

## 美育研究

●书法课程在教学目标、教学内容和教学方式上都蕴含着独特的育人价值。

## 高校书法课程思政素养体系探究

□绍兴文理学院 王晓亮

中国书法在历史发展中形成了独有的艺术法则和批评体系,其中包含着很多有益于大学生人格塑造和品德修养的元素。书法课程在教学目标、教学内容和教学方式上都蕴含着独特的育人价值,如在对书体表现的教学中强调“篆书整饬、隶书平正、楷书端严”,很自然地与中华优秀传统文化中的“崇正义、尚和合”相关联。史论课程中的书家人品德操有鲜明的导向价值,书论中的“心正则笔正”“作字先做人”等观念与书法人格教育相关联。

社会主义核心价值观是新时代我国社会的核心价值取向,具有凝聚人心、汇聚民力的强大力量。就高校书法专业而言,相关课程可以从爱国情怀、守正创新、学高身正、整饬和谐四个方面构建起对应社会主义核心价值观的课程思政素养体系。

## 一、爱国情怀

书法以汉字为表现素材。数千年来,汉字既是标识中华文化的重要代表,更是维系国家统一、增强民族共识的核心元素。

我们今天的书法教学在传承古代碑碣法帖时,固然看重其艺术价值,但从根底上讲是在传承中华文化的法脉,这本身就是一种爱国精神的传递。此外,历史上流传下来的书家、书作,虽然风采各异,但从爱国热忱、民族情怀的角度上看指向是一致的。当然,通过书法教学帮助学生领略中华文化的精深博大与熠熠光华,树立对优秀传统文化的自信,厚植中华文化的自强精神,无疑也是高校书法课程引导大学生涵养爱国情怀的突出价值。

## 二、守正创新

书法是极为重视传统的,这个传统也可称为“正

统”。今天的书法教育仍然将传承守正作为学习书法的第一要义。

传统书法虽然重视古法,但并不放弃对创新的追求。魏晋以来,风格独创可以说是书家的艺术生命。仅以楷书为例,初唐就出现了欧阳询、虞世南、褚遂良、薛稷四家,欧体之险绝、虞体之端雅、褚体之姿媚、薛体之骨秀争相斗艳。至盛唐,又有张旭、徐浩、颜真卿、钟绍京诸家,楷书之风采亦环肥燕瘦、各呈姿态。中晚唐,国力已衰,但仍有柳公权以骨力洞达的“柳体”名贯古今。若把以上所举唐代名家楷书放在一起,绝无混淆之嫌,足见创新对书法的重要性。

历代成功的书法家都是将“守正”与“创新”两点结合得恰到好处的。我们今天的高校书法教育必须把守正创新作为学生素质培养的重要方向。

## 三、学高身正

当代的高校书法教育不仅要培养书法专业领域的技术人才,更要为社会培育优秀传统文化的教育者、传播者。因此,专业书法课程的教学目标中应该有引导大学生扎根传统、厚植底蕴,涵养正气、塑造人格的内在要求。宋代黄庭坚提出“学书要须胸中有道义,又广之以圣哲之学,乃可贵”,苏轼则说“退笔如山未足珍,读书万卷始通神”。我们知道,传统书法家的构成是以文人为主体的,无论是轩冕才贤还是岩穴上士,都是深具文化修养的饱学之士,学养厚、才情高,书作才能气韵佳。要改变当代书法的文化缺钙现象,高校书法教育必须坚守“学高”的人才培养方向。

仅是学识高、读书多,并不完全代表其人的书法境界。苏轼曾经指出“古人论书者,兼论其平生,苟非其人,虽工不贵也”,言下之意书家有高超的技艺,却因人亏缺,其书作是不被看重的。苏轼还说过“书有工拙,而君子小人之心,不可乱也”。宋代以来,书法评价中对作者人格精神的评判成为重点。历史上

有德行大亏的书家,诸如蔡京、秦桧、严嵩、和珅之流,虽也能笔精墨妙,但终究被书法史冷酷地排斥在正统之外。立德树人是教育的根本任务。对于高校书法教育来说,立德本就是传统书法文化基因中最核心的部分,德高身正更是专业课程教育中必须一以贯之的核心素养。

## 四、整饬和谐

历史上书法作品的美观风格不可穷尽,当代书法作品还在涌现新的审美格调,但书法创作有一项通用的审美要求,即通篇书作要达到“违而不犯、和而不同”的境界。“违而不犯”指的是作品内部用笔、结构、章法的局部和整体之间要制造紧密、疏朗、轻巧、凝重等变化,而这种变化又不能够产生冲突和矛盾,这样的书法处理效果就是和谐。和谐并不是简单的稳定平均、安静的简单化,而应该是平中见奇、化险为安的高明处理。

如果说和谐是强调书法中不平之平的节奏要求,那么整饬更多强调书法局部和整体的章法关系。孙过庭《书谱》中说“一点成一字之规,一字乃终篇之准”,书法的整体性要求对一件作品的成败通常是决定性的。我们常常有这样的实践经验,一件书法作品某些字处理得比较得当,甚至精彩,但与其他字组合起来的整幅作品显得差强人意,明眼人会说某几个字“跳出来”了。这个“跳”字,指的就是难以做到统一性的问题。统一整饬对于郑重场合陈设的书法作品具有更为突出的意义,如古代的金文、碑碣、匾额、楹联都要用笔统一、风格一致,且字形大小也不宜过分悬殊,因为此类作品功用是信息传递和配合建筑,突出的是整体效果,所以需要维持通篇整饬。高校书法教育在实践教学中应该就整饬和谐这一审美范式作有效引导,使当代大学生成为和谐理念的自觉践行者。

## 学前园地

●支持幼儿深度学习能促进幼儿思维发展,而户外游戏能为深度学习提供有力保障。

□杭州市滨江区浦沿幼儿园  
虞丽君

深度学习是指以问题为导向,通过同伴间的合作与探究,运用高阶思维,增强自主学习意识的一种方式。而户外游戏能实现幼儿与周围环境互动、满足他们操作摆弄的需求,为深度学习提供有力保障。幼儿园中的木桩、轮胎等低结构材料都充满“生命力”,能与园中的沙、水、坡、桥、沟、壑相结合。这些生态自然的环境成了幼儿天然的游戏场。为更好地激发幼儿的求知欲,本园在户外游戏中设计了“滑梯三变”,探索幼儿深度学习的可能性。

一、注重幼儿的学习“点”,结点成网提升思维能力

## 1. 捕捉学习“点”,判断成长性

在游戏深度学习发生过程中,幼儿的经验从点状、线状、面状再到网络状发展,他们的主动性意识、批判思维和高阶思维都能得到发展。

兴趣是驱动幼儿深度学习的内在动力。玩滑梯中,幼儿很快发现了“滑梯不够”“短滑梯不好玩”等一系列问题,这是游戏的动态生长点。而在尝试摆放滑梯部件的过程中,幼儿发现了滑梯的“奥秘”。浓厚的求知欲、不断增强的探究欲望促进着幼儿深度学习的发展。

## 2. 激活学习“点”,提升解题力

深度学习是一种基于问题解决的学习。在这一过程中,幼儿以解决问题为核心,在持续反思和评价中不断地调整策略。

在问题解决的过程中,往往将诸多小问题逐一攻破才能解决核心的大问题。问题解决是一个持续过程,中间包含了幼儿不断迁移与整合经验的过程。幼儿在开放性的游戏情境中自主探究,不仅经历了自发练习动作技能的过程,还经历了对自己的运动方式进行分析、判断、创造的过程,其中包括自主探究、经验思考和运用,以及主动迁移与运用生活经验解决自己与同伴遇到的问题,是经验联系的阶段。在这一过程中,幼儿的主体性、创造性、团队协作性得到充分发挥,较高认知水平层次的心智活动得以开展,认知能力得到发展。

## 3. 延伸学习“点”,赢取经验值

幼儿尝试了垫子滑梯,进入熟练探索阶段。他们经历了从使用者变成创造者的过程,进行了深度学习。幼儿到了新场地有了新想法,同伴助力,互动推进,出现了多种材料的滑梯,这是深度学习中重视学以致用、懂得知识的迁移运用、创新玩法、提高探究能力的过程。幼儿在这个阶段发现,在攀爬架上往下滑要顺一些,而在阳光坡上很容易卡住。这时教师得“助”幼儿一把,告诉他们光滑和粗糙的概念,让“学力”继续生长,不断生根发芽,进一步提高他们解决实际问题的能力。

## 二、把握幼儿的学习“点”,寓教于游助力深度学习

教师该如何把握户外游戏偶发的生长点,勾勒游戏的“深”?从环境方面,我们认为可从以下几方面着手。

## 1. 温馨的心理环境

温馨的心理环境是幼儿产生深度学习的前提。在幼儿制作滑梯过程中,教师可为他们创设宽松、和谐的环境氛围,让他们集中精力进行尝试和探索。搭建温馨的心理环境,遵从幼儿身心发展,让其更好地融入到场景中,可以对幼儿的思维意识起到引导作用,同时凸显幼儿活动的动机点。

## 2.“留白”的游戏环境

游戏区尽量留白以发挥幼儿的想象力。布设游戏环境,可从幼儿活动需求为出发点,在满足幼儿“游戏遐想”时,可通过环境“留白”,拓展幼儿的思维,在“做中学、学中做”的环境下,锻炼幼儿自主发现问题、解决问题的能力,全面提升幼儿的自主意识。

## 3. 简约的材料环境

复杂性的游戏材料会使幼儿的注意力集中于材料,而不是如何使用材料。因此,我们提倡在幼儿游戏区投放功能性明显、单一的游戏材料,鼓励幼儿用这些材料进行重组、创造。搭建简约材料环境期间,可与“留白”环境相对接,将“如何使用材料”的想法融入到幼儿思想深处的“遐想”环境中,塑造抽象化的活动场景,锻炼幼儿的思维能力,让他们在寓教于乐的氛中快速成长。

## 4. 宽松的时空环境

要让幼儿最后从游戏中收获启示,必须给予充足的时空支持。当教师发现幼儿的学习“点”时,就要给予连续性的时空支持,助力幼儿深度学习。幼儿滑滑梯时,只是单纯以玩乐为主,并未了解到其中可能学到的知识。此时,教师可深度解读滑梯中的快慢现象,将繁杂的理论知识点通过实践形式进行可视化表达,增强幼儿的认知能力。

## 三、增强幼儿的学习“点”,找准契机促进深度学习

幼儿、教师、家长、环境、游戏各要素间关系自然建构,形成互惠互补、共处长的一种游戏生态。

其间,教师不能简单追随、放任幼儿玩游戏,而要准确把握源于幼儿自发性游戏中的学习和生长点,在现场陪伴、观察、记录、支持幼儿探索,找准契机,适时介入,“助”幼儿一把。

在一次次尝试过程中,师幼互动共同构成从游戏到游戏的“游戏长链”。伴随问题一个个被解决,幼儿从中获得了成功感和满足感。这种变化过程来自幼儿自我认识的主动建构,是幼儿运动能力与环境、材料建立联系的探索过程,是经验的运用和迁移的过程。活动建设需综合考虑教育的教育意义及与幼儿需求间的关系,将幼儿的游戏思维跃迁到如何做、怎样做中,在充满交互性、实践性的活动中,激发幼儿的参与兴趣,全面提高游戏的教育质量。

## 幼儿户外游戏的新样态探索——以“滑梯三变”为例

## 学前园地

●“大区域”课程能让幼儿学会生存、学会合作、学会自我管理,解决实际问题。

## 关于实施幼儿“大区域”课程的探索与实践

□丽水市实验幼儿园教育集团 邹琳琳

“大区域”课程是相对于班级小区域课程而创设的。它打破了班级小区域限制,最大限度地利用室内大型公共活动区资源,赋值于教育功能,并提高活动的有效性。幼儿园教师在幼儿实施“大区域”课程中,探索让幼儿在自由玩、探究玩、表达玩、分享玩中,玩得尽兴,玩得有意义,玩出智慧,玩出情感。

## 一、从“小环境”到“大环境”,拓展幼儿活动视野

我们遵循“玩即学,学以玩”课程理念,整合优化和合理利用全园室内空间,打造“大区域”课程实施环境。从班级环境扩展到全园环境,空间更具丰富性、多样性、共享性、整合性。我们整合利用专用活动室、走廊、过道、门厅等场所创设了14个“大区域”情景式活动区;再结合每个活动区的功能特点,投放丰富多样、多元可变、具有层次性的操作材料,满足幼儿自主游戏和自由探索的需要,让幼儿在与环境、材料的充分互动中获得学习与发展。

## 二、从“小交往”到“大交往”,培育幼儿合作交往能力

在“大交往”活动中,教师可培育幼儿自我管理、自主成长的能力。“大区域”课程遵循“自主自选自趣”理念,打破班级界限,每天每个幼儿都有充分的时间

进入大区域,按照自己的意愿和能力,自主地选择活动内容 and 活动伙伴,快乐地动手动脑,感知体验,交往合作,探索创造。在大区域的各种活动中,全园师幼可以随机组合或在活动中互动,互为游戏伙伴,一同玩学,一同成长。

## 三、从“平面玩”到“立体玩”,激发幼儿全面发展

“大区域”课程让幼儿活动材料更加丰富,活动目标更加明确、内容更加全面、形式更加多样,实现教师、环境、材料、内容等课程资源最大化共享。各活动区的活动组织按照“兴趣引发—展开游戏—分享交流”三步流程立体式进行。

## 四、从“简单玩”到“复杂玩”,开启幼儿智慧人生

基于3个年龄段幼儿的能力水平和认知特点,“大区域”课程确立了三进阶的活动模式。

1. 小班段打造轮流“乐玩”模式。小班上学期,幼儿刚刚入园,主要是让他们在班级活动中建立良好的生活常规,由班级教师带着他们去大区域各个活动区参观,对活动区有初步印象。下学期,依据小班幼儿爱模仿的特点,以他们所熟悉的人和物,在社会体验室开设“母婴店”“小超市”“小医院”等固定角色区。各班级幼儿在教师带领下轮流进入大区域开展活动,每周轮换。幼儿通过参与每个活动区的游戏,不仅全面了解和熟悉各活动

区,形成初步的活动规则,而且在丰富的活动中获得直接体验的机会,感受在不同活动区活动的乐趣。

2. 中班段打造自选“趣玩”模式。幼儿升入中班,渐渐不满足于原来社会体验室的设置,现成的玩具已满足不了幼儿越来越丰富的想象力。于是,教师根据幼儿的意愿对活动区进行了改造。“趣玩”活动打破班级界限,班级提供各活动区挂牌,幼儿可按照自己的意愿和能力,自主选择感兴趣的活动区挂牌后参与活动。实行混班游戏,在活动区里幼儿还可以自主选择活动内容和活动伙伴,感知体验、交往合作、探索创造、解决问题。

3. 大班段打造整合“创玩”模式。升入大班的幼儿善思考、会合作、乐挑战,每周有2天可结伴自选去喜欢的大区域活动,还有1天会跟随班级教师到一个活动区开展项目研究,持续多周进行深入地探究与学习;到了下学期,大区域各活动区实行“打通玩”,开展“小镇童玩日”“创意集市”等社会体验活动。幼儿的游戏空间也从社会体验室延伸至走廊、其他活动室乃至整个幼儿园。以大班幼儿为主要活动对象,以模拟真实的社会生活场景为模板,幼儿可以自由选择不同的游戏角色,尝试在不同活动区扮演各岗位的工作人员,或者以“小镇居民”的角色参与童玩日活动,体验求职应聘、创业工作、理财消费、商品销售等社会生活情境,在大环境的交往中获得有益的成长经验。

## 教研一线

●项目化学习能转变师生的学教方式,提升学生核心素养。

## 小学语文项目化学习的设计与实践

□杭州市星洲小学 施青芳

项目化学习是一种建构性的教与学方式。这两年,杭州市星洲小学语文组教师立足核心素养,寻找合适内容,用项目化学习方式推进学习过程。学生在真实情境中体验感受实践,发现问题、解决问题,并展示分享学习成果,在不断学习和推进的过程中提升语文核心素养。

## 一、语文项目化学习内容的设计原则

项目化学习强调让学生经历“发现问题—提出问题—解决问题”这一过程。语文学科项目化学习内容怎么设计?除自主开发课程外,更重要的是能“基于教材,超越教材”。学习内容的设计原则如下。

## 1. 基于核心素养

《义务教育语文课程标准(2022年版)》提出,语文核心素养应包含文化自信、语言运用、思维能力、审美创造。在设计语文学科项目化内容时,我们要围绕培养核心素养来设计。

## 2. 整合语文要素

教师要链接生活,整合语文要素,通过系列语文实践活动来设计学习任务群,以落实语文教学目标,促进学生语文核心素养的形成。基于教材,整合语文要素设计项目化学习内容,既能很好地完成语文学科的基本教学任务,又能整体促进学生协作沟通、解决问题等核心素养。

## 3. 注重语言实践

项目化学习设计中一定要注重语言实践,为学生架设一些具有可行性的学习支架,如此既能助推学生的学科能力提升和思维发展,又能助推整个任务的有效完成。

## 4. 重视真实情境

真实的情境更有利于学生思考、设计、探索和解决问题。学生通过自主阅读与思考、小组合作与实践,达成一个个小目标,最终实现项目任务的大目标。这也正符合新课标中所提出的“能提出学习和生活中的问题,有目的地搜集资料,共同讨论,尝试运用语文并结合其他学科知识解决问题”的目标。

## 二、语文项目化学习的操作路径

基于以上原则,在设计项目化学习内容时一般分为以下步骤。

## 1. 创设情境,激发兴趣

不论是哪个项目都需要创设一定的情境,而且这必须是真实的情境,以此来激发学生的学习兴趣,提高学习内驱力。因此,教师要设计一个能持续激发学生探究学习的驱动性问题是关键。情境创设的方式有很多种,如真实问题呈现、任务驱动、微课引入等。同时,还可以借助“三个‘为什么’”“观察—思考—提问”“创意提问”“故事板”等支持性工具展开教学。

## 2. 头脑风暴,提出方案

提出问题后,运用头脑风暴、角色脑暴等方式,

让学生提出解决方案。这一过程就是学生开动脑筋的过程。学生为了解决问题往往会提出各种各样的方案。

## 3. 筛选方案,优化更新

在学生提出不同的方案后,采用项目墙等方式呈现不同的方案,然后组织学生对所提出的方案进行分析、比较,勾连所学知识及生活经验进行筛选,或者在原来的方案上进行优化。在这一过程中,教师可以选择方案筛选表、象限图、用户旅行地图等支持性工具充分展开教学。这一环节能很好地激发学生的主人翁意识,激发学习内驱力。

## 4. 实践操作,关注过程

方案确定之后,学生开展系列探究活动,其间教师要关注学生的实践过程,适时地给予一定的学习支架,或者给予一定的指导。

## 5. 评价调整,迭代完善

项目化学习进程中,运用各式量规评价促进学生的学习。通过评价不断调整,迭代完善,比如在功勋人物档案记录后设置一个评价板块——观点论坛,请四五个学生评价自己的人物档案,在同学评价后再完善自己的档案记录。在这样的互评中,学生提升了自己的学习质量,也提升了沟通合作能力。

## 6. 成果展示,多样亮相

教师引导学生相互欣赏,在学习园地、钉钉班级圈、微信公众号等平台中利用学生互评等方式,展示学习成果,肯定鼓励学生付出的努力。