

大学生法治素养中的“道德自觉”与“规则意识”融合机制研究

■南通大学历史文化学院(法学院) 陈语熾

在全面依法治国的战略背景下,大学生法治素养的培育成为高等教育的重要任务。法治素养包含知识获取、价值认同、思维训练和行为实践等多个维度,其中道德自觉与规则意识构成核心要素。道德自觉是指个体基于对道德规范的认同而形成的自我约束与价值追求,具有内在驱动性;规则意识则指对外在法律法规、校纪校规等社会规范的认识、尊重与遵守意愿,具有外在规范性。二者的内在关联体现在:道德自觉为规则遵守提供价值基础,规则意识为道德实践提供边界指引。然而,当前高校教育实践中,道德教育与法治教育存在一定程度的分离,导致学生在认知与行为层面出现脱节。因此,构建系统性的融合机制,对提升法治教育质量具有现实必要性。

一、大学生道德自觉与规则意识融合的现状与问题

(一)主要问题

从目前高校推进道德自觉、规则意识融合的实践看,高校确实存在着一些突出、明确的问题。

由于学生在认知上有把道德、规则二者二元对立看待的思维定式,故不少学生把道德当作柔性约束,把规则当作刚性要求,不能觉察法律法规中所蕴含的道德价值,因此规则遵守缺少内在动力,道德实践也无明确边界。

由于教育中课程设置、教学方法两者有明确的分离现象,因此思想道德修养课程与法律基础教育课程衔接不紧,教学时常就各自的知识体系追求完整性,故对二者内在联系的论述不够充分。更严重的是,道德教育多用价值灌输法,法治教育多用条文讲解法,缺乏二者结合的教学设计。

由于目前实践层面上体验式、参与式教学

载体十分缺乏,故现有的实践活动多为知识竞赛、讲座报告等形式,因而不能真正让学生在真实或模拟的情境中做道德判断、用所学规则解决问题,因此实践环节的薄弱直接导致理论不能自然转化成为行为习惯。

由于高校在制度设计上没有作出有利于二者融合的系统安排,故而高校现有的评价体系重结果考核,对学生日常行为中所表现出来的道德自律、规则遵守诸种情况重视不够,激励机制又不能对二者融合的优秀行为予以切实激励,管理体系也缺乏跨部门协作的机制。

(二)影响融合的关键因素

影响融合效果的因素主要体现在以下四个方面。

由于个体因素是内在基础,学生现有的道德认知发展水平、价值观念、自我控制能力都会直接、实质性地影响其对道德与规则关系的理解,因此不同道德认知阶段的个体对规则的认同及内化方式各不相同。

由于教育因素是主导变量,因此课程体系整合的程度、教学内容设计的合理性、教师跨学科素养的高低、教学方法的有效性都直接关系到融合教育实施的质量,而教师的引导能力及教学设计水平是影响融合成效最直接的要素。

由于环境因素属于外部条件,社会法治环境、校园文化氛围、家庭教育背景可以自然地被视为融合的生态环境,因此良好的法治环境及校园文化本身就是最好的正面示范。

由于制度因素实质上是保障机制,因此高

校要把融合目标列入人才培养方案,又要有配套的评价激励制度,同时配置相应资源,方能保证融合机制正常运行、良性发展。

二、大学生道德自觉与规则意识融合机制的具体构建

针对上述问题,本研究提出“价值引领、制度保障、实践赋能”三维融合机制,从认知澄清、体系支撑、行为转化三个层面进行系统性设计。

(一)价值引领机制

价值引领机制的根本目的就是解决认知层面的根本问题,因此要让教育教学过程自然地阐释道德与规则的内在统一性,在课程设计中打破学科壁垒,以“正义”“责任”“权利”诸种概念为枢纽,系统、有层次地设计贯通道德与法律的专题教学内容。同时要在师资建设中切实加强教师的跨学科培训,切实提高其价值引导、学科融合的教学能力。最后在校园文化建设中把社会主义核心价值观的培育与法治精神的弘扬有机融合,潜移默化地营造德法相融的文化氛围。

(二)制度保障机制

制度保障机制对融合实践有十分明确、切实的支撑作用,因此高校宜把道德自觉与规则意识的融合正式、自然地纳入人才培养目标体系之中,并在学生管理规章、奖惩制度、评优评先办法诸种规范中予以体现。同时要建立跨部门协同工作机制,厘清学工部门、教务部门、专业院系在融合教育中各自的职责,再配套建

立资源保障制度,系统、充分地融合教育提供经费、场地、师资诸种支持。

(三)实践赋能机制

实践赋能机制打通认知到行为的转化通道,通过构建多层次、沉浸式的实践体系,让大学生在真实或模拟情境中实现道德判断与规则应用的能力融合。创新实践教学形式,突破知识竞赛、讲座报告等传统模式,开发模拟法庭、道德困境工作坊、案例研讨等参与式活动,并搭建校外协同实践平台,将融合教育纳入第二课堂,建立法治教育基地、社区服务站等常态化载体,组织学生参与普法宣传、纠纷调解等真实社会活动,在服务性实践中感知规则背后的价值意涵。

三、结语

提升大学生法治素养需要道德自觉与规则意识的协同培育。当前高校教育中存在的融合困境,需通过系统性机制建设加以破解。本研究提出的三维融合机制,从价值认知、制度支撑、行为转化三个关键环节进行系统性设计,为高校法治教育改革提供了理论参考。后续研究可进一步探讨机制运行的具体路径、效果评估及优化策略,以推动理论成果向实践转化。高校应在治理体系、资源配置、师资建设等方面协同推进,不断完善融合机制,为培养德法兼修的高素质人才提供有力支撑。

作者简介:陈语熾,女,汉族,在读本科,研究方向为法学。

行走·撷取:园村协同+童证建构双维赋能农耕课程实践研究

■浙江省诸暨市暨阳街道浣纱幼儿园教育集团 钟祯燕

3岁至6岁儿童学习与发展指南明确提出“要充分利用自然和社区的教育资源,扩展幼儿生活和学习的空间”。当前,城市幼儿与土地的联结逐渐弱化,乡村幼儿虽坐拥本土农耕资源,却常因资源开发不足,导致农耕课程难以真正促进幼儿经验生长。本文中“行走”与“撷取”,是双维赋能农耕课程的核心实践逻辑:“行走”指向打破园所边界的园村协同实践;“撷取”聚焦以童证建构为载体的经验梳理。

一、农耕课程的堵点与双维赋能的价值重构

(一)农耕课程的现实困境

1.本土资源闲置,真实场域缺失
本文依托的乡村幼儿园的课程场景仅局限于园种植区,幼儿无法接触完整农耕生态,农具等资源未被激活。这种“资源在场却不在课程”的现象,使幼儿对农耕的认知难以建立与土地的真实联结。

2.教师主导预设,幼儿参与表层
在农耕课程实施中,教师往往以预设的“播种、观察、收获”线性流程主导活动,幼儿的每一步都被安排。例如,教师直接讲解“种子发芽需要水、阳光和土壤”,却忽视幼儿提出的“种子为什么要埋那么深”“小虫子吃菜叶怎么办”等真实困惑。这种脱离幼儿问题的“任务式”参与。

3.活动连续但经验断层
农耕活动本身具有长周期、连续性的特

点,但幼儿的经验却难以持续生长。一方面,教师单一的记录方式无法捕捉幼儿探究中的疑问、发现与感受;另一方面,零散的经验缺乏可视化载体,幼儿经验难以形成系统认知。

(二)双维赋能:儿童视角下的农耕经验生长路径

园村协同指通过“幼儿园、村落、农户”联动,将村落菜园转化为幼儿的“行走”空间。童证建构指让幼儿用绘画、符号、口述等方式,将“行走”中的发现“撷取”下来,形成可视化的经验轨迹。双维赋能锚定经验生长点,让“持续学习”可见;破解资源闲置困境,让“真实场域”可及。

二、双维赋能视角下支持幼儿农耕经验生长的实践路径

(一)行走入场:启动经验生长的起点

园村协同让幼儿第一次“行走”进真实菜园,幼儿表现出强烈探究兴趣,浩浩好奇虫子是否吃菜,朵朵发现菜叶形状不一,小宇疑惑农具为何大小不同。教师放弃预设活动,以幼儿问题为课程起点,为每位幼儿提供童证本,引导其用绘画记录发现,并将问题按“虫与菜的关系”“菜叶的多样性”“农具的功能”分类,形成探究方向。

(二)深行促探究:深化经验的内涵

幼儿对“虫子是好是坏”产生不同猜想,驱动第二次“深行”探究。农耕师带领幼儿用放大镜观察虫子:浩浩发现蚜虫在吃菜叶,爷爷告诉他瓢虫吃蚜虫,瓢虫是菜的好朋友。幼

儿用童证记录新发现,浩浩画了蚜虫和瓢虫,标注“蚜虫吃菜——坏”“瓢虫吃蚜虫——好”。回园后,教师组织“菜叶对比观察”实验,幼儿每日观察记录。浩浩总结:“蚜虫真的会吃菜叶。”教师提供“益害害虫分类图”,引导幼儿将虫子分类标注。

(三)“行果”化成果:升华经验的价值

随着探究深入,幼儿在区域活动中表现出创造性表达:美工区用黏土制作“菜园故事”,语言区画“菜园日记”。幼儿经验从“理解规律”进阶到“运用经验表达创造”。收获时节,幼儿参与青菜采摘、清洗、制作,用童证记录全过程。教师组织幼儿将童证整理成“我的农耕探究故事书”,向小班弟弟妹妹分享。浩浩说:“我以前以为所有虫子都是坏的,后来发现瓢虫是好的,它能够保护菜!”

三、反思与总结:让“行走”更自主,让“撷取”更本真

(一)重构课程逻辑:从“活动串联”到“经验生长链条”

传统农耕课程常表现为“播种、观察、收获”的活动串联,而双维赋能模式通过童证建构的证据链整合,使每个环节成为幼儿经验生长的有机组成部分。“行走入场”启动探究兴趣,“深行促探究”建构认知,“行果化成果”升华经验。这种以证据为纽带的课程设计,让农耕课程真正成为幼儿主动解码自然与文化的过程。

(二)让文化认同在“真实联结”中自然扎

根
当幼儿在真实菜园中触摸泥土、观察虫子、参与收获,用童证记录自己的疑问与发现,农耕文化不再是教师讲述的“知识”,而是幼儿亲身验证的“真理”。浩浩说:“我以前不喜欢菜地,因为有虫子。现在我知道,有些虫子是菜的朋友,我也是菜的朋友。”这种与土地的真实联结,让幼儿自然建立对本土文化的认同与情感。

(三)双维赋能的持续优化方向

1.园村协同:从“临时合作”走向“长效机制”

“行走”的深度取决于园村协同的力度。需建立园村协同长效机制,如与村落签订实践基地协议、邀请农耕导师定期入园、开发“村落课程资源地图”等,让幼儿的“行走”有固定场景、有专业指导、有持续保障。

2.童证建构:守护“撷取”的真实性与主体性

“撷取”的价值在于经验的真实性。教师应尊重幼儿自主表达的方式——符号也好、稚嫩绘画也罢,都是幼儿“行走”轨迹的真实呈现。同时,教师需提升“证据敏感度”,能从童证中识别幼儿发展需求,将“证据”转化为课程调整的依据,让童证真正成为支持经验生长的“循证工具”。

“行走”于真实农耕场景,“撷取”于自主探究过程。“园村协同+童证建构”的双维赋能模式,让农耕课程从资源闲置走向场景鲜活,从经验断层走向生长可见。当幼儿在行走中与土地对话,在童证中记录自己的发现与思考,农耕课程便成为幼儿经验生长的沃土,成为连接儿童与自然、传承本土文化的鲜活载体。

随着国家新课程、新教材的实施,催生了“新课堂”“新教学”,其中作为学生学习的重要一环,“新作业”也需要落实。在核心素养导向下,基于学生视角如何设计作业,成为“双新”有效落地的关键。结合大单元教学和大任务学习的理念,在作业设计过程中可以通过单元整体分析、学情多元分析和素养分层进阶三个维度研制素养导向的作业,进而创建优化作业设计视角,优化作业设计依据和优化作业设计水平的“三优作业”,在实践层面进一步有效实现新课程提出的核心素养培养的目标。

一、单元整体分析——优化作业设计视角

作业设计到底是基于课时内容,还是需要从单元整体视角出发?这是需要首先思考的问题,因为只有确立了设计视角,才能明确作业的基本内容。一般而言,基于课时的作业设计内容中,设计相对比较简单。但也有比较明显的弊端,基于课时设计的作业无论是题型还是内容都容易和省编《作业本》相重复,从而出现常见的“机械操练”“重复训练”的情况。基于单元视角的作业设计,则会有大量的学生作业情况反馈,也更能凸显知识和学习的重难点,使得作业设计更能呈现出内容和思维的不同层次,让作业设计更具有分层的可能。但是相对而言有些单元内容会过于庞大,作业设计又容易出现零敲碎打、不够集中的问题。因此基于单元整体分析,开展模块作业设计成为更为合理的选择。

对于大部分单元而言,开展模块作业设计

首先需要梳理模块内容,明确具体的设计要求,并需要落实设计团队教师的责任与分工,避免出现简单的课时作业的合并。以《多边形的面积》单元素养作业设计为例,教师在设计作业时,宜立足单元视角,把本单元所有的知识模块分解并进行内在联系的充分挖掘,构建起模块内容的知识架构图,这样使得作业设计做到有路可循。

又如六年级《圆》单元的作业设计中,从构建单元学习内容架构,学生学习的已有知识基础、新课标明确的相应学业要求和学习要素等多方面进行单元分析。梳理了教材中各模块内容的编排,明确了教材中已有的相应练习设计,在练习的分析中需要突出练习题量、练习内容指向及形式、内容相对特别的问题。进而使作业设计视角发生了根本性的转变,由原来的简单课时合并,转变为单元整体视角,使作业设计更具整体性。

二、多元分析学情——优化作业设计依据

老师们平时的作业设计往往是凭借经验开展。自己感觉怎样的题目学生容易错,就给孩子设计怎样的题目来练习;自己认为需要增加难度,这样才能提升学生的掌握水平,就会主观拔高练习的思维层次,甚至还会出一些奥数题……其实这些题目很多时候并不适合自

基于素养培养的小学数学“三优”作业设计

■宁波市江北区慈城中心小学 丁裕

己学生的真实学情。其实基于“双新”视域下的作业的设计,作业设计的依据必须进行优化,不能仅仅根据教师经验作为设计依据,更需要对学情进行更为精准的设计,既需要考虑教材内容、教师主观经验,更需要分析学生的具体学情,使作业设计的依据多元化。

比如《三角形的面积》这一内容模块的学情分析,教师通过对本校或者生源相近的同类型学校数学教师的访谈介绍,对学生开展针对性的问卷调查,出几道不同层次的题目找几个有代表性的学生进行测评,以及自己平时作业的反馈分析等途径,看看学生到底新课学习以后还存在哪些问题,挖掘疑难点,通过教研组内的同伴研讨,进一步完善设计,使作业设计更具针对性。

三、凸显素养进阶——优化作业层次

素养培养需要以适切的问题作为媒介,不同的问题对于素养培养的作用是不一样的。因此作业设计需要进一步丰富层次,以承载不同指向、不同阶段的素养培养目标。一般而言,构建“基础概念与理解、综合练习与运用、问题探究与实践”三层作业相对能够实现素养培养的不同要求。这三个层级的作业设计紧紧围绕教材知识模块指向,增加过程性题型、开放性题型等,通过动手操作、建模等形式,夯

实学生基础知识,提高学生思维能力。每一层的每一题都需要明确具体设计意图,明晰细化作业的水平层次,进而改变原来一般作业设计简单的难易分层,转变为凸显素养不同阶段水平的进阶性。

例如《组合图形及不规则图形的面积》作业设计,老师在第二层次的“综合练习与运用”层次里面,设计了一道关于团扇的题,对设计意图和作业水平做出了细致分析,要求学生在不同计量单位中估计同一个不规则图形面积的大小,让学生感知计量单位对估计结果的影响,体会选择的测量标准面积越小,得到的估计结果越精确,进一步发展估测的意识和能力。本题旨在考查学生“初步感知度量工具和单位引起的误差,能合理得到或估计度量结果”的量感。这样的作业设计能明晰不同素养阶层的培养要求。

素养导向下的优化设计视角、依据和素养进阶的“三优”作业设计,不仅能使“双新”落地从新课堂、新教学、新作业、新评价得到有效闭环,也能让教师经历从核心素养培养指向模糊到素养导向更加精准和清晰的过程,进而促进普通小学数学科教师的专业成长,帮助教师从一名作业的设计员转向为一名教学的研究者。