

教育要让学生懂得努力的意义

◎ 士心

北京冬奥会上，谷爱凌彻底火了。在夺金之战的最后一滑前，她给母亲打电话。母亲建议她选择难度较低的动作，以确保获得奖牌。但她没有采纳母亲的建议，果断选择了一个超高难度动作，最终夺得金牌。事后，她这样回答记者：“这里是奥运会，我来这里不是为了打败别人，而是为了超越自己，打破自己的极限。”

与谷爱凌一样备受关注的还有花滑名将羽生结弦。早在北京冬奥会开幕前，羽生结弦就已备受期待，不仅因为他是前两届冬奥会冠军，更因为他将在北京冬奥会上冲击三连冠，并尝试4A这一高难度动作。在此之前，还没有运动员在正式比赛中跳出4A，它被认为超出人类体能极限，难度等同于百米跑进9.50秒。而羽生结弦要做的，是不计分数代价，闯入这一无人之境。最终，羽生结弦没能完成4A，以第四名的成绩结束了他的第三次，也可能是最后一次冬奥之旅。

全场观众为他惋惜，也给予他最热烈的掌声。因为“关于人类自身极限的探索，关于美的极致展示，注定是一场‘不完美挑战’，一场无止境的追寻，一场没有失败者的战役”。羽生结弦配得上这些掌声。这正如他在赛后所说：“如果大家能有一瞬间觉得，无关比赛胜负，果然羽生结弦的花滑真好啊。仅是如此，我觉得今天的努力就有意义了。”

同样配得上掌声的还有金博洋。以第九名结束北京冬奥之旅的金博洋虽没有超越上届平昌冬奥会第四名的成绩，但他克服了近年来的伤病困扰，几经波折，刷新了自己刚在四天前创下的自由滑个人赛季纪录。金博洋战胜了金博洋，这正是奥运的意义，也是生而为人的意义。

诸多体育明星的奥运故事，给我们教育人以深刻启示。多年来，我们在成绩至上的传统指挥棒下，追逐排名，扼杀兴趣，让一个个孩子在实现梦想和“为了生计”间选择了向现实妥协，最终在平庸和无奈中沦为生活的附庸。

这是对人性的漠视，也是教育意义的泯灭。教育何为？教育应为每个孩子创造更好的人生可能，为他们的飞翔或奔跑编织翅膀或建造赛道，而不是让蜗牛去赛跑，让乌龟学爬树。当前，我们提倡德智体美劳全面发展，一方面既是激励孩子们向“不完美”的自己挑战，另一方面也是鼓励孩子们发现人生的更多可能。

基于此，教育者应该鼓励孩子们像谷爱凌一样，热爱一件事，就全力以赴地去做；或者像羽生结弦一样，“一生懸命”，努力实现梦想；或者像金博洋一样，从战胜自己中找到奋斗的力量。

央视解说员曾经赞美羽生结弦的拼搏精神：“奥林匹斯山上的神火为何而燃烧，那不是为了一个人把另一个人战败，而是为了有机会向诸神炫耀人类的不屈，命定的局限尽可永在，不屈的挑战却不可须臾或缺。”

这不仅是体育精神的要旨，也是我们在教育中应秉持的基本价值观：热爱一件事并愿意为之不懈奋斗，做最好的自己，这就是努力的意义所在。

责任编辑 余志权

(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 班 华

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	麦志强	杜时忠	李 季
杨韶刚	辛治洋	宋 晔	张茂聪	张志勇
郑 航	赵志毅	班 华	高德胜	唐汉卫
戚万学	蔡辰梅	薛晓阳	檀传宝	易连云

顾 问	吴颖民
总 编 辑	王 红
社长兼主编	王清平
副 主 编 兼	
编辑部主任	徐向阳
副 社 长 兼	
总编室主任	谢光灵
编辑部副主任	毛伟娜
责任 编 辑	余志权
美 术 编 辑	韩龙江

编辑出版: 华南师范大学《中小学德育》杂志社

地 址: 广州石牌华南师范大学
教师教育学部

邮 编: 510631

编 辑 部: 020-85211209 85215179

发 行 部: 020-85215179

电子邮箱: zxxdy@vip.163.com (投稿)

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/C4

国际标准连续出版物号: ISSN 2095-1183

广告许可证: 粤工商广字011448号

邮发代号: 46-252

定 价: 11.00元

出版日期: 2022年2月15日

目录

卷首语

教育要让学生懂得努力的意义

士 心 01

本期视点

德育课程创新: 来自神经科学的启示

德育课程目标创新: 来自神经科学的启示 董娜 刘付春萍 05

德育课程内容创新: 来自神经科学的启示 罗佩莎 刘 欢 10

德育课程实施创新: 来自神经科学的启示 杨一格 黄甫全 14

德育课程评估创新: 来自神经科学的启示

曾文婕 张欣月 周子仪 19

德育课程环境创新: 来自神经科学的启示 邝艺敏 黄洁莹 23

探 讨

儿童“退避”行为背后的自我呈现

何 亮 28

道德领导力

以少先队仪式推进新时代爱国主义教育: 价值与路径

彭耀来 张 兴 32

校本劳动教育合目的性: 问题及实现路径

——以上海市WG中学劳动教育为例 樊波 胡立德 36

新时代“家校社”协同育人的实践困境与突破 王 萍 40

“老校新园”环境文化再建设的思考与实践

——以中山市桂山中学为例 董再明 陈耀华 44

课程育德

话题 道德与法治教学学情分析策略谈

小学道德与法治学情分析的问题及改进

——基于绍兴、湘潭两地联合教研“普查” 王 蓉 47

用“真实生活”丰润学生德性生长

——道德与法治教学“真实经验”开发例谈 李明艳 50

基于学情的主题情境教学

——以“国家行政机关”一课为例 伍 艳 53

学情: 道德与法治教学的“导航仪”

——以“做负责任的人”一课为例 胡宸敏 57

CONTENTS

道德与法治教学与学校生活“融合”理路

——以“安全记心上”一课为例 范秋华 60

教师德育专业化

专栏“心法式班会”的设计与实施(二) 张玉石 龙凤明 63

人物

徜徉在童话里 邵瑞 66

叙事

成长是一种唤醒 田爱群 70

“长大后我就成了你” 王妮娟 72

我们的“珍宝” 李继林 73

一块黑板两种爱 夏晓磊 75

视野资讯

动态 77

广东：推进大中小学思政课一体化建设

山东省教育厅印发《关于加强新时代学生创新素养培育体系建设的意见》

声音 77

王岩，张逸飞：积极评价方式和发展个性优势是解决学生心理问题的法宝

调查 77

中学生思政课的“热情密码”

观点 78

宫长瑞，轩宣：以新一代技术要素赋能思想政治教育数智化发展

陈珊珊，张旻：“心体俱用”的劳动教育是生命主体成长的实现活动

域外 78

美国：从制“器”到成“人”的教育惩戒治理

2022年度选题

1. “双减”之后的德育审思
2. 中小学德育课程一体化教学：逻辑理路与实践架构
3. “五育并举”与“德育为先”：关系厘定与实践创新
4. 议题式教学审思：内涵理解与教学实现
5. 德育增值评价的理论与实践
6. 党的精神谱系的教学落实
7. 道德与法考试题命制的意义建构
8. 教育新技术新装备的伦理考察
9. 生活改进视角下的中小学劳动教育
10. 新课标新教材视域下的教学目标“新叙写”
11. 服务于学生成长的时间管理
12. 教育叙事研究与教师专业成长

以上选题将在2022年陆续推出，具体时间详见本刊公众号“中小学德育”及每期杂志中的“话题预告”，欢迎赐稿！

《中小学德育》编辑部

2022年2月

封面：绍兴市上虞区金近小学党支部书记、校长邵瑞

封二：广州市南国学校

封三：广州市花都区花东学校

封底：华南师范大学附属黄埔实验学校

德育课程创新： 来自神经科学的启示

21世纪，神经科学取得了突破性进展，大脑神经机制、神经环路以及神经网络的功能及影响逐渐明朗起来。随着脑计划的推进，神经科学进入德育领域，孕育出的道德学习神经科学，正在改变传统认识，助力德育研究与德育实践科学化发展。

在神经科学视野下，道德学习被定义为个体基于接收到的周围环境所有道德价值性刺激而形成神经激活、神经环路和神经网络，进而表现为获得新道德经验和新道德行为的过程。神经科学视野下的德育课程，是教师有目的、有计划地采用和开发一系列创新性的德育活动，指导学生参与其中学习相应内容，以形成神经激活、神经环路和神经网络，获得新道德经验和新道德行为的过程。

神经科学发现了“道德脑”，将道德学习的视野扩展至身体特别是大脑层面，揭示出通过学习获得经验以实现神经形塑并引发心智与行为变化的神经机制，使得德育课程创新成为可能。“个人经验—大脑—心智/行动”的交互、大脑皮层的学习功能可塑性、神经网络效率和行为的神经网络控制等原理，依托人工神经网络的学习分析等作为教学辅助的神经科学相关计算机程序以及脑电图、近红外光谱和磁共振成像等神经影像技术的发展与突破，为德育课程创新提供了新思路、新主题和新方法。

基于这些年的积累，研究团队完成了“德育课程创新：来自神经科学的启示”共五篇论文，从课程目标、课程内容、课程实施、课程评估和课程环境五方面切入，分析神经科学为德育课程创新带来的启示。这五篇紧密联系的论文，是神经科学指引下德育课程创新的探索，期望能够在一定程度上为神经科学与德育课程的融合提供有益的参考。

(曾文婕)



德育课程目标创新：来自神经科学的启示^①

◎董娜 刘付春萍

摘

要

“道德脑”的发现直接揭开了道德发展的神秘面纱，道德脑力成长表现为道德决策能力的发展。神经科学为德育课程目标创新提供了科学原理，即依据现有神经科学、教育学、心理学以及三门学科之间的交叉学科、延伸学科、超学科的理论及实证研究成果，拟定培育和完善的道德决策能力取向的道德脑力成长目标。现有的LIBRE课程和AI全科教师“脑力成长”学科课程目标设计实践案例，对道德脑力成长取向的课程目标设计具有启发意义。

关键词

神经科学；德育课程目标；精准道德；脑力成长

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183(2022)02-0005-05

落实立德树人根本任务，大力推动大中小

幼一体化德育体系建设，需要准确规范各教育阶段德育目标和内容，科学设置各教育阶段德育课程。^{[1][2]}当代神经科学的飞速发展推动了“德育科学化”时代的到来，催生了精准德育课程理念下的德育课程深化改革。课程目标是课程内容选择和组织、课程实施和评价等具体课程活动的重要依据。以精准德育课程理念为引领，基于神经科学研究成果建构道德脑力成长取向的德育课程目标框架以推动德育课程科学化迫在眉睫。

一、道德脑力成长取向德育课程目标的设计缘起

近年来，随着神经科学研究的不断深入，学习

乃至道德学习的神经活动机制逐渐清晰。

（一）道德脑的发现

随着功能磁共振成像（functional Magnetic Resonance Imaging, fMRI）技术的出现，人们对道德的探索开始从外显的道德行为深入到道德神经活动层面——即通过对脑成像的观察推测人们道德认知、情感、意志乃至行为变化的神经机制，这使得神经科学成为未来道德发展研究的新十字路口之一。^[3]在道德认知与道德情感方面，已有研究探究了个体道德判断的认知、情感神经机制，发现了与道德判断中认知、情绪加工有关的脑区。^[4]在道德意志方面，发现广泛分布于大脑额叶和顶叶皮层的意志控制回路是意愿行动（Voluntary Action）发生的内部机制。^[5]在道德行为方面，发现前额叶

董娜，华南师范大学文学院，教育学博士，讲师；刘付春萍，华南师范大学德育神经科学与人工智能实验室，硕士研究生。广东广州，510631。

①本文系广东省青年文化人才创新项目“社会主义核心价值观观课课堂：案例创编和文化宣传”（粤财科教〔2019〕154号）和华南师范大学青年教师科研培育基金项目“语文‘双师’课堂中AI教师角色冲突与调适研究”（项目编号：21sk02）成果之一。

皮层 (Prefrontal Cortex, PFC) 是一个对道德行为至关重要的大脑结构区域。PFC负责协调启动和组织行动、保持注意力、抑制反应、从一项任务转移到另一项任务、调节情绪和完整的工作记忆。^[6]如今,基于道德现象的心理学和认知神经科学研究新进展,已有不少研究者尝试将诸多研究成果进行整合,提出了多个重要的整合性脑机制模型。^[7]神经科学的研究成果描绘出了“道德脑”的图景,正不断回应着“大脑如何建立道德观念”这一科学前沿问题。^[8]“道德脑”的发现直接揭开了道德发展的神秘面纱,道德学习表现为“道德脑”涉及的神经元、神经网络或神经环路,在道德活动经验中不断接受外界刺激、传递信息并作出反应的道德神经训练,以实现道德神经系统形塑,^[9]并进一步引起道德认知、情感、意志乃至行为变化。

(二) 道德脑力成长

道德脑的完善是“身体—心智—社会”一体化的,受制于特殊文化情境所具有和释放的相应促进功能。道德教育需要关切养育者和教育者的行为如何影响道德脑的发育成长。^[10]神经科学对大脑的研究吸引了许多学科领域的关注,因而对“脑力”概念的理解有着不同的表述。在神经科学领域中,布拉斯 (Brass, M.) 认为脑力是人脑形成意图并将其转化为行动的能力。^[11]在教育领域,华纳 (Warner, F.) 强调了脑力的特征,认为脑力是可教的 (Educable Brain Power), 教育中的脑力表现为根据准则/规范通过感官接受的经验来调节和控制的自发性行动。^[12]强调脑力“可教的”这个特征,实质是为了强调“经验”在脑力成长中的重要作用。依据“个人经验—大脑—心智/行为”的交互原理,德育便是提供必要的环境和条件,使学生获得经验以形塑大脑中相关的道德神经环路,而神经网络影响心智与行动,心智与行动又决定着个人获得什么样的新经验及如何获得这些经验,在不断迭代的过程中,道德脑得到发展、完善与成熟。这一过程的发生需要有明确的道德脑力成长取向的课程目标,用于指引课程内容选择与组织、课程实施及评价方式等具体课程活动。得益于多学科的交叉发展——教育神经科学对“神经主体性”成长的关

注,发现神经主体性成长的根本在于“意愿行动能力”的发展,^[13]后来研究继续证明了意愿行动能力或决策能力的发展与脑力成长之间的关系。因此,脑力成长即决策能力的发展,道德脑力成长则表现为道德决策能力的发展,其最终目的是为了促进学生道德上的成长与发展,帮助学生建立由内至外的道德意愿行动过程,从而能够在实际生活中实现对道德问题的理解、判断、决策与评价。

二、道德脑力成长取向德育课程目标的构建框架与依据

依托泰勒 (Tyler, R. W.) 在《课程与教学的基本原理》中所阐述的课程目标原理,通过增加神经科学的第三道筛子,搭建用于筛选与德育相关的神经科学研究成果框架的方式来实现创新,从而精准设计德育课程目标。

(一) 道德脑力成长取向德育课程目标的构建框架

泰勒揭示了课程目标的三个主要来源,分别是对学习者本身的研究、对校外当代生活的研究以及学科专家对目标的建议。^[14]但是,通过这三个来源获得的课程目标多而混杂,与教育所希望的精准且有效相距甚远。为此,泰勒提出还需要经过“教育哲学”和“学习心理学”两道筛子确定彼此相互一致的目标,这两道筛子均提供了相对明确的指标作为课程目标的筛选标准。第一道教育哲学筛子一般指学校依据其选择的教育理念以及所陈述的或隐含其中的重要价值观,检查已经提出的每个目标,选出与之相一致的课程目标。第二道学习心理学筛子指能够分辨出哪些目标是在该年龄段的学生通过学习能达到的,哪些目标可能需要花很长时间才能实现或是在预期年龄段根本无法实现的,并以此确定课程目标的“年级安排”。在德育领域,第二道筛子包括道德发展理论,呼应着心理学对道德领域研究成果的关注。

随着神经科学对道德脑的研究,德育课程目标的创新体现为:在已有教育哲学和学习心理学两道筛子的基础上,增加“神经科学”作为第三道筛子(如图1),具体有两层含义。第一,神经科学与前

面两道筛子共生出以三门科学为基础的超学科范式，将其中已经被教育实践证明和心理学理论观点或实验结果证实的神经科学研究成果作为筛选标准，使之符合关注大脑层面的德育，赋予其德育科学化第一层意义。第二，神经科学在道德领域、德育实践方面的研究成果与建议，一般也会包含可行的教学实施方法、所需创设的教学环境和评估方案的建议，可作为筛选出促进道德脑神经环路发育的课程目标的依据，从而赋予德育科学化第二层意义。

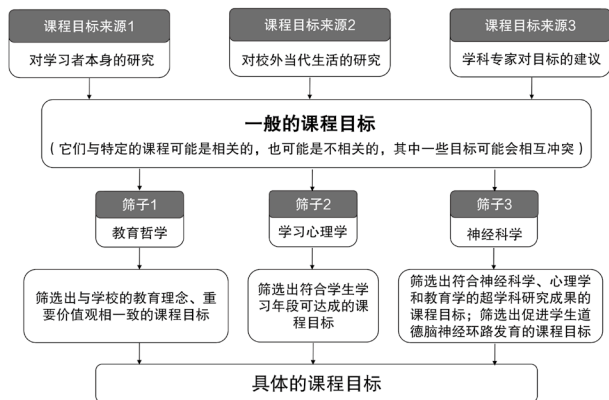


图1 道德脑力成长取向的课程目标构建思路图^[15]

(二) 道德脑力成长取向德育课程目标的神经科学依据

多学科交融创新的年代，催生了教育科学的超学科范式。^[16]德育课程目标创新来源于各学科领域研究人员更深层次合作、交流的成果。如德滨·埃斯皮诺萨 (Tokuhama-Espinosa, T.) 在《心智、大脑和教育科学》(Mind, Brain, and Education Science) 中基于经济合作与发展组织 (OECD) 的信息四分类法 (Four OECD Categories) 和新增的“最佳证据百科全书 (Best Evidence Encyclopaedia)”和“有效教育策略资料中心 (What Works Clearinghouse)”定性量表，整理了2010年之前神经科学领域中关于教育学、心理学的研究成果、观点，包括已经证实的研究结论、尚未被证实的流行观点、基于逻辑推演的猜想以及确定为“神经神话” (Neuromyths) 的信息。^[17]同样，雷斯特 (Rest, L.) 开发了一个道德功能四要素模型，包括道德敏感性、道德判断、道德动机和道德行为，用于解释道德功能发展所必

须的四个心理过程，^[18]纳沃兹 (Narvaez, D.) 等人认为该模型有助于梳理已有研究成果并设计教育干预措施。^[19]这些框架与将神经科学作为第三道筛子的操作原理不谋而合，从而在一般德育课程目标中筛选出符合神经科学研究成果范围的德育课程目标。

神经科学为德育课程目标创新提供了科学原理，即依据现有神经科学、教育学、心理学以及三门学科之间的交叉学科、延伸学科、超学科的理论及实证研究成果，拟定培育和完善学生道德决策能力取向的道德脑力成长目标。努奇 (Nucci, L. P.) 等人在《道德与品格教育手册》(Handbook of Moral and Character Education) 中阐述了基于麦克莱兰 (MacLean, P. D.) 三位一体脑模型 (爬行脑、情绪脑、理性脑) 的三位一体的伦理理论 (Triune Ethics Theory, TET)，包括相对应的安全伦理、亲密伦理和理性伦理：^[20] (1) 安全伦理是个体发展另外两个伦理的前提，个体只有在情感和身体上是安全的环境下，方可获得更高道德的发展，安全脑包括小脑和皮层下神经；(2) 亲密伦理与关爱他人、与人为善，建立和维持亲密关系有关，在充分的关怀下，亲密伦理得以充分发展，并形成同情、开放和宽容等价值观，情绪脑包括下丘脑、海马和杏仁核等边缘系统及其相关结构；(3) 理性伦理与理性的道德推理、道德判断和决策有关，在日常生活中主要通过理性伦理协调亲密伦理和安全伦理的直觉和本能，理性脑包括新皮层及其相关组织，尤其是前额叶皮层。

三、道德脑力成长取向德育课程目标的实践案例与启示

神经科学让我们更能认识和了解人类道德认知、道德情感、道德意志和道德行为的大脑神经机制，但将此转化到道德教育中，仍需要作出更多实践上的努力与探索。

(一) LIBRE课程的实践案例与启示

LIBRE课程是第一个将神经科学研究成果整合到学校课程上的项目。该课程是由联合国教科文组织圣雄甘地和平与可持续发展教育研究所

(UNESCO-MGIEP)开发的关于学生社会情感能力培养的旗舰课程,主要指向学生批判性探究能力、正念、共情和同情四种核心技能的培养。核心技能的培养以相应的神经网络为基础,彼此之间的神经网络环路及训练相互关联,会因某个环节而影响其他技能的形成与发展,最终影响目标的达成,如图2展示了LIBRE课程的核心技能及其神经网络。

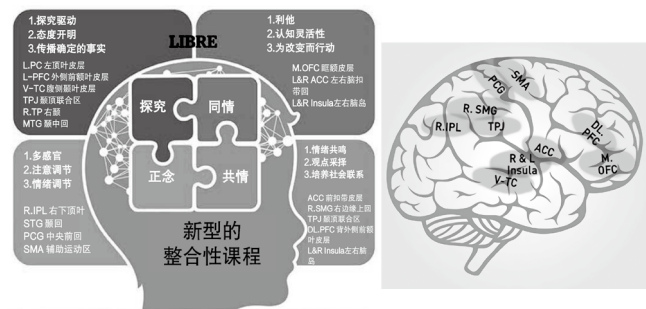


图2 LIBRE课程的核心技能及其神经网络^[21]

LIBRE课程从课程设计的背景依据到确定课程目标的过程均值得借鉴与学习。背景依据可以看作是对学习者本身、校外生活的研究以及专家对此的建议得来的一般性目标,为了具体化,需要经过后续三道筛子的作用,在此重点揭示神经科学筛子在其中是如何发挥作用的。现有神经科学已经获得了关于认知、判断、正念、共情以及同情等方面的神经机制研究成果,包括对应脑区、形成和发展的神经环路以及所需的神经训练建议,通过分析其与一般性目标的联系,筛选出可达成一般性德育课程目标,进而构建基于神经科学成果的具体课程目标,这是一个相互关联、相互促进的整体目标模式。

(二) AI全科教师学科课程的实践案例与启示

近年来,已有研究者立足神经科学对学科德育的课程目标进行创新,认为学科德育课程目标应包含知识习得、行为养成、心智发展以及脑力成长四个维度,^[22]并结合AI全科教师展开一系列微课、学科课例教学的开发研究,^[23]如小学语文《迷人的张家界》^[24]、小学数学《三角形的内角和》^[25]和小学英语《Abilities》^[26]。“脑力成长”维度的课程目标指学生经过知识习得、行为养成和心智发展所获得的经验传达至大脑,激活大脑相应学习区域神

经,并根据自身发展的需求,形塑指向不同能力的神经环路和网络,最终发展为决策能力。以部编版小学三年级上册的道德与法治《老师,您辛苦了》为例,首先是“学生通过本课程的学习,积累校园生活中师生交往等经验,进而形塑人脑负责人际沟通和信息加工的神经环路”;然后是“通过问题驱动,经历自主学习、合作学习,促进道德大脑意愿行动能力的成长”;最后是“经历理解老师、探索问题解决的过程,形塑大脑中负责情感思维的脑区(颞叶和顶叶),以及负责语义表征脑区(大脑左右半球的顶叶)”。

“脑力成长”取向的道德与法治课程目标启示道德脑力成长目标的具体设计。在制定德育课程目标时,需明确指出促进哪部分道德脑区的发展,循序渐进地通过什么经验来形塑学生的道德脑。例如与道德认知相关的脑区,背外侧前额叶(Borsolateral Prefrontal Cortex, DLPFC),负责对感觉、知觉和记忆等信息进行整合,与认知控制、审慎思维和行为计划有关。^[27]再如,已有相关研究证明“共情(Empathy)”在道德决策以及道德认知发展中的重要作用,并揭示了“共情”发生的内在神经科学通道(涉及顶叶、运动前皮层区域“镜像系统”的神经回路和脑岛、前扣带皮层区域)和外在认知途径(只靠评估当时所处的社会状况)。^[28]这启发我们在制定德育课程目标时,可以通过创设的活动、情境促进学生激发相应神经回路和脑区或引导学生学会评估外在在社会状况来达到“共情”的目标,进而发展道德决策能力。

结语

大脑是学生学习的生理基础,神经科学为我们揭示了大脑与道德学习的关系,为我们从“教师教的视角”转向“学生学的视角”思考课程目标的制订提供了可能,^[29]指引着德育向科学化发展,为有质量、有效率的德育保驾护航。本文所提出的道德脑力成长取向的德育课程目标是将德育课程研究与神经科学研究结合起来的一种尝试。今后,脑力取向的德育课程目标创新需要多学科协同研究、实践

以及政策层面上的支持,以便进一步促进精准德育向更高的水平发展。🌱

参考文献:

- [1]中华人民共和国教育部.教育部关于整体规划大中小学德育体系的意见[EB/OL].(2005-05-11) [2021-12-10].http://www.moe.gov.cn/s78/A12/s7060/201007/t20100719_179051.html.
- [2]中华人民共和国教育部.构建德育新体系 形成育人新格局[EB/OL].(2021-10-11) [2021-12-10].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/2021/2021_zi31/202110/t20211011_571202.html.
- [3]Lapsley D,Carlo G.Moral development at the crossroads: new trends and possible futures[J].Developmental psychology, 2014,50(1):1-7.
- [4]Moll J,Oliveira-Souza R D,Zahn R. The neural basis of moral cognition: sentiments, concepts, and values[J].Annals of the New York academy of sciences, 2008,1124:161-180.
- [5]Fried I,Haggard P,He B J,et al.Volition and action in the human brain: processes, pathologies, and reasons[J].Journal of neuroscience, 2017,37(45):10842-10847.
- [6][19]Narvaez D,Vaydich J L.Moral development and behaviour under the spotlight of the neurobiological sciences[J]. Journal of moral education,2008,37(3):289-312.
- [7][27]王云强,郭本禹.大脑是如何建立道德观念的:道德的认知神经机制研究进展与展望[J].科学通报,2017,(25):2867-2875.
- [8>Listed N.So much more to know[J]. Science, 2005, 309(5731): 78-102.
- [9]Baars B J,Gage N M.Cognition,brain,and consciousness: introduction to cognitive neuroscience (Second Edition)[M].San Diego,California:Elsevier,2010: 587.
- [10]曾文婕.德育研究科学化何以可能:来自神经科学的启示[J].教育研究,2021(7):94-102.
- [11]Brass M,Haggard P.To do or not to do:the neural signature of self-control[J].Journal of neuroscience,2007,27(34):9141-9145.
- [12]Warner F.The nervous system of the child: its growth and health in education[M]. London: Macmillan, 1900: 195-196.
- [13]Haggard P.Human volition:towards a neuroscience of will[J]. Nature reviews neuroscience,2009,9(12):934-946.
- [14]泰勒.课程与教学的基本原理:汉英对照版[M].罗康,张阅,译.北京:中国轻工业出版社,2008:4-50.
- [15]曾文婕.德育课程创新何以可能:来自脑科学的启示[J].南京社会科学,2021(2):141-149.
- [16]曾育芬,黄甫全,曾文婕.论智能化时代教育科学的超学科范式[J].电化教育研究,2020(1):45-52+68.
- [17]Tokuhama-Espinosa T.Mind,brain,and education science: a comprehensive guide to the new brain-based teaching[M]. New York:W.W.Norton & Company,2011:92-108.
- [18]Narvaez D,Rest J.The four components of acting morally[J]// Kurtines W M, Gewirtz J L.Moral development:an introduction. Boston:Allyn & Bacon,1995:385-400.
- [20]Narvaez D.Human flourishing and moral development: cognitive science and neurobiological perspectives on virtue development[J]//Nucci L,Narvaez D.Handbook of moral and character education. New York: Routledge,2008:310-327.
- [21]周加仙.教育神经科学视角的课程设计——联合国教科文组织 LIBRE课程设计的样例分析与启示[J].人民教育,2020(9):33-37.
- [22]陈思宇,黄甫全,伍晓琪,等.学科德育何以可能:来自神经科学的发现[J].课程.教材.教法, 2019(8):85-92.
- [23]李浩然,杨一格,康慧,等.AI全科教师微课教学设计开发研究[J].广东第二师范学院学报,2019(6):2-11.
- [24]吴冬冬,谢少菲,陈思宇,等.AI全科教师小学语文微课教学设计开发研究——以《迷人的张家界》为例[J].广东第二师范学院学报,2019(6):12-20.
- [25]曾思华,丘诗盈,唐繁茂,等.AI全科教师小学数学微课教学设计开发研究——以《三角形的内角和》为例[J].广东第二师范学院学报,2019(6):21-30.
- [26]夏媛媛,曾密成,谢安琪,等. AI全科教师小学英语微课教学设计开发研究——以教科版五年级上册Abilities为例[J].广东第二师范学院学报,2019(6):31-41.
- [28]Ferrari P F.The neuroscience of social relations:a comparative-based approach to empathy and to the capacity of evaluating others'action value[J]. Behaviour,2014,151(2):297-313.
- [29]曾文婕.从课目教学知识到课目学习知识——教师专业知识发展的新方向[J].教育研究,2020(8):142-149.

责任编辑 徐向阳

德育课程内容创新：来自神经科学的启示^①

◎罗佩莎 刘欢

摘 要	神经科学的兴起正大力推动着德育的变革，为德育课程内容的生活化、具身化、适量化以及配套课程资源的适切化指明了新的方向。德育课程内容生活化，指选择与学生自我相关的道德榜样，以激发学生的道德动机，鼓励道德模仿。德育课程内容具身化，指依据学生的认知发展创编具身的道德困境，以激活道德情感和高级认知，提升道德判断能力。德育课程内容适量化，指提供契合学生知觉负荷的容量，以集中学生的课堂注意力，提升学习效果。德育课程资源适切化，指结合教学目标开发具有情绪导向的德育视觉材料，以增强课程内容的呈现效果，激发学生的道德意愿。
关 键 词	神经科学；德育课程内容；课程内容创新
中图分类号	G41
文献编码	A
文章编号	2095-1183(2022)02-0010-04

在中小学阶段，道德教育的主要途径是德育课程，其对学生道德观和价值观的形塑起着主导作用。课程内容是学生进行德育课程学习的主要材料来源，在培养学生的道德认知、情感、意志和行为上起着重要作用。《中小学德育工作指南》指出：“要围绕课程目标联系学生生活实际，挖掘课程思想内涵，充分利用时政媒体资源，精心设计教学内容，优化教学方法，发展学生道德认知，注重学生的情感体验和道德实践。”^[1]近年来，神经科学对道德活动的神经环路及其激活机制进行了深入探索，为德育课程内容的生活化、具身化、适量化以及课程资源的适切化提供了新思路。基于神经科学的德育课程内容创新，有望在一定程度上满足学生的道德学习需求，激活道德脑区，促使学生积极主动地进行道德学习。

一、基于自我相关的德育课程内容生活化

随着我国德育课程理念从“知识德育”向“生

活德育”的回归，如何平衡好生活性和德育性的关系成为一道难题。^[2]依据神经科学的研究成果，从学生道德学习的心理机制入手，为这一问题的解决带来新的启发。

（一）遵循自我相关的心理过程

德育课程内容的选取不仅要考虑道德知识的传授，还要重视学生道德动机的培养。尽管德育课程内容通常利用道德榜样故事激发学生参与道德行为的动机，鼓励学生进行道德模仿，但道德教育过程还需要考虑到学生自我相关心理过程对其道德动机等的潜在影响。道德榜样是学生接触到的、具有某些美好品德和积极生活方式、态度的个体，^[3]道德模仿包含情感、认知和行为的模仿。情感因素的积极方面是获得这种品质的动机；认知因素包括理解为什么榜样的这种品质值得重视，以及有什么合理的方式来改变自己以获得它；行为因素则涉及个体为获取这种品质而作出的实际努力。^[4]从神经科学来看，自我相关性（Self-relevance）指道德

罗佩莎，华南师范大学德育神经科学与人工智能实验室，硕士研究生；刘欢，华南师范大学德育神经科学与人工智能实验室，硕士研究生。广东广州，510631。

① 本文系广东省青年文化人才创新项目“社会主义核心价值观进课堂：案例创编和文化宣传”（粤财科教〔2019〕154号）成果之一。

刺激等与学生个人及其实际生活相互关联的程度。^[6]研究证明,自我相关的心理过程和其他道德过程(如道德情感、道德动机)之间存在显著交互作用。与自我相关的大脑区域,例如内侧前额叶皮层(Medial Prefrontal Cortex, MPC)和后扣带皮层(Posterior Cingulate Cortex, PCC),在进行道德判断时,调节了与道德情感和动机相关的其他大脑区域的活动,如脑岛(Insula)。^[6]已有研究表明,与无法实现的榜样故事相比(如历史人物的故事),当所呈现的榜样故事与学生密切相关且可实现时(如同辈榜样的故事),道德功能相关的大脑区域之间存在显著的积极互动,并且更能激发道德行为动机。^[7]因此,德育课程内容中道德榜样的选取应考虑如何唤醒学生内心自我相关的情感驱动,激发道德动机,从而增加学生作出实际道德模仿的可能性。

(二) 选取生活化的道德榜样

德育课程内容应适当选取与学生自我相关性高、紧贴学生日常生活、可模仿且可接近的道德榜样,如家庭成员、朋友和其他关系亲密者作为道德榜样,触发学生道德模仿的心理机制,从而有效地激发学生的道德参与。教师可以通过提供相关的教育材料,例如故事、传记、视频和其他教材,生动地向学生传达道德榜样的事迹及蕴含的品质等,从而唤起学生相关的道德情绪状态。之后对道德榜样进行进一步推移,从与学生相关的道德榜样过渡到历史人物榜样,再借此逐步引导学生领会伟人和英雄模范的精神,学习其美好品质和高尚品德。如此,德育课程内容更接近学生的自我意识,能更有效地促进道德行为,实现德育性和生活性的平衡。

二、基于双重加工的德育课程内容具身化

具身道德(Embodied Morality)理论指出,身体及其活动方式与道德心理和行为密切相关,强调身体及身体经验与环境的相互作用对道德认知的影响。神经科学研究发现,大脑的感觉运动皮层(Sensorimotor Cortex)、海马回(Hippocampus)等区域能将身体经验与相关道德概念进行联结。^[8]身体经验是个体建构道德认知

的基础,道德培养要重视学生的身体参与,让学生身临其境地作出道德判断与决策。

(一) 道德判断双重加工理论的脑科学原理

道德判断的双重加工理论(Dual-Process Theory of Moral Judgment, DPT)提出,情感和认知在道德判断中都起着至关重要的作用,在某些情况下,它们是相互竞争的。当认知占主导地位时,会产生功利主义道德判断(倾向于“更大的善”而非个人权利);当情感占主导地位时,会产生道义判断(倾向于个人权利)。DPT的提出本是为了解决失控电车和人行天桥案例所带来的困境。^[9]在此基础上,格林(Greene, J.)等人提出了个人(Personal)和非个人(Impersonal)道德困境,个人道德困境是参与者想象有直接的身体接触,即具身的。例如人行天桥道德困境,人们必须决定是否在迎面而来的电车前将陌生人推下人行天桥,以拯救主轨道上的五个人。非个人道德困境是非具身的,例如电车道道德困境,即人们必须决定是否按下一个开关,将电车转到另一组轨道,在这组轨道上,一人死亡,五人获救。^[10]研究发现,个人道德困境激活了与情感处理相关的区域,包括MPC、PCC和杏仁核(Amygdala)。非个人道德困境激活了与工作记忆相关的背外侧前额叶皮层(Dorsolateral Prefrontal Cortex, DPC)区域。^[11]此外,在两类困境的道德判断中,大脑都参与了认知加工的过程,但个人道德困境触发了负责高级认知控制的大脑机制。^[12]根据双重加工理论,非个人道德困境中没有出现优势情感反应,此时功利主义道德判断占优势。而个人道德困境会引发一种强烈的情感反应,此时优势情感和功利主义推理冲突,需要额外的认知控制,最终情感占主导地位,作出道义判断。^[13]由此可知,与非具身的道德困境相比,具身的道德困境决策冲突更强,能触发高级认知并激活道德情感脑区。因此,德育课程可将具身的道德困境融入课程内容以提升中小学生的道德判断能力。

(二) 创编具身化的道德困境

实践中,教师可基于学生的认知发展水平,利用相关图片、文字等材料创设道德困境。道德困境

的设计应遵循如下要点：没有明显的对错，能够激发道德认知冲突；贴近生活且情节生动，能够调动学生道德情感；能够激发学生进行讨论、交流和辩论；含有丰富的道德意蕴，使学生进行深思。^[14]在小学低年级阶段，学生可能较难实现高级的认知控制，因此，可先将非具身的道德困境融入德育课程内容以训练学生的道德认知。随着学生认知水平的提升，可根据德育主题融入具身的道德困境以激活学生的情感脑区并触发高级认知控制。在这个过程中，教师引导学生对情境进行分析、判断并作出选择。学生归纳整合已有的道德经验，结合个人的道德观提出解决方案并反思。如此，能有效地激发道德判断的大脑神经环路，形塑道德脑，进而不断提升道德能力。

三、基于知觉负荷的德育课程内容适量化

除了课程内容本身，教师在课堂中呈现的内容量也会对学生的课堂学习效果产生影响。依据大脑的注意力加工过程，德育课程供给的内容应适量。

（一）知觉负荷调节注意力加工

德育课程呈现的内容量会影响学生选择性注意过程中的大脑资源分配。选择性注意是指专注于任务而忽略无关信息。例如，当一个人专注于学习或运动时，在同一时刻他可能对周围发生的事件一无所知。这种选择机制的发生是由任务相关的知觉负荷决定的，由于大脑处理的限制，人们在同一时间从环境中接收到的信息只有有限的数量被完全处理以获得意义。^[15]拉维（Lavie, N.）等人提出的知觉负荷理论（Perceptual Load Theory）将注意力概念化为一个有限的资源池，人们可以将其用于处理各种环境中的目标和干扰物。在任何给定时刻的注意力都与同时执行的任务的感知负荷有关，大脑通过注意调节视觉输入，减弱神经对无关刺激的敏感性来降低分心物的显著性，从而使相关刺激在处理过程中减少竞争。^[16]由此可知，德育课程应合理设置呈现的内容量以集中学生的课堂注意力，实现大脑知觉负荷的最优利用。

（二）整合适量化的课程内容

根据知觉负荷理论，德育课程如果在同一时间

呈现的内容太少，使学生产生低感知负荷，那么其他无关的学习资源或干扰物易引起学生的注意力，使得学生在课堂上分心而难以专注于当前的课堂学习；如果同一时间呈现的内容过多，则会使学生产生高感知负荷，虽然学生会将所有注意力都集中在学习任务上，但此时大脑反应速度较慢且无法处理所有的感知信息，部分内容可能由于容量限制而被过滤掉，以致难以达成预期的学习效果。^[17]为提升学生学习效果，德育课程呈现的知识内容要兼顾数量及质量。既要利用不同的多媒体素材整合学习资料深化课程内容的表达，例如充分利用时政媒体资源，采用文字素材和音像素材搭配的方式阐述相关德育知识点；又要注意信息内容的冗余，避免大量的素材堆积或者多素材同时说明同一个内容。^[18]

四、基于情绪诱导的德育课程资源適切化

课程资源涵盖形成课程的素材与必要的实施条件，本文主要围绕其中的素材性课程资源——视觉材料进行分析与论述。视觉材料包括图片、文字、影像等可见的多媒体资料，是重要的课程资源之一。适切的视觉材料能够有效提升德育课程内容的呈现效果，促使学生更好地内化道德知识。

（一）情绪诱导的神经科学依据

德育视觉材料传播的内容会影响人们的情绪，对大脑道德区域的激活有着重要作用。神经科学研究指出了情绪在道德过程中的作用，情绪学习系统对于提示道德上适当的行为和获得童年时期的道德知识至关重要。^[19]腹内侧前额叶皮层（Ventromedial Prefrontal Cortex, VMPFC）参与情绪处理，在人们作出道德判断时会被激活。研究发现，与不含道德情绪内容的图片（如身体损伤、危险动物）相比，含有道德情绪内容的图片（如身体攻击或战争图像）会增强VMPFC的激活，^[20]另一项对受试者浏览文本资料后进行道德判断的研究也产生了这样的结果。^[21]由此可知，富含情绪和道德意义的德育视觉材料有利于大脑道德区域的激活。此外，带有不同情绪色彩的视觉材料带来的效果也不同。有学者采用情绪环境图片来诱导参与者的情绪，并调查他们观看这些图片后的行

为意向。研究发现,积极情绪的环境图片(生态良好,环境优美)可以诱发放松的感觉,但不能引起强烈的注意,也不能引起保护环境意图。相反,人们可能会通过观看消极情绪的环境图片(环境被破坏)而感受到压力,这种压力会引起他们对保护环境的关注和意愿。^[22]由此可知,在德育课程中,教师要根据教学目标选择适切的情绪诱导视觉材料,促进学生道德能力的培养。

(二) 开发适切的德育视觉材料

教师应结合教学目标和大脑的激活机制,并据此进行德育视觉材料的总体规划和设计。教师可结合教学目标提供多种类型的图像、文字并创造情境,以激活学生大脑中相应的情绪处理和道德判断区域,从而唤起道德情感,利用课程内容激发学生的道德意愿。例如,如果教学目标是让学生体验祖国的大好河山,那么积极情绪的视觉材料可能是比较合适的,能够让学生在轻松愉快的氛围中感受祖国的美。如果教学目标是提升学生保护环境的意识,那么消极情绪的视觉材料是更好的选择,因其更可能会激发学生的思考,并促使他们决定以行动来帮助改善环境。正确识别情绪还有助于移情,移情即了解和理解他人心理状态、允许个人体验他人的感受,能够激发道德行为。^[23]德育课程中的人物视觉形象对学生具有示范作用,能够唤醒移情能力,进而对相关人物行为进行模仿而付诸实践。因此,具有德育价值的视觉材料既要使学生产生兴趣,又不能过度追求人物形象的审美和娱乐,而要从实际生活出发,激发学生移情,并将其投射于现实行为活动。^[24]

结语

神经科学的发展,为德育课程内容创新带来契机。德育课程内容应该遵循道德大脑的规律,激活道德大脑相关区域,形塑学生的“道德脑”。据此,优化课程内容并开发相应的课程资源,将促使教师精心设计的课程内容较大程度地转化为学生能够体验到的学习内容,^[25]帮助学生更加顺利地将道德知识内化为道德观念并引发相应的道德行为,从而达到事半功倍的道德教育效果。

参考文献:

- [1]中华人民共和国教育部.教育部关于印发《中小学德育工作指南》的通知[EB/OL].(2017-08-22) [2021-12-10].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3325/201709/t20170904_313128.html.
- [2]章乐.小学德育课程实效性的提升策略——兼论统编小学《道德与法治》四年级教材的特点[J].课程·教材·教法,2019,39(10):24-29.
- [3][4]Kristj á nsson K.Emulation and the use of role models in moral education[J].Journal of moral education,2006, 35(1):37-49.
- [5][8]姚茹.具身道德的脑机制研究——具身德育的认知神经科学证据[J].中国特殊教育, 2021(3):91-96.
- [6]Han H,Soylu F,Anchan M.Connecting levels of analysis in educational neuroscience:a review of multi-level structure of educational neuroscience with concrete examples[J]. Trends in Neuroscience and Education,2019,17:100113.
- [7]Han H,Thoma S J,Soylu F,et al.How to make moral education more effective? From a brain study to policy making[A]// Paper presented at the 2017 annual meeting of the American Educational Research Association. Retrieved from the AERA Online Paper Repository,2017.
- [9][11]Greene J D.The cognitive neuroscience of moral judgment[J].Cognitive neurosciences,2009:987-999.
- [10]Greene J D.An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment[J]. Science, 2001, 293(5537):2105-2108.
- [12]Dedeke A.A cognitive-intuitionist model of moral judgment[J].Journal of business ethics,2013,126(3):437-457.
- [13]Greene J D.Why are VMPFC patients more utilitarian? A dual-process theory of moral judgment explains[J].Trends in cognitive sciences,2007,11(8):322-323.
- [14]曾文婕.德育研究科学化何以可能:来自神经科学的启示[J].教育研究,2021(7):94-102.
- [15][17]Oliva M.Pupil size and search performance in low and high perceptual load [J].Cognitive, affective & behavioral neuroscience,2018,19(2):366-376.
- [16]de Lissa P,Caldara R,Nicholls V,et al.In pursuit of visual attention:SSVEP frequency-tagging moving targets[J].Plos one, 2020,15(8):e0236967.
- [18]刘爽,郑燕林,阮士桂.ARCS模型视角下微课程的设计研究[J].中国电化教育,2015(2):51-56+77.

(下转第18页)

德育课程实施创新：来自神经科学的启示^①

◎杨一格 黄甫全

摘要

基于神经科学的德育课程实施将关注点聚焦于道德主体参与、学习方式变革、教学策略优化以及课堂互动提升。主体参与层面，德育课程实施关注学生的代理感与敏感性激活，强调多重体验感知与社会情境融入。学习方式层面，学生在德育活动中应依靠发展元学习能力以调适、转向深度学习方式，走向道德深度学习结果。教学策略方面，道德知情意行整体视角为教学提供了系统性理念，为学生道德全面发展提供了理论与实践支持。课堂互动方面，师生、生生的脑间同步研究，将德育课堂打造为注重整体与个别教学融合的活动课堂，助力教师自身德育能力提升。

关键词

课程实施；神经科学；道德学习；教学策略；课堂互动

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183(2022)02-0014-05

《中小学德育工作指南》指出：“道德教育需坚持遵循规律，强化道德实践、情感培育和行为习惯养成。”^[1]自神经科学研究涉足道德领域，人类对道德发展便有了更深入与细化的认识。德育所关注的个体道德认知、情感、意志以及行为的神经机制与大脑结构均获得了积极探索。由此，作为道德教育重要依托的课程实施环节便更需要神经科学研究的观照与赋能，将其研究主题、技术以及成果等吸收并纳入其中，在调动学生课堂参与、转变学习方式、优化教学策略以及深化课堂互动的课程实施中，有效提升德育课程实施质量。

一、基于神经感知调控的学生参与激活

现代德育要求提高课程实施中学生的主体地位，将知识获取型德育课程实施转向经验导向的道德发展形态。经验的获取源自道德主体的学习活动

与内在体验，即主体在参与过程中对道德情境、问题、结果等方面的思考与回应。可见，学生的经验深化与其课堂参与感密不可分。然而，当前德育存在的“外在化”症候，使课程实施桎梏于德育目标框架中，^[2]导致学生在课堂中价值动态生成过程的忽视。对学生课堂参与感的关注被遮蔽，德育活动中的价值创造被遗失，随之而来的是道德经验的深化程度不足，德育课堂重回知识获取形态。道德代理与敏感性作为个体神经感知最具代表意义的两类神经科学研究成果，是个体参与道德体验的重要脑区功能连接。因此，赋予德育课堂活力，激发学生德育课堂参与感，可以从强化代理感与提升敏感性两方面入手。

（一）巧用多重体验，强化道德代理感

道德经验的深化与个体代理感体验密不可分。

所谓代理感，指主体在感受或观察到他人道德行

杨一格，华南师范大学德育神经科学与人工智能实验室，博士研究生；黄甫全，华南师范大学德育神经科学与人工智能实验室教授、博士生导师，华南师范大学基础教育学院院长。广东广州，510631。

①本文系国家社会科学基金2018年度教育学一般课题“以学习为中心的评估理论建构研究”（课题批准号：BHA180125）和广东省青年文化人才创新项目“社会主义核心价值观进课堂：案例创编和文化宣传”（粤财科教〔2019〕154号）成果之一。

为后被唤起的一种临场体验，使得个体能够立即感到沉浸在行动场景的背景中。代理感与个体对他者行为的主观体验或自身行为的表征原因直接相关。如果代理感消失，个体便不会出现感受活动，也不会被要求对自身行为负责。^[3]已有神经科学研究表明，个体代理感的发生与前扣带皮层（Anterior Cingulate Cortex, ACC，情感处理）、内侧前额叶皮层（medial Prefrontal Cortex, mPFC，注意相关）、颞顶交界处（Temporoparietal Junction, TPJ，意向性感知）等脑区激活相关。^[4]可见，代理感不仅是道德经验的主要特征，还与道德情感表征相关联。

基于神经科学研究结果，德育课程实施中可以借助丰富的经验性、情感型活动或材料，强化个体的道德代理感，以此促进学生主动调控个人道德感知力，以及对自身或他人行为进行归因并提升道德行为的预测能力，丰富道德活动体验。在德育课程实施中，虽然直接经验获取占据着基础性地位，但学生间接经验的感知、获取以及深化同样需要被重视。正是由于对个体代理感神经机制的探索，德育课程实施中，学生主体参与的间接经验生成以及直接、间接经验结合的意义得以澄明。

（二）整合社会情境，提升道德敏感性

在德育课程实施环节，增强学生主体参与不仅需要代理感的推动，还需要道德敏感性的神经机制引领。“道德敏感性”指个体用情感价值对社会事件进行的自动标记。^[5]道德敏感性的关键区域涉及大量情感相关脑区，如：前额叶皮层（Prefrontal Cortex, PFC）、颞上沟（Superior Temporal Sulcus, STS）以及边缘亚皮层区域等。^[6]同时，个体的社会性以及社会活动与道德敏感性直接相关，而道德敏感性又取决于认知、情感和动机机制的复杂整合。^[7]社会环境中，即使没有明显的情感刺激，道德敏感性也会自动参与。也就是说，在社会交往中，行动结果和动机显著表征的自动接收也能使个体能够灵活地感知和回应社会期望。

由此可见，提升学生道德敏感性，促进道德参与与体验感便关涉两方面内容。其一，开展情感引领式的德育课程。神经科学观照下的德育课程实

施过程，需要情感材料的渗透。结合个体代理感来看，无论是直接性的道德情境还是间接性的道德材料均需要凸显情感表征影响，以丰富学生的情感体验。其二，突出课程实施材料呈现的社会性与情境性。此类德育材料能够有效整合道德知情意行，促进学生获取更深层的道德体验，强化道德参与感与临场感。如：教师可以设置全新道德情境，由学生反射性地进行判断。由于情境中自动情绪的引入，个体的决策将受到情感过程的影响。^[8]教师收到反馈后再将学生的原有经验情境与当前情境联系。这个过程不但能够充分调动学生的道德敏感性，还能促进学生代理感迁移，同时平衡认知与情绪参与道德活动的比重。

二、基于元学习能力调适的学习方式变革

满足个体学习需要是教育、课程与教学的核心价值，因此道德学习必然成为德育课程实施的应然指向。学生是德育课程实施的参与主体，自在地具有调适与发展学习方式的能力。从学生个体层面来看，元学习能力中包含着主体对自身学习方式的把握，与学生对学习的反思与创新直接相关。^[9]这种包含元认知的调控能力便显在地与学生道德深度学习连接在一起。在此背景下，依靠元学习能力调控、发展学生的道德深度学习方式，实现德育深度滋养成为了亟待破解的难题。

（一）引领德育成效提升的深度学习

德育课程的核心应指向道德学习。学习方式作为提升学生道德学习成效的中介，在德育实施的过程中更需要研究者、教师乃至学生自身加以把握。在德育课程实施过程中，学习方式的改变可以通过教学方面的调整，改变学生的道德体验、观念与想法。已有神经科学研究表明，大脑对新奇的想法或刺激存在较高的反应，使大脑从被动转为活跃状态，促进更好地学习和保持。^[10]利用这一研究结果，教师可采取一系列相互关联式的德育方法，促进学生对教学中的德育资源作出持续积极反映，形成“情感钩子”^[11]，激发学生动机，改变道德学习态度，最终产生更深入和持久的学习结果。

深度学习方式影响下的德育课程实施中，学生

的道德学习将经历认知、情感、意志以及行为的多重映射与组合，形成有效刺激联结，带动学生的整合、综合与反思行为。在此理念下，道德学习可以有效超越已获得的道德观念或内在社会规范，扩展到新的道德观念与评价的形成，对个体产生强烈的影响，促进道德深度发展。

（二）驱动道德深度学习转向的元学习能力

有效道德学习还涉及一定的程序性条件。首先，学生需意识到道德学习的任务需要，以及他们对如何、是否满足这些要求的意向；其次，学生还要现实地评估并控制认知资源。^[12]满足这些条件涉及到学生的元学习能力。元学习能力中多重价值判断与价值决策的驱动，为深度学习方式提供了内在可能性。道德发展是个体根据道德情境，不断地获取经验并加以重组、内化的过程。学生在德育课程实施中的元学习能力能够助力大脑基于道德学习材料对学习的结果、奖励以及错误预测进行信号反馈与神经调节，^[13]从而有效控制道德学习过程，调节学习速度。当学生对自身道德学习有更深入的了解时，会更容易调整自身学习目标并寻求挑战。

神经科学下的元学习能力研究为发展学生道德学习，促进向深度学习方式转变提供了现实可能。在德育课程实施过程中，应选取贴合学生实际生活，具有经验提取效能的感性学习材料，同时配合能引起道德冲突的资源呈现方式以及刺激感官体验的多样化教学策略，推动学生对个体学习的认知与自我评价，收到道德深度学习效果。

三、基于知情意行整合的教学策略优化

在德育课程实施中，教学活动承载着促进受教育者道德知情意行全面发展的主要任务。自神经科学研究发展以来，人类对道德学习有了更加深入与细化的认识，其中包含道德价值判断、决策以及意愿行动等多种能力的研究。值得注意的是，作为德育课程实施主体路径的教学本身便属于一种价值活动，是学校德育的主要手段，也就无法脱离价值的判断、决策以及行动。同时，其彰显着德育课程中教学策略优化的核心要义：教师不但是教学策略运用的“主理人”与“应用者”，更是德育教学策略

的“探索者”。因此，面向道德知情意行整合的教学策略可以从道德知情意行神经机制及促进发展的教学策略两方面进行剖析。

（一）道德知情意行全面发展的神经机制

道德知情意行是学生道德发展过程中缺一不可且相互密切相关的成分。道德认知涉及对规范的认知，代表着个体对于道德观点的看法。在学生的道德认知过程中，反复地认知接触或感官刺激可以加强神经连接，^[14]但如果连接长时间保持不活动状态，连接就会减弱，从而使信息更难检索。道德情感代表着一种复杂的内心体验，常常会与道德认知一同产生，出现于个体在社会中运用既定的道德规范和准则对自我或他人的言行举止等方面进行评价的环节中。^[15]在道德情感中，情绪的产生会激活负责处理情绪的大脑区域——杏仁核（Amygdala）。^[16]道德意志指向人类的意愿行动，包含决定做什么，以及何时做的能力。^[17]也就是说，学生的道德意志与个体意愿行动相关联，即个体处于无外部指导的情况下，提前考虑采取何种行动实现期望目标的能力。道德行为通常指经过显现的，指向一定意义的个体活动，其需要道德敏感性、道德判断、道德动机以及道德行动技能的共同作用。^[18]因此，只有将知情意行四要素整合纳入教学过程中的学习活动，充分调动学生的代理感与道德敏感性，有效发掘学生的深度学习方式，提升元学习能力，才能够有效刺激学生的道德脑区激活、环路联结以及网络生成，实现道德的全面发展。

（二）引领道德全面发展的教学策略

教学作为德育课程实施的主要方式，为学生提供有效感官刺激，塑造学习者的道德大脑提供了现实活动。教师对于神经科学的学习可能直接改变教师的专业发展，并最终影响其对学生学习的思考与教学法的使用。^[19]在对学道德发展知情意行认识的基础之上，教师能够明确教学策略的转变方向，把握好教学策略与学习方式的关联。首先，道德认知与学习和记忆的神经网络假说相关，因此教师需要在教学过程中为学生提供发展大脑创造、强化和消除联系能力的条件。这是道德学习所需记忆认知过程的基础。其次，积极情绪与消极情绪的唤醒均

会影响道德学习过程中的注意力和记忆力,^[20]在教学活动当中具有能动作用。由此,教师不应排斥德育课堂中学生消极情绪的出现,而应因势利导,将消极情绪转为道德学习的“动能”。再次,由于意愿行动的思维过程与元认知能力相联结,^[21]教学策略便应重视学生对自身道德发展系统性把握的能力。最后,教师需要整合学生的道德知情意,创设决策情境,促成良好道德行为习惯的养成。总之,在教学策略的不断改进下,德育课程实施被赋予了整合性与系统性的理念,为学生的道德知情意行全面发展提供了理论与实践支持。

四、基于脑间同步联结的课堂互动提升

当前学校德育课程虽倡导个性、开放、互动的新形态,^[22]然而在实际的实施落实过程中仍差强人意。传统德育课堂通常以集体授课的形式进行,无法高效地对全体学生的道德学习过程进行清晰的掌握,对课堂中的师生互动话语、行为表征影响也有待进一步考察。因此,将课堂互动作为探索德育课程实施成效的影响因素进行分析,需要新视角、新方法的助力。

神经科学研究以及脑成像技术的发展推动德育走向“神经科学”时代,为德育研究开启了神经科学视角的新篇章。德育课堂中的师生互动通常以问答、谈话等形式展开。而神经科学技术能够对师生互动过程的脑间同步进行分析,以此凸显并证明了大脑之间的同步性和课堂参与活动间的联系。脑间同步是动态社会互动的一个神经敏感标志,可能由共同注意力机制驱动,同时还受到刺激物属性(如:教师教学风格)和个体差异(如:学生的注意力、教学风格的偏好以及教师个性特征)的共同作用。^[23]还有研究表明,在教学过程中师生的脑间同步程度越高,师生的关系融洽程度就越高;而师生的脑间同步得到提升时,师生的情感联结也随之增强。^[24]德育课堂中的师生互动关系的神经机制也因此得以澄明。

基于神经科学研究结果,德育课程实施中优化课堂互动效果可以从以下两方面入手。第一,尊重个体差异,注重整体与个别教学整合。德育

课堂作为重要的、自然生态的背景,属于半受控的环境,^[25]由教师主导的一系列德育活动所支配。因此,教师的作为德育课堂的主导,需要引导课堂回归道德活动本身,关注学生道德感知的差异性,充分调动学生的有意注意,以此提升师生、生生的脑间同步。第二,强化教师道德教学能力。由于德育课堂的脑间同步受到教师教学风格的影响,而教师德育教学能力的提升有助于其教学风格的形成。教师的德育能力提升不仅需要德育研究、心理学研究等方面的支持,还需要将视野放宽至学生道德大脑形塑层面。了解道德在个体大脑中发展的基本生物学原理以及大脑可塑性的神经科学信息,有助于增强教师对于学生道德学习的理解,使教师相信学生的潜在能力。同时也能够为教师提供批判性反思自身实践,发展德育风格的机会,开发出激发学生兴趣的德育课程。

结语

德育课程实施是教师帮助学生达成道德发展目标的重要路径。神经科学指引下的德育课程实施基于道德主体参与与道德学习方式的神经机制,将学生道德发展置于神经感知与元学习能力提升的视野之中,有助于教师在德育课程实施中优化教学策略并提升师生课堂互动的能力,协助学生开展优质的道德学习,推动学生的道德知情意行全方位发展。课程实施也不再只从教师设想的学生学习需求出发,而能够在神经科学支持下力争做到兼顾学生真实的学习需求。^[26]立足于学生、教师及其互动的三重视角观照,神经科学研究将在助力德育课程实施中发挥重要作用。

参考文献:

- [1]中华人民共和国教育部.教育部关于印发《中小学德育工作指南》的通知[EB/OL].(2017-09-05)[2021-10-12].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3325/201709/t20170904_313128.html.
- [2]刘长海.经验德育:一种基于杜威哲学的德育思路[J].教育研究,2019(6):51-59.
- [3][6][7]Moll J,Oliveira-Souza R,Garrido G J,et al.The self as a moral agent:linking the neural bases of social agency and moral

sensitivity[J]. *Social neuroscience*, 2007, 2(3-4): 336-352.

[4]Decety J, Michalska K J, Akitsuki Y. Who caused the pain? An fMRI investigation of empathy and intentionality in children[J]. *Neuropsychologia*, 2008, 46(11): 2607-2614.

[5]Decety J, Michalska K J, Kinzler K D. The developmental neuroscience of moral sensitivity[J]. *Emotion review*, 2011, 3(3): 305-307.

[8]Dedeke A. A cognitive-intuitionist model of moral judgment[J]. *Journal of business ethics*, 2013, 126(3): 437-457.

[9]李如密, 孙龙存. 元学习能力培养: 促使学生学会学习的关键——基于现代教学论视角的思考[J]. *课程·教材·教法*, 2007(6): 43-48.

[10][11]Findlay H J. Cognitive neuroscience learning theories coupled with technologies: a conduit for deep and lasting learning[J]. *Journal of applied learning technology*, 2012, 2(1): 27-31.

[12]Biggs J B. The role of metalearning in study processes[J]. *British journal of educational psychology*, 1985, 55(3): 185-212.

[13]Doya K. Metalearning and neuromodulation[J]. *Neural networks*, 2002, 15(4-6): 495-506.

[14]Caroni P, Donato F, Muller D. Structural plasticity upon learning: regulation and functions[J]. *Nature reviews neuroscience*, 2012, 13(7): 478-490.

[15]Hardy S A. Identity, reasoning, and emotion: an empirical comparison of three sources of moral motivation[J]. *Motivation and emotion*, 2006, 30(3): 205-213.

[16]Tan Y S M, Amiel J J. Teachers learning to apply neuroscience to classroom instruction: case of professional development in British Columbia[J]. *Professional development in*

education, 2019: 1-18.

[17]Fried I, Haggard P, He B J, et al. Volition and action in the human brain: processes, pathologies, and reasons[J]. *Journal of neuroscience*, 2017, 37(45): 10842-10847.

[18]Narvaez D, Vaydich J L. Moral development and behaviour under the spotlight of the neurobiological sciences[J]. *Journal of moral education*, 2008, 37(3): 289-312.

[19]Dubinsky J M, Roehrig G, Varma S. Infusing neuroscience into teacher professional development[J]. *Educational researcher*, 2013, 42(6): 317-329.

[20]Osaka M, Yaoi K, Minamoto T, et al. When do negative and positive emotions modulate working memory performance?[J]. *Scientific reports*, 2013, 3(1): 1-8.

[21]Metcalfe J, Greene M J. Metacognition of agency[J]. *Journal of experimental psychology: General*, 2007, 136(2): 184.

[22]孙晓明. 小学德育课程实施研究(1999-2019年)——基于CiteSpace的可视化分析[J]. *吉林省教育学院学报*, 2021(9): 51-55.

[23][25]Dikker S, Wan L, Davidesco I, et al. Brain-to-brain synchrony tracks real-world dynamic group interactions in the classroom[J]. *Current biology*, 2017, 27(9): 1375-1380.

[24]成晓君, 刘美焕, 潘亚峰, 等. 教与学的大脑: 人际神经科学助推教育研究[J]. *心理科学进展*, 2021(11): 1993-2001.

[26]曾文婕. 从课目教学知识到课目学习知识——教师专业知识发展的新方向[J]. *教育研究*, 2020(8): 142-149.

责任编辑 徐向阳

(上接第13页)

[19]Decety J, Porges E C. Imagining being the agent of actions that carry different moral consequences: An fMRI study[J]. *Neuropsychologia*, 2011, 49(11): 2994-3001.

[20]Moll J, Oliveira-Souza R D, Eslinger P J, et al. The neural correlates of moral sensitivity: a functional magnetic resonance imaging investigation of basic and moral emotions[J]. *Journal of neuroscience*, 2002, 22(7): 2730-2736.

[21]Nora H, Giuseppe U, Tobler P N. Practical implications of empirically studying moral decision-making[J]. *Frontiers in neuroscience*, 2012, 6: 94.

[22]Chang W Y, Lo M T, Huang C F. The influence of emotional

environmental pictures on behavior intentions: the evidence of neuroscience technology[J]. *International journal of environmental research and public health*, 2019, 16(24): 5142.

[23]Garrigan B, Adlam A, Langdon P. Moral decision-making and moral development: toward an integrative framework—ScienceDirect[J]. *Developmental review*, 2018, 49: 80-100.

[24]郁有凯. 论学生正确选择视觉内容的德育引导[J]. *中国教育学报*, 2019(3): 97-102.

[25]曾文婕. 从课目教学知识到课目学习知识——教师专业知识发展的新方向[J]. *教育研究*, 2020(8): 142-149.

责任编辑 徐向阳

德育课程评估创新：来自神经科学的启示^①

◎曾文婕 张欣月 周子仪

摘要 基于神经科学原理的德育课程评估，既要深入到生理层面了解德育课程成效，也要考虑通过评估促进学生不断积累道德学习经验，形成新的神经环路和网络，促成道德相关大脑区域的发育，进而促进德育课程成效的提升。德育课程评估创新不但要开展“对于德育课程成效的评估”，即在一个道德学习阶段结束时了解学生的道德学习水平，可称为“学习段评估”；还要重视“优化德育课程成效的评估”，即在学生的道德学习过程中开展评估，力争实现以评促学，可称为“学习性评估”。“对于德育课程成效的评估”，可借助非侵入性脑成像技术，观察大脑活动、记录大脑变化，整合评估信息，丰富评估内容。“优化德育课程成效的评估”，可基于神经科学优化课堂提问等评估任务并创新具身型表现性评估活动。

关键词 神经科学；德育课程；课程评估；学习性评估；学习段评估

中图分类号 G41

文献编码 A

文章编号 2095-1183(2022)02-0019-04

2020年10月，《深化新时代教育评价改革总体方案》明确要求“完善德育评价”，科学设计德育目标，探索多方共同参与评价的有效方式，“客观记录学生品行日常表现和突出表现”。^[1]新兴的神经科学研究，孕育了神经环路发育、神经介导作用和神经测量创新三大原理，为德育课程评估创新提供了新的视角和科学依据。^[2]其一，“对于德育课程成效的评估”，可借助非侵入性脑成像技术，整合评估信息，丰富评估内容。其二，“优化德育课程成效的评估”，可基于神经科

学原理优化课堂提问等评估任务，创新具身型表现性评估活动。

一、德育课程评估的观念创新

评估活动不能仅仅关注教师“教的成效如何”，更要关注学生“学得如何”和“如何更有效地学习”。^[3]德育课程评估的目的不仅是为了打分，还要获得反馈性信息，以帮助学生向有意义的道德学习目标前进。神经科学与道德教育的融合，促使德育课程评估观念不断创新。德育课程评估应

曾文婕，华南师范大学德育神经科学与人工智能实验室教授，博士生导师，华南师范大学教育科学学院副院长；张欣月，华南师范大学德育神经科学与人工智能实验室，硕士研究生；周子仪，华南师范大学德育神经科学与人工智能实验室，博士研究生。广东广州，510631。

①本文系广东省青年文化人才创新项目“社会主义核心价值观进课堂：案例创编和文化宣传”（粤财科教〔2019〕154号）成果之一。

当遵循大脑活动规律。大脑是一个复杂又周密的系统，拥有丰富多样的神经环路。在神经科学观照下，道德学习与道德教育被赋予了新的内涵。道德学习可以被看作是“基于接收的环境刺激（围绕自我的所有事物）而‘形成神经环路’的过程”，道德教育就是“控制与供给必要刺激以造就神经环路的过程”。^[4]德育课程评估，既要深入到生理层面了解德育课程成效，也要考虑通过评估促进学生不断积累道德学习经验，形成新的神经环路和网络，促成道德相关大脑区域的发育，进而促进德育课程成效的提升。

就目前的德育课程评估而言，主要存在两个问题：一是评估不准确，偏重于认知层面，注重道德知识的灌输和行为的训练，较为忽视学生的情感体验，较为忽略道德推理和思辨能力的培养；二是评估不全面，偏重于道德结果的评估，较为忽视关于德育过程的评估。^[5]如果评估不能整体观照学生的道德认知、道德情感、道德意志和道德行为，容易造成忽视情意、知行不一等问题。

概括而言，基于神经科学原理的德育课程评估创新，不但要开展“对于德育课程成效的评估”，即在一个道德学习阶段结束时了解学生的道德学习水平，可称为“学习段评估”；还要重视“优化德育课程成效的评估”，即在学生的道德学习过程中开展评估，力争实现以评促学，可称为“学习性评估”。在评估具有的多种性质中，学习性评估一词强调的是“学习性”，关键在于凸显促进学习的性质。二者的特点参见表1。

表1 学习段评估和学习性评估比较

评估类型	学习段评估 (对于德育课程成效的评估)	学习性评估 (优化德育课程成效的评估)
评估目的 (为何要评估)	了解学生道德学习水平； 分析德育课程目标的达成程度	收集和解释学生道德学习证据； 分析学生现有水平与目标水平的差距； 通过改进德育课程实施促进课程目标的达成
评估主体 (谁来评估)	主要是教师	教师和学生
评估方法 (用什么方法评)	提供高分辨率的脑活动空间信息与时间信息的脑成像工具； 以毫秒的精确率记录脑在学习活动中变化的工具	课堂提问等评估任务；具身型表现性评估活动
评估时间 (何时开展评估)	某一学习阶段（如学年或学期）结束之后	学习的整个过程

二、学习段评估：对于德育课程成效的评估策略创新

纸笔测验的评估形式，主要关注的是道德认知领域，难以考察道德情感、道德意志和道德行为等多维度的学习水平，因此，存在着不精准的问题。随着神经科学的飞速发展，借助无创介入脑科学研究技术手段探索人脑神经活动，使得在大脑功能区以及功能联结等微观层面探索道德活动的神经机制成为可能。目前，对德育神经科学研究很有价值的研究工具——非侵入性脑成像技术，一般有两类：一类是提供高分辨率的脑活动空间信息与时间信息的脑成像工具；另外一类是能够以毫秒的精确率记录脑在学习活动中变化的工具。

（一）观测大脑活动，整合评估信息

脑成像工具能够清晰展示脑活动的空间信息与时间信息，将大脑区域与相关道德过程联系起来，为评估任务的设计提供神经科学证据。常见的脑成像工具有正电子发射计算机断层扫描技术（Positron Emission Computed Tomography, PET）、经颅磁刺激技术（Transcranial Magnetic Stimulation, TMS）、功能磁共振成像技术（functional Magnetic Resonance Imaging, fMRI）等。其中，正电子发射计算机断层扫描技术追踪活体动物中的标记分子（例如代谢、排泄和基因表达等）来提供功能评估。^[6]经颅磁刺激能够暂时性地和可逆地激活靶向皮层区域的神经元放电，它为人们了解不同脑区在特定过程中的作用提供可能。^[7]功能磁共振成像技术通过磁共振仪检测由局部血流量和血流容积增加引起的局部磁信号变化，判断负责加工外部刺激的脑区位置。^[8]有学者对28个功能磁共振成像实验进行了系统性文献综述，比较个人在思考自己面临道德困境时和判断他人行为的道德适当性时脑区活跃区域的差异。^[9]不同的道德问题，在大脑中会以不同的方式处理。借助脑成像科学技术，不但有助于神经科学研究者更好地理解参与道德决策的行为过程，而且有助于确定在道德选择时参与评估阶段的大脑活动区域。这些信息，可以为教师设计评估任务提供来

自神经科学的证据，更准确地评估学生的道德学习水平。

（二）记录大脑变化，丰富评估内容

记录大脑变化的研究工具，包括脑电图（Electroencephalogram, EEG）、事件相关电位（Event-Related Potential, ERP）、脑磁图（Magnetoencephalography, MEG）和功能性近红外光谱技术（functional Near-Infrared Spectroscopy, fNIRS）等，能够以毫秒的精确率展现学习活动中大脑的变化信息。这些技术工具，将精准记录脑在学习活动中的变化，能为评估学生的道德学习提供丰富的信息。神经科学研究发现，位于不同脑区的神经元细胞电位具有潜能（potentials），当细胞受到刺激就会激活产生电流，从而表征外部道德行为或内在道德情感活动。这些神经表征基本都是多区域的，会形成一定的联接，这种联接被称为神经环路。神经环路的激活，不仅涉及认知加工的脑区，还涉及道德情绪、意志等相关脑区。

近年来，随着技术快速发展，便携轻巧的设备已经问世。功能性近红外光谱技术传感器成本相对较低，可以内置于无线便携式电池供电系统，这类设备可以穿戴，方便运动，^[10]为道德行为的评估提供了便利。对于德育课程成效的评估，如果主要以道德认知状况来判定学生的道德水平，这样既不科学，也不公正。神经科学的研究表明，道德决策与道德认知、道德情绪、道德意志等都有联系，不能简单以道德知识的记忆和道德行为的出现与否及熟练程度来判定一个人的道德现状，应当结合知、情、意、行多方面的信息予以全面评估。

三、学习性评估：优化德育课程成效的评估策略创新

基于神经科学的视角，优化德育课程成效的评估既不应该是与道德学习相割裂的单独活动，也不应该是补充到道德学习过程中的一个环节，而应该做到“评”与“学”的有效融合。

（一）基于神经科学优化课堂提问等评估任务

当神经细胞受到评估情境的刺激时，将引起大

脑内神经环路的改变，影响道德决策和道德行为。神经科学研究提出的“个人经验—大脑—心智/行动”的动态交互理论，有助于理解道德学习经验、人脑以及相应心智与行为之间的复杂相互作用。在评估过程中，教师为学生提供支持性环境，可以刺激学生的脑神经细胞活动。有研究者提出，可以从“基因—分子—突触—神经元—神经网络—神经系统—行为—表现”的不同层面对学习活动进行测量。^[11]在课堂对话过程中，教师与学生的脑际神经活动具有同步性，是学生迁移能力形成的标志。学生真正理解教师表达的意思时，师生双方大脑激活模式会更加接近。高效的教学活动使得师生的大脑活动产生同步性，并随着师生之间的反馈和信息交换而发生动态的改变。

课堂提问是一种常见的课堂评估任务。一般而言，教师会在学生回答问题后作出肯定或否定的判断。神经科学研究启示我们不能止步于此，应帮助学生充分理解教师提问的意图，师生之间要共享回答问题的成功标准。当学生回答情况理想时，教师应在予以肯定的基础上进一步向学生解说这样的回答好在哪里，即向学生显性化表达和分享教师心中的成功标准。当学生回答不理想时，教师应与学生展开对话，了解学生为何这样回答，学生心中的成功标准是哪些，再以协商的方式引导学生调整和完善自己心中的成功标准。当师生心中的成功标准达成一致，学生就能尝试将它迁移应用于其他问题的解答活动中。

（二）基于神经科学创新具身型表现性评估活动

神经科学为研究德育课程评估提供了一种超学科范式，将神经科学、认知科学和教育学结合起来，观照学习者道德学习的外在行为表现、内在心理过程和生理机制。^[12]这使得德育课程评估有了更广阔的视野，即学生作为道德学习的主体，其课堂的表现与心智的发展都需要被重视。具身心智实现于情境的约束中。认知必需呼应于情境的状况和变化，而不是对于情境的单向投射，这就要求突破过去以逻辑符号表征世界的局限，将内部心智与外部环境联系起来。^[13]

教师可以围绕切近学生生活的社会生活情境

设计评估准则,借助布置恰当的实践任务引导学生感悟反思,借助外部评估环境创设丰富学生的道德学习经验。一方面,适当的评估情境能促进学生做出非功利性的道德判断。一项脑成像的科学研究表明,当人们处于个人参与程度高的情境中,会诱发出强烈的情绪体验,使得他们不能理性思考并加以判断,从而作出非功利性的义务论道德判断。^[14]另一方面,适当的评估情境可以帮助学生获得更多的学习经验。道德本身具有评估功能,它能够识别周围社会现象的“善”或“恶”,在此过程中实现个体对社会现实的一种了解和把握,不断完善个体的道德意识、品质和行为。^[15]支持性的、“善”的评估环境能满足学生安全感的需要,能让学生更自信、更放松地投入学习状态,不断积累学习经验,促进学生亲社会能力的发展。

以移情能力的评估为例,已有研究表明,在特定环境中充当道德代理人,学生能够发展移情能力。^[16]由此,教师不仅可以让观看一些体现移情的影视资源并让学生填写心得和回答问题,进而了解和判断学生的移情能力水平,还可以让学生在剧中扮演相应角色,这样,学生会更能理解剧中的人物并借此发展自己的移情能力。这就落实了以评促学、学评融合。

结语

受神经科学的启示,德育课程评估关注到道德学习的神经机制,孕育出新的生长点。德育课程评估一方面要做好学习阶段评估,借助非侵入性脑成像技术工具,评测德育课程成效如何;另一方面要做好学习性评估,创新具身型表现性评估活动,不断提升德育课程成效。指向道德学习的课程评估,凸显出以评估促进学习进而提升德育实效的美好愿景。

参考文献:

[1]中共中央,国务院.中共中央 国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL].(2020-10-13)[2021-12-5].http://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm.

[2]曾文婕.德育研究科学化何以可能:来自神经科学的启示[J].教育研究,2021(7):94-102.

[3]曾文婕.从课目教学知识到课目学习知识——教师专业知识发展的新方向[J].教育研究,2020(8):142-149.

[4]陈思宇,黄甫全,伍晓琪,等.学科德育何以可能:来自神经科学的发现[J].课程·教材·教法,2019(8):85-92.

[5]张冲.中小学德育评价与创新研究:现状·问题·建议[J].中国特殊教育,2019(11):75-80.

[6]Peterson R A,Gabrielson K L,Johnson G A,et al.Continuing education course #1:Non-invasive imaging as a problem-solving tool and translational biomarker strategy in toxicologic pathology[J].Toxicologic pathology,2011,39(1):267-272.

[7]Yeh N,Rose N S.How can transcranial magnetic stimulation be used to modulate episodic memory?:A systematic review and meta-analysis[J].Frontiers in Psychology,2019,10(1):993-1027.

[8]唐一源,张武田,马林,等.默读汉字的脑功能偏侧化成像研究[J].心理学报,2002(4):333-337.

[9]Garrigan B,Adlam A L R,Langdon P E.The neural correlates of moral decision-making:A systematic review and meta-analysis of moral evaluations and response decision judgements[J].Brain and cognition,2016,108(1):88-97.

[10]成晓君,刘美焕,潘亚峰,等.教与学的大脑:人际神经科学助推教育研究[J].心理科学进展,2021(11):1993-2001.

[11]周加仙.教育神经科学引论[M].上海:华东师范大学出版社,2009:3-4.

[12]周加仙.基于证据的教育决策与实践:教育神经科学的贡献[J].全球教育展望,2016(8):90-101.

[13]李恒威,黄华新."第二代认知科学"的认知观[J].哲学研究,2006(6):92-99.

[14]江琦,纪婷婷,邓欢,等.道德判断的认知神经科学研究进展及其对中小学道德教育的启示[J].教育发展研究,2012(22):64-69.

[15]江琦,侯敏,等.教育神经科学视野中的道德教育创新[M].北京:教育科学出版社,2016:6.

[16]Schuitema J,Dam G T,Veugelers W.Teaching strategies for moral education:A review[J].Journal of curriculum studies,2008,40(1):69-89.

责任编辑 徐向阳

德育课程环境创新：来自神经科学的启示^①

◎ 邝艺敏 黄洁莹

摘要

神经科学揭示出德育课程物质环境、制度环境与心理环境的育人机理，推动着德育课程环境创新。知觉符号理论揭示了德育课程物质环境育人的神经路径，凸显可感知、隐喻化与实践化的特点。据此，德育课程物质环境的创设需要丰富多感官环境要素，挖掘环境道德隐喻，以实践外显隐喻内涵。神经科学研究揭示了道德规范的神经表征方式与遵守规范的动机机制，表明了创设外在约束性与内在自觉性的德育课程制度环境的重要性，环境创新策略主要是建立弹性奖惩制度与创设道德实践环境。三位一体伦理理论与神经科学研究呈现了德育课程心理环境通过影响个体情绪状态，从而诱发不同道德行为倾向的过程。对此，应创设心理安全和关系亲密的环境，具体措施有营造民主尊重的氛围，创设情感安全环境与构建情感表达空间。

关键词

神经科学；德育课程环境；德育课程

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183 (2022) 02-0023-05

德育课程的学习发生在校园环境之中，这就形成了围绕在学生周围并促进其道德品质发展的德育课程环境，^[1]对学生道德认知、情感与行为起到潜移默化的影响。校园环境承载意蕴深厚的学校文化，具体可分为三类：有形可见的物质文化；由规章制度与管理条例构成的制度文化；蕴含在师生交往行为与价值观念之中的精神文化。^[2]作为学校道德文化载体的德育课程环境同样呈现出物质环境、制度环境与精神环境三类形态。其中，精神环境所承载的价值观念通过物质与制度环境而外显出来。本文对精神环境的探讨主要侧重于学校师生、生生交往所营造的心理环境。德育课程环境中的道德学习是指个体基于环

境中接收到的道德价值性刺激而形成神经活动与结构，具体表现为新道德经验或行为的获得。^[3]神经科学研究成果将这种内隐于大脑神经之中的道德学习机制清晰呈现出来，为揭示德育课程物质环境、制度环境与心理环境如何育人提供了可能，从而助力德育课程的环境创新。

一、基于知觉符号理论的德育课程物质环境创新

德育课程物质环境体现为校园内绿化、建筑等蕴含道德意蕴的物质设施。知觉符号理论（Perceptual Symbol Theory）作为德育课程物质环境育人的神经原理，启发教育工作者创设具有

邝艺敏，黄洁莹，华南师范大学德育神经科学与人工智能实验室，硕士研究生。广东广州，510631。

①本文系广东省青年文化人才创新项目“社会主义核心价值观进课堂：案例创编和文化宣传”（粤财科教〔2019〕154号）成果之一。

可感知、隐喻化与实践化等特点的德育课程物质环境。

（一）德育课程物质环境育人的神经原理

校园物质环境由可观、可感的物质设施组成，倾注了环境创设者对学生品德发展的期望，但其德育影响往往是“看不见”的。知觉符号理论阐明了基于身体知觉形成认知表征的神经机制，揭示了德育课程物质环境育人的神经路径。

传统身心二元论思想将身体视为环境刺激的感受器与行为效应器，强调大脑、身体与环境之间相互独立。^[4]具身认知思潮的兴起向身心二元论思想发起挑战，强调个体对环境感知经验塑造着个体认知内容、方式与结果。^[5]受此启发，有学者认为认知是在感知过程中形成的，提出知觉符号理论以描述大脑如何利用感觉运动机制实现概念系统这一高级功能。知觉符号，是对感知引起的神经冲动的记录。大脑感觉运动区域能从外界环境和自身知觉中获取信息，在感知体验、躯体感受和内省过程中形成相关“知觉符号”。它们以特定“结构”存储在大脑中，组成一个对过去感知经验的“模拟”，使认知对象不在的时候仍能产生过去感知经验。^[6]蕴含在物质环境中的德育信息，通过学生的身体感知，以知觉符号的形式存储在大脑中，能激发学生模拟特定的身体经验与行为倾向。该理论还阐明了理解抽象概念的机制：人们在需多个情境组成的事件序列中，把握与抽象概念相关的核心部分并在大脑中形成对事件的“模拟”，在类似重复的事件中将模拟与真实感知的情况进行对比，以形成对概念的理解。^[7]可见，理解诸如友爱、诚信、勇敢等道德观念同样需在类似的情境中反复感知与体会，不断调整自身观念与行为以达成对概念切身的理解。

（二）德育课程物质环境的形态特点

知觉符号理论启发我们，学生对环境中的道德概念的理解不仅需要通过身体感知活动来实现，而且还需要在类似情景中反复感知环境隐含的道德概念，调整自身对道德概念的理解。对此，德育课程物质环境应具有可感知、隐喻化与实践化的特点。第一，可感知。校园环境中“可望而不可触”的说理式文字标语等物质设施，实际上将学生身体隔

离在环境之外，学生难以切身体会环境所传达的道德意蕴。德育课程环境创设应注重物质设施的可感知性，充分调动学生视觉、听觉、触觉等多种感官通道，借助身体感知经验将道德概念以知觉符号的形式储存在大脑中。^[8]第二，隐喻化。学生获取感知经验后需在隐喻的中介作用下逐步理解抽象的道德概念。隐喻是指人们通过具体有形的事物来理解相对抽象的客体事物。^[9]物质环境要素往往直观具体，学生可从中获取他们关于外部世界最直接的经验与原始的概念，^[10]如颜色、明暗、冷热等体验，作为理解抽象道德概念的基础。而神经科学研究也证实了隐喻的存在，如绿色被证实与道德存在隐喻关系；^[11]个体在回忆不道德行为之后进行身体清洁能够减少参与道德情绪处理的右脑岛与内侧前额叶的活动，一定程度上证实了洁净隐喻的存在。^[12]可见，具有特定道德隐喻的物质环境能使抽象难懂的道德概念得以外显化与具体化。第三，实践化。为学生道德实践创造物质条件，使其在实践情境中直观感知道德概念，自我反思与感悟，生成并调整对道德观念的认识。

（三）德育课程物质环境的创新策略

基于德育课程物质环境形态特点，教师可通过以下措施创设道德意蕴丰厚的校园物质环境：第一，丰富多感官环境要素，形成道德“知觉符号”。设计表达特定道德观念的身体动作，将动觉元素融入雕塑、宣传画等物质设施之中；编写并播放意蕴深刻的德育口诀，丰富校园的听觉元素。第二，挖掘环境道德隐喻，构建环境与道德关联。教师可利用道德隐喻创设德育课程环境，例如，洁净隐喻启发教师注重班级环境光线与清洁度的管理，创设光线明亮，干净整洁的课室，激发学生进入思想端正，言行磊落状态。^[13]颜色隐喻也可融入校园环境创设之中，如以热烈的红色代表斗志的昂扬，明亮的黄色代表个性的张扬，从而多方面涵养学生品德发展。第三，以实践外显隐喻内涵，调动已有知觉经验。教师指导学生设计具备美德意蕴的作品，使学生在创作过程中将大脑中符号化的道德知觉经验以图画、诗歌、雕塑等具体形象的手段显示出来。随之，用学生亲手设计的作品装点校园，让

道德隐喻以学生易于理解的形式呈现,营造道德意蕴丰富的校园环境。

二、基于动机驱动机制的德育课程制度环境创新

德育课程制度环境主要由校园道德规范、行为准则等构成。动机驱动相关的神经科学研究为理解德育课程制度环境的观念塑造与行为约束作用提供了相应证据,凸显环境的外在约束性与内在自觉性。

(一) 德育课程制度环境育人的神经原理

德育课程制度环境中各种规章制度、道德规范、行为准则具有明确的价值导向,发挥塑造价值观念的作用。同时,道德规范伴随着奖惩制度而存在,发挥约束道德行为的作用。

从德育课程制度环境的塑造作用来看,制度规范可经学生内化而成为重要的价值观念。研究发现,被试对价值观重要性的思考更多激活了内侧前额叶这一与自我相关信息加工密切相关的脑区。^[14]这意味着为了促进学生对制度规范的内化,需要将制度规范传达的价值观纳入学生自我概念体系。

从德育课程制度环境的约束作用来看,制度规范一般是无条件的,而学生遵守规范的动机往往是基于特定条件而产生。^[15]因此,德育课程制度环境创设需关注学生动机对规范遵守的驱动作用。外部动机往往由外部的奖赏或惩罚诱发。学生在遵守规则后获得的奖赏能够使大脑分泌传递兴奋的神经递质——多巴胺,从而使学生在兴奋和愉悦中形成相应的行为动机。^[16]而当个体面对外界奖赏时,其大脑眶额皮质会对规范行为价值进行衡量,^[17]对价值大小的判断使学生外部动机得到不同程度的强化。此外,当个体在面对奖励与惩罚时,自主选择权的增加可能会提高个体的积极情绪,如研究发现,个体所获得的奖赏选项越多,与人脑奖赏系统相关的纹状体的激活程度越高。^[18]由此,设置奖惩制度时,可为学生提供多样选项,以更大程度地提高行为意愿。个体履行道德规范而产生的满足感与愉悦感,能促进遵守道德规范内部动机的产生,达到完全内化道德规范的水平。^[19]人的大脑内具

有一个与内部动机相似的“探求系统”(Seeking System),能够激发持续的兴趣与兴奋,提高参与意愿。^[20]环境的创设应使学生处于探求状态,探索道德规范的价值,自觉参与道德活动。

(二) 德育课程制度环境的形态特点

对于心智发展水平尚不成熟的中小学生而言,对道德规范的遵守需要经历一个从他律到自律的过程。他律的过程中,学生在外在的奖励和惩罚等手段的约束下形成遵守道德规范的外在动机,而在自律过程中,学生内化并自发遵守规范。这体现了德育课程制度环境的两个特点:第一,外在约束性。制度环境提供了外在规范要求,并予以合理的奖赏制度约束学生行为,学生根据规范和外在奖惩对个体的意义展开行动。第二,内在自觉性。制度规范的存在能让学生在制度约束过程中磨砺意志,逐步走向行为自觉,接受、认同并自觉践行道德规范。驱动学生遵守道德规范的内部动机能使其进入探求的状态。这意味着德育课程制度环境的创设需赋予学生更多思想与行为上的自主。一方面,促进道德规范纳入自我概念体系,凸显学生主体性。转变学生作为道德规范执行者的身份,将其纳入制度规范制定、监督自我或他人践行规范的过程之中,促使其对制度规范形成更大程度的认同并产生更深层次的反思活动。另一方面,体验“探求”道德规范过程,凸显学生能动性。为学生提供践行道德规范的机会,使其不断体会、感悟与探寻道德规范的内涵与意义,促进规范内化于心,外显于行。

(三) 德育课程制度环境的创新策略

基于德育课程制度环境的外在约束性与内在自觉性两方面特点,教师进行环境创设时需平衡外在规范的约束作用与学生道德判断与决策的主体作用,具体而言有以下两方面策略:第一,建立弹性奖惩制度,赋予自主选择权。奖赏方面,可为学生提供多样奖励,供其选择。惩戒方面,师生共同制定针对不同违规行为的多种惩戒选项,当学生违规时,可选择对应改正措施。这就摒弃了泛化的批评说理与危害身心的体罚等教育惩戒形式,而以针对性的行为指引,引导学生在自主选择与决策过程中强化规范意识,主动改正错误。第二,创设道德实

践环境，探寻道德规范的内涵。白纸黑字的道德规范未能真正触及学生内心，更难以直接驱动学生付诸行动。原因在于道德规范的内化并非被动接受的过程，而是学生自我探寻的过程。因此，鼓励学生在自然与社会的环境中参与道德实践，将自身对道德规范的理论性认知转化为行动。例如，在校园内划分出绿化区、阅读区等公共服务区域，供各班竞选承包特定区域来建设。在班级同学建设服务区域过程中，深化对奉献、友爱、责任等品德的认可。

三、基于三位一体伦理理论的德育课程心理环境创新

德育课程心理环境主要是指师生、生生人际关系与交往氛围，它可通过影响个体情绪状态，诱发不同道德行为倾向。基于三位一体伦理理论，德育课程心理环境应体现心理安全和关系亲密的特点。

（一）德育课程心理环境育人的神经原理

纳瓦兹（Narvaez, D.）在三位一体脑理论（Triune Brain Theory）的基础上提出了三位一体伦理理论（Triune Ethics Theory）^[21]，介绍了三类伦理：安全伦理能够触发个体为维护生存基本需求而产生的情感和反应。环境中威胁生存的因素会引起杏仁核的强烈反应，将从外界搜集到的情绪信息流入基于本能作出反应的“低级大脑区域”，继而使人作出破坏性、逃避性等问题行为。^[22]亲密伦理基于人与人之间亲密情感而产生。如果在早期人际交往中获得爱与关怀，神经系统内会增加分泌促进关爱和信任的催产素，有助于亲密关系的建立与亲社会行为的养成。^[23]理性伦理对应主管高级认知活动，使人可以理性思考。三位一体伦理理论关注情感状态和道德行为倾向之间的联系，神经科学证据进一步证实了心理环境对不同伦理情感的触发，影响道德行为倾向形成，从而启发我们关注环境中影响个体情感状态的因素，据此创设心理安全和关系亲密的环境，促进积极情感和正面道德行为倾向的产生。

（二）德育课程心理环境的形态特点

三位一体伦理理论阐释了学生不同环境下的情感状态对道德行为形成的影响。在不安全环境

下，学生出于保护自身的需要而做出逃避或破坏等本能反应；在人际关系冷漠的环境下，学生感到孤独与疏远，不利于亲社会行为形成。由此，应创设为心理安全与关系亲密的德育课程心理环境。安全的心理环境能使学生远离攻击、讥笑、谩骂、轻视等环境威胁因素，避免处于焦虑、紧张的状态，减少触发学生为维护安全需要而作出本能行为。安全的心理环境能使学生处在自然状态。身心放松的状态有助于调动人体各项潜能，使学生能够全身心投入学习活动之中。关系亲密的心理环境注重民主尊重、相互关爱氛围的营造。课堂教学的民主氛围有赖于权力共享与学生参与的课堂构建。师生双方在思想上认同自己所处班级、校园环境中的规则、价值观念，行为上愿意承担班级建设的责任。相互尊重的人际交往氛围则需要师生双方能够互相倾听、沟通与协商，生生间交流平等。相互关爱表现为人与人之间在情感上的关心在意和行为上的关怀，师生在情感上能相互关心、相互信任，在行动上能相互倾听、相互欣赏。

（三）德育课程心理环境的创新策略

学生能够体悟环境传达的道德情感，德育课程环境中的情感信息影响学生对道德规范的认知与道德情感的体会，继而影响道德行为。因此，提供一个民主尊重、舒适安全与积极向上的心理环境尤为重要。第一，营造民主尊重的氛围，建立良好人际关系。一方面通过采用对话协商、合作共享的方式处理班级事务，给予学生建设班级的权力。另一方面，创建真诚交流、尊重信任的共同体文化。师生之间能够做到真诚分享自我感受，悉心倾听他人心声，既能主动关心他人，也能感受到来自他人的认同和接受。第二，创设情感安全环境，正视不良情绪与行为反应。教师应及时控制环境中的威胁性因素，如谩骂、嘲笑、攻击等，给予学生情感上的支持，抚慰消极情绪，让学生情绪冷静、肢体放松，引导其正确认识过激反应并逐步引导其掌握有效的情绪控制策略。第三，构建情感表达空间，形成情感共鸣。和谐师生与生生关系需要积极道德情感的维系，让校园环境成为学生情感表达的空间，促使积极情感关系流动于校园。如向学生征集师生情、

友谊等主题的日常故事并通过图文描述、语音朗读、视频播放等方式分享,关怀学生道德情感的发展。

结语

神经科学研究为德育课程物质环境、制度环境和心理环境的创设提供了新的方向与思路。道德学习神经机制的研究证据不仅启发教师创设符合学生大脑道德学习规律的育人环境,而且也引导教师从学生“学”的视角观照德育课程环境创设,^[24]思考如何通过环境开发促进学生有效的、深度的道德学习。随着神经科学技术的发展,环境与学生的互动状态有望被实时跟踪与评估,这能够为德育课程环境创设提供更为精准、科学的证据,助力德育科学化发展。

参考文献:

- [1]冯秀军.现代学校德育环境的生态建构[J].教育研究,2013(5):104-111.
- [2]俞国良,王卫东,刘黎明.学校文化新论[M].长沙:湖南教育出版社,1999:99-162.
- [3]曾文婕.德育研究科学化何以可能:来自神经科学的启示[J].教育研究,2021(7):94-102.
- [4]孟万金.具身德育:背景、内涵、创新——论新时代具身德育[J].中国特殊教育,2017(11):69-73.
- [5]殷明,刘电芝.身心融合学习:具身认知及其教育意蕴[J].课程·教材·教法,2015(7):57-65.
- [6][7]Barsalou L W.Perceptual symbol systems[J].Behavioral and brain sciences,1999,22(4):577-660.
- [8]殷杰,张祯.身体与道德发生机制的认知维度探析[J].科学技术哲学研究,2018(2):7-12.
- [9]赵岩,伍麟.具身认知视角下的道德隐喻表征[J].心理学探新,2019(4):308-313.
- [10]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.
- [11]Gan T,Fang W,Ge L.Colours' impact on morality:evidence from event-related potentials[J].Scientific reports,2016,6(1):1-9.
- [12]Tang H,Lu X,Su R,et al.Washing away your sins in the brain: physical cleaning and priming of cleaning recruit different brain networks after moral threat[J].Social cognitive and affective neuroscience,2017,12(7):1149-1158.
- [13]谢少菲,曾文婕.具身道德概念隐喻及其对班级德育的启示[J].中小学德育,2019(10):32-36.
- [14]Brosch T,Coppin G,Schwartz S,et al.The importance of actions and the worth of an object:dissociable neural systems representing core value and economic value[J].Social cognitive and affective neuroscience,2012(5):497-505.
- [15]张鲁宁,韩亮.关于道德规范和个人动机矛盾性关系的探讨[J].江西教育科研,2004(9):31-33.
- [16]Schultz W.Updating dopamine reward signals[J].Current opinion in neurobiology,2013,23(2):229-238.
- [17]Rolls E T,Grabenhorst,F.The orbitofrontal cortex and beyond: from affect to decision-making[J].Progress in neurobiology,2008,86(3):216-244.
- [18]Aoki R,Matsumoto M,Yomogida Y,et al.Social equality in the number of choice options is represented in the ventromedial prefrontal cortex[J].Journal of neuroscience,2014,34(18): 6413-6421.
- [19]高海利,卢春天,张葆欣,等.身体素养发展的自主性动机生成的理论探究——基于自我决定理论的分析[J].西安体育学院学报,2021(3):307-314.
- [20]Panksepp J.Affective neuroscience:The foundations of human and animal emotions[M].New York:Oxford university press,1998:145.
- [21][23]Narvaez D.Triune ethics:The neurobiological roots of our multiple moralities[J].New ideas in psychology,2008,26(1):95-119.
- [22]Willis J,Willis M.Research-based strategies to ignite student learning[M].Alexandria:ASCD,2020:35.
- [24]曾文婕.从课目教学知识到课目学习知识——教师专业知识发展的新方向[J].教育研究,2020(8):142-149.

责任编辑 徐向阳

儿童“退避”行为背后的自我呈现^①

◎何亮

摘要

儿童“退避”行为主要表现为学习退避、交往退避以及活动退避三种类型。认识儿童“退避”行为背后的自我呈现,即对个体心理平衡的维护——自我保护本能的彰显,同伴的排斥与遗弃——交往中自我挫败感的驱使,朴素的信息加工认知——自我行为的选择,对于理解“退避”者的自我体验有着重要价值。在此基础上,教育者要平等对待,无条件地接纳和尊重儿童退避行为;要真诚交流,理解退避行为背后的自我体验;要消除成见,警惕成人的傲慢与偏见;要耐心支持,鼓励儿童走向积极面对的进取角色。

关键词

儿童“退避”行为;儿童行为;自我呈现

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183(2022)02-0028-04

在小学低年级儿童中“退避”行为较为普遍。这种行为往往因为得不到家长和教师的重视而愈演愈烈,致使儿童心理和行为问题的出现和恶化,进而成为诸多校园不良现象滋生的重要源头。当前相关研究主要关注儿童“退避”行为的表现、类型和应对策略,而较少从儿童自身的体验和感受出发寻求应对措施。本文尝试分析儿童“退避”行为背后的自我呈现,并在此基础上剖析其中的教育意涵,以求为教师正确看待和妥善应对儿童“退避”行为提供参考依据和行动指南。

一、儿童“退避”行为的主要表征

“退避”,意即退缩、逃避,强调个体在某些情境中出现的畏缩、避让、不安、妥协、放弃的行为表现。“退避”分为主动和被动两种状态,“退避无地”反映出的是一种不安情境下的被动“退避”行为,而“退避三舍”则表现为一种主动的

“退避”行为。儿童的“退避”行为往往被看作是因年龄问题而导致的软弱或内向的倾向,认为随着年龄的增长,这种“退避”行为自然会得到改善和纠正。这种看法充满了成人的傲慢与偏见。

(一)学习退避型

这种“退避”类型的学生在学校中最为常见,表现为不喜欢学习或者逃避学习,将学习视为令人痛苦、畏惧的活动,反映出低学习动机趋向。在所有退避类型中,学习退避型在学校的各个年级阶段分布最为广泛,表现形式和成因也多种多样。有单纯因为学习困难,且儿童本身学习意志力薄弱而造成的学习退避行为;也有因为对授课教师教学方式或者对授课教师本身的不满而产生的学习退避行为;还有受家庭等各种因素的影响,认为学习用处不大、知识无用而造成的学习退避……学习退避型的儿童受到教师和家长的关注相对更多,人们积累的经验以及相关研究成果更加丰富,学习退避型的

何亮,安徽师范大学教育科学学院,硕士研究生。安徽芜湖,241000。

①本文系2021年度安徽高校研究生科学研究一般项目“互动仪式链视域下的课堂边缘人现象研究”(课题批准号:YJS20210164)阶段性成果。

儿童成功转变的机率相对更高。

（二）交往退避型

交往退避也称社交退避，指个体在社会情境中表现出来的不愿与他人交往，独自一人度过时间的行为。有学者将儿童的交往退避分为三种类型，即安静退缩型、焦虑退缩型以及活跃退缩型。安静退缩型儿童在同伴情境中表现为不愿参加社交活动，不想与他人交往，喜欢独处以及独自地进行探究活动。这种类型的儿童并不缺乏与他人进行交往的技能，而只是单纯地喜欢独处，表现出一种低水平的交往动机趋向。焦虑退缩型儿童表现出一定的胆小、拘谨，可能从内心渴望参与社交活动，但是由于自身在社交情境中表现出的不自信、紧张、害羞、焦虑等不安的心理状况，导致产生对交往活动的退避倾向。这类儿童缺乏基本的交往能力，难以融入同伴集体，往往只是同伴交往中的旁观者和局外人。活跃退避型的儿童则具备较强的交往趋向，在社交情境中表现为独自吵闹，甚至有各种夸张的、不成熟的行为表现，他们渴望参加交往活动，但是往往由于自身在同伴活动中表现出的不恰当、不受欢迎的行为而遭到排斥。活跃退避型儿童属于一种典型的被动“退避”，是一种不得已的“退避”。以上三种类型都是交往退避型的不同呈现形式，交往退避型儿童是学校中常见的一类学生，但对于这种类型的儿童，教师和家长给予的关注却往往远少于学习退避型儿童，教师更喜欢将这种类型的儿童归结于内向、害羞，从而几乎不管不问，这种现象在小学低年级更为常见。这就导致交往退避型的儿童行为得不到很好的矫正，从而在整个学习乃至人生中都面临着社交上的障碍。

（三）活动退避型

这里的“活动”并非指的是学习活动以及交往活动，而是儿童自身的体验活动。在学校中，儿童不仅需要学习和交际，同时还需要花费时间和精力来满足自身的自我体验，某些体育活动、实践探究活动就属于满足自我体验的活动。这类活动并非为了学习成绩的提高，也不一定需要同伴共同完成，其更多是儿童自身为获取更好的生活体验而主动进行。活动退避型儿童相较于学习退避型以及交往退

避型的儿童较为少见，因为儿童在逃避学习和交往的同时，恰恰会将多余的精力放在建构良好的自我体验之上。活动退避型的儿童却逃避那些能够满足自我体验的活动，他们并不缺乏进行活动的的能力，而是由于某些原因主动或者被动地作出这种行为。与此同时，这类儿童可能会将注意力更多地集中在学习等方面。他们也许并非喜欢学习，但是因为对未来的憧憬或者家人的期待等原因不得不投身于学习活动，从而压缩或者消解了自身的体验活动。由于自身的隐蔽性和特殊性，教师一般不易察觉和判断哪些是活动退避型的学生。活动退避型儿童由于长时间缺乏休闲放松以及娱乐活动的参与，可能会逐渐朝着交往退避型演变，并且可能出现同伴排斥现象，需要引起教师和家长的高度重视。

二、理解“退避”者的自我体验

“儿童的行为，即便是其问题行为，也都是其主体意识和精神世界的外在表现，也是儿童向他人的自我显现。”^[1]通过分析儿童“退避”行为背后的自我呈现，理解“退避”者的自我体验，可以有效地帮助教育者在理解儿童的基础上，采取恰当的教育措施，从而促使儿童身心健康发展。

（一）心理平衡的维护——自我保护本能的彰显

自我保护是个体维护心理平衡的一种自发性行为，即通过压抑、补偿、文饰和升华的手段改变对心理紧张的主观感受，掩饰不能接受的内在冲动和虚拟现实环境的危险，用以减少痛苦以及对痛苦的意识，达到心理平衡的行为反应。儿童“退避”行为就是一种自我保护本能的彰显，当儿童面对困难问题时，个人能力的有限性以及意志的不坚定性迫使其通过退缩、逃避的方式来实现对紧张、不安甚至是痛苦感受和情绪的掩饰与消解，从而起到自我保护的作用。成人在面对困难时，内心的理智会驱使其尽全力去应对眼前的挑战，克服困难成为成人行动的最高目标，并统领着其具体的行为；而儿童由于其年龄、性格等因素的影响，在遇到困难问题时无法像成人那样进行理性思考，个人的自然本能促使其进行逃避。正如斯宾塞所说：“在学习的过程中，儿童更多依靠的是他们自己的心智本能，而非理性。”^[2]这就解释了为

何儿童在学习中进行“退避”。

小学阶段儿童的一个显著特点是注重他人对自己的评价，并且高估他人对自己的关注程度。处于这种心理状态下的儿童“退避”行为表现得较为显著，他们在遇到问题时会觉得身边的人都关注着自己，所以会保持着高度紧张的状态，而同时也会焦虑问题处理结果的好坏，他们在心中可能会在想：我失败了怎么办？他们会不会嘲笑我？所以，这类儿童由于担心自己的失败，出于自我保护的需要，便选择了“退避”，“宁可不做，也不能做错”便是他们自我保护的措施。

（二）同伴的排斥与遗弃——交往中自我挫败感的驱使

挫败感指的是儿童在受到挫折之后的失落、悲伤、忧郁的心理状态，此时儿童原有的安全感以及成就感都已荡然无存。儿童在同伴交往中出现的自我挫败感是致使“退避”行为出现的重要原因，交往退避型的儿童便是自我挫败感驱使下所产生的典型“退避”者。交往是人与人之间发生相互作用的活动，每个个体不仅为了自己也为了他人而生活，人们在与他人的相互作用中获得价值和意义，因此，能否与他人进行有效交往，是判断个体行为能力的重要指标。儿童有着参与同伴活动的倾向，渴望与同伴进行玩耍、融入同伴群体之中，“在学校教育中，大多数学生都会找到能包容自己的小群体，整个班级就由这些同质的或异质的小群体叠加、整合而成”^[3]。但是，由于各种原因，总有一部分儿童会遭到同伴的排斥与遗弃，这就会使他们产生强烈的自我挫败感，从而出现被动的“退避”行为，被迫远离同伴群体，保持独自一人的状态。

可以看出，儿童的“退避”属于一种被动的、不得已的行为。这类“退避”者本身就处于一种焦虑、不安的状态，其内心的挫败感也难以得到消解，如果教育者不加以及时、合理的疏导，对他们成长的危害可想而知。

（三）朴素的信息加工认知——自我行为的选择

儿童“退避”行为也有可能是其自身的社会信息加工所产生的社会认知所导致的。受家庭、学校等环境因素的影响，儿童在自我建构中逐渐形

成朴素的信息加工认知，指引着儿童处理和应对日常生活和学习中的事务和问题，是儿童判断什么该做，什么不该做，该怎么做的行为标准和对生活、学习的初步理解，是其世界观、人生观、价值观的雏形。在诸多“退避”者中往往会出现这么一种类型，他们喜欢安静的独处、主动的自我孤立，同时也会享受这种“退避”的感觉，并且对他人的同伴交往等集体性行为也并未有羡慕的情绪，或者对自身的“退避”认为是一种正常合理的操作，而非异于他人的不恰当的行为。这种“退避”者根据自身的经验进行行为的选择，他们可能受到家庭的影响觉得“读书无用”而走上学习退避的道路，或者觉得社交完全是浪费时间和精力，不如独自一人进行探索和学习。教育者需要结合儿童所处的生活环境，主动理解儿童，并且根据儿童自身的认知特点有针对性地采取相应的措施。只有这样才能有效的引导其从“退避”行为中脱离出来，积极地投入学习、交往和自身体验活动之中。

三、儿童“退避”行为背后的教育反思

（一）平等对待，无条件接纳和尊重儿童

无论是退缩、逃避还是进取与面对都是儿童面对生活学习的不同态度，其存在都有着一定的合理性，这些不同的性格与行为表现共同构成了多姿多彩的儿童世界。而作为教育者，首先需要做到的就是平等对待，无条件地接纳和尊重儿童的退避行为。教育者需要意识到，儿童都是独特的个体，由于不同的生长环境与生活体验，会产生性格和行为上的差异，这都是正常的现象，也是儿童身心发展的特定节奏，教育者要对此保持足够的理解和尊重，而不是无差别地排斥与矫正。

（二）真诚交流，理解退避行为背后的自我体验

理解儿童是一位教师应尽的职责和使命。理解儿童归根结底是为了理解儿童行为背后的意义，从而采取恰当的行动。想要真正理解儿童，最有效的方式还是从儿童自身出发，儿童对自我体验的陈述对于教师探究其内心想法具有重要的参考价值。对此，师生之间的交流是教师直接理解儿童最有效的途径之一。在交流的过程中，教师通过对儿童话语

的敏锐洞察和深刻把握,透过现象看本质,以理解儿童行为背后所蕴含的意义。“教育学要求我们具备一种解释能力,以及对生活世界的现象作出解释性理解,其最终目的是理解与孩子共处情境之中的教育意义。”^[4]交流的前提是真诚,是心与心之间的碰撞,是师生之间的平等性对话,任何不建立在平等基础上的交流都实则是在以“交流”之名,行质问之实,如此得来的信息便难以反映儿童行为背后的意义,甚至可能会恶化儿童的问题行为。真诚交流需要教师转变教育观念,认识到理解儿童的重要性,只有这样教师才会放下姿态,真心、耐心、用心、走心地与儿童进行交流,如此,儿童便会自然而然地感受到教师的诚意,才会放下内心的觊觎,进而愿意向教师分享和倾诉内心的想法。此外,教师还需要从日常细微之处入手,做一个愿意倾听者和善于倾听者,使儿童乐于与自己进行交流。

(三) 消除成见,警惕成人的傲慢与偏见

儿童的问题行为很多之所以被忽略和无视,正是由于成人完全站在自己的立场上,依据自身的经验来对儿童行为进行评判。“儿童的行为是一个整体,既有外在的规范性,也有内在的意向性。规范性直指行为的外在表现,而意向性则是外显行为的内在意图。”^[5]在日常的教育和生活的过程中,成人往往只注重儿童行为的外部表现,关注儿童对成人所制定规则的遵循与否,用外在的规则标准来评判儿童行为的好坏,却忽视了这一事实,外在的规则是成人站在已有社会规则基础的角度上所制定的,其是社会的规则、家长的规则、教师的规则,但唯独不是儿童的规则,“规则是正确地处理事件的方法,而不用来判断已经发生的事件的对错。”^[6]当规则被用来判断儿童行为的对错时,儿童的体验和意图就被无视了。因此,成人对儿童行为的评判要注重儿童行为的外在规则性和内意向性的统一,不仅要关注儿童行为的外在表现,同时还需要探索和追寻儿童行为背后的自我呈现,关注儿童的体验、感受和心向。

(四) 耐心支持,鼓励儿童成为积极面对的进取角色

“退避”状态作为部分儿童的行为特征可能

会在相当长的一段时间内存在,甚至是伴随终生。因此,教育者也有必要为“退避”儿童提供适宜的支持策略,帮助“退避者”更加地积极进取、敢于面对,让其性格和行为更加和谐。儿童“退避”行为的转变过程是缓慢的、持续的,而不是一蹴而就的,这就需要教育者有着足够的耐心,耐心地进行观察、体察儿童的需求,耐心地与儿童进行交流,耐心地帮助儿童适应进取的角色,耐心地支持、等待儿童发生转变。这一过程绝不可以强行推进,否则只会适得其反。有些教师对待儿童的“退避”行为会采取强制的态度,例如,儿童本身性格内向,害怕在集体中展现自我,教师偏偏要求其在班级同学面前进行自我展示;又比如儿童明明排斥某项活动,教师偏偏要求其必须参与,否则便面临各种惩罚、嘲弄与讽刺。这些做法无疑是不恰当的,但是不强制不代表不理睬,只是教师需要采取鼓励的态度,耐心引导相关儿童参与到活动中来。例如,某些“退避”类型的儿童内心是渴望同伴活动的,但是他们害怕失败,害怕无法得到他人的认同,所以又排斥同伴活动,对于这类“退避”者,教师可以采用尝试发现他们的优点,并在有意安排中让其展现,这样既提升了他们的信心,又使其获得了同伴的认可。因此,面对“退避者”,教育者需要耐心支持鼓励儿童走向积极进取的新角色。

参考文献:

- [1]周兴国.人文科学视野中的“儿童问题行为”及其实践意蕴[J].南京师大学报(社会科学版),2019(01):39-45.
- [2]斯宾塞.教育论:智育、德育和体育[M].王占魁,译.北京:中国轻工业出版社,2016:87.
- [3]吴康宁.课堂教学社会学[M].南京:南京师范大学出版社,2000:76.
- [4]马克斯·范梅南.生活体验研究——人文科学视野中的教育学[M].宋广文,等,译.北京:教育科学出版社,2003:2.
- [5]黄丽吴,吴支奎.儿童“告状”行为背后的“自我”呈现——基于现象学视角的分析[J].教育科学研究,2020(08):74-79.
- [6]米歇尔·福柯.惩罚的社会[M].陈雪杰,译.上海:上海人民出版社,2016:4.

责任编辑 徐向阳

以少先队仪式推进新时代爱国主义教育： 价值与路径^①

◎彭耀来 张兴

摘 要	少先队仪式作为爱国主义教育的重要载体，具有启蒙政治观念、凝聚组织归属感、发展爱国自主能力等功能。通过不同类型的少先队仪式，如纪念性、成长性、表彰性、日常性等的展演，引领少年儿童建构集体记忆和道德主体，引领其道德发展，内化主体自觉，从而实现爱国主义教育内容与表现形式的有机统一，培育国家意识，坚定爱国立场，激发爱国志向，厚植爱国情怀。
关 键 词	少先队仪式；新时代爱国主义教育；实践路径
中图分类号	G41
文献编码	A
文章编号	2095-1183(2022)02-0032-04

仪式作为特殊的教育手段，以一种感性化、形象化的方式向人们传递某种价值观念。从多学科领域构建的意义基础来看，仪式大致包含如下意涵：仪式是有所依托的某种价值理念；仪式是一整套行为上的程序规范，后经约定俗成而对人的内在情感表达产生反作用，并指向或表达一种象征意义。^[1]少先队仪式正是立足于仪式的这一内涵，注重对参与主体的价值观念的塑造并建构与外在行为的连结。其目的在于通过仪式活动传递爱国主义教育价值理念，促进少年儿童的身份认同，形塑自身的行为规范。因此，少先队仪式承载着丰富的爱国主义教育信息，成为重要的资源。已有研究主要聚焦仪式本身的教育影响，鲜少关注仪式和少年儿童爱国主义教育的结合。因此，有必要进一步推进二者的联合，以更好地发挥其爱国主义教育价值。

一、少先队仪式之爱国教育价值追寻

新时代爱国主义教育要培养热爱祖国、有梦想、有追求、听党话、跟党走的社会建设者和接班人，这类品质的培养是少先队仪式之爱国主义教育的价值追求，其主要体现在三方面：

（一）少年儿童政治观念的启蒙

对少年儿童进行爱国主义教育首先是增强其国家认同，只有在心理上使少年儿童加深对祖国的认识，厚植对祖国的情谊，才能在情理上认同主流价值观、国家政治制度、国家体制等。少先队仪式是队旗、队礼、队歌、红领巾、呼号、宣誓、鼓乐、队服、队标志等综合运用的少先队特有礼仪，以及用这些礼仪综合组织的各种仪式。^[2]它本身包括的象征符号、标志性实物以及礼仪规范等都蕴含着丰富的爱国主义教育资源。以少先队仪式促进少年儿

彭耀来，新疆师范大学教育科学学院，硕士研究生；张兴，新疆师范大学教育科学学院，副教授，博士。新疆乌鲁木齐，830017。

①基金项目：新疆师范大学教育科学学院研究生科技创新项目“小学少先队仪式教育实践路径研究”（JY2021020）。

童政治观念的启蒙，就是利用仪式中的符号增加少年儿童爱国主义方面的知识，包括对中国共产党、社会主义核心价值观、党领导的中国少年先锋队、国家政治制度等的认识。

少先队仪式符号带有“形色各异”的爱国主义知识和意蕴。例如，队旗，也可称为星火红旗，标志符号为五角星加火炬的红旗，总体预示着向胜利前进，其中五角星代表中国共产党的领导，火炬象征光明，红旗象征革命胜利。队礼是右手五指并拢，高举头上，它代表人民的利益高于一切，也是少先队员自我导向、约束、激励、鞭策的一种手段。队徽、队礼、队歌、呼号均以正面、积极的“形象”向少年儿童传播着爱国主义教育思想，弘扬着爱国主义精神。此外，这些象征符号对少年儿童的身份角色应承担的义务作了要求。如队干部佩戴的标志物上的杠杠表示其肩负的责任，每多一条杠代表责任多一份。同时，在少年儿童心中，这个杠杠有着警铃般的提醒作用，激起其服务组织、模范带头、民主集中的热情，对少年儿童的自我教育、自我管理起一定的作用。

综上所述，少先队仪式象征符号通过语言、肢体等形象因素，将抽象的象征知识具体化、简单化，更深入透彻地传达爱国主义教育内核，使爱国主义的芳香沁入少年儿童的心脾，加深对爱国主义的理解。以上的仪式符号和行为将其承载的家国观念、政治理念、爱国知识情景化，不断以程序化方式鼓舞少年儿童。这种以培养少年儿童价值判断、引导其建立人生理想，为国家奉献人生的爱国主义教育形式，更能成为他们成长道路的航向标，唤起爱国觉知。

（二）少年儿童组织归属感的凝聚

仪式作为一种特殊的教育形式，更重要的作用是让少先队员通过仪式的参与及体验，获得一种精神上的满足，获得某些情感能量，包括对少先队组织的集体情感与集体意识等。^[3]少年儿童认知水平的局限性，使得他们对国家的理解还处在感性水平，只是简单的凭借感性的体验决定自身的好恶，而少先队仪式创设的体验式情境正好为少年儿童的情感培养提供了教育契机。^[4]仪式具有情境性特

征，能够营造一种特殊氛围，使置身其中的少年儿童受到情境渲染，促使其思维及情感朝着正向发展。以纪念仪式为例，当少年儿童了解到祖国的艰难奋斗史，听到无数革命英雄的光荣感人事迹时，会不由自主的对祖国做出奉献的英雄人物发出感慨：一方面赞叹人物的伟大品质，一方面立志向榜样人物学习。这种活动的仪式化过程营造了一种类似“情景交融”的环境，少年儿童在充满感情色彩的情境和特定的心理气氛中受到感染，接收到教育者发出的信号，激发爱国情感的共鸣。

以爱国主义教育为主题的仪式情境活动，更能激发少年儿童的爱国情感。每一个少年儿童加入中国少年先锋队均需经历入队仪式的洗礼，辅导员会为他们统一戴上红领巾标志，并在其带领下进行宣誓。这些环节会让新队员感受到自己与组织中的他人是浑然一体的，“个体通过接受与组织相关的象征，感觉自己成为组织的一分子，而且同样重要的是，他也被组织中的其他成员视作伙伴。”^[5]在宣誓环节，新队员遵循仪式规范对着标志物喊着同一口号，都会感受到自己是组织的一员，是被组织所接纳的，从而获得一种归属感；再加上主题明确、定期举行的少先队仪式向队员们传递着共同的思想价值观念，这种共同价值先是在儿童内部形成一股凝聚力，表现为相互认同赞赏同伴群体的观点和行为，而这种同辈群体影响又会扩大到所在组织，进而产生对组织、国家的情愫。

（三）少年儿童道德自主能力的发展

爱国主义教育包括内化于心、外化于行两个过程，仪式则是连接这两个过程的纽带，促使主体在爱国主义教育下形成的思想认知、价值观念、情感能量转化为外在的行为规范。^[6]通过系列性、不同类型的少先队仪式活动激发少年儿童的爱国觉知，而自我意识的提高又推动情感的产生。情感是处于社会中的人与人发生联系时所形成的态度体验及其相应的行为反映，它揭示的是人与人之间联系的感受，是人基本的生活需求。少先队仪式营造的体验式氛围促使少年儿童在情感催动下产生亲社会行为，侧面反映出道德自主能力的发展。

少先队仪式作为一种隐形教育方式，以一种特

殊的教育规程和内容逐步引导少年儿童形成爱国意识，并在仪式规范准则的指引下，滋养推动其产生爱国行为。因受生理和心理发展限制，少年儿童做一些复杂的仪式动作是不易达成的，所以需要不断进行操演。少年儿童在反复操练中，逐步将生硬的动作化为熟练的程序化步骤，并将学习的行为规范变为自动化的行动反应，在潜移默化中将仪式礼仪背后隐含的意蕴牢记于心。如升旗仪式是学校每周固定举行的日常性仪式，少年儿童在重复操演下，知道当国旗升起时要敬礼、唱国歌。当问到敬礼动作的意义时，他们表示这是对国旗、革命先烈的尊敬；当问到自己该如何报效祖国，他们会说长大后当科学家，现阶段就是做好学生的本分，爱护身边的环境、节约用水等。可见，少年儿童正是在升旗仪式的实际参与与体验中获得某种价值观念，并在实际操作中反复加深印记，从而内化为心理道德准则，规范自身行为，实现道德自主能力的发展。

二、少先队仪式应用于爱国主义教育的实践进路

借鉴学者吴建东的学校仪式分类，可将少先队仪式分为以下类型^[7]：一是纪念性仪式，如重大事件、重大人物、重大节日纪念活动；二是成长性仪式，指与少年儿童身份角色变化、成长阶段有关的仪式，如十岁成长礼仪式、入队仪式等；三是表彰性仪式，指对少年儿童在生活或学习过程中有明显进步而进行的表扬和奖励，如雏鹰奖章颁章仪式、先进队长表彰仪式等；四是日常性仪式，如升旗仪式、队会仪式等。多种类型的少先队仪式以特定场域、特殊时间节点对少年儿童形成“刻板记忆”，能充分展现爱国主义教育内容。

（一）以纪念性仪式构建集体记忆，培育国家意识

《新时代爱国主义教育实施纲要》要求充分挖掘重大纪念日、重大历史事件蕴含的爱国主义教育资源，组织开展系列活动，而少先队纪念性仪式即生动的载体。纪念性仪式以某种联系纽带将人们带入历史的时空，促使人们切身体验历史情景，因而成为历史记忆的保留途径，并塑造

“一个特定社会群体之成员共享往事的过程和结果”的集体记忆。^[8]运用纪念性仪式开展爱国主义教育，关键在于找准切入点，构建集体记忆。

纪念性仪式的要素包括符号、时机、场所、行为等要素，找准切入点即要把握这些要素。例如，新中国成立70周年纪念活动。为增强少年儿童的爱国意识，加深对“我爱您，祖国”的深刻理解，少先队组织开展类似“我与祖国共成长”等庆祝活动。在纪念日当天，选择十点零一分开始队会仪式，让少年儿童记住10月1日这个特殊的日子；在队会仪式环节，辅以视频讲解，让队员感受祖国70年的新变化，了解中国发展史：中国以腾飞的速度让世界为之惊叹，中国路、中国车、中国港等已成为中国的名片，让世界都赞叹“中国速度”。这一环节的目的在于对少年儿童进行国情教育，让其了解祖国发展的历史脉络，以及当今中国的发展状况，以加深少年儿童对祖国发展的历史认识，形成与国家共同成长的集体记忆。

（二）以成长性仪式建构道德主体，坚定爱国立场

成长性仪式与儿童的发展阶段紧密联系。一名普通学生接受队前教育指导进入过渡阶段，经过不断学习与考察后，思想觉悟有所提高，然后被少先队组织吸纳，经过宣誓仪式后获得新身份，在之后的生活中实现新身份的成长与转变。仪式就是在这样的过程中促使儿童实现既定形象的自我转化，从而完成道德主体的建构。以成长性仪式开展爱国主义教育，重要的是把握成长性仪式支撑点，扩大影响力，坚定少年儿童的爱国立场。

例如，少先队入队仪式是少年儿童身份角色发生变化的重要事件。通过这一仪式，少年儿童从一名普通学生发展为少先队员，这是令其无比光荣的事情，也是人生旅程的重要时刻。《中国少年先锋队章程》要求少年儿童在入队前要为人民做一件好事，这是将少先队队礼精神具象化，需要少先队工作者以通俗易懂的方式为少年儿童解读，增进其理解，以培养高尚的道德理想。少先队入队仪式有着完整严密的组织流程，包括整队、出旗、唱队歌、宣布新队员名单、授予队员标志、宣誓、讲话、呼

号、退旗等环节。^[9]少先队工作者要注重对少年儿童佩戴红领巾时的宣誓环节的教育引导,强化其对自身新角色的认识,明确作为一名光荣的少先队员应承担的责任及履行的义务。入队仪式向队员们展示了中国共产党令人信服的形象,见识到党领导少年儿童先锋队的优越性,使其明确加入少先队的初心,更加坚定了“听党话,跟党走”的步伐。

(三)以表彰性仪式引领道德发展走向,激发爱国志向

表彰性仪式一般以优秀队员榜样做示范,意在以榜样的力量促进少年儿童奋发向上。以爱国主义教育为主题的表彰性仪式活动,关键是找好着力点,引领儿童道德发展走向。这一着力点包括少年儿童生活的点滴小事(帮助同学解决困难、主动打扫教室等)、爱护环境、爱惜粮食等,使其在主题鲜明的仪式活动中得到充分锻炼,激发主动担当社会主义接班人的责任感。

例如,中小学常用的“雏鹰争章”颁章仪式蕴涵着丰富的爱国主义教育元素。全国少工委启动的“中国少年雏鹰行动-生存与发展计划”得到党和国家的高度重视,推出“雏鹰行动”的目的正是为了强国强民强少年,提高民族素质,使中华民族能屹立于世界民族之林,是为培养建设社会主义强国的生力军打下良好基础。^[10]少先队员在“雏鹰争章”活动过程中接受教育和激励:少先队辅导员与学生共同商量定章事宜,包括定哪些章、如何定章等;争章环节则需要少先队辅导员用话语激励、活动等激发少年儿童的参与度;通过颁章仪式,让少年儿童懂得自己成为一名少先队员是无比光荣的事情。辅导员可在低年级伊始定环境保护章、助人为乐章等,再逐级开展定争章活动,以实际行动强化少年儿童的理想目标,施以报国行。

(四)以日常性仪式内化主体自觉,厚植爱国情怀

礼仪是一种约定俗成的行为规范,对个人行为起约束作用。少年儿童礼仪礼节的培养需注重日常点滴生活,注重养成教育。学校可利用周期性特点,挖掘日常性仪式结合点,强化仪式感染力,培养少年儿童的爱国情感,厚植爱国情怀。这一结

合点可与其他有关爱国主题教育内容相联系,如国家领导人讲话、学习政策文件等,还可结合学校特色、本地爱国主义教育资源开展仪式活动。

例如,学校每周举行的升旗仪式是爱国主义教育的直接呈现。对少年儿童进行国旗知识的普及,规范升国旗礼仪,掌握正确的行礼姿势等,是向少年儿童传递爱国思想的一种重要方式。升旗仪式包含着爱国主义教育的内容和形式,二者共同作用于少年儿童,促进少年儿童将爱国思想转化为爱国实践。国旗是国家的象征,旗面上红底五星代表着中国共产党领导下的革命大团结,红色寓意为革命烈士的鲜血等,这些都是爱国主义教育内容的体现;旗手出旗、行注目礼、一系列升旗程序等均是爱国主义教育的形式。此外,少先队工作者还可利用国旗下宣誓和讲话环节,厚植少年儿童的爱国情怀,践行爱国理想。

参考文献:

- [1]屈利明,梅小青.仪式感在当代高校思想政治教育中的意义、困境与重构[J].黑龙江高教研究,2019(10):126.
- [2]中国少年先锋队工作学会.中国少年先锋队大全[M].北京:中国少年儿童出版社,2005:359-376.
- [3]陆琤,孔令琦.新时代少先队仪式教育研究[M].上海:上海社会科学院出版社,2019(11):40.
- [4]杨湾.论少先队仪式的政治教育功能[J].中国德育,2017(11):22-23.
- [5]大卫·科泽.仪式、政治与权力[M].王海洲,译.南京:江苏人民出版社,2014(12):22.
- [6]王崎峰,曾佳敏.仪式的思想政治教育价值探析:内涵、功能与作用机理[J].武汉理工大学学报(社会科学版),2020(11):161.
- [7]吴建东.仪式建设:学校德育的有效载体[J].教育探索,2014(12):106.
- [8]莫里斯·哈布瓦赫.论集体记忆[M].毕然,郭金华,译.上海:上海世纪出版社,2002:7.
- [9]刘倩,刘丙元.少先队入队仪式的教育功能及其实现[J].教育导刊,2019(06):69.
- [10]张先翱.张先翱少先队教育文集(上卷)[M].北京:中国少年儿童出版社,2014(10):242.

责任编辑 毛伟娜

校本劳动教育合目的性：问题及实现路径

——以上海市WG中学劳动教育为例

◎樊波 胡立德

摘 要	探讨校本劳动教育合目的性的基本路径，意在解决当前劳动教育目的结构不合理，结果不合目的的问题。基本路径是开设劳动教育衔接课程，实现劳动教育一体化，使劳动教育目的具有连续性，劳动教育目标与德智体美目标具有关联性，在共性基础上有个性特色。通过培养劳动实践理性，使学生形成认知理性与价值理性，达到“合规律性”的求真，“合目的性”的求善，既提升劳动素养，又实现追求真善美的目的。
关 键 词	劳动教育；实践理性；合目的；路径
中图分类号	G41
文献编码	A
文章编号	2095-1183(2022)02-0036-04

校本劳动教育目标作为在国家劳动教育目标基础之上的自主创设，既要注重个人发展与社会发展对人才需求的平衡，也要注重国家规范与学校自主创设对课程发展的平衡。劳动教育的目标结构合理，才能有效；劳动目的符合学生和学校的发展需求，才能有用。审视当前的校本劳动教育，因目的结构不合理导致结果不合目的现象普遍存在，探寻实现其合目的性的路径已成为学校劳动教育面临的紧迫课题。（本文涉及“劳动教育目的”指劳动教育的预期模型或想象形象；“劳动教育目标”指形成其预期模型或想象形象的指标，是劳动教育目的内涵的具体化。两者是抽象与具体的关系，在此认识框架语境中，两者可相互替代。）

一、校本劳动教育合目的性的问题审视

校本劳动教育属于以实践为主的教育，“实践的结构特征特征是合理性和合目的性”。^[1]在校本劳动教育合目的性的判断中，劳动教育目的是其逻辑

起点和终点。当前，校本劳动教育目的具有两层内涵：一是依据《关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见》（简称《意见》）、《大中小学劳动教育指导纲要（试行）》（简称《纲要》）等文件精神而确定：即促进学生劳动素养的形成，包括积极的劳动观念、劳动精神、劳动态度、劳动习惯，掌握必要的劳动知识和技能。二是在劳动教育中培养学生的实践理性，实现对真善美的追求。这里的实践理性既是“合规律性”的求真，追求劳动主体对客体有符合实际的真理性认识；又是“合目的性”的求善，通过劳动实践促进劳动主体对积极价值的不懈追求。求真与求善的和谐统一则是求美。综合而言，校本劳动教育的目的是使学生形成劳动素养，具备追求真善美的品格。

劳动教育这种以目的为根据，作为最终目标的主导性特征，决定了劳动教育的性质，指引劳动教育的发展方向，使预设的劳动教育理想目标成为现实，使实然成为应然。基于此审视当前的学校劳动

樊波，上海市外冈中学，特级校长；胡立德，上海市晋元高级中学，高级教师。上海，200333。

教育，不难发现其在合理性和合目的性方面都存在一些问题。

合理性的问题在于劳动教育目的的结构不合理，具体表现为：其一，各学段学校劳动教育目的无起点或起点模糊，缺少连续性；其二，学校设立的劳动教育课程目标与其他领域课程目标缺乏关联性，无法形成育人合力；其三，校本劳动教育目标鲜有区别度，个性化不足。这必然导致劳动教育的结果与目的有差距，即合目的性的问题：学校不重视培养学生的实践理性，影响了学生劳动素养的形成和对真善美的追求。解决当前校本劳动教育目的结构不合理，导致结果不合目的的问题，从而实现其合目的性，已成为学校面临的紧迫课题。

校本劳动教育合目的性的基本路径属于教育路径。“教育路径是教育者引导受教育者组成学习共同体，在教育主体和教育客体及教育介体的良性生态互动下，实现教育目标的逻辑指向和实践过程的统一，即知与行的统一。”^[2]因此，合目的性的基本路径包括：一是合理地完善劳动教育的目的结构，二是有计划地培养劳动主体的实践理性。在此，以上海市WG中学劳动教育为例，试探讨校本劳动教育合目的性的基本路径。

二、校本劳动教育合目的性的基本路径

（一）合理完善劳动教育目的结构

目的作为终点，蕴含了一个起点。^[3]其蕴含整件事情的发生过程，是一个动态的活的过程。劳动教育目的蕴含了学段的不同起点、学科关联、学校发展个性。因此，要从这三方面建构劳动教育目的的结构，以实现其合理性。

1. 保持校本劳动教育目的的连续性

学生劳动素养的形成和发展是一个持续的过程，是从小学至大学各学段的一体化培育过程。《纲要》对各学段“劳动教育目标和内容”有大致规定，隐含了目标的起点。因此，各学段学校要在起始年级设置劳动教育衔接课程，将前学段的真实终点与后学段的适宜起点进行有效衔接，基本形成一体化的劳动教育，从而保证目的的连续性。

但是，当前基础教育学校一般会在初始年级设

立学科衔接课程，却忽略了劳动教育衔接课程。为此，学校要在主动了解前学段学校和学生的相关劳动信息基础上，开设劳动教育衔接课程。譬如，初中学校要主动了解新生所在小学的劳动环境和劳动内容，以及学生劳动素养状况。区域教育部门可创设劳动教育信息交流机制，为区域内学校相互了解劳动信息创造条件。如果没有这种交流机制，学校可对新生作调查问卷以了解相关劳动信息，使衔接课程做到有的放矢，起点适宜。譬如，上海市WG中学的特色劳动是中草药种植，因此，新生调查问卷除了会做哪些家务、垃圾分类等一般劳动知识和技能外，还要调查种植、养殖和布艺（学校有制作香囊的劳动）等劳动知识和技能，以利于在起点上具有针对性，实现连续性。

2. 实现校本劳动教育目标的关联性

学校劳动教育目标并非独立存在，而是与其他领域教育目标归属于一个目标系统，形成一个集合，趋向于德智体美劳全面发展的目标。裴斯泰洛齐的“要素教学法”强调，教育要从基本要素逐步到体育、德育和智育等复杂要素的协同发展。学校全面发展系统目标结构中，各要素有机融合才能发挥整体功能，促进学生全面发展。

譬如，上海市WG中学的育人目标是：培育“有梦想、善学习、能笃行、懂得一些中医文化”的学生。学校德智体美劳五个领域的教育目标都必须统摄于这一目标，从不同角度共同织就学校教育目标网络，形成结构化目标体系。以“有梦想”为例，德育领域目标是“像道德模范那样具有家国情怀”；智育领域目标是“像科学家那样用前沿技术服务国家”；体育领域目标是“像运动员那样拼搏为国家争光”；美育领域目标是“用真善美的眼光发现周遭的美”；劳动教育领域目标是“像劳动模范，特别是中医名家那样在自己的领域为国家作贡献”。五个领域的目标内涵虽然不同，但都本着“榜样的力量是无穷的”原则，与各领域领军人物或模范人物相联系（向模范看齐，并非人人做模范），与将自己的梦想融入中国梦密切关联。

3. 凸显校本劳动教育目标的个性化

任何目标都需要有效性量度，用以检验目标

的适应度或达成程度，其代表的是目标函数。学校劳动教育目标函数反映的是学生劳动素养形成的活动表现及目标的适应度或达成程度，其由控制变量与状态变量组合而成。控制变量体现在劳动素养的表现指标设计上，状态变量体现在劳动主体劳动素养的达成程度上。《意见》《纲要》对各级学校规定的“劳动教育目标和内容”，具有法定的规范性和同一性。但是，各学校劳动环境、教师劳动教育素养和学生的差异性，使得校本劳动教育目标和内容又有了非同一般性的个性，目标函数也就不同。因此，校本劳动教育目标的个性化一般具有两个特征：一是体现共性基础上的个性，二是体现学校的个性特色。

譬如，WG中学“有梦想、善学习、能笃行、懂得一些中医文化”的劳动育人目标。前三个词语既有一般学校都有的共性，又具有个性，注重在劳动素养表现指标设计中凸显个性化。如控制变量“有梦想”，能像劳动模范，特别是中医名家那样在自己的领域为国家作贡献，有高尚的品德和医术，形成基本的劳动观念、劳动精神和劳动态度，为实现中国梦而奋斗。状态变量包括优、良、中、及格的表现等级指标，其基于学校中医文化特色而设计，旨在使劳动教育融入学校特色发展之中。

“懂得一些中医文化”则属于学校个性化特色教育目标，控制变量包括了解历史文献中、各级医院中的从古至今的中医名家的详细事迹，及其劳动价值观，通过具体的事例指出向他们学习的社会主义核心价值观是什么，归纳出有代表性的劳动精神等，状态变量包括优、良、中、及格的表现等级指标。

（二）有计划地培养劳动主体的实践理性

康德认为，人的健全理性本身已经包含了善良的意志，教育的目的在于对个体的理性引导和启蒙。^[4]劳动教育结果的合目的性是通过培养劳动主体的实践理性来实现的。实践理性是实践主体在实践活动中形成的知识和能力，具有认知和价值两重理性。认知理性涉及实践活动的成败，价值理性决定实践行为的品位，两者的统一体现了对象的外在尺度和人的内在尺度的观念统一。^[5]实践理性“作为理性在实践领域的体现，以如何使存在合乎人的

理想及人的合理需求为关切之点”。^[6]

劳动教育培养学生的实践理性，即引导和规范学生在“使存在合乎人的理想”改造世界的劳动实践和满足自身发展的需求中，形成认知理性和价值理性，能够对客观世界和自身的价值和发展，作出合规律性的事实判断和合目的性的价值判断，具备积极的劳动观念、劳动精神和劳动态度等劳动素养，实现对真善美的追求。

1. 培养学生的劳动认知理性

综合众多学者的观点，认知理性（Cognitive Rationality）是认知主体在一定的客观环境中学习，在促进知识和能力增长的同时，形成能够反映客观真理性的思维。劳动的认知理性是师生内在认知过程与外在劳动环境互动生成的^[7]，属于反映客观规律的事实判断，是一个求真的过程。“真”是活动成功的基础，因此，这一过程决定了实践活动的成败。

WG中学劳动教育设有中医艾灸项目，教师从环环相扣的细节链入手，引导学生在实践过程中形成认知理性：了解“艾灸”的概念，阅读相关文献；了解艾草的特性，到中草药园辨识并采集艾叶；与社区医院医护人员共同制成艾灸用的艾柱，观察医护人员给有咽喉炎、偏头疼等患者艾灸，结果都有效果。学生由此得出艾灸能改善病疼的事实判断。这一判断过程正是反映客观真理性的思维。但这种判断并不是靠教师的一两次引导就能一劳永逸地解决问题，而是要靠学生举一反三的迁移能力。因此，教师要多创造机会，让学生学会迁移，在低通路和高通路迁移中逐步形成自己的认知理性。

2. 培养学生的劳动价值理性

价值理性（Value Rationality）概念源于德国学者马克斯·韦伯，其“以目的设定为首要原则，以自己服膺的价值理想为终极目的”^[8]，是人们对行为价值的理性思考，并以价值规范行为，使之具有向善的“合目的性”。什么是向善？“正面或积极意义上的价值，其内涵合乎合理的需要”，就是向善。^[9]“向善”代表的正是实践行为的品位。劳动教育培养学生的劳动价值理性，就是在劳动实践

中引导学生对劳动行为进行理性思考，用价值规范劳动行为，达到向善的目的。


培养劳动价值理性，要让学生有社会和个人两个层面的价值判断，其内涵须具有正面或积极的向善意义。譬如，WG中学在艾灸劳动项目践行过程中，将目标和践行定位于“劳动伟大”的观念和“劳动创新”的精神，引导学生进行积极的价值判断：一是在艾灸能改善病疼的事实判断基础上，作出艾灸能为人们的健康造福，是中医对医药世界的智慧创造的社会价值判断；二是自己参与艾灸劳动项目的价值在于从劳动观念上懂得中医的伟大，促进其尊重劳动的价值观形成。这两个层面的价值判断合乎个人发展和社会发展的需要，具有向善的意义，引导学生思考“个人关于善的观念的领悟是如何紧密地与我们社会关于善的观念联系在一起、与我们社会其他成员对善的寻求联系在一起”的^[10]。学生如若能对此“孜孜以求”，将会产生与党和国家、与人民同呼吸共命运，积极践行社会主义核心价值观的行为，从而使劳动素养的形成过程成为学生具身学习、自觉追求向善品位的过程。

3. 促进学生对真善美的追求

认知理性是主客观相统一的产物。朱光潜先生曾指出，“美是主客观的统一”。劳动实践中，由于有了劳动主体主观意识的作用，劳动对象这一客体成为留有人主观成分的、具有真理性质的“物”，其性质与人的主观意识相适合，成为了人们的审美对象。因此，学生形成认知理性的过程，其实就是既求真又审美的过程。价值理性向善之“善”，“并不限于伦理之域，而是就广义而言”。^[11]人们对符合功利要求的善的事物持欣赏态度，是伦理之善，属情感美；而“正面或积极意义上的价值，其内涵合乎合理的需要”的向善，是哲理之美，属理性美。劳动过程中，学生情感的满足和理性的满足，其实就是一个既向善又审美的过程。实现合规律性和合目的性的统一，是最有美感、最有效率、最合理的教育状态。^[12]

劳动教育要让学生通过自身的劳动实践及其成果，具体感受到劳动实践对自己存在和发展的价值和意义，其中的真善美要看得见摸得着。譬如，

WG中学制作香囊的劳动项目，让学生通过做香囊，对其功能有真实性的事实判断；当亲自将香囊作为一项劳动成果送给来访嘉宾或敬老院老人时，能感受到积极向善的社会价值；制作好香囊后，对香囊本身的形态美，制作香囊劳动的创造美，分享劳动成果的共情美，实现自身价值的成就美，对社会的贡献美，都能有所感受。学生参与劳动实践，显性的目的是获得劳动素养，隐性的目的是追求真善美。劳动教育的合目的性，就在于实现了显性目的与隐性目的的统一。

劳动教育目标的应然预设要破除空想主义和独断论，从学生的优势智能、教师的劳动教育素养、社会和学校的劳动环境出发，并考虑教育以外的客观变量因素，考虑预设目标和结果之间的可能差距，使预设的应然成为一种“趋势模型”，而非精准的“确定模型”，才能在不断反思中，使目标日臻完善，实现劳动教育的合目的性。

参考文献：

- [1][12]檀传宝.教育思想的花园:教育基本理论前沿讲座[M].北京:教育科学出版社,2020:74,474.
- [2]胡立德.德育课程一体化的学生品德评价路径探究[J].中国德育,2018:38-42.
- [3]晓红.合目的性的可能世界[J].云南师范大学学报(哲学社会科学版),2020,52(04):65-76.
- [4]林晖.事实与价值[M].上海:上海三联书店,2014:94.
- [5]王炳书.实践理性辨析[J].武汉大学学报(人文科学版),2001,54(05):270-275.
- [6][9][11]杨国荣.实践理性:基于广义视域的考察[J].学术月刊,2012,44(03):45-57.
- [7]黄凯南,程臻宇.认知理性与个体主义方法论的发展[J].经济研究,2008(07):142-160.
- [8]王彩云,郑超.价值理性和工具理性及其方法论意义[J].济南大学学报(社会科学版),2014,24(02):48-53.
- [10]凯瑟琳·埃尔金.教育目的[J].李雁冰,译.教育发展研究,2016,36(18):1-6.

责任编辑 毛伟娜

新时代“家校社”协同育人的实践困境与突破

◎王萍

摘 要	深化新时代“家校社”协同育人内涵与价值已成为基础教育改革的重要影响。我国传统的家校社合作长期存在合作内涵有待提升、家长责任有待明晰、社区联动机制有待健全等实践困境，亟需政府、家庭、学校和社区加强互动，突破制约和桎梏，建立健全政府主导下的家校合作联动机制，创新以学校为主体的互动合作模式，丰富以家长为主力的家校社合作内容，拓宽以社区为资源的家校合作渠道，加快构建“家校社”协同育人体系。
关 键 词	“家校社”协同育人；实践困境；新时代；家庭教育促进法
中图分类号	G41
文献编码	A
文章编号	2095-1183(2022)02-0040-04

随着我国社会飞速发展，传统的家校社协同在内涵和外延上都在发生变化，尤其是“三孩”政策及配套支持措施、“双减”政策等的出台，对“家校社”协同育人的内涵与价值提出了更高的要求。其不仅事关学生健康成长，对现代学校制度建设、改善家庭教育质量和促进义务教育均衡发展等都具有极其深远的意义。2021年10月23日，第十三届全国人大常委会第三十一次会议通过《中华人民共和国家庭教育促进法》，家庭教育由“家事”上升为“国事”。然而，实践中，学校、家庭与社会的协同机制一直存在诸多困境，制约着其教育合力的发挥。如何突破实践困境，深化“家庭-学校-社区”（“家校社”协同育人）合作内涵与价值，已成为时代命题。

一、我国“家校社”协同育人的实践困境

近年来，“家校社”合作在各国教育改革中也备受关注，越来越多的国家将其确定为教育研究和学校改革的重要议题之一，从不同角度进行了研究。我国一些城市学校积极开展家校合作实践，

也取得了丰硕成果。但是，在实际操作中仍存在许多亟待解决的突出问题。

（一）合作内涵有待提升

1. 合作方式单一。英国北爱尔兰大学教授摩根（Morgan）依照家长参与的层次，将家校合作方式分为三类：一是低层次参与，合作方式包括访问学校、参加家长会、开放日、学生作业展览等活动，以及我国中小学校常用的家长联系簿等。二是高层次参与，合作方式包括经常性的家访、家长参与课堂教学和课外活动、帮助制作教具、为学校募捐资金等。三是正式组织参与，其主要形式包括家长教师联合会、伙伴行动小组等。^[1]借鉴这一分类，不难发现我国当前的家校合作方式多停留在第一层次，合作方式单一，缺乏制度保障，通常缺乏周密的组织规划，随意性、偶然性较强。尤其是社区作为新时期家校合作的重要力量，参与家校合作的频率更低，并且社区参与家校活动的主要形式有：向中小学开放图书馆、博物馆、科技馆等公共场所，走进校园开展普法宣传，建立爱国主义教育基地等。家校社合作方式单一，缺乏资源的深度融合。

王萍，华南师范大学教育科学学院，博士研究生。广东广州，510631。

2. 合作地位不平等。家庭、学校和社会是儿童成长所需的三大环境，各自具有不同的教育性质和功能。为实现教育合力，家庭、学校和社区必须实现有效的沟通与互动。但是，在日常合作中，家长多是被动地接收来自学校的信息，学校和教师通常习惯于要求家长配合相关工作。即学校和教师拥有教育孩子的强势话语权，家长处于从属地位。这种不平等的合作地位导致家长对学校的规章制度不理解，工作不配合等成为司空见惯的现象。而社会对家校合作通常持观望态度，更多地是从社会约束的角度对其进行监督、评价。学校从保障其教育、教学专业地位的需求出发，也容易排斥社会对学校管理的干涉。因此，我国当前家校社合作体系中，学校占据绝对的主导地位，家庭、社区尚处于从属地位，缺少话语权，合作效果可想而知。

3. 合作内容单薄。新时期教育目标明确指出，要培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。^[2]党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央提出要坚持五育并举，加强劳动教育和实践教育，以劳树德、以劳增智、以劳强体、以劳育美、以劳创新，实现五育融合发展，将立德树人的根本任务落到实处。^[3]然而现实中，以学校为主导的家校社合作内容仍然集中在促进学生的智力水平发展和养成良好的行为规范。“唯智论”“唯德论”主导的局面下，合作内容主要包括：学校向家长汇报学生在校表现、要求家长在家督促子女学习、邀请家长参与学校活动等。学校与社区的合作内容一般表现为邀请司法机关开展法律等主题讲座、与青少年实践基地开展联合培训等。这种以促进学生智育、德育发展为主要内容的家校社合作，忽略了学生在体育、美育和劳动教育方面的发展需求，远不能满足育人目标的要求。

（二）家庭教育责任有待明晰

1. 权责认识不清。《中华人民共和国家庭教育促进法》第十四条规定：父母或者其他监护人应当树立家庭是第一个课堂、家长是第一任老师的责任意识，承担对未成年人实施家庭教育的主体责任，用正确思想、方法和行为教育未成年人养成良好思想、品行和习惯。这是国家以立法形式规定家

长作为家庭教育主体责任人的职责和权力。然而，当前我国许多家长对自己在家庭教育中的职责、权力和义务的认识尚模糊不清，缺乏基本的自信和责任意识，依然习惯于将子女的教育责任推给学校，甚至逃避与学校、教师的沟通交流。同时，也有部分家长将子女视为自己的“附属品”，将自己的意愿强加给孩子，甚至对子女实施家庭暴力，随意打骂甚至虐待。

2. 家教内容不足。《中华人民共和国家庭教育促进法》第十六条规定，未成年人的父母应当针对不同年龄段未成年人的身心发展特点进行教育，并对家庭教育内容作出了详细指引，包括培养子女的家国情怀、社会公德和法治意识，增强科学探索精神、创新意识和能力，增强其自我保护的意识和能力，树立正确的劳动观念等。由此观之，当前我国家庭教育内容缺乏应有的高度和深度，较少聚焦如何培育社会主义核心价值观和加强中华优秀传统文化教育，并忽视子女的心理健康教育及劳动素养教育。

3. 合作素养有待提高。家庭的社会经济地位和家长本身的素养高低是影响新时期家校社合作的重要“隐性”因素，将导致儿童成长层次和状态的参差不齐，这已成为共识。《中华人民共和国家庭教育促进法》实质上对新时期的父母提出了终身学习的要求，父母应主动学习家庭教育知识、更新家庭教育理念、掌握科学的育儿方法，提升合作素养。然而，我国当前的困境是家长经常由于工作繁忙无暇兼顾子女的教育，缺乏亲自养育、陪伴成长的意识，缺少相机而教、言传身教的素养，缺失平等交流、主动沟通的渠道等。传统的家庭教育、家校社合作仍然停留在“粗放型”的抚养阶段，阻碍和制约着未成年人身心的高质量发展。

（三）社区联动机制有待健全

1. 社区合作意识不强。我国传统的家校社合作多采用“以学校为主”的模式。学校占据家校社合作的绝对主导权，家长出于配合学校教育、教学需要，定期参加家校社沟通活动。家长在此模式中参与程度低、主动参与意识薄弱，而社区及其他利益相关者的权利和义务往往被忽视了，家校社合作

仅在学校与家庭之间进行，社区处于边缘化境地，合作意识淡薄。因此，在我国家校社合作历史进程中，社区严重缺位，缺少互动、互不干涉是常态。

合作意识的缺乏必然制约家校社联动机制建设，联动机制的健全与完善无疑需要社会各界的重视和努力。然而，当前尚缺乏针对家校社合作的法律、法规和政策支持，未明确规定社会力量在家校合作中的权利和义务，社区参与学校教育、家庭教育尚处于“多管闲事”的窘迫境地。实践中常见家长低层次参与学校展示活动、社区应要求为学校筹集办学款项等。家长调动社会资源存在一定难度，其参与子女教育主要依靠学校力量，较少获得社会支持。

2. 社区资源调动不足。我国家校社合作长期以来的互动模式局限于学校按需邀请家长参与学校活动，或是家长定期向学校贡献人力、物力等形式。然而，当前，我国家校社合作仅调动了部分家长资源，大量的社会资本和参与意愿被拒绝在大门之外，这是一种社会资源未得到合理配置的现象。新出台的《家庭教育促进法》鼓励和支持企事业单位、社会组织及个人依法开展公益性家庭教育服务活动，未成年人住所地的居民委员会、妇女联合会及父母所在单位等，均有义务对父母拒绝、怠于履行家庭教育的行为予以批评教育、劝诫制止，必要时督促其接受家庭教育指导等。这为新时期家校社合作调动社会各界的支持、关心和帮助，高效整合资源提供了指引。

二、新时期家校合作的对策与建议

（一）建立健全政府主导下的家校合作联动机制

《中华人民共和国家庭教育促进法》明确指出：家庭教育、学校教育、社会教育需紧密结合、协调一致。整合家庭、学校、社会三方教育资源，将“家校社”协同育人落实到实处，必须建立以政府为主导的联动工作机制。各级教育行政部门和相关协同部门应在党和政府的领导下，担负起新时期“家校社”协同育人的统筹协调工作，依据“双减”政策和《家庭教育促进法》精神，制定促进“家校社”协同育人的政策和法规，从政府层面顶

层设计和周密规划“家校社”协同育人的“一盘棋”。

教育行政主管部门和妇联等政府部门应组织开展相关理论研究和实践活动，制定督导评估内容和业绩考核办法，组织专家团队走进中小学进行田野观察和实践指导；制度化开展面向家长的家庭教育公益课程，帮助家长转变家庭教育理念和提高家庭教育素养；明确中小学校在协同育人中的主体地位，定期督导家校社合作的内容、形式与成效，将“家校社”协同育人纳入学校的业绩考核内容范畴，激发学校的积极性与创造性；在学区和学校设立家校社工作办公室，专人负责跟进区域化的家校合作进展；拓展中小学教师的继续教育内容，将家校社合作纳入中小学教师在职培训的范围；拓宽社会力量参与“家校社”协同育人的渠道，鼓励社会资源进入协同育人场景；创新社区参与家校社合作的方式，开放社区对学校管理的监督和建议渠道，形成社会力量参与协同育人的体制性保障；构建政府主导、多方参与的教育新生态，促使“家校社”协同育人逐步走向制度化、规范化，成为推动新时期我国基础教育全面深化改革的强大动力。

（二）创新以学校为主体的互动合作模式

“以校为本”是我国传统的家校社合作模式，即指以学校为中心，按照学校发展计划制定、开展家校社合作活动。如组建家委会、召开家长会、举行学校开放日、建立家长学校、定期开展家庭教育沙龙、招募家长志愿者或义工、邀请社区参与学校普法教育、联合社区开展校外拓展活动等。其突出优势在于学校作为制度化的教育机构主导家校社合作，有利于家校社合作的制度化实施和常态化开展。其缺点是学校、教师作为权威方发号施令，家校社合作容易呈现“一言堂”“假合作”等不良局面，导致家长、社区缺乏参与的积极性。

近年来，我国家校社合作理论研究逐渐成熟，实践方式也呈现“百花齐放”的多样化态势。许多家校合作实践研究致力于创建“家校社”互动合作模式，如朱永新提倡的“新教育实验”是中国规模最大的一项社会教育改革实践，在学校层面，提倡组建家校合作委员会、新父母学校和新父母俱

乐部,通过共读(书籍)、共写(家书、随笔)、共赏(电影)、共办(家校读物)、共建微信群和QQ群、家校互访、家校叙事、共建学校社团、家长大讲堂等“家校互动”的合作方式,让学校延伸到家庭,让家庭联结学校;在社区层面,提倡发挥社区的力量,建立社区家长学校、社区儿童活动中心、社区图书馆等正式或非正式组织,充分利用社区资源实现为家庭教育、学校教育服务的目的。在家庭、学校和社区的多向联结中,自然而然地使教育效果最大化。^[4]新时代的家校社合作必然需要加强互动,可借鉴此类模式,形成以学校为主体的互动合作模式,克服缺陷,更好地发挥其优势。

(三) 丰富以家长为主力的家校社合作内容

新时期的家校社合作要充分挖掘家庭、社区多方面的教育资源,丰富合作内容,加快建构“家校社”协同育人体系和深化家庭教育改革。如前所述,家校社合作的常见方式是沟通交流和志愿服务。家长与学校、社区联动有助于丰富合作内容,可借助社区力量为儿童发展开辟生活教育实践基地,释放儿童天性,促使其在体育、美育和劳动教育方面得到长足发展。在此基础上,倡导家庭教育专向“当好家长”“在家学习”,即鼓励家长承担在家教育子女的主要责任。如在学校指导下开展家庭会议,参与制定子女的学习目标、升学或工作计划;鼓励家长带子女去书店、图书馆及通过参观博物馆、科技馆等亲子活动增长见识,树立远大人生目标等。这有助于家长承担起自身在家庭教育中的职责和权利。

随着现代学校制度建设的突进,需要家长学会参与学校决策管理,其途径包括家长教师联合会、伙伴行动小组、家长咨询委员会、家长出任校董会成员、家长参与教师职称评定和招聘新教师、家长参与学校工程招标委员会、膳食管理委员会等。通过参与学校决策,有助于培养家长对教育的归属感和责任感。家长与社区合作则体现在家长作为学校的顾问或帮手,寻求社区支持,解决合作所需的资金、人员和场所问题;或与社区商业机构、服务团体、机关事业单位发展伙伴关系,鼓励社区力量加入到学校志愿者行列等。这将促进家长在较高水

平合作层次参与学校管理和社区建设,提升家长的教育理念、参与意识和合作素养。

(四) 拓宽以社区为资源的家校合作渠道

新时期的“家校社”协同育人体系应致力于拓宽家庭、学校和社区的合作渠道,将家校合作纳入社会公共服务体系。如建立社区家长学校、社区托管中心、社区家校服务中心等;尝试建立不同社区之间的家校合作协作网络,联系更多的学校跨区、跨校合作,提高社区资源利用率;构建覆盖城乡的市、镇街、社区(村)三级家庭教育指导服务体系,充分发挥社区在基层社会治理中的积极作用;在全社会营造“家校社”协同育人文化,使学校放下己见,接纳家长、社区成为学校管理与发展的伙伴;让家长认识到家庭教育的重要性以及家校社合作的优势;促使社区明确自己参与家校合作的职责,提高社区参与家校合作的频率与质量。

同时,“家校社”协同育人要求学校、家庭建立为社区发展做贡献的意识,即在家庭、学校和社区之间建构互帮互助机制,社区提供资源为学校提高办学效益、帮助家庭改善社区环境;学校通过向社区开放校内体育运动设施、图书馆、会议室等场所,配合社区建设计划,家庭培养更多优秀人才回馈社会,为社区发展添砖加瓦、贡献力量。

参考文献:

- [1]爱普斯坦,乔伊丝.L,等.学校、家庭和社区合作伙伴:行动手册[M].吴重涵,薛惠娟,译.南昌:江西教育出版社,2012:101.
- [2][3]教育部课题组.深入学习习近平关于教育的重要论述[M].北京:人民出版社,2019:52,72.
- [4]朱永新.家校合作激活教育磁场——新教育实验“家校合作共育”的理论与实践[J].教育研究,2017(11):75-80.

责任编辑 毛伟娜

“老校新园”环境文化再建设的思考与实践

——以中山市桂山中学为例

◎董再明 陈耀华

摘 要	学校迁新址必然带来校园环境的新建设，依托有形的环境，可让师生从重读校史中汲取精神养分，凝聚文化共识；发动师生共同建设“物化”环境载体，深化文化体认；依托校园标识景观和场所开展德育活动，共同传承与创新环境文化，提升文化品位，实现学校的可持续、高质量发展。
关 键 词	学校文化；环境文化；校史；活动育人
中图分类号	G41
文献编码	A
文章编号	2095-1183(2022)02-0044-03

学 校文化对于学生发展的巨大教育功能早已成为共识，文化建设自是新时代学校治理和发展的应有之义。《中小学德育工作指南》将校园文化氛围营造和环境文化建设作为“文化育人”的重要方式和载体，指出要“凝练学校办学理念，加强校风教风学风建设，形成引导全校师生共同进步的精神力量”“学校校园建筑、设施、布置景色要安全健康、温馨舒适，使校园内一草一木、一砖一石都体现教育的引导和熏陶”。这对新时代学校环境文化建设提供了指引。

桂山中学始建于1756年的桂山书院，办学二百六十余载弦歌不辍。自2014年迁入琅环山麓新校园以来，现代化、信息化、生态化校园环境助力学校教学质量高位累进，育人成就蜚声中山。与此同时，学校治理和校园建设一度现了“重管理，轻文化”“有美丽校园，少环境文化”的问题，导致百年老校陷入文化底蕴浅化、文化传承弱化的尴

尬境地。作为“老校新园”式学校，如何构建百年老校崭新校园的环境文化，成为桂山中学可持续、高质量发展的重要命题。

一、“共叙”校史，凝聚环境文化共识

众所周知，校园作为师生生活的重要场域，其环境本身就是一部立体的教科书。作为“老校新园”式学校，校园环境建设必然不是简单的推倒重建，而是需要充分激活生活其中的人——师生的主体性，实现文化精神的传承与创新。而校史无疑是重要的资源，其承载着学校的办学历史渊源和文化特质^[1]。于是，学校引领师生“共叙”校史，从中汲取精神养分，于共建校园环境中凝聚文化共识。

学校将校史列入新生入学教育必修课程，由此带动全体学生一起走进历史，认识桂山中学。滥觞于清乾隆二十一年（1756年）的桂山中学，历经桂山书院（1756-1905年）、桂山小学堂（1905-

董再明，中山市桂山中学，校党委书记、校长；陈耀华，中山市桂山中学，语文高级教师。广东中山，528463。

1944年)、桂山中学初中(1944-1968年)、桂山中学高中(1968年至今)几个发展阶段,于2004年晋升为省一级学校,2006年荣膺广东省国家级示范性高中,2014年搬迁至现址新校,开启新的发展格局。二百六十余载风雨兼程,积淀了厚重馥郁的文化底蕴。创办之初“开风气之先”的桂山书院之“崇儒重礼”精神薪火相传,学堂新声之“立新尚雅”精神,艰苦创业时期积淀的“艰苦奋斗”精神等红色基因,图强崛起时期显现的“中进高出”桂山现象……

借助人学教育课程之校史主题报告、讲座等,师生一起走进桂山恢弘的发展历程,感悟环境变迁所承载的精神境界的传承与创新。由此,围绕“德馨学厚,自强不息”校训和“团结拼搏,求索奉献”的“桂山精神”,所形成的“艰苦奋斗,精勤务本”的校风,“春风化雨,润德启智”的教风,“孜孜不倦,乐学善思”的学风,逐渐成为新生所认同的共识和在此生活成长的指引,并希望为新校园的建设作出自己的贡献。

趁此“东风”,学校将主体建筑群的“冠名权”赋予广大师生,发起了征集票选名称的活动。教学办公区建筑楼群以“育贤楼”为核心,形成了“崇文楼”“明理楼”“德馨楼”“学厚楼”等命名系列,昭示着师生对学校文化精神与使命的感悟和成长期盼;宿舍区建筑楼群以“馨园”为中心,“宏雅楼”“博雅楼”“慧馨楼”“沁馨楼”相邻而伴,无声诉说着温馨的校园生活氛围。师生还一起从校史中遴选中山名人、三乡名人和桂山知名校友,结合“双一流”大学推介,制作了一批宣传挂图(像),张挂在教学楼的走廊和楼道,形成了桂山校园独特的廊道文化。学生自觉用家乡的人、身边的人、熟悉的人作为学习榜样,激励自我在桂山学习成长,勇敢追梦、圆梦。

“二零一四,甲午金秋,桂山新校,巍然而起”“抚今追昔,有一精神一以贯之,创书院,立学堂,风气领先;倡新学,建中学,与时俱进;历战火,渡浩劫,弦歌不辍;升重点,创示范,自强不息”——立于桂山中学田径场附近的石刻“桂山中学迁建碑记”,无言地述说着学校的悠久历史,

记录着学校的跨越式发展,更铭刻着走进新校园的师生立志传承桂山发展精神的文化共识。

二、“物化”载体,深化环境文化体认

“物化”,即将文化形态由精神形态转变为物质形态。物态文化是可触知的具有物质实体的文化事物,是文化诸要素中最直观、最基础的内容,是可触知、可视听的显性文化。对于“老校新园”式学校建设而言,一石一刻、一个景观等的添加,都不是简单的环境美化,而是要赋予其深刻的精神内涵,依托新环境的营建深化师生文化体认的过程。

桂山中学刚搬入新校址之时,校园美丽、设备现代、设施先进,主体建筑群的集体“命名”赋予其核心的文化意蕴。而这些建筑是“固定”的,日常校园的小径、草地、操场、广场等则拥有丰富的可塑性,成为“物化”的丰富载体。学校成立校园文化规划小组,系统整理学校文化传统,提炼文化今生,进而围绕核心理念广泛征集师生的意见和建议,展开了校园环境的“物化”建设。

“叙说”校史的经历让师生对桂山人一路走来所形成的“桂山精神”感悟良多。围绕“德馨学厚,自强不息”“团结拼搏,求索奉献”的文化核心,在师生的一致倡议下,学校在校园开辟了一条文化石景观带。桂山二百六十余载风雨兼程,于变迁中积淀的底蕴自是文化之根,自当勒石以记。于是,在已有“桂山中学迁建碑记”基础上,校园又增添了一块寓意隽永的“桂山中学校史里程碑”,碑题“桂山人”铭刻着师生对一代代桂山人的情感记忆。学校广场作为举办重要仪式的场所,更具文化内涵,师生一致同意以桂山小学堂首位校长、谷镇平岚举人郑宗惠为其命名——“宗惠广场”;校园内湖是师生日常休憩、交流生活和思想的惬意之所,蕴涵着生活成长的美好期盼,师生取桂山中学首任校长、抗战时期中山县的革命者、共产党员孙一之之字,为其命名“一之湖”;而桂山人一以贯之的助人精神更深受师生认可,于是,又有了知名校友张玉泉书写的石碑“助人人助”……

文化石景观带融思想性、知识性、观赏性于一体,以有形的石碑、广场等物质载体诠释着师生

对桂山精神的理解，更铭刻着新时代桂山人继往开来、不断传承与创新“桂山精神”的美好愿景。

“老校新园”的生活营建以丰厚的桂山历史为文化底蕴，以生活于新时代的师生为主体，“老”和“新”的碰撞、融合激活了师生的蓬勃朝气和文化情怀。在“桂山精神”感染下，师生积极行动，积极投入校报《桂山人》、文学社刊《桂苑》建设之中，将自己的文字、学习与活动成果实现“物化”，充实着“一报一刊”；学校官网、微官网、学校公众号、校团委公众号等新媒体，更是师生发挥创意、展现成长的“物化”平台，释放着昂扬的精神；各个班级还在教室门口开辟了“班级牌”，它既是班级文化和形象的展示牌，也是师生与家长沟通的信息桥梁，昭示着师生对自身“桂山主人”的自豪感和责任感。

三、“活动”浸润，提升环境文化品位

校园的“物化”环境是静止的，而生活其中的人则是生动鲜活、动态发展的。校园的一石一景、一楼一字、一路一廊都是师生的日常活动场域，正是在“二者”的互动中，环境被赋予更多的精神和文化底蕴，并烙印着人的成长。

“重走英雄路”徒步行军活动是桂山中学极具历史文化底蕴的品牌活动之一。抗战时期，珠江纵队经常派党员来桂山中学演讲、发动民众，宣传进步思想，学校也派党员教师去珠江纵队传授文化知识。这条因双向互动而来回奔波的二十多公里路途，成为抗战时期五桂山区著名的革命之路、英雄之路，也成为桂山中学“重走英雄路”红色主题教育的文化开端。

校党委立足校情，结合新时期党建要求，挖掘重走英雄路的文化内涵，将党员教师与学生的革命传统教育融合其中。学校每年组织党员教师与学生、家长志愿者徒步行军22公里，高唱进步歌曲、聆听英雄故事、缅怀革命先烈，接受精神洗礼。自1995年启动以来，这项活动已坚持26年，成为爱国主义、集体主义、革命英雄主义教育的生动载体。

“一之湖”便是这一活动开启仪式的重要场所，赋予师生理想信念之深厚文化根基，更彰显了师生对

红色血脉的赓续——桂山师生将不断“重走英雄路”，革命先烈永远活在心中。

“陈君葆伉俪纪念馆”，由知名校友、香港著名教育家陈君葆先生将其毕生收藏图书悉数捐献母校而建成，其情可感，其志可佩，成为激励师生读圣贤书也知天下事，传承学校书香润人传统的场所。学校在此开辟阅报栏，定时播放电视和广播新闻，举办读书节、经典诵读等传统活动，不断涵养师生文化自觉，提升文化品位。

桂山中学素有守望相助的传统，“助人人助”石碑的撰写人知名校友张玉泉书，正是有感于这一传统，以“无言之教”的方式提醒师生“助人者，人恒助之”。校友会会长陈卓林先生更是率先垂范，先后捐资5000万元襄助母校建设，每年还支出30余万元资助困难师生。在构建人类命运共同体的时代背景下，这一传统精神更具德育价值。学校将此纳入德育工作体系，每年由德育处和团委牵头，组织开展“和山区少年手拉手”等活动，带领师生将助人精神落到细小而具体的行动上，践行守望相助的精神。这一活动已成为历届学生的传统，不断感召更多的学生“不以善小而不为”，力所能及地帮助他人。每年，同学们都将自己辛苦种植的稻谷（米）、土豆等粮食，送到三乡慈善公益食堂，希望帮助更多需要帮助的人；利用周末志愿到该食堂帮厨，将慈善情怀和助人精神落实到具体的行动中。如今，在新的桂山校园中，诸如此类的文化活动已成为师生的“日常”。各类慈善或者公益性捐款捐物，一有倡议，同学们更是踊跃响应，“助人人助”已成为桂山师生的“习惯”，滋养着师生的生活品位和精神境界。

参考文献：

[1] 帅宁华. 走向文化自觉的师德建设[J]. 中小学德育, 2014(01): 75.

责任编辑 毛伟娜

道德与法治教学学情分析策略谈

作为一门一贯强调以学生生活为基础的课程，学情分析无疑是道德与法治教学不容忽视的内容与环节。然而，多数教师认同学情分析的重要性却难以付诸行动，常见的情境教学由于忽视学情分析无法找准“问题”，从而难以激活学生思维等现象普遍存在。对此，许多教师进行了扎实的课例研究：借助对话回忆、课前调查预习、思维导图等方式，开发“真实生活经验”；以“一体化”视角整体把握基础学情，进而以学情的细化剖析“生成”情境话题与问题，从而让思维真实发生；以课堂现场调查找准真实的成长问题，进而创设探究情境和课后实践，实现教学与学校生活的“融合”，不断探索、创新学情分析及运用策略，发挥其“导航仪”的功能，用真实生活丰润学生德性生长，更实现了自身的专业发展。

希望我们编选的文章能为一线教师带来一些启示，并期待更多的分享。

小学道德与法治学情分析的问题及改进^①

——基于绍兴、湘潭两地联合教研“普查”

◎王蓉

摘要

学情分析是道德与法治教学的重要内容。调查发现，小学道德与法治教师普遍认同学情分析的重要性，但难以付诸实践，分析频率不高，其原因主要在于缺乏有效的操作方法和学校一般没有相关任务要求等。道德与法治教师应以教学内容为生长点，深入领会教材意图，探索创新学情分析方式，立足扎实的课例研究，提升学情分析及应用能力，推动自身的专业发展。

关键词

道德与法治；学情分析；教研调查；教师专业发展

中图分类号

G41

文献编码

A

文章编号

2095-1183(2022)02-0047-03

作为一项教学设计常规，学情分析可说是教师熟悉但容易忽视的内容。尤其对于强调实际生活的道德与法治课程而言，适切的学情分析有利于准确把握学生的生活经验、道德情感、道德行为等，从而展开有效的教学设计和引导，促

进学生的道德成长。当前，针对小学道德与法治学情分析的研究非常少，尤其缺乏具体的调查，学情分析在教学中的实际情况并没有得到足够的重视和实践。2021年5月，我们联合浙江省绍兴市上虞区和湖南省湘潭市雨湖区教研室，借访问卷星对174

王蓉，温州高铁新城实验学校，副校长。浙江温州，325006。

①本文系2021年浙江省绍兴市教育科学规划立项课题“基于学情分析的小学道德与法治教学行动研究”（立项号：绍教改SJG21250）成果。

位道德与法治教师进行了“普查”。希望从教师对学情分析的认识和实践操作两个层面一窥究竟，为教学改进和教师专业发展带来一些启示。

一、学情分析的问题审视

1. 基本认识：普遍认同学情分析的重要性

我们从学情分析与课堂效率、学情分析开展的时间和原因三个角度，初步了解教师对学情分析的基本认识。结果显示，大多数教师（73.56%）认为关注学情能够提高课堂效率，少数教师（22.99%）的教师认为效果一般，2.87%的教师并不清楚效果会如何，还有0.57%的教师从未关注这一问题。对于“学情分析应在何时进行”，近半数教师（59.2%）认为在课前、课中、课后都应关注学情，36.78%的教师选择在课前进行，认为学情分析是为了设计教学，课中和课后不需进行学情分析；2.87%的教师选择在课中进行，1.15%的教师选择在课中进行。对于“基于学情分析开展教学的原因”，66.67%的教师是因课堂需要，17.82%的教师选择了“个人意愿”，12.07%的教师选择了学校需要，2.87%的教师在“其他选项”填空题中指出是从学生需要、学生学习的角度，0.57%的教师选择了应付检查。

这表明在日常道德与法治教学中，多数教师都能够认识到学情分析的重要性，并认为应该将其融入教学的整体过程，至少应将学情分析作为教学设计的重要前提。

2. 实际情况：难以付诸行动，频率较低

教师在日常教学中进行学情分析的实际状况如何？我们主要从教师在备课时关注学情的频率、实际进行学情分析的频率和实际撰写等方面作了了解。结果显示，在日常备课时，教师中有52.87%经常关注，35.63%每次都关注，11.49%偶尔关注；实际学情分析频率中，54.6%的教师每个单元一次，35.06%每堂课都分析，9.77%每学期进行一次，还有0.57%的教师从不做学情分析。

教师在教学设计中“学情分析”的实际撰写情况不容乐观：35.06%表示经常撰写，30.46%坦言只在公开课、教研课教案写入，只有26.44%表示每

份都写，4.02%的教师从不写，还有4.02%的教师在其他选项填写中表达了不同看法：学情分析可根据自己的对教材的理解确定；学情体现在教学过程中，不用独立撰写；学情分析只是一个行为，无须以文字呈现并加以分析。

不难发现，教师经常关注学情并不意味着经常实际进行学情分析，了解学情分析的重要性并不意味着会付诸行动。多数教师每个单元做一次学情分析，而道德与法治教材每册四个单元，每单元平均四课，每课两到三个课时，即一个学期仅进行四次学情分析。围绕不同学习主题，学生的学习经验各不相同，显然这样的频率是不够的，这将导致教学缺乏针对性。

3. 原因追问：缺乏教学任务要求和操作方法

在进一步追问“未进行学情分析的原因”时，我们发现大多数教师（79.31%）表示是教学任务太重，没有时间，30.46%不知道如何分析；在其他选项填空题中，有教师提出，自己虽然做了学情分析但并未将其写入教学设计。我们还发现学校的制度要求通常对教师的教学行为具有很大影响，“您所在学校要求教案中进行学情分析吗？”有62.64%的教师表示学校有明确要求，18.39%的学校则偶尔要求，9.77%的学校不做要求，9.2%的学校只在教研课或者公开课时做相关要求。就学校教学实际而言，在日常备课检查中，教学目标、教学过程通常更受重视，学情分析的确常常可有可无，缺乏硬性要求可说是教师不进行学情分析的重要原因。

而“不知道如何进行学情分析”引起了我们的重视，这涉及学情分析具体方法的掌握与运用。就此，我们从学情分析的对象、结果应用等方面进行了简单了解调查。结果显示，开展学情分析时，54.02%的教师面向全体学生，34.48%面向大部分学生，11.49%的教师面向个别差异学生。“是否会根据学情分析结果调整教学设计”，教师中有54.6%表示经常，25.86%表示每次都会，偶尔会的教师占19.54%。这一情况符合在我国大班额教学背景下，教师精力有限，只能关注多数学生学情的实际情况。

为了解教师学情分析的常用方法，我们依照教学流程，使用多选题从课前、课中、课后三个阶

段进行提问。“备课时学情分析的方法”显示,教师63.22%凭教学经验,58.05%借助查阅作业本,63.22%会运用谈话法、问卷法等,18.97%会组织测试,根据成绩来判断学情,9.77%会让学生参与备课。“课中的学情方法”包括,提问方式78.16%,观察学生占88.51%,平日经验占42.53%,与学生交流占75.86%。“了解学生在课后是否达成目标的方式”有:课后访谈和交流75.29%,通过学生课堂上的表现占89.08%,作业反馈占69.54%,通过检测占35.06%,通过经验来判断占25.86%。

这表明,教师缺乏有效的学情分析操作方法,多数凭经验了解学情,尤其在课前占比较多。在课前,问卷和谈话是公开课和教研课常用的学情分析方法,常态课则高度依赖教学经验。在课中和课后,教师通过观察学生来进行学情分析的方法居多,但以此获得信息很难进行处理和归纳,难以发挥对实际教学的改进作用。此外,作业是教师了解学情的重要途径,但道德与法治课程一般比较少布置作业,尤其在当前“双减”背景下,如何设计本课程的作业值得进一步探索。

二、学情分析的改进建议

面对上述“认识”与“实际”行动的差距,道德与法治教师应立足常态课教学,切实加强学情分析的价值认识和策略运用。

1. 以教学内容为生长点,探索创新学情分析方法
调查和日常观课表明,在常态课教学中,道德与法治学情分析的基本方法或过程通常表现为:基于教学内容设定教学目标,再依据学情分析结果进行适当修改,进而在课堂中根据教学情况作动态调整,以及在课后进行反思。教学内容可说是教师进行学情分析的核心或关键,这启示我们要切实加强对教学内容的理解,以此为生长点,探索创新学情分析方法。

统编道德与法治教材注重引领教学从知识学习走向生活建构,以源于学生生活的范例唤醒学生的生活经验,希望引导学生通过交流或反思生活,提升认识和情感。^[1]我们要切实领会教材的设计意

图,在确定学习起点时,切实调查分析学生的已知和未知经验,设计合理的教学目标,力求满足学生的道德成长需求。同时,道德与法治教材提出了校本化教学的实施建议,教师应回应这一建议,立足本班学生实际探索切实可行的学情分析方法。

2. 立足扎实的课例研究,提升学情分析及应用能力

课例研究作为一种教学研究形式,是开展校本研修的有效方式,也是教师通过课堂教学研究学生学习活动的重要途径。在常规校本研修活动中,教师常常坐在教室后排听课,随后进行评课,这样基于经验型的评课很难促进学生的学习。从问卷调查情况看,多数教师认为学情分析在课前进行,在课中、课后对于学情分析的研究较少关注,且这一方面的研究成果相对来说比较薄弱。“不少优秀的一线老师针对具体的班级和教学内容的学情分析,多为案例分析,缺乏普遍的迁移性,并不能彻底解决教师对学情分析的困惑。”^[2]因此,学情分析需要在课前关注学生的学习起点,在课中观察学生的学习状态,在课后了解学生的学习效果,这是一个连贯的过程,也是一个整体过程,需要从固化的文本、变化的学情、课堂动态的生成等方面,切实研究学生真实的学习情况。

这提示我们,日常课例研究应贯穿课前、课后、课中,力求让教师获得一手教学证据,从关注教师的教真正转向关注学生的学,深入了解学生的学习状态,理性分析学习效果。尤其在当前“双减”背景下,学校应在日常教学任务要求和相关教研制度建设中,规范课例研究的流程并开发具有可操作性的观察工具等,切实为教师教学“减负提质”。扎实的课例研究将有效提高教师的学情分析能力,并引领其教学行为的改进。

参考文献:

- [1]章乐.引导儿童生活的建构:小学《道德与法治》教材对教学的引领[J]中国教育学刊,2018(01):9-14.
[2]邵燕楠,黄燕宁.学情分析:教学研究的重要生长点[J]中国教育学刊,2013(02):60-63.

责任编辑 毛伟娜

用“真实生活”丰润学生德性生长

——道德与法治教学“真实经验”开发例谈

◎李明艳

摘 要	道德与法治以具有道德和经验意义、儿童可感可思的生活事件为“原材料”，引导学生建构与反思生活。教学要以学生的典型生活事件创设现场体验活动，借助课前调查、思维导图等方式，帮助学生学会整理、反思生活，联结陌生生活与学生生活，激发学生的探究体验与对话反思，投入认知、情感、意识、行动等的生命活动，丰润其德性生长。
关 键 词	道德与法治；生活事件；真实经验
中图分类号	G41
文献编码	A
文章编号	2095-1183(2022)02-0050-03

道德与人及其生活是一体的，统编道德与法治教材聚焦儿童生活与成长，注重以具有道德和经验意义、儿童可感可思的生活事件为“原材料”^[1]，为儿童建构生活、反思生活提供桥梁与动力。这要求教学要善于捕捉、珍视学生真实的生活经验，据此创设生动的学习情境，引发学生的对话、体验、反思和情感，丰润其德性生长。

一、对话回忆“典型生活经验”，创生现场体验

统编道德与法治教材强调借用鲜活的生活事件，培养儿童整理生活的思想图式^[2]。儿童的平常生活包括吃穿住行，以及在家庭、学校、社区等社会空间的日常活动和人际交往活动等。教材围绕不同学习主题，构建了诸多细小、平常的“生活事件”，为教学提供开发生活经验的启示。我们在教学中要围绕学习主题，激活学生的“典型生活经验”，以此创生现场体验，让学生发现、体会平凡

生活所蕴含的“道理”。

以三年级上册“家庭的记忆”第一课时教学为例，本课由“家庭称呼抢答赛”和“家史小调查”两个话题组成。对家庭成员之间的关系和称呼，学生一般都具有一定生活经验。班级学生普遍都有过生日的习惯，有教师据此选择了“十周岁生日家宴”这一典型生活事件，展开教学。

课始，教师播放一段父母对话音频，话题是计划为孩子庆祝十周岁生日。师导语：“孩子们，爸爸妈妈在悄悄商量什么呀？”生答之后，“原来你的十岁生日快到了，爸爸妈妈要请所有亲戚们来吃生日家宴呢！”生日是学生普遍关注的“重要生活事件”，自然引发了学生的兴趣，“现在，就让我们把家里的亲戚们一一请出来！”随着学生的回答，教师在黑板上罗列各种称呼，之后，继续推进“生日邀请事件”：“这么多亲戚，好热闹！现在，我们要请他们入席吃饭了，爸爸妈妈摆了两张大圆桌，他们该怎么坐呢？”为入席亲戚分桌的环

李明艳，宁波五乡贵玉小学，副校长，高级教师。浙江宁波，315111。

节让课堂进入了小高潮，学生各抒己见，提出了按年龄、按性别，或是分爸爸家的亲戚，妈妈家的亲戚等来分桌。教师鼓励学生各自尝试，小组完成分桌示意图。由此，学生悄然理清了家庭成员之间的关系和称呼。“入桌”后，教学进入下一环节“敬酒考称呼”，请学生作为小寿星对亲戚们表示欢迎和感谢。通过展开大组模拟，进行称呼的“实战应用”，“家庭成员”之间互道祝福。由此，本课目标之一“让学生了解并熟悉家庭成员之间的关系和称呼”水到渠成，高效达成。

到此，“生日家宴”并未戛然而止，课堂需“明理导行”，更需激发情感。生活事件的探究精彩继续，进入“吃到情深处”环节。教师娓娓道来：“今天，家里所有成员欢聚一堂，庆祝我们十岁生日，你的心情怎样？”在学生回应开心时，接着展开话题，“试想，亲戚们围坐在一起，把话匣子也打开了呢！”以此引导学生回忆成长趣事，感悟亲情，随着话题的深入，教师随机播放自编视频（在家长群收集的学生父母的结婚照、宝宝出生照、搬进新家的照片、二宝弟妹出生的照片、爷爷六十大寿等温馨画面），学生热泪盈眶，课堂洋溢着温情。教师顺势组织现场PK童年大赛，请学生和爸妈比童年，现场视频直播连线两位学生的父母，请他们和孩子对话童年，各自说说小时候喜欢读的书、常玩的游戏、会做的家务等。“比较父母和自己的童年，你发现了什么？”这一问题让孩子们陷入回忆和思考，感恩之心油然而生。

通过生日这一典型生活事件的激活，引发了学生对家庭温情生活的真实回忆和现场体验，家庭的温暖和中国人重视家庭的传统观念，自然走进了学生的心灵世界。

二、调查发现“日常生活经验”，激发理性反思

人的道德发展归根结底取决于人自身的道德学习，但儿童自发的生活经验往往具有模糊、不明晰、片段化的特点^[3]。因此，统编道德与法治教材重视儿童生活经验，注重引导学生自觉地、有意识地整理自身的生活经验，学会发现生活所蕴含的道

德意义，逐渐形成自觉的道德理性。这要求教学帮助学生学会自觉整理、反思日常生活，从而激发真实的“在场”体验探究，实现道德成长。

以四年级上册第10课“我们所了解的环境污染”为例，本课旨在帮助学生在日常生活中增强环保意识，并能够转化为自觉行动。环保与学生生活息息相关，他们对环境污染并不陌生，却往往熟视无睹，其相关生活经验有待整理、唤醒与提升。在教学第一课时“从白色污染说起”时，教师注重引导学生从日常生活经验出发展开探究，激发其对日常生活中环境污染的反思。

课前，教师布置预学单，请学生围绕“我与塑料的一天”展开小调查。学生可在早中晚分时段调查，也可以一天生活中的衣食住行分类，“发现”自己与塑料制品的亲密接触，进而观察、记录并完成“我与塑料的一天”思维导图。借此，让学生对塑料制品与生活的关系作出近距离的初步感知和思考。学生在思维导图制作中自然会发现，原来塑料制品无处不在，感受到塑料制品应用如此广泛。

课堂伊始，让学生交流思维导图，观察带来的塑料制品，通过“看一看、摸一摸、闻一闻、动一动”等方式，探究分享塑料性能。在学生陈述塑料及其制品给生活带来便利的基础上，教师话锋一转，点出其特别的称呼“白色污染”：治污法官接到投诉，不少人将它告上了法庭。听录音，请你来当“治污陪审员”，帮助治污法庭审理诉状。之后，出示农民诉状：塑料难以降解，影响土质农田减产；海洋动物诉状：鱼类误食塑料，严重危及生命；飞翔动物投诉：塑料垃圾焚烧，污染大气……随着课件出示一幅幅触目惊心的画面，“陪审员”们陷入沉思，开始追查塑料的危害。

“受害者仅仅是以上这些吗？塑料垃圾究竟对全球还有哪些危害？请各位陪审员联系生活经验继续探究垃圾带给人们的困扰，该定什么罪？”学生认真履行“陪审员”职责，定责“塑料”为“污染地球环境罪”“威胁生物生存罪”“损害人类健康罪”……最终，法官一致宣判“全球减塑”。这一探究过程让学生深刻体验到白色污染的巨大危害，保护环境刻不容缓。此时，教师请让同学们再次拿

出思维导图，在“我与塑料的一天”中寻找减塑的切入点，分享减塑小妙招。有了对生活中白色污染危害的深刻认识和反思，学生自然不乏“发现”的眼光，提出减少使用、循环利用塑料及其制品，更可以发展科技、创新运用等，只要每个人都从日常一言一行做起，减塑行动一定可以推而广之，保护环境也是造福人类自己。

三、联结拓展“陌生生活经验”，提升生命情感

道德与法治课程的根本宗旨在于满足少年儿童思想道德成长的需要，促进学生基本文明素养的养成^[3]。这要求教学不仅要注重激活、拓展其自身的生活经验，更要体现国家和社会的要求。人类几千年积累的文明成果等都蕴涵着丰富的道德生活经验，教学要注重将学生生活与这些相对陌生的生活实现联结，从而更好地拓展其生活经验，丰富与提升生命情感。

中华优秀传统文化教育是统编道德与法治的重要主题，教材在五年级上册设置了第四单元“骄人祖先 灿烂文化”，旨在让学生通过我国优秀传统文化，建立文化认同和文化自信，产生民族文化自豪感。但是，其中涉及的古代文字、科技等，对小学生而言都比较陌生。这要求教师要设计适宜的学习活动，使之与学生生活实现有效联结。对此，在“古代科技耀我中华”教学中，教师基于学生已有生活，整合中国古代科学发现和技术创造的“生活事件”，带领学生共赴一场“考古之约”，赏国家宝藏“鉴宝会”，探究独具特色的古代科学。

课堂以“百宝盒”开启鉴宝之旅，教师为每组学生准备了一个宝盒，内有几味常见的中草药（黄芪、甘草、枸杞、杭白菊等），让学生看闻摸尝，认识中草药，学当一回小中医。接着，师生从这几味中药聊起，说说家庭常备的原因：黄芪补气，甘草解毒，枸杞明目，白菊清火……请有服用中药经历的学生分享经验，感受中药的神奇。在此基础上，引入电影《刮痧》片段：爷爷由于给孙子“刮痧”被投诉为“虐童”的冲突，让学生感受到“刮痧”的奇效，以及中医药走向世界的独特魅

力。这一电影片段唤醒了学生的已有经验，一些有“刮痧”经历的学生争相分享自己的体验“很痛，但痛过会舒服很多”……教师共情：“是啊，中医疗法除了刮痧，还有针灸、拔火罐等，这些疗法让人痛并快乐着，现在中医药学享誉世界，服务全球人民，这真是一项值得传承和发扬的科学。”教师还现场教学中医小绝招，教学生认识合谷穴和百会穴，合谷穴止痛，百会穴醒脑，学生或感叹、或惊讶、或崇拜，讨论地热火朝天。教师趁势引导学生走近古代医学家，忆古代名医华佗典故，读药王孙思邈的名言，借助“阅读角”提取信息，感受屠呦呦的医者品质。

在此基础上，“鉴宝会”任务升级，学生自主主持“如果国宝会说话”，讲述独领风骚的古代技术创造。学生分组探究，阅读教材和拓展资料，选择其中一个“国宝”，整理知识并完成思维导图，之后，小组代表逐一作讲解。学生的讲述生动且富于激情，司母戊鼎的历史让学生感受到厚重的文化积淀，西汉素纱禅衣的精湛工艺、赵州桥的石拱精巧技术等更令学生赞叹不已，还有学生补充瓷器与英文单词“china”的故事……

学生沉浸其中，我国古代劳动人民的精湛技艺与勤劳智慧自然走进了学生心灵，自豪感油然而生。这样的学习活动，实现了古代科技与学生生活的紧密联结，学生的认知、情感、意识、行动等都投入其中。他们自觉走进古代天文学、算学、农学等，感受我国独具特色的古代科技及其对人类社会和世界闻名进步的深远影响，文化自信、民族自豪感等内蕴其中。

参考文献：

- [1][3]人民教育出版社课程教材研究所,小学德育课程教材研究中心.义务教育教科书教师教学用书道德与法治四年级上册[M].北京:人民教育出版社,2019:3,5.
- [2]高德胜,章乐,唐燕."接上童气"——小学《道德与法治》统编教材研究[M].北京:人民教育出版社,2019:9.

责任编辑 毛伟娜

基于学情的主题情境教学

——以“国家行政机关”一课为例

◎伍艳

摘 要	道德与法治主题情境教学须以“一体化”视角，整体把握基础学情，把握情境价值引导目标；通过细致的学情调查分析，找准学生的真实生活问题，设计情境探究逻辑思路，通过系列思辨问题，引发辨析和观点碰撞，从而让思维真实发生，突破认知和思维误区，实现有效的价值引导，促进政治认同、法治意识等素养养成。
关 键 词	初中道德与法治；学情分析；主题情境；一体化教学
中图分类号	G41
文献编码	A
文章编号	2095-1183(2022)02-0053-04

当前，主题情境式教学已广泛应用于初中道德与法治教学实践。它是一种以主题为中心、情境为载体、探究为途径的集约式探究，教育者将情境预设成与教学内容相关的一个主题系列，引导学生在现象和本质的统一中进行探究，从而达成知识、能力、价值观目标的教学模式^[1]。其遵循生活逻辑与知识逻辑相统一的原则，能够将知识主题和情境主题有机结合，有利于培养学生多角度、全面、辩证的思维方式。然而，由于情境创设往往忽视学情分析，并未找准学生真实的生活问题，导致教学难以激活学生的思维。尤其是法治专册，其内容繁杂且具有专业性，忽视学情分析的课堂容易流于知识教学，难以真正促进学生法治思维的形成。这启示教学必须关注学情分析，在此，以“国家行政机关”（八年级下册第六课第三框）一课为例作一探讨。

一、“一体化”解读基础学情，明确情境价值引导方向

随着统编道德与法治、思想政治教材（新课

标）的实践，高中思想政治学科核心素养所指向的政治认同、科学精神、法治意识、公共参与，已成为义务教育阶段道德与法治教学的目标指引。初中道德与法治作为沟通小学道德与法治和高中思想政治的“桥梁”，具有“承上启下”的功能，其教学须以“一体化”的视角，整体把握教材的育人价值、阶段性育人目标、不同学段相关学习内容的关联等，这些将构成当下的“基础学情”，成为情境设计的重要基础。

纵观道德与法治和思想政治教材，“国家机构”可谓贯穿始终：小学六年级法治专册设有第三单元“我们的国家机构”，重在帮助学生逐步形成国家认同，树立法治意识和国家观念，其中，第5课“国家机构有哪些”通过“身边的国家机构”“国家机构的职权”“国家机构的产生”，引导小学生初步感知和了解我国国家机构的基本设置、主要职权等。在此基础上，八年级法治专册第三单元“人民当家作主”以政治认同素养培育为核心，通过“我国基本制度”“我国国家机构”等内容，着重介绍宪法规定的国家制度和国家机构，意

伍艳，北京市海淀区教师进修学校附属实验香山分校，一级教师。北京，100097。

在引导认识到国家机关以为为人民服务为宗旨，增强学生的制度自信和政治认同，增强法治意识，为其做合格公民奠定基础。高中思想政治必修3《政治与法治》则以党的领导、人民当家作主、依法治国有机统一为主线，通过“中国共产党的领导”“人民当家作主”“全面依法治国”三个单元，聚焦中国特色社会主义政治建设的特色与优势，全面培育政治认同素养引领下的法治意识、公共参与等学科核心素养，奠定学生政治立场与法治思维的基础。

不难理解，围绕“国家机构”这一主题，小学阶段注重启蒙性学习，引导学生初步了解国家机构，提高熟悉度，培养亲切感；初中阶段则强调体验式学习，引导学生深入分析和理解国家机构的设置与职权，明确其实质是保障人民当家作主；高中阶段进而展开宏观制度层面的根本优势分析，进一步提升政治素养，形成正确的价值观念和取向。因此，在小学已有学习基础上，初中阶段“国家行政机关”一课教学重在引导学生认同国家机构为人民服务的宗旨，依法行使权力，保障人民当家作主的实现，聚焦政治认同和法治意识培育，为学生坚定中国特色社会主义制度自信、道路自信、理论自信、文化自信奠定思想基础，发挥着承上启下的关键性作用。

围绕这一核心价值追求和学生已有学习经验，主题情境将力求实现如下教学目标：引导学生了解国家行政机关的性质、宗旨、组成等，及其与国家权力机关的关系、职权，理解行政机关必须依法行政；能够将所学政府机构相关知识运用于生活实际问题的解决，提高依法参与政治生活的能力，逐步养成全面、发展、辩证看问题的思维能力；能够感受政府全心全意为人民服务，是人民的政府，领悟政府依法行政为保障人民当家作主，进而相信、认同、支持政府，自觉提升法治意识和主人翁意识，增强政治认同感。

二、剖析学情“生成”话题，创设情境探究思路

统编道德与法治教材“坚持生活逻辑与知识逻辑相统一的整体思路，强调本课程学习与实际生

活相联系，以一定的知识为依托，帮助学生学会解决现实问题，认识和反思生活”^[2]。通过以上分析不难发现，“国家行政机关”一课的关键前期是找准学生的生活问题，沟通情境主题与学生生活。如此，方能激发学生的生活反思，展开真正的探究。为此，在本课教学前期，我们通过下发两次调查问卷，并与个别学生进行访谈，力求把握学生的问题点、困惑点、发展点。调查问题如下：

1. 你知道政府有哪些部门吗？
2. 你觉得政府的工作和你有关系吗？
3. 你和政府打过交道吗？说一次你和政府打交道的深刻经历。
4. 如果让你给政府相关部门工作提建议，你最想给哪个部门提建议？想提怎样的建议？

第一次问卷调查显示，绝大部分学生对政府职能部门并不了解，常将其与其他国家机构混为一谈；学生普遍认为政府工作与自己相关，特别体现在与自身关系比较密切的日常生活和学习中；20%左右的学生与政府打过交道，主要是举报、提建议，办理户口、护照，维权等；40%左右的学生想给政府提建议，其中近一半学生想向教育部门提建议。分析发现，学生比较关心政府部门的工作，但难以体会政府为人民提供的管理与服务；学生参与政治生活的意识较强，具有一定主人翁意识，但参与能力和方法还有待提高。

在初次调查基础上，教师选择了近期受到学生普遍关注的热点话题——中小学生睡眠不足，再次下发调查问卷。调查问题如下：

1. 你每天能睡多久？
2. 睡眠不足困扰你吗？
3. 你觉得睡眠不足的问题产生的主要原因有哪些？
4. 你觉得政府要管这件事吗？为什么？
5. 当地政府管了吗？谁来管的？怎么管的？你觉得效果如何？
6. 在中小学生睡眠不足这一问题上，你有什么好建议？

结合问卷结果和学生访谈，我们发现学生普遍存在睡眠不足的困扰，对关系自身健康成长的睡

睡眠不足话题非常感兴趣，但对问题产生的原因、解决办法认识不足，70%左右的学生认为政府必须管这件事，30%左右的学生认为这不关政府的事，没必要管；80%左右的学生认为政府在管中小学生睡眠不足的事，其中只有一半学生认为政府管得有效果，近一半学生认为政府执行力不强、落实不够，管的没效果。对于解决建议，学生主要提出老师要少布置作业，只有少部分学生提到政府应加强执行和落实。

两次学情调查分析从“生活概况”到聚焦生活“问题”层层剖析，深入了解学生对国家行政机关的已有认知、理解、态度等。可以发现，学生对政府工作存在较大质疑，不能作出全面、辩证、多角度的分析，更难以用发展的眼光看待政府工作。这反映了初中学生思维存在的局限性，也提示情境探究的发展点，即立足热点话题讨论启发学生思维。

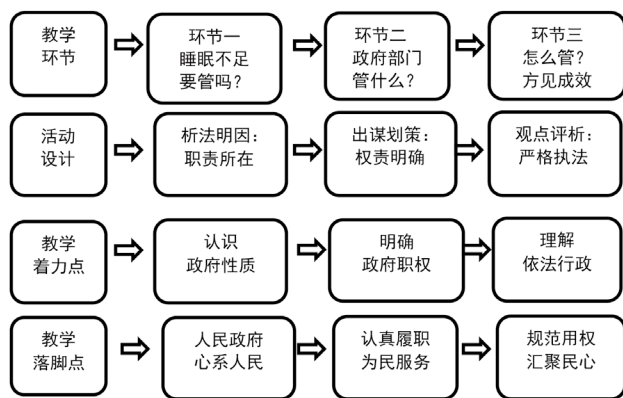


图1 “国家行政机关”整体教学设计思路

基于以上学情分析，本课教学确定以“中小学生睡眠不足”为话题创设主题情境，循着“睡眠不足，要管吗”“政府部门管什么”“怎么管方见成效”的逻辑思路，设计三个教学环节（见图1）。这一主题情境话题基于细致的学情分析而“生成”，力求将知识主题和情境主题有机结合，实现理例结合，深化学生对国家行政机关的性质、职权、用权等的生活认知和理解。借此，引导学生透过现象探究本质，培养综合分析、多角度、多主体分析、思考和解决实际问题的能力，学会用发展的眼光看待政府工作，进而理解、支持政府的工作，进一步理解宪法核心价值追求，落实政治认同、法治意识等

素养培育。

三、思辨突破学情“问题”，深化情境价值认同

道德与法治教学实践表明，“将主题情境和学生思维发展结合起来的关键在于情境中问题的有效设置”^[3]。主题情境探究问题的设置需具有一定的科学思辨性，能引领学生围绕情境主题展开深入辨析和观点碰撞，通过个体经验的反思、调整和扩展，从而突破学生的认知和思维误区，实现有效的价值引导。

围绕“睡眠不足要管吗”“政府部门管什么”“怎么管方见成效”的情境逻辑主线，我们进而设计了细化的探究问题（见图2）。

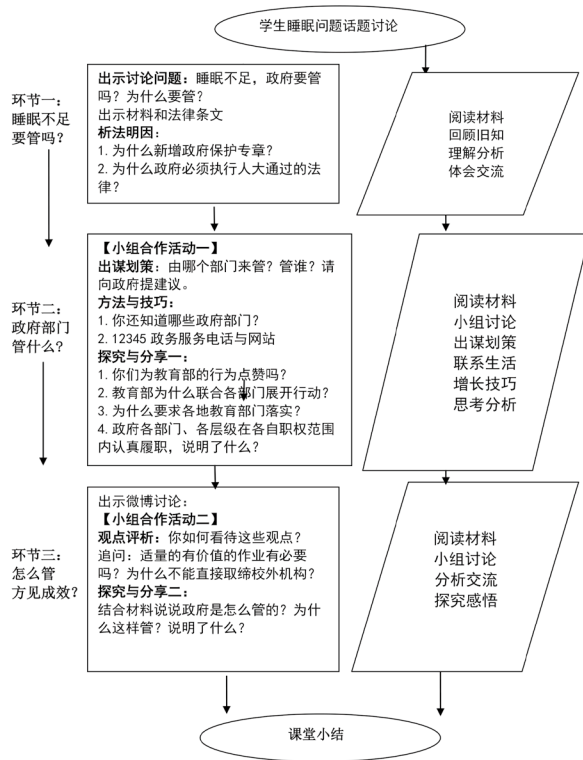


图2 “中小学生学习睡眠不足”情境探究问题导图

在“中小学生学习睡眠不足”这一主题情境下，教学以“行政机关与人民的关系”为明线，以“行政机关与宪法间的关系”为暗线，通过三个核心问题——“睡眠不足要管吗”“政府部门管什么”“怎么管方见成效”，设计系列子问题，带领学生展开开放性的话题探讨。针对学生对国家行政机关的认知与思维误区，引导其认同我国政府是人

民的政府，落实行政机关的权力来源、权力范围、权力行使由宪法设置和规范，进一步理解宪法核心价值追求，增强政治认同和法治意识。

例如，在前面两个环节层层深入探究基础上，“如何看待微博上的讨论”这一情境问题设计，着重总结呈现针对政府下发的“睡眠令”，网上出现的三种典型声音，观照学生提出的“老师少布置作业”建议，引发了学生的争辩：

针对“严查学校和老师，不许留作业！”这一观点，学生提出这种做法违背教学规律，否定了作业的复习巩固诊断反馈等功能，但是，学生一致反对机械性、重复性、过量的作业，认为这类作业不能留。

针对“直接取缔校外机构吧”这一观点，学生普遍认为校外机构存在自有其价值，认为不同类型的校外机构应该区别对待，不能全面取缔。

针对“想法非常好，希望尽快落实！”这一观点，学生也并未全面肯定，认为想法和做好之间还

存在一定距离，要给政府工作一些宽容和理解。

学生精彩的观点阐述和思维碰撞闪耀着辩证思维的火花，学生认识到了政府工作和现实问题的复杂性，开始学会用发展的眼光看待政府的工作，这将其政治认同、公共参与等素养的养成和制度自信等奠定坚实基础。

参考文献：

- [1]沈雪春.主题情景式探究——一种新的中学政治教学引领方式[J].中学政治教学参考,2010(12):26.
- [2]人民教育出版社课程教材研究所,思想政治课程教材研究开发中心.义务教育教科书教师教学用书道德与法治七年级上册[M].北京:人民教育出版社,2016:5-6.
- [3]袁隆凯.主题情境式教学中易出现的问题及解决策略探究[J].中学教学参考,2020(19):52.

责任编辑 毛伟娜

(上接第59页)的划分标准，百强县的人均GDP水平已经位列高收入国家行列之中。而令我们骄傲的是张家港市以GDP2686.6亿元位列第三。”

教师总结：“同学们，你们的分享真是让人振奋！那么，人民生活水平能发生如此翻天覆地的变化原因有哪些呢？”同学们各抒己见：“我关注到党的十九届六中全会公报总结了取得成就的经验，比如坚持了党的领导、坚持人民至上、坚持理论创新等。”“还有我们走了一条正确的中国特色社会主义道路。”“还有一代代人在各自岗位上埋头苦干。”……通过分享与交流，学生深深体会到“少年兴则国兴，少年强则国强”，我们作为祖国未来的建设者和接班人，要接过历史的接力棒，努力学习，担负起历史重任。

此类课后实践不仅能进一步深化学生对教材知识的理解，而且能引领学生走进社会生活，关注民生和国家大事，拓展视野，在知识应用、迁移中，实现价值体认。当然，实践作业形式多种多样，包

括社会调查、随机访谈、问题探究、小小辩论赛、志愿活动等。由“纸上谈兵”转向“实战演练”，让学生在实践活动中进一步学习、思考、内化所学知识，学会学以致用，从而指导生活。

道德与法治学科的性质决定了教学要用好学情这一“导航仪”，探索具体的使用策略，从而准确把握教学基点，找准支点和落点，真正实现知识逻辑和生活逻辑相统一，不断引导学生过积极健康的生活，做负责任的公民。

参考文献：

- [1]张磊.道德与法治“思维”情境教学例探[J].中小学德育,2021(03):58.
- [2]中华人民共和国教育部.义务教育思想品德课程标准(2011年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2012:2.

责任编辑 毛伟娜

学情：道德与法治教学的“导航仪”^①

——以“做负责任的人”一课为例

◎胡宸铤

摘 要	初中道德与法治坚持知识逻辑与生活逻辑相统一的思路，注重与实际生活相关联，这要求教学要切实利用好学情这一“导航仪”，探索具体的使用策略。通过课前学情调查精准把握学生相关经验和思想认识状况，确定探究重点；针对学情调查反映的生活问题和认知误区等，创设探究情境，引领学生展开对话辨析，丰富与提升生活经验；设计课后延伸实践作业，引领其在生活践行中体认价值，做负责任的公民。
关 键 词	初中道德与法治；学情分析；责任意识；情境；实践作业
中图分类号	G41
文献编码	A
文章编号	2095-1183(2022)02-0057-03

作为驾车人的常用工具，“导航仪”具有重要的“导航”作用：输入起点和终点，它会综合考虑规划最佳路径；路途中，语音提示行车路线并会根据实际情况随时调整；到达终点后，还会请驾车人作出反馈评价，以便下次更好地导航。对于注重关联实际生活的道德与法治而言，“学情”的作用与之何其相似：课前，教师须围绕学情这一“起点”和教学目标这一“终点”，选取合适的教学组织形式、教学素材和方法，以预设“最佳路径”；课上，教师需依据学情变化适时“调整”预设，以更有效地帮助学生奔向“终点”；课后，还需指导学生运用所学解决生活中的具体问题。学情，正是道德与法治教学的“导航仪”，需要我们不断探索其运用策略，方能落实培育担当民族复兴大任的时代新人的目标。在此，以八年级上册“做负责任的人”一课为例，作一探讨。

一、精准把握实际问题，确定探究重点

在日常教学设计中，不少教师往往依据教材和教参制定教学任务，虽然也在一定程度上关注学情，但在具体实施策略上，大多建立在对某一年级学生的共性认识基础上，对学生的个性和实际需要关注较少。备课须根植真实的学情调查分析，才能针对问题设计教学，实现思想价值引导。

“做负责任的人”是八年级上册第三单元第六课“责任与角色同在”第二框，对应课程标准“我与国家和社会”之“积极适应社会的发展”的要求，指向“责任意识”的培育。本课在学生自主学习责任内涵、来源及其相互性基础上，进一步帮助其树立对自己和他人、社会、国家的责任感，努力做一个负责任的公民，将责任意识落实到行动中。本课主要从两个方面指导学生学会承担责任：一是在认

胡宸铤，张家港市第八中学，江苏张家港，215600。

①本文系2020年度江苏省第五期“333工程”科研资助项目“青少年法治教育课程基地建设”（项目编号：BRA2020230）阶段性成果。

识上知道责任虽有回报，但还要付出一定代价，学会合理选择和承担责任；二是在行动上通过对承担责任不同情况的分析，探究如何主动承担责任，学作负责任的人的路径。显然，“责任”具有很强的情境性，在责任意识培育这一核心目标引领下，展开辩证分析和价值判断。这就要求教师精准把握学生在认识上和行动上的责任意识现状和需求，即展开精确的学情分析。

了解学情的常用方法有观察法、问卷法、访谈法等，课前，笔者主要采取了问卷调查这一方法。为了解学生的“自我责任感”，设计了“你认为自己是一个富有责任感的人吗”“你认为怎样的人是负责任的人，请举例说明”两个问题；为了解学生在遇到具体情况时可能表现出的对他人、集体，以及社会和国家的责任感，则设计了一些具体的情境问题：“你怎样看待担任班干部？如果学校号召同学们报名参加社会公益活动，你会报名参加吗？看到学校水龙头流水，你会立即关紧吗？对于力所能及的家务或学校组织的集体活动，你怎样看待？当你去风景名胜区参观旅游，见到有人乱写乱画，你会怎么做？你经常阅读新闻类报刊或收看新闻联播吗？”

结果显示，绝大部分学生都认为自己是个责任感较强的人，但从对具体问题的选择来看，存在诸多不能理性、全面思考问题的现象，在责任面前也存在逃避现象。例如，对于“担任班干部”，36%的学生认为“会影响学习”，18%的学生认为“是个累人的差事”。这一“分歧”便成为突破本课“正确地评估承担责任的代价和回报并作出正确的选择”的教学切入点，需要引导学生畅所欲言、展开价值辨析和判断，才能达成正确的共识。此外，一张特殊的问卷引起了笔者关注。在回答“对于力所能及的家务或学校组织的集体活动，你怎样认为”时，有学生不仅选择了“不愿意”，还写出理由。笔者进一步作了学生访谈，了解到这位学生是对前不久学校组织全体学生进行《我和我的祖国》视频拍摄活动存在一定想法，这也成为重要的教学素材。

基于以上学情调查分析，本课将着重将针对

学生责任意识的实际问题，展开价值探究，引导学生学会理性思考，强化责任意识，积极学会责任担当。

二、精细激活真实经验，深化情境思辨

对于具有鲜明生活性、活动性、实践性的道德与法治课程而言，情境早已成为常用的教学方式。有效的情境设计“要立足学生已有的道德发展水平，以‘提升’为目标，促使学生呈现真实的想法和行为”^[1]。这必然要求教学立足学情分析，创设情境素材和探究问题，才能激发真实的情境探究，从而以对话思辨激活学生的思维，实现道德认知的深化和情感的提升。

针对“你怎样看待班干部”学生所呈现的“责任意识”经验和观点，笔者整合教材提供的素材和学生情况，设计了如下故事情境：

八（3）班要进行班干部改选，老师提倡大家自愿参加竞选，并鼓励大家“担任班干部，你会有更多的机会为同学们服务、参与班级管理，你的能力会得到锻炼和提高”。小龙想试试，并把自己的想法告诉了爸爸。爸爸表示“占用学习时间，何必凑热闹？”

考虑再三后，小龙决定参加纪律委员的竞选。但是从参选情况看，劳动委员一职无人报名。班主任找到小龙，希望他能参选，小龙思虑再三后答应了。小龙当选劳动委员后第二周，八（3）班因包干区有纸屑而被扣分。同学们纷纷指责小龙没有认真检查，小龙理直气壮地说：“又不是我想当劳动委员的，我才不要这么认真工作。”

设问：如果你是小龙你愿意参加竞选吗？请说说理由。你怎样看待小龙的说法？

这一情境立足问卷问题，问卷调查已经初步唤起了学生对这一问题的反思。情境中小龙的故事激发了共情和争论，学生讨论热烈，教师顺势循着教材提供的思维路径“我选择的责任是什么”“如果承担这个责任，我可能付出什么、会对我有什么影响”，引导学生各抒己见：

“我不愿意竞选，因为做班干部需要做很多额外的事。”“我也不愿意，因为有的时候吃力不讨

好，老师让我管纪律，我管多了，同学们肯定会不喜欢我。”

“我愿意竞选，因为担任班干部会锻炼我的能力和责任心。”“我愿意竞选，因为如果我工作认真，会得到老师和同学们的肯定。”……

“我不同意小龙的说法。既然小龙是思虑再三后才答应了老师，就应该认真履行劳动委员的职责。”“我同意这位同学的观点。我也认为如果小龙不想当好这个劳动委员，完全可以不答应班主任。既然选择了劳动委员一职，就应该认真承担这个责任。”……

不同班级生活经验和观点的表达，引发了学生对自身思想认识的反思，从而逐渐理解并认同“在很多情况下，我们可以选择自己承担的责任，对于这类责任要做到选择前凭借自己的经验和智慧，对承担责任的代价和回报进行正确评估，做出合理选择。一旦做出选择，就要义无反顾地担当起应负的责任。”于是，教师作出总结：“通过大家的各抒己见，我们充分考虑了担任班干部可能的付出和回报，现在老师请大家认真思考并再次做出选择，愿意担任的请举手。”多数学生坚定地举起了手。

此时，针对那张“特殊”问卷涉及的班级生活问题，笔者播放了学生参与拍摄的视频《我和我的祖国》。生动精美的影音效果、熟悉的生活画面、曾经的亲身经历深深震撼了学生，他们连连发出惊叹，激动不已。教师顺势展开采访：“请说说你在视频拍摄过程中经历了些什么？”学生如数家珍：

“当时拍摄了很久，而且天气很热，当时我感到很辛苦。现在觉得没白白辛苦啊！”“当时为了一个镜头反复拍了好多遍，觉得很枯燥，原来拍出来这么美”“那不是立刻就拍的，是在排练了好多次以后才开拍，当时觉得很没有必要……”有一个学生手举得很高，急切地要和大家分享：“因为我有点胖，当时觉得特别累，想着为啥要拍这么多遍呢？一条就过去多好啊！现在看到这么完美的视频，真是太震撼了！感觉当时的付出都是值得的！”学生都会心地笑了起来。

由此，学生对“责任”有了更深入的理解，自然体会到生活中类似“学校组织拍摄爱国视

频”“力所能及的家务”等，不是自愿选择却应该做的事情，我们应该“把它们当作一种不可推卸的责任担在肩头，不抱怨，不懈怠，全身心地投入”，要脚踏实地做负责任的人。

三、精心拓展实践作业，引领生活践行

道德与法治课程“注重与学生生活经验和社会实践的联系，通过学生自主参与的、丰富多样的活动，扩展知识技能，完善知识结构，提升生活经验，促进正确思想观念和良好道德品质的形成和发展”^[2]。教学不仅要促进学生知识与技能发展，更要指导学生运用所学知识解决生活中的具体问题，学过积极健康的生活。践行道德认识的过程不仅是学生适应生活的过程，更是创造生活的过程。因此，课后延伸生活实践不可或缺，其间的引导反馈不可或缺，学情分析发挥着重要的“导航仪”作用。

针对问卷反映的学生不能理性、全面思考问题，在责任面前也存在逃避等现象，基于课堂学习成果，师生共同设计了实践作业——“党的十九届六中全会与我们的生活”主题报告会，学生分4人小组，收集相关资料、制作PPT，将在下节课分享。分享会上，各组各显神通，教师或小组互相提问、建议，展开了更深入的探究。

例如，A组围绕“人民生活水平”这一主题分享了自己的生活发现和感悟。发言人讲道：“经过调查，我们发现人民的生活水平在这百年来发生了巨大变化。近代以来，中国人民可以说生活在水深火热中，新中国成立后，在中国共产党坚强领导下，人民生活实现了由解决温饱到总体小康再到全面小康的历史性跨越。特别是到2020年底，现行标准下9899万农村贫困人口全部脱贫，832个贫困县全部摘帽。在庆祝中国共产党成立100周年大会上，习近平总书记庄严宣告——在中华大地上全面建成了小康社会！”

B组发言人补充：“关于这个主题我们组了解到，2021年中国县域经济百强研究报告指出：截至去年我国百强县人均GDP已经超过11万元人民币，根据世界银行对于高中低收入国家（下转第56页）

道德与法治教学与学校生活“融合”理路

——以“安全记心上”一课为例

◎范秋华

摘 要	统编道德与法治教材强调以学生的个体生活经验为起点，将教学延伸向丰富、真实的生活领域。这要求探索道德与法治教学与学校德育生活的融合，立足学生实际展开学情分析，找准学生的真实生活问题和成长需要，精准制定教学目标；拓展课前调查预学的价值，唤醒、激活学生的生活反思；据此创设“真实”的生活探究情境和课后践行活动，实现生活经验的丰富与提升，引领其道德生活。
关键词	道德与法治；校本化教学；学情分析；课前预学
中图分类号	G41
文献编码	A
文章编号	2095-1183(2022)02-0060-03

道德与法治中高年段教材设计以学习活动为核心，力求打破“说教性”^[1]，强调学生对相关学习主题的体验、探索、感悟。而儿童的生活经验和思想认知与其成长的地域、社区和学校环境休戚相关，必然要求道德与法治教学要从学校、班级学生的生活实际出发而设计，实现教学与学校整体德育生活的融合。在尊重国家课程意志的前提下，教学实施须切合学生真实生活，引导学生从自身实际状况出发进行探索，实现生活的持续建构。^[2]在此，以三年级上册“安全记心上”第二课时“‘119’的警示”为例，阐述我们的探索。

一、“现场调查”学情，精准制定教学目标

道德与法治教学与学校生活实现融合的重要前提是在把握课标和教材整体要求基础上，立足学校和班级实际，针对学生的真实生活问题和需要精准制定教学目标。这要求教学必须切实展开学情调查分析。

“安全记心上”一课着重让学生学会基本的自

护自救方法，提高安全意识。第二课时“‘119’的警示”一课教材设计了冬季在室内用火炉烘衣服、在楼道燃放鞭炮、燃烧庄稼秸秆三个情境，意在帮助学生认识消防安全隐患，防患于未然，进而探究火灾应对方法。但是，对于南方尤其是当前的城市学生，他们基本上没有用火炉取暖、燃放鞭炮、烧秸秆等相关生活经历和体验，对这些隐患可能造成的危害难以产生切身的体会和感受。就本校而言，一直设有安全教育课程，每学期都会组织安全教育和消防演练。通过这些课程活动，学生大多已初步掌握火灾现场的逃生方法。但是，掌握方法并不意味着安全意识的建立。因此，教学必须细化学情调查，了解学生在日常生活中的安全意识和自我保护意识情况。

为此，我们面向本校4个班级168名学生开展了“我对火灾知多少”的现场调查。结果发现：对日常生活中哪些事情是应该做的、哪些是不可以做的，绝大多数同学都能做出正确的判断和选择，比如不能玩火、没有大人的情况下不可以擅自使用

范秋华，杭州市钱塘新区学林小学。浙江杭州，310018。

不熟悉的电器、遇到火险应当远离，等等。但是，对一些相对复杂或者并非显而易见的情况，学生知晓率不高：67%、71%和83%的同学不知道电瓶车充电、使用电热毯取暖、暖宝充电存在火灾安全隐患；90%以上的学生认为自己不会遇到火灾、在火灾中受到伤害概率小；对于“如果家里的物品着火了，你会怎么办”，52%的学生第一反应是马上用水泼灭；83%的学生不能在拨打“119”后，准确无误地说出足够的报警信息；85%以上的学生家住10层以上，且对高层逃生知识掌握不多。

这一调查结果说明，三年级学生尽管自我约束能力、安全意识等逐步增强，并掌握了一些逃生方法，但是，学生对火灾危害认识不足、自我保护意识比较薄弱，还不足以应对真实生活中的危急情况。综合分析教材意图和校本学情可知，学生存在对火灾原因和危害认识不清、逃生方法掌握不全和自我防护意识不强三个主要问题。据此，我们制定了如下教学目标：①借助课前调查，了解生活中可能存在的消防隐患和火灾产生的原因，充分认识火灾的危害；②通过回顾逃生演练活动和情境模拟，学会正确拨打“119”火警电话，掌握科学的火场逃生方法；③通过学习，切实树立安全第一的自我保护意识。

“我对火灾知多少”现场调查，有利于落实真实的学情调查分析，精准制定教学目标；同时，有利于激发学生的生活反思和学习兴趣，让课堂真正服务于学生的道德成长。

二、拓展调查预习，精选补充教学素材

道德与法治课程注重将学生真实生活引入课堂，这要求教学紧扣教学目标，指导学生通过课前调查，有目的地观察生活中的事物或现象，以此初步唤醒、激活其相关生活经验。教师则通过分析学生的调查结果，准确把握并针对学生的已有认知水平和实际情况，精准选择并适当补充学习素材，从而将学生生活经验与课堂学习建立联系，引发其真实的生活思考。

依托学校安全教育课程资源，我们在课前组织学生参观消防队，通过参观消防装备、听取讲解

和与消防官兵互动，直观了解消防设施的使用和火警处置流程，接受消防安全知识和规则教育。在参观学习的基础上，针对学情调查分析的三个主要问题和预设的教学目标，设计课前调查单，包括如下学习任务：①通过查阅资料、采访知情人士，或请自己的父母讲述等途径，了解并描述一次真实的火灾事故，讲清楚火灾发生的时间、地点，引发的原因和造成的危害；②通过查阅资料、家庭亲子讨论等方式，学习并了解火灾的预防、处置和逃生自救等知识和法则，学习并初步掌握“119”火警报警要点，和父母进行一次模拟报警；③根据①和②，请思考并简单说一说，①中的火灾事故是不是可以通过采取预防措施加以避免？如果可以，要如何预防？如果你遇到类似情况，要怎么做才能确保自己的人身安全？

通过对学生调查作业的深入分析，教师有针对性地整理了近年来省内发生的一些比较典型的火灾事故案例，制作视频，在课堂教学导入环节，组织学生结合调查情况，带着问题观看、思考。根据学生生活实际，将教材设计的图片情境替换为城市生活中常见的随意丢弃烟头、超负荷用电、电瓶车充电等，引发火灾的图片和视频，引导学生分析引发火灾事故的原因，从事故原因倒推预防措施。针对一些事故处置不当造成人员伤亡的问题，展开分析，让学生深刻领会：当事故无法避免时，正确逃生和自救，是减少损失、降低伤亡的最佳选择。同时，顺势模拟校园火灾事件，组织学生绘制校园逃生路线图，学习正确的火场逃生方法，并编成儿歌进行诵读。

如此，让学生对火灾隐患留下深刻印象，充分认识火灾的危害，从而唤醒其防火安全意识，反思自己的麻痹大意和侥幸心理。在此过程中，珍惜生命、建立生命安全观的意识自然走进了学生心中，为其后续在探究中提升安全意识和自我保护意识做好了铺垫。

三、聚焦生活问题，创生真实情境体验

引导学生自主建构生活的关键在于能够满足其真实的道德需求，帮助其解决真实的道德困惑。

这要求道德与法治教学挖掘学生真实存在的生活问题，据此创设“真实”的生活情境，激发其真实的探究与体验，从而实现生活经验的丰富与提升。其实现自然离不开切实的真实的学情分析和相关学习与生活资源的整合使用。

根据前述学情和教学目标分析，本课教学的重点教学环节之一便是学习“火场逃生方法”。我们立足校本安全教育课程资源，设计并指导学生开展了环环相扣、步步深入的三个学习体验活动：

环节一：课中“套课”，空中连线巧说法。借助学校的钉钉平台，开展“课中课”教学——课堂现场连线消防官兵，为学生讲解火灾避险注意事项、传授火场逃生技巧。环节二：一起“找茬”，动态生成促提升。组织学生观看不久前参加学校消防逃生演练的视频，引导他们回顾自己在演练过程中的表现，并组织讨论，交流自己和同学哪些方面做得好、哪些方面还需要改进。对做得好的地方，老师点评予以肯定；针对不足之处，老师则选择慢速播放、重复播放，引导学生发现问题，并通过讨论纠正错误做法，学会正确的方法。环节三：创设情境，模拟演练强技能。在第三板块学习并自编儿歌强化火场逃生技能后，总结指出正确拨打“119”准确提供火灾信息，是火场逃生中一项非常重要的技能。

此外，针对85%以上的学生家住10层以上，且对高层逃生知识掌握不多这一情况，我们特别创设生活情境进行模拟演练——东湖区美丽花园小区7幢704室，因为线路老化引起火灾，有一位老奶奶和他的孙子被困，请帮忙拨打“119”火警电话。通过现场配乐制造紧张气氛，让学生在逼真的氛围中，以小组为单位逐个演练、相互点评。老师指名学生在课堂上展示报警全过程，并同步点评，指出做得好的地方，纠正做得不够到位的地方，确保学生掌握火灾报警要点。

这样的学习活动形式新颖、情境逼真、生活气息浓厚，实现了课堂与生活的联通，充分激活了学生的已有生活经验。学生学习兴趣浓厚，充分调动情绪情感，在逼真的情境中获得亲身体验，在演练和互评中相互学习，在展示和点评中掌握知识、习

得技能、强化安全意识和自我保护意识，切实提升安全生活实践能力。

四、整合多元资源，落实生活践行引领

“安全记心上”作为第三单元“安全护我成长”的第二个内容，通过交通安全、预防溺水、预防火灾等日常生活安全隐患，帮助学生学会基本的生活自护自救方法，提高安全意识。教材从珍爱生命的视角，聚焦安全教育主题，指向的是学生学会安全生活，树立正确的生命观、安全观。因此，务实的课后生活践行不可或缺。诸如“‘119’的警示”等教学必须落实课后践行活动，促进学生安全意识的知行合一，强化自我保护意识，才能真正引领学生安全生活。

课后践行离不开学校、家庭和社区等相关机构的支持，为此，我们整合运用课堂内外、学校内外资源，以小组为单位，组织学生开展“我是小小消防安全员”学习实践活动：学生在家长和老师的协助下，全面调查家里和学校的火灾安全隐患，并运用所学知识予以排除。例如，学生发现学校教职工电瓶车露天充电存在安全隐患，遂向学校提出建设电瓶车停车棚，并规范设置充电插头的建议。这一建议得到学校采纳，相关部门迅速作出整改，并在全校大会上对提出合理建议的同学进行了表扬。

此类活动鼓励学生运用所学安全知识，发现生活中的安全隐患，并解决实际问题。这不仅有助于学生养成发现生活问题的敏锐性，切实增强安全意识，而且为学生主动探究、解决安全生活问题，提供了践行机会，有助于强化其自我保护意识，真正用正确的生命观、安全观引领自身生活。

参考文献：

- [1]人民教育出版社课程教材研究所,小学德育课程教材研究开发中心.义务教育教科书教师教学用书道德与法治三年级上册[M].北京:人民教育出版社,2019:9.
- [2]高德胜,章乐,唐燕."接上童气"——小学《道德与法治》统编教材研究[M].北京:人民教育出版社,2019:178.

责任编辑 毛伟娜

从“说理式班会课”到“心法式班会课”

◎张玉石 龙凤明

摘要 从“说理式班会课”到“心法式班会课”，是时代发展的必然。“说理式班会课”的诸多弊端，要求“心法式班会课”实现从“教师立场”到“学生立场”、从“问题导向”到“成长导向”、从“生硬说教”到“活动体验”的三大转向，并在其具体实施中通过对话生成、叙事共情、活动体悟、协同共育等形式，引导学生品德自我构建、内生外化，真正实现班会课的走心育人。

关键词 心法式班会；走心德育；悦心；心理学

中图分类号 G41

文献编码 A

文章编号 2095-1183(2022)02-0063-03

专栏·名师工作室



张玉石，佛山市南海外国语学校教师发展中心主任，广东省名班主任工作室主持人，广东省中小学班主任专业能力大赛初中组冠军。出版个人专著《做班主任，真有意思》。

工作室主张：以轻松高效做班主任为宗旨，把班主任工作做得更科学、更专业。

工作室特色：把心理学的原理和技术运用到班级管理和班会课中。

什么样的主题班会才是有效班会？从德育的意义上说，心灵成长才是真正的成长，德育的使命是引导学生的心灵成长，让学生成为心灵的主人。可见，班会课只有走进学生心灵，才是真正收到实效，并进而起到立德树人之用。在长期的实践探索中，笔者尝试将心理学理论融入班会课的设计与实施之中，从“说理式班会课”转变为“心法式班会课”，让学生更能入耳入心，在浸润中心悦诚服地成长。

一、“从说理式班会课”到“心法式班会课”要实现三大转向

（一）从“教师立场”到“学生立场”

为什么老师苦口婆心的说理教育没有效果？为什么老师精心准备的班会学生不喜欢？究其原因，是“说理式班会课”设计与实施的立场出现了问题。苦口婆心地说理是教师立场，润物无声地转化是学生立场。“传统说教的育人方式，与00后之间形成一道‘阻隔’，德育实际成效未必明显，呈现出低效与表层化。”^[1]比如，在“悦纳自我，重塑自信”的主题班会中，如果老师仅用课前准备好的励志口号和名言让学生朗读，告诉学生“我们要有自信心”，这就是站在教师立场的无效说理。“心法式班会”站在学生立场，探求学生不自信的原因之一是教师单一地用成绩这把尺子来衡量，导致成绩不好的学生不自信。为此我们可打开学生视野，在班会的第一个环节让学生判断祖冲之、苏轼、李世民、贝多芬、乔丹的水平优劣，学生自然会发现这五人在各自领域都

龙凤明，佛山市顺德区梁銶琚职业技术学校心理学讲师，广东省张玉石名班主任工作室成员。广东佛山，528300。

做出了卓越贡献，无高下之分，由此自然引出加德纳的多元智能理论，让学生意识到每个人都有独特天赋，我们需要挖掘潜能，悦纳自我，从而提升学生的自信心。

班会课要想走进学生心灵，教师首先要研究学生，了解学生的教育背景和知识储备，分析学生的年龄特点和心理需求。比如，在初二年级的“感恩父母”主题班会中，老师布置了“给父母洗脚”的德育作业，效果并不理想，原因在于学生小学时就已至少做过两次这样的作业，对此已经有点麻木了。可见，不了解学情，就无法选择拨动学生心弦的形式。

设计班会课时，我们不妨问自己几个问题：学生会喜欢这个形式吗？学生是否已经学过相关内容？学生是被学习的立场，还是自学习的立场？站在学生立场的班会设计，不再是教师的单向灌输，而是学生的自我建构，教师从说教到赋能，在活动中不断提升学生的自我效能感。

（二）从“问题导向”到“成长导向”

传统班会思维以学生问题为导向，以解决问题为目的，盯住学生短板不放，以借此引导学生树立正确价值观。笔者认为，这种“问题导向”型主题班会只可作为一种教育手段，而不宜作为班会课的主要类型。“心法式班会”是“成长导向”型班会，从学生的发展视角看到学生的长处，着眼学生成长所需具备的品格，挖掘学生未知的潜能。

德育立场强调是非、对错、美丑；心理立场秉持价值中立，强调心理是否健康，注重自我感悟、自我提高。“心法式班会”把德育立场和心理立场两相融合，既立足立德树人，又尊重学生身心发展规律。

“成长导向”应考虑学生“成长需要”，但作为班会组织者的教师必须认识到“成长需要”不等于“学生需要”。李季教授认为，“以‘趣味性’吸引学生自觉自愿地参与德育活动是开展德育的前提而非目标，我们不应把‘学生喜欢的’或‘学生的需要’当做是学生的‘成长需要’，因为学生自发的需要不一定能引导学生的发展”。^[2]学生喜欢的未必是正确的，学生需要的未必是有利于他们自

身健康成长的，所以教师需对学生成长进行方向性引导。

（三）从“生硬说教”到“活动体验”

“德育不能靠空洞单一的说教，而是靠体验的方式，以班级活动为载体，学生可以身临其境地与教师开展心灵的认知与互动，能够自愿、自觉地立身笃行。”^[3]活动体验能调动学生的参与性和主观能动性，使学生最大限度地获得真实的情感体验和心灵触动。

与传统的生硬说教相比，活动体验的“心法式班会”是一种更真实有效、更入心入脑的心德育方式。“因为活动体验型德育过程的心理结构，即‘活动-体验-感悟’的心路历程与学生品德形成过程的‘感知-体验-明理-导行’的内化规律完全吻合。”^[4]

建构主义理论认为，学习不是由别人简单地把知识传递给自己，而是自己建构知识的过程。活动体验是为了让学生在活动中体验，在感悟中自我建构，从而达到品德内化的目的，但不能为了活动而活动，为了趣味而趣味。

二、“心法式班会课”的主要实施形式

“心法式班会课”由最初的叙事德育发展而来，根据不同组织形式可分为对话生成式、叙事共情式、活动体悟式、协同共育式四大类，四种类型都遵循学生品德形成的“外塑-内化-内生-外化”的基本程式，共同指向立德树人的根本目标，着眼于价值构建，着力于共情内生式心灵引导。

（一）对话生成式：对话交流让心灵互动，引领品德内在生成

“‘产婆术’，又称‘苏格拉底方法’。它是通过‘讽刺’——不断提出问题使对方陷入矛盾之中，并迫使其承认自己的无知；‘助产’——启发、引导学生，使学生通过自己的思考，得出结论；‘归纳和定义’——使学生逐步掌握明确的定义和概念。”^[5]对学生品德形成与发展而言，对话交流就是品德生成的“产婆术”。在学生与学生、学生与老师、个体与集体的对话交流中，实现心灵互动，引领品德内生。

凡学生产生困惑或面临似是而非的选择时，都可采用两难情景故事或问题辨析等类型的主题班会，通过叙事、恳谈、对话、议事等形式，引导学生学会判断、选择，达成认知目标，以理导人。^[6]

（二）叙事共情式：故事情节让情感共情，引发品德自我构建

叙事德育是“心法式班会课”的缘起。“所谓叙事德育模式，是指教师通过叙述具有道德意义的故事或生活事件，影响和促进学生进行道德自我建构的一种学校德育模式，是教师对学生进行思想道德教育、促进学生品德自主建构发展的有效策略。”^[7]通过对叙事德育的学习研究，并在班会课中进行尝试后，我们发现叙事共情是破解边际效应的有效途径^[8]，其原因有三：第一，叙事的最大特点是具象化，把抽象的概念变得具体形象，把枯燥无味的知识变得生动有趣。第二，叙事具有共情的特点，让学生在别人的故事里看到自己的影子，以情动人。第三，叙事班会让成长可见，德育叙事、成长叙事，让学生讲自己的故事，让成长变得有迹可循。

对于需要促进情感交流的班会课，我们会采用叙事共情式，通过师生沟通、人际交往、亲子沟通等主题，运用情景演绎、故事叙述、共情体验等方式，达到促进沟通、明理导行的目的。

（三）活动体悟式：活动体悟让知行合一，促进品德内生外化


活动体悟式的班会主要目标是引导行为，培育品格。比如起始年级的习惯养成类班会，或聚焦班级行为问题的团辅活动，大多是通过活动体验、强化认知、分享交流等形式，让学生全身心投入到活动中来，在无声、无痕的过程中进行自我判断、价值选择和品德的内生外化，水到渠成地走进、感化、引导学生的心灵。

（四）协同共育式：家校合作让目标一致，引导品德共生发展

苏霍姆林斯基曾说，“教育的效果取决于学校和家庭教育影响的一致性”“不仅要一致行动，要向儿童提出同样的要求，而且要志同道合，抱着一致的信念”。“心法式班会课”的对象不局限于学

生和老师，家长也会走进课堂听课、授课、评课，使学校立德树人和家庭立德树人根本任务的目标取向一致，引导品德的共生发展，实现家校社三方协同育人。

需要说明的是，“心法式班会”的四种类型只是大致划分，且并非某一内容固定要用哪种类型，有时同一节班会课可以用到几个类型，具体情况视实际需要而定。

从“说理式班会课”到“心法式班会课”，是班会设计与实施的立场、导向、形式的改变，是实现班会课走心育人的“秘诀”所在。要组织好“心法式班会课”，老师需自觉学习心理知识，提高专业素养，捕捉学生心理动态。唯有如此，才能让每一节班会课都发挥理想的育人之效。

参考文献：

- [1][3] 颜海波.“走心德育”的实践价值与追求[J].教学与管理,2020(5)69-70.
- [2][4][5] 李季,梁刚慧,贾高见.小活动 大德育:活动体验型主题班会的设计与实施[M].广东:暨南大学出版社,2012(7):30,8,9.
- [6] 张玉石.心法式主题班会的内涵及实践样态[J].中小学德育,2017(12):14-15.
- [7] 李西顺.叙事德育模式建构:一个重要的时代命题[J].教育发展研究,2017(4):81.
- [8] 李季.叙事德育,走进学生心灵的智慧[J].小学德育,2009(06):6-8.

责任编辑 余志权

徜徉在童话里



◎ 邵 瑞

邵瑞，高级教师，绍兴市上虞区金近小学党支部书记、校长，浙派名校长培养对象。在各级各类教育报刊发表文章百余篇。

2019年9月10日，习近平总书记在京亲切接见全国教育系统先进集体和先进个人代表。这一年，绍兴市上虞区金近小学经过层层筛选，最终名列先进集体榜单学校。从一所濒临撤并的乡村小学蹒跚起步，金近小学用26年的时间，积蓄力量，破茧成蝶，书写了一个美丽的童话传奇。而这段华丽蜕变的历程，也提炼出一个被称为“金近经验”的童话育人模式。邵瑞校长作为这所特色学校的“当家人”，用20年的倾情践行，助力学校荣膺2019年“全国教育系统先进集体”称号。

2002年8月，我踏上了金近小学这一散发着童话芳香的乡村教育热土，20年间历经班主任、大队辅导员、办公室主任、分管校长、党支部书记等多个岗位的历练，潜心跟随特级教师、老校长何夏寿坚定地走在“童话育人”教育实践的路上。走上校长岗位以后，我继续带领师生秉承“将童话教育进行到底”的理念，通过与各门各类课程的结合，不断深化特色办学的内涵，朝着“特优美”学校发展方向砥砺前行。

把童话种在环境里：让学生更喜欢校园

马克思说，人创造环境，同样环境也造就了人。作为校园文化的重要形态，环境文化是学校发挥育人功能不可或缺的重要抓手。金近

小学以童话特色闻名，在校园环境的布设上自然须重点突出童心童趣。为此，学校借鉴公园布景的思路，用儿童喜闻乐见的童话建构童化环境，形成了“三园三馆三十室”的童话主题文化，利用草坪、长廊、校道空地等空间建构“童话+N”环境课程，把“童话育人”的理念体现在学校的每一个方寸间。

如根据金近童话《小鲤鱼跳龙门》的主要情节，对学校广场进行童话化布置：正中是童话爷爷金近雕像，两侧是跳跃的小鲤鱼。就连广场砖也贴成了一张世界童话作家图，围绕着金近先生一圈的是我们中国的童话作家，如写《稻草人》的叶圣陶、写《宝葫芦的秘密》的张天翼等；外围一圈则是外国的童话作家，如德国的格林兄弟、丹麦的安徒生等等。又如学校将4个草坪布置成4个充满童趣的景区，在“金近童话园”，老师们用绿化种植的方法，巧妙地修剪出了看门的大黑狗、爱听童话的仙鹤、办好事的小公鸡等，它们都是金近先生一生所写一百多个童话里的几个经典形象。在它们旁边，还竖立着一块亮闪闪的故事牌。每到午间，学生们都喜欢来这个园子走走小路，读读故事。为了使校园充满童趣，我们还把操场边的垃圾箱做成了童话故事“三只小猪”的三个房子。

为了让童话发挥更大的育人作用，学校将社会主义核心价值观融入童话故事，在学生们心田早早播下正确价值观的种子。比如，组织开展“请童话伙伴代言价值观”活动，请同学们利用童话故事、卡通动漫影视中的角色形象，为社会主义核心价值观的某一方面主题代言。

“我们小组一致认为，可以让《梨子提梨》中的小松鼠代言和谐，因为它将半个黄澄澄的大鸭梨做成了一把小提琴，正是这把提琴奏出的音乐，使整个森林里的动物们都开始静下心来思考自己的行为，并由此激发了内心深处的善良，最终使整个森林处处散发着和谐的气息。小松鼠做代言，当仁不让！”

“我们推举《喜羊羊与灰太狼》中的包包大人作为公平公正的代言人。因为每当三恶霸欺负森林里其他动物的时候，包包大人总会挺身而出，

用它那又粗又长的大鼻子卷起这些恶人投进空中监狱。”

同学们就这样你一言我一语，陆续推举了松鼠、包包大人、稻草人、小丸子、多啦A梦、马里奥等童话角色，分别作为价值观的“代言人”。之后，学校把这些“代言人”制作成卡通作品，张贴、悬挂在校园“童星街”“金近广场”等显眼处，成为学生们时刻可以学习的一本“大书”，也成为校园里又一道靓丽的风景。

作为一所童话特色学校，学校在广泛发动师生参与的基础上，确立了“和童话同行”的校训。为了让校训入耳入心，增加童趣性和体验感，学校特地将之与小鲤鱼跳龙门的场景相结合，设计了一堵校训体验墙，并在其中刻录了四幅小鲤鱼跳龙门的故事连环画。我们认为，金近童话《小鲤鱼跳龙门》中的小鲤鱼，就是凭着率真的想法，友善的关爱，纯美的行为，创新的实践，跳过了高高的龙门。这个故事，孩子们百读不厌。如此将抽象的校训、育人目标和形象的画面放在一起，相互并存，情趣盎然，充分发挥了校园环境的育人功能。

把童话融入德育里：让活动更有趣味

德育作为一种育人形式，并不一定要刻板严肃，而同样可以做得情趣盎然，甚至可以像“糖”一样，提升孩子们童年生活的甜度。据此，我倡导运用童话开展“扬童心·葆童真·激童趣”德育体系的构建和实践。

首先打破传统的德育课堂形式，创设童话化的德育大课堂。如用几个树桩、几条长凳，搭起故事演讲的舞台；自己设计头饰、服装参加“走进童话王国”表演；阅读喜爱的童话书，跟着小鲤鱼畅游书海；让小山坡变舞台，绿草地作看台，一起和布谷来赛歌；征集课间童话小游戏，举办童话游戏节；浓缩课本内容，画成图，制作成一本本创意图画书等等，将各种德育内容建在广场，放入水塘，画上墙壁，种在草间，刻在地面，嵌在小路，挂在长廊，让一馆一厅、一树一草、一池一塘、一墙一壁，都融入德育，映照童心。通过童趣化的布设和整合，让语文童话、数学童话、英语童话、科学童

话等等变成教学美餐，让金近的孩子活泼自信，奋发向上。

为改变传统德育重知识传授轻实践锻炼的现状，学校构建了“小鲤鱼跳龙门”童话德育体系，根据不同年级对德育目标的不同要求，分解成6个德育学段，开设了“读的童话、讲的童话、写的童话、唱的童话、画的童话、演的童话”等菜单式童话德育课程。根据学生年龄特点和心理特征，从挖掘童话内容、借助童话形式、深化童话想象等不同的层次开发童话，增添主题活动的趣味性、实效性。如通过聆听“桌椅哭泣了”的故事，使学生们从小养成爱护公共财物的习惯；通过举行“粮食家族大聚会”活动，让学生懂得粮食来之不易的道理；通过开展“我给小树当保姆”活动，让更多学生和花木交朋友。如此等等，将德育目标寄寓在童话中，开展童话化的德育活动，充分体现了童话对儿童个性的尊重，对儿童生命的观照。

与此同时，学校持续推行“美德宝葫芦”活动，用充满趣味的童话评价机制，激励学生不断挑战自己。如学校为及时评价学生美德行为和点滴进步，将中外著名童话作家的生平简介制作成书签，由班主任或任课教师用于评价学生品德表现。学生集齐10张书签就可得到1枚“银色小鲤鱼”，集齐3枚“银色小鲤鱼”就可得到1枚“金色小鲤鱼”，并将其与学生期末评优工作挂钩。为进一步深化评价活动，学校还设计推出了一套葫芦型校园美德币，以五种颜色分别代表1—5分币值，用以激励学生养成勤奋、节俭、善良等美德。美德币可自主兑换成演唱赛的入场券、为班级添置物品的爱心卡及喜欢的书籍、玩具等。此外，校园里还开通了“美德热线”，开设了“葫芦信箱”，开展了精彩纷呈的“美德夸一夸”“美德学一学”活动。活动后推荐产生100个美德小故事，通过在校内师生共评、各村社区家长评，最终选出感动校园的十位“美德好少年”。这激励了越来越多的学生成为收集美德信息的有心人、传播美德的热心人。

把童话写在课堂里：让教学闪烁“童心”

“猪八戒捡到一个西瓜。孙悟空说分成四份，

师徒四人每人一份。猪八戒不同意，他为了多吃，强调说这个西瓜是他捡到的，必须分成五份，因为五比四大。问：一个西瓜的四分之一多还是五分之一多？”

这不是一节童话课，而是三年级的一节数学课。确切地说，这是一节“童心”数学课。让教学闪烁童心，把童话写在课堂里，这是学校让教育回归本真的尝试。

卢梭曾说：“大自然希望儿童在成人面前就要像儿童的样子。如果我们打乱了这个次序，就会造成一些早熟的果实，既不丰满也不甜美，而且很快就会腐烂……”然而纵观当下，不知有多少儿童在成人的预设和期盼中正早早远离童心，课堂教学也随之成人化、功利化、程式化。这告诫我们：教育，尤其是小学教育，需要“童心哲学”的光照。

儿童是什么？儿童需要什么？儿童喜欢什么？我觉得这是在“童心哲学”思想指引下的“童心课堂”首先要解决的问题。这要求我们在开展教学时，不仅要充分考虑知识的形成线索，更要考虑学生的个性兴趣和潜能，同时要详细分析学生的知识基础、学习态度、习惯与能力、生活经验与学习环境等要素。这就要求我们要以儿童的发展为中心，顺应儿童天性，关注儿童心灵和精神的成长。一句话，要让儿童站在课堂的正中央。

多年来，金近小学坚持“童话滋养童心”育人理念，大力推行“童心课堂”。据此，学校深挖儿童生活中的童心资源，收集课堂儿童语言，创设儿童喜欢的教学情境等；通过基本课型的拓展、教学流程的探索等，探究“童心课堂”教学方略，让童心闪耀课堂。

通过实践，老师们深深感到：童心课堂用儿童的眼光看问题，用儿童的语言来说话，用儿童的大脑来思考，用儿童的情感来体验，以“保护童年”的姿态，让课堂充满童真童趣，增进了学习趣味，提升了教学效率，给孩子们留下了珍贵的校园生活记忆。为推行童心教学，统领老师们的儿童教育认识，学校多次组织教师开展儿童教育思想大讨论，搭建学校童心教学网，邀请专家学者和知名作家来校讲学。

多年的实践告诉我们，“童心课堂”的核心价值是儿童立场，直抵儿童心灵、直指儿童智慧、直通儿童天性、直达儿童需求。“童心课堂”的建构和实施不仅尊重了学生的个性与需求，更促进了学生学习品质的提升和学习幸福指数的增强。在一堂堂充满“童心”的课堂教学中，学生葆有一颗童心，享受着属于童年的幸福；教师拥有一颗童心，在童心理念的观照下寻找专业发展的快乐。课堂从教师的教走向学生的学，从被动的学答走向能动的学问。“童心课堂”让“教”的方式在改进，让“学”的方式在革命，从依赖记忆与模仿为主的“重教轻学”传统模式，向情境式、学导式、思辨式、互助式、综合式、在线式、项目式教学模式转变，让儿童真正成为课堂的主角。“童心课堂”产生了强大的“教学磁场”，牢牢吸引着学生，激发了他们学习的内驱力，兴趣被充分调动，思维的火花被点燃。

把童话化在乡村里：让文化真正活起来

早在2000年，金近小学就确立了独特的办学目标：乡村儿童幸福生活、健康成长的童话公园；乡村百姓感受教育、享受文化的精神家园。多年来，学校秉持这种“社会即学校”的理念，用开放的姿态，带着童话进乡村，让童话深度参与施教区9个村的乡村文明建设。

为了充分挖掘童话的认知、娱乐、教化、游戏、艺术等多种功能，让师生置身于团结友善、生动活泼、文明向上的集体当中，感受乡村魅力，激发建村动力，学校开展了一系列爱乡教育活动：在每周一的升旗仪式中设置特色栏目，如“农事讲坛”，请小学生用拟人化的口吻，讲述四季变化对农事和农作物影响的故事，让乡村孩子从小就建立对稼穡活动的感情；学校设立“童眼看家乡”文化墙，采用图文并茂的方式，介绍本校学生所在行政村的地理位置、经济情况、特色产业和农副产品；邀请新农村建设的领头人、专业种植能手作为学校客座老师，指导开展学校各项教育活动等。

学校每学期举办乡村童话文化节活动，内容包括24节气农事种植、农作物生长知识讲演，编麦秆

扇，搓草绳，包粽子，打年糕等，在活动开展过程中充分融入童话元素。如学生将麦秆扇做成孙悟空三借芭蕉扇，将年糕做成小鲤鱼跳龙门的故事场景等。寒暑假，学校开展“童话故事进乡村”活动，让学生给村民讲演童话故事，唱童话歌曲，画童话想象画等，既能丰富学生童年生活，又激发学生知农、爱农、兴农的情怀，立志弘扬乡村文明。

民间文化是课程资源开发和利用的极好载体。为此，学校不断拓展和深化儿童文学教育的内涵外延，发动师生、村民广泛搜集民间童谣、民间童话、民间谚语、民间笑话等，并编辑成册；积极引导引导学生参与村里的庙会、中秋乘凉晚会、清明包艾饺、家乡方言比赛等民俗活动。在此基础上，语文老师开设民间童话教学课，音乐老师编唱地方童谣，体育老师在课间组织学生玩跳房子、跳大绳……这些带着泥土芳香的民间文化资源在现代课堂、乡校村园大放异彩，激发了学生对民间文化的情感，萌发爱家恋乡的情怀。

此外，学校还实施“春泥计划”，通过“童话故事进村”“童话活动下村”“童话形象立村”等措施，优化活动载体，实现资源共享，形成未成年人思想道德建设的良好氛围。活动以童话为载体，以道德讲堂、农家书屋、开心农场等为阵地；开设手工制作、棋类辅导、民俗文化、趣味英语、名人轶事、安全知识、生活科学等多元化的“春泥”活动套餐，安排学生参观生态农业基地和高科技企业，开展情景体验、模拟练习、知识小竞答、实例观摩、娱乐表演等系列主题活动，激发学生参与“春泥活动”的兴趣，积极投身美丽乡村建设，培养爱家爱乡情感，满足求知、求新、求乐、求美的需要。

多年来，我和老师们就是这样以童话为载体，满腔热情牵引学生走进童话世界，让他们每一天都能感受到童话的美好，并努力追求童话般美好的生活，成为求真、向善、尚美的时代新人。

责任编辑 余志权

成长是一种唤醒

◎田爱群

去年中秋，多年前的学生小涛加我微信后向我问好。在短暂的疑惑之后，记忆的闸门随之打开……

小涛，是十几年前我还在家乡教书时的一个学生。这是一个聪明、机灵又爱捣蛋的孩子。他不爱学习，只顾玩，玩累了就趴在课桌上睡觉。他也不交作业，甚至经常不交试卷。老师们都替他惋惜，这么机灵的孩子怎么就无心向学呢？作为他的班主任，小涛对学习一点不在乎的神情像针一样，深深刺痛了我——我很想知道，究竟是什么原因让一个十二三岁的少年如此消沉怠惰？

这天中午，我把他叫到办公室，打算和他好好聊聊。开始时，他有点局促不安。一番细问之下，他才抹着泪断断续续地说了些情况。原来，小涛是一个苦命的孩子：父母离异后各自再婚，小涛由爸爸抚养。不幸的是，爸爸在工地劳作时从高空跌落，虽然被脚手架挡住捡回一条命，但丧失了劳动能力。后来，叔叔收留了小涛。但叔叔自己也有两个孩子，经营的小店收入一般，小涛的境况可想而知。小涛是个懂事的孩子，读小学时就常去叔叔店里帮忙，有时也接点派发传单的活赚些零花钱。

听了小涛的讲述，我心里久久不能平静。交谈中，我几次表示想帮助他，他都刻意回避这个话题。我隐隐感觉到，这是一个缺爱的、戒备心重的孩子，要打开他的心锁，治好他的心病，估计不容易。

不出所料，接下来小涛并没有消停，各种恶作剧不断升级，甚至对教地理的范老师出言不逊。忍无可忍的范老师将情况反映到德育处，要求处分小涛。出于对孩子的保护，我想无论如何得再和小涛

谈谈。

那天放学后，我把小涛叫到教工活动室。他有点紧张地站在门口，大约是等着我对他“开火”。我请他坐下来，递给他一杯事先准备好的可乐。他有点不知所措，却还是双手接过了可乐，并连声道谢。

“好喝吗？”我像是什么事都没发生过一般，微笑着问他。他一反常态地竟有些羞涩地回答：

“嗯，好喝！”那一刻我想，我是喜欢这个孩子的。尽管他没少让我操心，但他身上有一种天然的质朴，让人倍感珍惜。

我试探性地问：“小涛，你有什么需要我帮助的吗？”他微微抬起头，欲言又止，眼睛里充满犹豫。我想，他大概是想告诉我一些事情，却又还没积攒起足够的勇气。于是我继续鼓励他：“不要担心，老师不会笑话你，也不是要批评你。老师在你这个年纪也调皮得很，晚自习时还翻墙跑到同学家吃东西呢！”

他睁大了双眼，直直地看着我，仿佛在询问：“真的吗？”我坚定地看着他，点了点头。那一刻，他仿佛卸下了所有防备，终于接纳了我，并道出了内心的声音。

“婶婶说家里没那么多钱，读完初一就不要读了，去店里帮忙。爸妈也管不了我，我就这样了，努力还有什么用呢？”他的语气相当平静，像是在说别人的故事。可恰恰是这波澜不惊的话语，深深振动了我的心——我很难过，坐在我对面的这个聪明帅气的男孩，本该像朝阳一样，充满着蓬勃之力，而今，却陷于生活的万般无奈。我思忖着，该怎么来帮助这个无助的孩子呢？

“小涛，我特别理解你，毕竟爸爸受伤是个意外。可是，事情并没有你想的那么糟糕，有困难我们可以一起想办法解决！继续上学的事我会和你婶婶去沟通。另外，每个人的优势不一样，不一定都在学习上拿高分，我们还可以发挥自己的特长，在其他方面为班级争光。”他似乎受到感染，眼睛一下子亮了起来，脸带笑意地看着我，说：“我其实很喜欢画画，小学时还得过奖呢！”我惊讶地说：“真的呀！那太棒啦！那怎么就丢下了呢？多可惜啊！”他苦笑了一下，而我读懂了其中的内涵——我要做的，就是帮他唤醒记忆里的春天。

我们约定，试着不在课堂上捣乱，试着去听听课，不求成绩突飞猛进，但求每天进步一点点。我们还约定，以后参加学校版画社，多画多练。为此我马上找了教美术的钟老师，和他说了小涛的情况。钟老师欣然接受他加入版画社，还送给他全套的画画工具。

第二天，我专门留了时间约谈小涛的婶婶，对她抚养小涛的行为表示钦佩和感谢。问起小涛的将来，小涛婶说愿意供他上完高中，只是小涛淘气时惹人生气，故意说不让他学习了，没想到孩子信以为真。我一下子松了一大口气，看来小涛心病终于可以去除了。

从那以后，他在课堂上捣蛋、睡觉的次数越来越少，不交作业的次数越来越少，被老师投诉的次数也越来越少。他告诉我，以后想上职业中专学美术，毕业后早点找份工作。我欣慰地鼓励他：“小涛，你可以的，加油！”说实话，作为老师，看到他变得自信积极，我满心欢喜。

以后的日子里，我经常看到他在美术室练习画画，积极参加各种绘画活动和竞赛。艺术节时，他精心制作的参赛作品赢得了评委的一致赞扬，荣获一等奖的第一名！颁奖会上，他从领奖台走下来后自豪地对我说：“老师，我没有骗您！我拿了第一！”我与他击掌相庆，沉浸在难以言表的幸福之中。我想，得奖不是最主要的，最让我开心的是，这个年轻的生命，终于开始绽放。

读初二时，小涛成功竞选为团委宣传委员，负责学校黑板报的评比、打分、汇总工作。有一次，

我笑着问他：“对自己的班级会不会徇私情、打高分呀？”他很诚恳地说：“不会的，我是学生会的干部，要公平对待每一个班级，要不，同学们也不会支持我了。”那一刻，我倍感欣慰。

读初三时，小涛已彻底转变，自信乐观，成绩不断进步。中考时，他发挥稳定，并如愿考入县里的职业中专，就读工艺设计专业。

后来，由于工作调动，我离开家乡来到广州，慢慢失去了孩子们的消息……

小涛的来电打断了我的回忆：“老师，我之前在深圳一家设计公司做总监，五年前回乡创业，在长沙开了一家装饰公司，前年又在益阳开了一家分公司，总算没丢您的脸。”放下电话没一会，手机里又收到他的信息：“老师，谢谢您！当年是您唤醒了我的沉睡的灵魂！没有您，也许我现在仍生活在黑暗之中……”

放下手机，我感慨万千。雅斯贝尔斯说，教育是一个灵魂唤醒另一个灵魂。如果说当年我出于职业本能“唤醒”过小涛，而小涛又何尝不也唤醒了我的灵魂呢？是他让我明白，师者不仅要传道授业解惑，更要成为学生人生道路上的引路人，用真情、信任、包容去对话那些迷茫中的心灵，帮助他们擦拭蒙罩其上的尘埃，找到前行的方向和动力。

（作者单位：广州市南国学校
广东广州 510627）

责任编辑 余志权

“长大后我就成了你”

◎王妮娟

我的妈妈是一位老师。记忆中，妈妈一直很忙，似乎总有做不完的事儿，但她从未叫过苦，喊过累，还总是笑呵呵的，每天活力四射。在我五岁那年，妈妈牵着我的手走进教室。从此，我从妈妈的孩子变成了妈妈的学生，妈妈的母爱也因此加上了师爱的光环。

有人说，好的老师是一束光，可以照亮人生的方向。妈妈教了我两年，给我打下了牢固的知识根基，可以说，我对数学的喜爱就是得益于妈妈这个数学启蒙老师的培养。她的课总是那样生动有趣，让人忘记了学习的压力。课间，她带领我们唱歌、跳舞、做游戏。课上，她教导我们：学生不是只要学习好就行了，老师也不是只教好书就行了。因此她带着我们去看望孤寡老人，用自己微薄的工资补贴家庭困难的孩子，还鼓励我把零花钱捐给生病的同学。虽然我是她的女儿，但她从不偏爱，总是一视同仁，让我真正感受到了师爱的无私和纯粹。在我眼里，妈妈就像仙女般美丽并给人温暖，让我常常忍不住想：假如长大后做了老师，我也一定要做妈妈那样有爱的老师。

也许正是在妈妈的精神的感召下，后来我真的成了一名老师！

2007年，在妈妈的鼓励下，我来到长阳贺家坪，成了一名支教老师，实现了教师梦。从此，带着妈妈的教诲和期待，在师生相伴的日子里，我找到了人生的价值感。

刚到贺家坪时，我住在教学楼顶楼的一个小单间里，吃住都在那个方寸之地，甚至没有独立的卫生间。贺家坪海拔很高，冬天寒风刺骨，雪厚盈尺，停水更是常事。面对生活中的各种困难，我差

点打退堂鼓，想要辞职不干了。是妈妈及时告诫我要对自己的工作负责，更要对孩子们负责，不能因为困难而退缩逃避。为了激发我前进的动力，妈妈跟我约定比赛，看谁的教学成绩更好，还鼓励我向身边优秀的老师们学习、看齐。在她的抚慰和带动下，我安心地呆了下来，并且较快适应了生活环境，愉快地投入到工作之中。

我至今还记得，在自己教师生涯的第一节课中，我没有半点不安，也没有半点忐忑，有的只是得偿所愿的满足与充分思考后的成竹在胸。作为数学老师，我没有讲数学，而是侃侃而谈对孩子们的希望，对教师这一职业的理解；当然，我也说到了我的妈妈老师。从孩子们放光的眼睛里，我知道我的那些话已变成一粒粒种子，播撒在他们的心田。

在贺家坪九年的日子里，我始终铭记妈妈的教诲，努力工作，力求无愧于心。作为数学老师和班主任，我潜心研究教学方法，关注与其他学科的教学联动，重视学生的思想教育。上课时，我是他们的老师，传道授业解惑；下课后，我是他们的朋友，交心谈心知心。在一些重要的节庆日，我还自己掏钱买吃的和学生一起开联欢会，给孩子们送些小礼物。也许正是把学生的成长放在心里，平日里孩子们有任何困难都愿意来找我帮忙解决。

记得有一天，我偶然遇到正躲在一个角落哭的数学课代表，才知道他很喜欢英语，想要买一台单放机练听力和口语，但因为家庭条件不好，妈妈拒绝了他的要求。当时我一个月的工资只有一千来块，而一个单放机要一两百块钱。我想起妈妈对学生真情关爱的一幕幕，就毫不犹豫地买来一个送给了这孩子。有一次，班上有个孩子生

我们的“珍宝”

◎李继林

班级大扫除中，女生小高和男生小赵一路“打”到了我的办公室，两人都怒发冲冠。我首先安抚了孩子们，然后淡定地开始审理“案件”，三部曲式地进行“审问”：“1.为什么打架？2.谁先动的手？3.谁受的伤害更大？”

小赵抢先说：“她抢了我的拖把，我就打了她，她没有打过我。”

我不禁感慨，这个“案子”已经可以了结了呀！为什么还需要班主任做“仲裁”呢？我于是轻轻拍了拍小赵的肩膀：“你既然明白自己理亏，为什么还不主动道歉？”

令人意想不到的，小赵很生气地大声喊：“我就不道歉！”

由于马上临近放学高峰期，为节约时间，我改变方法，对小赵说：“乖，咱们班的男子汉是要保

护女生的，怎么能跟女生打架呢？这是不是有点丢人了？此刻的你应该做些什么呢？”

“我要对她说对不起！”只见他攥紧拳头，咬着牙齿，哭得稀里哗啦地一字一句蹦出这些话。

我哭笑不得，这真是用最强硬的语气说最怂的话啊。而小高毕竟是个大度的女孩儿，听到这句言不由衷的道歉，也还是原谅了小赵。我暗自松了口气——终于可以在规定的放学时间让孩子们各回各家，各找各妈了。

几天后是六一儿童节。上午，我带着孩子们在班里举行了联欢会，大家吃吃喝喝齐聚一堂，好不开心。可下午一上班，就得知小赵打水的时候和别人追逐，不小心烫伤了。我第一时间带着孩子做了流水冲洗等紧急处理，然后立马拨通家长电话，在等候家长到来时，我静静地带着孩子坐在操场边的

病了，我要带他去看医生，可他坚决不去，原因是家里经济困难。为免病情加重，我带他到医院，帮他交了医药费。慢慢地，我在和孩子们的相处中收获了越来越多的幸福，还获得了“最受欢迎教师”称号，孩子们都亲切地叫我“娟姐姐”。当我和妈妈分享这一喜悦时，她一脸欣慰。那一刻，我坚信自己的付出是值得的，因为我与自己心中的榜样又更近了一步。

2021年，我来到一所新的学校，任职新的岗位。看着办公室墙上“不忘初心 方得始终”八个大字，想着孩子们那一双双充满求知欲的眼睛，我再次回忆起妈妈曾对我说的那句话：每双眼睛都是一份希望，更是一份责任。现在想来，正是妈妈一直

以来用各种方式指导我、激励我，才有了我今天的成长。

如同歌曲所唱，长大后我成了您。我的妈妈老师，在我小的时候用自己的言行诠释了什么是师爱；我长大后，她又身体力行地教会了我怎样做良师。现在，我已承继她的衣钵，并且也将秉承她的风范，如她所愿地坚持初心，追逐梦想，勇毅前行。

（作者单位：长阳土家族自治县龙舟坪镇花坪小学 湖北宜昌 443599）

责任编辑 余志权

长椅上。看着孩子难受的表情，我正思索着该如何去安抚他，孩子突然伸手摸了摸我。我第一次如此细致地端详一双手：这是一双黑乎乎、肉嘟嘟的小手，却让我感觉到时光在这一刻变得如此柔软。愣神中，小赵主动开口说：“对不起李老师，又是我惹事了。”

我从未埋怨过孩子，但听到这一句话还是愣住了。我捏了捏孩子的手，转移了话题：“老师没怪你呀，这不是你的错。上午的零食你都分享给谁了？”

听到这个话题，小赵眼中闪起了光芒，忘却了疼痛，咧着嘴告诉我：“我拿了可多薯片和果冻，我把它们都分给了小高，虽然前几天她抢了我的劳动工具，害得我不能劳动，但是我打了她，所以我今天要多分给她一些，我们还是好朋友。”

直到这一刻我才恍然大悟，原来小赵当时的不服气，是因为大扫除时被“剥夺”了劳动权！这在他看来神圣不可侵犯的权利，我却看得那么轻描淡写，我感到十分汗颜。曾几何时，我们处理班级事务总是追求速战速决、息事宁人，却不知道孩子们的心里有多么的委屈和无奈。

中秋节那天的美术课上，老师教孩子们用橡皮泥捏月饼，小赵用多种颜色的泥混合后，捏出了一块酷似“便便”的月饼，里面竟还塞满了馅料。也许是对自己的“作品”颇感满意，一下课他就捧着“大作”来见我，颇有成就感地对我说：“老师这是我给你做的月饼，好看不？”

受到视觉上的冲击，我脱口而出：“小赵，原来你捏了个便便给老师吃啊？”

孩子露出憨厚而羞涩的笑容，然后转身和小朋友们玩耍去了。与此同时，我却看见同办公室的郭老师饶有兴趣地看着孩子们的手工，微笑地为每一件作品点赞。我感觉她的学生们脸上突然有了一束光，这束光叫作——幸福。

我又有一些汗颜了。今天我本该接受“幸福”，享受“幸福”，让“幸福”萦绕在我的身边，而我却没有珍惜小赵创造的机会，更没有给予他幸福。我一直认为：内卷下的中国孩子最不幸，每天看到的只有厚重的镜片，沉重的书包，繁

多的辅导班，而很难看到灿烂的、无拘无束的笑容。究其原因，是因为他们的幸福阈值在社会的侵蚀下变得愈来愈高。因此，能够呵护孩子，让他成为一个幸福阈值低的人，现在看起来是一个多么迫切的课题。我因此希望，生活中的点滴瞬间都能成为他们感恩的理由，微笑的理由，而不要让他们离幸福越来越远。

于是，第二天上班时，我专门带了一块我爱吃的蛋黄莲蓉月饼，在快放学的时候，悄悄把小赵叫到办公室，神秘地对他说：“这个是老师最爱吃的月饼，你回去尝尝，然后再捏一个送给我！”

小赵如获至宝，赶紧偷偷地塞到书包里，生怕其他小朋友看到一般。第二天，他果然给我塞了一个用橡皮泥和陶土混合而成的月饼，真的可以用以假乱真来形容了。我捧起“月饼”陶醉地看了看，假装大吃了一口。小赵大笑起来。而此刻，我的内心也充满了阳光。我感觉真好，我见证了他的小幸福，而没有一错再错地扼杀他的幸福感。我想，如果每个孩子都能这样，他们的成长道路上就会充满感恩与阳光。

教书育人中，也许更让我刻骨铭心的并不是那是尖子生，而是小赵。他在我眼中调皮、热心、聪慧；而我在他口中帅气、学历高、能力强。我甚至怀疑他并不懂得什么叫学历和能力，但他却始终像介绍自己的珍宝一样把我介绍给所有人。其实，他何尝不是我的珍宝呢？与他朝夕相处的三件事，让我懂得了作为一个班主任，不仅要“会教育”，更要“慧教育”。

（作者单位：洛阳市涧西区英语学校 河南洛阳 471003）

责任编辑 余志权

一块黑板两种爱

◎夏晓磊

这是一个寻常的周一下午，班会结束后马上就要迎来晚上的家长会，同学们和我的心情一定是不一样的。

正是初冬时节，窗外的天迅速漫上了黑幕，还来不及回顾这一个白天究竟做了哪些事儿呢，感觉黑夜就突然降临了。为了让学生们能有个好心情，我突发奇想地要给他们“自由”，让他们在黑板上写下想对父母说的话，并且特意强调不必署名。

然而，一阵欢呼声过后，竟无一人上台。我知道一定是我的存在显得“多余”了，于是我“会意”地步出教室，边走我还边说：“你们要抓紧写呀，我去站路队的地方等你们，可不要让我等太久哦。”又是一片欢呼声响起。看来，这一群正值青春的孩子似乎已是压抑太久，以致于在我走下楼梯时，还听到教室里传来一片喧闹声。

过了大概十来分钟，学生们便三五成群，边聊边笑地走到我跟前，一副意犹未尽的样子，说：“老师，你等会看到黑板上的字一定会大吃一惊的。”我笑了笑，表现出一副迫不及待的样子。等孩子们陆续到达，管理员整好路队后，我们便在背诵《鱼我所欲也》中浩浩荡荡地前行了。

送他们出校门后，我折回教室，想看看这群孩子究竟写了些什么。结果这一看让我大吃一惊，只见色彩斑斓的黑板上，或歪歪扭扭或整齐有序地写满了各种“控诉”：有红笔写的“请不要将我与别人比较”，有蓝笔写的“请不要逼我太紧”，还有白色笔写的“请多陪陪我”，更有黄颜色的“警示语”“不要一边说我好又一边打击我”，甚至还有一行小小的字“恳求多给我一点零花钱”，也有大大的一排“谢谢你们，别太累了”……

我总结了一下其中的高频词“比较”“手

机”“严厉”“陪伴”，想着如何与即将到来的家长们，一起面对这块黑板，加以自查自省。

家长们很守时地如约而至。没有多余的寒暄，我们直接进入正题。在大家把目光集中到黑板上的一刹那，本来喧闹的教室瞬间安静下来，由微笑转为皱眉再到平复的表情变化，在每个家长的脸上都上演了一遍。他们有的拿出手机拍照，有的和旁边的家长小声交流，有的则陷入思索面色凝重……

我见大家都思考了一会儿，知道他们一定有话可说，于是抛出一个话题：“看了满黑板的‘控诉’，我们作为家长，得抱团探讨一下，我们究竟该如何爱这群青春期的孩子，为什么明明那么爱他们，他们却还满腹怨愤呢？”

宁宁妈妈首先站起来分享了自己的感想：“学会闭嘴吧，学着用行动表示，孩子总会长大的，他有一天会明白我们的良苦用心的。”

彤彤妈也站起来，有些激动，眼圈红红，声音颤颤地说：“我觉得我错了，太对不起孩子了，总是在埋怨和否定孩子。我得改，再不改，孩子就会越来越糟糕。”

森爸也于沉默许久后抬起头来：“我们都做得不好，我们总是在关注自己的感受，太自私了，不然孩子怎么会选择如此公开地‘讨伐’咱们呢？我们的确得改改了。”

正妈也说：“我一看到黑板上那首诗就知道是孩子写给我的，因为诗歌里有我的名字，我每天都在批评他，却从来没有感觉到他竟然这么用心。”

涵爸也说道：“唉，整天管孩子玩手机，自己却没管住自己，简直是太失败了。我们的无心之举，孩子却看得一清二楚。这不是孩子的错，是大人太不自觉了！”

……

家长们就这样你一言我一语，纷纷打开了话匣子。

不知不觉已到了晚上九点半，我不得不宣布家长结束。可还是有家长围拢过来，想要进行个别交流。我趁势说：“我们现在要做的就是少说多做，所以现在我们需要给黑板改头换面，还孩子一份真正的爱。大家看我这个建议怎么样？”

“好！”家长们几乎异口同声。说干就干，几名家长迅速擦干净黑板，带头写下了自己的道歉与关爱，接着有人写下了对孩子的称赞和肯定，还有人写下了对孩子和老师的祝福和祝愿……

总之，没有一个家长“以牙还牙”，写下任何埋怨和苛责。

取而代之的，是满黑板的爱与歉意：

“孩子，请原谅爸妈做得不对的地方，我们永远爱你。”

“我最喜欢你了，宝贝你最棒！”

“我儿子最帅了，要勇敢要自信呀！”

“女儿你永远是我们的骄傲，我也一定努力做一个让人羡慕的妈妈！”

……

家长会之前的“吐槽黑板”，摇身一变为“表白墙”，我忽然也有些热泪盈眶了。这是父母对孩子深沉的爱，没有什么豪言壮语，也没有过多的词藻修饰，但其中的每一个字，都带着爱的温度。

第二天早晨，我特意早早来到教室，观察每一个孩子的反应。第一个来到教室的孩子看见黑板上的留言后大声惊呼；第二个孩子惊讶得捂住了嘴巴；第三个孩子埋头走进教室，在同学提醒下抬头看了看黑板后皱着眉头笑了；第四个、第五个、第六个……没有一人不是一副“不敢相信自己眼睛”的表情。

看来，家长留言给孩子们冲击，一点也不亚于他们的留言给爸爸妈妈们的冲击，以致于第一节课的上课铃声响了，他们还在意犹未尽地讨论，哪句话是自己爸爸写的，一看语气就是；哪个字是自己妈妈写的，因为妈妈写的“的”字就是这样的！哪一行是自己妈妈写的，因为妈妈平时就是这样称

呼自己的……我没有急着上课，特意多给了他们5分钟的自由讨论时间。

然后，我笑着看看他们，说：“好了，同学们，想想昨天下午的你和黑板，再想想今天早上的父母和黑板，你有什么感想，请把它写下来，题目自拟，字数不限。”

“好！”同学们难得一次地在听到作文题后没有愁眉苦脸、怨声载道。因此刚发下作文纸，他们就迫不及待写了起来，仿佛有说不完的话一般。

不出所料，这次作文孩子们写得特别好，涌现出多篇非常出彩的文章，比如嘉宁的《黑板“情话”》题目新颖，内容感人；洪涛的《她的爱不在黑板上》用到了“欲扬先抑”的写作手法；甜甜的《溢出黑板的爱》文笔一如既往地既清新又幽默，一句“被风吹过的世界格外美丽，被爱暖过的黑板特别有意义”直击主旨；小健的《玫瑰色黑板》将母亲带有责骂的爱比作带刺的玫瑰；文博写的《粉末里流露出的爱》时而深沉稳重，时而幽默风趣；宇博的《磁铁黑板》充满丰富的想象力，将“正极负极”“相吸相斥”这些物理课上的术语活用到了文章中……

看完孩子们的作文，我一时陷入了沉思——当爱流动起来，将不再有寒冷孤单和薄弱。当爱溢满亲情，将永远生动精彩富有力量。我要谢谢孩子们，真实且勇敢地表达了自己。我要谢谢家长们，宽容且果断地改变了自己。哲学大师奥修说：“玫瑰就是玫瑰，莲花就是莲花，只要去看，不要比较。”教育也一样，无需比较、无法言说、持续未完的不仅仅是我们班的故事，还有每一个参与其中的孩子、家长和我们的人生。

（作者单位：临沂国际学校
山东临沂 276013）

责任编辑 余志权



广东：推进大中小学思政课一体化建设

日前，广东省教育厅印发《统筹推进大中小学思想政治理论课一体化建设的工作措施（试行）》提出，整合专家学者、教研员、教师力量，成立广东省学校思想政治理论课教学指导委员会，加强对大中小学思政课一体化建设的研究、指导和服务。支持高校联合中小学校，组建大中小学思政课一体化教学改革创新联合体。同时，鼓励有条件的教育行政部门加强与高校合作，统筹区域内教研机构及中小学校力量，打造区域内大中小学思政课一体化建设有效模式。学校党组织要承担思政课建设的主体责任，党组织书记、校长作为第一责任人，应积极推进本单位与其他学段学校联合开展思政课一体化建设研究与实践。《措施》明确，各地教研部门根据实际，每年组织涵盖中小学不同学段思政课教师的集体备课；学校每学期开学前组织思政课教师集体备课。有条件的地区和学校要充分利用互联网平台，扩大集体备课的辐射面。同时，组织高校、中小学思政课名师工作室联合开展思政课教学一体化研究。

（来源：广东省教育厅网站2022年1月30日）

山东省教育厅印发《关于加强新时代学生创新素养培育体系建设的意见》

近日，山东省教育厅印发《关于加强新时代学生创新素养培育体系建设的意见》明确了创新素养培育的要义，即着力于创新人格的形成、创新思维的发展和创新实践的开展。

《意见》科学编制创新素养培育地方课程，建设学生创新素养培育课程资源库，设立省级学生创新项目孵化库，遴选一批省级创新素养培育基地和教学改革实验区、实验校。对于小学阶段以培养创新意识为主，注重养成学生广泛学习的兴趣和注重探究的意识；初中阶段以培养创新思维习惯为主，加强创新技能训练，初步培养创新实践能力；高中阶段以培养创新志趣为主，注重形成批判性思维和辩证性思维能力，逐步完善创新人格。

（来源：人民网2022年1月13日）



王岩，张逸飞：积极评价方式和发展个性优势是解决学生心理问题的法宝

积极心理学理念下的心理健康教育紧扣“以人为本”的宗旨，强调教育环境中个体的积极发展、优势和健康模型，用积极的方式解决问题，综合本国积极心理学和积极教育研究的成果，为新形势下的心理健康教育提出如下建议。

第一，需要重视教育中的个体发展，即从问题导向的严防死守到积极导向的师生共同发展。第二，改善教育的内容和手段：从查漏补缺、消极导向到积极导向、全面发展。注重积极情绪的力量和开展意义教育。意义获得主要有三种途径：一是在帮助他人和为他人奉献的过程中产生；二是为了自己的目标奋斗时产生；三是帮助学生将自己与更宏大的目标相联系，体验意义感。第三，形成教育的环境，即构建家庭、课堂的全方位心理健康体系赋能机构是个体积极体验的最直接来源，也是构建个体积极人格、培养美德、提升心理健康的重要支撑。我们要协调课堂、学校和家庭，为学生提供安全、一致、积极的支持性环境，将学校打造成积极的赋能机构，唤起家长对孩子心理健康的关注和深入理解。同时，鼓励孩子将所学到的心理健康知识应用于家庭生活之中，增强实践能力，享受家庭幸福。未来，家庭辅导治疗师可能成为一个热门的职业。

（来源：中国教育新闻网2022年1月13日）



中学生思政课的“热情密码”

中国教育科学研究院、北京师范大学专家组成“中学生认知特点、思维方式与思政课学习状况”课题组，对全国七省（市）初一至高三学生抽样调查。调查显示，00后中学生具有如下特征：时政要闻、朋友圈动态、娱乐节目是他们上网的主要关注内容。其中，时政要闻占比52.26%、朋友圈动态占43.15%。关于思政课内容方面调研显示，初中生认为最应该再增加的思政课内容是心理健康，高中生则认为最应该增加文化方面的内容。此外，超过六成（67.8%）的00后中学生认为思政课内容与自己的生活相关，63.1%感觉自己通过思政课学习，收获很大。学生对思政课的学习、喜欢程度随着学校类型的不同体现出较大差异。民办学校00后中学生表示喜欢思政课的比例更高，而职业高中的00后中学生喜欢思政课的比例较低；在学习思政课的意愿方面，乡村公办学校00后中学生意愿更高，而国际学校意愿最低。

（来源：《光明日报》2022年1月13日）



宫长瑞，轩宣：以新一代技术要素赋能思想政治教育数智化发展

宫长瑞，轩宣在《思想教育研究》2021年第11期《数智化思想政治教育的图景展现及其实践策略》一文指出，思想政治教育应以积极主动的姿态来迎接新一轮科技革命，用万物互联的技术及思维实现自身的深刻变革和持续发展。以互联网为核心的固本强基阶段、以大数据为主要驱动力的提质增效阶段、以人工智能为突破口的融汇生成阶段是思想政治教育信息化过程中并行不悖、层层递进的三条主线，构建出数智化思想政治教育发展演进的基本框架，展现出思想政治教育现代化、鲜活化、个性化的育人图景。

数智化思想政治教育是指思想政治教育在技术层面实现基于信息化的多元技术融合，以技术赋能并加快思想政治教育系统变革，实现思想政治教育理念、方法、载体、环境、队伍等各环节数智化能力的跃升。思想政治教育正在向更加智能更加智慧的形态发展演进，其技术范式下应用层次与水平的不断提高、发展模式的相互包含和渗透，产生了思想政治教育的数智化形态。数智化思政由理论构想转化为实践需从五方面入手：完善智能基础设施，破解数智化发展制约；建设技术培训体系，开启数智化能力盘点；打造思想政治教育创新平台，增加数智化场景应用；实现劳动资源转换，拓展数智化创造边界；重视伦理风险防范，建立数智化安全保障。

陈珊珊，张旸：“心体俱用”的劳动教育是生命主体成长的实现活动

陈珊珊，张旸在《教育学术月刊》2021年第12期《中华传统哲学中的劳动思想智慧及其教育传承》一文指出，中华民族历来是热爱劳动的民族，努力劳动是几千年来积淀的优良传统。“赖力者生”，劳动是人特有的生存方式，使人“心存”而“身修”，令国富而民强。“辛勤劳动”“诚实劳动”“奉献劳动”内蕴着“真”“善”“美”的统一，寄托着人们对美好生活的追求。“心体俱用”的劳动教育，是耕读相兼、洒扫应对和习行并举的统一，是生命主体成长的实现活动。传承中华传统劳动思想及其教育智慧，就是要走向“道德”的劳动品质教育、“生活”的日常劳动教育和“育人”的劳动价值教育。

当前劳动教育存在异化、物化的困境，将其作为惩罚手段、休闲方式或是技艺评比的现象仍然存在。走向“道德”的劳动品质教育，体认到劳动能抑制懒惰和逸欲，培育善心和德性，是人格品质的塑造之道，正所谓“劳则善心生，养德、养身咸在焉；逸则妄念生，丧德、丧身咸在焉”。日常劳动教育需走向生活，以“洒扫应对”为代表的日常生活教育是我国传统教育思想的精髓，洒扫应对在中华传统文化中占据着重要地位，是学生的必修内容。劳动育人是体力劳动和脑力劳动的结合，是理论与实践的结合。走向“育人”是劳动教育的价值，从“耕读相兼”到强调“习行”，中华民族的传统智慧告诉我们脑力与体力不可偏废，理论与实践不可偏重。



美国：从制“器”到成“人”的教育惩戒治理

在零容忍政策的影响下，美国公立学校对学生违规行为的管理呈现排斥性、惩罚性和刑事化特征，不仅无法发挥惩戒的教育性，还加剧了未成年人辍学、低学业成就、青少年犯罪等一系列社会问题，增加了社会和教育成本。在美国教育部和司法部联合启动学校支持性纪律倡议的政策理念引导下，联邦政府通过消除儿童早期环境中的排斥性惩戒，创建安全和支持的学习环境，推动教育领域落实恢复性正义等措施，公平持续地推进教育性惩戒，使得美国公立学校安全与纪律问题得到缓和，降低了在校生的开除率、停课率和涉警率，帮助学校走出了“从学校到监狱”的困境。

美国学校的支持性教育惩戒治理给我国带来重要启示：第一，坚持教育惩戒的教育性。以教育学眼光重新审视学生的“违规行为”，深刻探析其背后的家庭背景、教育制度、个体需求等方面因素。第二，落实积极的干预行为和支持政策。第三，促进不同利益相关者的协作共治。美国教育惩戒治理过程是全社会共同参与的事件，他们高度重视多部门、多机构、多种利益主体间的通力合作，并组建学生管理共同体，以政策推动各部门的联合互动。最后，充分保障财政对学校纪律项目的投入。建立覆盖全国公立学校的学生违规行为数据库并大力扶持教育惩戒研究，为教育惩戒实践提供学理和实证支持。

（来源：《基础教育》
2021年第5期）

中小学德育杂志理事会成员

常务理事单位及常务理事

华南师范大学附属中学
广东广雅中学
广州市铁一中学
广东华侨中学
广东省肇庆市高要区第二中学
广州市增城区荔城中学
广州市花都区秀全中学
广州市大同中学
广东省深圳市宝安区滨海小学
广州市朝天小学
广州市花都区狮岭镇冠华小学
广州市花都区骏威小学
广州市真光中学
广州市开发区第一小学
广州市启聪学校
广州市天河区昌乐小学
广州市荔湾区沙面小学
广州市西关培英中学
广州市越秀区红火炬小学
浙江省宁海县西店镇中心小学
广州市天河区汇景实验学校
广州市天河区龙口西小学

姚训琪
叶丽琳
周伟锋
李子良
陈星强
韩焰明
林志聪
袁闽湘
李桃辉
孔虹
温秀欢
杨秀红
赵小成
林健均
马丽
郑蕙
姚丹
刘晓玲
肖凤娥
叶可能
黄雯
陈武

广州市天河区华景小学
广州市天河区华阳小学
广州市越秀区东风东路小学
华南师范大学附属小学
广州市南沙区南沙小学
首都师范大学附属红螺寺中学
江苏省南京市琅琊路小学明发滨江分校
浙江省杭州市西湖小学教育集团
浙江省杭州市西湖区教师进修学校
浙江省富阳市富春第七小学
广东省深圳市观澜中学
广州市越秀区东山培正小学
广州市天河区龙洞小学
广州市海珠区江南大道中小小学
广州市荔湾区广雅小学
广州市执信中学
广东省深圳市盐田区梅沙小学
广东省珠海市第一中学
广州市玉岩中学
广州市协和小学
广州市协和中学

黄瑞萍
周洁
彭娅
张锦庭
曾志伟
黄海明
李兆文
包国勇
周华松
章振乐
袁再旺
叶志丹
崔效锋
黎容卿
郑闽秋
何勇
刘向东
韩延辉
印贤文
孔祥明
何冠南

理事单位及理事

广州市第六中学
广州市第四中学
广州市第七十一中学
广州市海珠外国语实验中学
广州市江南外国语学校
广州市从化区从化中学
广州市增城区实验中学
广州市贸易职业高级中学
广州市回民小学
广州市海珠区实验小学
广东第二师范学院番禺附属初级中学
广州市从化区流溪中学
广州市黄埔区黄陂小学
广州市南海中学
深圳市宝安区天骄小学
广州市天河区先烈东小学
广州市越秀区环市路小学
广州市八一实验学校
广州市黄埔区荔园小学
广州市荔湾区东沙小学
杭州濮家小学教育集团
广州市荔湾区汇龙小学
华南师范大学附属新塘学校
宁波市鄞州区五乡镇贵玉小学

刘建祥
李延彬
曾丽芬
梁艳琼
郑泽如
廖志坚
王孝锦
黄劲雄
吴小兰
陈健
孔健勇
邱榕基
徐德兵
赵秉乾
巨晓山
屈瑛
谢少媚
申东红
刘玲萍
吴瑜卿
黄凤英
梁丽珠
吴启航
俞彩霞

广州市越秀区东风西路小学
广州市越秀区广中路小学
广州市越秀区小北路小学
广州市越秀区雅荷塘小学
广州市越秀区桂花岗小学
广东省中山市杨仙逸小学体育路学校
浙江省瑞安市陶山镇中心小学
浙江省瑞安市虹桥路小学
浙江省瑞安市第二实验小学
浙江省宁波市海曙中心小学
安徽省芜湖市延安小学
浙江省杭州师范大学附属五常中心小学
广州市黄埔区香雪小学
广州市越秀区中星小学
广州市第三十三中学
广州市番禺区石碁第四中学
浙江省瑞安市安阳实验小学
广州市增城区增城中学
广州市越秀区旧部前小学
广州市天河区五山小学
广州市越秀区文德路小学
广州市番禺区市桥中心小学
广州市越秀区清水濠小学

邓矿明
李晖延
韩萍
夏健君
汤洁
孙华
黄章勋
林映
项建达
周汉斌
刁玉梅
邵森锦
何秀弟
林伟贞
欧阳国亮
李铭
潘权威
宋东胜
金秀玲
许凤英
黄丽芳
柯中明
陈洁玲

会员单位及会员

广东省丰顺县汤坑中学
广州市荔湾区新东小学
广州市荔湾区乐贤坊小学
广州市花都区新华第四小学
广州市越秀区建设大马路小学
广州市增城区第二中学
福建省龙岩市永定区城关中心小学
福建省安溪第十八小学
安徽省芜湖市解放西路小学

黄习群
毕小卫
林燕慧
王月霞
叶丽诗
吴少春
余寿华
钟晓云
王坤

广东省梅州市汤坑镇第一中心小学
浙江省杭州市钱塘外语学校
浙江省杭州市求是教育集团
浙江省杭州市学军小学
浙江省长兴县第二实验小学
江苏省海门市东洲小学
江苏省无锡市育红小学
广州市越秀区瑶台小学
江苏省苏州市吴中区宝带实验小学
山东省济宁学院附属小学

陈丽萍
鲍国良
江萍
张军林
宋显坤
吴建英
李燕
黄妙贤
蔡巧英
郝敬艳

(排名不分先后)

教育部委托华南师范大学主办 中国教育学会中小学德育研究分会会刊
教育部人文社会科学重点研究基地南京师范大学道德教育研究所指定学术期刊
人大复印报刊资料重要转载来源期刊 国家新闻出版广电总局首批认定学术刊物

《中小学德育》征订启事

(邮发代号: 46-252)

教育部委托华南师范大学主办的《中小学德育》杂志,自1985年创刊以来,得到了教育部领导的亲切关怀和充分肯定,得到了全国知名专家的倾心支持和大力推介,更得到了广大读者的普遍欢迎和高度认可。

作为一份全面反映学校德育工作的专业期刊,创刊以来,本刊拥有了一批忠实的读者和高水平的作者队伍,很好地宣传和推进了不同时期的学校德育工作。《中小学德育》秉承“为广大德育工作者提供新锐的德育改革动向、准确的德育政策指引、前沿的德育研究成果、鲜活的德育实践经验”的办刊宗旨,致力于中小学德育一体化的推进,通过提升品位、精选内容、创新形式,更好地满足广大读者的需求,已成为国内有较大影响的德育期刊。

《中小学德育》欢迎投稿,欢迎订阅。

《中小学德育》主要栏目

本期视点: 聚焦学校德育热点,汇集德育精英思想,深度剖析德育难题。

课程育德: 总结德育课程改革理论与实践新成果,关注德育课程改革难点热点,呈现德育课程经典案例。

师德研究与实践: 与教育部教师工作司共建,探索新时代师德建设的育人功能与价值追求,聚焦中小学师德建设的长效机制与模式创新。

区域德育: 与教育部基础教育司共建,致力于宣传、报道、推广全国各地区域性优秀德育成果。

道德领导力: 凸现道德核心价值,提供校长管理方略,展现学校文化风采。

教师德育专业化: 探索教师德育专业化基本规律,呈现教师德育专业化最新成果,展示优秀教师育人风采。

学生发展: 探讨班主任工作及团队建设,关注学生心理健康与生涯指导,追踪校园热点事件。

《中小学德育》(月刊),每册定价11.00元,全年定价132.00元。

如需直接与本社订阅,请将订单填妥寄回《中小学德育》杂志社或发至本社订阅邮箱,如需开发票请在来款中注明。

地址:广州石牌华南师范大学教师教育学部《中小学德育》杂志社(510631)

联系电话:(020)85215179

订阅邮箱:zxxydingyue@163.com



全国邮政订阅



《中小学德育》2022年订单

订购单位	订购人	邮编	办公电话	手机号码
订购单位详细地址				
中小学德育 (全年共12期)	订购份数	单价	11.00元/期	全年定价 132.00元
合计金额	万 仟 佰 拾 元 角 分			
汇款方式	邮汇 ()	银行转账 ()	汇款日期	年 月 日

户名:华南师范大学

开户行:工行广州高新技术开发区支行

账号:3602 0081 0900 0386 071 (汇款用途请填写“中小学德育杂志社”并注明汇款单位名称)