



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

民办义务教育学校转型的博弈困境与对策

作者：胡圆圆 张永飞

课程标准背景下教师思维的内核与价值探究

作者：谢承西

“双减”政策背景下天津市义务教育阶段校本教研情况调研报告

作者：王颖 戴或

“非遗”融入中小学美术课程探究

作者：孙琼芳 行卫东

具身认知视域下的“语言文字积累与梳理”教学设计

作者：董媛 尹向毅

高中数学椭圆学习进阶研究

作者：刘力韬 黄金莹

小学数学教材中情境任务特征及教学启示

作者：罗于榆 朱忠明

信息技术在中学地理教学中应用的可视化分析

作者：肖依婷 黄秋燕 覃红雨 王丽珍 庞丽萍

“死亡”的缺失：幼儿家庭生命教育中亟待加强的内容

作者：何玲 李雪平

全要素联动：我国乡村学前教育资源配置的应然路向

作者：蒋焯琳 王国超

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

ISSN 1002-3275





基础教育研究 (半月刊)

2023年第13期(7月)(总第611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

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 莫东霞 黄健 陈一鑫

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 广西基础教育教研机构现状与发展对策

黄春秀 黄云振 谢俏静

6 民办义务教育学校转型的博弈困境与对策

胡圆圆 张永飞

决策参考

10 领雁工程提升农村义务教育质量的重庆经验

黎聚才

教师发展

14 课程标准背景下教师思维的内核与价值探究

谢承西

17 以教学关键问题解决推进乡村教师能力素质高质量发展

黄永和 颜国英

教改研究

20 “双减”政策背景下天津市义务教育阶段校本教研情况调研报告

王颖 戴彧

25 电子白板环境下形成性课堂评价对学生学习情绪的影响研究

付倩兰 王颖 陈奕桦

29 常人方法学视角下数学问题解决教学路径研究

张静

33 农牧区小学科学实验教学管理存在的问题及其破解策略

黄若薇

37 核心素养下小学数学运算素养评价体系研究

王倩

41 “非遗”融入中小学美术课程探究

孙琼芳 行卫东

学科探索

45 中小学生学习语料库建设的必要性和价值分析

张超 董洋

故事”，在即时即刻的沟通中优化教育质量。此外，对评价结果的处理上教师要充分利用评价结果。在结果运用上要轻“有用”重“发展”，关注评价对儿童成长的支持作用。^[30]在实践中教师要以评价是为了使儿童能向更为积极的方向发展的理念为行动的出发点，将评价作为课程的一部分，发挥评价促进教学的作用。■

【参考文献】

[1] 吴亚英. 幼儿教师观察能力现状调查及问题分析: 基于江苏省常州市的调查 [J]. 中国教育学刊, 2014(2): 89-94.

[2] 苏婧, 顾春晖, 孙璐. 学前儿童学习与发展评价实施现状的调查与分析: 以北京市为例 [J]. 教育科学研究, 2018(5): 44-47.

[3] 李相禹, 康永祥. 幼儿园教育“去小学化”的制度基础及对策建议 [J]. 教育科学研究, 2014(7): 5-10, 15.

[4] 李琳, 郭力平, 鄢超云, 等. 幼儿园自由活动中教师观察行为的有效性及其提升对策 [J]. 学前教育研究, 2018(3): 31.

[5] 玛格丽特·卡尔, 温迪·李. 学习故事与早期教育: 建构学习者的形象 [M]. 周菁, 译. 北京: 教育科学出版社, 2016: 2.

[6] CARR M, LEE W. Learning stories: Constructing earner identities in early education [M]. London: Sage, 2012: 2.

[7] Karlsdóttir K, Garðarsdóttir B. Exploring children's learning stories as an assessment method for research and practice [J]. Early Years, 2010, 30(3): 255.

[8] CARR M. Young children reflecting on their learning: Teachers' conversation strategies [J]. Early Years, 2011, 31(3): 261.

[9] CARR M, MAY H, PODMORE V N. Learning and teaching stories: Action research on evaluation in early childhood in Aotearoa-New Zealand [J]. European Early Childhood Education Research Journal, 2002, 10(2): 117-118.

[10] CARR M. Assessment in early childhood settings [M]. London: Sage, 2001: 94.

[11] COWIE B, MITCHELL L. Equity as family/whānau opportunities for participation in formative assessment [J]. Assessment Matters, 2015, 8: 122.

[12] 同 [9].

[13] 倪寿鹏. 詹姆逊的文化批判理论 [M]. 北京: 中国政法大学出版社, 2013: 41.

[14] 同 [6] 119.

[15] 周欣, 黄瑾, 华爱华, 等. 学前儿童数学学习的观察和评价: 学习故事评价方法的应用 [J]. 幼儿教育, 2012(16): 12-14.

[16] GOODMAN N. Children's Engagement with their learning using E-portfolios [J]. Victoria university of wellington, 2015.

[17] DENNIS L R, RUETER J A, SIMPSON C G. Authentic assessment: Establishing a clear foundation for instructional practices [J]. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 2013, 57(4): 189-195.

[18] CARTER M. Using Learning Stories to strengthen teachers' relationships with children [J]. Exchange, 2010, 32(6): 41.

[19] KARLSDÓTTIR K, GARÐARSDÓTTIR B. Exploring children's learning stories as an assessment method for research and practice [J]. Early Years, 2010, 30(3): 260.

[20] 同 [10].

[21] 石中英. 回归教育本体: 当前我国教育评价体系改革刍议 [J]. 教育研究, 2020, 41(9): 4-15.

[22] PETERS S, HARTLEY C, ROGERS P, et al. Supporting the transition from early childhood education to school: Insights from one Centre of Innovation project [J]. Set: Research Information for Teachers (Wellington), 2009(3): 4.

[23] 常建莲. 学生成长记录袋的创建与使用研究 [J]. 教学与管理, 2018(21): 64-66.

[24] DOYLE W, CARTER K. Narrative and learning to teach: implications for teacher-education curriculum [J]. Journal of Curriculum Studies, 2003, 35(2): 134.

[25] 同 [18].

[26] 蔡迎旗, 海鹰. 自主学习: 幼儿园教师专业发展的现实之需 [J]. 学前教育研究, 2016(3): 34-40, 56.

[27] KORTHAGEN F A J. Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education [M]. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001: 208.

[28] 高宏钰, 霍力岩. 幼儿园教师观察能力的理论意蕴与提升路径: 基于“观察渗透理论”的思考 [J]. 学前教育研究, 2021(5): 75-84.

[29] 洪秀敏, 赵思婕, 张明珠. 如何破解幼儿园流“师”之困: 六省市教师离职倾向的调查与审思 [J]. 现代教育管理, 2021(1): 69-75.

[30] 杨向东, 崔允灏. 课堂评价: 促进学生的学习和发展 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2012: 39.

49 基于“三位一体”阅读体系的高中语文涉农诗教学策略探究

刘莹

53 “双减”背景下的学生阅读素养培育探究

陈涛

57 具身认知视域下的“语言文字积累与梳理”教学设计

董媛 尹向毅

60 高中数学椭圆学习进阶研究

刘力韬 黄金莹

64 小学数学教材中情境任务特征及教学启示

罗于榆 朱忠明

68 学生积极型与消极型课堂参与状况的比较研究

张微 王成军

73 信息技术在中学地理教学中应用的可视化分析

肖依婷 黄秋燕 覃红雨 王丽珍 庞丽萍

心理探索

77 孤独症儿童结构化教学与关键反应训练的对比探究

胡健 张长莉 张永莉

家教指南

81 “死亡”的缺失：幼儿家庭生命教育中亟待加强的内容

何玲 李雪平

学前教育

86 聚焦早期社会与情感学习：幼儿园“第二步”课程探析及其启示

吕沙沙 罗丽

91 全要素联动：我国乡村学前教育资源配置的应然路向

蒋烨琳 王国超

95 新西兰“学习故事”叙事性评价的特点与经验借鉴

刘国艳 郑雨飞 范雨婷 苏瑞 方斯晴

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7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，加强知识信息的推广力度，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。

Game Dilemma and Countermeasures for the Transformation of Private Compulsory Education Schools / Hu Yuanyuan, Zhang Yongfei

The Exploration of the Core and Value of Teachers' Thinking under the Background of Curriculum Standards / Xie Chengxi

The Research Report on School-based Teaching Research in Tianjin Compulsory Education under the Background of "Double Reduction" Policy / Wang Ying, Dai Yu

The Exploration of the Integration of Intangible Cultural Heritage into the Art Curriculum of Primary and Secondary Schools / Sun Qiongfang, Xing Weidong

Teaching Design of "Languages Accumulation and Sorting" from the Perspective of Embodied Cognition / Dong Yuan, Yin Xiangyi

The Advanced Study of the Learning of Euipitic in High Schools' Mathematics / Liu Litao, Huang Jinying

The Characteristics and Teaching Implications of Situational Tasks in Primary Schools' Mathematics Textbooks / Luo Yugu, Zhu Zhongming

The Visual Analysis of the Application of Information Technology in Middle Schools' Geography Teaching / Xiao Yiting, Huang Qiuyan, Qin Hongyu, Wang Lizhen, Pang Liping

The Lack of "Death": The Contents Requiring Strengthening in Early Childhood Family Life Education / He Ling, Li Xueping

Linkage of Total Elements: The Appropriate Direction for the Allocation of Rural Preschool Education Resources in China / Jiang Yelin, Wang Guochao

广西基础教育教研机构现状与发展对策

黄春秀 黄云振 谢俏静

【摘要】基础教育教研机构在服务教育管理决策、学校教育教学、教师专业成长、学生全面发展等方面发挥着重要作用，是提升区域基础教育质量的重要推动力之一。调查发现，广西基础教育教研机构运作的现状包括：三级教研体系基本建立，但教研机构独立性不强；教研员编制配置有所增强，但在教研员队伍不完整；教研职能基本清晰，但业务指导功能不足。为此，应推动组织标准化建设，完善机构建制和职能；开展教研队伍建设，配齐配强专职教研员；实施业务提升建设，创新教研方式提升效能。

【关键词】广西基础教育 教研机构 发展对策

【中图分类号】G40

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 13-01-05

一、问题的提出

教研机构是承担辖区内中小学教研、教学及业务管理等职能的直属事业机构，也是一个集教学指导、研究、培训等多重职能于一体的研究机构，机构制度分为“正式制度、非正式制度和实施机制三部分”^[1]。2019年11月，教育部《关于加强和改进新时代基础教育教研工作的意见》提出面对发展素质教育、全面提高基础教育质量的新形势新任务新要求，教研工作要不断“完善教研工作体系”“深化教研工作改革”“加强教研队伍建设”“完善保障机制”。进入新时代，教研机构要想发挥更大的价值，必须转型增效，由单向教研转向协同合作，由研究教学转向研究育人，由独立教研转向系统整合，“充分发挥教研机构在服务学校教育教学、服务教师专业成长、服务学生全面发展、服务教育管理决策等方面的支撑作用，创造条件充分保障教研机构和教研员全面履职尽责”^[2]。

当前我国教研机构面临的主要问题有以下三点：一是教研转型的保障条件不足，教研经费受限、教

资源不足等因素限制了机构的转型发展。二是教研管理体制不健全，一些教研部门的设置上下错位，使得层级之间沟通不顺畅，“存在‘体制不顺’的现象”^[3]。三是在岗的专职教研员不足，教研员被借调现象严重，尤其是在基层中，这一现象更为突出，甚至出现“三角债”的情况，即教研部门、行政部门和学校三者之间存在人员重合的问题，影响着新时代教研机构建设的质量。基于此，教研工作者应进一步思考：在全面提升基础教育质量的背景下，当前省一市一县三级教研机构呈现出怎样的运作特点？应当如何完善现有体制机制以化解当前困境，提升区域整体教研水平？本文将重点围绕这些问题开展探究。

二、调查工具与调查对象

(一) 调查工具

本次研究主要采用的调查方法包括问卷调查法和访谈法，面向广西所有市、县（市、区）教研机构发放了教研机构标准化设置研究调研表，主要内容包括机构设置情况、人员配备情况等。在此基础上，对教

黄春秀 / 广西教育研究院，助理研究员，从事教育管理研究；黄云振 / 广西教育研究院，助理研究员，从事教育管理、德育研究；谢俏静 / 广西民族教育发展中心，助理研究员，从事民族教育、课程教学研究（南宁 530021）

教研员开展问卷调查,内容包括教研员的基本情况、教研员的能力、教研活动的开展、网络教研情况、业务提升、教研员培训等。为了更真实地了解教研机构发展情况,广西各市及县(市、区)教研机构标准化设置研究课题组还到广西崇左市的宁明县、广西玉林市的博白县等地进行了实地调研,对部分教研机构负责人和教研员开展了结构化访谈。

(二) 调查对象

数据统计表的发放对象是教研机构负责人,共发放116张数据统计表,回收116张。问卷调查的对象是教研员,调查采取网络问卷的方式,借助问卷星平台,教研员在自愿和不记名的前提下通过电脑或手机填写问卷,共回收教研员问卷1837份。其中,市级教研员115人,占比6.26%;县级教研员1206人,占比为65.65%;城区教研员516人,占比28.09%。

三、教研机构的发展现状

调研结果显示,广西基础教育自治区一市一县三级教研体系已基本完备,教研员单位配置较为完善,教研职能的划分基本明晰,教研经费的划拨也逐年递增,但是在机构设置独立性、队伍建设专业性以及业务开展指导性三个方面还存在较大的发展空间。

(一) 三级教研体系基本建立,但教研机构独立性不强

当前广西共有14个市级行政区划单位和117个县(市、区)级行政区划单位。根据我国教研机构的设置惯例,每个行政区划的教育主管部门都应下设相应的教研机构。2022年广西有1个省级教研机构、14个市级教研机构和116个县(市、区)级教研机构(玉林市玉东新区没有设置教研机构),省级教研机构主要做好全区基础教育教研工作的统筹指导,市级教研机构主要负责开展市级教学改革研究,县(市、区)级教研机构主要指导学校和教师加强校本教研,基本上建立了自治区一市一县三级教研工作体系。调查发现,三级教研工作体系虽然有序运行,但是教研机构的独立性较差。

1. 教研机构建制不一,出现教科院所、教研室、中心三种建制类型

目前广西14个市级教研机构共有3种名称,其中

12个市的教研机构以教科所命名,占比85.71%;有1个市级教研机构同时挂教育科学研究所和教育教学研究室两块牌子,占比7.14%;还有1个教研机构命名为教育发展中心义务教育研究科,占比7.14%。市级教研机构可以分为教科院所、教研室、中心三种建制,县(市、区)级教研机构同样也可以如此分类,只是县(市、区)级教研机构的名称更为多样。课题组收集到的116个县(市、区)级教研机构共有11种名称,其中教研室91个,占比78.45%;教育研究室7个,占比6.03%;教育科学研究所6个,占比5.17%;教育科学研究室4个,占比3.45%;教学研究中心2个,占比1.72%;教师发展中心、教学研究指导中心、教育教学研究中心、教师进修学校教研室、教育学科研究室、教育科研发展岗各1个。从职能上看,教科院所(所)承担的工作职责更加全面,有进行科学研究和教学研究的**双重职能;教研室则更加偏向基础教育学科的教学研究工作,较少进行科学研究、咨政研究;中心侧重发挥教学研究、教师培训等功能。以不同名称命名的教研机构的职能侧重不同,出现机构建制不一的现象。

2. 大部分教研机构为合并设置,所有机构都未独立运转

我国教研机构设置具有独立设置和合并设置两种方式,独立设置是指教研机构未与教师培训、电化教育等平行部门进行合并,反之则是合并设置。调查发现,广西131个教研机构〔1个省级、14个市级、116个县(市、区)级〕中有37.88%的机构为独立设置,62.12%的机构为合并设置。同时,我区共有110个教研机构设置独立法人,执行事业单位法人治理(见表1)。在治理运行中,虽然机构设置了独立法人,但是经费、人事都有不同情况的不独立,主要呈现出两种样态:第一,法人独立而经费和人事不独立,这类教研机构拥有独立法人和独立建制,但是在实际运行中财权和人事权不独立,仅作为教育行政管理部门的一个职能部门而存在。广西有46.56%的教研机构属于这种类型,其中省级教研机构1个、市级教研机构3个、县(市、区)级教研机构57个。第二,法人和经费独立而人事不独立,我区有10个市级教研机构、39个县(市、区)级教研机构属于该类型。综合来看,广西所有教研机构都未能真正独立运行。

表1 2022年广西壮族自治区一市一县三级教研机构独立情况表

独立情况		独立法人	独立经费	独立人事	实现三方面独立
自治区级教研机构 (1个)	数量(个)	1	0	0	0
	占比	100%	0	0	0
市级教研机构 (14个)	数量(个)	13	10	0	0
	占比	92.86%	71.43%	0	0
县(市、区)级教研机构 (116个)	数量(个)	96	39	0	0
	占比	82.76%	33.62%	0	0
合计 (131个)	数量(个)	110	49	0	0
	占比	83.97%	37.40%	0	0

(二) 教研员编制配置有所增强,但在教研员队伍不完整

《中共中央 国务院关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》提出:“建立专兼结合的教研队伍,省、市、县三级教研机构应配齐所有学科专职教研员。”《教育部关于加强和改进新时代基础教育教研工作的意见》在此基础上补充提出:“有条件的地方应分学段配齐所有学科专职教研员。”若以学科配齐作为配置标准,那么每个教研机构至少应配置20名专职教研员;若以“学科学段配齐配强”为配置标准,那么至少应配置45名专职教研员为教研机构服务。结合本次调研结果发现,广西虽然在教研人员配置方面有所改善,但是目前仍存在在编在岗教研员人数不足,且队伍专业性亟待加强等问题。

1. 大部分教研机构尚未实现专职教研员学科配齐,跨学段兼任现象普遍存在

广西市级、县(市、区)级教研机构现有在编在岗专职教研员1265人,人员数量远低于学科配齐的基本标准,差额高达1355名,而距离达到学科学段配齐配强的基本标准甚至还差4630名专职教研员。截至2022年底,广西有123个教研机构未按学科配齐标准配备在编在岗专职教研员,其中省级教研机构1个、市级教研机构8个、县(市、区)级教研机构114个(包括玉林市玉东新区)。按学科配齐标准配备在编在岗专职教研员的市级教研机构数有6个,县(市、区)级教研机构只有3个。广西只有南宁市教育科学研究所按学科学段配齐配强标准配备了在编在

岗专职教研员,自治区级和县(市、区)级教研机构无一达标(详见表2)。由于教研员未按学科配齐,广西各市及县(市、区)级教研机构普遍出现一个专职教研员兼任两个及两个以上学科教研工作的现象,这导致许多教研员超负荷工作,难免产生应付状态,难以高质量开展学科教研工作。

表2 2022年广西市级、县(市、区)级教研机构教研员配置情况分析表

类型	按照学科配齐标准配备在编在岗专职教研员达标数量(个)及占比	按照学科学段配齐配强标准配备在编在岗专职教研员达标数量(个)及占比
市级教研机构	6	1
	42.86%	7.14%
县(市、区)级教研机构	3	0
	2.59%	0

2. 在编在岗专职从事教研工作的人员数低于平均数,教研机构编制被严重占用

广西教研机构平均核定编制数为30.7人,其中自治区级56人、市级31.57人、县(市、区)级30.42人。在编在岗平均19.9人,其中自治区级42人、市级23.78人、县(市、区)级19.27人。在编在岗专职从事教研工作的人员平均数为19.8人,其中自治区级17人、市级19.78人、县(市、区)级8.5人。从总体上看,广西教研机构核定编制数能满足按学科配齐的编制需求,但是在编在岗专职从事教研工作的人员不足(见表3)。教研人员短缺的原因主要有以下三点:第一,部分教研机构编制不足,我区7.14%的市级教研机构和11.97%的县(市、区)级教研机构存在这种情况。而且越是经济落后的县(市、区),教研机构编制不足的情况愈加明显。第二,教研机构编制被占用,由于教研机构的人事由所属教育行政部门进行管理,部分教研机构编制被行政岗位借用,出现在编在岗专职教研员人数少于教研机构在编在岗人数的情况。广西有38.46%的县(市、区)在编在岗专职教研员人数仅占核定编制数比例的25%以下(即七成多的编制被占用)。第三,部分教研机构人员被借调到其他教育行政部门参与其他工作,造成人员在岗却不在位的情况。

在访谈中,一位教研员提到:“在教育局的工作系统中,仅有局长、副局长等五六个编制岗位,财务股、基教股、办公室以及党委办公室等都没有专门的编制,都是占用了教研室、电教馆的编制,而真正的教研室却没有专职人员,甚至只有几个工作人员,所以根本谈不上学科配齐,更不用说开展教研活动了。”

表3 2022年广西市、县(市、区)级教研机构编制及专职教研员缺额情况表

地区	市级教研机构核定编制数是否不足20个	按照学科配齐标准,是否存在在编在岗专职教研员不满20人	所辖县(市、区)数	核定编制数不足20个的县(市、区)级教研机构数	按照学科配齐标准,在编在岗专职教研员不满20人的县(市、区)级教研机构数
南宁	否	否	15	2	15
柳州	否	否	12	2	12
桂林	否	否	17	6	17
梧州	否	否	7	3	6
北海	否	是	4	1	3
防城港	是	是	4	3	4
钦州	否	是	5	3	5
贵港	否	是	5	2	4
玉林	否	否	8	2	5
百色	否	是	12	3	12
贺州	否	是	5	0	5
河池	否	是	10	1	10
来宾	否	否	6	0	6
崇左	否	是	7	0	7
未达标市、县(市、区)级教研机构小计	1	8	—	28	111
未达标率	7.14%	57.14%	—	24.14%	95.69%

(三) 教研职能基本清晰,但业务指导功能不足

根据教研工作的相关政策文件,教研机构的主要职能是服务学校教育教学、服务教师专业成长、服务学生全面发展、服务教育管理决策。在基础教育教研领域中,教育教学指导是教研工作的核心,因此教研

机构服务学校教育教学的职能最为突出。2021年,广西壮族自治区教育厅印发《关于加强和改进新时代基础教育教研工作的实施意见》,明确了教研机构的主要职能,为教研工作开展指明了方向。虽然教研职能有了明确的规定,但是在实践中,教研业务的指导功能还需加强。

1. 教研方式局限于听课评课、主题研讨,教研指导经验化

目前广西教研机构的指导方式主要以到学校听课评课、开展教学竞赛、举行教师培训、进行论文征评以及教学视导等方式为主,存在着指导方式单一、指导局限等问题,仅浮于教学层面,缺乏一定的研究含量,容易导致教学研究与实践的脱离,即教研员与一线教师工作相分离。教研员仅扮演下达指令的角色,教研指导停留在基于经验的教学指导上,或局限于教育理论中,不仅难以付诸实践,且缺乏创新性。问卷调查显示,教研员组织教研活动主要采取的形式有教育教学课题、专题研究,课例研究及展示,集体备课,听课评课,参加各级各类教学评比(如教研论文、教学设计、课堂实录等)(详见表4)。

表4 组织教研活动采取的形式统计表

选项	小计	比例
教育教学课题、专题研究	1086	59.12%
课例研究及展示	1138	61.95%
习题及试卷研制	593	32.28%
学生学习情况研究	493	26.84%
集体备课	1006	54.76%
听课评课	1540	83.83%
专家讲座	816	44.42%
到外校或外地考察交流	400	21.77%
参观与学科有关的博物馆、工厂、社区等资源单位	78	4.25%
参加各级各类教学评比(如教研论文、教学设计、课堂实录等)	854	46.49%
其他	18	0.98%

2. 教研活动缺少统筹设计,系统性和连续性不强

当前广西部分教研活动缺少统筹规划和设计,主要表现在教研活动过程缺乏连续性、层次性,教研结果缺少量化考评。由于教研员人数不足,开展学科教

研活动次数有限,甚至还出现学科覆盖率不全面的问题。在开展教研活动的过程中,常常出现主题脱节的现象,难以就某一主题深入持续地讨论与交流,导致难以形成一套体系性、延续性、长效性的教研机制。加之教研指导活动结束后,教研员因精力有限以及时间的协调问题而导致难以兼顾活动后续的反馈与追踪工作,缺乏跟进指导与总结,从而导致教研活动停留在表面,教研工作难以持续发挥效力。同时,教研活动在开展过程中还经常出现不可控因素,导致计划不得不多次变动,例如受地域条件的限制与师资水平的掣肘,区域内的学校分布较为分散,集中开展教研活动存在一定的困难,这就要求教研员具备较强的应急能力。在访谈中,一位教研员提到:“我县地处贫困地区,在山中开展教研活动存在交通不便、经费不足等难题,再加上许多教师专业不对口,业务素质偏低,严重影响了教研活动开展的次数与质量。”

四、教研机构的发展对策

当前广西基础教育进入优质均衡发展阶段,重心在于全面提升基础教育质量。教研机构作为基础教育教学研究的专业部门,在推进课程改革、指导教学实践、促进教师发展、服务教育决策等方面对促进义务教育质量提升发挥了重要作用。审视广西教研机构运作实际,机构建制和运转不独立、专职教研员队伍不健全、教研业务能力不强,成为制约教研水平提升的难题。解决问题的关键在于构建制度层面到实践层面的桥梁,通过完善教研机构标准化建设,将教研工作纳入地方政府履职考评任务中,促进地方政府聚焦教研机构建设、教研水平提升,从而助推区域义务教育质量提高。

(一) 推动组织标准化建设,完善机构建制和职能

目前广西各市基本已经独立设置了教研机构,部分县(市、区)以教育局下设的科室发挥教研职能,个别新设立城区尚未成立教研机构。对于尚未独立设置教研机构的县(市、区),仍需要按照国家要求完成独立教研机构建制,有相应的教研机构名称,配备在编在岗教研人员。同时完善内设机构,按照职能划分,设置负责行政工作的办公室,组织设置教育科研课题

申报管理及重大课题指导等职能的教研室,开展教育教学指导和研究等职能的教研室,协助义务教育质量监测和学业质量监测的质量检测室等,确保形成上下联动、运行高效的工作机制。

(二) 开展教研队伍建设,配齐配强专职教研员

广西各市、县(市、区)不同程度存在的学科教研员被借调、在编不在岗现象,严重制约了我区教育科研事业的发展。要打造高素质专业化创新型教研队伍,提高教育科研能力和指导水平,要求市级、县(市、区)级教研机构按照国家课程方案配齐所有学科专职教研员,有条件的地方应分学段配齐所有学科专职教研员。将教研员配置情况作为教育督导的重要内容,严禁挤占、挪用教研人员编制,严禁长期借调和有编不补,确保在编在岗专职教研员数量满足配备标准、本区域所辖学段专任教师比例标准和本级教研机构核定编制标准。

(三) 实施业务提升建设,创新教研方式提升效能

教研机构应当注重两方面的业务能力提升,一是自上而下开展指导,结合基础教育理论、政策和实践研究,发挥教研机构对学校教育教学、教师专业成长、学生全面发展的指导作用,紧密联系教育教学一线,组织研训活动,指导教师开展校本研修,不断丰富专业知识、形成先进理念,推进区域课程教学改革、教学诊断与改进、课程教学资源建设、培育推广优秀教学成果;二是自下而上做好决策咨询,重点关注本区域教育教学重点、难点、热点问题,定期开展专题调查研究,全面分析存在的主要问题及其原因,为教育决策提供参考,为教学改革提供专业支撑。■

【参考文献】

- [1] 董绍才. 我国基础教育教研室制度的历史嬗变 [J]. 上海教育科研, 2011(1): 24.
- [2] 汤贞敏, 张林静, 曾令鹏. 新时代基础教育教研体系建设研究: 基于广东基础教育教研现状 [J]. 教育导刊, 2021(2): 10.
- [3] 王艳玲, 胡惠闵. 我国教研机构的类型与职能: 基于全国抽样调查的分析 [J]. 教育发展研究, 2020, 40(15/16): 29.

民办义务教育学校转型的博弈困境与对策

胡圆圆 张永飞

【摘要】民办义务教育学校转型的过程实质上是转型主体基于各自利益需求,运用各种策略进行角逐的博弈过程。在变通选择策略所获高收益与低成本支付的双重作用下,转型的利益相关者进行非零和博弈、非合作博弈、不完全信息博弈。双方博弈策略组合产生三种“纳什均衡”模型:P-G模型、A-B模型、P-T模型。针对目前民办义务教育学校转型存在的困境,必须规范政策执行过程,优化博弈规则;保证学校教育质量,规范博弈行为;强化机制价值引领,均衡博弈利益。

【关键词】义务教育学校 民办转公办 博弈论 纳什均衡

【中图分类号】G40

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275(2023)13-06-05

民办教育是社会主义教育事业的重要组成部分,在一定时期为教育的发展做出了重要贡献。但是近年来,民办义务教育资本肆意扩张,存在跨区域招生、对生源择优挑选的现象,严重影响了教育生态和教育公平。2021年,教育部等八部门发布《关于规范公办学校举办或者参与举办民办义务教育学校的通知》(以下简称《通知》),其目的在于处理公办学校参与举办的民办学校存在的有违教育公平、公益等问题。在从“有学上”向“公平普惠的教育”转型的过程中,民办义务教育学校的转型一直是社会各界普遍关注的问题。民办义务教育学校转型涉及多方利益主体,利益双方的策略选择对转型结果起到关键性作用。博弈本质上是不同主体间存在互动关系、策略对抗情况下的决策选择。用博弈论分析民办义务教育学校转型过程中的主体间博弈互动,有助于为民办义务教育学校找准转型发展的切入点与发力点提供参考。

一、民办义务教育学校转型过程中面临的困境

民办义务教育学校顺利转型需要打破多方利益掣肘。借助博弈论中的纳什均衡模型,从利益相关者的角度出发,可以直观呈现博弈主体间的利益冲突与失衡。“所谓纳什均衡,是指一个博弈中每个参与者在其他人不改变策略的情况下,都无法通过改变自己的策

略来获得更多收益的局面。换句话说就是在该策略组合中,任何参与人单独改变策略都不会得到好处,则称该策略组合为纳什均衡。”^[1]利用纳什均衡将博弈双方的作用量化,通过分析均衡点来解释博弈双方的策略选择,以更明晰地认识民办义务教育学校在转型发展面临的挑战。

(一) 政策执行主体间的非零和博弈

民办学校各利益相关主体间的博弈关系在一定程度上决定着民办学校的运行情况。政府经费资助与民办学校的营利性问题是民办学校在转型过程中的核心问题,二者在进行策略选择时收益和损失之和并不为零,是政府与学校之间非零和博弈的集中表现。以民办义务教育学校和政府作为博弈双方,建立P-G模型,通过该博弈模型的建立与思考,进一步呈现教育转型后政府可能面对的困难。

民办学校和政府预期利益目标之间存在差异,合理认识这种差异是分析二者博弈关系的基础。处理好博弈双方的利益差异是寻找其利益均衡点的前提,提高利益均衡点才能形成博弈利益共赢的局面。教育是公益性事业,政府在鼓励民办教育发展的同时也要确保民办教育的非营利性。而民办教育则希望获得更大的办学利润,在降低办学成本的同时必须尽可能扩大学校规模。以下将从民办学校与政府之间的非零和博

胡圆圆 / 大理大学教师教育学院, 从事学前教育研究; 张永飞 / 大理大学教师教育学院, 教授, 博士, 从事教育学原理研究 (大理 671003)

弈来分析政府权责界定情况,构建民办学校与政府(P-G)纳什均衡模型(见表1)。

表1 民办学校与政府的支付矩阵(P-G模型)

民办学校(P)/政府(G)	资助	不资助
公益	(3, 2)	(-1, 3)
营利	(2, -1)	(-1, -1)

由表1可知,在P-G博弈模型中,民办学校和政府是两个博弈方,民办学校有两种策略:追求公益性和追求营利性。政府也有两种策略:资助民办学校与不资助民办学校。在该策略组合中,使用的第一个数字表示民办学校的收益,第二个数字表示政府的收益。根据模型可知:①民办学校保证其公益性。政府对转型后的学校进行资助,此时民办学校和政府作为博弈的双方,都可获得较高的收益,形成博弈合作均衡,即(3, 2)。②政府不资助民办学校,但是民办学校选择非营利性办学,此时政府收益最高,民办学校收益最低,即(-1, 3)。③政府资助民办学校,民办学校选择营利性办学,此时民办学校收益最高,而政府在此种博弈中收益最低,即(2, -1)。④政府采取不资助策略,民办学校不考虑社会效益,此种模式对政府无利,且民办学校不能获得资助,对学校也无利,就会影响义务教育的公益性发展,即(-1, -1)。

囿于财政压力的藩篱,政府在民办学校转型过程中如果保持原状态即政府不资助,学校不考虑社会效益,这是该博弈中的纳什均衡点。政府选择资助民办学校,民办学校追求公益性这一策略组合的得益明显高于纳什均衡得益,是“帕累托最优”策略,这种策略组合会出现博弈双方利益共赢的局面,利益双方的合作博弈是形成理想博弈结果的必要条件。这就体现了政府资助民办学校的必要性,也无疑加大了政府的财政压力。

在民办义务教育学校转型过程中,政府面临着对相关学校进行奖励与补偿的困境。例如陕西省政府鼓励民办义务教育学校举办者以捐赠、转让等方式将学校交由地方政府转为公办学校,确保义务教育学位主要由公办学校或政府购买服务提供。但是没有明确说明对转为公办的“公参民”学校或民办学校的奖励与补偿机制。通过博弈论可知,要想双方获益最大,需要政府对民办学校进行帮助与支持,如何支持则是对政府极大的考验。

(二) 学校利益主体间的非合作博弈

学校利益主体间的“囚徒困境”是民办义务教育学校转型过程中客观存在的一种教育现象,是利益主体间进行非合作博弈的结果。转型后的学校为了提高自身核心竞争力,会对学校的未来发展进行自主决策。

以注重特色办学和淡化特色办学作为博弈抉择,建立A-B模型,通过博弈模型的建立与思考,进一步分析义务教育阶段学校的发展情况。

民办教育是一定时代的产物,民办学校可以在一定程度上满足人们对教育的多样化需求,对办学体制机制具有创新作用。符合要求的民办教育学校要想转为非营利性,就意味着民办义务教育学校要提高自身竞争优势,寻求稳定的资金保障来维系学校特色。那么在转型过程中,民办义务教育学校之间就存在博弈,学校的办学特色对学校的转型发展具有重大影响,学校间在不知情的情况下会根据利益最大化的原则进行学校内的调整,也就是典型的“囚徒困境”。以下将从民办学校之间的非合作博弈来分析义务教育阶段民办学校办学特色情况,构建学校之间(A-B)纳什均衡模型(见表2)。

表2 民办学校A与民办学校B的支付矩阵(A-B模型)

学校(A)/学校(B)	特色	非特色
特色	(0, 0)	(0, 1)
非特色	(1, 0)	(1, 1)

由表2可知,在A-B博弈模型中,学校A和学校B是一定地理区域内两所实力相同的转型后民办学校,两所民办学校在竞争开始时提供的教育产品是没有差异的(即无特色),沿着相同的办学路径组织教学工作。根据A-B模型,在该策略组合中,第一个数字表示学校A的收益,第二个数字表示学校B的收益。①两所学校转型后属于非营利性质,且同时选择特色办学,学校支出就会扩大,那么双方均未获益甚至有亏损,此时的博弈支付为(0, 0)。②当学校A选择特色办学,而学校B选择非特色办学时,学校A需要增加支出,而学校B保持不变,政府又能保证义务教育阶段学生就近入学,所以学校B能在减少支出的同时获得生源,此时学校B获益,博弈支付为(0, 1)。③同理,当学校A选择非特色办学,而学校B选择特色办学时,此时学校A获益,博弈支付为(1, 0)。④当学校A和学校B都选择非特色办学时,二者均能获得稳定的生源,又能减少支出,此时双方都获利,博弈支付为(1, 1)。

如果学校选择非特色办学,那么义务教育阶段学校的教育特色就比较匮乏。当学校A和学校B都选择非特色办学时,得益明显高于纳什均衡得益,因此转型后为了长远发展,不少民办义务教育学校会选择非特色化办学。少了民办教育的创新尝试,义务教育就可能面临教育特色的匮乏和同质化。转型前的民办义务教育体制灵活,应变能力强,注重特色和亮点,通常以特色来吸引家长,注重学生的个性发展,这一点

是公办义务教育所欠缺的。转型后民办学校为了维持生计，通常会采用非特色办学理念。民办义务教育学校转型后，公办学校要面向更广大的受教育者，对人才培养特色化和个性化探索的积极性可能会有所降低。

民办义务教育能敏感地察觉人民群众对教育的需求，其教育主要是满足家长对“国际化”“优质化”的教育需求。公办教育由于面向众多受教育者，只能满足人们“有学上”和“上好学”的需求，要想满足“个性化”的教育需求，还需要民办教育的补充。民办义务教育学校转型后，教育形态主要以公立学校为主，教育理念相对单一，对学生个性化发展的重视程度还比较欠缺，尤其是在“双减”的背景下，家长有更高的教育需求，教育的健康发展还面临着挑战。

（三）转型教师群体间的不完全信息博弈

教师的数量与质量已成为新时代影响义务教育均衡发展核心要素。在转型过程中，学校和教师作为利益相关者，为了保障自身的利益，双方在做策略选择时存在信息差，符合不完全信息博弈的特点。以民办义务教育学校和教师作为博弈双方，建立P-T模型，通过博弈模型的建立与思考，进一步分析教育转型后师资的建设情况。

在民办学校和教师的博弈过程中，二者都是理性经济人，都会基于自身收益选择策略。民办学校转型后会优化师资建设，采取各种措施留住优秀的教师。同时教师也在不断追求更高的价值收益和更稳定的工作环境与状态。以下将从民办学校与教师间的不完全信息博弈来分析转型后学校师资建设情况，构建民办学校与教师（P-T）纳什均衡模型（见表3）。

表3 民办学校与教师的支付矩阵（P-T模型）

学校（P）/教师（T）	不流动	流动
不同意	(0, 0)	(-1, 2)
同意	(2, -1)	(1, 1)

由表3可知，在P-T博弈模型中，学校和教师是两个博弈方，教师有两种策略：流动和不流动；民办学校也有两种策略：同意和不同意。在该策略组合中，第一个数字表示学校的收益，第二个数字表示教师的收益。根据模型可知：①民办学校不同意教师流动，教师也没有流动意向，双方得益都没有变化，此时博弈支付为(0, 0)。②教师有流动的意向，民办学校不同意教师流动，那么教师的教学质量就难以保证，会存在“隐性流失”的现象，此时民办学校获益最低，双方的博弈支付为(-1, 2)。③教师没有流动的意向，但是学校会进行内部师资调整，对教师进行岗位调动，此时教师获益最低，民办学校处于优势地位，获益最高，双方的博弈支付为(2, -1)。④教师选择流动，学校也同

意，双方均得益，博弈支付为(1, 1)。

从P-T模型可以看出，在双方策略选择下，教师选择流动，学校同意教师流动是该博弈中的纳什均衡。当教师选择流动时的收益较高，此时教师基于自身利益的考虑，会选择流动。学校同意教师流动可避免教师“隐性流失”，此时学校收益更高，因此学校会选择同意教师流动。可见，教师流动有其客观合理性和必然性。但是在民办义务教育学校转型的背景下，大量的和恶性的教师流动会引发教师人才的流失。

因为民办义务教育学校转型后师资结构需要重新调整，民办义务教育学校的教师准入原则与公办学校存在较大的差距，教师与教师之间存在能力与水平的差距，这必然会制约民办学校转型后的长远发展。学校与学校间教师能力与水平差距过大也必然会影响学校教学质量，引发学校间的竞争，这将会影响义务教育阶段学校教育的健康常态发展。

二、民办义务教育学校转型的应有之策

民办义务教育学校平稳顺利转型是民之所盼，大势所趋。平稳转型需要博弈主体共同发力，但是如果利益双方采用非合作博弈，要走出教育博弈的“囚徒困境”就需要一定的政策条件作为博弈的前提与规则。因此，当务之急是努力挖掘促进民办义务教育学校转型的应有之策，保证民办义务教育学校平稳过渡，确保义务教育健康发展。

（一）规范政策执行过程，优化博弈规则

要进一步落实《中华人民共和国民办教育促进法》及其配套政策，以及规范民办学校存在的有违教育公平的行为，必须强化政府责任，建立健全政府的监督管理机制。首先，严格落实税收政策，保证政府财政支持。“资金保障对民办义务教育学校健康发展至关重要。除了加大财政投入，政府还应积极拓宽资金筹措渠道，实现政府和社会资本合作的阳光运行、有序发展。”^[2]转型后的学校要确保稳步提升教学质量、吸引优质师资，就必须有资金作为保障。为了使政府和学校两个博弈方获益，即政府资助学校，学校保证其公益性，政府需要有坚实的财政基础。这就需要政府在严格落实税收政策的同时加大财政支出信息公开力度，让政府行为接受各级部门与社会的监督。科学稳定的财政来源和优质高效的财政管理才是学校教育良性发展的源头活水。其次，政府要对不同类型的民办学校进行分类管理，完善奖励补偿机制。政府要对转型后的非营利和营利两类学校实行分类管理，为此“政府就可以对非营利性民办学校予以财政性补贴及推行其他优惠政策，进行鼓励和扶持，而对于营利性民办学校则参考企业规制办法加以对待，充分发挥市场机制

作用,以规范两类民办学校的办学行为,促进其朝着不同的定位方向发展”^[3]。政府对转型学校进行奖励补偿的前提是要对民办义务教育学校进行分类管理。在政府和学校博弈下,政府对转型后的学校进行资助,学校保证其公益性是双赢的局面。对民办义务教育学校进行分类管理,将转型学校中利益相关者的利益平衡作为补偿和奖励的基础。根据转型民办学校的规模、人力物力资源情况科学进行奖励,自愿捐赠教学用具的民办学校应该得到合理回报,使政府和学校的收益达到纳什均衡。政府相关部门对相关民办义务教育学校务必有足够认识和前瞻研判,对转型学校力求做到“一校一策”和“一校一案”,以推动民办义务教育学校顺利转型。最后,政府确保教育公益,加大对学校的监管力度。“作为一种政府干预民办教育的有效模式,家长主义的核心特征是为了保护民办教育的利益而限制民办教育的自由。”^[4]政府加大对学校的监管力度是学校常态化发展的内在要求。政府资助民办学校,民办学校追求公益性策略组合得益明显高于纳什均衡得益,才是“帕累托最优”策略。那在采取这个策略的同时,政府需要确保学校的公益性,加大对学校的监管力度。政府要为义务教育营造一个良好的生态环境,规范转型后民办学校的办学行为,确保适龄儿童接受无差别、无门槛、免费的义务教育,从根本上杜绝教育的资本化、商业化发展。此外,还要对各个学校的招生情况制定严格的监督机制,确保生源的均衡性,严厉打击跨区域招生、对生源择优挑选的行为。

(二) 保证学校教育质量,规范博弈行为

进入新时代,人们对教育的需求呈现出高质量、多样化的态势,这就要求转型后的义务教育能保持提供全覆盖、高质量、个性化的优质教育资源。首先,发挥原有品牌优势,积极倾听教育需求。“教育需求本身具有一定的正当性。在特定历史阶段,这些民办学校敏锐地捕捉到教育供给和需求之间的不平衡关系,在扩大教育供给、满足多元化需求方面发挥了不可替代的作用。”^[5]民办学校满足家长教育需求的前提就是要发挥转型前学校的品牌优势。民办中小学要充分发挥自身优势,避免与公办学校进行零和博弈,满足家长的特殊教育需求。转型后的民办学校要注意倾听家长的教育需求,仔细寻找适合自己的教育定位,积极突破传统的教育模式,通过突出长处,增加优势。同时民办学校也要与时俱进,不断更新教育理念,引导教师进行学术交流,不断创新思维、创新课程研究,探索并创造出独具一格的教育经验,制定相应的体制机制,支持与鼓励教师创新性教学方式的发展。其次,积极开展教育改革,丰富教学课程类型。“民办教育的投资建设具有很强的地方性,而这种地方性在层次多

样的民办教育发展中有不同程度的表现,特别是在国家完善和落实主体功能区战略、发挥各地区比较优势的背景下,需要民办教育办校发展的过程中和属地政府之间实现良性互动。”^[6]丰富课程类型要求民办学校将国家课程、地方课程和校本课程有机联系起来。在学校间博弈的背景下,学校的特色发展受到威胁,那么由此衍生的教学课程类型就比较单一。因此,转型后的民办学校要有序列博弈的觉悟,不断攻克教育难题,探索新的教育样态。公办教育除了满足适龄儿童享受基本教育,还要提供特色的教育资源,鼓励各个学校发挥自己的优势,根据本校发展情况和区域特色为学生增设地方课程和校本课程。最后,各类学校因地制宜,探索创新教学模式。各级教育行政部门“要积极引导民办义务教育举办者(办学)端正办学理念、规范办学行为,切实将发展重心从注重规模扩张、外延扩展转到追求内涵提升、特色培育上来”^[7]。探索出适合学生学习的教学模式是提高教育质量的关键一步。转型后各民办学校为了实现利益最大化,会选择非特色办学,这无疑加大了学校特色发展的危机。因此,转型后的民办学校要根据自身具体情况探索新的教育模式并不断创新学校的管理模式,使之更加科学优化。通过挖掘新颖的教学方法和教学组织方式,使义务教育更加富有生机、活力。转型后的民办学校更要利用自身优势,勇于进行教育改革实验,探索最优教育模式,还要利用自身优势提供小众化、贴近性的教育服务,促进学校的可持续发展。

(三) 强化机制价值引领,均衡博弈利益

民办义务教育学校转型后,师资队伍将面临重大的调整,必须加强对义务教育阶段师资的建设,促进教师的专业化发展。首先,建立科学的薪酬机制,形成长期合作均衡。“教师薪资是高校对教师努力工作的物质肯定,薪资水平不仅直接影响教师的职业满意度、学术产出和科研合作,同时也是高等院校吸引、激励、稳定核心人才,推进高校学术生产力和人才培养质量提升的重要途径。”^[8]建立科学的薪酬机制是防止教师恶性流失的必要条件。在学校和教师的博弈下,学校要想稳定教师队伍,必须建立科学的薪酬机制,确保教师的经济利益。教师的薪酬机制要兼顾外部竞争性和内部公平性。此外,在构建学校激励制度时,要充分考虑短期激励与长期激励的作用。短期激励可提高教师的教学积极性,保证教师教学质量,长期激励则可促进教师专业成长。诚然,在人性化评价的基础上,还要秉承促进学生发展的理念,否则评价过程也是舍本逐末。在此基础上,才能形成学校与教师之间的长期合作性均衡,促进教师的稳定性和学校教育的可持续发展,以达到利益主体间的 (下转第13页)

领雁工程提升农村义务教育质量的重庆经验

黎聚才

【摘要】聚焦区域项目，推动农村义务教育质量提升，是解决自主发展意识缺乏、支持主体较为零散、支持项目不够精准等问题的必然选择。如何推进农村义务教育质量整体提升亟须政策和实践层面的探索，“重庆市农村中小学领雁工程”持续探索12年，先后经历初步探索与分期实施、融合创新与协同推进、系统总结与全面深化三个阶段，形成完善的发展共同体、赋能平台和实施机制，并对学生学业水平、教师专业发展和学校特色发展起到极大的助推作用。

【关键词】领雁工程 义务教育 重庆经验

【中图分类号】G40

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 13-10-04

领雁工程遵循市域推动、精准实施、雁阵模式、长效推进的思路，以农村义务教育学校为自主发展主体，耦合市级教育部门、县（区）级教育行政部门、县（区）级教研机构和城镇优质学校四大支持主体，借助教研工作坊、课程创新基地、“互联网+”资源供给平台三大赋能平台，健全长效机制，助力市域农村义务教育质量提升。

一、问题的提出

《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》指出：“教育公平的基本要求是保障公民依法享有受教育的权利，关键是机会公平，重点是促进义务教育均衡发展 and 扶持困难群体，根本措施是合理配置教育资源，向农村地区、边远贫困地区和民族地区倾斜，加快缩小教育差距。”重庆市集大城市、大农村、大山区、大库区于一体，城乡区域教育发展差距较大，农村学校点多、量大、面广，存在办学质量不高等问题。为发挥城镇优质学校的示范引领作用，促进城乡义务教育均衡发展，重庆市于2010年启动实施第一期农村中小学领雁工程。持续调研发现，农村义务教育发展取得了一定成效，但依然存在一些问题，集中表现为以下四点：一是缺乏自主的发展意识，多数农村学校被动接受帮扶，没有将外部优质资源转化为自身发展动力，没有形成自身造血功能和自主发展

意识；二是缺乏耦合的支持主体，支持主体零散且相互间缺乏耦合共振；三是缺乏精准的赋能平台，持续实施义务教育“全面改薄”工程后，学校标准化建设达标率达到了86%，但是课程建设质量、教学研究水平和个性化优质教学资源供给仍然是农村学校内涵式发展的短板；四是缺乏协同的长效机制，在传统的帮扶中，主要是优质学校发挥理念和资源引领作用，帮扶的随意性大，缺少稳定而全面的长效机制。

为解决以上问题，从2017年起，重庆市创新实施第三期领雁工程，即以农村义务教育学校为自主发展主体，促进从雁学校自我提升，成为领雁学校；耦合教育行政部门、教研机构和城镇优质学校等支持主体的优势，使其合力达到最大化；借助教研工作坊、课程创新基地、“互联网+”资源供给平台三大赋能平台，健全协同管理、多元培训、立体指导、精准赋能、成长激励等五大长效机制，形成“领雁领航、从雁振翅、群雁齐飞”的雁阵效应，整体提升农村义务教育质量。

二、解决问题的过程与方法

（一）解决问题的过程

本项目坚持顶层设计和基层探索良性互动，遵循市域推动、精准实施、雁阵模式、长效推进的行动思路，助力市域精准提升农村义务教育质量。

黎聚才 / 重庆市教育科学研究院，助理研究员，从事基础教育、法治教育研究（重庆 400015）

1. 初步探索与分期实施阶段（2010.1~2016.7）

全面分析调研义务教育发展的问题，提出发展建议，把推进义务教育均衡发展、重点保障农村义务教育作为政策优先事项。2010年，组织实施第一期领雁工程，由100所优质学校结对帮扶100所农村义务教育学校，旨在面上推进农村学校校园文化、课程改革、养成教育的发展。在不断完善项目组织管理、立体培训和专家指导的基础上，于2016年完成第二期领雁工程。

2. 融合创新与协同推进阶段（2016.8~2018.6）

在前两期项目探索的基础上，对实施情况进行评估考核，摸清成效、问题与经验，形成调研报告。通过集中研讨，从领雁工程推进民生、校本课程建设等方面形成系列成果，在市内外产生较大影响。

通过专家论证，对领雁工程的推进主体、实施策略与运行机制等进行梳理，强化第三期领雁工程的顶层设计：一是明确以农村义务教育学校为发展主体，实现理念创新；二是创新实施策略，以教研工作坊建设推进校本教研，以课程创新基地建设带动课程改革，以“互联网+”平台探索个性化教学资源供给；三是构建五大长效机制，确保项目协同推进。

3. 系统总结与全面深化阶段（2018.7至今）

通过逻辑建构，将研究成果明确为发展历程、现实问题、方案设计、机制创新、个案研究等，提升研究成果质量。注重整理实践成果，从主题教研叙事、教师成长故事、教学研究论文等方面开展征文评选，将优秀成果集结成册。通过现场展示研讨会等途径，将成果在各县（区）和义务教育学校加以检验与应用。为增强改革的整体性和协同性，项目组研制义务教育质量提升行动计划，实施九大行动，整体提升区域义务教育质量。

总之，三个阶段中，虽然每个阶段有不同的侧重点，但是始终都将领雁工程作为系统工程，不断探索完善领雁工程实施的主体与客体、内容与载体、方式与方法、效果与成果、评估与反馈等要素，推动形成不断深化的改革举措、持续优化的改革成效。

（二）解决问题的方法

1. 开展培训交流，促进价值认同

将领雁工程专题培训纳入市级培训项目，组织项目负责人就项目的建设价值、内容、策略、评估等进行研讨，形成育人共识。利用项目推进、经验交流等活动，以参观考察、小组讨论等方式，加强思想引导和价值引领。

2. 用活政策工具，激发内在动力

市财政每年划拨专项经费对领雁工程项目予以支持，累计已拨付8800万元。各县（区）和义务教育学校同步配套经费。同时，搭建展示交流平台，对项目建设优秀学校和优秀教师予以表彰，激发学校和教师

的内在动力。

3. 深化专业指导，彰显教改效应

依托市级基础教育课程改革中心、领雁工程项目学科联盟、县（区）级教研机构等，强化专业引领，实行全程跟踪，形成了教研发展范式和课程建设策略，凸显改革成效。

4. 注重示范引领，形成雁阵效应

评选优秀学校91所、优秀项目40个，开展市级成果推广活动12次。53个从雁学校发展为领雁学校，形成雁阵效应。

三、主要成果

（一）明确农村义务教育学校为自主发展主体

领雁工程明确农村义务教育学校为自主发展主体，聚焦农村学校的造血功能，即更强调通过项目建设，实现农村学校课程建设、教师发展等自主发展能力的提升，成为本地优质学校，并发挥其引领其他农村学校的作用，实现从雁学校发展为领雁学校，再引领其他从雁学校发展的良性循环，形成发展主体内部的雁阵体系，激活农村学校质量整体提升的“雁阵效应”。从农村学校被动接受帮扶到主动申报项目、自主选择联盟学校、积极探索实践路径、实现自主能动发展，体现了项目实施的理念创新。

领雁工程项目坚持市列计划、自愿申报、评审立项、组织培训、过程指导、跟踪研究、检查视导等流程，第三期遴选确定100个教研工作坊、100个课程创新基地和搭建“互联网+”资源供给平台，通过耦合振动、精准赋能、长效机制，推动农村学校主动吸纳优质学校的教育理念和教学方法，实现理念更新和能力提升，提升教育教学质量。

（二）耦合提升农村义务教育质量的四大支持主体

1. 完善多元协同的支持主体

领雁工程在实施过程中形成了纵向贯通、横向融合、多元协同的社会支持主体。具体来说，纵向贯通市、县（区）、学校三级，横向融合教育行政部门、教研机构、城镇优质学校，并在项目的规划设计、过程实施、评估验收与成果推广中探索形成多元主体协同的工作机制。在运行过程中，市级教育行政部门负责评审立项，并将组织实施工作委托给市级教研机构，市级教研机构发挥统领和牵引的核心作用，县（区）级教育行政部门履行组织和保障的重要职责，县（区）级教研机构承担着调研和指导的主要责任，城镇优质学校担负着示范和引领的先行使命。

2. 构建耦合共振的支持内容

项目组要明确支持内容，即教育行政部门提供乡村教师支持计划等政策保障、经费保障、评价奖励等

机制保障。教研机构提供管理规程、课程创新基地和教研工作坊评估验收标准等标准引导和项目管理机制保障,构建指导、培训、竞赛等平台。城镇优质学校提供专家引领和优质课程资源。

(三) 搭建提升农村义务教育质量的三大赋能平台

1. 基于教研工作坊优化农村学校教研实践平台

教研实践平台是对教研理念、内容、方式和机制的实践探索。本项目遴选建设100个教研工作坊,不断推动教研转型,服务农村义务教育教学改革。

一是完善“1+N+X”的教研团队。合理搭配教研工作坊成员,形成由1位市级教研员或名师、N位县(区)教研员或骨干教师、X位农村义务教育学校教师组成的“1+N+X”的教研团队。

二是明确教学评一体化的教研理念。主要突出三个基本理念:教研内容指向课程、教学、学习、评价等教育教学活动全要素;参与主体汇聚高等学校专家、学科教研员和一线教师;改进教师教学与学生学习是教研主要而直接的目的。

三是构建解决教学问题的教研内容。指向教学评的真实问题,围绕课标研读、教材解读、教学方式、作业设计、教学评价等实际问题开展专题研究,挖掘学科育人价值。例如NC区积极进行教学评一致性的课程改革实践,围绕课程教学的目标、内容、实施与评价等进行专题化教研,推动问题解决和成果物化。

四是立足校本的多样化教研方式。突出主题,围绕真实问题,探索一系列符合本校、本学科校本教研的有效举措;强化参与性,将自主实践、专家引领、观摩交流相结合,提升活动的实效性。例如重庆市璧山区实验小学建立了“师本互动研修模式”,从教学问题入手,综合采取主题研讨、课例展示与交流、专题论坛和小课题研究等方式,实现了教研方式的创新性发展与综合化运用。

五是健全三级联动的教研机制。建立市、县(区)教研员联系农村学校制度,组织教研员、教学名师深入学校开展教学指导。“将常规教研和专题教研相结合,通过校本主题教研、集体教学视导、学科联盟教研、网络教研等方式,帮助推进教学研究与改革,提高教育教学质量。”^[1]

2. 基于课程创新基地探索农村学校课程建设平台

一是明确课程理念与目标。课程目标上强调落实国家课程要求,并将乡土教育作为拓展延伸,融合本土环境,强化实践共鸣,培养学生的乡土情怀。例如重庆市石柱县中益乡小学校在“泥土课程创新基地”建设中,研究游戏贯穿在泥塑教学中的方法,引导学生学会欣赏美、创造美,学会主动参与、探究发现、交流合作,增强学生对家乡的认知、认同,促进学生幸福成长。

二是开发课程内容与资源。“进一步加强国家课程、地方课程和校本课程的开发和拓展,努力提供丰富的学习素材和多样化的学习环境,形成与学科相适宜的校本课程、校本教材、课程辅助资源包等。”^[2]例如重庆市大足区双桥实验小学地处红岩汽车制造厂附近,可构建“我为红岩汽车换新衣”“未来的红岩汽车”“重卡的新形象”等内容,并建设课程教学资源,打造“重汽”课程文化。

三是规范课程实施与评价。在实施过程中,既关注纵向时间上的课时安排、活动设计,又关注横向空间上的场所协调、情境配合,形成展现学科特点的课堂实施路径。坚持评价的发展性,创新评价方式,加强对学生学习能力的评价,为课程改进提供有力支撑。例如重庆市江北区玉带山小学探索学科与生活融合育人,推动国家课程校本化实施,构建学科融合生活课程,强调真实生活情境、创设生活情境、虚拟生活情境等方式考核学生素养,实现多主体、跨学科、全场域评价。

3. 基于“互联网+”探索个性化教学资源供给平台

一是城乡同步课堂。利用互联网技术,由优质学校部分学科的授课教师同时对本校学生和从雁学校学生开展视频直播互动教学。大力推广“一校带多校、一校带多点”模式,建设同步课堂400余个。

二是教师网络研修。依托课程创新基地和教研工作坊,教研员与城乡学校教师基于网络平台开展集体备课、教学诊断和主题研修活动,促进教师专业发展,提升城乡教师教学整体水平。

三是名师网络课堂。依托重庆市教科院云课堂,由市级教研机构组织城镇优质学校名师开发、提供优秀教学课例及微课3741节,重点面向农村学校开放服务,充分发挥优质学校名师示范引领作用,促进优质资源共享。

四、创新突破与实践成效

(一) 创新突破

一是理念创新。确定农村义务教育学校为发展主体,通过教育行政部门项目支持、教研机构专业指导和城镇优质学校示范引领来激发农村学校的自主发展能力,从外部“输血”走向内生“造血”,促进“从雁”学校成长为“领雁”学校,实现群雁和鸣,形成农村学校质量整体提升的“雁阵效应”。

二是平台创新。将教研工作坊、课程创新基地和“互联网+”资源供给平台作为三大赋能平台,实现了精准提升。通过遴选建设100个课程创新基地,创建了农村学校课程建设平台;遴选建设100个教研工作坊,形成完善的教研团队、教研理念、教研内容、教

研方式、教研机制在内的教研实践平台；推动“互联网+”平台探索个性化教学资源供给路径，推进城乡同步课堂、教师网络研修和名师网络课堂，促进农村学生素养发展、教师专业发展和学校教育教学质量提升。

（二）实践成效

领雁工程在促进重庆市农村义务教育质量提升和义务教育均衡发展等方面发挥了不可替代的作用，国家教育督导检查组在对重庆市义务教育均衡发展督导检查反馈意见中充分肯定了三期领雁工程的重要作用。实施成效主要体现在以下三个方面。

一是学生素养明显增强。调查显示，91.41%被调查者认为，领雁工程让学生个体受到教师更多的关注；90.13%被调查者认为，领雁工程的实施增强了本校学生的自主学习能力；84.97%被调查者认为，领雁工程实施以后本校学生的成绩显著提高。可见，领雁工程在促进学生素养提升上成效较好。

二是教师专业水平明显提升。累计为农村义务教

育学校培养市级骨干教师、学科教学名师、学科带头人900多名。调查显示，领雁工程通过助推教师队伍中的“关键少数”，带动了项目成员及成员校教师协同发展，扩大了领雁工程覆盖面，为农村义务教育教学水平提升提供了可借鉴、可推广的操作范式。

三是学校内涵发展持续推进。学校内涵发展能力提升，具体表现在：课程规划与建设能力提升，丰富了学校的课程资源，提升了学校课程品质，校本教研常态化实施。53个从雁学校成长为领雁学校，共引领800多所学校“展翅齐飞”，稳步提升教学质量。■

【参考文献】

- [1] 郭冬梅, 康世刚. 促进农村义务教育高质量发展的重庆探索: 以农村中小学“领雁工程”的实践为例 [J]. 教育视界, 2021(7): 26.
- [2] 罗潇, 郭亮. “鸿雁”于飞, 肃肃其羽——重庆“领雁工程”一纪扫描 [J]. 今日教育, 2022(Z1): 30.

（上接第9页）“期望效应”。其次，广泛推进民主治校，提供完全信息决策环境。“在博弈过程中，关于博弈环境和博弈方情况的信息，是影响博弈方选择和博弈结果的重要因素。”^[9]广泛推进民主治校可以最大程度了解博弈双方的信息。在民办学校和教师的博弈中，利益相关者处于不完全信息博弈状态，无法了解对方的策略选择，最后的结果可能不是最佳。学校与教师要形成合作性博弈均衡，学校必须回应多方主体的利益需求，协调各方同轨发力。因此学校要建立信息共享平台，让利益相关者及时了解信息，加强博弈主体的情感沟通，了解教师需求，对教师流失防患于未然以达到利益主体间的“愿景效应”。最后，建立和谐博弈平台，鼓励教师进行学术交流。“学术交流体系是存在于科学界中，有效支持科研成果的发表发布、评审评价、交流传播和保存利用的一套系统。”^[10]提高教师专业素养的一个必要途径就是教师之间进行学术交流。在学校和教师的双方博弈下，学校同意教师流动，教师也选择流动，那么无形中学校间教师的数量与质量会存在差异。因此，转型后的学校也要制定相应的教师准入制度和教师培养策略。对教师的招聘要提出严格的要求，建立和谐博弈平台，对原在校教师，要鼓励他们进行学术探讨，加强教师间的交流，相互取长补短，教育理念和教学方法之间相互碰撞，寻找出最适宜的专业发展道路。此外，还要树立“面向全体教师，培育青年教师，发展骨干教师，推出教

学名师”的教师培养观，以达到利益主体间的“合作效应”。■

【参考文献】

- [1] 赵义潇. 基于博弈论的教育体制和中学生能力关系的纳什均衡模型探究 [J]. 信息记录材料, 2018, 19(12): 158-159.
- [2] 张志勇, 任晶惠. 转型中的治理与治理的转型: 民办义务教育发展难题及其破解 [J]. 贵州师范大学学报(社会科学版), 2022(4): 57.
- [3] 阎凤桥. 制度视野下民办教育转型困境的破解 [J]. 中国教育学刊, 2019(7): 卷首语.
- [4] 方晓田, 王德清. 家长主义: 一种政府干预民办教育的有效模式 [J]. 教育科学, 2014, 30(2): 1.
- [5] 李虔, 郑磊. 新时代民办义务教育的改革逻辑与发展空间 [J]. 中国教育学刊, 2021(9): 2.
- [6] 苏晖阳, 方程煜. “四期叠加”背景下民办教育制度转型: 争论、行动与政策思考 [J]. 基础教育, 2021, 18(2): 98.
- [7] 董圣足. 推进民办义务教育转型发展的路径与策略 [J]. 人民教育, 2021(22): 53.
- [8] 鲍威, 吴红斌. 象牙塔里的薪资定价: 中国高校教师薪资影响机制 [J]. 北京大学教育评论, 2016, 14(2): 113.
- [9] 陈翠荣. 从博弈论视角看素质教育实施之困境 [J]. 教育研究与实验, 2014(1): 23.
- [10] 张智雄. 高端交流平台建设需要把握知识服务的发展大势 [J]. 智库理论与实践, 2021, 6(1): 5.

课程标准背景下教师思维的内核与价值探究

谢承西

【摘要】思维能力在现代课程和教学中不可忽视。教师的思维能力不仅影响教师教学本身，而且影响学生核心素养的形成。《义务教育课程方案（2022年版）》和《义务教育课程标准（2022年版）》对思维极其重视。文章总结不同学科对思维能力培养的不同要求，分析学生的核心思维能力，进而建构教师思维能力的核心要素，即“转识成思”的教学思维、合理的创新性思维以及适切的成长型思维。最后指出教师具备思维教学能力有助于学生有意义经验的获得、推动学生形成问题意识等时代价值。

【关键词】教师思维 思维教学 内核 价值

【中图分类号】G451

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 13-14-03

2022年3月25日，教育部颁布《义务教育课程方案（2022年版）》和《义务教育课程标准（2022年版）》，以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，坚持目标导向、问题导向、创新导向三个原则，各学科课程标准以核心素养为统领，通过对课程目标的确定，课程内容的选择，学业质量标准的确立，落实立德树人的根本任务。

一、“思维”之于课程标准

各学科课程标准都有特定的关于核心素养的表述，其中“思维”有着较高的出现频率，不难发现，发展思维是学生应当具备的关键能力之一。

（一）义务教育各学科课程标准的思维聚焦

在语文学科，其核心素养包括文化自信、语言运用、思维能力、审美创造等方面，其中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，主要包括常见的直觉思维、形象思维、逻辑思维、创造思维等高阶思维，除了思维能力的阐释还有思维品质的呈现，将语言和思维结合起来，两者相辅相成，达到如课程标准所说的“培养语言直觉，提高形象思维能力”的目的。在数学课程标准中，关于数学思维的内涵表述十分丰富，例如“通过数学的思维，可以揭示客观事物的本质属性，建立数学对象之间、数学与现实世界之间的逻辑联系”“构建数学

的逻辑体系”“形成重论据、有条理、合乎逻辑的思维品质，培养科学态度与理性精神”。而英语课程标准中，核心素养目标包含“语言能力、文化意识、思维品质和学习能力等方面”，其中思维品质是指“学生在理解、分析、比较、推断、批判、评价、创造等方面的层次和水平”。思维品质是学生分析问题和解决问题的关键。科学、地理、化学、生物学等学科课程标准都提及要培养学生科学思维这一核心素养，主要包括模型建构、推理论证、创新思维等方面，只是不同的学科要从对应的视角出发。除了以上学科，信息技术课程标准的核心素养目标也提到要培养学生的计算思维，从对计算思维的阐述可以看出颇具信息科技这门课程的特色。综上所述，课程标准均提及重视学生思维，不同学科侧重点各异。

（二）课程标准背景下的学生核心思维

如前所述，每门学科关于思维的核心素养目标表述都不相同，例如语文学科是思维能力，数学则是学科思维，英语则强调思维品质，地理学科看重综合思维，科学、物理、化学、生物学等学科关注科学思维，信息技术学科关注计算思维。从其详细阐述中可以发现以下四点共通之处：首先最基本的都是运用比较、分类、分析、综合、归纳等科学方法，其次是通过科学方法的运用或者语言的学习形成建构模型或语言直觉等形象思维，再次通过科学推理、科学论证形成

谢承西 / 重庆师范大学教育科学学院，从事课程与教学论研究（重庆 401331）

逻辑、辩证等抽象思维，最后是在语言运用或解决实际问题中形成质疑、批判等创新思维。以上分析可以看出不同学科对应不同思维能力的培养，同一学科不同学段也对应不同层级的思维能力培养。由此可见，学生需要具备的核心思维能力可以总结为形象思维、抽象思维、创新性思维三大类。

形象思维是运用直观、具体、生动的形象材料，通过事物的形象特征认识其内容、本质，并作出某种判断的科学思维，是通过表象、直感、想象等形式进行的思维。^[1]形象思维简单来说就是形象化的意识和能力，例如在语文学科，学生通过文本发展联想和想象，感知生活，丰富语言经验，从文本产生听觉、视觉等感受，提高语言表现力和创造力。抽象思维是通过思维形式反映客观存在的过程，当听到手机、电脑这些词时，不必思索就知道其含义，但是对另一些词则需要运用联想，分析其共同点，解释内心的疑惑才能知晓，那么后一种意义是抽象的，这一过程就是抽象思维的运用。创新性思维是当前社会要求发展的高阶思维能力之一，是从已有知识和经验出发，提出新的观点、方法、技能等。

二、课程标准背景下教师思维的内核

学校是教育的主阵地，而教师作为学校的核心枢纽、教学的主导者，毫无疑问担负着培养学生三大核心思维能力的责任，即教师需要具备正确的教师思维，一是要形成“转识成思”的教学思维，二是有意识地培养合理的创新性思维，三是秉持适切的成长型思维。

（一）“转识成思”的教学思维

“转识成思”即正确认识知识和思维的关系。知识的传承是教育的基础，而立足于知识的思维培养才能构建美好的明天。知识和思维是学习的一体两面，思维以知识为着力点，知识需要思维的深层加工。“转识成思”的教学思维，一是要教师透过知识把握思维培养的重点，即精准把握知识背后的核心素养。例如小学数学一年级下册综合实践板块的“摆一摆 想一想”一课蕴含着培养学生数感、推理意识等核心素养，教师在教学中要有意识地设计活动，让学生在动手操作中习得数感、有序思考等素养，将知识落地在思维培养上从而有效落实核心素养。二是要在教学中引导学生从仅吸收知识到提升思维能力的转换。对于数学学科而言，要培养学生的“三会”，教师首先要有“三会”，即数学的眼光、数学的思维、数学的语言，然后通过课堂，转化为学生的眼光、学生的思维、学生的语言。转化要经历抽象、推理、建模等过程，教师要创设情境联结学生生活引发学生的思考与疑惑，也就是将生活中的问题抽象为数学问题。然后通过活动，例如直观感知、动手操作发展学生

的推理意识，接着总结建构模型，最后引导学生运用模型解决新问题，在解决问题的过程中发展学生的应用意识和创新意识。学生在这一过程中从知识学习到能力提升最后形成思维，内化知识。“转识成思”的教学思维即在教学中要从简单的知识传授向引导学生对知识进行加工的思维教学进行转变。

（二）合理的创新性思维

素质教育旨在培养具有创新精神和实践能力的人，高素质人才是具备开拓精神和创造能力的人，培养具有问题意识、创造能力的人，是教育的目标。知识经济时代，更新速度加快，促成新人才观的形成，当今社会发展对人才的创新能力要求越来越高，创新不仅仅是这个时代的高频词，也是这个时代背景下教育的高频词，更是基础教育的高频词，小学是培养学生创新能力的基础阶段，而创新能力的核心就是创新性思维能力。教师的创新性思维体现在以下两个方面：一是体现在教师自身的创新能力，储存知识多并不代表教师能力强。古德莱德课程分类中领悟的课程就是教师理解能力的外化，对教学内容的理解决定教学效果，教师对教学内容是否有创新性理解，理解之后是否有创新性的设计都体现教师的创新性思维。教师要勤于思考，学会搁置，此处的搁置不是单纯地放在一边或者放弃，而是不局限于当前的简单想法，运用各种方法探寻新的佐证材料，从而证明自己的理解与推理。二是体现在对学生的评价方式上，对于语文学科而言，正确的评价方式更能打开学生的思想，例如对于雪融化了之后变成什么这一问题，有的学生说变成水，有的学生说变成冰，还有的学生说变成春天、变成树木嫩芽上的露珠。学生的回答充满智慧和哲思，这时教师应该给予充分的肯定，杜威在《我们如何思维》一书中写道，“想到一事物预示或显示出另一事物，从而考虑一事物能在多大程度上被视为对另一事物的信念的根据”^[2]。可以看出思维的起点是“想到一事物”，学生已经拥有智慧的思维起点，作为教师，不能以自己的标准答案或思维方式捆住学生，应及时更新教育思想，鼓励学生打破常规思维定式的羁绊，在评估学生非基础知识能力的同时，把“有无创造性”摆在首位，只有这样，才会让学生在头脑中不断闪现创造的火花，不断激发学生的创新意识。

（三）适切的成长型思维

成长型思维模式即一个信念体系，认为通过坚持、努力及专心致志地学习，一个人的智力将得以成长或发展。^[3]相反，固定型思维模式“认为一个人有着先天注定的智力、技能或才华”^[4]。教师带着成长型思维模式工作，一是要关照自身，即相信自己有提升的能力，能与时俱进接纳并运用新的教学理念，跳出

“备课—上课—改作业”的循环圈，参与研修，尝试开发课程，开发学具。二是要关注环境，构成长型思维模式的课堂，有研究者指出，可以通过构建差异化、回应式的课堂来开展成长型思维教学，即教师在课堂里尽可能回应每个学生需求，让每个学生在合适的水平都能接受挑战。^[5]三是要关注学生，帮助学生找到自己的天地、自己擅长的领域，相信每个学生都能获得成功，例如学生完成了某项任务，教师针对策略的鼓励“你真会选择方法”相较于针对个人的鼓励“你真棒”，对学生后续表现能起到更好的作用，因为针对策略的评价更具有指向性，学生能够理解自己哪些努力是正确的，在后续的任务中会更有信心。不同思维模式的教育工作者在教学中有不同的表现，固定型思维模式的教师，倾向于营造一种等级制的学习氛围，会有意识区分学生的聪明与笨。而成长型思维模式的教师注重把握教育本质即“授人以鱼，不如授人以渔”，致力于引导学生善于思考并热爱学习。

三、课程标准背景下教师思维的价值体现

思维与学习共生共存。教师具备思维教学对于学生学习尤其重要。教师具备“转识成思”的教学思维、创新性思维和成长型思维等思维能力才能更好地实施有效教学，从而学生学习才能赋予意义。教师思维外显于教学行为，教师通过教学行为影响学生，因此基于课程标准背景强调教师思维并发展教师思维、注重教师的思维教学能帮助学生更好地发展，主要体现在帮助学生有意义经验获得和学生问题意识形成两方面。

（一）助力学生有意义经验的获得

时代更迭，知识不止存在于书本，更活跃于网络，称之为“知识爆炸”，知识好像变得随处可见或者不受时空限制随时可以获取，但是一些人大脑里的知识却越来越贫瘠，究其实质便是少了思维这一过程。知识转化为经验最后成为有意义的经验这一过程就是思维过程。知识与思维并不对立，知识是思维的材料和载体，思维是对知识的组织和加工。因此教授知识和教授思维也不对立，相反，向学生展示知识分析和加工的思维过程会促进学生对知识的掌握，并转化为有意义的经验。可视化工具的运用能帮助教师更直观地向学生展示知识分析的思维过程。例如在《盘古开天辟地》一课中，教师可以呈现一幅情节拐点图，包括起因（宇宙混沌）、经过（开天辟地—顶天立地—化身万物）、结果（创造世界）等。因为叙事文的要素之一就是情节，给学生呈现清晰的情节拐点图能让学生更好地掌握文章的主要内容。可视化工具的运用要找到教学着力点才能使思维能力发展，准确把握可视化工具的内涵和作用机理并将其融入教师教学中才能让学生从知识的记忆过渡到知识的理解最后到运用知识进行创新。这一过程

既是走向高阶思维能力的过程，更是有意义经验获得的过程。如果没有思维，便不可能产生有意义的经验。

（二）推动发展问题意识

知识是观念的东西，它的实际存在必须有可感知的物质形式，即语言。^[6]知识通过语言传递才能实现其价值。思维是内隐的观念，必须依赖语言交流，交流的起点是问题意识，交流的载体是各种各样的问题。问题化学习关注问题意识，通过问题启发思考，用问题主线来贯穿学习过程，通过对问题的解决，实现知识的整体建构，能力素养的逐步形成。^[7]在小学数学“梯形的认识”一课中，一些教师的教学程序遵循建构问题情境引入本课主题、教授梯形的定义、通过练习或者活动巩固、课堂小结等程序，这是一堂常规课，虽然达到了传授知识的效果，但是没有引导学生深入思考。那么采用问题化学习形式的课堂应该是怎样的呢？上海市教育学会宝山实验学校学生发展中心主任顾峻崎老师仅用四张演示文稿便完成了关于梯形认识的教学，学生在学习过程中不断提问、追问、建构问题系统、规划和反思。顾老师首先请求学生帮助他为教材配梯形插图，每个学生都按照自己的想法随意发挥，然后教师选择九张有代表性的图片请学生分为“存疑”和“确认”两种类型，而后根据选择出的“确认”类型让同学们自己定义梯形。学生在整个过程中经历了提问、追问、反驳、反思、更新、完善等过程。学生不是关注教师的学习者而是协调冲突、共克时艰的学习者。教师在这一过程中将“梯形”这一客观知识合理地转化为思维活动，通过创新性的问题化学习方式，透过成长型思维模式的课堂一步步引导学生发现问题、提出问题，最后学生在分析问题、解决问题的过程中形成对梯形深刻的认识，通过思维活动有效内化“梯形”这一陈述性知识。■

【参考文献】

- [1] 胡卫平. 深入理解科学思维 有效实施课程标准 [J]. 课程·教材·教法, 2022, 42(8): 57.
- [2] 杜威. 我们如何思维 [M]. 2版. 伍中友, 译. 北京: 新华出版社, 2015: 10.
- [3] 玛丽·凯·里琪. 可见的学习与思维教学: 让教学对学生可见, 让学习对老师可见 [M]. 林文静, 译. 北京: 中国青年出版社, 2022: 10.
- [4] 同 [3] 11.
- [5] 同 [3] 43.
- [6] 萧新发. 教师思维学 [M]. 武汉: 武汉大学出版社, 1990: 209.
- [7] 王天蓉. 问题化学习及信息技术支撑的方式 [J]. 上海教育科研, 2006(4): 63-67.

以教学关键问题解决推进乡村教师能力素质高质量发展

黄永和 颜国英

【摘要】乡村教师能力素质提升是新时代乡村教师队伍建设的突出任务，也是发展更加公平、更有质量的乡村教育的基础保障。文章分析乡村教师能力素质提升的三个诉求：话语、愿景和学力，从学科重点、学习难点、教学改进、核心素养四个角度探讨教学关键问题解决对乡村教师能力素质提升的基础作用所在，通过完善教学关键问题解决的教研路径、发挥教学关键问题解决的内部能量和构建教学关键问题解决的研修智库等策略回应解决诉求，从教学关键问题解决到能力素质提升进行由表及里的思维再造。

【关键词】乡村教师 能力素质 关键问题 策略

【中图分类号】G451

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 13-17-04

高质量教育发展离不开高质量的教师队伍。教师队伍建设是实现优先发展教育事业战略目标的重要基础。2014年，教育部基础教育课程教材发展中心启动“中小学学科教学关键问题实践研究”项目^[1]，取得教学关键问题指导方面的研究成果，为乡村教师学科教学关键问题的实践研究带来启发和借鉴。中国共产党第十九次全国代表大会召开以来的乡村振兴战略是提高乡村教育质量，尤其是提高乡村教师质量的重要战略支撑。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》提出：面对新形势新任务新要求，乡村教师队伍还存在素质能力有待提升的问题，同时明确指出乡村教师是发展更加公平更有质量乡村教育的基础支撑。2022年，教育部等八部门印发的《新时代基础教育强师计划》明确提出，要“优化义务教育教师资源配置”“重点加强城镇优秀教师、校长向乡村学校、薄弱学校流动”。高质量教育发展离不开乡村教育的高质量发展，乡村教师的能力素质提升在新时代背景下会有怎样的诉求？围绕各学科开展教学关键问题解决对乡村教师的能力素质提升具有怎样的作用？本文围绕这两个问题，提出基于乡村教

师能力素质提升的教学关键问题解决的策略。

一、聚焦发展诉求，为推进乡村教师能力素质提升寻找基点

城乡一体协同发展、教育优质均衡发展是当前基础教育的主导价值取向，唯有紧紧抓住主导价值取向大力推进乡村教师能力素质提升，教师队伍建设才不会出现能力素质提升的危机化、混乱化、迷失化。“乡村教师能力素质提升需要合理现实的专业发展‘期望起点’”^[2]。遗憾的是，优质均衡与教师个人似乎仍然太遥远，城乡趋同现象在偏远县域逐渐弱化，此背景下的能力素质提升在乡村教师的知觉中，往往是出发点和理念良善，但与乡村教师的特质有落差，不能满足乡村教师的能力素质提升诉求。乡村教师能力素质提升，从本质上说是重塑新时代乡村教师形象、推动乡村教育课程改革的过程，因此乡村教师能力素质提升不仅要紧紧抓住区域协同、优质均衡的突出问题，而且要聚焦乡村特质，要符合乡村教师发展需求和发展“期望起点”，而激发乡村教师的专业提升诉求就是撬动“期望起点”的重要行动基点。^[3]

黄永和 / 广西教育研究院，副译审，从事广西基础教育教学研究；颜国英 / 广西教育研究院，助理研究员，从事广西基础教育教学研究（南宁 530021）

（一）乡村教师专业提升的话语诉求更加迫切

课程改革发展要求打破乡村教师对线下教学外在形态的依赖，引发乡村教师展开具体的专业提升反思，乡村教师的生存环境不像城市教师的生存环境那样“专精特新”，二者之间异质性极强，求同存异的整体认同较弱，长期的城乡资源不均衡导致乡村教师专业形象与内心的困乏感形成较大的心理距离，这主要是因为乡村教师在能力素质提升的进程中话语权较弱，常常处于被无视和弱存在的状态，乡村教师的能力素质提升过程似乎年年都有，又几乎没有终点，成了追赶城市教师的文化苦旅。^[4]作为乡土文化传承者和学生关怀者的乡村教师，在大众的“城市化的评价标尺”下，往往摆脱不了水平低下、素质不够的刻板印象，此类外部的不对等期望和当前课程改革变局是乡村教师在城乡共存背景下面临自身认同和专业身份认同危机的主要原因所在，造成乡村教师在追赶城市教师专业发展的过程中话语缺失，能力素质提升的形式和内容都被严格束缚和规约。因此赋予乡村教师专业提升的话语权，有助于减弱乡村教师教育边缘心理，完善能力素质提升规划设计。

（二）乡村教师专业提升的愿景诉求更加强烈

愿景是推进一切教育改革的充分条件。乡村教师专业提升愿景是其开展教育教学工作的价值感和实现感的心理标尺，是乡村教师专业不断发展、自我实现不断突破的不竭动力。部分“中老年教师的文化呈现出‘根’的特质”，“对工作生活的满意度较高”，“而年轻教师的文化呈现出‘飘’的特质”，“难以真正融入乡村文化”^[5]，提升机会较少，种种消极因素都挑战乡村教师想要提升的意识和意愿，使得专业提升愿景的诉求“模糊化”。哈姆尼斯认为，教师愿景是教师实现发展目标的指明灯，可以保护教师免受希望幻灭和沮丧。^[6]

（三）乡村教师专业提升的学力诉求更加突出

乡村教师的学力，是指就职于乡村学校的教师基于具体的教学情境，通过主动学习教学相关的策略选择、良好师生关系构建和教学经验凝练物化等一系列专业问题的批判性反思和有效解决的能力。^[7]研究表明，部分乡村教师囿于日常繁重的教育教学任务或者处于职业生涯后期，学力呈现匮乏或低下的状态，主要表现有：无力或无心学习、应付性学习、浅表性学习和功利性学习等样态。导致乡村教师的学力不足的影响因素主要有三种：一是地域偏远、条件艰苦的乡村学校存在“身兼多岗”、“包班制”和教研体系不完善等现象，乡村教师工作繁琐导致的无心或无力学习；二是部分培训内容过于理论化、城市化，与乡村教师需求脱节，致使其学习内驱力不足；三是部分乡村教

师向往城市却不愿学习提升，或“出于职务晋升与考核评优需要的功利性学习”^[8]。

二、解决教学关键问题，为推进乡村教师能力素质提升打好基础

在师资资源和教学资源相对匮乏的乡村学校，解决课堂教学问题无疑会面临更多的问题和困难。厘清教学关键问题是切实提高教师能力素质的实践要求。教学关键问题是指对培养学生核心素养有着重要影响的教学问题。可以从四个方面来理解：“一是如何选取对学生发展最有价值、最有意义的核心学习内容；二是如何引导学生获得学科核心思想方法、核心能力及重要价值观；三是如何进行有效的教学活动设计，有力支持教学目标的实现；四是如何对教学进行全过程、持续性的发展性评价。”^[9]不难发现，“教学关键问题”的四个重要维度是：学科重点、学习难点、教学改进、核心素养。也就是说，通过教学关键问题解决，可以从四个层面促进乡村教师能力素质提升。

一是厘清学科重点，把准学科教学的脉络。准确把握反映学科本质和育人价值的学科重点，构建教学“知识结构”和应用“类结构”模式的长程两段设计，以循序渐进的教学认知规律完善教学设计和学科整体教学规划。

二是分析学习难点，突破学科教学的瓶颈。学习难点即学生难以掌握的学科重点。在学科重点的范围内，分别从新概念理解、缺乏实物的抽象思维训练和教学坡度设计等三个方面，深入分析学生掌握学科重点的障碍所在，以提升教学能力。

三是反思教学改进，落实学科教学的要点。“客观地分析与思考教学方法作为一种达成目标的手段是否有效、如何才能有效”^[10]，即技术性反思；对教学载体外延的主观性意义进行预判，反思教学载体对于教师与学生具有什么影响和意义，即实践性反思^[11]；将社会历史发展脉络融入教学设计过程，反思基于怎样的社会背景和理念，为什么采用这个方法落实这个目标，即批判性反思。^[12]从不同层次的反思落实学科教学的要点。

四是推进核心素养培育，实现学科教学的价值。核心素养培育本质上是促进学生全面发展、个性发展的过程，需强化构建多学科的教学合作和评价激励制度，注重在教学的“设计·实施·反思”的循环往复中，以“学生发展”为基点，磨砺教师的成长。

三、把握正确方向，为推进乡村教师能力素质提升凝心聚力

基于新时代“四有”好教师和“四个引路人”的

理念要求，乡村教师要以教学关键问题解决促进自身能力素质提升，紧跟党和人民满意的高素质专业化创新型乡村教师队伍，做教育优质均衡发展的推动者、实践者。

（一）完善教学关键问题解决的教研路径回应话语诉求

对教学关键问题解决的教研路径进行多维实践探索是提高乡村教师能力素质的必然要求，基于日常教学实践与组织管理需要，主要有三条实践路径：区域改进模块教研路径、学校重构学科评价路径、教师优化问题解决路径，以此回应城乡教育资源不平衡、乡村教师发展不充分、乡村教学关键问题解决特色化的诉求。其一，模范是一种值得学习或效仿的榜样，区域改进模块教研路径就是要打造模范引领，构建常规教研项目模块、跨学段衔接教研模块、跨学科融合教研模块、乡村特色教研模块的模块化教研体系，以课题带课题的教研方式攻坚乡村教学关键问题解决，变精英教研为大众研修，让教学能手、教坛精英以乡村教学关键问题解决的优质课等成果促进区域乡村教师教研转型，持之以恒地增加乡村教育学习资源的供给。其二，学校重构教师评价路径就是教研部门指导学校设立教研组长的专业标准与发展机制，制订学校教学关键问题解决的研究体系，鼓励组织乡村教师以学科实践为基础，围绕教学关键问题解决开展课堂教学实践研究，以课堂教学质量提升为基础实现乡村教师专业提升，为整体推进学力提升提供政策支持和激励机制保障。其三，教师优化问题解决路径是借鉴“关注流程、基于问题、重视诊断”的“流程再造”的研修思想，以课例研修为载体，以项目团体为核心，以科技艺术活动、家校共育、安全教育等关键事件为主题，对教学关键问题解决要融入常用的教育研究方法和典型的教学情境，以此提高教学关键问题解决水平，提升乡村教师能力素质水平。

（二）发挥教学关键问题解决的内部能量回应愿景诉求

乡村学校内部的人文、氛围、设施等能量建构是乡村教师能力素质提升的重要影响因素。学校的内部能量包括动机、技能、正向的学习、组织条件和文化以及支持的基础结构。^[13]学校的内部能量是相互支撑、相互影响的结构，在实现教学关键问题解决的操作层面，要让每位教师参与学校教学关键问题解决的过程，建立好教学关键问题解决的沟通渠道，学校领导牵头鼓励多层次、多主体实践探索教学关键问题解决的成果，形成团队指导力和榜样示范力，有效提高教学关键问题解决质量，变单一教研为“菜单定制”，

通过教学关键问题解决实现从一般到个别的符合教师个人发展需求的能力素质提升，以此支撑起教师队伍的发展。基于个体发展需要的教师具有独特的性能和特质，其不同的发展愿景有助于教师的教和学生的学。这种独特的性能和特质的力量的发挥是教学关键问题解决的关键，相当于教师的功能启动，从乡村教师在教学的场域发挥其独特作用、借以推进教育的境脉看，教师的愿景、功能与教学关键问题解决是不可分割的一体化关系。

（三）构建教学关键问题解决的研修智库回应学力诉求

为破解上文提到的乡村教师的学力不足的多重困境，应构建乡村教育教学关键问题解决的研修智库，从教师发展需求和乡村教育发展需要营造有利于乡村教师学力生成的考核评价体系。一是提高培训效果，为乡村教师学力提升“助力”和“减负”。充分利用“县域教师扬帆工作坊”“乡村雏鹰计划”等乡村教育支持政策扶持的契机，积极推进城乡教师帮扶联盟，力争以教学关键问题解决为切入点，引入优质学校的“教学能手”和“对口型”教师进行深入合作，以此“获得优秀师资力量的补给、减少本校教师繁重的工作量”^[14]，推动乡村教师学力的生成与发展。二是实施文化传承，推进“以乡村教师为引导者的乡村文化建设工程”^[15]。在新时代背景下，乡村教师是肩负乡村文化建设的职责使命和时代使命的生力军，在教学关键问题解决中融入乡村文化建设思想的过程同样是乡村教师进行学习的过程。乡村文化传承和建设离不开乡村教师的引领和挖掘，以教学关键问题解决充分挖掘乡村文化中典型的特色的教育资源开发设计校本课程，是提升乡村教师学力的重要路径之一。三是实施乡村教师研修智库建设，广纳课程资源和教研主力。主要的职责就是展示推广教学关键问题解决的课程资源，招募聘任领袖教师指导乡村教师开展学科教学关键问题解决研究，作为乡村师资培育的中坚稳力，承担培养新一代乡村志业良师的重任，能在一定程度上解决薄弱学科教师短缺的问题，改变乡村教育的景观；还可以灵活设置到乡村顶岗三至五年的岗位，满足“名校名师”“教学能手”“乡村教育志愿者”的愿望和热情。乡村教师研修智库由教育行政部门统一指导运作，划拨教师培训经费提供支持。四是实施跟岗研修活动，开拓教师视野。支持乡村教师到教育发达地区参加跟岗脱产培训，设计成长计划，开展跟岗研修活动，将优质教育资源惠及更多乡村教师，全方位、沉浸式地助力乡村教师能力素质提升，带动城乡教育协调发展。（下转第24页）

“双减”政策背景下天津市义务教育阶段校本教研情况调研报告

王颖 戴彧

【摘要】为了更好地了解“双减”政策颁布后，天津市义务教育阶段校本教研的真实情况，对天津市4697位义务教育阶段教师进行了调研，发现天津市一些学校虽然在落实“双减”政策上尽心尽力，但是仍然有学校存在教研次数下滑、创新不足、落实不力、有效性不高等问题，亟须加以科学矫正，以高质量校本教研支撑“双减”政策工作目标的达成。

【关键词】“双减”政策 义务教育 校本教研 调研

【中图分类号】G40

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 13-20-05

校本教研“已经成为教师基本的学习方式和专业发展方式”^[1]。为了更好地了解《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)颁布后天津市义务教育阶段校本教研的真实情况，本研究自拟问卷对天津市16个市辖区的义务教育阶段学校教师采取整群随机抽样方法进行问卷调查，并选取校本教研典型学校进行座谈，通过对研究数据的深入挖掘及多角度分析，全面了解“双减”政策背景下天津市义务教育阶段校本教研的成效与现实困境，进而提出有针对性的对策建议，期为义务教育阶段校本教研的改进提供参考。

一、研究设计

(一) 研究界定

本研究所指的校本教研是指由义务教育阶段学校在校内组织安排的各种教研活动(包括学校、年级组、学科组、教学班等组织开展的各种教研活动)，市、区、学区组织的教研活动，以及幼儿园与普通高中组织的校本教研，不在本次调研范围之内。

(二) 研究对象

本研究对天津市16个市辖区中小学的4697位中小学教师进行了整群随机抽样形式的问卷调查，共回收有效问卷4697份，回收有效率100%。为更好地呈现并深入了解天津市校本教研的现状，寻找校本教研典型学校，本研究对问卷对象反映出的5所校本教研典型学校进行了座谈，掌握了天津市一些义务教育阶段学校创新校本教研的资料。

(三) 研究工具与数据分析

本研究的调研工具为线上问卷。线上调查问卷共20道题，内容包括不同区域、不同学校的分布状况(所在市辖区、学校名称)2道题；教师的基本情况(任教学段、教龄、所教学科)3道题；校本教研情况(学校重视程度、“双减”政策颁布后教师的工作状况、教研内容、教研质量、教研效果)5个维度13道选择题；教师对校本教研的创新与建议2道开放题。在问卷的编制过程中课题组成员开展头脑风暴多次研讨，问卷成型后运用德尔菲法对专家进行了2次函询，并进行了多次修改。定稿后利用问卷星进行了信度与效

王颖 / 天津市教育科学研究院，副研究员，从事基础教育研究(天津 300191)；戴彧 / 天津师范大学音乐与影视学院，副教授，从事音乐教育研究(天津 300387)

【基金项目】天津市教育工作重点调研课题2022年度“‘双减’政策背景下义务教育学校教研状况调查研究”(JYDY-20225016)

度检验，均符合要求。座谈采取走进学校随机抽样选取教师的方式开展，每所学校选取9位教师，主要围绕学校校本教研创新展开访谈。

二、“双减”政策背景下天津市义务教育阶段校本教研的结果分析

第一，学校对校本教研的重视程度显著提升，但仍有极少数学校存在削弱或减少情况。对比“双减”政策颁布前后的校本教研情况可以看出，教师普遍认为“双减”政策颁布后学校很重视校本教研，只有极少数教师指出“双减”政策颁布后学校未重视校本教研。其中，88.93%的教师认为学校对校本教研的重视程度加强了，10.26%的教师认为“双减”政策颁布前后学校的校本教研没有变化，0.81%的教师认为“双减”政策颁布前后学校都不重视校本教研。多数教师还指出，“双减”政策颁布后，学科教研次数增多，极少数教师提出“双减”政策颁布后学科教研次数减少。其中，表明“双减”政策颁布后学科教研次数增加的教师占67.58%，表明“双减”政策颁布前后学科教研次数没有变化的教师占28.66%，表明“双减”政策颁布后学科教研次数减少的教师仅占3.76%。

第二，大部分教师在校工作时间延长，而大部分学校并没有因此实施弹性上下班制。“双减”政策背景下，教师在学校的工作量和工作时间发生了较大变化，下班时间也比“双减”政策之前延长。关于在校工作时间的调查中，表明延长1小时的教师最多，占30.68%，其次是没有变化的教师，占21.95%，延长2小时及以上的教师占17.05%，延长1.5小时的教师占15.75%，延长0.5小时的教师占14.57%。也就是说有78.05%的学校教师在校工作时间延长，只有21.95%的学校教师工作时间没发生变化。

“双减”政策颁布后，学校课后服务一定程度上增加了教师的工作负担，针对“双减”政策背景下教师也需减负的实际问题，“双减”政策提出：学校可统筹安排教师实行“弹性上下班制”。本次的调研数据显示，65.17%的学校没有实行教师“弹性上下班制”，34.83%的学校实行了教师“弹性上下班制”。可见，只有大约三分之一的学校允许教师“弹性上下班”。

第三，大多数学校将作业与课后服务纳入校本教研体系中，但仍有少数学校未适当调整校本教研内容。学校“双减”政策工作主要内容是减轻学生的作业负担和校外培训的负担。调研数据显示，有92.59%的学校将作业设计纳入学校教研体系，仅有7.41%的学校没有将作业设计纳入学校的教研体系。有89.42%的学校将课后服

务纳入学校的教研体系，仅有10.58%的学校没有将课后服务纳入学校的教研体系。这说明还有少数学校没有认识到校本教研的内容应根据“双减”政策而更新变化。

第四，许多学校把课堂教学作为校本教研的重中之重，但仍有少数学校忽略了对课堂教学的研究，约三分之一的教师认为课堂教学质量存在下滑及严重下滑情况，应引起重视。课堂是学校教育的主阵地，怎样才能做到减负，特别是减轻学生作业负担，并且保持教育质量稳步提升？最重要的是让教师把好好课堂教学关。因此，在“双减”政策背景下，学校必须把向课堂教学要效率作为校本教研的重中之重。本次调研数据反映有79.80%的学校把向课堂教学要效率作为校本教研的重点，只有20.20%的学校没有关注到这一重点。部分学校教师认为“双减”政策颁布后课堂教学质量没有明显提升，并且部分学校的课堂教学质量出现下滑的现象。其中，有29.15%的教师认为课堂教学质量下滑，5.24%的教师认为课堂教学质量严重下滑，32.62%的教师认为课堂教学质量没有变化，25.59%的教师认为课堂教学质量提升，7.40%的教师认为课堂教学质量显著提升。

第五，“双减”政策要求义务教育阶段教师承担起引导学生合理使用电子产品、科学利用课余时间、认真完成作业等职责与义务。目前，大多数学校把这三项内容纳入校本教研。调研数据显示，84.73%的教师参加的校本教研中有指导学生合理使用电子产品的内容，15.27%的教师参加的校本教研中没有指导学生合理使用电子产品的内容。79.50%的教师参加的校本教研中有指导学生利用课余时间的内容，20.50%的教师参加的校本教研中没有指导学生利用课余时间的内容。94.15%的教师参加的校本教研中有指导学生认真完成作业的内容，只有5.85%的教师参加的校本教研中没有指导学生认真完成作业的内容。

第六，“双减”政策背景下，义务教育阶段教师对校本教研的有效性评价与满意度普遍较高，但校本教研的有效性与满意度仍有上升空间。关于“校本教研对解决教学遇到的新问题是否有用”调查中，64.19%的教师认为有用，16.67%的教师认为少数有用，15.54%的教师认为特别有用，3.60%的教师认为无用。在学校组织的校本教研中，30.08%的教师基本满意，18.08%的教师比较满意，27.85%的教师满意，22.12%的教师非常满意，1.87%的教师不满意。96.40%的教师认为校本教研对落实“双减”政策和教学有用，认为校本教研对落实“双减”政策和教学无用的教师只占3.60%。98.13%的教师对校本教研的质量满意，仅

有1.87%的教师对校本教研的质量不满意。由此可见，校本教研对“双减”政策的落实及解决教师课堂教学遇到的新问题起着非常重要的作用，教师对学校组织的校本教研质量的满意度较高。

此外，在调研问卷开放题部分，教师提出以下具有代表性的建议：希望有关部门加强对校本教研的指导，加大学科教研与跨学科校本教研力度，改进和创新校本教研方法，学校给予教师充裕的时间教研，校本教研注重提升课堂教学水平和效率，提高校本教研的质量和效率。

综上所述，基于天津市16个市辖区4697位义务教育阶段教师的调研数据可知，“双减”政策背景下，绝大多数天津市义务教育阶段学校坚持把校本教研作为减负增质的主要抓手，把课堂教学作为校本教研重中之重，并及时把作业设计、课后服务、指导学生有效完成作业、合理利用电子产品、科学利用课余时间等纳入校本教研内容之中，并依据学校的情况对校本教研形式、方法进行了一系列创新，成功地解决了因课后服务与作业减负可能导致的教学质量下滑的问题，教师对校本教研满意度普遍较高，认可其有效性。

三、“双减”政策背景下天津市义务教育阶段校本教研存在的问题

（一）校本教研重视程度有待提高，部分学校存在校本教研次数减少趋势

“双减”政策对义务教育阶段学校提出了三重要求，即既要全面压减作业总量和时长，减轻学生过重作业负担，又要提升学校课后服务水平，满足学生多样化需求，还要保证大力提升教育教学质量，确保学生在校内学足学好。在课后服务无形延长教师工作时间的情况下，如何做到作业减量不减质？如何提升课堂教学质量？这些问题仅靠教师个人的力量是无法解决的，必须充分发挥学校这一专业共同体的合力，借助校本教研这一有效形式加以解决。在调研中，0.81%的教师认为本校校本教研存在削弱问题，3.76%的教师反映本校校本教研存在次数减少的问题。虽然从数据上看情况比较乐观，但是伴随着课后服务的推进，特别是教师长时间处于工作时间延长的状态下，可能会导致校本教研时间压缩、次数减少的问题。

（二）校本教研体系亟待更新，部分学校或缺乏更新，或顾此失彼

“双减”政策背景下，学校应对校本教研内容体系加以更新，坚持把课堂教学这一主阵地作为校本教研重中之重的同时，把作业设计、课后服务、合理使用电子产品、科学利用课余时间、指导学生认真完成作

业等纳入校本教研内容体系。然而调研显示，7.41%的教师认为学校没有把作业设计纳入校本教研内容体系，10.58%的教师认为学校没有把课后服务纳入校本教研内容体系，20.50%的教师认为学校没有把指导学生利用课余时间纳入校本教研体系，15.27%的教师认为学校没有把指导学生合理使用电子产品纳入校本教研体系，5.85%的教师认为学校没有把指导学生认真完成作业纳入校本教研体系。

课堂是教学的主阵地，课堂教学是确保教育教学质量的关键。超过五分之一的教师认为学校忽略了对课堂教学的研究，出现顾此失彼的问题。没有把上述“双减”政策五大内容纳入校本教研内容体系，出现校本教研体系缺乏更新的问题。在座谈中，教师普遍反映在新型冠状病毒肺炎疫情、新课程标准颁布、“双减”政策颁布等诸多原因叠加影响下，本校校本教研形式更新存在滞后问题。

（三）课后服务无形中延长教师工作时间，大部分学校未落实弹性上下班制

调研数据显示，有高达78.05%的教师出现在校工作时间延长情况，然而有65.17%的学校没有统筹实行教师弹性上下班制。长此以往，不仅可能会引发教师消极怠工行为，而且还可能会引发教师职业倦怠。

在座谈中，有的校长坦言他们了解到实行课后服务后大多数教师包括自己的工作时间都有一定延长，但是坐班制是学校多年以来形成的传统，如果现在实行弹性上下班制，未来政策有变，想改回坐班制会有困难。因此，许多学校仍在观望。

（四）校本教研有效性亟待提高，部分学校课堂教学质量出现下滑

在调研中，发现部分教师对校本教研有效性的态度不够乐观，认为校本教研特别有用的仅占15.54%，认为校本教研无用的占3.60%，认为少数有用的占16.67%。另一组调研数据显示，有1.87%的教师对校本教研不满意，30.08%的教师基本满意。这说明校本教研的有效性亟待提高。

需要注意的是，5.24%的教师反映课堂教学质量严重下滑，29.15%的教师认为课堂教学质量存在下滑。这一问题如果不及时解决，会导致教育教学质量下降，与“双减”政策的要求背道而驰。

四、“双减”政策下加强天津市义务教育阶段校本教研的对策建议

（一）提升学校对校本教研的重视程度，加强校本教研制度建设

校本教研就是以学校为本的教学研究。是为了解

决教师在教育教学中面临的实际问题，以教师为主体，教育科研人员共同参与，以行动研究法为主要研究方法，由学校组织的一种教研制度与教师专业发展方式。可见，校本教研的现场在学校，校长是校本教研的第一责任人。只有校长自觉承担起校本教研第一责任人的组织者、管理者的责任，带头投身校本教研之中，引导教师把教育教学中遇到的问题转化为课题进行研究，才能真正把教学研究的重心下沉到学校，落地于课堂，从而充分发挥校本教研的效用。

为了实现校本教研在义务教育阶段的全覆盖，应以制度引导校本教研、激励校本教研、规范校本教研、调整校本教研，建议充分发挥市委、市政府成立的市级“双减”政策工作专班的作用，由中小学牵头，天津市教育科学研究院课程教学中心等执笔，参考其他省市先进经验，颁发具体文件明确校本教研意义价值，并细分目标任务、丰富内容体系、创新形式途径、强化管理构架、出台评价标准、明晰责任落实、加强视导评价、建立激励机制、构建培修制度、加强人才建设、构建保障机制等，把校本教研制度化、规范化、常态化。

（二）充分发挥三级教研联动机制作用，全力推进校本教研体系更新

《天津市关于进一步加强新时代基础教育教研工作的实施意见》已经明确规定了市、区、校三级教研联动机制的职责与义务。该意见还对校本教研提出明确要求：“学校要设立教研管理部门，充分发挥校本教研作用，强化教研组织建设，充分发挥教研组、备课组、年级组作用，围绕课程实施、教法改进、作业优化、家校共育等开展经常性教研活动”，“加强校本教研，通过集体备课、听课议课、研讨交流等方式，了解教学动态、诊断教学问题；探索适应新时代要求的教书育人方式，破解学校发展中的重难点问题”。这要求相关学校必须积极行动，不仅应该把校本教研作为工作重点，而且应该做到与时俱进，及时对校本教研体系进行全面系统地更新，努力提高校本教研的针对性、科学性、多样性、趣味性、有效性、创造性等，争做校本教研更新的典型。

建议充分发挥市、区、校三级教研联动机制的作用，构建以“质量导向，各负其责，合作攻关，鼓励创新，精准帮扶，典型推广”为特征的三级教研联动新机制，通过召开校本教研典型经验推广会、基础教育教学获奖成果推广会等，加大对校本教研典型经验推广力度，营造“校校争当典型，人人争做楷模”的校本教研新风尚。此次调研发现，从市

教科院课程教学中心、区教师发展中心教研部到学校，在“双减”政策背景下都创造了许多典型经验，值得认真总结推广。

建议充分利用国家基础教育智慧教育公共服务平台、天津市基础教育网络教研平台等，构建大数据支持的校本教研资源共建、共享、共用、共创机制，让新科技、人工智能为混合校本教研、智能校本教研、优质校本教研、智慧校本教研服务，让“双减”政策真正落地。

（三）全市域整体推进义务教育阶段学校实施弹性上下班制

首先，实行弹性上下班制是“双减”政策文件中极其重要的内容。在因为提供课后服务导致教师在校工作时间相对延长的情况下，学校可统筹安排教师实行弹性上下班制。其次，《中华人民共和国劳动法》对劳动者的工作时间有清晰规定，学校应保障教师的合法权利。再次，如果教师长期处于长时间工作状态，难免会导致消极怠工现象，甚至可能产生职业倦怠问题，影响教师的正常生活。最后，“教育是一种特殊与高级的脑力劳动，这种特殊与高级的脑力劳动必须拥有自由时间。作为一种特殊与高级的脑力劳动，教育是一个使教育者和受教育者双方都变得越来越完善的职业。其前提是，只有当教育者自觉地完善自己时，才能有资格去完善与发展学生”^[2]。苏霍姆林斯基早就围绕教师时间这一问题提醒人们：“没有时间。这是教育工作的灾难。它不仅打击着学校工作，也打击着教师的家庭生活。”^[3]并在《和青年校长的谈话》中告诉青年校长一个治校诀窍：“保证教师自由支配的时间，它对于不断丰富教师的精神世界，像空气对于人的健康一样必不可少。”^[4]因为自由时间正是教师专业发展的空间。

为了确保教师的合法休息权，应从制度层面上为学校实施弹性上下班制保驾护航，并全面落实。

（四）加强对新时代校本教研有效性的研究，努力提高课堂教学质量

教研制度是一项教学促进和教师培养制度，它直接服务于教师成长和教学工作。提高教研工作的有效性是教育内涵发展的一项重要战略。结合本次调研数据，我们在座谈中有意引导教师就校本教研的有效性问题的作答，发现天津市部分学校校本教研仍存在问题，校本教研质量需要提升。

一是建议加强对校本教研有效性的研究，把“新时代校本教研有效性提升研究”列入天津市教育科学重大攻关项目，由天津市教育科学研究院人员、

师范学校教师、中小学一线正高级教师等组成联合攻关课题组，围绕校本教研有效性进行全方位、系统化研究，从学理与应用相结合、理论与实践相统一的视角，揭示校本教研的本质，解答校本教研方面的困惑。

二是建议把作业设计、课后服务，以及引导学生合理使用电子产品、科学利用课余时间、认真完成作业等适当加入校本教研内容之中，加以专题教研的同时，把提升课堂教学质量作为校本教研的重中之重，把向课堂教学要质量、要效率、要效益、要效能、要效力，变成每一位教师校本教研的追求与习惯。

三是建议基于“双减”政策与2022年版义务教育课程标准，借制定基于课程标准的义务教育各学科课堂教学评价标准之机，以学有所获为总标准，以多快好省为标尺评价课堂教学，以标准引领校本教研朝着科学、有效、有趣的方向迈进。

四是建议参照国外教育质量监控经验，充分利用国家义务教育质量监测的天津有关数据，加大对天津市教育质量监控、监测的力度，及时掌握天津市义务教育质量变动情况，针对已经出现校本教研质量下滑苗头的学校，采取行之有效的精准帮扶措施，确保市域内所有义务教育阶段学校做到减负提质。■

【参考文献】

- [1] 韩江萍. 校本教研制度：现状与趋势 [J]. 教育研究, 2007(7): 89.
- [2] 王颖, 王毓. 论自由时间与教师专业发展 [J]. 天津市教科院学报, 2016(3): 23.
- [3] B. A. 苏霍姆林斯基. 给教师的一百条建议 [M]. 周蕙, 王义高, 等译. 天津: 天津人民出版社, 1983: 26.
- [4] 瓦·阿·苏霍姆林斯基. 和青年校长的谈话 [M]. 赵玮, 等译. 上海: 上海教育出版社, 1983: 80.

(上接第19页)

如今，全面深化新时代教师队伍建设和改革取得了一系列重大成果，要明确教师队伍建设的价值取向。善之本在教，教之本在师。乡村教师能力素质提升当务之急在于当下存量的提升，同时要契合当前课程改革的新需求，迫切需要一种能对教学关键问题起作用并解决教学关键问题的专业发展新起点，是培养重新定义教学关键问题解决的具有首创精神的乡村教师先驱和典范的过程，将乡村教师能力素质提升话语的转型从一种可能性变成能动性。要解放乡村教师的潜能，教学关键问题解决过程要有积极的回应力，立足乡村教师能力素质提升的愿景和学力诉求，将乡村教师可能性的潜能转化为倾向性的潜能，最终获得能动性的潜能。因此，要解决教学关键问题，更要走向能力素质提升的思维再造，关注乡村教师变革性思维和持续的行动能力的建构，以此作为乡村教师能力素质提升再定位的重要逻辑起点，通过完善教学关键问题解决的教研路径、发挥教学关键问题解决的内部能量和构建教学关键问题解决的研修智库等策略，形成从教学关键问题解决到能力素质提升的思维再造，提升乡村教师参与教学关键问题解决并解决教学关键问题的能力素质，全面推进中国式现代化广西新实践，在乡村教师队伍建设的新征程上更好地“扛起新使命、谱写新篇章”。■

【参考文献】

- [1] 刘芳. 新时代的教研工作 [M]. 重庆: 西南大学出版社, 2021: 3.
- [2] 孙兴华, 马云鹏. 乡村教师能力素质提升的检视与思考 [J]. 教育研究, 2015, 36(5): 105.
- [3] 同 [2] 105-113.
- [4] 唐松林. 理想的寂灭与复燃：重新发现乡村教师 [J]. 中国教育学刊, 2012(7): 28-31.
- [5] 同 [2] 107.
- [6] HAMMERNESS K. Teachers' visions: The role of personal ideals in school reform [J]. Journal of educational change, 2001(2): 159.
- [7] 黄晓茜, 程良宏. 教师学习力：乡村教师专业发展的重要驱动力 [J]. 全球教育展望, 2020, 49(7): 62-71.
- [8] 同 [7] 62.
- [9] 李军. 基于核心素养的高中历史教学问题研究 [M]. 北京: 文华出版社, 2022: 27.
- [10] 钟启泉. 学力目标与课堂转型：试析“新课程改革”的认知心理学依据 [J]. 全球教育展望, 2021, 50(7): 25.
- [11] 同 [10] 14-27.
- [12] 同 [10] 14-27.
- [13] 同 [2] 111.
- [14] 同 [7] 69.
- [15] 同 [7] 70.

电子白板环境下形成性课堂评价 对学生学习情绪的影响研究

付倩兰 王 颖 陈奕桦*

【摘要】对某小学三年级和四年级八个班（四个实验班、四个对照班）进行为期一年的实验研究，通过比较实验班与对照班在各因变量上的改变趋势差异，透过因变量的长期变化趋势对比，反映出电子白板环境下形成性课堂评价能够延缓学生数学学习时乐趣情绪的降低，以及减缓焦虑情绪和生气情绪。因此课堂上教师应重视电子白板环境下形成性评价对学习情绪影响的积极作用。

【关键词】电子白板 形成性课堂评价 学习情绪

【中图分类号】G40

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 13-25-04

一、研究背景和目的

《教育信息化2.0行动计划》要求持续推动信息技术与教育深度融合，而随着“评价促进学习”理念的逐渐深入人心，“评价不再被看作是教学过程终结之后的一个环节，或凌驾于教学过程之上的活动。评价被看作是教学过程之中的一个部分，与教学、学习一起构成了三位一体的整体”^[1]。要想利用评价改进教师的教和学生的学，需要精准分析和解释、及时反馈并有效使用学习者信息。“囿于数据和技术的双重缺失，传统学习评价与反馈呈现出模糊性和延时性，制约了其价值实现。”^[2]当前，现代信息技术与教育的融合驱动着智慧教育发展，催生出海量的教育大数据。“同时，云计算、学习分析、情境感知等新兴技术方兴未艾，能够深度挖掘教育大数据背后本体共生的表征价值、交互产生的关联价值以及多方协同创生的决策价值，这势必引发大数据与学习评价的结合。”^[3]技术发

展带来新的教育模式和教育方法，使得传统的形成性评价得以借助技术的优势来实现升级和优化，“技术增强版形成性评价应运而生”^[4]。电子白板环境下的形成性课堂评价正是在这样的环境下产生的。

近年来，学生在学习过程中的情绪体验广泛地受到重视。研究发现，学生在课堂学习活动中的情绪体验不仅对其学业表现具有显著的影响，而且与学习兴趣、学习动机、学习策略、认知资源、自我调整、学习投入及幸福感之间具有显著的关系。由此可知，情绪体验与学生的学习历程、学习质量、成就表现有相当密切的关系。那么电子白板环境下形成性课堂评价对学生的学习情绪体验有着怎样的影响？电子白板环境下形成性课堂评价是否能够促使学生产生更积极的学习情绪体验？这些问题亟待探讨。

基于此，本文进行追踪研究，在小学三年级、四年级的数学课堂中，实施长达一年的电子白板环境下

付倩兰 / 四川邛崃市南街小学校，一级教师，从事小学数学教学（邛崃 611530）；王颖 / 四川邛崃市南街小学校，高级教师，从事学校管理工作（邛崃 611530）；陈奕桦 / 山东省曲阜师范大学教育大数据研究院，教授，博士，博士生导师，从事数字学习和教师心理健康研究（曲阜 273165）；*通讯作者，E-mail: aholchen@gmail.com

【基金项目】邛崃市教育科研一般规划课题“电子白板形成性课堂评价对学生学习情绪和学业成绩影响之追踪研究”（QY2019Y19）；山东省社会科学规划研究项目“后疫情时代乡村小学教学管理创新研究”（ZZCJYJ16）

形成性课堂评价活动，旨在探讨电子白板环境下形成性课堂评价对学生学习情绪的影响。

二、核心概念界定

（一）电子白板环境下的形成性课堂评价

“形成性评价是在教学过程中进行的，不以甄别和选拔为目的，为改善教学促进儿童发展的一种评价模式”^[5]，其目的是评价学生的学习行为、学习结果，以及学习过程中的情感、态度、策略等方面的发展。

电子白板环境下的形成性课堂评价指的是在使用电子白板的课堂教学中的形成性评价。当前搭配电子白板使用的课堂形成性评价系统有许多产品可供选择，本研究以“班级优化大师”来进行形成性课堂评价活动。

（二）学习情绪

归纳学习情绪的内涵与分类的研究，发现由于研究焦点与理论模式的不同，学习情绪的分类也会有所差异。本研究提及的学习情绪是指小学生在数学学习活动中所产生的情绪，包含正向激发情绪（乐趣）、负向激发情绪（焦虑、生气）、负向抑制情绪（无聊）等学习情绪。

三、文献综述

（一）电子白板使用的相关研究

凭借着多方面优势，电子白板在中小学课堂中的使用比例逐年提升，目前已经达到较高的普及率。在分析国内外的相关文献时发现，相较于教学策略及其活动设计方面的应用，研究者对电子白板的课堂评价机制讨论较少，而且也缺乏长时间课堂应用电子白板的追踪研究。

（二）形成性评价的相关研究

我国从21世纪初开始引进形成性评价，并逐渐在教育领域推行，国内关于形成性评价的文献和研究不在少数。^[6]其研究内容主要分为两个板块。其一是对形成性评价的使用现状进行研究，探讨形成性评价在国内的发展运用状况，并对其在我国的使用情况进行梳理，强调随着教育技术的发展形成性评价与教育技术相结合势在必行。其二是对形成性评价在各学科教学中的运用总结，其中关于形成性评价在数学教学中的运用探讨几乎没有。从研究方法上看，目前的形成

性评价研究多是理论研究，实证研究较少，长期的追踪研究几乎没有。

（三）学习情绪的相关研究

近年来，学生在学习过程中的情绪体验受到广泛重视，其中不乏实证研究，主要是探讨在特殊的学习环境下学生的学习情绪状况，如混合式学习环境下情绪分析应用与模型研究^[7]、新媒体环境下学习者情绪对认知影响的实证研究^[8]，但是与某个学科教学相关的实证研究只有少数。韩颖等人关于小学数学课堂学习中技术效应的实证研究指出，技术对学生学业情绪产生了影响；学业成绩、学习动机、学习投入与学业情绪具有相关性；在技术促进学习的过程中，学业情绪可能存在中介作用。^[9]但是关于形成性课堂评价对学习情绪和学业成绩的影响的研究几乎没有。

（四）研究成果综述及对研究的借鉴

截至2020年5月20日，从中国知网数据库的检索文献来看，对于电子白板环境下形成性课堂评价对学生学习情绪影响的研究成果几乎是空白。而课堂评价属于教学系统重要的一环，对学生学习的影响深远，对电子白板的课堂评价机制投入更多关注十分有必要，尤其应关注随着时间推进学生在该机制中的学习历程变化。因此，探讨电子白板环境下形成性课堂评价对学生学习情绪的影响具有一定的研究价值。

四、研究的思路和方法

（一）基本思路

本研究选择实验班和对照班进行为期一年的实验研究，在追踪研究中收集实验班在“班级优化大师”中的课堂评价表现数据，并在每个学期的初期、中期、末期对学生进行数学课堂学习情绪的问卷测试。通过比较实验班与对照班在各因变量上的改变趋势差异，对比因变量的长期变化趋势来反映研究操作带来的影响，最后根据所有研究发现撰写报告。

（二）样本选择

本研究以便利取样的方式，在邛崃市南街小学校三年级和四年级共选择八个班（四个实验班、四个对照班）进行为期一年的准实验研究，八个班共有384名学生，由四位数学教师授课（每位教师分别教一个实验班和一个对照班），教师的年龄介于35~45岁之间，教龄介于15~25年之间。所有实验班均安装电子

白板,使用“班级优化大师”系统。

(三) 研究方法

1. 准实验法

(1) 研究措施。因为无法做到将学生随机分派至实验班和对照班,所以本研究只能使用准实验研究方法,在此基础上尽可能控制相关变量,以期建立正确的因果推论。四个实验班在数学课堂上全部使用“班级优化大师”系统,对学生进行形成性课堂评价,四个对照班则使用传统的课堂评价策略。为控制实验班的课堂评价机制没有太大差异,研究者和授课教师每周课前都会进行协调,尽可能使每个班级的课堂评价活动内容相近。在为期一年的追踪研究中收集四个实验班在“班级优化大师”中的课堂评价表现数据。

(2) 研究工具。本研究以“班级优化大师”中的系统分数来代表被试在形成性课堂评价中的表现。该数据主要涉及三个部分的表现行为:学生在课堂提问中的表现,学生在课堂中参与活动的表现,学生每周的知识检测表现(此部分所占的比例较低,仅对有突出进步学生给予加分奖励)。考虑到短时间内评价表现的数据可能有较多干扰,研究者以期中与期末考试所对应的授课时间范围作为数据采样周期,取该周期内系统储存的所有分数之均值。因此,每名学生在每个学期都会有两次系统的均值分数,一年共有四次分数。为了便于比较,所有数值会转换为Z分数进行数据分析。

2. 问卷调查法

(1) 研究措施。在每个学期的初期、中期、末期对学生进行学习情绪问卷的集体施测。

(2) 研究工具。本研究以Pekrun等国外学者编制的数学学习情绪量表(Academic Emotions Questionnaire-Mathematics,简称为AEQ-M)来反映学生的学习情绪。AEQ-M具有良好的信度与效度,分为兴趣、生气、焦虑和无聊等四个分量表,四个分量表的Cronbach's α 系数分别介于0.91~0.95之间,信度介于0.69~0.81之间,四个一阶因素具有良好的组成信度与平均变异抽取量,AEQ-M具有良好的建构效度与效标关联效度,复核效度分析显示AEQ-M具有良好的稳定性。

(四) 数据分析方法

本课题采用阶层线性模型(以下简称HLM)来分

析实验班与对照班在实验过程中的各因变量追踪数据。模型中有两个水平的变量。水平一是会随着时间变动的变量,包括时间的线性成长因子与加速度成长因子。水平二是不随时间变动的变量,包括性别与组别(实验班与对照班)。本研究以随机截距与斜率模型检验和回答研究问题。

五、数据分析结果

采用HLM分析四种学习情绪在实验班和对照班中的变化结果,具体分析如下。

一是兴趣维度。HLM分析显示在加速度改变方面,实验班无显著变化($t=-1.08$),对照班加速度显著降低($t=-2.31$),表现为先上升后下降。结果显示对照班学生的数学学习乐趣感先上升后下降,即学生虽然一开始觉得学习有乐趣,但是随着时间的推移乐趣感显著降低。

二是无聊维度。HLM分析显示在加速度改变方面,实验班加速度显著($t=2.02$),表现为先下降后上升;对照班加速度显著($t=2.34$),表现为先下降后上升。结果显示无论是实验班还是对照班,学生数学学习的无聊感均是先下降后上升。这说明虽然学生开始学习数学时无聊感不明显,但是随着时间的推移无聊感都会逐渐增强。

三是焦虑维度。HLM分析显示在加速度变化方面,实验班无显著变化($t=0.84$),对照班加速度显著($t=2.93$),表现为先下降后上升,即对照班学生的数学学习焦虑感是先下降后上升。说明对照班学生虽然开始学习时焦虑感不明显,但是随着时间的推移焦虑感逐渐增强。

四是生气维度。HLM分析显示在加速度变化方面,实验班无显著变化($t=0.69$),对照班加速度显著($t=3.19$),表现为先下降后上升,即对照班学生的数学学习生气感是先下降后上升。说明对照班学生随着学习时间的推移,生气感显著增强。

从以上学习情绪的变化分析来看,在无聊情绪方面,两个组别的变化趋势相似。在兴趣、焦虑与生气情绪方面,对照班的变化比较明显,实验班的变化趋势相对缓和,可见“班级优化大师”系统的使用能够延缓学生学习数学时乐趣情绪的降低,减缓学生的焦虑与生气情绪,详细的对比情况见表1。

表1 采用HLM分析四种情绪在实验班和对照班加速度变化

组别	乐趣	无聊	焦虑	生气
实验班	无显著变化 ($t=-1.08$)	加速度显著, 表现为先下降 后上升 ($t=2.02$)	无显著变化 ($t=0.84$)	无显著变化 ($t=0.69$)
对照班	加速度显著降 低,表现为先 上升后下降 ($t=-2.31$)	加速度显著, 表现为先下降 后上升 ($t=2.34$)	加速度显 著,表现为 先下降后上 升 ($t=2.93$)	加速度显 著,表现为 先下降后上 升 ($t=3.19$)

六、结论与启示

基于长达一年的电子白板环境下的形成性课堂评价活动,探讨在小学数学课堂中使用电子白板形成性课堂评价对学生学习情绪的影响,由此总结出以下四点结论与启示。

第一,电子白板环境下的形成性课堂评价能够延缓学生学习数学时的乐趣情绪降低。在为期一年的追踪研究中,同一位教师教授的同一年级两个班中,虽然学生学习数学的乐趣感一般都是先上升后降低,但是使用“班级优化大师”系统进行形成性评价的班级学生情绪变化情况未出现显著差异;而未使用“班级优化大师”系统进行形成性评价的班级学生乐趣感显著降低。这可能是因为电子白板环境下的形成性课堂评价能够给学生提供更多生动有趣的评价形式,吸引学生的注意力,让学生感受到学习的乐趣。

第二,电子白板环境下的形成性课堂评价能够减缓学生数学学习时的焦虑情绪和生气情绪。焦虑情绪和生气情绪均属于负向激发情绪,作为学习情绪的重要组成部分,严重影响着学生数学学习的情绪体验。以往研究表明,只有负向激发情绪得到一定的抑制,学生才能更加积极地学习。电子白板环境下形成性课堂评价能够有效地减缓学生的焦虑情绪和生气情绪,这与形成性评价的特征有关,形成性评价区别于诊断性评价和终结性评价,而电子白板使用环境的可视性与及时性特点又使形成性评价的优势更加明显,营造了更加宽松的评价氛围,从而抑制了学生学习的负向激发情绪。

第三,教师在课堂中应重视电子白板环境下形成

性评价对学习情绪影响的积极作用。关于形成性评价的研究虽然不在少数,但是从研究方法上看,目前的形成性评价研究多是理论研究,实证研究甚是罕见,长期的追踪研究更是没有。本研究通过一年的追踪研究,利用科学的实验方法、真实的证据证明了电子白板环境下的形成性课堂评价对学生学习情绪的积极影响。因此,建议一线教师在日常的教学中可以利用电子白板实施形成性评价,从而抑制学生的负向学习情绪,提高学习效率。

第四,未来研究可重点探讨电子白板环境下形成性课堂评价未能使学生乐趣情绪提升的根本原因。本研究虽然证明了电子白板环境下的形成性课堂评价可以有效缓解学生乐趣情绪的降低,但是数据分析结果显示学生学习的乐趣感也并没有随着时间的推移增强。这对未来的研究提供了一个方向。■

【参考文献】

- [1] 于伟. 倾听儿童的声音,寻求共鸣性理解:小学课堂教学中形成性评价的田野考察与思考[J]. 教育科学研究, 2019(3): 44.
- [2] 吴虑. 大数据支持下学习评价的价值逻辑[J]. 清华大学教育研究, 2019, 40(1): 15.
- [3] 同[2].
- [4] 王文礼. 技术增强版形成性评价的核心原则和应用趋势[J]. 现代远程教育研究, 2017(5): 104.
- [5] 王景芝, 底会娟, 王鑫. 美国高宽课程中形成性评价的应用及其启示[J]. 河北大学学报(哲学社会科学版), 2015, 40(6): 96.
- [6] 陈秋仙. 论形成性评价在中国的文化适可与挪用[J]. 山西大学学报(哲学社会科学版), 2016, 39(3): 80-90.
- [7] 徐晓青, 赵蔚, 刘红霞. 混合式学习环境下情绪分析应用与模型研究:基于元分析的视角[J]. 电化教育研究, 2018, 39(8): 70-77.
- [8] 徐海霞, 黎明, 李书明, 等. 新媒体环境下学习者情绪对认知影响的实证研究[J]. 上海教育科研, 2019(1): 52-55.
- [9] 韩颖, 董玉琦, 毕景刚, 等. 小学数学课堂学习中技术效应的实证研究:基于学业情绪中介的视角[J]. 现代教育技术, 2019, 29(2): 101-106.

常人方法学视角下数学问题解决教学路径研究

张 静

【摘要】常人方法学理论源于对传统社会学的反思和批判，强调对社会日常生活的关注，认为科学工作如同日常活动一般，是情境的、实践的。从常人方法学理论出发，数学问题解决教学也是一项科学的工作，教师作为问题情境的创设者、核心问题的提炼者和问题解决教学的反思者，应掌握行动的索引性、权宜性和反身性，提炼数学核心问题，打破常规化教学，增强教学反思能力，从而提升问题解决教学能力，帮助学生形成和发展数学核心素养。

【关键词】常人方法学 数学问题 解决问题 解决教学

【中图分类号】G623.5

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 13-29-04

一、问题的提出

《义务教育数学课程标准（2022年版）》（以下简称课程标准）指出，学生在“实际情境和真实问题中，运用数学和其他学科的知识与方法，经历发现问题、提出问题、分析问题、解决问题的过程，感悟数学知识之间、数学与其他学科知识之间、数学与科学技术和社会生活之间的联系，积累活动经验，感悟思想方法，形成和发展模型意识、创新意识，提高解决实际问题的能力，形成和发展核心素养。”数学问题源于生活、用于生活并高于生活，教师要关注数学知识与生活的联系，引导学生将所学知识迁移到生活中的问题中去，从而达到学以致用目的。

“在对经典社会学理论占有与批判、对现象学思想精髓的充分吸收的基础上，加芬克尔创设了常人方法学。”^[1]以加芬克尔为代表的常人方法学家关注日常生活的实践活动，重视日常实践活动的“行动权宜性”“行动的场景组织”“行动的索引性表达”“行动的反身性和可说明性”^[2]等。常人方法学旨在对日常生活中的活动进行分析，而数学问题来源于生活，与生活有着千丝万缕的联系，因此可从常人方法学视角

出发，从行动的日常表达的索引性、日常实践的权宜性、日常行动的反身性三个维度，探索数学问题解决教学路径。

二、数学问题解决教学的意义

“数学问题解决是指学生在新的情境状态下，运用所掌握的数学知识对所面临的数学问题采用新的策略和方法，在新的情境状态下寻求问题答案的一种心理活动过程。”^[3]数学问题解决教学有利于发展学生的数学核心素养，提升其知识迁移能力和发展其数学思维。

（一）突出学生主体地位，发展数学核心素养

课程标准提出了发展学生核心素养的“三会”要求，一是要求学生用数学的眼光观察现实世界，二是要求学生用数学的思维思考现实世界，三是要求学生用数学的语言表达现实世界。在问题解决教学中，与“三会”对应的素养为主动参与数学探究活动，提出有意义的数学问题；利用数学方法分析解决数学问题和实际问题；简约精确地描述生活中的问题，形成数学表达和交流能力，发展应用意识和实践能力。

数学问题解决的教学强调学生在学习过程中的探

究,教师设置问题情境,使学生在情境中调动数学思维进行思考,引导学生提出问题并进行探究,使学生参与发现问题和解决问题的过程,突出学生的学习主体地位,在解决具体的数学问题中发展学生的核心素养。

(二) 注重数学知识的迁移,培养整体性思维

知识迁移指的是学生运用已有知识去解决新的问题。在问题解决教学中,学生通过阅读题目中的相关信息,分析其涉及的相关数学知识,充分调动已有知识对问题进行求解。教师有意识地培养学生的数学知识迁移能力,引导学生将新旧知识串联起来,使学生对同一类型的题目可以做到举一反三,从而渗透数学思想方法和培养学生的数学关键能力,帮助学生巩固已有知识,强化新知识。

在问题解决教学中,由于问题类型不同,因此问题的解法具有多样性,教师引导学生不断进行假设和验证,寻求多样化的解题方式,有利于培养学生的批判性思维,激发学生学习数学的热情,提升解题思维的灵活性。

(三) 激发学生创造性,培养发散性思维

“美国《行动的议程》指出,问题解决本质上是一种创造性的活动,它的基础是虚心、好奇心和探索的态度,是进行试验和猜测的意向。”^[4] 开放性问题往往有多种解法,不受到“答案唯一性”的制约,有助于培养学生的发散性思维和敢于批判的精神。

一线教师大多遇到过题目出现“错误”的情况,即问题条件要么多余,要么不足。不同的情况有不同的解决方法,如果问题条件多余,那么答案则可能出现多种情况;如果条件不足,那么需要提供假设。学生在解决数学问题中充分调动思维,带着问题去观察、探索、思考,使数学学习过程富有创造性和趣味性,从而培养创新意识、探究意识和独立思考的能力,积累数学活动经验,并学会从数学的角度发现和提出问题,用数学的思维解决问题。

三、常人方法学与数学问题解决教学的耦合

根据常人方法学的研究,“规则和行动都是一种索引性符号,其意义需要结合具体的场景来构建。如果将它们抽离出来进行单独研究,我们势必会误解其真实意义”^[5]。由此可以看出,常人方法学理论强调行动和规则的索引性、权宜性和反身性,而情境的创设、

反身性和行动的权宜性的发挥,也正是问题解决教学所强调的。这说明在教学场域中,数学问题解决的数学与常人方法学理论必然产生耦合反应。

(一) 数学问题解决教学的真实情境

问题解决教学具有极强的情境性,这与常人方法学所强调的行动的索引性不谋而合。在数学问题解决教学中,教师需要为学生营造真实的情境。需要注意的是,创设的情境应符合学生现阶段认知发展特点,是学生日常生活中可视的、可以被理解的,在问题的导入和问题解决过程中促进学生对问题的理解,明晰题目中的数量关系,帮助学生运用数学的思路分析问题。

在真实情境中,问题情境的创设使得数量关系更加具体形象,帮助学生将抽象的数量关系和具体的生活联系起来。例如路程=速度×时间,路程指的是一段路从起点A到终点B的距离;速度指的是一个物体单位时间内行驶的路程(如汽车每小时行驶60千米,小孩每分钟走60米,小明每秒跑5米);时间指的是从开始到结束的一段时间。像时间这一类数量关系比较容易辨别出来,因为表示时间的通常是时、分、秒常见的时间单位,而路程和速度则需要教师创设具体的情境,引导学生学会区分,并在具体的问题情境中找出相应的数量关系,从而引导学生正确地运用公式,解决数学问题。

另外,问题情境需要多样化,因为相同的问题在不同情境中的理解都有可能不同,例如植树问题包含两端都要栽树、只栽一端或两端都不栽的情境。条件不同,解题方法和所运用的公式也不同,因此要具体问题具体分析。根据情境,选择合适的解决问题策略。

(二) 问题解决教学的反思

教师对于问题解决教学的反思,对于他们自身和学生的发展都非常重要。一个班级学生的学习水平是不同的,他们在课堂中的反应也存在差异,如有的学生对提取数学信息有困难,有的学生对计算有困难,还有的学生对已有知识的提取存在疑问。对于提取数学信息有困难的学生,教师讲解问题时应该多注意分析题意帮助学生锻炼读题能力;对于计算有困难的学生,教师应及时让学生通过练习提升计算能力;对于已有知识提取有困难的学生,教师应帮助学生建构知识框架,将新知识和旧知识建立联系,帮助学生理解

和吸收新知识。

此外，在问题解决教学中，如果学生学得不扎实，对题型的变换无法作出判断，那么教师也需要在课后及时反思，分析学生出现问题的原因，找到解决问题的方法，帮助学生克服困难。

四、常人方法学视角下问题解决教学中教师的角色特征

（一）问题情境的创设者

在情境创设中，教师发挥着主导作用。需要注意的是，教师在情境创设中的话语权是有前提条件的，教师应根据学生数学学习的心理发展特点来创设问题情境，不同的年级、不同的学生个体、不同的单元主题都是教师需要考虑的因素。

创设问题情境在教学过程中起到铺垫作用，其目的是为了让学生在情境中发现问题、提出问题，引领学生主动学习。在创设问题情境时，教师不仅需要理解教材和掌握学情，而且还需要重视学生的思维过程，启发学生，激发学生对数学的学习兴趣，唤醒学生的问题意识，即教师的所有行为的出发点都是为了学生，围绕学生开展教学。

（二）核心问题的提炼者

教师作为课堂节奏的把握者和数学核心问题的提炼者，在课堂中起着引领作用。数学知识具有逻辑性和探究性，当遇到难度较大且复杂的题目时，教师需要将核心问题提炼出来，为避免学生产生思维惰性，要以数学知识为主线，抓住核心问题，围绕核心问题开展有层次的提问，帮助学生归纳解决一类问题的方法，在解决难题中获得学习成就感。

作为核心问题的提炼者，教师需要熟练掌握数学知识，对课本中的问题形成自己的教学框架，以便在讲解问题时层层递进，引导学生循序渐进地思考，掌握教学重点难点，构建知识并内化知识。

（三）问题教学的反思者

“教学反思指教师为了实现有效的教育、教学，在教师教学反思倾向的支持下，对已经发生或正在发生的教育、教学活动以及这些活动背后的理论、假设，进行积极、持续、周密、深入、自我调节性的思考，而且在思考过程中，能够发现、清晰表征所遇到的教育、教学问题，并积极寻求多种方法来解决问题

的过程。”^[6]作为教学的反思者，教师应意识到教学反思对于专业成长的作用。教师应反思的问题包括但不限于以下：在问题解决教学中是否考虑学生的认知发展特点，是否实现了教学目标，学生是否完成了教学重点难点的学习，等等。持续的反思有助于提升教学效率。

高效课堂是教师通过无数次的反思和实践打磨出来的。教师通过对教学中出现的问题进行思考，形成反思意识，能够更进一步了解教学活动和学生的学情，从而进行自我调节，在教学中改进问题，提升专业化水平。

五、常人方法学视角下问题解决教学质量提升路径

根据常人方法学，“任何行动都是行动者在局部场景条件下（局部性）通过创造性的活动（权宜性）而完成的，但任何局部行动都是其他无数局部行动的延续与结果，因此，对一项行动的理解必须借助对其他行动的说明（索引性），由此形成了无穷无尽的索引链条”^[7]。在数学问题解决过程中，教师和学生都需要共同处于局部的场景条件下，对需要解决的问题进行思考并做出解答，以此达成教学目标。

（一）掌握行动的索引性，提炼数学核心问题

在某种意义上，世界上的事件、物体或词汇都是索引性的。大部分情景词汇的意义可随着情境的变化而变化，同时取决于谁在说这个词汇或者这个词汇是针对谁而说的。^[8]在问题解决教学中，教师承担着提问者的重要角色，针对学生的认知发展特点提炼数学问题，尤其是核心问题，因为核心问题指向所学知识的本质，“整合教学内容的关键和重点，其他问题由它派生出去，并与它有着内在的逻辑关系”^[9]，解决核心问题有助于学生理解所学知识的要点，建构知识体系。

教学是一种双边活动，是教师的教和学生的学相统一的活动，教师需要精心准备课堂提问，根据学生的已有经验和阶段发展特点，培养学生的问题意识，引导学生围绕问题进行思考，并预设学生的回答，提升教学质量。因此要以学生的已有经验为依据，在新课的导入环节为学生创设符合其认知的问题情境，以核心问题为导向，派生出其他问题，针对所教内容由

浅入深、从已知到未知地进行提问。新授课环节的直接导入法、复习导入法、故事导入法，都离不开教师提问。

（二）掌握行动的权宜性，打破常规化教学

一些教师在日复一日的教学中容易出现思维定式，如果不克服思维定式，打破常规化教学，对不同的学生只是一味采取统一的方法进行教学，忽略场景的实际情况和学生的身心发展特点，那么只会限制学生创造性解决问题能力的发展。

在常人方法学中，加芬克尔认为“行动者不是‘判断的傀儡’，社会秩序不是社会行动者遵循预先确定的规范的产物，而是‘一个永无止境、正在进行的权宜性成就’”^[10]。同理，教师并非一定要遵循预定的规则进行实践，规则不能预见课堂中所出现的偶然状况，这时就需要教师发挥教学智慧，打破常规化教学，灵活地应对课堂中所出现的突发状况，掌握课堂节奏，根据具体的情景进行变通。一名优秀的教师不可能只是会照本宣科的教书匠，而是应该发挥主观能动性，在专业成长和发展的过程中不断主动学习新的理论思想，更新教育理念。作为教育行动者的一方，教师也不能仅按照教辅资料所呈现的教学过程一板一眼地开展教学，而是应该根据实际情况进行权宜操作和判断。作为教育行动者的另一方，学生是独立的客体，具有主观能动性，在学习中发挥着主体作用。

（三）掌握行动的反身性，增强教学反思能力

常人方法学认为“行动具有反身性，所谓反身性，是指对行动过程的描述、说明与理解能作用于行动本身”^[11]。行动、说明和场景构成了一个整体，这三者是不可分割的。行动处于局部的场景之中，是场景的一部分，说明是行动的内在组成部分，能够帮助个体理解行动，同时也有利于行动者更加有序地组织行动。教育研究者对教育实践活动进行描述与说明的过程，也是对教育实践活动进行反思的过程，教育研究者也是教育实践活动的反思者。教师作为课程的研究者和开发者，对问题的说明和讲解过程，也是对教学实践活动进行反思的过程，这种反思过程能使课堂教学效

果可视化。

教师作为教学活动的组织者和实践者，要避免问题解决教学脱离学生的生活经验，例如在首次讲解银行存款利息应用题时，有的学生可能只听过利息这个词语，但并不知道利息的具体含义，这时教师就需要向学生说明利息的概念以及所出现的场景，帮助学生理解题意，顺利解题，从而达成教学目标。这种行动的可说明性推动着教师不断深入思考，反思教学行为，从而提升问题教学的能力。

常人方法学为数学问题解决教学提供了一个新的路径。在常人方法学的视角下，通过对问题解决教学中教师的角色特征进行分析，提出问题解决教学质量提升路径，有助于促进教师进行教学反思，打破常规化教学。这一系列方法的深入研究，对学生核心素养的发展、整体性思维和发散性思维的培养具有重要意义。■

【参考文献】

- [1] 周彬. 教育研究中的常人方法学取向 [J]. 教育理论与实践, 2001(10): 9.
- [2] 同 [1].
- [3] 胡勇, 黄龙, 周志朝. 中学数学教学设计与应用技巧 [M]. 长春: 吉林人民出版社, 2019: 115.
- [4] 戚洪祥. 数学问题解决: 演变、内涵及实践路径 [J]. 上海教育科研, 2020(11): 90.
- [5] 杨述超. 常人方法学的基本主张及其内在逻辑 [J]. 天府新论, 2020(5): 159.
- [6] 申继亮, 刘加霞. 论教师的教学反思 [J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2004(3): 44.
- [7] 李化斗. 社会生活中的具体与抽象 兼论“过程—事件分析” [J]. 社会, 2011, 31(2): 218-219.
- [8] 肯尼思·D·贝利. 现代社会研究方法 [M]. 许真, 译. 上海: 上海人民出版社, 1986: 391.
- [9] 王文英. 读厚 读薄 读活: 以“认识比”为例谈教材使用的策略 [J]. 小学数学教师, 2016(7/8): 141.
- [10] 同 [1].
- [11] 刘堃. 常人方法学工作研究分析: 以解数学题为例 [J]. 湖南医科大学学报(社会科学版), 2009, 11(4): 20.

农牧区小学科学实验教学管理存在的问题及其破解策略

黄若薇

【摘要】小学科学课程的实施离不开实验教学管理。当前，一些农牧区小学仍然存在对实验室管理重视不够、实验室器材设备不足、实验室规范化管理不到位、管理人员专业能力亟待提高等问题。对此，应充分认识小学科学实验教学的价值意蕴；科学规划实验室建设，为实验教学提供资源保障；开展实验教学师资培训和教研活动；完善实验设备管理的规章制度；加强实验设备安全规范管理。

【关键词】农牧区小学 科学教育 实验教学 管理问题

【中图分类号】 G40

【文献标识码】 A

【文章编号】 1002-3275 (2023) 13-33-04

农牧区教育的发展影响乡村振兴战略的实施效果和边疆发展。农牧区小学既是乡村教育振兴的重点和难点，也是农牧区教育发展和提高人才培养质量的起始点。科学教育是农牧区教育的重要组成部分，要从小培养孩子的科学素养。小学科学实验是学生亲身体验科学探究的过程，通过开展实践探究活动，帮助学生了解科学探究的具体方法和技能。实验教学管理则是提高实验教学质量的根本保障。多年来，国家十分重视学校实验教学管理，颁布了一系列相关政策文件，有力促进了小学实验教学装备配备标准化建设和实验教学的开展。尤其是2019年教育部发布的《关于加强和改进中小学实验教学的意见》(以下简称《意见》)，为进一步加强实验教学的规范化管理提供了重要依据。当前，农牧区小学科学教育基础仍相对薄弱，实验教学管理存在一些问题，直接影响实验教学的开展和人才培养质量的提高。加强实验教学的标准化、科学化和规范化管理十分迫切。

一、部分农牧区小学科学实验教学管理存在的主要问题

为了解当前农牧区小学科学实验教学管理的现状，

笔者选取5所农牧区小学，通过对小学部分领导、科学学科教师和实验室管理人员进行调查和访谈，发现一些农牧区小学科学实验教学管理存在的问题。这些问题应高度重视，防止出现小学科学实验教学管理逐步边缘化的倾向。

(一) 学校对实验室管理重视不够

在调查中发现，虽然在国家的大力支持下，农牧区小学的科学实验室建设工作取得了一定成效，但是仍然有些学校只重视教室设施建设，而对于小学科学教育的实验室、设备室重视不够。首先，购置实验器材的投入明显不足，特别是缺少当前实验教学改革所需的仪器药品。其次，78.3%的学校缺少实验员室、培养室，65.6%的学校不能有效利用科学实验室，课程表中所列出的实验大多是教师演示实验，学生自己动手操作的机会很少，也没有设置和建设能正常运行的生物园室、科学探究实验室。再次，81.2%的学校缺乏积极创造条件、有计划对学生开放实验室的意识，实验室封闭的时间较多，实验教学中的实验开出率较低，难以满足课程改革对科学课程实验教学提出的新要求。最后，

黄若薇 / 新疆师范大学教育科学学院，从事教育管理研究 (乌鲁木齐 830017)

【基金项目】 新疆维吾尔自治区哲学社会科学基金项目“乡村振兴中新疆农牧区村小规模学校发展问题研究”(22BJYX073)

63.1%的学校很少组织课外实践活动、课外科技活动，未能充分发挥实验室资源的作用，也不能积极主动开发新资源。此外，一些学校领导对于实验教学的重要作用认识不到位，认为科学课的实验教学可有可无，因此随便挤占、借用实验课时的现象经常出现，把科学课当作是副科的错误观念还没有得到彻底扭转，这也导致一些师生、家长对科学实验重视不够。

（二）实验室器材设备不足

通过实施农村义务教育薄弱学校改造项目，大力推进义务教育学校标准化建设和均衡化发展，农牧区小学实验教学设备配置得到一定完善。但随着农牧区基础教育的发展，小学规模的调整和布局重组，仍有一些小学实验设备仪器难以满足教学的需要。调查显示，有86.3%的教师认为开展小学科学教育需要加强学校实验器材的配备；有71.6%的教师认为学校实验室建设不符合规定，实验室器材设备的添置和多媒体设施的完善是主要问题；有74.3%的教师认为目前小学科学实验室不能满足教学需要。在调查中，甚至有一个规模较大的小学（有2600多名学生），才配备2间实验室、1间准备室。此外，有的教师认为目前需要自制的教学器材和设备仪器较多，费时费力，且难以满足教学需要；有的学校没有科学准备室；有些学校的设备仪器都是2008年以前为迎接国家相关检查配置的，较为陈旧，新的设备仪器较少。小学科学教材几经更换，教学内容改动较大，这些十几年前购置的设备仪器较陈旧，大多与新的小学科学教材内容相脱节，不能适应当前小学科学实验教学改革的要求。而有的学校虽然购置了新的高标准的实验设备仪器，但是在实验教学中很少使用，实验器材设备的利用率偏低。^[1]

（三）实验室规范化管理不到位

在调查中发现，一些农牧区小学实验室管理的组织机构虽然比较健全，实验室管理制度也相对规范，但是实验室的药品、仪器、账目缺乏有效的管理。在药品管理方面，个别学校实验室和设备仪器室距离较远，药品的取放使用极不方便。在仪器管理方面，有的教师反映学校实验室的设备仪器不按照标识摆放，杂乱无序，有的仪器没有及时编号，这给设备仪器的存取带来较大麻烦，对实验教学造成不利影响。有的教师反映由于校舍紧张，学校没有把实验室和设备仪器室分开，而是采取共用的做法，拥挤且杂乱，影响

准确迅速地取放仪器。还有的教师反映在小学科学实验教学过程中，有的学生不认真听实验教师讲课，违规操作，取用设备仪器的随意性很大，课程结束后也不按标识要求存放仪器，造成实验设备仪器破损的现象时有发生。在实验室账目管理上，部分小学只设有总账，缺乏分类明细账，不能规范化管理账册的问题比较突出。部分学校没有对低值易耗品，以及报损、报废、维修的设备仪器进行及时造册入账，也未说明损坏原因，有的实验仪器未登记随意借出，因时间过长难以追回，造成资产流失。出现上述问题的原因在于学校对实验室管理重视不够，职责不明确，管理不规范，规章制度不严格，管理责任混乱。

（四）管理人员专业能力亟待提高

农牧区小学近几年入职的新任教师、代课教师和支教教师较多，教师队伍普遍年轻化，一些教师缺乏教学经验，专业技能亟待提高，且科学学科的专业教师较缺乏。在调查中了解到以下八个方面的信息：第一，83.3%的学校缺乏专职的实验器材管理人员，由于编制等原因，一些学校没有设置实验室管理人员专职岗位，也未能解决职称待遇等关系到相关人员切身利益的问题。第二，86.2%的教师表示自己倾力于完成教学和班主任工作，投入到实验室建设管理和实验教学研究的时间十分有限，甚至无暇顾及。第三，有47.6%的学校安排未经过专业培训的代课教师兼任实验室管理员，或安排科学教师代管实验室，但是学校专职的科学教师数量较少，他们要承担多个班级的科学课程教学任务，课时量大，教学任务繁重，有的科学教师还负责班主任等其他工作，疲于应付实验室管理工作。第四，有的学校指派行政人员临时代管实验室，但他们属非专业人士，且只是名义上代管，并不清楚管理规范，造成实验室管理流于形式。第五，在访谈中得知，有的学校虽然配备有专职实验室管理人员，但是管理职责落实不到位，管理人员对规章制度的执行力不足，规章制度形同虚设，有的人甚至没有持证上岗，缺少仪器操作、实验安全维护、实验仪器的维修保养等专业知识和实践能力。一些实验室管理人员缺乏服务课程改革的实验教学理念，专业水平亟待提高。第六，有的学校实验课的课时少，实验教师未经系统培训，不熟悉新购置的高标准实验设备仪器的使用，难以教学生，导致一些实验无法开展。第七，有些学校的实验人员变动过于频繁，实验室由其他任课教师临时兼管，由于教师的学科背景知识差距

和专业素养欠缺，只能充当保管员的角色，难以适应实验室设备仪器的维修保养等日常工作需要。第八，在访谈中还了解到，学校针对科学教师的教学开展的培训较多，针对实验室建设与管理的专项培训较少，且相关培训人员的覆盖率不高，未做到应培尽培，培训的力度、频次不足，培训内容缺乏针对性，培训实效性也有待提高。

二、加强实验教学管理，提升实验教学质量的实践策略

（一）充分认识小学科学实验教学的价值意蕴

实验教学是落实小学科学教育的必备载体和重要渠道。小学科学是培养学生科学素养与动手操作能力、科学探究意识与创新精神，实现素质教育目标的重要课程。科学实验室是小学生进行观察、实验、制作等科学探究活动必不可少的教学资源 and 教学场所，有助于激发小学生学习科学的兴趣，培养动手能力、善于质疑的科学精神、实事求是的科学态度。实验室建设与管理是学校践行科学课程目标、开展实验教学的重要保障，更是确保农牧区小学科学实验开足、开全的重要前提。农牧区小学应重视和加强实验室建设与管理工作，设立实验室管理工作领导小组或者专职管理机构，建立由学校领导分管与指导的实验室工作研修组，安排责任心强和专业知识技能丰富的专职教师负责实验室管理，明确职责，分解任务，落实责任，定期开展交流研讨，使实验室工作成为农牧区学校教育教学的有力支撑。

（二）科学规划实验室建设，为实验教学提供资源保障

教育装备的配置是开展高质量实验教学的物质基础保障。国务院颁布的《全民科学素质行动规划纲要（2021—2035年）》（以下简称《纲要》）强调：“加强农村中小学科学教育基础设施建设和配备，加大科学教育活动和资源向农村倾斜力度。”针对部分农牧区小学科学实验教学设备缺乏，难以满足教学需要的现实状况，教育行政部门要统筹规划实验室建设，依法保障农牧区学校所需的经费投入和实验教学资源，明确教育部颁布的学科教学装备配置标准，保质、保量、配齐、配足教学设备仪器，及时更新、补充、供给消耗性实验材料，满足实验教学基本需求。学校根据实验室在小学科学教育中的重要意义和现实作用，明确实验室建设的定位。把科学实验室建设及其器材配置

与管理工作列入学校发展的整体规划，在每学年固定的经费预算中专项列支，专款专用。学校专门制定实验室建设发展规划，包括实验室建设的专项经费、实验设备仪器及消耗品的补充、实验教师及实验室管理员的培训、符合教材内容要求的学生实验课程、实验室使用管理等内容，并贯彻落实。

学校应保障科学实验室建设所需资金，适时对普通教室进行多功能技术改造，建设复合型综合实验教学环境，配齐科学实验室所有大类的科学设备仪器，科学安排实验课程的开设时间，尽量开齐科学实验，确保实验教学顺利开展。除了最大限度地满足教学需要的同时，还要在实验室建设和配置方案中单列学生课外自主性探究实验所需的设备仪器、时间、师资等。落实实验室管理规程，合理配置实验室管理员，坚持实验师资有序培养，确保实验室规范有效管理，以适应当前小学科学教育实验教学改革的需要。

（三）开展实验教学师资培训和教研活动

保证师资水平是开展实验教学的关键。部分农牧区小学从事科学实验教学的年轻教师、新手教师较多，未接受过相关专项培训。对此，依托师资培训和教研活动，提升教学能力，促进教师专业发展，是实验教学管理工作的当务之急。学校应贯彻《纲要》中的“实施乡村教师支持计划。加大科学教师线上培训力度，深入开展‘送培到基层’活动”，落实《意见》中“各地要对现有相关学科教师实验教学能力进行分析研判，有针对性地制定培训方案，纳入教师培训体系，列入‘国培计划’‘省培计划’”，持续开展针对农牧区小学教师实验教学能力提升的培训。按照国家课程标准要求，依托师范院校，把实验教学能力列入科学教师专业基本培训目标，制定符合农牧区教师实际需求的培训计划，科学规划培训课程，重现教师实验操作能力和设备仪器管理维护能力的培训，增强培训的实效性。将实验教学能力纳入相关学科教师必备素质考查中，实现“教师培训、技能应用、业务考核”一体化发展。

建设一支具有专业素养的包含各级管理组织和管理人员的队伍是加强实验室管理、提高实验教学质量的必然要求。实验设备仪器管理人员和实验教师要具有财产管理的能力，还要具有丰富的教育思想和先进的教育理念，而长期接受系统的专业培训是他们提高专业素养、实验室管理能力，确保实验设备仪器高效

利用的重要途径。实验室管理人员也要具备相应的专业技能，应一并纳入教师培训体系中，强化岗前培训。鼓励地方教育行政部门与高等学校、科研机构协同在有条件的中小学建立教师实验教学培训基地，强化专业学习与跟岗实践相结合。特别是依托相关师范类高等学校，加强管理员、实验员和科学教师队伍的培训，根据课程改革的特点与实验教学改革需要，开展针对实验室建设与管理的专项培训，妥善处理好工作和培训的关系，合理安排培训时间和频次，科学规划培训内容，增强培训的针对性。通过系统培训，使实验管理员和科学教师掌握系统的实验室设备管理专业知识与仪器操作技能，谙熟档案分类管理和台账登记程序，树立为师生和学校发展服务的意识和乐于奉献的精神。

另外，学校要坚持开展相关教研活动，制订和完善实验教研活动计划和方案，定期组织实验教学观摩课，鼓励教师积极开展听课评课，相互交流实验教学经验。通过课题研究、教学研讨、撰写论文、参加实验技能大赛、观摩实验设备管理、参加行业学术研讨和校际专业交流等途径，提高教师的综合素质，推动实验教学管理的专业化发展，更好地为提高实验教学质量服务。

（四）完善实验设备管理的规章制度

建立健全实验室管理规章制度，是规范实验教学管理的重要前提。从实验教学管理、设备仪器使用和维修、设备仪器损坏赔偿、学生实验规范、实验室安全防护等维度建立规章制度，如制定完善《实验室管理制度》《学生实验准则》《学生实验管理制度》《教学设备仪器维修保养制度》《科学实验仪器报损报废和损坏赔偿制度》等，并编入学校管理手册，相关人员对照各项规章制度，定期检查各项制度执行情况，加强考核评价。学校要避免经验型的实验教学管理，依靠制度建设科学规范管理，使实验设备管理有章可循、有据可依，落实小学科学实验室的规范化建设。

（五）加强实验设备安全规范管理

第一，学校按照《意见》中“强化实验教学安全管理”的要求，加强实验室安全管理规章制度建设，

实行安全岗位责任制，强化实验教师和管理人员的安全责任意识。在进行实验教学过程中，注重对师生实验教学安全教育，引导他们按照实验操作程序规范操作，强调注意事项和安全应急防范措施。在实验设备管理方面，要规范有序摆放各类实验仪器，按照设备仪器体积和重量分层放置。精密仪器必须放在专柜里，分门别类摆放整齐，便于取用。相关人员定时做好实验仪器的清洁整理，易燃易爆危险品由专人专柜妥善保管，并及时处理过期的实验药品。第二，学校要制订实验教学突发事件应急预案，指导学生迅速科学地处理突发问题。对于教师自制的教学器材和设备，必须先检查安全性能，在确保安全的前提下，才可用于实验教学。第三，要注意保持实验室通风、照明、采光等达到环保要求。注意防火、防晒、防潮、防霉变。第四，充分发挥现代化、数字化的信息工具在实验教学管理中的作用，使用计算机及时分类建设设备仪器购入明细账、易耗品账、总账等账册。第五，建立健全台账档案，且各类实验教学计划安排、课时表、设备仪器使用说明书、仪器申购单、报损单、领取使用登记表、库存仪器药品表等都应及时填写、收集整理、分类归档，以便备案索查。第六，对设备仪器和药品登记造册应精准规范标识，账、物、卡必须完全相符。第七，要认真落实实验仪器的借还登记，严格完成设备仪器破损报废程序，及时补充维修，确保满足实验教学的需要，防止学校资产流失。

加强实验教学的专业化、标准化、规范化、科学化管理是小学科学教学改革发展的必然要求。只有全面掌握实验教学的特点，按照实验教学的规律，运用现代管理的方法，科学规划、有效组织、合理配置各类教学资源，并形成制度化的科学管理流程，才能提高科学实验室的专业化建设和服务水平，切实为提升实验教学质量、培养学生的科学素养和探究能力服务。■

【参考文献】

- [1] 管建庆. 关于中小学实验教学管理的思考 [J]. 实验教学与仪器, 2022, 39(4): 77-78.

核心素养下小学数学运算素养评价体系研究

王倩

【摘要】在小学阶段建立一套科学、合理的数学运算素养评价体系，有利于夯实学生的基础计算能力、加强算理算法的教学、强化对学生思维创新与综合运算技能的培养，让学生对各种运算知识理解得更清晰、更透彻，应用得更加得心应手，从而有效提高学生的运算能力，让学生的数学运算素养得到全面提升。

【关键词】小学数学 运算素养 评价体系

【中图分类号】G623.5

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 13-37-04

数学运算素养既是数学核心素养的重要组成部分，也是发展小学生数学核心素养的重要基石。一些小学生的口算能力较差、笔算容易出错，虽然有学生自身智力水平的客观因素，但是根本原因在于缺乏一套科学、合理、全面的运算素养评价体系，以帮助教师科学测评学生的运算能力水平，及时帮助学生明晰算理、提高运算效率。

一、核心素养下小学数学运算素养的内涵、特征与结构层次

(一) 内涵解析

运算素养是指让小学生通过一定的运算学习，经历反复的运算实践，熟练掌握数学运算方法和运算程序，并在此过程中运用“数”“量”之间的运算关系去解决具体的数学问题。简而言之，运算素养就是使学生具备用符号和运算表达“数”与“量”关系的能力。

(二) 主要特征

在小学阶段，评价小学生数学运算素养的主要指标就是运算能力。笔者通过日常观察与调查发现，数学成绩比较好的学生的运算能力都非常强，他们能准确、快速地进行计算，并得出准确结果。而学困生最突出的缺陷就是运算能力较弱，运算速度较慢。

有的研究者从计算内容、计算形式、培养目标三

个维度对小学阶段的数学运算进行分类，如表1所示。

表1 小学数学运算分类

计算内容	整数、小数的四则运算、混合运算，分数的四则运算、混合运算，运算律应用
计算形式	口算、笔算、估算
培养目标	培养数感，发展数学思维，形成数学思想

(三) 结构层次

通过数据对比与文献分析，笔者认为可以根据表1归纳出对小学生进行数学运算素养的培养与评价的一级指标，即数学运算知识、数学运算过程、数学运算应用，再从一级指标的3个层面细分出11个二级指标，如图1所示。

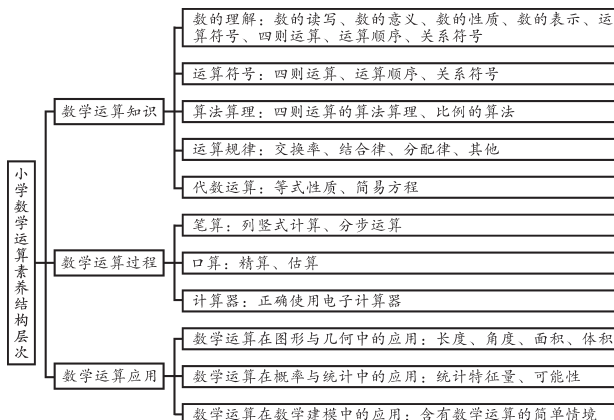


图1 小学数学运算素养结构层次

图1中的数学运算一级指标的教学贯穿了整个小学阶段,并继续向初中阶段延伸。因此,小学数学运算素养评价指标体系的建构也应从一级指标的3个层面、二级指标的11个层面入手。

二、在小学阶段建立数学运算素养评价体系的必要性

(一) 有助于促进基础教育质量的评估与改进

不全面、不科学的运算能力评价模式既无法真实地反映学生的运算素养水平,也不利于提高运算教学效率。同时,每年各级教育主管部门都要对各阶段的教学质量进行统计分析,而分析的依据主要是学校上报的数据,如果一线教师提供的数据只是单一的试卷分数,势必影响上级部门的数据分析结果。因此,建立一套科学的小学数学运算素养评价指标体系是非常必要的,无论对于教育主管部门的质量评估、教师的课堂教学,还是对于学生的学业进步都有着非常重要的理论价值与现实意义。

(二) 有助于全面提升学生的数学运算素养

科学的运算素养评价观要求教师不仅要关注学生的运算结果,而且还要关注学生在运算过程中是否自主思考、灵活计算等诸多因素,从而使教师能够有的放矢地帮助学生分析数学运算学习与实践应用过程中出现的问题,并提出有效的解决方法,让学生对各种运算知识理解得更清晰、更透彻,进而有效提高学生的运算能力、激发学生的学习内驱力,让学生的数学运算素养得到全面提升。

(三) 有助于提高数学计算教学效率

运算素养评价观体现了面向学生发展、面向全体学生的教育理念。评价既注重了解每个学生的学情,也注重整体把握全班学生的学情,并及时调整、制订系统科学的教学方案和训练计划;既关注学生个体计算能力,也考虑全班学生的计算能力;既关注学生的独立计算效率,也考虑学生在计算过程中与同学合作与交流的能力。这样一来,教师对学生的整体运算素养更了解,在进行评价时才能做到有的放矢、一语中的,从而真正发挥评价的甄别与激励功能,实现计算教学效率的真正提升。

三、核心素养下小学数学运算素养评价体系建构策略

小学生运算素养的形成不是一蹴而就的,既需要教师系统地训练与培养,也需要有科学的评价体系支撑与监督。这就需要教师对小学生运算素养的形成特

点与发展规律有全面、深入的了解,在此基础上探索并形成合理可行的评价体系。

(一) 小学生运算素养的形成特点与发展规律

1. 主导性与主体性相结合

小学生数学运算素养的形成离不开教师的引导与培养,教师对学生运算素养的培养受学生原有的知识基础、学习经验、学习态度等主体因素的影响。只有教师的主导性与学生的主体性相统一、相向而行时,才能有效发挥教师的主导性作用,充分挖掘与培养学生的计算潜能,使学生掌握必备的运算技能,并形成高阶数学运算素养。

2. 基础性与综合性相结合

运算是小学生必备的基本数学能力,大部分数学问题的解决都离不开数学运算。学生在进行数学运算时,不是单一运用哪种计算知识或计算方式,而是要综合运用各种运算知识与计算方法。例如在小数四则混合运算中,学生既要用口算、笔算,还要用估算的方法;既要用到混合运算的脱式计算规律,还要考虑乘法交换律、结合律、分配律等简便运算方法。并且小学生的运算素养并不是独立存在的,它涵盖了推理、抽象、建模等其他数学思想与能力,并与它们相互渗透、融合。因此,教师对学生运算素养的培养一定要从基础抓起,先让学生把基础的算理学透、用熟,再由易到难,引导学生逐步掌握综合性的运算方法。

3. 过程性与层次性相结合

小学生的数学运算素养不是与生俱来的,是在数学学习与运算活动中,通过不断练习、积累、领悟、内化而形成的,这体现了数学运算素养的过程性特点。由于每个小学生的智力水平、领悟能力各不相同,他们的运算素养在生成与发展的过程有快有慢、有高有低,呈现不同层次的运算水平,这体现了数学运算素养的层次性特点。小学生的数学运算素养的形成过程是极其复杂与多变的,既体现出总体的发展性规律,如由简单到复杂、由具体到抽象、由低级到高级,又呈现出独特的个性化与层次性特点,如同一班级学生计算能力可以分为“强”“较强”“较弱”“弱”等层次。数学运算素养的过程性与层次性特点,决定了小学数学教师在运算类教学中需面对复杂的学情,既要着眼全班学生的数学运算素养发展,又要兼顾不同学层、不同个体学生的个性化发展。

(二) 小学生运算素养评价体系的框架建构

根据小学生运算素养的形成特点、计算分类与结构层次,教师可以从口算、笔算、估算三个维度,划分初级阶段与高级阶段两级评价水平,构建小学生运

算素养评价体系的框架,如表2所示。

表2 小学生数学运算素养评价体系的框架

关键指标	关键内涵	学段表现水平	
		初级阶段	高级阶段
口算能力	口算能力指个体不借助计算工具,直接通过思维口头算出结果的一种计算能力	对口算有感性且初步的认识,能够在有关的数学问题中识别它,并进一步对口算技能等达到理性认识的水平;通过练习形成口算技能,能够在规定时间内正确熟练地口算20以内的加法和减法、表内乘法和除法,能口算简单的100以内的加法和减法、一位数乘或除两位数;能在他人帮助下尝试克服困难,感受数学口算的成就感	能够综合运用口算技能,解决100以外四则运算、小数四则运算、分数四则运算等难度升级的问题;对同一问题有多种口算方案,且能从中准确判断出最简便合理的口算途径;能在解决口算问题的过程中体会学习数学的乐趣
笔算能力	笔算能力指个体借助笔并依靠数字与数学运算符号,遵循一定运算规则,按照一定演算步骤,在纸上得出计算结果的能力	对笔算有感性且初步的认识,能够在有关的数学问题中识别它,并进一步对笔算技能等达到理性认识的水平;通过笔算练习形成并掌握笔算技能,能够在规定时间内正确解决两位数和三位数的加法和减法问题,一位数乘两位数和三位数、两位数乘两位数的乘法问题,两位数和三位数除一位数的除法问题;能够积极主动参与笔算活动	能够综合运用笔算技能,解决整数、小数、分数的四则运算与混合运算;能够了解并运用运算律进行简便运算;了解常见的数量关系,能够结合具体情境,选择最恰当的笔算方法;通过与他人交流各自算法,表达自己的想法,知道应该尊重客观事实,并养成乐于思考、勇于质疑、言必有据的良好品质
估算能力	估算能力指个体在利用一些估算策略的基础上,通过观察、比较、判断、推理等认知过程,获得一种概略化结果的能力	能够理解估算的含义,并能够识别应进行估算的问题;能在生活情境中感受大数的意义并能进行估算;能结合具体情境选择适当的单位进行简单估算;能体会估算在生活中的作用	能够理解估算的意义,具备一定的估算意识;能够运用估算进行运算检验并能解释过程;能够在解决问题的过程中,选择合适的方法进行估算

1. 对口算能力评价指标的解析

对小学生口算能力的评价,在初级阶段要求学生对口算有感性且初步的认识;能在规定的时间内正确、熟练地口算20以内的加法和减法、表内乘法和除法,以及简单的100以内的加法和减法、一位数乘或除两位数;能在具体的数学问题中迅速识别上述几种口算类型,并快速、准确地得出口算结果。在高级阶段,要求学生能快速、准确地判断100以外四则运算、小数四则运算、分数四则运算中最简洁、合理的口算途径,并能综合运用多种口算技能,解决上述计算类题目中的口算问题。

无论是初级阶段还是高级阶段的口算能力评价,教师都应通过评价帮助学生及时修正错误、明确算理,从而培养学生对口算的兴趣,激发学生的口算潜能,并通过反复多样的口算训练,不断提高学生的口算速度与准确率。

2. 对笔算能力评价指标的解析

如果说小学生的口算能力是一种抽象的思维过程,

那么他们的笔算能力就是一种可视化的思维过程。教师通过分析学生的笔算步骤可以了解学生的思维灵活性与创新性,运算的娴熟性与简洁性,从而对学生的运算水平作出准确判断。根据表2小学生笔算能力的评价指标可以看出,初级阶段要求学生对于笔算有感性且初步的认识,能在规定的时间内进行两位数和三位数加法和减法、一位数乘两位数和三位数、两位数乘两位数、两位数和三位数除一位数的笔算,且运算步骤清晰、运算结果正确。高级阶段要求学生能够综合运用各种笔算技能进行整数、小数、分数的四则运算与混合运算;能够熟练运用各种运算定律进行简便运算;能够语言清晰、正确地与他人表达与交流自己的算法与算理;等等。

3. 对估算能力评价指标的解析

在小学阶段,估算不仅是培养学生心算能力的重要手段,而且还是培养学生观察、判断、推理、比较等高阶思维能力的重要载体。因此,对学生进行估算能力的培养与评价是非常必要的。在初级阶段,对学生估算能力的训练主要着眼于培养学生对估算含义的理解与估算问题的识别,以及在具体问题情境中选择适当的单位进行简单估算。在高级阶段,要求学生能够理解估算的实用价值,并具备一定的估算意识,能够根据问题情境灵活选择适当的方法进行合理的估算等。

表2呈现的小学生运算素养评价体系不仅包含对学生各种运算能力的具体评价标准,而且还有对学生运算兴趣、运算意识、运算主动性的评价标准,实质是围绕运算能力对小学生进行全方位的运算素养评价,这比单纯对学生的运算结果进行评价更全面、客观、到位,且更能反映小学生的真实学习状态与运算水平。由此可见,在小学阶段建立科学的运算素养评价体系是非常必要的,不仅能够全面提升小学生的运算综合素养,而且有利于帮助教师不断优化运算教学方案、提高运算教学效率。

(三) 小学生运算素养评价体系的实施要点

小学生运算素养评价体系的重要指标包括口算能力、笔算能力、估算能力,其学段表现水平包含四个方面的内容:对计算含义、作用的理解,对算理、算法的掌握程度,对运算策略的选择与创新,对运算方法、过程与结果的自我检验。因此,教师在运用小学生运算素养评价体系对学生进行训练与评价时,也要从这四个方面进行具体的测试。

1. 实施要点1: 对计算含义、作用的理解的测试

对计算含义及作用的理解是学生选择与应用正确的运算策略的前提。因此,教师在教学运算知识时,

一定要注重引导学生正确理解口算、笔算、估算的含义与作用,并在日常教学中对学生加强各种运算能力的基础训练,对各项评价标准的测试内容、测试方式、分值权重进行具体的量化,具体执行办法如表3所示。

表3 测试计算含义、作用的理解的具体执行办法

类型	内容	测试方式	所占百分比
计算含义及意义的理解	能基于苏教版教材正确认识计算的含义;知道笔算、口算、估算各自的作用及相互之间的联系	设计6道关于计算含义及其意义理解的选择題	5%
基本的口算能力	以苏教版教材为蓝本,选择适宜的口算内容	选择10道口算題,学生依次口算出结果	10%
基本的笔算能力	以苏教版教材为蓝本,选择适宜的笔算内容	选择10道笔算題,要求学生能用竖式进行计算并得出结果	15%
基本的估算能力	以苏教版教材为蓝本,选择适宜的估算内容	选择10道估算題,估算出结果	10%

从表3可以看出,计算含义及意义的理解、基本的口算能力、基本的笔算能力、基本的估算能力4类测试内容都是以苏教版教材为蓝本;测试方式为习题测试,分别选择6道选择題、10道口算題、10道笔算題、10道估算題;分值权重分别为5%、10%、15%、10%。

2. 实施要点2:对算理、算法掌握程度的测试

小学生对各种算理与算法的理解与掌握程度既决定了他们的运算效率,也决定了他们的运算准确度。因此,教师在进行算法与算理教学时一定要由浅入深、由易到难,并引导学生进行专项训练。测试算理、算法掌握程度的具体执行办法见表4。教师在设计试题时,以苏教版小学数学教材为依据,测试方式为习题测试,灵活选择算法的能力和算理理解能力均选择5道计算題,分值权重分别为15%、10%。

表4 测试算理、算法掌握程度的具体执行办法

类型	内容	测试方式	所占百分比
灵活选择算法的能力	计算时能够主动选择简便方法进行计算;能够掌握几种常用简便计算的方法或策略	选择5道不同类型的计算題,其中包括四则运算、混合运算,让学生选择恰当的方法进行计算	15%
算理理解能力	以苏教版教材为蓝本,依据年级选择适宜的计算題,主要以算理理解为主	选择5道计算題,让学生说明算法理由以及关键步骤所表示的含义	10%

3. 实施要点3:对运算策略选择与创新的测试

学生在计算过程中会遇到各种复杂的问题,如什么情况下运用口算或笔算,特定情况下运用哪种简便算法,算式中加减乘除同时出现要先算哪一步,等等。学生需要快速作出正确的判断与运算策略选择。可见,对学生运算策略选择与创新的测试是考查学生综合运算能力与创新思维的重要手段。运算策略选择与创新能力的考查选择5道选择題,分值权重为10%,具体执行办法如表5所示。

表5 测试运算策略选择与创新的具体执行办法

类型	内容	测试方式	所占百分比
运算策略选择及创新的能力	能够在解决问题的过程中选择合适的计算方法及运算策略;能够根据问题信息创新解决问题的算法	选择5道选择題,并给出解决问题的常用策略,让学生从中找出最为简便的运算策略;让学生从问题中提取运算信息,自己寻找或创新更为合理且简便的问题解决方法	10%

4. 实施要点4:对学生自我检验能力的测试

对学生自我检验能力的测试主要是考查学生自我检查运算方法、运算过程与运算结果的能力。其测试方式为选择3道典型计算題,让学生进行正误判断并阐明理由,分值权重为25%,具体执行办法如表6所示。

表6 测试学生自我检验能力的具体执行办法

类型	内容	测试方式	所占百分比
对计算结果合理性的自我检验能力	能够解决实际运算问题,并对运算结果做出合理的判断;掌握几种判断运算结果正确与否的能力	选择3道学生在实际计算过程中容易出现差错的计算題,让学生进行正误判断并说明理由	25%

以上四个要点是小学数学运算素养评价体系的实施建议,具体实施方法还需要教师根据具体学情与教学内容进行必要的修改与增删。

综上所述,建立一套科学、合理的小学数学运算素养评价体系,有利于夯实学生的基础计算能力,加强算理算法的教学,强化对学生思维与综合运算技能的培养。还能使教师有的放矢地帮助学生分析数学运算学习与实践应用过程中出现的问题,并提出有效的解决方法,让学生对各种运算知识理解得更清晰、更透彻,从而有效提高学生的运算能力,让学生的数学运算素养得到全面提升。■

“非遗”融入中小学美术课程探究

孙琼芳 行卫东

【摘要】“非遗”融入中小学美术课程，不仅能够增强学生的文化自信与民族自豪感，发展学生的核心素养与动手能力，而且还能培养学生耐心、专注、精益求精的精神品质。《义务教育艺术课程标准（2022年版）》为“非遗”融入中小学美术课程提供了具体的行动指南。将“非遗”融入中小学美术课程，可采取“突出地域特色，贴近生活经验；丰富艺术实践，激发学习兴趣；探索学科融合，构建知识体系；转变教学方式，学习真实发生；校内校外联动，深化协同育人”等策略，以培育学生成为中华优秀传统文化的继承者、弘扬者和建设者。

【关键词】 非物质文化遗产 美术课程 课程标准

【中图分类号】 G633.95

【文献标识码】 A

【文章编号】 1002-3275 (2023) 13-41-04

在现代化社会快速发展的背景下，本土文化的生存与发展受到了严峻的冲击与挑战，以非物质文化遗产（本文简称“非遗”）为代表的传统工艺面临无人问津的窘境，所蕴含的精神品质也难以赓续。2021年，中共中央办公厅、国务院办公厅印发了《关于进一步加强非物质文化遗产保护工作的意见》（以下简称《意见》），强调将非物质文化遗产内容贯穿国民教育始终，构建非物质文化遗产课程体系和教材体系；在中小学开设非物质文化遗产特色课程，鼓励建设国家级非物质文化遗产代表性项目特色中小学传承基地；鼓励非物质文化遗产进校园等。在国家高度重视“非遗”的保护与传承下，教育工作者对此纷纷表现出极大的热情，并取得了一些进展。但在以往的教学实践与研究成果中，发现仍存在以下问题：①过于注重知识与技法的传授，仅仅停留在认识层面上；②教学条件的匮乏与教师自身能力的不足，导致“非遗”类的美术课程流于表面与形式；③花费时间冗长，且受限于单课时，无法使学生深入探究；④静态再现较多，活态传承较少。基于此，通过深入解读《义务教育课程方案（2022年版）》（以下简称课程方案）与《义务教育艺术课程标准（2022年版）》（以

下简称课程标准），为“非遗”融入美术课程的路径探究提供行动指南。本文旨在探讨课程改革背景下“非遗”融入中小学美术课程的重要意义与路径，以期优化以往“非遗”美术课程中存在的问题，为丰富当下及今后创新以“非遗”为代表的工艺类美术课程的更多形式提供具有价值的参考。

一、“非遗”融入中小学美术课程的价值

在课程标准中，工艺传承作为“设计·应用”艺术实践中重要的学习内容和美术语言，以四个学段不同的学习任务出现在美术课程的整体结构之中，分别为：体验传统工艺、学做传统工艺品、传承传统工艺、继承与发展文化遗产。融入“非遗”的中小学美术课程，能够增强学生的民族自豪感和文化自信，培养学生的核心素养和传承创新的工匠精神。

（一）坚定文化自信，推动文化发展

《意见》指出：非物质文化遗产是中华优秀传统文化的重要组成部分，是中华文明绵延传承的生动见证，是连结民族情感、维系国家统一的重要基础。保护好、传承好、利用好非物质文化遗产，对于延续历史文脉、坚定文化自信、推动文明交流互鉴、

孙琼芳 / 山西师范大学教师教育学院，从事美术教育研究；行卫东 / 山西师范大学美术学院，副教授，从事中国画、美术教育研究（太原 030000）

建设社会主义文化强国具有重要意义。在中国非物质文化遗产中,无论是一个剧目、一种民俗或是一项手工艺,经过历史的流传与沉淀,已然成为中华民族传统文化宝库中的璀璨珍宝,既是民族的历史记忆,也是民族智慧和创造力的结晶。然而在多元文化与信息迸发的时代背景下,青少年在成长中能够接触到各种各样的信息与文化,传统工艺却较少出现在学生的视野中。此时,如果缺失了本土文化的滋养,那么将有可能在文化认同上产生动摇。以“非遗”为代表的传统工艺,能够作为中小学美术教育的优质课程资源,旨在使生通过学学习传统工艺,感受民族艺术的丰富情感和深刻内涵,进而产生理解中华民族的文化信仰、品德品行、生活方式等,增进归属感与认同感,加强文化自信,在自觉中推动文化发展。

(二) 发展核心素养,重视文化理解

在我国众多丰富的非物质文化遗产中,传统工艺广泛地渗透于人们生活之中,如刺绣、剪纸、年画、泥塑、风筝等,其中都蕴藏着劳动人民的生产生活方式和价值观念,具有丰富的教育价值和艺术价值。“非遗”融入美术课程,对提升学生的艺术素养和审美能力具有重要的促进作用。学生在欣赏作品的同时发展对传统工艺美术的审美感知能力、树立多元文化视角与心态,在艺术实践活动中产生对中华优秀传统文化的兴趣,逐步完成对传统工艺艺术美的感受、欣赏、表现与创造,从而更好地促进学生传承中华优秀传统文化,理解其中所蕴藏的民族精神,增进民族自豪感。“我们确认学校美术教育的价值在于美术在给予学生的独特经验之中,以帮助学生获得视觉识读、造型表现、空间思维、想象创意、物尽其用、美感延展的能力为目的,以提升学生对中华文化的自信以及文化理解为深度学习的目标。”^[1]教育工作者应坚持以立德树人为根本任务,将“非遗”工艺作为美术核心素养落地的载体,紧紧围绕课程标准与核心素养的要求,把提高学生审美能力和人文素养作为基本目标,根植于中华民族的文化历史土壤,将弘扬中华优秀传统文化融入美育的全过程,让美术课成为传承“非遗”文化的主阵地。

(三) 强化动手能力,延续工匠精神

针对重知识轻能力、重理论轻实践的现象,强调动手能力与创新精神的“非遗”美术课程能够帮助学生实现全面发展的目标。“在学校美术教学中,

工艺对于培养学生的创造意识、设计思维和动手制作能力,以及提高学生未来在从事生产劳动、发明创造与美化生活等方面的基本素质都具有重要意义。”^[2]这是因为在工艺教学中需要的是具体行动思维,即一种借助于物体特征和动作进行的思维。由于工艺制作的过程和结果是不确定的,它是一个不断产生问题、不断反思调试、不断解决问题的过程,因此是学生锻炼思维、培养耐心、专注品质和培养解决问题能力的最佳途径。在课程改革理念指导下,教师应侧重于弘扬爱国主义为核心的中华优秀传统文化,选取能够提升学生高阶思维和动手能力的传统工艺为代表。

工匠精神,即传统工艺人坚守一生的信念,它作为一种优秀的职业道德文化,是职业道德、职业能力和职业品格的集中体现。工匠精神的形成与传统手工业的发展是相辅相成的,工匠精神的传承和发展契合了时代发展的需要。对于“非遗”文化传承人来讲,就是把这门手艺做好,将从祖辈一代代传下来的技艺发扬光大。这种精益求精、持之以恒的信念,是学生应当学习传承的精神品质。纵观古今中外,专注于创新和发明的匠人一直是引领世界科技水平进步的重要推动力量。应当积极引导生将这种严谨认真、坚持不懈的工匠精神融入自己的学习、生活及今后的职业生涯之中,用行动来传承“非遗”文化,弘扬工匠精神。

二、“非遗”融入中小学美术课程的路径

(一) 突出地域特色,贴近生活经验

非物质文化遗产根植于本土,饱含浓厚的乡土气息,具有得天独厚的先天优势与生长环境。目前,中国收录了1000多项国家级非物质文化遗产项目,此外更有省市级非物质文化遗产项目数不胜数。因此在教学内容选择上,首先可考虑本地具有代表性和典型性的传统工艺作为课程资源。其次要贴合学生的生长环境,与学生的生活经验联系起来,使其一接触就可产生亲近之感,从而提升美术课堂的教学效果。在选取“非遗”资源时,应避免思维局限于传统美术的类别之中,戏剧、民俗、体育游艺与杂技中同样蕴含着丰富的美术元素,例如皮影戏的绘制、傩戏面具的绘制、社火民俗等。还可开发以美术学科为主题的综合实践课程,这符合当前以美术、音乐为主,舞蹈、戏剧、影视等兼具的艺术

课程多样化、综合化趋势。

在三级课程管理（国家课程、地方课程与校本课程）中，校本课程作为对国家课程与地方课程的有效补充，具有灵活性与丰富性。校本课程的开发一般依托于地方文化而形成学校特色。以“非遗”为代表的传统工艺，作为具有重要价值的一种美术课程资源，将其融入艺术课程体系，通过校本课程的开发与建设，使传统工艺更好地走进课堂、走进学校。一方面，教师可结合当地的文化资源、物质资源、学校条件、学生发展需要和自身能力，借助非物质文化遗产网络平台、民俗文化馆等多种渠道全面搜集本地的“非遗”文化资源，并从中筛选，整合出积极向上且适合美术教学所用的资源和素材。另一方面，在课程设计中应当遵循核心素养的三个原则：坚持科学性、注重时代性、强化民族性。融入“非遗”的美术课程将会成为校园文化建设的有机构成，在充分发挥地方文化特色的基础上，不仅满足学生丰富多样的发展需求，而且还真正做到对“非遗”工艺的保护和发展，实现从“遗产”到“资源”的活态传承。

（二）丰富艺术实践，激发学习兴趣

传统工艺与当前时代存在着时间差问题，而在以往的美术课程中，有的教师会忽视学生的已有经验与传统工艺之间的衔接，导致学生兴趣不高，更无法产生热爱与自豪之情。在2020年《关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见》中指出：丰富艺术实践活动。面向人人，建立常态化学生全员艺术展演机制，大力推广惠及全体学生的合唱、合奏、集体舞、课本剧、艺术实践工作坊和博物馆、非遗展示传习场所体验学习等实践活动，广泛开展班级、年级、院系、校级等群体性展示交流。

美术学科的特征在于视觉性与实践性，教师可通过带领学生参观民俗馆、艺术馆，拜访民间艺术工作室与“非遗”传承人等活动，通过实地考察与探访，拉近学生与“非遗”文化距离，引发学生学习的欲望。在实际教学中，教师也应给予学生更多实践的机会，使学生在实践中感知这项根植于生活的艺术形式，生发对这项饱含着劳动人民的智慧结晶的感悟与敬仰。以皮影戏课堂为例，学生可观看皮影戏表演—与“非遗”传承人交流—绘制皮影—动手操作皮影—表演剧目，在这个过程中获得丰富的艺术体验，从而对原本陌生的“非遗”建立深入的认知与情感，保持持久的学习兴趣，进而发展对

民族艺术的审美能力与文化理解力。

（三）探索学科融合，构建知识体系

在现实社会中会遇到复杂多样的情景和综合性问题，无法仅靠一门学科就能够解决问题。课程标准强调基于跨学科学习观的课程组织理念，主张以美术学科为主体，加强与其他姊妹艺术的融合，重视艺术与其他人文科学的联系。以往“非遗”类的美术课程大多独立于各学科之外，而在课程标准理念下，教师应摒弃固化的课程开发思路，打破学科间的壁垒，做到互融互通，将“非遗”项目与其涉及的学科内容进行有效挖掘，使学生在实践中学习学科知识，形成“非遗”美术课程学习方式的新样态。

以传统风筝主题为例，蕴含着丰富的多学科元素（见表1）：①语文学科元素，如与风筝相关的古诗词“儿童散学归来早，忙趁东风放纸鸢”，教师可选择有关风筝的中国画作品来辅助教学，如张择端的《清明上河图》、徐渭的《风筝图》等。②风筝骨架的扎制离不开数学学科元素，其中会运用到几何等知识，将学科知识与实践经验很好的结合在一起。③传统风筝的图案多蕴藏着美好寓意，如蝙蝠代表“福”、鸡代表“吉”、金鱼代表“年年有余”等，表达了人们对美好生活的憧憬与向往，以及在精美的传统风筝工艺下所饱含的匠心与智慧，这些是思政学科元素的生动诠释。④在风筝的视角下学习历史，从春秋战国时期的木鸢到宋代人们的休闲娱乐活动，再到不同时期风筝功能的变化与改进，传统风筝的发展过程体现的是每个时期的社会文化面貌。⑤风筝的起飞动力来自风力和牵引力，想要将风筝放得高、放得好，掌握科学学科元素必不可少。⑥放风筝本身就是一项体育运动，它有助于颈椎的锻炼和呼吸系统的健康，使学生能够在放风筝的娱乐过程中锻炼身体、增强体质。

表1 传统风筝中跨学科元素的挖掘

学科领域	有关知识与技能	内容拓展
语文	风筝有关的古诗词、歌谣	“儿童散学归来早，忙趁东风放纸鸢”
数学	风筝骨架的扎制	风筝翅膀和身体各部位的比例关系
思政	以物载情的风筝图案与传统手工艺人的匠心	金鱼代表“连年有余”、蝉代表“清洁高贵”、蝙蝠捧寿桃代表“福祿长寿”

续表

学科领域	有关知识与技能	内容拓展
历史	风筝的发展历史	春秋战国时期—唐宋时期—明清时期
科学	风筝的放飞原理	风筝的起飞动力来自风力和牵引力
体育	放飞风筝	能够预防和治疗呼吸系统、循环系统、脊椎等疾病

(四) 转变教学方式, 学习真实发生

“非遗”美术课程在实践中需要花费的时间较长, 而传统的单课时无法保证学生完整的体验与探究, 可能会流于形式。在课程方案中的课程实施明确要求: “探索大单元教学, 积极开展主题化、项目式学习等综合性教学活动, 促进学生举一反三、融会贯通, 加强知识间的内在关联, 促进知识结构化。”因此应践行课程改革理念下素养本位的教学方式, 以大单元、项目式开展教学, 将知识与技能嵌入其中。学生可以通过在项目活动中担任“非遗推介官”的角色, 从调研传统工艺背后的历史文化脉络与现状, 体验“非遗”工艺的智慧与艺术, 到结合生活和社会情境, 秉持着“守正创新”的设计理念, 运用设计与工艺的知识制作传统工艺品及衍生品, 在学习过程中逐步提升对“非遗”工艺的传承与创造。以“基于项目的‘非遗’学习”为基础, 美术学习活动的设计与实施遵循学习科学的基本原理, 从强调学习什么转变为如何学习及如何运用所学, 主要由专长习得、问题解决和高级思维构成对“非遗”概念的深层次理解, 帮助学生经历富有意义的“非遗”学习过程, 促使学生发生真实的学习。

以PBL项目式学习的皮影戏课程为例, 旨在以学生为中心设计执行项目的教学方法和学习方法, 帮助学生掌握在未来社会中应具备的素质与能力。项目式学习的核心主要包括以下七个方面: 具有挑战性的驱动性问题、持续探究的学习过程、真实的情境、自主合作学习、批评与修改、评估与反思、成果公开展示。在此基础上, 可将课程环节设置为了解皮影发展史—小组合作创剧本—起草皮影画样—精细镂空着色—细心裁剪及连缀—熟悉皮影操作—展示和体验七个环节, 将皮影戏采用项目式学习方式呈现, 更突显自主探究性和高阶思维训练, 借助驱动型问题引发学生对学习

任务与活动的持续性探究。

(五) 校内校外联动, 深化协同育人

对于开放性的美术课程而言, 除了通过“非遗”文化构建丰富的美术课程, 还要注重对社会资源的利用, 引发人们对“非遗”的内在核心价值及其背后的文化内涵与价值的关注。通过“请进来”“走出去”, 发挥“非遗”传承人的核心作用, 将丰富多彩的“非遗”项目引入校园、社区, 让“非遗”文化在青少年心里生根发芽。学校可通过多种形式持续加大对“非遗”文化的宣传, 如定期邀请行业专家或“非遗”传承人在学校开展专题讲座或担任艺术顾问、举办以“非遗”文化为主题的校园文化节、建设非物质文化遗产传承教学基地、创建“非遗”艺术社团等。还可以通过双师教学、特色课堂、教育传习、体验互动和交流展演等活动, 实现“非遗”项目与美术教育、校园文化的有机结合, 形成校内校外联合, 增添校园文化特色。同时, 重视学生家长与“非遗”传承人共同参与其中, 一起分享学习成果, 加强家、校、社协同育人的功效。学生在艺术实践中, 通过自身的经验感知、实践、参与和交流, 体会传统工艺的精湛绝妙, 思考传统工艺在现代生活的价值意义, 理解非物质文化遗产的价值所在并逐步形成自觉保护与传承的意识, 最终在民族文化中树立文化自信与家国情怀, 助推非物质文化遗产的传承与发展。

非物质文化遗产因其鲜明的时代特征和独特魅力, 在中国传统文化中占有举足轻重的地位, 以“非遗”为代表的传统工艺是美术课程内容的重要组成部分, 对学生的思想道德建设、优秀传统文化的传承、培育核心素养等方面有着不可小觑的价值。在课程改革理念下, 教师应对其充分重视并不断探索, 引领学生从了解到热爱, 再到自觉传承。融入非物质文化遗产的美术课程, 不仅赋予了“非遗”新时代的活力, 而且对增强文化自信、培育核心素养有着极大的促进作用。■

【参考文献】

- [1] 钱初熹. 增强文化自信与家国情怀素养的融入“非遗”的美术教育[J]. 中国中小学美术, 2021(10): 3.
- [2] 王大根. 中小学美术教学论[M]. 2版. 南京: 南京师范大学出版社, 2021: 223.

中小學生习作语料库建设的必要性和价值分析

张超 董洋

【摘要】目前中小學生习作语料库较为少见，这既不利于中小学語文教师开展精准化习作教学，对中小學語文教育质量的提升造成阻碍，也不利于高质量教育体系建设目标的实现。根据建设高质量教育体系的宏观目标、利用大数据技术辅助語文教学的课程标准要求、破解中小學語文习作教学困境的需要，有必要建设包含习作文库、词汇库、病句库和常用字库等在内的中小學生习作语料库。该语料库的建设具有学术理论价值和实践应用价值，能为語文教师的精准化习作指导提供参考，为中小學习作研究者提供数据服务，为青少年书面語言研究提供语料服务。

【关键词】习作语料库 中小學生 必要性 价值

【中图分类号】G633.3

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 13-45-04

2021年3月，《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》（以下简称《纲要》）发布，对建设高质量教育体系作出重要部署，提出“全面贯彻党的教育方针，坚持优先发展教育事业，坚持立德树人，增强学生文明素养、社会责任意识、实践本领，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”，为建设高质量教育体系指明了方向。

根据《纲要》，学生应当具备“文明素养、社会责任意识、实践本领”，成为“德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”。书面表达能力是学生的“实践本领”之一，是“智”的重要内容。因此，建设高质量教育体系，語文教师要注重对学生书面表达能力的培养。而要想更精准、更高质量地培养学生书面表达能力，有必要对学生的既有习作进行数据分析。以往的人工方式能满足针对个别学生少量习作的分析需求，但面对整个班级，甚至更大的学生群体习作时，

就无能为力。如果将大量中小學生习作成果转为电子文本，录入数据库，汇集成为中小學生习作语料库，基于大数据文本分析技术，则可以有效地实现对特定学生个体和群体的习作情况进行科学精准分析，使广大語文教师有可能科学地掌握学生的习作问题并精准地对学生提供习作指导，从而为高质量教育体系的建设作出贡献。

一、中小學生习作语料库概述

习作语料库，是指把学生习作电子化并录入统一规范的平台后汇集而成的习作数据库。本文论述的中小學生习作语料库，是指放置于云服务器，以中小學生习作成果电子版为核心存储对象，形成习作文库，附加相应的病句库、词汇库、常用字库等形成的大型电子语料数据库。其中，习作文库为核心库；病句库中的病句从习作文库中抽取而得；词汇库收录学生习作中涉及的词汇，从习作文库中提取形成，以主键方

张超 / 贵州师范学院文学与传媒学院，副教授，博士，从事语言学及应用语言学研究（贵阳 550018）；董洋 / 贵州贵阳市云岩区向阳实验小学，教师，从事小学语文教学（贵阳 550001）

【基金项目】贵州省毕节市教育科学规划课题“基于作文语料库的农村初中生书面表达常见病句及校正策略研究”（2020B008）

式存儲（即不允許詞語在庫中重複出現）；常用字庫用於存儲《通用規範漢字表》中的常用字和課程標準中規定的基礎教育階段應掌握的字，用作數據分析參考依據。中小學生習作語料庫建成後，可以通過WEB前端應用界面為廣大中小學語文教師及研究者提供應用服務。具體應用包括：①學生個體習作情況分析，如用字、用詞及用句情況分析，個體習作歷時變化分析等。②學生群體習作情況分析，如班級學生群體習作用字、用詞及用句情況分析，全班學生在一段時期中習作歷時變化分析等。③學生習作情況比較分析，如對不同的學生個體進行相關比較，對城鎮學生和農村學生群體習作的比較等。④語言學及應用語言學方面的研究應用，如青少年在詞匯、語法等方面的應用表現及發展情況分析等。

二、中小學生習作語料庫建設的必要性

第一，英語學習者和以漢語為第二語言的學習者的習作語料庫成果豐碩，而以漢語為母語的中小學生習作語料庫的建設和應用相對落後。

目前有關學生習作語料庫較常見的是英語習作語料庫。國外以英語為母語的教育者和國內以英語為第二語言的教育者普遍較重視學生英語書面表達能力的培養，不少教師都有意識地收集和建立英語學習者習作語料庫。根據魏順平、趙攀、楊現民等人的研究，“在國外，據不完全統計，已經建成和在學的學習者英語書面語料庫8個，口語語料庫2個，如比利時的ICLE（International Corpus of Learner English）、瑞典Uppsala大學建立的學習者語料庫USE、美國的英語學習者語料庫MELD、英國的商業性學習者語料庫CLC和LLC等”“在中國學習者英語語料庫方面，已經建成或在學的語料庫有6個，如由廣東外語外貿大學等學校研製開發的中國英語學習者語料庫（CLEC），由華南師大外語系負責建設《中學生書面語料庫》（MSSW），由香港科技大學的約翰·彌爾頓教授主持開發的香港高中生英語語料庫（HKUST），等等”^[1]。許多研究者基於英語學習者語料庫分析學生的習作問題，然後針對性地採取優化策略，例如曹瑞的《基於語料庫的高中英語作文詞匯錯誤探究》，徐雅南、曾賢模的《基於語料庫的中國高中生英語作文句法主從關係錯誤分析》，畢鵬的《基於句法標注語料庫的中學英

語學習者作文句法複雜度研究》，黃曉梅的《論教師自建學習者作文語料庫對大學英語寫作教學的輔助功能》，陳麗紅的《英語專業大學生作文特點對專四寫作教學的啟示——基於語料庫WECCL的研究》，劉芳芳的《基於語料庫的中國英語專業學生議論文寫作中銜接手段的使用與發展及其與作文質量關係的研究》，等等。總體上看，英語習作語料庫已被較多地運用於英語習作教學研究和指導英語習作教學實踐。

受英語習作語料庫的啟發，漢字為載體的學生習作語料庫首先出現的是服務於漢語作為第二語言教學研究的“漢語中介語語料庫”“HSK動態作文語料庫”等，均由北京語言大學承建。^[2]目前以“HSK動態作文語料庫”為基礎的研究文獻在中國知網中已有300多篇，以學位論文為主，學術期刊論文和會議論文為輔。這些文獻大部分都是基於“HSK動態作文語料庫”分析外國學生用漢語寫作時出現的各種偏誤，並針對偏誤特點提出相應的教學策略。

漢語為母語的學習者（即國內語文教學對象）的習作語料庫，目前已知的有北京師範大學何克抗等主持建設的“小學生作文語料庫”，主要基於何克抗教授2000年開始主持的“小學語文跨越式試驗”項目而建，根據魏順平等（2008）的報道，“截至2007年7月，小學生作文語料庫有作文93293篇，字符數14406192個，涉及學生2205名”^[3]。由於該語料庫未對外開放，後續未見有相關的報道，因此後續建設情況不甚清楚。目前基於此數據庫的研究文獻也不多见。

綜上所述，國內服務於語文教育的中小學生習作語料庫的建設與研究已落後於英語教育和以漢語作為第二語言的學習者習作語料庫的建設與研究。在建設高質量教育體系的大背景下，積極利用已有的大數據技術，整合中小學語文教師力量，建設一個服務於中小學語文教育的中小學生習作語料庫顯得十分必要。

第二，建設高質量教育體系的導向呼喚精準教學，而中小學語文習作精準教學需要中小學生習作語料庫的支持。

高質量教育體系建設目標的提出，為中小學語文教學提出了新的要求。習作是中小學語文教學中的重要內容之一，是“聽說讀寫”四大教學內容之一，也是體現學生語文應用水平的主要部分。對學生實施精準教學，有助於提高語文教育質量，為高質量教育體

系建设添砖加瓦。要实现习作精准教学，就需要对学生既有习作成果进行科学的数据分析，这可通过中小学生学习语料库来实现。梳理国内外研究动态后发现，学界关于习作及习作教学的研究一直是热点，讨论的内容深度广度兼具，为当下的习作教学研究和实践提供了丰富的参考。但是就习作语料库的建设和应用来看，以汉语为母语的学习者习作语料库的建设和应用研究明显落后于英语学习者的习作语料库和以汉语为第二语言的学习者的习作语料库。北京师范大学建设的“小学生作文语料库”填补了国内学生汉语习作语料库的空白，但目前仍然存在不足，具体表现为：①搜集的学段范围仅限于小学阶段。②仅限于对学生作文进行简单的存储和提供查询功能，未见进行进一步的词句标注分析、分词处理、句子分析等。③未向学界开放，未能发挥其应有的价值。因此，基于建设高质量教育体系的需要，建设一个开放的、不断动态扩容的中小学生学习语料库显得十分必要。

第三，课程标准中利用大数据技术辅助语文教学要求的达成需要中小学生学习语料库的大数据分析支持。

《义务教育语文课程标准（2022年版）》强调语文是工具性和人文性相结合的学科，比较重视学生语言文字应用能力的培养。其在“课程性质”部分指出，“语言文字的运用，包括生活、工作和学习中的听说读写活动以及文学活动，存在于人类社会的各个领域”，“语文课程应引导学生热爱国家通用语言文字，在真实的语言运用情境中，通过积极的语言实践，积累语言经验，体会语言文字的特点和运用规律，培养语言文字运用能力”。在“课程目标”之“核心素养内涵”中强调，“了解国家通用语言文字的特点和运用规律，形成个体语言经验；具有正确、规范运用语言文字的意识和能力，能在具体语言情境中有效交流沟通；感受语言文字的丰富内涵，对国家通用语言文字具有深厚感情”。这里的“国家通用语言文字的特点和运用规律”，就包括普通话的词汇和语法等的应用规律和规则。在“课程实施”部分，要求“发挥大数据优势，分析和诊断学生学业表现，优化教学，提供及时、准确的反馈和个性化指导”。习作教学是语文课程的重要内容，自然需要相应的大数据支持，以实现对学生习作及时准确的学业表现分析，为教师实施高效的个性

化指导提供数据支持。中小学生学习语料库的建设和应用，正是基于大数据技术，为中小学语文教师习作教学提供大数据支持服务。

第四，中小学习作教学的困境，需要中小学生学习语料库来辅助破解。

根据访谈调查，部分教师在习作教学中会遇到“教师无新鲜内容可教、学生无新鲜内容可写”的尴尬局面。例如学生在习作课上无从下笔，教师不知如何更好地引导；学生写出的作品病句连篇，教师不知如何分析总结并指导学生校正。这种困境有不少研究者在论文中有所提及，如王育香的《让习作教学走出个性缺失的困境》、徐文玲的《谈习作教学的困境与快乐习作》、朱力和李继林的《中小学作文教学的困境及出路》等。这种困境的形成原因是多方面的，其中一个原因就是教师无法全面地对学生习作进行科学的分析和把握。中小学生学习书面表达能力形成和发展有什么规律？其书面表达具体在语法、修辞、逻辑等方面的表现如何？语文教师应该如何更有效地引导学生发展书面表达能力？这一系列问题的解决，需要有大数据的分析支持。建立中小学生学习语料库，动态采集学生日常习作，有助于教师利用大数据技术对学生集体或个人习作情况进行多维度的分析和比较，然后科学地发现学生习作真正存在的问题，并以此为依据实施针对性的指导，实现精准化的因材施教，从而破解中小学语文习作教学困境，确保习作教学更有效果。

三、中小学生学习语料库建设的价值

中小学生学习语料库建设的价值，体现在理论价值和应用价值两个方面。

（一）理论价值

一是能在一定程度上丰富以汉语为母语的学习者书面表达语料库建设和应用研究，进一步改善国内外英汉学习者语料库建设不平衡的现状。二是有利于推动国内学生习作语料库建设向更有价值的深度发展，满足语文教师和研究者更精准、更高效的应用需求。

（二）应用价值

1. 为中小学语文教师优化习作指导策略提供数据参考

中小学习作教学指导分为集体指导和个别指导。

集体指导需要对集体习作情况进行分析。传统的集体习作分析主要采用人工归纳法，即教师逐篇阅读全班学生习作后归纳形成结论，然后基于所得结论对学生习作进行讲评和修改指导。这样的模式费时费力，且归纳得不够准确。如果有中小学生学习语料库，并且允许将学生习作自主入库，那么就可以利用习作语料库的统计和分析程序来实现对全班学生习作的分析处理。笔者曾尝试将贵州省毕节市金沙县官田乡中心完全小学五年级某班17名优秀学生习作录入语料库进行字量统计分析，发现17名学生的习作非重复汉字量平均数为284，而同地区七年级学生习作的非重复汉字量平均数仅为226。这17名学生的习作对常用字表的覆盖率明显高于七年级学生，反映出17名学生的识字量、用字量和平时阅读量等相对优秀，并在逐一访查后得出的结论验证了前述判断。由此可见，基于习作语料库的大数据分析支持，教师可以科学地把握全班学生习作情况，进而更精准地提供习作指导。

传统的个别指导一般以教师阅读学生个人习作后形成的结论为依据，指导内容一般主要集中在文章布局、病句处理、错别字校正等方面。然而对于学生某篇习作的整体字量、词量等难以快速把握，以及学生在一段时期中习作用字、用词、用句等的变化更不太可能快速精准地把握。这就使得传统的个别指导局限于“一时一地一篇”，而非基于学生个人习作实际水平的指导，因此指导的效果有所欠缺。如果有中小学生学习语料库支持，将某个学生一段时期的习作录入库中进行分析，可以较清晰地看到其当下的习作水平及一段时期中的习作水平发展状况。笔者曾尝试将贵州省贵阳市云岩区向阳实验小学二年级某学生近期的写话习作进行入库分析，结果发现，在连续的三个月中，该学生习作中的非重复汉字量整体在不断上升：从3月到6月，共8篇习作，非重复汉字量依次为72、91、80、104、131、126、151、166。与此同时，同一学校四年级学生习作非重复汉字平均量为129。在对比后不难看出，该学生的习作用字量已明显超出中年级学生平均水平。在多方访谈后得知，这与该学生平时喜欢阅读高度相关。基于这样的理性认知，有助于语文教师对其实施更精准的习作指导。

中小学生学习语料库的建设与应用，对教师在习

作教学中精准化地实施集体和个别指导有重要的参考意义，有利于教师基于分析数据优化指导的策略，减少无效指导概率，从而提升习作指导的整体水平。

2. 为中小学习作研究者提供数据服务

中小学生学习语料库包括习作文库、病句库、词文库、常用字库等，相关数据都将基于WEB应用界面对外开放，提供的查询服务内容包括原始习作查询、习作句子查询、习作病句查询分析等，同时提供字量、词量、句量等的统计分析，能较大程度满足习作研究者多层次、多角度的数据应用需求，进而为高质量教育体系的建设提供助力。

3. 为青少年书面语言研究提供语料服务

青少年书面语言状况是语言学研究的内容之一。特别是应用语言学研究，一般都会关注青少年的语言能力发展规律和特点，尤其是青少年的书面语言。中小学生学习语料库能较好地为语言研究者提供青少年书面表达的真实文本语料，让研究者有可能借助语料库掌握青少年书面表达中的用字、用词、用句情况。这样的研究，对国家语言规划实践及语文课程改革都有积极的意义。

综上所述，国内外英语学习者的习作语料库及以汉语为第二语言的学习者的习作语料库都有了较丰富的建设和研究成果，而以汉语为母语的学习者的习作语料库则较为少见，这不利于中小学语文教师开展精准化的习作教学，对中小学语文教育质量的提升造成阻碍，也不利于高质量教育体系建设目标的实现。本着建设高质量教育体系的追求、利用大数据技术辅助语文教学的课程标准和破解中小学语文习作教学困境的需求，有必要建设中小学生学习语料库。中小学生学习语料库一旦建成，在学术理论上和教学研究实践上都有积极的价值。特别是在实践方面，能有效地为语文教师的精准化习作指导提供参考，为中小学习作研究者提供数据服务，为青少年书面语言研究提供语料服务。■

【参考文献】

- [1] 魏顺平, 赵攀, 杨现民, 等. 大型中国小学生作文语料库的生成 [J]. 现代教育技术, 2008(12): 45.
- [2] 同 [1] 45-48, 31.
- [3] 同 [1] 46.

基于“三位一体”阅读体系的高中语文 涉农诗教学策略探究

刘莹

【摘要】教材重视教读—自读—课外阅读“三位一体”的阅读教学体系，并以阶梯形式呈现教读课、自读课、课外阅读课。“三位一体”阅读体系体现了从单篇教读、课内自读，到延伸课外多篇阅读及整本书阅读的教学方式。在高中语文涉农诗教学中，教师可在教读中立足单元，选定教学策略；在自读中串联课本，开展主题群文教学；在课外阅读中以整本书阅读为主，扩大阅读面，让学生在教读课中学法、在自读课中悟法，并在课外阅读课中转化阅读方法，进而提升语文核心素养。

【关键词】涉农诗 “三位一体” 高中语文 阅读体系

【中图分类号】G633.3

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 13-49-04

“三位一体”阅读教学体系，是以各单元课文学习（分“教读课文”和“自读课文”）为主，辅之以“名著导读”和“课外古诗词诵读”，共同构建一个从“教读”到“自读”再到“课外阅读”的“三位一体”阅读教学体系。^[1]用“三位一体”阅读方法审视高中语文教材中的涉农诗及涉农题材作品，其中，《芣苢》《插秧歌》在必修上册第二单元，《归园田居（其一）》在必修上册第三单元，这三篇都是教读课文；《临安春雨初霁》出自选择性必修下册“古诗词诵读”部分，属于自读课文；必修上册第五单元“整本书阅读”选自费孝通的《乡土中国》，探究中国乡村社会，属于课外阅读文本。可见，教材中涉农诗歌编排与“三位一体”阅读教学体系相对应。目前，学界对中学古诗词教学的研究主要集中在古诗词教学问题、方法和策略等方面，或研究单个诗人的诗词教学。例如有学者以诗歌题材为区分，研究“田园诗”“山水诗”“边塞诗”等诗类的教学，但未见以“涉农诗”为研究重点探究其教学路径。另外，涉农诗蕴含的劳动精神、劳动态度和劳动观念等具有重要的教育价值，有利于落实学生的劳动教育，同时学习古典诗歌也有助于加深学生对中华

传统文化的认识。本文以“涉农诗”为主题，探究“三位一体”阅读模式下高中语文涉农诗由单篇—多篇—整本书的教学方式，以期为诗词教学提供新思路。

一、教读：立足单元，选定教学策略

教读的精义，在于学“法”，就是得“法”于课内。在教读课堂上，一般是由教师带着学生，运用一定的阅读策略或阅读方法，完成相应的阅读任务，达到相应的阅读目标。^[2]涉农诗是中国古典诗歌独具特色的部分，中小学教材也多次选录涉农诗篇，意在把崇尚劳动、尊重劳动、热爱劳动等中华民族传统美德注入学生心中，鼓励学生继承和发扬宝贵的劳动精神及树立正确的劳动观念。高中语文必修上册第二单元，由新闻作品（人物通讯和新闻评价）和涉农诗歌两部分组成，新闻作品主要介绍了袁隆平、张秉贵、钟扬等劳动楷模；涉农诗歌《芣苢》《插秧歌》主要描绘了古人的劳动场景。该单元从不同角度彰显了劳动的伟大意义，但由于该单元篇目侧重点不同，而统一体裁更利于探究，因此本文选择聚焦在《芣苢》《插秧歌》这两篇涉农诗上。

（一）围绕“学习提示”，确定教学目标

高中语文必修上册第二单元第6课的“学习提示”提出：“本单元特别选入这两首描写劳动的古诗，从中可以读到古人的日常生活与劳作场景，感受他们劳动时的欢乐与情趣，体会古诗超越时空的魅力。”因此，可将想象还原古人的劳动场景、感受劳动之趣作为教学重点展开。

1. 吟诵诗歌，品味语言特色

首先，以吟诵的方式带领学生品味诗歌的语言特色，并分别总结《芣苢》《插秧歌》的语言特点：《芣苢》句式整齐，节奏明朗轻快，兼有重章叠唱、回环往复的语言特点；《插秧歌》多用口语、语言简明流畅，富有自然、新鲜的意趣。其次，教师提问：“两首诗歌不同的语言表达方式，会带给读者何种朗读感受？”学生在思考后自由发言，分享朗读感受。

2. 想象构图，感受劳动画面

教师让学生再次吟诵诗歌，想象诗中描绘的劳动画面。接着开展小组合作探究，引导学生用自己的语言描述诗歌呈现的劳动画面，用心感受古人的劳动生活。明确《芣苢》流露出劳动的喜悦、《插秧歌》写出劳动的艰辛，通过两个不同劳动场景的对比，展现了有苦有甜的劳动生活。

3. 随堂练笔，领悟劳动意义

引导学生结合实际，谈谈涉农诗传达的情感及自己的劳动感受，感悟吃苦耐劳的劳动精神，激励学生热爱劳动、践行劳动。然后，让学生从语言、情感、写作手法等方面，围绕课堂所学进行随堂鉴赏练笔，要求鉴赏文字不少于200字。

教师通过吟诵诗歌、想象构图、随堂练笔等教学方法，并布置相应的阅读学习任务，指导学生更好地完成对《芣苢》《插秧歌》这两篇涉农诗的学习。

（二）借助灵活的教学方式，扩展课堂

叶圣陶认为：“语文教材无非是例子。”^[3]在课内教读《芣苢》《插秧歌》的过程中，教师除了传授基础知识，还可设计形式多样的教学活动，以增加课内的劳动实践活动，增强学生的劳动意识和动手能力。

1. 课本剧

两首涉农诗具有不同的艺术魅力，在阅读时强烈的画面感使人置身其中。教师可组织学生以小组形式选择其中一个劳动情景，重现古人的劳动画面，并鼓励学生在表演过程中感受人物的劳动心情及热闹的劳动场面，体会劳动的乐趣和艰辛。表演结束后学生互相评价，在讨论中增强对劳动的兴趣和认识。

2. 劳动主题活动

教师可设计劳动主题活动以辅助涉农诗课堂教学：

- ①组织与劳动主题相关的劳动诗词改编活动、劳动情景剧表演、摄影展、劳动工具或耕种方式介绍活动等。
- ②画报制作：通过图画、照片、手抄报等形式，展现劳动场面、农作物等。
- ③提交一份关于展示劳动场面、描写劳动感受的创作成果，如读书心得等。

课内以表演形式感受古人劳动，课外加入多种与劳动相关的活动，通过课内和课外结合教学，可以有效激发学生的劳动兴趣，让更多学生践行劳动，加深对劳动的认识和理解。将《芣苢》《插秧歌》设为教读引领课，旨在通过这一课的教学，教给学生用吟诵品味语言、利用想象构图还原诗歌场景的诗歌鉴赏方法，并能在自读课中加以使用，提高学生自主阅读的能力。总的来说，以教师为主导的教读课，是转化学生阅读方法的先导和基础。

二、自读：串联课本，开展主题群文教学

自读之精义，在于悟“法”，突显举一反三，是教读成果的检验，强调课内之法延伸课外。^[4]教师以教读《芣苢》《插秧歌》为引，随后让学生在自读中完成对《归园田居（其一）》《临安春雨初霁》等诗篇的学习，促进学生内化阅读方法。另外，如《悯农》《观刈麦》等涉农诗被中小学语文教材多次选录，可在自读课中扩展一组涉农诗，以教读单篇，带动自读多篇的形式，进一步引导学生学习涉农诗，感受古诗词魅力，同时深化劳动教育。涉农诗主题群文阅读教学可以这样设计：

（一）课后延伸，内化品析方法

在教读过程中，学生已掌握《芣苢》《插秧歌》诗篇的品析方法。教师可以整合《归园田居（其一）》《临安春雨初霁》等课内涉农诗篇，让学生自主合作探究各诗篇的语言特色，体会作者情感，感受乡村风光、劳动情趣等。涉农诗最早可追溯至《诗经》，后经魏晋南北朝的发展，在唐宋时期迎来创作高峰。有必要梳理涉农诗的发展历程，让学生感受诗人笔下古代乡村社会、农民生活、农业生产活动等的变化，并初步掌握各时期涉农诗的特点。首先，引导学生梳理《芣苢》《插秧歌》《归园田居（其一）》《临安春雨初霁》这四首诗的时代背景，顺势点明涉农诗的发展历程。其次，扩充西周至宋代重要时期的涉农诗（各个时期不少于3篇，且选典型诗歌）。再次，根据扩充的涉农诗，尝试总结每个时期涉农诗的写作特点。最后，品味古诗词的韵味，加深对涉农诗的理解，激发学生的阅读兴趣。

《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）提出：“普通高中语文课

程应继续引导学生丰富语言积累,培养良好语感,掌握学习语文的基本方法,养成良好的学习习惯,提高运用祖国语言文字的能力。”教师应以群文阅读方式连接课内《归园田居(其一)》《临安春雨初霁》和课外多篇涉农诗,并设定阅读任务,让学生将教读课中所学的诗词品析方法运用到自读课中,自主完成学习任务,内化阅读方法,提升自主阅读能力,进而培养学生的语文核心素养。

(二) 贯穿教材,提升鉴赏能力

中小学语文教材多次选录《悯农》《观刈麦》《游山西村》等涉农诗,展现了不同诗人的写作风格,也从多方面反映了不同时代的农村面貌、农民生活和农业生产等。在学习涉农诗后,连接不同教材的涉农诗进行群文比较阅读,能进一步提升学生的鉴赏能力。教师可结合高中语文必修上册第二单元中“单元学习任务”的四个话题,让学生分小组自选其中一个话题进行阅读探究。同时,教师可补充与话题相关的典型涉农诗,让学生“有诗可选”,且选择典型诗篇。

教师可提出教学要求:根据小组兴趣,从上述涉农诗中选择一首或者两首,或选择其他涉农诗,探究所选话题,完成话题任务。

【话题一】劳动的崇高与美丽

诗篇可选《芣苢》《插秧歌》,辅助诗篇可选王维的《新晴野望》、孟浩然的《过故人庄》、范成大的《四时田园杂兴(其二十五)》等。感受农民的劳动生活、乡村的宜人景色、淳朴的民风等,体会其中展现的劳动之美。

【话题二】劳动的价值与意义

诗篇可选《观刈麦》《悯农》,辅助诗篇可选李白的《鲁东门观刈蒲》、陆游的《泛湖至东泾》、王安石的《后元丰行》等。通过农民的劳作、农物的丰收等,体会劳动的不易与丰收的喜悦,领会涉农诗传达的吃苦耐劳精神。

【话题三】无私奉献、锐意进取、勇于创新

诗篇可选《插秧歌》《观刈麦》,辅助诗篇可选杨万里的《圩丁词十解》《过白沙竹枝歌六首(其二)》等。学习古代农民无私奉献的高尚品质及劳动智慧,并勇于进行劳动创造。

【话题四】辛勤劳动、诚实劳动、创造性劳动

诗篇可选《插秧歌》《卖炭翁》,辅助诗篇可选苏轼的《东坡八首》、苏辙的《种菜》、陆游的《夏四月渴雨恐害布种代乡邻作插秧歌》等。感受古人辛勤的劳动生活,体会亲耕农事的心情,从而积极参加各种劳动实践活动,并分享自己的劳动收获。

群文阅读是连接课内、课外阅读的重要阅读方法。

在这个过程中,组合课内涉农诗,并结合“课外古诗词诵读”“单元学习任务”板块,让学生深入体会劳动最光荣的思想,树立正确的劳动观念。总之,自读强调学生的自主阅读,是学生转化阅读方法、提升阅读能力的重要渠道。此外,在自读课中通过群文阅读连接课内和课外知识,可实现多篇阅读教学。

三、课外阅读:以整本书阅读为主,扩大阅读面

课外阅读的精髓,在于用“法”。“以课内文本为跳板,由一篇牵引出几篇,带动多篇阅读和整本书阅读,带领学生进入辽阔的阅读世界。”^[5]在课程标准的指导下,高中语文教学重视对整本书阅读的辅导,因此要将在教读引领课、自读群文阅读课上学习的阅读方法运用到整本书阅读中,让学生学会用“法”。高中语文必修上册第五单元“整本书阅读”选取了费孝通的《乡土中国》,探究中国乡村社会特点。而涉农诗也是探索中国古代农村社会、农业发展的优质资源,学习这两部分的内容可使学生对乡村社会有更深刻的认识。

教师可安排学生利用暑假时间,完成对《乡土中国》的学习,另辅以涉农诗延伸学习,带领学生从不同角度感受中国乡村变化。教师应提前为学生制订阅读进度表(见表1),确定阅读主题、规划阅读时间、制订阅读任务,并定期检查学生的阅读情况。

表1 探究中国乡村社会——《乡土中国》、涉农诗阅读进度表

阅读时间	阅读策略	阅读主题	阅读任务
第1~2周			1. 阅读“序言”“后记”等,了解《乡土中国》的写作背景和写作目的 2. 概括《乡土中国》中14篇文章的主要内容,并抓住“礼俗社会”“差序格局”“无法”“无为政治”等核心概念,理解作者观点
第3~4周	先“粗”后“细”	《乡土中国》整本书阅读	1. 分析《乡土中国》的整体框架,思考全书可分成几部分及各篇之间的联系 2. 总结文本主题和作者观点,回答“作为中国基层社会的乡土社会究竟是个什么样的社会” 3. 本书关于乡土社会的论述带给你哪些思考?试以“中国乡村的变迁”为话题,从居住环境、精神风貌、文化生活、风俗习惯、乡村管理等角度中任选一个,开展调查访问,并写一篇不少于1000字的报告

续表

阅读时间	阅读策略	阅读主题	阅读任务
第5~6周	快速阅读 批注精读	梳理《诗经》中典型涉农诗及魏晋南北朝、初唐、盛唐时期典型诗人的涉农诗 《诗经》参考：《七月》《伐檀》《硕鼠》等篇目 魏晋南北朝推荐诗人：陶渊明、沈约、谢灵运、谢朓等 初唐、盛唐推荐诗人：王维、孟浩然、李白、杜甫等	1. 列举各时期至少3位诗人的涉农诗，选择诗篇不少于3篇（注意只选诗篇精彩处，不必全文摘录） 2. 理解诗篇内容，掌握不同诗人的写作特色等 3. 试着总结西周、魏晋南北朝、初唐盛唐时期（第5~6周）、中唐晚唐、北宋、南宋时期（第7~8周）涉农诗的特点
第7~8周		梳理中唐晚唐、北宋、南宋时期典型诗人的涉农诗中唐晚唐推荐诗人：白居易、元稹、李绅等 北宋推荐诗人：梅尧臣、王安石、苏轼、苏辙、欧阳修等 南宋推荐诗人：杨万里、范成大、陆游等	4. 从各时期的涉农诗中，梳理出西周至盛唐（第5~6周）、中唐至南宋（第7~8周）中国古代乡村社会的变化过程 5. 结合时代背景简要说明当时乡村社会情况及乡村社会变化的原因
第9周	交流讨论 活动检验	讨论《乡土中国》主题，归纳总结西周至宋代中国古代乡村社会的变化过程	1. 假期返校后，学生筹划举办《乡土中国》和涉农诗读书会（形式不限，突出主题即可） 2. 小组成员之间分享《乡土中国》、各个时期涉农诗的阅读情况，并制作一份小组读书报告 3. 学生分享个人读书心得（内容不限，突出中心即可） 4. 师生共同评价，教师对学生假期读书情况作总结

首先，教师应及时跟进学生的阅读情况，并对学生的阶段性阅读成果进行评价，包括阅读进度、阅读方法、阅读笔记等，同时也可以在阅读中期组织学生交流和分享读书情况。其次，了解学生在阅读过程中产生的困惑，提出相应的解决策略，并根据学生的读书状况及时调整阅读方案。教师可以在QQ群建立读书群，收集学生的阅读疑问并解答，更新每周读书进度，展示学生优秀的读书笔记、阅读心得等，提供参考的同时也可激励、督促学生按时完成假期的阅读任务。在课外阅读的过程中，教师要关注学生的阅读感受和体验，重视培养学生的阅读兴趣，促使学生养成良好的阅读习惯；学生要进一步强化阅读方法的使用，学会自我监控和学习管理，找到适合自己的读书方法，并不断拓宽阅读视野，提升自主阅读能力和语文核心素养。

课程标准提出必修课程学习要求：“培养广泛的阅读兴趣，努力扩大阅读视野。学会正确、自主地选择阅读材料，读好书，读整本书。”学生在假期学习《乡

土中国》和涉农诗的过程中，从广泛的阅读材料中提取自己所需部分，提升自我鉴别能力的同时也积累了阅读经验。学生在两种不同类别的阅读文本中感受到文字之美、阅读之趣，了解了中国乡村的变化过程，加深了对中国乡村的认识，从而继承和弘扬中华优秀传统文化。“课外阅读是为了打通语文课堂与学生阅读生活之间的通道，让他们更广泛地接触大量的作品，扩大阅读面，增加阅读量，培养读书兴趣，养成读书习惯。”^[6]

以课标精神理解阅读教学，应当有新的思路：让语文教学贴近学生的生活实际，让阅读教学由课内向课外延伸，让课堂内外的阅读相互交叉、渗透、整合，连成一体。^[7] 涉农诗是中华优秀传统文化的瑰宝，学生在《芣苢》《插秧歌》等教读课中学会吟诵、想象构图等品析诗歌的方法，并将这些方法转化运用到自读课中，培养自主鉴赏能力；学生课外扩展阅读《乡土中国》、西周至宋代的涉农诗篇，在扩充知识面的同时提高自主阅读的能力。这样的安排，让学生从品鉴课内诗歌入手，到扩展阅读课外多篇涉农诗，使学生深入理解涉农诗蕴含的文化意蕴和劳动精神，进而培养学生对中国古典诗歌的阅读兴趣，激发学生对中华优秀传统文化的热爱，有利于落实劳动教育。同时，学生通过《乡土中国》、西周至宋代的涉农诗感受到中国乡村的变迁，进一步加深了学生对中国乡村社会的认识。综上所述，本文基于“三位一体”阅读体系，以涉农诗为例，分别从教读中“学法”、自读中“悟法”、课外阅读中“用法”三个角度，探究了单篇—多篇—整本书的阅读教学路径，体现了从教师“教”到学生“学”的过程，从而有效提升学生的语文核心素养。■

【参考文献】

- [1] 王本华. 统编初中语文教材的阅读设计与教学实践[J]. 语文建设, 2018(16): 5.
- [2] 刘建琼. 寻求教读自读导读“三位一体”的阅读精义[J]. 语文建设, 2018(16): 14.
- [3] 叶圣陶. 叶圣陶教育文集(第三卷)[M]. 北京: 人民教育出版社, 1994: 204.
- [4] 同[2].
- [5] 王君, 张绪凤. 依据文本特质, 有效落实“三位一体”[J]. 语文建设, 2018(16): 20.
- [6] 同[1].
- [7] 温儒敏. 把培养阅读兴趣与习惯, 当作语文教学头等大事[J]. 语文建设, 2016(25): 6.

“双减”背景下的学生阅读素养培育探究

陈 涛

【摘要】阅读素养是学生综合素养的重要组成部分，阅读素养培育是全民阅读的应然要求。阅读素养教育契合课程标准核心素养理念，是各学段学习目标的重点要求，是语文教学实践的需要。“双减”政策助推校园阅读素养培育，在“双减”背景下应提高对学生阅读素养培育的认识，开展丰富的课后服务阅读活动，公共图书馆适时开展校园阅读推广活动，多措并举营造书香校园氛围，在教学各环节嵌入阅读素养培育，从而提升学生的阅读素养，落实语文核心素养。

【关键词】“双减” 阅读素养 全民阅读

【中图分类号】G623.2

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 13-53-04

2021年7月中共中央办公厅、国务院办公厅颁布《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”)，根本目的是落实立德树人根本任务，促进学生全面发展、健康成长。阅读素养培育与“双减”背景下学生综合素养提升关系密切，因此本文对“双减”背景下学生阅读素养培育的必要性进行阐述，从学校、家庭、社会等维度探讨学生阅读能力提升的策略。

一、阅读素养培育的必要性

(一) 阅读素养是学生综合素养的重要组成部分

阅读素养是衡量学生学习素质与能力的重要标志，是个体出于储备知识、发挥个人潜能、参与社会活动等目的，对文字、图案等书面材料理解、运用、判断、总结、反思的能力。阅读素养是掌握学科知识的基本能力，有助于学生理解各科目的内容，其阅读对象本身就包含多种学科知识，通过阅读可学习各门课程的知识并达到融会贯通、事半功倍的目的。

阅读是一种学习方式，决定着学生发展的广度与高度，具备阅读素养能更好地掌握其他知识，是学生

理解社会，融入社会，满足将来生活的必备技能。第一，培育阅读素养有助于学生增长见闻，开拓学习视野。第二，可提升学生修养，减少学生负面情绪，有助于塑造学生人格，获取良好道德品质，达到完善自我的目的。第三，阅读素养与学生独立思考能力养成息息相关，通过阅读使学生的概括思维、判断思维、推理思维得到锻炼，进而提高逻辑思维能力。第四，培养学生阅读素养是弘扬中华优秀传统文化，建设学习型社会的有效途径。第五，通过阅读素养教育，有助于学生形成阅读习惯，培养阅读自觉，适时更新自身的知识体系，促进学生个人成长。第六，校园阅读素养培育是国民素质教育中的一环，是实现“书香社会”的前提条件。

(二) 阅读素养培育是全民阅读的应然要求

全民阅读来源于每年4月23日的世界读书日活动。2020年，中央宣传部印发《关于促进全民阅读工作的意见》(以下简称《意见》)。《意见》指出，“阅读是获取知识、增长智慧的重要方式，是传承文明、提高国民素质的重要途径，深入推进全民阅读，对加强社会主义精神文明建设、促进社会进步具有重要意义”。

陈涛 / 云南民族大学图书馆，副研究馆员，主要从事图书馆学、文献学研究(昆明 650504)

【基金项目】2022年度云南省教育科学规划项目“‘双减’背景下云南中小学课后阅读服务研究”(BFJC22005)

要“引导人民群众提升阅读兴趣、养成阅读习惯、提高阅读能力”，并积极推动青少年和家庭亲子阅读，“支持中小学在相关课程中设置阅读板块，开展校园阅读活动”。2022年4月23日，首届全民阅读大会在北京开幕，充分体现了国家对推动全民阅读、建设“书香社会”的高度重视。

各省份根据国家政策，结合当地实际情况推动全民阅读工作落地。例如吉林、宁夏、广东、山西通过地方“全民阅读条例”保障公民阅读权益；内蒙古、海南、黑龙江出台“全民阅读中长期规划”；江苏、四川、河南、云南发布关于促进全民阅读的决定或实施办法，推动全民阅读政策落地。中小学作为阅读特殊保障群体，其阅读素养权益被高度重视，是全民阅读地方性法规或实施意见所涉及的重要内容。

二、课程标准定位阅读素养培育的价值与作用

（一）阅读素养培育契合课程标准核心素养理念

义务教育是国民整体素质教育中不可或缺的一环，课程标准是对基础教育教学质量的指标性要求与根本遵循。《义务教育语文课程标准（2022版）》（本文简称课程标准）提出核心素养理念即“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”，具体包括文化自信、语言运用、思维能力、审美创造四个方面。培育学生阅读素养是对课程标准核心素养理念的发展与贯彻。

第一，组织学生阅读爱国主义、传统文化、社会主义先进文化类书籍，可增加学生对中华优秀文化的认同，增强学生的家国情怀，提升学生的文化自信。第二，通过阅读素养培育，使学生积累语文知识、学习写作技巧、培养口语交际与书面表达，潜移默化地提高学生运用语言的能力。第三，阅读有助于学生独立思考与认知社会，将碎片化接收的信息整合、储备为知识，使学生在思考与接收阅读信息中循序渐进地提升自身的思辨能力。第四，通过阅读优秀人文作品，可以培养学生欣赏、感悟、评价及发现美的能力，对学生思想修养与审美旨趣提升大有裨益。

（二）阅读素养培育是各学段学习目标的重点要求

课程目标强调学生各学段阅读能力的培养。首先，课程目标对相关表述进行修正，彰显阅读教育的重要性。例如将2011年课程目标“学段目标与内容”中第

二部分“阅读”的章节命名修订为“阅读与鉴赏”，虽然只增加了三个字，但是围绕“读”与“赏”对学生阅读字数总量、阅读读物种类与册数等指标要素，提出了定量、定性的评价依据，对学生各学段阅读能力的要求提升明显。其次，对照课程标准各学段教学目标中的具体阅读评价要求，相较2011年版课程标准有显著变化，并适时提出整本书阅读教学要求。例如在第二学段（3~4年级）学生阅读能力目标中追加“学习圈点与批注等阅读方法”的内容，并第一次以教学指标要求的形式要求学生“阅读整本书，初步理解主要内容，主动和同学分享自己的阅读感受”。综上，课程标准对学生阅读能力培育有新认识、新部署，并提出新措施、新方法呼应教学目标，学生阅读素养教育正成为义务教育阶段语文教学必不可少的环节。

（三）阅读素养培育是语文教学实践的需要

首先，课程标准对学生学会利用图书馆文献资源进行阅读学习有实操性阐述。如在第四学段对学生提出“能利用图书馆、网络搜集自己需要的信息和资料，帮助阅读”的教学目标。其次，在课程标准的“梳理与探究”板块，提出跨媒体阅读概念，提倡在多媒体、多载体背景下对学生阅读活动进行阅读教学指导。如在第三学段提出学生要“感受不同媒介的表达效果，学习跨媒介阅读与运用，初步运用多种方法整理和呈现信息”，并对学生检索文献提高学习能力做进一步的界定，指出要“利用图书馆、网络等渠道获取资料，解决与学习和生活相关的问题。尝试写简单的研究报告”。最后，课程标准倡导个体阅读与阅读分享结合，对学生阅读实践活动给予指引。如在第四学段提出“自主组织文学活动，在办刊、演出、讨论等活动过程中体验合作与成功的喜悦”。上述教学目标的实现有赖于教师按图索骥组织学生参观图书馆与开展各种课外阅读活动。此外，“双减”政策为学校开展阅读实践教学创造了有利条件。

三、“双减”政策助推校园阅读素养培育

“双减”政策与阅读素养培育有着共同的目标，即全面育人。自2021年“双减”政策实施以来，对于“双减”政策的解读成为学界热议话题。在减轻学生作业负担与校外辅导负担的同时，如何在“双减”政策实施背景下，解决备受关注的“孩子无处去、家长看护难”的“三点半难题”成为舆论焦点。^[1] 校园

课后服务作为“双减”保障性政策正在全国中小学落地实施,而阅读素养培育则成为学校、社会为学生减负后,提升学生综合素质、丰富课余生活的有力抓手。一是“双减”政策为学生阅读素养培育提供了时间保障。小学普遍开展课后服务,时间从下午教学课程结束至下午5点。学校可充分利用每周5次的课后服务时间,开展多种方式的校园阅读活动。二是课后服务为学生家庭阅读创造了良好条件。利用课后服务,教师根据学生学习能力开展有针对性的课业辅导工作,在一定程度上减轻了学生回家后的作业负担,使学生有时间自主阅读,也有利于低年级的亲子阅读活动开展。三是“双减”政策限制课外辅导机构占用国家法定节假日、休息日及寒暑假组织学科类培训,不允许课外辅导机构开设义务教育阶段学科类科目培训。这为学生在课余时间到公共图书馆、社区文化室阅读创造了有利条件。四是“双减”政策实施后,部分教育培训机构由学科教育转型为美育、核心素养培育,例如阅读能力训练课程在一些城市受到家长欢迎。五是“双减”政策的实施为推广阅读进校园活动创造了机遇,促进学校与社会资源互补,为学生的阅读兴趣、习惯养成创造了有利条件。

四、“双减”背景下阅读素养培育策略

(一) 提高对学生阅读素养培育的认识

习近平总书记在给2022年首届全民阅读大会的贺信中指出:“希望孩子们养成阅读习惯,快乐阅读,健康成长;希望全社会都参与到阅读中来,形成爱读书、读好书、善读书的浓厚氛围。”^[2]全民阅读已经成为提高国民综合素质的重要手段,对学生的阅读教育必不可少,它是国民阅读素养形成的重要保障。国家应出台相关政策与指标评价体系,督促中小学基于课程标准和学生阅读目标,在课程教学、校园活动、课后服务等环节融入阅读教育,有的放矢地开展相关阅读活动。学校要深化政策理解,从促进学生全面发展的维度,重视校园阅读素养培育,将学生阅读素养作为衡量学生综合能力的重要依据,并对教师相关教学工作开展评估,积极引导教师对阅读素养培育的逻辑、价值、路径进行探究,鼓励各科教师在教学活动中注意学生阅读能力的培养。

(二) 开展丰富的课后服务阅读活动

“双减”政策实施后,全国各地积极贯彻落实国家

教育政策,结合校情开展各种包括阅读活动在内的课后服务。一是将专项阅读素养课程融入课后服务。例如中国农业大学附属实验小学和北京交通大学附属中学分校结合红色经典图书阅读,举办了读书交流会,分享读书故事,畅谈读书心得;北外附校的学生挑选经典名篇,开展中华故事双语展演,用英文向世界传播中华优秀传统文化。^[3]二是以提供时间保障形式,允许学生在校阅读课外读物。例如石河子市第一小学每周有一到两次的自主阅读时间,明确规定该时段不安排任何教学活动,鼓励学生利用课后时间根据兴趣阅读学校图书馆(室)、班级读书角、学生自带的读物。^[4]三是初中生多以兴趣小组形式开展阅读活动,如角色扮演、赏析作品、读书笔记展示等活动,以加深对阅读对象的认识与理解。四是班级、年级之间利用课后服务开展图书交流活动。例如校园图书漂流计划、班级读书角图书互换、二手书互借义卖等,这些活动拉近不同班级学生之间的距离,培养学生分享理念,得到家长、教师肯定。五是开展阅读打卡活动,即利用课后服务时间,要求学生完成每天、每周乃至每月阅读任务,培养学生的阅读习惯。六是组织阅读研学活动。例如云南省昆明市某中学以“西南联大历史”为主题,组织学生阅读《南渡北归》《我在西南联大的日子》等书籍,引导学生整理书中出现场景,通过实地访问西南联大旧址与纪念馆,让学生在访、读、学中认识西南联大的由来和搬迁背景,感受西南联大师生的爱国情怀。

(三) 公共图书馆适时开展校园阅读推广活动

面向公众提供阅读服务的各类公共图书馆(特别是青少年图书馆),要抓住每周学校课后服务时间较长且相对固定的特点,与学校联合开展阅读活动,将馆校合作常态化。一是结合教学实践要求,通过学生实地参观,馆员到学校讲解等形式,让中小学生学习认识图书馆,并懂得利用图书馆。二是依据学生群体特性,优化和丰富阅读内容,拟定工作计划,选择性地将各种馆内阅读推广活动延伸到校园,通过校园阅读活动提高学生阅读兴趣。例如广西北海市少年儿童图书馆联合北海市海城区第二小学在校园内开展“我最喜爱的童书”评选活动。三是与当地中小学合作做好阅读素养课程体系建设,协助学校搞好阅读素养教学,从师资培训、图书供给、空间利用、阅读引导等维度给予学校相应支持。

（四）多措并举营造书香校园氛围

一是加强“双减”背景下中小学阅读素养的理论探索，分析学生的阅读动机、阅读行为、阅读效果，研究培育学生阅读素养的范式与路径。二是教育部门、阅读推广机构要组织开展中小学阅读书目的评选工作，加大各学段学生合适读物的宣传力度，回应家长、教师在指导学生阅读时面临“学生阅读何种读物才能适应学生年龄、心智发展”的困惑。例如《教育部基础教育课程教材发展中心 中小学生学习指导目录（2020年版）》解决了市场上打着“教育部推荐”“新课标推荐”等名义编制书目推销图书的行为。三是加强学校图书馆建设，应从师资、经费、政策等方面给予支持，使其成为校园阅读素养培育的基地。四是积极调研学校开展阅读素养教育开展情况，总结经典案例，推广成熟经验，完善课后阅读服务推行宣传机制，为课后阅读服务提供样板参照。五是家校合作，在“双减”背景下书面作业减少的同时，设置年级必读书目，由家长督促学生进行家庭阅读活动。

（五）在教学各环节嵌入阅读素养培育

第一，提高教师对阅读素养的认识，鼓励开展全学科阅读素养培育。全学科阅读旨在把阅读引向所有学科，扩展学生的学科视野，实现课内与课外的链接，以阅读为载体实现学科的融合，全面提升学生的阅读素养。^[5]例如利用课后服务时间，由数学教师领读《马小跳玩数学》《魔力数学》等数学课外读物，用书中生活化数学案例向学生介绍数学在现实中的应用，提高学生审读数学材料的逻辑能力，增加学生对数学的兴趣。又如历史教师利用教学中的历史材料阅读环节，引导学生掌握基础史料阅读的方法与技巧，培育学生在阅读中厘清知识脉络、凝练历史信息的能力。第二，根据课程标准要求，在语文教学中着力推行整本书阅读计划。整本书有别于语文教材节选作品的篇、章、节，是内容具有逻辑关联与结构联系的“书”，其独立性和整体性与语文教材中的课文有显著不同。通过阅读整本书，可以让学生理解书中作者所呈现的整体结构，有利于学生走进完整的文学艺术世界，获得对作者作品更深层次的理解与思考，不仅能培养学生宏观、复杂的阅读理解能力，而且还能让学

生更加全面地认识社会。教师可在语文教学中有计划的设定阅读目标，选择合适的书籍，让学生通过整本书阅读，梳理作品历史背景、人物关系、故事主线和支线，在完成阅读任务过程中引导学生精读、重读作品，使学生在一定时段内沉浸于阅读本身，获得愉悦的阅读体验。第三，规范学校阅读素养课程教学工作，做到教学计划、教学目标、教案讲义齐备，并合理安排每学期各年级阅读素养课学时，不得随意挤占挪用阅读课时。第四，加大对阅读素养授课教师的培养，成立以语文教师为主、多学科共同参与学校阅读素养教育团队，通过组织培训、教学观摩、集体备课、教学研讨等环节提高教师的授课水平。第五，创新教育模式，采取购买教学服务形式与社会专业阅读辅导机构合作，引入第三方以提供教学资源（如低年级绘本、青少年电子书数据库等）、派遣阅读辅导教师，开展阅读辅导、组织阅读活动，丰富学校阅读素养教育内容。

总之，在“双减”政策实施后，给中小学阅读素养培育带来了新的挑战与机遇，应重新审视阅读在学校教育中的地位与价值，以提高学生综合素质为切入点，在阅读素养教学中积累经验和工作方法，开创校园阅读素养培育新局面。■

【参考文献】

- [1] 高巍, 周嘉腾, 李梓怡. “双减”背景下的中小学课后服务: 问题检视与实践超越 [J]. 中国电化教育, 2022(5): 35-41, 58.
- [2] 新华社. 习近平致首届全民阅读大会举办的贺信 [N/OL]. (2022-04-23) [2023-04-10]. <http://jhsjk.people.cn/article/32406645>.
- [3] 王宇航. “双减”背景下“课后服务+阅读”的实践探索 [J]. 北京教育(普教版), 2022(5): 63.
- [4] 付娟, 田悦. “书香校园”背景下小学中、高学段课外阅读调查研究: 以石河子第一小学4-6年级的课外阅读现状为例 [J]. 兵团教育学院学报, 2020, 30(5): 65-69, 84.
- [5] 白杨. 基于阅读素养提升的小学全学科阅读课程实践探究 [J]. 广东教育(综合版), 2021(4): 46-47.

具身认知视域下的“语言文字积累与梳理” 教学设计

董 媛 尹向毅*

【摘要】“语言文字积累与梳理”学习任务群要求发展学生积累和梳理汉字的能力，并体会汉字与文化的联系。根据小学生认知特点，借助具身认知理论，以活动情境创设为基础、任务驱动为载体、文化育人为主线探讨“语言文字积累与梳理”教学。文章以小学语文二年级下册的《中国美食》为例，分别设计“识食材，学汉字”“做美食，悟汉字”“聊美食，品文化”三大具身性学习任务，以激发学生的识字兴趣，发展学生汉字探究能力，培养学生对中华文化的深厚情感。

【关键词】具身认知 语言文字积累与梳理 学习任务群

【中图分类号】G623.2

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 13-57-04

“语言文字积累与梳理”是第一阶段的重要学习内容，教师要借助具身认知理论，帮助学生积累与梳理语言文字。《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称课程标准）提出“语言文字积累与梳理”基础型学习任务群，其教学提示为“将语言积累、梳理与体认社会主义先进文化、革命文化、中华优秀传统文化相结合；引导学生在识字、写字、语言积累中感受中华文化的魅力，激发热爱中华文化的情感”。本文依据课程标准，结合具身认知理论，以小学语文二年级下册的《中国美食》为例，探讨“语言文字积累与梳理”学习任务群的教学设计。通过教师引导学生了解汉字音形义之间的联系，初步探究汉字构造规律，促进学生在多样化情境的具体感知中高效识字，感受汉字的文化内涵，从而激发学生对中华文化的兴趣。

一、具身认知视域下的“语言文字积累与梳理” 教学设计理论

具身认知理论认为，感知觉经验、身体与外部环境构成人的认知系统三者不可分，对认知过程造成直

接影响。^[1]可见，认知具有具身性、环境性和体验性等特点。“心智存于大脑，大脑存于身体，身体则存于环境”^[2]，彼此互相作用，互相协调。具身认知视域下，学生需要全身心参与学习。基于此，“语言文字积累与梳理”教学可以通过活动情境创设为基础、任务驱动为载体、文化育人为主线，提高学生在学习环境中的身心参与度，有效达成教学目标。

（一）活动情境创设为基础

具身认知视域下的“语言文字积累与梳理”教学需要创设具身性的学习情境和开展交互性的学习活动。“身体所处的情境是一个广义的范围，包括物理情境、心理情境、周围人群所组成的人际情境以及各种制度文化的人文情境。”^[3]物理情境调动学生的多感官直接参与学习，唤起学生的知识经验，生成“实感具身”认知；心理情境呼应真实生活场景，引起学生的身心感受，形成“离线具身”认知；人际情境及人文情境通过语言表达渲染课堂氛围，激发学生内心情感，形成“实境具身”认知。交互性的学习活动，强调师生之间、生生之间和学生“身一心一境”的交流互动，

董媛 / 湖州师范学院教师教育学院，从事小学语文教育教学研究；尹向毅 / 湖州师范学院教师教育学院，博士，从事乡村教育、比较教育研究（湖州 313000）；*通讯作者，E-mail: 369610694@qq.com

起到互相反馈、协调的作用。以活动情境创设为基础的“语言文字积累与梳理”教学，能够增强学生的课堂体验感，提高学生的学习主动性。

（二）任务驱动为载体

具身认知视域下的“语言文字积累与梳理”教学需要将碎片化的课程内容进行整合，以一系列任务驱动为载体，使学生在完成任务的过程中学习。学习任务的设计要体现连贯性和梯度性，学习任务的过程尽可能体验化，从而激发学生全身心地完成学习任务，通过丰富的体验，获得新的知识和能力。以任务驱动为载体开展“语言文字积累与梳理”教学活动，能够优化教师的“教”，更好地促进学生的“学”。

（三）文化育人为主线

具身认知视域下的“语言文字积累与梳理”教学需要以文化育人为主线，即通过文化教育人、培养人。文化育人不仅体现语文课程的人文性，而且还呼应文化自信的核心素养要求。语言文字是文化的载体，也是文化的重要组成部分。“中华民族几千年来所形成的价值取向、思维方式、经验智慧都凝结在文字中。”^[4]在具身认知视域下的“语言文字积累与梳理”学习中，学生通过了解汉字内涵、领悟汉字规律，能够感知中华文化魅力，体悟汉字与中华文化的关联，增强中华文化自信。

二、具身认知视域下的《中国美食》学习任务群设计内容

《中国美食》是小学语文二年级下册的一篇识字课文，所在单元的语文主题为中华传统文化，本课围绕美食图文、美食制作开展语言文字教学。本文依据具身认知理论，以识食材、做美食、聊美食为顺序，开展学汉字、悟汉字、品文化的具身性语言文字教学。

（一）目标设计

（1）认写基础目标。会认“菠”“煎”等16个生字，会读多音字“炸”，会写“烧”“烤”等9个生字。

（2）字理方法目标。初步掌握比较和归纳的方法，梳理以“火”“灬”“艹”为偏旁的汉字，发现形声字的造字规律。

（3）文化情感目标。体会汉字的文化内涵，感受中华文化的魅力，激发热爱中华文化的情感，增强中华文化自信。

（二）任务群设计

创设以“小厨师学做菜”为主题的学习情境，以

三大具身性任务（识食材，学汉字；做美食，悟汉字；聊美食，品文化）为载体，整合课内外资源，开展语言文字的教学活动。

【任务一】识食材，学汉字

（1）摸食材，猜一猜，读正音

教师出示装有茄子、蘑菇、葱、菠菜的非透明小箱子，学生边触摸边猜名字，并展示食材。教师出示对应的词语卡，贴到黑板，并带领学生齐读。引导学生注意“蘑菇”的“菇”和“豆腐”的“腐”在词语中读轻声。学生在具体感知中认识食材及其名字，引出本课课题《中国美食》。

（2）认字形，学字源，明字义

教师引导学生通过食材类型、烹饪方法探讨象形字、形声字的造字奥秘。

我会探究象形字。出示汉字组“鱼、羊、肉”的甲骨文图片，学生观察并完成“连一连”（见图1）。结合图文，学生说说发现的规律。师生总结这三个字都是象形字，由事物的外形演变而来。要求会写“肉”字，教师示范笔顺，引导学生把“肉”字的内部结构想象成“肉”的纹路进行识记，并学会组词。



图1 课件示例

我会发现形声字。教师出示汉字组“菠、茄、蘑、菇、葱”课件，学生朗读并观察，进而总结形声字的构字规律。从结构上看，这些汉字为“上形下声”，上为形旁“艹”表意，下为声旁表音。教师出示“艹”字头演变，为学生解释“艹”字头的来源及涵义（见图2），即“艹”代表植物。学生用“换一换”的方法归纳其他带有“艹”字头的汉字，如学过的胡、芦、葡、萄、蔗等，丰富字词积累。

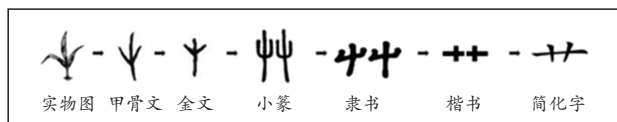


图2 “艹”的演变

为提高学生的汉字梳理能力，教师组织小组合作探究课文的其他形声字，即腐、煎、煮、蒸、烧、

烤、炒、爆、炖、炸、鸡、鸭、饺、饭。首先，教师出示课件展示“肉、火（灠）、鸟、亠”表意形旁的演变规律（见图3）。其次，教师指导学生根据形声字的构造规律对这些汉字进行归类梳理，主要有下形上声（腐、煎、煮）、左形右声（烧、烤、炒、爆、炖、炸、饺、饭）、右形左声（鸡、鸭），提示学生：“蒸”有“艹”和“灠”两个偏旁；“鸡”是右形左声，“鸡”左边的“又”代替了“奚”（xī）字，声旁发生了形变。



图3 “肉、火（灠）、鸟、亠”的演变

设计意图：教师通过具体事物和图片展示，为学生创设多感官参与的学习情境，充分调动学生的触觉、视觉和想象力，激发识字兴趣。教师引领学生探究象形字和形声字的造字方法，搭建学习支架，培养学生自主学习意识。

【任务二】做美食，悟汉字

（1）辨一辨，关联识字

学生观看关于不同烹饪方法的视频并思考以下问题：①偏旁为“火”和“灠”的汉字之间的关联；②结合视频和生活经验探究偏旁为“火”和“灠”的汉字之间的差异。偏旁为“灠”的汉字大多与火有关，“灠”由火演变而来。教师指导学生以小组讨论表示不同烹饪方法汉字的差异，如根据火力大小可以分为大火“爆、炒”、小火“焖、炖”等；根据烹饪的时间长短，有“快炒”、也有“慢炖”等。可结合烹饪方法的细微差别加强学生对形声字含义的深度理解。

（2）选一选，制作美食

学生在完成识字任务和认识烹饪方法的基础上，自主朗读课文的美食名称，并思考课文美食的排列顺序。学生会发现课文插图中第一排是素菜，第二、第三排是荤菜，小方框里的字是主食。然后，通过小组合作探讨如何制作美食，每个小组可自由挑选食材和烹饪方法制作一份素菜、荤菜和主食搭配的营养餐，设计食谱，并派出一位代表汇报。教师提醒学生美食名称要体现烹饪方法和食材搭配，如“我们小组今天的营养餐有绿油油的炒青菜、香喷喷的炸鸡及金灿灿

的蛋炒饭”等。

设计意图：学生通过比较分析表示不同烹饪方法汉字的细微差异，深化对形声字含义的理解。学生在设计食谱的过程中从汉字的“积累与梳理”走向“表达与运用”，提高了动手能力和口语表达能力。

【任务三】聊美食，品文化

（1）说一说，分享节日饮食风俗

教师组织学生自由讨论并分享节日饮食风俗，引导学生品味我国传统节日里的饮食文化。例如“红烧鲈鱼”是春节常煮的一道菜，象征年年有余；端午节的粽子纪念伟大诗人屈原；腊八节的腊八粥教育后辈要勤俭持家等。

（2）写一写，推荐家乡美食

在识食材、做美食的基础上，教师指导学生根据写话提示卡进行家乡美食写话练习，主要包括家乡美食名称、食材准备、制作过程及文化寓意（见图4）。随后，教师组织学生分享写话练习。

①我的家乡位于：_____（城市名称）
②我爱吃的美食是：_____（美食名字）
③我需要准备：_____（罗列食材名字）
④美食需要这样制作：先_____，再_____，接着_____（介绍制作步骤），最后美食就可以上桌啦！
⑤这道美食代表着：_____（寓意）

图4 家乡美食写话练习

设计意图：在聆听和分享的课堂环境中，学生联系自身经验品味中国美食文化和传统文化。在美食写话教学过程中渗透文化育人，既检验语言文字的教学成果，也激发学生对中华文化的热爱。

三、具身认知视域下的“语言文字积累与梳理”教学设计反思

（一）以情境激发兴趣

具身认知视域下的“语言文字积累与梳理”教学要求教师创设多种情境，将枯燥的语言文字学习变得鲜活生动，激发学生的学习兴趣。依据具身认知理论，学生认知受到身体与学习情境交流互动的影响。具身认知视域下，《中国美食》一课创设直接参与式物理情境，调动学生触觉、嗅觉、视觉和听觉等，丰富学生具身体验；创设体验式心理情境，运用真实生活场景，引起学生身心共鸣；创设互动式人文情境，培养学生文化情怀。这一系列情境将语言（下转第63页）

高中数学椭圆学习进阶研究

刘力韬 黄金莹*

【摘要】高中数学椭圆部分的内容是教学重难点,具有一定的抽象性、复杂性,学生在实际学习中可能存在障碍。文章以椭圆的学习进阶作为研究对象,通过确定进阶终点、进阶维度、成就水平,以及明确各水平的表现期望来构建椭圆的学习进阶模型,进而揭示学生在学习椭圆时认知发展的路径。

【关键词】高中数学 椭圆 学习进阶

【中图分类号】 G623.5

【文献标识码】 A

【文章编号】 1002-3275 (2023) 13-60-04

高中数学的椭圆部分既是教师教学的重点,也是学生学习的难点。在实际的教学中,一些教师为了提高教学效率,割裂了知识间的联系,讲授的知识点偏碎片化,这会使学生在一定程度上产生学习倦怠心理,导致学习质量下降。为了提高教学质量,教师应注重知识间的连贯性,将碎片化的知识点系统梳理形成结构化的知识网络,从而有效地帮助学生理解并掌握知识点。2002年,美国教育界兴起了一个新的研究方向——学习进阶。学习进阶关注的是学生随着时间的推移、学习的深入,其思维发展的过程,其内涵与注重知识间的连贯性、将碎片化知识点梳理形成知识网络这个诉求不谋而合。目前国内外关于学习进阶理论的研究主要集中于生物、化学、物理等领域,并取得了较为理想的研究成果,但在数学教育领域仍处于起步阶段。吴颖康等人通过开展学习进阶应用于数学教育的研究,阐述了数学教育中学习进阶的研究进展,并提出在数学教学中应用学习进阶理论的建议。^[1]

本研究通过分析学习进阶的相关概念,将学习进阶理论应用于椭圆教学,构建椭圆的学习进阶模型,揭示学生在学习该知识点时存在的不足,帮助教师明确教学目标并引导学生逐步学习并掌握相关知识点,优化课堂教学过程。

一、学习进阶相关概念界定

学习进阶理论先在教育测量与评价中得到了广泛应用,随后被引入课程设计、概念教学等方面,应用逐渐广泛,并且备受关注,不少研究者根据自身的理解及研究方向对学习进阶进行了定义。罗斯曼等人将学习进阶定义为“由小学延续到高中的、有逻辑的、符合学生发展规律的‘概念序列’”^[2],史密斯等人将学习进阶定义为“学生在学习某一核心概念的过程中,所遵循的一系列逐渐复杂的思维路径”^[3]。姚建欣等人通过对比研究近几年有关学习进阶的论文,发现大多数研究者都引用美国国家研究理事会(NRC)的定义方式^[4],即随着学习时间的不断增加,学生对于某一内容主题思考和认识不断丰富、精进和深入的一种过程。因此本研究对学习进阶的概念界定也采用NRC的定义方式。

韦斯林等人在进行大量研究的基础上,通过明确学习进阶各方面的基本特征来精确把握学习进阶的内涵,并提出了学习进阶所应包含的要素,告诉人们完整的学习进阶应该包括什么。本文在参考韦斯林等人关于学习进阶要素论述^[5]的基础上,总结出一个完整的学习进阶主要包含五个要素,分别是进阶终点、进阶维度、成就水平、学业表现期望和测评工具。

进阶终点主要指的是学习进阶的顶点(学习进阶

刘力韬 / 佳木斯大学理学院, 从事中学数学教育研究; 黄金莹 / 佳木斯大学理学院, 教授, 从事中学数学教育研究 (佳木斯 154007); *通讯作者, E-mail: hjyshuxue@163.com

要达到的最高水平),是经历某一阶段学习后期望学生能够达到的最终水平,一般由社会期望和课程标准决定。进阶维度通常是指学科中蕴含的核心概念或者核心概念的子概念,研究者可通过追踪学生对核心概念的理解运用情况和关键能力的发展来了解学习进阶进程。成就水平主要指学生在学习过程中思维发展的不同水平,这些水平体现了学生在认知过程中的思维发展情况。正如通过爬上一级又一级的台阶才能爬上山顶,而这些台阶就是成就水平。学业表现期望指的是学生在达到各成就水平时可测量的具体表现,这也是评估学生是否达到某一成就水平的重要标准。测评工具主要指用于检查学生实际的学习表现与预期的学习进阶模型的达成程度而开发的检测工具,测评结果如果不太理想,可以依据测评结果进一步修改学习进阶模型。

学习进阶理论刻画的是学生在学习过程中的思维认知路径,它能厘清知识点概念间所包含的逻辑关系,指出所学知识的先后顺序,通过已学的知识铺垫后续的学习。学习进阶不仅描述学生学习和思维发展的路径,而且能够确定学生目前思维所处的层次,通过对学生思维所处的每一个阶段进行描述,呈现学生需要达到的成就水平,帮助教师确定学生在该阶段学习中存在的误区,从而制订合理的教学方式,促使学生在学习中不断完善知识架构,不断进步。

二、椭圆的学习进阶

常见的学习进阶研究范式一般由模型预设和实证检验两大部分组成,其构建主要遵循以下步骤:首先确定需要研究的核心概念。其次构建学习进阶预设的模型,其中包括确定合适的进阶终点、进阶维度、成就水平、学业表现期望。最后开发相关的测评工具,收集数据并进行测评分析。根据测评的数据结果完成对假设的学习进阶模型的修订与完善工作。

(一) 进阶终点的确定

1. 课程标准分析

《普通高中数学课程标准(2017年版2020年修订)》(以下简称课程标准)要求学生掌握椭圆的定义、标准方程及简单几何性质,并且强调了椭圆、抛物线的简单应用。

2. 教材分析

本研究以高中数学选择性必修第一册第三章圆锥曲线的方程的有关内容为例进行研究。教材中对于椭

圆部分的知识点层层递进、承上启下,由椭圆的定义引出标准方程,接着通过标准方程进一步探索椭圆的几何性质,最终实现椭圆的简单应用。

因此本研究确定椭圆教学的进阶终点为:运用椭圆的性质解决相关的综合问题,进一步培养学生的数学思想以及数学核心素养。

(二) 进阶维度的确定

本研究通过分析课程标准中对于椭圆教学的要求,整理高中数学选择性必修第一册的内容设置,总结出教材中椭圆部分以“椭圆的定义—椭圆的标准方程—椭圆的简单几何性质—椭圆的应用”的学习顺序逐步推进,以此来进行椭圆纵向维度的研究。因此可将椭圆学习进阶模型的进阶维度确定为以下四个:

维度1:结合生活情境,类比圆的概念及定义,认知椭圆的定义。

维度2:根据椭圆的定义,通过建立合适的直角坐标系研究椭圆的标准方程表达式。

维度3:类比研究圆的标准方程得出几何性质的方法,结合椭圆的标准方程研究椭圆的几何性质。

维度4:明晰椭圆与直线的联系(求解直线与椭圆联立的问题)。

(三) 成就水平的确定

成就水平描述的是学生在学习过程中从最初的水平不断发展到最终水平时其思维发展的路径。最低水平的确定一般基于学生在进行某阶段学习前的已有经验,包括学生头脑中已有的相关经验以及与某阶段学习有关的前概念等。最高水平一般依据社会期望、课程标准对学生的要求等来确定。中间各水平的确定则基于已有的对于学生情况的研究结果,包括学生的认知发展规律以及具体某阶段学习的实际情况。已有研究发现,学习进阶理论与SOLO分类理论之间存在一致性^[6],基于SOLO分类理论可以很好地刻画学生在认知过程中思维发展的过程与水平。因此本研究将根据SOLO分类理论将椭圆学习进阶模型的成就水平划分为以下五个:

前结构水平:学生在进行本阶段学习前头脑已经存在的有关信息,一般是学生掌握的零碎信息,这些信息可能是正确的,也可能是错误的,学生对概念未形成精确的认知。

单一结构水平:了解并掌握部分简单的信息,未建立信息间的联系。

多元结构水平:能说出多个信息的内涵,能进行

完整的解释与说明。

关联结构水平：从能建立少部分信息间的联系到建立所有信息的联系，能解决简单问题。

抽象结构水平：形成系统的信息体系，能灵活运用并迁移知识，能解决复杂问题。

(四) 各水平表现期望的确定

各水平表现期望描述的是学生达到各水平时可测量的具体表现，是判断学生处于何种水平的标准，细致描述了学生在学习过程中认知的发展，即学生应当掌握什么知识，把握什么技能，等等。本研究结合SOLO分类理论，通过分析椭圆相关文献以及教材的内容确定了椭圆学习四个进阶维度对应各成就水平的表现期望，分别见表1、表2、表3、表4。

表1 椭圆学习进阶——进阶维度1

维度1：结合生活情境，类比圆的概念及定义，认知椭圆的定义	
成就水平	表现期望
前结构水平 (水平0)	掌握了圆的定义以及有关概念；对于椭圆的定义及有关概念记忆混乱或不理解
单一结构水平 (水平1)	粗略了解椭圆的定义，知道椭圆的形状；不能全部记忆椭圆中涵盖的要素（例如 $2a > 2c$ ）
多元结构水平 (水平2)	能够记忆椭圆的定义，能够记忆椭圆包含的要素，理解椭圆上的点的要求，但是仍停留在记忆层面；不理解且无法应用椭圆定义的内涵
关联结构水平 (水平3)	能够理解椭圆的定义并在简单问题中加以运用
抽象结构水平 (水平4)	能在日常生活中根据定义抽象出椭圆并解决实际问题

表2 椭圆学习进阶——进阶维度2

维度2：根据椭圆的定义，通过建立合适的直角坐标系研究椭圆的标准方程表达式	
成就水平	表现期望
前结构水平 (水平0)	掌握了椭圆的定义，知道字母 c 的实际意义；对于椭圆标准方程的表示仍不理解或未掌握（例如将椭圆的标准方程与圆的标准方程混淆）
单一结构水平 (水平1)	能够记忆椭圆标准方程的正确形式，但是往往忽略其中某一种形式（例如只记忆了 $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = 1$ 或 $\frac{x^2}{b^2} + \frac{y^2}{a^2} = 1$ 中的一种）
多元结构水平 (水平2)	能够正确识记椭圆的两种标准方程形式，但是不知道 a 、 b 、 c 三个字母的代数关系；未掌握椭圆的标准方程推导过程且无法根据条件求解标准方程，也无法根据椭圆的标准方程来解决问题

续表

维度2：根据椭圆的定义，通过建立合适的直角坐标系研究椭圆的标准方程表达式	
成就水平	表现期望
关联结构水平 (水平3)	能够准确且独立推导椭圆的标准方程，知道 a 、 b 、 c 之间的代数关系，能够利用已知信息求解椭圆的标准方程，也能利用标准方程解决简单问题
抽象结构水平 (水平4)	能够内化椭圆标准方程的求解过程并抽象出来用以解决问题

表3 椭圆学习进阶——进阶维度3

维度3：类比研究圆的标准方程得出几何性质的方法，结合椭圆的标准方程研究椭圆的几何性质	
成就水平	表现期望
前结构水平 (水平0)	掌握椭圆标准方程的有关概念，但是不了解或未掌握椭圆的几何性质
单一结构水平 (水平1)	掌握 a 、 b 、 c 三个字母的实际意义（例如 $2a$ 既是长轴长，也可以表示为椭圆上任意一点到两焦点的距离之和， $2b$ 是短轴长，等等）；能够记忆椭圆的部分几何性质（例如范围、对称性、离心率 e 等），但是对于几何性质的实际意义并不了解（例如离心率 e 是表示椭圆扁平程度的量）
多元结构水平 (水平2)	能够记忆椭圆的所有几何性质（例如会计算离心率 e ，可以根据图象得出椭圆的范围，等等），并且能够理解性质的实际意义；不能将这些几何性质结合起来加以运用
关联结构水平 (水平3)	能够将椭圆的几何性质结合起来解决问题
抽象结构水平 (水平4)	能够在现实生活中利用椭圆的性质解决问题（例如圆锥曲线的光学性质等）

表4 椭圆学习进阶——进阶维度4

维度4：明晰椭圆与直线的联系（求解直线与椭圆联系的问题）	
成就水平	表现期望
前结构水平 (水平0)	掌握了椭圆的定义、标准方程、几何性质，但是无法在实际问题中灵活运用这类信息
单一结构水平 (水平1)	能够在实际问题中提取椭圆的定义、标准方程、几何性质并灵活运用，掌握椭圆与直线的位置关系（例如相离、相切、相交）；但是无法处理难度较高的椭圆与直线的问题（例如求解直线被椭圆所截的线段长度）
多元结构水平 (水平2)	知道计算直线与椭圆联立类型的问题的思路，但是不能联系所有信息得出正确的结果；无法灵活运用所学的椭圆的定义、标准方程、几何性质来优化解决问题的过程
关联结构水平 (水平3)	能够求解出直线与椭圆联立类型的题目，能够灵活熟练运用所学习的圆锥曲线的所有知识
抽象结构水平 (水平4)	在实际生活中抽象出椭圆解决实际问题

从上述的四个维度二十个水平可以看出,学生的椭圆的学习过程是循序渐进的,从椭圆的定义出发逐步深入到椭圆的应用,学生在这个过程中经历了不同的思维层级,是一个逐步提高、不断进阶的过程。因此教师在教学过程中要充分考虑学生的认知发展规律和知识间的脉络关系,针对不同思维水平的学生,设计合理的教学方式和教学方案,以促进学生数学学科核心素养的不断提升与发展。

本研究将学习进阶理论应用于中学数学椭圆的教学中,结合课程标准的要求、教材内容的安排,以及椭圆内容的相关研究,构建了椭圆学习进阶模型,明确了每一个阶段的学习任务,揭示了学生在学习过程中思维和认知发展的规律及所经历的过程。能够使教师发现学生该阶段学习中可能存在的错误认知,并为学生能够更加深刻地理解各阶段的知识点提供帮助。通过构建椭圆的学习进阶模型,也进一步为教师在椭圆内

容的教学中提供新的教学思路与方式。■

【参考文献】

- [1] 吴颖康,邓少博,杨洁.数学教育中学习进阶的研究进展及启示[J].数学教育学报,2017,26(6):40-46.
- [2] 刘晟,刘恩山.学习进阶:关注学生认知发展和生活经验[J].教育学报,2012,8(2):82.
- [3] 同[2]81.
- [4] 姚建欣,郭玉英.为学生认知发展建模:学习进阶十年研究回顾及展望[J].教育学报,2014,10(5):35-42.
- [5] 韦斯林,贾远娥.学习进阶:促进课程、教学与评价的一致性[J].全球教育展望,2010,39(9):24-31.
- [6] 罗晓燕,李佳,袁萍,等.SOLO分类理论与学习进阶比较研究[J].课程教学研究,2021(1):12-17.

(上接第59页) 文字学习形象化、生活化,使“语言文字积累与梳理”课堂变得生动且有趣,促进学生全身心投入,形成具身认知,同时“唤醒儿童自主学习积累的主体意识,赋予语言文字积累以现实的意义”^[5]。

(二) 以方法发展能力

具身认知视域下的“语言文字积累与梳理”教学要求教师提供有效的学习方法,引导学生探究汉字的演变规律和构造方法。在《中国美食》具身性语言文字教学中,通过字源演变、整理归类、比较分析的方法,教师指导学生初步学会探究汉字构字规律,发展学生的自主识字能力与思维分析能力。同时,从语言文字积累与梳理过渡到口语表达与写话能力培养。在学生完成识字任务的基础上,教师以范例和提示卡的形式设计“说一说”“写一写”多种任务,引导学生将所学的一个个汉字串联成一句话或一段话,最终培养学生语言运用能力。

(三) 以文化培养情感

具身认知视域下的“语言文字积累与梳理”教学是培养学生文化情感和文化自信的过程。《中国美食》一课渗透中华汉字文化和中华美食文化,以具身性语言文字教学培养学生对汉字文化、美食文化的积极情

感。在具身性语言文字学习过程中,学生通过对汉字内涵及造字规律的学习,体会到汉字始终集音形义于一身,从而丰富自身审美情感。同时,学生在食材准备、美食制作和美食呈现过程中学习语言文字,体会中国人民的生存智慧和生活的积极情感,感悟中华文化,“成为汉字的发现者、守护者和中华优秀传统文化的传承者”^[6]。■

【参考文献】

- [1] 郑皓元,叶浩生,苏得权.有关具身认知的三种理论模型[J].心理学探新,2017,37(3):198.
- [2] 杨子舟,史雪琳,荀关玉.从无身走向有身:具身学习探析[J].教育理论与实践,2017,37(5):5.
- [3] 殷明,刘电芝.身心融合学习:具身认知及其教育意蕴[J].课程·教材·教法,2015,35(7):62-63.
- [4] 王崧舟,陆虹.厚积而薄发 知类而通达:新课标“语言文字积累与梳理”解读[J].语文教学通讯,2022(21):22.
- [5] 谭畅.在生活运用中积累,在积累基础上梳理:“语言文字积累与梳理”学习任务群设计与实施例谈[J].语文建设,2022(12):9.
- [6] 史春妍.“语言文字积累与梳理”学习任务群内涵解读及教学实操[J].小学教学设计,2022(31):10.

小学数学教材中情境任务特征及教学启示

罗于榆 朱忠明*

【摘要】对比人教版、苏教版、西师版三版小学数学教材中圆柱与圆锥单元习题部分的情境任务发现：教材习题中情境任务更加注重伪装情境、匹配型与再现型情境的设置，其余类型的情境任务提供较少。教师在实际教学中可根据教材版本、教学需求、学生差异等增减或调整情境任务。

【关键词】教材分析 情境任务 小学数学 教材习题

【中图分类号】 G623.5

【文献标识码】 A

【文章编号】 1002-3275 (2023) 13-64-04

教材分析不仅是教师进行教学设计的前提，而且还是改进教材的依据。^[1]情境任务是教材的重要组成部分，且教材中的情境任务质量将直接影响学生解决现实情境问题的能力 & 核心素养的发展。高质量的情境任务是提高课堂教学效率的重要保障。习题是数学教材的重要组成部分，主要有“消化巩固新知、拓展延伸新知、综合运用新知、思维能力训练、思想方法渗透、诊断反馈补救与育人等功能”^[2]。分析小学数学教材习题中的情境任务特征，可以为教学设计与教学实施提供参考建议。

本文以人教版、苏教版、西师版小学数学六年级圆柱与圆锥这一单元内容为例，对教材习题中涉及的情境任务特征进行分析。

一、情境任务特征分析框架

对小学数学教材中的情境任务特征进行分析需要依托一定的分析框架。本研究主要参照 Wijaya A 等研究者提出的情境任务分析框架，该分析框架由情境类型、情境任务目的、信息类型、认知需求类型等四个维度组成。^[3]由于已有的一些研究往往用该框架分析

中学数学教材中的情境任务，而本研究则是对小学数学教材中的情境任务特征进行分析，因此需要结合小学生认知特点、小学数学学习特点等对框架进行适当调整。

本研究主要修订了情境类型维度，删除了情境任务目的维度。之所以删除情境任务目的这一维度，是因为原分析框架中将情境任务目的进一步分为数学建模与数学应用这两个指标，而《义务教育数学课程标准（2022年版）》中对小学和初中阶段的数学建模要求不同。小学阶段侧重经验感悟，主要培养学生的模型意识，知道数学模型可以用来解决一类问题，是数学应用的基本途径。而初中阶段则进阶为培养学生的模型观念，要求学生能初步感知数学建模的基本过程。小学阶段习题中的情境任务的目的主要指向数学应用，对原框架中的“情境类型”这一维度的修订为删除无情境这个指标，是因为无情境仅指数学对象、符号或结构，不属于情境任务的范畴，不是本研究所讨论的对象。最终形成了包含情境类型、信息类型和认知需求类型三个维度的小学数学教材中的情境任务特征分析框架（见表1）。

罗于榆 / 上海师范大学教育学院，从事小学数学课程与教学研究；朱忠明 / 上海师范大学教育学院，讲师，博士，从事小学数学课程与教学研究（上海 200234）；*通讯作者，E-mail: 651158550@qq.com

【基金项目】教育部人文社会科学2020年度规划基金项目“中小学生学习机会评价模型的构建与应用研究”（20YJC880134）

表1 小学数学教材中的情境任务特征分析框架

分析维度	指标	具体内涵
情境类型	伪装情境	不需要日常生活经验支撑或进行常识推理；明确给出解决问题所需要进行的数学运算；结合情境中给出的所有数字即可找到解决方法
	必要且相关情境	理解与解决问题需要在情境中进行常识性推理；没有明确给出数学运算
信息类型	匹配型	任务包含找到解决方案所需的信息
	缺失型	任务包含的信息比解决问题所需要的信息少，学生需要获得额外的信息
	冗余型	任务包含的信息比解决问题所需要的信息多，学生需要选择信息
认知需求类型	再现型	再现表述、定义或事实；解释简单熟悉的表述；记忆或执行明确的常规计算或程序
	联系型	整合与联结不同的内容、情境或表述；非常规问题解决；解释问题情境并进行数学化思考；进行简单的数学推理
	反思型	反思并深入认识数学；探索新颖独特的教学方法；交流复杂的论据和推理；进行概括

二、圆柱与圆锥单元中的情境任务特征分析

教材习题中不仅包含情境任务，而且还存在一定数量的非情境任务。要对情境任务特征进行分析，需要先确定习题中包含的任务量，挑选出其中情境任务的部分，在此基础上对情境任务具体特征进行分析。

（一）任务量的确定

本研究将每一个需给出答案的部分作为一个任务。例如少先队队鼓是圆柱形的，侧面由铝皮围成，上、下底面蒙的是羊皮。做这样一个队鼓，至少需要铝皮多少平方分米？羊皮呢？苏教版这一情境任务需要学生给出的答案不只是铝皮的面积，还包括羊皮的面积，因此计算为2个任务量。对人教版、苏教版与西师版习题部分的任务量按上述方式进行统计，人教版习题设置116个任务量，苏教版习题设置155个任务量，西师版习题设置110个任务量。

（二）任务分布

对比三个版本教材的任务分布统计结果发现（见表2），人教版教材与西师版教材习题中非情境任务的占比较大，情境任务分别仅占41%与42%，苏教版教

材相比之下设置了较多的情境任务，占比达到52%。三版教材中情境任务通常是以学生熟悉的生活场景作为问题情境，以激发学生的学习兴趣，有利于对学生将现实问题转换为数学问题的思维训练。非情境任务目的是让学生应用知识点，但无法帮助学生积累在情境中进行推理与数学化思考的经验。

表2 圆柱与圆锥单元习题中的任务分布

任务类型	人教版		苏教版		西师版	
	任务量 (个)	占比 (%)	任务量 (个)	占比 (%)	任务量 (个)	占比 (%)
非情境任务	68	59	75	48	64	58
情境任务	48	41	80	52	46	42
总计	116	100	155	100	110	100

（三）情境任务具体特征

对三个版本教材中习题所设任务进行初步分类后，统计得出每版教材情境任务的任务量：人教版48个，苏教版80个，西师版46个。以此为基础，使用分析框架对三个版本的情境任务具体特征进行分析，得出以下结果。

1. 情境类型维度的特征

对比三个版本教材情境类型维度特征的统计结果发现（表3），三个版本教材的情境任务中伪装情境的占比均超过了80%，即学生在处理情境任务时，多数情况下不需要结合生活经验，只要运用任务中明确给出的数学运算即可解决问题。例如广告公司制作了一个底面直径是1.5m、高是2.5m的圆柱形灯箱，可以张贴多大面积的海报？人教版这个情境任务明确说明了此灯箱为圆柱形，并且给出了底面直径与高，学生利用圆柱侧面积的计算公式便能直接计算出结果。

根据圆柱与圆锥单元习题中情境任务的情境类型分布，发现相比其他两版教材，苏教版所设情境任务质量较高，存在更多必要且相关情境的情境任务。学生在完成必要且相关情境任务时，需要结合生活经验理解情境中的信息，或是进行常识性推理找出解决方法。例如把3个高相等、底面半径都是10cm的圆柱形盒子叠放在一起，如果拿走1个盒子，表面积就要减少314cm²，每个盒子的体积是多少cm³？（此情境选自西师版教材）在这个情境任务中，学生需要推理出拿走盒子后表面积的变化，根据变化情况以及变化量计算出1个盒子的高，从而得出每个盒子的体积。

表3 圆柱与圆锥单元习题中情境任务的情境类型分布

情境类型	人教版		苏教版		西师版	
	任务量 (个)	百分比 (%)	任务量 (个)	百分比 (%)	任务量 (个)	百分比 (%)
伪装情境	42	87.5	65	81	38	83
必要且相关情境	6	12.5	15	19	8	17
总计	48	100	80	100	46	100

2. 信息类型维度的特征

对比三个版本教材信息类型维度特征的统计结果(见表4),发现人教版与苏教版均设置了较多匹配型的任务,分别占比79%和73%,缺失型任务(人教版和苏教版分别占比13%、21%)与冗余型任务(人教版和苏教版分别占比8%、6%)占比较少,较少给学生提供机会来处理不同类型的信息。西师版缺失型与冗余型的任务相对人教版和苏教版较多,分别占比30%和9%。

由于缺失型情境任务中缺少解决问题所需的信息,因此学生需要基于已有信息获取额外信息来完成。例如一个近似于圆锥形的碎石堆,底面周长是12.56米,高是0.6米。如果每立方米碎石大约重2吨,这堆碎石大约重多少吨?(此情境选自苏教版教材)在处理此情境任务时,首先需计算出圆锥的体积,由于圆锥的体积 $=\frac{1}{3}\times$ 底面积 \times 高,而任务中并未给出此圆锥的底面积或半径或直径,学生需要基于给出的底面周长求出半径或直径,才能得出底面积,进而解决问题。冗余型情境任务包含多个信息,学生需要从中选取解决问题所需的信息。例如一个圆柱形木桶,底面内直径为4dm,桶口距底面最小高度为5dm,最大高度为7dm,该桶最多能装多少升水?(此情境选自人教版教材)由于此木桶有缺口,只能装水到缺口的边缘,因此只需要利用最小高度即可求解,学生需要忽略最大高度的信息。

表4 圆柱与圆锥单元习题中情境任务的信息类型分布

信息类型	人教版		苏教版		西师版	
	任务量 (个)	百分比 (%)	任务量 (个)	百分比 (%)	任务量 (个)	百分比 (%)
匹配型	38	79	58	73	28	61
缺失型	6	13	17	21	14	30
冗余型	4	8	5	6	4	9
总计	48	100	80	100	46	100

3. 认知需求类型维度的特征

对比三个版本教材认知需求类型维度特征的统计结果(见表5),发现三个版本教材中再现型的任务占情境任务中的大部分,人教版、苏教版、西师版占比情况分别为83%、80%、76%,仅苏教版中有少数的反思型任务。在联系型的任务设置上,西师版的数量相对较多,占比24%,人教版和苏教版分别占比17%和16%。

联系型任务需要联结不同的数学知识,进行简单的数学推理。例如一种电热水炉的水龙头的内直径是1.2cm,打开水龙头后水的流速是20cm/s。一个容积为1L的保温壶,50秒能装满水吗?(此情境选自人教版教材)对于该情境任务,学生无法直接利用题目信息解决问题,而是需要运用生活常识,将流出的水柱看作近似的圆柱体之后,运用圆柱体的体积公式进行求解,并需要联系容积与体积转换的知识,将所得体积转换为容积,最终得到答案。而反思型任务要求学生在复杂的问题情境中反思并锻炼对数学信息的洞察力。例如选一张长方形纸,卷成两个大小不同的圆柱,分别算出体积。与同学交流,怎样卷圆柱的体积比较大?(此情境选自苏教版教材)学生需要利用圆柱体积的公式—— $V=\text{底面积}\times$ 高,思考不同的卷法得出的结果,对比多种可能性,最终得出最优解,并总结出此方法最优的原因。看似简单的问题需要学生探索不同的方法,进行交流推理,总结概括。

表5 圆柱与圆锥单元习题中情境任务的认知需求类型分布

认知需求类型	人教版		苏教版		西师版	
	任务量 (个)	百分比 (%)	任务量 (个)	百分比 (%)	任务量 (个)	百分比 (%)
再现型	40	83	64	80	35	76
联系型	8	17	13	16	11	24
反思型	0	0	3	4	0	0
总计	48	100	80	100	46	100

三、教学启示

基于统计分析,三个版本教材习题中的情境任务更加注重伪装情境、匹配型与再现型的设置,教材中除以上三种类型,其余类型的情境任务提供较少。教师需在教学中适当调整,对原有教材内容进行增删与加工,合理选用和开发其他教学材料,使之更适应学生的学习需求。[4]

（一）根据教材版本增减情境任务

对三个版本教材习题中的情境任务特征进行分析,发现三个版本的教材有共性特点,也有细微差别,个别版本教材在一些特征类型的情境任务设置上优于其他教材,这为教师对教材内容的处理提供了素材,可以情境任务设置较优的教材为参考,在部分任务量较低的特征类型上进行补充。例如人教版教材必要且相关情境仅为6个任务量,苏教版这个特征类型的任务量相对较多,使用人教版教材区域的教师便可以从苏教版教材中选择适合本班学生情况的任务作为补充,为学生补充适当的必要且相关情境,帮助学生积累相应的经验。另外,需注意教材的地域性特征,如西师版教材使用区域一般是重庆,教材编写会结合重庆地方特色,因此部分情境任务不适合其他地区学生使用,教师在选择相关任务进行补充教学时,要考虑到学生原有的生活经验。

除此之外,需注意任务量不宜过大。教师在对情境任务进行补充后,如果不进行取舍,将所有任务布置给学生,那么会导致总任务量过大,从而增加学生的课业负担。三个版本教材伪装情境、匹配型与再现型的情境任务均较为充足,教师可以在分析教材后,将其中一些相似的情境任务进行删减,在达到练习目的的同时,将任务量控制在学生可接受的范围内。

（二）根据教学需求调整情境任务

对于部分特征类型情境任务设置不足的问题,教师除了可以参考其他版本教材进行补充,还可以根据自己的教学需求,对原情境任务进行调整。以苏教版中一个匹配型信息类型的情境任务为例,说明如何调整情境任务以满足教学需求。

首先,分析同一教学单元内的情境任务的特点。这些情境任务聚焦于同一主题,教师可以通过对教材进行研读后分析得出它们的共性特点。例如本单元教学内容为圆柱和圆锥的表面积及体积计算,缺失型信息类型的情境任务集中于体积计算,均缺少半径、底面积等关键信息。

其次,找到可以进行调整的情境任务。教材中存在较多的匹配型情境任务,在此范围内进行查找,排除一些已用图片告知关键信息的情境任务,其余匹配型任务便是可以调整的对象。

最后,根据第一步总结的特点进行调整。所找到的情境任务为:有一个近似于圆锥形的稻谷堆,底面直径是4米,高是1.5米。如果每立方米稻谷大约0.55

吨,这堆稻谷大约重多少吨?(得数保留整数)缺失型的任务大多缺少半径或底面积,因此可以将情境任务调整为:有一个近似于圆锥形的稻谷堆,底面周长是12.56米,高是1.5米。如果每立方米稻谷大约0.55吨,这堆稻谷大约重多少吨?(得数保留整数)

除了对情境任务本身进行细微调整,教师还可以根据教学目标对情境任务布置顺序进行调整。新授课需要使学生掌握及应用知识,较适合解决伪装情境、匹配型、再现型情境任务。而复习课着眼于学生的思维训练,适合解决较高层次的情境任务,即缺失型、冗余型、联系型、反思型。

（三）根据学生差异选择情境任务

数学教学应当关注学生的个体差异,使每个学生在学习上都能有所发展,习题也是如此。^[5]不同水平的学生对于情境任务的需求有所区别,基础较好的学生较容易解决伪装情境、匹配型、再现型情境任务,但如果他们重复这部分任务的练习不会得到很大提升,因此可让他们解决较高层次的情境任务,以锻炼数学思维、积累数学化的经验,从而在复杂的推理中发展能力。而基础较差的学生需要巩固新知,适合解决较低层次的情境任务,可少量布置联系型、反思型等情境任务,以夯实基础为主要目的。

同一水平的学生对于情境任务的需求也有细微的差别,在不同类型的情境任务处理中均有所擅长有所欠缺,需要对较为生疏的知识多加巩固,以积累相应的经验。教师应当根据学生的个体差异,选择满足学生需求的情境任务。■

【参考文献】

- [1] 肖磊,王宁.中国教材分析:历程回顾与未来展望[J].课程·教材·教法,2021,41(10):42-50.
- [2] 吴立宝,王富英.数学教材习题“七功能”[J].教学与管理,2014(31):66.
- [3] Wijaya A, Heuvel-Panhuizen M V D, Doorman M. Opportunity-to-learn context-based tasks provided by mathematics textbooks [J]. Educational Studies in Mathematics, 2015: 41-65.
- [4] 俞红珍.教材的“二次开发”:涵义与本质[J].课程·教材·教法,2005(12):9-13.
- [5] 杨生斌,黄红成.设计“高价值”的习题[J].教学与管理,2009(2):35-36.

学生积极型与消极型课堂参与状况的比较研究

张 微 王成军*

【摘要】在英语教学中，提升学生的课堂参与度是培养学生综合语言运用能力的现实需要。通过问卷调查法和访谈法，得出积极与消极参与型学生在行为、情感和认知参与维度存在明显差异，学生课堂参与因性别、性格、班级角色、英语成绩、父母态度的不同而不同。认知策略与知识掌握程度、学习兴趣和注意品质等个人因素，父母支持等家庭因素，课程难度、同伴干扰和教师教学方式等环境因素影响学生的课堂参与程度。家长和教师可从认知和元认知策略培养，干扰行为管理和机会提供，关怀型、合作型和趣味型课堂创建等方面提升学生的课堂参与度。

【关键词】英语教学 课堂参与 积极型 消极型

【中图分类号】 G623.31

【文献标识码】 A

【文章编号】 1002-3275 (2023) 13-68-05

一、问题的提出

课堂参与是学生在课堂学习活动中的身体和心理投入，它与学生的学习和发展密切相关。^[1]有研究表明：“学生投入是行为投入 (behavioral engagement)、情感投入 (affective engagement) 和认知投入 (cognitive engagement) 的组合，这三个方面具有相对的独立性。因此，进一步讨论行为投入、情感投入和认知投入的含义是必要的。”^[2]“学生课堂参与模式与其学习成绩之间存在显著的正相关性：积极参与课堂活动，不论是言语的还是非言语的，对英语学习具有促进作用。”^[3]中小学英语课程的教学目标之一是培养学生的综合语言运用能力，其中，听、说、读、写等语言技能的习得，尤其需要学生积极参与课堂。

课程改革倡导主动参与的学习方式，英语课程标准要求教师“设计多感官参与的语言实践活动”，引导学生作为主体积极参与课堂。尽管如此，课程改革推行以来，课堂中“顺从式参与”“游离式参与”“疏离式参与”^[4]样态仍比较普遍。因此，如何引导学生积

极参与课堂，是英语教师面临的重要挑战。

目前，有学者分析了英语课堂中学生低效参与的表现及成因，从有效参与和无效参与视角提出改进策略。另外还有学者认为学生应从“行为、认知、情感上积极主动参加课堂活动”^[5]。还有学者提出学生课堂参与和“年级差异”“性别差异”“学习成绩”“是否为班干部”^[6]有关。然而，很少有研究通过实证方法来探索积极和消极类型的课堂参与状况及其影响因素。本文尝试运用个案比较法回答上述问题，并提出促进学生积极参与课堂的策略。

二、研究方法

(一) 个案选择

研究采用方便抽样法和目的抽样法。本研究从X小学中选择合适的班级作为实验对象，考虑到四年级是小学中间学段，学生学习自主性较高，对课堂参与有一定认识，其中四(2)班积极和消极参与课堂活动的学生比例对比明显，选择该班作为实验班能为研究提供丰富资料。

张微 / 海南澄迈县马村学校，教师，从事小学英语教学 (澄迈 571923)；王成军 / 江西师范大学教育学院，讲师，博士，从事教育基本理论研究 (南昌 330022)；*通讯作者，E-mail: dw_221@126.com

【基金项目】江西省高校人文社会科学研究青年课题“绩效考核背景下江西省高校青年教师学术热情变化的个案研究”(JY20205)

(二) 资料收集方法

1. 问卷法

学生问卷的编写参考了学者杜金燕的小学生在英语故事教学中参与现状的调查问卷^[7]。问卷整体α系数为0.92，大于0.9，说明信度较高。行为、认知和情感参与维度的α系数分别为0.782、0.811和0.834，均大于0.7，说明问卷各维度的信度较好。同时，专家反馈该问卷具有良好的内容效度。

本研究共发放问卷57份，回收57份，有效问卷54份，问卷有效率为94.74%。调查对象基本情况如下：男生占55.56%，女生占44.44%；性格外向学生占29.60%，性格中等学生占53.70%，性格内向学生占16.70%；班干部占35.19%，普通学生占64.81%；师生关系良好的占70.30%，一般的占24.10%，不好的占5.60%；父母支持孩子学习英语的占70.40%，一般的占24.10%，不支持的占5.50%；学生英语成绩优秀的占38.89%，良好的占40.74%，合格的占14.81%，不合格的占5.56%。

2. 访谈法

根据学生平时上课表现，选取了该班课堂积极参与和消极参与的学生各6人作为访谈对象。访谈内容包括学生对英语的学习兴趣、父母对孩子英语学习的支持方式、课堂参与的自我评价、课堂参与或不参与的原因等。

(三) 资料分析方法

根据学生课堂参与状况均值来划分积极与消极参与类型，当均值大于“经常”选项的赋值3时，将其归为积极参与型，其他则归为消极参与型。运用SPSS23.0对问卷数据进行描述性统计分析、T检验和卡方检验。卡方检验具体用到百分比同质性检验并比较校正后的标准化残差值AR，当单元格期望频数小于5时，采用严格的Fisher检验法。对访谈资料进行编码和类属分析，以比较积极和消极参与型学生同一方面表现上的差异，并分析影响学生课堂参与状况的因素。

三、研究结果

(一) 两种类型学生的课堂参与整体状况及各维度表现

1. 两种类型学生的课堂参与整体状况

个案班学生课堂参与均值为2.84，从各维度看，行为、认知和情感参与维度的均值分别为2.68、2.63和3.09，其中消极参与型学生各维度均值得分（2.38、2.32、2.80）均低于班级平均值，积极参与型学生各维度均值得分（3.75、3.80、3.86）均高于班级平均值（见图1）。消极参与型学生在三个维度的均值稍低于各维度均值（0.2~0.3分的差距），并且远低于积极参与型学生的均值（1~1.4分的差距）。同时可以观察到，消极参与型学生的情感参与均值得分要高于行为参与

和认知参与的均值得分。

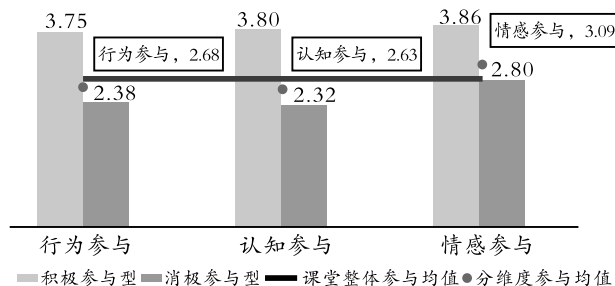


图1 两种类型学生的课堂参与整体状况比较图

2. 不同维度积极型与消极型课堂参与状况的差异性检验

问卷中正向参与有四个赋值：从不=1、偶尔=2、经常=3、总是=4，反向参与表现则依次为4、3、2、1（消极反应和担心两个参与类型采用反向参与计分）。研究发现，积极参与型学生在行为上“经常”（表1中大于或等于3的均值）听讲、回答问题、开口读书和练习对话；在认知上会“经常”识记和理解教材内容；在情感上“经常”感到愉悦，“偶尔”会有紧张、焦虑等消极反应和对教师提问的担心。积极参与型学生在其他题项上的表现都在“偶尔”以上（见表1）。

消极参与型学生大部分表现都达不到“经常”水平，甚至在回答问题、展示对话、运用知识、积极反应等题项上都达不到“偶尔”（均值小于2）水平，“经常”有紧张、焦虑等消极反应（见表1）。但同时也发现，消极参与型学生在听讲、记笔记、开口读书、识记内容方面的均值得分在2.5分以上，介于“偶尔”和“经常”参与之间。

表1 两种类型学生在课堂行为、认知和情感参与维度上的差异分析表

参与维度	参与类型	消极参与型均值	积极参与型均值	t值
行为参与	听讲	2.69	3.32	-4.446**
	记笔记	2.61	2.62	-0.055
	回答问题	1.97	3.00	-4.679**
	开口读书	2.76	3.62	-4.019**
	练习对话	2.00	3.29	-5.537**
认知参与	展示对话	1.67	2.76	-4.915**
	识记	2.51	3.45	-6.407**
	理解	2.48	3.62	-6.776**
	依赖性	2.42	2.48	-0.199
	分析	2.03	2.57	-2.154*
情感参与	运用	1.88	2.52	-3.691**
	愉悦	2.36	3.35	-6.573**
	消极反应	3.33	3.81	-4.316**
	积极反应	1.88	2.95	-5.024**
	担心	2.30	3.29	-4.062**

注：*表示P<0.05，**表示P<0.01，下同。

在行为参与维度,积极参与型和消极参与型学生在听讲、回答问题、开口读书、练习对话、展示对话方面差异极其显著 ($P<0.01$),消极参与型学生在这五个方面的均值明显低于积极参与型学生。但在记笔记方面,两类学生参与没有显著差异 ($P>0.05$)。

在认知参与维度,两类学生在知识识记、理解、分析和运用方面差异显著 ($P<0.05$),积极参与型学生经常阅读理解英语对话内容,对内容掌握程度好于消极参与型学生。但在教学内容的依赖性上,两类学生的参与不存在显著差异 ($P>0.05$),这说明两类学生大都只学习教科书内容,很少学习补充性的课外知识。

在情感参与维度,两类学生在愉悦感、消极反应、积极反应以及担心方面差异极其显著 ($P<0.01$)。积极参与型学生在愉悦感和积极反应上的均值都高于消极参与型学生,在消极反应和担心情绪方面的均值低于消极参与型学生,即他们“偶尔”会出现消极反应和担心教师提问自己。

(二) 两种类型学生的课堂参与状况差异性分析

分析性别、班级角色、性格、英语成绩、师生关系、父母态度等变量影响下的学生课堂参与情况,得到如表2所示的分析表。

表2 不同变量的积极型与消极型课堂参与状况差异性分析表

变量		参与类型		事后比较	χ^2 值
		消极参与 (A)	积极参与 (B)		
性别	男	23 (42.59%)	7 (12.96%)	A>B	6.873**
	女	10 (18.52%)	14 (25.93%)	A<B	
班级角色	班干部	4 (7.41%)	15 (27.78%)	B>A	19.793**
	普通学生	29 (53.70%)	6 (11.11%)	A>B	
性格	内向	5 (9.26%)	4 (7.41%)		6.451*
	中间	22 (40.74%)	7 (12.96%)	A>B	
	外向	6 (11.11%)	10 (18.52%)	A<B	
英语成绩	不合格	3 (5.56%)	0 (0)		17.00**
	合格	8 (14.81%)	0 (0)		
	良好	16 (29.63%)	6 (11.11%)		
	优秀	6 (11.11%)	15 (27.78%)	B>A	
师生关系	不好	3 (5.56%)	0 (0)		2.346
	一般	9 (16.67%)	4 (7.41%)		
	良好	21 (38.89%)	17 (31.48%)		
父母态度	很不支持	3 (5.56%)	0 (0)		6.367*
	一般支持	11 (20.37%)	2 (3.70%)	A>B	
	非常支持	19 (35.19%)	19 (35.19%)	A=B	

1. 学生个人因素与课堂参与类型的差异性分析

性别与课堂参与类型 (χ^2 值为6.873, $P<0.01$)、班级角色与课堂参与类型 (χ^2 值为19.793, $P<0.01$)、性格与课堂参与类型 (χ^2 值为6.451, $P<0.05$)、英语成绩与课堂参与类型 (χ^2 值为17.00, $P<0.01$)之间均存在显著差异(见表2)。这说明至少在每个变量的某一个变量值上,积极参与课堂(A)与消极参与课堂(B)的学生人数之间存在显著差异,具体判断要结合百分比和标准化残差值的事后比较。

男生课堂消极参与比例($AR=2.6$)显著高于积极参与比例($AR=-2.6$),女生课堂消极参与比例($AR=-2.6$)显著低于积极参与比例($AR=2.6$)。可见,女生比男生更积极参与课堂。

班干部课堂积极参与比例($AR=4.4$)显著高于消极参与比例($AR=-4.4$),普通学生课堂消极参与比例($AR=4.4$)显著高于积极参与比例($AR=-4.4$)。由此可知,班干部比普通学生课堂参与积极度高。

中间性格的学生课堂消极参与比例($AR=2.4$)显著高于积极参与比例($AR=-2.4$),性格外向学生的课堂积极参与比例($AR=2.3$)显著高于消极参与比例($AR=-2.3$),性格内向学生的课堂参与类型不存在显著差异。这说明性格外向学生课堂参与积极度高,中间性格学生更容易消极参与课堂。

成绩优秀学生的课堂积极参与比例($AR=3.9$)显著高于消极参与比例($AR=-3.9$);成绩不合格和合格分数段的学生,课堂参与全部为“消极参与”;良好分数段的学生课堂参与类型中,消极参与比例高于积极参与比例。这说明成绩优秀的学生课堂参与积极度更高。

2. 师生关系与课堂参与类型的差异性分析

已有研究多认为师生关系亲疏会影响学生课堂参与的积极性,与教师亲近的学生更愿意参与课堂。然而,本次调查的Fisher检验得出师生关系的 χ^2 值为2.346, $P>0.05$ (见表2),两者不具有显著差异。该结论和已有研究结论不一致,可能是由于本次调查中师生关系很好的比例较高,而师生关系不好的比例很低。

3. 父母态度与课堂参与类型的差异性分析

采用Fisher检验分析父母态度与学生课堂参与类

型的差异性, 得出 χ^2 值为 6.367, $P < 0.05$ (如表 2 所示), 这说明至少在三种父母态度的某一种上, 两种课堂参与类型存在显著差异。

比较发现, 家长对学生英语学习持一般支持态度, 学生课堂消极参与的比例 ($AR=2.0$) 显著高于积极参与的比例 ($AR=-2.0$); 若家长持非常支持的态度, 学生的课堂积极参与和消极参与的比例相同, 但积极参与调整后的残差值 (2.6) 大于消极参与调整后的残差值 (-2.6), 因此可以认为家长非常支持学生学习英语, 学生的课堂积极参与比例会显著高于消极参与比例。

(三) 学生课堂参与状况的影响因素

通过对学生访谈的质性资料进行分析, 发现以下因素也影响学生的课堂参与状况。

1. 个人因素

首先, 学生的认知水平和对英语知识的掌握程度是影响课堂参与的首要因素。12 名被访谈者都认为自己“会读就参与, 不会就不参与”。积极参与型学生因为运用课前预习、多读多看和认真听课等策略, 对课程内容掌握较好, 所以更容易参与到课堂活动中。而消极参与型学生大多没有养成良好的预习习惯, 加上在听课时经常走神或听不懂, 导致对英语知识掌握不到位, 影响了其课堂参与。

其次, 学生的英语学习兴趣影响其课堂参与状况。访谈的 6 个积极参与型学生全都对英语课感兴趣, 消极参与型学生中有 4 个对英语课有兴趣, 但积极参与型学生更注重英语学习的内在兴趣, 觉得英语发音、翻译、对话内容本身具有吸引力, 他们常常被这种内驱力推动而积极参与课堂。

最后, 学生的注意品质影响其课堂参与状况。6 个积极参与型学生中, 有 2 个听课认真, 注意力集中, 有 4 个偶尔会走神, 大部分时候注意力比较稳定。消极参与型学生经常在上课时走神, 不听课或做与课堂无关的事情, 容易受精神疲惫、心情不好、同学干扰等因素影响, 注意力分散使得他们游离于课堂之外。

2. 家庭因素

家庭因素主要是父母对学生英语学习的支持方式。积极参与型学生的父母会引导、指导或监督学生的英语学习过程。如在观念上引导孩子为掌握知识而学习,

在行为上监督孩子完成作业、直接辅导孩子学习和检查作业完成情况, 他们是孩子英语学习的积极参与者。消极参与型学生的父母, 只是在言语上询问孩子英语学习情况或要求孩子学习, 或者给孩子报辅导班, 偶尔抽查孩子作业完成情况或进行辅导, 很少持续参与孩子英语学习过程。

3. 环境因素

环境因素主要包括英语课程难度、同伴干扰和教师教学方式。有 2 个消极参与型学生因课程难度加大, 跟不上教学节奏而逐渐失去了英语学习兴趣, 开始消极参与课堂。另外, 同伴干扰是影响课堂参与的重要因素, 旁边同学“找玩”或“捣乱”, 常常会让自控力不强的学生分神加入他们。最后, 教师设计的活动方式, 如做游戏、小组竞赛、对话、角色扮演等是影响课堂参与的重要因素, 这些活动方式能让学生展现能力、为小组争取荣誉和获得师生认可, 因此能激发学生积极参与课堂。

四、促进学生积极参与课堂的建议

(一) 协同培养学生认知和元认知策略, 提升学生认知参与能力

有研究表明, “低学业成就学生更善于使用社会性策略, 而认知策略和元认知策略使用水平较低”^[8], 这会影响其课堂认知参与能力。我们也发现, 英语认知策略和知识掌握程度是影响学生认知参与的重要因素。因此, 教师和家长应帮助消极参与型学生反思、监控和调节英语认知策略, 让他们熟练掌握预习、听读、听课和背诵等基本策略, 提升他们的课堂认知参与能力。

建议教师召开主题班会, 选择几位积极参与型学生上台发言, 介绍他们的英语学习策略, 鼓励消极参与型学生向这些同学“取经”, 并在英语学习和对话过程中有意识地监控和改变自己的学习策略。家长协同教师一起参与学生认知策略和元认知策略的培养, 在督促孩子自我反思、监督作业完成和提供学习辅导等方面扮演积极角色。

同时, 教师要设计难度适当的“前置作业”, 引导学生精准掌握必要的英语语言知识。教师针对对话课内容设计难度适当的作业, 鼓励学生积极达成任务目

标,提前熟悉英语课程的对话内容,为课堂教学活动的开展做好准备。

(二)管理课堂干扰行为和提供参与机会,促发学生的行为参与

教师可以通过课堂规则制定与实施、行为提醒和事后教导等方式来管理课堂干扰行为。首先,教师事先公布课堂规则及奖惩措施,明确应该提倡和禁止出现的课堂行为,坚定维护课堂秩序。其次,针对课堂干扰行为,教师可利用眼神、肢体语言来提醒学生集中注意力。最后,教师课后可以与“课堂干扰者”和“被干扰者”进行沟通,提高学生对课堂上学习行为参与重要性的认识,帮助学生形成自我控制意识。

消极参与型学生受“习得性无助”影响,常常认为自己再努力也无法成功。教师要给这类学生提供参与课堂的机会,让他们重新相信学习行为与学业改善之间存在联系。教师可以布置课堂参与任务,如预习课文内容、朗读对话、听写单词和表演对话等,要求家长督促孩子在家练习,做好课堂参与准备。上课时鼓励或点名让消极参与型学生展示和表演,并运用赞扬的语言评价学生的进步,帮助学生重获学习自信心。

(三)创建关怀型、合作型和趣味型课堂,激发学生的情感参与

消极参与型学生因害羞、胆怯、尴尬等情绪而不敢参与课堂,教师应给予这类学生特别关怀。教师要耐心倾听消极参与型学生的情绪感受,理解他们的情绪困扰,鼓励他们放下情绪负担,以平常心态对待课堂。同时,教师要教导学生学会互相尊重,当同伴在练习过程中出现错误时,不要嘲笑,而是积极鼓励和帮助他人,这样才能给学生建立心理安全感,解除他们参与课堂的后顾之忧。

“小组必须为了达到特定目标或争取奖励与认可开展协作,并且小组的成功必须依赖于每个小组成员的个人学习。”^[9]合作过程中的相互鼓励、模仿和支持不仅能帮助学生克服消极情绪,而且会发展学生积极的社会情感。教师可设立英语学习小组,布置小组任务,

让积极参与课堂的学生担任组长,帮助组内成员认读英语对话内容并检查成员作业完成情况和新课预习情况,直到所有成员都完成教师布置的任务。在表演对话时,也可以小组的形式进行,通过组内同辈群体的互助合作,最大程度地促进学生的课堂参与,同时发展学生的社会情感。

教师可创设趣味性活动情境来激发学生参与课堂的积极性和主动性。在导入环节,教师可以利用音乐、视频、挂图、言语等媒介,设计能活跃课堂氛围的导入活动,吸引学生注意力。在言语操练环节,教师可以设计游戏进行词句练习。同时,在对话练习环节辅以操作活动,更能激发学生积极参与。此外,教师讲课时积极向上的语气、丰富的肢体语言也会营造出活跃的课堂氛围,吸引学生的注意力。■

【参考文献】

- [1] ASTIN A W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education [J]. Journal of College Student Development, 1984(1): 518.
- [2] 孔企平.“学生投入”的概念内涵与结构 [J]. 外国教育资料, 2000(2): 74.
- [3] 余立, 张焯. 初中学生英语课堂参与行为的研究 [J]. 山东师范大学外国语学院学报(基础英语教育), 2006(3): 38.
- [4] 张燕, 程良宏. 学生课堂学习中的表层参与及其批判 [J]. 当代教育科学, 2020(4): 24.
- [5] 杜金燕. 小学生英语课堂参与的现状调查: 以五年级故事教学课为例 [D]. 上海: 上海师范大学, 2021: 12.
- [6] 刘芳. 基于小学生课堂参与度的调查分析与思考 [J]. 教学与管理, 2012(27): 68-69.
- [7] 同 [5] 10.
- [8] 程黎, 李浩敬. 教师课堂行为感知与家长参与对10~12岁低学业成就学生学习策略的影响 [J]. 中国特殊教育, 2015(7): 50.
- [9] 汉纳·杜蒙, 戴维·艾斯坦斯, 弗朗西斯科·贝纳维德. 学习的本质: 以研究启迪实践 [M]. 杨刚, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2020: 148.

信息技术在中学地理教学中应用的可视化分析

肖依婷 黄秋燕* 覃红雨 王丽珍 庞丽萍

【摘要】地理教学与信息技术的整合已成为当前教育发展的必然趋势。借助 CiteSpace 软件对应用信息技术开展中学地理教学的相关研究文献进行可视化分析,发现信息技术应用于中学地理教学研究发文量总体呈上升趋势,该领域的研究热点主要有“高中地理”“应用研究”“初中地理”“地理学科”“教学模式”“翻转课堂”等,其成果侧重对综合思维素养的培养。

【关键词】地理教学 信息技术 CiteSpace 可视化分析

【中图分类号】G643.45

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 13-73-04

信息化赋能教育是当前基础教育改革关注的热点。信息技术应用于中学地理教学,对于启迪学生智慧、培养学生创新思维、提高课堂效率、激发学生学地理的兴趣等方面都发挥着重要的作用。随着信息技术的更新及地理教师对信息技术运用意识的加强,信息技术与地理教学融合的教学方式已成为教学常态,从最初计算机辅助地理教学,到信息技术与地理教学的整合,再到地理信息技术与地理教学,以及虚拟仿真技术在地理教学中的应用,信息技术与地理教学的融合已取得一定成果。同时,《普通高中地理课程标准(2017年版2020年修订)》实施建议部分明确提出要深化信息技术应用。因此,有必要对信息技术应用于中学地理教学的现有成果进行系统整理,从而明确信息技术在中学地理教学应用的研究现状和发展趋势,为应用信息技术开展中学地理教学研究提供

参考。

一、数据来源与研究方法

(一) 数据来源

研究以中国知网作为数据的来源,检索主题为“信息技术+地理教学”,对2000~2022年的文献进行检索,检索日期为2022年11月15日,共检索出文献734条,删除不符合所研究主题的文献,最终获得有效文献668篇。

(二) 研究方法

在中国知网搜索关于信息技术在中学地理教学中应用的相关文献,以RefWorks形式将文献批量导出,导入CiteSpace软件进行数据分析,同时生成相关图谱,并对图谱与数据进行整理与分析,总结出信息技术在中学地理教学中应用的研究现状及未来发展趋势。

肖依婷 / 南宁师范大学地理科学与规划学院,从事地理教育研究(南宁 530001);黄秋燕 / 南宁师范大学地理科学与规划学院,教授,从事资源环境遥感及地理信息技术教学研究(南宁 530001);覃红雨 / 梧州高级中学,高级教师,从事中学地理教学(梧州 543002);王丽珍 / 南宁师范大学地理科学与规划学院,从事地理教育研究(南宁 530001);庞丽萍 / 南宁师范大学地理科学与规划学院,从事地理教育研究(南宁 530001);*通讯作者, E-mail: hqy@nnnu.edu.cn

【基金项目】广西普通本科高校示范性现代产业学院“南宁师范大学自然资源数字产业学院建设”(桂教高教[2021]50号);2021年度广西高等教育本科教学改革工程项目“面向一流本科的地理科学类专业‘三融合’培养模式研究与实践(2021JGA241)

二、信息技术应用于中学地理教学的研究现状

对下载的相关文献进行年度发文量统计及趋势分析。结果显示，信息技术辅助地理教学的研究发文量总体呈上升趋势，截至2021年（由于检索时2022年未结束，因此趋势分析不涉及2022年）其研究经历了初期缓慢发展，中期呈阶梯式增长，到后期趋于平缓的过程，统计结果如图1所示。相关文献前期发文量较少，说明学者对这方面研究关注不多。发文量最少出现在2001年，为0篇，直到2012年发文量才突破20篇，发文量猛增的时间是2014~2015年。2014年中华人民共和国教育部出台的《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》中明确指出：“加强信息技术教学应用展演交流，促进优质教学资源开发和应用。”因而学界对于这方面的研究关注度加强。截至2022年，2018年相关文献发文量达到了顶峰，共85篇，随后发文量趋于平缓并有所下降。总体而言，发文量呈上升的趋势，表明信息技术在中学地理教学中的应用研究领域持续被学界关注，而发文量最多为85篇/年，说明该研究领域研究数量未达到饱和状态，仍有相当大的研究空间。

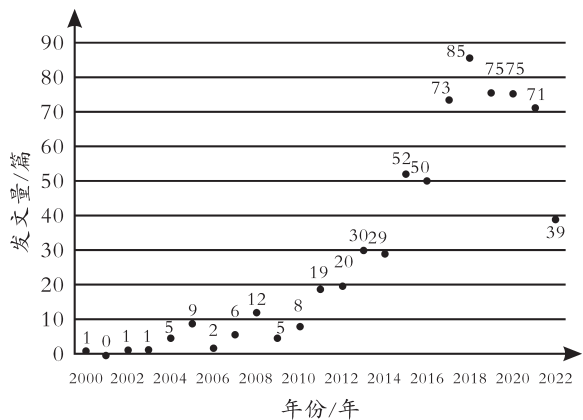


图1 2000~2022年信息技术在中学地理教学中应用的发文量统计图

三、信息技术应用于中学地理教学研究的热点透视

(一) 关键词共现与词频分析

为了解本研究领域的研究热点，本研究采用CiteSpace软件生成关键词共现图谱，如图2所示。节点大小表示关键词出现频次的高低，节点越大，关键词出现频次越高；反之，则表示出现频次越低。此外，关键词能够反映某一个研究领域的核心研究内容，是该领域研究内容的高度凝练。



图2 关键词共现图谱

由图2可知，作为检索关键词的“地理教学”和“信息技术”出现频次最高。同时，出现频次较高的关键词有“高中地理”“应用研究”“初中地理”“地理学科”“教学模式”“翻转课堂”等，并且这些关键词也是该领域的研究热点。

对关键词频次、中心性进行统计，整理出频次排名前二十的关键词（见表1）。中心性较强的关键词对该领域研究的影响大。由于本研究检索关键词为“信息技术”与“地理教学”（“地理学科”与之相近），因此将这三个关键词排除后，分析中心性较强的关键词。由表1可知，排除上述三个关键词后，中心性强的前三个关键词为“高中地理”“教学模式”“课堂教学”，这三个关键词为该研究领域的关键节点。这不仅说明信息技术应用于地理学科的教学模式分析为研究的重要子议题，而且反映出该研究领域注重高中地理的课堂教学。

表1 频次排名前二十的关键词

序号	关键词	频次	中心性	序号	关键词	频次	中心性
1	信息技术	199	0.61	11	微课	24	0.13
2	地理教学	175	0.39	12	应用策略	20	0.05
3	高中地理	166	0.48	13	地理事物	18	0.24
4	应用研究	121	0.3	14	Google Earth	18	0.04
5	初中地理	82	0.19	15	教学设计	13	0.03
6	地理学科	68	0.45	16	地理课堂	13	0.19
7	教学模式	52	0.26	17	整合	13	0.11
8	多媒体	29	0.09	18	课堂教学	11	0.37
9	翻转课堂	27	0.09	19	3S技术	11	0.09
10	教学应用	26	0.05	20	教学案例	10	0.01

(二) 关键词聚类分析

基于关键词共现图谱生成关键词聚类图谱，导出关键词聚类数据，统计生成关键词聚类明细列表（见表2）。可以发现，信息技术在中学地理教学中应用共有七大聚类，这七大聚类分别为#0高中地理、#1地理

教学、#2教学模式、#3地理学科、#4信息技术、#5地理事物、#6 3S技术。聚类#0“高中地理”是该领域研究的主要方向。

表2 关键词聚类明细列表

序号	聚类名称	主要关键词
#0	高中地理	课堂教学、微视频、地理教育、应用现状、教学资源、应用探究、应用思考、智慧课堂、教学评价、信息化
#1	地理教学	策略、教学情境、意义、地上河、可行性、必要性、主体性、LocaSpace Viewer、对策、优越性、教学目标
#2	教学模式	初中地理、教学模式、翻转课堂、教学实践、天地图、课件、课程整合、VR技术、微课教学、微信
#3	地理学科	教学方法、有效应用、新课改、辅助教学、教学方式、激发学生、气压带、复习课、探究能力、微课资源
#4	信息技术	教学应用、高效课堂、兴趣、创新、互联网、地理实验、区域认知、应用方法、教学难点、整合教学
#5	地理事物	Google Earth、地理课堂、地理教师、地理学习、实践应用、地理概念、地理现象、学习模式、气候类型、新课标
#6	3S技术	教学设计、教学案例、教学策略、实践、案例设计、智能手机、核心素养、案例教学、AR技术、综述

表2中的众多关键词都指向地理核心素养的培养，因此将各聚类以地理核心素养培养的视角进行归纳分析。

1. 综合思维素养

聚类“高中地理”“地理教学”“教学模式”“地理事物”研究指向综合思维的培养。由“应用探究”“课程整合”“实践应用”等关键词构成。根据统计，在此研究领域下，综合思维的培养主要依据地理课程中关于地理要素的综合分析、时空因素的变化分析，以及形成整体意识的问题进行学术探讨，在基于此的教学方案设计及实施的过程中对学生的综合思维进行潜移默化的影响。相关研究较丰富，例如王旭峰探讨了现代信息技术与初中地理教学的整合应用，说明在教学过程中运用信息技术，有利于学生将涉及地理方面的时间、空间信息加以整合，从横向角度说明信息技术的运用能够培养学生的综合思维。^[1]林天寿、黄秀英以“河流综合利用”内容为例，通过信息化教学的模式将地理综合思维的要素分析过程可视化，让学生学会分析地理现象，形成综合思维。^[2]大量研究表明学生在信息技术的帮助下，能够有效形成地理学科的综合思维。

2. 地理实践力素养

聚类“地理学科”“3S技术”注重地理实践力的培

养。由表2可知，“探究能力”和“实践”两个关键词与本主题相关性较强。在相关研究中，卢书清以“地球的公转运动”这一节内容为例，向学生提出开放性问题。让学生通过网络查询、社会调查等方法获取地理知识，进一步培养学生的地理实践力素养。^[3]陈荣设计了以地理课程“3S”技术为背景的寻宝游戏，在寻宝过程中让学生学会利用3S技术解决现实问题，让学生通过合作交流的方式促进地理实践能力的提升。^[4]目前对于学生地理实践力素养的培养一般以课外活动为主要形式。在课外活动中，学生提出问题并通过探索实践获得结论，再回到课堂中做进一步总结。例如邓钧等设计教学课前环节，让学生利用互联网收集POI数据同时进行社会调查，整理出深圳市餐饮业的布局，从而理解服务业区位因素及其变化过程的地理知识，在收集数据和调查环节中培养学生的地理实践力。^[5]

3. 区域认知素养

聚类“信息技术”研究聚焦区域认知素养的培养。应用信息技术培养学生的区域认知素养主要以查看电子地图和使用地图图片的形式进行，学生在教师提供的地图中理解地理要素的位置、分布，区域之间的联系与差异。相关研究有李嘉菁提出运用信息技术进行地图教学。研究指出，因为存在课本插图内容有限、时效性不足等问题，所以教师可以通过运用多媒体设备进行在线绘制相关地图，或展示最新的天气地图等，进而提升学生的区域认知能力。^[6]

可见，信息技术应用于中学地理教学研究侧重于综合思维素养的培养，而对于人地协调观素养的培养未见有相关论述，因此本文不作讨论。

四、信息技术应用于中学地理教学研究的脉络分析

基于关键词聚类生成关键词时间线图，从时间维度表示知识的演进，在此基础上结合图1，将信息技术在中学地理教学中应用研究演进历程分为三个阶段：

第一阶段：2000~2008年缓慢增长阶段。这一阶段是信息技术应用于地理教学研究早期阶段。作为检索关键词“地理教学”与“信息技术”最先出现，彼此之间的联系以研讨会作为研究的开端。在2005年，关键词“应用研究”“地理学科”“初中地理”成为当时的研究热点，信息技术应用于地理教学研究备受关注。同时，教师利用信息技术设计教案，内容丰富，对于教学模式的研究有研究性学习、任务协作式学习、自主学习等。可见，早期研究关注如何利用信息技术辅助地理教学，但这都基于教师对地理课程内容的选择进行教学，并没有体现学生的自主性。

第二阶段：2009~2018年急速增长阶段。这一阶段是信息技术应用于地理教学研究全面发展阶段。首先，自2009年研究成果不断增多并在新技术的支撑下研究内容不断细化。此阶段以“高中地理”为背景的研究较为兴盛，与之相关的研究是各种新技术的运用，包括“Google Earth”“LocaSpace Viewer”“3S技术”等，这些地理软件具有较强的针对性，注重对某一课例进行分析，但并未涉及对信息技术应用路径的研究。其次，各种电子地图的使用使学生形成一定的时空思维，包括“天地图”“数字地图”“数据地图”等，但数字地图的使用仅限于课堂教学，并未真正融入学生的生活。最后，“翻转课堂”“视频教学”“微课”的出现彻底改变了以往的教学模式，使教学较少受到时空限制，学生可以自主选择感兴趣的课程内容。此阶段研究关注如何在高中地理教学中高效应用新技术、新媒体，帮助学生掌握相关的学科知识与技能。

第三阶段：2019~2021年趋于平缓阶段。这一阶段是信息技术应用于地理教学研究可持续发展阶段。首先，核心素养教学目标在此研究领域被提出，研究开始关注对学生地理学科核心素养的培养，与之相关的研究包括利用地理软件进行地理实验、培养学生的地理实践能力等。其次，“深度学习”“时事热点”“生活化”“本土化”作为新出现的关键词，成为学界关注的新研究点，研究关注学生个体思维与能力的提升，注重课程内容与学生生活之间的联系。再次，“学习效果”“指标体系”“效果测评”等关键词的出现表明学者对教学评价的研究也有所涉及。最后，“智慧课堂”的出现成为教学模式的补充。此阶段研究关注地理学科特性，将地理学科与学生现实生活进行联系，强调信息技术的应用要追求教学生活化，关注时事热点。

可见，信息技术应用于中学地理教学研究对地理课程的四大要素都有所涉及，但是未涉及信息技术应用路径的研究。

五、结论与展望

（一）结论

基于中国知网数据库，应用CiteSpace软件对2000~2022年发表的668篇应用信息技术开展中学地理教学研究相关文献进行可视化分析，得出以下三个结论：

第一，信息技术辅助地理教学的研究发文量总体呈上升趋势，其研究经历了初期缓慢发展、中期呈阶梯式增长、后期趋于平缓的过程，研究成果较为丰富。

第二，结合关键词共现图谱及关键词出现频次表格

分析，得出该领域研究热点主要有“高中地理”“应用研究”“初中地理”“地理学科”“教学模式”“翻转课堂”等。此外，关键词中心性分析结果表明，以高中地理为背景的教学模式分析为本研究重要的研究议题。

第三，基于关键词聚类图谱及相关表格，归纳出信息技术应用于地理教学的研究在地理核心素养中偏向对综合思维素养的培养。

（二）展望

本文分析了信息技术应用于中学地理教学的研究现状及研究热点，在此基础上推测未来研究的趋势。

第一，注重信息技术应用教学的理论研究。信息技术应用于地理教学的理论研究能够指导教学实践，而目前的研究缺乏顶层设计。根据研究结果，目前对于信息技术应用于地理教学的理论研究较少，包括对信息技术应用于地理教学的必要性、实施路径的分析^[7]等，而研究内容偏向教学实践，这不利于信息技术应用于地理教学的发展。教学理论的研究有助于信息技术应用于地理教学的落实，因此今后要重视对教学理论的研究。

第二，关注人地协调观素养的培养。根据整理的数据和图表可以发现，信息技术在地理教学中的应用研究缺乏对人地协调观的培养。人地协调观素养体现为学生思想层面的培养，对人类与地理环境之间关系秉持正确的价值观。作为地理核心素养中的基本价值观念，具有统领地理教育价值的作用。因此，人地协调观素养的培养应在该研究领域中有体现。■

【参考文献】

- [1] 王旭峰. 现代信息技术与初中地理教学的整合应用[J]. 中学教学参考, 2013(30): 75.
- [2] 林天寿, 黄秀英. 基于信息技术的地理综合思维素养培养研究: 以人教版教材“河流综合开发利用”为例[J]. 中学地理教学参考, 2020(10): 13-14, 71.
- [3] 卢书清. 浅谈信息技术在中学地理教学中的应用[J]. 中国教育信息化, 2007(4): 28-29.
- [4] 陈荣. 在地理寻宝中探索“3S技术”[J]. 地理教学, 2013(2): 15-16, 36.
- [5] 邓钧, 李婷. 基于POI数据的服务业区位因素教学实践探索: 以“深圳市餐饮业区位因素及其变化”为例[J]. 地理教育, 2022(11): 13-17.
- [6] 李嘉菁. 信息技术在高中地理教学中的应用研究[J]. 中学政史地(教学指导), 2022(9): 44-45.
- [7] 刘嘉玲. 信息技术与中学地理教学融合的研究综述[J]. 大连教育学院学报, 2019, 35(4): 50-53.

孤独症儿童结构化教学与关键反应训练的对比探究

胡 健 张长莉 张永莉

【摘要】文章聚焦基于自然主义模式下结构化教学与关键反应训练两种孤独症儿童干预方法的异同探究。从康复主体、康复环境、康复理念三个方面出发探究两种干预方法的共同之处，从康复切入点、康复路径、康复技巧三个维度出发探究两种干预方法不同之处，并得出相关启示，以为选择不同的干预方法提供借鉴。

【关键词】孤独症儿童 结构化教学 关键反应训练 干预方法

【中图分类号】G444

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 13-77-04

随着人们对特殊群体关注度的日益提高，社会大众倡导为孤独症儿童提供更为自然与综合的教育模式，以促进其社会适应能力的发展。孤独症儿童作为异质性的群体代表，其障碍程度不一、个体特征的表现不一等特点的客观存在，单一的干预模式很难适应其多样化的教育需求，自然性与综合性的教育干预将是未来孤独症儿童教育干预的一个重要方向。文章聚焦自然主义模式下结构化教学与关键反应训练两种干预方法的异同探究，从康复主体、康复环境、康复理念三个方面出发探究两种干预方法的共同之处，从康复切入、康复路径、康复技巧三个维度探究两种干预方法的不同之处，以为选择不同的干预方法提供借鉴。

一、结构化教学与关键反应训练简介

结构化教学 (Structured Teaching) 是美国北卡罗莱纳大学医学院精神病系的 Schopler 教授在“孤独症

和相关沟通障碍儿童治疗与教育方案” (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children, TEACCH) 项目中发展而成的一整套治疗原理与技术。^[1] 结构化教学运用孤独症儿童较强的视觉辨认能力，协助他们接收和处理信息；建立恰当的惯例和日程，以应付环境的要求与转变，培养独立生活的能力，使他们能够有效地融入社会的主流文化中。^[2] “关键反应训练法 (PRT) 作为自然教学 (干预) 策略的一种，在继续保留回合教学行为原理的基础上，从自然语言模式 (Natural Language Paradigm, NLP) 发展而来。”^[3] 自然语言范式“主要目的在于提升自闭症儿童的语言能力，Koegel 把干预目标从语言领域扩展到沟通、社交和行为兴趣等关键领域，形成了 PRT 教学体系，并得到了科学论证”^[4]。关键反应训练“目的在于正向改变核心行为，进而增强儿童的沟通技巧、游戏技能、社交行为以及自我监控能力，随着关键领域的发展，实现流畅和整合发展目标”^[5]。

胡健 / 四川富顺县特殊教育学校，高级教师，从事孤独症儿童教育与康复工作；张长莉 / 四川富顺县特殊教育学校，二级教师，从事孤独症儿童教育与康复工作；张永莉 / 四川富顺县特殊教育学校，高级教师，从事孤独症儿童教育与康复工作 (富顺 643200)

【基金项目】四川省教育厅人文社会科学重点研究基地——四川特殊教育发展研究中心 2021 年一般项目“个人工作系统对孤独症儿童独立能力干预的研究”(SCTJ-2021-B-02)

在干预的有效性上,两种干预方法均得到积极认可。结构化教学与关键反应训练是基于自然情境干预策略中较为成熟的模式,其共同之处在于强调采用应用行为分析原理的自然化、情境化,坚持以功能性行为分析来指导干预者适当地调整其目标,同时也尊重儿童的自发性社交互动和真实需要。

二、结构化教学与关键反应训练的共同之处

结构化教学与关键反应训练在干预实施中都坚持自然式的教育干预原则,因而两者在理论基础与康复实践上具有诸多共性。

(一) 康复主体的多元性参与

康复过程中,孤独症儿童是参与的重要主体,但不是唯一的个体。要想切实获得康复效果,还要为孤独症儿童构建支持性团队,给予孤独症儿童以多层次、多维度的支持。在康复主体中,“结构化教学强调专业人员与家庭之间的合作,教导家长如何对儿童进行评估。将家庭对儿童的期待和目标与教学目标整合,教导家长如何为儿童提供个别化的支持”^[6]。关键反应训练也提出“家庭被认为是有效干预项目的关键成分”^[7],并积极教导家长如何制定目标、实施干预过程中的规范操作等。在康复过程中积极与家长进行商榷,确保家庭的最大化参与。康复教师作为贯通结构化教学与关键反应训练中家庭环境与教学环境两端沟通的纽带,将家庭成员、不同方向的干预教师等康复实践过程中不同的参与主体形成合力,共同为孤独症儿童的进步努力,给孤独症儿童以全面性、一致性、连续性的支持。

(二) 康复环境的自然性建构

环境是人发展的根基,制约着人能力的形成和发展。采取各类干预方法的最终目的都是希望孤独症儿童能够更好地、独立地适应社会环境。为此,应注重干预环境的自然性建构,为孤独症儿童提供一个真实的自然环境,以更好地促进孤独症儿童技能习得与实际应用。

结构化教学尊重孤独症儿童对于环境的结构性要求,使用环境安排与视觉策略等,为孤独症儿童建构了一个能够尽可能降低其焦虑感、提高安全感的外在环境,以提高孤独症儿童的心理适应性。关键反应训练发现在传统的回合式教学环境中,孤独症儿童存在

动机性不足、技能泛化困难等问题,因此十分强调在自然环境下随时随地实施教学,注重在自然情境中给孤独症儿童提供线索任务并给予任务相关联的强化,以提高干预目标的习得与应用。结构化教学与关键反应训练极为重视环境对于孤独症儿童生活的重要性,并尽可能地为孤独症儿童提供一个自然情境下的康复适应性环境。两种干预方法基于不同的理解角度,应用不同的策略进行环境建构,以使孤独症儿童尽可能地融入主流的社会文化环境之中。

(三) 康复理念的发展性视角

发展性视角从儿童发展阶段目标与发展水平的特性出发,以优势视角看待儿童的点滴进步,有利于干预过程中儿童与干预者双方积极性与自信心的建立。结构化教学中提出“自闭症文化”,并基于此调整了自闭症康复的实践模式与服务思路。首先,理念的调整,将孤独症儿童的差异视为“不同”而非“缺陷”;第二,干预的调整,以孤独症儿童的兴趣或需求作为重要出发点,对孤独症儿童最终将独立体验到高品质的生活充满信心并为之坚持。在“自闭症文化”的影响下,结构化教学尊重儿童的主体作用,注重家长的辅助增强作用,创设支持性的物理环境,建构了以儿童为本,家长、环境相互配合以助力其发展的康复体系框架。

关键反应训练最早就是针对学龄及学前阶段的儿童而展开,注重早期干预对孤独症儿童发展的长期效益,强调尊重孤独症儿童的天性,将游戏作为干预策略之一,以促使孤独症儿童获得最大限度的发展。而且,关键反应训练注重在自然情境中实施干预,强调家长在干预过程中的重要作用,将干预延伸至家庭环境中,通过亲子之间的双向互动,提高孤独症儿童的社交性互动能力。关键反应训练整合了早期干预、干预时长及干预情境、家庭参与等不同维度,为孤独症儿童的发展建构一个立体多维的康复服务模型。

三、结构化教学与关键反应训练的不同之处

自闭症干预领域中的诸多策略都饱含行为主义色彩,结构化教学与关键反应训练的干预策略也大都基于行为主义的原理,但是两者在具体的理论与实践技巧上又表现出各自的特色。

（一）康复切入点不同

切入点的差异意味着采取干预模式的着眼点不同，表明不同干预模式的具体实施存在着优先选择与具体落实问题。优先性也是基于儿童可能达到的最优化的干预效果予以考量。结构化教学以可视化的视觉策略为切入点，注重视觉提示策略在社会环境下更为广泛性的延伸使用。结构化教学强调对孤独症儿童视觉优势的充分利用，并将视觉提示作为整个康复实践过程中的首要切入点，通过视觉策略进行物理环境的布置、信息的传递等，以此实现自闭症儿童注意力的激发与维持，从而进行语言信息理解的可视化、具体化处理。孤独症儿童作为“视觉优先者”，视觉提示策略对于孤独症儿童而言的确更具有适宜性，且视觉策略对于社会而言也具有普适性，因而视觉策略对孤独症儿童社会适应能力的提高极为有效。而在关键反应训练中，动机领域是关键性技能的首要领域。在心理活动中，动机具有激发、维持、导向等功能，关键反应训练强调通过动机的有效性激发提高孤独症儿童的活动参与度。因此，在关键反应训练中，只有动机得到激发，后续的康复实践才能带来积极效应并充分发挥不同领域间的辐射性作用。

（二）康复路径不同

康复路径具体实施步骤的探究，对循序渐进地规划整个康复过程具有指引作用。结构化教学发现孤独症儿童的学习极具视觉优势，其对结构性的环境，规范、秩序的活动流程有着强烈的追求。因此，结构化教学利用环境安排策略对康复环境进行外在调整，提高孤独症儿童的环境适应性，提高其参与任务的舒适度与参与动机。随着实践过程的推进，康复干预逐步由高度结构化过渡到半结构化，最后过渡到自然环境下。综上可知，结构化教学的康复路径是通过外在环境建设的适应性获得内在心理的满足，实现内发性动机的再现，是一种由外到内的干预路线。关键反应训练则强调内发性动机为基础的不同层面动机的维持与扩展。动机领域包括五个策略，分别是儿童的选择、习得性任务与保持性任务的选择、任务变化、自然强化、强化尝试。要想落实这五个策略，需要创设相关的学习情境，最大限度激发学生的兴趣，巧妙穿插新旧技能，使孤独症儿童的动机始终处在高水平。干预过程中，允许

孤独症儿童与教师轮流进行主导，强化孤独症儿童的合理性尝试，减少其挫败感，增强完成任务的自信心。直接强化与提高学习效果、提高孤独症儿童类比与迁移能力之间存在直接关联，有助于孤独症儿童将所学在自然环境中进行泛化。可以看出，关键反应训练的康复强调内发性动机的引导与激发，以实现自然环境下技能的泛化与保持。

（三）康复技巧不同

干预者对干预模式中操作技巧的掌握有利于在具体干预实践中灵活运用，提高康复训练的整体效果。结构化教学中包含五个重要元素，可归纳为两个重点策略和三种体现形式，两个重点策略是指“视觉安排”“常规”；三种体现形式是指“环境安排”“程序时间表”“个人工作系统”^[8]。结构化教学“以‘结构性’作为教学的设计与原则，主要指物理环境结构化、作息时间结构化、工作制度化和视觉结构化等四种组织所构成的教学设计，亦即根据学生的学习目标，对学习环境，包括时间、空间、教材、教具及教学活动，作一种具有系统性及组织性的安排，以达到教学目标，而这些有系统的组织与安排即为‘结构化’”^[9]。关键反应训练以应用行为分析作为干预的基本框架，串联这些方法中的一条主线，“是‘前因’（如教者的问题）——‘行为’（孩子的反应）——‘结果’（教者的奖励）互相依存的基本原则”^[10]。关键性领域是指那些经过干预之后会使其他非目标领域的功能和反应也发生较大变化的领域，一旦习得将会广泛提升孤独症儿童的总体能力。有研究者对五个关键性领域进行了研究，包括多重线索的反应、动机、自我管理、自我主动、同理心。结构化教学和关键反应训练虽然都以要素明确且操作性极强为特色，但是在具体康复实践中，结构化教学需要五个元素之间的巧妙配合，以实现结构化教学训练效果的最优化，关键反应训练则需要各领域之间的逐步深入与拓展，最终实现众多关键性领域能力的整体性提高。

四、启示

（一）不同干预模式间既具有共性，也存在差异

结构化教学和关键反应训练作为自然主义模式下的干预方法，符合自然主义的灵活性与整体性要求。两种干预方法都由众多要素组合而成且各要素都发挥

着重要作用。在具体实践过程中,结构化教学和关键反应训练既在诸多方面存在相似性,也存在一定区别。例如结构化教学和关键反应训练虽然都强调自然性的环境建构,但是却有外在自然性环境建构与内在自然性环境建构的细微区别。又如结构化教学和关键反应训练中的康复路径看似截然不同,一个是由外至内,另一个是由内至外,但是最终目的都是为了孤独症儿童康复效益的最大化。

(二) 干预过程中注重实践数据记录,科学调整康复计划

孤独症儿童的个性差异极大,就干预方法的选择而言,没有任何一种干预方法可以终身适用,要随时根据儿童的动态变化过程及时调整干预策略。儿童时期作为个体成长变化的关键时期,具有极强的可塑性,干预者更应注重此阶段自然性教育环境的营造,且更关注儿童的个性化需求。在实施干预的过程中,要注重对康复过程进行多维度的记录,通过对数据的综合比较总结出规律,进行循证调整,为孤独症儿童的康复目标设计与干预策略调整提供科学依据。

(三) 干预实施过程中树立干预忠诚度与整合性意识

结构化教学和关键反应训练都具有明确的操作要素定义和实践程序说明,并取得了实证支持,需要在干预过程中树立干预忠诚度与整合性意识,以期最大限度发挥干预作用。同时,要注重不同干预模式之间的有效性整合,例如以结构化教学为干预方法,则需要在干预过程中完整地实施视觉安排、常规、环境安排、程序时间表、个人工作系统五大元素,并保证各个元素实施的正确性。在确保干预方法正确实施的前提下,依据活动特点、学生特性、目标类型进行不同教学策略之间的合理整合,以实现干预效果的最优化。

(四) 干预实施过程中尊重儿童的个性差异

在对孤独症儿童实施干预时应该关注儿童本身的发展水平,根据孤独症儿童的年龄、发展特征、发展需求和干预环境为个体选择合适的干预方法,掌握一

定的干预技巧,并落实到实践中。尊重孤独症儿童的个体差异,从孤独症儿童的个性出发,注重对儿童动机、兴趣强项的有效利用,为儿童提供适应性的环境,切实提高孤独症儿童的康复质量。

现阶段,没有绝对的数据表明何种干预方法具有显著的优势,目前各种干预方法更多呈现出相辅相成、相互融合的趋势。孤独症儿童作为高度异质性的群体,对该群体应树立一种基于循证视角下更为广阔的综合性的研究范式,对不同干预模式下的干预方法进行多角度探究,取不同干预模式的精华之处,以实现干预过程中的聚合效应,更好地满足孤独症儿童的教育康复需求。■

【参考文献】

- [1] 加里·麦西博夫,维多利亚·谢伊,埃里克·邵普勒.孤独症和相关障碍儿童治疗与教育[M].秋爸爸,译.北京:华夏出版社,2014:36-37.
- [2] 协康会编著.孤独症儿童训练指南(全新版)教学策略[M].广州:广东海燕电子音像出版社,2016:21.
- [3] 贺荟中.自然教学策略:自闭症干预的PRT技术[J].华东师范大学学报(教育科学版),2013,31(4):47.
- [4] 鲍博.孤独症儿童关键反应训练干预模式研究综述[J].现代特殊教育(高等教育研究),2018(2):65.
- [5] 吕梦,杨广学.自闭症PRT干预模式评析[J].中国特殊教育,2012(10):38.
- [6] 胡晓毅,刘艳虹.孤独症谱系障碍儿童的教育[M].北京:北京师范大学出版社,2016:61.
- [7] 罗伯特·L·凯格尔,琳·柯恩·凯格尔.关键反应训练促进自闭症谱系障碍儿童社会沟通、交往与学业发展的技术[M].贺荟中,译.上海:上海人民出版社,2018:9.
- [8] 同[2]22.
- [9] 徐小亲.结构化教学在单元主题教学中的合理使用:孤独症学生的教学实例[J].中国特殊教育,2005(3):68.
- [10] 黄伟合,陈夏尧,李丹.关键性技能训练法:ABA应用于自闭症儿童教育干预的新方向[J].中国特殊教育,2010(10):64.

“死亡”的缺失：幼儿家庭生命教育中亟待加强的内容

何玲 李雪平

【摘要】死亡作为所有自然生命整体历程的终结形式，是生命教育不可或缺的重要组成部分。正确认识死亡有利于幼儿情绪健康发展，激发其探究生命科学的热情，进而为建立健康的生命观奠定基础，提升其生命品质。由于传统文化、父母的儿童观和教育环境的影响，死亡教育在我国幼儿家庭生命教育中存在着缺位的问题。然而幼儿亟待满足的认知发展需求凸显了死亡教育亟须得到重视并开展。家庭作为教育的起点，家长作为幼儿的启蒙教师，理应承担相应责任，通过绘本阅读、日常生活、游戏活动和安全自护教育等路径重塑“死亡”在场的家庭生命教育。

【关键词】死亡教育 幼儿家庭教育 生命教育

【中图分类号】 G78

【文献标识码】 A

【文章编号】 1002-3275 (2023) 13-81-05

死亡作为生物界的自然现象，是人类无法改变的自然规律，是每个生命体注定的归宿。有研究表明，“早期关于死亡的经验或心理感受或直接影响未来的生命观和死亡观”^[1]，进而影响着其生命和生活。由于传统文化背景、父母的儿童观和教育环境的影响，死亡教育在一些幼儿家庭教育中几乎处于缺失状态，部分家长自认为幼儿年龄尚小无法理解也不需要美好的童年就了解死亡这种沉重的话题。其实不然，一方面，3—6岁幼儿已经具备接受死亡教育的心理基础^[2]，对死亡产生好奇与疑问，幼儿的自我认知需要有待满足；另一方面，幼儿在其日常生活中不论是通过亲身经历还是通过媒体、图书等途径，都不可避免地会接触到周围的人、动物以及植物等各种各样的死亡现象，若不及时加以正确引导，幼儿极易形成错误的死亡观念。现在已经有研究发现，幼儿自杀的倾向一定程度上是受到其错误的死亡观念的影响^[3]，幼儿缺乏对生命的敬畏的重要原因是他们缺乏死亡教育。^[4]近年来，自杀低龄化现象、儿童意外事故和虐待小动物等事件时有发生，死亡教育应时而需。对于

死亡教育的实施者，无论是已有相关研究还是政策导向皆强调家长应承担开展学前儿童的死亡教育的重任。有研究者认为学前儿童的死亡教育应由家长负责，有关死亡的教育应该在家庭中实施^[5]，《中华人民共和国家庭教育促进法》第十六条明确指出，未成年人的父母或者其他监护人要“关注未成年人心理健康，教导其珍爱生命”。可见，家长对幼儿的生命教育有着不可推卸的责任，而死亡教育作为生命教育这个宏观概念中至关重要的组成部分，很大程度上会影响着幼儿生命教育的效果。基于此，希望通过对幼儿死亡教育必要性的分析，帮助幼儿家长明晰死亡教育的价值，在实施生命教育的过程中给予死亡教育更多的关注，防止更多的痛心事件发生，为幼儿健康成长营造良好家庭教育环境。

一、死亡教育的内涵

死亡教育起源于美国，是美国生命教育的核心内容。美国死亡教育主要以实际活动、日常生活题材的体验和情感活动的形式开展，以期在帮助青少年建立

何玲 / 西华师范大学学前与初等教育学院，从事学前教育研究；李雪平 / 西华师范大学学前与初等教育学院，教授，从事心理健康教育、学前教育研究（南充 637002）

正确的生死观念、能够从容应对生活中的不幸事件、敬爱生命和防止自杀等方面起一定的作用。^[6]从20世纪20年代至今，美国对死亡教育的探索已取得丰富的成果，死亡教育已经在包括幼儿园、中小学和大学在内的各级各类学校广泛普及，开设了比较全面且具有针对性的死亡教育课程，开发出了丰富多样的死亡教育资源。而我国的死亡教育研究开始于专家学者对生命教育的提倡，虽然近年来生命教育研究发展繁荣且已有诸多成果，但是很多研究“重生轻死”，已有的死亡教育主要针对医护人员，涉及幼儿的死亡教育议题较少，针对孩童的死亡教育研究比较缺乏，且由于我国传统文化背景的影响，成人对死亡相关话题通常采取回避或忽视的态度，这直接导致幼儿对死亡缺乏应有的正确认知。

外国研究者对于死亡教育的认识有以下几种观点：Leviton认为“死亡教育是一个将有关死亡的知识及其应用传递给人们及社会的发展历程”^[7]。Kurlychek认为，死亡教育是帮助人们意识到死亡是生命整体历程必经的历程，能够理性地认识死亡事实，并将其带入现实生活中。^[8]而Fruehling则认为死亡教育还可以通过帮助人们进一步欣赏生命，从而减少死亡问题的发生，是一种防御性教学。^[9]Glass和Trent拓宽了其内涵，认为其探讨的不仅是死亡本身的问题，还会通过探讨人与人、人与世界的关系，进而提升人们的人际关系和生命品质。^[10]我国死亡教育专家张淑美综合归纳了这些学者的意见，将死亡教育定义为：探讨死亡的本质以及各种濒死、丧恸主题与现象，促使人们深切省思自己与他人、社会、自然乃至宇宙的关系，从而能够认识生命的终极意义与价值。它是正对死亡、克服对死亡的恐惧与焦虑、超越死亡、省思生命，体会谦卑与珍爱，展现人性光辉，豁出生命意义的教育。^[11]我国很多研究者将死亡教育看作是生命教育的组成部分，有研究者认为死亡教育的内涵包含在生命教育中。^[12]有研究者认为，死亡教育是通过帮助人认识死亡、积极预防和应对死亡，进而珍视生命的教育。^[13]

可见，尽管研究者对死亡教育的看法不尽相同，但对于死亡教育的内涵，研究者的见解是相似的，都倾向于认为死亡教育应该包括正确认识死亡的本质、形成正确的死亡观、调整并能处理好关于死亡的负面情绪、形成积极的生活态度和生命观。本文中的死亡教育是针对3—6岁幼儿家长在家庭中开展的教育，对于幼儿而言，其重点应该放在帮助幼儿初步认识死亡，正确看待死亡现象，降低其对死亡的焦虑和恐惧情绪，学会合理表达自己的情绪感受，透过死亡认识生命的

宝贵并珍爱生命，培养保护生命的意识和技能。

二、幼儿家庭生命教育关涉“死亡”的内在逻辑

（一）死亡教育有利于幼儿情绪健康的发展

《3—6岁儿童学习与发展指南》中明确强调要“帮助幼儿学会恰当表达和调控情绪”，有必要在其形成稳定情绪和乐观态度的关键时期对其开展适宜死亡教育来促进其心理健康发展。^[14]研究表明，即使是很小的死亡事件都对幼儿情绪波动有着很大的影响，“幼儿对死亡的早期经验直接影响他们的认知程度，进而影响他们早期关于死亡经验的建立和发展，影响他们情绪情感的理解和调节”^[15]，而适宜的死亡教育有助于幼儿成功地应对和处理悲伤情绪^[16]，对幼儿的情绪情感发展具有深远的影响。对幼儿进行死亡教育有利于减少其对死亡的恐惧、学会用恰当的方式表达和调控自身的情绪，从而建立对生命和未来的生活的健康心态。

（二）死亡教育有利于幼儿生命品质的提升

一个人对于自我和世界的认知在很大程度上会受其早期经验的影响，正确的死亡观念为幼儿的健康生命观的建立奠定基础，而死亡教育可以为培养孩子的死亡观念“提供最早、最基础的教育引领”^[17]，从生命的初始时期摆正方向，并在此方向上逐渐形成正确的生命观和人生观，以积极健康心态面对生命以及未来生活，从而提升生命品质。俄罗斯思想家和哲学家别尔嘉耶夫认为，“只有死亡的事实才能深刻地提出生命的意义问题”“假如在我们的世界里没有死亡，那么生命就会丧失意义”^[18]。真正的存在，只有当人认识到死亡本质时才成为可能^[19]，才能够真正地克服自我对死亡的恐惧。^[20]从某种意义上来说，死亡赋予生命存在的意义。

（三）死亡教育有利于幼儿探究生命科学热情的激发

《3—6岁儿童学习与发展指南》中明确指出，“幼儿科学学习的核心是激发探究兴趣”，“发展初步的探究能力”。由于幼儿好奇好问的年龄特点，他们对自己感兴趣的问题总是喜欢刨根问底，家长“要善于发现和培养幼儿的好奇心，充分利用自然和实际生活机会”，支持和鼓励幼儿的探索行为，从而促使他们对科学探索充满热情。幼儿在日常生活中出于好奇向家长提问有关死亡的问题时，也是开展死亡教育的绝佳时机，与幼儿正面冷静地谈论死亡问题有利于幼儿获得死亡的科学知识。死亡科学知识“有助于丰富幼儿的前科学经验，培养具有生命意识和生命品质的幼儿”^[21]，随着幼儿的提问与经验的积累，幼儿会逐渐

形成对死亡知识的建构和再建构，为幼儿探索生命科学奠定坚实基础的同时激发幼儿科学探究的热情。

三、幼儿家庭生命教育关涉“死亡”的现实需求

（一）幼儿认知需要亟待满足

幼儿对死亡相关的知识有自我认知需求，在幼儿尚未对死亡概念掺杂太多社会、传统意义观念的时期及时地开展科学的死亡教育是很有必要的。一方面，从幼儿的自身发展需要来说，3—6岁已经具备接受死亡教育的心理基础，并且现在很多研究发现幼儿在幼儿阶段对死亡就已经有了一定的主观认识和理解。^[22]即使是没有成人的主动讲解，他们也会形成自己的主观认识。另一方面，在信息飞速传播的时代，幼儿并非“死亡绝缘体”，幼儿对死亡的认识和了解会受到社会环境的影响。^[23]电视、报纸或互联网上经常可以看到死亡事件的报道，幼儿在这些神秘的报道中对死亡的真实面貌的了解类似于管中窥豹，很容易对死亡产生错误认知或形成不必要的恐惧情绪。

（二）儿童自杀问题亟须预防

当今社会，儿童死亡问题的凸显与儿童对死亡的无知或误解之间的巨大反差，促使死亡教育应时而需且刻不容缓。青少年儿童自杀问题、低龄化问题备受关注。轻视生命的行为无疑是跟幼儿对死亡和生命的无知有脱不开的关系，现在已经有研究表明，幼儿自杀的倾向一定程度上是受到其错误的死亡观念的影响^[24]，科学系统的死亡教育有利于改变幼儿的死亡态度和防止自杀。^[25]

四、幼儿家庭生命教育中死亡内容的缺失缘由

（一）传统死亡观的局限性导致家长对死亡教育刻意回避

“重生轻死”的传统儒家文化赋予了一些人独特的死亡观，喜谈生，忌谈死。在这种文化背景的影响下，人们将死亡看作是一种不吉利的象征，极力避免专门谈论，就连“死”的谐音字也未能免受牵连。这既是传统文化影响死亡观的表现，同时也是人之常情，因为死亡本身的不可避免性会造成人类潜在的恐惧和焦虑，人们会本能地选择以鸵鸟心理对待死亡来抵御这种潜在的死亡焦虑。^[26]因此，家长对“死亡”持刻意回避的态度，选择以“欺骗”幼儿或是将死亡浪漫化等方式解答幼儿的疑惑^[27]，尽量避免与幼儿谈论死亡^[28]，也正是由于家长这种刻意回避的态度和方式，死亡教育在现实生活世界中失去存在的根基。^[29]

（二）儿童观的落后导致家长对死亡教育的必要性缺乏认识

家长站在成人立场上看待儿童对死亡教育的需求，会剥夺孩子满足自我需要的机会。^[30]很多家长受“幼儿年龄尚小，不能理解死亡”和“死亡可能会打破他们的美好童年”等观念的影响^[31]，自认为幼儿期的孩子没有必要接受死亡教育，死亡教育在幼儿生活中的实用性和存在感不强。这些落后的观点既是对幼儿主体地位的不尊重，也会剥夺幼儿对死亡和生命科学知识的求知权利。幼儿在对死亡的神秘感和好奇心的驱使下，很可能会受到外界其他错误观念的影响而做出一些伤害自身或他人生命的错误行为。因此，家长应坚守儿童立场，从儿童视角出发尊重和解读他们的心声，以他们的兴趣和需要为基点^[32]，为其提供适宜的死亡教育，促进和实现幼儿应有的学习与发展。

（三）教育环境的缺失导致家长的死亡教育知识储备贫乏

对死亡教育宣传和推广的缺乏导致家长对其了解较少，死亡教育知识贫乏。虽然部分家长肯定了死亡教育对幼儿理解生命意义、树立科学死亡观的意义^[33]，但是他们对开展死亡教育却没有信心，还存在着一种矛盾心理，他们希望通过死亡教育帮助幼儿学会用恰当的方式调节面对死亡的悲伤情绪，但同时又担心会因自己的教育方法不当而弄巧成拙，反而加剧幼儿对死亡的恐惧情绪。^[34]因此，家长往往苦于其自身对死亡教育的知识储备不足而无计可施，只会依据其已有的生活经验和认知将死亡教育停留在死亡现象表面上的口头简述，不会深入触及其中内涵本质，无法满足幼儿强烈的好奇心和探索欲望。

五、“死亡”在场的生命教育重塑路径

（一）家长加强自身学习，更新死亡教育观念

只有家长拥有健康的死亡态度并形成正确的死亡观念，才能引导幼儿形成正确的死亡观念。首先，家长就要更新原有的死亡教育观念，通过阅读有关死亡科学的书籍、影片来丰富自身的死亡科学知识，不断提升自己的死亡知识，摆脱“乐生忌死”的传统观念束缚，遵循生命的自然规律，正确认识死亡，理解死亡对于生命的意义；其次，家长要主动学习和了解幼儿所处的阶段的身心发展特点和需要，建立科学的育儿观，关注幼儿对于认识和理解死亡的需要，明晰幼儿阶段开展死亡教育的重要性；最后，家长要在正确认识死亡和幼儿身心发展规律的基础上加强死亡教育的内容和方法的学习，幼儿园是家庭教育指导的重要途径，家长要积极参加幼儿

园的死亡教育指导培训，除此之外，还可以通过网络上的公益性讲座、微信公众号等平台的宣传和有关死亡教育的著作等形式积极拓宽死亡教育的方法，从而提高家庭生命教育的质量。

（二）依托绘本阅读，引导幼儿初步认识死亡

儿童文学为死亡教育中阐述死亡的概念提供了适当的工具^[35]，死亡教育儿童绘本阅读是使幼儿面对、了解以及接受死亡的有效方式，能极大地缓解幼儿对死亡的不适感，使幼儿对死亡的现象和内涵形成初步感知，进而理解生命的意义和价值。^[36]目前学术界已经有很多研究者从理论研究和经验总结两个方面证实了儿童绘本阅读是幼儿死亡教育的有效策略。儿童绘本通常以图画为主，字数少，且绘本色彩丰富，故事的情节有趣，但同时，幼儿也很容易被色彩丰富的趣味图形和生动形象的卡通角色吸引，如果没有成人在一旁对其进行适当指导，很容易偏离死亡教育的本质，达不到预期的教育效果。这就要求家长要花时间与幼儿进行亲子阅读，转变传统避讳死亡的态度，在幼儿进行绘本阅读的过程中，有意识地将其关注点引导到死亡主题上来，由浅入深地探讨死亡现象，引发幼儿在认知上对死亡的初步正确感知，促进幼儿正确理解死亡的意义并树立正确的生命观念。

（三）坚持教育生活化原则，强化幼儿对死亡的理解

幼儿的死亡认知水平与生活经验有直接关系，家长对死亡事件的态度及其对幼儿关于死亡问题的解答都会影响幼儿死亡观的形成。^[37]陶行知也强调“生活即教育”。幼儿关于死亡的很多经验都来源于生活，在幼儿的日常生活中，经常会接触到各种各样的死亡现象，例如植物的凋零枯萎、动物的死亡和周围人生老病死等，因此，家长要重视幼儿生活经验的作用。当幼儿接触到死亡事件时，在好奇心的驱使下他们难免会刨根问底，这时家长就需要相机而教，结合幼儿的亲身经验，借助幼儿对死亡的兴趣和疑问，主动引导孩子理解死亡现象，帮助幼儿养成科学健康的死亡观，从容面对未来可能会发生的死亡事件。家长要注意避免使用模糊的表述，否则很可能引起孩子产生恐惧情绪，形成错误的死亡观念。

死亡教育的生活化原则并不是等着死亡事件发生时才被被动地实施相应的教育，而是要通过主动挖掘和充分利用幼儿身边的自然资源，强化幼儿对死亡的理解。家长可以与幼儿一起在家庭中种植绿植、饲养小动物或者与幼儿户外活动，通过引导幼儿观察动植物

的生命发展全过程，帮助他们积累相关的直接经验和感性认识，感知生命的生长发育、繁殖和死亡的过程，帮助幼儿通过直接感知来理解死亡的含义。此外，家长可以利用传统节日和仪式引导幼儿理解死亡的意义，例如清明节、中元节及祭祀仪式、丧葬仪式等等，每一次仪式与节日的展演与实践都是通过立体的、全方位的方式诠释着什么是死亡。^[38]逝去的生命会让鲜活的生命展示存在的幸运，让活着的人更加珍惜自己的生命和已有的一切，因此在有亲人离世的时候，也可以带领幼儿参加葬礼，经历一些小的死亡事件有助于他们更好地理解死亡的意义^[39]，让其感受到死亡是一件悲伤且严肃的事情。

（四）通过“死亡体验”游戏，帮助幼儿表达情绪感受

游戏是幼儿喜爱且最适宜的学习方式，也是幼儿表达痛苦的最适当的和不可或缺的方式。^[40]研究发现，通过“死亡体验”游戏来进行教育，可以在一定程度上减轻其死亡焦虑。通过角色扮演及情景再现的游戏形式，让幼儿亲身体验死亡，帮助幼儿恰当地表达对死亡的感受，发泄出面对死亡时难以言表的悲伤情绪。对于幼儿来说，作为游戏内容之一的“死亡体验”游戏更多是在幼儿的生活中自然生成的，它不需要家长在家庭中有意组织，当它在孩子的游戏中出现时，家长无需阻拦，而是尽可能支持幼儿表演。幼儿期正是灵性萌发的时期，幼儿对世界生命的解析虽显童真却不乏哲思与智慧，在游戏体验的过程中，成人要珍视与幼儿一起探讨生命哲学的话题，积极倾听幼儿在游戏中的孩子对死亡的心理感受，鼓励幼儿大胆表达自己内心对“死亡”的感触，珍视幼儿的反馈及其“童言智语”。同时，需要了解幼儿焦虑缘由，正面肯定、接纳幼儿的悲伤情绪，通过拥抱、安抚等肢体语言增强幼儿的安全感，帮助幼儿学会恰当表达悲伤情绪，使幼儿能在未来生活中面对死亡事件时能更加从容。

（五）引导幼儿远离死亡，培养幼儿保护生命的意识

幼儿年纪尚小且经验不足，缺乏自我保护意识，但幼儿的周围隐藏着许多威胁生命安全的危险，而“危险往往是由于对死亡的无知和藐视所造成的”^[41]，因此作为死亡教育的重要部分的自我保护教育也显得极其重要。自我保护教育就是要教育幼儿保护自己不受伤害，学习自救的基本技能，识别危险因素并学会防范这些不安全的因素，远离死亡。随着社会的进步和信息量的增加，一些有偏差的信息也逐渐充斥着幼

儿的生活，例如一些有着暴力倾向的动画片、网络游戏和网络上的一些暴力血腥的内容，这些信息往往会误导幼儿尚未成熟的生死观念朝向错误的方向发展，使他们无法正确理解死亡对于一个生命来说意味着什么，不知不觉就变得轻视生命。因此，需要家长在幼儿的日常生活中多加引导，及时纠正并重视向幼儿传递正确的死亡知识，防止不利因素的误导，用符合幼儿年龄特征的方式教给幼儿易懂的应急知识，创设不同情境，通过多次实践演练，提高幼儿安全防患意识，知道在遇到各种自然灾害和危险情境时我们应该如何求生，初步掌握自我保护的知识和技能，培养幼儿保护生命的意识。■

【参考文献】

- [1] 商瑜. 朴素生物学理论视角下大班幼儿对生物死亡认知的研究 [D]. 长春: 东北师范大学, 2018: 64.
- [2] 钟瑾. 幼儿园死亡教育现状的调查研究 [D]. 芜湖: 安徽师范大学, 2020: 10.
- [3] 刘彤. 亲历美国幼儿教育(之三): 幼儿园的死亡教育 [J]. 早期教育, 2004(11): 20-21.
- [4] 王云岭. 死亡教育纳入国民教育体系探究 [J]. 科学与社会, 2020, 10(3): 1-13, 65.
- [5] 陈如平. 美国中小学校的死亡教育 [J]. 外国中小学教育, 1995(3): 46-48.
- [6] 张玉琴, 廉焕红. 美国中小生命教育及对我国的启示 [J]. 教育理论与实践, 2012, 32(17): 43-45.
- [7] 周士英. 美国死亡教育研究综述 [J]. 外国中小学教育, 2008(4): 44.
- [8] 同 [7] 44-47, 34.
- [9] 同 [7] 44-47, 34.
- [10] 同 [7] 44-47, 34.
- [11] 李芳, 朱家雄. 幼儿生命教育可能存在问题的研究 [J]. 幼儿教育(教育科学版), 2006(7/8): 24.
- [12] 肖川, 陈黎明. 生命教育: 内涵与旨趣 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2013, 12(4): 30-36.
- [13] 邹宇华. 死亡教育 [M]. 广州: 广东人民出版社, 2008: 4.
- [14] 于静, 朱莉琪, 孟月海. 幼儿与成人的死亡认知和来生信念 [J]. 中国临床心理学杂志, 2010, 18(4): 517-519, 522.
- [15] 同 [1] 72.
- [16] SEIBERT D, DROLET J C. Death themes in literature for children ages 3-8 [J]. The journal of school health, 1993, 63(2): 86-90.
- [17] 魏彤儒, 齐秀强. 青少年死亡教育: 必要性与可行性的双重诉求 [J]. 中国青年研究, 2015(7): 115.
- [18] 别尔嘉耶夫. 论人的使命: 悖论伦理学体验 [M]. 张百春, 译. 上海: 学林出版社, 2000: 329-330.
- [19] 威廉·巴雷特. 非理性的人: 存在主义哲学研究 [M]. 杨照明, 艾平, 译. 北京: 商务印书馆, 1995: 222.
- [20] 侯佳. 海德格尔存在论的生死观对幼儿园生命教育内涵发展的启示 [J]. 陕西学前师范学院学报, 2017, 33(7): 1-4, 14.
- [21] 杨东平. 中国教育发展报告(2018) [M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2018: 72.
- [22] 同 [2] 10.
- [23] 张向葵, 王金凤, 孙树勇, 等. 3.5~6.5岁儿童对死亡认知的研究 [J]. 心理发展与教育, 1998(4): 7-10.
- [24] 同 [3].
- [25] 王定功, 路日亮. 美国中小生命教育探析及其启示 [J]. 中国教育学报, 2011(1): 72-75.
- [26] 沈洋, 袁文颖, 赵小淋, 等. 死亡凸显对自我姓名注意瞬脱对抗效应的影响 [J]. 心理发展与教育, 2020, 36(5): 520-527.
- [27] 史若兰. 3-6岁幼儿家长利用动物开展生命教育的现状研究 [D]. 保定: 河北大学, 2021: 36.
- [28] 崔迪. 幼儿园死亡教育的价值及特点研究 [D]. 长春: 东北师范大学, 2008: 3.
- [29] 许锋华, 黄道主. 论面向现实生活世界的死亡教育 [J]. 教育研究与实验, 2013(2): 54-57.
- [30] 赵爱云, 成莉. 学前教育从关注儿童的需要开始 [J]. 教育理论与实践, 2017, 37(32): 31-32.
- [31] 祁静, 曹能秀. 幼儿父母的死亡教育观调查研究: 以昆明市Q幼儿园为例 [J]. 教育导刊(下半月), 2018(11): 20-26.
- [32] 高敬. 学前教育实践应坚守怎样的儿童立场 [J]. 教育发展研究, 2020, 40(12): 38-45.
- [33] 同 [31].
- [34] 同 [11].
- [35] 同 [16].
- [36] 孟玲. 英语儿童绘本叙事中死亡意义的多模态建构: 《爸爸会很快回来吗?》多模态叙事分析 [J]. 解放军外国语学院学报, 2019, 42(1): 12-19, 159.
- [37] 同 [1].
- [38] 龙晓添. 世代生成式“死亡教育”的展演、内涵及其现代价值 [J]. 宗教学研究, 2019(4): 269-275.
- [39] 同 [28].
- [40] 赵娜. 评价理论视角下的中美儿童死亡教育语篇: “Dealing with Death”和“怎样与孩子谈论死亡和生命”比较 [J]. 外语研究, 2019, 36(2): 12-17.
- [41] 同 [28] 19.

聚焦早期社会与情感学习：幼儿园“第二步”课程探析及其启示

吕沙沙 罗 丽*

【摘要】随着社会与情感学习的重要性被认可，世界各国掀起了研发社会与情感学习课程的浪潮。幼儿园“第二步”课程以研究和实践为基础，旨在发展儿童的自我调节能力和社会与情感能力，减少儿童的问题行为，从而提高儿童的入学准备和社会成就。文章在深入分析幼儿园“第二步”课程内容和实施过程的基础上，认为幼儿园社会领域教育应从本土化课程研发、重视教师培训、加强家园合作、增加实证研究四个方面推进。

【关键词】 社会与情感学习 “第二步”课程 课程实施

【中图分类号】 G61

【文献标识码】 A

【文章编号】 1002-3275 (2023) 13-86-06

社会与情感学习 (social and emotional learning, 简称SEL) 是一个过程, 在这个过程中个体获得和应用知识、技能和态度以发展健康的认同感, 管理情绪, 达成个人和集体的目标, 关心和同情他人, 建立和维持积极的关系, 以及做出负责任的决策。^[1] 学前阶段是个体开展社会与情感学习的关键时期, 早期社会与情感学习对儿童个性的形成、人际关系的建立和心理健康有重要作用。^[2] 美国“学术、社会和情感联合会” (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 简称CASEL) 为选取高质量的社会与情感课程设立严格的评估程序和标准, 最终筛选出七个经过有效性检验的社会与情感课程, 其中, “第二步”课程 (Second Step) 最具代表性。

“第二步”课程旨在提升儿童的社会与情感学习, 该课程的研制最早可追溯到1985年。美国儿童委员会 (Committee for Children) 以实证研究为基础研制了“第二步”课程, 历经近四十年的实践与研究, 该课程体系日趋完善。至今, “第二步”课程被全球数千所学校采用, 每年超过2690万名儿童从“第二步”课程中受益。^[3] “第二步”课程现共有四个版本, 包括幼儿园版 (Pre-K)、小学版 (K-5)、初中版 (6-8年

级)、高中版 (9-12年级, 正在研制)。其中幼儿园版 (即Second Step Early Learning, 简称SSEL) 是最早被研制且被广泛使用的。SSEL课程为期28周, 主要面向4-5岁儿童, 同时也适用于3-5岁的混龄班级。SSEL课程以认知行为理论、社会学习理论和情绪智力理论为理论基础, 通过促进儿童的自我调节、社会与情感能力使儿童顺利过渡到小学。有研究表明, SSEL课程能提高儿童执行功能 (包括工作记忆、认知灵活性、抑制控制) 的发展^[4], 经过SSEL课程的学习后, 儿童的语言发展和数学成绩也得到显著提高。^[5]

一、SSEL课程的简介

(一) 课程目标

SSEL课程聚焦早期社会与情感学习, 提升儿童的社会与情感能力。认知行为理论强调发展儿童的认知, 干预儿童的行为。社会学习理论认为观察学习是儿童重要的学习方式, 强调通过观察学习培养儿童的社会与情感能力。情绪智力理论重视对自己和他人情绪的认知, 通过情绪反应的信息来调节情绪并运用情绪信息来指导个人的行为^[6], 强调通过提高儿童对情绪的认知从而促进其亲社会行为。基于这些理论, SSEL课

吕沙沙 / 首都师范大学学前教育学院, 从事早期社会情感教育研究; 罗丽 / 首都师范大学学前教育学院, 讲师, 博士, 从事学前教育评价研究 (北京 100048); *通讯作者, E-mail: luoli@cnu.edu.cn

程的目标在于提高儿童的社会与情感能力和执行功能（包括工作记忆、认知灵活性、抑制控制），并改善儿童的任务行为和学业技能，进而为进入小学做好准备。

1. 发展儿童的自我调节能力和社会与情感能力

自我调节是指“个人系统地引导自己的思维、情感和行为，使之指向目标实现”^[7]。SSEL课程通过“大脑建构者游戏”发展儿童的执行功能，让儿童在学习技能单元学会倾听、全神贯注和使用自我对话，在情绪管理单元学习识别和平息强烈的情绪，以此来发展自我调节能力。SSEL课程通过同理心、情绪管理和交友技能三个单元的课程培养儿童的同理心，使儿童学会换位思考，识别自己和他人的愤怒情绪并学会应对，并帮助儿童掌握交友技能。

2. 减少儿童的问题行为

问题行为指影响儿童身心健康和社会功能发展的异常行为。^[8]有研究表明，与K-12阶段的儿童相比，在美国学龄前儿童出现问题行为后被开除的风险更大。^[9]SSEL课程通过教授儿童管理情绪的方式和解决问题的方法，使儿童使用恰当的方式与他人交往和解决冲突，减少问题行为的发生。

3. 提高儿童的入学准备和社会成就

儿童的社会与情感能力能预测他们进入小学后的学业成就和社会成就。难以集中注意力、不会与他人相处、无法控制愤怒情绪和不听从指令的儿童通常在学校内的表现较差。^[10]因此，SSEL课程将提高儿童的入学准备和社会成就作为课程的长期目标。

（二）四大课程核心要素

SSEL课程由四大核心要素构成，即每周单元主题、每天使用的技能、大脑建构者游戏和家庭链接，见图1。每周单元主题的重点在于教授核心技能，是SSEL课程的基石。大脑建构者游戏强调练习的重要性，每天使用的技能重视发挥强化的作用，二者的具体内容与每周单元主题中的核心技能密切相关，体现出SSEL课程既重视教师专门组织的活动，又兼顾渗透教育。通过家庭链接与家长沟通，强调家庭参与的重要意义，重视家园合作。



图1 SSEL课程的四大核心要素

1. 讲授 (Teach): 每周单元主题

SSEL包含五大核心技能单元：学习技能、同理心、情绪管理、朋友技能和问题解决、向小学过渡，见表1。^[11]学习技能单元主要培养儿童进入小学所需要的自我调节技能，包括倾听、全神贯注、使用自我对话和保持自信。在同理心单元中，儿童通过发展识别和标记自己或他人各种情绪的技能来建立他们的情感素养。情绪管理单元教授儿童管理情绪的策略和认识各种强烈的情绪，并使用积极的策略使自己冷静下来。在朋友技能和问题解决单元中，引导儿童在与同伴发生冲突时，首先运用恰当的语言描述问题，其次思考解决问题的方法，最后得出最优解决策略。在向小学过渡单元中，儿童通过复习上述四个单元学习的核心技能，为进入小学做好准备。

表1 SSEL课程的五大单元及其主题

	核心技能	每周主题
第1单元 学习技能	1. 倾听 2. 全神贯注 3. 使用自我对话 4. 保持自信	第1周：欢迎 第2周：倾听 第3周：集中注意力 第4周：自我对话 第5周：听从指令 第6周：询问所需要或想要的东西
第2单元 同理心	1. 识别自己和他人的情绪 2. 换位思考 3. 关心他人	第7周：识别情绪（快乐、悲伤） 第8周：识别更多情绪（惊讶、害怕） 第9周：识别愤怒 第10周：相同或不同的情绪 第11周：意外事件 第12周：关心和帮助
第3单元 情绪管理	1. 了解强烈的情绪 2. 识别自己的强烈情绪 3. 平息强烈的情绪	第13周：我们的身体有感觉（忧虑） 第14周：强烈的情绪（沮丧） 第15周：命名情绪 第16周：应对失望 第17周：应对愤怒 第18周：等得不耐烦怎么办
第4单元 朋友技能和问题解决	1. 结交朋友和维持友谊 2. 冷静下来并使用解决问题的步骤	第19周：公平的游戏方式 第20周：和朋友一起快乐地玩耍 第21周：邀请他人游戏 第22周：加入他人的游戏 第23周：说出问题 第24周：思考解决方案 第25周：自信地表达
第5单元 向小学过渡	1. 回顾学习过的技能和概念 2. 思考这些技能在小学中的作用	第26周：在小学的学前班里学习 第27周：乘坐校车 第28周：在小学的学前班里结交新朋友

2. 练习 (Practice): 大脑建构者游戏

SSEL课程根据儿童活泼好动、注意时长短等特点设计了大脑建构者游戏，该游戏旨在帮助儿童了解大脑的结构和功能，探索情绪和行为之间的关系，通过游戏和活动提高儿童的执行功能。执行功能是提高儿童自我

调节和社会与情感能力的基础，使儿童即使在复杂环境下依旧保持注意力，管理自己的情绪和行为。大脑建构者游戏为儿童创建一个支持性的环境，通过使用可视化工具，例如模型等帮助儿童了解大脑的结构和各部分的功能，包括大脑皮层、海马体等。在游戏过程中通过角色扮演和故事情境帮助儿童学会调节自己的情绪和行为。同时，每个游戏开始时都有一套规则，游戏中要求儿童专注于教师的指令，学习逐渐复杂的游戏规则，并遵守游戏规则。大脑建构者游戏穿插在每周的课程内容中，每天玩两次，随着儿童发展阶段和认知能力的提高，逐渐加大游戏难度。大脑建构者游戏可以在集体或小组活动中开展，尤其适用于活动之间的过渡环节。在对教师的支持方面，SSEL课程为教师提供了各游戏的详细步骤和说明、相关建议，以及如何随着儿童能力的提高而增加游戏挑战性的具体做法。

3. 强化 (Reinforce)：每天使用的技能

除了脚本化的教学活动外，SSEL课程增设了每天都会使用的技能以管理儿童的行为，提高儿童的注意力，鼓励儿童参与活动，并在一天中整合特定技能的学习。教师通过使用“提前思考、强化、回顾”这一模式来强化儿童新学习的技能。首先为提前思考，即在一项活动开始之前，让儿童提前思考他们在活动中何时可以使用新学习的技能；其次为强化，在儿童使用新学习的技能后教师应进行具体的反馈，并给予儿童适当的指导与鼓励，从而加强儿童对新技能的掌握；最后为回顾，在完成一项活动后，与儿童一起回顾活动的过程和结果，帮助儿童总结经验教训，为将来的学习做好准备。这为儿童提供自我反思和自我评估的机会，促进儿童在情绪管理和社交技能方面的发展。通过提前思考、强化、回顾，使儿童不断巩固新的学习知识与技能，促进其发展。

4. 参与 (Engage)：家庭链接

SSEL课程重视家庭在儿童社会与情感学习中的作用，每周向家长发放与本周主题相匹配的家庭链接。每周链接包含三个部分：首先为课程时间，告知家长儿童在这一周学习到了什么技能；其次为游戏时间，建议家长与儿童一起游戏，通过游戏来复习本周学习的技能；最后为故事时间，这一部分有照片和故事，同时提供了几个家长需要询问儿童的问题，家长可以与儿童一起讨论照片和故事。在课程结束时，家长会拥有一套完整的家庭链接，包含儿童所学习的所有的技能。在家庭中强化儿童在幼儿园里学习的内容，并为儿童提供技能练习的机会，从而进一步巩固和发展儿童的社会与情感能力。

二、SSEL课程的实施

(一) 准备阶段：系统化的培训，助力教师深入学习SSEL

实施SSEL课程前教师需要接受SSEL认证讲师的系统培训，教师培训时间长达7.5小时，共六个模块。模块一为欢迎和培训目标，即确定教师培训的目标及小组生成的培训指南；模块二为课程概述，向教师描述SSEL课程主题卡的格式，解释“第二步”的关键概念，包括同理心、情绪管理和解决问题的步骤等；模块三为教学策略，即教授教师实施SSEL课程时应使用的教学策略；模块四为课程教学，教师将使用先前学习的教学策略讲授一堂课；模块五为课程实施，教师学习如何调整课程方案以满足特殊儿童的需求、根据儿童的地理或文化经验对课程卡进行调整和将SSEL课程概念与其他学科领域相结合等；模块六为结束和评估，教师填写评估报告并获得结业证书。通过六个模块的培训，使教师了解社会与情感学习、执行功能和自我调节等概念，帮助教师获取课程教学的第一手经验，了解如何教授这些技能和如何进行有效教学，从而支持教师顺利实施SSEL课程。

(二) 实施阶段：配套教材和教具，推动高结构化的课程实施

SSEL课程每周有固定的课程框架，每周的主题印在一张大卡片上，卡片的一侧是本周主题的情况，另一侧是教师对日常活动的指导。每周安排5次活动，每次活动5—7分钟，配备了完善的课程资源包，包括每周主题卡、教师用书、CD、3张彩色海报、2个木偶（一个男孩和一个女孩）、4张倾听规则卡、1张情绪卡、让儿童带回家的活动和家庭信件、多媒体课件。

每周第一天为木偶脚本，教师为木偶创编一个故事，木偶活动不仅能回顾之前所学习的概念，介绍本节课需要学习的概念，还能向儿童示范社会与情感能力，调动儿童学习的积极性；第二天为故事与讨论，教师与儿童讨论木偶故事中的内容并提出几个关键问题和儿童交流，鼓励儿童表达自己的情绪和观点，学习正确的行为和表达方式；第三、四天为技能练习，儿童通过角色扮演来巩固先前所学习的概念，教师为儿童练习特定的技能提供场景和机会，使儿童顺利掌握所学习的技能；第五天为绘本阅读，该课程提供了精选的推荐绘本清单，通过让儿童阅读与本周主题相关的绘本来深化儿童所学习的概念和技能，从而能够将所学知识和技能应用到现实生活中。以SSEL课程第六周主题“询问所需要或想要的东西”^[12]为例，具体的课程实施如表2所示。

表2 SSEL课程第六周主题卡

<p>概念：在询问你需要或想要的东西时应面对你所请求的人，并使用尊重的声音 关键字：需要、尊重 目标：在技能练习活动中示范要求得到他们需要什么或想要的东西为什么这个主题很重要。</p> <p>儿童能够在需要帮助时寻求帮助是很重要的。对许多儿童来说，这需要以强烈的、尊重的方式说出来。以这种（自信的）方式说出来还有益于儿童与他人相处</p> <p>教学笔记：鼓励儿童在尝试自己解决问题后向成人寻求帮助，然后向同伴寻求帮助。注意关于直视他人眼睛的不同文化观念。鼓励儿童看着他们正在与之交谈的人，以帮助他人知道他们的问题正在被提及</p>	<p>第一天 木偶脚本</p> <p>情境：女孩需要教师的帮助，男孩鼓励女孩用强烈的、尊重的声音向教师寻求帮助。女孩照做后，教师对女孩说：“你用尊重的语气寻求帮助，这使我很容易知道如何帮助你。”女孩顺利获得了帮助</p> <p>音乐：教唱“如何学习之歌”的第五节</p> <p>大脑建构者游戏：“停止和开始”游戏</p>	<p>第二天 故事与讨论</p> <p>第一步：回顾木偶戏情景 教师帮助儿童回忆第一天的木偶戏情景 第二步：设置故事情境 展示一张照片，告诉儿童图片中的女孩名为格格丽亚，她正在试图拉上外套拉链，但是就是拉不上。 第三步：与学生讨论 教师询问：1. 格格丽亚可以向谁寻求帮助？2. 格格丽亚在寻求帮助时应使用什么样的声音？3. 如果你认为格格丽亚在寻求帮助时应面对着教师，请拍两下手 第四步：教师总结 教师：当需要向他人寻求帮助时，要看着对方，用尊重的语气说话</p>	<p>第三天 技能练习活动</p> <p>小组游戏：请传球</p> <p>1. 让儿童坐成一圈，叙述游戏规则 2. 进行游戏示范（要求儿童把球传递给教师，然后教师向儿童表示感谢） 3. 注意并加强尊重地询问（“请把球传给我”“谢谢你”） 4. 多次玩这个游戏，通过改变传递的玩具和玩具的方向，使儿童的游戏时加入更多的词语（如请把白色的洋娃娃递给我）</p>
	<p>第四天 技能练习活动</p> <p>大组游戏：求助 材料：男孩木偶 1. 让儿童坐成一个圈，通过男孩木偶的展示，儿童练习寻求帮助 2. 男孩木偶：“拜托，你能帮我系鞋带吗？” 3. 让所有儿童重复男孩木偶说的话 4. 用其他场景重复这一过程 5. 教师在每个场景结束后，加强语气：你是以强烈的、尊重的语气寻求帮助的 6. 编造一些新的场景，让个别儿童在没有示例的情况下寻求帮助 场景：儿童需要被帮助系鞋带，儿童需要被帮助找到一本书 儿童需要被帮助穿上外套； 儿童需要被帮助打开一个盒子</p>	<p>第五天 阅读周主题书籍</p> <p>阅读：阅读一本与本周主题相关的书。上“第二步”官网上查看推荐的书籍、资源和视频 家庭：将本周教材笔记本上的家庭链接发回家</p>	

（三）检验阶段：使用工具评估课程实施保真度和儿童的发展

1. 监控教师课程实施保真度的工具

为评估教师实施SSEL课程的情况，该课程为教师提供了考察课程实施保真度的自评工具。所谓保真度，是指在教育方案实施的过程中，实施者是否按照课程设计者的意图和要求来执行课程的内容和活动，以确保课程的质量和有效性。其中一个教师自评工具是实施SSEL课程的教师使用李克特5点量表（1=非常同意，5=非常不同意）回答20个问题。同时课程还为每个主题单元提供了一份每周主题完成情况检核表帮助教师清晰地了解每周的课程内容，监控实施进度。教师手动填写他们在该单元完成的主题，确保课程中的每个主题都得到了充分的实施和掌握。例如按顺序教授每周主题、教授活动的进度、对活动或单元所做的调整等。评估课程实施的保真度是课程实施质量监测中的一个关键环节，也是落实SSEL课程目标的有效途径和基本保证。教师通过使用自评工具检验课程实施的情况，根据评估标准及时调整课程内容以实现有效教学，继而推动儿童的有效学习。

2. 评估儿童社会情感和行为的工具

SSEL课程为教师评估儿童社会情感和行为推荐了两套课程实施前后的调查工具，包括Devereux幼儿心理韧性评估量表第二版（DECA-P2）和Minnesota执行功能量表（MEFS）。DECA-P2采用李克特5点量表由教师或家长进行计分，用于评估3—5岁儿童的社会与情感技能。主要包含4个维度：主动性（通过独立思考和行动来满足个人需求的能力）、自我调节（体验各种感受并以适当的方式表达情绪的能力）、依恋/关系（儿童保持与重要他人之间积极联系的能力）和行为问题（内隐或外显的问题行为）。^[13] MEFS量表是一款基于平板电脑的应用程序，旨在评估2岁及以上的儿童的执行功能。该量表通过类似游戏式的体验有效地吸引儿童操作，大约5分钟的操作时间。最后按游戏的困难程度和儿童的反应时间进行计分。

三、SSEL课程对我国幼儿园社会领域教育的启示

（一）加快课程研发：探索我国文化背景下的幼儿园SEL课程

社会与情绪学习在世界各国的学前教育届愈发被重视。在幼儿园阶段开展SEL课程有助于预防儿童的情绪和行为问题，并为应对儿童进入小学将面临的学习和社会挑战做好准备。^[14] 目前，我国幼儿园社会与情感教育起步较晚，发展并不完善，亟须推动幼儿园SSEL课程的研发。应借鉴国外优秀的SEL课程，并充分考虑我国本土文化，思考我国儿童和幼儿园的实际

情况，研发适合我国儿童发展的本土化的SEL教材和课程。在课程内容方面，SSEL课程的主体部分适用于我国的文化背景，该课程一方面重视横向学科内容间的联系，将课程内容融入常规课程计划中，使儿童在发展社会与情感能力的同时也促进其语言、艺术、健康等领域的发展，这与我国的课程理念不谋而合。另一方面重视纵向课程内容的一体化，SSEL课程内容具有前后衔接性，根据儿童社会情感能力的发展水平，逐步调整课程内容，后续学习的内容都建立在先前学习内容的基础上。在研发SEL课程的过程中应结合幼儿园的实际情况，将SEL课程内容融入其他领域的课程教学中，课程内容设计应遵循由浅到深的发展逻辑，以支持儿童社会与情感能力的发展。

（二）重视教师培训：为教师实施SEL课程提供针对性支持

教师作为儿童在园中最亲密的重要他人，其自身的知识素养决定了学前教育的整体质量。已有研究表明，教师对于社会与情感学习的理解影响着师幼关系的质量，提高教师的社会与情感学习能力可以促进良好的师生关系，预防关系冲突，并解决儿童的情感和行为问题。^[15] SSEL课程配备系统的教师培训帮助教师快速并深入学习该课程。借鉴SSEL课程经验，在课程实施前期，应为教师提供系统化的培训，为教师提供集体学习和研讨的机会，使教师了解课程的理论基础和核心概念，并对课程目标、课程内容、课程实施和课程评价的每一环节有深入理解，提高教师的社会与情感能力和教学能力；在课程实施中期，应为教师配备丰富的教具和资源，使教师能够灵活地将讲授、角色扮演、讨论和练习融入到教学活动中，进而满足儿童的发展需要；在课程实施后期，应为教师配备考察课程实施保真度的自评工具，帮助教师查漏补缺，使教师随时反思自己的教学实践是否有利于儿童社会与情感能力的发展，从而优化实施过程，使SEL课程的实施越来越高效。

（三）加强家园合作：共同促进儿童社会与情感能力的发展

家长对家园合作的参与对儿童成长有显著作用。^[16] 父母的养育观念和教养方式会对幼儿的社会情感发展产生重要的影响，良好的家园合作可以提升社会与情感教育的效率，促进儿童社会与情感能力的发展。《幼儿园教育指导纲要（试行）》指出：社会学习是一个漫长的积累过程，需要幼儿园、家庭和社会密切合作，协调一致，共同促进幼儿良好社会性品质的形成。SSEL课程也十分重视家庭的参与，每周都会向家庭发送家庭链接，在家庭中强化儿童的社会与情感技能，与家庭共同促进儿童的发展。鉴于此，教师可以通过班级微信群、家长会或公众号等向家长介绍儿童社会与情绪发展的意

义，使家长意识到SEL的重要性。同时，教师应将每日的SEL课程的内容告知家长，向家长发送家庭链接，家长和儿童共同回顾儿童在幼儿园中所学的技能。儿童在家庭中将社会与情感技能重复练习，增强自身的社会与情感能力。家长在家中应为儿童营造亲密、和谐和平等的家庭氛围，通过日常生活中言行举止为儿童建立良好的榜样，增加儿童的亲社会行为。教师应与家长及时沟通，针对儿童所产生的社会与情感问题共同思考解决策略，实现真正的家园共育。

（四）增加实证研究：为我国SEL课程实施提供理论和数据支持

教育实践应基于现有的最佳科学证据，这是提升教育实践科学化 and 高质量发展的有效途径。^[17] SSEL课程越来越受到世界各国认可，因为该课程基于长期的研究和实践经验，被许多研究证明其行之有效。而我国对于SEL课程的相关研究多为介绍国外的课程理论与实践经验，实证研究较少，缺乏实践指导意义。“在幼儿园阶段构建系统化的社会情感课程到有效实施，还需要有针对本土教育实践的更长时间探索和相关活动效果测量数据的广泛收集”^[18]，因此要依托国内高等学校开展相关研究，为研发的SEL课程提供循证计划，通过数据收集不断反馈和改善SEL的课程内容，开发基于证据的、科学的、综合性的SEL课程。■

【参考文献】

- [1] ELIAS M J, ZINS J E, WEISSBERG R P, et al. Promoting social and emotional learning: guidelines for educators [M]. Alexandria: Association for supervision and curriculum development, 1997: 1.
- [2] 张婕. 一项国际性幼儿心理健康教育课程在上海的实施效果研究 [D]. 上海: 华东师范大学, 2009: 75.
- [3] Committee for Children. History [EB/OL]. [2021-04-28]. <https://www.cfchildren.org/about-us/history/>.
- [4] UPSHUR C C, WENZ-GROSS M, RHOADS C, et al. A randomized efficacy trial of the second step early learning (SSEL) curriculum [J]. Journal of applied developmental psychology, 2019, 62: 154.
- [5] WENZ-GROSS M, YOO Y, UPSHUR C, et al. Pathways to kindergarten readiness: the roles of second step early learning curriculum and social emotional, executive functioning, preschool academic and task behavior skills [J]. Frontiers in psychology, 2018, 9: 14.
- [6] SALOVEY P, MAYER J D. Emotional intelligence [J]. Imagination, cognition and personality, 1990, 9(3): 189.
- [7] 江伟, 黄希庭, 陈本友, 等. 自我调节研究进展 [J]. 西南大学学报(社会科学版), 2008(2): 12.

(下转第94页)

全要素联动：我国乡村学前教育资源配置的应然路向

蒋焯琳 王国超

【摘要】儿童是未来乡村振兴的主力军，乡村学前教育是乡村振兴的底层力量，在乡村振兴战略中举足轻重。近年来，乡村学前教育不断发展，但仍存在着资源缺乏、动力不足、联动力弱等教育资源供给服务缺位困境。文章以全要素联动为导向，重新审视乡村学前教育资源要素及它们之间的联动关系，其中不仅存在基础性要素，而且包含体现全要素间联动关系的动力性要素和系统性要素。因此，应坚持夯实基础性要素、发掘动力性要素、联通系统性要素，以全要素联动的路向优化乡村学前教育资源配置。

【关键词】乡村学前教育资源配置 全要素 基础性要素 动力性要素 系统性要素

【中图分类号】 G61

【文献标识码】 A

【文章编号】 1002-3275 (2023) 13-91-04

人生百年，立于幼学。2021年，国务院颁布《中国儿童发展纲要（2021—2030年）》，指出：“逐步推进学前教育全面普及。继续实施学前教育行动计划，重点补齐人口集中流入地、农村地区、欠发达地区、民族地区以及城市薄弱地区的普惠性资源短板，基本实现学前教育公共服务体系全覆盖。”可见，乡村学前教育依旧是我国未来学前教育高质量发展的重要板块之一。近年来，乡村学前教育在推行相关政策、加大资金投入、改善师资条件、改进幼儿园课程体系等一系列聚焦政府主体责任的措施下，学前教育资源配置得到协调发展。本文探究全要素联动下乡村学前教育资源配置的优化路径。

一、乡村学前教育资源配置全要素联动的基本内涵

中国共产党第十九次全国代表大会报告首次提出“全要素生产率”概念，中国共产党第二十次全国代表大会报告则指出要“加快建设现代化经济体系，着力提高全要素生产率，着力提升产业链供应链韧性和安全水平”。在政治经济学领域中“全要素生产率”的概

念起源于“劳动生产率”，主要指生产单位作为系统中的各个要素的综合生产率^[1]，除了各要素本身的作用，更加重视各要素所形成的制度、组织、机构、系统和机制在积极联动过程中所产生的生产率^[2]，其理念精髓在于“全”，表示所有要素及要素之间的关系。在教育领域，对全要素与教育的关系或全要素教育的概念尚无统一定义和执行标准，但不乏相关报告或纲领对教育资源的要素进行了划分。《达喀尔行动纲领》中教育公平和教育质量是纲领的核心思想，公平而有质量的教育要素包括学习者特征（每个儿童学会认知、做事、共同生活和共同生存）、教育过程（提升教师的能力，建立优质师资队伍）、教育内容和体制机制（世界各国政府、组织、机构的支持）等多个维度；2005年，联合国教科文组织《全球全民教育监测报告》仍旧以教育质量为核心议题，重新划分了全要素具体包含哪些子要素，并形成了整体分析框架，主要包含受教育者特征、教育环境、教育投入、教学方式、教学内容和教育评价等多层面。^[3]已有教育资源要素相关界定没有厘清各要素间的逻辑关系和组合价值。因此以全要素联动为导向，重新审视乡村学前教育资

蒋焯琳 / 贵州民族大学教育学系，从事学前教育师资培养研究；王国超 / 贵州民族大学教育学系，教授，博士，从事学前教育与社会发展、教育人类学研究（贵阳 550025）

【基金项目】 贵州省教育科学规划重点课题“农耕文化传承视域下乡村幼儿园劳动教育长效机制研究”（2022A006）

源要素及它们之间的联动关系，其中不仅存在上述中所提到的基础性要素，而且包含着体现全要素间联动关系的动力性要素和系统性要素。

（一）乡村学前教育资源中的基础性要素

乡村学前教育资源包含其在教育实践中所占用的和社会资源的总和，可分为人力、物力和财力资源。因而，在乡村学前教育资源供给中，通常会考虑教育政策、财政投入、课程与师资、家庭教育、社区文化等相关资源及其配置。以教育主体为划分依据，相关资源要素可进一步将乡村学前教育资源分为四个层面，分别是国家层面、幼儿园层面、家庭层面及社区层面等。国家层面的基础性要素包括管理机制、激励机制、财政投入和相关政策等；幼儿园层面的基础性要素包括办园理念、办园条件、文化氛围、幼儿园课程、教育师资等；家庭层面的基础性要素包括教育观念、教育方法、家庭收入和教育投入等；社区层面的基础性要素包括价值观念、文化传统、消费结构与能力、人口的流动与变迁等。

（二）乡村学前教育资源中的动力性要素

唯物辩证法认为任何事物的产生、发展和灭亡，都是内因和外因共同作用的结果。内部动力，是事物变化发展的根据；外部动力，是事物变化发展的条件。乡村学前教育的产生与发展亦是内部动力和外部动力共同作用的结果。当前，无论是国家、幼儿园、家庭，还是社区层面等资源要素，对促进乡村学前教育发展，都属于外部的力量，仅仅提供其经济层面的资源，忽视外部动力对内部动力的激发机制，一定程度上会阻碍内、外联动作用的发挥。应回到乡村学前教育价值的逻辑起点，重新审视其“为了促进谁的发展”这一根本价值初衷。乡村学前教育作为乡村振兴的底层力量，究其实质而言，发展乡村学前教育就是振兴幼儿。因此，乡村学前教育的主体就是乡村儿童，其内部动力要素即儿童的内生动力。以幼儿为基点，层层外扩，形成家长、教师、社会等主体的内生动力共同体，协同助推乡村振兴。

（三）乡村学前教育资源中的系统性要素

系统性要素主要指乡村学前教育资源中的基础性要素、各要素之间的横向联动和纵向联动，以及资源配置系统联动过程中的检测管理。系统性要素包含三个部分，第一部分主要指乡村学前教育资源配置系统中的各个基础性要素，具体有国家层面、幼儿园层面、家庭层面及社区层面等要素；第二部分主要在乡村学前教育资源配置中各基础性要素所形成的机制系统，以横向和纵向的形式进行联动，横向联动具体指政府、幼儿园、家庭及社区等各主体要素之间的互动关系，纵向联动则具体指上述主体要素之间形成的自上而下或自下而上的纵向联动体系；第三部分则主要指乡村

学前教育资源配置系统联动运行过程中的监督与管理，通过“资源配置—监督—反馈—管理—调整—重新运行”的路径进行。系统性要素将乡村学前教育各个零散的基础性要素整合起来，形成大于单个基础性要素功能的系统性要素，成为全要素联动的关键环节。

二、乡村学前教育资源配置的要素缺位

（一）乡村学前教育资源要素相关研究的可视化分析

1. 数据样本及研究方法

本研究在中国知网以“乡村学前教育”“乡村幼儿教育”“乡村幼儿园”“农村学前教育”为主题词，将2022年12月31日设置为数据样本的时间节点，共搜索到2087篇文献，删除无关文献，最终筛选出学术期刊和硕博论文共1446篇。检索发现，乡村学前教育资源要素相关研究始于1994年，因此本研究的样本数据时间范围为1994—2022年。运用CiteSpace可视化分析软件对乡村学前教育资源要素相关研究进行可视化分析，在大量阅读相关文献的基础上了解我国乡村学前教育研究的热点要素。

2. 可视化分析

本研究成果借助CiteSpace6.1.R6软件，对数据资料开展科学计算与可视化数据分析，在控制参数中，将时间区间设定为1994年1月至2022年12月，Time Slicing设定为5，阈值设定为TopN=50，TopN%=10，Node Types设定为Keyword，通过对数据资料开展数据分析，绘制出我国乡村学前教育研究关键词的共现知识图谱和我国乡村学前教育研究突现词图谱。我国乡村学前教育研究关键词共现图谱中有网络节点542个，连线842条，中心性为0.0057，将出现频次较高的关键词进行统计，除去统摄度较高和意思相近的主题词外，可知1994—2022年乡村学前教育相关研究的主题聚集在“农村幼儿教师”（频次为50）、“教育政策”（频次为28）、“专业发展”（频次为28）、“财政收入”（频次为26）、“政府责任”（频次为15）、“普惠性幼儿园”（频次为9）、“城镇化”（频次为9）、“‘全面二孩’政策”（频次为8）等热点问题上。

3. 研究结果

（1）聚焦政府责任，以政府政策制定和财政投入性要素最为主要。当前，乡村学前教育相关研究极为关注政府责任，政府主体成为影响乡村学前教育资源有效配置的主导性因素。一方面，关注政府出台的相关政策，例如建设普惠性幼儿园政策、颁布《中华人民共和国学前教育法》、乡村振兴战略、教育扶贫政策等。另一方面，以政府主体作用中的投入型要素为主，例如财政投入、公共服务体系建设、人力资本均是需要政府对乡村学前教育进行资金投入的要素体现。

(2) 关注幼儿园发展，重点探讨乡村学前教育师资培养。幼儿园是农村学前教育得以落地实施的主要机构，因此乡村学前教育相关研究极为关注幼儿园的建设和发展，例如在相关研究中重视乡镇中心幼儿园课程、教学、教师和辐射引领作用的相关研究。同时，重点探讨乡村学前教育师资的培养工作，例如“农村幼儿园教师”“转岗教师”“教师专业发展”“专业标准”“培养需求”等图谱中的关键词均能体现学界对乡村学前教育师资培养的重视。

(3) 受社会要素制约，以城镇化进程和地区文化为主。社会要素为乡村学前教育提供了宏观发展环境，主要表现为城镇化进程下乡村经济、乡村环境、乡村文化观念等因素对乡村学前教育发展的潜在影响。“城镇化”“城乡差异”“民族地区”“农村地区”“留守儿童”等关键词均能体现社会要素对乡村学前教育发展的整体性作用。

(二) 全要素联动视域下乡村学前教育资源配置的要素缺失分析

1. 基础性要素缺乏

当前乡村学前教育基础性要素主要面临两个方面的问题。一方面是幼儿园因自身后续供给能力的不足，造成后续资金投入短缺、管理机制缺陷、优质师资缺乏、本土文化课程缺口等困境；另一方面是高度聚焦政府主体责任，一定程度上忽视了家庭教育和社区教育对于儿童的浸润作用，导致家庭教育缺位、社区“根文化”缺失等现状，同时也忽视了高等学校这一主体对乡村学前教育职前教师资源、专业发展、科研引领等方面的作用，致使出现乡村学前师资仍旧存在较大缺口，专业发展水平有待提升，教研科研工作相对落后的局面。解决上述要素问题，必须夯实各层面的“基础性要素”。

2. 动力性要素不足

动力性要素主要包含乡村学前教育资源配置的外部要素和内部要素两个部分。当前，我国主要研究领域集中在外部要素方面，重视政府主体、幼儿园主体和社会主体三个外部要素对乡村学前教育资源供给的重要作用，我国乡村学前教育已在很大程度上获得了相关外部动力要素的支持。但是乡村学前教育的发展与家庭、幼儿等被供给的内部要素息息相关，可以说被供给主体恰恰应该成为乡村学前教育发展中的主要力量，现实中内部动力的加持却往往受到有意无意的忽视，因而如何发掘幼儿的内生动力，充分发挥内部动力要素的根本性作用，已成为学前教育内外动力联动发展的关键。

3. 系统性要素联动弱

在乡村学前教育资源供给中，从横向联动的角度来看，资源配置仅关注政府、幼儿园、家庭及社区等主体对乡村学前教育的单独作用，忽视其横向互动的系统性功能，使各要素之间呈现出单打独斗的局面。

从纵向联动的角度来看，遵循自上而下问题分析路径，以政府思维、城市尺度框定供给方式，该资源配置方式效率高、执行力强，但是容易忽略乡村幼儿建构乡村生活的主体性，难以基于幼儿本体视角和深入幼儿生活世界，形成自下而上和自上而下相互联动的纵向互动体系，束缚资源配置问题的有效解决。从系统性要素的监督与管理作用来看，无法顺畅地对整个联动过程进行从上至下和从下至上的外部监督和管理，阻碍整个系统的运行和调节。

三、乡村学前教育资源配置全要素联动的应然路向

(一) 夯实基础性要素

首先，应当明确要素主体及其责任，建立以政府为主导，幼儿园、家庭、社区等多元主体参与的乡村学前教育资源供给体系，打破仅关注政府、公办幼儿园对乡村学前教育产生影响的惯性思维。其次，要精准提升各层面中关键性要素的数量和质量，一是创新管理机制和人才激励机制，增补后续教育投入，补齐师资短板。二是开发乡土课程，从课程目标、课程内容、课程形式等方面融入社区“根”文化，填补乡土文化课程缺失。三是以政府宣传、家庭教育等方式，补位家庭教育，促使家长转变教育观念，调整家庭收入在教育资源方面的分配比例，实现对儿童教育态度从“施恩论”到“权利论”的转变。可见，夯实乡村学前教育资源“基础性要素”的质量与数量，是全要素有机联动的基础和保障。

(二) 发掘动力性要素

首先，应当明确幼儿的内生动力是指幼儿发自内心的积极、主动谋求未来发展的一种高自我效能感的心理状态。其次，必须明晰影响幼儿建构内生动力的主要因素：一是源于社区乡土文化对幼儿内生动力的激发作用，二是源于家庭心理资源对幼儿内生动力的中介作用。最后，发掘幼儿的内生动力要关注内外动力的联动作用：第一要激活和重构幼儿赖以生存的乡村文化场域，其主要包含“文化参与场域、文化空间场域和文化惯习场域”^[4]，可从挖掘和创新乡土文化、扩展乡土文化公共活动空间、设置幼儿感兴趣的文化活动等方面出发，以乡土文化重塑幼儿的精神世界，进而激发幼儿文化自信和自觉的内生动力；第二要唤醒和营造支持幼儿建立高自我效能的家庭心理环境，建设家庭成员之间亲睦关系、提升家庭创收能力、重视对幼儿的实质陪伴，除了提供经济层面的养育以外，还必须更加重视对幼儿的生活、学习和情感的关心和引导，履行作为家长的亲职义务，继而营造乐观、和睦的家庭心理氛围，激发幼儿高自我效能感的建立，催生幼儿产生积极主动向往未来和谋求发展的内生动力。

力。可见，重视外部动力对内部动力的激活和中介作用，内外动力要素有机结合，共同优化乡村学前教育资源配置。

（三）联通系统性要素

实现有效资源供给必须协同横向和纵向的系统性要素。一方面，要协同各基础性要素之间的横向联动。第一，要抓住系统性要素的整体性，乡村学前教育供给资源涉及幼儿生活与学习的方方面面，从政策制定、财政投入、课程与师资、家庭教育到社区文化，既要重视各基础性要素的质量和数量，又要着重关注其整体性作用的发挥。第二，把握系统性要素的结构性，优化各系统要素所组成的结构，进而获取教育资源配置的最佳系统功能。第三，洞悉系统性要素的动态性，基础性要素资源在配置的过程中是根据客观需要不断调整的，因此要根据需求的变化及时调整系统性要素的组织结构和整体功能。另一方面，要协同各基础性要素之间的纵向联动。第一，要使供给要素形成一条合理的自上而下的以政府为主导，统筹幼儿园教育，联系家庭教育，渗透社区教育的资源供给链。第二，乡村学前教育资源的配置应当以主体需求为主导，幼儿是学前教育资源供给中最直接的需求方，资源的供给应当以幼儿的需求为基点，走进幼儿的真实生活世界，基于幼儿视角洞察幼儿成长的内在诉求，形成一条以幼儿为起点的“幼儿—家庭—幼儿园—社区—政府”的自下而上的资源需求链，最终形成一组自下而上的需求链和自上而下的供给链双向联

动的资源配置链，以合理的系统网络为支撑促进乡村学前教育资源配置。

综上所述，乡村学前教育资源配置并非单一主体所能成全，而是全要素、多主体的资源动态系统行为。夯实基础性要素，提升各要素的数量和质量，为各要素间的系统联动打下坚实基础。发掘动力性要素，重视外部动力对内部动力的刺激作用，激活幼儿的内生动力，双动力共促资源优化配置。协同系统性要素，一方面，抓住各要素间的整体性、结构性和动态性协同全要素的横向联动。另一方面，统筹自上而下的供给链、洞察自下而上的需求链协同全要素的纵向互动。因此，全要素联动是我国乡村学前教育资源配置的应然路向。■

【参考文献】

（上接第90页）

[8] 傅雪薇, 孙佳宁, 肖家乐, 等. 父母感知的家庭压力对儿童问题行为的影响: 父母心理攻击和儿童应激下皮质醇反应的中介作用 [J]. 心理发展与教育, 2022, 38(5): 635-647.

[9] GILLIAM W S, SHAHAR G. Preschool and child care expulsion and suspension: rates and predictors in one state [J]. Infants & Young Children, 2006, 19(3): 228.

[10] CYBELE RAVER C. Emotions matter: making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness [J]. Social Policy Report, 2002, 16(3): 4.

[11] Committee for Children. Weekly themes [EB/OL]. [2023-04-17]. <https://www.secondstep.org/early-learning-curriculum>.

[12] Committee for Children. Scope and Sequence: social-emotional learning for early learning [EB/OL]. [2023-04-17]. <https://cfccdn.blob.core.windows.net/static/pdf/scope-sequence/second-step-el-scope-sequence.pdf>.

[13] SIKORSKA I, BANACH M A, POLAK M. Early screening

[1] 宋冬林, 孙尚斌. 全要素生产率的中国式解读 [J]. 上海经济研究, 2023(2): 36-50.

[2] 安东尼奥·丁·皮内达, 香玲. 全要素生产率的计量: 理论与方法论问题 [J]. 经济学动态, 1991(2): 67-71.

[3] UNESCO. EFA global monitoring report 2005: education for all: the quality imperative [R]. Paris: UNESCO, 2004.

[4] 王凌宇, 江小莉, 郑逸芳, 等. 社区教育激发乡村文化振兴内生动力路径探析 [J]. 中国远程教育, 2020(9): 70.

for protective and risk factors—polish adaptation of the devereux early childhood assessment [J]. Psychology in the schools, 2021, 58(7): 3.

[14] GUNTER L, CALDARELLA P, KORTH B, et al. Promoting social and emotional learning in preschool students: a study of strong start pre-k [J]. Early childhood education journal, 2012, 40(3): 152.

[15] POULOU M. An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties [J]. International journal of school & educational psychology, 2016, 5(2): 1-11.

[16] 吴重涵, 张俊, 王梅雾. 家长参与的力量: 家庭资本、家园校合作与儿童成长 [J]. 教育学术月刊, 2014(3): 24.

[17] 牟智佳, 刘珊珊, 陈明选. 循证教学评价: 数智化时代下高校教师教学评价的新取向 [J]. 中国电化教育, 2021(9): 104-111.

[18] 潘可欣. 美国幼儿园社会情感课程实施研究 [D]. 重庆: 西南大学, 2021: 76.

新西兰“学习故事”叙事性评价的特点与经验借鉴

刘国艳* 郑雨飞 范雨婷 苏瑞 方斯晴

【摘要】儿童发展评价作为幼儿园教育评价的重要组成部分,在开展保育教育工作中以过程为导向,有效使用儿童发展评价是提高学前教育质量的应有之义。目前教师对儿童的发展评价情况并不能很好地回应建设高质量学前教育的要求。“学习故事”以叙事性为特点、重过程的儿童发展评价方式聚焦儿童的优势表现,通过多主体共同叙事发挥评价结果服务于课程实践。在帮助师幼互动同频、提高教育活动质量上已取得一定成效。因此立足我国的发展需求,进一步探究“学习故事”对帮助园所提升过程性质量的何以可能与何以可为具有重要借鉴意义。

【关键词】“学习故事” 叙事性评价 儿童发展评价 过程质量

【中图分类号】 G61

【文献标识码】 A

【文章编号】 1002-3275 (2023) 13-95-05

当下,我国学前教育的改革步入高质量发展内涵的阶段。中共中央、国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》指出,“充分发挥教育评价的指挥棒作用”“强化过程评价”。2022年教育部印发《幼儿保育教育质量评估指南》(以下简称《评估指南》),要求“切实扭转‘重结果轻过程、重硬件轻内涵、重他评轻自评’等倾向”。评价关注过程质量,对提升学前教育的质量有重要的意义。鉴于此,幼儿园在保育教育工作实践中,探索过程导向的儿童发展评价,有效发挥其对课程活动的调控和对儿童成长的支持,是新时代提高学前教育质量的应有之义。

一、问题提出

瞭望全球,新西兰“学习故事”叙事性的、重过程的幼儿发展评价方式在提高教育活动质量上已取得一定成效。该评价方式的成功运行为我国学习该方式,从而促进学前教育质量的进一步提升有着重要的借鉴

意义。

(一) 我国幼儿发展评价的现实吁求

教育评价是提高教育质量的必要手段,教师扮演幼儿发展评价的重要实施主体。2021年发布的《“十四五”学前教育发展提升行动计划》提出“形成一支专兼结合的高素质专业化学前教研队伍”,“注重培养学生观察了解儿童、支持儿童发展的实践能力”。表明要求教师确立过程性的观察评价意识并提供有效的支持是时代所趋。

在教育实践中,教师对儿童的观察与评价能力并不理想,教师群体观察能力有待提升。^[1]观察取向上,“干预”模式是常见的对儿童的评价模式,教师倾向关注儿童学习中的问题与不足,希望弥补儿童的短板,而对儿童的优势和兴趣等关注较少^[2]。此外,教师对儿童的评价上依然存在轻过程重结果、采取标准化测验的“小学化”倾向的问题。^[3]评价处理上,教师“观察缺乏明确目的”^[4],总体上有效的观察指

刘国艳 / 深圳大学教育学部,副教授,博士,从事学前教育政策、学前儿童发展研究;郑雨飞 / 范雨婷 / 苏瑞 / 方斯晴 / 深圳大学教育学部,从事学前教育研究(深圳 518060);*通讯作者, E-mail: szdxlgy@163.com

【基金项目】中国学前教育研究会“十四五”课题“托幼一体化管理机制和模式的研究”(K20210253);中国教育学会2021年度教育科研规划课题“‘幼有善育’背景下民转公幼儿园保教质量提升的实践研究”(202144032501B)

导不多。

可以发现,目前在我国的学前教育实践中,教师对儿童的发展评价背后较难看到科学化、系统化的思路。因此,亟须了解国外教育评价方式的特点与优势,探索适合我国教师的儿童观察与评价方式,并结合我国当前的形势分析如何提升幼儿园教师的儿童观察与评价能力,以达到提高幼儿园课程的质量,最终满足儿童身心全面和谐发展的目的。

(二)“学习故事”叙事性评价之内涵

“学习故事”叙事性评价方式最初由新西兰政府为进一步改进早期教育质量而提出并发展的。有学者认为“学习故事”是在明确的教育价值观引领下,用叙事的方式帮助儿童构建作为学习者的自我认知的形成性学习评价体系。^[5]该评价方法以社会文化建构理论为理论基础之一,强调在基于“继往”的情况下,关注对儿童“开来”的发展任务的实现。因此这是一种在与儿童共同讲述故事中生发出新的故事的评价方式。

“学习故事”作为儿童发展评价的同时也被用作帮助教师自我学习的方法。Margaret Carr等认为该叙事性评估在使用中能让儿童和成人都讲述和重复学习和个人的有关故事,反思过去和规划未来。^[6]实践上,冰岛对这一评价方式进行的试点研究发现其对教师自身的专业成长有较好的效果。^[7]基于以上,可以认为该叙事性评价本质上是为了促进儿童进一步发展的“个体为参照”的评价实践,在使用中具有证明性与前瞻性。同时在实践中其也作为教师自我评价的工具,帮助教师自我成长。

二、“学习故事”叙事性评价的特点

“学习故事”叙事性评价为教师提供一个适用于所有儿童的、过程性的、可持续的评价方式,作为一种教师行动和研究的手段,其特点体现在以下六方面。

(一)评价取向:聚焦儿童长处

“学习故事”叙事性评价方式的儿童观认为儿童是有能力、蕴藏巨大潜力的独立个体,这也决定着其将儿童是主动的学习者视作评价的前提,将整个评价活动指向儿童行为表现的长处所在。在实际操作层面,观察者需要在描述叙事、记录和呈现事情的发生过程中关注到学习者自身表现出来的学习主动性,发现儿童自身的兴趣。此外,聚焦儿童在活动实践中表现的新旧经验的互动,重点关注儿童在活动获得的积极经验。在此基础上考虑未来的课程中调整活动方案给予符合儿童心智倾向的支持。

(二)评价目的:支持儿童的进一步发展

“学习故事”叙事性评价方式认为评价是课程中的一部分,在实施中教师通过不断地弹性调整和补充,真正做到在儿童自发学习中,达成促进儿童能力进一步发展的目的。一次评价的结束也意味着新评价的开始,下一次的活动中再次进行如此观察评价,创生新的目标。在这种不断“生成—发展”的过程中,循环往复地创生儿童新的发展区并提供有效的支持。一系列的“学习故事”存放在儿童的档案袋中,内含有家长、儿童对活动行为的注释,可供儿童、教师和家庭随时查阅,这也就为支持儿童的进一步发展提供过程性支持的档案。^[8]

(三)评价程序:围绕“4D”展开,操作灵活变动

“学习故事”叙事性评价采用描述(describing)、讨论(discussing)、记录(documenting)和决定(deciding)作为收集“学习故事”的四部分。^[9]Margaret Carr认为只有通过观察儿童的学习图式,才能进行有意义的评估。^[10]因此,第一部分,教师依照儿童的学习倾向观察和选择教育事件,过程中强调简练客观地记叙儿童活动中积极的行为表现。第二部分,在此基础上教师、儿童、父母等多个视角共同回忆、讨论和评价儿童的学习情况并进行反思。第三部分,教师需要记录儿童的学习与评价,其中有时包括教师的解释性的注解。记录形式上通常夹杂文字或图片等,为评价提供支撑。第四部分,教师在儿童活动中基于已有水平提供支架支持,决定下一步“学习故事”如何延展,最终儿童水平逐渐提高,实现儿童的独立。总之,“学习故事”提供了对儿童学习活动、学习倾向、行动和工作的描述,并包括教师对可能的下一步学习的评论。^[11]这个过程也是师幼共同合作建构课程实施去向的过程,在实践中操作程序弹性实施,各个部分灵活变动。^[12]

(四)评价方法:叙事性方式

叙事即“通过语言或其他媒介来再现发生在特定时间和空间里的事件”^[13]。在“学习故事”中教师被赋予观察者和研究者的角色,评价就是教师的工具,而评价的过程就是叙事的过程,教师研究的过程就是“讲”故事的过程。^[14]同时“学习故事”以建构主义学习理论为理论基础之一,认为环境永远在场,要求评价立足于活动发生的情境,与儿童实际的生活经验相联系。^[15]在评价结果的分析中,要求评价者理解这个故事的内在意义并写下批注。此外,在叙事的形式上,新西兰本土在“学习故事”的运用过程中,将其叙事性的评价形式进一步完善。实践上已有迹象表明

新西兰幼教中心已经引入电子材料的形式，保留儿童“学习故事”的电子版本。^[16]叙事的形式正逐步与当下的信息技术进行进一步完善结合，更好地发挥叙事性方式的作用。

（五）评价情境：基于儿童真实生活

叙事是对事件过程的叙述，“学习故事”叙事性评价方式是关注过程情境的、动态的一种评价方式。“学习故事”叙事性评价方式受社会文化建构理论和生态系统理论的影响，关注具体情境下的时间、空间和社会性。其主张将人的发展放置于生态系统中加以考察，重视环境要素对幼儿产生的影响，强调评价环境是儿童生活的真实情境。评价人员需要站在以儿童为中心的立场，亲身参与到儿童真实生活等能自然激起儿童的行为活动的情境。^[17]随后通过在儿童自然的状态中进行观察，捕捉和记录儿童的行为，系统收集儿童实际表现的资料。基于此，在儿童的发展区上为促进儿童的发展提供支持。

（六）评价主体：关注多元主体视角

叙事视角的差异对客观现实的呈现会造成影响，“学习故事”叙事性评价强调评价过程中评价对象的参与。其鼓励从多视角为儿童的学习行为提供更为全面、深层的解读。由此，在实践上整个“学习故事”关注多个主体的视角叙事，鼓励将教师、家长和孩子等作为评价主体的一部分纳入评价活动中。作为儿童生活经验的痕迹，当与他人分享时，“学习故事”成为共同思考的工具。例如儿童通过分享回顾学习故事，以自我评价的形式参与到叙事评价活动。此外，家长是评估信息的重要来源，也是评估结果的受众。该评价方式鼓励邀请家长谈论孩子的学习，发表自己的看法。由此，这样的评价方式使得叙事结果通过转换视角得到升华，儿童也能在回顾经验的同时对自身获得多个视角的认知。^[18]

三、“学习故事”叙事性评价的价值意蕴

“学习故事”叙事性评价的评价特点与我国目前《评估指南》等系列文件的精神理念一致，除去其本身“评”的功能以外，该评价也为师幼发展与课程质量的提升提供较大的价值。为此，关注“学习故事”中的评价特质，探析“学习故事”叙事性评价的价值意蕴是我国借鉴其实践经验的前提。

（一）促进幼儿可持续发展

教育面向生命，教育评价以儿童为主体。首先，“学习故事”叙事性评价方式关注儿童优势，保护儿童的学习兴趣，帮助儿童养成良好的学习品质。具体表现在：其一，“学习故事”要求教师描述的过程中尽可

能采用不加批判的态度，增加对孩子能力的关注，而不是他们不能做什么的关注。^[19]有助于让每个儿童在评价中都能看到自己的优势和学习中的自我形象。其二，“学习故事”叙事性评价方式给出了一个非常积极的信号，提醒人们需要注意每个儿童是如何对待学习的，对每个儿童给予积极的支持方式。^[20]通过给予儿童正向积极的反馈，能够提高儿童参与学习的动机和投入的精力。

其次，“学习故事”兼容不同水平、不同阶段的儿童，关注到儿童的差异性，给予每一个儿童相应的教育支持机会。具体表现在：其关注对儿童整体、全面的评价，与我国《3—6岁儿童学习与发展指南》的理念相契合。现实中较多评价集中关注于量化、外显的结果测量，存在较为严重的“一刀切”问题，对教育多样性关注不够。^[21]叙事的方式与我国部分幼儿园采用的“清单式”评价法相比，更能兼顾测评中不易直接通过量化观测的隐性因素，记录儿童学习过程的复杂性，揭示影响儿童活动质量的因素。

此外，儿童的成长轨迹通过叙事记录使得儿童的发展可视化。“学习故事”在新西兰的一个研究项目中被证明其能扮演儿童家庭平稳过渡到学校的“桥梁”^[22]。这意味着一系列的儿童评价事件形成了儿童自身背景和连续性的个性化的成长档案，证明了儿童随时间推移的学习倾向，促进儿童的可持续发展。^[23]

（二）助推教师自我成长

“学习故事”叙事性评价方式育他育己，对于教师的自我教育具有一定的催化作用，能够为教育从业者带来活力。

首先，“学习故事”叙事性评价方式通过实践为教师提供教育活动场域中具体的教育现象的思考，增进教师的教育理解。^[24]长此以往，教师对教育的理解会更加深刻，不但影响对事件的认识也生成教育智慧，推动更高质量的师幼互动。^[25]

其次，“学习故事”叙事性评价方式有益于教师自我反思，并将反思的意识上升为行动。学习型社会下学会自主学习，实现自我发展是教师适应时代发展的合理路径。^[26]“学习故事”这种通过叙事的方式评价儿童的过程中，也是教师自觉探究个人教育实践的过程。教育叙事主体在讲述教育事件的同时，有助于教师形成外在性反思和内在性反思。^[27]因此教师在评价儿童中也是教师对自身的组织活动进行“实践—反思”的不断自我成长的过程。

最后，“学习故事”叙事性评价方式有益于教师教育热情的提高。教师对于儿童活动过程中积极行为的观察增加，有益于教师树立“儿童是有能力的学习者”

的儿童观和关注过程的评价观，加之教师使用自己的经验和智慧进行更进一步创生课程，随着儿童的能力提高，教师工作上的胜任力和成就感也随之提高。因此教师在使用该方式对儿童观察评价的行动研究中，一定程度上也能够促进教师自身专业发展。

（三）参与主体多元，结果处理动态循环

传统评价方式更多以自上而下的形式进行评价，更多关注诊断、甄别维度，仅完成“为评而评”的目的。“学习故事”叙事性评价实施中多元评价主体与落到实处的评价运用较好弥补传统评价方式操作中存在的缺陷，为过程性质量的提高起到推动作用。

首先，从参与主体上，从过去传统的单一主体转为多元主体，教师、儿童、家长等多主体、多视角共同叙事的评价方式。其意义在于：其一，其允许儿童参与到评价的过程中，提高了儿童作为评价的主体参与程度，也有助于儿童在游戏活动中自主意识的觉醒。其二，家长加入儿童发展评价，有助于园所与家长之间信息共享，对儿童的教育理念达成一致，更好地进行家校协同共育。其三，其关注对评价材料有关信息收集的多方解读，从不同的视角出发，呈现具体的过程信息，保证评价的客观和真实。

其次，从评价结果的处理上，“学习故事”叙事性评价成为教育过程的组成部分，嵌入课程的运行过程中，其意义在于：该评价的评价结果得到了充分的运用，弥补传统结果性评价方式“一评定终身”的模式，关注评价功能的反馈和调节维度。其力求转变评价结果被束之高阁，较少真正被用到儿童学习过程中的困境，真正地将评价结果服务于儿童学习发展的过程中。

四、对我国教育评价的启示和经验借鉴

参照新西兰“学习故事”叙事性评价的实践经验，就我国如何借鉴该评价方式，保障“学习故事”这类叙事性儿童发展评价能在幼儿园能顺利运行展开以下思考。

（一）树立过程意识，评价指向儿童的成长与发展

对人的关注是当前的重要议题，儿童发展评价的作用发挥程度与教师是否真正基于儿童的立场进行评价密切相关。

首先，教师需要在观察评价中树立过程意识，把评价的重点放在儿童上，仔细观察具体情境下的儿童。考虑到集体活动是我国幼儿园重要的组织形式，因此教师需要发挥智慧，调整对“学习故事”的观察和记录的方式，把握在叙事性记录的过程中对整体情况和个体行为的兼顾，针对个体和集体对儿童进行因材施教。

其次，教师要坚持评价的过程导向，以发展眼光看待儿童的学习过程。过程中教师采用“取长式”的评价手段让儿童发现自己的闪光点。在“学习故事”叙事性评价方法的本土化实践中，教师可以以《指南》作为评价儿童的依据，将评价内容与我国的儿童发展情况进行结合，提供符合我国儿童“最近发展区”的教育支持。

最后，教师要将对儿童的评价活动融入日常活动，经常性进行，持续性跟进，让评价与儿童的成长过程紧密相连。评价要有持续性和经常性，从纵向上发挥评价关照并促进每个儿童成长的作用。

（二）提升教师评价素养，促进教师专业自主发展

观察能力是教师专业能力的重要组成部分。^[28] 聚焦过程质量，应强调教师观察与支持儿童能力的提升。在园所层面上，《评估指南》提出要注重教师专业能力建设。首先，园所需要将“引进来”与“走出去”相结合，提供一定的专业支持。其次，情感支持对教师专业能力的提升尤为重要，园所管理上要注重以人为本的人文关怀。目前，一些教师工作存在压力大，社会支持不足的情况。^[29] 园长在园内应构建对“学习故事”这类叙事性评价方法的交流学习的园所人文氛围，鼓励教师群体之间互相沟通，实现从教师个人的探究转为群体的学习共同体的构建。

教师专业能力的发展是内外因相互作用的结果，教师自身也应发挥自己的主体作用。个人层面上，首先，教师应意识并重视教育理论对评价观的引领和观察的导向作用，以科学的教育理论为依据有针对性地施行对儿童观察和记叙的行动实践。其次，教师要有对行动的反思意识，并将其上升到行动实践，通过反求诸己，使自身不断扬长补短。

（三）重视多元评价主体参与，优化评价结果的使用

扩大评价的主体能更好体现评价的真实性，同时多方主体共同参与能更好地对教育理念理解达成一致，在教育过程中实现多方主体同频共振。因此，首先，儿童作为教育活动场域的主体，教师在评价的活动中需要关注评价中儿童的声音，利用叙事评价为儿童的自我述说提供机会。其次，园所应发挥引导作用，强化家园协同育人。园所需要构建家园共同体，关注到家长是评价工作的参与者，重视家长的叙事角度与解读的信息。此外，随着信息技术的发展，沟通不受制于时空界限，幼儿园还可以利用现代信息技术，拓展与评价主体交流的平台。借由即时性的优势，使得家园间能更好地对儿童的表现信息共享，在提升交流效果的同时也感染更多家长共同参与“学习