优秀传统文化赋能学生跨学段思政实践的成效及评价模型构建探究

梁　爽　　孙建伟　　李长有

哈尔滨信息工程学院 黑龙江 哈尔滨 150000

【摘　要】：大中小学思政一体化建设进程中，传统文化实践是落实家国情怀培育与中华优秀文化认同教育的重要载体。受青少年认知发展阶段性特征影响，同类传统文化实践在不同学段所产生的育人效果往往存在分化，适配多学段教学场景的实操评价工具仍较为欠缺。本文结合 CIPP 评价模式与认知发展相关理论，立足一线研学与课堂评价现实，剖析实践推进过程中的突出问题，尝试构建认知-情感-价值-行为四维分层评价模型，并提出若干教学优化思路，可为分学段传统文化思政实践教学提供可参考的分析框架。

【关键词】：优秀传统文化；跨学段；思政实践；育人成效；评价模型

DOI:10.12417/2705-1358.26.16.025

引言

《“大思政课”建设方案》提出，要用好社会大课堂，推动优秀传统文化教育在大中小学实现循序渐进式开展。当前传统文化场馆研学、线上优秀传统文化资源学习已经成为不少学校思政实践的常规选择，但活动覆盖面扩大并不等同于育人实效同步提升。

传统文化实践区别于课堂理论教学，学生价值感知更多来自现场体验、情境浸润等非书本化的学习过程，这也对教学组织与效果评判提出更高要求。随着大中小学思政课一体化建设持续推进，不少学校已经意识到传统文化教育需要遵循学生成长节奏，但如何把一体化理念落实到每一次研学实践当中，依旧是一线教学普遍面对的现实难题[1]。梳理已有研究可以发现，现有成果多聚焦单一学段讨论优秀传统文化育人议题，较少从横向比较视角审视各学段实践成效差异。落实到教学现场，部分研学活动习惯于采用统一方案面向全部年级，教师也多依托书面作业判断实践质量，学生内在的情感体验与观念变化较难被捕捉。

上述教学现实与现有研究的薄弱之处，构成本文的研究缘起。现有研究大多侧重理论阐释或是个案经验总结，能够直接服务一线课堂、兼顾多学段差异的评价工具仍然相对稀缺。本文从教学实操层面梳理跨学段传统文化实践存在的现实短板，探索适配多学段的分层评价思路，所提出的改进方向均立足于一线教学可操作层面，希望能够为改善传统文化实践学段适配不足的现状提供一定学理参照。

1 优秀传统文化赋能跨学段思政实践育人的主要困境

传统文化研学与传统文化主题实践虽是不少学校思政教学的常规组成部分，但完整实施链条涵盖方案设计、效果研判、资源对接多个实操环节，任一环节出现细节疏漏，都有可能削弱传统文化实践本应达成的教学效果。

就活动方案设计来看，部分学校组织外出研学并未结合学生年级完成教学内容的动态适配。当小学高年级与高中生共同参观同一处传统文化展馆，讲解员沿用同一套讲解底稿开展介绍，受认知水平约束，小学生只能接收碎片化人物故事、民俗典故，很难读懂现象背后复杂的时代背景与文化内涵，而具备基础文史知识储备的高中生，则容易在同质化讲解中失去思辨探究的思考空间。该现象的形成，一方面源于部分教师备课直接套用网络公开研学方案，没有结合本校学生已学文史内容做取舍，另一方面市面上优秀传统文化虚拟仿真资源大多面向全年龄段开发，缺少清晰难度梯度，教师很难直接筛选适配本班学情的现成素材。

在内容设计出现适配偏差的同时，实践成效评判方式同样存在现实局限。多数教师将学生出勤情况、研学心得上交情况作为主要评判依据，但传统文化实践育人价值更多体现在学生现场状态与后续观念转变，参观过程中的专注度、情绪反馈以及实践之后的行为细微改变，很难纳入现有评价范围，这也造

作者简介：梁爽(1986 年 5 月)，女，汉族，籍贯广西省玉林市，讲师，硕士，现任哈尔滨信息工程学院教师。研究方向:思想政治教育、哲学、心理。

基金来源:2026 年度中国红色文化研究会数字教育专委会课题。项目名称:不同学段红色文化资源实践育人成效的差异性及优化路径研究。项目编号:ZHHSJ2026A010。

成部分学生虽能完成规范的书面研学作业，研学带来的文化精神触动却难以延续到日常学习生活[2]。普通一线教师缺少简易课堂观察工具，自然也难以直观分辨传统文化实践带给不同学段学生的差异化影响。

教学实施层面的客观条件同样会对跨学段传统文化实践形成制约。多数思政教师长期固定负责某一个学段教学，对相邻学段已经开展的传统文化主题教学缺乏系统认知，加之年级之间常态化教学交流渠道不足，学校内部可直接复用的成熟研学案例积累较为有限。与此同时不少传统文化场馆面向学校的服务项目相对固化，教师可自主选择调整的实践任务并不多，大部分教学安排只能在场馆既有服务框架内落地。

2 优秀传统文化赋能跨学段思政实践育人成效评价模型构建

2.1 评价模型构建的理论基础与基本原则

CIPP 评价模式包含背景、输入、过程、成果四大分析环节，该模式不只关注最终学习结果，同样重视完整教学实施过程，与思政实践侧重现场体验的教学属性高度契合。结合皮亚杰认知发展理论与维果茨基最近发展区理论，学生思想观念成长伴随年龄呈现阶段性特征，这就意味着不能用同一套评价标尺衡量不同学段学生的实践收获。依托上述理论支撑，本研究搭建认知-情感-价值-行为四维分析框架，在模型建构过程中兼顾过程性与结果性两类教学信息。

为让模型适配一线教学场景，研究确立三项实操导向的构建原则。立德树人总教学目标保持统一，并针对不同学段在四个评价维度设置差异化考察侧重，评价观测兼顾学生外在行为表现与内在心理变化，避免评价范围局限于书面作业产出，整套指标体系维持合理复杂度，让普通一线教师无需借助专业统计工具，就可以将模型转化为课堂简易观察记录。

需要说明的是，该模型区别于以往侧重结果输出的传统文化教育评价工具，并不追求对学生思想水平做简单等级划分，而是服务于教学诊断。评价采集的各类信息，核心用途是帮助教师回看传统文化实践各个环节的实际落地状态，以此反推实践任务、讲解内容、活动形式是否契合对应学段学生的接受条件[3]。从现有教学条件来看，完全精密的量化测评很难在普通中小学、高校大范围铺开，因此模型设计过程中充分考虑学校现实条件，兼顾测评效度与落地可行性，优先选用教师可通过课堂、研学现场直接捕捉的信息来源，减少对专业仪器、复杂问卷测试的依赖。这套评价框架不适合直接用作学生个体评优打分，更多用于研判班级、年级层面传统文化实践的整体实施质量，帮助教师找到实践环节需要调整优化的具体位置。

考虑到传统文化实践包含线下场馆研学与线上虚拟实践两类场景，模型并未限定信息获取的具体渠道。教师既可以在实地研学过程中完成观察记录，也能够结合线上实践活动中学生的参与表现收集研判素材，以此适配不同学校资源条件存在差异的现实状况。

2.2“认知-情感-价值-行为”四维分层评价指标体系

认知维度侧重衡量学生接收、理解优秀传统文化史实与文化内涵的实际程度，各学段考察深度需要匹配学生已有的文史学习基础。小学阶段重点完成传统人物、民俗典故、经典文化符号的基础识记，不必深挖理论逻辑；进入中学，评价重心转向文化成因梳理，以此判断学生能否结合时代背景读懂传统文化发展脉络；到大学阶段则侧重理论解读能力，观察学生结合现实社会阐释优秀传统文化当代价值的实际水平。

建立在认知获取之上，情感维度重在捕捉学生身处实践场景的真实体验，伴随各学段学生共情能力的差距，观测重点也需要做出区分。小学阶段重点关注学习参与兴趣以及对传统先贤、民族文化形成的朴素喜爱与敬重；中学阶段延伸至共情反思，观察学生能否站在历史语境体会文化诞生的社会土壤并形成独立情感判断；大学阶段更看重理性价值认同，关注学生经历完整实践体验之后能否形成相对稳定的文化立场[4]。

顺着情感体验进一步向内延伸，价值维度聚焦优秀传统文化带给学生的观念改变。小学阶段只需要达成初步的文化精神感知；中学阶段重在建立基础是非判断，读懂传统文化对现实生活带来的启示；大学阶段则强调信念整合，推动学生把优秀传统文化精神内化到自身看待事物的思考框架之中。

作为观念向外转化的落脚点，行为维度观测传统文化精神落地为现实行动的具体表现，结合各学段行动能力设置对应的参与要求。小学以体验式参与为主，侧重考察学生完成传统文化故事会、传统主题手抄报这类课堂任务的主动程度；中学更加看重自主参与行为，例如场馆辅助讲解、小组研学调查等活动；大学偏向创造性实践，包含小规模地方文化走访、面向社区开展传统文化主题分享等形式。

结合各学段成长特征，同一评价维度内部设置差异化考察权重，小学向认知、情感维度适度倾斜，大学提升价值与行为表现的考察占比，以此规避用统一标准衡量全部学段学生的评价误区。这套分层权重设置，并不代表某一个学段可以忽视其余维度，而是结合青少年成长规律调整观测的侧重点，保证评价框架既守住统一育人目标，又能够适配各学段教学现实。

3 优秀传统文化赋能跨学段思政实践育人的优化路径

3.1 依照学段认知特点定制传统文化实践任务

想要提升跨学段传统文化实践的适配水平，教师获取研学

教学资源之后，需要结合本班学生已积累的文史学习基础完成实践任务的针对性设计。落实到教学现场，小学走进传统文化展馆应当把教学重心放在故事感知，可以穿插情景小表演，搭配传统文化手抄报这类轻量化课后任务，不必堆砌复杂的时代背景讲解。组织中学同类研学，教师可以在外出前布置史料预习任务，在研学现场围绕文化细节设置小组讨论议题以引导主动思考；面向大学生则可设计小规模地方传统文化史料走访，或是社区简短传统文化主题分享这类实践活动。

选用线上优秀传统文化虚拟仿真资源同样需要做好学情适配，当现成素材难度超出学生接受水平，教师可以截取部分片段并搭配课堂引导问题完成教学设计。即便是同一处传统文化教育基地，也可以开发适配小学、中学、大学的多版本研学任务单，改变不同年级共用一套任务清单的固有模式。

3.2 简化分层评价模型，完善课堂实操性评价方式

为推动评价模型落地日常教学，教师可以对四维评价框架做教学场景简化，转化为课堂直接可用的观察记录表，跳出单纯依靠研学报告开展评价的固有模式。记录表除书面作业情况，还需要纳入学生研学现场参与状态、小组发言质量以及实践结束一段时间内的日常行为表现[5]。针对小学生，评价重点落在参与兴趣与文化故事接收情况，不设置高难度理论思考要求；面向大学生则重点观察文化感悟向实际行动转化的现实状态。

教师可以持续留存学生多次传统文化实践的观察记录，依靠纵向记录对比同一学生参与实践前后的状态变化。为降低单一主体评价带来的主观偏差，评价信息可以适度吸纳学生自我感受，同时参考场馆工作人员对学生现场状态的观察意见，避免评价结论完全依赖任课教师个人主观判断。

3.3 合理运用数字资源拓展实践教学边界

受出行条件、场地接待名额等客观因素约束，实地研学开展机会存在一定局限，数字传统文化资源可以作为线下教学的有效补充。结合学段学情，低学段优先选用故事还原短视频、简易虚拟体验片段调动课堂兴趣，中学依托线上公开文史资料库布置课堂探究小任务，高校学生借助数字馆藏整理本地优秀传统文化史料并形成课程小作业。

需要注意线上数字化资源不能直接替代实地教学，更多承担研学课前预习或是课后延伸巩固的功能，线上任务完成情况仅作为评价辅助参考，不宜成为评判实践育人成效的主要依据。

3.4 校内教研联动，打磨适配不同学段的教学案例

想要沉淀跨学段传统文化教学的可行经验，校内不同年级思政教师可以开展小规模专题教研交流，通过经验互通梳理相邻学段已经覆盖的传统文化教学内容，厘清各学段教学衔接边界。借助教研契机，教师可以联合打磨多版本研学任务单，逐步积累一批可复用的课堂教学案例。带队教师前往传统文化场馆开展教学前，可以主动向讲解员说明授课对象学段，推动讲解员灵活调整讲解深浅。传统文化场馆面向学校提供服务时，也可以配套多套可选小型实践任务，拓宽一线教师的教学设计空间。

4 结论

综合来看，跨学段传统文化思政实践暴露出的问题，大多集中在教学设计、评价方式与教学资源适配层面。本文尝试搭建的四维分层评价模型，把不易直接观测的育人效果转化为课堂可研判的分析维度，对研判不同学段实践效果具备一定参考价值。跨学段传统文化实践一体化不宜简单复制同类活动，需要贴合学生认知节奏调整教学安排，以期更好释放优秀传统文化实践的铸魂育人潜力。

参考文献：

[1] 郑炜.新时代大中小学思政课一体化建设实践研究——以山西省晋城市为例[J].世纪桥,2025,(21):41-43.

[2] 徐秦法,赖远妮.认知能力视角下大中小学思想政治理论课一体化教学方式建设研究[J].思想教育研究,2022,(3):104-110.

[3] 牟佳宏.何为.难为.应为:基于 CIPP 模式的高职思政课教学评价指标体系构建的三维探究[J].工业技术与职业教育,2025,23(3):83-86.

[4] 周娇.地方红色文化资源赋能高校思政课实践教学探究——以广州为例[J].现代职业教育,2024,(29):25-28.

[5] 黄坤.新时代大中小学思政课一体化高效衔接:价值意蕴、历史逻辑与实践进路[J].当代教育论坛,2025,(1):74-82.