

认真倾听学生的声音

◎高德胜

当下基础教育领域的创新举措层出不穷，各类德育评价、课堂改革、校园管理新模式、课程新体系不断涌现。但不少教育创新存在明显的功利化问题，部分举措看似贴合教育改革趋势，实则违背教育基本规律与学生成长要求。更值得关注的是，很多学校并未察觉自身创新举措的偏差，反而将这类功利化创新整理成成果，用于经验推广、项目申报和评优评奖，将谬误当作成就。出现这一问题，除了学校办学功利化、缺乏专业认知与判断外，还在于长期忽视学生的真实声音，不关注学生对这些所谓创新的真实感受与看法，不了解这些创新给学生带来的麻烦甚至伤害。

现阶段，绝大多数教育创新都会打着“为了学生发展”的旗号。但在实际落地过程中，学生的真实感受、真实诉求往往被忽略。教育创新的规划、设计、推行全程由学校管理者和教师主导，学生作为教育活动的直接参与者和最终体验者，几乎没有话语权。

很多教育工作者对“学生声音”的认知存在片面性，单纯将其理解为学生对课堂、校园生活的简单意见和吐槽。事实上，学生声音的内涵远不止表层的语言表达。学生愿意主动发声、表达自身感受和诉求，本质上既是学生参与教育过程、参与校园治理的体现，也是学生在校主体地位的直接证明。学生在教育场域中的发声权利，是学生基本教育权利的重要组成部分。同时，学生的声音也是其自身能力发展的体现。

目前教育领域对待学生声音的普遍问题，是仅将其当作优化教学、完善管理的工具。实际上，倾听学生声音、保障学生的表达权和参与权，本身就是教育的核心目标之一。教育的根本目的不是培养只会被动学习、服从管理的学生，而是培养有独立思考能力、敢于表达自我、能够参与公共事务的完整的人。如果学生在校园中长期处于沉默状态，习惯被动接受安排，即便掌握了丰富的知识，也会缺失独立表达、主动参与的能力。

想要破解当下教育创新形式化、功利化的困境，扭转教育改革脱离学生实际的现状，必须将倾听学生声音作为所有教育创新的起点。相较于大刀阔斧、脱离实际的整体性教育改革，从学生声音切入的微观创新，更贴合教育本质，也更具落地价值。

在日常教学和校园管理中，学校需要搭建常态化、真实化的学生发声渠道，摒弃形式化的问卷调研、临时座谈等过场化的形式主义，真正走进学生群体，了解不同学段、不同层次学生的真实诉求。同时，要摒弃等级化的教育观念，建立平等的师生对话关系，认可学生的认知价值和表达价值，不凭借成人身份否定学生的想法、替代学生表达。针对学生提出的意见和建议，学校需要建立完整的反馈机制，对合理的诉求及时采纳落地，对不合理的诉求耐心解释说明，形成倾听、回应、优化的良性循环。

（高德胜，华东师范大学教育学部，特聘教授。上海，200062）

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
主编 王清平
营运总监 谢光灵
副主编兼编辑部主任 徐向阳
主编助理兼新媒体部主任 吴少平
主编助理兼编辑部办公室主任 张丽坤
编辑部副主任 毛伟娜
执行编辑 王清平 徐向阳 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》编辑部
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7月15日

目录

卷 首 语

认真倾听学生的声音 高德胜 01

理 论 前 沿

数智时代青少年“好学”之德的养成困境与基于儒家
伦理的化解理路 崔涵钰 朱 静 付艳萍 04

本 期 视 点

道德与法治新修订教材的育人逻辑与教学转化
新修订统编道德与法治教材的逻辑思路、创新理念
与教学建议 孙友鹏 10

儿童立场的教学转化审思
——基于新修订小学道德与法治教材内容组织的理解 董 伟 15

新修订教材传统节日教学的德育转向与实践探索
陈敏姣 李 伟 20

让美德扎根生长: 小学低段传统美德的教学转化 胡耿民 24

学习任务统领的低段道德与法治单元整体教学设计 李 维 28

道德与法治教材插图的美育价值及其教学实现 卢 珂 32

学 校 德 育 改 进

师范大学附属学校的使命、定位与未来
——以华南师范大学教育集团核心理念提炼为例
王晓莉 姚轶懿 王 羽 36

“在地”与“在场”: 跨区域文化研学的育人价值
及其实现 洪 俊 41

靶向型教联体: 指向学生成长的创新实践 王华君 45

回归教育本真: 边远乡村初中脱困的“坪田样本” 叶树胜 48

星链成长生态赋能校园足球课程思政实践探究 周活新 52

家长角色重塑: 校家社协同育人的实践机制
——以丽景学校为例 刘苗苗 54

CONTENTS

师德研究与实践

分层分类视域下教育家精神培育的结构性困境与
精准化路径 张燕玲 王 红 58

班级建设与学生发展

新高考背景下走班制班级管理的模式重构与实践
路径 高上星 徐 超 项文雅 63

心理健康教育

我的“道歉教育”实践手记 徐畏军 66

从规训到引导：对学校早恋禁令的反思 朱玥林 70

人 物

教育，是有温度的
——一位乡村小学校长的生命叙事 戴 薇 74

视野资讯

动 态 79

国务院印发《教育发展“十五五”规划》
教育部部署做好2026年中小学、幼儿园暑期安全工作

声 音 79

孟照海：立德树人成效评价是教育评价改革的重点难点

调 查 79

中小學生社会与情感能力存在群体差异且发展不均衡

观 点 80

闫旭蕾：帮助个体形成与提高生存、生活、生命质量所需要的道德素养

柏路：坚守文化主体性已然成为我国价值观教育的核心抉择

域 外 80

日本：持续推进义务教育小班化改革

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



德育发展共同体

封面：太仓市荣文小学党支部书记、
校长戴薇

封二：南雄市坪田中学

封三：深圳市宝安区艺展小学

封底：惠州市任权杨名班主任工作室

数智时代青少年“好学”之德的养成困境与基于儒家伦理的化解理路

◎崔涵钰 朱 静 付艳萍

摘 要

数智时代，传统“好学”美德面临技术逻辑深度裹挟下的养成困境。信息过载、算法操控与即时满足机制等不断消解青少年深度学习、深度思考之德性涵养的精神空间，导致其陷入认知碎片化、意义解构、意志淡漠、专注稀缺等困境。基于对儒家“好学”之德的创造性转化，从“学以成人”的生命意义重建、自主向学的意志定力养成、共学社群建构、制度文化环境营造四个维度，有助于引导青少年将自我管理纳入道德主体性重建，从而在数智环境中守护教育的人文内核，培养兼具家国情怀、责任伦理、学习意志与批判思维的时代“好学”者。

关 键 词

数智时代；青少年德育；好学；学习异化；儒家伦理

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 07-0004-05

数智时代，技术的便携性突破时空限制，使得学习资源呈现前所未有的丰富性，知识平权进程加快；然而，信息过载、算法操控与即时满足机制又不断消弭着深度思考与德性涵养的精神空间。这种张力在青少年教育中表现得尤为突出——作为“数字原住民”，他们日益习惯通过社媒获取海量碎片化信息，儒家传统中“学以成人”的整全性教育理想遭遇严峻考验。基于对儒家“好学”理念的创造性转化，试图回应三个核心问题：在技术理性主导的时代，如何守护学习活动的伦理向度；如何重构“志于道”与“游于艺”的辩证关系；如何使技术应用真正服务而非消解“修己安人”的教育本质？

一、儒家“好学”之德的内涵逻辑与当代价值向度

在儒家的德性体系中，“好学”具有元德性地位，它不仅是诸种具体德目生成与完善的理性基础，更是一种将自然生命导向德性生命、将个体自我融入家国天下的实践智慧。

（一）“学以成人”的生命觉醒与数字时代的意义重构

“好学”的首要品格在于它指向一种整全的生命觉醒。《论语》构建了以“学”为起点、以“内圣外王”为归宿的意义世界，彰显“学以成人”乃

崔涵钰，河南师范大学教育学部，硕士研究生；朱静，河南师范大学教育学部，硕士研究生；付艳萍，河南师范大学教育学部，教授、博士生导师。河南新乡，453007。

至“学为圣人”的生命成长逻辑。孔子自述“吾十有五而志于学”（《论语·为政》），“志”将“学”从功利性的知识摄取中拔擢出来，确立为超越性的生命修行，将其内涵限定为基于反省性思维的人格成长。正因如此，孔子盛赞颜渊“日知其所亡，月无忘其所能”（《论语·子张》）为“好学”的典范，而将“德之不修，学之不讲”（《论语·述而》）视为最深切的忧患。由此“学”才真正成为一条从自然生命向德性生命跃迁的修行之道。

好学之德帮助青少年在生命成长中锚定意义坐标。数智时代，知识内化为生命养分的通道逐渐闭塞，个体陷入“知道得越多，越不知为何而活”的存在悖论。具体而言，它要求将求知重新嵌入“我是谁”“我将成为怎样的人”这一根本追问，使个体在算法包围中葆有精神成长的主动权。

（二）“勤学慎思”的德性自觉与数字伦理的主体挺立

“好学”之德以“勤学”与“慎思”的统一形成了德性生成的理性机制。孔子“六言六蔽”揭示，仁、智、信、直、勇、刚等道德条目，若缺乏“学”所提供的理性反思、分寸把握与情境判断，都将不可避免地陷入偏执与流弊。换言之，“好学”在德性生成中承担着价值理性化的关键功能，将自发的道德情感转化为自觉的、成熟的道德实践，这一转化过程有赖于“学而不厌”的持久毅力和“慎思明辨”的理性自觉。

“勤学慎思”的德性自觉为数字原住民抵御技术裹挟提供了关键的伦理动力。其一，“勤学”意味着主动寻求知识结构的不平衡。在算法试图让视野趋于单调时，有意识地闯入陌生的知识领域，将“学”从舒适区拓展为冒险区；其二，“慎思”要求在接收任何信息时，都自觉进行“反面追问”。勤学与慎思的统一，使道德判断不至于沦为情感偏好的投射，有助于个体在理解技术逻辑与人文价值之间张力的基础上做出有根据的伦理抉择。

（三）“群学互习”的共在意识与学习共同体的关系建构

“好学”本质上是向外敞开、在人际互动中生成的共在性美德。“独学而无友，则孤陋而寡

闻”（《礼记·学记》）。人是在社会文化情境中接受其影响，通过直接地跟他人的交互作用，来建构自己的见解与知识的。^[1]这意味着个体的“好学”美德养成是在社会文化情境中通过交互作用实现的。其一，“见贤思齐”的学习姿态。以他者为“镜”，将一切人和事都转化为反省自我、提升自我的契机，重新发现自身的局限与可能。其二，“不耻下问”的虚心精神。学习的发生是自我优越感的主动消解，其深层结构是将求知置于尊卑秩序之上，以“学”为本。其三，注重“以文会友，以友辅仁”的共学氛围，在与他者的切磋琢磨中实现德性的共同成长。

“群学互习”有利于化解日益走向“孤岛化”的深层危机。当前，远程教育、在线课程、个性化学习平台，极大拓展了知识获取的便利性，却也瓦解了传统学习共同体中那种面对面切磋、即时回馈、情感共振的伦理质地。当代教育实践若欲恢复“好学”的共在品格，就应当有意识地在数字环境中重建“他者”的在场。

（四）“修己安人”的使命担当与文明赓续的精神根基

“好学”之德自始就蕴含着由内而外的超越性。“古之学者为己”，“好学”始于为己之学，但绝非封闭于自我完善的狭小天地，而是以“己”为意义生发的原点，通过持续的修身工夫积蓄足以安顿他人、润泽社群的道德能量。《大学》八条目中“格致诚正”的每一个环节，都内在指向“修齐治平”的终极关怀。

“好学”在当代的终极关切指向个体求知如何与文明赓续相贯通。当代学习生态中的危机之一在于“学习”与“责任”的分离，学习沦为纯粹的自我投资，其意义被收束于个人竞争力的积累与兑换，个体与更广阔的社会图景、文明命运之间丧失了精神联结。“修己安人”将学习重新定义为一种“扎根”的实践，每一次深入的求知都是在为共同体的文化自觉积蓄能量。由此，“好学”从私人性的智识活动升华为持续的、隐性的伦理修炼，它要求学习者在求知过程中始终保持对“所学为何”的自觉追问，要求每一次知

识的获得都伴随价值反思，从而打通知识学习通向责任担当的实践路径。

二、数智时代“好学”之德的养成困境与解构风险

数智时代高速发展的信息技术赋能，若缺乏“好学”之德的引领，便难以触及学习的本质价值，反而潜藏着解构风险。

（一）数智技术驱动下学习生态的三重变型

数智技术从信息供给、学习载体与体验机制三个层面重塑青少年的学习生态，使知识获取更为便捷，也使系统理解与严肃思考面临新的挑战。一是信息供给的碎片化加剧了“信息强势而知识弱势”的认知悖论。互联网与社交媒体使知识以短视频、图文卡片等形态快速传播，信息更新周期不断缩短，青少年容易将接触信息等同于掌握知识，由此产生“信息泛滥而知识稀缺”的认知困境。二是电子终端依赖削弱深度文本学习。智能终端的交互设计和即时反馈虽能极大激发青少年群体的学习自主性，但终端设备内置的社交功能、娱乐应用和信息推送不断制造注意力分散点，学习过程常被非学习性内容中断，使青少年持续注意力和深度思考力不断弱化。三是娱乐化体验弱化了严肃的认知活动。数智时代的学习资源在内容、互动、体验上呈现出明显的娱乐化倾向，它以游戏化机制、即时奖励降低学习门槛，虽有助于激发兴趣，却可能将“愉悦体验”置于认知成长之前。

（二）技术逻辑对“好学”德性内涵的消解

若从学习生态的表层变型进一步深入至德性层级，则可见“好学”的四维内涵正遭遇技术逻辑的对应性解构。一是学习理解的浅层化。真正的认知发展依赖于“理想言谈情境”，其中参与者必须“对世界中某种事物进行批判性检验，并提出可批判的有效性主张”^[12]。青少年身处信息茧房，失去通过认知冲突实现道德发展的可能，学习难以抵达“成己”的德性深度。同时，融媒体提供的未经严格筛选的信息流，来源往往多元甚至相互冲突，导致青少年认知系统在真伪、善恶间摇摆，压缩了深度思考与异质观点交锋所必需的认知空间，“慎思

明辨”的德性品质无从涵养。二是学习意志的脆弱化。“勤学”所需的持久专注与迎难而上的德性修养的根基被一再动摇。“好学”被简化为对技能与信息功利性攫取，其内含的“成己成物”德性修养便被悬置，导致“技进于道”的超越性路径断裂。持续的外部刺激和即时满足机制，削弱了青少年耐受学习过程中必然存在的困惑、挫折与寂寞的能力，“困而学之”的进取精神无从生发。三是与他者交互性学习缺失。学习本身就是“同环境、他者‘协调’‘构筑’知识的行为”^[13]。交互性学习的缺失不仅影响着知识的传播方式，更改变着学习者的伦理认知。在缺乏真实他者在场的学习环境中，“见贤思齐”的自我反思无从发生。在技术的全面笼罩下，青少年的学习与成长“只需要技术系统而不再需要他人”，甚至“再也无需与他人打交道”^[14]，网络上看似热闹的网络社交，实则是情感冷漠与道德疏离的温床，使得“切磋琢磨”的德性涵养方式无从落实。四是学习责任伦理的消解化。学习场域本应是“促进人的公民性生长，发育完整而健全之人性的教化性场域”^[15]。当下，学习的价值取向被功利取向遮蔽，深度学习所必需的自主规划和持续努力让位于短期功利目标。学习责任主体趋于萎缩，伦理内涵被架空，学习者难以建立起将个人成长与社会责任相统一的宏大格局。

（三）“好学”美德主体生成的实践性障碍

上述变型与消解最终指向青少年作为好学者的主体生成困局。一是主体意义感逐渐耗散。学习本是形成意义、寻求意义、创造意义的过程，但学习被简化为信息的堆砌和技能的操练，知识获取与人格成长之间的有机联系出现断裂。青少年在标准化考试和技能认证的循环中疲于奔命，求知过程中本应伴随的智性愉悦和精神成长被不断边缘化，无法从认知活动中获得生命的充实感和成长的连续性。二是学习意志衰减。个体的学习行为与偏好被大数据转化为一串数据标识，算法的定向推演逐渐消解了青少年应对认知挑战的勇气与自主探索的内驱力，进而剥夺了其在真实道德困境中淬炼德性的可能。以“快乐至上”为态度的教育样态

“是对教育立德树人本质的扭曲，甚至不再对学生进行价值上的引导与社会化的涵养”^[6]。长期沉浸于此类无痛化的学习样态中，个体的认知意志日趋薄弱，导致“遇难即退”的行为倾向弥漫，学习的庄重性被表演性逐渐取代。三是学习目的功利化。“为何而学”的终极追问正在被“何以谋生”的技术性回应所取代。德育被异化为“‘道德研究技能’的训练”“现代教育缩减为纯知性的构成”^[7]，学习不再是成己成德、安顿生命的途径，而异化为应对生存焦虑的被动策略。当学习的价值窄化为个体获取竞争优势的工具，“共学”传统式微，他人被视为竞争对手而非学问之友，教育的内在价值便遭到扭曲。四是责任伦理割裂。数智技术赋能教育的同时，使得教育成为伦理隐退的存在，“偏离了教育的本质追求，助长了个体自由的消逝和精神的迷惘”^[8]，“造就当下青少年个体价值上的虚无主义与相对主义”^[9]。学习活动与其内在的伦理责任相分离，知识获取不再是“修己以安人”的价值实践，而异变为去责任化的技能积累活动。

三、儒家伦理“好学”之德的现代转化与重塑理路

面对技术异化与价值迷失的双重夹击，德育实践亟需构建具有时代回应性的突围路径。这既要求激活“好学”之德传统内涵的现代生命力，更需要创生适应数字文明的新型教育范式。

（一）意义的复归：以“学以成人”对抗认知碎片化

将“学以成人”作为学习活动的终极价值坐标。数智环境中的信息以碎片化、去中心化的形态弥散于网络空间，持续不断的短平快刺激重塑了青少年的认知习惯，使得深度理解所需的持续专注与系统整合能力不断退化。“好学”作为青少年持续展开的生命活动，可在信息洪流中为青少年寻找自身意义感的锚点，即为“志”。此“志”不是针对特定知识领域的学习兴趣，而是对整个生命方向的整体性定向。一旦这种定向确立，个体在面对海量信息时便不再被动地随波逐流，而是获得了意义筛

选的内在尺度。学习过程远非单纯的知识积累，而是“合乎德性的灵魂的现实活动”^[10]，是灵魂在持续的学习实践中朝向善的现实化过程。

前置青少年道德判断能力的培养。技术工具可以提供信息、优化路径、评估结果，但它无法替代学习者完成对自身生命意义的定向，因为这种定向的实质是自由意志对自身责任的主动认取，而非对外部指令的被动执行。也正因如此，“学以成人”的价值奠基不能被简化为一种道德灌输，而只能通过唤醒学习者对自身生命可能性的自觉意识来实现——当青少年意识到“好学”直接关涉“我将成为一个什么样的人”这一无可回避的生命自觉命题时，认知碎片化所依赖的意义真空便从根本上被瓦解了。

（二）主体的激活：以“勤学慎思”克服认知外包化

意志的笃定源于认知的澄明。“学习外包”实际上是青少年将原本属于自身的理性自主领域的活动逐步让渡给技术系统，看似在高效地获取知识，实则深度认知环节上已经放弃了理性自主。如何重新激活青少年作为认知主体的意志力量，在于清醒地认识到一个区分：凡涉及判断、抉择与意义理解的认知环节，必须由学习者亲自完成，不可外包；只有那些机械性的信息检索与整理工作，才可借助技术辅助。在青少年与技术交互时，“勤学慎思”作为德性品质，能够帮助青少年明确理性自主的不可让渡性，它要求学习者在每一次面对认知任务时，都清醒地判断“这一环节的思考是否必须由我亲自完成”，并在所有关乎判断与抉择的环节上拒绝外包。意志品质的生成，正发生在这种拒绝外包、亲自承担认知责任的每一次选择之中。

以伦理实践锤炼意志品质。道德能动性的本质，在于行为主体能够克服短期冲动，并基于理性对长期价值进行自主裁决，意志品质的生长只有在“逆阻力”的经验中才能发生，而算法推荐所追求的“零阻力体验”恰恰是意志生长的最大敌人，因为它剥夺了学习者在困惑中坚持、在挫折中奋起、在枯燥中沉潜的全部机会。

(三)实践的落地:以“群学互习”弥补他者缺失

在数智环境中修复因他者缺失而断裂的“共学”路径。这警示教育者在设计学习活动时,需要有意地制造“真正的他者”的在场,不是网络媒体中推送的“你可能感兴趣的人”,而是具有真实差异性的对话伙伴;不是虚拟头像背后的匿名发言者,而是需要在合作中彼此负责的真实个体。通过系统化的德性教育设计,帮助青少年在深化认知能力的同时,培育严谨的学术品格和深厚的德性素养,使学习真正成为智慧与德性共同生长的生命实践。当学习者在真实的人际互动中重新体验到“被驳倒”“被信赖”“被触动”,“群学互习”的伦理品质便在具体的实践中获得了真实的生长。

通过“群学互习”实现青少年自我的不断超越。直面那些无法被算法同化的独立个体,能够从根本上打破青少年自我中心的封闭循环,使其意识到自身并非世界的唯一中心,从而开启真正的伦理意识。而“见贤思齐”之所以能够构成道德成长的动力,恰恰因为他者所呈现的“贤”标示了一种自己尚未达到却可以追求的可能性。

(四)生态的护航:以“修己安人”涵养学习责任

学习责任伦理的生成需要特定的制度文化环境作为支撑。“好学”之德的培育必须从个体层面上升到生态层面,在制度规范、评价导向与文化氛围三个维度同时发力,构筑一个让“修己安人”的责任伦理得以生长的结构性空间。三个层面的协同发力,其根本旨归在于将“修己安人”从一种需要个人独自背负的道德负担,转化为一种由制度文化所承载的公共期待,使“所学何为”成为每一个学习者在求知过程中被持续追问的公共议题,而非仅靠个人自觉的私德修养。

关注“好学”之德的内在利益。通过制度规范的确立、评价导向的调整与文化氛围的营造,使得青少年在学习过程中产生的因理解深化而生的智性愉悦、因德性共进而生的伦理满足、因担当公共而生的意义充实,获得制度性的可见性与文化上

的感召力。当整个学习生态从“重分数”转向“重品格”、从“问产出”转向“问意义”、从“奖竞争”转向“励共进”时,“修己安人”的责任伦理便不再仅靠个体的道德自觉来维系,而是获得了制度文化与公共期待的结构性支撑,从而具备了持续再生的生态基础。

数智时代“好学”之德的重塑,本质上是一场守护教育人文性的价值革命。当技术文明与人文精神在德育实践中达成辩证统一,“好学”将不再仅是获取知识的工具,而成为照亮数字原住民精神世界的永恒明灯。由此,青少年“好学”之德的养成困境方能在儒家伦理的创造性转化中获得系统性化解。

参考文献:

- [1][3]钟启泉.课程的逻辑[M].上海:华东师范大学出版社,2019:25,168.
- [2]尤尔根·哈贝马斯.交往行为理论:行为合理性与社会合理化[M].曹卫东译.上海:上海人民出版社,2018:143.
- [4]蔡辰梅,黄青青.人机共生时代的教育关怀[J].中小学德育,2026(1):17-22.
- [5]刘铁芳.公共生活与公民教育:学校公民教育的哲学探究[M].北京:教育科学出版社,2013:3.
- [6]马健生,黄莹莹.论乡愿式教育及其超越——基于教育立德树人本质的分析[J].北京师范大学学报(社会科学版),2021(3):92-103.
- [7]高德胜.知性德育及其超越——现代德育困境研究[M].北京:教育科学出版社,2003:18.
- [8]严从根.道德凸显和伦理隐退的中国德育危机与出路[J].华东师范大学学报(教育科学版),2020,38(11):101-108.
- [9]刘铁芳,黄继勇.培育价值:当代中国教育的返本开新[J].中国电化教育,2021(1):1-6.
- [10]亚里士多德.尼各马可伦理学[M].廖申白,译.北京:商务印书馆,2024:16.

责任编辑 徐向阳

道德与法治新修订教材的

育人逻辑与教学转化

2024年秋季，依据《义务教育道德与法治课程标准（2022年版）》修订的统编教材从起始年级开始投入使用。此次修订以核心素养为统领，在编写逻辑和编写理念上进行了系统性创新：单元架构更加注重内在关联，内容组织更加贴近学生生活，重大主题融入更加系统深入，育人指向更加鲜明突出。如何深入理解教材修订的内在逻辑，切实从“教教材”转向“用教材教”，实现从“教材文本”到“育人实效”的教学转化，成为当前课程实施的关键命题。

新教材之“新”，体现在编写逻辑的系统性升级。此次修订以“由近及远、由易到难”的生活逻辑为主线，构建了从微观自我向宏观社会逐级递进的育人同心圆；以“案例叙事—价值阐释”为方法，着力在儿童生活经验与价值引领之间建立内在联结；并以层级转化的方式将重大主题教育系统融入教材体系。力求将国家意志、社会主流价值与儿童的日常生活经验深度融合，从个体感知走向文化共同体建构，从关注“过法”走向引导“过好生活”；并着重开发插图这一直观视觉媒介的审美形态，以意象美、叙事美、象征美参与学生的价值塑造，承载着以美育德的独特价值意蕴。

而新教材的育人价值并非显性地“写”在文本上，而是内隐于其逻辑架构与价值导向之中。教师的创造性使用，不是对教材的随意发挥，而是对教材所承载的育人逻辑的深度理解与教学转化。

这要求道德与法治教师读懂教材背后的儿童立场，将新教材以生活事件为基础、以自我叙事为核心的内容组织逻辑转化为对儿童真实生活的关注与回应；将宏大的文化叙事“降维”转化为儿童可感、可及、可行的学习实践；以学习任务为统领，重构“目标—任务—评价”一体的单元整体教学；激活插图丰富的育人价值，促成从“审美感知”到“审美理解”再到“审美创造”的教学转化。以教材的创造性使用，在“教材逻辑”与“生活逻辑”之间架设桥梁，实现从知识传授向素养涵育的深层转型，从而让“启智增慧、培根铸魂”的育人价值真正从文本走向生命。

新教材之“新”的真正落地，最终要通过教师的教学转化来实现。而转化从来都不是简单的技术问题，它关乎教师如何理解教育、如何理解儿童、如何理解自己作为“转化者”的角色。这种理解只能在持续的教学实践中逐步生成。期待此次专题探讨能够开启更多对话与思考，共同探寻让价值持续生长的教育空间。

（毛伟娜）



新修订统编道德与法治教材的逻辑思路、 创新理念与教学建议^①

◎孙友鹏

摘 要

新修订小学道德与法治教材凸显整体功能与价值导向，在编写思路，以核心素养为统领，遵循“由近及远、由易到难”的逻辑，构建了从微观自我向宏观社会递进的育人路径，将重大主题教育系统融入教材体系；在编写理念上，进一步强化国家意志与价值引领，通过细化行为指导以落实知行合一，创设真实情境以激发道德思辨，并革新活动范式以拓展育人场域。教师要立足生活叙事实现价值引领，根植真实情境落实知行合一，以具身体验促进思维进阶，借助自我建构赋能生命成长。通过新教材的在地化适应和创造性使用，发挥新教材“启智增慧、培根铸魂”的独特优势。

关 键 词

新修订教材；道德与法治；教材理念；教学建议

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183(2026)07-0010-05

教材作为教育教学的重要依托，不仅是育人的关键载体，更是国家意志的体现。推进中小学统编教材的使用，是落实教材建设作为国家事权的关键环节^[1]。自2024年秋季开始投入使用的义务教育道德与法治新修订教材，依据《义务教育道德与法治课程标准（2022年版）》，深入落实立德树人根本任务，以培育核心素养为出发点，在编写逻辑和理念上进行了系统性创新，凸显整体功能与价值导向^[2]。深入理解新教材，探索新教学，成为道德与

法治教师面临的新课题。在此，以三年级上册为例作一探讨。

一、新修订教材编写的逻辑思路

三年级是小学阶段学生品德发展的关键转折期^[3]，学生的生活范围逐步从家庭、学校扩展至更广阔的公共社会，思维方式也开始从具体的形象思维向初步的抽象逻辑思维过渡。新教材的修订积极回应学段特征，在宏观结构上延续“单元题一课

孙友鹏，人民教育出版社小学德育编辑室，编辑。北京，100081。

①本文系2025年度教育部大中小学课程教材研究重大项目“教育强国建设背景下中小学课程体系建设研究”（编号：25AA0003），中国教育学会2025年度教育科研一般规划课题“义务教育《道德与法治》学科新修订教材使用情况跟踪调查”（编号：202501GHB090）阶段性成果。

题—话题”的三级标题体系，但在单元内部的逻辑理路、正文与辅文的交互关系，以及单元实践活动的系统设计上进行了精细打磨。

（一）单元逻辑架构：从“生活半径”到“育人同心圆”逐级递进

新修订教材基于核心素养和“利学易教”原则，以学习指向的问题域作为基本结构，构建了严密的育人逻辑链条，坚持价值引领与认知提升相统一（见表1）。总体上，循着“由近及远、由易到难”的生活逻辑，构建了一个由微观自我向宏观社会逐级递进的育人同心圆。

表1 三年级上册各单元结构和每课定位

单元	课题	逻辑主线	育人目标指向
第一单元 做学习的主人	第1课 学习伴我成长 第2课 我学习，我快乐 第3课 学习有方法	知学— 乐学—会学	健全人格 向内：自我成长
第二单元 爱科学 学科学	第4课 科技力量大 第5课 走近科学家 第6课 从小爱科学	感知力量— 走近榜样— 实践行动	政治认同与科学精神 向上：面向国家
第三单元 在集体中成长	第7课 走近我们的老师 第8课 同学相伴 第9课 让我们的学校更美好	理解老师— 接纳同伴— 共创美好校园生活	责任意识与道德修养 向群：集体生活
第四单元 公共生活靠大家	第10课 公共场所的文明素养 第11课 我们都是热心人 第12课 生活离不开规则 第13课 安全记心上	涵养公德— 关爱他人— 遵守规则— 守护安全	法治观念与公共参与 向外：公共社会

四个单元循着“向内→向上→向群→向外”的路径逐级推进：

第一单元“做学习的主人”作为开篇，是同心圆的最内层。其注重向内审视，指向学生的自我成长。三年级学生面临课程难度加大、学习任务加重等挑战，本单元将学习重心从低年段“喜欢上学”的情感适应，提升至“学会学习”“善于学习”的能力维度，引导学生认识学习的意义、体验学习的快乐、克服学习的困难、掌握学习的方法。三课内容循着“知学—乐学—会学”层层递进，从认知到情感到方法，帮助学生顺利度过三年级的学习适应期，为学生走向更广阔社会生活奠定基础。

第二单元“爱科学 学科学”则“向上”仰望，将个人学习与国家科技发展相联结。其以独立单元

的形式将科学教育纳入道德与法治课程，是编写团队基于时代背景做出的重要决策，体现了从“小我”走向“大我”的育人视野拓展。本单元构建了“感知力量—走近榜样—实践行动”的逻辑链条，引导学生从认知到情感到行动，逐步建立科技报国的理想信念。这一单元标志着育人同心圆从“自我”向“国家”的一次重要拓展。

第三单元“在集体中成长”向群而行，从个体转向“我与人”的关系建构。本单元关注学生在集体生活中如何与人相处、如何承担责任，将师生关系、同伴交往和学校主人翁意识统整为一个有机整体，循着“理解老师—接纳同伴—奉献学校”层层递进，引导学生从“个体在集体中”走向“个体为集体”，从人际理解到集体担当深化认知与情感，这是学生实现社会性发展的关键一步。

第四单元“公共生活靠大家”则向外拓展，从学校走向公共社会。本单元将视角从“集体”延伸至更广阔的“公共社会”。这是学生从校园走向社会的重要跨越，也是同心圆的最外一层。循着“涵养公德—关爱他人—遵守规则—守护安全”的逻辑，整合原教材中分散的公共生活主题，从文明行为到关爱他人，从遵守规则到珍爱生命，共同指向“做负责任的公共生活参与者”，引领学生的成长。

（二）重大主题融入逻辑：从政策要求到课程落地的层级转化

新修订教材严格落实课标要求，对重大主题教育内容进行了系统性规划与整体性融入，强化教材的政治性、思想性。三年级上册作为小学中段的起始册次，通过“宏观框架—中观单元—微观课题”的层级设计，将国家意志逐级转化为儿童可感可学的课程内容。以科学教育为例：

在宏观框架上，指明了“为什么融”的方向问题。新修订教材将其作为一个独立的育人单元集中呈现，以此明确其在课程体系中的战略性定位。这一决策确立了科学教育从“分散渗透”走向“系统建构”的基本方向，着重培育科学情感、建立科学自信和体悟科学精神。

在中观单元上，重在解决“融成什么结构”的组织问题，进行了结构化的一体设计。新教材

将原有分散融入的科学教育内容设计为集中、系统的模块化教学,“爱科学 学科学”单元的三课内容从认知、情感、行为三个维度展开,彰显了道德与法治课程在科学教育领域独有的价值定位。即不同于科学课程侧重“科学知识 with 探究能力”,本课程侧重“科学情感与价值认同”,让学生在理解科技力量的同时,萌发科技报国的理想信念。

在微观课题上,则重在解决“用什么载体融”的实施问题。本单元的三课内容提供了落实科学教育的具象化学习载体。第4课“科技力量大”旨在以“理”导行,通过阐述科技创新的具体案例,引导学生深刻认识到科学技术对于推动社会进步的重要作用。引导学生从认知层面认同科学,进而形成“爱科学、学科学、用科学”的行动自觉和实践习惯。第5课“走进科学家”重在以“人”育志,选取邓稼先、屠呦呦等功勋卓著的科学家作为榜样群体,通过“走近科学家”的探究活动,以人物事迹激发情感共鸣,激励学生树立科技报国的远大理想信念。第6课“从小爱科学”侧重以“情”促行,通过科学家的童年故事,引导学生“像科学家一样思考和行动”。三课内容从“理”到“人”再到“情”逐层递进,将科学教育这一重大主题从宏观政策要求具象化为每一节课上儿童可感、可学、可行的具体内容。

新修订教材更加贴合学生的认知特点,将宏大的国家意志和社会主流价值观,以自然浸润的方式融入学生日常生活中。整体上,新教材通过宏观框架、中观单元和微观课题的系统设计,构建起结构清晰的层级体系。这为教师提供了清晰的教学脉络,也为学生的学习作出了清晰指引。

二、新修订教材编写的理念创新

新课标明确指出,道德与法治是义务教育阶段的思政课^[4]。新教材强调提升政治性、思想性,充分彰显思政课教材培根铸魂的作用。在发扬原有教材理念优势的基础上,通过提升教材的适宜性和吸引力,激励学生将道德规范和法治观念内化于心、外化于行。

(一)从“知”到“行”:以实践任务促进知行转化

新课标强调“丰富学生实践体验,促进知行合一”^[5]。道德与法治教材的编写要彰显学生的主体地位,在学习素材的选取和活动案例的呈现上,更加贴近学生生活、学习和思想实际。具体而言,新教材在体例上的创新集中体现在“活动园”等栏目对学生的行为指导上,设计了具体可行的实践任务。同时,新教材还注重讲道理与讲故事相结合、抽象概念与生动案例相结合,使学习内容可认知、可理解。

例如,在第3课“学习有方法”一课中,教材不仅具体阐述“合理规划和利用时间”的道理,而且还生动讲述“丽丽通过合理规划,缩短写作业时间,提高学习效率”的故事。通过讲道理和讲故事相结合,教材引导学生反思自身在时间管理中的行为习惯,帮助学生体会丽丽从作业拖拉到专注完成的转变过程,由此让学生认识到提升作业效率、优化时间管理的重要性,尝试寻找高效利用时间的方法。此外,教材在介绍时间管理的知识概念中,在“活动园”中提供“整理房间”“户外活动”等生动案例,并呈现了学生可以结合生活实际填写的表格工具,由此实现了抽象概念与生动案例的结合。总而言之,针对这一主题内容的实践引领,教师可以通过评估学生填写的时间管理表格,判断其是否具备合理规划和利用时间的能力,是否达成新教材规定的教学目标。

(二)从“识”到“思”:以生活情境激活价值思辨

《义务教育课程方案(2022年版)》明确提出,“注重真实情境的创设,增强学生认识真实世界、解决真实问题的能力。”^[6]在课堂教学中为学生创设真实情境,是新教材始终一以贯之的重要理念。新教材主张,思政课的教学必须向学生的生活世界敞开,尽可能地为学生创设真实情境,在打造生动活泼的课堂氛围中,进一步彰显道德思辨的德育作用,真正让道德熏陶自然发生。

以第12课“生活离不开规则”为例,教材呈现了日常生活中一些没有做到遵守规则的真实

情境。比如，在排队时，有朋友对“我”说：“队排得太长了，让我插个队吧”。这是小学生经常可以接触到的真实生活情境。教材设计这样的情境，其实是引导学生进行道德思辨：当遇到熟人朋友要插队时，“我”是否因讲情面而违反规则。借助这样的情境，学生得以在课堂活动中思考违反规则的后果，在分析和判断的基础上明白要树立规则意识，最终作出正确选择。也就是说，教材通过创设真实情境引导学生开展道德思辨，由此让他们操练德育知识，巩固学习到的道理，并且能够在知识的学习、理解、内化、运用的过程中实现素养的培育。

（三）从“课”到“场”：以综合活动拓展育人场域

为更好地引领学习方式革新，新教材在编写理念上主张增强教学活动的开放性，更多采用调查研究、参观访谈、辩论交流、社会实践等范式，创设综合性、生成性的活动场。这意在提示教师借助教材搭建的学习思维支架，引导学生在交流互动中积极表达，在小组合作中深度思考，在师生互动中涵养品德。

例如，在第7课“走近我们的老师”中，教材提供采访交流的活动范式，将思政小课堂和社会大课堂结合起来，引导学生走出教室，走近教师，深入了解和关心教师。这样的设计提升了教学的开放性。学生可以借助教材提供的采访提纲，以小组合作的方式与教师进行面对面的深入交流，在对话分享中认识和体会教师职业的崇高价值、教师工作的辛苦付出。借助教材的活动范式设计和提供的思维支架，学生能够真正走进教师的生活，由此激发对教师的崇敬与感激之情。

三、使用新修订教材的教学建议

总体上，新教材着力体现育人范式从“知识平铺”向“素养导向”的根本转型^[7]。教师在使用新教材开展教学的过程中，一定要充分理解教材编写的逻辑思路和育人理念，结合学生实际情况设计教学目标，通过创造性地使用新教材，设计多样的活动形式，探索综合性、活动化教学。

（一）坚守价值引领，巧用生活经验理解教材
道德与法治教材是落实立德树人根本任务的重要依托。新教材贴近学生生活的叙事逻辑，融入一系列具有鲜明时代特征的重大主题教育内容。教师在使用新教材时要做到以小见大，发挥本课程对学生品格培育、道德养成的价值引领作用，善于借助教材内容，立足学生的生活经验开展教学活动。

例如，在执教科学家精神的相关内容时，教师不能止步于对国防成就的宏观罗列，而应引导学生回顾科技史，聚焦“两弹元勋”邓稼先“许身国威”的内心抉择与细节，让学生在科学家的人格魅力中感悟国家利益至上的精神品质；在开展平安出行的法治教育时，教师不能局限于法律条文的介绍，而要透过“酒驾”处罚的规则表象，深挖其背后对生命安全与公共秩序的敬畏。教师要掌握“大道理”还原为“小故事”、将“理论概念”转化为“生活体验”的教学思路，以此引导学生在情感共鸣中增强政治认同。

道德与法治教师一定要在实践中提升教材的理解力和执行力，搭建起学生生活和教材内容之间的桥梁。教师要充分关注教材承载的情感浸润内容，深入挖掘和利用“阅读角”“活动园”等栏目设计背后的逻辑内涵与实践价值，提升教学目标的针对性和精准度，确保将思政课的道理讲深、讲透、讲活，推动主流价值观入脑、入心、入行。

（二）回归真实情境，善用实践活动开展教学
新教材充分联系学生的生活实际，深度关照学生的同伴生活、家庭生活、学校生活、社会生活。教材的核心特质是通过情境化和实践性的活动体验，引导学生调动已有认知储备，提出并解决问题，从而落实国家的育人目标和社会发展需求。

例如，针对第12课中关于自觉遵守规则的教学，教师可在课堂上开展辩论活动，引导学生思考教材中呈现的“排队插队”案例，辨析这一行为带来的后果，通过角色扮演等活动，进一步理解、探究在生活情境中面对诱惑、冲突等复杂情况下，自觉遵守规则的要求和方法，从而在正确行为选择中树立责任意识。借此，将学习内容融入学生的实践体验当中。

教师在使用教材开展教学时,要回归真实的生活情境,善于利用教材中提供的实践活动范例,让学生学以致用,将知识融于具体可感、结合实际的活动,帮助其提升在生活情境中解决道德问题的意识和能力。

(三) 聚焦思维进阶,增强具身体验启迪智慧

道德教育依托于个体的身体经验,德育的具身性能够解决学生在接受道德教育中身心分离、知行不一的问题^[8]。新教材强调思维的进阶性,主张要增强学生的具身体验。这就要求教师要充分理解和解读教材中关于学生身体力行的任务要求,在学生的具身认知中把握道德观念的进阶性。

例如,第9课“让我们的学校更美好”安排学生走出教室进行实地调查,去发现学校场域中有待改进的地方并亲手撰写调查报告。由此,让学生通过用脚丈量校园、用眼发现问题、用笔提出建议,锻炼观察能力,实现从“感性热爱学校”到“理性建设校园”的思维与情感进阶。

教师在使用新教材时,要打破“坐而论道”的惯性,避免将填表、采访、实地观察等视为可有可无的活动,因为这些恰恰是启迪儿童智慧的源泉。只有让学生在这真实、具象的行动中去尝试、去判断,才能真正借助教材这一关键载体实现学生的“化知为德”“转识成智”^[9]。

(四) 关照学生主体,借助自我建构助力成长

新教材高度重视学生的主体性思维,通过一系列自我探索、自我反思的活动案例,引导学生自觉、自主、自由地实现道德品质的提升与个体品格的生长。因此,教师需要重视本班学生的发展实际,基于教材选择的典型案例,准确把握教材背后的内在逻辑,在课堂上引导学生开展自主合作的实践探究和体验活动,实现教师价值引领和学生主体建构的统一。

例如,在第2课“我学习,我快乐”中,新教材设计了“人人都能学得好”的框题,重点阐述人与人之间的个体差异以及每个人都有自己的学习优势。教师可以在教学中引导学生发挥主体性,结合自身学习经历,分享交流自己发掘学习潜力的成长历程,通过个体成长的故事分享,实现从教材案例

到自我经验的认知迁移,从而增强课堂的亲合力和教学的说服力。

教师在使用新教材时,应以关注学生主体为出发点,从“教书匠”转变为学生自我发展的“引路人”,全力支持学生的“主体自觉”。在教学中,要给予学生充分的“留白”时间进行自我对话^[10],鼓励学生的表达,侧重引导学生进行价值辨析,避免用标准答案去框定学生的自我认知,借助自我建构指引学生的生命成长。

参考文献:

- [1]李化侠.从教材建设作为国家事权的高度推进三科统编教材使用[J].课程·教材·教法,2021,41(6):73-74.
- [2]王世光.新修订小学道德与法治统编教材的变化[J].课程·教材·教法,2025,45(8):4-15.
- [3]林崇德.品德发展心理学[M].北京:陕西师范大学出版社,2014:273.
- [4]孙友鹏,阚维.新时代大中小学思政课一体化建设的核心要义与实践进路——学习贯彻习近平总书记关于思政课建设的重要论述[J].中国德育,2025,(20):5-10.
- [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)[M].北京:北京师范大学出版社,2022:49.
- [6]中华人民共和国教育部.义务教育课程方案(2022年版)[M].北京:北京师范大学出版社,2022:14.
- [7]叶蓓蓓,姜秀影.中小学教材编制现代化:从知识平铺到素养培育[J].课程·教材·教法,2025,45(3):97-102.
- [8]李臣之,汝凡.“走读思政”:内涵、特征及价值意蕴[J].课程·教材·教法,2024,44(12):87-93.
- [9]鲁子箫.“五育融合”视域下的知识融通——从知识立场到生命立场[J].课程·教材·教法,2024,44(1):55-62.
- [10]贺诚,李臣之.学生眼中的好教材:特征、意蕴与启示[J].全球教育展望,2024,53(6):28-41.

责任编辑 毛伟娜

儿童立场的教学转化审思^①

——基于新修订小学道德与法治教材内容组织的理解

◎董伟

摘要

新修订小学道德与法治教材强化儿童立场，形成了独特的内容组织逻辑：以儿童典型生活事件为基础，推动儿童从“自在”生活经验走向“自觉”意义体验；依托“重构-言说-审视”的自我叙事线索，激发儿童道德建构的主体自觉性。为此，教师需立足教材编排逻辑开展教学转化，聚焦儿童真实生活问题确立教学重难点，依托教材叙事线索创设完整教学实践，打通教材逻辑与儿童生活逻辑，实现教材育人价值。

关键词

儿童立场；道德与法治教材；生活德育；叙事伦理

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 07-0015-05

鲁洁先生说：“课程与教材要转化为儿童的生活，这是本门课程所应持有的基本立场，”^[1]这一思路标志着小学德育课程在秉持国家与学科立场基础上，要转向儿童立场。儿童立场具有三个显著特点：一是承认儿童拥有“人”的权利，二是尊重儿童的特殊性，三是将儿童视为发展中的人。^[2]基于儿童立场，在培养担当民族复兴大任的新时代儿童这一中心任务框架下，新修订的道德与法治教材（以下简称“新教材”）在编写目的、内容选择、编排逻辑、语言风格等方面做出了重大变革。在编写目的上，致力于儿童美好生活的达成；在内容选择上，依托儿童日常生活经验帮助其建构生活意义；在组织逻辑上，通过唤醒儿童叙事自觉性激活其道德建构能力；在语言风格上，采用童言童语，拉近与儿童的心理距离。本文在深度解读新教材内容组织特点的基础上，尝试提出转化路径，希望为教学提供参考。

一、凸显儿童立场的内容组织特点

儿童立场的教材首先要基于儿童，以儿童生活伦理圈的不断延展为编排逻辑。新修订教材延续并深化了这一特点，形成了以儿童生活事件为基础、以儿童自我叙事为核心的内容组织逻辑。其中，生活事件提供内容素材，自我叙事激活主体建构。理解二者的内在关联，是教师进行教学转化的基础。

（一）从“自在”经验到“自觉”体验，编织儿童生活的意义世界

儿童在成长过程中，以“我”为原点，由“自我认识”到“我与自然”“我与家庭”“我与他人”“我与社会”“我与国家和人类文明”^[3]不断拓展。在生活伦理范围不断扩大的过程中，儿童所遭遇的人与事件成为道德与法治教材内容选择的基本框架。换言之，学生的生活事件是道德与法治教

董伟，南京师范大学博士研究生，唐山师范学院，讲师。江苏南京，210097。

①本文系唐山师范学院2026年教育领域校级重点教研教改项目“师-机-生三元协同教学模式赋能思政专业教师教育课程的创新性改革与实践”（项目编号：2026LYJG21）成果。

材内容的基础素材。

儿童在处理这些生活事件的过程中实现成长，其意义世界是在对生活事件不断回望、体验和眺望中进行的。个人生活选择、同学交往、家庭亲情都是教材的基本内容。当然，教材中呈现的生活事件并非真实事件本身，而是儿童生活的“典型化”事件。教材着意选取有教育意蕴的普遍的生活事件并将其典型化，将儿童生活中的各种场景、行动、言语及事态融入其中。对那些隐匿于儿童内心深处的、不易察觉的生活点滴，教材则匠心独运，设计模仿儿童内在生活的活动，引导他们探索并学会如何享受内在生活的宁静与丰富。

例如，一年级儿童遭遇的第一件大事就是开始正式的学校生活，他们会遇到许多陌生人。教材围绕小学生角色的转换，以一天生活为线索，引导他们了解新学校、认识新教师、结交新同学；到了三年级，儿童在学习上开始有分化，随着生活空间的扩大，在公共生活中开始感到有规则的约束，这是这一阶段孩子遭遇的生活问题。我们的生活中有相当一部分是未经我们意识到的“自在经验”，它是学习的土壤和基础，我们可以通过一定方式将其唤醒，成为有意识学习的资源和支持性力量。^[4]教材在编写过程中，有意对儿童的“自在生活经验”进行提炼、梳理和整合，使其上升为“自觉的生活体验”，引导他们学会学习、乐于学习，学习有方法，并遵守在公共空间中应该遵守的规则。

生活中的节日是帮助学生树立文化时间观念的重要素材，也是通过时间养成学生文化认同的重要抓手。二年级上册教材特别设计了节假日的单元，旨在引导学生深入理解节日的文化意义，并安排在第一单元，力求与生活中教师节、国庆节、中秋节的时间保持一致。正如加达默尔（Hans-Georg Gadamer）所说：“历史理解的真正对象不是事件，而是事件的‘意义’。”^[5]教材就是在帮助儿童整理生活事件的过程中，编织儿童的意义世界。以生活事件为基础的教材内容组织，根本目的就在于将儿童“自在”的生活经验转化为“自觉”的意义体验。而这一转化的实现，有赖于儿童在教材和教师引导下主动进行自我叙事。

（二）循着重构—言说—审视的线索，着力激发儿童叙事的自觉性

儿童立场的德育课程改革主张以儿童的生活经验为课程基础，但在编写教材中面临诸多困境：儿童生活是琐碎的、日常的，不能被原封不动地搬入教材，它需要一定的逻辑，并内蕴教育性和典型性；生活事件具有不连贯性和跳跃性，如何在具有篇幅和体例的教材中超越这种限制？对此，高德胜引入“叙事伦理学”概念，为德育教材回归儿童生活提供了全新的方法论探索。与理性伦理学重视概念的体系和普遍法则不同，叙事伦理学关注伦理的细节。人是叙事性的动物^[6]，没有叙事，人甚至无法形成对世界的概念，也无法形成对自己的概念。所谓叙事，并非指简单讲述故事，而是以故事为内容载体，在特定时空中通过对事件的情节化组织与表达，阐发价值观念与思想态度的一种话语实践，是人认识世界和自身的重要方式之一。引入德育教材的叙事伦理学将儿童作为叙事主体，以第一人称讲述自己的生活事件、生活故事。^[7]

基于叙事伦理学的视角，可将儿童的自我叙事过程提炼为三个阶段：第一，重构阶段，不是所有事情都具有被唤醒并叙事的价值，儿童对日常生活事件进行回忆、筛选、重组与赋义，这一过程并非简单复述生活，而是在回望中重构意义。第二，言说阶段，当自我完成了对道德经验的内在重构，将其从原生事件转化为富含个人意义的“道德图示”后，叙事活动便进入了关键的输出阶段——言说。言说具有较高的自觉性，言说者必须明确意识到自己“正在向他人敞开”，并主动承担“言说者”的身份，在特定时空中将内在体验转化为面向他者的公开表达。第三，审视阶段，这意味着主体从“言说者”身份中抽离，转而扮演“旁观者”角色。以“局外人”的眼光看待那情那景那人，“化熟悉为陌生”，冷静、客观地审视自己的过往，将反思上升为对自我道德故事的再理解，激发道德发展的建构性力量。

为体现这一自我叙事思维，教材编写者对教材的主体内容进行了根本性变革。即不再以道理、规范和道德知识为基本内容，而是以儿童的成长故事

为主要内容。^[8]具体来说,新修订小学道德与法治教材,从叙事主角、教材内容与结构等方面,着力激发儿童叙事的自觉性。

在叙述主角上,教材强调将“话语权”真正交给儿童。“我”“我们”成为教材叙事中最常用的主语,“你”为叙事的第二主体,使教材成为一个对话、商讨、交流的叙事情境。基于此,教材精心设计了与儿童年龄相仿的主持人,承担提问、邀请、对话、总结等多种角色,推进与教室内儿童间的平等交流。这样,教材成为同龄儿童间的对话,教材中的小主持人与教室中的儿童一起进入学习主题,推进学习过程,拉近学生与教材的心理距离。

在教材内容上,教材强调以儿童的成长故事为逻辑主线。以四年级上册教材为例,包括“与班级共成长”“为父母分担”“信息万花筒”“让生活多一些绿色”四个单元,分别对应儿童班级生活叙事、家庭生活叙事、科技生活叙事、生态生活叙事。内容呈现上减少了说理的内容,以儿童自我的讲述串起生活事件的道德价值。例如,“我们的生活越来越幸福”一课,通过让儿童讲述“家乡的美食”“交通的变化”“小区或村庄的环境或设施的变化”,来将“生活越来越幸福”的感受具象化。在叙事的结构安排上,基本上秉持交代背景—叙事铺垫—转换意义—叙事收尾—意义升华的思路,将正文与叙事融为一体。如此,教材的主体内容就是儿童的“生活事件”。

儿童的叙事不同于他者叙事,它是基于儿童具身体验的述说,是对自己生活事件的回望与梳理。生活是自然状态下的流淌,需要经过叙事给予其意义化的因果解释,叙事的结构形式正是情节化的生活事件。在时间的洪流中,正是自我叙事让个体通过回忆、思索,然后在想象中重复自己的经历,并回味当时的体验,用“历时记忆”将其生成为独有的生命经验。^[9]叙事“将‘我’在不同时空之中所作出的各种行动、感受、思想和情欲整合进一个叙事主体之中”^[10]。教材探索敞开叙事空间,采取多种手段激发儿童叙事自觉性。例如,以已有的成长叙事激发儿童的自我叙事行动,将内隐性的叙事显性化,彰显儿童不曾意识到的事件的道德发展意

义;通过设置活动园,以半留白或留白的方式,邀请学生进行自我叙事。总之,教材通过引导儿童体悟自身当下体验、反刍已有经验、观望未来生活,唤醒基于自身的叙事,将内蕴于生活的道德意义引发出来。

儿童通过自我叙事,将那些触碰自己内心、唤醒自己灵魂、绽放对他者的“善”的生活事件,逐渐构筑成情节化的道德图式,从琐碎庸常的个人经验升华为道德经验,在叙说的过程中获得生活意义感、价值感、道德感的提升。正如伊曼纽尔·列维纳斯(Emanuel Levinas)指出的,我们原初的在世存在是一种与他人的共在^[11]。自我叙事虽是以儿童为主体的述说,但除了是对自己意义世界的梳理,也是面向他者的诉说。由此,这种叙事在与他者的沟通、互动中,与外在世界达成一种呼应与共鸣,这是一种更广阔意义上的道德影响。

二、基于儿童立场的教学转化建议

教材的儿童立场只有通过有效的教学转化才能落地生根。这要求教师深入理解教材、把握教学转化的核心,实现“教材逻辑”与“儿童生活逻辑”的统一,将教材文本转化为儿童可体验、可参与、可建构的学习活动。

(一) 聚焦意义建构,立足儿童真实生活问题确定教学重难点

如前所述,道德的成长源于生活,儿童如果对生活不加有意梳理,那么很大一部分生活事件会被扔到时间的意识流中,消解其道德意义。但是,一方面儿童生活过于琐碎和庸常,不是所有生活都有意义建构的必要;另一方面儿童缺乏建构生活意义的自觉性与主动性。因此,教师在教学中需立足儿童真实生活中产生的问题,抓住造成儿童道德认知与道德行为脱节的痛点、卡点,聚焦儿童意义世界的建构,确定教学重难点。

其一,立足儿童真实生活,破解知行脱节困境。儿童立场下的教学转化,需回归儿童生活的真实性,直面生活中的道德困惑与实践难题。例如,关于“诚实”主题,传统的教学往往从“什么是诚实、诚实的意义、撒谎的后果,最后以怎么做到诚

实”为旨归，这是以德目为出发点而不是学生的生活为出发点的教学。其教学效果被杜威称为“直接的道德教学，效果是微弱的”^[12]。因为其一方面脱离了生活情境，学生被要求背诵抽象的道德概念，缺乏在真实社会情境中理解这些概念的机会；另一方面忽视学生主体性，直接的道德教学将学生视为被动接受者，而非主动的道德思考者。

对于三年级儿童来说，他们并非不懂得诚实的意义和撒谎的后果，那么，为什么生活中做不到诚实呢？基于儿童立场的教材着力引导师生探究生活当中儿童做不到诚实的真实原因。之所以会出现撒谎的情况，很大程度上是由于心理因素，如虚荣、恐惧、盲从。如果不关注儿童心理因素，只是针对德目生硬的讲解，效果是微弱的。^①因此，教材采用了留白的方式，点出几个比较典型的心理。课堂上，教师可以开放性地让儿童关注自己在生活中是什么原因造成自己没有做到诚实，然后引导其通过反思尝试着去解决这些困惑。如此，真正让儿童与教材展开对话。不同班级因不同的学情，将会创生不同的教学，这样的课堂是鲜活且接地气的。眼中有儿童的课堂从其真实的生活遭遇出发，最后又回到解决儿童生活当中的问题中去，目的是帮助儿童过完更好的生活。

其二，聚焦核心问题，实现精准育人目标。儿童生活世界的广阔与课上时间的有限是一对固有的矛盾，基于生活的教学，不是面面俱到的教学，教学转化需要在生活化与针对性之间找到平衡，聚焦儿童成长中最迫切、最关键的道德问题。例如，校园欺凌是社会、学校与家长普遍关切的问题，关系到儿童的身心健康，这种生活中常见、重要且典型的问题应该得到教师重视。针对校园欺凌这一突出问题，教学不应泛泛而谈“反对欺凌”，而应结合儿童生活实际，拆解欺凌事件中的三大主体——“欺负者、受害者、旁观者”，重点引导占比最大的“旁观者”学会正确应对欺凌，同时区分校内与校外欺凌的不同应对策略，如城市儿童以校内欺凌预防为主，农村儿童需兼顾校外自我保护。教材提

供问题框架，教师需结合班级实际设计教学侧重点，避免“面面俱到却浮于表面”的教学困境，确保教学资源集中服务于儿童最紧迫的成长需求。

（二）注重唤醒自觉，基于教材叙事线索创生完整的教学事件

道德教育的实效依赖于儿童的情感认同与心理接纳，新教材基于儿童立场，实现了由“叙他人之事”到“叙自我之事”的转变。这种自我道德叙事，注重唤醒儿童自我建构道德意义的主体性。认真解读教材发现，其中为一线教师唤醒儿童叙事的自觉性提供了很多线索与提示，教师可结合本班学情在忠实教材的基础上创生教学。

其一，教材在微观叙事方式上的教学线索。新教材为了唤醒学生建构道德的自觉性，创设了引发儿童自我叙事的诸多情境。这样的情境或者符合儿童的经验，与儿童经验同构，从而让儿童有意愿讲述自身的经历并与其共鸣，或者与儿童原有的经验相抵牾，能够引发儿童的认知冲突。^[13]为了让儿童有意愿讲述自己的故事，教材提供了一些“邀请者”，即教材中的两个卡通“小主持人”，他们通过提问、建议或鼓励的方式，创设了开放情境，邀请儿童自己讲述故事。教师可以通过教材的引导创设与儿童经验发生良性交互作用的情境，以此情境为切入点引导儿童展开自我叙事，建构一个由问题发生、发展、解决的线索串联起来的连贯的教学事件。教师需要注意，叙事教学不是单纯的“讲故事”，而是以故事为载体打开儿童生活的一扇窗户，唤醒儿童潜隐状态下的自在生活经验，从而与教材当中传递的美好品质发生深度勾连。

其二，教材在宏观叙事上的教学线索。教材在编写的过程中，对不同主题的内容有横向纵向的组织方式，为了精准设定不同课题短期目标、中期目标和长期目标，需要教师将此课题放到小学道德与法治课程体系的纵横坐标中去。儿童的道德判断能力、道德情感和实践智慧是一个长期的培育过程，再加上儿童的生活空间与内容相对简单，典型场景和统一话题的教学内容会重复出现，但在不同册

①文中案例来自南京师范大学道德教育研究所章乐教授课上所授内容，在此对章乐老师表达感谢！

次、学段的内容具有不同的设计意图。例如,一年级上册第二单元“过好校园生活”中的第四课“拉拉手,交朋友”,和一年级下册第二单元“我们一起长大”的第5课“和大家在一起”,两课都涉及伙伴交往的快乐体会与心理困惑,教师如果不进行纵向分析,很容易上成重复课,仔细解读教材发现,两课内容存在着:第一,定位不同:一年级上册教材定位于帮助学生尽快结交伙伴,适应陌生的环境,一年级下册定位于养成乐于与他人相处的开放心态;第二,交往对象不同,一年级上册的“伙伴交往”聚焦在同班同学,一年级下册的“伙伴”拓展到了不同场景共时空的近龄人;第三,教材设计的落点不同,一年级上册侧重于学生在交朋友过程中教师的“助力”,一年级下册更注重学生个体的内在愿望与倾向。^[14]

除了考虑纵向叙事线索,还要仔细揣摩教材内容的横向关系。如三年级上册第三单元“在集体中成长”和第四单元“公共生活靠大家”共同支撑表达“公共责任意识”主题。第三单元从“老师与我”“同学与我”,到“我们一起让学校更美好”的内容安排,过渡到第四单元公共场所内,如何规范自己言行,热心帮助别人的同时遵守规则。两个单元内容既有并列又有递进,学生的生活圈逐渐扩大,从师生、到学校再到公共空间,相应地在规则与责任的养成上应该是由浅入深、由窄到广的深化。这提示教师可采用纵向、横向关联定位的方法,精准设计教学目标和安排相应的学习活动。

教材在宏观与微观的叙事安排上均观照了儿童经验的动态性、连续性,教师在教学中可启发儿童在完整的生活逻辑中,开展基于儿童真实生活情境的探究活动:先依托教材提炼的普遍性的“类”的知识,再引导学生以此为支架下探到自己个人经验之中,促成普遍道德智慧与个人经验形成碰撞、融通,以此唤醒儿童重构、言说、审视自己的生活,生发属于儿童个体的独特生活智慧,成为一种真正的德性之知。

基于儿童立场编写的教材观照儿童的独特性,其中蕴含的德育价值需要教师根据地域、校情、班情和学情,借助儿童鲜活的“生活事件”进行转化

和创造。如此,让教学既有根基又有明确指向,通过创造真实的生活情境,引领儿童过道德的、幸福的生活。

参考文献:

- [1]鲁洁.再论“品德与生活”“品德与社会”向生活世界的回归[J].教育研究与实验,2004(4):1-2+7.
- [2]章乐.论基于儿童立场的中小学德育教材建构[J].课程·教材·教法,2024(7):67-77.
- [3]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)[M].北京:北京师范大学出版社,2022:17.
- [4]高德胜.“接童气”与儿童经验的生长——论小学道德与法治教材对儿童经验的处理[J].课程·教材·教法,2018(8):11-20.
- [5]加达默尔.真理与方法:哲学诠释学的基本特征:上卷[M].洪汉鼎,译.上海:上海译文出版社,1992:422.
- [6]马克·柯里.后现代叙事理论[M].北京:北京大学出版社,2003:7.
- [7]唐燕.论德育课堂的叙事伦理学研究视角[J].全球教育展望,2025,54(9):40-52.
- [8]高德胜.论小学《道德与法治》教材的“叙事思维”[J].课程·教材·教法,2019(6):11-20.
- [9]刘小柳.儿童自我叙事在小学《道德与法治》教材中的运用与教学实现[J].中国教育学刊,2024(4):96-102.
- [10]高德胜.论小学《道德与法治》教材的“叙事思维”[J].课程·教材·教法,2019(6):11-20.
- [11]Levinas,E.'Substitution'.in S.Hand(ed.)[M].The Levinas Reader,Blackwell,Oxford,1989:88-125.
- [12]杜威·约翰.学校与社会·明日之学校[M].赵祥麟,等,译.北京:人民教育出版社,1994:143.
- [13]刘小柳.儿童自我叙事在小学《道德与法治》教材中的运用与教学实现[J].中国教育学刊,2024(4):96-102.
- [14]孙彩平.怎样上好小学道德与法治课[M].南京:南京师范大学出版社,2020:5-6.

责任编辑 毛伟娜

新修订教材传统节日教学的德育转向与实践探索^①

◎陈敏姣 李 伟

摘 要

新修订教材在传统节日主题编排上呈现出鲜明的德育转向：在教学内容更加注重文化共同体的建构，叙事视角从“我”转向“我们”，从关注“多样性”到突出“共通性”，从“民族记忆”书写拓展至“世界视野”。为此，在教学路径上，以“节日回溯”唤醒文化记忆，以“未来共创”建构美好生活，实现德育方法论的时代转型；教学重心应从关注节日的“过法”转向引导学生“过好生活”，围绕“过出日子”“过出文化”“过出德性”三个层面，推动学生真实的德性成长。

关 键 词

统编教材；教材修订；小学道德与法治；传统节日；德育转向

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 07-0020-04

道德与法治作为“落实中华优秀传统文化教育的核心课程”^[1]，在传承发展中华优秀传统文化中发挥着不可替代的作用。传统节日是中华优秀传统文化的重要组成部分，小学道德与法治统编教材在内容编排中系统融入重要的传统节日，旨在强化文化认同、夯实文化自信，培养能够担当民族复兴大任的时代新人。通过对比研读新旧教材，能够深切感受到传统节日主题教学内容所提示的德育转向，为教学提供指引。在此，以“春节”这一传统节日为例，通过2016年版与2024年新修订教材相应内容对比分析作一探讨。

一、内容定位：从个体感知转向文化共同体建构

在2016年版统编教材中，“快乐过新年”一

课被编排在一年级上册第四单元“天气虽冷有温暖”。其遵循时间线索，与学生生活相呼应。在新修订教材中，“红红火火中国年”则被安排在二年级上册“我们的祖国”这一单元，在契合学生生活基础上，以爱国主义为导向，更加突出教材的政治性特点。

从教材内容上看，“快乐过新年”设置了“欢度元旦”“开个元旦联欢会”“大家一起过春节”和“多样的传统新年”四个板块，课题中的“新年”既包括公历新年“元旦”，也包括农历新年“春节”，以及其他少数民族的传统新年。新教材“红红火火中国年”则将“春节”单设一课，并以“中国年”来命名这一传统节日。命名和编排上的调整，不仅凸显了教材对传统节日教育价值的进一步重视，更体现了道德与法治课程对于重建“中国

陈敏姣，南京师范大学道德教育研究所，博士研究生，杭州市紫萱小学，一级教师；李伟，湘南学院，讲师，南京师范大学道德教育研究所，博士研究生。江苏南京，21000。

①本文系2026年浙江省教育科学研究一般规划课题“明体达用：指向‘知行信’贯通的中华优秀传统文化教育的实践研究”（编号：2026SC043）阶段性成果。

时间”这一德育使命的努力。

这一变化要求我们在教学中有意识地强化学生的共同体意识，将传统节日教学深度融入文化认同教育中，以此铸牢中华民族共同体意识，不断厚植文化认同、夯实文化自信。

（一）从“我”到“我们”的节日：强化身份认同根基

与旧教材相比，新修订教材更加注重从“我”到“我们”的叙事视角转化。“红红火火中国年”一课分为两个板块，“我家这样过新年”和“越过越好中国年”。

板块一以“我”的叙事视角展开，展现“我”在过年时的所见所闻、所听所想。教材从“我”的过年经验出发，通过春联、福字、灯笼、糖葫芦、年夜饭、舞龙灯等节日元素，呈现了“我”曾看到的、听到的、尝到的“年味”，全面唤醒“我”对春节的情感记忆。板块二则转向“我们”的集体叙事视角，通过主持人的旁白“我们今年会怎么过呢？”，提示从“我们”的视角展开对过新年方式的讨论。教材呈现了“共话中国年”的讨论，所有儿童对话都以“我们”为叙述主体。叙事内容也从“我家过新年”的个体经验，转向“海外华人庆祝新春”的群体经验的呈现，“我们的中国年，越过越红火”这一表述，再次强调了“我们”的视角。

这一视角的变化对课堂教学具有重要启示：第一，在课堂导入阶段，教师要引导学生从“我”的个体过年经验出发，唤醒关于春节的生活体验与情感记忆；第二，在教学推进过程中，教师要通过小组讨论、集体分享等方式，引导学生实现从“我”到“我们”的视角转换，将个体经验融入家庭的、民族的等更广泛的共同体集体记忆之中，从而为文化认同奠定情感基础。

（二）从“多样习俗”到“共通精神”：凝聚中华文化情感

原教材“快乐过新年”单设了一个教学板块“多样的传统新年”，展现了傣族、藏族等多个少数民族过年的不同场景。小主持人的旁白“很多民族还有自己的传统新年，大家的过法也不一样呢！”强调传统节日的多样性和差异性，提示对少

数民族过年习俗展开探究。

新修订教材则简化了相关内容，着重选取白族喝米花糖水和蒙古族献哈达两个例子，并将之放在第一板块“我家这样过新年”中。这一编排体现了新教材在处理传统节日主题内容时，从呈现节日文化习俗的“多样性”转向挖掘节日背后的文化“共通性”。“中华传统节日文化教育的意义在于促进各民族文化交流交融，进一步铸牢中华民族共同体意识。”^[2]各个民族庆祝新年的具体时间和方式虽有所不同，但其中蕴含的欢庆心情、家族团聚的温暖，以及对民族的归属感却是相通的。这种“共通性”是引导学生建立对中华民族传统文化的亲切感，认同中华民族和中华文化的基础。

这一变化提醒我们，传统节日教学不能只停留在让学生“知道”不同民族怎么过年，而要引导学生“感受”和“理解”为什么中华各民族都要过年，带领学生体悟各民族共庆新年背后“共通性”的精神内核，感受春节背后辞旧迎新的喜悦、阖家团圆的温暖和对美好生活的期盼，这正是各民族共通的情感追求。教学设计应注重以“共同精神”为主线，串联“多样习俗”，进而让学生在丰富的节日体验中积淀中华文化情感。

（三）从“民族记忆”到“世界视野”：涵养文化自信与国际理解

原教材“大家一起过春节”板块主要展现了春节作为中华民族的传统节日，各个民族用各种方式进行节日庆祝的场景，强调节日庆祝的“民族性”特点。新修订教材则进一步凸显中国年在全球范围内越来越广泛的文化影响力，通过展现海外友人拜年互道“新年好”、海外华人通过舞狮等方式庆祝新春，以及其他国家用灯光秀祝福中国新年等场景，展现中国的新年正逐渐成为世界人民共同欢聚的节日。教材呈现了两个小朋友的对话，点明春节被确定为联合国假日并“成功申报了人类非物质文化遗产”，这标志着国际社会对中国文化的高度认可和尊重。这些画面共同呈现出中国传统节日不断走向世界，正在被更多的人接受、欣赏和喜爱，变得“越来越红火”。

从“民族记忆”到“世界视野”，教材这一编

排转向体现了道德与法治课程在新时代背景下深化政治认同、厚植文化自信的育人追求，为教学提供了明确的价值导向。我们在教学中要深刻把握教材编排调整背后的深远育人价值，用好教材的情境素材，带领学生感受中华文化的全球传播魅力与国际影响力，激发的民族自豪感，更好地涵养文化自信与国际理解视野。

二、教学路径拓展：在回顾与前瞻中实现价值引领

作为意义的载体，传统节日串联着时间片段，是融通过去、现在与未来三维时间结构的文化筋脉。面对传统节日丰富的精神内涵，我们在教学中常常会思考：该怎样引导学生真正走进传统节日的意义世界，读懂其跨越时空的价值内核？新修订教材从“回顾”和“前瞻”的视角，为学生铺设了一条意义世界的德育成长之路。

（一）以“节日回溯”唤醒文化记忆

“新教材特别注重引导儿童与‘过去’对话，藉此，使儿童成为文化传统的载体。”^[3]“在回望中前行”是德性成长的方法论，也是当前新教材最重要的编写思路之一。新修订教材“红红火火过新年”第一板块是“我家这样过新年”，其命名正是对这一思路的具体落实。它旨在引导学生通过“回顾”的方式，唤醒春节记忆。小主持人以“我家过年时……”为引导，意在启发学生通过回忆春节经历，激活并提取关于新年的具体生活记忆与情感体验。

这启示教师要善于在课堂中搭建“节日回溯”平台，通过回忆分享、代际对话、实物展示等多种形式，唤醒学生沉睡的文化记忆。张灯结彩、鞭炮齐鸣的热闹街巷，年夜饭桌上香气四溢的家的味道，枕边的压岁钱和新衣裳里藏着的满心欢喜……在“回望”中，学生所有关于新年的视觉、听觉、味觉、情感等记忆被一一唤醒，如同一束“穿越时间隧道的意义光束”，照亮并串联起散落在生命长河中的意义片段。教材设计的“爸爸妈妈小时候是怎么过年的”这一提问，则将“回顾”的视角从个体延伸至家庭，引导节日记忆在代际对话中流动。

在教学中，我们可充分利用这一提问，设计“家庭新年故事会”“听长辈讲那过去的新年”等课前采访，让学生带着专属的家庭年俗记忆走进课堂。在分享过程中，个人的、家庭的、集体的节日记忆不断交织融合，形成节日的集体叙事。这种基于共同“回望”的对话，有助于深化学生与家庭传统、文化根脉之间的情感联结，让成长获得更深层的精神滋养。

（二）在“未来共创”中建构美好生活

道德与法治课程以引导学生“过好自己的生活”为核心目标，旨在激发人追求“更真、更善、更美”的理想生活。而实现这一目标，离不开对未来的“前瞻”。这种“前瞻”是对当下生活的超越，也是对未来理想生活的瞭望和筹划。^[4]通过对比研读新旧教材不难发现，新教材更加凸显这种对未来生活的“前瞻”。第二板块“越来越好中国年”将视角转向对未来生活的期盼，以“我们今年会怎么过呢”发起“共话中国年”的讨论。

为此，教学可围绕“我们今年会怎么过”这一话题，组织学生以小组为单位开展“新年创意筹划”活动。通过“未来共创”，让“过新年”逐渐从被动的习俗遵循，变成学生主动的创造之旅。借此，不仅点燃学生对节日本身的期待，更让学生在主动参与和共同筹划中萌生传承优秀传统文化、担当民族复兴使命的意识。

三、德育意蕴的深化：引导儿童从“过节”走向“过好生活”

德育课程在改革中，针对课程中的“知识化”困境，明确提出了“回归生活”教育理念，强调德育课程应源于生活、通过生活并为了生活。^[5]新修订的统编教材在传统节日主题的编排设计，正是对这一教育理念的回应。这提示我们要将教学重心从“教节日”转向“在节日中教”，从关注节日的“过法”转向引导学生如何“过好节日”“过好生活”。“在节日中，不仅可以‘过’出日子，更重要的是‘过’出文化，‘过’出人格和德性。”^[6]为此，可从以下三个层面落实这一转向，深化传统节日教学的德育意蕴。

（一）过出“日子”：深化回归生活的节日体验

原教材更聚焦传统节日“过法”的学习，而新教材则淡化节日知识学习，更注重引导学生进入一种“在节日中”的体验状态。过新年，不是度过一个日历上的时间点，更不是对古老传统习俗的照搬照抄，而是通过仪式、习俗以及活动的体验赋予生活以意义，让生活变得更美好。

这提示我们在教学中要创设多样的节日体验活动，引导学生回到真实的节日生活，在亲身参与中探寻与建构生活意义。例如，可设计贴一贴福字、读一读春联、尝一尝节日美食、说一说节日祝福等体验环节，让学生切身参与到节日中来，与传统节日建立真实的联结。通过祖祖辈辈流传下来的节日习俗承载的丰富的民族、家庭情感记忆，让学生在体验活动中，真正获得一种生命本真的“日子感”。

（二）过出“文化”：实现节日精神的文化浸润

新课标强调让学生“感知中华优秀传统文化的主要文化符号，对中华优秀传统文化具有亲切感”。这要求传统节日教学注重引导学生在亲近节日的过程中，建立对民族文化的认同，厚植家国情怀。对此，新修订教材“红红火火中国年”一课在第一板块，集中呈现了贴福字、读春联、上年夜饭、舞龙灯等庆祝场景。这些看似平常的生活画面，蕴含了丰富的中华民族文化内涵。

在教学中，我们可引导学生以小组合作的方式，在课前围绕不同习俗展开文化探究并在课堂上分享探究成果。例如，“福”字探究小组分享贴“福”字的吉祥寓意；“年夜饭”小组以“报菜名”的方式分享节日美食背后承载的美好祝愿；“春联”小组分享春联从右往左读的规则里的文化密码……通过这些文化探究活动，让学生在主动发现与分享中，与传统文化展开深层对话。

（三）过出“德性”：促进节日价值的内化认同

道德与法治课程以立德树人为根本任务，“是儿童学习过有道德的社会生活的课程”^[7]。2005年，中宣部《关于运用传统节日弘扬民族文化的优秀传统的意见》明确要求，“把传统节日蕴含的中华民族传统美德，纳入学生日常行为习惯养成教育

体系，同学生的日常思想品德教育和管理紧密结合起来。”^[8]这启示我们，要切实发挥传统节日的育人功能，必须立足日常教学引导学生展开节日体验与实践，从而将节日所承载的传统美德真正内化为稳定的价值观念和道德行为。

新年这一传统节日，蕴藏着敬老孝亲、仁爱友善、感恩奉献等传统美德。“红红火火过新年”一课的教学可借助过新年这一道德情境，充分利用教材提供的节日庆祝场景，引导学生开展道德实践。例如，在“送祝福”环节，教师可引导学生学习交往礼仪，尝试关怀他人，让学生通过模拟拜年场景，向同学、老师恰当地表达祝福，理解其中所蕴含的友善与尊重。课后，鼓励学生为春节不能团聚的亲人、社区工作者等制作新年贺卡，以真实的情感传递践行“仁爱”与“友善”；或是在“贴福字”体验后，鼓励学生为家庭做一件“添福”的小事，从而将抽象的“福”转化为具体的责任与关爱行动。通过这些教学设计与课后延伸，将道德认知内化为实践智慧。

参考文献：

- [1]教育部关于印发《革命传统进中小学课程教材指南》《中华优秀传统文化进中小学课程教材指南》的通知[J].中华人民共和国教育部公报,2021(Z1):34.
- [2]刘明,刘丹航,郭世杰.中华传统节日文化教育融入铸牢中华民族共同体意识的路径与方法[J].民族教育研究,2023,34(5):151-158.
- [3]孙彩平,赵伟黎.在“过好自己的生活”之后——深化小学德育课程与教材改革的新思路[J].华东师范大学学报(教育科学版),2016,34(1):24-30.
- [4]孙彩平.回顾与前瞻:意义世界的时间现象及其德育意涵[J].高等教育研究,2019,40(8):18-26.
- [5]鲁洁.生活德育哲学[M].北京:人民出版社,2025:15.
- [6]孙彩平.传统与意义建构——一个时间哲学的视角[J].教育研究与实验,2015(3):1-6.
- [7]中宣部,中央文明办,教育部,民政部,文化部.关于运用传统节日弘扬民族文化的优秀传统的意见[J].中华人民共和国教育部公报,2005(9):19-21.

责任编辑 毛伟娜

让美德扎根生长：小学低段传统美德的教学转化

◎胡耿民

摘要

新修订小学道德与法治教材将中华优秀传统文化作为培根铸魂的重要基石。但在小学低段传统美德教学中，宏大的美德叙事与儿童具象的认知方式之间存在结构性错位，由此导致“知行脱节”困境。这要求传统美德教学实现深层转化：搭建从“宏大叙事”到具象行为的目标支架；以生活意象促进美德意义建构，依托真实事件创设道德体验场域，聚焦“教·学·评”交融追踪持续生长，将传统美德从“概念符号”转化为可感知、愿践行、可生长的生活化经验，让中华优秀传统文化在儿童生活中扎根。

关键词

道德与法治；传统美德；教学转化；小学低段

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 07-0024-04

新修订的小学道德与法治教材强化中华优秀传统文化教育，不仅在篇目数量上有所增加，更在叙事方式、价值取向和育人意蕴上实现了深层转向。^[1]其中，传统美德作为中华优秀传统文化的核心内容，在新教材中得到了系统性强化。新教材将以往散见于各册的内容加以整合，聚焦“勤俭”“诚信”“自强”“见贤思齐”等核心品格，在二年级下册设置了“传统美德我弘扬”单元。这一修订立意高远，旨在从小学低段开始就系统性地引导学生将传统美德精神内化于心、外化于行。

然而，教材的这一“高站位”面对的是低段儿童认知的“低起点”：诸如“勤俭持家”“自强不息”“一诺千金”等传统美德凝聚着中华文明数千年的智慧，更承载着深厚的民族精神与国家意志。

而二年级学生以具体形象思维为主，对“美德”的理解多停留在“好人好事”“听话懂事”的直觉层面。这对教学提出了更高的要求。“道德教育的根本走向是回归生活。”^[2]对于低段儿童而言，回归生活不是一种教学策略的选择，而是道德意义得以发生的唯一通道。这要求传统美德教学必须实现深层转化，即将蕴含在教材中的国家意志与美德精神，转化为儿童能够感知、愿意参与并自觉践行的生活化实践。

一、目标转化：搭建从“宏大叙事”到具象行为的支架

目标是教学活动的逻辑起点。面对传统文化教育主题，诸如“弘扬优秀品格”等宏大表述若不加

胡耿民，杭州市滨江教育研究院，教研员，高级教师。浙江杭州，310000。

细化，教学便容易沦为空洞的说教。对低段儿童而言，目标必须是可以踮起脚够得着的具体行为。因此，目标转化的实质，就是向着儿童的“最近发展区”，将课程层面的宏观育人要求转化为儿童可理解、可操作、可评价的具象行为指引。这不是要降低美德的精神高度，而是要为儿童搭建通向美德精神的认知支架。

“传统美德我弘扬”单元包含“勤俭传家好”“诚信贵如金”“少年当自强”“见贤要思齐”四课内容，从关注勤俭、诚信、自强等自我品格逐步扩展到关注他人长处（见贤思齐）。教材在编排上并非孤立的品德说教，而是遵循儿童的社会化发展逻辑，让儿童先建立对自身的道德要求，再逐渐发展出向他人学习的社会性品质。这要求单元的整体目标不能仅停留在单课时的“文化认同”层面，而应在此基础上进一步指向日常交往中的“行为习惯”养成，让传统美德从“文化认知”落脚为“日常生活方式”或“行为习惯”。基于对单元整体逻辑的理解，我们立足学科特质，尝试聚焦价值观念、必备品格和关键能力，通过感知、理解、共情、判断、明理、探究、践行等词汇，将核心素养转化为低段儿童踮起脚尖够得着的行为准则，为教与学指明方向并提供支架。

以“勤俭传家好”为例，立足上述目标要求，我们摒弃“体会节俭的意义”这一模糊表述，将其转化为三维具象指标：

认知维度：能够通过分享家庭里的“老物件”，说出长辈节约的具体做法；能辨认并指出校园或家庭中的浪费现象。情感维度：在“变废为宝”的动手操作中，体验到创造的乐趣，萌发爱惜物品的感情。行为维度：能在小组内合作设计一个“旧物改造”小方案，或制定一份简易的“零花钱计划”。如此，将传统美德的宏大叙事转化为二年级孩子跳一跳就能够得着的“微任务”，指引并激发其探究愿望。

二、内容转化：以“生活意象”促进美德的意义建构

低段儿童处于从前运算向具体运算过渡的阶

段，其意义建构高度依赖“意象图式”——即通过身体经验与具体物象来组织认知结构。^[3]这要求传统文化教育必须将教材中抽象的美德概念，转化为儿童能够触摸、想象，从而与之产生情感联结的具体意象。我们在教学中，借助儿童熟悉的“物、境、事”，激活其已有的生活经验，帮助儿童在“物象感知”与“精神意义”之间搭建联结通道。

“传统美德我弘扬”单元所承载的传统美德蕴含着丰富的意象：“少年当自强”关乎个体如何面对生命中的困境与挑战，是人与天地自然之间的关系；“勤俭传家好”“诚实守信我能行”“见贤要思齐”则更多指向家庭生活与人际交往中的德行修炼，是人与家庭、他人之间的关系。其指向中华优秀传统文化两个根本的精神维度——“天人关系”与“人伦关系”^[4]，为意象的选择提供了指引。

其一，借自然意向：将哲学精神转化为可感知的生命图景。“自强不息”对二年级学生而言极为晦涩。在“少年当自强”一课中，教师没有照本宣科，而是引入绘本《小竹笋成长记》。当一棵顶开石头、破土而出的小竹笋展现在眼前时，“自强”便化作了“不怕痛、不低头”的生动画面。顺着这个思路，学生们很快联想到“冬天开花的梅花”“逆流而上的小鱼”。大自然的物象成为绝佳的认知脚手架，让儿童在一个熟悉的自然物象中，直观“看见”了“自强”的模样。如此，帮助学生以可感知的方式从“具象感知”走向“意义建构”，将“天人合一”的文化智慧转化为低段儿童可以进入的意义世界。

其二，溯家庭记忆：将文化遗产转化为可触摸的生活叙事。道德的根基深植于生活。传统美德不是僵化的历史档案，它必须回到儿童当下的生活情境中去重新唤醒，否则就会停留在“别人身上”或“古代故事里”。在“勤俭传家好”一课教学中，教师请学生带来了家里的老物件。课堂上，爷爷用过的“老算盘”、爸爸的“记账小本”和现在的“家庭账单小程序”，三代人的“持家工具”摆在了一起。从爷爷“精打细算过日子”到爸爸“量入为出上大学”，再到如今“扫码记账做规划”，学生通过倾听三代人的持家故事，抚摸算盘光滑的珠

子，翻看泛黄的账页，真切感受到：虽然算账的工具变了，生活条件好了，但“精打细算、不浪费”的家风一直没变。由此，“勤俭”具有了家的温情与历史的厚度，它不再是一个需要背诵的概念，而是一段可触摸、可讲述、可延续的家庭记忆。儿童在亲历或倾听的家庭叙事中，找到自己与传统美德之间的血脉联结，美德不再是外在于己的要求，而是内在于家的传承。

从抽象概念走向生活意象的内容重构，是消解文化隔膜的有效路径。无论是借用自然之物还是唤醒家庭记忆，其核心都在于将宏大的文化叙事降维重组为儿童熟悉的生活图景。这种转化让传统美德褪去高冷的外衣，带着泥土的芬芳和生活的温度，自然流淌进儿童的认知世界，并由此扎根生长。

三、活动转化：依托“生活事件”创设道德体验场域

道德教育的最终落脚点在于，儿童能否在真实的生活情境中做出道德的判断与选择。道德学习从来不是单纯的智力活动，而是身心共同卷入的具身体验。传统文化教育不能仅靠“离身”的端坐听讲，只有将儿童置身于充满张力的真实情境中，让他们去行动、去纠结、去选择，认知才能真正转化为生命的体悟。我们在教学中，强调将美德教育从课堂“话题”转化为“生活事件”，从而创设真实的道德体验场域，让学生“浸入”其中展开思辨探究。

其一，直面生活困惑，在模拟决策中厘清价值。传统的勤俭教育往往以“珍惜粮食”“节约用水”等口号式倡导为主，学生虽然能够背诵“节约是美德”的道理，却很少真正面对“如何分配有限资源”的现实矛盾。尤其是今天的城市儿童大多物质丰足，空谈“节约”难以触动其内心。真正的勤俭教育必须让学生直面资源有限与欲望无限之间的真实张力。

在“勤俭传家好”的教学中，教师直击学生生活中最常见的痛点——“零花钱的使用”，在课堂上创设了一个“周末采购”的模拟场域。各小组分发到定额的“模拟金币”和一张充满诱惑的购物清

单。面对“想要的很多，但钱不够”的现实矛盾，学生们必须在小组内商讨取舍。真实的价值观无法靠外界强行灌输，只能在面对内在冲突与抉择的阵痛中逐渐明晰。在这个微型博弈中，教师引导学生分辨哪些是“必需的”，哪些是可以暂缓的。学生在真实的纠结与取舍中经历了深度的价值澄清，自然习得了合理消费的生存智慧。

其二，捕捉交往细节，在心理换位中引发共情。在诚信教育中，儿童面临的困境往往不是“不知道该怎么办”，而是“知道该怎么办却不敢做、做不到”。因为诚实的代价是即时的、具体的，而不诚实的代价却是延迟的、模糊的。儿童的日常交往是道德生长的沃土。我们在教学中，注重依托真实的交往事件，让学生进入他人的心理世界，经历道德选择背后的情感挣扎。

在“诚信贵如金”教学中，教师借助班级发生过的小事件创设情境：“小文不小心撕坏了好朋友借给她的绘本，承认怕对方生气，偷偷粘好不说又觉得心里不踏实”，组织学生进行角色扮演，通过心理换位体验“隐瞒”与“坦白”背后的纠结。这种身临其境的移情共鸣，让诚信不再是黑板上的标语，而是变成了解决同伴信任危机的必由之路。学生在心理换位中真切体会到：诚信不是“别人要求我做到的”，而是“为了让我自己心安、让彼此关系踏实而做出的选择”。

真实场域的创设，让儿童从旁观的“听客”变成了入局的“体验者”。在这一过程中，道德认知不再是教师单向传递的现成结论，而是儿童在面对两难困境、经历心理冲突并作出价值抉择后，自我建构出的生命智慧。正是这种“在场”的真实历练，打通了传统美德向个体道德行为转化的“最后一公里”。

四、评价转型：以表现性证据绘制知行合一的成长图谱

新课标强调，评价不应是游离于教学之外的“终结站”，而应是贯穿学习始终的“导航仪”。追求教、学、评的高度一致与交融，意味着评价标准必须直指课时目标。评价任务自然镶嵌在学习

活动之中,通过收集儿童在真实情境中的表现性证据,让道德的生长“看得见”。^[5]贯穿学习始终的持续观察与伴随记录,让道德成长成为一幅可以被看见、被讲述、被确认的生长图谱。

其一,任务即评价,在伴随性互动中获取表现性证据。真正的评价,往往隐匿于学习活动之中,实现“评”与“学”的无缝交融。我们在教学设计中,强调让评价任务本身成为学习活动的一部分。学生在完成任务的过程中自然“流露”出认知与情感的真实状态,教师据此获取判断目标达成度的表现性证据。

在“少年当自强”结课前,教师设计了任务“寻找身边的发光体——自强星授予仪式”,它既是学习活动,又是高度契合教学目标的评价量规。

“自强星”不由教师发放,而是要求学生对照“不怕困难、坚持不懈”这一目标标准,阐述理由后赠予同伴。当学生认真观察同桌并说出:“我把自强星送给你,因为你上次跑步摔倒了没哭,还坚持跑完了全程”时,教师便当场获取了学生“认知内化”的真实表现性证据。在此过程中,借助同伴互评的“镜像映射”,将外在的评价量规悄然内化为儿童评判是非的道德标尺,实现在“做”中“评”,在“评”中“学”。

其二,时空再延展,在长效追踪中深化知行合一。传统美德的养成不是一蹴而就的,需要在日复一日的生活实践中反复确认、逐步稳固。这要求“教学评一体化”的视野必须从课堂延伸至儿童的真实生活,促进“知—情—意—行”的逐层深化。

在“见贤要思齐”结课前,教师布置课后实践作业——启动为期21天的“发现身边的微光”微记录行动。学生每天在记录本上写下一句赞美同伴、家人或社区劳动者的话,每周在班会上分享。家长和老师作为“联合评价者”,共同见证并记录着孩子从“挑剔别人”到“懂得欣赏”的行为转变。这些来自真实生活场景的反馈,构成了评价最可靠的表现性证据。真实的生活反馈,不仅检验了课堂教学的实际成效,更通过持续的正向强化,让传统美德真正融入了儿童的潜意识与生活日常。由此,美德不再是课堂上的“作

业”,而是生活中的“选择”。

面对统编教材中承载千年厚重底蕴的中华优秀传统文化,一线教师要努力寻找与激发契合低段儿童身心规律的“童年表达”。通过目标、内容、活动与评价的精心转化,将厚重的文化符号转化为儿童可感、可及、可行的生活实践,在古老的美德智慧与现代儿童的真实生活之间架起一座桥梁。只有当宏大的文化理念化作一草一木的体悟、一分一角的计算、一言一行的善意时,传统美德才能真正跨越书本,在拔节生长的童年绽放强大的生命力。

参考文献:

- [1]刘婷,许宏.小学道德与法治中华优秀传统文化教育的价值转向与育人逻辑[J].中小学德育,2026(3):5-10.
- [2]高德胜.论道德与法治教材的“教学转化”[J].课程·教材·教法,2021,41(2):85-92.
- [3]鲁洁.道德教育的当代建构[M].北京:教育科学出版社,2014:112-115.
- [4]章乐.小学《道德与法治》教材中中华优秀传统文化教育的逻辑与实施[J].中国教育学刊,2021(8):78-83.
- [5]邬冬星.素养本位的小学道德与法治综合评价实践探索[J].中小学德育,2024(5):49-53.

责任编辑 毛伟娜

学习任务统领的低段道德与法治单元整体教学设计^①

◎李 维

摘 要

单元整体教学是新课标背景下道德与法治教学改革的重要方向，但在实践中面临拼盘化、形式化困境。其根源在于缺乏一个能够贯通始终、统摄各课时的单元核心线索。而大任务作为重要的单元组织者，直接指向“知行合一”的行动转化，更契合本课程的育人逻辑，也更贴近低段儿童的认知特点。以学习任务为统领，重构“目标—任务—评价”的关系，循着“价值引领—目标导向—任务驱动—活动落实—评价反馈”的线索，层层展开单元整体教学设计，落实核心素养培育。

关 键 词

道德与法治；单元整体教学；学习任务；逆向设计

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 07-0028-04

《义务教育道德与法治课程标准日常修订版（2022年版2025年修订）》（以下简称“新课标”）明确强调“强化课程设计的整体性”，打通知识内容与生活世界的壁垒。^[1]这一课程理念的转变，对教学提出了从“碎片化课时设计”走向“素养导向的单元整体教学”的新要求。但在实践中，常见单元整体教学陷入拼盘化、形式化等困境，有单元之“形”而无统领之“神”。对此，新修订的道德与法治教材采用单元整体设计，增设单元页并配以图文和锦句传达核心价值观等。这对小学道德与法治教师的单元整体教学设计能力提出了新的挑战。如何准确理解教材的编写意图，构建单元整体框架并开展基于单元的课时教学，成为亟须解决的重要问题。

一、功能定位：学习任务何以作为单元整体教学的核心抓手

与传统的课时教学相比，单元整体教学具有以

下特征：一是学习内容的整合性，强调知识的内在关联而非简单叠加；二是学习过程的递进性，强调认知的螺旋上升而非平铺直叙；三是学习成果的整体性，强调素养的协调发展而非单一维度的知识掌握。单元是体现教学设计结构化和落实核心素养整体化的基本单位。^[2]这意味着单元设计不能止步于“将相关课时归为一组”的技术操作，而应追问：支撑这一单元的核心素养是什么？学生经过这一单元的学习后将发生怎样的变化？

然而，在日常道德与法治教学实践中，部分教师对单元整体教学的理解与实施存在偏差，主要表现为三种倾向：其一，“拼盘化”倾向。将单元整体教学简化为相关课时的简单归拢，缺乏内在逻辑的贯通。各课时之间“貌合神离”，学生难以形成对单元主题的完整认知。名为“单元整合”，实为“机械拼凑”。其二，“形式化”倾向。机械套用“目标—任务—评价”流程，将任务设计简化为课时切割。表面上有了“单元”的框架，实际上仍

李维，北京市海淀区教师进修学校，小学道德与法治学科教研员，高级教师。北京，100079。

①本文系北京市教育督导学会2025年度教育科研重点课题“小学道德与法治课堂教学评价工具设计与应用研究”（编号：BESA2025ZD040004）阶段性成果。

是“穿新鞋走老路”。任务沦为填充课时的“容器”，失去了应有的统摄功能。其三，“碎片化”倾向。以课时为单位逐一填充任务，忽视任务之间的进阶关系。任务之间缺乏逻辑链条，学生难以经历完整的认知建构过程。每个任务都是孤立的“孤岛”，学生无法形成对核心概念的系统理解。

究其根本，这些教学缺乏一个能够贯通始终、统摄各课时的核心线索，可说是单元之“形”而无统领之“神”，并最终导致教学与核心素养培育脱节：学生虽然经历了“单元”的学习，却未能真正发展核心素养。单元整体教学实际上沦为一种“教学包装”，而非实质性的教学变革。

如何突破这一困境？逆向教学设计理论为我们提供了重要启示。与传统“目标—活动—评价”的线性设计不同，逆向设计强调“以终为始”，其基本逻辑包含三个阶段：第一阶段，确定预期结果——学生应该知道什么、理解什么、能做什么；第二阶段，确定可接受的证据——什么样的表现证明学生达成了预期结果；第三阶段，规划学习体验和教学活动。这一理论对单元整体教学的启示在于：单元“统领之神”的本质就是“预期结果”：先明确“学生走出单元时应带走的素养”，再以此为绳来组织教学。然而，“预期结果”本身仍然是一个相对宏观的表述，还需要一个能将素养目标转化为学生具体实践的中介环节。

实践中，常见的中介即组织者一般包括大观念、大问题和任务^[3]。其中，大观念指向价值观与必备品格，侧重于“理解什么”；大问题对接关键能力与思辨发展，侧重于“思考什么”；而大任务指向在真实情境中综合运用知识、做出判断、采取行动，侧重于“能做什么”。道德与法治课程旨在引导学生在真实生活中发现问题、分析问题、解决问题，促进知行合一。这意味着教学不能止于“知道”“理解”，而是必须抵达“做到”，而“大任务”在三种组织者中，是唯一直接指向“行动”的。大观念可以让人“知道”勤俭是美德，大问题可以让人“思考”为什么要勤俭，只有大任务能让人“做到”勤俭。它要求学生在真实情境中做出选择、采取行动。学生在完成任务的过程中经历

“认知—情感—行动”的递进，正是核心素养生长的完整轨迹。

基于以上理解，将“学习任务”作为单元整体教学的“核心抓手”，指的是真实情境中，为达成特定素养目标而设计的、具有明确行动指向和完成标准的系列整合性学习活动。区别于单一课堂练习、零散课后作业，它是贯穿单元全程、统摄所有课时内容的核心学习主线，一般须具备三个核心特征：其一，指向核心素养——任务的设计应直指学生核心素养的发展，而非简单的知识掌握；其二，具有真实情境——任务应植根于学生真实生活，为学生提供意义探究的场域；其三，统领单元学习——任务贯穿始终，对单元学习具有驱动与引领作用。

二、设计路径：学习任务统领的“目标—任务—评价”教学建构

循着“价值引领—目标导向—任务驱动—活动落实—评价反馈”的线索层层深入展开教学，共同服务于核心素养的培育。在此，以一年级下册第三单元“幸福一家人”为例，阐述我们的探索。

（一）聚焦单元育人价值，制定学习目标进阶体系

单元整体设计首先要明确单元育人价值，明确回应“为什么要教”的根本问题。这既是学习目标制定的底层依据，也是系列学习任务设计的“方向标”。

政策层面，习近平总书记强调“家庭家教家风建设”的重要性，《新时代公民道德建设实施纲要》明确提出“弘扬家庭美德”的政策要求，为单元育人提供了政策导向。在课标层面，则找准本单元的核心素养落点，把握政治认同（家国情怀）、道德修养（家庭美德）、健全人格（自尊自信、理性平和）、责任意识（家庭责任感、担当精神、参与能力）等核心素养要求（见表1）。由此，将本单元的育人价值定位为：对家有深厚情感，用力所能及的行动体贴孝敬父母、感恩家人，初步树立家庭主人翁意识和责任感，做家庭的好成员。

教材层面，我们通过新旧教材的对比分析，深化对教材的理解。原教材本单元题名为“我爱我家”，新教材则指向家庭成员共同构建幸福的共同

表1 本课在新课标中的定位

核心素养	核心素养内涵	素养目标相关表述
政治认同	【家国情怀】对家庭有深厚的感情……	感知主要的文化符号，对中华优秀传统文化具有亲切感……
道德修养	【家庭美德】践行……尊老爱幼……的道德要求，做家庭的好成员。	感知父母的辛苦，孝敬父母……
健全人格	【自尊自信】……具备……自立自强的健康心理素质。【理性平和】……能够换位思考，学会处理与家庭……的关系。	能够表达自己的感受，学会倾听他人的意见。
责任意识	提升对……家庭……的责任感，增强担当精神和参与能力。	学会自己的事情自己做，减轻父母的负担。

体意识^[4]，从“我爱”到“我们幸福”拓展视野，将其更新为“幸福一家人”。单元的两个课题相应作出了调整，第9课从“我和我的家”调整为“这是我的家”；第10课“家人的爱”则更名为“相亲相爱一家人”，进一步强调家庭成员间的情感联结。新教材增设单元页，通过“上尊老，下爱幼。和邻里，亲家人”的配文，直观呈现“家庭美德”的教育主题。在教材内容设计中，新教材使用绘本故事《肩头上的爱》，将老人的回答从“正是因为疼你，才让你自己背书”修改为“我们要养成好习惯，自己的事情自己做”，点明教育主旨，提示教师要明确引导儿童认识到，家人的鼓励和培养自理能力都是爱的表达。

在把握单元育人价值的基础上，我们依据新课标学业要求，遵循学生认知规律，建构了进阶式目标体系。

单元总目标：引导学生建立对家的归属感与责任感，认识家庭成员之间的关系，懂得家人之间要相亲相爱、相互扶持；在生活中用力所能及的方式表达对家人的爱，主动承担家庭责任，做家庭的好成员。

课时目标：第9课“这是我的家”，帮助学生认识家庭结构，懂得尊重每个家庭成员，初步建立家庭责任感。第10课“相亲相爱一家人”，引导学生感受家人爱的不同表达方式，理解严格要求和拒绝溺爱也是爱，体会家人之间的相互关爱。第11课“让我自己来整理”和第12课“学做家务活”，帮助学生认识每个家庭成员都有家庭责任，懂得分担力所能及的家务，主动承担家庭责任。如此，实现层层转化，引领学生从认识家庭到感受亲情再到承

担责任，实现道德生长。

（二）围绕核心任务逐级分解子任务，建构进阶学习系统

围绕上述单元目标，本单元的核心任务是“萌娃争做家庭好成员”，并围绕“寻根—寻爱—寻行”的逻辑设计子任务：“寻根”——指向“认识家庭结构与成员关系”目标，课前通过制作一棵家庭树等活动，认识家庭成员，建立对家的归属感；“寻爱”——指向“感受家人爱的多重表达方式”目标，课堂通过“发现显而易见的爱”“寻找家人藏起来的爱”“辨别家人的爱”“发现家人彼此之间的爱”等活动，理解爱的多元表达；“变身”——指向“承担家庭责任”目标，课后通过“家务劳动我能行”“家庭责任我担当”等实践活动，将课堂所学转化为家庭行动。

围绕学习任务，我们进而设计递进式学习活动，形成“回望生活—活动体验—辨析探究—解决问题”的学习链，确保单元学习目标有效落实。以第10课“相亲相爱一家人”第1课时为例，我们围绕“家人的爱藏在哪里”这一核心问题，设计了四个递进式活动环节。

环节一：“体会显而易见的爱”。围绕核心问题“家人的爱在哪里”，请学生分享课前调查中观察到的家庭生活事例，在交流与互鉴中丰富对“家人的爱”的感性认识。由此，初步形成“家人的爱无处不在”的认知，实现从零散感知到初步概括的学习进阶。

环节二：“发现藏起来的爱”。围绕核心问题“家人的爱还藏在哪里”，将学生的关注点从当下的爱引向历时性的回溯，播放由课前调查素材制成的成长视频，着力凸显细节：孩子降生时，妈妈经历了痛苦，脸上却挂着笑容；孩子在器械上玩耍时身后一双大手默默守护……引领儿童在回望成长历程中感悟：爱从未缺席，我们一直在爱的陪伴中。

环节三：“辨别多元的爱”。这一环节围绕核心问题“这也是爱吗”，立足教材提供的绘本故事和学情调查显示的真实困惑，展开角色扮演，辨析爱的多元表达。借此，引导学生理解家人的严格要求、拒绝溺爱背后所蕴含的成长期待。

环节四：“领悟家人相互的爱”。围绕核心问题“家人彼此相爱，给家带来了什么”，请学生分享家庭温馨时刻。这一过程旨在引导学生从“被爱”转向“相爱”，领悟家人彼此关爱是家庭幸福的内在动力，深化“爱”的理解。

表2 “幸福一家人”单元课后任务及评价设计

萌娃争做“家庭好成员”			
萌娃 追“根”记	萌娃 寻“爱”记	萌娃“变身”记	
		变身整理师	变身家务小能手
1.画一棵家庭树 2.给树取个名字	用喜欢的方式记录家人爱你和你爱家人的表现	1.整理自己的房间 2.拍照片，记录变化	1.选择一个力所能及的家务劳动岗 2.记录做家务的心情
评价量规（请根据情况填涂“☆”）			
评价维度	评价标准	评价方式	
		自评	他评
完成质量	1.能很好地完成任务	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
完成态度	2.能够主动认真去做	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
完成情况	3.能够坚持下去	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
完成收获	4.用一句话说说你的收获	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆

（三）以多元表现性评价追踪素养发展

我们遵循“教学评一体化”原则，采用表现性评价，着重追踪学生认知、情感、行为的持续

发展。

聚焦课堂四个环节的认知进阶，我们设计了四个自评指标：“我能发现家人对我的爱”“我能发现家人藏起来的爱”“我能辨别家人对我的爱”“我能发现家人彼此之间的爱”。通过课堂即时评价，引领学生的认知发展。延伸评价则以“课后，我能在家庭生活中继续寻找爱”为导语，设计了“萌娃争做家庭好成员”评价单（见表2）。借此，指引学生记录自己在家庭中体贴家人、承担家务的具体行动，促进其从“认知”到“行动”，实现知行合一，促进美德持续生长。

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,2022:49.
- [2][3]崔允漭.学科核心素养:课程标准的修订亮点[J].福建教育,2017(Z1):18-20.
- [4]朱小蔓.义务教育教科书道德与法治:一年级下册[M].北京:人民教育出版社,2024:46.

责任编辑 毛伟娜

（上接第53页）短的交流环节，一起分享“怎么通过足球培养孩子的品格”。第二件是社区合作。学校和区体育局、社区党群服务中心、附近的红色教育基地都签订了合作协议。校队每年至少组织一次外出研学，在梅州叶剑英纪念园，学生在纪念馆里感受到，“拼搏”和“担当”不只是球场上的概念，而是融入血液的坚守。

（五）改进评价方案

星链成长生态营建离不开评价改革。如果评价标准只看比赛成绩和体测数据，那课程思政就会成为形式主义。为此，学校改进评价方案。一是设立“足球品格之星”。除了传统的“最佳射手”“最佳球员”，还评选“拼搏之星”“协作之星”，设立“文明赛风奖”。二是建立成长档案袋。每个参与足球课程的学生都有一个档案

袋，里面不仅有技能测评的数据，还有老师的观察记录、同学的互评、家长的评价，甚至包括学生自己写的反思日记。三是把行为表现纳入期末成绩。出勤率、训练态度、是否主动帮助队友，这些“看不见”的品德表现在评价方案中都有了“看得见”的分数权重。

参考文献：

- [1]高德毅,宗爱东.从思政课程到课程思政:从战略高度构建高校思想政治教育课程体系[J].中国高等教育,2017(1):43-46.
- [2]李剑波.基于核心素养的中职生态德育模式构建与实践研究[J].教学管理与教育研究,2025,10(21):4-10.
- [3]Urie B.The Ecology of Human Development:Experiments by Nature and Design[M].Cambridge:[S.l.]:University Press,1981.

责任编辑 徐向阳

道德与法治教材插图的美育价值及其教学实现^①

◎卢珂

摘要

道德与法治教材插图以意象美、叙事美、象征美等审美形态，深刻参与学生的价值塑造与情感陶冶，承载着以美育德的独特价值。但在实践中，师生对插图往往“扫视”而过，其美育功能未能充分激活。为此，应构建从审美感知到审美理解再到审美创造的螺旋式教学转化路径，引导学生从“扫视”转向“凝视”，激活感性体验；从“看图”走向“读图”，建构意义理解；从“接受”转向“表达”，实现价值外化。让学生在审美自由中自然实现道德认同，以美育与德育的深层融合，最终促进学生审美素养、道德品质与思维能力的全面发展，实现以美育人。

关键词

道德与法治；教材插图；美育价值；教学转化

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 07-0032-04

立德树人根本任务的落实，需要德智体美劳五育并举、协同发力。义务教育课程方案（2022年版）提出“加强体育美育”，并将“审美素养”纳入学生培养的重要维度。^[1]这要求学校“将美育融入教育教学活动各环节，在潜移默化中彰显育人实效”^[2]。在道德与法治课程中，美育与德育本身就是根植于“美善同源”的深层统一体，具有更为深刻的内在关联。美感教育所培养的敏锐感受力与价值判断力等，正是道德认知从“外部规约”走向“内在认同”的重要通道。如何在教学中系统发掘美育资源，实现以美育人、以文化人，成为值得深入探讨的实践课题。

道德与法治教材中的插图，不仅是文本内容的

重要补充，更以其特有的审美形态参与学生的价值引领与情感熏陶。然而在实际教学中，插图常被快速浏览，停留于浅层感知层面，其美育功能未能被充分激发。以2024年新修订的初中道德与法治教材为对象，系统分析插图的审美形态及育人价值，希望为教学实践提供参考。

一、以美育德：道德与法治教材插图的审美形态及其价值意蕴

教材插图作为直观视觉媒介，蕴含多重审美维度。在道德与法治教材中，插图集中表现为意象美、叙事美与象征美三种形态，其承载着不同的价值意蕴，将抽象道德理念转化为具象视觉符号，共

卢珂，河南理工大学马克思主义学院，硕士研究生。河南焦作，454000。

①本文系2025年河南省哲学社会科学规划重点项目“基于红色报刊文本的中国共产党自我革命形象构建研究(1937—1945)”（编号：2025ZDI40）成果之一。

同构成了“以美育德”的功能体系。

（一）意象美：激发审美联想与共情

意象美，指插图通过具体形象承载抽象情感、理念与价值，旨在唤起学生的审美联想与情感共鸣。“意”指向内在意蕴，“象”为外在可视图形。教材插图经过提炼与艺术加工，并非机械复刻现实，其要义以平凡之物象承载不平凡之义。

在“国家利益高于一切”（八年级上册第10课）一课中，教材插图将“国”字进行了拆解展示。古文字学家将“国”字拆解为“口”（wéi）与“或”（yù）。“口”象征四方的城池疆域，而“或”则由代表武器的“戈”与代表土地的“一”组成。这一拆解将抽象的“国家”概念，还原为“用武器守卫的疆域领土”这一最原始、最直观的意象。这不仅是对汉字的溯源，更是在告诉学生，国，就是由“土地”和“保卫者”共同构成的命运共同体。教材插图借助这一字源探究，将“国家”概念还原为“用武器守卫的疆域领土”这一原始意象。抽象的“国家利益高于一切”由此化为可触摸的文化印记——学生从文字构形中联想先民拓土守疆的历史图景，生发对国土家园的深切认同，使爱国主义精神在审美联想中获得具象化的情感支撑。

“以象寓意的意象美”，借助生动可感的图像叙事，将抽象的历史精神与道德理念转化为具体可触的审美形象。

意象美以具象视觉触发学生审美联想，由“象”及“意”生成意义认知，进而催生深层共情。教材插图通过“观象—联想—共情”的路径，有助于道德与法治教学走出文字说教的窠臼，直观触及中华民族精神内核，让红色基因与传统文化精髓化作有温度的情感体验。借此，潜移默化地实现价值引导，增强学生的文化自信与民族自豪感。

（二）叙事美：深化情感与价值引导

叙事美，指教材插图通过画面元素的有机组合，讲述一个完整、生动、富有情节性的故事，从而让学生在“读图”中感悟道德冲突、价值选择与情感升华。与单幅示意性插图不同，叙事性插图往往具有时间维度与因果逻辑，能够整体呈现事件的前因后果或人物的命运变迁。教材插图多是经过精

心设计的叙事序列，使静态图像承载起动态的时间流动与深层的人生哲理。

以“生命可贵”一课（七年级上册第8课）为例，教材呈现了四幅连续的插图——“我出生了”“我加入少先队啦”“我加入共青团啦”“我成年啦”。从襁褓中的婴儿到佩戴红领巾，再到戴上团徽，最终成长为意气风发的成年人，教材聚焦四个关键节点，勾勒出一个人从生命诞生到社会性成熟的完整轨迹。这一叙事序列以“我”的第一人称视角展开，有助于学生在连续读图中自然代入自身的生命历程：出生是被动获得生命，入队是第一次主动融入集体，入团是政治信仰的确立，成年是法律与社会意义上的完全担当。四幅画面之间隐含着“被呵护—获认同—担责任”的成长链条，让学生在情节推进中体悟到，生命之所以可贵不仅在于它的生物性存在，更在于它一次次获得社会认同、承担社会责任的成长过程。插图以事寓理，让学生在故事演进中自发实现价值认同。

叙事之美，寓于具体人物的命运沉浮，将抽象的生命哲思与价值取向化为可触可感的故事脉络，使理性训导转为感性体悟。它不以概念灌输为径，而以情节的铺陈与细节的刻画，引导学生随人物心路历程自然抵达精神深处。这份美悄然浸润，在情感的跌宕起伏中完成价值的柔性传递，促成美育与德育的内在统一。

（三）象征美：拓展意义建构时空

象征美是插图借助特定符号、物象或场景，以隐喻、类比的方式，指代抽象思想观念或精神品格的美学形态。它以公共约定性与文化共识为基础，通过“以象示意”，让具体可感的视觉符号承载国家意志、民族精神或社会理想，引导学生在形象感知中形成价值认同。象征之“征”重在以象示意，“象”则为承载象征意义的核心图形符号。教材插图并非对现实的简单描摹，而是经过编者精心筛选与提炼，使某一物象成为某种精神、理念或价值观念的凝聚体，以有限的形象承载无限的意义空间。

例如，教材在“和谐与梦想”（九年级上册第四单元）单元页设计了一幅插图“中国梦——民族

振兴”。不同服饰、姿态的人物剪影，并非对现实某一场景的简单描摹，而是56个民族的集体符号化呈现，从而成为“中华民族多元一体”的直观象征。背景中不同民族、不同文化的标志性建筑，象征着我国各民族地域文化的多样性，也隐喻各民族文化在中华文明共同体中共生共荣。画面上方的中国结，是中华民族文化中共识极强的符号，其盘绕交错的结构象征着各民族像石榴籽一样紧紧抱在一起，寓意民族团结、血脉相连。点缀画面的和平鸽则是人类共识性的符号，象征着团结带来的安宁与和谐，也呼应了民族振兴背景下国泰民安的理想。

插图以多元符号构建起立体的象征体系，其以具象之“象”传宏大之“征”的价值，将抽象的民族共同体意识与复兴理想转化为可感知的视觉语言。这有助于拓展学生的意义建构时空——由“象”及“征”，让认知不再囿于画面本身，而是进入更宏阔的历史脉络与文化语境，在个体与民族发展的深层联结中实现价值认同的纵深建构。

二、以美育人：道德与法治教材插图的教学转化路径

如前所述，道德与法治教材插图蕴含着以美辅学、以美怡情、以美化人的多重美育价值。而这些育人价值的实现有赖于教学的有效转化。然而，实践中常见师生对插图“扫视”而过，停留于浅层“看图”的层面，插图的美感意蕴与教育功能未能充分激活。对此，我们需要充分理解插图的美育价值，从学生的审美经验出发，构建从感知到理解再到创造的螺旋式教学转化路径，促进学生审美素养、道德品质与思维能力的协同发展，指向全面发展的人的培养，实现以美育人。

（一）审美感知：从“扫视”到“凝视”的观察激活

审美感知是美育的逻辑起点，它依赖于主体对审美对象的主动关注与持续深入的观察。在道德与法治教学中，学生对教材插图的第一反应往往是“扫视”——一种快速、粗略、信息筛选式的浏览，其目的在于寻找与文字描述直接对应的元素。

这种观察模式虽然高效，却难以触及插图的审美内核。色彩的冷暖调性、线条的节奏张力、人物的微妙神态、场景的氛围渲染，都在一扫而过的目光中被过滤殆尽。要激活学生的审美感知，教师必须引导其完成从“扫视”到“凝视”的转向。

“凝视”作为一种审美性的注意形态，强调以欣赏、探究与共情的心态专注地审视画面，区别于以信息提取为目标的实用性观看。这一过程要求学生投入充裕的时间与注意力，并有赖于教师提供具体可操作的观察路径。首先，教师可设计“静默观察”环节，30秒至1分钟内，不言语、不提问，仅以反复注视的方式持续与画面对话，尝试捕捉初看之下容易被忽略的视觉信息。其次，通过“描述接力”的方式，让学生依次说出自己观察到的一处细节。例如，“画面左下角有一株刚破土的嫩芽”或“老人手背上刻着深深的皱纹”等细节描述，旨在引导学生将目光聚焦于画面细部，逐步体会构图的匠心、色彩的隐喻、表情的刻画等。教师应进一步引导学生在视觉之外，调动想象去感知画面中的声音、气味、触感乃至情绪氛围，使静态插图在多重感官的激活下“活”起来，释放其丰富内涵。

“视觉工作记忆项目优先加工的机制在于保持阶段激活额叶与枕叶，并投入更多工作记忆资源”^[3]。由此反观“凝视”的本质，其并非被动接收，而是视觉皮层与前额叶注意网络的协同激活，使视觉信息得以进入工作记忆进行精细化加工。审美信息同样遵循这一规律——经由凝视驱动的关注聚焦与认知资源投入，插图中的和谐秩序、生命活力与人性光辉等美感元素方能从视觉刺激转化为深度表征，被主体充分感知。正是在此精细化加工中，学生的心灵得以被美感浸润陶冶，这既是美育的认知起点，也为审美理解与创造奠定感性基础。

（二）审美理解：从“看图”到“读图”的意义建构

从“看图”到“读图”，是审美由表及里的跨越。“看图”阶段停留于人物、动作、物体等表层元素的感知；“读图”则需深入把握插图隐含的价值观、道德规范与审美意图，在追问“是何”“为何”“与我何关”的过程中，引导学生

主动建构文化意义。

教师可引导学生从三个维度展开“读图”。一是符号解读。插图不是自然的复刻，而是人为构建的符号系统。画面中的每一个细节，如人物的衣着、背景的陈设、物体的形状与颜色，都可能承载着特定的文化。一幅表现和谐社区的插图中，相互交织的藤蔓或紧紧握在一起的手，往往成为“团结”与“互助”的视觉隐喻。二是叙事逻辑。插图定格的是哪一个瞬间？为什么选择这个瞬间而非其他？这一“决定性瞬间”如何有效传达道德劝诫或法治精神？通过分析画面中人物的动作方向、目光交汇、空间布局，教师可引导学生还原插图的叙事线索，理解图像如何以静态形式讲述一个动态的道德故事。三是语境关联。同一幅插图在不同单元、不同文字提示的配合下，其意义重心会发生转移。教师要注意引导学生将插图置于单元主题、时代背景与社会生活的“意义网络”中加以理解。一幅法官审判的插图，若结合“公正”主题来读，其审美理解自然聚焦于天平与蒙眼布所象征的公平无私；若结合“程序”主题来读，则关注法庭布局所体现的秩序与规则。两种读法并无高下之分，却能为学生提供多维度的价值领悟。

在图像中识别模式、建立联系、推论意义，实质上就是将直观材料转化为理性分析的思维操练，有助于促进抽象逻辑思维的发展。通过系统的“读图”实践，学生不再将插图视为简单的图画，而是将其理解为承载着文化意蕴、道德理想和审美智慧的意义文本。这种深度的审美理解，不仅有助于培养学生的视觉素养与批判性思维，也为下一步的审美创造提供了内容与方法储备。

（三）审美创造：从“接受”到“表达”的迁移深化

美育的最高境界不是培养被动的欣赏者，而是造就主动的创造者。经历“凝视”感知与“读图”理解，学生积累了丰富的审美经验与意义图示，此时，教师应当激励其通过“表达”，将对插图的美感体验与价值领悟转化为个性化的审美创造。这一过程是迁移深化的关键，有助于学生将内化的价值观念与审美能力外化为可见的作品与行动。

在道德与法治课堂中，教师可通过三种形式激发学生的审美创造。一是仿创。即在模仿教材插图风格与叙事框架的基础上进行二次创作。例如，学习完“尊重他人”一课后，可引导学生以“续图”形式表现校园中真实的尊重场景，辅以简要文字阐释。该形式因降低了创作的技术门槛，有助于全体学生在审美实践中获得积极的自我效能感。二是改编。鼓励学生通过调整插图中的人物表情、身体姿态及背景元素等要素，呈现不同的情境或立场。例如，将一幅表现人际冲突的插图改编为“和解”场景，借助前后对比深化对冲突化解的价值体认。这一形式本质上构成一种价值实验，有助于学生掌握运用图像语言表达不同道德取向的能力。三是原创。即围绕“规则与自由”“友善的力量”“权利与义务的边界”等道德或法治议题，鼓励学生自主构思并创作单幅或多幅插图，也可采用连续画面讲述完整的道德故事。

审美创造不应局限于绘画本身。教师可以拓展创造的形式边界，鼓励学生为教材中一幅沉默的插图“配音”，写出画面之外的人物心理独白或对话；将几幅相关插图串联起来，创编并演出“插图情景剧”；用手机拍摄现实生活中的类似场景，形成“真实版插图”与原作进行对比分析等。审美创造的本质是让学生成为意义的共建者与美的传播者，学生运用审美能力去表达道德理解与法治观念，这种经由亲身创造所获得的体验，其教育力量远胜于任何单向的灌输。

参考文献：

- [1]中华人民共和国教育部.义务教育课程方案(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022:1-2.
- [2]中华人民共和国教育部.教育部关于全面实施学校美育浸润行动的通知[EB/OL].(2023-12-22)[2024-2-12].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe_794/moe_628/202401/t20240102_1097467.html.
- [3]连浩敏,张倩,谷雪敏,等.持续性视觉注意对视觉工作记忆项目优先加工的影响[J].心理学报,2025,57(2):191-206.

责任编辑 毛伟娜

师范大学附属学校的使命、定位与未来^①

——以华南师范大学教育集团核心理念提炼为例

◎王晓莉 姚轶懿 王 羽

摘 要

在建设教育强国的时代背景下，师范大学如何办好附属学校，不仅是其师范教育功能的延伸，更成为服务国家战略、引领基础教育创新的重要课题。华南师范大学教育集团直面当前大学附校“挂牌不办学”“理念空心化”等现实困境，在核心使命上，努力构建师范教育闭环，履行“试验田”的国家责任；在办学定位上，超越普通社区学校，彰显价值共性与文化引领；在实践路径上，充分发挥“大学—附校”共生的机制优势，通过贯通融合、研创实验、枢纽共生，实现双向赋能。

关 键 词

师范大学；附属学校；教育集团；核心理念；基础教育创新

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 07-0036-05

“师范大学为何要办基础教育？”“新时代背景下，师范大学附属学校应有何独特模样？”这不仅是华南师范大学在集团化办学进程中面对的自我追问，更是我国教师教育体系构建与基础教育高质量发展必须回答的时代命题。20世纪初，开办附属学校被纳入高等师范教育的题中之意。经过一个多世纪的发展，师范大学兴办附属学校蔚然成风，但普遍面临三重深层困境：一是挂牌不办学的贴牌倾向，大学品牌被简单“挂牌”，缺乏实质性的师范属性；二是特质不突出，无共有的文化价值，或者即便有理念，也是空心化，育人实践与系统性组

织文化及价值不对应；三是资源依赖单一的路径局限，过度依赖大学单向输血，未能形成可持续的共生共荣生态。这些困境导致许多附校与优质公立学校同质化，失去了其存在的独特价值。在建设教育强国的宏大叙事与数智化重塑教育形态的广阔图景中，师范大学附属学校正站在一个关键的历史路口，办成什么样的学校，怎么办，成为所有师范大学举办附属学校都要深入思考的时代命题。

华南师范大学教育集团通过一场历时性、系统性的核心理念淬炼工程，试图提供一份具有典型意义的“华师答卷”。基于华南师范大学教育集团核

王晓莉，华南师范大学教育科学学院教授，华南师范大学教育集团副主任；姚轶懿，华南师范大学教育集团副主任，华东师范大学教师教育学院博士研究生；王羽（通讯作者），华南师范大学附属小学校长，华南师范大学基础教育合作办学专家咨询委员会副主任。广东广州，510631。

①本文系广东省教育科学规划课题“大中小学思想政治教育一体化建设的活动实践策略——以华南师范大学附属小学为例”（编号：2024ZXDY003）课题成果之一。

心理理念体系的提炼过程及其思想成果，力图系统阐释师范大学附属学校的应然样貌，探寻师范大学附属学校如何在对历史的深情回望与对未来的主动建构中，以怎样的路径和方法，让附属学校成为其应有的鲜明模样。它不再仅定位为单一的优质学位供给者，更被时代赋予全新期待：成为教育改革的实验室、教师成长的实训场与区域发展的文化引擎。

一、溯源与定位：超越“附属”的实训场与实验室

观照现有的师范大学附属学校，很多学校挂牌之后，只有招牌，没有品牌。在热闹一时后，很快被裹挟进入普适性竞争之中，忘记了师范大学举办基础教育的“师范初心”——教师培养的实践地与国家教育改革的实验田。

1904年，南洋公学在《优级师范学堂章程》确定了附属学校的任务为“研究普通教育之成法，以图教育进步，为各通学堂之模范，且以资本学堂学生实事练习。”该文件开宗明义地确定了附属学校的最初性质——实习性、研究性、示范性。1912年颁发的中国近代首个《师范教育令》明确规定：

“师范学校应设附属小学校，高等师范学校应设附属小学校、中学校。”可见，师范大学创办附属学校，绝非简单的规模扩张，其根源深深扎师范教育的根本使命之中。正如华南师范大学的实践所示，其根本使命是构建“教师教育的完整闭环”，附属学校绝非大学的附属品或副产品，而是师范生不可或缺的临床教学医院与教育创新实验室。这一功能定位，决定了其与国家使命紧密相连，它不仅是培养优秀教师的实践基地，更承担着为国家基础教育改革“先行先试”的“实验田”责任。

华南师范大学核心理念体系清晰地表述了附属学校要“承师范初心”这一立场。其起点源自华南师范大学近百年的文脉传承，特别是对首任校长、著名教育家林砺儒先生思想的深刻回溯与创造性转化。林砺儒先生对传统上将附校仅视为“模范学校”的狭隘观念提出批判性意见，强调师范学校办附属学校的核心任务在于验证教育理论、创造教学新法、示范专业精神。^[1]他精辟地指出：“附

属学校为师范教育之实习场，亦为教育新理之试验所。”^[2]这一论断清晰界定了附属学校的双重使命，也为华南师大教育集团的使命定位奠定了历史根基。一方面，它明确了附属学校“向下扎根”的实践功能，作为师范生不可或缺的临床实践基地，解决教师培养“纸上谈兵”的困局。另一方面，也需发挥“向上探索”的创新功能，成为本土特色教育理论与方法的原创孵化器。因此，附属学校应是教育学术化的先锋，在强化师范特质的同时，更需充分发挥国家基础教育实验室的功能作用。华南师大附属学校作为粤港澳大湾区教育建设主场人，要成为破解教育热点难点问题的解题人，成为“湾区方案”“中国方案”的撰写者，产出可推广的“华师智慧”，将“办一所好学校”的具体实践升华为教育强国宏大叙事的自觉担当。历史昭示，一所师范大学的附属学校，若脱离了这种对师范初心与育人本真的持守，便失去了灵魂，将与普通优质校无异。

二、特质与使命：价值共性与文化引领的“灯塔学校”

师范大学附属学校背后寄托着老百姓对优质学校的期待，承载着区域教育对高等学校助推基础教育发展的高愿景。这种期待既包含对区域教育质量提升，发挥品牌效应的期盼，还包含对具有厚重历史底蕴高等学府涵养地方文化品味，提升区域文化“含金量”的期许。因此，师范大学附属学校区别于普通社区学校或地方政府公办学校的核心特质，即为拥有品牌说服力的办学质量，还能如灯塔般指引地方政治、经济、文化的鲜明价值共性与文化引领性。这种附校特质与使命既有师范大学附校的共性，又体现着每一所大学背后的历史文脉与所处文化土壤的独特个性。

近百年办学历史的华南师范大学，地处粤港澳大湾区的腹地与中国改革开放的前沿。如何把华南师范大学厚重的文化基因与价值根脉，与时代相连，与不同区域相连，通过附属学校的举办，实现价值导航，文化点亮的灯塔效应，是华南师大教育集团在核心理念体系化建构时的重要研究点。通过“广泛征集—漏斗聚焦—体系构建—深度淬炼—共

华南师范大学教育集团 核心理念体系 —— 见生命、见世界、见未来

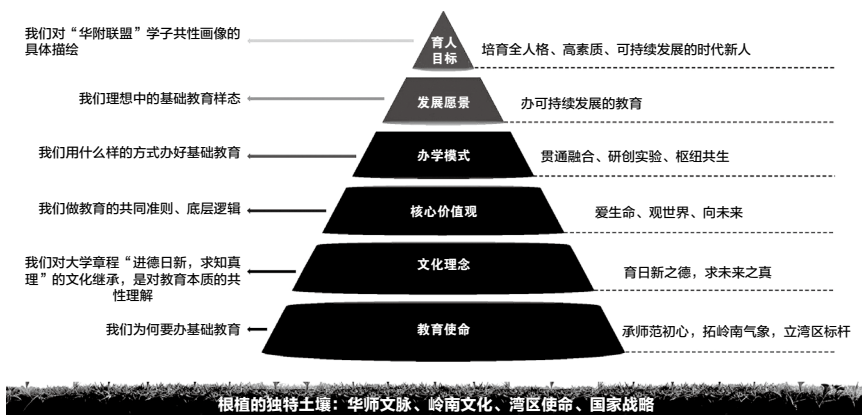


图1 华南师范大学教育集团“6+1聚核框架”核心理念体系

识凝聚”六步流程，华南师范大学把附属学校的价值共性与文化特质，凝练在“6+1聚核框架”核心理念体系（见图1）中，教育使命、文化理念、核心价值观、办学模式、发展愿景以及育人目标等关键要素的深度凝练，清晰界定了华南师范大学的附属学校与其他附属学校、地方学校不同的模样。

“6+1聚核框架”核心理念体系充分体现了历史根脉、地域文化与国家战略三重特质的有机融合与深度交响，构成了师范大学附属学校成为引领价值和“灯塔学校”的塔基：其一，是华师文脉的当代表达，“承师范初心”“育日新之德”“全人格”等理念，是对林砺儒思想及大学校训精神的传承与活化，确保了附校办学的精神底色与师范基因。林砺儒先生主张教育的目的在于“造就健全人格，使个性得以自由发展”^[3]，强调人格的全面性与完整性，反对片面、功利化的训练，成为华南师大教育集团“全人格”育人目标的价值抉择。其二，是岭南气象的精神注入，“拓岭南气象”所蕴含的“敢为人先”的开拓精神，使体系充满了改革锐气与实践动力，让附校能够扎根地域文化土壤，彰显独特办学活力。其三，是“湾区使命”的战略驱动，“立湾区标杆”“枢纽共生”将学校发展锚定国家区域发展战略，促使附校跳出单一学校办学局限，主动对接国家战略需求。

三重特质滋养出了华南师范大学教育集团核心理念体系，为附属学校扎根地方办教育，发挥

着文化亮点的功能。具体体现在以下几个方面：

一是共同的育人目标与价值追求。“全人格、高素质、可持续发展的时代新人”这一育人目标，构成了所有附属学校不可动摇的育人共识。其中，“全人格”传承自林砺儒的教育思想，“高素质”彰显师范院校的质量标杆，“可持续”呼应时代对人才终身发展的要求。三维立体的目标体系，确保了无论附属学校地处发达地区还是欠发达地区，

都拥有统一的价值追求。

二是鲜明的文化理念与行为准则。“爱生命、观世界、向未来”的核心价值观，为所有教育实践提供了温度、广度与深度的标尺。它强调教育始于对每一个生命的深切关怀（爱生命），成于对广阔世界的主动探索与实践洞察（观世界），最终指向为未知未来赋能的前瞻性准备（向未来），使其超越了单纯的知识传授，成为塑造师生共同精神气质的文化契约。

三是“和而不同”的发展生态。统一的理念体系绝非打造“千校一面”。相反，它旨在奠定共同的精神底色，而后鼓励各校基于所在区域的文化特质，生发出各具特色的办学实践。其核心是“底线上的共性，上限上的个性”，确保所有学校在关键价值上同向同行，在实践路径上百花齐放。

三、实践与路径：“大学—附校”一体贯通的共生枢纽

在对国内近20所师范院校附属学校的调研分析中发现，各附属学校“资源来源单一”现象比较突出，“大学—附校”深度互嵌互利的共生系统尚未形成，师范大学办附校应有的“教育实验与示范”功能趋于弱化甚至隐匿。基于此，华南师范大学教育集团依托“6+1聚核框架”核心理念体系，构建了“贯通融合、研创实验、枢纽共生”办学模式及其优势释放路径。让一所大学开办附校的价值，从

文本共识到行动共创，实现了集团核心价值理念下的“一体化引领，差异化生长”^①。

在纵向贯通上，构建一体化育人体系。把理念化为具体的育人场景，打破学段壁垒，实现大、中、小、幼学段的纵向贯通。其中，幼小阶段重在“爱生命”的浸润，通过游戏化、生活化课程，呵护天性，奠定“全人格”底色。初中阶段侧重“观世界”的展开，依托项目式学习、跨学科探究，引导学生建立与真实世界的深度联结。高中阶段聚焦“向未来”的赋能，通过“研创实验”与大学先修课程等，锤炼批判性思维与创新素养，对接“高素质”要求。这种纵向贯通的实践模式，将核心理念与不同学段的育人特点相结合，确保了育人目标的连贯性与一致性。在横向融合上，集团构建有力的支撑系统，实现了学科、资源、学校与社会的横向互通，为共生系统的高效运转提供了保障。一是共识唤起机制，通过全覆盖的校长工作坊、教师培训，将核心理念转化为共同话语，确保所有教育工作者对理念的深刻理解与认同，为实践落地奠定思想基础。二是标准嵌入机制，将理念要求细化为《华南师范大学教育集团“GDIS”学校综合评价系统》^②指标与《校园建设分级指引》等标准体系，融入办学全过程评价，将“全人格、高素质、可持续”的育人目标转化为可观测、可改进的具体指标，使评价从管理工具蜕变为发展引擎，确保办学实践不偏离理念方向。目前，GDIS体系已在80所“华附联盟”学校中试行，其减负增效、技术驱动、生态协同的实践经验，为粤港澳大湾区集团化办学评价改革提供了先行示范。

研创实验作为办学模式的核心组成部分，旗帜鲜明地将每一所附属学校定位为国家基础教育的前沿实验室。集团将大学的研究力量与附校的真实场景结合，开展前沿教育实验，将附校的日常实践转化为可供检验、复制与推广的研究成果。例如，地处黄埔区海丝文化城的集团附属小学在“爱生命、观世界”理念引领下，依托当地生态资源，将国家

课程、地方认知与生命教育深度融合，开发“海丝文化课程”体系，成就了独具特色的“海丝城里的学校”。这一典型案例既体现了“研创实验”的办学定位，也展现了“和而不同”的发展生态，是在统一价值底盘上，各附校结合地域文化创造性生长的理想状态，充分释放了“大学—附校”共生系统的优势。

资源枢纽机制，践行“枢纽共生”。大学强化顶层设计，组建教育集团作为贯通枢纽承担资源整合与转化的功能。教育集团组建专家咨询委员会、双名工作室等，搭建大学院系与附校的常态化学术资源输送与项目合作平台，促进大学的学术资源、智力资源和组织资源向附校顺畅流动。同时，附属学校作为辐射枢纽，一方面将其鲜活的实践智慧通过教育集团系统反馈，反哺大学的教师教育课程改革、学科建设与理论研究，形成“理论—实践—新理论”的成果转化与知识生产的良性循环。另一方面，将理论和实践本土化创生后的成果向区域基础教育辐射，形成“输入—转化—输出”的资源泵送机制。依托不同枢纽的联结与集聚，将有限的教育资源持续地转化为流通的能量，逐步迭代生成共生共荣的优质教育生态。

四、挑战与展望：面向未来的可持续发展

当我们将学校管理升维到社会变迁的宏大坐标系时，会发现在人口、技术、经济与国际格局多重变奏的交织下，师范大学附属学校以及大学本身，都面临着四重考验：一是人口缩减与供需逆转。学龄人口持续缩减已成定局，教师岗位趋于饱和，师范生供需失衡，就业外流现象日益严重。二是技术浪潮与能力代差。数字化与人工智能正在重塑教育的底层逻辑。当知识获取变得唾手可得，当AI助教能够完成大量标准化教学任务，“教师”这一职业的核心价值何在？当前，多数师范院校的课程体系架构与教学技能培养策略仍停留在工业化时代对教师的需求，难以适配智慧教育对教师“人机协同、

①华南师范大学教育集团.华南师范大学“华附联盟”教育集团学校GDIS综合评估标准开发项目方案(试行)[R].广州:华南师范大学“华附联盟”教育集团,2025:1-2.

②华南师范大学教育集团.华南师范大学教育集团核心理念体系解读[R].广州:华南师范大学教育集团,2026:1-11.

数据素养、个性化指导”等新型能力的要求。师范大学若不能率先在附属学校开展“AI+教育”的前沿实验，其“引领者”地位将形同虚设。三是投入失衡。经济形势下行，地方政府财政吃紧，在合作办学中普遍呈现“重前期投入、轻后期保障”的倾向——挂牌时热情高涨，运营后资源缩水。师范大学的品牌被反复“贴现”，却难以获得可持续的经费支持与政策延续。长此以往，附属学校的办学品质将因“输血不足”而衰减，大学与地方的合作关系也将因“投入—回报”失衡而产生裂痕。四是竞争浪潮与生态挤压。综合性高校跨界入局师范教育，凭借其综合排名与资金优势，快速挤压传统师范院校的生存空间。

面对新时代的新挑战，华南师范大学教育集团核心价值理念体系明确提出“办可持续发展的教育”。“可持续发展”意味着附属学校要实现三个转向：

从规模扩张转向生态辐射。师范大学的价值，不在于办了多少所附校，而在于附校对区域教育生态改变的贡献度。每一所附属学校都应成为大学教育理念、课程体系与教师培训的“区域基站”，通过教研共同体、名师工作室、云端教研等形式，向所在区域输出可持续的“造血能力”，而非短暂的“输血效应”。

从单向输出转向共生进化。旧时的“大学指导附校”模式已然终结。附属学校应当成为大学教师教育改革的“传感器”——其在一线遭遇的AI挑战、生源变化、家长诉求，都应实时反馈回大学的课程与教学改革中，形成“问题源于实践、方案返回实践、成果提升实践”的快速迭代闭环。通过大中小幼一体化贯通评价机制，让附属学校实践倒逼大学的学科建设与人才培养模式改革，达成大学—附校的双向奔赴与共同进化。

从经验办学转向实验驱动。在不确定性加剧的时代，经验的有效期正在缩短。师范大学附属学校集群，可率先成为“教育创新的压力测试场”——面向未来的教育假设，可优先在附校开展小范围、高信度的实验验证，成功后再向区域推广。这既是师范大学“研究”属性的本质回归，也是其在激烈

竞争中建立“技术壁垒”与“理念壁垒”的核心路径。基于“办可持续发展的教育”的理念，华南师范大学教育集团倡导附属学校积极开展指向未来的教育实验，持续发挥“灯塔效应”。例如，通过“AI+全人格”育人模式实验，率先探索“人机协同”新范式；通过应对人口变局的“弹性学制与贯通培养”实验，探索从K到12甚至延伸到大学的弹性学制与个性化成长通道构建；通过区域文化浸润的“在地化教育”实验，承担“涵养一方水土、点亮一方文化”使命，将区域历史、生态、产业、民俗等独特资源融入课程与校园文化，生成区别普通公立学校、国际化学校的能力与情怀；通过教师发展新范式的“终身实训”实验，将附属学校的教师培养功能从“职前实习”升级为“贯穿职业生涯的系统赋能”；通过与大学共建“教师发展学校”，发挥星火燎原效应，将附属学校打造为教师“再技能化”的辐射枢纽，实现师范大学“服务基础教育”使命的实质性延伸。

综上所述，华南师范大学教育集团在实践探索中，重新定义师范大学附属学校的“应有模样”，即以国家使命为根、以师范文脉为魂、以共生系统为体、以可持续发展为向的有机生命体。华南师范大学附属学校集群，将成为教育创新的“策源地”与“验证场”、教师发展的“终身加油站”、区域教育的“生态共建者”与未来社会的“人才孵化器”，从教育的“重要组成部分”，蜕变为引领未来教育变革的“关键力量”。唯有坚定师范初心，勇担时代使命，并在系统性的理念建构与坚韧性的实践转化中持续努力，平衡好共性与个性、传承与创新、实践与理论的关系，师范大学附属学校才能真正塑造成其应有的模样，既照亮师范生培养的实践之路，也照亮基础教育高质量发展的未来之途，最终实现“爱生命、观世界、向未来”的崇高教育理想。

参考文献:

[1][2][3]林砺儒.林砺儒教育文选[M].北京:北京师范大学出版社,1984.

责任编辑 王清平

“在地”与“在场”：跨区域文化研学的育人价值及其实现

◎洪俊

摘要

研学具有丰富的育人价值，但在实践中存在学生去了现场却未真正进入文化情境的困境。依托大运河沿岸城市学校教育联盟，构建覆盖运河沿线八省市的跨区域研学体系；循着“在地体验—文化认同—责任表达”的育人逻辑，设计梯度化课程内容；通过联盟协同、场景沉浸、混龄协作、数智赋能等实施路径，将物理意义上的“在地”转化为精神层面的“在场”，引导学生走向深度文化认知与自觉文化担当，实现真实的成长。

关键词

跨区域研学；运河文化；文化认同；在地与在场

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 07-0041-04

研学旅行作为学校教育和校外教育衔接的创新形式，是综合实践育人的有效途径^[1]，近年来被赋予了越来越多的育人期待。然而，在实际推进中，学生虽然身处文化现场，却并未真正进入文化情境。物理意义上的“在地”，并不必然转化为精神层面的“在场”。如果研学只是把课堂从校内搬到了校外，而学生依然以旁观者的姿态“路过”文化遗产，那么，研学的育人价值就无从谈起。

基于这一认识，学校依托大运河沿岸城市学校教育联盟，从2016年起构建了覆盖运河沿线八省市的跨区域研学体系，尝试通过“行走对比—文化认同—国际传播”的路径，引导学生从“无感”走向深度认知，进而以版画为载体，从“读懂运河”到“讲好中国故事”，实现真实可见的成长。

一、跨区域文化研学的育人逻辑：在地体验—文化认同—责任表达

跨区域研学要实现从“在地”到“在场”的转化，关键在于遵循学生文化认知与品德养成的基本规律。学校在实践中探索，逐步形成了“在地体验—文化认同—责任表达”的育人逻辑。这一逻辑的起点，是对学生“近水不识水”这一现实困境的回应。学生对运河这条千年文脉“身在其中而不自知”，根本原因在于缺乏真正“进入”文化的通道。

因此，“在地体验”着力解决的，是如何让学生从物理层面的“在场”走向精神层面的“入境”。通过多城市、多形式的实地行走与对比探究，在具体可感的文化现场中建立深度认知。立足

洪俊，杭州市京都小学，高级教师。浙江杭州，310004。

这一阶段的认知积累，进一步引导学生通过南北对比、古今关联，从“知道”到“理解”再到“认同”，将碎片化的印象凝聚为对中华文化多元一体格局的真切理解，深切感悟到“运河不只是家门口的一条河”，而且是“中华文明的坐标之一”。

“责任表达”则强调将内在的文化认同导向具体的行动担当，带领学生以运河主题版画为载体，将研学中的所感所悟转化为可展示、传播的文化作品。依托学校与国内外学校的交流，让学生担当文化讲述者与传播者，从“读懂运河”走向“讲好中国故事”，保护好、传承好、利用好大运河这一祖先留给我们的宝贵遗产^[2]。

“走运河”，让“在地体验”真正发生。学校摒弃简单的景点打卡模式，依托大运河沿岸城市学校教育联盟，组织学生从杭州出发，分学段走访江苏、河南、天津、山东、北京等运河沿线省市。在北京通州，学生走进大运河博物馆，面对体量庞大的古船模型和完整的漕运分布图，第一次意识到运河不仅是一条河，更是一套支撑古代中国运转的宏大治理系统；在山东台儿庄，学生触摸古驳岸与码头遗迹，追问运河的兴衰如何影响了一座城市的命运；在绍兴段，学生乘船感受浙东运河与海上丝绸之路的连通，将运河置于更大的全球贸易格局中重新审视。

不同河段的实景对比，不断冲击着学生“运河就是家门口那条河”的固化印象，认知边界被一次次打开。学校从校园文化、城市历史、区域经济、民间生活四个维度设置探究方向，学生以小组为单位走访各地联盟校、文博场馆与民俗场地，在持续的对话中跳出原有思维框架。有小组借助思维导图梳理学习成果，将北方运河雄浑大气的水利、漕运特色，与南方运河精巧别致的商贸、手工艺文化进行区分，同时标注“同一条运河，同一个根脉”；也有小组专门对比南北饮食文化的差异，发现运河不仅运输粮食，更塑造了沿线的生活方式与味觉记忆。这些来自不同视角的观察与发现，让学生真切理解了大运河多元一体的文化特质，也标志着“在地体验”正在向“文化认同”转化。

“传非遗”，激发真实的“责任表达”。在

“读懂运河”的基础上，我们进一步创设平台和通道，让学生“讲出去”，将内在的文化认同转化为具体的文化行动。学校依托深耕多年的版画特色课程，引导学生在创作前回答三个问题：你想表现运河的哪一面？你选择的素材来自哪个城市的见闻？你想通过这幅版画传递什么情感或信息？如此，引导学生将碎片化的研学见闻整合为有主题、有情感的艺术表达。有的刻下北京通州运河码头的古船，有的复现山东台儿庄古城的运河人家，有的将南北运河景观并置在同一画面中形成对比。

创作本身就是一次文化理解的深度检验。优秀版画作品被赋予“文化信使”的使命，在校内“运河印象”主题展览中向师生和家长讲述作品背后的故事，在出访时作为特色礼物赠予日本、新加坡、西澳等地的友好学校。一名参与版画赠送的学生在日记中写道：“我把刻着拱宸桥的版画送给香港小朋友时，告诉他们这就是我每天上学路过的地方，他们很惊讶地说‘原来你家住在世界文化遗产边上’，那一刻我觉得特别自豪。”每一次“讲出去”并获得积极反馈，都让学生对运河文化的认同更加坚实——因为他们不仅是文化的学习者，更是文化的担当者。

从在地体验—文化认同—责任表达，让学生在跨区域文化研学中，看见运河的多副面孔，自然生发作为运河孩子的自豪，更激发起讲好中国故事的能力与勇气。

二、全学段梯度化：跨区域文化研学的内容体系设计

在地体验—文化认同—责任表达育人逻辑的实现，对学生的认知水平、生活经验和行动能力提出了不同要求。学校结合低、中、高三个学段学生的认知特点与动手能力，将研学课程分为三个层级，每一层级对应不同的育人重点与活动形态（见表1）。

低年级（1—3年级）以“感知—表达”为主线。一二年级的孩子缺乏对“文化”的抽象理解能力，其学习方式是看得见、摸得着、说得出的直接体验。因此，研学地点安排在杭州市内及浙江省内

运河沿线,开展“低负担”的一日研学。让孩子们通过游戏、观察、简单手工等,建立对运河的感性认识,并学习用口语或图画表达所见所感。

表1 各学段运河研学与能力培养设计

学段	研学地点	时长	主题	育人重点	传播能力铺垫
一年级	杭州京杭大运河博物馆	1日	走近运河	建立基础认知,培养观察习惯	能用一句话说出运河的一个特点
二年级	中国水利博物馆	1日	探索水利知识	普及运河水利常识,激发科学探究兴趣	能用简单语言复述运河水利故事
三年级	浙江桐乡运河联盟校	1日	体验沿岸民俗	感受运河民俗文化,锻炼集体交往能力	能讲述一个运河边的民间故事
四年级	江苏、河南运河沿线城市	5日	文化与非遗探访	走出本地拓宽眼界,开展小组探究实践	能完成一件运河主题版画作品
五年级	天津、山东运河沿线城市	5日	历史深度探访	强化独立思考,提升团队协作探究能力	能向友好学校师生介绍运河的一段历史
六年级	北京通州	5日	南北文化交流	综合运用所学,涵养家国情怀与责任担当	能独立创作并赠送运河主题版画

中年级(4年级)以“探究—创作”为主线。四年级学生的观察力、表达力和合作能力都有了明显提升,可以承担更复杂的研学任务。研学地点拓展至江苏省和河南省运河沿线城市,活动时长为5日。研学采用课题探究方式,学生以小组为单位选择主题,在走访各地联盟校和文博场馆的过程中收集素材、记录见闻。同时,学校版画课程开始介入。美术教师指导学生将研学中印象最深的场景转化为版画作品,实现从“输入”到“输出”的转变。

高年级(5—6年级)则以“深度探究—国际传播”为主线。五、六年级学生已具备一定的独立思考能力和团队协作经验,研学任务也随之升级。学生前往江苏、山东、北京等地进行历史深度探访与南北文化对比研究,研学结束后向同学和老师呈现自己的研究发现,综合运用前几年积累的认知与经验,整体理解“大运河文化带”。高年级学生的优秀版画作品被赋予“文化信使”的使命,通过赠送、直播等方式走向国内外友好学校。学生在送出作品时,能自信地讲述作品背后的运河故事。

三个学段的课程设计实现层层递进:低年级解决“知不知道”的问题,中年级解决“理不理解”的问题,高年级解决“能不能表达”的问题。低年级的感知积累为中年级的对比探究提供经验基础,中年级的创作则为高年级的文化传播铺垫表达能力。如此,前后衔接递进,让学生在小学六年经历完整的研学历程。

立足分学段的课程安排,学校设置了两条贯穿1—6年级的主线问题,引导学生在不同成长阶段持

续思考同一个核心议题。一条主线聚焦历史维度,思考大运河的过去与今天有什么不同?古人的智慧和经验对我们现在的生活带来什么启发?另一条则指向行动维度,引导学生探讨作为成长在运河边的少年,可以为这条河做些什么?两条主线在低年级以“看一看、说一说”的方式介入,在中高年级则逐渐深化为“想一想、做一做”。聚焦同一个问题,不断激发学生的探究自觉,深化运河文化理解与认同。

三、路径创新:深化具身体验与多维协同的跨区域研学体验

跨区域研学涉及多城市转场、多主体协作、多环节衔接,实施难度远大于本地研学。学校从联盟共建、场景创设、混龄组织、数智管理四个维度,多维协同各方资源,为学生的具身体验提供保障,让“在地体验—文化认同—责任表达”的递进成长得以真实发生。

其一,联盟协同,搭建跨区域研学保障平台。跨省研学涉及交通、食宿、场馆接待、课程衔接等多个环节,单靠一所学校的力量难以持续运转。本校在2016年与北京市通州区运河小学发起成立大运河沿岸城市学校教育联盟,目前联盟已吸纳运河沿线8省45所中小学,形成了常态化互访与资源共享的协作机制。联盟每学年召开一次协作会议,成员校共同商定研学互访计划,协调场馆预约与接待安排。这一平台解决了跨区域研学的两个关键难题:一是安全保障,目的地联盟校提前协助落实当地交通、食宿、医疗等后勤保障;二是课程衔接,当地师生担任“文化向导”,带领学生深度体验本土运河文化,避免走马观花。每次研学结束后,本校将活动方案、学生作品、实施总结等资料同步分享至联盟平台,沿线多所学校借鉴此模式开展本土化研学,联盟真正从“联络网”变成了“育人共同体”。

其二,场景沉浸,让身体在场带动精神入场。跨区域研学区别于课堂教学的根本之处,在于“身体在场”所带来的真实感受。如果学生在博物馆里依然只是跟着导游听讲解、对着展板抄文字,那么

身体虽然到了现场，体验方式却与课堂无异。本校在实施中强调“动手、动脚、动口、动心”的具身参与——要求学生亲手触摸古驳岸的砖石、亲手勾勒古船的结构、亲口向当地居民询问运河故事。在山东台儿庄，学生沿着古运河码头边走边画，一位四年级学生写道：“以前在课本上看运河图片，觉得就是一条普通的水道。但当我站在古码头边上，看到石阶上被纤绳磨出的深沟时，我才真正感受到这条河曾经有那么多船来来往往。”从看到做、从做到创的转化，是“在场”状态最直接的证据。研学中的观察记录、写生草图，随后直接进入版画课堂，成为创作的素材来源——学生在创作时必须重新回到现场记忆中，反复确认“我看到的到底是什么样的”“我当时最被打动的是什么”，这一过程本身就是对“在场”体验的二次深化。

其三，混龄协作，以同伴互助促进文化传承。高低年级混合编组是本校研学实施中的一个特色做法。每个研学小组由四至六年级学生搭配二至三年级学生组成，高年级学生承担讲解、示范和组织任务，低年级学生则在模仿和跟随中快速融入。在山东段研学中，五年级学生小周主动为组内低年级同伴讲解漕运船的构造原理——为了讲清楚，他前一天晚上专门查阅资料、画了示意图。他后来说：“给弟弟妹妹讲的时候，我自己也重新理了一遍思路，以前有些模糊的地方突然就清楚了。”这正是混龄协作的深层价值：教别人是最好的学。低年级学生在高年级同伴的带动下，观察的专注度和参与的积极性明显高于单独行动；高年级学生在承担“小导师”角色的过程中，责任感与表达力同步生长。这种“大带小”的方式还模拟了文化传承的自然机制——运河的故事和技艺，本来就是在代与代之间通过口传身授延续的，混龄编组让学生在不自觉中体验了文化传递的真实形态。对高年级学生而言，能把运河故事讲给本校的弟弟妹妹听，也就为讲给境外的同龄人听积累了最初的经验 and 信心。

其四，数智赋能，让学习过程可溯可评。研学不是春游，不能“出发热闹一番、回来什么也没有”。学校借助数字化工具，对研学前、中、后三个阶段进行全过程管理。研学前，教师整合运河

历史、地理、民俗等资料制作可视化学习图谱，提前发布给学生浏览预习。学生根据预习内容自主提出探究问题，累计已产生五十余条研究方向，涵盖“运河边的人们靠什么生活”“古代船工一天吃几顿饭”等具体而有趣的问题——带着问题出发，行走就有了焦点。研学中，学生使用专用研学手册记录每日观察、写生和思考，带队教师根据手册完成情况和现场表现进行过程性评价。研学后，评价综合手册质量、实践作品、小组贡献三个维度，采用自评、互评、师评相结合的方式，让整个学习过程有据可查。与此同时，学校将部分研学过程和版画创作过程进行线上直播或录播，与境外友好学校实时共享——日本、新加坡等地的学生在屏幕另一端观看运河版画是如何刻出来的，并提出问题由现场学生即时回答。“空中连线”不仅扩大了传播半径，更让学生体验到一种“被看见”的庄重感——这不是课堂上的回答问题，而是在真实的文化交往中担当讲述者的角色。

如此，让每一个参与研学的学生都真正“进入”运河文化，从在地体验到文化认同，再到责任表达，实现真实的成长。

参考文献:

- [1]教育部等11部门关于推进中小学生研学旅行的意见[EB/OL]. (2016-12-02)[2026-05-12].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3325/201612/t20161219_292354.htm.
- [2]新华社·中共中央办公厅 国务院办公厅印发《大运河文化保护传承利用规划纲要》[EB/OL].(2019-05-09)[2025-12-28].https://www.gov.cn/zhengce/2019-05/09/content_5390046.htm.

责任编辑 毛伟娜

靶向型教联体：指向学生成长的创新实践^①

◎王华君

摘要

家校社协同育人的根本目的在于服务每一个学生的成长。当前家校社协同育人存在主体意愿不一、育人目标分歧、协同内容虚化、合力分散等现实困境，导致学生真实的成长需求被遮蔽。靶向型家校社教联体以生本教育理念为指导，通过体系搭建、课程开发、机制创新等维度系统推进，形成了以学生成长为导向、目标同向、责任共担、资源共享的协同育人格局。

关键词

学生成长；靶向型教联体；生本教育；家校社协同育人

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 07-0045-03

教育的一切努力，最终都应该也只能落实到学生成长上。习近平总书记指出：“学校、家庭、社会要紧密合作、同向发力，积极投身教育强国实践，共同办好教育强国事业。”^[1]教育部等十七部门联合印发《家校社协同育人“教联体”工作方案》，明确教联体是以中小学生健康快乐成长为目标、以学校为圆心、以区域为主体、以资源为纽带，促进家校社有效协同的一种工作方式。^[2]政策指向很明确：协同育人的根本目的，是服务学生的成长。

但现实并不理想。各地各校在推进教联体建设时，普遍遭遇瓶颈，主要表现为：主体协同意愿不一致，难以齐头并进；各方对目标的理解存在分歧，难以深入协同；协同内容上的偏差甚至偏废，影响到协同方向的一致和合力的凝聚。^[3]这些“难”，表面看是协同机制的“难”，深层看其实是学生成长这一核心原点的迷失。当学校、家庭、社会各自为政，学生真实的成长需求就在无形中被搁置了。

如何打破这一困局？作为城区南部新办民转公小学的虎山小学，立足回归学生成长这一核心原点，尝试构建靶向型家校社教联体，精准整合三方力量，让每一份育人资源都指向学生真实的成长痛点。

一、靶向型教联体的核心意涵

“靶向”一词借用于医学领域。2007年，马里奥·卡佩奇等人因奠定基因靶向技术基础而获得诺贝尔奖。基因靶向的核心在于“定点、定量”——按照设计对特定基因进行精确改造，从而改变细胞或整体的遗传特征。^[4]迁移到教育领域，“靶向”就意味着精准识别学生成长中的具体问题，精准调动相应教育资源，精准施策。而靶向型家校社教联体，就是以学生身心健康成长为靶心，以学校为主导圆心，精准联动家庭和社会优质育人资源，构建目标精准、内容精准、机制精准、成效精准的协同育人共同体。一句话概括：瞄准学生成长真问题，调动家校社真资源，追求育人实效真改变。

王华君，江山市虎山小学，中小学高级教师。浙江衢州，324100。

①本文系浙江省教育信息化研究重点课题“国家智慧平台赋能‘教联体’共创‘爱立方’生命课程的实践研究”（编号：2026ETB33）成果之一。

这个概念还有一个重要的理论根基——生本教育。生本教育由华南师范大学郭思乐教授于20世纪90年代末提出，核心理念是“一切为了学生、高度尊重学生、全面依靠学生”^[5]。这一理念汲取了老子“无为而治”的智慧、杜威“儿童中心论”的主张、罗杰斯“以人为中心”的教育思想和维果斯基“最近发展区”的理论营养，融汇古今中外以儿童为中心的教育传统。^[6]生本教育与靶向型教联体的内在逻辑高度契合：生本教育确立了“为了谁”的价值前提——为了学生成长；靶向型教联体回答了“怎么办”的实践路径——精准协同。前者是方向，后者是道路。

具体而言，生本教育为教联体建设提供了三个层面的价值引领。

首先，要让学生成长成为协同的目标指向。生本教育强调三个改变：变注重教为注重学，变以师为本为以生为本，变知识为本为能力为本。这意味着家校社协同育人的目标不应在学校、家庭、社会三方的各自诉求上游移，而应始终关注学生成长。

“人”是原点，准确把握当前“人”的特点和未来所需“人”的模样，协同育人才不会误入迷途。^[7]当学生成长为三方共同的目标所在，“各说各话”才能变成“同向而行”。

接下来，是让学生成长的需求决定协同的内容。生本教育主张尊重差异、因材施教。教联体的协同内容不应是自上而下的“安排”，而应由学生成长中的真实需求来驱动。虎山小学的调查显示，家长最迫切的需求集中在习惯培养、身心健康、学习方法和安全防范四个方面。这些需求背后，是学生在成长过程中遭遇的具体困境。教联体的课程开发和活动设计，就应该直指这些困境。

最终，是让学生成长的成效检验协同的质量。教联体建设得好不好，最终要看学生的成长是否得到了真实的促进——心理高危学生是否减少了，行为习惯是否改善了，学习兴趣是否提升了，家校关系是否融洽了。学生成长是检验协同育人质量的根本标尺。

概言之，靶向型教联体是以学生成长为目标，以精准协同为路径，以成长成效为检验，始终围绕

学生成长运转的实践方案。

二、靶向型教联体的实践表达

理念只有落地才能产生力量。学校从2024年开始系统推进靶向型教联体建设，所有工作围绕一个核心展开：让家校社的协同力量真正服务每一个学生的成长。

（一）聚焦成长需求：搭建教联体的组织体系

高标准构建素养导向的家校社协同育人教联体，关键在于形成以学生全面发展为核心、以生态平衡为理念、以多元互动为路径的育人生态系统。教联体要运转，先要有组织保障。但组织的搭建不应从“管理便利”出发，而应从“学生成长需要什么”出发，学生成长需要什么资源，学校就去对接什么力量。

学校从学生身心健康这一最紧迫的成长需求切入。调查数据显示，家长最焦虑的是孩子的身体和心理问题。为此，学校主动联系市人民医院和第四人民医院，合作开发近视防控、脊柱健康、护牙、睡眠健康、营养健康、情绪疏导等系列微课，通过国家智慧教育平台浙江省分平台推送，组织全校学生和家长学习。如此，学生成长的需求被精准识别，对应的专业资源被精准对接——这是“靶向”的第一步。初试成功后，学校逐步拓展协同范围，教联体单位从最初的4个发展到15个，涵盖医院、疾控中心、检察院、公安局、司法局、消防救援局、博物馆、科协等多元主体。每个新增的合作单位背后，都有明确的学生成长需求。

在内部管理上，学校建立了“五级统筹、双线联动、动态优化”的工作机制。校级领导统筹教联体建设、课程规划实施和资源整合，中层干部牵头对接教联体，推进课程开发，骨干教师打造实操性课程，班主任精选家长参与课程共建并组织家长学生参与课程学习，技术团队负责线上课程制作、申报和管理。同时构建线上线下双线联动模式，形成“推荐课程—组织学习—收集反馈—研讨沙龙—心得征集—评比激励”的学习机制，以“一月一学习”“学知+互动+实践”等方式确保育人资源持续抵达学生和家长。

(二) 回应成长痛点: 开发“爱立方”课程体系
课程是育人资源抵达学生的主要通道。学校以“爱立方”课程为主阵地, 构建了三大课程体系: “专家六有”“优师六方”和“家长六好”, 逐一对应学生成长中的具体痛点。

“专家六有”课程回应学生身心健康的成长需求。医院、疾控中心和青少年成长中心开发“健康有招”“心理有韧”“防控有钥”系列, 着力解决近视、肥胖、心理脆弱、疾病预防等健康问题; 检察院、司法局、公安局、消防救援局开发“法治有规”“安全有术”“自救有法”系列, 重在提升学生的安全意识和自救自护能力。“优师六方”课程回应学生学习和习惯方面的成长需求, 由骨干教师打造学习方法和习惯培养的实操指导。“家长六好”课程回应家庭对学生成长的影响, 面向全体家长征集, 深挖生活技能、家风传承等资源, 开发“好技能传授”“好家风分享”等内容。

三大课程体系既各有侧重, 又共同指向学生成长这一靶心, 成为一个围绕学生成长需求层层递进、相辅相成的育人矩阵。

(三) 赋能成长路径: 创新协同育人方式

学校在协同方式上, 力求让育人资源以最有效的方式抵达学生的成长场景。

一是线上微课, 扩大成长资源的覆盖面。学校邀请相关专家录制音频课或视频课, 通过国家智慧教育平台浙江省分平台推送。此外, 学校面向全体家长开展“家长六好”课程申报, 组建家长人才库。除了线下开展沙龙交流, 学校还精选优秀家长录制视频课, 通过国家智慧教育平台浙江省分平台进行推送学习。其中, 烈士陵园管理员分享英烈故事, 关注家风建设的家长分享“好家风, 点亮孩子成长之路”等视频课, 教育经验丰富的家长带来“最好的教育是赋能”等微课, 实现了“身边人讲身边事, 身边事启身边人”。2025年暑假实践微课“润心传习社”吸引2000余人次参与, 学生跟着家长学插花艺术、做糖葫芦和蔓越莓、编织手串等, 晒出1000多件实践作品。

二是线下体验, 深化成长资源的浸润度。线上课程解决的是覆盖面的问题, 线下课程解决的是

体验深度的问题。2026年2月, 学校策划实施“骏马知职业, 匠心伴童年”开学课程, 邀请教联体单位进校协同开展职业体验活动。检察官带来真实案例, 引导学生模拟司法流程——同学们抽取角色卡、介绍职责并模拟宣读法律文书, 在角色扮演中感受法律的严肃与温情。消防员带领学生进行装备探秘, 分年级学习消防逃生和消防栓使用。医生分年龄段指导学生护齿、处理流鼻血和伤口消毒包扎。此外, 学校承办市级教联体工作推进会时, 邀请公安局、医院、博物馆、检察院等8个单位的专家进校开展观摩教学。学生在真实职业场景中获得成长体验, 是课堂教学难以替代的。

三是个案帮扶, 守住学生成长的安全底线。协同育人最考验教联体的是对遭遇成长危机学生的帮扶能力。学校在排查中发现一名心理高危学生后, 第一时间对接市学生成长支持中心开展专业评估, 确认为高危风险等级。学校随即启动紧急家访, 通过耐心沟通赢得家长配合, 及时将学生转至专业医院接受干预治疗。通过多方联动溯源, 明确该生心理问题的核心症结在于家庭教育方式过于严苛。为此, 学校主动牵头对接教育局、妇联、街道、医院等部门, 整合资源为该家庭提供经济帮扶, 并联系公益组织等专业力量, 系统指导家长优化教育理念与沟通方式。在多部门协同发力下, 学生心理状态逐步稳定。如今, 该生的成长危机被成功化解, 变得积极健康。

(四) 优化成长生态: 以互利共赢维系长效协同
家校社协同育人不是单向索取, 而是双向赋能、互利共生。这一点对教联体的可持续运转至关重要。如果学生成长始终是唯一的受益方, 协同关系将难以长久。学校深谙此理, 在教联体建设中始终注重为合作方创造价值, 让“服务学生成长”与“实现合作共赢”成为同一件事的两面。

以人民医院为例。医院需要聘请各行各业代表担任公益“行风监督员”, 学校书记欣然应邀, 主动建言献策。医院急诊科需要创建特色标杆支部, 学校便多次与急诊科开展共建活动, 邀请急诊科医生进校做急救培训、与医生一起上街入铺宣传健康知识, 为创建特色标杆支部出力。(下转第57页)

回归教育本真：边远乡村初中脱困的“坪田样本”^①

◎叶树胜

摘要

面对边远乡村初中普遍面临的育人方向功利化、育人方式刚性化、育人资源同质化困境，南雄市坪田中学立足粤北山区农村初级中学实际，以精神引领回归育人初心，以制度创新尊重成长规律，用文化浸润扎根乡土文脉，构建起系统的育人实践体系，实现了办学品质的显著提升。这一探索为同类乡村学校提供了可资借鉴的实践样本。

关键词

乡村学校；教育本真；银杏文化；坪田样本

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 07-0048-04

乡村初中是我国基础教育体系的“神经末梢”，承载着数以千万计农村家庭的教育期望。然而，在城镇化加速推进背景下，许多乡村学校正面临前所未有的生存与发展压力。一些学校在困境中逐渐迷失了育人方向，教育质量提升缓慢，师生流失加剧，办学陷入恶性循环。如何突破困境、重拾教育信心，成为摆在众多乡村学校面前的现实课题。

一、失真：边远乡村办学的现实困境

南雄市坪田镇，是粤北南雄最东边的偏远山区小镇。镇上的坪田中学，一所办学近六十年的农村初中，留守儿童超过半数，生源基础薄弱，教师队伍流动性大，办学条件相对艰苦。坦率地说，这样

的学校在我国中西部农村并不少见。但真正令人忧虑的，不是条件的艰苦，而是教育在不知不觉中偏离了本真。这种“失真”具体表现在三个层面。

（一）育人方向功利化：忽视孩子的存在

教育的核心使命是育人。但在当前的不少乡村学校，升学率和考试分数几乎成了衡量办学成败的唯一标尺。德育工作被挤到边缘，学生的品德养成、心理健康、生活习惯属于“边缘指标”，有时候甚至连“边缘”都谈不上。坚守在边远山区的教师们，每天看着孩子晚上孤独地在宿舍里写作业，看着留守儿童因亲情缺失而沉默孤僻，心里不是没有焦虑。只是在分数压力下，很多教师会把焦虑收起来，回到“讲课—布置作业—批改”的熟悉节奏

叶树胜，南雄市坪田中学，高级教师。广东韶关，512442。

①本文系广东省中小学“百千万人才培养工程”专项科研课题“主题校园文化与学校管理的有效融合研究——以南雄市坪田中学为例”（编号：BQW2024XZC027）成果之一。

里。教育渐渐从“面对人”变成了“面对分数”。

（二）育人方式刚性化：简单粗暴远离心灵

功利化价值取向必然带来刚性育人方式。学生违纪了，批评一顿；成绩下滑了，批评一顿。说教式的品德教育、制度化的纪律约束，成了许多乡村学校育人的主要手段。可孩子们尤其是留守儿童，最缺的是什么？是安全感，是被关注的感觉，是有人愿意听他们说话。刚性化的育人方式不仅解决不了这些问题，反而可能加剧孩子的逆反心理和孤独感。^[1]管得严并不一定会让学生服气，当孩子眼神里越来越没光，不跟你对视，说什么都“嗯”一声时，教育就已经远离了学生的心灵世界。

（三）育人资源同质化：学校没有“魂”

乡村教育应当回归生命教育的本真、生活教育的本然、文化教育的本质，重建乡村教育的价值与尊严。^[2]然而，许多乡村学校追求城市学校的育人模式，在形式上照搬城市的做法，失去了自己的特色。一所学校如果没有自己的精神内核与文化标识，就很难在学生心中留下什么——毕业多年后，学生还能记得校园里有什么让他感动的东西吗？如果一所学校不能形成属于自己积极向上的文化，那么它很难有长久的生命力和核心竞争力。^[3]

二、回归：本真教育的价值意涵

（一）回归育人初心：教育的核心使命是育人

语言学家吕叔湘曾用一个精妙的比喻来说明教育的本质：“教育的性质类似农业，而绝对不像工业。工业是把原料按规定的工序，制造成为符合设计的产品。农业可不是这样。农业是把种子种到地里，给它充分合适的条件，如水、阳光、空气、肥料等，让它自己发芽生长，自己开花结果。”^[4]叶圣陶先生对此深为认同，认为受教育的人和种子一样，都是有生命的，能自己发育，自己成长。这一比喻对乡村学校特别有启示。乡村的孩子就像播种在山地里的庄稼，没有城市孩子优渥的成长条件，但它们有自己的生命力和节奏。教育者能做的，是给它们足够的阳光、水分和耐心，然后等待它们按自己的节奏发芽生长。回归育人初心，意味着平等对待每一个孩子，尤其是那些留守儿童、学业后进

生，给他们更多的关注、关怀和机会。

（二）尊重成长规律：教育应当顺应孩子的天性与节奏

教育是慢的艺术，必须遵循育人规律。乡村孩子的认知特点、成长节奏有别于城市孩子。具体而言，就是以温情关爱替代刚性管控，以鼓励包容替代批评指责，以过程性、多元化的正向激励替代单一分数评价。乡村学校的德育不能靠强制的“不能做”，而要靠浸润式的“为什么要做”，让孩子从内心认同那些美好的东西。

（三）扎根乡土文脉：教育应当从脚下的土地汲取力量

脱离乡土的乡村教育，无异于无源之水、无本之木。乡村学校应当立足自己的地域特色，在乡土文化中寻找育人的根基与力量。学校文化是一所学校在长期办学过程中形成的价值观念和行为习惯的总和，其核心是学校具有特色的价值观念、判断与取向。对于乡村学校而言，立足地域文化资源构建育人体系，既是形成办学特色的关键，更是回归教育本真的必要路径。

三、蜕变：“坪田样本”的实践表达

和许多乡村学校一样，学校曾经也在“失真”的困境里摸索，班风不佳、学生自信不足、教师流失严重。改变从一个看似简单的问题开始：我们的教育，到底要培养什么样的人？围绕这个问题，学校全体师生反复讨论，最终凝练出“求真、向善、尚美”的校训，并从教育本真的三个维度出发，系统构建实践体系。

（一）精神引领：以“求真”回归育人初心

1. 在学校文化表达中见初心

学校是坐落在中国银杏之乡坪田镇的农村初中，银杏在这里不仅仅是一种树木。郭沫若曾写道：“你是真应该称为中国的国树的呀……是因为你美，你真，你善。”^[5]学校正是从银杏“真、善、美”的精神品格中发现其与教育本真深层契合。“求真”回应育人初心——教育不是单纯的知识传授和分数竞争，而是培养有真知、有善德、有美行的人。在校风教风学风建设中，

这一理念被转化为可感知的文化表达：“文明有序、合作进取”的校风，“真爱善教、博学美行”的教风，“乐学求真、善行致美”的学风，共同构成学校精神文化的完整框架。这一框架的凝练过程本身，就是全体师生对“教育是什么”这一根本问题的反思与回答。

2. 在育人方式的变革中显初心

育人初心的回归，关键在教师。坪田中学最先改变的是教师与学生相处的方式。学校开展非暴力沟通、心理健康教育、留守儿童关爱等专题培训，效果很是显著。一位年轻班主任感触很深：“入职初期我觉得管得越严学生就会越服气，遇到学生违纪就批评指责。后来受培训后我试着改变方法，不再一上来就发火，而是先耐心听学生说，想想他为什么这样做。一个学期下来，班级气氛变了，孩子愿意跟你说话了，那种感觉比什么荣誉都好。”学校将育人情怀写进教师考核，职称评定、评优秀时兼顾学习成绩与育人成效，从制度层面引导教师从“管理者”转变为“服务者、陪伴者”。

3. 在协同育人的力量中聚初心

育人初心的回归，还意味着把家庭拉进育人场域。坪田中学坚持全员家访制度，每学期教师全覆盖入户家访。山区家访很不容易，有时要走两三个小时的山路才能到达学生家中。但教师发现，当走进孩子的家，向家长赞美孩子时，家长由衷的信任便建立起来了。每学期学校还举办“家长开放日”，定期举办家庭教育讲座，向家长传播科学教育方法。这些举措的目标很简单：让孩子知道，他们的成长不只是学校的事，家里人也在关注。联动乡镇政府、村委会、公益组织等社会资源，开展乡土文化实践、志愿服务等活动，让育人力量从校园延伸至孩子生活的全场域。

（二）制度创新：以“向善”尊重成长规律

1. “合作学习小组”：每个孩子都能被看见

尊重成长规律的关键在于“让每个孩子都被看见”。为此，坪田中学推行“小组合作教学模式”，将每班学生分成4至6人学习小组。这个模式的后面有一个很有意思的观察：银杏是雌雄

异株、合作结果的树种，常以“群树”出现，一棵丛生一簇，果实一团团、一串串。学习小组充分体现这一特性，小组成员合作找答案、解难释疑、求得真知，进而在小组内交流分享、弘扬善德，然后在班上展示成果、收获自信。其教学理念归纳为“合作求真知、分享弘善德、展示自信美”，充分体现新课程“自主、合作、探究”的学习理念。对于往往在大班额授课中被忽视的乡村孩子而言，小组合作模式让每个人都有发言和展示的机会，从根本上改变了“只有尖子生被看见”的局面。

2. “真善美账户”：看见每个孩子的光

坪田中学为每位学生建立了专属成长档案“真善美账户”。账户包含“求真库”“向善行”“尚美阁”三大模块，由教师、同学、家长共同记录学生日常点滴进步。每周班级小结，每月校级表彰，每学期评选“真之星”“善之星”“美之星”，最终评选“银杏之星”。这一机制的核心不是“评优”，而是“看见”——看见那些在分数之外被忽视的闪光点。七年级留守儿童小林入校时性格孤僻、成绩落后，班主任没有因为他“不好”而放弃关注，而是通过“真善美账户”持续记录他的点滴进步——主动打扫卫生、认真完成作业、耐心帮助同学。半年后，小林性格明显变得开朗，成绩稳步提升，成为班级积极分子。可见，当你真正去看见一个孩子，孩子总会回报惊喜。

3. “星级园丁”：让教师也被看见

尊重成长规律同样适用于教师。在乡村学校，教师的流失往往不仅因为条件艰苦，更因为看不到工作的价值和尊严。为此，学校实施“星级园丁”评选制度，通过“晒账本”形式记录教师在工作中展现的自尊自信、坚持不懈、敢于负责、追求卓越等品质，每学年评选优秀教师授予“星级园丁”荣誉。这一制度的意义在于，它不是用分数和升学率衡量教师，而是用育人的核心价值来衡量教师，引导教师在日常工作中也能体验到“求真、向善、尚美”的育人价值，感受到，在乡村学校当老师，同样有尊严、有成就感。

（三）文化浸润：以“尚美”扎根乡土文脉

1. 校园里的风景：无处不在的教育

文化滋养需要可感可触的载体。坪田中学在校园内广植银杏树，精巧布置“银杏大道”“杏林”“杏园”。每年深秋，校园里银杏叶金黄一片，孩子们下课后在树下经过，踩在落叶上，感受四季流转，色彩的幻变，这些都是美的熏陶。行政楼顶安装的银杏校徽，教学楼走廊里的银杏诗词对联，校门口的银杏古诗文化长廊，学生宿舍里的银杏色布置，学生校服上的银杏元素设计——银杏文化不是贴在墙上的口号，而是融入孩子日常生活的美学。潜移默化的文化浸润，往往比说教更有力量。

2. 课堂上的乡土：乡土资源融入教育全过程

坪田中学构建了“国家课程为本、地方课程为补、校本课程为特”的三位一体课程体系。在国家课程层面，各学科教师挖掘银杏文化元素：语文课堂讲解银杏诗词散文，道法课堂结合“真善美账户”开展品德教育，体育课堂融入银杏坚韧精神锤炼意志，艺术课堂以银杏为主题开展绘画手工。在地方和校本课程层面，学校组织教师联合乡土文化学者，编写《银杏文化育人读本》《诗意银杏》《银杏与坪田》等系列教材，设置银杏知识、精神感悟、乡土传承、真善美践行四大模块，每周固定课时开展教学，让孩子在学习银杏知识的同时，也重新认识自己生活的这片土地，从校本课程中感受到家乡的美，为家乡骄傲，这种情感是任何说教都无法替代的。

3. 活动中的体验：让育人在体验中生根

坪田中学每年举办银杏文化体育艺术节，融合体育竞技、文艺表演、文化展示于一体，让孩子有展示自己的舞台；开办银杏文学社，编辑出版《银杏》校刊，让学生自主写生活、写自己；常态化开展感恩教育、责任教育、志愿服务等主题活动，结合清明节、重阳节等传统节日开展祭扫先烈、敬老爱老；针对留守儿童，开展“一对一帮扶”“心灵陪伴”“亲情连线”等特色活动，组织学生走进坪田古银杏森林公园、乡土文化遗址开展研学旅行。所有活动的共同特点在于，让孩子不是坐在教室里

听人讲道理，而是自己去做、去体验、去感受，让育人在体验中生根发芽。

历经十余年探索，坪田中学发生了实实在在的变化。学生品德水平明显提升，文明有序、合作进取蔚然成风。留守儿童的转变尤为突出，那些曾经沉默孤僻的孩子，在“真善美账户”的激励和教师的温情陪伴下，逐渐变得阳光开朗、自信坚强。更可贵的是，在乡村学校普遍面临生源锐减的困境下，坪田中学在校生人数却实现逆势增长，这比任何荣誉都有说服力。学校的发展深刻印证了一个道理：当一所乡村学校真正回归教育本真，它不仅能改变孩子，也能改变一个乡镇对教育的信心。

参考文献：

- [1][2]陆昇.回归与重建:乡村振兴背景下的乡村教育[J].南昌教育学院学报,2018,33(6):39-42+69.
- [3]周满生.重视学校文化建设提高育人成效[N].中国教育报,2021-01-04(2).
- [4]叶圣陶.吕叔湘先生说的比喻[N].文汇报,1983-01-06.
- [5]郭沫若,郭沫若著作编辑出版委员会.郭沫若全集(文学编)·第二卷[M].北京:人民文学出版社,1982:257-258.

责任编辑 徐向阳

星链成长生态赋能校园足球课程思政实践探究^①

◎周活新

摘 要	深化新时代学校体育课程思政改革，需要破解校园足球“重技轻德、体教两张皮”的现实困境。通过对“足球课到底要培养什么人”“足球育人需要什么样的生态”“足球育人如何衔接”的追问，厘清星链成长生态营建的逻辑理路，进而在顶层设计、课程建构、教师能力建设、家校协同、评价改革等维度推进，将爱国主义、集体主义、拼搏精神等思政元素与足球课程有机融合，实现从“以球育体”到“以体育人”的价值升维。
关 键 词	星链成长生态；足球课程思政；以体育人
中图分类号	G41
文献编码	A
文章编号	2095-1183（2026）07-0052-02

课程思政的核心理念是“把思想政治教育贯穿人才培养全过程”^[1]。学校体育蕴含着丰富的思政意蕴，爱国主义、集体主义、规则意识、拼搏精神，这些都可以通过体育活动来培育。笔者所在的知用学校是广州市的一所九年一贯制学校，从2021年起，学校开始尝试营建星链成长生态。简单说，就是把每个学生比作一颗“星”，把九年足球课程串成一条“链”，通过课程、训练、竞赛和文化活动等多个环节，让思政教育像空气一样自然地围绕在学生身边。^[2]

一、星链成长生态营建的逻辑理路

（一）足球课到底要培养什么人

马克思人的全面发展理论强调，人的发展不应当是单向度的，体力和智力要协调发展。足球恰恰是一门“全人”课程——既锻炼身体，又考验心智。一场比赛下来，孩子要面对的不仅是体能消耗，还有紧张、兴奋、挫败、愧疚等复杂的情绪体验。怎么引导他们处理这些情绪，怎么让他们在输赢之外学到更重要的东西？这正是足球

教育“从以球育体”到“以体育人”所追求的核心意涵。

为此，学校明确了足球课三位一体目标框架——“知识传授、能力培养、价值引领”。简单说就是：教足球技术是基础，培养运动能力是进阶，塑造品格是最终目的。如此，足球场不再只是训练场，而变成了学生成长的“第二课堂”。

（二）育人不只是体育老师的事

布朗芬布伦纳（Bronfenbrenner）的发展生态学理论，用四个“系统”来解释一个人的成长环境——微观（家庭、学校）、中观（家校关系）、外层（社区资源）和宏观（社会文化）。^[3]笔者第一次读到这个理论的时候就在想：这不就是足球课的育人生态吗？

一个学生踢球的体验从来不只是体育老师在影响。班主任会不会在班会上表扬学生在比赛中的表现？家长在孩子输球之后是鼓励还是责备？社区有没有可以踢球的地方？这些因素叠加在一起，才构成了真正的“育人环境”。如果只靠体育老师，再怎么努力也只是“单打独斗”。

周活新，广州市知用学校，高级教师。广东广州，510180。

①本文系广东省教育研究院2023年度立项普通课题“大数据智能分析运动系统促进学生体育健康提升的应用研究”（编号：23SXZPT06）成果之一。

星链成长生态的核心思路，就是把分散的力量拧成一股绳。一是课程整合。以前备课只考虑这节课教什么技术动作，现在从目标设计开始就把思政元素融入课程，课后还增加了反思环节，反思这些元素有没有真正触动学生。二是多方参与。体育老师和思政课教师一起备课，家长被邀请来参加足球日活动，附近的社区和红色教育基地也成为了合作单位。三是环境浸润。校园里挂着足球明星励志语录，走廊上展示学生比赛的照片和感言，让思政教育渗透到学生看得见、摸得着的每个角落。

（三）内容要求需要体现差异性

皮亚杰的认知发展理论和科尔伯格的道德发展理论都告诉我们，孩子的理解能力是分阶段的，从具象到抽象，从简单到复杂。跟一年级的孩子讲“爱国主义”，他们很难理解；但如果在分组游戏中告之“不能甩开队友自己跑”，他们马上就能领会。

学校充分利用九年一贯制优势，把足球课程思政分成了三段来设计。低段（1—3年级），关键是“感知”。这个阶段不谈大道理，主要通过足球游戏让孩子体验什么是“一起玩”，什么是“按规则来”。比如“红绿灯运球”这个游戏，既练基本功，又让孩子在“红灯停”中建立规则意识。中段（4—6年级），关键是“认同”。在对抗训练中，如何体现团队合作、公平竞争？教师可利用训练间隙跟学生探讨：刚才那个犯规你怎么看？如果换作你会怎么做？高段（7—9年级），关键是“践行”。学生开始参加正式比赛和社会实践活动，爱国主义、责任感不再是抽象的概念，而是赛场上、研学途中真实经历的体验。比如校队去革命老区研学，很多学生回来后在日记里写道：“原来足球精神和中国女排精神是一回事啊！”

二、星链成长生态营建的实践表达

（一）顶层设计实现制度保障

2021年，学校把足球课程思政建设写进“十四五”规划，成立由书记和校长担纲的领导小组，出台《知用学校校园足球课程思政九年一贯实施纲要》。《纲要》最核心的要求就一条——把社会主义核心价值观融入足球教学、训练和竞赛的每

个环节。

顶层设计解决了“谁来管”和“管到什么程度”的问题。有了领导小组和实施纲要，各部门的职责边界清楚界定，小学部和初中部之间的衔接也有了制度保障。

（二）课程设计落实全程育人

在课程设计上，团队精心研讨，最终形成了“普及—提高—精英”三个层次的课程体系。普及层面向所有学生，每周开设一节足球必修课。每节课的流程是：课前3分钟思政微课（讲一个体育精神小故事），课中技术教学时融入德育元素（比如练传球时强调“信任队友”），课后留5分钟做反思分享。提高层面向足球社团和校队成员，训练内容中融入了主题式学习，比如“逆境中的坚持”“公平竞争的意义”等。精英层面向校队主力，主要通过高水平比赛和社会实践来锤炼精神品格。

值得一提的是，团队还开展了“足球+”的跨学科尝试。语文课开展“我的足球梦”主题征文，历史课讲“乒乓外交”的时候组织讨论体育与外交的关系。通过这些跨学科联动，学生开始意识到，足球不只是一项运动，更是课程思政的有力抓手。

（三）提升体育教师的课程思政能力

体育教师课程思政能力建不足是当前普遍存在的短板。为此，学校的做法是“两条腿走路”。一条腿是“内部造血”。每两周组织一次体育教师和思政课教师的联合教研。另一条腿是“外部输血”。学校定期邀请党校讲师、退役运动员和道德模范来校讲座。

在制度层面，学校把课程思政能力写进了体育教师的考核指标。评职称、评优秀的时候，不仅要看教学成绩，还要看在思政育人方面的表现。这个硬性要求刚开始推行时颇有阻力，但坚持两年之后，老师们逐渐从“要我做”变成了“我要做”。

（四）推动校家社协同育人

足球课程思政光靠学校的力量肯定不够，为此，学校做了两件事。第一件是“家长足球日”。每学期举办一到两次，家长可以上场比赛，也可以在场边观赛。赛前和赛后都有简（下转第31页）

家长角色重塑：校家社协同育人的实践机制——以丽景学校为例^①

◎刘苗苗

摘要

针对校家社协同育人中家长参与状态长期停留于事务配合层面的现实困境，中山市丽景学校经过实践探索，构建起“主动参与者—育人合伙者—资源整合者—责任倡导者”家长角色四阶递进模型，形成信息联结、协同参与、资源整合、社会践习四维协同机制。实践表明，家长角色阶梯式进阶能够有效激发家长的教育主体性，重构家校育人生态，促进学生自我管理、人际交往与责任担当等核心素养的持续发展。

关键词

校家社；协同育人机制；家长角色；校本实践

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 07-0054-04

校家社协同育人是落实立德树人根本任务的关键支撑。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》，明确提出了“学校积极主导、家庭主动尽责、社会有效支持”的职责定位。然而，政策推进与实践落地之间仍存在显著落差，家长参与长期停留于事务配合层面。全国性调查显示，近半数校长和三成班主任持“家长只需按要求参与学校活动即可”的观点。^[1]中山市丽景学校2024学年家长问卷调查也显示，68.3%的家长将家校共育等同于“配合学校通知、完成学校任务”，仅21.7%的家长参与过课程化、体验式德育活动；72.4%的班主任反映社区资源联动不足。这种单向依附关系与浅表化的事务对接，不仅导致了家庭教育的本体功能在整体教育场域中“脱域”与“离场”^[2]，更严重削弱了家长的主体意识。破解这一深层困境，关键不在于向家

长灌输家庭教育知识与方法，而在于从根本上重塑家长作为教育对话主体的地位^[3]，推动其在协同教育生态中实现角色跃迁。家长在协同育人中的参与状态并非固定不变，而是随着家校互动的深入、育人责任认知的拓展与公共担当意识的生成，呈现出可识别的进阶规律。基于校家社协同育人实践与调研数据分析，丽景学校系统构建起“主动参与者—育人合伙者—资源整合者—责任倡导者”家长角色四阶递进模型（以下简称“四阶模型”），并探索驱动家长角色进阶的四维协同育人机制，切实推动校家社协同育人从事务配合走向价值共育。

一、构建信息联结机制：破除缺位依附，驱动家长向主动参与者进阶

在家校协同中，家长长期处于“被动配合者”的角色，也是当前占比最大的群体。从教育社会

刘苗苗，华南师范大学教育科学学院，博士研究生；中山市丽景学校，一级教师。广东中山，528415。

学视角剖析，处于这一层级的家长，其核心特征是缺乏清晰的边界意识与教育主体自觉。在心理认知上，他们倾向于将教育代理权完全让渡给作为“专业系统”的学校；在行为表现上，仅在面临学生危机事件或强制性要求时，才进行形式化的依附性参与。这种“缺位”的根源在于家校间严重的信息不对称，以及权责边界的极度模糊，导致家长“不知怎么管、不敢管”。打破信息壁垒、进行制度立界，是唤醒家长主体意识的必由之路。

破除家长被动局面的逻辑起点，在于搭建规范的组织架构并以契约形式明确权责。为此，学校搭建校级、年级、班级三级家委会，并成立家校共同体工作室作为常设协调机构，在资源统筹、活动研发、课程参与、育人评价四个方面明确职责分工。同时，制定《家校信息互动工作规范》，以明文“软法”的形式详细规定了信息发布的规范时段、班主任的回复时限以及双方隐私保护的底线。这种前置性的制度设计，为家长主体意识的觉醒提供了物理与心理的安全边界。

在夯实制度底座的基础上，学校进一步依托智慧共育平台，打通信息反馈的数字闭环，降低家长的参与门槛。学校创新落地了“养身、养心、养行”的三养行为规范，将校内自我管理记录、德育歌谣传唱及“日清周清”闭环管理同步转化为家庭行为指引规则。例如，学生每日在校完成“养身记录”，班级实施“日清周清”管理；家长则对应配合完成线上的家庭行为记录单。平台不仅开设“家长大学”“智慧大讲堂”“亲子微课”等专栏供家长开展线上培训，更通过数据抓取，自动生成涵盖“学期初自我意识测评”与“学期末进阶画像”的个人成长曲线。对于完成闭环反馈的家长，系统自动授予“学习型家长”积分，用于直接兑换学校开放日优先参与名额或亲子活动资格，将单向的管理要求转化为双向的正向激励。

信息联结机制激活了家长育人的角色意识，推动家庭育人行为标准与学校培育目标的深度对接，为学生自我调节能力的跨场域持续发展提供稳定支撑。

二、健全协同参与机制：深化共生互补，推动家长向育人合伙人跃升

当家长的主动参与意识被激活后，事务性沟通模式的局限性便随之凸显。仅凭知情与配合，家长难以为学生人际交往与协作素养发展提供有效支撑。协同参与机制以联席会议制度为权责保障、以特色共育品牌为实践载体，推动家校关系从通知传达转向价值共创，引领家长完成从主动参与者向育人合伙者的进一步跃升。

实现育人合伙的关键，在于让家长成为享有平等协商权的德育决策者。学校设立“育人合伙人联席会议”，由学校德育副校长、年级组长、班主任代表、校级家委核心成员、各班家长代表和高年级学生代表共同参与，每季度召开一次，审议德育活动方案与评价标准。在班级微观层面，各班设立家校协商小组，正式赋予家长对班级管理提出建议并纳入班规修订的权利。同时编写《家校共育手册》，规定每次亲子活动后完成“家长反思、学生自评、教师反馈”三栏记录。为保障决策质量，学校配套出台了《家校合力节实施规程》，明确“家长提案—教师协同—学生投票—联合执行—三方评价”的完整流程，规定家长需完成8学时“家校沟通工作坊”方可担任活动组长，并对被采纳提案的家长授予“金点子家长”称号，这一机制彻底激活了家长的首创精神与主人翁意识。

与此同时，学校积极打造“1020·全心爱你家校合力节”等常态化共育品牌活动。在这些大型活动中，学校主动退居幕后，仅提供活动场地、安全预案、物资支持和教师指导，家长全面承担活动策划、流程组织、现场实施与过程评价，实现角色的实质性转换。学校创新推行“家长轮值班主任制度”，每月安排2名家长全天跟班，并为轮值家长提供免费午餐和停车便利。全年参与3次以上品牌活动策划或执行，且评价合格的家长，优先获得“最美协同家庭”评选资格。在这种深度的沉浸与高频的真实协作场景中，家校沟通频次从每学期平均2.3次提升至9.7次，非“问题导向”的积极沟通占比从11%升至52%。家长充分体察到了学校德育

与班级治理的复杂性，实现了从理解、共情到深度合伙的情感进阶。

三、创新资源整合机制：打破场域壁垒，引领家长向资源整合者转型

当家长在校内完成了“育人合伙”的身份认同后，家长角色的全面“复归”还需要超越物理围墙，向更广阔的社会场域延伸。高质量的德育需远超传统学校单一场域的供给能力。为此，要求家长的角色超越自身子女与单一班级，作为跨界行动者，主动将其职业背景、人脉网络等社会资源导入学校场域。

打破物理围墙的第一步，是建立一个能有效摸排、筛选和匹配社会资源的官方中枢平台。学校成立家社资源整合中心，参与者包括学校教学副校长、资源整合中心专员、班主任、家长、社区工作人员、学生，并确立了“资源征集—筛选评估—课程转化—实践落地—效果反馈”五步流程。为了保障资源的稳定性与合法性，学校主动出击，与周边社区签订《家校社资源共建共享协议》，明确社区提供免费实践场地，学校则为参与体验的学生购买安全保险。资源中心每学期生成《家校社资源共建共享报告》，反馈至学校管理团队、家长委员会和社区共建单位。三方联席会议审议报告，识别资源缺口和课程短板，据此调整下一学年的资源征集方向和微课开发主题，形成“征集—转化—应用—反馈—再征集”的闭环。

学校创新推出“家长微课认证制度”。该制度按照严谨的“选题—制作—评审—上传”四步执行流程，将家长在家庭教育实践中积累的隐性知识进行系统提炼，转化为可学习、可推广的课程资源。学校不仅对开发出优质微课的家长授予“优秀讲师”称号，还为讲师身份的家长提供继续教育学时认证。2025学年，家长群体累计开发47门覆盖科学、安全、艺术、职业认知等领域的优质微课。此外，学校还组织学生走出校门，深入智能制造工厂、外贸企业等机构开展沉浸式的职业体验，在“香山红社”党建品牌引领下，带领学生深度参与社区治理文明创建、公益帮扶、乡村振兴等志愿服

务项目。

这一机制成功驱动了教育资源的跨界流转与整合。随着跨界社会实践课程的极大丰富，学生的社会认知边界随之迅速拓展，其社会同理心与公共关怀意识显著增强。数据显示，愿意参与社区志愿服务的学生从43%提升至78%。这验证了家长向资源整合者进阶，对学生公共认知与社会情感发展产生的积极作用。

四、完善社会践习机制：内化公共价值，促使家长向责任倡导者升华

“责任倡导者”是四阶模型中的最高形态，标志着家长完全内化了协同育人的文化认同，形成了超越个人与家庭利益的公共关怀意识。处于这一阶段的家长，不仅是资源的提供者，更是社会责任的践行者和科学教育理念的引领者。他们能够以身作则，带领学生在真实的社会公共情境中主动权衡利弊、承担责任，参与公共事务的协同治理。只有完成这一步，协同育人才能从能力培养走向灵魂铸造。

表1 负责任决策与公共服务积分评价量表

积分项目	分值	备注	积分兑换说明
参与公益服务（每次）	10分	需提交服务照片或社区盖章证明	子女评优推荐（30分可获得推荐）、家长荣誉评选（50分可参评“责任倡导之星”）。
担任活动领队（每次）	20分	需完成策划、组织、总结全流程	
提出新活动方案并被采纳	15分	提交书面方案，经委员会评审	
完成负责任决策情境测试达标	5分	每学年一次	
子女共同参与公益服务	额外+5分	鼓励亲子共同参与	

责任意识的内化需要高度结构化的评价体系进行牵引和价值导向。学校遴选出前期表现优异的家长，组建了以家长为核心，涵盖学校德育处主任、班主任、社区工作人员及学生等多方主体的责任倡导者委员会。该委员会下设公益践习部、互助帮扶部和社会职业践习部，作为统筹引领全校社会践习工作的核心组织。学校配套出台了《公益践习制度》《互助帮扶制度》《社会职业践习制度》，明确活动发起流程、参与要求与评价标准。同时建立责任倡导积分体系（见表1），以量化赋能明晰价值准则。参与单次公益服务、担当活动领队统筹全局、提出创新方案被采纳等均有相应的积分激励，

且这些积分直接与子女的综合评优推荐和家长参评荣誉深度挂钩。

在积分赋能与荣誉激励的双重驱动下,责任倡导者委员会的家长化身为领队,全流程负责策划并带领学生参与到社区治理、环境保护、贫困生帮扶、爱心捐赠、敬老助老等真实社会公共服务中。在这个过程中,学校严守底线,统筹备案并做好前置安全教育;社区鼎力支持,为长期合作的公益项目提供固定时段与专人对接。每次活动结束后,通过问卷系统收集家长、学生、社区三方评价意见并形成反馈报告,不断迭代活动设计。为了科学评估践习效果,学校还每学年定期组织一次“负责任决策情境测试”,以动态监测社会践习对学生品格内化的实际效能。

在家长的亲身示范与引领下,家长与孩子的协同成长达到了前所未有的高度。更为可喜的是,在真实、沉浸式的践习情境中,学生的责任担当品格被深度唤醒。测试结果表明,学生的“负责任决策情境测试”平均分提升了35%,高达91%参与过公益活动的学生明确表达了将持续参与社会实践的强烈意愿。

校家社协同育人并非教育场域的简单物理叠加或任务的机械分摊,而是一场触及教育主体内在认

知与关系结构的深刻变革。以家长角色重塑为核心的校本实践,实质上是家庭德育力量在现代教育体系中的重新赋能,它将家长从被动的局外人转化为德育生态的共建者。随着家长主体意识的觉醒与角色的阶梯式跃升,高质量的家校对话与亲子陪伴亦持续转化为学生自我管理、人际协作与责任担当等核心素养发展的内生动力。面向未来,伴随教育数字化转型的深入推进,学校将进一步借助数字化技术精准描摹多维度的家长角色画像,为不同家庭背景的家长群体提供精细化、个性化的进阶支持,推动校家社协同育人由事务性配合走向机制化共治。

参考文献:

- [1]罗芮,陈福美,罗玉晗,等.学校视角下的家校社协同育人现状与问题分析——基于我国八省(自治区)的实证调查[J].中华家教,2022(6):24-35.
- [2]赵亮,王兆璟,倪娟.协同育人视域下家庭教育的离场与复归[J].南京社会科学,2023(5):135-145.
- [3]姜菲,薛晓阳.家校合作生态的时代变迁与观念转变[J].中小学德育,2021(5):5-10.

责任编辑 徐向阳

(上接第47页)市政协领导到校调研教联体工作时,学校精心制作展板、展示课件,在汇报中浓墨重彩地介绍各教联体单位对学生成长的助力和支持,在关键时刻为合作伙伴“站台”。一旦合作方在协同育人中获得了自身的价值实现,持续投入就有了内生动力,学生成长也因此获得了更稳定、更持久的资源保障。

这种“你中有我、我中有你”的共生关系,让教联体从松散的合作联盟走向紧密的利益共同体,进而为学生成长营造出稳定、可持续的协同生态。

参考文献:

- [1]习近平.习近平主持中央政治局第五次集体学习并发表重要讲话[EB/OL].(2023-05-29)[2026-05-20].<https://www.gov.cn/>

yaowen/liebiao/202305/content_6883632.htm.

- [2]教育部等十七部门.家校社协同育人教联体工作方案[EB/OL].(2024-11-01)[2026-05-20].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202411/t20241101_1160204.html.
- [3]徐向阳.家校社协同之“难”与教育应对[J].中小学德育,2025(1):4.
- [4]高翔.基因靶向改造技术的发展及其意义——解读2007年诺贝尔生理学或医学奖[J].生物化学与生物物理进展,2007(10):1009-1011.
- [5]郭思乐.微观教育研究为战略决策服务的思考——以生本教育研究为例[J].辽宁教育研究,2007(9):39-43.
- [6]杨丹.师本教育与生本教育之比较研究[J].课程教育研究,2017(30):30-31.
- [7]徐向阳.家校社协同育人的逻辑理路[J].中小学德育,2025(4):4.

责任编辑 徐向阳

分层分类视域下教育家精神培育的结构性困境与精准化路径^①

◎张燕玲 王 红

摘 要

弘扬教育家精神是新时代教师队伍建设的核心任务。然而，同质化培育供给与教师异质化需求的结构性矛盾，制约着精神理念向教育实践的深度转化。本研究以“自我更新”取向的教师专业发展理论为分析框架，对全国3830名中小学、幼儿园一线教师开展问卷调查，旨在揭示教育家精神培育的内化机理与现实困境。结果显示，教师对教育家精神存在“高认知认同、低实践内化”的知行转化落差；培训体系面临供需错配与迁移成效断裂的矛盾；教师群体折射出城乡资源分化与岗位负担叠加的配置不均衡格局。据此，提出常态化需求研判、三维分层分类培育与配套制度保障的协同治理路径，以期为教育家精神精准落地提供实证参考与决策依据。

关 键 词

教育家精神；分层分类培训；中小学幼儿园教师

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 07-0058-05

一、问题的提出

自2023年全国优秀教师代表座谈会首次系统提出教育家精神的六维内涵以来，这一论述已成为新时代教师队伍建设的旗帜。2024年《关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》的出台，标志着教育家精神实现从理念倡导向制度化建设的实质性转变。2025年1月，中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》，进一步将“实施教育家精神铸魂强师行动”列为高素质专业化队伍建设的首要任务，提出要推动教育家精神融入教师培养

培训全过程。至此，教育家精神的培育已由宏观的价值引领，成为深度嵌入教育强国战略中队伍建设的重要内容。然而，顶层设计的宏大叙事与基层教育的微观实践之间，仍存在着显著的结构矛盾。我国基础教育专任教师约有1595.8万人^[1]，广泛分布于城乡各级各类学校，在职称层级、岗位职责与任教学段等维度，呈现出高度的群体异质性。尽管教育部、财政部《关于实施中小学幼儿园教师国家级培训计划（2021—2025年）的通知》已明确提出“强化分层分类，实施精准培训”的改革要求，但理念悬浮与供给错位依然是制约教育家精神落地的瓶颈。同质化的培育供给与异质化的群体需

张燕玲，华南师范大学教师教育学部，助理研究员；王红，华南师范大学教师教育学部、教育部师德师风建设基地（华南师范大学），教授、博士生导师。广东广州，510631。

①本文系2024年国家社会科学基金社会科学团学术研究重点项目“适应教育强国建设要求的基础教育重点问题和重大举措研究”（项目批准号:24SGB010）阶段性成果。

求之间的结构性矛盾，构成了当前教育家精神培育亟须破解的核心难题。

从学理层面审视，教育家精神培育本质上是教师专业素养的深层发展过程，其内化路径与教师专业发展阶段高度同构。叶澜提出的“自我更新”取向教师专业发展理论，以自我专业发展意识为核心划分标准，将教师发展划分为“非关注、虚拟关注、生存关注、任务关注、自我更新关注”五个阶段，揭示出不同阶段教师关注焦点、成长动力与专业结构的演化规律。^[2]该理论指出，教师专业发展是以自我发展意识为动力的主动建构过程，而非线性匀速的被动接受过程；不同阶段教师的专业需求与内化能力存在本质差异，外部培育唯有适配其阶段特征才能实现有效转化。这为分层分类培育教育家精神提供直接的学理依据。具体而言，教育家精神的多维内涵并非同步均质内化，而是随专业发展逐级深化，呈现出从底线遵从到自觉践行、从个体实践到价值引领的进阶逻辑。冯运等学者进一步指出，当前教育家精神培育研究偏重理论思辨、缺乏实践检验，导致培育路径难以落地，需以教师发展需求为着力点深化相关探索。^[3]据此，本研究基于“自我更新”的教师专业发展理论，以全国中小学、幼儿园一线教师为对象开展实证调研，考察教育家精神的教师认同现状与培训支持体系的适配状况，聚焦破解培育过程中同质化供给与异质化需求的深层矛盾，揭示不同群体的分化格局与培育短板，以期为推动教育家精神落地、实现师德具身转向提供实证依据与决策参考。

二、研究设计与调研发现

（一）研究设计

1. 研究方法

本研究采用大样本问卷调查法，以自编《高素质专业化中小学、幼儿园教师队伍建设调查问卷》面向全国一线教师施测。数据分析采用描述性统计呈现整体水平与分布特征，运用独立样本t检验与单因素方差分析考察不同群体在师德师风与培训支持维度上的差异（ $\alpha=0.05$ ），以揭示精神内化过程中的结构性分化格局。

2. 研究对象

研究采用分层便利抽样，以学校类型和地区层级为分层依据，通过教育行政渠道与学校协作网络发放电子问卷，回收有效问卷3830份。样本以女性教师（70.2%）、本科学历（85.4%）、公办教师（97.9%）为主体，教龄与职称分布均衡，性别与学历构成与全国基础教育教师结构大致相近。受便利抽样所限，民办及部分区域教师代表性略显不足，但大样本规模已具备支撑分层分类实证探讨的统计学意义。

3. 研究工具与信效度检验

问卷量表采用李克特5点计分法（1=非常不符合，5=非常符合）。本研究聚焦“师德师风与职业精神”与“教师培训与专业发展支持”两个核心维度，旨在揭示教师内在价值认同与外部支持体系之间的适配机理。经检验，两维度Cronbach's α 系数分别为0.803与0.884，KMO值分别为0.819和0.949，Bartlett球形检验均显著（ $p<0.001$ ），结构效度达到学术测量标准。

（二）调研发现

1. 教育家精神认知与践行的特征分析

在师德师风与职业精神维度，调查数据显示教师对教育家精神的认知认同处于较高水平，但实践内化程度相对不足，二者存在明显的结构性落差。这一发现契合学界普遍共识，教育家精神培育不能停留于理论认知与口号式宣导，必须实现从价值认同到行为内化的实质性跨越。^[4]若以“高度认同/高度践行”同一口径比较，认知层面为74.3%，践行层面为70.3%，落差约4个百分点；总体肯定层面两者基本持平（认知74.3%、践行74.6%）。这表明落差主要发生在高投入的深度践行环节，呈现出显著的“高阶践行相对滞后性”，即教育家精神向日常教育场景的深度渗透尚未充分实现。

从组织机制层面看，学校师德建设的外部监管体系已相对完备。数据显示，79.4%的教师认可学校已建立常态化师德师风教育机制，78.9%的教师认同学校对师德失范行为持零容忍态度，制度层面的底线约束已较为稳固。但教师的社会尊重感知明显偏低，仅27.8%的教师认为社会对教师的尊重认

可程度较高,28.6%的教师持否定评价,43.5%的教师选择“一般”。这表明教育家精神培育过程中,外在监管制度与社会支持系统存在结构性矛盾。较高的职业规范期待与偏低的社会认可程度形成的现实困境,构成了教育家精神深度内化的重要情境阻碍。

除外部情境因素外,教师个体层面的职业体验同样制约着教育家精神的内化成效。以均分低于3分(量表中心)界定为“认同不足”,数据显示,85.2%的教师存在不同程度的职业认同不足,85.1%的教师有不同程度的职业倦怠体验,其中重度倦怠占比达29.3%。在终身从教意愿上,72.6%的教师持肯定态度,但与教育家精神所倡导的“心有大我、至诚报国”的理想信念之间,仍有一定距离。从教师专业发展理论审视,多数教师尚处于“任务关注”阶段,专业发展受职业阶梯、他人评价等外在因素制约,未进入以内在专业成长为核心动力的“自我更新关注”阶段,因此,容易产生职业倦怠与认同局限,难以自然升华为“大我”境界的教育家精神,导致精神理念在向具身实践转化时发生逻辑阻滞。

2. 教师培训供需与转化的成效分析

教师培训与专业发展支持这一维度的数据,呈现出明显的供需矛盾。教师对分层分类精准培训的需求强烈,但现有培训体系的供给质量与结构难以匹配。现行的“国培计划”明确提出精准培训与分层分类的政策要求,但政策目标与基层实践仍存在较大落差。

从需求端来看,62.4%的教师高度认同建立制度化、常态化分层分类培训体系的必要性,56.8%的教师认可针对新入职、青年、骨干、名师群体设计差异化培训方案的价值,体现出教师对个性化培训供给的迫切期待。这一需求具备坚实的理论基础。依据教师“自我更新”阶段理论,不同发展阶段教师的核心关注焦点存在本质差异,其特定的发展主题与需求决定了统一化培训无法适配其差异化的成长规律。

供给端数据则凸显出培训体系的同质化困境。仅42.7%的教师认为所在单位已建立完善的分层分类培训体系,39.0%认为培训能按教龄或发展阶段分层设计,供需两端存在约20个百分点的明显落

差。培训内容针对性不足的问题更为突出。34.8%的教师明确认为培训内容与教学需求脱节,42.6%持中立态度,仅22.6%认为二者契合。明确的负向评价虽未过半,但认可度偏低、中立占比过高,反映出培训针对性总体不足。仅45.5%认为培训案例与方法可直接应用于日常教学。整体来看,41.7%的教师对培训满意度偏低。这表明当前教师培训仍普遍存在供需错位问题,尤其是适应新时代人口变化和发展需求的跨学科、跨学段的培训明显不足,由此印证着既有研究中培训与教学实践“两张皮”的长期现象。^[5]

培训迁移成效不足是同质化培训供给的另一核心表征。数据显示,73.3%的教师存在不同程度的培训内容迁移困难,其中较难与难以迁移的比例合计达34.2%。与之形成反差的是,仅45.3%的教师表示培训后配有跟踪指导与效果评估,57.8%认可存在训后跟进研讨与课例研磨,反映出从培训到教学改进的转化链条存在明显断裂,训后持续支持体系缺位。尽管65.3%的教师认可校本研修制度健全,但作为衔接外部培训与课堂实践的关键枢纽,其实际效能仍有较大的提升空间。既有研究指出民族地区教师培训存在供需结构性矛盾^[6],本研究全国样本数据证实该问题具有普遍性。

3. 教师群体多维特征的差异分析

调查数据的差异性分析显示,教育家精神的培育与教师培训支持这两个维度,在不同群体间呈现出显著分化的格局,这种分化折射出教师队伍建设中深层的不均衡问题。

地区差异是最具系统性的群体分化维度。师德师风维度上,教师评价总体呈现城市高于乡村的趋势,但并非严格的线性梯度:地级市城区均分最高(3.95),直辖市/省会城区(3.86)、县级市/县城(3.81)次之,农村/偏远地区(3.75)与乡镇(3.72)居于末端。值得注意的是,省会/直辖市城区得分反低于地级市城区,提示超大城市教师可能受高压、高流动等因素影响,城乡差异无法通过行政层级的从高到低的单向变化直接推导出来。培训支持维度上,教师评价也呈现相同梯度,地级市得分为3.55,高于省会的3.50、县城的3.45与乡镇

的3.36,农村/偏远地区得分最低,为3.34。上述两个维度的地区差异均达到显著水平($p<0.001$),折射出城乡教育资源配置的结构失衡。农村教师不仅面临培训数量不足的问题,更面临培训质量低下与专业发展机会匮乏的双重困境,这与教育强国建设所要求的“优质均衡”目标形成了鲜明反差。

班主任群体面临高负担与低待遇感并存的突出困境。数据显示,在师德师风维度,担任班主任的教师评价均分为3.74,显著低于非班主任的3.85($t=25.07, p<0.001$)。他们对工作负担的评价均分为2.98(反向计分题),显著高于非班主任的3.15。他们对待遇保障的评价均分为3.24,显著低于非班主任的3.35($t=26.44, p<0.001$)。由此可见,班主任是学校德育工作的骨干力量,是教育家精神践行的关键群体,却承受着“责任重、压力大、回报低”的三重挤压。现有研究指出,教育家精神培育需要充足的专业自主空间与职业尊严感^[7],而班主任的现实处境恰恰与此相悖。这种角色超载与价值承认的非对称性,制约了教育家精神在教育教学一线的内化成效。

管理者与一线教师之间的认知落差同样值得关注。在师德师风维度,校级领导的评价均分为4.11,显著高于普通教师的3.75($t=34.40, p<0.001$)。而在培训支持维度,校级领导评价的均分为3.62,同样显著高于普通教师的3.41($t=18.67, p<0.001$)。这种“乐观偏差”^[8]容易遮蔽基层教师的真实困境,造成政策制定与执行层面的信息不对称。若教师发展政策仅基于管理者的认知设计,将难以精准对接一线实际需求,进一步加剧上文提到的培训供需错配问题。

此外,职称与学段之间同样呈现出明显的群体分化特征。在师德师风维度,教师评价得分随职称晋升整体呈正向递增趋势,正高级教师的评价均分为4.17,依次高于高级教师的3.94、中级教师的3.77与初级教师的3.73,组间差异显著($F=18.29, p<0.001$)。未定级教师评价均分为3.85,未完全遵循随职称递增的规律,这是因为该群体以新入职教师为主,呈现出特殊的分布形态。学段方面,各组差异同样显著($F=14.67, p<0.001$),幼儿

园教师评价得分最高,为4.02,其后依次为高中的3.88、小学的3.79、初中的3.75与高职的3.65。据此,教育家精神培育应充分结合教师的职业发展阶段与学段工作特征,采取差异化的支持策略。

综上,当前教育家精神的培育面临三重结构性矛盾:在个体层面,呈现认知认同度高但实践内化不足的知行转化非对称性;在培训层面,暴露出同质化供给与异质化需求的供需非适配性;在资源层面,折射出城乡资源分化与岗位负担配置的非均衡性。三重矛盾相互交织,共同构成了教育家精神内化的核心阻滞,亟待通过制度创新与机制重构予以破解。

三、讨论与建议

(一) 讨论

本研究基于实证调查结果,结合相关理论与政策背景,就当前中小学教育家精神培育的现状与深层矛盾进行如下讨论。

知行转化落差是专业发展阶段局限与外部支持缺位的叠加效应。教师专业发展理论指出,多数在职教师处于“任务关注”阶段,专业发展受外在评价与职业升迁牵引,尚未进入以内在成长为核心的“自我更新关注”阶段。这就会导致教育家精神易停留在认知认同层面,难以转化为深度自觉的日常践行。同时校内师德机制仅形成底线规制。而社会职业尊重度偏低、职业倦怠高发,进一步压缩了精神内化的心理空间,致使内外支持系统未形成协同赋能的合力。管理者与一线教师的认知偏差,更易导致政策设计偏离基层真实需求。

培训供需错配根源在于同质化供给背离了教师发展的阶段性规律。依据教师专业发展理论,现有培训未按发展阶段分层设计,既无法回应新任教师“生存关注”的现实诉求,也难以满足成熟教师“自我更新”的深度需求。由此,会引发针对性不足、迁移成效不佳的双重困境。分层分类虽已纳入政策框架,但执行层面的精准对接机制尚未健全。

群体多维分化折射出不同群体自我专业发展的外部约束差异。城乡资源梯度差制约乡村教师的专业进阶条件,班主任的高负担挤压了其自我更新的

时间空间，职称层级差异则对应着专业发展阶段的不同水平。由此观之，教育家精神不能脱离制度环境进行培育，需通过评价改革、资源倾斜为不同群体松绑赋能，推动其向更高发展阶段进阶。

（二）建议

1. 建立常态化需求调研机制以消解管理者认知偏差

自我更新取向的教师专业发展理论，将教师视为专业发展的自主主体，强调教师的成长需求具有个体差异性与情境依赖性。由此，需建立覆盖全岗位、全发展阶段的培育需求常态化研判机制，构建“定期征集—专题研判—动态优化”的需求响应闭环。具体而言，应定期征集一线教师真实诉求，扩大基层教师在培育政策与项目设计中的参与度，校正管理者自上而下的认知偏差，确保培育内容锚定教学实践场景。唯有以贴近一线、契合需求的精准培育，方能为教育家精神的内生性转化夯实需求基础。

2. 构建分层分类培育体系以破解均质化供给困境

依据自我更新取向的教师阶段发展规律，需按教师专业成长阶段搭建阶梯式分层培育路径。其一，针对新入职教师推行双导师带教制，强化职业认同与师德规范浸润引导；其二，针对中青年教师设置教研育人融合项目，在课例打磨与班级管理中渗透育人理念；其三，针对骨干教师搭建校内示范平台，支持其凝练教育思想、发挥引领作用。同时，应按岗位、学段分类适配，为班主任与一线教师配套减负赋能支持，为初中、中职教师增设职业价值认同模块，为乡村教师提供乡土资源与线上研修保障。在实施层面，构建“浸润—实践—反思”闭环，增加参与式研修环节并配套实践跟踪机制，推动教育家精神从认知向自主践行转化。

3. 完善配套制度保障体系以释放精神培育的实践空间

教育家精神的具身化实践高度依赖于外部制度的包容与支撑。首先，应推行建立差异化评价考核制度，将精神培育成效纳入教师考核与办学评估。针对不同发展阶段设置分层考核指标，突出发展性评价导向，促使考核重心从认知知晓转向行为践行成效，摒弃“统一标尺”的简单化考核方式，建立契合

自我更新的发展性评价导向。其次，健全薄弱群体资源倾斜机制，加大乡村、初中与中职学校的经费与师资投入，同步推进硬件补给与智力帮扶；通过建立区域名师送教、城乡结对长效机制，缩小培育资源差距。最后，构建教师负担联动调节机制，明确非教学事务准入清单；通过建立跨部门事务审核机制，精简冗余事务与报表，以制度性减负为教师自我更新与精神践行腾挪必要的时空场域与心理带宽。

教育家精神的培育，绝非一蹴而就的外在规范规训，而是教师在真实教育场域中唤醒专业自觉、实现职业生命“自我更新”的漫长旅程。未来需持续细化分层分类培育的制度设计，以精准赋能激活教师内生发展动力，推动教育家精神深度融入日常教育教学，为教育强国建设筑牢高素质教师队伍的精神根基。

参考文献:

- [1]田祖荫.夯实教育强国建设基点培养堪当民族复兴大任的时代新人[EB/OL].(2025-12-11)[2026-03-01].<https://app.xinhuanet.com/news/article.html?articleId=940e8f5f4fe32ef5469e19884ade1942>.
- [2]叶澜.教师角色与教师发展新探[M].北京:教育科学出版社,2001:226-242,287-290.
- [3]冯运,孙琪,沈萍霞.教育家精神融入教师队伍建设的逻辑、困境及其应对[J].教学与管理,2025(12):47-52.
- [4]朱晓宏,蒙跃平.教育家精神融入新时代师德课程:理论架构与实施路径[J].教育科学研究,2025(10):28-35.
- [5]陈超.基于培训迁移理论的教师培训实效性探析[J].中小学教师培训,2017(3):13-15.
- [6]李尧.民族地区教师精准培训的困境与突围[J].湖北民族大学学报(哲学社会科学版),2023,41(1):152-159.
- [7]王红,袁星.教育家精神的独特性及养成路径[J].苏州大学学报(教育科学版),2025,13(5):24-32.
- [8]Crawford L,Hares S, Minardi A L,et al.Understanding education policy preferences: survey experiments with policymakers in 35 developing countries[R].Washington,DC: Center for Global Development,2021.

责任编辑 徐向阳

新高考背景下走班制班级管理的模式重构与实践路径^①

◎高上星 徐超 项文雅

摘要

新高考背景下的走班制对传统班级管理模式构成多维挑战,表现为教学秩序维系困难、班主任管理效能弱化、班级文化认同消解等现实问题。班主任需以走班制为契机,更新育人理念,通过对制度建构、主体协同、文化重塑三个维度的系统分析,创新“班主任—科任教师—学生干部”三位一体的管理机制、实施成长导师制、构建学习生活小组,助力学生全面发展与教育生态优化。

关键词

新高考;走班制;班级管理

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183(2026)07-0063-03

随着新高考改革的稳步推进,我国高中教育阶段的教学组织形式也发生着深刻变革。以学生自主选科为特征的改革催生了走班制教学组织形式——学生根据选考科目组合跨行政班流动上课,形成行政班与教学班并存的双轨制教学格局。

走班制在尊重学生个性发展、满足多元学习需求的同时,对传统班级管理模式带来严峻挑战。行政班的物理固化空间被打破,班主任的日常管理半径扩大,班级德育的时空载体发生裂变。如何在流动的教学组织中维系教育秩序、建构集体认同、实现育人目标,成为亟待破解的现实课题。

一、困境：走班制下班级管理面临的挑战

在新高考形势下,行政班的地位被极大削弱,取而代之的是流动的教学班。班主任的德育主体地位及其作用也受到了冲击,班集体的德育功能也被削弱。^[1]各种班级管理问题随之而来。

1. 教学秩序维系机制的功能性失调

首先,课堂考勤出现“管理真空”。走班制形成了跨行政班的流动教学单元。在这种组织形态下,由于学生来自不同行政班,科任教师难以快速识别刚接触的学生,部分自律性较弱的学生借机旷课或迟到,存在安全管理隐患。其次,座位选择

高上星,丽水学院附属高级中学,中学一级教师,浙江丽水,323000;徐超,庆元县职业高级中学,讲师,浙江庆元,323800;项文雅,丽水学院附属高级中学,中学一级教师,浙江丽水,323000。

①本文系2025年浙江省丽水市教育科学研究课题“走班制下班级管理重构与学生发展性评价研究”(编号:2025SY180)阶段性成果之一。

的自主性虽体现教育民主，但也容易引发纪律问题——同质群体的聚集易形成非正式小团体。更关键的是，师生互动频次与深度受限：科任教师面对多班级流动学生，难以建立持续的学情跟踪，导致教学针对性下降，形成“教情—学情”信息不对称的管理盲区。

2. 班主任核心作用的辐射性衰减

实施走班制后，学生日均在行政班停留时间不足40%，班主任与学生的日常接触频率大幅下降。部分选考科目与班主任所授学科无关的学生，甚至出现“一周难见班主任一面”的现象，导致班主任难以掌握学生的学习状态与思想动态。更值得关注的是，行政班的虚化还引发了集体认同危机：班会课的教育效果减弱，班级活动参与度下降。学生对行政班的归属感从“生活共同体”退化为“学籍归属符号”，班级凝聚力构建面临结构性挑战。

3. 班级文化生态的解构性危机

在固定行政班中，班主任主导的班级文化建设通过环境布置、制度建构、集体活动等载体，形成独特的文化基因与价值共识。然而，在走班制下，流动学生群体带来多元文化因子的碰撞：不同行政班的管理风格差异成为学生议论焦点，部分学生对原班级文化产生“比较性批判”，甚至传播消极言论；教学班的临时性导致文化建设缺乏持续投入，出现“有教学无文化”的空心现象。学生在频繁的教室流动中产生“心理漂泊感”，表现为学习心态浮躁、集体责任意识淡化。甚至个别学生因归属感缺失，出现转班诉求，如若形成风气，势必带来巨大管理难题。

二、破局：走班制下班级管理的模式重构与实践路径

如何破解上述困境，成为班主任需认真思考的问题。笔者尝试从制度建构、主体协同、文化三个维度，重构走班制下的班级管理生态。

（一）制度建构：建立“三位一体”协同管理机制

由于走班制教学班级中的学生都来自不同的行政班级，在进行教学时，行政班班主任，教学班教

师，与班级干部课代表三者要形成“三位一体”的班级管理模。[2]班主任是固定行政班的主心骨，是德育工作和班级建设的核心力量；科任教师对学生品德、价值观的形成有着潜移默化的影响，是对班主任的有益补充；学生干部是教师与学生之间沟通的桥梁和纽带。在走班制下，三者的协同管理作用显得更为突出。

1. 班主任：筑牢行政班育人阵地

班主任要坚持“行政班是精神家园”的管理理念，强化在德育规划、家校沟通、特殊学生关怀等核心领域的主导作用。创新晨会、班会形式，采用“主题微论坛”“成长分享会”等互动模式增强聚合效应；建立《学生走班日志》，要求科任教师每日记录学生课堂表现，班主任每周汇总分析，实现对学生的动态跟踪。

2. 科任教师：拓展教学班管理职能

科任教师必须成为教学班管理第一责任人，将考勤管理、课堂纪律、德育渗透纳入常规考核。例如，在座位编排上推行“分层动态定位法”：前两排设“专注区”，优先安排学习基础薄弱或需要重点关注的学生；后三排设“自主区”，允许学生自由组合，但要求组内成员互相监督。在课堂教学中，将学科核心素养与学科德育相融合，是每名教师的使命与责任。[3]因此，科任教师要落实素养导向的教学转型，更好地落实课程育人。

3. 学生干部：搭建“双轨制自治桥梁”

在行政班保留传统班委会架构，增设“走班协调员”岗位，负责收集学生在不同教学班的诉求；在教学班设置“学科联络员”，由各行政班选派代表担任，科任教师要对其进行系统的岗前培训，发挥联络员的榜样示范作用，激励全班同学共同拼搏进取。从而形成“行政班干部纵向贯通——教学班联络员横向联动”的自治网络。

班主任、科任教师和学生干部要做到分工明确，密切配合，各司其职，通力协作，切实做到“三位一体”，相辅相成，互通有无。每周定期开会，三方共同反馈本周所存在的问题或值得表扬的地方，一起探讨解决方案。教师尤其要倾听学生干部的心声，根据学生反馈及时调整教育教学策略。

（二）主体协同：实施成长导师制激活全员德育

欧美国家在实施走班教学近百年的历程中形成的家庭教室制（亦称导师制）值得借鉴。即学校为一组学生指定一间教室作为其家庭教室，一位教师担任这组学生的导师，师生每周在这里定期见面交流；学生早上到校后与导师在这里会合，下午离校前与导师在这里进行简短小结。对教师而言，该制度意味着每位中学教师除了承担本学科教学任务外，还要担任一组学生的导师，对学生进行团体和个体辅导。^[4]为此，借鉴欧美“家庭教室制”理念，构建具有中国特色的成长导师制，有助于破解德育主体单一化困境。

1. 双向选择，构建导学共同体

采用“学生志愿填报—教师双向考核—学校统筹调配”的机制确定导师关系：学生根据教师专业背景、教育风格等因素填报3个志愿。然后，教师结合自己的专长和学生的情况，如发展需求和偏科等问题，来确定合适人选。学校最终按照1:6的比例，统筹组建导师组。除了常规学科导师，还可以增加“学科导师+生涯导师”双轨配置，要求导师至少承担所教学生的一门选考科目教学，既保障专业指导的针对性，又增强师生互动的自然性。

2. 多维指导，促学生全面发展

导师可以建立“三维度六模块”指导体系：学业指导（选考策略、学习方法）、生涯规划（专业倾向、职业体验）、心理关怀（情绪管理、人际交往），每个模块设置标准化指导流程与记录模板。导师每周开展1次团体辅导（如选考科目学习共同体建设）、每两周进行1次个体约谈，建立《学生成长档案袋》记录进步轨迹。

3. 多元评价，保障制度效能

学校可从顶层构建“过程性评价+发展性评价”体系：过程性评价关注导师履职频次、档案完整性、学生满意度；发展性评价考察学生在品德修养、学业进步、心理调适、体育健康、艺术鉴赏等维度的增值变化。将导师工作纳入教师绩效考核，设立“优秀导师奖”，与职称评聘、评优评先挂钩，激发全员参与的内生动力。

（三）文化重塑：创建学习生活小组强化群体认同

群体规范是在一个群体中，所有成员都必须遵守的思想、评价和行为的标准，是班级文化的重要组成部分。在班级文化重塑中，班主任要充分利用正式群体中的压力与非正式群体中的内聚力发挥道德影响作用，引导学生自觉遵守群体规则。

1. 异质分组，构建功能单元

按照“组内异质+组间同质”原则，将行政班学生划分为5-6人小组，确保每组包含不同学业水平的学生，但各个小组的总体水平相当。设立“小组成长共同体”，明确组长（统筹事务）、学习委员（组织学科互助）、纪律委员（记录课堂表现）、心理委员（关注情绪状态）的分工，形成“人人有职责、事事有人管”的自治格局。

2. 双轨评价，激励合作竞争

建立“过程积分+成果奖励”的双轨评价机制：过程积分涵盖课堂纪律、作业完成、互助行为等日常表现，实行小组捆绑式考核；成果奖励以月考成绩进步度、班级活动参与度为依据，设置“金星小组”“进步之星”等荣誉称号。

在学习和生活上，小组内部互相帮助，尤其是品学兼优的尖子生要发挥领头羊的作用，引领后进生不断进步。而小组之间则相互竞争，每次如有学生违纪扣分，都要详细记录，小组之间互相监督。在同一小组内，如有人因违纪扣分而拖了后腿，他将面临来自小组成员的群体压力；如有人学习不思进取，他也将面临组员的激励和鞭策。以此发挥同伴群体的约束作用。

3. 文化培育，凝聚集体共识

发动小组自主设计组名、组徽、组训，开展“最美小组文化角”评选；定期举办“小组挑战赛”“跨组辩论赛”等活动，在竞争中培育合作精神。通过制定小组契约，将外在制度约束内化为群体自觉，形成“我的小组我的家”的情感认同。

学习生活小组互相帮助、互相竞争，既有利于促进同学之间的团结互助，又能充分调动大家的积极性，从而增进学生的集体意识和归属感，增强班集体的凝聚力，营造了团结友爱、（下转第73页）

我的“道歉教育”实践手记

◎徐畏军

摘要

针对青少年学生因心理压力而难以真诚道歉的现实困境，基于高中班级管理实践，探索出系统的“道歉教育”路径。通过创设“情景剧场”提供安全演练、运用“情绪词汇卡”促进情感识别、缔结“修复契约”落实行动修复，将抽象的道歉要求转化为可操作的情感社交技能。道歉教育不仅有效提升了学生的情感素养与冲突解决能力，还促进了班级“人际容错率”的提升与“关系修复自信”的形成，为构建具有支持性的成长共同体提供了实践路径，对培养学生健全人格与关系能力具有深远意义。

关键词

道歉教育；情感素养；班级共同体；冲突解决

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 07-0066-04

粉笔灰在午后的光柱里缓缓沉浮，教室里安静得只剩笔尖划过纸面的窸窣。一声突兀的“哗啦”脆响却突然刺破这片宁静——一个转身，胳膊肘带倒了邻座垒得整齐的文具盒，笔尺橡皮滚落一地。时间仿佛停了两秒。闯祸的学生僵在原地，脸上血色褪去，眼神慌乱地钉在自己鞋尖；被碰掉文具的同学抿紧嘴唇，沉默地蹲下，指尖带着细微的颤抖开始捡拾。而那个闯了祸的孩子，内心仿佛挣扎了一个世纪之后，最终选择快步逃回座位，留下一个故作镇定的背影。教室里弥漫开来的，是一种比争吵更压抑人的沉默。这哪里只是打翻一个文具盒？这分明是在关系的湖面投下石子，任涟漪扩散，却无人伸手抚平。

作为带了十余年高中的班主任，我对这样的“微型事故现场”再熟悉不过了。从值日疏忽到合作掉链，从言语擦枪走火到冷战蔓延……类似剧情总在青春期舞台反复上演。我慢慢意识到，许多矛

盾升级的关键，往往不在事情本身，而是卡在“道歉”这一环节。孩子们心里跟明镜似的，知道对错，可那句“对不起”却重如千钧，卡在喉咙，烧在心口，就是出不来。偶尔挤出来的，也常常干瘪生涩，配上躲闪的眼神和迅速扭开的脸，更像是一场急于摆脱麻烦的仪式，而非连接两颗心的桥梁。一句没有真心、未能抵达灵魂的“对不起”，带来的疏远和失望，有时比最初的过失更伤人。

一、被误解的“认错”

我们向来把“知错能改”“勇于担当”看作品德教育的重要基石。但在和许多经历内心波涛汹涌的少年深谈之后，我发觉，我们或许低估了“公开道歉”在一个敏感而自我意识正蓬勃生长的灵魂里，会掀起多大的风浪。对不少高中生来说，道歉远不只是一句话，它常常被体验成一场充满风险的人格审判。

徐畏军，江苏省如东高级中学，中学一级教师。江苏南通，226400。

我记得很多次课后谈心的场景。往往导火索是一次失败的小组合作——有人因为准备仓促、判断失误或单纯状态不好，成了拖累进度的短板。面对同伴难以完全掩饰的焦虑、埋怨甚至无声的责备，孩子最常选的做法是筑起一堵名叫“沉默”的墙，把自己关在里面。当你终于撬开一道缝，会听到这样的心理话：“老师，我比谁都清楚这事怪我。可您让我当时怎么开口？我一道歉，不就等于在所有人面前，亲手给自己贴上了‘不靠谱’‘能力差’的标签吗？太丢人了，以后在组里还怎么待？”

这番话像一束强光，照亮了问题的核心：在很多孩子的认知里，“道歉”被错误却又真实地与“对自我价值的全盘否定”“社交地位的跌落”画上了等号。他们渴望在同伴中维持“强大”“可靠”的形象，却悲哀地把“直面错误并主动修复”这个真正体现内在力量和责任感的行为，排除在了选择之外。这提醒我们，学生面对的往往不是简单的道德题，而是一道涉及情感管理、自我认同和社交恐惧的心理综合题。他们被困在“怕丢脸”和“我知道该负责”的拉锯战里。传统教育有时在严厉要求“不许犯错”上用力过多，却在温柔教导“如何有尊严、有智慧、有建设性地修复错误”这门人生必修课上，留下了遗憾的空白。所以，道歉教育首先要解开的，是把“认错”和“丢脸”锁在一起的那把心锁。

二、构建道歉的“技能脚手架”

看清心理症结后，我开始在班级日常生活里有意地搭建一些低风险、高支持的“练习场”。目标很明确，把那个抽象而沉重的“你要勇于道歉”的道德指令，拆解成具体、可学、可模仿的微小步骤。我坚信，一次真正有效的道歉，不应只是一句孤立的话，而该成为一个从情感觉察开始，经勇气催化，最终落在行动修复上的完整过程。

第一步，创设“情景剧场”，在模拟中预演真实，卸下心防。

为了提供绝对安全的练习环境，我在班里设了一个匿名“情境投递箱”，鼓励学生写下那些让自己尴尬、后悔、不知所措的真实人际小摩擦（严

格隐去人名等可辨识信息）。每周用一小段班会时间，办一次“如果那一刻重来”情景剧，由志愿者随机抽纸条即兴扮演。

我记得有一次，学生抽到的是“不小心把借来的、扉页有赠言的珍贵书籍洒上了茶水”。第一次扮演简直成了“尴尬模板”：“对……对不起。”“……没事。”对话戛然而止，两个表演者面面相觑，台下也弥漫着共情的窘迫。这时我会扮演导演，喊一声“停”，然后引导扮演道歉者的同学往几个具体方向想：“试着想象一下，这本有赠言的书，对主人可能意味着什么？是友谊的纪念，还是亲人的期盼？你此刻的‘对不起’，最想传递的情绪是什么？除了说话，此刻你能想到的最小但最具体的补救动作是什么？”

经过这样的暂停和引导，第二次表演往往就截然不同。扮演者可能会这样组织语言：“我太冒失了！这上面的赠言一定对你特别重要。看着水渍，我心里特别不是滋味，这损坏的好像不只是书页。我查了资料，也问了图书馆老师，有一种专业的吸水修复方法，我马上准备材料。如果……如果还是留下了痕迹，我想至少我能为手抄一份完好的扉页，或者请你允许我用其他方式弥补这个遗憾。”这个过程的神奇在于，它让学生亲身体验到，真诚道歉的起点，不是搜肠刮肚想词，而是对他人可能遭受的损失或情感冲击，进行一次真诚的、具体的“心理看见”。这份“看见”，会自然生发出补救的行动意愿。勇气不是凭空降临的豪情，而是在一次次对具体问题做出具体回应的小练习里，慢慢长出来的肌肉记忆。

第二步，引入“情绪词汇卡”，为模糊的感受贴上清晰的标签。

很多冲突陷入僵局，是因为双方都困在名为“不爽”的情绪浓雾里，看不清自己，也识别不了对方，只能用笼统的负面情绪相互攻击。为了破局，我设计了一套“情绪词汇卡”，上面没有大道理，而是几十个刻画细微情绪的词语，比如“委屈”“失望”“被忽视”“懊恼”“尴尬”“羞愧”“慌乱”“心疼”等等。

在调解实际矛盾或情景剧复盘时，我会请冲突

双方（或扮演者）各自从卡片中挑出最能代表自己当下感受的两三张词卡。这个简单动作常有“拨云见日”的效果。比如，一方可能抽出“被轻视”，另一方则选出“慌了神”。当“被轻视”这张词卡被郑重放在对话中央时，另一方往往先是一愣，眼里闪过一丝恍然，然后低声说：“我……我当时整个人都懵了，第一反应就是‘完蛋了，快躲开’，脑子一片空白。我根本没想到，我那个躲开的动作，在你看来，会像是在说‘你和你的东西，不值得我停下’……”这一刻，卡片成了无形情感的“显影剂”和“翻译器”，把汹涌却混沌的内心波澜清晰地投射出来，让彼此看见。真正的共情，往往就从这样一次对彼此核心情绪的、准确而郑重的指认开始。

第三步，缔结“修复契约”，让道歉拥有指向未来的生命力。

我常对学生说，一句只停留在过去的“对不起”，力量有限。一个完整、有生命力的道歉，最好能以一个面向未来的、小小的“善后协定”作为句点，或者说新的起点。这个协定，我管它叫“修复契约”。

比如，那两个因为球场传球失误互相埋怨、几天不说话的男生，仅仅说开误会、互相致歉还不够。我会鼓励他们：“既然问题出在配合上，那么一起想想，未来可以做一件什么具体的小事，让配合变得更好，也让这次不愉快真正翻篇？”他们可能会约定，接下来每周二、四放学后，一起练二十分钟传球跑位，简单记下心得。这份小小的，甚至有点稚气的“契约”，妙在将两人的注意力从“回头看，追究谁错了多少”转向“向前看，我们可以一起变得多好”。它把一次关系裂痕，直接转化成了一个共同成长的合作项目。

曾有学生在后来的分享会上说：“一开始去练习，纯粹就是为了履行约定，像完成任务。但一起流汗，为了同一个球能不能传得更准而较劲、商量，那种并肩作战的感觉，不知不觉就把心里那个疙瘩磨平了。现在不光和好，还真成了球场上的好搭档。”行动胜过万语千言。一个搭载了建设性行动方案的道歉，就像在关系的土壤里，不仅

拔了草，还亲手种下了一颗新芽。

三、道歉之下，悄然生长的力量

几年实践下来，这套看似在处理琐事的道歉教育，其回报远远超出了维持班级表面和平的层面。它像静水深流，默默滋养着一些更根本的、关乎一生幸福的底层素养。

它首先是一次高浓度的“情感素养”训练。一个完整的道歉流程，其实就是一次精密的心理实操。学生得同时调动并锻炼好几项情感能力，比如识别情感（我此刻是愧疚多还是害怕多，他看起来是生气还是失望）、表达情感（如何不卑不亢、清晰地说出我的感受和歉意）、调节情感（如何管理内心的羞耻慌乱，把它们变成积极负责的行动），这比任何照本宣科的情商课都更真实、更深刻。

它也悄悄改变着孩子们看待冲突的方式。冲突不再被简单看成一场必须分出输赢的对抗，而是被重新理解为一个需要共同面对的问题。道歉不再是关系跌入冰点的终点判决，反而成了关系走向更深理解、信任与联结的转折点。这种思维转变，对他们未来经营友谊、亲密关系乃至职场合作，都至关重要。

更重要的是，当一个学生能克服巨大的心理阻力，坦然、郑重且周全地完成一次真诚道歉时，他体验到的绝不是自尊受损。相反会感受到一种从心底长出来的、坚实的力量感——他用行动证明了自己拥有面对真实的诚实、体察他人的善意、解决问题的担当。这种成功体验，是构建健康、强大、有弹性的人格不可或缺的基石。他会明白，真正的强大不在于永不跌倒，而在于每次跌倒后，如何有尊严、有智慧、有担当地站起来，并且让跌倒过的地方，长出新的理解和力量。

这套围绕“道歉”展开的实践，也像一面镜子，照见了我自己的成长。早些年，面对教室里的“小事故”，我第一反应常是“断案”：快速查清原委，判定对错，然后督促甚至命令犯错的一方说“对不起”。我以为效率就是公正，服从就是教育。可后来渐渐发现，那种在压力下挤出来、眼神飘忽的“对不起”，以及另一方同样在压力下回

应、言不由衷的“没关系”，就像用薄纸勉强糊住墙上的裂缝，底层的潮气和隔阂并没散，甚至可能在下次碰撞时让整面墙更脆弱。

我的角色慢慢变了——从一个急于平息事端的“裁判”，尝试变成提供工具、搭建台阶、陪伴成长的“教练”。我不再满足于只指出裂缝，更想教会他们识别裂缝的成因，选择适合的材料，以及最重要的获得亲手修复它的意愿和能力。这个过程逼着我去学习更多青少年心理知识，揣摩沉默背后复杂的情绪密码，设计那些看似“游戏”实则精准的练习环节。教学相长，确实如此。当我放下“管理者”的权威姿态，更多以“引导者”和“共同学习者”的身份介入时，我不仅看到了学生的变化，也感受到了自己教育智慧的拓宽和对人性理解加深所带来的充盈。

班级氛围也在悄然改变。一个敢于、善于、乐于真诚道歉的集体，会生长出一种独特的“人际容错率”与“关系修复自信”。在这里，错误尤其是无心之失，不再被看作洪水猛兽或人格污点。大家慢慢形成一种默契，出状况是可能的，但更确定的是，我们拥有一套彼此认同、有效的善后流程。这种安全感极重要，它降低了孩子在人际互动中的过度防御和焦虑，鼓励更大胆地尝试与合作。因为你知道，即便搞砸了，你面对的不会是毁灭性的嘲笑或永远的孤立，而是一个可以努力弥补、修复关系的机会。班级，就这样从一个单纯的物理空间和管理单元，渐渐演化成一个带有情感支持和成长韧性的“实践共同体”。

这条路当然不只是铺满鲜花。也会有孩子在最初的“情景剧场”里红着脸、声音细如蚊蚋；也会有“修复契约”执行一两次后无疾而终；更会有来自家庭或社会文化的观念，与我在教室里努力构建的理念发生碰撞。比如有家长委婉说过：“老师，让孩子总把‘我错了’挂嘴边，会不会太软弱了？将来进社会要吃亏的。”

这种声音恰恰印证了我们工作的必要与深刻。我们要培养的，绝不是一种“软弱”的认错习惯，而恰恰是一种最深层的自信与力量——一种建立在清醒的自我认知、真诚的对他者关怀和强大问题解决

决能力基础上的力量。这种力量能让人在复杂的社会关系中既保持原则，又富有弹性；既能维护正当权益，又能妥善处理摩擦。这非但不是“吃亏”的品格，反而是能赢得长久尊重、构建稳固合作的核心竞争力。

写完这些，晚自习结束的钟声早已响过，教室又空了下来。但我知道，明天这里依然会充满生机，也依然会发生新的、意想不到的“小事故”。或许是一本传递中的书被扯坏封皮，或许是一句玩笑不小心越了界，又或许是在激烈讨论中又一次盖过了别人的声音。可我的心境已和多年前大不相同，我不再为此感到忧虑或烦躁，因为我知道，我和我的学生已经共同准备好了一些东西。

教育有时就像在一片土地上反复耕耘。我们无法保证每颗种子都按期望发芽，也无法阻止风雨偶尔侵袭。但我们能做的，是持续改良土壤，提供养分，搭建支架，让这片土地本身变得肥沃、有弹性、充满生机。这样无论落下怎样的种子，无论遭遇怎样的天气，生命自会找到蓬勃向上的路径。道歉教育，就是这些土壤改良剂中重要的一种。它不直接传授某个具体知识点，但它滋养着孕育一切健康关系的底土——尊重、理解、勇气与担当。

那个午后文具盒打翻的清脆声响，仿佛还在耳边。但它不再只是一个亟待处理的麻烦的开始，而更像是一个启示，一次邀请。邀请我，以及每一个走进这间教室的孩子，共同学习一门比任何学科都更根本的学问——关于如何做一个完整的人，如何与另一个完整的人，真实地、温暖地、负责任地相处。这门课没有期末考试，但它的考场，遍布整个人生。

而我们，正在这间略显喧闹、永远充斥着成长烦恼的教室里，上着它的第一课，也是永不结业的一课。

责任编辑 徐向阳

从规训到引导：对学校早恋禁令的反思

◎朱玥林

摘要

早恋是中国独有的话语。早恋禁令背后的运作机制及其存在的问题，可从权力逻辑、风险逻辑与价值观逻辑三个层面进行解读。早恋禁令反而可能诱发尝试、爱的教育缺失以及功利价值强化。为此，学校教育应从情感的风险防控转向情感能力的培养，实现从规训到引导的转变，以促进“完整的人”的培养。

关键词

早恋；情感规训；学校治理；工具理性

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 07-0070-04

引言

在中国的学校，人们对于禁止早恋的校规已司空见惯。许多初高中校规中都有“禁止男女生交往过密”的禁令，甚至有“明码标价”的扣分体系。也有学校在发现早恋“典型”之后，迅速“抓住教育契机”，推出一系列措施规训女生外表举止。这样的举措易引发学生的不满，甚至激起逆反情绪，却无法真正彻底抑制青春期恋爱现象，所谓的“教育”效果，远未达到学校的预期。

为什么一种在人类社会如此自然，甚至被歌颂的情感——爱慕，一旦发生在校园里，就被贴上标签，成为一个需要被治理的问题？这些旨在进行品德教育的校规，本身恰恰折射出教育中某种根深蒂固的价值观偏差。当教育者将情感视为风险而非培育的土壤，其背后究竟是怎样的逻辑在运作？

一、早恋概念的社会建构

早恋是中国独有的话语。欧美社会对于“青春

期恋爱”的讨论褒贬不一，但总体而言并不会将其视为需要避讳或解决的问题，也没有早恋这一概念和研究领域。他们将青春期恋爱视为情感发展的自然过程，相较于关注如何预防早恋，主流关注点更多在如何引导青少年建立健康的青春期恋爱关系。^[1]

早恋概念在中国并非自古就有，而是近五十年的产物。在20世纪50年代到70年代，“性”被当成影响生产的“私心杂念”，成为“反青少年之性”的思想来源，同时也提供了孕育早恋概念的文化环境，^[2]从20世纪60年代起，随着中国人口增长问题的凸显和教育年限的增长，社会逐渐倡导“晚婚晚育”，早恋概念的形成与污名化随之而来。1980年新婚姻法将结婚年龄调整为“男子不得早于22岁，女子不得早于20岁”^[3]，早恋于是被视为与当时的政策相悖的行为，更加被主流价值观排斥。自此，早恋逐渐出现在公众和学者的视野中，并被广泛当作一个需要关注的“问题”进行讨论，将青少年恋爱称为“早恋”的说法很快流行开来。

从早恋概念被建构出来至今，将早恋定性为“问题”的话语通过学术研究和教育实践进一步固

朱玥林，华东师范大学教育学部，本科生。上海，200062。

化。施旖旎对1979年至2015年早恋的话语方式研究发现,约80%的学术研究对早恋持明确的负面态度,将早恋视为需要防治的问题。^[4]同时,面对应试教育的重压与传统婚恋观念的期待,早恋话语在教育实践中总体上被置于以防范为主导的语境,禁止早恋的相关规定被明确写入众多中小学的校规校纪中,于是其从一种社会观念转变为具有强制力的制度规范。比如,某中学出台的《男女生交往规定》,其中详细列出了“三有”(语言有分寸、目光有分寸、服饰有分寸)与“六不准”等行为准则,对男女学生之间的社交距离与相处方式进行了明确约束。该规定还配套了相应的惩戒措施,违反者可能面临从记过直至勒令退学不等的处分。^[5]

二、早恋禁令的运作逻辑及其问题

(一) 权力逻辑:模糊定义与任性裁决

对于早恋,无论是学术文本还是校规文本都无法给出准确的定义。多“早”算“早”?尽管不同文本尝试以生理年龄、心理成熟度、生活自立程度或与法定婚龄的差距等标准来定义早恋,但最终都将早恋与学生身份绑定,尤其是中学生。

出于人之常情,成人象征性地认可青春期学生情感萌发的自然性,但仍然将早恋定义为问题。福柯在《规训与惩罚》中指出,权力的运作常通过定义“正常”与“异常”来实现对个体的治理,^[6]就如《化解早恋风波》一文中所说的:在小林同学跟老师表达自己对异性确实有好感的时候,老师回答“这是很正常的,你们已经长大了”。但是,当老师发现小林和小红依然一起上下学的时候,他所使用的语句是“我正准备当场让他们‘伏法’”,并在与两位同学家长合作干预了他们单独相处之后,使用的语句是“在我与家长们的共同努力下,他们逐渐走出了情感的困扰,重新回到了正常的学习、生活轨道”^[7]。在这样的叙述中,明显可以看出教育者将早恋作为“异常”行为,需要特意矫正。

早恋定义的模糊性,以及将早恋定义为异常行为,为学校权力的任性裁决提供了空间:男生女生距离小于50厘米就可以视为交往不当,男生女生一起上下学也可以视为早恋前兆,主观的情感专制

违背德育引导孩子自主发展的目标,也损害了规则本应具备的明确性和公平性,让规则不再具有公信力。学校将情感教育粗暴地理解为用强制规范实现对学生的全面管控,学校的权力从维持教学秩序的公共领域,扩张至学生情感世界的私人领域,限制学生的情感与私生活,以塑造成人期望中的“去感情化”的“理想”学生。

(二) 风险逻辑:夸大叙事与责任转嫁

早恋固然存在导致学生学业成绩下滑、未成年性行为、未婚先孕等风险,但也存在另一种可能——相互爱慕的青少年可以给予对方情感支持,朝着共同的目标成长进步,并在这种新的关系中学习人际交往、提高共情和沟通的能力。然而,主流话语将早恋与“学业荒废”“行为失范”等后果高度绑定,并将这些风险的可能性夸大,进而将其构建为“必然”需要治理的问题与危机,从而使得学校粗暴的早恋禁令与压制行为变得必要且正当。

将早恋视为青少年发展中的高风险问题,其实是缺乏明确、科学的证据支撑的。对于早恋具有众多风险与负面影响的认知似乎如常识般理所当然,但支持早恋禁令的所谓研究大多基于学者或一线工作者的思辨与个案,缺乏可靠的实证数据。^[8]相反,却有实证研究(如SCL-90数据)^[9]表明恋爱中的中学生心理健康水平与其他学生无异,这直接证伪了其核心风险论述。

家长和学校通常把早恋期间产生的情绪起伏以及成绩波动完全归咎于早恋本身,而忽略家庭和学校对早恋行为的前期戒备和后期不当干涉也会给学生带来心理压力,造成情绪起伏和成绩下降。青春期孩子的情绪本就不稳定,初高中学业负担重,成绩波动属于正常现象。除此之外,家长、老师、学校对早恋行为的反对态度,可能会使出现情感萌动的学生产生压力,如果家校对其情感萌动或是恋爱行为强行干涉,比如警告、隔离、训斥等等,则必然给学生带来心理压力,影响其情绪状态和学习状态。将学生情绪和成绩的波动不分青红皂白地归因于早恋,显然是不合理的。

一方面,学校将学生状态的自然波动与不当干涉所引起的负面影响都转嫁给早恋本身,理所

应当地进行“一刀切”的早恋管控，本质是在情感教育上的“偷懒”行为。另一方面，一些老师也会认为青春期萌动是普遍现象，出于对人之常情的理解，或是出于“管也管不过来”的无暇顾及，对青春期恋爱睁一只眼闭一只眼。显然，这种心照不宣的忽视反映出对情感沟通 and 教育的回避。

（三）价值观逻辑：工具理性对育人初衷的背离

在学生情感波动可能会影响学习的背景下，学校认为学生的情感是可以被压制的，变相说明了学校将学生的价值简化为学业成绩，学生实现自我价值的途径就是获得更高的学业成绩，任何可能干扰这一核心目标的因素都可能会被视为需要清除的障碍。于是，情感生活必须为学业成功让步。

在绩效至上观念的影响下，感情的“成败”成为衡量感情价值的标准。成人常常以青春期恋情难以走向婚姻为由，认为冒着学业成绩下滑的风险去尝试是“得不偿失”的，从而忽视这一过程中所蕴含的关于沟通、尊重、责任等情感能力的培养价值。这种情感观也会以另一种形态展现，许多成人因青春期恋爱难以走向世俗意义上的成功，认为青春期恋情不过是孩子的小打小闹，是幼稚的，不是真正意义上的爱情，不必当真。^[10]同时，学校、家庭和社会预设了一条“在合适的时间做合适的事”的线性人生路径，上学时就应该只专注于学习，毕业工作后应该恋爱结婚，而偏离此脚本的行为都是不合时宜的，比如早恋。

绩效至上的价值观逻辑使禁令只盯着“失败”的情感终点，却选择性忽视了情感过程中的价值，比如情感满足、心理支持、情感交往技能的锻炼等，同时也否定了学生是“真实、完整的人”，将学生视为可以压抑内心情感的、理想化的“学习机器”，否定他们的真实体验和主体性，为了追求外在绩效，牺牲了学生内在的、完整的人格发展。

三、“一禁了事”的后果

（一）禁止也可能是“怂恿”

青春期的学生正处于自我意识迅速发展的阶段，追求独立与反叛的心理并存，对被视为“成人

专属”的爱情既好奇又向往。在这种心理下，学校对早恋的一味禁止，反而可能在部分学生心中赋予这种行为某种象征意义上的吸引力。他们并非全然出于真诚的情感驱动，而是受生理变化、心理变化以及对“禁忌”的本能好奇所影响，在触碰规则的过程中体验成长中的掌控感与冒险感。于是，禁令下的早恋不再是纯粹的情感现象，而被符号化为一种寻求独立、挣脱束缚的情感与行为。

（二）爱的教育的缺失

早恋禁令反映出成年人习惯性将青春期的情感污名化为“不正经”“风险源”的态度，甚至将单纯美好的爱慕情愫直接与触及成人敏感神经的性行为问题挂钩，随之而来的就是教育实践中对情感的回避与压制。早恋禁令使教育在“如何学习去爱”这一关键环节上集体失语，然而，教育的焦点不应是（也不可能成功）阻止情感的自然发生，而应是教会学生如何认识爱、如何与人相处、如何在情感关系中应对风险、认识自我、保护自我与尊重他人。整个社会对这种关键能力的轻视和教育缺失，很可能导致一代人在亲密关系问题上普遍面临能力不足的困境，不知道如何开启、维系一段感情。

（三）功利价值的强化

早恋禁令反映了教育价值观的扭曲，即强化功利价值，以可量化的成果作为衡量一切的标准，于是，分数是有用的，情感是无用的。成人回避学生也是具有情感需求的事实，一再强化学生的阶段性目标就是获得学业上的成功。学生对自我价值的衡量指标也被简化为单一的分数结果，无形中塑造了对于“美好生活”“成功人生”目标导向的狭隘想象，即达成学业或事业上的成功。而为了实现这个目标，日常生活中的真实感受和体验可以被忽略和抑制，情感和关系是可以被牺牲的，这就否定了生活的复杂性、多样性和过程中体验的宝贵性。要求在强化功利价值的教育价值观中成长起来的学生，一走入社会就能真正接纳自己的情感，让渡追求功利价值的时间，理解和接纳与自己不同的他者，进而建立真诚的亲密关系，是极为困难的。

结语

早恋禁令及其背后的逻辑，暴露了当前学校德育在权力、风险与价值观上在教育初衷的偏差，最终导致学生在本应学习情感的阶段，或是以反叛姿态触碰“禁忌”，或是在真空中茫然摸索，或是被功利逻辑规训而压抑自我。摆脱这一困境，需要学校教育将对青春期情感的风险防控转向对情感能力的积极培育。

教育的重点，不是也不可能运用权力去阻止青春情感的天然萌发，而是必须直面并承担更核心的育人责任：教会学生如何认知与接纳自我与他人的情感，如何在成熟中学习建立健康的亲密关系，如何在关系中学会沟通、尊重、责任与自我保护。这要求教育者首先摒弃将情感风险化的思维，将学生视为完整、真实的情感主体。

唯有完成这种从“禁”到“育”、从“规训”到“引导”的转变，教育才能真正触及“培养完整的人”的初衷，帮助学生接纳完整的自己与他者，在体验情感的过程中发展人格，在完整的自己与完整的他者的碰撞中学会建立和经营亲密关系。

参考文献：

[1]Centers for Disease Control and Prevention. Dating Matters®:

Understanding Teen Dating Violence Prevention[EB/OL].(2020-06-22) [2026-02-25].<https://www.cdc.gov/violenceprevention/intimatepartnerviolence/datingmatters/index.html>.

[2]潘绥铭.性社会学研究|潘绥铭《潘绥铭论“性”》[EB/OL].(2020-08-17)[2026-02-25].<https://mp.weixin.qq.com/s/oR8n2x26qZBJxuyd9rGYsw>.

[3]全国人民代表大会.中华人民共和国婚姻法[Z].中华人民共和国国务院公报,1980(13):385-389.

[4]施旖旎.早恋的话语空间研究:1979-2015[J].中国青年研究,2016(9):44-49.

[5]中国日报网.福安二中防早恋校规争议不准长时间盯女生看[EB/OL].(2014-02-27) [2026-06-22].https://www.chinadaily.com.cn/dfpd/2014-02/27/content_17309215.htm.

[6]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,2019:192-198.

[7]范昌利.化解早恋风波[J].新班主任,2025(21):52-53.

[8]刘录护,李春丽.校园早恋的中西比较研究[J].中国青年研究,2015(11):109-113.

[9]周东明,谭红专,李硕硕.青春期恋爱对中学生心理健康的影响[J].中国学校卫生,2000(3):183-184.

[10]肖瑶,刘文利.全面性教育中的爱情教育[J].江苏教育,2018(72):46-47,49.

责任编辑 徐向阳

(上接第65页)充满活力、拼搏进取的积极氛围。

综上,走班制是一种尊重学生个体差异的个性化教学组织形式^[5],更有利于学生的全面发展。教育工作者应借助新高考走班制这一契机,从“管控思维”转向“赋能思维”,从“经验管理”走向“科学治理”,以更开放的视野重构育人体系。在流动的课堂中筑牢育人根基,让每个学生在自主选择与集体成长的双重滋养中实现全面发展。

参考文献：

[1]夏永庚,朱琴.走班制背景下高中班主任德育工作的挑战与应对[J].现代基础教育研究,2019(1):215-220.

[2]郭爽,王世红.走班制教学班级管理的提升策略[J].智库时代,2019(14):150-151.

[3]张伟娟.新高考选科走班制下的班级管理问题与对策[J].教育观察,2022(2):71-73.

[4]刘长海.选课走班背景下的学生管理创新[J].人民教育,2019(6):46-50.

[5]徐东波.新高考背景下高中走班制实施的意义、困境与突破[J].现代基础教育研究,2023(2):79-85.

责任编辑 王清平

教育， 是有温度的

——一位乡村小学校长的生命叙事

◎戴薇

戴薇，太仓市荣文小学党支部书记、校长，中小学高级教师，苏州市优秀教育工作者、苏州市指导学生先进教师、太仓市星级教师、太仓市师德标兵、太仓市最美巾帼先锋。曾获苏州海外联谊会周氏德育奖励、太仓市“百对好师徒”称号。

推荐人

高德胜，华东师范大学教育学部，二级教授、紫江学者特聘教授，博士生导师。

推荐理由

一位耕作于乡村教育的教师、校长，以温暖的怀抱拥抱孩子、教师、乡村、教育，在温暖他人的同时实现自身的生长。



九月，樟叶婆娑，清风穿过荣文小学的林荫道，细碎的光影落在青石板上，温柔又安稳。这座扎根太仓江南乡村的百年老校，是我童年读书、成长的地方，是刻在我生命里的母校。时光流转，昔日懵懂求学的孩童，如今成为了这所百年老校的掌门人。再次站在熟悉的校园里，看着来来往往的师生，听着朗朗的读书声，我心中始终萦绕着一个朴素且坚定的问题：新时代的乡村教育，究竟应该是什么模样？我该如何传承百年校史的文脉，带领这所重新独立办学的百年老校，走出一条有底蕴、有质量、有温度的育人之路？

这个问题，并非凭空而来。

我出生在太仓的一个普通农家，父母都是朴实勤劳的庄稼人。童年的记忆里，最温暖的画面是母亲在灶台前忙碌的身影和父亲在田间弯腰劳作的背影。这些记忆像种子一样埋在心底，日后长成了一种朴素的教育信念：好的教育，应当像庄稼人侍弄田地，像母亲照料孩子——不急不躁，温柔以待，润物无声。

或许正是这种乡土底色，让我日后在读到叶圣陶先生记录的那段话时产生了深深的共鸣——“教育的性质类似农业，而绝对不像工业……让它自己发芽生长，自己开花结果。”工业产品可以标准化复

制，而农业的生命需要的是温度、时间和等待。我坚信教育同样如此：每一个孩子都是一颗独特的种子，需要的不是流水线上的统一加工，而是适合自己生长的土壤和陪伴。这种信念在日后成为校长的岁月里，渐渐凝练为六个字——“教育要有温度”。而温度的来源，深深扎根于这所百年老校的校训之中。

2021年，荣文小学从九年一贯制学校剥离，正式独立办学。全新的办学体制让这所全新的百年老校迎来了机遇与挑战并存的篇章。独立办学之初，摆在面前的不仅是课程体系的重建、师资队伍磨合，更有一个根本性的问题：这所穿越百年风雨的学校，到底要坚守什么、追求什么？

深耕校园、回望百年，时任国民政府主席林森先生为学校题写的“嘉惠教育”四字校训，穿越百年时光，依旧熠熠生辉。反复品读、深耕践行，我对“嘉惠”二字有了最贴合乡村教育的深刻解读：

“嘉”是嘉赏、包容、尊重，看见每一个生命的独特与闪光；“惠”是普惠、滋养、守护，温暖每一段平凡的成长与奔赴。念及此，童年生活与林森先生的题字竟开始叠加交融，直至融为一体！于是，我坚定了自己的教育主张：教育，是有温度的。温度，是教育最本真的模样，也是我深耕乡村教育始终不变的追求。

每一个生命都被温柔以待

教育的温度，最终要落地在孩子的成长里。荣文小学是一所典型的江南乡村小学，外来务工子女占比接近70%。这群扎根乡村、奔赴异乡的孩子，有着最纯粹的童真，也有着专属的成长困惑：有的孩子跟随父母辗转多地，学习基础薄弱；有的孩子常年忙于照顾弟妹，性格腼腆内向；还有的孩子远离故土、异乡求学，内心敏感细腻，缺少足够的陪伴与关爱。

接手学校管理后，我最先看到的，不是考核成绩和排名，而是这些普通孩子的成长困境。我始终坚信，“嘉惠教育”的核心是普惠公平，温度教育的底色是不放弃、不忽视任何一个孩子。基于这样的思考，我牵头重塑学校育人理念：比起培养会考

试的学生，我们更致力于培养会生活、懂感恩、有特长、有温度的完整的人。于是，我带领教师团队深耕乡土资源、传承非遗文脉，打造“基础普惠+特色赋能”的立体育人体系，依托少年农学院、非遗蛋雕、江南丝竹三大特色品牌课程，让书本之外的成长、分数之外的闪光点，成为每个孩子成长的主旋律。

最矮的黄杨

少年农学院的南门旁，有一片黄杨林。林中的黄杨棵棵挺拔秀丽，每一株都在用最独特的姿态表现着自己的艺术价值。林子西北角上，长着一株比同伴矮了半截的黄杨。它枝叶细弱，隐在高大的同伴中，毫不起眼——像极了五年级5班的小宇。

小宇四年级转学来到荣文小学，文化课基础薄弱，课堂上总埋着头，很少主动发言，作业也常常无法按时提交。他性格内向，课间总缩在自己的座位上，整个人像蒙着一层灰蒙蒙的雾。作为校长，我在巡课时常注意到这个孩子——不是因为他的学业表现，而是他低垂的头和沉默的神情。我提议将劳动课程的设计重心从“技能训练”转向“生命观察”，鼓励孩子们在少年农学院里认领一株植物、建立长期的观察记录，并要求教师在劳动课上关注每个孩子的情感状态，而非仅仅关注劳动成果。正是这一调整，让小宇有了与那株黄杨相遇的机会。

那天的劳动实践课，同学们都忙着浇水、翻地，唯独小宇蹲在西北角的角落。老师轻步走过去，才发现他正盯着那株最矮的黄杨发呆，指尖小心翼翼地碰了碰枝头上的嫩黄新叶，小声念叨：“你长得最慢，可你也在好好长。”

从那天起，小宇成了这株黄杨的“专属守护者”。他准备了巴掌大的观察本，每次劳动课都去黄杨林记录高度、新抽叶片数，连叶片上沾了蚜虫都记得清清楚楚。一个学期下来，小宇成了全校黄杨种植的“小专家”。学期末的课程分享会上，老师特意邀请小宇上台介绍他的“黄杨朋友”。他攥着皱巴巴的观察本，声音一开始有些发颤，可讲起黄杨的生长变化时，语气越来越笃定，眼里闪着从没见过的自信。分享结束时，班里

响起了最热烈的掌声。

如今那株最矮的黄杨已经抽出了不少健壮的新枝，虽然依旧不是园里最高的，却长得扎实葱郁、生机勃勃。小宇也像这株黄杨一样，慢慢舒展了起来：课堂上会主动举手发言，作业能按时保质完成，脸上的笑容也一天天多了起来。我们总说教育要静待花开，可有些孩子本就不是花期的草木，他是一棵慢慢扎根的树。特色课程的意义，从来不是用一把尺子丈量所有孩子，而是给每一株“慢生长”的幼苗留足阳光与耐心，让他以自己的节奏，长出独属于自己的姿态。

碎了十次的蛋壳

如果说少年农学院教会孩子的是扎根生长的韧性，那非遗蛋壳课程教给孩子的，就是慢工出细活的沉淀。小辰的十片碎蛋壳，就是这份成长沉淀最好的证明。

小辰是出了名的“坐不住”，上课十分钟就要扭来扭去，做什么事都只有三分钟热度。当初报名蛋壳社团，他的初衷不过是好奇。社团老师一度想拒绝——这样的孩子，能坐得住吗？我得知后，建议老师给他一个机会试试看。我始终认为，有温度的教育意味着不轻易给孩子贴标签、关上大门。能够让一个“坐不住”的孩子走进蛋壳课堂，本身就是一种温度。

第一次上课，蛋壳刚下第一刀就裂了一道长缝；第二次、第三次，要么握刀不稳戳破了蛋壳，要么走线时力道偏了，蛋壳直接碎成两半。连着八次社团课，他的蛋壳无一例外都碎在了半途。第九次课上，眼看着快要成型的梅花纹样在最后收刀时崩开了一小块缺口，小辰把刻刀往桌上一扔，红着眼圈说：“我太笨了，根本学不会。”

社团老师没有急着劝他“再坚持一下”，而是从储物柜里拿出一个铁盒子，倒出满满一盒子碎蛋壳：“你看，老师刚学蛋壳的时候，碎的蛋壳比你多十倍。蛋壳练的从来不是手速，是心静。碎了没关系，我们慢慢来。”那天课后，老师陪他从最基础的握刀姿势练起，在废弃蛋壳上反复练直线、走弧线。

第十次尝试，小辰攥着刻刀，屏着呼吸，

一刀一刀慢慢走。从勾勒花瓣轮廓到细化花蕊纹路，整整四十分钟没挪过一次地方。当最后一片花瓣刻完，他举着完整的蛋壳梅花作品猛地抬起头，眼睛亮得像藏了星星。那枚带着细碎刀痕、并不完美的蛋壳作品，后来被摆在学校非遗展厅最显眼的位置——它不是最精致的，却是最有分量的。

从那以后，小辰像是变了个人。上课能安静坐满一整节课，写作业也不再毛毛躁躁，连数学计算题的正确率都提高了一大截。他说，刻蛋壳的时候突然懂了：“慢慢来，反而更快。”薄薄的一枚蛋壳，装下的不只是非遗的匠心，更是一个孩子的成长与蜕变。

在荣文小学，每一个孩子的成长档案里，不只是一张学业成绩单，还有他们的劳动观察本、蛋壳作品、丝竹演出照片。有位家长曾和我说过，孩子以前最怕拿成绩单回家，现在总盼着把学校的收获展示给家人看，因为“里面全是我的优点”。田间的黄杨教会孩子扎根生长，指尖的蛋壳教会孩子沉淀匠心，雅韵的丝竹教会孩子审美共情——教育的温度，就藏在这些故事里。

每一位教师都被真诚守护

想要教育有温度，首先教师要有幸福感；想要滋养好孩子，首先要守护好老师。教师是教育温度的传递者和践行者，一支有情怀、有温度的教师队伍，是所有温度教育落地生根的核心支撑。这份温度，源于在岗教师的同心同行，更藏在老一辈教育者跨越岁月的薪火相传里。

夏老师的锄头

学校附近有一座废弃了十年之久的荒园，杂草丛生、乱石堆积，属地新华村委将它赠予学校作为课程基地。作为校长，我一直在思考如何将这片荒地改造成学生劳动实践的课程空间。然而，面对半人高的杂草、坑洼不平的地面，不少老师心里犯难：工程量大，不知从何下手。我也一度犹豫：要不要先请施工队来做基础清理，再让师生参与后续种植？但“嘉惠教育”的理念让我很快否定了这个念头——如果连开荒都交给别人做，孩子和老师又

怎会对这片土地产生真正的感情？劳动教育的温度，恰恰在于亲历亲为的汗水与等待。我决定，不请施工队，由师生共同开荒，把这第一锹土的温度留在校园的记忆里。

我的想法在教师会上讲出来后，退休返聘的夏老师第一个找到我，开门见山：“我在这所学校教了一辈子书，农活也熟，退休了时间充裕，改造园子的事，算我一个。”从那天起，盛夏的荒园里多了一个最年长的身影。夏老师每天七点多就到校，从家里扛来自己用了多年的锄头、镰刀、铁锹。三伏天的太阳晒得人睁不开眼，他戴着一顶洗得发白的旧草帽，蹲在地里拔杂草、清碎石，手上磨出了薄茧也不肯歇。遇到乱石多的区域，年轻老师都觉得费劲，他却攥着锄头一点点刨，还笑着说：“土地不欺人，下几分功夫，就有几分收成。等孩子们能在这儿上课，这点累都不算什么。”

夏老师的话让我深受触动。他说的“等孩子们能在这儿上课”，正是我期望劳动课程能够抵达的温度——不是完成一项任务，而是为孩子们守护一个可以亲手种植、亲身体验、亲眼见证的生命空间。我看到了夏老师对学校的深厚感情，更看到了嘉惠教育理念正在教师心中生根。

一天午后突降小雨，大家都以为劳作要暂停，结果远远就看见荒园里有个披着藏青色雨衣的身影——是夏老师，正趁着雨天土质松软挖排水沟。等大家赶过去帮忙时，发现他裤腿上全是泥点，鞋子里也浸了水，却指着挖好的半条水沟，眼里满是笑意。

夏老师的劲头像一团暖火，点燃了全校教职工的干劲。行政组主动排班轮值，各科教师上完课就往园子里跑，后勤全程跟进物资协调，大家心往一处想、劲往一处使。短短两个月，荒芜的空地焕然一新，划分出果蔬种植区、花卉观赏区、农耕工具展示区，我们正式将这片园地命名为“少年农学院”。

园子建成不是终点。夏老师主动当起了“常驻指导员”，每周都来校带着孩子们翻地、播种、间苗，把农事经验编成通俗的小故事讲给孩子们听。这位退休老教师的无私坚守，正是荣文

小学教师队伍的精神缩影。在这里，教育从来不是一份“到点下班”的工作，而是一辈传一辈的情怀与担当。没有孤军奋战的教师，只有同心同行的家人。

小小温馨卡

管理的终极目标从来不是“管住人”，而是“成全人”；管理者的角色不是规则的监督者与问责者，而是师生成长的支持者与服务者。秉持“人文管理”的理念，我们首先完成了办学逻辑的转向：从“管理本位”走向“服务本位”。

教师工作具有特殊性。因事因病请假与年终考核挂钩，致使学校的请假制度、考核制度成为全校最冰冷的存在。为解决这一问题，我于2021年推动学校出台一项福利制度——温馨卡。每年的妇女节、教师节为每一位教师送一张温馨卡，凭卡可以在安排好工作事务的前提下请假半天，且不计入考核。这一举措在给老师们送来了精神能量的同时，也送来了实实在在的福利。

小田老师是学校的一位信息技术教师。2026年初，她的父亲因恶性疾病住院。随后不久，她的母亲和丈夫的至亲同时住院。小田老师心力交瘁，却必须竭力到校上课，为的是不影响正常工作和年终考核。这一幕我看在眼里，急在心里。学校里的教师以80后、90后居多，多半是独生子女，上有老人需要赡养，下有幼儿需要照顾。每年下发的区区两张温馨卡根本不够用。为此，我提议学校党支部召开专题会议，通过教代会决议，为独生子女教师设置专项温馨卡三张，有效期三年。虽然几张温馨卡并不能彻底解决问题，但无疑在他们最需要帮助的时候，学校伸出了温暖的援手。

经过多年完善，温馨卡制度已经从最初方便老师们请半天假的功能，具备了更丰富的形式和内涵，高考温馨卡、中考温馨卡、陪产卡……一张小小的温馨卡，就是荣文小学“人文管理”最真实的写照。学校的管理锁定了“人”、校准了“暖”，后续的队伍建设、课程改革、家校共育才有了清晰的精神坐标，温度才能真正从一句口号，流淌进校园的每一个角落、每一段成长之中。

每一个家庭都被善意照亮

教育的温度从来不是学校单方面赋予的，它流动在校门内外，蔓延在家校之间。我始终坚信：家庭从来不是学校教育的旁观者，而是并肩同行的教育合伙人。

校门口的温暖

九月开学第一天，校门口的香樟树下挤满了送学的家长。一年级5班的小周死死攥着妈妈的衣角，又哭又闹，怎么都不肯踏进校门。眼看着入校的队伍渐渐散去，孩子哭得嗓子发哑，妈妈急得眼圈发红，站在原地手足无措。

在校门口担任安全护导的体育老师龚老师看到了这一幕。这个高高瘦瘦的男老师，心思却比谁都细。他蹲下身子，声音放得又轻又缓：“小朋友，你看校门口这棵老香樟，枝丫上藏着好几个小鸟窝，要不要老师抱你凑近了找找？”见孩子的哭声顿了一下，他才小心翼翼地伸出手臂，把孩子轻轻抱了起来。小周一开始还僵着身子，小手紧紧攥着他的衣领，抽抽搭搭地啜泣。龚老师抱着他慢慢往教学楼走，一路走一路跟他数路边的冬青丛，讲少年农学院里刚冒芽的青菜苗。初秋的太阳依旧晒人，龚老师肩背处被汗水浸湿了一大片，他却毫不在意，还特意放慢脚步平复孩子的情绪。

得知此事后，我在教师会上分享了龚老师的做法，并提议将“新生入学适应期”纳入学校常规工作：一年级新生入校的第一周，班主任和配班教师轮流在校门口迎接，为孩子准备一份小小的见面礼，用温柔的陪伴替代匆忙的入校引导。这一提议很快得到了全体教师的响应。从那天起，每天清晨的校门口，总能看见班主任吴老师和龚老师轮流等候的身影。吴老师会提前准备好卡通小印章和手绘的表扬卡，小周一到校就能收获一个小小的惊喜；要是哪天孩子情绪低落，龚老师就抱着他在校园里转半圈，去小菜园看看新长的菜苗，等他眉眼舒展了再送进教室。

站在校门外的妈妈，把这一切都看在了眼里。在一次家校共建座谈会上，她红着眼圈讲述了这个故事：“本来我天天担心孩子不适应、受委屈，可看着两位老师这么用心地陪着他，我才知道，把孩

子送到荣文，是我最放心的选择。”孩子彻底适应校园生活后，这位妈妈主动报名加入了家长志愿者队伍，大大小小的校园活动里，总能看见她忙碌的身影。

家校合伙人

为了让“家校合伙人”从理念落地为日常行为，我推动学校彻底打破“学校发指示家长执行”的传统模式，把共育的主动权交还给每一个家庭。为此，我们搭建起校级、班级两级家校议事平台，大到学校五年发展规划，小到午餐食谱优化，都邀请家长代表全程参与、共同商议。

在学校特色课程的推进中，“家校合伙人”的力量处处彰显。少年农学院的田间地头，有务农经验的家长主动担任“校外农耕导师”；非遗蛋雕、江南丝竹的课堂上，常有家长志愿者的身影，或是协助准备物料，或是拿起刻刀、拨动丝弦，和孩子一同体验非遗之美。每到丰收市集、非遗展演等校园活动，家长更是从“观众席”走到“台前”，和师生共同策划、一同参与，让教育的温度在家校同频中持续升温。

如今，小周早已能蹦蹦跳跳地独自走进校门。她的妈妈也成了家校志愿队伍里的骨干力量，用自己的经历感染着更多新生家长。在荣文小学，家校之间没有生硬的问责与要求，只有彼此的体谅与支持；没有居高临下的指导与评判，只有平等的对话与协作。我们以“合伙人”的姿态并肩而立，以信任传递温度，以携手凝聚力量，让每一个家庭都成为“嘉惠教育”的践行者与同行者，让家校共育的暖流，流淌进每一个孩子的成长时光里。

百年薪火赓续，嘉惠文脉绵长。百年时光流转，变的是一届届学生，不变的是荣文小学温润育人、普惠成长的教育初心。一路走来，“办一所有温度的学校”从最初的构想，慢慢变成了荣文小学的日常：走廊里有孩子自在的笑声，办公室里有教师舒展的笑容，家校群里有彼此体谅的对话。所有的温度汇聚在一起，就成了教育最本真的模样。

责任编辑 徐向阳



国务院印发《教育发展“十五五”规划》

国务院日前印发《教育发展“十五五”规划》（以下简称《规划》），对“十五五”时期加快建设教育强国作出部署。《规划》强调，坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，全面贯彻习近平总书记关于教育的重要论述，坚持党对教育事业的全面领导，坚持教育优先发展，全面贯彻党的教育方针，牢牢把握教育的政治属性、人民属性、战略属性，聚焦高质量教育体系建设，夯实基础、全面发力，着力促进公平、优化结构、提高质量，一体推进教育科技人才发展，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人，推动教育强国建设迈上新台阶，更好支撑和服务中国式现代化。《规划》围绕塑造立德树人新格局、强化教育对科技和人才的支撑作用、全面提升教育公共服务质量和水平、培养造就高水平教师队伍、扩大高水平教育对外开放等5个方面，安排了23项重点任务。在塑造立德树人新格局方面，着力高质量实施新时代立德树人工程、全面实施新时代高校思政课课程方案、在教育系统加快推进哲学社会科学自主知识体系建设、大力推进健康学校建设和提升学生能力素养5项重点任务。

（来源：新华社 2026年6月29日）

教育部部署做好2026年中小学、幼儿园暑期安全工作

近日，教育部办公厅印发《关于做好2026年中小学、幼儿园暑期安全工作的通知》，统筹部署暑期各项工作，明确各地各校压实属地管理、部门监管、学校主体三方责任，织密学生暑期安全防护网。通知强调，各地各校严格落实“1530”安全教育模式，离校前集中开展暑期安全主题教育，提升学生安全素养；同步做好家庭教育指导，督促家长履行监护责任，合理规划学生假期作息，保障充足休息。重点关爱特殊群体学生，依托公共资源丰富假期活动，遵循公益普惠、师生家长自愿原则规范暑期托管服务。通知要求，各地各校落实基础教育规范管理巩固年、阳光招生专项行动要求，严控作业考试、规范招生办学。全面排查校园安全隐患，强化汛期应急处置与校园封闭管理；联动相关部门完善水域防护设施、常态化巡查，严防学生溺水。

（来源：教育部 2026年7月2日）



孟照海：立德树人成效评价是教育评价改革的重点难点

中国教育科学研究院研究员孟照海指出，当前立德树人实践存在落实机制虚化、育人目标窄化碎片化、家校社协同育人合力不足等问题。传统评价以技术理性为主，依靠量化测量开展评估，与道德发展规律不相适配。为此，立德树人评价体系需包含四大维度：一是学校整体育人成效，考核育人融合程度、资源统筹与长效育人效果；二是教师育人成效，评估人格示范、师生引导与协同育人能力；三是学生自主发展成效，关注道德自律、健全人格与全面成长；四是区域育人生态成效，考察办学活力、家校社协同及学段德育一体化建设。孟照海强调，完善评价体系可从四方面发力：搭建统一框架，实行分层分类差异化评价标准；推行立足真实场景的长周期真实性评价；坚持成长导向，落实诊断与发展性评价；运用大数据、人工智能开展无感伴随式智能评价，严守人文底线，规避算法过度监控。

（来源：《人民教育》2026年6月12日）



中小学生社会与情感能力存在群体差异且发展不均衡

李海燕等在《教育科学研究》2026年第6期撰文指出，依托OECD测评框架，对B市13269名中小学生开展社会与情感能力问卷调研，发现学生社会与情感能力发展失衡，存在城乡、性别差异，协作、开放、任务能力表现良好，情绪调节、交往能力存在短板；能力水平随学段升高持续下滑，小学至高中整体呈下行趋势。成长经历深刻影响能力发展，班干部学生素养水平更高，独生子女、寄宿学生因缺少同辈交往与家庭陪伴，能力相对薄弱。师生关系、同伴关系、校园氛围是核心正向因素，可解释超五成能力差异。同时，能力水平更高的学生积极情绪更多，受校园欺凌更少，消极情绪与欺凌感知会阻碍其情感发展。据此研究提出四项对策：一是做好顶层设计，将社会情感能力培养融入基础教育课程标准；二是构建贯通体系，实现小初高分层衔接培养；三是实行整校推进模式，结合学科课堂与校园实践开展培育；四是完善家校社协同育人体系，重点帮扶郊区、寄宿学生，打造包容安全的校园环境。



闫旭蕾：帮助个体形成与提高生存、生活、生命质量所需要的道德素养

闫旭蕾在《当代教育科学》2026年第2期《基于“道通”的德育理路及其新时代回应》一文中指出，中国德育“道通”理路将“实现人的类本质”作为新时代之“道”，帮助个体形成与提高生存、生活、生命质量所需要的道德素养。基于“道通”探讨德育理路，既是为了辨识德育的逻辑起点与内在依据，超越德育中的德目主义与对某种道德人格的定式追求，也是为了在原理层面思考德育以回应新时代对道德的要求。在中国传统文化叙事中，“道”既是宇宙的本源和运行法则，也是人伦社会的根本原则与精神内核，由道而德、而礼、而仁的“道通”理路体现了中国传统教化的内在脉络。在近现代，这种“道通为一”的德育旨向与内容虽然遭遇重大冲击而出现断裂，但作为一种德育方法论仍具有接续转化的时代价值。

面向多元价值、智能技术交织的当下，文章提出新时代“道通”德育方案。首先构建“生存—生命—生活”三维认知框架，让学生理解道德诞生于族群存续需求，兼具现实约束与超越性追求。其次确立“实现人的类本质”为道德判断根本标准，区分传统道德精华与等级糟粕，辩证看待中西伦理，抵制资本、技术对人的异化。最后重点培育四类核心道德能力：以共情换位思考理解他人处境，依靠道德想象推演行为后果，运用复杂性思维辩证处理道德矛盾，依托道德行动参与现实伦理实践。

柏路：坚守文化主体性已然成为我国价值观教育的核心抉择

柏路在《教育研究》2026年第4期《坚守文化主体性：世界变局下价值观教育的时代命题与中国方略》一文中指出，在世界百年变局下，文明秩序调整、数字技术革新与人的现代化发展，重构了价值观教育的时代使命，坚守文化主体性已然成为我国价值观教育的核心抉择与文明应答。世界变局重塑了价值观教育的育人逻辑，推动教育使命完成三重重构。其一，育人目标从适配既定秩序，转向参与人类文明秩序建构，旨在培育兼具本土情怀与全球胜任力的新时代青年。其二，学校德育突破民族国家的价值边界，实现与人类共同价值教育的路径整合，兼顾文化主体性与全球价值共识。其三，教育实践审辨并超越西方“普世价值”叙事，摒弃其同质化、排他性的价值弊端，回归以人为本的教育本质。文章明确了文化主体性引领价值观教育的中国实践路径。一是深耕中华文明底蕴，构建自主的价值观教育知识与话语体系，激活传统育人思想的现代价值；二是立足日常场域，将文化记忆与价值体验融入教育教学全过程，实现全学段、多课程协同育人；三是立足全球视野，秉持包容互鉴理念，深化中外教育交流，主动参与全球价值共识构建。面向未来，价值观教育需以中国式现代化独特价值为引领，融合文化认同与全球胜任力培育，通过跨文明对话与共同体意识培育，助力人类命运共同体构建，贡献中国教育智慧。



日本：持续推进义务教育小班化改革

为应对少子化引发的学龄人口缩减、教育资源错配及“宽松教育”遗留的学力下滑、学生发展不均等问题，日本持续推进义务教育小班化改革，现已基本实现小学35人标准化班级格局，构建起法理、财政、质量三位一体的完整保障体系。理念层面，日本立足教育高质量发展战略，将小班化作为个性化育人、破解教学短板的核心抓手。政策层面，日本以专项教育立法为基石，通过多轮教师定额调整计划，确立分学段、分年级渐进式缩班路径，形成稳定的制度框架。搭建三级财政分担机制，依托“总额裁量制”赋予地方资源配置自主权，灵活调配师资经费，夯实改革人力支撑。在教学实施上，日本创新推行团队协同授课、熟练度动态分层指导两大模式，结合学情开展差异化、个性化教学，兼顾基础知识夯实与学生多元发展。整体而言，日本小班化改革兼顾规范性与灵活性，但存在基层教师负担过重、区域落实不均衡等短板。该改革经验为我国应对少子化教育变局、推进基础教育扩优提质、构建本土化小班化育人体系，提供了法制建设、财政统筹与教学创新的重要实践借鉴。

（来源：《外国教育研究》
2026年第6期）