

“荆山小先生”成长新样态

——沂源县荆山学校教育创新实践

□江玉峰 唐传铸 李清美 赵凯

如何真正将课堂还给学生，让学习真实而深刻地发生？沂源县荆山学校立足“和美”办学理念，以“和”为育人之道，以“美”为成长之果，创新性推出了“荆山小先生”育人项目。学校以发展学生核心素养为统领，坚定站在儿童立场，倡导“人人都是小先生”，引领学生在“教”与“学”的角色互换与深度互动中，完成知识的主动建构、理解内化与实践创新，探索出一条“小先生制”的模态创新之路。

理念重构：创新“三三六”范式

长期以来，我们的教育不自觉地成人的视角、成人的逻辑出发来设计教学，常常忽略了儿童本身的兴趣、经验和成长节律。荆山学校以陶行知先生的“小先生制”思想为核心研究内容，从成人立场坚定地转向儿童立场，通过系统的模态创新，构建了独具特色的“三三六”实践范式。

构建三大实施机制：培养策略、实践策略、评价策略。在培养上，遵循“自荐与竞争结合、强弱交替互助”的原则，通

过发出倡议、先行带动、榜样示范等策略，让人人争当小先生蔚然成风。党员教师率先垂范，组建党群共同体（1名党员+2名群众教师），在课堂教学改革中冲锋在前，成为“小先生”培养的先行者和指导者。在实践指导上，学校为“小先生”设计预习单，引导自主探究；梳理教学展示常用语，提升表达自信；践行“扶放结合”与“三先三后”（先学后讲、先练后讲、先议后讲）原则，让教师的“退”与学生的“进”艺术化衔接。

创新三大实践模式：课前自主探究，预学生疑；课中合作探究，共同解疑；课后实践应用，生成新疑。这打破了课堂的时空界限，形成了以问题为导向的完整学习闭环。重构课堂实施的“导、探、练、展、评、扣”六个环节：导以情境激趣、目标定向；探以问题驱动、合作共生；练以即时内化、迁移运用；展以对话交流、思维碰撞；评以精准点拨、多元反思；扣以回归本质、延伸新疑。六环节层层递进、环环相扣，在任务驱动与角色驱动的双重动力下，搭建了“小先生”闪亮登场、施展才华的主舞台。

在这样的范式下，教师从讲台的中央退到学生身后，成为学习情境的设计者、探究活动的组织者和关键时刻的点拨者。而学生则以“小先生”的身份，站到了舞台的中

央。他们主导小组讨论，勇敢走上讲台讲解解题思路，组织同伴进行实验操作。

系统变革：赋能师生成长

备课模式变革。学校改革了传统的线性教案，推行“双主体、结构化”备课表，将教学设计明确分为“教师活动”“学生活动”和“评价设计”三大板块。教师必须从“小先生”可能如何学、如何讲、如何互动的角度来逆向设计教学，并将过程性评价嵌入每一个关键节点。评价机制革新。学校着力改变唯分数的结果评价，强化过程性评价与发展性评价，积极探索增值评价；设计《“小先生”综合素养评价量表》，从自主学习、合作探究、语言表达、组织协调、逻辑思维等多维度，通过学生自评、同伴互评、教师评价等多种方式，全方位描绘学生的成长轨迹。

与此同时，建立了“学校—教研组—备课组—教师”的层级化研究网络，构建了跨学科、跨年级的教师学习共同体。围绕“小先生制”实践中的问题，每月开展调研，组织专题沙龙、案例研讨，极大促进了教师的专业反思与能力提升。学校致力打造“和美家校”品牌，视家长为教育

合伙人和学校形象代言人，邀请家长参与评价、观摩课堂，形成了理解、支持、参与改革的强大合力。

和美绽放：素养落地生根

“荆山小先生”项目的实施，让教师从知识的权威转变为学习的伙伴和智慧的启迪者，学生从被动的接受者变为主动的探索者和传授者。为了当好“小先生”，学生必须进行深度预习，广泛查阅资料，厘清知识逻辑，组织语言表达。在此过程中，他们的自主学习能力、信息整合能力、逻辑思维能力、语言表达能力、组织协调能力和临场应变能力得到了前所未有的锻炼。在陪伴、指导“小先生”的过程中，教师对学情的理解更加精准，教学智慧不断增长，各学科教学质量稳步提升。荆山学校以儿童立场为根，以“小先生制”为干，以系统变革为枝叶，重塑了课堂生态与师生关系，让每个孩子都焕发出自信、自主、自立的光芒，为基础教育改革提供了一个富有生命力与借鉴价值的“荆山样本”。

（本文系山东省基础教育改革项目“基于儿童立场的‘小先生制’模态创新实践研究”的研究成果，课题立项号：37032022016）

家园携手破解听障幼儿社交焦虑困境

□林延泽 周芳

在融合教育深入推进的当下，越来越多佩戴助听器或人工耳蜗的听障幼儿走进普通幼儿园，与健听同伴共启学习之旅。然而，从物理空间的“能入园”到社会心理层面的“人好园”，横亘在“小耳朵”们面前的，常是一道无形的“声音围墙”：或因听不清指令游离于游戏之外，或因担心发音不准不敢开口表达，久而久之产生紧张、退缩等社交焦虑。如何帮助他们跨越障碍，自信拥抱同龄伙伴？实践证明，家园协同的多维度干预，是破解这一难题的关键。

从政策保障到实践落差的深层挑战

近年来，从《“十四五”特殊教育发展提升行动计划》到《中华人民共和国学前教育法》，政策体系日益完善，为听障幼儿平等接受学前教育提供了坚实保障。然而，在“人好园”的实践层面，仍面临两大核心挑战。

“双向隔阂”催生社交孤岛。听障幼儿的社交困境，本质是沟通能力与环境支持不匹配的结果。在喧闹的集体环境中，他们难以快速捕捉语言指令，易在游戏、讨论中因“听不清”“反应慢”而被同伴无意边缘化。健听幼儿也因缺乏对听障特点的了解，难以发起有效互动。这种“双向不理解”易使听障幼儿产生“怕犯错、怕嘲笑”的负面预期，进而回避社交，陷入“越回避越焦虑，越焦虑越回避”的恶性循环。

“家园断层”削弱干预合力。当前支持多依赖幼儿园单方努力，家庭常因专业知识不足，陷入“过度保护”或“教养不当”的误区。家园沟通若仅停留于“问题通报”，缺乏协同目标与一致策略，极易导致教育效果“5+2=0”（即幼儿园5天的努力被家庭2天的不一致支持抵消），干预难以持续、深化。

构建家园协同的多维度干预体系

破解上述困境，需系统性构建以幼儿为中心，家园紧密协作、覆盖“环境—能力—系统”三个维度的干预支持网络。

环境适配，降低沟通门槛。营造“可及、可懂、可参与”的融合场景。降低环境壁垒是基础。在幼儿园，教师需有意识地进行“视觉化”改造，将一日流程、活动指令转化为图示、手势等直观提示；在集体活动中，为听障幼儿安排靠近教师、光线适宜、噪声干扰较小的位置。在家，家长应创设“低干扰”沟通环境，减少背景噪音，家长在与孩子交流时，保持面对面、放缓语速、口型清晰，为其创造“听得清、看得明”的基础条件。

能力筑基，补强社交互动“短板”。在真实生活中渗透社交技能训练。针对听障幼儿在语言沟通、情绪理解方面的短板，干预需“化整为零”、融入日常。在幼儿园，教师可将社交技能训练巧妙融入一日生活。例如，晨间活动设计“微笑打招呼”任务，鼓励孩子与固定同伴互动；区域活动中安排需要简单分工的游戏，如一人搭桥墩、一人铺桥面，让孩子在合作

中自然练习“请帮忙”“谢谢”等用语；利用“情绪脸谱卡”“情景绘本”等工具，帮助孩子学习识别和表达基本情绪。在家庭，家长是孩子最亲密的“社交教练”，可通过亲子共读社交主题绘本、玩“角色扮演”游戏，在安全熟悉的环境中演练社交情景。当孩子出现社交退缩时，避免强迫或指责，可采用“共情+引导”的方式：“和陌生小朋友玩有点紧张是吗？我们可以先在旁边看看他们怎么玩。”

系统支持，织密持续成长“网络”。建立制度化、常态化的家园协同机制是保障干预成效的关键。具体可通过以下途径实现：一是建立深度沟通平台，如定期召开家园联席会，共同分析幼儿行为背后的原因，共商调整干预策略；二是推动资源与策略共享，例如幼儿园可开发《家庭社交游戏指南》，将有效的干预活动转化为家庭场景易仿版，为家长提供实用参考；三是引入康复、心理等专业力量，为家长和教师提供培训，提升双方识别儿童需求、实施一致性策略的专业能力；四是倡导民主型家庭教育，在营造温暖情感环境的同时设定清晰规则，使家长成为孩子可依靠的“安全基地”，既给予充分的情感接纳，允许其按照自己的节奏尝试社交，也通过清晰的规则和鼓励性的引导，帮助其逐步建立社交自信。

协同干预 赋能幼儿社交成长

实践证明，家园协同的多维度干预能有效缓解听障幼儿社交焦虑，提升其适应能力。以3岁听障幼儿小宇（化名）为例，

入园初期，他因中度听力损失（佩戴人工耳蜗），存在明显社交焦虑。拒绝参与集体活动，同伴靠近时会哭闹，社交焦虑量表得分18分（中度焦虑）。针对小宇的情况，教师为他安排了固定的“同伴小导师”，每天邀请他游戏，并用视觉提示卡讲解规则。家长则在家庭中坚持通过绘本共读练习情绪表达，并践行民主型教养，鼓励孩子说出自己的感受。经过6个月的家园协同干预，小宇的社交焦虑量表得分降至8分，他不仅能主动加入小组游戏，还会用简单的语言请求帮助，如“我要积木”。家长欣喜地反馈，孩子在家长会主动说“妈妈，我想和小朋友玩”。其转变生动表明，当幼儿园的“专业支持”与家庭“情感滋养”同频共振，听障幼儿完全能够跨越沟通障碍，建立起积极的社交连接。

融合教育的终极目标，不是让听障幼儿被动“适应”普通环境，而是构建一个“接纳差异、支持成长”的教育生态。家园协同的多维度干预，正是这一生态的关键拼图——它让环境从“被动适应”转向“主动支持”，让技能训练从“孤立教学”转向“生活渗透”，让情感支持从“单向安抚”转向“双向赋能”。唯有家园携手，形成稳定、持续的干预合力，才能让这些“小耳朵”们铺就一条从“能入园”到“人好园”，最终自信、从容地融入社会的成长之路，让所有孩子都能在共同的蓝天下，绽放出独一无二的生命光彩。

（作者单位：山东省听力语言康复中心）

校馆“联姻”与美育资源整合应用

——以《解字觅趣》校本课程为例

□卢向通

《关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见》明确提出“建立校内外美育资源协同发展的长效机制”。《义务教育艺术课程标准（2022年版）》强调“充分利用美术馆、博物馆等社会资源”，《关于进一步加强中小学规范汉字书写教育的通知》要求“挖掘阐释汉字蕴含的优秀传统文化育人功能”。以上政策导向清晰指向学校美育须与社会场馆深度融合。

然而现实中的校馆合作常陷入“三多三少”困境：参观活动多、课程转化少；资源借用多、系统整合少；浅层体验多、深度育人少。博物馆文物、美术展品长期“养在深闺”，与课堂教学隔着一道墙。究其根源，在于缺乏对资源整合内在规律的把握，未能实现从“物理联合”到“化学融合”的跃升。2025年初，淄博经开区与淄博市美术馆、博物馆签订战略合作协议。笔者所在学校依托校馆合作开发《解字觅趣》校本课程，积极探索美育资源整合的系统路径。

解字觅趣：课程开发的深度实践

《解字觅趣》课程面向二年级学生，以“趣”为主线，按“造字—构字—写字—用字”逻辑设计4个单元，每单元深度嵌入场馆资源。

课程遵循从“符号认知”到“文化认同”的螺旋式上升逻辑。第一单元“前世今生：造字的趣味”，学生走进博物馆观察青铜器铭文，了解汉字起源。在“仓颉造字”课上，孩子们探究汉字演变，发现汉字形义上的联系。在“活字印刷”课上，美术馆专家带活字模进校园，学生亲手用橡皮砖篆刻，体验“做活字”过程。

第二单元“创意拼摆：构字的趣味”，教师借助美术馆学术资源让学生体会构字文化。第三单元“了如指掌：写字的趣味”和第四单元“情书书写：用字的趣味”进一步深化，学生书写作品进行校园巡展，邀请书法家现场点评；在博物馆“汉字起源墙”展示自制汉字卡片，讲述汉字故事。

课程利用场馆资源构建“具身学习场”。当观察铭文或进行篆刻时，学生要调动全身心体验。学生在真实的展厅中与名家作品对话，在博物馆的“汉字起源墙”前向公众讲述汉字故事，这使他们从课堂的“学习者”进阶为文化场域中的“参与者”甚至“阐释者”，完成身份认同的悄然转变。课程最动人的是孩子们的变化。“创意拼摆”等环节将汉字结构规律转化为可操作的游戏，学生在拼摆中体会到，“知礼避让”不仅是字形结构的规律，更是对中华文化中“礼”的秩序与和谐精神的潜意识吸纳。当学生选择“学”字篆刻，并产生“感觉不一样”的感悟时，汉字自然成为其表达自我、安放情感的载体。

评价改革：成长轨迹的显性表达

课程评价突破“一张作品定优劣”传统模式，构建过程与结果并重体系。评价理念从“结果的甄别”转向“成长的可见”，将隐性的认知努力、情感投入和技能进步转化为显性的成长记录。评价指标从文化理解、书写技能、参与态度、审美情趣4个维度展开，勾勒出儿童汉字书写素养的多维光谱。它不仅关注“书写技能”这一显性维度，更将“文化理解”“审美

情趣”等隐性素养纳入评价范畴。评价主体多元，构建“学习共同体”的对话机制。自评唤醒学生的元认知能力，使其对自己学习过程进行认知与监控；互评提供社会建构的契机，学生在比较与交流中建构更丰富、更深刻的审美标准；教师角色从“打分者”转变为“引导者”，评价成为嵌入学习过程的支持性反馈。

以“汉字起源墙”展览和“小小讲解员”活动作为终结性评价载体，体现真实性评价理念。学生在真实情境中面对真实受众完成“讲解”任务，这要求他们不仅“知道”，更要“理解”，并能“运用”自己的理解去沟通表达。当孩子带着自信讲解汉字演变时，体现的是其对中华优秀传统文化的认同感和归属感。

从理论上进行反思，校馆合作给我们的启示有哪些？整合本质是“转化”。场馆资源进入学校必须进行课程化再创造。文物需基于学情进行教学化处理，专家资源需通过协同教研内化为教师能力。整合关键是“机制”。可持续的合作必须靠制度来保障。联席会议、人员互聘、资源共享平台是行稳致远的基石。整合目标是“育人”。校馆合作最终目的是让每个孩子真实文化场域中获得审美体验、建立文化认同。学生成长是衡量成效的唯一标准。从“单打独斗”到“协同育人”，从“技能训练”到“素养培育”，南定小学的实践正让美育回归本质——让每个孩子的美好事物面前学会欣赏、敢于创造，让文化自信的种子悄然生根。

（作者单位：淄博市张店区南定小学。本文为山东省教育科学“十四五”规划自筹课题2023ZC096“校馆合作下小学美育资源的整合与应用研究”成果）

□袁俊宝

项目化学习凭借“情境真实、学生主导、成果可见”的特点，成为高中历史课堂落实核心素养培养要求的重要路径。课堂上，学生进行角色扮演、精彩展示，掌声不断。但“热闹”之后，教师却常存困惑：学生到底学到了什么？史料实证能力是否增强？历史解释是否走向深刻？思维方法有无进阶？

这份困惑，直指项目化学习的“阿喀琉斯之踵”——评价缺失或评价模糊。当评价仍停留于“教师凭感觉打分”“小组表现笼统评判”时，项目化学习就容易滑向“有形无神”的境地，核心素养的培养也易沦为空谈。

如何让评价从终点转向过程，从模糊走向清晰？山东省淄博第六中学以历史学科为阵地，探索出一条让核心素养在评价中“看得见”的实践路径。

SOLO分类理论落地：给核心素养一把科学的“尺子”

“核心素养如何评”是困扰一线教师的普遍难题。山东省淄博第六中学历史教研团队给出的答案是：引入SOLO分类理论，为历史核心素养打造一把“看得见”的尺子。

这套理论将思维水平划分为前结构、单点结构、多点结构、关联结构和拓展抽象5个层次，与历史思维从零散到系统、从表层到深度的进阶过程高度契合。以“史料实证”素养为例，团队将其分解为4个可观测的层级指标：从单点结构层面的“能从一个渠道找到一则相关史料”，到多点结构层面的“能从多个渠道找到多则史料”，再到关联结构层面的“能对不同史料进行比对、辨析其可信度”，直至拓展抽象层面的“能基于史料间的关联与矛盾，提出自己的历史推断并说明依据”。

这把“尺子”并非由教师单方面赋予。项目启动之初，师生共同研读各层级评价标准，结合具体学习任务，协商制定适用于本项目的评价量规。有学生在学习日志中写道：“原来好的历史解释不是‘我觉得’，而是要一步步有依据、有层次。我知道自己现在处在‘多点结构’，下一步要努力建立证据之间的联系。”当评价标准成为师生共同遵循的“行动蓝图”，学习的目标感与方向感便显著增强。

项目全程嵌入：让评价成为学习的“导航仪”

理论的落地需要真实情境的检验。去年秋季，学校在高二年级开展了为期一个月的“近代家乡的城市变迁”项目。评价如一条隐线，全程嵌入学习脉络。

项目启动阶段，评价先行。学生领取任务：为家乡百年城市变迁制作一部微型数字史志。团队没有急于让学生搜集史料，而是组织师生一起商议“优秀史志的标准”。依据SOLO分类理论制定的评价量规，包含“史料丰富与多元性”“变迁脉络的梳理与解释”“历史背景与个人叙事的关联”“呈现形式的创新与感染力”等多个维度，每个维度又包含从基础到卓越的层级描述。评价，从一开始就成为学习的导航仪。

项目推进阶段，多元工具采集成长印记。团队摒弃传统“试卷考试”的单一评价方式，开发了系列评价工具：史料搜集记录表，引导学生记录史料来源、类型并初步判断价值；学生项目活动日志，记录学生的认识变化与思维历程；小组协作观察表，记录学生之间的交流与协作状态。此外，团队还注意采集教师、学生家长对活动的看法，以互证方式提高评价信度。

在一次史料搜集的中期讨论中，有家长提出：“能够让孩子们了解城市变化的，不只有校史馆和地方志，年轻居民那里也有丰富的记忆。”这种即时、具体的反馈，为学生指明了新的史料来源。

成果展示阶段，可视反馈见证成长。成果展示不再是简单的打分，而是为学生提供两份可视的学习反馈：一是“个人核心素养发展雷达图”，直观显示学生五大核心素养在项目化学习前后的位置变化；二是基于SOLO层级的“思维进阶轨迹图”，直观呈现学生核心素养的发展轨迹。

学生小陈看着自己的轨迹图说：“这张图让我想起了一个月里的点点滴滴，给了我很多触动，我觉得更加了解自己了。”

改变正在发生：从“怕评价”到“要评价”

项目化学习评价带来的改变正在悄然发生。学生和教师都经历了从“被动接受”到“主动参与”的转变。

学生层面：从复述者向思考者转变。最明显的变化是历史思维品质的整体提升。过去，学生在涉及史料辨析与历史解释的开放性任务中，能够达到“关联结构”及以上水平的人数较少。经历了项目化学习评价的引导，学生开始从复述者向思考者转变。一名学生的话颇具代表性：“以前考完试，只关心分数。现在做完项目，我更想看看我的‘思维图谱’，想知道下次怎么才能想得更深、更全。”评价，从他们曾经“害怕”的环节，变成了渴望的“成长体检报告”。

教师层面：从凭感觉走向凭证据。评价改革倒逼教师进行更加精细化的教学设计。教研组组长李老师说：“以前评价靠‘感觉’，现在评价靠‘工具’和‘证据’。我不仅能指出学生哪里不足，更能依据SOLO层级，给出具体的进阶建议，教学指导的针对性更强了。”目前，教师团队开始不断总结研究成果，辐射区域内兄弟学校。

让评价照亮课堂：更具深度与温度

历史教育的根本，在于明德启智、涵养人格。项目化学习打开了历史通往现实与生活的大门，而科学、嵌入、发展的评价体系，则为学生思维提升、人文素养养成、全面健康成长保驾护航。

历史项目化学习评价在课时安排、教研支持、资源建设等方面仍有待进一步探索。然而，每当我们看到学生在项目活动中愈发深远的思考，在评价反馈下愈发清亮的眼神，在成果展示时愈发自信的表达，我们更加相信：让评价照亮课堂，就是让教育回归育人本质。

当每一名学生都能在历史学习中，看见自己思维成长的脉络，感受理性与人文的光芒，那便是历史教育最动人的风景。（作者单位：山东省淄博第六中学）

历史项目化学习中核心素养可视化评价