

核心素养导向下初中英语高效听说课堂的构建策略探讨

■ 贺 霞

听与说既是英语学习的重要途径,也是学生获取信息和开展交际的基础。核心素养背景下,听说课堂的高效不应仅以教学容量和训练速度衡量,更应体现语言输入能否转化为意义理解和自主表达。文章在梳理相关研究的基础上,从目标、输入、加工、输出和反馈之间的关系出发,对核心素养导向下高效听说课堂的构建策略进行分析。

一、核心素养导向下初中英语听说教学的基本认识

(一)核心素养与听说教学的内在联系。英语学科核心素养包含语言能力、文化意识、思维品质和学习能力。理解口头语篇需要调动语言知识并筛选信息,口头表达则需要形成观点并完成语言转换。因此,听说教学不能停留于语音辨识和规范表达,还应关注意义理解、文化意识与得体交流。

(二)高效听说课堂的价值取向。已有研究从高效课堂、技术支持和听说实践等角度进行了探讨。高效的关键在于提升语言输入、意义理解与表达输出之间的有效转化。

教学目标应落实为听说任务,语言输入经理解 and 加工转化为表达,反馈再支持学习调整。评价重点也应由教学内容的完成度转向学生实际学习效果。

二、当前初中英语听说课堂效能不足的主要表现

(一)教学目标偏重知识掌握,素养要求落实不足。部分课堂仍把词汇识记,句型操练和答案正确率作为主要目标,核心素养虽写入教学设计,却没有转化为具体学习行为。完成听力题或跟读对话,并不意味着学生能够依据语境组织信息并开展交际。

(二)语言输入与表达输出割裂,活动缺少连续性。听与说本应构成由信息获得到意义表达的连续过程,但一些课堂的听力活动以核对答案结束,口语活动又从机械模仿开始,缺少信息筛选、关系判断和观点组织,输入材料难以转化为表达

资源。这种割裂还会削弱思维参与,使学生停留在“听出答案”,缺少依据所听内容形成表达的机会。

(三)学习差异关注不足,课堂有效参与不均衡。统一速度、任务和表达标准难以适应学生差异。基础较弱者可能因听不懂而减少参与,能力较强者又可能因任务缺乏挑战降低投入。若评价主要依据正误,也难以呈现学生在理解、表达和策略调整方面的进步。教学资源缺少针对性,反馈不能及时跟进,也会进一步影响不同学生的有效参与。

三、核心素养导向下初中英语高效听说课堂的构建策略

(一)立足素养目标统整教学内容,明确听说活动育人指向。教师应依据单元主题和语篇内容,将核心素养转化为可观察的听说表现。语言能力体现为信息获取和连贯表达,思维品质体现为比较、推断与评价,文化意识指向交际规范和文化理解,学习能力表现为策略选择与调整。四维目标应依据语篇特点有所侧重。

(二)依托意义理解优化语言输入,构建递进式听说任务链。听力活动可按照“整体感知—信息筛选—意义判断—观点形成—语言表达”逐步推进。听前激活经验,初听把握主题和交际目的,再听提取关键信息,听后开展复述或讨论,使“听”成为“说”的内容基础。

(三)强化真实交际与课堂互动,推动语言知识向实际运用转化。课堂互动应具备明确的交际对象、目的和信息差,避免形式化问答。教师应减少替代性讲解,为同伴交流和自主表达提供时间,通过追问、提示引导学生补充信息。

(四)实施差异化学习支架,扩大不同学生的有效输出。差异化教学不应成为固定分层,而应体现为支架强度与任务复杂度的动态调整。基础较弱的学生可获得关键词、句式框架和信息提示;具备一定能力的学生减少结构限制;能力较强的学生承担观点比较、即时回应等开放任务。随着能力提升,教师应逐步撤除支架,使学

生由依赖提示过渡到自主组织语言。

(五)依据任务需求筛选教学资源,提高听说材料适切性。数字平台、音视频和拓展材料能够丰富语言学习资源,智慧课堂和虚拟技术也为听说教学提供了新的支持。但资源价值不在形式新颖,而在能否服务具体任务。教师应依据学情、语速和信息密度筛选材料,使其支持理解与后续表达。

(六)依据学习表现实施动态反馈,形成听说能力改进闭环。反馈除关注语言准确性,还应关注信息理解、表达完整性、交际效果和策略使用。教师评价用于发现共性问题,自评帮助学生识别困难,同伴评价促进倾听和修正。

四、高效听说课堂构建中需要处理的关键关系

(一)教师支持与学生自主表达的关系。高效听说课堂并不意味着教师减少一切指导,也不能由教师包办语言理解和表达过程。必要的示范、提示和反馈能够帮助学生突破学习障碍,但支持应随着学习进程逐步调整。教师应把握介入程度,在学生能够自主完成任务时适时退出,使课堂由教师主导表达逐渐转向学生主动理解、组织和运用语言。

(二)分项技能训练与核心素养协同发展的关系。语言能力、文化意识、思维品质和学习能力不宜被机械拆分。完整任务可同时包含信息理解、判断比较、合作交流、文化辨析和策略调整。

技能训练仍是必要基础,但应置于有意义的任务之中,使学生在解决问题和完成交际的过程中同步发展多种素养。

核心素养导向下初中英语高效听说课堂的构建,本质上是对课堂学习逻辑的重新组织。以素养目标统整内容,以意义理解连接输入与输出,以真实互动、差异化支架和动态反馈优化学习过程,有助于推动听说课堂由完成训练转向促进学习。

(作者单位：山西省乡宁县第五中学)

基于史料实证能力培养的初中历史教学探究

■ 孙爱荣

随着核心素养导向不断深化,史料实证已成为初中历史教学的重要内容。但部分课堂仍存在重史料呈现、轻证据分析,重结论接受、轻实证过程的问题。基于此,本文从教学逻辑、课堂路径与评价机制三个方面探讨史料实证能力的培养,以促进学生形成以证据意识和解释历史的思维方式。

一、史料实证能力培养的教学价值与现实问题

(一)史料实证能力的基本内涵。史料是认识历史的重要依据。史料实证能力不是简单的读取材料信息,而是学生围绕历史问题,对史料来源、形成背景及证明限度作出判断,并依据证据形成历史认识的综合能力。初中阶段应以证据意识和基本实证方法为重点,使学生认识到历史解释必须建立在可靠证据基础之上。

这一能力的形成也意味着学习方式转变。学生不再只是接受既定结论,而是通过史料阅读、证据比较和观点表达参与历史认识的生成过程。

(二)当前教学中的现实偏差。相关研究已围绕史料实证课程目标的具化、培养策略及课堂教学路径等展开讨论。但从课堂实施看,仍存在两类较为明显的偏差。

其一,部分教师先给出结论,再让学生从史料中寻找印证,材料只是知识讲解的辅助工具;其二,学生处理史料常停留在提取关键词和概括表层信息、较少追问材料来源、作者立场及不同史料之间的关系。若评价继续强调调查是否正确,学生便容易把史料学习等同于“从材料中找答案”。

因此,史料进入课堂并不意味着实证活动真正发生。教学重点应转向学生是否经历证据判断、比较和表达。

二、史料实证能力培养的教学逻辑

(一)从史料辅助教学转向证据驱动学习。史料实证教学的关键不在于史料数量多少,而

在于学生能否依靠史料解决历史问题。教学逻辑应由“教师讲结论—史料作证明”转向“提出问题—分析证据—形成解释”。教师提供必要的时空线索和阅读支架,帮信息提取、差异比较和判断表达的机会交给学生,使结论成为探究结果,而非预设答案。

(二)构建“搜集—辨析—互证—论证”的能力链。学生首先要明确史料来源并提取有效信息,随后判断其可靠性和适用性,再比较不同史料的共性、差异与矛盾,最终运用证据形成有依据的解释。由此可构建“搜集—辨析—互证—论证”的能力链。

这一链条不宜机械重复。基础阶段可重在来源识别和信息提取,随着能力提升,再逐步增加史料比较、证据权衡与论证表达,使史料实证由零散训练转化为持续发展的学科能力。

三、基于史料实证能力培养的初中历史教学路径

(一)优化史料供给,培养搜集与来源意识。史料实证首先建立在可靠史料基础上。教师既要根据教学目标和学生认知水平筛选典型、可读的材料,也应逐步把史料搜集任务交给学生。可从教材中的文字、图片、地图等材料入手,并引导学生通过规范渠道补充相关资料,同时记录作者、时间、出处及形成背景。

学生只有经历“从哪里寻找史料、为什么选择这则史料”的过程,才能由被动接受材料转向主动判断材料,为后续辨析、互证和论证奠定基础。

(二)以问题驱动推动史料深度解读。问题是连接史料与思维的纽带。教师不宜用单一设问直接指向标准答案,而应围绕核心问题设计递进任务,从“史料呈现了什么”“推进到‘为何形成这种记载’”“材料能够说明什么”“还需要哪些证据补充”。问题逐步深入,可把史料阅读由信息查找转变为证据分析。

同时,问题应保留一定开放空间。面对不同判断,教师可追问“依据是什么”“证据是否充分”

“结论是否超出材料所能证明的范围”,促使学生回到史料重新审视推理过程。

(三)强化多源互证,提升证据辨析能力。单一史料通常只能呈现历史的某一侧面。教师应提供来源、类型或立场不同的材料,引导学生辨认共同信息、分析记载差异及其形成原因。多源互证不是用多则材料重复证明同一结论,而是建立证据之间的补充、印证或制约关系。

(四)引导史论结合,完成历史解释。史料分析最终应落实到有证据支持的历史解释。课堂表达可要求学生形成“观点—证据—说明”的基本结构,先提出判断,再列出支撑材料,并解释二者之间的联系。同时,应重视证据的证明边界,引导学生采用“可以说明”“在一定程度上反映”等审慎表述,避免以局部材料作绝对推断。

四、完善史料实证能力培养的评价机制

(一)从结果评价转向过程评价。史料实证评价不能只看结论是否接近标准答案,还应观察学生是否能说明史料来源、准确提取信息、比较证据并用材料支撑观点。基础阶段可关注能否找到有效证据,进阶阶段关注能否判断证据关系和解释结论。

(二)形成评价与反思相结合的方式。教师可结合课堂表达、史料分析记录和探究任务进行反馈,并引导学生自问“证据是否充分”“判断是否带有先入观点”“还需补充何种材料”。这种反思使评价转化为实证过程的一部分,促使学生在修正证据和结论中形成严谨的历史思维。

史料实证能力培养的实质,是推动初中历史课堂由教师“使用史料”转向学生“运用证据”。围绕问题构建搜集、辨析、互证和论证相衔接的学习过程,并以史论结合和过程评价予以支撑,能够逐步形成学生的证据意识与历史解释能力。今后的教学还需依据学生的认知基础和能力发展水平调整任务难度,使史料实证由单次课堂活动转化为持续发展的学科能力。

(作者单位：山西省曲沃县文昌中学)

核心素养视域下小学语文大单元教学的实践与探究

■ 孙震霄

语文核心素养形成于持续的阅读、思考与表达实践。如何让教师的“整体设计”真正转化为学生的“整体学习”,是核心素养视域下大单元教学需要解决的关键问题。

一、大单元教学实践中需要关注的问题

(一)素养目标与课时实施衔接不足。单元设计通常会提出核心素养目标,但具体教学仍可能按照字词、内容理解和表达方法依次展开。知识点虽然分别得到落实,学生却未必清楚前后课时之间存在怎样的联系。

基础知识当然不能弱化,问题在于它们最终共同指向什么。教师需要先判断学生完成整个单元后应形成怎样的认识,能够运用什么方法,再安排各课时学习重点,使零散知识逐步进入完整的学习过程。

(二)内容整合容易异化为资源叠加。课外文本、跨学科材料和实践活动进入课堂,并不会自然形成“大单元”。如果几种材料只是因为主题相近而被放在一起,学生面对的仍可能是更多分散的信息。教材之外的资源应承担明确作用:或帮助发现方法,或形成比较,或提供验证和迁移的机会。内容之间有了学习功能上的联系,整合才具有实际意义。

(三)活动设计与认知进阶联系不足。讨论、合作和成果展示能够提高参与度,但热闹的课堂并不必然带来深度学习。一次讨论如果只是交换答案,一次展示如果只是呈现结果,活动之间便缺少认知上的推进。

设计任务时需要进一步追问:学生完成这一环节后,比之前多获得了什么认识或方法?后一任务能否利用前一任务形成的经验?这种前后关系比活动形式本身更值得关注。

二、核心素养导向下的大单元教学实践

(一)以核心问题统摄目标与内容。同一单元的多篇课文虽然具有主题或语文要素上的联系,但这种教材关系需要转化为学生能够持续思考的问题。核心问题既要能够贯穿多篇文本,又不能在一篇课文中直接得到完整答案,使学生需要通过阅读、比较和表达逐渐形成判断。

问题确定以后,内容取舍便有了依据。并非教材中的每项内容都要平均用力,某些地方需要深入探究,某些内容可以简化处理。与此同时,“发展语言运用能力”等宽泛目标也要落到具体学习行为,如比较不同表达方式、解释表达效果或根据需要选择恰当的方法。

(二)明确不同文本的学习功能。如果几篇课文都采用相近的教学流程,大单元很容易重新变成若干单篇课的连续排列。更合适的处理是根据学习进程安排文本作用:精读课文用于发现表达特点,后续文本用于比较或验证,略读材料则减少教师提示,让学生尝试独立运用已有方法。这样一来,文本之间便具有了前后承接的学习关系。

比较并不会削弱单篇课文的价值。学生不同文本之间往返,既能体会语言表达、

审美意蕴和文化内涵的差异,也更容易理解不同表达方式为什么产生不同效果。

(三)推动阅读经验向表达实践迁移。学生在阅读中发现一种方法,并不等于已经形成能力。真正具有意义的是,当新的文本或表达任务出现时,学生能否主动调用已有经验。

学习任务因此需要不断改变学生处理语言材料的方式。先从文本中发现现象,再通过比较形成认识,之后进入习作、口语表达或新的阅读情境。教师不必急于归纳结论,可以让学生依据文本说明自己的判断,在交流中修正原有认识。能够说清“为什么这样表达”,比单纯记住一种表达方法更接近素养发展的要求。

(四)依据学习过程调整教学。大单元学习持续时间较长,教师可以从学生寻找信息、比较文本、解释观点和修改表达的过程中判断学习进展。学生尚未形成方法意识时,任务需要继续提供支架;已经能够自主判断时,则可以减少提示,为更多空间交给学生。

自评和互评也不必成为额外环节。围绕具体标准检查一次表达、修改一个观点,本身就是学习过程的一部分,评价由此参与到教学调整之中。

三、由教师整体设计走向学生自主建构

(一)把握语文内容整合的边界。大单元可以引入课外文本、数字资源和跨学科材料,但语文学科的语言实践仍应处于中心位置。判断一种资源是否需要进入课堂,不能只看它是多新颖、是否与主题相关,还要看它能否推动学生阅读、比较、表达或迁移。与核心学习无关的内容即使丰富,也可能分散有限的课堂注意力。大单元的“大”,更应表现为学习关系的整体,而不是教学容量的扩张。

(二)推动预设结构转化为认知结构。教师能够看清几篇文本之间的联系,并不意味着学生也建立了同样的联系。一个单元设计得十分完整,如果表达规律、比较结论和学习方法始终由教师直接给出,整体性仍然停留在教学方案之中。

学生需要亲自经历发现、比较、判断和修正。教师提供问题与材料,让学生寻找证据、解释差异,在新的任务中再次运用已经形成的认识。当这些联系可以由学生主动调用时,原本属于教师的单元结构才逐渐转化为学生自己的认知结构。

核心素养视域下的小学语文大单元教学,需要改变碎片化的学习方式。核心问题使教学内容获得共同指向,不同文本的功能安排建立学习联系,阅读与表达之间的迁移则推动方法真正进入实践。与此同时,内容整合要守住语文学习的边界,并为学生自主发现和建构关系留下空间。当教师预设的整体结构逐渐成为学生能够理解、迁移和运用的认知结构时,大单元教学才能获得真实的育人意义。

(作者单位：山西省霍州市霍东学校)

智慧体育融入特殊教育学校的实践研究

■ 樊云超

特殊教育情境直接决定训练内容,教师仍需结合课堂表现进行解释。

在此基础上,教师可调整动作难度、练习次数、运动强度、提示方式和辅助程度,使任务保持在学生能够参与又具有一定挑战的范围内。随着学生能力变化,原有方案还应再次调整,由此形成“识别—调整—反馈—再调整”的循环。智慧体育的个性化不是一次生成固定方案,而是持续适配。

(三)建立以个体进步为核心的智慧评价方式。特殊教育体育评价应减少单纯横向比较,更关注学生相对于自身起点的变化。过程信息可把评价从最终成绩扩展到动作质量、参与持续性和任务独立程度,使传统测试难以呈现的进步获得记录。评价结果还应反向服务下一阶段教学,使评价由教学结束后的结论转化为继续调整的依据。

三、推动智慧体育由课堂工具走向持续实践

(一)提升教师由设备操作向数据解释转变的能力。智慧体育对教师的新要求,不只是会操作设备,更重要的是能够判断哪些信息值得关注、变化意味着什么,以及如何调整教学。特殊学生的身体、认知和情绪表现相互交织,教师需把数字信息与课堂观察结合,必要时与特教老师、康复教师共同分析。教师培训也应由“会操作”转向“会解释、会调整”。

(二)建立课堂与日常运动之间的连续支持。特殊学生运动能力的发展具有长期性,课堂训练可适度延伸到课间活动和家庭生活。教师根据课堂表现安排已掌握、风险较低的训练,家长主要承担陪伴和简单反馈,而不承担专业康复职责。校外信息适度连续,有助于教师了解不同情境下的表现,也有利于形成运动习惯。

(三)坚持适度技术原则,维护特殊教育的人本属性。智慧体育并非技术越多越好。学校应依据学生需要、教师能力和现实条件选择技术,优先解决安全监测、差异识别和过程评价等实际问题。对于普通器材和教师观察即可有效完成的内容,没有必要额外增加复杂设备。

同时,数据只能呈现学生发展的部分侧面。运动兴趣、自信、合作意愿和情绪体验难以完全量化,却同样重要。因此应坚持数据辅助判断,教师负责决策,避免可对测量指标等同于学生全部发展。技术价值最终仍要由学生是否获得更適切、更安全的体育学习来判断。

智慧体育融入特殊教育学校的关键,不在增加多少智能设备,而在提高学校持续认识学生、回应差异和调整教学的能力。以动态信息识别需求,以教师解释推动适配,以过程评价记录个体进步,并将课堂支持适度延伸到日常运动,才能使技术真正成为特殊教育育人的有效支持。智慧体育由此不是对传统课堂的技术包装,而是面向学生差异不断修正教学的实践方式。

(作者单位：山西省临汾市特殊教育学校)

基于思维能力发展的小学科学教学方法研究

■ 孙季建

小学科学教学不仅要帮助学生获得知识,还要使其形成依据事实判断、解释和迁移的思维方式。针对课堂中重结论、轻过程以及实验操作替代思考等现象,文章从小学科学学习特点出发,构建“问题—证据—解释—迁移”的思维路径,并探讨问题设计、实验探究、认知冲突、合作论证和过程评价等方法。

小学科学具有鲜明的探究属性。学生面对自然现象,需要经历观察、比较、判断、推理和解释,而不是直接接受结论。现实课堂中,一些探究活动仍停留在“按步骤操作—核对结果”层面,学生虽参与活动,却未必经历完整的思考过程。教学因此需从知识呈现转向思维组织,使问题、证据、解释和迁移彼此衔接。

一、小学科学教学中思维能力发展的基础

(一)科学学习需要从现象走向解释。学生看到现象并不等于理解现象。观察所得经过比较、筛选和判断,才能成为证据;证据与已有知识建立联系后,科学解释才能逐渐形成。探究、逻辑、批判和应用等思维也在这一过程中交替发生。

(二)小学生思维发展依赖具体活动支撑。小学阶段的认知具有较强直观性。实验和材料操作能够提供思考对象,若问题、步骤和答案都由教师预先规定,学生往往只需模仿。更有价值的是让学生预测结果、辨别变量、处理差异并说明理由。

问题难度也需适当。过于宽泛容易变成经验猜测,过细又会被教师代替思考,任务设计应在可操作与有挑战之间保持平衡。

(三)教学活动应保持思维连续。问题引导、实验探究、质疑和生活迁移都能进入科学课堂,但如果只是依次出现,学生得到的仍可能是零散体验。课堂更需关注各环节间的推动关系:问题怎样导向证据,证据怎样支持解释,解释又怎样在新情境中被接受检验。

二、基于思维能力发展的教学设计逻辑

(一)把思维要求写进教学目标。“理解概念”“掌握规律”只能说明学习结果。教学目标还应呈现可观察的思维行为,如提出问题、比较证据、说明因果关系、根据新证据修正判断。活动选择也由“讲完多少内容”转向“学生需要经历什么思考”。

(二)用“问题—证据—解释—迁移”串联课堂。问题明确探究方向,实验和观察提供证据,证据经比较后支持解释,解释进入新的条件又可能暴露原有认识的不足。这四个环节不是固定程序,而是组织课堂的基本线索。当判断与实验结果不一致时,学生可以回看操作、比较数据、检查假设,再决定是否修正观点。若新的证据仍不能解释现象,还可回到原问题重新提出假设,使思维形成往返,而非单向推进。

三、基于思维能力发展的小学科学教学方法

(一)递进设问,让问题推动思考。提问可从“看到了什么”转向“哪些条件造成差异”“依据是什么”“改变条件是否仍成立”,使注意力逐步由现象转向关系。问题之间应留出思考和验证时间,避免连续追问直到学生说出预设答案。

(二)改变实验任务,突出证据形成。同一实验若只要求照步骤操作,思维参与往往有限。可将部分步骤改为选择性任务,让学生确定观察重点、讨论变量、决定记录方式,再比较不同结果。学生需要说明方案依据,实验过程便开始承担推理功能。

数据不一致时,先检查材料、条件和操作,再判断是实验误差还是原有假设需要调整。实验结果由此成为支持或修正观点的证据,对异常结果的处理也能帮助学生判断证据的可靠性。

(三)利用认知冲突促进质疑。已有判断与新证据不一致时,会产生认知冲突。教师可以保留这种矛盾,让不同观点同时呈现,要求学生依据事实判断哪种解释更充分。质疑不在于否定他

人,而在于检查论据与结论是否匹配。

学生最初判断出现偏差,也不必立即否定。借助新的观察重新解释原有想法,更容易理解科学认识需要接受证据检验。

(四)把合作交流作为证据论证。小组活动中,学生陈述结论时说明所依据的观察事实或实验数据;听取不同意见后,再判断对方证据是否充分,并决定是否调整观点。合作由此不再是答案汇总,而成为共同建构解释的过程。

(五)设置迁移任务,完善思维过程评价。改变材料、条件或情境后再次要求预测和解释,可以检验学生是否真正把握关系,而非只记住结论。能够在新情境中重新组织已有认识,说明知识开始转化为可迁移的思维工具。

评价可以嵌入课堂,记录学生能否提出问题、调用证据、说明理由和修正判断。自评、互评则围绕“依据是否充分”“解释是否清楚”等内容展开,使学生发现推理中的薄弱环节。

四、思维导向教学的实施保障

(一)教师提示要适度并逐步退出。学生在控制变量、整理证据或形成解释时遇到困难,教师可用关键词、比较表和追问提供支持,但不能替代判断。随着方法逐渐掌握,提示应减少,使学生获得独立探究的机会。

(二)关注思维变化而非一次表现。一次回答正确,很难说明学生真正掌握了推理方式。教学中可以连续观察其提出假设、使用证据、解释差异和回应质疑的变化,并据此调整任务。由描述现象到引用证据,再到修正观点,前后变化更能反映思维发展。

小学科学中的思维能力,在问题提出、证据获取、解释修正和迁移应用中逐步发展。课堂若只追求结论正确,学生很难形成稳定的科学思维。教学应把更多空间留给猜想、比较和论证,使实验、交流和评价围绕走向思维主线展开,推动科学学习由知识接受走向思维建构。

(作者单位：山西省临汾市尧都区临汾小学校)