

论“生活·实践”教育视域下的T态德育模式

钮焯焯

(苏州市吴江区太湖新城成人教育中心校, 江苏 苏州 215200)

摘要:本文聚焦“生活·实践”教育视域下的T态德育模式。首先指出生活德育理论存在的问题,引出对“生活”与“实践”内在联系的分析,强调实践在德育中的重要性。接着阐述T态德育模式的内涵,其以“T”为结构意象,“-”表示生活维度的横向联结,是主体与自然、社会、自身的关系性构成;“|”表示实践维度的纵向推进,是具有对象性、反身性、价值性的超越性生成,本质是规范论与德性论的结合。最后提出教育策略,包括“横联纵进”,拓展生活、推进实践;“横纵相生”,构建育人生态系统;“横纵权变”,动态调整德育策略。T态德育模式重塑德育生态,融合主客观之“善”,为德育提供新路径。

关键词:“生活·实践”教育;T态德育模式;生活德育

Research on the T-shaped Moral Education Model from the Perspective of Life-Practice Education

NIU Yeye

(Taihu New City Adult Education Center School of Wujiang District, Suzhou, Jiangsu 215200)

Abstract: The research focuses on the T-shaped moral education model from the perspective of life-practice education. It begins by addressing the limitations of traditional life-centered moral education theories, analyzing the intrinsic connection between life and practice, and emphasizing the critical role of practice in moral education. The T-shaped model uses “T” as its structural metaphor: the horizontal bar “-” symbolizes the lateral integration of life dimensions, reflecting the relational framework between individuals and nature, society and the self; the vertical bar “|” represents the longitudinal advancement of practice, characterized by objectivity, reflexivity and value-driven transcendence. This model inherently combines deontological and virtue ethics. Finally, the research proposes implementation strategies: “horizontal integration and vertical advancement” to expand life experiences and deepen practical engagement; “dynamic interaction between horizontal and vertical dimensions” to build an educational ecosystem; and “adaptive adjustments based on contextual needs” to dynamically refine moral education approaches. The T-shaped model redefines moral education by harmonizing subjective and objective conceptions of goodness, offering a novel pathway for ethical development.

Keywords: life-practice education; T-shaped moral education model; life-centered moral education

【收稿日期】2025-04-27

【作者简介】钮焯焯,中小学高级教师,苏州市吴江区太湖新城成人教育中心校副校长。

自 20 世纪 90 年代兴起生活德育理论的相关研究后,对其的质疑也随之出现并持续至今。由于生活德育理论存在未能建立生活与德育的双向本质联系、生活逻辑内涵不清晰、社会批判性不足等问题,导致在具体操作过程中可能出现以生活取代德育,或德育目标偏离,甚至存在滑向道德虚无主义的风险。在周洪宇提出的“生活·实践”教育理论影响下,笔者开始关注生活德育中的“实践”因素,以及德育领域“生活”与“实践”的内在联系。

一、德育领域“生活”与“实践”的内在联系:基于对生活德育的审视

马克思指出,“全部社会生活在本质上是实践的”。^[1]这一观点深刻揭示了生活的实践属性,以及实践作为生活的存在方式及其在生活中的突出地位。事实上,实践是生活的一部分,人通过实践创造和提升生活,深化对生活的体验。生活德育论者的观点也与马克思的这一观点相契合。生活德育的倡导者鲁洁从生活的定义出发,认为“生活是专指建立在实践基础之上的人之特殊生命活动”。^[2]指出生活是以实践为基础的,离开实践,生活就无法存在。并从生活世界的属性出发,认为“生活世界具有实践属性,人在生活中实践,生活着的人是实践中的人”。^[3]不仅指出生活世界本身具备实践的属性,还强调了人作为生活主体,其生活的过程就是实践的过程。她还在论道德学习领域时,认为“道德学习的本质,不是知识学习,而是生活的、实践的学习”。^[4]将“生活”与“实践”并举,说明其与道德知识学习之迥异,反映出两者在“非知性”层面的关联。此外,就人的终极追求,她认为“成为一个实践的人就是人的终极追求。这样的终极追求应该在人们的生活和思想中确立起来”^[5],从更高的层面将生活与实践联系起来,体现了生活与实践对于人生意义的重要价值。曾系统阐述生活德育论的高德胜则指出,生活德育是实践性德育,其实践性源于生活本身的实践性——“生活是需要过的”。^[6]阐述了生活的实践性是生活德育实践性的根源,阐发了生活德育鲜明的实践性特征,即欲论生活德育,就不可能回避实践。持实践德育论的范树成提到,“德性与生活、实践是一体的,没有脱离生活、脱离实践的德性”。^[7]他从德性的角度,说明其同时与“生活”和“实践”存在联系,对此可以理解为:生活是德性形成的源泉,实践是德性发展的途径。此外,德育原理专家谭传宝和班建武认为,生活德育要关注生活世界实然和应然两个向度。所谓实然向度,即德育的生活化:德育要联系现实生活,从现实生活出发。所谓应然向度,即德育的实践化:德育要引导对生活的建构。^[8]他们面向生活世界的两个向度,关注到生活德育改革与发展的两个重要命题——“生活化”与“实践化”。

应该看到,生活是多元、多维、多向度的,是善恶杂陈、正邪并存的。生活中有道德元素,也有不道德、反道德的元素。仅仅提生活德育,确实容易使受教育者迷失于生活。而亚里士多德说:“我们通过做公正的事成为公正的人,通过节制成为节制的人,通过做事勇敢成为勇敢的人。”^[9]实践之最大的品质是“内在善”,通过“内在善”,可以促进人性完美、人格完善、人生圆满。^[10]只有在关注生活的同时关注实践,以道德引领实践,才能更好地选择做某一种人、过某一种生活。

二、T 态德育模式的内涵与本质

高德胜曾提出生活德育的横、纵视角:从横向看,德育应该在人的不同生活中进行;从纵向看,德育要在人一生的生活中展开,是一个终身的过程。^[6]在“生活·实践”教育的视域下,面向具体的德育活动,不妨据此建立以横、纵联结为结构意象的德育模式。鉴于教育活动是有目的(目标)的活动,其纵向必须是有明确的指向的,因而这种德育模式宜是以“T”(而非“十”)为结构意象的 T 态德育模式。其“-”表示为生活维度的横向联结,包括形式因(外在)与质料因(内在);其“|”表示实践维度的纵向推进,包括目的因(引领)和动力因(驱动),如图 1 所示。

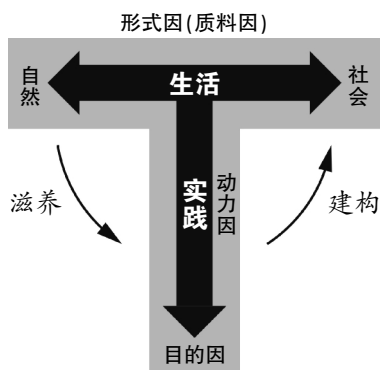


图1 生活德育意象图

孔子说：“知者不惑，仁者不忧，勇者不惧。”后人将此概括为“三达德”。T态德育模式由其“T”意象的不同放置，形成对应“三达德”的三种纵的指向，象征德育的三个向度：一纵向下，对应“智”，象征道德之“知”的深度；一纵向上，对应“仁”，象征道德之“情”的高度；一纵向前，对应“勇”，象征道德之“行”的进度。如图2所示。



图2 “三达德”意象图

(一) T态德育模式的内涵

1. 关系性构成：生活之横向

“生活·实践”教育理念认为，生活是人生存发展的场域，^[11]是道德得以生长的土壤。^[16]生活是一个综合性的概念，其构成包罗万象。由于主体在生活中必然会遇到其他与自己相对的客体，主体与客体在生活中相互作用着，“赤条条的个体是构成不了生活的，作为生命载体的个体都只能是他与自然、与他人、与自我的关系性存在”。^[12]因而主体的生活，便是一种关系性构成，其中包括主体与自然的关系、主体与社会的关系，以及主体与自身的关系。人从出生起，就置身于生活的关系性构成中，无法孤立存在。个体的体验、感受和情感都因这种关系性构成而起，个人的思想和行为都受到这种关系性构成的影响。这种关系性还是生活意义之所系。关系性构成体现出个体与社会在生存资源、情感需求、价值实现等层面的相互依存。因此，个体在满足自身需求的同时，必须考虑他人与社会的利益诉求，从而形成责任意识、规则意识与共情能力——这是道德之来源，也体现了德育之必需。就德育来说，“德性的形成不可能是一个脱离社会关系的纯粹的个体认知过程”。^[16]因此德育的实施离不开作为关系性构成的生活。生活作为一种关系性构成，在其横向跨度内包含着丰富的情境、资源与现实条件，可以作为德育的根基与源泉，为德育提供素材、陶冶德性情感。因此，“过什么生活便受什么教育”。^[12]要注意的是，就人与他人、社会的关系而言，既包括相互的作用，又包括对相互关系的观念。^[16]相互作用体现在人们在日常生活中实际的行为往来，而对相互关系的观念则反映在人们内心对不同关系应如何处理的认知。生活中的社会性、道德性事件和问题，可以为德育提供素材。^[16]它们既包括宏观的社会公共事务，又包括微观的个体日常交往。既包含符合道德规

范的正面行为,可以为大众树立榜样,引导人们学习与效仿;又包含违背道德准则的负面事例,可作为警示促使人们反思与改进。甚至道德价值本身,也寓于生活的关系性构成之中。^[13]在德育活动中,道德价值为个体处理关系提供行为准则与价值导向,帮助形成道德判断标准,并激发道德情感,为道德行为提供动力。

德育以生活为依托,以日常生活中所接触到的这些素材为切入点和资源,能够贴近学生的实际生活经验,使学生在具体的生活情境中感悟道德的意义,自觉地将道德规范内化为自身的行为准则,从而增强德育的针对性和实效性。

2. 超越性生成:实践之纵向

毛泽东认为,实践是“根据一定的思想、理论、计划、方案以及从事于变革客观现实的活动”^[14],说明实践不是原地踏步,而是要创造出异于现状,甚至是优于现状的一种超越性生成的活动。就生活而言,人天生有追求“好生活”的愿望。而实践是创造“好生活”的基本路径。受到追求“好生活”的愿望的驱动,实践的力量作用于生活,通过不断的创造,不断地突破既有状态,用可能生活去取代现实生活,实现从实然到应然的升华。正如鲁洁所言,实践“既是现实生活的创造和建构,又是一切可能生活的开启和显示,它永远在超越着现实,包括对人自身的超越”。^[5]也就是说,这种超越性生成具有三个维度:对客观世界的改造(对象性超越)、对主体认知的提升(反身性超越)、对生活意义的开掘(价值性超越)。“实际创造一个对象世界,改造无机自然界进而创造人自身”。^[5]因为在创造客观世界的同时,会生成新的生活观念和态度,生成新的生活样态和方式,生成新的生活意义。^[15]这种三维超越不是线性递进,而是每一次实践突破的同时,会实现环境改造、自我提升和意义重构的有机统一。鲁洁强调,“‘成为一个人’是自己值得追寻的目的,做成一个人是十分崇高和有尊严的事”。^[2]这一过程体现在认同“成人”目的的价值,并走在“成人”之路,在实践中不断突破社会环境、物质利益、自身认知与经验等现实局限的过程。人便在这样的超越性生成中,不断实现成长与发展,这也印证了“人正是在一种由实然走向应然的过程中发展起来的”。^[3]这种发展,不仅是当前阶段性的,还是终身的、无止境的。

由于生活的多维性,生活的实践容易不知所从。既然马克思有“追求幸福生活是道德的基础”^[16]的论断,那么向着“好生活”的目的去创造“好生活”,就是一个育德的过程。对此鲁洁提出:“不是将人之至善追求诉诸孤立的人性改造,而是奠基于现实生活的改变。”^[2]在这个过程中,作为超越性生成的实践在超越现实局限的过程中,常常涉及道德准则与价值判断,促使个体在实践中反思自身行为,从而实现道德层面的成长。

3. 生活与实践的纵横联系

如前所述,生活与实践是联系着的。一方面,横向广延的“生活”为“实践”提供了丰富的德育资源与具体的问题。依托生活,实践可以做到有的放矢,避免形式化、表面化。另一方面,纵向发展的实践贯穿于各类日常生活场景之中,既是对生活中各种问题的回应,又是这些问题的改进方式。^[17]“生活着的人是实践中的人”。^[2]在德育体系中,生活与实践统一于主体。生活是主体的生活,归属于主体;实践是主体的实践,由主体开展。人在实践中开展生产、社交等活动,构建起生活的具体形态。总之,T态德育模式注重生活与实践的紧密结合与协同作用,一方面让生活中的文化、智慧、道德和人格提供精神养分;另一方面借助各种形式的实践,不断锤炼和塑造个体,实现“化人成人”的目标。^[18]

(二) T态德育模式的本质

T态德育模式所持的“生活·实践纵横联系”理念的本质,是规范论和德性论的结合。规范论是一种以“应当”“应该”“正当”等概念来确证基本原则和规范,强调道德生活的要旨在于遵守人们为了维护公众秩序和公共利益而共同约定一些社会规范(包括社会传统习俗和社会规则等)。规范论注重横向的生活关联,要求人们遵循作为道德义务的社会规范。这些社会规范广泛涵盖社会生活各方面,以此约束人们行为,维持社会平稳运行。德性论

是把德性看作人的内在品性,认为自然万物皆蕴含作为“善”的内在目的且将人置于目的论链条顶端,将“幸福”视为人的最高德性的理论。其解释视角为目的论,具有鲜明的目的性,强调人生“幸福”的目的。德性论注重纵向的实践推进。在德育活动中,个体基于对幸福的向往和对自身德性的追求,通过经历道德行动与反思的过程,不断接近“幸福”这一德性目标,达到完善自身德性的目的。T态德育模式跳出规范论与德性论孰为核心要素的问题,既不是只注重外部影响,也不是封闭式自我修养,而是将两者有机结合。也就是说,个体不仅要关注生活的横向联系,接受、遵守和服从社会规范,同时要关注实践的纵向推进,构建更好的生活,实现自我的充分发展和超越。应用T态德育模式,德育将实现现实与理想的统一、“守善”与“向善”的统一、“为人”与“成人”的统一。

三、T态德育模式的教育策略

(一)生活与实践的“横联纵进”

1. 关注生活“横联”

T态德育模式倡导学生过一种完整的生活、全面的生活。在活动中为学生打破因利益和偏见而造成的资源割裂,指导学生形成开放意识和胸襟,打破认知壁垒,实现生活中不同领域、经验、文化的跨界融合。

“生活·实践”教育既然坚持陶行知提出的“社会即学校”原理,^[19]学校应加强与社会各界的联系,将社会资源引入学校,拓展教育空间,丰富教育资源,将教育延伸至社会场景。^[20]要继承陶行知“共学、共事、共修养”理念,通过校企合作、社区共建等形式,让师生与工农群众同劳动、同研讨,在真实社会场景中培养责任感和同理心。借鉴“工学团”形式,打破课堂边界,将工厂车间、科研实验室变为教学现场,让学生在参与产品研发、社会服务中学习。借鉴“艺友制”,邀请行家里手、能工巧匠、专业技术人员等走进校园,以师徒结对方式传授技艺。“通过对生活疆域的开拓,改造和完善人性”。^[21]在信息技术发达的当前,除了促进学生走向社会教育空间外,还要促进实体空间和虚拟空间的融通。^[22]组织学生与全国各地同龄人交流讨论社会热点问题,培养理性思考和价值判断能力。同时,通过分析网络舆情案例,引导学生正确认识虚拟空间的言行规范,树立网络道德意识。只有让学生在真实的社会互动中体验、思考和践行道德规范,才能发挥生活之于教育的自然性、直观性和基础性优势^[11]。

在推进生活横向联结策略时,应当注重培养学生的社会情感能力,这是建立道德主体性的重要基础。社会情感学习强调在真实生活情境中发展自我认知、情绪管理和人际交往等核心素养。杜威在论及培养习惯时说:“离开了任何直接的社会需要和动机,离开了任何现存的社会情境,要培养对社会有益和有利的习惯,是不折不扣的在岸上通过做动作教儿童游泳。”^[23]这一观点深刻揭示了道德养成的情境依赖性。基于此,可以构建三个层次的实践路径:首先,在自我管理层面,通过班级自我管理、校园值日等常规性活动,让学生在履行岗位职责的过程中,培养责任意识 and 自我约束能力;其次,在人际互动层面,设计小组合作项目、团队任务等协作性活动,促进学生之间的沟通交流与互帮互助;最后,在社会参与层面,组织志愿服务、社会实践等公益性活动,引导学生关注社会问题,培养公民意识。

生活的横向拓展,强调的是个体在生活场景中的多元参与和广泛连接,这就需要关注“合育”^[19]这一育人维度。合育,指的是人的“合群、合作、合享”能力的培养。^[19]要注意依托真实生活情境,将合作精神与道德认知结合,开展“合育”。主要分三方面培养学生合群、合作、合享能力。首先,通过家校社联动创造社交机会,如组织校园社团活动、社区志愿服务、亲子互动等,让学生在真实场景中学习理解群体规则,掌握倾听、表达和矛盾处理技巧。其次,开展项目式学习,布置跨学科任务,要求学生分组完成,学习使用项目管理工具进行分工协作,并建立成果共担机制,通过复盘优化合作流程。最后,搭建资源共享平台,鼓励学生分享学习资源和闲置物品;组织社区公益服务,引导学生在助人中体会共享价值,形成资源互通、共同进步的意识。

2. 关注实践“纵进”

要引导学生去追求“好生活”。所谓“好生活”，不仅仅是丰富的物质生活，更是相对于当前生活的更具人性的生活、使人得以更好地生成和发展的生活，^[2]它强调精神、人性与道德层面的丰富。正如陶行知所说的“前进的生活”^[24]所体现的积极向上的生活追求。要寻找建构“好生活”的切入点。高德胜认为，可以从不完善、有缺陷，甚至有道德危机的现实生活开始去建构尽可能完善的良善生活，并经由这种良善生活而成为“好人”。^[13]人所生活的当下环境并非理想状态，存在着各种问题，比如社会的不公正、人际关系的冷漠、个人行为的道德失范等。这既是创造“好生活”的出发点，也是开展德育的契机。因为当学生认识到现实生活的不足，便会产生改变的愿望和动力，在主动建构“好生活”的过程中，必然要进行道德判断，采取道德行动，使生活更符合道德要求。

学生不是被动接受道德规训的客体，而是具有自主建构能力的实践主体。正如涂尔干所言：“除非我们是自由的，不受任何强制地从事这种行动，否则我们并不认为行动是完全道德的……良知把行为的道德性与行动者的自主性结合起来的趋势，是我们不能否认的事实，也是我们必须予以解释的事实。”^[25]这一论断深刻表明，真正的道德成长必须建立在学生自主选择和实践的基础上。在实践纵向推进的过程中，应当构建充分尊重学生的主体地位的实践生态。要发挥学生的实践自觉^[19]，实践自觉的主体会注重精神的解放和对自由意志的追寻，会主动地投身于实践之中，并具有主动将知识和理论创造性地转化为实践的意识 and 能力，在实践中反思与进步。“发挥学生的创造性，使之能在批判现实生活的基础上建构生活，从而不断地展现应然的生活”。^[8]为此，需要创设“三自”实践机制：一是自由探索空间，支持个性化道德议题的提出与探究；二是自主管理平台，构建学生道德自治共同体；三是自为创新载体，通过具身化、项目化的方式促进道德认知重构。此外，还要有效引导学生对实践进行反思，帮助学生将碎片化的道德体验升华为系统的价值认知，优化道德判断标准，培养其道德判断力和行为选择能力。

在实践的“纵进”过程中，学生通过持续的意义建构和价值创造，实现了从被动遵从到主动创造的道德成长转型。他们突破传统道德接受者的角色定位，转变为道德意义的创新建构者和道德实践的积极开拓者。这种创造性实践不仅推动着个体道德认知的持续重构和判断标准的动态优化，更促成了从认知理解到行为自觉的质性飞跃，最终实现道德人格的完整塑造与升华。

实践的纵向推进，意味着个体要在不断发展的实践进程中克服重重困难、持续提升自我，这就需要关注“意商”^[19]这一素养指标。在实践“纵进”过程中，需要从三个层面系统推进。一是“意识”唤醒。通过价值引导与目标教育，深化学生对实践活动的认知理解。学校应以理论学习与反思研讨相结合的方式，揭示实践与个人成长、社会责任的关联，明确实践意义。同时指导学生科学制订目标计划，增强行动的主动性与计划性，筑牢实践认知基础。二是“意向”激发。借助激励机制与心理引导，激活学生实践的内在动力。通过榜样示范、愿景激励强化目标认同，运用阶段性目标反馈保持实践积极性，开展专注力训练与心理调适，帮助学生抵御干扰，维持积极稳定的实践意向。三是“意志”锤炼。依托任务设计与支持体系，培育学生攻坚克难的意志品质。根据能力差异设置递进式任务，在实践中磨砺意志。开展挫折教育，传授应对策略。构建同伴互助、导师指导机制，助力学生在困境中调整策略、坚持行动，实现认知到行动的升华，促进实践目标达成与人格完善。

“横联纵进”的策略，以空间维度的开放联结与时间维度的纵深发展为经纬，打破传统德育的封闭框架与单向灌输模式。它将道德教育融入真实生活的肌理，使学生在多元场景的浸润中形成具身化的道德体验。同时以持续的实践反思为纽带，推动个体道德认知向系统化、自觉化进阶。这种纵横协同的德育架构，不仅重塑了德育的时空边界，更通过多维度的教育渗透，实现了公共精神培育与思维能力发展的有机统一，为培育兼具社会适应性与个体创造性的时代新人，提供了可落地、可持续的实践路径。

(二)生活与实践的“纵横相生”

基于生活与实践的辩证统一关系,中小学T态德育模式下需构建起纵横协同的育人生态系统,以此推动二者相互促进,实现德育目标。这一系统包含三个核心机制,分别是“场域—阶梯”映射机制、能量双向转化机制和系统动态调适机制。“场域—阶梯”映射机制依托二维坐标体系运行:以家庭、学校、社区、社会等生活场域为横轴,以模仿、内化、创新等实践层级为纵轴,通过诊断系统,定位学生在坐标中的发展位置,据此生成个性化德育路径,为教育实践提供精准导向。能量双向转化机制构建“问题—实践—生活”的循环体系。在生活问题转化环节,通过分析现实情境中的道德困境,针对性设计实践项目,将生活矛盾转化为实践动力;在实践成果反哺环节,将学生完成的诚信实验报告等实践成果,转化为教学资源包、家庭互动包、社区服务包,实现实践经验向生活领域的迁移拓展,推动生活与实践的良性互动。动态调适机制借助双螺旋评估模型实现。横向维度从生活参与广度及场景迁移能力进行评估,考量学生在多元生活场景中的参与程度与经验转化能力;纵向维度聚焦实践突破高度、持续力度及价值内化程度,衡量实践活动对学生道德认知与行为的提升效果。通过建立学生成长档案,持续比对纵横维度发展数据,一旦出现发展失衡,即刻调整德育策略,保障生活与实践协同发展。

在此基础上,生活与实践的“纵横相生”特性得以充分彰显,具体表现为横向拓展与纵向深化的双向促进。横向拓展推动纵向深化。一方面,横向的拓展常常带来纵向的推进。当人们按照自己的尺度去和周围的世界发生现实的互动关系时,主体性的生活建构活动才在实际上发生。^[2]而就个体而言,人的自我创造是在与客观世界的文化交往中实现的。^[7]鲁洁甚至认为,人从个体走向他人的关系性存在突出的过程,也是超越性的体现。这种超越性体现在:当学生通过参与社区服务、跨文化交流等实践活动拓展生活广度时,多元角色的体验(如志愿者、协作者)促使其在解决复杂问题时深化责任认知,从关注个人利益到理解集体价值,从被动遵守规则到主动承担社会责任,实现了道德境界的纵向提升。另一方面,纵向的推进,也常常带来横向的拓展(既包括主体与客体联系的拓展,又包括人自身素养的拓展)。如鲁洁说:“人在实践中与世界、与他人发生着各种各样的关系,随着实践的进展关系的丰富和扩大,人性的全面性随之而发展……”^[5]例如,当学生通过长期参与校园生态实践(如种植绿植、监测能耗)形成系统的环保价值观后,其道德认知会驱动行为迁移,如主动倡导家庭节能减排、参与社区环境治理,实现从单一行动到多场景参与的横向拓展。

生活横向与实践纵向的相互促进,构建起动态循环的德育生态。横向的生活联结为道德实践提供丰富资源,使德育从课堂走向社会,获得鲜活的生命力与普遍价值;纵向的实践深化则反哺生活,推动个体在历史与现实、认知与行动的对话中,持续完善道德认知体系。二者的交织共振,既让学生在广泛的社会互动中涵养责任意识,又通过持续的实践探索激发创新精神,最终促成道德素养从被动接受向主动建构的本质跨越,实现了个体道德成长与社会价值引领的协同发展,彰显出T态德育模式的深层育人价值。

(三)生活与实践的“纵横权变”

在中小学德育中,生活与实践的“纵横权变”以动态平衡为核心,旨在聚焦不同时间点、不同情境下教育重心的及时切换,实现德育资源的精准投放与高效转化,具体策略如下。

第一,基于学段特征的差异化权重配置。依据学生身心发展规律,构建分阶段德育实施框架。小学低、中年级(1~4年级)阶段,以“横向浸润”为主要路径,占比设置为70%~50%,通过组织班级值日、校园劳动实践、家校协同活动等贴近日常生活的场景化教育,帮助学生建立基础规则认知与社会交往意识。小学高年级至初中阶段(5~9年级),逐步提升“纵向建构”教育比重至50%~70%,引导学生参与校园自治管理、社区调研实践、社会志愿服务等深度实践活动,推动其道德认知从被动接受向主动建构转变。该动态调整机制确保德育内容与学生认知发展水

平相适配,避免教育模式的单一化与同质化。

第二,面向问题情境的适应性策略转换。针对不同德育问题类型,建立情境响应式调节机制。在处理校园欺凌等规范养成类问题时,优先通过横向示范教育,如组织反欺凌主题情景剧展演、典型案例研讨分享等活动,构建集体认知基础。待学生形成直观认知后,再开展纵向反思教育,通过小组专题研讨、根源分析、预防方案设计等环节,推动学生实现从行为模仿到价值内化的进阶。对于网络道德争议等价值观澄清类议题,则采取逆向策略:先以纵向思辨教育(如专题辩论会、案例深度剖析)引导学生深入思考,再通过横向实践(如网络文明公约制订、线上宣传实践)验证并巩固认知成果,确保德育策略与问题特性高度契合。

第三,构建双向转化的闭环赋能体系。建立“生活问题采集—实践项目开发—成果迁移应用”的循环运作机制。定期收集校园矛盾冲突、家庭伦理困境等现实生活中的道德议题,转化为阶梯式实践任务,涵盖情景剧创作、解决方案设计、模拟场景演练等多样化形式。同时,将实践成果进行系统化提炼,通过班会研讨、校园制度修订、社区治理建议等渠道实现成果反哺。例如,将校园垃圾分类实践中形成的管理方案,逐步推广至班级管理规范,并进一步辐射至社区环保治理体系,形成生活与实践相互促进、螺旋上升的良性循环,实现德育效能的持续深化与拓展。

通过上述策略的协同实施,突破传统德育模式的固化框架,构建起基于动态响应、精准调节与双向循环的权变体系,有效实现以生活和实践夯实德育根基、以德育深化提升生活价值的教育目标,为不同学段、不同情境下的德育工作提供可操作性解决方案。

综上所述,T态德育模式以其背后的T态方法论,重塑德育生态逻辑,实现了从机械组合向有机共生、线性推进向螺旋上升、经验驱动向智慧调节的根本性转变。该模式深度融合社会规范的客观之“善”与个体道德追求的主观之“善”,构建起动态立体的德育实践体系,达成道德教育工具理性与价值理性的辩证统一。无论是“横联纵进”的空间拓展与纵深发展,“横纵相生”的双向赋能,还是“横纵权变”的动态调节,均围绕生活与实践的辩证关系展开,使德育真正回归教育本质——在真实生活场景中培养德行,在持续实践探索中升华德性。这种纵横交织的德育路径,既通过多元生活场景涵养个体的责任意识与共情能力,又以实践反思激发创新思维与批判精神,推动学生实现从道德规范的被动接受到价值体系主动建构、从外在行为约束到内在自觉践行的跨越。T态德育模式不仅为破解当下德育实效性难题提供了系统性解决方案,更在个体适应社会与自我超越的辩证统一中,开辟了一条立足生活根基、扎根实践土壤、指向生命成长的育人新路径,为培育兼具社会适应性与创新精神的时代新人提供了理论与实践范式。

参考文献:

- [1] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯选集:第4卷[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,译. 北京:人民出版社,2012:136.
- [2] 鲁洁. 道德教育的根本作为:引导生活的建构[J]. 教育研究,2010,31(06):3-8+29.
- [3] 侯洁,王澍. 高扬人的实践本性:鲁洁德育思想管窥[J]. 教育学报,2018,14(06):12-20.
- [4] 鲁洁,冯建军. 让道德教育成为最具有魅力的教育:鲁洁教授专访[J]. 苏州大学学报(教育科学版),2020,8(02):84-92.
- [5] 鲁洁. 做成一个人:道德教育的根本指向[J]. 教育研究,2007(11):11-15.
- [6] 高德胜. 生活德育简论[J]. 教育研究与实验,2002(03):1-5+72.
- [7] 范树成. 实践德育论纲[J]. 教育理论与实践,2006(07):56-60.
- [8] 檀传宝,班建武. 实然与应然:德育回归生活世界的两个向度[J]. 教育研究与实验,2007(02):1-4+25.

- [9] 亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 北京:商务印书馆,2003:36.
- [10] 鲍成中. 生活·实践教育的基本特征[J]. 湖北教育:政务宣传,2021(02):26-27.
- [11] 刘来兵,周洪宇. “生活·实践”教育:内涵、目标与实践路径[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版),2022,61(04):156-164.
- [12] 陶行知. 陶行知全集:第二卷[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:288-289.
- [13] 高德胜. 生活德育:境遇、主题与未来[J]. 教育研究与实验,2012(03):5-10.
- [14] 毛泽东. 毛泽东选集:第一卷[M]. 北京:人民出版社,1966:259-273.
- [15] 鲁洁. 道德教育的期待:人之自我超越[J]. 高等教育研究,2008(09):1-6.
- [16] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯选集:第4卷[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,译. 北京:人民出版社,2012:244.
- [17] 高德胜. 爱与超越:鲁洁先生教育思想的两个关键支点[J]. 全球教育展望,2021,50(12):19-31.
- [18] 李新. “生活·实践”教育理论的渊源、意蕴及价值[J]. 河南教育:基教版,2022(11):16-18.
- [19] 周洪宇. 继承与发展:从生活教育到“生活·实践”教育[J]. 宁波大学学报(教育科学版),2021,43(03):2-9.
- [20] 杨朝晖. 论“生活·实践”教育的特点及当代教育价值[J]. 生活教育,2025(05):18-23.
- [21] 刘旭东. 对教育与生活关系的思考[J]. 教育研究,2007(08):53-57.
- [22] 刘来兵,周洪宇. “生活·实践”教育的逻辑理路与意义向度[J]. 教育科学,2023,39(05):18-24.
- [23] 杜威. 教育上的道德原理[M]. 北京:人民教育出版社,1994:147.
- [24] 陶行知. 陶行知全集:第三卷[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:27.
- [25] [法]爱弥尔·涂尔干. 道德教育[M]. 陈光金,沈杰,朱谐汉,译. 上海:上海人民出版社,2006:83.