

QINGPU EXPERIMENT

2026年8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“最佳”班主任、上海市“君远奖”特色奖、市级及长三角班主任基本功大赛多项一等奖
青浦区德育学科带头人、青浦区“十佳”班主任、青浦区班主任工作室主持人
上海市毓秀学校德育高级教师 龚赛华

上海市青浦区教育学院
<http://jxxxy.qpedu.cn>



聚焦“人工智能+”教师研修之变 共探人智协同教研新样态

——2026上海基础教育论坛分论坛在上海青浦举行



“人工智能+”的时代浪潮，正深刻重塑教育形态，也为教师研修提出了全新的时代命题。6月14日上午，以“人工智能+：教师研修之变”为主题的2026上海基础教育论坛分论坛一由上海市青浦区教育局与上海市青浦区教育学院组织，特邀华东师范大学教师发展学院院长闫寒冰教授莅临指导。青浦区教育局副局长冷彩花，青浦区教育学院院长周敏华，副院长王莉莉、徐建英出席论坛。来自北京、天津、江苏、浙江、安徽、山东、河南、河北、湖北、黑龙江、辽宁、云南等省市及上海各区的教育同仁共计三百余人参与现场活动；另有来自全国各地的近三千名教育同仁线上观摩论坛直播。本场论坛由区教育学院副院长王莉莉主持。

分论坛报告



论坛伊始，周敏华院长作题为《基于行动教育的人智协同教研新样态研究——AI时代提升教师研究素养的青浦探索》的报告。报告立足“青浦实验”长期积淀的行动教育传统，围绕人工智能时代教研转型的现实要求，系统阐释了青浦以行动教育为内核、以人智协同为支撑，推动教师研究素养提升和教研范式数智迭代的区域思考。

专家报告

闫寒冰教

授作专题报告《学习革命，从教师研修开始》。报告从学习革命和教师发展前沿视角出发，深入分析智能技术推动教师研修方式变革的内在逻辑，强调教师研修不能停留于工具使用和效率提升，更要指向教师学习方式、专业判断能力和协同改进机制的系统重构，为现场听众提供了开阔的理论视野和前沿启发。



以“六个坚持”引领“十五五”教育高质量发展

朱永新

党的二十届四中全会明确提出的“十五五”时期经济社会发展必须遵循的“六个坚持”原则，不仅是经济社会发展的行动指南，更为“十五五”时期我国教育事业的改革发展提供了根本遵循。站在从“大国办强教育”向“强国办优教育”转型的历史节点，深入理解和系统贯彻这六项原则，对于建设高质量教育体系、加快推进教育现代化具有决定性意义。

要坚持党的全面领导，筑牢教育事业发展的“定海神针”。新中国成立以来，教育事业正是在中国共产党坚强领导下，通过主动服务、精准回应国家战略需求的进程，实现了从穷国办大教育到大国办强教育的跨越式发展。“十五五”时期，面对日益复杂的国内外环境和深刻变化的教育发展格局，必须将党的领导贯穿于教育工作的各领域全过程，确保党的教育方针政策在办学治校、教书育人各个环节落地见效。要坚持立德树人，将价值塑造、知识传授和能力培养融为一体，回答好“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”的根本问题。

要坚持人民至上，让教育发展成果更多更公平惠及全体人民。“十五五”时期，要进一步推进教育优质均衡，缩小教育的区域、城乡和校际差距，关注留守儿童、随迁子女、残疾儿童等特殊群体的教育权益保障。要积极应对人口结构变化和老龄化趋势，拓宽人才成长通道。要加快构建“人工智能+”教育模式，让优质教育资源惠及更广泛人群。要回应人民群众教育关切，提升校内教育教学质量，促进青少年身心健康成长。

要坚持高质量发展，构建适应现代化建设的教育体系。“十五五”时期，要进一步优化教育结构布局，根据国家区域发展战略和产业发展需求动态调整学科专业设置，加强基础学科、新兴学科、交叉学科建设，加快培养战略性新兴产业急需人才。要推动职业教育类型化发展，培养大批高素质技能人才。要深化教育教学改革，建设未来学习中心，培养学生的创新精神和实践能力。要深入推动教育对外开放，积极参与全球教育治理，加快建成有重要影响力的世界教育中心，不断提升我

国教育的国际影响力、竞争力和话语权。

要坚持全面深化改革，激发教育发展的内生动力。“十五五”时期，必须拿出更大勇气和智慧，突破制约教育发展的体制机制障碍。要进一步落实和扩大学校办学自主权，建立基于章程的现代学校制度。要创新教育资源配置方式，健全以政府投入为主、多渠道筹措教育经费的体制，积极探索社会力量参与办学的新模式、新路径。要推动教育数智化战略行动，做强做大国家智慧教育平台，利用大数据、人工智能等技术，推动个性化学习、精准化教学、智能化管理，以技术赋能教育变革。

要坚持有效市场和有为政府更好结合，营造充满活力的教育生态。“十五五”时期，在坚持教育公益性的前提下，要充分发挥市场机制作用，形成政府主导、多元参与、共建共享的教育发展格局，引导民办学校注重社会效益，提供多样化、特色化的教育服务。要大力培育教育服务新业态，加强新兴教育领域的标准制定和监管。要进一步创新教育治理方式，建立健全家校社政协同育人的治理机制，发挥教育类社会组织在行业自律、标准制定、评估监测等方面的作用，形成共建共治共享

的良好生态。

要坚持统筹发展和安全，筑牢教育领域风险防线。“十五五”时期，要树立底线思维，有效防范化解教育领域各类风险挑战。要加强教材、课堂、网络等阵地建设和管理，维护教育领域政治安全和意识形态安全。要完善校园安全风险防控体系，常态化开展生命教育、安全教育、心理健康教育，健全校园欺凌、暴力事件预防和处置机制，提高突发事件应急处置能力。要密切关注教育领域可能出现的经济风险、社会风险，如教育债务、就业压力等。要加强教育数据安全，保护师生个人信息安全。

“十五五”时期的教育发展，正处于中华民族伟大复兴战略全局和世界百年未有之大变局的交汇点上。以“六个坚持”为指引，我们必将能够把握历史主动，应对风险挑战，走出一条中国特色教育现代化道路，为全面建设社会主义现代化国家提供强有力的人才支撑和智力保障。

（来源：《中国教育月刊》2026年第1期，作者朱永新，系中国陶行知研究会会长、苏州大学新教育研究院教授）



青浦实验

2026 年第 4 期（总第 117 期）



录

本期首叶

以“六个坚持”引领“十五五”教育高质量发展 朱永新（1）

热点论坛：生成式人工智能赋能基础教育

生成式人工智能赋能初中信息科技“做中学”教学实践研究
——以《万维网安全新协议》为例 杨大鹏 徐广如（5）
数智赋能高中数学 HPM 教学的实践探索
——以“复数的引入与四则运算”为例 沈 颖（9）

课题研究

少先队红色研学活动项目开发与实施的研究 潘美芳（15）

学生发展

知—明—行”宋庆龄精神
——宋庆龄学校小初高一体化育人实践 王 娟（19）
深扎根·壮主干·展繁枝·茂绿叶·结硕果：培育挺拔少年
..... 郝媛悦（24）
我国中学生的家国情怀培育近十年回顾与展望
..... 陶芳琴 刘佳莹（28）
指向学生思维品质提升的创新主题教育活动设计与实践
..... 李玉凤（32）

课程改革

基于大单元教学开展信息科技学科双新实践的探索 刘宵辰（36）
基于多模态语篇的小学英语学习活动的设计与实施
..... 张敏稚 王茜圆 李 缘（40）
AI 助力“跨学科空间”场景再构的小学科学探究活动实践
..... 朱乃姮（44）
依托跨学科项目式学习培育英语核心素养的教学实践 赵怡雯（47）

教师发展：学校中层干部的岗位胜任力模型与培养体系

胜任力视域下中学段学校中层干部能力提升的困境与破解
——基于 35 所中学及一贯制学校的实证分析 胡冬梅（51）

学校中层干部内驱力不足的实证诊断与对策建议

——基于 123 所学校的量化与质性分析 平雪莲 (55)

从问题到模型：学校中层干部岗位胜任力冰山模型的构建与优化

——基于区域调研实证与“培研访评展”培养路径的实践探索
..... 陈传兵 (59)

教海拾贝

大单元视角下基于素养本位的新知识观与学习观探索

——以部编教材必修上册教学实践为例 赵响梅 (65)

依托学期初家长会分组研讨 三维共育助力托班幼儿成长

..... 凌佳慧 (69)

小学低年级英语高质量有声作业设计与实施 陈佳丽 (73)

数字技术赋能小学美术项目式活动

——以书画班新教材一年级“美丽的叶子”单元教学为例

..... 林丽婷 (76)

基于跨学科主题作业设计的社会与情感能力培养实践

——以二上语文第四单元为例 李爱婷 (79)

高中化学课堂渗透核心素养培育的途径探究 王莉莉 (83)

探索传统文化中的数学秘密

——小学数学微项目式作业新实践 陈双双 (89)

从厨房到课堂,食育亲子活动重塑家教生态 张 丽 (94)

从“阅读”到“悦读”：古典名著阅读素养提升路径的建构与实践

..... 孙玉姣 (98)

核心素养导向下初中英语“读后续写”课堂实践与研究

——以 7BU4 Writing: A Little Promise 为例 陈萌琪 (103)

基于幼儿 4C 能力提升的个别化活动开发与实施

——以大班“大闹天宫”项目式活动为例 夏春燕 (106)

教育技术

数字化转型赋能小学英语教学的实施路径

——以“三个助手”平台为例 汤丽玲 (110)

Linkboy 仿真在“过程与控制”单元中的教学实践与素养落实

..... 朱曙光 (113)

情报综述

初中英语跨学科主题学习的研究综述 侯梦晓 (117)

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

生成式人工智能赋能初中信息科技 “做中学” 教学实践研究

——以《万维网安全新协议》为例

青浦区教育学院 杨大鹏 上海师范大学附属青浦实验中学 徐广如

【摘要】生成式人工智能为信息科技课程“做中学”教学提供了新的可能，针对初中教学中概念抽象、学生理解困难等问题，本研究以《万维网安全新协议》一课为载体，探索了生成式人工智能赋能“做中学”的教学实践路径。在课程实践过程中，本研究将生成式人工智能作为认知对话伙伴、探究支架与思维激发工具，贯穿于课前资源开发、课中认知支持与课后反思建构的全过程。实践表明，该路径有效提升了学生对抽象协议概念的理解深度，激发了学习兴趣与参与度，促进了信息意识、计算思维、数字化学习与创新以及信息社会责任四大核心素养的协同发展，为生成式人工智能在初中信息科技课程中的深度应用提供了可操作、可迁移的实践范式。

【关键词】生成式人工智能；做中学；初中信息科技

一、引言

《义务教育信息科技课程标准（2022年版）》（简称课标）明确提出，信息科技课程要“倡导以学生学习为中心、以实践为主线的教学方式”（教育部 2022），强调“做中学”，注重引导学生通过实践探究建构知识体系，提升数字化时代的核心素养。（李维明 2023）然而，在实际教学中，初中阶段 HTTP、TCP/IP、加密传输等概念抽象难懂，传统的讲授式教学难以让学生真正理解协议背后的原理与安全意义，如何将抽象知识转化为可感知、可操作的实践体验，成为一线教师面临的现实挑战。

以 ChatGPT、豆包、文心一言等为代表的生成式人工智能（GAI），可依托自然语言对话方式为教学活动提供即时反馈、信息检索、观点生成等智能化支持，有效支撑课堂情境创设、

知识具象化呈现及个性化互动教学（李森、郑岚 2024），是连接抽象理论知识与学生实践操作的重要桥梁。因此，将生成式人工智能融入“做中学”教学，有助于破解传统课堂中实践体验不足、原理解困难的问题，突破传统讲解无法突破的认知壁垒，推动学生从浅层操作走向深层思考，实现从“做”到“思”的认知提升。基于此，本研究以《万维网安全新协议》教学为例，探索生成式人工智能赋能“做中学”的实施路径，为一线教师开展生成式人工智能与信息科技教学融合实践提供参考。

二、案例背景与教学分析

（一）融入 GAI 的必要性

《万维网安全新协议》是人教版七年级“互联网与创新”模块第 13 课，衔 TCP/UDP 知识，核心内容是让学生理解万维网数据传输的基础

协议 HTTP 及其安全升级版 HTTPS, 对比感知明文风险与加密必要性。然而, 本课内容具有典型的抽象概念性知识特征: HTTP 工作机制、TCP 可靠性、加密过程等均不可直接观察, 传统讲授易使学生知其然而不知其所以然——记住定义却难理解明文为何危险、加密如何防窃听, 导致缺乏直观体验与深度参与。

上述教学困境的破解, 亟需引入能够将抽象原理具象化、提供多视角解释的技术工具。基于此, 本课引入生成式人工智能 (GAI) 作为教学支撑, 既可以将抽象原理具象化, 让学生在“做”中学, 降低认知门槛; 也可以提供反例、补充多元观点等, 培养辩证和批判性思维。因此, 将 GAI 融入本课教学不仅是技术工具的叠加, 更是破解内容抽象性、促进深度学习发生的必然选择。

(二) 教学目标的分析

依据课标要求, 本课设定了四个维度的教学目标: 在信息意识方面, 要求学生知道 HTTP 和 HTTPS 的基本概念与区别, 理解明文传输的风险, 增强网络安全意识; 在计算思维方面, 要求学生能够通过对比分析、实验验证的方法, 理解 HTTP 基于 TCP 协议及加密传输的原理; 在数字化学习与创新方面, 要求学生通过抓包实验和 AI 学件, 体验数据加密的作用; 在信息社会责任方面, 要求学生认识 HTTPS 在保护传输安全中的重要性, 理解其局限性, 树立安全观。教学重点设定为理解 HTTP 与 HTTPS 的工作原理及区别, 认识到明文传输的风险和加密传输的必要性; 教学难点在于抽象的网络协议概念对于初中生而言较为晦涩, 需要通过可视化模拟和生成式人工智能对话加以突破。

三、教学路径的设计与实施

本研究以“做中学”理念为理论基础, 将生成式人工智能作为认知对话伙伴、探究支架和思维激发工具, 融入《万维网安全新协议》的完整教学流程, 强调学生在真实或模拟的问

题情境中动手操作, 在获得直观体验后借助生成式人工智能进行深度探究与辩证讨论, 最后辅助反思实现知识的内化与迁移。

(一) 情境启做: GAI 创设情境

本环节的核心目标是通过真实情境激发学生的探究兴趣, 让学生产生“想做、要做”的学习动机, 为后续实践探究做好铺垫。课前, 教师引导 GAI 结合学生的上网经历, 生成网购时密码泄露、浏览器显示网址不安全等贴近生活的网络安全情境案例, 并配合 GAI 生成的情境动画与 AI 数字人互动进行导入 (如图 1 所示)。这个过程中教师不再直接讲解协议概念, 而是通过 GAI 将抽象的 HTTP、HTTPS 协议转化为可感知、可共情的上网安全问题, 引导学生观察、对比、思考“为什么同样是访问网站, 安全等级却不一样”, 让学生在真实问题驱动下自然产生探究欲望, 从被动接受知识转变为主动想要探究、想要动手验证, 有效激活学习内驱力, 为后续动手实验、自主探究奠定坚实的情感与认知基础。



图 1.AI 数字人导入教学

(二) 探究实做: GAI 搭建探究支架

本环节围绕“HTTP 探秘”核心任务展开, 强调让学生在动手操作、互动体验、实验验证中理解 HTTP 协议基本原理, 落实“做中学”的实践要求。学生首先使用教师通过 GAI 设计生成的 HTTP 探秘交互网页学件 (如图 2 所示), 以拖拽填空、连线配对、即时判断等互动形式, 自主完成 HTTP 概念、HTTP 四个字母含义、TCP/IP 四层结构、HTTP 在应用层中的位置等基础知识的学习。GAI 生成的交互学件采

用动态科技界面与即时反馈机制，将原本枯燥、抽象、易混淆的协议分层知识转化为游戏化、可视化、可操作的学习任务，让学生在动手拖拽、配对、选择的过程中逐步理解协议结构与功能，有效解决记忆难、理解浅、易混淆的教学痛点。同时，学生在 GAI 生成的分步实验指导下开展抓包实践，并基于提示对采集到的数据进行解读，动手验证 HTTP 基于 TCP 协议传输这一核心结论。在整个探究实做环节，GAI 始终以探究支架的身份出现，为学生提供资源支持、操作指导、问题解答与数据解读，降低动手实践的门槛，保障不同层次学生都能顺利完成探究，真正在做中理解、在做中求证、在做中建构。



图 2.HTTP 探秘交互网页学件

(三) 对比精做：GAI 强化对比体验

在“HTTPS 探秘”任务中，学生首先借助教师利用 GAI 生成并优化的 HTTP vs HTTPS 传输模拟器(如图 3 所示)开展动手体验，按照任务要求亲手输入信息、选择协议类型、发送数据，直观观察并对比，清晰看到在 HTTP 模式下输入的密码、账号等信息可被直接窃取，而 HTTPS 模式下数据呈现为加密乱码难以识别，从而在真实可感的模拟操作中理解明文传输的风险与加密传输的必要性。在抓包对比实验环节，学生继续动手采集 HTTP 与 HTTPS 数据包，GAI 协助学生对明文数据包与加密乱码数据包进行分类、标注、对比与整理，引导学生从数据是否可读、是否加密、风险高低、传输特征等多个维度进行系统分析，逐步提炼出两种协议的核心差异。在 GAI 的引导下，学生将动手

操作获得的直观体验上升为理性认知，把零散的实验现象整合为结构化知识，把简单的操作行为转化为深度的计算思维与安全意识，真正在做中对比、在做中分析、在做中深化。



图 3.传输模拟器

(四) 拓展创做：GAI 拓展探究视野

进入拓展提升环节，教师首先利用 GAI 生成钓鱼网站、虚假证书、网络诈骗等真实案例，通过图文、短视频、情景再现等形式呈现，打破学生“只要看到小锁图标就一定安全”的片面认知，引导学生开展批判性、辩证性思考。各小组以探究任务为驱动，借助 GAI 快速、准确地搜集相关资料，对案例进行分析、归纳、提炼，形成小组观点并完成简要陈述准备，在探究的基础上，学生进一步完成实践创作任务，将课堂所学的协议知识、安全原理、防范方法转化为可应用、可传播、可实践的生活指南。GAI 在这一环节中承担资料检索、信息筛选、观点整理等功能，帮助学生高效获取可信信息，避免无效搜索与信息干扰，提升探究效率与质量，也让学生的作品更清晰、更实用、更贴近生活场景。通过拓展创做环节，学生不再局限于理解协议原理，而是学会辩证看待技术、主动防范风险，实现知识迁移、能力提升与责任培育，真正达成在做中应用、在做中创新、在做中育人。

(五) 反思悟做：GAI 辅助总结梳理

本环节为课堂收尾与升华阶段，教师课前依托 GAI 设计生成的网页化学习任务单(如图 4 所示)，其内置结构化实验记录框架与反思引

导栏目，为学生梳理成果、规范表达提供清晰支架，助力学生完成知识沉淀、认知强化与实践延伸，形成完整的“做中学”闭环。学生完成 HTTP 探秘、HTTPS 探秘两大探究活动后，按任务单要求填写抓包实验结论：任务一通过未过滤抓包与过滤抓包对比，观察系统使用 TCP、UDP 的情况，得出网页浏览基于 TCP 协议的结论；任务二对比 HTTP 与 HTTPS 数据包差异，判断协议可读性与安全性。为提升实验报告的规范性与逻辑性，教师引导学生将“抓包只有 TCP 包”“HTTP 明文可见”“HTTPS 显示乱码”等关键发现输入生成式人工智能工具，由 AI 自动生成通顺、严谨、符合科学表述的实验结论段落，学生在此基础上修改完善，形成规范、完整的实验记录。这一环节将动手实践、规范表达、元认知反思融为一体，让学生在梳理中巩固知识、在反思中提升思维，真正沉淀“做中学”的成果，实现从操作体验到认知建构、从知识掌握到素养提升的完整转化。



图 4.学习任务单

四、教学效果评价

本研究参照新课标四大核心素养维度，结合《万维网安全新协议》一课的教学目标与实践环节，构建了覆盖信息意识、计算思维、数字化学习与创新、信息社会责任四大核心素养的综合评价量表（如表 1 所示），采用过程性与结果性评价相结合以及学生自评、同伴互评、教师师评相结合的多元评价方式，既检验学生的学习结果，也关注学习过程中的思维进阶与素养生成，实现评价的全面性、过程性与发展性。

表 1.评价量表

核心素养	评价维度	等级（优秀 / 良好 / 合格 / 待提升）		
		自评	互评	师评
信息意识	能准确说出 HTTP 与 HTTPS 的基本概念与核心区别			
	能识别浏览器安全标识，理解明文传输的网络安全风险			
	能主动关注日常上网中的网络安全问题			
计算思维	能通过抓包实验验证 HTTP 基于 TCP 协议传输的原理			
	能对比分析 HTTP 与 HTTPS 数据包差异			
	能辩证分析 HTTPS 的安全价值与局限性			
数字化学习与创新	能熟练操作交互学件、模拟器完成探究任务			
	能借助 GAI 解决实验操作问题			
	能利用 GAI 开展拓展探究			
信息社会责任	能将课堂知识迁移到生活，践行安全的网络行为			
	能主动宣传网络安全知识，提升身边人的安全意识			

信息意识方面,通过生成式人工智能赋能的“做中学”路径,学生深刻理解了明文传输的风险,能够主动关注浏览器网址前的安全标识,对网络风险具备基本警觉性,并能用规范语言完整阐述加密传输的必要性,安全意识显著增强。计算思维方面,通过抓包实验、数据对比等方式,学生自主归纳出两种协议的核心差异,并辩证分析 HTTPS 的安全价值与局限性;此外,课堂提问、学件操作反馈与实验结论填写等数据表明,学生对抽象协议知识的理解深度和准确性较高,不再停留于定义记忆,而是实现了理解原理、解释现象、阐述意义的深度建构,有效突破了教学难点。

数字化学习与创新方面,学生能够熟练操作由生成式人工智能生成的交互学件与传输模拟器,并借助生成式人工智能完成信息检索、观点整理等任务,使动手操作、数字化工具应用及创新表达能力同步提升,真正实

现了在做中练、在做中用、在做中提升。信息社会责任方面,学生能够将课堂知识迁移到生活实践,主动向同伴分享网络安全知识,践行负责任的网络行为,理解 HTTPS 的局限性,树立网络安全观,信息社会责任素养扎实落地。综上,学生在生成式人工智能赋能的“做中学”教学路径中,四大核心素养维度均得到有效培育,知识掌握与实践能力自然融于素养发展之中,达成了扎实、透彻、全面的学习目标。

参考文献:

- [1] 教育部. 义务教育信息科技课程标准(2022 年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.
- [2] 李森, 郑岚. 生成式人工智能对课堂教学的挑战与应对[J]. 课程. 教材. 教法, 2024, 44 (01): 39-46.
- [3] 李维明. 数字时代信息科技课程何以育人[J]. 中国信息技术教育, 2023 (14): 16-17.

数智赋能高中数学 HPM 教学的实践探索

——以“复数的引入与四则运算”为例

青浦区东湖中学 沈 颖

一、问题的提出

《普通高中数学课程标准(2017 年版 2020 年修订)》提出将数学文化融入日常教学,引导学生了解数学的发展历程、感悟数学的价值,并重视信息技术与数学课程的深度融合。《“人工智能+教育”行动计划》鼓励运用人工智能支持教学资源开发、学情分析与评价反馈。这些要求为 HPM(数学史与数学教育关系)视角下的课堂实践提供了新的方向:让学生借助数智工

具参与历史问题的探究,在理解知识的同时体会数学的思想与精神。

二、数智赋能 HPM 教学的可行性

数学史融入教学,既可以服务于数学知识的理解,也可以帮助学生了解数学的发展历程并认识其文化价值。传统 HPM 课例较多停留在数学家轶事或历史故事的介绍,学生能记住人物,却未必能理解概念为何产生,教师也难以仅凭课堂气氛判断学生的真实收获。史料如何

转化为可参与的探究任务，是数学文化融入概念教学需要面对的问题。

数智技术为这一转化提供了新的可能，目前已有相关研究从情境呈现、交互探究等方面讨论数学文化融入教学的路径。本研究以“复数的引入和四则运算”为例，重点探讨：数智工具如何将历史认知困境转化为学生可以亲自探究的问题，并通过学习记录呈现学生的思考。

三、真实问题驱动的实施路径

以“复数的引入和四则运算”为例，数学家们在复数发展过程中遇到的困难与尝试，和学生学习复数时的认知冲突高度重合，如果将学生的认知与复数发展的脉络有机结合，那么学生就能直观感受引入复数的迫切性和必要性。

教学不能止于制造冲突，还应帮助学生理解新的知识如何解决困境。本研究将历史上的真实问题作为数智赋能的着力点，把数智功能归为四类，融入教学实践的四个环节，从而形成数智赋能 HPM 教学实践的路径。(如图

1 所示)



图 1.数智赋能 HPM 教学实践的路径

“信息支持”帮助学生检索、核对史料，“认知冲突支持”将历史问题转化为可讨论的情境，“过程验证支持”为学生类比、猜想和检验提供技术保障，“学习诊断支持”让教师可以实时分析学生的作答和自评情况。同时，学生在学习过程中使用的 AI 工具保留全部数据，使 HPM 教学中的探索经历可复盘。

四、基于复数案例的实践过程

(一) 基于预习任务，在检索追问中开展史料研究

学生在课前完成“数系回顾”“材料阅读”“历史梳理”3 项预习任务 (如表 1 所示)，先填写已有认识，再借助 DeepSeek、豆包等 AI 工具进行检索、整理和追问，并保留修改痕迹。

表 1.预习任务与数智支持方式

任务	具体要求	数智支持方式	设计目的
1	梳理数系扩充的核心原因和运算法则变化，完成“数系扩充历程”流程图	借助 AI 梳理扩充原因，对照已有知识修订流程图	回顾数系扩充过程，为复数的引入作铺垫
2	阅读必修二教材第 169—171 页“三次方程求根公式与复数的起源”	围绕阅读中的困惑检索、追问，并核对教材	引导学生从历史困境中理解复数引入的必要性
3	梳理复数的发展史	借助 AI 整理关键人物、贡献与资料来源	按人物、贡献整理时间线，让学生直观认识到复数发展过程的曲折

值得注意的是，任务 3 只要求学生找出复数发展中的关键人物、时间和事件，不要求学生提前探究“复数的定义”等详细内容 (如图 2 所示)。这样既防止预习过度减少课堂悬念，又确保学生具备基本的背景框架。

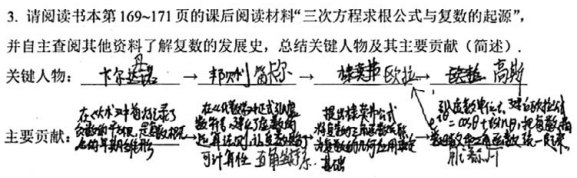


图 2.复数的发展史梳理

(二) 重现历史困境，在探究讨论中引发认知冲突

历史情境的数字化呈现需要服务于具体学习任务。课堂引入时，教师对史料进行整理和改编，用豆包将卡尔丹和邦贝利的画像制作成短视频，由数学家“亲自”讲述研究中遇到的困惑，让历史情境服务于学生的数学思考。

视频分成“提出问题”和“呈现困惑”两个片段。播放卡尔丹“分十问题”的片段后，教师让学生独立判断是否有实数解。卡尔丹是数学史上第一位写下负数平方根的人，但他内心其实并不认同这一结果，这与学生“负数不存在平方根”的认知是一致的。教师继续播放邦贝利研究三次方程的片段，同样在问题提出后留出思考时间，使视频的节奏与学生的探究进程相配合。这样，豆包生成的人物讲述便与课堂中的学生的思考、讨论有效衔接起来。

数学家卡尔丹：在撰写《大术》这本书时，有个问题一直困扰着我：“将10分成两部分，使其乘积为40，那么这两部分分别是多少？”这个问题有实数解吗？

学生：设一部分为 x ，则 $x(10-x)=40$ ，整理得 $x^2-10x+40=0$ ，该方程无实数解。

数学家卡尔丹：如果我假设 $x_1=5+\sqrt{-15}$ ， $x_2=5-\sqrt{-15}$ ，它们满足和为10，乘积为40这一条件，但是这样的两个数存在吗？这真是令我的精神饱受折磨。

数学家邦贝利：卡尔丹前辈在《大术》中给出了形如 $x^3+px+q=0$ 的三次方程的求根公式，极大地简化了类似方程的计算过程。但是当我用这一公式去研究 $x^3=15x+4$ 的根时，却遇到了一个令我百思不解的难题，这究竟是怎么回事？

学生1：我用卡尔丹公式得到该三次方程有一个根为 $x=\sqrt[3]{2+\sqrt{-121}}+\sqrt[3]{2-\sqrt{-121}}$ ，因为负数没有平方根，因此该根是不存在的。

学生2：方程根的问题可以转化为函数图

像的交点问题。我用 GeoGebra 图形计算器绘图，观察到三个交点，因此这个方程应该有三个实数根（如图3所示），求根公式的结果应该是有意义的。

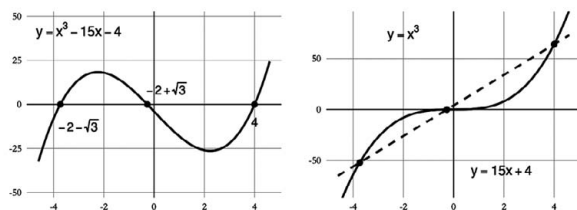


图3.从函数零点和图像交点观察三次方程的实数根

学生3：我用豆包求得这个方程的三个根，分别是 $-2+\sqrt{3}$ 、 $-2-\sqrt{3}$ 和4。卡尔丹公式给出的表达式可能与这些根有关。

教师进一步要求学生将4代入原方程验证，确认它确实是该三次方程的实数根。这里，GeoGebra 软件生成的图像和豆包输出的结果提供了探究线索，代入检验则给出了可以核实的依据。学生面临的冲突随之清晰：方程明明有实数根，为什么求根过程中会出现负数开平方？

带着这一困惑，学生回看复数发展史的时间线，将卡尔丹的问题、邦贝利的运算尝试与后来的符号和概念发展联系起来。（如图4所示）历史材料由此进入学生的数学思考，为数系扩充提供了问题背景。

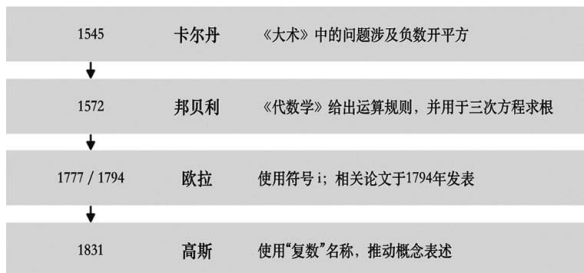


图4.与本课时相关的复数发展节点

(三) 引入复数定义，在交互计算中建立运算规则

随着符号和概念的发展，数学家逐步建立起处理这些问题的方法。教师引入虚数单位 i ，

规定 $i^2=-1$ ，并给出“形如 $a+bi$ ($a,b \in \mathbb{R}$) 的数称为复数”的定义。

数系扩充之后，还需要回答复数怎样运算。教师引导学生观察发现多项式 $a+b\sqrt{2}$ ($a,b \in \mathbb{Q}$) 与 $a+bi$ ($a,b \in \mathbb{R}$) 的结构相似，并以小组为单位进行类比探究。

为了提高各组探究效率，教师借助豆包“AI 编程”功能构建交互式代数计算页面，并保存为 HTML 文档。该页面支持修改系数、分步显示计算过程。(如图 5 所示)



图 5. 交互式代数计算页面 (复数的四则运算)

学生通过智能平板打开教师提供的 HTML 文档，并进行探究活动。例如，乘法运算中，取 $a=2, b=3, c=1, d=2$ ，分别得到 $(2+3\sqrt{2})(1+2\sqrt{2})=14+7\sqrt{2}$ 和 $(2+3i)(1+2i)=-4+7i$ 。学生对照具体的计算过程，发现计算方法基本相同，常数项的差异来自 $(\sqrt{2})^2=2$ 与 $i^2=-1$ 。随后学生改变系数，观察不同系数的运算结果，并类比多项式的运算性质得到复数的四则运算。数学学科具有严密的逻辑严谨性，因此教师引导学生在类比归纳得出初步结论后，进一步开展严格的代数推理论证。数智工具对概念学习的支持，落实在学生可以观察和经历的操作中。

(四) 结合练习反馈，在实时分析中优化教学方式

在课堂练习环节，学生用平板电脑将作答情况上传至“三个助手”教师端，AI 对结果进行实时分析 (如表 2 所示)。教师根据分析报告

动态调整教学方式：对于正确率较高的问题，面向解答出现困难的学生进行个别辅导；对于正确率偏低的问题，结合解题过程判断困难所在，并设计探究活动。

表 2. 学生练习反馈情况

题号	考查内容	正确率
1	两个复数相等	87.5%
2	复数的四则运算	92.5%
3	复数的四则运算	80%
4	i 的整数次幂的运算规律	45%

第 4 题需要学生计算虚数单位 i 的整数次幂，并找出规律。该题学生的正确率较低，教师再次应用交互计算页面。这一环节沿用豆包“AI 编程”功能制作的页面，切换到“幂的规律”任务。学生改变整数的值，并观察计算结果。(如图 6 所示) 学生通过观察发现 $1, i, -1, -i$ 重复出现，从而猜想对任意整数 $k: i^{4k}=1, i^{4k+1}=i, i^{4k+2}=-1, i^{4k+3}=-i$ ，并通过幂的运算性质进行验证。



图 6. 交互式代数计算页面 (i 的整数次幂)

学生借助该 HTML 文档，完成了从观察—猜想—验证的过程，深刻理解了 i 的整数次幂的运算规律，发展了数学抽象和逻辑推理的素养。

(五) 回归历史本源，在闭环验证中认识复数价值

最后，学生回到课堂伊始的卡尔丹“分十问题”，运用所学知识验证得到 $x_1=5+\sqrt{15i}$ 、 $x_2=5-\sqrt{15i}$ 就是该问题的解。卡尔丹当年心存疑虑不敢确认的结果，终于有了答案。而邦贝利在三次方程求根过程中遇到的问题涉及到复数的开方运算，这里暂不展开。

课堂总结部分，教师简单介绍了复数在现代科学中的应用，使学生将眼前的数系扩充与数学不断发展的历程联系起来，感受复数的应用价值。

五、结合学习证据分析学生的课堂收获

课后，学生通过智能平板完成自评。（如图 7 所示）

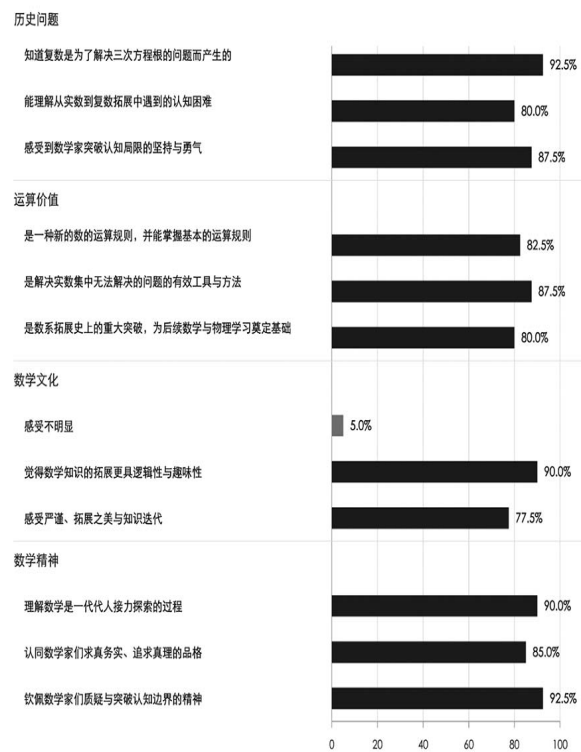


图 7. 学生自评各选项选择比例

同时，学生用一句话总结学习数系扩充得到的启示，并上传至“三个助手”教师端。运用 AI 分析可以发现：学生提交的学习感悟中“要突破认知”“要敢于质疑”等表述较多（如图 8 所示），可见学生隔着时空依然感受到了数学家不屈不挠，精益求精的精神，本节课的育

人价值得以呈现。

5. 数系扩充的历程，带给你哪些关于学习、成长的启示？

要敢于突破认知的边界，遇到困难不靠老师，保持独立思考。

5. 数系扩充的历程，带给你哪些关于学习、成长的启示？

保持开放心态，勇于接受新事物，突破思维局限。

5. 数系扩充的历程，带给你哪些关于学习、成长的启示？

勇于突破自我的认知边界，积极探索新知识。

5. 数系扩充的历程，带给你哪些关于学习、成长的启示？

数学家不断探索，让数学挑战自我，不断进步。

5. 数系扩充的历程，带给你哪些关于学习、成长的启示？（a.b.c.d.e.f.g.h.i.j.k.l.m.n.o.p.q.r.s.t.u.v.w.x.y.z.）

要敢于质疑，拓展认知边界，在矛盾中寻找新的解决路径。

图 8. 学生关于数系扩充的学习感悟

六、研究成效

（一）历史情境的数智化呈现增强了学生对知识的理解

与教师口述或展示静态史料相比，豆包制作的 AI 视频能够把人物形象、问题起源与研究困境集中呈现。通过让历史人物“亲自”讲述研究过程中遇到的困惑，学生能够更自然地体会当时数学家所面临的问题，也由此产生进一步探究的兴趣。这样的设计使复数的引入不再只是直接给出定义，而是建立在具体问题和认知冲突的基础上，有助于学生理解复数产生的背景和必要性。

（二）AI 工具提升了学生思维过程的可观察性

在推导复数的四则运算和探究虚数单位 i 的整数次幂的运算规律时，学生通过自主操作交互式代数计算工具，对自己类比、猜想和计算的结果进行及时验证，使原本较为隐性的思考过程能够在操作中逐步呈现。与传统板演相比，交互页面让各组能够按自己的疑问改变系数、逐步核对过程，在同一课堂中开展不同的尝试。且页面帮助学生简化运算，为观察运算结果、寻找规律和类比探究留出了空间。整个过程不仅帮助学生掌握了相关运算规律，也为数学抽象和逻辑推理能力的发展提供了平台。

(三) 实时反馈为课堂教学的动态调整提供了依据

在巩固练习环节，学生将作答结果上传至“三个助手”教师端，教师可以及时了解各题的完成情况。对于正确率相对较低的问题，教师可以根据学生的实际作答情况对其中的难点进行补充探究和讲解。借助实时反馈的 AI 工具，教师可以依据学生的学情动态调整教学策略，使教学更贴合学生的认知水平。

参考文献：

[1] 蔡权. 数智赋能的高中数学概念教学实践思考——以“三角函数”的教学为例[J]. 数理

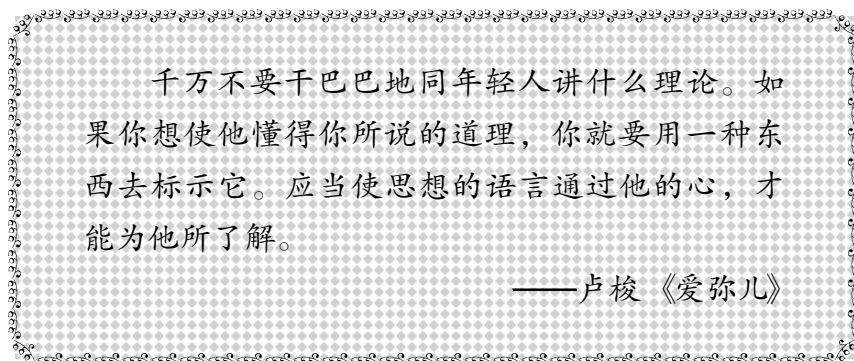
天地（高中版）2026（15）：139-141.

[2] 龙早, 范彬彬, 周威. 数智时代高中数学教学中传统数学文化的渗透路径[J]. 中学数学杂志, 2025（9）：9-11.

[3] 吕兆勇. HPM 视角下构建符合学生认知规律的概念教学——以“数系的扩充和复数的概念”为例[J]. 数学教学通讯, 2024（3）：3-7.

[4] 潘小明, 杜启达. 数智时代数学文化融入教学的逻辑及实践路径[J]. 小学数学教育, 2026（6）：4-6+13.

[5] 朱明圆. HPM 视角下的高中复数教学设计与实践研究[D]. 集美大学, 2024.



少先队红色研学活动项目开发与实施的研究

上海市青浦区青少年活动中心 潘美芳

【摘要】 本课题通过项目化开发与实施研究，充分运用优质红色资源，开发红色研学活动专题项目，着力让少先队员在耳闻目睹和亲身体验中，认知红色文化传统、传承红色文化基因；同时，通过实践研究，总结提炼以红色研学活动增强爱国主义教育感染力的有效策略，并运用科学的路径和方法加以实施，使红色研学活动成为对少先队员进行政治启蒙、价值观塑造的有效途径。

【关键词】 少先队；红色研学；项目开发；实施策略

一、现实问题

《中共中央关于全面加强新时代少先队工作的意见》和《义务教育课程方案（2022年版）》都明确指出：爱国主义情怀培育是少先队员成长中的重要任务，学习红色文化则是重要内容。

针对如何在少先队员中开展红色文化教育，如何激发少先队员主动学习祖国文化、形成爱国主义情怀的问题，本课题通过充分运用优质红色资源，开发红色研学活动专题项目，着力让少先队员在耳闻目睹和亲身体验中，认知红色文化传统、传承红色文化基因；同时，通过实践研究，总结提炼以红色研学活动形式增强爱国主义教育感染力的有效策略。

二、研究方法与过程

（一）少先队红色研学活动项目的开发

1. 遵循原则

红色研学活动项目的开发，以习近平总书记关于少年儿童和少先队工作的重要论述为根本遵循，以理想信念教育为核心，以社会主义核心价值观教育为主线，结合中小学少先队员的年龄特点和心理特点，在利用区域红色资源

开发红色研学活动项目过程中，坚持以下原则。

（1）因地制宜原则

包括本区在内的长三角地区红色资源较为丰富、分布较广。本课题利用其中的纪念馆、博物馆、革命遗址等，结合地标性建筑，开发少先队红色研学活动项目。课题组在盘点与选择红色资源时，尽量因地制宜，就近就便，既考虑所选资源能契合研学项目的内涵，又兼顾项目实施的便捷。

（2）因需制宜原则

红色研学活动在学校课程体系中属于拓展型课程中的综合实践活动，课程标准对综合实践活动的课时有明确规定。对此，本课题根据学校拓展型课程的课时数，参照本市小学快乐活动日的半日社会实践、初中的综合实践活动，以及双休日、寒暑假的冬夏令营时间安排，以确保研学活动的正常实施为前提，因需制宜，设计相应的半日、周末一日、寒暑假多日的研学项目，供学校自主选择。

（3）因人制宜原则

基于不同年龄阶段少先队员认知水平的差

异，把握研学项目的层次性和实施形式的多样化，让不同年龄段的队员都能参与其中，使他们能带着问题出门，带着成果回校。项目的设计与实施，基于分层要求，尽量避免内容任务“一刀切”、活动过程机械化、研学方式简单化等问题。既要适应活动育人的需要，也要考虑

少先队员的参与兴趣。

2. 设计活动

在红色研学活动项目开发中，本课题挖掘、协调、整合场馆等区域教育资源，从时间、空间以及参加对象三个维度，探索设计了三类少先队红色研学活动项目（如表 1 所示）。

表 1. 青浦区三类红色研学活动项目

项目名称	开发主体	实施形式与时间
主题成长营研学	课题组与陈云纪念馆	小学半日实践活动、初中综合实践活动，双休日、节假日和寒暑假
“红途”探究营研学	课题组与旅行社	寒暑假的冬夏令营
“上善”实践营研学	青浦区教学实践中心	初中综合实践活动

（1）校馆携手研发“主题成长营”红色研学活动项目

主题成长营聚焦某一主题，是一种具有地域特色、主题鲜明的红色研学活动样式。研学项目的开发前提是用好本区的红色资源，活动设计范畴涵盖目标、内容、途径与实施流程等，采用走出去——实地“探宝”、请进来——学校“送宝”、共谋划——校馆协同“定宝”等方法途径，让少先队员从红色资源中汲取精神营养，在潜移默化中接受政治启蒙、催生信仰萌芽。

（2）校企合作研发“红途”探究营研学活动项目

校企合作是指学校与企业（某旅行社）之

间的合作。课题组负责人所在单位青浦区青少年活动中心与教育局招标确定的一家资深旅行社合作，聚焦研学主题，共同研发“红途”探究营。参加者为本区每年评选出的优秀少先队员，尤其是少先队队长。活动时间安排在暑假，活动地点一般选择在长三角一带。

（3）依托区教学实践中心联手研发“上善”实践营研学活动项目

青浦区教学实践中心是本区两大校外教育单位之一，其职能是对区内各中小学的课外、校外实践活动进行指导，提供服务。受青浦区教育局委派，该中心相关成员参与研学活动项目的开发，其成果最终经教育局审核以“上善”冠名，即这一项目被命名为“上善”实践营。

表 2.“上善”实践营研学活动项目

序号	子项目	内容
1	做“上善”学子之“传承红色文化，弘扬革命精神”	1. 扫墓、擦墓碑、参观陈列馆。 2. 纪念碑前的祭扫仪式。 3. 自主探究。 4. 完成课题研究小报告。
2	做“上善”学子之“寻上海之源，探古代文明”	1. 参观陈列馆。 2. 小小考古学家的探究活动。 3. 自主探究。 4. 完成课题研究小报告。

3	做“上善”学子之“听‘00’后讲故事”	1. 初赛：全区学校海选，产生 100 名选手。 2. 复赛：100 名初赛选手经知名主持人培训后参加比赛，产生 10 名优胜者进入决赛。 3. 决赛：由相关专家、场馆领导对 10 名决赛选手进行评比，产生最终名次。 4. 后续：100 名参赛选手进融媒体中心录音棚录制 100 个党史故事，并在官方多媒体平台上持续推送。
4	做“上善”学子之“我是小军人”	1. 准军事化训练。 2. 准军事化就餐。 3. 准军事化整理内务。

课题组开发的三类少先队红色研学项目(如表 1 所示)，旨在以“研”“学”并进的形式开展红色研学活动，使区域层面红色研学活动的开展有了依据和方向。

(二) 少先队红色研学活动项目的实施

课题组开发的少先队红色研学活动项目，使本区研学活动能有序开展，避免出现零打碎敲现象。而研学活动项目的有效实施，需要总体谋划，采取相应的策略予以支持。

1. 项目实施策略

(1) 科学性策略

本课题根据不同年龄段少先队员的认知特点和身心特点进行活动项目决策，注重红色研学活动实施的“前、中、后”三者统一的运行方式，按照科学决策的程序，使红色文化教育中的政治启蒙、价值观塑造更具合理性、有效性。

(2) 内外合作策略

红色研学活动项目实施的内外合作策略，是指课题组负责人所在的区青少年活动中心与陈云纪念馆、区青少年实践中心、区退役军人事务局等校外机构，为实现教育目标，从微观层面入手，携手进行实践，共同参与红色研学活动计划的制订，在内容安排、活动时空、师资队伍等方面无缝对接，形成教育合力，使场馆教育成为红色研学活动的有益补充，促进场馆优质资源更好地发挥育人功能。

(3) 实践体验策略

走出校门、走上社会是开展红色研学活动的主要途径，也是红色研学的主要方法，这就决定了其实践性特征。实践体验策略强调让少先队员亲身经历、实地领会，在实践参与中获得真实体验和直接经验。凡是体验到的东西，都能使人感到真实、真切，并在大脑中留下深刻的印象。红色研学活动是少先队员以自身情感体验为主的体验式学习，队员在研学活动的参与过程中了解红色文化，弘扬革命精神，接受红色洗礼。

(4) 开放性策略

开展红色研学活动，不能仅局限于传统课堂和校园，开放性是指活动涉及的空间和时间都应突破封闭状态，具有开放特征。诸如红色场馆、革命遗址等地的参观活动，对英雄劳模的采访、调研活动，去图书馆或上网查找资料等，也都具有开放性质。把握活动的开放性，可以让整个社会成为一个红色研学大课堂。

(5) 多元化策略

多元化，一是指由单一向多样发展，由单一向多样转变；二是指呈现多样形态，而不是集中统一的。红色研学活动实施多元化策略，是指开展跨学科学习，既有语文、历史、艺术等学科的综合，也包含各类课外活动的结合。如研学活动中的小课题探究，就需要有相关学科知识的前置性准备，包括观看相关影视片，去图书馆或通过网络检索一些史实资料等。

2. 项目实施的路径和方法

本课题在红色研学活动中坚持从方法上抓住以下几个重点。

(1) 研学活动前做好知识储备

红色研学活动要有效实施，少先队员的直接参与和亲身体验不可缺少，但这需要相应的知识铺垫。鉴于目前中小学生红色研学相关知识储备相对不足，在实施已开发的研学项目之前，应注重引导队员做好相关知识储备。

(2) 建立研学活动专题资源库

课题组筹建了“走近陈云爷爷”研学活动专题资源库，推动实现校内外教育资源的共享。专题资源库主要包括“研学小课题选题资料”“红色研学资料链接”“电子书籍和影像资料推荐”“课外书籍推荐”四部分，优化了本区红色研学活动的设计，为大、中队辅导员指导少先队员，以及队员通过探究完成小课题研究报告提供了方便。

(3) 研学小课题探究的三步走

研学小课题探究是红色研学的主要活动方式，课题组采用边研究、边推进的菜单式操作策略，在区域层面进行实践，具体分为三步：一是解剖“麻雀”，通过现场培训提升辅导员指导能力；二是上好研学小课题指导课，让队员明确研学任务；三是制订研学小课题探究活动流程。

(4) 尝试活动形式多样化

课题组会根据不同的研学内容和场景，设计多样化的研学形式，如情景式角色体验、打卡式线上闯关、竞赛式党史研学。

三、成果要点

课题组坚持“实践—反思—再实践—再反思”的研究路线，获取了大量的过程性资料，经过筛选、归纳、提炼，形成以下初步成效。

(一) 开发的红色研学项目获得市一等奖；

(二) 研究成果汇编成《青浦少先队红色研学记忆》；

(三) 形成课题研究报告《少先队红色研学

活动项目开发与实施的研究》；

(四) 课题研究成果在外省市产生一定辐射作用。

四、实践成效

立足区域开展各类研究，该课题的开展有利于盘活红色资源，形成了适合本区少先队员开展的红色研学方案；辅导员开发和实施红色研学活动项目的的能力得到提升；以家乡红色资源为依托，组织全区少先队员开展红色研学活动，并完成红色研学小课题报告；以任务驱动的方式，鼓励项目组成员积极实践、探索。课题组教师撰写研究性论文或开展课题研究，共有 32 篇论文（或课题成果）获市、区级各类奖项或公开发表。

五、创新亮点

(一) 以点带面的区域红色研学活动格局和运行机制

为了丰富研学活动的内涵和形式，课题组学习有关活动教育理论、实施策略和方法，筛选提炼了由“品、寻、扬”三个环节组成的红色研学活动运行机制（如图 1 所示）。

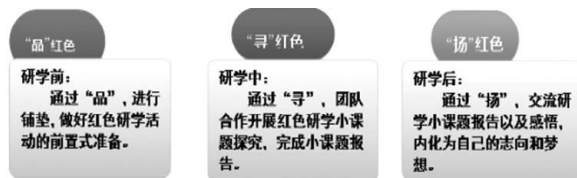


图 1. 红色研学项目运行机制

(二) 红色研学项目的实施成为政治启蒙、价值观塑造的有效途径

课题组开发的主题成长营、“红途”探究营和“上善”实践营等特色研学项目，都具有与时俱进的主题，使红色研学活动成为价值观塑造的有效途径。

(三) “红色研学”成为区域少先队的特色品牌

本课题借鉴项目化学习方式，引导少先队员在红色文化熏陶中催生信仰萌芽，使“红色研学”成为区域少先队的特色品牌，从而带动全区少先队工作进步。

“知—明—行” 宋庆龄精神

——宋庆龄学校小初高一体化育人实践

上海宋庆龄学校 王 娟

【摘要】上海宋庆龄学校前期从宋庆龄和平教育思想中系统提炼了“爱、尊重、理解、合作、分享”的教育内核，初步形成了贯通小初高的德育实践框架，但在日常育人过程中，逐渐发现原有框架存在活动多而统整不足、学段衔接不够密切、学生由认知走向行动的路径不够清晰等问题。基于此，依托学校自身的历史文化资源，围绕“认识宋庆龄其人其事、理解和平教育之义、转化为现实行动”的递进思路，通过统整校本课程、主题活动与社会实践，构建由小学“知”宋庆龄精神、初中“明”宋庆龄精神到高中“行”宋庆龄精神相衔接的十二年一体化育人路径，并将“宋庆龄学者”项目作为高中阶段走向更广阔社会实践领域的重要平台，推动德育理念框架转化为学生可感、可行、可持续的成长经验，也为同类学校依托校本文化资源、系统化突破德育难点提供了可借鉴的操作路径。

【关键词】学习宋庆龄；十二年一贯；德育一体化；社会实践

一、问题提出：思想理念向实践转化的现实困境

上海宋庆龄学校前期立足国际学校育人实际，从宋庆龄和平教育思想中系统提炼了“爱、尊重、理解、合作、分享”的和平教育内核，初步形成了贯通小初高的德育实践框架，并提出了通过党建引领、浸润环境、校本课程和特色活动落实和平教育思想的基本思路。对于一所在基础教育阶段以宋庆龄先生的名字命名，同时具有红色革命基因、民族文化基因和国际和平基因的学校而言，我们解决了“用什么理念统整学校德育”的问题，也为后续的课程建设和实践转化奠定了基础。

但在日常育人实践的过程中，学校也逐渐发现，仅有理念框架并不等于真正完成了德育教育。在具体实施层面，存在三个较为突出的

现实问题。

其一，学生虽然“知道学校在讲什么”，却未必真正经历了与之相匹配的真实情境，和平教育的价值内核容易停留在口头和文本中。

其二，小学、初中、高中虽都有实践，但不同学段之间的递进关系还不够紧密，学生从情感启蒙、理解辨析到公共行动的成长链条仍不够清晰。

其三，理念推广主要发生在教师和学校管理层面，学生更多是接受者，教师更多是执行者，德育理念如何在真实任务中被共同开发、不断修正、持续沉淀，还需要新的载体和机制。正是在这样的背景下，学校开始把工作重点从“理念表述”转向“理念如何真正进入学生成长过程”。

对宋庆龄学校来说，就是要依托学校独有

的宋庆龄相关历史文化资源，把“爱、尊重、理解、合作、分享”逐步转化为学生在十二年成长中能够反复经历、不断深化理解、持续实践的育人路径，让“价值在学生成长中发生”。

二、体系建构：十二年一贯德育一体化的设计机理

为解决上述困境，学校从“学理依据”、“核心理念”和“目标体系”三个层面，对十二年一贯的育人路径进行了系统设计。

（一）设计机理：基于思政育人规律的一体化建构

育人体系的建构严格遵循大中小学思想政治教育一体化的建设理念和活动型学科课程的实施要求。学校认识到，德育成果的转化不是活动的堆砌，而是基于学生认知与情感发展规律的“精心创设”。

首先，以核心素养为纲。小学和初中学段严格对标《义务教育道德与法治课程标准（2022年版）》中提出的政治认同、道德修养、法治观念、健全人格、责任意识五大核心素养；高中学段对标《普通高中思想政治课程标准（2017年版2025年修订）》中的政治认同、科学精神、法治意识、公共参与四大核心素养。将“学习宋庆龄”系列育人活动作为落实这些核心素养培育的特色载体。

其次，以认知规律为序。学校依据小学生以具体形象思维为主、情感易激发，初中生抽象逻辑思维开始发展、独立意识增强，高中生辩证与批判思维发展、自发创造需求突出等特点，设计出从“感性体验”到“理性探究”再到“实践担当”的螺旋式上升路径。

再次，以知行合一为法。学校充分践行课标“丰富学生实践体验，促进知行合一”的教学建议，将思政小课堂同社会大课堂相结合，让学生在“做中学、创中悟”，在真实的社会参与中实现价值的内化与外化。

（二）核心理念：从“知”到“明”再到“行”宋庆龄精神

“学习宋庆龄”的德育实践设计不是倡导学生模仿其人生轨迹，而是学习其“家国情怀”的精神实质，引导学生基于自身年龄和学习生活情境，形成体现宋庆龄精神的价值判断和行为选择。

学校将“爱、尊重、理解、合作、分享”多维价值观确立为宋庆龄精神在当代学生日常行为层面的具体锚点，引导学生在十二年一贯之的学习过程中，逐步将这五个维度的价值理念从“知”、“明”转化为“行”。这一转化体现为三个递进阶段：

小学是启蒙认知阶段，重在“感知与发现”。通过故事和角色扮演游戏，让学生对宋奶奶产生亲近感，在宋奶奶的人生经历中感知“爱和尊重”的温暖，呼应课标“道德教育”主题中“懂礼貌，讲诚信，与同伴友好相处”等要求。

初中是体验理解阶段，重在“探究与体认”。通过项目化学习活动，让学生走进历史情境，体会对外“理解、合作”在国家发展与个人成长中的逻辑，呼应课标“国情教育”主题中“了解我国发展的历史方位”及“法治教育”中“维护国家统一”等要求。

高中是实践担当阶段，重在“内化与践行”。通过真实复杂的社会实践活动，让学生在服务与担当中践行“合作、分享”，升华“爱”与“使命”，呼应高中课标“公共参与”素养及“当代国际政治与经济”模块中“推动构建人类命运共同体”的要求。

（三）学段目标：螺旋式上升的十二年育人蓝图

基于上述机理，学校构建出如下螺旋式上升的育人蓝图（如表1所示）。该体系精准对接思政课标三个学段的目标要求，实现了从“自我认知”到“家国情怀”的逐步扩展。

表 1. 小初高十二年德育一体化设计

学段	认知特征与课标依据	五维目标侧重	核心任务	典型活动例举
小学 低年级	具体形象思维。 课标要求：形成规则意识，爱集体、爱家乡、爱祖国，感知中华优秀传统文化。	爱、尊重	在宋庆龄的童年故事中“播下宋庆龄精神的种子”。	阅读宋庆龄童年故事；在班级设“友爱墙”；在家中建“和平角”；召开“向宋奶奶学尊重”等主题班会。
小学 高年级	具象思维向抽象过渡。 课标要求：具备道德是非判断能力，形成爱国情感，了解革命传统和国情。	爱、尊重、分享	走出校园开展活动，将“爱”与“尊重”扩展到周边社区和家乡。	组织学生赴中福会养老院听爷爷奶奶讲革命故事；到辅读学校开展帮扶活动；组织开展“山水实践课程”与“博物馆课程”。
初中	抽象逻辑思维发展。 课标要求：理解中国共产党领导，认识国家基本制度，具备责任意识和社会担当。	理解、合作	在探究与实践中“浇灌种子”，理解宋庆龄精神的内涵与社会价值。	六、七年级学生“寻访宋庆龄的家与国”，走进中福会少年宫、儿童艺术剧院及宋庆龄在上海的故居，开展“家的记忆与国的情怀”项目化学习活动；八、九年级学生以“永远和党在一起”为主题，自主查阅史料、整理照片、布置“宋庆龄和中国共产党”主题展览，并担任校园实景课堂的志愿讲解员。
高中	辩证思维形成。 课标要求：具有公共参与素养，理解世界多极化与经济全球化，推动构建人类命运共同体。	合作、分享、爱	在真实挑战中“绽放花朵”，将宋庆龄精神内化为行动，担当应有责任。	作为“校园和平使者”接待来访外宾；完成三年递进的“宋庆龄学者”社会实践项目。

三、核心引擎：高中“宋庆龄学者”项目的三年递进设计

“宋庆龄学者”项目是十二年一体化育人的核心升华阶段，小学与初中的所有铺垫，最终指向高中三年的实践转化。该项目严格遵循“认知差异—承担责任—升华使命”的内在逻辑，高一、高二、高三各设一个实践模块（如图 1 所示），层层递进。

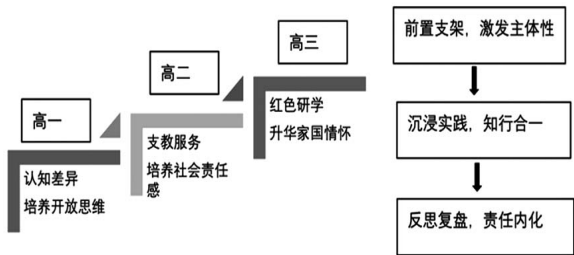


图 1. “宋庆龄学者”社会实践项目育人结构示意图

（一）高一“交换学习”：在认知碰撞中奠定“尊重与理解”的基石

高一年级“看见差异”。学校组织学生赴苏州中学、南京金陵中学等国内公办高中沉浸式交换学习。学生全天候参与目标学校的核心课程与特色社团活动，从 IB 课堂的沉默与破冰、普高晚自习的他律与自律中，体验不同的教育生态与学习方式。通过交换学习，学生在真实情境比较中消解刻板印象，在激烈的思维碰撞中理解模态差异，初步建构开放包容的认知框架，为后续深度介入社会现实完成心理与认知准备。

（二）高二“支教实践”：在真实困境中淬炼“合作与分享”的品格

高二年级“走进困境”。学校将实践课堂搬至中西部教育资源相对薄弱的地区，直击“大

爱无言与社会责任”的核心。学生不再是旁观者，而是支教课程的设计者、亲授者与家访者。面对当地学生基础悬殊、文化差异等真实挑战，学生支教团队在中外教师指导下连夜重构教案，将“知识灌输”转化为“基于学情的兴趣激发”，实现从“我想给什么”到“对方需要什么”的转变。无论是在烈日下徒步攀爬六楼进行家庭物资配送，还是在球场上与当地学生切磋球技，都迫使学生褪去“施予者”姿态，学会倾听、共情、合作与分享，真正体悟“关爱不是居高临下的给予，而是平视视角的尊重与共建”。

（三）高三“毕业研学”：在历史寻访中升华“爱与使命”的担当

高三年级“找准自己的定位”。从首届毕业生开始，学生在毕业前自主规划研学路线，前往海南文昌、重庆、北京、广州、中山等地，在黄花岗七十二烈士陵园、孙中山故居、宋庆龄故居等地开展志愿服务与深度调研，致力于“读懂一座城、服务一群人、践行一种精神”。

这一设计的关键在于：学校不预设“应该做什么”，而是让学生通过文献检索、实地访谈、志愿服务，自主回答“我能从宋庆龄的一生中学到什么、我应该传承什么”这一核心问题，将个人生涯规划与国家发展战略、人类命运共同体理念深度链接。一名学生在研学报告中写道：“以前我觉得‘家国情怀’只是一种大道理，现在我懂得了，它不是一句话，是一个人用一辈子做的事。”

四、机制保障：成果转化的关键支撑

为确保十二年一贯育人体系的顺利实施，学校建立了三项关键支撑机制。

（一）文化浸润机制：创设无处不在的校园实景课堂

学校依托宋庆龄先生相关的校内外历史文化资源，重新理解“环境”“课程”“活动”“实践”之间的关系。校内方面，持续发挥浸润式

校园环境的育人作用：宋庆龄塑像、“把最宝贵的东西给予儿童”的题词、庆龄书房、孙中山和宋庆龄专题图书展柜、照片墙等，各个点位均能扫码聆听中英文讲解内容，这些不再只是装点校园的文化符号，而被视为学生可反复进入的实景课堂。延伸到校外，学校有意识地把宋庆龄故居、宋庆龄陵园、少年宫、中福会会址等场域转化为学习资源，使“学习宋庆龄”从校内文化认同进一步走向现实场景中的观察、访谈、研究和服务。这样一来，成果转化的基础就不再只是“校园文化浸润”，而是“学校独有历史文化资源的系统调动”。

（二）任务“项目化”机制：从“被动执行”到“学生主创”

学校摒弃传统德育活动中“学校定方案、学生走流程”的模式，全面引入项目化学习机制。小学阶段，教师提供支架式任务单，学生自主设计“家庭和平角”“社区志愿服务”等小方案。初中阶段，学生小组自主确定研学路线与成果形式。高中阶段，学生自主完成支教课程设计、公益募捐组织与研学路线规划。学生在“做中学、创中悟”，成为成果深化的第一责任人。

（三）师资协同“跨界化”机制：打破学科与学段壁垒

学校组建“中外教协同+跨学段贯通”的导师团。中方思政/历史教师负责价值引领与学术规范，外教负责跨文化沟通与语言支架，班主任负责学生组织与行为规范，心理教师全程跟进抗逆力建设。同时推行“向下兼容、向上生长”的教师互通机制：小学教师参与初中研学设计，高中教师下沉指导初中项目化学习。这一机制确保学段之间的目标、内容与评价有机衔接，形成成果转化的专业合力。

（四）评价反馈“证据化”机制：构建伴随式成长档案

学校借鉴“基于证据循环改进”的理念，

摒弃单一的结果性评价,建立“过程记录+表现性评估+多元反馈”的证据链。小学阶段收集“友爱墙”记录、家庭“和平角”日志、志愿服务影像;初中阶段积累研学报告、项目成果、讲解视频、同伴互评表;高中阶段形成研学日志、不断进阶的教案版本、当地学校评价问卷等复杂材料。所有证据统一归入学生《“学习宋庆龄”成长档案》,实现从小学到高中毕业的纵向追踪与发展评估,也均成为评估成果转化效能的质性证据,为后续课程迭代提供精准数据支撑。

五、实践成效与反思:从校本探索到范式输出

经过数年系统实践,“‘知—明—行’宋庆龄精神”十二年一体化育人实践实现了从“理论建构”向“生命成长”的实质性跨越。

(一) 学生发展:价值内化的实证呈现

追踪数据显示,经历一体化育人实践的学生在社会责任感、跨文化理解力、自主学习与抗压能力等维度显著提升。92.9%的高中学生表示,“学习宋庆龄”系列活动深刻改变了其对“国家发展与社会现实”的认知;在支教与研学中,学生展现出极强的“即兴适应力”与“共情行动力”。毕业生反馈:“宋校教会我的不仅是知识,更是装得下他人、容得下世界的大爱之心。”有效印证了前期成果中“和平教育思想转化为未来缔造者品格”的育人假设。

(二) 教师发展:科研与教学的双向赋能

育人实践倒逼教师团队完成角色转型,从“活动组织者”转变为“课题研究者”与“成长教练”。小学“启蒙认知”课程、初中“家国情怀”项目化学习案例、高中社会实践指导资料

包等衍生成果,均已纳入学校校本资源库。理论框架在真实情境中得到反复验证与修正,形成了“理论指导实践—实践反哺理论”的良性循环。

(三) 区域辐射:可复制可推广的转化模型

成功的育人实践为更大范围的基础教育阶段大思政建设提供了可操作的“宋校方案”。学校提炼出“目标螺旋递进+任务学生主创+评价证据导向”的转化模型,向合作校输出。西藏日喀则市上海实验学校、上海市宋校嘉定实验学校等已充分参考该方案的核心模块,结合本土资源进行“在地化”改造,成功构建起具有区域特色的社会实践课程体系。

宋庆龄学校以宋庆龄和平教育思想为理论起点,以“学习宋庆龄”育人实践为主线,构建了从“知”宋庆龄精神到“明”宋庆龄精神再到“行”宋庆龄精神的十二年一贯育人体系。这一案例表明:德育实践应基于学生成长发展规律,不止于知识的习得,更应指向行动的转化。宋校将继续秉持“把最宝贵的东西给予儿童”的初心,在贯通育人、实证研究的道路上持续探索。

参考文献:

- [1] 宋庆龄. 宋庆龄论儿童教育和儿童工作(1927-1981) [M]. 上海: 上海教育出版社, 1992.
- [2] 宋庆龄. 宋庆龄论少年儿童教育[M]. 北京: 教育科学出版社, 1984.
- [3] 许慧霞, 徐俊亮. 德育一体化的底层逻辑与建构路径[J]. 教育研究与实验, 2025 (5): 54-61.
- [4] 叶飞, 檀传宝. 德育一体化建设的理念基础与实践路径[J]. 教育研究, 2020 (7): 50-61.

深扎根·壮主干·展繁枝·茂绿叶· 结硕果：培育挺拔少年

青浦区东方中学 郝媛悦

东方中学 2021 级 8 班以树木生长为核心文化意象，结合初中生“拔节孕穗”的成长特点，本班打造“深扎根·壮主干·展繁枝·茂绿叶·结硕果”特色德育品牌，构建“扎根——拔节——成材”三阶递进育人体系，让学生在班级沃土中扎根立德、立身成才，成长为品行端正、自信向阳、勇于担当的挺拔少年。

一、班情分析

本班 50 名学生，男、女生各 25 人。结合日常观察、课堂表现与谈心交流，从班级优势与现存问题两方面综合研判，明确德育建设与班级文化打造的发力方向。

（一）班级发展优势

班级整体氛围阳光融洽，学生性格开朗热情，行为习惯养成较好。全员乐于参与集体活动，集体荣誉感强，具备良好的活动参与度与团队协作意识。浓厚的集体氛围为班级茂绿叶（涵养生命活力）、结硕果（实现价值成长）两大文化维度建设筑牢基础。学生拥有饱满的参与热情与综合能力，亟须搭建多元展示平台，引导学生合理释放潜能、树立成长自信。

（二）现存发展痛点

班级学生整体学习基础偏弱，普遍存在自信心不足的问题，多数学生存在渴望展示自我、参与集体事务，但畏惧失误、怯于表达的心理障碍。结合班级文化意象定位，本班以深扎根

（夯实品德与自信根基）、展繁枝（开辟多元成长路径）为核心突破点，依托分层德育活动，让每名学生找到专属成长支点，在持续积累小成就的过程中建立自信、突破自我。

二、育人理念

习近平总书记指出，青少年处于人生“拔节孕穗期”，育人如植树，根基端正方能成长为栋梁。本班以此为指引，确立“深扎根·壮主干·展繁枝·茂绿叶·结硕果”育人理念，以树木生长规律统领学生德育培育。

树之成长，根为立身之本，干为精神之脊，枝为发展之路，叶为精神风貌，果为成长归宿。树之五重生长对应五层德育：深扎根即厚植品德根基、涵养正向心性；壮主干即端正人格品行、强化责任担当；展繁枝即尊重个体差异、发展多元能力；茂绿叶即保持积极心态、焕发青春活力；结硕果即锤炼综合素养、实现价值成长。

基于此，本班定名“凌云班”，寓意学子胸怀远志、向阳成长；班级口号“扎根深土，向阳拔节；凌云壮志，挺拔成材”，融合树人意象、德育目标与班级精神，构建特色鲜明的班级文化标识。

三、班级发展目标

围绕“五维树木意象”德育体系，设定学生个体、班集体两大发展目标，以文化为引领，推动德育工作走深走实。

（一）学生发展目标

引导学生正确认知自我、逐步建立自信、充分挖掘个人潜能，成长为有理想、有本领、有担当的新时代青少年。持续厚植家国情怀，引导学生关注社会、心怀家国，立志成长为能够担当民族复兴大任的时代新人。

（二）集体发展目标

打造一支分工明确、运转高效的班干部队伍，落实班级全员岗位责任制，构建互助包容、积极向上、风气纯正的优秀班集体，让“扎根、挺拔、向上、担当”成为班集体标签。

四、三阶递进式德育实践体系

依托“扎根——拔节——成材”三阶成长路径，紧扣“深深扎根·壮主干·展繁枝·茂绿叶·结硕果”多维文化内涵，设计分层、分类、常态化德育实践活动，形成螺旋上升、闭环运行的班级德育模式。三个阶段各有侧重、相互渗透，扎根为拔节蓄力，拔节为成材赋能，成材成果反哺集体再成长。

（一）向下扎根：筑牢品德根基，凝聚集体沃土

六年级作为小学升入初中的关键适应期与成长奠基期，本阶段围绕深扎根核心目标，以团队融合、心灵沟通为主要抓手，织密班级“根系网络”，着力夯实学生品德修养、心理健康与集体归属感三大根基。

1. 团队凝聚活动：根系交织，同心同行

依托少先队活动课常态化开展协作类小游戏，以排桌竞赛、七巧板比拼等轻松有趣的活动，拉近同伴距离，建立基础信任。以校级集体赛事为突破口，强化团队凝聚力：拔河比赛邀请专业家长志愿者指导训练技巧，长绳比赛组织全员反复磨合练习。两项赛事分别斩获年级第二名、年级第一名，学生在并肩奋斗中学会包容同伴、珍视集体荣誉。

集体活动如同树木根系，彼此缠绕、相互支撑。学生在协作中消除隔阂、凝聚力量，让

信任与友善的根须深深扎入集体土壤，为德育落地营造温暖包容的班级氛围。

2. 周记对话平台：畅通心声，温润根系

建立班级周记常态化沟通机制，围绕校园生活、人际交往、情绪困惑、学习反思等设定系列主题，引导学生用笔书写内心想法与成长难题。教师逐篇批阅周记，针对个体困惑一对一沟通解答，针对共性问题梳理汇总，利用班会开展集体讨论。

周记是师生、生生之间无声的沟通桥梁，为内向怯于表达的学生搭建安全的倾诉渠道，让班级“根系”保持畅通呼吸。在书写与交流中，学生梳理情绪、化解矛盾，班级德育根基愈发稳固。

（二）努力拔节：挺拔人格主干，延展成长枝丫

本阶段对应七年级至八年级上学期，是学生能力提升、价值观塑造的关键时期。我们聚焦壮主干、展繁枝两大核心，以综合实践、自主管理、主题教育为育人载体，一方面锤炼学生正直品格与责任担当，另一方面拓宽成长路径，助力学生实现多元化发展。

1. 综合实践活动：枝丫伸展，知行合一

结合学校红色研学、绿色研学两大特色活动，组织学生以小组为单位开展探究式学习。红色研学走进陈云纪念馆、知道书院，追寻革命先辈足迹，传承本土文化精神；绿色研学聚焦青浦生态发展，各组围绕环城水系环保、莲湖村乡村发展等主题实地调研、撰写研究报告。同时依托跨学科“模拟法庭”活动，联动道德与法治、语文、历史学科，由学生自主设计庭审流程、扮演角色，拓宽社会视野。

小组合作如同大树枝丫，各自延展又同属一体，实现能力互补、共同成长。红色研学厚植家国根基，绿色研学培育实践能力，模拟法庭拓展认知边界，让学生的成长枝丫向更广领域延伸。

2. 班委队伍建设：主干挺拔，引领集体

坚持民主选举、动态调整的班委选拔制度，打造稳定有力的班级“主干力量”。班委团队自主制定并张贴班规，牵头管理自习纪律、开展每周班级总结，全面负责研学、出游等集体活动组织工作。班委在履职过程中以身作则、大胆管理，用行动诠释责任与正直。

班干部是整个班级的精神主干，主干挺拔，方能支撑整棵大树稳步生长。学生在管理、服务集体的过程中强化责任意识，挺直人格脊梁，实现自我管理、自我教育。

3. 全员岗位设置：须根落地，人人尽责

结合班级日常管理需求，通过“班会研讨——岗位设定——自主认领”的流程，设置

安全管理、设备维护、卫生保洁、绿植养护、午餐服务、黑板报制作、领读、作业收发等全维度班级岗位，落实人人有事做，事事有人管的全员岗位制度。

每一个班级岗位都如同树木细密须根，是主干的延伸、根基的细化。全员履职让每一位学生找到自身价值，增强集体归属感，将责任意识内化为本能，进一步夯实成长根基。

4. 序列主题班会：年轮生长，层层进阶

遵循初中生身心发展规律，构建六至九年级四年梯度化主题班会体系。（如表 1 所示）以学生自主策划、自主主持为主，采用讨论、辩论、分享等多元形式，伴随学生成长逐年递进，如同大树年轮不断积淀生长。

表 1. 初中四年主题班会序列

年级	主题	班级发展目标	个体发展目标	主题班会
六年级	深扎根	完善班规秩序，凝聚班级归属感，共建守纪团结、积极向上的班集体。	融入集体土壤，建立归属感。	《你好，新集体》《我的新伙伴》 《规则与自由——做合格的凌云人》 《遇见更好的自己》
七年级	展繁枝	营造包容友善班风，厚植家国情怀，丰富多元班级文化。	调适情绪，涵养家国情怀。	《情绪 ABC》《苦恼源于自己》《快乐的秘诀》 《情绪调控觅良方》《追寻那束光》 《成为那束光》
八年级	壮主干	落实自我管理，树立优良班风，打造意志坚定、迎难而上的优秀集体。	磨砺意志，直面挫折诱惑。	《面对挫折》《抵制诱惑》《意志自我训练》 《架起理想与现实的桥梁》
九年级	茂绿叶	落实自我管理，树立优良班风，打造意志坚定、迎难而上的优秀集体。	疏导压力，保持阳光心态	《与压力做朋友》《接纳不完美的自己》 《我的未来不是梦》《轻装上阵，向阳而行》

梯度化主题班会覆盖适应、情绪、意志、理想等成长全维度，不断梳理学生内心“枝蔓”，规范成长方向，让德育伴随成长全程落地。

(三) 向阳成材：焕发青春活力，收获成长硕果

九年级是学生自信绽放、收获成长成果的关键阶段。聚焦茂绿叶、结硕果两大目标，以反思总结、正向激励、人文关怀为抓手，引导

学生始终保持昂扬向上的精神风貌，在温情关爱与正向肯定中不断突破自我，最终实现品德、能力、心态的全面提升，成长为懂得关爱他人、服务集体的新时代少年。

1. 总结反思机制：落叶归根，蓄力再长

落实常态化每周总结机制，由班级委员分别针对学习、卫生、纪律等方面开展全面复盘。班级设立特色奖励卡，学生可凭卡兑换各类岗位履职机会，以此树立榜样、激励进取。班干

部在履职汇报中不断历练自我，责任意识与综合能力持续提升。

同时用影像记录运动会、班级赛事等精彩瞬间，建立班级影像相册，期中、期末制作成长短视频集体观看。学生从最初羞涩拘谨，逐步转变为自信大方、主动展示自我。

定期反思如同树叶光合作用，积累成长养分；过往经历如同落叶，回归土壤滋养新一轮成长。常态化总结反思，让学生正视自我、完善自我，始终保持蓬勃向上的精神状态。

2. 正向赏识阵地：光合赋能，自信绽放

打造班级“夸夸墙”赏识阵地，每周从岗位履职、习惯养成、学习进步、同伴互助、榜样示范等维度，学生互相挖掘闪光点并张贴在“夸夸墙”上。针对行为叛逆、渴望被关注的学生，以集体活动为契机发现其优点，用正向肯定引导其转变言行；针对全体学生，坚持多鼓励、多认可，放大微小进步。

赏识与肯定如同阳光，为学生提供源源不断的成长能量。每一次真诚夸赞都是一次“光合作用”，帮助学生褪去自卑、建立自信，让青春活力尽情绽放，为收获成长硕果积蓄力量。

3. 人文关怀德育：荫庇他人，传递温暖

坚持温情育人，关注每一位特殊学生的心理状态与成长困境。针对自卑敏感、不善相处的学生，依托主题班会搭建分享平台，引导全体学生学会共情、理解与包容，化解同伴隔阂，帮助学生走出心理困境。

打造班级特色仪式文化：考前设置“一举高粽”趣味互动，中考前夕组织家长手写家书，用满满的仪式感传递关爱与力量。

参天大树成材之后，便会枝繁叶茂、荫庇一方。集体的包容、师生的关怀，是仁爱之根的彰显；学生懂得换位思考、主动温暖他人，是正直主干的延伸。全体学生逐步实现从他律到自律、从被动管理到主动成长、从个体独处到集体共生的蜕变，完整实现深扎根、壮主干、展繁枝、茂绿叶、结硕果的德育闭环。

五、实践成效

本班以“深扎根、壮主干、展繁枝、茂绿叶、结硕果”五大树木文化意象为精神内核，结合初中四年学生成长规律，构建“扎根筑基——拔节成长——向阳成材”三阶螺旋育人路径。依托班级文化标识、主题活动、岗位履职、赏识激励等载体，将文化理念转化为常态化德育行动，推动精神符号落地为行为准则，形成“文化立班——实践砺行——素养外显”的完整育人范式。

依托“树木多维”德育品牌建设，班级风貌持续向好，德育成果丰硕。深扎根，研学项目斩获校级特等奖并在校内分享，家国情怀与实践素养稳步提升；壮主干，班级获评二星中队，多次获评优秀集体，自主管理体系运行顺畅；展繁枝，小组协作成为班级常态，主题班会、跨学科实践常态化开展，学生综合能力全面发展；茂绿叶，全体学生活力充沛、相处融洽，积极参与各类活动，整个班级始终保持朝气蓬勃、乐观向上的精神风貌；结硕果，多名学生斩获各级荣誉，其中许诺妍获评青浦区“十佳上善好少年”，个人成长与集体发展同频共进。集体荣誉与个人成长双向赋能，班级德育品牌价值充分彰显。

我国中学生的家国情怀培育 近十年回顾与展望

上海政法学院附属青浦崧淀中学 陶芳琴 青浦区华新中学 刘佳莹

【摘要】“大思政课”建设背景下，家国情怀培育作为立德树人的“首要任务”，是中学生思政教育的关键所在。本文通过梳理近十年来的相关政策与学术文献、经典案例，从内涵界定、实施路径、现实困境与启示等方面，剖析国内外中学生家国情怀（国家认同）教育的研究现状。同时，提炼国内从学科素养到大思政全域育人、从单向灌输到实践培育的脉络，汇总典型落地案例，针对当前研究知行脱节、评价工具缺失、跨学科研究不足等共性短板进行思考与评述，为未来聚焦立足学生立场的路径研究和课程开发提供参考。

【关键词】大思政课；中学生；家国情怀

一、引言

家国情怀，作为国内中华民族精神谱系中的核心组成部分，是个体对家庭、民族与国家的深厚情感链接、文化认同与伦理责任。自“大思政课”建设理念提出以来，家国情怀教育被赋予了全新的内涵与实践要求，成为教育“立德树人”的“首要任务”和关键抓手。习近平总书记在《培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人》中指出：当下的青少年长期处于和平环境，未曾经历民族生死存亡的苦难……人生阅历相对匮乏。若不给予正确引导与长期教育，他们难以树立正确的理想信念，甚至可能出现行为偏差。

针对认知、情感和价值观正处于快速发展关键时期的中学生开展家国情怀教育，是新时代的必然要求。2024年国务院《政府工作报告》首次以专段提出“推进大中小学思想政治教育一体化建设”。同年，教育部等十部委联合印发《“大思政课”综合改革试验区建设指南》，

明确以上海、延安、深圳等12个试验区为载体，构建“校家社政协同”新格局。上海市据此发布《“大思政课”建设综合改革试验区实施方案（2023—2027）》，为本研究提供了政策、资金与平台支持。

此外，笔者以“家国情怀”为关键词检索获得4024篇文章；以“大思政课”为关键词，检索到文献6643篇（且绝大部分文献为2022—2026年间）。鉴于此，特别聚焦2022—2026年间349篇高质量文章展开分析，提炼其中关于内涵界定、实施路径等研究成果，旨在洞察研究趋势与空白，为初中班主任在“大思政课”建设背景下深化家国情怀教育、创新教育范式提供理论借鉴与实践参考。

二、内涵界定

家国情怀培育是教育领域的重要研究内容，国内学者从内涵价值、实施路径等维度展开研究。他们基于“家国同构”理念以及“孝”的衍生关系等认知，对家国情怀的内涵予以界定。

自 2016 年至 2026 年，十年间国内“大思政课”从理念倡导迈向全面推广，家国情怀教育也从学科素养定位转向全方位育人实践。此阶段的研究与实践呈现出两个阶段特征与变化——从朴素情感描述到结构化素养体系，再到与“大思政课”深度融合的深刻变化。

（一）初期理论建构与素养定位（2016—2021）

此阶段的教学研究主要用于厘清家国情怀这一育人目标所涵盖的关键内容。李军 2015 年构建的理论为相关研究奠定了重要基础，他将家国情怀划分为认知理解、情感熏陶、意志锻炼、实践落实四个层面的必备品格。该定义突破了以往研究仅关注爱国情绪的单一视角，构建了能够同步推动认知、情感、意志、行为协同发展的完整体系。

课程标准的调整与更新，从政策层面赋予了家国情怀正式地位。2017 年版（2020 年修订）的高中历史课程标准以及 2022 年颁布的义务教育历史课程标准，都把“家国情怀”纳入历史学科的五项关键素养之中。这一变化使“家国情怀”超越了单纯的品德情感范畴，成为国家课程规划中的重要育人导向，其内涵被界定为个体对自身家庭、民族和国家发自内心的归属感，涵盖民族认同、文化自信、担当意识、时代责任感等多方面内容。

（二）“大思政课”背景下的系统化重构（2022—2026）

随着“大思政课”建设的持续推进与落实，家国情怀教育构建起价值引导、实践锻炼和文化浸润三位一体的育人体系。此体系并非仅依赖思政课程开展理论讲授，还可借助“课程思政”将家国元素融入各学科的日常教学，达成课堂知识学习与思想引导的深度融合。育人目标不再局限于培养具有爱国情感的学生，而是转向塑造具备集体意识和责任意识，能够将思想信念转化为实际行动的新一代青年（王毅 2023）。相应阶段的各类研究着重培育“内化于

心、外化于行”的精神品质，注重家国情怀教学的整体规划、多方协同以及知行转化的能力与成效。

三、实施路径与典型案例

国内家国情怀教育的实施路径在这十年尤其是近五年呈现出从单一学科渗透到跨学科整合、从课堂讲授到情境体验、从学校主导到家校社协同的立体化、生态化发展的趋势。

（一）课程一体化与跨学科整合

研究与实践普遍强调构建贯通各学段的“阶梯式”或“螺旋式”课程体系。例如江西省江西师大附中滨江二部构建了依据不同学段认知特点的“阶梯式”思政课程体系，将家国情怀主题贯穿于小学低段的“绘本+情境”浸润式教学、小学高段的项目式学习以及初中阶段的议题辩论之中。衡阳市教育科学研究院则提出了以“大概念”为统领的一体化教学路径，明确小学阶段注重“爱家·爱乡”的情感启蒙，初中阶段强调“爱国·责任”的理性认同，高中阶段聚焦“理想·使命”的文化自信与担当（张利锁、刘思彤 2026）。实证数据显示，通过“行走的‘中国印’”等跨学科主题单元，学生的中华文化认同量表得分显著提升 25.1%。在教材层面，统编版《道德与法治》教材成为重要载体，对其内容分析显示，超过 53.42% 的正文与栏目涉及社会与情感能力教育，全面覆盖五大维度，且呈现跨年级螺旋上升之特征，系统融入了爱国主义与文化认同元素。（张德荣、唐自慧 2025）

（二）实践情境化与体验式育人

这一路径突破传统说教，转向沉浸式、体验式教育成为共识。典型案例丰富多样：

“红色研学与文化遗产”类：山东省高青县第三中学通过“小组辩论”“角色扮演”“红色研学模拟”等沉浸式课堂活动，融合革命文化与传统文化。（冯章献等 2026）甘肃省天祝一中创新“研学+思政”模式，组织学生赴革命圣地开

展跨省研学，将课堂讲授转向沉浸式体验。(刘婧 2023) 江西省案例中，“京剧”非遗项目构建了“文化认知—技艺体验—价值认同”三阶链式培养模式，通过脸谱游戏、红色故事改编京剧短剧、跨学段联合排演等方式，实现传统文化与家国精神的有机融合，并荣获全国性奖项。(刘若芸 2023)

项目式学习与社区志愿服务类：北京教育学院丰台分院附属学校通过“模拟政协”社团，引导学生围绕中轴线保护、校园建设等议题开展调研与提案撰写，提升思辨能力与公民责任感。威海市望海园中学在语文、英语学科中开展“戏剧嘉年华”，基于红色故事创作剧本，同时在历史、地理学科中嵌入本土文化探究项目。

仪式教育与主题活动类：各学校普遍开展“我与国旗合个影”“红色观影”“征文比赛”“爱国手抄报”等活动，并按照“四季主题”（春启红色踏青、夏办非遗传承周等）串联实践活动，形成文化体验与社会责任并重的闭环。

（三）多元评价与素养导向

教育评价正从单一的纸笔测试向注重过程与素养的多元评价转变。江西师大附中滨江二部所创新的“思政之星”评选体系颇具代表性，该体系从理论研学、实践贡献（设定年度服务时长）、品德修养（校园文明积分）、社会担当（可行性提案）四个维度开展综合量化评估，突破了唯分数导向。相关研究亦倡导构建以表现性评价为核心的多元评价体系，借助量规、学习档案袋等工具，对学生运用学科概念阐释社会现象、运用可靠证据回应立场、提出公共行动方案的能力进行评估。

（四）资源整合与多方协同

“大思政课”强调开门办思政，家校社协同成为关键机制。北京教育学院丰台分院附属学校借助“请进来”（家长大讲堂）、“走出去”（社区宣讲、模拟法庭）、“沉下去”（与法治教育基地联动）三条路径，对家庭、学校、社会三方资源进行整

合。学校还与烈士陵园、博物馆、新时代文明实践站构建长效合作机制，将教育场域拓展至历史现场，例如王朴中学与王朴烈士陵园开展共建，常态化开展入团仪式、故事宣讲以及研学活动。(朱丽霞 2021) 政策层面，2024 年实施的《中华人民共和国爱国主义教育法》为学校与场馆联动、社会实践提供了法治保障，明确提出课堂教学需与课外实践相结合。

上述案例共同表明，家国情怀教育的运行机制以“课程—实践—评价”三位一体为支撑，依托资源整合、学段协同与多元评价，构建了可持续、可复制的育人模式。其核心在于打破教育边界，推动资源流动与主体联动，形成教育合力。

四、述评

国内在家国情怀的理论探索和课堂实践上已经取得了显著进展，但家国情怀教育的深度落实和效果评估仍有待完善。

（一）“知行脱节”困境依旧突出

实证研究表明，学生普遍存在“知而不信、信而不行”的“认知—情感—行为”脱节现象。78%的受访者认同家国情怀的价值，然而仅有41%的学生能在日常生活中付诸行动。(张德荣、唐自慧 2025) 造成这一现象的主要原因在于，课堂教学无法充分激发学生的真情实感，历史叙事与当代社会议题（如科技自立、脱贫攻坚）之间的联系出现断裂，并且教学过程未能让学生清晰认识到个人前途与国家发展之间的深层关联。现有研究多侧重于教学路径设计，然而对于家国情怀长效性以及内化机制的深入探究，尤其是贴合中学生身心成长规律及其情感转化与行为养成机制的相关内容仍存在不足。

（二）评价滞后与工具稀缺

当前的评估大多依赖结果性测试与过程性观察，往往忽略了情感态度与行为倾向的质性表现，“难以量化评估”成为长期存在的难题。(金银姬 2026) 部分学校开展了创新评价的尝

试(如“思政之星”),然而该评价方式主观性较强,不具备普遍适用性。相关研究缺少以大样本、纵向追踪为基础的实证数据支持,针对教育长期影响的评估研究几乎处于空白状态。

(三) 跨学科协同与学段衔接研究不足

现有文献多聚焦于历史与思政学科,针对语文、艺术、地理乃至自然科学等学科的跨学科协同育人机制的探讨尚显不足,未能构建多学科联动的育人生态。(王毅 2023) 教学中虽已提出“阶梯式”、“螺旋递进”的整体规划思路,但实证层面的调研缺少对小学、初中、高中不同学段之间家国情怀教育的衔接机制、内容梯度以及匹配学生认知水平的对应分析。

(四) 教师能力研究缺失

教师自身能力的差异是影响路径实施效果的关键因素。部分教师对家国情怀的内涵理解较为片面,且受资源与方法的限制。然而,现有研究缺少探究提高教师家国认同素养的办法,以及完善教师专业成长帮扶机制的相关内容。(谢瑜 2021)

(五) 技术赋能教育的实证研究匮乏

“数字思政”、“智慧思政”已经成为当下热门的研究方向,对于人工智能在推送学习内容,打造虚拟课堂等方面的探讨不在少数,但关于数智技术(如VR/AR、大数据、人工智能等)如何具体且有效地助力中学生的家国情怀教学,以此加深学生内心感触与知识理解深度的实践调研依旧十分稀少;现有相关研究多停留在技术可以实现的应用方向,缺少完整的数据来检验实际教学成果。(王文文 2025)

从整体视角而言,当前阶段有关家国情怀的研究已逐渐从理论剖析拓展至实际教学应用领域。然而,现有的研究方法大多依赖教学实例的整理与经验总结,缺乏数据统计分析以及长期持续跟进的调研模式。后续可构建兼顾“认知-情感-行为”三个维度的动态评价模型,设计基于情感体悟的量表工具,加强历史与当

下时代热点之间的深度联系,同时完善多学科联合育人模式以及教师素养提升的实践路径,从而弥补现有研究在长效性、系统性和协同性方面的不足。

五、启示

通过系统梳理与深入剖析 2016-2026 年这十年间国内相关研究成果与实践经验,可提炼出具有针对性的思路启示,以持续优化大思政课背景下中学生家国情怀教育教学,使该项教育工作更具严谨性、实效性与时展适应性。

搭建“认知-情感-行为”贯通的培育模型。打造适配本土学情、测评结果稳定可靠的多维测量量表,细致梳理触发情感共鸣、情感熏陶、意识提升及行为养成的具体路径,以此化解“知行脱节”的教育困境。

深化跨学科协同机制的探索。跳出单一课堂实例的浅层总结,细致挖掘思想政治教育、历史、语文、艺术及理科课程在家国情怀培育上独特价值以及协同方式,依托实证研究,规划贴合学生成长规律的内容,理顺各科教师之间的合作流程,真正落实连贯统一的整体育人模式。

探寻数智赋能的创新与实证研究。在家国情怀课堂之中融入人工智能、虚拟实景、大数据统计等现代工具,例如依靠人工智能整理学生的学习状态,以此实现针对性的思想指引;依托虚拟实景打造身临其境的历史场景,加深学生内心的情感触动;通过大数据记录实践活动长久带来的行为变化。当然此类尝试要搭配周密的实际调研,验证技术的成效与适用范围,防止数智化手段流于形式。

综上所述,唯有秉持文化自信并合理汲取外部经验,推动理论更新与课堂实践相互促进,将数智化教学工具与人文育人关怀有机融合,方能在当下的新时代环境中,使家国情怀理念深植于每一位中学生内心,为中华民族伟大复兴凝聚磅礴且持久的青春力量。

参考文献:

- [1] 刘紫春,汪红亮.家国情怀的传承与重构[J].江西社会科学, 2015(07):41-46.
- [2] 王毅.走进课程思政:思政课程引领课程思政[M].苏州大学出版社:2023.
- [3] 张利锁,刘思彤.AI背景下“家乡”因素融入中国近代史教学的理论构建与实践探索[J].现代职业教育, 2026.
- [4] 张德荣,唐自慧.思政课教学改革与创新研究[M].西南财经大学出版社:2025.
- [5] 冯章献,王琪,宋颢.基于家国情怀培养的人文地理课程群思政路径构建与实践[J].地理教学, 2026(10):28-32.
- [6] 刘婧.在“行走”中研究·思考·实践[M].华中师范大学出版社:2023.
- [7] 刘若芸.基于乡土地理资源的初中生家国情怀素养培养策略研究[D].江西师范大学,2023.
- [8] 谢瑜.思政课程与课程思政融合的教学研究[M].西南交通大学出版社:2021.
- [9] 朱丽霞.课程思政视域中的思想政治理论课“三合一”实践教学模式研究[M].武汉大学出版社:2021.
- [10] 金银姬.指向家国情怀培育的“教学评”一致性构建[J].思想政治课教学, 2026(04): 25-28.
- [11] 王文文.初中历史教学中家国情怀教育的渗透路径与效果评估[A].中国智慧工程研究会,2025 中青年教师发展经验交流会——人工智能背景下教育的挑战与机遇交流论文集[C].哈密市第九中学:中国智慧工程研究会,2025:61-62

指向学生思维品质提升的创新主题教育活动设计与实践

青浦区世外学校 李玉凤

《中小学德育工作指南》中,在“学科德育”要求中明确:各学科教学应注重对学生“科学精神、科学方法、科学态度、科学探究能力和逻辑思维能力”的培养。思维作为学习的基础与学生面对未来复杂世界的关键能力,其培育已成为新时代学校教育的重要维度。班主任作为陪伴学生日常时间最长、最直接的生命成长引导者,有责任在日常教育实践中,将科学素养、批判性思维与创新能力的培养系统融入班级管理 with 德育活动,切实探索使这些核心素养落地生根的有效路径。

然而,当前教育实践仍面临诸多现实困境:一方面,大部分主题教育活动存在“形式大于

内容”的倾向,活动设计往往停留于表层展示,缺乏激发学生深度思考的系统架构;另一方面,活动评价维度较为单一,仍过度关注知识掌握与行为结果,未能充分重视学生思维过程的痕迹与阶段性成长;此外,由于育人环节设计碎片化,思维训练尚未有机融入班级生活的整体脉络,难以形成持续浸润的成长生态。这些困境不仅阻碍了学生理性分析、主动探究等思维品质的真正落地,也使“以思维引领成长”的育人目标面临现实挑战。

一、核心概念的阐释

(一) 思维品质

本文是借鉴林崇德教授的观点,即思维品

质有“深刻性、灵活性、独创性、批判性、敏捷性”的经典界定为理论基石，“思维品质”是思维能力的重要表现形式，是判断个体思维层次、水平差异的核心指标。在小学阶段，“思维深刻性”旨在培育小学生能透过生活现象，探究本质；“思维灵活性”旨在培育小学生多角度看到问题、解决问题；“思维独创性”即培育小学生保持好奇心，能提出新颖的观点；“思维批判性”旨在培育小学生质疑与验证；思维敏捷性旨在培育小学生遇到问题能快速反应，并把学到的知识进行迁移。

（二）创新主题教育活动

本文将该术语定义为小学班主任以学生为主体、结合班级学情，围绕班集体经常出现的问题为主题教育的选题，以提升学生思维品质为目标，通过项目式、游戏化、跨学科整合等创新形式，设计并组织的，一系列具有探究性、实践性、互动性的班级活动。班主任引导学生在班级活动中，能主动“发现问题—分析问题—解决问题”，从而激活思维的灵活性、独创性、批判性等品质，最终服务于国家创新人才的培养。

二、设计框架

（一）设计原则

1. 问题导向

班级管理，坚持从学生真实面临的问题出发，比如处理同伴矛盾、优化班级规则这类具体情境，引导学生分析原因、探讨对策。在过程中，重点培养的是学生逻辑推理和辩证思考的能力，让学生学会透过现象看本质，在解决实际问题的过程中建立起系统思考的框架。

2. 学生主体

开展的教育活动都以学生的认知发展和情感需求为中心，设计需要自主思考、小组合作的活动，鼓励学生在真实情境中提出问题、尝试解决，并通过分享反思来深化理解，激发学生从“要我学”转向“我要学”，在主动建构中

培养独立思考和协作沟通的品质。

3. 创新教学形式

在传统班会课形式中，融入项目式学习、情景剧等特别形式，如把班级中出现的问题改编成情景剧让学生演绎，组织学生围绕校园现象开展小调研，提出建议。这些生动活泼的形式能激发学生的创造力和应变能力，帮助他们打破思维定式，学会从不同角度灵活解决问题。

（二）活动类型

1. 问题探究类活动

以学生面临的真实问题为话题，引导他们通过问卷调查、人物访谈等多种方式来开展探究。这类活动特别注重培养学生从现象看本质的深度思考习惯，帮助他们建立基于事实和证据的理性判断能力。通过这样的训练，学生在面对复杂情境时，逐渐养成了不盲从、不轻信，而是通过独立分析和批判性思考来解决问题的思维品质。

2. 跨学科实践类活动

围绕综合性主题，融合多学科知识与方法，展开实践设计与协作探究。这类活动注重引导学生在解决真实问题的过程中，灵活运用各学科中的所学，打破知识之间的界限。通过实践，学生既学会从多角度思考问题，更提升思维的灵活性和创造性，逐渐形成整体规划与创新解决问题的能力。

3. 创意体验类活动

通过情境创设、艺术表达和即兴任务等多种活泼的形式，激发学生想象力与表现力的教育活动。这类活动侧重培养学生的即兴反应和创造性思维，鼓励他们在开放、动态的参与过程中敢于尝试、勇于创新。通过小组协作，学生不仅能将抽象想法转化为具体成果，还能在交流互动中不断优化创意，实现思维的碰撞与提升。

三、案例实践

（一）指向批判性思维提升的辩论式讨论

辩论式讨论是通过组织学生正反双方围绕具有现实意义的议题展开观点交锋，引导其在准备论据、构建逻辑、质询回应的完整过程中，逐步建立起理性分析、证据辨别、立场权衡以及价值反思等批判性思维的关键能力。

案例：在《解码学习 DNA》主题班会中，班主任设置“小学生应不应该用 AI 辅助写作文”辩题，学生辩论前就开始分组搜集资料、筛选信息，整理观点和论据，主动探究意识被激发；辩论中，双方观点交锋，在唇枪舌战中体会理性论证的思维火花；赛后复盘时，部分学生开始反思自身对技术的依赖，意识到“工具之用”与“写作思维”的区别。学生表示以后会在写作文时多参考点资料，不轻易相信 AI。

此次辩论式讨论以学生真实学情为议题体，让学生在全流程参与中突破“应该”或“不应该”的单一认知，不仅锤炼了学生信息筛选、逻辑构建的能力，更实现了学生从被动接受观点到主动反思辨析的转变，有效落实了批判性思维的培育目标。

（二）指向灵活性思维提高的教育戏剧展演

教育戏剧活动通过组织学生进行角色扮演和情境模拟，引导其进入特定场景，在“演一演”“想一想”的过程中，主动探索问题解决的路径，激发学生的想象力与创造性思维，培养学生从多元视角理解情境，尝试以灵活多样的方式应对挑战的思维灵活性。

案例：在二年级的班会课上，班主任围绕“我们都是新同学”这一真实的同伴交往情境，组织学生分组开展教育戏剧活动。定格转学生与老同学初次相遇的画面时，学生们显得局促与距离感。随后借助“角色交换”，引导双方代入彼此视角真诚表达：“作为新同学，我其实很想和大家成为朋友”“作为老同学，我也会担心自己不够友好”。在这一情感投射与共情对话的过程中，学生逐步觉察到不同行为背后共同的情感需求。最后，师生共同创编“友好相处小

剧场”，在即兴演绎打招呼、分享物品、互帮互助等场景中，学生积极参与，贡献想法，成为共同成长的温暖伙伴。

此次戏剧活动以低年级学生真实交往情境为载体，使学生通过角色转换与模拟实践，突破了单向理解的局限，不仅锻炼了情感共情与冲突化解的创造性能力，更实现了从被动接受规则到主动理解、灵活应对的转变，有效落实了社会情感能力与灵活性思维的培育目标。

（三）指向深刻性思维提升的项目式探究

项目式探究是通过引导学生围绕真实复杂的驱动性问题展开系统性实践，在制定计划、开展调研、实施方案到展示成果的全过程中，学生逐步学会揭示事物间多层次的内在联系，并建立起从系统整体出发，综合权衡、统筹设计与执行解决方案的深刻而周全的思维能力。

案例：以五年级班会项目“课间十分钟：安全与快乐如何兼得？”为例，驱动性问题是：我们如何制定一份全班认可、能真正落实的《课间游戏文明公约》？围绕这一问题，学生分组扮演“班级治理调研员”，先后完成了课间活动定点观察、同学访谈、游戏安全风险评估、公约草案拟定等任务。这个过程中，学生不仅是公约的执行者，更是班级公共生活的设计者与责任人，他们需要思考如何让个人的快乐诉求与集体的安全秩序，在公约中找到平衡点。

在持续的探究过程中，学生的思维经历了从“宣泄不满”到“共商结构”的深化，逐步认识到，班级公约并非教师单方面的指令，而是不同个体的合理诉求在公共框架中彼此倾听、相互调适、动态平衡的结果。这种从对立立场到系统建构的思维转变，既是他们把握复杂人际与社会系统能力的体现，也为理解公共生活中规则何以产生、何以有效、何以持久的深层逻辑，奠定了深刻而稳固的认知根基。

（四）指向独创性思维提升的学习地图

学习地图是通过引导学生将知识结构或思

维路径以思维导图、流程图等可视化工具进行自主建构，推动其对零散信息进行有机关联与个性整合。在不断梳理、呈现与重构的过程中，洞察事物发展的深层规律，形成独特的认知结构与思维路径，逐步培养其突破常规、生成新见解的创造性思维能力。

案例：在《我们与情绪做朋友》主题班会中，班主任引导学生绘制“情绪管理学习地图”。以“情绪气象站”为核心，延伸出“情绪识别区”，用不同颜色标注喜怒哀惧等基本情绪；“情绪来源探索区”，画出和自己相关的具体事件如何引发想法与感受；以及“情绪调节策略库”，收集并归类自己的各种应对方法。学生通过贴图、连线、自主标注等方式构建自己的“情绪地图”，在动手实践中，直观地理解情绪从产生、变化到主动管理的完整过程。

借助学习地图，学生将日常零散的情绪体验，整合为个性化的情绪认知体系。在共同绘制与不断重构地图的过程中，形成属于自身的情绪解释模型，提升了他们在复杂情境中的适应与应对能力，更通过不断优化与迁移该可视化工具，逐步塑造了突破既有框架、主动建构认知的独创性思维模式。

（五）指向敏捷性思维提升的反思日志

反思日志是通过引导学生对自身学习过程进行结构化的回溯与书写，促使其审视思考路径、方法选择及认知调整的关键节点。在这一持续自省的过程中，学生逐步从关注“做了什么”转向深入分析“为何如此思考”，进而建立

起动态觉察、灵活调控与快速优化学习策略的元认知能力，最终形成敏捷适应、持续演进的思维品质。

案例：在“阅读月”活动后，班主任引导学生完成反思日志，通过“我是否完成计划”“完成/未完成的关键因素是什么？”“哪种阅读时段最有效？”“我是否探索到适合自己的阅读方法？”等问题，结合具体事例对计划目标与实际执行进行动态分析。

这一过程推动学生跳出“完成与否”的单一评估，促使他们依据实际情况灵活调整策略、快速迭代计划，从而在持续觉察与即时应对中，逐步培养了适应不同阅读情境、优化自身学习进程的敏捷性思维。

四、反思与展望

通过持续开展以思维培育为核心的班级活动，笔者切实感受到学生思维方式的积极变化，学生能在探究中主动提问、多角度分析，批判性思考和创造性表达逐渐融入班级日常。同时，真实情境是思维发展的重要支撑。只有让学生亲身经历“发现—分析—解决—验证”的完整过程，其系统思维与创新潜能才能被真正激活。最后，实践活动也推动着笔者角色转型，即从关注纪律管理到引导学生深度思考，从评判结果到关注过程，以高质量对话助力学生思维进阶。未来，将继续探索设计更系统的跨学科主题序列，推动思维逐级进阶；开发可视化成长工具，让思维发展轨迹清晰可见；总结提炼班主任思维引导的有效路径。

基于大单元教学开展信息科技 学科双新实践的探索

青浦区徐泾第一小学 刘宵辰

《义务教育课程方案（2022年版）》明确提出“探索大单元教学，积极开展主题化、项目式学习等综合性教学活动”（教育部 2022a），《义务教育信息科技课程标准（2022年版）》要求跨学科主题学习课时不少于总课时的10%（教育部 2022b）。然而在设计跨学科主题课程的实践中容易陷入“拼盘化”困境。本文以社团课程“智能浇水小卫士”单元为例，阐述从教学观察中提炼“感知—决策—执行”大概念，并以此统领跨学科大单元设计与实施的完整过程。

一、问题的提出

教育政策为教师进行教学设计指明了方向，但同时也为教学实践提出了一个绕不开的问题：如何将信息科技与其他学科真正融合，而不是简单拼凑？

在单元课程设计初期，我们就遇到了“拼盘化”的问题。“泾采智农社”社团课程的任务是让学生养护实验植物与校园茶树。这个任务天然涉及多个学科——学生需要了解所养植物的适宜生长条件，用传感器监测土壤数据，对比实际指标与适宜环境的差异，再动手进行养护。最初的设计思路是让各学科教师分头负责：科学教师讲植物知识，信息科技教师教传感器操作，劳动教师安排种植实践。实施下来发现，学生虽然完成了三个学科的活动，学到的却是零散的知识点和操作技能，并没有经历一个连

贯的问题解决过程。

这个困境的实质，是课程设计缺少一个能够统整不同学科的“组织核心”。由于跨学科实施要“克服以往对不同学科知识进行机械叠加的倾向”（孙宽宁 2023），我们就可以思考这个“组织核心”从哪里来，并尝试在自己的教学实践中进行探索。

二、大概念的提取与大单元教学的落实

（一）从教学观察中提炼大概念

在寻找“组织核心”的过程中，一个日常的教学观察给了我们诸多启发。学生在面对问题时——无论是课程中的探究任务还是日常生活中的小麻烦——他们的解决过程呈现出高度相似的路径：先搞清楚发生了什么、有哪些信息可用，再想想可以怎么处理、需要查什么资料，最后动手试一试、看看效果怎么样。如果问题比较复杂，这个过程还会循环好几次。

上述发现让我们重新审视了正在设计的课程。“怎么科学地给植物浇水”这个问题，学生不正是需要先感知土壤和环境的状态，再根据已有知识做出浇水决策，最后动手操作并验证效果吗？而且，浇水这件事不是一次性的——今天浇了，过几天土壤又干了，需要重新感知、重新决策。这个循环反复的特征，恰好对应了真实问题解决的本质。

沿着这个思路，我们开始将课程内容往这个方向组织。最初的表述是“发现问题—获取

信息—制定策略—执行验证”，但在写教学目标时发现这样的表述过于抽象，学生难以理解。经过几次课堂上的尝试和调整，最终简化为“感知—决策—执行”——三个词，学生能记住、能理解、能用。鉴于大概念为整合性教学提供了“兼具认识论、方法论和价值论三重意义”的新途径（李松林 2020），我们同样认为“感知—决策—执行”确实不只是知识主线，它还告诉了学生“怎么解决问题”的方法，也传递了“用数据说话、按规律办事”的价值观。

(二) 用大概念串联不同学科

“感知—决策—执行”这个大概念一旦确立，它在课程设计中的作用就显现出来了。核心概念是“理解内容之间关联的桥梁”（马云

鹏 2023），这座桥在我们设计的单元中同时连接了两个方向。

横向上，它把三个学科串了起来。“感知”环节需要科学的观察方法和信息科技的传感器技术，“决策”环节需要信息科技的数据分析和编程逻辑，“执行”环节需要劳动的动手能力来执行植物养护和信息科技的硬件控制来制作养护装置。大概念让三个学科成了解决同一个问题的三个连续阶段，不同学科从各自为政的拼盘，汇聚成了指向同一问题解决的合力。

纵向上，它让多个课时不再是孤立的课题，而成为一个完整闭环中的不同节点。基于此，我们设计了“智能浇水小卫士”单元的六个课时（如表 1 所示）。

表 1.“智能浇水小卫士”单元课时安排

环节	课时	课题	核心活动
感知	1	探秘植物需求	使用 AI 工具查询养护植物的生长习性，制作植物需求卡。
感知	2	传感器小医生	连接土壤湿度传感器，编写基础测量程序，对比不同样本的读数。
感知	4	发现土壤的秘密	通过 AI 查询取样规范，制定“采样军规”“测量军规”，按规范完成多点位采样测量。
决策	5	定制喝水计划	将测量数据输入观测台生成柱状图，综合 AI 建议、需求卡和实测数据设定浇水阈值。
执行	3	编写控制程序	梳理自动灌溉工作流程，绘制流程图，编写条件判断控制程序。
执行	6	优化喝水计划	优化在第 5 课实践环节中发现的水泵出水过快、土壤吸收不充分等问题。

为体现“感知→决策→执行”的逻辑主线，表中课时按环节重新编排。在实际教学中，第 3 课与第 4 课、第 5 课可根据学生进展灵活调整顺序，第 6 课作为单元的收束与综合提升。这样编排的用意在于形成“技能递进、思维进阶”的学习链条。

(三) 实施中的意外与调整

单元实施过程中，有几个意外情况让我们对大概念教学有了更深的理解。

第一个是学生的跨学科知识缺失比预想的更严重。在“传感器小医生”一课中，传感器

读出的值是 0 到 1023 的原始数值，学生需要将其映射为 0 到 100%的湿度百分比。我们以为数学课上学过比例换算，学生应该能理解，结果发现大部分学生面对这两个数字范围完全不知道如何处理。同样的，在“探秘植物需求”一课中，学生查到了“茶花适宜湿度 60%到 80%”，但对“60%的湿度是什么概念”完全没有感性认识。

这促使我们在课程中临时补充了一个数据转换的环节。一是用一节课的课前十分钟带学生使用运算积木完成了传感器原始值 0-1023 到

土壤湿度 100%-0% 的对应转换；二是让学生亲手触摸干土、潮土、湿土、积水土四种样本，并遵循“测量军规”通过程序测量不同样本土壤对应的湿度值是多少，帮助学生建立土壤湿度数字与物理感觉之间的对应关系。回头看，这些补充不是“耽误时间”，而是大概念落地的必要条件——学生如果连数据都看不懂，“感知”和“决策”之间的桥梁就是断的。

第二个是学生在执行阶段展现出的问题解决能力超出了我们的预期。第 6 课“优化喝水计划”中，学生在第 5 课的实践环节发现了几个实际问题：水泵出水口偏大，水流速度太快，土壤来不及充分吸收就流走了。面对这些问题，学生分两组提出了改进方案。一组从硬件入手，将粗管出水口替换为滴管，减缓水流速度；另一组从程序入手，设计了间歇灌溉逻辑——每灌溉 2 秒暂停 1 分钟，等土壤吸收后再检测是否需要继续。这个过程本身就是一次完整的“感知—决策—执行”循环。

第三个是养护苔藓的小组按照之前学到的方法，查资料设定了适宜苔藓生存的灌溉阈值，用本套装置养护后却发现苔藓日渐枯萎，这个现象迫使学生开始了新一轮的“感知”。学生通过仔细观察发现，苔藓的根系很浅，几乎只分布在土壤表层，而土壤湿度传感器却插在深层。扒开表层土壤一看，深层的湿度比表层高得多——传感器测到的是深层的数据，苔藓根系所在的表层其实已经很干了。找到了真正的问题后学生做了两个调整：一是把传感器插入深度变浅，让它测到的是苔藓根系所在位置的湿度；二是把开启浇水的湿度值适当提高，让表层土壤能保持苔藓需要的水分。调整之后，苔藓的状态逐渐好转。这件事让我们看到，学生在课程学习过程中逐渐意识到感知的对象不只是传感器上的数字，而是植物真实的状态——传感器只是工具，数据不一定等于真相，关键是要把数据

放在具体的植物、具体的环境中去理解。这种对数据局限性的认识、对“感知”本身的反思和修正，比学会用传感器、会写程序更珍贵。它说明学生不是在机械地执行一套固定流程，而是在理解这个流程的意义，并能在需要的时候突破它、优化它。

三、实践效果验证

为评估本单元的实施效果，我们于社团课程开始前和结束后分别对社团学生进行了问卷调查，前后各回收有效问卷三十余份。从整体来看，学生在经历六个课时的连贯学习后，最核心的变化不是多学会了几项操作技能，而是面对问题时的思维路径发生了转变——从“遇到问题直接动手”转向“先分析再决策最后验证”。

（一）问题解决策略：从“怎么办”到“先分析、再决策”

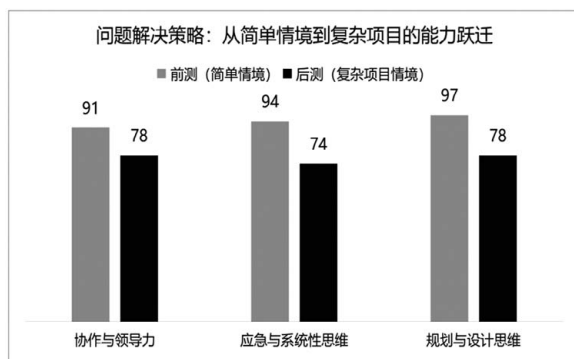


图 1. 学生问题解决策略前后测评估结果

问题解决策略方面，前测考察的是日常低压环境下的基础策略，后测则聚焦项目中的高压、突发情境下的高阶思维。（如图 1 所示）我们可以看到在任务复杂度显著提升的背景下，仍有近八成学生能够运用应急领导力、系统性应急管理及工程设计迭代思维。课程初期学生面对问题的第一反应是“怎么办”，课程结束后逐渐形成了“先分析、再决策”的思维路径。

（二）学生信息素养从“基础操作”升级到“数据思维”

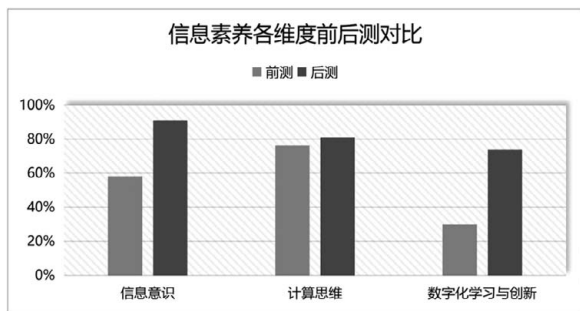


图2. 学生信息素养各维度提升前后侧结果

在信息素养方面（如图2所示），结果显示在各维度上学生均呈现出结构性提升。其中信息意识方面，主动应用信息技术的意愿从58%升至91%，信息技术从“被要求使用”内化为“主动选择使用”。计算思维方面，批判性思维从对网络信息的辨别扩展到对实验数据的检验，83%的学生面对不符数据时选择“检查校准”或“提出假设验证”。数字化学习与创新方面，传感器数据收集、数据分析工具使用等专用技能“提升很大”的比例均超过70%，技能结构从“通用基础操作”转向“解决真实问题的专用技能”。

四、实践认识

回顾整个单元的设计与实施，我们认为大单元教学为“双新”倡导的核心理念提供了一个切实的落地框架。“双新”指明了方向，大单元设计回答了路径。

“双新”强调的真实情境、学科实践、学以致用，在日常教学中容易被分割落实。大单元设计的优势在于，用一个贯通始终的大概念组织起零散的课时，让学生在解决真实问题的完整过程中，自然经历感知、决策、执行的全过程。六个课时组成的闭环，让学和做不再被拆成先后两个阶段——学生在测量土壤的需求推动下去学传感器，在分析数据的需要下去用观

测台，知识在解决问题中被赋予意义，技能在反复调试中得到精进。

在这个过程中，大概念从“教师的设计”逐步转化为“学生的认知”。学期初，我们引导学生回顾“这一步是感知、决策还是执行”。学期末，学生遇到问题时自己就走完了这个循环，还能将这种思维模式迁移到其他植物的养护中去。这种可迁移的思维习惯，正是“双新”所追求的核心素养落地的真实样态——它不属于某一个学科，却是学生在真实世界中解决问题时真正用得上的能力。

此外，跨学科课程对教师知识储备提出了很高要求。借助通用大模型进行多学科知识点查询和课标交叉分析，在一定程度上弥补了单科教师的不足，让我们能把精力放在更具专业价值的教学设计上。这些支撑条件，是跨学科大单元教学从“理想”走向“可行”的重要保障。

参考文献：

- [1] 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, 2022a.
- [2] 教育部. 义务教育信息科技课程标准（2022年版）[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022b.
- [3] 李松林. 以大概概念为核心的整合性教学[J]. 课程·教材·教法, 2020 (10): 56-61.
- [4] 马云鹏. 基于结构化主题的单元整体教学——以小学数学学科为例[J]. 教育研究, 2023 (2): 68-78.
- [5] 孙宽宁. 学科课程跨学科实施的学理与路径[J]. 课程·教材·教法, 2023 (7): 4-10.

基于多模态语篇的小学英语学习活动的设计与实施

青浦区教育学院 张敏稚 青浦区教育学院附属小学 王茜圆
青浦区凤溪小学 李 缘

一、引言

(一) 研究背景

1. 社会发展及新课程理念对学生英语学习提出新的要求

随着社会经济、信息技术和教育理论的发展，越来越多的教学内容和资源以多模态的形式呈现，目前的教材的体系也采用多模态语篇的方式构建教学内容。

《普通高中英语课程标准（2017 年版 2020 年修订）》提出培育和发生学生的课程核心素养是课程总目标，即语言能力、学习能力、思维品质和文化意识，并明确提出基于语篇的英语教学理念（教育部 2020）。该课标强调在丰富的语境（如文化语境、情境语境和上下文语境）中，以文本为单位的教学，围绕语篇的交际目标、文体特点、价值取向等展开，突出学生为中心，从学生理解的角度组织多形式、互动式的交流等活动，体现以意义为主导的课程意识（朱晓燕 2023）。

《义务教育英语课程标准（2022 年版 2025 年修订）》中将“语篇”作为课程内容六要素之一，为学生的语言学习提供多样化的文体素材，并在语篇类型内容要求中标明一级至三级中语篇既包括连续性文本，也包括非连续性文本等多元模态。同时，该课标也提出了“英语学习

活动观”“秉持在体验中学习、在实践中运用、在迁移中创新的学习理念”，“通过学习理解、应用实践、迁移创新等活动，推动学生核心素养在义务教育全程中持续发展”（教育部 2022）。有了语言学习的载体和理念方法，如何落实基于多模态语篇的学习活动来引导学生语言能力等核心素养的发展就成为亟待实践的议题。

2. 基于多模态语篇教学的研究与实践在小学阶段较为缺乏

多模态语篇的教学是基于多模态话语分析理论和认知主义心理学等提出的教学理念。20 世纪 90 年代，基于 Halliday 创立的系统功能语言学，西方语言界兴起的多模态话语分析，开始研究诸如图像、声音、颜色、动漫等不仅限于语言本身的其他意义表现形式（朱永生 2007）。国内多模态话语研究已有 20 多年的历史，在多模态与外语教学研究方面，主要包括在听、说、读、写、文学、翻译教学方面的应用，多模态与教材编写，多模态学习模式培养研究等方面。随着相关研究日渐丰富，许楚燕（2021）等更多学者认识到相比单一的图像模态或文字模态，多模态语篇具有明显的优势：“能刺激学生运用多感官学习，调动学生学习兴趣，培养学生推理、判断思维，提升学生理解能力”。然而，基于多模态语篇教学的研究还是

主要集中在高校、高中以及初中的阅读、课堂教学等方面，基于多模态语篇的教学研究在小学英语中较少（赵迎迎 2021）。

（二）研究目标

本文以基于多模态语篇的教学为研究切入点，践行英语学习活动观，设计与实施以学生为主体的学习活动，引导学生围绕主题，依托语篇，学习语言、获取新知、探究意义、解决问题，“确保语言学习的过程成为学生语言能力提升、思维品质提升、文化意识建构和学会学习的成长过程”（教育部 2022）。在此过程中，探索基于多模态语篇设计与实施学习活动的有效策略，为小学英语课堂教学有效策略的研究增加案例和经验。

二、多模态语篇的分析

本文的实证研究以“发现问题—设计实施—反思改进—筛选经验”的研究范式，结合任务型语言教学的模式，开展课例研究。所选取的多模态语篇教学内容基于《英语（上海版）》一年级上册第三单元 My schoolbag（如图

1 所示）。帮助和引导一年级小学生用英语识别和表达常用的学习用品，描述整理书包的过程，并逐渐养成良好的学习习惯；同时，表达乐于将学习用品借给他人的意愿。



图 1. 上教版《英语》一年级上册 Unit 3 My schoolbag 教材内容

2022 年版课标建议教师“要以语篇研读为逻辑起点开展有效教学设计”，对语篇的主题、内容、文体结构、语言特点、作者观点等进行分析，结合学生学情，以此确定教学目标和重难点，为设计教与学的活动提供依据。因此，我们对本单元教学所依托的两个主要语篇，即 Rhyme time 的韵文 Pack my schoolbag，以及 Talking time 的日常简短对话 My pencil case 从主题和内容、意义和价值以及方式和方法三个方面进行语篇分析。（如表 1 所示）

表 1. 上教版《英语》一年级上册 Unit 3 My schoolbag 核心语篇分析

教材语篇	主题和内容	意义和价值	方式和方法
“Pack my schoolbag”	本语篇选自教材 Rhyme time 板块，是一首名为 Pack my schoolbag 的韵文，呈现了 Shenshen 自主整理书包的过程。	通过韵文的学习，引导学生树立自觉整理的意识，逐步养成良好的学习习惯和生活习惯。	本韵文以 Shenshen 从第一人称角度自述整理书包的顺序依次展开，大致分为两个部分。第一部分是前三句，描述了整理 pencil case 的步骤；第二部分是后三句，描述了将铅笔盒、书等整理到书包里的步骤。其中包含了有关文具类的主题词和祈使句 Pack my …等。在内容上相互关联，在逻辑上有所递进。
Talking time “My pencil case”	本语篇选自教材 Talking time 板块，是名为 My pencil case 的日常简短对话，呈现了 Minmin 忘带了笔袋，同学们帮助了他的情境。	通过对话的学习，再次让学生明白学会整理自己物品的重要性；同时，体现了学生间互帮互助的良好美德。	本对话以事件发展顺序展开，大致分为三个部分。第一部分为第一张图，Minmin 发现自己忘带了笔袋；第二部分为第二、第三张图，同学们友善出借文具来帮助他；最后部分为第四张图，Minmin 表示感谢。其中包含了祈使句 Use my …来表达帮助的意愿，又通过 Don’t worry. 表达对同伴的安慰，还包括了 Thank you. 致谢的礼貌用语。对话场景和交流语言既贴近生活，又有一定的育人意义。

由此,基于这两个语篇的教学大致分为两个课时。第一课时,引导学生尝试模仿运用所学语言描述自己整理书包的过程;第二课时,引导学生尝试运用所学语言,在同学需要学习用品时提供帮助。在教学过程中,帮助学生理解多模态教学语篇的意义、尝试模仿并借助语篇中的语言进行有意义的表达与交流,并逐步达成本单元育人目标。

三、设计与实施策略

教材语篇及相关资源以多模态形式呈现,为教与学提供了合理的、贴近真实生活的主题语境,驱动教学的任务以及富有育人价值的主题意义及交际语言。基于教材语篇,开发多模态教学资源,设计与实施学习活动,引导学生开展有效的交际、传递正能量,引导学生向善、向善、向美。

(一) 基于教材语篇,补充贴近生活实际的多模态资源,帮助学生理解语篇内容

一年级的学生对英语学习充满了好奇与期待,但他们的英语语言积累较少,为教师的课堂教学和学生的学习带来不少挑战。教师通过借助生活中的实物、图片、视频等多模态的资源,结合师生互动,设计感知与注意、获取与梳理等学习理解类活动,帮助学生基于多模态语篇理解所学语篇内容,开展意义带动的活动推进。

在第一课时中,教师运用自己学校的照片和生活中包的图片,帮助学生理解 schoolbag;借助小男孩整理书包的视频,帮助学生理解 pack my schoolbag 的意思,初步意识到 pack my schoolbag 的重要性,并引发思考 How do we pack our schoolbag?通过观看小女孩整理书包的视频,为学生做榜样示范,提醒学生尝试自己 pack my schoolbag。在第二课时中,通过班级学生借用 eraser、共用 book 的视频,帮助学生理解 Use my eraser. Use my book. 中 use 一词的含义,并知道使用该句型的情境;通过学生借用

伞、借用文具、帮忙捡起掉落的练习本等视频和场景照片帮助学生理解 Don't worry! 句子的意思,以及我们可以在什么场景中合理使用这句话来安慰同伴。

这些多模态语篇资源为提供充分的可理解性输入 (comprehensible input) 打下基础,并通过 Listen and say, Think and say 等活动帮助学生理解、模仿开展有意义的表达。尝试改变传统教学中突出教师话语讲解的现象,凸显以学生学习为中心,从学生理解的角度组织师生互动和学习活动。

(二) 深入教学语篇,设计符合学生年龄特征的多模态活动,帮助学生经历学习过程

一年级学生活泼好动,但注意力集中时间短。教师可以通过趣味性、挑战性、合作性的活动,采用快节奏、小步子、多环节的方式,锻炼和培养学生较长时间集中注意力。我们往往会设计学生喜爱的、符合他们年龄特征和认知水平的资源和活动来开展一年级的英语课堂教学,帮助学生进一步深入语篇,学习和实践语言,体验必要的学习经历,培养语言技能。

在第一课时中,教师运用了大量简短、有节奏感的短句、chant、儿歌、歌曲等帮助学生学习和练习 pencil 等主题词汇。第二课时中,教师创编了有趣的对答式的儿歌和歌曲,帮助学生练习和实践主题相关核心语言。在两个课时中,教师还采用了 Hello song 等律动歌曲将学生带入轻松愉快的学习状态,设计了 Shoot the rulers. Find the books. 等游戏性学习活动、Speak and act 等角色扮演活动,注重学生对于语言交际有意义的体验和实践,激发低年级学生的学习兴趣,保持他们学习的注意力,引导学生积极投入语言学习和实践活动。尝试改变传统教学中单调操练的现象,让学生经历必要的学习与练习过程,突出多样有效的互动式学习活动。

(三) 迁移教材语境, 创设模拟真实的生活场景和学习任务, 引导学生有意义地交流

语言学习的最终目的是为了培养学生可以得体地在生活中使用语言进行交际。因此, 在两个课时教学的 Post-task 环节以及单元教学的 Mini-project 环节, 教师在引导学生深入语篇学习的基础上, 都将语言学习回归到生活。由于是英语学习的起始年级和低年段, 我们不能简单将此定义为是超越语篇的语言交际, 而是迁移和创设了基于真实生活场景的学习活动和任务, 引导学生在其间尝试运用语言交流。

在第一课时中, 教师设计应用实践类活动 Do and speak, 请学生尝试整理自己的书包并说一说整理书包的过程, 边说边做。第二课时中, 教师设计了 Make a small dialogue 的应用实践类活动, 在教师提供的学生需要帮助的场景中, 尝试模仿使用所学语言为同伴提供帮助, 编演对话。在单元的 Mini-project 微项目中, 引导学生结合前两课时的学习, 回顾自己整理书包时的注意事项, 如应该根据第二天的课表选择相应的书本和学习用品进行整理, 以免发生和教材对话中 Minmin 忘带铅笔盒一样的尴尬局面; 在整理书包时, 注意合理的顺序, 先将文具整理至铅笔盒, 再把书本、铅笔盒和其他文具整理至书包中, 保持有序整洁; 同时, 通过课后口语练习的巩固, 逐渐帮助学生养成有序整理书包的好习惯, 并种下乐于帮助同伴的爱心种子。在培育和发展学生语言能力的同时, 也发挥英语课程的育人价值。

通过这两个课时的学习活动设计与课堂教学实施, 使基于多模态语篇的教学有具体化的

呈现。启示我们在日常备课、教学时, 时常思考学生的理解是否明确, 学生的实践是否充分, 学生的运用是否有意义。

紧跟信息技术和教育改革的要求和步伐, 尝试基于多模态语篇的学习活动设计与实施, 践行英语学习活动观, 通过课例研究的方法, 筛选、梳理并形成了若干有效教学策略: 基于教材语篇, 补充贴近生活实际的多模态资源, 帮助学生理解语篇内容; 深入教学语篇, 设计符合学生年龄特征的多模态活动, 帮助学生经历学习过程; 迁移教材语境, 创设模拟真实生活的场景和学习任务, 引导学生有意义地交流。帮助和引导一年级小学生理解多模态教学语篇的意义、尝试模仿并借助语篇中的语言进行有意义的表达与交流, 并逐步发展英语语言能力等核心素养。

参考文献:

- [1] 教育部. 普通高中英语课程标准(2017 年版 2020 年修订)[S]. 北京: 人民教育出版社, 2020.
- [2] 教育部. 义务教育英语课程标准(2022 年版 2025 年修订)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.
- [3] 许楚燕. 基于多模态语篇理论的初中英语线上教育[J]. 中小学英语教学与研究, 2021 (01): 21-24+42.
- [4] 赵迎迎. 多模态话语分析理论视角下的小学英语语篇教学研究[D]. 南宁师范大学, 2021.
- [5] 朱晓燕. 英语教学中的语篇分析[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2023.
- [6] 朱永生. 多模态话语分析的理论基础与研究方法[J]. 外语学刊, 2007 (05): 82-86.

AI 助力“跨学科空间”场景再构 的小学科学探究活动实践

上海师范大学附属青浦实验学校 朱乃姮

一、引言

当前国际科学教育强调通过跨学科整合培养系统性思维与复杂问题解决能力。美国《下一代科学教育标准》(NGSS) 提出以“科学工程实践”为纽带,整合跨学科概念与核心学科知识,构建三维学习框架。(陈钱钱等 2018) STEM/STEAM 教育模式进一步将技术、工程、艺术融入科学探究,推动学科边界的模糊化。我国《义务教育课程标准(2022 年版)》亦明确要求打破学科壁垒,发展核心素养。传统分科教学难以应对各类综合性议题,需要探索新型学习空间以实现知识重构与实践融合。(朱幼文 2017) 跨学科学习旨在打破学科界限,整合多个学科的知识 and 技能,帮助学生从多角度理解和解决复杂问题。

身处智能时代,将人工智能与小学科学跨学科教学结合起来,进一步变革教与学的方式,努力呈现更多以问题解决为特征的科学学习活动,更好地落实科学课程所要培养的核心素养是大势所趋。

二、AI 与跨学科空间对小学科学探究活动实践的意义

(一) AI 在小学科学探究活动中的重要应用价值

AI 具有优异的数据分析、资源整合、信息推送等功能,使传统的科学课堂发生了实质性的改变,教学过程已不再是简单、固定、重复、单一的知识传授,而转向于复杂、精准、自由、充满智慧与创新的教学新方式。

(二)“森林博物馆”跨学科学习空间的独特应用价值

“森林博物馆”这一跨学科学习空间的设计以学生为中心,强调学生在学习过程中的主动性和创造性。馆内展品通过实物、模型、互动装置等载体,展示了从自然生态到城市生态的变迁,设有地理地貌区、动物家园区、植物宝藏区等。将科学探究嵌入真实生态场景,使学习者沉浸式获取直接经验与学科知识。

教师结合“森林博物馆”这一跨学科学习空间中上海与嘉塘的动植物设计了大单元教学(如表 1 所示)。教师整合了《自然》三年级第二学期第三单元《池塘》和第四单元《森林》,创设了为“森林博物馆”增设地面互动学习装置的情境,引导学生在人工智能软件豆包、PhET 虚拟实验等辅助下将课堂中学习到的食物链与食物网的知识迁移应用到“森林博物馆”中。

表 1.大单元设计

核心问题	子问题	任务	活动	课时安排	活动时空
“森林博物馆”中存在的食物链与食物网？	食物链与食物网是什么？	学习食物链与食物网	池塘的环境 池塘的食物链和食物网	4 课时	课内 自然 教室
			森林的环境 森林的食物链和食物网		
	为什么上海狗獾的数量会下降，而嘉塘狗獾的数量相对稳定？	梳理和比较上海和嘉塘两地的食物链与食物网	认识上海和嘉塘两地的环境特征； 连结上海和嘉塘两地的食物链与食物网	1 课时	课内 跨学科 空间

（三）AI 与“森林博物馆”跨学科学习空间相辅相成

跨学科学习空间是促进学生综合素养发展的重要载体，本课依托学校“森林博物馆”这一跨学科空间，通过 AI 技术的深度介入，实现了物理空间的再构与升级，使“森林博物馆”从一个被动的展示空间转变为一个可对话、可交互、可生成的主动探究场域。所以，本节课的基本思路是：教师以“为什么上海狗獾的数量会下降，而嘉塘狗獾的数量相对稳定？”这一问题为导入。首先，老师向学生展示学生介绍上海和嘉塘地形地貌的视频。接着，学生借助 AI 软件豆包自主学习上海与嘉塘两地的食物链与食物网。然后，基于目前的食物网，各小组拓展该食物网。最后，根据所学内容推测上海狗獾数量变少的原因，体验 PhET 虚拟实验感受食物链某一环变化的影响。再结合教师给出通过知网等学术网站查询到的资料，学生阅读资料得出结论，并交流如何保护狗獾，具有保护动植物栖息地、促进人与自然和谐发展的意识。

三、AI 助力“跨学科空间”场景再构的深度教学

（一）AI 降低认知门槛，支撑跨学科探究的自主发生

本节课以“为什么上海狗獾的数量会下降，而嘉塘狗獾的数量相对稳定”为核心问题，以

这一问题作为本节课的导入，精准对接学生学习痛点。课堂设计围绕“问题导入—场景感知—探究实践—总结升华”展开，确保教学目标与学生需求深度匹配。

课堂引入人工智能软件豆包，应用在生态知识精准检索方面，支持学生分小组定向搜索上海与嘉塘两地动植物间的捕食关系，实现自由探索。学生可以选择自己感兴趣的几种动物，探寻他们之间的捕食关系。AI 语音交互功能使得学生可以直接用自然语言提出问题，无需掌握关键词提取、索引查阅等复杂技能，并且 AI 的即时反馈则将冗长的资料阅读过程压缩为精准的信息点获取。这种“所想即所问，所问即所得”的交互体验，使学生能够将认知资源从信息检索中解放出来，集中投入到跨学科知识的整合与模型建构之中，真正实现了以学生为主体的自主探究。

（二）数字化赋能物理空间，实现静态场景的动态交互

教师课前将上海与嘉塘的典型动植物图标铺设在地面，作为“森林博物馆”地面互动装置（如图 1 所示）。这种定制化场景打破传统课桌限制，让学生能亲手连接食物链，通过摆放箭头深化理解食物链的本质。本节课还引入了希沃投屏技术实现了“地面互动场景实时转化”，将学生在地面铺设的食物链、食物网图标同步投屏至大屏幕，既替代传统板书，又让探

究过程可视化。



图 1. 学生搭建食物网模型

博物馆的互动探究装置，但这一装置本身是静态的、沉默的。当学生面对地面上陌生的动植物图标产生疑问时，AI 便成为激活空间的钥匙，实现静态的地面图标与动态的生态知识相互融合。

(三) AI 联结虚实场景，拓展跨学科空间的探究深度

教师进一步引导学生借助 PhET 虚拟实验平台，模拟食物链中某一物种数量变化所引发的连锁效应。这一虚拟实验场景弥补了实体空间无法呈现生态系统长期动态变化的局限，学生无法在真实的森林博物馆中观察到“狼减少导致草也减少”的级联效应，但虚拟实验将这一不可见的生态过程进行了可视化呈现。AI 所获取的静态知识与虚拟实验所呈现的动态规律相互印证，使学生对“食物网”概念的理解从“谁被谁吃”的简单对应，上升为“牵一发而动全身”的系统性认识，达成深度学习。

学生结合常识和虚拟实验的结果分析上海和嘉塘狗獾数量变化趋势不一致的原因。教师再给出在知网等专业网址上获取到的科学知识辅助学生进行分析，最终得出上海狗獾数量下降的真正原因，让学生知道 AI 并不是全知全能的，我们需要多种信息渠道相互印证所获取到的信息的科学性。

四、总结与反思

本节课在 AI、希沃白板、虚拟实验 PhET 等工具的帮助下，结合博物馆跨学科空间，将

打破了传统课堂的教学方式，数智赋能，吸引兴趣。本节课教学融合跨学科空间再构，涉及到地理、美术、语文等学科，并结合实际问题开展教学，引导学生具有保护动植物栖息地、促进人与自然和谐发展的意识。个人认为取得了以下几点成效：

(一) 教学难点的突破

本节课要突破的教学难点使推测与分析狗獾数量下降的原因。教师在之前的教学中先是进行层层铺垫，在之前“池塘”和“森林”两课的学习中，学生已经知道了食物网的动植物之间息息相关、互相影响，食物网会受到环境变化、人为因素等影响。在学生借助 AI 搭建好与狗獾相关的食物网后，学生能结合常识和食物网对两地狗獾数量变化趋势不同作出合理的推测。学生提出合理推测后，教师引导学生体验 PhET 虚拟实验“狼和兔”，具象化感受食物链中某一生物的改变对整条食物链的影响。而后结合教师给出的在知网等学术网站获取到的资料精准分析，学生就能得出更为科学的结论，使学生能直面这些遥远的、抽象的知识。

(二) 课堂效率的提高

本节课借助 AI 的语音交互功能，迅速获得生物信息，将原本可能需要半节课甚至更长时间的资料检索与阅读过程压缩为几秒钟的对话，极大提升了课堂信息获取的效率。在构建食物链与食物网模型时，学生需要不断验证自己的假设。AI 可以随时为各小组提供个性化的知识支持，教师则能腾出更多时间聚焦于核心问题的引导与深度追问，使得整个探究活动环环相扣、推进高效。

借助希沃投屏技术，学生在地面铺设的食物链、食物网图标能同步显示在大屏幕上，全班可以实时观察、比较不同小组的探究结果。这种可视化的即时反馈机制，大大缩短了成果展示与讨论的时间，提高了课堂互动的密度与效率。

利用 PhET 虚拟实验平台，学生可以在几分钟内模拟食物链的连锁效应，这种高效率的认知方式，使学生迅速从“谁吃谁”的表层理解上升到系统性思维，避免了传统教学中抽象讲解的低效困境。

（三）科学素养的提升

学生使用 AI 获得反馈精准的生物学信息，培养了学生主动发现问题和自主获取证据的能力。AI 提供两地食物网的静态事实，PhET 虚拟实验则呈现物种数量变化的连锁效应，学生将二者相互印证，理解生态系统中各成分相互依存、相互制约的关系，这是科学素养中复杂系统思维的重要体现。过去学生可能凭常识和想象推断动物食性，现在通过 AI 查询获得可靠资料，形成了尊重事实的习惯。学生先利用 AI 和虚拟实验做出初步推测，再阅读教师提供的学术论文资料进行修正与确认，学会了比较不同来源证据并得出结论，提升了科学探究能力。人机协作探究也是信息时代科学素养的重要组成，学生利用多元技术工具解决真实问题的创新能力也得到提升。同时，AI 提供的真实生态数据和虚拟实验的直

观影响，激发了学生保护生物多样性的内在动机，培养了学生保护动植物栖息地、促进人与自然和谐发展的意识和责任感。

AI 在本节课中不仅作为信息检索工具，更成为学生科学思维、探究能力、系统认知、证据意识和数字化素养发展的脚手架。它使有限课堂时间内三年级学生能够完成复杂生态分析任务，显著提升了学生的综合能力水平。未来，我们应进一步探索 AI 在数据生成、个性化反馈等方面的深度应用，同时加强学生信息素养的培养，使技术真正服务于“像科学家一样思考”的育人目标。

参考文献：

[1]陈钱钱,赵国庆,王晓静. 科学工程实践、跨学科概念与学科核心知识的整合——从《下一代科学教育标准》视角看 WISE 项目[J]. 远程教育杂志,2018,36(2):29-36.

[2]朱幼文. 基于科学与工程实践的跨学科探究式学习——科技馆 STEM 教育相关重要概念的探讨[J]. 自然科学博物馆研究,2017(1):5-14.

依托跨学科项目式学习培育英语核心素养的教学实践

青浦区华新小学 赵怡雯

《义务教育英语课程标准（2022 年版）》明确将语言能力、思维品质、文化意识、学习能力确立为英语四大核心素养，指出语言能力是核心素养的基础要素，语言习得贯穿英语学习全过程，是承载思维品质、文化意识、学习能力发展的前提与载体。新课标倡导打破碎片化讲授模式，立足真实交际语境，开展主题化、

项目式综合性实践活动，推动学生在“理解—内化—运用”完整路径中习得语言，实现四大素养协同发展。

当前小学英语常态课堂语境创设存在明显短板，课堂情境多为虚拟预设，缺少真实探究载体，学生孤立记忆单词、机械背诵句型，语言理解浅层化、内化碎片化、运用机械化；学

科之间壁垒分明，英语、科学、美术教学相互割裂，学生难以综合运用多学科知识解决真实问题；五年级学生对一般过去时运用生疏，无法有条理地对比描述事物动态变化，语言、思维、协作等素养难以同步落地。

本文依托牛津英语上海版 5B Module 1 Using my five senses Unit 2 Watch it grow 单元，结合学校“Spring Through My Senses”英语节主题，设计《Spring Growth Journal》跨学科项目式学习。项目以春日生命体长期观察为真实载体，整合英语语言表达、科学五感探究、美术创意设计三类内容，以递进式驱动问题搭建任务群，组织学生小组合作完成英文成长日志创作。本文以项目化学习培育英语核心素养为核心视角，遵循“关联真实语境、深化语言内化、拓展迁移运用”三层教学逻辑，结合完整项目实施流程，探究依托项目变革教与学方式、一体化培育四大核心素养的实施路径。

一、关联单元真实探究语境，夯实语言能力培育根基

学习理解是语言习得的首要环节，也是项目启动阶段的核心任务。传统课堂仅依托课本例句开展虚拟描述，缺少直观观察素材支撑，学生对 egg、caterpillar、life cycle 等主题词汇、It was...Now it is...对比句型理解浮于表面，新旧知识缺乏有效关联，难以建立结构化语言认知体系。本项目依托春日实景搭建连贯、真实的跨学科探究语境，打通单元文本、生活观察、跨科工具的内在联系，激活学生原有语言与认知储备，为语言能力发展筑牢基础。

项目启动阶段，教师结合单元主题抛出核心驱动问题：春天身边的动植物会产生哪些生长变化？我们如何综合运用多学科知识完整记录生命成长全过程？围绕总问题拆解第一层探究任务：学生以自由小组为单位，围绕蚕、郁金香等春日生物开展资料研读，借助课本、科普视频梳理不同生命体的生命周期，填写《观

察对象选择表》，明确观察对象、选择依据、预计生长周期与核心观察方向。学生在查阅资料、小组研讨中提前预习单元核心词汇，初步认知卵—幼虫—蛹—成虫、抽茎—长叶—开花等生命阶段，完成语言知识与科学生命认知双向铺垫，实现新旧知识自然衔接。

为保障长期观察有序推进，各小组民主推选组长，共同制定《小组成员分工表》，设置组长、记录员、观察员、材料员、数据分析员、创意设计师大六岗位，清晰划分统筹管理、英文撰写、实地观测、工具管护、数据整理、视觉创作等职责。整套前置准备串联英语词汇预习、科学规律探究、小组协作规划，将零散语言知识点嵌入真实探究任务，学生不再被动机械背诵句型，而是带着长期观察目标主动感知语言的描述功能。真实、连贯的探究语境打破碎片化复习模式，降低新知理解难度，学生开口表达意愿显著提升，能主动将单元句型迁移至观察规划交流中，为后续持续记录、英文日志创作夯实语言习得基础。

二、创设五感具象探究情境，助力语言内化与思维品质发展

未经内化的语言仅为书本静态知识，无法灵活迁移运用。语言内化是衔接理解与运用的关键，依托具象化、持续性的探究情境，才能帮助学生整合零散语言知识，形成稳定语感与完整语言思维。常规课堂局限于短时句型操练，缺少一手观察素材支撑，学生难以区分一般过去时与现在时使用场景，描述生长过程逻辑单薄、细节缺失，逻辑、归纳、创新等高阶思维得不到锻炼。本项目以科学五感探究为抓手，创设层层递进的具象实践情境，分层开展语言教学，在真实语料支撑下完成语言内化，同步发展学生思维品质。

项目实施阶段围绕三层子问题开展系统性教学，实现知识与能力的分层建构。第一，聚焦“如何运用五感全面记录生物生长”，教师系

统讲授视觉、触觉、听觉、嗅觉多维度观察方法，示范尺子、放大镜等测量工具规范使用方式，指导小组共同设计包含日期、天气、多维度观察内容、生长测量数据的《观察记录表》。学生长期跟踪蚕蜕皮、郁金香抽芽开花等细微变化，持续捕捉、量化、对比生命体不同阶段特征，在持续观测中锻炼时序梳理、对比归纳、数据分析的逻辑思维。第二，围绕“如何用英语准确描述生长变化”开展分层语言拓展教学。教师立足单元重难点，梳理 caterpillar、cocoon、grow 等核心词汇，重点拆解 It was... Now it is...、They were... Now they are... 过去时对比句型，拓展 life cycle、stage 等生命主题专业词汇；结合学生每日真实观察案例组织小组研讨，引导学生依托一手素材丰富描述细节、优化英文表达。学生在口语交流、短句记录中摆脱模板化背诵，在真实语境中感知时态差异，完善语篇叙事逻辑，同步发展听、说、读、写、看综合语言能力。第三，解决“如何整合多元素材制作完整成长日志”的实践问题，融合美术学科开展创意实践。教师示范日志基础格式、图文搭配技巧，引导小组自主设计封面、规划内页排版、手绘生物生长阶段插画，将抽象英文文字转化为直观视觉作品。整套实施流程形成闭环：科学观察提供真实表达素材、英语课堂搭建完整语言框架、美术创作梳理叙事逻辑，三类学科活动深度融合。

在持续性实地探索中，各小组按照分工有序开展观测任务：观察员定期测量、拍照留存生长变化；记录员第一时间将观察细节转化为英文短句；数据分析员整理生长数据，用简单英语总结生长规律；创意设计同步开展手绘与版式设计。初稿完成后，教师发放日志样本，引导学生对照评价量表自主排查逻辑连接词缺失、细节单薄、语法错误等问题，小组内交流修改建议，教师选取典型案例课堂点评优化。自主自查、互评研讨、迭代修改的全过程培养

学生批判性反思思维，推动学生思维从浅层识记走向深度思辨，同步实现语言内化与思维品质协同提升。

三、整合多元成果展示场景，涵养文化意识与终身学习能力

语言习得的最终目标是实现知识迁移与创造性运用，完整的成果创作、多元展示评价是检验综合语用能力、涵养人文素养、锤炼自主学习能力核心载体。传统英语课堂输出形式局限于短句仿写、短文默写，任务单一、整合性弱，无法锻炼学生整合多维度资料、完整叙事、公开交际的综合能力，更难以挖掘语言学习背后的人文育人价值。本项目设置梯度化成果输出任务，搭建多层次展示平台，配套三维过程性评价体系，在迁移创新实践中同步涵养文化意识、锤炼学习能力。

项目设置分层成果任务，兼顾不同英语基础学生的认知水平，实现全员参与、分层提升。基础任务面向全体学生，要求结合每日观察记录，运用单元核心词汇、对比时态完成规范英文观察日志，夯实基础语言能力；提升任务鼓励学生整合测量数据、实拍照片、手绘插画，自主创作整本完整成长日志，补充生长数据对比、个性化生命感悟，锻炼信息整合与创新表达能力；拓展任务搭建多层次展示平台，班级内开展日志互评展示，优秀作品参与年级评选并在校公众号推送，学生以英语讲解员身份向师生、家长介绍小组观察成果，完成真实场景下的口语交际输出。

为实现全过程、全方位育人评价，项目构建“个人表现、日志作品、小组活动”三维度评价体系，配套三套完整评价量表，融合自评、互评、师评多元评价方式。个人量表从语言能力、观察记录、学习态度、合作能力、创新思维、知识掌握六大维度衡量学生个体成长；作品量表围绕内容完整性、语言准确性、观察详细度、图文设计、创新思考

五项标准分层打分；小组量表聚焦分工落实、团队氛围、全员参与、集体成果四大指标评价协作表现。全过程评价打破单一纸笔测试局限，兼顾学习过程、语言成果、团队贡献，引导学生持续自我反思、自主调整优化，有效锤炼自主反思、资源整合、沟通协调的综合学习能力。

在长期跟踪动植物完整生命周期的探究过程中，学生直观见证生命萌发、成长、蜕变的全过程，切身感受自然界生命的奇妙与美好，在日志收获页书写生命感悟，逐步建立尊重生命、热爱自然的价值观念，落实英语学科人文性育人目标，涵养正向文化意识。同时，项目依托英文科普素材拓展中外自然观察相关内容，引导学生对比不同国家记录生命成长的方式，拓宽国际视野，形成包容平等的跨文化认知，实现语言工具性与人文性统一。

四、项目的反思与持续

结合本次项目实践可知，真实探究情境与递进式任务群设计，是依托项目化学习培育英语核心素养、提升语言习得实效的关键。第一，完整真实的生命探究情境是语言习得的基础前提，以春日动植物长期观察搭建持续交际场，能够激活学生原有词汇与句型储备，降低时态、语篇表达的理解难度，激发主动表达与探究欲望，打破传统课堂碎片化、虚拟化操练的局限，为语言内化与创造性输出筑牢根基。第二，阶梯化任务群是落实素养培育的核心抓手，围绕项目驱动问题分层设计观察、记录、创作、展示活动，遵循

“学习理解—应用实践—迁移创新”路径，夯实语言认知、推动内化吸收、综合锻炼语用能力。第三，跨学科情境与分层任务深度融合，兼顾英语表达、科学探究、美术创意，引导学生完整经历资料搜集、实地观测、英文写作、作品优化全过程，同步发展语言能力、思维品质、协作探究等综合素养。

本次项目实践虽收获显著成效，但仍存在短板。一是探究情境的生活化延伸不足，观察素材、拓展交际场景与学生日常联结不够紧密；二是分层支持体系不完善，针对英语学困生的词汇、句型支架不够细化，个性化指导力度不足。今后开展英语项目化学习，需严格对标新课标与英语学习活动观，贴合五年级学生认知规律持续优化设计。丰富生活化自然探究场景，打通课堂与户外观察；细化分层任务与配套语言支架，兼顾不同水平学生发展需求；持续深化真实情境与系列任务的融合，让学生在完整探究、真实实际中学以致用，全面提升英语课堂育人实效。

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] 教育部. 义务教育科学课程标准(2022 年版) [S]. 北京：北京师范大学出版社，2022.
- [3] 马冲. 基于学科核心素养的小学英语项目化作业设计探究[J]. 现代教学，2022.
- [4] 文伟，罗颖. 指向核心素养的英语学科项目式学习设计与实施[M]. 北京：北京教育出版社，2024.

胜任力视域下中学段学校 中层干部能力提升的困境与破解

——基于 35 所中学及一贯制学校的实证分析

青浦区华新中学 胡冬梅

【摘要】 本文以青浦区初中、高中及九年一贯制学校中学段中层管理干部为研究对象，基于学校中层管理干部岗位胜任力模型，结合区域调研实证数据，对干部能力提升难题进行聚类分析，提炼出角色认知与权责适配、战略规划与执行落地、团队管理与协同沟通、专业引领与创新变革、应急处突与风险防控等五大核心困境。研究发现升学导向下中学段干部能力冲突的独特性——能力要求的双重性、工作压力的集中性、岗位履职的综合性，并针对性提出应对路径，为区域中学段中层干部培养提供实证参考。该研究为区域中学段中层干部培养、提升岗位胜任力提供实证参考与实践思路。

【关键词】 胜任力；中学段；中层干部；能力提升；聚类分析；升学导向

【基金项目】 本文系上海市青浦区 2025 年度教育科学研究重大项目“学校中层管理干部能力提升的岗位适应性培训体系构建研究”（课题编号：2025ZD07）阶段性成果。

一、研究背景与研究设计

（一）研究背景

随着《中国教育现代化 2035》的深入推进，青浦区作为国际化大都市枢纽门户，对区域教育高质量发展提出了更高要求，学校中层管理干部作为学校治理体系的关键枢纽，其岗位胜任力直接决定学校管理效能与教育教学质量。本系列首篇文章通过全样本调研，提炼了学校中层干部面临的四大核心矛盾：角色冲突、双重压力、时间分配矛盾与能力转型困境。

中学段兼具义务教育阶段的育人基础要求与升学导向的学业提升目标，中层干部作为核心纽带，既要落实立德树人根本任务，又要保障升学指标达成，在升学导向下还需承担“目

标分解”与“过程监控”的职责。中学段，“升学导向”这一独特变量，使得上述四大矛盾不是简单叠加，而是被系统性放大。从青浦区中学段及九年一贯制学校调研情况来看，当前中学段中层干部队伍仍存在岗位胜任力不足、能力短板待提升等问题，角色定位、战略执行、团队管理等方面的短板与岗位需求的矛盾直接影响学校办学质量提升。

基于此，本文以胜任力理论为视角，结合青浦区调研实证，对中学段中层干部能力的提升进行研究分析。本文的核心关切是：升学导向如何重塑中学段干部的能力冲突形态？与学前、小学段相比，中学段呈现出哪些独特挑战和规律？最终，旨在揭示升学导向下的中学段

中层干部能力提升，为干部培养体系优化提供些许依据和策略。

（二）研究设计

以青浦区初中、高中及九年一贯制学校、职校中学段中层管理干部（教导主任、德育主任、教科室主任、总务主任等）为研究对象，综合采用问卷调查法、访谈法、案例分析法等，共调研区域内 35 所中学段学校，收集有效问卷 152 份，梳理典型案例。研究基于学校中层管理干部岗位胜任力“冰山模型”，从外显的能力本领、内隐的基本理念与自身修养三个维度，对调研收集的问题进行分类梳理与研究分析，聚焦提升升学导向下中学段中层干部的能力。

二、中层干部能力提升的五大核心冲突点

基于青浦区调研数据与典型案例分析，结合学校中层管理干部岗位胜任力模型的核心要素，将中学段中层干部能力提升难题聚类为五大核心冲突维度。这五大冲突与本系列首篇提炼的四大核心矛盾一脉相承，但在升学导向下呈现出独特的表征和强度。

（一）角色认知冲突：教学主业与管理职责的双重挤压

从胜任力冰山模型来看，角色认知属于内隐修养与基础胜任力维度，是干部履职的逻辑起点。升学导向下，中学段中层干部普遍面临“教学骨干”与“管理中坚”的角色冲突——这一冲突在各学段均存在，但中学段因中高考压力而尤为尖锐。调研显示 82% 的干部由优秀教师提拔而来，“教而优则仕”的选拔使中层干部有教学属性，却缺乏系统的管理角色建构。

在中学段，这种冲突被升学指标放大：中层干部既要承担初三、高三等毕业年级的教学工作，确保个人教学成绩，又要落实升学统筹、数据统计、教学指导等管理事务，日均工作时长长，精力被分散。同时，中层干部处于上级决策、教师诉求、学生压力的“夹心层”，教导、德育等核心岗位虽承担升学统筹重任，却

缺乏对应的资源调配权与决策话语权，形成“责任大、权力小”的履职困境。从组织行为学视角看，这一冲突源于岗位职责体系未适配升学场景进行动态细化，岗前培训缺失系统的角色认知与管理素养培育，绩效考核体系未体现升学导向下管理岗位的劳动价值。

（二）战略执行冲突：顶层规划与基层落地的内部脱节

战略规划与执行属于外显胜任力的核心维度，直接决定办学目标与升学任务的落地成效。依据目标管理理论，中学段学校的升学提升规划、发展战略需经过中层转化为可执行任务，可现实中普遍存在“上热中温下冷”的执行现状，形成顶层设计与基层实践的结构性冲突。这一冲突在学前、小学段也存在，但中学段因升学目标的刚性和紧迫性而更加突出。

校级宏观升学规划拆解为条线、学科、班级的任务落地不实，升学提升方案较难转化为每月、每周的备考行动；项目化管理能力欠缺，升学目标停留在整体分数提升，未构建分层分类的目标体系与监测机制；执行过程缺乏动态跟踪与闭环反馈。深层成因在于，中层干部缺乏目标分解、过程管理的专业工具与方法，升学导向下的管理技能培训不足；资源配置与执行不完全匹配，缺少部门协同机制，教学、德育、科研等条线各自为战，升学工作整体化推进有待加强，难以形成执行合力。

（三）团队协同冲突：压力传导与合力激发的矛盾对立

团队管理与沟通协调是中层干部的核心胜任力。升学导向下，教师群体面临高强度备考压力，职业倦怠、情绪焦虑普遍存在，使得干部面临“压力传导”与“合力激发”的冲突。依据组织协同理论，团队效能取决于激励机制与沟通效率，但当前干部激励手段较单一，面对毕业年级教师的职业疲惫与工作焦虑，多以精神鼓励为主，缺乏差异化、人性化的激励策

略；沟通技巧与冲突调解能力不足，在处理学科课时问题、家校学业争议等矛盾时方式较为单一；备课组、班级之间，优质教研成果与备考经验共享不够充分，不能很好形成团队合力。从深层原因分析，干部缺乏心理学、组织行为学的系统学习，对教师差异化需求把握有限；沟通协调、家校共育等实战培训不到位，难以应对复杂矛盾。

（四）专业创新冲突：应试坚守与改革探索的价值摇摆

专业引领与创新变革是新时代中层干部的核心胜任力。中学段面临“双新”改革与升学保障的双重任务，中层干部陷入“应试守旧”与“改革创新”的价值冲突——这一冲突是中学段区别于学前、小学段的最显著特征。学前教育以保教融合为导向鼓励创新，小学教育虽有规范要求但升学压力相对缓和，而中学段的升学刚性指标使创新风险被不成比例地放大。

创新能力源于理念更新与实践勇气，但升学刚性指标使得干部普遍存在创新恐慌，习惯于传统备考模式，对新课标、新教材、数字化教学等改革理念接受较慢、实践乏力；担心改革探索影响升学成绩，导致项目化学习、跨学科融合等新型教学模式流于形式，“双新”要求与应试备考难以深度融合；自身专业更新跟不上节奏，大量事务性工作挤压学习提升时间。这一冲突的核心诱因是升学压力形成的“结果导向”思维束缚创新动力，以及“双新+升学”融合的精准培训供给缺失。

（五）应急处置冲突：常态管理与危机防控的能力短板

应急处突与风险防控是底线型胜任力。升学季学生学业焦虑、家校矛盾、舆情风险高发，使得干部面临“常态管理”与“危机应对”的现实冲突。依据危机管理理论，突发事件处置需要预判能力、规范流程与协同机制，但当前干部普遍存在危机应对能力不足，面对学生心

理危机、学业争议舆情、校园安全事件时反应不够及时；家校矛盾调处方式不够丰富，作业量、教学安排等小问题易放大为群体性冲突；应急预案形式化，缺乏升学季专项演练，心理干预、舆情应对、矛盾调解等实战能力略显不足。深层成因在于，培训体系缺失危机管理、心理干预、媒体沟通等实战内容，缺乏场景化演练；抗压心理与应急培育亟需提升；多部门应急联动机制不够健全，导致风险防控存在一定的漏洞。

三、能力冲突的独特性剖析与破解路径

（一）独特性分析

相较于小学段、学前段，中学段中层干部的能力冲突并非简单的岗位胜任力不足，而是升学压力与教育改革、育人目标与学业指标、校内治理与外部协同多重矛盾交织的产物，其独特性集中体现为三个维度。

一是能力要求的双重性：立德树人与升学指标的平衡难题。中学段承载立德树人根本任务与升学质量硬性指标，对干部胜任力提出“教育性+管理性+升学性”的三重要求，中层干部必须同时具备德育育人、专业教学、升学统筹三种核心能力。这种双重乃至多重的目标要求，使干部在工作中频繁面临价值选择困境，德育与教学、素养与学分、过程与结果难以兼顾，能力短板被持续放大。这一特征明显区别于学前段的“保教融合”（双向整合）和小学段的“规范养成”（较单一的育人目标）。

二是工作压力的集中性：短期冲刺与长期提升的恶性循环。升学导向下，中学段工作呈现“毕业年级全年备考、升学季集中高压”的特征，初三、高三备考贯穿整个学年，升学季进入超负荷运转状态。高强度压力挤压干部学习培训、能力提升的时间与精力，陷入“重事务、轻提升”的状态，形成“压力越大→能力提升滞后→工作效率降低→压力进一步加剧”的恶性循环，管理能力难以系统性成长。这一

特征是中学段特有的时间节律，学前段和小学段不存在同样强度的时间压力。

三是岗位履职的综合性：多角色叠加与资源供给的失衡。中学段中层干部集教育者、管理者、升学统筹者、家校沟通者等多重角色于一体，岗位综合性、复杂性远高于其他学段，但现实中，中层干部被大量基础性事务缠绕，区级与校级优质干训资源向毕业年级倾斜不足，干部缺乏能力提升的资源支撑与专业保障，多角色履职与资源匮乏形成矛盾。这一矛盾在小学小规模学校也存在，但中学段因升学资源需求的紧迫性而更为尖锐。

（二）针对性破解路径

1. 重构权责体系，化解角色认知冲突。围绕升学目标，制定分层权责清单，明确教学与管理边界，推行管理减负，确保中层干部精力投入升学管理。完善“教而优则仕”机制，岗前开展专项培训；优化绩效考核，将升学相关工作纳入核心指标，设立专项奖励，完善职称晋升倾斜政策，提升履职获得感。

2. 强化执行能力，弥补战略落地断层。定期开展目标管理、项目化管理培训，结合本校案例拆解落地步骤。构建“校级—部门—学科—班级”四级目标管理体系，搭建动态监测平台，每月汇总整改。

3. 优化协同机制，激发团队整体效能。开展沟通、心理、冲突调解实战培训，提升干部统筹团队和家校对接能力。结合备考阶段实施多元激励，建立跨学科资源共享机制，推行“老带新”帮扶机制，提升团队整体水平。

4. 推动融合创新，平衡改革与升学。构建“双新+升学”融合培训体系，提升干部专业引领与创新实践能力，邀请骨干分享高效备考案例。建立创新容错机制，明确试错边界；搭建数字化管理平台，整合学情、题库等资源，实现备考与信息技术深度融合，兼顾素养与升学目标。

5. 完善防控体系，提升应急处置能力。将危机管理、心理干预、舆情应对纳入干部必修培训，开展升学季专项应急演练；构建“预判—处置—复盘”全流程危机应对机制；建立台账、完善应急预案、多部门协同联动机制，保障校园稳定和升学有序推进。

四、结语

本研究基于青浦区中学段实证调研，在总论篇提炼的四大核心矛盾基础上，聚焦“升学导向”这一学段变量，将中学段中层干部能力提升难题聚类为五大核心冲突点，初步揭示了升学导向下中学段干部能力冲突的双重性、集中性、综合性独特特征。研究表明，升学导向并非简单增加了中学段干部的工作量，而是从深层改变了他们的能力冲突形态——使角色冲突趋于尖锐、战略执行面临紧迫压力、团队协作日趋复杂、专业创新举步维艰、应急处置频繁高发。传统培训模式与管理体系无法适配这一学段特殊需求，必须构建“分层分类分岗精准培养、权责清晰协同高效、创新包容底线安全”的立体化支撑体系，推动干部从“应试型管理者”向“育人型管理者”转型，为中学教育高质量发展提供坚实的干部队伍保障。

学校中层干部内驱力不足的 实证诊断与对策建议

——基于 123 所学校的量化与质性分析

青浦区蒸淀小学 平雪莲

【摘要】内驱力不足是青浦区学校中层干部岗位胜任力提升面临的重大通识性难题，贯穿学前、小学、中学全部学段。本文基于青浦区 123 所公办学校的实证调研数据，以岗位胜任力“冰山模型”为理论支撑，采用“量化数据+质性访谈”的混合研究方法，从激励方式、成长通道、价值反馈、心理支持四个维度系统呈现内驱力不足的表征。从制度设计、文化氛围、个人认知三个层面深入剖析内驱力衰减的深层成因，结合新时代教育发展要求与干部访谈诉求，明确中层干部“政治过硬、能力复合、情怀深厚、终身学习”的四维核心素养，构建“物质保障、精神认同、发展赋能、心理疏解”四维协同激励体系，为破解干部内驱力不足、激发内生动力提供可操作的实践路径。

【关键词】学校中层干部；内驱力；激励机制；岗位胜任力；质性研究

【基金项目】本文系上海市青浦区 2025 年度教育科学研究重大项目“学校中层管理干部能力提升的岗位适应性培训体系构建研究”（课题编号：2025ZD07）阶段性成果。

一、引言

学校中层干部是连接校级决策与一线实践的关键枢纽，作为教育系统的“中坚力量”，其工作效能直接关系区域教育管理质量与改革推进深度。内驱力是干部持续成长的核心动力，更是破解职业倦怠、激发工作活力的关键，对推动教育政策落地、提升学校管理效能、培育岗位胜任力具有重要意义。

本系列前四篇文章通过全样本调研和分学段深度分析，反复指向一个共同的深层症结：内驱力不足。首篇文章的数据显示，激励与发展机制领域难题虽仅占总量 4.2%，但“职业成就感缺失导致的工作动力不足”占该领域的 42.5%；学前段研究将“内驱胜任”列为第七大困

境剖面，并指出内生动力不足会加剧所有维度的胜任力衰减；小学段研究将“团队激励与教师内驱力激发不足”列为第二大短板（占比 22.0%）；中学段研究则揭示了升学压力下干部激励手段单一、倦怠高发的问题。上述发现共同指向一个核心命题：内驱力不足已成为横跨学前、小学、中学全部学段的重大通识性问题，是制约学校中层干部岗位胜任力提升的跨学段共性瓶颈。

本研究从学校中层干部岗位胜任力“冰山模型”的视角审视，内驱力位于“水下”的内隐层（自身修养、基本理念），是驱动外显能力的深层动力源。内驱力不足，会使干部即使具备岗位技能、沟通协调等外显能力，也难以主

动担当、持续创新。因此,本研究以内驱力激发为核心,依托青浦区123所学校实证调研数据,运用“量化数据+质性访谈”的混合研究方法,系统剖析内驱力不足的特征与成因,探寻从根源上激活干部内生动力的系统路径。

二、研究设计与方法

为精准剖析内驱力不足的现实难题,本研究严格依托青浦区学校中层干部岗位胜任力研究的整体调研背景,采用“量化数据+质性访谈”相结合的混合研究方法,确保研究的科学性、针对性与实践性。

(一) 研究对象

研究对象选取青浦区123所公办学校(涵盖学前、小学、初中、高中、一贯制、完中及其他6大学段)的中层干部,兼顾教导主任、德育主任、总务主任、人事干部等核心中层管理岗位,保障样本的代表性与覆盖面。在此基础上,选取13名中层干部开展质性访谈(学前4人、小学3人、初中3人、一贯制1人、高中1人、其他学段1人),访谈对象采用编码模糊处理(如学前X1-X4、小学X5-X7、初中X8-X10、一贯制X11、高中X12、其他X13),不提及学校及个人信息,符合学术研究规范。其中,重点选取6位不同学段校级领导(各学段各1人)参与访谈,分别对应编码学前X1、小学X5、初中X8、一贯制X11、高中X12、其他X13,既实现全学段覆盖,也与量化调研数据形成互补。

(二) 研究方法

1. 文献研究法

系统梳理内驱力理论、激励理论(赫茨伯格双因素理论、麦克利兰成就激励理论)、岗位胜任力理论(冰山模型)及学校中层干部激励相关研究成果,聚焦内隐层(自身修养、基本理念)中外驱激励如何转化为内驱力的内在机制,为研究提供理论支撑。

2. 实证调研法

依托前期区域内123所学校征集的干部能力提升瓶颈难题数据,重点筛选出与激励机制、内驱力相关的有效条目,运用Excel等软件开展数据统计与分类分析,提炼内驱力不足的核心表征。

3. 质性访谈法

设计半结构化访谈提纲,围绕内驱力现状、激励方式、发展通道、价值反馈、心理支持5个核心维度,采用一对一、半开放式访谈形式,对13名中层干部开展访谈。访谈录音转录为文本后,采用编码法开展主题分析,深入挖掘干部内驱力不足的内在成因,与量化数据相互印证。

(三) 数据处理

1. 量化数据处理

对征集的123所学校难题数据,筛选出与激励机制、内驱力相关的有效条目,按“激励方式、发展通道、价值反馈、心理支持”四个维度进行分类编码,统计各维度问题占比。

2. 质性访谈数据处理

对13名中层干部的访谈文本进行编码整理,提炼核心观点并形成访谈纪要,重点挖掘与岗位胜任力“冰山模型”内隐层相关的内驱力、职业认同、自身修养等核心信息,将访谈结果与量化数据有机结合。

三、调研结果

(一) 各学段干部内驱力的基础优势

调研结果显示,各学段学校中层干部均具备一定的内驱力基础。小学学段干部吃苦耐劳、学习能力突出,初中学段干部统筹协调与团队培养意识较强。小学X5提及“小学的中层干部多为名优教师,学习能力较强,能够快速优化工作流程、提升管理效能”,初中X8也表示“教研组长的历练过程,能够有效提升干部的团队管理能力与统筹协调能力”。这些基础优势表明,干部的内驱力并非先天缺失,而是因外部激励环境不完善被逐渐削弱,这恰为系统性优化激励机制、重新激活内驱力提供了有利条件。

（二）内驱力不足的四大表征

1. 激励方式单一化，多元需求难适配，内驱力缺乏外部激活

依托赫茨伯格双因素理论，当激励因素（精神认同、成长发展）长期缺位，仅靠保健因素难以维持内在动力。调研数据显示，74.8%（92所）的学校现有激励以荣誉表彰为主，物质激励有限且缺乏差异化，仅12.2%（15所）的学校设立管理岗位专项津贴。访谈中，小学X5提到“现有激励多是荣誉，难以满足青年干部的专业成长需求”，学前X1也表示“过度强调功利性回报，会降低干部的工作热情”。激励方式的单一化，使干部的内在成长需求无法得到有效回应，内驱力逐渐衰减。

2. 工学矛盾突出，人文关怀缺失，内驱力缺乏情感支持

调研显示，中层干部面临教学与管理双重职责叠加带来的工作负荷过重问题，晚看护等额外工作进一步加剧了工作压力。访谈中小学X5坦言“培训与晚看护冲突，干部需自行协调，工作疲惫感突出”，其他X13也提到“工学矛盾紧张，部分干部因压力过大出现动力不足”。人文关怀与时间保障类激励的缺失、长期高负荷运转而缺乏心理支持，使干部从“主动作为”滑向“被动应付”，内驱力在持续的精力耗散中被消磨。

3. 成长通道不畅，发展预期模糊，内驱力缺乏方向牵引

调研数据显示，32.1%的干部反映成长通道不够清晰，缺乏明确的晋升路径与系统的培养规划。访谈中X13提到“部分干部因看不到明确的上升空间，进而丧失主动创新的内生动力”，初中X8也表示“缺乏完善的梯队培养平台，干部成长过程中的反馈不足，难以激发持续成长的动力”。当干部看不到努力的方向和成长的希望，内驱力便失去了前行的牵引。

4. 激励反馈滞后，价值认可不足，内驱力

缺乏意义确认

调研发现，部分学校的激励反馈机制不完善，干部的工作付出与贡献难以得到及时认可。学前X1强调“干部的隐性付出需被认可，缺乏情感支持会降低工作热情”，初中X8也提到“现有激励未关注干部的反思能力、团队培养能力，难以激发工作创新”。当干部的付出长期得不到及时、精准的价值确认，工作便沦为机械的事务执行，内驱力随之枯萎。

四、成因剖析

（一）制度设计僵化，考核激励脱节

从制度经济学视角分析，僵化的制度设计会制约激励效能的充分发挥，这是激励机制陷入困境的核心成因，主要体现在绩效方案固化、考核与激励脱钩、资源保障不足三个方面。71.5%（88所）的学校反馈，绩效分配缺乏灵活性，“平均主义”倾向较为明显，管理岗位津贴仅占总绩效的5%—8%，与中层干部承担的管理职责不相匹配，“干多干少无差异、干好干坏无区别”的现象较为普遍。

考核结果与晋升、奖励的关联度偏低，仅29.3%（36所）的学校将考核结果作为干部晋升的核心依据；73.4%（90所）的学校考核侧重事务性任务完成情况，对创新贡献、团队建设等核心能力的考核权重不足20%，且未将理想信念、事业心等素养纳入考核范围；67.5%（83所）的学校未建立考核反馈与整改跟踪机制，导致考核流于形式，部分学校因缺乏专项经费支持，进一步制约了激励机制的落地实施。初中X8提到“现有激励未关注干部的反思能力、团队培养能力，难以激发工作创新”，小学X5也表示“绩效分配存在平均主义，干多干少差距不大，削弱了干部的工作积极性”。制度设计未能有效区分贡献差异，无法为内驱力提供正向反馈。

（二）文化氛围保守，创新容错缺位

组织文化保守会制约激励机制的有效运行，

突出表现为容错机制缺失、人文关怀不足。58.5%（72所）的学校反映，缺乏完善的容错机制，干部因担心创新失败被问责，在推进数字化转型、课程改革等工作时倾向于按部就班，不敢大胆尝试，内驱力逐渐弱化。62.6%（77所）的学校未建立跨部门协同激励机制，干部缺乏协作动力；58.8%（72所）的学校未形成尊重关爱干部的良好氛围，干部工作压力难以有效疏解，职业认同感不断弱化。学前X1强调“干部的隐性付出需被认可，缺乏情感支持会降低工作热情”，小学X5也提到“缺乏灵活的时间保障与心理支持，干部身心疲惫感难以纾解”。组织文化过度侧重问责，却缺乏容错机制与人文关怀，使干部的主动性与创造性受到抑制。

（三）个人认知偏差，内生动力缺失

38.6%的干部认为管理岗位“付出与回报不成正比”，职业认同感逐渐弱化；部分干部从教学骨干提拔而来，仍局限于“业务能手”的认知层面，缺乏作为管理者应有的责任意识与担当精神；72.4%（89所）的学校反映，干部存在“经验依赖”现象，对新政策、新方法的接受速度较慢，部分中老年干部的数字化管理能力不足，形成“被动工作—效率偏低—成就感弱化”的恶性循环。

从个体层面来看，部分干部自我认知偏差、格局不足，是内驱力缺失的重要原因。学前X1指出“部分干部功利心过重，难以扎根岗位专注工作”，其他X13也提到“部分干部角色认知不清，缺乏大局意识”。这与岗位胜任力“冰山模型”中内隐层素养（职业认同、自身修养）缺失的理论相契合——内驱力不足的深层根源，在于干部个体的自我认知和格局未能与岗位要求同步提升。

五、对策建议

针对内驱力不足的表征与深层成因，紧扣新时代学校中层干部“政治过硬、能力复合、情怀深厚、终身学习”的四维核心素养，构建

“物质保障、精神认同、发展赋能、心理疏解”四维协同激励体系，从外部激活到内部唤醒，系统激发干部内生动力。

（一）优化物质激励，筑牢保障之基

一是建立“基础绩效+管理津贴+创新奖励”三维分配模式，适当提高管理津贴占比，依据岗位难度、工作负荷实施差异化发放，打破绩效分配平均主义；二是设立专项奖励基金，围绕创新实践、团队协作、难题攻坚等工作，增设“管理创新奖”“协同贡献奖”“反思创新奖”“团队培养奖”，强化贡献导向；三是强化区级资源保障，加大干部培训与激励专项经费投入，为物质激励落地提供稳定支撑。结合小学X5、初中X8的访谈建议，让激励力度与管理职责、工作付出精准匹配，充分激活干部工作积极性。

（二）强化精神激励，凝聚价值认同

一是搭建成果展示平台，定期举办管理创新案例大赛、难题破解论坛，推广优秀实践经验，建立区域优秀干部案例库；二是建立优秀干部案例宣传机制，通过区域教育公众号、校内宣传栏、专题分享会等渠道，常态化宣传中层干部先进事迹与管理成果，放大榜样示范效应；三是完善“干部—教师—家长—学生—专家”五位一体评价体系，建立即时表彰机制，第一时间认可干部工作价值；四是建立“干部谈心谈话”制度，校级领导与中层干部开展一对一沟通，倾听诉求、纾解困惑。结合小学X5、学前X1的诉求，弱化功利化激励，以情感共鸣与多元认可强化干部价值认同。

（三）打通发展激励，拓宽成长路径

一是构建“管理岗+专业岗”双轨晋升体系，管理岗沿用“中层—校级副职—校级正职”路径，专业岗设立“骨干管理师—高级管理师—特级管理师”序列，两类岗位待遇同等、可双向流转；二是完善后备干部培养与轮岗机制，健全后备人才库，推行“双导师制”（资深干部+教育专家），建立跨校、跨岗位轮岗制度，

每年安排 20% 的中层干部参与轮岗；三是优化管理类职称评定，将管理成果、创新实践、团队培养等纳入评定范围，与教学类职称同等待遇，打破“重教学、轻管理”的导向。结合初中 X8、其他 X13 的建议，以清晰成长路径与系统培养平台，牵引干部持续成长。

（四）完善心理激励，疏解过重负荷

一是建立心理健康关爱体系，由区教育学院牵头组建心理专家团队，建立中层干部专属心理健康档案，动态跟踪干部心理状态，定期开展心理健康普查与个性化专业疏导，每学期开展 2—3 次心理调适培训；二是为干部减负增效，梳理事务性工作清单，剥离非核心职责，整合重复工作与会议，缓解工学矛盾；三是营造宽松包容的工作氛围，建立容错纠错机制，明确创新探索容错边界，鼓励干部担当作为；四是引导干部树立“工作—生活”平衡理念，通过文体活动、弹性休息等方式调节身心状态，

从心理层面为干部内驱力续航。

六、结论与展望

内驱力不足是青浦区学校中层干部面临的重大通识性问题，贯穿学前、小学、中学全部学段。本研究基于 123 所公办学校实证调研数据及 13 名中层干部的深度访谈，呈现了内驱力不足的四大表征——激励方式单一、工学矛盾突出、成长通道不畅、价值反馈滞后，揭示了制度设计僵化、文化氛围保守、个人认知偏差三重成因，构建了“物质保障、精神认同、发展赋能、心理疏解”四维协同激励体系。作为本组专栏的第五篇，本文聚焦“内驱力不足”这一前四篇文章共同指向的共性难题，为第六篇胜任力模型优化提供了实践对策支撑。未来可进一步扩大访谈样本，跟踪激励体系的实施效果，验证其对内驱力激发和岗位胜任力提升的实际效能，为区域干部队伍建设提供更精准的实证支撑。

从问题到模型：学校中层干部岗位胜任力冰山模型的构建与优化

——基于区域调研实证与“培研访评展”培养路径的实践探索

青浦区教育学院 陈传兵

【摘要】本项目在梳理胜任力理论的基础上，通过对全区 123 所公办学校中层管理岗位能力提升难题的调研，初步诊断了当前干部队伍在角色定位、管理能力、应急处突、内驱力及梯队建设等方面的突出难题。另以冰山模型为理论参照构建了涵盖“自身修养、基本理念、能力本领”三大维度、18 项核心要素的学校中层干部岗位胜任力模型。研究结合前期实践验证、学段分析、专家咨询与优秀校园长座谈访谈等，针对模型在学段适配性、内隐素养操作性、复杂情境应对及培养路径衔接等方面的不足，从结构、内涵、实施路径三个层面进行系统优化，实现了“通用化+学段化”的框架升级、内隐素养的显性化表达、复杂情境应对能力的嵌入，以及“培研访评展”多维一体培养路径与模型的精准对接。以期优化后的模型为区域学校中层干部精准培养提供了理论依据与实践工具。

【关键词】学校中层干部；岗位胜任力；冰山模型；干部培训；模型优化

【基金项目】本文系上海市青浦区 2025 年度教育科学研究重大项目“学校中层管理干部能力提升的岗位适应性培训体系构建研究”（课题编号：2025ZD07）阶段性成果。

一、问题的提出

（一）政策导向与现实需求

随着教育改革的深入推进和学校管理现代化的迫切需求，学校中层管理干部作为学校治理体系的关键枢纽，其岗位胜任力直接影响学校的管理效能与教育教学质量。《中国教育现代化 2035》明确要求“加强教育管理队伍建设，提升专业化水平”。2025 年 11 月，《青浦区教育系统干部培训三年规划（2025—2027 学年）》（青教党〔2025〕97 号）印发，提出构建“分层分类、精准高效的金字塔形梯队培养体系”，要求“依据干部所处层面、梯队、专业需求及发展态势，构建多元、动态、可持续的梯队培养机制”。这一规划为学校中层干部岗位胜任力模型的建构提供了直接的政策依据。

截至 2025 学年，青浦区教育系统现有公办事业单位 150 余所，学校中层管理干部岗位 1000 余个。学校中层干部“一刀切”的培训模式难以满足分层分类、精准培养的需求，亟须构建一套既符合岗位胜任力理论要求，又贴合区域实际、具有学段和岗位针对性的能力模型。

（二）面临的主要问题

为准确把握学校中层干部能力提升的切实需求，项目组面向全区各学段学校征集了影响干部岗位能力提升的瓶颈和难题。通过对数百份有效反馈的梳理，以及各学段聚类分析，当前学校中层干部岗位能力提升面临的突出问题可归纳为：一是“执行者”与“管理者”的角色冲突，二是“教学骨干”与“管理能手”的双重压力，三是“事务性工作”与“战略性思考”的时间分配冲突，四是“个体优秀”与“团队共进”的能力转型。这一分析框架为学校中层干部岗位胜任力模型建构提供了问题导向。

本系列第二至第五篇文章从不同学段和专题视角，进一步丰富了这四大矛盾的具体表征：学前段研究揭示了保教融合背景下角色超载的严峻性（对应角色冲突），及其衍生的七大胜任力困境剖面；小学段研究精准识别了专业引领不足、团队激励乏力等五大短板排序，尤其揭示了城区、农村、小规模学校之间的结构性差异；中学段研究聚焦升学导向，呈现了四大矛盾在中学段的独特放大效应——能力要求的双重性、工作压力的集中性、岗位履职的综合性；第五篇文章则聚焦“内驱力不足”这一贯穿全部学段的共性症结，从激励方式、成长通道、价值反馈、心理支持四个维度进行了系统剖析。

上述系列发现共同指向一个核心命题：中层干部的培养既需要以胜任力模型明确“好干部的标准”，也需要以科学的培养路径解决“如何有效培养培训”，而模型与路径必须对学段差异和岗位差异作出比较精准的回应。

二、理论基础与目标原则

（一）胜任力理论及其教育应用

胜任力概念由麦克利兰首次提出，指“能够区分在特定工作岗位和组织环境中绩效水平的个人特征”。斯宾塞夫妇进一步将其发展为“冰山模型”，将胜任力划分为外显的“知识、技能”和内隐的“社会角色、自我概念、特质、动机”。这一理论的核心价值在于：外显特征易于观察和培养，而内隐特征才是区分卓越绩效与一般绩效的关键因素。

在教育管理领域，胜任力理论已被广泛应用于校长、中层干部的能力标准研究。国内学界围绕这一主题积累了一定成果，如：陈伟（2006）在《中小学管理》撰文，探讨了中层干部队伍建设的校本机制；臧兴要（2021）的硕

士学位论文对小学中层管理者胜任力现状进行了实证调查；周灿（2014）以硕士学位论文形式研究了中小学中层干部培训问题；梁燕（2023）则从学习贯彻党的二十大精神视角分析了新时代中层干部队伍建设路径。然而，现有研究多侧重于通用性的理论探讨或单一学校的经验总结，将胜任力理论与区域实际紧密结合、构建具有学段和岗位适配性的操作模型的研究尚不充分。本研究的切入点在于将宏观的胜任力理论落地到区域层面，构建一个能够用于指导培训实践、可根据学段和岗位进行灵活调整的中层干部岗位胜任力模型。

（二）模型建构的总体目标

模型建构确立以下总体目标：明确学校中层干部应具备的核心能力和岗位胜任力要求，为干部的选拔、培养、评价和晋升提供科学依据，支撑三年规划中“构建层次分明、结构合理、衔接紧密的干部梯队”的总体目标。具体而言，模型要能够回答三个核心问题：优秀中层干部应该具备什么样的品质？不同学段、不同岗位的干部胜任要求有何差异？如何依据模型设计有效的培养路径以促进干部持续成长？

（三）模型建构的实施原则

在明确目标的基础上，通过对目标内涵的深入分析，本研究确立了四项实施原则：

一是基于四重需求导向。模型建构统筹考虑政策需求（国家对教育管理队伍的要求及三年规划中的梯队培养要求）、岗位需求（中层干部履职所需的核心能力）、学校需求（学校发展对干部队伍的期望）以及个人需求（干部自身专业成长的需要），确保模型既有理论高度又有实践针对性。

二是区分外显能力与内隐素养。借鉴“冰山模型”思想，将易于观察和培养的“能力本领”置于水面之上，将驱动行为、决定发展高度的“基本理念”和“自身修养”置于水面之下，强调内隐素养在区分优秀干部与一般干部

中的关键作用。

三是衔接分层分类分岗培养思路。模型设计充分考虑学段差异（学前、小学、中学）、岗位差异（教导、德育、总务、人事等）和发展阶段差异（新手、经验型、成熟型），为后续“分层分类分岗”的精准培训提供框架支撑，直接回应三年规划的相关要求。

四是坚持双主体与成果导向。所谓“双主体”，是指培训组织者（课题设计者、培训实施者）与培训对象（中层干部）共同构成培养活动的双向主体，二者通过任务驱动、反思实践等方式实现共生共长。模型的运用不是单向灌输，而是成为干部自我认知、自我诊断的工具。培训的最终目标是干部的成长与成果产出，落实“成果导向，以评促训”的原则。

三、模型构建的过程与内容

（一）构建方法

项目组采用“自上而下”与“自下而上”相结合的方式建构模型。“自上而下”是指基于政策文本、《义务教育学校校长专业标准》及教育家精神的内涵要求等理论框架，演绎推导出维度和核心要素；“自下而上”则是指通过面向全区各学段学校的大范围岗位能力提升难题征集、访谈和座谈调研，收集一线干部对岗位能力的认知与诉求。两者相互印证、补充，最终形成初始模型。

具体而言，构建过程分为三步：首先，以冰山理论和校长专业标准为依据，确定模型的三大维度——“自身修养”“基本理念”“能力本领”，并明确前两者属于内隐层，后者属于外显层，三者共同构成完整的胜任力结构。其次，将教育家精神的具体内涵（理想信念、道德情操、育人智慧、躬耕态度、仁爱之心、弘道追求）融入“自身修养”维度，将校长专业标准中的核心理念和政治要求融入“基本理念”维度，将学校管理实践中的关键技能纳入“能力本领”维度。最后，通过专家咨询、优秀学校干部座谈反馈，对要素

进行筛选、确认和表述优化，形成三大维度、18项核心要素的完整框架。

（二）内容体系

初始模型涵盖三大维度、18项核心要素。

1. 自身修养维度（内隐层，6项）

自身修养是干部的内在品质与职业态度，是驱动行为的深层动力，源于教育家精神和师德师风要求。具体包括：理想信念、道德情操、育人智慧、躬耕态度、仁爱之心、弘道追求。

2. 基本理念维度（内隐层，6项）

基本理念是干部对教育本质与岗位职责的根本认识，是价值判断和行为选择的“方向盘”。具体包括：政治意识、以德为先、育人为本、引领发展、能力为重、终身学习。

3. 能力本领维度（外显层，6项）

能力本领是干部在具体管理工作中展现的可观察技能，是干部履职的“工具箱”。具体包括：岗位技能、处急应变、规划决策、沟通协调、政策执行、开拓创新。

三大维度、18项要素初步构成相对完整的“冰山模型”框架。其中，“自身修养”和“基本理念”属于内隐层；“能力本领”属于外显层。这一框架体现了学校中层干部“师德为先、理念引领、能力为重”的复合型特征，也回应了三年规划中“分层分类分岗”培训的设计思路。

四、模型的实践验证与优化

（一）初始模型在验证中暴露的不足

初始模型在前期试点培训中进行了初步验证，结合调研分析，发现存在以下主要不足：

1. 学段适配性不足

同一能力要素在不同学段的具体表现形式存在显著差异，如分学段分析显示，“沟通协调”在中学侧重跨学科项目统筹；在小学侧重家校社资源整合；在学前侧重保教多线协调。但初始模型以通用清单方式呈现，难以满足分学段培养的差异化需求。

2. 内隐素养操作指导性不强

小学段研究发现，68%的干部将自己定位为“任务执行者”而非“管理者”；学前段研究揭示，内驱力不足会加剧所有维度的胜任力衰减；第五篇文章深入剖析了激励缺失对内隐层素养培育的抑制效应。这些高频出现的内隐素养问题，在初始模型中虽有对应要素，但缺乏可观察、可评估的行为描述，导致培训和评价难以落地。

3. 复杂情境应对能力覆盖不够

各学段普遍反映的“危机应对本领恐慌”问题，尤其在面对舆情危机、家校冲突、校园突发安全事件等非传统管理场景时，干部的“处急应变”能力短板突出，但初始模型对这类复杂情境的刻画和具体要求相对单薄。

4. 培养路径与模型之间的衔接不够紧密

实践验证显示，培训课程设计、跟岗研修、评价反馈等环节与模型要素之间缺乏显性对应关系，导致模型“悬浮”于培训实践之上，如何融入“培研访评展”培养路径，初始模型未能给出明确的对接口径，发挥指导功能。

此外，专家评议时也指出，应进一步明确“双主体”理念，强化数字赋能在评价中的应用，界定岗位适应性核心概念，完善“培研访评展”五维一体路径的具体内涵，并增强模型的动态调试能力。这些意见为系统优化提供了重要方向。

（二）模型优化的具体措施

基于上述不足与专家建议，项目组对初始模型进行了三个层面的系统优化。

1. 结构优化：从“三维静态”到“三维+学段动态”

保留三大维度及18项核心要素，在每一要素下增设“学段行为指标”的细化说明，以“沟通协调”为例，旨在增强学段区分度。（如表1所示）

表 1. 各学段“沟通协调”行为指标

核心要素	中学段行为指标	小学段行为指标	学前段行为指标
沟通协调	能统筹教研组、年级组联动，协调多部门推进跨学科项目与综合改革	能整合家长、社区资源设计并实施主题教育活动，善用社会力量丰富课程供给	能平衡保育、教育、后勤、保健等多条线需求，合理配置资源，保障保教质量

优化后的指标更加聚焦各学段的核心管理场景：中学侧重于跨部门、跨学科的项目统筹，小学侧重于家校社协同的主题活动整合，学前侧重于保教并重背景下的多线协调。这为分学段培训提供了明确的行为锚点。

2. 内涵优化：内隐素养显性化与情境智慧嵌入
(1) 内隐素养显性化。将内隐素养转化为可观察、可评估的行为表现，以“自身修养”维度部分要素为例，旨在使培训指导具有“抓手”。(如表 2 所示)

表 2. 内隐素养的行为表现

内隐素养	行为表现（待发展水平）	行为表现（优秀水平）
弘道追求（角色认同）	被动执行、推诿塞责，将管理事务视为额外负担	主动谋划、主动担当，将管理岗位视为实现教育理想的平台
引领发展（全局意识）	固守部门利益，各扫门前雪	能从学校发展大局思考问题，跨部门整合资源
终身学习（内驱力）	安于现状、应付了事	持续学习、勇于创新，主动寻求专业突破

这一优化直接回应了调研中“角色认同模糊”“内驱力不足”“全局意识欠缺”等高发难题，使隐性的素养维度得以显性呈现，便于干部自评、他评和培训课程设计。

(2) 增加“情境智慧”子维度。在“能力本领”的“处急应变”要素下增设“情境智慧”子维度，明确干部在不确定、高压环境下的临场判断与决策能力。行为指标包括：能在突发事件中快速研判、果断处置；能在矛盾冲突中冷静沟通、有效化解；能在高压环境下稳定团队、掌控局面；能在网络舆情、家校冲突等非传统安全风险中精准识别关键信息、妥善回应各方诉求。

这一优化拓展了“处急应变”的内涵，使模型对复杂管理场景的涵盖更为全面，回应了调研中各学段普遍反映的“危机应对本领恐慌”问题。

3. 路径优化：“培研访评展”与模型的精准对接

优化后的模型对“培研访评展”五维一体培养路径提出了明确的对接口径，使模型从“选人标准”变为“育人引擎”。

(1) 培：基于模型的分层分类分岗课程设计。培训课程直接依据模型的学段化行为指标进行配置。中学段聚焦“战略转化与统筹协调”，开设规划决策、跨部门协同等课程；小学段聚焦“专业引领与团队激活”，开设课程领导力、教师激励等课程；学前段聚焦“保教融合与跨界管理”，开设后勤管理、保育精细化管理等课程。每门课程均明确指向模型中的具体要素，实现“培训内容有据可依”。

(2) 研：将岗位难题转化为研究课题。将调研中识别的高频岗位能力提升难题（如“角色认同模糊”“全局意识欠缺”“应急处突能力不足”）转化为研修课题。学员以小组为单位，围绕相关课题开展行动研究，在真实管理情境、小组研讨交流中深化理解、改进实践，践行

“工作即研究，研究即成长”。

(3) 访：基于模型诊断的精准跟岗。跟岗前，基于学员需求、个人能力短板，据此选择对口跟岗学校，带着问题进入跟岗学校。跟岗期间重点观察基地校在模型对应要素上的优秀实践，记录可迁移经验。跟岗后对照模型进行反思，形成个人改进计划，使访学从“走马观花”变为“靶向补短”。

(4) 评：基于模型的伴随式评价与数字画像。开发与模型配套的评价工具。培训前通过胜任力自评生成个人短板画像；培训中通过工作坊表现、研讨贡献度、研修任务质量进行过程性评价；培训后综合多元反馈形成能力发展报告。在此基础上，实现对学员能力发展轨迹的可视化追踪。

(5) 展：基于模型的成果输出与辐射。学员的研修成果须明确针对模型中哪个要素的短板。优秀成果纳入区级案例资源库，并通过“结业汇报”“成果汇编”“干部论坛”等平台展示。通过“成果可见、成长可见”激发干部内驱力，将个体经验转化为区域共享资源，推动模型从“文本形态”走向“行动形态”，激发成长内驱力。

“培研访评展”五个环节均以模型为核心依据，形成“诊断—培养—实践—评价—辐射”的闭环，有效破解了培训与模型“两张皮”的难题。

五、结语与展望

经过系统优化，原“冰山模型”实现了四方面提升：从静态清单到学段动态框架的升级，增强了学段适应性；从隐性素养到显性行为指标的转化，使内隐素养培育有了具体抓手；从通用能力到嵌入情境智慧的拓展，回应了复杂管理场景的现实需求；从孤立模型到与“培研访评展”路径的精准对接，形成了“模型—路径—成果”的完整闭环。

回顾本组六篇专栏文章的完整逻辑：首篇以四大核心矛盾呈现岗位能力提升面临问题全貌，第二至四篇进行分学段探析，第五篇聚焦内驱力这一跨学段共性痛点进行专题攻关，本文则将实证发现——四大矛盾的表征、学段差异的规律、内驱力不足的根源——凝练为学校中层干部培训中可操作的理论模型与培养体系，试图完成从问题诊断到实践体系建构的“最后一公里”。

本研究仍存在以下不足：学段行为指标尚需更大范围的实证校准；数智赋能培训的深度应用仍在探索中；模型与路径衔接的长效效果需持续跟踪检验等。后续将紧密结合“培研访评展”培养路径，在培训实践中持续迭代模型，让模型优化与干部成长形成良性循环，真正实现从“模型建构”到“能力生长”的转化，为青浦教育高质量发展锻造高素质干部队伍。

参考文献：

- [1] 陈伟. 构建中层干部队伍建设的校本机制[J]. 中小学管理, 2006 (4): 36-38.
- [2] 梁燕. 新时代加强学校中层干部队伍建设研究[J]. 学校党建与思想教育, 2023 (28): 85-87.
- [3] 臧兴要. 小学中层管理者胜任力现状及提升策略研究[D]. 郑州: 郑州大学, 2021.
- [4] 中共青浦区教育工作委员会. 青浦区教育系统干部培训三年规划 (2025—2027 学年): 青教党〔2025〕97号[Z]. 2025.
- [5] 中华人民共和国教育部. 义务教育学校校长专业标准: 教师〔2013〕3号[S]. 2013.
- [6] 中华人民共和国教育部. 中国教育现代化 2035[Z]. 2019.
- [7] 周灿. 中小学中层干部培训研究[D]. 长沙: 湖南师范大学, 2014.

大单元视角下基于素养本位的新知识观与学习观探索

——以部编教材必修上册教学实践为例

上海市青浦高级中学 赵响梅

【摘要】本文基于大单元教学的基础上，探索知识本位向素养本位转变下，知识观与学习观的改变。首先辨析了知识本位与素养本位下知识观与学习观的差异，指出其中最大的不同便是，知识不只是静态的学科知识，更是在运用中习得与生成的鲜活知识，学习不只是相对静态的文本学习，更是在此基础上的各种实践活动的动态学习。其次，结合各单元教学的经验，探索素养本位下，新的知识观与学习观的形成途径。前者，从教材编排大单元特点出发，再从学习者需求入手，确定相关教学知识。后者，提倡重视学习者的阅读初体验，并将之纳入课堂学习，甚至构架整个学习过程，凸显学习的自觉性、自主性，也提出结合单元整体特点推进语文实践活动的开展来扩宽学习的方式。全文从观念辨析入手，结合日常教学的思考与积累，用实际经验加以说明，期望通过对任务群下大单元教学的思索与提炼为素养本位下的语文教学提供可参考的实践经验。

【关键词】大单元教学；素养本位；知识观；学习观

在日常语文教学中，课堂既包含知识的学习，同时也关注素养的培育。只是在二者的平衡上，学科教师更容易偏向知识的习得，同时对于所习得知识的定位往往也只是从语文学科或考试要点出发。那么本文就基于新教材部编版单元教学的经验，探究新的知识观与学习观的形成途径，并梳理心得。

一、知识本位与素养本位知识观与学习观

语文教学有两个重要环节，一是教学内容的确定，另一是教学活动的设计。

知识本位下，教学内容的确定，往往从语文学科知识、考试考查内容、班级学生语文学习情况等入手，最终确定某单元或某篇课文的教学内容。那么，相应的，对于知识的定位，

也往往受此影响，一般为相应的学科知识或能力。知识本位下，教学活动的设计，一般会以如何落实学科知识或考查点来展开。对于学习的理解，偏重静态知识的获取，和文本阅读能力的习得。

素养本位下，教学内容的确定，以上文为基础，再增加一个考虑的维度，即学习者角度。从学习者出发，考虑通过本单元或本课文，学生到底需要获取怎样的知识，形成怎样的能力？这不同于上文所说的对班级学生语文学习情况的考虑，而是将学习者作为一个生命个体去考虑，需要具备怎样的知识与能力，用来解决怎样的实际问题。看似依然会涉及之前考量的种种知识范畴，但实际上，视角的转变，会对语

文教学内容的确定、教学活动的设计带来很大的影响。

从知识本位到素养本位的转变，知识观与学习观最大的差异便在于，从静态向动态的转变。知识不只是静态的学科知识，更是在运用中习得与生成的鲜活知识；从学习方式来看，是基于相对静态的文本学习基础上，结合大单元教学中各种实践活动进行的动态学习。

二、素养本位知识观与学习观的形成途径

基于部编教材的大单元特点，结合必修上册的单元教学进行说明。

（一）新知识观的形成途径

1. 从教材编排的单元整体特点出发

虽然探索从知识本位到素养本位的转向，但是语文学科知识依然是后期确定学习内容的基础。加上部编版教材的大单元教学特点，对它的研究依然十分重要，是形成贴切的学习内容的基石。

之前二期课改的语文教材，单元主要从人文主题来编排。教学中，人文主题鲜明，但是语文学科知识的学习相对是随文而教。相比之下，部编版教材在编排上作了明显的调整，单元既保留了人文主题的特点，同时还增加了学习任务群的安排。每个学习任务群下的单元课文基本都具有一定的共性，在学科知识的学习上有鲜明的指向。因而，从教材整体单元特点出发考量教学内容成了可能。

这里，以第一单元的编排特点来说明。第一单元的人文主题为青春，隶属的学习任务群是“文学阅读与写作”。本单元涉及的篇目有《沁园春·长沙》《立在地球边上放号》《红烛》《峨日朵雪峰之侧》《致云雀》《百合花》《哦，香雪》。从文体来看，前五篇为诗歌，后两篇为小说。那么在本单元教学知识点的确立上，主要可以从诗歌和小说两种体裁入手。

以诗歌为例，怎样阅读诗歌？仔细分析这五首诗歌，发现一个鲜明的共性，都是借助意

象来表情达意。特别是后面四篇现代诗，尤为明显。所以，在单元知识点的确立上，可以将它确定为本单元重要的教学内容，即如何通过意象的解读把握诗歌？将这个问题贯穿本单元的诗歌教学，最终使学生对通过意象解读诗歌这一鉴赏途径留下深刻印象。意象之外的其他鉴赏知识，随文补充，不作为本单元学习的重点知识。

以小说阅读为例，怎样阅读小说？除了关注小说的基本要素外，本单元的学科知识导向着重在于关注“物象”的意蕴和“细节描写”的表达效果。《百合花》里绣着百合的新被子，《哦，香雪》里的铅笔盒，都是值得关注的“物象”。此外，两篇小说里，有不少富有表现力的细节刻画，如小通讯员枪筒里的树枝和野菊花和军衣上的破洞。《哦，香雪》里，火车来时女孩们各有特点的表现。

从学习任务群出发，分析整个单元课文的共性，提炼本单元所要学习的核心知识点。此外，从人文主题的角度，也可以对单元教学内容作一定的提炼。比如第一单元，青春主题，那么可以在教学中渗透：青春是什么样的？青春有怎样的价值？

语文课堂学习什么？如何构架单元教学的知识体系？如上所述，可以从教材编排单元特点出发，从学科知识与人文素养两头思考，最终确定本单元教学涉及的学科知识与人文知识。若从三年五册书的角度看，学习任务群分布在多个单元，它们之间有许多共性，同时也有各自独特的地方，通过每个单元的梳理，将逐步完善这一学习任务群下学科知识与人文知识的版图。

2. 从学习者的需求着手

当树立知识本位向素养本位转向的观念后，势必发现单从学习任务群下的学科知识与人文知识着手确定学习什么知识，依然还不够。素养本位的最佳体现，即关注学习者的学习需求、

学习体验。因而还要从学习者的需求着手，那么教学知识的设定将更为实际、生动、有效。

例如第一单元，从学习者的角度出发，可以发出这样的疑问：本单元选了很多首与青春相关的诗歌，学生到底要从中获得什么？诗歌是表达个体一时一境的心情与感受的，那么学生读诗之后，是否也可以借鉴这种语言方式来表达自己的心情与感受？如何教授学生以这种语言方式进行表达？选文在人文主题上都关于青春，那么学生可以从这些诗歌里感受到人们在青春里可能有的哪些情怀？从学习者角度出发，是在对教材单元特点的分析之上，得出所需学习的更为鲜活的知识。

又如第二单元，多篇都是新闻类体裁作品。那么从学习者角度考虑，学习本单元到底是为了获悉怎样的知识，具备怎样的能力？今天的生活里，新闻媒介传达出纷繁的信息，学习本单元，是否可以让学习者对新闻体裁有一定的了解，并且具备相应的阅读能力和判断能力，以应对生活中的各类讯息？由此，从学习者角度考虑，可以明确本单元所学知识的大致方向：人物通讯、新闻评论是怎样的文体，具有怎样的特征？怎样可以迅速把握人物通讯和新闻评论的要义？如何透过表面的人物塑造与议论文字判断背后新闻写作者的立场？作者的写作意图是什么？学习之后，可否以此为范本写作人物通讯与新闻评论？

（二）新学习观的形成途径

原有对语文学习的认识，主要是通过文本学习来理解文章，获取语文学科知识，习得文本研读的能力。那么，从知识本位向素养本位转向后，对学习的认识，以及学习的方式会作相应的调整。主要从以下两点来进行说明。

1. 重视学习者的阅读初体验，并纳入课堂学习

何为重视学习者的阅读初体验？即学习者第一遍阅读课文之后产生的感受与疑问。学习

新课之前，布置相关的预习题，并让学生提出阅读之后的疑难问题。教师通过预习题的完成情况判断学习者对文本的理解程度，课堂就可以避易趋难。同时，教师也会发现学习者对课文存在的普遍疑问是什么。这些疑问非常有价值，课堂上学习什么，恰恰需要这些疑问来带入，甚至可以借此来架构整个学习过程。

这里，以第三单元《琵琶行并序》为例，来作说明。

学生在预习后提出不少疑问。我在其中找出具有共性的问题，并将它们梳理出一条线，作为课堂教学的主问题。问题如下：（1）白居易为何要记述琵琶女的故事？（汤同学）（2）作者被贬，却恬然自安，还是听了一曲后“始觉有迁谪意”，这曲子水平有这么高吗？（何同学）（3）白居易为何被贬？（潘同学）

借助第一个问题，就自然而然会去思考作者与琵琶女的关联。白居易在琵琶女的身上看到了自己的身影，感同身受。二者相似的沦落经历是怎样的？他们在沦落的境遇中心境如何？——倍感孤独忧伤苦闷。

借助第二个问题，师生共同阅读写音乐的段落。琵琶曲到底如何？曲子有什么特点？学生会发现，曲子“似诉平生不得志”“说尽心中无限事”。那曲子怎么写的，里面有没有琵琶女的“不得志”“无限事”？学生会发现曲子是有起伏变化。特别在“别有幽愁暗恨生”“银瓶乍破水浆迸，铁骑突出刀枪鸣”，学生慢慢能感受到琵琶曲心中的愤慨之情。那么她为何愤慨？世人重色轻才；丈夫重利轻情。那么，白居易有没有愤慨之情？也有。为什么？有才之人不为用；忠诚之心不为识。

第三个问题，白居易为何被贬？学生对此很有兴趣，在他们了解的基础上，教师进一步补充作者的生平经历、为人特点。白居易感念君恩，尽忠职守，甚至不顾君王生厌直言进谏。藩镇势力刺杀宰相，刺伤御史，白居易越职言

事，最终被贬江州司马。他的心中怎不会悲伤，不会愤慨？诗歌结尾“江州司马青衫湿”，白居易为何而哭？不只是为了贬谪苦境而落泪，更是哭忠诚之心不为识，有才之人不为用，以及人到中年深深地感叹“少年难为”！被贬江州是白居易人生的一个转折，早期的斗争锐气逐渐消磨，即便仍有关怀民众之心，但更多选择“独善其身”。“少年难为”，江州司马之后也许再无那个爱写讽喻诗的青年了！

素养本位，即重视学习者的阅读初体验，将学习者自身的疑问纳入课堂，构架整个文本的学习，那么整个学习过程就非常真实而生动。因为学习本身就是在解决学习者自身的困惑。另外，学习者因为对文本的陌生，所提问题反而最为直观，很多时候能给予教师思考的火花。在《琵琶行并序》一文的学习中，学生提出白居易“出官二年，恬然自安”，为何“是夕始觉有迁谪意”？这个问题带来的触动特别大，是我原先没有注意到的，让我立马对白居易贬官之后的心态和做法有了去了解的冲动。白居易出官后，不再过问世事，游走于寺庙丛林间。这对了解作者思想情感有很大的帮助。由此，师生共同在学习中发现、解决、收获。

2. 结合单元整体特点推进语文实践活动

知识本位向素养本位的转向，在学习观方面的体现，不仅是重视学习者的阅读初体验，还可以通过语文实践活动来实现。最终，在新的知识观上，形成新的学习观。

就第一单元，在学习了如何借助意象表情达意之后，学习者可以尝试自己创作诗歌。结合本单元的人文主题，学习者可以就自己对青春的理解、思索、疑惑，选择合适的意象，进行创作。在此基础上，进行评选，总结，比如：指出创作中表现出来的长处与不足，并说明怎

样的诗歌是好的？

就第二单元，学习三篇人物通讯之后，尝试写作人物通讯。先确定具体对象，然后写作采访提纲，约定时间进行采访，最终形成一篇人物通讯稿件。期间，考虑：通过采访后，想写一个怎样的人物？并且通过写作这个人物的通讯表达怎样的用意？写作时，人物通讯的过程线与思想线如何体现？人物通讯的正标题与小标题如何确立？标题与人物、标题与标题之间有怎样的关联？这些都是在学习课文时所涉及的知识，在亲自写作的过程中，获得了实际运用的机会。可以真正内化、理解，并进行运用。

三、探索的意义与展望

从知识本位向素养本位转变，部编版教材的单元编排给予了许多尝试的可能，并重视学习者的心理与参与，逐步形成新的知识观与学习观。

学科知识与人文素养，是语文学习的基石。以素养为本位，并非否认它们的价值，而是增加一个视角。从学习者的角度出发，思考学习者通过这些课文的学习究竟需要获得什么？在语文学习的过程中，关注学习者学习过程，以及学习之后运用的情况。学习之后的实际运用，不只是为了应对考卷中的文章阅读，完成问题的回答，更纳入许多真正的“实际运用”。

在大单元教学的整体统观下，从学习者角度出发，探索知识本位向素养本位转变，形成新的知识观与学习观，是一件十分有意义的事情。本文仅以必修上册的单元学习为例来加以说明，若将五册书，多个学习任务群都一一进行探究与梳理，那么将形成非常有价值的知识体系，以及实际可运用的学习方案。

依托学期初家长会分组研讨 三维共育助力托班幼儿成长

青浦区秀泉幼儿园 凌佳慧

一、研究背景

本园托1班共有20名25-36个月幼儿，多数幼儿由祖辈、家政人员作为主要照料人，家庭包办代劳现象普遍。2026学年第二学期期初家长会筹备阶段，教师提前在家长群发起线上征集，邀请家长自由交流居家养育中的困惑，汇总梳理出三大高频共性育儿难题：幼儿生活自理能力薄弱、情绪敏感易急躁哭闹、同伴交往冲突频发。

本次期初家长会创新采用分组研讨模式，按照家长育儿困扰将幼儿家庭分为生活自理组、情绪适应组、社会交往组，先由家长组内交流幼儿居家真实表现、分享育儿尝试，再推选家长代表分享有效经验，最后教师结合班级在园真实案例，分层解读三大问题成因，输出家园同步可落地的支持策略，统一家园育儿节奏，协同培养幼儿自主、稳定、友善的综合素养。

二、问题描述

（一）生活自理类共性问题

1. 自主进食高度依赖包办

居家场景：超半数祖辈全程喂饭，幼儿边吃边玩、挑食偏食严重，看见不爱吃的食物直接推开；家长担心孩子弄脏衣服、吃饭太慢受凉，不让幼儿自己握勺进餐。部分家庭追喂、边看电视边吃饭成为常态，幼儿缺少自主进餐意识。

在园反差：幼儿能独立一手扶碗一手握勺

进餐，愿意尝试各类菜品，餐后主动拿纸巾擦嘴；但小长假、寒假过后，自主进餐意愿明显下降，习惯性等待老师投喂。

2. 衣物、盥洗全程代劳

居家场景：穿衣、脱鞋、洗手、擦脸全部由成人包办，幼儿不愿主动伸手配合；如厕后不会主动提裤子，玩水、洗手时抗拒自己卷袖子，遇到湿衣服立刻哭闹等待大人更换。

在园反差：在生活活动环节，幼儿能跟随图示步骤自主洗手、简单穿脱外套、提裤子；居家长期缺少动手练习，返园后自理动作生疏，需要教师反复提醒。

3. 物品收纳整理意识缺失

居家场景：玩具、绘本玩完随手乱扔，散落全屋；家长多采用呵斥、催促的方式要求整理，幼儿无动于衷，最后依旧由成人收拾；不会分类摆放物品，分不清玩具、书本的收纳位置。

在园反差：游戏结束后，多数幼儿能跟随音乐将玩具、彩笔送回对应收纳筐；居家无固定收纳规则，缺乏整理练习机会，收纳习惯无法持续巩固。

（二）情绪适应类共性问题

1. 情绪敏感，负面情绪只会哭闹宣泄

居家场景：需求未被立刻满足、被家长拒绝、和家人意见不一致时，幼儿会瞬间崩溃，打滚、尖叫、大哭，无法用完整短句表达

“我想要”“我不开心”；仅能用动作、哭闹传递情绪。

在园反差：在教师引导下，幼儿能说出简短情绪短句，如“我难过”“我想要玩”；居家缺少情绪引导对话，一不顺心就以哭闹要挟成人。

2. 家长安抚方式两极化，无科学疏导逻辑

居家场景：一部分家长面对幼儿哭闹立刻妥协，用零食、电子产品、玩具哄骗，只要孩子停止哭闹就无条件满足需求；另一部分家长看见幼儿发脾气便严厉呵斥、制止，不倾听幼儿内心感受，直接压制情绪表达。

在园反差：教师借助绘本故事《我的情绪小怪兽》，引导幼儿认识不同情绪，允许幼儿表达感受，学习简单的情绪调节方法。

3. 分离焦虑反复，依赖主要照料者

居家场景：只要祖辈、妈妈短暂离开视线，幼儿立刻哭闹追赶，家长不舍得放手；入园初期分离哭闹缓解后，假期居家陪伴过多，返园分离焦虑再次加重。

在园反差：在园时，教师会借助情绪绘本，帮助幼儿识别分离时的不安情绪。幼儿可以在老师陪伴下参与集体游戏，能够短暂独立活动，逐步适应与照料者分开。

（三）社会交往类共性问题

1. 自我中心，同伴冲突频发

居家场景：外出和同龄小朋友玩耍时，出现争抢玩具、推搡、伸手打人行为；幼儿认为所有玩具都属于自己的，不愿意分享，不理解轮流等待的规则。

在园反差：在教师组织的小组游戏、玩具交换活动中，大部分幼儿愿意和同伴协商交换、轮流玩耍；回到家庭独处环境后，分享、协商意识快速弱化。

2. 内向慢热幼儿社交主动性不足

居家场景：班级9名慢热幼儿居家长期独自玩耍，很少外出接触同龄伙伴；到户外游乐

场、小区公园时，只愿意自己单独玩，不敢主动邀约同伴，其他小朋友靠近会下意识躲开、躲在家长身后。

在园反差：在园进行小组活动中，愿意观察同伴，部分幼儿能简单互动。

3. 家长过度干预幼儿交往矛盾

居家场景：幼儿与同伴发生争抢，家长第一时间上前介入，没有留给幼儿自主沟通、解决矛盾的空间；家长缺少引导幼儿自主协商的方法。

在园反差：产生冲突，教师会引导幼儿表达想法、尝试自己解决。

三、原因分析

（一）生活自理问题深层成因

25-36个月是婴幼儿自主服务意识、手部精细动作发展黄金阶段，此阶段幼儿具备独立握勺、穿脱简单衣物、收纳物品的生理能力，内心有“自己做”的探索欲望；但家庭包办行为完全剥夺幼儿动手实践机会，长期压抑自主尝试意愿，逐步养成依赖惰性。

本班幼儿主要照料者多为祖辈，祖辈存在“怕麻烦、怕弄脏、怕孩子吃不饱”的溺爱心理，认为幼儿年纪小不需要自主做事，代劳一切能减少麻烦，没有意识到包办会阻碍幼儿自理能力发展。

幼儿园设置可视化自理图示、专属幼儿工具，将整理、进餐转化为游戏；但居家无固定自理流程、无趣味引导方式，仅依靠口头说教，无法调动幼儿主动性；在园内养成的习惯在家没有配套环境巩固，出现家园行为割裂。

（二）情绪适应问题深层成因

25-36个月幼儿虽能说出短句，但情绪词汇储备不足，无法精准描述委屈、失落、生气等感受，哭闹是现阶段唯一便捷的情绪宣泄渠道，属于该年龄段正常发展特点。家长不理解婴幼儿情绪发展规律，简单将哭闹定义为“不听话”。

妥协哄骗会让幼儿形成条件反射：“只要大哭就能得到想要的东西”，强化哭闹行为；严厉呵斥会压抑幼儿情绪，让幼儿不敢表达真实想法，长期易出现胆怯、易怒两种极端性格；两种方式均没有做到“接纳情绪、解决问题”同步进行。

幼儿安全感过度依附单一照料者，居家缺少循序渐进的短时分离练习，幼儿无法适应短暂分开；家长不舍放手，持续贴身陪伴，导致幼儿独处适应能力无法得到锻炼，分离焦虑反复出现。

（三）社会交往问题深层成因

多数家庭为独生子女，居家长期只有长辈陪伴，缺少稳定同龄玩伴，幼儿没有机会练习分享、轮流、协商；幼儿长期处于“所有人都让着自己”的家庭环境，自我中心意识不断强化。

幼儿之间的小冲突是学习交往的重要契机，家长过早、过度介入矛盾，等于剥夺幼儿自主沟通、换位思考、解决问题的练习机会；幼儿习惯依靠家长解决矛盾，无法自主建立友好交往方式。

园内每日设置小组游戏、玩具交换日、合作任务，持续引导幼儿友好协商；但居家未延续同类社交小游戏，家长不懂得创设合作互动场景，园内习得的交往规则在家无法巩固，社交能力提升缓慢。

四、家园同步细化支持策略

（一）生活自理能力培养支持策略

1. 创设适配幼儿的居家自理环境

① 生活区：在餐桌摆放幼儿专属矮餐具，墙面张贴图文进餐、洗手步骤图；卫生间放置矮脚踩凳，方便幼儿自主洗手、卷袖子。

② 收纳区：划分专属玩具筐、绘本架，用彩色贴纸、卡通图片标注分类标识，让幼儿直观看懂物品归位位置。

2. 游戏化日常引导，替代催促与包办

① 进餐引导：借鉴班级《小动物进餐》游戏，用“一口饭、一勺菜”趣味口令鼓励自主进食；不追喂、不看电视吃饭，幼儿独立完成及时口头表扬，强化成就感。

② 整理引导：玩“玩具找家”角色扮演游戏，家长和幼儿分工收纳，开展收纳小比赛，用趣味游戏替代呵斥催促。

③ 衣物引导：晨间穿衣设置小游戏，比赛谁更快穿好外套、鞋子，降低幼儿抵触情绪。

3. 家园同步统一养育底线

全家统一“少包办、多鼓励”育儿共识，和祖辈做好沟通，允许幼儿自主尝试、适度弄脏衣物；周末、假期延续园内自理流程，不因居家放松标准，避免假期后自理能力大幅倒退。

（二）情绪适应疏导支持策略

1. 建立“先共情，再引导”的固定疏导流程

幼儿哭闹发脾气时，家长先蹲下平视幼儿，接纳情绪并说出感受：“我知道你没拿到玩具，现在很伤心”；等幼儿平复情绪后，再一起沟通解决办法，杜绝一味妥协、严厉呵斥两种极端。

2. 日常渗透情绪表达练习，丰富情绪词汇

每日晨间、睡前开展简短聊天，主动提问“今天什么事让你开心/难过”，引导幼儿用短句表达内心感受；借助情绪绘本、表情卡片，帮助幼儿认识开心、生气、委屈等不同情绪。

3. 循序渐进开展短时分离练习

先从5分钟短时分开始，家长在另一个房间、短暂出门，清晰地告知幼儿“妈妈一会儿就回来”，逐步延长分离时长；多安排幼儿和爸爸、祖辈单独相处，分散单一情感依赖，缓解分离焦虑。

（三）社会交往能力培养支持策略

1. 主动创设稳定同龄社交场景

固定每日户外玩耍时间，主动邀约同班、小区同龄小朋友居家或户外游戏；每周组织1-2次双人小游戏，给幼儿充足的同伴互动练

习机会。

2. 科学处理同伴冲突，放手给幼儿协商空间

幼儿和同伴争抢玩具时，家长不立刻介入，先在一旁观察；引导幼儿用语言表达需求，示范“我们可以轮流玩”“我们交换玩具好不好”，鼓励幼儿自主沟通解决矛盾。

3. 分层引导内向慢热幼儿融入集体

遵循“双人互动→多人游戏”递进节奏：先安排幼儿和一名性格温和的小伙伴一对一游戏，熟悉之后再加入多人集体活动；设计合作类小游戏，鼓励幼儿主动发出邀约，循序渐进提升社交主动性。

五、实施效果

（一）家长育儿认知层面：纠正固有误区，统一共育理念

会前家长大多存在“包办是疼爱孩子”“幼儿哭闹必须立刻制止”“孩子吵架家长要马上帮忙”三大认知误区；经过分组交流、家长经验分享、教师案例拆解后，全体家长清晰掌握25-36个月婴幼儿自理、情绪、社交的年龄发展规律，全面理解包办、强硬干预对幼儿发展的负面影响。

家长主动接纳“放手养育、共情疏导、适度放手处理社交冲突”的科学育儿思路，会后主动和家中祖辈沟通调整养育方式，全家育儿观念达成统一，消除家园教育步调不一致的核心矛盾。

（二）幼儿居家行为层面：三大维度发展均出现正向改变

生活自理：90%家庭取消全程喂饭行为，幼儿能够独立握勺自主进餐，挑食、边吃边玩的现象明显减少；大部分幼儿能自主洗手、提

裤子、简单穿脱外套；游戏结束后愿意主动将玩具、绘本分类收纳，无需家长反复催促；小长假返园后，自理能力倒退的现象大幅缓解。

情绪适应：幼儿单纯哭闹宣泄情绪的频次下降，遇到不满、拒绝时，愿意主动说出短句表达感受；家长不再依靠零食、呵斥处理幼儿负面情绪，幼儿情绪平复速度更快；短时分离时哭闹追赶行为减少，独处适应能力明显提升。

社会交往：外出玩耍时争抢、推搡同伴的行为大幅减少，多数幼儿愿意主动分享玩具和同伴轮流游戏；内向慢热幼儿敢于主动靠近同龄伙伴，会简单发出游戏邀约；家长不再第一时间介入幼儿间小摩擦，幼儿自主协商、换位思考的能力稳步提升。

（三）家园共育层面：搭建长效沟通模式，共育合力显著增强

打破教师单向输出的传统家长会模式，分组研讨充分调动家长主动性，让家长成为育儿经验的分享者，拉近家园距离，家长配合幼儿园各项工作的积极性明显提高。

会后教师整理三大维度全套居家支持策略，制作纸质育儿小贴士发放给所有家庭；班级微信群每周推送自理、情绪、社交居家小游戏、简短引导案例，持续巩固家长会指导效果，形成“会前调研征集问题—家长会分组研讨分享—教师案例解读输出策略—线上长期跟进指导”的常态化家教指导闭环。

幼儿在园、居家表现趋于统一，园内培养的自理习惯、情绪表达、友好交往规则能够在家持续巩固，家园协同育人成效突出，有效缓解托班幼儿家园行为反差大的长期班级难题。

小学低年级英语高质量有声作业设计与实施

上海政法学院附属青浦东门小学 陈佳丽

【摘要】在信息化发展背景下，传统纸笔作业难以充分落实小学低年级英语听说为主的教学目标。本研究以我校低年级学生为对象，聚焦英语有声作业的开发与落地，采用文献研究与校本教学实践相结合的方式，明确有声作业的设计目标与实施任务，围绕真实性、层级性、互动反馈等核心设计要点，从差异化定制、内容趣味多元、实践与跨学科融合、创新思维培育四个维度，探索有声作业的实践路径。研究表明，高质量有声作业能够拓展英语练习场景，有效提升低年级学生听力、口语表达能力，激发英语学习兴趣，培养学生自主学习习惯。本研究可为小学英语作业改革以及其他学科有声作业开发提供实践参考。

【关键词】小学低年级；英语有声作业；作业设计；作业实施

一、引言

小学英语是基础教育阶段培育学生语言核心素养的重要课程，低年级教学重点在于听说启蒙，注重语言感知与口语表达训练。“双减”背景下，作业形式逐步突破抄写、习题等纸笔局限，依托语音平台完成的有声作业得到广泛应用。有声作业借助信息化工具，将英语练习由课堂延伸至家庭，弥补传统作业重读写、轻听说的短板，创设沉浸式语言输入环境。

低年级学生以形象思维为主，注意力持续时间有限，机械书面作业容易削弱学习积极性。有声作业以听辨模仿、朗读演绎为主要形式，契合低年级认知特点，增加语言输出机会，锤炼语音语调，发展自主学习能力。开展本项研究，既可以优化本校英语课后作业体系，落实学科核心素养，也能够为同类学校开展有声作业实践提供借鉴。

二、作业设计的目标与任务

（一）设计目标

有声作业以发展学生英语听说核心素养为根本目标。一是夯实听力感知，借助音频素材反复训练，帮助学生感知英语语音、语调、语速的变化；二是提升口语表达，鼓励学生大胆模仿、复述和对话，把课本知识转化为简单交际工具；三是培养自主学习，将英语学习延伸到家庭生活，增加课后练习时长，激发学习内驱力；四是呵护学习兴趣，降低英语学习畏难情绪，促使学生主动开展语言练习。

（二）实施任务

为达成目标，教师要明确有声作业的内容、形式与难度梯度，作业素材覆盖校园、家庭、社会简单交际场景，以丰富语言输入。教师承担作业开发、技术指导、学情观测的职责，既要熟悉各类录音、线上收集工具，为学生和家长提供操作指导，也要依据作业反馈动态调整

作业难度与形式，适配不同学生发展需求。

我校实践案例：以 1AUnit6<My family>单元为例，课后设置任务链：基础任务是跟读课文录音；提升任务是录制家庭成员简单介绍；拓展任务是尝试创编简短家庭对话。教师可针对开口困难、发音薄弱的学生适度降低练习门槛。

三、研究意义与设计要点

（一）有声作业的研究意义

语言学习离不开大量听说实践，作业是巩固课堂所学、落实语言输出的重要载体。有声作业是学生借助录音设备完成听读模仿、课文复述、情景对话录制的作业类型，核心训练听、说两项语言能力。

有声作业能够：搭建可感知的语言环境，让学生接触地道语音素材，不断强化听力与语感；突破课堂练习时间限制，可在家反复录制修改，增加口语输出机会；推动学习方式转变，帮助学生独立完成听、模仿、录制，逐步养成自主练习习惯。

（二）有声作业核心设计要点

1. 真实性与实用性

作业设计要立足真实交际情境，选用生活化语言材料，推动学生生活用课堂词句，提升学习获得感。学习色彩主题内容时，可创设放风筝对话情景，让学生录制描述物品颜色的音频；学习方位词汇，为学生布置辨别方向的口语任务。

我校实践案例：教师完成 1BUnit3<Colours in the park>主题教学后，布置“我的彩色小物件”有声作业，学生借助书包、文具、玩具等实物，运用“This is ... It's ...”录制音频，介绍物品名称与颜色。学生将课本句型迁移到真实生活中，多数学生主动完成录制，部分学生还自主拓展表达，切实体会英语的实用价值。

2. 层级性与挑战性

学生英语基础参差不齐，作业难度应循序

渐进，体现层级性。教师分层设置任务，保障不同水平学生获得学习成就感，同时适度设置挑战性任务，挖掘语言潜力。一般分为三层：基础层完成课文跟读；提高层开展对话复述；拓展层替换词汇创编语段。

我校实践案例：以 1BUnit4《In the playground》单元为例，基础层要求跟读课本对话；提高层脱离课本复述游乐场场景对话；拓展层想象游乐场游玩场景，自主创编 3-5 句语段录制。实践中约 65% 学生完成提高层任务，20% 学生主动挑战拓展创编，其余学生立足基础层稳步练习。

3. 互动性与反馈性

兼顾生生、师生双向互动，可设计小组情景演绎、合作配音等协作任务，培养学生合作意识。反馈是有声作业质量的重要保障，教师可以采用课堂点评、个别语音辅导开展人工反馈，也可以依托语音识别软件实现发音语调智能评估，实现技术反馈与人工点评互补。

我校实践案例：二年级开展小组英语配音有声作业，4 人为一组，选取教材配套简短动画片段，学生分工分配角色，线下小组排练后，分别录制角色语音，合并成完整配音作品上交。教师一方面借助平台进行智能发音筛查，另一方面在课堂选取 2-3 组优秀作品播放展示，针对个别小组的语调停顿问题进行现场示范指导。

四、作业设计的具体措施

（一）坚持差异化与定制化，立足学生本位布置作业

教师依托课堂观察、课后交流掌握学生英语基础、学习习惯与家庭语言环境。部分学生拥有课外英语学习环境，口语基础较好；部分学生零基础，存在开口胆怯问题，需要设计分层有声作业。

基础薄弱学生以跟读模仿为主，辅以个别辅导，树立开口信心；学有余力的学生提供小故事、简易影视片段，布置配音、故事创

编拓展任务。同时根据作业反馈动态调整难度，避免任务过难打击自信或过于简单达不到训练效果。

我校一年级学生的实践案例：对零基础不敢开口的学生，只要求分段跟读录音，不强制创编；对有课外学习经历的学生布置小故事复述任务。两个月后，原本不敢开口的8名学生均可独立完成课本跟读，开口意愿明显提升。

（二）追求内容多样化与趣味性，构建积极评价体系

形式单一的有声作业容易消磨学习兴趣，教师可开发故事朗读、影视配音、角色扮演等多元作业，让学生沉浸式感受英语语境。结合课标与教学内容创新作业形式，依托儿歌、简短故事、趣味科普素材丰富作业内容。

建立过程性的积极评价体系，通过口头表扬、优秀作业展示等肯定学生的努力。评价不能只看发音标准，更要关注参与态度，尤其重视基础薄弱学生的点滴进步，呵护学习自信心。

我校实践案例：在2BUnit1<Holidays>主题单元中，教师布置英文儿歌演唱作业，学生录制演唱音频或短视频。班级设置“英语声音小明星”展示板块，敢于开口、取得进步的作品均可入选，有效调动学生参与热情。

（三）强化实践属性，探索跨学科协作路径

有声作业重在提升语言实际应用能力，作业素材要源于学生生活经验。围绕问候、称谓、日常交际等低年级知识点，设置模拟购物、假期分享等情景录制任务，推动课堂知识向生活迁移。

推进跨学科融合，联动音乐、美术学科开展综合任务，例如用英语描述美术作品、跟随节奏演唱英文歌谣，调动学生多元智能。

我校跨学科案例：结合美术课堂绘画，布置“我的画”有声作业。学生完成绘画后，用英语介绍画作的人物、色彩，录制音频上交，实现美术创作与英语口头输出相互赋能。

（四）依托开放性任务，培育学生创造性思维

小学阶段是创造性思维发展关键期，有声作业可设置无标准答案的开放性任务，鼓励学生自由组织语言。学完动物主题后，让学生自主创编小动物小故事，不限制句子数量，保护想象力，锻炼创造性语言输出。

同时依托线上课程、学习软件等多元资源，引导学生自主选择音频素材练习，在任务驱动下掌握学习方法，提升自主探究能力。

我校实践案例：1BUnit9 <I see Animals>单元结束后，布置“说一说最喜欢的小动物”开放任务，学生可结合已学词汇自由表达。部分学生只输出两三句简单语句，部分学生自主补充动物习性描述，教师重点肯定想象力，不统一表达范式。

五、结语

在教育信息化的大背景下，有声作业作为创新的课后作业形态，为小学低年级英语听说教学提供新路径。高质量的有声作业能够有效训练学生听力理解与口语表达，帮助学生养成英语交际意识。

设计与实施有声作业，教师必须牢牢把握低年级学生认知特点，坚持真实性、层次性、互动反馈的设计原则。教师需立足学情实施差异化定制作业，丰富作业内容增强趣味性；紧密结合生活实践，适度开展跨学科任务；设置开放性任务激活创造性思维。同时教师也要完善配套评价方式，保护学生学习兴趣，实现课堂学习向家庭生活有效延伸，真正做到让学生学以致用，以作业改革助力英语学科核心素养落地。

参考文献：

- [1] 崔瑜. 基于学科核心素养的初中英语作业设计实践研究[J]. 甘肃教育, 2024 (11): 97-99.
- [2] 莫晓云. 依托网络平台的小学语文“有声作业”设计策略研究[J]. 中小学电教, 2023

(09): 25-27.

[3] 缪荷莲. 新课程下的英语创新作业设计[J]. 英语画刊(高中版), 2022 (15): 91-93.

[4] 王春英. 布置有声作业要坚持三项原则[J]. 教学与管理, 2021 (23): 72-73.

[5] 王英霞, 赵先福. 利用微信设计小学英语有声作业的实践探索[J]. 中小学英语教学与研究, 2024 (03): 2-5+18.

2024 (03): 2-5+18.

[6] 吴迪科. 小学英语生活主题式作业设计策略[J]. 小学生(上旬刊), 2022 (10): 34-36.

[7] 徐纪红. “有声”作业为数学增趣[J]. 湖南教育(B版), 2023 (07): 68.

[8] 周晓惠. 优化小学英语作业布置的策略[J]. 基础教育论坛, 2023 (19): 67-68.

数字技术赋能小学美术项目式活动

——以书画班新教材一年级“美丽的叶子”单元教学为例

青浦区崧文小学 林丽婷

【摘要】项目式活动强调学生在真实的情境中进行开放性的探索活动。这种模式打破了传统教学模式的束缚，强调学科之间的融合，并以培养学生的核心素养为最终目标。《教育部关于全面实施学校美育浸润行动的通知》的“工作举措”一项中提到“开发数字化课程教学资源，创新教学方法，丰富艺术体验，改进评价方式，提高美育教学质量的效益”。由此可见数字技术对美术活动的重要性，本文通过分析“美丽的叶子”综合探索活动的实践研究，探讨了数字技术应用于小学美术项目式活动中的路径，助力区域美术教育的数字化转型。

【关键词】数字技术；小学美术；项目式活动

随着“双新”推进，小学美术教育也面临着新的挑战与机遇，综合探索单元是新教材新增的活动形式，在数字化教育快速发展的背景下，如何借助技术手段开展美育活动，对学生美术素养的培育尤为重要。以2025年校本研究团队开展“智创未来 项目赋能 艺境共生——‘美丽的叶子’单元教学实践活动”的区级展示活动为契机，探索数字技术支持下小学美术项目活动的路径，以提升美育活动的趣味性、互动性、实效性。

一、项目优势

（一）交互性工具的应用，提升学习兴趣

数字技术的交互性特点有助于实现教师、

学生与技术设备之间的高效互动，有效解决各类美育问题。学生在互动中直观地理解美术知识，激发创作灵感，推动美育实践活动顺利开展，使创意表现更具方向性。教师应提前了解与测试智能体，将相关内容与要求分别传达给学生，并输入软件语音对话系统。借助语音识别与图像生成技术，学生能实时观察叶子形态的动态变化，并在此基础上进行创意绘画，既提升了学习兴趣，又实现了美育与数智的深度融合，提高教学实效。

（二）个性化学习的选择，把握精准教学

数字化平台智能分析学生学习节奏与成效表现，量身定制个性化学习路径。教师可基于

学生实际情况，灵活甄选不同表现形式的美育内容，创设贴合实际的项目式美育活动，丰富教学资源并实现精准推送，从而精准匹配学生个性化学习诉求。学生在沉浸式体验活动时，依托个性化学习路径，能够更高效地聚焦学习核心，精准提升美育素养。

（三）数字评价的方式，掌握及时信息

数字评价工具为学生的创造性思维插上翅膀，赋能多元创作形式尽情绽放。学生在平台上开展自评与互评，通过观点碰撞的交流场域磨砺批判性思维；平台实时捕捉动态数据并进行智能评估，让创作过程获得全程记录，使个性化发展路径得到精准引导。作品实时迭代机制推动创作持续优化，AI 个性导航提供针对性提升方向，交互式作品促成多模态共生，数字成长档案则完整溯源能力进阶轨迹。

二、整体设计

（一）以课程标准为依据，锚定项目活动形式

依据《2022 版义务教育艺术课程标准》，小学美术相关学习内容是：“利用画笔或计算机，运用线条、形状、色彩等造型元素，以及对称、重复等形式原理，参加小组或班级活动”。基于该要求，我们设计了“美丽的叶子”项目式活动规划（如图 1 所示），内容涉及探索多样的叶子形态、叶子拓印艺术、叶子的创意变身以及叶子主题的校园主题展。运用交互软件以及视频资源和三个助手插件等方式通过多感官探索叶子外形、叶脉、色彩，了解叶子的基本结构以及相关科学知识；运用教学数字资源，丰富学生的审美感知，知道绘画、拓印、泥塑表现叶子的基本方法及其艺术特点。在观察、体验探究的过程中，学会用绘画、拓印、泥塑的基本技法创作叶子作品；能和小伙伴们一起用综合材料布置叶子主题展览，并主动分享自己的感受和想法。

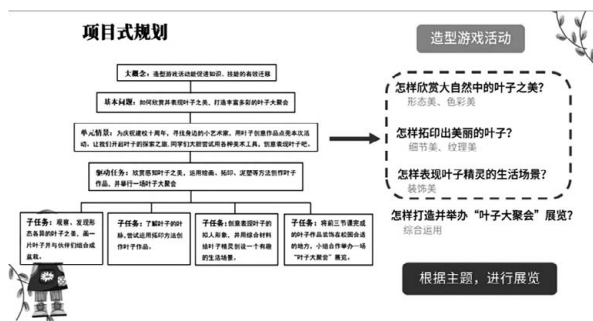


图 1. “美丽的叶子”项目化学习活动框架

（二）以大概念为统整，设计项目式主题思路

大概念是美术学科核心素养的具体体现，是项目活动的灵魂。教师应围绕美术学科核心素养提炼统领性大观念，学生在不同造型游戏的逐步深化中，掌握相关美术知识与技能，并实现迁移运用。借助数字化工具，引导学生在数字平台探索叶子奥秘。通过互动游戏，促使学生在动手实践中发现、解决问题，培养批判性思维与创新能力。

（三）以学习任务为驱动，创设情境教学

学习任务是学习的载体，有助于充分激发其学习动力与积极性。通过创设有趣的情境，将学习任务融入具体场景中，能有效增强学生的代入感与学习兴趣。本活动创设拟人化的叶子精灵形象，将精灵作为每节课的任务前置，让学生在情境中学习掌握美术知识与技能，提升解决问题与创新能力，并在协作实践中培养团队精神与责任意识。

三、实施路径

（一）项目启动：明确任务

项目伊始，教师引导学生观察叶子的形态、色彩与纹理，激发他们对叶子的好奇心。随后提出问题：“如何用绘画、拓印、泥塑等手段，创作叶子作品，并举办一场叶子主题聚会？”明确项目任务与目标。学生自由分组，根据任务内容结合对创意表现的预想，小组内推选组长，负责团队协作，为后续合作奠定基础。每组制定详细的项目计划，明确各阶段任务和时间节

点，确保项目有序推进。

（二）项目探究：深度探索

在项目探究的过程中，教师引入“问题链”，从“怎样观察并描绘形态各异的叶子？”“如何拓印出美丽的叶子？”“怎样表现叶子精灵的生活场景？”“怎样布置叶子大聚会展览？”四个角度入手，通过数字化手段，开展层层递进的艺术探索，尝试用综合材料表现叶子之美。

第一课主题为“形态各异的叶子”，学生利用豆包工具了解叶子的名称与用途，结合视觉、触觉及嗅觉等感官，探索叶片的丰富变化，从而培养观察力和感知能力。借助人工智能技术，掌握叶子的分类与功能。通过三个助手平台的“翻翻卡”学件设计，自主研究叶片基本结构，学生用自身语言描述叶子独特之处，课堂氛围生动活泼。

通过细致观察叶片形态特征，领略自然界中叶形之美，特别是叶缘形态。运用三个助手“连一连”环节，探索四大叶缘类型——锯齿、波状、裂状与全缘。借助跨学科整合，学生在古诗词赏析中感知叶子色彩魅力，在自然科学领域探究叶片变色原理，学会自主探索与反思，掌握多角度欣赏自然之美的方法，形成发现美、感知美、欣赏美的创新思维。

第二课聚焦于“叶子拓印”这一主题，首先结合触觉与视觉展开探索活动，视频解析叶脉功能，随后以师生对话形式系统梳理叶脉的类型特征，并借助多媒体直观了解叶脉的不同种类，三个助手连线题融入游戏化学习元素，促进从感性感知向理性理解的跨越，同时渗透自然科学教育，引导学生在探究中体会叶子的丰富美感。接着，借助视频解析拓印的文化意义，将技术实践提升至文化传承高度。在技法探究阶段，利用数字资料包的推送满足个性化需求，并通过对比体验加深方法理解，总结提炼拓印核心技巧，提升

表达能力。整个活动贯彻“做中学”理念，引导学生观察叶子与画纸尺寸关系，建立构图意识，鼓励选用合适技法展现叶子美感，激发组合拓印的审美感知，运用希沃大屏投影进行深度观察与表达，在赏析他人作品中学习多元创作视角，在反思自身实践中增强问题解决能力。

第三课“叶子大变身”用综合材料为“叶子精灵”创建有趣生活环境。学生运用 AI 交互软件分享叶子精灵的生活场景，明确创作主题和叶子精灵角色设想。学生使用三个助手拼图功能，设计出新颖的叶子精灵新形象，教师鼓励他们从日常细节中获取灵感，为后续创作人物生活场景进行构思，学生观察与运用材料，探索与叶子的融合方式。小组成员相互启发，尝试多种材料组合，丰富创作维度，拓展思维广度，培养创新意识。

各小组学生在实践中持续优化方案，教师启发学生运用综合材料塑造叶子精灵形象，培养学生的团队协作能力、创造力、动手能力及综合运用材料创作场景的技能，体验合作的乐趣。小组评价平台确保评估客观性与准确性，教师提前设计 AI 评价学件并给予相应的评价要求，引导学生上传作品时同时进行 AI 评价功能，并将作品与评价数据发布到班级论坛，进行师生现场评价。

在第四课时“叶子大聚会”中，学生对前三课时的叶子作品进行二次创作，巧妙融合综合材料，提升作品艺术感染力。学生分组策划布展方案，细致考虑空间布局与视觉效果。各组协同合作，精心布置展示区域，力求每个作品都能凸显其独特魅力。借助学件，学生提前规划布展区域与布局。教师组织学生充分讨论校园环境，精心雕琢布展方案。通过模拟布展，学生不仅提升了空间规划能力，更在实践中学到如何将艺术与环境相结合，展现出整体美感的布展技巧。

（三）项目成果：积蓄力量

学生通过艺术实践，探寻叶子之美，绘画技艺精进、拓印作品纹理细腻、叶子精灵装置艺术生动有趣、综合材料巧妙运用。数字技术深度融入教学全流程，充分激发学生自主探索的内驱力。最终，一场充满创意与自然气息的叶子大聚会作品展顺利呈现，师生共同见证了艺术探索的丰硕成果。通过“真实情境—问题驱动—数字辅助—合作决策”的设计，既关注数字技术的操作技能，同时也重视学习过程中的表达、倾听与合作表现。旨在帮助学生建立“技术辅助决策”的思维，培养从生活场景中发现“展示可能性”的敏锐观察力。

四、结束语

一场叶子主题聚会校园展览吸引了众多师生目光，为学生搭建起闪耀的展示舞台。展

览结束后，师生共同回顾项目历程，提炼经验教训，为未来的艺术探索积蓄力量。艺术教育的核心在于激发创造力与审美能力，让学生们将所学应用到更广阔的领域，使展览成为校园文化建设的亮点，激励更多学生投身艺术创作，共同营造充满创意与美感的校园氛围。学生们带着满满的收获与感悟，踏上新的创作之旅，期待在未来的艺术天地中绽放更耀眼的光芒。

参考文献：

- [1] 潘晨聪, 徐倩. 变革教与学的“三个助手”[J]. 上海教育, 2022 (Z3).
- [2] 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.
- [3] 钟启泉, 崔允漷. 核心素养与教学发展[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2018.

基于跨学科主题作业设计的社会与情感能力培养实践

——以二上语文第四单元为例

青浦区嵩华小学 李爱婷

【摘要】当前部分小学生存在学习焦虑、抗拒学习的心理，面临校园适应困难、学习效率低下等问题。小学是学生接触集体社会的起点，可依托语文学科优势帮助学生建立“我是小学生”的身份认同，习得人际交往能力。该研究以部编版二年级上册第四单元为载体，开展跨学科主题作业设计与实施，探究语文单元教学中培育低年级学生社会与情感能力的实践路径，推动学生在语文实践中树立正确价值观，养成必备品格，提升校园与社会适应能力。

【关键词】社会与情感能力；人际关系技能；跨学科主题作业；语文单元教学

一、实践背景

社会与情感能力是促进学生个体适应性与

社会性发展的核心能力，是增强学生校园归属感、提升生活幸福感的关键能力。其核心

主要包括自我意识、自我管理、社会意识、人际关系技能和负责任的决策。语文学习在小学生的整个学习生涯中占据着重要地位,是开展其他学科学习的基础。《义务教育语文课程标准(2022 年版)》虽没有直接对培养学生的社会与情感能力作出要求,但在核心素养的四个方面“文化自信”“语言运用”“思维能力”“审美创造”中隐含了培养学生的社会与情感能力。

本文以部编版小学语文二年级上册第四单元为例谈谈在培养低年级学生的社会与情感能力中的“人际关系技能”方面的实践与研究。

二、跨学科主题作业的设计路径

(一) 单元教材分析

本单元围绕“家乡”这个主题编排了《古诗二首》《黄山奇石》《日月潭》《葡萄沟》四篇课文，旨在让学生感受祖国的辽阔和美丽，从而激发学生热爱祖国、热爱家乡的情感。本单元的阅读要素是“联系上下文和生活经验，了解词句的意思”，这是对一年级下册“联系上下文，了解词语的意思”的巩固与提升。通过本单元课文的学习，学生能习得与巩固理解词句意思的方法。本单元的写话要素是“学会在生活中使用留言条进行交流，感受应用的价值。”通过学写留言条，学生能学会与同伴进行书面交流的正确格式，更能理解词句在特定情境中的具体用法，将词句从文本情境过渡到应用情境，做到读写结合。

(二) 学情分析

1. 本单元阅读要素的学情分析

“联系上下文和生活经验，了解词句的意思。”是指学生能通过阅读策略“联系上下文和生活经验”，来解决“词句的意思”这个问题，旨在培养学生借助文本或调用已有经验来解决真实问题。二年级的学生多会孤立地看待词语和句子，在词句的理解上依赖于家长的告知，

老师的讲解，虽会熟练使用工具书来查询词语的意思，但缺乏提取信息的能力，没有养成思考问题的习惯。

2. 本单元写话要素的学情分析

二年级的学生不仅是首次接触“留言条”，写话的经验也很少。学生不但对留言条的格式不够熟悉，且在正文的语言表达中不够清晰、简洁、正确。

3. 二年级学生人际关系技能的学情分析

小学二年级学生的人际交往技能还处于发展阶段，大多数学生是独生子女，习惯了以自我为中心，往往缺乏集体意识。例如，在小组活动中，有的学生会因为自己的想法没有被采纳而生气，或者不愿意倾听他人的意见。

(三) 跨学科主题学习框架

基于部编版小学语文二年级上册第四单元的教学内容,我们设计了“制作观光手册,点燃爱家情思”这一跨学科主题学习活动(如图1所示),将小学语文课堂作为实践基地,通过拓展课堂教学与跨学科活动来培养学生的人际关系技能。主题中的“家”指的是自己的家乡,也指的是我们共同学习的学校,更指的是班级这个大家庭。我们依据语文、道法、美术、体育的新课标架构了跨学科主题学习的内容。各学科内容均围绕主题展开,共同指向课程标准的要求。

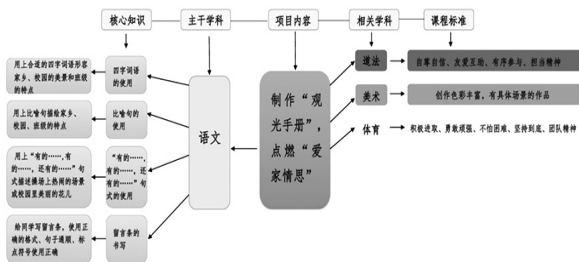


图 1. 跨学科主题学习内容实施框架

(四) 单元跨学科主题作业设计

基于单元教学内容及拓展性跨学科主题学习的内容，我们将本次作业的目标定为：掌握交流与讨论的方法，增强校园归属感和人际交

往能力。据此设置驱动问题：作为一名小学生，我们该如何与班里的同学友好相处，成为朋友。接着围绕此大问题拆解成 5 个小问题，以使学生完成各项任务之间的联系更加紧密，有利于他们完成任务时能有适当的推进与沟通，培养学生发现问题的能力。（如图 2 所示）

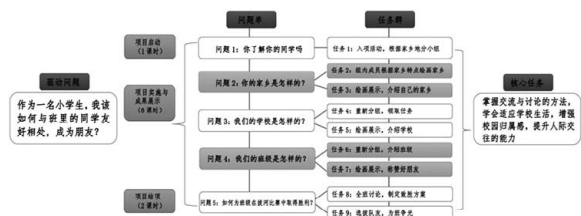


图 2. 跨学科主题学习过程与作业设计

整个过程旨在让学生在单元语文课中学到的相关策略运用到现实的人际交往中。例如，介绍自己的家乡时，用上“景色秀丽”这样的四字词语来向同伴传递家乡很美的信息。在介绍学校时，可以用上“有的同学跑步，有的同学跳绳，还有的同学在拔河”这样的句式向同伴传递操场上很热闹的信息。这样的学习方式实现了“学用合一”，学生把学到的文本知识应用到实践中，并在真实的语境中反复实践，加深对文本知识的理解，“学”与“用”相互联系、相互促进。

三、实施与成效

（一）作业的实施与成效

本单元跨学科主题作业的 9 项任务共分为 5 个阶段。第一个阶段的作业是在教师的帮助下，调查同学们的家乡所在地，并根据家乡地进行分组。在这一阶段，学生被分为八个小组，其中来自上海的 14 人分成 3 组，安徽的 15 人分成 3 组，贵州和湖北的 4 人分到一组，江苏、江西和四川的 5 人分到一组。分组完成后，学生在小组内进行了自我介绍，初步建立了同学之间的友谊，为后续的合作完成作业奠定了基础。

第二个阶段的作业是把家乡的特点用图文的方式展示出来，并在班内分享交流。8 个小组的同学先分组讨论，确认成员分工合作来完

成绘画和文字的内容，最终通过小组内讨论以及投票选出代表上台进行作品的交流展示。在上述的活动开展中，学生的已有文本知识可以在活动中得到应用，单元语文课中学到的知识技能与方法策略也得到了强化，学生在讨论与交流的过程中学会聆听他人的意见，接受别人的不同看法，并能在讨论中阐述自己的想法并筛选不合理之处，其语言的表达能力与决策能力也得到了进一步提升。

第三个阶段的作业是图文描绘学校的美景，梳理在校内应养成的好习惯等，并在班内分享交流。在上一个阶段的作业完成后，每位学生要根据评价量表选出 3-5 位最想合作的同学，进行重新分组，最终分为 9 个小组。在这个阶段，学生结交新伙伴，并在合作中共同成长，不仅持续提高语言表达能力，也强化了规则意识，懂得在学校里该养成的好习惯，逐渐融入集体与校园生活，增强了校园的归属感与认同感。

第四个阶段的作业是描述教室里同学们学习、生活的场景，绘画出教室或最喜欢的教室一角，用夸赞、鼓励的话语给好朋友写留言条。同上阶段，学生再次根据评价量表选出 3-5 位最想交的朋友，根据双向奔赴原则，进行两两分组，最终分为 19 个小组。在这个阶段，学生学会了互相称赞，感受到了文字的魅力，获得了正能量的情绪价值，学会了人际交往的技能，也产生了对“我是小学生”的情感认同，培养了社会与情感能力。

第五个阶段的作业是制定运动会拔河方案，选拔队员。在这一阶段，学生需分析上一次拔河比赛失败的原因，交流并讨论出拔河运动时的正确姿势与拔河运动员同时发力的时间节点，筛选出适合参加拔河运动的队员，分配好剩余同学加油助威的任务。在这个阶段，学生的集体意识得到升华，更掌握了解决问题的方法，最终的结果是取得了第

一名的好成绩，学生在获得成功的喜悦的同时，也产生了班级集体的荣誉感和归属感，强化了团队协作能力，学生的社会与情感能力也得到了发展。（如图3所示）

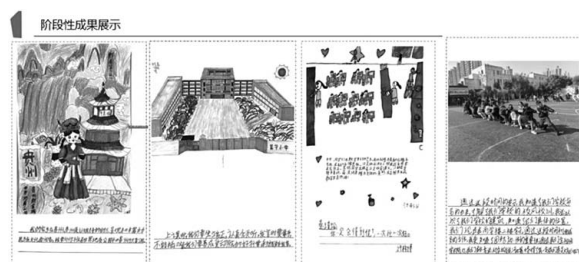


图3.跨学科主题作业成果举隅

（二）作业的评价量规，巩固学习成果

《语文课程标准（2022年版）》在作业评价建议中提到：“作业评价是过程性评价的重要组成部分，作业设计是作业评价的关键。教师要以促进学生核心素养发展为出发点和落脚点，精心设计作业，做到用词准确、表述规范、要求明确、难度适宜。”作业作为检验学生在课堂中学习效果的一项重要手段，也是教学活动的最后一个环节，是不容被忽视的，要保持教、学、评的一致性，我们可以借助作业的评价量规，建立课堂情境和作业情境之间的联系，保持课内“学得”和课外“习得”的一致性。

在本单元跨学科主题作业的第二、三、四阶段，我们分别设计了相应的评价表，让学生评价伙伴来达成跨学科主题学习目标的效果，巩固自身的学习成果。学生在评价伙伴表现的过程中，也是在与伙伴进行人际交往。学生实

际获得的不仅是认知，更是技能与方法。作业的评价量规能有效地巩固学习成果，形成课程育人的合力，帮助学生发展核心素养，使学生的社会与情感能力得到提升。

四、结束语

我们以培养学生的人际关系技能为任务驱动，以学生为学习的主体，从语文单元视角出发，设立学习目标，整合各学科资源，构建跨学科主题学习内容，设计适合学生学情的跨学科主题作业，并以作业的评价量规巩固学习的成果。在跨学科主题作业实施的过程中，学生在获得知识的同时，更能将文本知识应用到人际交往层面，在“学”与“用”的循环中对学习和学校生活产生了情感认同，获得了幸福感。学生经历了知识到应用的转化，能产生内驱力，主动努力学习并养成良好的学习习惯，并在真实的情境中学会认识自己的情感、表达自己的情感、控制自己的情感，从而学会人际交往，并具备适应学校、适应社会的能力。

培养学生的社会与情感能力是一个持续的过程，也并非只是语文学科的要求。语文学科更是开展其他学科学习的基础，因此，我们语文教师应继续在小学语文单元教学中，整合跨学科资源，在教学实践中继续渗透“学用合一”的理念促进学生的全面发展，提升学生的核心素养，也为后续不断提升学生的社会与情感能力奠定坚实的基础。

高中化学课堂渗透核心素养培育的途径探究

青浦区第一中学 王莉莉

【摘要】学科核心素养是学科育人价值的集中体现，而在课堂之中常存在很多壁垒和界限，如学科与生活之间、零散的学习任务之间、过程与评价之间、跨学科之间等，不断割裂课堂从而阻碍学生核心素养的发展与培育。本文结合具体学科实践，通过设置指向核心素养发展的真实情境、设计以核心素养目标为导向的学习任务、应用聚焦核心素养水平的过程性评价、开展串起核心素养链的 STSE 学习模式等途径，打破以上课堂界限以融合成素养导向的课堂新样态，培养全面发展的人。

【关键词】课堂融合；核心素养；高中化学

一、引言

化学课程标准要求化学教师要注重学科素养的渗透，结合化学学科特点，有机融入生活化知识，把握教与学的深度和广度，提升学生的生活经验和实践能力。(周生寿 2024) 学科知识本就是生活经验的提炼与抽象，学科与生活的割裂必将导致学生必备品格和关键能力的无法养成，这也是一线教师必须思考的问题。

二、破学科与生活之界——设置指向核心素养发展的真实情境

由于推进学科与生活的双向融合乃是大势所趋，我们尝试从以下三个方面入手设置真实的学习情境，促进学生核心素养的培养。

(一) 以生活中的常见物品代替常规化学实验试剂

在必修第二册“5.2 重要的金属化合物——铁盐和亚铁盐”这一课时中，课堂实验常规使用的化学试剂是硫酸亚铁，而这正是补铁剂——硫酸亚铁片的主要成分，因此我们可以

直接将从药房购买的硫酸亚铁补铁剂替换实验原本使用的硫酸亚铁粉末。学生通过观察药片表面和切开后的截面，了解硫酸亚铁的物理性质。(如图 1 所示)



图 1. 切开后的硫酸亚铁片

同时通过一系列生活化的问题“为什么硫酸亚铁片需要包糖衣”“补铁剂与维生素 C 搭配为什么更有效”“补铁剂为什么不能与浓茶同服”“日常生活中如何有效补铁”等，引导学生仔细阅读药品说明书后，结合已学过的知识加以解释。模拟补铁剂与浓茶同服后颜色变黑，再服维生素 C 后又恢复澄清的过程。(如图 2 所示)

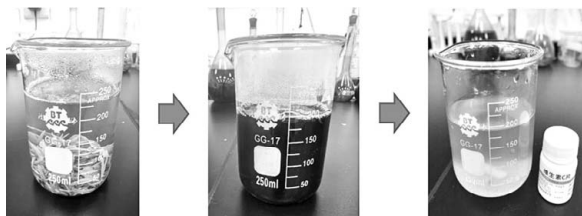


图 2.模拟补铁剂先与浓茶同服、后服维生素 C 的变化

通过在课堂中融入生活中的常见物品，将生活中直接可以购买或接触到的物品代替实验室中的化学试剂，不但能激发学生的学习兴趣，加强课堂与生活的联系，同时能彰显化学学科价值，体现学科育人功能。

(二) 以教材内容为载体，进行生活化的延伸

在选择性必修 3 “4.2 高分子化合物”关于塑料的回收与再利用中，可以结合实施的《上海市生活垃圾管理条例》，针对日常的垃圾分类问题，提出疑问“是否所有的废塑料都是可回收物？”，引发学生思考，然后将生活问题转变为化学问题，分析各种塑料的结构。课堂共设计三个环节，在“认识塑料”环节要求学生从自己的身边收集塑料，认识编号为 1~7 的七种不同材质的塑料。学生从家里带来的不同编号的塑料（如图 3 所示），在“解构塑料”环节通过比较和分析不同塑料的结构简式推测哪些塑料不利于回收，体现结构与性质的关系；在“合成塑料”环节了解合成 PET 塑料的两种途径，通过对合成路线的优化体会化学在创造新物质、提高人类生活质量、推动社会发展中的重要贡献。



图 3.口香糖塑料瓶、益生菌塑料瓶以及洗手液塑料瓶

通过将部分教材内容与日常生活进行融合

和延伸，将生活中的经验带入课堂，再将课堂中所学到的知识实践到生活中，帮助学生更好的发展创造力和实践能力。例如在上述“塑料”这一节课，课后引发了学生对现有垃圾分类模式是否完善的思考。有的学生则利用课余时间完成了课题——上海垃圾“四分法”的后续研究，对目前的垃圾分类方法进行修改与调整后形成了五分法的成果（如图 4 所示），并获得了青浦区第二届青少年科技创新大赛青少年科技创新项目三等奖，促进了“科学探究与创新意识”这一学科核心素养的发展。



图 4.学生设计的上海新型垃圾“五分法”示意图
(三) 在课堂中模拟社会角色扮演

在“酸碱中和滴定”这一实验课中，通过创设“食醋中总酸含量的测定”这一情境，由学生扮演食品质量检验员，负责检验从超市购买的两瓶不同品牌的食醋总酸量是否达标。通过实验操作、处理数据、填写质检报告的流程，体验食品检验的方法和作为质检员的职责，进而生成自制版的《检测报告》（如图 5 所示）。该活动将化学教学内容与社会生活深度融合，也提高了学生的知识运用和科学探究能，有利于培养其“科学态度与社会责任”的化学学科核心素养。

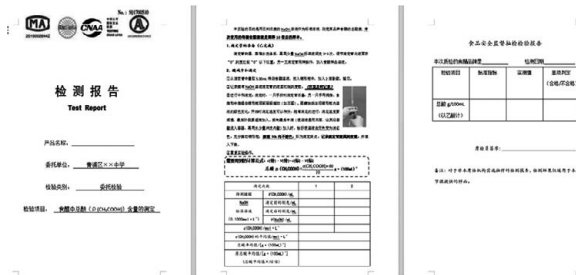


图 5.“食醋中总酸含量”的检测报告

因此，我们可以利用生活中的常见物品，创设与课堂内容相关的真实生活情境，引导学

生运用建构的化学核心概念和学科基本观念解决实际问题，打破学科与生活之界，提高科学探究能力、实践能力和创新思维，促进学生的全面发展，落实核心素养的培育。

三、破上下学习任务之界——设计以核心素养目标为导向的学习任务

课堂学习中往往会设置形式多样的学习任务，但学习任务的设计不应只是服务于某一个单独、零散的知识点，而应该以本课时的最终核心素养目标为导向，从明确的结果出发，进行有方向、结构化、系统化的整体设计。学习

任务旨在素养为本，发展学生化学思维，对传统的知识取向教学进行颠覆性改进（张笑言，郑长龙 2021），最终推动学生核心素养的培育。

以必修一 2.1 “粗盐提纯”为例，在充分研读教材内容、明确基于核心素养的教学目标后，将目标根据五类高中化学学科核心素养进行逐一分解定位，实现课堂教学目标的精准细化。然后以目标为导向进行任务内容的设计，最后根据任务内容采用合适的任务形式。以下思维导图（如图 6 所示）为这一课时“学科核心素养—知识内容—学习任务”的框架图。

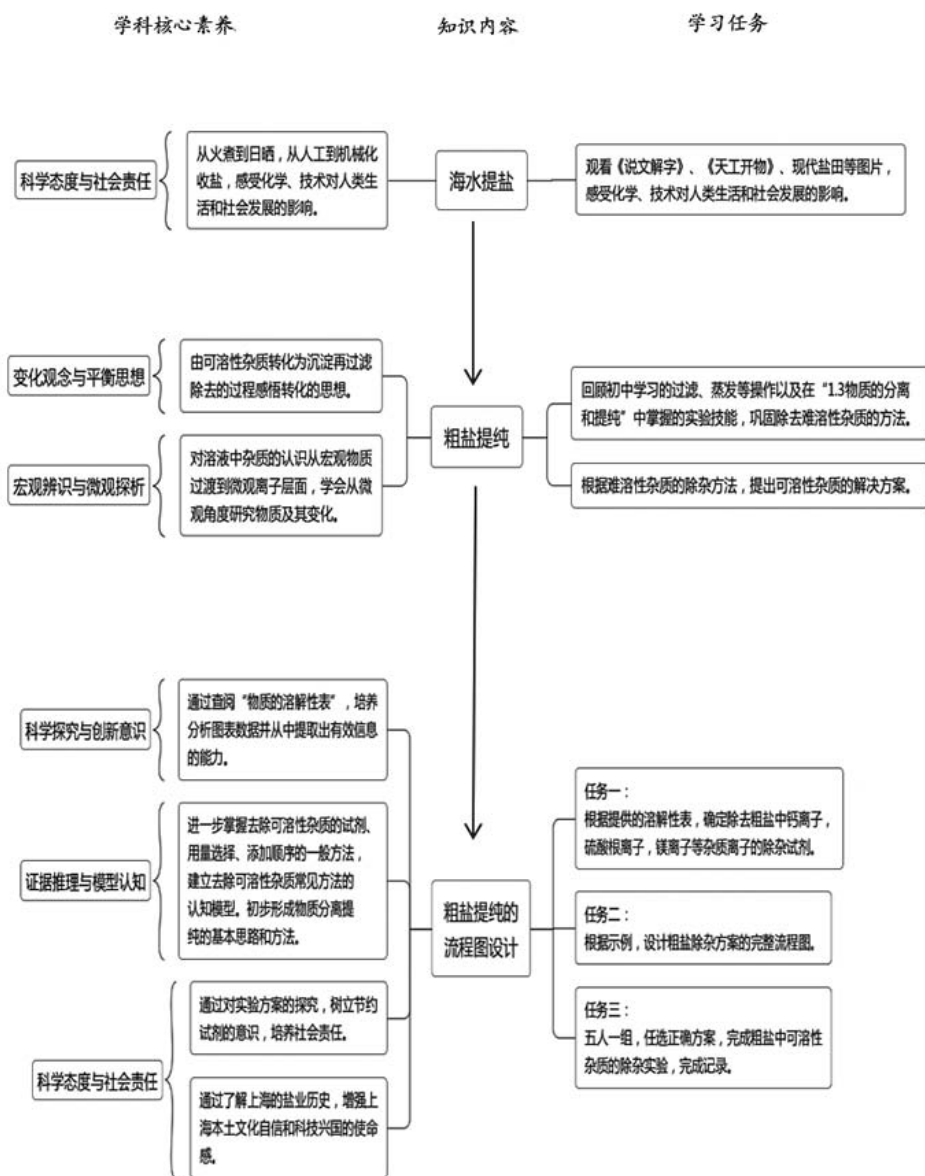


图 6. “学科核心素养—知识内容—学习任务” 思维导图

通过有层次、有序列、整体以核心素养目标为导向的学习任务的驱动，才能让课堂各环节融为一体，更好的为学科核心素养在课堂上的落地提供抓手。

四、破过程与评价之界——应用聚焦核心素养水平的能力评价表

化学是一门以实验为基础的学科，但以往对高中生化学实验探究能力的评价方式主要通过纸笔测验，而忽略了实验探究的过程，导致最终的评价结果与实验过程表现之间存在割裂。《普通高中化学课程标准（2017 年版）》在学生探究实验表现评价方式上也发生了变化：主要评价学生在实验探究活动中的具体表现和成就，包括评价学生的实验探究方案、实验探究过程、实验探究结果等，通常采用学生独立或合作完成某个真实的、具体的实验探究任务的方式进行。（房喻，徐端钧 2018）实验探究不再是强调结果，更多的是过程的体现。

另外，素养本位的学习过程强调围绕证据展开学习，关注在学习过程中不断收集学生的学习证据，并且基于证据安排学生的学习进程。

收集学生学习证据的过程是一个不断将评价任务与学习任务融合的过程，要求相应的评价任务跟进。（雷浩 2023）所以评价任务的设计须与学习任务一一匹配，学生完成一个学习任务之后紧跟着就是一个评价任务。

例如在“铁盐和亚铁盐”的实验课中，基于新课标对学生评价方式的改变以及对学生核心素养的要求，我们从“提出问题和假设”“设计方案”“实施实验”“获取证据”“分析解释或构建模型”“形成结论及交流评价”等方面设计了六大一级指标和若干个二级指标的实验探究能力评价表（如表 1 所示）。设计好的评价表根据学习任务单的内容分别附在每一份学习任务单的下面。课堂上学生按照任务单上的要求和提示设计、动手探究实验，把过程和结果写在任务单上。同时，要求学生在完成每一项操作之后及时进行真实有效的自我评价，并在相应的“学生自评”等第上打“√”。教师则课后根据学生任务单的填写情况和课堂观察到的学生实际表现情况，完成教师评价部分。最后综合学生自评和教师评价，给出最终的实验探究过程性评价等第。

表 1.部分环节的任务单

任务单一：初识补铁剂			
1. 提出问题和假设 今天我们来认识下较为常见的一种补铁剂——硫酸亚铁片。请同学们观察桌上的药片，从外观（物理性质）和组成成分（化学性质）角度，你想探究哪些问题呢？			
一级指标	二级指标	学生自评	教师评价
提出问题和假设	问题和假设与主题的关联程度	合格 良 优	合格 良 优
	问题和假设的合理性	合格 良 优	合格 良 优
	问题和假设的清晰度	合格 良 优	合格 良 优

任务单二：再识补铁剂	
2. 设计实验探究方案 现在，你需要探究的问题是 Fe ²⁺ 与 Fe ³⁺ 如何相互转化。请根据提供的化学试剂设计实验方案。 探究①：+2 价补铁剂如何转变为 +3 价铁 提供试剂：模拟补铁剂(FeSO ₄ 溶液)、氯水、双氧水、KSCN 溶液。 思考：① 选择什么氧化剂？ ② 如何证明 +2 价铁离子已被氧化？	

探究②：+3 价补铁剂如何转变为 +2 价铁

提供试剂：模拟补铁剂(FeCl_3 溶液)、Fe 粉、铜粉、KI 溶液、淀粉、KSCN 溶液。

思考：① 选择什么还原剂？

② 如何证明 +3 价铁离子已被还原？

3. 实验操作，并记录实验现象。

① 取一滴管 FeCl_3 溶液，选用 _____，加入足量该试剂，观察到现象 _____。

② 取一滴管 FeCl_3 溶液，选用 _____，加入足量该试剂，观察到现象 _____。

(注意：取铁粉、铜粉时用药匙的小勺取)

一级指标	二级指标	学生自评	教师评价
设计方案	实验方案的科学性	合格 良 优	合格 良 优
	实验方案的可行性	合格 良 优	合格 良 优
	实验方案的简便性	合格 良 优	合格 良 优
	实验方案的安全性、环保性	合格 良 优	合格 良 优
实施实验	能正确选择试剂	合格 良 优	合格 良 优
	能正确、规范、熟练操作实验仪器	合格 良 优	合格 良 优
获取证据	能如实记录现象	合格 良 优	合格 良 优

新课标明确提出要实施“教、学、评”一体化，倡导评价方式、评价主体和评价内容多元化，充分发挥教学评价在促进学生化学学科核心素养发展的作用。通过运用聚焦核心素养水平的实验探究能力评价表，将评价融于教学，将实验操作过程与评价融合成交互性的过程性评价，更加全面地了解学生的实验探究能力和发展水平。同时实现评价主体的多元化，帮助学生获得自主学习、自我促进的机会和动力，最大限度地促进学生核心素养的形成与发展。

五、破跨学科类别之界——开展串起核心素养链的 STSE 学习模式

新课标明确指出，化学是一门交叉学科，因此高中化学跨学科教学的实施能有效推进新课程的改革，发展核心素养的培育。美国在 1996 年颁布的《国家科学教育标准》中将 STS 进一步发展为 STSE 教育思想，旨在促进学生对

社会的了解和参与意识，增强对科学、技术、社会、环境相互关系的认识。(李雁冰 2005) 进入 21 世纪，随着社会发展对公民科学素养的要求不断提高，STSE 教育的进化体 STEM 教育、STEAM 教育也应运而生。

STSE 是科学 (Science)、技术 (Technology)、社会 (Society)、环境 (Environment) 的英文缩写，借助创设的 STSE 真实场景，可以完成化学知识在“社会、技术、科学和环境”之中的迁移，学会利用化学知识和技术解决生活中遇到的实际问题，提升自身的化学知识结构化水平。在新课标的选修课程中就有安排“STSE 综合实验”和“STSE 综合实践”的主题内容。

下图是关于食品添加剂的 STSE 综合实践活动设计，主要学习内容有：调查食品中添加剂的使用，了解各添加剂的作用，学会使用调查分类表，进行乳化剂、稠化剂等相关的实验探究等。(如图 7 所示)

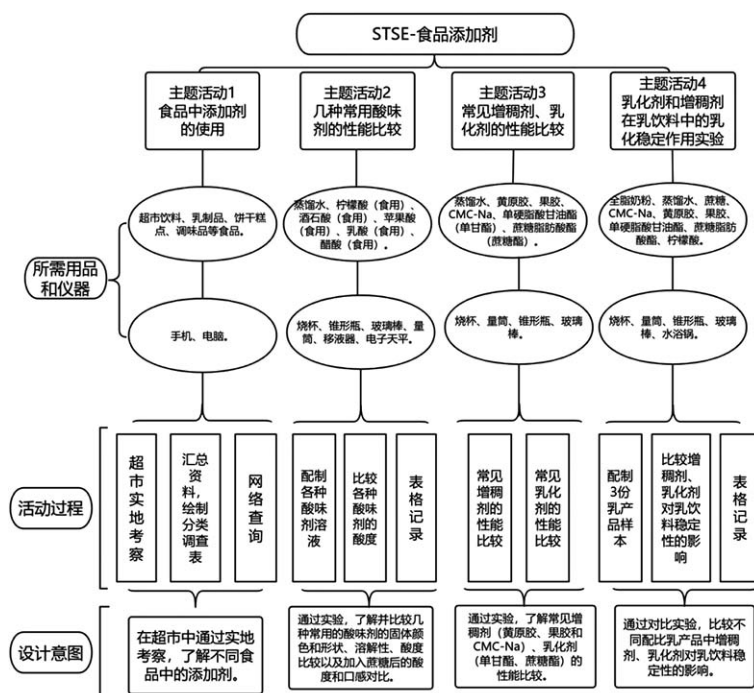


图7.STSE 综合实践——“食品中的添加剂”课程框架图

在上述综合实践过程中完善了学生对化学和科学的认知、培养了学生化学和技术的应用能力、引发学生对化学和社会之间关系的思考、引起学生对化学技术与环境之间关系的正视。通过创设 STSE 教学情境,串联社会、技术、科学、环境等学科,逐步打破学科界限,以真实的项目任务为驱动,引导学生对化学的科学、技术、社会和环境有了更加深刻的认知,体会化学的学科价值,拓展化学的学科思维,提升化学学科核心素养,同时提高独立判断问题并解决问题的综合能力,让学生在生活情境中学习、研究、探索、创新。

六、结语

发展素质教育是当前教育改革的重中之重,而核心素养的培育则是素质教育的重要一环。在课堂中,通过一系列创新的教学方法和手段,如指向核心素养发展的真实情境的设置、以核心素养目标为导向的学习任务的设计、聚焦核心素养水平的过程性评价的

应用以及串起核心素养链的 STSE 学习模式的开展等,可以有效地渗透核心素养的培育,打破传统课堂界限,打造欣欣向“融”、焕发活力与生机的课堂!

参考文献:

- [1] 房喻,徐端钧.普通高中化学课程标准(2017年版)解读[M].北京:高等教育出版社,2018.
- [2] 雷浩.核心素养背景下的单元学习任务设计[J].人民教育,2023(11):65-69.
- [3] 李雁冰.美国科学教育的第二次革命[J].全球教育展望,2005(11):55-61.
- [4] 张笑言,郑长龙.基于学科理解的学习任务设计策略[J].化学教育(中英文),2021,42(09):41-45.
- [5] 周生寿.生活化教学法在高中化学教学中的应用探究[J].学周刊,2024(12):43-45.

探索传统文化中的数学秘密

——小学数学微项目式作业新实践

青浦区崧文小学 陈双双

一、引言

《义务教育数学课程标准（2022年版）》（以下简称“新课标”）明确提出“以核心素养为导向”的课程目标，聚焦于培养学生具备适应终身发展和社会发展需要的数学核心素养，涵盖数感、运算能力等几大关键能力，同时推动学生抽象概括、逻辑推理、数学建模、批判性思维等高阶思维能力的系统性发展。“新课标”还着重强调了“三会”核心素养的表现，即：“会用数学的眼光观察现实世界”“会用数学的思维思考现实世界”“会用数学的语言表达现实世界”。同时，新课标要求通过“综合与实践”领域的教学活动，搭建理论与实践的联结桥梁，进而提升学生运用数学知识与方法解决真实情境下复杂实际问题的综合能力。

二、实施基础

在此背景下，微项目式作业设计以具有“探究价值的真实问题”为驱动核心，以“贴近生活真实情境”为内容载体，以“过程性探究、开放性创新”的实施特征，为小学数学作业的内容革新与形式优化提供了重要补充，成为落实新课标核心素养目标、推动数学作业提质增效的重要实践形态。

（一）学情背景

2025年为农历乙巳蛇年，恰逢执教年级部分学生的本命年。当学生看到日历上标注的“乙巳年”时，自然引发了一系列问题：“乙巳”

两个字是如何得来的？是否每年的称呼都有这样的“字”？我们常说的“甲乙丙丁”与年份命名有什么关系？这些源自生活的真实困惑，不仅承载着学生对传统文化的天然好奇，更成为融合传统文化与数学教学的良好契机。

在部编版二年级第二学期语文教材的“日积月累”板块中，也曾出现过天干地支的相关知识。通过与语文学科教师交流，我们了解到语文课本里的这些内容只是相关知识的积累，其目的在于让学生了解“天干地支”与十二时辰、十二生肖方面的知识。然而，在“天干”与“地支”的搭配排列组合中，以及“60年一甲子”的周期问题中，其实蕴含着许多与数学相关的知识。于是，我们决定带领学生走进“天干地支”的世界。

（二）知识内容

“天干地支纪年法”蕴含了丰富的小学数学知识，为抽象的数学概念提供了生动的生活模型。从教学内容的关联上来看，天干有10个（甲、乙、丙、丁、戊、己、庚、辛、壬、癸），地支有12个（子、丑、寅、卯、辰、巳、午、未、申、酉、戌、亥），纪年法采用“一个天干与一个地支”搭配的方式，并结合“天干循环+地支循环”的组合规律进行记录，这与小学数学中的“搭配—排列组合问题”、“周期问题”密切相关。天干地支纪年法本质上是一套基于“循环周期”的纪年模型，学生在探索“如何用

天干地支表示年份”的过程中,需要经历“分析问题—构建模型—检验模型—应用模型”的探究过程,而这一过程正好达成了“会用数学的思维思考现实世界、会用数学的语言表达现实世界”的素养要求。

五年级的学生正在学习“可能性”单元的相关知识,此单元要求学生能够借助树状图、表格等辅助工具,有条理地进行分析,不遗漏、不重复地枚举出简单事件所有可能出现的结果。此前学习的“搭配”“计算比赛场次”等内容,都是让学生通过具体操作来探究事物规律。所以,天干地支的排列组合问题正好符合这一知识点的教学需求。

(三) 拟解决的问题

1. 天干地支纪法的具体排列规则是什么?
2. 天干与地支的所有排列情况有多少种?
3. 天干地支的排列周期有什么特点? 如何计算出某一年对应的天干地支?

三、设计目标

基于前期的分析,本次“天干地支纪法”探秘的微项目式作业主要围绕“搭配—排列组合”以及“周期问题”两个知识点展开。

(一) 教学目标

就“搭配—排列组合”而言,其教学目标为:(1)通过游戏,借助树状图或表格等辅助工具,进行有条理的分析,无遗漏、无重复地枚举出简单事件的所有可能发生的结果。(2)利用树状图有条理地分析,无遗漏、无重复地枚举出所有可能发生的结果。

小学数学中概率的初步认识主要通过儿童熟悉的生活情景,借助树状算图或表格等辅助工作,有条理地分析并枚举出所有可能结果,确保不重复、不遗漏。

就“周期问题”而言,其教学目标为:(1)通过对简单的周期性问题的探究,理解周期性问题的结构特点。(2)知道使用除法解决这类问题的简洁、便利。(3)结合具体情境,探索并发

现简单周期现象中的排列规律,能根据规律确定某个序号所代表的是什么物体或图形,能正确计算按周期规律排列的某类物体或图形共有多少个。

基于对关联知识的深入解读及纪年法体系的系统研究,我们发现,若要求学生全面掌握纪年法的完整记录规则与体系,将超出其认知水平与学习承载能力。因此,本次作业设计中,我们遵循“适度选取、聚焦核心”的原则,筛选了与学生生活紧密关联、符合其认知规律的核心内容。明确了微项目式作业设计的目标:以纪年法为探究载体,帮助学生拓宽传统文化与数学领域相关的知识面;引导学生在主动探究与生活密切相关的纪年法实际问题过程中,掌握问题解决的一般策略,实现知识拓展、能力提升、思维发展的最终目标。(如图1所示)

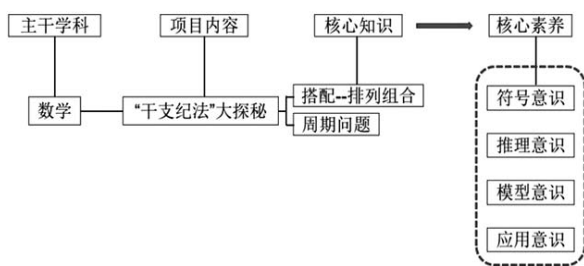


图1.单元核心知识图谱

(二) 微项目作业目标

- (1) 通过阅读相关资料、观察日历、年表等,了解“天干地支纪法”的具体组合规则;
- (2) 通过分析,进一步掌握有序排列的方法,能借助画图、列表等方式,不重复、不遗漏地罗列出天干与地支的所有组合可能,提升逻辑推理与抽象思维能力;
- (3) 通过计算,掌握天干地支的周期规律,并运用这一规律解决实际问题,发展迁移应用思维能力;
- (4) 知道部分重大历史事件的记年方式,深入了解相关历史事件,培养批判性思维能力;
- (5) 了解中华优秀传统文化中有关计时方法,感受中国传统文化的博大精深,培养家国情怀。

四、作业设计与实施

知识小百科：

天干地支，简称干支，源自中国远古时代对天象的观测。

“天干”分别为：甲(jiǎ)、乙(yǐ)、丙(bǐng)、丁(dīng)、戊(wù)、己(jǐ)、庚(gēng)、辛(xīn)、壬(rén)、癸(guǐ)。

“地支”分别为：子(zǐ)、丑(chǒu)、寅(yín)、卯(mǎo)、辰(chén)、巳(sì)、午(wǔ)、未(wèi)、申(shēn)、酉(yǒu)、戌(xū)、亥(hài)。

“干支纪法”是中国传统的纪年、月、日、时的方法。干支纪年法的新一年由立春开始，通过将天干和地支依次相配，两者按固定的顺序相互配合，如甲子、乙丑、丙寅等，周而复始，循环纪年。

(一) 第一次作业呈现与分析

任务一：请你想一想，若用1个天干+1个地支组合成名称，例如“甲子”，一共有（ ）种不同的情况。

任务二：请你排一排，一共有几种情况？请罗列出来。

任务三：观察你所罗列的情况，你有什么发现？

任务四：想一想、试一试，你们一生可能会经历哪些干支本命年？

注：本命年也叫属相年，是十二年一遇的属相所在的年份，我们出生日期所在的农历年就是我们的第一个本命年。

在首次微项目式作业设计中，我们初步规划利用两课时完成相关知识的拓展学习，并配套提供两份学习单。其中，任务一和任务二的设计，旨在通过提供天干地支的相关资料，让学生经历自主的资料研读，通过分析、逐步梳理其组合逻辑，在此基础上，推动学生有序思考，完整罗列出所有排列组合可能，确保排列过程不重复、不遗漏，并最终通过数学计算，准确得出60甲子的可能性个数。

从“任务一”和“任务二”的作业反馈来

看，首次设计的作业未达成预期教学目标，且在任务逻辑与深度设计方面存在不足：任务一的设计缺乏科学严谨性。学生尚未理解“天干与地支的排列原则”，仅基于直观认知认为1个天干可搭配12个地支，10个天干则对应 $10 \times 12 = 120$ 种组合，提供的资料也未能具体描述排列规则，未正确引导学生进行排列；任务二是以“学生已掌握排列规则”为前提展开，要求学生罗列天干地支的所有组合，但由于学生此前未正确认识排列的规则，导致任务二的实施陷入困境，无法顺利推进。

从学生的作业反馈中，我们当然也发现了不少亮点：学生能结合过往学习经验，运用字母、数字等符号，或借助列表等形式，优化信息呈现方式，使表达更清晰、高效，信息传递也更具条理性。

鉴于任务一与任务二的完成情况未达预期目标，任务三的实施也难以取得理想效果。回溯作业设计逻辑，由于任务二未能有效完成，学生缺乏可供参考的“正确组合样本”，导致“归纳排列规则”的目标难以达成。从学生作业反馈情况看，部分学生能够观察到一些规律，但这些规律尚不够系统完整。

基于上述问题，需对原作业进行系统性改进，重构任务逻辑与内容设计。

(二) 第二次作业呈现与分析

任务一：请你排一排，一共有几种情况？并罗列出来。

任务二：观察“六十甲子”表，你有什么发现？

任务三：已知2025年是乙巳年，那么按照干支纪年法的顺序，2026年是什么年？从甲子年开始，第15年是什么年？请你尝试算一算。

任务四：想一想，你们一生可能会经历哪些干支本命年？

汲取首次作业的实施经验，本次作业做出两项调整：一方面，精简任务环节，删除原任务一，直接切入原任务二（现任务一）；另一方面，优化课堂指导模式，将此前“学生独立阅

读资料，自主尝试排列”的方式转变为“教师引导互动与学生深度自主探究”相结合，教师在恰当时机予以点拨，推动学生高效理解排列组合的基本规则。这些优化措施成效显著，学生在本次作业核心任务的完成上，达成度明显提高。

对任务二（原任务三），我们进行了进一步优化。首先，向学生展示“六十甲子表”，利用这一可视化工具，让学生直观感受到表格在信息呈现上的清晰性和便捷性。此外，我们通过细化问题、提供适当的支架，引导学生观察内在规则，帮助他们迅速从表中发现规律，从而提升学生逻辑推理与抽象思维的能力。

（三）第三次作业呈现与分析

任务一：略

任务二：略

任务三：已知 2025 年是乙巳年，那么按照干支纪年法的顺序，2026 年是什么年？再过 15 年是什么年？

任务四：历史小百科

☆辛亥革命（1911 年、辛亥年），事件：孙中山领导革命推翻皇帝，建立中华民国。

☆甲午战争（1894 年、甲午年），事件：清朝和日本的海上大战，北洋水师战败。

☆戊戌变法（1898 年， 年），事件：光绪皇帝和梁启超等读书人想变法让国家变强，可惜只坚持了 103 天。

(1) 1898 年是什么年？请根据以上信息，填在横线上。

(2) 公元 1994 年恰逢中日之间的甲午战争 100 周年祭。你能用干支纪年法表示 1994 年是（ ）年，2094 年是（ ）年。尝试写出你的思考过程。

干支纪年法中的周期问题，较学生此前学习的周期问题更为复杂。以往学生仅解决单一周期内的重复问题，而干支纪年法涉及两个不同规律周期的同事重复，对学生理清解题思路提出了较高要求。在实际过程中，部分学生确实遇到了困难，难以梳理其中的逻辑关系，进而无法建立相应的数学模型。为此，我们对任务三的要求进行了细化，采用“小步前进”的

策略降低探究难度，使学生能够稳步尝试构建“双重周期问题”模型，并在逐步梳理两个周期思路的过程中，掌握解决此类问题的正确方法。通过这一调整，学生的迁移应用思维能力得到了有效锻炼。同时在了解历史事件的过程中，发展了学生的批判性思维能力。

我们对任务四也进行了针对性改进，使其从“生活化作业实践”向“联结历史与文化”的方向迈进，进一步凸显了任务的内涵价值。具体而言，该任务以重大历史事件为切入点，不仅帮助学生在了解事件相关知识、拓展认知视野，还通过解决与历史事件相关的问题，将知识应用与思维训练有机结合，在深化作业意义的同时，助力学生真切感受中国传统文化的深厚底蕴与独特魅力。

五、学生学习的评价

针对本次微项目式作业，我们从两个层面设计了评价内容。

首先，聚焦作业完成情况，采用“学生自评 + 教师点评”（如表 1 所示）相结合的方式，从学生知识的掌握、问题解决以及同伴合作等方面，全面评估学生的学习状况，及时给予有针对性的反馈，助力学生快速明确自身优势与有待改进之处。

表 1. 学生自评与教师点评表

评价维度	自评	师评
知识运用： 能有序列出所有情况	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
实践能力： 能根据罗列情况进行合理推算并解决问题	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
合作交流： 能与同伴进行沟通、认真倾听	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆

其次，为促进知识的内化和迁移，我们鼓励学生围绕“干支纪年法”展开深度探究，并以“小小演说家”的形式在班级内分享交流。这一环节不仅能进一步丰富学生的知识储备，还能有效锻炼其语言表达与逻辑梳理能力。评价量表从内容深度、表达流畅度、表现力等多个维度展开综合评价，使学习与评价过程更具系统性和指导性。

表 2.小小演说家评价表

评价维度	他评	师评
演讲内容新颖，有吸引力	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
讲解思路清晰，语言通顺	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
过程描述细致、形象、生动	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
讲解姿态大方，自信响亮	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆

六、总结与反思

（一）目标迭代优化、作业内容逐层明晰

作业的迭代优化贯穿在整个教学实践过程中，本次作业设计最初聚焦于排列组合知识的应用，随着教学推进，通过深入探究发现，十天干与十二地支的双重周期规律亦是数学教学的核心逻辑知识。基于此，在作业目标的更迭中，我们对作业目标进行了补充完善，最终构建起以“排列组合”和“周期问题”为核心知识的作业内容框架。

在内容的设计上，实现了从侧重观察归纳规律到细化要求、引导逻辑推理，逐步培养学生的逻辑思维能力与应用意识。后续，在作业目标制定与内容设计中，需进一步强化目标的分层设计，细化目标制定，剖析基础目标、提升目标及素养目标的进阶路径，最终实现从单一知识掌握到综合素养培育的有效迁移。以不断进阶的问题任务链驱动学生思维的持续进阶。

（二）形式多元创新、师生探究动静相融

在作业设计与实施过程中，我们意识到，需突破传统作业模式的局限，构建过程性作业与表现性成果相融合的作业形式，聚焦学习思维的探究过程，让作业从单一的“知识检测工具”转变为综合的“学习成长载体”。例如，在

后续的作业设计中，可以增设说题、辩论赛等表现性作业，丰富学生的学习体验。

此外，在实际操作中，还需打破“教师讲、学生做”的固有模式，转变为师生共同探究，教师适度引导，为学生提供方法启发、学习资源、并校准探究方向，发挥支撑作用；学生的探究也可融入合作性学习、协同建构等多元互动形式，实现静态自主学习与动态互动提升的有机结合。

（三）传统文化融合、数学乐趣内涵共悟

中华优秀传统文化中蕴藏着丰富的数学智慧，将其融入教学，既能消除学生对数学学习的枯燥感，还能借助熟悉的文化场景，帮助他们更好地理解抽象的数学概念，激发学习兴趣。

除了本案例中提到的“干支纪年法”外，传统文化中还有众多可供挖掘的数学元素：近几年广受关注的古建筑榫卯结构，不仅体现了古人对几何图形拼接与对称的深刻理解，而且在现代教育中还可被用来提升学生的空间想象能力和逻辑思维能力；传统二十四节气的划分，则展现了古人对时间周期的精准计算，这些元素在数学教学中具有重要的应用价值。这些内容使数学突破课本的束缚，成为学生认识世界、解决实际问题的实用工具，引导学生以数学视角感知传统文化的“科学性”，进而增强文化认同感与民族自豪感。

将中华优秀传统文化融入数学学科教学，关键在于引导学生深入把握数学学科特征，透彻领悟数学知识的本质及知识间的内在关联，最终在传承传统文化的过程中培养核心素养。

从厨房到课堂，食育亲子活动 重塑家教生态

青浦区凤溪幼儿园 张 丽

【摘要】 本文深度聚焦家园协作开展的以家庭厨房为起点、延伸至幼儿园课堂的食育亲子活动，深入剖析其在创新家庭教育生态方面的重要作用。从当前家庭教育面临的实际问题出发，详细阐述活动在实践中的创新策略，结合实例挖掘其在家庭教育指导中的独特价值。多维度揭示该活动对推动家长教育理念转变、加固亲子情感纽带、提升幼儿综合能力的显著成效，为幼儿园阶段家庭教育的创新发展提供理论与实践参考。

【关键词】 家园协作；食育亲子活动；家庭教育

一、引言

在幼儿成长过程中，家庭教育至关重要，影响着幼儿的认知启蒙、情感塑造和社会交往能力发展。当下，快节奏的生活让家长们忙于工作，亲子陪伴变得碎片化，互动留于表面，亲子关系逐渐疏远。受传统教育观念的影响，家长重知识灌输，忽略幼儿生活技能、情感体验以及创造力的培养。同时，幼儿园与家庭教育理念、方法难以有效融合，无法形成教育合力，很大程度上限制了幼儿的全面发展。

家园协作整合教育资源，为解决这些问题带来了新的思路。其中，食育亲子活动凭借其独特的生活气息、趣味性和教育功能，巧妙地将家庭厨房与为幼儿园课堂连接起来，成为重塑家庭教育生态的有效途径，为幼儿园阶段的家庭教育注入全新活力。

二、理论基础

（一）具身认知：从实践中收获成长

具身认知理论强调认知是身体与环境相互作用的结果。幼儿认知具象化，抽象知识难以

理解，而具体的身体实践是开启认知大门的钥匙。就像幼儿园小五班的妍妍小朋友，在和家人一起制作儿童版串串香时，她亲手清洗各种蔬菜和荤菜，通过触摸真切地感受到了食材的不同质感；在焯水过程中，她目不转睛地观察着食材颜色、形状的变化；用烫过开水的小竹签串食材时，小手的精细动作和控制能力也得到了锻炼。这些丰富的身体感知和操作体验，把抽象的烹饪概念转化为具体的认知。在这个过程中，幼儿的大脑得到了锻炼，认知能力也有所提升，她的家长也亲眼见证了孩子在实践中的成长，深刻认识到实践教育的重要性。这种从厨房实践中获得的认知成长，正是食育亲子活动重塑家教生态的重要体现，让孩子在生活场景中自然地学习和成长。

（二）情感生态：打造温馨亲子时光

情感生态理论关注个体在情感环境中的互动发展，为美育亲子活动提供了独特的情感视角。中四班辰辰家庭在制作“红红火火年年有鱼”时，亲子一起处理食材、精心摆盘。过程

中，亲子间有说有笑，交流互动中充满了爱与温暖。在这样温馨的环境里，幼儿真切地感受到了爱与被爱，安全感和信任感不断增强，亲子关系也变得更加紧密。这种在厨房和美食制作过程中建立的情感联系，为家庭教育奠定了坚实的情感基础。

（三）多元智能拓展：激发孩子无限潜能

多元智能拓展理论强调通过多样化实践活动拓展幼儿智能。大三班玥玥家庭制作可爱小章鱼时，幼儿在准备食材时对食材进行挑选和认识，锻炼了逻辑数学智能；在制作过程中，将一口肠划十字焯水开花，用手抓饼包裹并装饰成小章鱼的造型，发展了空间智能和身体运动智能；向他人介绍自己制作的可爱小章鱼时，语言智能也得到锻炼。食育亲子活动就像一个全方位的智能锻炼场，让家长清晰认识到孩子智能发展的多元可能性，从而促使家长在家庭教育中主动采用更加丰富多样的教育方式，挖掘孩子的无限潜能。

三、活动实践

（一）活动策划与准备

1. 主题与内容创新

我们突破传统思维，从幼儿的兴趣和季节特点出发，精心设计新颖独特的活动主题。比如春天时，开展“春日田园美食之旅”活动，鼓励家长和幼儿在家用新鲜春季蔬菜制作美食。活动融入美食科普、美食文化分享等元素，如制作菠菜饼时，家长可向幼儿介绍菠菜的营养价值，以及不同国家和地区食用菠菜的方式，让幼儿在享受美食的同时拓宽知识视野，也为家长提供新的教育素材和亲子互动方式。

2. 深度动员家长参与

为了提高家长的参与度，我们采用了个性化、精细化的邀请策略。制作精美的电子邀请函，还配上孩子们充满期待的语音邀请，吸引家长的注意力。根据家长的不同职业背景和兴趣特长情况，邀请厨师家长现场示范烹饪技巧，

医生家长讲解食品安全知识等。此外，我们还建立了家长参与激励机制，对积极参与的家长给予表彰和奖励，像颁发“最佳亲子陪伴奖”“创意美食奖”等，以此增强家长的参与热情



和责任感，让家长从活动筹备阶段就深度融入孩子的教育过程。

3. 精心准备材料

根据不同活动主题，指导家长在家准备丰富多样、安全环保的材料。如在“夏日水果派对”活动中，准备各种当季水果、无毒无害的餐具和制作工具。同时，分享购买水果性价比高的渠道和挑选优质水果的方法，方便家庭日常开展类似活动。

（二）活动实施

1. 家庭制作与记录

活动开始，家长和幼儿在家按照选定的主题制作美食。在制作过程中，家长鼓励幼儿积极参与每一个环节，充分发挥想象力和创造力。比如制作水果沙拉时，幼儿自由搭配水果种类，设计独特的摆盘造型。家长用照片或视频记录下亲子制作美食的过程，捕捉孩子认真专注的神情、创意迸发的瞬间以及亲子间温馨互动的画面。

2. 课堂展示与分享

幼儿将在家制作的美食带到幼儿园课堂。课堂上，通过播放家长拍摄的制作视频，展示亲子制作美食的过程。每个幼儿向小伙伴们介绍自己制作的美食，分享制作过程中的趣事和收获，如“我在做水果沙拉的时候，本来想把香蕉切成小块，结果切成了长长的条，不过摆起来也很好看”。其他幼儿认真倾听，提问交流，增进对不同美食制作方法和食材的了解。

3. 多元互动与交流

组织幼儿进行美食创意评选，幼儿为自己喜欢的作品投票。(如图1所示)幼儿同时需要阐述投票理由，如“我喜欢他做的水果沙拉，因为颜色搭配得很漂亮，看起来就很好吃”，锻炼了幼儿的语言表达和审美能力。同时，开展亲子美食故事分享活动，邀请家长通过视频或现场讲述的方式，分享美食背后的故事，像某个美食是家庭传承的特色菜肴，蕴含着祖辈的智慧和情感，让幼儿感受美食与家庭文化的紧密联系，进一步加强亲子间的沟通。



图1. 亲子参与网络投票

(三) 活动延伸

1. 家庭美食小任务轻松开展

活动结束后，我们鼓励每个家庭每周进行一次家庭美食小任务，让亲子一同沉浸在美食制作的乐趣中。家长和孩子可以提前商量，根据季节和家中现有的食材，确定本周要制作的美食，比如春天做草莓松饼，夏天做凉拌凉皮。制作时，家长可以用手机简单拍拍孩子洗菜、搅拌、摆盘的样子，或是录制一段几十秒的小视频，分享到班级微信群里。

为了让大家更积极参与，我们设立了奖励制度。每个月老师会看看哪些家庭分享得又多又用心，给这些家庭送上小奖品，让美食制作成为家里温馨又有趣的日常活动。

2. 个性化教育引导贴心实施

在活动中，老师会仔细观察每个小朋友，记录下孩子哪些方面需要帮助。对于动手能力

弱的孩子，老师会找一些简单又好玩的美食小视频或者制作步骤图，分享给家长，方便在家练习。要是孩子不太爱和别人交流，就和家长一起想想办法，比如怎么在家里创造机会让孩子多说话，一起商量美食做什么、怎么做，以及表达对作品的色香味形的感觉等，让每个孩子都能在食育环境里健康成长。

3. 幼儿园与社区美食欢乐联动

我们设想今后和社区合作，每季度举办一次美食嘉年华活动。邀请幼儿园的家庭积极报名。家长和孩子可以一起准备一道拿手的特色家乡美食。邀请社区志愿者帮忙维持秩序，还可以组织大家投票选出“最受欢迎美食”。另外，现场还能设置一个亲子合作做美食的小区域，让大家现场体验，让社区和幼儿园更好地联动起来，给家庭教育带来更多不一样的体验。

四、活动成效显著

(一) 深度重塑家长教育观念

参与活动后，家长的教育观念发生了深刻转变。以前家长们大多只关注孩子的知识学习，现在逐渐开始重视孩子的生活体验、创造力和全面发展。家长们在和孩子共同制作美食的过程中，看到了孩子在生活技能、想象力等方面的成长，以及亲子关系的积极变化，所以在日常生活中更加注重为孩子提供全面、科学的教育支持。有位家长就说：“以前一门心思让孩子多学知识，参加了这些美食活动后，发现孩子在动手和情感方面的成长更让我惊喜，以后会更注重这方面的培养。”

(二) 显著优化亲子情感生态

美育亲子活动为亲子之间创造了大量交流的机会，亲子关系变得更加亲密和谐。面对美食制作挑战时，家长和孩子相互理解、相互支持，信任和默契大幅提升。家庭氛围也更加温馨融洽，亲子情感在互动中不断升温。很多家长反馈，现在和孩子的交流更多了，孩子也更愿意分享自己的想法和感受。

（三）全面进阶幼儿能力

1. 生活技能大提升

通过参与美食活动，给孩子们创造了很多学习生活技能的好机会。就拿做水果沙拉来说，孩子们能跟着大人学用塑料水果刀慢慢切香蕉、苹果。一开始，他们可能切得歪歪扭扭，但多练几次，小手就越来越灵活，切得也越来越像样了，还学会了怎么正确握刀，知道不能拿着刀到处跑，避免伤到自己和别人。搅拌酸奶和水果的时候，孩子们会发现用力大了酸奶容易溅出来，轻轻搅拌又拌不均匀，慢慢地就掌握了合适的力度。而且，在厨房帮忙的过程中，孩子们还记住了好多安全知识。像不能随便摸炉灶，刚用过的锅很烫不能碰，这些安全要点慢慢就印在他们小脑袋里了，生活自理能力也变强了。

2. 认知能力多面开花

美食活动让孩子们的各种认知能力都得到了锻炼。每次准备食材的时候，就是孩子们认识世界的好时机。他们看到红彤彤的西红柿、绿油油的黄瓜，会好奇地摸摸、闻闻，感受不同食材的颜色、形状、气味，还能记住它们的名字。做美食的过程中，孩子们的想象力和空间思维也被激发出来了。用水果摆盘的时候，他们能摆出各种各样的造型。分享美食的时候，孩子们都争着说自己做了什么，语言表达能力也越来越棒。

五、反思与展望

（一）研究反思

1. 家长参与的差异与引导

部分家长因工作繁忙等原因参与度仍不理想，且参与深度参差不齐。一些家长只是简单地参与活动，没有真正投入到与孩子的互动中。后续应进一步优化活动时间安排，选择在周末或节假日开展活动，方便更多家长参与。加强与家长的深度沟通交流，了解家长的需求和想法，为无法现场参与的家长提供线上参与方式

分享美食制作经验等，确保家长能全程参与到家庭教育的协同活动中。

2. 教育指导的局限与拓展

在活动中，我发现面对不同孩子的教育问题，我能给出的指导不能满足他们的需要，不够精准和全面，特别是有些有特殊教育需求的孩子。为此，我打算多请教幼儿园里经验丰富的特教老师，一起商量出更合适的活动方案和指导方法。

（二）研究展望

1. 创新融合活动形式

现代科技发展快，将科技与亲子美食活动相结合。沉浸式的美食体验活动。幼儿可以通过 VR 设备身临其境地感受不同地域的美食文化和制作场景。把找到的美食制作教程视频整理好，分享到班级群里，方便家长和孩子在家一起学习制作美食。

2. 精准定制个性化教育方案

通过观察和家长交流，更了解每个孩子的特点。观察孩子们在活动中的表现，看看他们哪些方面比较擅长，哪些还需要提高。根据这些了解到的信息，给每个孩子制定个性化的活动建议。比如，对动手能力强的孩子，在活动中安排一些更有挑战性的任务，像做造型复杂的糕点；对不太爱说话的孩子，鼓励他们在活动中多介绍自己做的美食，锻炼表达能力。

3. 多元整合教育资源

希望能整合更多资源，丰富活动。有机会邀请食品专业的哥哥姐姐来给孩子们讲讲食物的营养知识，带着孩子们做一些简单的小实验。还可以和社区合作，举办美食节活动。让孩子们把自己做的美食拿到社区去展示，给居民们介绍美食的做法和意义，锻炼孩子们的社交能力。邀请社区里擅长做饭的爷爷奶奶来幼儿园，教孩子们做传统美食，传承美食文化。

六、结论

通过家园协作开展食育亲子活动，在家园

协作和家庭教育方面成果显著，革新了家长的教育观念，优化了亲子情感生态，全面提升了幼儿的综合能力。尽管在实践过程中存在一些问题，但通过持续的反思与改进，未来有望进一步深化家园协作，创新幼儿园家庭教育模式，为幼儿的健康成长和全面发展

创造更加优质的教育环境，推动幼儿园家庭教育的创新发展。未来，食育亲子活动将继续发挥优势，成为家园共育、优化家庭教育的重要手段。我们应坚持实践与创新，不断探索新的活动形式和教育方法，为幼儿的美好未来奠定基础。

从“阅读”到“悦读”：古典名著阅读素养提升路径的建构与实践

上海世外教育附属青浦模范学校 孙玉姣

【摘要】 本文以小学语文部编版教材五年级下册第二单元古典名著教学为实践载体，针对小学生在阅读古典名著时面临的障碍和困难，构建“精准定位——策略赋能——激趣延伸”的教学路径。通过精准定位单元目标、搭建多维阅读支架、营造整本书阅读生态，引导学生从“读懂”经典逐步走向“悦读”经典，实现古典名著阅读素养与语文核心素养的双重提升。

【关键词】 古典名著阅读；阅读素养；教学路径

一、引言

中国古典名著是中华文化的绚丽瑰宝，承载着中华文化的深厚内涵和艺术智慧，是中国文学作品中永恒的经典。阅读古典名著，对提高学生语文核心素养、提升文化自信有着积极深远的意义。

小学语文部编版教材五年级下册第二单元编排了中国古典四大名著中的四篇课文《草船借箭》《景阳冈》《猴王出世》《红楼春趣》，四篇课文均通过曲折生动的故事情节、栩栩如生的人物形象，为学生打开学习古典名著的大门，引导学生走近古典名著。而对小学生来说，古典名著历史背景久远、词句晦涩、人物关系复杂等存在着相对明显的阅读障碍，那如何引导学生读懂，会读，乐读经典呢？

笔者以本单元的教学作了实践，初步构建了

提升小学生古典名著阅读素养的教学路径，旨在引导学生从“阅读”经典到“会读”经典，进而实现经典“悦读”，充分感受古典名著的魅力。

二、古典名著阅读素养提升路径

（一）精准定位：单元目标解析与核心任务设计

1. 解构单元要素：明晰“初步学习”的边界与内涵

本单元的阅读要素为“初步学习阅读古典名著的方法”，要精准把握这一要素的教学方向，需从“古典名著”“初步学习”“阅读方法”三个关键词切入，深入剖析其边界与内涵，为教学实施提供清晰指引。

古典名著：课文编排涉及四大古典名著。其中《草船借箭》《景阳冈》在原文基础上作了改写或删减，阅读难度大大降低；而《猴王出

世》《红楼春趣》则基本保持了原文。因此，本单元对古典名著的选取并非盲目罗列，而是遵循着“由易到难、循序渐进”的原则，形成了从现代文到原文的阅读梯度，这种梯度化编排不仅为学生搭建了从现代文阅读向古典名著原文阅读过渡的桥梁，更暗示了“初步学习”阶段古典名著的选择标准——应优先选取语言半白化、故事性强、人物形象鲜明的经典片段或改编版本，避免因文本难度过高挫伤学生的阅读兴趣，是保障“初步学习”有效开展的基础。

初步学习：本单元是学生首次接触古典名著这类特殊文体，“初步学习”并非模糊的浅尝辄止，而是有明确能力边界与内涵的阶段性的目标。具体而言“初步学习”应包含三个维度：在方法认知层面，能初步了解阅读古典名著的基本方法，知晓不同方法的适用场景；在内容理解层面，能借助所学方法把握课文的主要内容，梳理故事的起因、经过、结果；在人物感知层面，能从故事情节中感受主要人物的性格特点，形成对人物的初步印象。这三个维度共同构成了“初步学习”的能力边界，既明确了学生在本单元应达成的最低目标，也为后续深入阅读古典名著奠定基础，避免因目标模糊导致教学偏离“初步”的定位。

阅读方法：从单元“交流平台”总结的方法来看，每种方法都有明确的功能指向：“猜读”

“联系上下文”主要针对古典名著中复杂词句的理解，帮助学生突破语言障碍；“借助资料”（如背景资料、人物简介）可辅助学生理解故事发生的语境，深化对内容的认知；“结合影视作品”则能通过直观形象的画面，帮助学生感知人物形象、梳理故事情节，降低抽象文本的理解难度。这些阅读方法需结合不同课文的特点分层渗透。通过这种针对性的落实，让学生真正掌握“初步学习”阶段必备的阅读方法，形成初步的古典名著阅读能力。

2. 创设核心任务：“品人物言行，获成长启示”的驱动设计

核心任务：本单元整体设计架构围绕“读古典名著，展人物风采”这一主题，制定了“品人物言行，获成长启示”这一单元核心任务，通过任务群激发学生内驱力，将阅读目标转化为可操作的实践活动，并以此核心任务为引领，设计主题式的学习活动。（如图1所示）

学习活动：围绕核心任务，设计的学习活动是“单元导读，初识名著”“习得方法，感受魅力”“读书演剧，展示成果”。即先从整体切入，通过单元导读了解本单元的文本特点，接着逐篇学习课文，学习、巩固、迁移运用阅读方法，体会人物形象，并以演课本剧等一系列阅读展示活动激发学习兴趣；推进整本书阅读，最后以综合性学习活动助力学生语言实践。

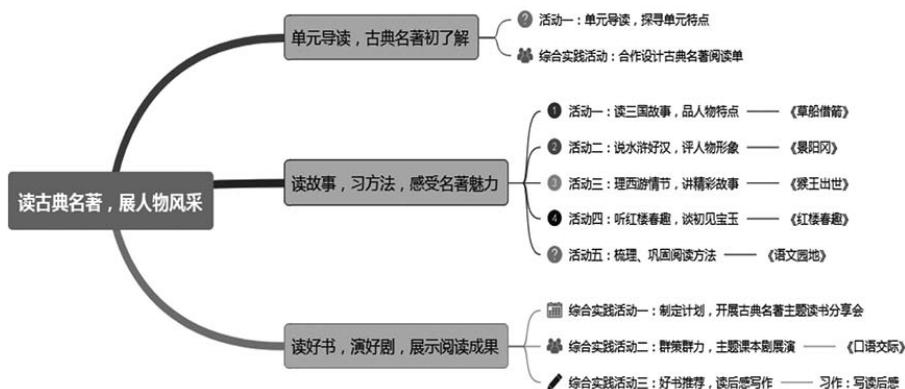


图1. 单元整体架构图

（二）策略赋能：课堂中“会读”方法的多维支架构建

1. 问题链支架：五步破解名著阅读密码

基于单元核心任务，确定了指向阅读和写作策略的两个核心问题为“如何评价人物言行，交流阅读感悟”及“聚焦感触最深的内容，写出生活感悟”。在这两个核心问题引领下，制定了以下五个子问题，架构起问题链，帮助学生获得持续稳定的阅读路径，习得阅读方法。

● 故事出现了哪些人物？主要人物是谁？讲了一件什么事？

● 故事的主要内容是什么？事情的起因、经过、结果是怎样一步步推进的？复述时该怎样说清楚？

● 主要人物在故事中有怎样的表现？这些言行体现出了人物什么特点？

● 故事给了你怎样的成长启示？

● 你还知道关于主要人物的哪些故事？

这一阅读策略作为主线，贯穿于本单元的四篇课文。《草船借箭》和《武松打虎》作为精读课，学生带着这些问题思考，学习阅读这类文章的共性策略。《猴王出世》《红楼春去》为自读课，学生再次带着相同的问题思考，对精读课所学的阅读策略进行巩固。

通过问题指引的学习路径，有助于学生掌握、运用古典名著的一般阅读方法。以后，当学生再次拿到古典名著类的文章时，就会在此问题链引领下形成稳定的思考路径，在这一思考路径指引下从读懂一篇文章到读懂一类文章，通过这些问题架构作为底层逻辑的依托，瞄准学习重点，突破学习难点，助力学生掌握古典名著的阅读方法。

2. 读写融通：读后感要素的链式转化策略

此阅读策略作为主线，建立了单篇课文之间的教学结构关系，同时也建立了阅读和写作之间的结构关系，提高学生运用阅读策略达成写作策略的熟练度、适应性及迁移性。

本单元的习作要素是“写读后感”，而阅读策略中的前两个问题：故事出现了哪些人物？主要人物是谁？讲了一件什么事？故事的主要内容是什么？事情的起因、经过、结果是怎样一步步推进的？复述时该怎样说清楚？

回应的是单元写作要素写读后感中“读的内容”是什么。

问题“主要人物在故事中有怎样的表现？这些言行体现出了人物什么特点？”其实是对人物的评价，回应了写读后感中“对内容或人物的评议”部分。

问题“故事给了你怎样的成长启示？”回应了写读后感中的“感悟和想法”。

因此，本单元以问题链阅读策略为主线，借问题回应读后感各要素，在写读后感时关联“读的内容”“人物评议”“成长启示”，将阅读转化为个性化表达，帮助学生从读懂名著文章到写出读后感悟，架起了阅读与写作的桥梁，以读促写，读写贯通。

3. 方法迁移：“言行品析”程序性知识的巩固路径

教学时基于单元整体，加强程序性知识的指导，强化学生对学习策略的运用、迁移、内化，建立学生学习过程的结构化。如本单元中重在对课文内容的把握和对人物的评价。四篇课文均可以通过列小标题的方法帮助学生把握课文内容，通过品析描写人物言行的语句感受人物特点。

《草船借箭》作为单元首篇课文，文中大量语言、行为描写暗含人物内心，凸显人物特点，且“借人物言行表现人物特点”是写人叙事类作品的常用有效方法。教学中需重点引导学生品读关键语句，通过“先扶后放”交流启发，帮助学生习得体会人物特点的方法。

教学时，可先通过“品读例句，提炼阅读方法”环节，让学生自由读体现人物特点的语句，思考诸葛亮、周瑜的人物特点，再通过全

班交流引导感悟（如诸葛亮“胸有成竹”、周瑜“阴险”），最后总结提炼“通过人物言行描写体会人物特点”的方法（板书：言行→人物特点）。

进入“自主探究、合作学习”环节，要求学生默读全文，用横线画出体现人物特点的语句，批注人物特点，随后在小组内交流补充、互评。此过程给予学生自主阅读思考空间，培养自主阅读与独立思考能力，让学生深入文本形成自身理解。

“通过品析人物言行语句感受人物特点”这一程序性方法，需在后续《景阳冈》《猴王出世》《红楼春趣》教学中持续运用，让学生巩固迁移策略，有理有据评价人物，培养良好思维品质。

同时，针对文中难懂词句，需统一强化方法指导，将“语文园地”交流平台中的猜读、联系上下文、资料补充、结合影视作品等方法渗透到每节课，帮助学生突破语言难关。

（三）激趣延伸：从单篇到整本书的“悦读”生态营造

通过对几篇课文的学习学生可能习得了阅读古典名著的一些方法，对某些人物有了初步的认识和了解等，而这些却是远远不够的，要想感受其独特的文化底蕴和丰厚的文学价值需要走进整本书的阅读，甚至需要不止一遍地阅读。因此，笔者认为，本单元的教学教师还有更具价值的重要作用，那就是想方设法鼓励学生读经典。若能通过本单元的教学，学生特别想读且真正去读了几部名著，那不论学生读懂多少，我们的课堂已经是极其成功了，可以说不求懂得多，只要读得多。

1. 内容“抛砖”：精选原著片段激发探求欲

课上，教师要想尽一切办法激起学生的阅读欲望，如在《草船借箭》一课中，在习得了“抓住描写人物言行的语句体会人物特点”这一

方法后，出示两篇根据原著改编的第四十五回“群英会蒋干中计”和第四十六回“献密计黄盖受刑”中的内容，引导学生迁移运用体会人物特点的方法。同时，这两部分内容和第四十六回《草船借箭》形成了一个稍微完整的小体系，帮助学生读更多的故事同时更好的了解故事的前因后果。

2. 回目“引玉”：巧用章回体结构点燃阅读火种

古典名著大多是章回体小说，一回或若干回构成一个完整的小故事，每一回的“回目”对本章节内容的了解有很大帮助。在这节课上，我还出示了涉及《赤壁之战》这一故事的完整回目（如图2所示），引导学生感受章回体小说中“回目”特点，为激发阅读兴趣，让学生思考“你还对哪个回目感兴趣，说说理由。”

看着这些回目，有的同学说：“我对第52回诸葛亮智辞鲁肃这一回感兴趣，诸葛亮和鲁肃的关系不是挺好的吗？为什么诸葛亮要智辞鲁肃呢？”有的说：“我对第51回曹仁大战东吴兵，孔明一气周公瑾很感兴趣。我想知道诸葛亮怎么气周公瑾的呢？”然后，教师卖个“关子”——欲知后事如何，请去书中找寻答案吧！

第四十三回	诸葛亮舌战群儒	鲁子敬力排众议	236
第四十四回	孔明用智激周瑜	孙权决计破曹操	243
第四十五回	三江口曹操折兵	群英会蒋干中计	248
第四十六回	用奇谋孔明借箭	献密计黄盖受刑	253
第四十七回	阚泽密献诈降书	庞统巧授连环计	259
第四十八回	宴长江曹操赋诗	锁战船北军用武	263
第四十九回	七星坛诸葛亮祭风	三江口周瑜纵火	267
第五十回	诸葛亮智算华容	关云长义释曹操	272
第五十一回	曹仁大战东吴兵	孔明一气周公瑾	277
第五十二回	诸葛亮智辞鲁肃	赵子龙计取桂阳	282

图2.《三国演义》部分章节目录

为充分激发学生阅读更多回目内容的兴趣，同样，在后续三篇课文中，均可以在课内适当补充原著片段，鼓励课外延伸阅读，多补充，多激励，由单篇文章的学习引导学生走向整本书阅读，培养持久阅读兴趣。因此，课文实则

为“抛砖引玉”，课堂教学也应是阅读古典名著的“醇引”：引导学生形成阅读原著的基本路径，引发学生阅读原著的兴趣，引起学生实际阅读古典名著的行为。

3. 活动“赋能”：“读·演·荐”三维激励体系的构建

开展综合实践活动：本单元中还设置了“制定计划，开展古典名著主题读书分享会；群策群力，主题课本剧展演；好书推荐，展示学习成果”三大综合实践活动。以“读—演—荐”三维活动为载体搭建整本书阅读平台。

其中，读书分享会是引导学生从课内的选篇文章走向整本书阅读的重要舞台，分享会形式不限，旨在搭建学生畅所欲言分享所读章节感受的平台，如《三国演义》一书，如“空城计”等故事，分析诸葛亮的军事谋略思维；《西游记》一书，可以分享自己感兴趣的取经故事。而制定阅读计划是激励学生长效阅读，巩固阅读习惯的有效措施，在指导制定计划中，可以配以奖励机制，如每读完多少回目可获得古典名著连环画几册，集齐多少册连环画可以获得专属勋章或名著中的人物文创物品，意在激励评价中引导孩子乐读经典。

课本剧展演是学生沉浸式体验，创意表达的良好表现形式，学生在展演时更能透过角色理解体会人物心理和情节内容，也促成本单元口语交际的达成。孩子们群策群力，变成了闪耀的“小明星”，孩子们表演欲望强烈，《草船借箭》中笔者设置了“军事会议”的展演环节，周瑜，诸葛亮，鲁肃等人物的表情展现、台词交锋更是让老师眼前一亮。《景阳冈》设计的是“说书人讲述武松打虎”，孩子们对武松和老虎

搏斗时的场景进行模拟，表演得惟妙惟肖，教室里“围观群众”也兴致盎然，跃跃欲试也想上台尝试。

拓展活动形式：结合学校读书节开展“名著阅读主题周”，同时可联动语文、美术、音乐等学科，实现读一读，演一演，绘一绘，唱一唱等立体化学习，通过综合性实践活动将本单元的口语交际和快乐读书吧有趣有效落实，深化文化理解与审美体验。如联动音乐学科为《红楼春趣》中的某段内容配乐，唱主题曲或用乐器演奏四大名著主题曲，提升情感渲染；联动美术学科，可以开展绘制名著中的人物形象漫画比赛；联动信息技术学科，借助人工智能技术与名著中的人物对话，选用一些人工智能平台构建好角色知识库后，让孩子们向诸葛亮学习兵法，向林黛玉请教诗词，让孙悟空给你讲讲取经路上的故事等，孩子们一定会乐在其中。

通过多维活动，引导学生深入理解教材内容的同时在趣味体验中走向整本书阅读，深挖学习深度潜力，拓宽学习维度空间，真正实现“会读——趣演——乐享”的学习目标，使古典名著更鲜活灵动地走进学生的学习生活。

三、结语

综上所述，古典名著类的教学，教师需立足单元整体设计教学过程，搭建适切的阅读策略支架，并努力推进整本书的阅读拓展，以课前巧设计——课上抓策略——课后重拓展的教学路径帮助学生从“阅读”经典到经典“悦读”，让古典名著承载的文化价值得到充分的体现，为提升学生语言运用、思维发展与文化传承的核心素养做出不懈努力。

核心素养导向下初中英语“读后续写”课堂实践与研究

——以 7BU4 Writing: A Little Promise 为例

青浦清河湾中学 陈萌琪

【摘要】义务教育英语课程标准（2022 年版）》以语言能力、文化意识、思维品质、学习能力四大核心素养统领英语教学。阅读与写作的割裂现象一直是基础教育外语教学的一大顽疾，而读后续写作为将读写相融合的新教学理念，为落实英语学科育人目标的落实提供了有效路径。本文以 7BU4 Writing 板块?A Little Promise?课例为依托，立足单元整体育人框架，剖析当前初中英语读后续写教学痛点，构建“单元统整—支架搭建—分层写作—多元评价”的课堂实施路径，并提出依托单元主题、分层语言支架、全过程评价及德育浸润的教学策略，实现语言输出、思维发展与品格培育协同落地，为初中英语读写一体化教学提供可复制的实践范式。

【关键词】学科核心素养；读后续写；单元整体教学；初中英语

一、研究背景

上海初中英语教材聚焦“人与自我”“人与社会”“人与自然”三大主题语境，强调语言学习与价值引领的深度融合。传统写作课堂往往存在“重句式训练、轻文本理解；重语言输出、轻思维建构；重语法纠错、轻育人价值”的倾向，学生写作普遍呈现情节逻辑混乱、语言表达单薄、主题立意浅显等问题。读后续写将阅读理解与书面表达有机结合，要求学生依托原文线索推理故事情节、运用文本语言完成叙事、深挖主题内涵，适配《新课标》中对于核心素养四个方面相互渗透，融合互动，协同发展的要求。

初中阶段是读写能力起步与价值观成型的关键时期，新教材各个单元设置大量故事类叙

事文本，为读后续写提供优质素材。其中，7BU4 以“诚信”为单元主题，围绕核心问题“Why is honesty the best policy?”搭建完整教学链，写作板块?A Little Promise?以“男孩信守承诺为游客买水却迟迟未归”的故事片段开展续写教学，兼具语言训练与德育价值。然而，这是七年级学生首次接触读后续写这一课型，他们面临着内容和语言的双重挑战。因此，为学生搭建分层语言支架，鼓励学生自主创新，构建多元评价机制是有序推动课堂教学的必要条件。

二、初中英语的课堂困境

（一）读写割裂，文本解读浅层化

由于课堂时间有限，教师在日常教学过程中往往忽视深度阅读，直接布置续写任务。学

生没有充足的时间阅读已给文本，因而仅能读懂字面信息，无法厘清事件的冲突与矛盾，难以自主挖掘人物的心理活动，从而导致续写文本存在情节脱节、前后矛盾的现象。

（二）支架缺失，语言输出无依托

初中阶段低年级的学生缺少语言积累，尤其是缺乏叙事句式、对话描写及过渡语的支撑，只能产出简单的短句，更不会运用直接引语来丰富人物性格、心理和情绪，内容干瘪，语言平淡。

（三）思维受限，情节构思两极化

在课堂习作时，有的学生选择照搬范文，缺乏自主创新的精神，有的学生则脱离线索随意编造，甚至有学生产出了违背诚信品格的负面结局，这体现出学生对文本内容的理解及审题的方向出现了明显的偏差。

（四）评价单一，反馈效能不足

传统写作教学的评价反馈通常依赖教师纠错，缺少标准化的评价量表。此外，生生自评互评拘泥于形式，仅限于语法错误，没有充分发挥学生的主观能动性，更无法将评价贯穿英语课程教与学的全过程。

三、读后续写的课堂实践新路径

（一）写前：多维输入，搭建思维与语言的双层支架

写前环节包含情境导入、课文研读、例文赏析三大活动，旨在以足量的语篇输入完成主题激活及文本解构，为学生的续写扫清障碍。

在情境导入环节，教师借助课本原有图片创设真实情境，抛出开放性问题引导学生自主预判故事发生的时间、地点、人物和核心冲突，顺势引出 *village*, *promise*, *cheat* 等主题词汇。该活动不但能够激活旧知，夯实语言基础，还能够通过“读图”锻炼学生的细节推断能力。此外，生动的情境能够充分调动学生课堂主动性，培养探究式学习能力。

在课文研读环节，教师设计阶梯式阅读任

务，先借助问答梳理出游客买水、男孩答应帮忙却迟迟未归、游客心生疑虑的故事矛盾，再通过不同故事结局对比辨析，让学生理解续写情节需贴合人物性格设定，最后师生共同总结并板书四大续写写作规范。各个环节层层递进，环环相扣，搭建起完整叙事思维支架，既锻炼了学生的归纳推理能力，又牢牢紧扣诚信价值主线开展德育渗透，让学生在梳理时态和主题词汇的过程中内化语言知识，架起读写桥梁，实现联动发展。

随后，课堂依托范文开展直接引语专项学习，以此搭建可复用的语言支架，攻克本课的写作难点。教师带领学生圈画课本范文中的人物对话，梳理直接引语的句式结构，区分 *asked*, *promised*, *apologized* 等不同情绪对应的引述动词，再结合短视频，在情境中开展对话补充练习，引导学生学会利用人物对话展现心理与情感，丰富叙事表达，充分践行“输入先行、输出跟进”的语言习得规律，提升自主学习能力。

（二）写中：分层构思，自主完成读后续写任务

写中阶段以分层写作任务为核心，采用分步创作模式，依托此前搭建的思维、语言双层支架降低写作门槛，遵循单元整体教学思路，引导学生独立完成故事续写。

课堂上，教师设置两级递进任务，先通过两个问题：“What happened to the boy? What was the ending of your story?” 指导学生梳理故事情节，并用几句话简要规划自己的故事发展与结局。在此过程中，教师通过课堂巡视，指导并把关故事情节的合理性，鼓励学生充分思考，大胆交流，在此环节，教师充分发挥学生的主体作用，是课堂活动的设计者、参与者和合作者。在学生得到充分的思考与交流后，教师再指导学生在任务一的基础上修改润色框架，遵循四大写作准则，独立完成写作。

通过实践不难发现，分步教学模式能够有效缓解学生写作焦虑，小组合作交流能够培养学生合作探究的学习能力；通过自主实践，学生能够自主刻画诚实守信的人物行为、语言及心理活动，实现文化意识与品格培育的双重提升。学生在迁移复用写前积累的主题词汇、时态、直接引语句式的同时，完成了从语言输入到书面输出的转化，稳步提升了综合语言运用能力。此外，整个写作环节持续贯穿德育浸润主线，引导学生立足诚信主题设计正向合理的故事走向，避免违背人物品格的虚构情节。

（三）写后提升：多元评价协同单元迁移，实现长效育人

写后环节切实让单元整体教学、分层支架、德育浸润三大支撑策略形成完整闭环，全面落实英语学科核心素养。在评价环节，教师设计了多维度多角度的评价支架，围绕时态运用、主旨呈现、情节逻辑、直接引语四大维度构建清晰的评判标准。学生先对照评价量表自主修改初稿，再以小组为单位互评互议，标注习作优缺点，最后选取典型范文开展全班师生共评。可视化的评价标准改变了教师单一批改的模式，帮助学生明晰续写写作的评价尺度，养成自主修改的学习习惯。

四、教学实践的成效与反思

（一）实践成效

经过“读后续写”课堂的教学实践，学生的核心素养同步发展，课堂教学模式也形成了可落地、可迁移的实施范式。在语言能力层面，学生突破了以往短句堆砌、表达单薄的写作难点，能够规范、熟练地运用一般过去时完成完整叙事，同时有意识地借助“直接引语”刻画人物对话与情绪，词汇储备、句式运用的丰富度与准确性均有明显提升。在思维品质的培育上，学生逐步建立起依托原文文本线索推理人物行为动机、情感变化的意识，在进行故事续写时，既能贴合原文设定保证情节逻辑通顺，

又能合理发挥想象力设计多元结局，还可结合评价量表分析不同故事结尾的合理性，逻辑思维与批判性思维得到充分锻炼。在文化意识方面，学生能够联动单元内中外名人关于诚信的名言素材，理解诚实守信是跨越地域与文化的美德，在自主续写创作中主动塑造信守承诺的人物行为，逐步建立清晰正确的道德价值判断。从课堂实施层面来看，本次课例构建的“单元统整—支架搭建—分层写作—多元评价”完整教学流程适配七年级初学读后续写的学情特点，整套教学思路、活动设计与评价工具具备较强通用性，能够迁移运用到其他主题语境下的英语读写课堂。

（二）反思与优化方向

结合课堂实操与学生课堂表现，本课仍存在优化提升空间。首先是细化分层写作任务，当前课堂采用统一写作要求，难以兼顾不同语言水平学生的学习需求，后续可设置梯度化写作任务：譬如，教师可以要求 level B 的学生完成逻辑通顺的完整情节，至少使用一处直接引语；level A 的学生增加细节、心理描写，运用两处及以上人物对话丰富故事层次，满足不同学生的发展需求。其次是丰富多媒体拓展素材，本节课仅借助短视频辅助练习直接引语，素材载体较为单一，今后可补充诚信主题英文短片、短篇叙事小故事等拓展阅读材料，拓宽学生叙事思路，丰富情节构思素材储备。最后是搭建长效读写积累载体，依托单元主题建立班级专属读写素材库，整理优秀续写范文，引导学生常态化写作。

五、结束语

核心素养导向下的初中英语读后续写课堂，不应局限于写作技能训练，还应立足单元整体主题语境，以文本阅读为根基、分层支架为抓手、多元评价为保障、价值育人为目标，打通语言输入、思维建构、文化浸润与实践输出的完整路径。A Little Promise?课例证明，依托主

题单元搭建一体化读后续写课堂，既能有效解决叙事逻辑薄弱、语言表达匮乏的写作难题，又能将诚信、责任等德育内涵融入语言学习全过程，真正实现“以语言育人、以文化润心”的育德目标。在后续的教学过程中，教师应持续深耕单元整体设计，优化支架与评价体系，推动读后续写成为培育核心素养的优质载体。

参考文献：

- [1] 巩丹. 新课标背景下初中英语读后续写教学策略研究[J]. 中学生英语, 2025 (28): 31-32.
- [2] 刘雨昕. 指向思维品质培养的初中英语

多元支架式读后续写教学实践[J]. 新课程导学, 2025 (10): 119-122.

[3] 夏谷鸣. 读后续写：英语学科核心素养的一种评价途径[J]. 中小学外语教学（中学篇）, 2018, 41 (01): 1-6.

[4] 解维华. 基于支架式教学法的初中英语读后续写教学探究——以 Unit 1 “Playing Sports” 为例 [J]. 教育观察, 2025, 14 (14): 111-113.

[5] 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.

基于幼儿 4C 能力提升的个别化活动开发与实施

——以大班“大闹天宫”项目式活动为例

青浦区甜甜乐幼儿园 夏春燕

一、项目概述

在开展传统文化主题学习活动中，我们经常会发现这样一个显著的问题，就是虽环境中存在大量学习资源，但幼儿依旧会对传统文化认知零散（如仅能画青花瓷却不知内涵、懂脸谱简单寓意却未看过京剧）。反思当下传统文化主题活动推进过程中存在明显问题：教师开展活动聚焦单一元素，重知识点灌输、轻概念建构，缺乏课程视角的系统架构；且因国文化的深度以及远离幼儿实际生活导致幼儿经验生成被动，教学以教师教授为主，幼儿主动建构经验的欲望薄弱，难以实现个性化学习需求。

选择以 4C 能力为核心开展活动，根本原因在于瞄准幼儿传统文化学习的核心痛点：面对国粹文化，幼儿认知零散且学习被动，

教师教学又常聚焦单一元素、轻概念建构。而 4C 能力能精准破解这些问题——批判思维助幼儿梳理文化逻辑、打破认知碎片，协作能力支持小组探究整合多元认知，沟通能力促进想法交流深化文化理解，创新创造力驱动幼儿主动转化文化认知。其重要性在于，既贴合幼儿主动建构经验的发展需求，又深度呼应主题活动“文化传承+能力培养”的核心素养要求，可通过多领域探究，切实落实幼儿综合能力提升与系统文化认知培育的双重目标。

基于上述目标与需求，本项目特以大班“大闹天宫”京剧主题项目式活动为具体实践载体，试图将 4C 能力培养与国粹文化探究深度融合，通过锚定幼儿认知缺口设计驱动问题、组织小组协作开展深度探索、梳理方案固化能

力结构、依托展演实践提升能力水平、结合复盘评估完善发展路径的完整流程，让幼儿在解决“角色服饰与身份关联”“道具与角色适配”“京剧剧情表达形式”等真实文化认知问题的过程中，主动应用批判思维、协作、沟通与创新创造能力，同时实现国粹认知从零散到系统的转变，为基于幼儿 4C 能力提升的个别化活动开发与实施提供可落地的实践样本。

二、过程实施

经过一阶段的主题学习，幼儿对《西游记》“大闹天宫”故事已经有了基本认，能清楚的讲述故事中的角色、故事情节等，那为何面对大量的操作材料，孩子依旧无法进行自主表达与表现能，其背后的原因是什么？

于是我尝试一对一倾听，通过问题搜集试图解开孩子们对故事本身的认知缺口。

师：“你刚才拿着孙悟空的脸谱看了好久，有什么发现？”

幼 A：“我觉得他衣服上的花纹好复杂，但是我不知道为什么要画这些花纹，是随便画的吗？”

幼 A：“老师我先画什么？”

幼 B：老师，这些人的道具叫什么名字？

幼 D：“京剧？我不知道京剧里怎么演打架，所以摆不出来动作。”

通过一对一倾听发现：幼儿并非缺乏对“大闹天宫”的兴趣，而是对故事中京剧文化元素的内在关联（服饰与身份、道具与角色、京剧表现形式与剧情）缺乏认知——他们能接触材料，却不知道材料背后的文化意义，也不懂如何将“故事内容”与“表演形式”结合，这正是“无法自主表达与表现”的核心原因，精

选驱动问题：怎样编排一出“齐天大圣闹天宫”的好戏？开启项目式活动探究之旅。

（一）确定素养目标：锚定 4C 能力与国粹认知双提升

本项目以“编排京剧版‘大闹天宫’”为核心任务，明确幼儿需达成 4C 能力主动运用与国粹文化系统认知两大素养目标，具体如下：

批判性思维：引导幼儿分析京剧服饰（如孙悟空服饰纹样、天兵铠甲）与角色身份、道具（金箍棒、令旗）与功能的关联，打破浅层认知，梳理文化元素逻辑；

协作能力：以“剧组”为单位分工完成服饰设计、道具制作、剧情排练，学习跨角色配合（如设计师向演员讲解思路），解决分工不均、意见分歧等问题；

沟通能力：鼓励幼儿清晰表达想法（如“硬纸箱做金箍棒更结实”）、主动提问（如“玉皇大帝衣服为何有珠宝图案”），倾听同伴建议并以“图画 + 简单文字”记录沟通结果；

创新创造力：支持幼儿用常见材料（纸箱、彩纸等）创新制作道具（如红色扭扭棒做“火尖枪”），将故事对话转化为京剧念白，突破依赖成品、照搬原文的局限；

国粹认知：帮助幼儿从“零散了解角色剧情”进阶为“理解京剧服饰、道具、表演与文化内涵的关联”，如知晓脸谱颜色代表性格、武打动作有固定套路。

（二）依据学科知识与能力，拆解多领域核心内容

围绕驱动问题，我们对项目涉及艺术、语言、社会、科学四大领域，各领域核心内容及作用进行了必要的梳理。（如表 1 所示）

表 1.知识与能力的体系

学科领域	核心知识	核心能力
艺术领域	1. 京剧服饰纹样 / 颜色与角色关联；2. 京剧道具类型与功能；3. 京剧表演基础形式（念白、武打、表情）	1. 服饰设计与道具制作的动手能力；2. 模仿改编武打动作、念白的表现能力
语言领域	1. “大闹天宫” 剧情梳理；2. 京剧念白简洁性、节奏感特点；3. 沟通表达逻辑	1. 剧情转化为表演脚本的叙事能力；2. 表达设计思路、困惑的能力
社会领域	1. 小组协作规则（分工、互助）；2. 京剧角色社会身份	1. 参与分工、解决协作矛盾的合作能力；2. 理解角色行为逻辑的认知能力
科学领域	1. 常见材料（纸箱、彩纸等）特性（硬度、柔韧性）；2. 道具尺寸与使用场景适配	1. 选择合适材料的判断能力；2. 调整道具尺寸的动手能力

（三）设计探究路径与任务，多样化活动中拆解子问题

将核心驱动问题拆解为 4 个可操作子问题，对应设计探究活动：

1. 京剧“大闹天宫”角色服饰及纹样有何讲究？——“京剧服饰探秘会”

挑选《大闹天宫》中孙悟空、玉皇大帝、二郎神等核心角色的经典片段播放，暂停讲解服饰关键部位，如孙悟空的“猴靠”、玉皇大帝的“龙纹帔”。绘图时提供简易服饰轮廓图辅助，避免幼儿因绘画难度放弃。对比环节将纹样布剪成小块分发，让幼儿触摸云锦的质感，观察云纹、龙纹的线条走向，还可引导幼儿用语言描述纹样像什么，进一步强化对服饰纹样的艺术认知。

2. 编排需哪些道具？如何用常见材料制作？——“道具创意工坊”

先和幼儿一起梳理剧情关键场景，明确除金箍棒外，还需南天门的“门帘”、蟠桃宴的“蟠桃”等道具。提供纸箱、彩纸、吸管、黏土、亮片等丰富材料，制作金箍棒时，指导幼儿用硬纸筒裹银色锡纸，再贴金色亮片装饰；做蟠桃则用红色黏土塑形，黏上绿色黏土叶片。制作后组织“道具展示会”，让幼儿介绍自己的作品及用途，加深对角色周边事物的关联认知。

3. 京剧“大闹天宫”武打动作、念白如何设计？——“京剧小戏台”

教师提前学习简单京剧身段，现场示范孙悟空的“云手”“踢腿”、二郎神的“架刀”动作，分解动作步骤教给幼儿。赏析武打片段时，用拍手打节奏的方式让幼儿感受动作与鼓点的配合；念白教学从短句入手，如孙悟空的“俺老孙来也”，纠正幼儿的语气语调。表演区除增设道具，还张贴动作示意图，幼儿可对照模仿，教师每天预留自主探究时间让幼儿自由模仿。

4. 小组如何分工完成京剧编排？——“剧组议事会”

议事会中还设置“问题树洞”环节，鼓励幼儿用图画记录分工时遇到的矛盾，如“道具组材料不够”“演员记不住动作”，随后通过小组轮流发言、举手表决等方式共同制定解决方案，像“材料共享清单”“每日排练打卡表”等，在实践中逐步理解“分工不是各自为战，而是互相支持完成共同目标”的协作逻辑。

（四）成果展示：“京剧版大闹天宫”的认知落地

1. 小组成果：西游短剧成型？
经过两周实践，各剧组整合多领域成果，产出“京剧版‘大闹天宫’短剧片段”，并形成包含服饰设计思路、道具制作逻辑、剧情脚本

的“剧组手册”，完整呈现项目实践成果。

2. 互动深化：小小分享会

通过成果分享会，教师引导幼儿梳理核心认知：文化层面理解京剧服饰颜色象征、道具材料适配性；能力层面反思小组分工解决策略、主动沟通的价值，实现从“完成任务”到“理解逻辑”的进阶。

（五）评估与反思：聚焦素养优化实施？

1. 多元评价：过程与成果结合？

采用“过程观察 + 成果评估”模式，过程中记录幼儿 4C 能力表现（如协作互助、沟通表达），成果端由“幼儿 + 教师 + 家长”评审组从文化贴合度、小组配合度等维度评价，提出优化建议。

2. 幼儿反思：总结经验积累？

以“一句话 + 一幅画”形式开展分享会，幼儿总结核心收获，如“分工让做事更快”“京剧纹样有意义”“主动提问能学会新东西”，为后续项目积累实践经验。

三、成效与反思

我们以大班“大闹天宫”京剧主题项目式活动为载体，围绕幼儿 4C 能力提升与国粹认知深化展开，成效显著。幼儿层面，4C 能力实现主动应用与具象落地：在“剧组议事会”中通过分工完成服饰设计、道具制作、剧情排练，解决材料不足、记不住动作等矛盾，协作能力得到锻炼；在“京剧服饰探秘会”中分析孙悟空“猴靠”、玉皇大帝“龙纹帔”与角色身份的关联，梳理文化元素逻辑，批判思维得以发展；

在“道具展示会”上清晰介绍金箍棒（硬纸筒裹锡纸贴亮片）、蟠桃（红黏土塑形黏绿叶片）的制作思路，在“京剧小戏台”主动提问服饰纹样意义，沟通能力显著提升；还能用纸箱、彩纸、黏土等常见材料创新制作火尖枪、南天门门帘等道具，将故事对话转化为京剧念白，突破对成品的依赖，创新创造力充分体现，同时国粹认知从零散了解角色剧情，进阶为理解脸谱颜色象征性格、武打动作有固定套路等系统关联。教师层面，PBL 课程设计推动自身观察能力与课程架构能力提升。家园层面，通过亲子共读、家长志愿协助形成协同教育合力。

项目实施过程中也存在明显问题。一方面是资源适配性不足，现有简版绘本、角色卡片等资源仅停留在认知浅层，缺乏非遗手作视频、服饰纹样科普等深度资源，难以满足不同认知水平幼儿的探究需求；另一方面是个性化支持不够，任务设计“一刀切”，能力较弱的幼儿参与度低，能力较强的幼儿缺乏挑战感，教师对个体差异的关注仅停留在表面。

后续我们设想通过以下手段来解决上述问题。其一，构建分层京剧资源库，基础层设置角色手势卡等启蒙资源，进阶层增加纹样动画等深度资源，体验层补充 DIY 材料包等操作资源；其二，建立“幼儿能力档案 + 分层任务”体系，根据幼儿能力水平设计基础、中等、进阶任务，教师动态调整支持策略，确保每位幼儿都能在适配任务中提升能力，切实落实个别化活动目标。

数字化转型赋能小学英语教学的实施路径

——以“三个助手”平台为例

青浦区崧文小学 汤丽玲

【摘要】针对传统小学英语教学过度重视学科本位而忽视育人本位的教育思想，笔者依托“三个助手”平台进行数字化教学的实践研究，课前通过备课助手优化教学设计，课堂上借助教学助手精准化实施教学，并且融合数字化小工具助力个性化学习。数字化赋能下的小学英语教学关注了每一位个体学生的动态发展，以学生为本位，真正做到了因材施教。数字化教学为小学英语核心素养的落地提供了可操作的路径。

【关键词】数字化教学；小学英语；核心素养

科技进步日新月异，人们的生活、学习、工作方式在不断改变，但目前的教学方式存在着与社会发展脱节的诸多问题，因此迫切要求我们紧跟时代步伐，调整教学，与时俱进。为顺应信息社会的变迁和数字化技术的发展，促进新课堂的转型，上海市以数字化转型为抓手，赋能教育综合改革，通过探索教育数字化的“新环境、新体系、新平台、新模式、新评价”建设，实现数据驱动的因材施教常态化实施。（上海市教育委员会 2021）本文旨在梳理数字化赋能下的小学英语教学实践的操作框架和具体实践方法，以期素养导向下的小学英语课堂教学变革提供一个流程清晰、方法可操作的实践路径。

一、小学英语数字化教学的核心框架

（一）核心理念：借助数字化技术，落实素养本位的教与学

为适应个人终身发展和社会发展的需要培养学生的核心素养是义务教育英语课程育人的关键目标。学生在英语学习的过程中，应树立

起正确的价值观、必备品格和关键能力。立足于当下的义务教育英语课程，教师应充分利用信息技术，促进信息技术与课程教学的深度融合，根据信息化环境下英语学习的特点，科学组织和开展线上线下混合式教学，丰富课程资源，拓展学习渠道。（梅德明、王蕾 2022）“三个助手”是提供给教师的信息技术应用平台，是数字化转型过程中的重要工具。教师通过有效利用“三个助手”平台，能真正做到“教”与“学”相互促进，数字化技术是有效落实素养本位教与学的有效抓手。

（二）设计路径：优化教学设计，精准化实施单课教学

笔者尝试将数字化手段融合于日常教与学的过程中，让数字化赋能教学，促进教与学样态的转型。（如图 1 所示）该路径清晰地反映了数字教学系统是如何在实际教学中被有效使用的。

1. 优化教学设计

传统的备课资源非常局限，只有一本作为

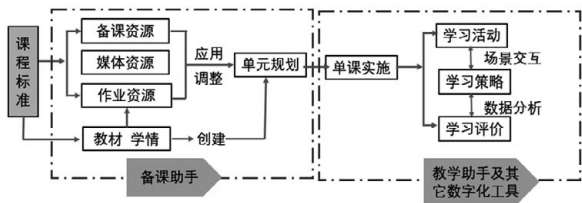


图 1. 教学设计路径

教学参考的教材和一些不构成系统的零星资源。然而“备课助手”给一线教师提供了大量系统化的可操作资源，于是在新课程标准的引领下，笔者通过研读教材、分析本班学生的学情，利用“备课助手”中共享的教学资源，通过甄选与整合，精准设定教学目标、合理选择教学内容、有效设计课堂教学活动、有针对性地选用课堂练习，最终做出符合本班学情的个性化教学设计。

2. 精准化实施教学

课堂上，笔者借助“教学助手”推送给学生各项学习任务，推动学生进行自主研究和资源利用。基于后台系统提供的学生课堂实时互动数据精准分析学生的知识掌握情况与课堂参与情况。通过数据对比分析，即刻发现个别学生在学习过程中存在的问题与困惑，从而及时进行教学调整，给学生提供即时的反馈与学习帮助，促进学生更有效地开展学习，确保学习的真正发生。

二、数字化赋能下的小学英语教学实践

小学英语数字化教学可最大化地落实“培养学生核心素养”的教学理念，利用“备课助手”，实现“素养本位”的教学设计；借助“教学助手”开展精准化教学，关注到每一位个体学生；再辅以其他一些数字技术小工具，助力个性化学习。

（一）利用“备课助手”，实现“素养本位”的教学设计

1. 研究备课资源，结合学情优化教学设计

核心素养课堂落地的首要任务就是做好备课工作，备课助手以数字内容为基础，提供

教案设计、教学课件、课堂练习等丰富教学资源，助力教师备课。笔者研读资源，基于课程标准，结合教材和学情，灵活应用平台资源，进行资源的重组或创建，精准规划单元设计，满足我班学生的学情。只有形成学情视角下的个性备课，才能更好地应用于我们的教学实践。

备课助手中的资源包详细提供了单元和分课时的教学建议，教师可以参考教学设计，厘清教学知识脉络，快速设计符合自己班级学情的教学设计。（如图 2 所示）

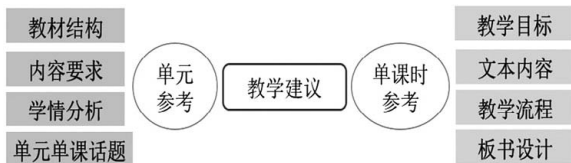


图 2. 备课助手平台教学设计

在备课助手的助力下，平台资源为教学设计指明了方向，教师更容易把握单元整体设计的思路。通过研读平台资源，明晰单元要求，明确单元各课时的教学目标，教师可以更充分地发挥好备课助手的协同作用。再结合学生的学情融通平台资源，可真正实现个性化备课。

2. 重组与优化学习活动

指向核心素养的英语课堂教学离不开学习活动的有效设计，学生应在体验类活动中学习、在实践类活动中学会运用、在迁移类活动中学会创新。笔者结合我班学情，秉持英语学习活动观的理念，依据语境对平台上的资源进行重组优化。（如图 3 所示）

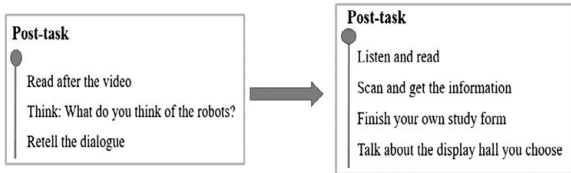


图 3. 优化学习活动

平台原来设置的学习任务较多停留在理解和初步运用的水平，缺乏对学生迁移创新能力

的培养。调整之后的学习活动设计更丰富，更能体现对学生核心素养的培育。用好“备课助手”，把好备课这一关，才能通过具体的学习活动设计有效助推学生英语核心素养的发展。

（二）借助“教学助手”，实现“精准化教学”

1. 关注个体学生

传统的教学方式容易忽略对个体学生的关注，学生对核心内容的理解容易停留在表面。比如下面的这项学习活动：

Think and choose 想一想，然后选一选（多选题）。

The robots can perform Beijing Opera. What does ‘perform’ mean?

A. sing B. dance C. work D. do some acrobatics（杂技）

学生对 perform 一词的精准理解是本课时的一个难点，学生从未接触过这个词，并且在小学五年的教学中，perform 这个词也仅出现一次。另外，学生对京剧这种传统文化的表演细节也较为陌生。传统的学习方式教师不能全面得到这道题的即时反馈，教师往往忽视个体学生的学习情况，一带而过。

然而教学助手改变了这一现状。每一位学生完成任务的过程和情况都能被及时关注到。我通过“教学助手”发布这项任务给学生，学生答题之后即刻会产生数据。实时数据（如图 4 所示）能清楚地定位到哪几位学生没有掌握该知识点，每一位个体学生都被及时关注到。

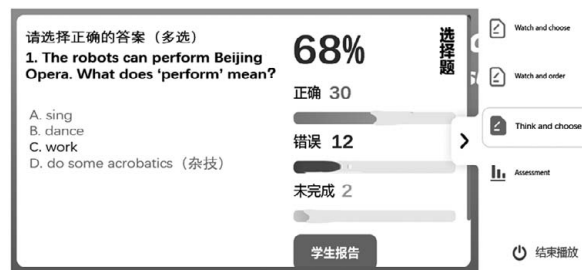


图 4. 数据统计

2. 分析数据，精准化教学

笔者借助学生实时答题时产生的即时数据，展示与分析动态数据，在教学过程中笔者甚至可以实时调出对应到每一个学生个体的精确数据，了解每一位学生的学习情况。通过这些即时性的有效数据，教师能即刻把握个体学生的优势与不足，促进教师和学生之间的有效互动，驱动教师对个体学生及时做出教学调整，从而实施精准的个性化教学。

（三）融合数字技术小工具，助力个性化学习

学生个体的学习方式和习惯各不相同，数字化技术给学生的学习提供了更多个性化的学习方式，学生可以找到更适合自己的学习方式，提高学习的效果和效率。数字化技术给学生提供了个性化的学习机会。比如，在 At Shanghai Science Museum 这一课时的学习中，学生通过扫描上海科技馆 3 个热门展馆的二维码选择自己感兴趣的展馆进行深入了解。

扫码所获得的学习资料各不相同，分别为他人对展馆的评论、介绍展馆的视频和展馆的宣传海报，学生通过选择自己喜欢的学习方式深入学习，最后完成研学单并介绍自己喜欢的展馆这一任务。对于学习能力较弱的学生，扫码获得的学习资料能反复地观看，并且按照自身的学习水平灵活地调整学习进度。在整个学习过程中，学生不再是被动地听或看、机械地练，而是借助这类数字化小工具能主动参与学习、获取知识，掌握学习策略，懂得学什么、怎么学。

数字化技术有效助推了多元化的学习，给学生提供了多种学习方式和途径去获取知识和技能，丰富了学生的学习体验，真正做到了个性化学习。

三、实践成效与未来展望

数字化教学彻底变革了小学英语的“教”与“学”。数字化平台和各类数字化工具，为

英语教学提供了多模态的资源、多元化的平台和空间和跨时空的语言教授场景。数字化教学对创设良好的学习情境、促进教育理念更新和改变传统教学方式具有重要的支撑作用。

数字化赋能下，让个性化的学习也逐渐成为可能，真正落实了学习者的核心素养培育。数字化教学使教学方式个性、多样、自主。根据学生差异，通过任务前置、翻转课堂、微课推送、分层作业等手段进行个性化教学，学习节奏可超前、可同步、可延缓、可反复，给学生发展提供自主空间和轻松的学习氛围。（王文静 2005）

同时，我们在数字化教学的道路上也还存在着很多不足。比如，数字化转型的关键是发挥平台产生的数据的作用，数据的本身价值和潜在价值都是非常重要的，我们应该以更宽广的视野去更全面地分析平台上产生的学生的学习的历史性数据。这个方面还需要继续去实践和摸索。

越来越多的教师像我一样切身体会到了数字化赋能教学所带来的益处，学生也发生了转变，变得更乐学善学。数字化教学是一种必然的趋势，在新课标背景下，随着平台功能的升级，我将持续探求并思考教与学方式转变之法。

参考文献：

- [1] 梅德明,王蔷.《义务教育英语课程标准(2022年版)解读》[M].北京:北京师范大学出版社,2022.
- [2] 上海市教育委员会.《上海市教育数字化转型实施方案(2021—2023)》公布[EB/OL].(2021-11-10) [2023-06-03]. https://edu.sh.gov.cn/xwzx_bsxw/20211110/9a48015bacfe4af1a4eb131abef5585b.html.
- [3] 王文静.情境认知与学习理论:对建构主义的发展[J].全球教育展望,2005,34(4):56-59+33.

Linkboy 仿真在“过程与控制”单元中的教学实践与素养落实

青浦区金泽中学 朱曙光

【摘要】针对六年级“过程与控制”单元中“反馈”“环路”等概念抽象、农村学校硬件不足导致知识学习与动手体验相互脱节的问题，笔者以 Linkboy 虚拟仿真平台为支撑，对单元进行项目化重构，设计“声光控节能灯”“定速空调系统”“智能电梯系统”等仿真项目，引导学生从逻辑连线到编程验证，加深了对过程与控制三环节，以及逻辑运算、反馈控制、系统分解等核心概念的理解。该模式有效降低了抽象概念的学习门槛，激发了学生的探究兴趣，在项目化活动中培养了学生的信息意识、计算思维、数字化学习与创新以及信息社会责任等核心素养。

【关键词】虚拟仿真；单元教学；项目化；信息科技

《义务教育信息科技课程标准（2022年版）》（以下简称“课标”）六年级“过程与控制”内容模块，要求学生认识过程与控制在生活中的广泛存在，了解反馈、环路、优化等概念，并能通过编程验证简单的过程与控制系统。这一要求具有鲜明的实践取向。然而对六年级学生而言，“反馈”“控制”一旦脱离具体情境便难以理解，传统讲授往往停留在术语记忆层面。笔者所在的农村学校还面临硬件设备不足、实验条件受限的困境，知识学习与动手体验相互脱节，素养目标难以落地。

虚拟仿真为突破上述困境提供了可行路径。Linkboy支持图形化编程与硬件仿真，能构建可视、可操作的虚拟实验环境，以低成本、低风险还原控制系统的工作过程。基于此，笔者以该平台为支撑对该单元进行项目化重构，下文从理念依据、实施路径、素养生成机制与实践成效四个方面展开论述。

一、仿真教学的理念依据与设计逻辑

仿真教学不能仅停留于技术工具的新颖性，其背后须有明确的教学理念与设计逻辑支撑，方能实现从“技术应用”到“素养培育”的转化。本实践基于三方面考量。

（一）素养导向

课标将信息意识、计算思维、数字化学习与创新、信息社会责任确立为课程核心素养。这要求教学超越孤立的知识点传授，在真实或拟真情境中发展综合能力。就本单元而言，学生不仅要理解“输入—计算—输出”的抽象模型，更应在分析、设计与实现控制系统的过程中，完整经历“识别信息需求—抽象建模与算法设计—运用工具形成方案—审视技术应用的社会影响”的认知与实践链条。仿真环境为这一链条的展开提供了安全且可重复的操作空间。

（二）仿真价值

该模块知识具有突出的系统性与实践性，强

调对动态过程的理解与逻辑建构，而传统课堂的静态图示难以呈现系统的动态运行与反馈调节。Linkboy通过可视化元器件库、即时逻辑响应和动态数据反馈，将不可见的控制逻辑、数据流动与状态变化外显出来，降低了构建复杂系统的门槛，使学生得以快速试错、反复调试，学习重心由此从机械的接线操作转向对系统原理的探究。

（三）设计逻辑

整体教学遵循“生活情境导入—仿真建模探究—核心概念建构—素养整合迁移”的闭环：生活化情境（如楼道照明、室内温控）是激发内驱力、建立知识意义感的起点；在Linkboy中对其仿真建模，即把生活问题转化为可计算的技术问题，本质是“抽象”与“分解”；随后在验证、调试与优化中，学生逐步内化逻辑运算、反馈控制等核心概念；最终通过拓展任务与反思讨论，将认知模型迁移至新情境并思考其社会价值。这一闭环确保仿真活动始终指向课标要求，避免沦为单纯的技术操练。

二、指向素养的单元项目化实施路径

本单元以Linkboy为支撑，构建以生活为源、以项目为径、以素养为标的实施框架，通过阶梯式项目引导学生从情境感知走向抽象建模，再走向系统思维。三个项目在复杂度上依次递进，分别指向逻辑运算、反馈控制与系统集成。

（一）项目一：“声光控节能灯”——逻辑运算的直观建模

该项目以楼道声光控灯为原型，旨在将抽象的“与”运算转化为可验证的学习体验。教学从“为什么人经过时灯会自动亮起”出发，引导学生将情境分解为“光线足够暗”与“有声音”两个判定条件。在Linkboy中，学生拖拽光敏传感器与声音传感器模拟输入，用“与”逻辑指令块连接两者并输出至LED模块，当且仅当两个条件同时满足时虚拟灯管才发光。这一从具体现象抽象为逻辑变量、再通过建模实

时验证的过程，使学生直观掌握了“同真才真”的运算规则，也经历了计算思维中“分解”与“建模”的关键步骤。

（二）项目二：“定速空调系统”——闭环控制的过程体验

项目二引导学生从开环控制的经验（如手动开关电扇）进阶到对闭环控制原理的理解。教学以“如何让房间自动保持恒温”为驱动问题，学生在 Linkboy 中搭建温控系统：配置温度传感器采集环境数据，编写程序将实测值与设定阈值持续比较，据此控制“空调”模型的启停。其核心在于学生必须自主构建从输出端返回输入端的反馈回路，实现“检测—比较—调节—再检测”的闭环。通过调整阈值并观察系统如何维持稳定，学生得以理解反馈是维持系统稳定的关键机制，也初步体会到参数设定对能耗与舒适度的影响。

（三）项目三：“智能电梯系统”——复杂系统的分解与集成

作为单元综合性任务，该项目引导学生面对多子系统并发协调的问题：呼叫响应、轿厢运行、安全门控、超载保护如何协同？学生首先运用系统思维将电梯功能分解为职责明确的子模块，各小组分工实现，例如一组处理楼层呼叫信号与响应逻辑，另一组负责电梯门的开关安全控制；进入集成阶段后，需要定义模块间的接口约定并联合调试，处理信号冲突、时序配合等问题。课标要求“了解一个大系统可以分解为几个小系统，一个系统也可以划分出功能相对独立的多个模块”，这一“分解—实现—集成”的全流程实践正是对该要求的落实，也帮助学生建立起初步的系统工程观念。

三、素养生成机制：仿真实践中的能力发展与价值内化

素养并非直接灌输，而是在仿真构建的“认知—实践—协作—反思”场域中，经由学生

的主动参与逐步生成，其路径体现于四个相互关联的维度。

（一）计算思维：从逻辑验证到系统建模

计算思维的培育随项目复杂度提升而深化，呈现由局部到整体的发展路径。在“声光控节能灯”中，学生将生活场景分解为两个变量并用“与”逻辑块建立关系，完成最基础的抽象与建模训练；在“定速空调系统”中进一步要求构建动态过程模型，设计“检测—比较—调节”的算法流程，深化了对流程控制与优化思维的理解；至“智能电梯系统”，思维上升至系统层面，学生须对复杂功能作模块化分解，厘清子系统的接口与协同逻辑，通过集成调试实现整体功能。这一从“点”（逻辑判断）到“线”（过程控制）再到“体”（系统集成）的进阶，使抽象的思维方法转化为解决工程问题的实际能力。

（二）数字化学习与创新：从工具使用到创意物化

该素养表现为学生从被动操作软件转向主动运用工具进行创造性问题解决。Linkboy 的价值不仅在于提供仿真元件，更在于构成一个低门槛的“创新实验室”：学生从学习拖拽模块、连接线路起步，逐步能灵活调用传感器、逻辑指令与执行器，自主构建满足特定功能需求的虚拟系统。例如有小组在完成恒温控制后，主动增设“睡眠模式”“急速降温”等逻辑，实现对基础模型的改良。在电梯项目中，学生分组开展模块化开发、接口定义与系统联调，模拟了从设计、开发到测试的简易工程流程，在将创意转化为可运行“产品”的过程中锻炼了协同设计能力。

（三）信息社会责任：从技术实现到价值思辨

在设计与反思环节，社会责任的培养被融入技术实践，引导学生从关注“如何实现”转向思考“为何这样设计”及“可能带来何种影响”：节能灯项目中讨论“同时满足才亮灯”规

则背后的节能理念；空调调试中每一次阈值调整都关联着对舒适度与能耗的权衡；电梯开发中安全成为核心议题，学生必须严肃考虑超载保护、关门防夹等逻辑的严密性，认识到技术设计直接关系人身安全与社会信任。这类在具体情境中展开的讨论，将抽象的责任意识转化为可操作的设计准则。

（四）信息意识：从感知现象到理解原理

信息意识的培养贯穿实践始终并不断深化。教学从学生熟悉的自动化现象切入，以“这是如何实现的”唤醒其观察与好奇；随后在仿真探究中，学生不再止步于现象感知，而是通过搭建系统、设计逻辑揭示控制原理，实现从“知其然”到“知其所以然”的跃升。更重要的是，这种经历塑造了可迁移的思维习惯：项目结束后，部分学生开始自发地以“输入—计算—输出”的系统视角审视交通信号灯、自动门禁等场景，从被动的技术使用者转变为主动的技术理解者。

四、成效与反思

（一）实施概况

本单元在六年级一个班级实施，共 12 课时，学生以 2~3 人为一组，在已预装 Linkboy 软件的计算机教室开展学习。各项目均遵循“情境引导—探究建构—协同深化”的流程：教师先以生活实例或简短演示创设问题情境，明确项目目标与技术需求；学生分组在学习支架辅助下探究软件功能，搭建系统框架并编程实现核心逻辑，教师巡视指导，重在启发思维而非提供步骤；完成基础功能后，各小组进入优化调试与功能拓展阶段，并通过组间交流分享不同方案。教师角色由情境创设者与知识讲授者，逐步转为资源协调者与思维点拨者。

（二）效果观察

学习状态方面，相较于传统讲授，学生在仿真项目中表现出更高的专注度与主动性，小组内围绕逻辑设计、参数调试的讨论较为频繁，

面对仿真失败时的探索韧性也有所增强。任务完成方面，在教师提供的支架支持下，各小组均实现了“声光控节能灯”的基本功能；“定速空调系统”中约 80% 的小组构建出完整的温度反馈闭环；“智能电梯系统”难度最高，学生在集成调试中面临较多挑战，但各小组均完成了至少两个核心子系统的建模与初步协同。

与此同时，也能观察到素养发展的初步表现：调试节能灯时，部分学生不再满足于“灯亮”，转而讨论如何调整阈值以更省电；电梯协作中，有小组自觉约定接口规则，体现出初步的模块化意识；项目总结时，一些学生能提出“如果传感器失灵怎么办”“怎样的规则更公平安全”等问题。这表明仿真实践在促进知识内化的同时，也影响着学生的思维方式与价值判断。

（三）局限与反思

本次实践也存在一些局限。其一，仿真环境在物理真实性与问题复杂性上有所简化，学生无法体验实物搭建中常见的接触不良、元件误差等干扰，对工程复杂性的认识不够完整。其二，成效判断主要依赖教师的过程观察与作品检查，缺少与素养发展相匹配的评价工具，也缺乏前后测等量化证据，结论的解释力有限。后续教学应走向“虚实融合”：在仿真验证基础上引入实物搭建，让学生经历从虚拟设计到物理实现的过程；同时构建关注过程表现的评价工具，如项目量规、调试日志与反思记录，使素养发展可观察、可评估；还可与课标“小型系统模拟”跨学科主题相衔接，拓展仿真教学的育人空间。

五、结束语

基于 Linkboy 的“过程与控制”单元教学实践表明，以生活化、项目化的仿真任务为载体，能够降低抽象概念的学习门槛，在“做中学”中帮助学生理解系统原理、发展计算思维与数字化实践能力，为核心素养落地提供可操作的路径。

初中英语跨学科主题学习的研究综述

上海政法学院附属青浦崧淀中学 侯梦晓

【摘要】 跨学科主题学习是《义务教育英语课程标准（2022年版）》倡导的重要理念与实践要求。初中英语跨学科主题学习既承载着独特的育人价值，也面临着学生英语语言能力与认知水平不匹配的突出矛盾。本文系统梳理了初中英语跨学科主题学习的内涵定位、价值意蕴、设计路径、教学实践与评价机制等方面的研究成果。研究发现，该领域已形成立足英语学科、以主题为纽带、指向核心素养的基本共识；在单元整体教学设计、C-POTE模型应用、项目式学习等方面积累了较为丰富的实践经验；但现有研究仍存在实证研究匮乏、评价工具待完善、教师跨学科素养研究薄弱等不足。未来研究应加强实证探究、深化评价改革、关注教师专业发展，同时积极探索数字技术赋能跨学科主题学习的新路径。

【关键词】 初中英语；跨学科主题学习；研究综述

一、引言

2022年，教育部颁布了新修订的《义务教育课程方案（2022年版）》，明确提出“各门课程用不少于10%的课时设计跨学科主题学习”。同期发布的《义务教育英语课程标准（2022年版）》进一步强调“设立跨学科主题学习活动，加强学科间相互关联，带动课程综合化实施，强化实践性要求”（教育部2022）。

英语学科因其工具性与人文性统一的特性，在跨学科主题学习中具有独特地位。英语既是交流的工具，也是其他知识的载体；英语课程的主题内容涵盖人与自我、人与社会、人与自然三大范畴，涉及人文、社会和科学领域的多个方面，具有天然的跨学科属性（王蔷、刘诗雨2023a）。然而，初中阶段的学生面临英语语言能力与认知水平不匹配的突出矛盾，这使初中英语跨学科主题学习的研究与实践既具紧迫

性又富挑战性。

近年来，围绕初中英语跨学科主题学习，学界在内涵阐释、设计路径、教学实践和评价机制等方面展开了持续探索。本文系统梳理该领域的研究成果，归纳主要议题与核心观点，分析现有研究的贡献与不足，以为后续研究与实践提供参考。

二、英语跨学科主题学习的内涵与价值

（一）概念界定

英语跨学科主题学习的内涵界定，需要首先回答一个前提性问题：跨学科主题学习与英语学科之间究竟是什么关系？对这一问题的不同理解，直接决定了概念界定的方向。一种常见的误解是将跨学科视为对学科教学的否定或超越，仿佛跨学科越彻底就越先进。事实上，跨学科主题学习的价值恰恰建立在扎实的学科基础之上，脱离学科根基的跨学科只能是“无

源之水”。王蔷、刘诗雨明确指出，英语跨学科主题学习“基于英语学科的立场，以英语课程内容为依托，以主题为核心和纽带，统领、整合其他学科的学习内容、方法和思维方式”（王蔷、刘诗雨 2023b）。这一界定清晰地确立了“英语学科本位”的核心原则——跨学科是学科学习的延伸与深化，而非替代。

遵循这一原则，落实“英语学科本位”的关键在于明确英语学科的独特内涵。程晓堂指出，英语学科的知识（即语言知识）与其他学科的知识存在本质差异：前者是关于语言形式与运用规则的知识，后者则是关于客观世界的认知性知识，两者难以直接产生实质性的内容关联（程晓堂 2025）。正因如此，如果将英语跨学科主题学习窄化为“用英语学习跨学科内容”，就可能将英语降格为信息传递的工具，偏离其作为语言学科的本质定位。跨学科主题学习中的“英语学科立场”，不应体现为用英语获取其他学科的知识内容，而应体现为引导学生关注语言本身在不同学科语境中的运用方式。

上述辨析揭示了一个关键问题：如果跨学科主题学习的核心任务是“用英语掌握跨学科内容知识”，那么探究任务的认知复杂性很可能会超出学生的英语表达能力，语言学习目标很容易被弱化乃至边缘化。既然英语课程的根本目标是发展学生的语言能力，那么跨学科主题学习就不应沦为其他学科知识的“英语化呈现”，而应当成为学生在真实、复杂的学科语境中深化语言理解的场域。

（二）价值意蕴

第一，促进英语学科核心素养的整体发展。核心素养的各要素——语言能力、文化意识、思维品质与学习能力——并非孤立发展，而是在综合性实践活动中协同生长。胡美如、吴宛谕、王美姝从项目设计的视角指出，跨学科主题学习是“素养导向下不同领域之间互动、融合、碰撞与整合的育人样态”（胡美如等 2024）。

跨学科学习通过打破学科界限，使语言学习不再局限于技能训练，而是成为学生认识世界、理解社会、形成价值观的综合性过程。

第二，强化课程协同育人功能。传统英语教学常将语言学习与内容学习分离，语言被当作纯粹的工具来操练，而忽略了语言所承载的文化意义和认知价值。跨学科主题学习提供了将二者重新整合的路径。徐玲、陈芳以“家族记忆”主题单元为例，展示了融合历史、道德与法治学科知识的跨学科设计如何在语言学习中融入社会变迁的理解和家庭责任的感悟（徐玲、陈芳 2023）。这一案例所体现的正是跨学科主题学习在课程综合育人方面的独特价值。李琪、张雨强则从课程综合化的角度指出，跨学科主题学习“是变革育人方式的必然要求，是落实核心素养的有效途径，也是加强课程综合的重要手段”（李琪、张雨强 2023）。多学科知识的交叉融合，能够促使学生突破单一学科的思维惯性，在分析问题、解决问题的过程中逐步发展批判性思维与创造性思维。

第三，推动教与学方式的深层变革。跨学科主题学习的育人价值不仅体现在学生素养发展上，也体现在教学方式的根本转变上。顾梦雪指出，跨学科学习“不仅是教学方式的转变，更是教育理念的升级，强调从单一学科的知识传授转向真实问题解决能力的培养”（顾梦雪 2026）。教师从知识的讲授者转变为学习的设计者与引导者，学生从被动接受者转变为主动探究者。教师需要创设问题情境、提供学习支架、引导探究方向；学生则需要在真实任务中分析问题、调用资源、建构意义，而不是被动记忆与复述。教与学方式的同步转型，正是跨学科主题学习区别于传统学科教学的本质特征之一。

三、英语跨学科主题学习的实践困境

尽管理论价值明确，但初中英语跨学科主题学习的实践推进面临诸多制约因素，研究者从不同角度揭示了当前实践中的突出问题。

赵琳、陈新忠指出，学生在跨学科主题学习中“面临语言能力与认知水平不匹配的现实挑战”（赵琳、陈新忠 2025）。这一矛盾在初中阶段尤为尖锐——学生已具备较为成熟的思维能力，能够理解跨学科主题所涉及的复杂问题与深层逻辑，但英语表达能力尚不足以支撑其进行深度思辨与跨学科交流。跨学科内容的引入进一步增加了认知负荷，学生既要应对语言层面的表达困难，又要处理跨学科知识的理解与整合，双重压力之下，既影响学习效果，也容易使学生产生挫败感。

除上述学生层面的语言能力制约外，教师对跨学科主题学习的理解与设计同样存在问题。胡盼盼、刘瑞娜、陈奕桦从目标、内容、实施三个维度分析了实践困境：目标定位“浅表模糊”，将跨学科等同于学科知识的简单叠加或设定空泛的宏大主题；内容组织“跨而不合”，学科之间缺乏内在逻辑关联，呈现“拼盘式”融合；学习活动“主体降格”，教师仍以讲授为主，学生缺乏真正的探究空间（胡盼盼等 2024）。任学宝在分析跨学科主题教学困境时曾指出，教师对跨学科教学的理解往往停留在“学科拼盘”层面，缺乏对学科间内在逻辑的深度把握（任学宝 2022），这一判断在英语学科中同样适用。王秀梅、荆延强、李晓彤从评价角度指出，当前评价环节存在“评价单一化、零散化与浅表化”的问题，“评价目标往往局限于英语单一学科，未能统筹整合多学科知识进行综合评估”（王秀梅等 2025）。白彪龙在分析当前问题后进一步指出，从确立主题、设定目标、创设活动到落实评价，各环节均存在不同程度的实施障碍（白彪龙 2024）。

上述困境从不同层面揭示了当前初中英语跨学科主题学习在理念认识、实践操作与评价机制等方面存在的深层问题。要突破这一困局，需要在设计层面对英语跨学科主题学习的目标定位、主题选择与内容整合进行系统规

划，同时在实践层面探索适切的实施路径与评价机制。

四、初中英语跨学科主题学习的设计路径

（一）单元整体视角的设计框架

单元整体教学是初中英语跨学科主题学习设计的主流路径。将跨学科任务嵌入单元教学全程，既能解决课时不足的现实问题，又能保证语言学习的系统性和进阶性。

围绕设计流程，王蔷等提出了基于教材使用的三种路径：单元整体串联式（将跨学科任务贯穿各语篇与课时）、单元后拓展式（在单元学习后设置延伸实践任务）、主题创新开发式（基于但不局限于教材内容创新开发主题）（王蔷、刘诗雨 2023a）。三种路径适用不同场景：单元整体串联式适合主题明确、语篇关联紧密的单元；单元后拓展式适合语言知识密集、需要先夯实语言基础再开展综合运用的单元；主题创新开发式则适合教材内容相对薄弱但现实意义突出的主题，教师需围绕主题补充课外素材，如多模态语篇、社会热点议题等。第三种路径对教师的课程资源开发能力提出了较高要求，但也为跨学科主题学习提供了最大的创新空间。

在操作层面，赵文娟、彭丽媛提炼出五步流程：研读语篇确立主题并寻找学科链接点；提炼单元主题和子主题形成育人蓝图；依据主题和学情制订分层教学目标；搭建问题链设计活动链；推进“教—学—评”一体化设计（赵文娟、彭丽媛 2024）。她们以外研版八年级下册 Journey to Space 单元为例，将英语与物理学科相链接，设计“用英文讲述中国‘天宫课堂’实验”的跨学科任务。这一案例展示了从学科链接点到教学落地的完整路径：教师先分析英语教材中太空探索主题与物理课中重力、失重等知识点的交叉点，再围绕“如何用英语解释太空实验现象”这一核心问题设计系列学习活动。

陈彩虹、陈倩结合逆向设计理念，提出了六步实施路径：选择跨学科主题、确定预期目标、设置驱动性问题、设计评价任务、实施跨学科主题学习活动、成果表达与反思改进（陈彩虹、陈倩 2025）。这一路径强调从预期成果出发逆向规划学习活动，其“以真实情境为依托、以问题为驱动的逆向设计”与跨学科主题学习的内在逻辑高度一致。

上述框架虽有表述差异，但共享相似的操作逻辑：以主题为起点确定探究方向，以学科链接点为核心保证跨而不散，以分层目标为指引规划学习进程，以任务为驱动组织学习活动，以评价为闭环检验学习效果。这一闭环结构为教师提供了可参照的设计思路。

（二）主题选择与跨学科链接

主题选择是跨学科主题学习设计的起点，直接影响学习活动的方向和质量。主题的确立应紧密联系学生生活，聚焦人与自我、人与社会以及人与自然三大主题范畴。郭金勇指出，主题选取应“基于真实问题、密切联系社会生活、体现跨学科实践性、具有探究价值和具有育人价值”，其中“基于真实问题”尤为关键——只有立足学生学习和生活的实际，才能让学生“真实感受到问题的存在和解决问题的必要性，激发学生探究问题和形成创造性解决方案的动力”（郭金勇 2025）。吴红梅则从操作层面提出了系统的主题提炼策略。在来源上，主题可“从课程标准的核心要求、英语课程教学的内在逻辑、学生已有的学习与生活经验以及知识建构的结构化特征四个方面”加以提炼与选择；在判定标准上，主题应“富含情境，指向问题解决”“学科为本，注重融通互联”“强化实践，推动迁移应用”（吴红梅 2024）。

在主题确立的具体策略上，邳明刚聚焦“挖掘学科间深层关联”，以人教版八年级上册 Unit 10 为例，从英语与道德与法治的交叉处切入，引入 SWOT 分析法和 DARE 决策模型，帮

助学生形成理性决策能力（邳明刚 2023）。颜涵等则从更宏观的层面提出，主题确立应“体现跨学科教学指向现实世界的特点”，跨学科教学提倡“通过有意义的网络化教学设计，实施以实践为导向的学习”（颜涵等 2023）。

（三）C-POTE 模型的引入与应用

C-POTE 模型（概念群 Concept Group→问题链 Problem Chain→目标层 Objective Layer→任务簇 Task Cluster→证据集 Evidence Set）是近年来跨学科主题学习设计领域的重要理论工具。该模型由华南师范大学詹泽慧教授团队提出，以“概念群→问题链→目标层→任务簇→证据集”为核心环节设计和组织教学。其基本思路为：以核心主题为起始点，以问题为驱动力，以清晰目标为方向指引，围绕任务簇有序开展学习活动，并通过科学评估反馈跨学科主题学习。该模型“不仅强调以驱动性问题促进学生对大概念的深层理解，重视教师对实践活动的参与和引导，同时也注重在教学开展过程中贯穿可操作性评价”（詹泽慧等 2023）。

在英语学科中，C-POTE 模型的应用已有初步探索。王梦凡以外研版八年级下册 Module 8 Time off 为例，阐述了该模型的具体应用，旨在“使初中英语课程与其他学科有机结合以提升学生的语言能力和综合素养”（王梦凡 2025）。郑醉榴从“遴选概念群、设计问题链、确定目标层、组织任务簇、收集证据集”五个环节开展了小学英语跨学科主题学习实践探索（郑醉榴 2024）。刘素平则提出在英语跨学科主题教学中，应以 C-POTE 模式为向导，“围绕英语主课程锚定跨学科主题方向，为学生创设实践性的教学情境”（刘素平 2025）。

该模型的贡献在于将设计流程从“经验驱动”推向“结构化”，为教师提供了可操作的框架。同时，该模型在英语学科中的应用仍以案例呈现为主，不同学段、不同主题下的适配性与变式运用，尚需更多实践验证。

五、初中英语跨学科主题学习的教学实践

(一) 依托英语学习活动观

《义务教育英语课程标准（2022 年版）》倡导的英语学习活动观——学思结合、学用结合、学创结合，为跨学科主题学习的课堂实施提供了方法论指引。跨学科主题学习活动观所包含的“学习理解—应用实践—迁移创新”三个层次也为跨学科主题学习活动的设计提供了递进逻辑。

易达芳、罗秀红以人教版七年级下册 Unit 7 It's raining 为例，基于单元整体教学视角，“通过教材分析、主题确立、目标设定、任务设计及评价反馈五个环节”，探索英语跨学科主题学习的实施路径（易达芳、罗秀红 2025）。该案例结合地理学科中气候带知识，引导学生运用目标语言描述不同地区天气特征并分析气候成因，展示了英语学习活动观指导下的跨学科教学从理论倡导走向课堂落地的趋势。

(二) 依托项目式学习

项目式学习是初中英语跨学科主题学习的重要实施形式。项目式学习与跨学科主题学习的结合，强调以真实问题为驱动、以项目任务为载体、以成果产出为导向。有研究者指出，跨学科项目式学习能够帮助学生在深度学习的基础上，将所学知识与真实世界相链接，灵活运用于实际生活中。

常万里以“二十四节气”项目为例，系统探讨了跨学科项目化学习的设计路径：在项目确定阶段，围绕教材主题、学科整合与生活实践三个维度确立学习主题；在实施阶段，通过驱动性问题链拆解形成实践性任务群，采用分层推进、情境赋能、支架支持策略开展学习活动；在评价阶段，建立过程性评价机制（常万里 2025）。这一案例的核心经验在于：驱动性问题的设计需要兼顾语言目标与探究目标，确保学生在完成任务的过程中既有机会运用英语进行有意义的交流，又能通过探究深化对主题

的理解。

王洋以“保护母亲河”为主题开展的跨学科实践活动，展示了项目式学习的三个阶段：项目准备（发现问题）、项目实施（水质检测与保护行动）、项目总结（数据分析与成果展示）。这一案例体现了跨学科主题学习的典型特征——真实情境、问题驱动、合作探究、结果可视（王洋 2024）。

(三) 依托跨学科阅读教学与作业设计

在阅读教学领域，跨学科融合阅读教学受到关注。英语教材中所含语篇通常关联不同学科，这要求学习者整合英语学科及相关学科知识，以实现跨学科融合阅读与深度理解。跨学科阅读教学需明确关联学科的选择、教学目标的制定及目标达成情况的评估，并通过情境嵌入学科材料、概念关联跨学科知识、问题中心策略培养现实问题解决能力等方式实施。

在作业设计方面，研究者提出了系统的设计框架。陈晓红指出，跨学科作业是“学生巩固、深化及延伸发展的主要途径，是提升跨学科学习有效性的重要因素之一”。在初中英语作业设计中应用跨学科融合，“应坚持英语本位原则、素养导向原则和综合实践原则”，具体策略包括“顺应主题情境设计跨学科作业、改编核心活动设计跨学科作业、聚焦重点知识设计跨学科作业”（陈晓红 2024）。

六、初中英语跨学科主题学习的评价机制与关键问题

(一) 评价体系的构建

跨学科主题学习的评价是研究的薄弱环节。《义务教育英语课程标准（2022 年版）》指出，实施英语综合实践活动评价时，“要全面评价学生在学习过程中的实际获得，既要对知识技能进行评价，也要将同伴合作、问题解决、创造性思维等方面纳入评价范围”（教育部 2022）。

表现性评价与跨学科主题学习在真实情境、任务驱动和问题解决上高度契合。杨靓系统阐

述了表现性评价的设计流程,包括确定跨学科学习主题、形成表现性评价目标、设计表现性评价任务、制定表现性评价规则四个步骤。她特别指出,跨学科评价要能着重考查学生在真实情境中的真实表现,注重思维和价值认知的深度发展,检验学生对学科基础知识的关联和拓展情况(杨靓 2025)。杨洁则从更系统的角度出发,提出在构建初中英语跨学科主题学习评价体系时,应“确定一个完整、全面的评价目标、评价指标,根据新课程改革计划以及核心素养指标,对评价框架进行合理构建和打造;同时,引进多元互动评价工具”,融合形成性评价与结果性评价、定性评价与定量评价,突破传统单一评价局限(杨洁 2024)。

(二) 关键问题的解决策略

关于语言能力与认知水平不匹配的问题,付建霖提出“双向奔赴”的策略:一方面“以学生的英语水平为基础适当降低英语跨学科主题学习的认知难度”,另一方面“通过提供合适的支架来提高学生跨学科学习所需的英语水平”(付建霖 2022)。具体而言,教师可在任务设计时提供核心词汇表、功能句型模板和表达范例,帮助学生在探究过程中逐步提升语言能力。

关于语言学习与跨学科知识学习的割裂问题,研究者从多个层面提出了破解策略。在理念层面,羊秀明、葛连干指出,教师应“坚守学科立场”,以语言能力培养为主线,避免陷入“为整合而整合”的形式化误区(羊秀明、葛连干 2025)。黄其青、张媛媛则从“语言及内容整合学习”的理念出发,强调应“让学生在语境中学习英语,促使英语教学由单纯的语言基础知识与基本技能的教学转向语言学习与学科内容学习相融合”(黄其青、张媛媛 2024)。在课堂实施层面,刘瑞提出教师应“基于语篇,分析主题意义;围绕主题意义提出真实问题,确定核心任务;梳理关联知识结

构,通过拆解核心任务、跨学科思维驱动,搭建可视化任务链支架;引导学生合作探究、整合各项子任务结果,完成核心任务”(刘瑞 2024)。这一路径将语言学习嵌入问题解决的全过程,使跨学科知识的学习服务于语言运用能力的提升。

七、研究小结与展望

初中英语跨学科主题学习研究已形成较为清晰的知识图景。在理论层面,研究者对其内涵、价值、学科定位达成了基本共识——立足英语学科、以主题为纽带、指向核心素养。在设计层面,单元整体视角的设计框架趋于成熟,C-POTE 模型等工具为系统化设计提供了可操作的新思路。在实践层面,项目式学习、跨学科阅读教学、跨学科作业设计等具体路径不断丰富。在评价层面,表现性评价嵌入和多元评价体系的建构为破解“教学评价表面化”提供了新方向。

然而,现有研究也存在明显不足。第一,研究方法以理论分析和案例呈现为主,实证研究匮乏,跨学科主题学习对学生核心素养发展的长期效应缺乏数据支撑。第二,评价的操作性工具仍待完善。第三,教师跨学科教学素养的成长路径研究也较为薄弱,教师如何获得跨学科知识,如何在教研中获得支持,尚缺乏系统的回答。

未来研究可从以下方向深化:一是加强实证研究,探究跨学科主题学习的教学效果与作用机制;二是深化评价研究,开发可操作、可推广的跨学科主题学习评价工具,特别是表现性评价量规的设计与应用;三是关注教师专业发展,探索英语教师跨学科教学素养的培养路径;此外,在人工智能与教育深度融合的背景下,数字技术赋能英语跨学科主题学习的新路径也值得深入探索。

跨学科主题学习的价值不在于“跨”了多少学科,而在于是否让学生在真实的问题情境

中用英语进行有意义的思考与表达。唯有坚持这一标准,跨学科主题学习才能真正成为落实核心素养、实现课程协同育人的有效路径。

参考文献:

[1] 白彪龙. 基于核心素养的初中英语跨学科主题学习策略研究[J]. 教师, 2024 (36): 54-56.

[2] 常万里. 初中英语跨学科项目化学习的设计与实施——以“二十四节气”项目化学习为例[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2025, 48 (5): 7-13.

[3] 陈彩虹, 陈倩. 初中英语跨学科主题学习的内涵与实施路径[J]. 中小学英语教学与研究, 2025 (8): 28-32.

[4] 陈晓红. 初中英语跨学科作业设计和组织探讨[J]. 校园英语, 2024 (19): 70-72.

[5] 程晓堂. 英语课程中的跨学科学习——为何与何为[J]. 英语学习, 2025 (12): 2-8.

[6] 付建霖. 英语跨学科主题学习的价值、困境及其突破[J]. 教学与管理, 2022 (34): 56-59.

[7] 顾梦雪. 数字技术融合 5E 教学法: 初中英语跨学科育人实践新探[J]. 贵州教育, 2026, 47 (2): 34-37.

[8] 郭金勇. 英语跨学科主题学习中主题选取的意义与方法[J]. 中小学外语教学(小学篇), 2025, 48 (1): 34-38.

[9] 胡美如, 吴宛谕, 王美姝. 单元跨学科主题学习项目设计的意涵、原则与框架——以初中英语学科为例[J]. 长春师范大学学报, 2024, 43 (1): 188-193.

[10] 胡盼盼, 刘瑞娜, 陈奕桦. 小学英语跨学科主题学习的价值意蕴、实践困境及优化路径[J]. 教学与管理, 2024 (8): 38-42.

[11] 黄其青, 张媛媛. 小学英语跨学科主题学习活动的设计与实施[J]. 中小学外语教学(小学篇), 2024 (3): 27-33.

[12] 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.

[13] 李琪, 张雨强. 初中英语跨学科主题学习的内涵、价值及其实践路径[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2023, 46 (3): 31-36.

[14] 刘瑞. 小学英语跨学科主题教学的策略研究[J]. 中小学外语教学(小学篇), 2024, 47 (12): 37-42.

[15] 刘素平. 基于 C-POTE 模式的小学英语跨学科主题教学实践[J]. 教学管理与教育研究, 2025, 10 (1): 75-78.

[16] 任学宝. 跨学科主题教学的内涵、困境与突破[J]. 课程·教材·教法, 2022 (4): 59-64.

[17] 王梦凡. 基于“C-POTE 模型”的初中英语跨学科主题学习设计[J]. 英语广场, 2025 (7): 119-123.

[18] 王蔷, 刘诗雨. 在英语教学中开展跨学科主题学习的意义与关键问题解决[J]. 英语学习, 2023a (7): 4-11.

[19] 王蔷, 刘诗雨. 指向课程协同育人功能的英语跨学科主题学习——定位、内涵、理念、目标、要求及价值[J]. 教学月刊·中学版(外语教学), 2023b (Z2): 3-10.

[20] 王秀梅, 荆延强, 李晓彤. 表现性评价嵌入初中英语跨学科主题学习的实施路径[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2025 (11): 19-24.

[21] 王洋. 指向问题解决的初中英语跨学科主题学习[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2024, 47 (1): 19-23.

[22] 吴红梅. 提炼和选择小学英语跨学科教学主题的策略[J]. 中小学外语教学(小学篇), 2024, 47 (4): 1-6.

[23] 徐玲, 陈芳. 通过英语跨学科主题学习实现课程协同育人目标的教学设计[J]. 教学月刊·中学版(外语教学), 2023 (7): 11-17.

[24] 颜涵, 黄乐佳, 刘靖. 有效开展初中英语跨学科教学: 主题确立、材料选择和材料处理[J]. 教学月刊·中学版(外语教学), 2023 (10):

11-15.

[25] 羊秀明,葛连干. 基于问题解决的小学英语跨学科主题学习活动设计与实施[J]. 中小学外语教学(小学篇), 2025,48 (7): 34-40.

[26] 杨洁. 初中英语跨学科主题学习评价体系构建[J]. 读写算,2024 (2): 149-151.

[27] 杨靓. 小学英语跨学科主题学习中的表现性评价设计[J]. 教育视界, 2025 (21): 29-32.

[28] 易达芳, 罗秀红. 单元整体视角下的初中英语跨学科主题学习实践——以人教版七年级下册 Unit 7 It's raining 为例 [J]. 海外英语, 2025 (23): 185-187.

[29] 詹泽慧, 季瑜, 赖雨彤. 新课标导向下跨学科主题学习如何开展:基本思路与操作模型[J].

现代远程教育研究, 2023, 35 (1): 49-58.

[30] 赵琳, 陈新忠. 基于学科本位的高中英语跨学科主题学习的设计与实施[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2025,48(4): 21-26.

[31] 赵文娟, 彭丽媛. 跨学科视域下的初中英语单元整体教学设计初探 [J]. 英语学习, 2024 (7): 52-56.

[32] 郑醉榴. 基于“C-POTE”模式的小学英语跨学科主题学习实践[J]. 中小学英语教学与研究, 2024 (2): 17-21.

[33] 邝明刚. 挖掘学科间链接点践行英语学习活动观——例谈初中英语跨学科主题学习的教学设计[J]. 教学月刊·中学版(外语教学), 2023 (Z2): 18-23.

(接封二)

案例分享

案例分享环节汇聚沪苏两地一线教育实践。上海市青浦区教育学院附属中学校长汪春芳展示了学校借助AI实现教研持续优化的迭代历程；上海市教育学会宝山实验学校副校长王金玲分享了基于智能课堂循证的“三点三循”课例研究促进教师自觉成长的实践路径；江苏省苏州市吴江区教研室副主任徐栋呈现了AI在作文评改方式变革中促进教师成长的创新探索。



圆桌讨论

圆桌讨论环节由徐建英副院长主持。共有六位嘉宾参与对话，分别为青浦区教育学院课程与研修中心副主任李慧慧、科研中心科研员陈旭宁，嘉定区教育学院初中英语教研员蒋维婷，青浦区豫英小学校长徐剑兰，青浦区思源小学副校长郁颖，以及浙江省嘉善县姚庄中心学校数学教师曹炯，嘉宾们围绕“AI到底给教研带来什么改变”这一主题展开深度对话。与会嘉宾从区域推进、校本研修、课堂实践、教师参与、证据转化等不同维度切入，交流了智能技术融入教研的真实经验与实践难点，进一步深化了对人机边界、循证教研和教师专业责任的认知。



专家点评

闫寒冰教授作点评总结。她表示，本次论坛兼具理论高度与实践价值，案例详实、借鉴性强。她强调，AI赋能教师研修，既要重构关系、重塑流程、重配权责，还要恪守实证原则；同时，教研人员也要强化智能工具应用、解读及研发方面的专业指导能力。



本场分论坛紧扣“‘人工智能+’教师研修之变”这一核心议题，汇聚多元视角、碰撞实践智慧：既凝练区域探索的实践主张，又吸纳专家前沿的理论引领；既呈现基层学校的落地实践，也搭建跨区域互通的深度对话。当前技术迭代日新月异，但教育人的初心始终不渝。立足数智转型新征程，青浦将赓续教师行动教育优良传统，在守正传承经典教研范式的基础上持续迭代创新，以数字赋能深耕课堂、淬炼师能、提质育人，让数智技术深度融入教师专业成长全过程，驱动新时代青浦教育行动教育范式升级焕新，为基础教育高质量发展赋能聚力。

以爱深耕教坛 以光守护成长

——记上海市毓秀学校教师龚赛华



龚赛华老师常年坚守一线班主任岗位，积极将班主任工作的相关理论与实操方法融入日常教育实践。她把班级当成家园，把学生视为家人，努力打造有温度的班级文化特色，用心搭建高效的家校沟通桥梁。她将爱心与汗水奉献给自己所钟爱的教育事业，用真情陪伴学生成长，持之以恒助力学子养成健全的人格、友善的性格以及高雅的品格。

一、以德立身，以心润人

龚老师曾获毓秀学校首届“言行雅正好教师”称号。她坚守育人初心，以身立教、以德育人，在日常点滴中润物无声，厚植学生家国情怀，培育责任担当意识，引导学子诚信友善、严于律己、心怀感恩、勇担使命。

她始终关注学生的心灵成长，开设班级“心语心愿”信箱倾听少年心事。为持续暖心陪伴，她创新设置“云信箱”，坚持每周疏导，引导学生以乐观心态直面学习压力与成长挫折。她温暖且持久的守护感动了众多家长，他们主动来访倾诉育儿难题，龚老师悉心答疑、分享沟通技巧，携手化解亲子隔阂，帮助家长营造温馨的家育氛围。

二、以光育人，筑美班风

龚老师坚持多元包容的育人理念，坚信每一位学生都是独一无二的个体，蕴藏无限的成长潜能。基于此，她确立“让每个孩子都发光，创建星辰璀璨的班集体”的带班理念，设计分层递进的系列育人活动：“寻找光源、汲取光能”引导学生发掘自身优势，“积蓄光势、完善自我”鼓励学生精进成长，“展现光彩、绽放闪耀”搭建展示舞台，助力学生绽放青春光彩。

此类活动帮助学生坦然接纳自我，理性看待他人评价，明晰成长目标与前行方向，进而共同营造出自信向阳、包容互助、积极进取的优良班风。

三、家校携手，共育花开

依据《中小学德育工作指南》家庭教育指导相关要求，龚老师深知家校协同是德育工作的关键支撑，因此她始终积极推动家校联动，引导家长重视家风、家教与家庭建设。她立足初中生的身心特征，系统梳理典型成长难题，兼顾共性问题与个体差异，创新构建“困惑呈现、案例分析、理论解读、实践支招”四步育人工作法，精心打造特色“家长沙龙”系列活动，精准破解家庭教育中的各类痛点与难点。

在推进家班共育的同时，龚老师勤于复盘总结、深入科研。她撰写的德育案例《WEI-Family，打造“超级家长会”》荣获青浦区德育案例评比一等奖。作为课题负责人，她主持的《着眼学生成长关键点，以“浸润式家长沙龙”为载体，创新家班共育方式的实践与研究》课题顺利结题，课题产出的多篇教育论文先后见刊于《上海教育》《现代教学》《青浦教育》等教育刊物。

四、笃学精进，薪火相传

龚老师始终以研究型班主任为身份定位，坚持终身学习、与时俱进，不断精进专业素养与育人能力。她积极参与市、区级各类德育专项培训，深入德育研究，更新教育理念。同时，她主动担当示范引领职责，充分发挥辐射引领作用，悉心指导工作室学员打磨公开课、备战市、区级竞赛；在校内毫无保留分享班级管理、家校沟通的实操经验，精准帮扶青年班主任快速成长，助力学校德育团队整体提升。

一分耕耘，一分收获。深耕教育二十多年，龚老师以初心浇灌桃李，以真心守护成长，收获了师生与家长的高度认可与真挚信赖。她深爱三尺讲台，心系每一位学生，在平凡的育人岗位上默默散发温暖微光，用热爱与坚守书写新时代教师的担当。

（本刊编辑部）