

让学习“在场”

——对浅表化学习的矫正

通江县第三中学 王欢

走进课堂,常见这样的场景:学生坐姿端正、认真记笔记,却目光呆滞、眼中无光;一旦遇到挑战性问题,便沉默等待,鲜有回应。比如,物理“浮力”课上,学生能背诵阿基米德原理,却解释不出“轮船从长江驶入大海,吃水线会上升还是下降”。学生记住了结论,却未真理解原理,就是浅表化学习。它让学生思维停留于低阶,削弱批判性思维与问题解决能力;它消解好奇心与求知欲,让学习沦为强加的任务,滋生厌学情绪;它阻碍迁移与创新,使学生在面对复杂问题时束手无策。

一、浅表化学习的困境与归因

浅表化学习,是一种以完成外在任务、避免惩罚为取向的学习行为。出自瑞典学者弗伦斯·马顿和罗杰·萨尔乔在1976年发表的论文《学习的本质区别:结果和过程》。国内的讨论中,“浅表化学习”也常用来指代一种形式大于内容、浮于表面的学习现象。与浅表化学习相伴而生的还有虚假学习——学生表面上做出学习的姿态,实际上根本没有真正进入学习状态。研究表明,从小学三年级到高中阶段,虚假学习和浅表化学习现象大量存在,导致学习困难的学生数量不断增加,厌学比例攀升。

浅表化学习的蔓延并非偶然,其背后是育人体系的系统性偏差。从教学目标看,课堂多以知识体系的传授为逻辑起点,较少考虑学生的学习需求。从教学内容看,教科书知识与学生的实际生活距离大,学生不得不花费大量时间“刷题”。从教学方法看,灌输式教学仍占主导,学习缺乏必要的思维“脚手架”。从教学评价看,评价以知识掌握为主,对创新精神、实践能力、体验经历等关注不够。可见,浅表化学习不是个别学生的问题,而是整个育人体系存在一些问题。

二、把“在场学习”作为矫正的方向

《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》在“课程实施”部分明确提出:“教学改革要注重‘做中学’,引导学生参与学科探究活动,经历发现问题、解决问题、建构知识、运用知识的过程,体会学科思想方

法。”如果说浅表化学习的本质是学习的“缺场”——状态悬浮、认知停滞、行动被动、情感抽离,那么矫正的方向便是让学习真正“在场”。“在场学习”可以解构为4个相互关联的维度——状态在场、认知在场、行动在场、情感在场,四者构成层层递进、相互支撑的有机整体。

1.“状态在场”是学习的“入场券”。“状态在场”,指学习者在身体和心理上同时进入学习情境,保持专注、警觉和开放。其反面是身体在场而精神缺席:学生虽端坐教室,注意力早已游离。“状态在场”依赖两个条件:一是身体在场,要求学校提供安全、舒适、有归属感的物理环境;二是注意力在场,要求学习任务本身具有足够的吸引力,使学生“不由自主”地投入其中。只有身心同时在场,学习才获得了真正的“入场券”。

2.“认知在场”是学习的“发动机”。“认知在场”,指学习者的思维真正参与到对问题的探究之中,表现为主动提问、深度思考、建立联系、批判反思等高阶思维活动。在浅表化学习的课堂中,学生扮演的是“知识的搬运工”,思维长期处于低水平的“信息接收”状态。“认知在场”的本质是思维的真实发生。思维由疑问和思辨引发,“认知在场”的课堂,教师不急于给答案,而是创设认知冲突,让学生在“惑”与“解”的张力中发展思维。

3.“行动在场”是学习的“验证器”。“行动在场”,指学习者以身体行动参与学习过程,通过操作、表达、协作、探究等方式将内在思维外显。“行动在场”强调学习的具身性、对话性与协作性。具身性意味着学习是全身心、全感官的参与;对话性意味着学生通过表达、辩论将内在思维外化,在“说”中整理思路、深化理解;协作性意味着学习发生在人际交往之中,学生在平等对话、协同探究中建构意义。

4.“情感在场”是学习的“催化剂”。“情感在场”,指学习者的情感、态度、价值观全身心投入学习过程,表现为对学习内容的好奇与兴趣、面对困难时的韧性、对学习意义的认同与追寻。情感指向学习的终极价值——学习不只是“学会知识”,更是“成为

什么样的人”。“情感在场”的课堂,学生因“想知道”而学,而非因“不得不”而学。

这4个方面,从构成上看,“状态在场”是前提,“认知在场”是核心,“行动在场”是表征与深化,“情感在场”是动力与归宿。从关系上看,四者相互促进、彼此支撑,形成正向循环;一旦启动,学习便进入“自主运转”的良性轨道;而任一方面缺席,其他方面难以独存,学习便退化为浅表化的机械操练。

三、学习“在场”的系统建构

让学习真正“在场”,需要从目标、课程、教学、评价、生态五个维度系统建构高质教育体系。

1.目标重构——从知识习得到素养生成。浅表化学习的根源之一,在于育人目标被窄化为知识的习得与分数的获取。实现真正“在场”的学习必须实现目标的根本转向:从知识本位走向素养本位。素养导向的目标意味着,学习不只关乎“知道什么”,更关乎“能做什么”“成为什么样的人”。“课程方案”明确提出,要培养学生“正确价值观、必备品格和关键能力”,这正是素养本位的具体表述。当育人目标从“教完教材”转向“成就学生”,学习便从“完成任务”转向“解决问题、建构意义”。

2.课程优化——从碎片化到结构化。教育部《基础教育课程教学改革深化行动方案》要求“聚焦核心素养导向的教学设计、学科实践、跨学科主题学习”,为课程结构化提供了明确的政策指引。

课程实践中普遍存在的知识碎片化、内容浅表化问题,是导致学生状态游离、认知停滞的重要诱因。课程结构化的核心是围绕学科大概念和核心问题来组织学习内容,课程设计要“少即是多”,以2—3个关键问题统领一个单元的学习。同时,课程要打破学科壁垒,加强跨学科主题学习;课程还应与学生的真实生活相连接,使抽象的知识在具体的情境中获得意义,让学习内容从“远离学生”变为“召唤学生”。

3.教学转型——从灌输式到探究式。教学转型的核心在于将课堂从“教为中心”转向“学为中心”。具体而言,创设真实

的问题情境,让学生在认知冲突中产生学习的需求与动机;提供充足的思维时间与空间,避免用密集的提问和练习挤占学生的思考时间;搭建适切的学习“脚手架”,帮助学生建立知识间的内在联系;建设学习共同体,营造平等、活跃的课堂氛围;设计有思维含量的学习任务,引导学生从“完成活动”到“思考问题”再到“内化概念”,实现从浅表化学习到深度学习的跃升。

4.评价革新——从甄别式到发展式。浅表化学习的盛行,与以知识记忆和标准答案为核心的评价方式密切相关。教育评价从甄别式走向发展式,特征是“重反馈、强激励、促发展”。它不只关注学习的结果,更关注学习的过程——学生的思考路径、论证过程、合作质量都应成为评价的对象;它不只采用纸笔测试,还应引入表现性评价、项目式评价等方式。当评价关注过程、激励成长时,学生的“认知在场”“行动在场”“情感在场”便获得了制度性保障。

5.生态涵养——从孤立到协同。学习的“在场”,仅靠课堂内部的变革难以实现,还需要从人际生态、物理生态、家校生态等方面进行系统性优化。在人际生态上,学校要营造安全、民主、友好、合作的氛围,学生只有在感到安全时,才能表达思想,展开行动和流露情感。教室的空间布局应服务于学习变革,采用围坐式课桌,为状态在场和行动在场提供物质条件。在家校生态上,要凝聚育人合力,让家庭从学习的“监督者”变为学习的“支持者”。当家长不再只盯着分数时,学生在校获得的“在场”体验才不会在家庭中消解。

浅表化学习是当前学校教育亟待破解的深层困境。它不仅降低了学习效率,更消解了学习意义。矫正浅表化学习,不能依赖零散的修补,而必须从育人体系的整体重构入手。唯有学生身心凝聚而非游离,思维启动而非停滞,行动参与而非静听,情感投入而非抽离,学习才不再是“完成任务”,而是“探索世界”;课堂才不再是知识搬运场,而成为思维碰撞场、行动试验场、情感涵养场、生命成长场。

论“健康课堂”的五个支点

西充县教育和体育局 何春奎

健康第一正成为立德树人的底层逻辑。一个人真正的健康,是生理、心理、道德素养和社会适应的良好状态,是广义的,也是全局性的,应该融入育人全过程、各方面。作为教育发生的核心场域,课堂的重要性不言而喻。教学目标、内容、方法、评价等,都是健康课堂不可或缺的重要支点。

一、让“完整的人”站在课堂中央

教育的终极目标是培养“完整的人”,即有情感、有意识、有独特禀赋的生命主体。健康课堂的原点是“生本”,即以学生的身心发展规律、真实状态和成长需求为本。首先,要关注完整生命。上一堂课,教师不是为了完成教学任务,而是滋养一个个的生命。“双基”的掌握只是课堂的起点,情感、态度、价值观的发展应该在场。其次,要关注全体发展。以学生成长为中心的课堂,意味着承认差异、尊重差异、利用差异,让不同禀赋和节奏的人都获得发展空间。再次,要关注素养养成。知识是学习的载体,素养落地是目的。在知识学习的过程中,学生还应获得方法、思维、能力和价值观念的成长。正因如此,课堂节奏是否合理、讲授时间是否过长、作业是否超量,这些不仅是教学细节,更是健康底线。学校应建立作业总量监控和睡眠保障机制,把教学节奏纳入课堂评价指标,对长期拖堂、挤占课间、作业超量等现象进行干预。

二、让生命成长在课堂上发生

课堂不仅是知识学习的场景,更是生命成长的场域。教学离不开情境,好的情境,是让学习真实发生、让思维真正展开的成长空间。一是从真实问题出发。将真实问题与生活经验、学科知识连接起来,让学生在情境中理解知识、运用知识、生成知识。比如,根据预习反馈,将共性的困惑作为探

究议题,让学生通过自己的思维加工,将“不会”转化为“会”。二是搭建思维桥梁。问题提出后,给予学生充足的观察、分析与试错空间,让学生有时间产生思考。数智时代,尤其需要警惕技术这把“双刃剑”,它可能让学生跳过好奇、困惑、试错与探索,也错过思维生长必要的时空。三是善用生成性时机,学生的即时疑问、不同思路乃至错误答案,都可能是最鲜活的教学资源,教师要有意愿和能力“接住”这些时机,并将其转化为学习契机。

三、让素养在课堂中养成

真实的学习经历,会同步生成包括健康认知、情绪调适、合作共处、自我管理与社会适应在内的素养。一要在“做中学”积累真实体验。苏霍姆林斯基说:“学生要想牢固地掌

握数学,就必须用内心创造与体验的方法来学习数学。”要减少死记硬背,增加探究式、体验式学习,让学生在“做中学”“创中学”,在反复观察、实践、练习中,逐步形成稳定的态度与习惯。如《少年闰土》教学中,“做”就是深度阅读,学生先通读全文,梳理核心问题;接着精读“看瓜刺猹”等场景,体会语言美丽;再联读《故乡》片段,组织讨论;最后进行课外阅读。二要在“全人参与”中投入身心。健康课堂是手脑并用、身心参与的,化学实验中的探究与试错,劳动课中的合作与担当,体育课中的出汗与坚持……都是提升素养不可或缺的路径。三要在“历过程”中实现反思迁移。学习是日积月累的过程,设计有真实感、有探究性、有可见成果的体验任务,让学生经历知识发生、问题解决、合作探究、反思修正等过程,引导他们把课堂中形成的



师生之间

星辰 摄

当前,人工智能逐步融入幼儿园的保教工作。日常工作中,烦琐的文案整理、重复的资料撰写、需要留痕的家园沟通,常挤占教师观察幼儿、深耕教研、自我提升的时间。事实证明,AI不能取代教师,而是助力教师减负提质、突破成长瓶颈的工具。善用AI、理性用AI,能有效赋能教师专业成长,让自己成为更专业、更有温度的新时代幼儿教师。

一、与AI共存,坚守教育本心

AI可以优化工作流程、提升工作效率,但无法替代教育实践,不能替代有温度的陪伴、有共情的观察、有温度的育人。幼儿教育关键在以孩子为本,孩子的情绪变化、性格特质、社交状态、细微成长,都需要教师用心捕捉、耐心引导,这是技术无法复刻的。

日常带班中,教师总会遇到内向胆怯、适应能力弱的孩子。入园焦虑、同伴交往的冲突、情绪失控哭闹等问题,因每个孩子的性格、家庭环境、成长特点各不相同,安抚方式、引导策略也因因人而异。AI可以提供通用的教育方法,却无法感知孩子当下的情绪、读懂细微的肢体语言,更无法替代教师的陪伴与看见。

教师与AI共存的基础,是借技术减负、守教育初心。把机械烦琐的事务交给AI,把宝贵的时间和精力留给幼儿、课堂和教育本身,始终坚守以儿童为本的育人根基。

二、AI赋能教研,助力专业精进

教研会助推幼儿教师的专业进阶,但长期以来,资料查找、文献梳理、反思撰写、课程复盘等工作耗时费力,让很多教师有心教研、无力深耕。

善用AI工具,让教研工作变得高效便捷。在开展幼儿园科学活动、自然探究、劳动教育等主题课程时,以往需要花费大量时间翻阅书籍、检索资料,如今借助AI可以快速梳理课程要点、幼儿适配策略,为课程设计、活动优化提供参考。

活动结束后,以往撰写教学反思容易内容空洞、千篇一律。现在,教师可结合真实教学现场,借助AI搭建反思框架,从活动亮点、存在问题、幼儿表现、材料投放、教师指导、后续改进多维度梳理复盘。AI为教研助力,教师以真实课堂为教研提供素材,实现以研促教、以思促成长。

三、理性运用AI,做专业的教育者

AI可以快速生成教案、环创方案、活动设计,但普遍存在同质化、脱离学情、难度不适配的问题。教育不是照搬模板和套路,而是因材施教、灵活运用,教师要坚守课程的设计者和教育的主导者的角色定位。

有教师反映,在班级主题活动设计中,直接使用AI生成的教案,实施时发现设计不符合班级幼儿的发展水平,导致幼儿参与积极性不高、活动效果不好。后来,该教师把AI提供的内容当作参考,结合本班幼儿年龄特点、发展水平、班级实际情况,删减冗余环节、优化活动流程、细化指导策略,创新了活动形式。这次经历让她明白:AI只是辅助工具,不能过度依赖、全盘照搬。

所以,教师借助AI技术在反复打磨、不断优化中教学中,锻炼课程设计与教学创新能力,成为会用工具、更专业的课程设计者和教育者。

四、用AI提质家园共育,构建和谐氛围

家园共育是幼教工作的重要组成部分,高效、专业的沟通是化解家园矛盾、凝聚共育合力的关键。以往,教师面对家长咨询、育儿困惑、幼儿习惯问题,常需反复斟酌话术,耗时费力,沟通效率较低。

借助AI工具,可以优化沟通“话术”。面对幼儿挑食、拖拉、争抢玩具、情绪不稳定等常见育儿问题,依托AI工具,生成温和而专业的沟通模板,教师再结合孩子的真实表现进行个性化修改,真诚反馈幼儿在园情况,耐心解答家长困惑。这样既避免了沟通生硬、表述不专业的问题,大幅提升沟通效率,又能科学引导家长育儿,缓解家长教育焦虑。

AI赋能教育,是时代的发展趋势。新时代幼儿教师不必抗拒AI,也不能过度依赖AI。幼儿教师要理性借力、灵活运用,让AI为教研赋能、为工作减负、为共育提质。同时,坚守教育本心、守住专业底线,深耕课堂、读懂幼儿、潜心教研,在平凡的幼教岗位上持续精进,用心守护幼儿美好童年。

四川天府新区第八幼儿园 罗俊