

“立美成人”：道德与法治课程美育浸润的本体逻辑与方法论

李敏 毛伟娜 欧璐莎

【摘要】道德与法治课程美育浸润以“立美成人”为旨归，旨在通过审美化路径涵育学生的完整人格。其理论根基在于“德美同构”的本体逻辑，根植美善同源的文化传统与人性发展的整全诉求，将美育作为德育的存在方式。以此为起点厘清“美储善—美导善—美立善”学理进阶，并从教学设计、过程实施和生成层面，提出实现“立美成人”的转化逻辑、实施逻辑和生态逻辑，以回归教育原点的深刻变革，推动美育浸润从政策话语走向课程深层变革，为构建“五育融合”育人新生态提供关键支撑。

【关键词】美育浸润；道德与法治；立美成人；德美同构；五育融合

【作者简介】李敏，首都师范大学初等教育学院院长、教授（北京 100037）；毛伟娜，首都师范大学教育学院博士研究生，华南师范大学教师教育学部《中小学德育》编辑部副主任（北京 100037）；欧璐莎，首都师范大学初等教育学院音乐教研室副教授，儿童美感陶养研究中心主任（北京 100037）。

作为落实立德树人根本任务的关键课程，道德与法治育人价值的实现关涉新时代青少年的价值根基和国民素养的培育。尽管新课标引领的实施图景正呈现出从知识走向素养、从课本走向生活、从封闭走向开放、从专门走向综合等积极转向^[1]，但实践中一直存在教学脱离学生生活、与其他学科教学割裂，学生管理和校园日常生活背离教学内容等问题，这些问题与本课程的育人追求存在明显脱节。这种脱节并不是简单的教学方法层面的不足，而是本源上的偏离，即课程实施割裂了“整体的人”，也割裂了“整体的教育”。其集中体现为：价值引导往往停留于抽象概念的传授，难以转化为学生的真实信念；法治教育脱离生活情境，难以引发学生的切身认同；教学与学生生活经验、学校日常管理相分离，难以形成育人合力等，导致课程应有的育人价值不断被消解。

究其根源，道德与法治课程以培育整全人格为旨归，本应是指向“整体的人”的整体教育过程。这要求我们回归这一原点，探寻一种能够统整认知与情感、贯通学科与生活、弥合价值与实践的本源性的教育。而美育在新时代“五育融合”的育人图景中，凭借其情感共通性与实践具身性，被赋予破解学科壁垒、回归教育本真的历史使命。“美育浸润”的提出，实际上为唤醒教育的整体性提供了一条内在的、必然的路径。本研究提出，“美”的本质，是一种感性与理性、规律与目的、个体与共同体相统一的“整全”状态。因此，道德与法治课程的美育浸润，本质上追求的是将课程

本身转化为一个自由、和谐且充满意义的审美场域，让学生在其中自然而然地向往善、践行善，并最终将善的内涵内化为自身人格的光辉，即“立美成人”。

一、从“德美同构”到“立美成人”：美育浸润的本体逻辑

作为肩负着培育“整体的人”这一崇高使命的课程，如何统整认知与情感、课程与生活、规训与自由，一直是道德与法治所面临的根本问题。而美育浸润正是对这一问题的深切回应，它根植于美善同源的哲学传统，揭示了人性经由审美通达完整的内在规律，从而为美与善在教育中的融合提供了深刻依据，也为课程的深层变革提供了本源性的逻辑起点。

（一）德美同构：通往“完整的人”的哲学基础

美育与德育的本体联结，深植于美善同源的哲学传统。即人性在发展完善过程中，对“善”的追求与对“美”的向往在本源上具有相通性。

中华的礼乐教化本身就蕴含着美善共生的智慧。在儒家“礼乐相济”传统中，“礼”规范行为秩序（善），“乐”则陶冶情感和谐（美），将审美体验视为德行养成的必由之路。孔子提出的“兴于诗，立于礼，成于乐”（《论语·泰伯》），即强调善的规范须通过美的情感体验方能真正内化。其将美作为善的根基与桥梁，以“诗（兴情）—礼（立行）—乐（成格）”的审美阶梯，构筑“从心所欲不逾矩”的理想人格境界（《论语·为政》）。而在西方思想脉络中，美始终被赋予道德奠基功能，彰显着美善的本体联结。从柏拉图对“美本身”的阶梯式追寻^[2]，到康德将审美判断力作为沟通自然与自由、知识与道德的桥梁^[3]13-32，再到席勒将审美自由作为道德自律的前提所作出的断言——“道德状态只能从审美状态中发展而来，而非从物质状态中发展”^[4]107，都将审美视为沟通感性世界与理性法则、实现人性自由的必经路径。海德格尔更是从存在论的高度揭示，“美是作为无蔽的真理的一种现身方式”^[5]156，从而在本体层面确证了美与真理、至善的同构性。

东西方哲思对至善的追求与对至美的向往，都指向理性与感性和谐统一的“完整的人”。因此，“德美同构”并非抽象的理论预设，而是对人性趋向完满这一内在规律的深刻揭示。它揭示了道德之善必须以合乎人性内在需求的、可感的、自由的形式，即“美”的形式呈现出来，才能真正触及心灵并转化为持久的人格特质。这使得美育自然成为德育不可或缺的实现机制。

（二）美育浸润：作为“整体性教育”的实践机制

德美同构，意味着价值引导过程本身理应内在地蕴含“合规律性（真）与合目的性（善）相统一”^[3]13-32 的美的特质。这种同构性，正是美育“浸润”德育的根本依据，也是使道德与法治课程超越简单的教学艺术化、回归育人本真的必然选择。美育浸润的价值就在于，它作为一种实践机制，能够有效唤醒和重构教育的整体性。

美育的这一功能源于其独特的作用方式。首先，美育所具有的感通性，能够有机弥合认知与情感的断裂。它通过叙事、意象、仪式等审美形式，将抽象的价值观转化为可感可触的生命叙事。这使得“善”不再是与己无关的教条，而是能够不断激发生动的情感共鸣，从而为价值认同铺设了感性通道。其次，美育以其整合性，能够贯通学科壁垒所割裂的育人路径。深刻的审美活动本身往往就是五育融合的，即自然融合了认知思辨、情感陶冶、意志锤炼，乃至身体协调与动手创造。因此，美育本身就是“五育”在具体教学情境中实现有机融合的天然枢纽。这在马克思“人也按照美的规律来建造”的命题中，早已作出了深刻诠释：人唯有通过“对现实的感性占有”才能实现本质力量的全面发展^[6]，即“美”是人之为人的本质力量所在。最终，美育以其超越性，即审美体验所特有的非功利性与自由愉悦感，能够引导学生超越对道德规范的被动遵从，转向对其内在和谐性、崇高性的欣赏与主动追求，从而从“他律”走向“自律”，实现生命的自觉成长。

由此，美育浸润实现了对课程内在的、结构性的重塑，即将道德与法治课堂转化为审美与伦理相统一的实践场域。在此，知识学习、情感体验、价值判断与生活实践被内在地统整为一个整体，从而克服教育的碎片化痼疾，使“整体性育人”从理念走向现实，即立美成人。

（三）立美成人：教育的终极尺度与实践旨归

立美成人，作为道德与法治课程美育浸润的价值旨归与终极尺度，意味着教育的根本目的在于成就具有审美化人格的“完整的人”。“立美”是“成人”的实践方式，而“成人”则是“立美”的价值确证。道德与法治课程的美育浸润，正是通过自觉践行立美成人这一逻辑，使教育回归其最本真的使命，即在成就人性之美的过程中，培育担当民族复兴大任的时代新人。

“立美”的实践体现为一个渐进的生成过程，即循着“美储善”“美导善”走向“美立善”的逻辑演进^[7]。它起始于基本的艺术化教学形式或媒介，将美育作为德育的存在方式，通过以“术”呈美，让德育内容成为“一幅美丽的画”（形式美），吸引学生走进审美情境；让教学过程成为“一首动听的歌”（作品美），即通过创设具身体验与价值辨析的活动，让学生在深度参与中实现情感沉浸与理性反思的融合生长；师生在平等对话与共同创造中，使课堂生活本身成为彰显正义、关怀与自由的“优雅示范”，从而将学习升华为一种自由自觉的生命实践。

当德育过程成为自由愉悦的“欣赏”时，人便在美的创造与体验中成就自身^[8]。“立美”的成效即“成人”，生动体现于学生人格的切实生成与转变之中。道德与法治课程美育浸润的成果，体现为学生所逐渐展现的一种审美化人格。他们不仅能知道、理解规则，更能欣赏规则所蕴含的秩序之美；他们不仅能作出正确的价值判断，更能从人际和谐和社会关怀中体验到丰盈的情感。最终，道德之“善”成为学生发自内

心的、值得追求的生活之美，其践行本身就是课程所希冀的一种自主、从容且富有创造性的“作品”，闪耀着生命之美的光华。美育浸润的本质，即以“立美”为实践方式，以“成人”为价值尺度，通过建构一个审美化的教育场域，使道德的“善”成为学生自由向往、欣然接纳并内化于生命的“美”。

二、美储善—美导善—美立善：“立美成人”的学理阐释

综上，基于德美同构并导向“立美成人”的本体逻辑，道德与法治课程的美育浸润必须超越对美育价值的泛泛而谈，循着“美储善—美导善—美立善”的进阶，深入探寻其作用于价值认同与人格生成的具体阶梯，从而为课程实现从知识传递到人格塑造的深层变革，提供清晰的学理图景。

（一）美储善：课程内在审美资源的本体显化

美储善，是“立美成人”实践的起点，追求将审美对象和主体自身的善性储存实现显性化。道德与法治课程具有鲜明的价值性与综合性特质：课程内容如品德规范、法律制度、社会关系、文化传统等，本身即“善”的感性敞开，蕴藏着丰富的品德美、制度美、社会美、文化美。

具体而言，品德美即德性之光的感性在场，制度美即正义秩序的符号化表达，社会美即关系和谐的审美映射，文化美则是历史真理的叙事显现，其彰显于丰富的“善”的感性载体。榜样事迹、凡人善举闪耀着品德美，指向道德修养、责任意识等素养的培育；法律程序、宪法条文、班级协商承载着法治观念、政治认同等素养的养成，蕴含着制度美的光华；社区议事、志愿服务、生态合作则闪耀着社会美，滋养着健全人格、责任意识等素养的发展。而美德故事、节日礼仪等，更生动诠释着中华优秀传统文化礼乐相济、美善合一的传统。其本身即“善”的感性在场和“历史性此在的真理发生”^{[5]55-56}，为政治认同、道德修养等素养提供丰富养分。

因此，美储善的核心任务，就在于通过自觉的审美转化，为这些内蕴于课程本体、生活世界与文化传统之“善”进行“美”的感性赋形。这要求教师成为课程文本与生活世界的意义诠释者与审美转化者，使其以可感、可亲、可思的“活的形象”向学生显现，从而为价值内化奠定感性认知与情感基础。即通过叙事化、意象化、仪式化的审美建构，将价值观念、制度精神与文化传统置入一个可被直观的教育情境之中。例如，将“诚信”转化为一个充满情感张力的道德故事，将“宪法权威”内蕴于庄严的宣誓仪式，将“和而不同”的社会理想寓于和谐社区的生活场景。其遵循“美是真理的显现方式”的哲学洞察，让“善”的本真意义通过感性的“肉身”得以绽放。这些内蕴的审美资源，构成了一个丰富的“意义储备库”。它们充满了美与善的吸引力，能够自然引发学生的原初注意与情感投注。由此，学生不是用头脑去理解一个概念，而是用整个感知系统去遭遇一个饱含意义、触动情感的审美事件。

（二）美导善：具身体验的价值引导

经由“美储善”的感性奠基，道德与法治课程之“善”将以生动的形象向学生显现。但是，这些可感的对象必须经由主体全身心地投入与建构，才能真正转化为学生内心的认同，即美导善的核心功能的实现。它意味着“立美”的过程从静态的资源呈现，走向动态的主体性生成与转化。这要求教师创设审美化的实践情境，引导学生通过具身参与及情感共鸣，实现价值认知的体验内生。

这一生成与转化的过程深植于具身认知的科学逻辑。在具身认知理论看来，认知并非纯抽象运算，而是依赖身体感知、运动系统与环境互动的产物^[9]。审美体验通过身体参与激活具身道德认知，因此，美育引导之“导”并不是言语上的直接训导，而是通过道德与审美融合的活动场域，让学生以身“体”之。例如，学生在模拟法庭中扮演角色，不仅要理解程序，更是以身体姿态、语言交锋和情绪代入，切身感受“辩护”的严谨、“裁决”的庄严和“公正”的可贵。它通过“身体参与—情感沉浸”作用于学生的个体经验世界，自然引导人朝向合乎道德的方向。而共情作为“此在与他者共在”的敞开，使得审美成为“向善出神”^①的桥梁，将推动道德认知向情感认同转化。

同时，这一过程有赖于师生共同建构的“主体间性”对话场域。审美活动所营造的，是一个暂时悬置日常权威关系的、开放的“对话共同体”。在戏剧排演的打磨讨论、社会艺术作品的多元解读、两难情境的集体辩论中，师生围绕共同的价值议题展开平等的精神相遇。这样的对话并不以找到唯一答案为目的，而是在倾听与表达、质疑与辩护中，实现视域的融合与意义的协商。其以他人视角激发自我反思，最终通过情感共鸣达成理性共识。在这种主体间的审美互动中，学生得以超越个体的感性直观，在理性与情感的交流碰撞中，自主地接近、辨析并确认价值的合理性，逐渐从“我被感动”走向“我认同”，将抽象的规范转化为可感可知的生命经验。在此过程中，教师的“师表美”如教育情怀、教学风度等也成为活化的“导善”资源。其真挚情感与优雅仪态本身就是“道美”与“表美”的具身示范，自然引导学生产生价值认同的迁移。

（三）美立善：审美化人格的生成逻辑

经由美储善的显化与美导善的转化与生成，审美活动将以其非功利性和“群性”（人的类本质）让德育真正“有效”，即实现美立善——让学生从内心接受教育并形成伦理批判的自觉。这指向道德与法治课程的人格性与整合性目标，即培育情理兼修的健全人格。美立善作为浸润的至高境界，意味着通过持续的审美化育，使素养

^① “向善出神”，指审美体验激发主体超越功利性思维，进入一种对善的价值境界的精神专注与升华状态。基于前述对儒家的“礼乐相济”、席勒美育论断和海德格尔存在哲学对共情的阐释，并基于檀传宝的“德育美学观”之“美导善”强调审美活动对道德行为的引导作用而提出，并强调通过审美体验实现道德价值的具身化认同。

升华为个体的自觉追求并彰显为一种审美化人格，达到“从心所欲不逾矩”的自由自律状态。

在存在论意义上，审美化人格意味着学生习得了一种“本真状态”的存在方式，其内在的感知、情感、理性与外在的行为达到了高度的和谐与自由，即道德与法治课程所追求的知行合一。美育作为贯通“五育”的枢纽，在课程中融合智育的思辨、劳育的协作等，共同滋养整全人格——学生能够在生活中自觉发现美、践行善、追求和谐。具体而言，它呈现出三种可辨识的“美”的形态，其一，在认知层面能欣赏“秩序之美”。学生不仅能遵守规则，更能理解并欣赏法律、道德、社会公约中所蕴含的保障权利、维护公平、促进和谐的理性设计之美，其遵守规则的行为是出自对这种内在和谐性的认可，而非强制约束。其二，在情感层面能体验“关系之美”。学生从真诚的合作、无私的关怀、正义的伸张中，感受到一种深刻的情感满足与精神愉悦，这种道德情感成为其生命丰盈的源泉。其三，在实践层面能创造“自由之美”。学生的道德行为呈现出一种自觉且富有创造性的样态，这标志着外在的规范已内化为主体自身的价值律令，行为本身是其自由意志的审美表达，即逼近“从心所欲不逾矩”的审美化境界。

审美化人格的形成是储善与导善长期、反复并多层次“浸润”的必然结果，这是一个将外在的社会性价值规范内化于心、内在德性外化于创造性实践的螺旋式上升过程。这要求师生共同建构充满美感、尊重体验并鼓励对话的教育生活，学生主动发现、欣赏并不断创造着美与善相统一的道德与法治学习生活。

因此，道德与法治课程美育浸润的学理逻辑，即以“美储善”显化课程内在的审美资源，通过“美导善”的具身化机制实现价值引导的感性转向与主体激活，最终在持续的实践与反思中达成“美立善”的审美化人格生成。这是一个“感性激活（兴情）—理性内化/行为外化（立行）—人格升华（成格）”的浸润性过程。其终极目标在于使道德与法治教育本身成为一种自由愉悦的生命创造，在成就“审美化人格”中实现“立美成人”，并为构建“五育融合”的育人新生态提供学科本体的深层支撑。

三、实践逻辑：“立美成人”的三重生成路径

“立美成人”的实现，最终必须落实在课堂教学之中。这要求道德与法治课程的美育浸润，必须基于“德美同构”的本体逻辑和“美储善—美导善—美立善”的学理进阶，建构自身的方法论，从而实现系统的实践转化。本研究从教学设计、实施过程和课堂生成三个层面，提出“立美成人”的实践逻辑，力求勾勒出价值引领从理念设计到人格生成的完整路径。

（一）转化逻辑：从价值理念到审美体验的设计哲学

道德与法治课程美育浸润的实现，要求教师建立“审美设计师”的自觉，通过对课程目标与内容进行教学设计层面的审美阐释与重构，将抽象的价值理念系统转化为具有审美吸引力的“意义蓝图”。这在本质上强调一种设计哲学，是“美储善”在教学设计中的能动性体现，旨在引领教师主动将“美”从资源性的存在转化为切实的教学意图，从而为“立美”搭建通道。

其一，课程目标的审美化赋形。这意味着为“政治认同”“责任意识”等核心素养赋予可感可知的美的形态，从而将其转化为一种可引领学生情感的审美意向或境界。例如，将“法治观念”理解并转化为对程序正义之严谨美的欣赏，将“家国情怀”理解并具象化为对共同体和谐之宏大美的向往。如此，实现素养目标的审美化转化与升华，以美与善交融的教学目标，引领后续的体验与生成过程。

其二，教学内容的体验化具象。这需要教师立足对“善”的理念的深刻理解，寻找与之同构的“美的形式”，从而实现意义的结构化设计。例如，将“诚信”等美德转化为蕴含情感张力的道德叙事框架；将“民主协商”等制度精神，物化为一套可供角色扮演、具身体验的微型议事规则等。这旨在将承载价值的教材内容和生活素材，转化为充满张力的审美化意义情境。这样的内容呈现具有清晰的结构和探究的开放性，从而确保学生聚焦价值主题深入探究体验，实现意义的动态建构，即实现“美储善”理念向教学方案的艺术化转化。

其三，学习评价的成长性预设。教学评一致性，是素养导向的 2022 年版新课标提出的新要求。道德与法治教师在教学设计之初，就要规划相应的评价设计。而美育浸润的实现，需要教师将学习成果视为学生道德成长的“作品”“证据或见证物”，纳入学习评价设计。例如，一份凝聚集体智慧的班级公约、一次解决真实社区问题的创意方案，其评价标准设计要综合考量学生在学习过程中所展现的合作之美、思辨之美与创造之美等，并将其细化融入相应的量规之中。

（二）过程逻辑：具身体验学习链的动态生成

上述审美化的意义蓝图落实在课堂上，即转化为师生共同在场的动态实践过程。它作为“美导善”的生动实现，循着身体参与—情感沉浸—价值创生的体验学习链（见表 1）而展开。这一具身体验学习链设计，汲取“兴于诗（兴情）—立于礼（立行）—成于乐（成格）”的实践智慧，循着“美储善—美导善—美立善”的学理脉络，力求通过资源显化、具身引导促进学生的人格生成。

具身体验式学习链将前一阶段作为后一阶段的基础，后一阶段则是前一阶段的深化与升华，从而实现进阶性和浸润性。它强调持续浸润、层层递进的价值内化过程：身体参与阶段重在通过仪式化启动、角色化模拟等方式，让学生以多感官进入体验情境，从而唤醒对“善”的感性认知与初始情感，即兴情，为价值认同奠基。情感沉浸阶段则重在引导学生通过深度共情与价值辨析等，经历冲突体验和理性对话，从

而促进外在规范与内在判断的深度对话与视域融合。通过“美导善”促进认同转化，即立行，最终实现价值创生。即通过真实行动与创造性表达，将内化的价值外化为自觉行为与人格特质，即成格，并在作品创生与反思中体验自律的愉悦，臻于“美立善”的境界。

表 1 具身体验式学习链框架

阶段	核心任务	关键策略	逻辑依据
身体参与 (兴情起点)	激活资源 感性启蒙	仪式程序化 角色具身化 叙事情境化	美储善： 感知与显化 “善”的感性形式
情感沉浸 (共情深化)	具身引导 价值共鸣	细节强化体验 对话辨析融合视域 多感官联动深化联结	美导善： 共情与内化 “善”的价值引导
价值创生 (立行成格)	行动外化 人格生成	问题解决导向行动 作品审美表达 反思性评价共享	美立善： 践行与创生 “善”的人格作品

因此，具身体验的浸润式学习链作为真实情境的逻辑主线，是对合规律性（认知逻辑）与合目的性（育人目标）统一原则的遵循和演绎。它强调以核心素养目标为统领，如仪式指向政治认同、模拟法庭指向法治观念、社区服务指向责任意识等，凸显国旗、宪法、议事规则等政治美学载体和制度、程序之美的独特育人价值。其以美学理论与学科教学的深度耦合，让学生亲历从“感知善”到“认同善”再到“创造善”的完整学习旅程。而师生沉浸于思维律动之美，在对话协商中演绎并创生意义，学习本身就是美的享受。

（三）生态逻辑：课堂审美共同体的协同创生

具身浸润的学习链的运行需要审美化的条件支撑，即其所根植的课堂环境。本研究循着美储善—美导善—美立善的学理框架，强调以学习过程设计、师表美的示范和成果可视化的协同，创生浸润式的课堂审美共同体，为具身体验式学习链提供有力支撑，从而推动“德美同构”从理论走向课程的深层变革。

其一，学习过程的韵律美。学习过程是美储善的形式显现，注重节奏韵律和对话美感。课堂结构循着“冲突感知—价值辨析—行动创生”的教学逻辑，生成“质疑—沉思—共识”的思维过程。教学节奏张弛有度，课堂中充盈着平等、尊重、倾听和建设性的交锋：庄严的仪式时刻、热烈的讨论、静默的沉思创作、愉悦的作品分享交替

进行，师生在“我-你”相遇的主体间性对话中彼此敞开，从而形成情感与思维的审美律动。

其二，师表示范的人格美。师表美本身就是美导善的生动载体，强调具身化的情感引导。教师对课程价值的真挚信仰与热忱传递，如讲述法律条文时眼神中的敬畏，讨论社会问题时语调中的关切，都是“善”的无声表达。其教学语言的节奏感、倾听学生发言的专注微表情与舒展的肢体姿态、活动组织的从容有序与创意迸发，自然彰显着“道美”和“表美”。当教师以审美化的生命状态投入教学，其本身就成为最生动的审美浸润资源，引导学生将对教师的敬慕迁移为对课程价值的认同。

其三，成果显现的作品美。学生创生的可视化成果，包括班级公约、各类项目作品等，都是其道德成长与人格养成的审美化显现，也是“美立善”的人格外化与成长见证。这些成果应被赋予具有仪式感的展示与欣赏，让学生得以反观自身成长的“善”之光华，进一步体验“成格”的愉悦与尊严。而学生对“善”的创造性表达与成长，还将赋予教师深刻的职业成就感和审美享受。这将激发教师对自身教学境界（风度、智慧）产生更高的追求，从而形成教学相长的审美循环。

综上，道德与法治课程美育浸润的深层实践，遵循转化、过程、生态三重逻辑，让教育实践本身便成为一种深刻的“立美”创造。它指向“完整的人”的培育，以审美的智慧设计意义，以审美的姿态展开过程，引领师生以审美的眼光看待世界、以审美的情怀践行道德，更以审美的追求开创生活，让道德与法治学习成为可欣赏的生命成长之旅。

在物质丰裕但精神焦虑加剧的当代社会^[10]，面对青少年价值认同的碎片化、浅表化挑战，通过美育深度激活课程的审美价值，使知识学习流淌形式美的韵律，教师言行和师生关系共同折射师表美的光辉，不仅能增强道德与法治课程的吸引力，更是应对时代症候、培育“健全人格”的关键路径。当法治知识被赋予形式美的韵律，当师者风范折射“道美”的光辉，当学生用行动创生品德发展美的作品，教育便超越了规训的窄巷，走向席勒所言“自由游戏”^{[4]73-88}——在真善美统一的境界中，道德与法治课程美育浸润的深层价值豁然显现：它并非对学科的修饰，而是向教育原点的回归。让教育在德美同构中抵达诗性正义，在美的浸润中孕育中华民族现代文明的根基，培育“大写的人”。

〔参考文献〕

- [1] 刘长海. 中国德育研究大系：德育课程研究 [M]. 武汉：湖北教育出版社，2023:159.
- [2] 柏拉图. 柏拉图全集（第二卷） [M]. 王晓朝，译. 北京：人民出版社，2003:209-255.
- [3] 康德. 判断力批判 [M]. 邓晓芒，译. 北京：人民出版社，2002.
- [4] 席勒. 审美教育书简 [M]. 冯至，范大灿，译. 北京：北京大学出版社，1985.
- [5] 海德格尔 马丁. 林中路 [M]. 孙周兴，译. 上海：上海译文出版社，2014.
- [6] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯文集（第一卷） [M]. 北京：人民出版社，2009:189.
- [7] 檀传宝，徐承. 论”德-美育的建构——檀传宝教授访谈录 [J]. 美育学刊，2011，2（2）:6-17.
- [8] 檀传宝. 美学是未来的教育学——德育世界的探寻 [M]. 上海：华东师范大学出版社，2015:84-85.
- [9] 叶浩生. 具身认知：认知心理学的新取向 [J]. 心理科学进展，2010，18（5）:705-710.
- [10] 檀传宝. 物质丰裕时代美育的类型和意义 [J]. 中国教育科学（中英文），2022，5（1）:143-150.

"Fostering Holistic Development through Aesthetic Education": Ontological Logic and Methodology of Aesthetic Education Infiltration in Morality and Law Courses

LI Min, MAO Weina, OU Lusha

Abstract: The aesthetic education embedded in moral and legal courses aims to cultivate students' complete personality through the path of aestheticization, with the goal of "fostering holistic development through aesthetic education". Its theoretical foundation lies in the ontological logic of "morality-beauty isomorphism", rooted in the cultural tradition of the unity of beauty and goodness and the holistic demand for human development, and positions aesthetic education as a mode of moral education. Starting from this foundation, the study clarifies the theoretical advancement of "beauty stores goodness - beauty guides goodness - beauty establishes goodness", and proposes the transformation logic, implementation logic, and ecological logic of realizing "fostering holistic development through aesthetic education" from the aspects of teaching design, process implementation, and generation, in order to achieve a profound return to the educational fundamentals, promote the shift of aesthetic education from policy discourse to deep curriculum reform, and provide key support for building a new ecology of "Integration of Five Domains of Education".

Keywords: aesthetic education infiltration; morality and law; fostering holistic development through aesthetic education; morality-beauty isomorphism; Integration of Five Domains of Education