

地方红色文化资源融入大中小学思政课一体化的现实样态与课程化路径

明朗¹ 柯追¹ 彭湘^{1*}

(湖北医药学院 中国 湖北省 十堰市 442000)

摘要：地方红色文化资源能否转化为跨学段、递进式的课程供给，是大中小学思政课一体化由资源叠加走向内涵建设的关键。本文以十堰市为例，分析 2025—2026 学年收集的 836 份学生有效问卷，并结合 14 名小学、初中和高校教师的半结构式访谈，对学生的资源认知、课堂接触、实践参与及教师协同进行考察。结果表明：基础教育三个学段学生对代表性红色资源的知晓呈明显分化，南水北调移民精神、博物馆等高曝光资源的合并知晓率超过 70%，档案文献及部分革命旧址明显偏低；小学、初中和高中学生的红色文化自评了解程度存在总体差异（ $H=17.259$ ， $P<0.001$ ），差异主要集中于初中与小学、高中之间，而小学与高中差异不显著；三学段一般性实践参与频率亦存在总体差异（ $H=55.069$ ， $P<0.001$ ），在本样本中呈小学、初中、高中逐级升高的分布。大学生问卷因测量要求更高，不与基础教育作同质比较，但其深度实践、专业关联仍显不足。教师访谈进一步显示，资源课程化主要受制于史料加工不足、学段任务映射不清和跨学段教研薄弱，尤其高校与中小学之间缺乏稳定联系。十堰个案表明，资源禀赋并不等同于课程供给能力。本文据此提出“史实考证—主题聚合—学段映射—任务分化—实践输出—协同评价”的地方红色文化资源课程化转换链，以共同主题下的差异化任务推动各学段由重复接触走向递进学习。

关键词：地方红色文化资源；大中小学思政课一体化；学段衔接；实证调查；十堰

基金项目：2025 年度湖北省高等教育学会教育科研项目，十堰市红色文化资源融入大中小学思政课一体化的价值与路径研究，项目编号:2025XDY063，项目负责人：明朗。 2025 年度湖北省哲学社会科学研究项目和专项任务研究项目，湖北地方红色文化资源融入“毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论”课程研究，项目编号：25ZX135， 项目负责人：彭湘

DOI: 10.64549/jtii.v1i4.85

作者简介：明朗(1988-)，女，硕士研究生，教师，研究方向为思想政治教育、大中小学思政课一体化；
柯追(1997-)，男，硕士研究生，医师，研究方向为临床医学。

通讯作者*：彭湘(1992-)，女，硕士研究生，教师，研究方向为马克思主义基本原理。

The Current State and Curricular Pathways of Integrating Local Red Cultural Resources into Ideological and Political Courses across Educational Stages

Ming Lang¹ Ke Zhui¹ Xiang Peng^{1*}

(Hubei University of Medicine, Shiyan, Hubei, China, 442000)

Abstract: Whether local red cultural resources can be transformed into progressive curriculum provision across educational stages is central to the substantive integration of ideological and political courses. Taking Shiyan as a case, this study analyzes 836 valid student questionnaires collected during the 2025–2026 academic year and semi-structured interviews with 14 teachers from primary schools, junior secondary schools, and universities. The findings show substantial variation in awareness of representative resources among primary, junior secondary, and senior secondary students: highly visible resources such as the South-to-North Water Diversion migration spirit and local museums are widely known, whereas archival documents and less visible revolutionary sites receive far less attention. Self-reported knowledge differs significantly across the three basic education stages (Kruskal-Wallis $H=17.259$, $p<0.001$), mainly because junior secondary students report lower levels than primary and senior secondary students. General practice participation also differs significantly ($H=55.069$, $p<0.001$), showing an ordered pattern from primary to junior secondary to senior secondary students within this sample. The university questionnaire sets higher cognitive and practical requirements and is therefore interpreted separately; it nevertheless reveals limited deep practice and weak links between local red culture, academic majors, and career planning. Teacher interviews indicate that curricular transformation is constrained by insufficient source processing, unclear stage-specific task mapping, and weak cross-stage collaboration, particularly between universities and schools. The Shiyan case suggests that resource abundance does not automatically translate into curriculum capacity and proposes a curricular transformation chain of source verification, thematic aggregation, stage mapping, task differentiation, practical output, and collaborative evaluation.

Keywords: Local Red Cultural Resources; Integrated Ideological And Political Courses; Articulation Across Educational Stages; Empirical Survey; Shiyan

一、问题提出

统筹推进大中小学思政课一体化，实质上要求在共同育人方向下处理好学段差异。习近平强调，要针对不同学段科学设置具体教学目标，推动课程纵向主线贯穿、循序渐进[1]。此后，《关于深化新时代学校思想政治理论课改革创新的若干意见》从课程教材、教师队伍和改革创新等方面作出系统部署[2]，《新时代学校思想政治理论课改革创新实施方案》进一步区分小学、初中、高中和大学的阶段目标，并明确提出课程内容纵向衔接、逐层递进[3]。2022年以来，“大思政课”建设、思政课一体化共同体建设又把社会实践、地方资源和跨学段教研纳入制度化推进范围[4-5]。《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》要求塑造立德树人新格局，为地方实践资源进入学校思想政治教育提供了新的政策背景[6]。红色资源作为党的历史实践和精神谱系的重要载体，其教育价值也被持续强调[7]。

围绕思政课一体化，现有研究已从内涵、目标、内容、教师、评价和组织机制等多个层面展开讨论。冯建军强调，应以人的品德发展阶段性为基础，统筹课程目标、内容、教学方式和评价[8]；王淑荣、王青佩从学段特征出发讨论深度一体化[9]；李尚明、周锦涛的研究综述指出，既有成果仍以宏观阐释为主，微观实践和整体系统研究相对不足[10]。在协同建设方面，曹鹤鸣、徐艳国、张帆等分别从系统育人、“五个共建”和制度保障切入[11-13]；李芳、黄兰兰以及庞晨、曾令辉把纵向衔接、横向协同和有效教学连接视为重要突破口[14-15]。谢晓娟、路晓芳，周奇、李茂春，杨小平、吴燕等研究也共同指出，教师沟通、内容重复和资源共享是实践中反复出现的问题[16-18]。同时，中小学课程思政的一体化研究开始把跨学科协同和课程组织纳入分析范围[19-20]。这些研究奠定了本文判断“学段差异不能靠内容简单加深来处理”的理论基础。

地方红色文化研究则把问题进一步推向资源转化。任鹏、马鑫宇提出地方红色文化资源应在不同学段实现一体化融入[21]；王奕衡、胡国胜从课程、教学、协同和保障路径讨论红色资源融入一体化建设[22]；郭澜、胡俊欢强调红色文化有机融入的学段适配[23]。谭琦、宋欣怡从地方资源运用角度讨论一体化实践[24]，周军海以蚂蚁岛精神为例呈现了区域资源与学段课程融合的可能[25]。王玉坤、吴莹以及刘媛、林云峰分别从地域文化和地方红色资源进入思政课的实践层面讨论内容转化[26-27]。总体看，相关研究已经从“为什么融入”转向“怎样融入”，2026年的相关研究进一步强调地方红色文化融入一体化建设需要同时遵循学段衔接、知行统一和协同共建等原则[28]。但总体上，仍较少把同一地区多个学段的学生体验与教师供给端资料放在同一分析框架中，对“资源怎样经过中间环节成为课程”的实证解释也不充分。

十堰为观察这一问题提供了具有典型性的区域个案。其红色文化并非单一革命遗址类型，而是包含革命斗争、国家工程、三线建设和工业发展等多时期资源。《什么是红军》传单形成于1934年，现藏于郧西县档案馆，是可用于史料研读的原始文献[29]；十堰市档案馆公开的红色档案文献展对地方革命活动及相关遗存进行了系统呈现[30]。资源谱系较丰富，却并不意味着课程供给天然成熟。本文因此提出三个问题：学生目前接触和理解十堰红色文化的基本状态如何？不同学段的课堂与实践是否形成递进？资源从公共文化形态转化为一体化课程时，主要卡在哪些环节？

二、研究设计

（一）样本与资料来源

学生调查在2025—2026学年分阶段实施。从实际调查组织方式看，样本属于非概率便利取样，依托课题组能够进入的学校、班级和高校学生群体开展问卷收集，研究目的在于识别区域实践中的结构性特征，而非据此估计十堰市全体学生的总体参数。最终用于分析的有效问卷共836份，其中小学214份、初中198份、高中137份、大学287份。小学样本覆盖四至六年级；初中样本覆盖七至九年级；高中样本高度集中于高二（135份），另有高一、高三各1份；大学样本来自湖北医药学院（含药护学院）、湖北汽车工业学院（含科技学院）和汉江师范学院，其中大二学生223人。问卷均以匿名方式填写，不采集用于本文分析的直接身份信息。问卷首页均说明研究目的、匿名填写方式及数据仅作整体分析；教师访谈导语明确说明访谈内容保密并仅用于研究。

表1 学生问卷样本构成

学段	有效样本/份	占总样本/%	主要年级构成	调查时间
----	--------	--------	--------	------

学段	有效样本/份	占总样本/%	主要年级构成	调查时间
小学	214	25.6	四年级 67、五年级 72、六年级 75	2026.7.20—7.21
初中	198	23.7	七年级 57、八年级 65、九年级 76	2026.7.22—7.24
高中	137	16.4	高二 135，高一/高三各 1	2025.10.24—11.15
大学	287	34.3	大一 21、大二 223、大三 43	2025.9.25—2026.1.3
合计	836	100.0	—	2025—2026 学年

四个学段使用了经学段适配的问卷版本。小学问卷重点了解资源知晓、课堂接受、情感反应和继续学习意愿；初高中问卷增加了红色精神时代价值、教学方式变化与不满意因素；大学问卷则提高了问题的理论和实践要求，增加专业学习、职业规划、社会现实联系以及深度实践等内容。不同版本保留了“资源认知—课堂接触—实践参与”的共同分析维度，但具体题项并不完全同构。因此，本文不将四套问卷合成为统一量表，也不把不同问卷中的等级均值当作严格意义上的同质测量，只用于描述各学段的基本状态和结构差异。

教师访谈于 2026 年 7 月开展，共 14 人，其中中小学教师及教学管理人员 5 人、初中教师 4 人、高校教师 5 人，教龄 4—27 年。访谈围绕本土红色资源认知、教学使用、跨学段目标理解、教研经历以及支持需求展开。为便于匿名引证，小学教师编码为 P1—P5，初中教师编码为 J1—J4，高校教师编码为 U1—U5。需要说明的是，现有教师访谈未覆盖高中教师，因此涉及高中教师供给端的判断主要依赖学生问卷和相邻学段教师的间接信息，本文不作超出资料范围的推断。

（二）分析方法

学生问卷首先使用频数、百分比和等级均值作描述性统计。资源知晓率依据多选题勾选比例计算；小学、初中和高中使用相同资源条目时，进一步以 Pearson 卡方检验考察学段分布差异，并以三学段合并样本计算总体知晓率。考虑同一组 10 项资源条目的重复检验，采用 Benjamini-Hochberg 方法控制假发现率（FDR），表 2 报告 FDR 校正后的 P 值。三个基础教育学段的“红色文化资源了解程度”题表述基本一致，按 1—5 赋值；一般性实践参与频率均为四级。考虑等级数据的分布特征，本文采用 Kruskal-Wallis H 检验考察三学段总体差异，并在总体检验显著时使用 Mann-Whitney U 检验进行两两比较，Bonferroni 校正显著性水平。所有检验均为双侧检验， $\alpha=0.05$ 。大学版本提高了认知和实践要求，因此大学数据作为独立学段加以解释，不纳入上述同质检验。教师访谈采用框架式主题分析：先依据访谈提纲形成资源获取、课程转化、跨学段协同和平台支持等初始分析框架，再对开放性回答逐份归类，并回查原始记录校正主题归属。访谈编号仅用于匿名呈现，不参与定量统计。本文不将该访谈设计表述为扎根理论研究，也不作理论饱和的超范围判断。

（三）十堰红色文化资源的课程属性

十堰红色文化资源的特点不是单一“革命旧址多”，而是时间跨度长、资源形态差异大。革命斗争时期留下了旧址、烈士事迹、档案文献和根据地记忆；社会主义建设和改革发展时期又形成南水北调、三线建设、东风汽车工业等具有鲜明地方印记的国家建设叙事。以《什么是红军》传单为例，它是红二十五军时期留存的重要文献，也可作为中学史料研读和大学史学、思想政治教育讨论的原始材料[29-30]。南水北调移民实践则可以从儿童可理解的奉献故事，延伸到中学阶段的公共利益讨论，再进入大学阶段的生态治理、区域发展和公共政策分析。资源本身具有跨学段潜力，但这种潜力需要课程转化才能实现。

三、调查发现：资源丰富并未自动带来学段贯通

（一）学生认知集中于高曝光资源，档案和小众旧址进入课堂不足

原始数据首先显示出明显的资源可见度差异。以 549 名基础教育学生合并计算，南水北调移民精神知晓率为 73.8%，十堰市博物馆、东风汽车博物馆等为 70.5%，烈士陵园类资源为 65.2%；红二十五军政治部旧址仅 21.5%，《什么是红军》传单为 28.4%，中共鄂豫陕省委郧西会议旧址和中原突围精神均为 26.2%。经 FDR 校正后，除贺龙带领红军在武当山的革命事迹和红二十五军政治部旧址外，其余所列资源的三学段知晓率差异仍有统计学意义（校正 $P < 0.05$ ）。这说明资源认知并非均匀扩散：已有成熟展陈、学校较容易组织参访的资源更容易形成持续曝光，需要史料解释和教学加工的档案文献及部分旧址则更易处于课堂边缘。

表 2 小学、初中、高中学生对代表性十堰红色文化资源的知晓率及学段差异

资源名称	小学/%	初中/%	高中/%	合并/%	χ^2	FDR 校正 P
南水北调移民精神	59.3	84.8	80.3	73.8	38.58	<0.001
十堰市博物馆、东风汽车博物馆等	41.1	92.4	84.7	70.5	147.78	<0.001
郧阳、南化塘等革命烈士陵园	55.6	72.7	69.3	65.2	14.66	0.001
南水北调中线工程纪念园	30.8	81.3	76.6	60.5	129.57	<0.001
贺龙带领红军在武当山的革命事迹	62.1	63.6	54.0	60.7	3.47	0.176
房县苏维埃政府旧址	32.2	31.3	43.8	34.8	6.56	0.047
《什么是红军》传单	37.9	24.2	19.7	28.4	16.17	<0.001
中共鄂豫陕省委郧西会议旧址	25.7	21.2	34.3	26.2	7.23	0.038
中原突围精神	33.2	21.7	21.9	26.2	8.75	0.021

资源名称	小学/%	初中/%	高中/%	合并/%	χ^2	FDR 校正 P
红二十五军政治部旧址	22.9	16.2	27.0	21.5	6.05	0.054

注：合并知晓率以小学、初中、高中共 549 名学生为分母计算，不再采用三个百分比的简单算术平均。 χ^2 为 Pearson 卡方检验；最后一列为 10 项资源条目经 Benjamini-Hochberg 方法控制假发现率后的校正 P 值。

访谈能解释这种差异。一些教师对场馆、重大工程和代表性人物较熟悉，获取材料主要依赖学校活动、新闻报道、党史学习和实地参访；而谈到档案、文献和小众旧址时，教师普遍希望获得更系统的读本、微课素材和分学段教案。高校 U3 教师直接提出“教学资源不够细致系统，可以出一本相关读本”；小学 P5 则希望由市级层面整合全域资源并形成教学指南。由此看，资源是否进入课堂，在相当程度上取决于有没有经过二次加工的教师可用材料。

（二）自评认知没有呈现简单线性增长，高学段的“在地深化”仍不充分

小学、初中和高中“了解程度”题的均值分别为 3.69、3.42 和 3.78。Kruskal-Wallis 检验显示三学段总体差异显著（ $H=17.259$, $P<0.001$ ）。Bonferroni 校正后的两两比较表明，初中低于小学（校正 $P=0.006$ ）和高中（校正 $P<0.001$ ），小学与高中差异不显著（校正 $P=0.753$ ）。因此，本次数据并不支持“认知随学段线性上升”的简单判断，更值得追问的是初中阶段为何出现相对低谷。大学均值为 3.12，但其问卷提高了“系统阐述”和“分析意义”的要求，不能机械解释为大学生知识水平低于中学生；它只能说明，进入大学并不会自然转化为更强的地方红色文化自我认知。若高等教育承担一体化链条中的深化任务，学生还应能够把地方经验置于国家历史、理论框架和现实发展中解释。

接触渠道也具有明显学段特征。小学主要依靠《道德与法治》课（79.0%）和学校活动（60.3%）；初中以历史课（77.3%）和思政课（70.2%）为主，同时网络影视也达到 69.2%；高中历史课占 83.2%，主题班会、团日及社会实践活动占 81.8%，思政课为 79.6%。这说明基础教育已经形成多渠道接触格局。大学问卷没有设置“认知渠道”题，不能将高校教学方式直接当作认知来源。但从高校教学情况看，81.2%的学生接触过红色文化讲座或“大思政课”，79.4%接触过视频材料，75.3%接触过理论讲授，说明高校并不缺少红色文化教学活动，问题更可能出在地方内容的深挖和学生主动加工上。

表 3 各学段红色文化自评认知与主要接触/教学方式

学段	了解程度均值	主要接触或教学方式	比例/%
小学	3.69	《道德与法治》课；学校活动	79.0；60.3
初中	3.42	历史课；思政课	77.3；70.2
高中	3.78	历史课；班团/社会实践活动	83.2；81.8
大学	3.12	红色文化讲座/大思政课；视频；理论讲授	81.2；79.4；75.3

注：大学问卷未设置“认知渠道”题，表中大学部分为高校思政课教学方式，不能与前三学段的接触渠道作同义解释。了解程度均值按 1—5 赋值。

大学问卷中的另一组数据进一步说明“深化”尚未充分完成。只有 11.1% 的大学生表示会经常主动把十堰红色文化与专业学习、职业规划或现实问题联系起来，44.6% 的学生集中在“很少”或“从未”两档。对于“当前大学生群体的情感态度”，58.5% 的受访者选择“理性认同但缺乏行动转化”。这里反映的不是价值认同缺失，而是地方红色文化还没有稳定进入学生的问题意识、专业学习和行动任务。

（三）课堂形式有所扩展，但不同学段承担的学习任务仍然偏相似

初高中学生已经能够感受到教学的进阶。初中有 72.2% 的学生认为中学阶段“不再只讲故事，会结合历史背景分析红色精神的内涵与价值”，高中这一比例为 76.6%。高中学生认为课程与个人理想、社会责任和国家发展联系增强的比例也达到 67.2%。这些数据说明，一体化教学并非毫无变化。然而，从实际方式看，初中最常见的仍是视频（85.4%）、PPT（81.3%）和教师讲授（78.3%）；高中则是教师讲授（85.4%）、视频（84.7%）和 PPT（75.2%）。项目式学习在初中仅 16.7%，高中为 38.0%。

小学课堂具有更强的故事化特点，口头讲述占 78.5%，动画或电影片段占 70.6%，角色扮演和情景剧为 27.1%。学生对这些方式总体接受度较高，“非常喜欢/比较喜欢”合计 90.7%。这说明低学段并不需要为了“创新”而过度复杂化，真正的问题是体验方式是否服务于年龄特点。大学阶段的形式比中小学更丰富：81.2% 接触红色文化讲座或“大思政课”，69.7% 接触案例教学或专题研讨，40.1% 接触实地考察、沉浸式体验；同时 62.7% 的大学生整体上对大学阶段的融入情况比较满意。但仍有 18.5% 反映“内容重复、无新意”，18.5% 认为“缺乏进阶、无深度”，16.4% 表示“很少融入，所以无感”。

表 4 不同学段主要教学方式及学生反馈

学段	使用比例较高的方式	积极反馈	主要不足或低覆盖方式
小学	口头讲述 78.5%；动画/影片 70.6%	90.7% 喜欢或比较喜欢	角色扮演/情景剧 27.1%
初中	视频 85.4%；PPT 81.3%；讲授 78.3%	72.2% 认可内容由故事走向内涵分析	学业压力 38.4%；被动接受 27.3%；项目学习 16.7%
高中	讲授 85.4%；视频 84.7%；PPT 75.2%	76.6% 认可内容由故事走向内涵分析	学业压力 30.7%；被动接受 28.5%；现实联系不足 19.7%
大学	讲座/大思政课 81.2%；视频 79.4%；理论讲授 75.3%	69.7% 认为内容有进阶；62.7% 整体较满意	内容重复 18.5%；缺乏深度 18.5%；很少融入 16.4%

注：各学段问卷题项按年龄与课程特点作了调整，比例用于描述各阶段教学体验，不构成同一量表上的严格比较。

因此，更值得关注的不是课堂是否“用了新技术”，而是学生究竟在做什么。小学主要在听、看和复述；初高中虽增加讨论与项目学习，但大量课堂仍是信息接收；大学有了理论分析，却尚未普遍进入研究、服务和专业应用。若学习任务没有发生质的变化，形式数量再多，也可能只是在不同学段重复完成“听一个故事—看一段视频—写一篇感想”。

（四）实践参与在基础教育中随学段上升，大学阶段的深度实践仍显不足

小学、初中和高中的一般性实践参与题均为四级频率，均值分别为 2.71、3.03 和 3.31，最高频次等级占比分别为 11.2%、28.8%和 49.6%。Kruskal-Wallis 检验显示三学段总体差异显著（ $H=55.069$ ， $P<0.001$ ），经 Bonferroni 校正后，小学与初中、小学与高中、初中与高中之间差异均有统计学意义（校正 P 均 <0.01 ）。本次样本中，基础教育学生的一般性红色实践频率随学段提高而增加。需要注意的是，这一结果描述的是学校组织或学生参与实践的频率，不等同于实践质量，也不能据此推断实践活动本身造成了认知提升。

大学问卷没有继续询问一般性活动，而是直接询问专题社会调查、志愿讲解、数字化项目、专业创作、主题研讨以及带领中小学生研学等“深度实践”的频率，均值为 2.34（四级），64.8%的学生集中在最低两个频率等级，最高频次等级仅 10.8%。因此，不能把大学 2.34 与基础教育的 2.71—3.31 理解为完全同一指标的简单下降，但它确实说明高等教育阶段更高阶的实践要求尚未普遍落实。学生已经具备开展调查研究、专业创作和社会服务的能力，课程却未必提供相应任务。

表 5 各学段红色文化实践参与的描述性结果

学段	题项所指实践范围	四级均值	最高档占比/%	可见问题
小学	班会、参观、观影、研学等一般实践	2.71	11.2	参与总体较温和
初中	参观、演讲、班团活动、研学等	3.03	28.8	主要依赖学校组织
高中	参观、竞赛、班团活动、研学等	3.31	49.6	频率较高，但自主研究有限
大学	调研、志愿讲解、数字项目、专业创作等深度实践	2.34	10.8	64.8%处于最低两个频率等级

注：大学问卷的实践题要求明显高于基础教育版本，故大学均值只用于判断“深度实践”的覆盖情况，不与前三学段作同质比较。

（五）教师协同存在“学段断点”，本访谈样本中高校—中小学联系相对较弱

14 名教师的访谈并没有呈现“所有教师都缺乏协同”的单一图景。小学和初中部分骨干教师已有跨学段教研经验。小学 P4 定期参加市区中小学德育一体化教研，P5 还参与过市级思政一体化教研规划；初中 J2、J4 长期参与初高中联合教研、命题研讨或课程研发。这些教师能够较清楚地区分不同学段的任务，也提出了“小学体验—初中理解—高中思辨”的梯度思路。

在本访谈样本中，较突出的断点出现在高校与中小学之间。5 名高校教师中，4 人明确表示没有跨学段教研经历，另 1 人仅有一两次交流；多数人对中小学阶段目标只是“一般了解”或“不太清楚”。U1 认为障碍在于缺少主动交流的机制，U2 提出需要建立市域统筹平台，U3 希望获得系统化教学资源，U4、U5 则分别强调专项培训、相互交流和领导层面的组织推动。这种差异说明，高校理论研究和中小学课堂实践尚未形成稳定交换。若一体化建设主要依靠中小学内部的纵向衔接，而大学教师不了解前序学段实际讲过什么，大学课程就容易重新从“故事和基础知识”讲起。

访谈还显示，教师的资源需求高度具体，并非笼统希望“多一些红色素材”。小学教师需要绘本、微课和学科融合案例，初中教师希望获得本土情境题、梯度化教案和跨学段案例库，高校教师更希望有权威史料、实践基地以及与中小学对接的制度安排。这一差异恰好说明，一体化资源库不能以同一套资料面向所有学段，而应根据教师的课程任务提供不同加工层级。

四、讨论：资源禀赋何以没有自动转化为课程供给能力

（一）资源开发止于“可看”，尚未充分进入“可教”

既有研究多从资源整合、主题贯通和学段适配论证地方红色资源进入一体化课程的必要性[21-24]，但“地方拥有多少资源”与“一线教师能够稳定调用多少课程资源”并不是同一问题。本研究中，不同资源知晓率的落差呈现出明显的“可见度偏差”：已有成熟展陈、统一讲解和常态研学条件的资源更容易进入学生经验，需要史料释读和教学加工的档案文献、小众旧址则更容易停留在公共文化层面。教师访谈也显示，一线教师缺的往往不是资源名称，而是经过史实核验、语言转换和任务设计后的可用材料。由此可见，地方资源进入课堂还隔着一道“课程可用性”的门槛。

十堰的资源优势恰恰要求更细的加工。例如，《什么是红军》可以在小学阶段作为理解红军与群众关系的故事背景，在初中用于辨析红军性质与群众基础，在高中进入革命道路、社会动员等议题，在大学则可围绕政治传播、群众工作和史料解释展开。同一史料能够跨学段使用，但问题难度、证据要求和学习成果必须改变。就此而言，本文所说的“课程供给能力”至少包括四个方面：史实是否可靠、材料是否便于学生理解、教师能否据此设计学习任务、同一资源能否根据学段目标形成不同层级的解释。资源库如果只做图片、视频和简介汇集，扩大的是素材存量，而不是课程供给。

（二）课程衔接更多依赖教师个人经验，缺少共同主题下的任务梯度

关于学段衔接，既有研究已强调课程目标、内容、教学方式和评价应随学生发展阶段递进[8-9]，并把纵向衔接和有效教学连接视为一体化建设的重要抓手[14-15]。本研究提供的补充证据是：学生虽然能够感受到初高中相较小学有所进阶，但大学阶段仍有近两成受访者认为内容重复或缺乏深度；教师访谈同时显示，一些骨干教师已经在单个学校或单个学段内部做分层设计，却很少有一张能够被四个学段共同使用的“主题—目标—任务”对照表。课程衔接因而仍较多依赖教师个人经验：小学教师担心讲深，中学教师担心与考试脱节，高校教师又不了解中小学究竟讲过什么。

一体化的关键并不是消除重复。价值主题本来就需要在成长过程中反复出现，问题在于每次重访是否增加了新的事实、概念、证据使用方式、判断方法和实践责任。若同一主题在小学是“听故事”，初中只是“听更长的故事”，高中变成“记住精神内涵”，大学再写一篇感想，表面上知识量增加，学习任务却没有发生实质跃迁。由此，螺旋上升不能只用“内容由浅入深”来描述，更应落实为可观察的任务梯度：从识别与复述，到依据史实解释，再到证据分析，最终进入理论阐释、研究和社会实践。这个任务视角也使学段衔接从原则性要求转化为可设计、可评价的课程问题。

（三）组织协同以活动连接为主，课程共建机制不足

既有研究普遍把共同体建设、资源共享和跨学段教师交流视为破解一体化壁垒的重要条件[11-13,16-18]。从本研究的教师回答看，现有协同确实多发生在公开课观摩、专题培训、研学活动或阶段性项目中。这些活动能够建立联系，却难以持续回答更具体的课程问题：谁负责考证史料，谁把资源改写为学段材料，谁判断前后学段是否真正形成进阶，课程实施后的反馈又由谁汇总。尤其是高校与中小学之间缺少常态合作，使高校的理论研究优势和中小学的学情经验无法稳定互补。

校地关系也存在类似问题。学校与纪念馆、烈士陵园、党史和档案部门已经有参观、讲解等合作基础，但合作对象主要还是“学生去活动”，较少进一步转向“教师和专业人员共同开发课程”。当合作没有进入课程设计环节时，场馆提供的是统一讲解，学校得到的是一次活动，学段差异只能由带队教师临时补充。更值得注意的是，本研究并未发现所有学段都同等缺乏协同：部分小学、初中骨干教师已经形成较稳定的教研网络，高校与中小学之间的断点反而更突出。这意味着共同体建设不能停留在笼统的“加强交流”，而应优先修补最薄弱的学段接口，并把合作成果沉淀为共同主题、分学段课例和可持续使用的课程材料。

（四）大学阶段更值得关注的是高阶转化不足，而非简单增加接触

大学生数据提供了一个需要与“教学覆盖率”区分的信号。81.2%的学生接触过红色文化讲座或“大思政课”，75.3%接触过理论讲授，62.7%对大学阶段的融入情况总体较满意；但只有11.1%的学生表示会经常主动把十堰红色文化同专业学习、职业规划或现实问题联系起来，深度实践又有64.8%的学生处于最低两个频率等级。

由此不能得出高校“没有开展红色教育”的结论，恰恰相反，问题在于较高的内容接触尚未稳定转化为高阶学习任务。

这与已有研究关于大学阶段应承担理论深化和实践提升功能的判断相呼应[8-10,22]，同时也提示地方红色文化进入大学思政课不能仅靠增加史实和讲座。大学是大中小学一体化链条的末端，也是学生从课程学习走向专业实践和社会参与的过渡阶段，其增量应体现在“会解释、会研究、会应用”。如果大学阶段仍主要以接受性学习为主，就会出现教学形式看似丰富、学生价值认同也较稳定，却难以进入专业问题和公共行动的现象。因而，大学阶段能否把地方经验转化为理论问题、专业任务和社会服务，是检验一体化是否真正完成高阶跃迁的重要观察点。

五、课程化路径：把地方资源转换为跨学段共同课程

十堰可以在已有党史、档案、场馆和学校资源基础上，建立面向教学的二次加工目录。每项资源至少标注四类信息：史实来源及权威出处、可承载的核心主题、适用学段和可能的学习任务。对于《什么是红军》、地方会议旧址等专业性较强的资源，应同时提供原始材料、背景说明、关键词释义和教师使用提示；对于南水北调、东风汽车工业等复合型资源，则可把人物故事、工程史料、现实发展资料和实践基地组合为主题包。资源数量不是首要指标，教师能否快速判断“为什么用、在哪一段用、用来做什么”更重要。

资源分级还应保留“地方性”的事实边界。红色教育越强调感染力，越需要警惕为了讲得生动而弱化史料依据。党史、档案和场馆专业人员可承担史实审核，教师负责教学转化，两类角色不宜相互替代。这样既能降低教师搜集史料的成本，也能避免地方故事在多次改写后失真。

（一）围绕少数共同主题建立四学段任务链

与其给每个学段分别开发大量课程，不如先选取若干十堰辨识度高、能够贯通历史与现实的共同主题，例如“南水北调与家国责任”“红二十五军与群众工作”“三线建设与城市成长”“东风创业与实干创新”。围绕共同主题确定四级学习任务，再由教师选择具体资源。这样，一体化的“同”体现在主题和价值方向，“异”体现在认知问题、证据使用和成果要求。

表 6 十堰地方红色文化主题的跨学段任务设计示例

学段	主要目标	适宜材料	学习任务	成果形态
小学	建立基本认知和情感连接	人物故事、实物、图片、场景	观察、复述、角色体验、讲身边故事	故事卡、绘画、微讲解
初中	理解史实并形成价值判断	历史事件、基础史料、场馆展陈	史料阅读、问题讨论、小组调查、比较判断	研学手册、主题报告
高中	形成议题分析和现实联系	档案材料、工程案例、区域发展议题	证据分析、辩论、项目学习、跨学科探究	调研简报、研究性学习成果
大学	完成理论解释并进入社会实践	原始文献、区域治理与产业案例	理论阐释、田野调查、专业项目、社会服务	调研报告、课程案例、数字/文创项目

注：表中任务是课程设计框架，不意味着所有主题必须使用同一活动形式。

例如围绕南水北调，小学生可以从移民家庭和水源保护故事理解“个人与大家”；初中生讨论责任、奉献与集体利益；高中生分析国家工程、生态保护和区域发展之间的关系；大学生则可根据专业开展移民社区调查、水

源地生态传播、公共政策分析或数字展陈设计。主题没有更换，但学生处理的信息、需要回答的问题和承担的责任都发生了变化，这才是“螺旋上升”的可观察形式。

（二）把参观改造成前后相连的学习任务

实践教学不宜以“去了几次基地”作为核心成效。对于低学段，参观可以保留情境体验和情感触发；进入初高中后，应给学生带着问题去场馆，要求其根据展陈、实物或访谈寻找证据；大学阶段则可以直接参与口述史整理、场馆志愿讲解、数字资源制作、社会调查和区域文化传播。课堂负责提出问题，场馆提供真实证据和空间，返校后的讨论、写作或项目则完成意义建构。这样，参观才从一次活动变成课程的一部分。

针对大学生深度实践覆盖不足的问题，高校可以把地方红色文化项目嵌入思政课实践学时、专业课程作业、创新创业训练或志愿服务，而不是另行增加一套“红色活动”。医学生可以围绕南水北调库区健康服务和基层卫生史开展调研，工科学生可以参与工业遗产数字化，师范生可以为中小学生学习开发研学任务。专业并不是红色教育之外的领域，恰恰是大学阶段把价值认同转化为社会责任的主要接口。

（三）建立以真实课程问题为中心的跨学段教研共同体

教师共同体不宜只停留在“互相听一节课”。更有效的做法是每学期选择1—2个共同主题，由小学、初中、高中和大学教师共同确定纵向目标，再分别开发本学段课例。教研时重点讨论三个问题：前一学段已经建立了什么认知基础；本学段新增的概念和任务是什么；后一学段如何在此基础上继续推进。通过这种方式，教师才能逐渐形成对相邻学段的真实了解，而不是依靠课程标准的抽象印象。

高校教师与中小学教师在共同体中应是互补关系。高校教师可提供理论阐释、史料研究和课程评价支持，中小学教师负责把握学生经验、课堂节奏和表达难度。党史和档案人员参与史实审核，场馆人员参与实践任务设计。若市域层面能够形成固定的主题、人员和成果归档制度，协同成本会逐步下降，现有“项目式连接”才可能转为日常课程机制。

（四）评价关注“有没有进阶”，而不是只统计活动数量

一体化评价无需四个学段使用同一张量表，但需要有连续的观察维度。小学可以看学生能否辨识人物、事件并愿意讲述；初中看能否依据史实解释精神内涵；高中看能否使用证据分析现实议题；大学则看能否运用理论完成研究、服务或专业项目。评价材料可以来自研学任务单、课堂讨论记录、项目成果、反思日志和社会服务表现。

区域层面的监测也应从“活动场次、参观人数”转向几个更能说明一体化质量的指标：低知晓度资源是否经过课程化开发；同一主题是否形成学段任务梯度；大学阶段的深度实践是否扩大；跨学段教师是否真正共同备课而非仅参加活动；课程改进后学生对内容重复、现实脱节的反馈是否减少。这样，问卷调查才不仅是一次论文数据，而可以成为区域课程持续改进的工具。

六、结论与研究局限

基于836份学生问卷和14名教师访谈，本文的核心判断是：十堰并不缺红色文化资源，当前更稀缺的是把地方资源稳定转化为跨学段课程的能力，以及支撑这种转化持续运行的协同条件。学生对少数高曝光资源较熟悉，而专业史料和部分旧址进入课堂不足；初高中已经出现一定的内容进阶和教学形式变化，但讲授与视频仍占主导；大学阶段理论教学并不少，学生却较少把地方红色文化持续联系到专业、职业与现实问题，深度实践覆盖也有限。教师端则显示出不均衡的协同结构：中小学部分骨干教师已经积累一体化经验，高校与中小学之间的常态教研相对薄弱。

这些发现使地方红色资源研究的关注点需要向前推进一步。既有研究已充分论证红色资源的育人价值，并从主题贯通、学段适配、资源共享和协同育人提出多种路径[21-27]。本文的增量不在于再增加一组一般性对策，而在于用学生端和教师端资料把“公共文化资源—课程资源”之间的中间转换环节具体化：史实需要核验，主题需要聚合，目标需要映射，学习任务需要分化，实践需要形成产出，实施效果还要回到跨学段评价中修订。据此，本文将六个中间环节概括为“史实考证—主题聚合—学段映射—任务分化—实践输出—协同评价”的转换链，把资源、课程目标、学生任务和组织协同放在同一工作框架中。十堰的个案提示，资源丰富地区同样可能面临课程供给不足；衡量一体化质量，也应从“拥有多少资源、组织多少活动”进一步转向“学生在不同学段是否完成了可辨识的学习进阶”。

本研究也有明确边界。第一，样本采用非概率取样，高中样本几乎集中于高二，大学样本以大二和三所本地高校学生为主，不能据此推断十堰所有学校和学生的总体水平。第二，四个学段问卷根据年龄和课程特点分别设计，只有基础教育三个学段中的部分题项具备较强可比性；本文对这些题项补充了非参数检验和卡方检验，但没有把大学数据纳入同质比较。第三，各学段调查并非严格同期进行，不同学校在特定时期开展的纪念教育、研学

活动可能影响回答。第四,教师访谈未覆盖高中教师,对高中供给端问题的解释仍不充分。第五,现有资料主要反映学生自评和教师经验,尚未结合课堂观察、课程文本分析和纵向追踪,横断面资料也不能识别特定教学方式或课程化路径与育人成效之间的因果关系。后续研究可围绕一至两个共同主题开展跨学段课例实验,在相对统一的核心指标下观察课程实施前后的证据使用、现实关联和实践产出,从而检验课程化转换链的实际效果。

参考文献:

- [1]. 习近平. 思政课是落实立德树人根本任务的关键课程[J]. 求是, 2020(17): 4-16.
- [2]. 中共中央办公厅, 国务院办公厅. 关于深化新时代学校思想政治理论课改革创新的若干意见[Z]. 2019.
- [3]. 中共中央宣传部, 教育部. 新时代学校思想政治理论课改革创新实施方案[Z]. 2020.
- [4]. 教育部等十部门. 全面推进“大思政课”建设的工作方案[Z]. 2022.
- [5]. 教育部办公厅. 关于开展大中小学思政课一体化共同体建设的通知[Z]. 2022.
- [6]. 中共中央, 国务院. 教育强国建设规划纲要(2024—2035年)[Z]. 2025.
- [7]. 习近平. 用好红色资源 赓续红色血脉 努力创造无愧于历史和人民的新业绩[J]. 求是, 2021(19): 4-9.
- [8]. 冯建军. 大中小学思政课一体化的内容要求与推进措施[J]. 课程·教材·教法, 2023, 43(2): 59-66.
- [9]. 王淑荣, 王青佩. 基于学段特征推进大中小学思政课深度一体化[J]. 思想理论教育导刊, 2024(2): 106-116.
- [10]. 李尚明, 周锦涛. 统筹推进大中小学思政课一体化建设进展的研究综述[J]. 北京工业大学学报(社会科学版), 2024, 24(6): 41-53.
- [11]. 曹鹤鸣. 大中小学思想政治教育一体化建设的价值意蕴、核心要义与实践要求[J]. 学校党建与思想教育, 2024(11): 55-58.
- [12]. 徐艳国. 以“五个共建”推进大中小学思政课一体化建设[J]. 国家教育行政学院学报, 2024(3): 43-48.
- [13]. 张帆, 邵献平. 大中小学思政课一体化建设略探[J]. 学校党建与思想教育, 2023(2): 56-58.
- [14]. 李芳, 黄兰兰. 大中小学思政课一体化的价值、困境与路径[J]. 教育导刊, 2023(2): 18-25.
- [15]. 庞晨, 曾令辉. 论大中小学思政课一体化教学有效衔接的价值蕴意与实践路径[J]. 湖北师范大学学报(哲学社会科学版), 2023, 43(5): 56-62.
- [16]. 谢晓娟, 路晓芳. 新时代推动大中小学思政课一体化建设研究[J]. 学校党建与思想教育, 2022(11): 71-74.
- [17]. 周奇, 李茂春. 论大中小学思政教育一体化建设[J]. 中学政治教学参考, 2022(39): 33-36.
- [18]. 杨小平, 吴燕. 思政课一体化教学的实践进路[J]. 中学政治教学参考, 2024(5): 26-28.
- [19]. 闫守轩, 倪静天, 赵先魁. 中小学课程思政一体化的价值意涵、现实境遇与实践向路[J]. 教育科学, 2024, 40(1): 50-56.
- [20]. 赵先魁. 中小学课程思政一体化:内涵、困境与出路[J]. 教育理论与实践, 2024, 44(14): 28-32.
- [21]. 任鹏, 马鑫宇. 地方红色文化资源一体化融入大中小学思政课的时代价值和现实路径[J]. 思想政治教育研究, 2025, 41(3): 72-77.
- [22]. 王奕衡, 胡国胜. 红色资源融入大中小学思政课一体化建设的逻辑进路[J]. 学校党建与思想教育, 2025(18): 53-56.
- [23]. 郭澜, 胡俊欢. 红色文化有机融入大中小学思政课一体化教学的理与路[J]. 嘉应学院学报, 2024, 42(4): 81-85.
- [24]. 谭琦, 宋欣怡. 大中小学思政课一体化视域下的地方红色资源运用研究[J]. 青少年学刊, 2023(6): 20-24, 34.
- [25]. 周军海. 基于地方红色文化资源融合的大中小学思政课一体化建设——以浙江蚂蚁岛精神为例[J]. 中学政治教学参考, 2022(27): 70-72.
- [26]. 王玉坤, 吴莹. 地域文化融入高校思政课的路径研究[J]. 安徽工业大学学报(社会科学版), 2023, 40(4): 87-90.
- [27]. 刘媛, 林云峰. 善用地方红色资源 构筑“大思政课”课堂——以冀鲁豫边区红色文化融入纲要课教学为例[J]. 中学政治教学参考, 2023(16): 53-55.
- [28]. 郭丽芳, 李欢, 杨志其. 江西红色文化融入大中小学思政课一体化建设的六大原则[J]. 豫章师范学院学报, 2026, 41(2): 35-43.
- [29]. 湖北省档案馆. 《什么是红军》传单[EB/OL]. (2021-01-12)[2026-08-08]. <https://www.hbda.gov.cn/info/3547>.
- [30]. 十堰市档案馆(史志研究中心). 红色十堰档案文献展[EB/OL]. (2021-07-01)[2026-08-08]. https://dag.shiyan.gov.cn/dawh/wszl/202503/t20250317_4712257.shtml.