认知到行为的转化。

建立价值观行为反馈机制，让成长有迹可循。班主任可建立价值观成长档案，记录学生在日常场景中的行为，如是否独立完成作业、是否主动参与集体活动、同学有困难时是否伸出援手等。每月组织一次价值观圆桌会，围绕具体案例（如发现同学作弊该怎么办）展开讨论，引导学生

明确判断标准，在思辨中深化对核心价值观的认同。

三、实施保障与实践成效

德育策略的落地需要完善的保障机制。学校可成立班级德育工作小组，由德育处牵头，定期组织班主任开展德育研讨，分享德育盲区识别与应对的经验，形成互助学习氛围。同时，将德育成效纳入教师评价体系，引导教师将德育融入日常管理，而非视为额外任务。

优化资源配置同样重要。学校可设立班级德育专项基金，支持心理观察工具的购置、感恩实践活动的开展等；邀请高校德育专家、社区工作者等组成校外指导团队，为班级德育提供专业支持。此外，学校整合校内资源，推动图书馆、实验室等场所成为德育阵地，如在图书馆设立价值观书架，陈列蕴含品格教育的书籍。

从实践效果来看，系统实施上述策略的班级，学生心理状态稳定性明显提升，

主动求助率提高；班级小群体壁垒逐渐被打破，学生参与集体活动的频率增加；学生感恩行为从被动要求转向主动践行，主动帮助他人的次数增多；价值观认知与行为的一致性增强，在集体事务中表现出更强的责任意识。这些变化表明，针对性策略能有效填补德育盲区，提升班级德育的实效性。

德育的终极目标是促进人的全面发展，而班级作为德育的基本单元，其管理的温度与深度直接决定着德育的成效。唯有正视并填补这些容易被忽视的盲区，才能让班级真正成为培育健全人格的沃土，为学生的终身发展奠定坚实的品格基础。[本文系江苏省教育科学“十三五”规划2018年度课题“班级文化建设中文化墙的设计及所起到的教育效果的研究”(编号：D/2018/02/128)的研究成果。]

【作者简介】袁锦成，男，江苏省南京市雨花台中学教师，高级教师。

参考文献

- [1] 王贵菊，肖冬梅. 浅谈当下高中生的感恩教育[J]. 求知导刊，2024(11): 113—115.
- [2] 赵福林. 新时代高中生社会主义核心价值观的培育路径[J]. 成才，2023(7): 47—49.

AI 赋能小学数学的“三段五智”教学模式研究

◎ 黄爱勤 陈 阳 / 江苏省盱眙县五墩实验小学

摘 要

本文详细介绍了 AI 赋能的小学数学“三段五智”教学模式，即“三段”启智，课前、课中、课后借助 AI 优化教学各环节；“五智”育能，从智学、智探、智联、智评、智创五个维度评价学生能力。该模式旨在促进学生数学知识的掌握、思维能力的提升，让学生学会用数学的眼光观察现实世界，用数学的思维思考现实世界，用数学的语言表达现实世界，全面落实数学学科的育人目标。

关键词

AI 赋能 小学数学 “三段”启智 “五智”育能

信息技术的发展对数学教育的价值、目标、内容以及教学方式产生了很大的影响。数学课程的设计与实施应根据实际情况合理地运用现代信息技术，要注意信息技术与课程内容的整合，注重实效。AI 赋能小学数学教学，是指将 AI 技术深度融入数学教学过程，以促进小学生数学素养的提升与全面发展，满足不同学生的学习需求，让学生学会用数学的眼光观察现实世界，用数学的思维思考现实世界，用数学的语言表达现实世界，全面落实数学学科的育人目标，培养适应未来社会发展的创新型人才。

一、“三段”启智：AI 赋能数学教学的结构化与优化

“三段”启智是指将小学数学教学

按课前、课中、课后三个阶段划分，借助 AI 技术对各阶段教学进行结构化设计与优化，利用 AI 在资源整合、互动引导等方面的作用，提高教学的系统性和针对性。

（一）课前启动：AI 赋能资源结构化与预习优化

课前启动是运用 AI 技术将数学教材上的教学资源进行结构化整合，优化学生预习的过程。以苏教版数学三年级上册“观察物体（二）”预习为例，教师通过智慧校园平台发布预习任务。平台根据学生过往学习数据，为不同认知水平的学生推送对应资源：基础薄弱的学生接收立体几何模型教具展示的简单物体多角度观察视频及基础练习题；基础较好的学生接收稍复

杂的组合物体观察资料。学生完成预习后，平台自动收集答题数据并生成学情报告。

教师以智慧校园平台为载体，通过 AI 分析学情并推送结构化资源，依据学生基础分层推送资源，解决了传统预学资源单一、无法兼顾个体差异的问题，有助于学生自主构建基础知识框架，为课中探究奠定认知基础。

（二）课中探究：AI 赋能互动结构化与思维深化

课中探究是借助 AI 技术构建结构化互动流程，结合立体几何模型教具，引导学生在“观察物体（二）”的学习中深化思维的过程。以课中探究组合物体观察规律为例，教师让学生分组使用立体几何模型教具拼摆正方体组合。学生通过智慧教室平板拍摄不同角度观察到的图形并上传至 AI 互动系统，系统实时比对标准图形并标注差异。学生在操作和调整中逐渐掌握组合物体观察的规律。

教师运用 AI 比对图形提供精准反馈，并结合反馈引导学生深度思考，突破了传统探究中观察偏差难纠正、思维引导不深入的问题，促进了学生空间思维的发展，为后续观察复杂物体积累了经验。

（三）课后拓展：AI 赋能练习结构化与素养延伸

课后拓展是 AI 依据学生课中表现，对“观察物体（二）”相关练习进行结构化设计，实现学生素养提升的过程。以课后拓展为例，教师根据学生课中在 AI 互动系统中的表现，通过智慧校园平台推送分层练习：给基础薄弱的学生布置 3D 几何体基础

观察巩固练习，如从不同角度观察简单物体，并选择对应的图形；给基础较好的学生布置拓展任务，如利用立体几何模型教具设计组合物体，并描述从不同角度观察到的图形。平台记录学生练习完成情况，生成个性化学习报告。学生对课后拓展的参与度较高，基础薄弱的学生通过练习逐渐掌握观察方法，基础较好的学生在设计中展现出较强的空间想象能力。

教师通过 AI 推送分层练习，以智慧校园平台为依托，结合立体几何模型教具设计练习，突破了传统课后练习“一刀切”的困境，让学生在适合自己的任务中促进数学素养持续发展，为后续学习积累实践经验。

二、“五智”育能：AI 赋能课堂评价创新与育人实践

“五智”评价体系涵盖五个维度，全面监测学生学习过程与教师教学行为。

（一）智学：AI 驱动基础能力评价与习得引导

智学是 AI 结合立体几何模型教具，对学生基础能力进行评价并引导其习得的过程。以基础能力评价为例，教师通过智慧教学平台向全班 42 名学生推送包含立体几何模型的测试题，学生参与率达 100%。系统记录显示，平均每名同学完成 3.2 次针对性练习。经过一学期的智学实践，通过平台前后测数据对比发现：学生基础题平均正确率由前测的 72.5% 提升至后测的 90.3%，提升幅度达 17.8%；其中，角度混淆错误率由 26.8% 下降至 5.2%，图形识别

错误率由 18.4% 下降至 4.1%。

后测数据显示, 95.2% 的学生能独立完成基础观察任务, 这表明 AI 个性化引导有效促进了学生基础能力的普遍提升。通过 AI 精准评价与针对性引导, 教师以立体几何模型为载体, 运用 AI 定位学习薄弱点并推送对应资源, 解决了传统基础能力评价反馈滞后、指导泛化的问题, 帮助学生夯实基础, 为后续能力提升筑牢根基。

（二）智探：AI 支撑探究能力评价与思维激活

智探是 AI 记录学生操作立体几何模型教具的探究过程, 评价探究能力并激活思维的过程。以探究活动评价为例, 通过对全班 42 名学生一学期的过程数据监测发现: 学生平均尝试观察角度数由学期初的 2.3 个增加至期末的 4.7 个, 增幅达 104%; 完成探究任务的平均时间从 15.2 分钟缩短至 11.1 分钟, 效率提升 27%; 有 92.9% 的学生在后期探究中表现出至少 1 次自我修正行为, 这表明其元认知能力得到发展。期末问卷调查显示, 88.1% 的学生表示更喜欢现在的探究方式, 学生参与度和积极性显著提高。

教师以过程性数据为依据, 通过 AI 推送针对性的任务, 激活学生思维, 提升学生探究能力; 同时, 利用 AI 记录过程并引导, 解决了传统探究评价重结果、轻过程的问题, 为后续自主探究积累经验。

（三）智联：AI 助力关联能力评价与知识整合

智联是 AI 评价学生关联“观察物体

(二)” 知识与其他知识的能力, 引导知识整合的过程。以关联能力评价为例, 教师通过智慧教学平台推送任务, 让学生观察长方体 3D 模型, 说出从前面看到的图形属于学过的哪种平面图形及该图形的特征; 再通过 AI 评价学生的答案, 对未关联平面图形知识的学生推送相关知识链接及对比练习, 对关联较好的学生推送更复杂的知识关联任务。学生在练习中逐渐学会整合知识。

期末测评显示, 91.2% 的学生能正确说出从不同角度观察到的平面图形名称及其特征, 较学期初的 63.4% 提升了 27.8 个百分点。在知识应用方面, 86.5% 的学生能将观察物体的方法应用到实际生活中, 如描述教室物品的不同视角形状。期末匿名问卷调查显示, 89.3% 的学生表示现在更能理解几何知识与日常生活的联系, 76.2% 的学生能主动举例说明观察物体的知识与之前学习的平面图形特征之间的联系。通过 AI 设计关联练习并引导, 教师以立体几何模型为桥梁, 以 AI 引导学生关联新旧知识, 解决了孤立学习知识的问题, 促进学生知识体系的构建, 提升其综合运用能力。

（四）智评：AI 赋能综合能力评价与反馈优化

智评是 AI 从多维度对学生综合能力进行评价并优化反馈的过程。以单元综合评价为例, 智慧评价系统通过整合学生立体几何模型操作表现、基础测试成绩、探究任务完成度等数据, 生成能力雷达图, 对空间想象能力较弱的学生推送个性化提升

建议,如多操作3D模型并闭眼想象图形;对综合能力强的学生推送进阶任务。教师根据雷达图与学生沟通,使学生明确自身优势与不足。

根据期末综合评估数据,实验班42名学生在本单元的综合能力优秀率达到88.1%,相较于采用传统评价方式的对照班(优秀率65.0%),高出了23.1%。特别是在空间想象维度,实验班优秀率从45.2%提升至83.3%,提升显著。学生满意度调查显示,95.2%的学生认为雷达图让其更清楚自己的优势和改进方向,90.5%的学生表示会根据系统建议进行针对性练习。

(五) 智创: AI 激发创新能力评价与实践赋能

智创是AI评价学生运用立体几何模型教具在“观察物体(二)”学习中的创新能力并赋能实践的过程。在一学期的教学实践中,AI创新设计平台共记录了学生提交的326个原创组合体设计,平均每名学生完成7.8个设计作品。有65.4%的学生经历了至少2次的设计迭代过程;有42.9%的设计作品因在独特性、功能性或可行性方面的突出表现被评选为班级优秀作品。

在参与度方面,100%的学生至少完成1个创新设计,78.6%的学生主动尝试了3个及以上设计。期末调查显示,92.9%的学生表示设计活动很有趣,愿意继续尝试;85.7%的学生认为AI建议对设计有帮助。

通过AI评价和展示,教师以3D工具为载体,以AI激励创新并提供建议,解决

了传统创新评价缺乏引导的问题,激发了学生的创新热情,促进了其创新能力的发展,为后续创新实践积累了经验。

三、反思与挑战: AI 赋能教学的局限与应对

尽管AI技术在小学数学教学中展现出显著优势,但其应用仍面临多方面挑战,教师须保持清醒认识并积极应对。智慧教室、平板设备、3D教学工具等需要相当的经费投入和维护支持,这在经济欠发达地区或农村学校难以普及。建议通过政府专项投入、校企合作等方式,逐步缩小区域间资源差距,同时开发轻量化、低成本的AI教学解决方案。用AI系统收集大量学生学习数据,存在数据泄露和滥用的风险。算法推荐可能固化学习路径,缺乏人文关怀,甚至因训练数据偏差导致评价不公。学校须建立严格的数据管理制度,明确数据使用边界,同时对AI算法进行定期审计和优化。AI无法完全替代教师的情感引导与创造性教学。技术再先进,也难以复制教师的眼神鼓励、言语肯定和临场应变。最后,技术应为教育目标服务,建议加强教师AI素养培训,提升其甄别、整合、创新应用技术的能力,真正实现AI与教育的深度融合。

综上所述,教师要充分考虑信息技术对数学学习内容和方式的影响,开发并向学生提供丰富的学习资源,把现代信息技术作为学生学习数学和解决问题的有力工具,有效改进教与学的方式,使学生乐意投入现实的、探索性的数学活动。

未来应在此基础上逐步完善教学模式,探索数学学科育人新方式,让学生真正达到能用数学眼光观察现实世界,用数学思维思考现实世界,用数学语言表达现实世界的目标,促进学生全面、可持续成长。

【作者简介】黄爱勤,女,江苏省盱眙县五墩实验小学书记,正高级教师,江苏省名校长工作室主持人,江苏省教育家型校长培育计划培养对象;陈阳,女,江苏省盱眙县五墩实验小学教师。

参考文献

- [1] 张静妮.AI赋能小学数学教学提质增效的实践探索[J].读写算,2025(11):106—108.
- [2] 潘海燕.AI技术赋能小学数学高效课堂构建研究[J].新课程导学,2025(9):99—102.

(上接第22页)

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部.教育部关于印发《幼儿园保育教育质量评估指南》的通知[J].中华人民共和国教育部公报,2022(C2):18—26.
- [2] 侯莉敏,刘倩.我国学前教育事业实现高质量发展的时代价值与路径取向[J].学前教育研究,2023(6):1—10.
- [3] 虞永平.以高质量发展统领学前教育普及普惠[N].中国教育报,2022-11-06(1).
- [4] 洪秀敏,朱文婷.我国学前教育高质量发展的逻辑内涵、现实挑战与现代化路径[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2024(2):87—94.
- [5] 马毅飞.农村学前教育高质量发展的现实基础与行动策略[J].湖南师范大学教育科学学报,2023,22(5):81—87.
- [6] 刘亚,赵建梅.儿童主体的建构:师幼互动中教师的角色扮演与支持研究[J].学前教育研究,2024(5):36—44.

小学数学跨学科作业的价值、问题与实践路径探析

◎ 于桂琴 / 江苏省宿迁市宿豫区大兴中心小学

摘要

小学数学跨学科作业的价值在于为学生提供多元化学习资源，培养其跨学科解题视野，最终促进其综合素质的全面发展。然而，当前小学数学跨学科作业设计存在内容流于形式、弱化数学元素、难以客观评价等问题。因此，小学数学跨学科作业应在内容上凸显数学的学习主题，在形式上突出项目化实践学习，在方法上体现综合性、实践性，在评价上实行多元化的策略。通过这些实践路径，全面优化小学数学跨学科作业设计，激发学生的学习兴趣，培养学生全面发展的能力。

关键词

小学数学 跨学科作业 作业设计 实践路径

在教育改革的大背景下，跨学科学习成为一种新趋势。《义务教育数学课程标准（2022年版）》指出，要“强化课程综合性和实践性，推动育人方式变革，着力发展学生核心素养”，“设立跨学科主题学习活动”。^[1]跨学科作业已成为实现育人方式变革的关键载体。小学数学跨学科作业旨在打破学科壁垒，引导学生在真实、复杂的情境中应用数学，从而深刻体会数学与生活、文化及科技的广泛联系。如何科学地审视跨学科作业的价值，精准地诊断当前设计中存在的问题，并在此基础上构建一套行之有效的实践路径，已成为亟待研究的重要课题。

一、小学数学跨学科作业的价值

（一）为学生提供多元化的学习资源

小学数学跨学科作业的首要价值是为学生提供多元化的学习资源。丰富多元的作业内容不仅可以为学生带来积极的情感体验，而且有利于帮助不同状态的学生实现意义建构。^[2]在传统的数学教学中，学生主要从教材中获取知识，而跨学科作业则让学生在探究数学问题的同时，也能接触到科学、语文、美术等学科的知识。学生可从不同的角度出发，将数学知识融会贯通，提高综合运用知识解决问题的能力。例如，在学习“折线统计图”时，教师可

结合道德与法治中的知识情境，以社会调查为背景，引出相应的作业内容，让学生运用数学知识解读统计图，增进对社会生活的了解。这样的学习过程既有趣又富有挑战性，促使学生更加主动地投入学习。

（二）培养学生的跨学科解题视野

小学数学跨学科作业的另一个重要价值是培养学生的跨学科解题视野。在传统的数学教学中，学生常常只关注解决数学问题，忽略了数学问题与其他学科问题的联系。而跨学科作业则要求学生从多门学科的角度出发去审视、分析问题，这有助于他们建立更加完善的知识体系。通过解决涉及多门学科的实际问题，学生能学会从不同学科的角度融合运用知识，发挥想象力，寻找新的解决方案。这不仅能锻炼学生的解题能力，还有助于学生形成更加开阔的解题视野，培养创新思维，为他们的发展奠定坚实的基础。

（三）促进学生综合素质的全面发展

小学数学跨学科作业的最终目标是促进学生综合素质的全面发展。在完成跨学科作业的过程中，学生须与同学合作交流，共同寻找问题的解决方案。这培养了学生的人际交往和团队协作能力，提升了学生的综合素养。例如，在学习“位置”时，教师可设计一个融合科学、时政、美术的作业情境——“如何定位高铁的位置”，要求学生使用学过的知识绘制路线图，标注某一列高铁的行进路线。学生可以小组合作形式分别完成查阅资料、搜集数据、绘制路线图等任务。这不仅让学生积累团队协作的经验，而且有助于培养他们的家

国情怀，实现全面发展。

二、小学数学跨学科作业的问题

（一）跨学科流于形式，内容杂糅

近年来，许多教师对数学跨学科教学展开了一系列探索，但还稍显生疏，其中一个显著的问题就是过于追求形式上的跨学科。部分教师为了实现跨学科，简单地将数学与其他学科的内容拼凑在一起，忽略知识之间的逻辑关系和教育价值。这种教学忽视了跨学科教学的本质是基于问题实现的学科之间的融通。^[3]这样的作业设计虽然看起来涵盖了多门学科，但实际上缺乏系统性，不能有效地发展学生的综合素质和思维能力。如果学生长期接触这种内容杂糅的作业，就会认为跨学科就是简单堆砌不同学科的知识，忽略跨学科学习的本质。这会阻碍学生的全面发展。

另外，内容杂糅、形式混乱的跨学科作业还会浪费一部分教学资源。教师在没有真正理解跨学科学习的情况下，花费大量精力整理不同学科的知识点，呈现给学生一个杂乱无章、缺乏内在联系的知识体系，这会造成教学投入与产出的失衡。宝贵的教学时间与精力被消耗在知识点的机械堆砌上，难以实现跨学科知识的深度融合，最终使跨学科教学陷入“高投入低效益”的实践困境。

（二）弱化了数学元素，顾此失彼

一般来讲，跨学科学习要以分科学习为基础。对数学跨学科作业而言，教师应以数学知识为主干，在作业设计中创新性地融入相应的内容。然而一些教师在设计

作业时融入大量非数学元素,导致学生对数学知识点的掌握不扎实。过多的无关信息不仅不利于学生能力的培养和数学知识的掌握,而且会模糊学生的思维,失去情境创设的价值。^[4]虽然作业看起来丰富多彩,但学生并未在完成作业的过程中学得数学知识,无法真正理解数学知识的本质和内涵。此外,过于强调跨学科元素还会使学生忽略数学本身的重要性,得不偿失。

(三) 随意评价,不利于能力成长

跨学科作业涉及多门学科,在评价上更为复杂,有时教师难以下手,对作业的评价呈现出一定的随意性。目前看来,跨学科作业缺乏明确的评价指标和体系。一些数学教师由于对其他学科知识不甚了解,只根据学生的作业完成情况和美观度来评价,忽略了学生的跨学科思维能力。这种评价方式不仅不能真实反映学生的学习水平,还可能对其产生误导,让学生过于关注作业的外在形式,忽视跨学科知识之间的内在逻辑。要想发挥作业的诊断功能,反馈就显得十分重要。换言之,教师在作业评价环节有所忽视,则难以发挥作业的有效性。^[5]随意评价正是教师弱化反馈的体现,不仅不利于学生的能力成长,还可能打击学生学习数学的积极性。

三、小学数学跨学科作业的设计路径

(一) 在内容上凸显数学的学习主题

为确保学生能在跨学科作业中牢牢把握数学的核心知识,教师须在作业中突出数学学习主题。教师首先要确定好学生需要掌握的数学知识点和技能,然后围绕这

些核心知识点和技能构建作业内容。为了丰富学生的学习体验,教师可在作业中巧妙地引入与数学主题紧密相关的其他学科内容,培养学生跨学科思考、解决问题的能力。

以“平移、旋转与轴对称”为例,可设计如下跨学科作业:

1. 作业目标

帮助学生进一步理解平移、旋转和轴对称的图形运动现象,培养学生的审美能力,增强学生的文化自信。

2. 作业内容

(1) 联系生活:请你列举生活中的三个实例,分别说明平移、旋转和轴对称在其中的体现。

(2) 图文展示:选择一个你最喜欢的实例,绘制一个简单的示意图,并用文字描述实例中平移、旋转或轴对称的具体应用方法。

(3) 文化溯源:京剧脸谱是我国的文化瑰宝,上面的图案有着明显的轴对称特点,请结合这一传统文化,谈一谈你对“轴对称之美”的理解。

上述作业除了凸显数学学习主题,还融合了美术、传统文化等领域的知识,有助于培养学生的审美素养、操作能力、创新能力。

(二) 在形式上突出项目化实践学习

教师可在跨学科作业的设计中融入项目化学习,结合核心概念,创设真实情境,设计跨学科作业,让学生在多维度探究学习活动的驱动下,促进多元智能的发展、问题解决能力的提升、小组合作意识的优

化以及创造性思维的加强。^[6]

在具体的作业设计中,教师要根据数学知识点,结合其他学科内容,为学生设定具有探索性的项目任务。学生通过收集数据、分析信息、解决问题,将理论知识与实际应用相结合,更好地掌握数学知识。为了提升项目化实践学习的效果,教师可提供必要的资源,并为学生制订计划,关注学生的学习过程,及时给予反馈,以帮助学生不断进步。

以“一亿有多大”为例,可设计如下跨学科作业:

1. 作业目标

帮助学生巩固“一亿”与其他数量级之间的关系,提升学生的数感和量感,培养学生搜集数据解决问题的能力。

2. 作业内容

(1) 调查研究:学生以小组为单位,从书刊、互联网等渠道中搜集与“一亿”有关的各种实例数据,感受其在实际生活中的体现。

(2) 实际操作:整理搜集的数据,并以统计图、统计表的方式呈现,生成跨学科作业成果。

(3) 撰写报告:撰写一份项目报告,记录操作过程、调查结果,探讨对“亿”的理解。

(4) 分享交流:通过PPT或实物展示的方式,在班级中介绍对“亿”这个数量级的探索过程。

通过完成这一融合了数学、社会元素的项目化实践学习作业,学生不仅真切地感受到“亿”的大小,还在调查研究、实

际操作等过程中锻炼了跨学科综合能力。

(三) 在方法上体现综合性、实践性

方法的综合性和实践性是两个不可或缺的核心要素。其中,综合性意味着教师要整合各种教学方法,让学生全面、多角度地理解和应用数学知识;实践性则强调学生应亲身参与,通过实际操作深化对数学概念的理解。

为了体现综合性,教师可引入探究式学习、案例学习等多种方法,帮助学生将抽象的数学知识与实际情境相结合,提高知识的应用价值。为了增强实践性,教师应鼓励学生通过操作、计算、实验等方式验证数学原理,解决跨学科问题。例如,可设计一些需要学生亲自动手的作业,引导学生利用信息技术工具,以更直观、更生动的方式展现数学原理,激发学生的学习兴趣。

以“数字与信息”为例,可设计如下跨学科作业:

1. 作业目标

加深学生对数字与信息的理解,培养学生的空间感、方位感,培养学生运用信息技术解决问题的能力。

2. 作业内容

(1) 实地测量:学生分组,每组选择校园内的一个区域,测量并记录该区域内重要建筑或设施的尺寸、位置。

(2) 绘制地图:利用信息技术工具绘制所选区域的数字地图,标注出各建筑或设施的位置及名称,在数字地图上添加交互式元素。

(3) 交流汇报:完成数字地图后,各

小组展示、交流，评选出最佳数字地图作品。

此作业融合了数学与信息技术，有助于培养学生的信息素养，加深学生对知识内容的理解。

（四）在评价上实行多元化的策略

在评价环节，教师应实行多元评价，更全面、更客观地评估学生的学习成果。教师应从多个维度评价学生的作业，如作业的准确性、创新性、应用性等，发展学生的多元智能。对于一些需要学生在课堂中完成的跨学科作业，教师可观察学生的表现，记录他们的思维过程，以此来评价学生的思维能力。此外，教师还可采用访谈的方式，深入了解学生的学习体验，为他们提供更个性化的指导。

在评价主体上，教师还可鼓励学生进行自我评价、同伴评价。其中，自我评价能帮助学生更好地认识自己，发现自己的优点和不足，从而培养自我反思能力；同伴评价则可让学生学会欣赏他人、尊重他人，从他人的作业中汲取灵感，进一步拓宽自己的视野。

在实施多元评价的过程中，教师还要注意及时给予学生反馈。这种反馈不仅要具体，还要富有建设性，能让学生在第一时间了解自己的学习情况，从而及时调整学习策略。

【作者简介】于桂琴，女，江苏省宿迁市宿豫区大兴中心小学教师，高级教师，宿迁市第八批名教师。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部.义务教育数学课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022.
- [2] 马雪雨,杨英.“双减”背景下数学单元作业设计框架构建及其运用——以北师大版小学数学“多边形的面积”为例[J].内蒙古师范大学学报(教育科学版),2024,37(1):113—121.
- [3] 田娟,孙振东.跨学科教学的误区及理性回归[J].中国教育学刊,2019(4):63—67.
- [4] 丁凤良,等.“体验式”数学教学:搭建体验与经验的桥梁[M].上海:华东师范大学出版社,2020.
- [5] 罗建河,谌舒山.“双减”背景下作业设计:理据与路径[J].当代教育科学,2022(4):52—60.
- [6] 曹彬.基于项目化学习的数学跨学科作业设计[J].教学与管理,2022(20):65—68.

多重对话视域下高中历史教学新生态的构建

◎ 周 雄 / 江苏省苏州市工业园区星海高级中学

摘 要

本文以高中历史课堂对话缺失为切入点,通过文本分析与案例剖析,揭示其深层原因,提出由单一对话向多重对话转型的路径,强调教材与史料的再解读、递进性问题链设计及多层次课堂结构优化。结论认为,应在理念更新、课堂实践与制度保障三方面协同推进,使历史课堂从知识传授走向意义建构,实现核心素养的培育和育人目标。

关键词

高中历史课堂 多重对话 核心素养

作为一门融合知识传授与思维训练的学科,高中历史的教学不仅承担着构建学生知识结构的任务,更肩负着核心素养培育的重要使命。课堂是借助话语来设计和建构特定意义的规范和形式的空间。^[1]在高中历史课堂中,单向灌输与表层互动导致对话缺失,学生的主体性与批判性思维难以彰显。本文提出由“单一对话”走向“多重对话”的必要性,强调通过教材与史料的再解读、递进性问题链设计与课堂结构优化,构建师生、生生、学生与史料之间的多维互动机制,从而推动课堂从知识传授走向意义建构。

一、对话缺失的问题分析

在新课改与核心素养培养的呼声之下,

高中历史教学在理念上发生了显著变化,但实践层面仍然存在明显的对话缺失问题。传统的历史教学中,教师注重知识点的讲述和灌输,教学方法单一,教育理念滞后,学生机械听课,素养目标难以达成。^[2]当前高中历史课堂依然以教师为中心,结构上多呈现“满堂灌”或“满堂问”,使互动流于表面而缺乏生成性。其结果是学生对教材中高频出现的核心概念与史实缺乏真正的理解。这种现象表明,教师在知识传递上过度依赖教材叙述,缺乏基于问题链、史料分析和情境建构的引导,致使学生学习停留于记忆层面,缺乏解释力与迁移力,从而造成对话缺失的结构性困境。

人的学习过程不是简单的刺激与反应的联结,也不是对客观知识的直接写照,

而是把人的经验、理解、交流、协商都介入学习。^[3]高中历史课堂对话缺失的深层成因复杂,可以从以下几方面来探讨:第一,认识论的错位。历史被等同为可检核的“事实集合”,而非围绕史料展开的解释与意义建构,由此形成结果至上的知识观,课堂被组织为对标准结论的复述与核对,问题被降格为引出答案的提示语,史料退化为教材论断的注脚。第二,制度压力与课堂规训的叠加效应。高考与绩效考核等制度压力重构了教师的话语逻辑,催生以可控与量化为优先的“剧本化课堂”。学生则因规训而形成安全应答习惯,教师因控场而回避分歧,导致异质观点被排除,真实对话空间被不断压缩。第三,专业能力与资源供给的结构性不足。不少教师在史料再解读、问题链设计、对话调控三项核心能力上缺乏系统训练,而校本层面的史料库与对话型评价工具的匮乏进一步加剧了讲听记的路径依赖。第四,宏观层面的核心素养与探究导向未能在微观层面的教案模板、作业形态、随堂评价与质性证据呈现方式上获得对齐支持,导致价值诉求与操作系统脱节。上述因素叠加,构成了锁链效应,久而久之,学生的内在动机、问题意识与证据观被削弱,课堂失去作为公共思辨空间的生成力。要扭转此局面,改革的着力点不应停留在多提问、多讨论的战术层面,而须通过机制重构把对话嵌入课堂的基础设施,形成以解释为轴的知识观、以过程与论证为核心的多元评价、以问题链与三段式组织为常规流程、以史料库与对话记录为证据载体、以教师对话

素养为专业指标,方能松动“单向度课堂”的结构性根基,恢复历史教学的理解性本质。

二、从单一对话到多重对话的路径探究

对话不仅是教学的技术手段,更是教育作为存在方式的根本表征。在现实教学中,对话的概念往往被窄化为教师提问与学生作答的操作性环节,导致其解放性与生成性内涵被消解。多重对话的提出并非语义修饰,而是一种学理上的澄清与实践上的重构。通过强调对话要素的多重性,抵消了对话在既有教学语境中被形式化、程序化的风险。本文认为,从单一对话走向多重对话,是对教育本质的回归。教育的意义在于激发学生在多元关系中进行比较、协商与反思,在此过程中不断生成对历史与现实的理解。

(一) 从单一对话到多重对话的逻辑主张

历史教学并非事实的单向传递,而是基于史料展开的解释与意义建构过程。对话是历史认知的核心环节,体现了历史理解的过程性与多义性。然而,现实课堂往往将对话压缩为教师主导下的提问与回答,学生的学习被简化为对预设答案的复述,从而使历史学科固有的争议性、多义性和开放性被遮蔽。唯有在教师与学生、学生与史料、学生与他者以及学生与自我的多维互动中,历史课堂才能回应学科的解释性特征,并在理解深化和价值生成上发挥独特作用。

教学实践进一步揭示了单一对话的局

限性。例如在“全球航路的开辟”的教学中，小组讨论与合作停留于路径与人物等浅层问题，学生凭借初中阶段的知识即可作答，缺乏对历史复杂性的深入探究。相较之下，当教师将教学重心转向“资本主义萌芽与商品经济发展的内在逻辑”，并追问“为什么商品经济发展需要贵金属”时，学生的思维出现停顿，这种停顿成为探究的真正起点。随后，通过讨论贵金属作为货币的作用、由此引发的“贵金属荒”与通货膨胀，再到阶级地位变化与社会结构转型，学生逐步对“价格革命”有了系统理解。学生在追问、比较和归纳中生成历史解释，并在个体表达与学科表达的差异中感知到自身的成长。

由此可见，从单一对话走向多重对话，不仅是教学形式的拓展，更是历史教学内在逻辑的还原与深化。历史作为一种知识形态，其本质上是多重视角交织和不断生成的过程。它并不给出唯一答案，而是持续召唤解释、辩驳和再阐释。在课堂中引入多重对话，意味着教学要突破教师与学生之间的单一交流，拓展为学生与史料之间的诠释性对话、学生与多元史观之间的批判性对话、学生与自我之间的反思性对话以及学生之间的平行交流。通过构建这一多层次、多维度的互动结构，历史课堂才能真正成为意义生成与理解深化的场域，从而推动核心素养的培育与“以史育人”深层价值的实现。

（二）从单一对话到多重对话的形式主张

在教育语境中，对话并非单纯的交

互形式，而是一种承认学习者主体性、通过语言互动实现理解与意义生成的方式。弗莱雷在《被压迫者教育学》中提出“教育即对话”，强调对话是平等交流的过程，其核心是打破教师单向灌输的模式，使学生在表达、倾听和反思中实现自主成长。对话作为那些投身于学习与行动这一共同任务的人之间的接触，如果对话双方（或一方）缺乏谦逊，对话就会破裂。^[4]在历史教学中，对话的内涵不应局限于教师与学生之间的问答互动，而应扩展为学生与史料、不同史观、同伴以及自我的多维沟通。历史认知本身的复杂性与解释性决定了单一层面的对话不足以支撑历史学科核心素养的培育。因此，引入多重对话的概念，旨在凸显对话在层次与结构上的扩展性。所谓多重对话，是在师生互动的基础上，进一步拓展为学生与史料的解释性对话、学生与多元史观的批判性对话、学生与自我的反思性对话以及学生之间的交流，从而构建起多主体、多维度的学习场域。

以“新航路开辟”教学为例，教师在引导学生讨论背景因素时，学生立即归因于《马可波罗行纪》的影响。教师随即追问：“你们认为具体影响是什么？”学生回答多集中于“东方富饶，黄金充足，因而激发了西方探索的欲望”。教师进一步追问：“这种解释是否有史料支撑？”学生一时沉默，显露出缺乏对史料的批判意识。此时，教师引入补充材料，指出《马可波罗行纪》在当时虽广为流传，但也常被讥讽夸饰甚至虚构，引导学生思考该文本的

可信度与主观性。随后教师提出：“若要使用该文本，我们应如何运用？是否需要与其他材料互证？”学生逐渐意识到史料解释并非单一答案，而要与《元史》、地方志等文本进行比照，甚至通过人文地理线索（如石铺道路的差异）来验证。

解答历史问题，形成自己对历史的解释，是历史探究的目的。要达到此目的，学生必须具备史料实证的相关技能。^[5]这一连续追问的过程，能引导学生进入与史料的深层互动，逐步展开对文本真实性、多元立场和解释可能性的探究。它不仅体现了学生与史料之间的解释性对话，也激发了学生与多元史观、自我经验之间的反思性联系，并通过小组讨论实现共享建构。由此可见，真正的历史学习不在于对史实的机械掌握，而在于通过多重材料、多元视角与多维语境的交互，推动学生在协商与建构中生成历史理解。这也表明，教学实践必须完成从单一对话到多重对话的转向，使课堂成为意义生成与思维碰撞的真实场域。

（三）从单一对话到多重对话的实践转化路径

在多重对话视域下，高中历史课堂的实践转型应当在多个维度上进行系统性重构，形成从“教师独白”到“师生共建”的动态机制。在多重对话的实践转型中，教师的角色要从知识的传授者转变为意义生成的引导者，不再局限于控制问题，而是通过深度研读教材提出具有解释张力与现实关怀的问题，引导学生在差异性观点中协商意义，从而使教学目标从知识掌握

与再现转向历史理解、批判解释与价值判断。史料运用与问题设计应突破单一材料展示和封闭式提问，转向多源史料对读与递进性问题链建构，使学生在层层递进中锻炼批判性思维与建构性理解。课堂组织与评价方式则应从单向灌输与标准化答题转向多维度的多主体参与和多元化评价，既保障不同层次学生的参与度，也通过学习档案、史料分析报告等凸显思维过程与解释路径。与此同时，学生的角色应从被动接受者转变为历史意义的建构者，借助多样化史料、本土案例与真实情境展开多维对话，使课堂真正成为历史理解与思维碰撞的公共空间。通过上述要素的整体重构，历史课堂才能实现从单一对话走向多重对话，完成从知识灌输到意义生成的转型。

三、多重对话教学生态的制度保障机制建设

要使多重对话在高中历史课堂中真正落地并形成长效机制，必须从制度、教师与学生三个维度构建系统化的保障框架。

（一）制度是方向保障

制度是课堂转型的根本前提。要推动多重对话常态化，首先要在课程与评价制度中确立相应导向：在课程实施中，教师应将教材与史料的“二度解读”纳入常规研修环节，在备课过程中形成议题提炼与多源材料整合的机制；评价体系由单一的结果性导向转向过程性与表现性并重，明确将史料分析、观点论证与协作探究纳入考核内容。通过制度化要求，将教材解读、

问题链设计和课堂组织形式内嵌于教学常规，使多重对话成为课堂运行的“必经环节”，而非教师自发的零散尝试。

（二）教师是支撑

教师是课堂对话生成的核心组织者。为保障多重对话的实践发生，应在教师发展体系中强化对教师对话型教学素养的培养，包括史料再解读能力、递进性问题链设计能力以及课堂对话调控能力。具体而言，学校可通过校本教研、课堂观摩、案例交流与评价反馈等机制，为教师搭建持续提升的平台。同时，学校须在制度中确立“对话型课堂”的评价标准，将教师能否营造多重对话情境作为专业发展的核心指标，从而推动教师角色从知识讲授者转向意义引导者。

（三）学生是主体

学生是多重对话的真正生成者。为避免学生养成被动接受与机械应答的习惯，应在教学设计与学校文化中强化学生的主体地位。一方面，课堂组织应保障不同层次的学生均能参与互动，并在观点协商中获得认知提升；另一方面，应通过引入多样化史料、本土化案例与真实情境，如民众日记、跨文化对比材料等，激发学生在与文本、同伴和现实生活的多维对话中形成价值判断与历史自觉。同时，学校可通过跨学科探究项目与学术辩论赛营造持续性的文化氛围，使学生习惯于在对话中生成理解。

正如伽达默尔在《真理与方法》中所揭示的：真正的历史对象根本就不是对象，而是自己和他者的统一体，或一种关系，

在这种关系中同时存在着历史的实在以及历史理解的实在。历史对象并非独立静止的“它”，而是在理解者与传统、史料、他者互动中生成的“关系统一体”，其中既包含历史的实在，也包含理解的实在。由此观之，历史课堂的价值不在于传递既定结论，而在于引导学生进入这种关系过程，通过对史料的诠释、对多元史观的批判、对自我的反思以及与同伴的协商，在历史的实在与理解的实在的统一中生成新的意义。多重对话教学正是这一哲学洞见在教育领域的实践形态。它突破了单一对话的局限，将课堂建构为认知深化与价值生成的公共空间，从而彰显历史教育的学科本真与育人使命。

本文以高中历史课堂对话缺失的现实困境为切入点，揭示了其深层成因，并提出了从单一对话走向多重对话的必要路径，即通过教材与史料的再解读、递进性问题链设计、课堂结构优化以及制度保障机制建设，推动课堂从知识传授走向意义共建。多重对话不仅是一种教学策略，更是一种教育逻辑的转向：它承认历史知识的解释性与多义性，强调师生、生生、人与史料、人与自我的多维互动，使学生在探究与协商中深化认知、形成价值判断。由此，历史课堂方能摆脱单向度的知识灌输，成为理解生成与人格成长的公共空间。

综上所述，高中历史教学改革应在理念、实践与制度层面协同推进，以多重对话为核心机制，既回应核心素养的育人要求，也为课堂重建学科本真提供可持续的

（下转第78页）

基于小学中年级的职业启蒙教育实践研究

◎ 何雨林 / 江苏省南京市月华路小学

摘要

小学中年级是学生职业认知与情感发展的关键期，语文课程作为兼具工具性与人文性的基础学科，在职业启蒙教育中具有天然优势。本文所指的职业关怀力，特指学生对职业工作者形成的尊重态度、价值认同、处境理解并能主动帮助的能力。这一能力与语文课程“文化自信”“社会责任”等核心素养培养目标高度契合。本文从文本解读、情境创设与朗读感悟、写作实践延伸、跨学科拓展活动四个维度，探索职业关怀力在小学中年级语文教学中的融通实践，明确“如何通过语文活动引导学生关怀职业工作者”，为教师提供可操作的教学方案，助力学生在语言实践中建立对职业工作者的积极情感联结。

关键词

小学中年级 语文教学 职业关怀力 渗透路径

《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》明确提出，“支持普通中小学开展职业启蒙教育”。当下小学职业启蒙教育侧重对职业知识、技能的体验，缺乏对职业情感与意义的关联。

统编版小学中年级语文教材蕴含丰富的职业启蒙素材，为职业关怀力的渗透提供了抓手，学生能从多维度深化对职业的理解，体认职业价值，学会尊重劳动者。本文基于尊重、认同、理解、帮助四大职业关怀维度，探索如何让职业关怀力自然融入识字、阅读等语文教学环节。

一、职业关怀力在小学中年级语文教学中的融通实践

职业关怀力的渗透须紧扣“语文性”与“关怀性”的双重目标，既关注学科本质，又不流于对职业知识了解的浅层启蒙。

（一）文本解读：在细节中挖掘职业关怀元素，奠定关怀基础

文本解读是职业关怀力渗透的起点，教师须引导学生从文本人物的细节、场景等描写中，挖掘职业人的“付出与价值”，让“理解处境”成为“认同价值”“尊重付出”的前提。

1. 抓动作细节，理解职业人的付出与艰辛，培养共情力

文本中职业人的形象，往往通过动作展现其职业特性，教师须引导学生聚焦动作描写。在《蜜蜂》的教学中，针对蜜蜂实验，可先让学生圈画每个步骤的关键动作；再追问“为什么作者带蜜蜂走到四公里外”，引导学生联想到“有的科研工作者要长途跋涉、经历漫长的等待，最终可能面临实验失败”的处境；最后补充《昆虫记》中“为观察蜜蜂归巢，在田野蹲守三天、被蚊虫叮咬”的片段，让学生了解科研职业“耗时久、风险高、需耐心”的特点，感受科研工作者的艰辛与不易、坚持与专注等，在细节感知中深化对科研工作者的共情。

2. 探语言动机，认同职业工作者的价值与使命，强化感恩意识

文本中职业人的语言往往藏着其职业选择的初心与坚守的使命，教师可通过拆解语言背后的动机，引导学生感受职业温度，认同职业价值，萌发感恩之心。在《剃头大师》的教学中，教师可聚焦老剃头师傅“习惯用一把老掉牙的推剪，它常常会咬住一绺头发不放，让小沙吃尽苦头”却仍坚持为小沙理发的情节，设计以下语言动机探究环节：

先让学生找出文中与老剃头师傅有关的句子，如“老师傅习惯用一把老掉牙的推剪”，然后提问：“老剃头师傅为什么不换一把新推剪？”引导学生结合生活经验猜想：可能是老剃头师傅用惯了这把推剪。接着问：“面对更好的机会，老剃头师傅为什么选择留在巷口？”让学生小组讨论后分享。随后，播放社区理发师上门为行动不便的老人理发的视频，问学生：“理发师为何主动上门免费给老人理发？”引导学生从

视频中感受理发师关心老人的心意。最后，组织“我想对你说”感恩分享会，让学生将感谢的话语写在卡片上，并转交给理发师，让感恩意识转化为行动。

3. 联生活场景，尊重职业工作者的专业与规范，感知职业责任

文本中的职业行为可与生活场景相连，帮助学生理解职业规范的重要性，进而形成尊重意识。在《司马光》的教学中，教师可从“司马光砸缸救友”的果断行为延伸至“应急救援职业”，设计生活场景联想环节，让学生回忆看到消防车、救护车呼啸而过的场景，提问“为什么要给应急车辆让道”；再结合课文中“众皆弃去，光持石击瓮破之”的高效救援，引导学生理解“应急职业争分夺秒的规范要求”；同时让学生思考“在生活中如何配合这些职业工作者履行责任”，将文本认知转化为对职业责任的感知与尊重行动。

（二）情境创设与朗读感悟：代入职业视角，激发尊重意识与帮助能力

当文本解读奠定认知基础后，情境体验成为情感转化的关键环节。单纯的文本分析难以深化情感体验，要通过情境模拟与情感朗读，让学生站在职业工作者的角度感受情感，进而激发“尊重其付出”“主动提供帮助”的意识和能力。

1. 模拟职业场景，体验职业工作者的情感与压力，提升共情能力

通过角色扮演、场景还原等方式，让学生代入职业视角，感受职业工作者的情感体验。在《肥皂泡》的教学中，教师可关联“手工皂制作者”职业，让学生体会手工制作的不易，进而理解“手工皂制作者须反复试错、耐心等待、灵活应对问题”

的职业特性，深刻共情职业工作者的不易。

2. 聚焦情感朗读，强化对职业精神的共鸣与认同，培育责任意识

通过朗读指导，让学生在语气、节奏的变化中，体会职业工作者的精神品质，强化认同意识。在《为中华之崛起而读书》的教学中，教师引导学生分析少年周恩来回答“为中华之崛起而读书”时的语气体现了什么，体会周恩来的抱负和胸怀；再延伸至外交官等职业，播放外交官在国际会议上发言的片段，让学生模仿坚定、庄重的语气朗读发言内容，在朗读中认同“职业要有远大理想与坚定信念”的精神品质。

3. 设计互动任务，萌发对职业工作者的帮助意识和能力，转化为感恩行动

在情境体验后，教师要设计具体、可操作的互动任务，让学生思考“如何为职业工作者提供帮助”，将情感转化为行动意向。在“校园护鸟行动”情境中，教师结合《父亲、树林和鸟》的教学，可设计“护鸟小任务”：先让学生分组讨论“鸟类保护志愿者在校园里可能会遇到哪些困难”；再引导每组设计1—2个“力所能及的帮助方案”；最后让学生动手制作提示牌，在实践中萌发主动帮助的意识。

（三）写作实践延伸：以文字凸显职业关怀，实现“认知—情感—表达”闭环

文本解读筑牢认知基础，情境模拟与情感朗读深化共鸣体验，写作则成为承接这份认知与共情的显性输出，将学生对职业工作者的理解、认同、尊重转化为有温度、有情感的文字。

1. 书信类写作：直接传递对职业工作者的理解、感恩与帮助的意愿

教师可让学生以书信为载体，向职业

工作者直接表达情感，将理解、尊重转化为文字。在《蜜蜂》教学后，教师设计“给法布尔的一封信”写作任务，并细化写作框架：开头部分，要求学生结合课文内容描述对法布尔的印象；中间部分，要求学生表达对科研职业的理解；结尾部分，要求学生提出具体的帮助方法。教师批改时，应重点关注学生的写作是否结合文本细节、帮助方法是否具体，避免空泛抒情。

2. 日记类写作：记录职业体验中的感悟、成长与行动规划

教师可让学生通过日记记录职业体验中的所见所感，梳理对职业工作者的认知，强化关爱意识。在“手工皂制作模拟”活动后，教师设计“职业体验日记”写作任务：首先记录体验过程；接着描述体验中的感受；最后写下后续的行动规划。学生通过日记将短暂的体验转化为持久的关怀认知与行动规划。

（四）跨学科拓展活动：以实践行动关怀职业工作者，延伸课堂边界

职业关怀力的渗透不能仅停留在语言层面，还要结合美术、科学、道德与法治等学科，设计可操作、能落地的实践活动，让学生在“做”中为职业工作者提供帮助。

1. 语文+美术：用视觉作品表达对职业工作者的尊重

教师可让学生通过绘画、手工等方式，将对职业工作者的尊重转化为可视化作品。如在“致敬应急救援者”主题活动中，先让学生回顾《司马光》中“砸缸救友”的场景，以及生活中消防员救火、急救员救人的画面；再要求学生用画笔描绘“最让自己感动的应急救援瞬间”，并写下1—2句话；最后将作品整理成“向应急救援者致敬墙”在校园展示，让学生通过艺术创

作传递对职业工作者的尊重，同时提升语言表达与审美能力。

2. 语文+科学：在探究实践中理解职业工作者的专业

教师可让学生通过实验、观察等活动，体会职业工作者的专业素养，深化理解。如在《蜜蜂》教学后的“校园昆虫观察”活动中，先让学生参照法布尔的实验方法，制订“校园蜜蜂活动观察计划”；再分组进行观察，并模仿《蜜蜂》的写作手法，使用“先……再……然后……”的句式描述观察过程；最后教师（或家长）点评观察记录，让学生理解科研工作者严谨观察、客观记录的专业要求，同时提升科学探究与语言组织能力。

3. 语文+道德与法治：在社会参与中落实对职业工作者的帮助

教师可让学生走进社区，开展实际行动，为职业工作者提供帮助。如在“公共服务工作者关怀”主题活动中，先让学生分组调查社区里的公共服务职业，用文字记录他们的工作时间、主要困难；再结合调查结果，确定帮助行动；行动后，要求学生撰写服务心得，描述帮助过程中自身的感受、职业工作者的反应，在实践中落实帮助行为，同时培养社会责任感与语言表达能力。

二、职业关怀力渗透的实践反思

（一）紧扣学生视角，避免教师强加关怀

职业关怀的主体是学生，所有设计须从学生的认知与能力出发，让学生在能力范围内感受关怀的价值。

（二）平衡四大维度，避免重认知轻行动

教学中易出现侧重理解与认同、忽略帮助落地的倾向，要让学生知道关怀可通过行动体现，避免关怀停留在认知层面。

（三）立足语文本质，避免脱离学科谈关怀

职业关怀活动须围绕识字、阅读等语文教学环节展开。如果脱离语文教学目标，职业关怀就失去了学科融合的意义。

小学中年级语文课堂的职业关怀力渗透不仅能让语文教学更具人文温度，更能让学生建立对职业工作者的积极情感。这正是职业启蒙教育的核心价值，也是对立德树人根本任务的落实。

【作者简介】何雨林，男，江苏省南京市月华路小学学生活动部主任，高级教师，南京市优秀教育工作者，南京市德育优秀青年教师。

参考文献

- [1] 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.
- [2] 夏翠莲.儿童职业体验教育新实验[M].南京:南京出版社,2024.

混龄游戏中对特需幼儿个别化教育的策略研究

◎ 叶 莉 / 江苏省丰县教师发展中心

摘 要

特需幼儿因其自身独特的身心发展特点和个别化需求，在混龄游戏场景下面临着诸多挑战。如何在混龄游戏情境中精准识别并满足特需幼儿的个别化教育需求，成为学前教育领域亟待深入研究的课题。本文旨在深入探讨混龄游戏下特需幼儿个别化教育的有效策略，以提升特需幼儿教育质量，促进其全面发展，并为教师提供有益的实践参考。

关键词

混龄游戏 特需幼儿 个别化教育

在当今多元化的教育环境中，学前教育的重要性愈发凸显，尤其是特殊需求幼儿的教育成为社会关注的焦点。随着教育理念的不断发展，混龄游戏作为一种创新的教育形式逐渐兴起。混龄游戏打破了传统同龄教育的限制，让不同年龄段的幼儿在游戏中相互交往、合作与学习。对于特需幼儿而言，混龄游戏提供了更为丰富和自然的社交环境，有助于他们在模仿与互动中提升各方面能力。教师可从特需幼儿的个别化教育入手，分析和探究将其置于混龄游戏中的有效策略，从共同享有活动架构和教育空间的角度设计相应的混龄游戏，为特需幼儿提供个别化教育的同时，促进幼儿园教育整体质量的提升。

一、尊重幼儿身心发展规律，关注特需幼儿的发育差异

在混龄游戏中，教师要尊重幼儿的身心发展状态，尤其是特需幼儿的身心情况，充分尊重他们个体的差异性和特殊性，结合实际情况组织混龄游戏。在游戏开展前，教师要对特需幼儿的情况进行详细的了解，为他们建立成长档案，关注他们每个阶段的发展变化，并记录在成长档案中。如此一来，相关教师都能清楚地了解特需幼儿的身心发展情况，然后根据他们的实际情况合理安排或调整混龄游戏，在更贴合特需幼儿整体发展需求的同时，教师也能获得良好的个别化教育体验。^[1]

以开展幼儿园混龄游戏“小小沙包最有趣”为例,游戏前,教师要根据特需幼儿的实际情况设置合适的沙包游戏规则。在导入环节,教师将沙包分发给幼儿,让他们自由地抛扔。这样做旨在让特需幼儿感受沙包,同时便于教师观察他们接到沙包时的反应。之后,教师根据他们的实际情况开展多样化的游戏。如果特需幼儿对沙包较为感兴趣,他们的身心情况也较好,教师就可以为幼儿安排踢沙包的比赛游戏,让他们在紧张生动的竞技中感受到自身的能力,促进其身体和精神状态的发展。如果特需幼儿身心发展情况较弱,对沙包兴趣不大,教师就可以组织合作化的混龄游戏,采用以强带弱的方式增加特需幼儿对游戏的参与度,让他们对沙包慢慢产生兴趣的同时,尝试进行游戏互动,最终以更好的状态面对后续的游戏和教育。

教师要充分关注和重视幼儿(特别是特需幼儿)的身心发展状态,充分尊重他们的个体差异,积极践行“因材施教”理念,为混龄幼儿提供更科学的游戏,提高游戏质量,促进特需幼儿的发展。此外,特需幼儿是极为特殊的群体,教师要以平等的视角为他们设置游戏,关注其差异但不区别对待,使他们健康稳步地成长。

二、创设游戏情境,激发特需幼儿的内在需求

教师还要为特需幼儿创设丰富多彩的游戏情境,以不同的游戏情境激发他们的内在需求,让他们更主动地参与游戏,进而获得更显著的游戏效果。研究表明,大

部分特需幼儿看不到自身的内在需求,他们的身心发展处于停滞或混沌的状态。基于此,教师要为他们创设贴合其心智的游戏情境,让他们在情境的带动下逐渐焕发出属于自己的童真,在内在童真无意识的引导下积极主动地参与混龄游戏。^[2]在认真参与混龄游戏的过程中,特需幼儿能慢慢看到自己的内在需求,通过游戏满足自己的内在需求,进而获得身心的有益发展。

以开展幼儿园混龄游戏“种豆子”为例,游戏前,教师要准备好相应的音视频,以便为幼儿营造欢快的播种情境,让幼儿感受到种豆子的乐趣。游戏开始后,教师先播放儿歌《种豆》,以欢快活泼的律动增加游戏的氛围。接着,教师播放有关播种的动画片,让幼儿感受播种的热火朝天,引导他们快速地进入游戏。音视频能为幼儿创设身临其境的播种情境,让他们对游戏主题有具象化的了解和认知。对于特需幼儿而言,教师构建的游戏情境能给他们带来感官上的多重刺激,促进他们对游戏的理解和参与。营造好游戏情境后,教师就可以带领幼儿进入主要环节,先将幼儿分成三个小组,并将特需幼儿安排在能力中等的小组中,再以小组为单位“种豆子”,看哪个小组种得又多又好。在沉浸式的游戏情境中,特需幼儿能更好地融入游戏氛围,他们努力向组员看齐,不断挖掘自身的潜能,在努力完成游戏的同时,感受到混龄游戏的魅力。

游戏情境的设置能提高混龄游戏的质量和效果,使幼儿快速地进入游戏状态,进而达成相应的游戏目标。所以,教师要

根据特需幼儿的实际情况和需求创设合适的情境，让情境充分发挥作用，推动个别化教育的发展。当特需幼儿的内在需求被充分满足后，他们的身心状态就会得到稳定有序的发展，也就能更加快速地消除自身的“特需”。

三、投放多元材料，提高特需幼儿的游戏体验

教师还要根据游戏内容投放多元化的材料，增加游戏的层次感和丰富性，给特需幼儿带来更优质的游戏内容，让他们在混龄游戏中获得更好的引导和启发。在混龄游戏中，特需幼儿与其他幼儿的交流与互动相对较少，他们可以与游戏材料或道具产生更多的互动，获得更好的游戏感官体验。材料是游戏内容的补充和延伸，在混龄游戏中投放多元材料，能让游戏得到多样化的诠释和扩充，让特需幼儿获得更丰富的内在刺激，进而促进身心的正向发展。游戏材料的多元化应用也是混龄游戏开展过程中的关键部分，教师要根据游戏内容科学合理地应用不同的材料，丰富游戏的内容，给特需幼儿恰当的教育和引导。

以开展幼儿园混龄游戏“床单变形记”为例，游戏前，教师要准备一些长度不等的挂绳、床单若干、手工剪刀、纸、笔、黑色KT板等。这些材料对特需幼儿而言是不陌生的，能增加他们心理上的安全感。游戏开始后，教师播放音乐《小奶猫》，营造轻快的游戏氛围，再结合特需幼儿的特长进行初步的游戏互动。若特需幼儿擅长画画，教师可引导他们将床单画成披风，

披在身上扮演不同的角色；若特需幼儿擅长做手工，教师可先引导他们将床单剪成合适尺寸的条形状，然后拼成正方形的格子，再将其贴在地面上，玩跳格子的游戏。游戏材料可根据幼儿的实际情况进行应用。在幼儿对床单进行多样化设计和使用的过程中，特需幼儿也会融入游戏，积极地进行床单变形记的各种尝试。游戏的最后，教师抛出话题：床单脏了，我们一起来洗洗吧！接着，幼儿进入洗床单的游戏环节，通过刷洗、揉搓、漂洗、晾干等一系列动作，幼儿会获得更快乐的游戏体验。

丰富的游戏材料能让混龄游戏更加精彩纷呈，给幼儿带来更多游戏体验的同时，提升他们的内在感受。教师要学会创新应用各种合适的游戏材料，更切实地贴合特需幼儿的实际需求，给他们带来更优质的游戏体验，使他们获得身心的正向引导。

四、增加反馈跟踪，提高特需幼儿的游戏效果

开展混龄游戏后，教师要对特需幼儿的游戏表现及时地跟踪和反馈，并根据他们的实际情况对后续的混龄游戏进行优化和调整，让特需幼儿的个别化教育产生更显著的效果。教师要将特需幼儿在混龄游戏中的阶段性表现记录在他们的成长档案中，方便查询他们的成长状况，对他们每个阶段的实际情况做出对比分析，以更加有效的方式开展混龄游戏。^[3]就当前特需幼儿个别化教育的情况来看，对游戏情况做出跟踪反馈是必不可少的环节，认真详细的跟踪反馈能促进个别化教育形成良好

闭环,使特需幼儿的个别化教育进入良性循环。因此,要给特需幼儿提供科学系统的混龄游戏,让他们获得更好的教育和引导,推动特需幼儿个别化教育的显著发展。

以开展幼儿园混龄游戏“小熊抓鱼”为例,这是一个角色扮演类游戏活动,幼儿扮演小熊和小鱼来做互动游戏。游戏开始,幼儿戴着小熊和小鱼的头饰。“小熊”通过独木桥,钻过小山洞,跨过小山坡,到达“鱼塘”,抓住“小鱼”并送到相应的“鱼筐”内。每抓到一条“小鱼”,“小熊”都要再次走完相应的游戏路径。游戏结束,教师统计“小熊”抓到的“小鱼”数量,并换算成等量积分,供幼儿积累积分兑换奖品。教师要对每个幼儿的游戏表现进行回顾和总结,特别是对特需幼儿的具体状态和在游戏互动环节的身心反应进行回顾,并客观地记录在成长档案中。在“小熊抓鱼”游戏中,特需幼儿的身心状态是不稳定的,他们一开始会被有趣的小熊和小鱼角色吸引,愿意参与游戏互动,但在过独木桥、钻小山洞等环节中,会因身体情况产生一定的畏难心理。教师要适时给予特需幼儿适当引导,鼓励他们进入游戏状态,并实时跟踪他们的游戏表现。

教师要反思个别化教育中的优势与不足,根据反馈跟踪的结果扬长补短,对后续的混龄游戏进行调整和优化。特需幼儿的个别化教育不乏向前看的动力,但缺少向后看的过程,教师要从已有的游戏情况中获取更多的教育经验,为特需幼儿提供更全面、更优质的教育和引导,提高游戏教育的整体效果。

总之,在混龄游戏中对特需幼儿开展个别化教育时,教师须给予特需幼儿更全面、更系统的引导和教育,让他们在融合的环境中获得更好的学习和成长。当特需幼儿在混龄游戏中慢慢具备一定的社会属性后,他们的预定教育目标就能高效地达成,进而以更好的身心状态进入后续的活动,为自身状态的不断提升带来更多更好的可能性。[本文系2024年度江苏省教育科学“十四五”规划重点课题“学前融合背景下特殊需要幼儿同伴接纳的干预研究”(编号:B-b/2024/04/17)的阶段性研究成果。]

【作者简介】叶莉,女,江苏省丰县教师发展中心研训员,高级教师,江苏省“333高层次人才培养工程”第三层次培养对象、江苏省教育科研先进个人。

参考文献

- [1] 齐燕.幼儿园混龄自主性区域游戏研究[J].甘肃教育,2024(21):113—116.
- [2] 徐荷燕.幼儿园混龄游戏中幼儿有效互动的策略研究[J].基础教育论坛,2020(2):52—53.
- [3] 温秋梅.浅析幼儿园户外混龄区域游戏中教师的指导策略[J].名师在线,2024(25):38—40.

基于学习逻辑的小学语文课堂学习任务的设计机制

◎ 华慧蓉 / 江苏省无锡市芦庄第二小学

摘要

构建学习中心课堂的关键在于遵循学生的学习逻辑。小学语文教师在设计单篇课文的学习任务时应以学习逻辑作为客观依据,实现学科逻辑、生活逻辑与认知逻辑的有机统一与动态平衡,有力地推动教师的“教”转向学生的“学”。本文通过课例分析法,提出以三逻辑统一的任务设计路径,并结合统编教材案例验证其有效性。

关键词

学习逻辑 学习任务 学科逻辑 生活逻辑 认知逻辑

随着《义务教育语文课程标准(2022年版)》(以下简称“2022年版课标”)的深入实施,建立学习中心课堂已成为必然趋势。如何在“学为中心”视域下将学生置于学习活动的核心位置,关键在于遵循学生的学习逻辑。

学习逻辑是指建立在学生认知机制和发展水平基础上的,符合学生认知及发展规律的思维顺序和过程。依据维果茨基的“最近发展区”理论,教师遵循学习逻辑,就是要设计出具有一定挑战性,但又在学生能力可及范围内的学习任务,让学生在“跳一跳,够得着”的过程中,实现知识与能力的提升,使学习真实发生。皮亚杰的认知发展阶段理论与学习逻辑在关注学生心理机制发展方面具有诸多契合之处。皮亚杰系统阐述了儿童在不同年龄段的认知

特征与心理发展规律,为学习逻辑的构建奠定了重要的理论基础。而学习逻辑不仅重视心理机制,还包含了任务序列的设计策略,强调应依据学习内容的内在逻辑关联以及学生的认知发展水平,有序地设计层层递进的学习任务,从而有效提升学生的学习效率。

以学习逻辑统摄学科、生活、认知三逻辑,构建符合课标要求的任务设计框架,具有深厚的理论渊源。从学科逻辑来看,其根源在于学科知识自身的系统性与结构性,强调知识在纵向上的衔接与横向上的关联。生活逻辑则更强调教学内容与学生现实生活的联结,主张让真实情境成为激活学生学习需求的起点。认知逻辑注重遵循学生从具体到抽象、从已知到未知的认知顺序,实现知识的有效建构。基于此,

教师在设计单篇课文的学习任务时，要以学习逻辑为核心，统筹三者关系，推动教师的“教”转向学生的“学”。

一、顺应学科逻辑，把握“教”与“学”的契合点

统编版小学语文教材具有鲜明的特征，即围绕人文主题与语文要素双线组织单元。低、中、高不同年段之间具有纵向联系，体现从易到难、由浅入深的螺旋式上升的梯度；每个单元的课文、口语交际、作文、语文园地等板块内容环环相扣，形成一个相对独立的系统，具有横向联系。单元语文要素与学段要求、选文内容紧密关联，隐含一定的内在逻辑，有效地解决了语文课堂“教什么”的问题。因此，教师在设计学习任务时，应该从纵向、横向两个维度解读教材内容，把握学科逻辑，深入思考“学什么”“怎么学”，从而牢牢把握“教”与“学”的最佳契合点。

例如，一位教师在执教四年级下册《记金华的双龙洞》前，对教材进行了解读：这篇课文所在的第五单元是习作单元，单元语文要素是“了解课文按一定顺序写景物的方法”和“学习按游览的顺序写景物”。从纵向看，除了这个单元，与写景相关的习作主题还出现过三次：三年级上册第六单元“这儿真美”，四年级上册第一单元“推荐一个好地方”，五年级上册第七单元“____即景”。细细梳理，从描写一处景物到按游览顺序描写多处景物，并写出变化，这是一条写作要求与难度逐渐上升的训练线。从横向看，精读课文《海上日出》《记金华的双龙洞》的学习重点分别是“按景物变化顺序写景”和“按游览先后顺

序写景，把印象深刻的景物写清楚”，“交流平台”“习作例文”侧重总结写法，“初试身手”“习作”侧重尝试运用，整个单元的内容相互联系、彼此依托。其中，《记金华的双龙洞》是一篇经典的游记，作者叶圣陶采用移步换景的方法，运用自然巧妙的过渡句，把游览双龙洞的过程写得清晰流畅，用“所见”和“所感”的方法把印象深刻的景物写得具体、生动。由此可见，这篇课文在单元教学中承担着写作支架的重要作用，是学生学写游记的最佳范例。

基于这样的文本解读，教师利用班级学生刚刚游玩过鼋头渚的契机，把《记金华的双龙洞》第一课时的学习重点确定为梳理作者的游览路线，初步掌握用表示行踪的动词转换景点的方法，把游览鼋头渚的路线写清楚。授课伊始，教师由游玩鼋头渚的经历自然引出“游记”这一文体概念，进而顺畅导入课文的学习环节。在随后的教学过程中，教师主要设计了从梳理到发现、从模仿到迁移这两个核心学习任务。第一个学习任务是“理清所至——明白游览顺序”。首先，学生默读课文，完成“路上→洞口→外洞→孔隙→内洞→出洞”的路线图梳理，理清作者游双龙洞的顺序。接着，教师引导学生关注课文中能体现游览顺序的句子，并通过追问“大作家叶圣陶用了哪些词语将景点的转换写得既清楚又自然”，引导学生圈画出“出……到……过了……”等表示行踪的动词，体会作者巧妙自然过渡的写法。第二个学习任务是学习作者的方法，写一写游鼋头渚的路线，要求能按照一定的顺序写清楚游览路线；能用上表示行踪的动词，使景点的转换更自然。这是学生学写游记的难点，于是教

师根据班级学情，适时提供了“进入……迎面看到……”“离开……来到……”“沿着……前往……”等句式，使学生的写既有真实的素材，又有可用的支架。这种设计抓住了学科逻辑的核心，在教与学之间搭建了桥梁，既突破了教学重难点，也为后续学生创作更完整的游记打下了基础。

二、遵循生活逻辑，找准情境创设的着力点

2022年版课标指出：“创设情境，应建立语文学习、社会生活和学生经验之间的关联，符合学生认知水平；应整合关键的语文知识和语文能力，体现运用语文解决典型问题的过程和方法。”在学习中心课堂的构建中，情境化任务能激活学生的知识储备，引发学生的认知冲突并激发其兴趣，进而提高学生学习的积极性与主动性，促进深度学习的发生。情境化任务的创设应当遵循生活逻辑，找到创设的最佳着力点。不管是对现实情境的模拟（如前文让学生写游览鼋头渚的路线），还是对虚拟情境的创设，教师都必须聚焦学生已有的经验以及实际的学习、生活需求，经过精心筛选与设计，推动学生主动将所学知识 with 面临的任务情境建立联系，实现知识的迁移与运用。

例如，一位教师执教四年级上册《为中华之崛起而读书》一课时，正值周恩来总理诞生125周年，便以参观周恩来少年读书旧址纪念馆为切入口，精心设计了学习任务情境。教师播放了周恩来少年读书旧址纪念馆的视频，带领学生线上参观，接着模拟纪念馆讲解员打电话的场景：“正值周恩来总理诞生125周年，我们纪念馆想要制作一张纪念书签，简要介绍少年周

恩来立志为中华之崛起而读书的心路历程，送给来参观的游客。”这就将学习课文与现实生活中存在的场景巧妙地结合起来。在设计书签的正面时，教师引导学生关注课题，相机理解“崛起”的意思。在设计书签的反面时，教师引导学生梳理周恩来立下这个志向的过程。在制作书签的过程中，教师紧紧围绕单元语文要素“关注主要人物和事件，学习把握文章的主要内容”，一步步引导学生反复研读文本，抓住主要人物和主要事件，把“立下志向”“耳闻中华不振”“目睹中华不振”这三件事情讲得完整又简洁，并厘清了事情之间的逻辑关系。随后，纪念馆讲解员又现身寻求学生的帮忙：“我们纪念馆里还有一段视频，再现了一百多年前的那堂修身课，你们能配音吗？”教师播放无声视频，让学生为视频中的人物对话配音。这一设计不仅考验学生对人物心理的揣摩，更让他们在角色扮演中亲历历史场景。课堂结束时，教师将书签作为纪念品赠予学生，并布置“完善书签设计”“查阅社会背景”等课后任务，打通了课堂与生活的界限。

《为中华之崛起而读书》一课涉及的历史背景较为厚重，与学生的生活存在一定距离；而制作书签、参与配音等活动是学生熟悉的活动。这种立足学生生活经验的沉浸式体验，能激发学生深入文本的积极性和主动性，运用所学知识解决情境中的实际问题，有助于核心素养的形成和发展。

三、符合认知逻辑，探寻思维发展的生长点

2022年版课标指出：“设计语文学习任务，要围绕特定学习主题，确定具有内

在逻辑关联的语文实践活动。”语文实践活动之间具有内在逻辑关联,这意味着学习任务的设计应当遵循学生的认知规律和心理机制,关注学生“如何学”的内在过程。教师在设计学习任务时,一方面要遵循学科逻辑,帮助学生建立科学的知识结构;另一方面要考虑学生的认知水平、知识储备、思维结构等,以学生的认知特点和学习需求为出发点,按照从简单到复杂、从已知到未知、从具体到抽象、从直观感知到理解应用的认知顺序,采取符合学生认知规律的教学方法,促进学生的思维从低阶到高阶发展。在《记金华的双龙洞》的教学中,教师引导学生梳理行踪路线、提炼写作方法、迁移运用情境,就是顺应学生的认知逻辑,隐含着“感知—理解—探究—应用”的认知发展阶梯。

六年级下册《表里的生物》一课,以其独特的叙事视角和富有逻辑的探究过程,为培养学生思维品质提供了优质载体。一位教师以“发现”为主线,设计了序列化任务,在层层推进的教学活动中捕捉学生思维发展的生长点。学习活动一:梳理“发现”线索。教师以自己带来的怀表为切入点,引出课文中作者的发现是“表里有生物”,并引导学生关注“小时候、一天、过了许多天、此后、后来”这条时间线索,感受作者的好奇心和坚持不懈的品质。学习活动二:探究“发现”过程。学生根据时间线索梳理作者的探究过程,从文本中

找到了“表里有生物”的依据,即表里有声音、有蝉或虫、有尾巴、有蝎子,同步提炼出“联系生活、大胆猜想、仔细观察、请教他人”的探究方法,同时也对作者的形象有了进一步的了解。学习活动三:思辨“发现”意义。教师接连抛出“作者的结论是对的吗”“为什么会得出错误结论”“错误的发现有意义吗”等问题,引导学生跳出文本进行批判性思考。学习活动四:联系自身,撰写“发现”经历。教师要求学生有条理、有依据地写一个类似作者这样“傻得可爱”的发现,能按时间顺序写出自己发现的过程,能有理有据地证明自己的发现。

从理解作者的探究过程,到反思探究的价值,再到实践自己的探究表达,教师将学生思维发展的生长点转化为可操作、可感知的学习任务,形成了一个符合认知逻辑的思维训练闭环,既落实了语文要素和课后习题,又让学生在主动思考中实现了思维品质的提升。

综上,学习任务是课堂教学的重要抓手。语文教师要以学习逻辑为核心,统筹学科、生活、认知三逻辑,设计兼具理论支撑与实践价值的学习任务,推动课堂重心从教师的“教”向学生的“学”有效转变,切实落实课标要求,促进学生核心素养的形成和发展。

【作者简介】华慧蓉,女,江苏省无锡市芦庄第二小学副校长,高级教师。

参考文献

- [1] 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.

幼儿园“一对一倾听”的有效实施路径

◎ 周春英 / 江苏省无锡市锡山区锡东新城幼儿园

摘要

幼儿期是幼儿发展的关键时期,“一对一倾听”对幼儿的发展起着重要的作用。本文分析了“一对一倾听”的内涵、价值及实施的现状,从时间保障、能力适配、意识规避、策略提升四个维度提出针对性实施策略,助力“一对一倾听”有效实施。

关键词

幼儿园 一对一倾听 幼儿发展 实施策略

《幼儿园保育教育质量评估指南》(以下简称《评估指南》)指出:“要重视幼儿通过绘画、讲述等方式对自己经历过的游戏、阅读图画书、观察等活动进行表达表征,教师能一对一倾听并真实记录幼儿的想法和体验。”倾听是指以积极关注和理解的态度,倾听他人的表达和需求,并尽力满足其需求的一种沟通和交往方式。“一对一倾听”,顾名思义是教师与单个幼儿进行聚焦该幼儿个体表达的专属互动形式,强调“倾听个体”而非“倾听群体”。这种互动代表着一种特别的师幼关系,有别于教师和全体幼儿的师幼关系,从关注群体到关注个体,能有效提高师幼互动质量,深入联结教师与幼儿的心灵。“一对一倾听”对促进幼儿自主性发展、提升幼儿的表达能力、增进幼儿的自尊心、促进幼儿的学习和心理健康发展具有重要作用。本文将

重点探讨幼儿园“一对一倾听”的具体实施情况及有效实施路径。

一、幼儿园“一对一倾听”实施的现状

自《评估指南》出台以来,锡东新城幼儿园积极落实“一对一倾听”行动。通过前期的实地调研以及对幼儿园教师关于“一对一倾听”实施情况的问卷调查,发现目前幼儿园教师对“一对一倾听”的实施主要存在以下问题:

一是倾听时间和资源不足。由于幼儿园资源有限,教师往往面临工作任务繁重、时间紧张的情况,无法给予每个幼儿充足的时间和关注。

二是幼儿的表征能力有限。由于幼儿的年龄较小和个体差异,幼儿的口语表达能力有限,表达时经常呈现没有逻辑、碎片化的情况,有的幼儿表征缺乏故事的连

贯性，有的幼儿甚至不会表征。

三是倾听者主观意识干预。有些教师在倾听的过程中会将自己的主观意识强加到幼儿的表达中，导致倾听结果偏离幼儿的真实需要。例如，当幼儿描述他们的困难或问题时，教师过度解读或干预，使得幼儿的真实感受被忽视或改变。

四是倾听者缺少倾听策略。部分教师只是单纯地听取幼儿的话语，没有正确的倾听方法，也没有提供反馈或回应。在这种情况下，幼儿可能会感受到自己的话语被忽视了，缺乏被尊重和认可的感觉。

二、“一对一倾听”有效实施路径

针对上述实施问题，结合“一对一倾听”的核心目标，我们从时间保障、能力适配、意识规避、策略提升四个维度，提出以下针对性实施策略，助力“一对一倾听”有效实施。

（一）优化时间与资源分配

1. 精简教师工作量

园部牵头整合教师须提交的各类资料，删除重复报表，合并同类文档，缩减非必要会议的时间与频次，取消无实际意义的集体活动，为教师腾出专门用于“一对一倾听”的固定时间（如每天预留30—40分钟），确保教师能专注于与幼儿沟通。

2. 搭建分层倾听机制

根据幼儿年龄、表达意愿等特点，将幼儿分为“主动表达型”“引导表达型”“被动表达型”三类，教师可优先倾听“被动表达型”幼儿，再逐步覆盖其他类型幼儿，避免因“平均用力”导致倾听质量下降。

（二）适配幼儿表征能力

1. 提供多元表征工具

为幼儿准备纸、彩笔、积木、玩偶等多种表现材料，允许幼儿通过绘画、搭建、角色扮演等方式进行表达，帮助幼儿更轻松地传递想法。例如，当幼儿无法用语言描述游戏过程时，可鼓励其用积木还原游戏场景，教师再结合场景进行倾听与解读。

2. 开展表征与表达训练

在日常活动中融入“故事分享会”“绘画解说”等小活动，通过教师示范、同伴榜样等方式，让幼儿学习简单的表达逻辑与表征方法；对表达能力较弱的幼儿，采用“一对一示范+循序渐进引导”的方式，逐步提升其表征与表达能力。

（三）规避主观意识干预

1. 树立“幼儿主导”倾听意识

通过园本培训、案例研讨等方式，帮助教师明确“倾听的核心是尊重幼儿真实想法”，引导教师在倾听时保持“中立观察者”角色，不急于评判、不强行干预，仅在幼儿需要时提供引导。例如，当幼儿表达“不喜欢画画”时，教师可回应“我听到你说不喜欢画画，可以和我说说为什么吗”，而非直接反驳“画画多有趣呀，你应该喜欢”。

2. 建立“二次确认”机制

在倾听过程中，教师如果对幼儿表达的内容存在疑问，要通过“复述+提问”的方式进行二次确认，确保理解无误。例如，幼儿说“我今天不开心”，教师可回应：“你是说今天有事情让你觉得不开心，对吗？能和我说说是什么事情吗？”避免因

主观猜测误解幼儿的意图。

（四）强化倾听与回应策略

1. 建立和谐师幼关系，筑牢倾听基础

和谐的师幼关系是保障倾听有效的前提。教师要为幼儿营造温暖、安全的表达环境，让幼儿敢于主动诉说。例如，在班级设立“心情驿站”“悄悄话角”等专属交流空间，教师定期与幼儿交谈，询问其日常感受与需求；在与幼儿互动时，教师始终保持亲切态度，用拥抱、点头等肢体语言传递关心，增强幼儿对教师的信任感。同时，师幼双方要相互尊重、关注彼此感受，教师要认真对待幼儿的每一次表达，即使是看似无意义的话语，也要给予回应，让幼儿切实感受到被重视。

2. 掌握科学倾听技巧，提升倾听质量

科学的倾听技巧能帮助教师更准确地捕捉幼儿的信息。首先，保持专注的姿态。与幼儿交流时，教师要放下手头工作，蹲至与幼儿平视的高度，用眼神持续关注幼儿，通过身体前倾等动作传递重视。其次，精准解读表达。幼儿表达模糊时，教师要结合其语言、表情、动作等信息，挖掘其深层含义。例如，幼儿反复揉搓衣角且小声说“想妈妈”，教师可判断其可能存在焦虑情绪。最后，善用引导性提问。针对幼儿碎片化的表达，教师要用“然后呢”“你当时是怎么做的”等开放性问题，引导幼

儿完整诉说，全面理解幼儿的想法。

3. 提升高效回应能力，强化倾听效果

高效的回应能让幼儿感受到表达的价值，激发其持续表达的意愿。教师的回应要兼具积极性与适度性。在情感上，教师要肯定幼儿的感受。如幼儿说：“我搭的积木倒了，好难过。”教师可回应：“积木倒了确实会让人难过，我能理解你的心情。”在行动上，教师要给予合理的引导。如果幼儿因积木倒塌感到挫败，教师可接着说：“我们可以一起看看为什么会倒，再试试怎么搭更稳固，好不好？”同时，回应要避免过度干预，教师不要直接替幼儿解决问题，而是引导其自主思考，在回应中培养幼儿解决问题的能力 and 自信心。

对教师而言，每一次倾听都离真实的孩子更近一步。提出瑞吉欧教育理念的马拉古奇也指出，经常被倾听的孩子知道自己的意见是有价值的并受到重视，这部分孩子长大成人后更懂得在群体中尊重他人，也可能更愿意为自己的群体和社会做出贡献。教师只有提高倾听和回应能力，才能更加读懂幼儿、理解幼儿，更好地为幼儿提供支持，促进幼儿多元发展。

【作者简介】周春英，女，江苏省无锡市锡山区锡东新城幼儿园园长助理，一级教师。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《幼儿园保育教育质量评估指南》的通知 [J]. 中华人民共和国教育部公报, 2022 (2): 18—26.

大单元视域下高中物理跨学科实验教学策略研究

◎ 王德春 / 江苏省南京市江宁高级中学

摘要

本文针对高中物理实验教学的学科壁垒，构建了以大单元为整合框架的跨学科实验教学路径，创新提出了“目标—内容—评价”三维联动模型，即通过设立“核心—关联—素养”三级目标，设计融合多学科知识的实验方案，建立过程性与发展性评价体系。该路径以典型案例为支撑，有效促进了学科深度融合与学生综合能力发展，为物理实验教学改革提供了可操作的实践范式。

关键词

大单元 跨学科 高中物理 实验教学

大单元视域是一种全新的教学思维视角，是指从整体而非割裂、从系统而非碎片、从素养而非知识的角度看待教学单元，将教学视为完整的学习事件，而非零散课时的简单累加。跨学科教学则是运用灵活的教学方式，整合多学科知识，解决实际问题，最终实现学科育人。

《普通高中物理课程标准（2017年版2025年修订）》强调教师要注重物理学科与其他学科融合，将跨学科教学从“可选项”变为“必选项”。但就现阶段高中物理教学的实际来看，很多教师仍缺乏跨学科意识，并不能有效实施学科融合。

针对上述情况，本文基于高中物理实验，探讨在大单元视域下开展跨学科实验

教学的路径，助力教师提高教学质量，促进学生发展核心素养。

一、目标重构：搭建跨学科实验教学的方向标

（一）立足学科本质，明确核心目标

物理是一门实验学科，跨学科教学的研究和探索要紧紧抓住这个学科的本质。^[1]例如，在“匀变速直线运动的研究”单元的教学实施过程中，打点计时器的使用、纸带的测量与处理、验证匀变速直线运动规律等实验教学内容能更好地体现学科本质，也更方便开展跨学科教学实践。

其中，数学工具的应用是本章实验教学的核心要点，如学生在处理实验数据时，

绘制 $v-t$ 图像, 根据图线的斜率计算加速度, 理解斜率的物理意义; 画出 $x-t$ 图像, 分析位移与时间的二次函数关系; 等等。这些跨学科知识的融合, 既强化了数学工具对物理实验的作用, 又明确了学科教学的核心目标。

（二）融合多科知识，设定关联目标

跨学科实验教学的核心在于进行多学科的知识交叉渗透, 所以跨学科实验教学的关联目标应该发挥引导作用, 促使学生在跨学科实验过程中对学习内容实现知识交叉融会贯通。^[2] 以“研究平抛运动”跨学科实验为例, 该实验的物理内涵就是知道平抛运动可以看成是一个水平方向的匀速直线运动和竖直方向的自由落体运动的合运动。

从数学学科来说, 一个可以建立联系的学习目标是学生利用平面直角坐标系的相关知识求解平抛运动的轨迹方程, 进而根据轨迹方程探究平抛运动的相关性质。

就信息技术学科而言, 可将关联目标设置为学生能使用 PhET 模拟实验室模拟不同时刻的初速度、不同重力加速度的平抛运动轨迹, 并比较轨迹的变化, 将模拟实验数据与实际实验数据进行比较分析; 还能利用 Excel 软件对实验数据进行处理, 自动输出轨迹图像, 提升数据处理效率及准确性。通过关联目标的设置, 将物理、数学、信息技术三门学科的知识有机融合在一起, 使学生感受到学科间的关联性。

（三）着眼学生发展，确立素养目标

跨学科实验教学不仅是知识的传授过程, 更是学生素养的培育过程, 因此需要

确立以素养提升为导向的目标。^[3] 以“电场强度”单元的实验教学为例, 该单元的实验主要是探究电场强度的大小和方向的影响因素。

在科学探究能力方面, 目标是让学生能自主设计实验方案, 选择合适的实验器材, 规范进行实验操作, 准确记录实验现象和数据, 并对数据进行分析论证, 得出实验结论。

在创新思维方面, 目标是引导学生进行创新, 改造实验装置。例如, 常规的电场线模拟实验是在蓖麻油里放上头皮屑, 利用两个高压电极产生一个电场, 用头发屑排布显示出电场线, 但电场线效果不明显; 可以引导学生通过发光二极管与导电纸改造实验装置, 直接观察二极管发光来指示电场线的排布, 有效提升学生的创新意识。

在合作交流方面, 目标是让学生以小组形式开展实验。小组成员分工合作, 有的负责连接电路, 有的负责放置试探电荷, 有的负责记录数据。学生在实验过程中相互讨论、共同解决问题, 实验结束后进行成果展示, 分享实验心得, 提升合作能力和表达能力。

二、内容整合：构建跨学科实验教学资源库

（一）挖掘教材内容，筛选跨学科素材

教材是跨学科实验教学中非常重要的素材库, 教师应从教材中深挖素材, 运用相关性、可行性、启发性原则选出素材 (见表 1)。

表1 高中物理部分单元跨学科素材筛选表

单元	物理教材内容	跨学科素材
摩擦力	探究摩擦力与压力、接触面粗糙程度的关系	化学中物质的表面张力、分子间作用力；数学中的数据统计与图像绘制
机械能守恒定律	验证机械能守恒定律	数学中的函数图像；信息技术中的数据采集与处理
电磁感应	探究感应电流产生的条件	信息技术中的传感器应用；地理中的地磁场分布与变化

以“摩擦力”单元为例，在探究接触面粗糙程度对摩擦力的影响时，教师可融入化学知识，让学生测试不同化学试剂（如润滑油、凡士林）涂覆在接触面上时摩擦力的变化，理解分子间作用力对摩擦力的影响；同时，引导学生用数学方法对多组实验数据进行统计，绘制摩擦力与压力的关系图像，分析二者的定量关系，使物理与化学、数学知识有机结合。

（二）设计实验方案，搭建融合桥梁

筛选出跨学科素材后，教师要设计科学合理的实验方案，搭建学科融合的桥梁。以“探究加速度与力、质量的关系”实验为例，该实验旨在验证牛顿第二定律。

实验方案设计如下：首先，明确实验原理和器材，包括小车、斜面、砝码、打点计时器、力传感器等。其次，融入数学知识，在数据处理阶段，让学生将实验得到的多组加速度与力、加速度与质量的数据，分别绘制成 $a-F$ 和 $a-\frac{1}{m}$ 图像，通过图像的线性关系验证实验结论。最后，融入信息技术知识，利用力传感器实时测量绳子对小车的拉力，利用位移传感器测量小车的位移，将数据传输到计算机，运用专

业的数据处理软件自动生成图像，并进行线性拟合，计算出拟合直线的斜率和相关系数，判断实验数据的可靠性。

在实验过程中，学生需要正确组装器材、控制变量、操作仪器，同时运用数学和信息技术知识处理数据，实现多学科知识的融合，搭建起学科间的桥梁。

（三）整合实验资源，打造共享平台

为了保证跨学科实验教学的有序进行，学校要整合实验资源，搭建共享平台，将物理、化学、生物学、信息技术等学科的实验室进行统筹管理，打破学科界限，实现实验室的资源共享；建设数字资源共享平台，将高质量的跨学科实验方案、实验视频、课件、学生实验报告等上传至平台，供教师和学生参考。

例如，“探究光合作用与光照强度关系”的实验，需要用到物理上的光学设备来调节光照强弱，同时作为实验材料的植物叶片来源于生物学知识，综合运用这些资源可以使学生更加深入地了解光照强度对光合作用的影响，提高学生对光的认识和理解。

三、评价革新：完善跨学科实验教学的助推器

（一）注重过程性评价，记录学生成长

跨学科实验教学的过程是学生知识构建、能力培养和素养提升的过程，因此评价不能仅仅关注实验结果，更要注重对学生实验过程的评价，全面记录学生的成长轨迹。

在过程性评价中，教师要依据多种途

径获得学生的状态信息。一是在实验课堂上关注、记录学生的实验行为表现,如选用的实验器材是否合理、实验步骤是否正确、实验操作是否规范、遇到问题的解决方法等,并及时记录学生的优点与不足。二是对学生所做的实验记录单进行分析,了解学生对实验数据的测量、记录是否准确、完整,对实验现象的描述是否客观、详细。三是对小组讨论记录进行分析,关注学生在小组讨论中合作与交流的表现。

学生实验档案袋是记录学生成长的有效途径。学生实验档案袋可以收录学生的实验预习报告、实验记录单、实验数据处理结果、实验反思报告、实验小组合作评价表等,通过对档案袋的定期分析,能够看出学生在实验技能、实验知识掌握、思维能力等方面的进步情况。

（二）实施多元评价，兼顾各方表现

多元评价是对学生从多个角度、多个维度予以评价,能客观全面地反映学生的学习过程及素养发展水平。跨学科实验教学中的多元评价需要考虑评价主体、评价内容及评价方式。

评价主体要多元化,有教师评价、学生自评、学生互评。其中,教师评价的专业权威性较强,能对学生实验过程、结果进行有效分析,做出综合点评;学生自评可以让学生反思自己在实验中的表现,认识自我优点、发现自身不足,培养学生的自我反思能力;学生互评能让学生在彼此评价的同时,学习借鉴他人优点,从他人评价中得到启迪。

评价内容要多维性,在评价学生知识

掌握情况的同时,还要评价学生的实验技能、科学探究能力、创新思维、合作交流能力等内容。以“研究平抛运动”的跨学科实验为例,在知识掌握方面,主要评价学生对平抛运动分解的理解;在实验技能方面,主要评价学生对平抛运动实验装置的运用及数据的测量;在科学探究能力方面,主要评价学生如何设计实验、如何对实验数据进行分析;在创新思维方面,主要评价学生对实验装置的改进意见;在合作交流方面,主要评价学生在小组实验中的配合情况。

评价方式要多样化,可以采取笔试、实验操作测试、口头汇报、成果展示等形式。笔试是衡量学生对跨学科知识的掌握及应用能力;实验操作测试主要是对学生实验能力的考查;口头汇报、成果展示可以使学生展示自己对实验的心得体会、创新思维、实验的收获成果等,体现学生的综合能力水平。

（三）运用动态评价，关注持续发展

动态评价强调学生的动态发展,依据学生的发展情况随时调整评价标准与评价方式。在跨学科实验教学的初期阶段,教师可以将评价标准降低,重点评价学生能否掌握实验的基本流程、参与实验的积极性等。如学生第一次接触跨学科实验,可将评价重点放在学生能否在实验方案指导下进行实验操作、能否与小组成员协作完成实验等。

在教学过程中,教师应逐步提升评价标准,注重学生应用知识的综合能力、创新能力和解决问题能力的发展。在一个大

单元教学中,教师可阶段性多次评价,每次评价结束后应及时反馈评价结果。例如,在“电场强度”跨学科实验教学中,第一评价在实验方案设计之后,主要评价学生的实验方案是否科学;第二次评价在实验操作过程中,主要评价学生的实验操作是否规范;第三次评价在实验报告结束之后,主要评价学生的实验结论是否合理。通过动态评价,可以及时关注学生能力发展水平,鼓励学生成长。

四、结语

本研究针对当前高中物理实验教学中教师跨学科整合意识薄弱、学生知识迁移与解决问题能力不足的核心问题,构建并验证了一套以大单元为组织逻辑、以“目标—内容—评价”三维联动为框架的跨学科实验教学路径。该路径通过明确教学的核心锚点、设计融合性实验方案与资源平台、实施过程性与发展性评价,为一线教师提供了清晰、可操作的教学支架,有助于系统破解学科知识孤立、教学评价单

一的实践困境,切实促进学生综合素养的发展。

本研究的应用价值不仅在于提供了一套具体的教学设计策略,更在于启发了以结构化整合促进教学转型的思维模式。展望未来,可在以下维度深化探索:一是开展教师跨学科教学能力发展的实证研究,构建相应的培训与支持体系;二是开发与中高考评价导向相衔接的跨学科实践案例与评价工具,破解教学实施的现实阻力;三是在人工智能技术快速发展的背景下,探索智能工具在个性化跨学科探究活动设计、学习过程分析中的应用场景,进一步拓展教学创新的边界。[本文系2023年江苏省中小学教学研究课题“大单元视域下的高中物理跨学科教学实践研究”(编号:2023JY15-L37)的阶段性研究成果。]

【作者简介】王德春,男,江苏省南京市江宁高级中学教务处副主任,高级教师,南京市江宁区学科教学带头人,江宁区优秀教育工作者。

参考文献

- [1] 吴咏桐.基于深度学习的高中物理大单元教学设计研究[D].大连:辽宁师范大学,2023.
- [2] 张玉斌.重思维巧换系——高中物理实验复习大单元教学方案研究[J].青海教育,2024(12):36—37.
- [3] 孙振.以核心素养为导向的高中物理实验大单元教学研究[J].高考,2024(8):58—60.

项目化任务驱动下信息科技跨学科教学实践

——以跨学科项目“全能苏东坡”教学为例

◎ 祝小珂 / 江苏省无锡市水秀中学

摘要

在核心素养导向的教育改革背景下，单一学科的知识传授已难以满足学生综合能力培养的需求。信息科技作为连接多学科的技术纽带与思维工具，其与其他学科的深度融合成为教育实践的重要方向。项目化任务驱动教学法以真实问题为载体，以任务完成为主线，为信息科技跨学科实践提供了高效路径。本文结合“全能苏东坡”跨学科主题设计教学案例，从实践价值、设计策略、实施路径与优化方向四个维度，探索项目化任务驱动下信息科技跨学科实践的落地模式，旨在打破学科壁垒，提升学生的数字素养与综合创新能力。

关键词

信息科技 项目化 跨学科

一、实践价值：信息科技跨学科融合的双重赋能

信息科技在跨学科实践中兼具工具属性与思维属性，通过项目化任务驱动，既能为多学科探究提供技术支撑，又能培养学生的数字化思维，实现技术赋能学习与思维赋能成长的双重价值。

从工具属性来看，信息科技为跨学科项目提供了高效的实践载体。这些实践不仅降低了跨学科成果的整合难度，更让学生在技术应用中深化对多学科知识的理解。

从思维属性来看，通过数字化思维的

培养，学生能更好地掌握整合知识、分析问题、创新表达的能力，并将这种能力迁移到文化理解、人格塑造中。

二、设计策略：锚定“三维目标”的任务体系构建

项目化任务驱动的核心在于设计科学、合理的任务体系。信息科技跨学科实践任务的设计须锚定知识整合、能力培养、价值塑造“三维目标”，结合学科特点与学生认知水平，遵循情境真实化、任务层次化、成果可视化三大原则，确保跨学科实践有序落地。

（一）情境真实化：联结生活需求与学科内涵

真实的情境是激发学生探究动力的关键。任务设计须从学生生活经验或文化需求出发，让信息科技的技术应用与多学科的知识探究具备现实意义。例如在“全能苏东坡”项目中，可设计“东坡文化数字展”情境：学校要举办一个线上东坡文化展，邀请学生以小组为单位，用信息科技手段搭建数字展厅——语文组负责整理诗词文本并制作“诗词互动问答”模块，历史组负责绘制“东坡人生时间轴”并添加动态事件标注，美术组负责将《寒食帖》临摹作品转化为数字书法库，地理组负责制作“东坡贬谪地地理信息地图”，最终通过网页制作工具整合各模块，形成可在线浏览的数字展厅。该情境既贴合文化传承的教育需求，又为信息科技的技术应用提供了真实场景。

（二）任务层次化：适配认知差异与能力进阶

学生的信息素养与学科基础存在差异，因此任务设计须体现层次性，设置基础任务、提升任务与挑战任务，确保不同水平的学生都能获得成就感。以“东坡文化数字展”任务为例，基础任务（全员完成）：掌握信息科技的基础操作，如用文档工具编辑诗词赏析，用表格工具整理东坡生平数据，用PPT制作简单的展厅页面。提升任务（小组协作）：学习进阶技术，如用图像处理软件设计展厅封面，用视频剪辑工具制作东坡故事短片、东坡肉烹制短片。挑战任务（自主选择）：尝试创新应用，如用编程工具制作“诗词填空小游戏”，用3D建模工具搭建虚拟展厅场景等。

层次化的任务设计既保证了信息科技基础知识的普及，又为能力较强的学生提供了创新空间，同时让多学科知识的整合呈现梯度，从基础的知识整理到深度的数据分析，再到创新的互动设计，实现认知与能力的逐步进阶。

（三）成果可视化：强化技术应用与学科表达

可视化的成果能让跨学科实践的过程与结果更清晰，便于学生梳理知识、展示能力，也便于教师进行过程性评价。信息科技跨学科实践的成果设计须突出技术赋能表达的特点，让多学科的知识内涵通过数字化形式呈现。例如，语文与信息科技融合：将《水调歌头·明月几时有》的情感分析转化为情感折线图，用不同颜色标注诗词中思念、豁达、祝愿的情感变化，再用音频编辑工具为诗词朗诵添加背景音乐，制作诗词情感音频可视化作品。劳动与信息科技融合：记录东坡肉烹饪过程时，不仅用照片、视频记录步骤，还可用表格工具统计炖煮时间、火候、口感的对应数据，用数据图表分析炖煮时间对口感的影响，形成“劳动实践+数据报告”的可视化成果。道德与法治与信息科技融合：探究东坡精神时，设计关于“当代青少年对东坡精神的认知调查”问卷，收集数据后用图表工具分析结果，撰写调查报告，提出“东坡精神进校园”的建议方案，形成“调查—分析—建议”的结构化成果。

三、实施路径：遵循四阶流程的实践落地步骤

项目化任务驱动下的信息科技跨学科实践，须遵循“任务启动—探究实践—成

果整合—评价反思”四阶流程,明确各阶段的核心目标与师生角色,确保跨学科实践有序、高效推进。

(一) 任务启动阶段: 明确目标, 拆解分工

该阶段的核心是让学生理解任务内涵,明确分工协作。教师须通过情境导入、任务解读、分组分工三个环节,为实践奠定基础。例如,在“东坡文化数字展”任务中,情境导入:播放线下文化展的案例视频,提出有关线上数字展优势的讨论,引出“东坡文化数字展”任务,说明任务的现实意义。任务解读:公布任务手册,明确信息科技与各学科的融合点(如网页制作、数据可视化、视频剪辑)、成果要求、时间节点等。分组分工:学生自愿组队,每组确定技术组长(负责信息科技技术统筹)与学科组长(负责各学科知识整合),明确各成员职责(如文本编辑员、数据分析员、技术操作员),制订小组探究计划。

(二) 探究实践阶段: 学科联动, 技术支撑

该阶段是跨学科实践的核心,须实现学科探究与技术实践的深度联动。学科教师要引导各小组分学科开展专题探究,并结合信息科技的技术需求解决实践中的具体问题。以“东坡文化数字展”小组为例,学科探究环节:语文组梳理东坡代表诗词,筛选适合展示的篇目并撰写赏析;历史组查阅史料,确定“乌台诗案”“修苏堤”等关键事件的时间与影响;地理组收集东坡贬谪地(黄州、惠州、儋州)的地理信息,标注气候、地形特点。技术实践环节:信息科技教师提供针对性指导,如文本整理可用文档协作工具实现实时修改,时间轴

制作可使用在线时间轴工具,地理信息地图可添加自定义标注,网页整合可使用网页制作软件或在线平台。

在此过程中,学科教师须关注两组问题:一是学科知识的准确性,如历史组的“东坡人生时间轴”是否符合史实,地理组的地理信息是否正确;二是技术应用的合理性,如数据可视化工具的选择是否匹配数据类型,网页模块的设计是否便于浏览。对于共性问题(如某类软件的操作难点),可开展集中指导;对于个性问题(如组的特殊设计需求),可进行一对一答疑。

(三) 成果整合阶段: 技术融合, 创新表达

该阶段须将各学科的探究成果通过信息技术手段整合,形成完整的跨学科成果,并进行优化与创新。例如,“东坡文化数字展”小组须完成三项工作——成果汇总:各学科组将探究成果转化为数字化素材,如语文组的诗词文本转化为可复制的文档格式,历史组的“东坡人生时间轴”导出为可嵌入网页的HTML文件,地理组的地图保存为交互式地图链接。技术整合:技术组长带领组员使用网页制作工具,将各素材按展厅逻辑(如“生平介绍—诗词赏析—艺术成就—地理足迹”)排列,添加导航栏、背景音乐、动态过渡效果,确保数字展厅的完整性与美观性。创新优化:小组讨论如何提升展厅的互动性,如添加“诗词背诵打卡”功能(用编程工具实现答题判断)、设置“东坡精神留言板”(用在线表单工具收集访客留言)、制作“东坡美食推荐弹窗”(结合劳动组的烹饪成果),让成果不仅是展示品,更是互动载体。

（四）评价反思阶段：多元反馈，总结提升

评价反思是深化实践效果的关键，可采用包含过程性评价、成果性评价、自我反思评价的多元评价体系，兼顾知识、能力与情感态度的考核。以“东坡文化数字展”为例，过程性评价（40%）：由多学科教师与各小组组长共同评分，关注学生在学科探究（如史料收集的完整性）、技术实践（如软件操作的熟练度）、小组协作（如任务分工的合理性）中的表现。成果性评价（40%）：由教师评委、学生代表与其他班级人员共同评分，从内容准确性（学科知识是否正确）、技术创新性（信息科技应用是否合理）、互动体验性（数字展厅是否便于操作）三个维度评价成果质量。自我反思评价（20%）：学生填写反思表，回答“通过实践，你掌握了哪些信息科技技能”“在跨学科合作中，你遇到的最大困难是什么”“此次跨学科学习对你的学习或生活有哪些启发”等问题，梳理知识与能力的提升情况。

评价结束后，教师要组织成果展示与交流活动，如举办“东坡文化数字展发布会”，邀请各小组演示数字展厅并分享实践心得，让学生在相互学习中深化对跨学科实践的理解。

四、优化方向：突破三大瓶颈的实践反思

项目化任务驱动下的信息科技跨学科实践，在实际推进中可能面临技术与学科脱节、学生协作效率低、评价标准难统一三大瓶颈，须通过明确学科定位、优化协作机制、细化评价指标来持续完善实践模式。

（一）明确学科定位，避免技术主导或学科割裂

部分信息科技跨学科实践中可能会出现以下两种情况：一是过度强调信息科技的技术操作，导致跨学科实践沦为“软件教学”，忽视多学科知识的整合；二是仅将信息科技作为成果展示工具，未能融入探究过程，导致技术应用浅层化。对此，教师须明确信息科技的支撑性定位，即技术是服务于学科探究的工具，而非核心目标。例如，在“东坡诗词情感分析”任务中，信息科技的“情感折线图制作”要基于语文组对诗词情感的准确解读，技术操作要围绕如何更好地呈现情感变化展开，而非单纯追求图表的复杂效果。同时，学科探究也要考虑技术可行性，如历史组的“东坡人生时间轴”设计要与信息科技的时间轴工具功能匹配，避免提出超出技术能力范围的需求。

（二）优化协作机制，提升小组合作的有效性

跨学科实践涉及多学科知识与技能，小组协作易出现分工模糊、责任推诿等问题，须建立“双组长制+任务清单制”的协作机制：双组长分别负责学科知识统筹与技术应用统筹，确保两者协同；任务清单须明确每个成员的具体任务、完成时间与质量要求，并通过在线协作平台实时更新任务进度，便于组长与教师监督。此外，教师要定期组织小组会议，及时解决协作中的矛盾，确保协作高效推进。

（三）细化评价指标，兼顾共性标准与个性差异

跨学科实践的成果类型多样（如数字展厅、数据报告、视频作品），评价标准易

模糊化,须针对不同类型的成果制定细化的评价指标,同时保留个性创新的加分项。例如,针对数据报告类成果,可设置数据准确性(30%)、图表合理性(30%)、分析深度(30%)、创新建议(10%)等评价指标;针对数字展厅类成果,可设置内容完整性(30%)、技术适用性(30%)、互动体验性(30%)、视觉美观性(10%)等评价指标。对于超出预期的创新表达(如在数字展厅中加入AI语音讲解功能),可设置创新加分项,鼓励学生突破常规,提升成果的创新性。

五、结语

项目化任务驱动下的信息科技跨学科实践,是核心素养导向下教育改革的重要探索。它以任务为纽带,让信息科技的技术工具与思维方法融入多学科的探究过程,

既实现了技术为用、学科为体的深度融合,又培养了学生的综合能力与人文素养。从“全能苏东坡”项目化学习的结果可以看出,信息科技跨学科实践的价值不仅在于知识的整合与技能的提升,更在于引导学生用数字化思维理解世界、用创新方法解决问题,最终实现“以科技赋能学习,以文化涵养心灵”的育人目标。未来,须进一步丰富实践主题、创新任务形式、完善评价体系,让信息科技跨学科实践成为培养“全面发展的人”的重要途径。[本文系无锡市教育科学“十四五”规划课题“双减背景下初中学科任务驱动性教学的实践研究”(编号:wx/2022/YBLX0301-05996)的阶段性研究成果。]

【作者简介】祝小珂,女,江苏省无锡市水秀中学教务中心主任,一级教师。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部.义务教育信息科技课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022.
- [2] 冯心纯.数字化背景下小学信息科技项目化跨学科融合的实践[J].亚太教育,2024(22):4—6.
- [3] 李素卿.新课标视域下跨学科主题学习的设计与实施——以小学信息科技“智能植物浇水系统”项目为例[J].中国信息技术教育,2024(2):51—53.
- [4] 胡婷婷.小学信息科技教学中的项目化任务探究[J].教学管理与教育研究,2023,8(21):105—108.
- [5] 吴月敏.项目化教学设计变革在小学信息科技课堂中应用的探究[J].华夏教师,2023(18):46—48.
- [6] 王蕾.跨学科主题活动单元在信息科技课堂中的教学路径研究——以第一学段“数字设备体验”单元为例[J].中国信息技术教育,2023(16):31—34.

巧构学习任务群，赋能“双减”新课堂

——统编版小学语文六年级下册第五单元整体教学实践与深度解析

◎ 王 涛 / 江苏省南京市凤凰花园城小学

摘要

本文以统编版小学语文六年级下册第五单元整体教学为例，将学习任务群理念与单元整体教学深度融合，通过设定清晰目标、创设连贯真实的学习情境、设计具有挑战性的进阶任务、搭建多元有效的学习支架，以及实施贯穿始终的过程性评价，展示一种能有效激发学生主动探究、促进思维深度参与、实现语文核心素养综合发展的教学模式。实践表明，这种教学不仅有助于落实“双减”政策，更能显著提升课堂教学的活力与效能，为小学语文课堂的深度变革提供可借鉴的实践范式。

关键词

“双减”政策 学习任务群 单元整体教学 核心素养 教学策略 小学语文

“双减”政策的深层价值在于推动教育回归育人本质，将学习的主动权和成长的空间真正还给学生。它呼唤课堂教学结构的根本性变革：从关注“教什么”“怎么教”转向关注“学生学得怎么样”“何以学会”。具体到小学语文课堂，这意味着教师必须重新定位角色，从知识的传授者转变为学习活动的设计者、组织者和引导者。通过设计富有挑战性和吸引力的学习任务，激发学生的内在动机，使他们在解决真实问题的过程中，主动建构知识、发展思维、提升语言素养。因此，在“双减”背景下推进小学语文课堂改革，不仅是落实国家政策的必然要求，更是遵循语文学习规律、促进学生全面发展的内在需要。

一、学习任务群与单元整体教学的内涵关联与融合价值

“学习任务群”作为课程标准提出的核心概念，是一种以核心素养为导向，围绕特定学习主题，设计具有内在逻辑关联的系列语文实践活动的课程内容组织与呈现方式。它强调学习的情境性、实践性和综合性，旨在打破以往知识点、能力点线性排列的窠臼，引导学生在完整的语言运用情境中，通过完成有意义的任务来实现素养的整合发展。

“单元整体教学”则是实现学习任务群理念的重要载体。它要求教师立足整个单元，通盘考虑教学目标、内容、活动与评价，将单元内看似分散的课文、知识点、

能力训练点进行有机整合,形成一个目标集中、内容关联、活动递进的教学整体。其核心特征在于整体性和任务驱动。以六年级下册第五单元为例,该单元包含《文言文二则》《真理诞生于一百个问号之后》《表里的生物》《他们那时候多有趣啊》四篇体裁、题材各异的课文,以及口语交际“辩论”和习作“插上科学的翅膀飞”。若采用传统单篇教学,容易割裂其内在联系。而单元整体教学则致力于挖掘其共同指向,即“学习论证方法,培养思辨能力”这一核心主题,并以此统领整个单元的学习。

学习任务群与单元整体教学的融合具有显著的实践价值。首先,它实现了教学内容的结构化。通过任务群设计,将识字写字、阅读、口语交际、写作等不同板块整合在统一的任务主线之下,使零散的知识与技能在解决实际问题的过程中形成有机联系。其次,它强化了学习过程的实践性。学生通过完成一系列环环相扣的实践任务,亲历知识产生和应用的过程。最后,它保障了素养目标的落实。任务群驱动的单元教学使核心素养的培养不再是空中楼阁,而是转化为学生可参与、可体验、可评价的具体学习行为,为“减负增效”提供了清晰的实践路径。

二、六年级下册第五单元整体教学实践策略与深度剖析

(一) 精准锚定:依据任务群要求,确立单元教学目标

深入研读课程标准是单元教学目标设定的前提。该单元教学内容与“思辨性阅读与表达”学习任务群第三学段的要求高度契合。该任务群在本学段强调:“阅读有关科学发现、技术发明的故事……体会猜想、验证、推理等思维方法。”《真理诞生于一百个问号之后》直接展示了科学发现中

的质疑与求证过程;《表里的生物》刻画了儿童充满好奇心的猜想与探索;《文言文二则》(《学弈》《两小儿辩日》)蕴含了古代先贤的思辨智慧;口语交际“辩论”和科幻故事创编,则是对有理有据表达和逻辑想象力的综合运用。

基于以上分析,结合班级学情(本班学生已具备初步的独立阅读能力,但在概括观点、分析论证方法方面较为薄弱,且书面表达的条理性有待加强),我们设定了如下七个具体、可测、可评的教学目标:

1. 语言积累目标:准确认读“缴、为、知”等5个多音字,规范书写“辩、域、惯”等22个生字,正确默写“真理、领域、见微知著”等35个重点词语。

2. 朗读背诵目标:能正确、流利、有感情地朗读本单元全部课文,背诵《文言文二则》。

3. 信息整合目标:能通过默读、圈画关键词句等方法,快速准确地从四篇课文中提炼出作者的核心观点。

4. 方法习得目标:能识别并初步理解课文中所运用的举例论证、道理论证等基本方法,并能分析其表达效果。

5. 口语交际目标:能独立或合作搜集、筛选、整理2—3条支撑材料;在辩论过程中,能清晰陈述己方观点,并至少捕捉对方一处逻辑漏洞进行有效回应,遵守辩论规则,使用文明用语。

6. 书面表达目标(基础):模仿《真理诞生于一百个问号之后》的论证思路,选择一个生活或学习中的观点,运用一个具体事例完成一篇不少于300字的小练笔,要求事例与观点匹配,叙述清楚。

7. 书面表达目标(综合):发挥想象,创编一个情节完整、有一定科学逻辑的科幻故事,完成后能运用修改符号进行至少

两处细节完善，并主动与同伴交换阅读，能根据评价量表给出至少一条具体建议。

(二) 情境驱动：创设单元主情境，设计进阶型学习任务

为了将上述目标转化为学生乐于参与、

富有挑战性的学习历程，我们创设了“辩论小达人”竞逐活动这一贯穿始终的主题情境。我们将整个单元的学习设计为一场需要闯过四关才能最终角逐“辩论小达人”的挑战赛。

表 1 六年级下册第五单元学习任务群体系与活动设计

任务	核心内容与能力聚焦	学习活动设计	课时安排	对应的教学目标
勇闯 字词关	夯实语言基础，熟练朗读背诵	1. “字词探险家”学习单：设计包含拼音、字形、组词、语境运用的闯关式练习页 2. “朗读金话筒”挑战：学生自由选择课文段落进行练习，利用教室“朗读角”的录音设备录制朗读音频，同伴依据流利度、准确度、感情充沛度三项标准进行盲评，推选“朗读之星” 3. “古文记忆王”擂台：开展《文言文二则》背诵接龙游戏	2	目标 1、2
寻觅 主观点	训练信息筛选与概括能力	1. “单元导图寻宝”：引导学生仔细阅读单元导语，圈画揭示本单元学习重点的关键词句，初步明确学习方向 2. “观点探测器”行动：学生默读四篇课文，使用不同颜色的笔圈画疑似表达作者观点的句子	1	目标 3
解码 辩论法	深入文本，分析论证逻辑与表达技巧	1. 第一课时：比较阅读悟方法。教师提供比较表格（涉及观点、事例、方法），引导学生重点研读《学弈》《两小儿辩日》《他们那时候多有趣啊》。学生先独立阅读填表，再进行小组讨论 2. 第二课时：表格梳理明顺序。以《真理诞生于一百个问号之后》为例，教师下发“科学家事例探索表”（包括人物、发现现象、提出问题、不断探索、发现真理等栏目）。师生共同梳理第一个事例，填写“发现现象”“提出问题”等栏目。随后学生独立或合作完成剩余两个事例的梳理。全班交流时，教师引导学生观察表格纵向线索，自然而然地总结出“现象—问题—探索—真理”的论证顺序 3. 第三课时：思维导图显过程。学习《表里的生物》，教师示范如何以“我的猜想”为中心，绘制“我”的推理过程思维导图。学生仿照并创意绘制，形象展示主人公不断深入的思考轨迹	3	目标 4
思维 小操练	从阅读输入到写作输出的关键转换	1. “微型论证家”练笔：围绕中心，合理选材，仿照课文写法，运用一个具体事例进行论证 2. “科幻梦想家”工坊：结合《他们那时候多有趣啊》的学习，引导学生畅想未来科技可能带来的变化。提供“故事构思图”（包括背景、人物、遇到的科学问题、解决方式、结局反思等要素），帮助学生搭建科幻故事框架	2	目标 6、7
辩论 小达人	综合运用所学，进行口语交际与评价	1. “科幻故事辩论会”：以任务四中创作的科幻故事为素材，开展小规模辩论 2. “标准辩题实战”：围绕口语交际中提供的辩题，组织正式辩论赛 3. “多元评价促反思”：使用教师设计的“辩论评价量表”（涵盖论点清晰度、论据充分性、反驳针对性、语言文明度等维度），进行选手自评、同伴互评和教师点评，并组织赛后反思，讨论“如何让论证更有力”	2	目标 5、7

(三) 支架赋能：搭建多元学习支架，深化思维过程

学习支架是帮助学生跨越“最近发展区”的有效工具。在本单元教学中，我们重点搭建了三类支架：

1. 比较阅读支架

在“解码辩论法”第一课时，教师通

过引导学生横向比较《学弈》与《他们那时候多有趣啊》都运用的对比论证，让学生更深刻地理解了这种方法的普遍适用性及突出强调作用。

2. 表格梳理支架

“科学家事例探索表”将隐性的论证结构可视化。学生在填写过程中，必须深入

文本,进行信息提取、归纳和排序。这种操作化的学习,使得原本抽象的论证顺序变得具体可感,有效训练了学生的逻辑分析能力。

3. 思维导图支架

绘制《表里的生物》的推理过程思维导图,促使学生将文本线性信息转化为非线性网络结构。这不仅有助于学生理解课文内容,更是一种高阶思维训练。学生在绘制中需要不断判断信息间的逻辑关系(如因果关系、递进关系),思维的有序性、灵活性得到显著锻炼。在展示环节,学生的思维导图各具创意,体现了对文本的个性化解读。

(四) 评价促学:指向核心素养,细化学习评价

“教—学—评”一致性是确保学习效果的关键。本单元的评价设计注重过程性与发展性,更关注学生在完成任务过程中的表现。例如,“科学家事例探索表”可作为过程性评价依据,教师通过批阅可以了解每个学生的信息提取和整合能力。思维导图不仅作为成果展示,更是分析学生思维品质的窗口。教师通过观察思维导图的层级关系、关键词选取、图形运用等,能更好地评估学生的逻辑性和创造性。“辩论评价量表”的使用,将评价标准透明化,也使学生更加明确努力方向。在辩论后的反

思环节,有学生写道:“我今天只顾着说自己的观点,下次要注意听对方的话,找到反驳的点。”这种元认知能力的提升,是评价最重要的价值所在。

通过这种嵌入学习过程的、多元主体的评价,教师能及时获取学情反馈,调整教学节奏与策略,学生也能清晰看到自己的进步与不足,真正实现“以评促学、以评促教”。

三、实践反思与结论

在本单元教学实践结束后,学生课堂参与度显著提高,小组合作更加高效有序,观点的明确性和论证的意识均有明显增强。

实践证明,以学习任务群理念重构单元教学,是落实“双减”政策、实现课堂增效的有效策略。它通过创设真实而有意义的学习情境,将语文知识、技能的学习融入解决实际问题的过程,使学习变得生动而深刻。当然,这种教学模式也对教师提出了更高要求,需要教师具备更强的课程整合能力、活动设计能力和课堂调控能力。未来,我们还须进一步探索不同课型、不同学段下任务群设计的差异化策略,不断完善评价体系,使“减负增效”的改革之路行得更稳、走得更远。

【作者简介】王涛,女,江苏省南京市凤凰花园城小学教师,一级教师。

参考文献

- [1] 姚莉.“思辨性阅读与表达”学习任务群视域下的单元整体教学实践——以六年级下册第五单元“美丽之问”为例[J].语文教学通讯,2023(15):57—59.
- [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.
- [3] 夏雪梅.项目化学习设计:学习素养视角下的国际与本土实践[M].北京:教育科学出版社,2018.

“双减”背景下小学英语高效课堂构建策略探究

◎ 林沂伟 / 江苏省仪征市实验小学东区校

摘要

随着“双减”政策落地与《义务教育英语课程标准（2022年版）》的实施，小学英语教学须兼顾减负增效与核心素养培育目标，课堂作为主阵地的作用愈发凸显。本文立足学生认知特点与学习规律，探索高效课堂建构路径，提出观照情感态度筑牢心理基础、创新课堂导入激活探究动机、丰富活动设计构建实践场景、深化合作探究培育协同素养、优化作业设计完善闭环体系等策略。实践表明，这些策略可有效激发学生学习主动性，提升语言运用能力。本研究旨在为落实“双减”要求、推动小学英语教学改革提供实践参考，对促进学生核心素养提升具有重要意义。

关键词

“双减” 核心素养 小学英语 高效课堂 教学策略

随着“双减”政策的落地，素质教育改革进入全域推进的新阶段。该政策在有效缓解学生学业压力与家长经济负担的同时，也对教育教学质量提出了更高要求。课堂作为教育的主阵地，教师要精准把握“双减”政策的内涵，建构高效课堂的教学设计，推动课堂教学改革。

《义务教育英语课程标准（2022年版）》明确了指向学生核心素养培养的课程目标。^[1]课堂教学的核心是以学生为中心，通过培养学生的学学习力，促进学生核心素养的形成，提高学生终身自主学习、自主发展的能力，最大限度地发挥学生潜能，使学生

积极主动地参与学习的全过程。基于此，探索“双减”背景下小学英语高效课堂的建构路径，具有重要的实践价值与研究意义。

一、观照情感态度，筑牢素养培育心理基础

积极的情感参与是小学英语高效教学实施的前提条件。人本主义心理学认为，安全、接纳的教学氛围能满足学生的情感归属需求，是激发其认知潜能的重要基础。“亲其师，信其道”的教育规律在小学英语教学中尤为凸显。教师通过构建和谐的师

生互动关系，营造轻松愉悦的课堂氛围，可有效帮助学生消除语言表达的畏惧心理，破除“怕开口、不敢说”的学习障碍，形成主动参与、乐于表达的课堂氛围。

针对发音薄弱导致的学习自卑现象，教师可采用个性化指导与过程性激励相结合的干预策略。比如，面对因发音不准得到负面反馈而回避英语表达的学生时，教师可构建“精准指导—分层激励—方法赋能”的帮扶体系：教师利用课后服务时间进行一对一发音矫正，结合音标启蒙与口型示范教授发音技巧；在课堂互动中设计梯度化表达任务，从单词跟读、短语应答到简单句表述逐步进阶，对学生的每一次尝试给予具体且针对性的肯定；引导学生探索谐音记忆、节奏诵读等趣味记忆方法，降低语言学习难度。如此，经过一个学习周期的帮扶，便能有效提升学生的课堂发言频次，增强其英语学习兴趣与自我效能感。这一教学实践的核心价值在于评价重心的转移，即从单一的结果正确性评价转向对学习过程中努力程度与进步幅度的关注，通过持续的成功体验激活学生内在学习动机，为核心素养培育筑牢心理根基。

二、创新课堂导入，激活主动探究学习动机

课堂导入作为教学流程的起始环节，其设计质量直接影响学生的认知期待与学习动机的激发效果。优质的课堂导入不仅能快速平复学生课间躁动的情绪，实现注意力的有效聚焦，更能通过情境创设引发学生好奇心，激发其对新知的探究欲望。

小学英语课堂导入设计应遵循趣味性、情境性与关联性原则，结合教学内容与学生认知特点，采用多元化的导入形式。

例如，在教学译林版英语三年级下册“Unit 6 On the farm”时，教师可合理利用AI的辅助教学功能，有效运用多感官联动情境建构导入法，通过播放农场动物叫声，引导学生进行听觉辨识与猜测，同步展示动物局部特征图片，配合“听声音、猜动物、说单词”的互动任务，快速将学生带入农场主题情境，自然衔接词汇与句型教学。又如，在教学六年级下册“Unit 8 Our dreams”时，可采用主题情境沉浸式导入策略，播放运动员刻苦训练实现梦想的片段，引导学生讨论“如何实现梦想”的话题，在情感共鸣中建立对“梦想”主题的认知；还可以借助数字技术赋能导入环节，利用图像生成工具将学生的梦想场景可视化呈现，进一步激发学生对主题探究的兴趣，营造轻松且富有感染力的课堂氛围。

三、丰富活动设计，构建多样化的语言实践场景

皮亚杰的认知发展理论认为，活动是儿童学习的根本途径，是连接主客体的桥梁，也是认知发展的直接源泉。小学英语教学应立足学生好动、好玩、好胜的年龄特征与思维发展规律，通过设计多样化的教学活动，构建多维语言实践场域，让学生在“做中学、玩中学、用中学”，实现语言知识内化与能力提升的统一。

（一）游戏活动，激发参与热情

传统的课堂教学，学生安安静静地坐

着,“师云亦云”,这样很容易导致学生学习兴趣衰减,而游戏化教学能实现学习趣味性与知识性的融合。教师应根据学生的年龄特征和思维发展规律,采用多种活动形式,如做游戏、讲故事、说绕口令、猜谜语等。

例如,在时间表达法教学中,教师通过“Wolf, wolf, what's the time?”主题游戏即可有效达成相应学习效果。教师可让一名学生扮演“老狼”,其余学生扮演“小羊”,“小羊”以问答句型“Wolf, wolf, what's the time?”向“老狼”提问,“老狼”以“It's ... o'clock.”句型回应,当“老狼”回答特定时间时即可追逐“小羊”,被抓住的“小羊”成为新的“老狼”。该游戏通过角色扮演与动态互动,让学生在情境体验中熟练掌握时间询问与应答句型,规避了机械诵读的枯燥性,同时提升了语言交际运用能力,实现了知识学习与能力训练的有机结合。

(二) 实物情境, 促进直观理解

小学生以形象思维为主,抽象思维尚未发展成熟,教师借助实物、图片、多媒体等直观教具创设真实情境,可有效降低语言知识的理解难度。在“There be”句型教学中,教师可采用“实物探索—情境操练”的教学模式:将文具、玩具等实物置于封闭纸箱中,引导学生通过触摸感知物体特征,运用“Is there a/an ...”“Are there any ...”句型进行猜测与问答;结合班级环境开展拓展练习,让学生观察教室场景并用“There be”句型描述,实现从实物感知到生活情境迁移的学习进阶。这种基于直观

体验的教学方式,将抽象的语法规则转化为具体可感的语言实践,提升了学生对语言知识意义的建构能力,增强了教学效果。

(三) 想象拓展, 培养创新思维

想象是发明的源泉,没有想象就没有发明,要培养学生思维的独创性,首先要培养学生的想象力。教师可通过形体语言或简笔画等形式来激发学生的想象力。例如,在练习“Would you like ...”“Yes, please. / No, thank you.”时,教师可在黑板上画各种食物和饮料的简笔画,让学生想象自己去餐厅,运用所学句型一问一答,如此可达到学以致用目的。

(四) 多元评价, 增强学习动力

多元化的评价体系是维持学生学习动力的重要保障。小学英语教学应构建过程性评价与终结性评价相结合、个人评价与小组评价相补充、等级评价与质性评价相融合的多元评价机制。在进行评价时,教师应注意实施分层评价:针对学生课堂表现采用梯度化激励语言,从“Good”“Great”到“Wonderful”“Well done”,形成差异化评价;对精彩的课堂展示采用集体激励形式,通过全班鼓掌强化评价效果;设置进步奖励机制,对学习有进步的学生授予“教学素材借阅权”,允许其将课堂使用的图片、卡片等教具带回家观察学习,有效激发其学习主动性;针对表达不流畅或任务完成有困难的学生,采用“Try again”“Keep trying”等鼓励性语言,保护其学习积极性。这种多元化评价机制通过精准激励与人文关怀,帮助学生清晰认知自身优势,增强学习信心,实现学习动力的持续激活。

四、深化合作探究，培育协同发展核心素养

高效的英语课堂还离不开小组合作与探究。通过小组合作与探究，不仅有利于学生学习成绩的提高，而且能培养学生的团结协作精神，拓展学生视野，激发学生的创新思维和想象力，使学生达到用英语做事情、交流、合作、学习的目的。

以六年级上册“Unit 7 Protect the Earth”的复习课为例，本单元主要讲述“如何保护地球”，分“Save water”“Save energy”“Save trees”“Don't use too much plastic”四个话题，教师在进行复习课教学时，可将任务分为四个层次：“Find out the problem”“Dig the problem”“Solve the problem”“Share your ideas”。每个小组在合作学习时可从四个话题中任选一个感兴趣的话题，完成相关作业设计，并针对其他小组选择的话题设置采访问题。小组合作很好地调动了学生的学习积极性，有助于学生在相互协作中梳理语篇知识，在已有的知识经验和学习主题间建立关联，发现认知差距，形成学习期待。

五、优化作业设计，完善高效课堂闭环体系

作业是课堂教学的延伸，也是英语教

学过程中不可忽视的一个环节。传统作业被视为巩固和强化课堂教学的途径或手段，而新课改下的作业已不再是课堂教学的附属，而是教师和学生重建与提升课程意义及认识自我、评价自我的重要内容。面对“双减”政策的新要求，教师要重视作业设计，真正做到“减负增效”。传统教学模式下的作业设计往往机械枯燥，强调和追求的是学生学业成绩的精确化，忽视了学生的主体性和能动性。因此，除了传统的书面和口语交际作业，英语作业的布置可以结合手抄报、绘画、思维导图、短视频拍摄等多种方式，充分激发学生的学习兴趣 and 主观能动性。

总之，“双减”政策对小学英语教学提出了新要求、新挑战。小学英语课堂就像一个大舞台，一味地追求轻松、快乐的氛围会让课堂混乱，只有“指挥家”（教师）巧妙地掌控全局，才能让“舞台”上的“演奏者”（学生）齐心协力地演奏出最美的乐曲。英语教师应精准把握课堂走向，积极调整教学理念，创新课堂教学策略，努力建构高效的小学英语课堂，促进学生核心素养的不断提升。

【作者简介】林沂伟，男，江苏省仪征市实验小学东区校党支部副书记、工会主席，一级教师。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部.义务教育英语课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022.

十年深耕：乡村骨干教师培养的苏式答卷

◎ 徐 卫 / 江苏省苏州市委教育工委

乡村振兴，关键在人，关键在干。十年来，苏州教育积极回应提高乡村教育质量、推进城乡教育均衡、赋能乡村教育振兴等社会关切，以 100 个覆盖全学段、全学科的乡村骨干教师培育站（60 个市级、40 个县级）建设为支点，坚持精神导向、问题导向、实践导向，系统性解决乡村教师专业成长的结构困境，为乡村学校培养 3000 余名骨干教师，辐射示范带动乡村教师万余名，培养出一大批“留得住、教得好”的高素质专业化乡村教师队伍，实现从“输血”到“造血”的质变。

一、精神导向：像叶圣陶那样做老师

叶圣陶的教育改革生涯是从甬直开始的，甬直是叶圣陶成长的摇篮。早在 2013 年，苏州教育就倡导“像叶圣陶那样做老师”。这不仅是弘扬和践行教育家精神的必然要求，更是激励苏州乡村教师不断成长、奋进的精神动力。

乡村骨干教师培育站的建设紧紧围绕“像叶圣陶那样做老师”这一主题，落实师德教育第一课制度，将师德教育作为各级培训的首要任务和必修内容，把乡村教师

职业理想、职业道德等融入培育站建设的全过程。集中研修的通识内容涵盖师德师风、思想政治、传统文化及教育心理学等模块，占培训总量的三分之一。同时，各站结合学科特点，将师德教育、心理健康教育与学科培训融合，提升师德素养，占学科培训的五分之一。各站还组织学员开展“重读叶圣陶”活动，带领学员走进叶圣陶纪念馆，让学员在文字与实景的交融中触摸教育初心，感悟育人真谛；通过多种形式组织学员从扎根、奉献、创新等维度，全面学习张桂梅、薛法根等优秀教师典型，培育具有正确价值观和卓越教育教学能力的乡村教师。

二、问题导向：破解乡村教师发展难题

在培育站的建设过程中，我们始终坚持找准问题、直面问题，在不断破解难题中开创培育站建设新局面。

针对乡村教师视野不够开阔的问题，我们与英国驻上海总领事馆文化教育处合作，借鉴英国的课堂教学范式，聘请英国教育专家为乡村骨干教师上课，指导学员开展 STEM 课程培训，帮助学员与国际前

沿研究成果接轨，开阔教育视野。

针对乡村教师科研能力相对薄弱的问题，我们带领学员从课堂微问题入手，从师生互动、媒体启动、差异联动、评价调动四个维度进行课堂观察、课例诊断，引导学员持续思考问题，通过任务链设计，实现从输入到输出的闭环。我们还要求学员撰写随笔叙事、小论文等，让思考、实践、总结成为专业成长的“三驾马车”，呈现人人有课题、人人做课题的井喷景象。

针对乡村教师培训中的工学矛盾，我们依托“苏州线上教育中心”平台开展混合式培训。培育站建立了具有网络研修、数字资源管理、在线视频课堂和网络学习社区等功能的研修平台，各培育站导师建立了微信群和QQ群，让学习突破时空限制，得以随时随地进行，确保混合式培训、个性化学习、过程性管理有效实施。同时，通过线下集中研讨与实践转化，确保研修的深度与实效。

针对各培育站“单兵、单科作战”的问题，我们着力打破壁垒，通过多学科站际联动，引导学员开展跨学科、跨学段、跨区域协同学习。这不仅催生了更具创新性和综合性的教学方法，实现了优质理念与实践经验的共享，更为打造一支能应对生源排浪式变化、胜任综合育人挑战的教师队伍奠定了坚实基础。

三、实践导向：提高教师的专业技能

我们始终坚持鲜明的实践导向，把教育教学实践作为一切培训的出发点和落脚点，知行合一、学以致用。

突出导师示范，推动理念向实践转化。

由1位主持人和3位导师组成导师团，确保个性化指导。苏州市教师发展学院为每个培育站提供了独立工作室，为导师和学员研讨、研修、交流和沟通提供更好的服务。每位导师都要“下水示范”，走进真实课堂，开展现场教学，将抽象的教育理念转化为可观察、可模仿、可操作的具体育人行为，让学员在真实情境中理解“为什么”和“怎么做”。

强化任务驱动，确保学习产出实际方案。改变以往“听完即结束”的模式，每次培训都强调“带着问题来，带着方案走”。集中研修前，要求学员基于自身教学实际，提交一个亟待解决的真实问题。培训时，聚焦这些问题开展理论学习、案例剖析和小组研讨，引导学员分析问题根源、探寻解决策略，使培训成为解决实际问题的“工作坊”。如在信息技术与人工智能专项培训中，培训重心从理论讲解转为真实场景下的操作演练。依托“未来教室”等沉浸式实践平台，设计贴近乡村教学实际的实践任务，确保每位教师培训后能独立完成智慧课堂的完整流程设计与实施，切实提升学员在真实教学环境中应用新技术解决问题的能力。各工作室常态化开展教学基本功大赛、教学示范课等项目，小组间相互学习、相互评价，安排乡村骨干教师负责本地区兼职教师平时的听课、教研等任务，真正学以致用，实现聚变、辐射和裂变。

注重实践检验，建立以教学实效为核心的评价标准。开展基本功大赛、“教、

评、研”活动等，将评价重心从培训期间的“表现”转为返岗后的“实效”。通过定期巡课、线上研讨、案例征集等方式，持续关注方案落地情况。这种以学生成长和课堂改变为标尺的评价方式，确保了所有培训活动最终服务于教学质量的真实提高。

十年来，苏州乡村骨干教师培育站建设取得了喜人成绩，培养了一批乡村名师和骨干教师，他们中不少人已成长为省教学名师、特级教师，多人获评正高级教师，形成了导师、学员共练内功、共同成长的良好生态。苏州乡村骨干教师培育站建设成果精彩亮相第六届中国教育创新成果公

益博览会。

十年深耕，不仅是教学改革试验田，更是教育均衡的助推器。我们坚信，乡村骨干教师培育站建设不仅是唤醒专业成长，更是追求卓越；不仅是师资打造升级的孵化器，更是让乡村所有适龄儿童享受公平优质教育的暖心工程。展望未来，苏州将继续以培育站建设为支点，以数字赋能为依托，推动乡村教师队伍高质量发展，为乡村振兴和现代化教育强市建设贡献更多苏州智慧。

【作者简介】徐卫，男，江苏省苏州市委教育工委书记。

（上接第42页）

路径。[本文系2021年度江苏省基础教育前瞻性教学改革实验项目“时代性价值指向的高中历史教学建构与实践”（编号：

2021JSQZ0101）的研究成果。]

【作者简介】周雄，男，江苏省苏州市工业园区星海高级中学教师，高级教师。

参考文献

- [1] 钟启泉.“课堂话语分析”刍议[J].全球教育展望,2013,42(11):10—20.
- [2] 伍仲新.以人为本视域下高中历史课堂深度教学实施路径[J].中学历史教学参考,2025(17):34—36.
- [3] 喻平.学科核心素养导向的教学理论嬗变[J].教育发展研究,2020,40(C2):78—85.
- [4] 保罗·弗莱雷.被压迫者教育学:50周年纪念版[M].顾建新,张屹,译.上海:华东师范大学出版社,2020.
- [5] 郑林.在历史探究的过程中培养史料实证素养[J].历史教学(上半月刊),2024(9):42—48.