

义务教育劳动课程“体验学习圈” 模型设计与行动审思

殷世东 李敏

【摘要】《义务教育劳动课程标准(2022年版)》强调劳动课程的实施必须让学生经历完整的劳动过程,让学生亲历情境、亲身体验,通过设计、制作、淬炼、探究等方式获得丰富的劳动体验,以培养学生劳动素养。库伯的“体验学习圈”理论强调学习过程是一个具体体验—反思观察—抽象概括—行动应用—具体体验的循环活动“圈”,为劳动课程的设计与实施提供理论指导和实施框架。以此理论为指导,通过创设共融性劳动场域,开展对话式劳动反思,激发劳动筹划思维,鼓励创造性劳动实践等策略,设计劳动课程“体验学习圈”,避免劳动体验与课程异化,从而推进劳动课程有序有效实施,以培养“懂劳动、会劳动、爱劳动”的时代新人。

【关键词】劳动课程;体验学习;体验学习圈;劳动素养;筹划思维;劳动创造

《义务教育劳动课程标准(2022年版)》(以下简称“劳动课标”)指出劳动课程的实施必须让“学生直接体验和亲身参与”“引导学生亲历情景、亲手操作、亲身体验”,为此,必须根据劳动课程特点及其要求,设计与实施劳动课程,让学生经历完整的劳动过程,从而习得劳动素养。库伯基于杜威、勒温、皮亚杰等人有关体验学习理论的探索,结合哲学、心理学等最新研究成果,提出了“体验学习圈”理论,该理论与劳动课程特点及其实施要求高度契合,可为劳动课程的设计与实施提供理论指导和实施框架。

一、“体验学习圈”的内涵与基本过程

(一)体验学习圈的内涵

“体验学习圈”,即学习过程是一个由具体体验,经反思观察、抽象概括与行动应用并再回到具体体验所组成的四阶段循环、螺旋上升的过程。具体体验与抽象概括分别代表感知与领悟的理解层面,反思观察与主动应用分别代表内涵与外延的转换向度。在体验学习中,理解与转换两者间处于平等地位,但其内部分别构成了一种对立且适应的辩证关系。一方面,感知与领悟是获得体验的两种模式,前者意指依靠纯粹的事物以获得直接经验的过程,后者强调依托概念、符号以深化间接经验的超时空的认知过程。另一方面,缩小内涵与扩大外延反映了转换体验的两个基本过程,前者凸显了体验主体基于心理意向实现经验向体验意义浓缩的内部反思过程,后者彰显了主体通过实际行动完成经验向客观

世界延扩的外部实践过程。

(二)体验学习圈的基本过程

学习过程是一个具体体验—反思观察—抽象概括—行动应用—具体体验的循环活动“圈”,是在体验中持续观察反思、抽象概括,进而转换为整体理解事实意义、实现实践创造的持续循环、螺旋上升,从而达到学习目标及历经学习的完整过程。“体验学习圈”之“体验”包含知、情、意、行多重元素,指向“求真、求实、生本、导行”^[1],凸显了体验学习实用性、高效性和可操作性。学习过程呈现:

一是具体体验。体验式学习本质上是一种综合性学习,直接经验是其核心内涵。^[2]关于体验学习之“体”包括身体和主体两部分。具体体验阶段强调以学习者为主体、以体验为基础、以情境为构架,通过“当事人思维”运用视觉、知觉、听觉、味觉、触觉等多感官获得直接经验的体悟过程。

二是反思观察。体验式学习并非简单获得活动体验,它要求学生能够生成“反思性思维”,即把思想从活动结果返回到最初的假设和猜测,实现对经验的改造。反思观察阶段要求学生能结合具体体验与已有经验,通过深化主观性感知深化经验意义,体察自我学习能力。

三是抽象概括。抽象概括阶段指涉通过对概念、符号的分析、比较、综合等提出假设以获得或转换为间接经验的认知过程,强调通过体认主体行为或行为倾向深化体验过程。

四是主动应用。主动应用环节是体验转换的逻辑外延,强调学生的再次体验与深入实践,即根据新需要、依据新情境对自己的理论假设进行检验,从应用、迁移最终指向实践创造。体验学习并非一次性的学习,而是一种连续性的学习。^[3]体验学习需要不断地进行体验,反思探究和循环实践。

二、义务教育劳动课程“体验学习圈”实施模型的设计及特征

(一)义务教育劳动课程“体验学习圈”实施模型设计

义务教育劳动课程以培养学生的劳动素养为导向,围绕日常生活劳动、生产劳动、服务性劳动三大模块构建课程内容,强调体悟劳动中人与人、人与自然、人与社会的关系。具体而言,实现人的自主性发展,要求劳动课程目标指向人的自由性、主体性,深化自我感知、自我决定、自我评价、自我调节等意识,获得自我价值感和自我认同感;推进人的自然性发展,要求劳动课程实施要重视学生的自然体验与情景交融;落实人的社会性发展,要求劳动课程内容要回归生活世界,强化学生、教师以及其他劳动者的交互作用。“体验学习圈”强调的体验、感知、认知、行为要素与劳动素养形成的内在机理相一致。体验学习与劳动课程共同超越“做”,强调“做—思”结合,并共同立足于“人、自然、社会”的有机统一。劳动课程是一门体验课程,“体验课程”的终极目的指向于“新主体”的生成,指向于人的自主性、自然性、社会性的健全发展。^[4]

劳动课程实施是以学习者经验和发展需要为基础,以学习者经历体验劳动过程,从而提升劳动素养的过程。根据库伯“体验学习圈”的相关理论,设计指向劳动素养培养的义务教育劳动课程“体验学习圈”的实施模型(见图1)。

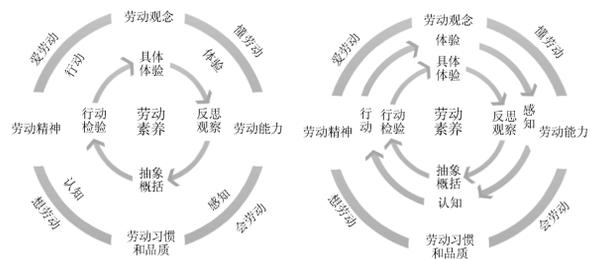


图1 义务教育劳动课程“体验学习圈”实施模型

指向劳动素养培养的劳动课程“体验学习圈”实施模型采用环型嵌套的层次结构,以劳动素养为核心,向外衍射依此构成以具体体验、反思观察、抽象概括、行动检验为内容的学习圈,以体验、感知、认知、行动为活动依据的策略圈,以形成劳动观念、提

高劳动能力、培养劳动习惯和品质、培育劳动精神为要素的目标圈,在螺旋上升的体验学习循环中让学生实现由体验者、观察者到分析者、实践者的角色转换,真正懂劳动、会劳动、想劳动、爱劳动。

指向劳动素养培养的劳动课程“体验学习圈”实施模型在建构的过程中,需要关照与思考。一是具体体验,主要涉及劳动情境创设,即依据中小学学生身心发展特点、已有经验、教学条件等,结合劳动主题、劳动目标创设真实或类真实劳动场域,旨在让学生亲历劳动,在观察、考察、实验、参考等体验活动中获得直接体验,以唤醒劳动兴趣与需要,激发学生树立尊重劳动、尊重劳动者、尊重劳动成果的劳动观念。二是反思观察,包含劳动问题激思和对话解疑两大部分,即依照劳动“具体体验”环节的直接体验设问,引导学生自觉反思劳动体验,从劳动知觉体验到劳动理性认识以深入劳动境遇中,并通过劳动与劳动对象的对话,感知劳动中的冲突、解决劳动中的问题,以体察的方式提升劳动能力,实现从“懂劳动”到“会劳动”的过渡。三是抽象概括,强调整合劳动思维,即针对劳动反思后的不同劳动体验结果或同一劳动体验结果的不同角度,运用多学科视角开展分析、归纳、比较、提炼、综合、预测等激活劳动思维,并形成新的劳动假设或劳动认知,通过对劳动情感、劳动知识、劳动技能的重构以强化良好的劳动行为或劳动价值取向,在认知活动中深化安全劳动、规范劳动、自觉自愿、认真负责的劳动习惯和品质。四是行动检验,主要是迁移应用,即在新的劳动情境中开展劳动实践和综合学科劳动实践,以加强对新知的理解或验证,并根据劳动需求及其劳动过程的新变化,提出新的假设,通过体验探究、迁移转化逐步实现劳动创造,实现从“想劳动”到“爱劳动”的升华,以期获得新的直接体验,开启新的、更高层次的劳动体验学习。同时,义务教育劳动分为日常生活劳动、生产劳动和服务性劳动。日常生活劳动是指向自我的,旨在提升个体的生存与生活能力;生产劳动是指向社会与未来的,旨在提升个体的创造力和社会价值;服务性劳动是指向他人的,旨在提升个体的社会性向等,此三种类型的劳动也形成作为个体人必须经历的劳动体验学习圈。义务教育劳动课程中设计的十大劳动任务群,又形成了进阶性的劳动体验活动群,因此,指向劳动素养培养的劳动课程“体验学习圈”,在具体实施的过程中,需要注意的是围绕某一劳动主题解决劳动问题,并非只能从“直接经验”开始,这也不是一个平面的简单循环过程,而是一个劳动任务可能产生多个“体验学习圈”,新的“行动检

验”经由新体验产生新的直接经验,并重新构成以新体验为基础的持续的、辩证的、指向“全息认知”和“整体认知”^[5]的劳动实践过程。

(二)指向劳动素养培养的劳动课程“体验学习圈”的基本特征

劳动课程“体验学习圈”的设计是以劳动素养培养为核心,经由以体验、感知、认知、行动为劳动课程设计的策略圈。由营造、再现、还原劳动场域,引导学生在亲历劳动的过程中,通过劳动发现问题、与劳动对象对话,以劳动行动解决劳动问题,完成劳动体验、反思、概括与运用的螺旋式进阶自然循环,以达成劳动观念形成、劳动能力提升、劳动习惯和品质及劳动精神培养为主要要素的目标圈。该学习“圈”呈现出具身情境性、交融反思性、筹划性思维和创造性实践等特征。

(1)具身情境性。劳动课程是体验性课程,也是一门具身性课程和生活化课程。该课程的实施需要创设具身情境,让学习者回归生活世界,才能推进该课程有效实施。孩子的生活世界和生活体验更为重要,孩子在课堂上真正体验到的东西、真正受到的影响也许更富有教育意义。^[6]具身性劳动情境依托“准生活情境”^[7],强调以学生的实际生活为劳动起点,为学生身体和心理共同体悟劳动过程搭建体验平台,在真实或类真实的劳动情境中深化尊重劳动、尊重劳动者、尊重劳动成果的劳动观念,培养基本的劳动态度和劳动情感,从而满足学生的劳动需要,并通过全身心的参与考察、参观、实验、调查等劳动体验活动强化直接经验,提高学生的自我调节能力。另外,亲身性的体验能够深化自我决定感和自我责任感,从而强化内在劳动动机。具身性劳动情境坚持体味劳动价值本真必须返回劳动的初始状态,即重新恢复劳动与身体、劳动与情感、劳动与情境的本原关系。这反映了劳动体验的一体两面,即以学生为主体的亲身经历与心理经历,并共同指向学生的在场性。具身性情境下的身体在整个劳动过程中是中介也是目的,而情境是出发点也是归宿。但需要注意的是学校劳动课程的情境,并非意味着劳动情境的随机性与身体的随意性,劳动课程情境的创设必须受劳动课程目标制约,必须保持其思想性和教育性。

(2)交融反思性。体验发生在相互作用、相互交流的过程之中,^[8]而反思是与直接体验的内容进行对话与转换。指向劳动素养培养的劳动课程“体验学习圈”之中的体验是多向的、全息的、动态的、融合的,它不仅指向劳动主体与劳动情境的交互作用过

程,而且指向劳动主体本身的劳动感悟、情意、价值与能力的融合过程;它不但使劳动者在经由对劳动直接体验的回忆、质疑等反思,达成对劳动知识、劳动技能、劳动情感等的建构,而且使劳动者的劳动品格与主体人格获得和谐发展。一方面,整个劳动实践本身映射学生内部经验与外部环境不断交换,实现内外融合的过程。同时,劳动素养的形成并非寄托在某处劳动情境中等待学生去体验、发现的过程,而是需要学生作为实践主体进行主动体验、悉心观察、积极反思等感知活动以实现直接经验,进而在反思探究中内化。另一方面,具体体验后学生如何对待、如何处理自己的劳动体验是反思的关键,而劳动问题、劳动对象及其对话是引导学习者主动反思的“脚手架”,即对劳动主题的价值、劳动过程的体悟、劳动主体与劳动客体的关系等方面进行交融性反思。劳动交融性反思强调劳动过程要经由劳动及其问题激思、劳动及其劳动对象对话,用“如何”“为什么”“是什么”来反思劳动的个人和社会价值,在劳动解疑之中实现“与自然、与社会、与自我”的重构,实现劳动主体从单向性到多向性的转变,构筑劳动学习共同体,形成多主体多向度交融性反思,以实现劳动素养提升。

(3)筹划性思维。劳动素养是一种综合性素养,劳动思维是一种综合思维和筹划思维。在劳动体验过程中并非只有劳动感觉,而是伴随逻辑推理与归纳,筹划与设计,只通过劳动感觉去定义劳动体验是不合适的。劳动体验同样具有劳动思维及其逻辑推理等特性,它是感性和理性的结合。针对体验的个人化、个性化所构成的不可替代性、不具分享性等特点,库伯的“体验学习圈”理论则强调反思后的概括、感知后的认知。即指向劳动素养培养的劳动课程“体验学习圈”是通过抽象概括环节,充分利用分析、比较、综合、预测等方式实现劳动经验由机械性记忆向逻辑思维转化,强调劳动思维、劳动体悟、劳动能力的可理解性、可传播性,提高学生利用多学科知识、多领域技能整合劳动经验的主动性和自觉性,实现劳动体验中劳动整体感知与理性整体把握的结合,达成学习者综合思维能力培养。综合思维不仅涵盖以跨学科视角审视劳动体验,更加强综合不同个体思维以保证劳动习惯的正确性,从而强化学习者正确的劳动行为或劳动倾向,以培养学习者良好的劳动习惯和品质。劳动课程实施并不排斥知识的学习,反而强调学习者作为自我实现的主体要学会获得、整合、建构劳动知识,以更好地指导劳动实践,在劳动中学会自我教育。“只有能够激发学生进

行自我教育的教育,才是真正的教育。”^[9]劳动课程实施强调“以劳动项目为载体,有目的、有计划地组织劳动活动”,但由于劳动主体在生活环境、学习经历、认知风格、个人性格等方面存在差异,即使参与、体验同一劳动任务也存在一定的异质性,若放任劳动体验的偶然性、去中心化则难以形成统一的价值体认,不利于良好劳动习惯和品质的形成。由此,指向劳动素养培养的劳动课程“体验学习圈”之抽象概括阶段必须注重综合思维与筹划思维的培养与运用,引导学习者进行自我教育和提高自我反思能力,即在确保正确的劳动行为或行为倾向下,把亲自经历、亲自体验、亲自发现、亲自研究的时间和空间还给学生,由被动概括向主动认知过渡,从而提升学生劳动思维能力与品格。

(4)创造性实践。指向劳动素养培养的劳动课程“体验学习圈”的“行动检验”环节虽然主要包括迁移应用,但绝不是对劳动世界的简单映照或机械模仿,而是赋予创新性的劳动创造。一是劳动课程“行动检验”环节是劳动“再体验”与“初体验”的融合点。劳动“再体验”过程植根于新的劳动情境,是学习者基于新的劳动需求对劳动经验的运用、尝试、改造等过程,所以劳动“再体验”亦是更高级劳动体验学习循环的劳动“初体验”,而劳动课程“体验学习圈”的这一持续性、进阶性特质又有利于渗透、培育学习者精益求精、追求卓越的工匠精神、劳模精神。二是创新的本质是一种生产和应用新知识的活动。劳动课标明确指出,要让学生“经历完整的劳动实践过程,避免单一、机械的劳动训练,引导学生获得丰富的劳动体验,培育劳动精神”。指向劳动素养培养的劳动课程“体验学习圈”超越“此时此地”的劳动体验、劳动感知、劳动认知,直指“彼时彼地”的劳动实践,关注“劳动微创造力”“劳动相对创造力”,注重精益求精、工匠精神培养,即学生主体自觉通过劳动方式、劳动态度、劳动知识的革新实现对自身劳动能力、劳动经验、劳动体认等方面提升,在新的劳动情境中检验、验证新的劳动假设、新劳动认知,树立效率意识、质量意识,获得劳动创造的幸福感和价值感,在运用、尝试、改造中结合新的劳动需求逐步实现从劳动模仿到劳动创造的蝶变。

三、义务教育劳动课程“体验学习圈”的设计与实施要领

由于体验学习与劳动素养是内隐性的,指向劳动素养培养的劳动课程“体验学习圈”呈现具身情境性、反思交融性、筹划性思维和创造性实践等特征,其在具体设计与实施过程中容易异化为虚假性、浅

层性、随意性和机械性劳动体验。为此,在设计指向劳动素养培养的劳动课程“体验学习圈”及其实施的过程中,必须创设共融性劳动场域、引导对话式劳动反思、激发统整化劳动思维、鼓励创造性劳动实践等,才能进行合理设计,在实施的过程中,也才能达成该课程预期目标。

(一)创设共融性劳动场域,规避虚假性体验

共融性劳动场域强调基于学习者的生活经验将学习者的身体和心理、劳动情境、劳动对象等多元要素有机融合,强化学习者在劳动实践中的主体地位,以“当事人”身份和思维参与真实或类真实的劳动情境,以典型性劳动情境引导学习者通过观察、参与、探究等方式获得直接劳动体验。同时,真实的劳动体验能够满足学习者的劳动需求和好奇心、求知欲,学习者能够在视觉、听觉、嗅觉、触觉等多重感官的辅助下获得积极的劳动“初体验”,逐步理解劳动创造物质财富、创造美好生活的道理,形成正确的劳动观念。学习者进入共融性劳动环境中,才能防止虚假性劳动体验。虚假性劳动体验是一种离身性劳动体验,是一种虚假的劳动情境中的劳动展示,将会导致学习者劳动兴趣下降、劳动情绪的离心化。因此,必须营造共融性劳动场域,为学习者提供具身性劳动情境,以激发学习者的劳动兴趣,使其融入劳动情境之中,获得真实的劳动体验。兴趣就是一个人和他的对象融为一体。^[10]在学习者进入劳动场域之前,必须关注学习者的劳动需求,结合提供的劳动场域具体情况,设计贴合学生的已有经验、生活世界的劳动课程,只有学习者进入劳动场域,才能实现劳动“初体验”的最优化。同时,必须关注学习者进入劳动场域的情绪变化,“好的学习过程不应该回避情绪,而应该包容它”^[11]。学习者个性化参与劳动场域会产生异质性的情绪——积极的或消极的。积极的情绪能够直接转化或超常转换为人的劳动动机和意志,能够激发、维持正确的劳动观念和劳动意识,从而丰富个体的直接经验和劳动“初体验”,而消极的情绪反之。在劳动课程实施过程中教师或其他较成熟的劳动者应该时刻关注学生劳动情绪的动态变化,适时引导其积极情绪并及时疏导其消极情绪,以保证学生和劳动集体能够树立正确的劳动观念。

(二)引导对话式劳动反思,避免浅层性体验

劳动反思是将劳动经验向内转向劳动能力、获取劳动意义的催化剂。浅层性体验指劳动实践过程只停留于感官接受阶段,或是学生虽已树立“劳动最光荣、劳动最崇高、劳动最伟大”“劳动是一切幸福的源泉”的劳动观念,但因只停留于表面的“看劳动、听

劳动、讲劳动”的劳动体验,没有真实参与劳动、没有获得真实劳动体验、没有进行劳动思维思考等,因而是完整的。体验在劳动课程中不是单向的被动体验过程,而是师生“共探、共建、共享”以达到“共生、共进、共长”,这需要与他人、与劳动对象、与自我等方面进行对话,最终的目的是培养与提升学生的劳动素养。体验本身是缄默性的,但其本质是一种身心与接触的对象进行对话的过程。因此,劳动课程中的体验必须是一种对话,即通过劳动问题追问及在劳动过程中发生“遇见”,引发劳动主体深入思考。再经由个人、劳动项目组的思考、分享,展开多层次多维度的对话。同时,教师引导、启发学生将复杂的劳动机理转换成易于理解的劳动及其体验,继而转换为系统的劳动知识和劳动技能,最后,形成劳动素养。由于学生学习风格、个人性格、生活经验等方面存在差异,因此,在劳动课程实施的过程中可能会出现获得劳动体验后学生处于集体沉默状态。此时教师可以直接抛出各种劳动体验的可能性,调动学生进行劳动分享、思考,或者调动劳动项目组集体的力量,引入劳动认知矛盾与劳动实践冲突,激发学生运用劳动思维思考劳动及其体验,实现与劳动对象进行有效对话,劳动过程中的群体思维有助于提升劳动群体中每一位成员的劳动思维能力。通过对话性劳动反思,才能将默会的劳动体验转换为可交流、可践行的劳动能力。

(三) 激发统整化劳动思维,防范随意性体验

为了提升劳动体验的深刻性,必须防止无目的性的随意性劳动体验。随意性体验是指劳动过程忽视学生获得劳动体验的目的性与连贯性,缺失劳动习惯和品质培养的方向性和价值性,缺少对劳动综合性功能思考,停留在单一劳动体验、感悟等,使得经由劳动思维加工获得的劳动整体认知边缘化及劳动素养的离散化。体验学习是一个适应世界的完整过程^[12],而劳动思维是一种聚合与统整化思维。统整化劳动思维不仅强调学生以跨学科视角重新归纳、审视劳动体验、劳动知识、劳动技能、劳动情感等要素,还突出强化良好劳动习惯和品质的养成,即保证学生的劳动思想或思想倾向在多元化、个性化、差异化的劳动体验中价值方向的正确性。统整化劳动思维在“抽象概括”环节集中体现,该部分着重强调教师要有意识、有计划地指导学生开展劳动思维的相关训练,通过多维度体验活动,让学生学会统整化思考劳动及其价值,以及开展科学化劳动的必要条件与策略等,从而提升劳动认识及劳动自觉,养成并保持良好劳动习惯及劳动思维,产生“想劳动”意向,

并经由归纳、比较、分析、概括等劳动认知及其行为,推进劳动知识和劳动技能的可交流性、可传播性发展;引导其自觉根据已获得的劳动知识、劳动技能结合新的劳动需求大胆假设,逐步养成自觉自愿劳动、认真负责、安全规范劳动的良好劳动习惯和品质。

(四) 开展创造性劳动实践,防止机械性体验

一个行动如果不能联系到个人更大的经验体系中去,是没有什么教育价值的。^[13]机械性劳动体验意指只经由简单、重复的劳动实践以练习相关劳动技能,巩固劳动知识,每次行动都缺少新体验、新价值、新思考,劳动及其课程功能变得低效,甚至无效。因此,必须开展创造性劳动实践,即让学生进入真实劳动场域中,消除机械性模仿劳动或机械化程序劳动,开展真实性的劳动设计与创造,以获得真实而自然的劳动过程体验,让学生获得深度劳动体验和劳动价值体认,以培育学生精益求精、追求卓越的工匠精神。通过创造性劳动体验学习,能够提升学生劳动思维能力,提高学生的劳动素养。体验学习是学生再加工、再创造以获得新意义、新理解的过程。^[14]创造性劳动实践不是否定重复、迁移应用的劳动实践价值,而是反对劳动行动的无目的性、无生成性。而创造性劳动实践始终坚持由模仿到创新的实践主线,更加突出劳动中的“新意”,在“新”的方面其倡导学生能够基于已获得的劳动经验整合新的劳动需求,通过实验、制作、设计等活动以证实或证伪相关劳动知识,提升劳动技能和劳动思维能力,强化劳动精神培养。创造性劳动实践并不要求学生在劳动实践中像科学家那样生成影响人们生活的极大发明创造,而是强调学生个体或劳动项目组经由发掘、体悟、探究等行为获得对其自身而言还未知晓的劳动知识、技能、情感的过程,以促进学生劳动素养整体提升,从而达成劳动课程设计与实施的目标。

参考文献:

- [1] 焦立梅. 例说体验式教学的实现路径[J]. 中学政治教学参考(初中教学版), 2021(12): 23-25.
- [2] 庞维国. 论体验式学习[J]. 全球教育展望, 2011, 40(6): 9-15.
- [3] 王灿明. 体验学习解读[J]. 全球教育展望, 2005, 34(12): 14-17.
- [4] 张华. 体验课程论——一种整体主义的课程观: 下[J]. 教育理论与实践, 1999(12): 38-44.
- [5] 吴欣歆. 体验式学习活动链: 语文教学转型的有效路径[J]. 教育科学研究, 2016(11): 59-62, 73.

(下转第14页)

表 3

评价维度	评价等级及评价标准			评价方式			
				自评	互评		
	合格	良好	优秀		互评 1	互评 2	互评 3
阅读思考	没有借助资料进行深度阅读,几乎没有进行自主思考	初步借助资料进行了思考,联系自己的生活,形成了有一定价值的思考	认真阅读资料,充分结合生活经验,通过资料分析形成了鲜明的观点				
交流表达	没有自己的观点,语言组织比较混乱,观点较为空洞	观点较为清晰,能够通过改变生活方式可减少碳排放量,了解并基本赞同“双碳”理念	能清楚表达将通过哪些改变减少碳排放量,对“双碳”理念有深刻的认识				
课后实践价值体现	不能主动落实“双碳”理念	主动落实“双碳”理念,践行低碳生活	主动改变生活方式,宣传和践行“双碳”理念,具有强烈的环保意识和社会责任感				
评价和建议							

将微项目化学习融入道德与法治课堂,能够发挥其灵活高效的优势。实践证明,这一学习方式既有利于激发学生的学习兴趣 and 动力,让他们在完成任务的同时获得成就感和自信心,又能帮助他们更好地理解 and 掌握道德与法治课程中的核心概念,培养他们良好的道德品质和法治意识。

本土实践[M].北京:教育科学出版社,2018.

[2]陆玲玲.道德与法治微项目化学习初探:以“中国为和平作贡献”为例[J].中小学德育,2023(1):52-55.

[3]王海.地理课堂微项目教学的架构与实施[J].地理教育,2021(8):8-10.

【作者简介】王芬,浙江省宁波市北仑区新碶小学。

【原文出处】《教学月刊》:小学版(杭州),2024.1/2.44~47

参考文献:

[1]夏雪梅.项目化学习设计:学习素养视角下的国际与

(上接第7页)

[6]马克斯·范梅南,李树英.教育的情调[M].李树英,译.北京:教育科学出版社,2019:156.

[7]高慎英.返回“体验学习”[J].教育科学,2008(3):49-52.

[8]杨四耕.体验教学[M].福州:福建教育出版社,2005:17.

[9]苏霍姆林斯基.给教师的建议[M].杜殿坤,译.北京:教育科学出版社,1984:350.

[10]杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,1990:146.

[11]詹森.适于脑的教学[M].北京师范大学“认知神经科学与学习”国家重点实验室,脑科学与教育应用研究中心,译.北京:中国轻工业出版社,2005:92.

[12]D.A.库伯.体验学习:让体验成为学习和发展的源泉[M].王灿明,朱水萍,等译.上海:华东师范大学出版社,2008:27.

[13]丁道勇.警惕“做中学”.杜威参与理论辩证[J].全球

教育展望,2017,46(8):3-21.

[14]谭玮.英语体验学习探析[J].课程·教材·教法,2009,29(9):59-62.

【作者简介】殷世东(1972-),男,安徽人,福建师范大学教育学院教授,博士,主要从事课程与教学论研究;李敏(1999-),女,山东人,福建师范大学教育学院课程与教学论专业硕士研究生(福州 350117)。

【原文出处】摘自《教育学报》(京),2024.1.82~92

【基金项目】福建省教育科学规划2021年基础教育高质量发展重点专项委托课题“福建省中小学研学实践和劳动教育教材研究与建设”(FJWZD21-03)和全国教育科学“十四五”规划2021年度教育部重点课题“基于CIPP评价模型的中小学劳动教育评价体系研究”(DHA210383)阶段性研究成果。