

QINGPU EXPERIMENT

2026年4月

鼓励学生自己学 帮助学生学会学 促进学生乐于学



青浦实验

上海市第五期双名工程“攻关计划”主持人、全国中小学“学科德育精品课程”入选者
青浦区学科带头人、区优秀教研组长、区学科中心组成员、兼职教研员
上海市青浦区实验中学英语正高级教师 石菊虹

上海市青浦区教育学院
<http://jxxy.qpedu.cn>



汇智聚力 研思赋能：上海市生态劳动教育教研中心建设工作会议暨生态劳动教育改革实验项目（第一批）立项开题论证会举行

3月31日，上海市生态劳动教育教研中心建设工作会议暨市生态劳动教育改革实验项目（第一批）立项开题论证会在青浦区教育学院举行。本次活动旨在深入推进市生态劳动教育教研中心建设，系统谋划年度重点工作，并为首批立项改革实验项目把脉定向。

青浦区教育工作党委委员、教育局副局长张晓静，上海市教师教育学院（上海市教育委员会教学研究室）



劳动及通用技术教研员管文川，青浦区教育学院党总支书记张臻，青浦区教育学院院长、上海市生态劳动教育教研中心负责人周敏华，副院长王莉莉、徐建英，青浦区教育局德育科高健华、基教科王亮，青浦区教学实践中心主任黄颖，以及学院各中心主任、院办负责人、上海市生态劳动教育教研中心成员及骨干研训员等出席会议。本次会议由青浦区教育学院副院长王莉莉主持。

张晓静副局长指出上海市生态劳动教育教研中心作为上海市市区共建的教研中心，是区教育局一直关心的重点项目。在后续的中心建设中，要在厘清生态劳动教育概念内涵的基础上，强化劳动课程主阵地作用，坚持教研驱动、实证导向、量质并重，在协同发力的基础上，打造生态劳动教育的“青浦范式”。

张臻书记提出生态劳动教育是新兴领域，概念的界定至关重要，后续需要各部门协同发力做实工作，突出项目的区域特色。周敏华院长提出，要明确中心建设的定位与使命，从五育融合和国家课程要求的视角下理解生态劳动教育，以项目驱动形成“研究—实践—反思”的闭环，在协同工作格局中，真正服务于学生的成长。

在专家指导环节，管文川老师肯定了青浦区在生态劳动教育建设方面的前瞻性视域，他建议在中心建设过程中进一步明确并整合成果的呈现形式，加快生态劳动教育实施指南框架的初步制定，同时加强与项目校的联动，推动学校项目研究与中心建设任务协同并进。

会议对中心自启动以来的建设进度、五大核心建设内容等进行了介绍。学院五大中心主任、院办主任、各学科教研员、德研员、科研员结合工作实际，就生态劳动教育的内涵界定、课程布局、师资赋能、数字平台建设、家校社协同等关键问题提出了设想，并积极商讨后续工作计划。

本次工作会议与开题论证会的成功举办，为上海市生态劳动教育教研中心的后续建设奠定了坚实的基础。作为“市区共建、协同发展”的专业平台，中心将以首批12项改革实验项目为抓手，持续深化教研机制创新、课程体系优化、教师专业发展与协同育人实践，着力打造生态劳动教育的“上海样板”。

行动于世：中国教育家独特的精神风貌

成尚荣

时间的箭头总是指向前方，时代的航船总是驶向未来。2026年是“十五五”规划的开启之年，是不平凡的一年，我们又向2035年迈进了一步。2035年是中华民族伟大复兴历史征程上的一个伟大节点，它向我们发出了召唤。每一个教育人都在认真思考：我们，该做些什么？

中共中央、国务院印发的《教育强国建设规划纲要（2024-2035年）》明确提出，“建设高素质专业化教师队伍”，并指出，这是“教育强国根基”，必须“筑牢”。可见教师要担负起“筑牢教育强国根基”的时代使命，义不容辞且刻不容缓。中共中央、国务院又将“实施教育家精神铸魂强师行动”列为实现上述时代使命的首要任务，并具体化了要求：“推动教育家精神融入教师培养培训全过程，贯穿课堂教学、科学研究、社会实践各环节，构建日常浸润、项目赋能、平台支撑的教师发展良好生态。”弘扬教育家精神从来都不是一句口号，也不仅仅是精神引领，而重在“行动”，是贯穿立德树人各环节的行动，是行动于世，这是对弘扬教育家

精神最具体也是最生动的回应与落实。我们认为，中国教育家精神的独特性就是“中国性”，而“中国性”，彰显了中国特色。

一是构建了教育家的“中国标准”。习近平总书记凝练的教育家精神的六个特质，勾勒了中国教育家的“中国标准”。六个特质紧紧围绕“精神”展开，以育人为核心，凸显教育家的共同特征。着眼于精神，首先是意味着人的回归：人是一种“精神性存在”，物质是精神的随从，用精神照亮生活，建构人生意义坐标。其次，这是一种超越。教育家应有学术和理论贡献，但应有精神引领教师发展的大视野、大格局，让学说有价值方向感。最后，中国教育家精神成为衡量教育家发展的根本尺度。“中国标准”成为“中国性”的核心。

二是彰显了教育家的“中国风格”。中国教育扎根中华优秀传统文化，中华优秀传统文化是教育家成长的沃土，也成为教育家发展的强大动力源泉；同时，教育家肩扛着弘扬中华优秀传统文化的重任，又通过

中华文化术语表达与体现了中国教育家共同的行为模式，塑造了中华智慧的话语体系和叙事风格。

三是形成了教育家诞生与发展的“中国逻辑”。弘扬教育家精神显现了教育家诞生与发展的规律与特点：中华民族的伟大复兴、教育强国建设的召唤，催生了时代需要的教育家；中国是改革创新的热火大地，新时代点燃了创新的梦想与思维，在希望的田野上绽放教育创新之花；教育家是在课堂教学、科学研究、社会实践中站立起来的，他们都有自己的“教改试验田”，生长的“场域”丰富而厚实；诞生教育家首先要弘扬教育家精神，从践行开始，像教育家那样做老师，成为实践家和教育专家，再走向教育家。“中国逻辑”具有学理性和实践性，这具有中国特色，也具有世界意义。

对中国教育家精神的独特性，于漪老师有个非常准确的阐释。她说：“一支队伍要能够持续进步发展，一定要有标杆。为教师队伍树立标杆的是教育家精神。”接着她又说，“‘中国’的教育家精神，是美国没有的，德国没有的，日本没有的，而是中国特有的教育家精神。”于漪老师说的正是中国教育家精神的独特性。

我们深知，基础教育是提高国民素质的根基；也同样深知，基础教育学校的教师要以行动弘扬教育家精神。当年的陶行

知倡导“千教万教教人求真，千学万学学做真人”“捧着一颗心来，不带半根草去”，至今都在激励我们构筑精神长城；陈鹤琴“培养人、培养中国人、培养现代中国人、培养世界中国人”的目标，引领我们把学校办成“大麦田”，培育“中国麦种”；斯霞的童心母爱，让童心与母爱相统一、相呼应，让教师成为新时代的“育苗人”，让教育成为审美的历程；李吉林的情境教育为中国特色教育学自主知识体系建设夯实了一块基石，教育家要在实验、研究中探寻规律……教育家怀着理想，带领我们走在基础教育改革创新之路上，他们都用行动演绎了中国教育家的中国特色，他们都是怀着理想、肩扛使命的行动于世者。行动于世，首先是行动报国。如今，我们追随着他们的脚步向前、向前，向着教育强国建设的目标永不停步。

当我们面对更加灿烂的2026年、思考该做什么的时候，于漪老师的那句话为我们作了最深刻的回答：“基础教育是未来民族性格、国民素质的塑造者。”让我们铭记于心、行动于世，为筑牢国民素质根基而努力。

（来源：《中国教育学刊》2026年第4期，作者成尚荣，系江苏省教育科学研究院研究员、香港中文大学（深圳）当代教育研究所高级研究员）



青浦实验

2026年第2期(总第115期)



录

本期首叶

行动于世：中国教育家独特的精神风貌 成尚荣 (1)

热点论坛：生成式人工智能赋能基础教育

让数据流动，让研究生长

——AI赋能幼儿教师科研的实践探索 郭书艺 (5)

核心素养视域下高中人工智能教育的路径、方法与策略

——基于区域推进视角的实践探索 章庆 (9)

课题研究

让游戏分享更有质量

——基于CLASS评估的幼儿园角色游戏分享环节师幼互动研究
..... 钱雯雯 (14)

学生发展

焦点解决短期治疗在小学抗逆力主题心理课中的应用

——以《跟着纸杯去探索》一课为例 池翠萍 (18)

高中生元认知能力培养在提升抗逆力中的作用 朱馨忆 (23)

基于生态系统理论的小学生心理健康教育协同策略

——以一名四年级学生的偏差行为干预为例 徐映 (26)

抑郁倾向学生家庭系统干预的实践探索 田银平 (30)

课程改革

基于项目式学习的初中生物学跨学科实践活动设计与实施

..... 严静 (35)

基于语篇的初中英语学业水平考试阅读复习教学实践 刘洁 (38)

核心素养导向下有理数单元教学实践与思考 陈月兰 (41)

教师发展

“扎根·深耕·赋能”青浦区学校干部研修的路径探索与实践

..... 陈传兵 (45)

在“双新”沃土中深耕德育，让每一个生命精彩绽放 袁芳芳 (50)

“双新”背景下学校的跨学科实践探索 韩萍萍 (53)

“双新”背景下劳动教育课程赋能“教联体”建设的实践探索

..... 邹伟 (57)

教海拾贝

以知识为基，铺就学生语言素养转化的坚实阶梯

——以 2AM4U2 Period 2 Make a wild animal book 为例 …… 朱文婷 (61)

基于“教学助手”平台的小学英语故事教学实践与探索

——以“沪教版牛津英语 3BM4U3 Three little pigs”为例

…………… 祝艳梅 (64)

初中美术书法教学中笔墨素养的培养

——基于《艺术·美术》教材的课堂实践研究 …… 左现峰 (67)

坚守儿童立场，做好科学的语言入学准备

——以大班语言活动《水娃娃漫游记》为例 …… 杨芳芳 (71)

数字化转型背景下小学道德与法治学科智慧教研的实践探索

…………… 周志杰 (74)

深度学习视角下高中物理作业的设计改进

——以“机械能守恒定律”作业为例 …… 刘昕媛 (77)

以学习单为载体，让研学走向深度

——以“南京行”研学项目为例 …… 沈嘉彦 (82)

数字技术赋能初中英语阅读教学全程评价的实践探索

——以 6AU1 Reading 第二课时: A school day 为例 …… 朱嘉怡 (86)

统编小学《道德与法治》课程“在地化”实施路径的探索

…………… 张 慧 (90)

家园社“同心圆”协同育幼的创新实践 …… 陈 雯 (94)

教育技术

AI 赋能互动学习网页：信息科技物联网教学的素养生成路径与实践

…………… 陈丽娟 (101)

AIGC 技术支持下构建网页习题系统的探索

——以豆包和信息科技学科为例 …… 沈庆丰 (104)

情报综述

大概念统领下的初中化学大单元教学研究综述 …… 李 娜 (108)

主管：上海市青浦区教育局

主办：上海市青浦区教育学院

承办：上海市青浦实验研究所

编辑委员会

顾 问：顾泠沅 郑少鸣

主 任：张 臻 周敏华

委 员：(以姓氏笔画为序)

王莉莉 朱春辉

刘丽娜 许 强

李 霞 宋伟倩

陆京炜 陈传兵

徐建英

主 编：周敏华

副 主 编：宋伟倩

责任编辑：韩 力

编辑部地址：

上海市青浦区公园路 301 号

邮政编码：201700

电 话：021-69711523

传 真：59718140

E-mail: qpsybjb@126.com

让数据流动，让研究生长

——AI 赋能幼儿教师科研的实践探索

上海学前教育学院附属青浦实验幼儿园 郭书艺

一、AI 时代教幼师科研的机遇与挑战

人工智能技术的迅速发展，正在深刻改变这个时代，也在改变着教育研究的面貌。从数据采集、行为识别到规律挖掘与策略生成，AI 为教育科研提供了前所未有的工具支持。在学前教育领域，这一变革尤为值得关注：幼儿的行为复杂、多变，传统观察与分析方法往往依赖教师个人的经验与直觉，存在主观性强、可迁移性弱、研究门槛高等问题。AI 的介入，有望在一定程度上弥补这些短板，使日常教育观察走向系统化、证据化的研究路径。

AI 的价值也远不止于“看懂孩子”。在教师专业发展层面，AI 同样展现出独特的潜力：它可以帮助青年教师快速定位分析方向、降低科研入门门槛；也可以协助经验教师从大量日常工作素材中“提纯”出自身的优势领域与研究专长，让隐性经验走向显性表达。换言之，AI 不仅是观察幼儿的“第三只眼”，也可以是教师自我认识的“一面镜子”。

当然，机遇与挑战并存。AI 能否真正提升教师的科研能力，而非制造“技术依赖”？技术赋能与教师主体性之间如何平衡？这些问题，正是当前学前教育科研实践中亟待回答的命题。

本文将从青年教师培养、经验教师发展、科研机制建设三个层面，分享我们在实践中将 AI 工具嵌入教师科研全过程的探索与思考，以为同行提供参考。

二、青年教师：从无从下手，到有迹可循

(一) 问题聚焦：科研能力的关键在于分析

在科研实践中，青年教师最常遇到的困难是“不会看”也“不会写”——比如当需要研究幼儿户外活动的情況时，教师往往面对一段幼儿活动的视频、一组观察记录无从下手，难以识别关键行为，更遑论进行深入分析。而分析能力，正是科研的基本功。

为此，我们尝试将 AI 引入分析环节，让技术承担“初筛”与“结构化”的任务，教师则聚焦于专业判断与实践反思。

(二) 四步支持模式：AI 辅助下的科研入门

1. 视频初筛——AI 识别关键行为，教师聚焦分析方向

当我们在户外拍摄了一段幼儿骑行的视频，可以怎么借助 AI 分析呢？例如，为了研究托班

表 1. 幼儿骑行关键行为时间轴

时间	行为描述	发展意义
00:00-00:06	幼儿跑步穿越草地，主动跑向三轮车	动机激发：自主选择和目标导向行为
00:06-00:08	跨上三轮车，开始蹬踏	工具使用：从跑步到骑行的媒介转换
00:08-00:12	在平坦草坪上骑行，速度逐渐加快	技能热身：熟悉车辆控制，建立信心
00:12-00:15	第一次尝试骑上彩色垫（桥面）	挑战发起：主动寻求难度升级
00:15-00:18	在垫子上骑行，速度较快	风险尝试：尚未建立速度控制意识
00:18-00:20	从垫子上冲下，连人带车摔倒	关键事件：失败经验，触发自我调节
00:20-00:25	扶起车辆，再次骑上垫子	坚持性：挫折后的行为恢复
00:25-00:28	第二次冲下，身体晃动但未摔倒	策略调整：开始感知风险并微调
00:28-00:32	第三次骑行，主动减速，平稳落地	自我调控：发展出预见性控制能力
00:32-00:35	第四次骑行，“急刹车”停止	技能熟练：多样化的控制策略
00:35-00:40	持续骑行，与同伴形成互动	社会性拓展：从个体技能到群体游戏

幼儿户外游戏的发展，在托班教师拍摄了一段幼儿户外运动视频后，我们将视频上传到 Kimi，让它帮助我们进行视频分析。AI 自动识别出了视频里的核心内容，包括环境、材料、幼儿关键行为等内容。

AI 生成的关键行为时间轴，把豆豆四分钟内的骑行过程清晰地拆解为“摔倒—晃动—减速—急刹”四个关键节点。（如表 1 所示）教师可以直观地看到幼儿风险感知能力是如何一步步发展的。这种基于数据的呈现方式，避免了教师凭印象或主观筛选记录行为的问题。更重要的是，它为托班户外运动研究提供了一条有据可查的“证据链”，把“幼儿如何在挑战中学习”这个抽象问题，转化为可以观察、可以分析的具体指标。为青年教师的研究提供

了一个“分析起点”，能扎根儿童真实行为，而不是茫然摸索。

2. 深度分析——AI 提供多维数据，教师进行专业判断

在初步识别的基础上，AI 进一步对视频进行深度分析，生成多项数据支持：关键行为时间轴、行为发展曲线图、与关键发展指标的对照表等。教师在此基础上进行验证与质疑：AI 的识别是否准确？是否存在行为遗漏？这些数据意味着什么？与日常教育实践有何关联？

在实际操作中，我们将教师撰写的原始学习故事与 AI 报告进行交叉比对，发现两者在观察维度上形成了有益互补。（如表 2 所示）以豆豆骑行的案例为例：

表 2. 教师观察与 AI 分析对比

维度	教师观察	AI 分析
核心关注点	豆豆的意志品质（坚持、自信）	豆豆的动作发展（从摔倒→控制→预判）
摔倒原因	垫子和草地的高度差	速度控制与重心转移的协调不足
进步标志	车速逐步加快	制动策略的多样化（双脚刹→单脚撑→急停）
环境作用	彩虹垫被忽视，孩子“不按套路”按套路	迷彩垫的难度梯度更适合当前发展水平
教师角色	“不介入”的等待者	环境设计者（垫子的摆放本身就是支持）

这一对比让我们意识到：AI 擅长捕捉行为数据与发展规律，而教师则能读懂行为背后的情感与意志。两者结合，才是完整的观察。

3. 策略生成——AI 推演支持方案，教师定制实践策略

教师基于思考，与 AI 对话。教师让 AI 针对豆豆“风险感知能力”的发展特点教师结合户外游戏实际条件、豆豆的个性特点以及自身的教育风格，对 AI 建议进行筛选、调整与组合，最终形成了一套可操作的支持策略：在骑行区增设硬质垫挑战，让同伴一起加入骑行游戏，和同伴们一起分享了豆豆的骑行经过。教师通过长期的跟踪研究让支持策略更落地、可

持续地生长。

4. 智慧凝练——AI 辅助结构化表达，教师升华科研智慧

最后，AI 协助教师将实践策略转化为可分享的科研成果，提供结构模板、策略有效性分析框架等。教师则注入实践反思：这一策略为何有效？有无推广价值？对同类幼儿有何启示？完成教育意义的深度建构，

正是通过这一过程，我园一位青年教师的案例获得了区域户外活动案例征文一等奖，并带动了更多青年教师站上区域乃至全国游戏大会的讲台，分享他们的研究成果。科研能力的生长，在这一路径中变得可见、可循、可期待。

三、经验教师：从经验模糊，到主张清晰

(一) 问题聚焦：隐性经验难以转化

除了青年教师，经验教师也是园所科研发展的中坚力量。经验教师虽然积累了大量的隐性经验，但往往面临“说不出道不明”的困境，这种“经验模糊”，让他们难以将科研经验进行深度挖掘，难以在科研方面为引领园所特色作支撑。

(二) 四步支持模式：AI 助力经验显性化

1. AI 提纯，发现优势

IMA 知识库帮助教师建立个人档案库，上传其日常工作文本资料、经验文章、获奖等，让 AI 帮助分析教师优势。我园王老师将过去积累的日常工作资料、经验文章、家长反馈表、家访日志等材料上传至 IMA 知识库后，尝试向 AI 提问：“这些材料中，我最适合的研究方向在哪里” AI 分析后指出，“家庭教育”词条出现的频率最高，这一发现，成为她科研方向的起点。AI 帮助教师“看见”了数据中的规律。”(如表 3 所示)

表 3. AI 分析的王老师的研究方向关键词频次

研究方向 / 主题关键词	提及频次	核心内容 / 具体聚焦点
隔代教养背景下家庭教育指导策略 ¹	高频	托班教师如何针对隔代教养家庭开展有效指导；构建“情感温度、操作难度、协同效率”三位一体的策略体系。 ¹
家园共育 / 家园协同机制	高频	建立家长群、家委会、志愿者队；通过主题日历、沟通模板等工具促进教师-父母-祖辈三方协同。 ¹
祖辈家长沟通与指导 ¹	高频	解决祖辈“情感劳动未被看见”、教育观念“重保轻教”、权责错位等沟通困境；提供可视化、步骤化指导工具。 ¹
托班教师专业能力提升	中频	提升教师针对隔代教养家庭的指导能力、沟通技巧及策略工具箱的运用能力。 ¹
幼儿入园适应与分离焦虑 ⁵	中频	通过玩水游戏、跨龄互动等创新方法，缓解托班幼儿分离焦虑，促进社会性发展。 ⁵
幼儿行为观察与评估	中频	使用观察记录表评估幼儿情绪、自理、社交等核心能力；通过家访跟踪幼儿习惯养成。

2. AI 对话，聚焦方向

教师围绕“隔代教养”与 AI 展开多轮对话，AI 起到“科研导航”的作用，具体分三步：

发散提问：AI 先请教师列出所有与隔代教养相关的问题（如“祖辈育儿观念差异”“两代沟通冲突”“幼儿行为表现差异”等），帮助教师打开思路。

聚类归类：AI 自动将同类问题合并，提取出三个核心维度：观念差异、沟通方式、幼儿

行为影响。

聚焦选题：AI 进一步追问：“在三个维度中，你最常遇到且最有感触的是哪一个？”教师选择“沟通方式”，从而确定研究问题为“如何改善与祖辈家长的沟通策略”。

通过这三步，教师从“感觉隔代教养是个问题”的模糊状态，走向“我要研究家园沟通中针对祖辈家长的具体策略”的清晰问题意识。

3. AI 辅助，夯实基础

确定方向后，AI 协助教师继续完成课题申报：首先是文献综述，AI 帮助教师整理检索文献，生成摘要，让她了解这个领域别人研究到了什么程度；二是梳理自身实践案例，从 IMA 知识库中调取她过去家园沟通记录，形成素材库；三是帮助搭建课题申报书的基本框架，AI 根据课题申报模板，自动生成三级提纲，研究背景：AI 列出“政策要求（家园共育）—现实问题（隔代教养冲突）—已有研究不足”的逻辑链条，并插入相关数据与政策条文供教师修改。AI 提出三个候选问题（如“祖辈家长的沟通偏好与需求分析”“不同沟通方式的接受度比较”），教师选择并细化。研究思路方面，AI 提供了几种研究者们常用的思路供教师选择，并协助画出技术路线图。让申报有了雏形。

4. 教师主导，注入灵魂

框架有了，素材有了，但课题的核心——研究问题、研究目标、内容等由教师斟酌拟定。

教师结合实践经验，聚焦研究问题，最终，该课题成功立项为区级一般课题。同时，更多的教师开始建立自己的知识库，让园所不断涌现教师队伍培养的“带头人”，环境创设的“专家”，幼儿个案分析的“引领者”，教师科研热情逐步提升，参与课题合作人数增幅达 50%、科研征文的获奖、发表也逐步攀升。

四、科研机制：从个人探索，到系统生态

AI 放大了个人效能，但个人力量终究有限。唯有将 AI 赋能嵌入制度化的科研机制，才

能形成可持续、可扩散、可传承的园所科研生态，让科研从“个别教师的灵光一现”转变为“全体教师的日常自觉”。

（一）达成“用证据说话”的科研文化共识

借助 AI 实现三角互证，将教师观察、家长反馈、AI 分析等多方数据进行交叉验证，避免单一视角的偏差。利用大模型检验研究逻辑，让科研结论经得起追问。在实践中，我们逐步形成了一种团队共识：从“我觉得”走向“证据说话”。

（二）知识共建与传承机制

依托 IMA 知识库，构建团队“智慧共享池”，不仅沉淀研究案例，更沉淀教师的思考、失败与突破。新加入的成员可以快速检索到之前的研究，遇到瓶颈时能从库里寻找启发。

（三）以教师判断为核心的循证研究机制

我们也形成了以教师判断为核心的循证研究机制。AI 负责数据处理、规律发现与假设提出，但研究的起点与终点始终由教师把握——教师选择问题、判断证据价值、赋予数据意义。

回顾我园借助 AI 赋能科研的历程，我们逐步构建起系统化的实践框架，体现在四个层面。（如图 1 所示）

数据采集层面，综合儿童视频、教师记录、家园互动记录多方数据。借助 AI 进行行为捕捉、情绪识别提取，通过多方印证，让日常观察转化为可量化、可分析的数据。下一步，我们还将尝试进一步推进数据对齐，深化儿童的

个别化支持。

依托 AI 赋能分析，在多维互动中捕捉细节，还原儿童行为背后的原因；通过时间维度的追踪记录，呈现儿童成长轨迹，以多维证据支撑教师，实现老师更进一步走近儿童。

未来，我们也将应用转化层面持续发力，将事实证据反哺实践，形成更为细腻的个性化发展支持方案，让课程与资源配置优化有据可循，同时精准支持教师专业发展。在组织管理层面进一步优化，依托园本知识库，实现已有数据的半自动关联与分析；通过科研机制深化数据研讨与应用，尝试运用 AI 辅助课题动态管理与过程性跟踪，全面赋能科研工作。

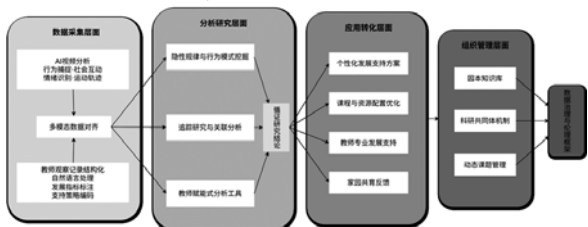


图 1. AI 赋能教师科研的实践框架图

五、结语

AI 的引入，确实一定程度上降低了科研的技术门槛，让数据分析、文献整理、结构化表达等工作变得更加高效。但我们始终需要清醒地认识到：科研的价值，不在于立项数量的增长或论文篇幅的堆砌，而在于通过系统化的数据采集、严谨的分析解读与持续的实践反思，回归教育的根本追求——更科学、更精准地理解和支持每一个儿童的发展。

核心素养视域下高中人工智能教育的路径、方法与策略

——基于区域推进视角的实践探索

青浦区教育学院 章庆

【摘要】在教育数字化转型与拔尖创新人才培养的双重驱动下，高中阶段的人工智能教育已成为落实信息科技课程核心素养的关键载体。本文立足区域教研视角，针对当前课程实施中存在的体系不完善、学段脱节、重技能轻思维等问题，提出构建“基础—应用—创新”一体化的区域人工智能课程体系。文章强调以项目化学习为核心方法，通过融入机器学习、生成式人工智能（AIGC）等前沿技术的真实案例，实施软硬协同、分层递进的教学策略，让学生在真实问题情境中实现“做中学、用中学、创中学”，旨在为区域层面系统化、高质量推进高中人工智能教育提供可操作的路径参考。

【关键词】核心素养；人工智能；区域推进；项目化学习

一、研究背景与区域挑战

（一）时代背景

在全球科技竞争格局下，人工智能已成为国家战略的核心领域。我国《新一代人工智能发展规划》明确提出“实施全民智能教育项目，在中小学阶段设置人工智能相关课程”。高中阶段作为学生世界观、价值观和专业志趣形成的关键期，开展人工智能教育不仅是为高校输送后备人才的“蓄水池”，更是培养学生信息意识、计算思维、数字化学习与创新、信息社会责任四大核心素养，助其成为智能时代合格公民的必由之路。

（二）现实挑战

尽管政策导向明确，但区域层面的课程落地仍面临着诸多严峻挑战。

1. 课程体系碎片化问题突出

小学、初中和高中的信息技术与人工智能

教育在学段之间缺乏系统性的纵向衔接，部分内容在不同学段重复出现，而关键能力培养节点又存在断层现象，未能构建出循序渐进、螺旋式上升的能力发展路径，导致学生难以形成连贯而深入的知识结构与思维框架。

2. 教学内容存在明显滞后性

目前的课程仍较多停留在对传统人工智能应用（如语音识别、人脸识别等）的体验和简单操作层面，对当前人工智能发展的关键领域，如机器学习的基本原理、大模型的运行机制、AIGC技术的实际应用及其背后的伦理议题等前沿内容涉及不足，难以适应当前技术发展趋势，也限制了学生深入探索和批判性思考的兴趣。

3. 教师能力呈现结构性短缺

绝大多数一线教师在机器学习算法、神经网络原理等人工智能核心概念方面缺乏系统性的知识与实践培训，导致在教学过程中难以引

导学生理解复杂模型背后的逻辑，进而制约了学生高阶思维、创新意识及解决问题能力的有效培养。

4. 教学评价方式仍较为单一

现有的评价体系过度强调学生对操作技能和工具使用的熟练程度，而忽视了对计算思维过程、复杂问题解决策略、团队协作能力以及技术伦理思辨能力等多维度素养的综合考察，难以全面反映学生在人工智能教育中的实际成长与思维发展。

二、区域推进的路径：构建“基础—应用—创新”一体化课程体系

为有效破解上述困境，区域教研工作亟需从

顶层进行系统规划与设计，构建层次分明、内容先进、逻辑递进的三级课程结构，即“基础—应用—创新”三类课程体系。基础层课程主要在必修阶段实施，其核心目标在于普及人工智能的基本概念与关键技术原理，帮助学生建立初步的 AI 认知框架与计算思维；应用层课程在选择性必修阶段开展，重点引导学生深化对人工智能技术在实际场景中的应用理解，提升其问题分析、模型构建和方案实现的能力；创新层课程则着眼于培养学生的综合创新能力，鼓励其在真实复杂情境中创造性地运用 AI 工具解决实际问题，并激发他们持续探索 AI 科技、从事相关研究的兴趣与志向。（如表 1 所示）

表 1. 区域高中人工智能“基础—应用—创新”三阶课程体系

课程类型	开设年级	核心目标	内容重点与前沿案例
必修课程（基础）	高一	普及认知，建立思维	模块 1：认识与体验：通过 AIGC 工具（如文生图、智能写作）体验 AI 的强大能力
			模块 2：理解原理：以“鼠尾草花分类”为例，利用 scikit-learn 库实践监督学习流程（数据、特征、训练、预测），理解模型泛化能力
			模块 3：编程实现：使用 Python 调用 API 或简易框架，实现个性化 AI 小应用
选择性必修（应用）	高二	深化应用，发展能力	聚焦机器学习与数据分析。例如，分析本地生态数据（如水质监测），运用线性回归、聚类等算法挖掘规律
			引入生成式 AI 原理初探：通过可视化工具（如 TensorFlow Playground）理解神经网络如何学习；探讨 AIGC（如 ChatGPT）的“概率生成”本质及其潜在风险
选修 / 社团（创新）	高一—高二	鼓励创造，培育志趣	开展跨学科项目研究，如“基于计算机视觉的校园垃圾分类优化方案”
			组织参与机器人竞赛、AIGC 创意大赛等，将硬件（如 Micro:bit, Arduino）与软件（如机器学习模型部署）深度融合

三、核心教学方法：以项目化学习（PBL）驱动素养落地

项目化学习是连接知识、技能与核心素养的最佳桥梁，倡导设计源于真实世界的、具有挑战性的 AI 项目。如在青浦建设生态之城的绿色发展理念下，因地制宜在高二选择性必修阶段开展“机器学习实战——‘青浦水质预测模型’项目化学习，利用公开的区域水质历史数

据，对青浦水质进行预测，学生经历完整的数据科学工作流：数据清洗 → 特征工程 → 选择并训练回归模型（如决策树）→ 评估模型效果 → 可视化预测结果。此过程深刻锤炼计算思维与数字化学习与创新能力，提升学生环保意识。该项目的设计框架如下。

案例：机器学习实战——“青浦水质预测模型”

为落实高中信息技术课程中“人工智能初

步”模块的教学要求，青浦区某高中在高二年级开设了“数据科学与机器学习”选择性必修课。本项目以“青浦水质预测模型”为主题，引导学生基于真实区域环境数据，开展完整的机器学习实践，深度体验数据驱动决策的全过程。

● 项目背景与目标

青浦地处太湖流域下游，河网密布，水环境质量关乎生态安全与居民健康。上海市生态环境局定期公开各区水质监测数据，包括 pH 值、溶解氧 (DO)、高锰酸盐指数 (CODMn)、氨氮 (NH₃N) 等关键指标。本项目选取 2018—2023 年青浦区主要河道 (如淀浦河、太浦河) 的月度水质监测数据作为原始数据集，旨在让学生通过构建回归模型，预测未

来某月的水质综合指数 (WQI)，理解 AI 如何服务于城市治理与可持续发展。

● 数据集说明

提前从“上海市生态环境局官网”和“国家地表水水质自动监测实时数据发布系统”下载结构化 CSV 数据，经脱敏处理后提供给学生。数据集包含以下字段：时间 (年、月)；河流名称；监测点位；pH 值；溶解氧 (mg/L)；CODMn (mg/L)；氨氮 (mg/L)；水温 (°C)；降雨量 (mm，来自气象局同期数据)；水质综合指数 (WQI，由上述指标加权计算得出，作为目标变量) 共约 720 条记录 (6 年 × 12 月 × 10 个监测点)，数据存在少量缺失值和异常值 (如 pH=15)，为后续数据清洗提供真实挑战。

● 教学实施结构

教学阶段	课时安排	教学内容与任务	学生活动	主要技术工具 / 方法	对应核心素养
1. 问题定义与数据探索	1 课时	引入区域水环境背景	分组讨论影响水质的因素	Python, Pandas (read_csv, describe, info, isnull)	信息意识、计算思维
		明确预测目标 (WQI)	加载数据并查看基本信息		
		初步认识数据集结构	识别缺失值、异常值		
2. 数据清洗与特征工程	2 课时	处理缺失与异常数据	制定清洗规则并实施	Pandas (fillna, 条件筛选)	计算思维、数字化学习与创新
		构造新特征 (如汛期、营养盐负荷)	设计有意义的衍生特征	NumPy (归一化公式)	
		数据标准化	对数值特征进行归一化	领域知识融合	
3. 模型训练与评估	2 课时	划分训练集 / 测试集	编写模型训练代码	Scikitlearn	计算思维、数字化学习与创新
		实现多种回归模型 (线性回归、决策树、随机森林)	调参比较不同算法效果	评估指标: MSE、R ²	
		评估模型性能	分析误差来源		
4. 结果可视化与反思	1 课时	可视化预测结果	绘制散点图、时间序列对比图	Matplotlib / Seaborn	信息社会责任、计算思维
		分析模型在不同季节的表现	小组汇报模型优缺点	批判性思维引导	
		探讨 AI 在环保中的应用边界	讨论伦理与社会影响 (如数据偏差、突发污染)		

本项目不仅让学生掌握了机器学习 workflows 的技术操作，更在真实情境中锤炼了计算思维（抽象建模、算法设计）、数字化学习与创新能力（工具整合、方案优化）和信息社会责任（理解 AI 在环保中的价值与边界）。部分优秀小组将成果提交至青浦区“青少年科技创新大赛”，并受邀在社区环保活动中展示，实现了从课堂到社会的价值延伸。该项目已纳入青浦区高中人工智能教学资源库，成为区域推进“AI+跨学科”融合教学的典型范例。

四、关键实施策略：保障区域教育高质量发展均衡发展

（一）分层教学策略：精准适配学生发展需求

鉴于高中生在编程基础、数学能力和 AI 兴趣等方面存在显著差异，实施分层教学是保障教学有效性的关键。传统显性分班易引发标签效应，损害学生自尊。因此，建议采用“隐形分层”模式：

任务分层：设计基础型（如完成预设 AI 模型调用）、进阶型（如修改参数优化模型性能）与挑战型（如自主设计小型 AI 应用）三类任务，学生根据自身能力自主选择，实现“跳一跳够得着”的学习目标。

数据驱动分组：借助学习管理系统（LMS）收集学生前测、课堂表现与项目成果等多维数据，运用聚类分析等统计方法进行客观能力画像，动态调整教学支持策略。

个性化学习路径：为不同层次学生提供差异化学习资源包（如微课、代码模板、拓展阅读），并设置弹性学习时间，支持按需学习与反复实践。

（二）线上线下融合策略：拓展教与学的时空边界

人工智能教育因其对算力、工具与协作的高要求，尤其适合采用 OMO（Online-Merge-Offline）模式。

线上资源建设：开发系列微课程，如《人工智能初步》（面向零基础学生）与《现代人工智能实战》（面向有编程经验者），通过钉钉、ClassIn 等平台实现异步学习。

线下深度互动：线下课堂聚焦原理讲解、小组研讨与动手调试，避免陷入“软件操作培训”误区。教师应精准把握算法抽象度，如用“决策树”类比生活选择，用“神经网络”比喻人脑学习，降低认知负荷。

虚实结合实验：利用云端 AI 平台（如百度飞桨、阿里云 PAI）提供免费 GPU 算力，学生在线训练模型后，线下部署至树莓派、micro:bit 等硬件，实现“云—端”协同。

（三）软硬件结合策略：构建沉浸式 AI 学习生态

人工智能不仅是算法，更是感知—决策—执行的闭环系统。因此，教学必须打破“纯软件”局限，推动软硬一体化。

软件平台：引入 Scikit-learn、TensorFlow Lite 等开源框架，让学生从调用 API 走向理解模型结构；利用 Jupyter Notebook 实现代码、图表与说明的集成化呈现。

硬件载体：配备摄像头、麦克风、传感器套件及小型机器人（如 mBot、Arduino），支持学生将文本分类、图像识别等模型部署到物理世界，体验“智能体”行为。

校社协同：联合高校实验室、科技企业共建“AI 创客空间”，引入真实科研项目或产业案例（如智慧农业监测），提升学习的真实性与前沿性。

（四）社团活动与竞赛一体化策略：以赛促学、以研促创

课外活动是激发学生 AI 兴趣、培养高阶能力的重要场域。应推动“课程—社团—竞赛”三位一体发展。

竞赛驱动课程化：将“全国中小学信息技术创新与实践大赛（NOC）”“世界机器人大赛

(WRC)”等赛事任务转化为校本课程模块，如“基于 OpenCV 的视觉巡线机器人设计”，实现“备赛即学习”。

社团项目制运作：AI 社团采用“导师+学生项目组”模式，围绕环保、助老、校园安全等主题开展长期课题研究，产出可演示的原型系统。

心理与能力双支持：教师需关注竞赛压力下的学生心理状态，通过团队建设、失败复盘与成长型思维引导，将竞赛转化为综合素养提升契机。同时，加强教师 AI 竞赛指导能力培训，提升社团专业化水平。

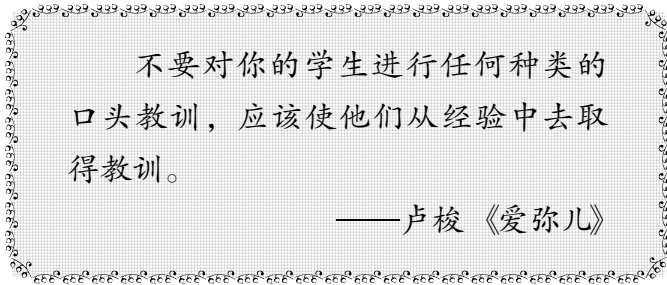
五、结语与展望

在核心素养的引领下，区域推进高中人工智能教育，必须超越零散的技术体验，走向系统化的课程建构与深度化的思维培养。未

来，将持续关注大模型、具身智能等前沿方向，不断迭代课程内容，强化师资研训，完善评价体系，努力构建一个既能夯实学生 AI 基础，又能点燃其创新火花的区域教育新范式，为培养担当民族复兴大任的时代新人贡献智慧与力量。

参考文献：

- [1] 教育部. 普通高中信息技术课程标准 (2017 年版 2020 年修订) [S]. 北京：人民教育出版社，2020.
- [2] 任友群，黄荣怀. 中小学人工智能教育：核心素养视角下的课程设计与实施[J]. 电化教育研究，2021(5): 12-18.
- [3] 肖睿，李未. 人工智能教育研究的国际进展与趋势[J]. 现代教育技术，2023(2): 31-38.



让游戏分享更有质量

——基于 CLASS 评估的幼儿园角色游戏分享环节师幼互动研究

青浦区帕缇欧香幼儿园 钱雯雯

【摘要】角色游戏的分享环节是完整游戏活动的重要组成部分，本研究通过观察法、问卷法和访谈法，了解本园幼儿角色游戏分享的实际情况。研究发现在游戏分享师幼互动中，幼儿的主导地位还需加强；师幼互动以“教师提问”为主，其质量参差不齐；师幼互动重“情感支持”和“教育支持”，轻“班级管理”，总体处于中等偏上水平。提出了以下教育建议：构建开放的游戏分享环境，建立平等的分享关系；真正倾听幼儿的想法，避免教师主导和主观判断；借助多种策略开展游戏分享；通过教研活动提高教师组织和实施游戏分享的能力。

【关键词】幼儿园角色游戏；游戏分享；师幼互动

一、研究针对的现实问题

在幼儿园角色游戏结束之后，往往老师们会组织幼儿聚集起来，分享今日游戏中发生的事情，这个环节就是我们经常说的游戏分享环节。游戏分享的过程是经验分享的过程，也是引导幼儿发现问题、解决问题的过程。游戏分享对整个游戏过程来说具有画龙点睛的作用，能够激发幼儿下次参与游戏的兴趣，解决游戏中的问题。但实际操作中，对于游戏分享的研究却屈指可数，呈现研究数量稀少、研究程度浅显、缺乏系统性的情况，更多的是表面性经验总结。由于游戏分享环节是我国特有的活动环节，在国外的研究中，关于游戏分享的研究也呈现匮乏的状态，尤其是对于游戏分享的理论研究更是少之又少。对于游戏分享，我们处于一种对内问不明白，对外无处可问的境地。因此，本研究通过对幼儿园角色游戏分享环节实际情况的调查，分析其师幼互动的表现形式

和质量，探索其特征，从而挖掘更有效的角色游戏分享方式。

二、研究方法与过程

(一) 研究方法

1. 观察法

采用非参与式观察法，对自然状态下角色游戏分享环节的师幼互动进行观察，并选取有效片段，使用 CLASS 评估量表进行评分，分析角色游戏分享环节师幼互动的质量和实施情况。

2. 访谈法

采用访谈法，通过访谈了解教师的基本信息及其教育观念，访谈结果将与观察的内容相互印证，为分析研究结果提供依据。

3. 问卷法

采用问卷法，通过问卷调查了解教师对游戏分享的认识和具体做法，为研究提供辅助支撑。

(二) 研究过程

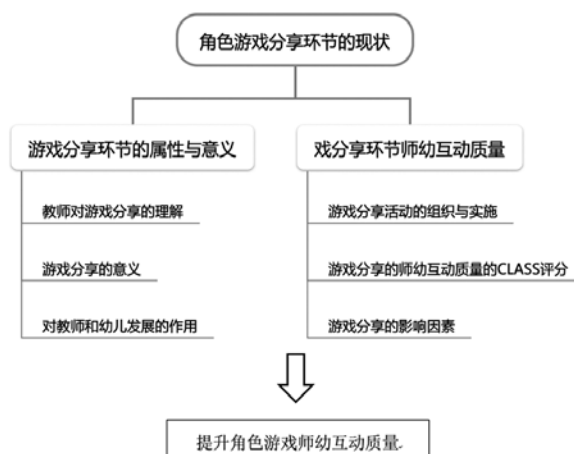


图 1. 研究过程

三、研究成果

(一) 研究结果

1. 角色游戏中分享环节师幼互动的调查结果

本研究通过问卷法、观察法以及访谈法的综合运用，主要从教师对角色游戏分享环节的认识、游戏分享的基本组织情况等方面进行调查。研究发现，在教师对游戏分享的认识中，虽然教师在游戏分享中具有较强的组织意识，且能够有目的、有预设地开展游戏分享，但是游戏分享点的随意性和难以预测性使得游戏分

享能否顺利开展具有较强的随机性和不可控性，教师并不能保证每次都能顺利地组织游戏分享。在游戏分享环节的基本组织与实施情况的调查中，我们发现游戏分享的组织形式更多的是集体化分享，其分享方式具有多样性，其分享点的内容和领域多涉及语言领域、社会领域和科学领域，其内容指向最多的是（新、组合）材料功能、社交规则、科学常识和逻辑思维；其次是（新）角色职能、数学知识和（新）概念解释；最少分享的是安全意识、错误行为和理财意识。在游戏分享中的师幼互动调查中，我们发现随着幼儿年龄的增长，教师发起的师幼互动呈递减趋势，而幼儿发起的互动及幼儿间的互动呈增长趋势；同时，教师提问中开放性提问越来越多，而封闭性提问则越来越少。在游戏分享环节教师理答情况分析中，我们发现教师最多的理答内容是提出新问题，其次为简单肯定和鼓励，再次为总结经验和分析行为，而不同年龄段的教师理答内容也呈现显著性差异。

2. 幼儿园角色游戏分享环节师幼互动质量的调查结果

表 1. 幼儿园角色游戏分享环节师幼互动在 10 个维度上的得分 (N=37)

领域	维度	极小值	极大值	均值	标准差
情感支持	积极氛围 (PC)	4.75	6.75	5.89	0.43
	消极氛围 (NC)	4.25	6.50	5.39	0.47
	教师敏感性 (TS)	4.25	6.25	5.20	0.49
	尊重儿童 (RSP)	4.25	6.25	5.29	0.51
班级管理	行为管理 (BM)	3.25	6.25	4.83	0.73
	活动安排效率 (PD)	5.00	6.25	5.70	0.39
	教学指导形式 (ILF)	3.25	5.25	4.34	0.52
教育支持	认知发展 (CD)	3.50	6.75	5.28	0.83
	反馈质量 (QF)	2.80	6.00	4.82	0.85
	语言示范 (LM)	4.20	6.60	5.84	0.49

表 2. 幼儿园角色游戏分享环节师幼互动在三大领域上的得分 (N=37)

领域	极小值	极大值	平均值	标准差
情感支持	4.25	6.75	5.44	0.54
班级管理	3.25	6.25	4.96	0.80
教育支持	2.80	6.75	5.31	0.85

该幼儿园角色游戏分享环节的师幼互动在CLASS评估系统的三个领域中，在情感支持这一领域上平均值最高，为5.44分，标准差为0.54，其平均得分表现为中等偏上水平。教育支持领域的平均值次之，平均得分为5.31分，标准差为0.85。而在班级管理领域的平均分最低，为4.96分，标准差为0.8，平均得分属于中等偏上水平。在三个领域的师幼互动评估中，其标准差都小于1，说明在这三大领域所得的评估值都较集中。在“情感支持”领域，游戏分享环节的师幼互动质量无显著性差异，但在“班级管理”和“教育支持”领域上，大班显著高于小班，这一结论可能与幼儿的年龄特点有关。小班幼儿无论是认知方面的感知觉、注意、记忆、思维、想象还是情感和社会能力的发展相较中班和大班都较弱。在组织小班幼儿进行自由游戏分享的过程中，教师更多的是培养幼儿的分享意识和语言表达能力。而中班幼儿经过一年的游戏分享经验积累，教师开始尝试引导幼儿对一些游戏事件进行更深入的分析。而大班幼儿语言表达能力和思维能力更加活跃，教师则会在游戏分享中更注重幼儿思维能力的培养以及解决问题能力的培养。

在对游戏分享环节师幼互动质量的影响因素研究中，教师的专业、职称、教龄等因素对师幼互动质量均无显著影响，而不同年龄段对游戏分享环节的师幼互动质量有一定的影响。

（二）研究结论

1. 幼儿在游戏分享师幼互动中的主导地位还需加强

从调查结果中可知，在游戏分享环节的师幼互动中，师幼互动的发起者和主导者仍以教师为主，幼儿的主体地位还不够凸显。游戏分享是一个平等的过程，师幼相互交流、沟通和理解，产生思维碰撞，双方是平等的关系，应共同担任游戏分享的发起者和主导者的角色。虽然在教师观念上，幼儿的主体地位已经有了

很大的提升，但在游戏分享的实践中，作为幼儿游戏的实施者和参与者，幼儿的主体性和主导地位还有待加强。

2. 师幼互动以“教师提问”为主，但其质量参差不齐

在研究结果中可以看到，在游戏分享的过程中，教师提问数量多，且频率高，许多教师对如何择取有价值的分享点感到犯难，在组织游戏分享时有一定的盲目性和不确定性。要组织一场精彩的游戏分享，教师要敏锐地捕捉到分享事件的价值，并迅速地在提问和引导的过程中做出即时反应，提高游戏分享中提问的质量。

3. 角色游戏分享环节师幼互动重“情感支持”和“教育支持”，轻“班级管理”；总体处于中等偏上水平

从CLASS评分系统的“情感支持”、“班级管理”和“教育支持”三大领域来看，游戏分享环节的师幼互动水平整体处于中等偏上水平，其中“情感支持”领域得分最高，“班级管理”领域得分最低。在研究者观察的游戏分享中，幼儿与教师都非常兴致高昂，积极投入，游戏分享总体呈现积极、融洽的氛围，在游戏分享中，教师重视并鼓励幼儿表达表现，且能在游戏分享中为幼儿提供一定的教育支持。但在三大维度中，存在忽视“班级管理”的情况，尤其是在游戏分享中教师存在忽视幼儿行为管理的情况，缺乏一定的“前瞻性”和“目标意识”，教学指导形式单一，且指导效果不显著。

四、实践成效

（一）构建开放的游戏分享环境，建立平等的分享关系

在游戏分享中，作为教师要深刻认识到幼儿在游戏分享中的主体地位。教师首先要为幼儿创设开放平等、自由宽松的分享环境。其次，教师要在游戏分享中对幼儿想法和观点高度包容和接纳，而不是想方设法引导幼儿跟随教师

的预设或成人预设的游戏目标前行。每个幼儿的游戏都是独一无二的，是幼儿对生活经验的想象、加工和再现，其游戏过程无好坏之分，也没有价值的高低，教师要尊重每一位幼儿的独一无二的想法，建立平等的师幼关系，让幼儿畅所欲言，在宽松愉悦的氛围中提高幼儿分享的意愿。

(二) 教师真正倾听幼儿的想法，避免教师主导和主观判断

游戏分享过程中，教师要意识到，幼儿才是游戏分享的主人，幼儿的游戏分享体现出的是幼儿的游戏感受、经验以及游戏中遇到的问题和困惑，游戏分享时，教师要避免自己的主观臆断，要站在幼儿立场，思幼儿所思，想幼儿所想，切忌用“好不好”、“棒不棒”简单判断幼儿分享的价值。此外，要鼓励幼儿打破模式化的游戏分享表述，针对幼儿提出的问题和困惑，教师可以将问题抛给幼儿自己或同伴，充分调动集体的经验，并给予幼儿充分的实践体验，而不是泛泛而谈，简单地将成人的想法灌输给幼儿。

(三) 借助多种策略开展游戏分享

1. 游戏故事——善用图画表征

在游戏分享中，幼儿除了可以运用语言、肢体、眼神等表征方式来表达自己的感受，还可以借助图画进行表征，抒发自己的情感，记录当下游戏中发生的故事，表达自己的想法。用图画表征的方式进行记录，既是游戏活动中的一种可视化的结果呈现，也是幼儿回顾和追溯游戏活动的依据，让教师对幼儿内心世界的解读有迹可循。

2. 大组小组齐分享

在不同的游戏实践中，幼儿获得的心理体验和个体经验是不同的，很多情况下，游戏分享只是一小部分孩子的“狂欢”，没有参与该游戏情境的孩子往往不能感同身受，造成分享环节的冷场和幼儿注意力的分散。“大组小组齐分享”的分享方式在一定程度上能够改善这个困境。尤其是在中大班幼儿的游戏分享中，教师可以引导幼儿先进行小范围内的小组分享，再进行集中讨论。

(四) 通过开展教研活动提高教师组织和实施游戏分享的能力

在调查中，我们发现针对游戏分享的教研活动内容和频率上都十分有限，经常是点到为止，很少展开系统且深入的研究。因此，在教研中，通过实践针对性地开展游戏分享相关的教研是有价值的。通过教研，提高教师在游戏分享环节中的提问和追问能力，在实践和反思中提高师幼互动的能力。

参考文献：

- [1] Pianta R C, Sabol T J. Recent Trends in Research on Teacher-child Relationships [J]. Attachment & Human Development, 2012, (3): 213-214.
- [2] 刘焱. 儿童游戏通论[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2004
- [3] 平婷. 创设宽松的交流分享平台有效促进幼儿角色游戏发展[J]. 科学大众(科学教育), 2011 (10): 113.

焦点解决短期治疗在小学抗逆力主题心理课中的应用

——以《跟着纸杯去探索》一课为例

青浦区教育学院 池翠萍

【摘要】焦点解决短期治疗（SFBT）是一种以未来为导向、强调资源与优势的心理干预模式。本文以小学抗逆主题心理活动课《跟着纸杯去探索》为例，探讨 SFBT 理念与技术在小心理活动课中的具体运用。通过融入“评量问句”“奇迹问句”“应对问句”等 SFBT 代表性问句，引导学生在面对“输”时接纳情绪、发现资源、构建积极行动。实践表明，SFBT 技术的有机融入有助于学生关注结果之外的成长资源，对提升小学生抗逆力具有积极作用，为小学抗逆力主题心理课的设计与实施提供了可借鉴的参考。

【关键词】焦点解决短期治疗（SFBT）；抗逆力；小学心理课

一、开展小学抗逆力主题心理课的重要性

教育部颁布的《中小学心理健康教育指导纲要（2012 修订）》指出，“引导学生在生活中感受解决困难的快乐”是小学中年级的主要教育内容之一，为初中“着重培养应对失败和挫折的能力”奠定基础。抗逆力指一个人在困境中适应、复原甚至成长的能力，对于正处于自我意识快速上升期的小学中高年级学生而言尤为重要。这一阶段，学生开始频繁面对学业竞争、同伴比较、规则性竞赛等“输赢”情境，争强好胜心理突出，易出现输不起、指责他人或自我否定现象。笔者在一次课堂游戏中观察到，一名学生因失利而伏案落泪。在安抚其情绪、肯定其进取心的过程中，笔者深刻意识到开展小学抗逆力主题心理课具有重要的现实意义。在安全的课堂氛围中，引导学生面对“输”时，学会接纳情绪、发现资源、并构建积极行动，具有重要的现实意义。

二、SFBT 在小学抗逆力心理课中的应用价值

焦点解决短期治疗（Solution-Focused Brief Therapy, SFBT）是一种以“建构解决之道”为核心的后现代心理治疗模式。与传统问题取向的心理流派不同，SFBT 以愿景为焦点，聚焦当事人所欲达成的目标，拥有的资源、优势、力量，致力于扩大对正向资源的觉知（许维素，2018）。用中国的哲学思想太极图来理解，假定黑色部分代表问题，白色部分代表正向觉知（资源、优势、力量等），问题取向的心理流派致力于减少“黑”，SFBT 则致力于看到、挖掘、增加“白”。将 SFBT 理念与技术迁移至心理课堂，具有天然的适切性。

（一）心理课育人目标与 SFBT 理念高度契合

心理课强调学生主体性，SFBT 秉持的“来访者是解决自己问题的专家”；心理课将发展性辅导作为心理课的重要目标，SFBT 则聚焦愿景，扩大对资源、优势、力量等正向觉知。可

见，心理课育人目标与 SFBT 理念高度契合。学生在 SFBT 框架下不是被改造的对象，而是被看见和被赋能的主体。应用于抗逆力主题心理课，课堂可以从“教师教导学生如何面对挫折”转向“学生发现自身已经拥有的资源、优势”，让学生主体性理念、心理课发展性导向在心理课堂上真正落地。

（二）搭建课堂教学脚手架

SFBT 提供了大量可操作的技术工具，如评量问句将模糊的感受转化为具体的刻度，使学生的自我评估变得可见、可比较、可追踪；奇迹问句帮助学生跨越当下的困境，直接想象理想的未来，从而激活改变的动力；应对问句帮助他们看见自己已经在使用的应对力量。教师只需提出恰当的问题，答案便从学生口中生长出来，用提问代替告知。对于一线教师而言，这些问句提供了可模仿、可迁移的教学语言，使心理课的设计与实施有了更加清晰的技术路径。这些问句的共同特点是：它们不是教师给出的答案，而是引导学生自己思考和表达的支架。

（三）助力课堂效果评估

心理课的效果评估一直是实践中的难点。传统评估往往由教师主导，以外部观察和主观判断为主，学生很少参与对自身成长的评估过程，评估结果也难以真实反映学生内在心理品质的变化。SFBT 的“评量问句”为这一困境提供了突破路径。评量问句将抽象的心理状态转化为具体的刻度，使评估从教师评学生转向学生评自己。更重要的是，评量之后的追问将评估过程本身转化为一次资源挖掘和赋能的过程。将评量问句运用于抗逆力心理课，可以使课堂效果评估不再是课堂结束时的附加环节，而是贯穿教学全程的、学生主动参与的过程，这与心理课以学生为主体、注重过程性评价的理念高度契合。

三、SFBT 在小学抗逆力心理课中的具体应用

以小学四年级抗逆主题心理课《跟着纸杯

去探索》为例，呈现 SFBT 理念与技术在教学设计与实施各环节的具体应用。

（一）课程目标设定融入 SFBT 理念

《跟着纸杯去探索》一课的教学目标为：理解“输赢”是人生常态，接纳“输”体验；看到、关注和运用“输赢”过程中的积极资源；培养面对“输赢”的积极心态，能够不断勇于尝试。这一目标设定融入了 SFBT 聚焦资源核心理念。

第一个目标“理解‘输赢’是人生常态，接纳‘输’体验”呼应了 SFBT 中的“一般化”理念。“一般化”的回应是一种深沉接纳、尊重与理解，是要能展现常态化、正常化的接纳与正向态度（许维素，2018）。输了会难过、赢了会开心，这都是正常的情绪反应，不需要被“修正”。这一目标设定避免了传统抗逆课“你要坚强”“你不要在意输赢”式的说教，而是先承认情绪的合理性，奠定被接纳、感觉安全的课堂氛围。

第二个目标“看到、关注和运用‘输赢’过程中的积极资源”与 SFBT 的核心理念深度契合。SFBT 的核心理念就是扩大对资源、优势、力量等正向觉知，这正是本课的教学重点，通过活动体验后的师生互动对话，教师作为课堂的引导者采用 SFBT 代表性问句如奇迹问句、应对问句等将学生的注意力从“输赢”的二元结果转向对“过程中积极资源”的看见、聚焦和运用。

第三个目标“培养积极心态，不断勇于尝试”，体现了 SFBT 的赋能取向和小步行动的理念。SFBT 不追求一次性的重大改变，而是鼓励当事人从“最小的一步”开始尝试。本课没有要求学生“从此不再怕输”，而是期望学生“能够不断勇于尝试”，哪怕只是比上一次多坚持了一秒、多尝试了一种方法，都是一种进步。这种“进步是自己和自己比”的评价框架，降低了学生的心理压力，使“勇于尝试”成为每个

学生都可以做到的事情，而非只有“赢家”才能达成的目标。

（二）教学过程概述

课堂教学过程围绕“输赢”体验展开，共由四个递进环节构成。

第一环节用“纸杯叠叠乐”作为热身和导入，竞赛规则：学生以小组为单位，在一分钟内用纸杯搭建尽可能高的塔，高度相同者以用杯数少者为胜（每组提供10个纸杯）。导入课题；第二环节用“我的心情水杯”引导学生将纸杯转化为可视化的情绪量尺，学生根据自己的真实感受在纸杯上画出水位线，纸杯底部代表不开心，纸杯顶部代表很开心，完成对游戏结束时心情的自我评估。互动环节引入SFBT代表性问句挖掘过程中的资源；第三环节为带着过程中的资源再试一次，是对资源的实践运用以及在过程中进一步挖掘资源；第四个环节为“我的能量水杯”，总结活动感悟和启发，将感悟、启发写在贴纸上，贴到纸杯上，将课堂的学习生成借由纸杯延伸到生活。

（三）运用SFBT技术激活课堂生成

教学过程中，SFBT技术的运用贯穿始终，成为激活学生资源、推动课堂生成的核心工具。通过一般化回应、奇迹问句、例外问句、应对问句及赞美等技术，将学生的注意力从“输赢”结果二元视角转向过程中的资源与成长。

1. 在一般化回应中接纳“输”体验

一般化是一种形塑技术的一种，是将当事人的负面情绪、反应或困境重新定义为大多数人在类似情境下都会产生的正常反应。在第一次“纸杯叠叠乐”游戏结束后，部分学生面对“输”体验产生消极情绪体验，教师没有急于安慰或说教，而是通过“心情水位线”活动让学生将自己的情绪可视化，并通过团体回应让同学们发现“输赢很常见，赢了开心，输了难过非常正常，大家都一样。”这一回应体现了SFBT“一般化”技术的精髓，将“输”体验及

“输”了之后产生的消极情绪体验定义为“大多数人都会有的正常反应”，而非“脆弱”或“输不起”的表现。当学生感受到自己的情绪被理解而非评判时，就坚定了课堂探索和体验的安全心理氛围，也能更好地接纳各种结果和情绪。

2. 在奇迹问句中激发更多可能

在“我的心情水位线”环节，一部分学生用无限接近底部的水位线来表达他的消极情绪体验，教师在简单共情、一般化处理引入奇迹问句，“如果现在有一个小奇迹，让你的水位往上升一点点，你觉得发生了什么，你会好受一点？”奇迹问句不纠缠于问题的原因，而是直接引导学生朝向“改善”的方向，与传统的为什么、怎么办相比，这个问题将学生的思维空间无限扩大。学生的生成展现了课堂生成的多元、生动和真实。有学生说“有人安慰我一下就好了”可以适当引入情绪调节；有学生说“如果刚才最后一刻纸杯没倒就好了”可以通过追问“怎么样可以让最后一刻纸杯塔比较稳定不倒下来？”自然引出过程中的经验和教训；有学生说“如果刚才没有人捣乱就好了”，则隐含着过程中团队配合出现的摩擦，可以顺势引出过程中团队配合、沟通的重要性。奇迹问句的引入可以打开学生生成资源的更多可能性，而这些资源在恰到好处引导下，都服务于教学目标，及发现过程中暗藏着无限的成长资源。

3. 在例外问句中聚焦过程资源

例外在SFBT的框架中是优势、资源、力量、成功的统称。例外问句就是找寻优势、方法与资源的放大镜（许维素，2018）。通过提问输了但心情水位线依旧比较高的同学：“你虽然没有赢，但心情依然很好，能和大家说说，你是怎么想的吗？”在“输了”这一整体负面事件的背景下，依然保持良好心情的状态就是一个重要的“例外”，当学生回答“我觉得玩得很开心”“我学到了经验，下次可以搭得更高”时，则是对过程中资源的直接呈现和聚焦，自然实

现了教学目标。并且在“学到了经验”的基础上，讨论具体经验和做法，从抽象的经验到具体的方法，让经验和教训以一种具体的、可以实践运用的形式呈现，并且在第三环节“再试一次”中进行实践运用。呈现了课程的完整性，既生成了过程中的积极体验、具体经验，也对这些资源进行即时的实践运用，促进体验的内化。

4. 在赞美中强化资源与赋能学生

SFBT的赞美不是空泛的“你真棒”，而是基于事实的、指向具体行为和品质的肯定。每个学生都拥有值得被看见的宝贵品质。这些品质也不同程度地在课堂中有所呈现。此时，教师将这些真实存在的优秀品质通过赞美表达出来，既帮助学生聚焦自身的内部资源，也是一种有效的赋能。在两轮“纸杯叠叠乐”完成之后，教师用赞赏的态度和口吻提问：过程中你们有没有遵守游戏规则？你们有没有坚持不懈？你们有没有积极思考？……在被赞美的过程中看见和肯定自己和同伴的优点，提升学生的自我效能感，促进学生积极的课堂体验。这种赞美的态度贯穿于整个课堂，甚至可以延伸至课堂外。

（四）运用评量问句助力课堂效果评估

心理课的效果评估一直是实践中的难题。传统的评估方式往往由教师主导，学生较少参与对自身成长的评估过程。SFBT中的评量问句指通过邀请当事人对自身状态、进展、信心或改变程度进行量化评估，通常以0到10分或1到10分的刻度尺为工具，将抽象、模糊的主观感受转化为具体、可比较、可追踪的数字刻度。本课在教学过程中引入评量问句，将学生的主观感受和课堂收获进行具象化呈现。

1. 评量问句的转化运用

“我的心情水位线”活动是评量问句在本课中的转化运用。教师用纸杯上水位线的高低作为SFBT的量尺——纸杯底部代表0分（很不开心），顶部代表10分（非常开心）。学生根据游戏结束时的真实感受，在纸杯上画出自己的水位

线，将抽象的主观感受转化为可见“心情水位线”。在此基础上，教师通过追问引导学生发现自身资源，随后邀请学生画出第二条水位线，以呈现其在课堂互动后的感受变化。课堂第四个环节，将感悟、启发写在贴纸上，贴到纸杯上，综合呈现课堂收获。两条水位线的前后对比和感悟的书写装饰，使学生的成长变得直观可见，评估也因此具备了可比较、可追踪的功能。

2. 评量追问中的资源聚焦

课堂效果评估不应被视为教学活动的终点，而应成为推动教学实施、促进学生成长的动态力量。SFBT的评量问句不仅具备评估功能，更是在评估之后的追问中，引导当事人觉察资源、建构行动。如在第一条水位线后的奇迹追问“如果发生一个奇迹，水位线升高了，可能发生了什么？”例外追问“虽然输了，但是看到你的水位线依然比较高，老师很好奇是什么原因？”“过程中发生了什么让你们觉得值得？”学生在回答追问的过程中，不仅完成了自我评估，更重要的是发现了自己已有的资源或可能的行动方向。此时，评估转化为推动成长的新起点，实现了“评估—资源挖掘—行动建构”的课堂闭环。

3. 贯穿全程的形成性评价

本课中的评量问句并非仅在某一环节集中使用，而是贯穿于整个教学过程，从第一条心情水位线，在聚焦资源之后的第二条水位线，到最后能量纸杯上的收获和感悟，让学生的感受变化直观、具象地呈现在纸杯上，帮助学生整合课堂收获指向未来行动。这种贯穿全程的评量设计，使评估不再是课堂的终点，而是推动学生持续觉察和成长的节点。

四、SFBT在小学抗逆力心理课中的应用思考

SFBT是个别咨询模式，其对话流程是围绕“一个来访者”的需求展开的。而心理课堂是团体情境，教师面对的是30~40名具有不同需求的学生。将SFBT技术直接运用于课堂，需要

充分考虑个体与团体的发展需求。如何在有限时间内兼顾“个体深度”与“团体广度”，是SFBT课堂化应用面临的首要挑战，通过本课的实践，以下三个策略可有效缓解回应这一挑战。

（一）选题聚焦学生的共性需求

SFBT视角下心理课的主题选择，不应是教师主观判断的“学生应该需要什么”，而应在课前通过观察、访谈或小调查，了解学生在抗逆力主题下的真实困惑与期待。例如，在《跟着纸杯去探索》一课的设计前期，教师通过日常观察发现，“输不起”“过度在意结果”是四年级学生在竞赛类活动中普遍存在的现象，这一问题具有广泛的群体代表性。当课堂主题聚焦于学生的共性需求时，教师在课堂上与个别学生的对话便不再只属于那一个学生，而是代表了一类学生的共同心声，个体问题的探讨也因此具有了团体意义。

（二）过程中的团体分类互动

对学生的课堂生成进行充分预设，在充分预设的基础上进行分类互动。例如在“心情水位线”环节，根据水位线的高低将学生分为三类：输了且情绪低落的、输了但情绪平稳的、赢了的小组。互动提问覆盖三类群体，兼顾群体中的共性个性化发展需求。提问输了且情绪低落的同学“如果发生一个奇迹，水位线上升了一点点，可能发生了什么？”提问输了但情绪良好的同学“你们输了，但心情还很不错，我很好奇，能分享吗？”提问赢了的小组“你们觉得做对了什么，可以让你们小组在最后赢得比赛”，使得个体回答具有了同类群体的代表性。当一位同学分享感受时，其他有类似体验的同学会感到“被代言”，从而产生团体共鸣。

（三）小组交流中个体的充分表达

通过小组交流扩大个体经验的团体覆盖。分类提问的局限在于，被选中的学生获得了深度觉察和表达的机会，但未被选中的学生可能始终处于“旁观者”位置。小组讨论的环节让

每一个学生在小组同伴面都有表达自己思考与感悟的机会，每个学生都能在小组中被倾听。同时，在倾听同伴分享的过程中，学生也在进行社会学习，从他人的经验中汲取资源。这种“个体—小组—全班”的递进式分享，兼顾了表达的深度与广度，使SFBT的“赋能”效应从个别学生扩散至整个团体。

综上所述，聚焦共性需求、分类回应学生、增加小组交流，是在团体情境中运用SFBT技术的三条有效策略。它们并非完全消除了个别咨询与团体情境之间的使用差异，但在有限课堂时间内较好地平衡了“个体深度”与“团体广度”的矛盾，为SFBT技术在心理课堂中的推广与实践提供了可操作的路径。

五、结语

焦点解决短期治疗以其“聚焦解决、关注资源、赋能导向”的核心理念，为小学抗逆力主题心理课的设计与实施提供了新的视角，每一个“输”的时刻都暗藏着方法、经验、品质等可资利用的资源，教师的使命不是“教会”学生如何抗逆，而是通过恰当的提问帮助学生在自己的经验中发现这些资源。《跟着纸杯去探索》一课的设计与实践表明，焦点解决短期治疗的理念与技术可以有机融入小学抗逆主题心理课，并产生积极的教学效果。SFBT运用于心理课堂仍处于探索阶段，如何在团体情境中更好地发挥SFBT的效能，都是未来研究需要继续深入的方向。

参考文献：

- [1] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《中小学心理健康教育指导纲要（2012年修订）》的通知[EB/OL]. (2012-12-11) [2026-04-26]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3325/201212/t20121211_145679.html
- [2] 许维素. 尊重与希望：焦点解决短期治疗[M]. 宁波：宁波出版社，2018.

高中生元认知能力培养在提升抗逆力中的作用

复旦大学附属中学青浦分校 朱馨忆

【摘要】 在上海高考改革深化推进、学业竞争与成长压力交织的背景下，提升高中生抗逆力已成为心理健康教育的核心议题之一。元认知作为个体对自身认知过程的监测、评估与调控能力，与抗逆力的形成和发展存在紧密的内在关联。本文基于元认知理论与抗逆力发展机制，结合上海高中生的心理发展特点与教育实践场景，探讨元认知能力培养在提升高中生抗逆力中的积极作用，提出从认知赋能、策略优化到韧性强化的协同培养逻辑，为高中心理健康教育实践提供理论支撑与实操路径。

【关键词】 元认知；抗逆力；心理健康教育；学科心育融合

一、引言

随着上海基础教育改革的不断深入，高中生面临着高考选科博弈、升学竞争加剧以及青春期心理发展的多重挑战。当前，学业挫折、自我认知偏差、压力应对失当已成为影响高中生心理健康的主要因素。抗逆力作为个体在逆境中适应、恢复并实现成长的核心心理品质，其培养已成为高中心理健康教育的一项重要目标。

元认知概念由美国心理学家弗拉维尔提出，强调个体对自身认知活动的主动监控与调节，涵盖元认知知识、元认知体验与元认知监控三个核心维度。在高中生的成长过程中，元认知能力不仅影响其学业效能的提升，更在其应对逆境、调节心理状态的过程中发挥着关键作用。从高中心理健康教育的实践来看，单纯的情绪疏导在学生的抗逆力培养上往往难以实现长效效果，而以元认知能力提升为核心的培养视角能够帮助学生从根源上建立应对逆境的理性思维与主动策略，为抗逆力的提升提供坚实的认知支撑。基于此，本文结合高中生的群体特点，

深入剖析元认知能力培养在提升抗逆力中的核心作用，为优化高中心理健康教育实践提供新思路。

二、元认知与抗逆力的内在关联机制

（一）元认知的核心维度与功能

元认知包含三个相互关联的核心维度：其一，元认知知识，即个体对自身认知能力、认知任务、认知策略的基础认知，例如高中生对自身学科优势与短板的清晰认知、对不同题型解题策略的了解等；其二，元认知体验，即个体在认知活动中产生的情感与认知感受，如解题过程中可能会遇到的思路卡顿，又如解题策略有效而带来的成就感等；其三，元认知监控，即个体在认知活动过程中对自身思维、策略的实时监测、评估与调整，是元认知能力的核心功能。

元认知的核心概念在于“对认知的认知”，能够帮助个体摆脱认知惯性与思维盲区，实现认知活动的精准化、高效化。对高中生而言，元认知能力的提升意味着其能够更清晰地认识

自身状态、更准确地对事件进行归因、更主动地调整应对策略，这为其应对学业逆境、人际矛盾等成长挑战提供了理性基础。

(二) 抗逆力的发展机制与认知需求

抗逆力的发展并非单一的心理品质形成过程，而是个体在逆境刺激、认知评估、应对行动、结果反馈的循环中逐步构建的心理韧性系统。根据心理弹性理论，个体面对逆境时的认知评估方式是决定其抗逆力水平的关键：若将逆境归因于不可控的、稳定的因素，易陷入习得性无助，削弱抗逆力；若将逆境归因于可控的、暂时的因素，则更能够主动采取应对行动，强化抗逆力。

这一过程中，元认知能力扮演着“认知枢纽”的角色。抗逆力的提升需要个体具备清晰的自我认知、精准的逆境归因、灵活的策略调整能力，而这些恰恰是元认知知识、元认知体验与元认知监控功能的核心体现。对高中生而言，面对选科决策的困惑、模考失利的打击、同伴竞争的压力等逆境时，元认知能力的强弱直接决定了其能否从逆境中汲取经验、实现自我超越。

三、元认知能力培养对提升高中生抗逆力的实践价值

(一) 奠定抗逆力的认知基础：规避归因偏差，减少无助感

高中生面临的逆境以学业挫折为主，而学业挫折中的归因偏差是导致其抗逆力薄弱的主要原因之一。高中生在遭遇模考失利、学科瓶颈等问题时，易陷入自我能力否定的认知误区，将失败归因于天赋不足、智商差距等不可控因素，进而产生自卑、逃避等消极情绪，从而出现强烈的无助感。

元认知能力的培养能够帮助学生建立理性的归因模式，为抗逆力奠定认知基础。通过元认知知识的渗透，学生能够清晰区分“可控因素”与“不可控因素”，明确学业结果的影响因

素包括复习策略、时间分配、解题思路等可控维度，而非单一的能力因素；通过元认知监控的训练，学生能够在遭遇挫折时主动复盘认知过程，精准定位问题根源，例如在数学考试失利后，能够通过复盘发现是审题疏漏、解题步骤不规范还是知识漏洞导致的失败，而非简单否定自身能力。这种理性的认知归因方式，能够有效规避消极情绪的泛化，减少无助感的产生，为抗逆力的形成提供核心支撑。

(二) 强化抗逆力的应对效能：提供策略工具，提升应对力

抗逆力的核心不仅在于承受逆境带来的痛苦，更在于如何有效应对逆境。高中生在应对学业压力、选科决策等逆境时，往往因缺乏科学的应对策略而陷入被动，进而削弱心理韧性。元认知能力的培养能够为学生提供一套从认知调控到策略优化的应对工具，显著提升其逆境应对效能。

元认知监控功能的训练，能够让学生在逆境中保持清晰的思维状态，主动调整应对策略。例如，在面对选科后出现的学科适应困难时，元认知能力强的学生能够主动监测自身的学习状态。比如：我在这门学科的学习中，哪些知识点掌握不扎实？当前的学习方法是否适配这门学科的特点？从而基于监测结果调整学习策略，如制定专项复习计划、向教师和同学请教高效学习方法等；在面对高考复习的压力时，能够通过元认知评估合理分配时间，避免盲目低效刷题，针对自身薄弱环节开展精准复习。这种主动的策略调整能力，能够帮助学生在逆境中逐步突破困境，积累更多关于通过自身努力解决问题的成功体验，而这种成功体验是强化抗逆力的关键动力。

(三) 促进抗逆力的长效发展：构建成长型思维，升级心理韧性

抗逆力的培养并非一蹴而就，而是一个持续发展、逐步升级的过程。高中心理健康教育

的核心目标之一，是帮助学生构建长效的心理韧性，能够应对未来人生中的各类挑战。元认知能力的培养能够推动学生形成成长型思维，为抗逆力的长效发展提供内在动力。

元认知体验的积累能够让学生深刻认识到认知能力是可提升的。在元认知训练过程中，学生通过不断调整认知策略来突破认知瓶颈，切实感受到自身思维能力的提升，进而形成“能力可塑”的成长型思维。这种思维模式能够让学生以更积极的心态面对逆境，将挫折视为认知优化的机会而非能力的直接否定。比如，在参加学科竞赛失利后，经历过元认知能力训练的学生会通过复盘总结竞赛中的认知漏洞，调整后续的学习与备赛策略。在此过程中，元认知能力得到进一步提升，学生也经历了从承受竞赛失败带来的失落感到主动自我成长的升级，形成认知提升、抗逆力强化、再认知提升的良性循环。

四、高中元认知能力培养的实施策略

结合高中教育的实际场景，元认知能力的培养需融入课堂教学、心理健康教育、家校协同等多个环节，实现与抗逆力培养的融合。

（一）学科教学渗透：构建“元认知+学科”的融合培养模式

通过日常学科教学的渗透，反复强化元认知策略。在语文阅读教学过程中，对照元认知知识、元认知体验、元认知监控，引导学生在通览阶段、精读阶段、复盘阶段掌握对自身阅读思维的监测与调控方法：通览阶段设置阅读目标、精读阶段进行元认知批注并进行小组思维互检、复盘阶段总结阅读优化策略，还可以设计跨文体对比阅读任务或自主命题作为拓展，在关注体验和监控中提升阅读能力；在数学解题教学中，从审题、思路探寻、解题实施到沉淀方法各个环节，引导学生聚焦思维过程。精准定位解题起点，主动监控调整思路，建立步骤自检、错误即时标注，沉淀可迁移的解题策

略。通过学科教学中的元认知训练，让学生在提升学业效能的同时，逐步掌握认知调控的基本方法，为抗逆力的提升奠定基础。

（二）心理健康教育：开展针对性的元认知训练课程

高中心理健康教育课程可设置专门的元认知训练模块，结合高中生的心理发展特点设计实践活动。例如，开展“逆境认知重构”工作坊，引导学生运用元认知能力分析学业挫折中的认知误区，学习理性归因的方法重拾能量；组织“学习策略复盘会”，用关键问题梳理学习过程：本周最有效的学习方法是什么？哪类任务让我陷入低效？下周如何调整策略？；设计“元认知成长手账”活动，引导学生记录每日的认知监测结果、逆境应对过程与成长感悟，形成可视化的成长轨迹，增强抗逆的自我效能感。

（三）家校协同发力：构建元认知培养的生活化系统

家庭是学生元认知能力与抗逆力培养的重要单元，高中学校可以组织家长学校、家庭教育指导等方式，引导家长参与元认知的生活化培养。例如，向家长发放《元认知抗逆力家庭培养指南》，指导家长在孩子遭遇学业挫折时，避免结果导向的过度指责或无效安慰，转而引导孩子进行认知复盘。比如，在这次失利中，哪些是可以通过调整学习方法改善的？面对现在的状况，你下一步打算怎么调整？另外，建立成长档案，家长记录孩子在日常情境中如何发展自己的元认知能力，定期开展家长沙龙，分享成长案例，在形成家长群体互助网络的同时，实现家校协同培养的常态化。

五、结束语

在上海教育改革不断深化的背景下，元认知能力培养已成为提升学生核心素养与抗逆力的关键路径。元认知能力通过奠定抗逆力的认知基础、强化逆境应对效能、促进成长型思维形成，为高中生应对学业压力与成长挑战提供

了理性支撑与主动策略。从实践来看，将元认知培养融入学科教学、心理健康教育活动与家校协同过程，能够实现元认知能力与抗逆力的协同提升，为高中生的心理健康发展与长远成长奠定坚实基础。高中心理健康教育可进一步加强元认知培养的实证研究，结合不同年级、

不同选科组合学生的特点，设计更具针对性的培养方案；同时，可借助人工智能手段，开发元认知训练的 AI 工具，提升培养的精准性与实效性。相信通过持续的实践与探索，以元认知能力培养为核心的抗逆力提升模式，将为高中生的心理健康教育注入新的活力。

基于生态系统理论的小学生 心理健康教育协同策略

——以一名四年级学生的偏差行为干预为例

青浦瀚文小学 徐 映

【摘要】 本文以布朗芬布伦纳生态系统理论为框架，针对四年级转学生小 S 的偏差行为，从微观、中间、外层、宏观系统解析成因，搭建多主体协同、多层级联动的干预体系，经过三个月系统干预，个案偏差行为显著改善，情绪调节、社会适应与学习动机提升，亲子、师生、同伴关系全面修复。研究证实，生态化协同干预可突破单一主体局限，从根源化解心理行为问题，为基层家校社协同心理育人提供可推广范式。

【关键词】 生态系统理论；小学生；偏差行为；心理健康教育；家校社协同

习近平总书记指出：办好教育事业，家庭、学校、政府、社会都有责任，为新时代家校社协同育人指明方向。教育部等多部门相继出台相关专项行动计划，强化系统性育人导向。当前学生心理健康问题呈低龄化趋势，小学阶段若干预不及时易形成稳定问题模式。小学心理健康教育仍存在“重个体矫正、轻系统支持”的局限，易将偏差行为简单归因，忽视环境系统互动影响，干预效果难以持续。笔者以布朗芬布伦纳的生态系统理论为学理基础，以四年级转学生小 S 为研究对象，运用生态系统理论剖析成因、构建家校社协同干预策略并检验成效，为小学心理健康教育协同育人提供理论参

考与基层可推广的实践路径。

一、理论基础与生态模型建构

（一）“生态系统理论”核心内涵

布朗芬布伦纳的生态系统理论将个体发展置于相互嵌套、动态影响的四层环境系统之中，为儿童心理行为研究提供了系统性分析框架。微观系统是小学生直接接触的家庭、学校、同伴场域，直接塑造其心理特质与行为模式；中间系统是各微观子系统的联动关系，家校社协同顺畅可形成育人合力，衔接断裂则易引发适应障碍；外层系统为政策制度、学校机制、社区服务等间接支持结构，以资源与制度发挥深层作用；宏观系统代表社会文化、教育理念与

价值导向，为整体生态提供价值引领。四层系统环环相扣、协同作用，共同影响小学生心理健康发展。

(二) 小学生心理健康教育协同生态模型的构建

笔者结合小学一线心理工作实际，立足可落地、可执行、可推广原则，借鉴南阳师范学院教育科学学院刘婷婷，马福全两位教授建立的“小学生心理健康教育家校社协同模型”，在小S的个案中深刻理解与践行。(如图1所示)。

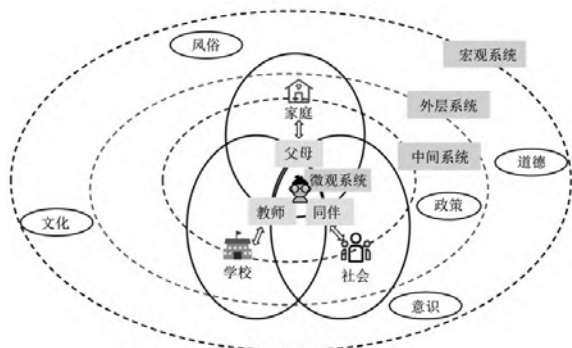


图1.小学生心理健康教育家校社协同模型

微观系统聚焦孩子直接生活与成长的近距离场域，以家庭、校园班级、同伴交往为核心，明确家长、班主任、心理教师、同伴各自育人职责，把情绪支持、行为引导、关系修复落实到日常陪伴与教育中。中间系统作为多方协同枢纽，着力打通家校、同伴、校社之间的沟通壁垒，依托常态化家校沟通、同伴互助支持、社会资源对接等低成本、易落地的实施路径，将育人协同从理念共识转化为常态化运行机制。外层系统侧重制度建设与专业保障，健全学校心理健康工作体系、转学生适应帮扶流程、教师心理素养培训机制，为个案辅导与一线心理干预提供长效稳定的制度支撑。宏观系统立足价值理念与文化引领，面向师生及家长开展常态化心理健康科普，破除“唯分数”评价观念与心理问题污名化认知，营造全员参与、全域育心的校园育人氛围与社会支持环境。

二、小学生偏差行为的生态成因解析

(一) 个案基本情况

小S，男，某小学四年级转学生，转学后半年内，逐步显现较为突出的偏差行为，主要表现为：课堂上故意扰乱纪律、拒绝回答问题、顶撞教师，存在明显的课堂对抗行为；与同学交往中，因微小摩擦便出现肢体冲突；遇到学业挫折或负面事件时，极易出现情绪崩溃、哭闹、撕毁作业本等行为，情绪调节能力严重不足；学习动机持续弱化，学业成绩大幅下滑，对校园生活产生明显的抵触情绪。班主任与家长多次采用批评教育、纪律约束等方式干预，均未取得明显效果，反而导致行为问题持续激化，最终由班主任转介至学校心理辅导室。

(二) 偏差行为的多层级生态成因解析

基于生态系统理论的分析框架，小S的偏差行为并非孤立的个体问题，而是其在多层成长环境中，因系统支持不足、互动衔接不畅、适应需求未被及时回应所形成的适应性反应。以下从四个系统层面进行客观解析。

1. 微观系统：直接成长场域支持不足，适应需求未被有效回应

微观系统是小S每日置身的家庭、学校与自我互动场域，也是最直接的影响来源。家庭中亲子陪伴有限，父亲教养方式偏严格，祖辈较为溺爱，双重教养方式未能形成稳定一致的情感支持，使其安全感与情绪调节能力发展不足。学校层面，教师更关注常规管理与学业，对转学带来的适应压力关注不足，负面反馈相对较多。他自身尚未形成成熟的情绪表达与问题解决策略，在持续压力下，便以偏差行为宣泄内在需求，成为行为问题出现的直接诱因。

2. 中间系统：各场域联动不足，未能形成协同支持合力

中间系统主要体现家庭、学校、同伴、社区之间的联动质量。小S的适应困境，源于各

子系统之间信息不同步、支持不衔接。家校沟通多围绕行为纪律与学业展开，缺少对心理状态与适应困境的深度协同；班级对转学生的同伴融入支持不足，使其逐渐被同伴疏离；家庭与社区心理资源缺少有效对接。各系统未能形成连贯的支持链条，导致适应困境不断被放大。

3. 外层系统：间接制度与资源支撑有限，预防性支持不足

外层系统为学生成长提供制度、资源与专业保障，虽不直接接触学生，却深刻影响一线支持力度。学校心理健康教育仍在与班级管理、学科教学逐步融合，班主任心理专业培训相对有限，对转学生适应风险的识别与支持能力仍在提升。转学生心理适应、早期预警等机制尚在完善中。

4. 宏观系统：社会文化与育人导向影响，支持氛围仍在构建

宏观系统涵盖社会教育评价导向、校园育人文化与大众心理认知，对儿童心理适应形成深层浸润。当前社会普遍重学业成绩，对转学生情绪适应与心理发展关注不足。面对小S的行为偏差，家校多简单归为态度纪律问题，缺少从转学适应视角的专业解读；心理科普与包容氛围尚在培育，延缓了对个案的早期识别与及时干预。

三、基于生态系统理论的小学生心理健康教育协同干预策略

(一) 微观系统：明确主体职责，夯实核心场域支持功能

微观系统是最直接的干预场域。笔者以家庭履责、学校主导、个体赋能为原则，全面修复微观支持系统，推动个体与环境良性互动。

1. 家庭维度：通过三次与小S父亲的深度访谈，结合沙盘游戏与学生表达，精准把握小S情感需求，引导父亲转变“唯成绩论”观念，强化家庭育人主体责任。指导家长运用“描述—感受—需求”非暴力沟通，建立每日20分

钟专属亲子陪伴，以情感回应替代惩戒；协调父亲与祖辈的教养立场，形成温和而有边界的一致教育，重建家庭安全基地，稳固亲子情感联结。

2. 学校维度：引导班主任理解小S对抗行为背后的自卑与适应压力，掌握共情沟通与正向激励方法。实施课堂差异化支持，给予思考空间与具体肯定，以“柔性任务”提升专注度与成就感，弱化负向标签。开展班级心理活动与特长展示，营造包容氛围，增强其校园归属感。

3. 个体维度：开展一对一心理辅导，借助情绪脸谱、心情日记等工具，帮助小S识别、表达情绪，调整极端反应模式；引导其修正负性认知，建立积极自我概念。运用“行为契约+代币激励（勇气星）”，联合多方明确目标行为，以正向强化积累成功体验，提升自我效能感与行为自控力，实现与微观环境的积极适配。

(二) 中间系统：强化系统联动，构建家校社协同机制

中间系统是协同育人的关键纽带，重点打通各子系统衔接壁垒，建立常态化、轻量化协同机制。

1. 家校协同：建立规范沟通协作机制。以心理教师为协调核心，建立固定沟通模式：每周与家长进行15分钟电话同步，每月开展班主任、心理教师、家长三方会谈，统一干预思路，化解归因分歧，确保教育理念与方法一致，形成稳定家校合力。

2. 同伴协同：搭建正向同伴支持。系统实施“成长伙伴计划”，选取2名友善、有同理心的学生作为同伴支持者，进行简单社交引导，在日常活动中自然互动、示范正向行为，帮助小S逐步融入集体，改善同伴关系。

3. 校社协同：整合社会心理服务资源。联动区域未成年人心理辅导中心获取专业督导，提升干预科学性，实现校社资源有效衔接。

（三）外层系统：完善校内制度，提升专业支撑效能

外层系统重在长效保障。立足学校现实，以可落地、轻量化为原则，优化重点学生关爱、转学生适应排查与分级预警流程，建立“班主任—心理教师—家长”三级预警机制，推动心理问题早发现、早支持、早介入。

（四）宏观系统：立足校园场景，营造全员育心氛围

宏观层面重在理念引领与氛围营造。作为一线心理教师，以校园为载体，通过家长会、心理班会、科普宣传等形式，引导家校树立“身心并重”的育人观念，破除“唯分数”倾向与心理污名化。以日常渗透推动理解与接纳，让“全员育心”转化为可感知、可参与的校园文化，为学生长期健康发展提供环境支持。

四、干预成效

经过为期三个月的系统性干预，个案干预取得了显著成效，实现了个体、人际、系统三个层面的全面提升。

在个体层面，小S的偏差行为得到显著改善，攻击性行为明显减少，课堂上能主动举手回答问题，课堂参与度与纪律表现大幅提升；情绪调节能力显著增强，能够准确识别并通过语言表达自身情绪，遇挫折时不再出现情绪崩溃、撕毁作业本等行为，负性情绪水平显著下降；学习动机明显增强，学业成绩稳步提升，

自我效能感与自信心得到显著强化。

在人际层面，核心人际关系实现全面修复。师生之间建立起正向、良性的互动模式，班主任与小S的相处互动方式得到显著改善；亲子关系明显缓和融洽，父亲教养方式发生根本性转变，亲子情感联结显著增强，家庭重新回归安全依恋基地的功能；同伴接纳度大幅提升，小S拥有稳定玩伴与知心好友，能够主动参与班级集体活动，顺利融入班级同伴社交圈。

在系统层面，家校之间建立了稳定、高效的常态化沟通协作机制，家长与班主任的育人理念达成共识，形成了稳定的育人合力。

五、结语

小学生偏差行为并非孤立的个体问题，而是成长生态多层互动失衡的综合体现。基于生态系统理论开展多层次协同干预，可从根源改善学生行为，充分彰显生态化干预的实践价值。在家校社协同育人中，理念统一、多方联动与校内正向支持是干预落地的关键，能为学生营造稳定包容的成长环境。

参考文献：

- [1] 布朗芬布伦纳. 人类发展的生态系统理论[M]. 上海：华东师范大学出版社，2017.
- [2] 刘婷婷，马福全. 基于生态系统理论的小学生心理健康教育协同策略探讨[J]. 南阳师范学院学报，2025,24(S1): 140-147.

抑郁倾向学生家庭系统干预的实践探索

青浦区教育学院 田银平

【摘要】众多与家庭有关的研究得出青少年患有抑郁的危险因素，大致包括家庭关系、家庭冲突、父母教养等方面。家庭系统干预将关注焦点从对个体的辅导转移到家庭成员之间的互动关系上，辅导过程中将整个家庭系统作为对象，发掘症状存在的意义，通过扰动家庭互动模式，启发家庭找到变化的方向和多种可能性，探寻家庭的积极资源，使来访者的问题得到改善。基于系统家庭治疗的理念，利用团体心理辅导技术，从干预学生的家庭系统着手，在团体辅导的过程中改善其不良的家庭功能，进而引发学生自身的改变，为学校心理健康教育提供全新思路。

【关键词】抑郁；心理健康；家庭系统

一、研究背景

（一）社会背景

抑郁是青少年群体较为常见的一种心理健康问题。据《2022年中国青少年心理健康状况调查报告》统计，当前约14.8%的青少年存在不同程度的抑郁风险，其中4.0%的青少年属于重度抑郁风险群体，10.8%的青少年属于轻度抑郁风险群体。抑郁问题的多发不仅危害青少年的心理发育，另外也会对他们的认识、社交、学业等多方发展产生消极影响。报告还指出，住校、父母经常外出、家庭关系紧张、父母关系不和睦的青少年心理健康风险更高。

（二）政策背景

为贯彻落实《教育部办公厅关于加强学生心理健康管理工作的通知》以及《教育部关于加强家庭教育工作的指导意见》等文件精神，将学校心理健康教育延伸至家庭，引导家长理性对待孩子成长过程中可能出现的一些问题，开展系统的家庭干预在当前尤为重要。

（三）理论背景

系统家庭治疗观认为，家庭不是由个体简单相加而成的，个体之间的关系网络，以及家庭以外的大系统，制约着个人内在的心理过程和外显的行为。由此可见，家庭中某个成员的问题不全是他自己的问题，而是家庭系统的功能出现了障碍。因此，当一个人的精神受到困扰时，不能仅针对其个人的问题进行心理治疗，而应将问题放在整个家庭系统中加以分析，通过改变家庭结构、家庭认同、成员间的联盟关系，以改善个人乃至整个家庭的功能。

有些学者通过研究与实践证实抑郁的青少年，其家庭的亲子关系存在问题，家庭治疗对改善病态的亲子关系也具有较好的效果。如高万红研究发现青少年抑郁症患者的亲子关系与抑郁症之间存在双向作用；赵旭东从系统的角度来讨论了家庭治疗与抑郁症的关系，认为家庭系统中各个层次的家庭因素相互作用影响着青少年抑郁；王洪娟认为家庭环境和家庭功能对于青少年心理健康成长意义重大；范燕飞等研究了青少年抑郁

症患者的病耻感以及父母情绪变化对患者症状的影响；尼格拉·阿合买提江等研究发现父母控制对抑郁有明显的预测作用；韩容研究发现家庭治疗可以强化家庭功能在青少年身心健康中的作用，促进家庭和谐，达到改善高中生抑郁症患者抑郁症状的目的。综上所述，在青少年抑郁的治疗运用中，家庭治疗具有得天独厚的优势。合理地使用家庭治疗有利于增强家庭成员间相互理解与支持，有利于缓解家庭功能的僵化，更有利于青少年抑郁问题的康复。

（四）实践背景

青浦作为长三角一体化建设示范区，近年来区域发展日新月异，外来人员多，人口流动量大。许多父母因工作忙碌对孩子缺少有质量的陪伴，在教育观念转变、育儿知识把握以及亲子关系处理等方面存在较多困惑。如不知如何应对青春期子女情绪波动大、脾气差、易激惹等问题，从而导致亲子冲突频发；初、高三学生的父母，则对孩子因升学考试而产生的焦虑放心不下。此外，因学业竞争加剧使抑郁问题呈低龄化趋势，自伤自残的学生数也有所增加，由于各种因素在家休学的学生也在增多。诸如此类的问题，使不少家长及其子女受到了很大的压力。为缓解这类问题，开展家庭系统干预，不失为一种有效尝试。

目前，青浦区已邀请专家团队开展了两期系统家庭治疗培训班，这为本区心理教师开展家庭心理辅导工作奠定了实践基础。基于学以致用初心，通过研究学校心理健康教育如何开展家庭系统干预的实践，探索其背后的作用机制，帮助家长缓解自身焦虑，提升家长教育子女的能力，帮助学生有效应对心理困惑尤其是抑郁情绪，由此丰富家庭心理健康教育的内容和形式，形成其应用策略，并以实例彰显其推广价值。

二、研究问题

家庭是儿童出生后面临的第一个场所，是

进行社会化最重要的场所，也是与生态环境相类似的动态系统。家庭功能是家庭成员之间的情感联系、家庭规则、家庭沟通及对外部事件的有效性，概括为家庭亲密度、家庭适应性、家庭沟通 3 个维度。

众多与家庭有关的研究得出青少年患有抑郁障碍的危险因素，大致包括家庭关系、家庭冲突、父母控制、家庭融合度、父母教养、处理应激的方式、父母行为等方面。这其中除了后两者，其余都属于情感关系的家庭功能范畴。家庭关系、情感卷入程度、教养方式对青少年是否患有抑郁的影响较强，而其他的则是间接或是轻度影响。此处的家庭关系是父母双方或单方与子女的关系，彼此之间的沟通和相处的和谐性。情感卷入程度是父母对子女学习生活的情感关注。养育方式是指父母对子女的监控程度，教养方式以及家庭规则制定。

家庭系统干预将关注焦点从对个体的辅导转移到家庭成员之间的互动关系上，认为来访者呈现的症状其实是家庭系统交互作用产生的结果。辅导过程中将整个家庭系统作为对象，发掘症状存在的意义，探寻家庭的积极资源，通过扰动家庭互动模式，启发家庭找到变化的方向和多种可能性，使来访者的症状得到改善。

在中小学，来访学生的行为、情绪等问题往往只是表象，究其根本是学生背后的家庭关系问题，源于长期的不良家庭互动模式。因此，单纯面向学生的心理咨询常常收效甚微，或是症状稍稍缓解后很快就有反复。而家庭系统干预能深入来访学生的家庭，从家庭关系入手，从根本上为学生创造良好的家庭心理环境。在实践应用时，重点关注的是家庭成员的情感关系，通过影响家庭成员的交流行为来缓解和消除症状。主要方式有：一是家庭会谈，通过提问来了解情况，澄清问题的实质所在；二是开展家长团体心理辅导，引导家长改变家庭成员之间的交流和情感表达方式，满足彼此的心理

需求，消除消极情绪和不合理症状；三是在会谈或团体辅导后安排家庭作业，为家庭制作巧妙而适宜的家庭作业巩固效果。

据青浦区 24 小时心理热线数据统计，有近两百名中小學生因学习压力、亲子关系等原因自残、自伤甚至抑郁。一部分学生在寻求帮助的情况下坚持上学、一部分学生休学在家，一部分学生在尝试复学的阶段。开展家庭系统干预，帮助这些学生及家长，对其过去的症状赋予积极的意义，转变家庭互动模式，形成良性循环，是当务之急。

因此，基于系统家庭治疗的理念，利用团体心理辅导技术，从干预学生的家庭系统着手，在团体辅导的过程中改善其不良的家庭功能，进而引发学生自身的改变，为学校心理健康教育提供全新思路。

三、研究方法

采用调查研究、质性研究、案例研究三种研究方法。

(一) 开展调查研究

选择 5 所试点校，采用青少年生活事件量表开展学生心理健康状况调查，了解学生心理健康水平，关注重点预警学生。

对预警学生采用家庭功能评定量表开展家庭教育方式的调查，了解家庭中存在的问题。

(二) 开展质性研究

在调查基础上，筛选一定数量的家长，组织其参与团体心理辅导。将系统家庭治疗的理念技术运用于家长团体心理辅导中，按质性研究需要收集数据。

① 过程性记录：对团体辅导过程中家长的发言进行文字记录。

② 焦点小组：辅导结束后，邀请家长参加，围绕辅导的效果展开讨论。

③ 访谈：每次辅导结束，对特定家长进行深度访谈，形成个案资料。

质性数据的汇总，是对量化结果的补充，从而使研究的内容更为丰富和详实。

(三) 开展个案研究

结合调查结果，开展中小學生个别心理咨询，同时进行个案分析、研讨和督导，并将之再运用于个案实践。

四、主要结论

在家庭系统中，各个因素之间不是孤立的，而是有相互影响的。增强家庭成员沟通时间和次数、缓解冲突矛盾、提高家庭支持是治疗青少年抑郁的关键因素。

(一) 设计家长团体心理辅导方案

用依恋理论作为依据来设计团体辅导方案(如表 1 所示)，从亲子关系入手，面向家长开展对青少年抑郁的辅导，修复紧张的亲子关系，重建彼此之间的信任。

表 1. 团体辅导的主题设计

次数	主题	目标	框架与内容
1	组建团体，了解抑郁	1. 了解团体的期待； 2. 普及有关的抑郁知识；	建立团体联结，营造安全信任的氛围；介绍有关抑郁的知识；
2	探索亲子关系	1. 了解依恋理论； 2. 增加家长对亲子关系的觉察。	通过亲子矛盾事件的角色扮演，寻找令父母与孩子焦虑的情境—想法—情绪—行为和身体感受。
3	抑郁再认知	1. 识别觉察抑郁情绪； 2. 增进对孩子的理解。	通过抑郁观点辨析、绘制家庭原子图，觉察孩子的抑郁情绪，增进对孩子的理解和接纳。
4	情绪在家庭系统内的传递	1. 识别觉察自己的情绪 2. 寻找情绪调节的方法。	通过角色扮演，感受 4 中情境中的情绪传递，寻找练习情绪调节的方法；如放松、正念、微笑、健康的生活作息、建立愉快活动清单。

5	亲子互动及家庭氛围探索	1. 不良亲子关系的形成; 2. 良性亲子关系的重建。	通过 4 种亲子互动姿态, 体验亲子关系中孩子的感受, 增进对孩子的理解。
6	亲子关系表达	1. 体验不同表达方式; 2. 了解孩子的感受和想法。	通过“我不能”、“我希望”、“我愿意”三种不同表达方式的体验, 感受到积极言语的暗示作用, 学习如何给予孩子积极的心理暗示; 通过角色扮演了解孩子行动困难、拒学等行为背后的情绪、感受和想法。
7	寻找家庭资源	1. 家长彼此支持, 增加信心; 2. 寻找资源, 为家长赋能;	分享最近发生的小确幸, 寻找我的资源; 绘制家庭资源图, 增进与孩子一起面对问题的勇气与信心。
8	总结分享	1. 进行回顾与总结; 2. 通过未来景, 为家长注入希望。	回顾总结, 分享收获; 在未来景的设想与规划中, 展望未来。

(二) 开展家长团体心理辅导实践

1. 对象选择

在 5 所试点校的重点学生中, 开展班主任观察、心理教师访谈, 分析了解学生的心理状态; 通过医生座谈方式, 确定学生的抑郁程度; 在发放家长《知情同意书》来明确参加团体辅导的意愿。最终选定 12 个学生家庭 (13 位家长, 有一个家庭父母同时参加) 参加团体辅导活动

2. 活动设置

每周 1 次分上下午开展 2 个主题的团体心理辅导活动, 共持续 4 周, 完成 8 个主题的辅导活动。

3. 评估工具

采用问卷调查 (自编) 了解家长对抑郁情绪及抑郁症的认识、家长对孩子抑郁情绪的评估、应对与压力; 采用家庭功能量表了解家庭的功能状况。通过团体辅导活动的前后侧、家长压力指数 (压力测量仪) 及活动反馈单 (自编) 来评估辅导的效果。

4. 家庭系统干预效果分析

在开展 8 次家庭系统干预的团体心理辅导活动后, 参与家庭的亲子关系、家庭功能、家长教育能力均得到相应改善。

5. 亲子关系得到明显改变

在问卷调查的前后侧中, 关于亲子关系和谐程度的平均分从 5.6 分上升到 6.3 分, 对亲子关系评分在 5 分以下的家长, 从 7 人减少到 4

人。而对孩子抑郁情绪的平均分从 4.2 分下降到 3.6 分, 评分在 6 分以上的家长从 5 人变为 3 人。(如表 2 所示)

表 2. 亲子关系的变化

问卷内容	前测	后测
亲子关系的和谐程度	5.6	6.3
对孩子抑郁情绪状态的评分 (反向计分)	4.2	3.6

(2) 家庭功能变得更好

在家庭功能量表 (整体功能) 的前后测中, 12 个家庭的平均得分从 27.4 分下降到 24 分, 最高分、最低分及各个分数段的家庭数量, 都有所下降, 说明 12 个家庭的整体功能变得比辅导前更好。(如表 3 所示)

表 3. 家庭功能

总分 60 分, 分数越低, 家庭整体功能越好。

	最高分	最低分	30分以上 (人)	20-30分 (人)	20分以下 (人)	平均分
前侧:	38	17	4	8	1	27.4
后侧:	34	15	2	9	2	24

(3) 家长教育能力得到提升

参加团体辅导活动后, 家长在识别觉察孩子的抑郁情绪、应对与处理孩子的抑郁情绪、教育孩子的胜任力等方面的得分都有所提升; 在帮助孩子缓解抑郁情绪的方法上得分有明显提升, 平均分从 4.3 分变为 5.6 分, 评分在 5 分

以下的人数从 11 人变为 4 人;而教育孩子的挫败无力感则明显下降,平均分从 6.9 分下降为 5.6 分,挫败感评分在 7 分以上的人数从 8 人变为 3 人。(如表 4 所示)

表 4. 家长教育能力

问卷内容	前侧	后侧
识别觉察孩子情绪的能力	5.4	6.0
有效应对与处理孩子抑郁情绪的能力	4.5	4.8
帮助孩子缓解抑郁情绪的方法	4.3	5.6
教育孩子的胜任能力	5.0	5.2
教育孩子的无力、挫败感(反向计分)	6.9	5.6

在“抑郁情绪就是矫情”、“性格开朗的孩子不会抑郁”、“有抑郁情绪是不正常的”、“孩子的抑郁情绪会随着他的成长自动消失”等比较容易引起误解的观念方面,得到了及时澄清。

(4) 家长压力得到缓解

在使用压力分析仪,对家长参加辅导活动后进行的前后测结果显示,家长的压力指数均有所下降,接近 46%的家长压力指数下降明显。(如表 5 所示)

表 5. 压力指数 (压力分析仪数据)

对身体压力、精神压力的综合评定。													
	家长1	家长2	家长3	家长4	家长5	家长6	家长7	家长8	家长9	家长10	家长11	家长12	家长13
前侧:	33	52	40	48	72	47	47	56	56	55	44	60	50
后侧:	20	49	37	34	46	40	45	45	50	37	42	37	46

(5) 辅导活动满意度非常高

在自编的活动反馈单数据统计显示,在对活动满意度(满分 10 分)评分时,有 12 人评 10 分,仅 1 人评 9 分;在帮助较大的方面,排前四的分别是亲子沟通、抑郁知识、家庭功能改变、家庭问题解决;在后续是否愿意继续参加方面,所有家长都表示愿意;在是否推荐其他人参加:100%愿意。

当前社会对深陷抑郁情绪或抑郁症的学生极为关注。尽管这是一个基于家庭系统干预的小样本家庭团体心理辅导的初次尝试,但辅导效果还是较为显著有效的。后续,可以再进行更深入、更大范围的实践探索,寻找合适的家庭心理干预方法和路途,帮助更多学生和家庭走出心理困境。

参考文献:

[1] 李红娟, 罗锦秀. 系统家庭治疗技术在心理咨询中的应用[J]. 校园心理, 2010, 4 (8) .

[2] 李彩娜, 赵然. 家庭治疗[M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2009: 17-22.

[3] 付再学. 系统家庭治疗法及其在中国的应用分析[J]. 社会工作, 2008 (3): 8-11.

[4] 林小燕. 系统家庭治疗技术在心理课堂教学中的应用[J]. 中小学心理健康教育, 2016 (23): 24-25.

[5] 莫妮卡·麦戈德里克. 成长中的家庭(第三版) [M]. 北京: 世界图书出版公司, 2007.

基于项目式学习的初中生物学 跨学科实践活动设计与实施

青浦区教育学院 严 静

《义务教育生物学课程标准（2022年版）》（以下简称“新课标”）中提出以生物学知识为载体，注重探究和实践，通过多种教学活动展现自然现象和思维方式的探究过程，反映科学本质。能够综合运用生物学和其他学科知识、方法与操作技能，通过设计、制作、改进，形成成果解决问题，发展学科核心素养。因此，在课程内容中，增加了“生物学与社会·跨学科实践”，与其他6个主题构成完整的教学体系，给教学提供了发展空间。在新课标的课程实施中指出，应整体规划跨学科实践活动，探索项目化实施。但教师对实践活动项目的设计与实施面临着挑战。如何科学设计跨学科实践活动，合理实施，使学生能够综合运用生物学及其他学科知识、技能，真正解决生活中的实际问题，提升素养。以跨学科实践活动《探究不同酵母菌种对发酵效果的影响》为例，探讨以项目化学习的形式，设计与实施新课标中跨学科实践活动，落实生物学核心素养，同时以期对新教材中跨学科实践活动及项目化学习的教学有所启示。

一、设计驱动性问题，创设真实情境

真实的情境来源于问题的提出，创设学生可以体验、感受的真实经历或场景，以学生真实的驱动性问题的提出，设计问题链，基于驱动性问题，寻找本质问题，围绕真实情境中的问题的解决，设计学习任务。因此，在项目化

学习设计中，驱动性问题的提出是关键，首先是项目化学习的线索，串联起学习的全过程；其次，它是体现了核心问题与真实情境的联系，具有真实性和挑战性，是核心问题所包含的核心知识的“外衣”，当学生经历层层深入探究、丰富多样的实践后，所能获得的最重要和核心的概念和能力；再次，它所包含了育人价值和学科素养，并不是所有的问题都可以成为驱动性问题，问题应具有一定的针对性、探究性和真实性，它探讨了真实世界中的一定的学科、跨学科的问题，是构建真实情境的依据。

真实情境的构建是源于该年龄段学生的知识、能力及生活阅历等，不是天马行空的场景的拼凑，更不是遥不可及的幻想，是在问题提出的基础上，根据驱动问题、核心问题的解决和学生的年龄特点，设计的引发学生投入探究思考的真实生活中的情境。项目式学习的设计应以项目驱动性问题和项目的完成为核心指引学习过程，项目主题应选择实际问题，构建真实情境将生物学相关知识融入项目学习活动，使学生真实情境的问题解决过程中主动探究，立足于生物学学科，与概念学习有机融合，发展思维深度，促进必备品格和学科关键能力的形成。（张驰 2021）

以“探究不同酵母菌种对发酵效果的影响”为例，学生在学习微生物单元时，发现家里利用酵母制作的馒头没有外面点心店的馒头大，

同样都是使用了酵母，为什么发酵后的结果不一样？形成驱动性问题：同样用酵母发酵，是什么导致馒头的不同呢？从“生活中来”的驱动性问题的提出，与学科概念相联系，关联本质问题：不同酵母菌种对发酵效果有怎样的影响？构建真实的情境：从超市和购物网站上买了酵母想要做馒头，结果发现做出来的馒头大小不一，发酵效果不同，再回看酵母的包装，恍然大悟。有趣的生活化的情境，对初中学生的学习兴趣和继续探究的热情有着促进作用，学生愿意在这样的情境下主动思考、积极探究，感受生物学知识在日常生活的重要作用，围绕情境，使学生的学习在项目的完成、问题的结果过程中，顺其自然的达成。

二、建构辅助支架，设计活动任务

项目化学习中，学生是学习的主体，教师在设计时，可以搭建任务型支架，将驱动性问题分解成不同的子问题并通过子任务的活动设计，引导学生主动参与到活动任务中，根据学习支架，在活动进行时，学生经历任务的自主解决进而解决子问题，通过支架的关联度，最终解决驱动性问题，达成核心问题的解决，也是跨学科实践活动开展的脚手架。

以生物学学科跨学科实践活动的项目化设计为例，项目化学习过程是道路，联结生物学学科知识和核心素养，联结学生与教师，学习支架就是路基，支撑起整条道路，要协调学生的能力水平，使学生在路基支撑下，随着道路的延伸从知识走向素养。在支架的搭建下，根据子问题设计不同的子任务，如收集身边的酵母菌种，意在调查、收集市面上的不同酵母，通过这些实践活动，认识不同的酵母菌种有不同的作用，既使用了调查的科学方法，形成科学思维，又为子任务的开展提供了材料和资源。就这样环环相扣的子问题与子任务，目标都指向回答驱动性问题，渗透本质问题，最终直指问题的解决，学生能力的逐步提升，科学思维、

探究实践在完成任务的过程中逐步形成，对社会上微生物使用的现状的认识和了解也在调查研究中建立，形成关注社会中的微生物的作用的态度责任。

三、量化评价标准，激发实践体验兴趣

评价量表是项目化学习中对学习过程的连续性评价，是对学生在学习过程中的激励和主动学习的肯定，是多种评价形式中有效且有用的一种，精细的评价量表可以实现对项目化学习整体的指导和评价，是对任务活动有效性的检测，是跨学科实践活动的有效落实，也是对学生学习后素养的最终形成效果的支持。真正的评价，既是教育成果的衡量尺度，也是教育再出发的新基点与新方向。（崔允漦等 2023）。所以，评价量表是各个活动的评价依据，对应评价内容的评价量表，量化角度对活动从不同维度和学生的表现进行全面评价，在不同任务下给出不同的表现标准，引导学生在完成任务时进行比较与调整，给予学生以方向，促进更深层的探索，因此评价量表尤其是围绕整体任务的过程性评价表对学生完成项目解决问题有着积极的影响。

评价贯穿项目过程，从酵母菌种的调查选择、到不同酵母菌种探究过程中的数据统计和分析、馒头的制作过程、团队的合作与卫生安全等，全方位的指导评价学生，使其在每个任务的活动过程中，都能感受到同学、老师的关注，更有探究的动力和积极性。同时从核心素养角度的评价更有利于学科素养的落实，在项目任务推进中，逐步形成学科核心素养。

四、立足学科素养，促进项目成果物化

项目化学习基于课程标准，用驱动性问题、学习支架等设计要素重新组合、拓展教材中的相关教学内容，形成新的经验单元，优化教与学的过程，促进学生积极主动思考、解决问题，形成项目成果。通过项目，将期待学生产生怎样的学科项目成果是在项目进行之后考虑的问

题。项目化学习的成果体现了项目教学中学生对真实问题解决的结果，体现了学科核心素养的落实情况，可以不一定真正解决驱动性问题，可以形成模拟结果，但是要体现学生经历探究的过程，思维、素养养成的真实性和可靠性，因此，物化的项目成果一定是基于学科育人的角度，体现学生对于真实情境问题的真实反映，根据能力不同，项目化成果的展现形式和物化成果也是有差异的，但是都是基于不同能力水平学生的真实情况，并且是学生乐于参与和主动实践的结果。

在新教材跨学科实践活动“探究不同酵母菌种对发酵效果的影响”中，制作馒头初期和结束及蒸制之后的剖面是成果的呈现，学生通过表皮颜色、表皮光泽、表皮状况、内部颜色、组织结构、弹性、硬度、香味等方面进行比较汇总，形成汇总表。从馒头的制作过程照片、实际的馒头成品及观察测评表格，得出酵母在馒头制作过程中发酵效果的差异，从而能准确寻找到实际生活中的高效的酵母，避免因同样都是酵母而选择生香活性干酵母，此为酿酒中增加香气的作用，导致无法发酵的结果。项目的这一成果不单是对驱动问题的解决，更是学生对生活中微生物的合理选择和应用内的指导，是学科知识融入真实生活的体现，有助于学生未来生活中运用学科知识解决真实问题的能力，是能够陪伴学生一生的学科素养。

五、多学科融合，解决真实问题

酵母发酵的实验是一个经典的生物学实验，但通过跨学科整合，可以将生物学、化学、物理、数学、工程技术等学科联系起来，培养学生的综合实践能力和科学思维。馒头松软可口是因为通过有氧和无氧条件，酵母把葡萄糖分解为二氧化碳和水、二氧化碳和酒精并释放能量，即发酵过程。项目中利用生物学中发酵的原理，结合数字化设备、数学等学科知识，进行实验设计与实施，探究不同酵母对馒头发酵

的影响。数学中的测量、数据统计和绘图是学科的把手，利用数学中的数据建模与分析，使数据可视化，绘制面团发酵大小随时间变化的曲线图，拟合数学模型；结合统计分析验证不同酵母菌种的发酵速率，建立模型选择最佳菌种。而根据在项目进行过程中的观察发现，提出针对发酵装置的问题，利用工程技术知识提出酵母发酵罐的改进方案，学习参考工业发酵罐的设计，模拟优化家庭制作馒头发酵过程中的发酵装置，对通气、温度等进行参数控制，得以更大程度上提高发酵效率，应用于实际生活中。在成果展示中，以探究报告、海报或提案形式呈现，利用艺术等学科所学技能，合作完成探究报告或海报。通过多学科融合的跨学科实践活动，学生不仅能理解酵母发酵的科学原理，还能培养解决复杂问题的能力，同时建立科学与社会、技术之间的联系。

项目化学习作为一种落实素养培育的学与教的方法，旨在支持学生在一段时间内对学科或跨学科有关的驱动性问题进行深入持续的探究，在调动所有知识、能力、品质等创造性解决问题、形成公开成果的过程中，形成对核心知识和学习经历的深刻立即蛾，并能够在新情境中迁移。(夏雪梅 2018) 遵循项目化学习的特征，依据不同年段学生的学情，以学科真实情境问题形成驱动性问题，凸显本质问题，在项目目标制订中，融入学科核心素养，指向问题的解决，基于问题与目标，设计学习实践活动，由任务的解决、评价，促进学生的主动学习，依托任务活动，形成项目公开成果，以物化的成果展现学生解决问题的过程，在此过程中不断地进行完善和细化，最终融入学生实际生活。项目化学习是基于学科育人的学习方式的变革，是落实学科核心素养有效的途径。新教材中的跨学科实践活动基于项目学习的载体，经历活动过程，学生的思维、能力、知识及跨学科学习能力都会有不同层次的提升，面对不同能力

水平的学生都能有所收获，是项目设计与实施的重要意义，也是落实新课标的重要方式。

参考文献：

[1] 崔允漭,王少非,杨澄宇,周文叶,周浩.新课程关键词[M].北京:教育科学出版社,2023:90.

[2] 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,2018:32.

[3] 张驰.基于核心素养的项目式教学初探:以“生物工程的应用”一节为例[J].中学生物教学,2021(6):54-56.

基于语篇的初中英语学业水平 考试阅读复习教学实践

青浦区崧泽学校 刘 洁

一、引言

阅读是初中英语学业水平考试（以下称为“学业水平考试”）的核心考查模块，其考查结果直接反映学生的英语综合运用能力与学科核心素养发展水平。学业水平考试阅读命题已不仅仅检测语言理解能力，更是从语篇层面考察学生的综合语言运用能力。

反观当前阅读复习教学，仍存在诸多亟待解决的现实问题，例如部分教师过度依赖“刷题讲题”的传统模式，将复习重心放在零散知识点的巩固与答题技巧的机械灌输上，忽视对语篇整体的解读与分析。

语篇教学以语篇为核心，强调引导学生从文体特征、主题意义、逻辑框架等维度解读语篇，注重语言知识与语篇语境的结合，与学业水平考试阅读命题的素养导向高度契合。本文结合九年级一线教学实践，探索基于语篇的英语阅读复习教学实践路径与方法，以期为一线教师提供可借鉴的思路，推动阅读复习教学从“盲目刷题”向“精准提能”转型。

二、初中英语学业水平考试阅读命题趋势

（一）趋势分析

《义务教育英语课程标准（2022年版）》明确学业水平考试命题要“注重素养立意，在真实情境中，全面考查学生在解决真实问题、完成真实任务的过程中体现出来的语言能力、文化意识、思维品质和学习能力”。结合近年上海市学业水平考试及各区一模、二模真题分析，阅读命题呈现出两大趋势：一，聚焦语篇层面，考查综合语言运用能力。试题不仅要求学生快速获取语篇中的表层关键信息，更强调理解语篇的主题意义与作者的写作意图。二，凸显思维导向，分层检测学生思维品质。学业水平考试阅读命题通过创设开放性、探究性的问题情境，设置层次性的阅读任务，兼顾基础思维与高阶思维的考查。

（二）趋势解读

结合上述命题趋势，阅读复习教学需做出针对性调整，核心启示有两点：一是阅读复习教学必须坚持“基于语篇”，引导学生跳出词汇、句子的浅层解读，立足语篇整体梳理语篇结构、感悟主题意义；二是阅读复习教学必须聚焦思维品质培养，通过多样化的教学活动，系统训练学生的比较、推断、归纳、概括、评

价等思维方法，推动学生思维品质与阅读能力同步提升。

三、阅读复习教学原则

(一) 素养导向原则

素养导向原则要求复习教学不仅要夯实学生的语言知识、发展语言能力，更要以语篇为载体，实现四大核心素养的协同培养。例如，复习“自我提升”主题语篇时，可以结合25年浦东区一模阅读C篇进行教学。文章围绕作者90天每日文字记录的实践经历，以及从中收获的自我认知与成长感悟展开，教师引导学生积累“process、growth、development、strengths and weaknesses、progress”等自我成长类核心词汇的同时，还应引导学生梳理语篇“总起引入实践经历—分点阐述成长收获—总结升华人生理念”的叙事结构，更应引导学生学会自我反思、正视过往、规划未来，实现语言能力与文化意识、价值观念的协同发展。

(二) 学生主体原则

学生主体原则要求打破教师讲、学生听的传统复习模式，明确学生在语篇分析与阅读复习中的主体地位，让学生主动参与语篇解读、策略总结、实践运用的全过程。例如，在进行记叙文专项复习时，可结合25年黄浦区一模阅读D篇展开教学。这篇文章围绕青少年走出心理舒适区、实现自我突破与成长的主题展开。教师让学生以小组为单位，先自主梳理文章的人物成长线索、情节发展脉络与心理变化轨迹，然后分享自身的阅读感悟与文本解读方法，教师仅在学生遇到困惑时进行针对性点拨，充分发挥学生的主体性，实现从被动接受知识到主动建构能力的转变。

(三) 学以致用原则

学以致用原则要求阅读策略与语篇分析方法的教学必须落地于具体的阅读实践活动，避免单纯的策略讲解与理论灌输，让学生在实践中掌握方法、提升能力。例如，在复习故事类

文本主旨提炼的策略后，给出26年青浦一模阅读D篇让学生运用所学策略。这篇文章讲述口吃男孩Tom从因口吃被嘲笑而自卑逃避，到突破心理桎梏、勇敢完成科学展演讲的自我成长故事。学生可运用“从人物情感变化中提炼主旨、从人物行为变化中提炼主旨、从文本复现信息中提炼主旨”三大策略解题。

四、基于语篇的初中英语学业水平考试阅读复习教学实践

在上述三大教学实践原则的指引下，笔者尝试基于语篇分析，探索适应命题改革趋势的学业水平考试阅读复习教学实践路径，提升阅读复习教学实践的针对性、系统性与实效性。

(一) 聚焦文体特征，开展同文体专项复习

不同文体的语篇具有独特的结构图式与行文逻辑，聚焦文体特征开展同文体专项复习，能引导学生建立不同文体的语篇解读框架，帮助学生快速把握语篇的核心内容与主旨。在教学实践中，教师可将近年学业水平考试及一模、二模中的阅读语篇按文体分类，例如故事、人物传记、日记、信件等，每类文体选取3-5篇典型语篇开展专项复习教学，通过自主阅读分析—小组讨论总结—教师点拨提升—实战巩固练习的教学流程，引导学生总结不同文体的核心特征，并提炼对应的阅读策略，建立文体特征与阅读策略的关联认知，实现一类文体对应一套方法。

以“人物传记”文体为例。选取24年杨浦区二模阅读B篇、25年青浦区一模阅读D篇以及24年宝山区一模阅读C篇为典型语篇，进行人物传记类文体专项复习，它们分别是于漪先生、Lucy Larcom以及Diana Nyad的短篇传记。学生先阅读前两篇文章，通过比较分析、小组讨论，总结出人物传记的核心文体特征：一是真实性，是真实人物的真实经历；二是逻辑性，以时间为核心线索；三是目的性，通过典型事件凸显人物的性格品质进而传递人物精神或人

生启示。针对上述特征，教师引导学生提炼出阅读策略：一抓时间线索，通过圈划文中的时间点及对应的事件，梳理人物的生平脉络；二析典型事件，分析事件对人物成长与发展的影响；三悟人物品质，结合人物的语言、动作、心理描写，提炼人物的核心品质；四明写作意图，关注结尾段及文中的评论性语句，判断作者写作目的以及想要传递的人生启示。然后，学生独立阅读第三篇文章，实践阅读策略。学生通过圈划文中 1975 年、28 岁、30 岁等时间点，梳理出 Diana Nyad 耗时 36 年、历经五次挑战最终完成古巴横渡至佛罗里达的生平，结合其多次失败仍不放弃的典型事件，提炼其坚韧不拔、勇于挑战的品质，最终明确作者想要传递的永不言弃、追梦不惧年龄的人生启示，以及激励读者直面困境、勇敢追逐人生梦想的写作意图。

（二）构建主题素材库，实施主题式阅读复习

同一主题的语篇在语言表达、逻辑框架等方面具有一定的共性。构建主题阅读素材库，开展主题式阅读复习，能打破文体与题型的界限，避免学生知识学习的碎片化，帮助学生构建主题语言体系，深化对主题意义的理解，同时实现阅读策略的综合运用。在教学实践中，教师可以在每个主题下选取 3-5 篇不同文体、不同题型的典型语篇，构建主题阅读素材库。

以“人与自我—自我提升”主题为例，可将 24 年浦东区一模阅读 C 篇（说明文，如何克服拖延症）、2025 年闵行区一模阅读 D 篇（记叙文，坚持练习钢琴实现成长）、2024 年松江区一模阅读 B 篇（议论文，自律对自我提升的重要性）组建成自我提升主题阅读素材库。这三篇文本涵盖说明文、记叙文、议论文三种文体，适配文体多样性要求。

主题式阅读复习并非语篇的简单堆砌，而是引导学生围绕同一主题，开展深度阅读，实

现“读、学、用”的有机融合，具体实施要点如下：

第一，主题语言表达网的构建。引导学生关注同一主题在不同文体中的多元语言呈现，圈划主题相关的高频词汇、短语与常用句型，通过思维导图等方式将其串联成主题语言表达网，摆脱孤立的词汇、句型记忆模式。例如，在“自我提升”主题复习中，引导学生积累“overcome difficulties、persist in doing、make progress”等高频词汇短语，以及“Only by working hard can we achieve our goals.”等常用句型，构建主题语言表达网。

第二，通用逻辑框架的提炼。指导学生分析同主题不同语篇的行文逻辑，提炼出通用的逻辑框架，作为解读同类主题语篇的思维脚手架。例如，自我提升子主题的语篇可提炼出“问题/状态—解决方法—成长收获”的通用逻辑框架，学生在解读同类语篇时，可借助该框架快速梳理语篇脉络，把握核心内容。

第三，以读促写的落地达成。引导学生将阅读中积累的主题词汇、句型与逻辑框架，直接迁移到同类主题的书面表达中，解决学生写作中“表达单一、逻辑混乱”的痛点，实现“以读促写、读写融合”。例如，在“自我提升”主题阅读复习后，让学生完成 2024 年静安区一模作文《A problem I solved》的写作。从教学实效来看，学生能将积累到的主题词汇以及“问题/状态—解决方法—成长收获”逻辑框架用于写作中，作文的逻辑性与表达规范性得到很大提升。

（三）靶向薄弱题型，开展专题化阅读复习

针对学生共性薄弱题型，开展专题化阅读复习教学，教授针对性的解题策略，帮助学生提升答题的准确性。在教学实践中，教师可针对推断题、开放性问题、主旨大意题等开展专题阅读复习，让学生掌握科学、规范的解题方法。

以开放性问题专题复习为例。这类题型无

单一固定答案，是阅读考查的重难点。答题准则为紧扣主题、逻辑清晰、表达规范。在专题复习教学中，可以“扣主题—联实际—规范表达”为主线，先引导学生精准审题、定位文中相关原句，杜绝脱离文本的主观臆断，接着引导学生结合自身生活经历与认知，在紧扣文本主旨的前提下进行合理拓展延伸，最后结合中考评分标准打磨语言细节，保证英语表达的语法规范、句式流畅，再根据题目分值确定答题详略。

五、结论

基于语篇的教学理念为学业水平考试阅读复习教学提供了全新的视角与方法，其核心是引导学生立足语篇整体，掌握语篇解读的方法与策略，契合初中英语学业水平考试阅读命题的素养导向要求，能有效破解传统复习教学中机械刷题、效率低下的困境。

在初中英语学业水平考试阅读复习教学实

践中，教师应以语篇教学理论为指导，紧扣素养导向、学生主体、学以致用三大核心教学实践原则，通过聚焦文体特征的专项复习、构建主题素材库的主题式复习、靶向薄弱题型的专题复习，盘活一模、二模等优质语篇资源，提升学生的英语综合运用能力，帮助学生更好地适应学业水平考试的命题转型。

参考文献：

[1] 蒋京丽. 基于语篇的初中英语学业水平考试复习策略[J]. 新课程教学, 2024 (13): 29-31.

[2] 王蔷, 蒋京丽. 以核心素养为导向构建与英语新课标相适应的新型学业评价[J]. 中国考试, 2023 (1): 67-72.

[3] 赵尚华. 义务教育英语课程标准 (2022年版) 解读[J]. 全球教育展望, 2022 (6): 34-46.

核心素养导向下有理数单元教学实践与思考

青浦区思源中学 陈月兰

一、背景

在新课标与新教材全面推行的教育背景下，数学教学的核心从知识传授转向素养培育。这不仅是让学生掌握数学知识与技能，更是为了发展运用数学知识与方法发现、提出、分析和解决问题的能力，形成适应未来发展的关键能力与必备品格。

实现这一目标，需要课堂教学应以单元结构为统领，深入剖析和把握核心知识点在单元知识体系中的地位与作用。在此基础上，系统设计具有层次性和多样性的课程内容，能有效

激发学生的主动思考与深度探究，引导他们在真实的数学活动中学会用数学的眼光观察、用数学的思维思考、用数学的语言表达，从而为核心素养的培育提供科学、有效的实践路径。

本文以沪教版六年级第一学期第一章有理数 1.2.1 有理数的加法第一课时为例，希望将实践中的点滴经验与思考进行梳理，期待提炼出具有一定借鉴价值的教学思路。

二、单元分析

《有理数》一章作为初中代数学习的逻辑起点，其意义深远。从数学学科体系来看，本章

的教学意义远不止于使学生认识负数、掌握基本运算，更在于引导学生完成数域的第一次重大扩充，实现对运算意义的重新建构。在小学阶段正整数、正分数、0学习的基础上，有理数的引入标志着学生数学认知从“具体运算”向“抽象结构”的飞跃，是数学思维方式发生质变的关键节点。

从素养发展的角度看，有理数的学习过程是培养学生抽象思维、符号意识、运算能力以及模型观念的重要载体。例如，在理解负数概念时，学生需要从“相反意义的量”中抽象出数学表达；在学习数轴时，需建立数与形之间的双向联系；在归纳运算法则时，需经历从特殊到一般的思维过程。这些认知活动不仅为后续代数式、方程、函数等内容的学习奠定基础，更在潜移默化中塑造学生的数学思维方式与学科核心素养。

基于此，本单元教学中，教学设计应致力于实现以下四个基础目标（如图1所示），为素养提升创造条件：理解概念本质，引导学生理解负数的数学意义与有理数运算的本质，建立完整的数系概念框架；明晰算理依据，注重法则形成的过程性理解，使学生在合情推理与直观验证中掌握运算法则的逻辑依据；发展关键能力，通过系统训练与综合应用，发展学生准确、灵活的计算能力以及将数学知识用于实际问题的能力；渗透数学思想，在概念建构与问题解决中有机融入分类讨论、数形结合、模型思想等基本数学思想方法。

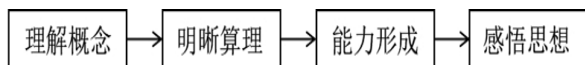


图1. 教学设计的四个基础目标

三、路径探究

在《1.2.1 有理数的加法（1）》这一课中，依据上述目标构建教学路径，遵循学生的认知规律，旨在实现从具体感知到抽象概括的思维进阶。

在课堂活动的设计中，先让学生从盈亏情境中抽象出正负数，在分类讨论中归纳出运算法则，通过用精准的数学语言表述计算过程，完整地经历观察-思考-表达的素养形成过程。一方面，通过创设连贯的现实情境与有效的探究工具，引导学生深刻理解运算的本质与法则的合理性，做到“明算理”；另一方面，通过规范的教学范例与结构化的思维工具，在知识建构中同步渗透数学思想方法，锤炼关键能力，实现“育素养”。核心素养的三会目标正是通过这样环环相扣的教学设计得以落实的。教师对情境引入、探究过程、归纳总结每个环节的精心设计，都在为运算能力、抽象能力、模型观念等这些核心素养的培育提供生长的土壤。

以下围绕四个具体维度，详细阐述这一核心素养培养路径的课堂实施策略。（如图2所示）

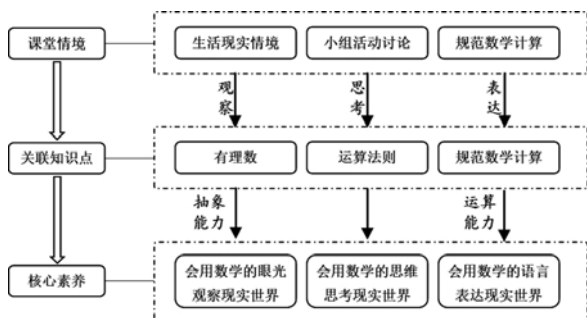


图2. 核心素养培养路径的课堂实施策略

（一）情境促数学素养

情境是课堂的催化剂，在教学过程中创设与学生生活经验相契合的情境，使抽象的概念转化为实际的问题，从而实现从感性到理性的思维跨越。

本章节中有借助温度、海拔、收支来引入正负数，借助折纸引入乘方等。实际教学中，我们往往会改善场景，选取贴近学生日常生活、校园生活或者社会热点的情景比如运动会采购、拔河等。本课创设了“兴旺商店”从每月盈亏到运货路线的连贯性问题，从实际理解中抽象出有理数的加法的运算意义，最后回归实际。实现了有理数的概念理解、有理数的加法运算

的学习、应用能力培养、思维升华的闭环，像这样的从问题中抽象概念，在探究中理解概念，在应用中掌握概念的路径具有普适性。

通过真实、多样、具有数学意义的情景，引导学生完成从生活原形到数学模型的意义建构，让数学知识在学生认知中生根。过程中不仅培养了学生的抽象能力、模型观念，当学生意识到数学是对一类现实问题的概括与表达时，他们的应用意识也随之被唤醒，实现从“学会数学”到“会用数学”的转变，这正是“会用数学的眼光观察现实世界”的生动体现。

（二）范例启探究学习

课堂范例是学生掌握数学知识的母体，每一课精心设计的例题与示范，应在课堂教学中充分发挥其功效，可促进课堂有效生成、师生良好互动与思维即时碰撞。

本课中例题 1、2、3 分别是同号相加、异号相加、同 0 相加的三类算式，例题的完成的解析是十分重要的一环。通过展示解题步骤、方法选择与逻辑推理，帮助学生形成解题框架，强调了“一看、二定、三算”，达成思路示范的作用，培养学生推理能力；在互动过程中捕捉学生的即时想法，灵活调整教学路径，实现课堂生成，帮助运算能力的发展；通过观察学生对练习的完成过程，教师快速了解掌握程度、指导后续教学、形成诊断反馈，有助于学生在课堂后继续深化、拓展，提高思维严谨性。而学生遵循同号、异号、0 的分类路径自主归纳法则，这样的思维范式也将直接迁移到后续有理数的乘法的学习中。

范例承载着数学思想、是数学思维过程的展示、数学语言规范表达的载体，是学生从模仿到理解再到创新的桥梁。通过课堂良好范例，让学生掌握研究一类问题的通用思维模型，有效引导学生掌握数学本质，发展核心素养。并通过规范性训练，将严谨的思维固化为良好的学习习惯。教师把握好范例的选取、呈现、延

伸，有助于达成“让学生在学中做，在做中学，在探究中成长”的目标。

（三）工具提数学效能

数学工具是提升课堂效能的重要支撑，恰当地运用工具能够有效突破教学难点、深化概念理解、优化教学过程。在本课教学中，我们充分运用了数字化平台和传统教学工具，实现了教学效率的提升。

在例题 1 中，借助数字化平台收集答题数据，系统实时生成可视化的数据界面，能使学生和教师第一时间把握法则掌握情况，也能快速定位学生在“异号相加”有运用难点。同时，通过拍照上传等功能展示学生的解题过程，促进生生之间的思维碰撞与方法交流，让课堂从教师传授转变为生生互相学习的学习共同体模式。在解决“兴旺商店”运货路线这一实际问题时，借助数轴绘制把原本模糊的文字语言转化为直观的图形表征，清晰地看到了点的移动与最终位置，自然抽象出有理数加法算式。学生经历观察、操作、抽象、应用等步骤与数轴工具相结合，形成以学生探究为主的学习流程？这一过程不仅降低了理解难度，更有助于学生提升抽象思维，为数形结合思想的培养奠定了坚实基础。

在新课标新教材引领下，数学工具不再是辅助材料，而是实现核心素养、促进思想能力、提升学习效率、全面反馈评价的关键环节。工具的使用让学生从被动接受转变为主动探究，使学生灵活展现了用数学语言表达现实世界的能力。

（四）导图助构建思维

本课在引入环节，教师通过展示有理数运算的思维导图框架，帮助学生建立整体认知结构，了解了前沿和后续知识点，明确了本节课在知识体系中的位置。（如图 3 所示）还将结构化思维的培养渗透到每一个教学环节的归纳小结中，在探究、新知、例题等环节结束后，请

学生小结自己的发现、理解、计算要点等，引导学生进行即时归纳与语言表达。这种持续性的小结训练，既是数学思维的內化过程，也是数学语言表达的实践机会。最后课堂小结时，又通过一张思维脉络呈现完整的学习过程，能让学生与即时小结相结合，构建从局部到整体的结构化整合。逐步帮助学生形成结构化的认知方式和严谨的数学表达习惯。

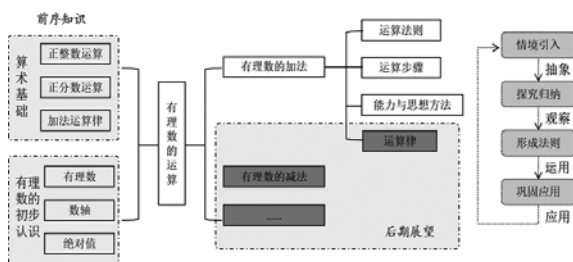


图 3. 有理数运算的思维框架图

思维导图是构建结构化认知、提升思维品质的有效工具，它通过图形化、层级化的方式将零散知识点系统整合，促进学生从记忆理解走向融合关联。这也同样具有普适性，能在每一节课中应用，帮助学生实现思维可视化与语言表达力的同步，更能促进数学核心素养的可持续发展，实现“三会”目标。

本课以《1.2.1 有理数的加法（1）》为载体，系统呈现了核心素养导向下的课堂教学转型路径。用生活情境激活认知，用范例引导探究，靠工具精准反馈，借思维导图构建知识网络，这些方法能把抽象的数学知识，变成学生能感知、能探究、能应用的内容，有效实现“明算理”与“育素养”的有机统

一，为学生数学核心素养的持续发展奠定坚实基础。

四、结语

要让一节课的实践变成所有课堂的常态，我们的课堂可以慢慢转变。这需要教师在三个维度持续深耕：一是推动教学策略从个案实践向常态应用迁移，使素养培育成为每堂课的自然追求；二是促进教师角色从“知识传授者”向“思维引导者”的深刻转变，在单元整体架构中实现知识的深度融合；三是构建“教学评一致”的科学评价体系，通过过程性反馈精准促进学生素养发展。

我们坚信，当教师以研究的姿态审视课堂，以实践的智慧推动变革，必能见证学生用数学眼光观察世界的敏锐度不断提升，用数学思维分析问题的深刻度持续增强，用数学语言表达思想的精准度日益精进。这既是数学核心素养在课堂教学中落地的实质性体现，也为教师持续改进教学、深化专业实践提供了明确方向。

参考文献：

- [1] 喻平. 数学核心素养评价的一个框架[J]. 数学教育学报, 2017, 26(2): 19-23.
- [2] 崔允漷. 指向学科核心素养的教学即让学科教育“回家”[J]. 基础教育课程, 2019, (Z1): 5-9.
- [3] 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.

栏目主题：高质量实施国家课程的青浦实践

【栏目导言】“双新”改革是一场从理念到行动的系统工程。课程方案的重构、教学方式的转型、育人模式的创新，最终都指向学校管理思维与管理能力的整体升级。从区域顶层设计到学校中层执行，从课程领导力的提升到协同育人机制的构建，“双新”的深度落地，考验着每一位教育管理者的智慧与担当。

本组文章呈现了青浦区在“双新”实施中不同层面的行动探索。《“扎根·深耕·赋能”青浦区学校干部研修的路径探索与实践》聚焦区域干训层面，系统展示以“培、研、访、评、展”五维一体路径提升学校干部“双新”领导力、赋能国家课程高质量实施的区域经验。《在“双新”沃土中深耕德育，让每一个生命精彩绽放》介绍了思源中学以“价值引领—品格涵育—实践赋能—协同共生”为主线，对学校德育体系进行系统建构的管理实践。《“双新”背景下学校的跨学科实践探索》记录了青教院附小以跨学科主题学习为抓手，推动课程管理与教学方式变革的校本行动。《“双新”背景下劳动教育课程赋能“教联体”建设的实践探索》分享了淀山湖小学以劳动教育为纽带，统筹家校社资源、创新协同育人机制的治理经验。

四篇文章，四个切片，从区域研训到学校治理，从课程管理到协同机制，共同勾勒出青浦区在“双新”行动中的管理图景。我们期待这组文章能为区域推进“双新”实施提供可资借鉴的管理视角与实践参照。

教师发展中心

“扎根·深耕·赋能”青浦区学校干部研修的路径探索与实践

——以“双新”实施教师专业发展指导者能力提升高研班为例

青浦区教育学院 陈传兵

2024年11月至2025年11月，青浦区教育局、青浦区教育学院组织了全区义务教育学校校级干部参加的“新课程新教材”（以下简称“双新”）专题研修班。通过一年的专题培训与岗位实践，参训的校级干部有效深化了对“双新”实践的认识，学校管理专业能力显著提升，内涵发展与品牌建设取得了新的突破。本次研修以“培、研、访、评、展”五维一体培养路径为支撑，在赋能干部专业成长的同时，带动

了区域课改实践的深入推进。

一、扎根：培训的战略站位与问题导向

有效的中小学校长培训必须具备战略站位高、方向明、接地气的基本特点。青浦区“双新”专题研修班的举办，正是基于对国家政策导向的深刻把握、对校长专业标准的系统理解，以及对区域办学攻坚难题的精准回应。

（一）国家政策与区域部署的双重驱动

近年来，教育部先后出台《关于印发义务

教育课程方案和课程标准（2022年版）的通知》《基础教育课程教学改革深化行动方案》等重要文件，明确“双新”实践是推动学校办学质态整体提升的核心抓手。上海市教委及青浦区教育局也印发了相应实施办法，就新课程新教材的市域、区域推进提出工作要求。“双新”实施倒逼学校从传统课堂教学转向素养导向、综合育人，倒逼课程体系重构、教学方式变革与评价机制创新，直接带动办学理念、管理模式与育人质量的系统性升级。

（二）校长专业标准的能力对标

“双新”实践与校长的学校管理领导能力息息相关。研修班将“双新”工作推进与教育部《义务教育学校校长专业标准》的六大专业职责紧密联系——规划学校发展、营造育人文化、领导课程教学、引领教师成长、优化内部管理、调适外部环境。这一对标避免了校长培训中“头痛医头、脚痛医脚”的碎片化倾向，引导校长深刻认识到，作为学校发展的引领者，必须深入理解课程改革逻辑，在破解实践难题、优化治理结构、凝聚教师合力中不断提升课程领导力、办学治理力与专业判断力。

（三）区域办学瓶颈的精准诊断

培训不能照本宣科、简单宣讲，而应紧密贴近区域实际。从青浦区义务教育实际出发，当前办学发展的具体瓶颈集中显现于理念转化、师资能力、资源保障与评价体系四大方面；城乡与校际发展不均衡，传统分数导向的教育模

式仍制约着学科素养的培育；课堂教学设计与素养目标脱节，学科融合多为形式拼接；校本课程开发碎片化；评价机制滞后，教学评一体化尚未完全建立；数字化转型多停留在辅助操作层面。这些问题相互交织，制约“双新”从理念到实践的深度转化。

为此，研修班明确核心任务，即引导各校跳出零散任务落实的局限，坚持系统谋划，科学制定学校“双新”三年行动方案。经过全体参训人员的共同努力，各校均顺利完成方案研制，研修目标圆满达成，为区域中小学以“双新”为牵引实现品质提升奠定了良好基础。

二、深耕：“五维一体”研修路径的系统建构与实践

随着课改日益迈向纵深，面向中小学校长的培训工作亟须转型升级，传统的单向信息输入模式已不能充分满足校长专业发展的需要。本次研修在顶层设计上，将“培、研、访、评、展”五维一体培养路径有机嵌入全过程，实现了能力发展的螺旋式提升。

（一）培：多模块组合的专家主题引领与分层分类课程

“培”是研修的基础维度。本次研修理论学习部分设计为六大模块（如表1所示），分别对应校长专业标准与“双新”实践的关键问题。为保证培训的系统性与针对性，研修班建立了首席专家机制，避免了因专家讲座内容交叉而导致研修主题不深入的问题。

表1. 理论学习的模块设计

序列	名称	内容
第一模块	政策理念解读与中小学校德育开展	《课改新时代：学校教学管理干部的教育视野、工作作风与责任情怀》《为党育人、为国育才：学校教育教学工作的初心坚守与德育担当》
第二模块	规划引领“双新”布局与学校特色发展	《义务教育学校“双新”实践与学校规划设计及特色发展》《学校发展规划及“双新”规划的文本设计与评估》
第三模块	“双新”与优质高效课堂教学管理	《基于学校实际的“双新”教学管理与教学规范落实》《“双新”理念下的学校课堂变革与创新》

第四模块	“双新”与学校课程优化实践	《课程视域下的“双新”教学管理之学校课程建设与创新》《优秀校本课程的基础与规范》
第五模块	校本研修与教师发展	《以“双新”引领教育科研，实现学校品质发展》《课堂文化及教学评研一致性：创造学校质量与教师发展新高度》
第六模块	教育创新与综合素养提升	《现代信息技术赋能“双新”实施，提升教学效率与学业质量》《科学课程的学校布局与学校品牌发展》

在课程设计上，研修班体现了“分层分类分岗”的理念：按学段分组，关注中学与小学“双新”实施的不同侧重点；按专题设模块，从政策解读到课堂实践、从课程建设到教师发展，形成完整链条；按梯度设层次，既有面向全体校长的通识性内容，也有鼓励个性化深耕的研修任务。这些专题讲座既有理论高度又接地气，既讲清理念逻辑又提供可借鉴的实践范式。每个模块坚持“1+1+N”模式，即一场专家讲座、一次线上研讨交流、一个视角的校内观察改进点，确保学习成果即时转化。

（二）研：问题导向的研究性学习与头脑风暴

“研”是研修深化的关键环节。研修班将互动分享与头脑风暴贯穿全过程，让校长在研究中学习、在碰撞中成长。

一是专家讲座现场的深度对话。每个模块均突出互动性，通过项目化作业与场景研修，让校长现学现用，直接转化为管理实践能力。在研修班第一模块讲座现场，围绕“在教育改革与发展的浪潮中，如何大力弘扬教育家精神”这一话题，青浦区东方中学党支部书记孙丹积极回应：书记应心怀“国之大事”，将家国情怀融入课程设置、教学改革与校园文化建设，积极探索适应时代发展的教育新路径。

二是网络平台论坛的群学互学。借助上海市师训平台，研修班开辟了线上学习交流空间。以第四模块线上作业为例，每位校长需完成：提交本校《“双新”工作推进三年行动方案》、撰写课堂观察访学手记、分析参访学校成功实践、对比分析本校突破点、对其他学员作业置评

不少于3人。这种“任务驱动+同伴互评”的机制，将线上学习变为线下研修的有效延伸。在一年时间里，全体参训校级干部共完成线上作业达80余万字，形成了丰富的区域共享资源。

三是岗位难题的课题化研究。研修班引导校级干部将“双新”实践中的真实问题转化为研究课题。如青浦区教育学院附属中学党支部书记余慧萍以本校创新课程《绿萝我来护——基于智能屋檐的设计与实施》为例，分享跨学科项目化学习的经验做法；博文学校副校长张夏敏从教学目标、环节设计、技术赋能等角度对该案例进行精准点评。这种“案例分享+同行诊断”的研修方式，使校级干部在研究中增长真本领，努力实现“工作即研究，研究即成长”。

（三）访：沉浸式跟岗与跨校浸润研修

“访”是视野拓展与经验迁移的核心途径。本次研修强调讲座学习与跟岗研修时间1:1配置，将大班拆解为若干学习小组，分赴上海市20余所学校进行沉浸式跟岗学习。跟岗学校涵盖中心城区与市郊、百年名校与新兴学校、国家级实验校与普通学校，为校长提供了多元参照系。

在闵行区明强小学，青浦区思源小学党支部书记杨禧深刻感受到学校“五育融合，创生智慧，让每一个生命活力绽放”的办学活力。教学楼走廊上悬挂着学生书画作品和科技创新成果，班级文化各具特色，探究型课程以项目式学习引导学生围绕真实问题展开探究。杨禧副书记在跟岗随记中写道：“这种学习方式让学生走出书本，走进生活，真正做到了学以致用。”

在浦东新区新世界实验小学，青浦区蒸淀

小学党支部副书记平雪莲对教师利用 AI 智能设备开展英语教学印象深刻。牛津英语《Water》单元一课依托 VR、AI 等技术工具，在语言实践中培育学科素养，为蒸淀小学“双新”背景下的课程优化与课堂改革提供了典型范例。

在徐汇区向阳小学，青浦区凤溪小学副校长徐敏婷重点考察了以教育科研引领“双新”的实践。向阳小学立足校情精准研判，以核心课题攻坚引领教学变革，构建校内外协同管理体系，推行研训融合模式。徐敏婷副校长深感这一模式为本校提供了有益借鉴，计划以精准务实的学校教科研引领“双新”实践进入新质态。

研修班还特别注重跨岗位、跨学段的视野拓展。通过组织教学干部了解德育管理、小学干部参访中学课堂等方式，打破岗位与学段壁垒，培育校长的全局意识与系统思维。

（四）评：发展性评价与动态反馈

“评”是质量保障与持续改进的支撑维度。研修班制定了《培训纪律与请假制度》《集中研修反思单》《实践跟岗反思单》《线上作业完成规范》《考察跟岗细则》等一系列制度，59名学员分4个学习小组，组长和班委会定期检查评选作业。三位特聘专家根据学习模块进度，及时对全部线上作业置评反馈，推送优秀作业。这种即时评价机制既调动了学员的参与积极性，也为全区“双新”实践建立了可供各校借鉴的经验资源库。

在评价内容上，研修班注重过程与结果并重。每位校级领导的学习表现通过出勤、课堂参与、线上作业质量、跟岗学习日志、学校行动方案质量等多个维度进行综合评价。同时，引入发展性评价理念，关注校级领导在研修过程中的成长轨迹——从初始的“双新”认知水平，到中期的方案设计能力，再到后期的实践转化成效，形成完整的成长记录。

在评价主体上，构建多元参与格局。既有培训专家的专业评价，也有同伴校长的互评互

鉴，还有跟岗学校导师的反馈意见。这种 360 度评价视角，使校长能够从多面镜中看清自身优势与短板。

（五）展：成果展示与辐射带动

“展”是激发内驱力、促进成果转化的重要环节。研修班十分注重将学习成果汇聚为区域共享资源，搭建多层次展示平台。在研修过程中，实验小学、青教院附小、青教院附中、珠溪中学先后承担国家课程与校本课程专题展示活动，分享交流了国家课程高质量实施与校本课程特色化建设的阶段成果。

在结业典礼上，研修班公开展示了汇聚全体学员集体智慧的九大资源成果，并以二维码、电子书形式发布，内容涵盖六大模块的《学员作业撷萃》《培训总结》及《青浦区“双新”实施方案精选集》（小学/初中部分）。

此外，研修班还在青浦区金泽小学、金泽中学分别举办了小学段和初中段“双新”结业汇报专场展示活动，充分展现区域“双新”实践的最新成果。这些展示活动既是学习成效的集中检阅，也为校际交流搭建了平台，让优秀实践被看见、被传播、被学习。

这些成果既是参训者为期一年研修的智慧结晶，更成为全区各校深化“双新”实践的可贵参照。以《青浦区珠溪中学新课程新教材实施方案》为例，学校通过“双新”三年行动方案的规划引领，明确了“建成以‘如溪文化’为内核的课程生态体系”的总目标，从课程建设、教学改革、评价保障三个维度设定了具体目标与实施路径。珠溪中学党支部副书记陈利萍在学习了《青浦区教育学院附属中学“双新”三年行动方案》后，对其“立足本土化、聚焦真问题、路径清晰化”的设计思路深感认同，计划从中汲取经验智慧，进一步完善本校方案。

（六）五维互促：从单点突破到系统融通

“培、研、访、评、展”五个维度并非孤立运行，而是相互嵌入、循环互促的有机整体。

“培”为“研”提供理论支撑与问题视角，“研”为“访”聚焦观察重点，“访”为“研”注入鲜活案例，“评”贯穿全程为各环节提供反馈调节，“展”则将个体智慧转化为集体财富并反哺新一轮“培”。五维一体的路径设计，使校级干部研修从“单向输入”走向“多维赋能”，从“被动接受”走向“主动建构”。

三、赋能：研修成效与区域教育新生态

（一）课程与教学管理能力的切实提升

研修始终坚持亲近课堂，落脚于课程与教学管理真功的提升。在黄浦区蓬莱路第二小学的跟岗学习中，青浦区华新小学副校长王静深深沉浸于“蓬莱小镇的活力课堂”。她记录了该校一位青年教师的科学课：丁老师的课堂通过动态生成、情感唤醒、互动式学习和技术赋能四个维度，完美诠释了“做中学，学中做”的新课程理念。学生以平板为工具，借助 AI 完成学习任务；教师通过平台即时收集学习成果，全员参与、即时反馈，课堂效率显著提升。王静副校长感慨：“像这样充满活力的课堂怎能不吸引学生的学习兴趣呢？”

（二）学校“双新”行动方案的系统建构

随着研修班结业，各校均制定了用于指导和推进今后三年“双新”实践的学校行动方案。这些“一校一策”行动纲领，既有对“教育家精神”与“课程领导力”的宏观把握，也包含从“如溪课堂”到“明理教育”等校本化实践的微观设计，成为“双新”理念从顶层设计走向课堂实践的“施工图”。

青浦区颜安中学原副校长周慧兰在对标浦东进才北校后，进一步认识到科研教学融合、技术应用、评价机制上的重要作用，并据此明确了构建“科研+技术+教学”协同机制、深化信息化教学研究、创新评价机制等改进策略。这种从“向外看”到“向内省”再到“向前行”的转变，正是研修赋能的最生动体现。

（三）区域课改生态的持续优化

研修班的结业不是终点，而是区域“双新”实践持续深化的新起点。九大研修成果的发布，为全区各校提供了可资借鉴的经验库；校际之间通过研修建立的交流网络，为后续协同研究奠定了基础；校长们带着清晰的行动方案回到岗位，将研修所学转化为学校变革的实际行动。

从更长远来看，本次研修探索形成的“培、研、访、评、展”五维一体培养路径，为区域学校干部培训提供了可复制的范式。这一路径强调问题导向、实践取向、成果指向，使培训真正成为干部成长的阶梯、学校发展的引擎。

四、结语

从政策解读到问题诊断，从专家引领到跟岗浸润，从个人反思到集体共创，青浦区义务教育校级干部“双新”主题研修班完成了从“扎根”到“深耕”再到“赋能”的完整闭环。“培、研、访、评、展”五维一体的路径设计，使每一位参训校长在培训中长本事、在研究中得方法、在跟岗中开眼界、在评价中明方向、在展示中获价值，实现了从“经验型管理者”向“专业型领导者”的系统转型。

培训是输入，更要有输出。我们始终关注校长“做了什么”“改变了什么”“产出了什么”，让每一次研修都成为校长成长的真实阶梯。站在新的起点上，我们将持续优化五维一体培养路径，为青浦教育高质量发展锻造一支政治过硬、业务精湛、适应新时代要求的高素质干部队伍。

参考文献：

- [1] 教育部. 教育部关于印发《义务教育学校校长专业标准》的通知[Z].2013.
- [2] 王颖慧. 胜任素质理论视角下的高校党务干部素质能力框架建构及培育路径[J]. 大学教育, 2025(3).
- [3] 戴蓉蓉. 激活中层干部专业发展的“五把钥匙”[J]. 中小学校长, 2023(6).

在“双新”沃土中深耕德育， 让每一个生命精彩绽放

——“双新”背景下德育实践探索与思考

青浦区思源中学 袁芳芳

“双新”改革的深远意义，远不止于课程内容的更新与教学方式的转变，其核心在于一场深刻的育人方式重塑。它要求教育工作者必须超越知识的单向传授，将“立德树人”这一根本任务，从顶层理念“沉下去”，转化为鲜活生动的校园日常；从外部要求“融进去”，内化为学生全面发展的必备品格与关键能力。面对这一时代命题，青浦区思源中学自2022年建校之初，便立足于生源结构复杂、家庭教育背景多元的现实土壤，坚持高起点谋划、系统性推进。学校以党建为引领，秉持“回归自然的教育·让每一位师生都精彩”的办学理念，致力于构建

“价值引领——品格涵育——实践赋能——协同共生”的德育新生态，力求让德育目标可感、内容可选、路径可及、成效可见，真正赋能每一位思源学子的生命成长。

一、价值引领，筑牢“大思政”育人之魂

“双新”强调核心素养，首在“立德”。思政教育不能是课程体系中的一座“孤岛”，而应是浸润所有教育环节的“融合剂”。为此，学校党支部牵头，着力构建了“四位一体”的思政课程实施体系（如图1所示），旨在实现从“单一课程”到“综合育人”的深刻转变。

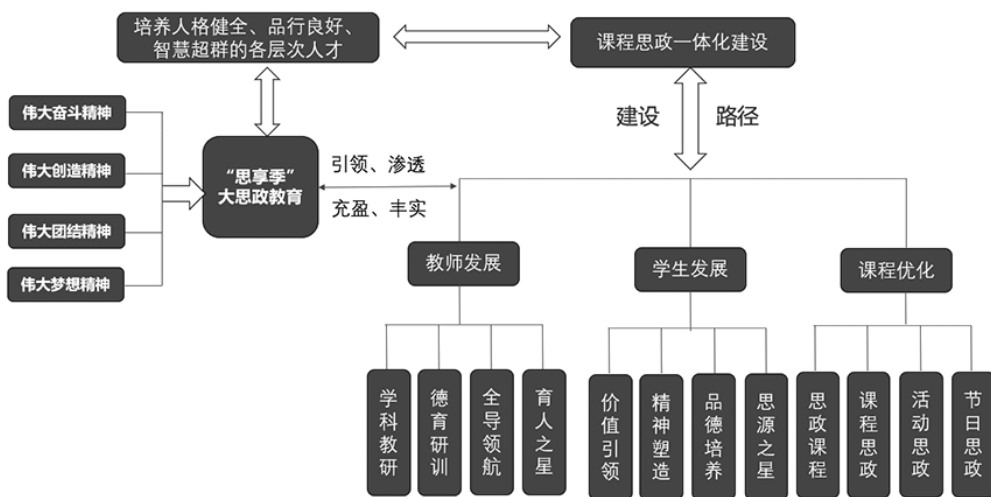


图1.学校“课程思政一体化”建设实施路径

（一）以理想信念为指引，以多元活动为载体，开展“活动思政”

信仰的种子需要在具身的体验中萌发。学校将思政教育融入主题鲜明、形式多样的活动中，使其充满仪式感。每年举行的“一二·九”红歌班班唱活动，已升级为“唱红歌、讲红歌背后的故事”系列课程，让学生从历史的“旁观者”转变为与革命精神深度“对话者”；利用每周庄严的升旗仪式，将国旗下讲话主题系列化、课程化，把思政课堂“搬”到国旗下，让爱国主义教育在庄重的仪式中潜移默化；持续开展“感恩教育实践周”等活动，通过角色扮演、志愿服务等，引导学生在行动中体悟责任与担当。

（二）以国家课程为基础，以校本课程为特色，深化“课程思政”

学校致力于打破学科壁垒，挖掘各类课程中蕴含的德育元素，推动“全学科思政”融合。成立校级“课程思政”研究小组，引导各学科教师梳理本学科的育人逻辑。同时，积极开发具有鲜明思政教育内涵的校本课程，如非遗茭白叶编织、竹编花灯、书法、国风社、剪纸等。在这些课程中，学生不仅学习传统技艺，更深刻感悟其中蕴含的工匠精神、审美追求与文化自信，从而激发爱党爱国爱家乡的深厚情感。

（三）以课堂延伸为策略，以社会实践为抓手，丰富“思政课程”

学校坚持将思政小课堂同社会大课堂有机结合，引导学生走出教室、走出校园、走进社会。学校将思政课堂搬到陈云纪念馆、西乡烈士陵园等本土教育基地，在真实场域中开展沉浸式教学，让红色血脉在瞻仰与追思中赓续传承。此类“行走的思政课”不仅是教学地点的转换，更是教学理念与方式的深刻革新，使理论知识在亲身体会中得以验证和升华。

（四）以文化血脉为载体，以重大节日为契机，激活“节日思政”

学校紧紧抓住重大节日、纪念日蕴含的宝贵教育契机，因势利导，推进全方位思政育人。清明节组织学生前往烈士陵园开展祭奠英烈活动，涵养家国情怀；中秋节开展“导师有约——做月饼”活动，将劳动教育、传统文化与感恩教育融为一体。这种“节日思政”模式，让学生在富有文化意蕴的实践活动中，树立民族文化的认同感与自豪感。

此外，学校积极打造“思享·季”大思政课程品牌，定期邀请航天专家、全国劳动模范、杰出企业家等走进校园，用他们真实的奋斗历程与卓越成就，为学生树立鲜活的人生榜样，将宏大的国家叙事与个人价值追求紧密相连，在学生心中埋下理想信念的种子。

二、品格涵育，夯实“十二品格月”立身之基

“双新”所要求的必备品格，需要常态化、序列化、生活化的培育载体。我校探索构建的“十二品格月”德育体系，正是对这一要求的有力回应。

（一）体系化设计，实现序列化“公转”

学校围绕“人格健全、品行良好、智慧超群”的育人目标，系统提炼出与之对应的健康、乐观、感恩、责任、文明、节俭等十二个核心品格。在此基础上，创新性地采用“每月一品”的推进模式，即每个月聚焦一个核心品格，通过主题班会、校园文化、五大节日、实践活动、评选表彰等多元途径，进行全方位、立体化的浸润培育。这种设计不仅使抽象的德育目标变得清晰可见、节奏分明，更契合了品德养成需要“慢艺术”的客观规律，实现了品格的持续滋养与螺旋式上升。

（二）双轮驱动，实现个性化“自转”

在“十二品格月”这一面向全体的“公转”轨道之外，学校以“全员导师制”作为实现个性化关怀的“自转”引擎。学校精心设计“导师有约”等品牌活动，将其作为抓实品格培育

的“最后一公里”。导师不仅是学生学业上的指导者，更是其成长的陪伴者和品格的引路人。在传统节日期间，导师们带领学生做青团、制糍糕、做月饼，在共同劳动与协作中，将“感恩、节俭、合作”等抽象品格，转化为可感知、可体验的具体行动。这种基于真实情境的体验式学习，有效地实现了品格教育从“知晓”到“体悟”、从“认同”到“践行”的关键转化。

三、实践赋能，拓展“知行合一”成长之径

“双新”倡导在真实情境中学习，强调知行合一。我校致力于搭建多元、开放的实践平台，构建了“主题周+五大节+研学课”三位一体的实践体系，推动德育从“认知”层面向“素养”层面跃迁。

（一）“主题实践周”深化情感体验

学校设立了“感恩教育实践周”“劳动教育实践周”“志愿服务实践周”等集中时段的主题实践。这并非简单的活动叠加，而是有意识地为 学生创设一个完整的“微社会”情境。学生在值周班长、校园保洁、食堂秩序维护、社区公益服务等固定岗位中，承担真实责任，体验不同社会角色，从而将品德的认知转化为自觉的行动习惯，深刻理解“责任”、“奉献”与“担当”的内涵。

（二）“五大节日”搭建全面发展平台

学校将传统的校园活动全面升级为承载明确育人目标的“课程化”实践平台，形成五大特色节日，全面落实“五育并举”。

阳光体育节不仅是体能和技能的竞技，更是“健康、乐观、合作、规则”等品格的综合锤炼场；科技艺术节打破学科壁垒，是智育与美育的深度融合，鼓励学生像科学家一样探究，像艺术家一样创造，培育“求实、创新”的智慧品格；悦读节，通过阅读课程、好书分享、书香班级建设、阅读打卡等活动，营造终身学习的校园氛围，培养学生“善思、求实”的品格，为其长远发展奠基；暖心节，通过团体辅

导、心理沙龙、悄悄话信箱、主题讲座等，营造积极、包容、支持的心理场域，为所有品格的培养提供稳定的心理基础与情绪能量；家校同心节，全面开放校园，邀请家长深入课堂、参与活动、共商育人，是展示办学成果、增强互信、深化协同育人的实体平台。

（三）“思享·家”与研学课程链接真实世界

学校充分盘活家长和社区资源，开设“思享·家”生涯大讲堂。邀请来自各行各业的家长代表走进课堂，分享职业故事与人生感悟，帮助学生开阔视野，初步规划人生，理解个人发展与时代需要的关系。同时，每学期聚焦人文、科技、自然等主题，精心设计研学课程。例如，与彭世菇业合作开展的劳动研学，学生需带着“现代智慧农业的奥秘”等课题进行探究，完成研学报告。这种项目化的学习，将课堂延伸到广阔天地，是培养学生综合素养、锤炼意志品质的生动课堂。

四、协同共生，构建“家校社”育人之圈

“双新”背景下的德育，必须是开放、协同的。学校通过机制化、课程化、项目化的创新设计，着力构建“家校社”三位一体的育人共同体，实现教育力量的从简单“相加”到有机“相融”。

（一）机制化协同，保障常态长效

学校探索形成了“12345”协同育人工作思路，将其细化为可执行、可考核的常规动作。1 表示每年 1 届家校同心节，全面开放校园生活一周；2 是指每年至少 2 次家委会、社区联席会活动，让家长、社区深入了解学校生活；3 是指每学期至少安排 3 场校级重大活动观摩，发挥家长对学校教育、教学工作的参谋和监督工作；4 是指每学期至少组织 4 次“相约星期二——家长接待日”活动，满足家长了解不同阶段孩子的学习生活现状；5 是指每学期至少评选 5 位星级好家长。让家校社合作有章可循、常态长效。

（二）课程化引领，提升育人合力

学校系统构建了“思享·家”家长学校课程体系，涵盖“基础课程、专题课程、个性化课程”三大模块。针对青春期沟通、手机管理、生涯规划等热点难点，开展专题沙龙与工作坊，系统提升家长的育人理念与能力，特别是赋能家长成为孩子生涯发展的“第一导师”。

（三）项目化共建，拓展教育边界

学校积极与社区、企业共建实践基地。例如与彭世菇业合作创建“磨力思享屋”跨学科空间，开展常态化的项目实践活动；与社区联合开展学雷锋慰问老人、重阳敬老、非遗文化体验等。这些项目化共建，有效拓展了教育的空间与资源，让学生从校园小课堂走向社会大课堂，实现了教育生态的良性循环。

“双新”的实践是一场静待花开的深耕，是对教育初心的坚守。学校所构建的德育新生态，归根结底是为了回答“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”这一教育的根本问题。其答案是培养人格健全、品行良好、智慧超群的思源学子，让每一个生命都获得适性、精彩的成长。

前路漫漫，行则将至。学校未来将在深化德育与学科教学的有机融合、系统赋能导师队伍的专业化成长、构建更加科学多元的学生综合评价体系三个方面持续发力。当教育真正摒弃浮躁，回归到“人”的成长本身，用心构建适宜的生命成长生态，那么每一个生命，都必将在“双新”改革的沃土中，绽放出属于自己的独特而夺目的精彩。

“双新”背景下学校的跨学科实践探索

青浦区教育学院附属小学 韩萍萍

当前，全球教育发展趋势与我国人才培养的战略需求，共同指向了学生核心素养的培育。教育部颁布的《义务教育课程方案（2022年版）》及各学科课程标准鲜明地体现了这一导向。“双新”改革绝非仅仅是教材内容的更新调整，其深层意蕴在于推动教与学方式的根本性转变，是从“教师中心、教材中心、课堂中心”向“学生中心、素养中心、活动中心”的教育范式革命。传统分科教学在夯实知识基础方面功不可没，但其固有的学科界限分明、知识与生活实际脱节等问题，在一定程度上制约了学生综合运用知识解决复杂问题能力的发展，而这正是核心素养的关键所在。

核心素养具有整体性、综合性与实践性，它难以在单一学科的封闭体系中完全养成。

跨学科主题学习（Interdisciplinary Thematic Learning）正是回应这一挑战的必然选择。它强调基于真实情境，整合两个或两个以上学科的概念、方法与思维方式，引导学生围绕一个有意义的主题进行探究，从而促进知识的融会贯通与能力的迁移应用。这10%的课时要求，其战略意图在于以此为杠杆，倒逼教师反思并重构日常的课堂教学，将跨学科的思维、项目化的理念、合作探究的方式渗透到全部的教育教学活动中，最终实现育人模式的整体转型。基于以上认识，我校系统规划，以跨学科实践为抓手，踏上了从局部探索到整体优化的课改之路。

一、依托教材单元，系统化推进跨学科主题学习

为确保跨学科学习落到实处、避免流于形

式，我校建立了闭环管理机制。(如图1所示)首先，学校成立跨学科学习领导小组，统筹规划；建立由骨干教师构成的核心研究团队，负责理论引领与实践指导；并组织全体教师进行系统的学习与培训，深刻理解跨学科学习的理念、设计与评价方法。其次，我们组织各学科组对教材单元进行深入梳理与分析，寻找学科知识与社会生活、学生经验之间的连接点，形成各年级、各学科的“跨学科主题学习清单”，确保主题来源于课程标准，根植于教材，又超越单一学科范畴。

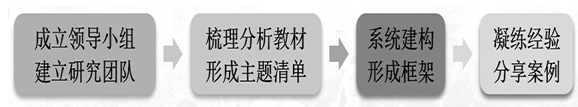


图1. 跨学科主题学习实施管理流程图

在具体实施层面，学校要求学科组围绕清晰的学习目标、整合的学习内容、多元的学习评价搭建单元教学框架，并通过备课组进行集体备课与课堂实践。学校教学管理部门定期组织跨学科主题学习案例评选活动，将获奖的优秀案例在教学节或学期总结会上进行集中交流、研讨，并邀请相关的专家进行专业点评与指导，不断提升实践的科学与有效性。(如表1所示)

表1. 学年各学科跨学科主题清单

年级	主导学科	跨学科主题(跨学科)
一	语文	《写贺卡》(劳技、美术)
	数学	《体育场上的数学》(体育、道法)
	英语	A lovely face(造型*美术、劳动)
二	语文	《做手工》(劳技、美术)
	数学	《数据收集和整理》(语文)
三	英语	《2A M4U3 In the street》(道法、美术、探究)
	语文	《我眼中的缤纷世界》(语文跨自然)
	数学	《时间的初步认识(三)》(语文、科学、艺术(美术))
四	英语	《3A M4U3 Plants》(自然、综合实践)
	语文	《观察日记》(自然)
	数学	《毫升与升》(自然)
五	英语	《4A M3U2 Around my home》(探究、美术、数学)
	语文	《发行好书排行榜》(信息技术)
	数学	《辣椒地里的“数学问题”》(劳动)
综合学科不规定年级	英语	《5A M2U3 Moving home》(自然、地理)
	音乐	《雪花飞》(科学、体育)
	体育	《龙腾鼓韵展风采》(音乐、语文、劳动)
	美术	《团团圆圆》(语文、数学、劳动)
	科学	《草木怡情 动物怡心》(艺术(美术)劳动)
	信息	《记录快乐学习时光》(美术、语文、综合实践)
	劳动	《五谷豆浆》(综合实践、自然、语文)
综合实践	《穿越千年、活字生光》(自然、语文、美术)	

例如，在美术学科一年级“团团圆圆”单元教学中，我们进行了深入的跨学科设计。以“布置学校中秋主题展览”为单元驱动性任务，有机融入了语文、数学几何、劳动等多个学科知识：引导学生诵读与中秋、团圆相关的古诗词，促进学生理解月饼的文化寓意；运用数学的几何知识丰富月饼纹样及饼胚尺寸大小设计；引导学生使用彩泥等材料制作“月饼”，并综合考虑色彩、布局与美感，组合装饰展示食盘。(如图2所示)最终，学生以小组合作形式，共同完成主题展览的策划与布置。这一过程不仅锻炼了学生的艺术表现力与动手操作能力，更综合提升了其文化理解、审美感知、团队协作与创造性解决问题的能力，是核心素养培育的生动体现。

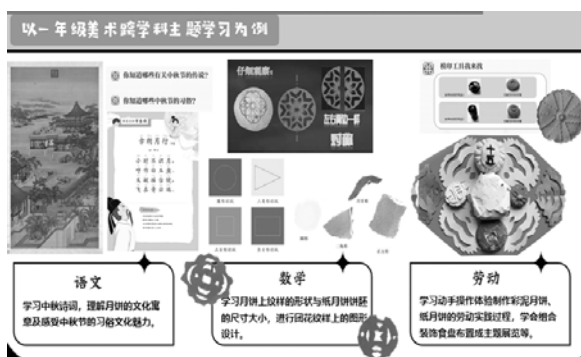


图2. 一年级美术学科《团团圆圆》单元跨学科实施图

二、链接真实生活，创新设计跨学科实践作业

为落实素养培育，丰富学生的假期生活，我们着力创新作业形式，设计了以主题为引领的跨学科实践作业，建立同一学段不同学科之间的横向关联。主题的选择紧密围绕学生的生活经验以及本学年所学的核心知识。(如表2所示)例如，寒假作业围绕“过年的情境”展开，涵盖传统文化、社会交往等维度；暑假作业则围绕“消暑”、“旅游”等主题进行设计。每一个主题都精心设计了一个源于真实生活的问题情境。

表 2. 寒暑假跨学科实践作业主题

主题 年级	2022 学年		2023 学年		2024 学年	
	上学期	下学期	上学期	下学期	上学期	下学期
一年级	我来挑选礼物	时光管理小能手	乐动春节小健将	幸福福包我设计	甜蜜冷饮我会做	春锦华裳汉韵蛇
二年级	我为歌狂	外出旅游我设计	春节美食推广员	探究“最可爱的人”	庆“建军”佳节，传红色精神	朗朗童音乐韵蛇
三年级	创意兔年专属红包	甜蜜冷饮我制作	好书好片推介官	城市推介官	城市推介官	智绘光阴灵巧蛇
四年级	压岁钱怎么用	童心奇妙游诗词律动吟	暖心暖意美食家	我为奥运律动	我为奥运“律”动	遇“剪”美好创意蛇
五年级	我家的年货清单	我的一双运动鞋	家庭 vlog 摄影师	乡约盛夏	“乡”约盛夏	传承非遗焕新蛇

如四年级上学期的“压岁钱怎么用”，以数学学科为主要学科，跨美术和道法学科，要求学生用海报的形式，绘制统计条形图来呈现压岁钱的数量，以及用表格的形式来规划它的去向，形成对春节年俗的了解、对金钱的正确认识的以及具有规划意识。

此类跨学科实践作业的实施，形成了有效的管理闭环。主题内容由教学处召集各学科组长集体研讨设计，确保其综合性、实践性与可行性；德育处负责通过班主任团队进行布置与动员，将作业要求落实到每一位学生；班级导师在假期中通过线上平台进行过程性指导与答疑；开学后，由年级组长负责组织收取、评选优秀作品，并通过学校微信公众号等平台进行宣传展示，部分极具代表性的优秀作品还会在开学典礼上予以表彰和呈现。这套“设计-实施-指导-评价-展示”的一体化流程，确保了跨学科作业的有效落地与教育价值的最大化。

三、升级传统校园活动，开展综合性项目式学习

校园文化活动是滋养学生成长的重要土壤。为了将跨学科、项目化学习的理念从课堂延伸至更广阔的校园生活，我们对传统的语文、数学、英语等学科嘉年华活动进行了整合与升级，策划并实施了首届“KUAKUA 椒园节”。并将其与学校长期坚持的“爱心义卖”活动进行深度融合，组建了跨部门、跨学科的项目实施团队，旨在依托“义卖”这一真实、复杂且有社会意义的情境，设计出分年级、分主导学科的

系列跨学科项目活动。（如表 3 所示）

表 3. KUAKUA 椒园节各年级活动

年 级	活 动	主 导 学 科	关 联 学 科	活 动 形 式
一 年 级	制作传统美食	语文	劳动信息数学	通过多种形式调查学生了解食物的来源和营养价值，在自主探究和导师的指导下，动手制作与自然生态相关的传统美食，如蔬菜沙拉、水果拼盘等，尝试用拼贴画的形式做研究小报、记录探究过程。
二 年 级	保护濒危动物	英语	美术科学	通过自主探究、采用绘画、手工制作等形式，创作濒危动物形象扑克牌，展示它们的特征和生存现状。在活动中了解濒危动物的保护知识，发展社会责任感。
三 年 级	集市策划师	数学	语文美术劳动	通过项目探究、市场调研等活动，小组化身“集市策划师”，合作创建并运营一个自然生态主题集市，并通过宣传推广、模拟销售等形式，综合展示项目策划与团队协作能力。
四 年 级	制作花草书签	英语	科学美术	在自主探究和导师的指导下，采集自然花草，通过压制、干燥等工艺，制作成独特的书签。
五 年 级	探秘营养午餐	数学	劳动科学美术	通过自主探究、解码膳食宝塔等活动，同学们化身“校园营养师”，合作设计并推荐一份专属营养午餐，并通过研究手卡、成果展示等形式，阐述其健康理念与制作过程。
五 年 级	创意荐书	语文	美术信息技术	通过整本书阅读、探究交流等活动，创意荐书，并通过制作海报、撰写书评等形式，介绍推荐理由。

不同年级分别设计了具有不同学科侧重和能力要求的项目任务。以三年级的“集市策划师”项目为例，该项目以数学学科为主导。活动伊始，教师利用少先队活动课进行项目导入，引导学生思考：策划一场成功的集市义卖活动，需要考虑哪些因素？需要做哪些前期准备？随后，学生以小组合作的形式展开探究：他们需要调查同学和老师的潜在需求，据此拟定义卖物品的清单；需要进行“店铺”的个性化设计与装饰，为商品制定合理的价格，并设计宣传海报或口号以吸引“顾客”；在义卖当天，小组成员需进行明确分工，承担售卖、收款、记账、统计等不同角色；活动结束后，还需共同核算本次义卖的盈亏情况，并进行总结反思。整个过程，学生不仅灵活运用了数学中的加减乘除、统计、人民币认识等知识，更深刻体验了市场运作的基本逻辑，全面锻炼了沟通协作、问题解决、创造性思维与社会实践能力。

其他年级的项目成果也作为商品直接参与了义卖活动，形成了项目学习与成果应用的闭环。例如，五年级语文“创意荐书”项目，学生阅读《红楼梦》一书之后，运用美术、信息

技术等学科知识与技能，将任务单内容制作成海报，在义卖中学生化身“文化推荐官”对海报进行宣传，他们在活动中感受阅读的快乐、提升了写作与表达能力。

四、借助空间资源赋能，打造跨学科特色课程体系

学习空间是课程实施的重要载体。作为全国气象特色学校和上海市劳动教育课程设计试点校，我校充分挖掘并整合校内独特的空间资源，为跨学科、项目化学习提供坚实的物质基础与情境支持。我们在学校二楼、三楼和四楼的平台空间，精心打造了“空中农场”、“智慧鱼池”、“校园气象站”等一系列开放、互动、充满探究意味的学习空间。

借助这样的学习空间资源，学校成立了“气象+”跨学科校本特色课程项目组，集结了科学、劳动、信息科技等学科的8名专职教师，在课程专家多次线上线下相结合的指导下，项目组以培养学生科学探究精神、劳动素养与数字化能力为核心目标，通过深度整合科学、劳动和信息科技等学科的知识与技能，系统打造了“气象+”跨学科校本课程体系。我们对原有的《一米本草园》、《一米花园》、《一米蔬果园》等劳动课程进行了升级改造，强化了其中气象观测与植物生长关系探究、数据记录与分析等内容；(如表4所示)同时，新开发了《智能灌溉》、《智慧鱼池》等更具科技含量的课程。在《智能灌溉》课程中，学生需要学习气象知识、植物需水特性，设计灌溉方案，并运用信息科技编程控制传感器和执行器，实现农场的自动化智能灌溉。在《智慧鱼池》课程中，则涉及水体生态、水质监测、数据远程传输与监控(信息技术)等跨学科内容。这些课程让学生在真实的项目任务中，亲身经历发现问题、设计方案、动手实践、迭代优化的完整过程，深刻体会不同学科知识在解决实际问题中的价值与联系。

表4.青教院附小气象+跨学科课程设计示例

《一米本草园》课时设计			《一米花园》课时设计		
章节	课时内容	课时数	章节	课时内容	课时数
一米本草园	认识本草植物，理解本草植物中的阴阳志	1课时	一米花园	认识一米花园，认识上海常见花卉	1课时
	认识常见中草药	1课时		一米花园的种植	1课时
	一米本草园的神秘	1课时		了解植物的习性，完成植物习性的信息册	1课时
植物的习性	了解植物的习性，完成植物习性的信息册和向阳性	1课时	设计一米花园	种植尺寸测量	1课时
	种植模式合作，探究植物的向光性、向水性	1课时		种植尺寸测量结果网络转化	1课时
设计一米花园	植物尺寸测量	1课时		植物微气象测量	1课时
	植物尺寸测量结果网络转化	1课时		植物微气象测量结果网络转化	1课时
	植物微气象测量	1课时	数据整理	1课时	
一米花园的互利共生	认识并探究一米花园植物的互利共生	1课时	花卉色系的设计	花卉色系及盆栽设计	1课时
	本草植物规划设计	1课时		花卉的互利共生	1课时
发现和定义问题	植物种植规划优化	1课时	发现和定义问题	花卉种植规划设计	1课时
创意设计	设计一米花园电子书	4课时	创意设计	设计一米花园电子书	4课时
本学期的收获	设计并种植一米花园/香草等等	2课时	本学期的收获	设计并种植一米花园/香草等等	1课时
总课时数 18 课时			总课时数 18 课时		

《一米蔬果园》课时设计		
章节	课时内容	课时数
一米蔬果园	认识一米花园，认识上海常见蔬菜	1课时
	一米蔬果园的种植	2课时
植物的习性	了解植物的习性，完成植物习性的信息册	1课时
	种植模式合作，探究植物的向光性、向水性、向阳性	1课时
设计一米蔬果园	植物尺寸测量	1课时
	植物尺寸测量结果网络转化	1课时
	植物微气象测量	1课时
	植物微气象测量结果网络转化	1课时
蔬果植物的互利共生	认识并探究一米蔬果园植物的互利共生	1课时
	蔬果植物规划设计	1课时
发现和定义问题	植物种植规划调整	1课时
创意设计	蔬果产量和价格探究和预测	1课时
	设计一米蔬果园收益预测游戏	4课时
蔬果集市	两个小时去一班菜圃种青菜蔬菜，记录并制作收益表，和预测的收益表进行对比	2课时
	总课时数 18 课时	

教育改革从来不是一蹴而就的抵达，而是一场需要理念引领、系统规划、持续实践与深刻反思的漫长探索。我校以“双新”理念为指引，以跨学科实践为切入点的系列变革，仅仅是迈向素养导向教育新时代的一个起点。我们的初步实践表明，跨学科学习有效地激发了学生的学习兴趣 and 内在动机，促进了教师教学观念与行为的转变，推动了学校课程形态与育人模式的创新。然而，如何在更深层次上实现学科知识与跨学科思维的有机融合，如何建立更为科学、有效的跨学科学习评价体系，如何进一步提升全体教师的跨学科课程设计与实施能力，仍是我们需要持续攻坚的课题。

五、结束语

未来我校将继续深化“双新”背景下的教育变革探索，不断丰富跨学科实践的路径与策略，完善支持系统，凝练实践智慧，努力将核心素养的培育扎实地落实在每一天的课堂、每一次的活动、每一处的校园空间之中，为区域基础教育的高质量发展贡献应有的力量。

参考文献:

[1] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案(2022年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.

[2] 钟启泉. 基于核心素养的课程发展: 挑战与课题[J]. 全球教育展望, 2016, 45(1): 3-25.

[3] 张华. 论学科探究教学与跨学科主题学

习[J]. 课程·教材·教法, 2018, 38(1): 4-11.

[4] 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.

[5] 郭华. 深度学习及其意义[J]. 课程·教材·教法, 2016, 36(11): 25-32.

“双新”背景下劳动教育课程赋能 “教联体”建设的实践探索

——以青浦区淀山湖小学的实施路径为例

青浦区淀山湖小学 邹伟

新课程新教材(以下简称“双新”)改革要打破传统学校单一场域的育人边界,以素养导向重构“知识-技能-素养”三位一体的育人体系。2024年10月,教育部办公厅等十七部门联合印发的《家校社协同育人“教联体”工作方案》,为“双新”落地提供了关键实践框架。作为农村小规模学校,青浦区淀山湖小学依托上海市劳动教育特色学校优势,以劳动教育素养目标为指引,聚焦农村小学劳动教育生成性问题,将生态劳动教育课程作为“教联体”建设的实践抓手,建立了以学校为圆心,家庭为基础,社区为支撑的教联体协同育人模式,将

劳动教育作为“双新”课程体系中培养学生核心素养的重要载体,积极推动育人方式变革。

一、构建“双新”导向的“教联体”管理网络

“双新”对育人方式的改革要求本质是推动教育从“学校主导”向“家校社协同”转型,需三方形成“素养共育、资源共享、责任共担”的协同机制。学校积极定位“教联体”三方在“双新”实施中的角色,构建“立体化、可落地、强协同”的管理网络。(如图1所示)该网络有助于学校打通学校、家庭、社会三者协同的壁垒,夯实育人改革基础。

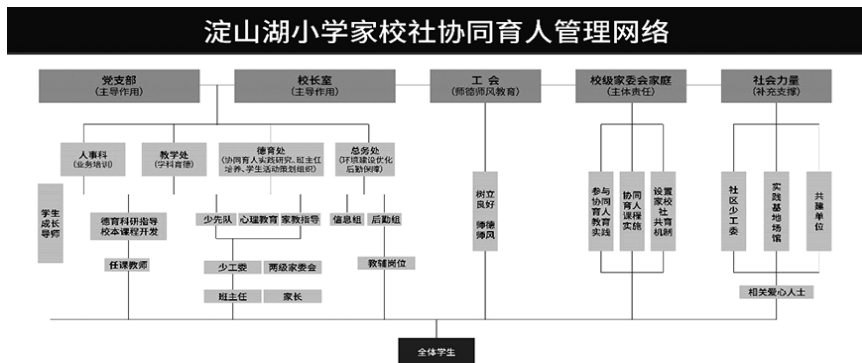


图1. 家校社协同育人的管理网络

（一）学校维度：锚定“双新”课程统筹者角色

学校以《义务教育劳动课程标准（2022年版）》为依据，统筹课程规划、师资培训、跨学科融合三大核心任务。让家校社协同育人机制有载体、有抓手、有保障、更具可操作性和个性化。

（二）家庭维度：强化家长素养践行者角色

推动家庭从“被动配合”到“主动共建”。以“湖畔家育坊”为载体组织家长参与培训；协助学校审议《学生家务劳动清单》；参与问卷调查的制定和收集，联合学校制定解决方案。

（三）社会维度：夯实育人实践支撑者角色

通过与莲湖村、青西郊野公园、哈马匠果园等单位签订《劳动教育实践基地合作协议》，明确社会资源在专业指导、场地提供、资源共享等方面的供给方向，实现“社教同频”。

通过家校社协同育人管理网络的构建，学校打破三方“各自为战”的壁垒，形成“双新”

背景下，以核心素养为目标、以劳动课程为纽带、以家校社协同为保障的育人合力，在发挥交叠效用及合力的过程中强化家校社的优势互补，为后续课程实施奠定制度基础。

二、优化素养导向的劳动教育课程体系

学校因校制宜围绕劳动教育“个人生活劳动、传统文化劳动、生产实践劳动”三大课程模块，将“双新”素养目标嵌入课程设计与实施全过程，明确家校社三方在课程实施中的协同角色。

（一）《一起来劳动》：家校协同的“生活劳动素养”培育课程

劳动教育要“立足学生生活实际，培养基本生活劳动能力”。针对农村家长“重智轻劳”的问题，学校以“校家协同”为立足点，开发家教课程《一起来劳动》，课程以任务群为基本单元，涉及衣、食、住、行、用等学生个人生活事务处理，帮助学生把已经会做的事情做得更出色，学会一些还不会做的事情。（如表1所示）

表1.校本课程《一起来劳动》教学内容

单元	主题	教学内容
上册		
第一单元	自己的事情自己做	1. 洗内衣 2. 钉纽扣 3. 鞋的清洁
第二单元	我有一双灵巧的手	1. 做风铃 2. 制作晾衣架 3. 做笔筒
第三单元	我的厨房我做主	1. 认识烹饪工具 2. 厨房小电器 3. 洗刷餐具
第四单元	我是清洁小能手	1. 清洁房间 2. 卫生间的清洁 3. 制作清洁小工具 4. 垃圾的分类
第五单元	养养种种	1. 养小龟 2. 种种葱和蒜
下册		
第一单元	自己的事情自己做	1. 折叠衣裤 2. 缝补衣裤 3. 削水果
第二单元	我有一双灵巧的手	1. 沏茶 2. 缝制布袋 3. 做风车
第三单元	我的厨房我做主	1. 认识和使用冰箱 2. 认识和使用炉具 3. 加热饭菜
第四单元	我是清洁小能手	1. 班级大扫除 2. 美化楼道 3. 社区清洁劳动
第五单元	养养种种	1. 水培植物 2. 养金鱼 3. 种吊兰

(二)《传统节日与亲子劳动》：家校社协同的“文化劳动素养”培育课程

劳动教育要“融入中华优秀传统文化，培养文化自信与家国情怀”学校以传统节日为切入点，开发综合实践活动《传统节日与亲子劳动》，按年段设计开展了如“跟着父母去上班”

“晒晒我的家乡菜”“我和家长一起办年货”等主题活动，推动“文化传承”与“劳动实践”深度融合，同时激活家校社三方的文化育人角色，形成“文化为魂、劳动为形”的实施模式。（如表2所示）

表2.《传统节日与亲子劳动》活动设计表

节名	活动目标	活动内容
春节	1. 调查“春节”的由来和习俗了解“年”的文化 2. 以个人起居为内容，主动承担家务劳动 3. 通过环境布置，提升家庭年味	1. 收纳整理自己的衣物、房间，根据节日特点，进行环境布置 2. 和家长一起置办年货，参与年夜饭的准备工作 3. 走访乡村独居老人献上一份爱心
元宵节	1. 了解元宵节的传说以及风俗习惯 2. 学做元宵节的地方美食 3. 与家人一起过团圆节，增进亲子关系	1. 亲子合作制作元宵节美食 2. 在家中张灯结彩猜灯谜 3. 给父母讲一个元宵节的故事
清明节	1. 了解清明节的由来及习俗， 2. 和家人一起制作青团等清明节食物 3. 缅怀革命先烈，懂得怀念和感恩。	1. 和父母一起进行祭祖、祭扫活动 2. 制作传统食品：青团 3. 开展西乡烈士陵园开展祭扫活动（网上祭扫）
端午节	1. 调查了解端午节是的风俗和来历 2. 学会制作粽子、香囊等节日食品和用品 3. 走近屈原，感受爱国伟人的情怀	1. 学会包粽子、做香囊 2. 各中队开展“包粽子，做香囊”比赛 3. 开展“纪念爱国诗人屈原”主题班会
中秋节	1. 搜寻记录中秋节的由来.习俗.传说故事，能吟诵描写中秋佳节的诗词 2. 知道月饼、花灯等的制作方法 3. 体验中秋节的意蕴，感悟亲情，培育中华民族精神和传统美德。	1. 各中队开展中秋主题班会 2. 和家长一起做月饼、吃月饼、过中秋 3. 举行中秋诗词大会
重阳节	1. 调查了解重阳节相关文化，知道与重阳有关诗词 2. 激发学生尊老敬老的情感，培养尊敬老人、关心老人的良好品质 3. 从自身做起，从小事做起，用实际行动关爱老人	1. 开展“我为爷爷奶奶做家务”活动 2. 集体制作重阳糕，送给家里的长辈 3. 大队部开展走进社区送温暖活动

以“舌尖上的端午”活动为例，学校通过“屈原故事”引导学生理解爱国精神；学生与家长合作完成粽子制作；社区邀请非遗传承人现场指导香囊制作，学生将成品赠予独居老人，在劳动中传递文化与关爱，同时增进了家庭互动，和谐了亲子关系，实现“劳动技能、文化认知、责任意识”的同步提升。

(三)《跟着节气去耕读》：家校社三位一体的“生产劳动素养”培育课程

劳动教育要“链接生产生活实际，培养创新精神与实践能力”。学校结合莲湖村等丰富的劳

动教育资源，开发课程《跟着节气去耕读》，构建“校内+校外（社区）+家庭”三维实践路径。

1. 校内“一米阳光菜园”：学校主导的“基础实践课堂”

校园内的“一米阳光菜园”，是学校红领巾“小农夫”社团学习成长的乐园。辅导员老师以“岗位认领”形式积极鼓励和指导队员参与日常的管理与种植。

2. 校外“莲湖红领巾实验田”：社会支撑的“进阶实践课堂”

学校与莲湖村携手，共建上海市首个村级

少工委，在村内开辟“红领巾实验田”。村委选派农业科技专家担任校外辅导员，每月开展节气农事指导，助力队员在实践中养成劳动习惯、提升劳动素养。

3. 家庭“微栽培角”：家庭延伸的“日常实践课堂”

家庭微种植是学校生态劳动教育向家庭的延伸，孩子们将学到的种植技能在家里进行实践，在自家的“小领地”里开展微种植，并以观察日记的形式记录下自己栽培的蔬菜或者花卉绿植的生长过程，学会写观察日记和种植感受。

三、完善“双新”导向的“教联体”多元评价机制

（一）构建生态劳动教育评价体系

围绕“双新”改革要求，学校构建的“劳动手册+奖章+荣誉表彰（劳动小达人等）”劳动教育立体评价模式，采用自评、互评、师评、家长评，社区评等多元方式，在评价中进一步夯实“教联体”协同育人的成效。

（二）AI赋能即时评价

学校开发了“阳光少年线上评价系统”，记录学生学校劳动岗位、社会实践、家庭劳动等数据，生成动态成长档案。教师和家长可通过手机参与评价、获取反馈，针对学生情况开展家校联合干预。

这样的多元性评价激励多方主动积极参与劳动教育的全过程，最大限度发挥了家校社协同育人的合力。

四、实践成效

（一）有效促进学生全面发展目标落地

通过“教联体”同时发力，学生劳动素养显著提升，100%的学生能主动参与家庭劳动任务；87.5%的学生主动认可劳动价值并积极投入；100%的学生认为愿意参加社区志愿服务参与社区公益劳动。

（二）家庭育人角色全面升级

学校对家长的家庭教育指导由外驱型转为内驱型，由随机型转为系统型，在课程实施的过程中，唤醒了家长参与子女教育过程意识，92%的家长表示“理解了对劳动教育的重要性”，78%的家长主动参与“课程资源提供”，家长家庭教育的能力有所提升，家庭成为“教联体”的核心协同力量。

（三）学校育人特色显著彰显

学校形成以劳动教育为突破口、以“教联体”为支撑的农村小规模学校育人模式，先后有6个课题立项，举办了多次各层级的观摩活动，学校被评为首批“上海市中小学劳动教育特色校”。2023年，学校《以劳育人知行合一——农村小学生态劳动教育探索与实践》一书出版，并获得第六届长三角德育优秀成果奖，青浦区第十八届教科研成果一等奖。

五、结束语

学校将继续以“双新”为引领，以课程为主阵地，牢牢抓住家校社协同育人“教联体”这一有力抓手，为学生的阳光成长营造有力的教育条件，切实履行好自身职责，办好家门口的好学校。

以知识为基，铺就学生语言素养转化的坚实阶梯

——以 2AM4U2 Period 2 Make a wild animal book 为例

青浦区崧文小学 朱文婷

【摘要】英语作为兼具工具性与人文性的语言，要在学科教学中实现多维、立体的育人目标，就必须跳出传统单一语言能力培养的框架，引导学生深度参与知识建构的过程，并将学习内容与自身经验、生活实际相联结。这正是推动知识有效转化、培养学生综合素养的关键所在。

【关键词】语言知识；综合素养；小学英语

义务教育英语课程标准（2022年版）指出：英语课程要培养的学生核心素养包括语言能力、文化意识、思维品质和学习能力等方面。语言能力是核心素养的基础要素，文化意识体现核心素养的价值取向，思维品质反映核心素养的心智特征，学习能力是核心素养发展的关键要素。核心素养的四个方面相互渗透，融合互动，协同发展。

本文以“牛津英语（上海版）2A Module 4 Unit 2 In the forest Period 2 Make a wild animal book”为例，通过对教材的探究、学情的剖析、教学活动的设计与实践以及评价方式的运用，深入解析教学设计和实践，探究如何有效促进学生从语言知识学习向语言素养提升转化，从而更高效地培养学生的综合语言运用能力与核心素养。

一、深入分析教材，构建育人蓝图

（一）分析教材，明晰板块功能

本单元选自牛津上海版二年级第一学期 Module 4 The natural world Unit 2 In the forest，在本单元核心板块中 Look and learn 板块呈现动

物和食物相关词汇 fox、hippo、meat、grass，要求学生能背记、理解和运用这些核心词汇。板块 Say and act 板块呈现动物 fox、hippo 从名称、外形特征和饮食习惯做自我介绍，引导学生观察和交流不同野生动物的不同特征，激发学生进一步了解野生动物的愿望，树立人与动物和谐共存意识。板块 Look and say 板块呈现 Danny 和 Eddie 两人谈论绘本中所看到的野生动物。对话配图引导学生仔细观察野生动物的不同特征。板块 Listen and enjoy 板块呈现了关于动物的歌谣，帮助学生在歌谣欣赏中理解主题，感知话题。Learn the letters 板块快速呈现字母 Uu、Vv、Ww 的发音及其相关韵文。

（二）分析学情，明晰学习起点

在明确本单元所含教学模块的内容与功能后，厘清单元基本教学要求和教学重点、难点，针对我班学生的年龄特征与语言认知规律，分析学情。本单元主题为 In the forest，学生对此主题学习兴趣浓厚，在一年级 1AM4U2 In the zoo 学过常见的动物园动物 bear, tiger, monkey, panda，学生能用核心词汇说出动物的名称，在

二年级第一学期 2AM4U1 In the sky 学过 Look at...句型, 学生能理解祈使句的含义和用法。

(三) 挖掘主题, 构建育人蓝图

本单元归属于“人与自然”主题范畴, 并围绕“环境保护”主题群展开。通过深入挖掘主题意义, 教学设计与培养学生环保意识、观察能力及语言表达能力紧密融合。在规划育人蓝图时, 设计了一系列与主题相关的实践活动, 例如借助角色扮演、介绍动物特征等方式, 引导学生在参与中增进对动物的认识, 同时培养其团队协作能力与创新思维。通过鼓励学生观察动物的生活习性, 提升他们的观察力与科学探究热情, 使其在探索中学习, 在学习中成长。学生将进一步了解野生动物的不同特征、食性与本领, 体会动物与人类和谐共存的关系, 从

而增强保护动物的意识。

二、聚焦育人路径, 制定目标任务

(一) 分解单元目标, 设置分课时话题

本单元以 In the forest 为单元语境, 划分为两个课时, 在两课时的安排上, 充分体现话题和内容的逐层递进: Period 1—Make a wild animal mask, Period 2—Make a wild animal book。第一课时, 在语言学习和操练的基础上, 初步运用所学语言, 并尝试扮演动物, 介绍自己的名称、外形和食物等; 在第二课时的学习中, 学生尝试运用核心语言从名称、外形特征、食性、能力等方面模仿介绍某一种野生动物, 形成单元育人框架图(如图 1 所示), 最终促进单元教学和评价目标的达成, 体现教学评的一致性, 体现语言的交际功能, 提升学生的综合语言运用能力。

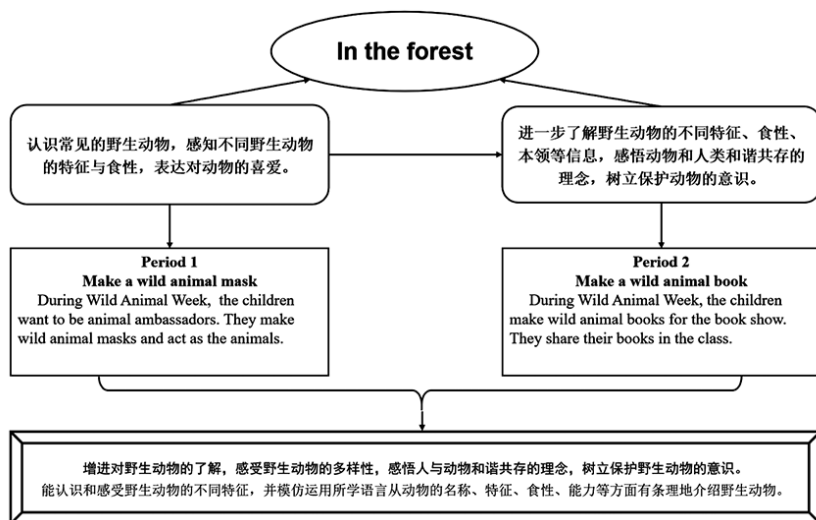


图 1. 单元主题框架图

(二) 内容优化, 丰富学生多样表达

本课时以 Look and learn 和 Look and say 为核心板块, Look and learn 呈现动物和食物相关词汇, Look and say 围绕 Danny 和 Eddie 两人谈论在绘本中所看到的野生动物展开。通过板块分析, 我发现 Look and say 内容较为简单, 语境比较单一。因此, 为了丰富学生的内容表达, 增强情感体验, 在介绍动物的核心语言基础上, 对文本进行了补充, 优化调整为 Miss Fang 带领 Kitty、Ben、Alice 去森林公园观察了解动物,

并制作小书, 从名称、特征、食物、能力四方面介绍自己喜爱的动物。此外, 本课时每个语段都是从对话文本输入到陈述性文本输出, 希望能在这样的学习过程和体验中进一步提高学生的综合语用能力, 培养综合素养。

三、精设学习活动, 培育核心素养

本节课通过多媒体创设“野生动物周”森林探险情境, 并设计了涵盖学习理解、应用实践与迁移创新等类型的多样化学习活动。学生在活动中探究知识、增进对动物的了解、激发

学习热情，从而有效提升了学习效率与参与积极性，在愉悦的氛围中实现成长。

(一) 关注学习理解类活动，建构知识

获取与梳理类活动是学习理解层面的重要活动类型，通过创设连贯情境引导学生学习运用语言知识与技能，理解文化信息，促进素养提升。

本课时设计实施了不同方式的学习理解活动，如倾听 Miss Fang 的驱动型任务“Make a wild animal book”，通过边听边观察流程图的步骤，学习如何制作小书的一页（如图 2 所示），明确本课时任务，也为后面自己动手制作野生动物小书做准备。在 Kitty 制作小书部分，学生通过听、看、读等活动了解 Kitty 所制作的小书内页，扮演 Kitty 进行介绍，帮助学生建构知识体系，建立语言框架，促进表达。

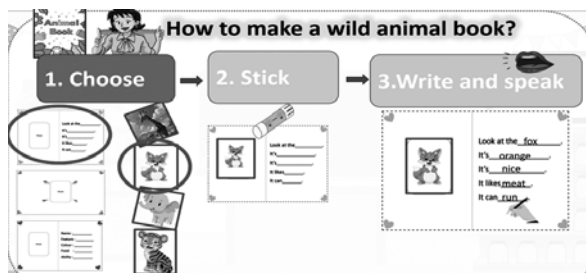


图 2. 课时驱动任务

Make a wild animal book

(二) 关注应用实践类活动，转化能力

通过循序渐进的活动设计逐步引导学生从学习理解到体验表达，提升语言表达能力。基于应用实践类活动，教师所设计的作业内容须在学习理解类活动的基础上，引导学生对知识展开描述、阐释、分析、应用，据此进行实践活动，促使其知识向能力转化。

在活动的过程推进中，我特别关注学生从学习理解能力到实践创新能力的转化。本课时围绕任务 Make a wild animal book 展开，在学习 Kitty 制作小书的过程中，通过模仿表演，提升学生自信表演的能力；通过朗读概括，归纳野生动物的四个方面。在学习 Danny 制作小书的过程中，引导学生提炼信息，借助框架模仿运

用；在学习 Alice 制作小书的过程中，引导学生通过思维导图的方式梳理信息，提供多种学习方法进行体验表达，通过不同的应用实践活动，引导学生分析信息，理清逻辑，为后续迁移创新学习活动做准备。

(三) 关注迁移创新类活动，形成素养

想象与创造活动指教师引导学生去运用所学，借助自主、合作、探究的学习方式，把习得的语言知识及技能迁移到实际生活情境中，结合实际情况处理问题，呈现个人价值理念。

在本课 Post-task 环节，学生们以小组的形式制作并分享野生动物小书。（如图 3 所示）该活动不仅提炼了课程核心内容，而且提升了学生对野生动物的认识和动手实践的兴趣。本节课采用合作学习的方式，引导学生亲手制作野生动物小书。学生自主选择喜爱的动物与擅长的页面样式，经历从个人写作到小组协商合作的过程，最终在班级中分享成果。这一语言实践活动，进一步提升了学生的综合素养，促进了语言能力的运用与发展，并在解决问题中培养了相应的学科素养。

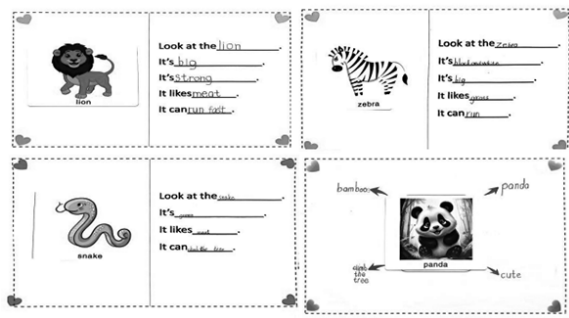


图 3. 课中小组合作学生制作生成的小书页

四、资源与评价，提升学习质效

资源支持指教学过程中利用的一切要素。英语课堂因缺乏语言环境，需选用优质资源服务教学。本课时资源类型包括视频、歌曲、音效、照片、实物、板贴。课前用歌曲创设野生动物主题情境；导入环节用动物音效激发学生兴趣；课中通过视频提升情感体验；设置道具互动活动丰富体验；Post-task 环节学生制作小

书,运用核心句型介绍动物;最后用动保视频树立保护意识,升华主题。资源设计促进教学活动,帮助达成教学目标。

评价是教学的重要组成部分,具有诊断、改进和激励作用。本课时运用了口头、肢体和表现性评价,如用“Excellent!”等正面评价激发学生热情。我还通过野生动物模型和动物大使勋章进行小组评价,增强成就感。评价融入教学,关注学习兴趣和习惯培养。课后评价也很重要,我设计了学习单,将作业内容与教学目标匹配,帮助学生巩固语言技能,持续学习,并检验学习目标达成情况。

本课例以“制作野生动物小书”为任务驱动,引导学生在真实语境中学习语言、运用语言。通过三类活动的层层递进,学生初步实现了从“知道动物词汇”到“能用语言介绍动物”

的素养转化。当然,如何在有限的课时内让每位学生都获得充分的语言实践机会,如何更精准地评估学生的素养发展水平,仍需在后续教学中继续探索。

参考文献:

- [1] 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.
- [2] 黄媛. 浅谈小学英语教学中的语境创设[J]. 科普童话, 2018(36):?
- [3] 朱琴. 基于英语学习活动观的小学英语作业设计策略探析[J]. 英语教师, 2025,25(05).
- [4] 李海霞, 汤焱昊. 从情景到情境的小学英语对话教学设计研究[J]. 教学与管理, 2025(02).
- [5] 沈雯晴. 小学英语学科德育教学实践路径探索[J]. 中小学英语教学与研究, 2024(05).

基于“教学助手”平台的小学英语故事教学实践与探索

——以“沪教版牛津英语 3BM4U3 Three little pigs”为例

青浦豫英小学 祝艳梅

【摘要】 本文以沪教版牛津英语三年级下册《Three Little Pigs》故事教学为例探讨“教学助手”平台赋能小学英语故事教学的实践路径。其研究表明该平台能有效提升学生参与度、语言应用能力及思维品质。另外技术手段的引入虽然可以构建高效智慧课堂,但仍需关注活动数量与师生互动的平衡,进而让信息技术真正助力学生核心素养的培养。

【关键词】 教学助手; 智慧课堂; 故事教学

一、研究背景

小学英语故事教学通过生动的情节与完整且真实的语境,激发学生的学习兴趣,并在潜移默化中促进学生的认知发展、情感成长与价值观塑造。故事教学也打破了传统机械操练模式,以故事为载体整合听、说、读、写、看技能,实现语言知识的场景化应用,同时也推动

教师从知识传授转向能力培育。

《英语课程标准(2022版)》(以下简称《课程标准》)中“课程理念”首条就提出了英语课程要发挥核心素养的统领作用,并在“课程目标”部分阐述了核心素养(语言能力、文化意识、思维品质、学习能力)的内涵。故事类文本恰好融合了语言工具性和人文性,是核心素

养培育重要的载体。然而在传统课堂教学中,发现学生课堂参与度低、综合语言应用能力较弱、个体差异得不到个性化的学习指导和支持等问题。《课程标准》中也强调教师要面向全体学生,引导学生积极主动学习,让他们获得丰富的学习体验,从而有效落实学科核心素养的发展。因此,教师急需转变现有教学理念,尝试将信息技术与英语课堂故事教学深度融合,从而有效促进学生学科核心素养的发展。

“三个助手”平台中的“教学助手”平台具有课件工具、学习任务、数据分析、结果呈现等强大的功能模块,可以为英语课堂故事教学提供强有力的技术支撑。本案例选取的是沪教版牛津英语三年级下册第四模块第三单元《Three Little Pigs》,属于典型的寓言故事教学,它不仅承载着基本的语言输入功能,更蕴含深刻的道德寓意和思维训练潜力。(如图1所示)

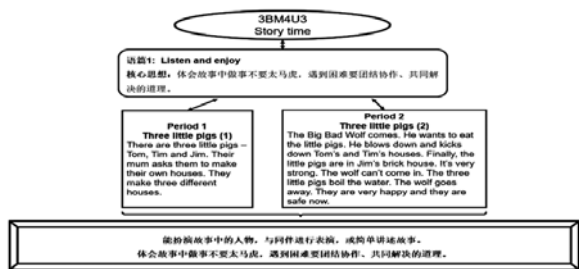


图1.单元框架图

二、整体感知故事,激发学习动机

兴趣是学习与成长的核心驱动力,能激发持续热情与专注度。当学习内容激发兴趣时,学生将产生强烈求知欲,以饱满精力主动探索,使学习从负担转为愉悦体验,最终实现效能倍增。

在传统教学中,教师通常通过播放视频或音频让学生初步整体感知故事,再邀请个别学生进行口头图片排序并做反馈,然而这种单一的互动方式,无法较好地激发学生的学习兴趣,导致学生参与度较低;教师也无法检测是否所有学生理解或知晓故事大意,这将会影响后续故事内容的学习。因此在本案这一环节的实践中,引入了“教学助手”平台中选择类互动

功能的运用,设计了“Look, judge and circle (观察、判断、圈选)”的活动。首先教师向学生明确活动要求,即仔细观察图片,对比细节,判断小猪们建造的房子是否牢固,牢固的用?,不牢固的用x,并圈出依据;接着通过“教学助手”平台下发任务至每位学生,学生独立思考并完成,最后提交任务。教师从后台即时数据反馈中可以看到学生任务完成度,当此活动任务完成度为100%时,教师快速浏览所有学生的答题过程,查阅学生有没有按要求进行关键信息的圈画、判断以及圈画依据是否正确等,从而检测学生对故事大意的理解情况。在小学英语故事教学中,整体感知故事可以帮助学生在完整语境中初步理解故事大意、人物关系和情节脉络,在故事教学中是非常关键的一步。

这一教学理念根植于建构主义学习理论与整体语言教学观(Holistic Language Approach)。建构主义强调学习者在真实语境中主动建构知识,学生通过已有经验与新信息的交互实现意义理解。整体语言教学法则主张语言应以完整的、有意义的篇章形式呈现,避免碎片化教学,从而促进语言的自然习得。“教学助手”的介入,对于学生来说,首先方式较为新颖,能很快吸引他们的注意力;其次学习活动的过程变得可视化,而且活动本身不仅培养了学生观察和判断能力,还为后续进一步理解故事冲突作铺垫,激发了学生的学习兴趣;最后活动面向所有学生,大大提高了学生的活动参与度。

三、深入理解故事,内化语言知识

整体感知故事并激发学习兴趣后,学生正式进入对故事语段的深度学习阶段,这个环节特别重要,因为学生需要把学到的语言知识真正消化吸收,最终能够灵活运用。所以教师需要设计不同形式的课堂活动,让学生在真实的语境中操练语言,提升语言表达能力。

在以往的课堂教学中,由于时间紧凑与班级规模庞大,教师很难兼顾个体差异,导致语

言操练流于形式，内化效果参差不齐。然而“教学助手”所支持的互动工具恰好弥补了传统课堂的结构性缺陷，构建了一个以学生为中心、注重过程性参与的学习生态。例如在 While-task 第二个语段的学习过程中，教师设计了 Listen and chant 的活动，此活动属于听说类互动。学生首先通过聆听原声录音，随后进行语音模仿并自主录制音频上传，系统会自动保存这些学习记录。接着教师随机抽取几段学生录音在班中进行播放，让其他学生从发音、流畅度等方面互相评价。这样比起老师单方面的点评，同学之间的互评往往更能让学生接受，课堂气氛也会更加活跃。最后教师根据系统数据给出针对性反馈，肯定做得好的地方，同时也指出改进意见，真正做到因材施教。再以本案例 While-task 第三个语段总结部分为例，设计了 Read and complete 的活动，目的在于检测学生对核心内容的掌握情况以及对这部分故事语段的理解程度。原以为能达到 100% 的正确率，通过数据发现只有 77% 的正确率，这个出人意料的结果让我们看到教师的教学预估和学生实际水平之间的差距。

此外，“教学助手”平台提供的错误选项分布图与个体名单追踪，帮助教师精准识别共性问题与个体差异，从而及时调整教学策略，具体操作为：邀请错误学生重新尝试，鼓励自我纠错；启用“小老师”机制，请掌握较好的学生帮忙讲解；结合板书梳理逻辑链条，帮助学生理解并巩固核心知识。由此可见，“教学助手”平台的有效介入，将课堂形成“教-学-评”的语言学习闭环，让语言学习真正发生且有效。

四、自主读演故事，促进能力生长

在自主探究故事的过程中，合作与交流是必不可少的环节。建构主义学习理论强调学习者的主动性和情境性，认为知识不是被动接受的，而是通过个体与环境的互动建构起来的。因此，搭建合作交流平台，能够提供一个支持学生自主探究的环境，促进学生在互动中学习，

通过实践和反思来深化理解。学生在学完整个故事后有必要进行故事读演活动。

传统教学中，教师通常根据角色数量在组内进行简单的分工，然后要求学生模仿并把故事表演出来，最后再请 1-2 组学生进行反馈和评价。传统的活动形式较为单一，学生缺乏主动权以及上台分享自己的学习成果的机会，大大降低了学生的学习积极性。因此，在本案例这个环节，教师运用“教学助手”平台的小组合作学习模式，学生可以在小组内共同探究问题、分享成果。例如，本案例在 post-task 第一个环节，设计了 Choose and act 的活动。课前教师先将三部分故事分别录制成视频范例并做成永久有效的二维码。课堂上学生扫码观看视频，在借助板书表达的基础上，鼓励所有学生参与演绎，从而达成本课时语用任务。活动具体步骤如下：以 4 人小组为单位进行讨论，选择想要表演的故事片段；组长扫描对应二维码，组员一起观看片段视频进行学习；在组长组织下开展排练；完成后由组长将表演视频上传至平台并完成互评；教师选取优秀作品在全班展示。如果课堂上没能及时完成，学生可以利用课后时间继续自主学习并完成，学习成果都将会被系统记录，教师随时可以调出来分享。

在实践中，教师明显能够感受到学生学习热情的高涨以及投入度，而且活动过程也是井然有序。学生在这样的活动模式下，不单单是他们的综合语言运用能力得以提升，同时组织协调、分工合作等非认知技能也得到了锻炼。总之，让学生体验“我会学、我能做、我可以改”的成功循环，帮助他们形成积极的学习信念和自主学习能力。

五、探讨故事寓意，形成观点表达

读演整个故事后，学生将进入故事寓意探讨环节，这一环节主要是为了引导学生分析故事深层寓意，培养其逻辑推理、多角度思考能力，以及将故事语言知识转化为个性化观点表

达的能力，实现从输入到输出的跨越。

在传统教学中，仅少数学生有机会表达观点，部分孩子因缺乏信心选择沉默，不愿思考和表达，从而导致孩子的思维能力和语言表达能力得不到较好的发展。在此背景下，“教学助手”中的投票类互动可以改善这一现状。

例如在本案例故事 Post-task 第二个环节，教师设计了 Think, choose and say 的活动，这个活动没有正确答案，所以投票类的互动方式最为适合。首先，教师将设置好的任务下发至所有学生；接着，学生独立思考故事寓意并作出选择（What do you learn from the story?），结果会以柱状图可视化呈现，也可以看到个体学生的具体选择内容；然后，同桌两人先进行观点分享交流；最后，教师随机抽取分享，在平台在线展示，同时追问学生选择这个选项的理由，鼓励学生表达。“教学助手”中的投票类互动方式可以确保全员参与，既能让教师快速把握学生对故事寓意的理解程度，又能在这个过程中培养学生价值判断能力以及语言表达能力。

六、结束语

借助“教学助手”平台的技术赋能，故事教

学实践路径得到优化。它贯穿整个教学实践过程，通过实时数据分析、全员互动工具和延续性学习支持等，解决了传统课堂参与度低、反馈滞后、个体差异忽视等结构性瓶颈。“教学助手”平台的使用，推动“教”与“学”方式的改变，构建以学生为中心的高效智慧课堂。然而在实践过程中还会存在一些问题，譬如平台活动数量过多导致课堂时间紧张，因此建议控制在2~3个高质量任务为宜；其次技术不能替代人际互动，教师应避免过度依赖设备而削弱师生之间的情感交流与思维碰撞；最后切记“高参与”不等于“高认知”投入现象，所以教师在活动设计时需遵循英语学习活动观，确保活动梯度与育人深度，从而更有效地培育学生的核心素养。

参考文献：

- [1] 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.
- [2] 王蔷. 英语学习活动观的理论基础与实践探索[J]. 中小学外语教学，2021(5).
- [3] 李华. 智慧课堂背景下小学英语教学模式创新研究[J]. 现代教育技术，2022(3).

初中美术书法教学中笔墨素养的培养

——基于《艺术·美术》教材的课堂实践研究

青浦区珠溪中学 左现峰

【摘要】初中美术书法教学是发展学生笔墨素养和艺术素养的关键载体，能帮助学生更规范地展开书法创作。本文以上海书画出版社《艺术·美术》教材教学实践为例，探讨在新课标下初中美术书法教学中如何发展学生笔墨素养。研究表明，具体的培养路径包括整合跨学科学习素材、创设数字化学习情境、开展项目式创意实践，能在激发学生主体意识的同时帮助学生构建健全的精神格局，以发展其笔墨素养。

【关键词】初中美术；书法教学；笔墨素养

一、引言

《义务教育艺术课程标准（2022年版）》（以下简称新课标）对艺术教学工作提出了明确要求，需要各学科教师聚焦学生价值观、必备品格和关键能力发展需求，以培养学生审美感知、文化理解、艺术表现、创意实践等核心素养为目的开展课程教学。新课标中的课程建议也要求教师在开展教学设计时，以立德树人为根本任务，在聚焦核心素养导向的基础上，根据学生身心发展特征和个性需求开展教学。培养学生笔墨素养是初中美术书法教学的主要目标之一，能让学生在书法学习中建立健全三观，并学会尊重文化多样性、增强文化自信。

二、笔墨素养的培养思路

（一）作品解读，形成笔墨感知

作品解读是初中美术书法教学中帮助学生形成笔墨感知的关键环节，也是笔墨素养培养的起点。其核心在于引导学生从经典书法作品中感受笔墨魅力、理解笔墨内涵，建立起对笔墨的初步认识和审美感知。由于初中生对笔墨的理解较为浅显，单纯技法讲解很难使之领会笔墨精髓。因此，教师需借助经典书画作品，将笔墨知识和作品赏析有机结合。比如教师提供《孔侍中帖》《黄州寒食帖》等书法作品，引导学生从线条、用墨、章法三个维度进行解读，通过对比不同作品的笔墨特征，让学生直观感受笔墨线条的粗细、轻重、缓急，理解用墨浓淡、干湿所营造的不同艺术效果，进一步加深学生对笔墨内涵的理解。

（二）自主体验，健全笔墨表现

自主体验是笔墨素养培养的中心环节，旨在引导学生参与创作实践，将作品解读中形成的笔墨感知转化为笔墨表现能力，逐步健全技法体系，实现从看懂到写好的转变。在初中阶段的美术书法教学中，要遵循循序渐进原则，即教师要结合学生认知规律，从基础执笔、运笔出发，具体来讲，教师首先要规范学生的执

笔姿势和运笔技巧，通过示范讲解让学生掌握正确的运笔方法和用墨规范。在此基础上，教师再指导学生展开自主体验练习，使之从简单的临摹和单字练习转变为作品创作，让学生在反复练习中体会笔墨的运用技巧，熟练掌握笔墨技法，最终形成笔墨风格雏形。

（三）创意实践，发展笔墨意识

创意实践是笔墨素养培养的重要环节，旨在引导学生突破传统模仿局限，将所学笔墨技法与自身审美经验和情感诉求相结合，发展笔墨创新意识，实现笔墨素养的综合提升。初中生有较强的想象力和创造力，教师要在帮助学生掌握一定笔墨技巧的基础上，组织其开展创意实践。另外，教师需要鼓励学生打破千篇一律的模仿模式。比如，教师可以结合生活实际，为学生设置创意实践任务，让学生运用所学笔墨技法展开书法创作。教师可以结合传统节日和传统文化元素，要求学生将书法笔墨与现代审美相结合，赋予笔墨全新时代内涵。可以说，创意实践活动能让学生进一步深化对笔墨内涵的理解，实现笔墨素养从技法层面向精神层面的提升。

三、笔墨素养的培养路径

（一）整合跨学科学习素材，拓宽书法教学空间

笔墨素养培养需要学生在多元艺术活动中理解艺术形象、感悟思想感情、提升表现能力。对初中生而言，打造书法作品、表达思想感情的方法有很多，学生不应将创作视野局限于某种特定形式，而是要从书法作品所要呈现的艺术内涵出发，以更加开放的态度审视艺术创作。在初中美术书法教学中，教师要培养学生笔墨素养，就要以跨学科素材为支持，利用多学科知识和方法来提升学生的艺术表现力，同时也通过整合与书法作品相关联的跨学科素材，发展学生笔墨意识。

在七年级上册第一单元书画同源第一课

“翰墨雅韵”教学实践中，教师结合教材点出的书画同源艺术现象，结合初中语文学科，将语文素材与笔墨练习深度结合，基于阅读技巧理解书法作品的文字内涵，更好地把握笔墨韵律及意境，深化对文化内涵和情感的理解。这一方面需要教师结合教材中提供的题画诗，引导学生利用语文技巧赏析诗歌语言美和意境美，理解诗歌和书画作品之间的内在关联，比如“石如飞白木如籀”一句，引导学生结合书法中的飞白笔法、篆书字体，体会诗句中笔墨与自然景物的契合，之后再通过笔墨练习，将诗歌意境融入线条之中。另一方面，教师要借助教材释文，引导学生展开文言文解读，理解书信中亲友寒暄的情感寄托，再结合帖中笔墨轻重、快慢、疏密变化，体会书写者的情感起伏。此外，教师还可以结合教材中提出的书写作业要求，引导学生摘抄经典诗文、展开笔墨创作，将诗文朗诵理解与笔墨练习相结合，既提升学生语文素养，更强化笔墨的文化承载功能，让笔墨素养与语文素养协同发展。

（二）创设数字化学习情境，升华书法素材解读

创设数字化学习情境是吸引学生主动参与书法学习、升华书法素材理解的关键一环。教师从初中生认知特征和美术教学规律出发，通过构建具象化、沉浸式学习情境，将抽象的笔墨技法和意境内涵转化为学生可感知、可操作的学习体验。能破解传统初中美术书法教学中素材解读难和情感理解难的痛点，帮助学生深化对笔墨内涵的理解。数字技术的加入也能丰富教师教学储备，教师利用数字技术搭建学习情境，能进一步放大书法作品中的笔墨细节、还原创作过程，助力学生直观感受书法创作的底层内涵，实现对书法素材解读的精神升华。需要指出的是，教师所创设的数字化学习情境不应脱离教材核心和笔墨素养培养目标，应实现数字技术与素

养培养的深度融合。

在教学七年级上册第一单元书画同源第二课“写意墨韵”时，教师在教学实践中结合教材中的《草书临阁帖》《葫芦图》《竹石图》等经典作品，引导学生理解以书入画的笔墨关联、写意画的意境美及诗书画印于一体的特征。在课堂教学中，教师借助数字化工具，创设沉浸式赏析情境，让学生直观感受笔墨魅力，深化对书法素材的解读。一方面，教师利用数字扫描技术还原经典作品，通过多媒体课件引导学生放大观察作品笔墨细节，包括《草书临阁帖》中的线条粗细、转折和飞白变化与《葫芦图》中藤蔓线条的用笔呼应，让学生直观感知以书入画的笔墨共通性。随后，教师借助数字化演示功能，模拟毛笔运笔的轻重缓急和用墨浓淡变化，将静态作品转化为动态的创作过程，让学生直观理解中锋用笔、枯湿结合等笔墨技法。另一方面，教师利用AR技术建设虚拟美术馆情境，整合教材中要求参观的写意画作品和书法碑帖，让学生在听、看、触摸的多感官体验中，更好地理解作品的笔墨意趣与文化内涵，进一步培养学生笔墨感知能力。

（三）开展项目式创意实践，迁移书法学习经验

项目式创意实践是升华学生笔墨素养的关键环节，教师要结合教材内容和项目式学习理论，确保项目主题、项目情境和创意实践活动不脱离教材单元情境和笔墨素养培养要求。其本质是通过项目主题引领，为学生建立书法学习经验和创意实践的桥梁，为学生应用笔墨技法、总结审美规律、迁移文化认知打下基础。

在七年级上册第一单元书画同源第一课“翰墨雅韵”教学实践中，教师紧扣笔墨素养的培养目标，结合教材单元情境设置以下核心项目主题，确保项目实施兼具基础性、实践性和

创意性。

主题 1：书画同源创意表达项目。该项目紧扣教材中《秀石疏林图》题画诗所传递的书画同源理念，结合传统书法和中国画的笔墨共通性，引导学生迁移书法线条和用墨技法进行简单的中国画创作，实现以书入画的实践迁移。

主题 2：汉字演变创意呈现项目。教师依托教材探究拓展中“后母戊鼎‘母’字演变”的具体任务，结合知识链接中书体演变知识，引导学生迁移书法中不同书体的笔墨特征，创意呈现汉字演变过程，深化对笔墨线条变化的认知。

主题 3：书为心画情感表达项目。教师结合教材书写之道中实用与审美统一、笔墨传情的理念，依托《孔侍中帖》的情感表达特征，引导学生迁移书法笔法和章法技巧。

在上述主题项目实施中，教师设置创意实践任务鼓励学生展开自主创作，实现笔墨与情感的融合。①在书画同源创意表达项目中，教师设置任务：回顾教材中《秀石疏林图》的题画诗及笔墨特征，临摹《礼器碑》中隶书的对称避让结体，迁移书法线条的粗细轻重变化，并练习简单的国画线条勾勒，实现书法线条向国画的迁移。②在汉字演变创意呈现项目中，教师设置任务：完成教材提供的探究任务，选择自己熟悉的汉字，探究其从甲骨文到行书的演变过程；迁移书法中不同书体的笔法、结体技巧，用不同书体书写该汉字。③在书为心画情感表达项目中，教师设置任务：结合自身的生活体验撰写简单文辞，迁移书法中行书的流畅笔法；临摹经典行书作品的笔墨风格，将文字与笔墨统一；自主创作一幅情感表达类书法作品，将书法中的墨色、章法变化技巧融入自身作品。

四、结语

在义务教育阶段书法教育的变革之路上，书法教育从往昔单一的笔墨技法教学，成功转型为如今强调笔墨素养养成的书法艺术文化课程，这一转变意义非凡。通过本次基于《艺术·美术》教材的课堂实践研究，我们通过整合跨学科学习素材，拓宽了书法教学空间，让学生在多学科融合中提升艺术表现力与笔墨意识；创设数字化学习情境，升华了学生对书法素材的解读，使抽象的笔墨内涵变得直观可感；开展项目式创意实践，实现了书法学习经验的迁移，促进学生将笔墨技法与情感表达深度融合。同时这些实践有效提升了学生的笔墨素养，达成了“笔墨技法×文化理解×个性表达”的核心素养育人目标。展望未来教学，我们应继续深化这些成功经验，持续探索更贴合学生需求的教学方法。不断丰富教学内容与形式，借助更多先进技术与多元素材，进一步强化学生的文化理解与个性表达，让书法教育在培养学生核心素养的道路上发挥更大作用，让更多学生在书法艺术的滋养下茁壮成长。

参考文献：

- [1] 季克磊. 核心素养背景下初中美术大单元教学实践探索[J]. 名师在线(中英文), 2025, 11(36): 93-95.
- [2] 邵靖剑. 初中美术教育新视角：书法教育的价值重估[J]. 科学之友, 2025, (12): 107-108.
- [3] 李久鑫. 新课标标准下初中美术课学生核心素养的培养——以鉴赏《兰亭序》教学为例[J]. 书法赏评, 2025, (05): 80-82.
- [4] 张瑜. 基于情景式教学的初中生美术创新素养培养策略研究[D]. 西南大学, 2025.
- [5] 冯洪深. 新课标理念下初中美术课程整合与教学实践研究[D]. 云南师范大学, 2024.

坚守儿童立场，做好科学的语言入学准备

——以大班语言活动《水娃娃漫游记》为例

青浦区白鹤幼儿园 杨芳芳

【摘要】幼小衔接是儿童发展过程中的重要转折期，语言能力的培养在这一阶段具有特殊意义。本文以大班语言活动《水娃娃漫游记》为例，探讨如何在幼小衔接视角下坚守儿童立场，科学促进幼儿语言发展。通过分析学习任务、链接关键经验、呈现实施片段、提出教育建议，阐述以儿童兴趣为起点、以语言发展为核心、以科学认知为载体的教学实践，为幼儿园语言教学活动设计与实施提供参考。

【关键词】儿童立场；幼小衔接；语言发展；大班语言活动；水的三态变化

一、问题的提出

《3-6岁儿童学习与发展指南》明确指出，“语言是交流和思维的工具。幼儿期是语言发展，特别是口语发展的重要时期。”语言能力不仅影响着幼儿的人际交往、理解判断与思想组织能力，更对其终身发展产生深远影响。

幼小衔接作为幼儿发展过程中的重要转折期，学习习惯与能力的培养具有独特意义。其中，语言教学尤为关键——它既是幼儿表达自我、理解世界的媒介，也是顺利过渡到小学学习生活的基础。然而，教学实践中不难发现：许多幼儿不善于倾听，不敢于提问，不能与同伴有效沟通，羞于在集体面前表达自己的见解。如何做好语言教学方面的幼小衔接工作，成为幼儿园教师亟待解决的问题。

那么，如何才能坚守儿童立场，在幼小衔接视角下有效促进大班幼儿的语言发展？大班幼儿已度过咿呀学语阶段，正处于口语交流能力与书面语言学习发展的关键期。本文以大班语言活动《水娃娃漫游记》为例，尝试总结教

学实践经验，最大限度挖掘语言活动的价值，助推幼儿语言能力发展，帮助幼儿主动、自信、快乐地适应小学生活。

二、捕捉儿童兴趣，生成教学内容

（一）从生活场景中捕捉教育契机

教育契机往往蕴藏在幼儿的日常生活之中。一次餐后散步时，天空飘起细雨，孩子们的反应让我惊喜：有的伸手捕捉雨点，像在玩游戏；有的在雨中旋转身体，享受大自然的馈赠；有的仰头凝望，似在思考。“老师，天上的雨是从哪儿来的呀？”“落在地上的雨点最后去哪儿了？”“如果雨落到河里，河水漫出来怎么办？”孩子们的问题接踵而至，一场关于“雨”的热烈讨论就此展开。

《水娃娃漫游记》的活动就在这样的情境中自然生成。依据大班主题《有趣的水》中“在海上在水边”这一小主题，我们选择了“水娃娃漫游记”这一生成性教学活动作为实施语言教学的落脚点，将幼儿的好奇心转化为学习的动力。

（二）基于儿童发展制定教学目标

《水娃娃漫游记》采用拟人手法，讲述小水滴由“水—水蒸气—云—雨—雪花”的旅行经历，将水的三态变化自然融入故事情节。本活动以故事为载体，运用多媒体课件和游戏方式，引导幼儿感知水的三态变化，理解水与生活的关系，激发珍惜水资源的情感。依据幼儿认知、情感、能力发展需要，拟定以下目标：

1. 通过故事《水娃娃漫游记》，初步了解水娃娃的三态变化并能清楚地表达。

2. 鼓励幼儿想象水娃娃漫游的过程，并以小组合作形式完成“水娃娃漫游图”。

活动准备包括冰块、纸杯、笔、纸，以及图画故事书《水娃娃漫游记》若干本。

三、坚守儿童立场，开展教学实践

（一）尊重年龄特点，创设情境营造语言氛围

活动首先引导幼儿想象自己就是一颗小水滴，在太阳公公与风爷爷的帮助下身体发生变化。通过角色扮演，幼儿运用身体动作表现水娃娃的旅行过程，用语言模仿故事角色的对话。在探索故事、倾听故事、记录故事、制作图书等环节中，幼儿主动建构新知，学习兴趣被充分激发。

教学预案设计始终以幼儿为本：通过激发学习兴趣，让幼儿热情高涨地自己动脑、动手；在拓展经验的过程中，帮助幼儿独立、自主地学习新知；初步培养幼儿对文学作品的感受力、欣赏力和理解力。

（二）理解学习方式，关注细节夯实表达基础

教学细节是看得见、听得到、摸得着的具体元素——可能是一句话、一个动作、一种表情，也可能是师生互动的行为组合，或是幼儿对教学的重要反应。

《水娃娃漫游记》中有这样一段：云朵娃娃再也坚持不住了，它会变成什么从天上掉下来？

第一次教学时，我们只是抛出问题，幼儿和教师四目相对，看到这一情景，教师开始调整策略：让幼儿学一学冷空气爷爷对着“云朵娃娃”（我）吹冷气，并做出发抖的样子问：“云朵娃娃再也坚持不住了，它会变成什么从天上掉下来？”有幼儿激动地回答：“雨点！”“你回答得真棒！实在太冷了，它还会变成什么？”教师边说边把身体抖得更厉害。“它还会变成雪花！”幼儿顺利回答。教师再将身体紧紧抱在一起使劲发抖：“云朵娃娃冷得实在不行了，它会变成什么？”话音刚落，孩子们响亮地回答：“冰雹！”

细节虽小，却能透射出教育智慧。关注细节让教学活动更加深入，让课堂焕发出新的生命活力。

（三）注重活动体验，实践运用提升表达能力

实践运用是巩固与强化新认知结构的重要环节，能使幼儿的认知结构具有稳固性与灵活性。在倾听故事后，教师请幼儿记录水娃娃漫游过程中自己最喜欢的一件事，并讲述记录内容，鼓励孩子们要“话讲得越多越好，不要太简单”。

舒缓的音乐声中，幼儿快乐、自主地记录着。讲述环节中，许多孩子举起小手，主动将记录内容讲给大家听，体验着成功的喜悦。教师则创设了一个能使幼儿想说、敢说、喜欢说、有机会说并能得到积极应答的环境。

（四）关注学习过程，提问设疑激活主动思维

皮亚杰认为语言是思维的工具，也是接受知识的工具。在语言活动中，提问设疑的策略可以激发幼儿探索的兴趣和欲望，培养思维主动性。

活动中，教师提出多个问题：“水娃娃想到天上去旅游，它会请谁来帮忙？”“请小鸟来帮忙”，有幼儿回答。教师继续追问，“小鸟能带水娃娃去旅游，但它能带水娃娃到很高很高的天

上去吗?”有幼儿喊道:“老师!它请太阳来帮忙了!”教师出示太阳图片:“你知道太阳公公会把水娃娃变成什么带到天上去吗?”他摇摇头——显然“太阳”这个答案是他结合教师的示范动作猜出来的,可见孩子的观察和迁移能力很强。教师继续问:“太阳是个大火球,水娃娃被它烧着、烤着,会变成什么飞到天上去?”大家脱口而出:“水蒸气!”“请用一个动作来表示水汽娃娃是怎样飞到天上去的,”幼儿纷纷扭动身体,探知的需求得到了满足。

喜欢听故事是幼儿的天性。《水娃娃漫游记》中跌宕起伏的情节深得幼儿喜爱。通过引导性提问,幼儿养成良好倾听习惯,语言能力得到提升。虽然不同幼儿达到某一阶段水平的的时间有早晚,但发展顺序是一致的。这个环节中,幼儿学习情绪始终处于兴奋状态,有利于思维活动深入展开。

(五) 重视学习品质, 小组合作收获学习快乐

合作学习是促进主动学习的有效方式。在制作大图书环节,教师有意识地引导幼儿先将记录纸分类,引发他们的合作兴趣与愿望。然后,通过幼儿自主分工,讨论制作方法,鼓励他们自行制作大图书。随后,教师请幼儿阅读大图书并讲述“水的三态”这一知识点。在整个合作学习中,幼儿体验到了学习的快乐,知识与能力也得到整合与提升。

四、教学反思

本次活动以儿童兴趣为起点,将科学认知与语言发展深度融合,在实践中探索了幼小衔接视角下语言教学的落地路径,既积累了可复制的经验,也发现了可优化的空间。教师的具体反思如下。

(一) 教师提问应分层设置

分层回应需更精准,兼顾不同发展水平幼儿的表达需求活动中发现,语言能力较强的幼儿能完整讲述水娃娃的整个漫游过程,而部分

基础较弱的幼儿只能说出单个词汇或短句,后续设计中可增加分层引导策略:对表达有困难的幼儿提供“三态变化提示卡”,允许他们借助卡片提示串联内容,降低表达难度;对能力较强的幼儿提出拓展性问题,比如“如果水娃娃到了北极会发生什么?”,鼓励他们创编故事,让每个幼儿都能在原有水平上获得提升,避免出现“能力强的幼儿‘吃不饱’,能力弱的幼儿‘跟不上’”的情况。

(二) 组内分工应明确具体

操作环节的任务要求需更明确,减少小组合作的“旁观者”小组制作大图书的环节中,部分幼儿只承担了画画的任务,没有参与讨论和讲述过程,后续可在合作前增加“分工引导”:每个小组设置“记录员、讲述员、设计师”等不同角色,明确每个角色都需要参与内容讨论,最终每个成员都要能讲述自己负责的部分,让合作学习真正覆盖全体幼儿,切实锻炼每一位幼儿的沟通、表达与协作能力。

(三) 语言运用应真实生动

生活化延伸可更落地,强化语言的实用功能。当前的家庭延伸任务更多聚焦于知识拓展,后续可增加更具实用性的语言实践任务,比如“给爸爸妈妈讲一遍《水娃娃漫游记》的故事”“和家人一起讨论生活中节约用水的方法,下次课分享给小朋友”,让幼儿在真实的交流场景中练习连贯讲述、观点表达,进一步体会语言的实用价值,逐步养成敢表达、会表达的习惯。

五、结语

语言是人类交流和表达见解的工具,其培养极其重要。无论是教师还是家长,都需要引起重视,家园携手,坚守儿童立场,支持、鼓励幼儿与同伴交谈,体验语言交流的乐趣,允许幼儿通过不同方式探索如何使用语言,在幼儿有需求时及时给予指导和帮助。唯有如此,才能真正做好科学的语言入学准备,为幼儿的可持续发展奠定坚实基础。

数字化转型背景下小学道德与法治学科 智慧教研的实践探索

上海政法学院附属青浦东门小学 周志杰

党的二十大明确提出“推进教育数字化”，习近平总书记强调“要运用新媒体技术使工作活起来，推动思想政治工作传统优势同信息技术高度融合”。教育部《教师数字素养》标准也对教师利用数字技术开展教研活动提出明确要求，数字化转型已成为教育领域的必然趋势。当前小学道德与法治学科教研存在诸多痛点：一是兼职教师占比高，专业发展水平参差不齐；二是传统教研形式单一，多以听评课为主，教师参与热情不足；三是教研智慧实效性不强，难以推广；四是区域内优质教研资源缺少科学管理。这些问题严重影响了学科发展。随着人工智能技术的发展，教育数字化平台日趋成熟，能精准采集、分析教研数据，为提升教研智慧提供技术支撑，推动教研从“经验驱动”向“数据驱动”转型，为破解传统教研难题提供了新路径。

一、数字化教研的研究背景

（一）国外研究背景

国外教育数字化起步较早，联合国教科文组织1996年便启动“信息通信技术用于教育全球论坛”，推动教育信息化发展。欧盟发布《2021—2027年数字化教育行动计划》，更新数字能力框架；OECD在《数字技术变革教师的专业学习》报告中也强调要提升教师数字素养。美国、芬兰等发达国家已从数字校园建设转向智慧校园建设，形成了“网络协同教研”“数据驱动教

研”等成熟模式，为我国提供了有益借鉴。

（二）国内研究背景

国内关于教育数字化的研究也很丰富，知网检索相关文献近七千篇，研究者多从大数据、人工智能等视角探讨技术与教育的融合创新。关于智慧教研的研究近三百篇，主要集中于技术支持下的教研模型构建，强调数据驱动与智能分析。但针对小学道德与法治学科的智慧教研研究极少，现有研究多聚焦于通用教研模式，缺乏对学科特性的关注，难以满足小学道法学科的特殊需求。

二、校本研修式教研的现状

随着校本研修实践的持续推进，我们逐渐发现了一些值得深入思考和亟待解决的问题，这些问题涉及研修内容的设置到研修形式的实施等各个环节，在一定程度上影响着研修活动的效果与质量。

（一）研修内容方面

首先是问题解决效果不佳。校本研修时所提供的教学案例与实际问题关联度不高，针对性不强，常出现教学和教研“两张皮”的现象，无法有效解决教学中的实际问题。其次是理论与实践脱节。研修活动过于侧重课堂教学实践，缺乏理论知识的研究，无理论指导的教学设计、教学行为进步不显著，难以切实提升教学效果。

（二）研修形式方面

研修活动形态较为单一，常常局限于传统

的听评课形式，缺乏创新性和多样性。长时间采用单一的研修形式易让教师产生倦怠感，参与热情不高。其次校本教研多以单向的经验传递为主，互动性不足，从而影响研修的效果。

（三）师资建设方面

该方面的问题集中反映为如下不足。思政课教师兼职占比高，专业发展水平参差不齐。区域内优质教研资源缺少科学规范的管理，学科教师使用资源时调取难度较大。

本着解决问题、促进发展的目的，本文尝试利用数字技术改变研修环境和研修方式，从活动理论的视角出发，分析研修活动的基本要素，构建活动理论支持的校本研修模型框架，提升校本研修质效。

三、基于活动理论的智慧教研的构建

活动理论认为，人的发展是个体与共同体互动、主体通过文化工具与客体环境双向交互的结果。随着时间的进展及活动系统的加入，系统主体对对象的认识随之扩展。根据该理论，教研活动是教师与研修环境之间所进行的一系列学习活动的集合。研修环境包括研修平台、内容资源以及真实情境的人或物等；教研活动包含教师、教学实际问题、教研员或专家等要素。

（一）智慧教研的内涵及实践路径

1. 智慧教研的内涵

我们研究的并非单纯的技术应用，而是以教师专业成长为核心，依托数字教育平台，以数字技术为辅助的新型教研样态，重点聚焦教研智能诊断、内容精准推送、资源动态优化三大特征，其核心特征是“数据驱动、精准赋能、共建共享”，具体而言，是通过引入人工智能技术多维度采集教研过程中的多模态信息，进行智能分析与精准反馈，推动教师从被动参与转向主动建构，实现“从经验型教研向数据驱动型教研转型”，最终实现教师专业发展与育人质量提升的双重目标。

2. 智慧教研的实践路径

我们依托校本教研、同侪互学教研、校级协同教研三类教研，在数字技术赋能下，按照“问卷调查—数据采集—问题定位—课例展示—反思总结—实践验证”的程序，通过聚焦问题、课例展示、互动研讨、反思总结、经验生成等环节，构建“原则引领—机制保障—路径创新”的三维实施框架，汇聚团队智慧和力量，有序推进校本研修工作，实现教师专业发展、经验积累和资源共享。（如图1所示）

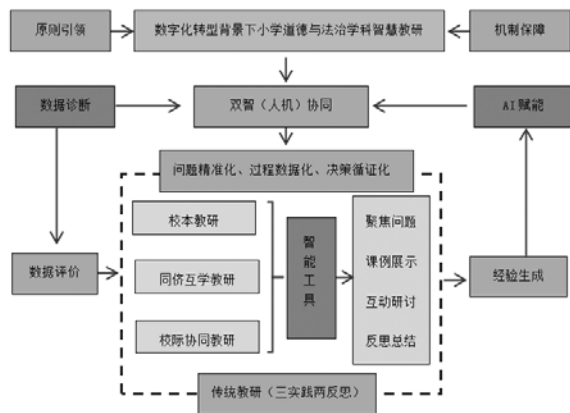


图1.小学道德与法治学科智慧教研实践路径

在原则引领层面，本研究首先立足教研工作的本质规律，提炼出指导教研活动的四大核心原则——一是确保教研资源与模式可长期迭代、避免短期效应的可持续性原则；二是紧扣学科核心素养与教师真实需求，拒绝形式化的内容适切性原则；三是以具体教学问题为锚点，通过任务拆解推动教研从“被动参与”转向“主动探究”的任务驱动性原则；四是倡导教师、学科专家、教研员等多主体联动，构建“共建共享”教研生态的协同共生性原则。这些原则如同“指南针”，贯穿于教研活动选题、设计、实施与评价的全过程，确保智慧教研始终围绕“提升教师专业能力、服务学生素养发展”的核心目标展开。

为确保原则落地，研究同步强化了保障机制。一方面，建立教研需求调研长效机制，通过每学期三次的“教师需求问卷”“教学痛点征

集表”，动态梳理教师在“技术应用”“教学问题”“评价设计”等方面的真实需求，避免教研内容与教学实际“两张皮”；另一方面，构建教研内容动态更新机制，定期根据教师反馈情况，对教研主题、案例素材进行迭代优化，确保教研内容始终“新鲜管用”。

在原则与机制的双重支撑下，路径创新成为推动智慧教研从“理论构想”走向“实践突破”的关键。其一，教研模态创新，我们尝试打破传统教研“听评课例研讨”的局限，转向“课题引领+数据分析+人机交互”多元模态——以微课题研究引领教研方向，通过录制常态课、研磨优质课形成视频资源库，借助课堂行为分析 AI 工具对视频中的师生互动、知识点讲解时长等数据进行智能标注，再组织教师围绕数据开展“人机协同研讨”，比如对比 AI 标注的“学生困惑点”与教师主观判断的差异等，让教研从“凭感觉评课”变为“用数据说话”。其二，AI 赋能课堂教学，将 AI 技术深度融入课堂教学分析，通过采集师生课堂行为轨迹，如教师巡视路线、学生举手频次、小组讨论时长等，结合表情识别、语音情感分析等技术，生成“课堂活力热力图”“学生注意力波动曲线”

等可视化报告，帮助教师精准定位教学薄弱环节，优化教学策略，比如“某环节学生参与度骤降”可能是因问题设计过难，教师就可以调整教学方法，通过拆分问题、降低问题难度、增加问题支架等方式来提高学生的课堂参与度。其三，观察工具迭代，针对传统教研观察量表“重定性描述、轻数据关联”的缺陷，基于活动理论设计智慧教研评价表，从“教学行为”“学生成长”“资源应用”“研修过程”四个维度设计评价量表，进行量化分析与可视化呈现，避免传统教研对专家经验的过度依赖，为教研改进提供科学依据。其四，分析技术变革，推动教研分析从“人工归纳”转向“智能聚类”——利用自然语言处理技术分析教师研讨记录中的高频词，自动聚类生成“教学问题图谱”，并推送相关研究文献与案例，让教研结论更具科学性与普适性。

智慧教研环环相扣，原则引领明确教研“为何做”，机制保障解决教研“如何持续做”，路径创新回答教研“怎样高效做”，共同推动小学道德与法治智慧教研从“经验驱动”迈向“数据驱动、协同共生”的新样态。

（二）智慧教研的操作及实践案例

案例：以《四通八达的交通》教学为例

1. 教研目标

探索数字化工具在道法课堂中的应用路径，提升教师数字资源开发与应用能力。

2. 教研过程

课前准备：教师通过“备课助手”分析教材内容与学情，设计教学活动方案，并利用平台向学生发放调查问卷，发现 72% 的学生仅能列举交通工具名称，缺乏综合选择能力。

课中实践：运用“三个助手”平台开展互动教学，设置“分享我的出行体验”“选择合适的交通工具”“设计合理的出行路线”三个活动环节。活动一“分享我的出行体验”，学生在平台论坛上传出行照片并语音描述体验，AI 自动生成关键词云图，凸显“便捷”“舒适”等核心需求；活动二“选择合适的交通工具”，给定“青浦到外滩研学”场景，学生通过拖拽组件设计路线，平台实时统计各方案选择率并生成对比图表；活动三“设计合理的出行线路”，小组合作绘制地铁换乘图，拍照上传后互评，系统自动标注最优路径。

课后研讨：根据平台记录的互动热力图，学生在线路设计环节平均停留时长较传统课堂提升 3.2 倍，小组互评有效反馈率达 89%。执教教师深度剖析教学改进过程，同伴交流前后两次的师生变化，学科教研组长提炼教研发言形成经验总结，团队成员撰写教学案例与论文，实现集体智慧共创。

3. 教研成效

通过教研，教师数字技术应用能力显著提升，学会了多种数字化工具设计互动教学活动，提高了学生的课堂参与度，形成了可复制的数字化课堂教学设计模板，为同类课题教学提供参考。

四、结束语

根据教研实践效果，未来我们将继续探索教研长效保障机制，在资源上持续充实与更新数字化资源库，确保智慧教研可持续发展。同

时，持续探索技术与教研的深度融合路径，提升教师专业素养与课堂教学实效，推动小学道法学科校本教研向更高质量、更具智慧的方向发展，为落实立德树人根本任务提供有力支撑。

深度学习视角下高中物理作业的设计改进

——以“机械能守恒定律”作业为例

上海市青浦高级中学 刘昕媛

一、引言

我国教育正处于从“知识本位”向“素养本位”转型的关键阶段。2021年教育部办公厅发布的《关于加强义务教育学校作业管理的通知》明确提出要创新作业类型，避免机械、重复训练，鼓励“科学设计探究性作业和实践性作业”，这一政策导向深刻呼应了素养培育的时代诉求。

就学科教学本质而言，高中物理作为一门以实验为基础、以思维为核心的学科，其核心知识（如机械能守恒定律）的教学不仅要求学生掌握公式与规律，更需引导他们理解知识的内在本质与学科思想方法，进而形成运用物理知识解释自然现象、解决实际问题的能力。与此同时，人工智能、大数据等技术的普及正在重塑社会对人才的需求结构，具备批判性思维、创新能力与复杂问题解决能力的复合型人才日益成为时代所需。因此，探索如何在高中物理教学中设计有效的作业，以促进学生核心素养的生成，具有重要的现实意义。

二、学科作业的常见问题

作业作为课堂教学的重要延伸和补充，其设计质量直接影响着学生的学习效果和核心素养发展。然而，通过对当前高中物理作业现状

的深入调研和分析，笔者发现当前使用的物理作业普遍存在素养导向缺失、问题脱离实际、作业类型单一和缺少分层作业的问题。

（一）素养导向缺失

这是当前高中物理作业面临的根本性问题，多数作业设计仍受应试教育惯性影响，核心目标停留在应试得分，过度关注学生作业正确率和解题熟练度，忽视物理学科核心素养的培养，与课程标准的素养导向要求严重脱节。作业缺乏设计意识，沦为“教师盲目搜题，学生机械刷题”的工具，弱化了物理学科的育人价值。（欧铁强 2022）同时，将学习窄化为机械重复训练的作业模式，导致学生会解题但不会解决问题，难以形成对物理概念、规律的本质理解，无法实现知识的意义建构与灵活迁移。

（二）问题脱离实际且缺乏系统性

作业内容的合理性直接决定作业实效，当前高中物理作业内容存在脱离现实、碎片化、复杂化等突出问题，严重影响学生学习兴趣与知识应用能力的提升。传统作业多依赖理想化物理模型（如“光滑斜面”“无空气阻力”），刻意规避真实情境中的复杂因素，与生活生产的真实情境严重脱节。部分情境化作业也存在“情境僵化”的问题，仅形式上关联生活，无法

让学生建立物理与生活的有效关联。(何哲 2023) 此外,传统作业还存在知识点孤立、碎片化的局限,作业内容多聚焦单一知识点的机械重复,缺乏对单元内、跨单元知识的系统性整合,无法引导学生建构结构化的知识体系。(沈兰 2026) 这一局限也导致物理问题数学化、本末倒置的现象出现,轻视物理学科本身的情境和规律,使得作业中的难题过分注重数学推导和运算,违背了物理学科的教学本质。(欧铁强 2022)

(三) 类型单一, 缺乏探究性

作业形式的单调性限制了学生思维的发展,无法满足不同层次学生的学习需求,也难以培养学生的高阶思维与实践能力。大多数教师布置的作业仍受传统题型影响,仍以选择题、计算题、实验题为主,针对这样的“类型泛化”问题,一味地注重作业形式新颖也是不可取的,学生更渴望合作探讨,因此要注重以科学探究为导向的作业设计。(何哲 2023)

(四) 分层缺失, 个体差异被忽视

作业实施与评价环节的不合理导致作业实效大打折扣,难以促进学生的个性化发展。多数教师采用统一化作业模式,缺乏对学生认知基础、学习兴趣和能力水平差异的关注,导致学困生“跟不上”、资优生“吃不饱”的两极分化问题日益突出。在评价方面,传统作业重点聚焦答案的正确性,忽视学生的解题思路、探究过程、思维漏洞和创新表现。这种评价模式无法反馈学生的素养发展水平,也难以引导学生进行自我反思。

上述问题已成为学界关注的热点与痛点,深度学习能够有效破解这一局限:通过递进式问题链引导学生进行深度思考,从机械刷题转向理解本质,实现知识建构与迁移,落实核心素养;用真实情境替代理想化模型,让物理回归生活,激发学生的学习兴趣;丰富作业类型,跳出选择、计算等传统题型局限,通过多元任

务培养学生的高阶思维与实践能力;通过分层任务满足学生的个性化需求。(吴永军 2019; 冯铁山 2022)

三、设计原则与模型

(一) 设计原则

本研究的核心理论基础是深度学习理论。美国教育家 Marton 和 Saljo 率先提出了“深度学习”的概念 (Marton & Saljo 1976),后经约翰·比格斯等学者丰富完善,历经数十年的发展与完善,已形成兼具理论深度与实践指导价值的系统体系,成为全球基础教育改革与核心素养培育的核心理论支撑。其理论依据主要源于认知心理学、建构主义学习理论及人本主义教育理论,打破了传统认知心理学“信息加工”理论的局限,吸纳了建构主义“主动建构、情境性学习”的核心观点,同时融入人本主义“注重学生全面发展、尊重个体差异”的教育理念,构建了“知识建构—思维发展—素养提升”的一体化学习理论框架。(吴永军 2019; 何玲、黎加厚 2005; 郭华 2016) 深度学习理论的核心主张可概括为四个方面:一是知识建构的整体性,强调学习者并非被动接受知识,而是主动整合新旧知识经验,建构结构化、系统化的知识网络,反对孤立的“原子式”浅层识记,注重知识之间的内在关联与逻辑衔接;二是学习过程的探究性与批判性,主张学习应是一个主动探究、批判反思的过程,引导学习者不仅“知其然”,更能“知其所以然”,学会批判性审视知识与观点,而非机械复述与套用(王晓宇、朱立明 2021);三是学习的情境性与迁移性,强调学习不能脱离真实的生活情境、学科情境,需依托有意义的情境开展学习,最终实现知识向新情境、新问题的灵活迁移,提升解决实际问题的能力(吴永军 2019; 何玲、黎加厚 2005);四是学习的全面性与主体性,注重学习者的全身心投入,兼顾认知、

思维、情感、意志、价值观的全面发展，尊重学生的个体差异，凸显学生在学习过程中的主体地位，实现“为学”与“为人”的统一。(郭华 2016；郭华 2020)

结合深度学习理论、学界相关研究成果和高中物理教学实际，在作业设计过程中需遵循以下三项核心原则：

1. 情境真实性原则：情境选取必须来源于学生可感知的生活经验（如过山车、蹦极）、社会关注的热点问题（如高空抛物安全、能源利用）或科技发展的前沿应用（如新型缓震材料、能量回收装置）。情境应具有代入感和挑战性，能引发认知冲突或探究欲望。

2. 问题递进性原则：问题链的设计需体现认知的层次性和进阶性，通常遵循从概念理解到综合应用。

3. 任务多样性原则：打破单一题型垄断，作业任务应包含多种认知类型和表达方式，包含解释、计算、设计等多元任务。

（二）设计模型

基于深度学习理论的核心主张，结合高中物理“机械能守恒定律”的教学特点（抽象性、逻辑性、应用性强，需注重思维训练与知识迁移），本文自主构建了“情境驱动—认知建构—能力应用—知识迁移”作业设计模型。

1. 情境驱动：选取生活实例（如过山车、高空抛物）创设问题情境。以真实、有意义、贴近学生生活或社会科技前沿的情境为起点，激发探究兴趣，建立物理学习与现实的关联，破除对抽象模型的依赖。

2. 认知建构：通过递进式问题链引导学生自主建构知识结构。通过精心设计的递进式问题链，引导学生经历从现象感知、概念辨识、原理解到模型建立的知识主动建构过程，形成结构化的认知网络。

3. 能力应用：设计实际问题解决任务。设计指向真实问题解决的任务，让学生在具体情

境中运用所学知识进行分析、计算、解释、设计等，巩固理解并发展应用能力。

4. 知识迁移：拓展至新情境的应用。创设变式情境或更具挑战性的问题，引导学生将核心概念、原理和方法迁移运用到新的、相似或不同的领域，实现知识的灵活转化和创新应用。

四、作业案例设计

为使作业设计更贴合学生认知发展规律与学科核心素养培育要求，实现由浅入深、由知到行、由用到创的能力进阶，结合物理概念建构、规律应用与科学探究的学科特点，将作业划分为基础理解类、应用分析类、综合探究类三种类型。

（一）基础理解类作业

“机械能守恒定律”这一课时的传统基础理解类作业（如图 1 所示）设计单刀直入，题型较为单一，仅包含选择题和计算题，缺乏有效的情境支撑，仅用于考查学生对机械能守恒条件的记忆和相关公式的简单套用，无法引导学生深入理解概念的本质内涵，思维训练局限于低阶层次，难以激发学生的学习兴趣。

题目 1：下列过程中，物体的机械能守恒的是（ ）

- A. 物体自由下落，不计空气阻力 B. 物体在斜面上匀速下滑
C. 物体在水平面上做匀速直线运动 D. 物体竖直上抛，受空气阻力作用

题目 2：质量为 1kg 的物体从高处自由下落，下落 10m 时的动能为多少？（ g 取 10m/s^2 ，不计空气阻力）

图 1. 传统的基础理解类作业

改进后的作业（如图 2 所示）严格遵循作业设计模型和三大设计原则，与传统作业相比，将抽象的物理概念融入学生熟悉的过山车情境，让学生以“安全讲解志愿者”的身份完成作业任务，有效增强了作业的代入感和实用性。在问题链的设计上层层递进：问题 1 聚焦机械能守恒条件的基础识别，实现情境驱动与认知建构的有机结合；问题 2 结合轨道图示，引导学生深化对能量转化和机械能变化的理解，落实认知建构与能力应用的目标；问题 3 要求学生用通俗语言解释物理原理，实现知识的内化与

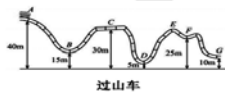
表达，达成能力应用与知识迁移的要求。通过三个问题的层层推进，既能帮助学生巩固基础知识，又能引导学生从记忆、理解的低阶思维，逐步过渡到分析、解释的高阶思维，有效破除学生对理想物理模型的思维定势，同时激发学生的学习兴趣。

情境 1：你是游乐园的安全讲解志愿者，需要结合过山车的运行过程，向游客介绍其中蕴含的物理知识，让游客能够清晰理解过山车运行的原理并安心乘坐。

问题 1：过山车的小列车在刚开始运行时，依靠发射器的推力或链条的牵引爬上最高点，但在第一次下行后，就再也没有任何装置为它提供动力了。下列关于过山车运行过程中机械能的说法，正确的是（ ）

- A. 过山车爬上最高点之前机械能守恒 B. 过山车从最高点下行后机械能守恒
C. 过山车运行的全程中机械能始终守恒 D. 过山车运行的全程中机械能始终不守恒

问题 2：如图所示为一条过山车的轨道示意图，过山车从 A 点无动力出发，依次经过轨道上的 B、C、D、E、F、G 各点（图中数据为各点相对水平面的高度）。在运行过程中（A 点除外），过山车经过_____点时重力势能最大；经过_____点时机械能最大，其理由是_____。



问题 3：结合过山车的运行过程，请简要说明“只有重力做功时机械能守恒”这一条件的具体含义，并尝试用通俗易懂的语言向游客解释：为什么过山车在第一次下行后，不需要额外动力就能继续运行一段距离？

图 2. 改进后的基础理解类作业

与传统作业相比，改进后的作业具有情境真实性、任务多样性和思维递进性的显著特点，不仅能够有效考查学生的知识掌握情况，更注重引导学生深入理解知识的本质内涵和应用价值，促进学生主动探究、深度思考，同时还能培养学生的语言表达能力，契合新课程改革对学生核心素养培养的要求。

（二）应用分析类作业

传统应用分析类作业（如图 3 所示）往往趋于简单，已经做好了理想模型建立，学生解题时只能机械套用公式。这类题目过度注重公式计算和概念记忆，缺乏真实的情境支撑和实际应用场景，学生无法体会物理知识的现实意义和应用价值，难以培养学生的建模能力和知识应用能力。

题目 3：质量为 0.5kg 的物体从 20m 高处自由下落，不计空气阻力，求物体落地时的速度大小和动能大小。（ g 取 10m/s^2 ）

题目 4：简述机械能守恒定律的内容，并说明在实际生活中，哪些现象可以用机械能守恒定律解释。

图 3. 传统的应用分析类作业

改进后的作业（如图 4 所示）紧扣作业设计模型，以社会热点问题——高空抛物为情境，赋予物理学习强烈的现实意义和社会责任感，

实现有效的情境驱动。问题 4 要求学生将生活中的高空抛物问题抽象为物理中的自由落体运动模型，运用机械能守恒定律进行定量计算，有效锻炼学生的建模能力和计算能力，落实认知建构与能力应用的目标；问题 5 引导学生结合计算结果，深入解释现象的本质和社会意义，进一步深化对知识的理解与应用，强化能力应用目标；问题 6 要求学生将抽象的物理知识转化为通俗的宣传语言，实现知识的迁移与应用，达成知识迁移的目标。本案例严格遵循三大设计原则，将物理知识与社会责任感培养有机融合，让学生在解决实际问题的过程中，切实体会物理知识的应用价值，培养科学态度和社会责任感素养，推动学生实现深度学习。

情境 2：你是一名社区安全宣传志愿者，目前社区存在高空抛物现象，高空抛物不仅是一种不文明的行为，而且会带来很大的社会危害。2021 年 3 月，最新刑法修正案生效，“高空抛物”正式入刑。这是因为物体从高空坠落到地面，即使质量较小，也可能造成危害。

问题 4：社区工作人员请你向居民解释高空抛物的危害，现以一个质量约 0.05kg 的鸡蛋为例，假设其从 20 楼（每层楼高约 3m）扔下，初速度可忽略不计，请估算该鸡蛋落地时的动能大小，并简要说明其可能造成的破坏程度。（ g 取 10m/s^2 ，不计空气阻力，可近似认为鸡蛋下落过程中机械能守恒）

问题 5：结合本题的计算过程，请说明为什么即使是质量很小的物体，从高空抛下也会具有很大的破坏力？请运用机械能守恒定律的相关知识，简要解释高空抛物入刑的科学依据。

问题 6：尝试将本题的计算结果与常见物品的动能（如投掷棒球、鸡蛋从 1m 高处落下）进行类比，用通俗易懂的语言将相关物理知识转化为安全警示语，融入到社区安全宣传文案中。

图 4. 改进后的应用分析类作业

与传统作业相比，改进后的作业以真实的社会情境为载体，让学生在完成实际任务的过程中巩固知识、提升能力，有效避免了机械计算和概念记忆的弊端。同时，任务设计贴近学生的生活实际，增强了学习的实用性和趣味性，不仅能够培养学生的建模能力和知识应用能力，还能融入社会责任教育，符合新课改的要求和深度学习的教学理念。

（三）综合探究类作业

传统综合探究类作业（如图 5 所示）的题型单一，缺乏有效的情境支撑和探究性，虽为探究类作业，但和应用分析类作业区别不大，仍主要考察学生的公式计算和概念记忆，无法引导学生进行深度探究和创新思考，难以培养学生的高阶思维能力和实验探究能力。

题目5: 质量为0.6kg的物体, 以4m/s的速度竖直向下运动, 与地面碰撞后反弹, 反弹速度大小为3m/s, 求碰撞过程中物体机械能的损失量。

题目6: 简述外力做功与物体机械能变化的关系, 并举例说明。

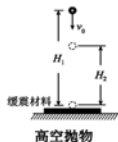
图5. 传统的综合探究类作业

改进后的作业(如图6所示)延续了高空抛物的情境, 实现了情境的连贯性和关联性, 让学生以测试员的身份完成探究任务, 有效激发学生的探究兴趣, 落实情境驱动目标。本案例将复杂的物理过程分解为三个阶段, 引导学生分层分析, 帮助学生深化对机械能和功能关系的理解, 落实认知建构目标: 问题7考查学生基础知识的应用和分析能力, 落实能力应用目标; 问题8要求学生分阶段探究、总结物理原理, 培养学生的分析、综合能力, 强化能力应用目标; 问题9引导学生反思实验局限、提出改进建议, 培养学生的批判性思维 and 创新能力, 落实知识迁移与创新应用目标。整个问题链层层递进, 从基础分析到深度探究, 再到创新建议, 有效发展学生的高阶思维能力, 同时让学生体会物理原理在工程技术中的应用价值, 培养学生的科学探究能力。

情境3: 为预防高空抛物造成的损害, 社区准备安装由减震材料制成的防护网, 你作为社区志愿者也参与到了减震材料的选择中。

问题7: 社区工作人员请你为减震材料进行测试, 测试中需要在减震材料上方高度 H_1 为0.6m处, 将质量为0.6kg的钢球以一定初速度 v_0 竖直向下抛出。钢球刚接触减震材料时的速度大小为4m/s, 与减震材料的接触时间为0.1s, 反弹后的最大高度 H_2 为0.45m。假设钢球始终在竖直方向运动, 不计空气阻力, 下列关于钢球从抛出到反弹至最高点过程的说法, 正确的是()

- A. 钢球的机械能损失0.9J
B. 钢球的平均速度大小为0.25m/s
C. 重力对钢球做的功等于钢球动能的变化量
D. 合外力对钢球做的功等于钢球机械能的变化量



问题8: 结合问题7的分析, 请分阶段(抛出至接触减震材料、接触减震材料至反弹最低点、反弹最低点至最高点)分析钢球的机械能变化情况, 说明每个阶段机械能变化的原因, 并阐述减震材料能够有效保护下方物体的关键物理原理。

问题9: 基于本题的测试方案, 反思现有测试过程中可能存在的误差(如不计空气阻力、钢球初速度不稳定等), 请提出2-3条合理的改进建议, 以更精确地测量减震材料的性能, 并简要说明每条建议的物理依据。

图6. 改进后的综合探究类作业

与传统作业相比, 改进后的作业具有强烈的探究性和实践性, 任务设计贴合科技应用场景, 不仅能够考查学生的知识应用能力, 更注重培养学生的分层分析能力、批判性思维 and 创新能力。同时, 分阶段探究的设计能够引导学

生逐步深入理解知识的本质内涵, 有效避免了机械套用公式的弊端, 符合深度学习的教学理念 and 新课程对学生核心素养培养的要求。

五、结语

本文以深度学习理论为指导, 针对当前高中物理作业设计中普遍存在的问题, 构建了“情境驱动—认知建构—能力应用—知识迁移”作业设计模型, 并以“机械能守恒定律”为具体案例, 开发了基础理解类、应用分析类、综合探究类三类改进作业案例。这些作业案例通过在真实情境中嵌入递进式问题链和多元任务, 有效地激发了学生的学习兴趣, 促进了学生对核心概念的深度理解和主动建构, 锻炼了其在复杂情境中应用知识、迁移创新的能力, 并融合了科学态度与社会责任的培养。

参考文献:

- [1] Marton, F., Saljo, R. On Qualitative Difference in Learning: I. Outcome and Process [J]. British Journal of Educational Psychology, 1976, 46 (1): 4-11.
- [2] 冯铁山. 主体论视域的深度学习内涵及策略 [J]. 宁波大学学报(教育科学版), 2022, 44 (02): 56-64.
- [3] 郭华. 深度学习及其意义 [J]. 课程·教材·教法, 2016, 36 (11): 25-32.
- [4] 郭华. 如何理解“深度学习” [J]. 四川师范大学学报(社会科学版), 2020, 47 (01): 89-95.
- [5] 何玲, 黎加厚. 促进学生深度学习 [J]. 现代教学, 2005 (05): 29-30.
- [6] 何哲. 化解作业“三化”问题提高作业设计实效——高中物理高效作业设计研究 [J]. 中学教学参考, 2023 (32): 47-50.
- [7] 欧铁强. 新课程下高中物理作业设计: 问题、原因与对策 [J]. 湖南中学物理, 2022, 37 (09): 9-11.
- [8] 沈兰. 指向核心素养培育的高中物理作

业设计策略[J]. 现代教学, 2026 (Z1): 201-202.

[9] 王晓宇, 朱立明. 核心素养视域下深度学习测评指标体系的构建[J]. 中国考试, 2021, (04):

47-53.

[10] 吴永军. 关于深度学习的再认识[J]. 课程.教材.教法, 2019, 39 (02): 51-58+36.

以学习单为载体，让研学走向深度

——以“南京行”研学项目为例

上海市五浦汇实验学校 沈嘉彦

“新课程、新教材”改革的核心在于推动基础教育从知识本位向素养本位转型，强调在真实、复杂的情境中培养学生解决实际问题的综合能力。(崔允漷 2019) 在此背景下，研学旅行作为综合实践活动课程的重要形态，为学生提供了直面历史现场、参与社会互动、体验文化传承的宝贵机会，是落实核心素养的关键路径。(郭元祥 2018) 然而在实际操作的过程中，多数研学活动由于缺少学科知识、探究路径与真实情境有机融合的抓手(夏雪梅 2018)，活动极易成为简单的“景点串联”与生硬的“知识附会”。这种知行割裂的模式，无形中剥夺了学生深度思考的空间，致使研学陷入“活动形式化、学习浅表化”的困境。

面对这一现实，本文以上海五浦汇实验学校“南京行”文化研学项目为案例，聚焦如何以一份精心设计的学习单为载体，落实项目化学习理念在研学课程中的转化路径。此时的学习单不再是简单的行程记录本，而是“支架式教学”理念的物化形态。教师借由学习单在考察各阶段精准地为学生搭起情境、结构及同伴支架，帮助他们在碎片化的见闻中整合认知网络。通过一系列教学支持与引导，促进高阶思维的发展，最终推动学生完成由外部文化感知向内在价值认同的深刻转化(何克抗 2017)。

一、设计理念

本项目的实践对象为七年级学生。该年级学生虽已初步建立起中国古代史的知识脉络，并积累了基础的文言阅读经验，但在真实的认知图景中，学生很难自发地将静态的文本知识转化为深层的文化认同与情感共鸣。另一方面，对于“非物质文化遗产”等相对抽象的文化概念，多数学生的认知仅局限于表层的符号识记；由于平时普遍缺乏实地考察与实证探究的方法指导，他们往往难以独立完成从“被动接收”向“意义建构”的实质性跨越。

本项目以“南京：六朝古都的历史层累与当代意义”为核心主题。在实践中，教师引入学习单作为载体搭建能够支持学生深度探究的学习支架，并实现以下三个层面的转化。

(一) 基于实地的情境

通过在多个实地站点铺设情境与结构支架，引导学生在有效控制认知负荷的前提下，逐步厘清南京作为历史名城的演进脉络、文化符号与精神内核。

(二) 基于问题链的探究

将被动接受的学习方式转化为以问题链驱动的自主探究。同时，在同伴协作与多重互证中激发学生的批判性思维与元认知意识。

(三) 基于阶梯支架的学习

通过“感知→关联→探究→建构”的阶梯设计，随着核心任务的推进与学生能力的提升，

最终实现支架的动态“渐隐”，促使学生完成从知识积累向构建文化认同与使命担当的实质性跨越。

二、实施框架

综合实践活动课程的实施需要将抽象的项目化学习（PBL）理念转化为师生可操作的教学行为。为此，本次活动围绕问题、任务、活动与评价四大环节设计学习单，构建了完整的研学闭环。

（一）行前准备：以驱动性问题链激发学术探究动机

摒弃常规的背景资料堆砌，在行前阶段，教师通过引入束有春《“南京是六朝古都，十朝都会”是一个伪命题》一文观点及两个子任务：其一为逻辑梳理，要求学生补齐朝代序列并提炼作者反驳的缘由，促使其从机械记忆转向逻辑推理；其二为立场建构，抛出“是否认同该观点”的开放性议题，引导学生查阅资料并形成初步判断。这一环节顺应了由事实确认（知其然）向逻辑推演（知其所以然），再到立场确立（我何以认为）的认知深化规律。通过真实的悬念驱动，在开展实地考察前，学生基于证据去求真的学术探究动机成功被唤醒。

（二）实践进阶：以任务群搭建指向素养的思维支架

学习单的核心内容由四个关联的任务群构成。横向从驱动性问题出发，纵向遵循认知发展规律，帮助学生将研学中的文化见闻转化为自身的思维能力。

研学的第一站为中国科举博物馆。为促成学生由具身感知向历史思辨的认知跨越（如图1所示），馆内还原的“号舍”场景被巧妙转化为一种情境与感官支架。学生并非单纯地参观，而是需要进入狭小空间内进行实地测量与静坐体验。这种将抽象制度还原为切身感受的设计，有效消解了历史题材固有的认知隔阂。待初步的感性联结建立后，教师顺势引导学生依循动

线梳理选官制度的演进，并以小组为单位探讨科举制的社会功能。此处同伴支架的介入，正是为了在真实的思想碰撞中，初步唤醒学生的批判性思辨意识。

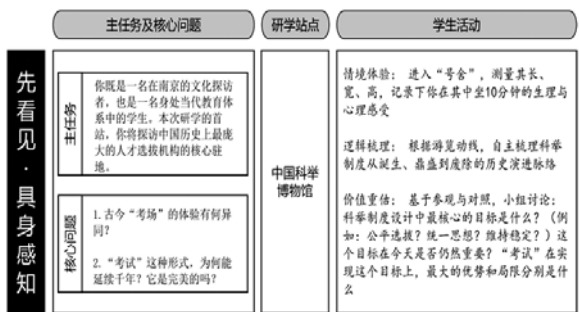


图 1.“主任务一”设计框架图

当行程纵向推进，第二阶段的考察重心也随之转向深层逻辑探究。面对江宁织造博物馆、总统府及中山陵中错综复杂的历史文化信息（如图2所示），为避免学生出现认知超载，教师适时通过学习单的任务设计搭建了结构与向导支架。比如，在江宁织造参观中安排学生搜寻“织金”实物并对照《红楼梦》文本展开互证，或是要求他们借助流程图来解构“桃花结本”的古代织造机理。在处理这类交织着文学、历史与工程学的复杂任务时，正是可视化结构支架的介入，有效控制和分担了学习者的认知负荷，从而为其跨学科认知与时空建构能力的发展提供了切实保障。



图 2.“主任务二”设计框架图

考虑到历史具有复杂性与多面性等特点，在第三阶段学习单的设计中，教师引入了支架式教学策略中的“问题化”机制（如图3所示）。在南京博物院与六朝博物馆的考察中，设

置了诸如“采访非遗传承人了解其生存困境”“为宋美龄制作包含争议评价的特质卡片”等劣构问题。这种机制刻意向学生揭示需要特别关注的矛盾，促使他们在搜集冲突性证据的过程中，充分利用同伴支架进行辩论与协商，在复杂的任务链中不断锤炼批判性思维。

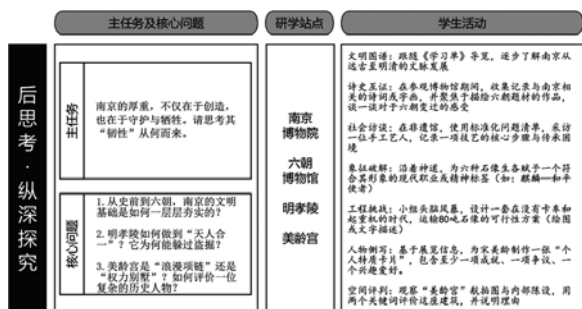


图 3. “主任任务三”设计框架图

当研学步入尾声（主任任务四），教师干预大幅减少，其核心目的是实现从外部支持向学生独立思考的“责任转移”。此时，外部教学控制被降至最低限度，学习单的内容设计开始侧重于实施支架的动态“渐隐”（如图 4 所示）。本阶段学生将完成独立盘点并整合全程的考察资料，以多模态的形式产出最终的《“层累密码”解码报告》。借由对“天下为公”等核心文化符号的深度内化，这一渐隐过程成功地将外在的实地考察，升华为为了学生内生的家国责任意识与文化价值体认。

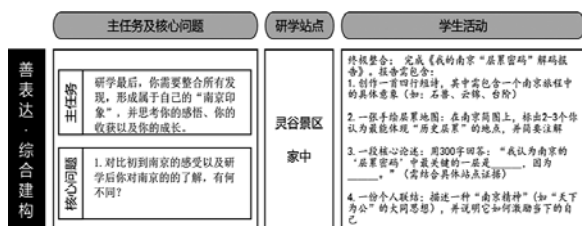


图 4. “主任任务四”设计框架图

（三）保障之锚：以嵌入式评价实现学生全过程的自我反思与调控

为保障探究活动的有效性，学习单的设计打破了传统的终结性测试，将评价有机嵌入到研学的各个环节之中。在具体实施过程中，除借助填空、表格等封闭性任务对知识掌握情况进行即时检验外，活动设计更为侧重对高阶思维的表现性

评估。例如，在六朝博物馆的考察中，引导学生结合参观感受谈谈对“四十馀帝三百秋，功名事迹随东流”的体会。此类开放性问题淡化了标准答案的约束，将评价焦点转移至学生论证的清晰性、逻辑的严密性与见解的独特性。

学习单的末页还特意设置了“研学笔记”。该板块要求学生依托预设的问题，对整个研学过程展开深度的成果总结与自我反思。将评价焦点由“知识获取”向“策略应用”转移，其本质是引导学生跳出单一任务的局限。通过这种持续的自我审视，学生的元认知意识得以逐步唤醒并强化，进而真正具备驾驭和调控个人学习路径的能力。

三、实践成效

在整个研学项目中，学习单超越了活动指南的浅层功能，它作为一张认知地图与思维脚手架，切实促发了学生的深度学习。

（一）从具身感知走向意义建构：达成知识的情境化整合

科举博物馆的“号舍”静坐以及江宁织造博物馆的“织金”实物考证等真实体验，成功为学生搭建了直观的情境支架。在研学报告中，超过 85% 的学生能够准确运用在实地考察中获取的证据来支撑观点并深入思考。在高度还原的“号舍”中的体验让七（4）班的孔同学身临其境，直观感受到了科举过程的艰辛。她在报告中写到：“科举制度历时 1300 多年，不知承载了多少古人的青春年华。在‘万般皆下品，唯有读书高’的社会氛围中，有多少士人像孟郊一样从这里走向仕途的光辉，又有多少人如星辰陨落，化为尘土，陷于历史的长河中而籍籍无名？”可见，根植于真实环境的认知过程，不仅帮助学生重新缝合了断裂的学科脉络，更催生了一种具有高迁移价值的深层意义建构。

（二）从关联解码迈向批判性思考：锤炼高阶思维与论证能力

无论是行前抛出的“伪命题”争议，还是

考察途中设置各类劣构问题，其底层逻辑都在于利用支架的“问题化机制”来触发学习者的认知冲突。通过对学习单完成度的监测，我们清晰捕捉到了研学前后学生思维能力的进阶。在行前对束有春文章观点的评论中，仅有15%的学生能够辩证思考该问题，同时辅以相对准确的史料论据。而随着研学过程的推进，我们发现高达72%的同学在最后两大任务中能结合看到的史料证据，高频使用“一方面……另一方面……”等句式进行辩证阐述。在“质疑、搜证、论证”的过程中，学生不再迷信单一文本，而是通过加工复杂且相互矛盾的信息来确立观点。这一过程极大地锤炼了他们应对复杂情境时的审辨式阅读素养与议理表达能力。

（三）从综合建构升华至价值体认：唤醒内生的文化认同

项目终期的创意表达任务帮助学生将外部文化认知转化为内部精神结构。诗歌创作承担美育实践任务，要求学生把审美体验转化为创造性艺术表达。更关键的是，通过对“天下为公”理想、科举制度兴废、明孝陵“天人合一”哲学等文化符号的深度探究，学生与优秀传统文化、革命文化及先进文化进行深度对话，潜移默化地增强了文化认同、家国情怀与社会责任感，实现了价值体认的升华。据统计，师生在研学过程中共创诗歌1000余首。在此基础上，学校进一步将学生创作的诗歌、反思笔记、实践地图以及小课题报告等成果汇编成《行走的诗教》研学成果

集，使学习收获得以保留与传播。

四、反思与展望

《学习单》系统地将一次校外旅行转化为一个深度学习项目。其核心价值不仅在于提供了任务路径，更在于通过各类学习支架的组合，利用“问题化机制”激发了学生的高阶思维，最终，通过支架的动态“渐隐”，唤醒学生的元认知，实现知识从被动接收向独立、深度建构的跨越。

未来，研究可以进一步深入——探索学习单的差异化设计以适应不同学段学生的认知特点；研究数字技术（如AR、在线协作平台）如何赋能学习单，创设更丰富的交互学习体验；建立更科学的基于学习单数据的综合实践活动评价模型。

参考文献：

- [1] 崔允漷.学科核心素养呼唤大单元教学设计[J].上海教育科研, 2019(4): 1-5.
- [2] 郭元祥.综合实践活动课程的能力目标及其分解[J].课程·教材·教法, 2018, 38(3): 16-21.
- [3] 何克抗.教学支架的含义、类型、设计及其在教学中的应用——美国《教育传播与技术研究手册(第四版)》让我们深受启发的亮点之一[J].中国电化教育, 2017(4): 1-9.
- [4] 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.

数字技术赋能初中英语阅读教学 全程评价的实践探索

——以 6AU1 Reading 第二课时: A school day 为例

青浦区教育学院附属中学 朱嘉怡

一、背景

《义务教育英语课程标准（2022年版）》指出，教学评价对促进学生核心素养的发展具有重要作用，它有助于学生认识自我、增强学习兴趣与自信；也有助于教师获取反馈信息，反思教学、提升专业能力。教学评价应贯穿教与学的全过程，服务于学生语言能力、思维品质、文化意识和学习能力的整体发展。新课标同时强调，教师应当推动“教—学—评”一体化设计与实施，要注重教学目标、学习活动与教学评价三者互相依存、相互促进，使评价镶嵌于教学之中。

在初中英语阅读课堂中落实这一理念尤为重要。阅读理解的本质是内在的意义建构过程，学生的思维轨迹、策略运用和情感体验难以直接外显，教师需借助预测、圈画、复述、讨论等多元表现加以推断，这使得评价面临着过程不可见、反馈即时性要求高、开放性回答难量化等挑战。因此，实现“教—学—评”一致性是促进学生深度阅读、提升思维品质的重要策略之一。对学生而言，自评与互评有助于反思调控、养成合作能力；对教师而言，有效的评价设计能监测学生的语篇理解与策略掌握，及时诊断问题、调整教学，促进教学相长。

英语阅读第二课时并非第一课时的简单重复，而是在学生理解文章大意的基础上，承担着引导其深入文本、实现知识内化与迁移的关键任务。其侧重点在于实现语言知识学习与深度文本理解的有机融合，最终指向学生综合语言运用能力的培养。在目前的实际教学中，阅读第二课时的教学评价面临三个尤为突出的难点：一是读前学情诊断难以兼顾全面与高效。第二课时的教学起点建立在学生对第一课时所学内容的掌握之上，教师需要快速了解全班学生对语篇大意、结构脉络、主旨情感等基础性内容的整体把握情况。然而传统课堂中，教师往往只能通过提问少数学生进行抽样判断，难以在有限的课前时间内实现全员覆盖的精准诊断，这为第二课时的有效推进埋下了不确定性。二是学生的深层理解过程不易被直接观察。与第一课时侧重信息提取和表层理解不同，第二课时要求学生文本细读中实现知识内化与意义建构，教师往往需借助结构图、关键词选择、复述表达等产出表现加以推断，但对学生“如何从文本细节中提炼情感、如何建立逻辑关联”等深层理解过程的形成性评价，在实际教学中容易被忽视。三是开放性任务的评价覆盖面难以保障。第二课时的读后活动通

常具有较强的探究性，对学生的批判性思维和语言综合运用能力要求较高。由于每个学生的经历、认知水平和价值观念不同，他们的回答往往会呈现出极大的多样性与个性化特征。如何在有限的课堂时间内，对这种开放性产出实现最大化的评价反馈，是一大现实难题。

面对上述三个现实难题，我们尝试引入数字技术作为助力，提升课堂教学评价有效性和覆盖面。借助 ClassIn 这一智能教学平台的画板、协同标注、实时投屏等功能，将评价活动深度嵌入“读前—读中—读后—课后”全程。

二、数字技术赋能初中英语阅读课教学评价的实施方法

在 6AU1Reading: A school day 的第一课时中，学生已经掌握了文中与校园生活相关词汇和短语的含义和用法；借助标题、图片等识别了网络帖子语篇要素并通过略读和扫读，梳理了网络帖子的主要内容和结构；能够就网络帖子中的校园生活初步表达自己的喜好并简单陈述理由。在第二课时教学中，教师为了引导学生深入理解文本内涵并促进学生对于知识的实践与运用，将教学目标确立为：第一，通过分析网络帖子的用语，理解芬兰校园生活的特点并分析提炼米科对自身校园生活的情感；第二，能够简要描述自己的校园生活并表达喜好；第三，通过对比芬兰与自身校园生活的异同，感受校园生活的多样化。

在这节课的教学设计与实践中，教师充分利用数字技术，尝试将课堂教学评价融入“读前—读中—读后—课后”整个流程，让评价真正贯穿教学始终，进而实现“以评促学、以评促教”的目的。

（一）读前：数字采集，精准把脉基本学情

在读前环节，教师引导学生回顾语篇内容，旨在帮助学生巩固上一课时所学语篇要点，此

时评价应聚焦学生对语篇内容的理解与掌握程度。教学伊始，如何快速、准确地了解全体学生对文本的初读印象和整体感知，是传统课堂的难点。举手回答只能关注到个别学生，难以把握全局。

在本课的“读前”环节，教师先让学生基于第一课时的阅读，简要复述了米科的校园生活。接着，教师向学生提问“What does Mikko think of his school life?”，引导学生聚焦米科对于学校生活的总体感受。在这一环节中，教师借用 ClassIn 数字技术平台的“画板”功能，收集并呈现了所有学生对于这一问题的回答。学生并非被动听讲，而是主动在平板上写下自己提炼出的关键词，如“love”“happy”“enjoy”“colorful”等。系统同步收集所有答案，并即时生成可视化的 9 宫格画面投射在主屏幕上，清晰地表明了全班学生的共同判断，让教师能够直观地评价所有学生对文本情感基调的整体理解情况。

这一数字技术的应用，使评价设计发生了显著转变。第一，从抽样评价到全员评价：教师不再是基于少数几个学生的回答来猜测全班学情，而是获得了覆盖全班的、精确的数据支持，真正实现了对学习起点全面的“精准把脉”。第二，从隐性评价到显性评价：学生的思考从个体的、内隐的状态，转化为集体的、可视化的图表。这不仅让教师对教学基调的把握更有信心，也让学生通过直观对比，进行自我评价，激活了已知，为后续的深度阅读奠定了坚实的基础。评价的诊断与激励功能在此环节得到了初步彰显。

（二）读中：协同标注，可视化思维过程

在“读中”环节，阅读第二课时的评价往往聚焦于学生对于语篇内容的深入理解情况。教师将本课的学习难点确立为：学生可能难以从文中寻找相关语言细节支撑。教师要了解学生能否找到文章的细节信息及其对细节的理解

程度，关键在于要让学生的思维过程变得“可见、可评、可共享”。

教师要求学生首先自主阅读，在文本上圈画体现米科对校园生活热爱的语言细节；随后进入小组合作，在平板上对同一份电子文本进行协同圈画、批注，共同生成一份小组答案。过程中，教师在教师端可以实时巡视所有小组的操作界面，看到他们是如何讨论、如何选择、如何标注的。有的小组聚焦于“I LOVE this way of learning...”这样的情感动词，有的小组抓住了“The breaks connect us!”这样的感叹句，还有的小组注意到了“表情符号”等表达情感的信号。

数字技术在此处的介入，让过程性评价得以深化。第一，评价焦点从“答案”转向“过程”：教师评价的不仅是小组提交的最终答案是否正确，更重要的是观察他们如何得出这个答案——小组内的讨论质量、证据筛选的逻辑、合作学习的效度都成为了可评价的维度。第二，促进了自我评价与同伴评价：在小组协商过程中，学生必然会对各自的初步圈画进行判断、辩论与补充。例如，一个学生可能最初忽略了一个副词，但经同伴提醒后意识到其强化情感的作用。这个过程本身就是最有效的生生互评和自我反思。数字平台为这种高阶思维活动提供了协作的载体，使评价内化为学习的一部分。

（三）读后：即时呈送，互评互鉴优化产出

阅读第二课时的读后输出活动通常聚焦于学生对所学知识的迁移和运用情况以及思维能力。本节课读后环节的写作任务——“写一篇回帖描述自己的校园生活并表达喜好”——是本节课核心目标的综合输出。如何对这一产出进行高效、有效的评价，数字技术提供了有效的途径。

学生完成初稿后，首先在小组内互换阅读、互评，利用课堂前序环节制定的评价量

表，如“是否运用恰当的语言细节表达喜好；是否运用动宾搭配给出细节支撑”进行初步筛选，共同推选出本组的“最佳回帖”。随后，用平板拍照功能迅速上传至班级公共屏幕。在很短的时间内，全班学生的作品得以“齐观”。教师引导学生开展集体点评：“Do you want to give this reply a like? Why or why not? ”。学生们可以直观地对比、借鉴，从他人的优秀作品中学习如何运用刚学到的语言结构，如何让表达更生动。

此处的数字技术应用，创造了一种更高效、更可视化的互动评价机制，让所有学生的作品都能被看见、被欣赏、被评价，极大地提升了学生的参与感和成就感。同时，数字平台的使用提升了评价的效度与信度：教师的点评和学生的互评基于真实的、可视化的作品，评价标准因此在具体案例中得到重申和内化。学生在阅读和点评他人作品的过程中，学会如何修改、如何优化自己的作品，为接下来的课后作业打下了坚实的基础。

（四）课后：平台延伸，让评价贯穿学习闭环

一堂课的结束，不应是学习评价的终点。教师利用 ClassIn 在线平台，将评价活动自然延伸到课后。作业要求之一是：“修改润色你写的回复并上传至平台，阅读你的同伴的作品并给你最喜爱的作品点赞”。这一设计利用数字技术使课堂上的写作和评价活动在课后得到了有效延伸。学生根据课堂获得的反馈进行修改，这是一个自我评价和修正的过程。学生将修改后的作品上传到 ClassIn 平台的讨论贴中，在网络论坛构建了一个学习社群，学生的作品拥有了真实的读者，且与文本的语境比较契合。他们浏览、阅读、点赞的过程，是一次广泛的、匿名的、基于内容的生生互评。那个获得最多“赞”的回帖，其价值得到了学习共同体的最高认可。教师也可以通过后台数据，轻松了解每

位学生的参与度和受欢迎的作品，为后续教学提供参考。

三、反思与改进

数字技术在本次教学实践中的深度融合，为英语阅读课的教学评价全程化提供了有力支持，全面、高效地评价了学生在阅读课上的学习效果。它不仅帮助教师通过实时数据反馈进行精准指导，更使学生真正拥有了成为评价主体的机会。然而，在推进数字技术赋能英语阅读教学全程评价的过程中，仍有一些问题值得进一步反思与优化。

首先，过程性评价的深化需兼顾个体差异。尽管协同标注、即时互评等活动提升了学生参与度，但在小组合作中，仍可能存在个别学生表达不充分的情况。例如，在本节课的小组协同圈画环节中，有一个小组的四位成员中，两位学生主导了全部标注和发言，而另外一位英语基础较弱的学生始终沉默，仅机械地跟随他人的圈画，未能真正参与思维碰撞。今后可尝试结合数字技术平台的不同功能，获取并收集学生个体学习轨迹数据，如标注次数、修改记录、互动频次等，为每位学生提供更具个性化的反馈与指导。

此外，数字评价应与人文关怀相结合。技术使评价更高效、客观，但教育本质上仍是人与人的互动。在本次课的读后作品展示环节，教师利用平台快速呈现了全班学生的回帖，并

引导集体点赞评议。然而，有一位学生的回帖因语言表达不够流畅、内容较为单薄，在集体评议中未能获得任何点赞。由此可见，技术赋能的公开评价虽然使得优秀作品更具有示范作用，但也可能无意中放大部分学生的学习挫败感。教师在借助技术开展评价的同时，应保持对学生学习情感、态度与价值观的密切关注，避免评价过于“冷冰冰”，在数字赋能中不失教育的温度。

综上所述，数字技术为阅读教学评价的全程化、精准化提供了可能，但其有效落地仍依赖于教师的理性设计、灵活调控与人文洞察。只有持续反思、不断优化，才能在“技术”与“教学”的融合中真正实现以评促学、以评促教。

参考文献：

- [1]华萌萌.核心素养背景下初中英语阅读课的教、学、评一体化设计与实施[J]. 中小学外语教学（中学篇），2023(3): 1-6.
- [2]张丽.基于课程标准的初中英语阅读教学评价策略[J]. 中小学外语教学（中学篇），2022(4): 12-16.
- [3]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.

统编小学《道德与法治》课程 “在地化”实施路径的探索

上海市毓华学校 张 慧

一、问题的提出

我校 95% 以上的学生为随迁子女，他们来自全国各地，对上海的历史文化和城市公共行为规范等了解尚浅，内心却迫切想融入这座城市、获得城市认同感。然而，统编教材因覆盖面大，需要在全国不同区域不同文化中进行平衡，部分内容就随迁子女而言存在一定的距离感与生疏感，教学过程中难以引起学生的共鸣，导致教学目标难以落实，更不能实现他们想要深入了解上海、融入上海的愿望。

上海作为国际化大都市，造就了海纳百川、崇德向善、创新务实、不懈奋斗的海派文化，其中蕴含的红色基因、时代新风、法治素养的精神，正是社会大课堂鲜明的素材。外滩建筑群的中西合璧、石库门的市井烟火、本帮菜的浓油赤酱滋味，非遗技艺背后城市文化的精妙意蕴、精细化治理故事的栩栩如生等，这些生动鲜活、内涵独具特色的教学资源能增加《道德与法治》课的深度和广度，增强课程的感染力和实践力。

习近平总书记在学校思想政治理论课教师座谈会上提出“把思政小课堂同社会大课堂结合起来”。《义务教育道德与法治课程标准（2022 年版）》也明确学生既要感受身边的变化，了解家乡的发展，还要关心国家大事，初步了解中国的历史文化和发展成就，培养爱国情怀。热爱家乡是爱国情怀的重要基础，也是对课程

“在地化”的有力政策支撑。对随迁子女而言，上海已成为他们的家乡。唯有将课程化为贴近学生生活的实事，充分挖掘和利用上海的地域文化资源，才能真正帮助学生感知上海、接纳上海，建立与这座城市的情感联结，回应其融入需求，落实思政课的育人目标，最终培育出根植于本土生活的家国情怀，推动小学《道德与法治》课程真正扎根落地。

二、核心概念阐释

（一）“在地化”教育

“在地化”教育概念的提出源于西方环保运动，并受到杜威实用主义思想的启发，强调教育应与学生的生活紧密结合。学界对此进行了多维界定：岳伟等提出“在地化”教育的实质是依托地方开展学校教育，强调个体、地方、学校之间的联结。（岳伟、郑敏 2025）田友谊等学者认为，“在地化”教育立足于地方独特的历史、环境、文化等，注重所在社区所提供的情境，并以此为出发点教授学生学科知识，强调实践体验和在学习现实世界中的学习经历。（田友谊、石蕾 2024）

综合上述定义与分析，“在地化”教育的起点与基础为地方独特的资源与情境，旨在打破教育与地方的割裂状态，达成二者的双向融合。并且，均强调将真实的地方实践作为在地化教育的关键实施途径，而非单纯进行知识灌输。差异在于侧重资源、学生、教学体系的不同维

度。本研究认为,“在地化”教育其核心是立足学情,将本土资源融入教学各环节,而非简单堆砌,这既推动国家课程在本地落地,又使学生通过认识、探究、参与本土生活,构建与地域的情感联结,形成文化认同与归属感,同时提高运用学科知识解决实际问题的综合能力,完成从生活中来、到生活中去的完整学习闭环,亦是搭建起连接“教材世界”与“生活世界”的桥梁。

(二)《道德与法治》“在地化”实施

就统编小学《道德与法治》课程“在地化”落地的具体操作而言,就是以区域为载体、立足学情,深挖当地地域特色文化、社会风俗习惯、社会发展现状以及学习生活的物质和非物质元素资源,让本来较为抽象的道德规范、法治思想得以具象化,并以此为基础,在教学手段上采用多样化的方式展开有别于学校、有别于书本的教学活动,在教的过程当中培养学生的政治认同、道德修养、法治观念等核心素养,在学习的过程中使学生逐步了解地域知识,增

加大对地域的认可,奠定对地域的归属。

海派文化是彰显上海教育在地性的核心文化底蕴之一,既是小学《道德与法治》课程核心素养培育的优质德育载体,也是贴近小学生生活、便于感知体验的生活化教学资源,同时有上海相关政策与教学实践的有力支撑、具备成熟实施基础,理应成为上海小学道德与法治课程在地化实施的重要优选路径。“海纳百川、追求卓越、开明睿智、大气谦和”的上海城市精神,本质就是海派文化的当代凝练,是本地孩子最应认同的“精神底色”。

三、“在地化”实施的有效路径

(一)构建“素养导向”的海派文化素材库

教师应围绕“政治认同、道德修养、法治观念、健全人格、责任意识”五大核心素养,梳理出教材主题与海派文化的内在契合点,在此基础上建立起“生活化、可视化、低龄化”的教学素材库。(如表1所示)素材库的内容丰富多元,素材的形式也力求多样,让不同年龄段的学生都能找到适合自己的学习载体。

表1.《道德与法治》在地化“素养-教材-海派资源”匹配表

核心素养	匹配教材主题	海派文化资源内容举隅
政治认同	《我爱家乡山和水》 《欢欢喜喜庆国庆》 《家乡新变化》	红色文化:鲁迅在沪的唤醒民众类文学创作、聂耳谱写《义勇军进行曲》的历程。 中西融合建筑:外滩建筑群、石库门、武康大楼等。
道德修养	《分享真快乐》 《请帮我一下吧》 《我们在公共场所》	移民文化:开埠后各地移民饮食、习俗在沪和谐共存的氛围。 日常礼仪规范:公共场合轻声交流、服饰得体等礼仪习惯。 本帮菜文化:烹饪中注重食材、精益求精的制作态度。
法治观念	《班级生活有规则》 《生活离不开规则》	商业契约传统:上海商业往来中“签约必守”“重合同守信用”的惯例。 法治实践案例:上海法院将海派契约精神融入裁判文书说理的简化案例。
健全人格	《学做“快乐鸟”》 《我能行》 《挑战第一次》	个性发展氛围:海派文化中尊重个人兴趣选择,支持艺术、手工艺等多元领域发展的特点。 艺术创新成果:海派京剧对传统京剧的革新、海派电影对都市题材的探索。
责任意识	《我是班级值日生》 《绿色小卫士》 《感受家乡文化 关心家乡发展》	文化保护行动:吴语保护团队的推广活动、张园“一幢一档”改造模式、曹杨影城文创开发传承集体记忆。 市民社会责任:市民主动监督不文明行为、参与社区活动。

（二）打造“沉浸式体验式”课堂教学

课堂是“在地化”落实的主要阵地。教师可采用“沉浸式体验式”的教学，把体验放置于参与之中，在活动中让学生有所感悟、在体验中促使学生有所成长。比如，在教学《红红火火过新年》一课时，针对现在会说上海话的学生越来越少这一现状，教师可在课堂中融入“上海话拜年”的游戏，让学生感受沪语的独特韵味。同时可以与劳动课相结合，在教学学生自己动手包春卷的过程中体会弄堂年夜饭与现在团聚方式的不同，领悟年俗文化在延续之中，也在发扬之中。再如，根据《我们在公共场所》主题“我们在公共场所要怎样做”，教师可以安排“模仿南京路步行街文明小游客”的活动，并融入“新七不规范”故事，请学生以“小小城市管理者的身份说一说为什么不能在地铁里面吃东西等上海精细化管理的举措，这样可以让学生深化对规则的理解。教学《多姿多彩的民间艺术》一课时，可邀请非遗传承人来到学校现场传授面塑、剪纸等技艺，让学生亲自动手制作旗袍盘扣，描绘京剧脸谱等，感受指尖上的海派温度。

（三）开展“家校社协同”的实践活动

“在地化”教育需要家庭、学校和社区协同共育，让教育走出校园，延展到生活的每一个角落。教师可以发挥文化场馆的育人价值，通过博物馆、文化遗产地、历史建筑以及红色旧址遗址开展“岁时节令”“海派文化溯源”等研学活动，使学生们在接受来自馆藏文物及现场氛围的双重熏陶后进一步认知自己的家乡文化。家庭也是教育的重要场所。在学习五年级《骄人祖先 灿烂文化》这一单元时，教师可以组织家长和孩子共同参与“寻访身边的历史建筑”亲子活动，用手机拍摄具有历史特色的建筑，比如朱家角古镇、曲水园等，探寻古建筑背后的故事，感受上海城市变迁中的人文底蕴。学校方面也可以从《绿色小卫士》《感受家乡文化

关心家乡发展》单元主题出发，带领学生开展吴语保护、社区环境整治、张园文化宣传保护等活动，让学生在帮家人、帮邻里、帮社会的服务奉献中感受自己的责任担当。

（四）实施“主题式”跨学科融合教学

打破学科壁垒，以“海派文化润童心”为核心主题，设计以《道德与法治》学科为基础的跨学科系列课程。结合语文学科开展海派名人故事征文、弄堂童谣朗诵比赛；结合美术学科组织“三毛学法”连环画创作、海派建筑写生活动；结合音乐学科教授老上海经典歌曲、排练简化版海派戏曲片段；结合劳动学科开设本帮菜烹饪、非遗手工制作等实践课程。最后通过主题汇报、成果展览等形式，真正将《道德与法治》学科知识与学生的生活经验、本土文化认知深度结合，学以致用。

（五）建立“过程性多元化”的评价体系

科学评价是“在地化”开展的重要保障。教师要改变单一的考试评价方式，建立“过程性多元化”评价体系，将每位学生的实践报告、手工作品、研学记录、故事征文、课堂表现等各方面的资料都放在学生的成长档案袋里，真实完整地展现学生核心素养发展过程，评价主体引入学生自评、互评、家长评、社区评、教师评相结合。比如：学生做公益的情况由社区工作人员打分；家庭文化分享情况由家长进行反馈；课堂学习上由教师、同学互相评定。同时过程中还可以设置“文化小使者”展示任务，让每个学生来给来沪游客介绍自己美丽的家乡。此外还可设置“规则践行小标兵”，通过观察学生日常学习中的实际行为表现，以真实情境检验教学效果，让评价真正服务于学生的成长。

（六）强化“教师赋能”的教学支持保障

教师是“在地化”的执行主体，充分的赋权为教师提供坚实的教学保障和教学支持，建立丰富多样的活动载体：定期开展海派文化专

题讲座；带领教师进行场馆研学；举办教学研讨等活动，不断深化教师对海派文化内涵的理解，增强教师发现、挖掘、整合在地资源的能力。构建教师协作共同体，助推教师跨年级、跨学科开展“在地化”教学案例与课程资源开发，并在平台公开共享教学经验、分享教学感悟，进而共同创造和体验一种教育教学中的群体性幸福感。搭建学校“在地化”教学资源共享平台，汇聚整理各种素材库、教学案例、研学方案等资源并及时更新，从而为“在地化”教学持续不断的发展奠定雄厚基础。

四、实施成效与反思

（一）实施成效

经过一段时间的实践，我校“在地化”实施成效显著，抽象的道德与法治知识逐渐转换成为学生的亲身体验，生动具体，课堂气氛变得活跃，学生兴趣与主动性大为提升，“沉闷、空洞”的课堂尴尬境地得到破解。经过对上海历史文化、城市规则的理解与认识，学生的政治认同、法治意识、责任意识得到养成，尤其是随迁子女对于城市的归属感、认同感明显增强，能够融入本区域的生活当中去。结合我校开展的“美在毓华”行规评比，以课堂+日常相融合的教育方式，学生的行为规范有了明显的进步，学校也被评为上海市行为规范示范校。利用多方面的实践活动，整合学校、家庭、社区三方面力量形成三位一体的协同育人格局，使学校真正达到了教书育人的培养目标。学校定期邀请法治副校长进校园对学生进行法治校园安全（含防欺凌、防诈骗等）案例介绍等，进一步增强了学生的法治意识。与此同时，我们还收获了一大批关于海派文化的教学资源、跨学科案例和研学方案。

（二）反思与改进方向

实施过程中仍存在不足，未来需针对性优化：其一，部分海派文化资源深度不匹配低学段学生，需要更精细化地挑选和呈现，提供贴合低学段年龄特点的学习资源。其二，过程性评价缺乏具体标准，需要细化评价指标，明确等级，推动评价有效化、程序化。其三，部分教师海派文化知识储备不足、跨学科融合设计能力有待提高，需加强专项培训，通过名师引领、同伴互助提升教师专业素养。其四，随迁子女地域文化底蕴差异较大，对上海文化的认知程度不一，需关注学生差异化需求，实施分层任务与指导，确保不同的学生都能在“在地化”教育中有所发展。

统编小学《道德与法治》课程“在地化”实施是落实立德树人根本任务，打破传统教育与地方疏离现状的有效探索。在后续推进过程中，我们也将始终以学生核心素养发展为重点，让统编教材和本土文化实现更深度的融合，真正让《道德与法治》课程更接地气、更有温度，切实发挥其育人的价值。作为新时代的道德与法治教师，只有不断探索学科“在地化”教育的新路径、新方法，才能让每个学生都能在本土文化的滋养中，成长为有道德、有法治意识、有家国情怀的时代新人。

参考文献：

- [1] 田友谊, 石蕾. 在地化理论视域下乡村学校课程建设的现实困境与推进路向[J]. 现代教育管理, 2024, (06): 51-60.
- [2] 岳伟, 郑敏. “在地化”实践：新西兰可持续发展教育的历程、逻辑与趋向[J]. 比较教育学报, 2025, (02): 95-107.

家园社“同心圆”协同育幼的创新实践

青浦区徐泾幼儿园 陈 雯

一、基于家园社协同育幼的现状分析

幼儿阶段是儿童性格塑造、认知发展以及行为习惯养成的关键启蒙期，其接触的信息与环境对其一生的成长有着深远影响。然而，在当下丰富多元的社会环境中，幼儿所接触的信息来源广泛且复杂，其早期发展面临的挑战也更为多维。这就要求教育不能仅依赖任何单一主体，而必须重视并发挥家庭、幼儿园及社区等不同阵地的独特优势，形成育人合力。

2024年11月，教育部等十七部门联合印发《家校社协同育人“教联体”工作方案》，明

确提出：“‘教联体’是以孩子健康快乐成长为目标、以学校为圆心、以区域为主体、以资源为纽带，促进家校社有效协同的一种工作方式。”这一政策为家园社协同育幼指明了方向：幼儿园应发挥圆心的定位功能，联合家庭、社会协同育人，充分发挥各方教育力量，共同促进幼儿成长。

然而，从我园实施现状以及2025年3月通过对附近20所幼儿园、120名教师、230名家长进行的调查发现，当下家园社协同育幼仍存在诸多不足。（如图1所示）

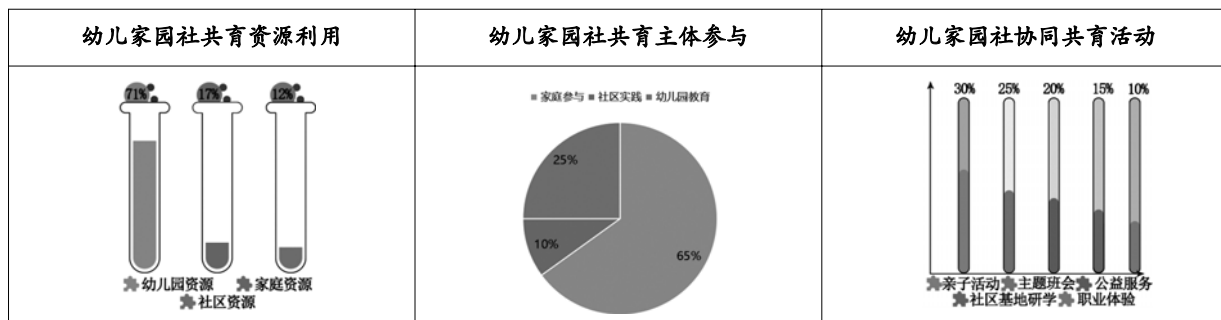


图1. 问题统计图

（一）共育主体参与失衡，教育内容待更新

幼儿教育需家庭、幼儿园和社区配合。但从调查结果以及我园实施现状来看，幼儿园占据了主导地位，家庭参与度相对较高，但多以亲子活动的方式呈现，班级周会、志愿者服务等其他活动中家庭的参与较少，出现家庭参与不均的情况。从社区角度来看，多数教师表示，幼儿园每年最多开展两次与社会相关的活动，且活动形式单一、活动内容不丰富，多集中在

敬老院送温暖、社会卫生服务方面。这导致教育内容局限于日常教学，缺乏创新与多样性，不能满足幼儿成长的多元需求。

（二）共育资源整合不足，教育实践难落实

幼儿健康成长需多样资源与实践。目前，家园社资源整合不足，幼儿园主要依赖自身资源，家庭与社区资源联动少。社区资源未能融入教育体系。资源整合不足限制了幼儿实践活动，难以实现知行合一。

（三）共育空间体验受限，教育成效不显著

幼儿教育应拓展至家庭和社区。但目前，活动空间主要在幼儿园，家庭和社区活动形式单一。受限的共育空间体验限制了幼儿视野和认知拓展，教育成效不显著。

基于上述问题，我园以《家校社协同育人“教联体”工作方案》为指导精神，不断探索家园社协同育幼的多元化推进路径，尝试在联责任、联资源、联空间等方面进行实践，不断积累经验、总结方法，形成了以幼儿园为圆心、以家庭为半径、以社区为圆周的“同心圆”育幼模式。

二、家园社“同心圆”协同育幼的创新实践路径

（一）联责任——凝聚家园社共育合力

联责任是基于明确家庭、幼儿园、社区在幼儿教育中不同的责任，通过共同确定育幼主题，搭建育幼实践路径，实现协同育幼的

目标，促进幼儿全面健康成长。幼儿园作为育幼的圆心，要充分发挥引领作用，借助“三会共商”“双渠道互动”“实践活动联动”，构建家庭尽责、幼儿园主导、社区辅助的良好局面。

1. 三会共商，确定主题月分工

“三会”共商涉及幼儿园、家长和社区共同参与的育幼活动策划。通过共建、共商、共享即家园社共建协议（权利和义务）、家园社共商内容、家园社共享经验，共同设计活动以提升家长的育幼能力。例如：针对幼儿生活习惯培养，幼儿园设定主题月，细化每个主题月的培养侧重（如表1所示）。三会上明确教师、家长、社区的责任分工，比如卫生习惯主题月，教师负责制定详细的卫生习惯教学计划，并指导幼儿学习实践，家长负责监督幼儿在家的实践和巩固，社区卫生机构负责向家长开展讲座并发放卫生习惯指导手册。

表1. 培训主题月安排

生活习惯培养主题月	细化内容	教育实践活动
生活自理	幼儿园：引导幼儿自己穿衣、洗手、整理玩具等 家庭：鼓励幼儿自己完成洗漱、穿衣、收拾书包等任务。	家园共同记录幼儿的表现，每周一次小总结，对表现好的幼儿给予表扬和奖励，如发放小贴纸、小奖品等。
卫生习惯	幼儿园：教导幼儿正确的洗手方法、保持个人卫生。 家庭：督促幼儿饭前便后洗手、早晚刷牙、勤换衣服等。	社区邀请专业人士为家长和幼儿讲解卫生知识，增强幼儿的卫生意识。
作息规律	幼儿园：制定合理的作息时间表，引导幼儿按时午睡、起床。 家庭：与幼儿园保持一致的作息时间表，培养幼儿早睡早起的习惯。	幼儿园、家庭和社区可以联合开展“作息小明星”评选活动，对做得好的幼儿进行表彰和奖励。

2. 双渠道互动，用好共育资源网

“双渠道”互动使三方在信息沟通中能够各自履行责任，使育幼意见征集更加全面、客观。例如，幼儿在成长过程中会面临各种情绪问题，如：入园焦虑、与同伴交往时的冲突等。幼儿园教师在实施育幼工作时，可通过以下方式展

开。（如图2所示）

线上渠道：建立线上交流平台，教师发现并记录幼儿在园表现，家长反馈幼儿在家表现，家园互通幼儿情绪表现提炼问题，社区专业人士（如心理咨询师、教育专家等）针对问题答疑解惑、提供专业指导或开展团体辅导活动。

线下渠道：家长走进幼儿园，了解、参与幼儿园活动；邀请社区专业人士举办讲座或为家长和教师提供面对面的咨询和指导。

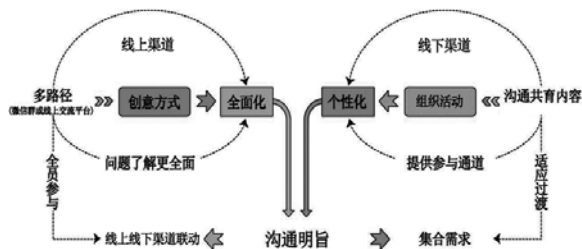


图 2. 线上线下沟通机制图

通过线上和线下渠道的联动，以责任落实推动家庭、幼儿园和社区信息共享，形成教育合力，帮助幼儿更好地管理情绪，健康成长。

3. 联动实践活动，强化社区育幼功能

社区实践活动是家园协同育幼的关键部分，为幼儿提供校外活动和锻炼，促进社会交往和认知发展。在家园社共育中，社区应成为实践活动的组织者、推动者，充分利用社区资

源推动共育落地。例如，在环保教育中，幼儿园负责在园内进行前期环保教学，如植树造林的原因、意义等；家长负责引导幼儿养成不踩踏草坪、不攀折花木的习惯；社区负责协调场地、组织志愿者活动，三方共同完成育人实践活动。




(二) 联资源——拓展家园社多元载体

联资源是基于对家庭、幼儿园、社区不同场所教育资源的深度挖掘，为多元协同育幼提供有力支持，实现教育理论与实践的有机结合，提升育幼成效。

1. 亲子生活坊，培育和谐家庭氛围

在幼儿成长过程中，家庭是重要的生活和学习场所，但部分家长往往过度关注幼儿的知识学习，而忽视了生活技能和情感培养等方面。针对这一情况，幼儿园可以联合家庭资源，开展“亲子生活坊”活动，培养幼儿的生活能力、情感认知和家庭归属感。（如表 2 所示）

表 2. 亲子生活坊

亲子生活坊	生活实践内容	幼儿实践
美食制作坊	家长和幼儿一起选择食材，然后共同参与制作，幼儿可以帮忙，家长一旁指导并确保安全。让幼儿感受劳动成果的喜悦，同时培养其动手能力和对食物的认知。	 图 3. 亲子食育活动
手工创意坊	准备各种手工材料，如彩纸、剪刀、胶水、废旧物品等。亲子发挥创意，将废旧物品改造成小玩具或装饰品，激发幼儿的创造力和想象力，提高其动手能力，同时增进亲子之间的互动和情感交流。	 图 4. 变废为宝·创意花环
家居整理坊	家长引导幼儿一起整理房间，如分类整理玩具、书籍，叠放衣物等。通过实践，让幼儿学会整理和收纳的方法，培养其良好的生活习惯和责任感，同时让幼儿明白家庭环境需要共同维护。	 图 5. 整理小能手们

亲子生活坊活动内容应侧重对家庭独特资源的利用，比如美食制作坊应当由家长根据自己的拿手菜、幼儿喜欢的口味决定制作方向；

手工创意坊的废旧物品材料应当真实来自于各个家庭；家居整理坊应当由家长根据家庭收纳习惯、收纳工具制定整理侧重。三坊内容一定

要体现各个家庭的特征。

2. 育幼微课程，促进认知实践融合

育幼微课程聚焦幼儿品德、认知、能力等核心发展内容，紧密联系生活实际，通过幼

儿亲身参与和体验，让幼儿在实践中记录感受、分享收获。（如表3所示）设计微课程时，应着重整合不同场所资源的独特价值，而非重复实践活动形式。

表3. 微课程实践融合

课程类型	课程名称	课程内容与实施步骤	家园/社区协作方式	预期目标
社会情绪课程	《管好情绪小怪兽》微课程	1. 教师通过绘本、角色扮演引导幼儿认识不同情绪； 2. 幼儿创作“情绪小怪兽”并分享情绪故事； 3. 学习基础情绪调节方法（如深呼吸、冷静角）。	家长使用家园互动单记录幼儿每日情绪管理表现（如冲突处理、情绪表达）； 社区心理咨询师通过线上平台对记录进行点评，提供个性化指导策略。	帮助幼儿识别、表达情绪，掌握基础情绪调节技巧，提升情绪管理能力。
科探课程	《豆子请安静》微课程	1. 教师创设噪音问题情境，引导幼儿观察、猜想降噪方法； 2. 幼儿在家利用常见材料（如海绵、棉花）开展降噪实验； 3. 记录实验过程与结果，总结降噪材料特性。	家长协助幼儿完成家庭实验，指导记录实验数据； 社区提供专业实验材料包（分贝仪、隔音棉）及线下成果展示平台。	培养幼儿科学探究兴趣，提升问题解决能力，理解声音传播与降噪的科学原理。

3. 社区体验日，增强社会认知能力

社区体验活动是幼儿了解社会、增强社会认知能力和社会交往能力的重要途径。幼儿园可以联合社区资源，每月设定一次“社区体验日”，根据当月幼儿的发展需求、兴趣特点以及社区资源特色，确定具体的体验主题。例如，幼儿园可以联动社区，以社区的不同功能场所为依托开展体验活动。职业体验日：与蜜蜂民办园共建“小小带教师”活动，幼儿体验教师角色，家长拍摄视频上传云平台。健康体验日：联动医大医院开展“健康小卫士”，幼儿模拟诊疗流程，社区医生评估健康行为。活动结束后，幼儿园组织幼儿进行讨论和分享，让幼儿讲述自己在社区体验日中的收获和感受，进一步加深幼儿对社会的认知和理解，增强其社会适应能力。

（三）联空间——构建家园社共育轨道

联空间是基于家庭、幼儿园、社区不同空间的教育资源与优势展开整合运用，例如社区的儿童活动中心、自然科普馆、亲子图书馆等，通过发挥不同空间的教育特色，构建全新的家园社协同共育运行模式，提升共育效果。通过搭建“场馆体验链”、开展“角色体验项目”、打造“家园共育云平台”等举措，保障家园社协同共育的持续有效发展。

1. 搭建场馆体验链，培育综合素养

家庭、幼儿园、社区各自拥有独特的教育空间资源。如社区有着丰富多样的公共教育场馆，如儿童科技馆、文化艺术馆、自然博物馆等，这些都能成为幼儿成长教育的优质空间。幼儿园可以依据场馆特点与幼儿发展需求，设计在场馆特定空间内的体验项目，提升幼儿教育的质量与成效。（如表4所示）

表 4. 多场馆场景下家园社协同育幼活动

场馆类型	家园社联动方式	幼儿实践内容
科技类场馆	1. 家长通过“家园共育云平台”提前学习科学实验指导视频； 2. 幼儿园教师设计任务卡，明确活动目标与步骤； 3. 与青浦区青少年活动中心合作，提供科技馆实践场地与设备支持。	1. 完成磁力实验，探索磁铁吸附特性与磁极规律； 2. 开展光影探索活动，观察光影变化，尝试制作简易光影装置； 3. 根据任务卡提示，记录实验现象与结论。
文化艺术场馆	1. 结合“美好中华文化节”，组织亲子参观青浦博物馆； 2. 家长协助幼儿收集传统纹样素材； 3. 社区非遗传承人入园，现场指导陶艺泥条盘筑技法。	1. 参观博物馆，了解地方文化与历史故事； 2. 收集传统纹样，为陶艺创作积累灵感； 3. 运用泥条盘筑技法，制作陶艺作品，融入传统纹样元素。
自然教育场馆	1. 利用社区公园资源开展“春日探秘”活动； 2. 家长用手机、记录本等工具，记录幼儿发现的植物特征； 3. 教师整合观察记录，制作成电子绘本并上传至云平台共享。	1. 观察社区公园内的植物，记录植物的名称、颜色、形态等特征； 2. 对比不同植物的生长环境，探索植物与自然的关系； 3. 参与电子绘本制作，分享自己的观察发现。

2. 开展角色体验项目，培养社会认知

社会角色体验项目注重对社区空间的利用和角色体验情境的创设，与联责任、联资源部分的实践活动进行区分，着重培养幼儿的社会认知。

例如，在以“职业启蒙”为主题的活动中，我们组织开展了故事绘本、角色扮演、认知提升三步引导游戏，借助故事绘本激发幼儿兴趣，引导幼儿进入职业场域中；借助角色扮演带领幼儿实践体验不同职业的分工、作息等；依托回顾总结帮助幼儿深刻理解职业责任、敬业精神等，促进幼儿认知提升。（如图 3 所示）这些活动充分发挥了家长、社区的协同作用：

第一步：通过故事、绘本、视频等介绍职业，激发幼儿兴趣。家长与幼儿讨论职业特点，观察职业人士，了解工作内容。

第二步：组织幼儿到社区街道模拟城市管理情境，可以体验小交警、小社工、小信号灯维修员在信号灯坏掉时一同维护和恢复交通秩序的情境，可以体验小环卫员、小园林绿化员等角色共同维护街道绿色整洁的情境，

使幼儿认识到社会角色各司其职共同支持社会运转。

第三步：体验后，组织幼儿回顾讨论，分享感受和收获。家长与幼儿回顾体验，引导思考角色联系和相互尊重。通过总结反思，提升幼儿对社会角色认知，培养交往能力和责任感。

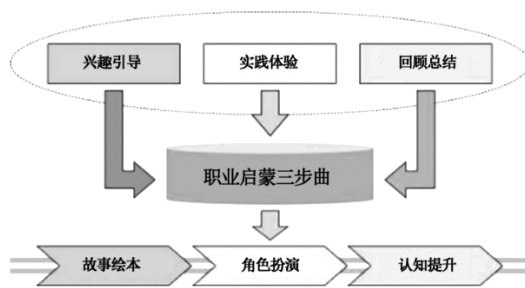


图 3. 学习阶段

3. 创建家园社共育云平台，促进幼儿成长

家园共育云平台以数字化赋能协同教育，通过“数据化评价、资源整合、多元激励”三位一体模式，构建起家庭、幼儿园、社区深度联动的育幼生态。平台通过量化评价标准（参与度、表现、进步等），实现家长、教

师、社区人员实时记录与反馈，自动生成幼儿成长档案。如：2024年12月《豆子请安静》科探活动参与率达92%，精准呈现幼儿发展轨迹。依托资源地图功能，平台整合周边3公里内11处教育场馆资源，提供在线预约与活动导航。此外，创新设置探索小达人、电子勋章、爱心小天使等荣誉体系，将虚拟激励与实体奖杯证书结合，激发幼儿参与热情。自运行以来，平台吸引600余户家庭注册，2024年累计开展87场协同活动，家长满意度高达96.2%，并成功推动“15分钟育幼圈”协同机制落地，实现教育资源共享、多方深度协作的良性循环。

三、家园社“同心圆”协同育幼的策略

（一）健全“三会联动”责任共担策略

在家园社协同育人过程中，一项重要的影响因素是责任与主体的明确与联动。我园在实践中逐渐形成了“三会联动”实施策略，确保了三方权责落地。首先，形成了层级化的共商机制，每学期以幼儿园为核心开展家委会园级会议2次，审核上一阶段协同育幼方案落实情况，协同制定下一阶段家园协同育幼活动计划，同时商议引入社区资源内容及形式。其次，以班级家委会为小团体，与主班教师共同制定本学期家园社协同主题活动内容、组织形式，明确各自分工，对家长的诉求进行答复，对主班教师的协同需求进行商议。最后，联系社区委员会，每季度邀请社区教育专业共同商议活动所需场地、社区专业人员配备等内容。最终形成幼儿园提出方案—家长商议需求—社区提供资源的责任闭环。

（二）构建“双向循环”资源整合策略

对于资源整合欠缺、利用率低等问题，经过实践总结，我园摸索出一套“双向循环”资源整合策略，即内挖掘、外衔接同步开展。

1. 内挖掘：挖掘家庭丰富资源

家长成长环境、受教育程度、兴趣、爱好

等都会影响幼儿的成长，在家园社协同育幼中，充分利用家长的技能资源能够丰富幼儿园活动内容，创新协同育幼方式。如家长是医生的，可以多参与健康体验日、职业扮演活动，为幼儿提供更加专业的医疗保健及相关知识和职业经验；家长是厨师的，则可以多指导幼儿园的美食工坊主题活动。另外，还可以开设家长微课堂，每月邀请不同专业领域的家长来园科普专业知识。自同心圆育幼活动开展以来，我园已经邀请不同家长来园参与活动、微课堂12余次，受到家长和幼儿的一致欢迎。

2. 外衔接：结合社区资源并进

在内挖掘的基础上，以幼儿园为圆心，教师绘制出“2公里社区资源地图”，标注附近的社区卫生室、派出所、超市等场所，积极联系周边单位与之签订育幼合作协议，如邀请附近社区卫生室工作人员在流感频发季节为幼儿提供卫生指导；邀请派出所人员与相关工作的家长协同为幼儿开展“防拐骗”“防溺水”等主题教育活动。

（三）实施由“点”到“链”的空间拓展策略

幼儿园教室空间内设置家园互动角，展示幼儿的家庭、社区、职业体验等活动的照片；利用走廊、大厅创设迷你超市、迷你医院等公共区域，使幼儿随时可以进入区域进行体验。同时衔接社区空间，创设科技馆、公园串联式幼儿研学线路。自2025年5月以来，我园已经组织开展了2次幼儿园—社区医院、幼儿园—会展中心—蟠龙天地研学活动。这些由点到链的空间大大拓宽了家园社协同育幼的范围。

幼儿阶段是成长的关键期，家园“同心圆”模式通过联责任、联资源、联空间，解决了家园社协同育幼现存的主体失衡、资源整合不足、空间体验受限等问题，构建了全新的共育轨道。

家园社“同心圆”模式丰富了幼儿教育内容，为幼儿提供了多样化学习体验平台，促进了幼儿全面发展，充分释放家庭、幼儿园、社区的教育潜力，为幼儿健康成长筑牢基础，助力他们在成长道路上绽放光彩。当然，我们的实践也存在诸多有待改进的地方，诸如人员支撑不

足，尤其是家长工作与幼儿园活动日有冲突的情况下，家长不得不放弃工作请假参与；在线资源利用率不足，如各种平台上相关的资源开发程度不够；且线上线下配合度低等问题。这些都需要在未来的实践中逐一解决、高效利用，从而使家园社协同更加科学、高效。

名誉虽然不是德行的真正原则和标准.....
但是它离德行的真正原则和标准是最近的.....
它是一种指导儿童和鼓励儿童的正当方法。
——洛克《教育漫话》

AI 赋能互动学习网页： 信息科技物联网教学的素养生成路径与实践

上海市佳信学校 陈丽娟

【摘要】初中信息科技八年级物联网教学面临抽象概念理解难、实验设备不足、学生差异适配难、过程评价缺失等核心问题，制约了学生核心素养生成。在 AI 赋能教育背景下，依托 AI 工具高效开发教学资源成为一线教师的重要课题。本文以八年级《物联功能趣体验》为实践载体，探讨借助 AI 技术开发互动学习网页的路径：以“游戏化设计”破解概念抽象难题，以“可视化模拟”突破设备条件限制，以“分层任务”适配个体差异，以“过程记录与 AI 分析”实现精准反馈。通过三个层层递进的课堂活动，达成知识活化、思维发展与素养生成的教学目标，为 AI 时代信息技术与教学深度融合提供实践案例。

【关键词】AI 辅助教学；互动学习网页；物联网教学；核心素养；游戏化学习；分层任务；过程性评价

一、引言

初中信息科技八年级物联网课程融合硬件操作、软件逻辑与多学科知识，是培养学生信息素养的重要载体。然而，传统教学常面临概念抽象、设备匮乏、学生差异大、评价单一等问题，难以实现素养导向的教学目标。素养生成依赖于真实情境中的主动建构，而非单纯知识传递。本文以《物联功能趣体验》为例，探索以 AI 技术为支撑、互动网页为载体，重构课堂教学路径，推动从“知识传授”向“素养生成”转型。

二、AI 赋能互动学习网页的教学实践创新

（一）AI 赋能游戏化任务开发：破解抽象知识认知壁垒

1. 核心理念：信息科技中核心概念具有高度抽象性，单纯依靠讲解难以帮助学生形成深刻的认知印记。游戏化教学通过将学生

嵌入具有趣味性、挑战性与即时反馈性的互动任务中，能够有效降低学生认知负荷，激发内在学习动机，使知识在“玩”的过程中被主动建构。

2. 案例呈现：“传感器类型配对”互动游戏

在“远程查看物联数据”活动中，学生需要理解不同场景（如智能家居、公共天气监测网站）下所需传感器的类型。传统教学多采用列表记忆法，枯燥且易混淆。

（1）互动学习网页实现

笔者向 AI 工具（如 DeepSeek）提出提示词：“用 JavaScript 实现一个拖拽配对系统，选项包括温度、湿度、空气质量、气压等传感器，目标区域为‘智能家居’和‘天气监测网站’。要求支持触摸设备，答案验证（正确绿色/错误红色），并提供重置功能。”AI 迅速生成了完整的 HTML、CSS 和 JavaScript 代码。

(2) 教学实践与效果

网页中，学生将各种传感器图标拖拽到对应的应用场景框中。当“温度传感器”“湿度传感器”“空气质量传感器”被拖入“智能家居”区域时，区域瞬间亮起绿色边框并显示“匹配成功！”的鼓励语；若误将“辐射传感器”拖入，则会显示红色提示“再想想，这个通常用于更专业的监测哦”。这种即时、可视的反馈机制，极大地激发了学生的好胜心与探究欲。他们在反复尝试与验证中，不仅记住了传感器名称，更深刻理解了其应用情境。课堂观察显示，参与度接近 100%，课后抽测中，相关知识的准确识别率达到 95%以上，远高于以往单纯讲授的 70%。(如图 1 所示)



图 1. 远程查看物联数据学习网页

3. 即时反思

游戏化并非简单的“趣味包装”，而是通过精心设计的互动机制，将抽象知识转化为可操作、可感知的认知任务。AI 的价值在于它能快速将教师的设计意图转化为流畅、稳定的交互体验，使游戏化学习从理念落地为课堂现实。

(二) AI 助力虚拟仿真系统搭建：低成本突破实验条件客观限制

1. 核心理念

物联网教学对硬件设备的依赖性较强，多数学校存在设备不足问题，难以开展规模化、常态化的实验教学。AI 驱动的高保真虚拟仿真系统，能够打破时空与物质条件限制，为学生提供沉浸

式、低成本、零风险的“准实践”体验，为理解复杂系统运行逻辑提供直观认知支架。

2. 案例剖析：“智慧家居环境监测”模拟系统

为让学生体验远程查看物联数据并感知物联数据流的动态过程，理想教学场景是接入真实智能家居平台，该方案受设备兼容性、网络环境等因素限制，缺乏普适性。

(1) 互动学习网页实现

提示词如下：“创建一个模拟智能家居环境监测的网页，实时显示温度（31-33℃波动）、湿度、空气质量指数，每 3 秒自动更新，数据变化有平滑动画和趋势箭头，整体 UI 简洁美观。”

(2) 课堂实践与效果

学生通过访问该模拟系统（如图 2 所示），可以直观地观察到室内环境参数的动态变化，他们不再被动接受“传感器采集数据”的结论，而是通过观察、记录与分析模拟数据，主动建构起“感知-传输-呈现-决策”的完整信息链理解。这一虚拟经历，有效补偿了硬件设备的缺失，使物联网不再是遥远的概念，而是可触摸、可探究的现实缩影。



图 2. 智慧家居环境模拟系统

3. 即时反思

虚拟仿真并非要完全取代实物操作，而是作为一种低成本、高效率、零风险的补充与前置体验。AI 驱动的模拟系统，其优势在于数据逻辑的合理性与交互反馈的精准性，它为学生在有限的课堂时间内积累了宝贵的“感性经验”，为后续可能开展的硬件实验奠定了坚实的

认知基础。

(三) AI 辅助分层任务体系设计：精准实现个性化学习路径

1. 核心理念

学生存在显著个体差异，“一刀切”的教学任务易导致“学优生缺乏挑战、学困生难以入门”的两极分化现象。互动网页通过预设分支路径与差异化支持，为实现“同一课堂、多元发展”的个性化教学提供了可能。

2. 案例说明：“物联宠物投食机”方案设计

在本课的综合设计环节，学生需要设计一个远程物联宠物投食机方案。这对学生的系统思维和创新应用能力提出了较高要求。

(1) 互动学习网页实现

网页中的活动三被设计为分层任务体系：

基础层（保障成功）：提供结构化的需求分析复选框（如“食盆余量监测”“定时定量喂食”）和方案设计模板（提示从感知层、网络层、控制层、应用层思考），降低起步门槛。

进阶层（促进探究）：内嵌流程图绘制工具，学生可拖拽图形元素，自主设计投食机的工作流程，培养计算思维。

拓展层（鼓励创新）：提供“AI 设计助手”链接，学有余力的学生可获取更多灵感，思考如何集成摄像头进行图像识别等更复杂的方案。

(2) 课堂实践与效果

基础薄弱的学生通过在模板框架内填空，能够顺利勾勒出方案雏形，获得成就感；中等学生则在绘制流程图的过程中，梳理并优化了控制逻辑；能力突出的学生利用 AI 助手提出了“根据宠物体重自动调整投食量”等创新点子。学习网页成为承载差异化任务的容器与呈现个性化成果的画布，真正实现了“下保底、上不封顶”的教学目标。

3. 即时反思：分层教学的关键在于“隐性的支持”而非“显性的标签”。互动网页通过提供可自主选择工具与资源，让学生在不知不

觉中进入适合自身水平的“学习区”，既避免了能力恐慌，也维持了适当的挑战性。AI 在此过程中的角色，是帮助教师快速构建起这样一个灵活、包容的数字化学习环境。

(四) 过程性数据追踪与 AI 分析：高效支持精准教学与评价

1. 核心理念

核心素养的发展是一个动态过程，传统教学聚焦于最终作品的结果性评价，难以捕捉学生在探究、试错、反思过程中展现的思维品质与努力程度。AI 赋能的互动网页能够自动记录学生的操作路径、尝试次数、作答结果、停留时长等过程性数据，为开展发展性评价提供客观依据，同时为学生提供及时的元认知反馈。

2. 案例简介：“远程查看物联数据”活动中的过程追踪与评价

“远程查看物联数据”的互动任务中，网页实时记录学生的每一次拖拽选择、流程排序操作，每个任务区域均设置“保存进度”与“查看答案”按钮。

对学生而言，当他们点击“查看答案”时，即时反馈系统不仅告知对错，还会在错误时提供建设性提示（如第一次错误：“再思考一下智能家居的数据范围特点”；多次错误后直接显示知识点解析）。这种渐进式提示策略，保护了学习热情，引导了深度思考。

在教师端，教师可以查看全班的完成进度与正确率统计。例如，发现多数学生在“数据流转流程”排序上存在困难，便可即时调整教学，对该知识点进行集中讲解。课后，这些过程性数据可以作为分析学生学习行为、进行个性化辅导的宝贵证据。

过程性评价促使学生从关注“答案正确性”转向关注“思维过程合理性”。在反复调试流程图、验证传感器匹配逻辑的过程中，学生逐步培养了解决问题的毅力、自我监控能力与批判性思维，实现信息素养的全方位提升。

3. **即时反思**：将 AI 分析融入过程性评价，意味着教学评价从“经验驱动”走向“数据驱动”。它让教师的干预更加精准、及时，也让学生的反思有了具体的锚点。尽管当前实现的仍是较为初级的数据分析，但已展现出未来智慧教育的缩影——基于数据的个性化学习路径自适应调整。

三、结语

AI 赋能的互动学习网页正推动初中信息技术教学完成一场深刻的范式革新。教师不再

是单向输出的知识传递者，而是化身学习场景的建构者、探究过程的引导者，更是学生个性成长的助力者；学生也摆脱了被动接纳的局限，在趣味化、沉浸式的互动中，成为主动探索、建构知识的实践者。AI 的核心价值，在于降低技术开发门槛，让教师的教学巧思快速落地，让创意教学从构想变为课堂现实。随着技术持续迭代，互动网页将不断拓展教学应用边界，为数字时代创新实践人才的培养提供有力支撑。

AIGC 技术支持下构建网页习题系统的探索

——以豆包和信息科技学科为例

青浦区青少年活动中心 沈庆丰

【摘要】 本文通过使用豆包大模型的语言理解、图像识别、代码生成等核心功能实现习题的电子化、自动化，旨在构建一个纯前端的网页习题系统。该系统能够灵活组题、自动评分、个性化评价以及基于错题的学情分析，实现人工智能赋能教育，进一步推进数字化在练习、考试、评价等环节的应用，从而实现更高效的教与学。

【关键词】 豆包大模型；图像识别；代码生成；纯前端；习题系统

一、AI 大模型工具的特征分析

豆包大模型是字节跳动基于云雀模型开发的语言模型，采用了 Transformer 架构，通过对大规模文本数据的无监督学习，获得语言的统计规律和语义信息，具备强大的自然语言处理能力。

在图像识别领域，无论是日常场景中的文本识别（支持印刷体、手写体多语言提取，可直接将图片中的试卷内容转为可编辑文本），还是专业场景中的特定任务（如识别图片中的数据表格并生成 Excel 格式、检测图像中的瑕疵或违规元素），豆包均能实现高效解析。

在 Web 编程方面，它能从零开始提供基础代码框架（如 HTML 静态页面结构、CSS 响应式布局、JavaScript 交互逻辑），并附带详细的代码注释，帮助用户理解每一行代码的作用。

无论是将图像信息转化为可用数据，还是将编程需求快速落地为功能代码，豆包都以“降低技术门槛、提升任务效率”为核心，为用户提供灵活、高效的解决方案，助力轻松应对图像识别与 Web 编程相关的各类需求。

二、纯前端信息科技习题系统的设计

我们将全程使用豆包大模型，通过与之对话的方式，从系统架构到各种技术栈角色分工，

再到所有页面代码的生成，在层层递进的对话中，从第一个快速原型逐步迭代、优化功能，最终完成一个界面美观、功能完善的“纯前端”习题系统。之所以采用“纯前端”的形式，是因为这种模式可以单机使用，免去了架设服务器的环节，使用简单方便。系统主要实现的功能有：随机组题（按章节、题型，题目总数等）、答题模块（答题进度、答题时间）、自动评分（选择题和判断题）、评价反馈（根据学生的答题正确率给出评价）、学情分析（对学生在答题过程中的各种数据：答题时间、正确率、错误类型、错误题型所属章节等进行分析，为学生提供个性化的学习建议）。其主要步骤如下：

（一）确定系统架构

要从零开始构建一个纯前端的习题系统，首先打开豆包，在交互对话框中输入内容：“你好，豆包，请帮我设计一个纯前端的网页习题系统”。

而豆包大模型将根据我们给它的提示词（prompt）思考后给出整个系统的功能规划：包括核心功能以及辅助功能、技术栈选择（HTML5、CSS3、JavaScript (ES6+)、LocalStorage 等）、系统架构设计（文件结构、核心模块设计）、UI/UX 设计（页面布局、交互设计、视觉设计）等，并且还贴心地给出了部分示例代码以及使用说明（部署方式、自定义题目、功能使用）和扩展建议（增加题目分类功能、实现题目随机抽题功能等）。

结合豆包设计的系统功能以及技术选择和我们习题系统的设计要求，梳理出下一步将要构建原型的提示词。

（二）生成快速原型

为了让快速生成的系统原型更加符合我们的要求，在这个阶段先给豆包一个“内容”，让它依据这个“内容”来构建我们需要的原型，而这个“内容”就是《云南省初中学业水平考试指导丛书（信息科技）(2025)》中的题目，通

过扫描或者拍照的方式把其中的题目电子化，并转成 PDF 格式以便作为附件上传给豆包。

接着跟豆包对话，提示词为“把上传的 PDF 文件中的第二部分测试练习中的所有题目做成一个纯前端的网页习题系统。相关技术要求如下：

1. 采用 HTML5、CSS3、JavaScript (ES6+)、LocalStorage 的技术；
2. 有登录界面，学生通过输入姓名登录；
3. 题目生成方面，有模块的多选，题型的多选，以及题目数量和时间的选择；
4. 练习开始后，学生姓名显示在左上角，倒计时和正在进行的题目序号显示在右上角；
5. 每次显示一道题目，点击选项后即时显示对错及解析；
6. 每道题目预留一个图片占位符；
7. 题库采用 json 格式，并且采用 fileread 方式加载；
8. 题目取每个模块中的一道单选题和一道判断题，操作题只需显示题目不需要答案，提示人工评分；
9. 答题结束后显示正确率以及相应的评价，并能根据错题所属模块给出建议”。以上的提示词基本采用了上一次跟豆包对话后它给出的设计建议，再结合我们的需求添加的一些功能要求，在豆包中输入提示词点击“生成”按钮后开始对 PDF 文件进行图像识别并完成代码生成部分。

经过几分钟后，豆包首先给出了已生成系统的说明。核心功能模块，包括登录模块、组卷配置模块、答题模块、结果统计模块；题库的 json 格式示例；技术实现要点，包括题库加载技术、试卷生成逻辑、倒计时功能、即时判分逻辑；界面流程设计：登录页面-组卷配置页面-答题页面-结果统计页面，整个系统的文件结构等。

接下来我们只要把豆包生成的 4 个网页的源代码分别保存成 HTML 文件以及 1 个题库文件保存成 JSON 文件，放置在本地文件夹中，

这样就完成了这个系统的原型。

(三) 迭代完善功能

经过前面两个阶段的准备后就可以开始系统测试，首先打开登录页面 (login.html)，输入“学生姓名”后点击“登录并进入组卷按钮”，来到组卷配置页面 (config.html) (如图 1 所示)。



图 1. 组卷配置页面

1. **加载题库文件 (JSON 格式)**: 点击“选择文件”按钮，在弹出的对话框中选择 exam-bank.json 文件。

2. **选择练习模块 (可多选)**: 由于之前我们在建立系统原型时给豆包的提示词中包含了选取每一个模块 1 道单项选择题和 1 道判断题的要求，所以此时的题库中已经有了 7 个模块的 14 道题目。

3. **选择题型 (可多选)**: 由于系统只能完成选择题和判断题的自动评分，所以暂时只列出了这两个选项。

4. **练习配置**: 这里可以配置组卷需要的题目总数和练习时间。

根据测试要求设置后，点击“开始练习”按钮就可以进入答题页面，每次显示一个题目，点击答案选项后系统将自动评分并通过不同颜色来显示正确/错误答案。最后，完成所有题目，点击“提交”按钮就来到了结果统计页面。这样就完成了首次的测试。

如果测试中发现问题，则可以通过追问的方式让豆包给出解决方案。比如在非正常退出习题系统的情况下，再次进入答题时，会出现前面答过的题目直接显示先前的答案，那么就这个问题继续追问豆包：“为什么第一次做了 3 题，第二次组卷后前 3 题都是自动完成的？”经过短暂思考，豆包给出了这个问题的核心原因：“本地缓存未清空导致的答案残留”，并且贴心地给出了解决方案以及修改好的代码。把豆包给出的正确代码替换到相应文件，即能修正 BUG (问题)。

接着是如何把题库补充完整。这里我们用到一个参考文件的方法，用现存的题库文件作为模板，让豆包照着这个样式，把每个模块的题目一一识别成 JSON 文件，再合并即可。在豆包界面，首先点击“添加文件”按钮，上传之前的 exam-bank.json 以及《云南省初中学业水平考试指导丛书 (信息科技) (2025)》这两个文件。在对话框里输入提示词：“以第一个文件为模板，把第二个 pdf 中信息技术基础部分中的所有 30 道判断题题目转成 json 文件”。用这个方法依次把 7 个模块中的选择题和判断题全部转化成 json 格式的文件，并合并到一个文件里就完成了题库的制作。并且用这样的方法可以不断地给题库补充新的题目。

三、研究成果总结

实践结果表明，该习题系统对学生信息科技知识的掌握有显著的效果。系统的使用也得到了学生和教师的积极反馈，学生认为系统操作方便，能够及时获取答案和解析，有助于自主学习；教师则认为系统节省了教师批改时间，学情分析报告为教学提供了有力的参考，能够更好地了解学生的学习情况，实现个性化教学。

四、结束语

该习题系统还有很大的优化空间和改进潜力。在技术创新方面，可以利用豆包大模型的多模态处理能力，开发图像、音频等多种形式

的题目,丰富题目类型,提高学生的学习兴趣和参与度;在功能拓展方面,计划增加更多的互动功能,如学生之间的答题竞赛、小组合作答题等,增强学生的学习积极性和合作能力;在教学应用方面,结合项目式学习、探究式学习等教学理念,设计与在线答题系统相匹配的教学活动,引导学生在解决实际问题的过程中运用信息技术知识,提高学生的综合数字素养。

参考文献:

- [1] 朱少明,王千祥.软件工程3.0:大模型驱动的研发新范式.北京:人民邮电出版社,2025
- [2] 珍妮弗·凯瑞恩(Jennifer Kyrni).HTML+CSS+JavaScript入门经典(第3版).北京:人民邮电出版社,2021
- [3] 温谦.HTML5+CSS3 Web 开发案例教程.北京:人民邮电出版社,2022
- [4] 中华人民共和国教育部.义务教育信息技术课程标准(2022年版).
- [5] https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-04/21/content_5686535.htm.
- [6] 中华人民共和国教育部等.教育部等九部门关于加快推进教育数字化的意见.https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202504/content_7019045.htm.
- [7] 中华人民共和国教育部.中国智慧教育白皮书.
- [8] http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/2025/2025_zt06/dongtai/202505/t20250517_1190910.html.

教师的职责并不是对什么是善和恶作一般的指示。他的职责是要解答一个具体问题,即回答在某种情况下怎样才是正确或错误的。

——布贝尔 《品格教育》

大概念统领下的初中化学大单元 教学研究综述

青浦区东方中学 李 娜

【摘要】《义务教育化学课程标准（2022年版）》提出着力发展学生核心素养，聚焦育人方式转变。大概念统领下的大单元教学成为初中化学学科落实核心素养的重要途径。本文系统梳理大概念统领下初中化学大单元教学相关文献，从其内涵、实施原则、实施路径、作业设计与评价四个核心维度整合研究成果，明确其核心特征与实践范式。研究发现，当前相关研究已形成较为丰富的理论与实践成果，但存在实践范围有限、评价体系不完善等问题。基于此，本文提出未来应从深化理论研究、拓展实践范围、加强评价体系建设、融合新兴技术四个方面推进研究，为初中化学教学改革提供参考。

【关键词】 初中化学；大概念；大单元教学

一、研究背景

初中化学教学长期以来重知识记忆，轻理解应用，重理论讲授，轻实践探究，导致学生的化学观念碎片化、科学思维薄弱，探究与实践能力欠缺。大量研究数据表明，传统教学中部分九年级学生不能正确区分相似物质的性质差异，也不能准确、清晰地解释性质、用途、制备方法等知识之间的内在逻辑关系。学生解决复杂化学问题的能力受限，无法达成形成“变化观念”“证据推理”等化学核心素养的培养目标。

《义务教育化学课程标准（2022年版）》明确提出“推动育人方式变革，着力发展学生核心素养。”“教师应注重基于大概念来组织单元教学内容，发挥大概念的统摄作用。”“聚焦学科育人方式的转变，深化化学教学改革。基于大概念的建构，整体设计和合理实施单元教学。”这要求教学实践必须超越碎片化知识讲授，转向

以大概念为内核、素养为导向的系统性重构。在此背景下，大单元教学作为整合学科内容、落实素养目标的重要载体，其在初中化学教学中的实践价值日益凸显。

本文对2022年以来大概念统领下的初中化学大单元教学研究做了系统、深入的梳理分析，对现有的研究现状及主要成果的梳理，从概念内涵、实施原则、实施路径以及作业设计与评价等维度整合实践经验，提炼出了学科大概念在单元教学中的应用范式，这将对初中化学教学实践具有一定参考价值。

二、研究内容

文献收集以中国知网（CNKI）为基本数据库，补充利用学科网、人人文档等平台，检索2022年1月到2026年3月有关该主题的所有相关文献，所输入的主要关键词为“大概念”“初中化学”“大单元教学”“教学设计”“教学策略”，同时合理引入“新课标”“核心素养”等扩

展词,由此最大程度地保证文献检索的完整性。经系统梳理后可知,目前学界对大概念统领下的初中化学大单元教学已有比较明确、成熟的讨论,即从其内涵、原则、实施路径、作业设计及评价诸方面做了充分探讨。

(一) 大概念统领下初中化学大单元教学的内涵研究

从目前文献对大概念统领下初中化学大单元教学内涵界定的讨论中,以“大概念的统摄性”“单元的整体性”“素养的导向性”三大要素为基本支点,已有比较一致的认识。

从“大概念”的核心作用来看:大概念是大单元教学的“灵魂”,也是统领单元内容、设计教学活动、落实核心素养的根本依据。(郑松英 2025;蔡桂锋 2025;林恩平 2025)更重要的是,大概念绝不是简单的化学概念,而是能反映化学学科本质的真正重要的核心观念,诸如“物质的组成与结构”“物质的化学变化”“化学与社会可持续发展”等,其有统摄性、概括性、迁移性,因此能将分散的化学知识点联结成结构化、系统化的知识网络。(成常江 2025;郑松英 2025) 聂伟杰在其研究中指出:大概念是在对具体学科知识做系统归纳、逻辑关联分析的基础上形成的,故而最有利于帮助学生形成对化学学科本质的整体而深刻的认识。(邹国华 2026)

从“大单元”的界定来看:大单元绝不是教材原有章节的简单合并,而是以大概念为统领,从学生认知规律、教材内容逻辑、核心素养目标诸种因素出发对教学内容加以整合、重构,因此必然形成主题明确、结构完整、育人价值突出的学习单元。(涂洪亮、盛诗涵 2024;李文育 2025;王希茂 2024) 其最根本的特征就是打破章节界限,重视知识的关联性、情境的整体性、教学的系统性,由此达成“知识结构化、素养具象化”的目标。(成常江 2025;郑松英 2025) 李文育(2025)以“钙及其化合物”

为复习主题,将有关零散知识点有机、合理地整合为大单元,堪称大单元“以大概念统摄、以素养为目标”核心内涵的极佳示范。

从“教学的本质”来看:大概念统领下的初中化学大单元教学其根本目的是培养学生的化学核心素养,绝不是单纯传授化学知识。(黄若兰 2023;张楚瑶 2024;孙秀波 2025) 因此教学时宜以大概念为引领,让学生在习得知识的同时掌握化学学科的思维方式及研究方法,形成科学态度,承担社会义务,由此真正达成“知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观”的三维目标的统一。(占小红、俞佩彤 2026;杨砚宁、成斌斌 2025)

(二) 大概念统领下初中化学大单元教学的原则研究

从大概念的基本特征及初中化学学科特点出发,现有文献对大概念统领下初中化学大单元教学的原则做了梳理,归纳出四个核心原则。

第一,“大概念统摄性”原则是大单元教学的根本原则。教学内容选择、整合、重构及教学活动的设计都要以大概念为统领,要体现单元内容的整体性及各要素之间的关联性。(涂洪亮、盛诗涵 2024;郑松英 2025;林恩平 2025) 大概念应真正贯彻于大单元教学全过程,从单元目标确定、内容整合,到教学活动实施、评价反馈,都以大概念为方向,切忌掉入“重知识点、轻大概念”的误区。(庄露露,李小静 2024;蔡桂锋 2025) 郑松英(2025)对此做了极好的梳理,即大单元教学的本质就是突出大概念的统摄作用,以大概念把单元内诸种知识点连贯、有层次地组织起来,形成“大概念—核心知识—具体内容”的清晰结构。

第二,“素养导向性”原则是大单元教学设计的指导思想。因为大单元教学的根本目的就是落实化学核心素养,故而所有教学活动都要以核心素养的培养要求为出发点和归宿,把核心素养目分解为单元目标、课时目标,渗透于

各教学环节。(黄若兰 2023; 丁小威 2024; 孙秀波 2025) 更难得的是, 研究者已经十分清楚地论证了大概念与核心素养的高度契合性: 大概念的形成过程实质上就是核心素养的发展过程, 因此大单元教学有利于让学生在理解大概念的基础上发展科学思维、培养创新精神、提升实践能力。(成常江 2025; 邹国华 2026) 孙秀波 (2025) 对此做了总结, 提出核心素养导向下的大单元教学将素养目标贯彻始终, 做到“大概念统领素养, 素养引领教学”。

第三, “学情适配性”原则。大单元教学内容的整合及教学活动的设计都必然要以初中学生的认知规律、已有知识基础为根本出发点(范效峰、唐怀庆 2024; 李文育 2025; 李军、张全心 2025), 而初中学生处在具象思维向抽象思维过渡的阶段, 对抽象的化学概念直接学习有明显困难, 大单元教学将抽象的大概念转化为具体的情境、问题、活动, 层层铺垫、由浅入深, 引导学生建构大概念。(庄露露、李小静 2024; 成常江 2025) 李文育 (2025) 以“钙及其化合物”为复习主题设计大单元时, 很好地贯彻了学情适配性原则, 其教学活动层层呼应学生已有知识基础。

第四, “情境关联性原则”。化学来自于生活, 也服务于生活, 因此大概念统领下的大单元教学可以通过创设恰当的情境, 把教学内容与生活实际、生产实践、科学探究都很好地结合, 让学生在真实情境中理解大概念、应用所学知识、发展核心素养。(林红 2023; 周永超、贺武军 2024; 杨砚宁、成斌斌 2025) 更重要的是, 已有充分证据支持真实情境能激发学生的学习兴趣, 有利于知识迁移应用, 也有利于学生切实感受化学的学科价值。(韩洁琼、王慧 2024; 涂洪亮, 盛诗涵 2024) 林红 (2023) 以“中和反应”为主题设计的大场景实践课便是该原则极好的示范: 学生在真实情境中探究中和反应的原理及应用。

(三) 大概念统领下初中化学大单元教学的实施路径研究

现有文献对大概念统领下初中化学大单元教学的实施路径进行了大量探索, 形成了“提炼大概念—整合单元内容—设计教学活动—落实素养目标”的基本框架, 同时结合具体教学案例, 提出了具有可操作性的实施策略, 可分为以下四个核心环节。

第一, 提炼单元大概念, 明确教学目标。提炼大概念是大单元教学的前提和基础, 研究者提出了多种大概念提炼方法, 核心思路是“立足课程标准、结合教材内容、贴合学生实际”(郑松英 2025; 蔡桂锋 2025; 林恩平 2025)。一方面, 要依据《义务教育化学课程标准 (2022 年版)》中提出的 5 个学习主题, 提炼出学科大概念, 如“物质的组成与结构”“物质的变化”等(成常江 2025; 占小红、俞佩彤 2026); 另一方面, 要结合具体的单元内容, 提炼出单元层面的大概念, 将学科大概念具体化、具象化(涂洪亮, 盛诗涵 2024; 李文育 2025)。例如, 涂洪亮、盛诗涵 (2024) 在“酸、碱、盐”单元教学中, 提炼“物质的性质决定用途”为单元大概念, 统领整个单元的教学内容; 杨砚宁、成斌斌 (2025) 在“自然界中的氧元素”单元中, 从学科理解视角提炼大概念, 确保大概念的科学性和统领性。

第二, 整合单元教学内容, 建构结构化知识体系。研究者认为要打破教材原有章节的界限, 提炼大概念, 从大概念的逻辑关系及学生认知规律出发对教学内容加以整合, 由此形成“大概念统领、知识点支撑、情境线串联”的单元结构。(成常江 2025; 李文育 2025; 庄露露、李小静: 2024) 研究对整合方式也做了分类: 即“纵向整合”(同一主题不同学段、不同年级内容的整合)和“横向整合”(不同主题、不同学科内容的整合)(廖若琳 2024; 范效峰、唐怀庆: 2024)。廖若琳 (2024) 在“溶液”单元教

学中将溶液的组成、溶解度、溶液的浓度诸知识点自然整合,构建起以“溶液的性质与应用”为大概念的结构化知识体系,而庄露露、李小静(2024)在“物质的组成与结构”复习单元中把原子、分子、离子诸知识点加以整合,也很好地将围绕大概念形成了完整、扎实的知识网络。

第三,设计情境化教学活动来落实素养目标。首先要明确教学活动是大单元教学最重要的载体,因此研究者已有比较明确共识:设计情境化、探究性、生活化的教学活动,让学生在活动中理解大概念、运用所学知识、切实发展素养。(林红 2023;周永超、贺武军:2024;杨砚宁、成斌斌 2025)常见的教学活动形式有探究实验、项目式学习、问题驱动式学习等。(韩洁琼、王慧 2024;范效峰、唐怀庆 2024;邹国华 2026)聂伟杰在“水的组成与变化”大单元教学中设计了问题驱动式学生活动,很好地落实了素养目标。(邹国华 2026)周永超、贺武军(2024)将信息化 2.0 技术与“燃烧与灭火”单元教学有机结合,设计了情境化探究活动,让学生在真实情境中建构大概念;李军、张全心(2025)对蜡烛燃烧产物探究实验做了大单元活动设计,培养了学生循证研究的科学素养。

第四,优化教学实施流程,重视过程性指导。有研究指出大概念统领下的大单元教学适宜采用“整体规划、分步实施、反馈调整”的流程。首先要做单元整体规划,厘清单元目标、大概念、教学内容及教学活动;其次分步实施课时教学,把大概念拆分到各节课中,逐层建构大概念;第三要重视过程性反馈,从学生学习的实际情况出发及时、精准地调整教学策略,确保大概念的有效落实。(王晓燕 2024;蔡桂锋 2025;林恩平 2025;胡克磊 2025;邹国华 2026)更难得的是,部分学者已经提出可以用 ADDIE 模型、智慧课堂等工具进一步优化大单

元教学实施流程。(范佳馨 2023;张野 2023)

(四) 大概念统领下初中化学大单元作业设计与评价研究

作业设计及评价是大单元教学的重要组成部分,是检验教学效果、巩固所学知识、发展学科素养的关键环节。现有文献对大概念统领下的作业设计与评价形成了“素养导向、整体设计、多元评价”的基本思路,并有相应的研究成果。

在作业设计上,大单元作业要体现“整体性、层次性、情境性、探究性”,且要突破传统作业碎片化、机械化的种种局限与大单元教学内容、大概念、核心素养目标契合。(陈婧 2023;鲁会爽 2023;李文育 2025)具体而言,作业设计要围绕大概念展开,要关注设计的整合性;作业要避免单纯就知识点做重复训练;应该设计分层作业,即基础层重在概念理解,提高层重在知识应用,拓展层重在创新探究(鲁会爽 2023);要融入真实情境,设计生活化、实践性作业以促进知识迁移(陈婧 2023;韩洁琼、王慧 2024);应设计探究性、开放性作业,切实培养学生的创新思维及实践能力。(鲁会爽 2023;涂洪亮、盛诗涵 2024)陈婧(2023)针对作业设计指出:核心素养导向下的大单元作业设计应结合单元大概念,设计整合性、情境性、探究性的作业,做到“教—学—评”一体化。付建影(2024)指出:大概念下的大单元作业应着眼于知识的结构化及素养的落实,绝不可陷入机械重复。

评价的根本目的不是单纯考查知识记忆,而是考察学生核心素养的发展水平。现有文献对评价提出了采用“多元评价、过程性评价与终结性评价相结合”的评价方式。(陈婧 2023;丁小威 2024;孙秀波 2025)具体而言,过程性评价以课堂表现、探究活动、作业完成情况、小组合作表现等多种形式展开,借助观察、记录、反馈诸种手段及时、精准地了解学生学习

过程及其进展。(庄露露、李小静 2024; 孙秀波 2025) 而终结性评价以单元测试、实践成果展示等为典型载体, 直接考查学生知识整合应用的能力及大概念迁移能力。(陈婧 2023; 鲁会爽 2023) 值得指出的是, 近年已有相当多的研究提出应引入学生自评、互评、家长评价等多元评价主体, 真正做到评价的全面性与客观性(陈婧 2023; 丁小威 2024), 并在此基础上让评价结果切实服务于教学改进, 即用来调整教学策略、优化作业设计, 切实促进学生的发展。(陈婧 2023; 邹国华 2026)

三、研究述评

综合现有文献研究成果可以看出, 大概念统领下的初中化学大单元教学作为落实课程改革、培养核心素养的重要路径, 已成为学界研究的热点, 形成了较为丰富的研究成果。在内涵界定上, 明确了大概念的统摄作用、大单元的整体性和素养的导向性; 在原则方面, 提炼出大概念统摄性、素养导向性、学情适配性、情境关联性四大核心原则; 在实施路径上, 形成了“提炼大概念—整合内容—设计活动—优化流程”的基本框架, 并结合具体案例提出了可操作性策略; 在作业设计与评价上, 强调素养导向、整体设计和多元评价, 构建了“教—学—评”一体化的评价体系。然而, 现有的实践案例大多聚焦在部分特定单元, 而研究者也来自于某些团队或某些学校的个别老师群体, 实践对象和实践范围相对有限。关于教学评价策略的研究数量极少, 关于大概念统领下的初中化学大单元教学的评价尚缺乏科学、完善的方式和体系。

四、未来展望

大概念统领下的初中化学大单元教学的研究已从“理论建构”迈向“实践深化”的阶段, 未来在教学实践中如何利用这一教学模式切实达成核心素养的培养目标, 还需要在以下几个方面进一步探索。

(一) 深化理论研究

虽然目前已有若干研究成果, 但是现有理论研究尚有深化的余地, 尤其是有关脑科学、学科科学对大概念教学促进学生认知发展的影响机制的理论支持尚不充分, 而关于大概念在初中化学大单元教学中具体作用机制的研究, 正是完善大概念统领下单元教学模式理论模型的极好契机, 也自然会为教学实践提供更有力的理论支撑。

(二) 拓展实践范围

未来应扩大实践研究的覆盖面, 针对不同主题单元、不同的学生对象、不同的老师群体展开研究, 验证大概念统领下的大单元教学模式在不同教学情境中的适用性和有效性, 总结更多可推广的实践经验。

(三) 加强评价体系研究

未来应加强大概念统领下的初中化学大单元教学这一教学模式下的教学评价体系的研究, 建立起全面、客观、有效的评价指标和评价方法。

(四) 融合新兴技术

信息技术迅猛发展, 教育教学迎来了新的生机。数字化仪器、人工智能、虚拟现实、大数据诸多现代信息技术手段有利于创设丰富、真实的教學情境, 也有利于提供个性化的学习支持, 因而大概念统领下的初中化学大单元教学应该主动、充分地借助信息技术来提高教育教学的实效性。

参考文献:

- [1] 蔡桂锋. 大概念下初中化学大单元教学设计研究[J]. 名师在线(中英文), 2025 (15):25-27.
- [2] 陈婧. 基于核心素养的初中化学大单元作业设计与实践研究[D]. 西南大学, 2023.
- [3] 成常江. 初中化学大单元教学策略[J]. 基础教育论坛, 2025 (11):9-11.
- [4] 崔聿. 项目统整: 从“单元”到“单

篇”的结构化策略——例谈基于项目的语文大单元整体设计[J]. 教学月刊·中学版(教学参考), 2023(03):12-17.

[5] 丁小威. 核心素养导向下初中化学实施大单元教学的策略研究[D]. 西南大学, 2024.

[6] 范佳馨. 基于智慧课堂下的初中化学大概念教学策略研究[D]. 西南大学, 2023.

[7] 范效峰, 唐怀庆. 大概念视角下的初中化学大单元教学案例研究——以“碳和碳的氧化物”单元教学为例[J]. 数理化解题研究, 2024(08):118-120.

[8] 付建影. 浅谈初中化学大概念下的大单元教学设计[N]. 数理报(初中物理版), 2024-07-10(D03).

[9] 郭昌河. 大概念视角下初中化学单元教学设计与实施——以“酸碱盐”教学为例[J]. 求知导刊, 2023(34):80-82.

[10] 韩洁琼, 王慧. 大概念统领下的初中化学单元教学设计与实践——以“探秘洁厕液中的酸”为例[J]. 理科考试研究, 2024,31(18):55-58.

[11] 何敏. 核心素养导向下的初中化学大单元教学研究[D]. 合肥师范学院, 2022.

[12] 胡克磊. 新课程背景下初中化学大单元教学设计的策略[J]. 数理化解题研究, 2025(02):124-126.

[13] 黄若兰. 指向核心素养的初中化学大单元教学设计实践研究[D]. 西南大学, 2023.

[14] 李军, 张全心. 蜡烛燃烧产物探究实验的创新设计[J]. 实验教学与仪器, 2025,42(01):71-72.

[15] 李文育. 大概念统领下的初中化学大单元教学设计——以“钙及其化合物”复习教学为例[J]. 中小学课堂教学研究, 2025(06):48-52.

[16] 李小平. 大概念视域下的初中化学大单元教学策略探究[A]//广东教育学会. 广东教育学会2023年度学术讨论会论文集(九)[C]. 广

州: 广东教育学会, 2023:5.

[17] 梁芬, 韦吉崇. 以大概念为统领的初中化学大单元复习研究——以“物质构成的奥秘”为例[J]. 中学化学, 2024(02):11-13.

[18] 廖若琳. 新课标背景下初中化学大单元教学设计与实施——以“溶液”为例[J]. 新课程, 2024(36):117-120.

[19] 林恩平. 指向大概念的初中化学大单元教学研究[J]. 学周刊, 2025(11):56-58.

[20] 林红. 基于大场景的初中化学大概念实践课探索——以“中和反应”场景课程为例[J]. 教学月刊·中学版(教学参考), 2023(Z2):3-7.

[21] 林世鑫. 指向核心素养的初中化学大单元教学实践研究——以“空气中氧气含量的测定”复习课为例[J]. 中学教学参考, 2023(02):77-79.

[22] 刘圣元. 大概念视角下的初中化学大单元教学设计及实践研究[D]. 青岛大学, 2024.

[23] 鲁会爽. 融合审美教育的初中《溶液》大单元教学设计研究[D]. 海南师范大学, 2023.

[24] 罗合宁. 核心素养导向下的初中化学大单元教学——以“水和溶液”为例[J]. 教育界, 2023(13):115-117.

[25] 孙秀波. 核心素养视域下的初中化学大单元教学研究[J]. 数理化解题研究, 2025(11):128-130.

[26] 涂洪亮, 盛诗涵. 基于大概念的单元教学设计与实践——以初中化学“酸、碱、盐”为例[J]. 化学教与学, 2024(09):66-68.

[27] 王希婧. 基于大概念的初中化学“物质构成的奥秘”单元教学设计与实践研究[D]. 重庆师范大学, 2023.

[28] 王希婧. 基于进阶的学习过程设计研究[D]. 华东师范大学, 2023.

[29] 王希茂. 基于大概念的初中化学单元教学案例研究[J]. 学周刊, 2024(36):50-52.

[30] 王晓燕. 重构·创新·驱动——新课标

下初中化学大单元教学策略[J]. 学苑教育, 2024 (15):64-66.

[31]王玉芝. 核心素养导向下的初中化学大单元教学研究[J]. 天天爱科学 (教育前沿), 2023 (02):188-190.

[32]吴金凤. 大概念统摄下初中化学大单元教学模式研究[J]. 成才, 2023 (19):60-62.

[33]徐乐珊. 核心素养下初中化学大单元教学设计与实践研究[D]. 哈尔滨师范大学, 2023.

[34]杨桂英. 新课标背景下初中化学大单元教学研究[J]. 中学课程辅导, 2023 (33):6-8.

[35]杨砚宁, 成斌斌. 学科理解视域下的大单元教学设计——以“自然界中的氧元素”为例[J]. 化学教学, 2025 (03):35-42+49.

[36]杨知强. 初中化学大单元教学策略分析[J]. 文理导航 (中旬), 2024 (09):37-39.

[37]占小红, 俞佩彤. 四版高中化学教科书中德育内容的演变及启示[J]. 化学教学, 2026 (03):35-42.

[38]张楚瑶. 指向核心素养的初中化学复习

课大单元教学研究[D]. 山东师范大学, 2024.

[39]张彦馨. 基于大概念理念的初中化学单元教学设计研究[D]. 牡丹江师范学院, 2023.

[40]张野. 基于 ADDIE 模型初中化学大单元教学设计与实践[D]. 渤海大学, 2023.

[41]郑慧纯. 基于大概念的初中化学单元复习教学策略研究[D]. 浙江师范大学, 2023.

[42]郑松英. 大概念视域下初中化学大单元教学策略探究[J]. 数理化解题研究, 2025 (14): 137-139.

[43]周永超, 贺武军. 基于大概念和信息化 2.0 的“燃烧与灭火”教学[J]. 中学化学教学参考, 2024 (33):49-52.

[44]庄露露, 李小静. 大概念统领下的初中化学单元复习教学设计与实践——以“物质的组成与结构”为例[J]. 化学教与学, 2024 (13): 76-81.

[45]邹国华. 基于“思维·实践”教学主张的化学教学目标精准叙写与实践策略[J]. 化学教学, 2026 (03):43-47.

道德教育首要的事件, 决不是发展某种外表的行动模式, 而是在儿童心中发展明辨的识见以及与它一起的相应的意志力。

——赫尔巴特 《普通教育学》

青浦区教育学院、建管职院、北斗园区 共启思政协同第一步

近日，青浦区教育学院、上海建设管理职业技术学院（建管职院）、北斗西虹桥基地联合召开大中小学思政课一体化建设工作对接会。这是三方首次专题会商，旨在增进了解、对接资源、探讨合作方向。

建管职院副院长程群、马院书记张丹、院长何茂昌；北斗园区社会服务部部长吕蔚；青浦区教育学院党总支书记张臻、院长周敏华、副院长王莉莉、徐建英等出席会议。

会上，三方分别介绍了各自优势。建管职院拥有建筑、园林等特色专业及“中国城市”思政课程体系。北斗园区具备市级科普基地与青少年研学实践能力。青浦区教育学院作为上海市“大思政课”重点试验区核心支撑单位，已组建7个跨学段项目共同体，规划百条精品研学线路。

青浦区教育学院总支书记张臻首先对两家单位的到访表示欢迎，并指出，合作的核心在于优势互补、各展所长，三方应建立常态化交流机制，多走动，在相互赋能中实现共同发展，以“全体行动”凝聚区域思政育人合力。

青浦区教育学院院长周敏华表示，此次会议实现了资源对接与理念融合。她认为，建管职院的行业办学优势、北斗园区的科普承载能力、教育学院的区域专业统筹功能，共同构成了协同育人的天然基础。

会上建立了联络机制，推进具体事项。此次会议为三方协同开展大中小学思政课一体化建设奠定了坚实基础。



教育路上的燃灯者与引路人

——记青浦区实验中学教师石菊虹



石菊虹老师深耕讲台二十余载，用智慧与热忱点亮无数学子的求知之路。她以科研引领教学，用专业与执着书写英语教育的崭新篇章。她甘为人梯，以情怀与担当托举起青年教师的专业成长。

一、扎根课堂，育人为本

从教22年来，石老师秉持“立德树人，全面发展”的教育理念，始终站在教学第一线，长期承担毕业班教学，用自己的专业与坚守为学生的成长保驾护航。她的理论知识扎实，教学经验丰富，工作认真负责，教学成绩突出。针对学生能力参差不齐的特点，她精心设计多层次教学素材与多样化教学策略，推行“基础+拓展+个性”的分层作业模式，确保每一位学生都能“吃得饱、消化好”。

在14年班主任生涯中，她用心营造积极向上、团结互助的班级氛围，所带班级曾获“区优秀中队”等称号。她撰写的班主任管理相关论文荣获上海市教育科研成果二等奖。担任教研组长期间，她着力打造“学习型、研究型”教研组，带领团队荣获市三八红旗集体、区先进教研组、区巾帼文明岗等多项荣誉。

二、潜心教研，深耕致远

作为一名人民教师，她坚信教育的真谛在于引导学生从困惑出发，成长为具备关键能力和必备品格的时代新人，在教学中形成了“以问题为起点，以素养为导向”的教学主张。2024年，她出版个人专著《核心素养体系下的初中英语教学研究》，系统构建了以“主题意义探究”为中心的教学路径。2023年，她受上海市英语教育教学研究基地委托，主持两期“上海市初中英语新教材试教试用与资源开发”项目，并参与《义务教育教科书（五·四学制）英语配套练习部分》编写工作。

在“双减”背景下，她结合课题研究，带领团队开发初中英语校本分层作业体系，供集团校学生使用，该项目获评《上海市中小学优秀作业试卷案例征集》三等奖。她还主持了《基于核心素养的课外名著整书阅读实践研究》等课题，发表多篇市级及以上论文，科研成果屡获殊荣。

三、甘为人梯，引领辐射

作为上海市第五期“双名工程”攻关计划主持人、区“种子计划”团队主持人，石老师带领区内教师开展高质量教研活动，承担区级、校级青年教师指导与带教工作，多位团队成员已成长为所在学校的教研组长与区学科中心组成员。她积极参与区“强校工程”项目，两年半时间完成八十余次听课评课、指导引领等工作，帮助英语教师解决教学困惑、提升专业能力。

一路耕耘，一路芬芳。石老师用22年的教育实践诠释了何为师者担当。从点亮一盏灯到汇聚一片光，她始终怀揣对教育的敬畏与热爱，在平凡的岗位上续写着不平凡的教育人生。

（本刊编辑部）