

在地化资源助力区域教育发展⑤

每所学校都要找到自己的在地化表达

□ 林晓凤

作为贵州省贵阳市的中心城区,云岩区人口150万,在校学生近15万人,是全省接收进城务工人员子女最多的区(县)。面对多元生源结构和多样教育需求,云岩区自2017年起开始了系统性的课程整合与重构工作。2023年,云岩区被教育部认定为义务教育教学改革实验区。如何在国家课程的统一框架下,让每一所学校都找到属于自己的课程表达?云岩区的答案是系统挖掘在地化资源,全面推进“一校一案”。

挖掘:在区域文化脉络中寻找课程基因。在地化资源的挖掘,关键在于建立“资源发现”的系统机制。云岩区在《全国义务教育教学改革云岩实验区建设方案》中明确了八项行动,“一校一案”挖掘在地化资源。资源挖掘的过程并非“等靠要”,而是主动“寻与创”。在德育课程方面,云岩区依据《中小学德育工作指南》制定了《云岩区中小学德育课程教学实施指导意见》,精心设计42个主题单元,将国家育人目标转化为区域常态化运行机制。在此基础上,鼓励全区中小学结合贵州省特有的民族文化、红色文化、三线建设文化和生态文化资源,以及各校办学传统与资源优势,系统开发校本化德育课程。如今,德育课程群已覆盖全区66所中小学,开发出65门校本德育课程,形成42个典型案例。全区中小学特色课程创建率达100%，“一校一品一特色”格局全面形成。

如依托原贵州财经大学鹿冲关校区搬迁后闲置校舍举办的云岩区教师进修学校附属小学,坐拥“森林校园”生态优势。学校没有止步于“推窗见绿”的自然禀赋,而是主动与贵州省农科院建立共建关系,将科研资源深度嵌入办学基因;贵阳市东山小学毗邻阳明祠,学校将地理邻近的文化遗产转化为课程资源,让王阳明的“知行合一”思想从书本走进学生的日常生活;贵阳市三桥小学立足贵州“桥梁博物馆”的地域特色,以“桥”为主题构建校本课程体系。

在地化资源的挖掘本质上是建立一种“课程眼光”——从生态资源中看到自然教育的可能,从文化遗产中看到跨学科融合的机会,从社区特色中看到项目式学习的土壤。

激活:让沉睡的资源成为流动的课程。资源挖掘之后,更大的挑战在

于“激活”——让静态的资源转化为动态的课程体验,让学生真正走进资源,与资源对话。云岩区教师进修学校附属小学的“森林成长计划”提供了一个经典范本。今年1月,31名一年级学生完成了从学校到鹿冲关森林公园全程7.56公里的徒步。每个学生手中都有一本《森林成长手册》——用脚步测量30米“森林跑道”记录步数数据,将数学测量与身体成长巧妙结合,这种按照“低段自然感知—中段科学探究—高段责任担当”的梯度设计贯穿小学六年。

激活的核心在于“转化”——将资源从“参观对象”转化为“学习场景”,从“背景知识”转化为“核心内容”,从“一次性活动”转化为“系统性课程”,这样资源才能“活起来”。

利用:从单点突破到系统集成。在地化资源的深度利用不能停留在个别学校的“盆景式”探索,而是要实现全区范围的“风景化”覆盖。云岩区通过制度设计、平台搭建和协同机制,将在地化资源的利用从单点突破推向系统集成。

制度保障先行。云岩区在《全国义务教育教学改革云岩实验区建设

方案》《实验区指标及分解表》等文件中明确“科普教育和科创教育并重、资源建设与教学改革协同、学校教育和校外教育并举、学生培养与教师发展同行”的建设思路。自2024年以来,全区累计投入教育经费1200余万元,新建和改造科技教室、创新实验室等专用场所50余间。

师资力量支撑。云岩区率先配齐配强科学教研员和科学课教师,全区中小学科学教师总数达889人。还从省市高校、科研机构聘请了84位教授、科技工作者担任中小学科学教育副校长。同时,建立区级科技教育名师工作室,从高校、科研院所和企业聘请了80余位科技专家担任学校科技副校长。

平台机制赋能。2025年12月,云岩区联合区委政法委、区委宣传部等15个部门成立全省首个“家校社协同育人教联体”。通过教联体联动文化场馆、科技机构、医疗机构等力量,开展常态化、项目化、课程化的协同育人活动。目前已与贵州科学院、贵州省科技馆等机构合作建立一批校外科技教育基地,建立8个云岩区科学教育基地。

集群发展:在地化资源利用的系统效应。在地化资源的系统挖掘、激活与利用,最终指向的是区域教育的整体跃升。云岩区的实践产生了多层面的发展效应:从国家质量监督结果来看,云岩区八年级物理和生物各项监测结果在全国所处等级属于“较高”档次;“区域在地化德育课程群构建与实践探索”荣获贵州省2025年基础教育成果一等奖。

挖掘,在区域文化脉络中寻找课程基因;激活,让沉睡的资源成为流动的旅程;利用,从单点突破走向系统集成。三个环节环环相扣,最终形成了“目标引领—课程承载—实践深化—评价反馈”育人闭环。云岩区的探索证明,在地化资源挖掘不是国家课程的“附加题”,而是“必答题”的独特解法——当每一所学校都找到了属于自己的在地化表达,区域教育便从“千校一面”走向了“百花齐放”。这一探索不仅为西部地区教育改革提供了样本,也为全国基础教育课程改革提供了可借鉴的“云岩方案”。

(作者系贵州省贵阳市云岩区政府协理,区教育局党委书记、局长)

幼小如何科学衔接①

绘制幼小衔接“如雨知时”新图景

□ 刘捷

四川雅安,因雨而得名。雅安市雨城区依托四川省首批幼小衔接实验区契机,不追求“惊雷式”变革,而是以“雨润无痕”的耐心与智慧,构建“行政统筹夯基、教研引领破壁、园校深耕提质、家园社协同共育”的四位一体推进体系,让衔接从“硬着陆”变为“软连接”、从“成人视角”回归“儿童立场”,逐步绘制出一幅温润而坚定的衔接新图景。

行政统筹,涵养全域协同生态土壤。雨城区将幼小科学衔接列为深化基础教育改革的关键环节,建立了“行政推动+教研引领”双轨并行机制,出台了《雨城区大力推进幼小衔接工作实施方案》,明确了幼儿园“游戏化生活准备”与小学“适应性零起点教学”的双向标准。同时,根据地理位置将区域内公办幼儿园与小学结成29对幼小衔接“学习共同体”,每个共同体由一所优质小学和幼儿园共同领衔,建立“园长+校长”双责任制。在环境浸润上,每个共同体因地制宜打造“一园一景、一校一品”;幼儿园设置“小学体验角”“课间十分钟模拟站”,小学开辟“童心适应区”“绘本漂流站”,通过“雨城入学周”“成长接

力赛”等主题活动,让儿童在自然过渡中感知角色转换。不仅如此,雨城区还将幼小衔接纳入幼儿园保育教育质量评估、民办幼儿园等级评定及小学教育教学考核,形成“同规划、同统筹、同推进、同考核”的全域协同新生态。

教研引领,打通学段壁垒对话渠道。针对传统衔接“幼儿园单向靠拢、小学被动承接”的矛盾,雨城区将幼小衔接联合教研纳入年度教研计划,建立幼小学段互通、内容融合的联合教研制度,构建“区级引领、共同体联动、园校落实”三级研训网络,形成“问题采集—案例研讨—策略反哺”闭环机制,创新开展“双师互访”“双课互听”“同课异构”等联合教研,让园校双方教师“走进彼此课堂,知己知彼”——小学教师体会幼儿园游戏的“放”,幼儿园教师感受小学课堂的“紧”,在思维碰撞中达成科学衔接共识。此外,雨城区汇集一线优秀教师智慧,开发《雨城区幼小科学衔接课程故事集》《幼小衔接体育“一体化”课程案例集》等本土化资源包,为教师提供工具支撑。

试点深耕,形成可复制衔接范式。幼小衔接实验区4所试点园校

作为“先行军”,在行政与教研的双重引领下,各自探索的亮点为全域提供了鲜活样本,再通过“学习共同体”向全区辐射,形成可复制的衔接范式。如“小雨滴倾听行动”——将儿童的原始表达作为课程设计的起点,收录儿童的绘画、口述日记、问题清单,形成个性化“成长地图”;“小雅鱼回流动”——每学期组织已入学的小学生重返幼儿园,用“我的课桌朋友”“书包里的秘密”等童言童语讲述小学生活;“课间十分钟实验室”——让幼儿在模拟和真实场景中反复试误、讨论、优化,最终自主总结出“先解决生活需求,再安排社交与游戏”的时间管理策略;“半日影子体验”——幼儿园大班孩子走进小学,在真实的半日体验场景中消除对小学的陌生感,种下对成长的向往。这种“你中有我、我中有你”的互渗模式,让衔接不再是知识的抢跑,而是经验的自然延展。

协同共育,凝聚科学衔接情感力量。面对家长群体中普遍存在的“抢跑焦虑”,雨城区以“不回避、不迎合”为原则,构建家园校共育新生态。在家园社协同上,雨城区打通幼儿园、小



学、社区、乡村四方阵地,依托藏茶村、上里古镇、碧峰峡等自然文化基地组织亲子研学;在衔接活动形式上,推出“三人观察团”,即小学骨干教师+儿童心理专家+已毕业学生家长组成观察团,现场回应家长关于“要不要提前学拼音”“孩子做事拖拉怎么办”等困惑;在家长观念转变上,雨城区编发家庭教育《一月一谈》读本,引导家长从“盯分数”转向“陪习惯”,从“催作业”转向“聊校园”。同时,通过雅安电视台“周末话雅安”、广播电台“1047会客厅”等媒体开展专题访谈,化解家长的焦虑情绪。

雨城区以“如雨知时”的耐心与智慧将政策要求转化为日常实践,让家长焦虑溶解于共情对话,将学段壁垒消融于双向奔赴。这不仅是区域教育生态的系统重构,更是一种教育哲学的温柔落地——相信每一粒种子都有自己的节气,相信每一场雨都恰逢其时。

(作者单位系四川省雅安市雨城区教育局)

区域新力量

全域深耕书香路 梯次破局育新人

□ 王绍光 赵敬杰

自2010年启动区域师生阅读工作以来,辽宁省葫芦岛市连山区始终紧跟国家政策导向,在不同阶段锚定顶层设计精准发力,以问题为导向、阶段演进为脉络、机制建设为支撑,历经16年深耕细作,逐步构建起城乡一体、师生共进、家校协同的阅读推进体系,探索出一条兼具区域特色与育人实效的阅读发展之路。

2010年以前,连山区师生阅读陷入“散、虚、弱”的瓶颈:教师深陷教学事务,阅读沦为备课、应试的附庸;学生被电子产品分流注意力,阅读兴趣淡薄,缺乏主动阅读意识;学校图书馆藏书陈旧、优质读物匮乏,阅读活动多为“读书日”“节日”等形式;城乡阅读差距显著,农村学校几乎无专业指导与资源支撑,阅读工作近乎空白。针对这一现状,连山区确立“先破局、再深耕、后融合”的推进思路,逐步破解阅读发展的基础性难题。

经典诵读破局:扭转功利化、形式化倾向。面对早期诵读活动“重形式、轻实效”“内容窄、覆盖少”“学生无兴趣、教师无方法”的问题,2010年连山

区出台《连山区中小学经典诗文诵读实施方案》,从内容分级、课时保障、评价体系等方面构建完整框架,将诵读纳入学校常规工作,杜绝“一阵风”式推进,选取化工一小、实验小学等城乡试点校先行先试,打造“晨读10分钟、午诵15分钟、暮省5分钟”的三段式诵读模式,通过现场推进会、示范观摩等形式向全区推广可复制、可落地的实践经验。同时,将诵读与清明、端午、中秋等传统节日深度融合,举办诗会、诵读展演等活动,让学生在情境体验中感受经典魅力,扭转了诵读的功利化、形式化倾向。

文化浸润深耕:破解内容脱节、师资短板。随着经典诵读的普及,区域阅读又面临“内容脱离生活、传统文化教育师资不足”的新难题。2016年,连山区印发《连山区优秀传统文化教育实施方案》,构建“课堂渗透、课外拓展、家校联动、数字赋能”的四维推进路径,明确传统文化教育需要贴近学生生活,融入学科教学。通过邀请省内外专家开展专题培训,培育一批兼具诵读指导能力与传统文化素养的种子教师,指导学校开发《弟

子规》等校本诵读教材,补齐师资短板。在推进过程中教研员深入农村学校蹲点指导,推动化工四小、钢屯小学等学校形成“1+X”阅读模式,以经典文本为核心,延伸拓展民俗、历史、民间艺术等相关读物,让传统文化阅读融入日常。

群文阅读突破:破解“少慢差费”教学痛点。2018年,针对语文教学“重应试、轻素养”“阅读量不足、效率低下”的问题,连山区以群文阅读为突破口,启动区域实验项目。通过组建种子教师团队,开展专项培训、打磨示范课例,提炼出“整合文本—对比链接—建构意义”的群文阅读教学范式,帮助教师掌握“以一组文章促阅读能力提升”的教学方法。同步选取14所学校作为群文阅读实验校,推行城乡学校结对共建机制,实现优质课例、阅读资源的共建共享,破解城乡阅读资源不均衡问题。同时,举办亲子共读大赛、“书香家庭”评选等活动,推动阅读从课堂延伸至家庭,让“阅读是家庭事”成为共识。

共读融合提质:补齐资源、评价

与课程短板。自2023年以来,对照《全国青少年学生读书行动实施方案》要求,连山区又面临“教师阅读引领能力不足、学生阅读评价缺失、课程与新课标任务群脱节”的新挑战。为此,连山区研制《连山区书香校园建设评价标准》,构建“区—校—班”三级评价体系,每两年开展一次“书香校园”“阅读之星”评选,以多元评价激发师生、家庭的阅读积极性;组建“教师读书俱乐部”,常态化开展“师生同读一本书”活动,将教师阅读纳入专业成长考核,让教师成为阅读的引领者。同时,紧扣新课标要求,研发《连山区新融合语文区本课程》,搭建“人、文、史、作、跨”等六级课程体系,编写《启程》《知性》《修远》等六册教材,将礼仪习惯、中外文学、阅读技法、写作表达融入课程内容,破解课程碎片化、跨学科阅读薄弱的问题,为整本书阅读、课后服务阅读提供系统化支撑。

连山区阅读工作的持续深化核心在于构建了“行政+业务+评价+协同”的四维长效机制,确保阅读工作不走样。一是建立行政业务双轮驱

动机制,由区教育局统筹整体规划、落实经费保障,教师进修学校负责专业教研、师资培训,实现顶层设计与落地执行的同频共振。二是强化课程课堂双向联动,将阅读指导课纳入常规课程,推动群文阅读、整本书阅读与跨学科阅读深度融合,对接“双减”政策让阅读从课外补充转为课堂刚需。三是完善多元评价激励机制,覆盖学校、教师、学生、家庭四个层面,通过量化评价、表彰奖励,让“爱读书、读好书、善读书”成为区域新风尚。四是深化家校社协同育人机制,联合图书馆、社区打造“城市阅读空间”,打通学校、家庭、社会的阅读壁垒,形成全域阅读合力。

站在“十五五”新起点,连山区将积极推进《全民阅读促进条例》,紧扣青少年学生读书行动与语文课程标准要求,持续深化阅读育人工作,让书香浸润每一所校园,滋养每一个心灵,为全民阅读事业发展贡献区域教育力量。

(作者单位分别系辽宁省葫芦岛市实验小学、辽宁省葫芦岛市连山区教师进修学校)

区域观察

用项目化学习打开区域新局面

□ 万远芳 邓国亮

江西省南昌市东湖区“一校一品”建设曾享誉全省,但随着“一校一品”建设的纵深推进,零星散点、只见活动不见课程等问题也显露出来。破局发展,路在哪里?为此,东湖区秉持“优质、均衡、特色、卓越”的发展理念,深耕项目化学习,把“学”真正还给“生”,助力东湖学子能力、素养全面提升。

借力发力。2019年,东湖区全面推进品质课程建设。为破解教与学的深层瓶颈,主动引入项目化学习项目。在上海市教育科学研究院专家的指导下,东湖区立足项目试点校开展系统性的学习、规划,通过印发《项目化学习手册》,设计项目化学习模板与评价工具等,引导教师从学生真实的问题出发,学习设计任务链与实施路径。通过这一阶段的项目设计和研讨,教师在项目选题、问题设计、活动架构和评价设计等方面有了更深层次的认知,也为后期项目化学习的实践、探索奠定了基础。

齐建共研。以项目开发、教研实践为切入点,东湖区不断健全顶层设计、建立项目机制、关注过程指导,保障项目化学习在各校持续、科学开展,推动项目化学习从点状试验走向系统探索。

顶层设计,明确目标导向。东湖区积极构建三级实施方案,将项目化学习纳入全区课程实施方案,发布了《东湖区中小学(幼儿园)项目化学习三年行动计划》等文件,明确了区域推进项目化学习的目标导向。在此基础上,各校对本校课程体系进行整体规划,制订学校课程实施方案和项目化学习实施方案。为提升方案的科学性、可行性,各校多次召开方案研讨会,请专家现场把脉、提供良方。

建立机制,保障项目实施。为科学、有效推进区域项目化学习,东湖区建立了行政与教研协同的双轮驱动机制。区教体局与区教师发展中心统筹协调、服务指导。学校推行“一把手”负责制,由校长担任第一责任人,并牵头组建“1+X”项目化学习团队。“1”,即由一位分管课程的副校长承担项目实施与过程督导;“X”代表学科骨干教师,负责项目开发与过程实施。这种自上而下、权责清晰的机制架构有助于分层推进和目标落实。同时,制定《学校项目化学习质量评价指南》,确保项目实践不流于形式。

过程引导,推进项目研究。在项目研发阶段,东湖区明晰了“学科式、活动式、融合式”三种项目研发思路,搭建“三阶两层”项目支架。“三阶”,即项目化学习的准备阶段、实施阶段和总结阶段;“两层”,即项目化学习的学生生活和教师活动。在项目实践阶段,遵循“材料支持、活动支撑、方法指导和进度监控”的思路,加大过程性指导力度,并不断反思优化项目具体内容。这些过程性引导促进了学校高效推进项目化学习的实践研究。

抓头带面。2024年2月,东湖区项目化学习进入区域推进、深化实践的新阶段。在推进中采取抓住“两头”的方式合力推进项目化学习。一是抓集团领头校,带动项目整体推进。项目化学习从人项到出项是一个充满挑战的实践、探索过程。面对“开场难”问题,东湖区有针对性地开展项目入项课的专项指导活动,提供看得见、可借鉴的操作案例,帮助教师增进项目入项课的实践认知。在此基础上,开展优秀项目入项课的征集评优活动,引导教师从理论走向实践、从文本走向课例,增进教师的项目体验和反思。

(作者单位均系江西省南昌市东湖区教师发展中心)