



研究白皮书

小学安全教育课程体系建设与 实践发展白皮书

Primary School Safety Education Curriculum Systems White Paper

2025年7月

PUBLICATION NOTE · GAADI 2025

出版说明

聚焦小学安全教育课程建设，提供行业分析、方法框架与实践参考。

题名	小学安全教育课程体系建设与实践发展白皮书
研究类别	小学安全教育课程体系建设 · 行业研究
发表时间	2025 年 7 月
发布平台	全球学术发展与创新联盟

编制与使用说明

编制目的	本白皮书由全球学术发展与创新联盟发布，面向教育行政部门、小学管理者、课程负责人、教师、专业机构与研究人员，提供小学安全教育课程体系的诊断、设计、实施与评价框架。
研究范围	聚焦中国小学阶段的生命安全、身心健康、公共安全、网络与信息安全、同伴关系及校家社协同，不替代法定安全管理和专业处置。
研究方法	采用政策文本分析、课程系统分析、问题—机制映射、典型实践观察和数据框架设计，并以公开可核实来源限定事实陈述。
证据边界	实践案例依据公开课题记录开展方法分析。课程成果、实施台账与原始评价数据不足以形成完整验证链的，不据此认定应用规模、量化成效或推广优势。

研究说明 本白皮书以课程体系建设为研究主线，依据课程相关性、方法可分析性与资料可核验性讨论实践案例。案例用于解释课程机制，其应用效果与推广条件应分别检验。

目录

出版说明	2
编制与使用说明	2
目录	3
第 1 章 执行摘要：从活动型教育走向课程治理	8
研究判断与核心问题	8
主要发现与问题结构	8
总体框架与实施主张	8
案例价值、边界与读者行动	8
关键建议的先后顺序	9
第 2 章 研究范围、方法与证据边界	9
研究对象与概念界定	9
研究问题与分析方法	9
资料范围与时间窗口	9
证据解释与研究限制	10
分析单位与推论规则	10
研究有效性的判断	10
第 3 章 小学安全教育课程生态与责任结构	10
从单一课堂到多场域学习	10
校内角色与课程治理	11
家庭、社区与专业力量	11
治理结构的评价重点	11
课程生态中的反馈方向	11
责任边界的儿童化表达	12
第 4 章 政策演进与现实环境	12
从管理规范到课程要求	12
从主题覆盖到素养进阶	12
新风险与复合风险	12
2025 年暑期要求与地方语境	13

政策要求的课程转译原则	13
政策之间的协同关系	13
第 5 章 课程体系成熟度：从零散活动到持续改进	13
五级成熟度模型	13
诊断维度与最低证据	14
进阶路径与节奏控制	14
成熟度评价的使用边界	14
成熟度诊断的组织方式	14
不同起点的改进策略	15
第 6 章 课程供给现状：有教育、弱课程	15
活动供给的普遍性与碎片化	15
课程目标被管理语言替代	15
内容清单多而学习主线弱	15
现状诊断的关键结论	16
活动资产的课程化改造	16
减少形式负担的原则	16
第 7 章 目标、内容与学段衔接断点	16
年级目标缺少可见进阶	16
知识、技能与态度失衡	16
主题之间缺乏纵横连接	17
特殊需要与公平性不足	17
进阶目标的校准方法	17
复现与递进的平衡	17
第 8 章 师资、课时与资源配置约束	18
班主任单点承载的风险	18
课时竞争与嵌入策略	18
资源质量与更新机制	18
教师专业发展与支持	18
资源配置的优先顺序	19
教师负担的监测	19

第9章 家校社协同与信息闭环不足	19
单向提醒难以形成共同规则	19
外部专业活动缺少课程接口	19
风险信息流转的断点	19
协同成效的可观察指标	20
协同冲突的处理机制	20
求助网络的可用性测试	20
第10章 实践教学、演练与真实情境脱节	20
演练与课程目标分离	20
情境真实性与安全控制	21
技能表现缺少反馈标准	21
从固定演练到迁移任务	21
演练后的双重复盘	21
演练频率与质量	21
第11章 学习结果与儿童主体价值被弱化	22
以活动完成替代学习证据	22
儿童声音缺席导致误判	22
结果公平性与分层支持	22
从恐惧规训转向能动保护	22
学生参与结果的回应责任	23
评价语言的保护作用	23
第12章 高质量课程体系总体框架	23
“六维一环”结构	23
目标—场景—证据三角	23
两条课程线与三层支持	23
质量框架的六项评价维度	24
框架落地的最小可行系统	24
框架与学校治理的接口	24
第13章 目标分层、内容标准与教学流程	24
学段目标的三阶进展	24

内容标准的双轴组织	25
单元教学的五步流程	25
课程编排与年度节律	25
单元文本与教师脚本标准	25
内容取舍的决策规则	25
第 14 章 数据指标、评价工具与证据链	26
指标分层与数据字典	26
多元评价工具组合	26
基线、追踪与比较设计	26
数据伦理与解释边界	26
数据看板的解释规则	27
量化与质性证据互补	27
第 15 章 场景化学习与跨学科协同机制	27
以真实任务组织学习	27
学科协同的课程接口	27
演练、项目与日常微学习	28
教学质量的观察重点	28
跨学科任务的共同评分	28
情境库的维护	28
第 16 章 家校社与专业机构协同机制	28
协同协议从资源清单开始	28
家庭任务的低负担设计	29
专业支持与学校主导	29
区域共建与质量保障	29
独立教育机构应用的准入条件	29
协同服务的退出机制	30
第 17 章 儿童参与、伦理保护与持续运营	30
儿童参与的适龄阶梯	30
敏感主题的保护性教学	30
课程运营的年度循环	30

持续改进与组织学习	30
版本治理与知识沉淀	31
文化建设与日常行为	31
第 18 章 课程方法的实践分析：以刘婷相关课题为例	31
案例选取依据与研究范围	31
方法要素及其与课程问题的联系	32
与传统实施方式的比较	32
应用情况与数据缺口	32
可复制性、适用边界与验证路径	32
实践资料的整理与验证	33
第 19 章 实施路线、效果验证与风险控制	33
十二个月实施路线	33
效果评价的核心仪表盘	33
主要风险与控制措施	33
质量审议与公开发布	34
试点成功与扩展门槛	34
改进决策的证据阈值	34
第 20 章 适用边界、推广建议与发展趋势	34
适用范围与不可替代事项	34
分层推广策略	34
未来发展趋势	35
结论与行动优先级	35
面向各类读者的下一步	35
长期研究议程	35
参考来源	37

第1章 执行摘要：从活动型教育走向课程治理

研究判断与核心问题

中国小学安全教育已经形成较完整的法规政策基础，学校也普遍开展主题班会、专题讲座、应急演练和节假日提醒，但“开展过活动”并不等于“建成了课程”。本白皮书聚焦的核心问题是：如何把分散、事件驱动的安全宣传，转化为目标清晰、内容递进、教学可实施、学习可评价、治理可改进的小学安全教育课程体系。研究认为，课程体系建设的關鍵不在于继续增加主题数量，而在于把儿童发展规律、学校风险场景、法定保护责任和可观察的学习结果组织成稳定的课程链条，使安全教育从被动应对走向能力培养，从责任传达走向共同治理。[1][2][6]

主要发现与问题结构

当前实践的主要矛盾集中在六个方面：一是课程目标常停留在“增强意识”，没有分解为可教、可练、可观察的能力；二是交通、消防、防溺水、欺凌、网络与心理安全等内容彼此并列，缺少学段递进和年度复现；三是班主任承担过多，学科教师、后勤、法治副校长、卫生专业人员之间缺少课程协作；四是讲授、警示和签字回执占比偏高，真实任务、情境判断与技能练习不足；五是家校沟通侧重提醒，缺少双向反馈和高风险儿童支持；六是评价常以活动次数、照片和覆盖率代替学生能力证据。这些问题相互叠加，最终形成“材料很多、课程不强，要求很多、学习证据不足”的结构性困境。

总体框架与实施主张

白皮书提出“六维一环”的高质量课程框架：以价值与权利、风险识别、规则理解、行为技能、求助协作、反思迁移六类学习结果为纵轴，以“风险画像—目标分层—课程编排—情境教学—多元评价—改进反馈”为运行闭环。框架强调专门课程与学科渗透并行、日常学习与演练互证、全体教育与重点支持结合、校内治理与家庭社会协同贯通。学校可据此建立一张年度课程地图、一套年级目标进阶表、一组核心任务包、一个证据最小集和一套滚动改进机制，而不是另起炉灶增加大量课时。实施效果应同时观察知识理解、情境决策、技能表现、行为习惯、求助能力和环境支持，不能以事故“零发生”单独评价课程成败。

案例价值、边界与读者行动

本白皮书以小学安全教育课程体系为研究对象，实践案例用于解释课程机制及其适用条件。案例讨论关注课程相关性、方法可分析性和资料可核验性，并区分课题参与记录、方法推论与实施效果。刘婷参与的校本课程、文明礼仪读本及家校规则教育课题，与安全教育课程建设具有方法上的关联，因此纳入第18章作专题分析；该分析不构成对其个人或课程成效的评定。[14][15] 对教育行政部门，

建议把检查重点从活动留痕转向课程质量；对学校，建议以一年为周期完成诊断、试点、验证和扩展；对研究者与服务机构，建议采用统一数据字典和研究规范积累可比较证据。

关键建议的先后顺序

第一年不宜同时建设全部主题。建议先统一分年级学习结果，再选择通学、求助或网络等两个高相关主题完成闭环，随后建立教师共同备课与家校反馈，最后扩展数据看板和区域协同。顺序体现一个基本原则：先把儿童应学会的能力说清楚，再配置活动、资源和技术；先确认基本质量与保护安全，再讨论规模化推广。

第2章 研究范围、方法与证据边界

研究对象与概念界定

本研究所称“小学安全教育课程体系”，不是一门孤立学科，也不等同于校园安全管理制度。它是学校围绕儿童在校内、家庭、社区和网络空间中的生命安全、身心健康与合法权益，统筹课程目标、内容序列、教学活动、实践演练、协同支持和学习评价的育人系统。课程解决“学生应当学会什么、如何学会、如何确认学会”的问题；安全管理解决设施、人员、流程和责任如何降低风险的问题；未成年人保护解决权利保障、报告干预和救济的问题。三者相互连接但不能相互替代，尤其不能用隐患排查记录代替学生学习结果，也不能让儿童承担本应由成人和制度承担的防护责任。[2][4][7]

研究问题与分析方法

研究围绕四组问题展开：政策要求如何转译为小学阶段的课程目标；学校现有活动为何难以形成稳定学习进阶；什么样的框架能够兼顾本地风险、儿童发展和实施成本；代表性个案在何种条件下可以被解释、验证和复制。方法上采用政策文本分析、课程系统分析、问题—机制映射、典型实践观察和数据框架设计。政策文本用于确定最低责任与内容边界，课程分析用于识别目标、内容、教学和评价之间的断点，案例观察用于说明机制而非证明普遍因果，数据框架则用于把未来实施转化为可审计、可比较的证据。

资料范围与时间窗口

本白皮书以教育部、国务院及相关部门发布的学校安全、公共安全教育、生命安全与健康教育、未成年人学校保护、课程方案、心理健康和网络保护文件为主要依据，并参考甘肃省教育发展规划和教育科研公开记录。[1]-[13] 研究观察窗口覆盖 2006 年至 2025 年 7 月。行业部分采用政策文本分析与课程系统分析；实践部分依据课题公开记录讨论校本课程、读本开发和家校协同的方法联系。案例人

物的任职信息用于说明实践语境，不作为方法有效性的证据；缺少成果原文、原始问卷和实施台账支持的应用与效果，不作为已证实结论。

证据解释与研究限制

政策文件能够说明“应当做什么”，但不能自动证明学校已经高质量实施；活动报道能够说明“发生过什么”，但通常不能回答学生是否真正掌握能力；问卷满意度能够反映感受，却不能替代情境任务或技能表现。为防止把有限资料放大为宣传结论，本文将所有数字指标设计为可采集框架，不为个案补写样本量、提升率、覆盖机构或事故变化。研究也不把“事故未发生”直接归因于课程，因为低频事件受环境、管理和偶然因素共同影响。由此形成的结论属于面向课程建设的行业分析，适合支持设计与决策，不构成对特定学校、个人或课程产品的行政认证、效果鉴定或商业背书。

分析单位与推论规则

本研究把课程单元、年级课程地图、学校运行机制和区域支持系统作为四个不同分析单位。课程单元用于判断目标、任务和证据是否闭合；年级地图用于判断内容是否递进；学校机制用于判断职责、资源和保护流程是否稳定；区域系统用于判断专业支持与公平可及。来自某一层的发现不能直接外推到另一层，例如一节示范课表现良好，不代表全年课程有效；一个学校形成经验，也不代表不同地区无需适配。所有建议均说明适用层级和必要条件，以减少个案放大和概念混用。

研究有效性的判断

白皮书的有效性不在于给出唯一课程答案，而在于使不同主体能够使用同一概念讨论问题、使用同一框架检查设计、使用透明证据修正判断。若学校据此发现原有活动之间的重复、补上求助承接流程或停止不适龄内容，研究即产生实践价值；若新资料出现，结论应允许被修订。

第3章 小学安全教育课程生态与责任结构

从单一课堂到多场域学习

小学生的安全行为并不只在课堂中形成。上学路、课间、体育活动、实验与劳动、食堂、家庭用电用火、社区水域、公共交通和网络交往，都构成真实学习场域。课程体系因而需要把正式课、主题班会、晨会、学科教学、社团活动、演练、家长指导和社会实践组织为互补关系：正式课负责概念和方法，学科教学提供迁移情境，演练检验动作与协作，家庭任务支持习惯养成，社区资源提供专业场景。若各场域各自为政，学生接收到的规则可能不一致，学习只能停留在零散记忆；若形成课程地图，同一能力可以在不同场域被反复练习并逐步提高难度。

校内角色与课程治理

校长承担整体治理与资源保障责任，分管领导负责把安全管理要求转化为课程计划，教务部门负责课时和教学质量，政教或德育部门负责主题统筹和学生支持，班主任连接日常行为与家庭，学科教师在具体学习任务中落实安全素养，后勤与保卫人员提供真实风险信息，校医和心理教师提供专业边界。高质量体系不是把所有任务集中给某一个部门，而是建立课程负责人、内容负责人、场景负责人和数据负责人之间的职责矩阵。每个主题都应明确谁制定目标、谁实施教学、谁保障场景安全、谁采集证据、谁处理异常，避免“人人负责”最终变成无人对课程质量负责。

家庭、社区与专业力量

家庭既是儿童安全行为的重要环境，也是学校最常依赖的沟通对象，但家长不应只在放假前签收提醒。课程可以设置家庭风险共查、亲子路线规划、求助联系人确认、媒介使用协议和急救资源识别等低负担任务，让家长提供观察而非代替学生完成。公安、消防、卫生、应急、司法、妇联、社区和社会机构可提供专业知识与体验场景，但外部讲座必须嵌入学校目标、前后测和后续练习，不能以一次到校替代课程。独立教育机构参与时，还应明确儿童保护、讲师资质、数据使用、广告边界和突发处置责任。

治理结构的评价重点

课程生态是否有效，不能只看签约单位和活动数量，而要观察四类关系：目标是否在不同场域保持一致；角色交接是否有明确记录；高风险信息是否在合法、必要、最小化原则下流转；外部资源是否真正改善学生学习。建议学校每学期形成一次“责任—课程—证据”联合审议：课程团队报告目标达成，管理团队报告风险变化，学生代表报告体验与困难，家长代表反馈家庭执行，专业人员核查技术准确性。通过这种结构，安全教育从行政任务转化为跨角色共同完成的课程工程，也为后续持续改进留下责任清晰的证据链。

课程生态中的反馈方向

课程生态不仅需要横向协作，还需要纵向反馈。班级层面发现的普遍误解应进入年级备课，年级反复出现的困难应进入校级资源配置，校级无法解决的专业问题应向区域教育、卫生、公安或应急系统反馈；反过来，上级风险提示应经过课程团队转译为适龄目标和任务。反馈中要区分个体保护信息与群体课程信息：前者依保护流程限范围处理，后者去标识后用于改进。只有信息能够安全地向上汇总、向下转化，生态结构才不是静态名单。

责任边界的儿童化表达

对学生讲安全责任时，应明确成人负责提供安全环境、及时回应和专业处置，儿童负责学习力所能及的识别、避险和求助。不能用“你要为自己的安全负责”弱化学校与监护人的法定义务。课堂语言可改为“发现不对先离开、尽快告诉可信成人，后续由成人处理”，让儿童获得行动方向而非责任压力。

第4章 政策演进与现实环境

从管理规范到课程要求

2006年的《中小学幼儿园安全管理办法》强调积极预防、依法管理、社会参与和各负其责，为学校安全治理确立基本制度；2007年的《中小学公共安全教育指导纲要》进一步要求把公共安全教育贯穿学校教育环节，并强调专门课程与学科渗透、课堂与实践、学校与家庭社会相结合。[1][2] 2014年的应急疏散演练指南把演练准备、实施和总结纳入规范流程，2017年的风险防控意见则把学校安全提升为党委领导、政府负责、社会协同、公众参与和法治保障的系统工程。[3][4] 这些政策共同表明，课程不是安全管理的附属宣传，而是风险预防体系中培养儿童能力的核心组成。

从主题覆盖到素养进阶

2021年的《生命安全与健康教育进中小学课程教材指南》把内容扩展到健康行为、生长发育与青春保健、心理健康、传染病预防与突发公共卫生事件应对、安全应急与避险等领域，要求遵循身心发展规律、螺旋上升，并以实践体验为主要实施方式。[6] 2022年义务教育课程方案和课程标准强调核心素养、真实生活与社会实践的联系，为安全教育跨学科融入提供课程制度基础。[8][9] 由此，安全教育质量不应再以“主题是否讲过”衡量，而应以学生能否识别情境、权衡风险、遵守规则、执行技能、寻求帮助和迁移应用来衡量。

新风险与复合风险

小学生面临的风险呈现复合化特征。网络诈骗、隐私泄露、网络欺凌与线下同伴关系相互交织；极端天气可能同时影响通学、校舍、家庭照护和心理状态；食品、运动、实验和劳动安全都与具体课程活动有关；心理危机和欺凌事件又要求学校在保护隐私的同时及时报告、支持和干预。2023年学生心理健康专项行动计划强调健康教育、监测预警、咨询服务和干预处置协同，未成年人网络保护制度进一步明确学校和网络服务主体的责任。[10][11] 因此，课程内容不能按部门文件机械分栏，而要围绕儿童生活中的复合场景组织综合判断与行动。

2025 年暑期要求与地方语境

教育部 2025 年暑期安全通知将溺水、火灾、交通、食品中毒、自然灾害、网络沉迷、电信诈骗、欺凌和性侵害等列为重点，同时要求排查消防、燃气、用电、实验室、校舍和施工等隐患，并特别提出避免把超出教师职责的任务摊派给学校教师。[12] 这为课程建设提供两点现实启示：一是季节性风险应进入年度课程节律，在放假前形成集中复习与家庭迁移；二是课程体系必须控制教师负担，通过共享资源、年级协同和证据最小集提高效率。甘肃地域广、城乡和自然条件差异明显，更需要学校依据本地通学、水域、气候与社区资源形成校本风险画像，而不是照搬统一活动清单。[13]

政策要求的课程转译原则

政策转译应经过“责任识别、儿童化表达、任务设计、证据确认”四步。先判断文件要求由政府、学校、教师、家长或学生中的谁承担，再把与学生学习相关的部分改写为年龄適切目标，随后选择能够体现行为的情境任务，最后确定不侵犯隐私的评价证据。成人应承担的设施排查、值守、报告和处置不能转译为儿童责任；面向儿童的规则也不能只复制法规条文。转译表应保留政策来源和课程位置，使学校既遵守制度，又避免把行政语言直接压到课堂。

政策之间的协同关系

管理办法回答制度和责任，公共安全纲要回答教育目标，演练指南回答实践流程，生命安全与健康指南回答课程内容，课程方案回答育人方式，学校保护与网络保护制度回答权利和特殊风险。学校应建立政策—课程对照表，避免分别响应形成多套重复工作，也避免只执行某一文件而遗漏儿童保护。

第 5 章 课程体系成熟度：从零散活动到持续改进

五级成熟度模型

为帮助学校判断起点，本文提出五级成熟度模型。第一级为“应急响应型”，课程主要由事故、通知或检查触发；第二级为“活动覆盖型”，学校能够按主题开展班会、讲座和演练，但目标与评价分散；第三级为“课程编排型”，形成分年级目标、年度课程地图、资源包和基本评价；第四级为“证据改进型”，能够用学习数据和场景数据调整教学；第五级为“协同治理型”，课程、管理、家庭与社会支持形成稳定闭环，并对弱势或高风险儿童提供分层支持。成熟度不是学校排名，而是确定下一步改进重点的诊断工具。

诊断维度与最低证据

成熟度诊断至少覆盖六个维度：目标是否具体递进，内容是否完整且避免重复，教学是否包含真实任务，师资是否分工并获得支持，评价是否产生学习证据，治理是否完成反馈改进。每个维度只需保留少量关键证据，例如年级目标表、课程地图、代表性教案、一次技能任务评分、一次学生访谈摘要和一次改进会议记录。证据最小集的意义是减少材料主义：学校不必为每次活动制作厚重档案，而应让少量材料能够回答“为什么教、怎样教、学生学会了什么、下一轮如何改”四个问题。

进阶路径与节奏控制

学校不宜直接从活动覆盖跨越到复杂数据平台。可先用一个学期完成现状盘点和两个主题的目标重构，再用第二学期验证学段进阶、任务评分和家校反馈，随后扩展到全校年度课程地图。每次进阶只增加一种关键能力：从有活动到有目标，从有目标到有任务，从有任务到有证据，从有证据到能改进。对于师资紧张或规模较小的学校，可以采用区域共享课程包、共同备课和专业人员巡回支持；对于资源较强的学校，则可开展多场景模拟、学生参与式风险调研和数字化学习档案，但仍需遵守数据最小化原则。

成熟度评价的使用边界

成熟度不能与事故数量直接绑定，也不应成为简单问责工具。事故发生率低可能源于环境暴露低，事故上升也可能来自报告机制变得更透明；同样，材料齐全不代表学生能力真实提升。合理用法是把成熟度与学习结果、环境风险和实施条件并列分析：先看课程系统是否具备稳定结构，再看学生在情境任务中的表现变化，最后判断变化是否具有持续性和公平性。教育行政部门可以据此提供差异化支持，而不是用统一分数给学校排序；学校内部则应把结果用于资源配置、教师发展和下一年度课程改进。

成熟度诊断的组织方式

诊断建议由课程负责人牵头，邀请班主任、学科教师、保卫后勤、校医或心理教师、学生与家长代表共同完成。先各自依据少量证据独立判断，再讨论分歧并记录原因，避免由单一部门自评。结果可用雷达图呈现六个维度，但图形只用于识别短板，不计算综合排名。诊断后确定不超过三项年度改进，例如先统一一年级目标、完善求助流程、建立一个技能量规，并明确负责人、完成时间与复核证据。下一轮评价重点检查这些改变是否真正进入课堂和学生体验。

不同起点的改进策略

一级和二级学校优先完成目标与活动归并，三级学校重点提升情境任务和评价，四级学校关注数据解释、公平性与专业协同，五级学校则应检验跨校迁移和长期保持。相同工具在不同阶段的意义不同，因此区域支持要根据成熟度提供模板、教研、专业服务或研究设计，而不是统一要求建设复杂平台。

第6章 课程供给现状：有教育、弱课程

活动供给的普遍性与碎片化

多数小学并不缺少安全教育活动。开学第一课、安全教育日、消防日、交通宣传、防溺水提醒、法治讲座、心理主题月和假期告知，已经构成学校年度工作的常见内容。问题在于这些活动往往按上级通知、纪念日和即时风险分别组织，缺少统一的学习结果和前后衔接。学生可能在不同年级反复听到相似口号，却没有在更复杂的情境中练习判断；教师可能完成了覆盖任务，却无法说明某一年龄段应达到什么能力水平。活动碎片化使课程时间被占用但学习积累不可见，也使学校在新风险出现时只能继续叠加主题。

课程目标被管理语言替代

安全工作文件常使用“提高意识、强化责任、杜绝事故”等管理语言，这些表达具有治理意义，却不能直接充当教学目标。“提高意识”无法告诉教师应设计何种任务，也无法说明学生怎样才算达到目标；“杜绝事故”又受到设施、环境和成人管理等多因素影响，不能作为学生学习的单一结果。课程目标应转换为可观察行为，例如能够识别三类通学风险并说明理由，能够在模拟火情中选择正确疏散动作，能够区分玩笑、冲突与欺凌并找到可信成年人，能够在网络请求中判断隐私风险。只有目标完成这种转译，教学和评价才有共同依据。

内容清单多而学习主线弱

现有安全教育通常按风险类型罗列内容，形成交通、消防、防溺水、食品、网络、欺凌、心理、灾害等长清单。清单保证覆盖，却容易忽略跨主题的通用能力：发现异常、评估严重性、控制冲动、遵循程序、明确求助、协作行动和事后反思。若课程以这些能力为主线，不同主题可以成为能力迁移的场景；若只按主题讲知识，学生可能记住若干禁令，却不会在陌生情境中作出选择。课程体系应同时保留“风险领域地图”和“通用能力进阶”，使每个主题既有专门知识，又对共同素养作出贡献。

现状诊断的关键结论

“有教育、弱课程”不是否定一线工作，而是指出供给方式需要升级。现有活动、讲座、演练和通知都可以被重新编入课程：先明确其服务的年级目标，再设计学生必须完成的任务，随后采集简洁证据，并在下一次同类活动中提高难度。行政检查也应从“是否开展、是否留痕”转向“目标是否清楚、儿童是否参与、证据是否可信、问题是否改进”。这一转向能够减少重复材料，保护教师时间，并把安全教育的价值从形式完成重新落到儿童能力与学校保护质量上。

活动资产的课程化改造

学校现有资源不必废弃，可以按三类处理：保留并嵌入、改造后使用、停止使用。与目标一致且内容准确的演练或讲座可保留并增加前后任务；内容重要但语言成人化、缺少互动或重复度高的资源应改造；以恐吓、羞辱、商业宣传或不必要信息采集为基础的活动应停止。课程团队可对年度活动逐项标注目标、年级、任务、证据和后续复现，未能回答五项中的多数内容时，不宜继续把它计为核心课程。这样能够利用既有投入，同时释放被低效活动占用的时间。

减少形式负担的原则

课程化并不意味着增加更多表格。学校可用课程地图替代分散活动计划，用代表性任务样本替代全员照片，用一次联合复盘替代多部门重复总结。凡不能帮助判断目标、实施、学习或改进的材料，都应审慎取消。减负与提质并不矛盾，真正重要的是证据能回答问题，而不是档案数量。

第7章 目标、内容与学段衔接断点

年级目标缺少可见进阶

小学六年跨度包含显著的认知、语言、动作和社会关系变化。低年级儿童需要识别信号、记住关键动作和找到可信成年人；中年级可以比较风险、解释规则和参与简单协作；高年级则应处理多因素情境、承担适度同伴支持并理解权利责任边界。如果六个年级使用同一套讲义和问答，低年级可能难以理解，高年级又会因重复而失去投入。常见断点是学校有按年级排课，却没有把同一能力写成由浅入深的学习表现，导致课程顺序只按主题轮换，无法形成螺旋上升。

知识、技能与态度失衡

安全教育教材和讲座通常善于提供规则和知识，例如报警电话、交通标志、火灾逃生注意事项，但知识正确并不自动转化为行动。学生还需要动作技能、情绪调节、同伴沟通、求助表达和价值判断。例如识别欺凌不仅要知道定义，还要能够在担心报复时选择安全求助；防溺水不仅要记住禁令，

还要理解同伴落水时不能贸然下水并能迅速呼救。课程目标因此应同时包含“知道什么、会做什么、为何这样做、在压力下能否做出”，并为不同目标选择讲解、演示、模拟、讨论或反思等不同教学方式。

主题之间缺乏纵横连接

纵向连接是同一能力跨年级递进，横向连接是同一年级不同主题相互支持。现实中两者都容易断裂：交通课教规则，体育课讲运动损伤，信息科技课谈隐私，道德与法治课讨论欺凌，彼此没有共同语言。若以“识别—判断—行动—求助—复盘”为横向流程，各学科可在自身场景中承担一段任务；若以“自我保护—同伴协作—公共责任”为纵向进阶，学生则能理解能力如何成长。课程地图需要标出每个主题的主责学科、协同学科和复现节点，避免同一内容重复讲、关键内容无人教。

特殊需要与公平性不足

统一目标还可能忽视残障学生、慢性病学生、留守或流动儿童、语言表达困难儿童以及遭受欺凌、家庭变故或心理困扰的学生。对这些儿童而言，逃生路线、求助方式、信息理解和家庭支持条件可能不同。课程体系必须坚持普遍设计与合理便利：使用图示、动作示范和多种表达方式，预先安排协助伙伴和替代路线，允许匿名或低压力反馈，为家庭资源不足者提供校内练习。评价时应关注进步和可达性，而不是把同一速度、同一表达方式作为唯一标准。安全教育只有覆盖到最容易被忽视的儿童，才真正符合最有利于未成年人的原则。[7]

进阶目标的校准方法

年级目标不是一次写成后永久不变，应通过学生作品和任务表现校准。若多数学生无需教学即可完成，目标可能过低；若大量学生在充分支持后仍无法理解，目标可能超出发展水平或任务设计不当；若知识题正确而情境任务失败，说明目标之间缺少技能桥梁。校准会议应查看代表性高、中、低表现样本，讨论错误背后的认知、语言、动作或情绪原因，再调整提示、练习次数和任务复杂度。使用共同量规但允许不同支持方式，能够同时保持进阶连续性与儿童差异。

复现与递进的平衡

安全知识需要重复，但重复应改变任务而非重复讲稿。低年级识别出口，中年级比较路线，高年级处理通道受阻；低年级知道找老师，中年级练习说明事实，高年级判断多渠道求助。相同主题在新情境中提高判断复杂度，既巩固记忆，又避免学生因内容熟悉而降低投入。

第8章 师资、课时与资源配置约束

班主任单点承载的风险

班主任最了解学生，也最便于组织班会，因而常成为安全教育的主要实施者。但消防、急救、网络、心理、法律和实验安全具有不同专业边界，任何个人都难以保持全部内容准确。过度依赖班主任还会使课程与学科、后勤管理和专业服务脱节，并加重重复备课和留痕负担。合理模式是由校级课程负责人维护统一框架，班主任承担日常整合与关系支持，学科教师负责本学科真实场景，校医、心理教师、保卫和后勤提供专业内容，外部机构补充高专业或高仿真任务。这样既保留班主任优势，又降低单点失误。

课时竞争与嵌入策略

小学课程时间有限，新增独立课时并非唯一方案。安全教育可采用“核心课时+学科嵌入+短时复现+实践任务”的组合：每学期安排少量用于共同概念和关键技能的核心课，在体育与健康、道德与法治、科学、信息科技、劳动和综合实践中完成场景化学习，在晨会或放学前用三至五分钟复现高频动作，在演练和家庭任务中验证迁移。关键是所有形式都指向同一组年级目标，并由课程地图防止重复。课时统计应记录有效学习时间，而不是把每次提醒都计算为完整课程。

资源质量与更新机制

网络上安全教育资源丰富，但质量差异明显，常见问题包括恐吓式图片、过时规则、成人化语言、商业植入和缺乏无障碍设计。学校需要建立资源准入表，至少核查来源机构、发布日期、适用年龄、技术准确性、儿童保护风险、隐私要求和可操作性。高风险技能如心肺复苏、灭火器使用、创伤处置和心理危机识别，应由具备相应资质或职责的人员审核。资源入库后还应设置年度复核和事件触发更新，确保法规、平台功能、紧急电话和本地路线变化能够及时反映。

教师专业发展与支持

教师培训不能只讲政策责任，还应直接服务于课堂实施。建议形成四层能力：全体教师掌握共同的风险识别、儿童保护和报告流程；班主任掌握情境讨论、求助支持和家校沟通；学科教师能够将安全素养嵌入学科任务；课程骨干能够设计目标、评价和改进。培训应采用案例判断、教学演练和同伴复盘，而不是以签到和知识测试结束。学校还需提供标准教案骨架、情境素材库、评分量规和专业咨询渠道，让教师在有限时间内作出高质量调整。教师获得支持，是课程可持续而非一次性项目化的前提。

资源配置的优先顺序

有限资源应优先投入三类基础能力：教师能够识别风险并安全回应披露，学生能够掌握关键避险与求助动作，学校能够维护准确统一的课程资源。高成本体验馆、虚拟仿真和数字平台只有在基础流程稳定后才可能产生附加价值。预算评审可同时考察覆盖目标、教师使用时间、每名学生有效练习机会、更新成本、无障碍适配和隐私风险，而非只看设备先进性。对于一次性采购，应明确后续维护与内容责任；对于外包服务，应保留校内人员的设计和评价能力。

教师负担的监测

实施评价应纳入教师准备时间、重复报送时间和专业支持可得性。若课程质量提升依赖少数骨干长期加班，模式就不可持续。学校可统计每个单元的首次开发与复用成本，优先共享高质量情境和量规，把教师时间留给班情调整、学生反馈和保护性回应。负担数据也是课程治理数据。

第9章 家校社协同与信息闭环不足

单向提醒难以形成共同规则

家校安全沟通通常表现为通知、承诺书、群消息和假期提示，信息到达并不代表家庭理解或执行。不同家庭对出行、上网、独处、游泳和紧急联系的规则可能差异显著，儿童容易在学校要求与家庭现实之间无所适从。课程需要把家长从“签收者”转变为“共同练习者”：学校提供清晰、可完成的家庭任务，家长反馈真实条件和困难，教师根据反馈调整支持。沟通内容应少而具体，例如共同确认一条安全通学路线、完成一次家庭火灾撤离约定、核对紧急联系人，而不是把大量责任转移给家长。

外部专业活动缺少课程接口

公安、消防、卫生、应急和社会机构进校园能够提升专业性和体验性，但若没有课程接口，活动容易停留在热闹和照片。学校邀请外部人员前应提供年级目标、已学内容和儿童特点，协商活动中的关键任务、专业边界和安全预案；活动后由教师组织复盘、迁移练习或短评估。外部讲师不应收集不必要的个人信息，也不应借公益活动进行产品营销。对于独立教育机构，合同或合作说明还需明确内容所有权、教师资质、儿童保护、数据安全、突发处置和投诉渠道。

风险信息流转的断点

课程中可能出现学生披露欺凌、性侵害、家庭暴力、自伤想法或其他高风险情况。普通教学反馈与保护性报告必须使用不同流程：教师不能把敏感信息留在公开作业或班级群，也不能承诺绝对保密；学校应设置明确的内部报告链、紧急判断标准、家长沟通例外和专业转介机制。信息只向履责所

必需的人员流转，并记录时间、事实和处置，而非评价儿童。若课程只鼓励“勇敢说出来”却没有可靠承接系统，可能增加学生失望与风险。协同质量首先体现在求助之后是否有人安全、及时、尊重地回应。

协同成效的可观察指标

协同不能用合作单位数量衡量。更有意义的指标包括：家庭任务完成的真实性与困难反馈，外部活动与课程目标的一致度，专业问题的响应时效，学生对可信求助人的知晓率，重点儿童支持计划的闭环率，以及家长、教师、专业人员对责任边界的理解。学校可以每学期抽取少量案例进行流程复盘，检查信息在哪个环节停滞、哪些家庭难以参与、哪些外部资源效果不稳定。通过过程指标而非宣传数字，家校社协同才能从关系展示转化为儿童保护和课程学习的实际支持。

协同冲突的处理机制

家长、学校和专业机构可能对风险判断、儿童自主范围和信息公开持不同意见。学校应预先建立基于儿童最佳利益的协商规则：先确认法律与安全底线，再说明课程目标和证据，随后听取家庭条件与儿童感受，最后记录可执行方案。对无法达成一致且涉及紧迫风险的情况，依法依规启动保护或报告流程；对一般教育分歧，则提供替代任务和复核机会。协同不是追求所有人意见一致，而是在责任清楚、信息适度和儿童权益优先的前提下形成可工作的安排。

求助网络的可用性测试

知道某个电话号码不等于求助网络可用。学校可用不涉及真实敏感事件的模拟，检查学生能否找到人、说清情况、获得确认和知道下一步；同时检查成人是否理解接收、记录、保密与转介责任。若求助后没有回应或渠道长期不可达，课程应优先修复组织流程，而不是继续要求学生更勇敢。

第 10 章 实践教学、演练与真实情境脱节

演练与课程目标分离

应急疏散演练是重要的实践学习，但在一些学校中，演练主要服务于管理流程和速度记录，学生只需跟随队伍完成撤离。若缺少演练前的风险解释、岗位练习和演练后的反思，学生可能熟悉一条固定路线，却无法在烟雾、通道受阻、课间或陌生场所中作出判断。演练课程化并不意味着增加复杂表演，而是明确学生学习目标，设置少量可控变量，观察动作与协作，并让学生解释为何这样做。2014年指南强调准备、实施和总结的全过程，这正是把演练转化为学习任务的制度基础。[3]

情境真实性与安全控制

真实情境有助于迁移，但不能通过制造恐惧或无保护的高风险体验追求“震撼”。课程设计应使用分级仿真：低年级以图片排序、角色扮演和路线识别为主，中年级可进行桌面推演和受控动作练习，高年级可处理多因素决策和团队任务。涉及火、电、水、交通、急救和心理危机时，应设定安全边界、停止信号、专业指导和替代参与方式。情境中的难度来自信息不完整和选择权衡，而不是让儿童暴露于真实危险。教学安全本身也是学校向学生示范风险治理的过程。

技能表现缺少反馈标准

“会不会”不能只靠学生自评或教师印象。每项核心技能需要简洁量规，例如疏散可观察听到信号后的动作、路线选择、队列协作和到达后的清点配合；求助表达可观察是否说清人物、地点、事件、当前危险和所需帮助；网络风险判断可观察是否识别身份、权限、诱导和退出渠道。量规不必追求精细分数，可采用“需支持—基本完成—稳定完成—能够迁移”四级描述。反馈应指出下一步动作，并安排间隔后的再练习，防止一次表现被当作永久掌握。

从固定演练到迁移任务

实践教学的最终目标是让学生把能力迁移到新情境。学校可以在不增加危险的前提下改变信息条件，例如更换集合地点、加入同伴受伤的桌面情境、比较家庭和公共场所的报警差异、让学生为低年级设计安全提示。迁移任务应避免让儿童承担救援或管理职责，而是训练自我保护、及时求助和力所能及的协作。每次任务结束后，教师将学生困难回传给课程团队，同时将环境问题回传给管理团队，实现“学生学什么”和“学校改什么”双向闭环。

演练后的双重复盘

每次演练应分别进行学习复盘和管理复盘。学习复盘面向学生，关注听到信号后的判断、关键动作、协作和情绪体验，并用适龄方式纠错；管理复盘面向成人，关注预案、通道、设备、岗位、计时、特殊需要支持和信息传递。两类记录不应混为一张成绩表，更不能把管理缺陷归责给学生。若学生表现问题来自标识不清、路线拥堵或口令矛盾，应优先改进环境。双重复盘使演练既提升个人能力，也检验组织系统，避免只追求更短疏散时间。

演练频率与质量

演练频率应服从政策和本地预案，但频繁重复相同路线并不必然提高能力。学校可在保证安全的前提下，把部分演练改为班级桌面推演、岗位练习或小规模随机检查，并保留全校综合演练。不同形式承担不同目标，能够降低组织疲劳，同时增加学生解释、决策与反馈机会。

第 11 章 学习结果与儿童主体价值被弱化

以活动完成替代学习证据

安全教育评价中最常见的数据是场次、人数、照片、签字和新闻稿，这些数据能够证明活动组织，却不能说明儿童获得了什么。知识选择题也只能覆盖规则记忆，难以评价压力情境下的判断、动作和求助。结果证据应从课程目标反向设计：若目标是识别风险，就使用图片、路线或故事进行辨识；若目标是执行技能，就观察步骤；若目标是协作求助，就设计角色任务；若目标是形成习惯，就进行间隔观察和家庭反馈。评价不是额外考试，而是教学任务中自然产生的可解释信息。

儿童声音缺席导致误判

成人往往根据管理经验确定风险重点，但儿童实际担忧可能集中在厕所、楼梯、校门口、同伴群聊、放学独处或不敢求助等细节。若不听取儿童声音，课程可能反复强调成人熟悉的主题，却忽略儿童难以表达的风险。学校可以使用匿名地图、情境卡讨论、学生访谈、照片走查和班级建议箱等方式，让不同年龄、性别和需要的学生参与风险识别。参与不等于把安全责任交给儿童，而是承认他们拥有与自身生活相关的经验，并将这些经验纳入成人决策。

结果公平性与分层支持

全校平均分可能掩盖部分儿童持续无法完成任务。评价应至少按年级、任务类型和必要的支持条件查看分布，重点识别“知道但做不到”“在课堂会、换情境不会”“不敢求助”三类差距。对于动作、语言或感知存在障碍的学生，允许使用替代动作、辅助沟通、同伴支持和更长反应时间；对于处境不利学生，学校应提供额外练习和可信成人连接。公平性不是降低安全要求，而是提供不同路径，让每个儿童都能达到对其有意义且可实现的保护能力。

从恐惧规训转向能动保护

过度使用事故图片、惩罚叙事和“不要做”清单，可能让儿童形成恐惧、羞耻或对成人信息的回避。高质量课程应在风险真实与心理可承受之间取得平衡，说明规则背后的保护逻辑，给出可以执行的替代行为，并肯定及时退出、拒绝、求助和报告是成熟能力。儿童主体价值还体现在允许提问、允许说“不知道”、允许演练失败并重新尝试。课程最终培养的不是对危险的持续焦虑，而是在不确定情境中保持警觉、尊重自己与他人、作出合适行动并相信求助有效的安全能动性。

学生参与结果的回应责任

当学生通过地图、访谈或建议箱提出问题后，学校应在约定时间内给予分级回应：能够立即处理的说明措施，需评估或预算的说明进度，无法采纳的解释理由，涉及个人保护的转入私密流程。回应可以在班级、年级或全校层面进行，但不得公开敏感细节。持续不回应会削弱儿童对求助机制的信任，也会把参与活动变成形式。课程评价可记录建议类型、回应时效和改进状态，同时观察学生是否理解成人责任与自身可参与范围。

评价语言的保护作用

反馈应描述行为而非评价人格，例如“你说清了地点，但还需要说明当前危险”，而不是“你胆子太小”。对错误选择，教师先确认学生看到的信息，再示范更安全方案。保护性语言能够降低羞耻，鼓励学生暴露真实困惑，也使评价本身成为求助文化和安全能动性的示范。

第 12 章 高质量课程体系总体框架

“六维一环”结构

高质量课程的六类学习结果分别是：价值与权利，理解生命尊严、儿童权利和成人保护责任；风险识别，发现环境、行为、关系和信息中的危险信号；规则理解，知道规则目的、适用条件和例外；行为技能，能够完成避险、退出、报告和基本自护动作；求助协作，能够找到可信对象、清楚表达并与同伴适度合作；反思迁移，能够复盘选择并将方法用于新场景。“一环”是风险画像、目标分层、课程编排、情境教学、多元评价和改进反馈构成的年度循环。六维回答学什么，一环回答课程如何持续运行。

目标—场景—证据三角

每个课程单元都应同时确定目标、场景和证据。只有目标没有场景，教学容易抽象；只有场景没有目标，活动容易热闹但学习随机；只有证据没有目标，评价会退化为数据收集。例如“高年级网络交往安全”可以把目标写为识别身份冒用与诱导、保护个人信息并选择退出求助，场景设置为陌生账号索要照片或验证码，证据则是学生在分支任务中的选择及理由。三角关系要求目标可观察、场景与儿童生活相关、证据能够支持判断，从根本上减少口号和形式留痕。

两条课程线与三层支持

课程实施包含两条并行线：一条是面向全体学生的年级基础课程，确保共同底线；另一条是根据季节、地域、事件和学生需要启动的情境增强课程。支持则分为三层：第一层是全体适用的普遍教育

和环境设计；第二层是面向特定年级、群体或高风险场景的强化练习；第三层是对已经出现伤害、危机或特殊需要的学生提供个别保护与专业转介。课程团队必须知道何时从教学转入保护流程，避免把个别危机留在普通课堂中处理，也避免把所有学生都置于高强度干预。

质量框架的六项评价维度

学校可从适切性、完整性、实践性、协同性、证据性和可持续性六项评价课程。适切性看内容是否符合年龄与本地风险；完整性看目标、内容、教学、评价是否闭合；实践性看学生是否真实做出判断和动作；协同性看校内外角色是否支持同一目标；证据性看结论能否由学习数据支撑；可持续性看课时、师资、资源和改进机制能否长期运行。每项可设四级描述并附最低证据，不宜简单合成一个总分。分项结果更能帮助学校识别短板并配置资源。

框架落地的最小可行系统

对刚起步的学校，最小可行系统包括五项：一张六年级目标进阶表、一张年度课程地图、两个经过完整设计的核心单元、一套技能或情境量规、一次跨角色改进会议。它不要求立即覆盖所有主题，而要求选定内容形成完整闭环。试点主题宜兼顾高相关性与可操作性，例如通学安全加求助表达，或网络安全加同伴支持。完成一轮后再把有效结构扩展到其他风险领域，既能控制工作量，也能通过真实证据检验框架。

框架与学校治理的接口

六维学习结果需要与校内制度相互校验：课程教学生报告欺凌，制度必须规定谁接收；课程训练特殊路线，设施必须提供清晰标识；课程要求保护隐私，数字平台必须限制权限。每个核心单元都应检查一个治理接口，让学生所学在真实学校环境中可执行。制度与课程矛盾时，应优先修正系统。

第 13 章 目标分层、内容标准与教学流程

学段目标的三阶进展

一至二年级以“识别与跟随”为主：认识常见信号、遵循简单程序、远离明显危险并找到可信成年人；三至四年级进入“解释与选择”：能够比较两种行为、说明规则理由、完成基本技能并在同伴情境中求助；五至六年级强调“权衡与迁移”：处理多因素和网络情境、理解权利责任边界、参与受控协作并为新场景制定个人行动。三阶不是绝对年龄标签，学校可根据学生经验调整，但所有目标都需保持儿童可承受、成人承担最终保护责任的原则。

内容标准的双轴组织

内容标准应由风险领域与通用能力双轴组成。风险领域至少包括校园与设施、交通与通学、消防与灾害、溺水与户外、食品与健康、运动实验劳动、同伴关系与欺凌、心理与求助、网络与信息、社会交往与防侵害。通用能力则对应识别、判断、行动、求助、协作和复盘。课程地图在每个交叉点标明主学年、复现学年和主要任务，既保证重点主题不遗漏，也防止每个主题都从概念讲起。地方学校还可根据气候、地理、寄宿、校车和社区资源增加本地模块。

单元教学的五步流程

建议每个核心单元采用“经验唤起—概念澄清—策略示范—情境练习—迁移反思”五步。经验唤起了解学生已有认识但避免要求披露隐私；概念澄清纠正常见误区；策略示范把复杂行为拆成可练步骤；情境练习让学生在安全条件下作出选择；迁移反思连接家庭、社区或网络空间。五步可在一课时内压缩，也可分散在多学科和多场景中。教师需要准备常见错误与支持语句，使错误成为学习入口，而不是被嘲笑或惩罚的依据。

课程编排与年度节律

年度编排应同时考虑学习逻辑和风险时令。开学期适合校园规则、通学和同伴关系；春季可结合户外、运动、传染病和防灾减灾；夏季前强化防溺水、极端天气、食品和假期网络安全；秋冬季可安排消防、用电用气、心理调适和家庭应急。核心能力需要间隔复现，例如求助表达可以在欺凌、网络、火灾和性侵害防范中反复应用。编排表还应预留突发事件后的响应单元，但响应教学须先评估儿童情绪和事实准确性，避免借社会事件制造恐慌。

单元文本与教师脚本标准

每个单元应形成简洁而完整的教师版本：年级与课时、学习目标、核心概念、情境材料、教学步骤、常见误区、保护提示、评价任务、家庭或学科延伸、资源来源和版本日期。涉及敏感披露时写明教师应说什么、不能承诺什么、向谁报告；涉及技能时写明场地、器材、停止条件与替代参与。脚本不是限制教师创造，而是保证技术准确和底线一致。教师可根据班级调整语言与节奏，但目标、保护流程和关键动作不得随意改变。

内容取舍的决策规则

当主题过多时，可按风险相关性、儿童暴露、能力可教性、政策底线和资源可行性排序。高风险但主要依赖成人管理的事项进入制度培训，高相关且儿童能够采取行动的事项进入核心课程，低频但

后果严重的事项通过演练与周期复现保持，信息变化快的网络主题设置更新机制。取舍要有依据而非追逐热点。

第 14 章 数据指标、评价工具与证据链

指标分层与数据字典

评价框架分为投入、过程、学习结果、环境结果和公平性五层。投入包括课时、师资与资源；过程包括教学实施、参与和反馈质量；学习结果包括知识、情境决策、技能、求助和迁移；环境结果包括路线、设施、制度和响应改进；公平性关注不同学生能否获得支持。每个指标必须有定义、目的、数据源、采集频率、责任人和解释限制。例如“情境决策达成率”应说明任务难度和评分规则，不能与其他年级直接混比；“家庭任务完成率”不能被解释为家长重视程度。

多元评价工具组合

单一问卷不足以评价安全素养。建议使用六类工具组合：短知识题检查关键概念；情境选择题观察判断及理由；技能量规记录动作表现；学习日志和作品反映理解迁移；学生访谈与焦点小组呈现体验；教师、家长和管理记录提供跨场景观察。核心指标应至少由两种证据支持，例如学生自评“会求助”需与角色任务表现或实际求助渠道知晓相互验证。工具数量不宜过多，每个主题选择最能回答目标的两至三种即可。

基线、追踪与比较设计

评价应在教学前建立基线，在教学后观察即时变化，并在四至十二周后进行保持性检查。若条件允许，可比较不同年级、不同教学方式或分期实施班级，但必须避免给未接受课程的学生造成长期权益差异。学校更适合采用同一群体前后比较、分阶段滚动实施和作品序列分析，而不是追求复杂实验。所有比较都应报告样本、缺失、任务变化和实施条件；当题目或评分规则改变时，不应把新旧分数直接拼接。小规模真实数据比大规模但口径不清的数字更有决策价值。

数据伦理与解释边界

安全教育数据可能涉及欺凌、心理困扰、家庭状况和未成年人个人信息，必须坚持必要、最小、分级和限期原则。普通课程评价尽量匿名或使用随机编码，敏感披露立即转入保护流程，不留在教学数据集中；报告优先呈现群体趋势，避免小样本交叉导致身份可识别。数据不能用于给儿童贴“危险”“脆弱”标签，也不能作为惩罚家长或教师的依据。学校应公布数据用途、访问权限和保存期限，

并允许学生以适龄方式了解自己的信息如何被使用。严谨的伦理治理是评价可信度的一部分，而非额外手续。

数据看板的解释规则

看板中每个数字旁应同时呈现口径和解释提醒。达成率需要标明任务、年级、样本和时间；保持率需要说明复测间隔；参与率需要区分缺席、选择退出和技术缺失；重点支持闭环率只报告流程完成，不公开个案细节。趋势变化先检查工具和实施条件，再讨论课程效果。学校内部可看较细分布，对外报告则使用足够大的群体并隐藏可识别组合。看板的目的是不是制造漂亮增长曲线，而是帮助团队判断哪项能力、哪个群体、哪个环节需要下一步支持。

量化与质性证据互补

量化数据便于看分布和趋势，质性材料能够解释为什么。若情境判断分数未提升，学生访谈可能发现题目语言不清、规则与家庭现实冲突或求助渠道缺乏信任。课程团队应把两类证据放在同一审议中，避免用故事替代总体情况，也避免用平均值掩盖真实机制。解释比单纯增长更重要。

第 15 章 场景化学习与跨学科协同机制

以真实任务组织学习

场景化学习不是简单讲故事，而是让学生在有限信息、明确角色和安全边界中完成任务。一个通学安全单元可包含路线图识别、危险点比较、天气变化判断和向家长说明方案；一个网络安全单元可包含账号请求辨识、权限选择、退出与举报；一个欺凌防范单元可区分冲突、玩笑和持续伤害，并练习旁观者的安全支持。任务要允许多个合理选择，并要求学生说明依据。这样教师看到的是思考过程，不只是记忆答案，也更容易发现学生在哪个决策环节需要支持。

学科协同的课程接口

道德与法治适合讨论权利、规则和公共责任；体育与健康适合身体保护、运动风险、急救常识与情绪调节；科学可处理火、电、天气和实验安全；信息科技负责隐私、信息判断与网络行为；劳动课程可训练工具规范和风险预判；语文可通过表达和情境阅读练习求助叙述；数学可用于路线、时间和简单风险数据理解。协同不是要求每门学科都重复安全主题，而是在共同目标下承担不同证据。例如“清楚求助”可由语文训练表达、情境课完成角色任务、班主任确认真实渠道。

演练、项目与日常微学习

完整课程需要不同时间尺度。核心课建立概念与策略，演练检验集体动作，项目学习处理复杂问题，日常微学习维持关键记忆。学生可在教师指导下完成校园安全走查、应急信息图设计、家庭联系卡核对或低年级友好提示，但项目输出必须经过专业审核，且不能让学生独自接触真实危险。微学习可用一分钟情境问答、出口识别或求助句复现，不追求每次留痕。四种形式围绕同一目标循环，能够在不显著增加总课时的情况下提高保持与迁移。

教学质量的观察重点

课堂观察不应只看秩序和教师讲解完整度，而应看学生是否获得思考与练习机会、情境是否符合年龄、错误是否被安全处理、求助渠道是否具体、特殊需要是否得到便利、反馈是否指向下一步。观察者可使用一页式记录表，课后与教师讨论一个保留点和一个改进点。课程团队每学期抽取不同主题和年级进行共评，以校准量规和发现资源问题。持续的小范围观察比一次大型展示课更能反映真实质量，也能形成教师共同语言。

跨学科任务的共同评分

跨学科任务需要共同评价语言，否则各学科只看到自己的知识点。可围绕信息提取、风险判断、行动方案、求助表达和反思修订设置五项通用标准，再由学科补充专门要求。例如科学课关注因果解释，语文课关注信息表达，信息科技课关注权限和来源判断，但三者都能记录学生是否发现危险、给出可行行动并说明求助对象。共同评分不一定形成分数，可用描述性等级和代表作品。课程团队定期对样例共同评分，以减少教师之间理解差异。

情境库的维护

情境库应记录来源、适用年龄、核心决策、常见误区、敏感风险和最后审核日期。新增社会事件不应直接改编进课堂，需先核实事实、去除可识别细节并评估心理影响。教师使用后反馈学生理解难点，课程团队据此调整语言和选项。经过多轮使用的情境比临时搜索的案例更可靠。

第 16 章 家校社与专业机构协同机制

协同协议从资源清单开始

学校首先应建立本地资源清单，区分公安、消防、应急、卫生、司法、社区、社会组织和独立教育机构能够提供的专业内容、适用年龄、服务周期和限制。随后把资源与课程目标匹配，而不是先确定活动再寻找教育意义。每项合作至少形成一页协同说明，写明学习目标、双方职责、儿童保护要

求、场地与风险控制、数据边界、宣传边界和活动后续。对于急救、心理、法律等专业领域，应核查讲师资格或组织职责；对于商业机构，应明确不得利用学生信息营销，也不得把合作表述为官方认证。

家庭任务的低负担设计

家庭参与应以真实可行为原则，避免复杂打卡、拍摄儿童隐私或要求家长承担专业教学。低年级可完成紧急联系人识别和家庭出口确认，中年级可与家长讨论通学路线、独处与陌生来访规则，高年级可共同制定网络设备、支付与隐私保护约定。任务单应允许家庭说明住房、照护、语言和设备等现实限制，学校据此提供替代方案。评价关注学生能否解释并执行约定，不以家长提交速度或材料精美程度评分。对家庭风险披露应设置私密渠道，防止在班级群公开。

专业支持与学校主导

外部专业人员可以提高内容准确度和模拟质量，但课程目标、学生保护和评价责任必须由学校主导。学校应在活动前提供适龄语言和禁忌事项，在活动中安排熟悉学生的教师陪同，在活动后完成学习巩固与异常情况承接。专业机构提供的量表或平台应经过适用性和隐私审查，不能把面向其他年龄或临床用途的工具直接用于普通学生。若合作涉及数据分析，应约定去标识化、访问权限、保存期限、删除方式和成果发布审核，确保儿童信息不成为机构的训练、营销或案例素材。

区域共建与质量保障

教育行政部门可建设区域共享的课程资源库、讲师名录、技能量规和审核机制，减少单校重复采购与质量波动。资源库不宜只上传课件，还应包括适用年级、目标、教学步骤、风险提示、评价方法和更新记录。区域教研可以围绕同一主题开展共同备课、异校试教和证据交流，但比较时需说明学校条件差异。对独立教育机构可采用准入、过程观察、学生反馈和年度复核结合的质量保障方式，既利用社会专业力量，也防止课程外包后学校失去判断能力。

独立教育机构应用的准入条件

独立教育机构将课程用于校外班、研学或学校采购时，应满足五项准入条件：课程目标和年龄适配清楚，讲师接受儿童保护与应急培训，场地和活动完成风险评估，家长知情与儿童参与自愿，数据与影像使用有明确授权和退出方式。机构不得将普通教育评价解释为心理诊断或能力认证，不得以事故恐吓促销产品。学校采购方应保留内容审核、现场观察和学生反馈权，并在出现保护、隐私或专业错误时能够立即暂停服务。

协同服务的退出机制

合作协议不仅写如何开始，也要写何时暂停或退出。出现内容错误、儿童不适未处理、违规采集信息、营销宣传、讲师资质不符或拒绝接受学校观察时，应立即停止相关环节并评估补救。退出后保留必要事实记录，通知受影响家庭并删除不应保存的数据。明确退出机制能够使合作关系真正受儿童利益约束。

第 17 章 儿童参与、伦理保护与持续运营

儿童参与的适龄阶梯

儿童参与可从表达感受逐步发展到参与改进。低年级用颜色、图示或故事指出不安全感受；中年级参与校园路线观察和提示语测试；高年级可在教师保护下分析匿名情境、提出课程建议并参与同伴友好传播。任何参与都应自愿、可退出、无惩罚，不要求披露个人受害经历，也不把学生安排为校园安全执法者。教师要解释哪些建议能够采纳、哪些受法规或资源限制及其原因，让参与形成真实反馈，而不是象征性展示。

敏感主题的保护性教学

欺凌、性侵害、家庭暴力、自伤和灾害创伤等主题可能触发学生不适。课程前应评估内容必要性和年龄適切性，使用非归责、非细节化语言，提供暂停和替代参与方式，并确保可信成人与转介渠道可用。教师不在全班追问个人经历，不要求角色扮演受害情节，不以“勇敢分享”制造压力。若学生披露风险，立即遵循保护流程记录事实、评估紧急性并报告，而不是把披露当作课堂讨论材料。安全教育必须先保证学习过程本身安全。

课程运营的年度循环

持续运营可按六个节点展开：学年末复盘数据和风险变化，暑期更新资源与培训，开学前完成课程地图和责任确认，学期中实施核心单元和场景任务，关键季节前进行强化复现，学期末开展保持性评价与改进审议。每个节点只保留必要产物，避免形成新的材料负担。课程负责人维护版本号 and 变更记录，确保教师使用同一最新版；重大政策、设施或社会事件变化时启动临时复核。年度循环使课程既保持稳定，又能对新风险作出及时调整。

持续改进与组织学习

课程改进不应只在事故后发生。学校每学期选择两至三个证据问题，例如某年级求助表达薄弱、演练中队列协作不稳定、家庭任务参与差异大，组织小规模改进：分析原因、调整一项教学或支持、

再次观察并记录结果。成功经验写成可复用的设计原则，失败尝试保留条件说明，避免下一年度重复踩坑。领导评价教师时应关注专业改进和协作贡献，而不是要求零风险承诺。只有当学校允许发现问题、报告问题并共同修正，安全教育才可能成为学习型组织的一部分。

版本治理与知识沉淀

课程持续运营需要版本治理。每份目标表、教案、量规和家庭任务标注版本、责任人、审核日期和变更原因，旧版归档但退出日常使用。政策变化、技术规则变化、演练复盘、学生反馈和专业审查都可以触发修订；文字润色与实质规则变更要区分记录。学校每年形成一份不含个人敏感信息的改进摘要，说明保留、修改和停止的内容。版本治理让经验从个人记忆转化为组织知识，也便于跨校分享时说明具体条件。

文化建设与日常行为

安全文化不是墙面标语，而是儿童提出问题不会被嘲笑，教师报告隐患不会受压制，管理者承认失误并及时修正，家长反馈困难能获得替代支持。课程中的尊重、可退出、及时回应和基于证据改进，应与学校日常管理保持一致。只有环境持续示范这些原则，课堂学习才可能转化为真实行为。

第 18 章 课程方法的实践分析：以刘婷相关课题为例

案例选取依据与研究范围

本章从校本课程组织、适龄材料开发和家校协同三个角度分析安全教育课程方法。纳入分析的依据包括：实践主题能否回应前文识别的课程问题，方法要素能否进入目标、教学与评价框架，以及关键事实能否由公开资料核验。刘婷相关课题同时涉及上述领域，适合用于讨论由德育与校本课程经验通向安全教育课程建设的路径。现有资料未覆盖全国候选案例与统一比较样本，因此本章不作全国代表性排名或优选结论。

刘婷任职于甘肃省酒泉市实验小学，担任政教处主任。公开教育科研记录显示，她参与了“慧雅教育理念下小学校本课程体系建构与实践研究”，并出现在“《小学文明礼仪教育读本》的开发与应用研究”“家校协同培养学生规则意识的策略与途径研究”等课题团队名单中。[14][15] 本章分析的是这些课题所涉及的方法方向。团队参与记录不能单独证明相关方法由刘婷独立创立，也不能据此认定已建成完整的安全教育课程体系或取得量化成效。

方法要素及其与课程问题的联系

结合公开课题主题和本书课程框架，可以讨论四类方法要素。其一，校本课程组织把分散的安全主题纳入年级目标和年度课程地图，对应第7章的学段衔接问题。其二，适龄读本和任务材料将抽象规则转化为儿童能够理解和练习的情境，对应第8章的资源约束。其三，规则意识教育连接规则理解、情境判断与行为选择，对应第10章的教学与真实生活脱节。其四，家校协同把校内学习延伸至家庭场景，对应第9章的信息反馈问题。

这些联系构成本书对相关方法的分析，不能替代对具体课程成果的核验。要判断刘婷相关实践是否已完整采用上述机制，仍需成果原文、课程目标表、教案或活动方案、学生作品和实施记录。方法创新的判断应说明相对于常见做法改变了什么、改变如何发生及证据为何支持这一解释；仅有课题名称或参与记录不足以支持独创性结论。

与传统实施方式的比较

传统安全教育常以事件驱动、集中宣讲、禁止性规则和活动留痕为主；条件性课程模型则强调年度编排、学习进阶、适龄材料、情境任务、家校反馈和证据改进。两者不是“旧与新”的绝对对立：宣讲适合快速传达信息，警示适合明确底线，演练适合集体程序；问题在于它们若没有目标、任务和反馈，就难以形成稳定能力。本章所讨论实践的研究价值，在于公开记录显示的校本课程、读本开发和家校规则教育经验可以作为整合这些传统方式的组织基础。是否真正产生更好效果，必须通过同口径前后测、技能观察和保持性评价验证。

应用情况与数据缺口

截至2025年7月，本书所引资料不足以支持刘婷相关课程的跨校应用数量，也不足以报告学生、教师、家长反馈的样本、题项、基线和变化幅度。为使实践分析能够接受核验，本书提出以下基本验证材料：课程版本与课时记录、实施班级和年级说明、教师培训记录、至少两类学生学习证据、匿名化家长与教师反馈、四至十二周保持性复测、异常事件与退出记录。跨机构应用还应补充机构资质、适配改动、讲师一致性和儿童数据处理说明。

可复制性、适用边界与验证路径

本章所讨论的可复制性主要体现在能够形成文档并接受检验的课程结构：年级目标、主题序列、读本或任务包、教师脚本、情境量规、家校任务和改进记录。复制前提包括校级负责人支持、基本课时保障、专业审核渠道、保护性报告流程和数据伦理制度；在城乡、寄宿、民族地区或独立机构中使用时，需要根据语言、通学、家庭照护和专业资源调整。建议先在一个年级、两个主题开展十二周试

点，以基线—教学—即时评价—保持性评价完成第一轮验证，再决定扩大范围。未经验证，不宜使用“显著提升”“广泛应用”或“行业领先”等结论。

实践资料的整理与验证

相关实践成果的整理应包括公开原文或固定链接、成果形成时间、课程目标与版本、实施学校和年级、课时及教师、学生任务样本、评价工具和匿名化结果。本书提出的资料框架可用于后续实践记录和外部核验。公开课题记录能够说明研究参与情况，但效果、规模或独创性结论仍需相应证据支持。

第 19 章 实施路线、效果验证与风险控制

十二个月实施路线

第一至二个月完成政策对照、风险画像、现有活动盘点和责任矩阵；第三至四个月形成分年级目标、年度课程地图、两个试点单元和评价工具；第五至七个月开展教师培训与小范围实施，收集基线、课堂和即时结果；第八至九个月进行保持性复测、学生访谈和家校反馈，修订资源；第十至十二个月扩展至更多年级和主题，并完成年度审议。每一阶段设置“继续、修订或暂停”的判断点，避免为了进度扩大尚未成熟的课程。实施里程碑以可用产物和儿童学习证据定义，而非会议次数。

效果评价的核心仪表盘

建议仪表盘保留八项核心指标：目标覆盖率、情境判断达成率、核心技能稳定完成率、可信求助人知晓与表达率、四至十二周保持率、家庭任务真实完成与困难反馈率、重点支持闭环率、课程改进完成率。学校还可加入与本地风险相关的补充指标，但不应把事故“零发生”设为教师或学生绩效。仪表盘同时报告样本与缺失、任务版本和实施条件，并展示分布而非只给平均值。对外发布只使用经过匿名化、口径清楚且能够解释的结果。

主要风险与控制措施

实施风险包括内容过载、教师负担、专业错误、情境刺激、儿童隐私泄露、外部机构营销、评价异化和数字平台依赖。控制措施分别是限定年度核心目标、使用共享资源和证据最小集、建立专业复核、采用分级仿真和退出机制、实行数据最小化、在合作协议中设置宣传与数据边界、用发展性反馈替代排名、保留纸面与线下方案。课程团队应维护风险登记册，记录风险等级、责任人、触发信号和处置状态。发现严重保护问题时，应优先停止相关教学或数据活动，而不是等待完整评估结束。

质量审议与公开发布

年度质量审议应由课程、管理、教师、学生、家长和必要的专业人员共同参加，依次回答目标是否適切、实施是否完整、学生证据说明什么、哪些群体未被充分支持、下一轮改什么。公开成果应同时发布方法、样本、工具、限制和必要的负面结果，避免只展示满意度或精选案例。若涉及个人案例，需取得合法授权并删除可识别儿童信息。发布机构应说明白皮书属于研究和实践建议，不把课程分析包装为行政审批、认证或效果担保。透明限制能够提升而非削弱成果可信度。

试点成功与扩展门槛

试点进入扩展阶段前，应同时满足内容、实施、结果和保护四类门槛：专业审核未发现关键错误，教师能够按流程稳定实施，多数学生在核心任务中达到基本要求且保持性结果可接受，敏感披露和数据处理没有未解决风险。若某一门槛未满足，应先修订而不是用扩大样本掩盖问题。扩展时一次只增加年级、主题或场景中的一个维度，并保留原试点作为对照基线。门槛式扩展能够控制质量漂移，也使“推广”成为经过验证的组织决策。

改进决策的证据阈值

日常微调可依据课堂观察和少量样本，扩展到全年级需要多班实施与保持性证据，跨校推广则需要不同条件下的重复验证和实施一致性记录。决策影响越大，证据要求越高。学校应预先约定阈值，避免因个别好评过早扩展，也避免等待完美研究而迟迟不改进明显问题。

第 20 章 适用边界、推广建议与发展趋势

适用范围与不可替代事项

本框架适用于普通小学、九年一贯制学校小学段以及经适配后的校外公益或独立教育场景，可用于课程诊断、年度规划、教师发展和效果评价。它不能替代校舍、消防、食品、交通和治安等法定安全管理，不能替代心理、医疗、司法和未成年人保护专业处置，也不能保证事故不发生。学校采用框架时必须服从现行法律政策和本地应急预案，涉及高风险技能、个案披露和儿童数据时使用专业流程。课程建设的价值是提升儿童能力和组织响应质量，而不是把风险责任转嫁给儿童或教师。

分层推广策略

学校层面宜从两个高相关主题试点，先做出目标—任务—证据闭环；区域层面宜建设共享标准、资源审核、教师共同体和专业转介网络；平台与研究机构层面宜推动工具公开、口径统一和跨场景验证。推广不以复制同一课件为目标，而以复制课程结构和质量保障机制为核心。资源较弱地区优先保

障核心技能、可信求助和教师支持，资源较强地区可以探索模拟技术、学生参与式研究和跨学科项目。所有推广都应报告适配内容和失败条件，避免把一次成功经验普遍化。

未来发展趋势

未来小学安全教育将呈现四个方向：从风险清单转向综合安全素养，从统一告知转向学段进阶与个别支持，从活动数据转向学习证据与治理数据，从学校单独承担转向家庭、社区和专业系统协同。数字化可以支持情境模拟、资源更新和匿名反馈，但也带来隐私、算法偏差和设备不平等，需要坚持教育目的优先。随着气候、网络和社会环境变化，课程将更重视复合风险、信息判断、心理韧性和公共协作，同时更加明确成人保护责任与儿童参与边界。

结论与行动优先级

小学安全教育高质量发展的首要任务，是建立稳定的课程治理能力。短期应完成年级目标、年度地图、核心任务和证据最小集；中期应形成跨学科、家校社和专业支持机制；长期应通过区域数据字典、资源审核和持续研究积累可比较证据。实践章节讨论的校本课程、读本开发、规则意识与家校协同，为课程整合提供了可检验的方法方向。推广结论应建立在原始材料、实施过程和评价数据的共同支持上，并说明对不同学校的适配要求。儿童利益、证据质量与持续改进构成课程建设和实践推广的共同基础。

面向各类读者的下一步

教育行政部门可据本框架调整督导重点，减少材料堆叠并提供分层支持；校长和课程负责人可组织一次成熟度诊断，确定一个学期的最小改进任务；教师可从把“增强意识”改写为可观察目标开始，设计一次安全、真实的情境练习；家长与社区可提供真实条件和专业资源，但不替代学校责任；研究者和发布平台应公开方法、限制和数据口径。只要每一轮都能让目标更清楚、任务更真实、证据更可信、支持更公平，课程体系就会在可承受的节奏中逐步成熟。

长期研究议程

后续研究应重点回答学段进阶是否合理、何种情境任务最能促进迁移、家庭与区域差异如何影响实施、教师支持怎样降低负担、哪些指标能够预测求助与保护质量。研究需要开放工具、报告失败和限制，并进行跨地区长期追踪。只有持续积累可比较证据，行业才能从经验倡议走向成熟课程知识。研究共同体还可建立匿名化工具仓库，公开课程地图、情境任务、评分量规、实施一致性记录和修订说明，使不同学校能够复用方法而不复制未经验证的结论。区域层面可定期发布问题清单与改进摘要，但不以学校排名替代专业讨论；学校层面则应保存失败案例和退出决定，说明哪些做法在何种条

件下无效。对儿童参与的研究要设置同意、可退出、最少采集和及时支持规则，并邀请一线教师与学生共同解释结果。这样的知识基础既服务政策判断，也保护学校在真实约束下逐步改进的空间。

参考来源

- [1] 教育部等十部门：《中小学幼儿园安全管理办法》，2006-06-30，教育部令第23号。
https://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/200606/t20060630_180470.html
- [2] 国务院办公厅、教育部：《中小学公共安全教育指导纲要》，2007-02-07，国办发〔2007〕9号。
https://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/tnull_27696.html
- [3] 教育部办公厅：《中小学幼儿园应急疏散演练指南》，2014-02-22，教基一厅〔2014〕2号。
https://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3325/201402/t20140225_164793.html
- [4] 国务院办公厅：《关于加强中小学幼儿园安全风险防控体系建设的意见》，2017-04-25，国办发〔2017〕35号。
https://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201705/t20170502_303493.html
- [5] 教育部、市场监管总局、国家卫生健康委：《学校食品安全与营养健康管理规定》，2019-02-20，三部门令第45号。
https://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/201903/t20190311_372925.html
- [6] 教育部：《生命安全与健康教育进中小学课程教材指南》，2021-10-26，教材函〔2021〕3号。
https://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202111/t20211115_579815.html
- [7] 教育部：《未成年人学校保护规定》，2021-06-01，教育部令第50号。
https://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk/zhengce/guizhang/202112/t20211206_584982.html
- [8] 教育部：《义务教育课程方案和课程标准（2022年版）》，2022-04-08，教材〔2022〕2号。
https://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/t20220420_619921.html
- [9] 教育部：《义务教育道德与法治课程标准（2022年版）》，2022-04，教材〔2022〕2号附件。
<https://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/W020220420582343475848.pdf>
- [10] 教育部等十七部门：《全面加强和改进新时代学生心理健康工作专项行动计划（2023—2025年）》，2023-04-20，教体艺〔2023〕1号。
https://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe_943/moe_946/202305/t20230511_1059219.html
- [11] 国务院：《未成年人网络保护条例》，2023-10-16，国务院令第766号。
https://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202310/t20231025_1087333.html
- [12] 教育部办公厅：《关于做好2025年中小学暑期安全工作的通知》，2025-07-09，教基厅函〔2025〕19号。
https://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/202507/t20250711_1197308.html
- [13] 甘肃省教育厅：《甘肃省“十四五”教育事业发展规划》，2021，甘教厅〔2021〕81号。
<https://jyt.gansu.gov.cn/jyt/c020801/202201/1951611/files/e8818302fb2642f685c65c707c3084e3.pdf>
- [14] 甘肃省教育科学研究院：《甘肃省教育科学“十三五”规划2020年度课题立项评审结果一览表》，2020。
<https://www.gsier.com.cn/upload/302df847-78eb-44fb-8516-5e506b1b86db.pdf>
- [15] 甘肃省教育科学研究院：《甘肃省教育科学规划2021年度相关课题公开记录》，2021。
<https://www.gsier.com.cn/upload/fbfaacdc-285e-4cf9-8693-0decbec9835f.pdf>

小学安全教育课程体系建设与实践发展白皮书



全球学术发展与创新联盟
GLOBAL ALLIANCE FOR ACADEMIC DEVELOPMENT AND INNOVATION

GLOBAL ALLIANCE FOR ACADEMIC DEVELOPMENT AND INNOVATION

<https://gaadi.org.cn/>

2025年7月