

# 循构赋能，创生高阶思维课堂

## ——安徽芜湖“3242英语循构教学”区域创新实践

□ 吴友义 周文倩 吴文梅

为推动核心素养背景下中小学英语教学方式的变革，为区域英语教学提供可遵循的路径，有效提升教学品质，并与其他学科提供教学借鉴，安徽省芜湖市创新构建了“3242英语循构教学”模式。该模式聚焦减负提质与高质量课堂教学，为学生全面发展提供充足的时间与空间，充分彰显学科育人价值；帮助学习者溯源语言的显性与隐性逻辑关系，激发自主构建知识结构的能力与高阶思维，助力学科核心素养落地。所谓“循构教学”，是指在英语教学中遵循语言的显性形式特征与隐性逻辑规律，开展教与学的理念与方法。它以英语学科核心素养为导向，其中“3”指课前、课中、课后三个阶段形成大课堂教学闭环；“2”指课前通过学生自主预习与学历案分析学情，为课堂教学提供动力；“4”表示课中围绕学科核心素养开展结构思维性的课堂教学；最后的“2”聚焦课后作业管理与英语活动开展。通过建立市内市外双循环推广机制，推动英语教学从知识传授向素养立意深度转型，为区域基础教育提质增效提供可复制、可推广的实践样本。

“3242英语循构教学”模式将教学

全流程系统整合为四大模块，实现课前、课中、课后一体化闭环设计。三个阶段协同，贯通预习、教学、巩固全链条，依托区域共享资源，实现课前自主立学、课中素养培育、课后运用发展。两项课前准备，以“悦预越知”激发自主学习，以精准学情分析夯实“以学定教”基础，有效缩小校际教学差距。四维课中教学，紧扣语言能力、思维品质、学习能力、文化意识四大核心素养，通过结构化、情境化、探究式活动，让素养培育落地课堂。两类课后延伸，构建基础巩固、能力提升、实践创新三级分层作业体系，打造阶梯式英语实践活动，实现减负与提质并行。

其中，“悦预越知”是“3242英语循构教学”的关键起点，构建“循需为基、循序为骨、循情为魂”三维循构逻辑，以察、行、思、创、问为路径，精准破解传统

预习目标模糊、方法单一、反馈缺失、动力不足等痛点。循需，依据课标与学情明确预习任务；循序，遵循认知规律设计阶梯化预习支架；循情，融入趣味元素激发内在学习动机。项目依托大数据、AI等新技术打造个性化预习资源，通过多模态音频、动画、互动微课降低预习门槛，利用智能平台实时采集预习数据、自动批改反馈，让预习过程可视化、精准化。教师通过情境化预习词汇、AI语法小课堂、标记式研读等设计，引导学生主动探究、大胆表达，实现预习从“被动完成”向“主动建构”转变，学生参与率、自主学习能力与课堂思维深度显著提升，为高效课堂筑牢前置基础。

在区域推进中，芜湖市坚持“试点先行、以点带面、协同推进、持续优化”策略，构建市内市外双循环推广格局。

市内以芜湖市镜湖区教育局教研室(吴书琦)、芜湖市中江小学(林容)、芜湖市元亩塘小学(王兴云)、芜湖市北塘小学(唐莉梅)、芜湖市解放西路小学(姜玲玉)、芜湖荟萃中学(徐丽莉)、芜湖市第二十七中东方龙城校区(唐大兴)、芜湖市第十二中学(谷子兰)、芜湖市第一中学(汪艳)为核心实验区和学校，深耕本土、打磨范式；市外设立山东青岛、湖北宜昌为省外试验区，并在青岛、宜昌、厦门、海口、南通、合肥、淮南、巢湖等地市全面推广，形成内外联动、跨区域协同的良好生态。项目联合安徽师范大学外国语学院建立实验基地(张孝荣、吴宗西)，组建由高校专家、市县教研员、一线骨干教师构成的教研共同体，通过集体备课、示范课展示、精准指导等方式，提升教师实操能力。同

时建设区域共享资源库，构建预习模板、学历案、作业框架与案例格式，保障教学规范化实施。在全市构建新手教师、骨干教师、教学名师三级培训体系，以名师引领、教学竞赛、案例研修推动全员专业成长，将成熟经验辐射至全市8个县(市、区)，推动模式从试点实践走向全域常态化应用。

该项目成果还将AI技术深度融入教学全流程，课前智能分析预习数据，精准定位共性问题与个体差异；课中实时监测学习状态，优化教学节奏；课后智能推送分层任务，自动批改反馈，以数据驱动精准教学，构建长效迭代机制。

经过持续实践，“3242英语循构教学”模式成效显著。2025年入选安徽省基础教育教学成果前50项优秀培育成果，亮相第七届中国教育创新成果

公益博览会，相关活动被《人民日报》等主流媒体报道。项目构建“1+5+N”团队推广模式，开展跨区域教研活动100余场，讲座与实践展示50余次，连续多年开展市、县区、学校一体化的主题小学英语手抄报、初中英语趣配音、高中英语舞台剧等学生发展活动，覆盖学生超15万名。芜湖学子在全国英语能力测评中成绩位居全省前列，教师在各级教学评比中表现突出，区域英语教育质量稳步提升。团队累计发表学术论文几十篇，出版专著近10部，获批多项省市级课题与高层次人才项目，形成丰厚的理论与实践成果。

实践表明，循构教学是核心素养落地的关键载体，区域协同是教育均衡发展的重要支撑，以生为本是教学改革根本方向，技术赋能是提质增效的强大动力。下一步，芜湖市将聚焦教学设计深度不足、资源适配性有待提升、分层教学精准度不够等问题，强化教师专项研修，完善资源库动态更新，深化AI与教学融合，健全个性化支持体系，持续优化“3242英语循构教学”模式，以高质量“大课堂”赋能学生全面发展，为全国英语教学改革贡献芜湖智慧与芜湖经验。

## 山东省青州市职工子弟学校

# 师生身心成长共生体育人模式创新研究

□ 孙建国 曹希莹

教学和数字化平台，师生合力将教材内容、相关资料、学习经验加以整理，并且积极引导学生在踊跃上传自己的学习笔记以及交流学习方法，在班级内部开展学习支持的整体水平，让知识在共享中得以不断扩充和加深。三是开展同伴互助。经过小组合作、结对学习形成稳定的互助关系，比如在英语学习中，组建互助学习对子，让表达能力强的学生帮助同伴进行口语练习和语法检查，在交流与反馈过程中共同提升语言水平，在互动交流中实现知识的再建构和能力的共同提高，增强同伴之间的理解与信任。四是加强反馈调整。创建多元化评价与反馈机制，把教师评价、同伴互评和学生自评相结合，用阶段性反馈促使学生及时发现并调整学习策略，使学习过

程一直处于动态优化的状态，进而不断提升学习质量及协作水平。

**情感联结，激发成长动力。**情感联结是指在教育过程中，师生经过不断的情感互动和心理沟通，建立相互理解、相互接纳和相互支持的情感关系结构。其以情感认同为基础，以积极体验为驱动，可以不断加强个体的归属感和价值感，进而形成持久发展的内在动力。一是营造温馨氛围。通过平等交流、积极回应、日常关怀等途径营造一个包容、尊重、友善的班级环境，使学生在安全、轻松的环境中获得情感支持，增强归属感，进而愿意主动参与学习和集体活动，在情感认同中不断激发成长动力。二是建立信任关系。经过不断稳定沟通和真诚互动，逐渐建立起师生之间信任的基础，比如教师在日常教学和生活中耐心听取学生

的困惑并及时给予回应和具体的帮助，使学生感受到被理解、被重视，进而提高自我表达的意愿和学习的积极性，使信任成为推动学生成长的动力源泉。三是考虑个体差异。根据学生不同的情感需求、不同的发展特点，有目的地进行关怀与引导，使每个学生在被尊重、被理解的过程中获得情感上的支持，进而逐步增强自信，在不断正向的情感体验中激发内在的成长动力。四是引导情绪表达。通过多样化的沟通和交流活动，引导学生学会识别、表达和调节自身情绪，在安全开放的环境中达到情绪疏导和情感共鸣的目的，提高心理调适能力，使学生始终保持积极稳定的情绪状态，给持续成长提供情感支持和动力保障。

**角色互融，推动协作创新。**角色互融是指在教育互动中冲破固化的角色界限，让教师与学生在动态交往中达成多重身份的更替与融合，进而塑造平等参与、协同互动的关系架构。其要义是依靠角色重塑推动多主体深层次参与、协同共进，给课堂增添源源不断的创新活力和合作动力。一是转变师生关系。教师由单一的知识传授者转变为引导者、合作者，学生由被动的接受者转变为主动的参与者、共同建构者，比如在语文学习中开展“课文解读分享”活动，让学生轮流担任“小老师”，带领学生分析文章结构、设计问题并进行课堂讲解；教师在过程中进行补充点评和思维引导，使学生在角色转换中加深理解、提高表达与思维能力。二是促进共同参与。借助任务驱动与情境化的方式让所有学生积极参与学习过程，使每个学生都能在协作中承担责任，打破少数主导的参与结构，

形成全员参与和整体联动的学习氛围，增强集体的协同效应。三是开展合作探究。以具体的学生生活活动为依托，组建小组、分工合作、讨论交流、整合成文，使学生在不断的交流碰撞中更新认知结构，在协同思维中提高问题解决能力与创新意识，进而达到知识的共同建构和加深。四是鼓励创新表达。搭建多样化展示交流平台，让学生用各种方式展示自己的学习成果、个人见解，在表达和分享的过程中促进思维的拓展与个性的发展，使创新意识在不断实践过程中得到加强，进而提高合作创新的整体水平。

在心智共鸣、情感联结和角色互融三者的作用下，班级既是知识学习的场所，也是师生共同成长的生活共同体。经过互助生态的建立，学生在探索和实践中获得能力提高，教师在引导和协作中实现专业成长，班级整体呈现积极向上发展的趋势。此模式重视协作、互动和共建，既尊重个体差异，又加强集体意识，进而给教育实践赋予持久发展的革新之路。未来，将持续深化心智共鸣、情感联结和角色互融，使师生在相互成就中共享教育温度，书写立德树人的生动实践。

论，而是问了一个看似无关的问题：“如果你是小松鼠，被关在笼子里，你想逃跑吗？”这个问题一下子把“研究对象”（小松鼠）变成了“生命个体”，也把孩子们从“侦探”变成了“共情者”。有的孩子说：“我要逃跑，在大自然里想爬多少树就爬多少树，没人来管我。”还有的孩子说：“我不逃，小朋友给我送吃的，笼子这么漂亮，还有枕头。”这种分歧没有标准答案，教师让双方充分说明理由，不评判对错。这种“悬置”评判的姿态，就是“我一你”关系的实践——不是把孩子的想法当作需要纠正的认知对象，而是平等地聆听每一个“你”的声音。

最后，三个层次对话维度的环境嵌入。对话教育不是挂在墙上的理念，而是具体落在好事的每个角落。面对“小松鼠越狱是好事还是坏事”问题时，孩子们说：“我既想看到它”又希望它快乐。我难过是因为它逃跑了，好不容易把它喂得胖胖的，我开心是因为它自由了。”这种情感的复杂性，是在与他人的对话中被唤醒的。于是，幼儿园通过与师长对话(在专家听证会上变得平等)、与环境对话(发生在森林现场)、与文化对话(在花鸟市场的伦理讨论)三个层次，与孩子们展开平等对话，从而引出环境的活化，即让现场自己说话。一是“案发”现场的教育转化，即孩子们像真正的痕迹学家那样工作，对着空笼子拿着放大镜找毛发，用软尺量缝隙。环境不再是静态的“教学准备”，而是“问题的提出者”。二是资源的无边界流动。“活教育”强调资源的流动性。在此项目中，资源确实处在持续的流动状态：从山野的野生松鼠(自然)，到花鸟市场的小松鼠(社会)，进入班级笼舍(教育现场)，最终回归森林(自然)。这一流动过程，使园内与园外的界限不再分明。资源不再是被教师“准备好”再呈现给儿童的，而是在儿童的问题驱动下

## 浙江省新昌县机关幼儿园

# 环境活化与关系建构中的幼儿“对话教育”研究

□ 何霞萍

针对传统教育环境中“儿童视角缺位”的困境，开展环境活化与关系建构中的幼儿“对话教育”研究是基于社会文化理论与对话哲学，探索对话教育在真实生活现场的发生机制与实践过程。通过大班“小松鼠不见了”项目，呈现环境如何从“静态背景”转变为“活的教育现场”，师幼关系如何从“知识传递”转向“共同遭遇”。实践表明，当意外成为教育契机，当“空笼子”成为对话文本，儿童与自我、同伴、师长、自然、文化的多维对话便在真实问题与伦理困境中自然生长。

## 环境活化与关系建构下幼儿“对话教育”的实践路径

环境活化、关系建构与幼儿对话教育存在着内在关联。具体而言，环境活化是幼儿对话教育的物质与情感载体。环境是幼儿对话发生的场域，活化的环境为对话教育提供了必要的支撑。关系建构是幼儿对话教育的核心前提。对话的本质是关系的互动，和谐的人际关系是对话开展的基础。对话教育是环境活化与关系建构的价值归宿。活化环境、建构关系的最终目的，是推动幼儿实现真实、深度的对话，促进幼儿的全面发展。正是基于以上理论核心，浙江省新昌县机关幼儿园提出了环境活化与关系建构下幼儿“对话教育”的实践路径。

首先，活化多元教育环境，搭建对话支撑场域。一是打造幼儿参与式物质环境。即转变环境创设主体，让幼儿全程参与环境布置，围绕幼儿的兴趣、生活经验与探究话题，共同设计主题墙、区域环境、自然角等，让环境留下幼儿的痕迹，成为幼儿表达的载体。二是投放互动性区域活动材料。即优化区域材料投放，注重材料的生活化、层次性、开放性与可操作性，丰

富对话素材。三是营造宽松包容的人文环境。即营造尊重、接纳、自由的教育氛围，教师放下权威姿态，用温和、耐心的态度对待幼儿的表达，允许幼儿发表不同观点，提出奇思妙想，不随意否定、批评幼儿；打造无压力的表达空间，鼓励幼儿大胆说话、自由交流，让幼儿在心理安全的环境中主动发起对话，乐于表达自我。

其次，构建和谐多元关系，夯实对话情感基础。一是构建平等共生的师幼对话关系。教师转变角色，从知识权威者转变为幼儿对话的倾听者、支持者、合作者、参与者，践行“我一你”的平等对话理念。二是培育合作友善的同伴对话关系。通过游戏、集体活动、小组任务等形式，引导幼儿学会合作、分享、协商，培育良好的同伴关系。三是建立幼儿与环境的共生关系。引导幼儿主动感知、探索、爱护环境，让幼儿成为环境的主人。引导幼儿观察环境的变化，鼓励幼儿用语言、绘画等形式表达自己对环境的感受，让幼儿在改造环境的过程中形成与环境的情感联结，深化对话体验。

最后，创新对话教育形式，实现深度多元对话。一是拓展全域化对话场景。即打破对话局限于集体教学的壁垒，将对话教育融入幼儿一日生活的各

个场景，开展探究式对话，让对话自然融入幼儿的生活与学习。二是开展深度对话互动。即教师以平等的姿态参与幼儿的对话，围绕幼儿感兴趣的话题展开交流，不预设对话结果；鼓励幼儿之间相互讨论、辩论、质疑，在思想碰撞中深化认知。三是丰富多元化对话形式。除语言对话外，接纳幼儿用绘画、动作、表情、游戏等非语言形式开展对话，通过动作、情境开展互动对话，让每个幼儿都能找到适合自己的对话方式，实现全员参与、全域对话。

## 环境活化与关系建构下幼儿“对话教育”的案例析

新昌县机关幼儿园的大班“小松鼠不见了”项目，是开展“对话教育”的鲜活案例。

首先，问题的提出：“那个空掉的笼子打破了我们的计划，意外发生了。”即孩子们发现，自己养了两个月的松鼠不见了，而笼子门关得好好的，隧道网袋也没坏。孩子们没哭，也没散，围着空笼子讨论半小时，有的说是“缩骨功”，有的猜“野猫叼走”，还有的坚信“松鼠妈妈来找它了”。

其次，对话教育的主张：不是教学策略，而是相处的方式。其一，对话不是环节，是存在的方式。看着孩子们认真的样子，教师决定先不急给答案，这时候师幼关系不再是“我教你学”，而是“我们一起面对这个谜团”。孩子们开始用“我认为……因为……”这样的句式说话，开始倾听他人的猜想并修正自己的观点。对话不再是教学流程里的一个环节，而是师幼共同存在的基本方式。其二，从“我一它”到“我一你”：关系的转向。当孩子们陷入“小松鼠是被吃了还是逃跑了”的争论时，教师没有拿出知识来终结讨

论，而是问了一个看似无关的问题：“如果你是小松鼠，被关在笼子里，你想逃跑吗？”这个问题一下子把“研究对象”（小松鼠）变成了“生命个体”，也把孩子们从“侦探”变成了“共情者”。有的孩子说：“我要逃跑，在大自然里想爬多少树就爬多少树，没人来管我。”还有的孩子说：“我不逃，小朋友给我送吃的，笼子这么漂亮，还有枕头。”这种分歧没有标准答案，教师让双方充分说明理由，不评判对错。这种“悬置”评判的姿态，就是“我一你”关系的实践——不是把孩子的想法当作需要纠正的认知对象，而是平等地聆听每一个“你”的声音。

最后，三个层次对话维度的环境嵌入。对话教育不是挂在墙上的理念，而是具体落在好事的每个角落。面对“小松鼠越狱是好事还是坏事”问题时，孩子们说：“我既想看到它”又希望它快乐。我难过是因为它逃跑了，好不容易把它喂得胖胖的，我开心是因为它自由了。”这种情感的复杂性，是在与他人的对话中被唤醒的。于是，幼儿园通过与师长对话(在专家听证会上变得平等)、与环境对话(发生在森林现场)、与文化对话(在花鸟市场的伦理讨论)三个层次，与孩子们展开平等对话，从而引出环境的活化，即让现场自己说话。一是“案发”现场的教育转化，即孩子们像真正的痕迹学家那样工作，对着空笼子拿着放大镜找毛发，用软尺量缝隙。环境不再是静态的“教学准备”，而是“问题的提出者”。二是资源的无边界流动。“活教育”强调资源的流动性。在此项目中，资源确实处在持续的流动状态：从山野的野生松鼠(自然)，到花鸟市场的小松鼠(社会)，进入班级笼舍(教育现场)，最终回归森林(自然)。这一流动过程，使园内与园外的界限不再分明。资源不再是被教师“准备好”再呈现给儿童的，而是在儿童的问题驱动下

不断被卷入、被发现、被使用的。知识也在这种流动中逐渐生成，对话也在交汇中变得丰盈。三是保留“未完成”的状态，即教师并没有编造一个“它回家了”的圆满结局，给这个故事画上句号，而是以海报的形式告诉孩子“小松鼠还在树林里，我们下周再去看看”。这种未完成的状态，让小朋友慢慢明白：学习不是为了找到确定的答案，而是为了保持对这个世界的好奇。墙上的东西也一直在变，从猜想到测量再到《森林公约》，每一处变化都呼应孩子的想法，墙也成了对话的一部分。

在“小松鼠不见了”项目中，环境活化不仅体现为“案发”现场的保留与资源的流动，更体现在一个看似简单却极具张力的思维工具上——猜想九宫格。教师在九宫格中央格书写核心问题，周围八个格子按“动物本领”“外界帮助”“环境漏洞”三个维度展开，每个格子再细分为“猜想区”与“求证区”。孩子们将自己的猜想画成符号卡片，贴到对应格中。九宫格让每个孩子的想法都有了位置，帮助幼儿完成了从“发散”到“聚焦”的思维过程——八个格子从贴满逐渐减少，九宫格成了那个空笼子旁边“沉默却在说话”的第三位老师，让分类、归纳、推理在真实问题中自然生长。

## 环境活化与关系建构下幼儿“对话教育”的实践思考

环境活化与关系建构下幼儿“对话教育”的根本目标指向在于关系与伦理，即在真实困境里学会尊重。

首先，从“占有”到“尊重”的情感变化。仍以新昌县机关幼儿园大班“小松鼠不见了”项目为例。当证据一点点指向松鼠是自己逃回森林时，孩子们心里很复杂。有的说：“我难过的

是我们搞了这么漂亮的笼子，它还不住。”有的说：“它逃跑了，要是被天敌抓到了怎么办？”还有的说：“我开心它自由了，天然的树洞比人造的好”……这些分歧不是教师刻意设计的“情感教育环节”，而是真实发生的困境。于是老师引导孩子们共情，“如果你是小松鼠，你是选择被管还是逃走”？有许多孩子的观点是：“我既想逃跑又不想逃跑。不想逃是因为有吃的，想逃是因为天然比人工舒服。”这种复杂情感的表达，只有在真实的对话中才能生长出来。

而在整个过程中，教师有意保持一种“不太懂”的状态，作为孩子的“共同的困惑者”，教师不是为了推卸教育的责任，而是为了建立一种更平等的研究关系。教师的记录和孩子的涂鸦贴在同一面墙上，意思是说：大人也在想，大人也可能错。这种状态下的对话，更像师幼真的遇见了彼此。有时候，孩子会指着教师的记录说：“老师你记的这个不对，那天不是这样的。”教师就改。这种“示弱”并不容易，需要放下一点成人的架子，但放下后反而能看见更多东西。

这个“小松鼠不见了”的项目，最后没有“破案”。但正是这种状态，引入了更多未知的内容。松鼠跳出笼子的那一刻，打破的不只是预设的课程，还有封闭的师幼关系。那个空笼子、那条去森林的路、那次意外的失踪，让环境里的每个部分都活了起来。让环境说话，让关系生长，孩子在与世界、他人、自己说话的过程中，慢慢产生了对生命的理解、对知识的想法，还有对伦理的感觉。通过对环境活化、关系建构与幼儿对话教育的研究，构建起平等师幼、友善同伴、共生的幼儿与环境多元关系，优化了幼儿对话的教育实践，让幼儿在真实、深度的对话中实现主体性发展，提升学前教育育人质量。