

研学实践教育目标落实偏离的影响因素与优化策略

郇梦晓

温州大学教师教育学院, 浙江 温州

收稿日期: 2026年4月12日; 录用日期: 2026年5月11日; 发布日期: 2026年5月19日

摘要

研学实践教育是落实立德树人、促进学生知行合一的重要路径,但在现实推进中仍存在目标落实偏离现象。基于扎根理论,本研究以浙江省研学实践教育为对象,通过半结构化访谈与非参与式观察,对相关资料进行系统分析。研究发现,当前研学实践教育目标落实偏离主要表现为实践过程空心化、情感目标知识化、育人目标短期化、评价实施形式化和实施保障失衡。其成因主要在于学习发生条件不足、短期目标导向强化、治理与资源配置失配以及评价反馈机制失真。为推动研学实践教育目标真正落地,应从目标分层与任务转化、校地协同、教师专业支持、过程性评价和实施保障等方面加以改进。

关键词

研学实践教育, 教育目标, 影响因素, 扎根理论

Influencing Factors and Optimization Strategies for the Deviation in the Implementation of Research-Based Learning Practice Education Goals

Mengxiao Huan

College of Teacher Education, Wenzhou University, Wenzhou Zhejiang

Received: April 12, 2026; accepted: May 11, 2026; published: May 19, 2026

Abstract

Research-based learning practice education serves as a pivotal approach to implementing the

principle of “fostering virtue through education” and promoting the integration of knowledge and practice among students. However, deviations in the realization of its intended goals persist in practical implementation. Grounded in the grounded theory, this study takes research-based learning practice education in Zhejiang Province as the research object, and systematically analyzes relevant data through semi-structured interviews and non-participatory observations. The findings indicate that the current deviations in goal implementation primarily manifest in five dimensions: the hollowing-out of the practice process, the intellectualization of emotional goals, the short-termization of educational goals, the formalization of evaluation implementation, and the imbalance in implementation support. The underlying causes include insufficient conditions for learning occurrence, the reinforcement of short-term goal orientation, mismatches between governance systems and resource allocation, and the distortion of evaluation feedback mechanisms. To ensure the effective achievement of research-based learning practice education goals, targeted optimizations should be carried out in terms of goal stratification and task transformation, school-local collaborative governance, professional support for teachers, process-oriented evaluation, and implementation guarantee systems.

Keywords

Research-Based Learning Practice Education, Educational Goals, Influencing Factors, Grounded Theory

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 问题提出

研学实践教育是落实立德树人根本任务、推进综合实践育人的重要路径。教育部印发的《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》强调深化课程改革、转变育人方式并强化实践性要求, 这为研学实践教育的课程化实施提供了重要政策依据[1]。已有研究也指出, 研学旅行不应被简单理解为一般性的校外活动, 而应立足学生核心素养发展, 在真实情境中促进知识理解、实践体验与社会参与[2]-[4]。但从现实推进情况看, 研学实践教育在目标落实层面仍存在较明显偏离。一些研究和评论已注意到, 部分研学活动存在“游而不学”“重展示轻探究”等问题, 活动设计容易停留于景点打卡、流程拼接和结果呈现, 难以有效支撑学生的深度参与和持续探究[5] [6]。由此可见, 当前研学实践教育面临的关键问题已不只是“是否开展”, 而是“教育目标能否在实施过程中真正落地”。

已有研究围绕研学实践教育的价值定位、课程标准、课程资源设计与实施评价等方面形成了较为丰富的讨论, 为本文提供了重要参考。但总体来看, 相关研究更多聚焦于宏观目标论证、课例设计展示或一般性实施建议, 对于研学实践教育目标在真实场域中如何发生偏离、这种偏离由何种因素共同作用而形成, 以及如何从实践运行机制层面加以修正, 仍缺乏系统分析。

基于此, 本文以浙江省研学实践教育为研究对象, 结合访谈与田野观察资料, 分析研学实践教育目标落实偏离的现实表现、形成机制及优化路径, 以期为推动研学实践教育由活动开展走向目标落实提供参考。

2. 研究设计

本研究采用扎根理论作为方法论。扎根理论强调从经验材料出发, 通过持续比较和逐级抽象提炼概念与范畴, 能够较好解释研学实践教育目标落实偏离这一复杂实践问题[7]。基于这一取向, 本文不预设

结论，而是立足访谈与观察资料，自下而上归纳研学实践教育目标落实偏离的现实表现、影响因素及其内在关系。

2.1. 研究对象

本研究聚焦浙江省研学实践教育的真实实施场域，遵循理论抽样原则，结合目的性抽样与滚雪球抽样选取研究对象。最终纳入 18 位访谈对象，包括 1 名研学领域行业专家、2 名研学基地负责人、7 名研学教师/教官，以及 8 名参与过省级或市级研学路线的学生(见表 1)。考虑到本文主要讨论研学实践教育目标在实施过程中的落实偏离，后续分析以教师与实施者资料为主，学生访谈与田野观察资料主要用于补充说明和交叉印证。

Table 1. Basic information of interviewees

表 1. 访谈对象基本信息表

编号	角色身份	人数	访谈形式
E1	行业专家	1	线上访谈
L1~L2	研学基地负责人	2	现场访谈
T1~T7	研学教师/教官	7	线上/现场访谈
S1~S8	学生	8	线上/现场访谈

2.2. 数据收集

本研究采用半结构化访谈与非参与式观察相结合的方式收集资料。半结构化访谈兼具问题聚焦与回应开放性，能够较好呈现不同主体对研学目标、活动组织与学习结果的经验理解。访谈以前期拟定的提纲为基础，围绕研学前准备、研学中的互动体验以及研学后的评价反馈等内容展开，并根据受访者回答进行适度追问。为弥补单一访谈资料可能存在的回忆性偏差，研究者同步进入浙江省内部分典型研学基地开展非参与式观察，重点记录学生在活动中的任务参与、具身操作、师生互动及现场反馈。全部访谈录音经转写、清洗和校对后，形成有效访谈文本约 11 万字。

2.3. 信效度保障与饱和度检验

为提高研究的可信度，本文主要从资料收集、资料分析与结果呈现三个层面进行控制。在资料收集阶段，研究者将半结构化访谈与非参与式观察结合起来，并在每次访谈和观察后及时整理资料、撰写备忘录，以尽可能保留具体情境信息。在资料分析阶段，研究者对全部录音进行反复回放与文本校对，并邀请教育学专业同侪参与协同编码，对存在分歧的概念边界和范畴归属进行讨论，直至达成一致。在结果呈现阶段，研究者尽量保留受访者本土话语，并通过教师与实施者访谈、学生访谈及田野观察资料之间的相互印证，增强分析结论的稳健性。

此外，为检验理论建构的饱和程度，本文在 18 份访谈资料中抽取 16 份作为理论建构的基础语料，并预留 2 份访谈资料作为理论饱和度检验材料。结果表明，预留资料未产生新的重要概念与逻辑维度，说明本文关于研学实践教育目标落实偏离的范畴体系已达到较好的理论饱和。

2.4. 数据分析与编码

在数据分析阶段，研究者借助 NVivo 质性分析软件，对整理后的有效访谈文本进行系统编码，并遵循程序化扎根理论的三级编码路径，依次开展开放式编码、主轴编码和选择性编码。

1. 开放式编码

在开放式编码阶段,研究者对 16 份基础访谈文本进行逐行逐句编码后,本研究共识别出 79 个初始概念。通过合并与整合,将属性相近的初始概念进行类属化处理,共得到参与深度不足、目标定位功利化、课程设计碎片化等共 17 个基础范畴。部分开放性编码表详见表 2。

Table 2. Partial open coding table

表 2. 部分开放性编码表

序号	基础范畴	原始语句(部分)
1	参与深度不足	T5 在采摘之前会给他们讲一些注意事项,这个时候他们就是注意力,可能不太集中。
2	课程设计碎片化	T2 如果说是无聊,下午的话徒步丈量,学生可能会出现脚力跟不上,这样子他们会产生一些那种抵触心理,比如说想回去,或者说好累这样的心态也有的。因为以往的这种经验下来,学生确实会出现这样的情况。
3	具身实践弱化	T6 因为我们是分组进行的,每组都会分配到一些操作的机器,我觉得大部分学生都能参与进去,亲手操作,但是有些学生本身不太活跃,再加上小组里的成员也不一样,可能有些同学会操作的比较少。
4	校地衔接脱节	T4 基本上研学的话,课程都是他们来安排的,我们只是说组织一下,什么时候过来这样。而且他们好像都有课程,每个年级段内容都不一样的,他们已经安排好了。
5	情感体验形式化	S3 丈量的时候老师讲了很多跟温州、瓯海这些跟家乡有关的文化知识吧,我印象比较深的是温州的市树是榕树。
6	价值内化不足	L1 家长比较关注有没有拍一些好的照片,还有一个很重要的就是安全问题,安不安全,家长很关心。
7	目标定位功利化	T3 家长就认为孩子在里面,还有一些老师也是,这觉得今天就是他们的秋游、春游,就是过来呢,晒晒太阳,吃一下零食,然后跑一跑好了。不要说是家长,一些老师也是这么认为。
.....

2. 主轴编码

在这一阶段,研究者依据持续比较的方法,深入辨析这 17 个基础范畴在浙江省研学实践情境下的因果及语境关系。经过反复的聚类分析与逻辑统整,本研究将前述的 17 个基础范畴归纳为 6 个主范畴,分别是实践过程空心化、情感目标知识化、育人目标短期化、评价实施形式化、目标实施保障不足和局部积极生成。主轴编码结果详见表 3。

Table 3. Main axis coding results of the current status of research-based practical education

表 3. 研学实践教育现状的主轴编码结果

主范畴	基础范畴	内涵概述
实践过程空心化	参与深度不足 课程设计碎片化 具身实践弱化 校地衔接脱节	学生虽进入真实场景,但认知卷入、任务探究和课程衔接不足,实践活动更多停留于表层参与
情感目标知识化	情感体验形式化 价值内化不足	情感与价值目标较多依赖讲解和灌输,缺乏沉浸式体验与意义建构,难以形成深层认同
育人目标短期化	目标定位功利化 能力培养表层化 长远发展忽视	活动组织更偏向即时可见、易展示的短期目标,弱化了核心素养与长程发展的育人取向

续表

评价实施形式化	评价维度单一 评价主体局限 评价反馈低效	评价更多服务于管理和结果呈现，过程性、多元性和发展性评价相对不足
目标实施保障失衡	师资专业度不足 资源配置不合理	师资支持、设备投入、时间安排与课程实施需求之间存在失配，制约目标有效落实
局部积极生成	真实交互 具身感知 素养与评价	在工具支持、任务设计与互动组织较为合理的环节中，仍可观察到较积极的学习生成现象

3. 选择性编码

在主轴编码之后，本文进一步进行选择性的编码，从6个主范畴中提炼出能够统摄全文分析的核心范畴，并以此组织研究的故事线。研究发现，研学实践教育目标落实中的诸多问题并非彼此孤立，而是在现实运行中形成了相互影响、相互强化的关系链条。一方面，实施保障失衡构成了教育目标偏离的前提条件；另一方面，多主体现实诉求又推动研学活动逐渐滑向短期化目标导向与形式化评价。在此基础上，实践过程空心化与情感目标知识化进一步显现。与此同时，局部积极生成也说明，研学实践在一定条件下仍具有实现教育目标的潜力。基于此，本文将核心范畴概括为“研学实践教育目标在实施中的偏离及其形成机制”，并构建了浙江省研学实践教育目标落实偏离机制模型(见图1)。

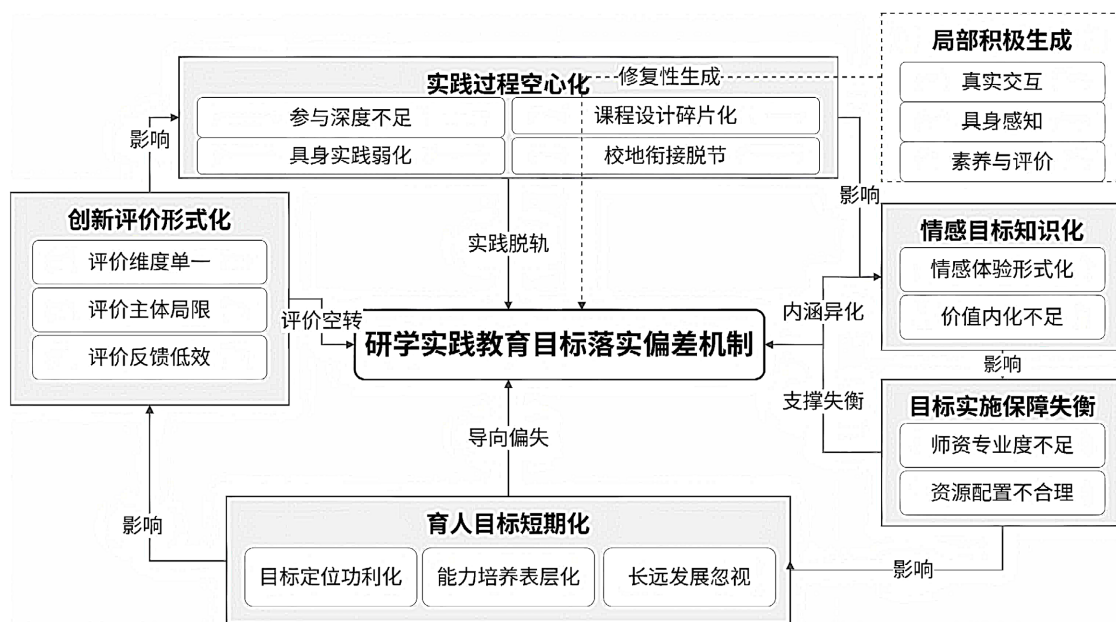


Figure 1. Model of the deviation mechanism for implementing the objectives of research and study practice education
图1. 研学实践教育目标落实偏离机制模型图

3. 研学实践教育目标落实偏离的理论模型阐释

如“研学实践教育目标落实偏离机制模型图”所示，研学实践教育目标落实偏离的生成并非单一因素作用的结果，而是由目标实施保障失衡、育人目标短期化、评价实施形式化、实践过程空心化、情感目标知识化以及局部积极生成等多个范畴共同构成的动态机制。为更清晰呈现各范畴的内涵及其作用机制，本文对该模型作进一步阐释。

3.1. 目标实施保障失衡是目标落实偏离的前提条件

研学实践教育虽然发生在课堂之外，但其教育目标并不会因学生进入真实场景而自动实现，相反，它更依赖稳定的师资支持、合理的时间安排、必要的课程工具以及清晰的角色分工。已有研究指出，研学旅行与学校课程的有效衔接，关键在于学习情境、课程实施和评价方式之间形成一致的支持结构，若缺乏必要的课程支架与实施条件，真实场景也难以自然转化为真实学习[8]。

结合访谈资料看，现实中的保障体系往往首先服务于活动“能否顺利完成”，而非“学习能否真正发生”。一方面，部分基地采取专兼职并行的用人方式，师资供给虽能维持活动运行，但更多依赖经验传递与流程复制，难以稳定支撑课程引导、现场追问与学习评价等教育性任务。正如 T6 所言：“一会儿要带学生逛场地像导游，一会儿要讲知识像老师，没明确的定位，我觉得自己还是更像导游吧。”另一方面，时间与任务配置也常优先服从流程完整与安全控制，而未能充分顾及学生的学习节律与认知投入。T3 在谈到下午课程安排时直言：“下午的课，可能有些学生会偏向于疲劳，真的疲劳。你们早上跟过来也知道，因为我有时候会在后面听一节课，我觉得还不如自己去上一节课来的轻。”由此可见，目标实施保障失衡并不只是一般意义上的资源不足，而是关键资源未能优先配置到学习发生的核心环节，从而构成了目标偏离的现实起点。

3.2. 育人目标短期化与评价实施形式化是目标偏离的直接推动力量

在保障条件不足的背景下，研学活动更容易被现实诉求重新定义，进而滑向短期目标导向和形式化评价。这种转向首先体现在目标理解上。部分家长、教师和实施者更关注活动是否顺利、学生是否开心、是否有可展示成果，而对探究过程、价值体验和长程发展关注不足。T3 指出：“家长就认为孩子在里面，觉得今天就是他们的秋游、春游，就是过来呢，晒晒太阳，吃一下零食，然后跑一跑好了。不要说是家长，一些老师也是这么认为。”L1 也表示：“孩子家长嘛……希望孩子这一天能够快乐，并且还是玩的开心，照片拍的好看，大家就满意了啊。知识性嘛，也不是特别的强求。”这样一来，那些容易执行、容易展示、容易反馈的即时目标被优先保留，而需要持续积累、难以在单次活动中直接呈现的育人目标则被不断压缩。

目标短期化又进一步塑造了评价方式。从访谈与观察资料看，现实中的评价更多围绕纪律、任务完成、即时表现和展示材料展开，对深层学习过程的捕捉明显不足。田野观察材料进一步印证了这一点。观察者记录道，积分贴本应承载“学习力、探索力、实践力、合作力”等素养维度，但“实际实行起来，这四种其实划分的没那么清晰”。在学习证据的收集上，“本次活动没有研学单或手册，无实质记录”。L2 对此也坦承：“我们今天学生学习过程还是很丰富的，就是缺了个纸笔记录的过程。”由此可见，评价实施形式化并不是目标偏离后的附属现象，而是会反过来强化目标短期化，当评价主要奖励完成、好看、有痕迹时，活动设计自然也会更倾向于这些维度。

3.3. 实践过程空心化与情感目标知识化是目标偏离的外显结果

在实施保障失衡、目标短期化与评价形式化的共同作用下，研学实践教育目标的偏离最终集中表现为实践过程空心化与情感目标知识化。所谓实践过程空心化，并不是指学生没有进入真实场所，而是指学生虽然在场，却未真正形成深度参与。T7 在谈及学生参与状态时说得很直接：“完成任务时也是照着步骤做，比较少有同学能提出新的问题。”观察材料更具体地呈现了这种状态。观察者记录到：“下午的丈量活动有部分学生落下队伍，走在后面的学生听不清讲解，小部分学生干脆不听”，并且出现了“多数学生带手机，拍照、聊天”“后排部分学生走神，吃零食，掉队等”现象。这说明，真实场景的在场性并没有自动转化为认知卷入，缺少任务牵引、工具支架和适切节奏时，学生很容易退回到表层游览和程

序跟随之中。

与实践过程空心化相伴随的，则是情感目标知识化。研学实践教育本应通过具身体验、情境浸润和真实交往，促进学生形成文化认同、地方感和社会责任感，但在现实操作中，这些目标常常被简化为知识讲解与结论灌输。T3 反思道：“老师不能讲太多，老师讲太多的话变成了讲解员，而且学生一味的在那里听，一下子他可能还听不进去。”当课程从体验中理解，退回到听讲中接受时，情感与价值目标就容易停留在知识层面，而难以转化为真正的内在认同。

3.4. 局部积极生成是目标修正的重要线索

教育意义的局部积极生成表明，当前研学实践教育的主要问题不在于是否具有教育价值，而在于支撑优质学习发生的条件尚未被稳定建立起来。以下是来自浙江省某湿地公园“观鸟”主题研学活动中的一个典型案例，它详细呈现了成功的学习生成是如何在特定条件下发生的。

在该小学六年级的湿地研学活动中，观鸟环节呈现出与“走马观花”式游览明显不同的学习形态。活动开始前，教师将学生分成每 2 至 3 人一组，每组分配一台望远镜。在正式观鸟前，教师带领学生来到鸟类说明板前，以提问方式引导学生关注常见鸟类的辨识特征，例如哪一种鹭鸟正处于繁殖期。随后，教师讲解了望远镜的使用方法，并布置了小组任务，组内分工，有同学负责描述观察到的鸟类外观，有同学在鸟类图鉴卡片中查找对应的图片进行比对。

进入观鸟环节后，学生们的参与状态发生了明显变化。他们主动寻找鸟类踪迹，调整望远镜焦距以获取更清晰的视野，有学生长时间趴在观鸟窗前仔细观察，还有学生为了从不同角度观察同一种鸟而不断移动位置。更值得注意的是，学生之间开始出现自发的协作与争论。当一只停在远处枯树上的灰色鸟类引发分歧时，几名学生展开了热烈的讨论，一方认为是苍鹭，另一方则依据颈部形态和羽色特征判断为夜鹭。争论过程中，有学生主动向同伴讲解自己所观察到的细节，并将望远镜递过去让对方亲自验证。教师并未直接给出正确答案，而是在一旁提问引导，提示学生比较不同鸟类的体型和飞行姿态。

观鸟结束后的小组交流环节中，学生代表能够较为详细地描述观察到的鸟类特征及其行为习性，其他小组认真倾听并提出追问。整个过程中，学生的行为从被动跟随转向主动探究，学习不再是教师讲解的单向传递，而是在真实观察、同伴协作和问题争论中自然发生。这一案例有力地说明，当研学活动能够提供明确的任务指向、适切的工具支持以及留有自主探究空间的互动设计时，学生完全有可能进入深度学习状态。

4. 研学实践教育理论对话与机制解释

上述分析表明，研学实践教育目标落实偏离并非个别活动设计不当的偶发现象，而是由学习发生条件不足、短期目标导向强化、治理与资源配置失配以及评价反馈机制失真等多重因素共同作用的结果。为进一步明确本研究的理论贡献，有必要将上述发现置于更广阔的理论视野中进行审视，揭示其在何种程度上支持、扩展或挑战了既有理论。

4.1. 知行合一视角下的知行偏离机制

研学实践中实践过程空心化与情感目标知识化的普遍存在，本质上反映了教育情境中“知行分离”的典型困境。王阳明在《传习录》中提出“知者行之始，行者知之成”，强调“知”与“行”在本体上不可分离，“圣学只一个工夫，知、行不可分作两事”[9]。这一思想为理解研学实践的教育意义提供了重要来源，研学之所以具有教育上的正当性，并不只是因为学生离开了课堂，而在于学习必须通过主体与真实世界的接触、体验、反思和践履，才能完成从“知道”到“真知”的转化。

然而,本研究的扎根理论模型显示,在现实的研学场域中,学生的“行”往往退化为到场、观看、跟随流程的物理位移,而未能引发“真切笃实的知”。同时,情感与价值目标也常被简化为知识讲解与口号灌输。这一现象揭示了该哲学思想在制度化教育情境中得以实现的一个关键前提,也就是中介机制的缺失。正如郭元祥教授所指出的,“行”不仅是人的感性活动和主体性活动,也是人与客观世界建立社会关系、获得真知和生成观念的根本途径[10]。在研学这一特定教育形态中,从“行”到“知”的转化并非自动发生,它需要稳定的任务结构、学习支架、反思环节和评价证据作为制度化保障。缺失了这一中介机制,学生的“行”就容易停留于感性活动层面,难以升华为具有实践品质的理解。

4.2. 具身认知理论中的身体在场与认知卷入

具身认知理论是对传统离身认知观的重要反思。该理论强调,认知并非发生于抽象真空之中,而是深植于身体结构、感觉运动系统以及身体与环境的互动过程之中[11]。学习也不只是“脖子以上”的信息接收,而是学习者整合身体感官、行动经验与外部环境资源,进而完成意义建构的整体性实践。研学旅行的教育价值,恰恰在于它为学生提供了身体在场、感官开放和情境嵌入的真实学习场域。

本研究的田野观察为这一理论提供了生动的现实注脚,同时也对其应用边界进行了拓展性讨论。研究发现,“身体在场”并不必然带来“具身认知”。在徒步丈量、景点参观等环节,学生虽然身体在移动、感官在接收信息,但由于缺乏明确的任务牵引和必要的工具支架,其认知过程仍处于浅层游离状态。相反,在“观鸟”等任务设计较为充分的环节中,当学生借助平板电脑、望远镜等工具进行自主探究时,才出现了典型的具身操作行为与深度交互。这表明,具身认知的发生并非仅凭“把人带出去”即可实现,而是需要一个由目标、任务、工具和反思构成的闭环支持系统。这一发现扩展了具身认知理论在教育干预领域的应用边界,说明在课程化的研学实践中,具身学习的促进需要从提供场域进一步走向设计学习条件。

4.3. 体验式学习理论中的学习循环脱节

库伯(Kolb)在杜威、勒温、皮亚杰等人思想基础上系统提出的体验式学习理论,将学习界定为“通过经验的转化创造知识的过程”,并指出有效学习需经历“具体体验-反思观察-抽象概括-主动实践”的完整循环[12]。其中,在体验的过程中,如果缺少反思与概括,经验就容易停留在感受层面,难以转化为稳定的认知成果。

研究表明,当前研学目标落实偏离的核心机制,正在于这一学习循环在“具体体验”阶段之后发生了脱节。具体而言,学生的研学经历往往止步于体验,如到场、观看、操作,而后续的“反思观察”和“抽象概括”环节则因学习支架缺位、反思环节薄弱、评价反馈低效而被悬置或形式化。访谈中教师提到的“分享环节后置化”“评价反馈低效”,以及田野观察中“缺少纸笔记录过程”等现象,正是这一脱节的实证表现。这正是实践过程空心化和育人目标短期化的深层原因。体验式学习理论在应用于研学实践教育时,不能仅停留于倡导提供体验,而应进一步关注如何通过课程设计、教师引导和评价机制,为学习循环的后半程提供保障。否则,研学活动便容易退化为只有体验,没有学习的经验消费。

5. 研学实践教育目标落实偏离的优化策略

要推动研学实践教育目标由文本规定走向真实落实,应围绕学习发生条件、协同治理机制、专业支持体系与评价反馈机制等方面着力推进。

5.1. 构建以学习发生为中心的目标分层与任务转化机制

要减少研学实践教育目标在实施中的偏离,首先需要改变目标停留在原则表述层面,活动停留在流

程安排层面的状况,把宏观育人目标真正转化为学生在现场可参与、可产出的学习任务。从访谈和观察来看,当前活动往往以时间线组织流程,而非以问题线组织学习,学生虽然进入真实场景,却并不清楚为什么看,看什么,如何判断,形成什么证据,由此容易停留在跟着走,跟着做的表层参与之中。

基于此,第一,应建立研学目标分层转化机制。可将研学实践教育目标进一步细化为认知目标、实践目标与情感价值目标,并将每一类目标对应到具体任务、学习支架和成果证据上,使学生在活动开始前便明确本次研学要解决什么问题、通过什么方式完成、最终需要形成什么表达或作品。第二,应围绕真实问题重组活动内容,减少以参观、讲解、打卡为主的流程拼接,把活动设计从路线安排,转向问题探究。第三,应把反思和概念化环节前置并嵌入过程之中,而不是只在活动结束后用简单分享进行补偿性收尾,使学生能够在观察、操作、讨论和表达之间形成连续的学习链条。优化目标体系的关键,是把目标落实为更清晰的任务结构与学习过程设计,使局部积极生成从个别经验转化为稳定机制。

5.2. 重塑校地协同与家校共育的治理支持体系

研学实践教育目标落实偏离并不只是课程设计问题,也与学校、基地和家长之间的协同方式密切相关。研究表明,现实中各主体常常使用不同的判断标准。学校更关注课程目标与学段衔接,基地更关注活动体验与服务交付,家长则更关注安全、照片、食宿和孩子是否开心。在这种情况下,育人目标很容易被压缩为活动顺利,孩子满意,不出风险的最低共识,高阶探究、责任担当和价值内化则被边缘化。

因此,第一,应建立校地共同研制的质量标准与协同机制。双方应围绕目标分层、任务设计、评价证据和学段衔接进行共同备课,形成相对一致的课程语言和实施规范。第二,应重塑家长在研学中的角色定位,将其由活动验收者、满意度评价者转变为教育合作者。第三,应在治理层面完善风险分级与责任分担机制,降低教师因高风险压力而不得不采取高度保守策略的情况,使教育设计不再持续让位于最低风险路径。只有当各方对有质量的研学形成基本共识,目标落实才不至于在多重现实诉求中不断偏移。

5.3. 提升教师专业支持水平并优化实施资源配置

目标实施保障失衡是研学实践教育目标偏离的前提因素,而其中最核心的两个方面,正是教师专业支持不足与资源配置不合理。访谈资料显示,基地中普遍存在专兼职教师并存、系统培训不足、角色定位模糊等现象,教师往往既要负责讲解、带队、维持秩序,又要拍照反馈和管理过程材料,结果是教学性工作不断被事务性工作挤压。

基于此,第一,应建立面向研学实践的教师专业支持体系。有关部门、学校和基地可围绕研学课程开发、现场引导、问题设计和过程评价等内容,开展专题培训、案例研修与共同备课,提升教师由带队者和讲解者向学习引导者和课程设计者转变的能力。第二,应推动资源投入由流程保障优先,转向学习支持优先。除了交通、食宿和安全保障外,更应增加对研学手册、记录工具、观察材料、数字媒介和评价工具的投入,把关键资源配置到真正支撑学习发生的环节。第三,应优化校地合作方式,改变一次性采购、项目式交付的短期合作逻辑,推动学校与基地形成较稳定的课程共建关系,使活动内容、学段目标和实施资源之间实现更程度的匹配。

5.4. 建立多主体参与的过程性评价与反馈闭环

评价实施形式化是研学实践教育目标落实偏离的重要强化机制。当前研学评价往往更关注纪律、任务完成、即时表现和展示材料,而对学生在观察、提问、证据使用、合作质量和反思表达等方面的真实发展追踪不足。评价主体也主要集中于教师和教官,学生自评、同伴互评以及家长基于学习过程的参与相对缺失,结果是评价难以真正发挥以评促学的功能。

因此,第一,应建立与目标分层相对应的过程性评价指标体系,把学生在任务探究、互动协作、情境体验、反思表达等方面的表现纳入评价范围,并配套形成可操作的观察标准和证据规则。第二,应推动评价主体多元化,在教师评价基础上,引入学生自评、同伴互评和家长参与式反馈,使不同主体围绕共同指标形成相对一致的判断,而不再停留于情绪化满意评价。第三,应把评价结果真正嵌入后续学习过程,在返校后安排复盘讨论、主题写作、行动计划、项目延展等活动,使学生的研学经历能够转化为后续课程资源,形成完整闭环。

6. 结语

总体而言,研学实践教育目标落实偏离的优化,不能停留于口号式倡导或原则性修补,而应围绕学习发生、协同治理、专业支持与评价反馈等关键机制进行系统重构。只有将积极经验进一步制度化、标准化和可复制化,才能推动研学实践教育由活动完成转向目标落实,由短期体验转向持续育人。

参考文献

- [1] https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-04/21/content_5686535.htm, 2026-03-10.
- [2] 吴支奎, 杨洁. 研学旅行: 培育学生核心素养的重要路径[J]. 课程·教材·教法, 2018, 38(4): 126-130.
- [3] 唐晓勇. 研学旅行: 让学习与真实场景深度连接[J]. 中小学管理, 2019(7): 15-17.
- [4] 李艳, 陈虹宇, 陈新亚. 核心素养融入的中国研学旅行课程标准探讨[J]. 教学研究, 2020, 43(3): 76-85.
- [5] 郭璇瑄, 史丽晶. 中小学研学旅行课程实施评价研究[J]. 课程·教材·教法, 2022, 42(1): 18-23.
- [6] 钟颐. 研学游应以探究学习为本[N]. 人民日报, 2024-07-18(05).
- [7] 陈向明. 扎根理论的思路和方法[J]. 教育研究与实验, 1999(4): 58-63, 73.
- [8] 邓纯考, 李子涵, 孙芙蓉. 衔接学校课程的研学旅行课程开发策略[J]. 教育科学研究, 2020(12): 58-64.
- [9] 王阳明. 传习录注疏[M]. 邓艾民, 注. 上海: 上海古籍出版社, 2015.
- [10] 郭元祥. 知行合一: “知”“行”范畴的蕴含及其教育指引[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2023, 62(5): 185-194.
- [11] 叶浩生. 具身认知: 认知心理学的新取向[J]. 心理科学进展, 2010, 18(5): 705-710.
- [12] 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, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2008: 65-67.