研究扎根课堂　实践反哺理论

ISSN 3080-8081 (print)
ISSN 3080-809X (online)

让每一篇研究都照亮真实课堂

教师教学研究与实践

Teacher Teaching Research and Practice

2026年 第2卷 第2期（双月刊）

CODEN: JJYYAG
（国际标准连续出版物标识符·全球唯一标识符）
分配机构：美国化学文摘社(CAS)

国图集团 CIBTC
进口备案刊号：G015Z103



QUEST PRESS LIMITED

ISSN 3080-8081 02
9 773080 808002

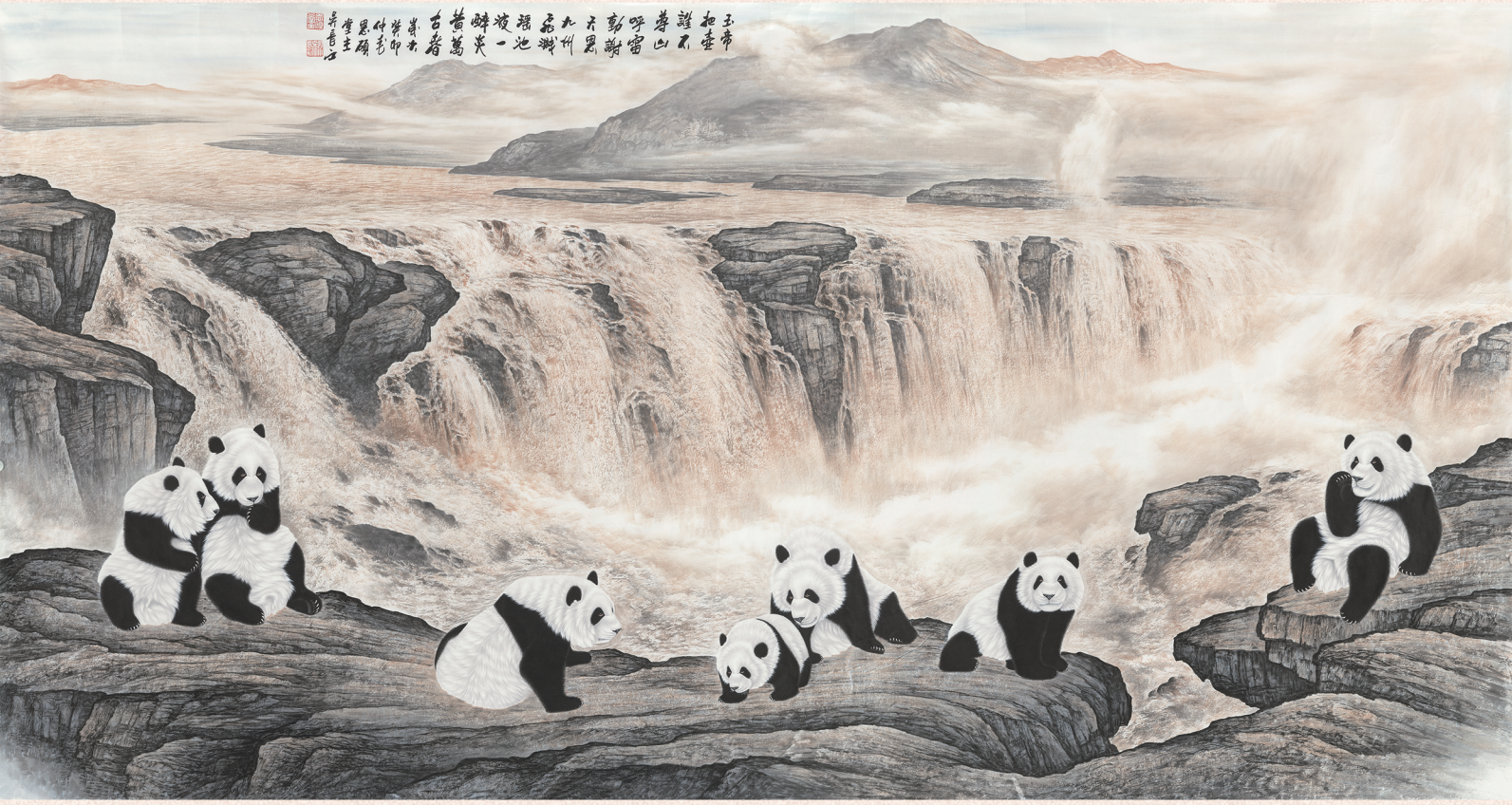
doi

OPEN ACCESS

www.SciOnline.com

QUEST PRESS

扫码阅读



ISSN 3080-8081 (Print)
ISSN 3080-809X (Online)

CODEN：JJYYAG

（国际标准连续出版物标识符·全球唯一标识符）
分配机构：美国化学文摘社（CAS）

中文名 教师教学研究与实践
英文名 Teacher Teaching Research and Practice
主办 求索出版社
出版频率 双月刊
出版语言 中文，英语
出版机构 求索出版社（QPL Ltd.）
编辑单位 《教师教学研究与实践》编辑部
地址 澳门巴掌围斜巷19号7楼D
电话 +853 6881 9699
网址 jsjx.scionline2025.com
广告服务 QuestPress@hotmail.com
出版时间 2026年4月

QUEST PRESS LIMITED

版权所有
© 求索出版社（QPL Ltd.）

版权与许可声明

本期刊整体版权归属求索出版社所有。所有发表文章均依据“知识共享署名 4.0 国际许可协议”（CC BY 4.0）进行授权发布。

许可链接

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

文章版权

单篇文章的著作权由作者与求索出版社共同享有。

使用授权

著作权人已同意依据CC BY 4.0协议授予文章使用许可，使用者可在遵循协议条款（主要为署名要求）的前提下进行转载、改编或用于其他用途。

权责声明

1.本刊所发表文章中的观点、数据和结论仅代表作者个人立场，不代表本刊及出版机构的意见。

2.对于因使用文章任何内容（包括正文及引述材料）而可能引发的任何直接或间接损失，本刊及出版机构不承担任何法律责任。

3.本刊的出版行为不构成对文中提及任何产品、方法或技术的商业性能、有效性或特定用途适用性的任何形式担保或推荐。

4.本刊内容仅供学术与信息参考，不替代专业判断。读者在依据文章内容做出任何决策前，建议咨询相关领域专业人士。

编委会

主编 冯 俊

副主编 牛素格 河北保定外国语学校
王俊丽 河北张家口开发区姚家房中学
郭致富 河北张家口开发区姚家房中学
刘 敏 河北阳原县第三实验小学

编委 刘建伟 山西洪洞县山焦中学
孔祥通 山东曲阜远东职业技术学院
邓明田 湖北巴东野三关镇民族中心小学

编委会助理 林苏杰

Journal import
期刊进口
备案刊号：G015Z103

CIBTC 中國國際圖書貿易集團公司
China International Book Trading Corporation

全球索引/检索/存档
Global Indexing/Retrieval/Archiving



CNKI（知网,中国）



CNKI Open（知网·开放平台,中国）



Wanfang Data（万方数据,中国）



CQVIP（维普期刊网,中国）



CQVIP（中文期刊服务平台,中国）



RCCSE（中国学术期刊目录,武汉大学）



CJWK（长江文库,中国）



BOOKAN（博看,中国）



591adb（中邮阅读·万章期刊,中国）



Baidu Scholar（百度学术,中国）



MacauData（澳门虚拟图书馆,中国澳门）



ICI（哥白尼期刊数据库,波兰）



EuroPub（欧洲学术出版数据库,英国）



MDPI scilit（科学与学术数据库,瑞士）



Crossref（交叉引用,美国）



Semantic Scholar（语义学术,美国）



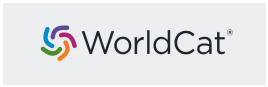
OpenAlex（全球开源学术平台,加拿大）



ACADEMIA.EDU（学术界,美国）



OUCI（开放乌克兰科学,乌克兰）



WorldCat（世界编目数据库,美国）



Scite（智能引文分析数据库,美国）



The Lens（透镜学术,澳大利亚）



OpenAIRE（开放学术发现门户,欧洲）



Google Scholar（谷歌学术,美国）

全球索引/检索/存档
Global Indexing/Retrieval/Archiving

DOI（数字对象唯一标识符,英国）

Portico（数字存储库,美国）

J-Gate（开放获取期刊门户,印度）

ResearchGate（研究之门,德国）

Research Commons（科睿唯安,美国）

Socolar（开放获取资源检索,中国,更新中）

Sci Online（科学在线,中国澳门）

OALib（开放存取资源图书馆,美国）

EZB（电子期刊图书馆,德国,申请中）

Road（开放科学学术资源,法国）

ISI（国际科学索引平台,阿联酋迪拜）

ASCI（亚洲科学引文索引,美国）

ESJI（欧亚科学期刊索引,哈萨克斯坦）

ResearchBib（研究者索引,日本）

SPI-Hub™（范德比尔特大学,美国）

SJIF（科学期刊影响因子,印度）

RJIF（研究期刊影响因子）

COSMOS（期刊评价指标,印度）

LivRe!（开放期刊门户,巴西）

KIND CONGRESS（阿塞拜疆）

Journament（质量评估与索引）

IP Indexing（ip索引）

Magzter（跨平台数字期刊,美国）

SlideShare（知识共享平台,美国）

全球索引/检索/存档
Global Indexing/Retrieval/Archiving

SCRIBD（在线图书馆,美国）

Yahoo! Search（雅虎,美国）

Microsoft Bing（微软学术,美国）

LibKey（学术文献快捷获取工具）

R Discovery（研究者发现平台,印度）

Enterscholar（恩特学术）

Baidu Baike（百度百科,中国）

教师教学研究与实践

Teacher Teaching Research and Practice

2026 年 4 月 第 2 卷 第 2 期（双月刊）

目 次

◆ 教学研究

人工智能时代基础教育英语教学的模式重构与素养培育研究

Research on Model Reconstruction and Competence Cultivation in Basic Education English Teaching in the AI Era

张建芳 …… (33)

未来社区智能楼宇场景驱动下电梯维保实训教学数字化路径研究

Research on the Digitalization Path of Practical Training Teaching for Elevator Maintenance in Secondary Vocational Schools Driven by Smart Building Scenarios in Future Communities

章 敏 …… (39)

◆ 经验交流

小学语文生活化教学的实施路径与实践研究

The Research on Implementation Path and Practice of Life-oriented Teaching in Primary School Chinese

曹霞飞 …… (45)

小学道德与法治课堂教学教师评价有效性策略探究

A Study on Strategies for Enhancing the Effectiveness of Teacher Evaluation in Elementary School Ethics and Rule of Law Classrooms

颜 艳 …… (50)

◆ 改革与发展

从“碎片化”到“协同化”：基于SFIC模型的乡村教育协同治理研究

From “Fragmentation” to “Collaboration”: A Study of Collaborative Governance in Rural Education Based on the SFIC Model

刘亚君，曾文标 ..... (55)

高职院校专业设置动态调整的路径研究

Research on the Dynamic Adjustment Path of Specialty Settings in Higher Vocational Colleges

刘　佳，孔祥通，姜冉青 ..... (61)

教师教学研究与实践
❖教学研究❖

Teacher Teaching Research and Practice
CODEN:JJYYAG
ISSN 3080-8081(P) ISSN 3080-809X(O)



doi https://doi.org/10.66106/jjyyag.20260201

人工智能时代基础教育英语教学的模式重构与素养培育研究

张建芳
集宁师范学院，内蒙古乌兰察布，012000

摘要：随着教育数字化战略的深入推进，人工智能正从技术辅助走向教学重构，为基础教育阶段的英语教学带来范式转型的契机。传统课堂在个性化供给、即时反馈与跨文化情境营造上的不足，制约了学生语言能力与思维品质的协同发展。本文以“技术—教学—育人”三维融合为分析框架，在梳理智能技术赋能英语教学的理论逻辑与现实困境的基础上，提出资源重构、素养先行、目标升维、方法创新、证据驱动与评价创新六条实践路径，并以一项初中英语对比实验予以实证检验。研究发现，人工智能融合教学显著提升了学生的听说读写水平、自主学习投入与课堂互动频率，同时增强了教师教学干预的精准性；对于中西部资源薄弱地区，智能技术有助于弥补师资与优质资源分布的落差，成为区域教育公平的新杠杆。文章最后从样本拓展、周期延长与场景细化三个方向指出研究局限与未来进路。

关键词：人工智能；基础教育；英语教学；教学模式；教育数字化

Research on Model Reconstruction and Competence Cultivation in Basic Education English Teaching in the AI Era

Jianfang Zhang
Jining Normal University,Ulanqab,Inner Mongolia 012000,China

Abstract: With the deepening of the national educational digitalization strategy, artificial intelligence is shifting from a technical aid to a driver of pedagogical reconstruction, offering a paradigm shift for English language teaching in basic education. The limitations of traditional classrooms in personalized provision, instant feedback and cross-cultural contextualization constrain the coordinated development of students’ language ability and thinking quality. Adopting a three-dimensional “technology–pedagogy–education” framework, this paper examines the theoretical logic and practical challenges of AI-enabled English teaching, proposes six pathways—resource reconfiguration, literacy-first, goal upgrading, method innovation, evidence-driven instruction and evaluation innovation—and validates them through a comparative experiment. Results show that AI-integrated teaching significantly improves students’ language skills, autonomous learning engagement and classroom interaction, while enhancing teachers’ precision in intervention, thus serving as a new lever for regional educational equity in resource-scarce areas. Finally, the paper points out its research limitations and future directions in three respects—sample expansion, cycle extension and scenario refinement.

Keywords: Artificial intelligence; Basic education; English language teaching; Teaching model; Educational digitalization

0 引言

教育数字化已上升为国家战略，从“教育信息化2.0行动计划”到“国家教育数字化战略行动”，技术进入教学的政策语境日益清晰[1-2]。在此背景下，人工智能、虚拟现实与增强现实等技术不再是课堂上的演示工具，而逐步成为重塑教学关系、重

构学习经验的能动要素[3]。基础教育阶段的英语学习长期受制于班额大、个体差异强、情境输入稀缺等结构性矛盾，学生高频互动、即时反馈与真实文化语境的需求难以由传统讲授充分满足[4]。生成式人工智能等新工具既为个性化学习与即时评测提供了前所未有的可能，也带来了认知外包、思维惰性等新的教育风险[5-6]。如何在“育人导向”的前提下，把技术优势转化为可落地、可评估的教学改进，成为当前英语教学改革的关键命题[7-8]。需要看到，技术进入课堂并非简单的“加法”，它要求教师重新理解“教什么、怎么教、谁来评”，也要求学生从被动接受者转向主动的意义建构者；脱离这一关系重构的技术应用，很难产生实质性的育人增量。基于此，本文整合国内外相关研究与本土政策语境，系统分析人工智能融合英语教学的理论依据、现实短板与实践路径，并以一项对比实验检验其成效，尝试在“国际经验—本土问题—实证检验”的链条上，为区域英语教学的高质量发展提供参照。

1 人工智能赋能基础教育的理论依据

1.1 智能技术赋能教学的核心逻辑

智能技术的教育价值不在于“替代教师”，而在于把“以教师为中心”的单向传递重构为“以学生为中心”的交互式、沉浸式学习环境[9]。游戏化机制借助积分、徽章与排行榜等外在激励，提升学习者的内在动机与持续参与；自适应系统依据学习行为数据动态调整内容难度与推送节奏，使个别化教学从理念走向常态；智能评测则在语音、写作与阅读等维度提供近乎即时的反馈[10]。三种路径并不彼此排斥，能否奏效，关键在于是否与具体的教学目标、学科特征和认知规律相匹配，而非技术本身的先进程度。进一步看，这种重构的深层意义在于“赋权”：技术把教师从重复的批改、统计与基础讲解中部分解放出来，使其能把更多精力投入情境设计、价值引导与高阶思维培养；也把学生从整齐划一的学习节奏中释放出来，使其可以按自身步调获得支架与反馈。说到底，智能技术是否正当，最终要由它是否促进了“人的发展”来检验，而非由设备的先进程度来证明。

1.2 基础教育英语教学的智能适配性

语言学习天然依赖高频互动、情境化输入与即时纠偏，这与人工智能的语音识别、自然语言处理与自适应推送能力高度契合[11]。义务教育英语课程标准强调语言能力、文化意识、思维品质与学习能力的协同发展，而基础教育阶段正是学习者语言图式与跨文化认知形成的关键期。智能技术在此可以充当“认知支架”，把抽象的语法规则、遥远的文化语境转化为可感知、可操作的学习任务，从而缩小“统一化供给”与“差异化需求”之间的落差。以语音练习为例，传统课堂难以为每位学生提供充足的开口机会和针对性纠音，语音识别引擎却可在课后为每个学生生成发音诊断报告，使“开口难、纠音难”得到技术性缓解；以文化教学为例，虚拟现实可让学生“走进”英语国家的日常场景，在沉浸体验中理解语言背后的生活方式与价值秩序，这远比静态的图片讲解更具代入感。

1.3 AI 赋能的育人逻辑：从语言训练到综合素养

英语教育的目标不应止于交际技能的训练，更应指向品格涵养与思维能力的培育。课程标准倡导在真实情境中培养学生运用语言理解意义、表达观点、参与社会交往的能力，文化教学也应从单一聚焦英语国家文化，转向关注文化的多样性、流动性与互鉴性，发展学生的跨文化理解与批判意识，而非以“本族语者标准”为唯一标尺[4, 8]。在此意义上，人工智能进入教学不仅是手段的升级，更是育人目标的升维——它使大规模因材施教与素养导向的评价成为可能。更重要的是，当技术把机械训练

外包之后，课堂时间被腾出来，正好用于那些机器难以替代的活动：辩论、共创、反思与价值澄清。可以说，智能技术越是高效地处理“低阶”任务，教师就越应把“高阶”的育人空间守住、做厚，这正是技术介入与育人升维之间应有的张力与平衡。

2 人工智能赋能基础教育英语教学的现存问题

2.1 技术悬浮：工具与目标的脱节

实践中最突出的偏差是“为用而用”：智能设备与平台被当作展示性道具，未能真正嵌入教学设计的内核[12]。部分课堂停留于技术堆砌与流程炫技，忽视“学生为何学、如何学得深入”这一根本问题，使技术沦为表层装饰而非学习支架，甚至出现“有技术无教学”的空心化现象。

2.2 教师数字素养短板：从“会用”到“善用”的鸿沟

智能技术的教育转化，最终取决于教师的专业判断。教师需具备信息获取、鉴别筛选、加工表达与整合教学四重素养[13]。但现实中，不少教师缺乏主动获取前沿资源（如开放语言数据库、外文语料）的习惯，也缺少在海量信息中批判性筛选并依据学生身心发展规律适配内容的能力，导致先进工具难以转化为有效的教学设计[13]。这一短板在县域及中西部学校尤为明显：教师日常教学负担重，难以抽身参加系统的数字素养培训；又缺少校本教研共同体，个体摸索往往止于浅层操作。破解之道不在于要求每位教师都成为技术专家，而在于建立“骨干先行、同伴互助、平台支撑”的校本支持体系，让技术能力在真实教学情境中通过协作而生长。

2.3 学生主体性弱化与依赖风险

以生成式人工智能为代表的工具，虽能在写作构思、口语陪练与答疑解惑上提供即时支持，但其输出可靠性、文化适应性与引发过度依赖的风险同样突出。若缺少必要的引导与边界，学生易把思考“外包”给机器，出现学习浅层化、思维惰性化与原创力弱化等问题，与素养导向的育人目标背道而驰。对此，教学端需要建立清晰的“使用契约”：明确哪些任务允许借助人工智能、哪些必须独立完成，并把“人机协作中的批判性核验”本身设为一项学习能力。唯有让学生既会用工具、又不被工具定义，技术才真正服务于人的成长而非相反。

2.4 场景固化：课型与素养目标缺少差异化适配

听说、读写、文化体验等不同课型，以及语言能力、思维品质、文化意识等不同素养目标，对技术的需求并不相同。但许多教学仍套用同一套“技术模板”，把智能工具简单平移到所有环节，使技术应用与英语学科本体脱节，难以释放应有的教学效能。例如，听说课更依赖语音识别与情境模拟，读写课更依赖智能评阅与语料检索，文化体验课更依赖虚拟现实与数字博物馆[14]；若不加区分地“一刀切”，技术非但不能增效，反而增加师生的认知负荷。因此，技术配置必须回到“课型—目标—活动”的具体逻辑，在恰当处用恰当的工具。

3 人工智能赋能基础教育英语教学的实践路径

3.1 资源重构：显性—隐性融合的智能课程资源

英语课程资源既包括教材、互动平台、文化素材等显性资源，也包括教学方法、教师经验、学生学习体验及其中蕴含的价值观等隐性资源，二者协同开发方能支撑学生全面发展。资源建设涉及教育主管部门、学校、教师、学生、家长与社会组织等多方主体，应在分工明确、聚焦重点的基础上制定长期规划，把最契合基础教育实际、最具育人价值的资源优先数字化、智能化。在实践层面，可依托区域教研共同体建设“共建共享”的资源池：由骨干教师牵头积累优质课件、听说素材与评价量规，再以平台分发至薄弱学校，形成“开发—使用—反馈—迭代”的活水循环。同时应建立资源准入与版

权审核机制，避免低质内容借技术之名混入课堂，确保智能资源库始终服务于明确的育人目标。

3.2 素养先行：师生人工智能素养同步提升

教师应具备借助互联网与语言数据库保持教学内容前沿性的获取能力、在海量信息中批判性筛选适配内容的能力、借助多媒体编辑呈现内容的能力，以及用系统方法将资源优化组合的教学能力[13]。学生也需在信息社会适应力、数字生存技能、网络伦理与信息安全意识等方面同步发展，形成“人主机辅、人机协同”的健康数字素养结构。提升师生素养，宜采取“分层培训+嵌入式教研”的路径：对新教师侧重工具操作与课堂整合，对骨干教师侧重数据驱动教学与资源创生，对全体学生则把数字素养融入日常任务而非另起炉灶。当素养提升嵌入真实教学情境，技术才不会停留在“演示秀”，而能转化为常态化的教学生产力。

3.3 目标升维：由语言训练走向素养与思维培育

教学目标应从“学会生存英语”拓展为“学会用语言交流思想、情感与知识”，从语法词汇的讲解延伸到思维风格、文化认知与社会理解的培养。文化教学应超越对英语国家文化的单向强调，引导学生尊重多元文化背景下的共同伦理与行为规范，培育跨文化互鉴而非单向模仿的能力。在课堂操作上，可围绕“我与自我、我与社会、我与自然”等主题设计项目式任务，让学生在完成调研、表达与反思的过程中，既锻炼语言，也发展批判性思维与社会责任感——这正是素养导向教学区别于知识灌输的关键所在。

3.4 方法创新：“线上+线下”融合的智能化教学

依托智能技术，教师可构建混合式教学，运用多媒体与学习分析工具打造翻转课堂与多样化情境，在夯实听说读写基础能力的同时，同步提升学生传递信息、理解意义与表达观点的能力[15]。个性化、模块化与超文本化的学习组织，使不同认知风格的学生都能找到适配的进阶路径[16]。以翻转课堂为例：课前学生借助微课与自适应练习完成语言输入与基础操练，课堂时间则用于讨论、展示与深度加工，从而把宝贵的面对面互动留给高阶思维；教师依据平台预习数据，精准定位共性难点，实现“以学定教”。技术并非对传统课堂的替代，而是对教学设计、学习体验与评价方式的扩容与提质。

3.5 证据驱动：数据闭环优化教学决策

智能平台能够全程记录课时投入、自学时长、平台使用频率、任务完成率、作业提交及时性与反馈响应时间等行为数据，并据此生成可视化学习画像。教师可借助这些数据实施精准干预与分层指导，使教学改进从“凭经验”走向“凭证据”，形成“采集—分析—反馈—优化”的持续闭环，显著提升干预的针对性与时效性。

3.6 评价创新：素养导向的多元评价

技术进入评价，落脚点之一在于评价方式的变革。传统英语教学评价往往偏重终结性测验与标准答案，难以刻画学生的思维过程、合作表现与文化理解。智能平台可采集课堂发言、协作贡献、项目作品等多模态证据，支撑“过程性评价+表现性评价+增值评价”的复合框架。例如，把学生的跨文化反思日志、小组展示视频纳入评价档案，可更立体地反映其素养发展；而对同一学生前后测的增值分析，则能剥离生源差异，客观衡量教学本身带来的进步。评价的转型，本质上是在回答“培养什么人、怎样培养人”这一根本问题。

4 人工智能赋能基础教育的教学价值

为检验上述路径的实效，研究以乌兰察布市两所中学初一年级学生为对象，设置实验组（融合人工智能与信息技术的英语教学：智能语音陪练、自适应练习、翻转课堂与线上+线下混合）与对照组（传统讲授、纸介质教材与课堂练习），开展教学对

比实验，并在前测—后测中采集多维数据。

4.1 语言应用与自主学习能力的提升

在听说读写四项技能上，实验组进步显著优于对照组。听力成绩实验组由前测71.25分升至后测84.25分（提升13分），对照组仅由66.25分升至70.5分（提升4.25分）；口语成绩实验组由71.25分升至83.75分（提升12.5分），对照组由66.25分升至68.75分（提升2.5分）。实验组课时投入平均达16.2小时，高于对照组的12.0小时；自学时长平均为10.8小时，对照组仅为7.3小时，显示技术融合对语言训练与自主学习投入具有明显拉动效应。其中，实验组在口语维度的优势尤为突出，这与智能陪练提供的“高频、低焦虑”开口机会直接相关——传统课堂中每位学生每节课的发言时长极为有限，而人机对话可在课后无限延展练习时长，从而有效弥补了口语训练机会的不足。

4.2 课堂互动性与学习投入度的增强

在综合素养维度，实验组思维能力由69.5分升至83.5分（对照组由66.5分升至70.25分，仅提升3.75分）；信息加工、学习态度与合作能力各维度均显著提升且增幅远超对照组。课堂参与方面，实验组参与得分由63.33分升至85.33分（提升22分），互动频率由58.33分升至77.67分（提升19.33分），而对照组互动频率仅提升2.5分，表明智能技术显著激发了学生的课堂参与热情与师生、生生互动。这一结果的启示在于：技术对“参与度”的撬动，并非来自设备本身，而来自它为每个学生提供了“被看见、被回应”的学习机会——当智能平台的即时反馈与评价激励覆盖到以往课堂中被忽略的沉默者，整体互动氛围便随之改善。

4.3 教师教学质量提升与区域教育公平促进

教师观察显示，实验组在学习主动性、思维深度、合作参与、教师反馈与教学质量等维度均显著优于对照组；学习主动性由75分升至80分（对照组仅由68分升至70分，提升2分），思维深度由80分升至85分。同时，实验组任务完成率（88%—92%）、作业提交及时性（92%—97%）、反馈响应时间（10—13小时，对照组为14—16小时）均优于对照组。对于乌兰察布等内陆、资源相对薄弱地区，智能技术与网络资源的引入，恰可弥补师资与优质资源分布不均的短板，成为以数字化转型助推区域基础教育公平与质量提升的重要切入点。当然，技术促进公平的前提是“可用、会用、用得好”：若仅有硬件而缺乏师资培训与常态化应用机制，数字鸿沟反而可能被技术落差所放大，因此区域推进必须同步配套教师支持与运维保障。

5 结论与展望

本文系统探讨了人工智能融合基础教育英语教学的创新模式，指出其价值不仅在工具层面的效率提升，更在于推动“以学生为中心”的教学关系重构与素养导向的育人目标升维。实证部分通过对实验组与对照组在多维度上的对比，验证了智能技术在学习动机、课堂参与与学习成效方面的正向效应。研究亦有局限：样本规模偏小、实验周期有限、部分变量控制不足。未来可在扩大样本、延长周期、细化技术应用情境（如按课型与素养目标差异化配置）等方面继续深化，并进一步探索生成式人工智能在保障学术诚信前提下的合规使用路径。从更宏观的视角看，人工智能进入英语教学不应被理解为一场“设备竞赛”，而应被纳入学校整体育人体系的重构之中——它需要课程标准的引领、教师素养的支撑、评价制度的配套与区域政策的协同。唯有如此，技术才能真正从“锦上添花”走向“雪中送炭”，让每一个地区、每一间教室里的学生，都能平等地享有更优质、更有温度的英语学习体验。

参考文献

[1] 教育部. 教育信息化2.0行动计划[Z]. 北京: 教育部, 2018.

[2] 顾小清, 胡艺龄, 张治. 教育数字化转型的内涵、路径与挑战[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2022, 40(1): 1-12.

[3] 黄荣怀. 人工智能与教育: 迈向智能时代的教育变革[J]. 中国远程教育, 2019(5): 5-11.

[4] 教育部. 义务教育英语课程标准(2022年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.

[5] Hockly N. Artificial intelligence in English language teaching: The good, the bad and the ugly[J]. RELC Journal, 2023, 54(2): 445-451.

[6] Ulla M B, Perales W F, Busbus S O. "To generate or stop generating response": Exploring EFL teachers' perspectives on ChatGPT in English language teaching in Thailand[J]. Learning: Research and Practice, 2023, 9(2): 168-182.

[7] 王蔷, 钱小芳. 指向核心素养的英语学习活动观: 理念与方法[J]. 课程·教材·教法, 2021, 41(5): 92-98.

[8] 文秋芳. 人工智能时代外语教育: 机遇、挑战与对策[J]. 外语界, 2023(1): 2-10.

[9] 祝智庭, 彭红超. 智能教育: 引领教育信息化的创变[J]. 电化教育研究, 2020, 41(1): 5-14.

[10] Wulantari N P, Rachman A, Sari A M N, et al. The role of gamification in English language teaching: A literature review[J]. Journal on Education, 2023, 6(1): 2847-2856.

[11] Crompton H, Edmett A, Ichaporia N, et al. AI and English language teaching: Affordances and challenges[J]. British Journal of Educational Technology, 2024, 55(6): 2503-2529.

[12] Murray N, Liddicoat A J, Zhen G, et al. Constraints on innovation in English language teaching in hinterland regions of China[J]. Language Teaching Research, 2023, 27(5): 1246-1267.

[13] 陈坚林, 马牧青. 大数据时代外语教师信息素养框架研究[J]. 外语电化教学, 2021(1): 3-10.

[14] Annamalai N, Uthayakumaran A, Zyoud S H. High school teachers' perception of AR and VR in English language teaching and learning activities: A developing country perspective[J]. Education and Information Technologies, 2023, 28(3): 3117-3143.

[15] Tarrayo V N, Paz R M O, Gepila E C. The shift to flexible learning amidst the pandemic: the case of English language teachers in a Philippine state university[J]. Innovation in Language Learning and Teaching, 2023, 17(1): 130-143.

[16] 胡壮麟. 大学英语教学的个性化、协作化、模块化和超文本化[J]. 外语教学与研究, 2004(5): 345-350.

作者简介: 张建芳 (1983-), 女, 汉族, 内蒙古乌兰察布人, 硕士, 副教授, 从事英语教学、英语语言学研究及教师发展。

Copyright © 2026 by author(s) and Quest Press Limited.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

教师教学研究与实践
❖教学研究❖

Teacher Teaching Research and Practice
CODEN:JJYYAG
ISSN 3080-8081(P) ISSN 3080-809X(O)

https://doi.org/10.66106/jjyyag.20260202



未来社区智能楼宇场景驱动下电梯维保实训教学数字化路径研究

章敏
浙江开放大学余杭学院，浙江杭州，311122

摘要：未来社区智能楼宇的规模化建设，使电梯维保从单一的机械电气检修转向融合物联网监测、数据分析和远程诊断的智能运维。电梯维保实训教学长期受制于“高投入、高损耗、高风险，难实施、难观摩、难再现”的结构性矛盾，在智能楼宇场景面前进一步暴露为实训目标与运维需求错位、实训内容与真实任务脱节、实训评价与综合能力生成分离三重困境。本文以情境学习理论、具身认知理论和学习分析理论为分析框架，探讨未来社区智能楼宇场景驱动下职业院校电梯维保实训教学数字化的建构逻辑与实施路径。研究认为，实训教学数字化需要完成三个转变：实训目标从单项操作达标转向智能运维能力生成、实训内容从验证性保养项目转向楼宇场景服务任务、实训评价从规范性判断转向数据驱动的素养图谱评估。核心逻辑包括场景驱动逻辑、虚实融合逻辑和数据赋能逻辑，三者相互支撑，构成“场景识别—虚实进阶—数据反馈”的建构框架。在此基础上，提出实训内容场景化重构、数字孪生实训平台建设、双导师协同教学和数据驱动评价改革四条实施路径，为职业院校电梯维保专业服务未来社区建设提供可参照的分析工具。

关键词：未来社区；智能楼宇；电梯维保；实训教学；数字化

Research on the Digitalization Path of Practical Training Teaching for Elevator Maintenance in Secondary Vocational Schools Driven by Smart Building Scenarios in Future Communities

Min Zhang
Yuhang College of Zhejiang Open University, Hangzhou Zhejiang 311122,China

Abstract: The large-scale construction of smart buildings in future communities is transforming elevator maintenance from isolated mechanical and electrical inspection toward intelligent operation and maintenance integrated with IoT monitoring, data analysis, and remote diagnosis. Practical training teaching for elevator maintenance in secondary vocational schools has long been constrained by the structural contradictions of “high investment, high loss, high risk, and difficulty in implementation, observation, and reproduction.” In the context of smart building scenarios, these constraints are further exposed as a triple dilemma: the misalignment between training objectives and operation and maintenance requirements, the disconnection between training content and real-world tasks, and the separation between training evaluation and the generation of comprehensive competence. Adopting situated learning theory, embodied cognition theory, and learning analytics theory as the analytical framework, this paper explores the construction logic and implementation paths for the digitalization of practical training teaching for elevator maintenance in secondary vocational schools driven by smart building scenarios in future communities. The study argues that the digitalization of practical training teaching requires three transformations: training objectives shifting from single-operation proficiency to intelligent operation and maintenance

competence generation, training content shifting from verification-based maintenance projects to building-scenario service tasks, and training evaluation shifting from normative judgment to data-driven competence mapping assessment. The core logic comprises scenario-driven logic, virtual-physical integration logic, and data empowerment logic, which mutually support one another to form a construction framework of "scenario identification — virtual-physical progression — data feedback." On this basis, four implementation paths are proposed: scenario-based reconstruction of training content, construction of digital twin training platforms, dual-mentor collaborative teaching, and data-driven evaluation reform, providing a referable analytical tool for the elevator maintenance specialty in secondary vocational schools serving future community construction.

Keywords: future community; smart building; elevator maintenance; practical training teaching; digitalization

0 引言

未来社区建设将智能楼宇运维纳入社区公共服务的基础架构。浙江省全域推进未来社区建设的政策框架，要求突出人本化、生态化、数字化，在九大场景中落实智能设施的全生命周期管理[1]。电梯作为智能楼宇中垂直交通的核心设备，其运维形态正在从“故障后维修”和“定期保养”向“状态监测—异常预警—预测性维护”转变。这一转变对职业院校电梯维保技能人才提出了新的能力要求：不仅要会操作，还要能读懂运行数据；不仅要能排除故障，还要能在楼宇系统的整体语境中判断故障的影响范围与处置优先级。然而，职业院校电梯维保实训教学长期受制于“三高三难”的结构性矛盾——设备投入高、损耗高、风险高，复杂故障难实施、内部过程难观摩、动态场景难再现[2]。在智能楼宇场景面前，这一矛盾进一步表现为三重错位：实训目标停留于单项操作技能的达标，与智能运维所需的系统判断能力之间存在落差；实训内容以验证性保养项目为主，与真实楼宇中多因素交织的故障情境相去甚远；实训评价以操作规范性为尺度，难以捕捉学生在数据解读、策略调整和协作处置中表现出的综合素养。有研究指出，职业院校电梯专业课程存在实训场地与设备受限、分组教学效率不高、教学资源匮乏等突出问题[3]。数字技术的发展为破解上述矛盾提供了可行路径。虚拟现实技术已被应用于电梯限速器校验等高危培训环节，以低成本、高安全的方式还原校验流程[4]。数字孪生技术通过构建物理设备与虚拟模型之间的双向映射，支持学生在参数调整中观察设备状态变化，使控制逻辑从“看不见、摸不着”变为可观察、可交互的对象[5]。有研究将数字孪生系统与故障诊断训练相结合，实验组故障排查时间缩短58.4%，首次定位准确率达到82.0%[6]。这些探索表明，数字化手段在电梯实训领域已具备技术可行性，但多数研究聚焦于单项技术的教学嵌入，尚未从未来社区智能楼宇场景的整体需求出发，讨论实训教学数字化的系统逻辑与建构路径。本文试图回答的核心问题是：未来社区智能楼宇场景驱动下，职业院校电梯维保实训教学数字化的建构逻辑是什么？其实现路径有哪些？对这一问题的回答，以情境学习理论、具身认知理论和学习分析理论为分析框架，从场景驱动、虚实融合和数据赋能三个维度进行解释性建构。

1 智能楼宇场景与实训教学数字化内涵界定

1.1 核心概念界定

未来社区智能楼宇场景，是指未来社区中以物联网、建筑设备监控系统和电梯安全监测平台为技术支撑，由电梯运行监测、故障预警、困人救援、能耗管理和维保调度等环节共同构成的典型运维情境。其核心特征在于：电梯不再是孤立的机电设备，而是嵌入楼宇信息物理系统之中的智能节点。维保人员面对的不只是“电梯出了什么故障”，而是“楼宇系统中哪个环节的异常导致了电梯运行状态的变化”。这一特征要求维保技能人才具备跨系统的数据解读能力、基于状态的判断能力和多主体协同的处置能力。电梯维保实训教学数字化，是指以数字技术为支撑，对实训教学的目标定位、内容组织、实施方式和评价方式进行系统性改造，使学生在接近智能楼宇真实运维情境的条件下形成综合职业能力。其核心不在于用虚拟操作替代真实操

作，而在于通过虚实之间的有序衔接，解决传统实训中“看不见、进不去、动不得、难再现”的教学盲区[2]。

1.2 理论基础

情境学习理论为实训教学的场景对接提供了依据。莱夫和温格指出，学习是通过参与实践共同体获得合法边缘性参与的过程[7]。在智能楼宇场景中，学生需要以“准维保员”的身份进入楼宇运维的实践共同体，在完成预警响应、故障排查和协同处置任务的过程中，逐步从边缘参与者走向核心行动者。数字技术的作用在于，它能够在学生进入真实楼宇之前，为其提供一个可反复试错、可暂停观察的“前置实践情境”，降低边缘性参与的风险门槛。具身认知理论为虚实融合的实训设计提供了依据。电梯维保中的许多判断依赖身体经验——通过轿厢运行的振动感、门机开合的节奏感和曳引机声响的细微变化来识别异常。这些经验难以通过文本讲授获得，需要在操作中积累。具身认知强调认知是身体与环境交互的产物，虚拟仿真和数字孪生系统虽然不能完全替代真实的身体感知，但可以通过力反馈、三维可视化和多模态提示，为学生提供接近真实的感知训练，为进入实体设备操作做好具身准备[6]。学习分析理论为实训评价的精准化提供了依据。学习分析通过对学习过程数据的采集、建模和反馈，揭示行为模式与能力发展之间的关系。在电梯维保实训中，学生在数字孪生系统上的操作序列、故障假设的提出与修正、处置方案的选择等，都可以被记录和分析，为评价从“结果判断”走向“过程诊断”提供数据基础[8]。

1.3 基本特征

智能楼宇场景驱动的实训教学数字化，具有三个基本特征。第一，场景的嵌入性。实训内容不是从电梯设备本身出发，而是从楼宇运维的真实任务出发，将电梯维保置于“预警—响应—处置—复盘”的完整工作流中。第二，虚实的递进性。数字化不是取消实体操作，而是按照“虚拟认知—虚实联调—实境操作”的次序，使虚拟经验为实体操作服务。第三，评价的过程性。评价数据来源于学生在虚实任务中的操作轨迹和决策过程，而非仅凭最终结果赋分。

2 职业院校电梯维保实训教学的现实困境

2.1 实训目标与智能运维需求的结构性错位

当前职业院校电梯维保实训的目标通常表述为“掌握电梯各部件的保养规程”“能够完成常见故障的排除”，其参照系是设备的保养周期表和故障代码表。这一目标定位在传统维保模式下具有合理性，但在智能楼宇场景中暴露出明显的局限。智能运维要求维保人员能够从楼宇监测平台的数据变化中识别电梯的劣化趋势，能够在困人救援中同时协调物业、家属和维保单位，能够在处置后对故障根因作出可追溯的分析。这些能力不是保养规程的简单延伸，而是需要在系统层面进行判断和决策的综合素养。有研究指出，当前电梯专业核心课程存在教学内容滞后于行业智能化转型的问题，难以满足“智能运维+绿色技术”复合型人才的需求[9]。

2.2 实训内容与真实工作任务的系统性脱节

电梯维保的许多关键操作发生在井道、轿顶和底坑之中，学生难以在设备运行状态下近距离观摩内部机构的动作过程。传统实训只能将这些内容压缩为“停机状态下的部件识别”或“故障代码的读取与复位”，真实的故障情境——如门锁回路间歇性断开、曳引钢丝绳张力不均引起的异常振动——在实训室中很难稳定复现。虚拟仿真技术的引入在一定程度上缓解了这一矛盾，但已有的虚拟实训往往停留在“单项操作模拟”层面，缺乏与楼宇运维工作流的一体化设计[10]。学生可以在虚拟系统中完成一次门系统调试，却未必理解这次调试在楼宇整体运行中处于什么位置、为什么要在这个时间点做、做完之后如何验证效果。

2.3 实训评价与综合能力生成的过程性分离

电梯维保实训的评价长期以“操作是否规范”和“结果是否正确”为主要尺度。这一尺度能够有效衡量学生的动作标准化程度，却难以捕捉维保工作中更具职业价值的方面：学生在面对模糊故障现象时如何提出假设、如何设计排查路径、如何在多

任务并行时分配注意力。传统评价依赖教师现场观察，受限于师生比和观察连续性，过程信息大量流失。数字化系统本可以为过程评价提供数据基础，但如果仅仅将“操作步骤计时”和“结果自动判分”等同于数字化评价，则不过是将纸笔考试的评分逻辑移植到屏幕上，并未触及综合能力评价的核心。

3 实训教学数字化的逻辑建构

3.1 场景驱动逻辑与实训目标的系统转向

场景驱动逻辑的核心，是将实训目标的参照系从“设备保养规程”转向“楼宇运维任务”。这不是否定规程的价值，而是将规程置于任务语境之中重新定位。在智能楼宇场景中，一次电梯保养不是按周期表逐项打勾的孤立事件，而是在楼宇运行数据提示某部件劣化趋势之后的有针对性干预。因此，实训目标需要从“会做保养”扩展到“会读数据、会判断劣化、会安排处置优先级”。场景驱动的基本路径是“从运维任务到能力需求，从能力需求到实训目标”。以“电梯困人应急救援”这一典型楼宇运维任务为例，完成该任务所需的能力包括：识别困人信号的来源与可信度、判断轿厢位置与被困人员状态、选择安全高效的救援方式、在救援过程中保持与物业和被困人员的有效沟通、事后完成事件记录与根因分析。这些能力对应到实训目标中，就不再是单一的“盘车操作”或“松闸操作”，而是以救援任务为载体的综合能力训练。智能楼宇场景为这种综合训练提供了天然的整合框架。

3.2 虚实融合逻辑与实训内容的进阶组织

虚实融合逻辑的核心，是按照“虚拟认知—虚实联调—实境操作”的次序组织实训内容，使数字技术承担其在传统实训中无法承担的功能，而不是简单替代真实设备[6]。

（1）虚拟认知阶段，学生在数字孪生系统中完成电梯结构认知、故障现象观察和排查路径推演。数字孪生系统的价值在于，它可以将井道内部的机械动作、控制信号的流向和系统状态的时序变化以可视化方式呈现，使学生在进入实体设备之前，已经对“正在发生什么”建立清晰的认知模型。这一阶段的功能定位是“降低认知负荷”，而非“替代动手”。

（2）虚实联调阶段，学生将虚拟系统中形成的排查方案在实物台架或半实物仿真设备上进行验证。此时数字孪生系统继续运行，与实物设备保持数据关联，学生可以对照虚拟端的预期状态与实物端的实际响应，在差异中修正判断。

（3）实境操作阶段，学生在真实电梯设备上完成保养和故障处置，数字孪生系统转为“伴随记录”角色，采集操作数据供课后复盘。三个阶段不是线性通过的关系，而是根据任务复杂度和学生水平进行弹性组合。有研究提出的“数字孪生三阶教学法”与这一思路在结构上相通，其关键在于虚实之间的“联调”环节——没有这一环节，虚拟经验与实体操作之间仍然存在难以跨越的鸿沟[6]。

3.3 数据赋能逻辑与实训评价的过程嵌入

数据赋能逻辑的核心，是将评价从“结果赋分”转向“过程诊断”，使评价数据真正服务于能力改进。电梯维保实训中值得记录的过程数据至少包括四类：故障排查路径（学生尝试了哪些假设、以什么顺序排除）、虚实比对行为（虚拟预期与实体观察出现差异时如何调整）、安全行为序列（进入井道前的锁闭、验证和防护动作是否完整）、协作沟通节点（在救援或复杂处置中与团队成员的信息传递）。数据赋能的关键不在于“采集了多少数据”，而在于数据能否回答教学问题。学习分析的理论价值在于将行为数据映射到能力维度上，形成可解释的素养图谱。例如，学生在多次任务中反复出现“跳过验证步骤直接操作”的行为模式，指向的不是知识点缺失，而是安全规范内化不足；学生在虚实比对中频繁出现“忽略虚拟预警信号”的倾向，指向的是数据敏感性和系统判断能力的薄弱[5]。评价反馈由此从“得分高低”变为“哪些能力维度需要什么类型的后续训练”。

4 实训教学数字化的路径探索

4.1 实训内容场景化重构

实训内容重构应围绕智能楼宇运维的典型任务链展开，形成“监测预警—响应处置—复盘改进”的项目序列。在监测预警环节，设计“电梯运行数据判读与劣化趋势识别”项目，学生面对来自楼宇监测平台的脱敏运行数据，学习识别异常模式并判断是否需要介入。在响应处置环节，设计“困人救援协同”“门系统故障排查”“曳引异常诊断”等项目，每个项目包含真实任务中固有的约束条件——时间压力、信息不完整、多主体沟通。在复盘改进环节，设计“故障根因分析与维保建议”项目，要求学生基于处置记录提出预防性措施。项目设计应遵循“任务逻辑完整、复杂度递进”的原则，初期项目聚焦单一系统的排查，后期项目引入多系统耦合和资源约束条件。有研究在电梯电气实训中运用数字孪生仿真接线系统，使“电路逻辑看不见、摸不着”的教学难题得到缓解，这一经验可以扩展到机械系统和安全回路的教学中[5]。

4.2 数字孪生实训平台的建设与运行

平台建设应围绕“可联调、可记录、可复盘”三个核心功能展开。“可联调”要求虚拟模型与实物设备之间建立数据映射关系，学生在虚拟端的操作能够触发实物端的响应，实物端的状态变化能够回传虚拟端形成对照。“可记录”要求平台能够在不干扰操作的前提下，持续采集操作序列、参数调整和系统响应数据。“可复盘”要求平台支持以时间轴方式回放操作过程，使教师和学生能够在事后审视决策节点。平台建设不必追求一次性覆盖全部电梯型号和全部故障类型。可行的策略是从教学频次高、安全风险大、实体复现困难的项目切入——例如限速器校验、安全回路短接排查、门锁回路故障诊断——在这些项目上优先实现虚实联调，积累教学数据和使用经验后再逐步扩展。已有虚拟仿真实训基地的实践表明，虚拟仿真技术的运用能够打破空间、时间和资金的限制，为实训教学提供更多方式，提高教学效率[10]。

4.3 双导师协同教学的组织实施

电梯维保的智能运维特征，使教学不再可能由单一教师独立完成。学校教师熟悉教学规律和学生认知起点，企业维保工程师掌握真实楼宇中的故障谱系和处置经验，两者需要在项目设计、实施和评价中形成实质协作。双导师协同的操作要点不在于“两人同堂”，而在于分工的清晰和衔接的紧密。在项目设计阶段，企业工程师提供真实故障案例和处置约束条件，学校教师将其转化为可教学的任务结构。在实施阶段，学校教师负责虚拟认知和基础排查阶段的引导，企业工程师负责实境操作和复杂决策阶段的示范与点评。在评价阶段，双方共同审读学生的过程数据，从“教学标准”和“行业标准”两个角度给出反馈。有研究在电梯专业课程中采用专科教师和企业导师相结合的混合式教学，其经验表明，校企双导师的实质性协作是实训质量的关键变量[11]。

4.4 数据驱动评价的闭环改进

评价改革应从“增加数据”转向“用好数据”。首先需要明确评价的能力维度——建议围绕“安全规范执行”“故障诊断推理”“虚实迁移能力”和“协同处置素养”四个维度设计观测指标，使数据采集有明确的指向。其次，建立“任务—数据—反馈”的短周期循环：每个项目结束后，系统生成个体和小组的诊断报告，标明优势行为模式和待改进的决策节点，教师据此调整下一轮项目的难度配置或补充针对性训练。再次，将评价数据用于教学反思，识别是“学生能力不足”还是“项目设计不合理”导致的学习困难，避免将系统性问题归因于个体。数据驱动评价的最终目的不是生成更精细的分数，而是使“教”与“学”的调整都有据可依。

5 结语

未来社区智能楼宇场景驱动下职业院校电梯维保实训教学数字化，回应的是实训教学从“设备操作训练”向“系统运维能力生成”转型的现实需求。场景驱动逻辑确立了实训目标的系统参照，虚实融合逻辑组织了实训内容的进阶次序，数据赋能逻辑将评价嵌入能力生成过程。三条逻辑的共同指向是：数字化不是用虚拟替代真实，而是用虚拟为

真实操作铺设认知阶梯，用数据为能力判断提供过程证据。需要指出的是，这一路径的有效性依赖于三个条件：数字孪生平台与实物设备之间联调功能的可靠实现、双导师协作从“形式配合”走向“实质分工”、评价数据的使用始终服务于教学改进而非行政考核。这些条件的达成，既需要技术投入，也需要教研制度和校企合作机制的同步调整。后续研究可以在具体故障类型的虚实迁移效果、不同水平学生的数字化路径适配等方面展开更细致的实证检验。

参考文献

[1] 浙江省政府办公厅.关于全域推进未来社区建设的指导意见（浙政办发〔2023〕4号）[Z].2023.

[2] 李兴涛,孟繁硕.电梯专业虚拟仿真实训基地的建设方法与路径——以天津市劳动保障技师学院为例[J].天津职业院校联合学报,2024,26(9):71-76.

[3] 中职院校电梯专业课程教学存在的问题及信息化手段的应用[J].中国电梯,2025(7):10-12.

[4] 周叶平,兰清生,汪有韬,等.VR技术在电梯限速器校验培训中的应用前景[J].科技与创新,2023(24):174-176.

[5] 电梯电气一体化实训室：数字孪生领航，智启教学新生态[EB/OL].2025-09-10.

[6] 罗志霄,潘力,邱珍珍,等.电梯教学数字孪生系统设计与应用研究[J].工程技术研究,2025,10(15):174-176.

[7] 莱夫,温格.情境学习：合法的边缘性参与[M].王文静,译.上海:华东师范大学出版社,2004.

[8] 潘海生,等.从外源到内生：市域产教联合体推进区域职业教育高质量发展的逻辑与实现路径[J].成人教育,2025(10):63-69.

[9] 新质生产力视域下电梯专业核心课程“四新三能”改革实践[EB/OL].上海教育出版社,2025.

[10] 冯晓军.中职教育电梯专业数字化教学平台的建设与应用优势[J].中国电梯,2024,35(4):71-74.

[11] 汪发余.基于BOPPPS模型的混合式教学在“电梯维修与保养”课程中的实践研究[J].科技风,2023(12):126-128.

[12] 徐子明,俞思宏,卓哲民.基于数字孪生技术的电梯运行仿真与优化[J].起重运输机械,2024(19):79-83.

作者简介：章敏（1989-），女，汉族，浙江杭州人，本科，讲师，研究方向：中职教育教学。

基金项目：本文系浙江省优质中等职业教育专业群建设项目成果“智能生活场景设计与运维专业群”（编号：2025-04）。

Copyright © 2026 by author(s) and Quest Press Limited.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

教师教学研究与实践
❖经验交流❖

Teacher Teaching Research and Practice
CODEN:JJYYAG
ISSN 3080-8081(P) ISSN 3080-809X(O)

doi https://doi.org/10.66106/jjyyag.20260203

小学语文生活化教学的实施路径与实践研究

曹霞飞
涉县育才小学，河北邯郸，056400

摘要：在新一轮课程改革中，语文课程标准以培养学生核心素养为核心目标。语文源于生活，又服务于生活。生活化教学将课堂知识与学生的日常生活相联结，打破教材与现实生活之间的壁垒，引导学生在生活中感知语言，在观察中积累素材，在体验中表达情感。本文结合小学语文一线教学实践，阐述生活化教学的内涵与教育价值，分析生活化教学实施过程中存在的问题，并从阅读教学、口语交际、习作教学与课后拓展等方面探索可行的实施策略，以期为优化小学语文课堂、激发学生学习兴趣、提升学生语文核心素养提供实践参考。

关键词：小学语文；生活化教学；核心素养；课堂实践

The Research on Implementation Path and Practice of Life-oriented Teaching in Primary School Chinese

Xiafei Cao
Shexian Yucai Primary School, Handan Hebei 056400, China

Abstract: In the new round of curriculum reform, the Chinese curriculum standard takes the cultivation of students' core literacy as the core goal. Chinese language originates from life and serves life. Life-oriented teaching connects classroom knowledge with students' daily life, breaks the barrier between textbooks and real life, helps students perceive language in life, accumulate materials in observation, and express emotions in experience. Combined with the front-line teaching practice of primary school Chinese, this paper expounds the connotation and educational value of life-oriented teaching, analyzes the existing problems in the implementation of life-oriented teaching, and explores feasible implementation strategies from reading teaching, oral communication, composition teaching and after-school expansion. It is hoped to provide practical reference for optimizing primary school Chinese classroom, stimulating students' interest in learning and improving students' Chinese core literacy.

Keywords: Primary School Chinese; Life-oriented Teaching; Core Literacy; Classroom Practice

0 引言

《义务教育语文课程标准（2022年版）》提出，语文是一门学习国家通用语言文字运用的综合性、实践性课程[1-2]。语言文字的运用，离不开真实的生活情境。语文学习不能局限于学校、教室、课本与习题，生活本身就是广阔的语文课堂。语文来源于生活。小学生以形象思维为主，创造力丰富，对于抽象文字、文本情感的理解，高度依赖自身的生活体验。在传统小学语文课堂中，部分教师以教材讲授、字词背诵、习题训练为重点，割裂语文知识与学生日常生活之间的联系。很多学生能够背诵课文、完成试卷，却不懂得在真实场景中灵活运用语言，习作时常出现无话可写、内容空洞、情感虚假等问题[3]。



鲁迅先生说：“是上本没有路，走的人多了，便有了路。”生活化教学，就是把生活资源引入语文课堂，同时把语文学习延伸至课外生活[4]。教师挖掘教材文本蕴含的生活元素，创设贴近学生生活的课堂情境，引导学生观察生活、体验生活，在真实情境中识字、阅读、表达与写作。在新课标背景下，探究小学语文生活化教学的实施路径，能够有效转变课堂教学模式，落实语文实践性的学科特点，激发学生学习语文的内在动力，推动学生语言运用、思维能力、审美创造、文化自信四大核心素养协同发展[5]。



1 小学语文生活化教学的内涵与育人价值

1.1 生活化教学的基本内涵

小学语文生活化教学，是以学生真实生活经验为根基，以教材内容为核心，打通“课堂学习”和“课外生活”的边界，将生活场景、生活现象、生活感悟融入语文教学各个环节的教学模式[6]。生活化教学并不是脱离课本单纯讲生活，而是以生活为桥梁，帮助学生理解文本、积累语言、学会表达。

生活化教学包含两层含义：一是课堂教学生活化，在阅读、口语交际、习作等课堂教学中，结合学生熟悉的生活事例创设情境，唤醒学生已有生活体验，辅助解读文本；二是课外实践生活化，走出教室开展语文实践活动，引导学生在生活里识字、阅读、观察，把课堂学到的语文知识用来解决生活中的实际交流、书写问题，实现“从生活中来，到生活中去”[7]。生活化教学的核心目标，不是单纯提高卷面分数，而是教会学生在生活中学语文、用语文。

1.2 生活化教学在小学语文教学中的育人价值

第一，贴合小学生认知特点，降低语文学习难度。小学阶段学生的思维以直观形象思维为主，对于文字背后的情感、意境理解存在困难。很多课文

里的景物描写、人物情感，如果只依靠教师口头讲解，学生很难共情。生活化教学调动学生亲身经历的生活感受，把抽象文字转化为看得见、感受得到的生活体验，大幅降低理解门槛。例如学习写景课文，学生结合自己看到的四季景色品读词句，更容易体会文字美感。

第二，激发学生语文学习兴趣，改变被动听课的状态。传统讲授式课堂，学生长期处于被动接收知识的位置，容易产生枯燥感。生活化教学选取学生熟悉的家庭、校园、大自然等素材，创设角色扮演、生活分享等活动，让学生成为课堂参与者。当语文和自己的生活息息相关，学生会主动观察、主动思考，学习积极性显著提升。

第三，破解习作教学难点，丰富学生写作素材。习作是小学语文教学的重难点，学生写作空洞、套话多的根源就是缺少生活观察。生活化教学引导学生留心身边小事，记录生活见闻，积累真实的情感体验。学生不再依赖作文模板编造故事，学会写自己真实看到、感受到的内容，作文有真情实感，从根源缓解学生害怕写作文的心理。

第四，落实核心素养，实现学科育人。生活化教学在语言训练之外，同步渗透美育、德育。学生在观察自然中感受美，在记录家庭小事体会亲情，在社会实践中学会沟通。在语言实践的过程中，培养学生良好思维品质，塑造积极的生活态度，实现语文工具性与人文性的统一。

2 小学语文生活化教学现存的突出问题

2.1 教师教学理念存在偏差，生活化设计流于形式

部分教师受到应试思维影响，认为生活化活动占用课堂教学时间，会影响字词、课文知识点讲授，对生活化教学重视不足。还有教师简单理解生活化教学，仅仅在课堂上举一两个生活例子，没有结合教学目标做系统性教学设计。课堂上的生活素材只是点缀，没有和文本知识点深度融合，看起来课堂热闹，但是缺少语言文字训练，生活化教学流于表面形式，难以发挥育人价值。

2.2 生活情境创设脱离学生真实生活，缺乏针对性

在课堂情境创设环节，一些教师选取的生活场景距离学生日常太远，学生缺少相关体验，无法产生情感共鸣。同时，生活化教学的应用不均衡：很多教师只在阅读课简单运用生活化思路，在习作、古诗文、口语交际、识字教学中很少融入生活化设计，没有形成完整的生活化教学体系，教学效果有限。

2.3 生活资源挖掘不足，课内外学习割裂

小学语文教材包含大量贴近学生生活的篇目，涵盖亲情、校园生活、四季景物、劳动、传统文化等内容。但不少教师备课只聚焦文本字面讲解，缺少挖掘文字背后的生活内涵，缺少课外拓展延伸。课堂教学和课外生活相互独立，学生课堂上学到的语文知识，没有机会在生活中练习运用，造成学用脱节。

2.4 评价方式单一，缺少对生活实践能力的评价

当前语文评价依旧以纸笔测试成绩为主要依据，评价重点集中在字词、阅读理解、书面习作得分，忽略学生在生活场景中的语言运用、口头表达、观察能力。单一评价导向，让师生更加重视书面刷题，忽视语文实践，制约生活化教学持续推进。

3 新课标下小学语文生活化教学实施路径

3.1 更新教学理念，系统做好生活化教学设计

教师作为课堂设计者，首先要更新教学理念，认真研读新课标，理解语文实践性特点，把生活化理念融入备课、上课、作业设计全流程[8]。教师可以依托校本教研，观摩生活化优质课例，开展集体备课，结合本班学生年龄特点、生活环境，精心设计教学环节，明确每一处生活素材对应的教学目标，避免生活情境单纯“凑热闹”。所有生活素材、活动设计都要服务于语言文字训练，保证课堂教学不偏离语文本位。

3.2 深挖教材文本，搭建文本内容与生活的桥梁

教材是教学的核心载体，教师要深度挖掘课文内蕴含的生活元素，找到文本与学生生活的契合点。

阅读写景课文《秋天的雨》《春》，课前布置小任务，让学生在上学路上观察秋天的树叶、花朵、气温变化。课堂上，先组织学生分享自己看到的秋景，再回归课文品读优美语句，借助生活感受体会文中意境。学习叙事类课文，引导学生联系自己的校园、家庭经历，体会人物喜怒哀乐，读懂文章主旨。

古诗文教学同样可以融入生活化思路。教学古诗《村居》《四时田园杂兴》，结合学生在乡村、公园见到的田园风光，帮助学生理解诗意，消除古诗文的陌生感，感受古典文字里的生活气息。

3.3 创设生活化课堂情境，丰富课堂语言实践

依托教学内容创设真实、生动的生活化情境，把抽象文字转化为沉浸式体验。

口语交际板块，创设生活化交流场景。例如《介绍我的家人》《分享一件趣事》，模拟日常聊天场景，鼓励学生像生活里一样自由表达，摆脱模板化话术，锻炼真实口语交际能力。

应用文教学，如写留言条、请假条、通知，模拟校园、家庭真实场景，让学生明白这类文体是生活里需要使用的工具，现场书写、互评修改，掌握实用文体写作方法。

阅读课可利用图片、短视频、分角色朗读、情景表演等方式还原场景，引导学生代入人物，在情境中品读语言，训练语感。

3.4 拓展课外生活化语文实践，打通课内外学习

语文学习不能局限在教室，教师设计课外生活化语文实践任务，拓展语文学习空间[9]。

（1）生活观察积累：鼓励学生坚持写观察日记、周记，记录花草变化、家庭小事、校园瞬间，持续积累习作素材；

（2）生活识字实践：引导学生在路牌、店铺招牌、商品包装、公益海报上识字，在生活巩固生字；

（3）生活化阅读：阅读说明书、小故事、绘本，阅读生活类短文；

（4）社会实践活动：结合校园活动、劳动实践，开展采访、分享活动，在真实社交场景锻炼表达。



3.5 革新习作教学，立足生活解决写作难题

习作教学是生活化教学的重点板块。教师改变传统习作命题思路，设计贴近学生生活的开放式题目：《我的一次家务》《路上的小发现》《温暖的一瞬间》等，引导学生写亲身经历。教学中弱化固定写作框架的硬性要求，鼓励写出童真、写出真实感受。作文评价优先看情感是否真实，再修改语句。让学生明白作文就是记录生活，抒发内心感受，不再害怕写作。

3.6 构建多元评价体系，关注学生语文实践能力

改变只依靠试卷分数的评价方式，建立过程性评价与终结性评价结合的多元评价体系[10]。把学生的观察日记、课堂口语表达、生活识字实践、情景交流表现纳入评价范围。关注学生运用语文解决生活问题的能力，引导学生重视生活中的语言实践，推动生活化教学长效开展。

4 教学反思

在生活化教学实践中，教师需要规避两类误区。第一，生活化不等于脱离课本，生活情境、生活案例是教学辅助手段，课堂核心依旧是语言文字训练，不能为了活动热闹，忽略基础知识学习。第二，素材选择要适度，不能无限制堆砌生活素材，造成课堂内容分散，教学效率下降。

生活化教学需要教师持续学习，不断打磨教学设计，结合本班学生情况动态调整教学方案[11]。在今后的教学中，我将持续探索生活化教学策略，不断优化课堂活动，让语文扎根生活，引导学生在生活中感受语文魅力，提升语文核心素养。

5 结语

生活是语文的源头活水。小学语文生活化教学，契合新课标改革方向，符合小学生认知规律。教师通过更新教学理念、挖掘教材生活元素、创设生活化课堂情境、开展课外语文实践、优化习作教学、完善多元评价，能够有效打破传统课堂困境，激发学生语文学习兴趣，提升学生语言运用能力。作为一线小学语文教师，我们要持续探索生活化教学路径，推动语文课堂回归生活、回归实践，发挥语文学科的育人价值，助力学生核心素养持续发展。

参考文献

[1] 中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准（2022年版）[S].北京：北京师范大学出版社，2022.

[2] 李吉林.情境教育理论与实践[M].南京：江苏教育出版社，2020.

[3] 王崧舟.小学语文生活化教学实践研究[M].北京：教育科学出版社，2021.

[4] 张祖庆.新课标背景下小学语文课堂创新教学策略研究[J].基础教育参考，2023(05):45-48.

[5] 刘艳.小学语文生活化教学存在的问题及优化路径[J].中小学教学研究，2022(08):23-25.

[6] 陈丽.基于核心素养构建小学语文生活化课堂[J].语文教学通讯，2022(12):36-38.

[7] 周敏.生活化教学在小学语文阅读课堂中的应用探究[J].基础教育论坛，2023(02):18-20.

[8] 赵文静.小学语文习作教学生活化实践策略探析[J].小学生教学，2022(30):56-57.

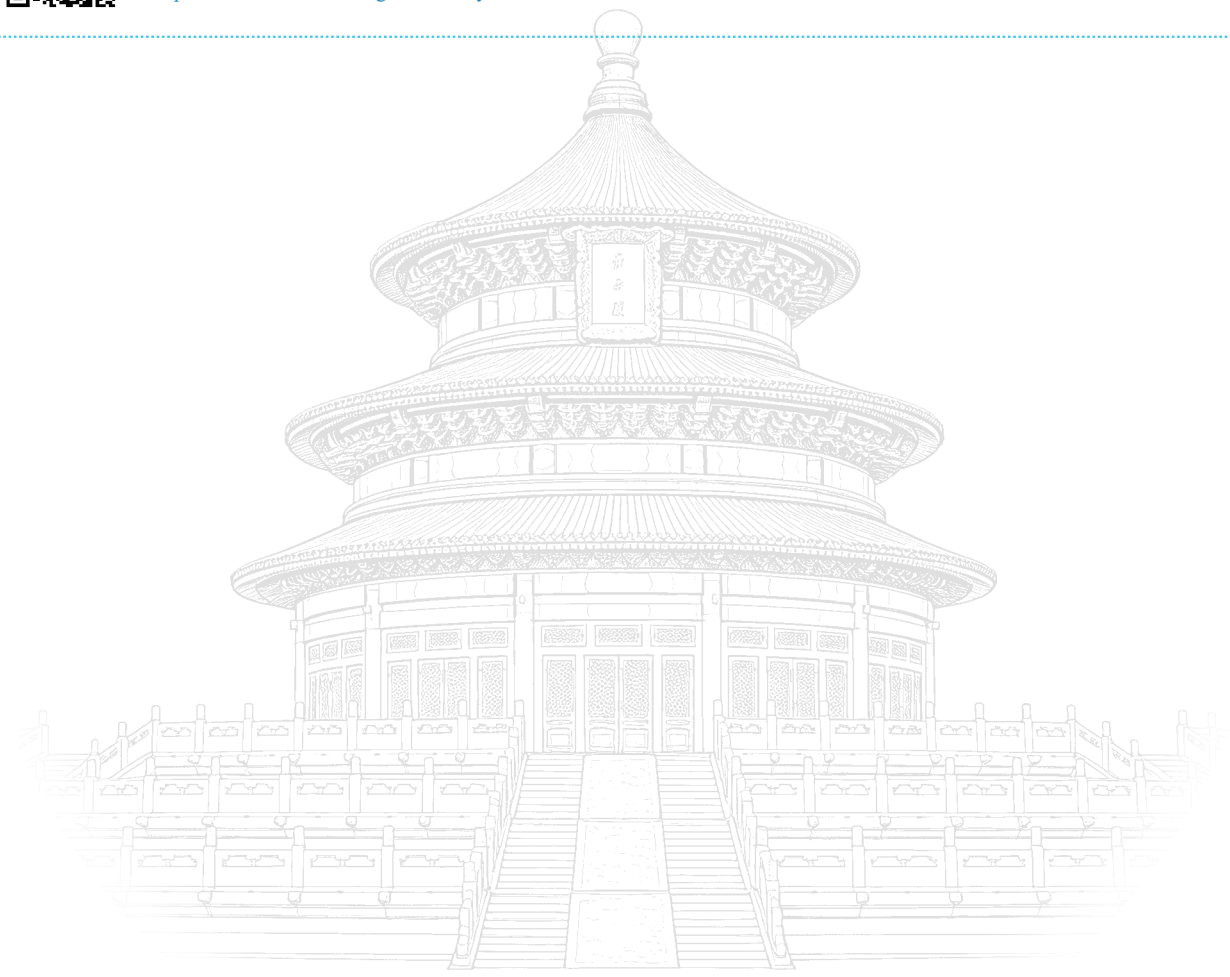
[9] 黄晓燕.新课标视域下小学语文教学生活化改革探究[J].科教文汇，2023(06):112-114.

[10] 吴芳.核心素养导向下小学语文课堂生活化教学路径探究[J].基础教育研究，2022(15):41-43.

[11] 郑雪婷.生活化资源融入小学语文课堂的实践探索[J].读写算，2022(28):90-92.

作者简介：曹霞飞（1992-），女，汉族，河北邯郸人，本科，一级教师，研究方向：小学语文课堂教学、生活化教学实践。

Copyright © 2026 by author(s) and Quest Press Limited.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/



教师教学研究与实践
❖经验交流❖

Teacher Teaching Research and Practice
CODEN:JJYYAG
ISSN 3080-8081(P) ISSN 3080-809X(O)

https://doi.org/10.66106/jjyyag.20260204

小学道德与法治课堂教学教师评价有效性策略探究

颜艳
重庆市万州区清泉小学，重庆，404100

摘要：课堂上教师的有效评价能由表及里地挖掘学生的学习潜能，因此教师课堂上必须精准地把握课堂教学目标，在基于儿童，关爱儿童，尊重儿童的基础上，用含蓄，幽默，凝练的语言对学生课堂上的表现进行激励、点拨、引导，点燃学生智慧的火花，彰显儿童生命活力。

关键词：品德课堂；教学；教师；评价

A Study on Strategies for Enhancing the Effectiveness of Teacher Evaluation in Elementary School Ethics and Rule of Law Classrooms

Yan Yan
Qingquan Primary School, Wanzhou District, Chongqing 404100, China

Abstract: Effective classroom assessment by teachers can uncover students' learning potential from the surface to the core. Therefore, teachers must accurately grasp the instructional objectives of the lesson and, on the basis of child-centeredness, care, and respect, use subtle, humorous, and concise language to encourage, guide, and provide feedback on students' classroom performance—thereby igniting the sparks of their intellect and bringing out the vitality of childhood.

Keywords: Moral Education Classes; Teaching; Teachers; Evaluation

德国教育家第斯多惠说："教学艺术的本质不在于传授，而在于激励，唤醒和鼓舞。"在课堂上，能有效地促成这种激励、唤醒和鼓舞的最直接的载体就是课堂上教师对学生的有效评价[1]。课堂上教师的有效评价能由表及里地挖掘学生的学习潜能，能即情即景地调节学生的学习情感，能适时适度地激发学生的学习兴趣，能不即不离地指导学生的学习行为，有着反馈、激励、调控、导向课堂的作用。经过两年多的不断学习、实践探索，对道德与法治课堂教学中教师评价的有效性进行了探究，初步总结出品德课堂教学中教师有效评价的策略和方法。

1 扎根思维的阶梯，点燃思绪火花

道德与法治课堂教学中，以鼓励为主的课堂教学评价能激励学生的热情、兴趣，高涨学生的自信心，但在日常的课堂教学中中，教师的教学评价应掌握好分寸，遵循评价的目标性原则、尊重性原则和激励性原则[2]。由此，教师在进行评价前要明确目标，定位高度，这样才能通过精准的评价点燃学生的思绪火花，激发学生的深度思维。

1.1 明确目标，定位高度

教学过程必须紧紧围绕教学目标开展的。可如果教师在评价时一味表扬或只以"嗯"、"哦"，忽

视错误,那何以体现评价的有效性?

如教学《不乱花钱》这课旨在让学生养成节俭的好习惯,并培养正确的消费观,以及能够全面看待问题。通过对娟、刘曦等人的春游经历的分析,可以更加清楚地认识到,节俭的重要性,以及正确的消费方式,这也为我们提供了一个宝贵的启示:节约资源,节约用度,节约开支,以及合理利用资源,这些都需要每个人都能够遵守。

师:“我们又该怎样做到不乱花钱呢?”

生1:“我以后不会向爸爸、妈妈要钱了。”

师:“嗯,你真是个节约的孩子。”

生2:“我以后不买零食了,我用零用钱去买学习用品。”

师:你“真爱学习。”

生3:“我家有钱,但是我以后不花钱了。”

师:“你也是爸爸妈妈的好孩子。”看上去这样的课堂热热闹闹,学生参与度很高,不断地交谈着自己对不乱花钱的理解,教师对学生也进行了教学评价。然而,在课堂上,教师却没有意识到学生的错误,没有清晰地指出教学目标,只是盲目地鼓励,这样做表面上看起来是对学生的尊重,但实际上,学生们已经形成了错误的认知,认为“不花钱”就是正确的,而忽略了节约资源的重要性。在本次教学活动开始之前,教师应该提供一些有助于学生理解的辨析题,并使用“合理用钱、有计划用钱才是不乱花零用钱”作为评估标准,从而实现预期的目标,同时也能保证评估的准确性。因此,教师评价前还应当明确目标,准确定位教学高度,给学生一个判断是非的准则,形成正确的道德意识即价值观。

1.2 明析目标,把握深度

准确、及时的评价可以为教学活动提供指导和激励,帮助教学更加完善,促进学生的发展。然而,在实际教学过程中,有些老师的评价往往过于随意,缺乏针对性和实效性,比如“很好”、“继续”、“不错”、“太棒了”等话,一堂课下来,这些话就变成“口头禅”[3],学生的表现没有得到充分肯定,老师也无法明确指出学生的优点,从而影响了整个教学过程。如何才能通过这种方式来给学生提供准确的信息反馈呢。

这是一位教师在《辨认方向》一课的教学片断:

师:同学们,课前老师让你们查找如何辨方向的资料,你们找到了吗?下面请以小组为单位讨论"都有哪些辨认方向的方法?”请小组长把讨论结果记录在纸上。

(学生自由讨论后汇报交流;师强调其他组说过的就不要重复)

小组1:按口诀辨方向,即面北朝南,左西右东;看指南针定方向;看太阳定方向;

师:好,这是一种方法。

小组2:看大树的年轮定方向;看北极星定方向;看房屋定方向;看树上的果实定方向;

师:是的,这种方法很好。

小组3:看树叶定方向,树叶稀的是北方,树叶稠的是南方;看树皮辨方向,粗糙的是北方;看积雪辨方向,南面的雪易化。

师:(很高兴地)太好了,同学们太棒了。你们已经掌握了这么多辨认方向的方法。

那我们就到教室外实践一下吧。

(师带学生到操场辨方向,没想到学生把刚才说的方法都忘了,乱成一团)

我们可以清晰看到上述案例中教师对学生的评价缺乏实效性和促进作用,纯粹是为问题而汇报的,最终造成学生实践时乱作一团[4]。虽然识别方向可能很困难,尤其是针对初中阶段的学生,他们提出的解决问题可能与日常生活脱节。因此,老师应该激发他们的求知欲,并且指出各自的应急措施,以帮助他们更好地理解和应付各类问题? 通过对学习内容的详细讲解和指导,我们希望通过这种方式来帮助学生更好地理解和掌握知识。这样,我们才能更好地衡量课堂的成果。

2 链接真爱的阶梯,跳跃生命传奇

每一个学生都是独立的个体,在学习、生活中都会有自己独特的体验[5]。作为教师的我们,在进

行评价时也应该站在孩子的立场,蹲下身子想孩子所想,尊重孩子个体的体验价值,评出教师的真情,评出学生的真情,让每一个生命都能在品德活动中灵动起来。

2.1 因材而评,读懂童心

在课堂上，我们不仅要让学生平等地参与讨论，让他们能够自主地发展，而且还要鼓励他们之间的思想交流，让每一位学生都能够表达自己 的观点。

当《感受生命的意义》这门课开始的时候，同学们展示了各种各样的书法和绘画作品。当老师发现一个优秀的书法家写得太棒，让同学们欢呼雀跃，鼓励大家继续努力。当老师发现一件优秀的绘画“太有创意了，长大准又是一个爱因斯坦。”，但是老师并没有注意到同桌的作品。

这种评价和表扬已经失去了它本身的意义和价值，不仅会让优秀学生迷失方向，而且还会削弱后进生的学习热情和参与度。久而久之，课堂上的教师的评价也将使学生真情流失，最后连教师自身的真情也消磨无几。因此，在对优等生进行评价时，我们要丢弃用“放大镜”评优点，而是在肯定的同时，根据其自身发展，为他指引更为宽阔的康庄大道。

“没想好，不要急于发言”，“以后想好了再举手”，“谁能说说他哪儿错了”“我就知道你不会答，你上课为什么不听讲”的评估显然是负面的，因为它们使用了反驳的口吻，而且缺乏积极的态度。然而，我们也应该重新审视我们的课堂，让我们更加关注那些更加积极主动的孩子。虽然在课堂上，老师与同伴们的沟通与互动变得更加活跃，但由于缺乏有力的激励机制，很多学生仍然无法得到有益的指导，从而影响他们的学习成绩；也无法激发他们的创新精神……

因此,要使教师的评价真正发挥出催化剂的作用,引导学生产生真情,领悟真知,教师在评价时要做到蹲下身子,因材而评,对待优等生与后进生的要求目标不同,评价也应有所区别。这就要求教师的评价要有“爱的情怀”,从而"以情传情",让每个学生的情感都能跳跃出精彩的生命传奇[6]。

2.2 蹲下身子,聆听童声

“平等中的首席”的新课程强调了老师 和学生的互相尊重和互相理解，并将其视为一种有效的沟通桥梁。老师的评估可以帮助学生更好地理解和掌握所学内容，并促使他们的思想和情绪得到更好的发展。

在《我是独特的》这门课程里，在汇报时，一个小朋友发现6个独特的优势，教师欣喜若狂，立即拿起“祝贺你找到这么多优点，我真为你高兴！”这本书，向小朋友展示他的认识，小朋友也非常紧张，紧紧抓住“祝贺你找到这么多优点，我真为你高兴！”这本书，和老师拥抱，表达他对《我是独特的》的认可。当一个学生宣布 他发现8个优势时，老师脸上洋溢着欢乐的微笑，但他的话语突如其来，变得异乎寻常“怎么样，来个拥抱，祝贺一下？”之后，老师和学生们紧紧相握，在 教室内，一片热烈的掌声和欢乐的笑声响彻云霄，一场精彩的课堂气氛由此而来。

通过用温暖而真挚 的话语、热情而赞许的目光、热情而深入地探究、温柔而关怀地指导，我们能够实现与学生之间建立更加密切而持久的联系，并能够及时将他们的成长与改善反映出来，从而不仅能够促使他们不断前行，也能够为他们创造一个良好而轻松的学习环境。通过对学生的课堂表现进行准确的评估，既可以帮助学生挖掘其内在的智慧，又可以帮助其抑制其负面的情感，从而达到良性的互动。无论是聪明的孩子，还是笨拙的孩子，每个人都具备独特的特质，只需要老师把握住每一次的机会，给予充分的肯定，让孩子们更加热爱，并且创设一个充满活力、互动的环境，从而实现一个公正、公开的老师与学生的交流。

3 铺设智慧的阶梯,焕发灵动的课堂

“一百个读者就有一百个哈姆雷特。”课堂上的生成性问题就是这一个个的“小精灵”经过自己的独特体验制造出来的,就看教师是否能通过有效的评价将这一个个的生成幻化为提升课堂内容的素材。

有这样一则精彩的教学片段《待客礼为先》至今萦绕耳旁：

老师：小朋友们，让我们一起扮演教材中的连环画角色，看看你们能表现得如何呢？

生：好！

师：谁想表演,就自己站到前面来好吗？

不久，5名学生纷纷走上台前，但是连环画中只有4个角色，突然多出了一个人，这该如何处理？

老师：这些小朋友真是太棒了！你们能说出你们想扮演哪个角色吗？

生1：我渴望成为一个有礼貌的小主人，因为他对待每一个人都很尊重。

我渴望成为一名出色的母亲，并且相信自己能够完美地诠释这个角色。

生3：我想扮演一个可爱的小朋友，但是他有一些不太好的地方，希望大家能够帮助他。

生4：我就来扮演小客人的妈妈吧。

生5：昨天王阿姨来我家做客，她对我的礼貌表示赞赏，我本以为自己能够演出一个出色的小主人，但事实上却不尽如人意…

师：小朋友们,现在有两个小主人,怎么办？

生5决定留下来，其他人则继续前往。……

生1：老师，请让生5来表演一下。我会回去，等下再来。

老师抚摸着生1的头，说道：你真是一个聪明的孩子，懂得谦虚。。

学生表演。(略)

老师：请问大家在故事中遇到了哪些情况？他们的表现如何？请您评价一下？

生讨论：(略)

老师：想象一下，他们的表现如此出色，应该给予赞扬吗？

生：(评论,略)

老师：大家的观点都是正确的，我们应该给予更多的肯定？

生沉默。

老师（走到生1面前）：我们应该对他表示赞赏，因为他能够主动放弃自己的机会，并且在这个故事的演出中，他也做出了一份贡献。你是否赞同？

所有人都鼓起掌来，生1的脸上洋溢着欢乐的笑容。

在课堂教学中会产生很多生成性问题，就像在《待客礼为先》中，想参加表演的学生有很多，在众多选择中生1选择把机会让给其他同学，其实这个举动也正是讲文明的一种行为，正和这个单元“做个文明学生，文明孩子”的教学目标一致。教师采用“表扬谁”的评价方式，将学生的注意力引导至他们所创造的课堂氛围，并以此来鼓励他们谦逊地接受指导，以此来激发他们的文明素养，从而达到评价的目的，使他们能够通过老师的评价，学会谦虚、尊重他人[7]。生5被赋予了一次令人振奋的角色扮演机会，他感受到了友谊的温暖；而生1虽然放弃了这次宝贵的机会，但却获得了全班同学的称赞，这在他的成长历程中将是一段永恒的回忆[8]。

因此,在课堂中,教师如能运用评价的技巧,抓住隐含的契机抛砖引玉,“四两拨千斤”就能引出学生更美好的情感体验。

4 打造幸福的阶梯,怒放生命感悟

能够深入地进行生命感悟是幸福的。而幽默含蓄的语言和无声的鼓励都能改变课堂气氛,给课堂打开一条通往幸福的美丽通道。

4.1 幽默含蓄,修炼“魔语”

在这个充满竞争的时代，人们的学习、生活节奏都显得异常快速，渐渐地，我们期盼着一种轻松的氛围，学生也喜欢幽默、含蓄的教师给自己上课，让自己在严肃而又不失轻松的氛围中学习[9]，因此，在准确、生动的基础上，教师的评价应该更加幽默、灵活、丰富，以便让学生感受到课堂的欢乐气氛。例如，“我画春天”一课的《寻找春天》部分，当一个美丽可爱的小女孩拿着图画进行讲解时，老师发现其中的一句话出现了两个错别字，这就需要教师更加幽默、灵活、丰富的评价方式来帮助学生理解。当老师评价“春天‘时，他用一句幽默的话语引起了全班的哄笑，这让课堂上的气氛

变得更加活跃。老师的话语充满了生动、丰富和幽默，让学生们都被深深地打动了，他们纷纷表示要把这句话改为’春天”，以此来表达对这个美丽的季节的热爱？课堂怎么会不高潮迭起呢？学生们跃跃欲试，教师幽默风趣，这样的课堂才是真正具有生命力的课堂。

4.2 无声鼓励，提升“魔力”

通过使用肢体语言，教师可以传递出特定的信息，例如通过点头、微笑或其他方式来表达自己的想法。这样的鼓励方式不仅能够传递出真诚的情感，而且还可以提高学生的学习兴趣和积极性。

在上述案例《天生我材必有用》中教师的一个热情握手和热情相拥使得教室里顿时掌声、笑声汇成一片，就在这一“握”、一“抱”中，一个小高潮就这样生成了。作为一名教师，我们应该让自己的身体活跃起来，并恰当地使用体态语言进行评价。这样可以创造一个自然而和谐的课堂氛围，通过眼神、表情和动作向学生传递情感，并在体态评估中促进学生的自我修正，增强他们的学习信心。

课堂教学教师的评价是促进学生发展的一门艺术，更是一把促进孩子生命感悟的梯子。品德课堂教学中教师的评价是丰富多彩的，更是智慧生成的。相信，只要教师在课堂中为孩子扎下正确思维的根基，就能打开孩子灿烂的思绪之花；尊重个体，怀着一颗关爱的心灵，就能让每一个生命都跳跃起来；巧拨生成，铺设下智慧的阶梯，使每个课堂灵动都焕发出最美的动态[10]；营造课堂幽默、温馨，打造幸福魔力的阶梯，就能让每个精灵拥有生命的感悟！

参考文献

[1] 吴燕. 构建课堂评价体系，促进核心素养发展——小学道德与法治二年级上册《团团圆圆过中秋》教学评析[J]. 四川教育，2025(36):26-27.

[2] 黄玲. 通过正确的评价创设和谐的品德课堂[J]. 文学教育(下)，2019(10):159.

[3] 屈传琦. 论道德与法治课堂教学评价即时反馈[J]. 中学政治教学参考，2022(15):71-73.

[4] 罗嫣才. 小学道德与法治课堂教学评价指标研制的遵循与策略[J]. 江苏教育，2023(18):32-35.

[5] 黄赐来. 新课标背景下小学道德与法治多元评价探究[J]. 新教师，2023(3):76-77.

[6] 程晓梅. 小学道德与法治课堂发展性评价策略微探[J]. 基础教育论坛，2019(7):29-30.

[7] 邓意环. 小学道德与法治课堂评价例谈[J]. 新课程研究，2022(34):31-33.

[8] 马榕. 新课标下小学道德与法治高年级课堂评价方式探究[J]. 智力，2024(34):167-170.

[9] 白贵洪. 思想品德课堂的教学评价艺术[J]. 思想政治课教学，2008(8):39-40.

[10] 朱文雅. 创境 · 澄清 · 整合：小学道德与法治教学评价深化策略[J]. 教育科学论坛，2025(32):68-71.

作者简介：颜艳（1973-），女，汉族，重庆人，本科，一级教师，研究方向：小学道德与法治。

Copyright © 2026 by author(s) and Quest Press Limited.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

教师教学研究与实践
❖改革与发展❖

Teacher Teaching Research and Practice
CODEN:JJYYAG
ISSN 3080-8081(P) ISSN 3080-809X(O)



https://doi.org/10.66106/jjyyag.20260205

从“碎片化”到“协同化”：基于SFIC模型的乡村教育协同治理研究

刘亚君[1]，曾文标[2]
1.桂林市临桂区城区第一幼儿园，广西桂林，541100；
2.广西师范大学政治与公共管理学院，广西桂林，541006

摘要：乡村教育高质量发展是推进城乡教育优质均衡与乡村全面振兴的重要基础。随着治理任务日益复杂，传统以教育行政部门和学校为中心的治理模式逐渐显现出主体关系分散、资源整合不足、制度衔接不畅及合作项目化等“碎片化”问题。基于SFIC协同治理模型，文章从起始条件、催化领导、制度设计和协同过程四个维度分析乡村教育治理困境。研究发现，主体间资源与权力不对称削弱协同基础，横向整合能力不足制约多元主体联结，制度化参与和利益协调机制不健全影 响协同稳定性，信任不足与互动浅层化则阻碍合作关系持续深化。对此，应以县域为基本治理空间，通过优化资源配置、强化治理中枢的催化功能、完善协同制度、培育主体信任，推动乡村教育由资源单向输入转向优势互补、由部门分治转向系统协同，形成多元主体共建共治的教育治理格局。

关键词：SFIC模型；乡村教育；协同治理；碎片化治理；城乡教育共同体

From “Fragmentation” to “Collaboration”: A Study of Collaborative Governance in Rural Education Based on the SFIC Model

Yajun Liu[1], Wenbiao Zeng[2]
1.Guilin Lingui District No.1 Kindergarten, Guilin Guangxi 541100, China;
2.School of Politics and Public Administration, Guangxi Normal University, Guilin Guangxi 541006, China

Abstract: The high-quality development of rural education is an important foundation for promoting balanced and high-quality development of urban and rural education and advancing comprehensive rural revitalization. As educational governance becomes increasingly complex, the traditional governance model centered on educational administrative authorities and schools has increasingly revealed problems of fragmentation, including disconnected stakeholder relationships, insufficient resource integration, weak institutional coordination, and project-based cooperation. Drawing on the SFIC collaborative governance model, this study examines the challenges of rural education governance from four dimensions: starting conditions, facilitative leadership, institutional design, and the collaborative process. The findings indicate that asymmetries in resources and power among stakeholders weaken the foundation for collaboration; insufficient horizontal coordination constrains effective stakeholder engagement; inadequate institutionalized participation and interest coordination mechanisms undermine the stability of collaboration; and limited trust and superficial interaction hinder the development of sustainable collaborative relationships. Accordingly, rural education governance should take the county as the primary governance unit, optimize resource allocation, strengthen facilitative leadership, improve collaborative institutions, and foster mutual trust among stakeholders. These measures can facilitate a shift from one-way resource provision to complementary resource sharing, from fragmented sectoral governance to systemic collaboration, and ultimately toward a co-governance framework involving multiple stakeholders.

Keywords: SFIC model; rural education; collaborative governance; fragmented governance; urban-rural school community

1 问题提出

乡村教育是我国基础教育体系的重要组成部分，其发展质量不仅关系农村儿童能否获得公平而有质量的教育，也与城乡公共服务均等化、人口流动和乡村社会可持续发展密切相关。伴随我国义务教育由“基本均衡”迈向“优质均衡”，乡村教育面临的问题已经发生明显变化。《关于构建优质均衡的基本公共教育服务体系的意见》明确提出全面推进城乡学校共同体建设，促进城乡教育资源共享，逐步缩小区域、城乡、校际和群体之间的教育差距[1]；《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》则进一步将高质量教育体系建设置于教育强国战略的重要位置[2]。过去较长时期内，乡村教育发展的政策重点主要集中于校舍建设、经费保障、控辍保学和基本师资配置，而当前乡村学校面对的治理议题更加复杂，既包含教师专业发展、课程资源建设和数字教育应用，也涉及留守儿童关爱、家庭教育支持、心理健康服务、乡土文化传承以及学校与社区关系重塑。这意味着，乡村教育问题越来越难以依靠教育部门或单个学校独立解决，其治理逻辑需要由单一主体管理转向多元主体协同。

近年来，我国持续推进城乡教育一体化、城乡学校共同体以及家校社协同育人，乡村教育的参与主体和资源来源不断扩展。县级政府、教育行政部门、乡镇政府、城乡学校、家庭、社区、社会组织以及数字教育平台等均不同程度进入乡村教育治理过程，多主体参与格局已经初步形成。然而，主体数量增加并不必然意味着治理协同。现实中，一些乡村教育项目仍表现为不同部门各自推进、城乡学校单向帮扶、社会力量阶段性参与和家庭被动配合，治理资源虽然有所增加，却缺少稳定的组织联结和制度整合。不同主体往往按照各自职责和目标行动，政策、项目、资金与服务之间缺乏有效衔接，呈现出较为明显的“碎片化”特征。

所谓乡村教育治理碎片化，并非单纯指治理主体分散，而是指主体之间缺乏稳定合作关系，不同资源难以有效整合，治理行动存在条块分割，协同过程依赖短期任务和临时项目。其结果是治理活动看似丰富，却难以形成持续性的教育改进能力。如何将分散的主体、资源与行动转化为具有共同目标和稳定机制的协同网络，已经成为乡村教育治理进一步深化所必须面对的问题。基于此，本文引入SFIC协同治理模型，从起始条件、催化领导、制度设计和协同过程四个方面分析乡村教育治理碎片化的生成机制，并在此基础上提出向协同化转型的实现路径。

2 SFIC模型及其乡村教育治理解释力

Ansell和Gash提出的SFIC模型，将影响协同治理成效的关键因素概括为起始条件、催化领导、制度设计和协同过程[3]。起始条件关注主体进入合作之前形成的权力资源结构、既有合作历史和参与激励。如果不同主体之间存在过大的资源差距，或者长期存在冲突与不信任，协同便很难自然形成。催化领导强调治理者不能只依靠行政命令配置任务，而应承担组织协调、议题设置、关系维护和冲突调解功能，使拥有不同利益诉求和资源能力的主体进入共同协商过程。制度设计关注参与边界、议事规则、责任分配和利益协调机制是否公平、公开和稳定。协同过程则体现为面对面对话、信任建立、过程承诺、共享理解以及阶段性成果之间的循环互动。协同并不是一次合作行为，而是在不断互动和问题解决中逐渐形成的稳定治理关系[4]。

这一模型与乡村教育治理具有较强的契合性。乡村教育本身就是典型的跨主体、跨部门和跨领域事务，教育行政部门、乡镇政府、学校、家庭、社区和社会组织所掌握的资源、信息和专业能力并不相同，任何单一主体都难以独立完成教育治理任务。乡村教育又具有明显的城乡资源差异，城市优质学校和县域中心学校往往在师资、课程和教研资源方面具有优势，部分乡村学校则在专业发展、资源获取和社会支持方面处于相对弱势位置，这种不对称关系直接影响协同的起点。与此同时，乡村教育治理具有较强的长期性，教师成长、家庭参与和学校发展都难以依靠短期项目实现，需要持续的制

度支持和信任积累。因此，SFIC模型能够帮助分析乡村教育治理为何容易出现“主体参与而不协同”的现象，也有助于解释协同治理从何种条件中产生以及如何保持稳定。

3 乡村教育治理“碎片化”的SFIC审视

3.1 起始条件失衡：资源差异与主体地位不对称削弱协同基础

乡村教育协同治理面临的突出问题，是参与主体在进入合作之前已经存在较为明显的资源和能力差异。城乡学校共同体、结对帮扶以及优质资源下沉在改善乡村学校办学条件和专业支持方面发挥了积极作用，但部分合作仍带有较强的“中心—外围”结构[5]。城市学校通常掌握课程、教研、名师和平台资源，乡村学校更多被视为资源接受者，合作内容往往由资源优势一方确定。当乡村学校缺少议题设置权和资源生产权时，其真实需求未必能够充分进入合作决策，长期单向输入也容易形成依赖关系，而不是共同发展关系。

不同治理主体之间的参与动力同样存在差异。教育行政部门更关注政策任务落实与治理绩效，学校主要关心教育教学质量和教师发展，家庭更加关注学生成长和升学需求，社会组织则可能受到项目周期、资金来源和组织目标影响。各方虽然都与乡村教育存在联系，却未必天然拥有一致目标。如果缺乏对共同问题的识别和利益联结，所谓多元参与就容易变成多个主体围绕自身目标平行行动。乡村社会内部也存在参与能力差异，部分家长和普通村民由于教育信息获取不足、表达渠道有限，在学校治理中较难形成持续而有效的声音，最终造成正式组织拥有较强话语权，而弱势主体长期处于被动参与位置。

3.2 催化领导不足：纵向行政动员与横向协同能力存在落差

我国基础教育治理具有较强的行政组织能力，这为乡村教育政策落地和资源快速配置提供了重要保障，但协同治理所需要的催化领导并不完全等同于传统行政领导。乡村儿童成长涉及教育、财政、民政、卫生健康、文化服务、交通安全等多个领域，每个部门拥有自身职责边界和运行规则。当治理问题跨越部门边界时，如果缺乏稳定的协调者，各部门往往会按照各自政策任务开展工作，既可能出现相似项目重复投入，也可能出现某些复杂问题无人完整负责。

部分城乡教育合作也存在对行政推动依赖较强的问题。结对关系往往能够在政策任务和考核压力下迅速建立，但一旦专项任务结束、负责人调整或者外部资源减少，合作强度便容易下降。这表明部分协作仍停留在“任务驱动”层面，没有形成稳定的内部合作需求。协同治理意义上的催化领导，更强调在不同组织之间建立联系，通过议题协调、资源整合和关系维护促使各方围绕共同问题持续互动。当前乡村教育治理中，能够承担这类“跨边界连接”功能的中介角色仍相对不足，也导致一些原本可以整合的资源停留在不同组织内部。

3.3 制度设计松散：参与规则、责任机制与利益协调尚未形成闭环

乡村教育协同能否长期维系，很大程度上取决于制度是否能够把临时合作转化为稳定关系。从现实实践看，一些协作机制主要依靠政策倡议、行政通知或项目协议推动，对于谁可以参与、如何参与、承担什么责任、获得何种回报等问题缺乏足够细化的规则。政府和学校通常具有清晰的正式身份，而家庭、社区、社会组织和乡土人才如何进入教育治理过程，往往缺少稳定渠道。其参与较多集中于捐赠、志愿服务和活动协助，较少进入课程建设、学生发展服务和学校公共事务协商等更深层次环节。

资源共享方面也存在类似问题。教师交流、联合教研、课程共享、社会实践基地共建等活动都需要明确工作量认定、成本承担和绩效评价。如果缺少制度化安排，合作就容易依靠校长个人关系、教师额外付出或阶段性行政协调维持。傅湘龙等从“流动”视角分析城乡学校共同体建设，指出共同体建设需要推动管理、师资、课程等要素在城乡学校之间形成更加有效的互动与流动[6]。数字技术也

能够通过降低资源流动成本、拓展治理边界，为城乡义务教育共治提供新的实现条件[7]。不同部门和项目分别使用各自评价体系，也会进一步加剧行动分散。某一部门可能关注项目完成率，学校关注教学成绩，社会组织关注活动覆盖人数，各方均能完成自身指标，却未必真正解决乡村学校和学生面对的核心问题。由此形成的“各自有效”并不等于“整体有效”，碎片化治理也因此具有较强的制度根源。

3.4 协同过程浅层化：项目式互动难以形成持续信任与共同认知

协同治理的核心不只是建立组织关系，更在于主体能否在持续互动中形成信任、共同理解和行动承诺。SFIC模型将面对面对话、信任建立、过程承诺、共享理解和阶段性成果视为协同过程中的核心环节，并认为这些因素之间具有循环强化关系。现实中的乡村教育合作较容易出现“活动多、互动浅”的问题。送教下乡、教师培训、公益课堂和线上资源推送能够快速产生可见成果，但如果资源供给者与乡村学校之间缺少持续对话，合作内容就可能与真实需求存在偏差。部分城乡学校合作仍表现为优质学校提供课程和师资、乡村学校负责接受与执行，合作双方很少共同讨论学校发展问题，也较少围绕课程、教师和学生成长形成共同决策，这与共同体所要求的资源共享、管理共进和情感共生仍存在一定距离[5]。

数字技术的发展进一步拓展了乡村教育资源获得渠道，但技术并不会自动消除治理碎片化。研究发现，乡村教育数字治理可能出现治理主体认同障碍、技术应用与现实场景脱节、资源配置错位等“悬浮化”问题[8]。如果不同平台之间数据互不衔接，学校需要重复填报信息，不同部门仍按照自身系统采集和使用数据，数字化甚至可能形成新的信息壁垒。数字技术赋能城乡教育共治的关键也并非单纯增加技术设备和平台，而在于借助技术重塑资源配置和主体互动方式[7]。因此，乡村教育治理碎片化不仅是组织与制度问题，也与合作过程中的关系质量以及技术嵌入方式密切相关。

4 从“碎片化”迈向“协同化”的实践路径

4.1 改善协同起始条件，形成由单向输送向优势互补转变的资源关系

乡村教育协同治理需要改变将乡村学校简单视为资源短缺者的传统认识。城乡教育资源确实存在客观差异，但乡村学校并非只有资源缺口，其自然环境、乡土文化、劳动实践和社区网络同样具有教育价值。乡村教育振兴需要充分认识乡村教育自身的空间和文化价值，在城乡关系重构中增强乡村教育的主体性[9]。县域可以建立教育资源清单和实际需求清单，将师资、课程、数字资源、文化场馆、实践基地和社会组织等资源统一纳入可视化管理，同时由学校、教师、学生和家庭共同提出真实需求，使资源配置从“有什么就提供什么”转向“围绕问题匹配资源”。城乡学校合作也应逐渐从单向帮扶转向共同建设，通过联合教研、共同备课和学生交流推动教育资源双向流动，使乡村学校从单纯的资源接受者转变为共同体资源的参与者和生产者[6]。

改善起始条件还意味着增强弱势主体的参与能力。家长和社区成员如果长期处于信息接收者位置，就难以真正进入协同治理。学校可以通过家长议事、社区协商和学生需求反馈等方式，将原本分散的意见转化为可讨论的公共议题。协同治理的公平性并不要求各主体拥有完全相同的资源，而是需要在制度和程序上保证不同主体都能够表达需求并对治理结果产生实际影响。只有缩小资源差异带来的话语权落差，主体之间才可能形成较为稳定的合作基础。

4.2 强化县域治理中枢功能，提升跨部门与跨组织的催化能力

县域是连接国家教育政策与乡村学校实践的重要治理层级，也是乡村教育资源配置最具操作性的空间。推进协同治理，可以依托现有县级教育工作协调机制，将教育、财政、民政、卫生健康、文化、公安以及乡镇政府等主体纳入相对稳定的议事网络，对学生成长和学校治理中具有明显跨部门属性的问题进行联合研判。其关键并不在于增加新的

机构，而在于形成能够跨越部门边界的议题协调机制，使不同部门围绕具体问题进行资源整合和责任分工。

学校管理者和共同体负责人同样需要从传统事务管理角色向协同领导角色转变。其工作不应只停留在接受任务和分配任务，而应能够识别共同利益、组织对话、协调资源以及处理冲突。在城乡学校共同体中，可以通过共同体负责人、跨校教研主持人和项目协调员等方式形成相对稳定的连接节点，使合作不再完全依赖个别校长或行政命令。催化领导的核心不是强化某一主体控制，而是提高不同主体共同解决问题的能力，使协作逐步从外部要求转化为内部需求。

4.3 完善协同制度设计，以稳定规则促进责任共担和利益共享

乡村教育协同治理要摆脱临时性和项目化倾向，需要将合作关系嵌入更加稳定的制度结构。县级政府、教育行政部门、乡镇政府、学校、家庭、社区和社会组织之间应形成相对清晰的责任边界，使各主体知道自身在学生发展、学校治理和公共服务中的职责范围。围绕教师交流、课程共建、困难儿童关爱、家庭教育支持和校园安全等议题，可以建立联席协商、问题转办和结果反馈机制，将分散的合作事项纳入“问题提出—共同协商—责任分解—执行反馈—效果评价”的完整流程。

制度设计还需要回应合作主体的现实利益。教师参与跨校教研、支教交流和课程开发需要投入额外时间，如果相关工作无法进入工作量、职称评价和绩效认定，协同便难以持续。社会组织参与乡村教育同样需要透明的准入、合作和评价机制，避免项目重复和资源浪费。在治理评价中，也应适度减少对活动次数、材料数量和平台使用率等形式性指标的依赖，更加关注学生成长、教师专业发展、乡村学校自主发展能力以及资源整合效率。评价对象由“单个主体是否完成任务”转向“多个主体是否共同解决问题”，才能从制度层面形成协同行动的稳定激励。

4.4 深化协同过程，在持续互动中形成信任与治理共同体

协同关系的稳定最终取决于参与者能否在实践中形成真实的共同经验。乡村教育治理可以从规模较小、利益冲突相对有限且容易取得成效的问题切入，例如共同开发一门乡土课程、建立一项城乡联合教研制度、改善一个片区的教师走教安排，或者围绕留守儿童服务形成学校、家庭和社会组织的合作机制。具体而可感知的阶段性成果能够增强参与者对合作价值的认同，使协同从制度要求逐渐转化为行动习惯。SFIC模型所强调的“小成功”正具有这种意义，即通过可见成果积累信任，再以信任推动更深层次合作。

常态化沟通同样不可缺少。学校、家庭、社区和相关部门之间需要形成稳定的问题讨论渠道，而不是只在出现矛盾或完成专项任务时临时联系。数字平台可以承担信息共享和资源匹配功能，但不应替代真实协商。更合理的方式，是通过数字技术降低信息成本，将数据用于发现问题和配置资源，再通过面对面或稳定的线上协商机制形成共同决策。治理结果也应及时反馈给参与者，使各方能够看到自己的意见是否被采纳、行动是否产生效果。由此形成的“沟通—行动—反馈—再协商”循环，才能使乡村教育治理逐渐从分散行动走向稳定的治理共同体。

5 结语

乡村教育治理中的“碎片化”表面上表现为部门分散、资源分散和项目分散，其深层原因则在于不同治理主体之间尚未形成稳定的利益联结、制度关系与信任网络。在乡村教育由基本保障迈向高质量发展的背景下，单纯依靠行政命令、专项投入和城市学校单向帮扶已经难以满足复杂治理需求。SFIC模型提供了一种理解乡村教育协同治理的过程性视角：起始条件影响主体是否具备平等合作的基础，催化领导决定分散主体能否被有效连接，制度设计决定协同能否获得稳定规则支撑，协同过程则关系信任、共同理解和行动承诺能否持续生成[10]。

四个环节并非彼此割裂，而是共同构成乡村教育治理从碎片化走向协同化的完整机制。

因此，乡村教育协同治理不应被理解为简单增加参与主体或合作项目，而应以县域为基本空间，以共同教育问题为行动起点，通过资源互补、组织连接、制度保障和关系培育形成长期稳定的协同网络。治理重心也需要由“向乡村输入多少资源”逐渐转向“乡村教育是否形成持续发展的能力”，由“多少主体参与”转向“不同主体是否形成真实合作”。当城乡学校、政府部门、家庭、社区和社会力量能够围绕共同目标形成责任共担、资源共建和成果共享的治理关系，乡村教育才可能真正摆脱项目依赖和组织分割，并在城乡教育优质均衡与乡村全面振兴进程中形成更加稳定的内生发展能力。

参考文献

[1] 中共中央，国务院.教育强国建设规划纲要（2024—2035年）[EB/OL].(2025-01-19)[2026-09-30].https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999913.htm.

[2] 中共中央办公厅，国务院办公厅.关于构建优质均衡的基本公共教育服务体系的意见[EB/OL].(2023-06-13)[2026-09-30].https://www.gov.cn/zhengce/202306/content_6886110.htm.

[3] ANSELL C, GASH A. Collaborative Governance in Theory and Practice[J]. Journal of Public Administration Research and Theory,2008,18(4):543-571.

[4] EMERSON K, NABATCHI T, BALOGH S. An Integrative Framework for Collaborative Governance[J]. Journal of Public Administration Research and Theory,2012,22(1):1-29.

[5] 赵垣可，王亚琴.城乡学校共同体建设：逻辑审视、现实矛盾与实践进路[J].教育与经济，2025(5):11-18+39.

[6] 傅湘龙，席梅红，万小羽.城乡学校共同体建设的流动逻辑和推进路径[J].教育科学研究，2024(8):91-96.

[7] 王树涛，鲍俊威.数字技术赋能城乡义务教育共治：理论机理与实现路径[J].中国远程教育，2022(12):26-34+83.

[8] 黄巨臣，郭梓华.乡村教育数字治理：“悬浮化”困境与突破路径[J].中国电化教育，2025(10):79-86.

[9] 王莹.乡村教育振兴的空间正义及其实现[J].教育理论与实践，2024,44(22):11-18.

[10] 程慧,秦晓依.基于SFIC模型的社会组织协同参与乡村青少年科技创新教育研究[J].石家庄铁道大学学报(社会科学版),2024,18(3):29-37.

作者简介：刘亚君（1995-），女，瑶族，广西灌阳人，本科，二级教师，研究方向：学前教育。

Copyright © 2026 by author(s) and Quest Press Limited.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

教师教学研究与实践
❖改革与发展❖

Teacher Teaching Research and Practice
CODEN:JJYYAG
ISSN 3080-8081(P) ISSN 3080-809X(O)



https://doi.org/10.66106/jjyyag.20260206

高职院校专业设置动态调整的路径研究

刘佳，孔祥通，姜冉青
曲阜远东职业技术学院，山东曲阜，273100

摘要：专业设置是职业教育教学关键要素改革的起点和基础。教育部印发的《关于深化职业教育教学关键要素改革的意见》（教职成〔2026〕1号，以下简称职教一号文）把“动态调整专业设置”摆在五大教学关键要素改革的首位，提出严格落实“红黄牌”提示制度、建立新专业增设快速响应通道、定期发布重点紧缺专业与限制撤销专业清单、以大数据和人工智能预测人才供需等系统性要求，为高职院校优化专业结构、提升人才供给与产业需求的匹配度提供了明确遵循。当前，高职院校专业设置仍不同程度存在与区域产业结构错位、调整机制滞后、数据支撑不足、退出通道不畅等现实问题。本文立足职教一号文的政策要求，剖析高职专业设置动态调整面临的主要矛盾，从需求研判、数智预警、分类调整、产教协同、评估闭环等维度提出实施路径，以期为高职院校落实专业设置改革任务、推动专业建设与产业发展同频共振提供参考。

关键词：职教一号文；高职院校；专业设置；动态调整；产教融合

Research on the Dynamic Adjustment Path of Specialty Settings in Higher Vocational Colleges

Jia Liu, Xiangtong Kong, Ranqing Jiang
Qufu Far East Vocational and Technical College, Qufu, Shandong 273100, China

Abstract: Specialty setting is the starting point and foundation of the reform of key teaching elements in vocational education. The Opinions of the Ministry of Education on Deepening the Reform of Key Teaching Elements in Vocational Education (Jiaozhicheng〔2026〕No.1, hereinafter referred to as the No.1 Vocational Education Document) places “dynamic adjustment of specialty settings” at the top of the reform of five key teaching elements, and puts forward systematic requirements such as strictly implementing the “red and yellow card” reminder system, establishing a rapid response channel for the addition of new specialties, regularly issuing the list of key shortage specialties and restricted or withdrawn specialties, and predicting the supply and demand of talents with big data and artificial intelligence. These requirements provide clear guidance for higher vocational colleges to optimize their specialty structure and improve the matching degree between talent supply and industrial demand. At present, there are still realistic problems in higher vocational colleges such as the dislocation between specialty settings and regional industrial structure, lagging adjustment mechanism, insufficient data support and unsmooth withdrawal channels. Based on the policy requirements of the No.1 Vocational Education Document, this paper analyzes the main contradictions faced by the dynamic adjustment of specialty settings in higher vocational colleges, and puts forward implementation paths from the dimensions of demand research and judgment, digital and intelligent early warning, classified adjustment, industry-education coordination and closed-loop evaluation, so as to provide reference for higher vocational colleges to implement the reform task of specialty setting and promote the same-frequency resonance between specialty construction and industrial development.

Keywords: No.1 Vocational Education Document; Higher Vocational Colleges; Specialty Setting; Dynamic Adjustment; Integration of Industry and Education

OPEN ACCESS

1 引言

职业教育一头连着教育，一头连着产业，办学指向和人才培养质量最终都要落到专业这个基本单元上。专业设置是否科学、能否随着产业变化及时调整，直接决定了一所学校培养的人才是“用得上”还是“用不上”，也决定了职业院校服务区域经济的成色。近年来，国家层面反复强调要推动职业教育与产业发展深度对接，先后出台一系列文件对专业设置提出要求。2019年国务院印发的《国家职业教育改革实施方案》（国发〔2019〕4号）明确提出职业院校原则上每5年修订一次专业目录、每年调整一次专业，推动专业设置与产业需求对接。2025年，中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》，进一步把动态调整学科专业结构、增强人才培养的适应性作为建设教育强国的重要任务[1]。

2026年2月，教育部印发《关于深化职业教育教学关键要素改革的意见》（教职成〔2026〕1号），把专业、课程、教材、教师、实习实训五大要素统筹起来推进改革，并将“动态调整专业设置”列为五大改革任务之首。文件给出的举措十分具体：利用大数据和人工智能精准预测关键领域人才培养供需情况，为专业动态调整提供科学依据；探索建立新专业增设快速响应通道，面向新兴产业和未来产业重点增设低空经济、人工智能、高端装备、城市更新、民生紧缺等领域新专业；及时裁撤办学条件弱、水平差、就业率低的专业点，避免专业布局“大而散”“弱而全”；围绕智能化、绿色化、融合化方向改造升级现有专业；推动建立省级部门间会商机制，定期发布重点紧缺专业、改造升级专业、限制撤销专业“三张清单”。这些部署把高职专业设置从过去的相对静态管理，推向以数据为依据、以产业为导向、以质量为准绳的动态调整新阶段。

政策方向已经明确，关键在于怎么落地。从实际情况看，不少高职院校在推进专业动态调整时仍面临不少困惑：新增专业不知道依据什么来判断需求，裁撤专业缺乏可操作的退出标准，专业调整往往滞后于产业变化一个乃至几个周期，专业结构与区域产业结构的错位依然存在。本文结合职教一号文的政策要求，从高职院校办学和教学管理的一线视角出发，分析当前专业设置动态调整面临的主要问题，探讨切实可行的实施路径，为高职院校用好用足政策、真正把专业调整这件难事做扎实提供参考。

2 对专业设置动态调整的政策要求

读懂职教一号文关于专业设置的表述，是讨论实施路径的前提。综合文件内容，其对高职专业设置动态调整提出了四个层面的要求[2]。

其一，把“动态”从理念落实到制度。文件强调“加大专业设置调整优化的统筹协调力度”，要求专业设置不是一次性工作，而是常态化的制度安排。从国家层面看，教育部已连续多年开展职业教育专业目录增补工作，2026年再次组织完成专业目录增补，共计增补27个职业教育本专科专业，其中高职专科专业9个、职业本科专业18个，涉及14个专业大类、20个专业类，重点增设了一批数字经济、低空经济、人工智能、高端装备、城市更新以及民生紧缺等领域专业。这意味着“目录每年动态调整、专业每年相应更新”已经成为职业教育专业管理的常态。对高职院校而言，所谓动态调整，就是在国家目录调整的框架下，把本校的专业优化变成持续进行的管理行为，而不是等招生出现问题、就业明显下滑了才被动应对。

其二，让数据说话，以需求定供给。文件明确提出利用大数据和人工智能精准预测关键领域人才培养供需情况，为专业动态调整提供科学依据。这一要求背后是对以往拍脑袋定专业、凭经验调结构的反思。专业设置到底该扩还是该收，不能只看一时招生热度，而要放到区域产业发展趋势、岗位需求变化、生源结构变动、就业去向等多维数据中去研判。文件还要求市域产教联合体、行业产教融合共同体围绕本区域、行业产业发展趋势，研究发布技能人才需求预测与专业设置指导报告，把单所学校难以掌握的市场信息，通过联合体、共同体这样

的组织渠道汇集起来，降低学校判断的盲目性[3]。

其三，有增有减，进出都要有标准。动态调整不是只做“加法”，更要做“减法”。文件既要求探索建立新专业增设快速响应通道，及时增设新兴产业、未来产业和民生紧缺领域的新专业；也明确要求及时裁撤办学条件弱、水平差、就业率低的专业点，避免专业布局“大而散”“弱而全”。同时，省级层面要建立部门间会商机制，定期发布重点紧缺专业、改造升级专业、限制撤销专业“三张清单”。这套增、改、撤并行的设计，实际上给高职院校划定了一个清晰的坐标系：哪些要抢抓机遇快速上，哪些要改造升级，哪些要果断退出，都有据可依。

其四，改造升级和新增同等重要。文件提出围绕智能化、绿色化、融合化方向改造升级现有专业，持续推进专业人才培养方案的迭代更新。这与一味追逐新增“热门”专业形成对照——存量专业并非都要退出，关键在于能否把新技术、新工艺、新标准及时纳入培养方案，让传统专业在数字化、智能化转型中焕发新的生命力。动态调整的含义因此更加完整：既包括专业的增设与裁撤，也包括专业内涵的持续迭代。

3 高职院校专业设置动态调整的现实困境

政策指向清晰，但落地环节的问题同样真实。结合高职院校的教学管理实践，当前专业动态调整主要面临以下几方面困难[4]。

（一）专业结构与区域产业布局存在错位

区域产业转型升级加快，但部分高职院校的专业结构调整没有跟上。一些学校长期沿袭传统专业布局，对本地支柱产业、战略性新兴产业的岗位需求变化研究不足，专业设置仍停留在“有什么师资开什么专业”“什么专业容易招生开什么专业”的阶段。结果是一方面新兴产业、新职业对应的技能人才供给不足，另一方面部分传统专业毕业生就业困难、供需错配。专业结构与产业结构错位，本质上反映的是专业设置对产业需求的响应机制不灵敏，学校掌握的产业信息滞后于市场变化。

（二）调整机制滞后，缺乏常态化运行支撑

许多高职院校的专业调整还停留在“一年一度集中申报”的粗放状态，缺乏贯穿全年的动态监测和预警机制。专业招生、就业、产业需求的动态数据没有形成持续采集和定期分析的制度，往往是招生遇冷、就业率明显走低之后，学校才意识到需要调整，错过了最佳时机。职教一号文要求的“红黄牌”提示制度、三张清单发布机制，在很多院校还没有真正建立起来，专业动态调整仍主要依靠上级检查、评估等外部力量推动，学校主动调整的内生动力不足。这种被动状态带来一个很实际的后果：专业设置调整往往滞后于产业变化一个甚至几个培养周期，等学校反应过来，产业结构和岗位需求又已经变了，调整永远在“追赶”而不是“引领”[5]。

从管理流程看，多数院校缺少一套“提出议题—论证评估—集体决策—跟踪反馈”的规范程序，专业调整更多依赖个别院系或个别领导的推动，缺乏制度化的组织保障。有的学校增设专业积极性高，但对专业建设的后续投入、资源配置、质量监控缺乏通盘考虑；有的学校对长期低迷的专业迟迟下不了决心，主要是担心处理难度大、牵扯面广，宁可维持现状也不愿触碰。这些问题的根源，都在于动态调整缺少稳定、透明、可预期的运行机制。

（三）数据基础薄弱，科学研判能力不足

用好大数据和人工智能进行供需预测，前提是有可靠、连续、口径一致的数据。但不少高职院校的数据基础并不乐观：招生数据、就业数据、学生转专业数据分散在不同部门，口径不统一、更新不及时；与区域产业发展、岗位需求相关的第三方数据获取渠道有限；学校缺少专门的数据分析和产业研究力量，即便拿到了数据也难以形成有说服力的研判结论。数据短板直接制约了“以数据为依据”调整专业的落实，也使一些学校对专业的增改撤缺乏科学的论证基础。

更要紧的是，数据的价值不在于“有没有”，而在于能否转化为调整决策。不少学校其实沉淀了大量招生、就业、教学运行数据，但这些数据长期“躺在系统里”，没有经过系统的清洗、分析和可视

化呈现，决策者很难直观看到专业之间的差异和趋势。数据与决策之间缺少有效的转化机制，是科学研判迟迟落不到实处的关键原因。

（四）退出通道不畅，“劣币”难以清出

增设专业相对容易，裁撤专业则阻力重重。一方面，部分办学条件弱、就业率低、长期招不满的专业，涉及在读学生安置、师资转岗、设备闲置、历史投入沉没等一系列问题，学校出于稳定和成本的顾虑往往不敢轻易“动刀”；另一方面，缺乏明确、可操作的退出标准和处置流程，导致这类专业长期“带病运行”，占用了本就紧张的办学资源。退出机制不健全，是专业布局“大而散”“弱而全”难以根治的重要原因[6]。

（五）校企协同不深，专业设置与产业需求存在信息鸿沟

专业设置要贴合产业需求，离不开企业的深度参与。但现实中，校企协同多停留在实习、订单培养等浅层合作，企业在专业设置、课程重构、标准制定等环节的话语权和参与度有限。联合体、共同体虽有推进，但真正围绕本区域产业发布技能人才需求预测和专业设置指导报告、把企业信息转化为办学决策的做法还不多。学校不了解企业需要什么人，企业不了解学校能培养什么人，专业设置的“信息鸿沟”长期存在。这种割裂还体现在专业论证环节：不少学校在申报新专业或调整专业时，虽然也请企业代表参加评审，但多为程序性的“盖章背书”，企业专家真正深入参与需求调研、培养方案论证和可行性分析的情形仍然偏少，论证质量打了折扣。

4 高职院校专业设置动态调整的实施路径

对照职教一号文的政策要求与上述现实困境，高职院校推进专业动态调整，需要在需求研判、数据预警、分类施策、产教协同、评估闭环几个环节同步用力，把政策要求转化为可操作的学校管理实践。

（一）建立以区域产业为导向的需求研判机制

专业动态调整的第一步，是把“需求”摸准。高职院校应当主动对接本地区重点产业发展规划，结合市域产教联合体、行业产教融合共同体发布的技能人才需求预测与专业设置指导报告，建立常态化的产业需求研判机制。具体做法上，可以组建由教务部门牵头、院系和产业研究力量参与的专业设置工作专班，定期分析区域产业链结构、重点企业岗位需求、技术迭代方向，形成本校专业设置与产业需求匹配分析报告，作为专业增设、改造、裁撤的决策依据。需求研判不能停留在一次性的调研报告上，而要形成每年更新、动态跟踪的制度，让学校的专业判断始终建立在最新的产业信息之上[7]。

（二）构建数智化的专业预警与质量监测体系

落实职教一号文“利用大数据和人工智能精准预测”的要求，高职院校要着力补上数据短板，建立专业运行状况的数智化监测预警体系。一方面，整合校内招生、就业、转专业、在校生规模、教学质量等分散数据，建立统一的专业运行数据库，统一口径、定期更新；另一方面，引入区域产业、岗位需求等外部数据，通过多源数据对比发现专业设置与产业需求之间的偏差。在此基础上，参照“红黄牌”思路建立预警指标体系：对连续招生不足、就业率偏低、对口就业下降明显的专业，亮“黄牌”提示整改；对整改不力、长期不达标、办学条件明显薄弱的专业，亮“红牌”纳入退出范围。预警结果定期发布，让专业处在“可视、可控、可调整”的状态。

预警体系的建设还应当与学校的招生计划编制、资源配置和绩效分配联动起来。专业预警等级应当直接影响下一年度招生计划规模、实训投入和师资配置，而不是仅仅停留在“提示”层面。只有让预警结果真正牵动办学资源的流向，专业动态调整才能从“纸面上的制度”变成“有牙齿的管理”，学校各方才会真正重视专业运行的各项指标变化。

（三）分类施策，明确“增改撤”三张清单

职教一号文提出的增、改、撤并行思路，落到学校层面，就是要形成本校的“三张清单”，分类施策。对面向新兴产业、未来产业、区域急需领域的新专业，建立快速响应通道，在充分论证基础上简化流程、加快审批，抢抓产业窗口期。对现有

专业，重点围绕智能化、绿色化、融合化方向进行改造升级，把新技术、新工艺、新标准及时纳入人才培养方案，推动传统专业内涵迭代。对办学条件弱、水平差、就业率低的专业点，明确退出标准和处置流程，稳妥推进裁撤，把资源释放给更有前景的专业。三张清单不是一劳永逸，而要动态更新，与区域产业结构调整保持同步[8]。

（四）深化产教协同，让企业深度参与专业设置

专业动态调整不能学校“关门搞”，必须让企业真正参与进来。高职院校应依托联合体、共同体等平台，与龙头企业、行业协会建立专业设置协同机制，在企业岗位需求调研、专业设置论证、人才培养方案修订等环节引入企业专家。可以通过组建专业建设委员会、聘请产业导师、共建产业学院等方式，让企业不仅是用人单位，更是专业设置的共同决策者。产教协同还体现在信息共享上：企业将用人需求、岗位技能变化及时反馈给学校，学校将专业调整方向、人才培养改革动态反馈给企业，形成双向信息流，逐步缩小专业设置与产业需求之间的信息鸿沟。

为了让协同不流于形式，可以在机制上作出更硬性的安排。例如，把企业参与专业论证作为新专业申报、专业改造升级的必要前置条件，要求申报材料中提供由合作企业、行业协会出具的需求论证意见；把联合体、共同体发布的技能人才需求预测报告作为专业调整的重要参考，组织专业负责人对照报告逐项核查本校专业布局的适配度；对专业结构与企业需求严重脱节的院系，在专业设置决策上强化企业方的话语权。这样，产教协同才能从“概念倡导”走向“制度约束”，真正在专业动态调整中发挥实质作用。

（五）完善评估反馈闭环，以质量检验调整成效

专业动态调整不是“调完就结束”，而要通过持续评估形成闭环。高职院校应当围绕专业设置改革建立评估反馈机制，将专业调整的成效纳入学校办学质量评价。评估的重点，不仅看专业增了多少、撤了多少，更要看调整后的人才培养质量、就业质量、服务产业能力是否提升。对新设专业，跟踪其招生、教学、就业全链条运行情况，及时纠偏；对改造升级的专业，检验培养方案迭代是否真正落地、是否带来育人成效改善；对退出专业，做好在读学生妥善安置和资源回收。通过“调整—运行—评估—再调整”的闭环，让专业结构持续优化，而不是一次调整一劳永逸[9]。

需要强调的是，专业设置动态调整是一项系统性工程，学校层面的努力之外，也离不开地方教育行政部门的统筹和行业企业的配合。省级层面建立部门间会商机制、定期发布三张清单，市域联合体和行业共同体发布需求预测报告，都为学校提供了重要的外部支撑。高职院校应当主动用好这些政策资源，把学校内部的调整机制与外部的指导信息衔接起来，形成上下联动、内外协同的专业调整合力[10]。

5 结语

专业设置是职业教育的根基工程，专业调得好不好，直接关系到人才培养的质量和高职院校服务经济社会发展的能力。职教一号文把“动态调整专业设置”摆在五大教学关键要素改革的首位，释放了鲜明的政策信号：高职专业建设必须告别“静态定终身”，走向“动态随产业”。对高职院校而言，落实这一改革要求，核心在于把需求研判、数据预警、分类施策、产教协同、评估闭环几个环节真正运转起来，让专业结构随区域产业变化而持续优化。

当然，专业动态调整没有放之四海而皆准的标准答案，不同院校的办学定位、专业基础、区域环境各不相同，需要因地制宜、实事求是地探索。文中提出的路径更多是方向性的框架，具体怎么落地，还要结合本校实际不断细化。可以预期，随着职教一号文确定的各项改革任务逐步推进，专业、课程、教材、教师、实习实训五大要素联动改革不断深化，高职院校专业设置的适应性和匹配度将持续提升，职业院校服务国家战略和区域产业发展的能力将得到进一步增强。

参考文献

[1] 赵璐,李阳,陈永利.高职院校专业“加减结合”动态调整下电子商务专业发展路径研究——以河北科技工程职业技术大学为例[J].杨凌职业技术学院学报,2025,24(4):68-71+98.

[2] 周霞,鲍越.高职院校专业设置与区域经济协调发展的路径研究——以江苏省为例[J].湖北开放职业学院学报,2025,38(1):76-78+81.

[3] 钱廷仙.“新双高”视域下高职院校专业动态调整的问题与优化路径[J].江苏经贸职业技术学院学报,2025,(2):54-57.

[4] 李建明;徐念峰;刘备;丁芳.新能源汽车行业技能人才需求与职业院校专业设置匹配分析.中国职业技术教育,2025(22): 91-102+112.

[5] 白静;孙爱华;夏冬.纺织服装行业人才需求与职业院校专业设置匹配分析.中国职业技术教育,2025(16): 27-39.

[6] 向保林;俞玲;陶世祺.电力行业人才需求与职业院校专业设置匹配分析.中国职业技术教育,2025(08):5-18+40.

[7] 陈勇棠;张伶俐.示范性产业学院建设提升高职院校专业设置与产业适应性水平了吗?——基于双重差分的实证研究.职业技术教育,2025(10): 37-44.

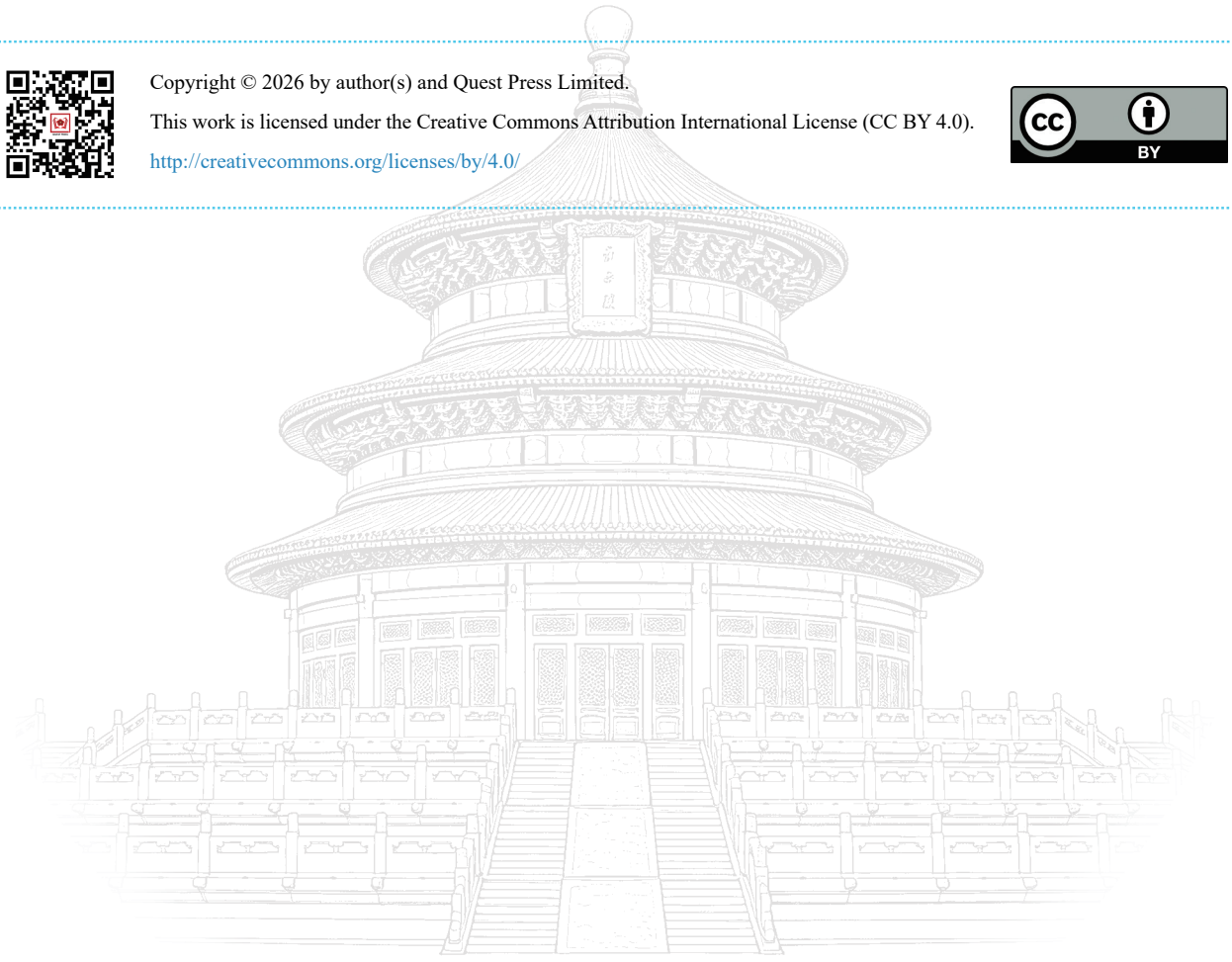
[8] 褚怡晨;于海霞.高职院校专业设置赋能地方产业发展的进路选择——以内蒙古自治区为例.现代职业教育,2025(28): 33-36.

[9] 罗勇;潘海燕.高职院校专业设置与产业需求协调发展实证研究——以湖南省为例.中国多媒体与网络教学学报(中旬刊),2025(06): 217-220.

[10] 蒋晓玫.专业设置调整机制对职业院校人力资源配置相关决策的影响分析.南方职业教育学刊,2025(02):48-57.

作者简介:刘佳(1992-)女,山东龙口,讲师,硕士研究生,研究方向:会计学。

Copyright © 2026 by author(s) and Quest Press Limited.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/




錦繡大好熊貓之源


游红色巴中 赏光雾仙山
甲辰仲春写於四川巴中