

高中语文阅读教学中学生思维能力的培养策略探究

■ 任红艳

《普通高中语文课程标准》明确提出，语文课程应培养学生的思维发展与提升素养。阅读教学作为高中语文教学的重要组成部分，是培养学生思维能力的^①主要途径。本文将基于高中语文阅读教学中学生思维能力培养的现状，分析制约思维能力培养的因素，并探讨相应的培养策略。

一、高中语文阅读教学中学生思维能力的培养的现状与分析

（一）当前教学中思维能力培养的基本情况。高中语文教师对思维能力的培养的重视程度在提升，但实际教学中仍存在^②一些困难。当前阅读教学仍以逐段讲解、情节梳理和中心思想归纳为主，学生的听讲和笔记占据较长时间，主动质疑和深入思考的机会较少。部分教师虽然尝试培养学生的思维能力，但在教学^③设计中缺乏明确的训练目标，导致思维能力培养与阅读教学的融合不够紧密。

（二）制约思维能力培养的教学症结分析。教学理念方面，部分教师偏重知识讲授的教学习惯较深，对学生思维过程的关注不够。教学方式上，一些课堂仍以教师讲授为主，学生缺少独立思考的空间。评价机制方面，考试评价侧重知识掌握和解题能力，对思维过程和思维品质的考核不够充分，这也影响了教师培养思维能力的积极性。

二、高中语文阅读教学中学生思维能力培养的策略

基于上述问题，教师可以从以下几个方面入手，将思维能力培养融入阅读教学的全过程。

（一）创设问题情境，激发学生思维动机。在阅读教学中，教师可以通过创设具有认知冲突的问题情境，激发学生的好奇心和探究欲。例如，在教学《祝福》时，教师可以提出“祥林嫂的死，究竟是谁造成的？”这个问题。学生需要从文本中寻找依据，分析不同人物在祥林嫂悲

剧中的作用，这个过程本身就伴随着深入的思考和辨析。有效的提问应当具有开放性和层次性，既要能引发学生的兴趣，也要能推动学生逐步深入地展开思考。问题的设计可以从事实性问题入手，逐步过渡到分析性、评价性问题，形成问题链，引导学生的思维向纵深发展。

（二）设计阅读任务，引导学生深入思考。教师可以根据文本特点和教学目标，设计具有思维含量的阅读任务。例如，在教学《谏逐客书》时，让学生梳理文章的论证思路，分析李斯如何从历史和现实两个维度展开论证，各部分之间有怎样的逻辑关系。学生在完成任务的过程中，不仅理解了文章内容，也学习了论证方法，使逻辑思维能力得到发展。任务设计应当遵循由易到难的原则，逐步提升学生的思维水平。教师可以设计“理解—分析—评价—创造”等不同层次的任务，满足不同学生的思维发展需求。

（三）开展课堂互动，促进学生思维碰撞。在阅读教学中，教师可以通过组织小组讨论、课堂辩论、读书分享等活动，为学生提供表达和交流的平台。例如，在教学《阿Q正传》时，围绕“阿Q是可怜还是可恨”这一话题展开讨论，学生在讨论中需要倾听他人的观点，反思自己的看法，在交流中拓宽思维视角。宽松的课堂氛围有利于学生表达自己的想法，教师应鼓励学生大胆发言。在互动过程中，学生不仅能够听到不同的声音，还能够^④在质疑和回应中深化自己的理解，思维能力也在这一过程中得到提升。

（四）实施反思评价，帮助学生监控思维。在阅读教学中，教师可以引导学生对自己的思维过程进行回顾和评价。例如，在完成一篇课文的学习后，让学生思考“我是如何理解这篇文章的？我的理解经历了怎样的变化？”通过这样的反思，学生能够更加清晰地认识自己的思维过程，发现其中的优势和不足，从而有意识地调整和改进自己的思维方式。教师还可以设计反思性写作任务，如学习心得、阅读日志等，帮助学

生养成反思的习惯，使思维能力的培养从课堂延伸到课外。

以上四个策略相互关联，共同构成了思维能力培养的完整路径。在实际教学中，教师应根据具体的教学内容和学生情况，灵活运用这些策略，使其形成合力。

三、高中语文阅读教学中学生思维能力培养的几个问题思考

在将上述策略运用于教学实践时，还需要关注以下几个问题。

（一）思维能力培养与教学进度的平衡。思维能力的培养需要充足的时间和空间，但实际教学中课时紧张、任务繁重是客观存在的问题。精选教学内容，将思维训练的重点放在最具思维价值的文本和问题上，可以在有限的时间内取得更好的效果。同时，将思维训练融入课堂提问、作业设计等日常教学环节，使思维能力培养成为阅读教学的有机组成部分，而非额外负担。

（二）思维能力培养与学生个体差异的兼顾。学生的思维基础和发展水平各不相同，统一的训练方式难以适应所有学生。对于思维能力较强的学生，可以设计更具挑战性的问题，引导他们深入思考；对于思维能力较弱的学生，则需要提供更多的引导和帮助，通过搭建思维支架，帮助他们逐步提升思维水平。尊重学生的个体差异，鼓励学生以自己的方式进行思考和表达，避免用统一的标准要求所有学生。

在高中语文阅读教学中培养学生的思维能力，教师应转变教学方式，将思维训练有机融入阅读教学的全过程。通过创设问题情境、设计阅读任务、开展课堂互动、实施反思评价等策略，可以有效激发学生的思维动机，引导学生进行深入思考。同时，教师还应当关注教学进度与思维能力培养的平衡，兼顾学生的个体差异，使思维能力培养能够真正取得实效。

（作者单位：山西省临汾市第二中学校）

核心素养导向下道德与法治生活化情境化教学的策略研究

■ 焦学梅

核心素养导向下，道德与法治教学不能停留于知识告知和规范记忆，而应促使学生在真实生活中理解价值、辨析问题并形成行动。教学应从儿童生活实践取^①真实问题，通过矛盾情境、角色转换和反思^②，形成“生活—情境—行动”的学习闭环。核心素养强调学生能否在具体问题中作出合理判断并转化为行动。因此，生活化解决“从何处进入”，情境化解决“怎样形成判断”，实践检验判断能否进入日常行为。

一、把握生活化与情境化融合的素养逻辑

（一）以真实经验建立道德认知基础。小学生对诚信、责任、友善、公平和规则的理解，多来自同伴交往、家庭分工和班级活动。教学若脱离这些经验，学生即使记住规范，也可能难以理解其生活意义。生活化教学应唤醒已有经验，使抽象概念获得具体内容，让学生意识到道德与法治就在日常选择中。

（二）以问题情境推动经验向素养转化。生活经验具有零散性，学生也可能凭个人好恶判断问题。情境化教学需要适度加工生活素材，把其中的矛盾、责任和规则关系显现出来。学生在表达立场、比较后果和修正观点中，逐步形成较稳定的价值判断。生活化提供经验材料，情境化形成思维过程，核心素养体现为学生能够判断、选择并承担责任。

二、避免生活化情境教学停留于表面

（一）生活素材真实，不等于贴近儿童经验。现实事件并不都适合直接进入课堂。宏大或成人化的案例即使真实，也可能超出学生理解范围。教师应从家庭、校园、社区等学生能够观察和参与的空间中寻找问题，使其先有真实感受，再进入价值辨析。

（二）情境体验丰富，不等于形成价值思考。视频、表演和游戏本身只能改变教学形式。有效情境应具有矛盾与选择空间。例如，好朋友希望自己替他占队，是顾及友情还是维护公

平；在公共区域发现垃圾但并非自己丢弃，是否需要主动处理……教师不宜过早给出答案，而应引导学生从行为后果、他人权益和公共规则等角度比较、选择，使价值引导建立在思考之上。

（三）课堂回答正确，不等于形成稳定行动。学生能够说出“应该怎样做”，只说明完成了课堂判断。核心素养还要体现在真实生活中的主动选择。若课堂与日常生活分离，道德认知就容易停留在口头层面，因此还要提供实践与反思的机会。

三、构建“生活—情境—行动”贯通的教学过程

（一）从儿童经验中提取问题，使生活素材与素养目标对位。生活素材不能以新奇、热闹为标准，而应先明确素养目标，再寻找能够承载目标的儿童经验。诚信教育可从“借用同学物品后损坏怎么办”“答应别人的事情无法完成怎么办”切入；责任教育可从值日分工、家庭劳动和集体任务展开。

（二）设置有选择空间的情境，使学生经历价值辨析。情境设计^③的重点不是还原场景，而是形成思维张力。教师可以补充信息、改变角色或追问后果，使学生调整判断。面对活动结束后的纸屑，可以追问：“如果每个人都认为不是自己的丢，会怎样？”学生会发现，责任既包括完成个人任务，也包括维护共同生活秩序。

规则教育也不能停留于“必须遵守”。学生需要从自己、他人和集体角度比较不同做法的影响，理解规则为何存在。这样规则不再只是外部约束，而成为保障公平与秩序的共同约定。

（三）借助角色转换与协商任务，深化价值理解与规则认同。教师可围绕同伴冲突、班级公约和公共秩序设计协商任务，让学生站在行为者、受影响者和规则维护者的位置表达意见。角色转换有助于学生理解个人便利与他人权利之间的关系。协商不必追求统一口号，而应要

求学生提出理由、回应他人并形成可执行方案，深化尊重、公平、责任等价值理解。

（四）让课堂判断返回真实生活，形成实践反思闭环。教师可安排生活任务，如观察校园文明行为、记录家庭责任分工、参与班级规则执行等，让学生把课堂判断带到实际情境。实践不应变成简单打卡，而要经历发现问题、作出选择和承担结果的过程。

实践之后还应回到课堂讨论：原来的判断是否容易做到，行动中出现了什么新矛盾，想法是否变化。由此形成“课堂判断—现实行动—经验反思—再判断”的循环，使价值认识逐渐转化为行为。

四、以过程性评价促进核心素养持续转化

（一）关注判断依据，而非只看答案。评价不能只判断学生是否说出教师期待的结论，还应关注其能否说明理由、理解他人立场并运用规则分析问题。不同意见^④可以成为讨论资源，但教师应结合行为后果、公共规则和他人权益，引导学生^⑤辨析边界，使开放表达与价值导向保持统一。

（二）关注行为变化，使评价延伸到生活。教师可结合课堂表现、实践任务和自我反思，观察学生是否把课堂认识转化为日常行为。评价不必过度量化，应突出持续性和真实性，使学生看到由理解规范到主动践行的变化，也为教师调整教学提供依据。核心素养导向下，道德与法治生活化情境化教学的关键，不是增加生活素材或课堂活动，而是建立生活经验、价值判断与实际行动之间的联系。生活化使教学回到儿童真实世界，情境化使经验转化为问题，实践反思则推动判断不断稳定。只有让学生在真实问题中理解规则、体会责任并检验选择，才能实现由道德认知向价值认同和行为自觉的转化。

（作者单位：山西省霍州市北环路街道办事处邢家泉小学）

论校园霸凌里侵权责任的认定

■ 李雪松

本文所称校园霸凌，主要指未成年学生之间蓄意或者恶意实施欺压、侮辱、威胁、殴打等并造成损害的行为。此类纠纷的难点在于直接实施者、监护人与学校可能同时进入责任关系。若只看事件发生地点，容易把学校推向兜底责任；若仅关注直接实施行为，又可能遗漏学校教育管理职责的审查。因此，应从行为、义务、过错和因果关系出发划清责任边界。

一、校园霸凌侵权责任认定的基本逻辑

（一）从直接侵害行为确定责任起点。校园霸凌通常存在较明确的侵害行为，责任认定应先确认实施主体、受侵害权益以及行为与损害之间的联系。学校只是教育管理场域，不能以“发生在学校”代替侵权责任构成要件的审查。若行为突然发生，事前不存在足以引起合理注意的风险信号，即使后果较重，也不能仅凭结果推定学校失职。反之，若类似冲突反复发生，学校已经知悉危险而长期未处理，其不作为便可能参与损害形成。

（二）区分直接侵权、监护责任与学校责任。霸凌学生是直接实施侵害行为的主体，但其赔偿责任仍须结合民事行为能力^①和监护责任规则判断。未成年^②人造成他人损害时，监护责任不能因行为发生在学校而转移给教育机构。学校承担的是教育、管理职责，而非当然的监护职责。因此，监护人与学校即使同时进入责任关系，也应分别判断责任来源。

二、校园霸凌中侵权责任的具体认定

（一）霸凌实施者及监护责任的认定。认定霸凌行为时，应考察具体行为是否造成他人人身、财产或者人格权益损害。殴打、推搡与身体损害之间联系较直接，侮辱、威胁等行为则需结合行为方式和实际后果判断。多人参与时，还应区分共同实施、帮助、教唆与单纯在场，不能因处于同一群体便作同等归责。

行为人为未成年人时，侵害行为主体与最终赔偿主体不能简单等同。责任承担应结合其民事行为能力、本人财产状况以及监护责任规则确定，避免把学校作为当然赔偿主体。

（二）学校教育管理职责违反的认定。学校是否承担^③责任，关键在于教育、管理职责是否存在可归责的履行瑕疵。判断不能停留在“是否制定制度”，而应回到具体事件过程。受害学生多次反映、同类冲突反复发生、出现明显伤害迹象或者公开威胁后，学校注意义务随之提高。此时仍不调查、不制止或者仅作形式处理，可能构成管理过失。

风险出现后，还应审查学校是否具有现实介入条件。教师在场却未制止，与无法发现的突发冲突，在过错程度上显然不同；一般劝阻无效后，是否需要隔离双方、通知监护人或者采取保护措施，也应结合危险程度判断。损害发生后，学校未及时救助、未阻止持续侵害，也可能对扩大损害承担责任。

学习心理学视角下的初中课堂教学优化策略

■ 王红丽 王新龙

初中课堂教学的有效性，不仅取决于教学内容的^①是否完成，更取决于教学活动是否与学生的学习心理过程相适配。本文从学习动机、信息加工、意义建构、互动反馈和自我调节等相互关联的过程审视初中课堂，认为当前部分教学仍存在任务驱动、知识输入和结果评价与学生真实学习过程不够匹配的问题。课堂优化应从任务设计、知识呈现、思维活动和互动反馈等环节入手，促进学生主动投入、深度理解与自我调节。因此，课堂优化不能只追求形式变化，更应关注教学行为是否与学生真实的学习过程相匹配。

一、学习心理学视角下课堂优化的基本依据

（一）把学生^②学习过程作为判断课堂有效性的核心。教师完成讲授、提问和练习，只说明教学行为已经发生，并不能直接说明学生形成了有效学习。课堂更应关注学生是否愿意进入任务、能否加工信息、是否建立新旧知识联系，以及能否在新情境中调用所学。判断课堂有效性的重心，应由“教师做了什么”转向“学生进行了怎样的学习”。

（二）建立教学行为与学习心理过程的适配关系。本文所说的学习心理学视角，并非对某一种心理理论的机械套用，而是将课堂学习理解^③为多种心理过程共同作用的动态过程。学习动机影响投入，信息加工影响理解，表达、比较和应用促进意义建构，互动反馈和反思帮助学生修正理解、调整策略。课堂优化的实质，是提高任务、讲解、互动和评价与这些心理过程之间的适配程度。

二、初中课堂教学中的主要失配

（一）任务设计与学习动机之间存在偏差。部分课堂主要依靠作业、分数和教师要求推动学生参与，任务虽能完成，却未必转化为学生自身的问题。当学习内容与已有经验缺少联系，或任务难度长期过高、过低时，学生容易把学习理解^④为外部要求，主动投入随之减弱。问题不只是“学生缺乏兴趣”，还在于课堂任务能否使学生感知学习价值，并形成通过努力可以达到^⑤的挑战。

（二）信息呈现与认知加工之间存在偏差。为了保证教学进度，课堂中容易出现连续讲授、知识点密集和练习快速切换等现象。学生表面上“跟着教师走”，用于比较、整理和建立联系的时间却不足。知识若只以结论和步骤连续输入，容易停留在机械记忆层面。真正的理解需要学生重新组织信息，比较概念差异，说明结论条件，并尝试在新情境中运用。如果课堂缺少^⑥解释、比较和迁移等加工活动，学生即使能够复述知识，也难以形成稳定理解。

（三）结果控制与学习调节之间存在偏差。一些课堂仍把正确答案作为主要评价目标，错误被迅速纠正，讨论也常以尽快形成统一结论为终点。这种方式可能遮蔽学生的真实思考。错误可以暴露理解断点，

在学校责任归责结构上，还应区分受害学生的民事行为能力。无民事行为能力人在教育机构学习、生活期间受到人身损害，学校适用过错推定；限制民事行为能力人受到人身损害，则以学校未尽教育、管理职责为责任成立前提。两类规则虽有差异，但核心仍是学校是否尽到相应职责。

（三）学校过错与损害之间的因果关系。学校存在管理瑕疵，并不意味着其应对全部损害负责，还必须说明该瑕疵如何作用于具体损害。若学校已经知晓持续霸凌风险却未采取措施，而后同类侵害再次发生，其不作为可能与损害形成实质联系；若最初侵害无法预见，但发现后未及时制止，则责任更多指向扩大的损害。

原有损害与扩大损害能够区分时，学校因处置迟延所承担的责任原则上应与扩大部分相对应；无法清楚分离时，则应综合直接侵害与管理失当对最终损害的作用判断。不能因存在一般管理漏洞，就把全部损害转移给学校。

三、多主体责任关系中的边界协调

（一）以履职过程替代校园空间归责。学校责任可以形成连续判断路径：先确定具体教育管理职责，再判断危险是否可以合理预见，学校是否具有采取措施的可能，实际措施是否与风险相适应，最后分析履职瑕疵与损害之间的联系。不同责任主体应依据各自责任基础承担相应后果。

学校多次接到求助而放任，与管理人员面对突发冲突未能立即阻止，在可预见性和可控制性上并不相同。将责任与具体履职过程联系起来，既能避免学校责任无限扩大，也能防止学校以“非直接侵权人”为由免责。

（二）区分学生霸凌与教育机构以外第三人侵权。在校^⑦学生之间实施霸凌，与教育机构以外第三人侵害未成年学生并非同一责任结构。学生实施霸凌时，学校是否担责仍应围绕教育、管理职责及因果关系判断，不能机械套用第三人侵权的补充责任。无民事行为能力人或限制民事行为能力人在教育机构学习、生活期间受到教育机构以外第三人人身损害时，由第三人承担侵权责任；学校未尽管理职责的，承担相应补充责任。责任形态取决于侵害主体及学校履职状况，而非侵害发生地点。

四、结语

校园霸凌侵权责任认定应从直接侵害行为出发，在监护责任和学校责任之间划清边界。学校是否担责，应考察风险可预见性、介入可能性、实际履职措施以及管理瑕疵与损害的因果联系。如此既能避免学校成为无条件兜底者，也能防止其规避自身过错，使责任与各主体对损害发生或扩大的实际作用相对应。

（作者单位：山西省临汾人民警察学校）

新课标背景下发展小学生几何直观的策略研究

■ 李秋霞

《义务教育数学课程标准（2022年版）》强调培养学生运用图表描述和分析问题的意识与习惯。几何直观因此不能简化为识图、画图，而应成为学生理解数量关系、组织问题信息和解释数学规律的一种思维方式。新课标下“图形与几何”领域更加突出核心素养导向，在“数与代数”等内容中，几何直观同样能够发挥表征与^①分析作用。教学的关键不在于增加多少直观材料，而在于促进图形由外在资源转化为学生能够主动调用的思维工具。

一、从“看图”到“借图思考”：几何直观的发展指向

（一）超越图形识别，突出数学关系的直观表征。小学阶段的几何直观建立在对图形、位置^②和空间关系的感知之上，但不能停留于辨认基本图形。学生能够把文字条件转化为线段图，把数的大小落在数轴上，把数量变化借助示意图呈现出来，说明图形已经开始参与数学理解。几何直观的发展，应体现由“认识形”向“借助形认识关系”的转变。

（二）超越辅助理解，形成主动调用图形的习惯。教师把图画好后再讲解，可以降低理解难度，却容易使学生依赖现成图示。面对信息较多或关系较隐蔽的问题，学生若能主动想到“画一画”，并根据问题选择合适图形，才说明几何直观开始转化为个人能力。培养重点应从“让学生看懂图”转向“让学生想到图、画出图并借图说明关系”。

二、几何直观发展中应避免的教学偏差

（一）以教师直观替代学生建构。图片、模型和课件能够增强教学直观性，但如果图形始终由教师直接提供，学生就缺少从问题中提取信息并形成图形的过程。学生可能看懂懂教师的图，却未必能在新问题中独立建立表征。直观资源只有转化为学生亲自观察、操作和抽取关系的机会，才能促进几何直观发展。

（二）将画图训练等同于规范作图。几何直观中的画图不是准确描摹，而是对数学关系的选择性表达。如果过分强调图是否标准，却忽视图中各部分与题目条件的对应，学生就容易把画图理解为附加步骤。相关研究已对几何直观的内涵与培养价值作出讨论，教学更需要追问“为什么这样画”“这个部分表示什么”，使画图真正服务于思考。

（三）让图形止步于答案获得。如果计算完成后图形便失去作用，几何直观就容易成为临时技巧。学生还应回到图中说明算理，与图形各部分的对应关系，判断结果是否合理，并比较不同图示的表达效果，使图形兼具解题、解释和反思功能。

三、由表征走向思维：发展小学生几何直观的教学策略

（一）从实物感知走向关系抽象，积累可转化的直观经验。小学生的直观经验首先来自观察与操作。教师可利用学习用品和简单学具，引导学生经历“看一看、摸一摸、画一画”，但活动不能停留在表面感知。例如认识周长时，可让学生沿数学书封面、课桌面等物体的边缘指一周、描一周，再把实物轮廓转化为平面图形，比较不同图形“一周”的共同特征。学生由此逐步舍弃颜色、材质和用途，只保留与问题有关的边界关系。经历这种由具体对象到简洁图形的转化，直观经验才能成为后续分析问题的认知基础。

（二）从教师示范走向自主表征，经历“把问题画出来”。教师不必一开始就给出标准图，而应给学生留下自主表达的空间。面对同一道数量关系题，可允许学生使用线段、方格、箭头或简单符号表示，再比较：哪些信息必须保留，哪些可以省略，哪一种画法更容易看清关系。通过“自主表达—比较讨论—形成有效表征”，学生会逐渐找到，有

效的图不在于复杂，而在于突出关键关系。已有研究已将几何直观的培育延伸至数与代数领域，图形表征的价值也不应被限制在几何知识本身。

（三）从图形呈现走向借图推理，深化对数学关系的理解。画出图形只是起点，更重要的是借助图形发现数学关系。教师应引导学生思考图中各部分对应什么条件、数量之间存在怎样的关系、算式为什么能够由图形得到，使学生由“看图”转向“借图思考”。

例如解决倍数关系问题时，可用一条线段表示较小数量，再用若干等长线段表示另一个数量，通过线段份数观察“几倍”的关系。之后追问：如果一个数量改变，图中的哪一部分要随之变化？算式与图中哪一部分对应？这样，图形便不只是呈现信息，而成为揭示数量关系、连接图形与算式的思维工具。

（四）从单次画图走向自主迁移，形成稳定的几何直观意识。几何直观是否真正形成，还要看学生能否在新问题中主动迁移。教师可设计同类变式和跨领域任务，让学生自己判断何时需要画图、选择什么图。评价也应关注是否主动产生表征意识、图形能否对应条件、能否依据图形说明思路和修正错误。只有当“老师让我画图”逐步转化为“我需要借图思考”，几何直观才会成为稳定的学习方式。

新课标背景下发展小学生几何直观，关键在于课堂中出现多少图片、模型和动画，而在于这些资源能否内化为学生自己的数学思维工具。教学应推动学生从感知图形走向自主表征，从依据图形理解走向借图分析关系，再从单次画图走向主动迁移。当学生面对数学问题时能够自觉想到图形、用图形梳理关系并据此解释思考，几何直观才能真正由外在教学手段转化为稳定的核心素养。

（作者单位：山西省霍州市霍东学校）