

学科核心素养德育维度的实践审视及路径重构

郭程轩

[摘要]“德才兼备”或“品学兼优”为我们理解学科核心素养提供了德育和智育的双重视角。当前学界对关键能力导向的智育核心素养的实践路径具有较高的共识度，在德育维度的核心素养培育方面却面临着认识上“在位”和实践上“缺位”的困境。归因于教学过程中长期存在的学科智育核心素养路径窄化引发的德育核心素养的实践误区。学科德育核心素养的实践需建立在学生与知识、情境的情感互动之上，教学过程中应通过学科知识道德内涵的挖掘、教学过程中多元情境的创设以及学习过程中的情感关联互动等来重构学科德育核心素养的实践路径，以促进学科核心素养整体育人价值的实现。

[关键词]学科核心素养；德育；智育核心素养；德育核心素养

[作者简介]郭程轩，华南师范大学地理基础教育研究中心执行主任、地理科学学院副教授，理学博士（广州 510631）。

尽管素养在认知心理学上被视为一种融合知识与技能、认知与情感、创造性与德性为一体的综合性复杂心理结构，但依然有不少学者将我国学生发展核心素养框架所界定的“必备品格”和“关键能力”凝练为“德才兼备”或“品学兼优”^[1]，这为我们理解核心素养提供了德育和智育的双重视角。而学界关于学科知识所蕴含的智性之维和德性之维的研究也进一步表明核心素养的达成“不仅是对客观事物本质属性的科学认识过程，也是知识作为‘精神种子，发育成为个体的思想、情感 and 美德的过程’”。^[2]由此可见，学科教学只有在德育和智育两个维度上共同发挥作用，才能真正促使核心素养落地，真正实现培育“整体的人、全面发展的人”的育人目标。

但是，走进学科核心素养的实践领域，我们发现，当前学界对关键能力导向的智育维度核心素养的实践路径具有较高的共识度，普遍认为学科关键能力素养的达成是通过“在真实情境中运用知识解决复杂问题”这一路径来实现的。^[3]而道德品格与价值导向的德育维度核心素养尽管在学科教学中的认识是明确的，但在教学实践方面面临着路径缺失的困境。学科核心素养培育过程中常常出现用单一的智育实践路径替代德育实践路径的误区，导致学科德育核心素养看似“落地”，实则“悬空”。既然学科核心素养是德育维度和智育维度的综合，那么普遍被认可的智育核心素养所经历的“在真实情境中解决复杂问题”之路是否适用于德育核心素养的生成？二者的实践路径是否一致？学科德育核心素养的培育是否需要“另辟蹊径”？围绕这些问题，本文尝试剖析德育维度核心素养的实践基础，并结合学科智育核心素养的实践范式探讨德育维度学科育人价值的教学实践逻辑，以期为实现学科核心素养的整体育人目标提供实践依据和路径参考。

一、学科德育核心素养认识上的“在位”和实践上的“缺位”

当前,立德树人教育根本任务和新一轮课程改革正驱动着基础教育目标从追求学科价值逐步转向追求学科育人价值。除传统的高中思想政治、义务教育道德与法治等思政类课程继续承担专门的思想道德教育外,挖掘其他学科知识所凝结的智慧成分、思想要素和德性意蕴,通过转化促进学生的精神发育,已成为当下课程改革和学科教学实践的重要价值方向。不少研究聚焦知识结构视角,将学科核心素养定位于各学科显性事实或概念性知识背后所蕴含的方法性知识与价值性知识,从而将学科知识的学习引向对学生的发展更具深远影响的意义获得,^[4]代表知识学习意义的德育价值被认为是课程和学科教学的最高层次追求,核心素养在本质上也被视为一种“道德创造性”的高级能力和人性能力^[5]受此影响,学科教师对通过知识的德性之维助力学生获得正确价值观和必备品格的育人理念正逐步形成共识,即学科教学不仅是传授知识、培养技能,还要追求学生的情感体验、思想道德和价值观念只有这样才能实现学科教学的根本目标—生成学生的核心素养,促进学生的个体发展。上述共识说明,在培育学生学科核心素养的教学行动中,指引学科教学实践的德育观念与意识是“在位”的。但如果从学习结果和评价的角度来看:学科智育维度的核心素养追求学生关键能力的达成,具体指向学生的知识理解、迁移运用和问题解决能力,教学过程中常常通过学科测试中的问题解决程度和表现加以评价。与之不同的是,学科德育维度的核心素养追求学生德性的生成,希望通过知识学习使学生实现情感、态度、品格和价值观的塑造,进而有条件具备相应的德行行为能力,但现实教学实践中对道德品格和价值观念的评价依然缺乏足够清晰的标准。正是囿于不明确的评价标准和有限的教学实践逻辑,导致学科德育核心素养的培育在实践行动上陷入“缺位困境。这主要表现为两个方面:一是在考试评价机制的制约下,现实的学科教学实践常常偏重追求学生的知识、认知能力等智育价值目标,德育价值目标多以“附属品”的形式处在课堂教学的末端,游离在智育教学实践过程的边缘,学生通过知识学习难以真正完成道德观念和价值意义的升华;二是尽管部分教师在某些学科教学环节实施了德育教学,但多以标签式、口号式的说教或空洞、浅表的宣扬为形式,路径不明确,无法与学科知识、学科情境真正融合,无法使学生产生情感共鸣、共情以及价值感悟。学科德育核心素养这种“重理念、轻行动”的教学误区,很容易导致德育维度学科育人目标的“落空”,并最终影响学生整体核心素养的实现。进一步来说,育人价值不仅是学科核心素养的重要维度,从某种程度上说,还是知识与能力螺旋式上升后学习终极意义的体现,而学科德育核心素养实践路径的“缺位”驱使我们不得不思考其认识误区和实践障碍究竟在那里。

二、学科智育核心素养路径的窄化引发的德育实践误区

为了进一步探讨学科核心素养的德育实践之路,笔者通过解读我国核心素养的概念与内涵发现,我国教育界对学科核心素养的界定体现的是“是什么”和“有什么”两个视角。“是什么”指向价值观、品格与能力。“有什么”则在表述上采用并列方式呈现不同学科的多维度育人价值例如,物理学科核心素养包括物理观念、科学思维、科学探究、科学态度与责

任：地理学科核心素养聚焦学生的人地协调观、综合思维、区域认知和地理实践力。作为学科育人目标的重要纲领和教学依据，这种表述的局限在于缺乏实践和路径指引。近年来，随着核心素养概念在世界教育领域的广泛传播，我国学者开始从国际核心素养研究中寻找答案，其中以经济合作与发展组织(OECD)的“核心素养”概念对我国学科核心素养的教学实践影响最大，与我国对核心素养的界定不同的是，OECD对核心素养的表述是从“是什么”和“怎么做”两个视角来呈现的，2003年OECD在其“迪斯科”(DeSeCo)计划的最终报告《为了成功人生和健全社会的核心素质》(Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society)中，将核心素质界定为“在特定情境中，通过调动认知与非认知的心理资源，成功满足复杂需要的能力”^[6]。这一概念中的“是什么”指向“能力”，“怎么做”总体上可解读为“学习主体在真实情境面前迁移、运用知识解决复杂问题的过程”。显然，这种带有操作性的表述为学科核心素养的教学实践提供了相对清晰的路径和指引，即通过融合情境创设和问题设计来实施学科教学，引导学生迁移、运用知识解决问题，进而促使学生达成学科关键能力。但仔细推敲会发现，OECD在对其所谓“核心素养”的定义中所使用的“competencies”实际上并不是素养的意思。“competencies”更适合表述为“胜任力或能力”，它与我国核心素养内涵最大的不同在于主要强调智育(能力)维度而缺少德育(道德)维度，这一点OECD自己也承认，“DeSeCo对核心素养的界定框架将个人品质与价值排斥在外”^[7]OECD的“核心素养”实践路径是从做事的能力上去界定和选择的，是基于完成任务的工具性考虑，而不是从作为人所应有的品德角度去考虑。^[8]遗憾的是，由于教育文化和教育理解的差异，我国很多学者将OECD原本定义为关键胜任力或能力的“key competencies”直接翻译成“核心素养”，并将其概念中所提及的能力达成的实践路径(即“怎么做”)引用到学科教学之中，主张通过“知识的情境性运用和问题解决”来实现学科核心素养的落地。这等于确认了以运用知识实现问题解决为导向的关键能力生成路径就是整体学科核心素养的生成路径，也等于默认了学生通过问题解决达成关键能力这一智育核心素养的同时，也必然生成正确价值观、必备品格等德育核心素养。显然，智育维度核心素养的教学路径并不能实现学科育人价值全部的内涵与意义，且在很大程度上片面化了学科教学与知识学习的育人功能，正如崔允都所言，知识越多≠能力越强≠素养越好^[9]。忽略德育维度核心素养的实践路径，甚至用智育核心素养窄化、单一的教学路径替代核心素养的德育实践，是当前学科核心素养教学实践尤其是德育教学实践中最大的误区，这一误区极易使学科核心素养培育出现“单条走路”的缺失，也会使学科教学评价出现仅以知识学习的能力结果作为判断依据的弊端，导致知识的德育价值被忽视，影响学科整体育人价值的实现。

或许是意识到德育维度的这一缺失，近年来有学者从教学实践视角将OECD关于核心素养的概念进一步解读为“作为道德性运用知识的学习结果”^[10]，尽管强调了核心素养的德育维度，但把道德作为知识运用、问题解决乃至素养生成的条件而不是结果。这种隐喻性的表述依然不能解决的问题是：如果道德不能成为知识学习的结果，那么道德从何而来？是学习者

在学习和运用知识之前就先天具备的吗?可见,对OECD“胜任力或能力”达成之路的借鉴并不能完全满足我国“德才兼备”人才培养的目标需求,但其“怎么做”的操作路径值得我们进一步思考,学科知识究竟需要通过何种条件与方式方可通达学生的思想情感与道德价值境界。

三、学科德育核心素养的实践基础:学生与知识、情境的情感互动

关于深度学习的研究表明,指向核心素养的学科学习既是一个关于知识和情境的信息加工过程,又是一个受知识和情境驱动充满情感、意志、精神、兴趣的过程,^[11]学生在与学科知识和情境的理性互动过程中既有情感和态度的参与,如对知识的兴趣、热爱与专注以及锲而不舍的精神等,也会受到价值观的支持,如追求真理,探究道德以及社会责任、家国情怀等^[12]正是通过“将知识镶嵌在情境中,让知识与情境相互依存,学生与情境互动”才实现了学生情感与认知的结合,体现了学生情感德育维度与能力智育维度发展的内在统一性。^[13]按照OECD所界定的能力生成的实践逻辑,智育维度的核心素养是以知识转化为学习者在真实情境面前解决复杂问题的能力为标准,追求情境的理性分析和知识的理性运用,与这一理性分析和运用相伴的德育核心素养是否会沿着智育核心素养的生成轨迹同步实现呢?杜威的论断或许可为我们提供依据和思考:“科学探究与道德探究之间不具有一致性,虽然科学探究的成功表现为其有效地使问题的情境恢复了秩序,但道德探究的成功不仅表现为其有效性,而且表现为道德为行为人在未来能更好地行动而提供的条件”。杜威基于实践(即“探究”)视角将这种由道德探究所提供“条件”的“更好地行动”称为“成长(growth)”。^[14]看起来,知识经由情境导向能力的前提条件是问题得到逻辑上的理性和正确的解决,而杜威所言的“成长”意味着核心素养还应该以学生是否在学习实践中经历了情感体验、意义体悟、价值观念更新和道德成长为标准,追求学科知识向学生积极情感、正确价值观与优秀道德品质的转化。再深入分析知识的价值我们发现,“知识即美德”的观点自古有之,知识作为人类智慧的结晶,自身具有德性维度,学界也有“知识与思维、情感具有内在一致性,情感、道德、审美本质上就是特定类型的知识”的认识^[15]。这进一步提示我们,如果说学科智育呈现出学习者对知识和情境的理性思维与建构,那么学科德育则应表现为学生跟知识和情境的情感关联及互动,这种情感关联及互动就构成了德育维度核心素养的实践基础。

此外,杜威提及的“条件”也传递出另一个重要信息,学科教学中的道德探究并不是脱离知识学习之外的独立活动,而是伴随学习者“更好地行动”形成的道德成长。这与皮亚杰关于智育与德育的论断是一致的:“教育是一个不可分割的整体,如果学生在智力上受到限制,他们将不知道怎样是道德上的自由,反之,如果学生在道德上屈服于成人权威,他们将不知道在智力上如何主动。”^{[16]93}引申过来就是,学科德育在很大程度上是通过寓道德和价值观引导于知识传授和能力培养过程中来实现的,其中必然经历学习者在情境问题解决过程中的道德情感积淀与价值观思考。因此,这种从知识学习到家养生成的螺旋式上升过程意味着追求关键能力的智育素养和追求道德意义的德育素养尽管表现形式不一致,但在过程上是

相互耦合的。我们很难将学生的知识学习与情感体验完全期裂开来,学生智育和德育核心素养的生成不能被机械地分割为两个不同的实践环节。这说明,学生与知识、情境产生情感互动的路径和轨速交织于学生在情境中对知识的理性分析和运用过程之中,理性与情感共同支撑学科整体核心素养的达成。

四、学科德育核心素养教学实践路径的重构:内涵挖掘、情境创设与情感关联

知识学习的进阶过程告诉我们,学科知识学习如果在结果上只取得情境化的知识运用和问题解决效果,即达成了关键能力,是然不能促使学生通达“德才兼备”的整体核心素养目标。在杜威看来:“学校中道德教育最重要的问题是关于知识和行为的关系”^{[17]313},可见,德育维度核心素养的生成需建立在学科智育达成的基础之上,以学科知识运用为前提。因此,我们有必要思考如何在学科智育核心素养的达成路径上进一步探索生成德育核心素养的可能性,这就需要对学科智育核心素养的实践路径进行德性思考和德育重构,思考和重构的关键在于为知识的情境学习过程提供可产生道德情感与价值观念的“条件”并将这些“条件”重新构建至学科智育核心素养的实践环节,以引导学习者跟知识和情境发生道德关联并产生情感互动,本文分别从知识的道德内涵挖掘、教学的多元情境创设和学习过程的情境关联互动三个方面论述学科德育核心素养教学路径重构的条件与过程。

(一)学科知识的道德内涵挖掘

学科知识作为人类在实践探索中形成的认识成果,其中蕴含着对人的思想情感、道德与价值观念乃至整个精神世界具有启迪作用的普适性或假定性的意义,这种普适性或假定性意义的存在使学生通过知识习得建立道德与价值观成为可能^[18]。正如杜威所言:“如果知识的方法和题材与道德的发展没有密切的、有机的联系那么知识就无法和人生观融为一体。”^[19]格林奈尔(Grinnell)也指出:“显性的科学教育必然与隐性的价值教育同时并行。”^[20]但是,学生通过知识的识记和运用能否生成道德与价值观,取决于学生在何种知识层次以及多大认知深度上感悟到知识的道德内涵和价值意义。随着核心素养导向下知识观的重建,知识结构作为深化知识价值认识的重要视角受到越来越多的关注。这一视角将知识视为一个由表及里,由显性符号、结构以及隐性意义交织组成的多层次立体结构,其结构的最深层就是知识相对于人和人所存在的世界的道德与价值意义的解释,是为建构人的丰富的精神世界服务的。^[21]显然,知识结构深层次的道德与意义才是学科德育核心素养落地实践的知识基础。学科教学的实践告诉我们,学生在知识学习时容易注意到知识的表面意思,却难以看到知识在价值层面上的意义,这说明学科知识(尤其是自然科学知识)的道德与价值意义具有隐匿性,不易被直接发现,而那些显性的符号性学科知识常常难以激发情感的力量。因此,学科德育核心素养实践重构的首要环节,就是对学科知识的道德内涵与价值属性进行深度挖掘,揭示文字符号知识内部的情感意蕴和德性旨趣。笔者认为至少有以下三个立足点值得关注。

首先,立足学科思想挖掘知识的道德与价值意蕴。学科德育维度的育人价值首先来自学科自身的理论根基-学科思想,可以说,学科知识之所以具有德育价值,从根本上说,是由

于其学科思想之影响。而从深度教学的角度来说,只有蕴含学科德性内涵的知识才能最大程度地体现学科思想,真正引领学生进入学科核心素养所指向的道德与价值境界。因此,立足学科思想,挖掘学科知识的道德内涵是学科德育核心素养培育实践的应有之义。以地理学科为例,其学科思想蕴含的人类在物质和精神领域内,通过空间、区域、尺度与时间等视角形成的对地理环境的感受、经验、信仰、价值、思想和创造性,以及环境变化与人类福祉的关联等^[22],都应构成地理知识德育内涵挖掘的基础。

其次,立足社会联系挖掘知识的伦理与道德价值。学科知识若要发挥德育价值,必然离不开与人的生活以及社会实践的联系,任何一门学科都有指向社会应用的功能与价值,其中主要包括学科知识能帮助人类认识或解决哪些问题,与国家的未来发展有何联系等。学生只有深刻认识知识的社会价值,才能增强自身的社会责任感、职业感等,从内心油然而生一种利用这门知识去服务社会、报效国家的道德志向。^[23]从学习者使用知识的视角来看,知识只有回应社会关切,发挥社会功能与价值,才能体现其道德意义,凸显其德育价值。因此,对学科知识道德内涵的挖掘应立足学科特性,着眼学科知识与社会的联系,引导学生从社会视角思考知识的价值来源、价值目的和价值方向。

最后,立足跨学科挖掘知识的“超学科”德育价值,受学科属性和学科知识特点的影响,指向关键能力的智育维度核心素养存在显著的学科差异性,例如,语文核心素养注重培养学生的“语言建构与运用”能力,数学核心素养聚焦培养“数学建模”和“数学运算”能力,地理核心素养主要培养“综合思维”和“区域认知”能力,等等。指向道德品格与价值观的德育维度核心素养尽管也有其特定的学科视角,但在表现学习主体的道德品格和价值观念上,不同学科保持了较多的统一性。这种统一性体现了不同学科实现立德树人的共同价值和共有使命,驱动学科德育核心素养可超越学科属性和学科知识本身,追求更加多维度的道德育人价值。因此,“同时在多学科之间深入挖掘学科中蕴含的德育因素,是提升德育实效,实现教书与育人有机统一的题中要义”^[24]再以地理学科为例,其核心素养所定位的价值观念主要为“人地协调观”,但历史核心素养中的“时空观念”“家国情怀”、生物核心素养中的“社会责任”、化学核心素养中的“变化观念与平衡思想”以及思想政治核心素养中的“政治认同”等价值观念,同样可关联并融合至地理学科,以丰富地理核心素养的德育价值表现。因此,地理学科德育核心素养的培育可以基于跨历史、生物学、化学和思想政治等学科来挖掘学科知识中的超学科道德内涵与价值意义。

(二)教学过程的多元情境创设

研究表明,素养的形成与发展本质上是真实情境中的智力、情感和道德表现,情境对德育家养的培育功能“不仅表现为能够激活学生的认知和情感,可以有效刺激学生,使学习过程不仅是对知识本身的接受,而且使学生产生情感的共鸣,情境还可以让教育具有深刻的意义”^[25]可见,德育核心素养的实现不仅需要知识道德内涵的挖掘,还需要通过创设情境进行铺垫和引导,在德育素养的“内化”和“生成”上,情境才是将情感、态度和价值观内化为

学生的品格、转化为学生精神世界的最有效载体。当前,情境创设和情境教学已被证实是达成智育核心素养的重要手段和方法,德育实践路径重构的关键在于充分发挥情境这一载体在教学过程中的情感关联和道德思考作用,以促进学科德育核心素养的生成。为实施学科德育而进行的情境创设,目的是将知识引入学生存在的生活世界,引导学生通过情境的身心参与,在学科知识的情境性理解和运用中领会学科思想,在将学科知识与社会生活的联系中感悟道德价值。

从学科思想的理解到与生活和社会联系中的内化与感悟,学生达成德育素养的过程应表现为多元性的认知实践。因此,教学过程中创建多元化的情境是激发学生思想情感的重要保障,尤其是从关注个体、生活和社会的视角所创设的教学情境更具有德育价值。笔者认为,生活情境、社会情境和文化情境应是教学实践中多元情境创设的重点方向。第一,知识来源于生活,直接或间接映射着人类所积淀的道德传统和价值观念。创建生活情境,是为了让知识尽可能接近生活经验,使知识看起来更生动、更接地气、更能激发学生的兴趣和情趣。“只有当学生学会自由运用学科观念和思维理解生活、解决生活问题,最熟委不过的日常生活才能脱颖而出,摆脱平庸,实现创造,”^[26]第二,社会性几乎是所有学科知识都具备的重要认识维度,社会情境的创设,是为了使知识更多地体现社会功能和社会价值,唤起学生的社会意识、社会道德和社会情感。例如,许多学科都共同指向的文化遗产、社会责任以及家国情怀等素养的培育就需要在学科教学中创设指向不同现实问题的社会情境。第三,文化情境的创设主要以呈现客观物质世界和人文环境的文化意蕴为表现形式。任何知识,无论是自然科学知识、社会知识,还是人文知识,都是特定文化背景下的产物,都蕴含养特定的思想,思维方式和价值观念,基于此,文化情境相较于生活情境与社会情境,具有更多的德育属性,文化情境的创设是为了激起学生对美好事物、美好生活的感知意识和价值判断,彰显学生的审美、品位、品格和内在精神世界。例如,地理学科教学中对自然景观(山川、河流、森林、湿地等)和人文观(建筑、农田、生产场面、民俗场景等)的情境描述,历史学科教学中对文学作品的情境性使用,等等,都可以引导学生品味文化价值,产生文化情感,形成文化认同。

(三)学习过程的情感关联互动

从知识的学习过程来看,知识发现与道德探究相互支撑,共同耦合于学科核心素养的达成过程中,与知识发现形成智育核心素养不同的是,德育核心素养的培育需要特有的方式和手段,并以此建立学科知识跟学生的情感关联和互动,周序在研究知识与核心素养的关系时,提出“知识理所应当与学生的“情感和理智”是贴近的”所以,“教学就需要用技术和艺术的手段拉近知识和学生之间的“情感和理智上的距离’”。^[27]这里提到的“技术”和“艺术”或许正是我们探寻学生跟知识和情境的情感关联互动,实现学科德育核心素养实践路径重构的重要方向,

首先,如果说教学的技术可引导学生的学习更深入,那么教学的艺术则可使学生的学习更投入,深入且投入的学习为学生的情感激发和精神唤醒提供了必备的心理认知基础。正如德国教育家第斯多惠指出的那样,教学的技术是传授给学生本领,教学的艺术是激励、唤醒和鼓舞^[28]。德育维度核心素养培育的技术和艺术手段,必然要引领学生进入知识的深度学习和深度参与,在认知上获取知识的伦理特征和道德内涵,在情感上触及学生的自身体悟和内心世界,并最终通达学生的道德情感和价值观念,为了实现深度参与下的全情投入式学习,学科教师需要立足学科思想、学科本质以及学科知识与生活、社会的联系,厘清学科教学与道德培养的关系,在教学方法和手段上寻找知识学习与道德生成之间的最佳结合点,引领学生在知识的结构逻辑中探寻和领悟学科的道德理性,在知识的多元情境表达和应用中感悟学科的生活情趣、社会价值和现实意义。

其次,倡导并实施自主与合作学习,凸显情感关联与互动的主体性。皮亚杰指出:“自主学习不仅在智力发展中十分重要,在道德行为的发展中也同样重要”,“儿童和其周围各式各样的人之间的关系,在道德情感的形成中起着主要的作用”。这或许就是学界关于“性之知”是一种“体认之知”看法的依据之一。这启发我们可以由此认识知识道德意义的获得性特征,即通过引导学生自主学习、具身学习与合作学习来映照学生对知识、生活的体悟与反思,进而实现学习主体间知识和情境的情感关联和互动。在学科德育素养的教学实践中,借助情境创设和任务设置引导学生自主与合作学习是德育核心素养培育的重要路径。而实施以“活动”和“体验”为形式的课堂教学,可凸显学生的学习自主性、具身参与性和合作探究性,使学习过程伴随情感交流、道德自觉和价值观内化。经由“活动”形式的学习,还可使学生跟知识和情境的情感互动进一步延伸到学生与教师、学生与学生的情感共鸣,将进一步提升学生对学科德育价值的向往和追求的意愿,塑造向上向善、求真求美的道德品质。

此外,在教学实践过程中丰富和活化学科知识的呈现形式,也有助于激发和唤醒学生知识学习过程中的情感共鸣和道德感悟。教师可以运用更容易为学生所感知和触动的教学情境素材,如音视频、AI模拟以及图文故事等,引导学生进入情境、感悟情境,使其情感被唤醒、情绪被激发、态度被改变。

以追求学科知识意义性为主旨的学科德育是学科育人的终极目标。重构学科德育核心素养的教学实践路径,有助于从行动上找到学科核心素养真正完整落地的操作要领,使学科教学在知识传授与能力培养之中实现价值塑造、德性养成与思想观念的转变,这不仅使立德树人的学科实践更完整,也为我国以追求核心价值观、道德体系和主流思想观念为目标的课程思政教育提供了启发和思考。

参考文献:

- [1] 林崇德, 21世纪学生发展核心素养研究[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2021: 170
- [2] 郭元祥, 论深度教学: 缘起、基础与理念[J]. 教育研究与实验, 2017(3): 5.

- [3] 张良. 核心素养的生成: 以知识观重建为路径[J]. 教育研究, 2019(9): 65.
- [4] 李润洲. 学科核心素养的培育: 知识结构的视域[J]. 教育发展研究, 2018(15): 45.
- [5] 张华. 论核心素养的内涵[J]. 全球教育展望, 2016(4): 19.
- [6] DOMINIQUE SIMONE RYCHEN, LAURA HERSH SALGANIK, Key competencies for a successful life and a well-functioning society[M]. Gottingen, Germany: Hogerfe & Huber, 2003: 46.
- [7] OECD, The survey of adult skills: reader's companion(second edition) [M]. Paris: OECD Publishing, 2016: 97.
- [8] 高德胜. “核心素养”的隐喻分析: 意义与局限[J]. 教育发展研究, 2018(6): 36.
- [9] 崔允潮. 素养与知识、技能、能力的区别[J]. 基础教育课程, 2018(2): 17.
- [10] 张良, 王永强, 化知识为素养的教学机理、过程与要求[J]. 课程·教材·教法, 2022(6): 66.
- [11] 吴永军, 关于深度学习的再认识[J]. 课程·教材·教法, 2019(2): 55.
- [12] 沈艳艳. 科学知识的德育价值及其实现[J]. 课程·教材·教法, 2022(9): 102.
- [13] 叶波, 是“知识放逐”还是“知识回归”: 基于课程改革认识论的核心素养再追问[J]. 课程·教材·教法, 2018(2): 44.
- [14] 塔利斯. On Dewey 杜威[M]. 彭国华, 译, 北京: 清华大学出版社, 2019: 107.
- [15] 冯友梅, 颜士刚, 李艺. 从知识到素养: 聚焦知识的整体人培养何以可能[J]. 电化教育研究, 2021(2): 5.
- [16] 皮亚杰. 皮亚杰教育论著选[M]. 卢湾, 译. 北京: 人民教育出版社, 2015.
- [17] 杜威. 民主主义与教育[M]. 魏莉, 译, 武汉: 长江文艺出版社, 2018.
- [18] 郭元祥, 知识的性质、结构与深度教学[J]. 课程·教材·教法, 2009(11): 20.
- [19] 杜威. 道德教育原理[M]. 王承绪, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2003: 211.
- [20] 乔纳森. 学习环境的理论基础: 第2版[M]. 徐世猛, 李洁, 周小勇, 译, 上海: 华东师范大学出版社, 2015: 256.
- [21] 孙彩平, 知识·道德·生活: 道德教育的知识论基础[J]. 教育研究与实验, 2012(3): 18.
- [22] 蔡运龙, 陈彦光, 阙维民, 等. 地理学: 科学地位与社会功能[M]. 北京: 科学出版社, 2012: 3.
- [23] 张良. 课程思政如何破解“两张皮”难题: 知识与社会联系的认识论视角[J]. 教育研究, 2023(6): 50.
- [24] 叶飞. 学科德育的实践意蕴及其实践途径[J]. 课程·教材·教法, 2009(8): 48-53.
- [25] 余文森. 论学科核心素养形成的机制[J]. 课程·教材·教法, 2018(1): 7.

- [26]张华,论学科核心素养:兼论信息时代的学科教学[J].华东师范大学学报(教育科学版),2019(1):65.
- [27]周序.核心素养:从知识的放逐到知识的回归[J].课程·教材·教法,2017(2):65.
- [28]第斯多惠,德国教师培养指南[M].袁一安,译.北京:人民教育出版社,2001:177.