

真正的德育在于传递善意

◎ 陈彩燕

一个家长在朋友圈里描述了这样一个情境：

校道两边站了两列“礼仪小天使”，小朋友们背着书包陆陆续续走过。突然听到一声大叫：“拉链！”不知是因为外套的拉链没扣没拉，还是扣上了没拉好或没拉到位，一个刚进校门的小朋友被“礼仪小天使”拽到了一边。当时，被拽的小朋友差点没站稳，塞在书包侧面的水壶也掉了下来。“小天使”把小朋友拉到一边之后马上回到了原来的位置，注意力高度集中，注视着又一个又一个走进校门的小朋友。刚才的一幕，就像没发生过一般。

这让人心痛。“礼仪小天使”的本意是培养学生文明礼仪和公共责任感，但在执行中却异化为对规范的机械执行。那位“小天使”的注意力高度集中在“发现违规”（拉链没拉好）上，并采取了“纠正动作”（拽到一边）。这一动作其实是将德育简化为行为矫正。我们知道，真正的道德行为是基于对情境的认知和共情，但在这里，情境被抽离了——小天使只看见“未拉好的拉链”，却没看见“差点摔倒的同学”和“掉下的水壶”。于是，德育从“育人”滑向了“维护规则”，“程序正义”的异化。

我们期待帮助小朋友“把拉链拉上”和“把水壶装好”，指向的是德育中至关重要的关怀伦理。德育的核心是关系，而非评判。小天使的“拽”是物理力的施加，而“帮”是道德力的传递。当小天使回到原位继续“注视”时，他完成的就只是“任务”而非“善行”。这种德育设计，实际上割裂了“礼仪”与“友善”的内在联系。

真正的德育，应当把“人”放在“规则”的前面，体现的是善意的传递。学校培训“礼仪小天使”时应告诉学生：先关怀，后检查。看到不符合规范的情形，第一反应应该是“同学，我来帮你”，而不是“你违规了”；帮助同学安全、体面地整理好着装，学会帮助需要帮助的人，远比单纯“指出错误”更有价值。

德育的本质，不在于纠正了多少错误和施加了多么严厉的规则训诫，而在于传递了多少善意——在人与人的真实相遇中，将那一份对人、对世界的关怀与温情，真诚地交付出去。善意从这里出发，像一圈圈涟漪，触及另一个生命时，会唤醒那颗本就向善的种子。德育由此成了双向的滋养：付出善意的人，内心被充实；接受善意的人，世界被照亮。

（陈彩燕，广东白云学院教育学院，研究员，教育学博士。广东广州，510900）

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8月15日

目录

卷首语

真正的德育在于传递善意 陈彩燕 01

本期视点

校园欺凌的系统治理: 路径创新与生态重建

校园欺凌的类型、影响因素及干预策略研究

——基于2015-2025年国内文献的系统性综述

王清平 盛曼玉 何欣怡 李君穗 05

预防校园欺凌的社会情感学习路径

——基于以类别为中心的方法 罗羽乔 潘雯岚 刘 美 11

“泛欺凌”认知: 小学低段家校协同的冲突审视与治理

凌 漪 李建国 16

社会情感学习视域下小学高年段欺凌预防的班级策略建构

罗 清 20

教育戏剧赋能校园霸凌干预的路径建构

王 鹏 25

专 稿

整体育人视域下社会情感学习的课程统整 朱建山 29

PBL+BOPPPS教学模式促进社会情感学习的理论

建构与实践创新 朱 寰 朱建山 33

生态系统理论视域下社会情感学习的家校社协同育人

实践 朱 寰 熊 洁 38

整体育人视域下社会与情感学习评价的本土建构 朱建山 42

理论前沿

爱国主义教育全程贯穿的指向与路径 刘长海 文艺 47

学校德育改进

对学校德育“生命不在场”的反思与破局 姚 琴 53

师德研究与实践

互动仪式链视域下粤港澳大湾区教师家国情怀培育模式与

实践应用 张云婷 徐晨思 张 倩 57

CONTENTS

课程育德

从“知识传递”到“意义建构”：基于项目式学习的传统文化教学路径	梁艳芳	61
小学道德与法治校外实践体验式学习一体化建构	谢慧菁	64
在地红色文化赋能校本德育课程的实践探索	吴洪涛	67
高中思政课议题式教学的困境与突破 ——以“我国的个人收入分配”一课为例	郝良群	70

区域德育

一般系统论视域下大中小学思政课一体化建设的“临平经验”	方建胜 郝树锐	74
-----------------------------	---------	----

视野资讯

动态	79
习近平对基础教育工作作出重要指示 教育部召开年中推进会	
声音	79
成尚荣：培植意义感，为学生健康成长注入积极动能	
调查	79
积极心理品质能预测冒险行为	
观点	80
汪柔嘉、汪凤炎：培育学生智慧心是提升青少年心理健康水平的核心	
沈晓冬、林丹：引导青少年学生在网络评论中“守善避恶”	
域外	80
美国家校社协同育人的行动逻辑	

2026年度选题

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

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

《中小学德育》编辑部



扫一扫在线投稿



理事会成员

封面：深圳市光明区理创实验学校校长朱建山
封二、封三、封底：深圳市光明区理创实验学校

校园欺凌的系统治理：

路径创新与生态重建

校园欺凌，可说是基础教育挥之不去的隐痛。它隐匿于课间的推搡之中，潜伏于社交媒体的私信之间，更固化于班级关系生态的结构性失衡之中。随着政策法规的持续完善，欺凌治理已从“道德约束”走向“法治规范”。然而，治理实践始终面临双重困境：传统的惩戒管控难以遏制欺凌行为向内隐化、关系化演变；家校之间因认知分歧引发的冲突，正在消解治理的合力。

究其根本，欺凌不是孤立的个体行为偏差，而是学生情感能力缺失、同伴关系失衡、家校信任断裂等多重因素交织作用下，校园生态失衡的症候。因此，校园欺凌的系统治理，本质上是校园生态的系统重建。

梳理近十年研究可知，欺凌干预已从零散应对走向以预防为导向的系统治理；而社会情感学习的实证研究则进一步证实：获得充分情感支持的学生，受欺凌程度显著更低。循此深入班级层面，“感受失语”“关系边缘”“修复缺位”三重结构性失衡，正是欺凌发生的深层土壤。对此，以情绪涵养奠基、以关系重构赋能、以修复韧性保障的班级方案，或许正是从源头消解这一土壤的可能路径。

然而，生态重建的复杂性远不止于学校内部。当部分家长将儿童的普通同伴摩擦泛化为“校园欺凌”，当“结果正义”倒推“主观恶意”、程序正义被扭曲为结果要挟，家校信任裂痕便不断加深，任何治理策略都将遭遇执行梗阻。传统外部惩戒之所以收效甚微，正在于它始终绕过了学生内在的情感与认知世界——教育戏剧的介入，可能为此打开了一条新路：让学生在安全的虚拟空间中亲身体验欺凌事件中的多元视角，使预防从制度的外部规约，转化为道德主体性生长出来的自觉行动。

总体而言，校园欺凌的系统治理，其核心在于从惩戒管控走向社会情感能力的系统培育、班级关系生态的结构优化、家校信任的协同修复与学生内在情感能量的激活——这些探索都指向同一方向：在欺凌发生之前，改良那片滋生问题的土壤。当学生拥有识别与表达情绪的能力，当班级中的每个成员都处于积极的关系节点，当家长与学校在“何为欺凌”的认知上达成基本共识，当旁观者因共情而主动介入，欺凌行为便失去了存续的心理与社会条件。

校园欺凌的治理没有捷径，但我们坚信：当教育者、研究者和家长的目光从“如何惩戒”转向“如何预防”，从“管控行为”转向“重建生态”，那片安全的校园土壤，终将在每一寸观念的更新与每一步行动的积累中，一点一点地生成——让隐痛不再隐，让成长不受伤。

（毛伟娜）



校园欺凌的类型、影响因素及干预策略研究^①

——基于2015-2025年国内文献的系统性综述

◎王清平 盛曼玉 何欣怡 李君穗

摘要

运用系统性文献综述法梳理2015-2025年国内校园欺凌研究成果,对189篇核心期刊文献进行主题编码分析显示:欺凌类型研究呈外显型向内隐型、关系型逐步深化的梯度特征;分析影响因素发现,社会生态系统理论被广泛应用,形成了多层次的分析框架,但研究重心仍偏向学校和家庭等微观层面,对社会文化等宏观因素的实证研究较匮乏;干预策略研究已从零散应对转向系统治理,形成了以学校为核心、以预防为导向、以家校社协同为路径的综合干预模式,反映出治理理念的不断深化。未来需不断拓展研究的广度、加强理论与实践的结合、提升干预效果的实证检验水平,从而为构建安全的校园环境提供更坚实的学术支撑。

关键词

校园欺凌;影响因素;干预策略;家校社协同

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183(2026)08-0005-06

校园欺凌是发生在校园环境中,具有重复性、蓄意性和力量失衡特征的攻击行为^[1],对青少年身心健康、校园安全乃至社会和谐构成潜在威胁,近十年来已成为我国教育学、心理学与社会学等领域关注的焦点议题。自2015年以来,国家相继出台《关于开展校园欺凌专项治理的通知》《加强中小学生学习欺凌综合治理方案》等政策文件,将校园欺凌防治上升至国家战略层面。相关研究随之进入高速发展期,整体呈现出从爆发增长到逐步沉淀再到平稳发展的变化过程。从依靠政策推动的数量扩张,

逐步转向注重理性发展的质量深耕,关注点也从宏观层面的对策讨论,转向微观层面的机制探究和具体干预方案的设计,积累了丰富的本土化实证数据,并逐步构建了具有中国特色的理论与干预框架。本研究尝试系统分析近十年来相关研究的总体特征和核心解释框架,以及主要的干预策略与模型,希望为未来研究提供一些启示。

一、研究设计

本研究采用系统性文献综述法,按照计划制

王清平(通信作者),华南师范大学《中小学德育》编辑部,副编审;盛曼玉,何欣怡,李君穗,华南师范大学教师教育学部硕士研究生。广东广州,510631。

①本文系广东省2023年教育科学规划课题(德育专项)“师范生社会情感能力现状及培训策略研究——以G省为例”(编号:2023JKDY014)成果之一。

定、文献检索、文献评估、数据抽取、数据整合、综述撰写六个步骤依次推进,以确保研究过程的严谨性与结果的科学性。以“校园欺凌”“校园霸凌”“校园暴力”为关键词,限定检索方式为“篇名”,依托CNKI数据库完成文献检索。结合研究主题,将研究对象聚焦于中小学阶段,限定文献发表时间区间为2015年1月1日至2025年12月31日,文献来源筛选北大核心期刊和CSSCI来源期刊,经过初步检索后共获取文献999篇。

依据研究主题与目的,本研究制定了如下筛选标准:文献可全文获取且篇幅在3页及以上,研究对象为小学、初中、高中(包括职高)学段,采用实证研究方法,与校园欺凌高度相关且有足够贡献度。本研究依照系统性文献综述的PRISMA规范指南(见图1)开展文献筛选,剔除重复文献后依据以上标准,由三名研究者分别独立阅读文献标题和摘要内容完成初筛,共筛选出267篇文献后进行全文细读,再依据标准开展更细致的二次筛选,最终确定189篇文献纳入正式分析。

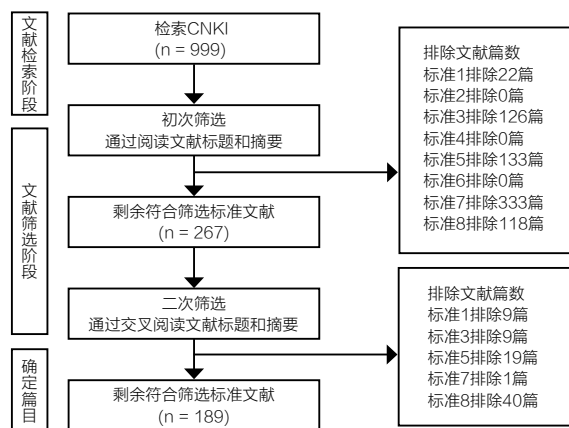


图1 PRISMA流程

基于社会生态系统理论及经典文献,本研究通过开放式编码,建构了包含“欺凌类型”“欺凌因素”“干预策略”三个一级维度的编码分析体系。为保证编码的客观性与一致性,3名研究者独立编码,交叉核对解决分歧,最后录入Excel进行频次统计。同时,采用“多编码”策略,单篇文献可对应多个编码类目,对欺凌类型、影响因素、干预措施三大一级维度分别划定统计基数,先统计各级维度下所有三级编码的实际提及总频

次,再以对应一级维度总频次为基数计算各编码占比。最终从数据中提炼、归纳与持续修正,形成正式编码簿(见表1)。

表1 校园欺凌研究内容分析编码体系

一级编码	二级编码	三级编码
欺凌类型	显性欺凌	言语欺凌、身体欺凌、财物欺凌、性欺凌
	隐性欺凌	关系欺凌、网络欺凌
影响因素	个体层面	心理特质与健康、个人认知、行为与能力、个体经历等
	家庭层面	教养方式、家庭氛围、父母因素等
	学校层面	学校管理、班级氛围、教师因素等
	社会文化层面	社会文化与价值观、同伴亚文化等
干预措施	个体层面	针对受欺凌者、针对欺凌者
	家庭层面	家庭教育指导、亲子关系改善等
	学校层面	构建预防机制、关键角色建设、课程融入、营造校园文化等
	社会与国家层面	完善法律法规、多方协同治理、社会宣传等

二、研究结果

通过系统性编码,我们得以清晰地描绘近11年国内校园欺凌研究的知识结构与核心重点。

(一) 欺凌类型的研究分布

对欺凌类型的界定与测量是研究的基础。欺凌类型研究主题编码频次(总频次 $n=431$)统计表分析显示,国内学界对不同欺凌类型的关注呈外显型向内隐型、关系型逐步深化的梯度特征,但整体上仍存在显著的非均衡性。

身体欺凌($n=119$,占比27.6%)与言语欺凌($n=115$,占比26.7%)是表现最为外显的欺凌形式,是国内研究的核心关注对象,这两种能被直接看见的伤害,比较容易被分辨和统计。多项研究^[2]证实这两种欺凌之间有着很强的关联,并探究其与各类影响因素之间的关系,从而奠定了扎实的实证基础。

关系欺凌($n=102$,占比23.7%)研究的兴起,是近十年来校园欺凌研究领域的一项进步。学者们逐渐意识到,通过故意孤立他人、传播他人受辱视频等方式去破坏人际关系,给青少年尤其是女生带来的心理伤害不会比身体上的伤害更小^[3]。这一认知使得研究的关注点从显性的物理空间伤害,拓展到隐性的社会心理空间伤害。学者借助BPBQ、Olweus欺凌自评问卷等标准化测量工具发

现,这类隐蔽的行为对青少年出现抑郁、焦虑情绪的影响程度甚至超过了身体欺凌^[4],这也体现出国内校园欺凌研究正逐步与国际先进水平接轨。

网络欺凌(n=63,占比14.6%)虽受到一定关注,但研究深度远远不足。一方面,许多研究仅将其作为测量维度之一,并未深入探讨其匿名传播、长期存在等特点,究竟如何改变欺凌对人造成伤害的方式。另一方面,网络欺凌不再只是校园内的特定事件,而是成为能随时闯进受害者空间的全天候暴力行为。更重要的是网络欺凌常将现实矛盾转移到网络上并不断扩大,这种线上和线下交织的混合欺凌模式,所具备的复杂动力机制和叠加起来的伤害效果,也是目前相关研究亟需解决的重点难题^[5]。

此外,财产欺凌(n=21,占比4.9%)和性欺凌(n=11,占比2.5%)研究较少。财产欺凌常被视为普通的不良行为,其欺凌属性很容易被忽视;而性欺凌因话题敏感、内容也难以清晰界定,在学术研究中的成果屈指可数^[6]。这种研究重点的不均衡性,可能导致对校园欺凌全貌的认知偏差,也可能导致对特定受害人群的帮助和保护出现缺失,这是未来研究亟待弥补的薄弱环节。

(二)欺凌影响因素的探析

社会生态系统理论是解释“校园欺凌受什么因素影响”的主导性分析框架,它使研究超越单一的个体归因,转向对个体与环境互动的系统性考察。统计数据如表2所示。

表2 校园欺凌各层面影响的出现频次统计
(总频次n=434)

影响因素	频次	百分比
个体层面	167	38.5%
家庭层面	103	23.7%
学校层面	94	21.7%
社会文化层面	70	16.1%
合计	434	100%

其一,个体层面。作为生态系统核心,个体因素的相关研究开展得最为透彻。学者们运用各类心理学量表,勾勒出参与校园欺凌人群的心理特点。编码结果显示研究主要集中在三个方面:一是心理特质与健康(n=98),如低自尊、高敌意归因、抑郁等问题,都被反复证实是引发欺凌行为的重要风

险因素^[7];二是道德与认知加工(n=72),道德推脱的相关理论被大量用于解释欺凌者如何借助歪曲认知为自己做出的伤害行为来开脱^[8];三是行为能力与缺陷(n=65),共情、自我控制等行为能力的缺失,都被看作是引发攻击行为的重要原因^{[9][10]}。这些从心理学角度展开的研究,明显加深了我们对欺凌行为个体根源的认识。

其二,微观系统。家庭与学校作为个体直接接触的环境,是欺凌影响研究的核心部分。在家庭系统中,教养方式(n=84)是研究最深入的变量,严苛惩罚、过度保护等教育模式都被证实为引发欺凌的重要原因;亲子关系与家庭氛围(n=75)次之,缺乏沟通、冲突频发的家庭环境构成显著风险。学校系统内,学校与班级氛围(n=91)最受关注,冷漠的师生关系、不良同伴互动及过度学业竞争,是欺凌滋生的关键土壤;教师因素(n=68)亦被大量探讨,其对欺凌的认知、态度及干预的有效性成为核心变量^[11]。对微观系统的聚焦,凸显了这些因素带来的直接影响,以及在现实生活中可以对它们进行调整和干预的有利特点。

其三,宏观系统。相对于微观系统研究,社会文化、法律政策等宏观系统的研究相对薄弱。尽管许多文献在引言或讨论中会提及网络暴力文化等宏观因素(n=29),但较少将把这些内容转化成具体可测量的指标,并放进实际研究模型中进行验证。宏观系统在多数研究中仅被当作背景内容,并未成为关键的研究变量。这可能导致对欺凌问题理解不完整,进而忽视那些影响学校和家庭环境的深层次社会因素。

(三)干预策略的演进

编码分析显示,国内针对欺凌的干预策略研究已实现了范式转型。即从过去零散又被动的点状处理方式,转向以社会生态系统理论为指导,注重多主体协同、多层面覆盖、多维度介入的综合治理模式。其以协同为核心理念,旨在构建全方位、多维度的防护网络。校园欺凌各层面干预措施的出现频次统计(总频次n=426)结果如下:

其一,学校层面的干预(n=150,占比35.2%)。学校是校园欺凌的频发地,也是干预研

究的核心场域。相关策略研究呈现出系统化特征。其中,系统性预防机制构建($n=85$)是当前最受关注的策略。现有研究普遍认为,校园欺凌的预防需要建立分层级、全链条的预防与干预机制。其中,形成欺凌先兆阶段的“三级防线”模型已成共识,即以提醒教育防止欺凌种子、以批评教育预防欺凌初发以及以警示教育遏制欺凌萌芽。^[12]关键角色能力建设($n=79$)注重调动校园内关键角色的能动性。一是加强对教师的专业培训,提升其识别、干预欺凌的技能与意识^[13]。教师给予的情感支持,被证实能有效降低欺凌行为的发生概率^[14]。二是带动原本沉默的旁观者,将这些旁观者转变为积极主动的保护者^[15]。

研究者还提出了课程与教育融入($n=71$)的方式,主张将反欺凌教育系统地融入学校的课程体系当中,以求从根源上解决欺凌问题。如在各门学科教学内容中,融入社会情感能力发展相关内容,以培养学生的情绪管理、人际交往和冲突解决能力^[16]。校园文化与环境营造($n=64$)则是解决欺凌问题的基础保障。学校可通过校规、班会等方式,明确传递对欺凌行为“零容忍”的态度,营造安全、友善且零容忍的校园文化^[17],并在校内构建包容性的评价体系。

其二,家庭层面的干预($n=117$,占比27.5%)。家庭作为学生成长最基本、最核心的生活环境,在校园欺凌防治中,发挥着无可替代的基础性作用。大多数研究认为,家庭教育指导与积极教养($n=42$)至关重要。具体来说,惩罚打骂、专制或忽视这类不当的教养模式,与欺凌行为存在明显的正相关^[18],反观积极且民主的教养方式,却是预防欺凌的关键保护性因素^[19]。不少学者呼吁要通过家长学校等多样化的途径,切实帮助家长提升科学教育孩子的能力与水平^[20]。

除了科学的教养方式,亲子关系改善与有效沟通($n=28$)也是应对欺凌的核心措施之一。作为家长,首先应主动规避和减少不必要的亲子冲突,努力为孩子提供足够的心理安全感^[21]。在此基础上,还需通过高质量的情感参与和有效沟通,多关注孩子的校园生活与情绪状态,及时引导孩子采取积极

乐观的方式应对学习和生活中的困难,针对性地教会孩子一些必要的自我保护方法^[22]。

其三,个体层面干预($n=67$,占比15.7%)。个体层面的干预会把重心放在提升学生自身的心理素质与行为能力上,主要针对两类不同的学生群体开展对应的干预策略:

面向受欺凌者的干预研究($n=49$)的核心目标是增强学生心理层面的保护力量。在实际干预中,研究者会采用心理韧性训练、社交技能训练等方式,帮助受欺凌者提升其社会自我效能感,逐步建立自信心以及提升应对挫折的能力,从而降低受欺凌的概率^{[23][24]}。

而针对欺凌者的干预研究($n=43$)则侧重纠正他们的错误认知和不当行为。具体来看,会通过共情训练、角色扮演等方式增强他们的同理心^[25];借助道德教育,减少将欺凌视为“开玩笑”等“委婉标签”化的道德推脱现象^[26];通过行为矫正和情绪管理训练,使其践行“知行合一”的理念,提升自我控制能力,减弱主动攻击他人的倾向^[27];此外,体育锻炼也被证实能有效提升学生的心理资本和自控力,从而对欺凌行为形成有效约束^[28]。

其四,社会与国家层面干预($n=92$,占比21.6%)。校园欺凌的根治离不开社会环境的净化 and 国家的顶层设计。宏观层面的干预措施主要体现在两方面。在法律法规与政策完善方面($n=55$),学者普遍呼吁要加快相关法律法规的制定。如出台专门的《反校园欺凌法》,明确欺凌的界定、各方应该承担的责任以及处置的办法,让法律的惩戒与震慑作用得以强化^[29]。在社会宣传与环境净化方面($n=31$),研究指出要加强对网络平台的监管,减少文化产品中的暴力内容对青少年产生的不良影响^[30]。同时媒体报道应坚持以教育和警示为主要目的,避免让青少年出现模仿这类不良行为的情况。

总体上,我国校园欺凌干预策略研究形成了一个遵循社会生态系统理论,多主体、多层面、多维度的综合防控体系。当前,该体系的重心逐渐前移,从危机应对转向提前的风险管理,从“禁止学生做什么”转向“培养学生能做什么”,体现了预防性的干预理念。在干预策略上,“多方协同治

理”作为高频核心理念（ $n=86$ ）贯穿其中，标志着学界对欺凌问题系统性、根源性认识的逐步深化。同时，这一理念已从抽象概念逐步落地为包含具体操作路径的实践方案。其实施主要包括三个关键环节，一是建立长期稳定的沟通协作机制，保障各方信息传递的时候能既高效又顺畅^[31]；二是清晰界定各方的责任，在强化家庭监护与教育责任的同时，由学校和社会提供必要的家庭教育指导^[32]；三是引入社会上的专业力量，如司法社工、心理咨询师等，为学校提供专业支持，并开展校园周边环境治理活动，把各方力量集中起来，共同保障学生的健康成长^[33]。

三、讨论与述评

综上所述，我国关于校园欺凌的相关研究形成了两个具有里程碑意义的成果。一是研究方法朝着实证化的方向转变，大规模问卷调查和严谨的统计分析已成为主流方式，纯思辨、纯经验式论述占比大幅度下降。这不仅为欺凌干预实践提供了扎实的科学支撑，更让研究结论的可信度和说服力显著提升。二是研究视角逐渐形成“系统思维”的鲜明特征。不管是借助生态系统理论深入剖析欺凌行为的发生根源，还是积极倡导家校社协同干预的模式，都体现了全面整合、多方联动的研究思路，这是研究逐步走向成熟的重要体现。同时，我们也需清醒地看到其背后潜藏的深层问题。

首先，归因研究中“聚焦个体”和“关注情境”的失衡张力。当前研究虽然普遍采用生态系统理论作为分析框架，但更偏向于依赖心理学范式和定量研究方法，落脚点多聚焦个体的心理状态和行为特征。这无形中强化了“问题儿童”的认知，导致对学校制度、评价体系、社会文化等情境化因素的批判性反思不足。

其次，干预研究中“理想模型”与“现实可行”的落地张力。目前的干预研究多停留在策略倡导、理念提出阶段，对于“现实约束下如何有效推进实施”的核心问题，缺乏深入探索。学术界构建的不少干预模型，如学校层面的三级预防体系、社会和国家层面的家校社协同机制等，从理论设计来

看确实周全完善，但中国教育资源分布不均衡、一线教师专业培训不足、学校心理健康资源匮乏、家校沟通不畅、社会支持体系薄弱等现实问题阻碍了理想干预模型的落地。

基于以上分析，本研究提出，未来国内校园欺凌研究可从三方面寻求突破：

一是拓宽研究范围，聚焦边缘群体与隐蔽欺凌类型。未来研究需填补当前的研究空白，多关注性欺凌、基于身份（性别、性取向、残障、族裔等）的偏见性欺凌等隐蔽性较强的欺凌形式；同时要关注留守儿童、流动儿童、职业高中学生等脆弱群体的欺凌经历与真实需求，避免其声音被淹没。

二是创新研究方法，捕捉欺凌的动态发展过程。在沿用定量研究方法、保障研究数据客观的同时，需进一步丰富和创新研究手段。可引入校园民族志、深度访谈等质性研究方法，细致观察欺凌的情境互动过程，深入理解其背后的文化意义；同时结合纵向追踪的研究方法，对欺凌行为进行长期跟进，清晰呈现从发生、演变到产生影响的完整过程，揭示欺凌对学生成长带来的长期影响，从而为回答欺凌相关的复杂因果问题提供更扎实的研究支撑。

三是深化干预研究，推动理论与实践深度融合。后续干预研究要将重心转到效果检验和实际推行上来。一方面要开展更多科学规范的对比类干预效果评估，精准回应“哪些干预措施对哪些学生，在什么情境下最有效”的核心问题；另一方面要立足于我国教育的现实国情，深入一线学校开展实践研究，探讨在现实生活中干预措施推广的促进与阻碍因素，最终开发出符合我国本土情境、易于操作且能高效运用的干预工具，让理论成果能够真正化身为解决实际问题的金钥匙。

参考文献：

- [1] OLWEUS D. Bullying at school: What we know and what we can do[M]. Malden: Blackwell Publishing, 1993: 8-9.
- [2][5] 谢家树, 魏宇民, ZHU Zhuorong. 当代中国青少年校园欺凌受害模

式探索:基于潜在剖面分析[J].心理发展与教育,2019,35(1):95-102.

[3]王祈然,王帅,王一杰.我国校园欺凌事件性别参与差异分析及治理对策研究[J].教育科学研究,2018(10):47-53+69.

[4][8][26]王小凤,丁道群,龙耀华,等.中学生校园欺凌道德推脱特点及其与欺凌参与行为的关系[J].中国临床心理学杂志,2022,30(2):360-365.

[6]罗鸣.校园性别欺凌与学生身心健康的影响机制分析:以性与性别少数学生为例[J].全球教育展望,2020,49(4):15-30.

[7][23]赵占锋,吴正慧,刘广增.广西农村初中生校园欺凌受害的潜在类别转变[J].中国学校卫生,2025,46(11):1534-1538.

[9][27]何玲玲,胡春梅,钟淑,等.青少年校园欺凌知行合一现状及影响因素研究[J].教育科学研究,2025(5):14-22.

[10][24][25]邱小艳,李璐,唐君,等.良心对中学生欺凌旁观者干预的影响:有调节的中介效应[J].中国临床心理学杂志,2024,32(2):381-386.

[11][13]张倩.我国青少年对校园欺凌的态度:现状、后果及其影响因素——基于PISA2018的数据分析[J].湖南师范大学教育科学学报,2020,19(5):79-84.

[12]王薇,张鸿茜.预防欺凌先兆演化的防治研究——基于12万名师生的实证分析[J].上海教育科研,2024(3):56-62.

[14]郭俊俏,赵必华.教师支持对4~9年级学生遭受校园欺凌的影响:学校归属感的中介作用[J].中国特殊教育,2019(1):72-76.

[15]杨硕.欺凌者视角下的校园欺凌成因及对策——基于我国教育追踪调查的实证研究[J].教育科学研究,2019(4):35-40.

[16]杜媛,毛亚庆,杨传利.社会情感学习对学生欺凌行为的预防机制研究:社会情感能力的中介作用[J].教育科学研究,2018(12):38-46.

[17]胡春霞,李梦霞.不同学段学生校园欺凌经历与应对方式透视——基于浙江省湖州市四个学段861名学生的调查分析[J].中小学管理,2019(5):40-43.

[18]华龙,李宁,常微微,等.中学生校园欺凌行为与家庭环境及教育方式的关联[J].中国学校卫生,2023,44(2):233-236+241.

[19][21]陈伊婷,叶运莉,李鑫,等.家庭与个人因素对小学生实施校园暴力行为影响[J].中国公共卫生,2021,37(3):503-507.

[20]王跃鹏,孟维杰.班级欺凌规范对初中生旁观者行为的影响:道德推脱的中介作用[J].心理与行为研究,2022,20(4):522-528.

[22]李佳哲,胡咏梅.父母情感参与能减少小学留守儿童遭受校园欺凌的风险吗?[J].教育科学研究,2023(1):64-72.

[28]董亚琦,王晓璇,原文惠,等.体育锻炼对初中生校园欺凌的影

响:心理资本和自我控制的链式中介效应[J].中国健康心理学杂志,2023,31(5):733-739.

[29]李永升,吴卫.校园欺凌的犯罪学理论分析与防控策略——以我国近3年100件网络新闻报道为研究样本[J].山东大学学报(哲学社会科学版),2019(1):65-74.

[30]杨春磊,杨晓楠.女性校园欺凌者的成因分析及矫治措施[J].当代教育科学,2017(10):51-56.

[31]朱桂琴,陈娜,宣海宁.农村寄宿制初中生同伴关系与校园欺凌实证研究——以河南省4乡5校为例[J].教育研究与实验,2019(2):68-76.

[32]苏林琴,刘新宇."我"为什么不出手:校园欺凌局外人行为有调节的链式中介[J].中国人民大学教育学报,2025(5):151-167.

[33]张静,金泽梁,黄忠敬.社会与情感能力能否有效减少学生受欺凌?——基于OECD社会与情感能力测评的实证分析[J].华东师范大学学报(教育科学版),2023,41(4):46-55.

责任编辑 毛伟娜

预防校园欺凌的社会情感学习路径^①

——基于以类别为中心的方法

◎罗羽乔 潘雯岚 刘 美

摘 要

考察SEL支持及其类别结构与受欺凌经历的关系研究发现：有受欺凌经历学生在“班级支持”“学校活动”“家校沟通”三个维度感知到的SEL支持水平均显著低于未受欺凌学生；在受欺凌学生中，根据其感知到的SEL支持，可识别出“班级支持突出型”“家校沟通主导型”“高SEL支持型”三种类别结构；不同类别与欺凌类型存在差异化关联，其中高SEL支持型受欺凌程度最低，班级支持相对突出型在线下受欺凌程度较高，家校沟通相对主导型在网络受欺凌程度较高。建议从班级文化、学校课程和家校社协同三方面系统推进学生的SEL支持，推动校园欺凌预防由事后处置转向源头防控。

关 键 词

校园欺凌；社会情感学习；类别结构；欺凌预防

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 08-0011-05

近年来，校园欺凌呈现出发生频率上升与形式隐蔽化的态势。^[1]校园欺凌不仅会对学生造成身体伤害，还会诱发其焦虑、抑郁等消极情绪，进而对个体人格发展、学业表现及社会适应产生持续性负面影响。^[2]对此，国家相继出台《关于防治中小学生欺凌和暴力的指导意见》《加强中小学生欺凌综合治理方案》等政策文件，着力推动校园欺凌的系统治理与长效防控。然而，仅依赖制度规范与事后干预，难以从根本上遏制校园欺凌，亟须转向前置性和支持性预防。社会情感学习（Social Emotional Learning，简称SEL）由此成为重要路

径。^[3]它旨在促进学生习得并运用情绪管理、同理心、人际交往等核心能力，以支持其社会适应与健康发展。已有研究表明，SEL超越了针对欺凌问题的“应激性”干预，更体现了“预防为主”的治理取向，并通过促进亲社会行为，有效降低欺凌的行为发生。^[4]基于此，本研究采用以类别为中心的方法，探索SEL支持与学生受欺凌经历之间的关系。通过识别学生在SEL支持结构上的异质性，揭示不同支持类型与具体欺凌经历之间的差异化关系。借此，帮助学校精准识别风险群体与薄弱环节，更有针对性地从源头防控欺凌事件的发生。

罗羽乔，华南师范大学心理应用研究中心，特聘副研究员，博士；潘雯岚，华南师范大学教师教育学部硕士研究生；刘美，华南师范大学教育科学学院本科生。广州，510631。

①本文系2026年度广东省社科联青年学术工作坊“粤港澳大湾区科技创新型人才识别模型与培养路径研究”（项目编号：2026GZF11）、2025年度广东省哲学社会科学“十四五”规划常规课题（一般项目）“中小学教师教育家精神的测评工具开发与现状调查研究”（编号：GD25CJY06）成果。

一、概念框架

（一）学生社会情感学习

SEL是个体在成长与社会化进程中，习得社会适应与人际交往所必需的情感行为与情感技能的过程。^[5]这一过程涵盖多个层面，在课堂层面包括开设教授社会情感能力的专门课程，创设和谐师生人际关系等；在学校层面包括创设学生和教职工支持性氛围、改进学校管理制度、组织全校性活动等；在协同支持方面包括建立家校合作伙伴关系、促进教师和家长积极沟通等。^[6]

（二）学生欺凌行为

学生欺凌行为是发生在学生之间、由力量优势方对弱势方实施的故意、反复、力量不对等的攻击与伤害行为^[7]，具备故意恶意性、力量不平衡性、反复持续性三大核心特征，主要表现为身体欺凌、语言欺凌、关系欺凌、网络欺凌四种类型。其中，身体欺凌是指通过推搡、殴打、踢打、抢夺或破坏物品等方式对他人造成身体伤害或威胁；语言欺凌是指通过嘲笑、辱骂、起侮辱性绰号、威胁恐吓等言语方式伤害他人；关系欺凌是指通过排斥、孤立、散布谣言、操纵同伴关系等方式破坏个体的人际关系和群体归属；网络欺凌则是指借助社交媒体、即时通信工具或网络平台，对他人实施辱骂、羞辱、恶意传播信息或持续骚扰等伤害行为。

（三）社会情感学习与欺凌行为

已有研究表明，SEL通过系统培养学生的社会情感能力，有助于预防和减少校园欺凌行为。从欺凌者的角度来看，失调的情绪管理能力是欺凌行为的重要诱因；^[8]从受欺凌者的角度来看，社会问题解决能力与人际交往能力的欠缺也使其成为潜在攻击目标。^[9]

总体来说，SEL介入欺凌的具体作用机制，可从三条路径加以理解。其一，情绪管理是SEL干预欺凌的直接路径。SEL课程帮助学生识别、调节自身情绪，避免因情绪失控诉诸攻击行为。其二，同理心是SEL抑制欺凌的重要因素。SEL通过培养学生换位思考与移情能力，促进学生之间的积极联结。其三，同伴网络的构建是SEL减少欺凌的重

要社会基础。SEL课程所教授的沟通技巧与友谊技能，有助于学生建立和谐的同伴网络。

多项实证研究也支持上述机制。埃斯佩拉奇等人的研究显示，接受SEL干预的学生实施欺凌的比例显著低于未参与者。^[10]泰勒（Taylor，2017）等人的元分析亦表明，SEL能够有效减少情绪困扰、提升社会情感技能，且长期、全校性推进的SEL项目效果更为持久。^[11]综上，SEL通过提升社会情感能力的多维路径，为校园欺凌的预防提供了有力的理论依据与实践支撑。

二、研究方法

已有相关研究多采用以变量为中心的分析范式，侧重检验变量间的关联与总体效应，但也存在易掩盖群体内部的异质性，结论多指向普惠式干预策略的局限性。相较而言，以类别为中心的方法以个体为单位，通过聚类分析和潜在剖面分析等技术识别特征相异的亚群体，有助于揭示SEL支持结构失衡与不同欺凌类型间的关联，从而为校园欺凌的精准分类干预提供方法论依据。

本研究以安徽省某市49所中小学四年级和八年级学生为问卷调查对象。四年级有效样本为4883人，其中男生2777人，占56.87%，女生2106人，占43.13%；八年级有效样本为5045人，其中男生3076人，占60.97%，女生1969人，占39.03%。两学段合计有效样本9928人，其中男生5853人，占58.96%，女生4075人，占41.04%。在测量工具上，主要使用社会情感学习量表和谢家树等修订的特拉华欺凌受害量表（学生卷）中文版，分别测量学生感知到的SEL支持经验^[12]和受欺凌情况。^[13]

社会情感学习量表验证性因子分析结果为CFI=0.94，TLI=0.92，RMSEA=0.07；总量表信度为0.88，具有良好的信效度。量表共12个题项，涵盖班级支持、学校活动和家校沟通3个维度，每个维度4个题项，采用Likert 5点计分。其中，班级支持主要反映学生在班级中感受到的教师与同伴支持，如“教师指导我如何处理与同学的冲突”；学校活动主要反映学校在情绪调节、人际交往等方面的活动支持；家校沟通主要反映家校之间围绕学生

情绪状态和同伴关系的协同情况。

欺凌受害量表验证性因子分析结果为 CFI=0.92, TLI=0.91, RMSEA=0.04; 总量表信度为0.91, 信效度良好。量表共16个计分题项, 涵盖言语欺凌、身体欺凌、社会/关系欺凌和网络欺凌4个维度, 分别对应: 言语欺凌(嘲笑、辱骂)、身体欺凌(推搡、殴打、强迫)、社会/关系欺凌(排斥、孤立、恶意传谣)和网络欺凌(通过网络平台实施的攻击、羞辱或骚扰); 另有1个题项“我在这所学校被欺凌了”不计入维度总分, 用于了解学生对自身受欺凌状态的总体判断。量表采用Likert 5点计分, 得分越高表示受欺凌的程度越高。

本研究采用SPSS进行数据分析: 首先, 以过去一周内是否遭受欺凌为分组变量, 对班级支持、学校活动和家校沟通三个维度进行独立样本T检验; 其次, 在被欺凌学生样本中, 以上述三个维度为聚类变量, 采用K-means聚类分析, 根据学生感知到的SEL支持区分不同的类别结构; 最后, 以类别结构为自变量, 以言语欺凌、身体欺凌、社会/关系欺凌和网络欺凌四个维度为因变量, 比较不同类型的学生的受欺凌经历。

三、研究结果

(一) 被欺凌与未被欺凌学生的SEL支持比较

调查显示, 受欺凌学生在班级支持、学校活动和家校沟通三个维度上的均值均低于未受欺凌学生。整体而言, 未受欺凌学生感知到的SEL支持水平更高, 受欺凌学生在班级支持、学校活动和家校沟通三个层面的支持感知相对较弱。这表明, 在样本中, 学校SEL支持越充分, 学生卷入欺凌受害情境的可能性就越低(见表1)。

表1 两组学生在SEL三个维度上的均值比较

维度	组别	N	M	SD	t	p
班级支持	受欺凌	243	3.98	1.14	-7.51	<.001
	未受欺凌	9685	4.53	0.77		
学校活动	受欺凌	243	3.66	1.25	-9.06	<.001
	未受欺凌	9685	4.39	0.88		
家校沟通	受欺凌	243	3.45	1.40	-8.44	<.001
	未受欺凌	9685	4.22	1.05		

(二) 受欺凌学生SEL支持类型的聚类结果

以班级支持、学校活动和家校沟通三个维度为聚类变量, 对受欺凌学生进行 K-means 聚类分

析发现(见表2): 类别1在班级支持维度上的均值相对较高, 因而命名为“班级支持突出型”; 类别2在家校沟通维度上的均值相对最高, 因而命名为“家校沟通主导型”; 类别3在三个维度上的得分均明显较高, 表明其感知到的学校SEL支持较为完整, 因此命名为“高SEL支持型”。

表2 受欺凌学生SEL支持类型的聚类结果

聚类类型	N	班级支持	学校活动	家校沟通	类型标签
类别1	61	3.30	2.37	1.64	班级支持突出型
类别2	43	2.53	2.66	2.92	家校沟通主导型
类别3	139	4.72	4.53	4.42	高SEL支持型

(三) 不同SEL支持类型学生的受欺凌程度比较

进一步比较三种SEL支持类型学生在受欺凌各维度上的均值, 结果见图1。

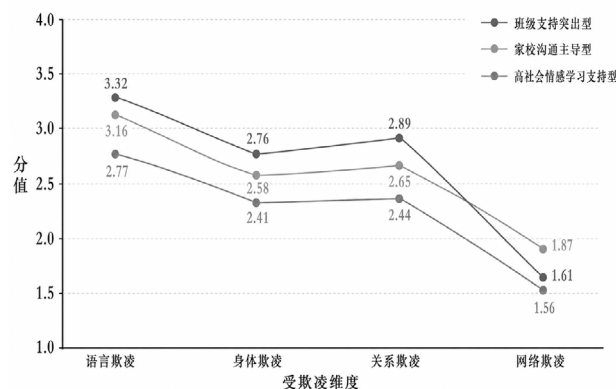


图1 不同SEL支持类型学生的受欺凌程度水平

总体上, 高SEL支持型学生在四个受欺凌维度上的均值均最低, 表明较为完整的学校SEL支持环境与较低的受欺凌程度相对应。班级支持突出型学生在语言欺凌、身体欺凌和关系欺凌上的均值相对较高, 说明仅有班级层面的相对支持, 可能不足以有效缓解学生在线下情境中的受欺凌风险。家校沟通相对主导型学生在网络欺凌维度上的均值最高, 表明不同类型的学校SEL支持结构可能与不同形式的受欺凌特征相联系。

四、讨论与启示

(一) 加强班级文化建设: 以日常支持关系筑牢预防校园欺凌的基础

班级支持是影响学生卷入校园欺凌受害情境的重要因素。研究结果表明, 被欺凌学生感知到的班级支持相对较弱, 仅有局部的班级支持并不足以形成稳定的保护作用。班级并不只是校园欺凌发生的

场所,更是校园欺凌预防最前端、最基础的作用场域。已有研究普遍认为,SEL能够通过改善人际关系环境、增强学生归属感和发展其情绪调节、冲突处理、同伴交往等能力来降低学生欺凌风险。^[14]班级文化建设、防微杜渐的班级管理以及班主任对班级关系生态的持续关注,是预防学生欺凌的重要基础^[15]。这与本研究共同说明一个基本判断:校园欺凌的预防要在班级日常生活中提前建立稳定、可感知的支持关系。据此,以班级文化建设为抓手推动SEL可从以下四方面着力推进。

其一,推动班级规则从纪律约束转向互动规范建构。相比“不打架”“不吵闹”等外显要求,教师更需要在班级中明确何为尊重性表达,何为带有羞辱与排斥性质的行为,以及在何种情况下应主动求助或支持同伴。只有将关系规范具体化,学生才能在真实交往中形成清晰的边界意识。

其二,强化班主任对班级关系生态的日常观察与早期干预。很多欺凌并非突然发生,而是从取笑、起绰号、故意冷落等日常现象中的“微欺凌”逐渐积累。班主任需将班级关系状态的观察纳入日常工作,特别关注长期处于边缘、参与度低或反复成为玩笑对象的学生,对已出现苗头的关系问题及早通过谈话、同伴调解、座位调整等方式干预,而非等到矛盾升级后再处置。

其三,借助多样化的班级活动将支持关系落实于日常。合作学习、班会讨论、同伴互助等活动本身即是学生学习倾听、协商与处理分歧的重要场域。学生在日常学习生活中持续经历合作与被回应,更容易建立互相信任的同伴关系,欺凌行为也更难获得沉默与围观的空间。

其四,将旁观者教育与归属感培育纳入班级文化建设的核心内容。许多欺凌在旁观、默许乃至附和中被不断强化,班级文化若默然“与我无关”,伤害行为便更易持续。班主任可通过案例讨论、情境模拟等方式,帮助学生理解沉默并非中立,支持同伴是班级成员应承担的基本责任。与此同时,班级建设应有意识地为每个学生创造“被纳入”的机会,对个性内向、交往退缩或家庭支持不足的学生给予更稳定的回应,使其逐步建立“我可以信任老

师和同学”的基本感受。

(二)开展学校课程改革:以学科渗透和项目式课程开发推进SEL

研究结果表明,被欺凌学生感知到的学校活动支持整体较弱,而SEL支持较高且较完整的学生,其语言、身体和关系欺凌程度相对更低。已有研究亦指出,SEL不能只依赖零散活动推进,而要通过课程实施、教学方式和全校支持共同发挥作用。^[16]项目式学习、服务学习等以真实情境和合作探究为特征的学习方式,有利于学生在做中发展自我认知、情绪管理、人际沟通、责任意识和合作能力。^[17]

据此,学校课程改革可围绕SEL形成“两条路径并行”的实施框架:一是在现有学科教学中有意识地渗透SEL活动,解决“SEL能不能真正进入日常课堂”的问题;二是开发以SEL为核心的校本项目式课程,解决“学校有没有稳定供给”的问题。

学科渗透强调在原有教学内容中主动识别可承载SEL的环节。例如,语文课可借助人物处境分析与冲突情境讨论培养同理心;体育与综合实践活动可通过团队任务培养自控力与合作能力。其能否落地主要取决于教师的课程意识与教学转换能力,因此,教师培训应从理念宣讲转向具体教学支持,鼓励教师将SEL目标纳入教学设计,将课堂观察从“学生会不会答题”拓展到“学生会不会有效合作、会不会合理讨论不同意见”。只有教师在日常教学中逐渐形成这种意识,社会情感学习才能真正成为学校课程运行方式的一部分。

在项目式课程开发上,学校应将SEL从主题教育转向课程设计,围绕学生真实的关系性问题,开发具有学段梯度和任务链条的课程模块。主题可聚焦情绪识别、冲突解决、旁观者责任、网络文明等:低年级可围绕“认识情绪”等开展微项目,高年级和初中阶段则可围绕“如何处理群体冲突”等开展更完整的项目学习。课程设计应体现真实性、合作性与反思性,通过小组协作、过程反思、同伴互评等方式,将单次活动转化为持续的能力发展。^[18]由此,切实从“出了问题再教育”转向在学习过程中提前发展能力。

(三) 优化家校社协同机制: 以多方联动支持完善校园欺凌预防网络

家校沟通是学校SEL支持结构中的重要一环。已有研究指出, 校园欺凌是家庭教养、学校管理、社会环境以及学生个体发展相互作用的产物。^[19]校园欺凌防治应通过学校、家庭和社会环境治理等多方联动, 形成更完整的预防体系。其关键是将学生分散在学校、家庭和社会中的支持重新连接起来, 使其获得一致、稳定的保护。

其一, 家校沟通从事务性联系转向发展性合作。现实中, 学生的情绪状态、同伴关系与班级归属感进入沟通的程度不足, 容易导致家长在问题升级后才被动介入。学校应将SEL相关内容纳入家校沟通的常规议题, 使家庭在问题显性化之前就能与学校形成协同判断。

其二, 帮助家长掌握识别与支持能力。对不少家长而言, 校园欺凌或是容易被理解为“小孩子之间的矛盾”, 或是会有被害者心理, 将孩子之间正常的打闹升级为欺凌, 这都与家长对欺凌的识别与回应能力有关。学校应依托家长学校、专题培训等平台, 帮助家长识别孩子被排斥或遭受网络攻击的信号, 学会与孩子讨论同伴冲突、培养其情绪表达与求助能力, 并避免溺爱、放任、粗暴惩罚等不当教养方式。对单亲、留守、隔代照顾等家庭支持薄弱的学生, 还应给予更有针对性的指导。

其三, 将社区与专业部门纳入预防体系。网络欺凌和校外延伸性欺凌并不完全发生在校园内部, 若学校仍按“校内问题校内解决”的思路应对, 就容易形成支持盲区。学校应主动与社区、心理服务机构等建立稳定合作, 借助这些资源开展法治教育与风险提醒, 并为持续受欺凌或存在情绪创伤的学生提供专业心理辅导与后续跟踪。

此外, 家校社协同强调“预防重于处置”的取向。学校需建立早期识别机制, 重点关注长期沉默退缩、被边缘化或家庭支持不足的学生, 并在家校社之间形成及时的信息互通; 家庭应对孩子的情绪变化、人际退缩和网络行为保持基本敏感; 社区和相关部门则应将预防校园欺凌纳入未成年人保护的常态化工作。只有多方把工作重心适当前移, 校园

欺凌预防才不至于总是在事件发生后被动启动。

参考文献:

- [1]王卫东.有多少校园欺凌不该发生[N].光明日报,2016-12-15(015).
- [2]高岫,闵文斌,常芳,等.农村初中生校园欺凌与心理健康的相关性研究[J].华东师范大学学报(教育科学版),2018,36(2):60-67+155.
- [3][6][12][14]杜媛,毛亚庆,杨传利.社会情感学习对学生欺凌行为的预防机制研究:社会情感能力的中介作用[J].教育科学研究,2018(12):38-46.
- [4][17][18]何二林,叶晓梅,潘坤坤,等.小学生社会情感学习能力对校园欺凌的影响:学校归属感的调节作用[J].现代教育管理,2019(8):99-105.
- [5]石义堂,李守红.“社会情感学习”的内涵、发展及其对基础教育变革的意义[J].当代教育与文化,2013,5(6):46-50.
- [7][13]谢家树,魏宇民,George Bear.特拉华欺凌受害量表(学生卷)中文版再修订及初步应用[J].中国临床心理学杂志,2018,26(2):259-263+270.
- [8]Nickerson A B, Fredrick S S, Allen K P, et al. Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization[J]. Journal of school psychology, 2019(73):74-88.
- [9]张静,金泽梁,黄忠敬.社会与情感能力能否有效减少学生受欺凌? 基于OECD社会与情感能力测评的实证分析[J].华东师范大学学报(教育科学版),2023,41(4):46-55.
- [10]Espelage D L, Rose C A, Polanin J R. Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities[J]. Remedial and special education, 2015, 36(5):299-311.
- [11]Taylor R D, Oberle E, Durlak J A, et al. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects[J]. Child development, 2017, 88(4):1156-1171.
- [15]王高莲.致力建设班级文化,深入防控校园欺凌[J].教育与教学研究,2018,32(1):64-69.
- [16]黄忠敬.如何在学校开展社会与情感能力教育?[J].中国教育学报,2021(2):6-11.
- [19]杨庆华,邵建华.校园欺凌的成因及家校社共育视域下的解决策略[J].基础教育参考,2022(1):39-42.

责任编辑 毛伟娜

“泛欺凌”认知：小学低段家校协同的冲突审视与治理

◎凌 旖 李建国

摘 要

在小学低段，部分家长将儿童社会化过程中的普通同伴摩擦泛化为校园欺凌，导致本可在校内化解的日常纠纷异化为舆情事件乃至警情事件。其折射了“泛欺凌”认知驱动下家校冲突的异化：事实认知层面，家长以“结果正义”倒推“主观恶意”，将儿童的社交试错误读为蓄意欺凌；责任主体层面，家长将“教育课题”置换为成人情绪对抗的战场；处理程序层面，家长将程序正义扭曲为结果要挟，以报警信访作为迫使校方屈从的快捷方式。通过认知复位—程序刚性—心理疏导的协同干预，以概念对齐消除泛化误解，以透明规则重建制度信任，以课题分离阻断情绪绑架，将低龄儿童的社交试错还给儿童，让学校的程序正义回归教育本位，重建家校信任关系，实现高质量的校园欺凌防治。

关 键 词

校园欺凌；“泛欺凌”认知；家校协同；冲突审视；治理路径

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 08-0016-04

《加强中小学生欺凌综合治理方案》明确将“蓄意或恶意”界定为欺凌的核心要件，新修订的《中华人民共和国治安管理处罚法》亦将学生欺凌纳入治安管理处罚范畴。这标志着欺凌治理从“道德约束”向“法治规范”的全面转型。然而，在小学低段教育实践中，常见家长将校园生活中的普通同伴摩擦，如课间推搡、无意触碰、言语争执等定性为“校园欺凌”，甚至动辄报警、信访或在班级群内公开声讨，导致本可在校内化解的日常纠纷异化为舆情事件乃至警情事件。这些现象实质上反映了家校之间日益严重的信任危机。这种“泛欺凌”

认知何以形成？它究竟是如何在家校之间制造信任裂痕并驱动冲突升级的？在此，以近期发生的两起典型案例为样本做一探讨。

一、冲突审视：“泛欺凌”认知驱动的重异化

近期，某小学低年级连续发生两起家长报警事件：一起是一年级学生小许与小铭在体育课追逐中不慎碰撞，小铭摔倒后哭诉被“踢打”。小铭家长未查明事实就在班级群实名控诉小许“欺凌”并扬言报警，引发群内家长对立。学校依照规定请家长

凌旖，广州大学附属中学南沙实验学校，一级教师；李建国，广州大学附属中学南沙实验学校，高级教师。广东广州，511455。

提交书面申请以启动监控调取程序，小铭母亲认为校方“拖延包庇”，随即报警并向区教育局信访。另一起是二年级学生小贤与小欧课间发生推搡。小贤父亲因与小欧家长存在旧怨，将事件定性为“六人围殴”和“蓄意报复”。班主任调查后认定属普通打闹，并对小贤进行了批评教育，小贤父亲认定因小欧父母是家委会成员，班主任有“偏袒”，拒绝送孩子返校并最终报警。

两起事件虽情境各异，却折射出相同的冲突逻辑：家长以成人视角的“伤害结果”倒推“主观恶意”，将日常校园生活中的普通摩擦泛化为“欺凌”，并在程序诉求未能获得即时满足时，将校方预设为“包庇者”。这一逻辑的展开，呈现为“泛欺凌”认知驱动的重异化。

（一）事实认知的异化：将“社交试错”误读为“蓄意欺凌”

两起事件中，家长都是从“孩子遭受身体伤害或心理惊吓”这一单向结果出发，反推涉事儿童具备主观恶意，而忽视了低龄儿童行为发展的阶段性特征。

表1 校园欺凌与一般冲突的三维辨识对照表

维 度	校园欺凌 (Bullying)	一般冲突 (Conflict)
核心意图	蓄意或恶意，羞辱或故意伤害他人	无恶意，意外、偶发
力量对比	不均衡，强弱对比明显	基本对等
主观感受	恐惧、无助、屈辱、身心受迫	气愤、委屈，但无持续恐惧

根据皮亚杰的认知发展理论，小学低年级儿童正处于从“前运算阶段”向“具体运算阶段”过渡的关键期，其思维模式具有典型的“自我中心化”特征，肢体协调性往往先于语言表达发展，行为边界感模糊。^[1]因此，儿童之间发生的碰撞、争抢等行为主要源于其社交技能发展不充分，以及运动协调能力尚未成熟，并非道德层面的欺凌动机（见表1）。将此类社会互动的试错行为过度诠释为蓄意欺凌，实质上是以成人伦理框架强行解读低龄儿童发展必经的成长阶段。

（二）责任主体的异化：将“教育课题”置换为“成人情绪战场”

当家长将一般性冲突纳入校园欺凌的认知框架后，冲突的性质随之发生二次异化：其核心议题

从儿童间的教育性互动置换为成人之间的情绪性对抗。在上述事件中，家长的主体定位呈现出显著偏移——他们不再是单纯的儿童权益维护者，而是演变为自身负面情绪的外在投射者。

具体而言，小铭母亲激烈反应的深层动因在于“独自育儿艰辛”的情感投射。在沟通中，她情绪崩溃，反复哭诉。这实际上是将长期积累的育儿焦虑、生育孤独感与婚姻委屈等，叠加投射在这一即时“冲突”情境中。小贤父亲则是将“家庭私怨”转嫁到学校事务中，通过对校方采取强硬态度宣泄自身的情绪。

从心理学视角看，这一现象反映了阿德勒所言“课题分离”机制的失效。阿德勒的个体心理学认为，每个人都有自己的生活课题，分清“这是谁的课题”是人际关系和谐的基础。^[2]在理想情境中，同伴冲突本应被视为儿童在社会化发展中需要面对与处理的成长课题，父母与教育工作者的角色定位应是引导者、支持者，而非直接干预的替代者。然而，当父母无法将其自身的情绪困扰与子女的发展课题进行有效区分时，家校协同就异化为成人对抗的场域。教师与学校从协同育人的合作方，被迫成为家长宣泄情绪、维护自身尊严的客体。这种责任主体的异化，导致其背离了“帮助儿童解决成长问题”的初衷。

（三）处理程序的异化：将“程序正义”扭曲为“结果要挟”

在前述两重异化机制的叠加影响下，家长的行为逐渐失范：校方常规沟通与调解程序尚未完结，家长就直接采取报警、信访等外部行政或司法干预手段。这一行为逻辑折射出家长对“程序正义”与“结果正义”关系认知的深层错位：“调取监控”这一旨在还原事实真相的技术手段，被异化为试探学校“诚意”的工具。能否“立刻调看”被理解为学校是否“站自己一边”的证明，而学校出于保护全体学生隐私所设置的规范流程，则被解读为“拖延”与“包庇”。于是，家长迫使校方在调查程序未充分履行的情况下，立刻对接公权力介入，导致程序进程的非正常压缩与让步。

这种程序异化的实质是将“结果正义”凌驾

于“程序正义”之上的维权逻辑，从而将执行程序所需的合理时间当作学校“不作为”“偏袒”的证据，对教育工作者在此过程中的专业判断力与公正性持怀疑态度。在这样的认知框架下，规避既定程序、转而寻求借助公权力机构施加外部压力，自然成为其快速达成诉求的策略性选择。当家长将报警与信访作为优先选择而非最终途径时，不仅消解了家校之间的信任基础，也向儿童传递了一种不当的价值观念：面对冲突时应诉诸外部权威压制而非通过协商沟通解决，这与教育的根本宗旨背道而驰。

二、治理路径：认知—程序—心理的三维协同干预

针对“泛欺凌”认知所驱动的“三重异化”现象，学校应尝试通过“认知复位—程序刚性—心理疏导”，构建系统化的欺凌治理路径，实现教育本位的回归。

（一）认知复位：以“概念对齐”消除泛化误解

认知复位，强调在家长与学校之间建立对“欺凌”概念的统一认识，从而更好地培养学生识别与应对人际摩擦的基本能力。

《加强中小学生欺凌综合治理方案》第十二条明确要求，学校负责具体实施学生欺凌防治工作，指导、教育家长依法落实法定监护职责，增强法治意识，科学实施家庭教育。学校应加强系统化的普法宣导，每学年开展“校园欺凌防治”专题家长培训，邀请法治副校长或法律专业人士解读相关政策文本；并借助匿名化处理的真实案例，辨析“同伴嬉戏或人际冲突”与“学生欺凌”在行为性质与后果上的本质区别，阐明规范的维权途径与处置程序。同时，学校需向家长发放《加强中小学生欺凌综合治理方案》文件，履行信息告知义务，亦起到前期风险防范作用，从观念层面与家长建立共识。培训后配发《家长欺凌防治指导手册》，内容涵盖欺凌识别指标清单、事件上报流程图示、心理支持资源链接二维码等；手册末页附设“家长知情承诺书”，签署即表示已了解欺凌的界定标准及家校协同职责。每学期末，学校回收并分析家长反馈，确保认知内化、责任落实与行为规范。借此，强化家

庭教育指导，提升家长的科学育儿能力。

学校要遵循低段儿童的认知发展特点，依托班会课及道德与法治课程相关内容，运用绘本阅读与情境模拟等方法，引导儿童通过具身体验，理解何为“不当的身体接触”。教学要引导学生系统掌握明确具体的“行为中止信号”，如以双手交叉示意停止；以及标准化的“求助路径”，如先明确表示拒绝，随后向教师报告等。如此，阻断“回家哭诉—家长脑补—爆发冲突”的负面链条。此外，应指导学生掌握具体的关系修复策略以应对人际矛盾，例如，在简单的“对不起”之后，进一步引导其思考：对方的感受可能如何？我们可以采取哪些方法来弥补？

同时，在班级设立“冲突角”，配备情绪温度计、情绪卡片、简易调解流程图等工具，引导学生发生冲突时，先到“冲突角”冷静处理，尝试自主识别情绪等级、命名感受、选择应对策略。教师定期在班会课上复盘典型案例，不评判对错，只聚焦行为后果与关系修复，从而将每一次摩擦转化为社会性发展的实践课。

学校在期末通过问卷调查或家长座谈会等形式，系统收集家长反馈与建议，评估干预措施的实际成效，并据此调整下一阶段方案，从而形成“策划—实施—评估—优化”的持续改进机制。

（二）程序刚性：以“透明规则”重建制度信任

学校是否具有一套公平、透明、可预期的处置流程，是重建信任并实现欺凌防治的关键。

其一，公开“监控调取”的规范化流程。借鉴法治社会中的“程序正义”原则，学校应制定并公开《校园纠纷处置与监控调阅流程》，明确告知家长具体、完整的流程：书面申请—班主任与科任教师初审—中层干部复核—保护隐私前提下的口头或摘要反馈。建立规范流程旨在建立心理边界与“冷却期”（Cooling-off Period）：引导家长将“立即调看”的即时冲动，转化为“按程序申请”的理性行为。通过制度化流程将教师从独自应对压力的困境中解脱出来，也能矫正“谁闹给谁看”“即刻满足”的认知偏差。

其二，设立“校园防欺凌调解委员会”。诸

如报警等纠纷、冲突已超出了班级处置范围，学校应成立由校领导、法治副校长、家长代表等组成的“防欺凌治理委员会”，细化摸排、调查、救护、舆情应对等岗位职责。班主任、科任老师、保安等落实“首遇负责制”，确保早发现、早干预。面对事件要立即启动委员会工作程序，组织联合调查与多方调解，力争在校内化解矛盾。调解全程录音、关键节点书面留痕，确保每一次干预都经得起追溯，每一次裁量都承载教育温度。委员会每学期召开一次例会，复盘典型案例并更新调解指南。

新修订的《中华人民共和国治安管理处罚法》已将学生欺凌治理纳入其中。学校应主动加强与公安、司法部门的协作，通过“法治副校长”机制，开展专题培训，提升教职工的法治应对能力。通过公开、刚性、可溯源的制度设计，用透明规则替代模糊裁量，用可预期的流程替代临时性的应对。如此，让家长看到学校不是“包庇者”，而是规则的守护者，为重建信任关系奠定基础。

（三）心理疏导：以“课题分离”阻断情绪绑架

类似事件的处置实践表明，家长的情绪是不容忽视的影响因素。学校要“看见”家长的情绪，通过心理疏导引导家长学会“课题分离”，才能从根源上解决问题。

其一，引导“课题分离”，实现情绪脱钩。援引阿德勒心理学的“课题分离”理论框架，学校可借助专题讲座或个体化访谈等形式，引导家长重构认知，协助家长辨识其内在的情绪本质，明确区分“保护子女”与“宣泄焦虑”的差异。尤其当子女出现人际冲突时，家长要学会反思性自省：“当前的愤怒，有多少是源自这件事本身，又有多少来自既往的情绪残留？”而非依赖本能性的情绪代入与心理投射，实现将当下情境触发的情绪反应与个体既往情感经历进行有效的“课题分离”。

学校可依托家长讲座、家委会活动、“父母学堂”等多种渠道，开展家长情绪管理。教师在家校沟通中，可运用焦点解决短期治疗（SFBT）的“例外提问”：“以前遇到类似小摩擦，怎样做能让您放心？”^[3]将对话焦点从“追责过去”拉回“解决问题”，从而逐步重塑家校之间“教育合

人”的契约。

其二，把握“信任导向”，奠定合作基础。家校双方应达成共识：寻求警方介入或向上级主管部门投诉，应是在校内所有常规沟通与调解渠道均告无效后的终极救济途径，而非优先选择。动辄以报警施压，不仅消耗公共行政资源，更可能向儿童示范一种缺乏信任、合作与沟通的问题解决模式。教育有效性的达成，须以“信任教师、信任学校”为基石。家校双方应通过规范、合理的权利解决渠道，确立理性化解而非升级冲突的基本行为准则。

社区、镇街及相关教育主管部门在处理此类报警时，应优先劝导家长遵循学校正常调解程序，秉持“事实为先”原则，而非仅充当家长情绪的“接收器”或“传声筒”。社会舆论也需警惕对低龄儿童行为“标签化”的倾向，为家校合作预留理性沟通空间。各方都应以更审慎、更专业、更协同的姿态，面对儿童成长中的真实挑战。

小学低段出现的每一次碰撞、摩擦与冲突，既是儿童社会化进程中必要的社会试错，也是成人情绪管理能力的试金石。将儿童的社交试错机会还给儿童，将成人的情绪焦虑还给成人，让学校的程序正义回归本位——这既是“泛欺凌”认知纠偏的实质，也是家校协同育人得以成立的前提。

参考文献：

- [1] 让·皮亚杰. 瑞士教育家让·皮亚杰谈教育[M]. 孔谧, 译. 沈阳: 辽宁人民出版社, 2021: 23.
- [2] 阿尔弗雷德·阿德勒. 个体心理学实践与理论[M]. 谈艺喆, 译. 北京: 台海出版社, 2023: 26-40.
- [3] 许维素. 焦点解决短期心理治疗的应用[M]. 北京: 世界图书出版公司, 2009: 45-58.

责任编辑 毛伟娜

社会情感学习视域下小学高年段欺凌预防的班级策略建构

◎罗 涓

摘 要

小学高年段学生处于同伴关系取代亲子关系的關鍵转折期，班级关系生态中“感受失语”“关系边缘”和“修复缺位”三重结构性失衡，构成欺凌发生的心理与社会土壤。基于CASEL五维框架，建构“涵养情绪能力—重构积极关系—锤炼修复韧性”的策略体系：基础层以情绪词汇墙、情绪日志等工具搭建能力脚手架，回应学生不会表达与习惯性对抗的能力短板；核心层以岗位制度逻辑转换与夸夸墙机制，将学生从关系边缘节点重置为功能节点；保障层以修复四步法建立制度化修复程序，培育班级生态的自我愈合能力。从个体能力到关系结构再到生态韧性，构成覆盖欺凌发生全链条的班级防护体系。

关 键 词

校园欺凌预防；社会情感学习；小学高年段；班级管理；策略建构

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 08-0020-05

小学高年段是校园欺凌的初发高峰期。这一阶段学生开始进入青春期前期，同伴关系逐步取代亲子关系成为其核心的社会关系，然而，由于学生的情绪调控机制尚未发展成熟，使得同伴冲突容易演化为持续性欺凌。因此，单纯依靠制度管控与事后惩戒，只能暂时压制显性冲突。本质上，欺凌的发生所折射的是班级关系生态的失衡，即学生与自我、他人、集体的关系出现了问题，而管控、惩戒本身难以真正回应学生在此阶段的核心发展需求。对此，社会情感学习（Social and Emotional Learning, SEL）理论提供了新的思路。SEL强调，学生的学业成功与人生幸福不仅取决于认知能力，更取决于其识别和管理情绪、理解他人视角、

建立积极关系、做出负责任决策的能力。^[1]CASEL组织提出的五维框架——自我意识、自我管理、社会意识、关系技能、负责任决策——已被多国教育实践验证为促进学生心理健康、预防问题行为的有效路径。^[2]

这启示我们，欺凌预防的根本路径不在于管控行为，而在于系统培养学生的社会情感能力，帮助他们建立与自我、与他人、与集体的积极连接。当学生具备识别与表达情绪的能力、处理冲突的替代策略、以及在集体中获得积极身份的机会时，欺凌行为便失去了发生的心理与社会条件，即从根源上消解欺凌赖以滋生的结构性土壤。基于这一思考，笔者以CASEL五维框架为操作蓝图，探索将社会

罗涓，云霄县第二实验小学，二级教师。福建漳州，363300。

情感能力的培养目标转化为班级层面的欺凌预防行动，建构起“基础层奠基、核心层重构、保障层维系”的策略体系。

一、涵养情绪能力：聚焦自我意识与自我管理奠定欺凌预防基础

接手班级之初，笔者便发现部分学生在日常交往中长期处于“感受无名”的状态，即无法识别自身情绪，亦无从选择攻击或退缩之外的回应方式。经过一段时间的观察与谈话，这些学生的问题逐渐清晰表现为两种类型：一类是感受与语言之间的联结从未建立。无论被欺负还是被冒犯，他们都无法将内心的混沌转化为可沟通的语言。另一类虽能感知情绪，却缺乏调控能力，他们应对冲突的方式固化为攻击或推卸。总体上，这些学生并非不想和同学好好相处，而是缺乏识别自身情绪与选择恰当回应方式的能力工具。

个体层面的情绪能力是积极关系的“地基”，基础不牢，上层策略便难以生效。当学生无法识别自身情绪、缺乏选择恰当回应方式的能力时，任何关于“好好相处”的教育都难以奏效。这正是SEL中“自我意识”与“自我管理”维度所指向的核心命题：预防欺凌，首先要帮助学生建立与自我的连接，情绪能力的涵养是班级预防欺凌的基础。基于这一判断，笔者尝试从情绪识别与表达习得两个层面，为学生搭建一套“能力脚手架”，希望帮助他们将情绪表达从依赖个人悟性的内隐能力，转化为可借助外部工具完成的外显行为。

（一）情绪识别：从“感受无名”到“命名即确认”

处于“感受无名”状态的学生，其困境实质并非缺乏感受，而是难以建立感受与语言符号之间的联结。这导致其情绪体验始终停留在混沌状态，无法进入可被反思和沟通的认知层面。因此，干预的起点不是要求学生“学会表达”，而是为其提供一套外部支撑系统，使情绪识别从“内隐能力”转化为“外显操作”。

首先，在教室墙面设置分层次的情绪词汇区，在“生气”“难过”等基本类别下增加“被冒

犯”“委屈”“沮丧”等细分词汇。当学生处于感受模糊状态时，词库便提供一组可供选择的认知标签，使其不必依赖内在的命名能力即可完成对自身情绪的确认识别。“命名即确认”，帮助学生为自己的感受找到准确的词语，从而将混沌的生理唤起转化为可沟通的心理事件。

但是，这依然不足以实现情绪的深度确认。学生往往不仅缺乏命名词汇，更缺乏面对自身情绪的勇气。因为公开表达意味着在同伴面前暴露脆弱，这对五年级学生而言心理成本较高。为此，笔者引入了第二项工具——情绪日志，将其作为一个半开放的情绪记录与反馈通道。开学初，笔者为每个学生发放一本情绪日志。学生可选择匿名记录自己经历的情绪事件，并借助词汇墙为其命名，写完后投入设在教室角落、带锁的“情绪信箱”。笔者每天放学后单独开启，在日志上以批注形式做出书面回应，次日，趁学生不在座位时悄悄放回其课桌。这一设计意在将“表达”与“公开”彻底分离，既不依赖学生的勇气，也不制造任何社交风险。与此配套，笔者还建立了非语言求助信号机制，即与学生约定以特定颜色的便签夹在作业本中上交。其代表“我需要和老师谈谈”，将求助从“当众宣告”转化为“无声示意”。

在情绪表达能力建设初期，降低表达的心理成本比要求学生“勇敢说出来”更具可行性。实践表明，上述三个工具分别降低了学生的认知、社交和求助成本。

（二）表达习得：从“攻击自动化”到“脚本可选择”

仅完成情绪识别不足以解决行为惯性固化的问题。有些学生的困境在于，即使能够识别自身情绪，但在冲突爆发的瞬间，旧有的攻击或推卸惯性仍会在认知评估完成前就自动激活，这是自动化反应对理性认知的优势。因此，情绪能力的培养不在于让学生“知道”更好的回应方式，而在于让新的回应方式获得足以与旧有惯性竞争的时间窗口，即实现表达习得，让“新脚本”在真实冲突中能够被及时调用。基于这一认识，笔者从两方面展开尝试。

其一，提供结构化表达工具。笔者借鉴非暴力沟通框架，在班级推广“当你……时，我感到……，我希望……”的结构化表达句式。^[3]这旨在将冲突对话从归因模式切换为表达模式，前者问“谁的错”，对话尚未开始便已激活防御；后者陈述“我的感受”，能够为沟通提供可能的安全起点。

其二，借助戏剧化情境模拟演练。在实践中，笔者发现句式教学的效果存在边界：学生即便掌握了句式，情绪高涨时旧有惯性依然启动过快，新的应对方式来不及调用，冲突就已经发生。这意味着，新的应对方式不是通过“理解”而是通过“体验”实现的。因此，笔者在每周主题班会中设置典型冲突情境，让学生轮流扮演不同角色，在模拟冲突中练习使用表达句式。其机制在于，个体在扮演他人时，与真实冲突保持安全的心理距离，尝试新行为的心理成本显著降低。而同伴自发的社会确认，则对新形成的应对方式起到关键的强化作用。

以小B为例，最初在冲突中只能以攻击回应。当他在扮演中首次完整说出表达句式时，获得同伴的自发掌声，这一即时的社会确认对新脚本起到了强化作用。两个月后，他在一次真实冲突中首次出现了“停顿—深呼吸”的行为序列，这标志着旧脚本的自动化链条开始松动。情境模拟的目标不是立即消除旧有惯性，而是逐步降低新的应对方式被激活的门槛，使其在真实情境中获得被调用的可能。当旧有惯性的自动化链条因新脚本的反复激活而开始松动时，学生便逐渐获得了选择回应方式的自由。

二、重构积极关系：以角色重构赋能社会意识与关系技能提升

基础层解决的是“会不会”的能力问题，但欺凌的发生不仅关乎个体的情绪技能，更关乎个体在班级关系网络中所处的位置。如果一个学生始终处于班级关系的边缘，没有固定的伙伴、没有被需要的角色、在集体中“隐身”，即便掌握了表达技能，他依然是欺凌最脆弱的目标。这意味着，在情绪能力的“地基”上，欺凌预防体系还需要完成第

二层建构：为每一个学生提供在关系网络中获得正式位置的机会。这正是SEL中“社会意识”与“关系技能”维度所指向的核心命题：归属感不是被“给予”的，而是在“被需要”的真实互动中生成的。基于这一思考，笔者从“个体能力建设”转向“关系结构重构”，以角色建构赋能学生社会意识与关系技能的发展与提升，引领学生从“关系边缘节点”转变为“关系功能节点”。

（一）岗位制度的逻辑转换

“位置”角色一般与学生在班级中的岗位相关。因此，岗位制度的逻辑转换，是实现这一转变的突破口。传统班级岗位的分配通常遵循“能力优先”原则，谁做得好，谁就担任；谁的表现更加优秀，谁就担任。这一原则看似公平，实则将能力变成了分配归属感的标准，其结果是在班级中形成了一种隐性的关系排序：能力强者岗位叠加，存在感越来越强；能力不突出、性格内向的学生则长期处于无事可做、无人关注、无存在感的状态。岗位制度由此不自觉地沦为强化既有关系结构的工具，不是学生先被边缘化再失去岗位机会，而是制度本身就在不断制造边缘。如果不从设计逻辑上加以改变，单纯鼓励被边缘化的学生“主动融入”，无异于让他们在没有阶梯的情况下翻越围墙。

为此，笔者对岗位制度进行了根本性调整，将分配原则从“按能力分配”转变为“按需要分配”，使岗位的核心功能从激励优秀转向提供归属的制度性来源。在具体操作上，将班级岗位从常规的班长、副班长等十余个岗位扩展至三十余个，涵盖学科、事务、特色三种类型，确保不同性格、不同特长的学生都能找到与自己契合的位置；采用自主申报降低准入门槛，让最需要岗位的学生不再被“选拔”挡在门外；引入聘书认证与全班宣布的仪式化程序，借此实现公开的身份确认，聘书宣告的不是“你很优秀”，而是“你在这里有一个位置，这个位置不可替代”。

岗位的价值不在于事情被完成，而在于人在事情中被看见。一个负责照料绿植的学生，细心让他成为班级中“被需要”的人；一个负责板报设计的学生，创作成为她与集体对话的通道。当学生在这

样的位置上持续输出可被他人感知的价值时，原有以退缩或攻击为特征的行为模式便失去了赖以维持的社会条件——不是因为行为被“纠正”了，而是因为角色本身提供了更具适应性的替代方式。

（二）夸夸墙的社会确认功能

岗位赋予的是结构上的身份，尚需被他人确认方能内化为真实的归属感。一个学生有了岗位，但如果他的付出从未进入同伴的视野，这个位置在心理意义上仍然是空的。因此，为每一个岗位贡献提供被集体看见的通道，便成为策略建构的应有之义。

为此，笔者进一步在班级设置“夸夸墙”。每人每周要写一张具体的夸夸卡，不是笼统的“你真好”，而是具体描述岗位上的同学做了什么、给自己带来了什么感受。每周班会公开抽读，不吝夸奖。对被夸者而言，实现的是“我的贡献被集体看见”的社会性确认，更是身份从制度赋予到社会承认的关键跨越；对夸人者而言，练习的是发现他人优势的积极关注能力，这本身就是SEL“社会意识”维度的核心构成——理解并欣赏他人的价值。当学生持续练习用具体的语言描述他人贡献时，注意力便从“谁对我不友好”转向“谁为集体做了什么”，班级的集体叙事由此从问题导向转变为优势导向。

班级岗位制度的转换与夸夸墙的协同发生作用：前者解决了“我有位置”的结构问题，后者解决了“我的位置被看见”的确认问题，班级关系网络便形成了一种结构性保障。每个学生都在功能节点的位置上被感知、被确认，没有谁是多余的存在。那些原本悬置于关系网络边缘、被攻击也不会有同伴出面维护的学生，如今在集体中拥有了正式位置，是班级共同体中有贡献、被看见的一员。欺凌由此失去了最脆弱的结构性目标。

三、锤炼修复韧性：以程序化修复实践培育负责任决策能力

再完善的预防也无法杜绝所有冲突，但冲突本身并不必然损害班级生态，关键在于班级是否具备关系修复的制度化能力。这正是保障层在整个

欺凌预防体系中的独特功能：一个有韧性的班级生态，不是没有冲突，而是每一次冲突后关系都能得到修复甚至深化。传统的惩戒式处理虽能暂时压制显性行为，却难以弥合受损的关系裂痕，甚至可能将施害者与受害者的对立角色固化为班级关系的永久性结构。为此，笔者在班级建立了“修复四步法”，探索将关系修复从依赖教师个人智慧的“艺术”，转化为可复制、可传递的“程序”，让日常摩擦在升级为欺凌之前就获得制度化的化解通道。这一策略对应SEL框架中的“负责任决策”维度，其核心内涵不仅是日常情境下的选择能力，更关键的是在冲突情境中对自己的行为承担责任并采取修复行动。

第一步，陈述事实，不评价对错。学生发生冲突时，本能反应是各自讲述“对方做错了什么”，试图让教师站在自己这边。如果教师一上来就追问“谁先动手”“谁对谁错”，等于强化了这种对抗心理，对话尚未开始便已破裂。因此，笔者要求双方轮流讲述“发生了什么”，规则是只描述自己看到和听到的事实，不说“他就是故意的”这类评价性语言。这一规则的实质，是力求将冲突从道德评判拉回“事实核查。例如，当学生从“他欺负我”的“告状”转变为“他推了我的桌子，我的文具盒掉在地上”的客观描述时，双方就从各执一词的争论进入了可以共同审视的具体事件。这条规则操作简单、易于移植，教师只需要在每次处理学生冲突时，坚持“先讲事实，不说对错”的原则，就可以为学生创造一个安全的对话起点。

第二步，表达感受，将情绪导入可控的语言输出。冲突中的学生往往处于高情绪唤起状态，此时，任何讲道理都难以入心。如果直接让他们“别生气了”，等于否定了他们的感受；任由他们继续争吵，则会陷入情绪的恶性循环。对此，笔者要求学生使用“当……时，我感到……”的句式，把“我很生气”这类笼统情绪具体化为“当他把我的文具盒推到地上时，我觉得自己没有尊重”的表达。这一句式的转换旨在完成两个关键的心理动作：一是帮助学生从混沌的情绪中识别出具体的情感体验，这本身就是情绪能力习得的迁移应用；二

是将表达重心从“你做了什么”转向“我感受到了什么”。指责对方容易引发反击，而客观陈述自身受到的影响则有可能唤起对方的共情。这一步对任何处理学生冲突的教师都有借鉴意义：只需准备一个固定句式，就能将学生从情绪宣泄引导到情感表达，为后续对话打开心理空间。

第三步，承担责任，将单向指责转化为双向自省。冲突双方通常会把自己的行为合理化，而将全部责任归于对方。如果教师直接指出“你也有不对的地方”，学生极易产生抵触。为此，笔者在学生陈述事实和表达感受后，要求双方各自回答一个核心问题：“我在这件事里做了什么，这可能让对方感到不舒服？”这一步不追究“谁错得多”，也不要求“打五十大板”，而是引导学生在情绪平复后，重新审视自己在这场冲突中扮演的角色。例如，在一次推搡事件处理中，当推人的学生说出“我先推了他，这让他很生气”，被推的学生说出“我先说了不好听的话，这让他觉得被冒犯了”时，双方就从“都是你的错”的对立走向了“我们都有责任”的共同认知。这一步的迁移价值在于提供一个让学生卸下防御的台阶。教师不必急于裁判对错，只需在双方情绪平复后轻声问一句：“你想想，你刚刚有没有什么地方做得不太好”，就足以启动学生的自我反思。

第四步，提出请求，将对立僵局转化为可协商的未来行动。许多冲突调解止步于互相道歉，但道歉只解决了“过去”，没有面向“未来”。学生回到同样的情境中，仍可能重复同样的冲突。为此，笔者要求双方在互相理解基础上，各自用“下次……时，我希望……”的句式，向对方提出一个具体、可操作的请求。例如，“下次你对我的做法有意见时，我希望你先跟我说，而不是直接动手”“下次看到你在写作业，我就不打扰你了”。当双方约定了一个具体的行动方案时，冲突的终点就不再“谁对谁错”，而是“我们以后怎么做”。调解冲突不能停留在互相道歉，要帮学生建立一个面向未来的共识。这个共识越具体越好，具体才可执行，可执行才有意义。

借助上述“四步法”，将修复从一次性调解

转变为学生可逐步内化的关系修复程序。从悬置对错到陈述事实、从宣泄情绪到表达感受、从指责对方到反思自己、从僵持不下到协商方案，学生完整经历这一转化过程，便获得了在未来冲突中调用这一程序的经验基础。经过一学期的实践，班级学生调解员已经能够在没有教师在场的情况之下，按照四步法引导冲突双方完成了关系的修复。这意味着修复能力由此从教师个人能力转化为班级的集体能力。

笔者的尝试仅是个案，这一策略的迁移价值有待更多班级的实践检验，而家庭场域的介入策略也有待进一步探索。期待更多同行在这一领域展开持续深耕，共同推动欺凌预防从“经验驱动”走向“专业建构”。

参考文献：

- [1]杜媛,毛亚庆.基于关系视角的学生社会情感能力构建及发展研究[J].教育研究,2018(8):43-52
- [2]林丽珍,姚计海.国外社会情感学习(SEL)的模式与借鉴[J].基础教育参考,2014(11):72-76.
- [3]马歇尔·卢森堡.非暴力沟通(修订版)[M].刘轶,译.北京:华夏出版社,2021:6-16.

责任编辑 毛伟娜

教育戏剧赋能校园霸凌干预的路径建构^①

◎王 鹏

摘 要

校园霸凌形式复杂、危害深远，传统干预手段难以触及学生的深层情感认知。立足德育实践，将戏剧教育引入校园霸凌干预，建构“情感认知—视角重构—行动生成”的实践路径。通过“体验—反思—行动”的循环，激发学生的同理心与道德主体性，为校园霸凌干预提供切实可行的路径。

关 键 词

戏剧教育；校园霸凌干预；实践路径；支撑策略

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 08-0025-04

校园霸凌是指发生在校园及校园周边，一方（个人或群体）长期且重复地遭受来自另一方施加的无法抵抗的身体或精神伤害的行为。^[1]除肢体冲突和言语嘲讽外，关系上的孤立、排挤，经济物品上的勒索、抢占，网络上的造谣、诽谤等也是校园霸凌的常见形式。校园霸凌的发生具有普遍性，已成为引起广泛关注且亟需解决的社会问题。人们越来越认识到学校是促进学生身心健康的关键场所，预防和应对校园霸凌的行动必须涵盖学生生活的各个领域。因为受害者、欺凌者、旁观者一般是在学校这一群体框架内相遇和互动的，学生通过学校生活获得的经历将伴随一生。但是，校园霸凌具有隐蔽性、复杂性等特点，传统说教、惩戒等干预手段收效甚微，难以触及学生的深层情感与认知。因此，学校需要一种基于合作性、体验式学习，着力培养合作、接纳、共情、信任及关心他人等品质，以促进学生的认知、心理情感和社交手段的发展，从而从根源上实现校园霸凌的预防。

而教育戏剧则包含了上述核心要素，它以戏剧为载体，通过角色扮演、情境模拟、即兴创作等活

动，引导学生深入理解自我与他人、个体与社会的关系，从而在虚拟与现实的交织中拓展认知边界。

^[2]在戏剧活动中，欺凌者通过探索受害者的感受，理解他们对被欺凌者造成的痛苦；受害者则可以找到应对和抵抗所遭遇行为的方法；旁观者可以感受到间接默许实际上助长了霸凌的持续发生。学生在参与过程中能够主动建构知识，将抽象概念转化为具身体验，通过“做中学”实现认知与情感的协同发展。^[3]因此，戏剧教育实际上能够提供一种确认身份的安全方式，使学生在面对霸凌时能够敞开心扉，并通过具身体验实现校园霸凌的有效干预。由此，我们展开了探索。

一、形象剧场：以经验联结激发抵制霸凌的情感共鸣

角色扮演是教育戏剧的核心体验方式，要求学生以特定身份沉浸于某种情境中。我们在实践中引入了波瓦的形象剧场练习（The exercises of the Image Theatre of Boal），强调角色扮演的价值在于激活学生的情感认知。借助角色扮演的准备、

王鹏，佛山市顺德区郑裕彤中学，一级教师。广东佛山，528300。

①本文系2024年度广东省中小学德育课题“戏剧教育在校园霸凌干预中的实践应用与影响机制研究”（编号：2024ZXDY059）阶段性成果。

体验与反思过程，将个人生活经验与角色立场相融合，不仅让学生直观地“看见”校园霸凌的真实状态，更通过经验联结唤起学生对坚决抵制校园霸凌行为的情感共鸣。^[4]

具体而言，角色扮演前，教师通过引导学生就某一校园霸凌现象进行初步讨论，激活其对这一主题的认知。教师提出如下问题：“什么是霸凌？霸凌有哪些类型？”“为什么要霸凌别人？”“被霸凌是什么感觉？你感觉如何？”引发学生的思考。在表演阶段，教师将学生分成若干小组，每个小组认领一个校园霸凌案例并将其改编为3-5分钟的短剧。学生改编剧本，分配角色，实际上就是在还原真实的霸凌情境，从而激发找到解决办法的积极性。在表演后的反思阶段，教师则会询问学生对霸凌行为的看法，并将其与最初第一次讨论中的看法进行比较，引导他们将责任意识内化为行动准则，完成从情感认同到行为实践的跨越。

在形象剧场练习中，参与者一般不使用语言，而是用自己和他人的身体塑造画面，以探索压迫情境。^[5]其基本过程包括：组织者请参与者使用肢体动作，形成一个关于某个主题的“雕塑”。当组织者走过去触碰时，他们必须大声说出一个表达自己感受的词。之后，组织者邀请另外一位参与者担任“雕塑师”，由他来“雕琢”其同伴的肢体动作和姿态，由此形成一个关于这一主题的群像。在此基础上，组织者要求参与者以同样的方式创建一个没有压迫的理想影像。最后，作为“雕塑”的参与者会慢慢移动，转变到他们所期望的理想画面。在转变过程中，“雕塑”之间可以通过缓慢移动或定格姿势进行沟通。活动结束后，组织者引导参与者进行讨论，分享感受和想法并提出建议，探索自身态度和行为的转化，以便从多种角度看待问题。

这一方式极大激活了学生的情感认知。以“宿舍霸凌”主题的形象剧场练习活动为例，教师让学生A创作一个被舍友欺负的个人“雕塑”。学生A根据指令做出双手抱膝蜷缩在宿舍墙角的动作，脸上透出恐惧的神情。当教师触碰他时，他说出了“害怕”一词。教师邀请学生B作为第一位“雕塑师”来“雕琢”其他同伴的肢体动作和神态，从而

形成一个完整的宿舍霸凌场景。学生B将四位同伴安排在蜷缩的学生A周围，以此构成威胁姿势；同时，将另外三位同伴雕琢成冷漠的旁观者，共同形成了一个完整的霸凌群像图。教师鼓励“观众”积极提出修改建议。例如，学生C认为，欺凌旁观者很多时候是想要介入却又犹豫不决的。于是，教师请他上前尝试调整了其中两位旁观者雕塑的动作。其他“观众”对此表示认可，教师进一步请“雕塑”创作出一个“理想图像”，即和谐的宿舍群像。“雕塑”调整自己的姿势：原本威胁的姿态逐渐放松，冷漠的旁观者开始向前迈步，被威胁的学生A站了起来并被其他同伴接纳。在这一过程中，教师不断提醒学生，关注彼此的肢体语言和情感变化。活动结束后，教师引导学生聚焦转变过程进行讨论，探讨如何在实际生活中建构“理想图像”。

在角色扮演过程中，教师必须从“评判者”转向“同行者”，与学生共同探索。教师要致力于和学生一起建立“安全契约”，让学生感受到：表演不代表真实立场，讨论不针对具体个人，任何感受都允许表达。师生都不评判“演得好不好”或“雕塑”的对错，而是让学生获得安全感，愿意敞开心扉。如此，才能通过肢体语言的表达获得深刻的体验，自然生发抵制霸凌的情感共鸣。

二、视角重构：以角色轮换深化对霸凌动因的多元理解

通过角色扮演等戏剧活动，学生已经“看见”霸凌行为，内在情感得以激发。在此基础上，需进一步引导学生通过角色轮换，并借助心理剧中的“空椅子”技术展开对话与反思。这一阶段旨在通过视角重构，让学生深入体察霸凌行为背后的复杂动因，从而深化对这一行为的认识和理解。

教师首先要求各小组内部成员交换角色，重新演绎同一霸凌事件。之前扮演施害者的学生扮演受害者，原本沉默的旁观者则扮演尝试介入的干预者。在角色转换中，教师提醒学生关注肢体、语言的变化并思考：“当我处于这个位置时，我的感受发生了什么变化？我看到了哪些之前忽略的细节？”这一环节结束后，教师将一张空椅子放置于

场地中央,提示学生它可以象征自己、冲突的对方或其他重要他人。例如,曾扮演施害者的学生E对着空椅子(象征受害者)说出:“我当时对你做那些事的时候,其实心里也很害怕——我怕如果我不跟着他们一起做,下一个被孤立的就是我。”曾扮演旁观者的学生F对着空椅子(象征自己内心的恐惧)质问:“你当时为什么没有站出来?你真的一点都不在乎你的同伴吗?”在空椅子对话环节,那些在真实情境中难以言说的情绪,在安全的戏剧空间中得以释放。当学生尝试用他人的身体去感受、用空椅子外化内心独白时,认知就不再局限于评价他人对错的层面,而是通过成为他人产生同理心。

在个体对话反思基础上,我们更注重开展结构化的集体反思。它作为戏剧活动的有机延伸,是其区别于普通表演的核心所在。集体反思遵循从具体到抽象的逻辑,即从行为描述到动机探寻、从现象到本质、从责任辨析到价值建构实现阶梯递进。这要求教师通过精心设计的问题链,引导学生在体验中思考、在思考中成长,将其在戏剧体验中的情感冲击转化为道德认知图式。

例如,在学生完成以“宿舍霸凌”为主题形象剧场后,教师根据结构化反思的逻辑层次设置了问题链:“在宿舍霸凌中,我做了什么?我的行为是如何产生的?”“施害者为什么要这么做?是出于愤怒、从众,还是寻求认同?”“受害者当时为什么不反击?是害怕、打不过,还是另有隐情?”“旁观者为什么没有站出来?是冷漠、不在乎,还是担心枪打出头鸟?”在倾听各方动机之后,教师借助阿德勒的“课题分离”概念,帮助学生厘清自己在该事件中的责任边界,即“哪些事情是我们可以改变的?哪些事情是他人的课题?”^[6]最后追问:“你需要做出哪些改变才能避免类似霸凌事件发生?”“如果下次再遇到类似情境时,你会选择怎么做?”

在结构化集体反思中,特别强调教师不是告诉学生“你应该怎么想”,而是不断追问“你怎么看?”“还有别的可能吗?”教师要放下“教育者的姿态”,耐心倾听学生的声音,引导和鼓励学生深入体验和感悟,真正转换角色立场,说出许多

之前不敢说的话,包括施害者的恐惧、受害者的无助、旁观者的犹豫等。这些真实而深刻的表达,本身就是推动集体反思,深化学生对霸凌行为认知的宝贵资源。

三、论坛剧场:以“预演”展演促进抵制霸凌的共识与行动

在角色轮换体验基础上,我们借助论坛剧场为学生提供安全试错的空间,让学生在安全的戏剧情境中进行个体的真实表达,从而做出善意的行为“选择”。之后,通过剧本展演将个人选择延伸至更广泛的观众群体,从“我”到“我们”,从“班级”到“校园”,以鲜活的表演让校园霸凌“被看见、被讨论、被抵制”,促进抵制校园霸凌的行动生成。

论坛剧场(Forum Theatre)来自波瓦,他主张剧场是作为提供观者自由思考和行动的平台,让观者为自己思考、为自己表演,剧场中的行动是现实行动的预演,也是改变的预示。^[7]参与者基于自身经验在戏剧情境中尝试使用各种干预方式,观察不同选择带来的后果,而不必承担真实生活中的风险。其以行动改变结果,倡导被压迫者积极思考、集合力量反抗因权力不平等而出现的压迫现象,实现真正的“自由平等”。

论坛剧场一般由一位成员讲述亲身经历或目睹的一个霸凌事件,小组其他成员自行选择饰演角色进行表演。表演可分多轮进行,每轮结束后,主持人上场,要求观众介入以帮助解决问题。观众可以向扮演者提出干预措施和建议,或者亲自接管某个演员的角色,从而找到解决问题的最佳方式。在此过程中,主持人可随时“冻结”表演,询问演员的想法、感受,以及采用这种应对方式的原因,并请演员告诉观众自己打算做什么。最后,通过集体讨论找出哪些建议策略最适合应对该霸凌事件,哪些策略会使情况恶化,以及所呈现的场景是否代表了真实情况。

以“丑照风波”论坛剧场活动为例,其梗概如下:小F在校运会参加1500米长跑比赛时的痛苦表情被同学抓拍。小M将这张“丑照”配上夸张的文

字发到班级群，群里瞬间炸开了锅——有人发“哈哈”，有人跟着起哄“这表情绝了”，还有人@小F问“是不是当时特别想拉大便？”……小F全程没有在群里说话，扮演他的学生低着头，双手紧紧攥着衣角。第一轮表演结束，主持人问：“如果你是小F的同学，你会怎么做？”观众H举手要求接管“第一个转发者”的角色。当剧情再次进展到“丑照”被发出的那一刻，H在群里说：“这张图是P的，别乱传。”群里很快又有人说：“开个玩笑而已，至于吗？”H愣住了，站在原地不知该怎么接。主持人立即“冻结”表演并问观众：“H遇到了什么困难？”观众J：“只有H说图是P的，好像没什么用。”主持人追问：“那怎么办？谁愿意帮H？”又一个学生上台，这次她接管的是另一个旁观者的角色。当再次进展到“开个玩笑而已”时，她立刻接话：“如果这是你的照片被发出来，你还会觉得好笑吗？”扮演小F的学生慢慢抬起头，小声说了一句“谢谢”。简单的回应让台下不少观众动容。J从台上下来说：“我上台的时候其实很紧张，但说完那句话之后，我突然觉得自己很勇敢，说出来的话还挺有用的。”

论坛剧场的价值在于它不是要提供“标准答案”，而是将“观众”转化为“演员”。学生在反复介入、反复接管中发现属于自己的行动方式。从“我不敢”到“我可以”的转变，将为学生展开抵制校园霸凌的行动奠定关键的心理支持。

在论坛剧场结束后，可进一步组织剧本展演活动。剧本筛选秉持贴近学生真实生活，呈现多元角色视角，留有讨论空间的原则。展演注重嵌入学校日常生活的多个层面，形成持续的影响力。班主任和心理教师利用班会课或心理课组织小型展演，让反霸凌意识在班级内部落地生根。德育级长和德育主任则可在年级集会时间安排优秀剧目，让话题在年级扩散；各班在观看展演后还可以组织“反霸凌主题班会”，将戏剧引发的思考延续到更日常的教育场景中。学校层面则将反霸凌主题纳入校园艺术节、心理活动周等大型活动，面向全校师生和家长开放，让反校园霸凌理念在家校之间达成共识。展演后，学校将视频剪辑发布在学校公众号、视频号

等网络平台，从而为反霸凌工作争取更多的支持。

在教育戏剧干预过程中，学校通过“活动反思日志”和“成长档案袋”展开过程性评价。通过撰写反思日志进行自评反思，促使学生在完成戏剧活动后进行自我审视和主动梳理，并记录自己的批判性思考。学生在戏剧活动过程中的各种活动表现与成长变化，都将纳入“成长档案袋”，让学生看到自己的成长过程，也为教师开展个性化指导提供依据。借此，让教育戏剧从“单次活动”走向“常态存在”，让反霸凌理念广泛根植于心并付诸行动。

依托教育戏剧的干预探索，不仅有效破解了校园霸凌的现实困境，更为学生提供了一个安全、开放的体验情境。在这样的情境中，学生能够“看见”霸凌、“理解”多元、“选择”善意，从而让道德生长在生活中，让价值扎根于心灵里。当一届又一届学生通过观剧、演剧、讨论，反复确认“我们是一个拒绝霸凌的集体”时，这种校园文化便获得了自我延续的生命力。

参考文献：

- [1]Olweus,D.Bullying at school: What we know and what we can do[M].Oxford:Blackwell,1993:8.
- [2]李雪如,刘丛.中小学戏剧教育的育人价值及学科融合策略[J].创新人才教育,2025(5):20-23.
- [3]叶浩生.具身认知:认知心理学的新取向[J].心理科学进展,2010(5):705-710.
- [4]Boal,A.Games for actors and non actors[M].London:Routledge,2002:129.
- [5]Gourd,K&Gourd,T.Enacting democracy:Using forum theatre to confront bullying[J].Equity & Excellence in Education,2011,44(3):403-419.
- [6]岸见一郎,古贺史健.被讨厌的勇气:“自我启发之父”阿德勒的哲学课[M].渠海霞,译.北京:机械工业出版社,2015:85.
- [7]林晓君.论坛剧场在校园欺凌防治工作服务中的应用研究——以深圳A学校为例[D].广州:华南理工大学,2020:23.

责任编辑 毛伟娜

编者按

作为教育部—联合国儿童基金会“社会情感学习与学校管理改进”项目校，深圳市光明区理创实验学校不仅充分吸纳社会情感学习国际前沿理念，更推动项目研究的本土化落地与持续迭代。本期推出的四篇系列成果，系统构建了社会情感学习校本化实施的“规划—实施—协同—评价”完整框架，是该校团队在“整体育人”视域下，历经无数次课堂观察、反复对话与方案修订后凝练出的“行动哲学”。项目研究不仅深刻回答了“情感如何育人”的理论命题，更凭借其情境化、操作化的落地路径，为全国广大中小学推动社会情感学习与学校管理深度融合，提供了一份极具实践参考与推广价值的鲜活范本。

整体育人视域下社会情感学习的课程统整^①

◎朱建山

摘要

社会情感学习是落实立德树人根本任务的重要路径。深圳市光明区理创实验学校立足“让每个生命整全生长”的办学理念，以“整体育人”为价值引领，构建了“纵向贯通、横向融合、内外联动”的社会情感学习课程统整实践体系：纵向建立“一体三段”的螺旋进阶课程序列，横向形成“学科渗透+主题活动+项目实践”的三维融合路径，内外搭建“学校主导、家庭参与、社区支持”的协同育人平台。该模式为九年一贯制学校开展社会情感学习课程建设提供了可借鉴的操作范式。

关键词

社会情感学习；九年一贯制学校；课程统整；整体育人；整全生长

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 08-0029-04

深圳市光明区理创实验学校秉承“让每个生命整全生长”的办学理念，自2022年起，依托学制优势开展社会情感学习课程统整实践。“整全生长”强调学生作为完整生命个体的整体性成长——认知与情感的协同发展、个体与社会的双向建构、当下体验与未来可能性的有机统一。^[1]在这一理念引领下，学校逐步形成了“纵向贯通、横向融合、

内外联动”的三维一体架构：纵向贯通解决学段衔接问题，横向融合解决学科整合问题，内外联动解决场域协同问题。这一架构的核心特征在于“统整”，即以学生社会情感能力发展的内在逻辑为主线，对课程目标、内容、实施、评价进行系统重构，进而实现从“零散活动”到“整体育人”的范式转换。^[2]

朱建山，深圳市光明区理创实验学校，正高级教师。广东深圳，518106。

①本文系广东省教育科学规划2026年度中小学教师教育科研能力提升重点项目“双轮驱动：UbD与大概念协同整合的跨学科教学突围研究”（编号：2026ZQJK0173）及深圳市教育科学规划2024年重点课题“素养为本的全学科整体育人实践研究”（编号：zdz24089）系列成果之一。

一、纵向贯通：构建九年螺旋进阶的社会情感学习课程序列

（一）确立“一体三段”的能力发展指标

学校参照美国学术、社会和情感学习合作组织（CASEL）多维框架，^[3]结合中国学生发展核心素养要求，确立了“一体三段”的社会情感能力发展指标体系。“一体”指以“整全生长”为统领，强调社会情感能力不是孤立的心理技能，而是融入学生生命成长全过程的素养底色。“三段”指将九年划分为奠基期（1-3年级）、发展期（4-6年级）、深化期（7-9年级），三个阶段既各有侧重，又相互衔接，形成螺旋上升的发展链条。

奠基期聚焦“自我觉察与情绪识别”。此阶段学生正处于从家庭走向学校的适应期，核心任务是建立安全感与归属感。目标聚焦于：识别基本情绪，用适当方式表达；认识自我特点，建立积极自我概念；适应集体生活，遵守基本规则。

发展期侧重“同理心与人际交往”。随着同伴互动增多，核心任务转向社会意识的萌芽。目标聚焦于：理解他人观点，培养换位思考能力；学习倾听、分享、合作的基本技能；初步识别人际冲突，尝试用和平方式解决问题。

深化期着力“价值建构与责任担当”。青春期是自我认同形成的关键期，核心任务是引导学生在复杂情境中做出负责任的决策。目标聚焦于：在多元信息中辨别价值冲突，形成独立判断；理解社会规范背后的伦理意涵，培养公民责任感；建立健康的亲密关系观，在不确定性中保持情绪稳定。

以“关系技能”维度为例：奠基期要求“能用礼貌用语与同伴交流，在成人引导下学会分享与合作”；发展期要求“能主动倾听他人意见，在小组活动中承担适当角色并有效协作”；深化期要求“能在多元观点中寻求共识，以建设性方式处理人际冲突，展现同理心与包容性”。这种螺旋设计避免了能力培养的重复与断层，确保每个阶段都在前一阶段基础上实现质的提升。

（二）开发“主题统领”的年级衔接课程

学校以“自我认知”“情绪管理”“社会交

往”“责任担当”四大主题为统领，每个主题纵向贯通九个年级。以“情绪管理”主题为例：一至三年级设置“情绪小侦探”课程，通过绘本阅读、角色扮演等方式识别基本情绪；四至六年级升级为“情绪调节师”课程，引入认知重评策略，掌握深呼吸、正念等调节技巧；七至九年级开设“情绪领导力”课程，探讨情绪与决策的关系，通过同伴辅导、班级情绪委员等角色实践，将个体情绪管理能力转化为带动他人的领导力。

每个年级的课程均包含“认知理解—技能训练—情境应用—反思提升”四个环节。认知理解环节帮助学生建立概念框架，技能训练环节通过反复练习形成行为惯性，情境应用环节在真实或模拟情境中检验学习成效，反思提升环节引导学生回顾经验、提炼策略。四个环节环环相扣，确保学习不只停留在认知层面，更转化为稳定的行为习惯。

同时，在六年级与七年级之间设置“衔接课程包”，这是学校针对学段转换关键期的创新设计。课程包含三个模块：一是“学长分享会”，邀请初中优秀学生回小学分享适应经验；二是“联合教研课”，由小学和初中教师共同设计跨学段主题活动；三是“适应性团体辅导”，通过团体游戏、合作任务等方式，帮助学生在轻松氛围中建立对新环境的积极预期。

（三）建立“成长档案”追踪评价机制

为了看见“生长”，学校为每位学生建立社会情感能力成长档案，采用“表现性评价+成长叙事”的方式记录。档案包含三个部分：一是每学期一次的社会情感学习能力自评与互评量表，追踪五个维度的发展变化。量表采用情境化设计，如“当小组讨论出现分歧时，你会怎么做”。二是关键事件记录，由班主任和学科教师共同记录学生的典型社会情感行为表现，如“小明在科学课上主动帮助实验失败的同学分析原因，展现了良好的合作意识”。三是学生个人反思日志，鼓励学生用文字、绘画、音频等形式记录成长感悟，低年级学生可以用绘画表达情绪，高年级学生则可以撰写成长随笔。

成长档案实行“学段交接制”——学生升入新学段时，原班主任将档案完整移交并做口头说明，

新班主任据此了解学生的能力基线，实现“一人一档、跟踪九年”。

二、横向融合：形成学科渗透与项目实践的双轨路径

（一）学科教学中的社会情感学习渗透策略

学校倡导“每门学科都是社会情感学习课程”，引导教师挖掘学科中蕴含的社会情感教育元素。^[4]教师团队逐渐摸索出三种有效渗透策略。

一是情境共鸣。借助文本中的人物形象和情感冲突，引导学生进行角色代入和情感体验。如初中语文《背影》一课，教师设计“我与父亲的故事”分享环节，让学生在文本情感与自身经验的交汇中深化对亲情的理解。有学生在分享时提到，自己以前觉得父亲的严厉是不爱自己，读完课文后才理解那份沉默背后的深情。这种从文本到生活的情感迁移，正是社会情感学习渗透的深层价值所在。

二是合作探究。通过小组合作解决问题的过程，培养学生沟通协商、分工协作能力。如小学科学“桥梁设计”单元，在桥梁承重测试失败后，有小组组员之间出现了相互指责的情况。对此，教师没有直接介入去评判对错，而是引导学生用“我句式”表达感受。最终小组重新分工、调整方案，在第二次测试中成功完成任务。在此过程中，学生不仅学习了科学知识，更培养了面对挫折时的情绪管理和团队协作能力。

三是价值辨析。围绕社会热点和道德两难问题，引导学生进行理性讨论和价值判断。如初中道德与法治课讨论“网络言论自由与责任”议题时，采用“立场光谱”活动，让学生在不同观点之间移动并阐述理由，从而学会尊重差异、审慎决策。如此，让学生在观点碰撞中学会倾听、表达和反思。

为降低教师的操作门槛，学校编制了《学科SEL渗透指南》，梳理1-9年级教材中的社会情感学习渗透点，提供具体的教学建议和活动设计，让社会情感学习从“额外任务”变为“教学自觉”。

（二）跨学科主题学习的社会情感学习统整实践

学校每学期开展一次跨学科主题学习，将社会情感学习能力培养嵌入真实的问题解决过程。以

“校园微农场”项目为例：面向小学四年级至初中二年级学生，融合科学、数学、语文、美术、劳动等多学科内容。跨学科主题学习目标明确指向社会情感能力中的“合作能力”和“责任担当”。学生以小组为单位承包“责任田”，从选种、播种到收获全程自主管理，需要制定种植计划、分配劳动任务、处理突发问题。在此过程中，教师化身为“观察者”与“促进者”，在项目关键节点组织“反思圈”，引导学生回顾合作过程中的冲突与解决、个人的贡献与成长。

（三）校园活动中的社会情感学习情境浸润

学校将社会情感学习理念融入日常校园生活，形成“无处不在、无时不在”的浸润式教育生态。

每天15分钟的晨会微课程围绕社会情感主题，通过情景剧、故事分享、技巧示范等进行情感教育。如周一“情绪天气预报”让学生用天气符号表达当下心情，周三“好人好事播报”分享校园中的温暖瞬间，周五“下周能量加油站”预告下周的社会情感学习主题并布置小任务。此外，还有“课间友好时光”，将冲突转化为学习机会，引导学生自主处理课间人际摩擦；每周一次的班级议事会让学生学习倾听不同意见、寻求共识、承担决策后果。当班级成为一个温暖、包容、民主的共同体时，社会情感能力的培养便自然蕴含在日常生活之中。

三、内外联动：搭建家校社协同的社会情感学习支持系统

（一）学校层面：营造社会情感学习浸润的校园文化

学校将社会情感学习理念融入校园空间设计和制度建设中，让物质环境和制度文化都成为社会情感学习的隐性课程。^[5]

在空间上，建设“情绪表达墙”“合作成果廊”“成长故事角”等主题区域。情绪表达墙采用可更换的便笺纸设计，学生可以随时写下自己的心情并贴在墙上，其他同学则可以贴上鼓励的话语；合作成果廊展示跨学科项目的团队作品，强调“这是我们小组一起完成的”；成长故事角定期更新学生的成长叙事，让每个学生都能看到自己的进步轨

迹。这些空间设计让校园环境成为“不说话的社会情感学习教师”，学生在走廊驻足、在墙角停留时，都在无形中接受着社会情感的熏陶。

学校修订《学生行为公约》，将社会情感能力指标转化为可观察、可评价的行为规范。如“我能够用‘我句式’表达感受”“我能够在小组中轮流发言并尊重不同意见”“我能够在犯错后主动道歉并尝试弥补”。这些规范不是自上而下的禁令，而是师生共同讨论、共同约定的“班级契约”，学生在参与制定中自然形成了对规则的认同和内化。

（二）家庭层面：建设社会情感学习共育的家长学院

家庭教育是社会情感发展的起点。然而，许多家长缺乏情感教育的意识和方法。为此，学校成立了“家庭SEL学院”，通过家长学校、专题工作坊等途径，帮助家长理解社会情感学习的基本理念。同时，给予家长操作性工具指导，如指导家长在家开辟“冷静角”“情绪角”，使用“情绪暂停卡”，开展“家庭会议”等，使家长在日常互动中成为社会情感学习的协作者而非旁观者。

学校还开发了“家庭SEL任务卡”，每周向家长推送一个可操作的亲子互动任务。如“本周请和孩子分享一次你工作中的合作经历，讨论合作中遇到的困难和解决办法”“和孩子一起制定家庭情绪公约，约定当家人情绪激动时可以使用的‘暂停信号’”“本周全家一起完成一件需要协作的家务，如整理换季衣物，过程中注意分工和沟通”等。这些任务将社会情感学习延伸至家庭日常生活，让社会情感能力的培养从校园延伸到家庭。

（三）社区层面：拓展社会情感学习实践场域

社区服务学习让学生在真实服务中成长。学校组织学生定期参与社区志愿服务，如探访敬老院、环保宣传、社区图书馆整理等。服务前进行需求调研和方案设计，服务中进行团队协作和问题解决，服务后开展反思分享，形成“服务—学习—成长”的完整链条。一位参加敬老院探访的学生写道：“王奶奶拉着我的手说‘你们来了我就不孤单了’，那一刻我突然理解了什么是‘同理心’——不是同情，而是真正走进别人的感受里。”这种从真实人际互动中产生的感

悟，远比课堂讲解更为深刻。

职业体验项目帮助学生建立社会连接。学校与周边企事业单位合作，开发“一日职业人”体验课程。学生在真实工作场景中观察职场人的沟通方式、团队合作和责任担当，回校后进行职业人物访谈报告和职业价值观讨论。有学生在体验社区医生工作后表示：“原来医生不仅要会看病，还要会安慰害怕的病人，这让我理解了‘关系技能’在工作中的重要性。”

社区导师制引入多元育人力量。学校邀请社区中各行各业的优秀人士担任学生社团的指导教师，在兴趣活动中自然传递社会情感能力。如非遗传承人在教授传统技艺时强调“耐心、专注、师徒间的尊重与信任”，退休教师在指导阅读社团时分享“倾听比表达更重要”的人生智慧。这些来自社区的真实榜样，为学生提供了课本之外的成长参照。

深圳市光明区理创实验学校的实践探索表明，社会情感学习课程统整不是简单的课程叠加，而是育人理念和实践方式的系统变革。它需要学校管理者的高位推动、教师群体的专业投入、家校社的协同配合，更需要对学生生命成长的深切关怀。当社会情感学习真正融入学校教育的每一个环节、每一种关系、每一个空间，“让每个生命整全生长”的办学理念才能从愿景走向现实。

参考文献：

- [1]崔西孟.“整全人”:美国社会情感学习运动的逻辑旨归[J].外国教育研究,2023(12):119.
- [2]钟启泉.“整体教育”思潮的基本观点[J].全球教育展望,2001(9):15-18.
- [3]Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASELs SEL Framework[EB/OL].(2020-10-01)[2026-07-21]. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>.
- [4]苑大勇,张璞.情智共生:融入学科的社会情感能力评价研究[J].中国考试,2025(8):74-76.
- [5]朱建山.社会情感学习驱动健康学校生态建设实践探索[J].中小学校长,2026(7):15.

责任编辑 徐向阳

PBL+BOPPPS教学模式促进社会情感学习的理论建构与实践创新^①

◎朱 寰 朱建山

摘 要	面对社会情感学习专门课程教学知行割裂困境，“PBL+BOPPPS”双维整合教学模式以PBL作为社会情感学习课程的“宏观情境载体”，以BOPPPS标准模型作为“微观教学支架”，实现情感培育的精准落地。二者形成“载体—支架”的协同机制，既避免了PBL因开放性强而导致情感目标游离的风险，又弥补了BOPPPS因结构性强而可能造成的情感体验碎片化。
关 键 词	PBL+BOPPPS；社会情感学习；整合教学模式
中图分类号	G41
文献编码	A
文章编号	2095-1183（2026）08-0033-05

社会情感学习（SEL）已经成为21世纪教育变革的核心议题，但其作为专门课程在中小学校落地，仍面临教学模式“说教化”等问题。研究发现，PBL具有真实性、探究性、协作性等优势，但过度依赖其“自然涌现”易致情感目标模糊；BOPPPS以六环节流程设计具有“强结构化”和“反馈及时性”优势，但强结构性易致情感体验“碎片化”。据此，本研究提出：将PBL的“情境体验性”与BOPPPS的“环节结构性”有机整合，形成一种既保留真实情境性、又确保情感目标精准达成的教学模式。

一、PBL与BOPPPS整合模式的理论基础

（一）核心理念的契合性分析

1. 项目式学习（PBL）本质特征与情感促进
2022年版的义务教育课程方案明确指出，要

“积极开展主题化、项目式学习等综合性教学活动”^[1]。美国巴克教育研究院将项目式学习定义为：使学生通过一段时间的调查研究回应真实、有趣且复杂的问题或挑战，并公开项目成果，从而获得知识和技能的教学方法，其“黄金标准”涵盖挑战性问题、持续探究、真实性、学生发言权和选择权、反思、批判性反馈与修改、公开展示成果等核心要素。^[2]

尽管项目式学习与社会情感学习具有较多的自然契合点，但应用到社会情感学习专门课程中仍面临挑战：一是项目式学习以项目成果为导向，可能导致情感能力培养沦为“副产品”；二是其强调开放性和生成性，情感目标易于弱化；三是缺乏结构化的教学支架，教师指导常感“无抓手”，不知何时干预、以何种方式干预、干预到什么程度。

朱寰，深圳市光明区光明中学，二级教师；广东深圳，518107。朱建山，深圳市光明区理创实验学校，正高级教师；广东深圳，518106。

①本文系广东省教育科学规划2026年度中小学教师教育科研能力提升重点项目“双轮驱动：UbD与大概概念协同整合的跨学科教学突围研究”（编号：2026ZQJK0173）及深圳市教育科学规划2024年重点课题“素养为本的全学科整体育人实践研究”（编号：zdz24089）系列成果之一。

2. BOPPPS教学模型的结构与功能

BOPPPS教学模型源于加拿大英属哥伦比亚大学,是一种基于认知理论和建构主义、强调学生参与和反馈的目标导向、以学生为中心的有效课程设计框架,它将一次完整课堂教学划分为Bridge-in(导入)、Objective(目标)、Pre-assessment(前测)、Participatory Learning(参与式学习)、Post-assessment(后测)、Summary(总结)六个相互关联的环节,其精髓在于强结构性的流程设计,确保教学的“目标—活动—评估”的一致性。^[3]

BOPPPS的结构和理念同样适用于情感教学:导入环节具有情感唤醒功能,目标环节提供情感导向,前测环节实现情感觉察,参与式学习是情感体验的核心场域,后测环节促进情感表达,总结环节实现情感整合。但简单套用也可能存在情感体验碎片化、浅表化、去情境化等局限性。

(二)整合的必要性与可能性

教学有效性依赖于“结构”(教学框架的稳定性)与“生成”(学习过程的开放性)的动态平衡。PBL和BOPPPS在社会情感学习课程教学中恰好形成互补:PBL通过真实情境和持续周期为教学注入情感深度和整体感,BOPPPS则以结构化的环节和明确的目标指向为项目嵌入精准的情感培育支架。二者整合可以实现“有结构地生成”,既避免PBL的失控,又可避免BOPPPS的僵化。

二、PBL+BOPPPS整合教学模式的构型

(一)整体构想:宏观载体与微观支架

基于上述分析,本研究提出PBL+BOPPPS双维整合教学模式的核心理念——“宏观载体”与“微观支架”,其结构类似洋葱分层包裹:最外层是PBL项目流程的情境设计,中间层是BOPPPS的强结构化支持,内外两层共同指向社会情感学习五维能力培养(见图1)。

“洋葱”模型的外层PBL流程是社会情感学习课程的“宏观情境载体”,是课程的主干和基底。一个完整的社会情感学习专门课程可以由若干个持续数周的PBL项目构成,学生在完成项目的过程中



图1 PBL+BOPPPS整合模式的“洋葱模型”

自然经历各种情感体验和人际互动,社会情感能力在“做事”的过程中得以孕育和生长。

“洋葱”模型的中层BOPPPS结构是社会情感学习课程的“微观教学支架”,是嵌入PBL项目之中的“教学节点”。在项目启动时的目标共识、探究中的情感聚焦、冲突时的过程干预、反思时的深度加工等关键阶段,教师设计专门的BOPPPS教学环节,对特定的情感要素进行聚焦式、递进式的教学处理。

PBL如同建筑的“主体结构”,决定了整体形态和空间格局;BOPPPS则是“脚手架”,在关键部位提供临时支撑。PBL+BOPPPS双维整合模型的创新性,正在于其对结构化与生成性之间的平衡与协同。

(二)创新机制:“目标、过程、角色”三维整合

1. 目标维度整合:情境载体与结构保障互补

目标维度的整合解决的是“宏观能力发展”与“微观目标达成”的关系问题,社会情感学习课程由此形成了“项目目标—阶段目标—课时目标”三级目标体系。目标达成需要“载体”与“情境”。PBL以真实问题或项目任务为课程组织纵线,使学习具有明确的目的性与情境性,项目主题的选择应具有一定的社会意义与复杂性,既能承载多维度社会情感能力发展,又贴近学生的生活经验与认知水平。BOPPPS则以六环节结构保障教学过程的完整性与有效性,为情感能力培养的系统性和递进性提供“过程保障”,使社会情感学习课程既有“魂”又有“骨”。

2. 过程维度整合：BOPPPS六环节嵌入PBL项目流程

过程维度的整合是PBL+BOPPPS双维整合模型的核心创新，涉及BOPPPS六环节与PBL项目流程的深度嵌套与有机融合，目的是解决“长周期项目”与“短课时教学”的关系问题。这一整合并非简单的拼盘式叠加，而是将项目实施划分为若干关键阶段，在每个阶段嵌入1-2节BOPPPS结构化课，或灵活调用BOPPPS相应环节，形成“大项目中有小循环”的复杂结构。

从宏观视角来看，要有分学段和学期的项目系列规划、各项目主题内的单元划分；从中观视角看，要有具体项目的阶段分析和BOPPPS课时安排。例如，在项目启动阶段，导入、目标与前测环节发挥关键作用——导入环节呈现真实问题情境激发关注，目标环节明确本项目发展的社会情感核心能力及具体表现指标，前测环节评估学生的起点水平；在项目探究阶段，参与式学习环节成为主导；在项目收官阶段，后测环节评估能力发展，总结环节引导学生回顾历程、提炼经验。

另外，BOPPPS结构在单元层面的应用需要体现递进性与累积性。以“情绪管理”单元为例，第一课时通过情绪识别游戏建立基础概念，目标环节聚焦于“识别自身情绪状态”的具体能力；第二课时则将目标提升至“运用策略调节负面情绪”，参与式学习升级为角色扮演与策略演练。这种螺旋上升的设计，使社会情感能力发展遵循“由简到繁、由知到行、由行到惯”的学习规律。

3. 角色维度整合：教师引导者角色与学生主动探究者的转变

PBL+BOPPPS双维整合模型在角色维度上的创新，体现为教师与学生角色的协同转变——教师从知识权威转变为学习引导者，学生从被动接受者转变为主动探究者。这一角色转型并非自然发生，而是需要系统性的设计支持与持续的专业发展。

在整合模型中，教师的引导者角色具有多重内涵：作为项目设计者，选择或开发具有社会情感学习教育价值的项目主题，设计驱动性问题，规划项目流程，准备必要的资源与脚手架；作为过程促进

者，在BOPPPS各环节中发挥导入时的情境创设、目标时的方向明确、参与式学习时的活动组织与思维激发、总结时的经验提炼等功能；作为反思示范者，营造开放、安全的课堂文化。

学生的主动探究者角色同样具有丰富的层次：在认知层面，主动提出问题、搜集信息、分析数据、建构解释；在社会层面，主动参与小组合作、有效沟通协商、建设性地解决冲突；在情感层面，主动投入项目情境、识别与调节自身情绪、理解他人感受；在元认知层面，主动监控学习过程、评估策略有效性、调整努力方向。

（三）PBL+BOPPPS双维整合实践模型（见图2）：“一项目、六环节、五维度”

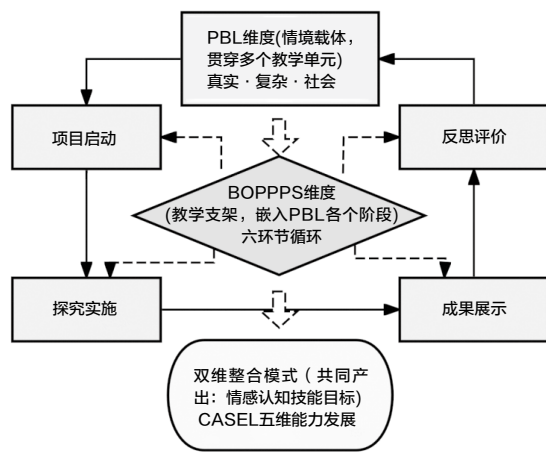


图2 PBL+BOPPPS双维整合逻辑框架

主题项目确定之后，在各教学单元应根据主题情境的需要嵌入BOPPPS课时，一般都应遵循六环节结构，确保教学的完整性和系统性；同时，也可采取体现“要素重组灵活性”与“情境适配针对性”的“类BOPPPS”教学循环。此外，BOPPPS的参与式学习环节嵌入PBL项目的相应阶段，在项目启动阶段聚焦于问题提出和团队组建，在项目实施阶段聚焦于方案执行和成果展示。

三、PBL+BOPPPS整合模型的实施路径

（一）以PBL为载体的情境载体设计

PBL+BOPPPS整合模型的有效实施，首要任务就是按照PBL流程搭建宏观框架，规划好每个阶段的具体探究任务和BOPPPS嵌入节点。

1. 确定项目主题与情感目标

依据社会情感学习课程的整体规划，选择一个适合的项目主题，这需同时满足社会情感教育价值、真实世界关联性、学生发展适宜性三项标准。

社会情感教育价值是主题选择的首要标准。主题应能够自然嵌入多维度社会情感能力的发展机会，同时应明确项目重点发展的社会情感能力维度及情感目标。真实世界关联性确保项目具有内在的意义感与迁移性。有效的项目主题应当源于学生的真实生活，回应学生的成长需求，如学生日常生活中的情感议题、班级和学校中的现实问题、家庭和社区中的情感联结、社会议题中的情感维度等。

2. 设计驱动性问题与项目情境

好的驱动性问题应当具有挑战性、真实性、开放性与价值性。例如，“我们如何帮助班级新成员更快融入集体”比“什么是友谊”更适合作为驱动性问题；基于社会情感教育需要，还应融入情感渗透的考量，如“我们可以为社区老人做些什么”比“为什么要尊敬老人”更能激发情感卷入。

项目情境的设计要尽可能真实，可以是真实存在的现实问题，也可以是仿真情境（如模拟联合国），但都应当贴近学生的经验世界。

3. 规划项目进程与BOPPPS嵌入节点

PBL项目的进程规划需要兼顾探究的开放性与过程的可管理性。在教学实践中可以先根据项目周期，规划项目的关键阶段和每个阶段的核心任务，然后再确定BOPPPS课的嵌入节点——在哪些阶段、围绕哪些主题、聚焦哪些情感能力进行结构化教学，并明确每节BOPPPS课要解决的问题、与项目推进的关系及与前后阶段开放探究的衔接。

（二）以BOPPPS为结构框架的社会情感学习课程单元设计

以BOPPPS为教学支架的社会情感学习课程单元设计，是将社会情感学习的培养目标系统嵌入教学流程的核心策略，指引教师基于证据的结构化教学设计，确保每一教学环节都服务于社会情感能力的明确发展目标。

1. 导入（Bridge-in）：情感唤醒与情境锚定
情绪优先加工理论认为，情感反应先于认知评

估，初始情感状态显著影响后续学习投入，因此导入环节的首要任务是唤醒学生的情感状态。导入设计要注意三个要点：一是情境真实性，使用学生真实生活场景；二是情感冲突性，呈现价值两难或情绪困境；三是身体参与性，引导关注身体反应。

2. 目标（Objective）：情感能力目标的明确化与可测化

目标环节是BOPPPS结构中承上启下的关键节点，将导入环节激发的学习动机转化为明确的学习方向。目标设定理论指出，具体、可测、具挑战性的目标最能激发动机，因此情感目标的表述需要兼顾“清晰”与“开放”。有效的情感目标框架应包括“认知—情感—技能”三个层面：认知层面，能够描述、识别、理解某种情感现象；情感层面，愿意体会并认同某种情感价值；技能层面，能够运用某种情感技能、表现出某种情感行为。

3. 前测（Pre-assessment）：情感起点的精准诊断

前测环节在BOPPPS结构中承担诊断功能。前测的目的是帮助学生觉察自己当下的情感状态，同时让教师了解学生的情感起点，为差异化教学与个性化支持提供依据。前测的难点在于社会情感能力的内隐性与发展性，因此需要综合运用多种方法与教学情境内容自然融为一体（见表1）。

表1 前测工具类型示例

前测工具类型	优势	局限	适用情境
自我报告量表	操作简便，可大规模施测	社会期望效应，自我认知偏差	初步筛查，趋势分析
情境模拟与行为观察	接近真实情境，预测效度较高	编制难度大，评分标准复杂	能力评估，干预设计
同伴提名与教师评定	客观真实，可多次重复	耗时费力，观察者效应	个案评估，过程监控
作品分析法	自然情境，深层信息	分析主观，样本有限	深度理解，质性研究

前测结果可以为教师以下规划和调整提供证据：进行异质分组，使各小组在社会情感能力构成上具有互补性；识别需要额外支持的学生，准备个别化干预策略；调整教学重点与难度，使教学更贴近学生实际需求；与学生分享前测目的与结果使用方式，建立评估的透明性与建设性。

4. 参与式学习 (Participatory Learning) : PBL活动与社会情感技能融合

参与式学习是杜威“做中学”和班杜拉“观察学习”理论的充分体现,是BOPPPS结构的核心,占据最大比例的教学时间(通常20—40分钟),也是PBL活动与社会情感技能融合的主要场域。适用于社会情感学习教学的参与式学习方式包括案例分析与讨论、角色扮演与模拟、社区调研与服务、设计挑战与原型制作等。

5. 后测 (Post-assessment) : 情感变化的觉察与表达

后测环节承担学习成效检验与反馈提供的功能,需要兼顾过程性与终结性、量化与质性、自评与他评的多元评价取向。后测应成为情感学习的一部分,例如通过情感温度计让学生对比前后变化、发布情感收获圈分享收获、通过作品展示与反馈获得情感认同、填写反思单梳理情感学习历程等。

另外,PBL+BOPPPS整合模式中的后测还需要特别关注项目成果评估。项目成果评估需要制定明确的评估标准,包括内容准确性、过程完整性、合作有效性、展示清晰性、反思深刻性等维度。

6. 总结 (Summary) : 情感意义的整合与深化

总结环节是BOPPPS结构的收尾,承担知识系统化、情感内化、经验深化与迁移促进的功能,帮助学生将情感体验整合为有意义的个人成长故事。可采取结构化回顾、关键经验提炼、个人意义联结、未来行动承诺等形式。

(三) 单课时整合模式: 微项目化的BOPPPS教学设计

在实际教学中,有时需要在单一课时内同时发挥两种模式的优势,这就催生了“单课时整合模式”——将PBL的核心要素微缩化,嵌入BOPPPS的六环节框架,使一节课成为一个“微型项目”。

单课时整合模型是宏观项目整合的补充与延伸,将PBL的项目式学习精髓与BOPPPS的结构化优势融合于一个课时内。传统PBL其本质并非时间长度,而在于真实性、学生自主性、探究性和成果导向,这些要素也能在更短的时间单元内实现,形成微项目学习(MPBL)。微项目具有三个特征:

聚焦“微内容”、关注“微问题”、强调“微成果”,便于当堂展示、即时反思。^[4](见图3)

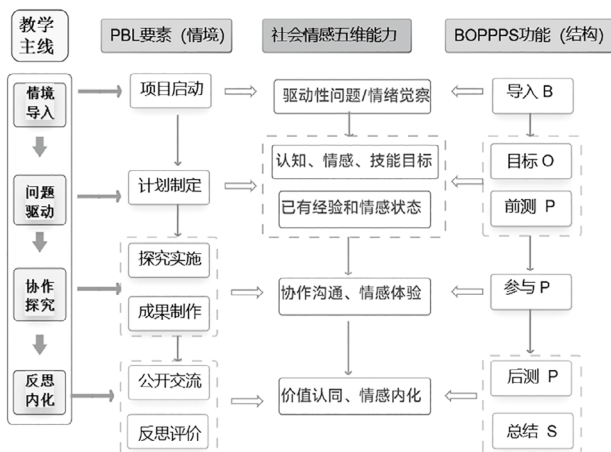


图3 微项目双微整合模型的结构流程图

相较于单独运用PBL或BOPPPS,整合模型具有独特价值:一是情感培育“既有深度又有序列”,PBL保障情感体验的连续性,BOPPPS保障能力发展的系统性;二是教师角色“既放手又有为”,PBL时段扮演促进者,BOPPPS时段扮演指导者,各司其职又相互支撑;三是课程评价“既重过程又重结果”,PBL项目成果与BOPPPS前后测数据互为印证。

受条件限制,本研究仍存在实证研究不足、学段差异、教师发展路径等局限。展望未来,学习分析、人工智能、虚拟现实等技术进步将为模型优化提供新的可能。

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,2022:14.
- [2]美国巴克教育研究院项目式学习计划.项目式学习指导手册[M].来赓,邢天骄,译.北京:中国人民大学出版社,2023:10—14.
- [3]闵清.PBL+BOPPPS教学模式在《马克思主义基本原理》课程中的实践与探索[J].创新教育研究,2024,12(3):265—272.
- [4]金燕,朱依佳.聚焦微项目设计与开发的学校项目化学习管理实施路径[EB/OL].https://mp.weixin.qq.com/s?__biz=MzI0ODA0MjE1OQ==&mid=2653759427&idx=1.

责任编辑 徐向阳

生态系统理论视域下社会情感学习的家校社协同育人实践^①

◎朱 寰 熊 洁

摘 要

当前家校社协同育人实践中，学校、家庭、社区三个育人场域往往各自为政、联结薄弱，难以形成促进社会情感学习的有效合力。深圳市光明区理创实验学校基于生态系统理论，通过构建“机制建设—资源整合—课程贯通—实践深化—评价改进”多维协同育人体系，以社会情感学习为纽带打通家校社之间的情感联通渠道，致力于破解协同育人中“三方各自为政”的深层困境，为学生社会情感能力的持续发展提供生态化支持。

关 键 词

社会情感学习；家校社协同；整全生长；多维协同

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 08-0038-04

家校社协同育人已成为新时代教育改革的重要命题。但现实中，学校、家庭、社区三个育人场域往往各自为政、联结薄弱，协同育人常停留在“物理并置”层面，尚未进入“化学融合”状态。布朗芬布伦纳的生态系统理论为摆脱这一困境提供了分析框架。该理论将影响儿童发展的环境系统分为微观系统（个体直接参与的环境，如家庭、学校）、中观系统（两个或多个微观系统之间的相互关系）、外层系统和宏观系统等。^[1]家校社之间的相互关系即为中观系统，其联结或“双向互动”的质量直接影响儿童发展水平。据此，本文提出“情感联通”这一核心概念，其内涵就是以社会情感学习（SEL）^[2]为核心纽带，系统性地提升学校、家庭、社区三个微观系统之间的互动频率、联结深度

与互惠程度。

基于上述逻辑，深圳市光明区理创实验学校系统构建了“机制建设—资源整合—课程体系—实践深化—评价改进”多维协同的SEL育人体系。五个维度均围绕“提升中观系统联结质量”这一核心目标展开，相互衔接、循环递进，共同构成以情感联通为内核的校本实践路径。

一、机制建设：将偶发善意转化为可持续行动

情感联通需要通过制度化的机制建设来予以保障和持续维护。制度的价值在于将偶发的善意转化为可持续的行动。通过组织架构的三级贯通、运行规范的制度保障以及跨部门协同的制度化衔接，使

朱寰，深圳市光明区光明中学，二级教师；广东深圳，518107。熊洁，深圳市光明区理创实验学校，一级教师；广东深圳，518106。

①本文系广东省教育科学规划办2026年度中小学教师教育科研能力提升重点项目“双轮驱动：UbD与大概概念协同整合的跨学科教学突围研究”（编号：2026ZQJK0173）及深圳市教育科学规划2024年重点课题“素养为本的全学科整体育人实践研究”（编号：zdzz24089）系列成果之一。

三方情感联通获得稳定的制度载体。为此，学校从组织架构和制度建设两个维度入手，为三方协同育人搭建稳定的运行框架。

组织架构的三级贯通。学校成立由书记、校长牵头，德育负责人及家长、社区代表共同参与的协同育人工作领导小组，设立专职教联体办公室，搭建“学校一年级一班级”三级管理网络。校级层面负责顶层设计、资源统筹与跨部门协调；年级层面聚焦学段特点，落实课程衔接与活动规划；班级层面负责日常沟通、信息采集与具体活动组织，形成“上下联动、分工协作”的治理格局。同步建立家校月例会制度、问题整改台账制度、家长开放日制度等常态化沟通机制，联合社区、妇联对特需家庭开展精准帮扶，实现家校沟通的全覆盖，确保学校、家庭、社区之间的信息流通顺畅、互动频率稳定、反馈回路闭合。

运行规范的制度保障。学校出台《家校社协同育人章程》《家长学校管理办法》等制度，明确三方责任清单与工作流程，使协同育人从“人治”走向“法治”。家委会依据制度实质性参与学校议事与决策程序，不仅接收学校的社会情感学习指导，也将家庭中的情感观察、互动经验反馈给学校，形成双向的信息流动。学校设计“家庭社会情感学习契约”制度，以文本形式明确家庭承诺提供的情感互动类型（如每日十五分钟“倾听时间”、每周一次“家庭情绪分享会”）、实施频率与基本方式，同时明确学校承诺提供的指导与反馈（如每月一次社会情感学习家庭指导、每学期一次情感画像解读）。每学期评估履约情况，形成情感联通的持续约束，通过共同承诺与定期回顾来维持三方互动的持续性。

跨部门协同的制度衔接。学校主动对接上级教育行政部门与街道社区，建立跨部门联席会议制度，将社区工作者、企业志愿者、退休教师等多元主体纳入协同育人工作领导小组，确保社区成为情感联通的主动建构者。学校与社区签订“情感联通协议”，以制度形式约定：社区承诺提供稳定的实践场景（如马田街道V爱之家）、真实的情感挑战（如跨代沟通、社区冲突调解）、专业的情感导

师；学校承诺将社区实践纳入课程体系、反馈学生在实践中的情感表现、共同开发社会情感学习实践课程。通过协议化的制度安排，社区资源的供给从偶发走向稳定，从人情关系走向制度保障。

二、资源整合：为情感联通提供持续的物质条件与内容支撑

学校通过校内开放、家庭汇聚、社区对接三个方向的协同推进，让三类资源实现从“各自为战”到“汇聚融通”的转变，为三方情感联通提供了持续的物质条件与内容支撑。

校内资源向家庭开放。学校将图书馆、体育馆、功能教室等资源面向家长开放，其深层用意在于降低情感联通过程中的信息损耗——当家长走进校园、参与课堂、观察活动时，就能够更直观地理解学校的社会情感学习理念与教育方式，进而在家庭中进行更准确的理念对接与实践转化。学校还注重营造情感支持型学习环境：在走廊悬挂鼓励性标语，在教室角落设置“情绪树洞”信箱，使校园空间成为承载情感表达的载体。

家庭资源向学校汇聚。学校建立家长资源库，组建家长讲师团和志愿者服务队。资源入库的标准，尤其关注其情感教育意识与能力。学校优先吸纳那些善于倾听、善于表达、善于调节情绪的家长，使其成为情感联通的示范节点。由此，家长从信息的被动接收者转变为课程的主动建设者，家庭资源也从零星偶发走向系统调用。

社区资源与学校对接。学校主动对接马田街道V爱之家、社区文化场馆等阵地，签订共建协议。合作的核心诉求是提供情感淬炼的真实场景——社区中真实的人际互动、冲突解决与责任承担，能够产生比学校模拟情境更为深刻和持久的SEL体验。

三、课程贯通：让情感学习的内容可教、载体可依、路径可循

课程是协同育人的核心载体，也是情感联通的主渠道。^[3]学校立足社会情感学习理念，构建了“基础—融合—活动”三位一体的协同课程体系。

基础课程的系统化实施。面向全体学生，学

校系统开设了分学段的社会情感学习专题课程。低年级（1-3年级）聚焦自我认知与自我管理，开设“认识我的小情绪”“我是独特的”“坚持的力量”等主题；中年级（4-6年级）拓展社会意识与人际关系技能，开设“读懂他人的心”“合作的力量”“冲突调解员”等主题；高年级（7-9年级）延伸至负责任决策，开设“我的选择我做主”“社区公民责任”“未来规划师”等主题。这种贯通式进阶设计确保学生的SEL能力发展不是简单重复而是螺旋上升——每个学段在巩固前一阶段成果的基础上，向更高层次的认知与能力维度拓展。

融合课程的精准化供给。针对不同家庭和学生的差异化需求，学校开发了幼小衔接适应课程、家校读书论坛、家庭个性化指导等融合课程。融合课程的核心功能在于实现情感联通的深化——将学校设计的课程转化为家庭日常的生活。对有特殊需求的家庭，学校还会组织专家团队提供一对一精准支持。例如，为一年级新生家长开设幼小衔接适应性指导，通过情境模拟、案例研讨等方式帮助家长缓解焦虑；为高年级家庭提供青春期沟通指导，协助家长应对孩子成长中的新问题。

活动课程的品牌化建设。学校打造了“四季理创”活动体系——春季理创文化节、夏季社会情感节、秋季诗词雅韵节、冬季体艺展演节。这一体系将自然节律与社会情感能力发展相融合：春季万物生发，对应自我认知与情绪觉醒；夏季万物繁盛，对应人际交往与合作体验；秋季万物收敛，对应反思沉淀与责任内化；冬季万物蕴藏，对应价值凝练与决策智慧。学生在顺应自然节奏的活动中实现社会情感能力的持续生长，情感联通也因课程的主题化、序列化而获得稳定的内容依托。

课程体系的贯通设计，使社会情感学习教育有内容可教、有载体可依、有路径可循。三方相互配合，共同构成了情感联通的内容主干。

四、实践深化：在实践层面形成经验接力的协作链条

学校以校内活动、家庭生活、社区服务三个维度的实践为路径，构建相互衔接、逐层递进的

行动体系，让学生在真实情境中内化社会情感学习技能。^[4]

校园活动中的体验性学习。学校聚焦校内实践主阵地，开展家长进课堂、亲子运动会、“好爸爸”家长篮球赛、校长师生篮球赛等活动，同步举办入学礼、校运会等“见证成长”系列活动，开展“为妈妈写一首诗”、家教脱口秀等润心活动。在校长师生篮球赛中，师生同场竞技，在合作、尊重与输赢共担中让社会情感学习自然发生；在诗词雅韵节中，学生通过诗歌创作和朗诵表达情感、理解他人。这些活动的设计，旨在让学生在真实的人际互动中获得可迁移的情感体验——合作的喜悦、尊重的力量、面对输赢的从容——能够完整地由学校场域带入家庭生活，成为亲子深度对话的素材和纽带。

家庭生活的日常化渗透。学校引导家庭开展亲子阅读、家庭社会情感学习微课堂、五福成长手册（社会情感学习寒假作业）等实践活动。亲子阅读，要引导家庭在共读中练习倾听与表达；家庭社会情感学习微课堂，鼓励家庭成员在真实互动中运用社会情感学习技能。更为关键的是，学校有意识地将社会情感学习理念渗透到家庭餐桌对话、睡前聊天等日常场景之中，推动家校共育从“活动化”走向“生活化”，从“一时一事”走向“常态化”。当情绪识别、同理表达、冲突调解成为家庭日常对话的自然组成部分而非偶尔为之的“特殊任务”时，社会情感学习能力便获得了持续巩固的生活土壤。

社区服务中的进阶性实践。学校联动属地马田街道V爱之家、社区文化场馆等阵地，组织学生开展志愿服务、研学实践、家教宣讲等社区实践活动。社区实践按年级分层设计：低年级以社区观察为主，侧重培养社会意识与观察力；中年级参与社区服务，侧重培养共情力与人际交往能力；高年级开展社会调研，侧重培养责任担当与决策能力。学校还构建了“15分钟情感实践圈”——学生步行15分钟便可达社区实践基地，确保社会情感学习实践的高频率、短周期、持续性。由此，社区成为社会情感学习输出的“真实舞台”，学生在服务与奉献中实现从认知到行动、从他律到自律的成长跃升。

由此，学校、家庭、社区三方在实践层面形成了经验接力的协作链条：学校教授社会情感学习方法并创设初始体验（经验输出），家庭提供日常演练场并促进经验转化（经验内化），社区创造真实应用场景并检验能力成效（经验淬炼）。学生在任何场域遇到的情感挑战，都能获得三方的协同支持，确保学生社会情感能力的发展在任何环节都不中断，进而实现从知到行的完整场域覆盖。

五、评价改进：使协同育人始终运行在同一情感频率之上

学校构建了覆盖家长参与、学生发展、学校工作三个层面的评价体系，并建立三方协同的评价反馈机制，形成“监测—诊断—改进—提升”的完整闭环。

家长参与评价：从数量统计走向质量考量。学校建立量化评价机制，将家长参与率、志愿服务时长、家校活动出勤等列为核心指标，但评价的重点不限于家长是否在场，更关注其参与深度与成长变化，家长在活动中的发言质量、亲子互动时的情感状态、家庭契约的履约程度，均被纳入观察视野。学校开展“星级家长”“优秀家长志愿者”“书香家庭”等评选表彰，评选标准不是参与次数的简单累加，而是对能够将学校社会情感学习理念有效转化为家庭日常实践的联通质量的综合评判，旨在激活家长的内生参与动力。

学生发展评价：从结果判定走向过程追踪。学校建立学生社会情感能力发展档案，由教师、家长、社区三方共同记录学生成长轨迹，通过学期测评精准追踪学生在自我认知、情绪管理、人际交往、社会责任与决策能力五个维度的素养发展情况。在此基础上，学校构建了AI赋能的动态评价体系：通过智能签到系统自动记录实践参与度，通过小组互评结合AI语义分析识别协作质量，通过情感日志关键词分析追踪情绪变化趋势。系统实时生成学生能力发展雷达图，对长期情绪指标异常的学生自动生成预警，提示协同关注并提供心理支持。

学校工作评价：从经验驱动走向闭环改进。立足协同育人整体成效，学校系统汇总家长、学生

评价结果，将评价反馈与课程优化、活动创新、服务升级紧密结合。每学期末召开家校社三方联席会议，共同分析评价数据、诊断运行问题、优化育人策略。学校建立“评价—分析—改进—提升”的闭环机制，通过评价发现联通中的梗阻环节、缺失环节、薄弱环节，进而有针对性地疏通、修补与强化，推动协同育人从经验驱动转向数据驱动，从单次活动升级为系统迭代。

三方协同使社会情感学习评价从各自打分走向共振校准。学校搭建三方协同评价机制：家长评价学生在家中的社会情感学习表现，教师评价学生在校内的社会情感能力发展，社区导师评价学生在实践中的情感能力运用。三方评价数据汇聚于统一平台，形成学生完整的社会情感能力发展图谱。三方协同评价的本质，是让学校、家庭、社区各自从不同视角，贡献对学生发展的观察，在差异中达成更全面的理解，在沟通中形成更一致的育人策略，最终使三方协同育人始终运行在同一情感频率之上。

理创实验学校的实践表明，以社会情感学习为纽带，通过机制、资源、课程、实践、评价五个维度的系统设计，可以有效打通学校、家庭、社区之间的情感联通渠道，使三方从各自为政走向协同共育。当学校、家庭、社区在情感频率上实现共振时，它们共同打造的便不只是知识传授的场所，更是滋养学生社会情感健康发展的育人生态。

参考文献：

- [1]Bronfenbrenner U.The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design[M].Cambridge:Harvard University Press,1979.
- [2]Collaborative for Academic,Social,and Emotional Learning (CASEL). Core SEL Competencies[EB/OL].(2020-10-01)[2026-07-21].<https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>.
- [3]毛亚庆,杜媛,张婉莹,等.培养有温度的学生:学校推进社会情感学习的实践框架及策略[J].中小学管理,2024(6):10-14.
- [4]马笑莲.具身体验 生态重构——指向社会与情感能力培养的家校社协同育人路径探寻[J].小学教学参考,2025(36):96-98.

责任编辑 徐向阳

整体育人视域下社会与情感学习评价的本土建构^①

◎朱建山

摘要

社会与情感学习评价正经历从国际移植到本土生成的深刻转型。本土化转型应立足整体育人视域，审视西方主流测评框架在文化价值、测评场景与功能定位上的结构性局限，以中华传统修身伦理为文化根基，建构“内在修身—关系涵养—集体认同—社会担当”四层递进的评价框架，开发涵盖自评量表、他评工具、情境判断测验、表现性评估任务与成长档案袋的混合评价工具包，提出“测评—诊断—干预—改进”一体化实践路径。

关键词

社会与情感学习；整体育人；教育评价；本土建构；形成性评估

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183(2026)08-0042-05

当前，全球教育评价正经历从单一学业成绩评价向“认知—社会情感”双核心综合评价的深刻转型。经济合作与发展组织（OECD）于2019年启动全球首个社会与情感能力国际测评（SSES）。美国学术、社会与情感学习协作组织（CASEL）提出了五维框架。欧盟发布《社会与情感教育评估的一种形成性的、包容性的、全校式的方法》报告，提出了截然不同的形成性评估范式。但在我国，尚未明确将社会和情感能力培养作为优先发展方向，社会和情感能力发展水平缺乏可靠的评价指标，简单移植或者碎片化修改仍是主要形式。

一、批判性审视：国际主流评价框架的局限与启示

（一）三大主流框架的理论架构及其内在局限

1. CASEL五维框架：社会情感学习课程化范式
美国学术、社会与情感学习协作组织将社会情

感学习划分为自我意识、自我管理、社会意识、人际关系技能与负责任决策五个维度，^[1]2024年进一步提出社会情感教学的五个路径：示范、提供实践与应用机会、帮助学生阐述社会情感学习的概念、验证情绪与视角。其贡献在于为社会情感学习提供了清晰的教学目标指引，推动了社会与情感学习在全球的课程化实施。但其局限同样明显：个体中心的预设使整个框架止步于个体情绪与社交技能训练，对集体责任、家国认同等更具宏观社会意义的情感维度，则缺乏必要的观照。

2. OECD社会与情感能力测评：基于大五人格的标准化路径

经济合作与发展组织的标准化测评（SSES）以心理学的“大五人格模型”为学理基础，将社会与情感能力操作化为任务能力、情绪调节、交往能力、协作能力与开放能力五大维度。^[2]在这五个宏观维度之下，又进一步细分出15项子能力，每项

朱建山，深圳市光明区理创实验学校，正高级教师。广东深圳，518106。

①本文系广东省教育科学规划办2026年度中小学教师教育科研能力提升重点项目“双轮驱动：UbD与大概念协同整合的跨学科教学突围研究”（编号：2026ZQJK0173）及深圳市教育科学规划2024年重点课题“素养为本的全学科整体育人实践研究”（编号：zdzz24089）系列成果之一。

子能力均通过8个自评条目加以测量。在数据采集上,通过学生自陈量表为主、家长与教师报告为辅的方式进行,形成“三角互证”。第三轮标准化测评(2025-2027)进一步引入AI与数字素养、教师社会情感技能等新主题。此模式的优势在于标准化程度高、跨国可比性强,但问题同样突出:一是“技能化”的处理方式将社会情感能力窄化为可测量的工具性品质;二是个体主义的预设与中国文化中的关系型自我之间存在深层张力。

3. 欧盟社会与情感教育评估框架:形成性、包容性、全校式路径

2021年,欧盟教育、青年、体育和文化理事会发布《欧盟社会情感教育评估的一种形成性的、包容性的、全校式的方法》报告,以终身学习关键能力中的“个人、社会和学会学习能力”为核心理念,并参照涵盖自我调节、灵活性、幸福感、同理心、沟通、协作、成长心态、批判性思维及学习管理等九项能力框架。其突出特点是将社会与公民能力独立设项,强调多元包容与公共参与,倡导形成性评价与总结性评价相结合,强调评价应超越工具理性、回归育人本体。这一价值取向值得借鉴,但其适配欧洲多元移民文化的设计,与我国城乡二元结构、集体主义教育传统的适配度较低。

(二)域外评价框架的局限与本土化突破方向

上述三大框架存在四重共性局限。一是价值逻辑层面,三大主流框架均以个体心理发展为终点,缺乏道德价值引领。经济合作与发展组织的标准化测评以价值中立为原则,美国学术、社会与情感学习协作组织虽涉及“负责任决策”,但止于个体层面的伦理判断,与我国“为党育人、为国育才”的教育方针存在根本分歧。二是维度结构层面,三大框架均无独立的集体、家国、人伦、劳动等情感维度,难以回应我国“五育并举”的本土诉求。三是场域范围层面,测评仅限校园课堂,未联动家庭、社区劳动、社会实践场域。四是功能定位层面,西方测评仅用于心理干预、学业提升预测或课程效果评估,而本土评价具有服务整体育人质量监测、综合素质评价、德育诊断三重功能。

因此,本土化突破的核心方向是:从个体中心

走向关系本位,从技能训练走向人格培育,从校园场景走向全域浸润,从总结性评估走向形成性评估与育人改进一体化。

二、理论根基:概念界定与文化锚定

(一)核心概念界定

整体育人是以立德树人为根本、以人的完整生命成长为核心的教育范式,具有三重内在规定性:育人主体整体性,学校、家庭、社区协同共育;育人内容整体性,德智体美劳五育融合,认知、情感、意志、道德协同发展;育人时空整体性,覆盖课堂教学、班级生活、劳动实践、校外活动全场景。^[3]整体育人反对碎片化、工具化、唯认知的教育模式,追求完整人格与健全社会情感的生成。

区别于西方侧重个体心理调节的定义,本文将社会与情感能力界定为:学生在个体修身、人际交往、集体生活、社会参与中形成的情绪感知、伦理自省、共情协作、责任担当、家国认同、实践践行等综合能力,兼具心理属性、道德、社会三层内涵,是认知能力之外支撑终身发展、适应社会、践行社会主义核心价值观的核心素养集合。

本土化测评体系建构并非对国际量表的技术性修改,而是以中国文化传统、国家育人目标、教育治理体系为底层架构,重构测评的价值立场、维度结构、工具形态与结果应用,实现从域外移植向本土生成的根本转变。

(二)本土文化锚定

任何评价框架都隐含着一个前置问题:我们期望学生成为什么样的人?西方社会情感学习框架是立足培养能够自我调节、有效社交、追求个人幸福的“自主个体”,中国教育传统则对“人”的理解提供了不同的价值参照。

1. 整体育人:划定评价的价值边界

整体育人理论对评价理论与实践提出了明确要求:测评必须覆盖全域、全程、全员,最终目标是促进“完整人”的培育。这意味着社会与情感能力测评应内嵌于整体育人的全过程。由此,中国语境下的社会情感能力评价不能被窄化为对社交技能或情绪管理能力的测量,而应自觉承担更完整的育人

功能——不仅关注学生是否具备基本的社会情感能力，更关注这些能力是否在指向“成为有根有魂的中国人”这一价值方向上获得发展。

2. 中华传统修身伦理：提供独特的文化内核

儒家“格物致知、诚意正心、修身齐家治国平天下”的递进人格体系，为中国社会情感发展提供了迥异于西方的逻辑基础。这一理念构筑了从个体修养自然延伸至社会责任的同心圆结构——自我、他人、集体、国家，层层扩展、环环相扣。这种传统智慧在现代教育语境中依然焕发着生命力。“修身”指向以道德完善为目标的自我修养，可以与今日的情绪智力与成长型思维展开对话；“齐家”则从家庭内部的孝悌之道延伸为社区和谐与代际协作；“治国”在当代体现为个体在各行各业中的专业精神与社会责任，无论是企业员工、科研人员还是自由职业者，做好本职工作、遵守规则、贡献价值即为“治国”的现代体现；“平天下”则可作现代转译为全球化视野，关注气候变化、可持续发展、人类命运共同体意识，体现大国公民的格局。这四个层面构成一个层层开放又内在一体的逻辑链条——个体修养是起点，社会责任是归宿，两者互为表里、不可分割。

3. 五育融合与核心素养：锚定评价的价值导向

五育融合并非简单的学科叠加，而是指向德育、智育、体育、美育及劳动教育的深度贯通。社会与情感能力的培养可以成为融合五育的纽带，在目标、内容、过程、落实四个层面与五育形成内在呼应。^[4]与许多国际主流测评框架中追求“价值中立”的心理测评取向不同，我国本土化的评价实践，必须将价值认同与道德担当纳入核心观测指标，而不只是停留在技能或情绪的层面。

（三）核心价值原则的确立

本文确立了四项贯穿维度设计、指标开发、测评实施全流程的底层建构原则。

立德树人优先原则。测评兼具心理诊断与德育评价双重功能，将价值认同、道德担当作为核心指标，以区别于西方价值中立的纯心理测评。测评是对学生发展过程的动态导航，关注能力发展的过程性与情境性。

集体与个体共生原则。平衡个体情绪发展与集体责任、家国认同，既关注自我情绪调节，也重视集体奉献、团队协作、家国情怀等本土核心特质。在文化自觉中建构中国话语，可将自我觉知对应传统知己智慧，自我管理对应修身功夫，社会觉察对应知人艺术，关系建构对应仁爱伦理，责任决策对应明智判断。

五育融合全域嵌入原则。所有测评维度指标均关联德育、智育、体育、美育、劳动教育场景，拒绝脱离育人实践的抽象心理测评。测评须超越单一测试情境，嵌入真实教育生态，实现“育评一体”。

分层递进、学段适配原则。在九年一贯制学校，可以依据小学生具象感性、初中生自我觉醒的发展特征，在同一维度上设置差异化观测指标，明确各年级的关键表现指标与进阶逻辑，实现全学段贯通。建立纵向贯通的发展性评价档案，从一年级入学即建立学生社会情感发展的基线数据，持续追踪至九年级毕业，形成长达九年的纵向成长档案。这对于揭示社会情感能力的发展轨迹、验证早期干预的延迟效应具有不可替代的研究价值。

三、本土建构：“四层递进”评价框架

（一）本土化评价框架的逻辑起点

近年来，国内学者在本土化理论建构方面进行了积极探索。但是，现有研究较多表现为直接翻译、修订量表，仅实现表层文字适配，底层维度、价值内核并未重构。部分本土开发的评价框架尽管结合核心素养增设了社会责任、家国情怀指标，但存在理论碎片化、育人割裂化、实施单一化、转化空心化等短板。

本文提出的“四层递进框架”力求在以下方面寻求突破：第一，在理论根基上，系统整合中华传统修身伦理与新时代整体育人理念，实现“国际经验—传统文化—时代要求”的三重理论融合；第二，在维度结构上，突破西方“个体中心”的局限，构建由内而外的层级递进体系，弥补国际主流测评中对集体、家国、人伦、劳动维度的关注不足；第三，在功能定位上，将测评重新定位为整体育人质量监测与改进的枢纽环节，建立“测评—诊

断—干预—改进”的闭环机制，实现以评促育。

（二）“四层递进”评价维度指标体系

基于以上分析，本文建构了“内在修身—关系涵养—集体认同—社会担当”四层递进的评价维度体系。该框架以中华传统伦理为文化根基，汲取“由己及群、由内而外”的人格生成智慧，构建以个体为圆心、逐层向外扩展的同心圆模型，形成兼具文化底蕴与时代精神的评价维度结构。

第一层：内在修身——人格根基的锻造。这一维度指向学生对自我内在世界的觉知、规训与超越，是社会情感发展的逻辑起点。与西方框架中侧重焦虑应对的“情绪调节”不同，本土框架在此注入道德主体性的觉醒——不仅管理情绪，更在情绪体验中进行伦理判断与自我省察。具体观测指标包括：情绪感知与道德自省、自我认知与正向成长、价值定力与内在品格三个二级维度。

第二层：关系涵养——伦理纽带的编织。这一维度回应“我如何对待与我亲近的人”这一根本问题。儒家以孝悌为仁之本，情感能力是在具体人伦关系中生长出来的。具体观测指标包括：共情理解与友善沟通、传统人伦践行、冲突协商与包容互助三个二级维度。其中，传统人伦践行是西方测评框架中完全缺失的本土维度，表现为孝亲尊师、言而有信、知恩感恩等植根于中华文化的行为品质。

第三层：集体认同——公共责任的担当。这一维度指向班级、学校、社区及国家层面的公共生活参与。中国传统的家国同构逻辑赋予此圈层特殊的分量，这是本土评价区别于西方框架最为鲜明的创新之处。具体观测指标包括：集体归属感与奉献意识、公平意识与规则担当、家国认同与文化自信三个二级维度。

第四层：社会担当——天下情怀的践行。这是四层递进框架的逻辑终点。如果说集体认同所要求的情感能力边界止于国家共同体，那么社会担当则将情感能力的触角延伸至人类整体福祉、人与自然和谐共生、文明互鉴等更为辽阔的精神疆域。此圈层与西方框架中“开放能力”的“宽容度”有表层交叉，但本土框架赋予其具有中国文化内涵的阐释——“天人合一”的生态哲学与“各美其美，美

人之美”的文化胸襟。具体观测指标包括：人类整体福祉的关切与担当、人与自然和谐共生的生态情怀、文明互鉴的文化胸襟三个二级维度。

四层结构由此形成“由内而外生成、由外而内赋能”的有机整体，完整回应了“培养什么人”的根本问题，即：培养既有健全人格、又有家国担当、更具天下胸怀的时代新人。

四、实践转化：混合评价工具一体化实施

（一）本土评价工具开发的理论规范

评价工具是理念到实践转化的关键载体。本土化评价工具包涵盖自评量表、情境判断测验、表现性评估任务与成长档案袋等。目的是形成量化监测与质性观察互补、自我评价与他人评价结合、一次性测评与过程性记录并重的混合评价模式。

标准化量表仍是社会情感能力评价的基础工具。以九年一贯制学校为例，可在这一量表基础上进行校本化修订。一是题项来源三重渠道：转化国际社会情感学习通用合理题项并进行文化改写；提炼中小学德育、劳动教育、班级管理真实场景；转化中华传统修身伦理、社会主义核心价值观具象行为描述。二是分层设计：小学低段采用图画、情境选择题；中学增加开放情境论述、行为观测题。三是多元评价载体并行：学生自评量表、教师课堂行为观察记录表、家长家庭表现评定表、社会实践档案质性评价单四类配套工具。四是信效度检验本土标准：以我国中小学生群体为样本，区分城乡、公办民办、不同学段开展探索性、验证性因子分析，检验框架适配度，建立本土化常模，避免直接套用欧美常模。

情境判断测验是不易受社会期望偏差影响的评价方式。本土化情境判断测验包含十二个情境，全部来源于真实校园事件的改编——通过前期收集的学生日常冲突、合作、困惑等真实案例，经专家筛选后保留最具代表性的情境。每个情境配四至五个反应选项，要求学生选择最符合自己真实做法的选项。以“集体认同—公平意识与规则担当”维度为例，情境设计为：期末小组项目评分时，学生发现老师的计算有误，使本组获得了不应得的最高分。

面对这一情况,应如何选择?评分标准不仅关注行为选择本身,更关注选择背后的价值推理过程。

表现性评估任务和成长档案袋则承担着量化测评难以替代的评价功能。“班级公约制定”合作建构任务和“调解员”角色扮演任务,让学生在真实或模拟的人际互动中展现其社会情感能力,由观察员使用结构化检核表进行编码评分。成长档案袋整合情绪日志、“我的高光时刻”记录、冲突解决案例、合作反思、志愿服务记录、教师观察随笔和家长反馈等过程性材料,强调学生既是档案的“被评者”也是“建构者”,通过定期回顾与反思实现自我认知能力的提升。

(二)“评价—诊断—干预—改进”一体化实施路径

本土化评价体系设计了“3+1”分层评价周期:学年九月的基线评价面向全体学生,使用简版量表建立发展基线;学期中的进展监测面向基线评价中“待发展”与“优秀”两端各百分之十五的学生,使用完整版量表与情境判断测验追踪变化轨迹;学年六月的总结评价面向全体学生,结合成长档案袋与表现性任务评估学年发展成效;专项评价则针对转学生、经历重大家庭变故等特殊群体的精准诊断。

评价数据通过“个体—班级—学校—区域”四层诊断机制转化为可操作的改进信息。个体层面生成“社会情感能力发展雷达图”,以绿色标注优势维度、黄色标注待发展维度,避免使用“不及格”“落后”等消极标识;在班级层面识别“共性短板”与“群体分化”;在学校层面发现“学段断层”与“结构性短板”;在区域层面为教育行政部门提供决策参考。

基于诊断结果,设计三级分层干预体系。一级支持面向全体学生,针对班级共性短板调整班级管理设计与教学设计;二级支持面向一至两个维度处于“待发展”水平的学生,设计八至十二周的小组训练课程;三级支持面向多个维度薄弱或存在心理健康风险的学生,由学校心理教师牵头制定个体化支持计划。

需要强调的是,结果使用需要守住伦理边界。

评价结果可用于学生发展指导、教学改进、家校协同与学校决策,但严禁用于升学筛选、学生排名、教师考核与标签化对待。反馈语言采用“力量本位”的动态表述——“正在发展”“需要更多支持”“在这方面有潜力”,避免“不足”“缺陷”“落后”等本质化标签。

本文建构的“四层递进”框架,尝试以中华传统修身伦理为文化根基,以整体育人理念为价值统领,以“评价—诊断—干预—改进”一体化路径为实践依托,让评价从外部强加的判断标准转变为内生于教育现场、服务学生成长的育人力量。这一构想的实现,尚需理论创新、工具开发、实践探索与制度建设的协同推进。其终极目标不是建构一套“中国的量表”,而是让评价真正成为促进完整生命成长的助力,让每一个学生都能在被看见、被理解、被支持中,成长为有根有魂的时代新人。

参考文献:

- [1]CASEL.The CASEL 5 and the CASEL Wheel [EB/OL](2026-05-02) [2026-7-16].<https://casel.org/what-is-sel/#the-casel-5-and-the-casel-wheel>.
- [2]Kankara M,Suarez-Alvarez J .Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills[J].OECD Education Working Papers,2019.DOI:10.1787/5007adef-en.
- [3]朱建山.社会情感学习驱动健康学校生态建设实践探索[J].中小学校长,2026(7):15.
- [4]刘志,梁晨曦.将培养学生社会与情感能力作为五育融合的有力抓手[J].中国教育学刊,2021(2):1-5.

责任编辑 徐向阳

爱国主义教育全程贯穿的指向与路径^①

◎刘长海 文艺

摘要

爱国主义教育旨在培养由爱国认知、爱国情感、爱国行动有机复合而成的爱国品德。爱国认知在理性层面确认公民在国家发展中所应担负的责任，爱国情感体现公民愿意为国家发展做贡献的情感倾向，一切有助于公民在特定情境中做出爱国报国行动的知识、技能、态度和品质都是爱国行动的扩展性支撑力量。针对学校爱国主义教育存在的浅表化落实问题，应将其贯穿学校教育全过程，凝聚教育目标与方法共识，实施大中小学各有侧重、纵向衔接的爱国主义教育，实现多种德育载体的横向融通、相辅相成，营造爱国主义教育扎实开展所需要的适宜生态。

关键词

爱国主义教育；浅表化；全程贯穿

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 08-0047-06

习近平总书记在2024年10月15日召开的文艺工作座谈会上指出：“在社会主义核心价值观中，最深层、最根本、最永恒的是爱国主义。”《中华人民共和国爱国主义教育法》（以下简称《爱国主义教育法》）首次以专门立法形式推动和保障新时代爱国主义教育，要求“各级各类学校应当将爱国主义教育贯穿学校教育全过程”。本文从品德结构出发阐释爱国主义教育目标，以实证数据为基础探讨爱国主义教育全程贯穿（对“将爱国主义教育贯穿学校教育全过程”的简称）的合理性、必要性与可操作路径，为学校持续有效开展爱国主义教育提供参考。

一、对爱国美德的广义理解：爱国主义教育全程贯穿的合理性确认

万俊人教授指出，“无论是从政治的角度来看，还是从伦理的角度来看，爱国和爱国主义都是首要的公民美德”^[1]。笔者拟从“道德认识、道德情感和道德行为的统一”^[2]角度理解作为美德的爱国，对爱国美德进行宽广、泛在意义上的解读，进而论证将爱国主义教育贯穿学校教育全过程的合理性。

中国传统文化特别看重与保疆卫国、内政外交直接相关的爱国报国行动，这固然有其合理性，

刘长海，华中科技大学教育科学研究院，教授、博士生导师；文艺，华中科技大学教育科学研究院硕士研究生。湖北武汉，430074。

①本文系2023年度国家社会科学基金教育学一般课题“中小学全员全程全方位育人的系统论阐释与制度化推进研究”（课题批准号：BEA230081）阶段性成果。

却又不可避免地将人们引向了一种较为狭窄的爱国观。事实上,“公民的爱国行动多种多样”^[3],每个人都可以立足普通日常工作生活践行爱国报国。在改革开放初期被广泛传唱的《石油工人之歌》豪迈地宣称石油工人钻井采油的实质是“我为祖国献石油”,这提示我们“努力做好本职工作也是爱国的表现”^[4],各行各业的劳动者都在从事特定劳动、提供特定产品或服务,参与社会主义现代化建设;推而广之,坚持运动、强身健体能够为保卫祖国和建设祖国做准备,涵养和谐家风、促进子女身心健康成长也能为和谐社会建设和民族复兴伟业做贡献,我们可以将爱国落实到日常行动的方方面面。当然,在肯定日常行动具有爱国意蕴的同时,我们也不能忽视爱国主义的政治意蕴。一个真正的爱国者,必须全面而均衡地承担个人对于国家的各种责任,不可偏废;在从草民意识盛行国度走向民主法治社会的时代背景中,我们尤其需要引导成年公民和青少年养成关心政治、参与政治的习惯和兼济天下、见义勇为的胸襟。在战争年代,中国人民为寻求民族独立和国家解放而顽强斗争、推翻旧政权、建立新政权的漫长奋斗史就是爱国行动的集中体现。在人民当家作主的社会主义制度确立以后,公民的爱国行动在政治领域的体现应该是“对国家基本制度建构的自觉参与和维护;对政府和政党(尤其是执政党)的关心、爱护、监督甚至是理性而负责的批评帮助;对一切涉及国家根本利益——诸如,维护国家的领土完整,国家生活秩序的稳定和有序改进,民族文化及其多样性与完整性的保护,国家和社会的进步、改革、发展等——的公共事业和实践的积极参与和自觉爱护”^[5]。

从宽广的意义上理解爱国行动之后,我们有必要对与爱国相联的认知因素和情感因素进行一种扩展的理解。对爱国行动发挥支撑作用的认知因素,包括对国家历史、发展道路、大政方针的了解,对各行业劳动及日常生活事件在国家发展进程中的作用的体认,对本人在职业和社会活动中所应承担的社会责任的确认,还包括有助于个体做好本职工作、开展对社会有益的各类活动所需的知识和技能。与爱国相联的情感因素,不仅包括笼统意义上

个人对祖国的依恋感、认同感、归属感、忠诚感、责任感、荣誉感,而且具体表现为个人在职业和生活中拥有为社会服务、助国家富强的善良意愿,如因为自己能够成为国家发展的贡献者而自豪,乐于见证国家在各领域的成就和进步。

据此,我们可以对爱国主义教育的目标追求进行分层递进式的阐释。爱国主义教育的目标是培养由爱国认知、爱国情感、爱国行动有机复合而成的爱国品德;爱国品德以丰富多样的爱国行动为最终表现形式;爱国认知在理性层面确认公民在国家发展中所应担负的责任,爱国情感体现公民愿意为国家发展做贡献的情感倾向,二者是支撑、指引爱国行动的内在因素,而一切有助于公民在特定情境中做出爱国报国行动的知识、技能、态度和品质都是爱国行动的扩展性支撑力量。由此可知,我们既要通过思政课、历史课、语文课等课程专门开展爱国认知、情感、行动方面的指导,又要挖掘各种课程、教学方式及校内外活动中蕴含的爱国主义教育资源,指引学习者在当下和未来将在学校学到的知识、生成的素养用于对社会有益的活动。在此意义上,爱国主义教育是由显性教育和隐性教育、专门德育和间接德育相结合构成的统一体,理应贯穿学校教育全过程。

二、学校爱国主义教育的浅表化落实:爱国主义教育全程贯穿的紧迫性需求

紧扣爱国主义教育全程贯穿的要求,笔者于2025年面向全国大中小学教师发放电子问卷,共收集有效问卷2903份,样本基本分布情况见表1。

表1 样本分布表

区域	东部 (1659, 57.15%)	中部 (862, 29.69%)	西部 (382, 13.16%)	
学段	小学 (716, 24.66%)	初中 (662, 22.8%)	高中 (1104, 38.03%)	高校 (421, 14.5%)

调研发现,广大教师普遍能够结合本职工作理解爱国主义教育全程贯穿的深刻内涵。与此同时,教师普遍反映,学校对爱国主义教育的重视程度有待加强,学校爱国主义教育的形式比较单调,生态有待优化。例如,33.86%的教师表示“爱国主义教育被看作是德育部门、辅导员、班主任的事,其他老

师不怎么在意”；34.72%的教师表示“爱国主义教育只在某些时间受到重视，在其他时间容易被忽视”；69.99%的教师表示“爱国主义教育的主要形式是做演讲、发倡议、贴标语”；40.4%的教师表示“在我校爱国主义教育活动中，学生说得多，做得少”；37.61%的教师表示“学生主要考虑自己未来的升学或就业，很少考虑未来要承担哪些社会责任”。以上数据表明，学校爱国主义教育存在浅表化落实问题，学校培养出来的学生可能存在爱国情怀不够坚定、报国意愿不够强烈、接续强国建设的能力不够厚实等缺陷。

基于上述数据，笔者走访调研学校，梳理已有研究成果，发现当前学校爱国主义教育全程贯穿存在三个较为突出的问题。

（一）学科教学的爱国情感培育功能缺损

从理想层面来看，各学科教学均蕴含丰富的爱国主义教育元素，有助于培养学生参与社会所需的核心素养，然而，在实践层面，大量学科教学沉迷于知识传授，忽视了情感培育和行动指引。一是思政课教学高度知识化。当前很多学校的思政课“具有较为明显的学科化知识教学特征”^[6]，政治制度、文化自信、法律条文等被看作有待识记和辨析的知识点，知识讲解、习题演练被用作主要的教学方式，纸笔测试成为主要甚至唯一的评价方式，“虽然有应试的无奈，但这样就把德育课完全等同于一般学科的知识教学，没有体现出直接德育课程的价值性特征”^[7]。由此导致的结果是，学生在认知层面掌握了关于公民责任的理论知识，但内心没有受到触动，不能深刻领会道德知识内在蕴含的思维方法和人文情怀，^[8]缺少运用这些知识进行行动选择的道德情感。二是其他学科教学较少发挥育德功能。国家倡导课程思政，以期挖掘、运用语文、历史和物理、化学等学科蕴含的思政资源，使各学科教学与思政课同向同行。然而，在实际运行中，“课程思政”经常变形为“课程+思政”，教师使用几句简单的“导入语”、生硬的“插入语”、牵强的“结束语”，给课堂贴上思政标签，^[9]不足以调动学生的情感共鸣和促进实际践行，以致众多学生认为学习这些课程与培养爱国品德无关。

（二）校园内外的爱国实践体验机会缺位

在思政课教学中，爱国主义基本上总是与名垂青史的英雄人物及其丰功伟绩相联；在各级各类学校的德育评价中，“爱国”往往成为学生最容易达到的行为标准。笔者在中小学走访时发现，学校在爱国方面对学生提出的行为要求仅限于“升国旗”，只要按时参加升国旗仪式、升国旗时肃立行礼，不发表攻击祖国和社会主义制度的言论，教师就会在品德评价中对学生做出“热爱祖国”的肯定性评价。如此一来，崇高道德理想与日常行为标准之间形成了鲜明的高度差。

学校偶尔依托重要节日组织开展的爱国主义实践活动，也主要是带领学生到主题教育基地参观。学生在现场的活动方式以参观、听讲为主，时间短、参与少、体验浅。在本次调查中，33.79%的教师表示“学生很少有机会参加为社会做贡献的实践活动”；36.93%的教师表示“学生的学习负担比较重，很少有机会认真思考个人与国家的关系这样的大问题”。由于学校教育教学活动与生动鲜活的社会发展现实相脱节，教师和学生的高尚爱国情操缺少展现和发展的机会，学生了解社会、参与社会、服务他人的良好愿望因为长期闲置而慢慢萎缩。

（三）爱国主义教育的生态支撑体系乏力

过于注重个体功利收益的教育生态强力冲击学校爱国主义教育，不利于学生形成牢固的爱国品德。受数千年封建传统影响，我国盛行注重个人功利得失的价值观，教育被个人及其家庭看作谋取名利、攀登高枝的工具，直接影响人的今后的名誉地位、金钱与财产，教育因而“被注入了极强的功利性，它的一切都要从这种功利出发”^[10]。个人功利主义价值观盛行给爱国主义教育带来了根本性、致命性障碍，因为“在这种功利圈、功利文化中，道德教育当然找不到它的存身之处”^[11]，更不用说强调个人利益服从国家需要的爱国主义教育。学校爱国主义教育实践中存在的各种问题，都可以在这个根本阻碍因素之中找出病因，如各学科教师忙于根据应试需要进行知识灌输、思维训练和标准化教学，“基本无暇关注道德教育的渗透”^[12]；学校

教育工作规划以分数、升学为重,包括爱国主义教育活动在内的专门德育活动陷入“说起来重要,做起来次要,忙起来不要”的边缘化境地,只能碎片化、形式化开展而难以入脑入心入行;甚至一些学生参加爱国主义教育活动、提交入党入团申请也加入了个人利益算计,仅仅“为了满足自身的某些功利性目的”^[13],使爱国报国的铿锵誓言成为精致利己者的华丽外衣。

三、扎实培育“首要的公民美德”:爱国主义教育全程贯穿的可操作路径

《爱国主义教育法》的颁布,标志着“爱国主义教育从日常教育规范上升为国家意志和法律义务”^[14]。学校应该深刻领会全面加强爱国主义教育的必要性,正视学校爱国主义教育面临的障碍和存在的不足,切实转变思想观念,更新工作机制,把爱国这一“首要的公民美德”培育好。

(一)凝练爱国主义教育全程贯穿的教育目标和教育方法共识

习近平总书记指出:“培养社会主义建设者和接班人,首先要培养学生的爱国情怀。”基于社会本位立场,社会主义建设者和接班人应该将爱国情怀作为指引个体行动的重要内在推动力量,将本人的全部智慧和能力应用于为社会服务或者对社会有益的事务中。将爱国主义教育贯穿学校教育全过程,要求学校切实着眼于国家和社会发展需要办教育,让为党育人、为国育才成为学校教育的基调,让爱国报国成为学生精神世界的底色。当然,确认爱国主义教育目标还要考虑不同教育对象进行人生选择的实际可能,兼顾高尚与平凡。最纯粹的爱国主义者坚信“祖国利益高于一切”,能够做到大公无私,这些英雄值得全社会景仰;绝大多数的社会成员要兼顾奉献祖国、服务社会与追求人生幸福、重视自我价值等多种动机,通过对社会有益的活动来追求美好生活,但最起码要严守“绝不卖国叛国”的处世底线。

长久以来,在德育领域形成了看重说教的工作传统,似乎“只有讲道理才是教育”^[15],似乎对学生讲了就算是尽到了德育责任。这种做法偏重知识

传授、忽视情感培育和行为引导,与品德结构的复杂性和德育方法的丰富性相背离,不仅不能达成爱国美德培育目标,反而可能因为太过机械、重复而引发学生对爱国、奉献等正统价值观的消极情感。走出对说教的迷恋,爱国主义教育全程贯穿不是要求学校每天对学生进行爱国主义宣传,不是要求学校在常规工作之外增加用于爱国主义教育的时间和精力,而是必须兼顾认知、情感、行动三方面的引导,采取适合不同年龄和发展阶段的方式,将课程教学、实践活动、学生管理乃至一切学校生活所蕴含的爱国主义教育潜能发挥出来。

(二)在大中小学实施纵向衔接、各有侧重的爱国主义教育

小学生处于从具体走向抽象的认知发展阶段,比较适合基于做事、体验进行起步阶段的道德学习。小学阶段的爱国主义教育目标应以启蒙爱国情感为主,以形成初步的爱国报国行为习惯和初步的国家观念为辅。根据皮亚杰、柯尔伯格等人的研究,这个阶段的儿童比较看重自己在活动过程中的收益与惩罚,在教育途径和方法方面要注重情感陶冶,如通过提供优质教育和悦纳型成长环境让小学生感受到来自国家和社会的关爱,顺理成章地唤起儿童对国家和社会的感恩意识与服务意愿;组织小学生参与公共服务、爱国主义实践活动及文艺表演,对他们的积极表现给予表扬和奖励,在寓教于乐的过程中埋下爱国报国的种子。

中学生的理性思维迅速发展,处于探索人生道路、寻找人生意义的成长关键期,中学阶段的爱国主义教育目标应以打牢爱国报国思想基础为主,以鼓励学生创造性开展爱国报国服务和坚定爱国情感为辅,着重引导中学生正确理解个人与国家、社会的关系,辩证看待社会生活中的是非善恶,了解机遇与挑战并存的国际形势。中学生自我意识迅速觉醒,重视同伴关系,在教育途径和方法上要突出平等对话和团队合作,在系统讲解党史国情的过程中要注重围绕学生关心的问题和社会热点展开研讨、辩论,及时解答学生思想观念中的困惑,“进行多维度的深层交流和沟通”^[16];发挥师长榜样示范作用,依托和谐师生关系和教师威信吸引学生与教师

一起开展参与社会、服务国家的活动；鼓励学生自主设计、实施与爱国报国相关的活动；发挥优秀学生的号召力和影响力，带动全体学生。

大学阶段的爱国主义教育目标应以巩固中小学爱国主义教育成果，指导开展爱国报国行动为主，鼓励大学生用爱国情怀指引专业素养发展，用理性指引爱国，形成“既要勇于承认他国的优点，也要敢于正视自己的不足”的胸襟，善于汲取不同文化的精华以增强本民族文化的生机活力。^[17]大学爱国主义教育在途径和方法上要体现“放手”意识，增加大学生走出校门、参与社会、独立探讨国家事务的机会，在情感滋养、知识储备的基础上鼓励大学生自主实践，在实际承担社会责任的过程中形成服务社会、奉献祖国的能力、意愿和坚定立场。

（三）在爱国主义教育中实现多种德育载体的横向融通、相辅相成

作为落实立德树人根本任务的关键课程，思政课必须跳出知识化窠臼，积极开展转识成智、知行合一的教学改革创新。创新思政课教学，关键在于使课堂教学与学生现实生活有机联系起来，即课程的计划“需要不断地照顾成长中的儿童的经验 and 他们的变动着的需要及兴趣”^[18]。课堂教学要与学生的具体生活经验相联系，围绕学生感兴趣的现实问题来展开；在教学结束环节要布置与当下生活相联系的作业，如依据教学内容分析自己的行为选择过程，逐步将爱国主义价值观融入行为选择之中。课堂教学要体现灵活性、开放性，因时因地因人制宜，如将学生带入社会，通过现场参观、社会问题调查等方式感受祖国发展；将历史导入现实，指导学生借助家庭史、家乡变迁以小见大，不忘本来，直面未来；将时事引入课堂，研讨国内外新近出现的各类事件，围绕增强国家观念、激发爱国热情、促进报国行动开展有针对性的、彰显师生平等对话的教学。各学科教学要切实推进课程思政，指引学生用爱国报国、为人民服务观念指引行动，应用本学科的知识技能为社会做贡献；清晰地阐明各学科教学的社会意义，让每一门学科成为学生认识社会活动的一种工具；广泛采用启发式、互动式、探

究式教学，创造性开展学科实践，建立课堂教学与社会参与的有机联系，依托学科教学培养个体参与社会、奉献祖国的能力和意愿。

坚定的爱国信念是在持续的实践中淬炼出来的。为了克服道德实践不足带来的言行脱节问题，学校要在时间、人力、财力等资源配置方面加大对爱国主义教育实践的投入力度，做好专项规划与改进。具体来说，要将零散的实践统整为成体系的实践，让每一学年的爱国主义教育实践构成一个完整有机的系统；将被动响应的实践转变为学生自主发动、自愿参与的实践，鼓励学生做特色实践活动的设计者、组织者、执行者、评价者；将浅尝辄止的实践升级为层层递进的实践，遵循项目化学习理念，为每次活动精心设定适切的驱动性问题、素养培育目标和学习探究过程，使主题实践成为具有趣味性、挑战性、吸引力、感染力的主题学习项目。

学生能够直接参与的爱国报国实践是有限的，而学生为他人和集体所提供的服务、所做出的贡献均能显现学生对“大我”的认同和对社会责任的担当。为此，学校要重视和利用爱国主义与集体主义的同源互通关系，丰富学生参与集体事务、为集体做贡献的机会。爱国主义与集体主义是内在统一的，“二者对待个人利益有着共同的价值取向”，即“二者对个人的正当利益都予以确认和保护”同时强调“当个人利益与国家利益、个人利益与集体利益不一致的时候，个人利益应服从国家利益和集体利益”^[19]。学生认同班级、学校、家乡，建设班级、学校、家乡，愿意为这些共同体做贡献并且因自己是共同体的积极成员而自豪，可以看作是学生认同、热爱、报效国家的雏形和准备。学校要注重在校园和班级营造共同体氛围，引导学生以主人翁的身份参与班级、学校、家乡建设，学习自主管理，练习民主决策，在集体生活中学做有责任心、有贡献力、有团队精神的共同体成员。

（四）在校园内外营造爱国主义教育的适宜生态

爱国主义教育全程贯穿、长效开展，有赖于一个支持素质教育、鼓励社会服务、推动个体向“大写的人”迈进的良好教育生态。自觉优化教育生态，加速传统教育生态退场、先进教育生态成型，

是教育领域决策者、研究者、实践者无愧时代的必要抉择。在学校内部,校长、教师要摒弃将教育看作是学校与学生家庭之间私事的传统观念,自觉树立着眼社会发展需要培养高素质人才的育人使命自觉,依据高素质人才培养需要变革学生评价、资源配置、时间安排,鼓励学生树立“为中华之崛起而读书”的报国理想。在学校与家庭、社会的联系中,要形成以学校为圆心的先进教育观念传播平台和进步教育实践探索共同体,合力为学生成长“松绑”,形成支持学生参与社会实践的共识,广泛开发团队协作、服务他人和社会的创新型学习项目或任务,促使学生在真实的实践情境中意识到自己与他人、国家和世界同在共生状态,努力成为负责任的公民。

参考文献:

- [1][3][5]万俊人.爱国主义是首要的公民美德[J].道德与文明,2009(5):4-5.
- [2]林崇德.品德发展心理学[M].上海:上海教育出版社,1989.21.
- [4]张博颖.当前加强爱国主义教育的创新性研究[J].道德与文明,2010(3):79-83.
- [6][7]檀传宝.学校德育诊断案例研究[M].北京:教育科学出版社,

2012:124.

- [8]李润洲.知识三重观视域的核心素养[J].教育发展研究,2016(24):37-44.
- [9]郝德永.“课程思政”的问题指向、逻辑机理及建设机制[J].高等教育研究,2021(7):85-91.
- [10][11]鲁洁.教育的返本归真——德育之根基所在[J].华东师范大学学报(教育科学版),2001(4):1-6+65.
- [12]侯晶晶,朱小蔓.论基于关怀式道德教育的道德学习[J].当代教育科学,2005(4):15-19.
- [13]李韞伟.大学生入党动机异质化的影响因素及其应对[J].学校党建与思想教育,2021(10):36-37.
- [14]王树荫,吴一凡.爱国主义教育法治化:从《实施纲要》到《爱国主义教育法》[J].思想理论教育,2024(2):19-25.
- [15]刘献君.理解教育[J].高等工程教育研究,2024(5):189-193.
- [16]严从根.走向协商的德育:现代性德育的困境与超越[M].杭州:浙江教育出版社,2022:136.
- [17]吴俊.爱国何以是一种公民美德[J].哲学研究,2019(10):20-29+127.
- [18]梅休,爱德华兹.杜威学校[M].王承绪,译.上海:华东师范大学出版社,1991:15.
- [19]赵勇.爱国主义·集体主义·社会主义[J].道德与文明,1994(6):15-16.

责任编辑 徐向阳

(上接第60页)

参考文献:

- [1]王兆琛,李洋.“情感”作为方法:教育家精神的生成逻辑及实现路径[J].苏州大学学报(教育科学版),2025,13(5):33-42.
- [2]李振跃.厚植家国情怀培育精神家园[N].光明日报,2020-01-14(06).
- [3]中华人民共和国中央人民政府.中共中央国务院印发《粤港澳大湾区发展规划纲要》[EB/OL].(2019-02-18)[2026-04-04].
https://www.gov.cn/zhengce/2019-02/18/content_5366593.htm#1.
- [4]叶芳.论粤港澳大湾区的文化使命[J].港澳研究,2021(2):83-93+96.

- [5]王红,修旗.全球教育治理背景下粤港澳大湾区教师教育融合发展研究[J].教育发展研究,2024,43(Z2):80-90.
- [6]欧文·戈夫曼.日常生活中的自我呈现[M].冯钢,译.北京:北京大学出版社,2008:15-40.
- [7][10][11][12]兰德尔·柯林斯.互动仪式链[M].林聚任,王鹏,宋丽君,译.北京:商务印书馆,2009:86,69,126,129.
- [8]马凜.华裔青年中华民族共同体意识的情感传播路径——互动仪式链理论视角[J].华侨大学学报(哲学社会科学版),2021(2):23-32.
- [9]徐明波.互动仪式链理论视角下的高校心理健康教育问题与对策研究[J].江苏高教,2020(4):51-54.

责任编辑 徐向阳

对学校德育“生命不在场”的反思与破局

◎ 姚 琴

摘 要

传统德育重规训、轻生命滋养，存在“生命不在场”的突出问题。生命作为整体性存在，内含精神、道德与自在三个维度。杭州市胜蓝中学以“让每一个生命向上生长”为育人理念，从“生命不在场”的现实困境出发，构建精神生命、道德生命与自在生命协同生长的德育创新路径：以文化濡养涵育精神生命，以课程实施滋养道德生命，以活动创生升华自在生命，实现学生生命的整体性成长。

关 键 词

生命成长；学校德育；德育实践

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 08-0053-04

学校教育应以生命的成长为出发点和归宿，以生命影响生命，充分尊重学生的生命需求^[1]。然而长期以来，学校德育实践存在“生命不在场”的突出问题，具体表现在三个方面：一是目的异化，将规训服从、荣誉称号等外在指标异化为德育目的，遮蔽了学生生命本身的意义追求；二是过程缺席，德育沦为单向灌输与知识传递，学生作为生命主体的真实体验与参与被悬置；三是主体失落，以成人预设的标准规约学生的成长方向，学生作为生命主体的能动性与差异性被忽视。

人不仅是一种生物性存在，更是一种寻求意义、建立关系、追求自由的整体性生命存在。人需要通过文化意义的建构来安顿精神，需要伦理关系的实践来确立品格，需要自主选择的实现来舒展个性。因此，人的生命成长是精神生命、道德生命与自在生命的统一，三者相互关联又各有侧重，精神生命为道德生命提供意义支撑，道德生命为自在生

命确立伦理边界，自在生命为精神生命注入自主动力，三者共同构成生命的整体性成长。

基于以上认识，杭州市胜蓝中学（以下简称“胜蓝中学”）秉持“让每一个生命向上生长”的育人理念，努力构建生命成长导向的德育新体系，引领学生从容生长。

一、精神生命，在文化濡养中扎根

精神生命是个体在文化浸润中追求意义、建构价值、实现超越的生命维度，指向人的内心世界，关乎信仰、理想、审美与文化归属，是生命成长的底色与根基。学校首先应是一个精神所在，是一个濡养生命的文化场^[2]。在这里，环境与人之间、人与人之间都在有意无意地施加精神影响，发生能量流动。胜蓝中学从氛围营造入手，把校园变成传递精神文化和情感温度的育人场域，时时处处带给学生心灵的滋养与精神的陶冶。

姚琴，杭州市胜蓝中学，高级教师。浙江杭州，310015。

（一）理念文化，铺陈精神底色

校园文化是一所学校的神韵。学校倡导“同心、同向、同行”的共识，激励全校师生、家长心怀感恩，携手同行。为此，学校系统构建学校文化，确立了“青，取之于蓝而胜于蓝”的校训，寓意着师生共生共长、彼此成就的亲密关系。在此基础上，提出“让每一个生命向上生长”的办学理念，激励全体学生向上成长，教师向上发展，学校向上攀升，明确了“办一所让孩子喜欢、自豪、怀念的好学校”的办学愿景。这一切最终凝练为学校的“亲越教育”理念体系——希望学生在胜蓝经历3年的成长后，能够拥有“亲和的心”和“智慧的脑”。

（二）环境文化，温润精神成长

环境文化是学校理念最温柔的物化表达，是教育精神在砖瓦草木间的悄然落笔。胜蓝中学不让环境沦为硬件与标语的生硬嵌套，而是让每一处校园空间承载真实育人故事，成为师生随时随地可感、可触的温暖联结。

学校依托区校园改造民生工程，对校园空间进行整体规划与命名设计，让每一处都成为文化的承载与凝聚。历长馆、越读馆、慎独亭、润青馆、青禾轩错落分布，红色文化、清廉文化、榜样文化自然流淌，在赏心悦目中彰显文化育人的独特魅力。两栋教学楼之间搭建的“青秀台”，是学生展示自我的舞台。它倡导“面向人人”，打破文艺舞台单一功能，作业展示、学习分享、特长展演等，凡是学生某方面有优长，均可登台展示。校园里开辟的百果园、青耕园等劳动田园，让劳动教育融入校园日常，成为磨炼韧性的沉浸式成长课堂。学校希望每一处美好都能被看见，每一个生命都有发光的机会。

（三）制度文化，托举精神自觉

文化育人离不开制度建设的坚实保障与成长赋能。学校强调德育无“盲区”，每位教师都应是育人者。为此，学校构建“三化三全”德育机制，以课程化、活动化、生活化育人，实现全员、全程、全方位育人，完整构建师生成长共同体。学校推行全员导师制，每位教师定点对接多名学生，兼顾学业辅导、心理疏导、品德引领；压实三十余名党员

德育责任，设立党员校内家长制度，结对帮扶困境学生、心理敏感学生。通过给予学生无微不至的精神关怀，校园内外时时处处都成为学生成长的“德育大课堂”。

制度不等于管控，而是托举学生自我教育、自主成长的基石。为此，学校一方面创新班级自治模式，把班级管理主动权交还学生，在自主策划、自主组织中培育自主意识；另一方面通过数智赋能，创新数字化德育积分评价，定制“慧问慧答”伴青成长系统，设立积分兑换制度。学生可用成长积分在校园兑换机上换取校园文创，让成长可视化、过程化、个性化，持续唤醒学生自我认同，托举学生自主向上的精神自觉。

二、道德生命，在课程实施中涵育

道德生命是个体在社会关系中通过道德认知、道德情感与道德实践，将外在规范内化为品格德性的生命维度，指向人与他者的伦理关系，关乎责任、良知与品行，是生命成长的主干与导向。学生道德品行的涵育，离不开榜样的引领示范，更离不开课程思政的系统支撑。学校通过红色课程、劳动实践、青越课程的构建与实施，为不同性格、不同特长的少年搭建展示平台，为学生创设真实可感的道德成长情境。

（一）红色思政课程厚植理想信念

红色思政课程既是“为党育人、为国育才”的重要途径，也是厚植学生理想信念、涵养学生家国情怀的必然选择。胜蓝中学以“杭州市大中小学思政教育一体化先行校”建设为契机，利用数智技术和新媒体手段，推动思政课程从“教”转向“学”，努力让红色思政课程“新起来”“活起来”“趣起来”。

一是开设“红色星期一”课程，每周末轮流组织各班学生走访杭州红色场馆，让学生将所见所闻所思以红歌、诗朗诵、情景演绎、研学分享等方式在周一升旗仪式时进行展示。这样的红色教育由学生自主策划、亲身实践，告别单向说教，让理想信念自觉融入生命成长。二是开展“十分钟党员微思政课”，党员教师选取学生身边的时事话题，利用

每周晨会开展思政宣讲,让鲜活、生动的思政教育伴随学生日常学习生活,实现党员党性提升与学生价值观培育的教学相长。三是创设泛在学习的系列数字化思政课程,开发“扫码读胜蓝”数字化红色课程、“丹青之路”红色声画课程、“青青胜蓝”清廉数字课程,相关红色思政课程入选杭州市精品课程,多名教师的思政课斩获省、市一等奖,学校更成为杭州市清廉学校示范点。

(二) “新劳动+”课程涵养温润品行

劳动教育具有重要的本体价值,可以实现个体的人格价值与人生价值的辩证统一,从而实现生命自由而全面的发展。^[3]学校将劳动教育与思政、心理、科技、美育等多学科课程结合,创设了以培养学生综合素养为主旨的“新劳动+”跨学科课程。

劳动+科技课程。旨在落实“学中做、做中学”新课标要求,激发学生对劳动与科技的兴趣和热爱。在“筷子搭桥”实验、水火箭比赛、“鸡蛋撞地球”等项目中,学生自备材料、开展实验、合作探究,探究劳动原理,体会劳动带来的成就感。

学校+心理课程。学校将每年5月25日定为学生“心晴日”,借助“云上电台”“心理调适指南”线上频道等,邀请学生分享学习与生活中的解压小妙招;通过心理拓展、心理团辅等活动,让学生在劳动体验中排解疑虑,释放情绪。例如,在“放风筝,放轻松”心理拓展课程中,学生发挥创意,制作风筝,展现童真,放松身心,愉悦心情。

劳动+非遗等课程。利用杭州丰富的非物质文化遗产资源优势,学校开设“天竺筷”“盘扣制作”等非遗课程,让学生在手工制作、匠心研习中体会非遗文化魅力,感受劳动乐趣,提升文化自信。

此外,学校还开辟校园“鱼菜共生”基地。春日,在“百果园”挖笋,亲手烹制“祝君高升”菜肴赠予初三学子;端午,邀请师生、家长一起包中考“高粽”;盛夏,采摘学校杨梅,熬制甜汤赠予社区执勤人员;秋日,采收香柚,为师生制作柚子茶。在这些深受学生喜爱的课程实践中,劳动不再是简单体力劳作,而是融合德育、美育、心理健康教育的综合载体。

(三) “青越课程”内化道德规范

围绕“自律、自主、自信”育人目标,学校构建青慧、青跃、青历三类校本“青越课程”,助力学生“青出于蓝而胜于蓝”,不断超越,追求卓越。

“青慧课程”注重知识拓展,包含三越进阶、渡口文学、引航诗社、解密星空等课程模块。课程设计与实施力求将学科性与非学科性相融合,引导学生在人文、科学、社会等方面有突破、有创新。

“青跃课程”指向个性成长,侧重培养体育特长,促进多元发展。学校传承十余年射击办学积淀,打造浙江省精品课程“小小神枪手”,先后培育多名世界、全国射击冠军,同步开设足球、羽毛球课程,以体育磨炼少年坚韧意志。

“青历课程”旨在丰富成长经历,涵盖国防教育、文创工坊等特色社会实践,让学生的意志得到淬炼、能力得到提升、思想得到升华。以杭州市精品课程“青·创工坊”为例,课程鼓励学生自主设计校园文创,将观察、创意、责任融入实践。整套课程兼顾全员普及与特长培优,让每一个孩子都能找到自己的专属成长赛道。

三、自在生命,在活动创生中舒展

自在生命,是个体在自我认知与自主选择中实现内心自由、人格独立与生命舒展的生命维度,指向人的主体性,关乎自信、自主与自我实现,是生命成长的样态与境界。正如顾明远先生所言,“让学生在活动中成长,是教育改革的重要方向”^[4]。学校注重活动育人,把丰富多彩的学校活动变成“行走的思政课”,引导学生在自我认知中自主成长。

(一) 成长仪式,舒展心理自在

充满人文关怀的仪式性活动,是情绪涵养、自信塑造与积极心理品质培育的温润土壤,既融通师生情感,也激发成长内驱。

每年三月,是七年级“放‘青’松,畅未来”风筝放飞活动。学生手绘风筝,画出自己的梦想与愿望,在操场上放飞手中的风筝,在追逐与欢呼中释放情绪,感受心灵的自由愉悦,也悄然种下对未来的笃定与勇气。

每年“520班主任节”是一场双向奔赴的情感对话。学生自主策划，通过“爱的告白”，用书信方式跟“老班”说说心里话；或以“爱的专访”，设计一份独属班主任的黑板报；或以“爱的印记”，送上一份给班主任的温暖纪念。

每年度的“离队入团礼”，更是一场庄重的成长确认。学校邀请家长见证孩子告别童年、迈入青年的重要时刻。那份被郑重托付的仪式感，让孩子真切感受到自我的成长与担当，自信在无声中拔节生长。

这些活动致力于将“成长”融入每一个细节，让学生在看见自己、接纳自己、相信自己，最终成长为内心丰盈、充满韧性的胜蓝少年。

（二）平等对话，达成社交自在

学校的“校长有约”活动，既是平等交流的契机，也是发现“优”、发掘“特”、发扬“美”的载体。其中，“青，校长喊你吃饭啦”是颇受学生欢迎的活动。无论是拥有文体特长的少年、进步显著的学子，还是踏实勤奋的劳动之星，都能收到共进午餐的邀约。饭桌上的交谈轻快自在，校长倾听学生的想法与困惑，学生也在对话中表达见解、收获启发。一来一往间，彼此的理解更近了一步，表达的信心也悄然生根。午餐会成为一座桥梁，连接起不同身份与角色，让沟通变得自然而顺畅。

学校定期举办“青”系列特色德育活动，意在鼓励同学锚定目标，坚定“胜”的信念，不断向前奔跑。例如，“青，校长喊你挖笋啦”“青，校长喊你采杏啦”“青，校长喊你摘杨梅啦”，这些特色活动根据节气变化，在学校“百果园”逐一开展。在系列感恩教育、榜样教育活动中，同学们学会了如何清晰表达自己的想法，如何在团队中找准自己的位置，如何理解并接纳他人的意见。大家在合作中收获友谊，一步步成长为善于交往、乐于担当的少年。

（三）温情浸润，滋养精神自在

“青”，在胜蓝中学，是老师们对学生的爱称。它与“亲”同音，包含着一份天然的亲近与深情。在校园，同学始终是那个最受“宠”的人，被人暖着，也被人在意着。

当初一新生的脚步初次踏进胜蓝中学，迎接他们的是一份立体的录取通知书——以校园为蓝本，精裁细折，每一处折痕都像是未来的伏笔。随通知书一起递出的，还有学校“青宝”吉祥物。“青宝”是由同学们共同设计的校园IP，憨态可掬，蕴藏着他们的智慧与温度。走过篮球场，围网上飘荡着一张张“机票”，那是初三少年为自己定制的“登机牌”：姓名与班级，目标学校与前行宣言，一笔一画写下的是少年的笃定与远方。毕业季学校为即将奔赴中考考场的同学们备好“高粽”“加油鸭”“扶摇”背包等文创物品。学生在这样的温情浸润中，渐渐懂得被爱，也学会爱人，在精神的自在生长中，从容开启属于自己的辽阔人生。

实践表明，学校德育唯有回归生命本身，让精神生命在文化中扎根，让道德生命在课程中涵育，让自在生命在活动中舒展，方能破解“生命不在场”的困境。未来学校将持续以文化认同凝聚人心，以融合课程夯实根基，以双向托举成全成长，让每一个生命都获得向上生长的力量。

参考文献：

- [1]史志军.以尊重学生生命成长为导向的学校文化思考[J].基础教育研究,2019(12):4-6.
- [2]张秋凤.以“生命在场”系统破解县域中小学德育困境[J].中小学管理,2026(6):52-54.
- [3]王红,向艳.马克思主义人学理论视域下劳动教育本体价值的审思[J].华东师范大学学报(教育科学版),2026,44(5):16-30.
- [4]顾明远.学生成长在活动中——我提倡“活动教育”[J].新课程教学(电子版),2021(21):189-192.

责任编辑 王清平

互动仪式链视域下粤港澳大湾区教师家国情怀培育模式与实践应用

◎张云婷 徐晨思 张 倩

摘 要

厚植粤港澳教师家国情怀，是支撑大湾区教育主动融入国家发展大局、服务教育强国建设的关键命题。以香港新入职教师内地学习项目为案例，从互动仪式链的角度审视教师家国情怀培育的内在逻辑，论证身体共在、边界设限、共同关注焦点与情感共享四要素协同运作的过程，揭示教师如何在持续互动中确认身份，以国家叙事为关注焦点，经由情感共振逐步转化为稳定的身份承诺，进而探索跨境教师家国情怀培育的实践指向，以期为跨境教师教育协同治理提供理论依据和实践参照。

关 键 词

家国情怀；粤港澳大湾区教师；互动仪式链；跨境教师研修；教师教育治理

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 08-0057-04

家国情怀作为中华优秀传统文化的精神内核和教育家精神生成的心理基质^[1]，是个体基于对家与国的归属感、认同感而生成的责任担当与使命意识^[2]，对新时代教师队伍建设具有重大战略意义。在粤港澳大湾区建设背景下，培育笃守家国情怀的教师队伍不仅是提升区域教育质量的内在要求，更承载着支撑“一国两制”行稳致远的特殊战略意义。^[3]如何在制度与文化差异中建立粤港澳三地教师共同的价值认同，成为跨境教师教育必须回答的核心命题。^[4]对于跨境交流中的粤港澳教师而言，家国情怀的生成并非单向的知识传递，而是一个在具体互动情境中激发情感、建构身份认同的动态过程。

现有研究虽已关注到大湾区教师教育融合发展的价值意蕴与挑战，^[5]但缺乏对教师情感内化过程的微观审视。鉴于此，本文以互动仪式链为理论分析框架，以香港新入职教师内地学习项目（以下简称“新教师项目”）为例，剖析与揭示粤港澳跨境语境下教师家国情怀培育的模式与应用，以期为跨境教师教育治理提供理论参考与实践经验。

一、互动仪式链视域下教师家国情怀培育模式建构

（一）互动仪式链理论及其适切性

兰德尔·柯林斯（R.Collins）提出的互动仪

张云婷，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），副教授。徐晨思，华南师范大学教师教育学部硕士研究生。张倩，华南师范大学教师教育学部，副教授。广东广州，510631。

式链理论，是在戈夫曼互动仪式理论基础上进行的突破与创新。戈夫曼认为日常社会生活中大量的常规仪式与场景赋予了参与者符号的身份。^[6]柯林斯指出，成功的互动仪式是那些建立起相互关注的焦点、排除外部干扰，且将参与者纳入非语言姿态手势的、有节奏流动的仪式，其最终结果是通过“集体兴奋”实现群体团结、情感能量积累、社会关系的符号沉淀和价值观念的固化。互动仪式链理论以情境互动为分析起点，情感能量积累为转化中介，认为社会互动的核心在于通过仪式性的情境互动产生情感能量与群体团结。^[7]其关于互动仪式的经典模型为分析特定情境中的情感传播与强化共同体的情感纽带提供了独特的分析视角，在共同体意识培育^[8]、心理健康教育^[9]等研究中得到有效验证。

从本质而言，培育教师家国情怀的过程也是一种小型的互动仪式——仪式活动的组织者带领参与培训的教师在统一仪式场域内，围绕涵养教师家国情怀这一主题，在各种活动中开展多维互动，各方借此进行良性的沟通与交流，促成积极情感体验的互通与共鸣。将互动仪式链理论用于教师家国情怀培育，需先廓清家国情怀与情感能量的概念关系：家国情怀是“情感能量”在“国家—文化”指向上的特殊形态，以家国认同为认知内核，承载更厚重的价值意涵。

（二）教师家国情怀培育模式的四维运行机理

教师家国情怀培育并非互动仪式四要素的简单叠加，而是情境互动机制与教师职业身份、价值认同相互作用的动态过程。本研究立足互动仪式链的核心要素，聚焦教师家国情怀培育的现实情境，构建了基于互动仪式链理论的教师家国情怀培育模式及其四维分析框架（见表1）。

表1 教师家国情怀培育模式的四维分析框架

互动仪式链理论要素	家国情怀生成环节	机制与意义阐释
身体共在	职业共同体聚合	创设物理在场情境，实现教师的空间聚集与关系联结
对局外人设限	教师角色确认	依托共同职业身份跨越地域差异，建构对话与专业认同边界
共同关注焦点	使命意义聚焦	引导关注国家发展叙事与教育使命，形成稳定的价值聚焦点
情感共享	家国情感共振	借助情境互动实现情绪同步，沉淀并积累指向国家认同的情感能量

首先，身体共在构成家国情怀生成的情境基础。互动仪式启动的前提是成员进入共享的互动空间。^[10]家国情怀的培育起点，恰恰在于创设这样一种能够激发情感连带的仪式性情境。各地教师置身集体活动中的互动仪式，逐渐跳出单一个体身份认知，明晰自身与整个教育共同体的内在关联。通过教师共同体的集聚，教师不仅在物理空间上共处，更达成了心灵与情感上的互通。大家在共同体验中表达对国家的认同，不断巩固国家成员的身份感，深化对国家符号体系的尊重和理解，彰显出天下同心的家国理念。

其次，对局外人设限是家国情怀培育仪式开展的角色身份确认。“对局外人设限”在此语境中转译为“差异性场域中的共同体边界建构”，借助教师的共同身份，将地域与背景差异重塑为可对话的边界。仪式本质上是一个身体经历的过程，培育家国情怀是构建教师身份认同的重要一环。凭借共同的职业身份，教师通过了解国家历史、文化、成就进入相似的情感节奏，热烈的现场氛围激发他们产生更多的情感投入，从而引发非正式互动。例如，人群中发出的欢呼声、大声与他人分享的喜悦，都会不断强化教师对自己所属国家和集体的边界感知，最终促使教师意识到作为集体成员的身份及肩负的家国使命。

再次，意义聚焦提供价值认同的认知前提。身体的共在仅构成仪式发生的物理条件，唯有在场人员形成共同关注的焦点，群体边界与情感连带方能得以确立。柯林斯强调，当群体成员的注意力高度集中于同一对象，并意识到彼此共享这一关注时，群体边界便自然确立，情感连带随之强化。^[11]参与教师在最开始进入互动场域时，往往受困于差异化的现实关切，注意力多囿于个体的教学实践。教师家国情怀培育仪式通过设计特定的仪式内容和场景，引导教师将个体经验交流逐步转向国家层面的叙事与价值讨论，在强化教师国家认同与爱国信仰的同时，明确其作为家国情怀践行者与传播者的角色定位。这样一来，原本分散的个体经验指向了关于国家的共同记忆与价值理解，为家国情怀的生成筑牢了认知基础。

最后，情感共享推动家国认同的动力转化。家国情怀与柯林斯所说的“情感能量”本质上属于同一类型——一种具有认知成分、持续驱动个体付诸行动的情感倾向。然而，教师在互动中产生的震撼、自豪等瞬时情绪并不必然构成稳定的价值认同。只有通过情绪同步与价值认可，这些浅层情绪才能转化为长久的内在情感。具体而言，当教师在交流中获得同行的认可、在集体活动中体验到归属感，抑或在自我复盘与经验分享中感受到自身意义时，职业效能感与国家自豪感发生情感叠加，其情感能量才得以持续累积。

二、基于香港新入职教师内地学习项目的实践探索

新教师项目自2023年启动以来已举办三十余期，累计覆盖数千名粤港澳新教师，是当前跨境教师培育研习中规模最大、持续时间最长的系统性教师培训项目。粤港澳“一国两制”框架下的跨境语境，为检验和拓展互动仪式链理论提供了独特场域。据此，本研究采用个案研究法与文本分析法，以新教师项目过程性文本为素材，依循前述四要素分析框架，依次分析互动仪式链在粤港澳教师跨境研修中的实践形态。

（一）具身在场联结教师专业共同体

家国情怀的培育始于跨越边界后的共同在场。新教师项目通过集中研修与集体仪式，为粤港澳教师提供了一个共同学习的环境，将原本分散在不同专业网络的教师建立直接联系。“厚植家国情怀、提升专业能力”的初始课程目标，进一步强化了教师对共同学习任务与共同学习者的身份意识。与此同时，项目通过组织课堂观摩、世界咖啡探讨与实地参访等活动，维持教师之间的高频交流。随着交谈和学习的不断深入，教师之间的互动由最初的礼仪性交往转向深层次的交流。许多教师发现，虽然成长经历和制度环境大相径庭，但学生发展、课堂教学与教师成长是大家共同关注的话题，这种共同关切打消了地域身份带来的心理距离，教师之间形成了彼此理解和信任的稳定关系与情感联结。此时，学习小组不再只是学习项目组织的形式安排，

而成为教师共享经验、相互支持和共同成长的重要平台。由于仪式中所获得的情感能量和符号资本能够持续累积，教师参与的互动仪式次数越多，教师群体内部的情感羁绊就愈发牢固。参与者对于自我和团体的认知逐渐从单一的香港教师或内地教师扩展为粤港澳教育共同体中的一员，为后续家国情怀的深化奠定了群体基础。

（二）职业边界深化教师的身份认同

教师共同体形成后，教学、育人、班级管理等专业实践构成了教师的专业性边界，帮助新教师在互动中形成独特的身份标识。新教师项目打破传统的爱国主义教育仪式，设计出符合新一代教师关注的议题与互动形式，充分调动起粤港澳教师的参与感。项目围绕AI课堂观摩、智慧教学体验、企业参访等活动，构建起由教学实践、技术变革到国家战略相互联结的讨论情境。与此同时，还通过跨区域分组、小组汇报等形式，推动教师在回应与协商中不断调整各自的教育理解，并在交流中形成对教育意义的共享认知。有学员从AI课堂体验出发，讨论“五育并举”教育政策在学校中的实践样态，将技术观察与政策理解相连接；有学员通过“大湾区过去、现在与未来”的专题讲座，认识到“作为教师，我们不仅要关注自己学校的发展，还应该放眼更广的区域”。这些体现教师职业边界的活动，使教师身份不再仅是项目赋予的称谓，而成为参与互动的前提，对专业性话题的讨论充分激发了教师的身份意识。虽然教师来自不同的地区和学校，但在交流中发现彼此具有高度相似的经历，这进一步清晰了自身作为教师的角色定位。

职业边界的明晰，推动着跨境研修中的教师超越单纯的职业行为参与，走向深度的专业角色认同。于初入职场的新教师而言，新教师项目不仅帮助教师获取教学技能，更引导其直面“教师应如何对待学生”“除教学任务外，教师还承担哪些责任”“数智时代，应如何面对人工智能”等职业基本问题，使得教师角色从外在的职业规定逐渐内化为自我认知。特别是围绕真实教育情境，与同伴讨论时，教师所承载的责任与期待被

具象化，参与者由此进一步意识到，教师不仅是一种职业分工，还承担着帮助学生成长与助力教育实践的重任。

（三）使命聚焦凝结爱国主义象征符号

新教师项目将教师专业实践与大湾区建设、教育改革以及国家发展等议题相联结，引导参与者将自身的职业责任聚焦到更宏观的社会发展层面，使教师使命有了更加明确的价值指向。教师使命意义聚焦催生出参与成员独有的象征符号，这些符号承载着互动中产生的情感能量，成为群体成员身份的标识。^[12]新教师项目于内地开展，充分运用在地化的集体记忆和文化符号中的情感资源，为家国情怀的留存与传递搭建出记忆容器。

一方面，紧跟时代发展，注重政策符号的创新性。开设大湾区建设、人工智能赋能教育等专题讲座，打造教师与前沿理念对话的现场氛围，使“大湾区教师教育”“跨境协同治理”等官方文件中的概念成为教师与专家思想交锋的政策话语。这些政策符号既吸引教师的关注，又传递着正确的价值观，不断提升教师们的爱国主义认知。另一方面，突出文化符号的情感价值，通过沉浸式体验将家国情怀嵌入教师们的记忆中。组织者带领新教师走进深圳改革开放纪念馆，让他们亲眼看见深圳从小渔村成长为国际大都市的发展轨迹，让宏大的改革开放历史叙事落地为可触摸、可感受的真实场景，成为学员共同的标志性记忆。学员C在反馈中写道：

“以前总觉得‘融入国家发展’是一句口号，现在才明白这背后的政策支持和专业发展机会。”这份历史感知让教师在情感上与国家的发展脉络紧紧相连。此外，在广东省博物馆，教师近距离参与了广绣、掐丝珐琅、中草药锤等非遗项目，在动手中感受到中华文化的深厚底蕴。项目组还开展了香港普通话教师交流培训项目，通过普通话教学深造，进一步加强其对中华文化与国家符号的理解。项目中的政策话语、文化体验与集体叙事，实际上构成了互动仪式链的重要延续机制。由此，家国情怀在职业认同层面获得稳固锚点，持续影响教师的教育实践与价值判断，筑牢了粤港澳教育共同体的文化内核。

（四）情感共振推动家国价值持久内化

家国情怀的形成依赖于互动过程中情感能量的积累。首先，情境触发下的瞬时情感是爱国能量积累的逻辑起点。项目组在实地考察、文化参访与科技教学展示等活动中注意营造积极的互动氛围，将原本较为抽象的国家发展叙事转化为具体可感的现实场景。中华优秀传统文化与科技赋能教学的展示为教师带来了强烈的视听冲击，现场频频发出“震撼”“超越预期”等感叹，这种由具身体验激发的即时情感表达，便于教师以更直观的方式理解家国情怀，从而为后续情感内化提供原始的心理能量积累。其次，职业共鸣进一步强化了教师之间的情感同步。当部分教师分享时，其他参与者会进行回应、补充，个体情绪逐渐转化为群体的情感认同。如在研修结业的研讨环节，老师们就“如何将湾区经验带回香港课堂”展开了深入交流。有学员在小组报告中写下“愿意在教学中尝试”等内容，体现出情感联结在持续互动中不断加强，并进一步强化了教师对于大湾区教育共同体的归属意识。最后，互动强度直接影响情感能量沉淀的稳固程度。部分教师在反馈中提到“希望多安排一些讲座”“课堂讨论深度有待加强”，说明家国情怀的培育是一个需要高频度互动、深度对话与持续反馈的情感建构过程。教师只有在互动中持续获得专业上的共鸣和价值认同，那种“震撼”的情感才能逐渐沉淀，形成深厚的家国情怀根基。

香港新教师内地学习项目不仅是物理空间上的跨境交流，更是教育场域中一场以家国情怀为指向的互动仪式变革。粤港澳教师在跨境研修的连续互动中，通过具身在场的情境形成情感联结的基础，塑造教师共同体认同，经由专业对话深化角色认同，在聚焦教育使命的共同关注中凝结爱国共识，在高强度互动中积淀情感能量，实现家国情怀的长期留存与实践转化。基于上述模式，跨境教师家国情怀的培育不宜停留于单次培训或情感唤起，而应持续创新培育机制，推动教师在跨境教育互动中逐步实现专业认同、文化认同与国家认同的协同建构。（下转第52页）

从“知识传递”到“意义建构”：基于项目式学习的传统文化教学路径

◎梁艳芳

摘要

中华优秀传统文化教育是培育文化自信的核心载体，但在道德与法治教学实践中面临“知识传递”与“素养生成”断裂的问题。通过引入项目式学习，重构“文化感知—价值理解—传承践行”的进阶式学习目标，以驱动性问题链引导学生展开文化理解与探究，将公开展示作为价值体认的真实检验，通过多元反馈深化文化价值体认。推动教学从“知识传递”转向“意义建构”，实现知识与经验、学科与生活、认知与行为的联结，提升学生的文化认同与文化自信。

关键词

道德与法治；项目式学习；中华优秀传统文化教育；文化体认

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 08-0061-03

中华优秀传统文化教育是落实立德树人根本任务的重要途径，也是培育学生文化自信、筑牢民族认同的核心载体。《义务教育道德与法治课程标准（2022年版）》在课程目标中提出，“热爱中华文化，为自己是中国人而自豪”，明确了中华优秀传统文化教育在义务教育阶段的价值定位。^[1]然而，在日常道德与法治教学实践中，常见课堂仍以知识讲授为主，学生依然是通过背诵年代、识记成就、复述意义等方式学习传统文化。教师致力于将文化“知识讲清楚”，自然将学生“准确记住”作为目标。这导致学生对中华优秀传统文化的了解停留在“知道”的层面，却很少思考“这与我有什么关系”，更不会去思考“我能为此做什么”。究其本质，这样的知识点教学割裂了“知识传递”与“素养生成”，难以真正将文化精髓转化为学生深层的

价值体认与行为指引。

项目式学习则为解决这一问题提供了路径。它强调以真实问题或任务为驱动，整合多学科资源，让学生通过对复杂、真实问题的探究，精心设计项目作品、规划和实施项目任务，掌握所需知识和技能。^[2]其实际上是以跨学科整合让传统文化以整体性面貌走近学生，并以可见的学习成果，将学生的价值认同转化为可见的传承行动。在此，以“传承中华优秀传统文化”（道德与法治七年级下册第三单元）为例，阐述我们的探索。

一、重构进阶式学习目标：从知识识记走向文化体认

中华优秀传统文化教学的核心目标在于培育与提升学生的文化自信。这要求教学要从文化事实

梁艳芳，广州市第六中学，高级教师。广东广州，510200。

的识记转向文化体认的形成，重构教学目标的内在逻辑。立足教材内容和学生的学习意向，我们设计了本单元的项目主题“宋代文明探源”。循着“知道文化有什么—理解文化为什么—担当文化传承者”，整体设计递进式学习目标，着力促进学生的认知与情感进阶。

文化感知：通过史料研读、作品赏析、对比分析等方式，系统了解所选取的文化主题的基本面貌，能够用可视化工具呈现文化成就之间的内在关联，形成对中华优秀传统文化的整体性认知。这一层次的目标重在“建立关系”而非“识记条目”，关注学生不仅能够说出宋代有哪些文化成就，更要“画出”这些成就之间的逻辑图谱。具体而言，学生通过本阶段任务在真实问题情境中系统梳理宋朝在制度、科技、文化艺术等领域的卓越成就，借助数字技术进行中西历史对比并呈现对比结果，深刻理解中华文化对世界文明的贡献。

价值理解：通过古今对话探究这些文化成就的当代意义，借助采访、辩论、写作等方式，将古代文化精神与当代生活议题相连接，形成“文化与我有关”的切身感受。这一层次的目标侧重引导学生尝试用自己的语言说清楚“为什么这些旧的东西对今天的我还有价值”。通过项目任务，引导学生理解传统文化与当代社会的内在关联，将古代先贤精神品质与当代青少年的责任担当建立链接；并能够用当代语言诠释古代智慧，发自内心的认同中华优秀传统文化的当代价值。

传承践行：通过策划展览、创作作品、社区传播等真实行动，将内在的文化认同外化为具体的传承实践。这一层次的目标意在鼓励学生通过传承的实际行动，表达抽象的情感态度，实现文化自信的主动建构。通过任务实践，预期学生达成以下目标：一是能够以多种形式传承和传播文化，选择合适的方式向同龄人展示传统文化，能够团队合作组织和实施文化传承活动；二是能够创造性转化传统文化，包括用短视频、动画等当代流行方式呈现传统文化，能够将传统文化与现代元素结合，并发现传统工艺、技艺在当代的新应用。如此，从认知、认同到传承，将文化自信从抽象的精神追求外化为

具体的责任担当。

二、推进探究性任务：以驱动性问题链促进意义建构

项目式学习作为一种实践性极强的学习模式，其价值在于让学生在解决真实问题过程中主动建构知识。^[3]我们在项目式学习设计中，注重以驱动性问题链统领探究任务，引领学生从文化感知走向价值理解，最终实现传承践行，促成文化自信的自主建构。

具体而言，我们设计了单元项目的总问题“如何做一名有温度的文化传承者？”以此赋予学生真实的角色身份——文化传承者。让学生一开始就意识到自己不是旁观者或简单的学习者，从而激发其主体意识，聚焦“我如何传承文化”展开探究。围绕总问题，我们将其进一步分解为三个子问题，落实本单元的学习目标（见表1）。

表1 “宋代文明探源”项目设计

目标	子问题	任务
文化感知	宋代文化何以成为中华文明的高峰？	制作“宋代文明探源”思维导图
价值理解	千年之前的文化成就与我有何关系？	围绕宋代诗词、书画、舞蹈等创作剧本、短视频或创编舞蹈
传承践行	我能为文化传承做一件什么实事？	策划“校园宋潮”微展览或社区宣讲

其一，以思维导图促进文化整体感知。宋代文化发展相当成熟，在制度、科技、文学、艺术等领域取得了诸多辉煌成就。其本身就具有统整多学科的优势，包括历史课程涉及的宋代社会经济与政治发展脉络，语文课程中宋词的语言韵律与思想内涵，艺术课程所展现的宋代书画的美学风格与宋舞的审美意蕴等。因此，子问题一“宋代文化何以成为中华文明的高峰”，指向文化感知目标，引导学生以“宋代文明探源”为切入点，建立对中华优秀传统文化的整体性认知。

具体而言，学生以小组为单位，选择宋代文化的某一领域，如科举制度、活字印刷、宋词、宋画、宋舞等，围绕“这一领域在宋代达到了什么高度”“这一高度是如何形成的”“它对中国乃至世界文明有什么贡献”展开探究。各小组借助思维导图等工具，将分散的史料、作品数据、背景信息整合为一幅可视化的知识图谱。

其二，以创意表达深化文化价值理解。在此基础上，学生立足对宋代诗词、书画、舞蹈等的认识和理解，展开作品创作。例如，创作剧本，表现自己对苏轼的豁达的理解；尝试局部临摹《千里江山图》《清明上河图》等经典作品，体悟笔墨意蕴与构图逻辑；立足语文课所学《水调歌头》等制作PPT，解读宋代诗词的意境美、韵律美与思想内涵；融合宋代舞蹈元素与现代舞蹈编排技巧，创编新式舞蹈。

学生用丰富的创意表达对中华优秀传统文化的深刻理解。例如，有学生写道：“苏轼被贬黄州还能写出‘一蓑烟雨任平生’，这就是今天我们面对考试失利或其他失败时需要的豁达。”这意味着学生与宋代文人的精神品质建立了意义连接，真正理解了文化的价值。

其三，以展示策划践行文化传承。立足项目学习，各小组策划实施“校园宋潮”微展览、社区宣讲等活动，将探究成果转化为展示作品。在这一过程中，学生需综合运用前两个阶段积累的文化知识与理解，从主题选择、内容组织、形式设计、分工协作与现场呈现等，完成一系列复杂任务。各小组选择了不同的呈现方式，如用短视频呈现对宋代美学的理解，依托班级文化长廊策划图文并茂的文化展板，走进社区向老人和孩子讲述宋代科技成就等。学生用实际行动表达对中华优秀传统文化的理解，更在传承实践中不断深化文化自信。

三、展示评价一体：在公开表达中深化价值体认

项目成果的展示作为学生学习成果的总结和公开化，具有深刻的育人价值。展示分享过程本身就是评价过程，也是再次体认价值的过程。我们将展示环节与评价设计融为一体，力求让学生在公开表达与评价互动中进一步深化文化价值体认。

具体而言，我们立足不同的育人场域，设计了三类展示评价活动。在校园场域，学生通过文化节专题展演、班级文化长廊等形式，面向同伴与教师进行讲解与交流，实现同伴互鉴，形成持续浸润的文化氛围；在社会场域，学生走进社区、美术馆等

进行文化宣讲或联合展览，通过与公众对话互动，体悟自身的文化创作价值。同时，学校拓展数字场域，将学生的项目学习成果制作成短视频、公众号推文等，使传统文化以青少年乐于接受的语态获得跨时空的延展。学生在公开展示中对自身的学习成果进行再审视与再修正，不断深化对宋代文化的认知，更强化了自身作为文化传承者的责任意识与使命担当。

我们围绕学习目标设计了评价要点：文化感知层面，关注学生能否建立文化成就之间的内在关联并实现可视化呈现；价值理解层面，关注学生能否用自己的语言表达对传统文化的理解并富于情感；传承践行层面，关注学生能否在具体的传播行动中展现出主动性、合作性与创造性等。

评价过程采用“教师评价—学生自评—同伴互评—社会反馈”多元评价。其中，学生自评注重探究过程反思，引领学生思考“探究过程中我改变了什么”“我现在认为文化传承意味着什么”，深化文化理解与认同。同伴互评则聚焦创意作品、展示策划等关键任务节点，关注学生的情感共鸣和价值理解认同。校园展示中的观众反馈、社区宣讲中的公众回应、数字传播中的弹幕或评价留言等，则是真实性评价的重要补充，更好地激励学生的文化学习热情与文化自信。

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,2022:8-9.
- [2]巴克教育研究所.项目学习教师指南:21世纪的中学教学法[M].北京:教育科学出版社,2008:8.
- [3]李亚.道德与法治项目式单元“教-学”流程重构——以二年级下册“我们好好玩”单元为例[J].中小学德育,2023(5):41-44.

责任编辑 毛伟娜

小学道德与法治校外实践体验式学习一体化建构^①

◎谢慧菁

摘要

校外实践是小学道德与法治课程落实核心素养的重要途径。针对实践中普遍存在的与课程脱节、流于形式等问题，从内容设计、学习方式、评价机制三个维度，探索融通教材知识、生活实践与地方红色资源的校外体验式学习一体化建设，通过分年段设计体验图谱；优化“课堂前置学习—基地沉浸体验—课堂总结提升”的进阶体验过程；开展嵌入体验学习全过程的融合评价，真正实现学习方式的转型，让发展学生核心素养的目标落地。

关键词

小学道德与法治；校外实践；体验式学习；具身认知

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 08-0064-03

《义务教育道德与法治课程标准（2022年版）》明确指出：“坚持校内教育和校外教育相结合，引导学生走出课堂、走出校园，积极参与社会实践活动。”^[1]但在实践中，道德与法治课堂依旧局限于单向讲授的惯性，仅将校外实践作为“活动式”补充，且存在目标模糊、指导缺失、内容碎片化等问题，导致活动体验难以真正滋养学生核心素养发展。如何构建校外实践体验式学习的系统化路径，让学生在真实情境中实现认知发展与价值内化，成为亟待回应的现实课题。学校立足地方红色资源，尝试从内容设计、学习方式、评价机制等方面展开实践，实现教材知识、生活实践与红色资源的有机融通，推动道德与法治课程从课堂讲授走向实践育人，助力学生实现更好的发展。

一、设计体验图谱，实现从课堂到校外的学习内容重构

校外实践不是脱离道德与法治课程的“额外活动”，而是课堂教学向校外场域的自然延伸。我们以道德与法治课程目标为逻辑起点，立足教材单元，实现学习内容的重新激活、转化和延伸。实践中，我们遵循“课本知识点—生活关联点—基地实践点”三点贯通的路径：先从教材中提取核心知识点，再找到学生真实生活中的关联情境，最终匹配荔湾本土红色教育基地中能够承载这一知识转化的具体实践点。依托这一设计思路，联通教材文本、生活经验与基地场景，让知识走出纸面、走进真实情境、走向可感可知的体验过程。

谢慧菁，广州市荔湾区广雅小学，高级教师。广东广州，510160。

①本文系2024年度广东省中小学德育课题“小学道德与法治课校外实践体验式学习活动一体化构建与实践研究”（编号024ZXDY011）课题的成果之一。

具体而言,我们依据低、中、高三个学段螺旋递进的认知发展目标,对荔湾红色教育资源进行分层配置,设计不同学段的校外实践“体验图谱”。三个学段立足学生道德认知发展规律,体验目标与方式设计各有侧重。低年级重在初步建立情感联结,中年级则重在激发探究意识,高年级着重引导责任践行,借此,促进学生在感知、探究、践行的体验学习中实现道德成长。

低年段体验实践主要聚焦于直观的感知与情感的萌发。校外实践活动主要与“我们的祖国真大”“爱家乡山和水”等单元内容相衔接。我们依托荔湾红色旅游资源,设计了红色地标打卡、红色故事聆听、爱国歌曲传唱等活动,引领学生在实地走访过程中,初步构建起对家乡红色文化的亲近感,进而萌生朴素的爱国情感。

中年级阶段则侧重于问题探究与价值体认。校外实践主要结合“美好生活哪里来”“不屈的抗灾精神”等学习内容进行活动设计。例如,以沙基惨案纪念碑为历史坐标,引导学生开展史料搜集与现场缅怀等实践活动,推动学生在层层深入的探究中,理解历史发展脉络,感悟先辈为国家民族挺身而出的担当,深刻体会当下幸福生活的来之不易,进一步厚植家国情怀。

高年级阶段则强化革命精神传承与责任担当践行,以责任理解与行动意向为体验重心。我们结合“百年追梦 复兴中华”“我们的国土 我们的家园”等单元内容,依托裕安围革命纪念馆、红色甲工展览馆等荔湾红色资源,设计了“追寻九烈士足迹”主题实践活动。活动以小组为单位,组织学生完成史料整理、遗址调研、人物故事分享等综合性任务,引导学生将革命精神内化为思想认知、外化为实际行动,强化社会责任意识与使命担当,在心灵深处厚植家国情怀,从“知史”到“铸魂”,促进学生核心素养进阶。

二、强化体验过程,实现从身体在场到价值认同的学习方式进阶

具身认知理论认为,认知并非大脑孤立的符号加工,而是依托身体感知、情境浸润与行为参与协

同生成的过程。^[2]这意味着校外实践不在于“去了哪里”或“听或看了什么”,而在于学生的身体是否真正进入情境、感官是否被充分激活、体验是否促进认知进阶。基于这一认识,构建“课堂前置学习—基地沉浸体验—课堂总结提升”的进阶体验过程,将“走、看、听、思、行”贯穿其中,引领学生在身体与环境的持续互动中,展开沉浸式的体验探究。

以“荔湾抗战:红色游击区裕安围”校外实践学习活动为例:

首先,学思前置以问题统领体验方向。结合五年级下册“中国有了共产党”“抗战胜利 人民解放”等学习内容,教师通过“行前导学”环节明确研学目标与任务,引导学生回顾广州起义、裕安围九烈士等关键史实脉络;进而发放“寻找荔湾英雄”研学任务单,并抛出核心问题:“一个只有40户人家的小村庄,为何能走出9位烈士?”在此基础上,指导学生认领“历史侦探”“文物解说员”“故事记录员”等角色,让每位学生都带着经验和问题走进裕安围。如此,让身体在场具有明确的方向,指引学生从“随意看”转向有意识地寻找答案,为沉浸式体验做好准备。

其次,基地沉浸以身心在场深化多维体验。在裕安围革命老区纪念馆及周边红色遗址,学生展开“走、看、听、思、行”的沉浸式体验学习。

走,即沿着“牌坊一村史步道—纪念馆—晒谷场”的红色路线重走革命足迹,触摸“裕溯当年要承先启后”楹联所承载的历史厚重感,让身体感知革命岁月的艰辛。看,即观察九烈士生平展品、借谷救人主题漫画,通过对比“战火中的村庄”与“今日幸福社区”的巨大变迁,直观形成感知冲击;听,即聆听“九烈士宁死不屈”“村民冒死借谷救党员”的鲜活故事,借助听觉的感悟将抽象的英雄精神具象化为有温度的人物形象,激发学生的情感共鸣。思,即以小组研讨感悟40户小村庄走出9位烈士的原因,促进学生理性梳理自觉的感性体验,通过对话互动与分享,深化对红色精神的理解与认同。行,即通过演绎《烽火岁月》情景剧本,通过“组建农会”“借谷救人”等模拟体验,让学

生在角色扮演中践行革命信念,实现“做中学、学中悟”。

如此,让学生从红色历史的“旁观者”变成红色精神的“亲历者”,将红色基因嵌入学习体验的全过程,促进红色精神的自主建构。

最后,课堂升华以反思促成价值认同。课堂升华阶段是将校外实践经验转化为核心素养的关键“深加工”环节。活动结束后,教师引导学生通过“微宣讲”展示英雄海报、红色寄语等学习作品。聚焦“爱国主义”“责任担当”等核心概念,引导学生梳理自己在基地获取的九烈士牺牲细节等感性材料,通过探究讨论提炼出“裕安围精神”的时代内涵,进一步深化红色精神理解。在此基础上,将课堂延伸至社区,组织“红色精神伴我行”实践活动。学生走进社区担任“红色志愿讲解员”,或参与一次邻里互助服务等。借此,将“担当”“奉献”等品质落实在学生的具体行动中。让学生懂得给邻居讲一段红色往事、帮社区做一次力所能及的服务,都是“担当”的具体践行。

三、开展融合评价,实现从过程表现到素养生长的评价转向

评价是检验红色研学育人成效、深化体验学习的关键环节,关键在于构建过程、结果、多元主体三维融合的评价体系,将学生在走、看、听、思、行各环节中的具体成长纳入其中。这要求评价必须嵌入体验学习的全过程,“看见”学生的素养生长,充分发挥评价的激励、发展等育人价值。

具体而言,立足实践体验的学习环节,将政治认同、责任意识等核心素养目标,立足实践体验的学习环节,细化分解为“感知历史、体验感悟、行动践行”三个指标,确保评价与实践过程同步推进、同频发力。评价过程以“追光护照”打卡、研学成长手册为载体,全程记录学生从课堂预习、基地沉浸式体验到课后践行的完整成长轨迹,实现体验过程可追溯、成长有痕迹。同时,打破“教师单一评价”的传统模式,邀请红色基地讲解员、家长、社区志愿者等共同参与评价,多主体从不同维度客观记录学生在实践中的表现。既关注学生校外

实践活动报告、文创作品等最终成果的呈现,也重点追踪学生在体验过程中的态度变化、探究能力与情感成长,让评价更具全面性、客观性,真实反映核心素养的发展。此外,依托评价反馈结果,教师会及时调整优化活动设计,引导学生在复盘反思中查漏补缺、提升自我,真正实现评价与育人深度融合,助力学生在红色研学中锤炼品格、增长才干。^[3]

小学道德与法治校外实践体验式学习一体化建构,实质上是将“活动”上升为“课程”的过程,真正将课外实践纳入教学过程,实现学习方式的转型。实践表明,以课程意识统领校外实践的设计与实施,能够有效打通课堂与社会、知识与素养,通过强化“做中学”,更好地促进学生道德成长。

参考文献:

- [1]中华人民共和国教育部.义务教育道德与法治课程标准(2022年版)[M].北京:北京师范大学出版社,2022:47-49.
- [2]叶浩生,曾红杨,文登.生成认知:理论基础与实践走向[J].心理学报,2019,51(11):1270-1280.
- [3]刘济良,王振存.社会情感学习学校德育的新视角[J].教育发展研究,2018,38(22):1-7.

责任编辑 毛伟娜

在地红色文化赋能校本德育课程的实践探索^①

◎吴洪涛

摘要

在地红色文化是涵养学生家国情怀的天然沃土。针对红色资源开发课程化程度不足、实施路径分散等问题，依托广州在地红色资源，系统构建“目标统摄—多维实施—评价驱动”的校本德育课程体系。校本德育课程融通在地红色精神与办学理念并对接思政课程所指向的核心素养目标，搭建价值、知识、能力、素养四维课程目标；以思政课堂为主阵地，拓展学科融合和主题实践，协同推进红色文化的课程化转化；通过表现性评价，驱动学生的红色文化传承自觉，厚植家国情怀与责任担当。

关键词

在地红色文化；校本德育课程；乡村初中；课程建设

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 08-0067-03

红色文化资源蕴涵着厚重的革命历史与鲜活的精神力量，是厚植学生家国情怀的天然沃土。然而在实践中，红色资源的开发容易停留在零散的参观活动层面，其实施多依赖单一学科或特定节点，缺乏全员、全程、全课程的统筹系统设计，难以充分发挥其育人价值。如何立足校本实际，将丰富的在地红色文化资源转化为立德树人的持久动力，成为学校亟待突破的现实课题。广州作为中国近代民主革命的策源地，革命遗址星罗棋布，积淀了厚重的红色文化底蕴，镌刻着永不磨灭的革命记忆，为区域中小学提供了天然鲜活的在地化教材。^[1]

一、目标统领：促进在地红色文化的价值转化

学校地处番禺区石碁镇，镇内松露小学是番禺地区红色革命据点，见证了中国共产党人在乡村播

撒革命火种的历史；爱国武术宗师黄啸侠以大刀法教授民众、鼓舞抗日士气的事迹，更彰显了自强不息、担当奉献的民族精神。这些在地红色资源所蕴含的爱国担当、自强不息、逆境奋进等精神内核，与学校“不需扬鞭自奋蹄”的励志教育精神及“为学生的终身发展奠基”的办学理念高度契合。

基于此，学校以“爱国”的政治认同为统领，以“自强”和“担当”精神对接励志教育和责任意识培养，明确校本课程的价值取向，设计了如下校本课程目标，力求将红色文化的育人价值转化为学习指引。

价值目标：引导学生初步了解习近平新时代中国特色社会主义思想，增强国家意识和国情观念，树立民族自尊心、自信心、自豪感，加深理解社会主义核心价值观，强化做社会主义建设者和接班人的思想意识。传承广州红色基因，弘扬爱国精神、

吴洪涛，广州市番禺区石碁第四中学，高级教师。广东广州，511450。

①本文系广东省中小学“百千万人才培养工程”2024年度专项科研项目“基于思政视角的广州红色文化资源开发与运用研究”（课题编号BQW2024XZG014）阶段性成果。

奋斗精神、担当精神，厚植学生家国情怀与乡土情怀，树立拥护党、热爱祖国、热爱家乡的理想信念，知识目标：引导学生了解广州近代革命历史、本土英雄事迹、红色遗址文化、非遗爱国传承等基础知识，掌握红色历史脉络与精神内涵，拓宽历史视野与文化认知；感知马克思主义的思想力量和中国特色社会主义的实践成就，了解与学生日常生活密切相关的法律常识。

能力目标：依托思政课程学习与实践活动，提升学生历史解读、语言表达、自主探究、团队协作、社会实践能力，适配学校六大关键能力培育要求。

二、路径开发：深化在地红色文化的价值体验

围绕上述目标，学校立足校本实际，从课堂主阵地、学科融合渗透、主题实践活动三个维度，探索具体的实施路径。

（一）创新教学方式：常态化融入学科课堂

作为落实立德树人根本任务的关键课程，思政课程是开展红色文化教育的主阵地。学校立足常态课堂，探索形成了“一讲二看三评论”的教学模式。即通过课前设置红色时政微演讲，课中播放广州红色纪录片、乡土人物专题视频，课后开展时事感悟与红色故事评论，让红色精神贴近生活、直抵心灵。同时，学校借助番禺区优秀思政教师工作室平台，与高校及周边小学一起开展多种形式的联合教研。如“一课两讲”、联合公开课、红色精品课堂打磨等，不断创新红色文化融入课堂的方式方法。

在此基础上，学校鼓励各学科组深度开发学科课程所蕴含的红色教育资源，推动教学从“教知识”走向“育全人”。例如，历史学科组依托实践作业，带领学生在暑期展开社会实践。结合“新民主主义革命”（八年级上册）内容，教师组织学生走进红色博物馆等场所，指导学生从历史事件的背景、关键人物的处境和抉择等展开探究。借此，让学生在实地行走和集体反思中触摸历史的温度，感悟理想信念的真实抉择。

语文学科则开展“红色主题演讲”“家乡英雄

征文”等活动，引导学生表达对红色精神的感悟；美术学科带领学生开展绘画创作与作品展示，用个性化作品表达对红色文化的理解与情感；综合实践与信息技术学科指导学生应用3D打印、数字设计等科技手段，设计制作武术主题模型和红色文创作品，深化红色精神的感悟。

（二）整合主题活动：拓展红色文化实践场域

学校将各类主题活动实践纳入课程建设，通过多样化的活动载体，不断激发学生情感共鸣与行为自觉。

其一，依托关键节点开展仪式化活动课程。学校将红色活动课程深度嵌入日常德育实践。一方面，统筹学雷锋日、五四青年节、七一建党节、八一建军节、抗战胜利纪念日、烈士纪念日、国庆节等重大纪念日，将红色文化融入其中，系列化开展仪式活动；另一方面，依托建队、入团、少代会、团课等团队建设的关键节点，深化红色文化教育。例如，2025年，响应广州市教育局“英雄花开英雄城”系列活动，学校组织学生开展了“赏英雄花 游英雄城——我来拍英雄花、宣传英雄城”志愿宣传活动，以及“传英雄志 弘英雄气”黑板报、宣传栏评比活动，让学生浸润于红色文化之中，自然激发爱国情感。

其二，依托特色活动建构品牌课程。演讲和研学是学校长期坚持的特色活动，学校将红色元素融入其中，将其作为开展红色教育的重要载体。例如，学校每年举办全员参与的主题演讲大赛，通过“向抗疫英雄致敬”“讲好家乡红色英雄故事”等主题，激励学生开展日常经典阅读和课前表达训练，通过“阅读输入—内化思考—演讲输出”，深化红色文化精神理解与体认。学校联合校外研学基地与红色文化点，组织丰富多样的研学旅行，如红木文化体验、番禺区红色景点打卡等，让学生在行走中触摸历史、在体验中传承红色基因。

其三，构建“互联网+校家社”协同育人课程。在课程实践基础上，学校将红色教育延伸至家庭与社会，通过全员导师制、家访、每月家长学校课程等载体，引导家长将红色元素融入家庭教育；邀请“五老”（老干部、老战士、老专家、

老教师、老模范）、“广州好人”等社会力量，进校开设宣讲课程。同时，学校依托“红领巾爱学习”“青年大学习”等网络平台，系统开展爱国主义、思想政治、法治安全等主题教育，实现线上学习与线下实践相结合。

其四，创新“红色+体育+非遗”特色活动课程。学校依托广州市红色教育示范校创建契机，立足石碁镇爱国武术家黄啸侠的资源，引入其抗日大刀法，开发了“红色+体育+非遗”特色体育活动课程，坚持每周一课、人人参与，实现常态化传承。学生在体育课上习练刀法、强健体魄、锤炼意志，具身感悟黄啸侠“强种救国”的武术精神和非遗文化的魅力，更体悟到先辈抵御外侮的爱国情怀。

三、评价驱动：激发在地红色文化的传承自觉

红色教育不能停留在“开展了一次活动、拍了一组照片、发了一篇报道”等层面。而爱国情怀、责任意识等素养难以通过纸笔测试进行度量，必须在学生具体的表达、创作、实践等行为中才能被“看见”。基于此，学校将表现性评价作为主要的评价方式，立足演讲、研学、展示等活动，以评价激励学生的红色文化传承自觉。

以红色主题演讲为例，学校每年举办全员参与的主题演讲大赛，引领学生围绕家乡红色英雄故事、革命历史事件等主题，展开“自主选材—史料查阅—讲稿撰写—公开演讲”。立足这些关键环节，学校设计了相应的表现性评价标准。从素材选择的适切性、讲稿撰写的思想性和现场表达的情感性三个主要维度，关注学生在学习过程中，是否准确理解红色资源的精神内涵、能否将历史素材与个人思考相结合、现场表达能否引发听众的共鸣等。以此，指引学生深度理解与体认红色文化精神。

研学实践中的表现性评价更具有育人价值。诸如广州红色博物馆、革命纪念场所研学参观等活动，学校都力求让学生带着具体任务展开“行走”。学生或完成一份历史情境记录表，或围绕某一历史事件撰写观察报告，或在研学结束后进行小组汇报。学生在实地行走中的专注程度、与讲解员的互动质

量、在小组讨论中的参与深度等，都是其情感与认知评价的关键表现。

学生在红色文化教育过程中创作各类作品，包括论文、绘画、文创产品或是研学感悟等，都是其对红色文化精神的认同表达。学校将作品展示本身作为学习总结与评价过程，借此，深化学生的红色精神认知与情感。学校还将家长纳入评价主体，通过家访、家长学校课程等渠道，鼓励家长关注学生的行为。例如，家长反馈学生“主动提出要去参观广州的红色景点”“在家庭聚会中向长辈讲述黄啸侠的故事”等，这些评价彰显了红色文化教育对学生情感认同的深层触动。

教育的价值，不仅在于传授知识，更在于培根铸魂。只有当红色文化真正走进课堂、融入校园、进入学生心灵，才能更有温度、更有力量。学校将继续深耕红色教育实践，让红色基因代代传承，让家国情怀在新时代青少年心中生根发芽。

参考文献：

[1]广东省方志馆.省方志馆第二届“走读羊城”Citywalk启动:探寻广州红色革命之旅[EB/OL].(2026-04-23)[2026-06-18].http://dfz.gd.gov.cn/index/ztlm/szfzg/hdgg/content/post_4888455.html.

责任编辑 毛伟娜

高中思政课议题式教学的困境与突破^①

——以“我国的个人收入分配”一课为例

◎郝良群

摘 要	议题式教学在实践中面临内涵理解片面化、结构展开复杂化、适用范围扩大化等现实困境。要走出误区和困境，需结合课程标准要求与学科实践经验，处理好“学科性与价值性”“议题与活动设计”“活动与情境、知识、学科任务”三对核心关系，通过筑牢议题的双重根基、实现活动设计的价值回归、构建多要素协同的育人闭环，推动议题式教学从“形式上的议题化”向“内涵上的素养化”转变。
关 键 词	议题式教学；核心关系；教学实践；核心素养
中图分类号	G41
文献编码	A
文章编号	2095-1183（2026）08-0070-04

议题式教学作为高中思政课活动型学科课程的核心实施路径，^[1]近年来在一线课堂中得到广泛运用，但“形式化”倾向也随之浮现。不少教师对议题的外在形式倾注了过多精力，却对“议什么”“怎么议”“何时议”等根本问题缺乏深入考量，议题式教学的育人功能由此被削弱。走出这一困境的关键在于处理好三对核心关系，即学科性与价值性、议题与活动设计，以及活动同情境、知识和学科任务的关系。在此，以必修二《经济与社会》第四课第一框“我国的个人收入分配”为例做一探讨。

一、形式化：议题式教学实践的现实困境审视

所谓议题式教学的“形式化”，是指偏离课程标准对议题的本真要求，着重在议题的外在形式上做文章。这导致议题式教学停留在简单的操作层面，更折射出对“议题何以承载学科核心素养”这

一根本问题的理解误区。

（一）议题的内涵理解片面化

当前，已有研究对议题式教学本质的认知仍存在一定偏差。部分学者在界定议题的内涵与外延时，从语言学角度拆解议题的字面含义，将议题简单理解为可供辩论的争议话题或待证成的观点主张。这一解读方式，在一定程度上脱离了高中思想政治课程的育人属性，不仅模糊了议题式教学与其他教学模式的应有边界，也削弱了思政课在价值引导方面的独特功能。这种认知偏差传导到教学实践中，导致了议题设计的片面化：一是议题过于狭窄，缺乏开放性和讨论空间，难以引发学生的深入思考和探究；二是议题脱离学科知识内容，缺乏理论支撑和具体指向，容易导致讨论流于表面或口号式表态；三是议题未能有效结合学生的生活经验和实际情境，难以激发学生的探究兴趣。

以“我国的个人收入分配”教学为例，部分教学设计将“什么是按劳分配？”“个人收入有哪些

郝良群，南京市第一中学，正高级教师。江苏南京，210001。

①本文系2025年度江苏省教育科学规划课题“议题工坊：推进区域‘大思政课’建设的操作路径研究（编号：C/2025/03/91）”阶段性成果。

来源？”等知识性设问作为议题，但这些问题往往仅有唯一标准答案，并未将知识性问题转化为具有讨论价值的“真”问题。还有设计将“共同奔富，和睦先行”等社会性标题作为议题，虽然体现了价值导向，但并未结合“我国的个人收入分配”这一核心的学科知识内容，容易导致议题比较空泛。因此，在设计议题时，必须结合教材核心内容和学生生活实际，将宏大议题转化为学生可感可议的具体问题，确保议题既有理论深度，又能引发学生的深入思考和真实探究。

（二）议题式教学的结构展开复杂化

在议题式教学中，结构展开的复杂化问题值得深入探讨。一些教学设计为了突出议题式的特征，过分追求结构的精细化，如采用“篇章—子议题—议学情境—议学任务—多层问题”的叠加式结构。以“我国的个人收入分配”为例，有教师设计的总议题为“如何通过完善收入分配制度，扎实推进共同富裕”，下设三个子议题：议题一：看新农人多样收入，感受制度优势；议题二：看新农人工匠精神，崇尚劳动光荣；议题三：看新农人大爱胸怀，兼顾共富公益。仅是议题一就衍生出三个递进式问题：“新农人收入多样化的原因有哪些？新农人收入的多样化对经济社会发展有何助推作用？结合教材与材料，区分各类收入是哪一种分配方式？按劳分配还是按生产要素分配？”

这种设计看似体系完整，实则陷入了“简单问题复杂化”的误区，其弊端主要体现在三方面：一是结构衔接不够紧密。子议题、情境、问题之间逻辑不严谨，各环节相互割裂，导致学生难以从整体上把握议题的核心，最终陷入“只见树木、不见森林”的认知局限。二是情境与活动脱节。一些设计仅将情境作为点缀，未能与后续活动形成有机联系，或描述冗长拖沓，不仅难以激发学生的探索欲，反而干扰其注意力，使学生难以把握议题核心。三是用琐碎问题代替活动探究。大量碎片化问答充斥课堂，学生忙于应付提问，却无暇深入思考，导致议题式教学失去应有的探究深度与价值。上述问题启示我们，在议题式教学设计中，应避免“为议题而复杂”的形式化做法，要追求结构简

明、要素关联的整体布局，通过加强逻辑衔接、优化推进层次，切实服务于学生核心素养发展。

（三）议题式教学方式的使用扩大化

在教学实践中，还有一种值得注意的现象是教学方法的机械延展，尤其体现在内容选择的范围扩大。例如，在“我国的个人收入分配和社会保障”复习课中，部分教师直接采用议题式教学，设立总议题“如何推动发展与惠民生的良性互动？”，并围绕“增收的现实诉求、惠民的深层价值、公平的实践路径”三个子议题展开课堂架构。

这一设计意在贯通理论与现实，却在某种程度上偏移了复习课的根本目标：回应学生疑惑，破解学习难点；整合零散知识，构建系统化学科认知；巩固基础概念与原理，深化理解记忆；引导学生把握知识内在脉络与实际应用；提升分析、解决问题及思辨能力；在复习过程中融入政治认同、科学精神与公共参与素养的培育。若复习课仅流于议题形式，则易割裂知识体系的逻辑连贯；试卷讲评若生硬套用议题框架，也可能冲淡对解题思维的聚焦。

总之，“泛议题化”倾向不仅弱化了教师对基础理论、规范知识的系统讲授，也忽视了教学方法与教学内容的内在契合。思政课教学改革的实质不在于形式的统一，而应致力于内容与形式的有机融合，才能真正提升育人价值。

二、突破路径：处理好议题式教学的三对关系

课程标准指出：“议题既包含学科课程的具体内容，又展示价值判断的基本观点；既具有开放性、引领性，又体现教学重点、针对学习难点。”^[2]这一界定实际上为议题设计划定了核心标尺。把握议题式教学的精髓，关键在于紧扣课程标准的内在要求^[3]，妥善处理如下三对核心关系，从而推动教学从“形式上的议题化”向“内涵上的素养化”转变。

（一）处理好“学科性与价值性”的关系：筑牢议题设计的双重根基

在设计议题时，妥善处理学科性与价值性的关系是确保议题设计效果的前提。学科性是议题的根

基，它要求议题必须植根于课程知识内容，精准对接教学重点和难点，避免脱离知识内容的空泛化设计。“我国的个人收入分配”一课教学在设计议题时，应以按劳分配为主体、多种分配方式并存的基本经济制度为核心，结合初次分配、再分配、第三次分配的协调配套措施，确保议题内容与学科知识紧密相连。

价值性是议题设计的灵魂，是落实立德树人根本任务的关键抓手。议题设计必须体现高中思政课的价值引领功能，避免陷入重知识传授而轻价值塑造的误区。在议题设计时，如果仅是知识性的表述，就不是课标所要求的议题。例如，在教学“人民代表大会：我国的国家权力机关”时，有教师设计的议题为“人大和人大代表如何行使职权？”。按照课程标准对议题的要求，这一议题设计仅体现了知识性，并未体现价值性，并不是一个标准的高中思政课议题。如果修改为“人大和人大代表如何行使好职权？”，加一个“好”字，就能更好地凸显价值引领。

议题设计的关键在于将学科知识与能够启发思考、引发讨论的教学情境相结合，使其既包含知识内核，又体现价值导向。学生在探讨议题的过程中，不仅能掌握学科知识，更能逐步形成对中国特色社会主义制度的认同，并提升对国家政策的理解与支持。以“在高质量发展背景下，如何借助分配制度的完善推动共同富裕”为例，这一议题不仅涵盖了分配制度的基本内容、设立依据及具体实践等重点知识，也联系了党的二十大报告中关于共同富裕的论述^[4]，有助于引导学生深入理解共同富裕的核心要义、推进方式，及其在现代化建设中的定位。这样的设计衔接理论知识与现实命题，融合知识学习与价值引导，使学生在夯实学科基础的同时，进一步增强对国家发展方略的认同。议题设计应注重学科内涵与价值意义的深度融合，让知识在时代背景中生动呈现价值，从而切实发挥高中思政课的育人作用。

（二）处理好“议题与活动设计”的关系：实现活动设计的价值回归

高中思政课议题式教学的开展，与社会性科

学议题有所不同^[5]。社会性科学议题所探讨的对象是包含多重要素、彼此交织的复杂系统，如社会治理、经济发展、文化变迁等，往往难以仅凭单一视角完整把握，因此常需借助若干子议题共同支撑核心议题。而在高中思政课教学中，根据课程标准“围绕议题进行活动设计”的规定，每节课应凝练一个议题，并围绕议题设计层层推进的教学活动。

例如，在“我国的个人收入分配”的教学中，教师围绕“如何在高质量发展中推动共同富裕？”这一议题，构建了三个逐步深入的教学活动：通过“填一填”，引导学生梳理共同富裕的基本内涵与实践脉络；进而“议一议”，带领学生从多元视角剖析现实案例，深化对共同富裕路径的理解；最后“辨一辨”，通过组织课堂辩论，引领学生聚焦共同富裕落实中的具体策略与方法展开深入探究。这一由浅入深、循序渐进的系列活动，不仅有助于学生把握议题内核，也能更好地锻炼其批判思考与解决实际问题的能力，最终达成知识习得、思维发展与政治认同的有机融合。

围绕议题展开的活动设计，还要包括提示学生思考问题的情境、运用资料的方法、共同探究的策略，并提供表达和解释的机会。例如，活动一“填一填，理解共同富裕目标的深刻内涵和原因”，设计了“共同富裕阶段性进程图”（见图1），请学生根据图形尝试阐释共同富裕的内涵，并提供了选项：A.2035 B.本世纪中叶 C.共同富裕取得实质性进展 D.共同富裕基本实现。活动要求：阅读图表，将A、B、C、D填到合适的位置；能够从“富裕”和“共同”两个角度来阐释共同富裕内涵；小组交流确定答案，选定代表进行展示。

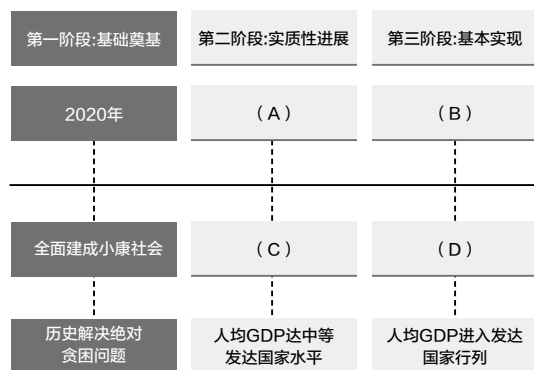


图1 共同富裕阶段性进程图

这样的活动设计结构清晰,循着“设计议题—序列化学习活动—明确活动内容和要求”,既避免活动设计的盲目性与低效性,又实现了“课程内容活动化”与“活动内容课程化”的统一,让学科知识通过活动设计变得可感、可探。这样的议题活动通过承载知识与任务而具有育人价值,更有利于促进学生的思维发展和价值体认。

(三)处理好“活动与情境、知识、学科任务”的关系:构建多要素协同的育人过程

在议题式教学中,学习活动是连接情境、知识与学科任务的关键纽带,这四个要素构成了一个以“情境为载体、任务为导向、知识为支撑”的有机整体。要处理好三者之间的关系,关键在于让学习活动成为精准对接情境、高效落实任务、系统建构知识的桥梁,避免因要素割裂而导致的教学效率低下。

其一,情境的创设是活动设计的起点。创设贴近学生生活或社会现实的情境,能够有效激发学生的学习兴趣,引导其主动思考并积极参与。优质的情境设计既要贴近学生的生活认知,又要紧密围绕学科任务的核心要求,避免陷入“为情境而情境”的形式化误区。例如,有教师在“我国的个人收入分配”教学中,设计了“共同富裕三阶段进程图”的图表情境、“2025年我国GDP总量140万亿元平均分给14亿人是否可行?”的问题情境、“推动共同富裕需要‘劫富济贫’吗?”的思辨情境。这些情境通过结构化处理,剔除了无关细节,保留了核心要素,既为学习活动提供了具体场景,又精准指向对应的学科任务,使学生在情境中自然而然地进入探究状态。

其二,学科任务为活动设计指明方向。活动设计必须紧密围绕学科任务的核心要求,将抽象的任务转化为可操作且学生能够积极参与的具体探究环节,从而帮助学生在学科实践中提升综合能力和学科素养。例如,活动“填一填”主要对应“描述与分类”任务。学生通过填写进程图、阐释共同富裕内涵,完成对核心概念的界定。“议一议”活动则对应“解释与论证”任务,学生需要从国家、企业、个人三个视角,分析平均分配的弊端,论证高质量发展的重要性。“辨一辨”对应“辨析与评

价”任务,学生将围绕“劫富济贫”观点展开辩论,评价三次分配的实践价值。如此,实现学习活动与学科任务的精准对接,确保每个活动都具有明确的探究目标,避免活动的盲目性与低效性。

其三,知识结构化依托活动系统构建。新课标提出推进“活动内容课程化”,不仅为学习活动建立了扎实的理论依据,助力学生将知识转化为内在认知,更有利于其在深度参与、亲身体验与审慎思考中,将分散的学科知识整合为有机的认知系统。^[6]在“我国的个人收入分配”教学中,“填一填”借助图表分析,旨在帮助学生理解共同富裕具有全体性、阶段性、全面性的核心要义;“议一议”将按劳分配为主体、多种分配方式并存的制度脉络自然贯通;而“辨一辨”活动则引导学生梳理初次分配、再分配、第三次分配的实践逻辑。如此,既实现知识的传递与重构,更通过任务驱动促进学生主动运用知识解析现实问题,实现知识习得、能力发展与素养形成的有机融合与协同共进。

学习活动与情境、知识、学科任务之间存在着紧密而有机的联系。情境创设为学习活动提供了有效的切入点,知识内容为学习活动奠定了坚实的理论基础,而学科任务则为学习活动明确了目标指引和发展方向。通过这种多维度、全方位的有机结合,学生不仅能够深入理解收入分配的基本理论,更能充分认识其在现实生活中的重要意义和实践价值,从而有效促进理论与实践的有机统一。

参考文献:

- [1][2]中华人民共和国教育部.普通高中思想政治课程标准(2017年版2020年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:41,43.
- [3]韩震.核心素养与活动型课程——从本轮思想政治课程标准修订看德育课程的发展趋势[J].思想政治课教学,2016(3):4-8.
- [4]习近平.高举中国特色社会主义伟大旗帜 全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[M].北京:人民出版社,2022:46-47.
- [5]张帅,杨小斌.议题式教学初探[J].思想政治课教学,2017(9):28-31.
- [6]朱明光.关于活动型思想政治课程的思考[J].思想政治课教学,2016(4):4-7.

责任编辑 毛伟娜

一般系统论视域下大中小学思政课一体化建设的“临平经验”^①

◎方建胜 郝树锐

摘要

新时代大中小学思政课一体化建设已由课程衔接逐步转向区域协同育人的系统构建，但如何统筹多元主体、多类资源和多重育人环节以形成整体运行机制，仍有待进一步阐释。基于一般系统论，以杭州市临平区为案例，围绕组织、课程、实践和专业支持等关键子系统，阐释区域思政教育系统的运行逻辑及协同机制。通过优化各子系统之间的协同关系，推动育人要素有效整合、育人体系纵横贯通、育人效能整体提升，形成具有区域特色的大中小学思政课一体化建设模式。

关键词

大中小学思政课一体化；一般系统论；区域德育；协同育人；临平经验

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2026) 08-0074-05

新时代思政课改革创新呈现出显著的体系化特征。随着《全面推进“大思政课”建设的工作方案》《关于进一步加强新时代中小学思政课建设的意见》等文件相继出台，国家在政策导向上逐渐由制度设计转向实践创新，强调建立师资培育、教研交流、集体备课等常态化工作机制。这既体现了国家层面对思政教育系统性改革的战略布局，也为区域实践提供了明确方向。当前学界主要从课程衔接、教材建设、教学改革、“大思政课”建设以及课程思政一体化等方面展开了较为深入的探讨，为推进一体化建设提供了重要理论支撑。^[1]实践层

面，则更多聚焦课程改革或单一领域的探索，而对于区域如何统筹政府、高校、中小学、社会等多元主体，整合课程、实践、教研、教师等多种育人资源，构建协同运行的大中小学思政课一体化育人体系，仍缺乏整体性理论阐释。基于此，本文引入一般系统论作为分析视角，以杭州市临平区为研究案例，结合其作为教育部大中小学思政课一体化共同体成员单位和杭州市首批思政教育一体化先行区的实践探索，分析区域如何统筹组织、课程、实践和专业支持等子系统，协调不同育人主体与教育资源之间的关系，推动大中小学思政课一体化建设由分

方建胜，杭州市临平区教育发展研究院，院长、高级教师，浙江师范大学教育学院，博士研究生；浙江杭州，311100。郝树锐（通讯作者），浙江师范大学教育学院，博士研究生；浙江金华，321004。

①本文系浙江省大中小学思想政治教育一体化建设重点立项项目“‘四融’并举：中小学课程思政一体化的实施策略研究”（编号：25YTH05ZD），浙江省教育科学规划重点立项课题“基于组织要素变革的课程思政提质增效区域教研行动”（编号：2025SB003）成果之一。

散推进转向系统整合,进而揭示区域推进思政课一体化建设的内在逻辑。

一、一般系统论视域下大中小学思政课一体化建设的理论分析

一般系统论由贝塔朗非提出,强调系统是由若干相互联系、相互作用的要素按照一定结构组成的有机整体,其整体功能并非各组成部分功能的简单叠加,而是在要素协同、结构优化过程中形成的整体效应。^[2]随着理论的发展,一般系统论逐渐由自然科学领域拓展至公共管理、社会治理等复杂系统的研究,为分析多主体、多层次协同运行问题提供了重要的理论视角。大中小学思政课一体化建设涉及政府、高校、中小学、教师及社会等多元主体,是一项典型的复杂系统工程,因此,一般系统论能够为理解区域推进一体化建设的内在逻辑提供适切的分析视角,其运行主要体现为要素关联性、结构层次性和功能整体性三个基本特征。^[3]本文基于此构建分析框架,试对临平区大中小学思政课一体化建设的实践展开分析。

(一)要素关联性:一体化建设要求育人要素由分散走向协同

系统的形成有赖各要素之间稳定、有序的联系,而非彼此独立运行。大中小学思政课一体化建设涉及政府、高校、中小学、教师、家庭以及社会等多元主体,本质上是不同育人力量协同参与、共同发挥作用的过程。若各主体仍停留在单向运行或局部协作层面,课程实施、实践育人和资源配置便容易出现分散化、碎片化现象,难以形成整体育人效能。多元主体共同参与、社会资源深度融入,是推动一体化建设由单一主体推进转向协同育人的重要基础。^[4]

一体化建设还要求突破学段、主体和场域之间的边界,在共同育人目标的引领下,实现课程体系、实践活动和社会资源的有机衔接,推动学校教育、家庭教育、社会教育及数字空间协同联动,逐步形成全员参与、全域覆盖、全过程贯通的育人格局。只有当各类育人要素由分散配置转向协同运行,系统整体功能才能得到充分发挥,大中小学思

政课一体化建设也才能真正实现由局部推进向系统发展的转变。^[5]

(二)结构层次性:一体化建设要求育人体系实现纵向贯通与横向联动

系统具有层次性,不同层级之间只有保持有序衔接,系统才能稳定运行。大中小学思政课一体化建设涉及不同学段、不同主体以及不同教育空间,本身就是一个具有多层次结构的育人系统。因而,一体化建设不能停留于课程内容的简单延续,而应遵循学生成长规律和思想政治教育规律,在育人目标、课程内容、教学实施与评价反馈等方面形成纵向递进、前后衔接的育人链条,实现不同学段之间的连续贯通。^[6]

与此同时,系统内部各层级并非孤立存在,而需要在横向联动中不断优化资源配置、提升运行效率。这要求突破学校之间、课程之间以及课堂内外边界,推动教育资源、实践场域、数字平台等要素实现互联共享,促进思政课程与课程思政、学校教育与社会教育之间形成协同育人格局,使纵向贯通与横向联动相互支撑,共同构成区域思政教育系统的层级结构。^[7]

(三)功能整体性:一体化建设要求区域育人效能实现整体提升

系统运行的价值最终体现为整体功能的实现,而整体效能并非各组成部分功能的简单累加,而是在要素协同、结构优化基础上形成新的系统优势。大中小学思政课一体化建设的目标,不仅是完善课程体系、优化教学组织或拓展实践空间,更是推动各育人环节相互支撑、协同发力,使价值引领、知识传授和实践育人在统一框架下形成整体效应。

从系统运行过程来看,整体功能的形成离不开各层级、各要素之间的持续协同。课程体系、教学体系、实践体系、评价体系等既各有侧重,又相互联系,只有实现目标一致、资源共享、运行协调,才能充分释放系统的整体效能,产生超越单一学段、单一主体和单一环节的协同效果,实现由局部发力向整体跃升的转变。

基于上述分析,区域思政教育系统并非单一课程系统,而是由组织、课程、实践和专业支持等多

个子系统共同构成。其中，组织子系统承担资源整合和关系协调功能，课程子系统承担价值传递与课程内容生成功能，实践子系统承担知行转化功能，专业支持子系统承担持续优化和反馈改进功能。四个子系统既具有相对独立性，又通过持续互动形成区域思政教育系统的整体运行机制。

二、一般系统论视域下大中小学思政课一体化建设的实践进路

（一）组织协同

组织子系统是区域思政教育系统运行的基础，其功能在于联结不同育人主体，协调各类教育资源，推动区域思政教育由分散实施走向协同运行。

1. 多元主体协同：构建横向区域思政教育共同体

临平区把握教育部大中小学思政课一体化共同体建设契机，联合浙江大学马克思主义学院、浙江理工大学、杭州科技职业技术学院等高校，建立起“智库支撑—课程共建—师资共训”协同平台，将高校理论资源、区域管理资源和学校实践资源有机整合，推动高等教育与基础教育形成稳定联系。与此同时，临平区逐步形成“高校引领—区域统筹—学校实施”的组织架构。依托区域思政课教学实训基地、“3+N”研课站和跨学段教研共同体，将原本分散于不同学校 and 不同学段的育人资源重新组织起来，柔性引进高校专家成立区域思政工坊，为学校提供持续性的专业支持。在此基础上，区域依托“弘临思政学院”建立常态化协同平台，促使高校、教育行政部门和学校之间形成持续互动机制，推动合作关系由行政协调向共同参与、共同建设教育共同体跃迁。

2. 跨学段组织协同：完善纵向贯通的运行机制

一体化建设的关键在于建立贯穿学生成长全过程的组织运行机制。为此，临平区建立了“同课异构·跨学段集体备课”制度，以国家思政课程标准和统编教材为基础，组织不同学段教师围绕共同主题开展联合教研，系统梳理不同阶段的教学目标、教学内容和实施方式，实现教学资源的纵向衔接与优势互补。

在组织协同不断深化的基础上，临平区依据学

生认知发展规律，持续推出“新春第一课”等区域思政大课，将不同学段教师、课程和实践活动纳入统一组织体系，推动区域思政教育由学段分立走向整体联动，为课程统整、实践育人等子系统的协同运行奠定了组织基础。

（二）课程统整

大中小学思政课一体化建设强调课程的整体设计，围绕学生成长规律重构课程目标、课程内容与课程资源之间的内在联系，使各学段课程既保持自身特点，又共同服务于立德树人的根本任务。

1. 课程目标统整：构建螺旋递进的课程体系

一体化建设首先所追求的，是育人目标的螺旋上升。基于这一认识，临平区围绕学生认知发展规律，逐步形成“情感启蒙—价值塑造—理论深化”的课程进阶逻辑，将小学、初中、高中不同阶段的课程目标纳入统一设计之中，引导学生政治认同、价值观念和理论思维能力循序渐进地发展。

2. 课程内容统整：使知识学习由重复讲授转向不断深化

临平区组织专家团队开展教材比较研究，通过“教材对比分析—核心概念重构—价值逻辑贯通”，探索高中与大学课程之间的有效衔接路径，使知识学习由重复讲授转向不断深化。与此同时，区域持续完善课程图谱建设，将课程目标、教学内容、实践活动和评价要求纳入统一框架，推动课程实施由零散安排走向整体规划，不同学段围绕共同主题形成连续性的学习路径，学生的认知发展、价值养成与实践体验也因此获得更加系统的支持。

3. 课程资源整合：推动国家课程与地方课程协同生成

临平区充分挖掘宋韵文化、良渚遗址文化、运河文化、超山梅艺等地域资源，开发“1+X”地域特色课程群，形成十大精品课例支撑的课程体系。地方文化不再只是课堂教学中的辅助材料，而是经过课程化开发进入思政课程体系，成为学生理解家乡文化、增强文化认同的重要载体。

围绕新时代经济社会发展实际，区域又开发新质生产力、乡村振兴等主题课程群，构建“忆往昔—看今朝—向未来”三阶课程模块，引导学生在

历史与现实的联系中理解国家发展，在现实与未来的关联中增强责任意识。课程资源既立足地方，又回应时代，为学生建立起连接历史、现实与未来的价值认知框架。

依托33所“弘临思政学院”基地校，临平区形成了一批具有鲜明地域特色的校本课程。《印平印记》《上塘和韵》以及塘栖片小学枇杷系列课程等，将地方文化、校园文化和课程学习有机结合，不同学校依据自身资源优势不断丰富课程内容，形成区域共享、特色互补的发展格局。国家课程与地方课程之间由此建立起更加紧密的联系，课程系统的整体功能也在资源整合与共享中得到不断提升。

（三）实践贯通

实践是思政教育实现价值内化的重要环节，也是连接课堂学习与现实生活的重要纽带。大中小学思政课一体化建设不仅需要课程目标的衔接，更需要由实践资源、实践空间和实践活动形成的连续性育人格局。

1. 实践场域拓展：构建全域实践育人网络

临平区将区域文化资源、社会资源和数字资源纳入统一规划，逐步形成课堂、社会和网络相互衔接的实践育人空间。

线下，依托30处教育基地建设“五育五色”育人地图，将红色文化、生态文明、劳动教育、科技创新等资源编织成区域实践课程体系；线上，建设“弘临云学堂”，推动何思敬纪念馆等实践基地数字化共享，实现优质资源跨学校、跨学段开放使用。与此同时，VR课堂、数字孪生等数字技术开始融入实践教学。临平区依托数字平台整合知识图谱和学习数据，探索学段衔接诊断等应用，使数字空间成为课堂之外的重要育人载体。除数字场域之外，区域还建设800平方米青少年成长支持中心，整合青春期教育、职业规划、家庭教育等模块，建立医教社协同育人机制，形成全链条育人网络。

2. 实践链条贯通：形成跨学段实践育人体系

临平区没有将实践项目作为相互独立的教育活动，而是按照学生成长规律进行整体设计，使不同学段能够在同一主题下实现递进式学习。

依托“弘立方”社会实践品牌，区域统筹建设

红色研学、科技探索、生态教育等实践线路。“弘正道”依托鸭兰村、何思敬纪念馆等红色资源开展革命传统教育；“弘梦想”连接老板电器、春风动力、杭汽轮等企业，引导学生认识现代产业发展；“弘科技”聚焦双桥村、新宇村、田立方等乡村振兴实践基地，引导学生理解科技创新与社会发展的关系。不同实践线路相互补充，共同服务于立德树人的总体目标。

为了增强不同学段之间的衔接，区域同步开发了跨学段实践任务单。小学重体验感知，初中重观察探究，高中重分析思辨，不同阶段既各有侧重，又保持主题的一致性，使实践学习随着学生成长不断深化。

临平区不断拓宽学生参与社会生活的渠道，持续开展“模拟政协”“模拟人大”“模拟联合国”等活动，引导学生围绕社区治理、公共服务等现实议题开展调查研究和协商讨论，一些建议被吸纳进入基层治理实践。同时，“党员微党课”“团员青年说”“弘临少年说”“弘临家家说”“银临火炬银讲堂”等实践平台吸引学校、家庭、社区共同参与，推动思政教育由课堂实践拓展为社会协同育人。不同实践活动之间逐渐形成相互衔接、持续推进的育人链条，实践也由课程的辅助环节转变为区域思政教育系统的重要组成部分。

（四）专业支持

区域思政教育一体化是一个持续优化的系统过程。组织协同、课程建设和实践育人都需要稳定的专业力量加以支撑。专业支持子系统承担着连接理念更新、教学改进与实践创新的重要功能，是区域思政教育系统保持持续运行的重要保障。

1. 教研资源统整：构建跨学段教研共同体

临平区将教研组织由学校内部逐步拓展到区域层面，通过跨学段教研共同体建设，为思政课一体化提供持续的专业支撑。

依托区域思政课教学研训基地，临平区探索实施“3+N”研课站模式。在这一结构中，“3”主要承担区域示范、课程引领与资源辐射功能，“N”则负责片区协同与校本转化，逐渐形成“强校示范引领—片区协同攻关—工坊个性指导”的立体化教

研网络。高校专家同步参与区域思政工坊建设,将理论研究与课堂实践结合起来,推动教研活动由经验交流转向专题研究。教师围绕共同教学主题开展集体备课、课例研讨和课堂观摩,不同学段教师之间的交流逐渐由阶段性合作发展为常态化协作。

同时,教研方式也不断丰富。临平区探索形成“镜像模拟—融像生成—离像创课”研修模式,“镜像模拟”主要面向新教师,通过模拟国家中小学智慧教育平台中的思政金课,引导教师掌握课堂组织与教学表达规范;“融像生成”主要针对骨干教师,通过“同主题跨学段”好课解析,在不同学段课程比较中优化衔接策略;“离像创课”强调教师围绕大思政课建设要求开展自主创课实践,教师可根据自身研究兴趣和教学特色设计课程,形成具有个人风格的教学成果。如此,不同发展阶段的教师都能够在教研共同体中找到适合自身的发展路径,教研活动也因此成为推动教师专业成长和课程持续改进的重要载体。

为推动优秀成果持续涌现,区域还建立“新教师达标课—主题教研展示课—区域精品示范课”进阶式展评平台,将教研成果转化纳入教育督导评估体系,构建涵盖教师发展、课程建设、基地培育等内容多维评价指标。教研活动因此不再停留于形式化交流,而逐渐形成实实在在的专业发展循环。

2. 教师队伍协同:完善一体化教师发展体系

依托高校研修基地、区域专家团队和校本实践平台,临平区建立起“高校研修基地—区域智慧平台—校本实践工坊”三级培养体系,实施“筑基—领航”双轨培养计划,根据教师专业发展阶段开展差异化培训。近年来,区域累计组织各类专题培训1610人次,持续开展思政课一体化课程研修,引导教师不断深化对课程体系和育人规律的理解。

专业发展的持续推进,还离不开共享平台的支持。临平区依托浙江大学、浙江理工大学等高校马克思主义学院,通过教授驻点指导、专题研讨、案例分享等方式,建立常态化学术交流机制,促进高校研究成果向课堂教学转化。在此基础上,区域持续深化跨学段联合教研和“双师课堂”建设,推动高校教师、中小学教师共同开展课程设计和课堂实

践,增强理论研究与教育实践之间的互动。

为了拓展教师专业成长空间,区域建设教学教研训一体化平台,将课程研修、课例展示、教学竞赛和成果推广纳入统一体系,组建全学段“弘临先锋队”,通过全国思政教育论坛、“红色音乐会”等品牌活动开展交流展示,形成从课例研发、教学竞赛到成果推广的成长链条。教师之间不再局限于个体发展,而是在共同研究、共同实践和共同成长中逐步形成专业共同体。

综上,临平区立足区域实际,将组织、课程、实践和专业支持等关键要素纳入统一的系统框架,通过各子系统之间的协同运行,逐步构建起横向联动、纵向贯通、整体协同的区域思政教育体系。各子系统既承担不同功能,又相互支撑、彼此促进,共同推动大中小学思政课一体化建设由单点突破转向系统集成,实现了区域育人资源的优化配置与整体效能提升,为新时代区域推进思政课一体化建设提供了具有借鉴意义的实践经验。

参考文献:

- [1]陆道坤.新时代大中小学课程思政一体化的内涵、难点及优化路径[J].新疆师范大学学报(哲学社会科学版),2022(2):38-48.
- [2]冯·贝塔朗菲.一般系统论:基础、发展和应用[M].林康义,魏宏森,译.北京:清华大学出版社,1987:50-82.
- [3]李博,张尧,任雨乐.片区化推进乡村振兴:实践逻辑、现实挑战与优化路径——基于系统论的分析视角[J].世界农业,2026(6):62-75.
- [4]刘亚欧.社会力量协同配合大中小学思想政治教育一体化建设的路径研究[J].思想政治教育研究,2025,41(6):123-130.
- [5]张健,柳纳.“大思政课”协同推进学校铸牢中华民族共同体意识教育[J].民族教育研究,2025,36(4):68-77.
- [6]王天娇.大中小学思想政治教育一体化共同体建设的伦理向度[J].思想理论教育,2026(7):65-70.
- [7]范琳,易文彬.大中小学思政课一体化建设的空间框架及实践路径[J].思想政治教育研究,2026,42(2):81-88.

责任编辑 徐向阳



动态

习近平对基础教育作出重要指示

7月22日，全国基础教育工作会议在北京召开，会议传达习近平总书记关于基础教育工作的重要指示。总书记强调，教育是强国建设、民族复兴根基，基础教育具备基础性、先导性地位，是建设教育强国的重要基点。“十五五”是教育强国建设关键过渡期，总书记作出重要部署，明确要开创基础教育高质量发展新局面。一是坚守立德树人根本任务，紧抓青少年三观塑造关键期，以党的创新理论开展思政教育，培育听党话跟党走的时代新人。二是践行健康第一育人理念，扭转唯分数倾向，统筹体育、美育、劳动与心理健康教育，促进学生身心全面发展。三是坚守教育公平底线，夯实基础教育公益属性，缩小城乡、校际发展差距，推进义务教育优质均衡、学前普惠扩容，完善特殊教育保障体系。四是建强高素质教师队伍，弘扬教育家精神，抓实师德师风与专业能力培育，吸引优秀人才投身教育。同时，总书记提出健全家校社协同育人机制，凝聚多方育人合力。

（来源：《新华社》2026年7月22日）

教育部召开年中推进会

7月15日，教育部召开年中推进会，围绕贯彻落实全国教育大会精神两周年，统筹调度、系统盘点党中央和国务院决策部署及部党组年度工作要点推进完成情况，对标对表教育发展“十五五”规划，部署推进下半年和今后一个时期重点工作。怀进鹏强调，要以“五项重大任务”为攻坚靶心，实施新时代立德树人工程，塑造立德树人新格局。适应人口社会结构深刻变化的全新要求，深入实施基础教育扩优提质行动。推动高等教育从注重学科发展向服务国家使命转变，加快实现科技自主创新和人才自主培养。大力弘扬教育家精神，建设高素质专业化教师队伍。扩大高水平教育对外开放，不断提升中国教育国际影响力、竞争力和话语权。持续深化教育改革，坚持问题导向、找准短板、摸清发力点，为教育强国建设提供有力制度保障。要善用攻坚方法，在守正创新中抓好落实，把握政策方向，突破思维极限，树好评价导向，坚持底线思维，确保重大决策部署落地见效。

（来源：教育部 2026年7月16日）



声音

成尚荣：培植意义感，为学生健康成长注入积极动能

江苏省教育科学研究院研究员成尚荣指出，学生对生命、人生价值的追问，凸显出意义感培植是当下教育亟待落实的核心命题。他强调，培植意义感具备三层核心价值：一是推动教育从“育分”转向“育人”，明确分数只是成长指标，不能替代人的全面发展；二是为学习注入内生动力，学习方式变革必须依托志向与价值追求；三是守住人的主体性，人工智能无法自主生成精神意义，唯有强化意义教育才能抵御人文弱化风险。从认知维度看，意义感兼具三层内涵：立足生命认知理解生命价值，是个体成长核心动力；能够消解内卷、躺平带来的虚无倦怠；本质是价值观的内化体验，是塑造学生精神根基的重要载体。因此，教育要以培育积极学习者、生活者为目标，涵养学生理想憧憬，强化体质锻炼锤炼意志，培育尽责专注的处事态度，塑造抗挫坚韧的心理品质。学校应给予学生自主思考、自主表达的空间，引导学生在体验与实践自主探寻、创造人生意义，夯实全面发展的精神根基。

（来源：《人民教育》2026年第11期）



调查

积极心理品质能预测冒险行为

尚春雅、胡春梅在《教育科学研究》2026年第1期撰文指出，依托自控力、创造力、自尊量表等工具，对重庆2509名中小学生学习问卷调研，探析青少年积极、消极两类冒险行为发展特征及其与积极心理品质的作用关系。调研数据显示，青少年积极冒险行为发生频次显著高于消极冒险行为；两类冒险行为发展均呈倒U型走势，15岁达到峰值后逐年回落。群体差异层面，男生积极、消极冒险行为均多于女生，城市学生积极冒险行为显著多于农村学生。究其原因，低自控力易催生冲动行为，高创造力更愿意参与合规的刺激性活动，低自尊青少年易借助不良行为宣泄情绪。基于调研结论，研究提出三项教育路径：树立兼顾疏导与防范的积极冒险教育理念，正视冒险行为正向价值；依据性别、年龄、城乡群体行为差异实施分层针对性教育，重点加强初中、男生群体引导；将积极心理品质培育融入心理健康课堂与班会活动，通过提升自控力、创造力、自尊水平，引导青少年安全参与正向冒险，主动远离吸烟、斗殴等消极冒险行为。



汪柔嘉、汪凤炎：培育学生智慧心是提升青少年心理健康水平的核心

汪柔嘉、汪凤炎在《教育科学研究》2026年4期《生出智慧心：提升学生心理健康水平的关键》一文中指出，培育学生智慧心是提升青少年心理健康水平的核心关键。青少年心理问题除家庭、同伴、作息运动等常规影响因素外，存在两大深层症结。一是国内心理健康教育长期照搬西方精神分析体系，中西文化在人性观念、家庭认知等方面存在本质差异，外来理论难以适配国人心理特质；二是中华优秀传统文化道德文化传承不足，导致部分青少年人格发展存在缺陷，易滋生消极情绪，甚至产生极端行为。结合传统古籍释义与西方心理学研究，从行为表现、心理素质、个体与群体三个维度界定智慧，明确“德才一体”是智慧的核心内核。

当前现有三类智慧教育范式均存在明显局限：哲学取向重思辨育人，缺乏现代技术支撑与落地路径；心理学取向依托实证理论育人，但学科覆盖与影响力有限；教育技术取向借助AI、大数据搭建教学场景，陷入工具理性困境，固化学生认知、束缚全面发展，存在人性化隐患。对此，倡导构建第四代融合型智慧教育新范式，整合教育、心理、人工智能等多领域成果，依托智能技术落地课堂教学，融合个性化、场景化教学模式，兼顾量化测评与质性评价，推动人工智能向人工智慧升级，以本土化智慧教育从源头疏导青少年心理危机。

沈晓冬、林丹：引导青少年学生在网络评论中“守善避恶”

沈晓冬、林丹在《中国教育学刊》2026年第8期《指尖上的善恶：青少年学生参与网络评论的道德风险与德育应对》中指出，网络评论是青少年表达观点、参与公共议题的重要途径，既体现其社会参与热情与主体意识，也滋生出“指尖之恶”，带来多重道德风险。文章将风险归纳为三类。一是道德言语失范，受网络匿名性影响，部分青少年评论出现言语暴力化，开展人身攻击、言语威胁。二是道德价值观偏移，存在“立场先于事实”的思维误区，依靠圈层、标签预设立场，筛选碎片化信息强化群体对立，以情绪站队代替客观事实判断。三是道德责任消解，部分青少年抱有看客心态，出现受害者有罪论式的冷漠苛责，以玩梗戏谑消解严肃议题。风险成因包含三方面：青少年认知心理尚未成熟，信息甄别能力不足，出于群体归属容易盲从圈层情绪；网络虚拟、匿名的特性消解现实道德评价与责任约束；网络平台道德把关缺位，算法审核难以识别隐性恶意，流量导向的推荐机制助长极端言论。

文章提出三维协同的德育对策。第一，教师着力培养青少年网络道德反思能力，借助案例研讨、角色代入，引导养成“事实价值后果”的反思逻辑，提升同理心与道德敏感度。第二，提升数字空间学校德育实效，更新德育内容，补充网络伦理、媒介素养相关议题；创新教学形式，打造体验式数字化德育课堂，补齐传统德育在虚拟场景的短板。第三，平台履行道德把关责任，落实监管义务，确立网络评论真实性、健康性原则；同时优化审核技术，建立正向激励与渐进式惩戒相结合的反馈机制，营造风清气正的网络评论环境。



美国家校社协同育人的行动逻辑

在全球范围内，美国是较早开展家校社协同育人并取得显著成效的国家之一。美国家校社协同育人的行动逻辑从改进实践的立场出发，通过政策法规支撑、组织机构与平台建构以及教师家长多元培训等方式，建构“共识—协同—保障”行动逻辑，推动家庭、学校及社会在促进学生成长过程中的行为模式持续优化与完善。从行动起点来看，家校社三方在建构符合学生成长规律、职责明晰且保障有序等协同机制层面达成共识；从行动举措来看，家校社三方明确了资源整合、空间共享、举措协同与责任共担的行动内容；在行动保障层面，三方形成了以法律为基石、以政策为纽带、以技术为工具的多元护航体系。三方职责明晰的理念共识是行动起点，让家校社在育人目标与角色定位上达成统一；协同育人内容丰富多元，打破了教育场域的壁垒，实现了育人资源的最大化利用；法律政策护航、督查问责的制度性保障体系，则为协同行动的长效化提供了坚实支撑。

（来源：《外国教育研究》
2026年5月8日网络首发）