



中国学术期刊综合数据库统计源期刊
中国核心期刊（遴选）数据库收录期刊
中国人文社会科学期刊AMI综合评价扩展期刊
中国人民大学“复印报刊资料”重要转载来源期刊

ISSN 1002-3275
CN 45-1094/G4

基础教育研究

J I C H U J I A O Y U Y A N J I U

“双减”政策的改革伦理思考

作者：茹宗志 韩 婕

“双减”背景下“高校+小学”课后服务协同模式的路径探究

作者：余 妍 钟惊雷 周 煜

基于CiteSpace的乡村教师专业发展研究综述

作者：马思妮 李天凤

交往行为理论视角下学生课堂消极沉默及其化解

作者：张阿飞

我国活动课程研究30年的回顾与展望

作者：李 帅 侯刘起

“审美鉴赏与创造”视域下的高中语文古诗词教学策略

作者：王 纯 蒋红艳

历史教科书插图在高中课堂教学中的应用

作者：张积聪 程丽云

基于尺度思想探索地理过程的教学策略

作者：陈燕红 农海燕

以《颜氏家训》为例谈传统家训教化于新时代家庭德育的审思

作者：王 颖 杨 栩

幼儿园教师课程叙事的现实困境及优化路径

作者：李 洁 张小廷 张序婷

主管/主办：广西教育学会

出 版：基础教育研究编辑部

地 址：广西南宁市竹溪大道69号

电 话：（0771）5815231 5815393

电子邮箱：jcjyyj@jyt.gxzf.gov.cn

印 刷：广西民族印刷包装集团有限公司

发 行：广西邮政书报刊发行局

中国标准连续出版物号：ISSN 1002-3275
CN 45-1094/G4

邮发代号：48-180



基础
教育
研究

2023年
第17期
（9月）

2023年9月
第17期 总第615期
广西教育学会主办



基础教育研究（半月刊）
2023年第17期（9月）（总第615期）
（1988年创刊）

主管／主办 广西教育学会
出版 基础教育研究编辑部

编委会 余妍 钟惊雷 周煜

主任 林宁
副主任 旷乾 吴玉龙
委员 刘冰 黄艳兰
黄永和 刘红
潘建敏 彭春华
姚进宏 梁桂华

主编 旷乾
执行主编 刘红
编辑部主任 陆清雅
编辑 黄白杨 卢玉丹 左美玲
办公室主任 韦雪莲
代理发行 张代强

中国标准连续出版物号：ISSN 1002-3275
CN 45-1094/G4

目次

JICHU JIAOYU YANJIU

前沿视角

- 1 “双减”政策的改革伦理思考 茹宗志 韩婕
- 7 农村小学劳动教育实施现状、原因与对策 刘阳 汪丹

决策参考

- 13 “双减”背景下“高校+小学”课后服务协同模式的路径探究 余妍 钟惊雷 周煜

教师发展

- 17 “优师计划”背景下高质量乡村教师培养的逻辑向度与实践路径 李文芳
- 21 基于CiteSpace的乡村教师专业发展研究综述 马思妮 李天凤
- 26 幼小衔接视野下教师学习共同体的构建研究 罗鑫 曾彬

教改研究

- 31 交往行为理论视角下学生课堂消极沉默及其化解 张阿飞
- 35 我国活动课程研究30年的回顾与展望 李帅 侯刘起
- 41 初中语文整本书阅读教学策略探究 郑娜
- 45 高中英语文化阅读教学的实践研究 徐永军 丁磊 周弦 黎薇
- 50 学习迁移视阈下初中历史核心素养的培育 肖新星

2. 活动思路

教师先给幼儿展示制作绘制完成的瑶族纸衣成品，然后运用活动区颜料和笔示范绘画过程。向幼儿讲解工具材料使用和归还的纪律后，让幼儿自行选择材料对纸壳衣服进行装饰。活动过程中，不对服饰的图案或者颜色等具体细节进行要求或指导。关注幼儿自行发现瑶族服饰配色或者自我创造填色的学习和操作动机，充分让幼儿体验创造性活动和游戏经验带来的快乐。教师只对无法集中注意力参与区角活动和无法独立或协助完成的幼儿提供引导。幼儿基本完成后组织服装秀，一起走台或者单独走台，让幼儿自行评价自己设计的衣服。需要特别注意的是，该区角活动的顺序安排应在其他瑶族游戏活动后，幼儿有一定的前期经验，再看到相似活动后会将一系列活动联系起来，活动会更连贯流畅。

四、金秀瑶族服饰文化应用于幼儿园活动的教育思考与反思

（一）活动设计教学思考

为了使幼儿积极参与活动，教师应该对活动所用的民族素材进行筛选，根据地区情况选择跟幼儿早期实践经验相关联的知识点作为导入，例如民族饮食、民族节日、民族服饰等。引起幼儿的兴趣后，再开展活动。然后活动中以幼儿为主，不对幼儿的回答、幼儿的作品作诊断性评价，而是以鼓励为主。在活动中给予幼儿充分的尊重，让他们有充足的时间对民族服饰、民族文化发表自己的看法。教师还可以在把握民族文化特点的情况下，对民族文化手工艺品、服饰等进行再创作，保留精髓的情况下简化图形，使之符合幼儿所能理解的图形程度。

（二）少数民族文化融入幼儿园活动设计思考

通过对中国知网上现有的文献搜集分析可知，将民族文化应用于幼儿园活动方面存在着一些问题：幼儿园教师对民族文化的教育价值认识不足、对民族资源开发的积极性和主动性不高、对民族文化应用于幼儿园活动存在畏难情绪等。究其原因教师自身的认识、能力、视野有所欠缺，囿于原有知识体系，没有主动认识民族文化。

教师还应注重教学科研的研究，养成教学反思习惯，注重记录和考量民族活动中教学目标是否达成。按照《指南》的要求，如果民族文化活动中幼儿对民族文化有了初步的认知、体验，产生了热爱之情，则

可以认为该活动达到基本要求。如果活动开展后幼儿无法认知民族文化之美，或者无法在教师的引导下完成民族绘画或者民族手工，则视为预期目标未达成，教师应当及时反思教学内容选择、教学内容的组织形式是否恰当。

回到泰勒对课程教学原理的研究角度与内容，时下民族文化融入幼儿园活动的实施重点在于如何有效地选择适宜开发的民族文化资源、如何设置适宜幼儿身心发展的活动目标、如何有效组织活动的开展。因此金秀瑶族服饰文化成功融入幼儿园活动的前提是教师本身对活动内容的深入理解，必须注重活动目标的达成和实施情况。教育是对幼儿认知和情感产生的积极、持续性的影响，民族活动的开展也是五大领域视角下关注幼儿全面发展的导向下的开展。

2017年，中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于实施中华优秀传统文化发展工程的意见》提出通过“教育普及”的方式，“传承发展中华优秀传统文化”，学前教育阶段对优秀传统民族文化的开发，也是民族文化活态传承的重要环节。

（三）民族文化融入幼儿园活动展望

金秀瑶族服饰文化中蕴含原生态的民族传统文化，瑶族服饰五彩缤纷的色彩搭配、百变的图案能够促进幼儿观察力、想象力和创造力的充分发展，其多样性有利于丰富幼儿活动的内容。对于民族资源融入教学活动的开发，符合《纲要》和《指南》的文件精神，能让幼儿在潜移默化中产生民族认同感和归属感。幼儿园教师在开发地域性民族资源的同时，亦能促进民族教育观念、专业能力素质和综合素质的提高，成为民族文化自觉的传承者、建设者和践行者。■

【参考文献】

- [1] 阮梓怡. 广西少数民族文化融入幼儿园课程的路径研究：基于南宁市的调查 [D]. 南宁：广西民族大学，2021：5-6.
- [2] 刘红晓. 中国少数民族服饰文化与传统技艺·瑶族 [M]. 北京：中国纺织出版社，2019：110.
- [3] 周去非. 岭外代答 [M]. 上海：上海远东出版社，1996：127.
- [4] 金秀瑶族自治县民族宗教事务局. 瑶族文化 [EB/OL]. (2023-05-31) [2023-06-22]. <http://www.jinxiu.gov.cn/zjjx/ftrq/t5766711.shtml>.

Contents

基础教育研究

2023年9月10日 第17期
(总第615期)

学科探索

- 53 高中古诗词情境教学优化策略探究 那宝荣 高春燕
- 57 “审美鉴赏与创造”视域下的高中语文古诗词教学策略
王 纯 蒋红艳
- 60 历史教科书插图在高中课堂教学中的应用 张积聪 程丽云
- 63 劳动教育视域下高中地理项目式学习教学设计
陈 婷 熊平生 黄福卫 何瑶瑶
- 67 基于尺度思想探索地理过程的教学策略 陈燕红 农海燕
- 71 核心素养背景下通用技术项目式学习策略研究 孙艳华

家教指南

- 75 我国家庭教育观念的研究综述及展望 杨诗琪
- 79 以《颜氏家训》为例谈传统家训教化于新时代家庭德育的审思
王 颖 杨 栩

学前教育

- 82 基于活教育理论的幼儿园食育课程建构 茹雨柳
- 86 幼儿园教师课程叙事的现实困境及优化路径
李 洁 张小廷 张序婷
- 90 “家园社”协同推进贵州省幼儿劳动教育：交叠影响域理论视角
李容香
- 94 金秀瑶族服饰文化在幼儿园活动中的开发与运用 梁泽浩

地址：广西南宁市竹溪大道69号

邮政编码：530021

电话：(0771) 5815231 5815393

电子邮箱：jcjyyj@jyt.gxzf.gov.cn

发行：广西邮政书报刊发行局

邮发代号：48-180

定价：12.00元

印刷：广西民族印刷包装集团有限公司

地址：广西南宁市高新区高新三路1号

邮政编码：530007

出版日期：2023年9月10日

如有印装质量问题请寄回印刷厂调换

本刊声明

为扩大本刊及作者知识信息的交流渠道，加强知识信息的宣传推广，本刊已许可中国学术期刊（光盘版）电子杂志社在CNKI中国知网、万方数据、重庆维普、龙源期刊等网络平台以数字化方式复制、汇编、发行、传播本刊全文。该著作权使用费及相关稿酬，本刊均用于作者文章发表、出版、推广交流（含信息网络）以及样刊赠送，即不再另行向作者支付。凡作者向本刊提交文章发表之行为即视为同意上述声明。

Ethical Thinking on the Reform of the "Double Reduction" Policy

/ Ru Zongzhi, Han Jie

The Exploration on the Path of After-school Service Collaboration Model of "Universities + Primary Schools" under the Background of "Double Reduction" Policy

/ Yu Yan, Zhong Jinglei, Zhou Yu

The Overview of the Research on Professional Development of Rural Teachers Based on CiteSpace

/ Ma Sini, Li Tianfeng

Students' Negative Silence in Class and Its Resolution from the Perspective of Theory of Communicative Action

/ Zhang Afei

Review and Prospect of 30 Years of Activity Curriculum Research in China

/ Li Shuai, Hou Liuqi

Teaching Strategies of Ancient Chinese Poetries in High Schools from the Perspective of "Aesthetic Appreciation and Creation"

/ Wang Chun, Jiang Hongyan

The Application of History Textbooks' Illustrations in High Schools' Classroom Teaching

/ Zhang Jicong, Cheng Liyun

Teaching Strategies of Exploring Geographical Process Based on the Idea of Scale

/ Chen Yanhong, Nong Haiyan

The Discussion of Taking *Family Instructions of Master Yan* as an Example on the Reflection of Traditional Family Instructions to Family Moral Education in the New Era

/ Wang Ying, Yang Xu

The Realistic Dilemma and Optimization Path of Kindergarten Teachers' Curriculum Narration

/ Li Jie, Zhang Xiaoting, Zhang Xuting

“双减”政策的改革伦理思考

茹宗志 韩 婕

【摘要】颁布“双减”政策是我国义务教育阶段重大的改革举措。当前，改革成果显著，然而减负的内在矛盾与冲突并未改变，减负困境依然存在。基于教育政策伦理，以内容伦理、程序伦理和主体伦理为切入口，分析政策落地困境，溯源传统教育文化观念影响、政府科层组织结构影响、多元主体利益交织阻碍的深层原因。提出“厘清指向明晰、公正合理的政策内容”“完善民主科学、上下协同的政策执行程序”“规范和而不同、公益责任为重的政策主体”的建议，促进“双减”政策平稳持续运行，实现全方位有效减负的理想目标。

【关键词】“双减”政策 政策伦理 伦理重构

【中图分类号】 G420

【文献标识码】 A

【文章编号】 1002-3275 (2023) 17-01-06

中小学负担过重问题过去曾是教育领域不可回避的话题。减负不可能一蹴而就，改革依然任重道远。2021年7月，中共中央办公厅、国务院办公厅以印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》（本文简称“双减”政策）为标志，开启了新一轮的减负改革，其力度前所未有的，令人充满期望。两年的改革成果显著，基本实现政策的直接目标，然而政策实施的问题也从侧面反映了减负的内在矛盾与冲突并未完全改变，减负的困境仍然存在。^[1]教育政策伦理是指国家公共权力部门为实现特定教育目标，在调节与分配有限教育利益资源的过程中所遵循的伦理价值原则。^[2]其贯穿整个教育政策活动过程中，关系到减负改革目标的实现与否，以教育政策伦理视角对“双减”政策进行研究与讨论，可以为探寻减负未来走向、优化“双减”政策落实、化解减负内在矛盾与冲突提供伦理支持。

一、“双减”政策的文本分析

从文本上看，“双减”政策指的是减轻义务教育阶段学生作业负担、校外培训负担和家长经济负担，对

此政策内容从作业规划、课后服务建设、培训机构整治、教育教学质量提升、保障设施建设和政府部门工作六个层次提出要求，提升人民群众教育的满意度。总体而言，“双减”政策内容主要涉及校内与校外两个维度。

（一）校内改革内容

“双减”政策的校内改革内容主要从三个层面进行。第一，作业规划。“双减”旨在通过分类明确不同学段的作业总量和时长，系统设计分层、弹性和个性化的作业结构，健全作业管理和指导机制，规定学生课余时间安排等方面来提升作业质量，减轻学生校内作业负担。第二，课后服务建设。政策内容从以下四个方面进行规定：课后服务的时间不早于当地正常下班时间，课后服务类型应包括补习辅导与答疑、丰富多彩的社团活动等形式，课后服务人员可兼容本校教师、社会专业人员、志愿者等，课后服务资源可充分利用社会资源和线上资源。这些政策力图在解决学生放学后的归属问题的同时满足学生多样化的个性发展需求。第三，提升学校教学质量。文本中提出规范学校课程设置、优化教学方式、强化教学管理、改进考

茹宗志 / 宝鸡文理学院教育学院，教授，从事教育基本理论、教育哲学研究；韩婕 / 宝鸡文理学院教育学院，从事教育基本理论研究（宝鸡 721013）

【基金项目】陕西省2020年研究生教育综合改革研究与实践项目“全日制教育硕士实践教学-U-T-S共同体模式探索”；2023年宝鸡文理学院校级研究生创新科研一般项目“中小学教师专业责任泛化问题研究”（YJSCX22YB07）

试方法、开发免费线上学习服务的要求，以此提高学生的在校学习效率，解决学生“吃不饱”“吃不好”的难题。

（二）校外改革内容

“双减”政策的校外改革内容也是从三个层面展开。第一，整治校外培训机构。文本提出严格审批校外培训机构，规范培训课程、培训人员、收费标准和培训时间，强化培训机构常态化运营监管，力求从源头上遏制校外培训机构无序增长的态势，减轻学生的校外培训负担和家长的经济负担。第二，推动保障设施建设。通过统筹教师编制、完善教师薪资评定制度、制定课后服务经费保障办法、深化高中招生改革、推动教育质量评价体系变革、完善家校社协同机制、促进义务教育优质均衡发展等措施来保障“双减”政策的实施。第三，明确政府部门工作要求。政策内容指出要联合多部门协同治理，做好全面系统部署工作，明确各部门的工作责任，建立“双减”工作专门协调机制，集中组织开展专项治理行动，以权威管控、督促检查和宣传引导的手段实行点对点的全方位整治。

较之于“双减”政策之前的减负政策，“双减”政策实现了多方联动，标本兼治，校内外双减，增加兜底保障的突破，以强劲多元的方式开展全方位综合治理。

二、“双减”政策的伦理分析

早在公元前4世纪之前，中国与西方就已经对伦理展开了研究。伦理在中国古代由伦和理两个单字构成，伦表示辈分、等次、条理，后引申出关系的内涵；理表示道理、本性、法纪，后引申出规则、理论等内涵。^[3] 伦理一词在《礼记·乐记》中代表事物的条理的含义^[4]，后来主要指“人伦之理”^[5]，即作为协调社会关系、人际关系的道理与规范。在西方，伦理一词最早产生于古希腊时期，作为规范团体生活中特定行为的秩序。从亚里士多德开始，伦理被专门用来指代人的德性。^[6] 近代西方的伦理很多时候不单指道德，既包括社会的人际交往规范和道德原则，也包括组织、制度中的规则与规范。黑格尔将伦理与道德加以区分，认为伦理是法与道德的承担者与基础^[7]，是人与家庭、社会、国家之间的法治、规范与秩序。如今，学者对于伦理的认识也有所不同，主要存在等同于道德、区别于道德、伦理包含道德三种看法。但普遍来说，伦理被视为是一系列指导行为的观念，是规范人与人、人与社会关系的准则。

教育政策伦理是用伦理分析教育政策问题的一个领域。目前，一些学者对教育政策伦理的内涵提出了不同的看法。有学者认为，教育政策伦理是贯穿于整个教育政策活动过程的伦理规范与道德原则的系统总和，以解决教育政策的“应当性”问题。^[8] 有学者提出，教育政策伦理是教育政策分配教育利益时的伦理性、伦理功能和价值原则。^[9] 有学者则是从价值、规范与实践三个层次指出教育政策伦理是教育政策中蕴含的伦理道德要求和价值取向，也是社会主流伦理价值对教育政策的要求和体现。^[10] 无论学者对于教育政策伦理内涵的看法有多不同，但都会围绕政策内容、政策程序、政策主体三个方面对政策是否具备公正合理、科学民主、正义的精神进行探讨。因而，从内容伦理、程序伦理以及主体伦理三个方面对“双减”政策进行分析，探讨政策落实过程中遇见的问题，为“双减”政策的稳步开展提供参考。

（一）内容伦理

教育政策的内容伦理是指这项政策内容或政策所要达到的结果是否公正、合理。^[11] “双减”政策旨在通过减轻学生与家长过重的负担，调节公共教育利益与私人教育利益矛盾，强化教育公共属性，实现教育良好生态环境的回归和落实基础教育发展以人为本的理念，促进学生全面健康成长，贯彻落实公正、正义的价值原则，对公共教育资源及机会重组分配，保障各社会阶层受教育机会均等和社会关系的正义。然而，就目前教育资源分配现状来看，尽管政府极力实现区域间教育资源的均衡发展，但是各地各校之间仍然存在着较大的差异，当“双减”限制了私人通过课外补习获取教育资源的渠道与学校减负提质二元失衡的矛盾碰撞时，“双减”政策是否能够真正跳出减负循环“怪圈”，实现社会各阶层教育资源平等享有，践行教育公平正义的价值原则是当下面临的困境之一。另外，尽管“双减”政策内容包含关于作业总量、培训时长、时段等详细具体的标准，但仍然需要对政策中的减负目标群体和减负底线界定进行优化。首先，减负目标群体指向要明确。所谓负担一定是过重的、无法承受的，然而负担的轻与重并非完全以时间与数量作为衡量标准，它因人而异，是一个主观性强的复杂问题，同等绝对量下，学生与家长对负担感受的相对量却有所差别，并非所有地区、所有相关主体都负担过重，因而如何更加科学地界定与考量学生的负担是需要不断关注的问题。其次，减负底线界定有待明晰。目前科学的负担测评与调控体系尚未完善，未能提供客观

的数据标准来衡量负担程度,因人而异给出可以弹性掌握的涨落区间用以明确减负的底线^[12],这在一定程度上使得“双减”后部分自我约束力弱的学生出现放纵导致成绩下滑等现象,影响了社会对于政策内容合理性的认识。故而“双减”政策开展的攻坚阶段也应持续优化政策内容,保障政策内容及其结果的公正与合理。

(二) 程序伦理

一般而言,教育政策在程序上分为政策制定、政策执行、政策评价三个持续动态的环节,民主化与科学化是其程序伦理的内在表现。关注“双减”成效的同时可以发现政策实施的艰辛,而程序运行则是影响“双减”政策落地陷入困境的重要原因。为了持续稳固“双减”效果,完善政策运行程序,实现程序间环环相扣也就尤为重要。

在“双减”政策落实到地方时不难发现地区政策实施的同质化问题,表现为施策行为与现实情况不相符、难融合的现象,其成因有两方面因素。一方面,政策制定与评价缺乏科学测量系统,使得政策的可操作范围相对模糊,同时由于参与主体与立场的多元化,政策评价反馈结果也会有所偏差,因此无法完全统筹不同地区、不同学校的实情差异,针对性地进行下一步的政策执行。另一方面,政策执行的程序也存在亟待优化的地方。首先,执行部门执行行为的科学性亟待增强。一些执行部门为了快速实现“双减”目的,并没有充分考虑地区实际,习惯性运用简单的行政手段,采取直接关停课外辅导机构、强迫学校必须大规模开展课后服务等措施。^[13]还有部分执行部门出于对“双减”政策理解偏差与所处环境制约,敷衍、机械的落实政策,在治理过程中的科学性与伦理性不强,虽取得了细微成效,但未践行其内在的政策伦理。其次,教育利益联合体亟待击破。以中考、高考为标准的考试评价制度和以学历为标准的社会用人制度不利于击破教育利益联合体和“双减”政策的落实。一些学校出于对自身利益的最大化考量,在实施“双减”时采取选择性执行、表面化执行等方式,进行“换汤不换药式”的教学变革,游走于既要落实上级要求,又要保证学校升学质量提升的双重目标中。最后,辅助机制亟待完善。尚未完善的家校社协同机制使家长、社会等相关教育主体难以高效参与“双减”工作,从而影响政策执行难以推进。另外,尚未成型的教师弹性调休机制、教师培训奖励机制、教师工作评价机制、社会参与机制、利益保障机制等也使“双减”过后教

师负担过重和大量教培人员失业等新的问题突出,影响部分主体的参与共识与意愿。因而必须充分重视“双减”政策程序的科学性与民主性问题,这也是避免此次减负再次陷入减负“怪圈”的保障。

(三) 主体伦理

政府是民众委托的为社会公共利益服务的主体,然而在实际的行动过程中,教育政策主体是具体而多样的,主体会随着教育政策过程的不同阶段而变化。^[14]但是,不管作为管理、执行还是评价等主体,都应当以公共责任作为核心来行使公共权利,以实现公共教育利益。

在“双减”政策落地过程中,政策主体坚持恪守政策主体伦理,坚持加强部门监督,以权力制约权力。合法组织多元力量,以社会制约权力。不断弘扬社会规范,以道德制约权力。这样能够总体实现政策主体职务责任、政治责任、道德责任的相互统一,确保政策主体公益责任履行,加快实现教育公共性回归,但是仍然存在一些问题。首先,一些政策主体未有效履行其职务责任。目前“双减”方案以多部门协同为主,包括教育、民政、工商、卫生、财政、建设等部门,在全方位治理的同时也造成了各相关部门权责界限不清晰,政策执行权责模糊的问题。^[15]此问题使得政策主体在面对很多问题时不能够给予足够充分的关注与帮助,影响“双减”政策快速有效的推进。其次,一些政策主体在履行责任时偏向自我利益的最大化。任何政策过程必会涉及多主体的利益冲突,部分基层政府为了保护自身利益采取执行风险小、奏效快、成本低、易出政绩的规定,有意识地规避损害其利益的规定,从而出现“上有政策,下有对策”的现象。^[16]也有部分学校在进行综合考虑之后表面减负,实则照旧,阻碍了政策的有效持续执行。最后,政策主体道德责任有待加强。在政策活动中应当遵循公共道德责任,深入落实社会要求的道德标准与规范,真正服务、关爱、维护公民权益,发挥其作为政策主体的示范引领作用。然而,部分政策主体因利益因素或环境制约没有有效发挥其主体引领指导作用,使得治理工作治标不治本,保障辅助工作出现不同程度的滞后现象。

三、“双减”政策伦理问题的产生原因

(一) 传统教育文化观念影响

儒家教育文化作为中国传统文化的重要组成部分,对中国古代社会和中国现代社会都产生了深远的影响。先秦以来,儒家文化所提出的大一统的政治观念和学

优则仕、贤能治国的教育价值思想在一定程度上打开了通过教育实现阶级流动和阶层分化的大门，道出了知识改变命运与保持家业的重要性。“两汉以来的察举制实践表明，仅仅依靠推荐的形式选拔封建统治人才，难以克服名与实、任人唯贤与任人唯亲、家与国、中央与地方的矛盾”^[17]。在多种因素影响下，以才学为考试选拔标准的科举制度逐渐产生。尤其在宋代以后，“教育主体呈现出明显的平民化趋势。特别是统治阶级有意识地开放阶层限制，吸纳底层精英，从而使得教育获得、教育成就的阶层壁垒有所松动”^[18]，科举制度的社会地位不断加固，并加深了考试文化和重教、苦学的教育传统观念，形成千百年来通过教育实现阶级跃迁的路径依赖。如今，虽然科举制度已分崩瓦解，但是考试的特殊作用和科举制度带来的公平竞争、择优录取、考试改变命运的观念却深入人心，成为社会牢不可破的社会共识，并以高度重视考试竞争、追求分数的价值观念影响着社会的选择。“由此形成了‘读书—考试—功名’的功利主义教育逻辑，以及‘唯升学、唯分数’的应试主义教育文化，成为学生负担过重和教育生态失衡的深层次文化导因”^[19]。在教育文化观念和长久路径依赖的制约下，想要在不改变社会意识思想的基础上达到“双减”政策结果是一个异常艰难的过程，此过程中社会大众因文化观念抵制带来的层层阻碍也是政策执行梗阻的文化导因。

（二）政府科层组织结构影响

虽然政府架构很难用科层制全然概括和描述，学者也对政府是否属于科层制形态有不同的见解，并提出“复合科层制”“科层制”“科层制向合作制转型”“干部制与科层制混合”等多种观点，但就本质特征而言，现有政府的组织模式与科层制存在相似的层级架构和运行规则，科层制已深深扎根于政府组织体系，成为我国政府的组织形式，是政府组织架构的本质和高效运转的基础，因而从事实上来讲，我国政府属于科层组织结构。^[20]该组织结构具有自上而下、层级分明、权责分明的特点，体现了理性、高效、稳定的优势，但是也不可避免地表现出灵活性不足的弊端，体现出组织关系协调困难、职能操作步骤复杂、环境适应性相对较差、运作速度有待提升等问题，成为政府发挥职能的阻力。^[21]“双减”政策的程序过程呈现中央至地方自上而下式的特点，不可避免地受到科层组织机构问题的影响。因而，不免存在因部门之间协同联动不足而产生的职责模糊和协调冲突现象，致使相关主体责任不明晰，行动不到位，制约并影响着“双

减”政策的实施效果。同时，其特征也滋生了上下层循环反馈机制运行不顺畅、治理措施雷同甚至脱离实际情况、利用虚假数据隐藏管辖地区真实结果与新问题等现象，影响“双减”政策的持续、长远发展。一方面给一些部门未有效履行其职责的行为寻求可乘之机，另一方面也使政策运行机制体系化与科学化不足，影响公共化、民主化的政策价值的高效体现，导致政策实施结果与政策既定价值目标存在一定的差距。

（三）多元主体利益交织阻碍

“任何问题、事件、现象的发生都绝非某单一因素，而是取决于潜藏在这一因素背后并与之互动关联的要素互动系统或‘反馈环路’。”^[22]负担重的表象背后同样是多源复杂的，反映了多元主体利益交织、作用的结果。不同主体有不同的利益诉求，当其所求利益在某一点上达成共识时便会形成坚固的利益联盟，成为阻碍“双减”政策运行的隐形壁垒。因而，减负实质上是多元主体利益变动过程，也是打破坚固利益联盟的过程。在整个教育系统中，地方政府、培训机构、学校、家长是利益联盟的主要构成主体。就地方政府而言，区域发展与政绩是其追求的利益目标，在上级赋予其自由裁量权的同时也会产生政策执行掺杂自身利益，难以落实政策重点与主体间合作联动性低等影响政策伦理的问题。^[23]对于培训机构而言，其对于经济效益的追求使教育由产业化走向商业化，形成追逐教育行业经济性、忽视教育行业公益性的恶性循环，在强有力的政策力度下通过隐形变异的形式重操旧业，成为阻碍政策执行的痼疾。一些学校也在追求评价考核成果、教学声望等多重利益因素影响下既想支持政策又不得已迫于现状的“打游击战”，表面化、选择性的落实政策，影响政策的推动过程。就家长而言，在教育资源分配不平衡和学校教育质量差异较大的社会现状下，一些家长为学生“增负”是其希望学生成才以应对激烈社会竞争、实现阶级跃迁的主要途径。故而，当地方政府追求政绩、培训机构追求利益、学校追求办学声望、家长追求孩子发展在某一点达成共识基础时，多方形成的利益联盟体就会更加牢固，制约“双减”政策伦理的发挥与体现。因此，减负是一个复杂而漫长的过程，仅依靠教育政策改革很难实现目标，更需要多角度、多层次的共同变革才能有效解决减负问题。

四、“双减”政策的伦理重构

“双减”政策的科学、有效推进需要根据需求的转

化、对象的转变进行适当调整,思考政策实施过程中可能影响伦理精神的原因,为正确认识“双减”政策提供全新的思维方式,以使政策内容、政策程序、政策主体实现更好的匹配,从实然走向应然。

(一)厘清指向明晰、公正合理的政策内容

首先,明确界定政策目标对象。明晰此次“双减”中的负担是什么、负担如何界定、负担发生的范围及减负底线等问题,对症下药做到精准减负。此次“双减”明确指出了减轻学生的作业负担与校外培训负担。以往,教育者对于学业负担、作业负担、课业负担三者之间的关系界定并不明确,存在通用、混用现象,对减负的认识也大多停留在减少作业量与作业时间上,没有深入思考学生为什么做作业、什么样的作业适合学生等问题。因此,科学清晰的定位“双减”的目标对象是政策真正实现减负目标的基础。同时,也要加快构建常态化、全员化、多维度的负担测评体系与负担调控模型,借助现代教育测量技术收集不同区域、不同阶层、不同群体数据丰富测评资源库,为“双减”政策的灵活、合理实施提供科学基础,在信息系统、智囊系统与决策系统的统一中实现“双减”的因地制宜、因人而异。

其次,丰富变革社会传统教育观念的推动型内容。第一,强化改革结合学生身心发展特点、社会发展需求、知识体系逻辑等形成社会广泛认可的多元评价体系与考试招生制度,同时持续完善与变革社会分配制度、用人制度和普职合流制度,平衡群体差异,宣传平等的职业观念,缓解社会因升学、就业带来的担忧。第二,持续强化公费师范生制度、教师轮岗制度、银龄计划等制度的落实,采取交流轮岗、学区一体化管理、学校联盟、对口支援、乡镇中心学校教师走教等多种途径促进优秀教师支援教育资源贫瘠区域。^[24]同时完善义务教育拨款体制和义务教育经费保障体制,统筹规范作业质量与课后服务质量,实现教育资源的均衡配置,以此减轻因教育资源差异而带来的社会跃迁焦虑。第三,加强家庭教育指导服务中对家长传统教育文化观念的变革,引导家长树立理性的教育观和竞争观,摒弃短视化、功利化的工具主义观念和职业分高低贵贱的职业选择观,崇尚教育实现促进人全面、个性发展的教育本体价值观念。在主客观因素共变基础上降低负担循环风险,保障“双减”政策内容、结果的公正、合理。

(二)完善民主科学、上下协同的政策执行程序

首先,优化“双减”顶层设计。加强“双减”工

作协调机制建设,重新厘定政策制定与执行部门的权力边界与运行场域,依法界定政策制定、执行、监督等相关部门的职责与权限,提升各部门之间的协同治理能力与专门执法能力,确保“双减”政策的系统性与全面性。另外,可以建立常设性的政策机构跟进政策工作,保持“双减”政策的长期性和各阶段的连续性。其次,完善配套保障机制和交流协作机制。联合政策制定者、政策执行者、研究领域专家、群众代表等主体针对“双减”实施问题及产生矛盾进行针对性研究和分类解决,注重命令性和能力建设性工具的组合使用,制定完善的配套保障机制和交流协作机制。例如完善教师弹性调休机制、教师薪资评定制度、教师培训奖励机制、教师工作评价机制、社会志愿者参与机制,解决教师负担过重问题。利用家校社合作机制、学校机构共建机制、利益补偿机制,解决“双减”社会参与度、教育资源保障和失业人员去向问题。最后,加快构建上下互通的监督问责机制和持续反馈机制。统筹多方力量成立“双减”监督分队,采用明访与暗访结合的形式进行不定期调查,配合监督管理部门对减负效果、作业创新、课后服务等举措进行监督,同时出台具体的信息公开制度,做到“双减”行动的可视化。另外,发挥智能技术与舆论作用,通过微博、微信公众号、论坛、网络视频等平台收集分析政策实情与困惑,适时适当通过新闻媒体、政府公告栏、学校、社区向社会解读政策,告知政策行动动态,为行政部门、学校等主体正确、有效执行“双减”提供方向性指导,促使教育利益相关者主动认同、吸收并运用政策,实现政策主体由知到行的转变。在系统全面的政策执行程序中保障政策科学性与民主性运转,实现符合合法程序的政策环节环环相扣、有机循环。

(三)规范和而不同、公益责任为重的政策主体

首先,增强各政策主体的伦理意识。通过开设培训、讲座,发放指导手册,网络信息投放等方式不断弘扬公共为重、集体为先的精神,加强政府、学校、家长的教育责任意识。同时,细化“双减”职责评估细则和常态化督导准则,形成各自功能定位明晰、职责权利平衡的政策主体关系,在主被动制约下规范政策主体扮演好公共服务的角色,恪守其职务责任、政治责任和道德责任,做好“双减”落实工作、教育提质工作、课后服务工作等,对社会负责,以人民的利益为旨归,更好地为社会公共利益服务。其次,提升政策主体的专业能力和服务水平。包括提升行政部门的执政能力、专业治理能力、公共责任意识和先进可

持续的发展理念,强化学校教育工作者的教育情怀、专业素养、教育经验等,并将其作为政府部门绩效考核、学校教育质量评价体系中的重要考核标准,以点带面,以上带下,形成相互协同联动机制,构建协同行动关系网络。最后,提供多方互动、民主协商的机会,增强政策相关主体之间的合作共识。主体之间的精神合作意识是具有不同文化价值观念和利益观念的政策相关主体有机协作,步调一致实现政策价值目标的主观动力。通过多方互动机会,使政策相关主体在意识碰撞中形成对“双减”政策的共有理解和以认同为基础的信任机制,在满足各政策主体利益需求的基础上实现政策执行共同体的构建,形成协同发展,公共为重,互利共赢的局面,是践行“双减”政策主体伦理和价值的主要体现。

综上所述,教育政策伦理是教育政策制定与执行中的价值精神引领,能够解决政策的公正性、合理性问题,失去伦理指引政策便会失去意识约束,制约其发展态势。目前“双减”政策落地反映的一系列目标对象界定模糊、政策执行机制不完善、政策主体价值与精神偏离等问题都将影响政策伦理的作用发挥。因此,要厘清指向明晰、公正合理的政策内容,完善民主科学、上下协同的政策执行程序,规范和而不同、公益责任为重的政策主体,实现全方位有效减负的理想目标。■

【参考文献】

- [1] 刘霖,刘韧.“双减”政策的必要性、问题和配套措施[J].上海教育科研,2023(10):29-34.
- [2] 刘世清.教育政策伦理问题研究[D].上海:华东师范大学,2007:21-22.
- [3] 焦泽阳.中国传统伦理与古代都城形态礼制特征的历史演进研究[D].南京:南京大学,2012:36.
- [4] 辞海.伦理[EB/OL].[2023-05-25].<https://www.cihai.com.cn/yuci/detail?docLibId=1107&docId=5705393&q=伦理>.
- [5] 余仕麟.伦理学要义[M].成都:巴蜀书社,2010:8.
- [6] 倪懋襄.伦理学简论[M].2版.武汉:武汉大学出版社,2018:40-44.
- [7] 黑格尔.法哲学原理[M].范扬,张企泰,译.北京:商务印书馆,1996:162-163.
- [8] 刘世清.教育政策伦理:一个新的研究领域[J].湖南师范大学教育科学学报,2009,8(6):13-16.
- [9] 彭华安.教育政策伦理及其价值诉求[J].教育理论与实践,2010,30(34):28-30.
- [10] 石火学.教育政策伦理的内涵、本质与意义[J].电子科技大学学报(社科版),2010,12(6):88-91,112.
- [11] 刘世清.教育政策伦理[M].上海:上海教育出版社,2010:66.
- [12] 杨小微,文琰.“双减”政策实施研究的现状、难点及未来之着力点[J].新疆师范大学学报(哲学社会科学版),2022,43(4):25-38,2.
- [13] 张善超,熊乐天.“双减”实施过程中的困境与破解之道[J].西南大学学报(社会科学版),2022,48(5):149-158.
- [14] 杜时忠,张添翼.教育制度和教育政策的伦理属性及其实现[J].中国教育科学,2017(4):91-105,90,186.
- [15] 王宪平,程一可.“双减”政策下校外培训机构治理的生态检视:问题与策略[J].继续教育研究,2022(4):62-67.
- [16] 李广海,李海龙.博弈论视角下“双减”政策执行的阻滞与疏解[J].现代教育管理,2022(6):10-19.
- [17] 张亚群.科学学的文化视角[J].厦门大学学报(哲学社会科学版),2002(6):29.
- [18] 戴红宇,辛治洋.超越阶层限制的教育期望从何而来:基于儒家“学而至”的考察[J].现代大学教育,2022,38(3):10.
- [19] 范涌峰.“后减负时代”基础教育高质量发展的生态重构[J].四川师范大学学报(社会科学版),2021,48(6):45.
- [20] 陈丽君,童雪明.科层制、整体性治理与地方政府治理模式变革[J].政治学研究,2021(1):90-103,157-158.
- [21] 黄科.组织僵化、调适行为与中国的运动式治理[J].江海学刊,2019(3):137-142.
- [22] 龙宝新,周莎.中小学教师工作负担治理路径研究[J].贵州师范大学学报(社会科学版),2022(5):68.
- [23] 金菊,杜鑫宇.义务教育阶段“双减”政策执行问题及对策:基于史密斯政策执行过程模型的分析[J].成都师范学院学报,2023,39(9):87-96.
- [24] 云丹桑珠,李习文.从另一种公正观看乡村教师与乡村教育的发展:《乡村教师支持计划(2015年—2020年)》的政策伦理分析[J].文教资料,2019(5):113-114.

农村小学劳动教育实施现状、原因与对策

刘 阳* 汪 丹

【摘 要】以贵州省遵义市土坪镇一所小规模农村小学的教师和学生为调查对象,开展问卷调查并收集数据,发现当前部分农村小学劳动教学实施存在以下问题:学生对劳动的认知偏狭,劳动课程被边缘化和占用,劳动教育的师资短缺,劳动教育缺乏有效评价。基于此,提出促进农村小学劳动教育实施的建议:启发学生树立积极的劳动教育观念,家校合作支持劳动教育的贯彻落实,建构劳动教育实施的资源支持系统,完善劳动教育实施效果的评价方式。

【关键词】农村小学 劳动教育 问卷调查

【中图分类号】G40

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 17-07-06

一、问题提出

《中共中央 国务院关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见》要求“全面构建体现时代特征的劳动教育体系”,“把劳动教育纳入人才培养全过程”,从政策层面有力推动劳动教育的发展,体现了国家对劳动教育的高度重视。学术界也广泛关注劳动教育,研究者纷纷从劳动教育的内涵、课程、师资、实践、评价方面展开研究。

在劳动教育内涵方面,《教育大辞典》认为劳动教育是教授学生获得工农业生产基本知识和技能,致力于培养学生正确的劳动观、劳动态度和劳动习惯。檀传宝认为劳动教育是掌握一定劳动知识和技能、培养良好的劳动习惯、形成积极的劳动态度的教育活动。^[1]柳夕浪指出“劳动教育是为了劳动(者)的教育,反对不劳而获、坐享其成”^[2]。劳动教育已经成为“五育并举”中的重要组成部分。

在劳动教育课程方面,研究者聚焦课程设计、课程实施、制度管理等方面。从课程设计来看,杨浪浪等人根据劳动教育目标与主题课程群,系统设计了基

于地域文化的小学劳动教育课程。^[3]丁志健等人梳理了不同文化课程中的劳动教育要素及其在劳动教育中的功能。^[4]从课程实施来看,张荣晋提出家校合作、学校与社区合作积极开发校外劳动教育课程资源。^[5]于雅等人认为劳动教育实施要根据学生身心发展规律及特点,因材施教。^[6]从制度管理来看,郑程月等人指出推进教育法律法规的修订,为劳动教育的实施提供指引。^[7]张随学提出把劳动教育作为必修课程纳入教学计划,建立规章制度,严格管理。^[8]

在劳动教育师资方面,薛维学等人认为农村中小学劳动教育有效实施的关键在于教师。^[9]张航提出农村小学可以先培养高年级学生成为劳动教育“小老师”,再由“小老师”对低年级学生进行劳动教育。^[10]王飞提议将现有的劳动教师、班主任、学科教师、劳动模范、知名工匠等纳入劳动教育教师队伍。^[11]

在劳动教育实践方面,胡赟赟提出劳动教育日常化,学生通过完成教师每日安排的常规劳动工作,以培养良好的劳动习惯。^[12]江潮提出开展班级活动提

刘阳 / 重庆第二师范学院教师教育学院, 讲师, 博士, 从事教师教育研究; 汪丹 / 重庆第二师范学院教师教育学院, 从事小学教育研究 (重庆 400065); *通讯作者, E-mail: liuyang0840113@163.com

【基金项目】重庆市社会科学规划项目“农村中小学教师社会情感能力发展研究”(2022NDQN58); 重庆市教育科学规划课题青年课题“乡村小学教师社会情感能力的影响因素及提升策略研究”(K22YY216702); 重庆市人文社科重点研究基地重庆市统筹城乡教师教育研究中心课题“教育预防返贫长效机制研究”(JDKT202205)

高学生自理能力,开展校园文化建设活动提升学生劳动素质。^[13]

在劳动教育评价方面,冯刚等人提出要树立以获得感为核心的评价导向,从劳动观念、劳动精神、劳动习惯和劳动技能四个方面建立评价指标。^[14]何云峰等人提出完善学生在劳动实践中的学案记录,在综合素质评定中加大劳动素养的比重。^[15]

已有研究从多个方面对劳动教育展开探讨,但大多数成果偏向于思辨性研究,实证调查较少。本研究以遵义市土坪镇T小学为例,采用问卷调查,从教师和学生双主体出发,对劳动教育的认知、态度、实践及评价展开分析,最后提出农村小学劳动教育的发展策略。

二、研究设计

(一) 研究方法

本研究采用问卷调查收集数据,分别面向学生和教师发放问卷。学生问卷包含劳动教育的观念、态度、能力和实践四个维度,其中观念维度有2道题目,如“你对劳动的认识”;态度维度有4道题目,如“你是否愿意参加劳动”;能力维度有2道题目,如“经过劳动教育,你掌控了哪些技能”;实践维度有3道题目,如“学校的劳动实践状况如何”。教师问卷包含劳动教育的观念、态度、实施和评价四个维度,其中观念维度有1道题目,即“你认为开展劳动教育的必要性是什么”;态度维度有2道题目,如“你是否愿意承担劳动课教学任务”;实施维度有5道题目,如“劳动课程的实践情况”;评价维度有3道题目,如“劳动教育的评价方式”。

(二) 样本情况

本研究以五、六年级的学生和各科教师作为调查对象。分别向五年级和六年级学生发放50份问卷,共回收96份有效问卷,问卷有效率为96.0%,样本情况如表1所示。

表1 学生问卷的样本情况

名称	选项	人数(人)	百分比
性别	男生	48	50.0%
	女生	48	50.0%
年级	五年级	49	51.0%
	六年级	47	49.0%
留守儿童	是	42	43.8%
	不是	54	56.2%

向教师发放40份问卷,回收37份有效问卷,有效率为92.5%,样本情况见表2。

表2 教师问卷的样本情况

名称	选项	人数(人)	百分比
性别	男	11	29.7%
	女	26	70.3%
职称	一级及以上	6	16.2%
	二级和三级	16	43.2%
	未评	15	40.5%
年龄	20~35岁	24	64.9%
	36~50岁	9	24.3%
	51岁及以上	4	10.8%

三、基于问卷调查的农村小学劳动教育现状分析

(一) 劳动教育认知分析

1. 学生对劳动的认识

学生对劳动的具体认识情况如表3所示,分别有83.3%与82.3%的学生认为种庄稼与种菜是劳动,62.5%和69.8%的学生认为饲养小动物和打扫卫生是劳动,只有32.3%、28.1%和25.0%的学生分别认为做手工、在办公室办公和科学研究是劳动,仅有9.4%的学生认为这些行为都属于劳动。这说明绝大多数学生更愿意把体力劳动视为劳动,把脑力劳动视为非劳动,可见部分小学生对劳动范畴的认知较狭隘。

在小学生对学校劳动的认识方面,有69.8%的小学生认为学校内的劳动不只是值日和大扫除,但仍有约三分之一的小学生对于学校劳动的认识比较模糊。

表3 学生对劳动的认识

问题	选项	人数(人)	百分比
你对劳动的认识	A.种庄稼	80	83.3%
	B.饲养小动物	60	62.5%
	C.在办公室办公	27	28.1%
	D.科学研究	24	25.0%
	E.种菜	79	82.3%
	F.打扫卫生	67	69.8%
	G.做手工	31	32.3%
	H.都属于劳动	9	9.4%
学校内的劳动只有值日和大扫除吗?	A.是的	29	30.2%
	B.不是	67	69.8%

2. 教师对劳动教育的认识

教师对劳动教育目的的具体认识情况如表4所示,所有教师都认为劳动教育可以丰富学生的劳动知识和提高劳动技能。97.3%的教师认为劳动教育能培养学生的劳动意识,94.6%的教师认为劳动教育可以培养学生的道德责任感、观察力、创造力,帮助学生增强体质、锻炼意志、陶冶情操等。还有83.8%的教

师认为劳动教育可以培养学生良好的劳动习惯。

表4 教师对劳动教育目的的认识

选项	人数 (人)	百分比
A. 能培养学生的劳动意识	36	97.3%
B. 增强学生的道德责任感	35	94.6%
C. 培养学生的观察力、创造力	35	94.6%
D. 增强学生体质, 锻炼了学生意志	35	94.6%
E. 陶冶学生的情操	35	94.6%
F. 丰富学生的劳动知识和提高劳动技能	37	100%
G. 培养学生良好的劳动习惯	31	83.8%

(二) 劳动教育态度分析

1. 劳动教育的情感倾向

师生对劳动教育的情感倾向如表5所示。在学生
对劳动教育的情感倾向中, 分别有12.5%和67.7%的学
生“非常愿意”和“愿意”参加劳动, 可见大多数小
学生不排斥劳动, 愿意参加劳动。而对于“是否愿意
上劳动教育课”, 分别有14.6%、54.2%和27.1%的学生
表示“非常愿意”“比较愿意”和“一般愿意”上劳动
教育课, 由此可知, 绝大部分小学生愿意上劳动教育
课。在教师关于学校劳动教育的必要性分析中, 所有
教师都认为劳动教育十分必要。因此, 学生和教师对
于劳动教育的情感倾向都比较积极。

表5 师生对劳动教育的情感倾向

主体	问题	选项	人数 (人)	百分比
学生	参加劳动的意愿	A. 非常愿意	12	12.5%
		B. 愿意	65	67.7%
		C. 不愿意	17	17.7%
		D. 非常不愿意	2	2.1%
	是否愿意上劳动教育课	A. 非常愿意	14	14.6%
		B. 比较愿意	52	54.2%
		C. 一般愿意	26	27.1%
		D. 有点不愿意	3	3.1%
		E. 很不愿意	1	1.0%
教师	劳动教育必要性	A. 非常有必要	6	16.2%
		B. 有必要	31	83.8%
		C. 一般	0	0.0%
		D. 没必要, 耽误学习时间	0	0.0%
		E. 完全没必要	0	0.0%

2. 劳动的行为倾向

师生对劳动的行为倾向如表6所示。在学生对劳
动的行为倾向中, 从“不参与劳动的原因”来看, 占
比较高的原因包括“学习任务太重, 没有时间”和
“不会做”, 分别占32.3%和27.1%。可见, 大部分学生
不参与劳动, 是因为学业负担较重及缺乏劳动技能。
从“不愿上劳动课的原因”来看, “没有喜欢的内容”
“生活中用不到”和“没实践, 不理解”占比较高, 分
别占34.4%、21.9%和29.2%。由此可知, 学校的劳动

教育课程缺乏个性化与生活化, 学生对此不感兴趣。
在教师对劳动的行为倾向中, 对于是否愿意承担劳动
课的教学任务, 超过97%的教师选择愿意, 说明绝大
部分教师对劳动的行为倾向是积极的。

表6 师生对劳动的行为倾向

主体	问题	选项	人数 (人)	百分比
学生	不参与劳动的原因	A. 不会做	26	27.1%
		B. 学习任务太重, 没有时间	31	32.3%
		C. 太累不想做	19	19.8%
		D. 有人会去做, 不需要我来做	20	20.8%
	不愿上劳动课的原因	A. 这不是主课, 学得再好也没用	14	14.6%
		B. 没有喜欢的内容	33	34.4%
		C. 生活中用不到	21	21.9%
		D. 没实践, 不理解	28	29.2%
教师	你是否愿意承担劳动课的教学任务	A. 非常愿意	6	16.2%
		B. 愿意	30	81.1%
		C. 不太愿意	1	2.7%
		D. 非常不愿意	0	0.0%

(三) 劳动教育实践分析

1. 学生的劳动能力

学生的劳动能力调查情况如表7所示。在“习得
劳动技能的途径”中, 分别有64.6%和65.6%的学生主
要通过“劳动教育实践活动”和“父母教导”习得劳
动技能。通过“劳动技术课堂”和“自己查找学习”
习得劳动技能的小学生人数也不少, 各占41.7%。可
见, 小学生习得劳动技能的途径多样, 学校的劳动教
育实践活动和劳动技术课堂对于小学生劳动技能的培
养起到较显著的作用。在“通过学校劳动教育掌握了
哪些技能”中, 分别有65.6%和61.5%的小学生认为通
过学校的劳动教育学会了种菜和手工制作, 还有
37.5%的学生学会了种花, 说明学校的劳动教育对于
学生劳动能力的培养卓有成效。

表7 学生的劳动能力

问题	选项	人数 (人)	百分比
习得劳动技能的途径	A. 劳动技术课堂	40	41.7%
	B. 劳动教育实践活动	62	64.6%
	C. 父母教导	63	65.6%
	D. 自己查找学习	40	41.7%
通过学校劳动教育掌握了哪些技能	A. 种庄稼	26	27.1%
	B. 种菜	63	65.6%
	C. 种花	36	37.5%
	D. 植树	29	30.2%
	E. 手工制作	59	61.5%
	F. 饲养小动物	32	33.3%
	G. 什么都不会	3	3.1%

2. 劳动课程实施情况

学生问卷、教师问卷的劳动课程实施情况如表8所示。

在“劳动课程被占用情况”调查中,62.5%的学生认为劳动课偶尔被占用,32.3%的学生认为劳动课经常被占用。在“学校劳动实践频率”方面,78.1%的学生认为学校每天都有劳动活动,74.0%的学生认为每学期至少组织1次以上劳动实践活动,有11.5%的学生表示学校每学期至少组织1次以上的镇里义务劳动。

在“劳动课程开设情况”方面,64.9%的教师表示每周一课时,平时正常上课,临近期末考试劳动课会被其他课程占用。在“劳动课程内容”方面,分别有91.9%和89.2%的教师表示学校劳动课程内容有生活技能类和拓展类,67.6%的教师表示学校的劳动课程内容有手工类,45.9%的教师选择了“传统的种植养殖类”。选择农业技术类劳动和创意类劳动的不多,分别占18.9%和27.0%。这些数据表明学校对生活技能类劳动、拓展类劳动、手工类劳动、传统种植养殖类劳动较重视,而对于培养学生创造力的创意类劳动和农业技术类劳动涉及较少。

表8 劳动课程实施情况

主体	问题	选项	人数(人)	百分比
学生	劳动课程被占用情况	A.经常被占用	31	32.3%
		B.偶尔被占用	60	62.5%
		C.几乎不被占用	4	4.2%
		D.从来没被占用	1	1.0%
	学校劳动实践频率	A.每天都有劳动活动	75	78.1%
		B.每学期至少组织1次以上劳动实践活动	71	74.0%
		C.每学期至少组织1次以上的镇里义务劳动	11	11.5%
		D.没有劳动实践	4	4.2%
教师	劳动课程开设情况	A.每周一课时,能按课表正常上课	8	21.6%
		B.每周一课时,有时上,有时不上	5	13.5%
		C.每周一课时,平时正常上课,临近期末考试劳动课会被其他课程占用	24	64.9%
	劳动课程内容	A.生活技能类,如做家务	34	91.9%
		B.传统的种植养殖类,如种花	17	45.9%
		C.农业技术类,如种庄稼	7	18.9%
		D.手工类,如折纸、陶艺	25	67.6%
		E.拓展类,如防震减灾	33	89.2%
		F.创意类,如服饰文化	10	27.0%
		G.以上都没有	1	2.7%

3. 劳动教育师资

劳动教育师资方面的调查情况如表9所示,73.0%的教师表示劳动课教师由其他学科教师兼任,这表明大多数劳动课的教师由其他学科的教师兼任,只有少部分劳动课有专职教师。

表9 劳动教育师资

选项	人数(人)	百分比
A.有专门教劳动教育的教师	7	18.9%
B.由其他学科教师兼任	27	73.0%
C.没有负责劳动教育的教师	2	5.4%
D.请校外能工巧匠,专业技术人员担任兼职教师	1	2.7%

4. 劳动实践活动

劳动实践活动方面的调查情况如表10所示,83.8%的教师认为学校的劳动实践活动较为单一;54.1%的教师表示劳动实践活动在校内劳动实践基地进行,仅有10.8%的教师表示劳动实践活动会在校外劳动实践基地进行。这说明学校的劳动实践场地不足,活动较为单一。

表10 劳动实践活动

问题	选项	人数(人)	百分比
学校劳动实践的状况	A.有劳动实践活动,不过比较单一	31	83.8%
	B.没有	1	2.7%
	C.不清楚	1	2.7%
	D.劳动实践活动很丰富	4	10.8%
劳动实践活动的地点	A.在教室	13	35.1%
	B.专业的劳动技术教学教室	0	0.0%
	C.校内劳动实践基地	20	54.1%
	D.校外劳动实践基地	4	10.8%
	E.其他	0	0.0%

(四) 劳动教育评价分析

劳动教育的评价方面调查情况如表11所示。关于学生劳动情况评价的主体,89.2%的教师认为应由教师进行评价,83.8%的教师选择了家长作为评价主体,说明教师和家长是学生劳动情况评价的主要人员,学生本人和同学也参与劳动评价,但仍以教师和家长为主。关于教师何时评价学生的劳动情况,64.9%的教师选择在劳动教育过程中和结束后都进行评价。从教师采用的评价方法来看,75.7%的教师采用口头表扬来鼓励学生,24.3%的教师选择将平时的劳动情况作为期末考核加分项。

表11 劳动教育评价

名称	选项	人数(人)	百分比
评价主体	A.教师	33	89.2%
	B.同学	23	62.2%
	C.家长	31	83.8%
	D.自己	29	78.4%

续表

名称	选项	人数 (人)	百分比
评价时间	A. 劳动过程中	4	10.8%
	B. 劳动结束后	9	24.3%
	C. 过程中和结束后都有	24	64.9%
	D. 不做评价	0	0.0%
评价方法	A. 口头表扬	28	75.7%
	B. 物质奖励	0	0.0%
	C. 将平时的劳动情况作为期末考核加分项	9	24.3%
	D. 不做任何评价	0	0.0%

四、部分农村小学劳动教育存在的问题及原因分析

(一) 部分农村学生及家长忽视劳动教育

部分农村小学劳动教育无法有效实施的首要原因在于一些小学生及其家长对劳动教育的忽视。一方面，部分农村学生对劳动教育的认知不足，主要表现在对劳动和学校劳动的理解比较狭窄，大部分小学生认为体力劳动才是劳动，还有部分小学生认为学校劳动只是值日和大扫除。另一方面，部分农村家庭忽视劳动教育。本次调查有 43.8% 的学生是农村留守儿童，父母对他们的陪伴和教育不足，一些祖辈容易溺爱孩子，导致这部分学生的劳动习惯与劳动素养发展缓慢。另外，部分农村家庭教育观念落后，对劳动教育的重要性认识不足，也阻碍了学校劳动教育的开展。

(二) 部分农村小学的劳动教育资源不足

劳动教育资源不足也是导致部分农村小学劳动教育出现问题的主要原因。首先，在课程设置方面，虽然每周有一课时的劳动课，但一些学校将它看作是“副课”，在临近期末考试时劳动课往往会被其他“主课”占用。此外，其课程内容也比较单薄，主要涉及生活技能类劳动、拓展类劳动和手工类劳动，而对于农业技术类劳动与创意类劳动等涉及较少。其次，在师资安排方面，劳动课多数由其他学科教师兼任，这些教师没有劳动教育的经验，从而导致劳动教育难以有效实施。最后，在劳动教育设施的投入方面，部分农村小学更愿意将有限资源投入到“主科”考试科目的教学中，而不愿投入到劳动教育中。

(三) 考评机制的负面影响

一些学校的劳动教育未受到足够重视，这与考评机制有关。一方面，大部分农村家长希望孩子多花时间学习，获得好成绩。一些学校也重点关注学生成绩，忽视劳动教育，学生因繁重的学习任务而不得不放弃劳动素质的培养。另一方面，劳动教育作为新兴课程缺乏有效评价机制，评价容易流于形式。例如在调查中发现半数以上的教师只采用口头表扬的评价方式来

鼓励学生，只有 24.3% 的教师将平时劳动情况记录下来作为期末考核的加分项。由此可以看出部分农村小学的劳动教育评价以口头评价为主，说明评价方式具有随意性，缺乏多样性。

五、开展农村小学劳动教育的对策建议

(一) 启发学生树立积极的劳动教育观念

学校应加强劳动思想教育，整体建构劳动课程，使学生树立正确的劳动观念，培养良好的劳动习惯。具体方法有：第一，通过有趣的历史故事，加强对小学生的劳动思想教育，例如通过介绍我国的四大发明——造纸术、指南针、火药、印刷术的相关故事，帮助学生树立正确的劳动观念，让学生明白只有劳动才能推动社会发展。第二，加强榜样示范，树立正确劳动观念。在劳动课上，邀请家长进行示范性教学，让学生知道家长的劳动能力来源于日常的劳动积累。同时将劳动态度、行为积极的学生设为榜样，让其他学生向其学习，以此来加强学生正确的劳动观念，发展学生的劳动能力。

(二) 家校合作支持劳动教育的贯彻落实

劳动教育是中国特色社会主义教育制度的重要组成部分，各地区学校在实践中育人方面取得了一定成效。但近年来，一些青少年受到不良网络信息的影响，出现了不珍惜劳动成果、不想劳动、不懂劳动的现象，劳动独特的育人价值在一定程度上被忽视。对此，需要采取有效措施加强劳动教育。一方面，要开展符合学生年龄特点的劳动实践，让学生亲历劳动，提升育人实效性。另一方面，家长要意识到劳动教育在孩子成长中的积极作用，明白孩子的成长应追求全面发展，积极引导孩子在家里劳动，同时与学校合作，支持学校劳动教育的开展。

(三) 建构劳动教育实施的资源支持系统

1. 保证劳动教育课时

《大中小学劳动教育指导纲要（试行）》指出，劳动教育课程与其他课程享有同等地位，中小学劳动教育课平均每周不少于 1 课时。因此农村小学实施劳动教育必须以此课时量为基础，保证劳动课的上课时间，不得随意占用劳动课程时间，并以核心素养为指导，根据学科特点在课堂、校内的劳动实践活动基地等场所对学生进行各类有意义的劳动教育，帮助学生习得劳动技能，培养良好的劳动习惯。

2. 丰富劳动教育内容

劳动教育课程内容应适应学生的日常生活，选择具有教育意义的劳动内容，提高学生的劳动参与意识和增强劳动观念。一是可以与村委合作，每周组织学生捡垃圾、打扫道路，让学生养成热爱劳动、讲究卫生、保护环境的习惯，同时带动当地村民自觉保护环境。二是利用校内外资源创设乡土劳动教育活动，让学生调查自己

的成长环境,如调查自家房屋前后种植的植物和家乡河流的生态环境保护情况。三是农村学生在日常劳动中往往会遇到一些问题,可将这些问题记录下来,教师可以为学生提供帮助,引导他们发挥创意解决问题。

3. 拓展劳动教育形式

拓展劳动教育的方式有利于培养学生的劳动能力。目前,农村小学的劳动教育形式较单一,需要进一步拓展。一是在课堂上,教师可以使用多媒体教具,制作课件,融入声、色、形丰富的教学视频,加深学生对课程内容的印象,并掌握教学内容。二是组织学生到综合实践活动基地开展活动,锻炼学生的实践能力,如进行蔬菜种植、家禽养殖等。三是将劳动教育融入德育活动中,提升劳动教育的效果。四是与办学理念相似的城市学校结成联盟,相互学习,共享资源。

4. 加强劳动教育师资培育

师资水平对学生的劳动素养起着重要的作用。教育部门与学校要重视教师队伍的建设。第一,聘请专门从事劳动教育的教师任教。第二,学校广泛吸纳劳动模范、知名工匠为学生带来别开生面的劳动教育。第三,加强在职劳动教育课程教师的培训工作,通过观摩指导、外派教师学习等提升教师的专业水平。^[16]此外,还可以组织教师参加相关的讲座和竞赛,采取“理论专家+骨干教师+学科教师”的队伍建设办法,提高劳动教育课程教师的教学水平。^[17]

5. 挖掘农村劳动教育资源

在农村劳动教育资源建设方面,第一,各级教育行政部门要做好保障工作,教育行政部门要以县为单位,整合各方力量,结合区域特点,建立大型综合实践基地,由教育行政部门统一管理,分批组织实践基地内的各学校开展实践活动。第二,要争取社会支持。农村小学可与有资质的企业或基地达成长期合作,确保将合适的土地、山林、牧场等作为实践基地。第三,学校可以与村镇合作,规划设计劳动实践活动,为学生营造良好的劳动教育氛围。

(四) 完善劳动教育实施效果的评价方式

目前一些学校和家长对劳动教育重视程度不够,原因之一为评价方式不够完善。因此需要改革不规范的评价标准,完善劳动教育的评价机制。首先,规范教师在劳动教学方面的评价,农村小学应该根据劳动教育教学文件以及学校的具体情况,制定出与之相适应的教师劳动教育教学评估准则,具体应包含教学前的准备工作、劳动教育课堂的设计工作、劳动教育课堂的执行工作,以及在教学之后对学生进行劳动教育指导的工作等,并把评价结果与教师的绩效考核、评优评先、职称评定等联系起来,以此提升教学质量与教师的教学热情。其次,对于学生的劳动学习效果评

价方面,要进一步完善劳动教育保障体系,为中小学劳动教育的推进提供支持。学校要根据学生的个体差异和劳动实践的结果,制定评价标准和方案,运用学生自评、学生互评、教师评价等多种评价方式,对学生参与劳动的频次、劳动态度、劳动效果等进行评价^[18],从而提升农村小学劳动教育评价的有效性。■

【参考文献】

- [1] 檀传宝. 劳动教育的概念理解: 如何认识劳动教育概念的基本内涵与基本特征 [J]. 中国教育旬刊, 2019(2): 82-84.
- [2] 柳夕浪. 全面准确地把握劳动教育内涵 [J]. 教育研究与实验, 2019(4): 9.
- [3] 杨浪浪, 陈燕. 75年坚持“爱劳动”: 造就本土化小学劳动教育课程体系 [J]. 中小学管理, 2020(4): 15-18.
- [4] 丁志健, 潘乐. 新时代高职院校劳动育人实践路径研究 [J]. 太原城市职业技术学院学报, 2019(1): 105-106.
- [5] 张荣晋. 新时代小学劳动教育课程化的原因、价值意蕴与实践路径 [J]. 教育观察, 2020, 9(35): 43-45.
- [6] 于雅, 邓宏宝. 新时代中小学劳动教育的目标定位与途径选择 [J]. 职业教育研究, 2019(12): 21-25.
- [7] 郑程月, 王帅. 建国70年我国劳动教育的演进脉络、时代内涵与实践路径 [J]. 当代教育科学, 2019(5): 14-18.
- [8] 张随学. 小学劳动教育的实施途径 [J]. 教学与管理, 2019(26): 13-15.
- [9] 薛维学, 夏长春, 杜世碧. 农村中小学劳动教育师资现状及对策 [J]. 中国教师, 2019(2): 69-71.
- [10] 张航. 农村小学劳动教育实施路径探究 [J]. 教育观察, 2020, 9(35): 49-51.
- [11] 王飞. 中小学劳动教育教师来源、素养结构与提升路径 [J]. 教师教育论坛, 2021, 34(2): 19-22.
- [12] 胡赞赞. 新时代小学劳动教育的实践路径探究 [J]. 教育科学论坛, 2020(20): 22-24.
- [13] 江潮. 当代小学生劳动教育问题及对策研究: 以广西桂林市五所小学为例 [D]. 桂林: 广西师范大学, 2017: 30, 31.
- [14] 冯刚, 刘文博. 新时代加强大学生劳动教育的时代价值与实践路径 [J]. 中国高等教育, 2019(12): 22-24.
- [15] 何云峰, 宗爱东. 中小学劳动教育的现状、问题及对策 [J]. 青年学报, 2019(1): 6-11.
- [16] 孙荧荧. 新时代小学劳动教育实施途径探究 [J]. 教育观察, 2020, 9(7): 88-89, 95.
- [17] 王林华, 孙锦明, 万文涛, 等. 乡土化、项目化、常态化: 一所山村小学的综合实践活动课程 [J]. 人民教育, 2019(3/4): 74-77.
- [18] 张洁. 农村小学综合实践活动课中劳动教育的现状及对策研究: 来自长沙市望城区三所小学的调查 [D]. 长沙: 湖南师范大学, 2020: 74.

“双减”背景下“高校+小学”课后服务协同模式的路径探究

余妍 钟惊雷 周煜

【摘要】为进一步落实“双减”政策，有效解决“三点半”难题，越来越多的小学依托育人主阵地积极实现学校课后服务的全覆盖。文章聚焦区域课后服务的实施情况，采取问卷与访谈调查相结合的方式对Q市17所具有代表性的小学课后服务进行研究，深入了解小学课后服务工作的开展现状，探究“双减”背景下“高校+小学”课后服务协同模式的实施路径，即高校与小学深度协作，打造高质量课后服务团队，协同构建课后服务特色课程，共建双向交流长效机制。

【关键词】课后服务 “高校+小学” 协同模式

【中图分类号】 G420

【文献标识码】 A

【文章编号】 1002-3275 (2023) 17-13-04

课后服务政策是结合时代背景和现实基础制定的，在不同时期受不同因素的影响，侧重点有所不同，其目标、内容、主体、形式都发生了不同程度的变化。^[1]从历史演进看，课后服务大致可以分为三个阶段：以基础看护学生为主要特点的初步探索阶段，以应试教育为主要目的的逐步发展阶段和以个性化推进为主要形式的高质量发展阶段。近年来，我国相关政策频繁出台，课后服务内涵的相关研究不断丰富，课后服务保障制度研究趋于深化，体现出国家和社会各界人士对学校课后服务工作的关注。2021年7月，中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》（以下简称“双减”）。“双减”政策明确提出工作目标，即学校教育教学质量和服务水平进一步提升，作业布置更加科学合理，学校课后服务基本满足学生需要，学生学习更好回归校园，校外培训机构培训行为全面规范。学生过重作业负担和校外培训负担、家庭教育支出和家长相应精力负担一年内有效减轻、三年内成效显著，人民群众教育满意度明显提升。

一、建设课后服务协同路径的价值分析

（一）以协同模式，实现“双减”目标

课后服务是为了解决学生放学早和家长下班晚“时间差”问题，并顺应“双减”政策的出台而衍生的一种服务。^[2]“双减”政策促使学校进一步落实素质教育，让学科教育重新回归学校主阵地，一方面减轻学生的学业压力，另一方面使学生能从不同角度寻找自己的闪光点。本文聚焦协同理论，以期通过协同理论提升课后服务的有序性和整体性，提高育人成效。协同理论是赫尔曼·哈肯在20世纪70年代提出的，它主要研究与稳定偏离的开放系统，通过自身子系统的协同作用，最终实现有序的过程，形成有序的结构，保障其科学运行。协同理论应用广泛，与课后服务工作存在很强的契合性，能从价值引领、队伍建设、机制完善等多方面优化课后服务路径。创新“高校+小学”课后服务的协同模式，有助于减轻学生、家长和教师三方主体的教育负担，真正实现“双减”政策提

余妍 / 湖州师范学院教师教育学院，从事教育学研究；钟惊雷 / 湖州师范学院教师教育学院，副教授，从事课程与教学论、教师教学研究；周煜 / 湖州师范学院教师教育学院，从事教学管理研究（湖州 313000）

【基金项目】湖州师范学院大学生创新创业训练计划“‘双减’背景下‘高校+小学’课后服务协同模式的探索研究”（202301091）

质增效的目标。

（二）以教研协作，提高课程质量

我国的课后服务起步较晚，各方面还不够成熟，在实施中可能会遇到各种问题。本文聚焦协同合作新视角和新路径，以协同思维在困境中寻求突破和发展，主张小学和高校联合起来，将优质的教育资源引入教育的前沿阵地。协同模式需要每一方都认可共同利益，并制订合理的方案，确保每个课后服务的参与者协同发展，以谋求共同利益的最大化。在协同模式下，基础教育阶段的小学应围绕自身特色，与高校开展教研合作，发挥高校学科团队的指导作用，在教学改革中不断吸取教训，总结经验，拓展一线教师的教研空间，提高课程质量，构建理论完备、实操可行的课后服务体系。

（三）以双向交流，弥补需求短板

协同并不是两个要素的简单相加，而是有机整合资源，提高发展的优势和育人成效，实现“1+1>2”的效果。搭建高校和小学资源互通的桥梁，打造双向交流合作平台，为课程的研发提供专业引领。双向交流合作平台，一方面能为师范生提供教育教学实践课堂，为师范生见习和实习提供更多的机会，有利于经验积累，促进专业成长；另一方面能为小学提供更丰富的教资力量，多样化的课后服务体系能有效解决小学课后服务师资力量不足、课程质量不高、课程资源匮乏等难题，弥补师范生和一线教师双方的需求短板，满足双方成长的需要，实现优势互补，共同成长。高水平的课后服务不是课堂教学的延续，而是能够弥补传统课堂的不足，帮助学校构建良好的教育生态，有助于学生树立正确的世界观、人生观、价值观，促进学生全面发展。

（四）以优质服务，平衡教育发展

每个学生的教育起点是不同的。有的家庭难以长期负担音乐、美术、舞蹈等艺术类课程，有的学生在课后甚至处于无人看管的状态，这在客观上拉大了学生之间教育起点的差距。学校开展优质的课后服务，设计开发特色服务课程，为学生学习非物质文化遗产、劳动、艺术等领域的相关知识提供实践课堂，充实课后服务特色内容，有助于培养学生跨学科学习能力，促进学生多元化、个性化成长，促进学生德智体美劳全面发展。^[3]具有公益性的课后服务为具有不同家庭背景的学生提供了更好的选择和保障，使每一个学生在校受到同等质量的教育，避免了由家庭条件造成的教育不平的问题，在一定程度上改善了现代社会教育

资源不平衡的现状，增强了教育的公平性。^[4]打造优质的课后服务是一项重要的民生工程，它将立德树人的根本任务落到实处，有利于提高教育质量，提升人民群众的获得感和幸福感，实现五育融合，对培养高质量的综合型人才发挥着巨大的促进作用。

二、“双减”背景下小学课后服务的现状

本文以浙江省Q市17所小学的教师、家长、学生为调查对象，制作并发放了标准化问卷，问卷内容包括三方主体对小学课后服务的认知、需求、参与情况、服务内容、服务教资和满意度情况等，由单选题、多选题、开放性问题三类题型组成。一共发放问卷97份，收回有效问卷92份，有效回收率为94.85%。其中，教师占34.10%，家长占34.20%，学生占31.70%，表明样本具有一定的代表性。此外，还通过实地访谈进行深度调研，编制访谈提纲。在与学生访谈部分，分别在Q市城乡小学的低、中、高三个学段随机抽取部分学生进行访谈；在与教师访谈部分，分别在Q市城乡小学的低、中、高三个学段随机抽取部分教师进行访谈；在与家长访谈部分，采取座谈会的形式，深入了解学校课后服务的实施现状、工作亮点、发展痛点和亟须解决的问题。

调查结果表明，91.20%的调查对象对课后服务抱有积极的态度，小学课后服务能帮助家长解决“三点半”难题，丰富学生的课余学习生活，培养学生多样的兴趣爱好，但在课后服务实际开展的过程中仍存在一些问

（一）多方主体对“5+2”模式的理解偏差

为使“双减”政策落地，推出了“5+2”模式，即学校确保学生每周接受不少于5天、每天不少于2小时的课后服务。调查显示，教师、家长、学生在开展课后服务的过程中仍对这一模式存在理解偏差和认知不清等问题，部分学校对课后服务的作用和意义认识不足，也缺乏对课后服务开展目标的认识。部分地区出现了强制规定当地的每一所小学都必须实行“5+2”模式的现象，这与政策要求学生自愿参与课后服务的原则存在严重偏差。

（二）学校课后服务的师资力量不足

大部分小学的课后服务以广大一线教师的自主承担为主。在访谈中，有的教师表示自己面临着教育教学任务、教学研究、家校沟通和课后服务等多重压力，工作处于超负荷的状态，课后服务压缩了休息时间和教研的成长空间。调查表明，教师无力科研的情况普

遍存在,教师出现工作时间分配不合理、工作重心失衡等问题,缺乏充足的师资力量成为课后服务的一大短板。高质量的课后服务要求教师有时间、有精力设计课程,只有投入更多的师资力量,保障教师的权益,从而保证课后服务的教学质量,才能规范校内课后服务的有序开展。

(三) 教师参与课后服务积极性不高

教师是学校课后服务主力军。^[5] 高质量的课后服务需要教师团队成员具备课程的设计和研发的能力,教师有着课后服务课程体系的开发者和践行者双重身份。课后服务的课程体系中应既有针对基础课程课外拓展的常规类课程,又有满足学生兴趣爱好的各类艺术、体育社团,做到融娱乐活动、兴趣活动和拓展训练于一体。高质量的课后服务建设在向教师提出更高层次要求的同时也给教师带来了更大的工作量和精神压力,而调查表明,有36.40%的学校缺乏对教师的激励措施,教师参与课后服务的热情不高,对课后服务的意义和价值缺乏深入了解认识,学校组织和开展艺体类个性化活动较为困难。

(四) 课后服务的课程建设质量不高

在师资紧缺和课程开发的双重压力之下,课后服务的实施效果较难得到保障。“双减”政策对课后服务的时间、内容、形式提出了一系列的要求,时间上,放学时间不得早于当地正常下班时间;内容上,严禁将课后服务变为变相补课和作业辅导。调查表明,44.10%的学校开展课后服务存在内容不够丰富、形式欠多样、体系不完善等问题,有的学校甚至采用“一刀切”的模式,这使得课后服务的整体性和灵活性大大降低,直接影响了课后服务的质量。单一化的课后服务难以满足学生的多元化的个性需求,使学生容易产生厌烦心理,甚至产生抵触情绪。

(五) 学校缺乏对课后服务的制度保障

在课后服务综合类课程的开展中,首先,需要关注学生的安全问题。小学生的安全意识相对淡薄,自救互助能力较低,教师的监管难度大,学校现有的安全应急预案还需要进一步修订和完善,学校、家长、学生三方存在权责不清的问题,学生在课后服务时间段内的安全问题没有得到很好的保障。在访谈中,部分家长表现出对课后服务期间学生安全问题的担忧。^[6] 其次,部分学校未制定完善的课后服务监管制度和评价体系,没有明确课后服务的评价指标,学校难以查找和分析课后服务的问题,课后服务的成效难以体现。

(六) 课后服务的“副作用”显现

课后服务实施一段时间过后各方反响不一,调查表明,22.60%的家长 and 教师对课后服务的效果并不看好,他们认为在学生原有课业压力的基础上开展课后服务会拉长学生在校的时间,课后服务不但没有起到减负的效果,反而加重了学生的课业负担,也给教师增加了工作压力。学校课后服务难以达到预期的成效,其“副作用”逐渐显现,课后服务随之带来的问题亟待解决,有人开始质疑“减负”的意义,质疑课后服务的作用,长此以往,学生、家长和教师的身心受损,势必会对教育教学产生影响。

三、“高校+小学”课后服务协同模式的实现路径

(一) 推进家校合作,共建教育共同体

学校可以利用“互联网+教育”的方式征求家长对高质量课后服务开展的意见,为打造“高校+小学”高质量课后服务体系,集思广益,收集家长的意见,获得广大家长的认可与支持,最后以家长自愿提交学生参与课后服务委托申请表的方式开启学校课后服务,全过程公平公正,公开透明,自主自愿。学校鼓励有意愿、有能力的家长参与课后服务团队工作,协同共建一个多元主体、科学公平、稳定有效的家校合作长效机制,辅助专业教师和特长教师的教学。

(二) 整合优质资源,打造课程团队

为改变学校自主承担课后服务,一线教师不堪重负的局面,可采取“高校+小学”协同课后服务模式。在该模式中,课后服务团队以专业授课教师为主,师范类院校的师范生志愿者为辅,退休教师、老党员、学生家长自愿参与,家、校、社多元主体联合起来,可以有效弥补学校师资不足、资源单一等问题,为学校课后服务改革提供新思路。同时,学校要做好志愿者和兼职教师的把关和培养工作,定期对他们进行资格认定与考察,严格把控服务团队的水平。团队教师共同参与课后服务课程建设,协同并进,优势互补,为课后服务精准落实保驾护航。^[7]

(三) 制订评价体系,加大激励力度

课后服务的质量和成效最终要落实到评价体系中。学校需制定针对课后服务全过程的课后服务评价体系,多维度设计课后服务评价指标,注重评价的客观性,如课后服务的规范程度、资源投入情况等。评价体系既要有教师自评板块,又要有第三方评价板块,将该评价的最终结果纳入教师年度考核和评优升职的机制中,以激励机制促进课后服务水平的提高。学校应发

挥好评评优先的激励作用,对参与课后服务的教师加大激励力度,改善教师的工作条件,优化绩效补贴方式,营造争优创先的良好工作氛围,发掘教师的潜能,增强教师对课后服务的心理认同,充分调动教师参与课后服务的积极性和能动性,激励教师向更高的目标协同前进。

(四) 建设特色课程,做到“一校一案”

学校应坚持立德树人,涵养家国情怀,树立文化自信,在对学生身心发展规律有充分认识的基础上,根据学生的兴趣特长,结合学校自身的教育资源和教育优势,开发校本课程、项目化课程,构建分级课程结构,全面优化课程内容。学校需拓展科普类、艺术类、体育类、生活实践类课程,以“套餐”形式的综合课程让每一个学生都能够根据自己的需求进行选课。学校可以定期举办社团活动,如戏曲、舞蹈、武术、击剑、剪纸、象棋、篮球等,并为每个社团配备2名专业指导教师。在“高校+小学”课后服务协同模式的指引下,小学能够邀请到当地高校教学论专家协作探讨,做到“一校一案”,个性化定制,为学校课后服务建设提供教研引领,开展教研合作,向高校汲取实践经验,提高教师专业发展水平,不断完善课后服务的课程体系、管理体系和评价体系,共建合作共赢的长效机制,实现基础教育和高校教育的协同发展、共同成长。

(五) 成立督察小组,完善保障制度

学校应成立专门的管理团队,具备优秀学术素养的课后服务专项督察小组需定期对学校课后服务的开展情况进行调研,了解“高校+小学”协同课后服务模式在实践过程中遇到的问题和不足,加大对课后服务的管理力度。学校需制订课后服务阶段性目标,总结前一阶段出现的问题,及时开会讨论,及时解决,不断创新课后服务的策略。学校应完善各方保障机制,根据课后服务的实施情况完善学校的安全应急预案,将课后服务安全协议纳入学生保险的范围,编制专属的课后服务安全手册,落实“安全第一,预防为主”的方针,统一指挥,分工负责,努力做好学生意外事故安全防范,把危害与损失降到最小。同时,完善课后服务考核体系,加强监督监管,注重长效机制,推动课后服务高质量、精细化、规范化、制度化发展。

(六) 提高课堂质量,实现标本兼治

“双减”既要有效减轻学生过重的作业负担、规范校外培训机构,又要从根本上提升学校的育人水平。做好小学课后服务工作是从根本上落实“双减”的重要途径与载体。要想真正达到“减负”的效果,首先要提高课堂教学的质量。课堂教学质量是课后服务的保证,只有从根源上提高课堂教学的质量,培养学生自主高效学习,才能为课后服务的顺利开展提供充足的时间。因此,学校可以加强一线教师培训,提高教师的专业技能水平,为教学质量打下坚实的基础。教师需精心设计课堂,以学生为主体,用正确的方法引导学生,充分利用课堂的40分钟,提升课堂教学的有效性,实现标本兼治。

“双减”政策的出台无疑对学校课后服务工作提出了新的要求和挑战,探索“高校+小学”课后服务协同模式的发展任重道远。学校课后服务相关工作需调动各方教育资源,结合当地特色,在实践中探索,大胆尝试,创新升级,在充分整合教育资源的基础上优化课后服务的运行机制,探索出一条独具特色的课后服务协同创新之路,为基础教育中优质课后服务的落实提供理论支撑、实践参考和示范作用。■

【参考文献】

- [1] 孙百才,纪元.中小学课后服务:政策分析及科学循证[J].天津市教科院学报,2022,34(4):29-34,49.
- [2] 肖文强,赵勃.“六轮驱动”课后服务模式的构建与实施[J].现代教育,2019(9):33-34.
- [3] 黄志红,魏婉婷,詹春青.中小学特色课程发展的现状、问题及对策:以广东省中小学特色课程建设为例[J].课程教学研究,2018(12):26-30.
- [4] 张传萍.义务教育资源配置标准研究[D].武汉:华中科技大学,2013:58.
- [5] 靳云华.天津市小学生课后服务调查研究[D].天津:天津师范大学,2019:34.
- [6] 陈昌赣.盐城市公办中小学课后服务政策研究[D].徐州:中国矿业大学,2021:19.
- [7] 杨波,罗运鹏,戴振军.开放大学有效开展老年思政教育路径探索[J].宿州教育学院学报,2023,26(1):118-123.

“优师计划”背景下高质量乡村教师培养的 逻辑向度与实践路径

李文芳

【摘要】在教育事业整体发展规划框架之下，乡村教师队伍形成了更加完善的政策体系。《中西部欠发达地区优秀教师定向培养计划》的出台体现了师资队伍服务乡村教育事业上更加凸显精准施策的同时也指向教育高质量发展。教育的高质量发展必然要求教师教育的高质量发展，那么厘清高质量乡村教师的内涵及其特征，探讨背后所蕴藏的时代逻辑、现实逻辑和内在逻辑，即时代政策发展的呼吁、乡村教师队伍所存在的问题和对理论本身的回应，这具有重要意义。文章在此基础上，提出高质量乡村教师培养应培在乡土、育在学校、效在机制等实践路径。

【关键词】“优师计划” 乡村教育 高质量乡村教师 教师培养

【中图分类号】 G451

【文献标识码】 A

【文章编号】 1002-3275 (2023) 17-17-04

目前，我国乡村教育中仍存在优秀乡村教师“下不去、留不住、教不好”等问题。乡村教师队伍建设的政策随时代发展与实际需要而不断演进。2021年7月，教育部等九部门出台了《中西部欠发达地区优秀教师定向培养计划》（本文简称“优师计划”），旨在为中西部欠发达地区定向培养优秀教师，建设一支高质量的中小学教师队伍。这是乡村教师队伍政策不断演进的，面向中西部欠发达地区教师培养的新指南。在教育现代化与高质量教育体系的目标的同时，乡村教育高质量发展刻不容缓。培养高质量乡村教师既是发展优质均衡教育的需要，也是新时代教师队伍建设的题中应有之义。

一、高质量乡村教师的内涵及基本特征

（一）高质量乡村教师的基本内涵

《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和2035年远景目标纲要》提出了建设高质量教育体系的战略任务。建设高质量教育体系，是迈向教育现代化和实现教育强国目标的必经之路，而打造高

质量的教师队伍是建设高质量教育体系的重要环节。我国高质量教师队伍建设的薄弱点在乡村，解决乡村教师教育突出问题，培养一支高质量的乡村教师队伍对于新时代教师队伍建设起着至关重要的作用。

2018年，中共中央、国务院出台的《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》指出，造就党和人民满意的高素质专业化创新型教师队伍。2020年，教育部等六部门联合制定出台《关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见》，指出要“激发教师奉献乡村教育的内生动力”，“努力造就一支热爱乡村、数量充足、素质优良、充满活力的乡村教师队伍”。这两份文件的出台，为新时代教师队伍建设指明了方向，为建设什么样的乡村教师队伍作出了回答。强国必先兴师，而乡村教师是教师队伍建设的薄弱点，从“特岗计划”“硕师计划”再到乡村教师“支持计划”“优师计划”，进一步表明国家对乡村教师队伍建设所作出的努力，从最开始旨在乡村学校的学生“能够有学上，有老师教”，到今天更多的是希望乡村学校的学生“能够上好学，被老师教得好”。本文结合时代发展对于高质量乡

村教师的需要,认为高质量乡村教师应具有乡村教育能力且能够长期扎根乡村,是学生精神和知识上的领路人。

(二) 高质量乡村教师的特征分析

1. 热爱乡村教育,具备乡土教育能力

多数乡村教师的工作场所、生活环境比较简朴,在一些欠发达的乡村地区,工作和生活条件可能更为艰苦。既然乡村场域有其特殊性,对高质量乡村教师的培养需要根据乡村特性来培养,这样才能使得乡村教师“下得去、留得住、教得好”,朝着新时代高质量的乡村教师发展方向前进。根据“优师计划”中对“优师”的培养要求,应结合乡村学校的校情、学情进一步培养“优师”。乡村教师不应该是职业的过渡期,抑或升职、评职称的跳板,教师应该把乡村教育作为一项事业,对这一职业与身份发自内心的认同及热爱,这样才能保持乡村教师的良性引进。在乡村中的学生,他们生在乡村,长在乡村,“他们成长的场域是由乡村自然、乡村生活与乡村文化所构成的乡土本身,正是与乡土无所不在的沟通与互动,成为他们成长过程中不可或缺的重要一环”^[1]。结合乡村场域中的实际环境进行教育,增强学生的乡土认同,乡村教师自身需要具备一定的乡土教育能力。“优师计划”中设置了乡土教育专题课程和“城乡”双实践,可以看出培养乡村教师的乡土教育能力的重要性。乡村教育的高质量发展需要乡村教师具备一定的乡土教育能力,能够根据乡村学生实际生活经历,进一步挖掘乡土教育资源开展教学,所以高质量的乡村教师应该具备把学生乡土生活经验融入教学之中的乡土教育能力。

2. 善于教书育人,成为学生的领路人

乡村教师是乡村教育的灵魂所在,培养高质量乡村教师可以有效解决乡村教育发展不平衡、不充分等一系列问题,也是乡村教育从高速度发展转向高质量发展的关键。乡村教育“在发展目标上,以育人为旨归。乡村教育高质量发展的根本在于‘人’的发展”^[2]。在建设高质量教育体系过程中,我国对乡村教育发展的追求从学生“有学上”转变为学生能够“上好学”。乡村教育在聚焦给学生提供“上好学”的高质量发展目标上,乡村教师要改变以往的“重知识、轻能力”的培养目标,在教书过程中要更加注重育人、育心。目前在乡村中仍然有大量的由祖辈照顾的留守儿童,祖辈会在生活方面照顾冷暖、看护饮食,但是

容易忽视孩子的心理发展,长期以往,留守儿童会在心理方面被忽视而遇到各种各样的问题。因此,高质量的乡村教师应在教授学生知识的同时,结合学生所处的生活环境,致力于培养学生核心素养的养成、培育健全人格,做好学生学习知识、锤炼品格、创新思维和奉献祖国的领路人,让乡村教育早日走上高质量发展道路。

3. 拥有职业认同,能够长期扎根乡村

近年来,乡村教师特别是90后、00后新生代乡村教师存在着“留不住”的问题。正如费孝通先生说的那样,“中国社会的基层是乡土性的”^[3]。地处乡土场域的乡村学校存在乡土性。如果乡村教师不能从心底里认可和接受乡土社会,把乡村教师这份工作作为一项职业而不是甘愿为之奋斗的事业,那么乡村教师的留任会陷入无序流失的困境之中。职业认同是影响教师行为与教师投入的重要因素,对乡土社会的情感认同,有利于乡村教师对乡村教育产生热爱。之前的乡村教师培养存在“向城性”倾向,“城市化教育路径孕育了‘他者’式归属感,乡土情怀缺失培植了‘他者’式职业认同,资源的匮乏与低效运用生成了‘他者’状生活方式,是新生代乡村教师难以融入乡村社会的根源”^[4]。在乡村场域中,促进乡村教师从“他者”到“自我”的身份认同的重要性不言而喻。在“优师计划”背景下,高质量的乡村教师应该对“乡村教师”这一身份有很强的职业认同感,实现从“他者”到“自我”的转变,并且能够长期扎根乡村从事乡村教育,使得乡村教育发展具有可持续性。

二、“优师计划”背景下高质量乡村教师培养的 逻辑向度

从“特岗计划”到“硕师计划”再到“优师计划”等政策文件可以看出,我国一直致力于乡村教师队伍建设,把乡村教育质量纳入新时代教育事业发展的主要议题。2021年7月,“优师计划”的出台进一步为乡村教师队伍的培养提供了方向。因此,在“优师计划”背景下,厘清高质量乡村教师发展的逻辑,有助于为培养高质量的乡村教师提供多重依据。

(一) “优师计划”助力高质量乡村教师培养的时代逻辑

随着不同的历史时代背景变化,乡村教师队伍建设在不同的历史阶段发生着深刻的变革,推动着乡村教师队伍向前发展,也彰显了教育与政治、经济、文

化、社会和人之间的关系。改革开放以来,为加强乡村地区中小学师资队伍建设,国家采取了一系列的措施。自2006年5月起实施“农村义务教育阶段学校教师特设岗位计划”,简称“特岗计划”。实施“特岗计划”是贯彻“提高师资水平特别是农村师资水平”的要求,进而吸引高水平人才到乡村从事教育工作,对解决农村地区师资队伍短缺、提高整体素质等方面问题起助力作用。自2004年开始启动的“硕师计划”,全称“农村学校教育硕士师资培养计划”,旨在解决农村学校师资薄弱问题,在2010年扩大招生规模并与“特岗计划”结合实施。2006年教育部出台《关于大力推进城镇教师支援农村教育工作的意见》,2015年国务院办公厅颁布了《乡村教师支持计划(2015—2020年)》。2021年出台《中西部欠发达地区优秀教师定向培养计划》,进一步面向中西部欠发达地区的师资培养问题。从2000年以来关于乡村师资队伍建设的政策文件可以看出,在乡村地区教师引进从“补数量”到“追质量”、从“总体供给”到“精准培养”的转变,新时代在“强师计划”“优师计划”等背景下进一步从源头上提高乡村教师队伍质量,正因如此,培养高质量乡村教师是遵循历史发展规律的时代应有之义。

(二)“优师计划”助力高质量乡村教师培养的现实逻辑

近年来,国家在乡村教育发展上给予了充分关注,特别是在乡村振兴、城乡教育发展一体化等背景下,相继出台“支持计划”“优师计划”“强师计划”等相关政策,进而指引乡村教育的发展。在乡村教师数量、学校硬件配备、乡村教师待遇保障、职业培训进修等方面都有了大幅改善。但是乡村教育发展相较于城市而言,仍是我国教育中所面临的短板,尤其是中西部欠发达地区的乡村教育。由于城乡二元结构对立的问题,乡村学校即使招到了教师也很难留住,所以不管是“特岗计划”“免费师范生”还是“优师计划”,对所招聘或培养的教师都有相应的任教年限的要求。“整体来看,乡村教师的待遇难以吸引年轻人成为乡村教师,但待遇之外的问题对年轻教师们的影响则更大。”^[5]除了生长在乡村地区的大学生,大部分乡村教师在短时间内对乡村生活难以适应,生活方式、交通出行等使他们感到不便。此外,教师专业成长与发展方面也存在一些实际问题,例如新入职教师的适切性培训、年纪较大教师的专业水平相对欠佳等,这些问题在一定程度上会影响乡村教育的效能。

(三)“优师计划”助力高质量乡村教师培养的内 在逻辑

“优师计划”的出台不仅顺应高质量教育体系建设的需要,而且在一定程度上为教育公平、城乡义务教育均衡发展作出努力。教育公平凝聚社会公众对于教育的期盼,是美好的教育理想。我国在致力于实现这个理想时,多集中在宏观层面发力,如教育公平理论研究,较少关注到微观领域,于是处于实践层面的教师、家长和学生有了更多的埋怨和忧虑。^[6]“提高乡村教师质量既源于我国当前教育二元结构的事实性依据,又是对教育一体化的回应,更是落实教育公平的应然之意。”^[7]从“优师计划”的目标愿景看出这与以往的改善乡村教育方面的政策有所不同,其主要是针对中西部欠发达地区的教师资源状况予以改善,切实提高中小学教师队伍质量,给中西部欠发达地区培养造就大批优秀教师。从“优师计划”的愿景出发,旨在为中西部地区协调配置好教育资源,体现我国践行教育公平、促进城乡教育均衡发展的实践取向。针对以往城乡教育资源配置不均衡,不论是学校硬件设施还是教师的资源配置方面都有较大差距的问题,已经有了明显的改善。

三、“优师计划”背景下高质量乡村教师培养 的实践路径

在全面建成小康社会之后,我国踏上第二个百年奋斗目标的新征程,当前,站在新的历史起点上,对于乡村教育中乡村教师发展也更多地从数量问题转向质量问题。在“优师计划”背景下高质量乡村教师的培养既是时代的要求,也是乡村教师队伍建设的应有之义。

(一)培在乡土:教师培养的在地化

乡村教师培训能够促进乡村教师专业发展,但如果乡村教师与城市教师参加相同的教师培训,学习相同的课程内容,其结果就是乡村教师需求的被遮蔽、被忽视,照搬城市学校的培训策略,将乡村教师培训得越来越缺少乡村自信。^[8]不论是在定向培养乡村教师,还是乡村教师职前职后的培养,都应该注重培训内容适切性,从一以贯之的“城市”取向到“乡土”场域转变。乡村教师面向的是生长在乡村的学生,“中国文化的‘根’在乡村”^[9],乡村教师应该借助乡村场域开展教学,如劳动教育可以依托田间来开展,而不必照搬城市教学模式。“优师计划”中要求师范生能

够因地制宜开展教学、进行家校沟通。高质量乡村教师的培养需要借助乡土这个专有场域,使得高质量教师培养落地。乡村教师职前职后一体化培养过程中牢记在地化培养,彰显生命在场。

(二) 育在学校:乡村学校的特色化

我国乡村学校遍布大江南北,虽然都同为乡村学校,但是因每个地方独特的地理位置、人文风俗而存在着差异。近年来,特色学校的创建为学生的发展提供了更多可能,同时也为教师的专业发展带来了挑战与契机。例如重庆市永川区仙龙镇仙龙初级中学学校就是这样一所特色学校,学校秉承“幸福教育”的办学宗旨,致力于促进学生的全面发展,在特色教育中谋求学校发展,该样“班班有球队”,形成了特有的篮球文化,被国家教育部办公厅命名为“全国青少年校园篮球特色学校”,校园篮球成为该乡村学校一张耀眼的名片。这所学校除了在培育学生,也在培育着学校里的教师,课程的更新迭代、学情的反馈评定等都能促进教师的成长。又如甘肃省平凉市有一所叫大寨小学的乡村小规模学校,依托当地盛产的苹果而开设“苹果育人”的一系列“苹果谷”的乡土课程,如开展“苹果酒酿”“学生电商销售苹果”等相关课程实践。刚开始教师积极性一般,但是后面看到学生对这类课程实践很感兴趣、很投入,进一步调动了教师课程设计的积极性。由此可见,不论是仙龙初级中学学校还是大寨小学,通过学校本身的特色化使得学生更全面、个性发展的同时,也促使了教师自身的发展。乡村学校也可以依托当地乡情、自身校情来开展特色教学,在培养学生的同时也培养高质量的乡村教师。

(三) 效在机制:职业通道的完善化

长期以来,乡村教师存在着“下不去、留不住、教不好”等老大难问题,除了受乡村固有环境影响之外,还存在着乡村教师职业发展通道有限、待遇保障不够完善等问题。高质量乡村教师的培养除了培养体系的完善,也需要“富有效率、充满活力”^[10]的乡村教育制度体系。在乡村教师制度方面,包括建立完善的乡村教师一体化职业发展渠道、加强乡村教师待遇、

改善乡村教师生活居住环境等。这样高效的乡村教育制度体系为高质量乡村教育人才的留任留守筑起屏障,为乡村教育朝着高质量发展提供制度支撑。在乡村教育制度体系能够为乡村教育高质量发展提供制度支撑后,才能形成良性高效的体制机制,增强乡村教育工作实效。构建促进乡村教师职业晋升良性发展的保障机制,加强高质量乡村教师队伍建设,这具有重要的时代价值意蕴。■

【参考文献】

- [1] 汪明帅,郑秋香.从“边缘人”走向“传承者”:回归乡土的乡村教师发展研究[J].教育发展研究,2016,36(8):13.
- [2] 张地容,杨丹,李祥.从高速度到高质量:党的十八大以来乡村教育发展的历史成就与经验反思[J].现代教育管理,2022(9):36.
- [3] 费孝通.乡土中国[M].北京:中国青年出版社,2022:1.
- [4] 蹇世琼,彭寿清,冉隆锋.由“他者”走向“我者”:新生代乡村教师的乡村社会融入困境与破解路径[J].四川师范大学学报(社会科学版),2021,48(3):107.
- [5] 李升,方卓.社会转型背景下乡村教师发展的结构性困境:兼论乡村社会建设中的教育问题[J].教育学术月刊,2018(10):85.
- [6] 杨清溪,柳海民.合理发展:基础教育发展的新路径[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2017(2):130-135.
- [7] 刘义兵,汪安冉.乡村教师队伍建设高质量发展:逻辑理路、体系契机与发展路向——基于“输入—输出”一体化视角[J].现代教育管理,2022(4):74.
- [8] 储朝晖.改变乡村教育不能只打教师主意[J].辽宁教育,2015(18):19-20.
- [9] 贺宾.民间伦理研究[M].石家庄:河北人民出版社,2018:171.
- [10] 戴妍,王奕迪.中国乡村教育振兴的未来图景及其实现:基于百年乡村教育发展连续统的视角[J].西南大学学报(社会科学版),2022,48(3):165.

基于CiteSpace的乡村教师专业发展研究综述

马思妮 李天凤

【摘要】文章将发表在中国知网上的有关乡村教师专业发展研究的1237篇学术文献进行导出,运用CiteSpace软件对相关文献进行可视化知识图谱分析,对年度发文量、研究机构、高产作者进行整体概述,同时运用共现分析、聚类分析和突现分析关键词。研究结果显示,当前我国该研究领域研究热点内容主要为乡村教师专业发展的内容、困境、对策、政策四个方面,并且研究经历了快速发展、稳定发展和深入发展三个阶段。研究认为,未来研究者的研究重点应从宏观和微观的角度出发,促进资源的均衡配置、创新教师培训模式、促进乡村教师自我发展和增强内生动力,以国家政策“乡村振兴”为导向,探索出适合我国乡村教师队伍建设的道路。

【关键词】乡村教师 教师专业发展 CiteSpace

【中图分类号】G65

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275(2023)17-21-06

在教育改革与发展的进程中,乡村教育存在一些亟待解决的问题,而乡村教师作为乡村教育工作的主要承担者,对乡村教育的振兴有重要作用。因此,完善乡村教师专业发展体系,提升乡村教师专业素养,打造一支高质量的乡村教师队伍是实现乡村教育振兴的必经之路。从已有研究文献来看,以计量分析方法来分析该研究领域的热点、前沿和趋势的文献数量较少。本文利用CiteSpace可视化分析软件,收集已发表在中国知网上的所有文献资料,就该研究领域的前沿方向展开研究,分析研究趋势,致力于乡村教师专业发展蓝图。

一、研究设计

(一) 数据来源

研究以中国知网作为文献收集平台,检索方式设置为高级检索,以“乡村教师专业发展”or“农村教师专业发展”为主题进行检索。为更全面地分析乡村教师专业发展研究领域相关文献,收集数据时不限定

检索年限,因此收集到1985—2022年间的1250篇期刊文献。同时为了保障研究的严谨性和有效性,手动剔除会议、书评、课题项目等非研究型文献,最终收集到1237篇文献,并以此作为研究的原始文献资料。

(二) 研究工具与方法

本文的研究工具是陈超美教授开发的可视化分析软件CiteSpace,研究方法为文献计量分析法和科学知识图谱分析法。以文献计量分析法,描述统计分析乡村教师专业发展研究领域的发文量、研究机构和文献作者,直观显示该研究领域科学发展的动态和趋势。同时将收集到的1237篇文献导入CiteSpace6.1.R6软件进行知识图谱分析,通过共现、聚类、突变分析导入软件的文献关键词,最终能够从分析显示的可视化图谱中得到该研究领域当前的研究主题和趋势。

二、乡村教师专业发展研究现状分析

(一) 时间年限分布

某一研究领域的研究热点和趋势直接表现在该研

马思妮 / 云南师范大学教育学部,从事教育基本理论、教师教育研究;李天凤 / 云南师范大学教育学部,教授,博士生导师,从事教育学原理、教育史、民族教育研究(昆明 650500)

【基金项目】国家社会科学基金项目、西部项目“‘三区三州’人口较少民族妇女职业教育阻断贫困代际传递案例研究”(19XMZ062)

究领域的年度发文量上。1985—2022年我国乡村教师专业发展发文量如图1所示,统计分析我国乡村教师专业发展研究领域的文献发现,1985年就有学者关注到乡村教师专业发展的研究,但尚未形成专门的研究主题。2004年,国家颁布《2003—2007年教育振兴行动计划》,该政策表明振兴乡村教育是当前我国教育改革与发展的重中之重,要促进中小学教师队伍的发展与建设。在2004—2021年间,关于乡村教师专业发展研究的文献数量出现小幅波动,但是总体上呈现上升的趋势。2004年,夏小刚发表的《校本教研与农村地区教师的专业发展》是我国最早以“农村教师专业发展”为主题发表的文献。^[1]相对于发文量最高的2021年(104篇)来说,2022年该领域的研究成果数量减少(67篇),但该研究领域依旧会受到部分学者的青睐。

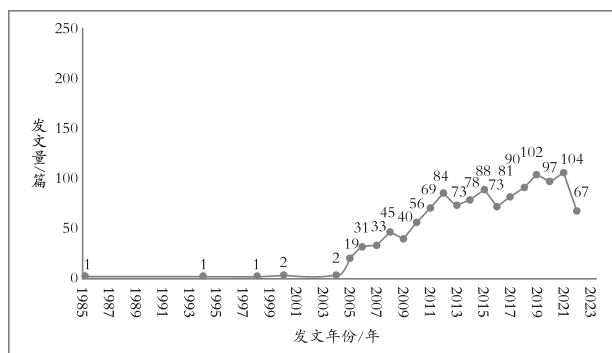


图1 1985—2022年我国乡村教师专业发展发文量

(二) 研究机构分布情况

对我国乡村教师专业发展研究的核心机构发文量进行描述性统计分析(如图2所示),西南大学为该研究领域发文量最多的机构(28篇)。师范类院校在发文量排名前十的机构中占比最大,这足够说明在现阶段乡村教师专业发展研究的主力军是师范类院校。

为了能够直观显示乡村教师专业发展研究机构的分布,将中国知网上收集到的文献导入CiteSpace中,节点类型选择“institution”,“time slice”设置为1,其他参数不变,可视化得到该研究领域的研究机构合作网络图谱(如图3所示),我国乡村教师专业发展研究机构主要集中在高等学校中的教育研究独立院系;在某种程度上,各学校的教育研究部门能够深入进行该学科领域的研究,能够有显著的研究成果,同时能够引导更多的研究机构深入挖掘,提高该领域的研究质量。但从图3中不难发现,各节点间未出现明显的关联线且分布较散,说明该领域的研究机构大多进行独立研究,各高等学校间未建立密切的合作关系,彼此之间研究成果的交流和共享较少。

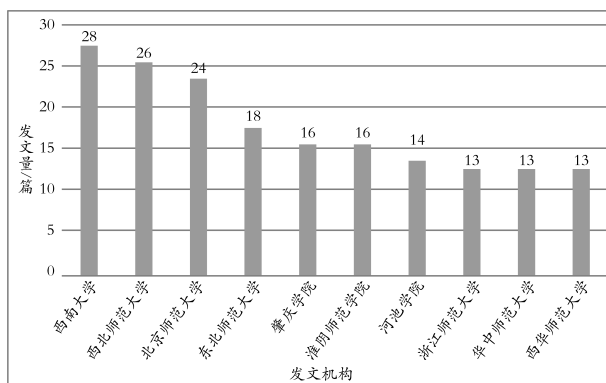


图2 核心研究机构发文图

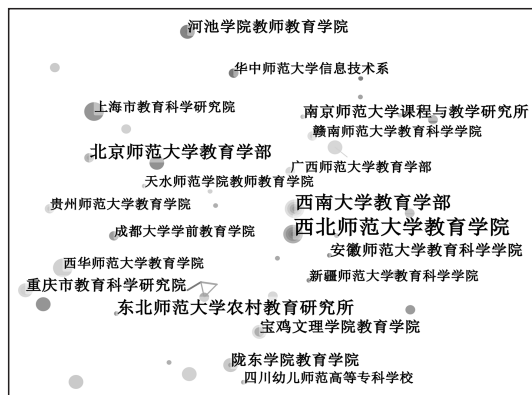


图3 乡村教师专业发展研究机构知识图谱

(三) 高产作者

在1985—2022年间,我国乡村教师专业发展研究领域发文量排名前十的学者共发表相关学术文献40篇。发表论文最多的是河池学院的黄白(7篇),其次是肇庆学院的文雪(6篇),其余发文量排名前十的作者都有3篇或4篇文章。

节点类型选择“author”,“time slice”设置为1,其他选项为默认值,利CiteSpace软件可视化分析得到如图4所示的该研究领域的高产出作者合作网络图谱。

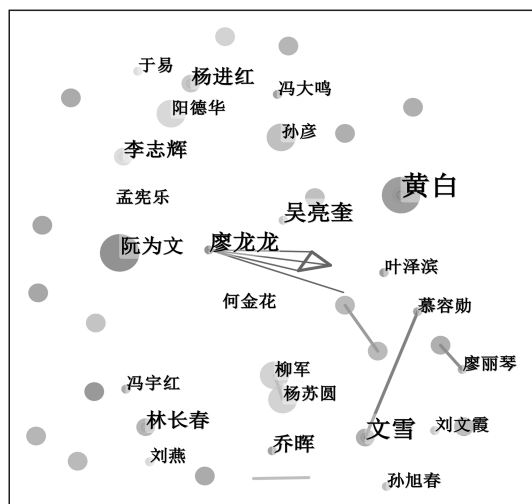


图4 乡村教师专业发展研究作者合作图谱

图中节点的数量和节点的大小代表研究者的数量及其发文量,研究者间的合作关系由图中节点间的连线所表示。该研究领域作者合作知识图谱节点数为485,连线数为102,根据算法得到网络密度为0.0009,可见我国乡村教师专业发展研究领域的作者之间并未形成紧密的合作关系,多数研究者都是独立研究,仅有少数研究者(例如廖龙龙)与其他研究者有合作。

三、乡村教师专业发展研究热点分析

(一) 关键词共现分析

依据关键词出现的频次能够探明学科领域的研究热点,而热点的重要程度取决于各节点的中心性大小。因此将收集到1985—2022年间有关乡村教师专业发展研究的文献导入CiteSpace,节点类型选择“keyword”,“time slice”设置为1,其他选项值为默认,可视化分析得到该研究领域关键词共现知识图谱,通过导出数据得到排名前十的高频关键词(见表1)。

表1 乡村教师专业发展研究的高频关键词表

序号	关键词	频次	中心性	序号	关键词	频次	中心性
1	专业发展	461	0.59	6	教师	29	0.03
2	农村教师	326	0.45	7	农村中学	28	0.07
3	乡村教师	180	0.18	8	农村教育	24	0.08
4	对策	56	0.03	9	困境	24	0.01
5	教师培训	32	0.04	10	农村小学	24	0.02

由可视化分析结果可知, $N=575$, $E=1183$, $Density=0.0072$, 该研究领域以专业发展、农村教师、乡村教师为主要研究热点,同时深入研究乡村教师专业发展的内容、存在的问题、解决的对策、政策机制和发展路径等方面。由表1可知,我国关于乡村教师专业发展研究文献中的高频关键词有“专业发展”“农村教师”“乡村教师”“对策”等。其中,“专业发展”和“农村教师”的中心性较高,说明这些是该研究领域较为热门的研究主题;“教师培训”“农村中学”“农村教育”的中心性值分别为0.04、0.07、0.08,说明这些关键词在该研究领域的重要性不可忽视,但其关键词频次却较低,表明受到研究者的关注度不高,应吸引更多的研究者进行深入研究。

(二) 关键词聚类分析

运行CiteSpace软件,将我国乡村教师专业发展研究文献中的高频关键词进行聚类,直观显示出我国乡村教师专业发展研究的主要研究领域和方向。从乡村教师专业发展研究关键词聚类结果可知,高频关键词聚类的模板值Modularity $Q=0.6427$, 平均轮廓值

Silhouette $S=0.9028$, 这表明该知识图谱的聚类合理且结果显著,是有效的聚类。^[2] 根据聚类大小筛选前九位关键词聚类,这些关键词揭示了当前我国乡村教师专业发展研究领域的热点问题,包括“农村教师”“乡村教师”“对策”“农村小学”“支教教师”“教师教育”“英语教师”“专业教师”“义务教育”。

在CiteSpace软件的“Clusters”菜单栏中选择“Summary Table”,进一步得到乡村教师专业发展研究关键词共现网络聚类表,如表2所示。

表2 乡村教师专业发展研究关键词共现网络聚类表

聚类号	聚类大小	标识词(选取前5个)
0	77	农村教师; 乡村教师; 专业发展; 中学教师; 行动研究
1	65	乡村教师; 农村教师; 乡村振兴; 乡村教育; 专业能力
2	49	对策; 现状; 困境; 问题; 农村学校
3	48	农村小学; 教师培训; 校本教研; 专业成长; 信息技术
4	36	支教教师; 农村初中; 教育局; 城镇教师; 教学反思
5	35	教师教育; 农村教育; 教师发展; 教育学; 培训模式
6	12	英语教师; 专业化; 幼儿教师; 农村中学; 生存状态
8	11	义务教育; 教师个体; 教师的专业发展; 农村经济社会发展; 县城
7	11	专业教师; 对策和建议; 农业和农村经济; 农业中专; 毕业生就业率
9	9	基础教育; 师资队伍; 示范专业; 教育信息化; 办学体制
12	5	主体性; 模式建构; 主题化; 提升策略; 以课领训
13	4	入职教育; 农村特岗教师; 发展意识; 职前教育; 在职培训
19	3	后发优势; 优质学校; 薄弱学校; 教师专业发展; 专业发展

通过对关键词聚类结果与表2的分析,将现阶段乡村教师专业发展领域的主要研究内容概括为四个方面,主要包括乡村教师专业发展的内容、困境、对策、政策。将热点关键词在中国知网再次进行文献检索并分析,具体如下。

1. 乡村教师专业发展内容的研究

该研究部分包括“专业发展”“专业能力”“专业成长”“专业化”“专业教师”等标识词。专业知识是乡村教师顺利开展乡村教育工作的首要前提,教师要形成自己的教育理念和提高自己的教学实践能力,奠

定坚实的专业理论基础,就要不断学习专业知识、提升专业能力和强化专业素质。同时在标识词中也出现了“专业实践”“教学技能”等词,由此表明,乡村教师要实现自身的专业发展只有专业知识是不够的,还要注重专业实践,要做到知识与实践相融合,才能促进专业发展。〔3〕

2. 乡村教师专业发展困境的研究

此部分的标识词为“问题”“现状”“困境”“影响因素”等。乡村教师在推动乡村教育事业发展的进程中起着关键作用,但在外部社会环境和内部因素的影响下,使乡村教师在自身专业发展上出现了困境。

从外部社会环境看,乡村教师能够获得的发展空间和发展资源是有限的。国家虽然在一定程度上改善了乡村教师的生存和发展的条件,但是与乡村教师专业发展所契合的支持体系和配套措施尚未完善。另外,国家虽然实施了一系列针对乡村教师的培训项目,但是其仍不满足乡村教师自身专业发展的需求。〔4〕同时,乡村教师能够获得和自主支配的发展资源仅限于乡村学校内部。〔5〕

从内部因素来看,乡村教师专业发展的困境表现在专业理念缺乏、专业知识不足、专业能力不强三个方面。随着乡村教师队伍的更新变化,新生代教师渐渐成为乡村教师队伍的主要构成部分,但部分教师“职业认同感不强”“内生动力不足”〔6〕,缺乏专业理念。同时,部分乡村教师专业知识不足和专业能力不强,对当地的乡土文化知识不了解或未了解全部,教育教学理论知识不扎实,在教育教学实践中难以达到预期效果。〔7〕

3. 乡村教师专业发展对策的研究

该部分的标识词包括“乡村振兴”“对策”“教师培训”“信息技术”“培训模式”“教育信息化”等。乡村教师的专业发展受到内外因素的影响,因此为破解困境,需要外部和内部同时作用,寻求发展路径。

在社会和学校层面,推动乡村教师专业发展的动力是国家政策,其能够保障乡村教师的专业发展平稳进行,能够使优质教育资源公平共享。〔8〕同时,各乡村学校要充分利用互联网技术,实现教育信息化,拓宽乡村教师学习发展的时空,由此推动乡村教育的发展,实现城乡教育一体化,形成教师专业发展共同体。〔9〕

在教师自身层面,乡村教师要贯彻落实国家教育理念,即师德为先、学生为本、能力为重、终身学习。在专业理念方面,重视乡村教师“乡土情”的厚植,

强化乡村教师的乡村振兴意识和现代化教育理念,激发教师发展内生动力,生成扎根动力。在专业知识方面,乡村教师要重视地方文化知识,传承乡村文化知识,改善自身的知识结构。在专业能力方面,乡村教师要不断掌握教育评价的基本理论,加强教育评价能力,尤其是学生学业评价能力和教师专业发展评价能力。〔10〕

4. 乡村教师专业发展政策的研究

该研究部分包括“教育部”“师资队伍建设”等标识词。在2003年,国务院发布《关于进一步加强农村教育工作的决定》,这一政策明确指出要保障教育教培训经费,优化完善农村教师和校长的教育培训工作。2004年,国务院颁布《2003—2007年教育振兴行动计划》。此后国家不断加强对乡村教育发展和乡村教师队伍建设的重视,开始将目光转向乡村教师专业发展领域。在2020年教育部等六部门发布《关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见》之后,有关乡村教师专业发展研究的文献量出现了一个峰值,成为了当时的教育研究热门。由此可见,政策文件的发布对乡村教师专业发展研究起着引导作用,体现国家对乡村教师专业发展的重视。

(三) 关键词突现分析

在关键词共现可视化界面的基础上,选择CiteSpace软件中的“Burst Terms”功能键,得到乡村教师专业发展研究的关键词突现图谱(见图5),图谱显示出2004—2022年我国乡村教师专业发展研究的研究前沿与趋势演进,图中的深色线条表示某一高频关键词在某一时间段具有较高的研究意义和研究价值。

Top 21 Keywords with the Strongest Citation Bursts

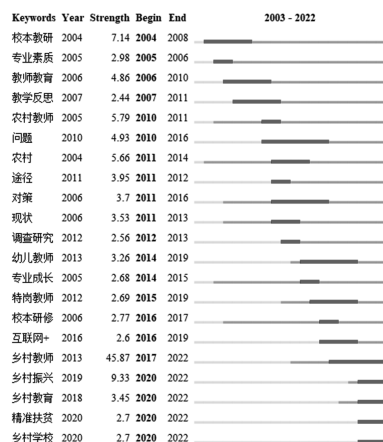


图5 乡村教师专业发展研究关键词突现图谱

通过分析2004—2022年间乡村教师专业发展研究

关键词突现图谱,可以将乡村教师专业发展研究历程大概分为以下三个阶段:

第一阶段为2004—2010年,是快速发展阶段。这一阶段的研究关键词有“校本教研”“专业素质”“教师教育”“教学反思”“农村教师”等,说明此阶段在国家进一步加强农村教育工作和新一轮的基础教育课程改革的影响下,研究热点是乡村教师的专业素质。^[11]

第二阶段为2011—2016年,是稳定发展阶段。此阶段的关键词包括“幼儿教师”“专业成长”“特岗教师”“校本研修”“互联网+”等,这一阶段的研究热点围绕“国家中长期教育改革与发展”和“国培计划”,具体内容涉及乡村教师专业发展的主要问题和解决对策,重视乡村教师整体素质的提升,注重教育信息化。^[12]

第三阶段为2017—2022年,是深入发展阶段。在这阶段,中共中央、国务院颁布了《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》《中国教育现代化2035》,关键词包括“乡村教师”“乡村振兴”“乡村教育”等,研究热点随着新时代国家发展规划逐渐将重心偏向于新时代乡村教师的专业发展^[13],进一步深化该研究领域的发展。

四、总结与展望

本文利用CiteSpace科学知识图谱分析软件,将发表在中国知网上的1237篇有关乡村教师专业发展研究的研究型文献进行可视化分析,同时对分析结果深入思考和研究,最终形成相应结论,并总结已有研究经验,预测未来研究趋势以及展望未来研究。

(一) 总结

首先,有关乡村教师专业发展的文献数量不断增加,2004年以后吸引大量研究者的关注,形成持续发展的研究态势。黄白和文雪是该研究领域发文量较多的作者,西南大学是该研究领域发文量最多的高等学校。

其次,在研究合作方面,无论是核心作者还是研究机构,都缺乏合作与交流,未形成紧密的合作关系。发文作者和研究机构间应加强合作与交流,建立完善的合作机制,为乡村教师专业发展研究增加数量和提升质量。

最后,我国乡村教师专业发展研究逐渐系统化,视域逐步扩大,研究内容不断深入,主要的研究热点

内容包括乡村教师专业发展的内容、困境、对策和政策。同时,研究者紧跟国家方针政策,全方位探索乡村教师专业发展的路径,研究方向由教师教育和专业素质转向幼儿园教师、特岗教师,最终聚焦于乡村教师和乡村振兴。

(二) 展望

从乡村教师专业发展研究的关键词突现图谱来看,“乡村教师”和“乡村振兴”是当前的研究热点,并将持续收到学术界的广泛关注。未来乡村教育将紧密结合国家政策导向,通过奠定乡村教师这一基石来振兴乡村教育。^[14]均衡配置资源,创新教师培训模式,促进乡村教师自我发展和增强内生动力将是乡村教师专业发展研究亟待解决的问题。^[15]研究者如何从宏观角度来合理分配资源,从微观角度来关注乡村教师的生存生活,并跟随国家乡村教育政策的变化,推进乡村振兴背景下乡村教师专业发展,指明乡村教师专业发展的路径,这些是未来该研究领域的方向和趋势。■

【参考文献】

- [1] 夏小刚. 校本教研与农村地区教师的专业发展[J]. 贵州师范大学学报(自然科学版), 2004(2): 102-105.
- [2] 陈悦, 陈超美, 刘则渊, 等. CiteSpace 知识图谱的方法论功能[J]. 科学学研究, 2015, 33(2): 242-253.
- [3] 刘欢. 幼儿教师专业发展研究热点分析、趋势与展望: 基于CiteSpace的可视化分析[J]. 教育观察, 2022, 11(9): 91-94.
- [4] 肖庆华. 论基于“主体诉求”的乡村教师培训[J]. 中国教育旬刊, 2020(8): 93-96.
- [5] 刘桂辉. 乡村教师专业发展的两难困境与破解路径[J]. 当代教育科学, 2022(12): 54-60.
- [6] 孔凡会, 曾素林, 朱玉文. 乡村振兴背景下乡村教师专业发展的困境与突破路径[J]. 现代教育, 2022(6): 35-38.
- [7] 刘星池, 牟昱睿, 雷紫璐. 民族地区乡村教师专业发展困境及支持策略[J]. 农村经济与科技, 2022, 33(21): 278-280.
- [8] 庄玉昆, 褚远辉. 乡村教师专业发展的支持体系建设[J]. 教育科学, 2020, 36(1): 51-57.
- [9] 赵健, 郭绍青. “互联网+”师范院校支教服务质量保障机制研究[J]. 中国电化教育, 2021(10): 98-104.
- [10] 何敦培, 鄢雨晴. 基于教师专业发展的乡村教师培训内容优化策略[J]. 中国成人教育, 2021(12): 66-68.

(下转第30页)

幼小衔接视野下教师学习共同体的构建研究

罗鑫 曾彬*

【摘要】建设教师学习共同体是推进幼小高质量衔接的关键举措之一，其构建的基本要素应涵盖成员、目标、中介与机制四个方面。然而，构建幼小衔接教师学习共同体仍面临结构与文化困境：学习共同体时域结构问题未解决、教研组缺乏建设学习共同体自主平等的组织文化、幼小教师缺乏建设学习共同体的自觉自为与合作学习意识。未来，应启动幼小衔接教师融合培训，提升教师共同体意识与衔接教育能力；夯实园（校）本教研组交流学习功能，搭建基于自主、平等的教研机制；利用信息化技术支撑教研平台，促进跨区域教师学习共同体的建立。

【关键词】幼小衔接 学习共同体 教师学习共同体

【中图分类号】 G451.2

【文献标识码】 A

【文章编号】 1002-3275 (2023) 17-26-05

一直以来，我国对幼小教育的连续性与一贯性保持高度关注。2018年11月，中共中央、国务院颁布的《关于学前教育深化改革规范发展的若干意见》强调开展幼儿园“小学化”专项治理行动并坚决要求小学起始年级坚持零起点教学，旨在通过分学段扫清幼儿入学障碍，保证幼儿园与小学之间学习环境的连续性，使之能够契合儿童身心发展的连续性特点。而保持幼小学习环境连续性的关键还在于幼小教师应进行长期且深入的合作。2021年3月，教育部出台的《关于大力推进幼儿园与小学科学衔接的指导意见》（本文简称《指导意见》）提出，“鼓励学区内小学和幼儿园建立学习共同体，加强教师在儿童发展、课程、教学管理等方面的研究交流”。将建设学习共同体作为推进幼小高质量衔接的关键举措之一，恰恰体现出我国对于幼小学段进行科学融合、幼小教师进行业务交流与教研合作的支持。

构建教师学习共同体就是落实幼小学校教研资源共享平台，保障幼小教师可持续性地进行教、学、研互动。这对于提升基础教育阶段教师专业素质，促进

幼儿身心与社会性连续发展具有实践意义。

一、幼小衔接视野下教师学习共同体的内涵及构建要素

（一）幼小衔接视野下教师学习共同体的内涵

“共同体”一词最早在1887年由德国社会学家滕尼斯提出，共同体是社会个体以共同的价值观念为纽带形成的具备稳定与忠诚关系的有机组织形式，共同体强调内部成员具备对组织的强烈归属感与信任。1995年，博耶尔最早在其发表《基础学校：学习的共同体》的报告中提出“学习共同体”概念，他认为学习共同体中的成员应朝同一愿景出发组织学习。^[1]1997年，雪莉·霍德首先界定出教师专业学习共同体概念，发展到如今，关于教师学习共同体的描述很多。我国学者杨延从等人认为教师学习共同体是由具有学习和研究意向的教师群体与管理者构成的组织。其构建以教师自愿为前提，以促进学生的全面发展和教师专业发展共同愿景，以合作、协商和共享为运行原则，以解决教育教学实践问题为目的。^[2]

作为幼小衔接视域下的教师学习共同体，其构建

罗鑫 / 西华师范大学学前与初等教育学院，从事学前教育研究；曾彬 / 西华师范大学学前与初等教育学院，副教授，从事学前教育研究（南充 637000）；*通讯作者，E-mail: 3510103902@qq.com

应同样呈现出明确的学习目标、共享的价值愿景，组内成员间形成一种以自觉参与和互教互学为基础的组织关系。本研究将幼小衔接视域下的教师学习共同体定义为：幼儿园与小学跨越学段界限，共享教育、教师以及教研平台资源，以学龄儿童的可持续发展为研究目标，构建以幼儿教师与小学教师为主的教师群体与园（校）管理者相互协作、共同进步的学习与研究组织。以下，分别从学习成员、学习目标、学习中介以及学习机制四个方面进行教师学习共同体的基本构建要素解析。

（二）幼小衔接视野下教师学习共同体的基本构建要素解析

1. 学习成员：学习共同体构建的基础条件

成员是教师学习共同体构建的基础条件，合理且完善的成员结构是建立与维系教师学习共同体的保障。这就要求：第一，应该保证成员背景的多样性。依据布朗芬布伦纳的生物生态学理论，邓洛普等人提出了幼小衔接系统的生态学模式。“幼小衔接”受到的微观与中观系统影响最为直接，其中包含幼儿园、家长、小学、社区等多维影响主体。^[3]受此启示，以研究幼小衔接为宗旨而建立的教师学习共同体在保证学习主体（幼小教师）相对稳定的前提下，应该开放性地吸纳不同专业与领域的、具有不同主体特征与兴趣的专家学者、家长、教育行政人员、社区人员形成多维主体纵横交织的网络结构，使得幼小教师群体在横向上能与不同学校教师、家长、社区人员等建立联系，在纵向上又能与来自师范院校、教研所、教育部门的人员产生交流。第二，应该保证成员结构的完善性，学习共同体的成员结构分为学习者、助学者与管理者。在与同辈横向互动的过程中，熟手型教师由于其知识结构与专业技能较扎实，理应承担助学任务，鼓励处于“合法边缘性参与”位置的新手教师表达自己的观点，针对幼小衔接的关键问题进行经验交流与指导。而在与教师培训者的纵向互动中，幼小教师暂时放下“教”的繁重任务，全身心地投入学习之中。助力教师“学”与“研”的任务转嫁给共同体中与教师位置对等、已有学习经验和资源积累丰富、具有较高声望的行动者。显然，在此主要是指以领衔专家、教研员等为主构成的专家团队来承担“助学”的任务。而管理者一般指以园（校）长为主的学校领导者，是承担共同体建设与维系的主要责任人。

2. 学习目标：学习共同体构建的方向指引

目标是学习共同体构建的方向指引，共享且清晰

的发展目标是建立幼小教师学习共同体的关键。这就要求：第一，应该保证目标的共享性。共同体内的学习成员能对共同体的未来发展有共同的设想与期待，能认可与实施共同体的发展目标。而获得目标共享性的前提是准许包含教研专家、管理者、家长等多维主体参与目标制定的整个环节，再经由教育实施者（幼小教师）反复协商、讨论，在此基础上制订，并在外界环境与内部成员的不断变更中逐步演化发展。第二，应该保证目标的清晰性。幼小教师学习共同体应始终致力于解决幼儿入学准备与适应教育教学实践问题，以促进幼儿身心与社会性全面衔接和提升幼小教师科学实施幼小衔接的专业能力为终结目标。然而，只提出这样的目标是比较抽象、难以测量的。幼小教师专业学习共同体应该依据发展阶段的不同而设置短期可见、可测量的小目标。清晰、具体的共同体目标更易于吸引处于不同职业发展阶段、具有不同需求的幼小教师参与。

3. 学习中介：实现学习共同体目标的载体与抓手

中介是实现共同体目标的载体与抓手，中介可以分为抽象中介与具体中介两种。“抽象中介指的是团队成员经过讨论、协商，提炼出的问题、议题或是研究焦点。”^[4]值得注意的是，所选议题应该紧扣幼儿入学教育教学实践，并且具备普适性与概括性特征，能够激发共同体内幼小教师的兴趣和热情。教师的专业学习需要信息化、情境化，具体中介就是成员依据提炼出的议题有针对性准备的可视化材料，包括文字性材料，例如记载幼儿生活学习的观察计划、教学反思日志等。视听型资料，如记录教师教学的实录视频、照片等。通过运用此类材料，教师既可以积极地向外界传达幼儿学习与成长的状况，又可以总结自身在幼儿衔接教育中的收获与困惑，共享幼儿期的教育成果。

4. 学习机制：学习共同体构建的制度保障

机制是共同体建设的制度保障，幼小教师学习共同体的建设发展需要一套行之有效的运行制度。运行机制具体又可细分为运行保障机制、运行控制机制与运行激励机制。保障机制是教师学习共同体实现运行的前提条件，主要指内外环境对教师共同体正常运行所提供的时间、经费、场地等条件保障。^[5]控制机制是为了宏观调控学习共同体内组成要素间的差异，促使学习共同体各构成要素顺利有序运转。激励机制是指在幼小教师学习共同体的运行过程中为激发、引导与纠正幼小教师的学习行为与方法，按共同体制订的标准，为达到激励标准的共同体成员进行物质、精神等方面的奖励，以促使共

同体的可持续发展。依据幼小教师学习共同体是幼小学校围绕解决幼小衔接实际问题,以自愿原则形成的学习组织,促进其有效运行的激励手段包括支持激励、榜样激励、集体荣誉激励等。

二、幼小衔接视野下教师学习共同体构建面临的利好条件

(一) 学区:《指导意见》与各地实施方案的颁布为学习共同体初创落实基本物质结构保障

为了进一步贯彻落实《指导意见》精神,各地教育部门相继出台推进幼儿园与小学科学衔接工作的实施方案,积极落实共同体物质结构建设的基本保障。例如在平台上,安徽阜阳市遴选实验区内两所优质小学与对口的六所幼儿园作为省级试点园(校),幼小联合成立第一、第二共同体作为试验点开展共同体实验工作,为幼小教师学习探讨创建组织平台。在经费上,四川成都市双流区规定区级教育主管部门每年对试点园(校)共同体工作提供经费支持等。

(二) 幼小学校:校本教研组为学习共同体构建提供基本组织结构和制度基础

依托教研组为平台构建学习共同体具有可行性。这是因为我国幼儿园与小学科层体系中的教研组呈现出构建幼小教师学习共同体所需的组织结构与制度基础。从成员结构角度分析,“园本教研主体不再是以教研管理者为代表的‘一元主体’,而是形成多元主体共存基础上凸显幼儿园教师作为关键主体的态势”^[6]。教研组成员结构符合多样异质性特征,达成了以一线教师为学习主体、以校长与教研组长为管理者、以高等学校教育专家与教研员为助学者、以校内其他员工与家长为其他主体参与的共同体实质。从学习目标的角度分析,教研组目标符合共享性特征,教研管理本就强调教师之间的团结及教师集体目标的重要性,这是学习共同体能顺利建设的重要前提。此外,教研组具备集体备课制等隐性制度能保障共同体所强调的“合作学习与研究”的精神落实到制度层面,激励教师群体发挥整体的力量。

(三) 幼小教师:在教研角色与教育观念上的共识契合学习共同体构建方向

在学习共同体中,幼小教师需要承担学习者、研究者的角色身份,通过合作学习与研究获得专业成长。学习共同体对教师角色身份的要求与当下幼小教师教研角色转型方向契合。这反映在两个方面:一方面,

教育部门以行政力量自上而下地推动教师专业角色标准的制定,要求幼小教师参照标准来自我塑造角色,承担其角色身份背后的职责与社会期待。2011年,教育部出台的《教师教育课程标准(试行)》中就提出,“教师是幼儿、中小学学生发展的促进者”,“是反思性实践者”,“是终身学习者”。另一方面,校本教学研究为幼小教师建构学习者、研究者的角色提供实践机会,以“自我反思”“同伴互助”为核心要素的校本教学研究提倡幼小教师在审思自身教育教学实践的同时参与教师之间的专业切磋与合作,彼此互教互学,共同获得专业成长。此外,在近年来大力倡导幼小双向衔接的背景下,不少幼儿园与小学开始推动教师队伍开展联合教研实践,推动幼小教师彼此碰撞教育理念,切磋教法,无形中拉近双方的距离,使其有关儿童入学的观念愈发接近,一些研究者多年有关教师入学准备教育观念调查研究显示,幼小教师在幼儿入学准备所涉及内容、各方面重要性以及等级排序上的观点基本相同。^[7]在学习共同体中,教师之间的联系就是以共识为基础的,围绕共同追求的价值目标进行相互切磋,使得学习由个体变成学习共同体。

三、幼小衔接视野下教师学习共同体构建面临的障碍分析

(一) 教师学习共同体构建仍面临的结构性障碍

《指导意见》与各地实施方案的贯彻可以基本保障初创阶段园(校)的学习共同体构建的资金、平台等结构性要素。但当真正投入实践时,幼小教育机构在常规工作时间、地理位置等方面的出入仍旧会成为阻碍幼小教师在实践层面上进行沟通与交流的结构性障碍,使得想要组织统一学习成为难题。据了解,目前各校开展联合学习的频率大多是“一学期一研”,甚至是“一学年一研”,教研学习活动时间持续一天或者是半天,扣除介绍、参观等活动,实际上留给幼小教师进行学习研讨的时间可谓少之又少。尽管研讨时间只能反映教师学习投入的量而无法全面代表教师学习投入的质,但不少研究者仍旧认为,保障一定学习时间是学习有效性的前提。

(二) 教师学习共同体构建面临的文化性障碍

1. 幼小学校:校本教研组缺乏建设学习共同体的自主、平等的组织文化

尽管具备明显中国特色的校本教研组为教师学习共

同体的构建奠定了基本的组织与制度基础,但是制度化的活动安排并不能保证学校的持续改进,也就是说,“仅仅在结构上呈现出共同体的特征,并非专业学习共同体理论的强力所在”^[8],以教研组导向学习共同体的构建思路还需要破解“文化”难题。当前教研组织改革赋予成员教师更大的自主决策与话语权,但同时也带给教师更高度的问责,使得部分教师难以负担,情愿规避赋权而始终处在服从、听教的位置,逐渐失去建设学习共同体的主人翁意识。同时,教研组内优秀教师向普通教师进行单方面的知识传递的现象仍旧存在,教师间缺乏平等的知识交流文化机制。在教研活动中,教师总是会不自觉地产生随波逐流、为避免同伴冲突而隐匿个人观点的想法。实际上,一味地营造和谐所带来的代价是教师自身创新、反思与实践能力的消耗。而缺少共同体各个层面与各主体的自主支撑,共同体发展也容易停滞不前,最终演变成静态化的组织。

2. 幼小教师:缺乏建设学习共同体的自觉自为以及合作学习意识

幼小教师学习共同体的建立旨在通过幼小教育教学资源的共享促进幼小教师的专业发展,而资源共享的基础一方面来自于教师自身对于幼小衔接知识的自觉学习与反思、一方面就是靠教师主动地参与知识共享合作。然而,当前无论是小学教师还是幼儿园教师,自主学习的情况不容乐观,自主学习能力不强,仅仅依靠教师自身学习显然是远远不够的。而对于教师合作,尤其是幼小教师间的合作学习,教师本身的主动性还不足。教师的合作建立在教师主体的意识之上,是教师在彼此认同的情况下,由自身产生对合作的心理期待,表现出真正投入合作性工作的意愿。虽然目前有不少幼儿园与小学开始推动教师队伍开展联合教研实践,幼小教师大体能够认识到教师合作对于幼小衔接的价值与重要性,但是幼小教师主动合作的意识仍不强烈。反映到幼小衔接的工作中,例如幼小教师会组织幼儿开展类似“参观小学”的体验活动,但幼小教师在活动中常常关注做好纪律维持、示范讲解等工作,并没有充分利用幼儿参观实践的机会,真正了解儿童的需求与困惑,合作探讨儿童可能面临的升学焦虑、小学入学适应问题与解决措施等,使得幼小教师合作的衔接活动较为浅层、流于形式。此外,在涉及幼小课程、学习环境、儿童发展等深层次内容的教师合作学习时,部分教师表现出抗拒与分歧。一

项针对幼小教师联合开展学科语文教研交流的意见收集显示,90%的小学教师有意愿参与联合语文学科的教研活动。与之形成鲜明对比的是,60%的幼儿园教师表示不愿参与此类活动,认为这是小学化的表现,毫无用处。^[9]幼小教师缺乏深度合作意识,存在合作的畏难情绪、认识错误,这些主观因素都有碍于幼小教师学习共同体的建立。

四、幼小衔接视野下教师学习共同体构建的路径探析

(一) 启动幼小衔接教师融合培训,提升教师共同体意识与衔接教育能力

造成幼小教师缺乏共同体意识原因众多,从客观上来讲,既是受到职前教师教育体系区隔状态的持续性影响,同时在职后的专业发展中,双方专注于各自教育学段进行专业的横向发展,少有关于学段纵向衔接合作的机会,导致幼小教师之间一直未建立起密切互动的事实关系,相互缺少了解、关怀与认同,难以形成一体意识。

培训是目前各国建设幼小一体化教育师资队伍的主要手段及其共同体意识素养提升的重要途径。参考新西兰等国从融合职前幼小教育课程体系到统一教师入职资格鉴定再到职后研修一体的教师教育流程。仅从职后教育的角度看,有必要以此为鉴来考虑由地方教育行政主体启动职后教师融合培训,由教师进修学校领衔幼小教师进行幼小衔接专项培训,以弥补幼小教师职前阶段缺失的衔接教育知识与技能,同时借助融入环境与实际接触来拉近双方的客观距离,真正了解双方的教育任务、使命与价值,促使加快进入到幼小深度合作阶段。在理论研修上,可围绕《幼儿园入学准备教育指导要点》与《小学入学适应教育指导要点》中身心、生活、社会与学习四大主题开展幼儿过渡期间身心发展规律与行为观察分析、幼儿生活及学习自理能力培养、幼小衔接家园社合作、幼小教育课程衔接等相关理论专题研讨。在实践研修阶段,可考虑幼儿园与小学双方互相派遣教职人员到对方教育场所进行跟岗体验,以了解不同学段的授课实情、幼儿一日生活与学习状态。

(二) 夯实园(校)本教研组交流学习功能,搭建基于自主、平等的教研机制

教研组制度为学习共同体奠定了组织与制度基础,

使得幼小学校有着建立学习共同体的优势,现今应充分利用教研组现有各种优势,同时对组织文化上的劣势进行改造。首先,园(校)应致力于扭转教研组管理本位,发挥出教师自身专业自主与权威,赋予教师与管理者共享教研决策权,同时以共同体的形式分担赋权所带来的问责。依据对共同体发展的长远考虑尝试赋予教师更多参与决策教研事务的机会,也能进一步激发每一位教师的智慧与才干,促使组织生成可持续学习、发展与弹性应变的能力,以更好地适应外部环境。在此基础上,夯实教研组幼小交流学习功能,可尝试由园校管理者牵头组织常态化幼小联合教研,赋权各方教研组长带头收集幼小衔接相关理论与幼儿教师实践热点问题,引导教师依据自身专业从此拟定个人或小组学习议题,再根据幼儿教师自身研究方向合并形成合作议题同时确认学习成员与校内、校外帮教群体。围绕学习议题,使用仿一教一评一思一研的学习形式,开展共同体学习活动。在活动中鼓励幼儿教师换位思考、各抒己见,资深教师与专家进行指点帮教,对不同学校与学科专业的幼儿教师经过专业反思后的教育教学观念秉持尊重、接纳、认同的态度,使得幼儿教师能确认自身在共同体中的重要性,逐渐认同学习共同体。

(三) 利用信息化技术支撑教研平台,促进跨区域教师学习共同体的建立

在线教研平台模式有助于区域内幼儿教师摆脱地域限制,克服工学矛盾,开放性地进行融合与彼此熟悉。当前学校教育信息化建设快速发展,区域内幼小学校应主动迎合趋势,加快信息化建设的步伐,构建在线幼小教研平台。在线定时发布学习课程、教研任务吸引幼儿教师在线学习,配合使用E-mail、QQ、微

信、腾讯会议等通信平台进行个人学习故事、教学实践、教育观点的分享,以及与他人开展群组讨论,以形成暂时性的网络学习共同体。随着教研平台结束已有项目并发布新的学习目标和任务,幼儿教师又会因相同的学习兴趣组建成新的共同体,如此往复,使得区域内幼儿教师虽然在线下互不认识,但是能通过在线学习平台进行交流熟悉。未来,着力打造在线平台与幼儿教师精品学习项目、学习课程应成为区域内提升基础教育阶段教师质量的必选之路。■

【参考文献】

- [1] 罗清菊. 中学教师学习共同体建设的研究:以重庆市南岸区长生桥中学校为例 [D]. 重庆:西南大学,2017:5.
- [2] 杨延从,黄碧慧. 群体动力学视域下农村小学英语教师学习共同体建构的研究:以厦门市X区农村小学为例 [J]. 教育理论与实践,2016,36(17):28-30.
- [3] 符太胜,严仲连. 论幼儿教师与小学教师的合作 [J]. 教育科学,2015,31(5):58-62.
- [4] 文秋芳. 大学外语教师专业学习共同体建设的理论框架 [J]. 外语教学理论与实践,2017(3):6.
- [5] 朱胜晖. 教师专业学习共同体运行机制探究 [J]. 当代继续教育,2018,36(3):62.
- [6] 黄豪. 园本教研中教师共同体文化的发展现状与构建路径 [J]. 学前教育研究,2019(11):45.
- [7] 张向葵,孙蕾,李大维,等. 教师关于儿童入学准备的观念 [J]. 心理发展与教育,2005(4):73-78.
- [8] 郑鑫,张佳. 中西方教师专业学习共同体的差异:跨文化比较的视角 [J]. 外国教育研究,2015,42(8):89.
- [9] 刘昆. 幼小衔接视角下教师对儿童语言入学准备观念的研究 [J]. 现代中小学教育,2014,30(9):104-109.

(上接第25页)

- [11] 李国瑛,曹树华,宋华辉. 对农村小学教师专业素质的思考与对策 [J]. 中国科教创新导刊,2009(24):136.
- [12] 周珂. “互联网+”:乡村教师专业发展的新路径 [J]. 鸡西大学学报,2016,16(9):1-4.
- [13] 刘巧叶. 新时代乡村青年教师专业发展支持体系

的构建 [J]. 江苏教育,2022(78):32-36.

- [14] 张典兵,付玉玉. 乡村教师专业自主发展的问题、成因与对策 [J]. 现代教育科学,2022(6):65-70.
- [15] 许林枫,望宇烨,郑逸啥,等. 乡村教师专业发展困境、机遇和策略研究 [J]. 荆楚学刊,2023,24(1):70-74.

交往行为理论视角下学生课堂消极沉默及其化解

张阿飞

【摘要】课堂是学生获取知识和自我发展的重要场所，但学生课堂消极沉默在课堂教学中仍存在。从交往行为理论视角来看，学生课堂消极沉默的本质是师生交往场域异化、师生理解共识分歧、学生话语权丧失。究其原因，主要是师生交往脱离学生生活世界、师生交往质量不高、师生主体间地位失衡。对此，应该注重以下三个方面：教学基于现实，融入师生生活世界；遵循有效对话前提，提升师生交往质量；构建交往共同体，让学生获得平等交往体验。从而化解学生课堂消极沉默。

【关键词】交往行为理论 消极沉默 课堂教学

【中图分类号】 G40

【文献标识码】 A

【文章编号】 1002-3275 (2023) 17-31-05

一、交往行为理论视角下学生课堂消极沉默的本质

何为沉默？沉默是交往的主体之间表现出来的无声且无固定语义的非语言交际行为。何为学生沉默？有研究认为“学生的沉默是指在特定的教学情境中学生静默无语的态度及行为”^[1]。也有研究指出是学生一种有意义、有目的性的零音量值的交际行为。^[2] 本文采用狭义的概念，认为学生课堂消极沉默是指学生个体在课堂教学中表现出来的一种对教学内容与要求不关注、不参与的心理状态与行为。

哈贝马斯强调交往是主体间言语和行为的互动，通过对话协商来确定交往共识。交往行为发生的场域是生活世界，交往行为的主要手段是语言，交往行为的必备原则是诚实对话，所有主体通过积极对话，相互理解，达成共识，最终形成交往理性。学生消极沉默本质上是一种师生交往行为的缺失，长此以往会导致学生丧失话语权和出现理解共识的分歧。

(一) 师生交往场域异化

师生课堂互动不同于一般的人际交往，是基于课堂真实教学活动而发生的，以真实的师生生活实践为基础。学生课堂消极沉默的本质是师生交往场域发生

异化，即课堂生活世界被改变，这种异化是指“系统世界”对“生活世界”的侵入。“哈贝马斯认为‘系统世界’是指社会运行的政治经济系统，人们的行为以工具理性为准则，具有功利性；‘生活世界’是指能够开展交往、追求共识的世界，人们的行为以相互理解为目的。”^[3] 学生消极沉默减少了其对“生活世界”的建构，导致“系统世界”对学生和课堂的影响加深，造成不利影响。

课堂教学有自己的运行规则，如果外在社会过度干扰会破坏教学秩序，主要体现在以下两个方面。一是课堂自由被束缚。有效的课堂教学应该在宽松的对话氛围里，每个人都可以发表自己的看法和意见，以达到深层次的对话交流和有效对话，最终实现完全的精神自由，在课堂中是指教师自由和学生自由。而在现实的教学中，一方面，社会和各种规章制度制约着教师的教学自由，例如在一些学校，教学进度由上级教研单位进行制订，教师要保持统一进度，教师的教学自主权受到一定程度的制约。另一方面，学生学习自由也会被干扰，在不良的课堂样态中，学生往往是被参与者的角色，在课堂互动中自主发言的机会较少，一般是被教师提问的学生才有发言的机会。

二是教学问题反馈受限。要解决教学问题，除了顶层教育人员发现问题，还需要最直接参与教学活动的学生反馈问题。而学生沉默意味着学生关闭了能够向上传达意见和想法的“窗口”，没有“窗口”就不能反馈问题，从而难以促进教学改革。

（二）师生理解共识分歧

交往理性是指通过对话来促进相互理解，目的是达成共识。这种共识可以上升为具有普遍意义的能够调整主体间的行为的规范，同时共识也是经过商讨对话后妥协的结果，因而能够被接受。学生课堂消极沉默意味着师生之间语言交流不充分，教师与学生之间、学生与学生之间互相理解的通道由于消极沉默而关闭，由此造成各方面不利影响。第一，造成课堂无效知识的泛滥。哈贝马斯指出，“有效的只是所有有能力的相关者作为实践商谈的参与者有可能同意的那些规范”^[4]。也就是说，只有被学生理解的知识才能真正存储在他们的大脑中，反之则无效。课堂上，师生理解出现分歧意味着知识没有被学生吸收和内化，学生仍然处于被动接受状态，没有对知识进行加工和迁移，这样的知识属于无效知识。对教师来说，无效知识过多意味着教学内容和方法没有被学生认可；对学生来说，无效知识过多，不仅影响其认知水平的发展，而且影响其学习主动性，学生在学习中不能获得学习成就感和自信心，长此以往容易产生厌学心理，形成消极沉默的恶性循环。第二，影响学生的社会化程度。教育的目的之一就是培养社会化的人，帮助学生习得不同社会岗位所需要的劳动技能和行为素养。同时，通过教育可以将维持社会稳定的共识、规则、价值观等传递给学生，使其成为社会发展的积极参与者。而课堂上的理解分歧不仅会造成学生无法真正习得社会所需要的劳动技能和行为素养，也使其无法对融入社会所必须掌握的规则、价值观形成自我认知。

（三）学生话语权丧失

语言不等于言语，在交往行为中，语言是一种交流符号，言语则是一种表达权力，符号在规范的表达渠道中才能产生被理解的价值。也就是说，加强话语运用是必要的。在课堂活动中，学生沉默减少了话语运用的可能，交往话语权变弱会对学生发展造成不利影响。第一，不利于学生的知识获取。哈贝马斯认为，人们获取的知识有两种：一种是知觉性知识，这种知识是学习者独立于观察对象之外审视对象的结果；另一种是交往性知识，这种知识则是通过学习者在深入交往行动中在寻求相互理解过程中获得的。^[5]因此，在教学场域中，教师与学生之间、学生与学生之间的交往互动是学生获取知识的重要途径。课堂交流是发

现问题、解决问题、开拓新思维的重要举措。学生放弃话语权，保持沉默，一方面会使师生交流减少，教师无法真正掌握学生的学习情况，不能进行有效的教学改进；另一方面学生之间交流减少，也不利于学生之间的知识互补。第二，阻碍学生学习思维的发展。话语表达和交流的过程也是学生主体认知提升、思维发散的过程。教育不仅仅是为了传递知识，更是为了促进学生学习迁移，激发学生再生产、再创造。如果课堂上没有话语沟通，那么学生往往难以深入地思考并组织语言，长此以往会造成学生学习意识淡化，而成为被动的知识接受者。

二、交往行为理论视角下学生课堂消极沉默归因

（一）师生交往脱离生活世界

生活世界不仅是课堂交往的场域和背景，而且也是课堂交往取材的储蓄库。然而，随着信息技术的发展，课堂交往时间与空间的限制被打破，交往越来越去情境化。从这个角度来看，学生课堂消极沉默的原因有两个方面。第一，物质生活世界的缺失。教育场域首先表现为可视、可触、可感的显性物质元素，这些多是基本的外在物质环境，如校内的教学楼、实验室、运动场等，以及校外的交通设施、生活超市、休闲公园等。物质环境为学生“从生活中学习、从经验中学习”提供了场域，也为教师与学生之间、学生与学生之间的交往提供了丰富的素材。然而，一些课堂有时是远离生活的，教学区和生活区分离、学校内部与社会外界分离等，一些班级授课往往将课堂固定在一定的场所，显性生活要素缺失，使课堂交往略显乏味，造成了学生课堂消极沉默。第二，文化生活世界的缺失。课堂教学涉及价值观、情感等文化元素，这些元素的传播和建构离不开生活世界。而一些教师为了追求速度，往往采取提炼知识点和呈现要点的方式，让学生在没有任何情境的基础上记忆理解知识，这造成了两个问题。一是使学生学习产生困惑，造成交往互动的停滞，如在初次学习某个概念后，让学生基于概念开展交流，在没有情境深入的情况下学生的理解是简单的，难以提出较深刻的想法，因此交流会早早停滞。二是未促进学习迁移。去情境化的课堂学习，与生活世界的联系不紧密，这就造成学生迁移思维薄弱，不能实现再创造。总之，如果课堂学习缺乏真实的生活体验，那么会使交往的素材脱离生活世界，进而导致学生早早出现消极沉默现象。

（二）师生交往质量不高

师生交往是一种对话互动，言语符号是信息传递的主要载体。因此，要使交往能够长期延续，师生对

话的言语应该是有效的。哈贝马斯强调,成功的话语交往应该同时具备以下特性:真实性、正当性、真诚性,缺少任何一个特性都可能引发交往失败,造成学生沉默。但在一些课堂中,交往话语的真实性、正当性和真诚性不足是学生消极沉默形成的重要原因。第一,话语真实性不足。在课堂教学中有时会有些知识超出教师的理解范围,教师对这些知识点的掌握不深会失去话语拓展的可能。例如在课堂教学中,有些知识涉及教师知识盲区,有些教师对此不能进行有效正确的判断,甚至会敷衍了事,早早地结束讨论。在这种情况下,课堂消极沉默是必然的。第二,话语正当性不足。课堂交往过程中,教师与学生之间、学生与学生之间有时不能遵守人际沟通的话语规范,双方不在同一个话语情境中,对一些概念、字眼等缺乏相应理解,如教师的普通话不标准,或者使用了某些概念而学生还未掌握等。在这些情况下,学生的话语是被限制的,更多的是倾听者角色,而非交流者的角色。第三,话语真诚性不足。在课堂交往中,教师与学生之间、学生与学生之间有时缺少情感互动,造成学生不敢说、不愿说的情况。如果教师只是照本宣科,机械地按照教学计划来组织课堂,那么师生间的话语是僵硬的、抽象的、无趣的。在这种情况下,学生往往不愿表达自我,于是引发了学生的消极沉默。

(三) 师生主体间地位失衡

哈贝马斯提倡主体间对话的交往理性,对话的产生需要交往从主体性向主体间性不断发展。“主体性是在‘主体—客体’关系中显现出的。主体间性是‘主体—主体’关系中内在的性质。”^[6]玛格丽特·米德提出“后喻文化”,即年轻人因为对新观念、新技术有更好的接受能力而在许多方面要胜过年长者,因此师生间的主体对话平等是有可能的,也是必须的。^[7]在课堂教学中,如果师生主体间地位不平衡,则会加剧学生课堂消极沉默现象。师生间主体地位失衡主要表现为社会地位不平等、认知发展水平、师生互动主动性不足三个方面。从社会地位的角度来看,互相尊重与平等是人与人之间的交往重要原则。在教学实践中,当教师和学生都有平等的表达情感与意见的机会时,学生才可能积极发言,从而化解课堂消极沉默。然而,由于学生和教师存在着年龄、认知、文化水平等的差别,再加上“尊师重道”“以教师为中心”的思想深刻影响着学生,师生互动与交流不可避免地会受到师生主客体关系的影响,因此一些课堂会出现教师说、学生听的被动模式。从认知发展水平的角度来看,教师和学生由于受教育程度、社会经验、年龄等方面的差

异,其认知发展水平处于不平衡的状态。教师认知发展水平相较于学生当前水平较高,在教学过程中发挥着不可替代的引导作用。教师的认知发展程度必然会影响着学生的认知发展状况。然而一些教师理论视野不够广泛,教学设计缺乏新意,知识结构更新滞后,专业素养有待提升。另外,随着信息科技的快速发展,学生获取知识的渠道更加广泛、快速,教师和课堂互动不再是学生获取知识的唯一途径。在这种情况下,教师在课堂交流对话中对学生的引导价值会有一定程度的下降,导致学生产生懈怠心理,并逐渐产生消极沉默。从互动主动性的角度来看,师生间实现有效对话的重要因素之一是教师和学生都要有积极主动交流沟通的内在欲望。在课堂教学中,一方面,要充分调动学生学习的内在主动性,选择学生感兴趣的教学内容和教学方式,激发学生积极主动进行交流互动的欲望,改变学生在学习过程中被动接收知识的状态。另一方面,在课堂中要充分发挥教师的主动性。教师是否具有主动互动的欲望、是否掌握灵活的师生交流技巧都对课堂有重要影响。因此教师在教学中要充分调动自身的教学热情,积极主动地开展课堂交流活动,充分发挥教学引导作用。

三、交往行为理论视角下学生课堂消极沉默的化解

(一) 教学基于现实,融入师生生活世界

生活是人与人交往的来源,课堂教学与交流来源于生活,教学内容来源于生活需要,教学素材来源于生活实践,教学形式来源于生活环境。因此,有效的课堂交流与对话必须基于师生的真实生活世界。而真实的生活世界是什么样的呢?哈贝马斯指出:“生活世界总是作为不成问题的、非对象化的和前理论的整体性,作为每天想当然的领域和常识的领域而让我们大家直觉地感知到。”^[8]因此在教学内容的选择上,既要符合课程标准,又要贴合学生的实际生活需要,注重学生物质生活世界、文化生活世界与教学内容的结合。教学素材要来源于学生真实生活世界,并且要注重素材的普遍性、多样性和自然性。第一,选择普遍性素材。师生交往应当渗透在教学活动的全过程,这就要求教学内容和素材是师生日常生活中熟知的,与教师和学生的真实生活息息相关。普遍性的教学内容和素材能够拉近教师与学生之间、学生与学生之间的距离,为教学中师生交流互动提供更多话题,促进师生互相理解,消除认知分歧,激发讨论的积极性。第二,选择多样性素材。在师生课堂交往中,围绕一个核心概

念和中心知识点展开的交流和讨论总是有限的,当发言视角过于单一时,学生较容易出现无话可说的消极沉默状态。因此,教师要围绕教学目标与教学核心内容挖掘多样性的教学素材。一方面促使学生开展多元化视角交流互动,另一方面多样化的教学内容能够让学生保持对学习的好奇心和新鲜感,提升课堂互动的主动性。第三,选择自然性素材。有些过度加工的教学素材带有个人立场和价值偏见,容易造成师生间的认知分歧和立场对立。因此,在教学互动中,应当选择客观的生活素材,鼓励学生进行客观交流,激发学生交流的主动性,让学生有话可说。总之,有效的师生互动和交流离不开真实的生活世界,化解学生消极沉默,应从真实生活世界出发,提供真实的、生活化的、客观的教学内容和素材。

(二) 遵循有效对话前提,提升师生交往质量

对话是交流的基本形式,“没有对话,就没有交流,没有交流,也就没有真正的教育”^[9]。师生间有效对话是课堂教学与学生发言顺利进行的前提。化解学生课堂消极沉默,促进有效对话,提升师生交往质量,可从以下三个方面入手。

第一,构建合作互动的课堂。要打破传统授者与听者的界限,促进教师与学生之间、学生与学生之间合作学习,形成互动课堂。通过丰富课堂合作形式,如互帮小组、翻转课堂、展示教学等,营造有利于开展对话的课堂氛围,进而在实践过程中增强学生交往的勇气,有了课堂对话才能促使师生达成共识,提升师生言语交往的有效性。

第二,提升教师的引导性。课堂中,教师与学生、学生与学生间的合作交往是为了促进学生发展,因此需要提高教师的引导性。通过发挥教师在课堂交往中的引导性,纠正学生个体的知识缺陷,进而实现学生群体的共同提升。这要求教师能保持知识观念前沿性,丰富知识储备,拓展理论视野,确保自己“走”在学生的前面。另外,教师也应当掌握教学设计的技巧,学习引导艺术,以促成有效的课堂互动。

第三,激发学生的主动性。实现教师与学生之间、学生与学生之间有效交往并不意味着要放弃学生主体性,学生主体性迷失会导致教学与教学目标背道而驰。因此,一方面要重视学生的主体性,鼓励其发挥自身的特长和优势,充分激发学生的自我成就感,培养学生成为有主见、有想法的人,进而提升其交流的主动性。另一方面要明确学生的主体担当,提高学生对自己话语和行为的责任意识,这样才能进一步提高他们交往的规范性,实现更成熟的课堂互动。

总之,要通过课堂互动、教师引导、学生主动来提升课堂对话的有效性,提升师生交往质量。

(三) 构建交往共同体,让学生获得平等交往体验

在交往过程中,平等是教师与学生之间、学生与学生之间有效对话的前提,没有平等就没有真正的交往。打破学生课堂消极沉默需要提高教师与学生、学生与学生关系中的主体间性,为学生提供平等的体验。平等体验“是指那些在具体情境和活动中由于受到了平等的对待时产生的各种情绪体验,也可能指向一种较为长久的自我价值体认,即自尊”^[10]。对此,需要注重以下三个方面。

第一,尊重交往中“完整的人”。教师和学生在学习的过程中首先是“完整的人”,即以独立人格参与课堂活动。教师和学生这两个身份都是在课堂中添加的社会身份。因此,在课堂交往中,交往双方要把彼此看作拥有独立人格的人,要互相尊重与认可。尤其是在师生交往中,教师要尊重学生的意见,把学生当作一个独立的人来看待,平等地对待学生,避免灌输式、指令式的对话风格。

第二,创造平等的课堂生态。“在课堂上学生的平等体验多来自于课堂生态的平等,课堂生态是课堂上的提问、发言、作业、奖惩等各种情境元素的综合,其应该是非歧视、非特权的。”^[11]学生应被平等对待,任何非平等的行为都可能导致学生的学习体验变差。对此,要避免按成绩排座,还要均匀提问、让学生公平参与评优等来创造实质性的平等,进而最大程度地帮助学生获得平等体验。

第三,促进学生恰当的体验比较。平等体验是相对而言的,学生往往基于自身来比较,过度关注自我会产生不合理的体验判断。因此,要促使学生进行有效体验。一方面要引导学生反思。鼓励学生减少过于自我的目的性行为,如应从师生对话中交流观点、互相理解,而不是考虑如何给教师留下好印象等。另一方面要加强信息透露。在交往中加强信息透明度,鼓励解释和追问,帮助学生减少困惑,如教师可公布评价标准和指标,以减少学生的猜疑和不平等体验。总之,有了平等体验,学生才能有效交往,才能化解课堂消极沉默。

【参考文献】

- [1] 周杰. 倾听学生的沉默之“声”[J]. 教育发展研究, 2012, 32(15/16): 107.
- [2] 张玉娟, 李如密. 学生课堂沉默及其艺术应对[J]. 上海教育科研, 2014(10): 57-60.

(下转第40页)

我国活动课程研究30年的回顾与展望

李 帅 侯刘起

【摘 要】30年来,我国活动课程逐渐完成了从课外校外活动到综合实践活动课程的转变。采用共词分析法对其进行回顾,发现从1992年到2022年可以分为三个研究阶段,包括20个研究热点以及四个研究主题。采用文献阅读法对各研究主题进行深入探究,发现活动课程整体性研究的热度一直在上升,包括活动和课程两个研究方向;劳动教育研究的热度先减后增,其包括劳动教育、劳动课两个研究方向;研究性学习研究的热度先增后减,其包括学习方式、课程两个研究方向;研学旅行研究是新兴研究主题,围绕安全出行、资源协调以及效果评价等难题展开。依据“未来的构架理论”展望活动课程发展趋势,发现可以借助概念地图厘清其“基部”,基于结构论审视其“左面”,基于知识论直面其“右面”,借助场景法探寻其“背面”。

【关键词】活动课程 阶段研究 热点研究 主题未来构架

【中图分类号】G40

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 17-35-06

1992年8月,原国家教育委员会颁布的《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划(试行)》开启了我国活动课程与学科课程并行发展的新篇章。目前,活动课程逐渐完成了从课外校外活动到综合实践活动课程的转变。为促进我国活动课程的发展,对其研究进行回顾与展望意义重大。

一、我国活动课程研究回顾

共词分析是研究某一领域专业术语在同一文献中的共现现象,以反映这些术语之间亲疏关系,进而揭示他们所代表主题发展变化的内容分析技术。^[1]本研究选取发表于1992年8月至2022年7月,被人大复印报刊资料全文转载的524篇活动课程研究论文为样本,采用共词分析法分析其研究的阶段、热点、主题。具体而言,首先,利用研究样本的年度变化划分我国活动课程研究的阶段。其次,利用SATI 3.2提取我国活动课程不同研究阶段的高频关键词,总结研究热点。最后,利用SATI 3.2生成我国活动课程不同研究阶段

高频关键词相异矩阵,并利用SPSS 19.0对其进行聚类分析,提炼研究主题。

(一) 我国活动课程研究的阶段

论文转载数量的变化能清晰描述某一研究领域的发展阶段。对1992年8月至2022年7月人大复印报刊资料活动课程研究论文全文转载量进行统计(见图1),据此划分其研究阶段。

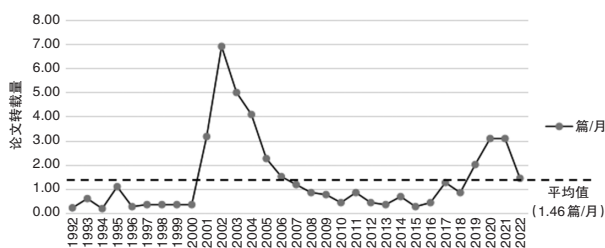


图1 1992年8月至2022年7月人大复印报刊资料活动课程研究论文转载量变化图

从图1可以看出,我国活动课程研究在2001年、2017年发生了明显的变化。究其原因,第一次变化主要是受教育部2001年发布的《关于全国使用〈全日制

李帅 / 广西南宁市龙翔荆楚高级中学,一级教师,从事中学地理教学(南宁 530000);侯刘起 / 浙江大学教育学院,高级教师,博士在读,从事综合实践活动、研学旅行研究(杭州 310058)

【基金项目】广西教育科学“十四五”规划2022年度研学实践教育与劳动教育专项一般课题“基于现象式学习的中小学研学旅行课程实施研究”(2022ZJY1769)

普通高级中学课程计划（试验修订稿）》和各学科教学大纲（试验修订版）的通知》、《普通高中“研究性学习”实施指南（试行）》、《基础教育课程改革纲要（试行）》等文件的影响。第二次变化主要是受2016年12月以来颁布的《关于推进中小学生研学旅行的意见》、《中小学综合实践活动课程指导纲要》以及《大中小学劳动教育指导纲要（试行）》等文件的影响。根据这两次变化，可以把我国活动课程的发展分为1992年8月至2000年12月（下文称为第一阶段）、2001年1月至2016年12月（下文称为第二阶段，影响第二次变化的文件最早发布于2016年12月下旬，由于研究具有滞后性，因此把2016年12月归到第二阶段）、2017年1月至2022年7月（下文称为第三阶段）三个阶段。

（二）我国活动课程研究的热点

关键词频次越高说明学者对该关键词研究方向的关注度越高，因此本研究以高频关键词反映我国活动课程研究的热点。具体而言，首先，运用SATI 3.2中的字段抽取和频次统计功能提取我国活动课程三个研究阶段的关键词。其次，在尽量保留原始文献中关键词的基础上，对其进行标准化处理。例如将“数学研究性学习”“历史研究性学习”“地理研究性学习”“化学研究性学习”等关键词统一为“研究性学习”。最后，利用普赖斯公式 $M = 0.749\sqrt{N_{\max}}$ （ M 为高频关键词的阈值， N_{\max} 为关键词的最高频次）确定高频关键词的阈值^[2]，并分别把词频大于3、12、6的关键词作为三个研究阶段的高频关键词，见表1。

表1 我国活动课程三个研究阶段的高频关键词

序号	第一阶段		序号	第二阶段		序号	第三阶段	
	关键词	频次		关键词	频次		关键词	频次
1	劳动课	19	1	研究性学习	257	1	劳动教育	67
2	劳动教育	13	2	学科教学	39	2	研学旅行	19
3	研究性学习	6	3	综合实践活动课程	17	3	综合实践活动	17
4	劳动课教学	6	4	综合实践活动	16	4	核心素养	11
5	家庭劳动教育	4	5	研究性学习课程	15	5	劳动	9
6	德育	4	6	研究性学习活动	13	6	五育融合	7
7	劳动实践	4	—	—	—	—	—	—
8	德育功能	4	—	—	—	—	—	—

从表1可以看出，我国活动课程第一阶段研究的热点集中在劳动、德育、研究性学习三个方面。第二阶段研究的热点集中在研究性学习、综合实践活动、学科教

学三个方面。第三阶段研究的热点集中在劳动、研学旅行、综合实践活动、核心素养、五育融合五个方面。

（三）我国活动课程研究的主题

聚类分析以相异矩阵为研究对象，在聚类过程中把关键词简化成若干类群之间的关系，从而提炼出研究主题。^[3]本研究首先利用SATI 3.2的矩阵生成功能建立我国活动课程三个研究阶段的高频关键词相异矩阵（由于篇幅限制，本文不再列出），其次将其导入SPSS 19.0，采用系统聚类法，以平方欧氏距离为度量标准，标准化处理选用 z 分数，提炼三个阶段的研究主题，见图2、图3、图4。

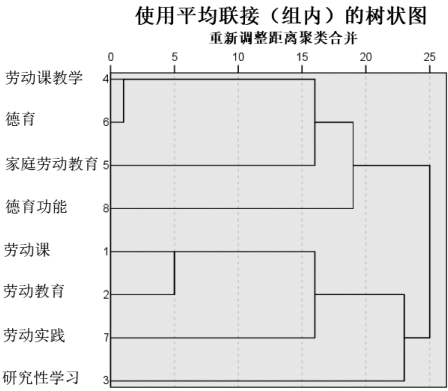


图2 我国活动课程研究第一阶段高频关键词聚类

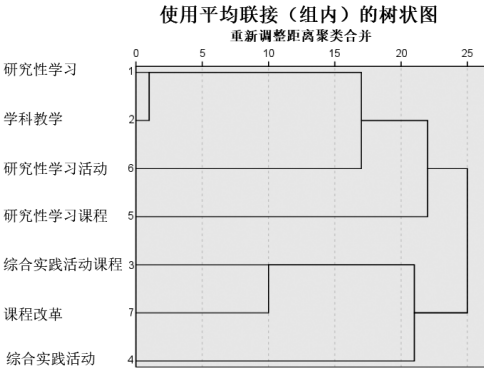


图3 我国活动课程研究第二阶段高频关键词聚类

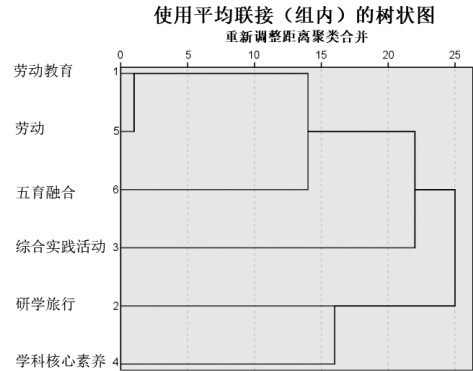


图4 我国活动课程研究第三阶段高频关键词聚类

从图2、图3、图4可以看出,如果把“距离=20”作为我国活动课程研究主题聚类的阈值,那么三个阶段的主题分别可以归纳为3个、4个、3个。具体而言,第一阶段的主题可以归纳为德育与劳动、劳动课与劳动实践、研究性学习。第二阶段的主题可以归纳为作为学习方式的研究性学习、研究性学习课程、综合实践活动、综合实践活动课程。第三阶段的主题可以归纳为五育融合与劳动、综合实践活动、核心素养与研学旅行。

依据研究内容,可以将上述研究主题归并为活动课程整体性研究、劳动教育研究、研究性学习研究、研学旅行研究四个主题。具体而言,将综合实践活动、综合实践活动课程等主题归并为活动课程整体性研究,将德育与劳动、劳动课与劳动实践、五育融合与劳动等主题归并为劳动教育研究,将研究性学习、作为学习方式的研究性学习、研究性学习课程归并为研究性学习研究,将核心素养与研学旅行简化为研学旅行研究。

二、我国活动课程研究主题讨论

利用共词分析法可以宏观勾勒我国活动课程研究的热点、主题、发展趋势,但是却很难从微观角度揭示其发展变化。文献阅读法能够从微观角度捕捉其研究信息,从而弥补共词分析的缺憾。本研究采用文献阅读法对各研究主题进行深入研究,探讨其发展变化。

(一) 活动课程整体性研究

30年来,我国活动课程经历了“活动”“综合实践活动”“综合实践活动课程”的变化。因此,活动课程整体性研究方向可以总结为活动和课程两个。

活动方面,第一阶段把“活动”误解为教学内容上的革命。^[4]第二阶段认为“活动”由学生采取自主、合作、探究的学习方式进行^[5],并形成了研究性、设计性、体验性以及实践性的学习方式。第三阶段认为应从学生的生活世界出发,倡导以综合、体验、合作、实践和探究为主的学习方式,渗透和融入所有的学科教学与教育活动中^[6],并总结了发起准备课、阶段管理课、阶段汇报课、成果汇报课等课型。^[7]

课程方面,第一阶段把活动课程与学科课程相提并论,但没有理论指导大规模的活动课程实验。第二阶段对活动课程进行了全面探索。理论方面,分析了多元智能理论对我国综合实践活动课程的启示。^[8]实践方面,把以亲子、师生和同伴为核心的人际关系作为重要的课程内容^[9],出现了改造整合式、学科延伸式、项目引导式等多种课程实施模式^[10],并把表现性评价的理念引入课程评价。^[11]不过,由于对课程认识

不统一、管理制度不完善、教师培训不到位等原因,综合实践活动课程实施的有效性亟待提高。^[12]第三阶段颁布了《中小学综合实践活动课程指导纲要》,明确了综合实践活动课程的性质、目标、理念,提升了综合实践活动课程的思想性、实践性、可操作性,从而使活动课程走向规范化。^[13]

(二) 劳动教育研究

该主题涵盖劳动、劳动课、劳动教育、劳动课教学、家庭劳动教育、劳动实践等高频关键词,可总结为劳动教育、劳动课两个研究方向。劳动教育方面,其育人地位发生了较大的变化。具体而言,第一阶段认为劳动教育是德智体美四育的目的和手段,具有“中介”性质,与德智体美不处于一个层次。^[14]第二阶段探讨了德智体美劳五育并举的可能性。黄济教授对马克思主义的教劳结合思想与我国革命传统教育中的劳动教育进行分析后,建议在基础教育中将德智体美四育增补为德智体美劳五育。^[15]瞿葆奎教授认为劳动教育是另一类别、另一个层次的教育,不能也不应该与体育、智育、德育、美育并列。^[16]第三阶段把劳动教育作为全面发展教育的重要组成部分,强调劳动之于个体的存在性价值,以赋予个体在劳动教育中获得自我存在的价值感和意义感。^[17]相应地,劳动教育的内容也发生了较大的变化。第一、第二阶段绝大多数学校都是遵照原国家教育委员会分别于1987年、1992年颁布的《全日制普通中学劳动技术课教学大纲(试行稿)》、《九年义务教育全日制小学劳动课教学大纲(试用)》来选择和确定教学内容。第三阶段认为劳动形态的持续全面变革势必要求学校劳动教育树立一种发展的内容观,而劳动与消费一体两面的关系要求新时代的劳动教育必须重视消费教育^[18],且以日常生活劳动、生产性劳动、非生产性劳动相结合为内容主线。^[19]

1992年8月至2022年7月期间,劳动课尚未以一门独立课程的形式存在,因此这期间的劳动课从劳动技术课(简称劳技课)转向了综合实践活动课以及学科渗透融合。第一、第二阶段强调发挥劳技课的主渠道作用,开展多种形式的劳动技术教育。^[20]第三阶段源于“教育与生产劳动相结合”思想,让学生在作为教育活动的劳动中统整各方面所学,以实现对自身本质力量的发展和占有,最终实现全面发展。^[21]并以综合实践活动课为抓手与全方位渗透相结合为劳动教育的载体,以体验式学习与项目式学习为劳动教育的主要方法。^[22]

(三) 研究性学习研究

该主题涵盖研究性学习、研究性学习活动以及研

究性学习课程等高频关键词,总结起来,其包括学习方式、课程两个研究方向。其作为学习方式的历史较久,早在20世纪50年代末至70年代,布鲁纳、施瓦布、费尼克斯等人就系统论证了发现学习、探究学习的合理性。其作为综合实践活动课程的历史较短,直到2000~2001年,《全日制普通高级中学课程计划(试验修订稿)》《基础教育课程改革纲要(试行)》《普通高中“研究性学习”实施指南(试行)》等文件的颁布,其课程地位才被正式确立。

作为学习方式,研究性学习经历了从“科研”到“学习”的转变。第一阶段认为“研究性学习指的是仿照科学研究的过程来学习科学内容”^[23],“其核心是思考,即观察、比较、分析、综合、抽象、概括、推理、判断等一系列思维活动”^[24]。第二、第三阶段认为开展研究性学习要合理吸取探究学习现有研究成果^[25],其关注的是“让学生在解决问题的历程中获得知识、发展思维”^[26],并且它的重心是学习,而不是研究,核心在于促使学生通过与研究相类似的认知方式和心理过程进行学习。^[27]并强调把研究性学习作为学习方式引入到各门学科的教学,通过研究性学习使学科教学固有的教学模式得以根本性改造。^[28]在此基础上,形成了大量的学科研究性学习成果。例如基于研究性学习形成了注重知识建构、价值判断、生成思维、学科探究的四种历史问题教学类型。^[29]

研究性学习是与学科课程迥异的课程形态。具体而言,其根本特性是整体性、实践性、开放性、生成性、自主性。^[30]其课程目标为学生保持独立的持续探究的兴趣、获得亲身参与研究探索的体验、发展提出问题和解决问题的能力,以及学会分享、尊重与合作。^[31]因此,教师在指导学生设计研究性学习活动的时候,要为学生亲身参与研究创造条件,培养学生发现问题与解决问题的能力。^[32]研究性学习课程的实施表现出技术性、政治性、文化性三种实施取向。^[33]研究性学习课程的评价以学生专题研究过程中反映出的学习成果,包括一般技能和运用学科知识的能力等为事实根据,对研究性学习课程方案、计划与实施效果作出价值判断。^[34]

(四) 研学旅行研究

研学旅行研究主题致力于把研学旅行纳入中小学教育教学计划,并强调在研学旅行过程中培养中小学生的核心素养。特别是围绕安全出行、资源协调、效果评价等难题做了大量的研究。研学旅行安全出行存在风险的原因包括相关安全制度不完善、学校安全责任边界划分不清晰、多数学校缺乏专业性的研学旅行教师等。对此,需要完善相关法律、构建常态化的学

生安全保障制度、培训专业教师。^[35]资源协调方面,需要整合人、财、物、学等资源,制定切实可行的活动方案。^[36]内容选择要在满足研学旅行开展的基础上考虑可行性^[37],还要丰富教育空间,拓展研学旅行实施模式。^[38]“国家和地方教育部门应进一步健全研学旅行课程运行机制,加强精细化课程管理,引导学校完善行前、行后课程建设等。”^[39]效果评价方面,要采用“定性+定量”的综合评价方式,其中,定性评价应包括个人+小组、汇报+行动两个维度,定量评价应包括创新水平、观察(调查)水平、使用工具水平三个维度。^[40]

三、我国活动课程研究未来展望

理查德·D·范斯科德等学者在《美国教育基础:社会展望》中将当前与未来、社会与教育、危机与希望以及知识观与价值观等因素糅合起来,提出了“未来的构架理论”。^[41]本研究将其用于我国活动课程研究,以此来展望其未来发展,见图5。

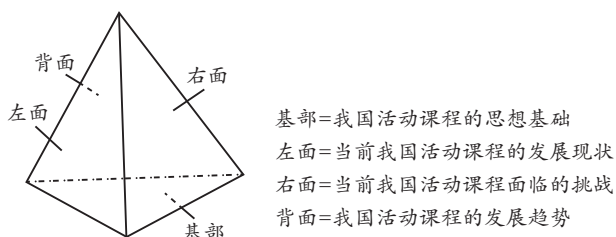


图5 我国活动课程研究未来的构架

(一) 厘清我国活动课程研究的“基部”

我国活动课程界缺乏系统化理论的引领,以致其“基部”还不太牢固。“基部”的本体是一套术语及其含义的规范说明。^[42]从本体论角度看,为了厘清“基部”的思想基础,需要进一步研究其概念体系。概念地图是“人们将某一领域内的知识元素按其内在关联建立起来的一种可视化语义网络”^[43],其展示的是一套由节点、连线以及连接词等构成的完整命题^[44],具有层级性和交叉连接等特征。

基于概念地图,可以从以下两个方面厘清我国活动课程研究的“基部”。首先,需要厘清概念之间的层次,即探讨哪些属于活动课程的关键概念,哪些属于一般概念、狭义概念、具体概念。其次,需要梳理概念之间的联系,例如分析研学旅行与研究性学习、劳动教育之间的联系及其具体关系。

(二) 审视我国活动课程研究的“左面”

内容结构不完善是我国活动课程突出的“左面”,主要表现在以下两个方面:一是其研究内容随着政策的变化而变化,例如活动课程不包括劳动教育,而综

合实践活动、综合实践活动课程包括劳动教育。二是各主题的发展参差不齐。例如研究性学习这一主题因政策的变化而热度锐减,甚至泯然于活动课程内容体系。劳动教育这一主题在第二阶段没有形成高频关键词,而在第三阶段因为《大中小学劳动教育指导纲要(试行)》这一政策的颁布而又成为研究热点。

布鲁纳认为任何学科都有一个基本结构^[45],表现为由一系列具有内在联系的基本概念与原理组成的知识体系。由此可见,其规定了学科的研究对象及控制其探究方法的外加概念。具体而言,包括该领域的边界在哪,该领域合法的方法论是什么,引导探究过程的基本观念有哪些。^[46]因此,可以借助结构论审视我国活动课程研究的“左面”。具体而言,首先需要界定“边界”,厘清哪些内容属于活动课程;其次,需要明确方法论,规定探究活动课程的方法;最后,需要梳理引导探究的基本观念,说明哪些理念能够引领活动课程的实施。

(三) 直面我国活动课程研究的“右面”

我国活动课程主要面临的“右面”是其适应周围环境过于缓慢。这是由于在狭隘知识论的影响下,以往我国基础教育过早、过强和过度地将学生引入课堂、书本和名目繁多的考试中,致使中小学生脱离自然、社会和生活。^[47]

相应地,近年来我国活动课程把知识作为一个可以直接接受的“符号表征”来看待,影响了其对促进人的全面发展“意义系统”的实现。从而使其存在“表层化实践”现象,主要表现为课程地位的边缘化、课程目标的模糊性、课程内容的去知识化、课程成效的虚无化等方面。^[48]因此,可以基于知识论直面我国活动课程研究的“右面”,促使中小学生亲近自然、社会和生活,从而丰富他们的经验、优化他们的生活方式,以及发展他们的创新精神和实践能力。

(四) 探寻我国活动课程研究的“背面”

在当今教育变革中,要想认识活动课程的发展趋势,需要我们具有未来学的观念和意识。场景法是一种未来学的研究工具,主张通过展示渐进变化的场景来创设替代性未来,其具有“提供环境的整体图景”“将所有元素整合在一起”两大优势。^[49]

基于场景法可以探寻我国活动课程研究的“背面”。具体而言,包括维持现状、边际变化、适应变化、彻底改变四个方面。“维持现状”就是要总结我国活动课程研究的“精华”,在变化环境中维持其现状。“边际变化”就是要总结我国活动课程中与政策不契合的内容,并进行相应变革。“适应变化”就是要优化我国活动课程,使其适应不断变化的世界。“彻底改变”

就是要开辟我国活动课程的新道路,从而充分发挥其育人价值。■

【参考文献】

- [1] 张红春,卓越.国内社会保障研究的知识图谱与热点主题:基于文献计量学共词分析的视角[J].公共管理学报,2011,8(4):111-121,128.
- [2] 刘奕杉,王玉琳,李明鑫.词频分析法中高频词阈值界定方法适用性的实证分析[J].数字图书馆论坛,2017(9):42-49.
- [3] 占小红,宋蕊,徐冉冉.基于共词分析的国内外中小学教材研究热点、主题与发展趋势[J].全球教育展望,2019,48(1):113-128.
- [4] 祖晶.走出“活动课程”的理论误区[J].教育科学,1998(2):20-22.
- [5] 孟宪平.走出综合实践活动的误区[J].中国教育旬刊,2003(2):6-7.
- [6] 殷世东.综合实践活动:课程抑或学习方式[J].课程·教材·教法,2019,39(4):116-121.
- [7] 孙红文.例谈初中物理“综合实践活动”之活动课型[J].物理教师,2019,40(1):40-44.
- [8] 李树培.多元智能理论与综合实践活动课程[J].天津师范大学学报(基础教育版),2002,3(2):11-14.
- [9] 张华,李树培.论综合实践活动课程开发的社会维度[J].教育发展研究,2008(18):64-71.
- [10] 王伟.试论综合实践活动课程的实施模式[J].课程·教材·教法,2006,26(2):8-12.
- [11] 王伟.综合实践活动课程关键能力的培养与表现性评价[J].课程·教材·教法,2014,34(2):19-24.
- [12] 冯新瑞,王薇.我国综合实践活动课程实施现状调研报告[J].课程·教材·教法,2009,29(1):16-21.
- [13] 黄琼.综合实践活动课程的核心立意与实施策略[J].中国教育旬刊,2018(2):68-72.
- [14] 檀传宝.劳动教育的中介地位初议[J].教育研究,1992(9):46-48.
- [15] 黄济.关于劳动教育的认识和建议[J].江苏教育学院学报(社会科学版),2004,20(5):17-22.
- [16] 瞿葆奎.劳动教育应与体育、智育、德育、美育并列?——答黄济教授[J].华东师范大学学报(教育科学版),2005,23(3):1-8.
- [17] 班建武.“新”劳动教育的内涵特征与实践路径[J].教育研究,2019(1):21-26.
- [18] 同[17].
- [19] 毛菊,孟凡丽.劳动教育:现实困境、本义探寻与教学方案[J].课程·教材·教法,2020,40(1):11-16.
- [20] 国家教育委员会.关于加强普通中学劳动技术教育的意见[J].学科教育,1996(7):8-9.

[21] 余清臣. 当代劳动的异化风险与现代劳动教育的应对 [J]. 社会科学战线, 2021(1): 239-244.

[22] 同 [19].

[23] 陆璟. 研究性学习及基本特征 [J]. 教育发展研究, 2000(10): 26.

[24] 鲁保华. 论苏霍姆林斯基的研究性学习法 [J]. 河南师范大学学报(哲学社会科学版), 2000, 27(3): 147.

[25] 徐学福. “研究性学习”之我见 [J]. 课程·教材·教法, 2001(6): 17-20.

[26] 邳庭瑾. 从发现教学到研究性学习 [J]. 教育理论与实践, 2002, 22(1): 43.

[27] 文新华. 关于研究性学习的研究 [J]. 教育发展研究, 2002(4): 52-54.

[28] 方展画. 研究性学习: 姓“学”不姓“研” [J]. 教育发展研究, 2004(3): 21-24.

[29] 陈辉, 郭子其. 研究性学习视域下高中历史问题教学初探 [J]. 课程·教材·教法, 2016, 36(10): 81-86.

[30] 张华. 论“研究性学习”课程的本质 [J]. 教育发展研究, 2001(5): 14-18.

[31] 崔允漭, 安桂清. 试论普通高中研究性学习的课程框架 [J]. 教育发展研究, 2003(6): 24-29.

[32] 杨明全. 谈研究性学习的开展 [J]. 中国教育学刊, 2005(3): 27-30.

[33] 李子建, 尹弘飏. 研究性学习实施论纲 [J]. 课程·教材·教法, 2004, 24(3): 22-31.

[34] 张人红. 对研究性学习课程评价的思考与实践 [J]. 教育发展研究, 2001(6): 17-19.

[35] 李祥, 郭杨. 中小学研学旅行的风险及其规避 [J]. 中小学管理, 2017(8): 28-30.

[36] 陈光春. 论研学旅行 [J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2017, 19(3): 37-40.

[37] 夏圣荣, 岳大鹏. 项目式研学旅行的内容选择与实施程序: 以峨眉山景区为例 [J]. 天津师范大学学报(基础教育版), 2020, 21(4): 69-73.

[38] 刘璐, 曾素林. 国外中小学研学旅行课程实施的模式、特点及启示 [J]. 课程·教材·教法, 2018, 38(4): 136-140.

[39] 杨德军, 王禹苏, 余发碧. 满意与期待: 北京中小学研学旅行课程实施状况调研 [J]. 中小学管理, 2021(2): 34.

[40] 吴振华, 袁书琪, 牛志宁. 地理实践力在地理研学旅行课程中的培育和应用 [J]. 课程·教材·教法, 2019, 39(3): 102-107.

[41] 理查德·D. 范斯科德, 理查德·J·克拉夫特, 约翰·D·哈斯. 美国教育基础: 社会展望 [M]. 北京师范大学外国教育研究所, 译. 北京: 教育科学出版社, 1985: 416-417.

[42] USCHOLD M, GRUNINGER M. Ontologies: principles, methods and applications [J]. The Knowledge Engineering Review, 1996(2): 93-136.

[43] 钟志贤, 陈春生. 作为学习工具的概念地图 [J]. 中国电化教育, 2004(1): 23.

[44] 约瑟夫·D. 诺瓦克. 学习、创造与使用知识: 概念图促进企业和学校的学习变革 [M]. 赵国庆, 吴金闪, 唐京京, 等译. 北京: 人民邮电出版社, 2016: 50.

[45] 杰罗姆·S·布鲁纳. 教育过程 [M]. 上海师范大学外国教育研究室, 译. 上海: 上海人民出版社, 1973: 2.

[46] 徐玉珍. 区分两种不同的学科结构理论: 施瓦布与布鲁纳学科结构理论比较及其对我国科技教育的启示 [J]. 课程·教材·教法, 1996(8): 55-59.

[47] 孟建伟. 教育与生活: 关于“教育回归生活”的哲学思考 [J]. 教育研究, 2012(3): 12-17.

[48] 高霞, 陈莉, 唐汉卫. 中小学综合实践活动: 困境、成因与出路 [J]. 课程·教材·教法, 2020, 40(3): 76-80.

[49] 戴孟, 于金申, 戴逸帆, 等. 运用未来学方法探索中国未来学校的实践研究: 以“未来学校研究”项目组的工作坊学习实践为例 [J]. 基础教育, 2022, 19(4): 84-99.

(上接第34页)

[3] 时广军. 交往理性视角下学生沉默样态、诱因及化解 [J]. 中国教育学刊, 2017(8): 73.

[4] 刘晗. 哈贝马斯基于交往的话语理论及其规范问题 [J]. 上海交通大学学报(哲学社会科学版), 2010, 18(5): 67.

[5] 同 [4] 62-68.

[6] 曾新. 论主体性教育中的主体间性 [J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2001(5): 135.

[7] 余凯. 制度视角下的师生关系变迁 [J]. 教育科学

研究, 2016(10): 15-20.

[8] 哈贝马斯. 后形而上学思想 [M]. 曹卫东, 付德根, 译. 南京: 译林出版社, 2001: 37.

[9] 游春蓉, 杜尚荣. 交往行为理论视角下的课堂发言机制及其优化 [J]. 教学与管理, 2021(36): 3.

[10] 毛景焕. 论平等体验及其生成: 从学生和教学的视角建构平等 [J]. 教育理论与实践, 2006(23): 33.

[11] 王一. 计划行为理论视域下中小学生学习沉默影响因素研究 [D]. 重庆: 西南大学, 2020: 64.

初中语文整本书阅读教学策略探究

郑 娜

【摘 要】在初中语文进行整本书阅读教学，有利于学生加深对中华文化的理解，坚定文化自信；在阅读中提高语言运用能力；在阅读中培养思维能力；感受作品魅力，提升审美创造能力。然而，整本书阅读在具体的落实过程中仍存在一些问题。因此，需要强化教师整本书阅读能力，开展具有现代化、针对性的阅读指导；科学设置评价体系，激发学生的阅读欲望；引导学生培养阅读习惯，发挥整本书阅读价值；引导学生充分利用课外资源，加深对整本书的理解。

【关键词】整本书阅读 核心素养 初中语文

【中图分类号】G633.3

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 17-41-04

整本书阅读是语文阅读教学中的重要内容。在20世纪40年代，叶圣陶就提出了“读整本书”的观点，其在《论中学国文课程标准的修订》中提到：把整本书作主体，把单篇短章作辅佐。^[1]《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称课程标准）指出，整本书阅读旨在引导学生“积累整本书阅读经验，养成良好阅读习惯，提高整体认知能力，丰富精神世界”。学生通过整本书阅读掌握一定的阅读方法，养成良好习惯，培养良好的语感，进而逐渐形成自觉阅读的意识 and 能力。

一、整本书阅读的价值分析

整本书阅读有利于提高学生的核心素养。品读一本好书，对学生的人格成长与塑造具有重要作用。

（一）加深对中华文化的理解，坚定文化自信

文化自信指学生认同中华文化，对中华文化的生命力有坚定信心。文化认同是一个潜移默化、长期浸润的过程，这个过程要以对经典文本的阅读为载体，在作品中感受语言的浸润，进而帮助学生热爱祖国语言文字，坚定文化自信，培养社会责任意识。阅读是语文学习的基础，整本书阅读的“整”强调整体，包括对整本书整体的脉络梳理和全盘思考。^[2]整本书阅

读有利于帮助学生感受祖国语言魅力，促进思维发展与审美创造，增强对祖国文化的认同感。在初中语文教材中，编排了名著导读板块来落实整本书阅读，其中涉及《西游记》《朝花夕拾》等继承和弘扬中华优秀传统文化的作品，旨在通过该类作品的阅读，帮助初中生开阔文化视野和提升文化底蕴，对中华文化充满自信，进而更加坚定和认同中华文化。

（二）在阅读中提高语言运用能力

语言运用能够帮助学生了解国家通用语言文字的特点和运用规律，培养正确、规范运用语言文字的意识和能力。整本书阅读是学生形成良好语感，积累语言经验的重要途径，在语言运用中占据非常关键的地位。学生通过对经典作品的大量阅读，能养成默读的习惯，提高阅读速度与效率，有利于培养学生感知信息的能力。具体来说，首先，整本书阅读能为语言运用提供语料基础。语言运用的基础在于语料积累，学生在阅读中积累识记，学会储备并归纳整理语言材料。其次，整本书阅读能帮助学生建构语感。这是学生对语言文字的理解、判断与运用的表现。整本书中的语言表达、情节发展、结构的完整性都能有力地帮助学生在真实的语境中培养语感，提高学生的口头语言与书面语言表达能力。最后，整本书阅读能帮助学生促

进语理习得。即在语言实践中,掌握语言文字的运用规律,从而不断丰富自身的语用知识结构。^[3]

(三) 在阅读中培养思维能力

思维能力是指学生在语文学习过程中的联想想象、分析比较、归纳判断等认知表现。首先,整本书阅读是发展直觉思维的重要途径。直觉思维不是凭空而来的,而是需要建立在一定的知识积累基础之上,因此需要学生进行大量的阅读和积累。其次,整本书阅读利于发展学生的逻辑与辩证思维。整本书阅读的作品具有严密的逻辑结构、充满联想的情节,包含作者想要表达的思想情感、作者个人对作品的认知等内容,有利于发散学生的思维,推动学生的逻辑、判断等能力发展,帮助学生理解作者和作品想要表达的本质思想,进而发展学生的思辨能力,最终培养学生客观认识世界的能力。最后,整本书阅读能够促进学生创造性思维发展与提升。学生通过阅读能够与作者产生共鸣,从而更好地理解作品内容、作者表达的情感,以及作者写作的思路。学生在进行情节严密的整本书阅读之后,会受到作者的逻辑影响,在潜移默化中提升逻辑与辩证思维能力。同时也能提升学生的写作水平,如帮助学生在写作中学会创造性表达,学生将在作品中学到的语言表达方式、表现手法、语言运用技巧、好词好句积累运用在写作中,从而提高学生的思维能力与写作水平,实现将知识的输入与输出的完美结合。

(四) 感受作品魅力,提升审美创造能力

审美创造包括丰富的审美经验和创造美的能力,以及健康的审美意识和正确的审美观念。首先,整本书阅读能够为学生提供丰富的审美经验。完整的一部作品以文字的形式展现了作者的想象与个体经验,作者在作品中向读者传递优美的语句表达,帮助学生在阅读过程中体悟作者的情感与想象,在潜移默化中感受作品的语言文字、作者情感等魅力,逐渐培养学生感受美、发现美的能力。其次,整本书阅读能够促进学生的审美创造。学生在作品中习得作者的语言运用精髓与思维表达方式,并逐渐发展自身的审美能力。最后,整本书阅读能够提升学生的审美能力。学生的阅读过程就是与作者对话的过程,通过作品,能够了解作者的思想、秉性和人格魅力,从而形成榜样力量,激发学生的学习积极性。学生是具有创造性的个体,会利用自己所学的知识进行假设、推理,并在此过程中结合自身情境,完成对文本和人物形象的重构。这对于学生更好地感受语言的魅力、提升审美创造能力起着重要作用。

二、整本书阅读教学的困境

整本书阅读相对单篇阅读来说,具有更为丰富的语文知识、完整的情节和丰富的情感表达,这不仅对完善初中生的价值观和认知发展具有重要作用,而且还能有效培养学生的语文素养。然而整本书阅读教学在具体的实践过程中仍存在一些问題。

(一) 教师综合阅读素质参差不齐,存在“泛指导”现象

整本书阅读作为拓展型学习任务群,在初中语文教材中以名著导读板块呈现,是语文教学的重要内容。整本书阅读能极大地培养学生的阅读习惯和阅读能力,但是在一些教师的教学过程中,存在没有把整本书阅读教学作为专业课程进行教学指导,而是以“泛指导”的方式进行教学指导的现象。究其原因,一是教师自身的综合阅读素质参差不齐。在教学过程中,教师若自身对教学内容不熟悉,自然不会产生好的教学效果。一些教师在指导学生进行整本书阅读之前,自身并未先阅读,未能及时填补和更新自身阅读方面的知识和阅读指导方式,导致在指导过程中缺乏针对性和有效性。二是部分教师兼顾学校行政事务且教学任务繁重,难以抽出时间和精力去完整地阅读整本书。三是部分教师不重视整本书阅读,受升学压力的影响,教师追求快速提高学生成绩的教学方式,而整本书阅读对学生在短期内提高成绩的效果不明显,导致一些教师对此不够重视。

(二) 教师评价方式单一,未能充分激发学生的阅读兴趣

恰当的评价方式能够帮助教师有效地掌握学生学情。初中生处于青春期,正是寻找自己身份认同、形成正确价值观和必备品格的关键时期。但是,部分学校和教师对学生的评价方式主要采用以分数作为评价标准的结果性评价方式,这在一定程度上忽视了学生语文素养的养成,缺乏对学生阅读过程的关注,如缺乏对学生阅读兴趣的培养、阅读习惯的改进、阅读方法的掌握等方面的关注。此外,在考查学生的阅读情况时,往往以单一的测试方式,不利于学生发散性思维和自身兴趣的培养。总之,单一的结果性评价方式不利于学生的全面发展。

(三) 学生阅读习惯较差,未能真正体现整本书阅读的价值

在考试压力较大的情况下,学生的阅读追求功利化,不是为了自身语文素养的提高进行阅读,而是为

了分数的提高进行阅读。任何带有功利化的阅读，都不利于阅读价值的真正体现。这些学生的阅读常常以教材或试卷中的单篇阅读为主，并带着题目去阅读，此种单篇阅读往往会使学生养成停顿、返读等不良习惯，难以形成速读、浏览、扫描式阅读等阅读习惯，对于理解整本书阅读中的情节、语言、抽象文字也存在无法准确把握的情况。长此以往，既不利于培养学生正确的阅读习惯，也不利于发展学生思辨能力。

（四）阅读课时量较少，学生对整本书理解浅薄

教材主要以单篇阅读的学习与鉴赏为主，针对整本书阅读而编排的名著导读板块在教材中所占的内容较少。例如七年级上册的“名著导读”安排在第三单元和第六单元，书目是《朝花夕拾》和《西游记》，教材展示了整本书内容的一个片段和阅读方法的指导。在课堂教学中，有的教师往往以单篇阅读的讲解为主，以整本书阅读为主的“名著导读”部分几乎只是一带而过，更有甚者直接让学生在课后阅读。然而初中生对学习缺乏一定的自觉性和主动性，在课后几乎不会进行整本书阅读，这导致学生阅读整本书的时间和数量都大为减少，难以发挥整本书阅读的真正作用。除此之外，部分学生热衷于数字化阅读，在课堂外的时间几乎都被电子产品所支配。然而，这种数字化的阅读内容良莠不齐，学生又缺乏对经典内容的辨识能力，因此就导致学生在阅读过程中会受到一些不健康的阅读内容的影响。同时，这些阅读大多是碎片化阅读，不利于学生进行系统阅读和思考，不利于发展学生的整体思维。

三、整本书阅读教学的有效策略

整本书阅读在课程标准中以拓展型学习任务群呈现，其重要地位逐渐凸显。但是由于当前还存在教师指导方法欠缺、评价方式单一、学生不良阅读习惯、学生对整本书阅读理解浅薄等问题，因此需要教师加强对整本书阅读教学的重视，并积极思考相应策略。

（一）强化教师整本书阅读能力，开展具有现代化、针对性的阅读指导

在教学过程中，以教师为主导，学生为主体。教师在进行整本书阅读教学时，一是要以课程标准和教材为依据，明确教学内容和学习要求，提前将教材中的“名著导读”和“课外阅读”提示中涉及的书籍进行深度阅读。教师对一门课程要做到科学指导，要求教师定期更新自身的语文教学知识，强化自身的阅读能力。在课前，教师应主动学习，了解课程标准对整

本书阅读的具体要求和教学方法，并深入阅读经典作品，形成对作品的独特思考，才能在整本书阅读教学中做到游刃有余。二是要求教师花时间和精力研究教学指导方法，要掌握不同类型书目的教学方法，做到有针对性地指导。例如对于经典作品《骆驼祥子》的阅读指导，要指导学生采用精读和略读相结合的阅读方法。精读第一章有助于学生更好地把握祥子的内心世界和当时的社会环境，同时更好地把握整本书的主题和故事情节发展脉络。在指导学生阅读《西游记》时，则要以略读为主，掌握小说的情节发展，但对于“大闹天宫”“三打白骨精”等精彩片段可采用精读的方法。三是要重视整本书的指导过程。首先，教师可从作者简介、作品影响力、作品所处的时代背景、作品与时代的关系、作品内容中的人物关系、作品的经典情节等内容进行引导，并指导学生制订可行的阅读计划，定期监督学生高质量地落实阅读计划。其次，教师可引导学生做笔记，帮助学生梳理情节、理解内容、记录阅读心得，可以指导学生通过对读不懂或者有感悟的内容进行圈点批注，也可以指导学生采用画思维导图的方式加深对文本的理解。最后，教师可组织学生进行阅读成果展示。可以采用多元化的展示方式，将在阅读中遇到的问题与同学一起探讨分析，共同解决难题；还可以采用主题阅读的方法，通过对题材相关的作品进行对比，设计写读后感、书评、读书报告等活动。不同题材采用不同方法展示，如诗歌类可以通过朗诵会等方式进行，从而加深学生对作品的理解。

（二）科学设置评价体系，激发学生的阅读欲望

有的教师对学生的评价一般采用以考试分数为主的结果性评价方式，但是教学不仅要提高学生的学习能力，而且还要关注和培养学生的核心素养，因此转变评价方式至关重要。教师应从仅以考试结果为主的评价标准，转变为更加注重学生学习过程的评价。由于整本书的篇幅较长，因此要注意考查阅读整本书的全过程。若学生在整个阅读过程中能感受到教师的关注与帮助，这会在很大程度上激发学生的学习自信心。教师要做到科学设置整本书阅读评价体系：①要关注学生阅读过程中的态度变化、阅读持续性等，注意学生在初读、读中和读后的态度变化，尤其是学生在读中可能会出现思想懈怠、难以坚持的情况，教师要及时与学生沟通，了解其问题所在并及时帮助学生调整心态。②要关注学生的阅读方法指导。学生是个性化的人，有独立的思想，教师要用多元的方法指导不同

的学生。因此,教师要时常关注了解每个学生的阅读情况,查验其阅读方法是否正确,在不同的阅读阶段应适时调整,以帮助学生采用正确的方法去阅读,提升对作品的理解。③认真评价学生的阅读成果展示。应通过成果展示了解学生的阅读效果,发现问题并及时反馈,激发学生的阅读欲望。

(三) 引导学生培养阅读习惯,发挥整本书阅读价值

整本书阅读最大的价值在于教会学生在阅读中思考,要求教师要引导学生养成正确的阅读习惯,学会适合学生认知规律的高效阅读流程。^[4]要引导学生采用“1+N”阅读模式,即不仅要指导学生阅读教材指定的书目,而且还要引导学生根据自身阅读兴趣阅读若干课外书籍。^[5]初中阶段正是学生养成良好阅读习惯的重要时期,需要教师的合理引导:①要帮助学生养成科学选择书目的习惯。②要引导学生制订合理可行的阅读计划,提高学生的自我管理 with 自我规划能力。③要引导学生养成动笔的习惯。在遇到好词好句时进行摘录,会加深其对于文本的理解和兴趣,增加阅读的持续性。④要引导学生养成查阅参考书的习惯。在阅读过程中,学生难免会遇到困惑,这时通过教师的引导,学生主动去查阅参考资料解决问题,这会在很大程度上帮助学生学会探索解决问题的办法,极大提高学生的自信心。⑤教师在平时教学过程中还需要充分展现教师的示范性,展现个人文学魅力,为学生树立榜样,引导学生主动学习。

(四) 引导学生充分利用课外资源,加深对整本书的理解

培养学生的思辨能力是整本书阅读的重要价值体现,对整本书的深入理解才能更好地培养学生的思辨能力。身处新时代的初中生能够接触到的学习资源非常丰富,不仅能在图书馆翻阅大量的纸质书籍,而且还能在网上探索无尽的电子资源。这就要求教师要引导学生学会信息检索,帮助学生更好地培养适应社会发展的能力。一是引导学生在教室的多媒体上有效查找资源,查找经典课外书和优秀书评,帮助学生更好地选择自己感兴趣的书籍。二是教师可以开展“云阅读”,依托微信群、钉钉等平台进行在线阅读打卡,督促学生进行课后阅读。可以引导学生在线学习,观看优秀教师对经典作品的解读,增加学生阅读的持续性与阅读量。三是引导学生利用影视资源增加对经典作品的理解。可向学生推荐值得观看的经典影视作品,

通过影视作品中的直观形象激发学生的思维与审美能力。例如七年级下册“名著导读”中的《骆驼祥子》拍成的电影,通过直观的视觉感知既让学生身心得到放松,也能帮助学生理解经典作品中主人公祥子的经历,激发学生对祥子最终被旧社会吞没的悲惨命运的深度思考。四是引导学生充分利用校内外图书资源,促使学生保持阅读的持续性,帮助学生对作品进行深刻理解,从而培养学生的思辨能力。

整本书具有完整的故事线索、多元的故事情节,阅读整本书有利于培养学生的语文核心素养。初中语文教师要引导学生开展整本书阅读,充分挖掘整本书阅读的价值,帮助学生培养正确的价值观,培养学生适应社会发展的必备品格和关键能力。但是当前的初中语文整本书阅读教学仍存在教师“泛指导”现象、评价方式单一、学生阅读习惯较差和对整本书阅读理解浅薄等问题。教师兼具阅读者、指导者、组织者多重角色,是开展整本书阅读教学的关键,因此教师要提高自身的整本书阅读素养,采用多种方式引导学生阅读、科学设置阅读评价体系,提升学生阅读兴趣、引导学生培养良好阅读习惯、充分利用互联网资源,加深整本书阅读理解程度,从而充分挖掘整本书阅读的价值,帮助学生静下心来阅读和思考,在作品中体悟作者情感,学习作者的精神品质。通过对当前整本书阅读教学中存在的问题进行梳理和对解决问题策略的思考,最终形成一个融合教师教学、教育评价,学生习惯培养的整本书阅读教学方案,为一线教师进行整本书阅读教学提供参考。■

【参考文献】

- [1] 李怀源. 叶圣陶“读整本书”思想研究[D]. 北京: 首都师范大学, 2009: 1.
- [2] 李丽, 刘飞. 整本书阅读教学的核心问题及其课程化建构[J]. 天津师范大学学报(基础教育版), 2021, 22(4): 61-66.
- [3] 王崧舟. 秉纲而目自张 执本而末自从:《义务教育语文课程标准(2022年版)》“核心素养”解读[J]. 教学月刊小学版(语文), 2022(6): 8-18.
- [4] 钱梦龙. 语文导读法的昨天和今天[J]. 课程·教材·教法, 2014, 34(8): 3-11.
- [5] 吴欣歆. 语文课程视野下的整本书阅读[J]. 课程·教材·教法, 2017, 37(5): 22-26.

高中英语文化阅读教学的实践研究

徐永军 丁磊 周弦 黎薇

【摘要】在高中英语文化阅读教学中,教师应将文化意识培养置于阅读教学的核心地位,进行文化专题教学,从而培养学生跨文化沟通和传播中华优秀传统文化的能力。文章对高中英语文化阅读教学的理论体系进行解读,以2019年人教版高中英语教材选择性必修第一册第四单元的阅读语篇为例,详细说明如何设计与实施文化阅读教学,从而为教师实施文化阅读教学提供理论指导与实践参照。

【关键词】高中英语 文化阅读教学 文化意识

【中图分类号】G633.41

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275(2023)17-45-05

《普通高中英语课程标准(2017年2020年修订)》(以下简称课程标准)对文化意识的教学理念进行阐释,即“文化意识是指对中外文化的理解和对优秀文化的认同,是学生在全球化背景下表现出的跨文化认知、态度和行为取向”。文化意识体现英语学科核心素养的价值取向,可以帮助学生形成和发展英语学科核心素养。现行高中英语教材增加了丰富的文化内容,很多单元主题都与文化内容紧密相连,通过呈现不同类型的语篇与教学活动,引导学生对文化主题进行深入探究,从而培养学生的文化意识。此外,近几年的高考英语试题也注重对学生文化意识的考查,要求学生能够基于文化内容进行语言的输入与输出。因此,在高中英语阅读教学中培养学生的文化意识十分重要。然而,目前高中英语阅读教学仍然存在一些问题,例如部分教师以语言知识传授、语言技能训练为中心,相对忽略文化意识的培养;对学生文化意识的培养仅停留在知识层面,并未将文化知识转化为认知、态度及行为等。只有纠正错误的阅读教学理念,才能有效实施高中英语文化阅读教学。

一、高中英语文化阅读教学的理论解读

高中英语文化阅读教学就是教师将文化意识培养置于阅读教学的核心地位,进行文化专题教学,整堂

课的教学目标、教学活动都聚焦文化意识,培养学生的跨文化沟通和传播中华优秀传统文化的能力。文化阅读教学的本质是基于内容的外语教学法,是以文化为主题展开的外语教学。基于内容的外语教学法能够有效地促进学生的语言学习,还可以提高学生的思维品质及文化意识。^[1]语篇表面上是由语言组成的,但实质上是由文化内容构成的,教师可以围绕文化内容开展教学。因此,实施文化阅读教学具有理论与实践的可行性。下面基于文化阅读教学的内涵,构建相应的教学目标、教学内容、教学过程、教学方式。

(一) 教学目标与教学内容

文化阅读教学旨在培养学生的文化意识,具体包括文化知识、文化技能、文化情感、文化行为。文化知识包括物质文化和精神文化;文化技能是指对不同的文化知识进行阐释、分析和鉴别,从而内化文化知识、揭示文化内涵、进行文化判断的能力;文化情感是对不同文化知识进行不同价值判断的外显性态度表现;文化行为是文化意识的外在表现和行为取向,是个体对文化外显活动的遵从或摒弃。^[2]文化阅读教学的目标包含语言能力、学习能力和思维品质等,这些教学目标都融合在文化知识、文化技能、文化情感、文化行为等目标的表述中。文化阅读的教学内容聚焦文化知识,教师在语篇主题的引领下,充分挖掘和提

徐永军 / 江西农业大学外国语学院, 讲师, 博士, 从事英语基础教育、英语教师教育研究; 丁磊 / 南昌大学附属中学, 二级教师, 从事中学英语教学; 周弦 / 江西南昌市第十四中学, 二级教师, 从事中学英语教学; 黎薇 / 南昌大学附属中学, 一级教师, 从事中学英语教学 (南昌 330000)

取语篇中的文化要素,例如文化个体(具体实施文化的个人)、文化社群(具有共同价值观或行为的群体)、文化产品(在特定文化中创造或使用的物品)、文化实践(特定文化中的行为或社会交往活动)、文化观念(文化背后蕴含的理念)^[3],以此构建语篇的文化知识体系,然后围绕这个知识体系展开阅读教学。

(二) 教学过程与教学方式

课程标准提出了指向核心素养的英语学习活动观,为文化阅读教学指明了教学过程与教学方式,即以主题为引领、以语篇为依托,对文化知识和语言知识进行整合性学习,通过设计学习理解、应用实践和迁移创新等一系列融合语言、文化、思维的活动,引导学生采用自主、合作、探究的学习方式,运用所学语言知识、语言技能、学习策略等进行文化学习。在学习理解类活动阶段,学生基于语篇进行学习,获取、梳理与整合语篇中的文化知识,把握文化知识之间的联系,构建语篇的文化知识体系。在应用实践类活动阶段,学生进行深入语篇的学习,对语篇的文化知识进行描述与阐释,分析和判断文化知识背后的文化内涵,从而提升文化技能、内化文化知识。在迁移创新类活动阶段,学生进行超越语篇的学习活动,推断文化知识及文化内涵的价值取向、作者对它们的态度,通过文化体验、文化对比等方式感知文化知识及其真正价值,做出正确的价值判断、形成正确的文化情感,进而新的情境中综合运用已掌握的文化知识、语言知识等完成相应的文化行为,践行和发扬优秀文化,批判和摒弃腐朽的文化。

二、高中英语文化阅读教学的实践应用

本文以2019年人教版高中英语教材选择性必修第一册第四单元阅读语篇“Listening to How Bodies Talk”为例,设计一节阅读课,说明如何设计与实施高中英语文化阅读教学。

(一) 教材分析与学情分析

在高中英语文化阅读教学中,对该语篇的解读分为两个阶段:首先,教师需要按照课程标准的教学建议,从what、how、why三个层面对该语篇进行解读,分析语篇的主题与内容、文体结构、语言特点、写作意图、价值取向等,确定本节课教学内容的整体框架。其次,教师从上述语篇解读中选定五个文化要素,构建语篇的文化知识体系,确定本节课的文化教学内容和教学重难点。

what层面:“Listening to How Bodies Talk”的体裁为说明文,主题为肢体语言,描述了不同国家肢体语言的社交功能以及传递的不同意义。how层面:语篇的结构为总一分。第一部分(Para1)介绍肢体语言与

言语表达的关系,以及肢体语言的重要作用,使读者初步感知肢体语言在社交中有传递信息与表达意义的重要作用。第二部分(Para.2~Para.4)介绍了不同国家肢体语言的不同含义,使读者感知不同国家肢体语言的差异性。第三部分(Para.5)说明不同国家的肢体语言也存在一些共性。第四部分(Para.6)以“微笑”为例,说明同一种肢体语言在不同情境中的不同作用。语篇使用举例说明的方式,对不同国家的肢体语言进行对比和比较,语言表达简洁平实、通俗易懂,并且运用了较多现在分词做宾语、表语的句子。why层面:通过该语篇的学习,学生能够明白肢体语言的地域差异性,形成跨文化认知和意识,尊重文化差异和得体使用肢体语言。“Listening to How Bodies Talk”包含的文化要素为:文化个体——不同国家使用肢体语言的个人;文化社群——不同国家使用肢体语言的群体;文化产品——不同国家的个人和群体使用的肢体语言;文化实践——不同国家的个人和群体使用肢体语言传递信息和表达意义的差异性和共同性,以及肢体语言的重要性、不同的使用;文化观念——肢体语言的使用体现当地的文化。

本节阅读课的授课对象是高二学生,首先他们对肢体语言的使用非常熟悉,但是还不知道不同国家肢体语言使用的差异,也不能根据地域文化属性正确运用肢体语言传递信息和表达意义。其次他们已经具备一定语言能力并掌握了一些阅读策略,在教师的引导下能够充分理解该语篇的内容。最后学生对现在分词已经有一定的了解,能够识别和了解语篇中现在分词作为宾语和表语的意义与作用。

本节阅读课中,教师将五个文化要素融入阅读教学中,重点指导学生在理解和应用实践的基础上阐释肢体语言的文化知识、分析肢体语言的文化内涵,在具体的事例中意识到在不同的文化背景中正确运用肢体语言的重要性,并通过解决实际问题来实现文化知识的迁移和创新。

(二) 教学目标与教学重难点

基于教材分析和学情分析,针对本节课制订以下教学目标:

文化知识:借助已有的语言知识、语言技能、阅读策略,学生能够获取语篇中肢体语言的知识体系,如肢体语言的重要性及功能、不同国家使用肢体语言传递信息与表达意义存在的差异性和共同性等。

文化技能:通过小组合作学习,学生能够运用语篇中的语言知识描述语篇中肢体语言的文化知识体系,能够运用逻辑性思维分析肢体语言的使用、意义表达与当地文化之间的关系。

文化情感:学生能够运用批判性思维对不同国家

肢体语言文化的价值进行正确鉴别与评价,能够尊重不同国家的肢体语言文化。

文化行为:通过小组合作学习,学生能够运用创新性思维、逻辑性思维、语言知识、语言技能向外国朋友介绍中国的肢体语言文化,帮助他们正确理解和使用中国的肢体语言。

(三) 教学过程

1. 导入文化主题,参与文化体验(感知与注意)

首先,教师创设情境,让学生思考在无声世界中,人们可以用什么方式与其他人沟通交流。

T: As we know, language is vital for daily communication. Suppose we were living in a silent world, how would you communicate with others?

S₁: I can write down the words.

S₂: I can use my body language.

T: Great, we can use different ways to communicate with others besides language, especially body language. In our daily life, it is a very important way to convey meanings.

其次,教师出示相应的词语,学生两人一组利用肢体语言进行猜谜游戏。

T: Let's play a guessing game. Two people in a group. You can choose three sentences and act them out without speaking, while your partner need to guess what you are trying to communicate.

最后,教师创设文化情境,引出要解决的文化问题。

T: Can you use the body language in China to convey the same meanings in the foreign countries? When we are in foreign countries and using body languages, what should we do?

【设计意图】导入环节聚焦语篇的文化产品——肢体语言。直观具体的文化产品有利于学生初步理解语篇的文化知识。首先,教师创设情境,让学生思考在无声世界里用什么方式与其他人沟通交流,从而激发学生的想象力,引入肢体语言这一主题。其次,让学生参与文化体验,用肢体语言与同伴进行交流,激活他们已有的关于肢体语言的图式,让他们进一步体会到肢体语言在日常沟通与交流中的重要性。最后,教师创设文化情境,引出要解决的文化问题,让学生思考在不同文化背景下同样的肢体语言是否表达相同的含义、在国外使用肢体语言需要怎么做,为后续语篇内容的学习做准备。

2. 初读文本,梳理语篇主旨、结构(获取与梳理)

首先,学生略读语篇,获取语篇各段大意及主要文化知识(见表1)。

T: Skim the whole passage and match the main ideas with different paragraphs.

其次,学生根据各段大意,将语篇分为4个部分(见表1)。

T: Based on the main ideas of different paragraphs, divide the whole passage into four parts.

表1 文章框架结构

Part	Main idea
Part 1 (Para.1)	The importance of body language.
Part 2 (Para.2~Para.4)	The difference of body language in the different cultures
Part 3 (Para.5)	The similarity of body language everywhere
Part 4 (Para.6)	The different uses of body language

【设计意图】通过略读获取语篇的主旨大意是重要的阅读策略。因此,教师创设略读活动,让学生先获取语篇各段大意及主要文化知识。在此基础上,学生运用逻辑性思维构建各段文化知识之间的联系,梳理肢体语言知识体系的框架结构,实现对语篇文化知识的整体性理解。本教学环节旨在实现文化知识的教学目标,同时发展学生的逻辑性思维及语言能力。

3. 细读文本,提取语篇的文化知识和文化要素(获取与梳理)

首先,学生阅读第1段,提取与梳理“肢体语言重要性”的细节信息。

T: Read para.1 and answer the following question: As for people, why is body language important?

其次,学生阅读第2~5段,提取与梳理“不同国家的个人和群体使用肢体语言传递信息和表达意义的差异性和共同性”的细节信息(见表2)。

T: Read Para.2 ~ Para.5 and fill in the table.

表2 文章第2~5自然段信息

	Body language	Meaning	Country/Region
Differences	Eye contact	Display interest	Some countries
	Eye contact between men and women	Not polite	Middle East
	Looking down when talking to someone	A sign of respect	Japan
	OK sign	Money	Japan
		Zero	France
		Not polite	Brazil/Germany
	Kiss on the cheek	Greeting	France/Russia
	Shake hands, bow from the waist or nod the head		Some countries

续表

	Body language	Meaning	Country/Region
Similarities	Placing your hands together and resting them on the side of your head while closing your eyes	I'm sleepy.	Everywhere
	Moving your hand in circles over your stomach after a meal	I'm full.	Everywhere

最后, 学生阅读第6段, 提取与梳理“肢体语言的不同使用”的细节信息。

T: Read Para. 6 and answer the following question: What are functions of smile?

【设计意图】按照肢体语言知识体系的框架结构, 学生细读语篇每个部分, 清晰了解肢体语言的重要性及不同使用, 深入感知不同国家肢体语言之间的异同, 从而提升跨文化意识、丰富文化知识储备, 形成开放、平等、尊重的跨文化态度, 进而为构建和阐释肢体语言文化知识体系做铺垫。本教学环节旨在实现文化知识的教学目标, 同时发展学生的逻辑性思维和语言能力。

4. 研读文本, 构建语篇文化知识结构图(概括与总结)

教师呈现部分语篇文化知识结构图(见图1), 学生两人一组, 对语篇进行研读, 利用语篇的语言知识及文化知识补全该结构图, 从而建立语言知识、文化知识、文化要素之间的对应关系。

T: Two people in a group and fill in the blanks of the mind map.

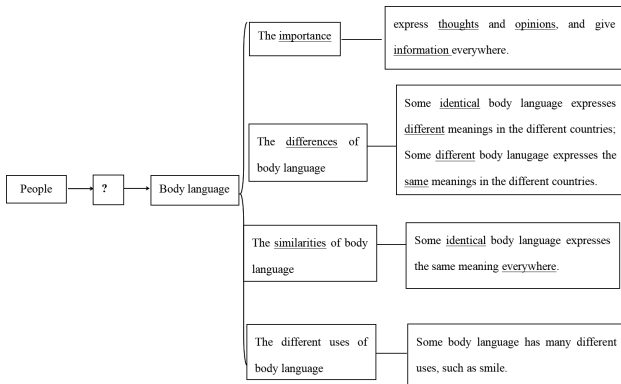


图1 语篇文化知识结构图

【设计意图】引导学生回顾和梳理语篇的文化知识和语言知识, 并运用这些知识完成语篇文化知识结构图, 旨在帮助学生建立语篇语言知识、文化知识、文化要素之间的联系, 加深学生对肢体语言文化知识的理解, 帮助他们形成完整的肢体语言文化知识体系, 为后续的文化技能培养做准备。此外, 在语篇的文化

知识结构图中, 教师以问号的形式留白文化观念, 旨在引发学生思考文化知识的文化内涵。本教学环节旨在实现文化知识的教学目标, 同时发展学生的语言能力、逻辑性思维和学习能力。

5. 立足语篇, 描述文化知识(描述与阐释)

学生4人一组, 基于语篇文化知识结构图, 对语篇的文化知识进行概述。

T: Four people in a group and retell the content of this passage based on the mind map.

【设计意图】通过对语篇的文化知识进行概述, 学生实现了对语篇文化知识的深度加工和处理, 连接新旧知识。这不仅有助于学生深入理解语篇的文化知识体系、内化所学语言知识和文化知识, 而且还有助于学生形成自己的文化知识体系, 提升语言能力、逻辑性思维能力、学习能力。本教学环节旨在实现文化技能的教学目标, 即通过小组合作学习, 学生能够运用语篇中的语言知识和逻辑性思维描述语篇中肢体语言的文化知识体系。

6. 回扣问题, 揭示文化内涵(分析与判断)

教师重新引出要解决的文化问题, 让学生基于本节课所学知识解决这些问题, 并思考肢体语言与文化之间的关系。

T: Let's discuss the questions proposed at the beginning of this lesson with your partner. Can you use body language in China to convey the same meanings in the foreign countries? When we are in foreign countries and using body languages, what should we do? What is the relationship between body language and culture?

【设计意图】本节阅读课以问题为导向, 学生通过学习本节课的文化知识、语言知识, 能够解决教师课前所提出的问题, 从而实现学用一体化。学生在阅读语篇的过程中已经初步感知了肢体语言使用、意义表达与当地文化之间的关系, 但是需要进一步明确。因此, 教师让学生回答课前提出的两个问题后, 进一步思考肢体语言和文化之间的关系, 从而引导学生揭示语篇的文化内涵, 这也是本节课文化技能的教学目标, 即能够运用逻辑性思维分析肢体语言与当地文化之间的关系。

7. 呈现文化体验, 形成正确的文化情感(批判与评价)

教师呈现一段3分钟的视频, 让学生进一步体验肢体语言在不同国家使用的异同点, 对这种文化现象进行评价, 并思考肢体语言的误用可能会导致的问题, 如文化误解等。

T: Let's watch a video about the use of body language in the different countries and answer the following two questions——what do you think of the similarities and

differences of body language in the different countries? What problem may the misuse of body language result in?

【设计意图】通过观看不同国家使用肢体语言的视频,对这种文化现象及其可能导致的问题进行评价与思考,可以进一步加深学生对不同国家使用肢体语言的理解,意识到肢体语言的使用要符合当地的文化,误用肢体语言会导致文化误解等问题,从而培养学生的跨文化意识,形成开放、平等、尊重的跨文化态度。同时还有助于实现本节课的文化情感教学目标,即能够正确评价不同国家肢体语言文化的价值,并尊重不同国家的肢体语言文化。

8. 联系实际生活,践行文化行为(迁移与创新)

教师联系实际生活,创设问题情境,让学生为即将来中国留学的Jane介绍中国的肢体语言文化,帮助她正确使用和理解中国的肢体语言。

T: My friend—Jane who comes from England will come to China to study this year. She is interested in Chinese body language culture and she wants to know more about it and use it properly in China. So four people in a group and you need to make a PPT document with no more than 12 slides to introduce Chinese body language culture, especially the meanings of some important body language. That is your homework.

【设计意图】教师引导学生进行文化产出,向外国朋友介绍中国的肢体语言文化,向他们展现中国人热情好客、睦邻友好的优良品质,进而增强文化自信和认同感,这是本节课文化行为的教学目标。在本教学环节中,学生可以践行文化行为,做到知行合一,形成文化意识。

(四) 教学反思

文化学习是一个内化于心、外化于行的过程,涉及一系列教学步骤的演进和融合。在“Listening to How Bodies Talk”这节阅读课中,教师将文化意识培养置于核心地位,整节课的教学目标和教学活动都围绕文化意识培养展开。在学习理解类活动阶段,学生参与文化体验,在教师的引导下获取与梳理语篇中关于肢体语言的文化知识,建立文化知识之间的联系,构建文化知识体系。在应用实践类活动阶段,学生在语篇文化知识结构图的指引下,对肢体语言的文化知识体系进行描述,并挖掘其文化内涵,明确肢体语言与当地文化之间的关系,从而提升文化技能。在迁移创新类活动阶段,学生加深对不同国家使用肢体语言的理解,并对这一文化现象及其可能导致的问题进行客观评价与思考,形成正确的文化价值观及积极的文化情感,最终践行文化行为,向外国朋友介绍中国的肢体语言文化,向他们展现中国人热情好客、睦邻友好的优良品质,实现知行合一。因此,本节阅读课有

效地达成了文化意识培养的目标,但是本节阅读课也存在一个问题,即课堂教学时间有限,教师可能难以充分开展所有的教学活动。对此,教师可以考虑进行阅读加长课,从而保障本节课的完整性和有效性。

三、高中英语文化阅读教学建议

为了帮助教师更好地设计和实施文化阅读教学,本研究提出四个教学建议。首先,教师应该引导学生深入研读语篇,挖掘隐含的文化内涵。文化知识是文化现象的表层信息,文化内涵才是文化现象的精髓。学生只有理解了文化知识背后的内涵,才算是真正理解文化现象,进而产生相应的文化情感和文化行为。其次,教师在实施文化阅读教学时,需要遵循“创设真实情境,指向文化传播实践”^[4]的原则,即教师需要根据语篇的主题和内容,联系实际生活,创设真实的文化情境,让学生感知、理解和应用文化知识,做出真实的文化反应。文化意识的建构过程是动态的,强调学生在生活实践中运用文化知识、语言知识等完成相应的文化行为,如发扬和传播优秀文化等。再次,只有语篇的主题和内容与具体的文化现象相关,并且含有完整的文化要素和文化知识体系时,才适合实施文化阅读教学,因为基于零散的文化要素和碎片化的文化知识难以开展文化专题教学,教学目标制订和教学活动设计也缺乏语篇内容的依托。最后,高中英语文化阅读教学的设计与实施应以课程标准教学理念为指导,教师只有认真研读课程标准中关于文化意识培养的教学理念,才能更好地开展文化阅读教学。

高中英语文化阅读教学根植于基于内容的外语教学理念和课程标准中文化意识培养的教学理念,能够更加有效地培养学生的文化意识。因此,实施高中英语文化阅读教学具有理论与实践层面的可行性。教师需要深入研读高中英语文化阅读教学的理论体系与教学实践案例,认真思考如何更加有效地实施文化阅读教学,从而更好地培养学生的文化意识。■

【参考文献】

- [1] LE N P, NGUYEN P. Content and language integrated learning (CLIL) method and how it is changing the foreign language learning landscape [J]. Open Access Library Journal, 2022(9): 1-5.
- [2] 章策文. 英语学科核心素养之文化意识: 实质内涵与实践路径 [J]. 基础教育课程, 2019(3/4): 49-53.
- [3] 郑志恋, 梅雅洁. 指向文化意识培养的初中英语阅读教学实践探索: 以人教版《英语》九年级 Unit 6 Section A 3a 阅读教学为例 [J]. 基础教育外语教学研究, 2022(6): 29-36.
- [4] 同 [3] 35.

学习迁移视阈下初中历史核心素养的培育

肖新星

【摘要】近年来，随着课程改革在历史领域的深入开展，越来越多的教师积极贯彻课程标准精神，促进历史教育从以知识为重向以人为本转变。初中历史课程涉及面广、知识点繁多，其综合性决定了教师在教授知识外，要注重知识之间、历史与现实之间的联系，引导学生在学习历史的过程中形成历史思维，学会从历史角度看透事物本质。基于此，提升学生的学习迁移能力，对培育历史核心素养、提高学生的学习效率与教师的教学质量而言尤为重要。

【关键词】历史教学 学习迁移 核心素养 初中生

【中图分类号】G633.51

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 17-50-03

学习迁移指在不断学习的过程中，已掌握的知识对新获得知识产生影响。依据其影响效果，主要包含正迁移和负迁移两个方面。正迁移指前阶段掌握的知识为后阶段的学习打下良好的知识基础和心理态势，举一反三、融会贯通就是学习中的正迁移现象。而负迁移则指一种学习对另一种学习产生干扰、阻碍作用，从而降低学生的学习效率。历史是一门综合性较强的课程，知识点涵盖政治、经济、文化、军事等诸多方面，琐碎且繁杂。如果学生将历史学习理解成学习与背诵、模仿与做题，认为将教师划的重点背下就可以学好历史，考试取得高分，那么一段时间后就会遗忘所学知识，无法很好地提升历史核心素养。

《义务教育历史课程标准（2022年版）》中指出：“核心素养是学生通过课程学习逐步形成的正确价值观、必备品格和关键能力，是课程育人价值的集中体现。”故而，教师在授课过程中应基于学习迁移视阈，贯彻落实课程改革理念，通过转变传统的教学方法与教育模式，用最科学的方法激发学生的学习兴趣与学习自信，借“他山之石”为我所用，以保证教学过程的高质量开展。本文拟从正、负迁移之角度出发，结合问卷调查中初中生学习迁移能力的现状，探究如何在正确引导学生形成正迁移意识的过程中促进其历史核心素养的培育。

一、初中生历史学习迁移能力养成的重要性

历史记载了人类社会进程中的一切事件和活动，故而涉及面广，但其涵盖的知识点间具备相通性，历史的发展也极具规律性。基于此，教师在教学过程中应注重培养学生的历史学习迁移能力，引导学生将学过的知识在本学科乃至其他学科间进行迁移，促使学生在自主学习中发现、解决问题，从而形成自己的一套学习历史思维，历史课程的教学也应体现学生的主体地位。

（一）迁移有助于学习主动性与自主性的提高

历史往往以不同形式存在于生活的方方面面，如神话故事、古装剧、历史小说等，其中或多或少包含历史知识。在初中历史课程正式开始之前，笔者对新生开展了一次问卷调查。经分析，93%的学生看过《三国演义》，53%的学生对“三国鼎立”这一课最感兴趣。因《三国演义》这部小说的存在，部分学生对这一时期的历史较为熟悉。在教授“三国鼎立”这节课前，学生已对刘备三顾茅庐、诸葛亮火烧赤壁等事件有一定的了解，故在这节课的学习过程中，学生互动更加积极，一定程度上提高了学习效率。这是学生将已接触的历史小说《三国演义》的内容自主迁移至历史课堂学习中的体现。总之，已有的历史认知会促进学生在相似知识时，积极主动完成知识的迁移。

肖新星 / 江苏无锡市山北中学，二级教师，从事中学历史教学（无锡 214000）

（二）迁移有助于历史思辨意识的提高

除了知识的正向迁移外，先前掌握的知识也会对之后的学习产生干扰作用。笔者就《三国演义》中讲述的历史故事是否符合史实这一问题，分别对初一、初三年级的学生进行问卷调查。经分析，70%的初一学生认为《三国演义》中讲述的故事是真实历史，仅有6%的学生认为《三国演义》所述不符合史实。足智多谋的诸葛亮、过五关斩六将的关羽，学生对这些历史人物的盲目崇拜和固有印象一定程度上会导致历史判断中产生偏差。初中生的辩证思维能力尚缺，分析问题容易只看现象不看本质，故此前错误的历史认知迁移到历史学习中，容易造成知识掌握产生偏差。反之，培养学生的正迁移意识有助于其在分析与思考的过程中认识事物的本质，纠正错误的历史价值观，从而提升学生学习历史的思辨意识。

（三）迁移有助于重构知识能力的提高

在初中历史的学习中，七、八年级都属于中国史的学习阶段，课本内容安排突出了历史发展的时序性，且线索清晰，内容直观，符合初中生的认知水平。但九年级的世界史则因涉及国家多、区域广、时间跨度大等特点，该阶段的学习难度不小。经分析，73%的学生认为世界史的学习最有难度。一是世界史涉及国家众多，不同国家具备不同的政治制度、经济与思想文化，学生无法同学习中国史般运用时间轴学习法梳理事件发生的先后顺序，故知识记忆容易混淆。二是初中生理解能力尚且缺乏，不易辩证出世界史与中国史知识间的本质联系。例如20世纪90年代以来世界全球化趋势不断增强，与此同时中国大力推行对外开放的基本国策，陆续设立经济特区、经济技术开发区等，逐渐形成了全方位、多层次、宽领域的对外开放新格局，为世界的发展作出了贡献。诸如此类事物间的联系，无一不体现出世界与中国的发展相互依存。总之，比较与整合知识是一种学习方法，更是一种学习思维。借助这种方法与思维，可培养学生从整体或局部把握知识间的联系，也可培养学生深入学习、探究历史的能力。而促进这种方法与思维的正迁移，有助于学生建构知识间的网络体系，促进新旧知识的融合吸收。

二、学习迁移能力与历史课程核心素养的培育

迁移即应用与实践，促进迁移的关键在于引导学生在发现问题、解决问题的过程中提升其灵活运用知识与方法的能力，而该能力的形成与历史核心素养的培育相辅相成。

（一）迁移与唯物史观素养的渗透

唯物史观的渗透指学生需透过历史信息的表象认

识其本质，用科学的历史观和方法论分析、评价历史。然而唯物史观属于哲学范畴，内容不一定符合初中生的认知水平，不利于学生加以理解，故教师应立足课程标准、研究教材，优化问题设问。以“抗日战争的胜利”一课为例，要求学生小组讨论抗日战争胜利的原因，教师应引导学生聚焦“人”这一因素，了解一代又一代中国共产党人前仆后继、英勇无畏的流血牺牲，奠定广泛而坚实的群众基础，才取得反对外来侵略的民族解放斗争的伟大胜利，以此渗透历史教学中的唯物史观，即人民群众是创造历史的主体。此外，教师应立足课堂、研究学生，创新教学方法。以“清朝前期的文学艺术”为例，主要讲述《红楼梦》、昆曲与京剧艺术等基本史实，教师可要求学生自由讲述，引导其回顾清朝前期政治、经济、思想等背景，置身于特定的时代环境，剖析这些文学作品创作的原因，进而理解“社会存在决定社会意识”的唯物史观。

总之，教师可通过优化教学问题、创新教学方法等方式，适时启迪、引发思考，使学生在了解历史的基础上透过现象掌握本质，探究历史发展的规律，形成科学合理的历史观与方法论。而在此历史观与方法论的指导下，学生在之后的学习中能够正确认识各类历史信息的本质，完成历史学习中的正迁移。在掌握人类社会历史发展规律的基础上，学会运用唯物史观的观点与方法解决实际学习或生活中的问题，从而不断提升核心素养。

（二）迁移与时空观念素养的强化

时空观念的强化指学生须在了解史实发生的时间顺序和空间概念的基础上，将历史人物或事件置于特定的历史环境及具体的地理空间中加以理解，并从中理解其存在的地位与意义。学生对中国历史、中国地图已有一定程度的了解，但在学习世界史中，因不熟悉世界地图与世界文化，历史学习会出现举步维艰的状况，这是学生缺乏时空观念的体现。首先，教师应正确使用历史地图。历史地图可反映人类不同历史时期政治、经济、文化等背景，以及相关空间的地域差异等因素。例如学习古代亚非、欧洲文明时，教师应结合埃及与印度、希腊与罗马等具体地理位置，使学生了解不同的地理因素导致东方出现大河文明，西方出现海洋文明的知识。其次，教师应善于归纳总结。历史知识点繁多且琐碎，教师应及时梳理相似知识间的联系与差异，帮助学生理解与记忆。例如学习“封建时代的欧洲”这一单元时，教师应引导学生比较欧洲与中国封建制度的异同。学习欧洲君权与教权的关系时，教师应引导学生理解欧洲封建制度的完善与宗教神权的崛起与衰落是紧密联系的。

总之,教师应帮助学生梳理新旧知识间的联系与差异,构建点一线一面的知识网络体系,即引导学生在掌握旧有知识的基础上对新传授的知识产生正迁移效果,以促进学生时空观念的强化。

(三) 迁移与史料实证素养的培育

史料实证是指“对获取的史料进行辨析,并运用可信史料努力重现历史真实的态度与方法”^[1]。学生在正式开始系统学习历史课程知识前,对历史信息的获得渠道始于各类影视或文学作品。这类作品以其生动的细节描写、跌宕起伏的情节刻画及丰富的情感体验,在青少年的心中留下不可磨灭的痕迹。但其中往往包含了一些不符合史实的因素,致使学生在学习真实历史时常有混淆记忆的现象,从而产生历史学习中的负迁移行为。因此教师在教学过程中首先应引导学生分清什么是历史、什么是文学作品,培养其辩证史料的证据意识。

以《三国演义》中曹操的形象为例,书中曹操被刻画成一位典型的奸臣形象,而蜀汉刘备则成为正义的化身。教师应引导学生搜集并分析曹操其人的相关史料,坚持史论结合、论从史出。例如《三国志》记载:“太祖运筹演谋,鞭挞宇内,揽申、商之法术,该韩、白之奇策,官方授材,各因其器,矫情任算,不念旧恶,终能总御皇机,克成洪业者,惟其明略最优也。”^[2]曹操统一北方的功绩不应被忽视,陈寿称其为“超世之杰”。此外,教师还可引用曹操所作《观沧海》《龟虽寿》等诗作,展现其志向高远的形象。

总之,教师应根据学生的学情分析,利用多种形式的史料激发学生的探究欲,在辨析史料的过程中培养学生分析问题的能力,促使其在之后的历史学习中形成正迁移,不断提高史料实证素养。

(四) 迁移与历史解释素养的构建

在培育学生史料实证能力的同时,教师也不能忽略历史解释的构建。历史解释溯源于史料实证,依托学习者对史料的分析加之自身的理解,形成历史认识。以“汉武帝巩固大一统王朝”为例,教师可从正史记载、地图文献、纪录片等渠道甄选不同形式的史料,创设“汉武帝的烦恼”这一历史情境,引导学生从政治、经济、思想和军事四个方面进行思考,以掌握“实施推恩令”“黄老尊崇儒术”“盐铁专卖”“北击匈奴”等基本史实。此外,在评价汉武帝这一历史人物时,教师应引导学生走进历史,置身特定的时代背景分析人物的功与过,评价其存在是否有利于生产力的发展与历史的进步。

总之,教师应精选不同形式的史料信息,创设真实的历史情境,引导学生走进真实历史,使其身临其境,从而对历史人物或事件产生合理的历史解释。在此基础上,学生可将对此事件、人物的学习或评价方法运用至之后的历史学习中,例如“北宋的政治”与“明朝的统治”等课程,完成学习方法与历史思维的正迁移,从而不断构建正确合理的历史解释。

(五) 迁移与家国情怀素养的涵养

家国情怀体现历史学习的价值追求,彰显青少年积极的社会担当。历史学习的目标不应仅仅是知识的传授,更应引导学生确立积极进取的人生观、价值观和世界观。以“中国境内早期人类的代表——北京人”“原始农耕生活”“远古的传说”为例,通过了解人类由古猿日渐进化的过程,引导学生树立起中国历史源远流长的自豪感。又如“沟通中外文明的‘丝绸之路’”“两汉的科技和文化”“宋元时期的科技与中外交通”,通过了解中国古代四大发明出现的时代背景,培养学生对中华文化博大精深的文化自信感与民族认同感。再如八年级上册第六单元“中华民族的抗日斗争”,通过讲述中国共产党领导中华同胞英勇抗击外来侵略者的历史事迹,涵养青少年的爱国主义情怀。

总之,教师应在教学情境中融入民族、国家或文化等元素,引导学生在知识学习的基础上感知社会生活的变迁与发展,从而了解历史发展的曲折与艰辛。此外,在之后的学习中教师应积极促进教学情境的正迁移,持续激发学生对民族、国家的认同感与归属感,使其树牢团结民族、报效祖国的理想信念。

在初中历史的教学工作中,培养学生的正迁移意识具有重要意义。正迁移意识的形成,不仅有助于提高学生自身的学习效率与教师的教学质量,而且与历史核心素养的培育相辅相成。提升学生的迁移能力,就是培养学生分析问题、解决问题的能力。历史课程浩如烟海、历史信息不计其数,学生只有掌握历史学习与研究的能力,才能真正学好历史。此外,在迁移习惯培养的过程中,学生的唯物史观、历史解释、史料实证、时空观念与家国情怀素养也在不断提升与强化,不仅有利于全面发展,而且能够有效落实素质教育与课程改革。■

【参考文献】

[1] 李军. 基于核心素养的高中历史教学问题研究 [M]. 北京: 华文出版社, 2022: 152.

[2] 高方. 三国志 [M]. 长春: 吉林大学出版社, 2021: 99.

高中古诗词情境教学优化策略探究

那宝荣 高春燕*

【摘要】在课程改革背景下,情境教学的价值逐渐凸显,而古诗词是高中阶段的重点教学内容,将二者结合有利于促进学生综合素养的全面提升。但在具体教学实践中仍存在一定的问題,主要表现在情境创设安排不当、情境创设手段固化、情境评价较为单一等方面,导致高中古诗词课堂教学效率不高。针对教学实践中存在的问题,文章提出了高中古诗词情境教学的优化策略,即依据诗歌主题,合理创设情境;创设多元情境,挖掘诗词内涵;聚焦情境评价,提高综合素养,以提高高中古诗词的教学质量。

【关键词】高中语文 古诗词 情境教学

【中图分类号】G633.3

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 17-53-04

“情境教学是教师以满足教学需求为立足点,根据文本创设直观具体、富有感情的场景,激发学生主动学习的积极性,提高学习效率的一种教学方法。”^[1]高中古诗词情境教学是指在古诗词教学过程中运用情境教学的方法,将二者有机的结合起来能为学生创设有效的学习情境,促进学生综合能力的提升。因此,有必要在高中古诗词课堂教学中开展情境教学,并针对高中语文古诗词情境教学现状提出创新策略。

一、高中古诗词情境教学的价值

(一) 践行以学生为主体的教学理念

《普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)》(以下简称课程标准)倡导以学生为主体的教学理念。高中古诗词情境教学以学生为教学主体,教师在课堂教学中创设符合学生最近发展区的情境,学生作为参与者与体验者可以更真切地理解古诗词的深层意蕴,引发对文本的深度思考,培养思辨性思维,促进知识的生成。

高中生的思维已经从直观形象思维发展到抽象逻辑思维,教师在创设古诗词教学情境时要关注学生的兴趣点,激发学生的求知欲,从而诱发学生学习的主动

性,保障学生学习的主体地位。高中生对古诗词有一定的鉴赏能力,能够理解诗歌的表层含义,但对诗歌意境的审美鉴赏与创造能力有待提升。而情境教学法作为高中生学习古诗词的方法,注重学生独特的审美体验与感受。因此,高中古诗词情境教学以高中古诗词为教学内容,依托情境教学法,践行学生为主体的教学理念,把培养学生的思维作为核心要义,真正实现在高中古诗词情境课堂上促进学生的全面发展。

(二) 促进学生高中古诗词的深度学习

“深度学习聚焦过程与结果,它是以学习者高阶思维形成、创新能力提升和精神影响为旨归,突出参与、体验和生成,并促进学习者核心素养培育的一种学习方式。”^[2]高中古诗词的深度学习侧重于思想内涵和情感价值,是学生通过批判性的思考,将已有的知识进行迁移、拓展和重新建构,不断深化认知的过程。

高中古诗词情境教学更注重将学生带入教师创设的真实情境中,以激发学生的思考。在这种教学模式下,学生所产生的问题是自发形成的,教师再适时地加以引导,学生就会对古诗词有多层次的理解与解读,同时可以提高学生的批判性思维,促进高阶思维的养成,调动学生的情感体验生成对古诗词内涵的理解,

那宝荣 / 佳木斯大学人文学院, 从事学科教学(语文)研究; 高春燕 / 佳木斯大学人文学院, 教授, 从事中国古代文学与传统文化研究(佳木斯 154007); *通讯作者, E-mail: 1462724768@qq.com

拉近学生与文本的创作距离,这是一种双向互动的教学过程。教师在古诗词教学过程中通过设置不同的情境学习活动,让学生多角度的体会古诗词的内容和情感,不断深化学生的认知,从而挖掘古诗词的深层次内涵。因此,学生对古诗词的理解不只是停留在表面,而是深层次的理解与有意义的记忆,在这一过程中学生调动了内在的知识结构,实现对新知识的自主建构,从而实现古诗词学习由表及里、由浅入深的转变,促进深度学习。

(三) 加强高中语文古诗词教学效果

首先,情境教学法与古诗词有着较强的适配性。古诗词的语言精练、意蕴丰富,具有“言有尽而意无穷”的特点,因此具有极强的暗示性。同时,意象是古诗词教学中的重难点,而情境教学正是契合了这一特点,即通过情境的创设直观地展示古诗词的意象,通过意象的展现帮助学生进入诗人的内心世界,以“情”为纽带拉近学生与文本的距离,激发学生的情感共鸣。

其次,高中古诗词情境教学在一定程度上弥补了以往古诗词教学的不足。古诗词的语言表达与普通话的表达相差甚远,学生在理解上可能存在障碍,教师利用信息化手段,通过音乐、图片等方式再现古诗词的意境,能加深学生的情感体会,调动学生的思维。情境教学法不仅能够减轻古诗词教学的难度,而且能大大提升学生的参与度。因此,高中古诗词与情境教学相结合,通过调动学生的情感体验和生活体验,提高学生古诗词课堂的参与感,创设了有生机活力的语文课堂教学的新模式,从而大大提升了高中语文古诗词的教学效果。

(四) 全面提高学生的语文核心素养

课程标准指出:“真实、富有意义的语文实践活动情境是学生语文学科核心素养的形成、发展和表现的载体。”因此,在高中古诗词教学过程中为学生创设富有意义的学习情境,有利于提升学生的语文核心素养。

高中语文必修一将古诗词单元纳入“文学阅读与写作”的任务群,任务群要求从语言、形象、情感等多个角度欣赏作品,所以教师应该带领学生从多维度去鉴赏古诗词。首先,古诗词是语言的艺术,学生可以在教师创设的诵读情境中培养良好的语感,在培养语言能力的同时,让学生通过联想和想象不断丰富对诗歌形象和情感的理解,而学生形象思维能力的提升有利于带动逻辑思维能力的提高。其次,古诗词的审美意境大多都是含蓄朦胧的,诗人真正表达的东西是

需要学生去鉴赏的。古诗词情境教学通过创设诗人想要表达的意境,调动学生的情感体验。学生通过分析比较诗歌的主题、诗歌的创作风格、诗人的语言特点等,能够获得新思考、新体验,审美鉴赏能力和批判性思维都有所提升。最后,古诗词情境教学可以利用多媒体手段最大限度地还原诗人创作诗歌时的背景,并与学生的现实生活相联系,启发学生辨别传统文化,高度理解诗词中诗人传达的精神,促进学生知情意行的和谐发展。因此,在古诗词情境教学所创设的综合性学习情境中,能使学生的语文核心素养得到全面提升。

二、高中语文古诗词情境教学现状

情境教学对学生语文核心素养的全面提升起到至关重要的作用,但目前的高中古诗词情境教学中仍存在一些需要重视的问题。

(一) 情境创设安排不当,情感构建能力匮乏

在高中古诗词情境教学中,情感是连接形象、语言和意蕴的纽带。教师要注重情境安排的合理性,选择恰当的情境创设方式进行古诗词教学。如果教师情境创设安排不当,会使学生对古诗词表达情感的理解有所偏颇。“部分教师无论什么文本,都选择使用一种情境手段。”^[3]还有部分教师在课堂教学中忙于让学生进入情境,然后就组织学生讨论,学生看似活跃,参与度很高,其实思维并没有进入深度思考,从而导致学生情感构建能力匮乏,使古诗词教学陷入僵化的局面。可见,情境的创设过多或过少都不利于古诗词教学,教师在课堂上要增强与学生的情感沟通,才能让课堂充满生机与活力。

这种古诗词教学情境创设安排不当的主要原因是教师忽视了以学生为主体的教学理念。学生是高中古诗词情境教学的主体,情境的创设是为了帮助学生更好地学习古诗词,而如果教师没有尊重学生的主体地位,情境创设安排不当将导致学生的情感体验还没有调动就开始学习古诗词,长此以往,会使学生的情感构建能力匮乏。因此,高中古诗词教学必须要尊重学生的主体地位,在选择情境时既要符合学生的认知发展又要符合文本特征,安排情境时要科学合理,以发挥情境教学的最大效用。

(二) 情境创设手段固化,诗词挖掘缺乏深度

部分高中教师在古诗词情境教学过程中,情境创设的手段过于固化,主要表现在:教师在创设情境时大都利用多媒体创设情境,较少采用其他情境创设方

式。古诗词情境教学应该根据课程标准的要求创设不同的学习情境,如让学生结合自己的生活体验来谈谈对诗词作品的理解,通过问题情境引导学生深层次地挖掘诗词作品内涵等。古诗词情境教学目的是为了帮助学生理解古诗词,而如果教师情境创设手段固化,不依据诗词内容创设恰当的情境,必然会导致古诗词的挖掘缺乏深度。

高中古诗词情境教学创设手段固化主要是由于在高考的压力下,使得古诗词的学习较为功利化,教师为了节约时间在情境创设的手段上出现固化,导致对古诗词的挖掘缺乏深度。除此之外,古诗词情境教学应该是一种动态生成的过程,有效的情境创设能够唤醒学生的内在认知结构,而部分教师有关情境教学的理念需要更新,他们还停留在情境创设只是音频和图片这一表层。因此,教师在古诗词情境创设的过程中应当转变教育理念,在注重知识学习的同时,关注学生的情感体验,挖掘古诗词情境教学的深度。

(三) 情境评价较为单一,学生综合素养滞后

部分教师在高中古诗词情境教学课堂上创设多元情境帮助学生理解古诗词,但往往容易忽略有针对性情境评价,导致情境评价较为单一,学生综合素养滞后。以高中语文选择性必修下册的《孔雀东南飞并序》为例,教师为促进学生学习古诗词,创设角色扮演的情境,在学生表演完后,大部分教师会用“好”“很好”“很正确”这一类词评价学生的表现。在这一过程中,教师往往过于关注学生古诗词学习的兴趣是否被激发,课堂氛围是否活跃,而忽略了对学生在表演情境中语言表达的评价和对角色理解的评价,以及对学生的神态和动作进行有针对性的指导与评价。长此以往,学生的综合素养无法获得真正的提升。

在高中古诗词情境教学过程中,教师情境评价较为单一,很大程度是因为教师对课程标准的解读不够深入。课程标准要求教师在具体的语言学习情境活动任务中考查学生的核心素养,同时要求教师的评价方式要多元化、有针对性。因为情境评价对古诗词教学过程具有反馈功能,情境评价单一会影响古诗词情境教学的效果,从而使学生的综合素养滞后。因此,教师只有深度解读课程标准,才能重视高中古诗词情境教学的多元评价方式。

三、高中语文古诗词情境教学的优化策略

学生对古诗词的学习离不开一定的情境创设,针对当前古诗词教学的现状,如何通过情境教学法来提

高古诗词的教学质量,是目前急需解决的重要问题。

(一) 依据诗歌主题,合理创设情境

在高中古诗词教学中要透过诗词的本质,合理创设情境,做到因“材”施“境”,以提升古诗词情境教学效果。古诗词不同于其他文体,它通过寥寥几字就可以表达无穷韵味。不同的古诗词有着不同的意象、情感及创作意境等,教师可以依据诗歌的不同主题,创设不同的情境。如果是咏史怀古诗,教师可以通过再现历史人物和事件为学生创设情境;如果是写景抒情诗,教师可以通过再现美丽景色为学生创设意境;等等。例如辛弃疾的《永遇乐·京口北固亭怀古》,教师可以通过再现历史人物、还原历史事件为学生创设意境,帮助学生理解用典的修辞手法以及了解用典的好处。又如张若虚的《春江花月夜》,教师可以通过展示江上的美丽景色来创设意境,引导学生体会诗人如何将春、江、花、月、夜几种景物与情理融为一体,揭示人生的哲理。

(二) 创设多元情境,挖掘诗词内涵

教师在古诗词教学中创设情境的手段过于固化会导致古诗词挖掘缺乏深度,因此教师应创设多元情境去挖掘古诗词的内涵。

1. 构建想象情境,激发古诗词的情感共鸣

在高中古诗词情境教学中想要理解诗词的意境,需要教师引导学生展开联想与想象,重塑诗词的意境。教师可以利用古诗词创作留白来为学生构建想象情境。古诗词留白就是诗人在创作时留下相应的空白,而这些空白可以激发读者与诗人产生情感共鸣。以高中语文必修上册的《琵琶行并序》为例,教师在学习本诗时,可以为学生放一首相近的琵琶曲,在曲调经历一系列慷慨激昂、回环婉转后戛然而止,就会给人意犹未尽之感,主要根据诗中“别有幽愁暗恨生,此时无声胜有声”来创设意境。^[4]

此外,教师在讲授杜甫的《登高》时,可以通过诗中的景物来构建想象情境,如诗中写了风、天、猿、渚、沙、鸟等景物,但是这些单纯的景物并不能构成情境,需要教师引导学生进行想象和联想:在一个天高风急的秋日,猿在远处哀鸣,江水十分清澈,沙子洁白,鸟儿在急风中盘旋,呈现出一幅气势磅礴的长江秋景图。让学生在这个情境中去体会诗人孤独苦难的心境,激发学生与诗人的情感共鸣。

2. 巧设问题情境,深化古诗词的情感体会

高中生已经具备一定的认知能力,教师在古诗词教学中要依托学生现有的认知去创设新的问题情境。

学生在情境中可以提出问题，并寻找解决问题的办法，用任务驱动的方式促进问题的解决，从而获得实践能力的提升。

以高中语文选择性必修下册的《氓》为例，首先，教师为学生创设问题情境：我国古代有关爱情的诗词，你都知道哪些？你所知道的有关爱情的诗词都是美好的吗？其次，根据学生的认知水平为学生布置三个任务：①对照课后注释通读全诗，遇到不懂的地方可通过小组合作的方式弄清楚。②梳理诗中的爱情经历，探究爱情悲剧的原因。③联系你知道的《诗经》中的其他诗篇，说说本文的篇章特点。最后，布置课后作业，让学生结合本诗以及《孔雀东南飞》谈谈对古诗词中爱情悲剧原因的体会。^[5]通过教师创设的问题情境和布置的任务，学生在解决问题的过程中建构新的认知，并且深化古诗词中对爱情悲剧的情感体会，锻炼了运用现有知识去解决新问题的能力。

3. 营造真实情境，掌握古诗词的文化意蕴

古诗词距今年代久远，学生容易具有陌生感，很难产生浓厚的学习兴趣。因此，教师在高中古诗词情境教学中应该创设真实的情境，激发学生的学习兴趣，让学生掌握古诗词中的文化意蕴。课程标准指出，语文课程应引导学生在真实的语言运用情境中，通过自主的语言实践活动，积累言语经验。例如教师可以利用中国的传统节日与现实生活相联系为学生创设情境，让学生掌握传统节日的习俗；还可以利用时令的变换、古代的遗迹和旧址等为学生创设情境，让学生学习古代文化；等等。

以高中语文选择性必修上册的《春江花月夜》为例，此诗是由月下之景、月下之思、月下之情来表达情理的，教师可以通过“月”来为学生创设真实情境，让学生依据自己曾经见过的月色，回忆有关“月”的古诗词，如“人生得意须尽欢，莫使金樽空对月”等，让学生理解“月”这一意象背后的文化意蕴。“月”可以代表思乡之情，也可以表达团圆之意，如每年的中秋佳节就会“赏月”，还可以表达某种高洁的品质，象征爱情等，而《春江花月夜》中的“月”则象征着永恒，与生命的短暂形成诗意的对比。通过“月”来营造真实情境，既可以加深学生对古诗词的理解，又可以使学生掌握“月”这一意象的文化意蕴。

（三）聚焦情境评价，提高综合素养

课程标准要求学生对文学作品的阅读评价应该是

多元的、有创意的，能够表达自己独特的见解和感受。因此，要提高学生的评价能力和综合素养，教师就要在古诗词情境教学的过程中对学生进行多元的、有针对性的评价。教师在评价古诗词问题情境时，多对学生的思考进行评价，就会提高学生思维发展的能力。长此以往，学生的语文核心素养会得到全面提升，并将教师的有益评价纳入自己的知识结构中，能够对古诗词进行多元的解读及创造性的表达。

以高中语文选择性必修下册的《蜀道难》为例，教师在古诗词教学时，首先可利用多媒体通过播放图片的形式，为学生呈现高耸入云的天梯、倒挂崖壁的枯松和回环曲折的水流，让学生借助眼前景物唤醒心中情感，体会作者创作时的心境。其次可为学生创设诵读情境，使学生在诵读时把握好诗歌的节奏，读出作者想要表达的情感。最后可针对学生的诵读情况进行整体评价，请个别学生单独诵读并进行针对性的评价。教师的评价不能只是“很好”“很正确”等简单词句，而要从学生诵读时是否找准节奏、是否处理好轻重音及对诗歌情感基调的把握是否正确等多方面、多维度进行评价，以促进学生综合素养的提升。

综上所述，古诗词是高中生学习的重点，而在高中阶段进行古诗词情境教学可以帮助学生实现古诗词知识的迁移和有意义的建构，促进学生知情意行的和谐发展，提高学生的语文核心素养。古诗词情境教学是促进学生古诗词深度学习的有效方法，但当前高中古诗词情境教学仍有较大的进步空间，需要进一步探索，教师要不断提高自身综合素质，丰富情境教学的理论素养，促进情境教学与古诗词的深度融合，为高中古诗词情境教学提供更优化的实施策略。■

【参考文献】

- [1] 雷霞，代晓冬．古诗词情境教学探析[J]．文学教育（上），2023(6)：109．
- [2] 崔友兴．基于核心素养培育的深度学习[J]．课程·教材·教法，2019，39(2)：67．
- [3] 赖军文．高中古诗词情境教学实践研究[D]．徐州：江苏师范大学，2020：21．
- [4] 王盈新．高中古诗词“情境化”教学例谈[J]．语文教学与研究，2020(20)：70-71．
- [5] 冷晓红．利用情境合理设计古诗词学习任务[J]．语文建设，2022(11)：67-69．

“审美鉴赏与创造”视域下的高中语文古诗词教学策略

王 纯 蒋红艳*

【摘 要】古诗词蕴含着中华优秀传统文化的精华并承载着独特的审美教育价值，是高中语文教学的重要内容。以“审美鉴赏与创造”为导向开展高中古诗词教学是培养学生核心素养的有效途径。从变换阅读方式、解析表现手法和优化教学方法三个方面探究高中语文古诗词教学策略，有利于学生增强感受与理解能力，提高欣赏与评价能力，提升表达与创造能力，从而让学生在潜移默化中培养语文核心素养。

【关键词】高中语文 古诗词 审美鉴赏与创造

【中图分类号】G633.3

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 17-57-03

“审美鉴赏与创造”作为高中语文核心素养关键维度，它主要体现为学生在语文学习过程中，通过品读语言文字、参与审美活动逐步形成的感受理解美、欣赏评价美和表达创造美的能力。古诗词是中华民族传统文化的珍宝，其精巧凝练的语言、生动优美的意象、丰富多样的情感等，都是培养学生审美素养的重要元素。因此，本文立足高中语文古诗词教学，探究提升学生“审美鉴赏与创造”核心素养实践策略。

一、变换阅读方式，增强感受与理解能力

阅读是个体通过语言文字了解信息、获取知识并收获审美体验的过程。在高中古诗词教学中，教师可以依据不同文本特点，灵活运用多种阅读方式带领学生走进古诗词，增强学生审美的感受与理解。

(一) 在诵读涵泳中感受音律美

诵读是通过心、眼、口的协调统一，感知和品味诗词独特的音乐美和格律美的主要手段。在高中古诗词教学中，诵读能使学生体味诗词的语音形式美，在声音传送过程中把握诗词的审美特质，提高审美感受能力。

《声声慢》是宋代女词人李清照的代表作品，其音律和谐、形式优美，具有很强的审美价值。在学习这首词时，教师可以利用诵读让学生从音韵特点和语调变化两个方面仔细揣摩诗词的音律美，强化学生的审美感受。首句便以短促的节奏定下了全篇的基调，给人以音乐之美，十四个字除了“觅”和“冷”，其余在诵读时都是齿音和轻音的发音方式。齿音短促纤细，轻音声带震动微弱，诵读起来如同幽怨惆怅的哭诉。在课堂学习过程中，教师可以鼓励学生反复诵读此句，结合语句中字词不同的发音方式，把握音韵的抑扬顿挫，感受李清照在国破家亡、孤身飘零的境遇下表达的婉转凄凉之情，让学生在生动细致的诵读中获得深层的审美体验。

此外，这首词以独具特色的平仄转换形成了较为自然的声调起伏变化。同时，全词以短句为主，多以四字和六字填句，具有较强的韵律感和节奏感，使得情感表达也由轻到重、由外入内，将词人神态的恍惚、环境的凄冷和情感的郁结以递进的层次细腻呈现。教师在教学过程中可以提示学生正确把握词中由平仄转换与句式特点带来的节奏变化，引导学生在诵读中感

王纯 / 佳木斯大学人文学院，从事语文课堂教学研究；蒋红艳 / 佳木斯大学人文学院，副教授，从事语文课堂教学研究（佳木斯 154007）；*通讯作者，E-mail: 2549268559@qq.com

受李清照心境的哀苦凄凉,增强审美感受能力。

(二) 在精读品鉴中理解情感美

精读对于诗词品鉴来说,并不是简单机械的逐字阅读,而是强调在细致研读中不断思考、反复品味。运用精读的方法品鉴古诗词能够带领学生感知审美元素并深入体味诗词意蕴,从而理解隐藏在古诗词语言文字中含蓄深厚的情感美。

杜甫的《蜀相》融写景、议论和抒情于一体,借游览古迹寄寓诗人复杂多样的情感,对于增强学生的审美理解力来说具有独特价值。在学习这首诗时,教师可以鼓励学生精读诗歌,在作品的景物描写和历史追忆的感悟中理解杜甫的多重情感。作为一首七言律诗,《蜀相》对仗工整、音韵和谐,精读能充分体会诗人的深层情感。首联中的“寻”字不仅体现了杜甫此行是有目的的专门拜访,而且还蕴含着诗人对诸葛亮的强烈敬仰和缅怀之情。颔联表面上看只是描写了武侯祠内春意盎然的自然景象,然而反复揣摩语言并精细品读会发现,“自春色”和“空好音”中也带有一份隐含的忧伤:自然界的春天的确来了,可是当今社会迎来“春天”的希望却十分渺茫。想到这里,诗人不免产生怅惘忧郁的情绪,进而将自己内心的忧愁从景物描写中传达出来,暗含着忧国忧民的爱国精神。颈联精炼贴切地描写出诸葛亮的生平伟绩和报国苦心,生动形象地赞美了坚定报国和忠贞不二的精神品格,这同样也是诗人景仰诸葛亮的缘由。尾联中的“英雄”在这里泛指包括诗人在内对诸葛亮带有缅怀之心的有志之士。这一联情感更加丰富,既表达诸葛亮大业未成却早早病死在军中的伤悲,又流露出对诸葛亮忠贞献身的崇高景仰,以及对他事业未竟的惋惜之情。在教学中,教师通过精读品鉴,引导学生揣摩不同诗句背后的复杂情感,在反复研读中提升学生的审美理解水平。

二、解析表现手法,提高欣赏与评价能力

在创作诗词过程中,古人除了巧用优美精练的语言,还常常会使用多种表现手法来丰富古诗词的内涵,增加作品的感染力。“在鉴赏古典诗歌的过程中,弄清诗歌的表现手法对鉴赏诗歌有着重要的帮助,因此,在教学中让学生熟悉掌握诗歌的表现手法,能有效地提高学生的诗歌鉴赏水平。”^[1] 深入分析古诗词的表现手法,能够提高学生的欣赏能力和评价能力,让学生更好地领略古诗词的美。

反衬与用典是古诗词比较常见的表现手法,这两种手法的使用能够使诗词中的景、物、人和事等特点

更加鲜明突出,使古诗词的情感意蕴更加丰富深刻。在学习古诗词时,教师可以通过诗词表现手法的分析锻炼学生的审美欣赏能力和审美评价能力。姜夔的《扬州慢·淮左名都》聚焦扬州城盛衰转变的不同境遇,运用今昔对比的反衬手法抒发了词人内心的无尽愁苦和哀思。在课堂教学中,教师可以让学生结合《扬州慢·淮左名都》中反衬手法的具体体现赏析这首词。首先,景象反衬在词中比较突出,上阙用昔日闻名天下的“名都”反衬今日萧索无人的“空城”,用街道曾经“春风十里”的繁华反衬如今“荠麦青青”的无尽荒凉,将词带入一种凄冷衰颓的基调。其次,有以动衬静的体现。“波心荡”是水波微动之态,反衬“冷月无声”的寂静凄凉,渲染了清幽伤感的气氛。最后,有虚实刻画中的反衬,虚写即使“豆蔻词工”“青楼梦好”这般款款深情的杜牧故地重游,反衬今日也“难赋深情”的现世扬州,体现了战争带给扬州的沉痛灾难,凋残破败的景象让人悲叹痛惜。词句在反衬中展现了作者的愁怅,产生了韵味无穷的艺术效果。深入解析这首词的反衬手法,带领学生挖掘词句的深层内涵,能有效提高审美欣赏能力,同时也能激发学生深度思考,唤醒评价意识,进而提高审美评价能力。姜夔在词中着重刻画了扬州的萧条,以反衬的手法贯通全词,突出金朝统治者发动战争带来的灾祸,也暗含着对南宋统治者偏安政策的不满。教师在教学时可以创设情境,围绕历史时代背景让学生思考:面对冲突应该主战还是求和?引导学生勇于评价词人在词中隐含的情感态度,进而培养学生的辩证思维,强化学生的审美评价能力。

用典是古诗词中一种较为常见的表现手法,古人在创作古诗词时常常会运用典故含蓄地寄托自己的心绪,将诗词的审美价值提高到新的高度。作者往往会在自己的作品中化用神话传说、寓言故事和历史人物等,使诗词能更加充分地诠释个人的愿望与情感。辛弃疾的《永遇乐·京口北固亭怀古》用典较多,但却能浑然一体,完全没有堆砌之感。在教学中,教师可以带领学生通过分析典故意蕴提高欣赏和评价能力。教师可以设计任务探究活动,首先让学生准确找出这首词中的典故,其次鼓励学生向班级同学介绍这些典故内涵,最后借助小组研讨的方式,发动学生合作探究典故的意义和作用。把握用典的手法能够助推学生赏析这首词蕴含的多重情感,领会辛弃疾在词中一方面抒发自己渴望建功立业的雄心壮志,另一方面饱含着对南宋朝廷苟且偷安的愤懑之情。在厘清这首词的主题意蕴之后,教师可以设置思辨性探究问题,引导

学生评价这些典故的使用是否贴切得当,是否造成晦涩生硬之感,拓展学生思考,培养学生审美评价意识。在解读古诗词典故的过程中,学生能够了解古人的世界观、人生观和价值观,在个体的审美评价中提升核心素养。

《普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)》强调,要在阅读鉴赏中引导学生了解诗歌体裁的基本特征及主要表现手法,培养学生健康高尚的审美情趣。因此在课堂教学中,立足表现手法解读古诗词的审美特征,能够让学生把握古诗词的文学底蕴,逐步提高学生的欣赏与评价能力。

三、优化教学方法,提升表达与创造能力

在高中古诗词教学中,教师可以根据不同古诗词的内容特点,灵活组织课堂教学,采用问题探究法及迁移训练法,引导学生在把握文本的基础上表达自己对美好事物的审美感知,有意识地创造心中的美好形象,进而提升表达美与创造美的能力。

(一)运用问题探究法激发美的表达

问题探究法是指教师在课堂教学中,借助问题情境激发学生探究意识,使学生主动参与到课堂的讨论与交流当中,在问题驱动下展开深层研讨,在语言的表达中阐述自己的感悟。

在学习杜甫的《登高》时,教师可以设置层级性问题逐步带动学生深层思考,并给予其机会表达个人审美感悟。首先,教师可以从品析诗歌形式美角度提出问题:“阅读这首诗给你带来怎样的感受?你能尝试分析诗歌在押韵和句式方面的独特之处吗?”这些问题能够引起学生对诗歌语言美的注意。从押韵来看,诗句每联的上半句不押韵,除首联的“哀”字外,其余均为入声字,读起来较为低沉压抑;每联下半句除最后的“杯”字外,其余均以阳平调作结且韵脚为双元音,读起来有昂扬开阔之感。这种平仄相间的语音节奏给诗歌带来了语言形式上的审美感受,增强了节奏感和韵律美,而且使作者情感的表达更为自如。从句式来看,诗歌的四联都是较为工整的对仗,读起来朗朗上口,给人以美的体验。学生在阐述诗歌形式美的同时,既发展了深度思维又能够锻炼审美表达能力。其次,教师可以从画面美的角度设置问题:“诗歌前四句的景物具有怎样的特点?描绘了一幅怎样的图景?”这些问题具有一定操作性,带动学生依据诗作中的风、天、猿、渚、沙、鸟六种景物,结合急、高、哀、清、白、飞等词的修饰,综合语言表达描述画面特点。颔联两句的“落木萧萧”以“无边”修饰,“长江滚滚”

用“不尽”一词领起,都集中体现了景物的萧瑟,渲染了肃杀秋日里雄浑高远的意境氛围。学生在解答问题时用语言建构画面美的过程就是个人审美表达的过程。运用问题探究法从不同层面解读《登高》,在一定程度上能够激发学生对美的表达能力。

问题的指向能够引导学生在理解古诗词的基础上自主思考其所呈现出来的语言美或内涵美,激发审美表达的潜力。在古诗词教学中,采用问题探究法不仅可以充分调动学生个性化的审美感知,而且还可以提升他们的语言表达能力。

(二)巧用迁移训练法助推美的创造

培养“审美鉴赏与创造”素养,不仅需要锻炼学生正确运用语言文字表达对美的感受,而且还需要引导学生在审美鉴赏的基础上不断创造美。因此,在古诗词教学中,教师可以借助迁移训练让学生逐步掌握创造美的方法,发展审美创造能力。

《梦游天姥吟留别》是高中语文的经典篇目,李白在这首诗中运用大量的笔墨记叙了自己梦游天姥山仙境的过程,刻画了梦境的奇诡缥缈,具有鲜明的浪漫主义色彩。诗中别具一格的想象和生动夸张的描绘,给人留下了虚实交融的复杂感受,全诗内容丰富曲折、构思精巧且意境雄伟。在充分解读诗歌的审美元素后,教师可以根据《梦游天姥吟留别》奇幻梦境描写的启发组织迁移训练,举办写作竞赛,让学生大胆发挥自己的联想与想象,用语言文字刻画自己的见闻经历,以此助推学生审美创造能力的形成。

写作是释放学生创造活力的有效方式。在高中语文古诗词教学中,教师将品读和习作相结合,让学生在品读中感受语言的艺术美,在习作中发挥主观能动性,以独特的审美视角再现个人审美艺术世界,于字里行间中表达对美的感受,在感受生活、挖掘生活本质的基础上不断提升创造美的能力。

在“审美鉴赏与创造”这一核心素养的引领下,高中古诗词教学需要教师以审美教育为价值取向,着力挖掘诗词文体的美学特征,丰富古诗词阅读方式、品鉴表现手法并优化语文教学策略,带领学生于诗词中品味审美因素,积累并丰富审美经验,唤醒学生内在审美情感,综合提升感受与理解、欣赏与评价以及表达与创造的审美能力,从而让学生在潜移默化中获得更高层次的审美净化,提升语文核心素养。■

【参考文献】

- [1] 黄德宁. 提高学生鉴赏诗歌表现手法能力初探 [J]. 中学语文, 2009(24): 61.

历史教科书插图在高中课堂教学中的应用

张积聪 程丽云*

【摘要】历史教科书插图是历史课程的一项教学资源和学习资源，是组成教科书不可或缺的一部分。插图不仅形象生动、美观大方，而且类型多样、内涵丰富。文章对教科书插图在高中历史课堂中的应用开展探究，提出“巧用教科书插图，紧扣教学重点；精用教科书插图，挖掘深层历史信息；善用教科书插图，布置探究作业”等策略，以发挥历史教科书插图的教学作用，提高课堂教学效果。

【关键词】高中历史 教科书插图 课堂教学

【中图分类号】 G633.51

【文献标识码】 A

【文章编号】 1002-3275 (2023) 17-60-03

虽然历史是不可再现的、难以直接观察的，但是凭借前人留下的资料可以认识历史、学习历史。在历史教学中，具有直观性的教科书插图使历史直接展现在人们视线之中。随着现代科技的发展，教科书插图在历史教学中的地位和价值越来越受到重视，因此应加强高中历史教科书的可读性，充分发挥插图的作用。

一、历史教科书插图的定义及特点

历史教科书是学生学习历史的一项重要资源。高中历史教科书的一大特点便是插图数量丰富、类型繁多，如何有效地将教科书插图运用在课堂教学中，引起教育工作者的广泛关注。为了更好地运用历史教科书插图这一课程资源，应该明晰历史教科书插图的定义。

（一）历史教科书插图的定义

《现代汉语词典》将插图定义为：“插在文字中间帮助说明内容的图画，包括科学性的和艺术性的。”这一阐释说明插图是穿插于文字中，对文字内容起着补充说明或欣赏作用的各类图片。在这里要区分历史图片与历史教科书插图。关于历史图片的定义，黄牧航教授认为：“历史图片所指的并不仅仅是用以解说历史的图片，还指用以研究历史的图片，而任何图片，都

可以从历史的角度去进行研究。”^[1]关于历史教科书插图的定义，目前暂无统一概念。聂幼犁在《历史课程与教学论》中指出：“历史图片是一个涵义较广泛的概念，这里要讨论的历史图片专指历史教科书中的插图。插图是历史知识的某些片段、正面或侧面的状态以及形象面貌的‘写真’，是非常形象的历史教材。”^[2]

从上述定义中可以看出，历史图片是相对广义的概念，覆盖范围较广。而历史教科书插图更为具体化，覆盖范围限于教科书，指穿插于历史教科书中，对书中文字内容起着补充论证、解释说明及美观作用的各种图片。

（二）历史教科书插图的特点

教科书插图作为图片的种类之一，形象直观，生动鲜明。高中历史教科书插图种类繁多，暗含许多隐性知识，不仅是历史学习的一项依据，而且有着自身的特点。

1. 形象直观

插图作为图片史料，具有形象直观的特点。教科书插图通过形象、直观的方式传达历史信息，使历史课堂变得清晰易懂，使历史教学更为直观化、形象化。相较于其他类型知识，历史知识具有过去性，因而通过历史教科书插图，学生可以“看见”历史，把历史

张积聪 / 佳木斯大学人文学院，从事学科教学（历史）研究；程丽云 / 佳木斯大学人文学院，教授，博士，从事学科教学（历史）、中国古代史教学研究（佳木斯 154007）；*通讯作者，E-mail: 631239562@qq.com

【基金项目】2023年佳木斯大学教育教学改革研究项目“师范专业认证背景下学科专业课程与中学课程对接的改革与实践——以黑龙江地方史课程为例”（2023JY4-16）

知识与形象直观的插图相联系,有助于理解和掌握。

以高中历史教科书《中外历史纲要(上)》第12课“辽宋夏金元文化”为例,本课第79页有一幅插图《元代杂剧演出壁画》,这张插图呈现了惟妙惟肖的杂剧演出者形象,对人物服装、扮相、动作的刻画都非常生动细致。教师将形象直观的插图应用于课堂教学,不仅能够激发学生识读图片的积极性,而且能够帮助学生更好地掌握相关知识。

2. 类型多样

历史教科书插图种类多样,涵盖文物、地图、遗址、人物等多个类型。众多学者对历史教科书插图的分类开展研究,划分标准主要根据历史教科书插图的内容、插图的性质、图文关系、插图在教科书中的位置等。本文以高中历史教科书为例,根据插图所反映的内容,将其分为文物图、地图、遗址遗迹图、人物图、场景图、示意图和其他插图。

3. 内涵丰富

事件一经发生便成为历史,无法重演。历史教科书中的插图可以传达千言万语,通过插图可“看见”历史、感知历史。教科书插图包含丰富的信息,相比文字更能生动地还原历史。每一幅插图都蕴含丰厚的知识,既有表层显而易见的历史信息,也有隐性知识。插图所具有的历史信息是多层次的、深刻的,需要仔细观察、钻研才能全面挖掘。

以高中历史教科书《中外历史纲要(下)》第2课“古代世界的帝国与文明的交流”为例,本课第12页有一幅插图《汉朝与罗马帝国交往的主要路线示意图》。通过观察插图可以得到表层信息,即当时的两大强国开展了多元化的贸易往来,既有陆上丝绸之路、陆上商路,也有海上商路。同时,插图从深层次上反映出汉朝开辟的丝绸之路极大促进了东西方的经济文化交流。

二、历史教科书插图在课堂教学中的应用策略

(一) 巧用教科书插图,紧扣教学重点

在高中历史课堂教学中合理地运用教科书插图,可以便捷、直观地向学生传递知识,提高课堂教学效果。历史教科书中的插图是开展高中历史教学必不可少的工具。

突破课堂重点内容是教学目标完成的关键。教师可将插图作为抓手,在讲解插图时紧扣教学重点。历史知识不仅体现在文字上,而且可以通过插图传递。高中历史课堂教学时间有限,教学内容紧凑,单纯利用文字教学具有一定的局限性,难以将抽象的概念描述清楚。因此,教师可以运用插图教学,紧扣教学重点,将插图中的内容与教学重点内容联系起来。

以高中历史教科书《中外历史纲要(上)》第11课“辽宋夏金元的经济与社会”为例,本课的教学重点是掌握城市商业繁荣、经济重心南移及社会的变化。在教学过程中,教师可以引导学生观察教科书插图,利用多媒体设备展示插图《北宋张择端〈清明上河图〉(局部)中的北宋东京街市》。

师:请同学们观察本课第73页的插图,这是宋代画家张择端创作的一幅风俗长卷的局部图,描绘了北宋东京街市的景象,为我们了解当时的社会生活提供了可视图像。通过观察,同学们在图中看到了哪些人物?他们有何活动?

生:这幅图中有许多人物,如达官贵人、商人、手工业者、船夫、轿夫等。他们有的在交易,有的在闲逛。店铺遍布大街小巷,人来人往,络绎不绝,看起来非常热闹。

师:同学们观察得非常仔细,通过插图可以清晰地看到画中所展示的北宋东京街市的社会状况(车水马龙,舳舻千里,长虹卧波,店铺林立,交易买卖,络绎不绝)。这幅画作描绘了汴河沿岸的繁华景象,人物生动,场景细腻。从图中可以看出当时的人们生活富足,社会生产力水平较高,城市发展极为繁荣。

城市商业繁荣是本课的教学重点,通过启发思考与讲授相结合,能使学生有效地掌握知识。教师利用历史教科书中的插图讲授教学重点,引导学生仔细观察图片,可启发学生思考,突破本课教学重点。在历史课堂中讲解插图的目的是为了完成教学任务,上好一堂课。因此,教师在课堂中使用插图应紧扣教学重点,以完成教学任务。

(二) 精用教科书插图,挖掘深层历史信息

“教材图片呈现的主要是形象、直观的信息,大多数学生都能够看懂。但要通过图像来证明某个史实,则不能停留在明白图片的大概意思,必须仔细观察和理解图中的每一个细节。”^[3]教师需要对教科书中的每一幅插图有详细的了解,做到全面识图。教师如果对教科书中的插图不了解,不加以钻研,而是根据猜测主观臆断地向学生讲授,这就会误导学生,有违历史研究的科学性。因此,教师需对插图进行全面细致地钻研,尽可能多的掌握插图所暗含的隐性信息,在讲解插图时能够全方面讲解。

以高中历史教科书《中外历史纲要(上)》第17课“寻求国家出路的探索和列强侵略的加剧”为例,本课要求学生通过了解晚清一系列侵华战争,认识“瓜分中国狂潮”产生的影响,进而理解探索国家出路的重要性。

在教学过程中,教师可以先带领学生阅读本课的文字内容,然后利用多媒体工具展示教科书第116页

的插图《19世纪末帝国主义列强在华划分势力范围示意图》，帮助学生理解“瓜分中国狂潮”的背后是探索国家出路的重要性。

师：请同学们回忆所学，思考甲午中日战争的影响是什么？

生：中国战败，双方签订《马关条约》，规定割让辽东半岛、台湾全岛及附属岛屿、澎湖列岛给日本；赔偿巨额白银；增开通商口岸；中国社会的半殖民地半封建化程度大大加深。

师：在签订条约时，其他帝国主义国家对割让辽东半岛这一项表示不满。俄、德、法三国干涉还辽，日本被迫归还，但清政府要交大额“赎辽费”。（利用多媒体工具展示插图）请同学们观察本课第116页的插图，这是《19世纪末帝国主义列强在华划分势力范围示意图》。同学们认真观察图片，结合图例，从图中可以得到什么信息？

生：各帝国主义划分在华势力范围，侵占中国土地。

师：由于清政府无力偿还“赎辽费”，便向帝国主义国家借高息钱款，各帝国主义国家纷纷在中国划分势力范围和强租租借地，形成了列强瓜分中国的狂潮。这幅插图将列强瓜分中国的恶劣行径直接展现出来——列强正扑向中国，强占中国土地。实际上，插图的背后暗示着此时的清政府昏庸无能、无力抵抗，中国正在面临被瓜分的局面，隐隐体现出当时的中国已经岌岌可危，如果再不探索出路，则必成为侵略者的“猎物”。

教师通过挖掘教科书插图的隐含信息，让晦涩难懂的文本内容以生动的画面展示出来。图文结合，以图证史，有利于学生形成所学事物的清晰表象，使其更易理解知识、掌握抽象的文字概念。因此，学生自身要认识到插图证史的重要性，培养对插图的学习意识。

学生学习本课内容后，结合插图蕴含的深层知识，能够更加深刻地了解当时中国的艰难处境，受到“吾辈当自强”的鼓舞，起到道德教育的作用。

（三）善用教科书插图，布置探究作业

“作为一种历史教学材料，历史图片的运用可以使学生从中获取有效信息，可以培养学生的观察力，可以引起学生的联想，促进学生的思维活动；由于图像对感官的刺激往往要比言语更直接，因而，更有助于学生对所学内容的理解和记忆。”^[4]教科书插图往往为文字部分作补充，达到图文结合，以图学文的目的。插图的应用不仅是在讲解过程中，而且是在练习过程中。历史教科书中设置的插图是对学生图像解读能力

的训练。正确的识读插图，科学的获取插图蕴含的信息，与学生解读插图能力的高低相关。这就要求学生在教师有目的的指导下，学习如何解读教科书插图、如何捕获全部信息，并对知识进行科学的归纳和总结。

教师可以布置与插图相关联的作业，使学生独立分析、探究，获取历史信息，在练习作业中解读插图，达到巩固复习的效果。

以高中历史教科书《中外历史纲要（下）》第7课“全球联系的初步建立与世界格局的演变”为例，教师在讲述商品的世界性流动后，可以利用本课第41页的插图《三角贸易示意图》布置作业。

师：请同学们观察本课第41页的插图，这是《三角贸易示意图》。新航路开辟后，海路贸易迅速发展起来。欧洲人在大西洋贸易中开辟航线和港口，将欧洲的产品运到美洲，将美洲的金属、食物运回欧洲。由于劳动力的缺乏，欧洲商人到非洲抓捕奴隶，然后运往美洲贩卖。由此形成了三角贸易。请同学们结合所学，观察插图，分析三角贸易形成的地理条件。结合生活实际，思考现代贸易在选择路线上的地理条件。

对插图的探究不仅可以用在讲课过程中，而且还可以用在练习巩固环节，达到巩固复习的效果。这项作业，一方面可以帮助学生充分理解三角贸易的路线；另一方面通过引导学生观察历史地图、思考地理条件，有助于培养学生的时空观念素养，促进历史学科核心素养的培育。在这一过程中，学生能够逐渐掌握解读插图的方法，通过不断的学习和训练，逐步提高解读插图的能力。

历史课堂以教师为主导，学生为主体，因此合理运用教科书插图既需要教师的指导，也离不开学生自身的努力。学生应强化以图证史的意识，逐步提高解读插图的能力。

在高中历史教学中，教科书插图是课堂教学不可缺少的重要媒介。教师应当通过紧扣教学重点，挖掘深层历史信息，布置探究作业等形式，科学准确地利用教科书中的插图资源开展高中历史教学，充分发挥教科书插图的教学功能，提高教学质量。■

【参考文献】

- [1] 黄牧航. 中学历史教材研究 [M]. 长春: 长春出版社, 2013: 174.
- [2] 聂幼犁. 历史课程与教学论 [M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2003: 120.
- [3] 黄牧航. 以图证史的教学反思 [J]. 历史教学 (上半月刊), 2022(8): 13.
- [4] 叶小兵. 图片的演示 [J]. 历史教学, 2006(1): 62.

劳动教育视域下高中地理项目式学习教学设计

陈 婷 熊平生* 黄福卫 何瑶瑶

【摘 要】劳动教育是国民教育体系中的重要组成部分,是实现培养全面发展的人的重要一环,在学科教学中融合劳动教育是落实劳动教育育人要求的重要途径之一。文章设计了“红壤酸化改良”的高中地理项目式学习案例,通过设置项目引导、红壤调查、制订红壤酸化改良计划书、红壤酸化改良劳动实践四个核心任务,驱动学生开展查阅资料、调研访谈、探究分析、小组讨论、方案设计、劳动实践等多样活动,以期有效地在高中地理教学中融合劳动教育。

【关键词】劳动教育 项目式学习 红壤酸化 劳教融合 高中地理

【中图分类号】G633.55

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275(2023)17-63-04

2020年3月中共中央、国务院发布的《全面加强新时代大中小学劳动教育的意见》和2020年7月教育部发布的《大中小学劳动教育指导纲要(试行)》都提出要在学科教学中有机融合劳动教育,培养学生的劳动素养。地理学科具备综合性和实践性的特点,蕴含大量的劳动教育素材,在高中地理教学中融合劳动教育,有助于实现地理学科和劳动教育综合育人要求。^[1]地理学科与劳动教育的融合符合当前的教育发展趋势,但是如何在地理教学中融合劳动教育以及融合哪些内容仍需进一步探索。

项目式学习是一种以学生为中心,以自然和社会真实情境中的问题为导向,驱动学生以小组为单位展开调查、探究、设计和实践操作,最终解决问题并展示项目成果的教学方式。《普通高中地理课程标准(2017年版2020年修订)》提出,要根据学生地理学科核心素养形成过程的特点,科学设计地理教学过程,引导学生通过自主、合作、探究等学习方式,在自然、社会等真实情境中开展丰富多样的地理实践活动。项目式学习的特点与地理学科这一基本理念不谋而合。

项目式学习为在学科教学中融合劳动教育提供了一种较可行的方式,将学生置身于真实情境中,让学生发挥自身的能力并利用已有的知识经验解决问题。劳动教育是学生在一定的劳动情境中体验劳动过程、进行劳动实践、获得劳动知识技能,最终提高劳动素养的过程。两者在目标上具有高度一致性,项目式学习可以为学生创设真实的劳动情境,并设置一些让学生动手动脑的项目任务,真正让学生收获劳动成果,感受劳动带来的幸福。因此,在项目式学习中融合劳动教育,有助于引导学生形成正确的劳动观念、提高劳动能力、养成良好的劳动习惯和品质。

一、项目主题的确定与分析

土壤是地球上重要的资源,是人类生存发展的基础。红壤是我国分布面积较大的土壤类型之一,对于我国农业和国民经济的持续发展发挥着重要作用,由于红壤本身的理化性质,以及降水的不均匀分配和不

陈婷 / 衡阳师范学院地理与旅游学院,从事学科教学(地理)研究(衡阳 421002);熊平生 / 衡阳师范学院地理与旅游学院,教授,博士,从事地理学研究(衡阳 421002);黄福卫 / 湖南省教育考试院,助理研究员,从事学科教学(地理)研究(长沙 410012);何瑶瑶 / 衡阳师范学院地理与旅游学院,从事学科教学(地理)研究(衡阳 421002);*通讯作者, E-mail: xps19721010@163.com

【基金项目】2021年湖南省教育厅一流本科建设项目“中学地理教学设计”(湘教通〔2021〕28号,序号590);2021年衡阳市教育规划课题“新课标下高中生地理实践能力培养路径研究”(XDJ2021120)

合理的人类活动造成土壤酸化、水土流失、土壤退化等现象,影响着农业及经济的可持续发展。

本项目活动主要针对高一学生群体,高中课程紧张,较少安排学生进行实践,这可能会导致部分学生劳动意识薄弱、劳动能力较弱。在项目式学习前,学生已经学习了高中地理必修第一册“土壤”一节,对土壤的形成过程、土壤养护、土壤改良有着感性的认识,但是缺乏土壤改良的实践意识。

本项目依据社会需求和学生需求确定项目学习主题——“红壤酸化改良”,并设置四个子项目:项目引导、红壤调查、制订红壤酸化改良计划书、红壤酸化改良劳动实践。将学生置身于真实情境中,让学生全身心参与,积极动脑制订红壤酸化改良计划书,并亲历红壤酸化改良的劳动实践,真正将理论付诸于实践,培养综合运用理论知识、劳动技能解决真实问题的能力。该项目可以较好架构起地理教学和劳动教育融合的桥梁,有效地实现地理学科和劳动教育综合育人的要求。

二、教学目标

项目教学目标引领着项目学习过程,项目教学目标要以地理学科核心素养、劳动素养为核心,才能为教学实施指引方向,为真正实现“劳教融合”打下基础。本文以每个子项目的项目内容为依据确定教学目标,具体内容如图1所示。

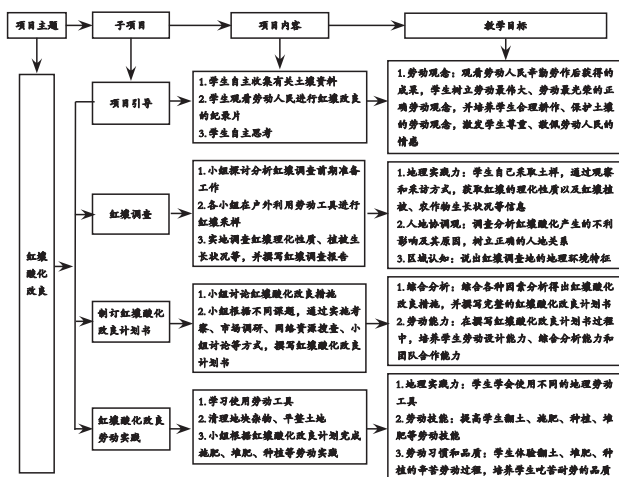


图1 红壤酸化改良项目内容及教学目标

三、教学过程

(一) 项目引导

教师要先向学生介绍项目背景,即土壤是人类生存最基本、最重要的自然资源,但是近年来我国土壤

资源受到较严重的破坏,土壤退化、土壤污染、水土流失、土壤荒漠化、土壤酸化等土壤问题越来越突出,影响我国农业和经济的持续健康发展。介绍清楚背景信息后,利用多媒体展示我国红壤受酸化影响的区域面积,劳动人民进行红壤酸化治理的相关纪录片,以及红壤酸化前后,农作物生长长势和农作物产量的对比图。接着提出问题:分析我国土壤资源现状、土壤对人类的作用、红壤酸化对人类社会的影响、红壤酸化改良措施。学生以小组为单位,基于教材和网络收集有关土壤的资料,同学之间交流分享,并通过观看纪录片和浏览图片,回答相关问题。

【设计意图】通过展示视频、图片,提出驱动问题,引导学生了解项目背景,引发学生思考项目意义,促使学生真正投入项目中,激发学生的劳动兴趣。视频展现了劳动人民辛勤劳动的场景,有利于激发学生热爱劳动人民的情感,形成正确的劳动观念。

(二) 红壤调查

学生明确项目任务后,展开红壤调查活动。本环节的任务为以小组为单位,撰写一份酸性红壤调查报告,具体内容包括调查时间、观察地点、天气、调查地气候、地形、植被、土壤类型、调查人、观察到的红壤特征等,以及对思考问题“酸性红壤对农业生产

和环境产生了哪些影响及其原因”的见解。在调查前,组织学生以小组为单位,共同探讨进行野外红壤调查的注意事项,包括以下内容:①开展红壤观察需准备的用具;②红壤观察方法;③红壤观察和调查的内容。学生明确此项目环节的任务后,教师带领学生前往观察地,一是要引导学生分析红壤调查地的地理环境特征,并做好记录;二是要指导学生使用劳动工具,获取红壤土样,采取一定的红壤观察手段,获取红壤理化性质;三是要组织学生设计采访提纲,询问相关人员酸性红壤对农业和环境等产生的影响,引导学生进一步探究其中的原因。学生则需要利用挖土工具,采取不同区域的红壤土样,观察红壤理化性质,做好记录,并设计采访提纲,完成红壤调查任务。

【设计意图】在该子项目中,学生通过自己采取土样进行观察,获取红壤相应的理化性质等有关的地理信息,培养学生的地理实践力;通过采访,可以让学生进一步认识红壤酸化对人类产生的影响,正确看待人与土地的关系,强化学生的人地协调观;引导学生调查观察地的地理环境特征,有效提高学生区域认知能力,认识劳动环境特征;学生撰写红壤调查报告,

一方面有助于检测学生的调查结果,另一面督促学生要认真调查。

(三) 制订红壤酸化改良计划书

学生进行红壤调查后,教师进一步讲解红壤理化性质,总结红壤普遍酸化的原因,阐述红壤酸化对农作物和地理环境造成的不利影响,并提出问题:红壤改良的具体措施有什么?学生以小组为单位基于野外红壤调查的结果、网络资料展开探讨分析,小组间分享交流各自观点。教师根据红壤酸化改良措施讨论结果,设计五个项目课题组:①石灰改良组;②有机肥改良组;③生物碳改良组;④化肥改良组;⑤绿肥改良组。并设计每个课题的任务清单(如表1所示),要求每个小组选择其中一个课题,根据任务清单制订红壤酸化改良计划书(计划书包括任务单所有内容)。学生以小组为单位,通过实地考察、市场调研、收集网络资源等方式,撰写改良计划书。

表1 红壤酸化改良项目任务清单

石灰改良组	<ol style="list-style-type: none"> 1. 调查市场中用到的红壤酸化改良的不同石灰品牌,对品牌、价格、物质构成等方面进行分析对比,并购买性价比高的石灰 2. 明确石灰的用量,综合考虑红壤的酸碱程度、改良的面积等方面 3. 掌握石灰的使用方法,了解石灰使用过程中的注意事项 4. 探究分析石灰改良酸化红壤的原理 5. 分析石灰对红壤改良的有利影响和不利影响
有机肥改良组	<ol style="list-style-type: none"> 1. 采取废物堆肥方式,明确堆肥需要准备的材料以及材料获取途径 2. 通过收集网络资源,掌握有机肥的具体制作过程,确定堆肥环境,知晓有机肥制作过程中的注意事项 3. 探讨分析利用有机肥改良酸化红壤的原理 4. 分析利用有机肥进行红壤改良的利弊
生物碳改良组	<ol style="list-style-type: none"> 1. 通过收集网络资源,明确生物碳制作需要的物质材料以及材料获取的途径 2. 明确生物碳制作流程,确定生物碳制作的环境并了解生物碳制作的注意事项 3. 探讨分析生物碳改良酸化红壤的原理 4. 分析生物碳对红壤改良的有利影响和不利影响
化肥改良组	<ol style="list-style-type: none"> 1. 调研市场上用于改良红壤酸化的化肥种类,并对品牌、价格、物质构成进行分析,购买性价比高的化肥 2. 明确化肥的用量,综合各种因素,分析化肥用量过大造成的不利影响 3. 掌握化肥使用方法,了解化肥使用过程中的注意事项 4. 探究分析化肥改良红壤酸化的原理 5. 分析利用化肥进行红壤改良的利弊

续表

绿肥改良组	<ol style="list-style-type: none"> 1. 熟悉绿肥的种类,根据当地自然环境选择合适的绿肥,并购买相应的种子或者幼苗 2. 明确绿肥种植流程、注意事项 3. 了解绿肥生长过程中预防病虫害的办法 4. 探讨分析绿肥改良酸化土壤的原理 5. 分析通过绿肥种植进行红壤改良的利弊
-------	---

【设计意图】教师设置不同项目课题组,促进学生深度学习。一方面,学生可以学习施肥、种植的具体劳动操作,提高学生的劳动技能和劳动认知;另一方面,在劳动过程中培养学生的调研能力、信息收集能力、综合分析能力。学生制订红壤酸化改良计划书的成果,是项目意义的体现,学生通过自身的努力,获得劳动结果,能够培养学生形成正确的劳动价值观念。

(四) 红壤酸化改良劳动实践

各组学生准备好红壤酸化改良的劳动工具(锄头、镰刀、洒水壶等)并学习使用事项,购买或自己准备相应的红壤酸化改良所需的物质材料,进行红壤酸化改良的劳动实践。教师带领学生到红壤酸化改良地,首先组织学生清理地块上的垃圾、石头、杂草等杂物。其次引导石灰改良组的学生综合各方面的因素确定石灰的用量,思考石灰用量过大产生的不利影响;引导有机肥改良组的学生充分利用周围环境中的枯枝落叶等有机肥材料,并思考枯枝落叶堆放在土壤表层的作用;引导生物碳改良组的学生充分利用周围环境的材料,选择合适安全的焚烧环境;引导化肥改良组的学生确定化肥的用量、化肥和水合适的比例;引导绿肥改良组的学生把控好播种间隔时间,并结合生物学知识思考原因。各组学生基于教师指导并按照红壤改良计划书进行劳动实践。

【设计意图】劳动实践让学生将理论知识付诸于实践,一方面加深学生对知识的印象,另一方面让学生明白项目学习的意义。学生通过平整土地、清理杂物,感受劳动的艰辛和培养吃苦耐劳的劳动品质,并学会施肥、种植、翻土、浇水等日常的劳动操作,在提高劳动技能的同时培养地理实践力。

四、评价体系构建

高中地理项目式学习评价应围绕学生地理学科核心素养的提升和发展展开,本项目主要采用过程性评价的方式,对学生项目式学习过程中的表现、结果作出及时有效的评价,并让每个学生对自己项目式学习的活动过程、成果进行自评,另外还开展

小组成员互评和教师评价（如表2所示），促使学生在项目学习过程中不断提升自我、改善自我，学会团结协作，提高表达交流能力。

表2 红壤酸化改良项目评价量表

评价阶段	评分细则	分值(分)	教师评价(50%)	学生自评(25%)	小组成员互评(25%)	总分
项目引导阶段	学生能结合视频、图片信息说出我国土壤资源的现状，并能认识到土壤改良的必要性	10				
红壤调查阶段	学生能够自己采取土样，并利用一定的观测手段观察红壤的理化性质	10				
	基于自己观察结果或者采访答案，能说出红壤酸化对农作物、植被、环境所产生的影响及其原因	10				
制订红壤酸化改良计划书阶段	学生能够综合全面分析红壤酸化改良的措施	5				
	学生能够结合有效信息，深入剖析利用某一种措施改良酸化红壤的原理，以及该种措施的利弊	10				
	学生能够掌握一种改良措施的具体操作流程、注意事项、制作过程	10				
	学生能够利用网络收集有效信息	5				
红壤酸化改良劳动实践阶段	学生能够积极主动参与整个项目的学习，并在每个子任务完成过程中充分发挥自己的劳动智慧、劳动能力解决问题	10				
	劳动过程体现出积极的劳动态度，以及辛勤劳动、踏实劳动、不懈怠、不抱怨的良好劳动品质	5				

续表

评价阶段	评分细则	分值(分)	教师评价(50%)	学生自评(25%)	小组成员互评(25%)	总分
红壤酸化改良劳动实践阶段	劳动过程中学会使用劳动工具，并会翻土、浇水等简单的劳动操作	5				
	能按照红壤酸化改良计划进行劳动实践操作	10				
	劳动过程中积极主动和团队成员交流分享成果	5				
	劳动过程中能正确看待人和土壤的关系，形成正确的劳动观念	5				

五、总结和反思

本文以“红壤酸化改良”为主题，通过项目式学习培养学生的地理学科核心素养和劳动素养，该项目为学生提供真实情境，有利于激发学生的学习兴趣，并设置系列动手动脑任务，要求学生进行实地调查、探究分析、小组合作、收集资源，完成红壤调查报告、红壤酸化改良计划书，并按照红壤酸化改良计划书进行红壤酸化改良的劳动实践。通过本项目的学习，一方面学生对红壤理化性质、红壤酸化成因和影响、改良措施、改良原理等理论知识有了深刻的理解。另一方面学生在该项目中将理论知识应用于实践，真正进行红壤酸化改良的劳动实践，锻炼了劳动技能和动手能力，最终达到项目式学习的目的。最后，设计红壤酸化改良项目评价量表，用于检测学生项目式学习的过程，并检验学生项目式学习的成果，客观、真实地反映学生学习的情况。■

【参考文献】

[1] 朱春风，叶滢．地理核心素养与劳动素养融合培养的探索：以“小辣椒大故事”为例 [J]．地理教育，2022(7)：56-59．

基于尺度思想探索地理过程的教学策略

陈燕红 农海燕

【摘要】尺度思想是地理学科的核心教学思想，在学科发展中具有重要的地位。基于尺度思想的地理过程教学需要注意不同空间尺度采取不同的分析方法，还要合理转换空间尺度，厘清不同尺度大小之间的联系。基于这些要点，探索不同时空尺度的风的教学实践，以期为教师提供参考借鉴。

【关键词】尺度思想 地理过程 时空尺度 尺度观

【中图分类号】G623.45

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 17-67-05

一、研究背景

如何用地理空间事物、空间尺度方法解决地理问题以及进行地理过程的考察，是近几年地理高考试题的热点。对于这类题型，部分学生的答题思维往往停留在孤立地分析单一空间尺度阶段，对解决不同空间尺度关联问题存在障碍，可见有些学生的综合分析能力较弱，亟须培养他们的综合思维。本文利用文本研读法、统计分析法、典型案例分析法来剖析高考地理试题如何考查空间尺度观，探究如何帮助学生在分析地理过程问题时准确把握时空耦合，如何渗透地理学科的尺度思想，以培养学生对时空尺度的判断能力，根据不同的空间尺度分析自然环境的整体性和差异性。

二、研究意义

(一) 尺度思想是培养地理学科思想的关键理论

“尺度”是地理学科的关键概念。尺度思想是以尺度为视角看待地理事物的思维方式，在地理教育发展中举足轻重的地位，是地理学科的核心教学思想，也是地理教学的培养目标之一。关注空间尺度观不仅能够促使学生基于地理空间尺度观察世界，形成地理思维品格和思辨能力，而且还能起到培养学生地理学科核心素养的作用。目前，学者们对尺

度思想的研究多侧重于空间思想方面，例如张家辉、袁孝亭等人认为，在地理教学方面采用地理空间尺度思想“有助于学生探索地理问题，及在如地方和区域这样的不同层面寻找解释”^[1]；丁生军则提出利用空间思想能有效促进学生空间思维、空间意识、空间视角、空间观点的培养。^[2] 本研究的目的是丰富尺度思想在教学方面的理论，以期能够帮助教师、学生深刻认识尺度思想的重要性，加深对尺度思想的探究，最后付诸于实践。

(二) 尺度思想是突破地理过程教学、培养综合思维的重要方法

尺度思想与地理过程具有契合性，将尺度思想融入地理过程教学，将时空的演变、进展的机理逻辑、多种因子或突发因素等内容进行整合，能够帮助学生清晰且系统地发现与解决地理过程问题，有助于学生理解地理过程的时空耦合性，更深入地认识其基本原理和规律。尺度思想对于地理过程教学具有指导作用，通过训练，有助于学生掌握尺度划分、尺度关联、尺度选择、尺度效应等内容。

(三) 尺度思想是提高解题突破能力的重要方式

尺度思想在地理学科中独具特色，成为近几年高考的高频考点。笔者将近几年地理高考考查时空尺度问题的试题设问总结如表1所示。

陈燕红 / 广西南宁市第三十三中学，正高级教师，从事中学地理教学；农海燕 / 广西南宁市第三十三中学，一级教师，从事中学地理教学（南宁 530000）

表1 近几年地理高考考查时空尺度问题设问总结

试题来源	具体设问
2013年全国Ⅰ卷	36(2)分析H县城附近冬春季节风力强劲的原因
2016年浙江卷	36(3)分析戊区域河流泥沙丰富的原因
2018年全国Ⅲ卷	37(3)预测P点将要发生的天气变化
2019年全国Ⅲ卷	36(2)分析鲁尔区医疗保健业发达的原因;说明在波鸿市建设鲁尔区医疗保健中心的优势条件
2021年湖南卷	13.与半山腰云邻近的下部气团相比,上部气团性质偏()
2022年湖南卷	19(1)分析金沙江干热河谷段冬春季谷风势力强的原因
2022年全国乙卷	37(2)根据地理位置,分析甲站陆面垂直变化的原因
2022年全国甲卷	37(1)推测当年4~10月澳大利亚气候异常的表现,并分析其在沙尘暴形成中的作用

由表1可知,高考试题注重考查学生看待地理事物的角度和思考问题的方式,注重挖掘地理学科的本质特征,因此学会运用空间尺度观来分析地理事物和现象,并解决地理问题是进行地理学习和研究的必备素养。

三、地理尺度思想的相关研究

(一) 概念

在地理学中,尺度是指地理事物在空间范围内的大小和时间间隔内的长短,是观察和研究地理事物时所采用的时空单位。尺度思想是通过尺度的视角观察和理解地理事物、分析和解决地理问题的观念,包括尺度划分、尺度匹配、尺度关联、尺度效应、尺度选择和尺度推绎等内容。

(二) 尺度思想的分析方法

详细的尺度思想分析方法如表2所示。

表2 尺度思想分析方法

尺度	侧重思想	区域认识模式	地理事物组成	分析思想	地理规律
大尺度	宏观、地带性、	几千公里的范围、小比例尺图、跨经纬度大、全球海陆、大陆、大洲、海洋	呈现具有某一共同特征的地理事物(地带性事物)	记忆和推导全球性地理事物的分布规律,如世界气候分布、大气环流、六大板块边界分布。全球地形框架、世界洋流分布与成因、全球性分析重点;气候类型分布与成因、植被、土壤分布等	地带性规律;地球物质迁移和能量转换规律

续表

尺度	侧重思想	区域认识模式	地理事物组成	分析思想	地理规律
中尺度	中观、区域地理系统、地带性	几百公里的跨度、地理分区图、大地形区轮廓图等	由多个自然区、地形区构成,区域内差异显著形成多个地理景观单元,也可以是某一自然带或多个自然带	推导地理分区的划分依据、区域地理环境特征、地理要素时空分布特点及相互关系,比较区域分析区域特征异同,如气候、地形、降水、土壤、生物等特征成因、影响	地理要素间相互影响、相互制约的关系系统
小尺度	微观、非地带性、局部特殊性	一百、几十公里范围,大比例尺图,局部区域放大图,地域景观单元	由不完整的自然区、地形区等构成,多种要素综合作用形成的典型地理景观单元	在图形中找到相关地理信息,综合分析区域某特别地理事物形成的原因,分析重点:气候(热岛、冷岛、雨岛、风岛)、地貌、河湖、植被、农业、工业、经济、环境等相互影响、相互制约的关系,并提出区域发展的策略	以大尺度为背景,叠加局地特殊的地理要素(强调人地关系)

(三) 理解空间尺度思想的要点

首先,从不同尺度分析研究地理事物特点得出的结果并不相同。其次,总结大尺度上的地理事物特征是依据小尺度上地理事物所产生的背景。例如风的问题,由大尺度聚焦小尺度,以背景风为前提,叠加局地风。又如植被的问题,由大尺度聚焦小尺度,小尺度生长的植被是从属自然带普遍的植被类型。再次,当研究对象是小区域时,必须依据材料,不能以大区域的规律来说明局部的特征。最后,从一般情况来看,随着尺度增大,空间异质性将会降低,细节会被忽略,在大尺度更多关注空间的整体特性。

四、基于尺度思想的地理过程教学研究

(一) 不同空间尺度采取不同的分析方法

研究空间格局离不开尺度,在以一定区域空间内划分区域进行观察和研究描述时,尺度的大小显得特别重要。

例如2019年全国Ⅲ卷第36题连续设问,分析鲁尔区的保健业、波鸿保健中心、保健园选址的区位条件,

虽然都是分析区位条件,但是保健业、保健中心、保健园受周围尺度的直接因素影响不同。具体来说,保健业是一种产业,其是大尺度区域市场作用力催生的;保健中心形成的影响因素是中尺度的因素;保健园直接服务的区域是一个小尺度的区域。可见,这道题考查不同尺度区域的地理问题。

(二)合理转换空间尺度,厘清不同尺度大小之间的联系

分析区域空间的重要途径就是基于不同的空间尺度将地理事物或地理过程等进行细化拆解分析,教会学生厘清不同尺度大小之间的联系,在不同尺度大小之间进行转换得出结论。以2021年湖南地理卷某例题的尺度分析为例进行说明,例题呈现如下:

小海坨山位于北京冬奥会延庆赛区,建有国家高山滑雪中心,滑道落差近900米。小海坨山半山腰位置出现一定厚度的低云,且停留时间较长,对滑雪赛事有一定影响。研究表明,山地背风坡下沉气流与爬坡湿气流的相互作用是促进半山腰云形成的关键因素。下图示意小海坨山及附近地形(见图1)。据此完成下面小题。

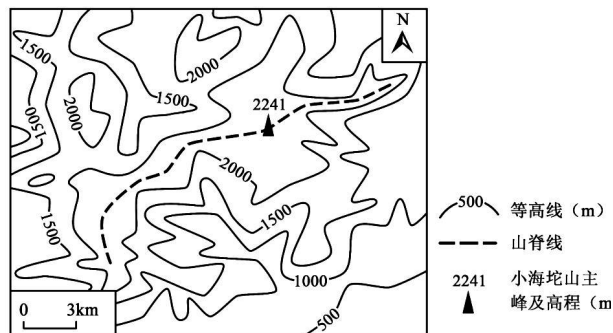


图1

12. 半山腰云主要分布在小海坨山主峰及山脊的()。

A. 东北方 B. 东南方 C. 西南方 D. 西北方

13. 与半山腰云邻近的下部气团相比,上部气团性质偏()。

A. 暖干 B. 暖湿 C. 冷干 D. 冷湿

上述例题的尺度分析过程如表3所示。

表3 解题思路表

尺度匹配	全球尺度	大尺度	小尺度
尺度关联	行星风带	季风	山脉走向与地形部位; 迎风坡与背风坡
尺度选择	大尺度(全球区域)	中尺度(亚洲区域)	小尺度(局部小区域)

续表

尺度匹配	全球尺度	大尺度	小尺度
尺度效应	位于西风带,但位于大陆东岸,为季风区	背景风:冬季受西北季风影响	西北季风的背风坡,即为东南坡

第12题解题分析:第一步思考半山腰云的形成是冷暖气团相遇于南坡还是北坡。第二步总结出大尺度背景风的情况,此季节以西北风为主导,向南越过山脊与来自太平洋的暖气团相遇,所以选择B。

第13题解题分析:第一步思考与下部相比,上部气团性质是偏冷还是偏暖,是否能基于大尺度背景风(西北风)得出冷干的答案。第二步考虑小尺度地形,聚焦材料信息得知冷空气向下俯冲近900米,产生焚风效应,所以选择A。

综上,可以从区域认知的角度去分析地理事物的发生过程和原理规律,最后将所学知识迁移到不同尺度视角下的地理问题并解决问题。

五、基于尺度思想探索不同时空尺度的风的实践研究

(一)基于时间尺度探索不同时空尺度的风

气候的时空尺度分为大尺度范围(地质时期、历史时期)、中尺度范围(近现代)、小尺度范围(近年)。尺度风分为长时间(常年、季节)、短时间(几天、早晚、瞬时)。

(二)基于空间尺度探索不同时空尺度的风

由影响风速、气流性质因素的空间范围,推理不同尺度风的类型。根据影响风速的因素(如图2所示),得出尺度范围:大尺度因素为几千公里,即太阳辐射和大气环流;中尺度因素为几百公里,即洋流、海陆和地形;小尺度因素为几十公里,即地形、河湖、热岛效应、植被。

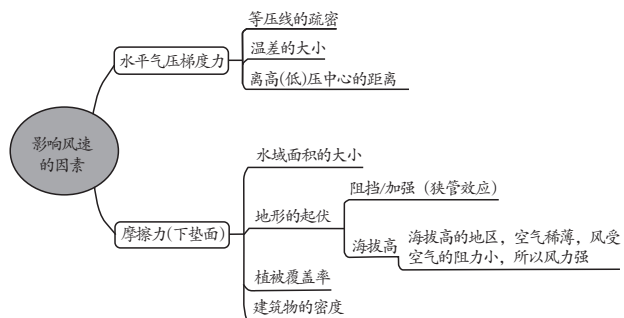


图2 影响风速的因素图

不同尺度风的类型如图3所示。

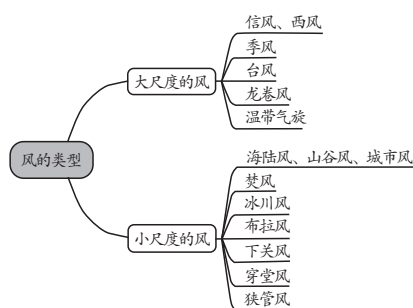


图3 不同尺度风的类型

(三) 典型案例分析

同一地区的考查，因时空尺度和影响风的因素不同，风的类型也不同。例如以下两道例题：

恩克斯堡岛（见图4）是考察南极冰盖雪被、陆缘冰及海冰的理想之地，2017年2月7日，五星红旗在恩克斯堡岛上徐徐升起，我国第五个南极科学考察站选址奠基仪式正式举行。据此完成下题。

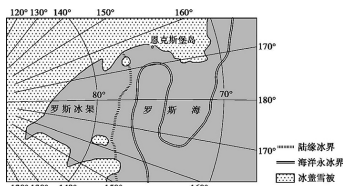


图4

五星红旗在恩克斯堡岛上迎风飘扬，推测红旗常年飘扬的主要方向是（ ）。

- A. 东北方向 B. 西南方向
C. 东南方向 D. 西北方向

恩克斯堡岛位于南极洲罗斯海西岸，图4该岛岩石裸露，独有超强、超干、超冷的风。图5为恩克斯堡岛附近卫星遥感影像。据此完成下面小题。

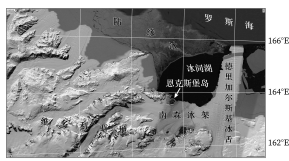


图5

恩克斯堡岛主导风向及其形成的主要因素分别是（ ）。

- A. 东北风，地形和地转偏向力
B. 东南风，气压带分布和地转偏向力
C. 西南风，气压带分布和地形
D. 西北风，海陆热力性差异和地形

两道题都是考查恩克斯堡岛的盛行风向，但是答案不尽相同。由第一道例题题干中的“常年”风判断其考查长时间尺度，因此应该考虑大尺度的风带——极地东风，答案为D。由第二道例题的题干信息得知该地的风具有“超强、超干、超冷”的性质，判断其为局地风的特点，应该从小尺度因素入手。材料是景观图，有利观察小尺度的因素，从“超干”风源看，应该是吹陆风，是海陆热力作用的结果；从“超冷”看图中冰架，风经

过冰架不仅冷且光滑，从高处冲下加快风速；图中还有一条西北—东南走向的深谷，形成狭管效应，风速得到加持，形成了西北风，所以答案为D。

上述两道例题考查同一地区的风向，但结论相反。可见，题干强调的时空尺度不同，风的性质、特点不同，考虑的时空因素也就不同。

另外，大小尺度叠加现象的考查也十分典型。例如下例题：

青海湖是我国第一大内陆湖，湖面海拔3196米。湖区全年风力较强，冬、春季节多大风，主导风向为西北风。图6左半部分为青海湖流域略图。图6右上半部分为甲区域沙地分布图，图6右下部分为湖区某地气候统计图。

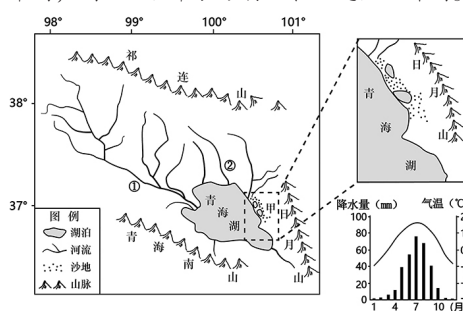


图6

指出甲区域沙地的主要沙源地，分析甲区域沙地的成因。

由图6可知，甲地的沙地不是因气候干旱而就地起沙，也不是位于大河河口，冬季水位低河床裸露，从而判断甲地为风力搬运遇到东面山地受阻沉积形成的沙地。在观察中发现湖的西面有大河河口，于是可通过思考为何此处西北风力特别强、有哪些局地风加持等问题，来获得解题关键信息，解题思路如表4所示。

表4 解题思路表

尺度匹配	全球尺度	大尺度	小尺度
尺度关联	行星风带	季风	从两山脉之间谷地、山脉走向、河流流向推断形成地形狭管效应及下降风；从湖泊与陆地的关系，判断形成湖陆间热力差；湖泊地势高冬季结冰，加上湖面开阔摩擦力小，形成局地强风
心理尺度	30°—60°北纬	亚洲区域	
尺度效应	位于西风带	背景风：冬季受西北风影响	局地风：①南北两侧均为西北—东南走向的山脉，受狭管效应影响显著；②地形坡向西高东低，冷空气沿西北—东南方向倾斜的山坡下滑；③冬季陆地降温快，多以吹陆风为主；④冬季湖面开阔、结冰，摩擦力小

（下转第74页）

核心素养背景下通用技术项目式学习策略研究

孙艳华

【摘要】通用技术课程要求将学生视作课堂主体,以多样化学习方式培育学生的学科核心素养。基于核心素养背景的通用技术项目教学中,教师可以整合教学单位,统筹规划项目式学习过程;选择产品设计作为项目学习活动的载体;基于真实情境,开展技术设计与实验过程。最终促进学科教学质量的提升,提升学生的核心素养。

【关键词】核心素养 通用技术 项目式学习

【中图分类号】G40

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 17-71-04

项目式学习是全体学生共同参与且带有一定操作属性的活动,同时也是有目的、有计划培养学生实践创新能力的教育过程,其将“项目”作为构成教学目标的主体要素,肯定学生在学习中的主体地位。在项目式学习中,学生所学习的内容多源于日常生活且具有趣味性,从解决实际问题层面出发,以合作探究、体验学习等形式融入到项目中,并引发设计、创作、实践,以及纠正完善等一系列学习行为。^[1]在项目式学习中,学生的动手实践、协同合作、创新精神等能够得到有效强化,同时以项目为基础,以任务驱动为策略的教学方式能够激发学生的探究兴趣,培养学生研究的积极性。因此,在目前的教育背景下,项目式学习已经成为培养学生学科核心素养、开展通用技术课程的重要方法,将项目式学习引入通用技术课程当中是教学之需。

一、核心素养背景下开展通用技术项目式学习的价值意义

(一) 培养学生自主学习的能力

通用技术项目学习可以分为前期准备、模型制作和作品交流三个部分,其中所有的问题均是由学生负责解决,教师仅发挥辅助性作用,因此在自主探究过

程中,学生按照秩序要求对问题展开积极探索,主观能动性得到培养,探究兴趣和热情被有效激发。在项目式学习中,学生能够以自身需求为导向选择学习方式,并设定方案流程解决最终问题。因此,开展项目式学习有利于培养学生的自主学习能力,这与核心素养培养的相关要求不谋而合。

(二) 培养学生动手实践的能力

通用技术课程具有显著的综合性特征,涉及多个学科门类,尤其是基于项目式学习的通用技术课程更要求学生具备扎实的知识储备。在项目式学习过程中学生会面临各种各样的问题,且这些问题的答案并非源自书本,学生只有通过反复实践才能够解决问题。因此,基于项目式学习的通用技术课程能够激发学生的创造潜能,并引导学生通过动手实践逐渐形成解决问题的能力。

(三) 培养学生协同合作的能力

在项目式学习中,学习任务量较大,单靠个体难以完成,因此需要通过小组合作的方式完成各项任务。在合作探究过程中,学生需要相互配合、协商,并将项目学习任务划分为若干子任务,最后通过默契合作共同达成学习目标。基于合作模式开展学习能够培养学生的协同合作能力。

二、核心素养背景下通用技术项目式学习的理论支撑

（一）建构理论基础

认知加工学是建构理论的基础，该理论学说的代表人物为皮亚杰和维果斯基。建构主义理论认为在学校中学生的知识并不是通过“教授”获得的，而是在特定社会文化背景和他人的帮助下，利用必要的条件（学习资料）通过意义构建来获得。建构主义充分肯定了合作和对话在学习中的作用，认为具体情境是知识的基础，学生获取知识实际上就是知识构建的过程，教师要摆脱角色桎梏，实现由“教师”角色向“科学家”角色的转变。学生需要重视“意义发现”的学习行为，但是也不能放弃“意义接受”。

基于建构主义理论学说，核心素养背景下的通用技术学科项目式学习充分肯定了学生的地位，通过创设学习情境激发学生的学习活力，以生生合作、师生合作的方式共同开展资料汇总、问题反馈、方案设计、实践操作、评价交流等学习活动。可见，在项目教学中知识获得的过程实质上就是学生主动完成知识体系建构的过程。

（二）活动理论

活动理论由维果斯基提出，维果斯基在对思维意识的研究过程中构建了认知三角模型，并认为不能将“思维”简单总结为对刺激的反应，而是以语言、工具、数字和信号等抽象符号或者物理客体为中介，且这些中介能够调节人们对经验、现象的理解。在认知三角模型的基础上，戴克斯创造了属于技术教育的教学模型，在模型中戴克斯将技术课视为活动系统，并深入挖掘该活动系统背后的意义——实现程序性、概念性知识向“结果”的转化。基于技术教育教学模型，教师不再是知识的灌输者，而是学习的组织者和学生学习知识的指导者，活动性质成为学生学习质量的决定性因素，并同物质工具、智力工具共同构成学习的核心。

在活动理论学说的支持下，核心素养背景下的通用技术项目式学习以解决生活中的实际问题为核心，以产品的设计与开发为主线，以产品设计需求为导向，从而引发一系列自主探究活动。在这个体系当中，学生的探究实践活动为主体，设计成果为客体，教师为指导者。主体、客体与指导者三方共同决定产品设计是否能够如期完成。

（三）具身学习理论

具身学习属于第二代认知科学中的概念，具身学习

理论的基础为哲学、神经科学、心理学等，是多学科、多领域共同融合的产物。具身学习理论中的认知理念与传统认知不同，传统认知理念下学习活动主要作用于大脑，但是具身学习理论认为学习是人各机体共同参与的结果，即心智是身体的心智，认知是身体的认知。具身学习理论将机体视为认知的主体，认知过程应根植于身体活动中，并将学习视作嵌入身体、嵌入环境的活动。嵌入身体表明具身学习理论注重实践学习，重视直接经验的作用，而嵌入环境则表明知识的产生是离不开情境的。最后，具身学习理论将身体力行视为学习是否成功的核心。具身学习理论仍然属于建构领域，但是与建构理论学说不同的是，相比于知识建构，具身学习理论强调身体建构。

从传统三维目标视域来看，无论是知识、技能还是情感态度价值观均需要以身体体验作为基本的载体。从核心素养背景下的通用技术项目式学习来看，该学科的重点在于培养设计能力和操作能力，无论是亲身参与产品设计，还是学习设计技能，这些均表明项目学习活动的具身特征。

三、通用技术项目式学习实施策略

（一）整合教学单位，统筹规划项目式学习过程

教学内容是学生核心素养形成的关键，而活动则是核心素养形成的手段，在开展以核心素养为导向的教育教学活动中，首先应当转变项目式学习规划思路，实现“指向某一节课”向“指向某一单元”的转变。通用技术项目的教学内容主要包括基础知识（概念性知识）和学科思维等内容。学科基础知识为显性知识，而学科思维方式、观念、精神则属于隐性知识，这两个部分共同构成了通用技术学科核心素养的基础载体。在传统教学中，教师多会严格按照教材章节组织授课，讲授的重点多为章节中的显性知识，教学研究重点多为突破章节重难点知识，并以终结性评价衡量学生的学习成果。从最终结果来看，这样的教学虽然也能达到教学目标，但是因为缺少对教学内容的统筹规划，各章节之间的知识、技能存在脱节问题，学生所学到的知识较“碎片化”，而这些“碎片化”的知识远无法解决现实世界中的真实问题，同时学生在学习过程中也并未达到学科核心素养培养要求。

因此，教师有必要基于学科核心素养整体设计单元教学，统筹教学内容，创新教学模式，进而实现课程教学革新。对此，教师可通过构建整合教学内容的

结构化主题教学单元,以此作为课堂转型的核心。教师在统筹设计规划项目式学习内容时,首先要考虑各单元知识和技能的联系,做到通用技术学科知识与学科核心素养培养的高度统一。统筹规划项目式学习教学单元并非对单元内显性知识和操作技能进行简单陈列,而是要求教师深入挖掘单元主题内蕴含的核心素养价值,以此为基础进行教学设计,并将其与后期学习活动密切关联。基于单元的项目活动设计需要密切联系本单元的核心学科大概念,明确单元中的核心知识点,按照通用技术课程对产品的设计需求构建学习内容。由于单元知识体系非常庞大,因此教师还需要明确学生各个阶段的学习重点,以此发挥引导者的作用。依托整体设计可以统筹安排各类项目活动,最终促成有机统一、密切联系、循序渐进的学习活动群。在螺旋式上升的学习活动中,学生的技术水平和学科素养均能够得到明显提升。

(二) 选择产品设计作为项目学习活动的载体

教学活动是培养学生通用技术学科核心素养的主要途径。通用技术学科以技术学习为主,重视培养学生的操作学习、设计学习能力。教师需要根据通用技术学科的特征,构建教学活动框架,这对于提升教学效率和培养学生的核心素养均具有重要意义。部分教师由于缺乏教学经验,在通用技术项目教学过程中,容易陷入以下误区:第一,对教学项目的选择过于宽泛,相对于语文等学科,通用技术学科的设立时间较晚,因此教师在很多方面没有达成共识。在实际教学中,一些教师会结合科学前沿论文、探究报告等在课堂中开展项目主题活动,教师组织这些项目式学习的初衷为满足教学需求,这显然与“技术是为满足人类需求”理念相悖。在这种情况下,一些学生会认为通用技术课程项目式学习就是“坐而论道”。第二,项目式学习必须依靠实际产品,为了突出项目式学习的实践性,教师往往十分重视设计产品的外观,相对忽视设计产品的实用性,在这种理念下学生所设计的产品多为华而不实的“工艺品”,而创新理念也仅能通过产品的外观造型与色彩展现出来,这体现出艺术性大于技术性的问题。第三,教师过于重视技能操作和实践体验,在通用技术项目式学习过程中,教师应当遵循让学生“从做中学”和“从学中做”的基本原则,但是一些教师为了突出项目式学习的实践性和创新性,过分强调学生动手实践,这会使学生片面地认为通用技术学科的本质就是制作。在这种情况下,通用技术

课会呈现出手工课的特征,并导致学生设计能力与解决实际问题能力的缺失,而学生学科核心素养培养目标则难以达成。

《普通高中通用技术课程标准(2017年版2020年修订)》强调“技术设计”,同时对学生的技术意识与工程思维等层面提出了新的要求,因此通用技术项目式学习中学生的最终成果不应该是造型华丽和色彩浓艳的产品,而应该是一项成熟的技术产品,且所设计的产品必须针对现实生活中存在的问题,满足解决问题的实际需求。因此在通用技术项目教学过程中,教师要始终坚定技术设计是通用技术学科的主线,教学既要满足“设计”,又要符合“技术”的相关要求,以产品设计为基础,引导学生利用技术解决生活中的实际问题,这是通用技术学科的初衷和使命,也是项目式学习的出发点和落脚点。在教学过程中,教师可以将产品设计作为项目式学习的载体,且产品设计项目应当具备以下特征:第一,符合通用技术学科理念,能够体现通用技术学科核心素养。第二,将产品设计与日常生活密切联系,能够据此构建贯穿项目全过程的学习情境。第三,学生最终的成果应当为技术产品,对呈现形式不作严格规定,可以为实物模型,也可以为文本方案,但是必须以解决实际问题为导向。第四,以小组合作形式开展学习,每一个学生均能够负责某项任务,且项目必须具备多学科知识整合性特征。

(三) 基于真实情境,开展技术设计与实验过程

杜威在《民主主义与教育》中阐明了教育和现实环境的联系,结合杜威的教育理念,学生的学习行为必须以解决真实问题为基础,这是促使学生形成学科素养、全面发展能力的重要前提。教师在创设通用技术学科项目式学习情境的过程中也需要贯彻落实这一前提,从技术设计实践层面出发,引导学生面对现实生活中的问题,并从学生视角出发,挖掘学生日常生活中的问题。技术类学科的情境创设具有多元性特征,无论是基于技术设计、实践活动,还是社会生活、工农业生产资源均可以创设丰富的情境,但需要充分考虑学生技术设计和实践活动过程。

在项目式学习过程中,教师首先应当将学习情境贯穿到整个项目式学习中。通过技术学科的单元学习围绕同一个项目展开,是具有持续性的学习过程,每一堂课的学习任务都是对单元项目学习活动的分解,因此与之相对应的学习情境也属于项目式学习活动任务情境中的某一具体情境。情境除

了能够激发学生的学习兴趣，还有助于构建学习任务群等，教师在项目教学中要充分意识到学习情境的重要性。情境设计一方面要遵循明确、简约、系统化原则，另一方面还应当具备整合的学科化情境和结构不良的现实情境。基于现实生活的情境具有复杂性和非逻辑性特征，这些就属于结构不良的现实情境，在结构不良的学习情境中，教师要主动引导学生基于现有知识体系和经验进行探索，并不断给予学生提示，促使学生学习新知识。在项目式学习中营造结构不良的情境益处颇多，这类情境通常不具备唯一答案，因此学生在项目式学习中会面对更大的挑战，所涉及的知识领域也更为多元，这有利于学生学科核心素养的培养。但是教师也需要注意，结构不良情境也可能会增加学生的学习困难，因此教师需要在关键时刻对学生加以引导，确保教育教学活动能够顺利进行。最后，教师在创设教学情境时还需要充分考虑学生的现有认知，所创设的情境不能与学生现有认知水平持平，也不能过分超

出学生认知水平，而是要基于最近发展区理论创设一些通过学生个体力量难以解决的问题情境，从而促使学生合作解决问题，培养学生的团队协作能力。

基于核心素养理念下的项目式学习为通用技术学科教学提供了一条新的路径，为通用技术学科教学注入了新的活力。项目式学习颠覆了教师讲授、学生听讲的教学模式，这不仅是通用技术学科教学模式的创新，而且还是落实通用技术学科核心素养培养的关键举措。教师在通用技术学科教学过程中需要结合学生的思维认知水平，将项目式学习积极落到实处，结合课程改革理念与学科核心素养理念实现教师角色的转变，积极促进教学策略的改革创新，使通用技术学科焕发新活力。■

【参考文献】

- [1] 胡刚. 核心素养视域下通用技术项目教学的实施策略[J]. 教育实践与研究(B), 2023(1): 4-8.

(上接第70页)

根据表4的分析得出答案：大尺度的背景风得到小尺度风加持，形成了强劲的局地风。

以时空尺度思想分析大气问题的方法可概括为以下两点：

一是在分析小尺度区域的地理问题时可以在大尺度区域背景下思考，考虑小尺度区域地理事物对大尺度区域地理事物变化的影响，即由大尺度聚焦小尺度，并以背景风为前提，叠加局地风。

二是关注大小尺度顺序关系。①关注比例尺。如果图上有比例尺，可根据比例尺的大小把握空间尺度大小。②关注区域层次结构。如果两个区域有明确的层次结构，可以此把握哪个区域尺度大，哪个区域尺度小。③根据问题需要，灵活选择分析尺度。如果没有明确的参照区域，我们需要根据问题的要求，灵活选择分析的尺度。

六、教学策略

尺度转换思想具有极大的价值，既能锻炼学生的思维，也能提升学生行为处事的应变能力。但是教师要把握好尺度转换的条件，引导学生找到合适的解决方法。

第一，在基于培养区域认知核心素养的教学中，

首先要培养学生对尺度的敏感性，学会由大尺度区域聚焦小尺度，形成一般的区域认知方式。

第二，在基于尺度思想的高中地理问题式教学设计中，要发掘尺度思想与问题式教学的联系。地理事物的发生离不开尺度思想，由大到小变化的不同时空尺度使得问题的探索越发具体。以小切入点进行设问的方式，使得纵、横向的指向越发清晰。课程改革提倡学生深度学习，教师要引导学生看待地理问题时能够兼顾思想的深度和广度，在合作探究中充分学习、理解、验证地理原理和规律。

第三，引导学生学会尺度转换，合作探究解决问题。指导学生以综合发展的眼光看待区位因素变化，在探究中学会尺度转换，根据尺度上推和下推，随着尺度增大，空间异质性将会降低，细节会被忽略，在大尺度更多关注空间的整体特性，随着尺度变小，细节考虑周全，非地带性特征突出。■

【参考文献】

- [1] 张家辉, 袁孝亭. 国际地理课程标准对尺度思想的关注及启示[J]. 外国中小学教育, 2015(9): 63.
[2] 丁生军. 空间认知能力及其养成[J]. 地理教学, 2016(21): 7-10.

我国家庭教育观念的研究综述及展望

杨诗琪

【摘要】构建良好的家庭教育观念是家庭教育发展的关键。文章通过在中国知网选取与我国家庭教育观念相关的文献分析,发现目前我国家庭教育观念的研究主要集中在家庭教育观念的内涵、问题、影响因素、转变对策等方面。已有研究存在着研究方法不够多元化、研究对象较为单一、研究内容不够深入、专家关注较少等问题。未来的研究还需要丰富研究方法、选择多样性的研究对象,立足于当今社会环境,从多方面、多层次、多方位的角度探讨家庭教育观念发展的影响因素。

【关键词】家庭教育 教育观念 综述

【中图分类号】 G78

【文献标识码】 A

【文章编号】 1002-3275 (2023) 17-75-04

家庭教育观念影响着儿童的全面发展,也是影响整个家庭教育质量和谐发展进程的最大关键因素,家长的教育态度、教育行为、教育方法、教育期望等对儿童的发展都具有潜移默化与深远持久的影响。国务院印发的《中国儿童发展纲要(2021—2030年)》指出:“教育引导父母或其他监护人落实抚养、教育、保护责任,树立科学育儿理念,掌握运用科学育儿方法。”《中华人民共和国家庭教育促进法》当中明确表达父母或者其他监护人应当树立正确的家庭教育理念,帮助儿童树立正确的成才观。由此可知,家庭教育观念发展得到了重视。本文将对我国已有的家庭教育观念相关文献研究进行分析,归纳出其存在的不足并作出展望,希望对家庭教育观念研究的发展有所启示。

一、研究概况

在中国知网以“家庭教育观念”为主题共检索到851篇文献,并在此基础上以“家庭”“家长”“父母”为主题在结果中检索,共检索到220篇文献,剔除与主题相关性不强文献后,最终共筛选出家庭教育的相关文献共150篇,在此基础上对文献进行整理与分析。从总体来看,我国家庭教育观念研究的相关文献在2000年

以来逐渐上升,虽然之后有所下降,但是总体上的研究呈现上升趋势,在2018年达到顶峰(见图1),这反映出家庭教育观念研究逐渐受到学术界的关注。

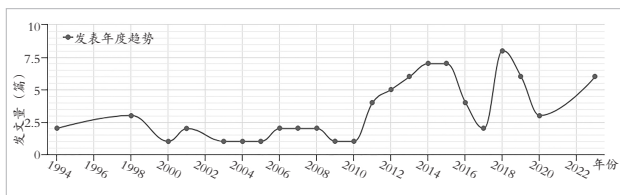


图1 文献发表的趋势

二、研究内容

通过对家庭教育观念相关文献进行梳理发现,研究者主要是对家庭教育观念内涵、家庭教育观念问题、家庭教育观念影响因素及转变家庭教育观念对策四个方面进行研究。

(一) 家庭教育观念内涵的研究

对于家庭教育观念内涵的定义,目前我国还没有完全统一清晰的界定,不同学者对它的界定及包含的事物内容有着不同的理解。有研究者认为与家长养育子女的目标和终极目的有关,或是与亲子关系和教养方式的选择有关。^[1]还有研究者认为是家长基于自身

杨诗琪 / 凯里学院教育科学学院, 从事学前教育研究 (凯里 556011)

【基金项目】2021年度凯里学院联合培养硕士研究生专项课题“苗汉家庭教育观念比较研究”(LHYJS2102)

对儿童及其未来发展趋势的认识而形成的对儿童教养的一些认识,包括阐述了其人才观、亲子观、儿童观和教子观。^[2]很多研究者都是基于上述对于家庭教育观念的界定而不断发展,有研究者将家庭教育基本观念看作是由科学教育理念的幼儿观、教育目标观、教育方法观和教育评价观这四个部分综合构成的基本概念;^[3]有研究者将家长育儿观念的基本范畴界定为家长亲身参与养育孩子成长经历的整个阶段所构成的对儿童和教育的基本认识和看法,包括儿童观、教育观、亲子观、期望观这四个基本方面;^[4]有研究者认为是家长对孩子成长过程中的期望、教育方式、教育策略以及教育价值观的内容,是指导家长展开家庭教育活动的重要行动指南;^[5]有研究者认为父母教育理念的发展观(即父母对子女人生成长教育发展的期望)和特定能力观(即父母对子女未来获得生存与幸福所需能力)并具备这种生活基本能力素养方面的理论认知,家庭观即父母教育子女的内容、方法以及教育带给家庭的实际效用的看法,国家观即父母对子女接受教育是一种权利和义务,上述三个基本理念层面共同构成家庭教育观念。^[6]综上所述,家庭教育观念就是指基于家长在抚养和教育子女的长期生活的实际过程中对儿童的发展与教育问题逐渐累积形成一系列的基本观点和认识,包括儿童观、教子观、亲子观、人才观四个方面。儿童观是指家长对儿童整个成长历程及其发展规律的认识,包括对儿童的社会认知、身心发展规律与发展特点等方面的认识和看法。教子观是家长对教育子女总的认识和看法,包括教育子女的态度、方式、途径等。亲子观是指家长对自己和子女关系的看法,例如对家长和子女之间是怎么样的关系、如何相互影响等问题的认识。人才观是指家长对子女成长与发展的期望,例如家长希望孩子将来接受的教育、从事的工作等关于个人未来发展道路选择的人生价值取向。

(二) 家庭教育观念问题的研究

目前随着社会的进步,家庭的教育观念也有所进步,人们的家庭教育观念也有新的转变。由绝对权威、专制、灌输、体罚、唯有读书高等观念转变为由兴趣引导的教育方式、注重素质教育、终身教育等的教育观念。但目前的我国一些家庭仍存在着教育观念的缺失与失衡等问题。^[7]有研究者指出当前我国儿童平等的教育亲子观将逐渐占据家庭教育的主导,而传统“家长制”的儿童观则正在逐渐消

失,但仍缺少能将儿童视为完全独立个体发展的现代儿童观。我国科学的儿童观虽然正在全面形成,但是广大家长对于个别教育问题的总体看法与认识仍需提高。科学的儿童观和发展观也逐渐形成,但一些家长对认识问题的全面性仍或多或少存在一定层次观念偏差。^[8]有研究者指出农民工家长的教育观念的问题主要为:第一,在儿童观方面的问题。家长忽视了儿童的主观能动性,将孩子的主观性边缘化,不遵循幼儿的发展规律,注重儿童智育的发展。第二,在教育观方面的问题。家长在孩子教育中自我职能和角色认识不清,将教育孩子的责任推给教师,未能重视家庭教育的重要性。第三,在亲子观方面的问题。家长与孩子互动的时间较少,且母亲和孩子的沟通明显多于父亲。第四,在成才观方面的问题。对子女将来所接受的正规教育和学历层次的期望较高,且对子女将来从事的职业期望也呈现着功利化。^[9]有研究者指出家长对子女的未来所接受教育期望、未来事业期望和社会地位期望等较高,造成了子女的压力过大。家长缺乏正确的家庭教育知识,导致家长对子女的教育缺乏清晰的认识。家长的儿童观不完善,缺乏对儿童观的全面认识。^[10]此外,从其他的研究可知,家庭教育观念还存在忽略祖辈教育的价值、带片面的个人感情色彩、在实践中知行不一、父亲角色参与不足、父母角色分化严重等问题。^[11]

(三) 家庭教育观念影响因素的研究

家庭教育观念的现状与问题不仅直接受到家长自身的经济环境、受教育水平等个体因素影响,而且受当前社会政治经济环境、社会时代背景等因素的影响,具有较鲜明突出的时代性特征。已有研究主要是从社会环境和个体自身的角度去研究家庭教育观念的影响因素。

第一,社会环境的影响。我国历经了几千年的传统封建社会,传统封建的家庭教育思想根深蒂固,深刻影响着家长教育观念的形成。^[12]此外,随着改革开放,西方的教育观念传入我国,新旧文化发生冲突,人们的教育观念也随之改变。但在信息化时代,消极的社会舆论会误导家长的教养观念,有的家长对子女的学历极其注重,从而采取一些急功近利的手段,导致教育的反作用产生。

第二,家长自身的因素。①家庭教育观念思想的形成往往会首先受到家长自身具备的教育文化素质水

平因素的影响,文化程度知识掌握的高低及家长自身素质修养的好坏往往会直接决定家长对教育子女问题的正确认识程度。②家长应该深刻认识到正确的教育理念对每个孩子身心发展方面的特殊重要性,但家长面对教育孩子的实际困惑,缺乏科学正确完整的教育方式和知识,无法给予孩子正确的教育指导,严重影响到我国家长整体的人才观、儿童观、教育观的基本形成。③基于个人的童年成长生活经验,家长将他们个人过去成长所接受到有关家庭教育经验过程进行总结整理和回顾并对其过程进行分析反思,在教育管理子女实践过程中通过积累到的个人经验体会和借鉴他人经验心得而形成自己的教育观,由于家长个人的成长教育经验不同导致了家长教育观的建构也有所不同。

(四) 转变家庭教育观念对策的研究

1. 转变家长的教育观念

首先,树立相互平等的正确教育观。家长要努力改变以知识权威、道德权威的双重角色地位去看待和教育孩子的思想,应以一个更为宽容平等、开放、自由、和谐的教育心态与孩子和平共处,了解孩子内心的本质需求,做到不断地自我学习及反思,提高自身内在的基本道德修养,以身作则,为孩子树立良好的教育榜样,实现家庭真正的亲子互动与共同成长,正确引导与教育孩子。其次,建立科学的育儿观念。家长要加强对科学家庭教育知识的学习,了解孩子的成长规律与身心发展特点,关注孩子的本质发展,掌握科学的育儿知识,能够充分发掘孩子的特点与发展需求,尊重孩子的天性的发展,树立个性化的育儿观念。最后,建立正确的人才观。家长要根据孩子的发展特点树立正确的人才观念,家长的期望一定要符合孩子的实际情况的发展水平,提出合理的培养目标,家长不应将自己的期望强加到孩子的身上,对孩子未来的学历与事业的发展不要限定,要以乐观的态度去教育与培养孩子。^[13]

2. 发挥学校的教育作用

学校应根据学生家庭的不同状况(家长职业、家庭经济状况、家长文化程度、孩子学习成绩等),因材施教,提高学校指导家庭教育的针对性、有效性。^[14]学校要开设亲职教育课程,通过亲职教育课程的学习,提升家长家庭教育的能力。

3. 发挥政府与社区的引领作用

政府需要进一步注重组织科研学术资源、资金力量资源和各类社会行政力量这三者的合理有机配合,

设立一批国家级家庭教育指导机构,利用好家庭教育电视网络节目和各种图书报刊等优质社会传媒资源,利用网络等现代媒体,加强家庭教育科学知识广泛应用的有效宣传及普及力度。发挥政府激励机制中的正确引导和约束作用,鼓励社会广大企业等用人单位主动创造条件将人才专业能力层次高低作为考察选拔人才的一种首要标准,并逐步加大对引进高级职业教育人才政策的支持力度,加强推进我国职业教育工作的高质量发展。同时社区人员也应积极开展教育类讲座活动,给居民普及家庭教育知识,更新教育观念,认识和利用正确的科学方法教育孩子。针对农村地区,政府一方面要继续对农民进行教育,消除农村地区“重男轻女”的落后思想,另一方面要完善农村现有的劳动社会保障制度,积极推进当前农村城市化改革的进程,使更多的农民走进城镇,并逐步促进自己一些思想观念和某些行为习惯的根本性改变。另外,面对当前农村教育教学条件薄弱的客观现实,政府应该给予更多的人文关注支持和相关政策倾斜。^[15]

三、研究的不足与展望

对于家庭教育观念的研究日益深入,研究的成果门类复杂、涉及的领域较为广泛,研究的内容、对象、方法也较为丰富。但我国在有关家庭教育观念方面的研究还存在许多的不足。

第一,在研究方法上。已有文献的理论研究成果不仅从理论性的宏观层面基础上深入分析我国家庭教育观念与研究,而且还侧重采用实证性检验的研究方法去分析家庭教育观念发展的社会现状、问题及家庭教育观念与个体成长因素的潜在影响,例如问卷法、实验法、访谈法、观察法等。但这种量化的教育研究方法是通过对具体的客观数据来分析整体发展的一个基本规律特征,不受客体主观意识的影响,适合对研究对象自身的某些整体特征和某种一般现象相关性特征的分析,无法做到了解主观认识价值的具体内容。教育观念是属于个人独立的一个思想体系,属于个人的主观思想范畴,通过量化调查及在短时间内是无法了解到的。虽然目前也有个别学者采用叙事性研究方法调查分析家长的普遍教育观念,但是因研究对象一般只能为某些少数现象或者少数个案,在研究对象较多时还是以量化研究为主。由于教育观念本身特有的主观抽象性、复杂性,只通过量化的研究是无法完全涉及研究对象的真实教育想法的,因此在其未来的研

究分析框架中应以量化与质性研究相结合,对当代家庭教育观念问题的具体研究和方法要做到多元化,更要长期深入的追踪观察,融入研究对象的生活之中才能获取更多真实可靠的信息。

第二,在主要研究对象的选择上。我国近年来关于家庭教育观念的研究对象是国内某一主要地域人群或者是具有共同生活背景的家庭群体,以某一群体为调查对象比较有利于其研究结果的进一步推广并可能具有一定区域的代表性,但无法涉及其他个别家庭教育观念的影响因素与内容。虽然目前已有少数个案分析的研究,对少数具有典型意义的家庭案例进行了一些深入挖掘的研究,但是对个案的深入研究还相对较少。此外,对于少数民族家庭教育观念的研究相对较少,虽然有所探讨,但是不够全面且深入,尤其是对少数民族家庭教育观念与汉族家庭教育观念的探讨尤为稀缺。在未来,关于家庭教育观念的研究对象应要选择不同层次、不同地域、不同民族等的群体,要具有多样性,从而才更具有全面性和代表性。

第三,在研究内容上。已有研究的内容主要聚焦于家庭教育观念的内涵、现状、问题、影响因素、转变机制和与儿童发展的影响关系等方面,研究内容相对广泛全面。但对其影响因素的综合分析主要是从家长自身的内在因素与周围社会文化背景关系的外在因素两大方面入手进行分析,对于家长自身的内在因素主要是从家长的学历、职业、年龄等方面进行探讨,忽视家庭的其他因素,例如家庭成员教育观念的冲突、家庭的传统教育文化等因素对家长的教育观念形成的影响。虽然不同家庭的教育观念可能会存在一些相同之处,但是由于不同的地域、文化、时代的影响,还是会有差异。

此外,教育观念具有鲜明的时代性与文化性,不同时代的教育观念和相同教育观念在不同的时代都具有差异,不同的社会文化背景也对教育观念产生不同的影响,因此在未来的研究中应要立足于当今时代的社会环境和考虑不同的文化背景等因素,应从多方面、多层次、多方位的角度来探讨家庭教育观念发展的影响因素。■

【参考文献】

- [1] 陈帼眉,何大慧.家长的教育观念:一个值得重视的新概念[J].家庭教育,1994(1):47.
- [2] 俞国良,辛涛.社会认知视野中的家长教育观念研究[J].华东师范大学学报(教育科学版),1995(3):87-93.
- [3] 许晓晖,庞丽娟.关于新世纪家长教育观念的思考[J].教育理论与实践,2001(7):62-63.
- [4] 岳伟娜.幼儿家长育儿观念的叙事研究:以一位五岁幼儿的父母为例[D].西安:陕西师范大学,2017:14.
- [5] 王甜.农村学前留守儿童家庭教育问题与对策研究:以金湖县C幼儿园为例[D].扬州:扬州大学,2018:28.
- [6] 蔡翻飞,余秀兰.工具理性和表达理性下家庭教育观念及其“窄化”问题的研究[J].当代教育论坛,2021(6):16-24.
- [7] 向秀英.浅析我国家庭教育观念的演变及其发展趋势[J].科技资讯,2007(14):177-178.
- [8] 刘秀丽,刘航.幼儿家长家庭教育观念:现状及问题[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2009(5):192-195.
- [9] 武倩.广州市农民工随迁幼儿家长教育观念现状、问题及对策研究[D].广州:广州大学,2012:25-30.
- [10] 赵星.中小学家校共育中的家长观念问题与对策研究:以济南市Q学校为例[D].济南:山东师范大学,2020:30-31.
- [11] 张钰.社会转型期我国农村家庭教育问题的调查研究及对策分析:以鲁南地区某县为例[D].曲阜:曲阜师范大学,2014:21.
- [12] 童星.家长的自我成长是家庭教育的关键[J].中国教育学刊,2018(4):105.
- [13] 邱琼.转变家长教育观念是优化家庭教育的关键[J].福建论坛(社科教育版),2005(增刊1):80-82.
- [14] 刘佑荪,任洁.小学生家长观念、行为倾向及相关因素的调查与思考:学校、家庭、社会协同教育现状与对策研究[J].现代教育论丛,2002(4):40.
- [15] 刘珍玉.新农村建设视域下农民教育观念变迁的实证研究[J].湖北农业科学,2012,51(9):1942-1944.

以《颜氏家训》为例谈传统家训教化于新时代家庭德育的审思

王 颖 杨 栩

【摘 要】传统家训作为中华优秀传统文化传承的关键一环，对于新时代家庭德育而言意蕴丰富，引领表率。而颜之推的《颜氏家训》是中国最早较为系统的家庭教育著作，其自身对于人的学问、待人处事、德性等方面内在成长都深有造诣。文章聚焦《颜氏家训》中所体现的家庭德育思想的优势，结合如今新时代家庭教育理念、思想观念等家庭德育困境，明确《颜氏家训》是家庭德育的优质范本，旨在以传统优秀家庭教育范本促进优秀家风家训融入新时代家庭德育，以期为人的终身发展与幸福奠基。

【关键词】传统家训 家庭德育 颜氏家训

【中图分类号】G78

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 17-79-04

家庭之于个人，是人长远发展的本源。家庭德育则是人得以立足的根基与纽带。2021年颁布的《中华人民共和国家庭教育促进法》旨在引起全社会重视家庭教育，传承中华民族优良传统。传统家训在中华文化与美德的传承与发扬中举足轻重。颜之推从自身所见所闻和对家中子孙的殷殷期望出发，形成我国最早的系统性的家庭教育著作——《颜氏家训》，以约束家门不良之风、培育家中子弟正直清明的品格，以期家族于漂浮世事中繁荣昌盛。其家训内容丰富，包含道德教育、家庭教育及儿童教育等内容，其中道德教育贯穿始终。颜之推的家庭德育思想是当代家庭德育典范之一。基于此，本研究聚焦《颜氏家训》中的个人、家庭乃至社会等方面德育思想，以剖析其之于当代家庭德育的重要内涵。

纵观传统家训的主要研究内容，其地位显然不断攀升，当前家训研究当为德育思想的研究热点。学界关于家训研究热点主要集中于其伦理及价值导向、某一家家训思想研究、家训思想价值意蕴、德育培育路向等方面。基于新时代背景下家庭教育所发挥的独特别育人功能，家训研究必须基于现实基础，以期通过家庭教育促进人的终身全面发展与和谐成长。

一、《颜氏家训》德育观之解构

颜之推的德育思想内涵丰富，其德育思想贯穿于为人、家庭、治学、立世等人发展不同阶段，诚如《礼记》中所说的修身、齐家、治国、平天下的家国抱负。基于《颜氏家训》内容梳理颜之推家庭德育思想，其可解构为三个层面的内涵：个人规戒、家庭教养、社会熏陶。

（一）个人规戒

自我规戒是人操行培育的基石，也是人发展中从他律走向自律的导向与转化。颜之推重家门子弟的个人德行教养，同时在家训中以古今案例为例，循循善诱。《颜氏家训》中记载：

今人避讳，更急于古。凡名子者，当为孙地。吾亲识中有讳襄、讳友、讳同、讳清、讳和、讳禹，交疏造次，一座百犯，闻者辛苦，无谬赖焉。^[1]

《颜氏家训》中，以人的避讳为例，说明现在的人避讳，比古人更为严格。以身为例，亲属朋友中有讳“襄”字的、讳“友”字的……颜之推以例为示，提出与人相处时多注意他人禁忌与感受。以人相处中的小事为例，提出自身应在平常琐事中多加注意，以免自身不当行为与人辛苦。这也与其强调人的主体性有

异曲同工之处，家庭昌盛则是建立在家庭个体对自身行为规范的基础之上。由此可观，颜之推对于家庭教育追求人发展的本质及本性涵养。颜之推的德育思想在育人层面主要以道德教育为核心，以循循善诱为方式，重视个人日常学习与操守。

（二）家庭教养

颜之推家庭教育中聚焦子女的教育问题，他分别从正向与反向举出典型案例，以此明晰其家庭教养的重要性、目的与方法等。“作为父母对子女最重要的责任不是生之养之，重要的是对子女教之化之，裁之培之，使之成人，成为对家庭、社会、国家有益的人，这是父母的天责，也是父母的义务”^[2]，颜之推在家庭教养中曾言：

父子之严，不可以狎；骨肉之爱，不可以简。简则慈孝不接，狎则怠慢生焉……盖君子之不亲教其子也……^[3]

颜之推说明，在家庭中要敬爱、亲昵有度。颜之推强调家庭德育中重视孩子成长的环境与早教。环境不仅指客观促进孩子成长的物质环境，而且强调父母家族耳濡目染的熏染。早教关系到人早期的思想与行为，早期适当与适时的教育不仅能促进孩子早期个性的形成，同时良好的习惯教养更能促进孩子情智的发育。家族中所包含的支脉颇多，人事繁复，良好的习惯教养与一视同仁的方法是家族长盛不衰的基础。概言之，一视同仁、不偏宠是家庭教育的前提。

（三）社会熏陶

颜之推重视子孙教养之于社会的重要性。其在家训中着重强调“名”“实”之辨。颜之推基于当时社会环境，提出避免空谈误国与沽名钓誉之辈，“大丈夫”立于世则须学习处世技艺、务实致用。人的价值既在于其自身行为规范、沉淀家族文化，更要与国家、与社会目标统一。《颜氏家训》曾言：

有一士族，读书不过二三百卷，天才钝拙，而家世殷厚，雅自矜持，多以酒犒珍玩，交诸名士……韩退叹曰：“果如所量！”韩又尝问曰：“玉珽杼上终葵首，当作何形？”乃答云：“珽头曲圆，势如葵叶耳。”韩既有学，忍笑为吾说之。^[4]

虽然学问不显，但是荫于家族荣耀，沽名钓誉，无所实学。可见，颜之推基于当时社会环境中的门阀与世家制度，以此为社会熏染形式，表明人之立世，不可躲于自家祖荫之下庸庸碌碌，一旦家族倾覆，整个家族最终只能走向绝路。基于此，颜之推提出自家子孙立于世，不能像士家庸碌之辈，应接触实际技艺，务实致用而能从善如流，尽忠职守，以为国效力。

二、应为：现代家庭德育独特优势

家庭德育处于人发展的基础性地位，基于其在人发展中发挥的特殊性优势。发挥家庭教育在品德教育上的独特优势，即发挥先入为主、细致入微、及时引导、长期跟进、情理交融^[5]的优势以弥补学校教育所无法兼顾之处。家庭德育对于人的自我、家庭及社会的培育承担着重要任务。

（一）教育方式灵活

首先，家庭德育的优势体现在其独特的教育方式上，家庭德育以春风沐雨、无声润物的形式进行。正如《颜氏家训》中颜之推以每则箴言为例，劝勉家中子弟在个人规范、家庭养育及社会公德方面需要注意与防范之处。其次，家庭德育既不必拘泥于时间、地点、空间等，又可综合运用说教、事例、直观等多种方式。家庭德育在孩子的观察力、耐心和智慧，生活习惯、行为品行、性情风度等方面都可以发挥其正向作用。最后，在学校教育中，教师面对数量庞大的学生无暇兼顾时，家长便可在其薄弱环节有针对性地施以教育，对症下药。在关注“以人为本”的社会教育环境中，家庭德育贯穿始终，能促使在学校教育多以成绩为主的现实困境中，可专注人之成人，促进孩子健康的世界观、人生观、价值观的建立。

（二）教育时机及时

人的品德发育并不是与生俱来的，而在于人生各阶段领路人的教养与自身不断内化成熟的品德形成。人的发展早期是其品德与良好性格培育的关键期。颜之推认为早教与孩子身心发展规律相契合，认为孩子在婴幼儿时期的智力与品性养成可塑性强，只需要积极引导便可促进终生发展。

生子咳唼，师保固明，孝仁礼义，导习之矣。凡庶纵不能尔，当及婴稚，识人颜色，知人喜怒，便加教诲，使为则为，使止则止。比及数岁，可省答罚。^[6]

可知，颜之推认为幼儿早期便可知人情绪变化，根据人的情绪加以应对，又因幼儿在教育早期思想单纯，应抓住时机实施德育。

（三）教育情感深刻

家庭是以血缘为基础的，是人在成长过程中产生情感依赖，且能不断从中汲取养分的培养皿。这也是家庭教育之所以与其他教育形式的优势资源之所在。正如在学校教育中，学生并不是空着脑袋走入学校的。世间一切未知的知识领域都有“教师”可以为其答疑解惑，使其成长。父母在子女认知中具有不可替代性，对子女品格形成的重要性不言而喻。家庭德育帮助孩

子解决成长与德性问题,父母有责任和义务帮助孩子建立判断是非、善与恶的标准框架,培养他们辨别是非善恶的处事能力,培养他们正确的世界观、人生观、价值观,使之成为新时代高素质人才。

三、难为:现代家庭德育的困境

(一) 家庭德育缺位——道德成长缺失

家庭教育的缺位是当今家庭德育发展建设的桎梏。一方面,一部分家庭的“父亲”这一家庭角色缺位。由于受如今社会等因素影响,父亲承担着重要的家庭经济责任,导致其面对家庭德育时的时间与精力投入不足,从而导致父位缺失的家庭德育。另一方面,是留守儿童的家庭德育问题。迫于经济压力,父母双双外出打工,常年不得回,只能将家庭教养的责任托付于祖辈。祖辈教育意识薄弱,无法在教育中发挥作用。因此孩子面临的不仅有父亲缺位的问题,而且还有家庭德育的严重缺位问题,从而导致孩子的世界观、人生观、价值观养成受到阻碍,情感与安全感缺失。

(二) 家庭德育偏颇——德育效果适得其反

家长在家庭教育中的主体意识不强,缺乏正确的家庭教育理念,惯于包揽孩子学习生活的一切,从而导致孩子产生依赖心理,同时家长只重视孩子的成绩,忽视孩子实质发展与综合能力的培育。一些家长在教育中也体现出明显的功利性,不惜花费大量时间、精力、财力让孩子去学习文化知识特长,忽视德育与劳动教育。也有父母将自我理想寄托在孩子的身上,让孩子按某种特定的路线成长,如此有失偏颇的教育环境可能会为孩子埋下心理及性格缺陷的祸根,从而导致家庭德育效果适得其反。

(三) 家庭德育支持体系尚未健全

《中华人民共和国家庭教育促进法》为家庭教育的平稳发展提供了政策支持。虽然“根据中国现行的行政管理制度、组织结构和家庭教育指导服务的组织体系设置需求,拟设立国家、省、市(地)和县(区)四级网络体系”^[7],但是国家基于家庭教育的支持体系尚处于建设阶段,现阶段家庭教育的指导工作多聚焦于义务教育阶段的家庭教育指导。家长接受政府的家庭教育指导多是学校组织的,且其频率、时间皆不够理想,家庭教育的社会支持体系并不完善。但如今政策实施尚未推行广泛且基于我国庞大的人口与家庭基数,完善的家庭德育保障体系尚无法在短期内建立完善。

四、何为:《颜氏家训》的新时代家庭德育实践路向

《颜氏家训》中所表现出的家庭教育思想与现代家

庭教育相适应,在当代家庭德育面临挑战之际,其影响远不止于家庭。基于《颜氏家训》中的德育思想,应当合理有效地取其精华、去其糟粕,培育适应社会主义现代化建设的优良家风。

(一) 心理为主,聚焦主体

颜之推的家庭德育思想影响甚广,其中德与心理对人的长远发展意义深远。颜氏家族之所以能在南北朝的颠沛社会环境中得以立世繁茂,这与颜之推的良好家训密不可分。这启发当代家庭德育应关注孩子心理健康。当代家庭教育中,不应将成绩与分数置于家庭教育任务之首,家长应基于自身认识对子女心理问题予以关注。在教育孩子“做人要成就一番事业,实现人生价值”时,应教导孩子树立远大崇高的志向,同时又要踏实、务实。志向是人发展的内在要求,是自我追求状态下的一种人生追求与自我价值的实现。在现代家庭教育中,立志教育不应异化为考大学、找好工作、追求高薪,这种所谓的“志向”是对三观尚未成型的孩子的精神侵蚀。学生接受社会主义道德与价值观教育的场所多集中于学校,学校承担着主要的道德教育责任,但光靠学校无法做好德育工作,家庭也同样发挥重要作用。从颜之推的家庭德育可知,当今家庭基于其特殊优势能发挥其潜移默化的德育作用。因而于当今社会,要重视学生心理健康成长,学生的健康心理关系家庭命运、国家命运。学校作为教育的正规场所需要承担其相应责任,家长更应对孩子的心理问题予以关注与疏导,形成家校社协同的合力引导。

(二) 教养核心,一视同仁

家长在能意识到自身分数意识偏激的同时,同样需要相对水平的教育知识与家庭教育智慧。当代家庭结构多体现为核心式家庭结构,家庭对于子女的偏爱与宠溺无益于孩子的成长。养德修身是家庭德育的重要任务。颜之推提出孝悌及长幼之序的思想,家长如果存在偏袒行为、严慈不济,这样对家庭和睦与团结会有所损耗。颜之推用简平质朴的实例训诫子孙偏宠之祸,当今家庭可以此为戒,对孩子一视同仁。家长要积极发掘孩子自身的性格特性与潜质,不应以单一片面的眼光看待孩子。家长应以德为首,以身为教,对孩子进行潜移默化的教养,因材施教。人各有异,人是处于发展中的人,家长应当用发展的眼光进行德育。

(三) 回归环境,涵养公德

颜之推的家庭德育极为强调环境与氛围的重要性,社会的良好氛围也是家庭教育的催化剂。当代家庭不能只将孩子置于家庭环境中,同时也要注意社会环境。

(下转第85页)

基于活教育理论的幼儿园食育课程建构

茹雨椰

【摘要】 食育是围绕饮食开展的促进儿童身心健康发展的教育，在幼儿园开展食育对幼儿饮食素养的培养、国民健康素质的提升、中国优秀文化的传承具有重要意义。幼儿园课程作为实现幼儿教育目标的重要途径，构建幼儿园食育课程体系能够满足社会发展的需要、综合育人的需要和传承优秀文化的需要。活教育理论是陈鹤琴思想的主要内容，分析活教育理论对幼儿园食育课程的构建有重要的启发意义。基于陈鹤琴活教育理论中目的论、课程论、方法论等主要思想，幼儿园食育课程的构建需要从统整性的课程目标、生活化的课程内容、实践性的课程实施与过程性的课程评价等方面进行整体设计。

【关键词】 食育 幼儿园食育课程 课程建构

【中图分类号】 G61

【文献标识码】 A

【文章编号】 1002-3275 (2023) 17-82-04

幼儿期是饮食行为与习惯形成的关键时期。《幼儿园教育指导纲要（试行）》明确指出：“幼儿园必须把保护幼儿的生命和促进幼儿的健康放在工作的首位。”“在学前期养成好的饮食行为习惯不仅可改善和促进其当前的营养状况，且有助于其成年后保持健康饮食行为方式”，“对其一生的健康产生重要而深远的影响”^[1]。近年来，人们纷纷重视开展食育，食育以食为基，贴近幼儿生活，着眼于幼儿饮食行为与习惯的培养，对幼儿的身心发展具有促进作用。食育课程是实现食育目标的主要途径，构建科学系统的食育课程体系能够有效推动食育的开展，促进幼儿的全面发展。陈鹤琴活教育理论强调以做为中心，注重直接经验的获得，契合幼儿园食育课程的精神内核。因此，基于新时代对人才培养提出的新要求，借鉴陈鹤琴活教育理论，对幼儿园食育课程体系的构建进行探讨具有重要意义。

一、幼儿园食育课程目标：提高饮食素养，培育时代新人

（一）统整知情意行全方位的发展要求

课程目标是课程实施的出发点和落脚点，也是活教育理论的最终归宿。陈鹤琴认为在谈论幼儿教育及幼儿园课程时首先应解释的就是教育目的，并提出幼

儿教育应至少包括四大目的，即“做怎样的人”“应该有怎样的身体”“应该怎样开发儿童的智力”“怎样培养情绪”^[2]。从陈鹤琴理论思想可以看出德智体美、知情意行全面发展的目的思想。因而幼儿园应当在尊重幼儿身心发展规律的基础上构建一个统整知情意行全方位发展的食育课程目标体系。具体包括以下四个维度目标：食知，即从认知维度出发，通过幼儿园食育课程，幼儿能够对食物和相关事物知识有所了解和掌握，在实际操作中获得丰富的感性经验，逐步建立起与自然和社会生活相联系的有机整体。食操，即从能力维度出发，幼儿通过在食育课程中的各种实际操作，例如种植采摘、食物制作等，培养幼儿辨别与挑选食物、制作食物、使用工具的操作能力。食趣，即从情感维度出发，食育课程不仅是让幼儿掌握简单的饮食知识和会进行简单的食物制作，更重要的是丰富幼儿心理上的感受与体验，培养幼儿对于食物积极的情感态度。食礼，即从文化维度出发，通过幼儿园食育课程及其在一日生活中的渗透，帮助幼儿掌握饮食文化礼仪，主要包括餐具使用礼仪和进餐礼仪，例如使用餐具时不随意摆弄、进餐时爱惜食物等。通过餐桌礼仪修养的培养逐步延伸到做人修养的培养，不断提升幼儿自身素养。

茹雨椰 / 台州学院教师教育学院，助教，从事学前儿童发展教育研究（台州 317000）

（二）既关照幼儿发展又关注社会发展

陈鹤琴从教育的三大因素，即幼儿、教师、教材出发，提出以儿童为主体的思想。他提出活教育思想的目的论为“做人，做中国人，做现代中国人”^[3]。陈鹤琴认为现代中国人应当具有“健全的身体、创造的能力、服务的精神、合作的态度、世界的眼光”^[4]。陈鹤琴提出的做人的基本条件体现了他“对人的发展、教育和社会变革的追求”^[5]，其目的反映了幼儿发展与社会发展有机结合的价值取向，旨在立足于生活，培养符合社会发展需要的、具有科学头脑及民主思想的现代中国人。对应到幼儿园食育课程，其目标应当包含两个层面：第一个层面是要关照幼儿作为课程实施主体的身心发展特点，食育课程目标的设置必须基于幼儿实际发展水平，根据《3—6岁儿童学习与发展指南》，分别制订小、中、大三个不同年龄阶段的课程目标且相互衔接，构建阶段性、一体化的食育课程目标体系，从而保证食育课程的整体科学性，最终达到培养现代人的目标。第二个层面是要关注社会所需要的人才培养需求。就陈鹤琴提出的现代中国所需要的人来说，儿童健康是至关重要的，唯有健全的身体才能担负起现代化建设的重任。食育课程能够帮助幼儿养成良好的饮食行为和习惯，促进幼儿身心健康健康发展，对提高国民健康水平具有重要意义。

二、幼儿园食育课程内容：贴近幼儿生活，把握时代方向

陈鹤琴提出大自然、大社会都是活教材的观点，“主张应以丰富儿童的直接经验为主，让儿童充分接触自然和社会”^[6]。幼儿园课程应以自然、社会为中心，在自然、社会的环境中寻找活教材和活教具，让幼儿直接接触各种活的知识，培养活的人。食育课程不同于饮食营养等课程，其内涵与外延更为丰富。从狭义来说，食育内容主要包括食物的种类、外形、生长习性和生长规律等食物本身的知识。从广义来说，还包括与食物本身相关的一些知识，例如厨具的种类与使用、家畜的种类与饲养、食文化的传承等。有研究者认为，食育内容包括“生命与营养科学知识的普及和教育”“良好饮食习惯的灌输培养”“人与自然、人与环境和谐的教育”“传统食文化的弘扬”^[7]。有研究者认为幼儿园食育课程体系以“食物、农耕、自然、身体和厨房”^[8]为内容，五个内容涵盖范围从人的身体延伸到自然万物。基于陈鹤琴活教育思想，幼儿园食育课程应构建起自然、社会以及幼儿自身三者相互促进与融合的立体的内容体系，使课程源于生活，高于生活，最终回归于生活。

（一）聚焦自然的食育课程内容

教育不仅要遵循人的身心发展规律，而且要遵循

自然的发展规律，将自然的环境与事物纳入食育课程内容体系中，以大自然为依托，培养幼儿正确的自然观。通过各种体验活动，带领幼儿探索不同食物种子的生活习性和生长规律，了解二十四节气与农作物生长的关系，领悟与人类密切相关的动植物、土地、空气、光、矿物质等知识，认识到自然界与人类的紧密联系，对大自然产生敬畏之心，帮助幼儿建立起人与自然和谐共生的理念。

（二）聚焦社会的食育课程内容

陈鹤琴认为“做一个中国人与做一个别的国家的人不同”^[9]，作为中国人，幼儿首先要了解我国的传统文化和民族历史，建立起民族自豪感和文化认同感。我国传统饮食文化是中华优秀传统文化的重要组成部分，传统饮食文化教育对幼儿传承中华优秀传统文化，进而形成中华优秀传统文化认同、文化自信具有现实意义。我国饮食文化主要包括三方面内容：首先是有关我国传统食物的认识、制作、由来、特殊意义的内容，例如春节的饺子、端午的粽子。其次是我国地方饮食文化，中国地大物博，每个地区和民族都有其独具特色的饮食文化，例如山西的面食、江西的米粉等。最后还应包括我国传统的饮食礼仪文化，中国作为礼仪之邦，饮食礼仪文化同样源远流长，例如《礼记》中所言，“子能食食，教以右手”。等到幼儿能吃饭的时候，就要教他用右手拿筷子等餐具吃饭，这就是从小开始教育幼儿饮食礼仪。《弟子规》中提出“或饮食，或坐走，长者先，幼者后”“对饮食，勿拣择，食适可，勿过则”，这是“教育孩子在吃饭的过程中要注重礼仪，即要注意营养均衡，不挑食，避免过量”^[10]。

陈鹤琴提出要有世界的眼光，如今的时代，人不能脱离世界而孤立存在，唯有认识世界，才能将眼光放长远。除了了解我国的历史与文化，还要跟随世界的潮流。因此除了我国的传统饮食文化，幼儿园还应当将外国饮食文化纳入食育课程内容体系中，向幼儿介绍一些其他国家的饮食文化及餐桌礼仪，带领幼儿领略不同国家饮食文化的多样性。

（三）聚焦幼儿自身的食育课程内容

幼儿园食育课程内容的选择与组织首先应关注幼儿的身心健康发展和基本生活技能的掌握。关于幼儿自身的食育课程内容有三个方面：一是身体的知识，包括身体的运行规律、健康判断、食物适应等知识，培养幼儿能够对健康和 unhealthy 的生活方式做出判断。二是简单的营养卫生知识，现代生活中一些食品添加剂危害着人的健康，需要向幼儿介绍不同食物所提供给人体的营养与能量，了解人体所需的营养素，帮助幼儿掌握简单的营养卫生知识，懂得荤素搭配、营养

均衡,培养健康的饮食习惯,从小树立健康饮食的意识。三是简单的食物烹饪技巧,鼓励幼儿在教师的组织与演示下尝试进行简单的食物制作,在实践过程中学习如何根据需要辨别食材、挑选食材,学习餐具和厨具的用法,提高幼儿的生活技能和动手能力。

三、幼儿园食育课程实施:重视实践体验,坚持学科融合

陈鹤琴强调在做中学、做中教,主张以活动的形式进行教学。基于活教育课程理念,在食育课程实施过程中,应遵循一日生活皆课程的原则,基于幼儿经验整体性的视角,推动食育课程活动化、游戏化、整合化,实现幼儿全面发展的目标。

(一) 课程实施活动化

陈鹤琴认为课程的实施应来自幼儿在大自然及大社会中的体验与感悟,陈鹤琴说,“在学校里的一切活动,凡是儿童自己能够做的,应当让他自己做,做了就与事物发生直接的接触,就得看直接的经验,就知道做事的困难,就认识事物的性质”^[11]。课程实施应秉持以幼儿为本的教育理念,让幼儿置身于真实的环境中,走进菜场、农场、超市、厨房,通过种植、采摘、食物制作等实际操作,体会劳作的辛苦、烹饪的乐趣和生命的魅力,丰富幼儿的食育体验,提高幼儿的动手操作和劳动实践能力,充分发挥幼儿与教师双主体的作用。

(二) 课程实施游戏化

陈鹤琴指出,游戏是儿童不可或缺的活动,儿童的生活即是游戏,而教学游戏化实际上也就是做中教、做中学、做中求进步的教学运用。李里特提到,“食育不是枯燥的知识学习,而是满足身心需要的愉快实践”^[12]。游戏作为幼儿的基本活动,是幼儿园课程实施的重要载体。教师应肯定游戏的价值,将食育内容与游戏相结合,让食育课程游戏化,使幼儿在多样化的游戏活动中获得积极愉快的情绪体验,同时加深对食物的认识,例如教师可以通过食物分类、食物连连看等游戏帮助幼儿辨别与区分不同类型的食物。

(三) 课程实施整合化

“幼儿园的课程须预先拟定,但临时可以变更”^[13],这体现了活教育预设与生成相结合的弹性原则,因此食育课程应以支持性的环境与预设生成的内容为载体,通过与其他领域、生活活动、区域活动相融合、多方力量相整合来推进食育课程的实施。

1. 与其他领域融合

陈鹤琴认为要“从儿童的生活出发完成儿童的完整生活”^[14],因为儿童的生活是完整的,所以对儿童的教育也应当是完整的,基于此,他提出五个活动实

施大纲,即健康、社会、科学、艺术、文学五大领域相互渗透与整合。在渗透性与整合化的食育课程实施路径中,要充分挖掘其他领域所蕴含的食育素材,构建跨领域融合的食育课程,将食育融入其他领域之中。同时,食育课程实施的过程本身也能够与其他领域进行结合,例如制作食物、摆盘的过程也是幼儿进行艺术创造的过程。另外,也可以开展食育相关的单元主题活动,从综合视角开展食育课程,实现食育课程与其他领域的深度融合,帮助幼儿获得完整鲜活的经验。

2. 与生活活动、区域活动、户外活动融合

教师首先应把握一日生活中蕴藏的教育价值,把食育内容融入具体的、感性的、生动的日常生活中,例如在用餐时引导幼儿注意用餐礼仪,不挑食、不浪费等。其次可以将食育课程内容融入区域活动中,为幼儿提供丰富且有层次的材料,幼儿可以在角色区、美工区进行食物挑选与制作等。另外,在《我们的主张》中,陈鹤琴提到教师应当利用园内空地等为幼儿提供更多的户外生活^[15],幼儿园可以根据园所条件创设种植区,或直接带领幼儿到大自然、大社会中去亲身感知。

3. 各方力量相整合

陈鹤琴认为儿童教育是幼儿园和家庭共同的责任,只有双方共同合作才能充分发挥功效。幼儿园应遵循开放性与适宜性的原则,充分挖掘和利用家长、社区资源,借助资源优势组织开展多种形式的实践与体验活动,拓展食育课程的资源与空间,与家庭、社区紧密联系、相互配合,多方主体形成合力,协调推进食育课程的深入发展。

四、幼儿园食育课程评价:重视过程评价,促进个性发展

活教育课程将教学过程分为四个步骤,即“实验观察”“阅读参考”“发表创作”“批评研究”^[16]。陈鹤琴非常重视课程评价对课程本身、教师与幼儿的作用,他主张教师在活动结束后应开展检讨会,对实验参考和发表的记录及作品进行仔细的批评考核。^[17]评价作为课程体系中的重要一环,能够对课程进行调整和完善,因此幼儿园食育课程应当构建起科学有效的评价体系。活教育课程评价是以幼儿为中心,立足于活动过程的评价,基于活教育课程理念,幼儿园食育课程的评价体系也应体现发展性与过程性、全面性与多元性。

(一) 发展性与过程性

陈鹤琴认为幼儿教育应立足于儿童当下生活,对未来生活的帮助是其次,因此在进行食育课程评价时应首先关注幼儿的长远发展,注重在活动过程中对幼儿做出动态的过程性评价。这就要求教师和家长在真

实的教学过程中、活动和游戏中对幼儿的表现进行观察与记录。具体可采用食育活动档案袋、食育日志等方式,将发展性评价与差异性评价相结合,促使每个幼儿都能在自己原有水平上有所发展。

(二) 全面性与多元性

评价的全面性与多元性首先体现在评价内容上,应当包括食知、食操、食趣、食礼等多个维度,涵盖食育课程目标、课程内容、课程实施、幼儿活动表现、幼儿发展结果等多方面内容,以便及时对食育课程进行调整与优化,最大限度实现其育人价值。其次从评价主体上来说,反对仅以教师评价为主要参考的方式,食育课程评价要让多方主体共同参与,可以结合幼儿自评、幼儿互评,培养幼儿的自我反思能力,也可以在参加社区和家庭食育实践后由社区及家长对幼儿表现进行评价。■

【参考文献】

- [1] 王瑜,黄程佳.我国幼儿食育必要性及其促进策略[J].陕西学前师范学院学报,2016,32(4):16.
- [2] 虞永平,田燕.论陈鹤琴的幼儿园课程思想[J].山东教育,2003(18):6.
- [3] 陈鹤琴.陈鹤琴“活教育”幼儿园教师实用手册[M].南京:南京师范大学出版社,2017:224.
- [4] 南京师范大学·江苏省陈鹤琴教育思想研究会.陈

鹤琴教育思想研究文集:纪念陈鹤琴先生诞辰100周年[M].北京:人民教育出版社,1997:263.

- [5] 苏刚,庄云旭.陈鹤琴活教育理论及其现代价值[J].现代教育科学,2008(12):98.
- [6] 朱家雄,胡娟.幼儿园课程概论[M].上海:复旦大学出版社,2015:157.
- [7] 李里特.国民素质教育的新课题:食育[J].农产品加工(创新版),2010(5):5-6.
- [8] 张秋萍.幼儿园食育课程的建构与实施[J].学前教育研究,2018(8):71.
- [9] 申国昌,王瑶.陈鹤琴与陶行知课程观比较[J].南京晓庄学院学报,2017,33(1):1.
- [10] 咸月月,孔敏.幼儿园食育课程的建构与实施[J].农家参谋,2020(11):284.
- [11] 刘琪.活教育的方法论:陈鹤琴教育思想研究之三[J].师范教育,1987(6):34.
- [12] 同[7]5.
- [13] 卢筱红.幼儿园教育活动设计与实践指导[M].南昌:江西高校出版社,2014:146.
- [14] 陈鹤琴.陈鹤琴教育思想读本·活教育[M].南京:南京师范大学出版社,2017:4.
- [15] 北京市教育科学研究所.陈鹤琴教育文集(下卷)[M].北京:北京出版社,1985:17.
- [16] 同[14]9.
- [17] 同[14]83.

(上接第81页)

颜之推提倡务实以致用的社会风气与环境。一些家庭教育的目标主要围绕社会的需要和集体的要求设定,注重对高尚人格和美好品德的追求,而个人品德恰是对人综合考量的重要因素。提倡务实实用的社会环境,反对高谈虚论,提倡接触实际多学技艺,提倡忠尽职守,反对泛泛而学。在日常生活中养活自己的能力是孩子应当具备的基本素质。一个人只有有自立意识才能学会生存和不断发展。从依赖到独立的过程是父母家庭教育成败的真实写照。在现代家庭生活中,孩子虽然已经成为家庭的中心,但是父母不应对孩子的期望过高,过分强调竞争意识,要积极为孩子提供良好的成长环境,在生活的各个方面为孩子提供适度照顾和保护。这于人的环境回归与社会公德涵养大有裨益。

综而观之,《颜氏家训》对中国传统家庭德育教化在个人、家庭及社会中起到外延作用。基于家庭德育应有的独特优势而表现出的现实困境,这是新时代个

人、家庭及社会都应该思考的问题。因而,要坚持取其精华,顺势而为,寻找新时代家庭德育的现实路向:心理为主,聚焦主体;教养核心,一视同仁;回归环境,涵养公德。■

【参考文献】

- [1] 颜之推.颜氏家训全译[M].程小铭,译注.贵阳:贵州人民出版社,1993:50.
- [2] 颜炳罡.范式突破与方式创新:《颜氏家训》在中国家训文化史上的地位[J].孔子研究,2020(5):137.
- [3] 同[1]10.
- [4] 同[1]190.
- [5] 任晶惠,赵志军.家庭德育:任务、优势、策略[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2022(2):162-167.
- [6] 同[1]6.
- [7] 高书国,边玉芳.新时代家庭教育指导服务四级体系构建研究:中国式家庭教育指导服务组织框架[J].教育发展研究,2023,43(6):21.

幼儿园教师课程叙事的现实困境及优化路径

李 洁 张小廷 张序婷

【摘 要】虽然幼儿园教师课程叙事有着重要的价值，但是通过访谈分析得知，目前幼儿园教师进行课程叙事存在着一定的困境。全视角理论作为一种整体性学习理论，对促进幼儿园教师课程叙事能力的提升很有助力。研究发现，“通过外部及内部联合，强化叙事动机与情感”“建立多效互动机制”“充分利用获得内容，诠释与建构意义”“幼儿园教师课程叙事研究路径模型创设”等策略有益于促进教师课程叙事研究能力的提升。

【关键词】课程叙事 全视角学习理论 幼儿园教师

【中图分类号】G61

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 17-86-04

一、问题与方法

(一) 问题的提出

2022年全国教育工作会议召开，会议提出“用好全球优质教育资源，讲好中国故事”。中国人需要讲好中国人自己的故事，运用中国故事，传递中国声音，提升国家软实力。幼儿园教师课程叙事就是幼儿园教师“以讲故事的方式对幼儿园课程生活中的事件进行描述与分析，进而发现教育事件背后所蕴含的教育理念以及对教育的理解”^[1]。“作为儿童的教育者，理应要善于抓住在儿童生活中的教育契机，尤其是儿童体验极为深刻的事件。”^[2]幼儿园需要讲好幼儿的故事，发现其中的意义，从而促进幼儿的发展。讲好故事只是基础，利用故事中的内容了解幼儿，完善课程才是目的。课程叙事需要从幼儿的游戏出发，厘清脉络形成一条连线的故事。然后上升至课程，从课程的角度去审视故事中的内容。最后从中总结出有意义的内容再回归至游戏，弥补之前幼儿游戏的不足，从而促进幼儿的发展。此外，课程叙事能“促进教师专业自觉的发展”^[3]、“教师态度与行为的改变”^[4]。然而，目前部分幼儿园教师

进行课程叙事只是停留在讲述故事层面，或者只能简单运用故事中的内容，课程叙事存在着一定的问题。据此，需要进一步明晰幼儿园教师课程叙事的价值，探究目前存在的具体困境，从而针对性地弥补不足，提出有效的优化路径。

(二) 方法的选择

1. 理论基础：全视角学习理论

全视角学习理论是克努兹吸收多个学习理论，整合出的一种新的学习理论。全视角学习理论搭建了两个过程、三个维度的学习框架，两个过程包括：个体与环境之间的互动、内部心智获得与加工的过程。“获得过程总是包含着内容与动机，由此产生了学习的三个维度：内容、动机与互动”^[5]。其中，内容主要包括知识、理解与技能，动机包括动力、情绪与意志，互动包括活动、对话与合作。幼儿园教师需要提升课程叙事能力，进行课程叙事，这个过程本身就是一个学习与提升的过程。因此，运用全视角学习理论拓展教师叙事研究路径具有很强的契合性。

2. 访谈法

通过对幼儿园教师进行课程叙事的方法、过程和态度等方面进行访谈，总结出教师进行课程叙事时的

李洁 / 贵州贵阳市第二实验幼儿园，教师，从事幼儿教育（贵阳 550004）；张小廷 / 贵州贵阳市云岩区第十四幼儿园，教师，从事幼儿教育（贵阳 550001）；张序婷 / 遵义职业技术学院人文旅游系，教师，从事学前教育基本理论、职业教育基本理论研究（遵义 563000）

【基金项目】贵州省普通本科高校2021年本科教学内容和课程体系改革项目“传统文化视角下中国古代文学课程教学的改革研究——以中国香文化为例”（GZJG20210377）

不足,进而在改进不足的基础上结合全视角学习理论建构幼儿园教师课程叙事的优化路径。

二、幼儿园教师课程叙事的价值

(一) 课程叙事是教师与幼儿的视域融合

首先,课程叙事建立在观察的基础之上,教师通过观察游戏中幼儿的行为,确定幼儿游戏的主题,厘清其中的线索及脉络,最终形成由主题引领的完整的课程故事。其次,通过与幼儿进行交流确定故事的完整性。教师基于已有的观察,会与幼儿进行交流或者结合幼儿最后的“游戏故事”对课程故事进行完善,整合出完整的课程故事。在整个课程叙事中,既有教师的视角也有幼儿的视角,叙事过程就是视域融合的过程。教师如果有足够的意识,在长期的课程叙事过程中,运用这种视域融合,有利于获得儿童视角。“儿童视角作为成人认识理解儿童的有效路径,聚焦于如何尽可能多地获得儿童的‘显现’,从成人与儿童的相互走向开始,通过理论学习以‘走近儿童’,进而‘走进儿童’、做儿童生活世界的‘明悟者’”^[6]。教师合理地运用课程叙事,在建构故事中,与幼儿面对面进行对话,完成初步的视域相接,在回顾故事时,通过悬置自身,以第三视角再次审视自我,发现故事中的幼儿,再一次进行视域融合。因此这种视域融合的过程,有利于教师理解幼儿的所思所想,走进幼儿的世界,从而更好地在幼儿游戏中给予适宜的指导与支持。

(二) 课程叙事对幼儿园教师专业发展具有引领性

首先,课程叙事有利于教师建立起对生活意义的探寻。布鲁纳认为“构建故事是人类为了理解生活中的事件及其意义所做出的自然回应”^[7]。幼儿如同初升的朝阳,充满热情与活力,在游戏活动中的幼儿更是肆意挥洒着自己的能量与热情。教师在观察记录幼儿的过程中容易被幼儿的热情所感染,能更积极地面对生活。教师在长期建构课程故事过程中,能够体味故事中的情感与意义,能够主动去感受、寻找生活及教学中其他的意义事件。教师养成对生活故事意义探寻的习惯,更利于发现教学的意义,理解幼儿的行为。

其次,课程叙事有利于教师对教学进行思考与反思。教师在关注幼儿的游戏活动的时候,由于受到环境、情节等的干扰,且关注的幼儿较多,因此很难对即时发生事件产生过多的回应与反思。教师采用拍照、录像等方式进行记录,结合与幼儿的对话,最终将幼儿在游戏中的故事整理出来,形成具有逻辑线索的故事。在整个过程中,每一次几乎都在对幼儿游戏中的故事进行重复,在不断的重复中,很容易触发教师的思考及反思。

形成文本之后,教师通过看故事中的“人”与“情景”,更容易将自己抽离于“故事”,以旁观者视角去审视故事中的“人”与“事”,从而促进教师对故事中的“自我”进行反思。

最后,课程叙事有利于教师将实践教学与理论思考相结合。教师进行课程叙事,是基于幼儿游戏活动中发生的事件进行叙事,也就是对教学过程中的事件进行叙事,本身就是基于实践的,是幼儿园教育活动的一手材料。在进行课程叙事时,教师是带着一定目的的,如想了解幼儿某方面的发展、教学过程中自身存在的问题、记录幼儿的成长过程等。在将课程故事连接成线后,教师会对课程故事进行分析。在分析过程中,会结合之前所学的理论,利用相关学习指标等,也可能在遇到分析瓶颈后,查阅相关资料。这个过程就是理论结合实际的过程,是促进教师思考的过程。

三、幼儿园教师课程叙事的现实困境

研究者对四所幼儿园进行走访,发现目前幼儿园做课程叙事停留在简单叙事与表面分析的层面,访谈整理见表1。

表1 幼儿园开展课程叙事调查访谈表

访谈对象	幼儿园	所在幼儿园开展课程叙事的状况
LLS	HY 幼儿园	我们会每天把自己观察到的比较连贯的幼儿游戏活动中的故事忠实地记录下来,也会分析故事中幼儿的进步之处,提出改进建议,但没有形成系统的故事
HLS	AS 幼儿园	我们会把幼儿游戏活动中的一些小故事记录下来,有时会生成一个主题墙,但是很难去加以运用
XLS	HR 幼儿园	我们会记录一些幼儿游戏中的故事,但不知道这算不算课程叙事,同时会把记录下来的故事整理起来,放进幼儿的档案里,除此之外不知道还能做什么
DIS	SY 幼儿园	自主游戏开展以后很难做课程叙事,感觉这对教师要求太高了。只能将比较精彩的游戏片段记录下来,进行简单的分析

通过表1得知教师进行课程叙事存在的问题:首先,概念模糊。教师并不确定自己所做的究竟是不是课程叙事,课程叙事到底是什么他们也不太清楚,只是知道将幼儿的故事记录下来。其次,意识不明。教师表示会利用故事进行简单分析,或者生成主题墙,或者放进档案,但并没有意识到课程叙事的价值,也没有意识到可以通过课程叙事研究,去提升自我,提高教学质量等。再次,缺乏系统性。教师会将一些小故事记录下来,但是没有形成线索较强的系统故事,

未将故事上升至课程的高度。最后,缺乏反思。教师基本都是对幼儿的游戏进行记录及简单分析,未对“自我”进行任何探寻和反思。总之,教师进行课程叙事过于简单、比较模糊且技能不足,未达到课程叙事“深描”、教育“经验”挖掘等要求,更未达到利用课程叙事进行研究的程度。

四、全视角理论下幼儿园教师课程叙事的路径生成

全视角学习理论整合多种学习理论,强调整体性学习,通过个体在与外部环境互动过程中,而获得内部心智发展的过程。动机是教师课程叙事的起点,互动是教师进行课程叙事的途径,内容获得是教师课程叙事的保障,通过这一系列的整体性建构,探索出幼儿园教师提升课程叙事能力的新路径。

(一) 通过外部及内部联合,强化叙事动机与情感

1. 幼儿园搭建学习平台,强化教师叙事动力

通过访谈分析可知,教师缺乏对课程叙事概念、课程叙事价值的理解,以及使用意识不足等。因此,幼儿园可以组织教师参加专家对课程叙事的分享座谈会,观看一些相关的视频,开展相关书籍的阅读和分享活动,在集体进修中推动教师弥补课程叙事的不足。还可以组织课程叙事的知识竞赛活动、课程叙事优秀案例学习活动,鼓励教师参加一些期刊的课程故事的征集等,通过这些方式强化教师积极进行课程叙事的意识。教师只有明白什么是课程叙事,才有动力进行课程叙事。

2. 调动积极情绪,促进教师高效的情绪劳动

情绪劳动,是指“一个人在完成任务时要‘投入的情感精力’”^[8]。教师的情绪劳动程度会影响教师的职业幸福感^[9]和工作满意度^[10]等。教师有较高的幸福感及工作满意度,对教学工作会更投入。因此,幼儿园需要为教师创设积极的工作氛围,调动教师积极的情绪参与到教学之中。幼儿园可以创造一些“软环境”,如多运用鼓励及奖励机制,鼓励教师进行自我学习,奖励教师的相关进步,让教师的劳动得到应有的认可。教师保持积极的情绪,才会更有动力进行课程叙事,为课程叙事研究奠定良好的情绪基础。

3. 进行自我强化,保持高度的热情和意志

教师个体应进行相关的知识储备,积极参与相关的学习、培训,了解课程叙事的内涵、价值和方法等,以便更好地在实际中进行课程叙事。做好课程叙事并不是一蹴而就的,需要教师在长期工作中坚持,不断反思与改进。因此教师要拥有坚韧的意志,在有一定

理论基础的情况下,对课程叙事保持热情,长期坚持课程叙事,最终能灵活运用课程叙事作为研究方法提升专业能力。

总之,应通过幼儿园对教师进行外部培训,结合教师个体内部的学习与进步,丰富教师的内心情感体验,强化教师的叙事动机与研究热情。

(二) 建立多效互动机制

1. 与活动中的幼儿互动

虽然自主游戏中倡导教师要学会放手,但是不等于教师不能与游戏中的幼儿互动。在教师认为需要介入时,可以尝试去介入,并将游戏活动及介入过程记录下来,事后进行分析、反思或集体讨论应如何介入,怎样把教师介入变成教师支持等,最终探索出教师指导的有效路径。因此,教师可以在游戏过程中进行适当互动,如果在游戏时不适合互动,也可以选择在游戏后与幼儿多交流与互动。在叙事文本中也应将参与幼儿游戏活动中的自己进行叙述,甚至可以描述自己当时的心理活动及体验。只有与幼儿进行互动,才能进一步了解幼儿,更有利于视域融合,获得儿童视角。

2. 与课程叙事文本互动

在形成课程叙事文本以后,教师应回顾课程叙事文本,与文本中的内容进行互动。“叙事研究一个重要的理念就是‘体验经验’”^[11],强调经验的意义^[12]。教师在与课程叙事文本互动过程中,能更好地回顾与体验整个课程故事中所蕴含的教育经验,如探究文本中幼儿的发展、自己在做总结反思时是否不够等。教师可通过课程叙事文本中的内容进行互动及反思,探究事件背后的教育意义。

3. 与课程叙事文本中的“我”对话

与教师课程叙事文本中的“我”进行对话,更能促进教师进行反思,利于教师以第三视角看待事件过程的“我”。例如教师需要审视“我”在制订目标时,是否基于幼儿已有的发展水平认真制订目标;“我”在幼儿游戏过程中是否全身心投入,是否认真观察;“我”在进行记录时,是否避重就轻;“我”在叙事时,是以什么样的视角进行叙事,是否带有主观色彩进行叙事;“我”在进行分析时,是否具体分析,是否敷衍了事;等等。教师通过与自我进行对话,更能让教师清楚记录时是“我”,而进行课程叙事时教师是研究者。

4. 与同事交流合作

教师在遇到困惑、矛盾不清时,可以充分与同事进行交流与探讨。教师之间可以通过交换课程叙事文本,相互提出建议,取长补短,相互弥补。或者通过集体的课程审议,发挥集体的力量,提升课程叙事的

能力。

(三) 充分利用获得内容, 诠释与建构意义

全视角学习理论的内容维度, 分解为知识、理解与技能。首先, 教师需要具备课程叙事的相关知识储备, 这样才能深度理解课程叙事文本所蕴含的相关教育知识及意义。其次, 充分理解课程叙事文本背后的教育意义, 需要教师具备课程叙事研究的意识, 这样才有进行理解课程故事背后所蕴含的教育意义的可能。最后, 除了要具备研究意识, 还要具备课程叙事的基本技能, 具备深度诠释课程故事背后所蕴含的教育意义的基本技能。教师在与教学环境中的人、事、物发生相互作用及互动, 再通过后续的学习积累, 其心智技能得以发展, 整个过程是在全视角学习理论下不断提升与进步的过程。通过前期动机与互动的铺垫, 只要长此以往, 不断尝试实践, 不断地探索反思, 便能很好地进行课程叙事。而教师在具备了课程叙事的相关知识、能够进行理解、具备研究的能力后, 能够比较系统地进行课程叙事, 反过来也能强化教师的课程叙事动机, 增强互动的强度与效度。

(四) 幼儿园教师课程叙事研究路径模型创设

首先, 经历了建立基本的课程叙事概念、意识, 强化了课程叙事的动机, 为课程叙事奠定了良好的基础。其次, 通过利用叙事文本进行回顾现场, 与现场进行互动, 为课程叙事做好了实践准备。最后, 通过前期的内生动力与实践互动, 充分利用所获得的相关内容意义诠释。教师能够具备课程叙事的能力, 对教师强化动机、有效互动都是具有反推作用, 内容、动机、互动是一个循环, 相互促进, 共同为提升教师课程叙事能力服务。据此, 构建了教师课程叙事优化路径的模型图 (见图1)。

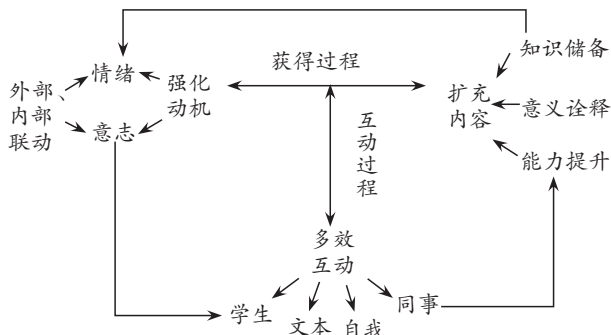


图1 教师课程叙事优化路径的模型图

随着国家对幼儿园教育质量重视程度愈来愈深, 对幼儿园教师的要求也越来越高, 幼儿园教师角色也趋于多样化。教师不仅是吸收外来理论运用于教

学的实践者, 而且是可以研究提取理论的研究者。幼儿园教师在课程叙事研究过程中能促进专业成长, 因此教师可以在日常教学工作中对课程叙事进行深描、分析、诠释、反思, 最终提炼问题, 发现教育意义, 然后运用所发现的教育意义回到课程本身进行改进, 从而促进幼儿更好的发展。整个过程是理论与实践高度结合, 促进教师各方面成长的过程。虽然目前教师进行课程叙事还有很多问题, 要运用课程叙事达到研究的水平还有一定的距离, 但是通过幼儿园教师进行思维的转变, 动机的强化, 互动的深入, 知识、理解与技能的综合提高等全方位的学习提升, 教师做好课程叙事研究指日可待。综上所述, 运用基于“内容、动机、互动”三位一体的全视角学习理论, 是促进教师课程叙事研究能力提升的有效路径。■

【参考文献】

- [1] 唐海燕. 课程叙事: 幼儿教师专业成长的“星光大道”[J]. 陕西学前师范学院学报, 2019, 35(2): 16.
- [2] 李洁, 张小廷, 张序婷. 重构生活故事疗愈儿童恐惧的成效及启示[J]. 生活教育, 2022(7): 26.
- [3] 卢素芳, 曹霞, 唐翠萍. 利用课程故事提升幼儿园教师的专业自觉[J]. 学前教育研究, 2017(12): 65.
- [4] 李云淑, 吴刚平. 课程故事的当代特征与实践价值[J]. 基础教育, 2015, 12(6): 65.
- [5] 克努兹·伊列雷斯. 我们如何学习: 全视角学习理论[M]. 2版. 孙玫璐, 译. 北京: 教育科学出版社, 2014: 29.
- [6] 李旭. 儿童视角: 成人认识理解儿童的有效路径[J]. 今日教育(幼教金刊), 2019(12): 7.
- [7] 熊素娟. 课程叙事: 教师专业发展的新途径[J]. 太原师范学院学报(社会科学版), 2006(1): 145.
- [8] 郭德俊. 动机与情绪[M]. 北京: 首都师范大学出版社, 2017: 449.
- [9] 卫少迪, 关金凤, 王淑敏, 等. 幼儿教师职业认同、情绪劳动与职业幸福感的关系[J]. 中国健康心理学杂志, 2021, 29(9): 1367-1371.
- [10] 洪秀敏, 张明珠. 幼儿园教师情绪劳动类型及其对工作满意度的影响: 基于六省市幼儿园教师的潜在剖面分析[J]. 教师教育研究, 2021, 33(1): 68-74.
- [11] 李旭. 儿童在园生活体验叙事研究[D]. 重庆: 西南大学, 2014: 37.
- [12] 丁钢. 声音与经验: 教育叙事研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2008: 73-86.

“家园社”协同推进贵州省幼儿劳动教育：交叠影响域理论视角

李容香

【摘要】当前，“家园社”协同推进幼儿劳动教育逐渐走向实践。贵州省“家园社”协同推进幼儿劳动教育面临幼儿劳动教育目标不一致、实施幼儿劳动教育主体权责不清、幼儿劳动教育保障机制不完善的困境。文章基于现实困境，结合交叠影响域理论的理论模型和实践机制，提出重塑以幼儿为中心的劳动教育主体角色、建构共同的幼儿劳动教育目标、完善互动联结的协同育人机制、营造以“关怀”为核心的协同育人环境的策略，以期为推进贵州省幼儿劳动教育提供可参考意见。

【关键词】“家园社” 幼儿劳动教育 交叠影响域理论 协同育人

【中图分类号】 G61

【文献标识码】 A

【文章编号】 1002-3275 (2023) 17-90-04

在教育事业中，学校是专业的教育机构，家庭和社会则是两个重要的教育主体。2020年7月，教育部印发《大中小学劳动教育指导纲要（试行）》（以下简称《纲要》），明确“将劳动观念和劳动精神教育贯穿人才培养全过程，贯穿家庭、学校、社会各方面”，形成共育合力，并且还从劳动教育的目标及内容、实施与评价等多方面提供了具体可操作的指导性意见。虽然《纲要》中未对幼儿园劳动教育提出相关的指导性意见，但是学前教育是我国基础教育的重要组成部分，为促进个体全面发展和健康成长，其教育与课程理应与基础教育形成一脉相承的体系。从国家政策层面不难看出，推进幼儿劳动教育，需要家庭、幼儿园和社区这三个重要的教育场域有机衔接、协同共育。贵州省委办公厅、贵州省人民政府办公厅印发的《关于全面加强新时代大中小学劳动教育的实施方案》中也明确提出“在校内活动中嵌入劳动教育”“在家庭生活中强化劳动教育”“在社会实践中拓展劳动教育”。足可以看出各级政府都在倡导家校社共同推进劳动教育。目前，我

国尚未建立幼儿劳动教育“家园社”协同共育的联动机制，但在教育实践中，已成为大家公认的实用性的教育策略。

在国家政策的引领下，幼儿劳动教育理论与实践掀起了新一轮的热潮。其中，“家园社”协同推进幼儿劳动教育逐渐走向实践。那么，这三者在推进幼儿劳动教育过程中到底应该怎样建立协同关系、如何协同，则值得当下幼儿教育的理论研究者与实践践行者进一步思考和探索。本文基于贵州省“家园社”协同推进幼儿劳动教育的困境，结合美国霍普金斯大学爱普斯坦教授提出的“交叠影响域”理论模型，分析幼儿劳动教育“家园社”协同共育的可能路径，以期对幼儿劳动教育的实施提供参考。

一、贵州省“家园社”协同推进幼儿劳动教育的困境

（一）幼儿劳动教育目标不一致

幼儿劳动教育目标是实施劳动教育的指向，它影响劳动教育的价值定位和实施方向。在“家园

李容香 / 遵义职业技术学院人文学系，讲师，从事学前教育课程与教学研究（遵义 563006）

【基金项目】贵州省教育厅高校人文社会科学项目“新时代贵州省幼儿园劳动教育体系构建研究”（2022ZC049）

社”协同推进幼儿劳动教育背景下，幼儿劳动教育目标的确定往往伴随着三方对劳动教育立场认知与利益博弈相关。贵州省各个幼儿园和社区均开始重视幼儿的劳动教育，不少幼儿园联合社区开展相关的劳动体验活动，但三方对于劳动教育的内涵、价值和评价方式等持不同的态度和不同的立场，幼儿劳动教育内容、实施方式等方面产生了冲突。例如家庭基于功利心态，往往关注幼儿劳动教育中劳动技能的习得。幼儿园或因评估检查的压力，开展劳动教育重形式的创新性，缺乏关注幼儿持续性进行某种劳动的坚持性品质。社区或因社会运行机制的关系，关注纯粹的劳动本身，忽视其劳动的教育价值。

（二）实施幼儿劳动教育主体责任不清

“家园社”协同推进幼儿劳动教育的过程，应是三方主体既有分工、又有合作，各自承担不同的责任。通过走访调查发现，实际实施幼儿劳动教育的过程中，三方合作中地位不平等、权责不清，导致未能发挥三方协同共育的作用。主要体现在幼儿园通常发挥了幼儿劳动教育的主体作用，家长和社区却被迫参与。家长不重视家庭发挥幼儿劳动教育的功能，只重视幼儿的家务劳动，在其他劳动教育内容合作中，敷衍性地用视频或图片打卡替代幼儿实际参与劳动。社区则主要是开展社区宣传服务、职业体验或单纯的提供场地支持，失去了“家园社”“融通意义上育人资源的深度挖掘”^[1]。

（三）幼儿劳动教育保障机制不完善

保障机制的完善与否对开展劳动教育的质与量都有着重大意义。通过调查发现，贵州省的幼儿劳动教育在保障机制上还不够完善。一是师资队伍素质参差不齐。近十年来，贵州省幼儿园教育质量得到提升，教师素质也越来越高，但由于园所地域性差异，很多农村幼儿园教师在劳动教育开发与实施过程中，存在明显的能力不足问题，且专门针对幼儿园劳动教育的教材、著作及培训较少，教师学习机会和平台较少。二是在场地上未能实现号召社会共同参与劳动教育实践基地的建设和运行，致活动场地受限。三是在课程开发上，因幼儿园教育没有具体的劳动教育实施政策法规保障，导致一些幼儿园未能形成体系的劳动教育实施计划、课程目标、课程内容和课程评价标准，其开展的劳动教育不够深入，社区和家庭参与质量不高。

二、交叠影响域理论的理论逻辑及实践机制

美国霍普金斯大学爱普斯坦教授在社会资本理论与生态系统理论的基础上，提出“交叠影响域”理论。她认为，社会资本理论与生态系统理论都过分强调影响教育发展的当前因素，于是，她从指导和改善实践的立场出发，提出在学校、家庭和社区建立以儿童为中心的新型伙伴关系。这种伙伴关系既是相互独立又是互助互补的交叠关系。这种伙伴关系不仅有利于改善当下教育环境，为家庭提供服务与支持，提高家长的领导能力，帮助教师成长，更重要的是还能帮助儿童在学校和未来生活中取得成功。^[2]

那么，这种新型的合作伙伴关系是一种什么关系样态呢？即幼儿园、家庭和社区都要充分意识到三方对幼儿的教育都有责任，均是利益相关者，并且能够长期保持良好的伙伴关系，三者之间的关系发生交互叠加的影响，共同为幼儿劳动教育贡献力量。随着幼儿园、家庭和社区三者之间密切、高质量的沟通与互动，更多的受教育者感受到合作者共同表现出的一致性观念，例如创造性思维、努力学习、学校的重要性 and 互相帮助的重要性的影响。^[3]

（一）理论模型

1. 外部模型

交叠影响域理论模型主要分为外部模型和内部模型。外部模型主要表达幼儿园、家庭和社区在合作中的叠—离关系，如图1所示。

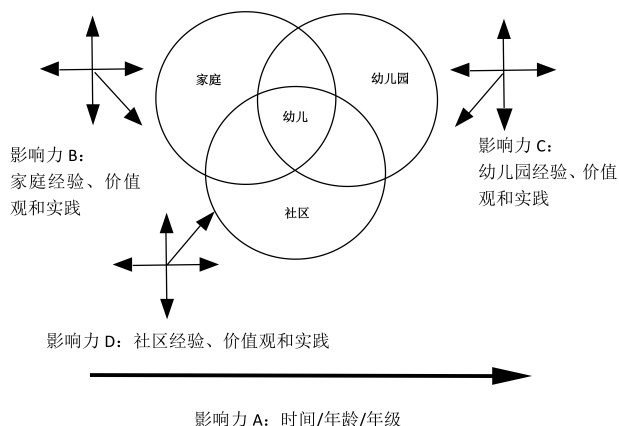


图1 交叠影响域理论的外部模型^[4]

由图1可知，幼儿园、家庭和社区三者作为幼儿成长的重要场域，各自在教育经验、教育价值观及教育行为都有独立的部分，同样也有共同的部分，视活动性质的不同，其关系既可相互合作，最大限度地融合各方资源，发挥教育合力，又可相互分离，各自发挥对幼儿的独特影响。这样的方式，“为复杂多变、动

态发展的教育实践提供了充满生命感的解释力”^[5]。

2. 内部模型

交叠影响域理论的内部模型是阐述外部模型中三方叠加的关键部分放大后的关系，主要解释三个主体在何处发生合作关系以及怎样发生关系的内在机理，如图2所示。

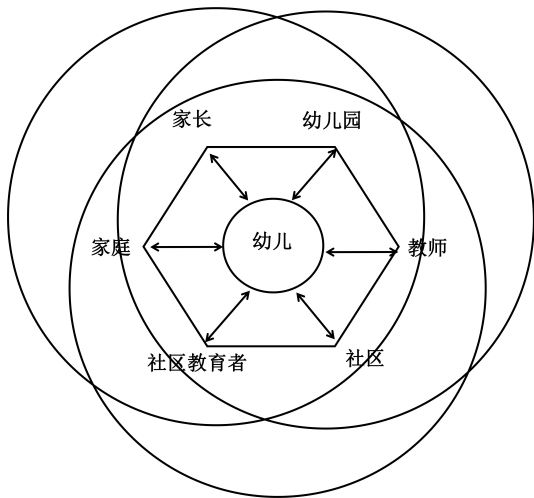


图2 交叠影响域理论的内部模型^[6]

由图2可知“家园社”协同育人的内部模型是建立在家庭、社区和幼儿园三种主体影响力的基础之上，进一步走到三种主体中的人，即家庭中的家长、幼儿园中的教师和社区中的教育者。此外，镶嵌与外部模型中的内部模型，不仅仅是指“家园社”协同推进幼儿劳动教育的交叠区域，同时还涉及交叠区域内外相互作用的结果。例如幼儿园邀请不同角色的家长走进幼儿园教学所产生的对幼儿、对家长个人、对教师所产生的有效作用。从整体上来说，内部模型揭示了三方之间为了孩子的成长，如何高质量互动合作，达成一致的教育目标。

(二) 实践机制

根据交叠影响域理论的研究，爱普斯坦总结了其“家园社”协同教育的实践机制，主要是六种合作参与模式，即“当好家长、相互交流、志愿服务、在家学习、参与决策和与社区合作”^[7]。

当好家长：此模式主要是幼儿园要为家长做好服务与支持，帮助家长提高自身综合能力，尤其是提高家长的教育技能，帮助家庭建立以幼儿为中心的家庭环境。相互交流：采用家长会、通知函、电话、亲子活动等形式，建立家园双向沟通机制，帮助家长了解幼儿园的教育计划与幼儿进步情况。志愿服务：家长在任何时间、任何地点支持幼儿园工作的都是志愿服

务。在家学习：幼儿园主动向家长提供孩子学习所需的技能与指导，为家长提供如何让幼儿在家获得更好体验的知识和技能。参与决策：赋予家长参与幼儿园建设与发展决策的权利，培养家长领导者和家长代表。与社区合作：幼儿园、家庭要加强与社区的沟通与合作，整合社区具备的相关教育资源，优化幼儿园教育和家庭教育，促进幼儿的全面发展。^[8]

三、“家园社”协同推进幼儿劳动教育的路径

(一) 重塑以幼儿为中心的劳动教育主体角色

在“家园社”协同育人机制体系中，幼儿应为劳动教育的主体角色。根据交叠影响域理论，幼儿并不是“家园社”无交叠关系的相对割裂的中心，而是建立在三者作为劳动教育共同体的中心。幼儿作为“家园社”协同推进劳动教育的纽带和共同主体角色，有利于避免各自为政、相对独立的劳动教育中心的困境。

此外，重塑以幼儿为中心的劳动教育主体角色还应考虑幼儿有能力参与“家园社”协同育人机制的可能性。这就意味着家庭、幼儿园、社区要重视幼儿的主观能动性，不仅仅需要更新教育者自身的协同关系，而且要关注幼儿在协同关系中的主体角色，充分挖掘幼儿在劳动教育的主体性、领导力和创造力。例如为了突出幼儿劳动教育的主体性地位，三方要观察和鼓励幼儿自我探索和寻找劳动教育内容、方法，并提供外在支持和激发幼儿劳动的内在驱动力，促使幼儿能全身心地投入自己感兴趣的劳动及受教育过程中。

(二) 建构共同的幼儿劳动教育目标

从交叠影响域理论的实践模式来看，六种模式主要是关注“家园社”合作的具体实施计划和沟通技术。当前，贵州省“家园社”在合作中存在不协调现象，其主要原因是目标建构因利益博弈而产生分歧，劳动教育目标呈现出与幼儿成长不利、与幼儿兴趣相悖的现象。根据《中共中央 国务院关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见》精神，要树立正确的劳动观念、提升劳动技能、培育积极的劳动教育精神等，幼儿劳动教育目标应从“家园社”协同合力中寻求价值统一，需要保持立场上的相对一致性和连贯性。^[9]

具体来说，共同的幼儿劳动教育目标需要以幼儿园为主导地位，家庭发挥基础地位，社区发挥支持地位。在预设目标时，要以教师为主导，教师在深刻理解幼儿劳动教育的本质、内涵及时代特征背景下，根据幼儿的身心发展特点，再结合家庭和社区的利益与

条件，共同协商开发出切实可行的幼儿劳动教育目标。虽然教师在幼儿教育中具有专业性的角色特点，但是仍然需要考虑家庭和社区中关于劳动教育目标不同的立场，将其目标纳入动态生成过程中。

（三）完善互动联结的协同育人机制

首先，建立并完善“家园社”协同推进幼儿劳动教育的制度，为三方的合作搭建稳定的平台。爱普斯坦提出的志愿服务、相互交流、参与决策等“家园社”合作模式都需要建立和完善其合作制度。社区可以通过成立幼儿劳动教育委员会，搭建家庭与家庭、家庭与幼儿园、家庭与社区其他人员之间资源共享、互相学习的平台。幼儿园成立家长劳动教育指导学校，搭建幼儿园、社区、家庭三方互动式、共进式的幼儿劳动教育宣传平台和指导平台，促使最大化发挥资源优势。也可以建立社区工作者进家庭、进幼儿园，教师进家庭、进社区的制度，深入挖掘各方劳动教育资源，相互沟通、协调，促使社区资源教育化，幼儿园资源扩大化。

其次，建立三方平等的地位。在幼儿劳动教育实施过程中，要发挥好幼儿园的主导地位、家庭的基础性地位、社区的参与地位，但这并不意味着三方是从属地位。三方的合作要建立在相互信任、彼此尊重的基础上，建立平等对话、协商支持的过程中，保持持续良性互动关系。而且要避免因经济、政治地位不同而产生不平等地位，要实现全员、全过程参与。

最后，明确三方在协同推进幼儿劳动教育中的具体责任。已有的政策指导虽然阐述“家园社”三方在劳动教育中的主要工作职责，但并未对三方协同共育的内容、途径与标准进行细化。因此，应制定和发布劳动教育在幼儿园、家庭和社区实施的指导手册，细化三方各自应尽的具体责任，三方在协同推进的过程中，各司其责，确保幼儿劳动教育的开展。

（四）营造以“关怀”为核心的协同育人环境

“关怀”是交叠影响域理论的核心，反映出幼儿园、家庭、社区在协同育人过程中情感导向和联结，不是以任务驱动或纯粹的解决问题的导向，而是仅仅围绕受教育者——幼儿，三方合作进行情感上的注入，从而建立起的一种稳定的、长期的、有效的新型合作伙伴关系。如果在实施幼儿劳动教育的过程中，将劳动作为惩戒幼儿的一种手段和方法，不仅没能准确理解劳动的内涵，而且背离以“关怀”为核心的三方协同推进劳动教育的初衷。

具体而言，幼儿园、家庭、社区主动积极营造具有“关怀”性质的幼儿劳动教育环境，可以从五个方面着手。一是三方要共同以幼儿为中心，尊重幼儿的兴趣、对劳动方面的诉求，有的放矢地开展合作，并在实施劳动教育的过程中，鼓励和激励幼儿对劳动的热爱，关注他们在劳动技能、劳动精神和劳动情感方面的成长变化。二是重视劳动教育隐性环境的作用，幼儿园、社区均可利用宣传栏、标语等打造外在环境，让幼儿在环境中耳濡目染，感受劳动的魅力。三是注重劳动主题教育的开展。幼儿园可利用五一劳动节、植树节等节日，开发出劳动教育周、劳动教育月、劳动教育日的系列活动，这些活动需要家长和社区的支持与参与，让幼儿在“关怀”环境中接受劳动教育。四是有效利用劳动模范的先进事迹。家庭、社区和幼儿园可以通过劳模宣讲会、故事会、交流分享会等形式，促使幼儿引发对劳动及劳动者的崇敬之情。五是重视劳动过程中的安全教育的融入。三方协同推进劳动教育过程中，要对所设定的劳动教育目标、选择的劳动教育内容、实施的方法和途径与幼儿能力进行评估，排查和评估幼儿在劳动过程中可能存在的风险和隐患，以关怀幼儿思想和行动促进幼儿全面成长。■

【参考文献】

- [1] 程豪，李家成. 家校社协同推进劳动教育：交叠影响域的立场 [J]. 中国电化教育，2021(10): 35.
- [2] Khong L Y, Ng P T. School-Parent partnerships in Singapore [J]. Educational research for policy and practice, 2005, 4(1): 1-11.
- [3] Epstein J L. School/family/community partnerships: caring for the children we share [J]. Kappan, 2010, 92(3): 81-96.
- [4] 曹筱一. 交叠影响域理论视角下家长参与幼儿发展评价的策略 [J]. 成都师范学院学报，2022, 38(6): 52-57.
- [5] 同 [1] 36.
- [6] 同 [4].
- [7] 同 [3].
- [8] 张俊，吴重涵，王梅雾，等. 面向实践的家校合作指导理论：交叠影响域理论综述 [J]. 教育学术月刊，2019(5): 3-12.
- [9] 李成. 新时代大中小学劳动教育内容一体化的实践要求 [J]. 思想理论教育，2020(7): 60-64.

金秀瑶族服饰文化在幼儿园活动中的开发与运用

梁泽浩

【摘要】为研究如何开发优秀瑶族传统文化资源融合幼儿园活动,文章通过文献法、图像比较法和实践法对金秀瑶族服饰文化的教育内涵进行分析,筛选出有利于幼儿美育、智力培养的文化素材,进行金秀瑶族服饰文化融入幼儿游戏活动、主题活动、活动中的实践探索,阐述金秀瑶族服饰文化应用于幼儿园活动的活动目标、活动框架、评价体系,开辟新的融入路径。

【关键词】金秀瑶族 民族服饰文化 幼儿园活动

【中图分类号】G61

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 17-94-06

一、民族元素融入幼儿园活动的依据

(一) 国家政策的引导

2020年,中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见》(以下简称《意见》),其中提出,“充分挖掘和运用各学科蕴含的体现中华美育精神与民族审美特质的心灵美、礼乐美、语言美、行为美、科学美、秩序美、健康美、勤劳美、艺术美等丰富美育资源”。《意见》提出了新时代下学校美育工作开展的新构想,指出各学段美育课程培养的核心素养中都应注重正确价值观的培养,学前教育阶段加入民族教育,对幼儿进行民族意识的启蒙,对接《意见》立德树人的总体要求与美育目标。

《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称《纲要》)指出,“适当向幼儿介绍我国各民族和世界其他国家、民族的文化,使其感知人类文化的多样性和差异性,培养理解、尊重、平等的态度”。《3—6岁儿童学习与发展指南》(以下简称《指南》)指出,“利用民间游戏、传统节日等”向幼儿介绍民族文化,“帮助

幼儿感知文化的多样性和差异性,理解人们之间是平等的,应该互相尊重,友好相处”。

从一系列政策文件来看,民族教育是铸牢中华民族共同体意识的重要保障,也是增强民族认同的前提与基础。幼儿阶段初步了解我国优秀的民族传统文化是连接民族情感的纽带,也是全面贯彻党的教育方针,推进幼儿园思政教育改革创新,落实立德树人根本任务,实施民族团结教育的必要手段。

(二) 儿童全面发展的需要

美国教育学家、文化学家詹姆斯·A·班克斯在教育领域提出了多元文化课程理论与模式。强调通过课程内容设置消除偏见歧视,培养尊重知识结构差异带来的多元文化态度,促进多元知识和技能的发展,以增强不同民族文化的包容。该理论强调差异所带来的高品质教育条件,在吸收差异文化的同时促进各族群共同进步^[1],这与铸牢中华民族共同体意识的核心精神追求不谋而合。

教育部办公厅在《全国民族教育科研规划(2014—

梁泽浩 / 广西科技师范学院美术与设计学院, 讲师, 从事幼儿美术教育、美术学研究 (来宾 546199)

【基金项目】广西高校中青年教师科研基础能力提升项目“广西金秀瑶族文化资源在幼儿园课程中的开发与利用研究”(2022KY0833)

2020年)》中也对国际多元文化教育研究现状进行叙述,强调“积极借鉴西方多元文化教育的理论成果和成功经验,推进我国民族教育的理论建设和实践进程”。

利用我国少数民族优秀文化开发幼儿园课程,帮助幼儿接触多元文化内容,在认识多元民族文化过程中学会欣赏其他民族之美,感受多元民族内涵,促进多元民族意识的发展,从而全面提高幼儿的审美能力和对其他民族的接受能力。

对于少数民族幼儿来说,少数民族文化课程可以培养其民族自豪感和认同感。对于非少数民族幼儿来说,在少数民族文化课程上可以学习了解其他民族文化,从小培养民族意识,消弭错误的民族认识观,培养幼儿多元文化平等、多元文化接受的价值观,使幼儿在见识、技能、价值观全面发展的同时铸牢中华民族共同体意识。

(三) 民族优秀传统文化传承的需求

教育部在《对十三届全国人大三次会议第9852号建议的答复》中强调,“把优秀传统文化进校园作为固本工程和铸魂工程来抓”,“组织开展中华优秀传统文化传承实践活动,推动中华优秀传统文化创造性转化、创新性发展”。

如何将优秀民族文化进行生活化、常态化的活态传承发展是时下学界的研究热点之一。在幼儿课程资源建设中应融合民族文化,实施主题活动,引导幼儿通过游戏、活动等方式了解各民族文化,激发幼儿对民族传统文化的热爱之情,从而实现推动民族优秀传统文化的活态传承,助推园本课程的特色化改革与发展。

(四) 金秀瑶族服饰文化价值的利用

2006年,瑶族服饰这一民俗被国务院批准列入第一批国家级非物质文化遗产名录。瑶族服饰特色由来已久,历史渊源深厚。瑶族服饰样貌在《后汉书》中就已有记载,即“织绩木皮,染以草实,好五色衣裳”^[2],宋人周去非所著的《岭外代答》又对瑶族精湛的蜡染技术做了补充:“瑶人以蓝染布为斑,其纹极细。”^[3]瑶族妇女长于刺绣,瑶族服饰的头饰、衣领、衣襟、袖口、腰带上都有镶边精美的图案纹样。衣服上的花纹透露着他们代代相传的民族审美与崇拜,例如云雷纹、水波纹、凤凰纹、鸟纹、狗纹等,代表瑶族人民对自然图腾崇拜的原始文化,几何纹则记录了一段历史或是对祖先的敬仰。

金秀瑶族为了牢记历史,将服饰上的图案花纹代代相传。他们就是今天的金秀瑶族五大支系:盘瑶、茶山瑶、花篮瑶、山子瑶、坳瑶。^[4]金秀瑶族服饰与花纹图案与瑶族整体一致,不仅是形式美的外观装饰,而且表

达瑶族对自然万物山神等朴素的敬仰与崇拜,也是深远历史的回音,具有重要的文化价值与教育价值。

金秀瑶族服饰是瑶族文化的实体展现,其丰富的色彩样式、文化内涵对于幼儿的认知学习和民族观意识的初步形成有着独特的价值。幼儿在观赏金秀瑶族五彩缤纷的传统服饰的同时,不仅能够锻炼他们的观察力、创造力,而且能够使他们从小潜移默化地认识到中华民族中多样的少数民族文化。

二、金秀瑶族服饰文化应用于幼儿园活动的活动目标、活动框架、评价体系

(一) 基于金秀瑶族服饰文化的幼儿活动目标的定位与确立

活动开展前根据幼儿身心特点和国家文件要求确立活动目标,可以明晰基于民族文化活动的价值取向和评价要素。《指南》和《纲要》都对幼儿艺术领域学习的目标、教育要求、指导要求等进行了清晰的说明,给少数民族文化融合的幼儿教育教学活动提供目标指引和具体的要求,活动目标应遵循游戏为基本展开形式,关注少数民族文化差异的独特价值,最大限度地满足、支持幼儿直接感知和亲身体验获取经验的需要,帮助幼儿体验快乐而有意义的课程活动。

基于政策文件下的核心精神与纲领,活动定位的基本要求包含以下两个方面。

1. 活动目标的适应性

幼儿园民族教育活动符合遵循基本活动特征,关注幼儿的阶段性身心特点,不强调知识的堆砌与教条式的道理说教。根据各阶段幼儿的发展特点具体设置,注重幼儿认知理解的阶段性和顺序性,关注活动参与中幼儿的生命成长与情感体验,在此基础上设置课程目标。

2. 活动目标的可操作性

具有明确的操作标准和行动目标,不使用模糊、笼统的词语描述。基于以上定位设定基于金秀瑶族服饰文化的活动目标,见表1。

表1 基于金秀瑶族服饰文化的活动目标

总目标	能初步感受金秀瑶族服饰中的美;喜欢艺术活动,能用自己喜欢的方式大胆地表现瑶族文化的作品;乐于与同伴一起分享、创作瑶族文化的作品
具体目标	1.引导幼儿接触并欣赏金秀瑶族服饰,激发幼儿发现民族文化之美和创造美的情趣 2.鼓励幼儿大胆地运用不同的艺术形式表达自己对瑶族服饰的感受、体验、经验 3.指导幼儿用自己的语言、动作描述金秀瑶族服饰美的方面,如颜色、形状等

依据美国教育学家泰勒的课程与教学基本理论,还可以将活动目标按认知、动作技能、情感三个方面去设置,从教育经验、活动组织层面结合幼儿园五大领域要求去细化瑶族元素融入活动目标。

在艺术领域,认知目标是初步了解金秀瑶族服饰在造型、色彩搭配上的艺术特点和美学知识。情感目标是培养幼儿对金秀瑶族服饰的热爱和兴趣。动作技能目标是精细动作进一步发展,逐渐掌握金秀瑶族服饰的绘画技巧。

在健康领域,认知目标是了解穿着金秀瑶族服饰的注意事项。情感目标是感受金秀瑶族服饰的健康生活气息,体会金秀瑶族服饰工艺制作者的匠人精神。动作技能目标是促进幼儿精细动作发展。

在社会领域,认知目标是感受民族文化的独特魅力,了解民族文化价值与精神。情感目标是培养对民族文化的热爱,对设计制作民族工艺品、绘画的热爱。动作技能目标是培养幼儿在集体活动中与他人合作、分享交流观点的交际能力。

在科学领域,认知目标是了解金秀瑶族服饰制作的一般工艺和材料。情感目标是培养幼儿对金秀瑶族民族服饰设计制作的兴趣,培养幼儿独立解决问题的能力。动作技能目标是鼓励幼儿探索金秀瑶族服饰制作的科学原理。

在语言领域,认知目标是初步了解金秀瑶族服饰各部位的名称和象征意义。情感目标是培养幼儿对服饰图案背后民间故事的喜爱,鼓励幼儿想象表达自己的观点。动作技能目标是培养幼儿以自己的理解表达对金秀瑶族服饰的看法和理解。

(二) 基于金秀瑶族服饰文化的幼儿活动框架的设置

活动目标确定后,根据目标方向拟定活动思路,即让幼儿先发现美欣赏美,而后通过教师设定的作画材料创造美,再鼓励幼儿自述观察和创作过程。根据幼儿发展的适应性原则和个体差异原则,设计一系列金秀瑶族服饰活动,活动根据目标循序渐进,活动框架如表2所示。

表2 金秀瑶族服饰幼儿活动框架

活动阶段	活动内容
欣赏阶段	①美丽的瑶族图案(图片欣赏) ②瑶族的节日—盘王节(视频欣赏) ③金秀瑶族的故事(图片欣赏)
绘画阶段	①美丽的金秀瑶族服饰(填图自由上色) ②瑶族节日主题创作(题材画自由创作—课后家长协助一起上色) ③金秀瑶族创作(欣赏—集体讨论—人物主题画创作)

续表

活动阶段	活动内容
评价阶段	①设计的金秀瑶族服饰展示(幼儿自评—教师点评) ②盘王节作品展示(幼儿自评—教师点评) ③金秀瑶族人物画作品展示(教师点评总结)

(三) 基于金秀瑶族服饰文化的幼儿活动评价体系

本研究的评价指标量表参考许卓娅《学前儿童艺术教育》的活动评价原则,从诊断性、针对性、建设性出发,主要观察幼儿在活动中的能力发展表现:能力是否有一定的发展,是否从活动中得到愉悦,是否能清楚大胆地表达自己的感受,是否在活动中养成了发现美、欣赏美的能力。

评价的原则不是对幼儿能力的诊断,而是通过对幼儿接受和吸收表现的诊断改进活动模式与教学方法,使活动变得快乐而又富有意义,引导幼儿在学习体验民族文化的过程中身心得到发展。评价等级分为“优秀”“良好”“中等”“较差”,根据幼儿对各活动环节的学习成效进行反思和改进,评价指标见表3。

表3 金秀瑶族服饰幼儿活动评价体系

阶段	评价内容	评价指标
欣赏阶段	色彩方面	能区分3种以上的色彩并描述一定的色彩感受为优秀,能区分描述2种以上色彩为良好,1种的为中等,完全不能用自己语言描述色彩感受的为较差
	造型方面	能表述金秀瑶族图案纹样种类3种并描述大概含义的为优秀,2种的为良好,1种的为中等,完全不能表述的为较差
绘画阶段	技能方面	能够独立绘画2种款式金秀瑶族服饰或图案的为优秀,独立绘画1种的为良好,需要教师辅助绘画1种的为中等,教师辅助下仍不能完成1种的为较差
	美育方面	能愉快轻松独立完成并向同伴分享感受的为优秀,能愉快独立完成并能说出设计内涵的为良好,需要在教师引导下完成的和不能表述设计内涵的为中等,心态烦躁、无所事事、完全不能集中注意力完成活动的为较差
评价阶段	表述方面	能自信并语言表述清晰、咬字清楚进行自评的为优秀,能基本流畅地完成自评的为良好,在教师的引导下能勉强完成自评的为中等,教师启发下也不能、不敢完成自评活动的为较差

三、金秀瑶族服饰文化应用于幼儿园活动的活动设计

(一)“美丽的瑶族图案”主题活动设计

1. 活动准备

活动开展前,对金秀瑶族服饰图案进行采集和梳理,金秀瑶族服饰纹样中植物纹较多,飞禽走兽、花鸟鱼虫亦是数十种,还有很多表达深层寓意的几何纹样,如盘王印等,从中选择方便形状记忆的植物纹如八角花纹,从动物花纹里选择幼儿经常接触过的常见动物的花纹如狗纹、鸟纹、鱼纹等,并将纹样进行简化再创作,把复杂的图案变成简单的几何图案的组合(见图1),便于幼儿识别。



图1 金秀瑶族服饰图案照片(一)

课堂展示的实物可以准备金秀瑶族头饰和服饰、金秀瑶族服饰的花纹剪纸等。

2. 活动思路

该活动面向中班幼儿设计,中班幼儿的学情特点为智力处在快速发展阶段,好问问题,其思维与认知能力有一定的发展但是还不够,活动中需要教师耐心的引导。根据以上心理发展特质活动设计思路如下:

通过笔者设计的金秀瑶族服饰图片欣赏(见图2),还有金秀瑶族传统节日活动盘王节节庆活动照片欣赏,进行谈话导入,激发幼儿对民族服饰的兴趣。“你们知道这是哪一个少数民族吗?”“对了,这是瑶族,你们在哪些地方见过瑶族呢?”接着对话导入图案的概念,让幼儿观察瑶族服饰上的衣领、袖口、头饰位置。“小朋友们,这些花花绿绿的是什么?”“对了,这些重复的、相同的、连续的图形叫图案。”“你们觉得这些图案像什么呢?”不限定答案,对幼儿的回答一一给予肯定,培养他们的想象力。而后找一些形象比较具象、容易识别的图案,配上象征物的照片引导幼儿回答,让幼儿积累一些审美经验。

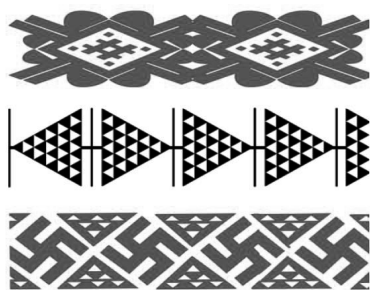


图2 金秀瑶族服饰图案照片(二)

在幼儿欣赏服饰图片的同时,引导幼儿的观察方向,对一些简单的概念进行认知和回忆。例如“这件衣服上有哪些颜色”“这件衣服是深色比较多,还是浅色比较多”。

接着展示提炼后的金秀瑶族服饰图案图片,但是不配文字提示,引导幼儿去描述图案。活动中引导幼儿认真观察,并大胆地用自己的语言描述图案的形状、色彩特点,并引导幼儿发挥想象力去猜想图案到底代表什么。活动最后,教师点评图案,让幼儿明白图案代表瑶族人民对自然的热爱,对自然的认真观察,让幼儿对图案的内涵有初步的了解。

(二)“美丽的瑶族服饰”主题活动设计

1. 活动准备

针对金秀瑶族主要支系的盘瑶、茶山瑶、花篮瑶的服饰特点设计卡通简笔黑白画(见图3),按照幼儿的人数打印好,用来做涂色的底板。

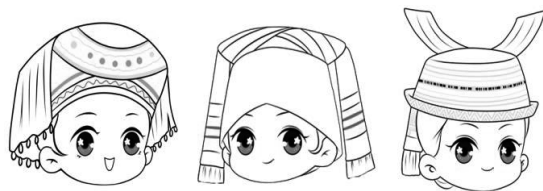


图3 金秀瑶族服饰简笔黑白画

2. 活动思路

该活动面向中班和大班幼儿,结合他们学习时间持续性增加,智力快速发展的特点,进一步培养他们对手的控制能力和对色彩的兴趣。活动导入由金秀瑶族服装的图片欣赏或者视频起,然后询问幼儿金秀瑶族头饰的特点,例如“他们的帽子是什么样的?形状是什么样?由哪几种颜色组成”,然后通过服饰图片各部位分解欣赏,引导幼儿描述服饰的色彩搭配,再由教师作总结。随后,PPT循环播放金秀瑶族服饰的图片,丰富幼儿的审美经验,向幼儿说明涂色尽量不要出框,让幼儿自己选择喜欢的颜色上色。观察全体幼儿基本完成涂色后,展示一些画面效果比较完整的幼

儿作品,由幼儿自评、教师点评的方式引导幼儿集中欣赏。活动最后,教师带着幼儿一起回忆金秀瑶族头饰的大致特点:女士有头巾或者大大的盖头,有的瑶族头饰上还有大大的银色弯角做装饰。然后让大家把作品贴在班级美术角,布置一个与家长共同完成的金秀瑶族头饰的剪纸作业。

(三)“金秀瑶族创作”主题活动设计

1. 活动准备

准备以金秀瑶族支系中的花篮瑶为素材制作的人偶(见图4)、展示金秀瑶族其他支系服饰的图片素材。并准备蜡笔或者水彩笔,纸张若干。



图4 金秀花篮瑶玩偶

2. 活动思路

展现笔者制作的瑶族人偶和图片,引导幼儿回答这是哪个民族的人偶,手指着人偶的头饰、上衣、衣领、袖口、腰带、裤子、首饰等让幼儿尝试描述这些具体位置的特点,教师小结。教师还可以让幼儿说一说瑶族服饰有什么样的特点,帮助幼儿加深对瑶族服饰的印象。

教师通过图片组图欣赏,带幼儿一起回忆金秀瑶族的服饰特点,例如服饰配色是红、黑、黄、白、绿五色为主,头饰和袖口有美丽的花纹,头饰比较大,有圆盘型和毛巾型等。随后,教师示范瑶族人物画的作画过程,作画过程中详细分解步骤说一说头饰怎么画,花纹在哪些位置,花纹又可以怎么画。

接下来把准备好的人偶放在教室显眼位置,配合幻灯片滚动的瑶族服饰图片给幼儿不断提供瑶族形象的参考,然后播放轻松的瑶族传统音乐,让幼儿在民族音乐的熏陶中描绘自己心目中的瑶族娃娃。最后点评,并总结金秀瑶族服饰的总体特点:服饰上以黑色、深蓝色、红色等深色为主,浅色主要集中在衣领、袖口、裤腿处作装饰。然后让幼儿将自己的作品贴上美术墙,让幼儿相互讨论,说一说彼此画了什么,对自己画的满不满意,锻炼幼儿的口语表达能力。

(四)“我们的节日——盘王节”主题活动设计

1. 活动准备

准备金秀瑶族盘王节节日庆祝照片、当天民族表演的视频。

2. 活动思路

盘王节是瑶族从古至今传承不息的节日,地位崇高。这一天,瑶族全体同胞盛装出席庆典,服饰文化展现得淋漓尽致,拥有丰富的图片、视频素材,可以引入到活动教学中。

可以先带领幼儿欣赏盘王节的瑶族服装秀、竹竿舞、长桌宴等活动,过程中可以引导幼儿了解盘王节的意义,引导他们思考这个节日是纪念谁的、这个节日上要做什么、节日上穿的服装有什么特点。在这个过程中教师可以通过对服饰特点的观察、对庆祝活动的观察培养幼儿的观察力。在语言领域,通过幼儿对瑶族服饰特点的讲述、对节日意义的猜想,增强幼儿的语言表达能力和思维能力。还可以让幼儿与同伴讨论为什么盘王节要庆祝,庆祝节日的时候为什么要穿民族服饰,瑶族服饰有什么特点等,增强幼儿的交际能力和合作交往能力。鼓励幼儿大胆、独立地发表自己的观点和看法,从而在情感上对盘王节赋予的感恩、纪念意味有一定的情感体验。同时还可以根据该活动开展亲子活动,通过家人参与的方式让幼儿了解节日是家人团聚、纪念祖先、共同欢乐的温馨节日。可以将欣赏活动延伸为家长共同参与的手工活动、美食制作活动,在潜移默化下感受民族节日文化的热闹气氛,从而产生对节日文化、民族文化的热爱。

(五)“瑶族服装秀”区角活动设计

1. 活动准备

在活动区投放金秀瑶族服装样式的纸质白底纸壳(见图5),纸壳衣款式参照金秀瑶族支系花篮瑶、茶山瑶、坳瑶的男子常服设计,一款是无领对襟样式,一款为直领对襟样式,力求在不影响幼儿创造力的情况下,提供有金秀瑶族服饰鲜明特点的白衣素材。提供一定的颜料或水彩笔,活动区墙上贴一些金秀瑶族服饰的照片,或在墙壁上挂放一些瑶族衣物。

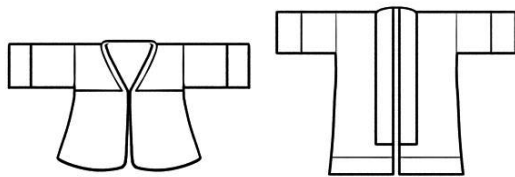


图5 金秀瑶族纸壳衣样式