

户外游戏视域下幼儿综合素养的培育路径

于秀芝

户外游戏不是简单的“放风时间”。当一群四五岁的孩子蹲在沙池边争论水渠该往哪个方向挖,当他们在攀爬架上犹豫三秒后终于踩上最高的那根横木,当他们在落叶堆里发现一只蜗牛壳后围在一起叽叽喳喳讨论——这些场景里,藏着比任何成品教具都更加丰富的教育契机。然而当下不少幼儿园的户外活动,要么被压缩成早操后仅 20 分钟的自由活动,要么被设计成由教师主导的“体能训练课”,攀爬架该怎么爬、沙池该怎么玩,甚至连跑动路线都有统一的标准答案。活动空间固化、游戏玩法单一、教育介入方式不合理等问题,直接导致户外游戏的教育价值被大幅削弱。

重新审视户外游戏的价值,需要回到儿童发展的原点来看。3-6 岁幼儿的认知方式与学龄儿童有本质区别——他们不是通过听讲来学习,而是通过动作、操作、亲身经历来建构对世界的理解。大自然提供的开放性材料(如沙、水、泥土植物等)没有固定玩法,恰恰给了幼儿无限的可能性。每一次挖渠引水都是对因果关系的朴素探究,每一次攀爬登顶都是对自我极限的确认,每一次与同伴协商游戏规则都是社会交往能力的真实演练。户外游戏所承载的,从来不只“锻炼身体”这么简单。

打破固化场地模式,重建户外游戏空间,是激活户外教育价值的第一步。如今,不少幼儿园已经开始尝试“无边界户外”设计:不再人为划分互不连通的独立游戏区,而是打通塑胶跑道、草坪、沙水区、种植园之间的物理隔隔,形成一片连续完整的户外生态空间。攀爬架不再孤零零地立在角落,而是与灌木丛、木桩、绳索组合成连贯的挑战路径;沙池直接和水池相邻设置,方便幼儿自主引水入沙,在反复试验中感知材料的不同特性。混龄户外时段是另一种关键设计:不同年龄段的幼儿在同一个户外空间活动时,年幼

的孩子可以通过观察年长同伴学会新玩法,年长孩子则能在解释规则、帮助他人的过程中建立责任意识,这种同伴之间的经验自然传递,是教师示范无法替代的。

户外游戏中教师的角色同样需要重新校准。目前,常见的认知误区有两种:一种是教师怕场地“乱”,把户外活动变成了由教师吹哨指挥的集体操练;另一种是教师完全放手,让户外活动变成了无目的的自由疯跑。有效的介入方式恰好介于二者之间:教师需要从“导演”的位置退下来,转变为“观察者”和“支持者”。当幼儿反复尝试把木板架在水渠上却总是滑落时,教师不用直接给出答案,只需问“你试试把木板卡在两块石头中间”提示关键点;当幼儿在争抢工具发生争执时,教师引导双方轮流说出自己的想法,帮助他们找到彼此都能接受的解决方案。教师在游戏中的集体讨论环节也发挥着重要作用:邀请幼儿分享自己遇到的困难和想到的解决办法,将零散的个人经验转化为可供全体共享的集体经验。

此外,教师还需要建立系统的“观察—记录—回应”机制。每一次户外游戏中幼儿的表现都不是孤立的片段,而是一幅完整发展图景的组成部分。教师通过持续记录幼儿在 不同类型户外活动中的行为表现——攀爬时的身体协调性、沙水游戏中的问题解决策略、集体游戏中的规则理解与同伴互动——逐步累积起对每个幼儿发展状态的动态认知,并据此调整后续游戏环境的创设与材料的投放。这种基于真实场景的持续观察,远比标准化的能力测评更能反映幼儿的真实发展水平。

户外游戏与家庭生活的衔接,是延伸教育效果的必经之路。普遍来看,周末和假期里幼儿的户外活动时间都会大幅减少。幼儿园可以定期向家庭推送“周末户外任务卡”,任务设计得十分简单:找三种不同形状的叶子、踩水坑观察水花溅

起的样子、数一数小区里有几只鸟。这类任务不需要特殊场地和工具,核心目标是把“出门玩”培养成家庭的日常习惯,同时也向家长传递一个容易被忽视的理念:让孩子在户外弄脏衣服不是什么麻烦,而是探索过程中必然会发生的事;让孩子在户外跌倒后自己爬起来,比立刻扶起他更能帮助孩子建立身体自我保护意识。只有家庭和园所在“户外时间的价值”这一点上达成共识,才能给幼儿提供连续的成长支撑。此外,家庭还可以把户外游戏延伸为更深度的亲子互动:让幼儿回家后用画或者讲述的方式,复述当天的户外见闻,既巩固了活动记忆,也锻炼了语言组织和叙事表达能力,整个过程轻松自然,不会额外增加家长的负担。

社区户外资源的系统化利用,是拓展户外游戏空间的有效途径。走出幼儿园的围墙,社区公园、城市绿地、河道步道等场所,都是丰富多样的户外探索资源库。例如,春分时节可以带领幼儿到社区公园观察不同树木发芽的先后顺序,在小池塘边寻找蝌蚪,记录它们每天的生长变化;秋收季节可以走进社区的共享菜园,亲手挖出藏在地下的红薯,体会劳动与收获关联。

户外游戏的深层教育价值不在于完成某个动作、学会某项技能,而在于让幼儿在真实的环境中与真实的问题相遇。当他们在草地上奔跑时学会控制自己的身体,在沙池里合作挖渠时学会倾听同伴的想法,在雨中观察蜗牛时建立起对生命的敬畏——这些经验恰恰构成了幼儿综合素养中最基础也最持久的部分。幼儿要做的是提供空间、时间与信任,家庭要做的是理解与支持,社区要做的是接纳与配合。三股力量朝着同一方向发力,能让户外的阳光、泥土与风,真正成为滋养幼儿成长的养分。

(作者单位:山东省济南市历下区锦屏幼儿园)

小学低年级写话教学中学生观察能力培养的策略探析

郑文灿

作为入门学段的写话教学,常被误解为只要把句子写完整,把字写正确就足够,但实际上,观察能力才是决定儿童能否从自身生活经验中找到合适写作内容的关键。学生面对景物、人物与活动时,往往只会用“好看”“好玩”“很多”这类笼统的词语描述,写话内容也因此停留在单句罗列的层面。教师需要将观察对象确认、观察顺序梳理和表达效果反馈整合到一个教学过程中,引导学生先发现观察对象的差异,再讲清具体细节,最后将自己的发现转化为富有画面感的语句,才能上写话训练拥有稳定的起点和真实的创作素材。

一、小学低年级写话教学中观察能力培养的实践基础

(一) 连接生活感知,唤醒写话表达兴趣。小学写话教学中学生观察能力的培养,能将兴趣落到眼前可触摸、可比较、可回想的 生活经验上。观察训练将课堂写话从凭空想象转向看实物、看图片、看场景,学生能在颜色、形状、声音、动作和位置中找到表达入口,并把口头发现写成可读句子。教师根据据观察记录单检查对象和差异,再安排口头补说或同伴互听。

(二) 细化观察顺序,支撑写话内容展开。小学写话教学需要通过有序观察为写作内容提供支撑。学生写完一句话就无话可说,往往是因为观察没有清晰的顺序;教师若能引导学生按照整体到局部、由远及近、从静态到动态的顺序观察对象,零散的发现就能梳理成清晰的内容,写作也能从单纯的颜色描写,延展到颜色、形状、动作与感受的组合描写。明确观察顺序,还能帮助教师判断学生是卡在观察不全、描述不准,还是表达不畅,进而针对性调整教学支架。

(三) 转化感官发现,积累儿童表达经验。观察能力的核心任务,就是将学生的感官发现转化为规范的语文表达。学生观察到小花低头、树叶

卷边、雨点落在窗台上这类细节后,教师再引导他们补充描述事物像什么、在做什么、和周围事物是什么关系,帮助学生积累可迁移的写话经验。这类经验融入写作草稿后,会体现为更精准的名词、具体的动作和自然的句间衔接,也能让教师清晰看到学生的表达进步。

二、小学低年级写话教学中观察能力培养的策略

(一) 情境锚定观察对象,激发写话真实动机。情境锚定观察的核心,是让学生在明确任务的基础上,清楚要观察什么、为什么观察,以及该如何将观察内容写出来。教师可以从课文插图、班级实物角、校园景观和生活照片中挑选观察对象,提出能唤起学生生活经验的问题,再把观察要求浓缩为颜色、形状、位置、变化等少量清晰维度;让学生先讲清一个发现,再补充一处差异细节,教师则可以 根据学生记录单的空白区域和写话初稿的偏差,调整下一轮的具体观察对象。以人教版小学二年级上册《植物妈妈有办法》教学为例,教师呈现蒲公英、苍耳和豌豆的图片,要求学生选择一种植物,先写种子的外形,再写它离开妈妈的方式。学生在写单上只写了“种子飞走了”,遗漏了依靠什么、飞向哪里的内容;教师针对这一遗漏追问“蒲公英种子被谁带着走”“风往哪边吹”,还示范将“小伞”和“方向”连成完整句子。学生随后就在写话草稿中将内容修订为“蒲公英的种子撑着白白的小伞,风一吹就飘到草地上”,再观察苍耳图片时,也主动补充了“小刺挂住衣服”的细节内容。

(二) 问题链驱动细节捕捉,深化观察表达融合。问题链能够帮助学生从泛泛看见走向细节捕捉。教师设计问题时应控制层级:先问看到了什么,再问哪里最特别,最后问这个特点让你想到什么,让学生在回答问题的过程中完成事实辨认、

特征比较和想象表达。后一问必须建立在前一答复之上,教师要查看圈画、箭头、草稿句和同伴补充,再决定是否补问形状、位置或动作,并保留修改前后的作品。以人教版小学二年级上册《黄山奇石》教学为例,教师将“仙桃石”和“猴子观海”的图片并列呈现,要求学生在 学习单上依次圈出景物形状、标出具体位置、写出想象中的动作。学生初稿只写了“石头很奇怪”,学习单的圈画区域一片空白,没有标注出桃形外形、山顶位置和蹲坐动作;教师针对这一空白圈画依次追问“仙桃石像什么”“它在什么地方”“它好像正在做什么”,还示范用箭头标出石头的外形轮廓。学生随后就将原稿修订为“仙桃石像一个大桃子落在山顶,猴子观海像一只猴子蹲在山峰上望着云海”。

(三) 作品展评反哺修改,拓展观察迁移边界。作品展评应服务于观察能力的再生长,而不是只给写话结果贴上好坏的标签。教师可选择若干学生将句子进行对照,让他们判断哪一句看得更细、哪一句写清了动作、哪一句还缺少对象关系,再将同伴意见转化为二次观察和二次修改要求。展评标准要具体,教师保存修改前后的草稿,作为观察是否迁移的复核依据,并根据差异安排同类对象再观察。以人教版小学二年级上册《日月潭》教学为例,教师展示一份学生写话片断、一张日月潭图片和三色贴纸,要求学生给写清位置、形状和变化的句子分别贴上对应贴纸。学生给“湖水很美”贴上星标,却遗漏了“小岛将湖分成两半”和“清晨薄雾”这两个观察点;教师针对这一漏补追问“日月潭为什么有日月之名”“清晨画哪里发生变化”,并让同伴协助观察验证。学生画后将原句修订为“小岛把湖水分成太阳和月亮,清晨的薄雾给湖面蒙上一层白纱”。

(作者单位:山东省济宁市金乡县济宁教育学校附属小学)

小学数学教学中错题资源的有效管理与应用

陈明霞

数学学习中的错误不是简单的“不会做”,它往往反映出学生对概念理解不到位、对程序性知识掌握不熟练,或是存在思维方式层面的不足。小学阶段学生的思维正处于从直观形象向抽象逻辑过渡的阶段,他们在数的运算、图形认识、解决问题等板块出现的错误,具备较高的诊断价值。对这些错误进行归类整理、科学分析和有效再利用,能够为教学优化和学生的认知调整提供重要依据。因此,本文结合教学实践,对错题资源管理存在的问题及对应策展开详细阐述。

一、小学数学错题资源的管理现状

目前,小学数学错题管理中主要存在以下问题:教师处理错题的方式较为分散,缺少基于数据分析的总结归纳,对学生的错题本指导不到位;学生自我整理与反思的能力不足,订正往往敷衍了事,错题集杂乱无章,很难得到有效利用;学校教研层面缺少错题分享平台,同类共性错题总是被重复发现、单独解决,导致错题资源无法转化为可循环利用的教学宝库;信息技术的应用大多停留在成绩统计层面,错题标注、知识点关联、变式推送等功能尚未得到开发。而上述所有问题的根源,在于错题管理缺乏系统性、规范性与长效性,致使大量优质的即时资源无法转化为推动教学提升的动力。

二、提升错题资源管理效能的措施

提高错题资源管理效率,要从规范建档、信息化

可视化思维工具在中职思辨性读写教学中的应用

杨依希

思辨性阅读与表达是培育中职语文学科核心素养的重要内容,但当前相关课堂普遍存在阅读理解偏于表层、思辨表达训练不足、教学缺乏可落地实操抓手等问题。可视化思维工具能够为抽象的思辨过程提供直观化的学习支架,有效提升学习效果。本文结合教学实际,从阅读、写作两个层面探究可视化思维工具在中职思辨性读写教学中的应用,为优化相关课堂教学提供参考。

一、中职思辨性读写教学的现实审视

(一) 思辨性阅读与表达的教学诉求。“思辨性阅读与表达”是《中等职业学校语文教学标准》(2020 年版,2025 年修订)设置的专题,旨在引导学生对文本及各类语言现象开展比较、分析、归纳与综合,要求学生在阅读过程中分析作者观点、理清论述思路、品味论证语言、领会论证艺术,学会多角度思考问题,有理有据地阐发自身看法,并练习撰写思辨性文字。该专题对应教材拓展模块四个单元的内容,阅读部分涵盖现代政论、哲理随笔、科学论学、古代史论等多种类型的论述类文本,写作部分则设置了审题立意、中心选材、谋篇布局、修改润色等训练任务,依托课文帮助学生学得思辨方法,对接写作落实表达训练,完整覆盖议论类读写学习链条,能够构建起多维度的思辨读写教学场域。

(二) 当前思辨性读写教学存在的问题。一是阅读层面,思维解读浅层化、缺少认知梯度的探究。中职多以具象思维为主,抽象逻辑与理性辩证发展滞后。学习论述类文本时,学生大多被动接纳文本既定观点,只抓取表层论调,而忽略深层论辩意图,忽视对论证策略的思考。例如,学习《六国论》时,学生多记住“弊在赂秦”的中心论点,却欠缺对作者立场倾向与史实取舍的深层思考,思辨探究不足。二是写作层面,思辨表达偏薄弱,立意片面,论证松散。长期的浅层阅读直接影响议论写作质量。学生常出现立意非此即彼、论据模糊、论点与素材脱节问题;即使写出多面观点也流于假性辩证,语言充斥空泛套话。例如,谈论“如何看待 AI 工具的发展与人类的关系”时,很多学生只会笼统提出理性看待,却无法阐释何为理性、怎样做是真正的理性,表述空洞,思辨深度不足。三是教学层面,缺少落地的抓手,方法单一,引导低效。传统课堂多依托教师口头讲授、文本划线标注、知识点罗列讲解的模式开展,抽象的逻辑推演、思辨方法难以直观呈现。例如,讲授《“友邦惊诧”论》的驳论逻辑时,仅靠口头阐述驳论、驳论、正反论证的关系,学生只能被动听讲,难以直观认识鲁迅层层递进的批驳方式,更无法吸收内化与实践运用。

二、可视化思维工具介入思辨性读写的适配逻辑

(一) 契合中职学生认知特点。中职学生大多偏向具象认知,动手实践意愿较强。面对政论、史论、哲学类文本时,学生容易产生畏惧心理与理解障碍。可视化思维工具能够把文本潜藏的观点冲突、因果关系、论证层次转化为直观的图表支架,用具象载体降低抽象思维的理解难度,优化学习过程,契合学情需求。

(二) 主要工具类型及其教学功能。适配思辨性读写的工具主要包括思维导图、观点辨析图、逻辑结构图、利弊对比图、因果推演图等,覆盖各教学环节,对应发散联想、观点研判、逻辑梳理、利弊权衡、质疑探究等训练目标,实用价值突出。思维导图多用于话题发散与构思联想,观点辨析图服务多元立场对照,逻辑结构图侧重理清论证骨架与层级关系,利弊对比图训练辩证权衡,因果推演图支撑深度质疑与归因论证。初期可提供留白模板辅助学生推进思考,后期可由学生自主选择或设计。

(三) 构建读写互促的教学闭环。在“思辨性阅读与表达”专题中,思辨阅读侧重思维输入,要求学生借助课文掌握辨析质疑、逻辑梳理的思维方法;思辨表达侧重能力输出,需要学生将阅读中习得的理性思维迁移至写作实践。可视化思维工具可以有效打通读写壁垒,搭建衔接阅读输入与写作输出的桥梁,通过依托课文开展工具辅助训练,对接专题配套写作任务,能够实现以读促写、以写促读、读写共思,形成双向赋能的思辨教学闭环。

三、可视化思维工具在思辨性阅读中的实践运用

(一) 依托观点辨析图,开展多元视角思辨。思辨性阅读的重要目标,是引导学生摆脱浅层思维,跳出单一或固化视角,学会从多角度、多层次思考问题。观点辨析图侧重分类对比、层次区分,能够搭建起多元观点对话的载体,帮助学生在不同立场或要素的对照比较中把握核心问题,触及文本本质。以《人生的境界》为例,文章将人生划分为自然、功利、道德、天地四重境界,哲理色彩浓厚。仅靠教师口讲解,学生容易停留在对概念的模糊识记层面,无法真正理解其内涵,甚至会曲解作者观点,认为这类划分过于理想化。借助观点辨析图,可以“览略程度”为核心标尺,从行为动机、服务对象、典型代表三个层面梳理四重境界,同时引入世俗社会的价值判断作为对

赋能两方面同时推进。一方面,要建立学生个人、班级、年级三级错题档案系统;学生个人层面,由教师引导搭建结构化错题本,按照章节、错误类型分类整理,标注出错原因与正确答案,并定期组织复习、二次作答;班级层面,每周汇总梳理共性错题,整理内容涵盖错误表现、出错原因及解决方案,让评讲复习更具针对性;年级层面,由备课组统一筛选高频错题、配套变式题形成题库,不仅依托数据分析定位教学薄弱环节,并将其作为命题素材,由此形成“收集—分析—利用—反馈”的完整闭环。另一方面,借助信息技术优化管理流程:教师可以依托教学系统自动完成错题收集、分类整理、统计汇总工作,数据可视化报告可以清晰呈现班级普遍存在的问题,便于教师及时、精准地开展复习讲解,推送相关巩固练习;学生端的电子错题本可自动完成归类,支持布置个性化重做练习,但教师仍需要要求学生用自己的语言梳理错误原因,不能仅依赖系统提示;此外,线上平台的共享功能既方便家校沟通,也利于校际共建错题资源库。将规范建档与信息化赋能相结合,能推动错题管理从人工零散录入向数据化、信息化的管理模式转变,持续提升错题管理的效益与教学价值,助力学生实现查漏补缺与数学思维的稳步发展,夯实数学学科核心素养。

(作者单位:靖州苗族侗族自治县鹤山小学)

照。学生在对比中可以提炼出核心认知:境界的高低并不取决于外在成就的大小,关键在于人的内在觉醒程度。由此完成对文本真正的思辨阅读,跳出简单的概念背诵层面。

(二) 依托逻辑结构图,拆解文本论证体系。论证逻辑是论述类文本的内核,但往往隐藏在文本的辩驳、举证与推演之中,是中职阅读的一大难点。逻辑结构图具有层次鲜明的特点,能够透视拆解文章的推理过程,把论点、论据之间的关联以及作者说服读者的论辩逻辑直观呈现出来。以《“友邦惊诧”论》为例,学生容易只抓取情感化语句,而忽略作者批驳的完整推理链条。教师可以提供逻辑结构树形图示支架,引导学生回归文本,梳理出敌方论调、驳斥角度、事实论据以及最终结论,厘清引论、本论、结论的行文脉络,掌握驳论文“树靶子—作驳斥—举实证—得结论”的思辨流程,辨别论据与批驳观点之间的支撑关系,理解本文并非单纯抒发愤慨,而是依靠驳论点、驳论据、驳论证的严密逻辑完成有理有据的驳斥。

(三) 依托因果推演图,培养科学质疑品质。思辨性阅读的核心不在于简单接受文本观点,而在于能够对文本的论断、论据与价值立场进行审视。因果推演图重在梳理事件起因、条件与结果之间的逻辑链条,帮助学生跳出简单归因的误区,检验文本因果推导是否合理。以《六国论》《过秦论》《五代史伶官传序》的群文阅读为例,三篇文章共同围绕政权兴亡展开分析,但得出的结论各有不同。跳出单篇孤立教学的局限,借助因果关系链条图整合三篇文章,可以引导学生发现:三位作者身处不同时代,出于现实深切的诉求,选取的史实、立论角度各有侧重,各自抓住某一关键要素,分别完成了对谏宋、劝汉、讽今的因果推导。借此,学生能够读懂史论“以史为鉴,为我所用”的文体特质,建立辩证看待史论文本的阅读意识,养成审慎阅读、理性质疑的思维习惯。

四、可视化思维工具在思辨性写作中的实践运用

(一) 立意选材阶段,借助思维图构建,建立辩证构思。立意选材是思辨写作的起点,学生在这一阶段容易出现审题片面、立意浅幼、素材单薄、表达空洞等问题。以谈论“如何看待 AI 工具的发展与人类的关系”为例,教师可借助思维导图的发散功能,调动学生激活自身认知储备,围绕核心话题向外拓展发散,分别从 AI 的正向价值、现实风险、人的主体地位、个人的学习生活等多个维度拓宽思考广度;在广泛联想的基础上,进一步引导学生向下深挖,甄别不同立意的认知深度与写作价值,筛选适配的写作素材。此外,教师还可以搭配利弊对比图,帮助学生权衡 AI 发展的优势与隐患,规避极端化认知,挖掘新颖的写作角度,最终完成立意与素材的优化筛选。

(二) 谋篇布局阶段,逻辑图示辅助,完善论证链条。经过构思筛选,不少学生已有初步观点与素材,但写作时易论据堆砌、论证单一、层次混乱,缺少过渡与辩证思考。谋篇布局时可运用逻辑结构图搭建整体框架,厘清总论点、分论点、论据之间的层级关系,匹配恰当的论证策略和方法。例如,针对“如何看待 AI 工具的发展与人类的关系”时,跳出“优点—缺点—总结”的陈旧路线,借助逻辑图示构建“映照—反思—转身”的递进层级。总论点可以确立为“AI 是映照人类的一面镜子”,设置三层分论点:第一层分析 AI 发明背后映照出人类对于效率、确定性的内在需求;第二层剖析技术风险背后折射出人类的自我焦虑;第三层提出面对技术浪潮人应当保持清醒自知,守住人的独特价值。分论点间以“镜子”意象贯穿,推导表面现象与问题实质,匹配举例、对比、比喻等论证手段,最后完成总结升华,把中职学生“手巧”与“心巧”的体验融入结尾,让论证链条完整且思辨层次有梯度与深度。

(三) 修改打磨阶段,可视化复盘,优化思辨表达。初稿完成之后需要修改润色,思辨写作修改不能只停留在错别字、语句通顺层面,更要审视立意、素材、逻辑、语言、排布片面化、绝对化倾向,追求观点辩证公允、逻辑闭环。该阶段不刻意新增复杂图式,可以复用前期已搭建的图示逐项检查,完成修改。以学生“AI 与人类”习作片段的修改为例,初稿语言啰嗦混乱,观点表达模糊,存有逻辑链式化偏误。对照前图中所示中“人的主体地位”板块,学生重新审视片段:修正逻辑漏洞,厘清分论点是工具理性难以替代人类情感共鸣,以区分 AI 模仿生成和人类真实生命体验的本质差异为核心论断,删掉赘述对表达和冗余口语,理顺论述层次,提升思辨表达水平与文本创作质量。

五、结语

可视化思维工具契合中职语文教学的需求,把抽象逻辑转化为清晰直观的 学习支架,有效破解思辨读写课堂的多难困境。当然,运用可视化工具开展教学,最终目的不是产出大量规范图表,而是依具体目标与学情选择适合的支架,提高学生理性思辨的能力,落实学科核心素养的培育。

(作者单位:上海商业会计学校)

双向文化视域下“第三空间”教学模式构建研究

邢燕娜

在中国同葡萄牙国家经贸合作不断加深、共建“一带一路”倡议持续推进的背景下,市场对葡萄牙人才的需求量持续增长,但单纯重视语言技能培养的传统培养模式已不符合时代需求;越来越多企业的涉外岗位要求从业者不仅具备扎实的语言功底,还需要能在跨文化职场场景中完成平等交流与协商,讲好中国故事。当前,高职葡语专业的教学使命已转变为培养兼具国际视野与涉外实务能力的复合型人才。但目前高职葡语教学仍过分侧重语言技能训练,对多元文化融入的重视程度不足,尤其缺少中华传统文化与葡语国家文化之间的双向互动;传统葡语教学大多未与 文化培养建立实质性联结,无法满足国际交流对涉外葡语人才的综合能力要求。因此,将跨文化“第三空间”理论引入高职葡语教学,构建双向文化视域下的高职葡语教学新模式,是解决当前现实问题的有效路径。

目标文化“第三空间”指外语学习者在母语文化与目标文化之间开展探索与协商,逐步构建出兼具包容性的中间地带,让不同语言和文化背景的交流者都能实现平等对话、顺畅交流。跨文化“第三空间”理论对高职葡萄牙语教学模式创新具有明确的指导意义:在外语教学语境中,“第一空间”可定义为学生的母语文化,“第二空间”即葡萄牙语国家的文化;传统的单向外语学习模式要求学生单纯模仿目标语文化,而“第三空间”教学模式则不同,它在“第一空间”与“第二空间”——也就是跨文化互动领域之中,打造了一个相互尊重的文化交流平台。在这个平台中,中华优秀传统文化与葡语国家文化绝非彼此孤立、相互排他的两个部分,而是作为平等的对话主体在课堂中展开交流。因此,该理论与高职葡语教学的实际需求高度契合,既能引导学生在双向文化视域下开展批判性思考,也能

让学生在习得语言技能的过程中潜移默化培育文化自信,最终成长为语言技能与文化素养兼备的复合型人才。

构建高职葡萄牙语“第三空间”教学模式,首先要 在教学目标上实现突破:不仅要重视培养学生的葡萄牙语表达能力,还要充分培育学生感知、尊重、接纳中葡文化差异的跨文化理解力,以及用葡语传播中华优秀传统文化的社会责任感。其次,在教学内容上,要改变以往孤立讲授语法、词汇的碎片化教学模式,对教学大纲进行合理优化,将核心语言知识点自然妥帖地融入中葡传统节日、商务谈判、外贸社交等各类文化主题当中。更为重要的是要开发具备文化深度的任务型对比教学模块,将单句的语言灌输转变为双向的文化探究,让语言知识的学习始终发生在鲜活真实的双向文化动态互动情境之中。

新模式在教学实施路径中将引入案例教学法、情境角色扮演法与任务驱动法:教师将中葡涉外贸、商务谈判、文旅合作、工程对接类案例直接融入课堂活动,创设真实的跨文化互动情境,让学生在模拟真实职场任务的 任务中直面由文化观念差异引发的各类碰撞,再通过沟通、协商凝聚共识、解决问题。这种依托真实场景的教学模式,能让学生在互动中切实体会不同文化礼仪的适配性,帮助学生内化双向文化交际策略。在教学评价方面,新模式采用多元化评估体系,重点考核学生在合作项目中的跨文化理解能力、反思能力与协作精神;教师可设计开放式的 中葡文化对比案例分析题,结合组内互评与学生自评的方式,完成对学生外语综合素养的多元化评价,既考察学生的葡语运用能力,也评估学生在跨文化理解、比较分析、协商沟通和反思层面的能力表现。

推进“第三空间”教学模式在更大范围落地,离不开充足的跨文化教学材料、掌握跨文化理论知识的师资队伍与良好的师生互动氛围。针对目前教学材料中双向文化互动素材较为有限的现状,学校可借助现代信息技术,联合行业专家与跨文化研究学者,系统开发兼具高职职业特色、涵盖中葡文化双向对话的教材与数字化资源;在保证中葡文化内容平衡的基础上,可适当加入本土优秀文化内容,例如将其融入课后阅读或口语练习材料中。

在师资建设方面,要做好教师的跨文化能力培训,帮助教师高效挖掘语言与文化的关联内容,精准设计跨文化课堂活动。在日常和学生相处的过程中,教师可通过观察与交流掌握学生的兴趣点,将相关内容合理融入课堂活动,提升学生的学习积极性;还可在课程初期设计低门槛、高趣味性的过渡任务,适时适度开展情感干预,引导学生从被动听讲转向自主协作探究,缓解学生面对多元文化的心理焦虑,最终构建积极高效、有温度有关怀的理想教学生态。

(作者单位:海南外国语职业学院)