

满室清香， 一念师心

◎ 杨梅

一堂课从容收尾，孩子们眼里还带着未尽的兴致，我也沉浸在课堂互动的暖意里，只是舌喉泛起干涩，便随手冲泡一杯红茶，消解疲惫。

看着茶叶在热水里慢慢苏醒，不觉心绪畅然。

起初，水是清的，茶叶沉在杯底，像沉默的种子。而后，一丝绛色从某片茶叶的边缘渗出来，细细的，若有若无，像初春第一笔落在宣纸上的淡彩。

渐渐地，茶色一层层铺展开来，杯底色泽浓郁，往上慢慢清浅，缕缕红韵顺势升腾。借着水温的暖意，叶片把积攒许久的色泽，一点点释放，缓缓融进清水之中。原本朴素的白水，就这样悄悄染上温润的红光，安静，治愈，别有一番入心的美感。

看着这一幕，心底忽然生出许多关于教育的感触。

茶叶在热水中慢慢褪去自身色泽，把深藏一季的阳光、雨露与山野清气，毫无保留地融进茶汤，那是时光沉淀的味道，是默默付出之后，自然而然生出的暖意与芬芳。

我心底感慨，这杯中红茶，何尝不是我们千千万万一线教师最真实的模样？

从教路上，我们如同杯中的茶叶，不事张扬，不刻意标榜，也不计较日夜辛劳。只是守着三尺讲台，守着一届又一届学生，安安静静扎根岗位，踏踏实实教书育人。该付出的时候，全力以赴；该坚守的时候，初心不改。不慕虚名，不问回报，只愿学生稳步成长，只愿课堂有温度，教育有力量。待到桃李渐行渐远，使命悄然完成，便安心归于平淡，无怨无悔。

世人常以春蚕、红烛、孺子牛比喻师者，意象动人，却总带着几分沉重与悲壮。而红茶不一样，它是温柔而安静的成全，是不动声色的守望与付出。褪去自身光华，不代表消散，而是把所有美好，尽数融进茶汤，融进每一份陪伴、每一次指引、每一场默默守护里。

叶片终会柔软地归于杯底，不复往日挺拔筋骨，但它曾全心全意释放所有温热与色泽，赤诚而坦荡，执着又坚定。

茶汤已成，满室清香。只愿多年以后，远行的学子回望来路时，能道一句：老师，我记得您的甘甜。愿足矣！

（杨梅，邳州市天山路小学，中小学一级教师。江苏徐州，221300。）

责任编辑 徐向阳

(国内外公开发行)

中小学德育



教育部委托华南师范大学
广东省教育厅

主 办
主 管

《中小学德育》编委会

主 任 吴颖民
成 员 (以姓氏笔划为序)

左 璜 冉亚辉 冯建军 毕世响 刘长海
刘次林 刘良华 刘晓明 刘惊铎 孙 民
孙 峰 孙彩平 杜时忠 李 季 杨韶刚
辛治洋 宋 晔 张茂聪 张志勇 郑 航
赵志毅 高德胜 唐汉卫 戚万学 蔡辰梅
薛晓阳 檀传宝 易连云 黄向阳

总 编 辑 王 红
社长兼主编 王清平
主 编 助 理 吴少平
副 主 编 兼 徐向阳
编辑部主任
副 社 长 兼 谢光灵
总编室主任
副 社 长 张丽坤
编辑部副主任 毛伟娜
美 术 编 辑 韩龙江

编辑出版: 华南师范大学《中小学德育》杂志社
地 址: 广州市天河区中山大道西55号华南
师范大学教师新村B座三层东楼
邮 编: 510631
编 辑 部: 020-85211209 85215179
发 行 部: 020-85215179
电子邮箱: zxxdydingyue@163.com (订阅)

印 刷: 广州一龙印刷有限公司
国内统一连续出版物号: CN44-1682/G4
国际标准连续出版物号: ISSN 2095-1183
广告许可证: 粤工商广字01148号
邮发代号: 46-252
定 价: 13.00元
出版日期: 2026年6月15日

目录

卷首语

满室清香, 一念师心

杨 梅 01

本期视点

为了真实的生长: 儿童立场的困境与突破

美好童年与幸福人生: 当代儿童生活境遇的教育学考察

朱晓宏 魏钰轩 姜雯雯 05

作为“意义建构者”的儿童: 儿童哲学视野下小学

德育的本质回归与实践

富士英 11

为了儿童的乐观与向上: “健康第一”的社会情感

学习路径

张育花 15

从“表演劫”到“主体庆典”: 一次幼儿园儿童节

活动的观察与反思

王 帆 20

看见儿童: “行远”大思政课程的育人逻辑与实践

刘 晓 24

“童心生长”: 低年级理想信念教育的单元整体

教学框架

胡 维 29

理论前沿

人工智能时代中小学德育的现实挑战、理论审视与

应对路径

徐熙灿 胡国胜 34

学校德育改进

矛盾论视域下法治副校长履职困境分析与化解机制

“争章”何以“致远”

陈意军 39

——基于“发现”理念的小学评价改革校本实践

李炳祥 43

从“好家风故事”到“新家国叙事”: 家国情怀

培育的校本探索

朱燕芬 徐 菊 47

“上善讲坛”: 地域文化赋能校本德育的创新实践

林传生 曾 琼 50

教联体视域下小学“全时空”德育体系的构建与实践

许建芳 54

CONTENTS

课程育德

促进价值内化的情感培育支架设计

——“我的家乡美”单元教学实践 俞国风 58

以叙事思维助推思政课教学的本体回归 沈育生 63

班级建设与学生发展

小学班主任家校沟通的边界管理——基于NVivo的
质性分析 任 锋 梁 敏 68

人 物

被看见的惯习：一场跨越三校的场域求索 牛石萍 74

视野资讯

动 态 79

四部门联合印发加强未成年人思想及行为教育引导工作指南

山东：举行学生心理健康服务创新发展大会

声 音 79

边玉芳：写好健康学校建设的“心”篇章

调 查 79

大多数学生心理健康状态良好，但仍有约11%的学生亟待关注

观 点 80

贾毅等：数智技术为学校铸牢中华民族共同体意识带来影响与挑战

安德烈亚斯·施来歇尔等：能力需求的变迁提升了社会情感能力的重要性

域 外 80

英国：通过德育课程一体化培养学生国家共同价值观

2026年度选题

1. 教育强国下学校德育的底层逻辑与生命样态
2. 学科美育浸润研究
3. 国家安全教育理论与实践
4. 创新拔尖人才培养的道德内核与伦理风险
5. AI赋能班主任专业发展研究
6. 思政课堂与社会课堂相融合的理论与实践
7. 社会情感学习的中国实践
8. 管理与育人：内在关系与价值实现
9. 思政新课标修订解读与教学改进
10. 道德学习的场域与方式：逻辑理路与实践表达
11. 教联体建设下的协同育人：科学性、生命力与可持续性
12. 人工智能赋能思政课研究
13. 思政新教材解读与使用
14. 德育评价的数字化转型与人文守护

以上选题将在2026年陆续推出，
具体时间请关注本刊公众号“中小学德育”
征稿启事，欢迎赐稿！

《中小学德育》编辑部



扫一扫在线投稿



理事会成员

封面：内蒙古呼和浩特市赛罕区
南门外小学党总支书记牛石萍
封二：佛山市顺德区杏坛中学
封三：东莞市石龙镇实验小学
封底：佛山市禅城区玫瑰小学

为了真实的生长：

儿童立场的困境与突破

每逢“六一”，我们都会按照“惯例”用各种形式和活动赞美童年、祝福儿童。然而，在热闹的庆典与温情的寄语背后，一些熟悉的场景却发人深省：孩子能在课堂上流利地说出“坚持就是胜利”，可被追问“坚持不下去时怎么办”却面露茫然；他们能用“正确的话”回答“怎样才算乐观”，却用沉默掩盖自己真实的不开心。更值得深思的是，一年一度的儿童节汇演中，常见孩子们的身体被标准化为表演符号，一些儿童更因不符合成人标准而被边缘化——儿童节，正在异化为“表演劫”。

这些现象折射了一个深刻的困境：我们的教育或许正在训练儿童“表演”成长，而非支持他们“真实”地生长。儿童学会了说出成人期待的“正确答案”，却丢失了表达真实困惑的能力；教育满足了“看起来很好”的标准，却与儿童的真实生命状态渐行渐远。

究其根源，是我们对“儿童是谁”出现了根本性的误读。我们习惯将儿童视为“不完善的成人”或“等待填充的容器”，于是，教育被理解成为一种外部塑造——用成人的规范去“填充”儿童，用标准的流程去“规训”儿童。而当代儿童的真实生活境遇——网络生活的无序消解着童年的边界，家庭结构的变化导致爱的缺失与错位，学校教育的功利化取向压抑着儿童的好奇心与求知欲——正在加剧这一后果。童年不再拥有独立的价值，而是沦为为“幸福人生”做准备的工具。

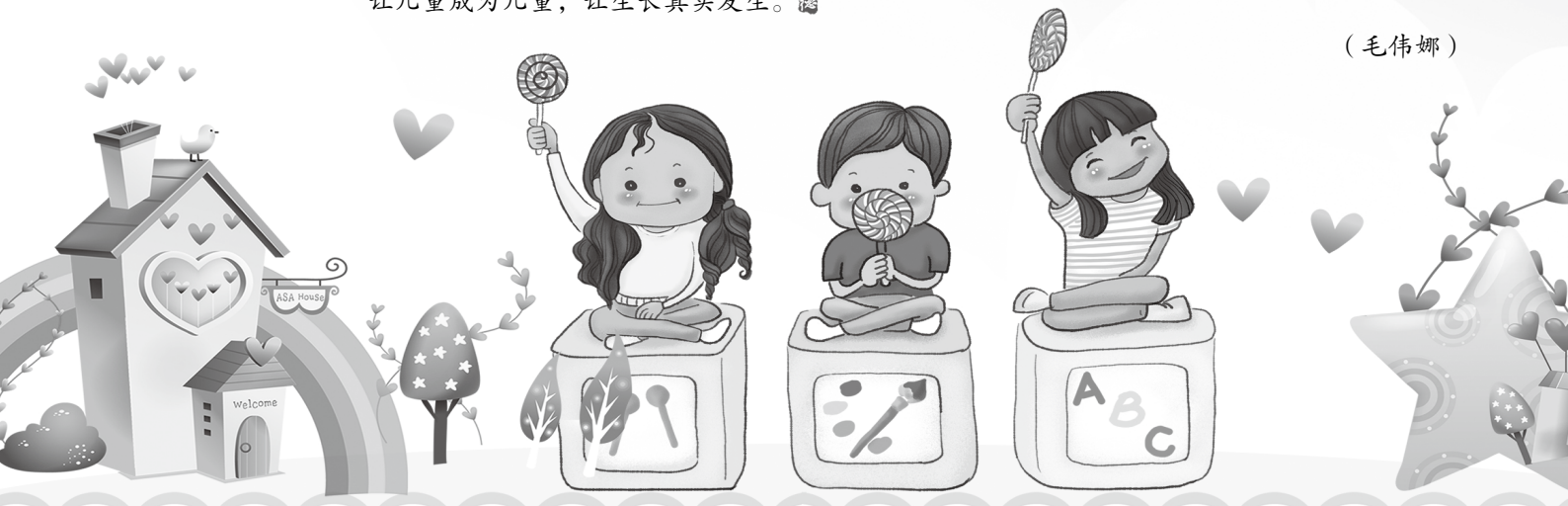
儿童哲学研究早已揭示，儿童是天生的提问者、探究者与意义建构者，有着独特认知方式、情感世界和意义建构能力。他们的认知是具身的、体验的、叙事的——通过“做”来“思”，通过“故事”来理解世界，通过“行走”来建构意义。这意味着，教育必须从“教”的逻辑转向“学”的逻辑，做出系统性的转变：

在情感层面，教育者要成为儿童真实情感的理解者，让儿童感受到情绪被接纳、困难时有人支持、失败时被允许脆弱；在思维层面，借助哲学探究让儿童在对话中自己建构意义；在行动层面，让大思政教育从课堂讲授走向“行走”中的体悟和“做”中生成，让理想信念教育从宏大叙事转向具身感知，将“中国梦”转化为儿童可感的“我的梦”。每一个与儿童相关的教育场景，都要从“为了成人的展示”转向“为了儿童的成长”。如此，方能从“成人逻辑”转向“儿童立场”，让教育回归对儿童的理解与成全。

理解儿童，不是一句空洞的口号，而是一切教育得以发生的真正起点，更是一场深刻的教育立场转变。这要求我们放下成人的傲慢，放弃对“完美演出”的执念，从“看见每一个儿童”开始——看见他们的真实困惑而非“正确的话”，看见他们的内在力量而非“不完善的成人”。

童年只有一次。童年的样貌，终将映照出未来成人的形象。值此“六一”之际，我们期待这些探讨能成为一粒种子，在更多教育者心中生长出“为了真实的生长”的勇气与智慧。让儿童成为儿童，让生长真实发生。

（毛伟娜）



美好童年与幸福人生：当代儿童生活境遇的教育学考察

◎朱晓宏 魏钰轩 姜雯雯

摘要

童年境遇关乎幸福人生。纵观世界现代教育思想史，卢梭、裴斯泰洛齐、蒙台梭利为儿童观与儿童教育提供了重要的思想奠基和实践探索。然而，当代儿童的生活世界正遭遇前所未有的侵蚀：网络生活的无序消解童年边界，家庭结构的变化导致爱的缺失与错位，学校教育的功利化取向则压抑儿童内在的好奇心与求知欲。从教育学立场，上述问题的破解之道在于构建关爱儿童的“校—家—社”教育共同体：以国家立场守护儿童的成长，以家庭的关爱和接纳为儿童提供情感支持，以学校的全面发展教育释放儿童的生命活力。唯有学校、家庭与社会形成教育合力，方能促进儿童本性之完善，为儿童的幸福人生奠基。

关键词

儿童；儿童观；儿童教育；关爱儿童

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 06-0005-06

童年是人生的开启阶段。一个人的童年经历会潜移默化地影响着其未来的人生走向。幸福的童年治愈一生，不幸的童年要用一生治愈。^[1]美好童年不仅是孩子当下的快乐生活体验，更是未来幸福人生的基石。纵观世界现代教育思想史，卢梭、裴斯泰洛齐、蒙台梭利为儿童观与儿童教育提供了重要的思想奠基和实践探索，共同构筑了现代儿童教育的思想根基并成为现代教育文明的普遍共识。然而，处于社会转型期的少年儿童，其周遭环境却遭遇着多重侵蚀，导致童年面临消逝的风险。对此，我们有必要回溯儿童教育的思想原点，从教育学立场审视当代儿童的生活困境，探索守护美好童年的可行之路，为儿童的幸福人生奠基。

一、儿童与儿童教育的历史视域

在漫长的人类社会演进历程中，儿童一度被视为“小大人”，没有独立的人格地位与教育阶段。自卢梭“发现儿童”开始，儿童的概念、儿童教育的观念持续得以丰富和拓展，其本质均指向儿童自身的成长。

（一）卢梭：开启尊重儿童天性的自然教育视域

18世纪，卢梭以《爱弥儿》一书开启了现代儿童观，即儿童并非仅仅是成人的准备，他们与生俱来便拥有朝向美好的天性。这种天性首先是自爱心，即对自身生存与幸福的本能关切，它是一切德性的源头；然后是尚未被偏见扭曲的怜悯心，使他

朱晓宏，首都师范大学教育学院教授，博士生导师；魏钰轩，首都师范大学教育学院硕士研究生；姜雯雯，首都师范大学教育学院硕士研究生。北京，100048。

能天然地对同类之苦产生共情。两者构成了儿童的原始良善，即他们带着一种没有被社会腐化的潜在力量来到世上。基于这一天性观，卢梭区分了三种教育：自然的教育、人为的教育和事物的教育。在三者之中，自然的教育是完全无法左右的，只有人为的教育和事物的教育主动去配合它，才有可能达成统一。^[2]其原因在于，教育培养的首先应该是一个人，而不是一个公民。

自然的教育旨在造就一个能够独立面对各种人生境况的自由人，一个在任何身份之下都能保持人之普遍本质的好人。首先要成为一个好人，一个具有健全情感、健全判断力、能够自爱与爱人的健全的人，然后才能真正成为好的公民。卢梭对自然教育的强调，源于当时违背内在自然发展的人类文化与教育境况，他深感“长久以来科学与艺术并未使我们的风俗得到净化”^[3]，继而对此表现出担忧。儿童指向未来的人类社会。我们怎样认识儿童、对待儿童，就暗示着未来我们将拥有一个怎样的人类集体。如果儿童的童年被尊重，他便会成长为有同情心、能自我立法、肯担当的成人，那么，由这些成人组成的社会将是以共同自由和公共福祉为纽带的道德共同体。

从历史的继承性看，卢梭的自然教育思想似乎继承了夸美纽斯“教育适应自然”的思想，但卢梭更强调尊重儿童的天性^[4]。自卢梭之后的教育改革，无不注重从这一要旨出发进行儿童教育。例如，从裴斯泰洛齐的要素教育、福禄贝尔的“恩物”与幼儿园运动，到蒙台梭利“追随儿童”的科学观察法，乃至整个欧洲新教育运动和美国进步主义教育运动的精神资源都可追溯至卢梭。可以说，卢梭使得儿童作为一个“独立的人”被发现，进而重塑着教育目的和方法。即注重保护和发展儿童的天性，儿童也因此拥有愉快的学校生活。

（二）裴斯泰洛齐：亲子之爱为儿童成长奠基

裴斯泰洛齐将卢梭自然教育思想中具有浪漫色彩的、不切实际的东西予以具体化和合理化，将儿童的天性更确切地理解为儿童的心理发展规律，^[5]在自然主义教育思想和教育心理学化思想之间建立起联系。所谓“教育心理学化”，即强

调教育要符合儿童心理的发展。儿童开始有意识地从自然界获得感觉印象时，就应该有符合心理学的训练。因为“人只有通过艺术，才能成其为人”^[6]。在此，裴斯泰洛齐所说的“艺术”，指的是“教育或教学的艺术”。虽然裴斯泰洛齐对儿童的心理及其发展并未做出真正科学的解释，但他已深刻认识到，教育科学应该起源于并建立在对人的心理探索基础上。

家庭是符合心理学原理的学校。家庭教育是儿童教育的起点，母亲的天性就是最好的教师。^[7]在《葛笃德如何教育她的子女》中，葛笃德所有宽厚质朴的品质、不向困难妥协的意志以及调动秩序的能力，全部来自她的母爱，来自她和子女间的自然情感。但是，由于人总是生活在地上之城，社会、经济、政治构建的生活超越了家庭母爱所能顾及的领域，因此，父亲的角色充当着一种有原则的、指向外部世界的爱。这有助于儿童从对母亲的亲密依恋中走出来，发展出处理规则、纪律和社会关系的心理能力。一种充满亲子之爱的家庭生活，能够为儿童性格全面均衡发展奠基。

这种奠基性体现在道德和认知两个维度。在道德方面，孩子在母亲的怀抱中，因饥饿被哺乳、因不安被抚慰，爱、信任与感激的情感便会从孩子心里萌发。^[8]在母亲的引导下，孩子会学会爱父亲、爱兄弟姐妹，进而将这份爱自然地延伸向邻里、朋友，乃至更广阔的人类社会。在认知方面，将学习包裹在熟悉、安全、愉悦的气氛中。儿童通过家务、照料、与家人的交谈来认识世界，他所学的一切都与有血有肉的生活经验直接相连，而非割裂的抽象符号。这保护了儿童的好奇心，让他对世界保持着一种开放的、愿意去探索的积极态度。

（三）蒙台梭利：以科学方法研究儿童教育

蒙台梭利也受到卢梭自然教育理论的影响，将教育的首要任务视为激发儿童的“内在潜力”，使之获得自由的展现和自然的发展。她要求教师首先必须克制一切想要教导、纠正或帮助的本能冲动，变成一个被动的、耐心的观察者。只有在成人完全不打扰的情况下，儿童内在的“精神胚胎”才会通过自发的行为显现其秘密。通过对不同年龄段儿

童行为的反复观察，她发现儿童在特定时期，对秩序、动作协调、感官精炼、语言等具有一种无法抑制的、充满活力与激情的敏感性。她将这一现象假设为“敏感期”^[9]，指出它使儿童以一种特有的强烈程度接触外部世界。如果儿童在敏感期遇到阻碍而不能释放自身的活力，其心理就会紊乱甚至变得乖戾。

儿童敏感性的发展同样也需要适宜的环境，儿童通过环境敞开自己的心灵之门。具体而言，这是一个自由发展的、有秩序的、愉快的、生气勃勃的“有准备的环境”^[10]，包括适合儿童尺寸的真实家具、结构化的自由活动时间，以及一套旨在分离出单一属性的系统化感官教具。在这里，儿童通过与环境的互动实现自我教育。直至当代，世界上大部分幼儿园的物理环境设计依然受蒙台梭利思想的影响，相关设施的高度和大小、活动材料的摆放规则，以及教室座位的布局都注重适应儿童的身心发展需求。

蒙台梭利的幼儿教育理念在很多方面与现代幼儿心理发展和教育理论相契合。自20世纪中期起，在一些国家尤其是美国，幼儿教育学者重新掀起了研究儿童心灵秘密的热潮。^[11]与此同时，儿童的学校生活也得到一定改善。学校不再是一个单纯学习读写算的场所，而是一个儿童可以像成人一样从事严肃工作、照料真实环境、建立有意义的社会关系，并在此过程中充分发挥自己内在潜力的地方。

综上，卢梭对儿童的发现，影响着国家教育目的之确立；裴斯泰洛齐提出亲子之爱对儿童人格成长的不可替代的奠基作用，成为当代家庭教育“亲子陪伴”“相机而教”等理念的直接源头；蒙台梭利则以科学观察的方法揭示了儿童内在的发展规律，至今仍是全球幼儿教育机构环境创设、课程设计与教师角色定位的重要依据。三位教育家的接续探索，不仅在当时完成了对传统“小大人”儿童观的革命性颠覆，而且其核心精神至今仍具有重要的指导价值。为儿童营造良好的学校、家庭和社会生活环境，充分发挥儿童自我生长的力量，构成其拥有“美好童年”的前提与基础。

二、当代儿童生活遭遇多重侵蚀：教育学视域的审视

随着时代变迁与社会发展，在“顺应儿童天性”的教育实践中，涌现出诸多前所未有的新问题与新挑战。尽管时代语境已然不同，但教育问题的本质并未改变。从三位教育家对教育根本问题的思考中汲取理论资源，能够帮助我们厘清当代儿童生活遭遇多重侵蚀的根源。

（一）网络生活的无序：童年边界不断消融

在卢梭生活的年代，充斥着虚伪礼仪、等级偏见和病态竞争的法国旧社会是不适于儿童生活的。于是，卢梭选择将爱弥儿带到远离城市的乡村，让他在自然的怀抱中成长，尽可能地隔绝社会的不良影响。然而，在今天的网络社会，这种物理屏蔽已变得几乎不可能。儿童被直接抛入信息洪流之中，卢梭所警惕的“社会的坏影响”，在今天以一种前所未有的渗透性闯入童年。这种冲击从两个方面改写着童年的面貌：一是儿童自身内在的自然生长秩序被打乱；二是成人世界的黑暗面被毫无保留地呈现在心智尚幼的儿童面前。

一方面，短视频、游戏和社交媒体通过算法推送，不断地向儿童提供高强度、碎片化、刺激性的信息。这种信息爆炸会阻碍儿童的注意力发展，使他们难以长时间专注于一件事情，变得浮躁和不耐烦。同时，网络上的成人化内容会促使儿童过早地性成熟和社会化，他们模仿成人的言行举止，穿着成人的服装，谈论成人的话题，违背其自然发展节奏。另一方面，智能手机、平板电脑和互联网的普及，使得儿童可以随时随地接触到各类信息，其中既包括有益的知识，也包括大量的暴力、色情、恐怖、欺诈和低俗内容。并且这些信息多是以图像的形式呈现，不识字的儿童也能轻易理解，这就意味着这些电子媒介不可能保留任何不能被儿童知道的秘密。而如果没有秘密，童年这样的东西当然也就不存在了。^[12]

上述问题直接导致儿童内心的价值序列被颠覆，儿童被夹在学校教育所传递的价值观与网络生活所浸染的价值观之间。学校教育传递一种基于

努力、诚实、共情、对真理的追寻等具有延迟满足性质的价值序列。这些价值的获得需要付出持续的努力，并在时间的累积中获得回报。而网络生活，特别是短视频、网络游戏与社交平台所主导的价值序列恰恰相反。它崇尚即时的快感反馈、流量的瞬时聚集和感官的直接刺激。这两种相互冲突的价值观，可能会扰乱儿童内心的秩序感，使其产生自我认同危机。

（二）家庭生活的破碎：亲子之爱的缺失与错位

18世纪中后期至19世纪初，欧洲社会正处在工业化转型期。工厂主为获取高额利润，大量雇佣廉价的女工和童工。恶劣的劳动条件使得她们疲惫不堪，根本无法照管和教育子女。母亲角色的缺位导致孩子们流落街头，营养不良，受冻挨饿，从小就看到酗酒闹事、聚众斗殴等恶行。^[13]正是在此背景下，裴斯泰洛齐提出“学校像家庭”^[14]，通过将教育机构变成一个家庭，来弥补贫苦儿童缺失的关爱，以建立起儿童对世界的信任感。

进入21世纪，随着婚姻观念的变化和社会流动性的增强，单亲家庭、独居家庭、重组家庭和隔代家庭比例则显著上升。这种家庭结构的变化，给儿童的心理发展带来了危机。因为儿童是通过父母之爱走向这个世界、实现对世界的了解。^[15]如若父母某一方或双方长期缺席，儿童的情感需求得不到及时满足与回应，就可能形成孤僻、冷漠的性格，难以建立良好的人际关系。

与父母之爱缺失相对应的另一个极端，是父母给予儿童有条件的爱。有条件的爱意味着，在考试选拔制度下，父母对孩子的爱、认可和赞美不是基于孩子本身，而是基于孩子的表现，特别是学习成绩。很多家长将学习成绩作为奖励和惩罚孩子的标准。如果孩子考了好成绩，就会得到物质奖励、表扬和更多的关爱；如果孩子考了低分，就会受到批评、指责甚至打骂，同时被剥夺娱乐、玩耍的权利。长期处于这样的环境中，孩子会承受巨大的心理压力，容易出现焦虑、抑郁、强迫症等心理问题。近年来，青少年抑郁症的发病率呈逐年上升趋势，其中一个重要的原因就是父母的教育焦虑。^[16]

（三）学校生活的异化：压抑儿童的好奇心与求知欲

从学校系统看，西欧各国曾普遍实行双轨制：一条轨道是为上层阶级子弟服务的预备学校，通向大学，旨在培养精英；另一条轨道是为平民子弟设立的国民学校和高等小学，通向职业劳动，旨在提高劳动者素养。两条轨道之间，几乎没有流动的可能。因此，在双轨制下，基础教育内部不存在激烈的升学竞争和选拔。基于上述两种原因，近代学校大多将实现个体个性化作为其固有职能。^[17]

20世纪以来，随着民主运动的蓬勃发展和生产力的提高，双轨制的不平等性受到越来越多的批判。各国相继进行了教育改革，逐步打破了双轨制的壁垒，向单轨制教育体系过渡，不同阶级的子女开始在同一所学校接受教育。然而，这一进步也带来了一个意想不到的后果：激烈的升学竞争。当所有学生都在同一轨道上竞争有限的高等教育资源时，选拔就成为教育体系不可或缺的职能。为筛选出“优秀”的学生，各种标准化考试应运而生，并且越来越早地渗透到各个教育阶段。自此，基础教育开始从“培养人”转向“选拔人”。

将基础教育的目的定位为“选拔人”，偏离了自然主义教育家们所倡导的尊重儿童天性与心理发展规律的教育原则，给儿童的身心成长带来负面影响。一方面，儿童的发展有其自身的规律，不同年龄段的儿童有不同的发展任务和学习特点。但是，为了在竞争中占据优势，学校不断将高年级的内容下放到低年级，如学前教育的“小学化”趋势^[18]。这种“拔苗助长”式教育，打乱了儿童的自然发展节奏。另一方面，选拔的前提是教学模式的标准化和统一化。教师按照固定的教案进行教学，学生被动地接受知识。在这种模式之下，学生学习不是因为对知识本身感兴趣，而是为了应付考试，压抑了儿童的好奇心与求知欲。

三、守护美好童年的路径：构建关爱儿童的“校—家—社”教育共同体

卢梭、裴斯泰洛齐与蒙台梭利三位教育家的思想奠基与实践探索，呈现出“美好童年”的理想图

景：童年有其独立的价值，儿童拥有着朝向美好的天性，教育应以爱与尊重为起点，顺应儿童内在的发展秩序。面对当代儿童生活世界遭遇多重侵蚀的现实，传统的教育分工模式已无法应对复杂的时代挑战。从教育学立场出发，儿童的成长是一个有机整体，其健康发展需要学校、家庭与社会形成教育合力，构建关爱儿童的“校-家-社”教育共同体。

（一）强化关爱儿童的国家教育立场：守护儿童成长

从卢梭的儿童观出发，由于儿童有其特有的看法、想法和感情，故儿童时期的教育应当纯粹是消极的。即成人主动隐退，不急于用理性、道德和社会偏见过早地堵塞儿童的心灵，保护儿童免受成人世界的过早侵扰。^[19]在数字时代，这种保护必须上升为国家意志，通过制度性的力量彰显关爱儿童的国家教育立场。即通过政策与法律手段，为儿童提供健康成长的空间。

一方面，国家应进一步完善未成年人网络保护的法律法规体系，强化平台的主体责任。在今天，算法推荐已成为网络不良影响传播的最主要渠道。平台追求流量和利润，不惜利用儿童的心理弱点，向他们推送大量低俗、刺激、成瘾性的内容，甚至将儿童本身作为流量变现的工具。国家必须通过立法，明确禁止平台利用算法向未成年人推送不适宜内容，严格限制未成年人使用网络的时间和功能。同时，要强化对以儿童为主要受众的账号和内容的审核监管，严厉打击利用儿童进行商业炒作和牟利的行为，防止儿童沦为资本的消费品。

另一方面，国家应推动建立分级分类的内容治理体系，为儿童保留“童年的秘密”。国家可以尝试建立科学、严格的影视、游戏、网络内容分级制度，根据不同年龄段儿童的心理发展特点，对内容进行明确的分级标识，并采取技术手段确保分级制度的有效实施。这不是制造所谓的“信息茧房”^[20]，而是对儿童成长节奏的尊重。它能够让儿童循序渐进地认识世界，让童年被保护而不受成人生活的怪异变幻的困扰。^[21]

（二）厘清家庭的养育责任：接纳和支持孩子

家庭的首要责任是通过稳定、持续的情感陪

伴，为儿童提供心理上的安全感。家庭关系是最起码、最重要的自然关系，人通过处理身边的事务而产生能力，这种能力是明智地处理更遥远的事务的能力的源泉。因此，家庭应当成为任何自然教育方案的基础^[22]。在当代社会，虽然大多数父母不再像工业革命时期那样完全无暇陪伴孩子，但却多是形式上的陪伴。结果是不管家长多么努力地关心与陪伴孩子，孩子仍旧抱怨感受不到父母的关心。孩子对父母的不满反映出，可能是父母关心的方式存在某些问题。

事实上，关心者的心理状态是以专注与动机移位为特征的^[23]。“专注”在此并不意味着疯狂或者痴迷，而是全身心地投入和接受。当父母真正关心孩子，就会认真去倾听、观察、感受孩子，愿意接受他传递的一切信息。在这一过程中，父母作为关心者，应特别关注孩子的需要，同时他们也感受到一种要帮助孩子的愿望。这样，父母的心理就处于一种动机移位状态。父母首先聆听孩子的呼唤，这种被呼唤的体验就将女人变成了母亲或将男人变成了父亲，^[24]因此，父母对子女关心本质上是对儿童情感需求的高度敏感与及时回应。

父母关心孩子也意味着给予孩子无条件的接纳和认可。如果父母将爱的施予与儿童的学习成绩挂钩，实际上是将儿童工具化。父母似乎都认可孩子天生就拥有好奇心与求知欲，但问题在于，他们不知道或不关心孩子究竟好奇什么。父母如果真正关心孩子，就会认真倾听孩子不同的需要，并且给予不同的反应。这意味着父母爱孩子，是因为孩子本身“可爱”。父母应该欣赏孩子的优点，也接纳他们的缺点；为孩子的成功感到高兴，也在他们失败时给予安慰和鼓励。当孩子知道无论自己考试成绩如何，父母的爱与关心都不会改变时，他们就会形成稳定的自我价值感。

（三）回归学校的育人初心：走向全面发展教育

当代学校在选拔逻辑的干扰下，日益偏离教育初心。教学内容的超前下移打乱了儿童发展的自然节律，教学模式的标准化压抑了儿童的好奇心与求知欲。为此，学校需要摆脱功利主义的束缚，回归教育的育人初心。营造释放儿童活力的学校育人

环境,使教育回归“培养人”而非“筛选人”的本位,是守护美好童年的学校路径。

学校教育功利化的根源在于以分数为核心的单一评价体系。当考试成绩成为衡量学生优劣、评价教师水平、考核学校质量的唯一标准时,整个教育体系就不可避免地围绕考试运转。因此,改革评价体系是破解学校教育功利化的首要任务。学校需要建立多元、过程性、发展性的综合素质评价体系,将学生的品德修养、身心健康、艺术素养、社会实践与创新能力纳入评价范围。评价的重点是帮助学生认识自我、发展自我,鼓励学生与自己的过去比较,关注自身的进步与成长。

在学校课程设置与教学方式上,首先,要打破学科壁垒,加强课程内容与儿童生活的联系。学校可以设计更多跨学科项目式学习课程,让学生围绕真实的生活问题展开探究。其次,要尊重儿童的学习节奏与个体差异,推行分层教学与个性化学习。教师应该成为一个耐心的观察者,发现每个学生的兴趣与特长,并为其提供适合的学习材料与指导。^[25]再次,要增加体育、艺术、劳动与实践课程的比重,让儿童有更多的时间走出教室,在运动中强健体魄,在艺术中陶冶情操,在劳动中磨炼意志。最后,给儿童更多的自主时间与空间。学校不应将儿童的时间安排得过满,而应留出足够的时间让他们自由游戏、自由探索、自由交往。游戏是儿童的天性,也是儿童成长与成人的重要方式。“只有当人是完全意义上的人,他才游戏,只有当人游戏时,他才是人。”^[26]

童年显现出人的未完成性,童年的样貌映照出未来成人的形象。在儿童成长过程中,教育起到重要的作用,它在美好童年与幸福人生之间建立起内在关联。人的本性将通过教育而发展得越来越完善,人们能够使教育具有一种合乎人性的形式,这为我们展示了未来幸福美好的人类的前景。^[26]从孩子的生活时空来看,家庭教育给予儿童的关爱与接纳,会让其拥有一生的安全感和自信心;学校教育保护儿童的天性与好奇心,能够发展其探索世界的能力与勇气;社会教育给儿童留有成长的“林中空地”,由此涵养其内在的秩序感与面对复杂世界的

从容底气。当学校、家庭与社会形成教育共同体,共同为儿童营造安全、自由、充满爱与尊重的美好童年之时,幸福人生才由此生长。🌱

参考文献:

- [1]阿德勒.自卑与超越[M].李青霞,译.沈阳:沈阳出版社,2012:8-9.
- [2]卢梭.爱弥儿(上卷)[M].李平沅,译.北京:商务印书馆,1983:7-8,96.
- [3]卢梭.论科学与艺术[M].李平沅,译.北京:商务印书馆,2012:51.
- [4][13]单中惠.西方教育思想史[M].北京:教育科学出版社,2007:156,258.
- [5]张斌贤.西方教育思想史[M].北京:人民教育出版社,2011:267.
- [6][7][14][21]裴斯泰洛齐.裴斯泰洛齐教育论著选[M].夏之莲,译.北京:人民教育出版社,2001:75,184-185,191,252.
- [8]渠敬东.父道与母爱——裴斯泰洛齐教育思想中的政治与宗教基础[J].北京大学教育评论,2017,15(1):49-65+188.
- [9][23]蒙台梭利.童年的秘密[M].马荣根,译.北京:中国长安出版社,2010:23,65.
- [10]蒙台梭利.蒙台梭利幼儿教育科学方法[M].任代文,译.北京:人民教育出版社,1993:107-111.
- [11]单中惠.蒙台梭利三大幼教经典的核心要义、主要特色和世界影响[J].中国教育科学(中英文),2019,2(2):90-105.
- [12][19]波兹曼.童年的消逝[M].吴燕荭,译.桂林:广西师范大学出版社,2004:115,97.
- [15]林玉体.西方教育思想史[M].北京:九州出版社,2006:404.
- [16]石利娟,林卓婷,郭红梅,等.父母教育焦虑对初中生抑郁的影响:知觉压力的中介作用与父母教育时间投入的调节作用[J].中南大学学报(医学版),2025,50(9):1503-1514.
- [17]陈桂生.学校教育原理[M].上海:华东师范大学出版社,2012:189.
- [18]程锦.学前教育不是学校教育——学前教育“小学化”的反思[J].教育研究与实验,2022(4):44-50.
- [20]凯斯·R·桑斯坦.信息乌托邦[M].北京:法律出版社,2008:7.
- [22]诺丁斯·学会关心:教育的另一种模式[M].于天龙,译.北京:教育科学出版社,2014:33.
- [24]马克斯·范梅南.教学机智——教育智慧的意蕴[M].李树英,译.北京:教育科学出版社,2014:36.
- [25]席勒.审美教育书简[M].冯至,范大灿,译.北京:北京大学出版社,1985:76.
- [26]康德.康德论教育[M].李其龙,译.北京:人民教育出版社,2017:7.

责任编辑 毛伟娜

作为“意义建构者”的儿童： 儿童哲学视野下小学德育的本质回归与实践

◎富士英

摘要

儿童是天生的意义建构者，哲学式追问是其原初爱智精神的自然流露。德育的本质不是外部规训与塑造，而是对这种原初精神力量的回归与成全。以此重审“附属论”“割裂论”“简化论”等实践误读，系统把握儿童哲学与小学德育在目标、内容、方法上的内在同源性，进而构建“情境激发—方法渗透—双向反哺”的融合路径，推动德育从“规训”转向“探究”，实现儿童作为意义建构者的本质回归与实践创新。

关键词

儿童哲学；意义建构者；小学德育；儿童本质

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 06-0011-04

在日常教育生活中，儿童常常被看作“不完善的成人”或“等待填充的容器”。教育因而被理解作为一种塑造活动——将儿童培养成社会期望的样子。这种对“儿童”的根本性误读，直接导致了当前小学德育深陷一种难以自拔的实践困境：习惯将价值传递变成单向灌输的说教，忽视儿童的真实困惑，儿童往往知道“应该怎样”，却并未实现内在的价值认同，进而导致认知与行为脱节，即知行割裂的难题。这最终表现为判断浅表化，即儿童难以应对复杂道德情境，一旦面临两难选择便无所适从。

对此，哲学传统与当代儿童发展研究共同提示了另一种可能：儿童是天生的提问者、探究者与意义建构者。他们那些看似天真的哲学式追问——“为什么必须说真话？”“公平就是每个人都一样吗？”“没人的时候就可以不守规则吗？”——正是人类原初“爱智”精神的自然流露，也是儿童主动建构自我与世界关系的明证。这一对儿童本质的重新发现，为我们反思和改进小学德育提供了根本性的新视角。

一、儿童哲学视野下儿童本质的重读：作为天生的意义建构者

儿童是天生的意义建构者，这一判断是哲学传统与儿童发展研究共同揭示的事实。然而，在传统德育实践中，儿童的这一本质经常被曲解为“不完善的成人”“等待填充的容器”等。这需要我们回到儿童哲学的思想原点，重新发现与认识儿童。

（一）被误解的儿童：传统德育的实践误读

审视当前的教育实践，儿童哲学与德育的关系存在三个明显的认知误区。这些误区折射了我们对“儿童是谁”的根本性认识问题。

其一，“附属论”。即将儿童哲学视为德育的“附加”。在这一视角下，儿童的好奇与追问仅被看作服务于道德养成的工具，并未真正理解其独立的教育价值。这一误区的根源在于未能认识到：儿童的哲学探究本身就是儿童作为完整主体与世界对话的方式，而不是达成外部目标的“跳板”。当儿童哲学沦为德育的“技巧”或“活动”时，本身就

富士英，上海市三灶学校，高级教师。上海，201399。

是对儿童作为意义建构者的主体地位的否定。

其二，“割裂论”。即未能把握儿童哲学与德育实践的内在联结。实践中，许多学校的德育实践将“思维培养”与“品格养成”视为两个独立的任务，认为前者是智力训练，后者是行为规训。这实际忽视了二者在儿童身上的原初统一性——儿童的道德困惑本身就蕴含着哲学追问，如“为什么必须分享？”“不公平该怎么办？”等哲学思辨必然指向价值判断。人为割裂的结果，即认知与行为的脱节。

其三，“简化论”。即窄化德育目标，忽视深层的伦理省思。实践中，我们习惯将德育等同于学会遵守行为规范，注重让儿童记住“应该做什么”，却缺乏对“公平”“责任”“友善”等核心概念的哲学辨析。这一误区的根源就在于把儿童看作被动接受者，而非主动的意义建构者。这导致儿童的道德判断容易停留在表面，一旦面临真实的两难情境便无所适从。

这些对“儿童是谁”的误解导致儿童哲学难以真正融入德育，也使德育无法获得儿童哲学的思辨滋养。

（二）儿童哲学的内涵要义：作为意义建构者的儿童

要走出上述误区，必须回到儿童哲学的思想原点，重新理解其对“儿童本质”的肯定。以马修斯（G. Matthews）的《哲学与幼童》和李普曼（M. Lipman）的“探究共同体”^[1]（Community of Inquiry）理论为核心，儿童哲学的核心要义可概括为以下三点：

其一，以儿童的真实困惑为起点。儿童哲学的探究内容不是成人的预设规范或抽象的哲学史知识，而是从儿童自身在生活与交往中产生的、真实且具有哲学意味的“大问题”出发。马修斯在《哲学与幼童》中记录了丰富的案例：3岁的孩子会问“为什么梦不会成真？”5岁的孩子会问“不小心踩死蚂蚁算不算犯错？”这些“幼稚”的追问正是儿童对世界与意义的原初探究。儿童哲学首先就是对这种问题意识的根本性尊重。

其二，以平等对话为主要方法。李普曼提出的“探究共同体”理念认为，教师不是唯一的知识

权威或答案提供者，而是“探究共同体”中的首席参与者与促进者，“最好谈些能引发他们提问的内容，或者是值得争议的话题”^[2]。其核心工作是运用“苏格拉底式提问”，引导儿童澄清概念、检验理由、辨析视角，在集体探究中共同推进思考。这强调答案不是被“告知”的，而是在对话中被“发现”的。

其三，以意义建构为最终目标。儿童哲学的目的不是让儿童记住某个哲学家的结论，而是在开放的对话与思辨中，不断练习为自己的观点提供理由、倾听并回应他人、修正或深化自己的判断，从而逐步建构起属于自己的、具有内在一致性的意义世界与价值体系。即让儿童在思辨中形成自己的价值判断。

因此，儿童哲学绝非外加给儿童的“思维训练课”，而是对儿童作为哲学探究者这一本质的教育承认与实践回应。它提醒我们，儿童不是待填充的容器，而是主动的建构者；不是成人的准备状态，而是完整的、正在进行中的存在。

（三）内在契合：儿童哲学与小学德育的精神同源

“道德律是一种自然律。”^[3]基于对儿童本质的重读，儿童哲学与小学德育的内在同源性得以清晰显现。在根本上，二者共享同一精神血脉。

首先，在目标上共同指向儿童的整全发展。德育追求儿童的品格养成与价值认同，儿童哲学追求儿童的理性自主与意义建构——一个拥有良好品格的人，必然也是一个能够反思、辨析、为自己的选择提供理由的人。其次，在内容上共享伦理与价值的议题空间。儿童的哲学式追问，大量集中在“什么是公平”“为什么要有规则”“怎样才算友善”“责任是看动机还是看结果”等伦理与价值问题上。这些问题恰恰是小学德育需要回应的核心命题，儿童哲学为这些命题提供了系统化、可操作的思维探究框架。再者，方法上共同拒绝灌输、走向探究。德育的有效发生需要儿童的自主建构，而非外部行为的简单塑造、被动接受。儿童哲学所提供的“探究共同体”“苏格拉底式提问”“概念分析”“思想实验”“多视角思考”等方法，本身就

是帮助儿童实现道德意义自主建构的思维工具。

因此，将儿童哲学引入德育，不是外加的“工具性嫁接”，而是德育回归自身本质的必然路径。即让德育回到它应有的起点：承认儿童是意义的主动建构者，用对话取代训导，用探究取代告知。让德育重新成为一项帮助儿童理解、辨析、认同并践行善的意义建构活动。这正是对儿童本质的教育回归。

二、从“规训”到“探究”：走向儿童本位的德育实践

基于上述对儿童哲学与德育内在同源的理解，我们在实践中理应回归儿童的本质，从“规训”转向“探究”，重构走向儿童本位的德育实践。

（一）情境激发：立足真实困惑回归儿童的问题世界

传统德育的“说教化”，根源在于教学起点是成人的预设规范而非儿童的真实困惑。打破这一困境，需要将德育的起点还原为儿童自己在生活中产生的、真实且具有哲学意味的问题。由此，应创设能够引发儿童认知冲突与探究好奇的问题情境，即“通过模拟儿童生活的实际场景予以讨论”^[4]。它通常需要具有“真实性、冲突性、思辨性”。我们在实践中，立足不同学段儿童的认知特点总结了不同的载体：低年级一般聚焦校园微事件和绘本故事，中年级则侧重两难情境与班级冲突，高年级可延伸至社会微现象与经典文本。

例如，二年级以“规则与自由”为核心议题，结合“课间游戏碰撞受伤”的真实事件创设对比情境：先播放“因无规则追逐打闹，导致学生小腿擦伤、哭闹不止，游戏被迫中断”的视频片段，再展示班级制定的简单规则“追逐游戏需在指定区域，禁止推搡”，以及“有序玩耍、互助友爱，全程无意外”的视频画面。鲜明的场景对比，迅速引发了儿童的关注。教师抛出核心问题：“课间游戏有了规则，玩起来就不开心了吗？规则是在限制我们，还是在保护我们？”如此，让儿童从自己的切身体验出发，将“遵守规则”从外部要求转化为自己发现的意义问题。由此，儿童自然会认识到规则不是外在的束缚，而

是保障自由的条件。

四年级围绕“诚信与善意”，创设两难情境“考试时好友求助，帮不帮？”教师让学生匿名作出选择并写明理由，再分类呈现不同的观点。由此，形成了生动的课堂问题“帮助朋友与坚守诚信哪个更重要？”“有没有既不失原则又不伤害友谊的办法？”儿童发现，“帮”与“不帮”背后其实是不同的价值排序：友谊、诚信、公平哪个更重要？通过探究与对话，学生达成了共识：“既不帮作弊，也不伤害友谊，等考试后再帮他补习”。这是儿童经过情感挣扎与理性权衡而作出的决定，它不是教师告知的结果，而是儿童在真实困惑中自主探究的产物。

（二）方法渗透：借助哲学工具释放儿童的思辨潜能

儿童只有学会采用可操作的思维工具，才能在探究中走得更深、更远。我们探索将抽象的哲学方法转化为教师可操作的课堂实践工具，从而释放儿童的思辨潜能，引导他们从表层认知逐步走向深层价值判断。不同的德育议题需要适配不同的哲学方法，我们在实践中总结了如下主要方法：概念分析法适用于核心品格的解构，思想实验法适用于两难情境的思辨。借助哲学工具的应用，指引教师真正理解儿童、坚持儿童立场。即在教育教学中，要相信儿童不仅有发现和提出问题的能力，而且有能力运用理性工具去探究问题；教师的作用是“提供思维的手脚架，而非直接给出答案”^[5]。

以三年级“勇敢”主题为例，教师采用概念分析法将其解构为目的正当性、行为合理性、对恐惧的主动克服等并据此展开引导。先请学生列举自认为的“勇敢行为”，如不怕打针、敢吵架等；之后，运用“反例检验”逐一追问：“如果医生给你打针，你不怕却故意乱动导致受伤，这算勇敢吗？”“因小事与同学争执、伤害感情，这算勇敢吗？”通过层层追问引发认知冲突，让学生意识到原有认知的片面性。进而立足儿童的讲述“妈妈怕黑却独自去医院照顾姥姥”，深化探究与对话，学生最终深刻理解到，“勇敢是心怀恐惧，仍做对的事”。如此，从儿童的具体经验出发，通过概念分

析与逻辑检验，能引导其自主建构起更深刻的道德认知。

五年级在探讨“公平”主题时则采用了思想实验法，教师以“班级刚刚得到10本热门新书，同学们都想先睹为快”为背景，提出“如何公平分配”的问题。学生按照惯例，提出了抽签、按成绩、轮流分配等方式。教师通过“思想实验”呈现这些方案可能潜在的问题：“如果抽签，有视力障碍的同学抽中却无法阅读纸质书，公平吗？”“按成绩分配，会不会让成绩差的同学失去机会？”借此，将“形式公平与实质公平”的抽象问题转化为儿童可理解的具体的班级生活问题，从而展开深度思辨。最终，学生设计出“抽签+特殊需求优先+阅后分享”的复合方案。这一结果触及了“实质公平”的深层内涵，展现出令人赞叹的实践智慧。

（三）尊重学生表达：让儿童智慧重构德育的话语秩序

知行割裂、判断浅表化等问题的深层根源，其实是因为德育的话语权完全掌握在成人手中。儿童往往只是道德知识的接收者，而非道德意义的参与者。“尊重学生的表达”^[6]就是希望打破这一惯性，让儿童的哲学智慧反过来滋养德育实践与课程优化，将儿童的思辨成果真正转化为德育的源头活水。我们在实践中，着力探索让儿童成为德育内容、方法甚至制度的共同创生者。

其一，将儿童的精彩表达转化为鲜活的德育素材。我们在实践中着意收集儿童在探究中产生的精彩观点，例如，四年级“责任”主题探究中，学生有许多生动的观点：“责任就是答应别人的事一定要做到，不能反悔”“无意犯错也要想办法弥补，这才是有责任的表现”。教师整理这些儿童的心声，形成“责任箴言”式的儿童哲学语录，将其纳入德育素材库，从而反哺教学。后续在低年级开展责任教育时，就引用这些同龄人的真实表达，其感染力远超教师的说教。

其二，将儿童的真实困惑转化为课程生长点。五年级探究“责任”主体时，有学生提出了高质量的问题：“AI帮我写作业，老师发现有错误，是AI的责任还是我的责任？”这一困惑指向当前热议

的人工智能的教学应用，正是学校教育需要探索的问题。学校联动道德与法治、信息技术等学科组教师，由此开展跨学科探究。

其三，将儿童的探究成果转化为班级管理规范。三年级学生围绕“友善”主题探究后达成共识，如“友善不是强行讨好，而是尊重彼此的不同”“发生矛盾时，先冷静下来，换位思考，再真诚沟通”等。由此，师生共同制定了《班级友善相处公约》。如此，用这种“内部意义契约”取代传统的班级管理规范，能真正激发儿童“友善”相处、自我管理的动力。

这种双向反哺的本质，是将德育的话语权“还给”儿童，让儿童真正成为道德意义的共同建构者。只有当儿童的哲学智慧真正进入课程设计、班级管理和教师培训时，德育才能真正实现从“成人设计”到“儿童本位”的范式转换。

归根结底，儿童哲学融入德育的实践探索，是在回答一个朴素而根本的问题：我们是否真的相信儿童？相信他们有能力思考意义、建构价值、参与对话？当我们真正理解儿童的本质，将其视为好奇、爱追问、主动寻求意义的天生哲学家时，教育将不再是“成人对儿童的塑造”，而是“成人对儿童本性的回归与成全”。

参考文献：

- [1]李普曼.课堂中的哲学:让孩子重回思考[M].刘丹,刘学良,译.上海:华东师范大学出版社,2025:2.
- [2]马修斯.哲学与幼童[M].陈国容,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2020:29.
- [3]刘晓东.儿童精神哲学[M].南京:南京师范大学出版社,1999:124.
- [4]高振宇.儿童哲学导论[M].桂林:广西师范大学出版社,2020:110.
- [5]Lipman,M.Thinking in Education[M].2nd ed.Cambridge: Cambridge University Press,2003:162.
- [6]Haynes,J.Children as Philosophers:Learning Through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom[M].2nd ed.London:Routledge,2008:72.

责任编辑 毛伟娜

为了儿童的乐观与向上：“健康第一”的社会情感学习路径

◎张育花

摘要

“健康第一”理念在学校教育中经常面临“成人道理、儿童不动心”的困境。其深层原因并不是儿童缺乏健康知识，而是他们被训练出“表演性”乐观，用“正确的话”掩盖自己真实的情感困惑。社会情感学习（SEL）为此提供了一个重新理解儿童的框架：它要求教育者首先成为儿童情感世界的理解者，从“读懂”儿童的健康困境出发，通过“理解起点—重构目标—设计任务—伴随反思”的教学性转化路径，从“我要教什么健康知识”转向关注“儿童真实的情感状态是什么”，帮助儿童从“表演乐观”走向“乐观生长”。

关键词

健康第一；社会情感学习；儿童理解；教学性转化；健康学校建设

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183（2026）06-0015-05

健康学校建设是当前基础教育改革的重要方向。2026年，教育部《关于全面推进健康学校建设的指导意见》明确提出“深入落实‘健康第一’”教育理念，要求将健康贯穿于学校教育教学、管理服务的全过程。作为立德树人的关键课程，《义务教育道德与法治课程标准（2022年版）》在“生命安全与健康教育”学习主题中，将“热爱生命、热爱生活、积极进取”作为小学低段“健全人格”的培育目标。然而，我们在日常学校生活和课堂实践中常见这样的情景：当问及“怎样才算乐观”时，孩子的回答往往是“不哭”“要笑”“要坚强”。当追问“有没有不开心的事，你是怎么做的”时，教室经常会陷入沉默，或是有个别孩子小声说“不开心的事不想说”。在“坚持才会有收获”（道德与法治）等教学中，孩子们能齐声说出“坚持就是

胜利”，但问到“坚持不下去时怎么办”，多数学生则面露茫然。这些现象发人深省：儿童是在“复述”成人教给他们的“正确的话”，并且学会了“表演”乐观、坚持等，用“正确的话”掩盖自己真实的情感困境。

这提醒我们，“健康第一”的落实，不能等同于“健康知识”的传递，更不能满足于儿童说出符合成人期待的“健康话语”。健康理念的真正落地，必须回到儿童的整体生活，真正理解儿童、尊重儿童的真实体验，真正关心他们的情绪能否被接纳，困难时是否有人支持，失败时是否被允许脆弱。这正是社会情感学习（SEL）所关注的核心命题，即儿童识别、接纳和表达真实情绪的能力与空间。它为我们理解儿童，进而将“健康第一”这一宏观理念，转化为儿童真实可感的健康素养，提供

张育花，杭州市钱塘区教师教育学院，高级教师。浙江杭州，310018。

了重要的理解框架。

一、社会情感学习视角下的“健康”：重新理解儿童的情感世界

社会情感学习（Social and Emotional Learning，简称SEL），是基于学校管理、教育教学、家校合作等支持性环境搭建，帮助学生在学校和社会生活中获得发展所需的对自我、他人与集体的认知和管理的意识、知识以及技能。^[1]其旨在培育“个体在与社会的互动过程中，管理自己的情绪、识别他人的情绪、与他人合作并建立积极关系、解决社会问题的能力”，即社会情感能力，从而“促进个体的幸福和社会的和谐”^[2]。

总之，SEL不是将儿童视为等待灌输的“空容器”，而是将其视为复杂情感世界的主动建构者。它强调健康的人不仅要有健壮的身体，还要有明确的自我认知、稳定的情绪调控、真挚的共情能力、积极的交往技巧以及审慎的价值判断。这要求教育者首先回答：这个年龄的儿童，其情感世界究竟如何运作？他们为什么不敢说“不开心”？他们说的“坚持”和我们理解的“坚持”是一回事吗？换言之，SEL为我们提供了一种深刻理解儿童的方式。

由此审视我们在日常教育生活中所“看到”的儿童，当孩子说“不开心的事不想说”时，他缺失的可能不是“词汇量”，而是自我意识，即识别并接纳自己正处于低落状态的能力，以及自我管理的能力，即在不被评判的环境中表达或调节这种情绪的能力。当孩子只会说“要坚持”却说不下去“如何坚持”时，他缺失的是负责任的决策，即在困难情境中分析选项、做出选择的能力。也因此，SEL的五项能力，包括儿童理解和管理情绪、设定和实现积极目标、感受和展示共情、建立和维持积极关系、做出负责任决策，可被视为对儿童真实困境的“诊断框架”。如何将上述对“健康”的重新理解转化为具体的教育实践？道德与法治课程因其独特的课程定位，成为我们探索这一问题的天然载体。

作为立德树人的关键课程，道德与法治以儿童逐步扩展的生活为基础，具有鲜明的综合性、生活化特征，本身就要求教学必须走出课堂、回归儿童

的真实生活。这意味着，这门课程所面对的健康教育难题，也是其他课程、主题活动乃至学校日常管理面对的真实问题。现以“我乐观 我向上”（二年级下册）单元为例进行说明。本单元关涉“健康”“乐观”“坚持”等核心话题，与SEL能力之间存在天然的内在呼应（见表1）。

表1 “我乐观 我向上”单元与SEL能力的对应关系

课题	教材内容指向	SEL能力	核心内涵
身心健康很重要	认识身心健康的重要性，养成健康生活好习惯	自我意识	识别和监控自身情绪、信念和价值观的能力
学做“快乐鸟”	识别与表达快乐、不开心等情绪	自我意识	识别和监控自身情绪、信念和价值观的能力
	学习调节消极情绪的方法	自我管理	调节情绪、坚持目标行为的能力
	辨析快乐的正当性	负责任的决策	基于伦理标准，做出建设性选择的能力
做个“开心果”	体察他人情绪	社会意识	理解和关心他人的处境与需求的能力
	用恰当方式表达关怀	人际关系技能	与他人合作、建立并维持健康关系的能力
坚持才会有收获	为坚持目标而行动，克服困难	自我管理	调节情绪、坚持目标行为的能力
	分析困难并选择坚持或适时放弃	负责任的决策	基于伦理标准，做出建设性选择的能力

“我乐观 我向上”单元依据课程标准第一学段“生命安全与健康教育”与“道德教育”学习主题相关内容要求，以培养积极健康的生活观为核心，旨在引导学生认识身心健康的重要性，逐步养成健康生活的良好习惯，在生活事件中保持积极乐观的心态，锤炼不怕困难的坚韧品格。^[3]本单元包含“身心健康很重要”“学做‘快乐鸟’”“做个‘开心果’”“坚持才会有收获”四课，分别指向健康认知、情绪调适、移情关怀与意志行动四个方面，为学生成长为身心健康的阳光少年提供了系统的学习框架。

而SEL的能力框架为我们重新理解儿童并设计教学提供了更具生命活力的框架。以“自我意识”为例，对二年级儿童而言，它不是要求教学引导儿童准确说出“我的情绪类型”，而是希望儿童有这样的意识：当我感到委屈时，我能否被允许说出来？我能否分辨“我很难过”和“我应该假装不难过”之间的冲突？这要求教师反思并深刻认识到，

儿童在课堂上表现出来的“情绪正确”，恰恰是自我意识尚未充分发展的表现。

社会情感学习为我们提供了一把“读懂儿童”的钥匙。它不是要求我们用所谓的能力指标去“评估”儿童，而是要回到儿童的情感现场，理解他们为什么回避、为什么沉默、为什么用“正确的话”掩盖真实的自己。教师唯有成为“儿童情感世界的理解者”，其教学设计的逻辑才会发生根本转变。即不再仅聚焦“我要教什么健康知识”，而是深刻思考并探寻“基于我对这个孩子的理解，怎样的教学能支持他真实的情感生长”。因此，教师仅停留在“课堂教学设计”的层面是不够的，而是需要一种立足教学、指向儿童整体生活的转化思路。

二、基于儿童理解的教学性转化实践：为生命健康生长提供情感支持

基于以上理解，我们立足道德与法治课程，在“我乐观 我向上”单元教学中，尝试先理解儿童、读懂其真实的“健康困惑”，从而循着“理解起点—重构目标—设计任务—伴随反思”的思路，为其提供情感支持。如此，将“健康第一”的政策理念转化为儿童在每天的日常生活和每一件日常小事中，真实可感的学习与成长过程，实现“乐观生长”。如此，以指向儿童整体生活的教学回应，探索健康学校建设的课程化实现路径。

（一）主题统摄：从儿童自己的表达出发凝练单元价值导向

在教学前，我们先向儿童询问“你觉得怎样才算一个心里舒服，也让人舒服的人？”孩子们的回答出乎意料：“想哭就哭一下，不要一直憋着。”“有人陪我，不开心的时候不要说‘你要坚强’。”“不怕失败，但也不用硬撑，累了可以休息一下。”这些回答显然与我们成年人所期待的“乐观向上”有所不同：儿童更关心的是“情绪是否被允许”“困难时是否有人支持”。

这些回答实际上凸显了儿童对“健康”的真实认知困境，即他们往往会认为“健康”就是“不生病”“要开心”，无法理解“健康的人也可以有不开心的时候”“健康包括心里舒服”。这也让

我们意识到课堂上儿童为什么会表演“乐观”，因为他们认为“不乐观”就是不健康。一位教师在教研反思中写道：“我原以为要教孩子们‘积极面对困难’，听了他们的话才发现，他们首先需要的是‘被允许不积极’。”

基于这一深刻的反思和儿童的理解，我们最终凝练了本单元的主题“成为健康阳光好少年——在体验与实践走向身心丰盈”。这一主题将四课内容整合为有机整体，为学生学习提供明确方向，也为教学提供价值导向。在社会情感学习框架下，这一主题的底层逻辑是：

健康不是“不生病”“不哭”或“要保持乐观”，而是能够允许自己的情绪低落，并相信能走向积极的生命状态。由此，引导教学实现三重价值转变：一是从健康知识的获取转向生命状态的塑造。即教学目的不是让学生牢记“锻炼的好处”，而是引领学生憧憬“健康阳光”的生命状态；二是从教师指令转向学生认同，即“成为健康阳光好少年”这一单元大任务能够激发学生的自我期许，成为主动成长的内在动力；三是从课时目标转向单元统摄，即这一健康主题贯穿整个单元学习时段，带领儿童在学习过程中持续追问“我变得更健康了吗？”持续审视自身的健康成长。

（二）任务贯穿：借助“可视化”日记串联完整的健康行动历程

指向单元整体的核心任务，是统摄单元教学、促进知识结构化与学生经验持续生长的关键载体。单元教学的开展需要贯穿式的任务媒介。实践中，学生很难将课堂上的短暂体验延续到课后。我们常见儿童能说出“锻炼身体好”“要坚持”，但课后很少有持续的健康行动。二年级儿童处于具体运算阶段，需要可视化、可操作的载体。立足已有教学实践，我们借助常用的日记设计探究任务，让学生在持续记录中看见自己的成长。

具体而言，围绕单元主题设计“健康阳光成长日记”，将本单元四课串联成一个完整的学习过程（见表2）。日记中的问题不是简单回答“你乐观吗”，而是引导学生回顾“今天有没有一件事让你觉得有点难？”“不开心的时候，你做了什么？还

可以做什么？”“你坚持了什么？中间有没有想放弃？后来呢？”这意在降低儿童承认困难、表达脆弱的心理门槛，表达真实的自己。

表2 “健康阳光成长日记”任务设计

课题	日记任务	指向的SEL能力
身心健康很重要	记录“我的锻炼故事与身心变化”	自我意识
学做“快乐鸟”	记录“我的情绪日记”	自我意识、自我管理
做个“开心果”	记录“我的关怀行动”	社会意识、人际关系技能
坚持才会有收获	记录“我的坚持挑战”	自我管理、负责任的决策

四个课题分别指向四个健康主题，即认识身心健康的重要性、情绪识别与调节、关心他人与社会联结以及意志品质与目标行动。日记按周划分，引领学生在每堂课后记录与主题相关的真实体验，建立运动、情绪、关怀、坚持的渐进式成长档案。这样持续的任务推进带来了三重转变：第一，学生不再被动听讲，而是通过每日记录亲身建构对健康的理解。第二，学习跨越整个单元周期，健康行为在实践中逐步养成。第三，日记中的追问引发学生自我对话，而这正是素养从认知走向内化的关键环节。

围绕单元核心任务，每节课进一步拆分为可实施的子任务。第1课进行每日运动记录；第2课进行情绪日记记录与“快乐门诊部”辨析；第3课开展“开心果小剧场”角色扮演；第4课制订“坚持目标卡”并打卡实践。这些小任务贴近学生生活、简单易做，使学生在持续行动中深化体验。同时，我们注重家校社协同育人，结合学校体育活动和心理健康教育，设置“快乐分享日”“健康习惯周”等主题活动，倡导家长参与孩子的健康生活与情绪管理，形成育人合力。

（三）反思伴随：搭建“理解支架”持续促进健康能力内化

价值观的培养是一个隐性的、长期而缓慢的过程，^[4]依赖“行动—反思—调整—再行动”的持续循环，帮助学生建立持续反思能力，使其成为自身健康成长的观察者与调节者。SEL框架中“自我意识”与“自我管理”等培育正需要这种反思性实践：学生只有持续审视自身行为与情绪变化，才能从“知道”走向“获得”。基于此，我们构建了“伴随式反思”机制，将评价嵌入学习全过程，使

其成为教师理解儿童和儿童自我监控与自我发展的支架。

以第1课“锻炼故事分享”为例，教师设计了包含自评与互评的“伴随式反思”学评单（见表3），每个评价条目对应特定的SEL能力。其中，自评重在引导学生反观自身变化，指向“自我意识”的觉醒；互评则侧重训练学生倾听他人、给出具体反馈的能力，指向“社会意识”与“人际关系技能”的生长。

表3 “锻炼故事分享会”学评单设计思路

评价维度	自评	互评	对应的SEL能力
我能说出锻炼给我带来的变化	☆☆☆	—	自我意识
我能认真倾听同伴的锻炼故事	—	☆☆☆	社会意识
我能给同伴点赞并说出理由	—	☆☆☆	人际关系技能
我愿意和大家分享我的锻炼故事及感受	☆☆☆	☆☆☆	自我意识、自我管理

学评单的意义不在于获得了什么星级，而在于触发学生的自我对话，实现“自我意识”的生长；当学生在互评时对同伴说“你能坚持每天运动，我为你点赞”，便是在真实情境中锤炼“人际关系技能”。评价由此不再是教学结束后的一锤定音，而是贯穿学习全程的反思性对话。

单元教学结束时，教师引导学生将所有学评单与日记资料整合成“成长档案”，开展成果展示活动。展示内容从“我养成了锻炼习惯”到“我认识了自己的情绪”到“我学会了关心别人”再到“我能坚持完成一件事”，学生所看到的是自身完整的成长轨迹。有学生在展示时说：“我以前觉得乐观就是开心地笑，现在我知道了，不开心的时候也可以慢慢变开心。”这正是SEL能力从“外部培育”走向“内部自觉”的见证。

为促进学生在生活实践中持续反思行为，我们还着手构建一个全方位的“内省生活框架”，针对每一课设计延伸实践活动。如“我是‘健康小卫士’”“‘快乐银行’储蓄行动”“‘开心果’旅行记”“‘坚持’小勇士”大比拼等，将课堂上的自我对话延伸到日常生活的自觉审视，使学生在家庭、学校、社区的真实情境中不断反思和调整自己的行为模式，逐步培养出积极、负责任的健康品质，为实现美好生活的目标打下坚实基础。这一过程可以让健康教育持续转化为看

得见的成长历程，逐步引导学生成为身心丰盈的健康阳光好少年。

经过上述实践探索，“健康第一”理念的教学性转化取得了积极进展。学生的社会情感能力在真实情境中逐步生长，实现了从认知到品格的跨越；教师也从“一课一备”转向单元整体设计，从“教教材”转向“用教材育素养”。以SEL为理论支撑、以“主题统摄—任务贯穿—反思伴随”为实践路径的区域探索，是对健康学校建设课程化落实的有益尝试。但是“健康第一”理念的深度转化，最终还需依赖教师的内心自觉与持续行动，而这正是我们继续前行的方向。

参考文献：

- [1]毛亚庆,杜媛,易坤权,等.基于学生社会情感能力培养的学校改进——教育部-联合国儿童基金会“社会情感学习”项目的探索与实践[J].中小学管理,2018(11):31.
- [2]黄忠敬.中国青少年社会与情感能力培养的理论框架与实践模型[J].人民教育,2023(1):23.
- [3]人民教育出版社课程教材研究所.义务教育教科书教师教学用书(《道德与法治》二年级下册)[M].北京:人民教育出版社,2025(10):22.
- [4]刘月霞,郭华.深度学习:走向核心素养(理论普及读本)[M].北京:教育科学出版社,2018(11):62.

责任编辑 毛伟娜

(上接第49页)

其三，班家共治的关系重构与责任共担。学校通过系统性实践，推动家校关系从“配合”走向“共治”，实现教育角色的重构、教育责任的共担与教育生态的重建。

一是创新班队课：打造“亲子共成长”的情感联结场域。例如，“汇爱甜甜圈”亲子主题班会以“破冰协作”开场：家长与孩子共同完成“家庭关键词拼图”，合作领悟“好家庭”的核心是“陪伴与尊重”。家长代表分享“科学带娃”实践案例，全体家庭共同绘制“家风甜甜圈”——将各自的家风关键词书写拼接成圆，象征“好家庭、好家教、好家风”协同托举儿童成长。二是项目化共治：实现从“私德”到“公德”的创造性转化。学校以“班家共治”为机制设计驱动性项目，引导学生将家庭私德转化为公共责任。班级作为“转化实验室”，通过“班级议事会”与“一班一案”项目学习，推动价值迁移与行动升华。如《溯源家文化》项目中，学生从家族故事中提炼“诚信”“勤俭”等私德要素，进而共同制定《班级诚信公约》，将家规延展为公共规则。

学校着力营建稳定可循的共同行动体系，成立“班级家校共育协作组”，由家长、教师、学生代表组成，定期共议、轮值担责。由此，各方共创“好家风案例集”，汇集家庭真实案例、活动方

案与社区资源网络；实施“成长档案”，系统收录学生在家庭参与、班级共治及社会实践中的关键事件、作品与反思。学生自述、家长观察、教师评语共同编织多维成长叙事，让协同育人的历程清晰可见、成长轨迹真实可循。

从好家风故事到新家国叙事，让学生深植传统文化之根，从好家风故事中汲取精神养分，将个人理想融入国家发展叙事，勇担时代之责，以实际行动在各自领域续写新的中国故事。这标志着家国情怀从被动的培育目标，真正转化为学生主动的生命实践与价值追求。

参考文献：

- [1]习近平在全国教育大会上的讲话[EB/OL].(2018-09-10)[2026-03-22].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jyzt_2018n/2018_zt18/zt1818_bd/201809/t20180914_348683.html.
- [2]文军.个体化社会的来临与包容性社会政策的建构[J].社会科学,2012(1):81-86.

责任编辑 毛伟娜

从“表演劫”到“主体庆典”： 一次幼儿园儿童节活动的观察与反思

◎王 帆

摘 要

儿童节汇演活动是幼儿园和小学的“常规”，已有基本的“流程”和习惯做法。作为小学校长，以家长的身份“旁观”一次幼儿园儿童节活动的经历，引发了对“正常常规”的深刻反思：当儿童身体被标准化为表演符号、时间空间被切割为冰冷流程、部分儿童因不符合成人标准而被边缘化，儿童节实际上被异化为“表演劫”。由此提出三个转向：让身体从“标准化符号”转向“表达自我”，让时空从“被编排的流程”转向“儿童节奏”，让庆典从“选拔展示”转向“人人参与”，让儿童节真正成为儿童自己的节日。

关 键 词

儿童节；叙事研究；主体性；教育反思

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 06-0020-04

作为一名资深小学教师和校长，组织、参与儿童节汇演等活动可谓每年一次的“常规”。审核节目方案、观摩排练、出席汇演，我对儿童节汇演的流程驾轻就熟——从节目选拔到反复排练，从舞台布置到流程把控，我甚至能以“专业”的眼光判断哪个班的节目更精彩、哪个细节还需要打磨。也因此，我对自己组织的活动颇为满意：场面热闹、节目精彩、家长认可。我以为，这就是儿童节“应有的样子”。

直到今年“六一”，我有了一个不同的身份——家长，坐在了女儿就读幼儿园的观众席上。全程“旁观”的过程中，一些典型的场景触动了我作为教育工作者的职业敏感，促使我重新审视那些被自己视为“成功”的儿童节汇演，究竟意味着什

么？我深刻意识到，我所处的教育岗位，我所秉持的管理理念，可能也在“无意识”地不断重复制造类似场景。

一、回归舒展的身体：从“标准化符号”转向“表达自我”

距离儿童节还有20天，我去幼儿园接孩子时，在舞蹈教室看到24个孩子穿着统一的白色练功服站成四排，对着落地镜反复练习同一个动作。班主任王老师拿着一把直尺，随时测量孩子抬手的高度：“必须保持这个高度，差一厘米都不行。”她又按下节拍器，“再来一遍，一二三四，抬手！二二三四，转身！”有两个孩子转得稍快，她立刻叫停：“停！转快了！重来！”“大家转的同时也

王帆，北京市丰台区丽泽小学，高级教师。北京，100073。

要笑起来！要露出八颗牙齿，眼睛也要弯起来！记住，上台的时候要一直保持这个笑容，直到下场为止。”

排练间隙，孩子们满头大汗地坐在地上喝水，不少孩子揉着发酸的胳膊和腿。我和王老师聊了几句，她无奈地笑着说：“其实我也不想这么逼孩子，但没办法。园长早就开会说了，每个班的节目要万无一失。要是演砸了，不仅我脸上无光，班级评优会受影响。家长们也都盯着呢。”

看着那些被直尺测量手臂的孩子，我感到一种说不出的不适。她的身体似乎不再属于她自己，而成为需要被打磨、校准的“材料”。抬手的高度、转身的角度、微笑的幅度——一切都被精确测量和编排，原本鲜活、有个性的身体表达，正在被整齐划一的动作所取代。在“动作整齐”的追求下，儿童的身体从自然灵动的生命体被主观塑造为符合成人审美的展示符号。

对于学前儿童乃至小学阶段的儿童而言，适度的行为规范、艺术训练等是帮助其实现社会化与审美发展的必要环节，这有助于儿童更好地控制和运用自己的身体，体验通过身体动作给心灵带来的愉悦感和和谐感，也是艺术教育得以开展的基础。我也理解王老师的处境——包括她和园长在内的所有教师都承受着各种压力，“严格要求”并非出于恶意。我作为校长，何尝不是这种压力的传导者？我曾经对自己学校老师提出的“高标准、严要求”，或许也正是今天王老师手中那把直尺的来源。

但是，儿童节汇演中的表演并非专业演员的展示。它本应是一个充满欢乐的过程，理应让儿童在游戏和表演中释放天性、发展个性、培养自信心和合作精神等。汇演的原初目的一旦偏离，以学校、家长或主管部门等是否满意为评价标准，包括舞蹈训练在内的各种活动就失去了其本真意义。它不再是为了帮助儿童体验身体的舒展和表达的快乐，而是为了满足成人对“完美展示”的期待。当“为了儿童”变成“为了成人”，儿童的体验便被遗忘了。

“身体作为存在的基础”^[1]，不仅是一个被教育和训练的物理实体，更是主体性和经验的中心，

是知觉、认知和意义生成的根基。现象学将身体视为人在世界上的存在方式，“当以这种方式重新与身体和世界建立联系时，身体就是一个自然的我和知觉的主体”^[2]。在此意义上，身体就是儿童认识世界、表达自我的首要媒介。无论是儿童节汇演抑或其他展演，作为学校的常态活动，我们都需要重新审视对其育人价值的理解，让儿童的身体从“整齐划一”回归“舒展表达”。这不是要取消规范，而是要让规范服务于儿童。

具体而言，可从三个环节入手：排练前，与孩子一起讨论“怎样才能让我们的表演更精彩”，让他们成为规则的参与者而非被动的执行者；排练中，允许孩子在基本动作规范的基础上保留个性化的表达差异，让动作服务于情感的自然流露，而非追求整齐划一的视觉效果；排练后，关注孩子的身体感受，根据他们的状态调整强度。如此，通过自由律动、创意肢体活动、集体互动游戏等形式，将表演从“展示成果”转变为“身体游戏”。只有当舞蹈不再是为了“好看”，而是为了“快乐”，儿童的身体才能真正舒展。儿童在身体的舒展与运动中获得纯粹的快乐，在与同伴的身体互动中发展合作能力与共情能力，从而更好地实现身体与心灵的共同成长。

二、预留弹性的时空：从“被编排的流程”转向“儿童节奏”

儿童节当天，我和孩子早早来到幼儿园。遇到孩子同学的家长，她笑着说：“五点半，天没亮就把孩子叫醒了，化妆就花了一个小时。”七点零五分，她们就赶到幼儿园。孩子去准备演出，我们和其他家长一起去操场观众区的指定位置就座。八点整，汇演开始。终于轮到孩子的班级，我们跟着其他家长一起挤到通道最前面举着手机录像。表演结束后，孩子被老师带回教室，直到散场。汇演结束后，女儿跑回来扑进我怀里，说只想回家睡觉。问她最喜欢哪个节目，她茫然地摇头：“不知道，我演完就回教室喝水了，一直等到放学。”

这段经历让我感受到一种强烈的“被安排”感。孩子和家长的时间被精确切割：几点起床、几

点化妆、几点候场、几点上台，一切都有规定。儿童的自然作息被完全打乱，他们的身体需求——困倦、疲惫——被忽视，被要求像机器一样准时运转。时间不再属于儿童，而成为保证节目顺利推进的“计量单元”。

空间上同样如此。操场被分割为舞台、观众席、后台三个互不流通的区域。儿童被限制在后台与舞台之间，不能自由走动，也无法观看其他节目，这就从物理上被切断了与节日整体的联系。他们本应是节日的主人，却成了执行表演任务的“工具人”，失去了作为观众和参与者体验整场庆典的权利。最让我触动的是孩子的回答：“不知道。”作为节日的主角，她几乎没有获得任何作为“参与者”的体验。她的节日是碎片化的、任务导向的。

大型活动需要基本的秩序和流程安排。没有时间表，汇演无法顺利进行；没有空间区隔，后台会陷入混乱。教师面临管理要求和家长的期待，需要在有限的舞台时间内完成展示任务，时间和空间的精细规划几乎是“不得不为”的选择。但是，一旦时空安排更多服务于“流程效率”和“管理便利”而非儿童的体验和需求，秩序便从保障手段变成了规训理论所批判的“压制工具”。^[3]这深深触动了我：作为校长，自己是否也曾用“流程顺畅”“节目紧凑”来要求老师们？那些被我表扬的“无缝衔接”，是否同样以牺牲儿童的体验为代价？

教育的根本目的是发现和解放儿童。我们需要重新思考：时间和空间究竟为谁服务？是让儿童服从于流程，还是让流程服务于儿童？蒙台梭利曾指出，儿童的身体活动不是需要被约束的“麻烦”，而是其认知发展、情感表达和社会性成长的重要途径。^[4]校园生活中的儿童节理应秉持教育逻辑，依然要尊重儿童的自然节奏和个体差异，将“什么时候做、在哪里做”的部分选择权还给儿童，让儿童成为时间和空间的主人。

具体而言，时间上，可以尝试将提前数周的强化排练融入儿童的日常活动之中，避免将其变为额外的负担；节日当天，依然遵循日常校园生活的基本作息，将化妆等准备时间也纳入正常安排，避免孩子和家长提前很早起床。空间上，则可尝试打破

传统汇演中舞台区、观众区与后台区的区隔，超越表演者与旁观者的物理界限，将整个校园设置为一个可供儿童自由探索、自由活动、自由交流的整体庆典场域。根据不同活动的特点灵活布置空间，设置游戏区、创作区、体验区、交流区等多个功能区域，让儿童能够在不同的空间中自由切换，选择自己喜欢的活动方式。

如此，建立一种以儿童为中心、有温度的时空秩序，让时空服务于儿童的成长而非方便成人的管理。即从教育逻辑出发，重新定义秩序的目的。让儿童的身体能够在自由的时空中自然舒展，能够按照自己的意愿去探索、去体验、去创造。当时间和空间不再是为了“流程顺畅”，而是为了“儿童快乐”，节日的意义才能真正显现。

三、共享快乐的庆典：从“选拔展示”转向“人人参与”

演出进行时，我注意到后台的教室里有几个孩子没有上台。我走进去，看到一个孩子趴在窗边看外面的舞台。问及原因，原来，为迎接“六一”，老师说要挑“唱歌唱得好、跳舞跳得好”的小朋友去表演。这个孩子平时没有专门学过唱歌和舞蹈，排练时跟不上调子，动作僵硬，跟其他有舞蹈基础的小朋友格格不入。于是，老师就把他从队伍中“拎”了出来。从那天起，其他小朋友每天下午都去排练，他和其他三个没被选上的小朋友就留在教室里。汇演前，老师给他们发了饼干和牛奶，让他们乖乖在这里玩，等表演结束就可以回家了。这个孩子羡慕地说：“看着操场上挤满了家长，十分热闹，我的好朋友穿着粉色的裙子在舞台上转圈。音乐很响，掌声很响，我多么希望也能和她们一起在舞台上跳舞呀！”

这个孩子的讲述让我久久无法平静。“唱得好、跳得好”成为能否上台的标准：符合标准的孩子获得上台资格、漂亮的演出服和老师的夸奖；不符合标准的孩子被“拎”出来，成为旁观者。这种选拔，不仅剥夺了部分孩子参与节日的权利，更可能在他们心中埋下“我不够好”的种子。那个趴在窗边的孩子，需要多长时间才能忘

记这次经历?

客观而言,舞台时间有限,不可能让每个孩子都有独立的节目。教师也面临筛选的压力,需要在有限的舞台时间内呈现“最好”的效果。而“最好”往往意味着选择那些已经具备一定基础的孩子。我作为校长时,是否也习惯用“节目质量”来评价班级,用“选拔优秀”来组织活动?那些被我肯定的“精品节目”,是否同样意味着另一些孩子被排除在外?我们是否在用“选拔少数人”的方式,背离了儿童节“属于每一个孩子”的初心?

儿童节本应是每一个孩子的节日。追溯其历史,国际儿童节源于对二战期间利迪策惨案死难儿童的悼念,中国曾经的“四四”儿童节定于春日萌发之际,寄寓着对儿童蓬勃生长的期许。它的设立,是对童年生命价值的庄严确认,是让每一个孩子都能感受到被尊重、被关爱。因此,儿童的“参与”不能局限于“上台表演”。如果我们无法让每个孩子都站上舞台,那么,就要在舞台之外,为孩子们创造更多元的参与方式。

除了传统的歌舞表演,学校可设置场地布置、道具制作、美食分享、游戏组织、志愿服务等多种角色岗位,让儿童自主选择。喜欢画画的儿童可以负责绘制海报、装饰画等,喜欢手工的儿童可以制作表演道具和节日礼物,喜欢美食的儿童可以参与制作点心和饮品,喜欢游戏的儿童可以设计和组织集体游戏等。尤其是那些性格内向、喜欢安静的儿童,可以允许他们在角落里看书、画画,或者只是静静地观看其他小朋友的活动。只要他们感到快乐和舒适,就是有意义的参与。而家长可以成为志愿者,成为和儿童一起游戏、一起表演、一起庆祝的伙伴。这种深度的参与,不仅能够增进亲子关系,更能让家长真正理解儿童的需求和感受。

如此,让每一个孩子都能在节日中找到自己的位置。让“参与”不再只是“上台表演”,让“选拔少数人”的展示变成“人人可参与”的庆典,那个趴在窗边的孩子,就能走进操场,成为自己节日的一员。

这,才是我理解的“主体庆典”。

一次儿童节、三个片段、几个孩子的故事,当

然不能代表所有幼儿园。但我常常想起被直尺测量的孩子、那个说“不知道”的孩子、那个趴在窗边的孩子。在“发现儿童”的教育思想史进程中,从卢梭开启尊重儿童天性的自然教育视域,到裴斯泰洛齐将“爱”视为教育的根基,再到蒙台梭利警示成人不应以“爱”之名过度干预,强调其核心是顺应天性,三位教育家都揭示了儿童需要被尊重、关爱、顺应天性。这不是什么高深的理论,而是教育的常识,理应是基本的教育逻辑。须知,儿童节的意义,在于让每一个儿童都能在节日中感受到被尊重、被关爱、被接纳,能够自由地表达自我、尽情地释放天性、快乐地享受童年。

如果我们愿意放下对“完美演出”的执念,愿意把“儿童是否快乐”作为第一标准,愿意让每一个孩子都能在节日中找到自己的位置——即回归“教育逻辑”,儿童节就能从“为了成人的展示”转向“为了儿童的成长”,从“表演劫”回归真正的主体庆典,成为儿童自己的节日。这或许不是唯一答案,但至少是一个值得尝试的方向。

参考文献:

- [1]李康.教育中的身体认识——基于现象学视域[J].教育理论与实践,2025,45(16):3-8.
- [2]莫里斯·梅洛-庞蒂.知觉现象学[M].姜志辉,译.北京:商务印书馆,2001:265.
- [3]米歇尔·福柯.规训与惩罚:监狱的诞生[M].刘北成,杨远婴,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2012:201.
- [4]玛利亚·蒙台梭利.童年的秘密[M].单中惠,译.武汉:长江文艺出版社,2021:138.

责任编辑 毛伟娜

看见儿童：“行远”大思政课程的育人逻辑与实践^①

◎刘 晓

摘 要

针对“知行脱节”困境，“行远”大思政课程以“看见儿童”为核心立场，从“成人逻辑”转向“儿童立场”，确立了“童蒙养正、行稳致远”的核心理念。将尊重儿童的成长节律作为课程建构的起点，整合建构学科专业、学科融合、主题活动、云上网络、实践行走等课程模块；以具身性、叙事性、体验性等多元学习方式，联通日常课堂与“行走课程”实践，让儿童在“做”中建构意义；聚焦素养表现和过程积累的发展性评价，让儿童的成长“被看见”。

关 键 词

儿童立场；大思政；思政课；课程建设；实践育人

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 06-0024-05

新时代背景下，思政课改革作为落实立德树人根本任务的重要一环，已成为铸魂育人、固本培元的战略性工程。小学阶段作为学生价值观启蒙的“拔节孕穗期”，是道德认知向行为习惯转化的关键奠基期，有效开展大思政教育具有深刻的育人价值。然而，在日常教育实践中，我们常见孩子能在课堂上流利背诵“友善”等要义，却在与同学发生争执时毫不谦让；能在主题队会上慷慨激昂地讲述英雄故事，回到家中却不愿分担力所能及的家务；能准确说出“保护环境人人有责”，走出教室和校园却随手丢弃垃圾。这种“课堂上感动、下课后不动”“说得头头是道、做得遥遥无期”的现象，折

射出小学思政教育深层的“知行脱节”问题。

究其根本，这样的思政教育并未真正走进儿童的心灵。在大思政课程建设的宏大叙事下，我们常常忘记了教育的对象是儿童——他们是通过触摸、行走、游戏、讲故事来认识和理解世界的。儿童的认知具有鲜明的具身性、体验性和叙事性，^[1]他们往往是由“做”而“思”。这启示我们，小学阶段的大思政教育必须“看见儿童”，回归儿童立场，立足课程载体，创设一个真正支持儿童成长的学习生态，引领小学生建构起自己的价值世界。基于这一认识，学校立足已有积淀，确立了“童蒙养正、行稳致远”的核心理念，展开了大思政育人的新探索。

刘晓，株洲市天元区泰山学校，中小学一级教师。湖南株洲，412000。

①本文系第二届湖南省基础教育教学改革研究项目“行远大思政课程体系构建与实施的研究”（编号：Y2024264）、第三届湖南省基础教育教学改革研究项目“学习中心理念下小学思政课堂教学实践研究”（编号：25JGYB0063）成果。

一、“行远”大思政课程的儿童立场：从“教”到“学”的逻辑转换

传统的课堂教学往往以“知识体系”为中心，教师的任务是“讲完”规定内容，学生的任务是“记住”标准答案。这样的课堂是“目中无人”的，也因此深陷“知行脱节”的困境。“行远”大思政强调将“儿童”置于课程建构的中心，将其视为课程的参与者和建构者。课程是否有效，衡量的标准不是“教师教了多少”，而是“儿童经历了什么、改变了什么”。大思政课程的逻辑必须从“教”转向“学”，立足儿童的特点不断追问“儿童究竟需要怎样的学习”。基于这一认识，我们确立了“童蒙养正、行以致远”的课程核心理念。

“童蒙养正”源自《易经》“蒙以养正，圣功也”，即在儿童启蒙阶段涵养正气，强调顺应、滋养、引导。其本身就蕴含着对儿童成长规律的深刻尊重，彰显了深刻的儿童立场。它启示我们，大思政教育理应从儿童的生活经验出发，从儿童的现有状态出发去“滋养”儿童。学校必须摒弃传统思政教育“告知”“记住”等做法，注重创设具体可感的情境，为儿童的成长提供适宜的土壤、阳光和水分，让价值观在儿童内心自然生长。

“行稳致远”基于“童蒙养正”的儿童立场，进一步指明实践路径。价值不是“教给”儿童的，而是在儿童的“行走”中逐渐显现和生成的。

“行”既是身体的行动、实践操作，本身也是儿童成长的历程。大思政教育须注重当下的每一次“行走”和每一次实践，它们都是通往未来的基石，指向的是儿童的终身发展。“行稳”方能“致远”，让儿童自己走出生命成长的轨迹。

“童蒙养正”旨在回答“如何看待儿童”，“行稳致远”则着力探索“如何支持儿童”，实现儿童立场的具体化——因为“看见儿童”，将儿童视为需要被滋养的生命，所以选择让儿童在“行走”中自己建构意义。因此，“行远”大思政课程强调立足儿童立场，为儿童的成长提供支持，力求以儿童的眼光探索他们能够做什么。课程的目标不是让学生记住所谓知识点，而是强调

让学生在活动、行走、体验和故事叙说中，发自内心地体悟价值。这样的课程与教学设计基于对儿童学习方式的理解，强调用“学”的逻辑取代“教”的逻辑。

其一，从“听”转向“做”，以具身活动替代被动听讲。儿童是通过身体的触摸、感知等与世界进行互动，从而建构意义。^[2]“行远”课程将“行走”作为核心的实施方式，强调带领儿童走出教室、走进社区、走进场馆，在真实的生活场景中感知、行动、反思。

其二，从“记住”转向“叙说”，以叙事取代说教。对于儿童来说，“诚信”“友善”等往往是难以理解的抽象概念，他们能做到“记住”这些价值概念的“名字”，却难以真正将其转化为行动。而讲故事、听故事是儿童的天性，他们喜欢听也喜欢自己讲述一个个动人的“诚信”“友善”等故事。“行远”课程强调开发英雄故事、榜样事迹等，将其融入各学科课堂，并强调在主题活动中，借助仪式、情境等激发情感共鸣。如此，让价值观借助具体的形象，真正“住”进儿童的心里。

其三，从“统一”转向“差异”，以多元路径支持个性成长。每一个儿童都是鲜活的生命个体，拥有不同的学习节奏和兴趣点。“行远”课程强调尊重个性差异，通过五大课程群，包括学科课程、学科融合、主题活动、云上网络、实践行走在内的立体架构，为学生提供多样化的学习机会。例如，有的儿童擅长表达，可以在主题演讲中自信张扬；有的儿童则长于行动，可以在志愿服务中闪耀美德的光辉。

其四，从“结果”转向“过程”，以发展性评价替代终结性考核。每一个儿童的成长都是“未完成的”进行时，冷冰冰的分数不仅难以衡量生命成长，而且更易成为束缚。学校强调，儿童的启蒙过程要让他们不断获得“看见自己进步”的成就感。为此，“行远”课程设计了《雅德存储手册》，通过游戏化闯关、实践作业等，将发展性评价落在日常多维评价之中，指引师生一起记录与积累成长，让评价本身成为学习与成长的激励。

“行远”课程从“教”到“学”的逻辑转换，本质上是一场课程观的变革。借助上述四个通俗易懂的课程设计“原则”，我们带领教师一起不断理解儿童、走近儿童，从而逐渐“看见儿童”。

二、“行远”大思政课程体系的整合设计：让儿童“在场”的育人逻辑

对于学校而言，大思政课程体系建设并不是要“另起炉灶”，而是立足已有课程实践的整合提升。“行远”大思政设计聚焦如何让儿童“在场”的育人逻辑，立足国家课程、校本德育课程、云上网络课程和行走思政课程等已有实践，对其进行重新理解与整合分类。如此，让每一种课程形态都对应儿童自主建构意义的独特方式，成为儿童进行真实的学习体验的载体。

其一，学科专业课程：在对话中建构系统认知。作为国家意志的集中体现，小学道德与法治是落实立德树人根本任务的关键课程，也是整个大思政体系的“压舱石”。^[3]学校深化其作为儿童系统建构价值认知主渠道的作用，将其作为“行远”大思政课程的根基，落实新课标所提出的校本化转化，力求“知行养正”。备课组带领老师们立足地方文化、学校特色和儿童生活经验，对教材内容进行二次开发。例如，立足株洲本土红色文化设计寻访一处旧址、讲述一则红史等具体的探究任务，引领学生具身传承红色文化；将“爱护公共财物”与“认领一盆花、爱护一张桌”的真实任务结合，立足日常校园生活，将抽象的道德规范转化为儿童可感知、可行动的具体要求，从而与儿童自身的生活产生意义联结。

其二，学科融合课程：在故事中遇见“活的价值”。儿童是通过具体形象理解世界的，他们喜欢听故事、讲故事，在故事的鲜活人物和情节中体验与理解道德概念。因此，“行远”课程推动各学科以讲故事的方式开发多种思政元素，实现“融行聚力”。由此，语文课的英雄故事、数学课的古代数学成就、科学课的科学精神、艺术课的红色经典……价值观借助学科特有的语言“自然流露”。左权的故事、钱学森的归国抉

择，成了有温度、有血有肉的“活的存在”，不断激荡着儿童的心灵。

其三，主题活动课程：在仪式中书写“成长的记忆”。在儿童生命成长历程中，有许多重要的节点，本身就是鲜活的思政教育过程。学校借助各类仪式，将其转化为儿童可感知的成长节点，探索“礼行铸魂”。入队礼、十岁成长礼、开学第一课……用这些庄严的仪式性活动，调动儿童的情感、身体和社交需求，在集体记忆中让儿童自己书写生动的成长记忆。“行远”课程将这类活动课程化、系列化，围绕重要节庆日、成长节点和时代主题，设计有主题、有流程、有反思的思政大课。在这些仪式中儿童不仅仅是“参与者”，更是“意义生成者”。他们在宣誓中体会责任，在掌声中感受认可，在集体行动中理解归属。这些情感体验，持久地影响着儿童的价值选择。

其四，云上网络课程：以自主选择激励“个性化探索”。每个儿童都是独特的生命存在，教育必须尊重这种丰富的个体差异。“行远”课程借助信息技术，开发了“红色精神代代传”“做新时代闪耀明星”“解码株洲红”等系列微课，并整合国家智慧教育平台的优质资源，建构起开放、共享的云上思政空间。借此，“云行赋能”，将学习的主动权部分地还给儿童。儿童可以根据自己的兴趣选择观看哪个微课，根据自己的时间安排反复学习，还可以在线上平台分享自己的实践成果。自主选择本身就是对儿童学习主体性的尊重。

其五，实践行走课程：在行动中实现“意义生成”。“行走的思政课”是“行远”课程中最具特色、也最体现儿童立场的一类课程，追求“笃行致远”。儿童是通过“做”来学习的——他们需要走进真实的世界，用身体去感知、用行动去验证、用反思去内化。^[4]“行远”课程将校园文化阵地，如红色长廊、思政文化院等与校外实践基地，包括红色教育基地、博物馆、社区等打通，带领儿童开展志愿服务、场馆研学、岗位体验等。他们走进博物馆担任小小讲解员，不仅熟知本土历史与红色文脉，更在真实宣讲中体悟传承使命的责任感和学以致用的成就感。

五大类课程相互支撑、相互渗透，通过贯穿课内与课外、连接虚拟与真实，为儿童提供多种学习载体和学习方式。沿着多样化的大思政教育路径，每一个儿童都能以自己的方式与价值相遇。

三、“行远”大思政课程的实践创生：让儿童在“行走”中实现意义建构

“行远”课程从“教”到“学”的逻辑转换，必须落实在一节课、一次次活动中。“看见儿童”的课程理念和“让儿童在场”的课程体系，推动着学校教学方式的变革和活动机制的创新。

（一）课堂重构：“一三一—”教学模式的体验式逻辑

传统学科课堂往往以教师讲解为主，儿童多处于被动听讲的状态。“行远”课程着力改变课堂的权力关系，让学生成为课堂的主角，将学习方式从“听”转变为“做”。由此形成了“一三一—”教学模式，即一境导入、三环探究、一践延伸、以评促学。

“一境导入”，即通过情境让儿童“浸入”课堂。课堂一般借助故事、图片、视频或真实问题创设情境，让儿童在课堂伊始就被“卷入”其中。例如，在“规则”教学中，教师先播放一段校园课间追逐打闹的真实视频，让儿童观看后谈感受，从而自己发现问题，产生探究的愿望。

“三环探究”，强调在合作与体验中生成理解。这是课堂的核心环节，通常包括自主探究、合作交流与分享等。教师引导儿童围绕一个真实问题或任务，通过小组讨论、角色扮演等方式展开学习。例如，围绕“友善”，教学设计遵循儿童“由做而思”的认知规律，通过“课间冲突”情景剧的角色扮演，让儿童“回到现场”，体验矛盾双方以及旁观者的感受，从而换位思考并反思“当课间有同学发生矛盾冲突时该怎么做”。如此，在行动和冲突体验中自己“发现”友善的价值。

“一践延伸”，即课后延伸实践。课堂结束时，教师一般都会布置实践性任务，如“今天回家为家人做一件力所能及的事”“这一周记录自己三次主动捡起垃圾的行为”等。借此，指引儿童将课

堂认知延伸至日常生活实践，从而深化价值认同，实现从“知”到“行”的转化。

课堂中的即时评价是深化课堂体验与价值的关键环节。我们强调让儿童参与评价过程，聚焦其探究和实践活动表现，通过评价引导学生关注并反思“我学得怎么样？”不断激励儿童的主体自觉。

（二）课外拓展：强化“行走课程”的行动逻辑
立足校园里的日常课堂生活，“行走课程”进一步将学习场域移至课堂之外，通过课外“行走”，让儿童在“做中学”。“行走”的本质是体验认知，通过丰富的实践体验，促进知行合一。^[5]教材文本中“红色精神”“传统文化”“社会责任”等，与儿童的真实经验往往存在一定隔阂。

“行走课程”则用“身体在场”消除了这种隔阂。例如，带领儿童走进红色纪念馆，亲眼看到烈士的遗物、亲耳听到讲解员的生动讲述、亲身体会“模拟战场”的场景。如此，让抽象的“爱国主义”变得可触摸、可感受、可共情，激发儿童真实的体验与情感。

“行远”课程的“行走”不能是春游式的走马观花，而是必须经过系统设计的课程活动。我们的每一次行走都有明确的目标、任务和反思环节，力求让每一次出行都成为“有准备的课程”。例如，在参观科技馆之前，提出问题“中国有哪些科技成就让你自豪”，激发儿童的学习兴趣和初步学习；参观过程中，儿童则要在“发现卡”上认真记录自己的所见所感；参观结束后，学生用绘画、小报或短文的形式展示自己的感悟并在班级进行分享。

“行走”的场域从校园到社区到社会渐进拓展。“行远”课程尊重儿童的认知发展规律，从“我的班级”“我的学校”开始，逐步走向“我的家乡”“我的祖国”，“由近及远”拓展“行走”场域。学校在校园开辟红色文化长廊、思政文化院、校园劳动责任区等，让儿童在熟悉的日常环境中随时与价值相遇；开发社区与周边资源，带领儿童走进社区开展志愿服务、参观本地企业了解家乡发展，在“半熟悉”的场景中体验社会责任；校外实践基地如红色教育基地、博物馆、科技馆等，则为儿童涵养家国情怀提供了更广阔的社会空间。

“行远”大思政课程的实施着力联通日常学科课堂与校外实践场域，通过课堂为行走提供认知准备和价值引领——儿童在课堂中习得的概念、方法，成为行走中观察和行动的“脚手架”；行走则为儿童迁移内涵课堂所学概念、方法提供实践场域，并再次回到课堂，通过分享、讨论、反思行走的真实感受，从而实现价值的进一步深化。

四、“行远”大思政课程的过程评价：让儿童的成长“被看见”

基于儿童立场的“行远”大思政课程，旨在帮助儿童看见自己的成长，激励儿童的成长自觉。这样的课程评价必然是发展性的过程评价。“行远”课程聚焦儿童的日常表现，并将实践任务的完成情况作为重要的评价依据，设计了《雅德存储手册》。借助这一载体，不仅记录儿童的课堂表现和作业完成情况，更将儿童在校内外的日常行为表现纳入记录和评价范围。

评价关注儿童在实践任务如课堂学习、志愿服务、场馆学习、家庭实践作业中的表现，指引其在真实情境中深化价值理解。例如，“为家庭做贡献”实践活动评价，设计“是否主动、是否坚持、是否能为家庭的事出主意”等具体的评价指标，指向责任感、沟通能力和坚持品质等深层素养，为儿童行动提供指引。

评价方式则强调过程性成长。“行远”课程评价尊重儿童不同发展阶段的特点，观照成长全过程，并借助具体、生动的评价方式，让儿童看见自己的成长。面向低年级儿童，学校采用日常的“闯关”等游戏化方式进行评价。儿童完成一项实践任务即闯关成功。用成就感和被认可的喜悦不断激励儿童的成长动力。中高年级则注重设计基于真实生活情境的表现性任务。例如，期末测试的试题设计这样提问：“班级图书角的书经常丢失，请你设计一个解决方案，并说明你的理由。”着重考查儿童运用所学观点分析问题、解决问题的能力。

《雅德存储手册》本质上是一个儿童成长档案袋。它不仅记录成绩，还收录儿童的实践作品，如活动感悟、绘画作品、小报，以及教师评语、同伴

评价、家长反馈等。定期翻阅手册，儿童可以清晰地看到自己一学期的成长轨迹。它让儿童相信“我在进步”“我可以做得更好”，从而形成持续的成长动力。

“童蒙养正，行稳致远。”这既是“行远”课程核心理念，也是对每一个孩子健康成长的美好期许。我们期待，在“看见儿童”的道路上，与更多的学校、教师一起推动小学思政教育从“教”走向“学”，从“成人中心”走向“儿童在场”。

参考文献：

- [1]刘晓东.儿童教育新论[M].南京:江苏教育出版社,2008:91-120.
- [2]李敏,郭威.“懂小学教育”:全科型卓越小学教师培养的要义与指向[M].课程·教材·教法,2025,45(6):149-156.
- [3]习近平.思政课是落实立德树人根本任务的关键课程[M].北京:人民出版社,2020:2-6.
- [4]约翰·杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,2001:153-154.
- [5]中华人民共和国教育部.义务教育道德与法治课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022:49.

责任编辑 毛伟娜

“童心生长”：低年级理想信念教育的 单元整体教学框架^①

◎胡 维

摘 要

理想信念教育是道德与法治课程培育政治认同核心素养的重要内容载体与实践路径。教学的关键在于将宏大抽象的理想进行适切的儿童化转化，从“宏大叙事”转向“童心生长”。以“童心”为立场，立足儿童认知起点理解单元编排意图；从概念转化、活动设计与生活衔接三方面，把握低年级理想信念教育的“童趣”课堂要点；通过“情境双向嵌套—历程逐级递进—评价全程贯通”的教学路径，推动理想信念教育由抽象走向具体、由参与走向体验、由课堂走向生活，进而浸润儿童心灵，筑牢儿童坚定理想、涵育情怀的思想根基。

关 键 词

小学道德与法治；儿童立场；理想信念教育；童心生长

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 06-0029-05

党的十八大以来，习近平总书记高度重视学校思想政治教育，强调“思政课是落实立德树人根本任务的关键课程”，要“从娃娃抓起”。理想信念教育是统编《道德与法治》教材的重要内容，其核心任务在于引导学生形成对国家、民族与社会发展的价值理解与情感认同。政治认同作为《义务教育道德与法治课程标准（2022年版）》指向的首要核心素养，强调学生在认知理解、情感态度与价值判断层面，逐步形成对中国共产党领导和中国特色社会主义道路的认同与拥护。^[1]而理想信念教育正是落实这一素养目标的重要内容载体与实践路径。

具体而言，理想信念教育通过构建具有方向引领性的价值主题，将宏观的政治理念转化为儿童可感、可知、可参与的学习经验，在情感体验和生活实践中，促进儿童对国家发展方向与社会价值取向的初步感知与理解。这要求政治认同不能是直接“告知”的知识结论，而是通过持续的情境体验与价值建构逐步生成的核心素养表现。尤其在小学低年级，理想信念教育内容更需要谨慎处理：既要避免将其简化为概念灌输与符号记忆，也要防止流于情感表层与活动形式。教学须扎根学生真实生活，坚守儿童立场，^[2]通过生活化叙事、具体情境与真

胡维，宁波市教育局教研室，高级教师。浙江宁波，315200。

①本文系2024年浙江省宁波市基础教育教研重点课题“基于小学生道德学习力提升的童我课堂宁波实践”（编号：LX2024001）阶段性成果。

实体验，将价值引导内嵌于儿童经验世界之中，从而将理想信念教育真正转化为政治认同生成的内在动力。

基于此，我们提出“童心生长”的教学框架：依托“童心”解读教材、设计“童趣”活动并创设“童境”体验，引导学生在一系列认知、实践体验活动中深入探究。三者有机统一，构成儿童立场下的教学支撑体系，将宏大的理想信念要求落小、落细、落实为可体验、可选择、可践行、可评价的学习过程。如此，让理想信念教育浸润儿童心灵，筑牢儿童坚定理想、涵育情怀的思想根基。

一、用“童心”研读教材：厘清理想信念教育的育人逻辑

2025年秋起启用的新修订统编道德与法治教材，在低年级首次设置完整的理想信念教育单元——二年级下册第四单元“播下梦想的种子”。本单元以“播下梦想种子，争做时代新人”为核心任务，遵循“认知梦想—认同梦想—践行梦想”的递进主线，四课内容立足儿童立场，形成了“个人梦—共同梦—接力梦—实干梦”的逻辑。以“童心”为立场解读教材，意味着不是从成人的知识框架出发，而是从儿童的认知起点去理解单元编排的意图。这种解读方式要求教师站在儿童的角度，追问“这个内容对孩子来说意味着什么”“他们会用怎样的方式接受”，从而将宏大主题转化为儿童可触摸的生活细节。

其一，读懂从儿童个体到国家的经验拓展逻辑。单元整体通过主题统整与层层递进的内容设计，将“梦想”这一核心概念由儿童的个体体验逐步引向国家与时代层面：由个体生活中的朴素愿望出发，过渡到对集体与国家梦想的感知，再延伸至代际传承的责任意识，最终落实于脚踏实地的行动导向。四课之间既各有侧重，又前后勾连，由浅入深、由感性到理性、由认知到实践，注重单元教学的整体性与连贯性。

其二，领会彰显儿童立场的内容表达取向。教材紧扣课程标准提出的“启蒙性、情感性、生活化”要求，在内容选择与呈现方式上充分尊重低

年级学生的认知特点与情感发展水平：一方面，通过贴近儿童生活的情境创设与具体可感的案例，引导学生在熟悉经验中理解“梦想”的内涵，实现由生活经验向价值认知的自然过渡；另一方面，借助榜样故事、情境对话与活动体验等方式强化情感唤起，使价值引导不再停留于抽象说教，而是在潜移默化中实现情感认同的生成，体现出鲜明的儿童化表达取向。

其三，把握纵横贯通的儿童化学习体系设计。从纵向看，本单元在一年级“国家认同启蒙”内容基础上进一步深化，将对国家的朴素情感认同转化为与个人成长相联结的“梦想意识”，实现由“认识国家”向“融入国家发展”的过渡；从横向看，单元内部以“认知—情感—行动”为内在逻辑主线，将知识理解、情感体验与行为导向有机整合，避免了价值教育中常见的认知与行动脱节问题。通过这样的纵横贯通设计，教材不仅强化了学习内容之间的内在关联，而且为学生核心素养的整体发展提供了持续支撑。如表1所示，教材在四课中融入了丰富的儿童化设计，学习历程并非彼此割裂的知识板块，而是在情境体验、活动参与和情感生成中实现有机渗透与整体推进。

表1 单元课题的内在逻辑和学习历程

课题	核心定位	历程递进	教材栏目与素材	儿童化设计亮点	教学逻辑
每个人都有梦想	认知梦想：个人层面	感受	身边人的梦想、梦想从哪里来、梦想小诗、梦想故事会	同龄儿童讨论纸飞机改进；茅以升故事配连环画式插图	感知梦想多样→理解梦想力量→萌生个人梦想
我们共同的梦想	认同梦想：国家层面	思考	美好“中国梦”、为梦想插上翅膀、“中国梦”故事会	机器人、高铁等儿童熟悉事物诠释富强；插图呈现科技成就与日常关联	知道“中国梦”含义→感受生活美好→体悟奋斗价值→树立远大志向
梦想接力棒	传承梦想：历史维度	选择	为梦想而接力、我们都是接棒人、梦想接力讨论会	孟泰工厂实景插图；改革开放前后照片对比	了解英雄模范→理解梦想接力→崇敬英雄品质→形成使命担当
实现梦想从现在做起	践行梦想：行动层面	行动	实现梦想从学习开始、梦想靠实干实现、我的“圆梦”行动计划范例表	插图覆盖学校家庭户外全场景；海绵吸水比喻生动	知道学习是圆梦基础→认同实干圆梦→制订个人行动计划

以“童心”研读教材，是让教材成为儿童与世界对话的桥梁，而非单向传递知识的载体。这种以童心为锚点的解读，既彰显了教材的育人价值，又让理想信念教育真正扎根于儿童的生活土壤，为后续“童趣”教学策略的实施和“童境”转化路径的落地，搭建起从文本到儿童心灵的通道。

二、以“童趣”优化教学结构：把握理想信念教育的转化要点

“童心”解读教材为教学提供了方向，但若教学实施方式不当，宏大主题与儿童经验之间的鸿沟仍难以弥平。在理想信念主题教学中，课堂实践往往面临三重结构性困境：其一，概念宣讲化。教师倾向于以成人视角直接讲授“中国梦”等宏大概念，语言抽象、表达凝练，虽有知识传递之效，却难以契合儿童以具体形象思维为主的认知特点，导致学生“知其然却不知其所以然”；其二，活动形式化。课堂中虽设计了多样活动，但部分活动停留于流程展示与表层参与，缺乏真实情境支撑与情感触发机制，难以引发学生的内在共鸣；其三，课堂生活割裂。学习体验局限于课堂情境，未能延伸至学生的日常生活，呈现出“课上感动、课后无感”的断裂状态。上述问题的本质，在于价值教育未能有效进入儿童经验世界，缺乏从“外在输入”转向“内在生成”的转化机制。基于此，我们在教学实践中注重激发“童趣”，从概念转化、活动设计与生活衔接三个层面，推动理想信念教育由抽象走向具体、由参与走向体验、由课堂走向生活，实现儿童化转化。

（一）转化抽象概念，从宏大叙事转向儿童可感的话语

教学要摆脱概念宣讲的困境，关键在于将宏大叙事转化为儿童可理解、可感知的具体表达。教师在教学中可通过“具象化—情境化—关联化”的路径，将抽象概念嵌入生活经验：一方面，借助故事化表达与形象化比喻，将“中国梦”等概念转译为具体人物、事件或生活场景，使学生在可感知的叙事中把握其内涵；另一方面，引导学生将“国家发展”与“个人成长”建立联系，实现概念意义的经

验对接。通过这种转化，概念不再是外在灌输的知识符号，而成为可以理解与认同的价值表达。

例如，“我们共同的梦想”一课旨在让学生“知道人人都有梦想，初步了解‘中国梦’内涵”，这一目标较为抽象。我们循着“知情意行”提炼教学逻辑，即唤醒认知：感知个人梦想力量，初解“中国梦”内涵；深化认同：关联国家发展与自身生活，激发家国情感；驱动践行：自觉树立“从现在做起”的责任意识。由此，设计儿童可理解、可达成且可评价的学习目标：通过采访、绘画等活动，感知人人都可有大小不同的梦想；借助小武机器人、高铁照片等身边素材，“看见”“中国梦”就在身边；三是利用“梦想行动卡”等游戏化工具，将大梦想转化为小行动。如此，将“中国梦”的抽象国家叙事转化为儿童可感知、可表达的生活经验。

（二）优化活动设计，从形式参与转向真实体验

破解活动形式化的关键，在于提升活动的情境真实性与情感生成力。我们在教学中强调以问题驱动和情境建构为核心，设计具有参与深度的学习任务。任务探究须围绕核心问题展开，避免碎片化与表演化倾向，从而使每一环节都服务于价值理解与情感认同的生成。

例如，在“梦想接力棒”教学中，教师设计了四个层层递进的活动，隐喻四环接力：第一环“勇敢”——观看董存瑞事迹后谈感受；第二环“奋斗”——聆听孟泰故事后进行“30秒挑零件”体验；第三环“发展”——分享家乡城市变迁的新老照片；第四环“创新”——探究宁波籍院士的创新故事。这样的活动设计力求贴合儿童的情感逻辑，引导学生由“被动参与”走向“主动体验”，让儿童在亲身参与中自主建构意义。

（三）强化生活衔接，实现由课堂学习向日常实践的延伸

课堂与生活的脱节，其根源在于教学止步于“知情”而未达“践行”。对此，教师应着力构建学习内容向现实生活转化的通道。例如，在“实现梦想从现在做起”一课教学中，教师设计了三重衔接：其一，“地图寻迹”——让学生自主绘制学

校、家庭、社区的“地图”并在上面标注可以学习的地方；其二，“梦想行动卡”——学生写下“每天读课外书”等具体承诺，将宏大梦想拆解为当下可执行的小行动；其三，“成长手册”——长程记录落实情况，一个月后回访展示。这种设计让课堂所学有了明确的生活接口，课堂与生活形成双向互动，让学生从“课上感动”走向“课后行动”。

三、寻“童境”转化路径：促进理想信念教育的教学生成

“童境”的创设源于生活德育论的基本主张：儿童的价值理解并非通过抽象说教获得，而是在真实、可感、可参与的生活情境中逐步建构与生成。^[3]其关键在于，将宏观的价值理念转化为儿童能够“进入其中”的具体情境，使认知活动发生在“身临其境”的体验之中，实现由外在输入向内在理解的转化。基于这一思路，本单元围绕情境建构与学习转化，形成了“情境双向嵌套—历程逐级递进—评价全程贯通”的实践路径，推动理想信念教育由课堂走向生活、由认知走向生成。

（一）情境双向嵌套，促进认知理解

所谓“情境双向嵌套”，一方面是将教材中的价值主题嵌入学生熟悉的生活情境之中，使抽象概念获得具体依托；另一方面则是将儿童的现实经验反向引入课堂，通过经验唤醒与情境再现，促进学生在已有认知基础上的再建构。如此，通过情境为学生的学习提供持续的情感动力和叙事线索，^[4]将宏大的价值主题转化为儿童可参与、可体验的具体活动。

在具体实施中，教师可通过生活案例导入、角色体验、情境对话等方式，将“梦想”“国家”“责任”等主题转化为儿童可理解的具体情境。例如，从“我长大想做什么”出发，引导学生表达个体愿望，再逐步过渡到“这些梦想如何与他人、社会发生联系”。通过双向嵌套打破课堂与生活的单向传递，引导儿童在经验互动中主动生成认知，深化对理想信念内涵的理解。

（二）历程逐级递进，提升价值体悟

理想信念的形成具有渐进性与发展性，必须

依托有层次的学习历程加以实现。本单元以“认知梦想—认同梦想—践行梦想”为主线，通过“个人梦—共同梦—接力梦—实干梦”的内容推进。据此，我们构建了由浅入深的学习路径：在“认知”阶段，引导学生形成对梦想的初步理解；进而通过情感体验与价值辨析增强内在认同；在“践行”阶段，则通过具体行动任务将价值认同转化为行为表达。教学通过三个核心环节，引领学生从“知道”到“相信”，再到“愿意去做”，促进其价值体悟由表及里、逐步深化。

其一，突破核心概念：让理想信念可感可思。

“梦想”是什么，是本单元的核心概念，也是教学重点。在“每个人都有梦想”一课教学中，教师通过同龄人的故事分享“想当科学家是因为喜欢拆玩具”“想当老师是因为老师像魔法棒”等，让学生在共鸣中感受到“梦想不论大小，都值得追寻”。进而立足教材提供的茅以升的故事，让学生感知梦想的力量：小时候目睹桥梁坍塌，由此梦想造一座结实的桥，最终他主持修建了钱塘江大桥。用朴素的故事叙说，让学生感受到“梦想不是睡觉做的梦”而是“梦想是心中的追求”，从而为后续学习奠定情感根基。如此，聚焦儿童的感受与思考，促进理想信念的认知启蒙与内涵理解，夯实学习根基。

其二，深化价值认同：具身表达理想信念。本单元的难点是实现认同的自主建构。我们在通用素材的基础上，着重让学生经由体验“思考”得出抽象概念，自然建构起价值认同。以“梦想接力棒”一课为例，教材通过“梦想之书”闯关，引领学生体悟梦想的代际传承。孟泰是新中国第一代全国劳动模范，8年捡了600吨零件。课堂上，教师讲述孟泰的故事后，让学生进行30秒挑零件体验。体验结束，学生感叹：“30秒就很累了，孟泰爷爷居然坚持了8年！”“600吨太重了！”数字带来的震撼正是切身体验带来的价值选择的冲击。教师追问：“面对困难，你会像孟泰爷爷那样坚持，还是像黄大年那样创新？”请学生做出选择并说明理由。“梦想从来不是光想一想就行了，要去做”等表达，就是学生从“知道‘中国梦’”到“认同奋

斗”的证明。

其三，激发行动创生：以思想认同指引日常生活。价值认同必须落实在学生的日常生活之中，推动思想认同转化为日常行动。“实现梦想从现在做起”一课作为本单元的“收官”，旨在激励学生践行梦想。教学中，教师通过“海绵吸水”“地图寻迹”“点梦行动”，引导学生将“学习”与“实干”转化为可践行的小事；进而布置“圆梦行动”实践活动，并基于单元统整理念设计了《“我是小小追梦人”成长手册》。学生在“梦想行动卡”上写下承诺：“每天读课外书”“帮妈妈擦桌子”等，并记录自己的行动和感悟。一个月后，教师回访发现，学生在课外阅读、运动、家务等方面有显著进步。

（三）评价全程贯通，赋能学习进阶

评价不应仅作为结果性的检测手段，而应贯穿学习全过程，成为促进学生发展的重要支持机制。本单元注重构建过程性、发展性与多元化相结合的评价体系：在学习初期，教师通过交流表达与经验分享，了解学生原有认知水平；在学习过程中，通过表现性任务、同伴互评与任课教师反馈，及时捕捉学生认知与情感的变化；在学习结束后，教师则通过行动展示与反思总结，检视学生价值转化的实际效果。同时，评价内容既关注知识理解，又重视情感态度与行为表现，引导学生在持续反馈中修正认识、强化认同、优化行动路径。通过评价的全程嵌入，学生学习过程由“单次完成”转向“持续发展”，为理想信念教育的内化与外化提供有力支撑。

在教学中，教师依次通过前置性评价、即时性评价与延展性评价构建完整评价体系。前置性评价借助问卷把握学生的认知起点，例如，调查显示，一些学生将“梦想”等同于睡觉时的梦境。由此，第13课“每个人都有梦想”教学从身边人的梦想调查切入，带领儿童认识“梦想”。即时性评价则全程融入课堂接力活动，清晰呈现学生从理解到认同的成长轨迹。如第14课“我们共同的梦想”设置三颗红心收集任务，分别从认知层面阐述中国梦内涵、情感层面分享生活美好变化、价值层面感悟南

仁东爷爷的坚守。集齐红心便可点亮共同梦想星、开启后续学习。同时，依托延展性评价打通课内外边界，以《“我是小小追梦人”成长手册》长程作业为载体，让学生持续记录追逐梦想的点滴努力并开展成果展示。如此，让评价有目标、有记录、有分享，促使学生将课堂所学延伸到真实生活。

“童心生长”的道德与法治课堂，从“童心·童趣·童境”出发，剖析教学内容本质，在认知、设计与实践中，深入理解和发现儿童，构建起儿童立场的课堂。让儿童的精神成长可见可感，真正从“课上热闹、课后遗忘”的旁观者，成长为“课上知情、课后践行”的主动追梦人。

参考文献：

- [1]中华人民共和国教育部.义务教育道德与法治课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022:5.
- [2]成尚荣.儿童立场[M].上海:华东师范大学出版社,2018:86.
- [3]鲁洁.道德教育的当代论域[M].北京:人民出版社,2005:228.
- [4]朱小蔓.情感教育论纲[M].北京:人民出版社,2007:196.

责任编辑 毛伟娜

人工智能时代中小学德育的现实挑战、理论审视与应对路径

◎徐熙灿 胡国胜

摘要

人工智能与基础教育的深度融合,使中小学德育在价值建构、道德实践、伦理规范等方面面临多重现实挑战,其突出表现为算法规训与信息茧房导致的价值认知场域的窄化、技术中介与情感隔离引发的师生交往场域的疏离、技术滥用与守护乏力造成的伦理边界场域的失守。立足马克思主义人学理论,这些挑战的深层本质可归结为道德主体性危机、道德交往异化危机与德育伦理僭越危机,其生成根源分别指向技术规训对道德主体自主建构能力的消解、技术中介对道德交往本真性的遮蔽以及工具理性对价值理性的僭越。在此基础上,紧扣立德树人根本任务与中小学德育实践场域的实际需求,从学校德育实操层面提出应对路径,推动技术赋能与德育本质的深度融合,保障中小学生的自由全面发展。

关键词

人工智能;中小学德育;马克思主义理论;育人路径

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183(2026)06-0034-05

中小学德育作为基础教育阶段落实立德树人根本任务的核心载体,正面临人工智能技术深度嵌入所带来的实施方式与运行逻辑的双重变革。国务院印发的《关于深入实施“人工智能+”行动的意见》明确强调,加快推进人工智能同经济社会各领域的深度融合,为教育领域的智能化发展提供了重要政策指引。在此背景下,中小学德育不可避免地被卷入以技术驱动为特征的深刻变革之中。人工智能技术正推动中小学德育向个性化、情境化、数字化转型,智能教学平台、AI辅导工具、德育大数据系统等成为学校日常运行的重要组成部分。在拓展德育资源、丰富德育形式的同时,人工智能正在

深度介入中小学生的道德认知建构、道德实践方式与道德交往形态,对传统德育模式形成持续深入的影响。然而,技术赋能并不必然导向育人效能的同步提升。技术应用与育人本质的适配性矛盾,让中小学德育发展遭遇了一系列现实难题。如何在人工智能时代坚守育人初心,捍卫中小学生的道德主体地位,更好地促进其自由全面发展,成为基础教育领域亟须回应的重要理论与实践课题。

一、人工智能时代中小学德育的三重现实挑战

人工智能技术在为中小学德育带来发展机遇的

徐熙灿,华南师范大学马克思主义学院,硕士研究生;胡国胜,华南师范大学马克思主义学院,教授。广东广州,510631。

同时，其自身的技术特性、应用逻辑与发展现状，也与中小学德育的育人本质、实施规律产生诸多矛盾。这种“技术—育人”张力集中体现为三重现实挑战。

（一）算法规训的信息茧房：价值认知场域的窄化

算法规训与信息茧房的双重束缚，正在中小学生的价值认知场域中形成一种隐蔽的窄化效应，挤压其接触多元价值、自主辨析是非的认知空间。当前，智能推荐平台普遍基于用户数据进行画像并按照偏好推送内容，这种机制容易将学生禁锢在信息茧房之中。部分短视频平台为追求流量，过度推送娱乐化、功利化乃至低俗内容，严重冲击了学生对真善美的理性认识，弱化其道德认知边界。中小学阶段是价值观形成的关键时期，学生价值判断能力尚未成熟，极易受外界信息影响。算法偏见带来的价值误导，不仅阻碍正确价值观的形成，更与立德树人根本任务相悖。此外，算法的“黑箱”特征增加了教师识别学生接触不良信息的难度，导致教育引导往往滞后。这进一步加剧了价值判断困境对中小学德育的冲击，导致学生在价值建构中丧失自主选择的空间，沦为算法内容推送的被动接受者，难以形成道德主体应有的价值自觉和价值辨析能力。

（二）去情感化的技术中介：师生交往场域的疏离

技术依赖与交往异化的叠加效应，在师生交往场域中造成一种持续性的疏离效应，弱化了道德教育所依托的真实人际互动基础。人工智能技术在简化德育流程、提升德育效率的同时，可能引发学生技术依赖，消解其在真实人际情境中的道德互动能力与主体意识。学生运用人工智能可以快速完成学习任务，但若对智能机器过度依赖，则容易滋生懒惰情绪和畏难心理，丧失独立思考与自主探究的能力。智能学习工具与交互平台的普及，使得部分学生在面对道德选择与人际矛盾时，倾向于依托智能系统获取解决方案，而非进行独立思考与自主判断。长期的技术替代会弱化学生在真实场景中的道德践行能力，使其逐步脱离线下道德实践，难以完成道德认知向道德行为的有效转化。更值得关注的

是，技术对师生关系的中介化正在重塑德育的情感生态。教师若过度依赖人工智能技术开展工作，会弱化其在德育过程中的主导作用，使师生之间的真实情感沟通与思想交流被去情感化的人机交互所遮蔽。原本富有情感温度与价值张力的师生道德交往，被冰冷的技术对话所取代，交往过程中的情感体验与价值体悟也随之流失。师生关系作为德育最重要的情感载体，其疏离化趋势将直接削弱德育的感染力与说服力，使道德教育丧失赖以发生的人际土壤。

（三）技术滥用与守护乏力：伦理边界场域的失守

人工智能技术在中小学德育中的应用尚未形成明确的伦理规范与边界，技术滥用引发的伦理风险、专业风险与价值风险三重交叠日益凸显，使原本服务于学生发展的技术工具异化为压制道德主体自主性的外在力量。^[1]一方面，数据隐私泄露问题最为突出——德育大数据平台在运行中会采集学生大量个人信息与行为轨迹，但部分学校与企业缺乏完善的数据安全保护机制。敏感数据（如学生道德行为偏差记录）若被非法利用，将伤害学生尊严、引发群体歧视，对其身心健康造成不可逆的负面影响。另一方面，智能监控技术的滥用无形中侵犯学生人格尊严与自主权利，过度的数据采集与行为监控突破了教育伦理的合理边界，使学生在德育过程中长期处于被追踪、被建模的状态。

技术滥用的背后，是伦理守护主体的多元失位。教师层面，部分德育教师数字胜任能力不足，难以熟练运用智能德育平台开展德育活动，亦缺乏对德育大数据的挖掘分析能力；更为关键的是，部分教师技术伦理素养亟待提升，对人工智能应用的伦理边界把握不清，极易陷入技术依赖或技术滥用的误区，无法在校园智能化进程中扮演伦理把关人的角色。家庭层面，部分家长对人工智能技术认知不足，过度依赖智能设备监管孩子，忽视情感陪伴与价值引导，对学生道德成长产生负面效应。社会层面，部分人工智能企业过度追求商业利益，忽视对未成年人德育的社会责任，对开发适合中小学生的优质德育内容与工具积极性不高；社区则缺乏利

用智能技术开展德育实践活动的载体，难以联动学校、家庭开展常态化德育实践。三方主体协同守护的缺失，使技术应用的伦理边界丧失了多元主体的共同把关，德育伦理场域的结构失守由此持续加剧。

二、马克思主义人学理论视域下的三重危机审视

马克思主义人学理论以人的自由全面发展为终极价值追求，强调人的本质是实践的，是一切社会关系的总和。在这一理论视域下，实践本质、社会关系、自由全面发展构成中小学生道德发展的三重内在规定性，亦为理解人工智能时代中小学德育所面临的三重现实挑战提供了科学的分析框架。

（一）道德主体性危机：实践本质的技术异化

技术规训下学生价值自觉的自主建构能力丧失，构成人工智能时代中小学德育的道德主体性危机。马克思主义人学理论强调，人是自身实践活动的主体，人的认知与发展是主体在实践中主动建构的过程，而非被动接受外部规训的结果。人工智能表征了智能的物质性，正在变革物表达客观性的方式和逻辑，是对思维真理性、现实性和力量的证明。^[2]然而，作为承载资本逻辑与技术逻辑的实践产物，算法在运行中通过同质化推送与功利化价值导向，对学生形成了无形的技术规训，将其困于信息茧房之中，剥夺了学生接触多元价值、自主辨析价值的机会，让学生的价值建构沦为算法推送的被动结果。

这一危机的深层实质在于，技术规训置换了实践主体。马克思指出，资本的逐利性会导致技术应用偏离人的发展需求，沦为资本增殖的工具。^[3]当算法以其内在的资本逻辑代替学生进行价值筛选与认知排序时，学生便从实践活动的主体退化为算法运算的对象，从价值建构的主动者沦为内容推送的被动接受者。同时，技术在德育实践中的过度介入，以线上答题替代线下实践、以算法生成答案替代主体独立思考，使学生脱离了真实的道德实践场景，丧失了通过实践自主探索、反思与建构道德认知的机会。道德实践的能动性与主体性被严重削

弱，作为道德主体的学生在技术规训中陷入“被实践”的异化状态。

（二）道德交往异化危机：社会关系的技术抽空

技术中介下道德实践与情感联结的本真性缺失，引发中小学德育的道德交往异化危机。马克思主义人学理论指出，人的本质是一切社会关系的总和。^[4]道德并非抽象的规范体系，而是在具体交往实践中生成与发展的社会关系形态。真实而鲜活的人际交往，是中小学生道德情感生成、价值认同形成与道德能力发展的重要载体。道德交往的本真性，体现在交往主体之间的情感互动、思想交流与价值碰撞，这种关系性的存在方式构成道德主体之所以为道德主体的根本前提。

然而，人工智能技术的不当应用，将技术中介异化为道德交往的唯一通道，使中小学生的道德交往陷入“社会关系空心化”异化状态，背离了交往育人的内在要求。面对道德困境与人际矛盾时，部分学生过度依赖AI对话平台获取应对行动建议，而放弃了与他人面对面的沟通、协商与共情，导致原本富有情感温度与价值张力的人际道德交往，被去情感化、去主体化的冰冷技术对话所替代，交往过程中的情感体验与价值体悟也随之消失。部分家庭与学校将智能监控技术用于学生行为管理，使得亲子关系与师生关系异化为监控与被监控的技术关系，弱化了情感联结与价值滋养功能，让道德交往失去了本应具有的价值引领与情感滋养功能。

（三）德育伦理僭越危机：人的发展的技术压缩

技术工具理性对人的全面发展空间的系统性压缩，形成中小学德育的伦理僭越危机。马克思主义伦理观始终坚持以人为本，把人的尊严与权利置于技术应用的前提位置，强调“每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件”^[5]。在这一根本立场下，人始终是目的而非手段，技术应用必须以人的自由全面发展为终极尺度。然而，技术工具理性遵循的是效率优先、可测量、可优化的内在逻辑，其与马克思主义“以人为目的”的伦理立场之间存在根本性的张力——当技术工具理性脱离价值理性的约束而单独运作，便必然将人降格为可被技术系统运算与优化的对象。人工智能在德育场景中的数据

采集、智能监控、行为建模，一旦突破合理的伦理边界，便构成对学生人格尊严、隐私权利与自主发展空间的侵犯，使教育以人为本的核心要义遭到根本动摇。

技术滥用引发的各类伦理风险，让部分学校在德育工作中过度追求技术的监控与数据采集功能，忽视了学生的人格尊严与隐私权利，将学生视为可被技术分析、可被规训的数据客体，而非需要理解、尊重与关怀的道德主体，德育目标也从“促进人的自由全面发展”悄然滑向实现技术系统的可测量与可控制。同时，师资队伍的能力与理念的适配不足，也在一定程度上加剧了这一遮蔽效应。部分教师缺乏马克思主义人学理论的指引，未能准确把握技术为育人服务的根本定位，要么过度依赖技术而放弃自身的教育主导作用，要么因技术素养不足而排斥技术应用，导致德育实践要么沦为冰冷的技术流程，要么陷入传统的固化模式，均难以实现价值引领与人的全面发展的育人目标。

三、人工智能时代中小学德育的应对路径

针对人工智能时代中小学德育面临的多重挑战 and 深层危机，须以马克思主义理论为根本遵循，立足立德树人根本任务，遵循德育工作规律与技术演进逻辑，从价值引领、实践重塑、生态协同三个维度构建系统性应对路径，推动技术赋能与德育本质的深度融合，捍卫中小學生作为道德主体的自主性、实践性与社会性，保障其道德层面的自由全面发展。

（一）以道德主体自觉破解算法规训，重塑价值引领机制

重塑价值引领机制，核心是以马克思主义理论破解算法规训，唤醒作为道德主体的中小学师生的价值辨析自觉。对人工智能本质的把握，须遵循生产力发展逻辑与资本逻辑双重视角的有机统一，既在人工智能与人及其他存在物的一般差别中把握作为“人的知识与理性能力的外化”“脑力劳动的自动化工具”与“无感性能力与实践目的的类人”的三大本质，又置于“现实的人”的生产关系中理解人工智能的超越性与非超越性。^[6]立足这一理论基

点，中小学德育须以唤醒与确立学生道德主体地位为核心使命，将马克思主义价值论、实践论融入德育课程体系。

具体而言，一是探索“人工智能与道德发展”专题教学，由德育教师与信息技术教师协同授课，依托真实算方案例（如短视频推送机制、智能搜索结果排序逻辑等）引导学生辨识算法推送背后的价值立场与利益诉求，破除技术中立的认知迷思；二是依托道德两难案例研讨、跨观点辩论、模拟联合国等课堂形式，让学生在多元价值的真实交锋中锤炼自主辨析能力，避免在算法同质化推送中陷入价值单一化困境；三是摒弃单一的“数据化道德评价”模式，将学生的道德情感、价值判断、道德实践过程纳入评价体系，扭转以技术使用熟练度替代道德主体性的评价偏差，引导学校从会用技术转向善辨技术的育人导向；四是建设校园价值引领数字资源库，整合优质道德经典、时代楷模事迹、马克思主义经典文献的数字化资源，以正向价值供给抵御算法低俗化内容的侵蚀，让学生在丰沛的精神资源中涵养价值自觉。唯有当学生具备透视算法规训的理论自觉，方能在信息茧房的包围中守护价值建构的自主空间。

（二）以“知行合一”修复交往异化，回归实践育人本位

化解交往异化危机的关键，在于以真实而鲜活的人际交往修复技术中介下的道德交往异化，让中小學生重返道德实践的本真场域。回归实践育人本位，关键是以“知行合一”路径打通道德认知转化，修复技术替代与交往异化造成的实践断层，让道德认知在真实交往实践中得以验证、深化与升华。

在实践层面，一是构建“线下优先、线上辅助”的德育实施原则，在道德两难情境讨论、志愿服务、研学实践等核心环节坚守面对面交往的不可替代性，让情感互动、思想交流与价值碰撞得以充分展开；二是设计沉浸式德育实践项目，将社区服务、传统文化体验、生命教育等场景化德育活动制度化、常态化，建立学生德育实践学时认定制度，让学生在真实的人际互动与社会场景中积累道德经

验、提升道德能力；同步建立学生德育实践成长档案，记录其在真实情境中的道德成长轨迹，破解“以分数代替成长”的评价惯性。三是厘清智能监控技术在师生关系、亲子关系中的应用边界，将其严格限定于安全保障必要范围，禁止以“行为分析”“情绪识别”等名义对学生进行持续性监控，把师生互动、亲子陪伴的核心空间留给真实的情感联结与价值滋养。技术应回归辅助性中介的本位，而非垄断道德交往的全部通道。

（三）以伦理规范、师资赋能与家校社联动，重构德育协同生态

应对伦理僭越危机，须以伦理规范守护中小学生的主体尊严，以师资赋能筑牢育人主导力量，以家校社协同凝聚立体化育人合力，三者协同发力共同重构技术赋能与人本守护相统一的德育生态。伦理规范的建构、师资能力的提升与协同机制的完善，须三者协同驱动、相互支撑。

伦理规范层面，须秉持以人为本的核心原则，将学生的人格尊严、隐私权利与道德主体地位作为校园人工智能应用不可逾越的底线，建立覆盖校园内AI德育产品引入、使用、管理的全流程伦理审查机制。具体而言，学校可成立由校长、德育主任、班主任、德育教师及家长代表组成的校园AI德育产品伦理审查小组，明确审查标准与流程，凡进入校园的德育大数据平台、智能监控设备、AI德育辅导工具等，均需经审查小组严格审核，重点审查数据采集范围、使用权限与监控边界，严禁采集学生道德缺陷、心理隐私等非必要信息，严禁对学生进行全方位、无死角的数字监控，从校园实操层面防范技术滥用的伦理风险。

师资赋能层面，立足教师的德育专业不可替代性，将培育教师的情感沟通、价值引领能力作为师资发展的核心，辅以数字胜任能力的专项培训，构建“人机协同”的德育新范式。一方面，开展常态化马克思主义人学理论和教育科技伦理的专题培训，引导教师认识到，在人机协同的场域中，情感沟通、价值引领与人格滋养是其无法替代的专业能力。另一方面，聚焦教师德育沟通、心理疏导等能力开展专项培训，引导教师加强与学生的面对面情

感交流，在师生互动中培育学生的道德主体意识，在技术冲击中守护德育温度。^[7]

家校社协同层面，以学校为核心枢纽，依托技术纽带打破时空壁垒，搭建家校社协同的智能德育生态圈，为学生道德主体的发展营造全方位、一体化的外部环境。学校应发挥主导作用，搭建智能协同育人平台，整合校园德育资源、家庭育人资源与社会德育资源，为家长、社区提供优质的德育内容与实践载体，主动联动家庭、社区开展德育活动；通过智能平台向家长推送家庭教育指导与学生德育表现，引导其转变教育观念，减少智能设备的过度监管，强化亲子情感沟通与价值引导；同时引导人工智能企业承担未成年人德育的社会责任，开发适合中小学生的优质内容与工具，让技术真正服务于人的自由全面发展。

参考文献：

- [1]黄龙强.人工智能时代的中小学德育挑战及其应对[J].教育科学论坛,2024(26):60-63.
- [2]涂良川.人工智能时代的唯物史观基本问题探究[J].中国社会科学,2025(2):21-40,204.
- [3]中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯文集:第5卷[M].北京:人民出版社,2009:429,683.
- [4]中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯文集:第1卷[M].北京:人民出版社,2009:501.
- [5]中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯文集:第2卷[M].北京:人民出版社,2009:53.
- [6]刘同舫.唯物史观视域下人工智能本质的确证及其意义[J].马克思主义理论学科研究,2025,11(6):35-44.
- [7]石丽,凌云志.数智时代的教师德育赋能:数据驱动、人机协同与伦理规约[J].中小学德育,2025(9):46-49.

责任编辑 徐向阳

矛盾论视域下法治副校长履职困境分析与化解机制

◎陈意军

摘要

立足唯物辩证法的矛盾论，审视中小学法治副校长履职中存在的动力、时间与能力三重困境，通过构建矛盾“辨识—转化—化解”的三维分析框架，探索资源支持、制度创新和专业共生的长效机制。借此化解履职阻滞，促进法治副校长制度从形式覆盖转向实质育人，健全法治副校长履职体系，更好地推进中小学法治教育。

关键词

法治副校长；矛盾论；学校法治教育；长效机制

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 06-0039-04

一、问题提出

立德树人作为中小学教育的根本任务，其实现机理离不开法治教育的规范引领。法治教育本质上是德育在法理维度的延伸，关系青少年法治素养与价值观念的塑造。党的二十大对全面依法治国、强化青少年法治教育作出安排，《中小学德育工作指南》把法治观念列为核心德育目标，《中小学法治副校长聘任与管理办法》促使该制度迈向规范化进程。在全面依法治国的宏大背景下，法治副校长作为政法领域和教育体系的连接桥梁，其履职的实际效果直接作用于青少年法治教育的质量、平安校园建设的成效，关联着立德树人这一根本任务的最终落实。

纵观政策导向与现实情况，法治副校长制度已成为新时代中小学法治教育的主要措施，但在实践层面，政策期望与校园落实之间存在明显差距，核心问题在于各类矛盾长期累积且未得到有效解决。矛盾论表明，矛盾为事物发展的根本动力，任何制度的推进、任何教育实践的开展，均是持续发现矛盾、分析矛盾、化解矛盾的进程。^[1]审视当下中小学法治副校长的履职实践，普遍存在不专职、不专业、不持续的“三不”状况，其本质是法治教育供给和青少年法治需求、政法履职规律与校园教育规律之间的冲突。这一矛盾于不同类型的学校里展现出差异化特点：相较于农村学校、随迁子女占比相对较高的学校，作为城市德育示范校的东莞市可园中学，其矛盾集中体现为因动力匮乏导致履职虚

陈意军，东莞市可园中学，中学高级教师。广东东莞，523000。

化、专业错位导致教育融合不畅，具体呈现为彼此交织、相互作用的三大矛盾。

其一是动力之困：法治副校长履职责任和激励保障之间的结构性错位，构成制约法治教育实际成效的主要矛盾。激励机制不健全直接影响履行职责的积极性，进而导致法治副校长不愿意主动协调时间、提高能力。多数学校未建立清晰的履职清单以及量化的考核机制，考核结果和派出单位的评优晋升、绩效奖励的关联不够紧密，并且缺少专项经费的支持，法治副校长多处于被动应对的状态，难以形成长效的育人成效。

二是时间之困：法治副校长承担的政法本职工作和校园法治教育履职之间呈现时间资源的零和博弈。法治副校长多由公检法司人员兼任，其本职任务繁重，而校园法治教育则呈现常态化、碎片化、突发性的特征，致使二者在时间上冲突加剧，造成多数法治副校长虽被聘任却未实际发挥作用、履职虚化，到校次数少、工作零散，难以实质性参与校园法治教育的核心环节。

三是能力之困：法治副校长的法律专业素养与校园法治教育教学能力之间存在显著的能级失衡。尽管法治副校长具备扎实的法律知识基础，却普遍缺少青少年教育教学、心理认知及德育等相关能力，对中小学教育规律不够熟悉，这使得法治教育和德育相分离，授课形式较为单一、内容不够生动，难以实现以法育人、以法治心的教育目的。^[2]

二、理论分析：矛盾论引入法治教育的逻辑适切性

（一）矛盾论在校园法治教育应用中的理论基石

矛盾论是唯物辩证法的主要内容，其核心要点包括矛盾普遍性和特殊性、主要矛盾和次要矛盾、矛盾同一性和斗争性、矛盾转化等，与中小学德育所秉持的立德树人、循序渐进、知行合一等核心要求高度通约，为法治副校长履职长效机制的建立提供了科学的理论支撑和方法论指引。

一是普遍性之维：履职矛盾的客观存在与共性表征。法治副校长履职过程中的“三不”矛盾，并非个别学校的偶发现象，而是中小学法治教育实践

中普遍存在的共性难题，贯穿于制度推进的整个过程。无论是城市学校抑或农村学校、品牌学校抑或普通学校，都在不同程度上存在时间冲突、能力失调、动力匮乏等问题，这是由政法体系与校园教育规律的结构性差异、法治教育专业化和德育大众化的逻辑张力所共同决定的客观存在。

二是主次性之维：履职效能的主导矛盾与协同化解。在“三不”矛盾中，动力困境属于主要矛盾，时间和能力困境则是次要矛盾。基于“主要矛盾决定事物发展方向”的原理，激励机制的系统性缺位直接抑制了履职的能动性，因此唯有处理好动力欠缺问题、健全激励保障机制，方可促使法治副校长积极协调时间矛盾、积极提高教学能力；同时，次要问题的解决也会反哺主要问题的化解。当法治副校长具备契合的教学能力，且能高效运用履职时间时，履职的成就感得以提升，进而强化工作动力，最终建立起主次矛盾协同化解的良好局面。

三是共生性之维：政法专业理性与教育人文理性的对立统一。法治副校长履行职责过程中的各类矛盾，本质上是既对立又统一的。其对立性表现为政法体系和教育体系在工作规律、专业背景方面存在差别，法治副校长着重法律专业规范，校园教育着重学生思想引导与行为养成；而其同一性表现为双方在培育青少年法治素养、落实立德树人方面的共同目标。政法体系所积累的实践经验，为学校的法治教育建立了稳固基础与有利环境。而学校法治教育的高质量推进，亦能够从源头提高青少年的法治素养，从而提升政法体系的工作成效。基于双向赋能机制，矛盾两方从对立转变为统一，进而实现法律专业与教育能力、政法资源与校园资源的深度结合，真正让法治教育深度融入校园教育各个环节。

四是转化性之维：履职困境向长效机制的辩证演进。不专职与常态化履职、不专业与精准教育、不持续与长效运行之间属于矛盾对立的两极，通过资源支撑、制度改革、能力建构等系统性措施，创造矛盾转化的现实条件，推动矛盾朝着有利于育人目标的方向演进。

（二）矛盾“辨识—转化—化解”三维分析框架
根据矛盾论的内在逻辑，契合中小学教育的核

心目标,本研究构建了矛盾辨识、转化、化解的三维分析框架,旨在为机制重构与实证分析提供系统性视角,具体的调研设计与实施路径如下。

矛盾辨识是前提。围绕校园法治教育需求展开系统性调查,问卷包含学生法治认知、教师教学要求、家长参与状况、法治副校长履职情况四个方面,总计38道题目;访谈纲要聚焦履职难题、融合困境、各方需求等主要问题,涉及3个年级60个班级,对45位教师、500名学生、50位家长、3位法治副校长进行访谈。经调研厘清三大核心矛盾,其中动力矛盾属于主要矛盾,同时辨析各矛盾的主要方面,为后续机制设计提供精准指向。

矛盾转化是核心。以解决动力矛盾为切入点,推动时间与能力矛盾的协同化解。通过制度改革保障常态化履职尽责,依靠能力培育推动法治教育和德育相融合,凭借双向赋能构建协同育人的格局,实现矛盾转化与教育质量提高的良性循环,保证各项措施符合校园场景、回应实践难题。

矛盾化解是归属。以校园法治教育实效为核心,运用定性和定量相结合的办法评估机制成效,及时洞察新矛盾、新问题,推动机制不断优化,建立“辨识—转化—化解—再辨识”的螺旋式上升进程,确保机制始终符合中小学教育高质量发展的内在要求。

三、机制建构:法治副校长履职长效机制的实践图景

(一)资源支持:以激励耦合机制破解动力之困

动力欠缺是影响履职效果的主要矛盾,根据主要矛盾决定事物发展走向的原理,通过全方位的资源支持,健全激励保障体系,调动履职的积极性,促使动力不足的被动履职转变为激励充分的主动作为,为化解时间与能力的矛盾创造前提条件。

一是资金保障是基础。学校设立法治副校长工作专门经费,明确使用领域与标准,其中培训资金占40%、教育活动资金占40%、其他资金占20%,配套建立资金使用评估体系,保证专款专用、效益最大化。同时拓展资金筹集渠道,争取教育、政法部门的专项扶持,为履行职责提供坚

实的物质支撑。

二是激励保障是关键。建立双重考核、双向激励的制度安排,将履职表现纳入法治副校长年度考核范畴,作为评优晋升的重要参考依据。对履职出色者予以表彰,同时向派出单位反馈考核结果,推动派出单位将履职成效与评优晋升、绩效奖励紧密关联,通过考核激励的双向驱动,化解履职缺位、动力不足的根本问题。

三是资源融合是支撑。联合政法、校园、社会、家庭等多元资源,与法院、检察院、社区建立合作机制,常态化举办“法院开放日”“检察官进校园”等实践活动;强化家校协作,依托家长会、法治讲座、亲子法治实践等载体推动家长关注法治教育,最终构建“政法引领、校园主导、社会参与、家庭配合”的协同育人格局,凭借资源聚合化解“单打独斗、效能羸弱”的派生矛盾。

(二)制度创新:以运行重塑机制破解时间之困

不专职与不持续矛盾的实质,是时间资源的稀缺性和校园法治教育需求的持续性之间的对立统一。根据矛盾转化原理,通过制度创新来优化时间安排、规范履职程序,创造矛盾转化的条件,推动“时间冲突、履职虚化”向“合理统筹、常态履职”演进,化解不专职、不持续的结构性病结。

建立双月会议制度。组建法治副校长工作领导小组团队,推行“每两个月召开一次专题会议”的双月会议制度,根据“议题收集—方案探讨—责任划分—效果反馈”的闭环流程,提前收集校园法治教育的显著问题(如校园欺凌处理、课程规划、学生行为纠正等),提前3个工作日发放会议资料,确保法治副校长能合理规划时间、精准参与。同时基于智慧教育平台建立线上补充体系,及时处理学生突发争执、法治教育紧急需求,凭借流程改进解决时间冲突难题。机制运行以来,法治副校长常态化介入教育工作的占比达到75%,参与班级班会、教育教研等主要工作的占比达到60%。

探索履职清单制和数字化管理。拟定《法治副校长履职清单》,明确6大类别28项具体责任,凸显教育导向,细化实施标准,明确育人目的,核心条款包括参与班级主题班会、指导班主任进行法

治教育、参与家校交流、研发法治教育课程等。将履职状况纳入派出单位和学校双重考评,明确考评指标,将考评结果与评优晋级、绩效奖赏相挂钩,建立“月度督查—季度评估—年度总结”的机制,凭借制度约束来解决“聘而未用、履职虚化”的难题,进而实现持续精准履职,推动不持续矛盾朝长效化转变。

(三) 专业共生:以能级跃升机制破解能力之困

“不专业”矛盾的实质,乃是法律专业能力和教育教学能力的不均衡。根据矛盾同一性的原理,机制重构的路径主要在于:一方面,基于法律、教育复合式培训来弥补法治副校长个体的能力短板;另一方面,通过结对共建打破法治副校长单兵作战的孤岛效应,推动两大能力及两类主体从对立失衡转变为协同统一,进而化解“专业脱轨、教育低效”的双重矛盾,真正实现“以法育人、以法治心”的教育目的。

个体修能:法律与教育的复合式培训。培训内容划分为法律专业和教育教学技能两个模块。法律板块聚焦未成年人保护、预防未成年人犯罪等相关法律法规,结合校园典型事例进行剖析;教育教学板块聚焦青少年身心发展规律、法治课程设计、心理疏导实践操作、校园纠纷化解等方面,精准对接法治副校长履职能力的不足,促进法律专业能力与教育教学能力的深度融合。同时,改革培训方式,采用理论研习、实践操作、教研探讨、实地实践等多样化模式,每年开展不少于24学时的专题培训,其中教育教学技能培训所占比例不低于50%;引入政法体系、教育领域的专家资源,充实培训内容、拓展育人眼界,全方位提高综合育人能力,推动“法律专业强、教育能力弱”的矛盾向“专业平衡、精准育人”转变。

双向赋能:法治副校长与学科教师的协同共生。基于政法系统和教育系统、法治副校长与教师之间的对立统一关联,构建法治副校长与学科教师双向赋能的机制,改变法治副校长“独角戏”的局面,促使矛盾双方由对立转变为统一,凝聚协同育人的合力。一是科学结对互助。根据专业专长和教学要求,推行一对一、一对多的结对形式,明确双

方责任——法治副校长为教师普及法律知识、提供法治教育指导;教师向法治副校长传授教学方法、分享学生管理心得、阐释校园教育规律,实现优势互补,促进政法专业资源与校园教育资源的有机融合。二是建立协同平台,确定结对共建的流程,规定结对的双方“每个月共同开展1次教研活动、每学期一同开发1个教育案例、每一学年联合举办1次法治教育活动”,将协同成果纳入考核范围。基于集体备课、联合教研、教学观摩以及案例研讨,促使双方携手共进、共同成长;进而联动学校、家庭与社区,开展沉浸式的法治实践活动,让法治教育融入学科教学、班级管理、校园活动及家校协同之中,最终实现全员育人、全程育人、全方位育人的目标,推动矛盾双方协同用力、共生共赢。

历经两年多的实践探索,法治副校长履职的长效机制运行有序,三大矛盾得到有效化解,法治教育和校园德育实现深度融合,立德树人根本任务得到切实落地,育人成效显现。班主任借助法治副校长的专业引领,得以更加科学合理地化解学生间矛盾,引导学生树立起规则意识,班级纪律得以显著优化,学生法治素养呈现整体性提升。教师法治教育能力达标比例提升到91%,学校德育的规范化程度明显提升。家长对校园法治教育的满意程度显著提高,更多家长主动参与法治教育活动,政法单位对法治副校长履职成效的评价优秀率实现100%。

审视矛盾运动的发展规律,校园法治教育治理是一项持续推进、动态优化的系统性工程。面向中小学德育高质量发展的时代诉求,须秉持矛盾论的方法论自觉作为指引,持续更新优化法治副校长履职工作方案,深度推进校园法治教育实践探索。

参考文献:

- [1]毛泽东.矛盾论[M]//毛泽东选集:第一卷.2版.北京:人民出版社,1991:299-340.
- [2]张文敬.回归真义的中小学法治教育——法治精神审视下的中小学法治教育[J].中小学德育,2017(10):4-8.

责任编辑 徐向阳

“争章”何以“致远”^①

——基于“发现”理念的小学评价改革校本实践

◎李炳祥

摘

要

新时代的教育评价改革要求从“筛选”走向“发现”，即发现每一个学生的独特价值与成长可能。面对小学评价实践中“评价功能窄化、过程信息断裂、育人价值悬置”的现实困境，以“争章创星·致远少年”五星荣誉评价体系为载体，围绕“发现”这一核心主张进行评价改革的校本探索。通过制度重构让评价为“发现”护航，技术赋能让评价为“发现”扩容，生态优化让评价为“发现”培土，将评价从终端判定的筛选工具转化为全程陪伴的成长支持系统，使评价真正成为管理育人的价值载体。

关 键 词

评价；发现；校本实践

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 06-0043-04

一、问题的提出

《深化新时代教育评价改革总体方案》明确提出“坚决改变用分数给学生贴标签的做法”，要求创新德智体美劳过程性评价方法。^[1]《义务教育质量评价指南》进一步强调“注重过程性评价”“关注学生全面发展”。^[2]但学校在长期实践中观察到，小学评价面临三重结构性困境。其一，评价目标偏移。传统评价以“扣分”“评比”“排名”为主要手段，其核心指向维持纪律与区分优劣，而非对规则意义的内化对学习本身的热爱。其二，评价对象窄化。“三好学生”“优秀班干部”等传统评选名额有限、标准单一，大量学生尤其是成绩中等、性格内向、没有特长的孩子，极少能站上领奖

台。其三，评价过程断裂。学生日常表现中的大量正面行为——一次主动帮助同学、一次勇敢的发言、一次默默捡起地面的垃圾——因依赖教师人工记录、信息量大且难以持续而湮没于日常生活中。这些本应成为育人资源的成长素材，既未进入评价视野，也未能转化为教育行动。三重困境归结为一个核心矛盾：评价本应“发现”每一个学生，却在实践中异化为“筛选”少数学生。

如何让评价从“筛选”走向“发现”？自2022年起，学校以“争章创星·致远少年”五星荣誉评价体系为载体，启动评价改革的校本探索。围绕从“筛选”走向“发现”这一核心主张，学校进一步提出三个问题：如何让评价制度为“发现”护航？如何让技术手段为“发现”扩容？如何让评价文化

李炳祥，东莞市石龙镇实验小学，中学高级教师。广东东莞，523300。

①本文系第二批广东省中小学三科统编教材“铸魂工程”专项立项课题“CSMS+知行理论赋能思政课爱国主义教学学的实践研究”（编号：GDJY-2024-A-b040）成果之一。

为“发现”培土？分别指向制度、技术与生态三个维度，构成了学校评价改革的实践框架。

二、理念重构：评价的价值转向——从“筛选”到“发现”

前文揭示的三重困境，根源在于评价的价值取向：当评价被定位为“筛选工具”，它便天然地指向区分优劣、锁定少数；当评价被定位为“发现工具”，它便天然地指向识别优势、看见“每一个”。因此，评价改革首先需要完成一次根本性的价值转向——从“筛选”走向“发现”。

所谓“发现”，是指在评价过程中主动识别每个学生的优势领域与成长可能。这一主张包含三层内涵。第一层，从“纠错”转向“看见”。传统评价的注意力集中于“谁犯了错”“谁没做好”，对正面行为却缺少关注。“发现”并不否定评价的诊断功能，而是在诊断之上增加“看见”的维度——不仅看到不足，更看到努力、进步与优势。第二层：从“筛选”转向“赋能”。“发现”追问的不是“谁更好”，而是“谁在哪个方面更好”；评价的目的不是区分优劣，而是识别优势、给予确认、引导发展。第三层，从“判定”转向“陪伴”。

“发现”不是终点式的盖章定论，而是全程式的持续关注——通过持续的观察、记录与反馈，陪伴学生认识自我、发现自我、发展自我。

以“发现”为核心重构评价理念，意味着评价在功能、对象与过程三个维度上发生根本性转变。在功能上，评价从“管理手段”回归“育人载体”——评价的终极目的不是为管理提供数据，而是为学生的成长提供方向。在对象上，评价从“少数人的竞技场”回归“每一个人的舞台”——评价应当看见每一个学生，而非只看见少数“优等生”。在过程上，评价从“终端判定”回归“全程陪伴”——评价不应只在期末画句号，而应贯穿学生成长的每一天。

“争章创星·致远少年”五星荣誉评价体系正是“发现”理念的实践载体，它被赋予了三重定位：不是筛选工具，而是“发现”的导航仪——每个孩子都可以在自己的优势领域被看见；不是管理

手段，而是“发现”的记录本——每一次加分都是一次正向行为的确认，每一次表彰都是一次价值引领的传递；不是评价终点，而是“发现”的行动起点——评价结果指向“下一步可以发现什么、发展什么”，而非“你是第几名”。

三、实践探新：基于“发现”的评价改革

基于上述思考，学校以“发现”为轴心，从制度、技术与生态三个维度协同推进，将“发现”的价值取向转化为可操作的实践路径，形成“制度护航—技术扩容—生态培土”三位一体的评价改革框架。

（一）制度重构：让评价为“发现”护航

评价制度是“发现”得以落地的核心保障。为此，学校设计了三阶递进的荣誉体系，促使评价从终端判定走向全程激励，从少数人受益走向全员覆盖。

第一阶：年级五星荣誉，让“发现”拥有月度频度。每月依据C30积分系统（一款面向中小学生的全场景智慧教育教学平台，核心理念是为教师减负、为教育教学增效）自动生成的五大模块积分（致善、致真、致强、致美、致慧），各模块班级第一名由系统自动识别，经班主任复核后获评当月“年级之星”。评选时间固定为每学期第4周、第8周、第16周、第20周，在升旗仪式上公开表彰。这一设计赋予评价以月度的“发现权”：每月都有学生站上领奖台，且获奖者不一定是“全能冠军”——可以是“致强之星”（体育突出）、“致美之星”（艺术突出）等单项之星，从而让评价得以在不同的维度上看见不同特点的孩子，建立起“努力—认可”的正向循环。

第二阶：校级五星荣誉，让评价融合数据与判断。学期末，系统根据各模块积分班级排名，自动生成每项前30名学生名单。教师在系统推荐基础上，结合对学生一学期发展的整体观察，对特殊情况（如个别学生积分略低但进步巨大）进行微调，最终确定表彰名单。这一层级赋予评价以“弹性发现”的空间：系统提供客观排名确保公平，教师进行人文判断避免“唯数据论”。二者结合，使评价

既借助数据又不囿于数据——既树立榜样，又照顾到那些“数据不漂亮但确实在努力”的孩子。适度筛选与弹性调节的平衡，正是“发现型评价”制度设计的精髓。

第三阶：致远少年，让评价走向综合“发现”。作为最高荣誉，候选人需同时满足四项条件：学年总积分班级前三名（机器筛选）、各科成绩均达A级（教务系统数据）、班级民主测评获超三分之二同学赞同（学生投票）、通过校级答辩（教师评审团评议）。四个环节中，系统负责数据筛选和客观条件审核，教师负责价值判断和综合评议。尤其是校级答辩环节，候选人需陈述自己的成长故事、回答评审提问，引导学生全面发展且学会自我表达与反思。“致远少年”不是单纯的“积分冠军”，而是德智体美劳全面发展且能够清晰认识自我、表达自我的学生典范——这正是评价走向综合“发现”的表征。

三阶递进的制度设计，实质上是为“发现”构建了一套完整的制度保障：月度评价赋予“发现”的频度，校级评价赋予“发现”的弹性，学年评价赋予“发现”的深度。如此，评价不再依赖教师个体的偶然关注，而是通过制度保障而成为常态。

（二）技术赋能：让评价为“发现”扩容

评价要实现“发现”的功能，首先需要足够丰富、及时的过程性数据支撑。传统评价中，教师并非不愿“发现”，而是“发现”的成本太高——信息量大、记录繁琐、难以持续。用技术手段为评价减负扩容，使“发现”从偶然走向系统、从局部走向全域。

智能采集：降低“发现”的信息成本。学校引进C30积分系统，通过一个平台覆盖学生管理、家校共育、行为评价等，实现数据采集的智能化。目前全校学生评价数据中约七成实现了自动采集。教师可通过手机端、PC端随时录入观察到的学生表现：体育课上学生完成一次高质量的运动展示，教师手机扫码即可加分；美术课上学生完成一幅创意作品，教师拍照上传并附简短评语。“随手记”的教育意义在于：每一次记录都是一次“发现”的存证。教师不再需要专门“做评价”，而是在日常教

学中“顺便记录”，那些原本容易被忽略的正面行为被留存、被看见——评价的触角由此延伸到了教育教学的每一个角落。

可视呈现：拓展“发现”的认知维度。系统采集的数据自动转化为可视化的学生画像。一是五星雷达图。学期末每位学生都会收到一份“五星成长报告”，核心是一张五星雷达图，直观呈现德智体美劳五个维度的均衡发展情况，红色区域代表优势领域，蓝色区域提示待加强之处——评价者一眼便可把握学生的成长全貌，而不再依赖碎片化的印象。二是趋势曲线图。系统自动生成各维度积分的变化曲线，展示学生一学期以来的发展轨迹，为教师识别学生的进步与波动、及时调整教育策略提供数据参考。

即时反馈：放大“发现”的教育效应。技术赋能使“发现”的结果能够即时转化为育人行动：即时反馈激励日常进步——当学生在课堂上获得一次加分，系统即时推送消息给家长。一位家长说：

“以前只有期末才知道孩子表现怎么样，现在每天都能看到进步。”定期报告引导自我认知——每月“年级之星”评选后，系统生成班级层面的数据分析报告，教师利用班会课组织学生讨论，开展基于数据的同伴学习。深度对话促进成长反思——学年末的“致远少年”答辩环节，候选人基于自己的成长报告陈述成长故事，评审提问围绕报告展开，引导学生深度反思自己一年来的成长主线、优势和努力方向。

技术赋能的核心理念在于，技术不是替代教师的教育判断，而是为评价提供更丰富的数据支撑与更高效的操作工具。人机协同使得评价的过程既有温度又有精度，“发现”由此从“凭印象”走向“凭证据”。

（三）生态优化：让评价为“发现”培土

评价改革不能止于制度与技术的更新，更需要在学校内部各主体及家校之间形成认同“发现”、践行“发现”的良好生态。经过三年多的探索实践，“发现”理念已在学生、教师、家庭三个层面生根发芽，验证了评价改革的实践成效。

学生层面：更多孩子被“发现”。数据显示，

2025—2026学年，全校学生体质健康优良率从改革前的45.6%提升至99.3%，参与学校各类课程社团的学生人数增长73%，校级以上艺术竞赛获奖数量同比增长82%。以五年级学生小豪为例：他学习成绩中等，但热爱劳动，每天早到校整理班级图书角、主动帮助同学打扫卫生。在C30系统中，他的“致强之星”积分持续增长，学期末五星雷达图呈现独特形状——致强之星突出、其他维度均衡发展。班主任在评语中肯定了他的劳动品质，这让他第一次在评价中找到了自信，他说：“原来我也可以拿奖。”再如四年级学生小琪，她在艺术方面有浓厚兴趣但学业成绩并不突出，在“致美之星”激励下积极参与剪纸社团、作品多次在校内展出，学期末获评“校级致美之星”。她的妈妈说：“孩子以前总觉得自己不如别人，现在终于找到了自己的舞台。”两个案例的共同点在于：两个孩子都不是传统意义上的“优等生”，但新的评价体系看见了他们的优势、认可了他们的价值。

教师层面：从“评判者”走向“发现者”。评价改革推动着教师评价行为的深层转变。过去教师是分数的“评判者”，如今逐步成为成长的“发现者”。一位体育教师在工作交流中说：“以前我只看学生跑得快不快、跳得远不远，现在我学会了观察——那个摔倒后坚持爬起来的孩子，那个为同学们加油最响亮的孩子，他们同样值得被看见。”一位班主任在经验分享中说：“以前我每天进教室第一件事是查谁没交作业、谁在追赶打闹。现在我每天会刻意去发现——今天谁帮助了同学？谁有了进步？我的工作重心从发现‘错’变成发现‘善’。”教师评价行为的转变，是评价改革最深刻的成效。

家校层面：家长成为“发现”的协同力量。C30系统的家长端使家长能够实时了解孩子的成长动态。一位家长表示：“以前只有期中、期末才知道孩子在学校表现怎么样，现在每天都能看到孩子的进步，我也知道该在哪些方面配合学校和老师了。”数据显示，家长对学校教育的满意度从改革前的82%上升至98.5%，家长志愿者人数增长42%，家长“魔法课堂”参与率提高56%。更重要

的是，家长对“好孩子”的定义也在发生变化。一位家长在家长会上分享说：“以前我只盯着孩子的考试成绩，现在我也会关注他今天有没有帮助同学、有没有坚持锻炼。学校评价什么，我们家长就会关注什么。”当家长从“唯分数论者”转变为“发现”的协同力量，评价改革的生态便真正形成了闭环。

三个层面的变化相互关联、彼此促进：制度为“发现”护航，技术为“发现”扩容，生态为“发现”培土。三者合力，使“发现”从理念走向实践，从个体行为走向集体文化，从课堂场景走向全域育人。

实践表明，评价改革不是简单地换一套评价工具，而是重新确立评价的价值取向。^[3]当评价回归“发现”的本真功能，管理便自然地成为育人的载体，因为“发现”本身就是最有力的教育行为。

“争章”只是手段，“致远”才是目标；“争章”的真正意义不在于章本身，而在于让每一次争章的过程都成为一次“发现”的旅程。面向未来，学校将继续深化探索，进一步完善人机协同机制，努力让评价真正看见每一个孩子，让每一个孩子都能在属于自己的领域闪闪发光。

参考文献：

- [1]中华人民共和国教育部.教育部关于印发《中小学德育工作指南》的通知[EB/OL].(2017-08-17)[2026-06-10].www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3325/201709/t20170904_313128.html.
- [2]教育部等六部门.关于印发《义务教育质量评价指南》的通知[A/OL].(2021-03-18)[2026-06-10].www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/202103/t20210317_520238.html.
- [3]凌云志,张佳艺.数据驱动的师德动态评价:理论框架与场景应用[J].中小学德育,2026(4): 50-53.

责任编辑 徐向阳

从“好家风故事”到“新家国叙事”：家国情怀培育的校本探索^①

◎朱燕芬 徐 菊

摘 要

以“从‘好家风故事’到‘新家国叙事’”为线索，聚焦家国情怀的培育实践，回应个体生命与宏大叙事之间的张力，探索将家庭私域的情感记忆，创造性地转生命为可操作的公共育人资源。通过引导学生探寻家庭记忆、讲述好家风故事、模拟家国情境，在具身实践中理解家与国的同构关系，从“听到”到“讲出”，从“理解”到“认同”，最终实现向自觉“行动”的转化，体认“时代新人”的身份与责任。

关 键 词

好家风故事；新家国叙事；当代少年；家国情怀

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 06-0047-03

习近平总书记在全国教育大会上指出：“家庭是人生的第一所学校，家长是孩子的第一任老师，要给孩子讲好‘人生第一课’，帮助扣好人生第一粒扣子。”^[1]“第一粒扣子”扣住的，正是个人品德与国家认同的基石。培育深沉而自觉的家国情怀，是从人生起点出发，赋予青少年教育的核心命题。但在实践中，家国情怀教育通常面临“宏大叙事”与“个体生命”之间的疏离，如何将抽象的理念转化为学生内心可感、可亲、可循的价值认同与行动自觉，成为亟待破解的难题。为此，学校着力挖掘根植中华文明深处、作为“人生第一所学校”的家庭所承载的“好家风故事”，将这一弥足珍贵的微观叙事与情感种子，创造性转化为引领新时代少年精神成长的“新家国叙事”。借此，引导学生在新时代语境下，理解家与国的同构关系，将家风

中的诚信、责任、勤勉等朴素伦理与对国家、民族、时代的大责任相连接，从“家庭一员”到“国家一员”，不断体认“时代新人”的身份与责任。

一、依托家风故事载体衔接家国意义

家庭记忆是在个体化社会中呼唤情感、拉近人与人之间距离的一条具体实在的策略方向。^[2]而好家风故事正是这种家庭记忆中最生动、最富教育意义的核心部分，是有效贯通家庭教育底色与国家育人目标，培育学生深沉、理性且充满生命温度的家国情怀不可或缺的环节。为此，学校将“好家风故事”视为唤醒新时代学生家国认同的重要载体，探索依托这一文化介质，赋能“家”与“国”的意义衔接，促进学生实现从“小我”至“大我”的成长进阶。

朱燕芬，常州市武进区湖塘桥第二实验小学，正高级教师；徐菊，常州市武进区湖塘桥第二实验小学，正高级教师。江苏常州，213161。

①本文系全国教育科学“十四五”规划2022年度教育部重点课题“指向家校社协同育人的小学社群生活实践研究”（编号：DHA220514）成果之一。

其一，熔铸意义衔接的文化基因。在理论层面，好家风故事是“家”与“国”的最好黏合剂，蕴藏着家国情怀的文化基因。“家是最小国，国是千万家”，好家风故事中所蕴含的中华传统伦理规范，包括忠诚爱国、仁爱有礼、孝顺勤俭、诚信友善等，不仅体现了家庭私德的基本要素，更是社会公德与国家核心价值观相结合的缩影。深入挖掘、诠释、传播好家风故事，本身就是引导学生从家庭责任到国家担当，不断发现意义的过程。实践中，通过教学实现价值逻辑自然延展的过程，将“私德”转化扩展为“公德”，用微观的“家训”叙事熔铸“爱国”的文化基因。

其二，回应意义衔接的时代命题。当前，全球一体化与人工智能化浪潮伴随着多元价值的引领，无形中弱化了基于地域特征、本土文化的集体记忆，冲击着家国情怀深层情感的稳定性。新时代的叙事视角更加强调整合性，追求个人、集体、国家同频共振、同向同行，这要求我们必须要在宏大壮阔的国家话语体系与个体生命的成长体验之间，找到家庭、家族、国家之间的内在联系，从而探索实实在在的培育策略。而好家风故事源自鲜活的家庭生活，具有朴实的情境性、代际互传的连续性等特征，从而为家国情怀的培育提供了稳固的路径支持。教学可以将奋斗、创新、奉献等时代精神，转化为家族成员迎难而上、奋力拼搏的生动事迹。如此，将高远的“中国梦”嵌入生命成长的“个人梦”，维系并活化“家国一体”的精神基因。

其三，创新意义衔接的实践路径。在实践层面，聆听、讲述与主动重构家风故事的过程，本身就是深耕本土、面向世界，讲好中国故事的意义建构。学生通过探索与阐释，在家族叙事的脉络中逐渐明晰“我是谁”，从而在国家、时代的宏大发展框架下，更能定位“我的家从何而来、向何处去”，自然而然地将对家庭的责任、社会的担当，逐步升华为对国家的使命感、荣誉感、自豪感。如此，将抽象的家国情怀转化为生活化、情境化、行动化的叙事过程，促进价值观教育真正“入眼、入耳、入心、入行”。

二、以家风叙事传递建构集体记忆

集体记忆是民族精神的“基因库”，也是家国认同得以维系与传承的深层文化基础。新时代背景下，如何构建既凝聚历史共识、又焕发当代活力的集体记忆，是培育学生家国情怀必须回答的认知命题。“好家风故事”作为一种弥散于民间、承载着最本真、最鲜活生命体验的叙事资源，正以独特的情感温度与伦理深度，通过故事讲述、家规实践等方式代际传递，成为建构新时代集体记忆不可或缺的叙事载体与建构动力。

其一，为集体记忆的内容生成提供具象的情感细胞。集体记忆的鲜活与饱满，依赖于无数细微而具体的“情感细胞”。好家风故事能将宏大抽象的国家史与民族史，转化为一个个家庭中真实的人物、确凿的事件与可感的情感。这些故事把波澜壮阔的历史进程，编织成可亲可触的家史、家训与家风，使“国”的宏大叙事不再遥远，而是与“家”的命运血脉交织的生命历程。这种具体化的叙事转换，让集体记忆获得坚实的细节支撑与深厚的情感质地。

其二，为集体记忆的代际传承提供稳定的叙事载体。好家风故事的本质是一种稳定的叙事载体，其核心功能在于抵御代际传递中被稀释、碎片化的风险。在信息爆炸、代际更迭加速的当下，好家风故事通过代际口传、家庭仪式与实物承载，构建了一条具有韧性且情境化的传承通道。它将坚韧、诚信、友好、勤俭等国家精神与核心价值观，具象化为家族先辈的生动形象与事迹，从而使抽象的国家精神得以在家庭场域中实现“人格化”传承，在代际间实现价值认同与精神谱系的稳固延续。

其三，为集体记忆的当代活化提供开放的参与机制。集体记忆的延续并非简单的代际传递，更依赖于当代人尤其是青少年的主动建构与情感投入。好家风故事为此提供了一种开放的参与机制，引导学生成为“探寻者”“讲述者”甚至“创作者”。在此过程中，学生不仅继承家庭往事，更通过将个人家族史主动置于国家发展的长河之中，完成从“我家故事”到“国家故事”的意义联结与叙事重构。借此，让集体记忆在每一代人的参与中被重新

激活、诠释与内化，真正实现记忆的当代生命力与认同的深层构建。

三、以家风多元实践赋能道德转化

家国情怀培育最终要落实在学生自觉、稳定且向善的道德行动之中。学校立足国家课程实施、日常活动实践等开展家风故事讲述，引领学生将心中萌发的家国认同，转化为日常生活中的道德实践与长远的人生志向，从而从“认同”走向“行动”，实现道德行动的转化。

其一，课堂教学的叙事渗透与价值塑造。各学科课堂教学是培育家国情怀、转化家风叙事的主阵地与主渠道，学校鼓励教师系统梳理、开发课程与教材中所蕴含的“好家风”元素，将其融入日常教学中，实现叙事渗透与价值塑造。例如，语文课上，师生一起品读《慈母情深》《吃水不忘挖井人》等经典作品，感悟“孝亲”“感恩”的深沉力量，并引导学生撰写“我的家风故事”，实现从共情到表达的升华。数学课则开展统计与家谱项目式学习，让学生通过数据梳理家族迁移、职业变迁，感知个人命运与时代发展的同频共振。英语课堂则通过对比中西家庭文化，以跨文化视野深化学生对“仁爱”“孝道”等中华传统伦理的认同与自信。道德与法治课程立足“诚信”“友善”“责任”家风故事，通过“家庭公约”与“社会公德”的价值辨析与行为反思，让学生体悟“家规是微小的法，法治是放大的家风”。科学课则带领学生发现家长“候鸟式养老”困境：他们既要适应城市生活，又因子女工作忙碌缺乏陪伴。学生以“问题解决”为导向，调研老人需求、设计“社区一家庭”联动方案，整合社区老年活动中心、家庭志愿者等资源，最终形成12份“有爱候鸟计划”，其中3份被社区采纳实施。

立足日常教学，学校同步开发了“好家风叙事学习任务单”“好家风价值辨析情境卡”等工具，引导学生在探究与讨论中，不仅“知道”故事，更“理解”其背后的文化逻辑与时代价值。通过一系列课程化、常态化的教学设计，让好家风故事的讲述，成为学生可学、可思的精神资源，奠定从价值

认知到行为认同的学科根基。

其二，综合实践的行动体验与精神内化。学校围绕“亲家固本·知乡生根·爱国铸魂”三大主题，构建了以综合实践活动为核心的多载体、序列化践行体系，引导学生在真实情境中体验、在亲身参与中内化。

具体而言，低年级侧重家庭场域的具身化体验。一年级开展“今天我当家”活动，引导学生通过实际承担家务，理解“责任”与“关爱”；二年级则通过“我家的老照片”“长辈的童年”等主题，在隔代互学与亲子共话中，感悟勤俭、诚信等家风在岁月中的传承。中年级引领学生参与社区活动、探究地方文化。如三年级“中国，你有个孩子叫常州”项目，从学生感兴趣的事件出发，引导其了解大街小巷的由来、寻访常州非遗，传播美食文化等，对比家乡以前和现在的风貌，从而理解家风与地域文化、城市精神的共生关系，激发学生为家乡做力所能及的事。四年级“常州院士大家谈”则通过调研本土杰出人物的成长史，从中懂得家乡先辈“读书报国”“严谨求实”“追求卓越”的代代家风中，呈现着一种朴素的情结，展示着个人与集体、与国家、与民族的关系，坚定社会主义核心价值观。高年级拓展至社会实践、民族团结的实践层次。高年级开展“社区劳模节”“隔空石榴籽远程联欢会”等活动，通过随访劳模，切身感知“敬业”“奉献”精神；学校与边疆地区结对学校手拉手，让学生在共赞家乡美景、共叙家乡风俗、共演家风故事、共制家乡美食的互动中心连心，深入理解“团结”“友善”等理念。

活动实施强调家校社协同开展，学生不仅与父母共学、互学，更走进社区采访、撰写调研报告、召开协商座谈会；不仅聆听劳模、企业家的创业讲座，还“到爸爸的工厂去劳动”，在与工人一起劳动、交流中领悟“中国工匠精神”，从而深度参与各种社会活动。学校还定期邀请家长、社区代表、社会人士走进校园举办公益微讲座、智慧微课堂、梦想小讲座，使“好家风”的叙事主体延伸至更广的层面，形成开放共育的生态，服务每一名学生的未来生活。

（下转第19页）

“上善讲坛”：地域文化赋能校本德育的创新实践^①

◎林传生 曾琼

摘要

破解学校德育资源碎片化与文化遗产形式化的双重困境，需要在精神根基、制度支撑与实践载体之间建构有机的协同关系。丰顺县东留中学以潮客文化为精神内核、以教联体为制度框架、以“上善讲坛”为实践载体，探索出“文化赋魂—机制聚力—载体化行”三位一体校本德育范式。研究在梳理三者从价值供给、制度保障到实践转化的递进逻辑基础上，构建了“资源整合—课程转化—主体联动—模式创新”四维协同路径，为地域文化赋能校本德育提供可参照的实践范式。

关键词

上善讲坛；潮客文化；教联体；协同育人；校本德育

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 06-0050-04

新时代健全家校社协同育人机制战略部署下，如何将地域文化资源转化为德育的“养料”，成为摆脱学校德育实效性困境的关键议题。当前中小学德育普遍面临三重结构性矛盾：文化资源碎片化——非遗传承人散落乡野、宗祠族谱尘封民间，学校缺乏系统整合的渠道与能力；育人场域封闭化——德育活动囿于校园围墙之内，与社区生活、家庭场域相割裂；实践路径单一化——以说教为主的知识灌输难以触及学生的情感体验与行为养成。^[1]丰顺县地处粤东潮客文化交融地带，东留中学所根植的这一地域传统中蕴含着开拓敢为、重信守诺、坚韧崇文、孝悌敦睦的精神特质。然而在固有的德育实践中，这些文化基因并未得到系统

激活——学校德育与地域文化呈现出“两张皮”的疏离状态，文化传承停留于符号化展示，协同育人停留在口头倡议上。基于此，东留中学以教联体改革为契机，创新构建“上善讲坛”德育载体，探索“文化赋魂、机制聚力、载体化行”三位一体校本德育模式，期待能为地域文化赋能校本德育提供可参照的实践范式。

一、协同逻辑：文化赋魂、机制聚力、载体化行的三维建构

（一）文化赋魂：潮客文化的德育价值图谱

潮客文化是“上善讲坛”的精神根基，其德育功能并非外部赋予，而是从文化基因内部生长出来

林传生，丰顺县东留中学，正高级教师；曾琼，丰顺县东留中学，一级教师。广东梅州，514361。

①本文系广东省中小学“百千万人才培养工程”专项科研项目“基于潮客文化的德育校本课程构建研究——以丰顺县东留中学为例”（编号：BQW2024XZC022）成果之一。

的。经过系统梳理，潮客文化可凝练为四大精神内核：开拓敢为、重信守诺、坚韧崇文、孝悌敦睦。这四重内核向外辐射为七个德育价值维度（见表1），与社会主义核心价值观及学生发展核心素养形成深层共振。

表1 潮客文化德育价值维度与目标映射

文化特质	价值内涵	目标映射（核心价值观/核心素养）
刻苦坚韧	砥砺意志品格，培养面对困难的耐挫力与持久力	敬业 / 健康生活
开拓创新	激发进取动能，涵养敢为人先的探索精神	敬业 / 实践创新
崇文重教	奠基向学之本，塑造尊重知识、崇尚学习的价值取向	敬业 / 学会学习
孝亲敬祖	涵养伦理责任，建立代际情感纽带与道德义务感	友善 / 责任担当
诚信守约	塑造公民人格，内化守信重诺的社会交往准则	诚信 / 责任担当
团结互助	培育协作精神，形成共同体意识与合作能力	友善 / 社会责任
开放包容	启迪共生智慧，培养多元文化理解与共处的能力	友善 / 国际理解

上述文化精神的德育价值并非抽象的理念宣示，而是深嵌于丰顺地域的具体文化载体之中：朱氏宗祠的家训传习承载着孝悌伦理，埔寨火龙的非遗技艺凝结着坚韧品格，侨批档案的诚信故事确证着重信守诺的商业传统，志扬纪念碑的红色记忆激发着家国情怀。这些具象化的文化场域为后续的讲坛实践提供了不可替代的在地教育资源。面对全球化语境下青少年文化认同弱化的现实，活化潮客文化具有双重时代意义：一方面，通过宗祠家风体悟、非遗技艺传习、乡土古村探访、红色基因传承等路径，在熟悉的日常生活场域中唤醒学生的文化自觉；另一方面，将文化自信转化为健全人格养成的内在动力，实现传统伦理精神与立德树人时代命题的创造性对接。概言之，潮客文化的角色是“赋魂”——为整个校本德育体系注入不可替代的精神内核与价值方向。

（二）机制聚力：教联体协同育人的制度逻辑

潮客文化解决了“用什么育人”的问题，教联体则回应了“谁来育人、如何协同”的制度难题。教联体作为家校社协同育人的制度化安排，其核心要义在于构建多元主体参与的治理网络，打破学校作为“教育孤岛”的困局。^[2]在上善讲坛的育人实践中，教联体承担着三重制度功能：其一，资

源汇聚功能——将散落于民间的文化资源（非遗传承人、宗祠场馆、乡贤智识、家谱族史）通过制度化渠道纳入教育资源库，实现从“私有记忆”到“公共课程”的转化；其二，权责分配功能——通过《东留中学教联体协同育人章程》明确学校（统筹策划与教育转化）、社区（场地支持与民众发动）、文化和旅游部门（专业力量输送与场馆开放）、家庭（伦理实践与故事分享）四方主体的角色边界与协作规则；其三，运行保障功能——以联席会议机制、动态资源库管理和定期复盘评估，确保协同不是一次性的活动拼凑，而是可持续的制度化运作。

教联体的建构必然植根文化育人的内在规律：潮客精神的活态传承需要多方资源支持（乡贤智库、古建场馆）和多维场域支撑（家庭、社区、学校），任何单一主体都无法独立完成这一系统工程。只有通过制度化的协作，才能实现三个关键转变：资源形态上，从点状散乱走向网络整合（创建乡贤导师库）；主体关系上，从分割独立走向联合互动（家校共议家风课程设计）；场域属性上，从孤岛封闭走向渗透融合（宗祠转化为德育教室）。如此，教联体成为激活地域文化德育价值的关键制度杠杆——这正是“聚力”的深层意涵。

（三）载体化行：上善讲坛的定位与运行机理

“上善讲坛”是潮客文化精神经由教联体制度整合后落地为德育实践的终端载体。其命名取意“上善若水”，既暗合潮客文化中“善”的伦理核心，也彰显讲坛以文化浸润而非强行灌输的育人哲学。作为载体，讲坛承担着三重功能：价值引导（通过主题讲座阐发文化精神）、文化濡染（在沉浸式场域中唤醒文化认同）、实践内化（借助动手体验将认知转化为行为）。这并非传统“你讲我听”的单向灌输，而是依托教联体整合的专家、场馆、活动三类资源链，构建“讲（文化阐释）—展（技艺展示）—做（实践体验）—议（价值辨析）”四环相扣的育人链条：以讲座奠定认知基础，以展演深化感性体验，以工坊实现身体参与，以社区践行检验行为转化，使静态的文化符号转变为学生可触摸、可感知、可践行的精神成长营养。

上述三个概念并非简单的并列关系，而是构成了一个具有内在递进逻辑的闭环系统：潮客文化提供德育实践的精神内核与价值方向——孝悌敦睦的伦理观是讲坛所有活动的价值原点；教联体机制将散布民间的文化资源（宗祠、工坊、乡贤）进行系统整合与制度化配置，形成协同运行的组织保障；讲坛载体则通过主题化活动设计（家风对话、乡土寻根、非遗工坊）将文化精神与制度资源转化为学生可参与的德育过程。三者之间还存在反向的反馈增强关系：讲坛实践所暴露的资源缺口倒逼教联体优化整合策略，教联体运行中发现的机制短板推动学校重新审视文化转化的制度条件。正是这一逻辑闭环，解决了德育与文化遗产“两张皮”的结构性难题，为校本德育新生态的创生奠定了理论基础。

二、实践路径：讲坛育人的协同探索

（一）资源整合：多元主体共建平台

破解文化育人资源孤岛，是“上善讲坛”落地的首要前提。东留中学以教联体为依托，联合社区组织、文化站、乡贤会，对丰顺县域内的潮客文化资源展开系统普查，绘制涵盖六大类别的在地文化资源图谱：非遗技艺传承人（如埔寨火龙传承人）、乡贤智识人士（深谙地方历史的老人）、家族记忆载体（家谱族史、侨批档案）、仪式性场馆（朱氏宗祠、古建群落）、红色文化遗产（志扬纪念碑等革命遗址）、口传文化（民谚故事、节庆习俗）。这种资源普查超越了一般意义上的“找资源”，其实质是多元主体共同参与的知识挖掘过程——社区提供线索，文化和旅游部门提供考证，乡贤贡献记忆，学校负责教育转化框架的设计。

在资源普查基础上，各方通过教联体联席会议机制签订合作协议，形成共建共享、责任明确的资源整合规则：学校承担组织协调与教育转化的核心功能，社区保障场地支持与民众发动，文化和旅游部门开放场馆并委派专家，家长与乡贤贡献亲历故事、家训资料与实践指导。每类资源的供给方式、使用权限和更新责任均在协议中明确约定，并据此建立动态管理的潮客文化德育资源库。在平台载体层面，以虚实相生的“上善讲坛”为枢纽：线下依

托社区礼堂、文化展厅、非遗工坊等打造“移动讲坛”，形成沉浸式育人场域；线上整合数字资源库（影像资料、口述史、电子家谱）、直播互动平台与预约系统，突破时空限制。该平台不是一成不变的静态容器，而是由教联体各主体持续投入资源、共同维护生长的文化育人生态库。

（二）内容转化：文化特质课程化

潮客文化精神从民间知识到学校课程的转化，需要经过系统的教育设计。“上善讲坛”以对文化特质的精准分析为起点，将刻苦坚韧、开拓创新、崇文重教、孝悌仁爱、诚信守约、团结共济、包容共生七项精神内核，一一对接社会主义核心价值观与学生发展核心素养，形成目标明确的课程转化矩阵。在此基础上，构建主题化、序列化、体验化的讲坛课程模块（见表2），每个模块由“讲（专家阐释文化内涵）、展（文物或技艺现场展示）、做（学生动手实践体验）、议（价值辨析与反思讨论）”四个环节组成，从而形成从认知到践行的完整脉络。

表2 上善讲坛课程模块设计

课程模块	文化根脉	核心活动设计	对接素养目标
家风共话	孝悌敦睦 崇文重教	朱氏宗祠“家训诵读”、代际对话（长辈口述家族史）、家训誊写与手抄本制作	责任担当（家庭伦理）、人文底蕴
匠心非遗坊	刻苦坚韧 开拓创新	埔寨火龙破竹捻纸体验、潮汕大锣鼓传习与创意演奏、非遗传承人现场指导	实践创新、劳动意识
诚信驿站	诚信守约	无人监督校园“诚信商铺”运营、侨批“一诺千金”故事研读、诚信契约签订仪式	诚信品格、社会责任
孝亲日	孝亲敬祖	代际对话、家训誊写、“为长辈做一件事”实践任务、孝亲故事分享会	责任担当、健康生活
乡土寻根	开放包容 团结互助	留隍古村落探访、社区口述史采集、乡土手绘地图创作、红色遗址研学	国家认同、人文底蕴

这一设计的核心原则是“知行互嵌”：讲坛不是静态的知识容器，而是潮客精神的活态传承场。学生在“匠心非遗坊”中通过破竹捻纸的身体体验将“刻苦坚韧”转化为身体记忆，在“诚信驿站”的无人运营场景中唤醒侨商“一诺千金”的伦理基因，在“孝亲日”的代际对话与家训誊写中引发“孝悌仁爱”的情感共鸣。文化知识经由身体参与和情感投入，便能真正内化为学生的道德素养。

（三）主体联动：协同运行机制化

“上善讲坛”的高效运转，有赖于教联体框架下权责分明、流程规范、动态反馈的运作机制。策划环节，由学校德育处牵头，定期召开“教联体育人联席会”，社区代表、文化馆负责人、骨干教师、家委会核心成员及学生代表共同参与，依据资源库储备和阶段性德育目标商定季度主题（如“诚信季”“家风月”），共同拟订活动方案，形成任务书与时间表，非遗传承人、乡贤等作为特聘德育导师参与课程设计。实施环节，角色分工明确且互嵌：学校教师负责活动组织、班级协调、学科融合渗透；社区与文化和旅游部门保障场地、设备、布展及在地居民的动员；特聘导师承担主讲或技艺指导；家长志愿者承担秩序维护、实践指导与家庭故事分享；学生自管会参与活动主持、礼仪服务、活动记录与成果展示。评价与优化环节，建立多维反馈机制：活动结束后及时搜集学生感悟、家长观察、导师建议与社区评价，联席会每季度需要对成果与问题进行复盘，并据此动态调整资源库与协作细则。各方权责写入《教联体协同育人章程》，使协作超越临时拼凑局限，成为可持续、可迭代的治理共同体实践。

（四）范式创新：讲坛育人生态化

“上善讲坛”的深层创新在于超越了讲座式单向传递的传统范式，形成了以文化浸润为根基、以多元协作为脉络、以主体共生为旨归的校本德育新生态。其创新性集中体现为三重模式：其一，枢纽—辐射场域联结模式——以讲坛为轴心，将校园课堂、社区文化空间（祠堂、非遗工坊、古村落、革命纪念碑）、家庭生活场域和网络平台无缝连接，如以“家风润心田”活动为例，讲坛提出问题→学生回家与长辈对话→查阅族谱→回社区与老人交谈→课堂分享反思，形成“讲坛启发—家庭落实—社区验证—课堂升华”的完整育人链条，将零散的活动提升为全域性的生活化教育场。其二，“知行创演”多维互动模式——突破“听讲”为主要的传统形式，建构“知（文化认知）—行（实践体验）—创（成果转化）—演（价值传播）”四阶育人链条：以“匠心非遗坊”为例，学生先聆听传承

人讲解潮汕大锣鼓的文化内涵（知），再进行打击乐表演练习（行），随后设计创意锣鼓作品表达个人理解（创），最终在校庆展演中向全校师生诠释技艺背后的文化精神（演），学生由此完成从文化接受者到主动建构者与传播者的角色跃迁。其三，资源—主体—效能动态共生模式——讲坛吸引的教联体资源持续流入（新乡贤加入、家训数字化），主体角色深度互动（家长由听众变为家风讲述者，学生从参与者转为活动策划助理），育人效能反向滋养生态（学生诚信行为改善促使社区商户设立“诚信少年”优惠），资源、主体、效能三者形成自我滋养、协同进化的循环，揭示了“上善讲坛”作为活态文化育人生命体的本质特征。

东留中学“上善讲坛”的探索表明，地域文化赋能校本德育的关键不在于文化资源的丰富程度本身，而在于是否建构起将文化精神转化为教育实践的完整制度链条——潮客文化为德育提供不可替代的价值根基，教联体为文化资源的整合与配置提供制度保障，上善讲坛则将二者凝结为可操作的育人过程，三者的无缝衔接，成为化解德育与文化遗产“两张皮”难题的有效方案。

参考文献：

- [1]李瑞.农村中学德育教育困境及应对策略研究[J].课程教育研究,2020(8):6.
- [2]陈永堂,刘飞.家校社协同育人“教联体”建设的四维向度[J].教育科学研究,2025(2):12-18.

责任编辑 徐向阳

教联体视域下小学“全时空”德育体系的构建与实践

◎许建芳

摘要

教联体作为一种全新的家校社协同育人模式，为小学德育提供了新思路，但在具体实践中存在责任边界模糊、资源割裂、协同流于形式等问题。要破解难题，学校需要主动建立四维协同的“双循环”机制与联席沟通制度，形成目标同向、资源同聚、行动同步的德育共同体；积极整合师资、场地、课程三类德育资源，打破时空限制，深度融合“全时空”德育资源；激活“线上+线下”并行的“双轨”评价平台，使小学德育的反馈系统从“单一单向”走向“多元多向”，发挥“全时空”德育评价体系的引擎作用。

关键词

教联体；小学德育；“全时空”德育；家校社协同

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 06-0054-04

德育是家庭、社会、政府与学校协同推进的共同事业。2023年，教育部等十三部门联合印发《关于健全学校家庭社会协同育人机制的意见》，明确提出构建“教联体”协同格局，为打破育人壁垒提供了政策支撑。^[1]然而，实践中，各方之间仍存在责任边界模糊、资源割裂、协同流于形式等问题，导致德育难以突破校园围墙，学校和家庭、社会难以形成有效德育合力。

基于此，本文提出“全时空”德育的实践构想，旨在将德育从课内向课外、从校内向校外全域延展，构建时时、处处、人人皆育人的立体化德育生态。通过探索教联体机制如何撬动家庭、社会、政府资源深度融入德育全过程，试图破解协同育人“落地难”的症结，以期小学德育从“单一主

体、有限时空”走向“多元共治、全时空覆盖”提供可资借鉴的实践路径。

一、“双循环”+联席沟通：“全时空”协同机制的生态构建

教联体视域下的“全时空”德育，尝试破解学校德育单兵作战的困局，构建学校、家庭、社会、政府四维主体协同共育的教育生态（如图1）。学校处于枢纽位置，发挥主导和联结作用，政府、社会、家庭构成稳定的外部支撑结构。四者之间通过多元互动，形成资源互通、责任共担、价值共融的全时空协同机制。

在这一架构中，学校与家庭、社会、政府之间构成的“内循环”体现了学校主导下的各方直接协

许建芳，衢州市柯城区大成小学，高级教师。浙江衢州，324000。

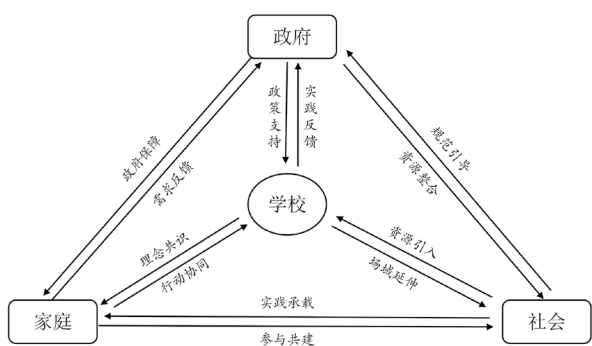


图1 教联体视域下“全时空”德育四维协同机制示意图

同；家庭、社会、政府构成的“外循环”则揭示了多元主体之间的横向互动与相互支撑。内外双循环相互交织，共同构成“全时空”德育的协同生态。

学校在四维协同机制中居于中心位置，意在强调发挥主导、枢纽、赋能三重作用。主导作用体现在育人目标的统筹上。学校依据《家校社协同育人“教联体”工作方案》与小学生身心发展实际，制定“全时空”德育总体方案，明确各主体的职责边界与协作方式，确保各方在育人方向上同向发力。学校作为连接家庭、社会、政府的关键节点，负责梳理需求清单，搭建信息共享平台，发挥资源整合、调配作用，让家长职业资源、社会场馆资源、政府政策资源精准对接德育需求。赋能作用则体现在对协同伙伴的专业支持方面。学校通过家长学校、教师培训、社区共建等方式，提升家庭的教育胜任力、社会的育人参与力、政府的政策执行力，使各方从“被动配合”走向“主动共建”。

为确保四维协同机制从“理念共识”走向“行动共为”，学校建立了常态化的联席沟通机制。由学校牵头，联合家长委员会代表、社区负责人、社会机构代表及街道相关部门，组建“教联体德育协同工作联席会”，每季度召开一次全体会议，遇有重要德育活动或突发问题则随时召开专题会议。联席会主要承担信息互通、资源共享、问题共商、评价共议四项重要职能。此外，还建立了“线上工作群组”与“开放日”等补充机制，让沟通融入日常、形成常态。这一沟通机制的建立，使得四维主体之间的协同从“有空联

系”转变为“制度联结”，从而为“全时空”德育的持续深化提供了保障。

通过上述机制的构建，四维主体不再各自为政，而是结成了目标同向、资源同聚、行动同步的共同体，从而为“全时空”德育的有效实施奠定了坚实的组织基础。

二、教师+场地+课程：“全时空”资源的有效配置

教联体视域下的“全时空”德育，关键在于突破德育资源的“围墙”，在协同机制作用下使分散在政府、社会、家庭中的教育资源，在教联体中流动、聚合、增值，真正实现德育的全时空覆盖与深度融合。

（一）聚合教师资源：从“学校专任”走向“多元共育”

德育最重要的资源是“人”。^[2]“全时空”视域下，学校不应是唯一的德育教师提供方。每一位能够对儿童成长产生积极影响的人，都可以成为“德育导师”。学校教师作为协同育人的组织者，有责任让家庭、社会在德育实践中各展所长、形成合力。

家长是孩子的第一任老师，是学校天然的“德育合伙人”。学校建立“家长德育导师库”，依据家长特长、职业等，有针对性地实施德育。如，医生家长走进低年级课堂，和孩子们交流口腔卫生的重要性；消防员家长带领学生参观学校附近的消防站，让学生感受消防员的奉献精神；有“一技之长”的家长每周开设校本课程，带领学生体验传统手工艺制作……这些“编外教师”为德育注入了鲜活的气息。

除此之外，博物馆讲解员、图书馆管理员、社区网格员、退休老干部、劳动模范、法治副校长、科技副校长等社会力量，也加入了教联体德育师资体系。例如，在城市展览馆研学中，讲解员向孩子们介绍家乡城市布局的变化，引导学生感悟家乡快速发展背后艰苦创业的精神；在社区服务中，网格员带领学生走访孤寡老人，让学生体验基层工作者的大爱胸怀，从而培养学生的社会责任感。

（二）延展场地资源：从“校园围墙”走向“全域覆盖”

德育不是简单的说教，而是真实情景中的发现、感受和体悟。学校不仅要用好每一处校内空间，还应充分利用社区场地和社会场馆，将育人场域从校内延伸至校外，从课堂拓展到社会，构建“时时可育人、处处皆课堂”的立体化空间网络。

学校本就身处社区之中，具有常态化利用社区资源的条件。比如，联合属地街道为留守儿童开设“周末公益课堂”，场地就设在社区党群服务中心。联合社区图书馆常态化开展阅读活动，让社区图书馆成为“亲子书房”。此外，社区里的空地也可以被开发成劳动实践基地，学生参与种植活动，从中领会“幸福都是奋斗出来的”的内涵；“人大代表联络站”成为“红领巾议事厅”，学生身临其境地参与社区事务讨论，民主意识与担当精神便悄然萌生。

学校还联合属地街道，绘制了区域“德育实践资源地图”，将科技馆、红色教育基地、健身公园等纳入教联体资源库。通过“一馆一课程”的开发模式，让每个场馆都有相应的德育主题课程，比如在科技馆感受“科学精神”，到革命烈士纪念陵园体悟“家国情怀”，从而让学生的每一次外出研学都有明确育人目标。

（三）共创课程资源：从“学校本位”走向“多元共建”

课程是德育的重要载体。“全时空”德育努力突破传统校本课程的局限，构建由学校主导，家庭、社会、政府共同参与的“1+X”德育课程体系。“1”是指校内德育课程，“X”是指四类共建型德育课程。

第一类是校家社共建的“在地化课程”。比如，学校与中国儒学馆联合开发“南孔圣地我的家”课程，依托馆藏资源，设计了“探寻孔氏南迁之路”“如果文物会说话”“金牌讲解员”等活动，让学生在了解家乡历史文化的过程中涵养家国情怀。这一课程由学校课程中心负责框架设计，儒学馆提供专业支持，家长志愿者协助活动组织，形成了三方协同、优势互补的德育课程开发模式，让

课程开发本身成为重要的德育资源。

第二类是学校策划、家庭实施的“家庭实践课程”。这类课程的实施主阵地在家庭。如，学校发起“我家的‘传家宝’”主题实践活动，提供活动方案、活动记录单等课程资源。家庭作为该课程实施主体，通过亲子访谈、家庭故事会、介绍老物件、梳理家风家训等形式开展活动，让家庭实践成为德育课程资源的重要构成。

第三类是学校发起、社会机构参与的“社会研学课程”。在“中国人民抗日战争胜利纪念日”前夕，学校联合侵华日军细菌战衢州展览馆开展红色研学活动。在学校设计任务单和评价单过程中，展览馆提供了图文等史料资源。周末，家长和孩子一起到展览馆开展研学，由讲解员引导学生参观、提问、交流，并对研学表现进行评价。

第四类是数字赋能的“共享课程”。学校借助钉钉平台，搭建了“全时空”德育数字资源库。学校将家长录制的“好爸妈课堂”微视频、图书馆提供的“好书推荐”、社区推送的“法治微课”等数字资源分类入库，形成“指尖上的德育资源包”，学生、家长可以根据兴趣自主选择。

三、“线上”+“线下”：“全时空”评价平台的倾心打造

教联体视域下“全时空”德育实践中，评价承载着检验成效、激发活力、优化机制的作用，通过及时反馈与正向激励，让四维主体在协同中巩固共同体关系。

（一）拓展评价主体，聚焦多维发展

德育具有综合性、实践性的特征。小学生德育成效具有多维度、长周期、隐蔽性等特点。为此，“全时空”德育聚焦学生认知、情感、行为三个维度的综合表现，在德育实践中开展评价，看见学生的成长。

“全时空”德育由多元主体协同实施，其评价也应由多元主体共同参与。评价不是学校的“单向评判”，而是各方共同参与、相互见证、彼此赋能的“成长对话”。不同评价主体各有侧重，既关注学生个体德育发展的多维表现，也观照教联体协同

机制的整体运行。既有侧重激发学生主体意识的自我反思与同伴互评,也有聚焦家校协同的教师评价和家长反馈,还有着更广阔育人场域的社区活动观察和社会场馆实践反馈。

(二) 创新评价方式,实现全程伴随

“全时空”德育强调“时时处处皆育人”,评价应贯穿育人的全过程、全场景。为此,学校构建了“线上平台记录”与“线下实践评价”双轨并行的评价方式。

依托学校“全时空”德育数字平台,建立“学生德育成长数字档案”。学生的校内表现由教师记录,比如课堂参与、活动表现等情况;校外实践由家长、社会机构上传照片、视频等进行过程性记录;学生也可自主上传自己的德育实践成果作为评价依据,如研学任务单、活动小报、手工作品等。平台集成了活动报名、过程记录、成果展示等功能,可自主生成学生德育发展的可视化图谱,让成长轨迹清晰可见。

除了加强过程性的数据支撑,学校还重视在真实情景中开展表现性评价。可以通过学生在真实情境中的表现,推测学生的道德素养发展水平。例如,学生在社区参加志愿服务,服务态度与合作能力如何,在第一现场的社区工作者有发言权;在博物馆研学中,学生的倾听意识和探究精神怎么样,讲解员都看在眼里。这些在实践现场发生的评价,能很好地反映学生道德素养的真实状态。

同时,学校重视协商式评价,让评价成为学习的一部分。学校每学期组织2次“成长沙龙”,邀请学生、家长、教师、社区代表共同参与,围绕学生的德育实践表现展开对话。通过学生反思、同伴互评、家长反馈、社区观察等,让评价不再是一个结论,而是成为协同育人的一部分。

(三) 活化评价结果,激发协同活力

“全时空”德育的评价机制,本质是教联体协同育人的“反馈系统”。评价结果不是一个定性的“标签”,而是推动各方持续改进的“引擎”。

学校构建多元的德育荣誉体系,通过“成善少年”“志愿服务之星”“学雷锋标兵”等的评比,让每个孩子的高光时刻都能被看见、被认同。评价

结果在“小学综合发展报告单”呈现,不仅标明等级,还附上同伴、家长、老师的评语,从而让学生明确“我哪里做得好”“我还可以怎样更好”。

学校每学期举办“德育协同贡献奖”表彰活动,对积极参与德育工作的家长、社会机构、社区工作者进行公开表彰。评价结果通过表扬信、喜报等形式反馈给家长所在单位、街道、社区等,让协同育人的贡献被看见、被认可,以激发其持续参与的动力。同时,学校也将评价中发现的问题与短板,反馈给教联体德育协同工作联席会,形成“评价—反馈—改进”的正向循环,不断强化教联体的协同机制,实现“以评价促协同、以协同育全人”的育人愿景。

小学“全时空”德育的实践是对教联体如何从政策概念转化为可操作育人模式的一次探索。研究从协同机制、资源路径、评价体系三个维度,构建了学校、家庭、社会、政府四维主体协同共育的“全时空”德育实践框架。机制构建为资源整合提供组织保障,资源整合为德育实践提供运行载体,评价体系则为机制优化与实践深化提供持续动力。这一框架是学校在教联体视域下德育工作一种可能路径的探索,期待更多教育工作者躬耕德育实践,让各方主体成为育人的“局内人”,让教联体真正“联”起来,更好地发挥育人实效。

参考文献:

- [1]刘琴,邢星.办强办优基础教育 夯实教育强国基点——访教育部基础教育司负责人.人民教育[J].2024(5):30-34.
- [2]檀传宝.德育实践的三大形态及其教育意蕴[J].中小学德育,2014(10):4-7.

责任编辑 徐向阳

促进价值内化的情感培育支架设计

——“我的家乡美”单元教学实践

◎俞国凤

摘要

情感培育既是道德与法治教学的重要使命，也是一大难点。情感难以直接传授，尤其是小学低段学生以具体形象思维为主，常陷入“认知不深、体验不真、行动不实”的困境，难以获得深刻的情感体悟。通过问题链与图表模型将抽象情感具象化，让情感“看得见”；借助程序性、工具性与协作性支持深化学生的情境体验，让情感“摸得着”；运用行动清单、实践记录将课堂情感延伸至日常生活，让情感行为“留得下”。借助这些可感知的理解支架、沉浸式的活动支架和可延伸的评价支架，帮助学生实现从认知到体验到行为的情感转化，更好地落实情感目标。

关键词

低段道德与法治；情感目标；教学支架；单元教学

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183(2026)06-0058-05

作为立德树人的关键课程，道德与法治课程承载着思想与价值引领的重要使命，^[1]而情感培育则是实现这一使命的关键支撑。但在教学实践中，情感培育始终是一个难题——情感通常难以被“直接传授”，而需要学生在具体的认知建构、情境体验与行为实践中自然生发、逐步深化。尤其小学低段学生以具体形象思维为主，教学通常注重创设生动的情境，以激发学生的情感，但这种情感通常是浅层的、“即时”的。学生通常能看着教材尤其是插图说出“可亲可敬”等词语，但对身边鲜活的“平凡英雄”则视而不见，更难以表达自己的情感；课堂也往往止步于认知和情感的口号式宣示与号召，难以真正指引学生的践行。究其根本，在于课堂缺乏必要的思维与情感支架，难以打通抽象的价值目标与具象的学生经验之间的鸿沟。

此次新修订的小学低段道德与法治教材在目标上进行了系统性升级，将教学重心从“行为约束”转向“情感价值观培养”；并新增教师节、中国年等课程，强化文化认同与家国情怀的培育。这实际上对学生的情感体验深度与价值内化程度提出了更高要求。基于此，我们探索开发相应的教学支架，展开了深化学生情感体验的教学改进实践。在此，以“我的家乡美”单元（二年级上册）为例阐述我们的探索。

一、搭建可感知的理解支架：以具象化表征唤醒情感认知

在道德与法治课程中，诸如“热爱家乡”“敬爱家乡人”“产生自豪感”等情感目标，具有一定的抽象性、内隐性。二年级学生仍以具体形象思维

俞国凤，杭州市萧山区戴村镇中心小学，高级教师。浙江杭州，311261。

为主，他们需要借助可感知的形象、可触摸的细节、可讲述的故事来理解概念、生发情感。“我的家乡美”单元包括“我爱家乡山和水”“家乡物产养育我”“可亲可敬的家乡人”“家乡新变化”四课内容，围绕“家乡”这一核心词，从自然景观、名胜古迹、地方物产、传统风俗、时代变化等方面，引导学生感受家乡的山水风景、家乡的物产与人们的生活，提升对家乡生活的情感和责任感。教学中，如果直接抛出“家乡”“可亲可敬”等抽象词汇，学生往往会感到茫然，回答或是停留在教材插图中的“名人”“英雄”上，或是只能复述教师给出的标准答案，其情感很难真正被唤醒。

基于此，我们强调首先为学生的理解搭建支架，将抽象的情感目标拆解为学生可感知、可思考、可表达的具体问题，从而让价值“看得见”，促进学生的情感认知。在本单元实践中，我们主要采用了两种理解支架：问题链支架与图表支架。

（一）问题链支架：搭建概念理解的情感阶梯

情感的生发通常建立在基本的认知与经验基础上。我们在教学中，通过设计相互关联的一系列问题，引导学生从自己熟悉的生活经验出发，一步步走近抽象的“家乡”概念，在探索“概念”中，自然建立起情感连接。以“我爱家乡的山和水”一课教学为例，我们循着如下思路设计问题链（见图1）。



图1 问题链支架

第一问下定义：提出定义性问题“家乡是什么”。教师引导学生借助教材和地图展开探究，形成基本认知：家在哪里，哪里就是家乡。如此，让学生对家乡建立起清晰的概念，避免因概念模糊而导致的情感悬浮。第二问倡分享：设置开放性问题“你的家乡在哪里”。让学生在地图上指一指、找一找，通过同桌分享、小组交流、全班汇报等形式，在同伴分享中发现自己和别人的家乡可能不同。如此，让“家乡”从一个概念或教材的“知识”变成与“我”有关的真实存在。第三问补

空白：提出补充性问题“你的家乡给你留下的第一印象是什么”。这个问题意在激发学生的亲身感受，唤醒其对家乡的整体印象。已有教学实践中，学生一般能说出“山清水秀”“有好吃的”“有很多高楼”等具体印象。这些印象未必深刻，但它们是“爱家乡”的情感起点。第四问串总结：提出总结性问题“通过今天的学习，关于家乡你了解到什么？”通过课堂小结时的总结性问题，引导学生将零散的感受和认知串联起来，形成对家乡更完整、更立体的理解。

（二）图表支架：将情感关系可视化

问题链支架帮助学生沿着时间线“走”进情感，在此基础上，我们借助图表支架帮助学生在空间上进一步“看”清情感关系。二年级学生善于捕捉具体形象，但难以把握概念之间的复杂联系。图形、表格、导图等形式，能够将抽象的情感关系转化为可视化的结构，让“看不见”的情感关联变得一目了然。在本单元中，我们主要使用了思维导图和表格等支架，为学生提供情感支持。

其一，思维导图：让“可敬”不再遥远。在“可亲可敬的家乡人”一课中，学生最初对“可敬的家乡人”的认知往往局限于教材中的名人或英雄，鲜少关注身边普通人的付出。为拓宽他们的视野，我们设计了“家乡人可敬之处”思维导图，以“可敬的家乡人”为中心，向外延伸出“医生”“教师”“环卫工”“公交司机”“社区志愿者”等分支，每个分支下面再让学生补充“他做了什么”“为什么可敬”。“门卫爷爷每天帮我们开门”“早餐店阿姨很早起来做包子”，随着学生在导图上逐渐填空，“可敬”逐渐具象化为一个个有温度、有画面感的故事。学生开始意识到：可敬的人就在身边，可敬的事每天都在发生。这种认知的拓展，本身就是情感深化的开始。

其二，对比表格：让“变化”变得可触摸。在“家乡新变化”一课中，情感目标是让学生感受到家乡的发展与进步，从而生发自豪感与责任感。但“发展”、“进步”对于二年级学生而言过于宏大。我们设计了一个三代人对比表格，让学生回家采访祖辈、父辈和自己这一代，记录下“小时候的

家乡是什么样”“玩什么”“吃什么”“出行用什么”等信息。课堂上，当学生把表格带回来进行分享时，他们惊讶地发现：“爷爷小时候走路去上学，爸爸骑自行车，我现在坐汽车”“以前没有游乐场，现在有大公园”……这些具体的对比，让“家乡变好了”这个结论不再是教师告诉他们的，而是他们自己从数据中“看”出来的。从“看到变化”到“为家乡自豪”，情感的生成水到渠成。

借助这些可感知的理解支架，我们将“热爱家乡”具象化为“我的家乡在哪里”“家乡有什么”“家乡人做了什么”等具体问题，将人、事、物、变化等分散的情感元素组织成有逻辑的整体。学生在回答问题和填充图表的过程中，自己发现了家乡的可亲可敬之处，情感因此得以唤醒。

二、创设沉浸式情境支架：以具身体验生成情感认同

“看见”不等于“心动”。情感的真切发生，往往需要学生置身具体的情境之中，用身体去参与、用感官去接触、用心灵去回应。正如具身认知理论所指出的，认知与情感并非孤立于身体之外，而是深深植根于身体的感知与行动之中。^[2]对于二年级学生而言更是如此，他们通常是通过“做”来“感受”，通过“说”来“理解”，通过“演”来“内化”的。在日常教学中，情境创设往往存在诸多问题：许多活动止步于“形式热闹”，学生玩得很开心，但活动结束后情感并未留下痕迹。究其原因，情境活动缺乏必要的“支架”——学生不知道活动的流程、不知道如何表达、不知道自己在活动中该做什么。

基于此，我们设计了一系列活动支架，力求为学生的情境探究提供清晰、可操作的指引，确保每一位学生都能“有章可循”“有话可说”“有事可做”，以具身体验及其表达，生成情感认同。在本单元实践中，我们主要设计了三种活动支架：程序性支架、工具性支架与协作性支架。

（一）程序性支架：让学生“敢参与”活动

二年级学生在面对一个复杂的活动任务时，常常感到茫然无措——“我要先做什么？再做什么？”这种不确定性会直接转化为畏难情绪，导致学生在活动还没开始时就已经退缩了。程序性支架的作用，就是将活动的步骤清晰地呈现出来，让学生“看得见”整个流程，知道自己每一步该往哪里走。

以“家乡物产养育我”一课为例，我们设计了“物产小调查”活动。活动目标是让学生通过了解家乡物产，感受“家乡养育了我”的情感联结。如果没有程序性支架，如“请同学们介绍一下自己家乡的物产”等指令过于宽泛，学生会不知从何说起。为此，我们设计了“三步走”的程序性支架：

第一步：课前调查——发放“家乡物产调查单”，包含“物产名称”“产地”“特点”“与我的关系”四个栏目。学生带着具体问题去采访家人、观察实物、查阅资料。第二步：小组分享——每组4人，按“物产名称→特点→它对我的意义”的顺序轮流发言，每人1-2分钟。时间卡和发言顺序卡让每个学生都知道“什么时候轮到我”“我该说什么”。第三步：全班展示——每组推选一种“最特别的物产”，用“我是家乡物产代言人”的角色向全班介绍。教师提供展示示范：“大家好，我是……，我来自……，我的特点是……，我想对家乡的小朋友说……”

借此，将“介绍家乡物产”的大任务，分解为学生“跳一跳够得着”的小步骤。学生在清晰的流程指引下，不再迷茫、畏惧，而是能够自信地说出：“我是萧山萝卜干，我是用萝卜做的，脆脆的咸咸的，我想对小朋友说，要珍惜家乡的味道！”那份自豪感与归属感不是教师“教”出来的，而是学生在完成任务的过程中自然生发的。

（二）工具性支架：让学生“能表达”感悟

即便有清晰的流程，二年级学生仍然可能面临另一个困境：心里有感受但说不出来。他们的情感体验往往是丰富而朦胧的，但由于词汇量有限、句式积累不足，导致表达时“词穷”，只能空泛地表达“很开心”“很好玩”等。对此，我们设计了一系列工具性支架，为学生提供可模仿、可套用的语言“脚手架”，让学生能够有逻辑、有情感地表达自己的情感体验。

（二）工具性支架：让学生“能表达”感悟

例如，在“我爱家乡的山和水”一课“我是

家乡小导游”活动中，学生需要向“游客”介绍家乡的风光名胜。我们为此设计了“小导游句式手卡”：

开头：“各位游客，大家好！欢迎来到我的家乡——（家乡名）”

介绍：“这里最有名的是/最特别的是……（特点），我每次来这里都会……（个人感受）。”

建议：“如果你来到……，一定要尝尝……，它……。”

“在我的家乡，（春天）季节最美，因为……”

结尾：“希望大家喜欢我的家乡，谢谢大家！”

有学生拿着手卡自信地介绍：“各位游客，大家好！欢迎来到我的家乡——萧山。现在我们要参观的是湘湖。这里最特别的是湖水很清，还有很多荷花，我每次来这里都会和爸爸妈妈一起划船，感觉很幸福。希望大家喜欢我的家乡！”顺畅的表达中洋溢着对家乡的热爱和自豪。

句式手卡为学生提供了“有词可用、有句可仿”的表达框架，它降低了情感表达门槛，让每个学生都有机会“把心里的话说出来”。学生用完整的、有情感的语言介绍家乡时，那份成就感本身就是对家乡的认同与热爱。

（三）协作性支架：让学生“真投入”合作

小组合作是道德与法治课堂常用的活动形式，但“假性合作”现象普遍存在：学生虽然围坐在一起，却不知道如何协作，或是“小能手”包办一切，或是各说各话，缺乏真正的互动与共鸣。情感的生成往往需要“共鸣”——当一个孩子说出“我喜欢家乡的桂花糕”时，另一个孩子接着说“我也喜欢，我奶奶经常做”，这种同伴间的共鸣会让情感体验加倍深化。而要让这种“共鸣”发生，就需要协作性支架：让每个学生都有明确的角色和任务，从“旁观者”变成“责任人”。

在“家乡物产养育我”一课“物产博览会”小组活动中，我们设计了“角色分工卡”（见表1）作为协作性支架。

表1 “家乡物产博览会”角色分工卡

角色	名单	职责
 资料整理员		核对本组收集的物产资料，整理好相关实物，确保信息和物品不遗漏，把物产的资料和实物理得整整齐齐。
 陈列设计师		设计展台上物产的摆放位置和布局，让展示效果更美观，更吸引人，让我们的物产在展台上最亮眼。
 首席解说员		面对参观者，清晰地介绍本组物产的特色、用途和价值，把物产的优点大声讲给客人听。
 互动记录员		认真记录参观者提出的问题以及本组给出的解答，方便后续总结记下参观者的问题和我们的解答。

每个角色都配有相应的图标和职责说明。学生在活动开始时就知道“我是谁”“我要做什么”，而且每个角色都不可或缺。如此，让学生能够快速理解并进入自己的角色，从“旁观者”转变为“负责人”。小组合作过程中，学生各司其职。一位平时不太爱说话的学生担任“故事分享员”后，认真地说：“这是我妈妈做的萝卜干，妈妈说，她小时候外婆也做给她吃。我觉得，家乡的味道就是妈妈的味道。”——朴素的话瞬间引发了同组同学的共鸣：“我奶奶也会做！”“我家的萝卜干是外婆晒的！情感的共鸣在这一刻真实发生了。协作性支架为每个学生创造了“被需要”的机会，如此，情感不再是孤立的个人体验，而是在同伴互动中被确认、被放大、被深化。

三、提供可延伸的评价支架：以行动指南强化情感行为实践

课堂上的感动往往是短暂的。当学生走出教室，对家乡的热爱、对家乡人的敬意、对家乡变化的欣喜，能否转化为日常生活中的自觉行动？这是道德与法治教学的“最后一公里”，也是最难走的一公里。二年级学生的情感容易激发但也容易转瞬即逝，如果没有持续的行为指引和反馈强化，课堂上的感动很快就会被遗忘。针对这一问题，我们将评价的视角从课堂延伸至生活，着重设计了延伸评价工具，以此作为行动指南，激发学生的行为践行，让情感真正“留得下”。

（一）行动清单：将抽象情感转化为具体“可做”的事

二年级学生常常心里知道应该爱家乡、爱家

乡人，但不知道具体“做什么”才能表达这份爱。如果情感没有出口，它就会逐渐消散。为此，我们设计了“行动清单”，将宏大的情感目标转化为微小的、可执行的日常行动，为学生提供“今天就能做”的行为指南。

例如，“家乡新变化”一课旨在激发学生“为家乡的变化感到自豪，并愿意为家乡做力所能及的事”的情感，教学如果只停留在课堂讨论“你能为什么家乡做什么”，学生的回答往往是“要好好学习”“要爱护环境”等空洞口号。我们与学生共同制定了“我爱家乡行动清单”（见表2）。

表2 “爱我家乡行动清单”

我爱家乡行动清单	
①发现并记录一件社区的新变化	
②主动捡起一次公共场所的垃圾	
③向家人介绍一种家乡的新物产	
④每周为班级做一件力所能及的好事	
⑤和家人一起畅想一下未来的家乡会是什么样子	
⑥向家人讲一位家乡名人的故事	

学生每人一份清单，贴在醒目的位置时常提醒自己。如此，将“爱家乡”的抽象情感，分解为一个个“今天放学就能做”的具体行为，让“爱家乡”的情感从课堂上的“知道”变成生活中的“做到”，实现“心里有爱”“行动体现爱”。

（二）实践记录：让情感行为“看得见”

行动清单的“做”还需要记录和回顾，以免沦为一次性的任务。我们还进一步运用实践记录作为评价支架，让学生的情感行为过程显性化、可视化。立足二年级学生的认知特点，我们鼓励学生通过绘画、照片、简单的文字等，留下自己每一次行动的“痕迹”。如此，将转瞬即逝的情感行为，变成可翻阅、可回味、可分享的“成长档案”。

例如，在“可亲可敬的家乡人”课后，我们发放了“感恩行动打卡册”（见表3）。打卡册的设计非常简单：每一页有一个日期栏、一个“我做了什么”栏（可画可写）、一个“我的感受”栏（用表情符号或简短文字）。鼓励学生在一周内，向身边默默付出的家乡人（门卫爷爷、早餐阿姨、环卫工人等）表达一次感谢，并记录下来。

通过持续性的记录周期，不仅能有效帮助学生形成行为习惯，而且逐渐增加的印记成为他们获得

成就感的源泉。这些记录本身，就是情感内化的证据。当学生在班级分享会上翻看自己的打卡册时发现：原来我已经做了这么多件“爱家乡人”的小事。这种累积的成就感，远比“你真棒”的简单鼓励更有力量。

表3 “感恩行动打卡”

同学们，我们学习了《可亲可敬的家乡人》一课，发现了身边有许多默默付出的了不起的平凡家乡人。请用一周时间记录你向他们表达感谢的温暖瞬间吧，每完成一次，就在对应的时间格内画上一颗爱心❤️							
感谢对象	我的感谢行动（选择一项或自己写）	周一	周二	周三	周四	周五	周六
家人	（ ）一声谢谢 （ ）拥抱 （ ）做家务 （ ）_____						
老师	（ ）一声问好 （ ）认真听课 （ ）送祝福 （ ）_____						
同学、朋友	（ ）分享玩具 （ ）一起游戏 （ ）安慰鼓励 （ ）_____						
校园工作人员	（ ）一个微笑 （ ）一声谢谢 （ ）送祝福 （ ）_____						
其他：							
一周回顾：本周，我总共进行了_____次感谢行动，我最想分享的一次温暖瞬间是_____							

借助多元支架，我们力求让学生的情感体验“看得见”“摸得着”“留得下”，让课堂上道德情感真正融入儿童的日常生活，成为其持续生长的精神底色。后续，我们将不断探索，更好地促进儿童的健康成长。

参考文献：

- [1]中华人民共和国教育部.义务教育道德与法治课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022:2.
- [2]高岚.具身认知理论在小学德育中的实践路径探析[J].中小学德育,2021(5):25-28.

责任编辑 毛伟娜

以叙事思维助推思政课教学的本体回归

◎沈育生

摘 要	思政课作为立德树人的关键课程，其教学本体在于彰显人本价值和建构意义世界。思政课教学应超越科学思维的技术化遮蔽，引入叙事思维的意义建构，实现教学本体的回归。只有自觉树立叙事思维，架构宏大叙事与生活叙事融合共生的叙事路径，营造集体建构与自我建构双向成就的叙事生态，生成科学理性和价值理性协同育人的教学范式，思政课才能真正回归教育初心，观照人本价值，完成“为党育人、为国育才”的崇高使命。
关 键 词	叙事思维；意义建构；叙事路径；叙事生态
中图分类号	G41
文献编码	A
文章编号	2095-1183（2026）06-0063-05

青少年阶段是人生的“拔节孕穗期”，这一时期所形成的世界观、人生观、价值观，将凝结为个体稳定的思维架构与精神内核，深刻影响其成长方向。当前，世界处于百年未有之大变局，颠覆性技术不断涌现、茧房式信息持续传递、场景迭代日益加速，碎片化记忆逐渐成为常态。这导致年轻一代的价值判断与价值选择面临前所未有的复杂境地与撕裂风险。作为立德树人的关键课程，思政课承载着家国厚望和使命担当，必须回归课程的人本价值，推动学习成为沟通心灵、启智润心、筑牢信念、激扬斗志的生命历程。唯有如此，方能在大变局时代，帮助青少年在纷繁中锚定方向、在变化中凝聚力量，成长为堪当民族复兴大任的坚实栋梁。

一、教学审思：科学思维遮蔽中的人本价值缺失

科学思维是以实证与逻辑方式揭示客观世界

本质与规律的认知模式，其特有的客观性、精确性与可验证性契合现代社会对效率与实用的追求，是现代教学的主导性思维。然而，思政课并非自然科学，而是以价值塑造与意义生成为核心的人文社会科学。人的思想和行为不仅受客观条件和规律的制约，更受情感、信仰、价值观及文化传统等诸多因素的影响，具有不可完全量化、难以纯粹用逻辑推演把握的丰富性与偶然性。“人在本质上和常态中是一个整体，只有理智与情绪、意义和价值、事实与想象融合在一起，才能形成品性和智慧的整体。”^[1]当科学思维在思政课堂中被泛化乃至僭越为唯一合法的思维方式时，工具理性便会遮蔽价值理性，使思政课失去应有的光芒和力量。

1. 知识结构化教学浪潮中的文化潜意识遗忘
知识间内在的系统性、逻辑性、关联性构成了知识的相互解释系统。知识结构化教学主张“用基本的和一般的观念来不断扩大和加深知识”^[2]，

沈育生，苏州市吴县中学教育集团，高级教师。江苏苏州，215129。

引导学生遵循一定的形式规则对知识进行分类、联结、推论，促进认知图式的建构和整合，是科学思维在教学中的典型表现。其联结碎片化知识、助益迁移性学习、培养高阶化思维等特点，正是今天“大概念教学”“大单元教学”成为共识的主要原因。知识作为人类经验的凝结，本质上是由符号表征、逻辑形式和意义价值构成的统一体。当人们陶醉于逻辑运行特有的知识生命延展力时，却潜意识地遗忘了知识应有的文化背景和意义价值。

《普通高中思想政治课程标准（2017年版2025年修订）》（以下简称“新课标”）强调“重视以学科大概念为核心，使课程内容结构化”，这是优化学科内容的关键指引，并充分体现在新修订的教材内容中。但受制于强大的科学思维惯性，许多教师依然在追求基于纯粹逻辑与认知效率的深度结构化教学。对知识确定性与形式化的单向度追求，给思政课带来了潜在的风险：知识得以萌发的文化土壤、演进的历史脉络、内蕴的价值冲突与观念变迁，在结构化的“迭加”中被过滤、稀释乃至彻底遗忘。中国特色社会主义的伟大成就被简化为结构化的知识条目与机械化的运用范式，导致学生难以在真实情境中体验历史的厚度、生成情感的温度、感受价值的高度、建构意义的深度。思政课“铸魂育人”的根本目标，面临着在精致知识架构中被悄然“悬置”的窘境。

2. 素养能力化培养范式中的知识功利性错位

从“解题”到“解决问题”的实践转向，是素养能力化培养范式的集中表现，这一范式是对“知识本位”教学的深刻超越，推进了学习由静态识记向知识条件性运用与情境性生成的转变。情境设计指向实践需求、推理强度测试情境应答、数据评价促进学习优化……素养能力化培养基于科学思维的可观测、可验证、可评估的系统逻辑，成为普遍的教学范式。然而，当思政课教学丧失了“为何而做”“为谁而做”等根本性价值追问，一味沉浸于知识功利性运用所带来的效率表象与能力假象时，教育便可能滑向更深层的自我异化。即人不再是意义的自觉主体，而沦为功能的被动载体；学习不再通向生命的整全成长，而屈从于系统适配与绩效产

出，所谓“素养”便可能沦为精致的社会顺从与技术化的自我规训。

学科核心素养是正确价值观、必备品格和关键能力的统一体。正确价值观是指主流社会文化所倡导的价值导向，必备品格是指正确价值观内化形成的个体稳定心理结构，两者构成了主体内在精神自我；关键能力则体现为主体在真实复杂情境中有效行动的实践素养，形成其外在功能自我。因此，理解核心素养必须从主体生命的整体内涵来把握，而非简单地等同于关键能力。《新时代学校思想政治理论课改革创新实施方案》更是明确提出“高中阶段重在提升学生的政治素养”，这意味着，思政课核心素养的培育要在价值引领的系统框架中，实现主流价值认同、优秀品格支撑与关键能力发展的统一。

二、教学优化：叙事思维建构中的人本价值回归

意义是人的安身立命之本，对意义的寻求从根本上驱动着人类的思想与行动。“个体构建意义时所用的符号系统深深地根植于文化和语言中，构成了一种非常特殊的通用工具组合，而只要人们运用了那些工具，同时也反映了其所在社群的要求。”^[3]叙事正是借助文化这一“工具系统”，实现社会意义和个体意义的双向生成与转化。叙事通过言语、图像、文字等多种形式来“讲故事”，其核心关切并非解释物质世界的客观规律，而是借助公共的意义和共享的阐释过程，实现个体对行动或经验的意义生成、理解和扩展。因此，叙事既是一种认知思维模式，也是一种意义诠释框架和文化实践方式。思政课的教学优化，关键在于以叙事思维系统化激活课程的人本价值，实现主体生命的意义世界构建、价值认同塑造与精神共同体培育，从而推动“铸魂育人”真正落地为心灵唤醒、精神自觉与生命成长。

1. 文化浸润中的意义建构

叙事借助文化这一中介，引领人们在共同的信仰中进行交流，推动主体意义的持续建构。叙事的内在连贯性引导意义生成，“叙事的构成部分自身没有生命或意义，只有当它们作为一个整体，并

在出现的一系列事物中处于一定的位置时才具有意义。”^[4]叙事从来不是价值中立的客观复现，而是叙事者依据自身的价值立场，对故事进行的逻辑整合、价值澄清和意义赋予的诠释过程。叙事的规范控制性助推意义拓展，叙事的推动力是对预期之事发生偏离的诠释。人们借助语言和文化符号系统，将异常事件、矛盾冲突等纳入可被理解、讨论的叙事过程中，拓展着意义边界。叙事的主体能动性促进意义深化，个体的生命体验具有天然的独特性，叙事使意义得以公开和共享，人们在意识碰撞中进行着“意义适配”，使更加丰富饱满的意义被诠释出来。而文化提供了叙事所需的符号工具箱、意义原型与价值坐标，叙事通过文化的深度浸润，使意义得以突破个体意识的边界，成为可公开对话、可共同分享的经验对象，师生成为共同文化语境中相互协作的意义共构者。

2025年修订的思政课程标准在多处用“把道理讲深讲透讲活”取代之前的表述，甚至在“教学与评价建议”第一点中增加了一整段话，用来强调叙事思维：“……注重用好学生身边可知可感的生动事例和典型人物……教师要以鲜活的语言、真挚的感情，善于用讲故事的方式……”这一修订绝非修辞上的微调，而是思政课程哲学与方法论的深刻转型：重视叙事思维对于学生意义建构的价值。课程知识只有嵌入具体的历史情境、人物命运与道德抉择和价值冲突的文化场域之中，才能彰显其内在的情感温度与价值立场。科学理性只有在叙述逻辑与思辨冲突的文化交流中，才能有效实现主体从情感共鸣到逻辑认同的完整进阶；价值理性只有在自身经验与意义世界的文化融合中，才能真正实现个体生命意义与社会主流价值深度共构。

2. 自我叙事中的自我建构

个体是基于自身的经验参与到学习中的，但是，日常经验多以碎片化、个体化的“自在”形态存在，并未形成稳定的逻辑框架，更缺乏普遍的参照坐标。此时的自我是虚化的存在，难以形成连贯的自我认知与个体意义。因此，人们往往是在自我叙事中实现自我构建的。

“自我的本质和塑造实际上既是个人的，也

是文化的。或者，换言之，自我既包含要‘对自己真实’，也同时包含对他人的承诺和义务。”^[5]自我叙事是自我的双重建构：一方面，通过将生活事件组织为具有时间脉络、因果关联和价值倾向的故事，叙事者历经经验整合、主张澄清、情感态度确认，实现内在自我的初步凝聚；另一方面，叙事既然是“文化”，由于文化具有公共性和普遍性，叙事者就需要用现有社会生活方式中的内在价值观和道德准则来过滤自身经验，以便被更好地理解与接纳。人们正是在自我叙事的自主诠释和文化承诺的平衡中，在不断深化自我与他者的关系认识中，持续地构建和再构建我们的自我。

思政课的首要学科核心素养是政治认同，其深层含义不仅是对国家、制度、道路的理性认知，更是个体在历史与时代的坐标系中，对“政治自我”的建构、确认与表达。而自主叙事正是上述目标得以实现的“意义转化中枢”。通过自主叙事，个体将对国家与时代的理解，编织进自身成长的故事脉络中，使抽象的主流价值观与具体的生命实践在个体经验中交汇、对话与融合，最终生成明确的“政治自我”。当价值与意义在叙事中被主体有意识地联结并自觉建构时，“铸魂育人”便摆脱了“价值悬浮”的困境，转化为一场“由内而外的精神发育”与“由外而内的文化滋养”双向互构的意义生成运动，推动着叙事主体持续实现“被建构的政治主体”向“自觉的政治实践者”的内涵提升。

三、教学实践：叙事思维践行中的人本价值激荡

“思政课的本质是讲道理，要注重方式方法，把道理讲深、讲透、讲活。”^[6]习近平总书记这一论断为思政课叙事提供了根本遵循。思政课以坚持和发展中国特色社会主义为主线构建课程体系，这场广泛而深刻的社会变革积聚着大量鲜活而又充满价值意义的叙事资源。叙事的形式、内容、文化、活动、主体等要素之间的矛盾构成了叙事的推动力，要素间的叙事张力更孕育着大量宝贵的教化契机。思政课教师要深刻理解和落实习近平总书记提

出的“八个相统一”的教学要求，坚持“心理—文化”的教育取向，自觉树立叙事思维，主动优化叙事场景，将社会主义核心价值观通过意义诠释和精神建构，内化为个体生命的深层激荡、自觉追求和主动作为，从而真正落实立德树人根本任务。

1. 架构路径：宏大叙事与生活叙事融合共生

思政课教学要正确处理好价值引领与意义生成的辩证关系，架构宏大叙事与生活叙事融合共生的叙事路径。

首先，丰富宏大叙事，实现价值引领。宏大叙事通过对国家和民族道路与命运的总体阐释，系统揭示其历史必然性与价值正当性。思政课的课程性质和课程目标决定了教师要旗帜鲜明、情感丰沛地讲好中国特色社会主义故事，为集体记忆的塑造提供清晰的价值坐标、深刻的历史解释和厚重的情感支撑。宏大叙事彰显“为何正确”“何以重要”的评判尺度与逻辑论证，是将“道理讲深、讲透、讲活”的文化前提。

其次，联结生活叙事，激活意义生成。生活叙事细腻呈现普通人在时代洪流中的真实境遇与心灵轨迹，表达着主体对道理“与己何干”“何以动人”的体验框架与真情实感，是将“道理讲深、讲透、讲活”的生命动力。讲道理的本质是连通价值和意义，宏大叙事与生活叙事融合共生的叙事路径融通历史经验与现实情境、理性认知与感性体验以及集体记忆和个体记忆，引领学生在价值逻辑和意义世界的相互映照中，实现价值认知—意义感悟—价值内化—意义提升的完整精神进阶。

例如，“按劳分配为主体，多种分配方式并存”的教学，若仅以学生家庭收入为叙事主线，虽能贴近生活、引发兴趣，却难以支撑思政课应有的历史纵深与价值高度。此类纯粹的生活叙事，易将复杂的分配制度简化为个人化的经济感知，难以触发对制度本源、改革勇气与人民立场的精神共鸣。教师可以精心叙述由小岗村的“分田契约”引发的中国农村改革故事，这既可以生动刻画出基层人民的首创精神与党的自我革新勇气相互激荡的改革场景，又能引导学生在“惊心动魄”的历史情境中理解改革的高度，进而在今天普遍的幸福生活中体会

“人民至上”的温度。如此，使政治认同不再停留于文本，而是在历史与生命的对话中，逐步融化为血脉的信仰。

2. 营造生态：集体建构与自我建构的双向成就

思政课教学要深刻理解公共意义和个体意义的互促机制，营造集体建构与自我建构双向成就的叙事生态。

首先，精构叙事逻辑，激发建构动力。“所有形式的叙事都是一种所希望的和实际发生的事物之间的辩证关系”^[7]，故事之所以值得人们进行叙述与分享，必定是突破了常规的某些限制，能够引发人们参与的兴趣和热情。教师要结合社会热点、学生盲点和实践堵点，精心架构叙事逻辑，将抽象议题转化为蕴含价值冲突与思辨潜能的结构性叙事表达。

其次，畅通叙事分享，生成建构张力。“真理的逻辑重构是在特定集体符码和价值观情境中与他者对话的结果。”^[8]教师要将叙事分享设计为表现性任务，引导学生围绕有价值的问题展开主体间的交流、辨析和共享。在此过程中，教师要为学生的叙事分享提供发展性评价，特别是引导叙事主体开展对自身活动的评价，以此深化自我建构。集体建构与自我建构双向成就的叙事生态，借助文化的内在一致性，有助于实现对文化例外的规范性教化和主体生命的持续性意义建构。

政治认同培育必然涉及“中国特色”与“国际经验”的比较，消极回避或机械复述都会削弱思政课的公信力与解释力。对此，教师应主动将这种比较转化为深化理解、建构认同的教育契机：一方面，要基于历史逻辑、理论逻辑、实践逻辑和文化逻辑的脉络延展，讲好中国特色社会主义故事，为学生的意义建构奠定价值底色和方法借鉴；另一方面，应遵循新课标“围绕议题，实施活动型学科课程的教学”要求，引导学生在开放的场景中，学会利用叙事思维进行合作探究、经验共享和意义建构。由此，引导学生成为叙事主体，借助文化的公共性和规范性，主动调整自身的叙事逻辑和符号系统，由冲突走向契合进而实现个人价值理解与集体意义框架的建构。

3. 丰富范式：科学理性和价值理性的有机统一

思政课教学要整体把握科学思维与叙事思维的互补功能，生成科学理性和价值理性协同育人的教学范式。科学思维与叙事思维是人类认知的两种思维模式，以科学思维为内核的科学理性为价值理性提供了可信的认知基础与清晰的诠释边界；以叙事思维为内核的价值理性则为科学理性注入了明确的意志定向和丰富的精神动力。因此，思政课强调叙事思维并不是取代科学思维，而是以叙事思维来纠正和平衡当下教学中存在的科学思维僭越倾向。精神发育中的生命个体只有在科学理性和价值理性的协同浸润中，才能发现规律与逻辑之真，感悟共情与体验之善，勃发理想与意义之美。

问题情境是科学理性和价值理性协同育人的基础载体。在知识生成阶段，思政课教师要坚持整体性原则设计问题情境，既要丰厚情境故事的价值承载，又要涵养问题解决的思维品质，引领学生在整体性事件的剖析中，深化知识结构化建构。在知识运用阶段，思政课教师要坚持实践性原则设计问题情境，实施探究性学习和增值性评价，鼓励学生基于自身的文化理解进行猜想和假设，促使知识产生新的可能性联结和迁移性运用。借此，用让问题情境承载教学支架、活动载体与评价证据等多重使命，持续涵养具有深邃理性思维与温暖人文情怀的生命主体。

例如，在教学“公有制为主体，多种所有制经济共同发展”时，教师可以我国基本经济制度的形成与完善为主线，设计系列问题情境。围绕改革开放初期的“姓资姓社”争论，设置条件性问题：“非公有制经济发展会不会改变我国的社会主义性质”；聚焦公有制经济发展，提出系统性问题：“从社会发展规律角度，分析坚持公有制主体地位的必要性”；针对社会舆论中存在的“国进民退”的认识误区，设计思辨性问题：“坚持公有制主体地位，是否意味着抑制民营经济发展”；结合“十五五”规划与地方发展实际，创设参与性问题：“如何坚持‘两个毫不动摇’，为苏州高质量发展建言献策”。由此，形成“历史回溯—规律把握—现实辨析—未来参与”的完整问题情境，持续

引领学生在伟大的改革开放历程中深度体验和积极探究，切实提升核心素养。

思政课作为铸魂育人的关键课程，其教学变革之路始终应与规律同行、与时代共频、与青年同心。从科学思维泛化下的人本价值遮蔽，到叙事思维建构中的价值回归，再到教学实践中的路径架构、生态营造与范式丰富，本质上是一场回归教育初心、观照人本价值的深刻转型。这一转型并非对科学思维的简单否定，而是在两种思维的互补与共生中，让思政课既保有学理的严谨深度，又兼具情感的温度和人文的厚度。唯有如此，思政课才能真正成为青年一代理解中国之路、把握时代之问、安顿自我之心的精神灯塔，才能真正完成“为党育人、为国育才”的崇高使命。

参考文献：

- [1]约翰·杜威.我们怎样思维·经验与教育[M].姜文闵,译.北京:人民教育出版社,2005:226.
- [2]布鲁纳.教育过程[M].邵瑞珍,译.北京:文化教育出版社,1982:36.
- [3][4]杰罗姆·布鲁纳.有意义的行为[M].魏志敏,译.长春:吉林人民出版社,2008:9,41.
- [5][7]杰罗姆·布鲁纳.故事的形成——法律、文学、生活[M].孙致璐,译.北京:教育科学出版社,2006:56,11.
- [6]习近平在中国人民大学考察时强调:坚持党的领导传承红色基因 扎根中国大地 走出一条建设中国特色世界一流大学新路[N].人民日报,2022-04-26(1).
- [8]迈克尔·扬.把知识带回来:教育社会学从社会建构主义到社会实在论的转向[M].朱旭东,等,译.北京:教育科学出版社,2019:48.

责任编辑 毛伟娜

小学班主任家校沟通的边界管理——基于NVivo的质性分析

◎任 锋 梁 敏

摘 要

家校沟通边界管理是小学班主任教育实践中的重要问题。以7位小学班主任为对象,采用半结构化访谈法收集资料并借助NVivo软件进行质性分析,探究小学班主任家校沟通的边界困境、管理策略及能力发展阶段。研究表明,小学班主任在家校沟通中普遍遭遇信任困境、责任困境与介入困境,并在实践过程中逐步形成原则性划定、情感性软化、策略性回避三类管理策略,其边界管理能力呈现新手阶段聚焦具体事件、成长阶段策略意识初步形成、成熟阶段实践智慧生成的阶段性发展特征。基于此,从学校支持、教师培训、制度建设三个层面提出针对性优化建议,为破解班主任边界困境难题、规范家校沟通实践范式提供实证参考。

关 键 词

小学班主任;家校沟通;边界管理;质性分析

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183(2026)06-0068-06

一、问题的提出

《中华人民共和国家庭教育促进法》的颁布实施,从法律层面明确了家校合作的方向。然而,尽管政策层面强调协同,在实践层面却呈现出复杂的图景——小学班主任作为家校沟通的关键枢纽,承载了过多的角色期待,但他们无法满足所有人的要求,也不可能胜任各种教育活动所需要的角色扮演。^[1]从理论视角看,班主任实际上扮演着“边界工作者”的角色。他们处于学校系统和家庭系统的交界处,既要传达学校的要求,又要回应家长的需求,还要维护学生的利益。这种多重角色的叠加,使边界管理成为班主任工作的核心能力。现实中的

小学班主任正经历着一场“边界危机”,即角色期待与能力边界之间的落差。一方面,家长对学校教育的期望不断攀升,对子女的关注日益精细,部分家长甚至将教育的全部责任托付于学校和教师。另一方面,班主任的工作边界不断被拉伸和模糊,从学业成绩到行为习惯,从心理健康到人身安全,几乎无所不包。这种“无限责任”的处境,使班主任在家校沟通中疲于应对,陷入“管多了怕得罪家长,管少了怕出问题”的两难境地。

已有研究从角色理论、制度建设、沟通策略等不同视角对家校沟通进行了探讨,认为管理者只是班主任的角色之一,理想的班主任不仅是一个管

任锋,聊城大学教育科学学院,讲师;山东聊城,252000。梁敏,潍坊高新技术产业开发区东明学校,小学一级教师;山东潍坊,261505。

理者，更应是一位领导者。^[2]当前家校边界模糊是导致家校冲突的制度性根源，^[3]在依靠法律制度界定家校权责边界的同时，更要注重总结家校沟通的实践技巧。然而，现有研究多停留在应然层面的讨论，研究焦点多集中在“如何沟通”，而对一线班主任的真实处境缺乏深入理解，难以捕捉边界管理的动态性和情境性，对“边界管理”这一核心问题的关注相对不足。

为此，笔者聚焦小学班主任在家校沟通中的边界管理问题，围绕班主任面临的边界困境、边界管理方式、实践智慧的体现以及边界管理能力的发展阶段等四个方面展开探究。借助NVivo软件，对7位小学班主任的深度访谈资料进行质性分析，力图呈现一线班主任真实的工作状态，为理解家校沟通的复杂性提供实证依据。

二、研究设计

（一）研究方法

边界管理现象体现在班主任的日常工作实践中，需要深入理解当事人对经验意义的阐释。为此，本研究采用半结构化访谈法，借鉴行为事件访谈思路，引导受访者讲述家校沟通中的典型事件，重点梳理满意或遗憾的经历，获取鲜活的一手材料。

（二）研究对象

研究对象为山东省某城市小学的7位班主任，抽样采用目的性方式，兼顾教龄、年龄、班主任任职年限，使样本覆盖不同经验水平群体。7位受访者均为女性，与当前小学班主任队伍以女性为主的结构特点相符（见表1）。

表1 受访者基本信息

编号	年龄	教龄	班主任年限	任教年级	教授科目
T01	47岁	24年	18年	四年级	数学
T02	45岁	24年	24年	四年级	数学
T03	41岁	20年	19年	二年级	数学
T04	36岁	7年	4年	四年级	数学
T05	31岁	4年	2年	四年级	数学
T06	30岁	8年	2年	四年级	语文
T07	25岁	5年	1年	二年级	语文

（三）资料收集与整理

每位受访者访谈时长38—63分钟，总访谈时长累计超300分钟。访谈在安静的学校会议室或办公室进行，全程录音并逐字转录，形成7份访谈记录

文本，总共约5万字。

（四）资料分析

运用NVivo软件进行资料分析，遵循质性分析的三级编码程序。

第一，开放式编码。逐行阅读访谈记录，识别与家校沟通相关的意义单元，赋予概念化标签。例如，当受访者提到“家长直接在群里解决问题”时，编码为“家长越界”；当受访者提到“小事不叫家长”时，编码为“主动划定边界”。这一阶段共形成初始节点47个。

第二，主轴编码。在开放式编码的基础上，通过聚类分析将相关节点整合为更高层次的主题。例如，将“家长质疑老师”“家长不信任学校”“家长过度干预”等节点整合为“信任困境”；将“家长不配合作业”“家长推卸教育责任”等节点整合为“责任困境”；将“管多管少的纠结”“何时介入的困惑”等节点整合为“介入困境”。这一阶段形成核心类属7个，包括“发展困境”“发展策略”“发展阶段”三大主题。

第三，选择性编码。以“边界管理”为核心概念，将各类属整合成一个系统的理论框架。该框架遵循“困境—策略—发展”的逻辑脉络，即班主任在家校沟通中面临三重边界困境，相应地发展出三种边界管理策略，其边界管理能力也呈现出清晰的阶段性特征。在此基础上，通过矩阵编码查询，对不同教龄班主任在各类节点上的编码分布进行比较，结果如表2所示。

表2 不同教龄班主任节点分布矩阵

节点类别	教龄20年以上 (T01、T02、T03)	教龄5—10年 (T04、T06)	教龄5年以下 (T05、T07)
信任困境	8	6	9
责任困境	12	7	5
介入困境	6	8	11
原则性划定	14	5	3
情感性软化	9	7	6
策略性回避	11	4	2

从表2可见，不同教龄班主任在对边界困境的认知及边界策略的运用方面存在显著差异，后续将针对该差异展开深入分析。

三、研究发现

编码分析结果显示，小学班主任在家校沟通中

面临三重边界困境，具备三类管理策略，其边界管理能力依据发展阶段呈现递进特征。

（一）边界困境的三重表现

在家庭与学校这两大教育系统合作过程中，一旦边界意识出现模糊甚至缺失，教育责任便容易在推诿与越界间失衡。^[4]访谈材料编码分析的结果，更加证实了这一观点，小学班主任在家校沟通中普遍遭遇信任、责任、介入三重边界困境，构成班主任边界管理的复杂现实。

1. 信任困境

信任困境呈现双向失衡的特点。一方面，家长对班主任“不信任”。年轻班主任感受尤为突出。T06老师提到，她刚当班主任的第一年，被家长事无巨细地追问，细碎到孩子有没有喝水、有没有喝奶。经验丰富教师同样遭遇家长质疑，有的家长甚至会直接向校领导投诉。另一方面，家长对孩子“过度信任”。T01老师讲述，一个学生将书包放在地上，她随后将书包收起来，想借此教育孩子养成好习惯，结果孩子回家撒谎说老师批评他，家长立即打电话质问老师。在这个案例中，家长对孩子的“过度信任”和对老师的“不信任”形成了鲜明对比。从编码分析看，信任困境是一个普遍性问题，这个问题的实质是家校之间缺乏共同的认知和理解，极易演变为冲突。

2. 责任困境

无限大的责任就等于没有责任，如果教师找不到自己的责任边界，就容易发生责任推脱、责任缺失、责任泛化等越位行为。^[5]

表2显示，教龄20年以上的班主任在责任困境上的编码参考点最高。这一现象并非说明资深班主任面临更严重的责任困境，而是反映出他们对责任边界的觉察更为敏锐、表达更为充分，更善于识别哪些任务已超出自身职责范围，在访谈中能更清晰地描述责任被拉伸的过程。相比之下，新手班主任往往尚未形成清晰的责任边界意识，对“被加码”的处境难以自我察觉。

责任困境有三种表现：第一种是家长“甩锅”。T05老师直言，后进生大部分是因为家庭原因，“家长不重视，根本不管孩子作业，也不辅

导”。T06老师也有同感，指出作业问题中总有一部分孩子写不完，原因是“家长不配合”。“甩锅”现象折射出部分家长对家庭教育主体责任的让渡，将学业监督、习惯养成等本应家庭承担的任务转嫁给班主任，模糊了家校之间的责任边界。

第二种是教师“被加码”。T04老师讲述，一个孩子在其他课堂上也经常捣乱，其他老师不断找班主任解决问题。而当班主任试图采取惩戒措施时，政策规定又限制了其作为空间。班主任的工作边界不断被家长的要求所拓展，班主任被置于“无限责任”的处境，他们既要为所有问题负责，又没有足够的权威和手段。“被加码”现象体现了班主任在制度夹缝中的尴尬处境，既要对班级一切事务负“无限责任”，又缺乏惩戒、筛选等管理权威，边界因此被动拉伸。

第三种是家长“越界干预”。T03老师观察到，家长直接在群里“解决问题”，说“某某孩子家长你好，孩子出现什么矛盾就直接在群里喊话”。家长越过班主任直接与其他家长沟通，这种“越界”行为破坏了班主任作为协调者的角色，也容易激化不同家长之间的矛盾。家长越界干预实质上是绕开了班主任作为家校协调者的角色定位，破坏了班级沟通的层级秩序，容易引发家长间矛盾，也削弱了班主任的调解权威。

3. 介入困境

就班主任管理而言，一方面，严格管理往往见效快、省力气，也容易出成绩；另一方面，又担心管得太死会压抑孩子的天性，影响他们的长远发展。^[6]什么时候该出手，什么时候该放手，管到哪一步才算恰到好处？这些都是新手班主任时常纠结的问题。介入困境折射出班主任在“严”与“宽”之间的艰难权衡。

一方面，管得多了，家长未必领情。T05老师在谈到座位调整问题时指出，家长的请求不能件件都答应，否则班主任的工作就很难开展。如果对家长提出的每一条要求都照单全收，不仅容易让自己陷入被动，也不利于孩子在人际交往中学会自己处理问题。另一方面，管得少了，又可能带来更大的麻烦。T04老师谈到，一位学生朗诵稿子背得不

熟，她当时为了班级的比赛成绩，直接把人换了下来，结果孩子因此消沉了很长时间。这件事让她意识到，虽然当时是在“管”，但方式太过简单粗暴，给孩子留下了心理上的阴影。

管多与管少之间，最难拿捏的是“度”。T05老师反思，她曾在私立学校经历过军事化管理模式，觉得那种做法“太恐怖了，孩子的天性都被压抑了”，可轮到自己带班，又感到“不严的话更累”。这种矛盾心理，其实道出了不少班主任的真实处境：严一点，省事、出成绩，可心里又隐隐觉得不妥；松一点，又怕管不住，最后自己更辛苦。如何在这之间找到一个平衡点，考验的是班主任的专业判断。

介入困境背后是班主任在多重角色期待下面临的身份困惑。作为教师，他们要对学生的学业负责；作为管理者，他们要对班级秩序负责；而作为“替代父母”，他们还要关照学生的情感与成长。三重角色的彼此冲突下，班主任只能在其中不断摸索、反复权衡。

（二）边界管理的三种策略

依托长期实践积累，小学班主任逐步摸索提炼出三种边界管理策略，以应对家校沟通过程中的三重困境。

1. 以原则划定边界

原则性划定是边界管理的基础策略。班主任通过明确表达自己的原则和立场，让家长了解什么是可以接受的，什么是不可接受的。

T02老师坚持“非必要不联系家长”原则，认为学生在校期间发生的问题应先由师生沟通，在校处理，避免频繁请家长到校。她认为，过度惊动家长易引发负面情绪，甚至导致不当惩戒，反而损害教育效果。这种做法本质上是在划定家校责任的边界，发生在学校的事情，尽量在学校解决，家长只有在必要时才介入。这样做既维护了班主任的专业权威，也保护了亲子关系，体现了班主任对“自我限制”的自觉，遵守各自的“游戏规则”，不能越过各自领域的“边界”干涉其他领域的活动。

T06老师也强调“一定要有原则”。她认为不能家长说什么就是什么，学校有学校的规定，

不能什么事都是家长说了算。原则性划定的关键在于“一贯到底”。如果班主任今天答应这个家长的要求，明天答应那个家长的要求，边界就会被不断突破。只有守住底线，才能建立稳定的家校关系。

编码分析结果显示，原则性划定策略的人均参考点随教龄增长呈递增趋势。教龄20年以上组人均4.7个，5-10年组人均2.5个，5年以下组人均1.5个。这个现象说明，资深班主任更能够清晰地将隐性经验表达为可描述的实践方法，原则性划定策略尤其依赖于班主任工作经验的积累和内化。

2. 以情感化解矛盾

有经验的班主任懂得用情感把生硬的边界感变得柔软一些，让家长在接受边界的同时，也能体会到其中的温度。

T04老师班上有个孩子父母离异，一次，孩子问她，能不能喊她“王妈妈”，她答应了。放学后，这个孩子常常留在学校写完作业再走，她也会顺手帮忙检查。一个学期下来，孩子的成绩从班级五十多名前进到了二十多名。她所做的，已不单是“帮助”，更像是在师生之间搭建了一种带有情感联结的关系。这种关系虽然模糊了传统的师生边界，却让孩子在成长中得到了那份原本缺失的关爱。正是这种带着情感投入的角色扮演，让边界有了温度，家长自然也愿意配合。

T02老师认为对于有些孩子，不能用普通方式对待，犯了错不能只是惩罚，还得有情感在里边。她平时与学生说话、玩耍，让学生喜欢她，这种情感投入让教育更有力量。

T07老师在一次家长会上，发给每位家长一张纸，配上音乐，让家长给孩子写几句话。她建议家长回家后面对面读给孩子听。这次活动让很多父亲第一次向孩子表达关爱。当家长感受到班主任不仅关心孩子的成绩，更关心孩子的成长时，对班主任的信任也就自然建立了。

当班主任投入情感，让家长感受到真诚，家长更愿意接受班主任的原则和要求。从编码分析看，这一策略在不同教龄班主任中分布相对均衡，说明这是一种可以较早掌握的技能。

3. 以策略搁置争议

有经验的班主任懂得何时该“回避”，给各方留出缓冲空间。

T04老师介绍，当学生发生矛盾来找她时，她先让双方回教室准备上课，下课后平复了心情再来找她。这种做法不是“不管”，而是“缓管”。当双方情绪激动时，任何介入都可能激化矛盾。暂时回避，让情绪平复，再处理问题时效果更好。

T02老师认为学生调皮是正常的，坚持“不惊动家长”原则，在学校发生的事不是特别大就不叫家长。她批评几句，实在不行打两下，但一遍遍叫家长反而不好。她还让调皮的学生当小班干部，用责任约束行为。

运用暂时搁置争议的策略的能力，并非一日之功，需要班主任通过长期工作实践经验积累才能获得，编码结果显示，教龄长的班主任在这方面有明显优势。

（三）不同发展阶段班主任的边界管理能力

在访谈过程中，笔者能够明显感觉到不同教龄班主任在处理边界问题方面存在的差异，这也能体现班主任角色从“管理者”向“领导者”转变的递进过程。

1. 新手阶段：聚焦具体事件

新手班主任（任期5年以下），他们从事班主任工作时间不长，在处理家校事务过程中往往不好把握介入的尺度，经常在“管多还是管少”方面出现疑惑。T05老师坦言：“最困扰我的就是后进生如何转化，想多管但没有时间和精力。”T07老师则困惑于“如何让学生学会团结”，不知道该如何介入学生之间的矛盾。

新手班主任更加倾向于使用情感软化策略，即通过情感沟通来化解矛盾。一是新手班主任侧重于处理班级具体事务，还没有形成一套稳定的危机处理机制，面对学生出现的各种问题时，更偏向使用关心、倾听、共情等手段来化解矛盾，容易受自身情绪的影响，难以快速形成理性的决策和持久的解决办法。

T07老师讲述，她在农村支教时，曾经帮助一个父母离异的学生，给她买日常生活用品，通过她

的努力让孩子状态有了很大的改变。但她支教结束离开后，孩子的状况又回到了原点。这个案例说明新手班主任只有爱心和热情还是不够的，更需要激发学生内在成长的持续性策略。

2. 成长阶段：策略意识初步形成

成长阶段的班主任（任期5-10年），他们既有新手班主任的工作热情，又有相对丰富的实践经验，对边界管理有了一定的认识并且已经初步形成自己的处理策略。

T04老师表示，她会有意识地运用“冷处理”策略，让情绪激动的学生当事人双方，先平复自己的心情再寻找解决问题的办法。她还通过让学生当班干部、表扬鼓励肯定等方式，把教育的意图融入对学生的情感投入中。T06老师则强调在处理学生纠纷时“一定要有原则”，能够开始有意识地划定管理的边界。

处在成长阶段的班主任，开始从“事件驱动”转向“策略驱动”，能够根据具体的情境选择不同的应对方式。但他们仍然处在“有策略意识但不够稳定”的阶段，有时会被自己的情绪左右而放弃既定策略。

3. 成熟阶段：实践智慧生成

成熟阶段的班主任（任期20年以上），经过长时间工作实践的体验和感悟，在面对学生冲突等事务时能够驾轻就熟、游刃有余。换句话说，他们已经形成了稳定的边界管理实践智慧，在日常工作中既能坚守原则底线，也能善于以情感打动学生，更能精准地把握教育干预的情境，做到收放自如、进退有度。

T01老师秉持“先成人后成才”育人理念，坚持把学生的德育放在工作的首位，她不会被具体事件牵着鼻子走，而是始终围绕这个理念处理问题。T02老师奉行“小事不叫家长”原则，能够由师生、生生化解的矛盾，绝不叫家长参与，她还善于用情感感化学生。T03老师对学生宽容包容，把学生看作完整的人，用发展的眼光看待学生，强调“家长要做孩子的榜样”。

处于成熟阶段的班主任身上显现的特质，就是能够在“管”与“不管”之间张弛有度，不再纠

结于“管得严”还是“管得松”，而是根据不同情境、不同学生、不同家长进行灵活调整。

四、讨论与建议

目前的制度设计将小学班主任推向“无限责任”的境地。从访谈材料看，班主任的职责边界极为模糊：学生学业、行为习惯、心理健康、安全保护、家校沟通、学校活动……几乎无所不包。责任无限扩大，权威却有限制——不能体罚、不能罚抄、不能轻易批评。这种“责任大、权力小”的结构，是边界困境的制度根源。研究可见，步入成熟期的班主任，在边界管理上往往展现出更强的自主意识与策略性——既能在制度理性与情感智慧之间找准平衡，守住原则的同时又不失温度。这样一种能力的形成，并非一蹴而就，而是在日复一日的实践中慢慢积淀出来的。为此，学校应有意识地为新班主任搭建支持体系，让他们在“试错”中逐步积累经验，而非独自面对边界管理中的困境。

首先，学校需要为班主任构建一套切实可行的边界支持系统。一要厘定职责范围，让班主任清楚哪些是该管的、哪些可以不必独自承担的，避免责任被无限放大。二要制定程序性处理指南，让班主任在遇到突发或复杂情况时能有章可循，不至于手足无措。此外，在面临难以应对的家校矛盾时，年级组和学校管理层应及时介入，形成协同支持，而不是把压力全部压在班主任一个人身上。尤其对新手班主任，学校更应有意识地安排经验丰富的教师进行“传帮带”，帮助他们尽快度过只关注具体事件的阶段，逐步建立起策略意识。

其次，在教师培训方面，师范教育和在职培训都应重视边界管理能力的培养。一方面，让教师充分理解家校沟通的复杂性，认识到合理设限既是对自己的保护，也是保障教育质量的基础；另一方面，提供具体可操作的沟通策略，比如“汉堡沟通法”：先肯定学生的优点，再指出问题，最后给予改进的希望。同时，通过典型案例开展情境教学，让准教师在模拟演练中反复练习，掌握沟通尺度。

第三，政策制定者需从制度层面重新厘清家校权责边界。其一，要明确家长的家庭教育主体责

任，杜绝家庭教育任务过度向学校转嫁；其二，要明晰教师惩戒权的法律界定，保障教师依法依规开展教育工作；其三，要建立家校纠纷专属调解机制，避免纠纷直接升级为信访或诉讼。唯有家校边界清晰化，班主任才能摆脱繁杂事务的牵绊，回归育人的核心本职。

五、结语

小学班主任的家校沟通，本质上是一场边界管理实践。在“管”与“不管”之间，在“严”与“宽”之间，在“原则”与“情感”之间，班主任不断寻找平衡点。这不是简单的“划清界限”，而是在复杂情境中的动态权衡。“原则之中有温情，规则之内有余地”，优秀班主任在边界管理上往往体现出这样一种内在的共性。他们能够在制度理性与情感智慧之间找到一个适切的平衡点，既守住底线，又保留温度。这样的能力并非一蹴而就，而是在长期实践中一点一滴沉淀下来的。只有当家校之间的边界“清朗明晰”，班主任才能真正回归育人的本职，在边界管理中更好地守护学生的成长。

参考文献：

- [1]汪明.班主任角色定位与担当的深层追问[J].教育学术月刊,2017(5):75-80.
- [2]陈武林,陈颖.角色理论视野中的班主任身份认同困境及建构路径[J].现代教育管理,2023(5):82-90.
- [3]刘利民.学校教育及家庭教育的边界[J].中国教育学刊,2017(7):43-47.
- [4]任锋.中小学教师在家校合作场域中的角色定位[J].中国德育,2021(4):28-31.
- [5]李本松.班主任家校社协同育人的破壁之道[J].教学与管理,2025(31):22-25.
- [6]王菊女.基于班主任视角的家校沟通策略[J].学校党建与思想教育,2011(24):71-72.

责任编辑 王清平

被看见的习惯： 一场跨越三校的场域求索

◎牛石萍

牛石萍，内蒙古呼和浩特市赛罕区南门外小学党总支书记，副高级教师，全国优秀辅导员，内蒙古自治区课堂教学比赛和辅导员技能技巧比赛双一等奖获得者，呼和浩特市优秀青年教师，赛罕区优秀校长、优秀德育工作者、优秀共产党员。参与《少先队活动课程队员用书》《少先队活动课程辅导员用书》八年级编写，发表论文多篇。



我出生在蒙晋交界的一个小山村里，中小学阶段一直在山区学校就读。后来，考入位于自治区首府的师范学校，人生中第一次走出了大山。群山的沉稳与质朴，塑造了我内敛踏实、坚韧执着的性格，但面对大城市综合类课程的学习时却感到难以适应、应接不暇。班里要排群舞，尽管我个头身材符合标准，但文艺委员首先选的是有舞蹈基础的同学；美术色彩课上，我的笔触、配色都显得格外生涩单调，有同学忍不住轻声疑惑：“你以前……都没有接触过这些吗？”一次次窘迫与落差的打击，让我忍不住怀疑自己：难道我天生就不是这块料？某天，当教育学授课老师讲到孔子“因材施教”理念时，我忽然心头一震，陷入深深的追问：到底是谁在定义什么是“材”？在这所看似公平的校园里，为什么从踏进校门的那一刻起，有些人就已经稳稳站在了赛道的更前方？带着疑问我找到了老师，老师没直接回答，而是布置了一项特殊的作业：去图书馆找一找法国社会学家皮埃尔·布迪厄的著作。一晃二十余载过去了，我也在与布迪厄的学术思想不断对话、深度碰撞中，慢慢沉淀着自己的教育认知。

布迪厄用毕生精力追问：是谁在定义“何为合格、何为优秀”，又凭什么用这套标准去筛选、去培育，并将其伪装成天经地义的正当性？在他的思想视野里，学校并非人们想象中那块纯净的“机会平等”之地。恰恰相反，学校是一个充满规则、权力关系和资源争夺的社会空间。在这个场域里，所谓的“优秀”“天赋”“努力”，往往不过是特定阶层文化惯习的自然外衣。那些来自不同家庭背景的孩子

子，从进入学校的第一天起，就携带着各自的惯习，每个孩子都会有一套内化于心的、近乎本能的感知、思维和行为模式。这套惯习决定了他们在学校场域中是如鱼得水，还是步履蹒跚。这套理论冷峻而锋利，揭示了教育系统如何隐秘地完成社会再生产：优势阶层将自己的文化定义为“正统”，学校则以中立、公平之名将其强加给所有学生，最终让不平等看起来像是个人的天资或努力差异。

我敬畏布迪厄的理论，但我不肯向人生低头。像我这样从大山里走出来的孩子，如何能不输在起跑线上？怎样能让每个孩子都享有真正公平而有质量的教育呢？在布迪厄所描绘的这场近乎宿命游戏中，我努力尝试找到另一种可能。我不否认场域的力量，却拒绝接受场域的单向决定。我始终坚信，场域可以被重新配置，惯习可以被温柔唤醒。教育者的责任，就是在规则的缝隙中，为学生创造更多可以被“看见”的机会。

这是一场跨越三校的场域求索。从农村学校到新建校，从集团总校到数字空间的探索，二十多年的教育实践，只想为布迪厄的理论写下了一个温暖的注脚。

楔子：一间教室里的场域觉醒

二十六年前，我还是一位初出茅庐的班主任。那年学校组织主题班会评比，身边的老教师纷纷传授经验，让学生“演一演、唱一唱、画一画、悟一悟”。显然，这样的展演式班会最容易“出彩”。

这也许就是布迪厄提到的学校场域的“游戏规则”。遵循这套规则的教师和学生，更容易获得场域的认可；而那些不熟悉规则的人，则容易被边缘化。这套规则隐含着一种文化偏好，它青睐那些口才好、表现力强、不惧场的学生，而这些特质，恰恰更多出现在文化资本较为丰厚的家庭。

我没有走那条“安全”的路。凭着一个年轻人的直觉与失败了再来的决心，我设计了一场“感恩父母”的班会，并提前联系了班里十几位家长，用随身听录下他们对孩子最朴素的期待与牵挂。班会上，录音响起。梦宇妈妈说：“我们姑娘每天回家除了完成作业，还能帮着我扫地呢。”雪峰爸爸

带着愧疚说：“打工挣钱太难，有时候爸爸外头不高兴了，回家冲你发脾气，你不要怪爸。”教室里安静极了。孩子们低着头，开始沉思。突然，平时调皮捣蛋的鸿鸣红着眼眶说，自己半夜发烧，爸爸从市里骑自行车三十公里赶回来送药，今天回去要对爸爸说声谢谢。没有精彩的节目表演，没有华丽的辞藻，只有真实的声音、真实的情感和真实的连接。这场班会，意外获得了一等奖。

这场班会，唤醒了我的思考。教育的力量，不来自单向的灌输，而来自有温度、能共鸣的场域。教室就是我临时改造的情感空间，在这里，一个农民工子弟对父母的复杂情感，其价值不亚于一个优渥家庭孩子的精彩演讲。

为求证心中所思，我走进了图书馆。借鉴布迪厄的思想精髓，我终于找到了这场班会成功的原因——那是我无意中完成了一次“场域重构”。没有按照学校惯常的“展演型”模式来组织，而是创造了一个让所有孩子，无论家庭背景如何都能平等参与的情感场域。这一次经历，成为我日后教育实践的原点：让每个孩子的惯习，都有机会被看见。

一所新建校的场域实验

带着“场域即教育”的思考，2019年，我受命奔赴一所刚创办的全新学校。这里没有沉淀的文化传统，没有成型的育人体系，一切从零开始。对有些人来说，空白是压力；对我而言，空白意味着创造的空间。布迪厄曾说：“惯习是结构的产物，也是生产实践的原则。”过去二十年的经历，已经塑造了我的惯习，一种把“营造场域”当作核心教育手段的直觉和倾向。现在，我要在一所全新的学校，将这种惯习“制度化”为学校的日常运作规则。我开启了一场系统的场域实验。

劳动场域：从离身到具身的个体文化资本培育

布迪厄的文化资本理论中，最重要也最容易被忽视的，是身体化的文化资本，是刻在身体里的习惯、技能、品位和姿态。它不同于文凭（制度化资本）或藏书（客观化资本），无法通过短期的课堂讲授来获得，需要长时间的浸润和内化。劳动，恰恰是最有效的身体化教育。

我精心设计了一个“成长生态场”。把学生生活的每一处角落转化为劳动育人的微场域，有校园食育阵地，有劳动试验田；有家庭家务打卡，也有社会志愿服务……

“六年学会十二道菜”的校本课程，表面上是教学生做菜，实则在培育一整套身体化的性情倾向。当低年级同学踮着脚尖切水果拼盘，他们学到的不仅是刀工，更是在反复练习中沉淀下来的耐心与细致；当高年级同学小心翼翼翻炒菜肴，他们内化的是对食材的尊重、对自己动手能力的自信。

校园边角的劳动试验田，让学生从挥锹翻地开始，种苗、松土、浇水、除草，静待花开果熟。惯习不是被“教”会的，而是在反复的、身体参与的实践中“长”出来的。当学生亲手种下一棵石榴树，日日照料，看着它慢慢长大，学到的不只是“团结”的道理，而是团结本身成为身体记忆和情感倾向。

家庭和社会是孩子们最好的劳动实践阵地。我倡导家校协同，鼓励孩子在家庭中承担扫地、洗碗等家务。于是，家长的朋友圈里，经常出现孩子主动做家务的场景。

我搭建“家长职业课堂”，邀请各行各业的家长走进班会。当一位环卫工家长带着清扫工具来到课堂，用粗糙的双手和朴实的话语讲述凌晨清扫街道的日常时，同学们听得热泪盈眶，第一次真正理解了平凡的劳动者也在守护城市的美好。这种“职业课堂”的价值，不仅在于“增长见识”，更在于重构学生对文化等级的无意识认知。在一个被主流场域符号化的世界里，“环卫工”是被边缘化的职业，其文化资本几乎为零。但当这位环卫工家长站上讲台，成为被聆听、被尊重的讲述者时，学校场域的符号秩序正在被悄然改写。学生们学到的是每一种劳动都有其尊严，每一种人生都值得被看见。

我组织学生到儿童探索博物馆进行职业体验，穿上消防服、坐上驾驶位、戴上听诊器，在模拟情境中感受不同职业的责任与魅力。我还组织跳蚤市场义卖，将善款捐给爱心儿童康复中心。孩子们在这个过程中学会了共情与善良，明白了劳动的价值不仅是物质的收获，更是温暖他人的力量。我再一

次跨越时空去感悟布迪厄的洞见，似乎得到了他的认可，这种设计背后就是一种深刻的“场域嵌套”思维。学生的劳动惯习不是在单一场域中形成的，而是在家庭场域、学校场域、社区场域、社会场域的多重浸润中，逐渐沉淀为稳定的性情倾向。

校门口接孩子的两个家长在聊天，“上个月学校劳动课教了养殖方法，没想到孩子回家把蚕真养活了。”“我家孩子也是，每天小心翼翼守护着蚕宝宝，从蚁蚕破壳到吐丝结茧，他细心地摘桑叶、清理蚕盒，真上心呢！”从学校到家庭，从课堂到生活，惯习就这样完成了跨场域的迁移与固化。

社团场域：从个别到全员的组织文化“合法性”重构

在许多学校，社团是少数特长生的专属舞台。选拔制下，往往只有那些已经被认定为“有特长”的孩子才能进入，其余孩子则被排除在外。布迪厄指出，这种“选拔”看似公平，实则隐含着一种文化专断，它默认了“优秀”的定义是固定的、唯一的，而将这个定义与特定阶层的文化惯习暗中绑定。我不想让孩子们面对我曾经的疑惑，于是决定，社团必须面向每一个学生。

我将每周四下午两节课固定为社团活动时间，全校学生全员参与，无一例外。每个学生像大学生填报志愿一样自主申报社团，每学年可以重新选择。但真正具有革命性的，是我建立的一条规则：期末汇报评价时，每个社团的所有成员都必须参与展示，一个都不能少。这意味着，合唱社团不能让嗓音好的站前排，必须让每个孩子都有独立的角色，哪怕只是敲一下三角铁。这条规则在执行初期遭遇了不小的阻力。有社团老师说“水平不齐不好看”“会拉低整体质量”，但是，我没有妥协。

第一次全校汇报，打动人心的不是技艺精湛的表演，而是一个小细节。舞蹈社团最后一排有个略胖的女孩鑫鑫，她的动作明显慢半拍，但每做一个动作，旁边两个小伙伴就会用口型给她计时。演出结束后，女孩的妈妈哭了：“孩子一直很喜欢跳舞，就是怕被人嘲笑，从不敢在人前动。今天她终于实现了自己的小心愿。”

此刻，我相信，假使布迪厄在现场，也一定

能看到场域对个体感知的改造力量。在一个“选拔制”的场域中，弱者会被自动定义为“拖后腿的”，从而产生羞耻感和退缩倾向。但在一个“全员参与”的场域中，规则本身改变了人际关系的结构。强者不再“优于”弱者，而成为帮助者；弱者获得了不被抛弃的安全感，这反过来促进了技能提升。第二学期，鑫鑫已经能跟上大部分动作。

四年级男孩洋洋，因为太“闹”而被频繁批评，被贴上“不合群”“不守纪律”的标签。但在田径社团里，他成了老师最爱的学生。他是跑得最快的榜样，因嗓门大会管理，还成为出色的小组长。班主任在期末评语里写道：“你在社团里发光的眼神，提醒我要重新认识你。”

一个人的惯习，是在不同场域中以不同方式被“召唤”出来的。在学校课堂这个场域，这个男孩的惯习表现为“好动”“扰乱秩序”；但在田径场这个场域，同样一种“好动”却被定义为“有活力”“有领导力”。不是这个男孩变了，而是场域的评价标准变了。教育者的责任，不是用一个场域的单一标准去否定孩子，而是创造更多的场域，让不同的惯习都有机会被看见、被肯定。

我还在教学楼走廊的核心区域，打造了一个学生美育展厅。没有严苛的评判标准，只要提出申请，每个孩子都可以在这里办个人画展。五年级女生佳佳在这里办展后，面对记者采访，能够落落大方地介绍自己的创作灵感。她说：“这场画展让我的作品被看见了，我学会了勇敢表达内心想法。”数学老师路过时感叹，佳佳在镜头前公开表达的语言，比上课回答问题时还精彩。

布迪厄曾有一个著名的论断：“合法性是被误识的任意性。”学校评判一幅画“好不好”的标准，其实是一种文化任意。在正统的美术教育中，素描功底、透视准确、色彩和谐被奉为圭臬。但我会为展厅建立一套另类的合法性标准：真诚的表达、独特的视角、敢于展示的勇气。我用自己的实践提醒自己，教育场域的符号权威不是上帝赋予的，而是可以被教育者主动再分配的。

协同场域：从校内孤岛到全社会协同的能量交换
沉浸研读布迪厄的理论，我品悟到学校场域

并非孤立存在，它嵌套在更大的社会场域之中。而家庭，恰恰是学生最初也最持久的“惯习生产车间”。于是，我带着老师们立下一个暖心约定，每个月至少走访两个家庭，三年不间断，直至覆盖全校。这场跨越三年的家访，超越了传统的家校沟通，成为“场域边界的主动消融”。

有一次，我发现一名学生小瑞变得情绪低落、沉默寡言，课堂举手也少了。我带着老师一起去家访，试图探寻背后的原因。沟通后发现，孩子父母近期的精力主要倾注在年幼的弟弟身上，认为老大“理应懂事”，不该犯错，并要时时刻刻让着弟弟。小瑞倍感失落，上课时常想起家里的事，就影响了课堂学习。家访后，家长主动调整了陪伴方式，有意识地为老大留出专属的关爱时间。小瑞的心结解开后，课堂表现重回正轨。

若以布迪厄的理论视角观照，便能合理解释这一转变的内在缘由。家庭场域有自身的运行逻辑，这套逻辑常常与学校场域的要求不一致，甚至相互冲突。当家校之间没有沟通的桥梁时，学生就不得不在两个冲突的场域之间艰难切换，造成情感和认知上的撕裂。家访的意义，就在于让家庭场域和学校场域进行能量交换。老师们带去了专业与关注，带回了理解与信任；家庭则给予了情感土壤，让学校的教育终于能够“扎下根”。

除了家访，我还主动联结本地爱心企业家，为学校捐建开放图书角。我从零开始学习装修设计，带着美术老师一次次测量、修改样稿，和学生讨论“你希望书架是什么颜色”。历经两个月，图书角终于建成，每逢课间都有学生在书页间邂逅美好时光。这不仅仅是一次捐赠，更是布迪厄所说的“社会资本向文化资本的转化”。企业家的支持，不只是物质上的，更是一种榜样力量和公共精神的无声示范。它向学生传递了一个信息，社会是你们成长的支持系统，你们不是孤立的个体。

育人场域还可以拓展到社区。我带着学生走进社区，寻访红色印记、聆听“五老”讲述爱国故事、参与志愿服务；学校的思政剧比赛也搬到了社区服务站，学生在邻里的注视下自主编排，演绎红色故事。在一次演绎长征路上小红军的故事时，当

“小红军”把仅有的干粮让给老乡时，扮演者在台上哽咽了，台下的同学也红了眼眶。演出结束后，班里竟自发组织了“节约一粒米”行动。循着布迪厄的思想脉络，这就是惯习的迁移。学生在社区场域中，通过身体的、情感的全方位参与，内化了一种关切他人、珍惜资源的性情倾向。这种性情倾向不会停留在剧场里，而是会迁移到日常生活中，成为一种稳定的行动原则。“没有灌输道理，却让道理成为他们自己的眼泪、自己的选择、自己的行动”——这正是惯习形成的核心机制。

“家校社协同，不是三张拼图拼在一起，而是三股能量汇聚成一个拥有生命力的育人场域。在这个场里，家庭不再只是‘后勤’，社会不再只是‘资源’，学校不再只是‘讲台’。”学校教联体成员单位座谈交流中，我这样分享了我的理念。不知道布迪厄会不会认同我这个观点。他虽然毕生批评教育场域的不公，但他从未说过场域不可改变。他只是说，改变需要深刻的洞见和持久的行动。而我用实践证明了，当教育者真正理解场域的运作逻辑，他们完全可以在其中开辟出新的可能。我想，布迪厄可能会为我鼓一次掌吧。

不是尾声：未来场域的想象

2025年，我来到一所教育集团校的总校任职。这是一所底蕴深厚的老牌名校，生源充盈、学位紧张，物理空间极为有限。这是许多城市学校共同面临的困境：场域被物理空间牢牢框定，教育者的创造力受到极大限制。在有限的走廊、固定的教室、拥挤的课表中，似乎很难再有创新的余地。

但我还是那个被大山淬炼出坚韧本心的我，面对挑战，不会退缩。我向内深挖已有的实体场域经验，将其提炼为可复制、可推广的育人模式，引领集团内农村校、新建校共同发展；同时，我将目光投向了更广阔的天地。我想，既然实体空间有限，那就向数字空间拓展。

我开始探索数字文化场域的建设。以数字化手段传承红色基因，打造沉浸式、交互式的育人新场景；以数字场域为纽带，串联起校园、家庭、社区、社会多方力量，构建虚实共生、全域覆盖的协

同育人新格局。这是我新征程中的研究方向。

我猜想，布迪厄如果在世，或许会对数字场域保持警惕，因为他深知符号权力在新媒介中如何以更隐蔽的方式运作。但同样，他也可能会欣赏这种前瞻性，数字场域虽然可能放大不平等，但它也提供了前所未有的场域重构机会。一个来自农村的孩子，在数字场域中可以接触到与城市孩子同样的文化资源；一个在学校课堂中被边缘化的孩子，或许可以在数字创作中找到自己的声音。

回顾二十多年的教育生涯，我愈发笃定，场域从来不是一间教室、一栋楼宇那样简单。它是看得见的环境，更是看不见的氛围；是制度的温度，更是文化的呼吸；是数字化的脉搏，更是联通每一个禀赋的云端。

当初，是布迪厄给了我一双洞察的锐利眼睛。他字里行间暗示着学校不是纯净的“机会平等”之地，而是充满权力博弈的社会空间；所谓的“天赋”和“努力”，常常不过是特定阶层的文化惯习；教育系统在不经意间，完成着社会不平等的代际传递。但我认为，布迪厄的理论不是终点，而是起点。我用自己的实践证明了，场域可以改造，惯习可以唤醒，教育的真谛不是复制不平等，而是在每一个规则的缝隙中，为每一个孩子点亮一盏灯。

好的场域，本身就是一位无声却有力的教育者。它不急于评判，却始终在滋养；不苟求整齐划一，却为每一种禀赋留出破土的方向。让每个孩子都能在适配的成长空间里，绽放独属于自己的光芒。这，或许就是教育最美的样子。

责任编辑 徐向阳



动态

四部门联合印发加强未成年人思想及行为教育引导工作指南

最高人民法院、教育部、共青团中央、全国妇联近日联合印发《关于以案为鉴加强未成年人思想及行为教育引导工作指南》（以下简称《指南》）。

《指南》聚焦未成年人成长过程中的思想行为风险隐患，明确开展教育引导工作的十二项着力点：强化法治观念，明晰行为边界；涵养同理心，培养高尚道德情操；防范滋生不劳而获思想，强化规则意识；树立正确消费观，崇尚勤俭节约；坚守交友底线，倡导择善而交；防范畸形“炫酷”心理，提升内在修养；矫正过度“好面子”心态，摒弃虚荣心；培育健康性观念，强化自我约束；疏解不良情绪，关注心理健康；提升冲突化解能力，避免一时冲动；抵制网络沉迷，坚持科学文明用网；远离毒品麻精药品，珍爱生命健康。下一步，各级法院、教育、共青团、妇联等部门将用好《指南》，坚持教育、引导、保护相结合，把对未成年人思想道德与行为规范教育引导融入日常，全方位护航未成年人身心健康、助力未成年人成长成才，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。

（来源：教育部 2026年6月2日）

山东：举行学生心理健康服务创新发展大会

5月24日，山东省学生心理健康服务创新发展大会举行，会上集中发布了学生心理健康服务创新发展研究及应用成果。一是开发《“X+心理”大中小学一体化课程育心示范课》50节，构建“大心理”课程育心体系，实现思政育心、文化沁心、美育润心、体育强心。二是发布山东省家校协同育心课程，率先在国内建成全学段、多主体、一体化的家校协同育心课程体系。三是发布《山东学生心理健康教育活动指导手册》《中小学生心理危机筛查与干预工作手册》，以业务指导服务中小学心理健康教育提质增效。四是发布心理健康监测（CARE）平台，作为省级学生心理健康综合服务平台，满足全省2000多万学生心理筛查预警、教师培训等需求。

（来源：《人民教育》2026年5月29日）



声音

边玉芳：写好健康学校建设的“心”篇章

北京师范大学心理健康与教育研究所所长边玉芳指出，学生心理健康是青少年全面发展的重要基石，依据教育部出台的《关于全面推进健康学校建设的指导意见》，深化心理健康教育已纳入健康学校建设重点任务。现阶段，中小学心理健康教育仍面临多重现实难题：教育理念存在“重治轻防”偏差，预防性普及教育不足；工作边界被人为窄化，尚未形成全员参与的完整育人体系；工作开展多依赖传统经验，专业师资缺口较大、课程形式单一、心理筛查实效不足；校、家、社、医协同联动机制不完善，心理防护网络存在短板。边玉芳强调，依托健康学校建设契机，需系统化推进整改提升。一是牢固树立“健康第一”教育理念，摒弃片面应试导向；二是强化顶层设计，推动心理健康教育融入教育教学全过程；三是结合学段特点与学生状况分层施策，提升工作精准性；四是配齐专职心理教师，常态化开展教职工专业培训；五是健全四方协同机制，畅通心理干预、医疗转介与复学衔接渠道，全面构建全方位、一体化的心理健康育人体系。

（来源：《人民教育》2026年5月25日）



调查

大多数学生心理健康状态良好，但仍有约11%的学生亟待关注

5月18日，《中国中小学生心理健康状况调研报告（2025）》（以下简称《报告》）正式发布。该调研覆盖31个省（区、市），共收集有效问卷11万余份。《报告》显示，大多数学生心理健康状态良好，但仍有约11%的学生亟待关注。中小学生学习心理健康呈现中等平衡型、全面发展型、整体弱势型以及高能力—低适应型4种典型模式。其中，中等平衡型群体占比37.2%，全面发展型群体占比36.2%。整体弱势型群体占比22.0%，是心理干预的重点人群。高能力—低适应型群体占比4.6%，隐蔽性较强。此外，积极情绪、心理韧性、生活满意度与心理健康呈显著正相关。《报告》建议，在学校主导层面，要构建综合监测体系，实施差异化干预，强化师资与课程。在家庭赋能层面，营造情感温暖、适度期望的家庭氛围，加强亲子联结，协同学校教育，关注住校生与青春期孩子的心理变化。在社会协同层面，强化政策落地，构建“教育—卫健—社区”协同机制，优化网络环境，加强短视频与网络游戏监管。在主体自觉层面，引导学生学习情绪调节与人际技能，规范数字媒体使用，提升主动求助意识。

（来源：中国教育新闻网 2026年5月27日）



贾毅等：数智技术为学校铸牢中华民族共同体意识带来影响与挑战

贾毅等在《中国教育学刊》2026年第5期《数智时代学校铸牢中华民族共同体意识教育研究》一文中指出，数智技术的快速发展为学校开展铸牢中华民族共同体意识教育带来了系统性影响与结构性挑战。数智技术从认知、情感、价值三个维度赋能教育发展。在认知层面，依托大数据、知识图谱等功能，实现个性化知识供给，帮助学生搭建完整认知体系，深化对中华民族多元一体格局的理解。在情感层面，借助虚拟现实、沉浸式场景等手段，打造跨时空文化体验环境，以具身感知培育学生文化共情与民族归属感，同时依靠情感计算实现个性化情感疏导。在价值层面，搭建多元协同互动场域，引导学生主动参与价值建构，通过仿真实践与思辨对话，推动共同体意识从外在规范内化为自觉价值准则。技术应用面临多重挑战，包括算法“信息茧房”造成的认知局限、符号仿真导致的情感淡化，以及技术权力介入引发的价值冲突。数智时代，学校应在遵循认知、情感、价值的发展逻辑下探索创新路径。一是搭建人机协同训练模式，创设沉浸式历史情境，开展多元思辨训练，重塑学生完整认知结构。二是建立文化符号智能校验系统，规范符号使用标准、完善全流程审核机制，并推动传统文化符号创新转化，深化文化情感联结。三是健全数智赋能支持体系，提升教师数字素养与价值引领能力，搭建公共交流平台与资源共享机制，凝聚持久稳固的民族共同体价值共识，构建技术与育人协同发展的教育新生态。

安德烈亚斯·施来歇尔等：能力需求的变迁提升了社会情感能力的重要性

安德烈亚斯·施来歇尔等在《教育研究》2026年第4期《面向变革世界的教育新使命——OECD国际社会与情感能力调查的教育启示》一文中指出，面向变革的世界，学习的目的已从单纯谋求就业岗位转变为学会创造就业机会。在此背景下，社会与情感能力的重要性愈发凸显。经济合作与发展组织借由“社会与情感能力调查”对社会与情感能力发展成果实施标准化测量，将该能力划分为开放、任务、交往、协作、情绪调节五大领域十五项具体能力，并参照多个国际框架构建测评体系。调查显示，学生社会与情感能力存在年龄、性别、家庭背景差异：低龄学生整体能力优于大龄学生；不同性别在各能力维度上各有优劣，经济弱势学生整体表现偏弱。同时，好奇心、毅力、共情等能力与学业成绩、创造性思维、个人幸福感及未来发展期望高度正相关。然而当前学校教育仍偏重学科知识，社会与情感能力培养较为薄弱。

针对调研反映出的问题，提出三大实践方向。一是在教学中落地社会与情感能力教育，优化教师反馈、开展专项培训，合理运用数字技术并丰富课外活动；二是营造良好校园环境，融洽师生与同伴关系，关爱弱势学生，整治校园欺凌；三是破除性别刻板印象，加强家校协同，引导学生树立多元职业观念。



英国：通过德育课程一体化培养学生国家共同价值观

为化解多元价值冲突、凝聚社会共识，英国推行以国家共同价值观为导向的德育课程一体化建设，着力培育学生国家认同与综合公民素养。理念层面，英国形成道德、品格、价值、公民、健康、宗教六大德育流派，各流派各有侧重、相互补充，共同指向公民素养培育，学界也不断探索不同德育模式的融合路径。政策上，英国构建“有机松散”的一体化课程体系。国家课程具备法定强制性，明确公民身份、健康教育等德育必修内容，持续优化课程框架；英格兰、苏格兰等四大区域的地方课程坚持价值共享，育人目标与核心理念保持一致，同时保留地域特色；学校课程拥有灵活补充空间，可结合校情开发跨学科德育课程，落实英国基本价值观教育。实施环节遵循教育规律，推进全方位一体化。纵向注重学段衔接，依据学生身心发展规律设置阶梯式德育目标与内容；横向强调学科融合，推动德育与历史、语言、体育等学科联动；同时联动政府、学校、社会组织等多方主体，分工协作开展德育工作。整体来看，英国德育一体化兼具统一性与灵活性，但也存在价值界定模糊、各地落实不均衡等问题。该模式为价值观教育的课程整合提供了实践样本，也为我国推进德育课程一体化、开展价值观教育带来借鉴与反思。

（来源：《教育科学》
2026年第3期）