

主编◎王丽萍 郑百易

核心素养视角下的 学校德育协同实践与研究



核心素养是学生为适应未来社会、实现个人终身发展所必备的、共通的关键能力与必备品格。本书依托核心素养的内涵要素，以核心素养的培养统领学校德育，从培养学生的“国家认同”“社会责任”、增进学生的“个人修养”“身心健康”四个维度出发，建构了学校德育目标体系。在此基础上，以多所学校具体的探索与实践作为案例，就学校在协同理论的指导下，通过德育目标导向，学校部门、年段、学科之间，学区不同学段之间，以及学校、家庭、社会之间多元协同，促进学生品格与身心发展的理性思考、实践路径与评价方法，进行了系统阐述。同时，为方便比较借鉴，书中还介绍了国外有关教育协同方面的研究与做法。

非
补
培



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

核心素养视角下的 学校德育协同实践与研究

主编◎王丽萍 郑百易



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

核心素养视角下的学校德育协同实践与研究 / 王丽萍, 郑百易主编. — 上海: 上海教育出版社, 2019.1
ISBN 978-7-5444-8953-9

I. ①核… II. ①王… ②郑… III. ①学校教育-德育-研究 IV. ①G41

中国版本图书馆CIP数据核字(2019)第023087号



责任编辑 李 祥

封面设计 金一哲

核心素养视角下的学校德育协同实践与研究

王丽萍 郑百易 主编

出版发行 上海教育出版社有限公司

官 网 www.seph.com.cn

地 址 上海市永福路123号

邮 编 200031

印 刷 常熟市华顺印刷有限公司

开 本 700×1000 1/16 印张 17.5

字 数 325千字

版 次 2019年1月第1版

印 次 2019年1月第1次印刷

书 号 ISBN 978-7-5444-8953-9/G·7417

定 价 55.00元

序

我面前这本书,通过系统论、协同论等多视角的理论阐述和多色彩的实践案例,呈现了教育部中学校长培训中心兼职教授、中学正高级教师、原上海市晋元高级中学特级校长王丽萍领衔的上海市学校德育协同研究实训基地的研训成果。这项成果很好地诠释了这样一个非常本质而又极具现实意义的命题:学校教育的“整体性”怎样了?我们应当怎样去完善它,乃至重建它?

“整体性”是学校教育全方位、全过程体现的首要本质属性。这种“整体性”得以实现的充分程度、合理程度,作为前提性的本体条件,必定从根本上始终制约着学校教育运作方式的科学性和目标达成的有效性。学校教育“整体性”的构成要素及其具体表现,概而言之,可以从它的存在样态、实践形态和运作状态三个维度上加以考察。

从学校教育存在样态的维度上来看,所谓“整体性”是指学校教育内在构成的整体性。具体而言,学校教育具有德育、智育、体育、美育等诸育构成的完整内涵,学校教育与诸育是互为表里的关系,它们是作为一个有着紧密联系的整体而存在。在这个“整体”中,一方面,德育与学校教育本体同样有着密不可分的“整体性”关系,它们也是一种“整体存在”。另一方面,在共同依托学校教育本体这一整体背景下,德育与其他诸育也有着不可分割的整体性关系,诸育都不能孤立地实施、独自完成,必定需要整体实施、共同完成。可以说,诸育之间也是另一种意义上的“整体存在”。由此,再深入一层看,长期以来,由于种种历史和现实的客观原因,不同程度而又较为普遍地造成了对上述这种“整体存在”的客观规律在认识上出现偏差与不足。其结果是“整体性”在主观上被肢解,学校教育本体与诸育被视为相互分离的两张皮,诸育之间被视为相互割裂的各个部分,进而导致行动上陷入各自为政、单打独斗的误区。

从学校教育实践形态的维度上来看,所谓“整体性”是指学校教育实践层面的整体性。首先,从高位来看,学校各项工作本应是一个整体,教学工作、班级管理、后勤工作等各项工作虽都有其特定的、不可代替的任务,但都在完成着更大的共同任务,即共同指向学校的办学目标,共同实现学生的培养目



标。学校工作“大整体”形态的确立,是完整而科学的学校教育实践形态的“底色”。其次,学校各项工作与诸育融为一个整体。诸育在学校教育实践中的落实,不是以割裂的方式一一对应地落实于工作中,而是整体地交融落实于全部工作之中。每一项工作中有各育的落实,每一个“育”同时落实于各项工作。在这样的“整体落实”中,作为诸育之核心的德育,必将更充分、更广泛地实现着它的“整体落实”。从这个意义上可以说,没有一项学校工作不承载着德育,没有一门课程不蕴含着德育。在这里更需要强调的是“必然”,而不是“应当”。诸育于各项工作中“整体落实”形态的形成,是完整而科学的学校教育实践形态的“画作”。第三,应当十分重视的是,诸育“整体落实”的结果,不应成为不成体系的一盘散沙。诸育尤其是德育,需要在与各项工作融为一体的背景下,努力探索完成自身的“整体构建”,从而不断推进、提升整体实施的水平和成效。至此,是为完整而科学的学校教育实践形态添上了画龙点睛之笔。可以说,“整体落实”中的“整体构建、整体实施”,是学校教育“整体性”属性的显性表现、基本表现,也是其基本特征。

从学校教育运行状态的维度上来看,所谓“整体性”是指学校教育管理系统的整体性。具体而言,学校管理是一个完整的大系统,它虽由若干管理部门、工作条线、工作层面组成,但都服从于同一个指挥中心,遵循着同一个教育理念,围绕着同一个办学方向,保障着同一个学校发展目标和师生成长目标的有效实现。概括地说,学校管理系统的整体性,集中体现为“整体保障”。一方面,就学校实践工作与管理的关系,学校管理既要遵循学校教育“整体存在”“整体构建”“整体实施”的基本规律,又必须充分发挥其对于这些规律在学校实践中有效落地的全面保障作用。另一方面,就诸育与管理的关系,学校管理应以诸育“整体落实”于学校各项工作为客观背景和理想目标,并为促进诸育交融实施、各育系统落实发挥其全面保障作用。其中,也包含着对德育的系统落实的全面保障。从本质上来说,这种“整体保障”取决于学校管理自身的结构状态及运行状态是否具有整体的架构特征,体现整体的操作方式。其具体表现可归结为:在部门功能、制度建设、工作模式、操作流程等方面系统呈现并落实学校管理的“协同性”。同样可以说,学校管理对各项工作及与其整体相融的诸育的“整体保障”“整体协同”,是学校教育“整体性”属性的机理表现、延展表现,也是其关键特征。

本书所呈现研究成果的可贵之处在于,重塑“整体存在”的理性追求,探寻“整体构建”的实践突破,优化“整体保障”的管理创新。具体表现为遵循学校教育“整体性”构成及其表现的内在逻辑,依托青少年思想品德形成和身心发展规律,聚焦核心素养关于品行端庄、身心健康的内涵要求,立足现行中小学德育目标的优化整合,整体构建“国家认同”“社会责任”“个人修养”和“身心健康”四个

维度,每个维度按小学、初中、高中分层递进行表述的核心素养视角下的中小学德育目标体系;以此统领实训基地这一实践共同体成员基于区情和校本,本着“大教教心,立德为先,育人为本”的理念,深入进行目标导向下的校内、校外德育协同及学科课程协同德育的创造性实践研究,体现了学校教育“整体性”属性与规律的内驱使然。本书为正在或有意致力于真正实现诸育尤其是德育向学校教育本体整体回归这一实践探索的研究者们,展示了独具一格的先行样例,提供了可资借鉴的宝贵经验。

谢诒范

(上海市教育科学研究院德育研究与咨询中心原主任、研究员)

2018年7月

目 录

CONTENTS

第一章 核心素养统领下的德育协同总论	001
第一节 核心素养的提出及其框架体系	001
第二节 基于核心素养的德育协同与中小学德育目标体系	005
第二章 校内德育协同	015
第一节 校内德育协同的理性思考	015
第二节 校内德育协同的实施路径	019
第三节 校内德育协同成效评估与保障	071
第三章 核心素养视角下的学科协同德育	076
第一节 学科协同德育的内涵与价值	076
第二节 学科协同德育的实施模式	089
第三节 学科协同德育评价方式的探索	129
第四章 学校、家庭与社会协同德育	141
第一节 学校、家庭与社会协同德育的概念与内涵	141
第二节 学校为本的学校、家庭协同德育的实施	154
第三节 学校为本的学校、社会协同德育的实施	211
第五章 国外教育协同成果掠影	250
第一节 教育公平理念下的学校协同育人	250



第二节	学校、家庭、社区的协同育人	252
第三节	职业教育与普通教育的协同发展	256
第四节	全球化背景下的学生素养培育	258
第五节	优秀教师的协同培育	260
第六节	博物馆与学校的协同互动	263
参考文献		268
后记		270

第一章 核心素养统领下的德育协同总论

自进入 21 世纪以来,不同的国际组织、不同的国家和地区,都在思考今天的教育要为明天“培养什么样的人”的问题。无论是美国的“21 世纪技能”,还是 OECD(经济合作与发展组织)的“胜任力”,亦或是日本的“能力”,提法虽有不同,但其实探讨的都是共通的问题,即个体为适应社会发展、与他人友好相处和维持得体的生活,所应具备的知识和技能、能力与品格,即核心素养。那么,核心素养的概念是如何酝酿并最终形成的?中国学生发展核心素养框架体系体现了哪些内涵与特征?它对学校德育协同运作会产生怎样的作用?本章将逐一展开说明。

第一节 核心素养的提出及其框架体系

一、核心素养的提出

两千多年前,东西方社会将高尚的道德品行列为人才最重要的条件。例如,苏格拉底指出要“努力成为有德行的人”;儒家思想则关注健全的人格,提出“内圣外王”、加强德行修养的观点。

步入工业社会,人们越来越重视以专门行业技能和职业需求为导向的关键能力,“能力”(智能)成为评价人才的根本标准。加德纳的多元智能理论为个体智能评价的多元化提供了创新的思路,“冰山模型”形象地反映个体能力的外显表现和潜在特质对于人发展的重要性。

而进入信息化社会后,涵盖了知识、能力、态度和价值观的“素养”概念进入大众视野。有学者表示,如果说素养是基本生活之所需的话,那么核心素养则为优质生活之所需。核心素养是少而精的,强调不同学习领域、不同情境中都不可或缺的共同底线要求,是关键、必要及重要的素养,是培养自我实现与促进社会和谐发展的高素质国民,乃至世界公民的基础。

从上述论述中,我们可以发现,中国学生发展核心素养的命题是在顺应世界范围教育变革大趋势、落实“立德树人”根本任务的过程中应运而生的。2013



年,党的十八届三中全会召开,全会提出要将“立德树人”落到实处。2014年,教育部出台《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》,明确将开展各学段的学生发展核心素养体系的研究。研究的根本出发点就是落实立德树人的根本任务,培养全面发展的人,提升21世纪中国人才的核心竞争力。

2016年9月13日,中国学生发展核心素养研究成果发布会在北京师范大学举行。核心素养研究课题组历时三年的集中攻关,在总体设计、统筹规划的基础上,通过开展基础理论研究、国际比较研究、教育政策研究、传统文化分析、现行课程标准分析、实证调查研究,全方位、多层次征求各方意见建议,经教育部基础教育课程教材专家工作委员会审议,最终形成研究成果并向社会公布。

“学生发展核心素养”的提出,对学校教育的意义与影响是重大而深远的。这种意义和影响,体现在由低到高三个不同层面的要求上。

一是基础层面上,要求学校的学科课程教学,通过“学科核心素养”具体物化“学生发展核心素养”,引领“教学”升华为“教育”,彰显学科课程教学的育人价值,促使学生通过学科课程学习取得具有学科特点的关键成就。

二是较高层面上,要求学校加强跨学科课程的组织与实施,激励学生积极主动地参与沟通真实世界与社会生活的学习活动,促进学生跨学科共通素养的发展。

三是最高层面上,要求学校“大教教心,先立大本”,将培养学生健全、健康的个人品格放在首位,促进学生在如何处理与他人(家庭成员、集体伙伴)、社会、自然的关系,怎样理解、认同和遵从国家政治制度、核心价值理念、民族文化传统,如何认知和关切国际动态、多元文化、人类共同命运等方面的情感、态度、价值观念与行为表现的提升与发展。

二、中国学生发展核心素养的内涵特征及框架体系

核心素养具有共通性,它面向全社会所有学生,也可理解为面向全体正在接受学校教育的未成年人;核心素养具有发展性,是尊重学生身心发展规律,对学生经过基础教育的学习和实践后,应取得哪些成就的预期。核心素养虽然有先天禀赋的成分,但以后天培养为主,由学生在有意识的学习过程中逐步积累升华而成。概括来讲,核心素养不是针对某一门具体学科或某一阶段的学习,而是所有学生通过后天基础教育阶段的持续学习最终实现的发展目标。

中国学生发展核心素养体系以“全面而个性化的发展”为核心,由“文化基础”“自主发展”“社会参与”等三个方面,“人文底蕴”“科学精神”“学会学习”“健康生活”“责任担当”“实践创新”等六种素养,18个基本要点和58个主要表现构成。

中国学生发展核心素养框架体系

核心素养		基本要点	主要表现描述
文化基础	人文底蕴	人文积淀	重点是:具有古今中外人文领域基本知识和成果的积累;能理解和掌握人文思想中所蕴含的认识方法和实践方法等。
		人文情怀	重点是:具有以人为本的意识,尊重、维护人的尊严和价值;能关切人的生存、发展和幸福等。
		审美情趣	重点是:具有艺术知识、技能与方法的积累;能理解和尊重文化艺术的多样性,具有发现、感知、欣赏、评价美的意识和基本能力;具有健康的审美价值取向;具有艺术表达和创意表现的兴趣和意识,能在生活中拓展和升华美等。
	科学精神	理性思维	重点是:崇尚真知,能理解和掌握基本的科学原理和方法;尊重事实和证据,有实证意识和严谨的求知态度;逻辑清晰,能运用科学的思维方式认识事物、解决问题、指导行为等。
		批判质疑	重点是:具有问题意识;能独立思考、独立判断;思维缜密,能多角度、辩证地分析问题,做出选择和决定等。
		勇于探究	重点是:具有好奇心和想象力;能不畏困难,有坚持不懈的探索精神;能大胆尝试,积极寻求有效的解决方法等。
自主发展	学会学习	乐学善学	重点是:能正确认识和理解学习的价值,具有积极的学习态度和浓厚的学习兴趣;能养成良好的学习习惯,掌握适合自身的学习方法;能自主学习,具有终身学习的意识和能力等。
		勤于反思	重点是:具有对自己的学习状态进行审视的意识和习惯,善于总结经验;能够根据不同情境和自身实际,选择或调整学习策略和方法等。
		信息意识	重点是:能自觉、有效地获取、评估、鉴别、使用信息;具有数字化生存能力,主动适应“互联网+”等社会信息化发展趋势;具有网络伦理道德与信息安全意识等。
	健康生活	珍爱生命	重点是:理解生命意义和人生价值;具有安全意识与自我保护能力;掌握适合自身的运动方法和技能,养成健康文明的行为习惯和生活方式等。
		健全人格	重点是:具有积极的心理品质,自信自爱,坚韧乐观;有自制力,能调节和管理自己的情绪,具有抗挫折能力等。
		自我管理	重点是:能正确认识与评估自我;依据自身个性和潜质选择适合的发展方向;合理分配和使用时间与精力;具有达成目标的持续行动力等。



(续表)

核心素养		基本要点	主要表现描述
社会参与	责任担当	社会责任	重点是:自尊自律,文明礼貌,诚信友善,宽和待人;孝亲敬长,有感恩之心;热心公益和志愿服务,敬业奉献,具有团队意识和互助精神;能主动作为,履职尽责,对自我和他人负责;能明辨是非,具有规则与法治意识,积极履行公民义务,理性行使公民权利;崇尚自由平等,能维护社会公平正义;热爱并尊重自然,具有绿色生活方式和可持续发展理念及行动等。
		国家认同	重点是:具有国家意识,了解国情历史,认同国民身份,能自觉捍卫国家主权、尊严和利益;具有文化自信,尊重中华民族的优秀传统文化成果,能传播弘扬中华优秀传统文化和社会主义先进文化;了解中国共产党的历史和光荣传统,具有热爱党、拥护党的意识和行动;理解、接受并自觉践行社会主义核心价值观,具有中国特色社会主义共同理想,有为实现中华民族伟大复兴中国梦而不懈奋斗的信念和行动。
		国际理解	重点是:具有全球意识和开放的心态,了解人类文明进程和世界发展动态;能尊重世界多元文化的多样性和差异性,积极参与跨文化交流;关注人类面临的全球性挑战,理解人类命运共同体的内涵与价值等。
	实践创新	劳动意识	重点是:尊重劳动,具有积极的劳动态度和良好的劳动习惯;具有动手操作能力,掌握一定的劳动技能;在主动参加的家务劳动、生产劳动、公益活动和社会实践中,具有改进和创新劳动方式、提高劳动效率的意识;具有通过诚实合法劳动创造成功生活的意识和行动等。
		问题解决	重点是:善于发现和提出问题,有解决问题的兴趣和热情;能依据特定情境和具体条件,选择制订合理的解决方案;具有在复杂环境中行动的能力等。
		技术运用	重点是:理解技术与人类文明的有机联系,具有学习掌握技术的兴趣和意愿;具有工程思维,能将创意和方案转化为有形物品或对已有物品进行改进与优化等。

此处,编者引入部分国际组织、国家(地区)相关核心素养研究的成果,便于读者在实践过程中对国内外核心素养研究进行比对。

核心素养定义及框架体系

国际组织/国家	核心素养的定义	核心素养的框架
联合国教科文组织	核心素养指向终身学习。	<p>学会求知:学会学习;提升专注力、记忆力和思考力。</p> <p>学会做事:职业技能;社会行为;团队合作;创新进取;冒险精神。</p> <p>学会共处:认识自己和他人的能力;同情心;实现共同目标的能力。</p> <p>学会发展:促进自我实现;丰富人格特质;多样化表达能力;责任承诺。</p> <p>学会改变:接受改变;适应改变;积极改变;引导改变。</p>
经济合作与发展组织	核心素养回答的问题是普通人要想在社会中安身立命同时又能够应对日新月异的技术发展所需要的素养。	<p>交叉作用地运用社会、文化、技术资源的能力。</p> <p>在社会异质社群中人际互动的能力。</p> <p>自主自立行动的能力。</p>
欧盟	一个人要在知识社会中自我实现、社会融入以及就业所需要的素养,包括知识、技能与态度,使年轻人能过好成年生活,并以此作为终身学习的基础。	<p>母语沟通;外语沟通;数学能力和基本科技能力;数位能力;学会如何学习;人际、跨文化与社会能力及公民能力;创业家精神;文化表达。</p>
美国	所有学生或工作者都必须具备的 21 世纪工作技能及核心竞争能力确保学生从学校所学的技能能够充分满足后续大学深造或社会就业的需求,成为 21 世纪称职的社会公民、员工及领导者。	<p>学习和创新素养:创造力与创新;批判性思维与问题解决;沟通与合作。</p> <p>信息、媒介和技术素养:信息素养;媒体素养;信息、沟通和技术素养。</p> <p>生活和职业素养:灵活性和适应性;主动性和自我导向;社会和跨文化技能;生产力与负责;领导力与责任。</p>

第二节 基于核心素养的德育协同与中小学德育目标体系

准确理解基于学生发展核心素养的德育协同机制,必须明晰学校德育的内涵及基本特征。学校德育是一个系统的工程,其内部要素的协作运行,德育与诸育的交融实施、互相促进的关系建构,都能体现协同学对学校德育的指导作用。



为此需要从现有的学生发展核心素养体系中,遴选出最有典型意义的素养和要点,从国家关于德育的系统文件中寻找落脚点,整理出体现系统性、层次性、针对性的中小学德育目标体系。

一、学校德育概述

1. 德育的定义

(1) 德育概念的由来

“德育”是近代出现的新概念。德国哲学家康德把遵从道德法则培养自由人的教育称为“道德教育”或“实践教育”。英国学者斯宾塞在《教育论》一书中,把教育划分成“智育”“德育”“体育”,“德育”概念被社会广泛接受。

1904年,王国维在介绍叔本华教育思想时提到了“德育”“知育”“美育”。两年后,他在论述教育宗旨时,将三者合并为“心育”,以与“体育”对应。1912年,蔡元培主张“军国民教育”“实利主义教育”“公民道德教育”“世界观教育”“美感教育”并举,被当时的国民政府采纳,标志着我国教育界已通用“德育”这一概念。

(2) 广义德育与狭义德育

广义德育和狭义德育,是根据德育内容划分而形成的。狭义德育指培养学生品德的教育,即道德教育。狭义德育反映了一部分学者和教育工作者对道德教育的基础性质的强调。

中华人民共和国成立以后,德育外延不断扩展,逐渐形成了广义德育概念。“德育即政治教育”曾长期流行,后调整为“德育即思想政治教育”。1988年颁布的《中共中央关于改革和加强中小学德育工作的通知》指出,“德育即思想品德和政治教育”;《中国普通高等学校德育大纲(试行)》进一步明确“德育即思想、政治和品德教育”,从中可以看出品德教育或道德教育已逐步独立出来。顾明远主编的《教育大辞典》对德育的定义是:“旨在形成受教育者一定思想品德的教育。在社会主义中国包括思想教育、政治教育和道德教育;在西方,一般指伦理道德教育以及有关的价值观教育。”

1995年颁布的《中学德育大纲》(1995年2月)中,德育的外延新增了心理品质教育。这一界定在《中小学德育工作规程》(1998年3月)中获得巩固。此后,行为规范养成教育、法制教育、青春期教育、禁毒教育、劳动教育、环境教育等逐步被纳入学校德育。理论界发出了“德育即社会意识教育”和“德育即社会意识与个性心理教育”的声音,德育就是“大德育”。

有学者认为,“大德育”的提法是符合当前学校德育实践现状的。中小学校已经形成了将思想、政治、道德及诸多专题教育融为一体、有机推进的德育课程及实践经验,完全与思想、政治教育及专题教育割裂的纯粹的道德教育是难以落

地的。

也有一批学者批驳了“大德育”的观点,揭示其核心是“泛德育化”。什么都要德育管,不分职责边界,最终结果必然是德育工作“实效性低”的质疑。如果从学校管理的角度反思,我们不难发现班主任作为校内落实德育工作的重点岗位,同样存在职责“无边界”的倾向。这是外部问题折射于学校内部的结果。

如何推进“大德育”?学者檀传宝强调两个基本态度。一方面,“大”要大得有边界,有标准。其次,承认“大德育”的基础是道德教育。项目组认同道德教育是“大德育”基础的基本判断,承认道德教育与思想、政治、心理健康等教育活动之间确实存在心理机制、活动形式、教育内容、评价手段等方面的差异。德育实践比以往任何时候,都应更怀有严谨心态,更注重遵循规律。另一方面,我们也谋求德育发展之外力,例如学校德育要善于从社会教育、家庭教育中寻求助推力。基于以上两种德育观念的逐步交融,为协同理论指导下的德育实践铺展了广阔的画卷。

2. 德育重在感悟和内化

很长一段时间内,人们认为德育目标的达成,离不开“灌输”。当学校要求学生表现在较高的思想觉悟或行为举止时,那些游离在预设目标之外的调皮学生,就成为教师由外而内“灌输”的对象。这种情况反映在德育理论上,就演变为“转化论”与“内化论”之间的差异。

持“转化论”者认为,德育过程就是把一定的社会思想和道德转化为个体的思想意识和道德品质的过程,道德是纯粹从外部“转化”进学生头脑的。有代表性的论述,如“德育即是将一定社会或阶级的思想观点、政治准则、道德规范转化为个体思想品德的教育活动”。

但是,真正意义上的德育过程,应是借助各种外部力量,创设体验、感悟的情境,让个体在道德认知和道德实践的过程中,逐步建构和完善道德品质的过程。德育应该是环境与生长的统一,价值引导与个体价值建构的统一。德育的有效性,应通过个体道德的“内化”来实现。

所以,从德育过程的角度给学校德育下定义,就是指教育者依据教育对象品德生成的规律,将社会道德规范内化为教育对象的品德,引导其外化为道德实践,以实现其道德人格的自主建构和价值引领的教育活动。

3. 德育应体现系统性和层次性

学校德育工作,比较理想的状态大约就是“仰望星空,脚踏实地”。“仰望星空”是指德育工作要以先进理念为指引,突出系统性,做好顶层设计。当下的学校德育应坚持立德树人,弘扬和践行社会主义核心价值观,传承中华优秀传统文化,在实践中培养学生的创新精神、实践能力和社会责任感。“脚踏实地”是



指学校的德育规划、计划要落地,要贴近社情、民情、校情,贴近学生的学习和生活实际;同时注重德育课程的有效实施,课程资源的充分开发,真正做到让每一个而非少数学生受益。

学校德育的对象是身心处于不断发展过程中的人,因此德育的实施要兼顾循序渐进、整合聚集的学生身心发展规律,注意层次性和阶段性。以教育部2017年8月印发的《中小学德育工作指南》为例,即强调要“符合中小学生学习年龄特点、认知规律和教育规律,注重学段衔接和知行统一”。在设定德育目标时,要体现出螺旋上升的趋势,让学生在已有认知基础上建构新知,并丰富情感体验,要针对不同年段学生的成长需求来科学规划德育活动。上海市大力推进的中小学职业教育活动,小学重职业启蒙,初中重职业体验,高中重职业规划,大学则聚焦创业实践。

二、学校德育协同的实施路径

素质教育是党中央对教育发展的宏观指导思想,核心素养是党的教育方针的具体化,是连接宏观教育理念、培养目标与具体教育教学实践的中间环节。因此,德育协同机制研究,应始终以核心素养为目标导向。

学校的德育体系是学校教育中一个庞大的系统。德育协同既有德育目标的协同,德育内容与形式的协同,也有德育管理的协同、学科德育的协同。其中,德育目标、内容与形式的协同,是学校课程的整体重构。德育管理机制的协同,从纵向看,包括区域层面、学校层面、校内部门或年级组间的协作。从横向看,包括学校、家庭、社会三位一体合力育人的协作。从学科课程看,既有德育课程与学科课程的协同,也有德育活动课程间的协同。

三、德育协同的理论依据

德育协同的研究依据,可从两个研究视角展开。其一,联系德育协同的政策依据,这需要准确把握我国中小学德育工作的政策、规章和具体要求。前文已提及的《中小学德育工作指南》中,共有两处鲜明地提及协同:“基本原则”部分要求坚持协同配合,“实施途径和要求”部分强调协同育人。其二,关注德育协同的理论依据,即协同学理论。

1. 协同学概要

(1) 协同学的提出与发展

协同学由德国著名理论物理学家赫尔曼·哈肯创立于20世纪70年代。该理论致力于探讨开放系统从无序到有序或从有序到新的有序的变化,所以被称为“有序化的理论”。协同学是系统科学新三论(耗散结构论、突变论和协同论)

之一,被广泛应用于自然科学和社会科学研究中。

“协同学:一门关于协作的科学”一文是协同学最初的雏形。哈肯于1976年出版了专著《协同学导论》,这标志着开放系统从无序到有序转变的一般方法与规律的理论框架的初步形成。1983年面世的《高等协同学》充实了之前的理论框架,对系统从无序到有序、从有序到新的有序的演化序列作了统一描述,这也是理论走向成熟的标志。

(2) 协同学的定义

协同学是一门在普遍规律支配下的有序的、自组织的集体行为的科学。研究系统从无序到有序的规律和特征,既适用于非平衡系统中发生的有序结构或功能的形成,又适用于平衡态中发生的相变过程。其中,“相变”指“物态变化”。

(3) 协同学的意义

哈肯指出,协同学的目标是在千差万别的各科学领域中确定系统自组织赖以进行的自然规律。在人们最感兴趣的事例中,亦即在创建新的结构或系统的宏观状态发生急剧变化时,协同学在发现其普遍规律方面最为成功。他还强调,正如运用杠杆定律可用较小的力撬动极大的重物,应用协同学的规律也可用较小的努力获得极大的效益。协同学使属于完全不同学科的、以前认为完全不同的现象,能够用一个统一的观点来概括。

(4) 主要概念

协同效应指复杂系统达到某种临界值时,子系统之间产生的令系统从无序到有序、从混沌中产生某种稳定结构的效应。只要有一定的外部能量流、信息流和物质流输入系统,就可以通过子系统间的协同作用而形成新的有序结构。

协同不等于协调与协作。协同是指系统要素之间的合作或步调一致的活动。子系统(或要素)在同一时空内具有不同的角色定位、不可替代的作用和同心合力、相互依存、相互配合的关系,协同的动力源于内部。而协调通常指代系统的一种稳态,是事物处于动态平衡的一种相互关系和状态,是外部施加力量所导致的组织结构变化。

每当系统的宏观行为发生改变时,反映系统有序程度的序参数就变得十分重要。系统处于混乱状态时序参数为零,系统状态接近临界点时迅速增大,进入临界区域时突变到最大值,这意味着系统新结构的出现。而当系统从稳定走向不稳定时,起决定性作用的是慢变量。快变量由于变化过快,以至于未对系统施加影响就已消失或变化。

2. 协同学在教育领域的应用

(1) 协同教育

通过翻阅各类文献,编者发现,很多研究者将“协同教育”等同于“家校社三