社会科学与教育 2026年第10期
ISSN: 3079-4420

龙江地域文化融入基础教育学科美育的实践研究

张焱[1]，孙冬梅[2]，张晓丽[3]
[1]大庆师范学院文学院，黑龙江大庆，中国
[2]大庆市祥阁学校，黑龙江大庆，中国
[3]黑河学院美术与设计学院，黑龙江黑河，中国

【摘要】地域文化作为特定时空积淀的生活样式，天然具有审美属性。以龙江地域文化为例，其冰雪生态、抗联精神、民俗传统及工业遗产，构成了独特的审美对象与精神特质，是学科美育难得的在地化资源。本文以龙江地域文化为研究对象，采用“价值逻辑—实践困境—转化路径”的分析框架，结合政策文本分析与典型案例实证，梳理冰雪文化、红色精神及非遗技艺的育人机理，探讨其融入基础教育学科美育的价值、现存问题及可行转化路径。文明确了地域文化与学科美育融合的内在机理与实践路径，为各地挖掘本土文化资源开展美育提供了可参考的框架，有助于推动基础教育美育从艺术技能训练转向全学科审美育人，助力学生建立文化认同、树立文化自信，同时也能为东北全面振兴培育本土文化传承者，注入持久的文化动力。

【关键词】龙江地域文化、美育融合、跨学科课程美育、数字化赋能
【基金项目】黑龙江省教育科学规划一般项目“龙江非遗融入高校艺术专业‘研创双驱’教学改革研究”（GJC1526020）；黑河学院2025年度高等教育教学改革研究项目“地方高校艺术专业服务龙江区域文化建设的‘研创双驱’教学改革研究”（XJGY202503）。

1.引言

学校美育正从艺术技能训练转向全学科审美育人。《关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见》提出“挖掘和运用各学科蕴含的丰富美育资源”，推动美育与学科教学深度融合。地域文化作为特定时空积淀的生活样式，天然具有审美属性。以龙江地域文化为例，其冰雪生态、抗联精神、民俗传统及工业遗产，构成了独特的审美对象与精神特质，是学科美育难得的在地化资源。然而，当前基础教育对地域文化的利用多停留在课外活动或校本课程层面，未能与学科核心素养建立内在关联。基于此，本研究聚焦基础教育学科美育，探讨地域文化融入的价值逻辑、现实困境与转化路径。

2.地域文化的内涵与美育价值

龙江地域文化作为中华文明在北疆的独特表达，其内涵不仅包括自然地理赋予的冰雪景观，更深层地积淀了红色革命精神与多元非遗技艺。在美育视域下，这些文化要素并非孤立存在，而是构成了一个从感官审美到精神认同的完整价值链条。

2.1 冰雪文化、红色精神与非遗技艺的审美特质

一直以来，由于龙江地域文化特色显著，常常被学者们比喻成一首自然、历史与技艺的三重交响曲。在这首美轮美奂的交响曲中，冰雪文化又是一种极具特色的自然标识，它被人们定义为是“极寒”与“生机”一同孕育的自然精灵。在迟子建、萧红等作家的笔下，冰雪不仅作为物理环境而存在，更成为烘托文学作品情节的银色基调，如《呼兰河传》中寒冬市井生活的书写，展现了地域书写如何形成差异化的情感基调，这种独特的审美体验是其他地域文化难以复制的[1]。因此，发挥冰雪文化的美育价值，引导学生从自然现象中提炼出坚韧、纯净的审美意象，通过“冰雪文学”专题研读，帮助学生理解地域文化对文学风格的影响，从而培养学生“读懂地域文化”的优秀能力。

红色精神，是龙江地域文化中最为厚重的精神底色，由东北抗联精神、大庆精神（铁人精神）、北大荒精神等共同构建而成。这些红色精神记录了黑土地上革命实践、生产建设与人民奋斗的壮丽史诗，承载着鲜明的人民立场与实践品格[2]。从审美角度来看，红色精神体现出“崇高美”与“力量美”的特有品质。比如《露营之歌》里“火烤胸前暖，风吹背后寒”一句，用极为凝练的文字承载了丰富内涵，清晰地勾勒出东北抗联战士在

极端恶劣环境中的生存处境，这种质朴却极具冲击力的审美表达，能够带领学生感悟凝练文字背后蕴藏的强大精神力量。

非遗技艺作为龙江地域文化的活态传承，其审美特质在于“技艺”与“生活”的深度融合。地方传统手工艺承载着深厚的文化基因，将其融入美育教育，既能活化文化传承，又能为美育注入生活温度[3]。例如，在冰雪主题的设计教学中，引导学生将冰雪文化相关产品及衍生品作为研究对象，通过绘画、雕塑或数字艺术创作，将理论知识应用于实际创作中，体验美学的实践价值[4]。这类依托非遗技艺开展的美育实践，既可以锻炼提升学生的审美表达能力，还能让学生在动手操作的过程中自然而然地建立起文化认同。

2.2“文化理解—文化认同—文化自信”的育人逻辑

地域文化要想真正地融入基础教育，它的美育逻辑必须遵循“文化理解—文化认同—文化自信”的递进路径。学生在学科美育的学习和感悟中，逐步建构起情感、态度与价值观的美感过程。首先，必须认识到帮助学生建立一定的“文化理解”是开展美育的起点。学生只有借助具体的学科载体，才能走进不同的地域文化的历史语境与精神内核之中。例如，在小学语文课堂中，教师可以引入《北大荒的秋天》《白桦》等课文，引导学生品味文本中富有画面感的语言，学习作者如何运用比喻、拟人等手法表现自然之美与劳动之美，从而在认知层面理解“艰苦奋斗、勇于开拓”的北大荒精神。借助美育手段帮助学生建立起的这种理解，不是停留在“知道”层面，而是通过对语言文字的细读，感受地域文化背后的生命体验。

其次，帮助学生建立“文化认同”同样是美育的一个关键环节。学生在文化理解的基础上，通过情感共鸣与价值内化，将地域文化转化为自身的文化归属感。由于地域文化具有鲜明的地方性和生活性，因此蕴含有民俗传统、历史记忆与道德规范的丰富内容，可以能够帮助中小学生建立“我与家乡”的情感联结。例如，在初中历史课堂中，教师可以结合“东北抗联”历史，通过杨靖宇、赵尚志等英雄人物的故事，引导学生分析史料、讨论“什么是真正的英雄”，使学生在具体情境中体会龙江儿女的爱国情怀与民族气节。这种认同感不是抽象的口号，而是在历史细节与人物命运中自然生长出的价值选择。

最后，鼓励学生建立“文化自信”是美育的终极目标。当学生充分理解并认同地域文化后，便能在多元文化语境中自然而然地确立自身的文化主体性，进而形成坚定的文化自信。例如，在小学英语课堂中，教师可以设计“My Hometown”主题任务，让学生用英语介绍家乡的冰雪文化、特色美食或传统节日，如用简单句型描述“Harbin Ice Festival”或“Dumplings in Northeast China”。在上述美育环境中，学生在语言输出中不仅锻炼了表达能力，更在跨文化交流中体会到家乡文化的独特魅力，在比较与表达中形成文化自觉，愿意成为家乡文化的讲述者与传承者。

2.3 地域文化融入学科美育的学理基础

地域文化融入学科美育具有坚实的学理基础，主要体现在文化基因的内生性、审美教育的在地性以及跨学科融合的必要性三个维度。首先，文化基因的内生性决定了地域文化是美育资源的天然富矿。地方传统手工艺承载着深厚文化基因，将其融入小学美术教育可以为美育注入生活温度。地域文化覆盖范围较广，包括饮食习俗、生活习惯、地方语言、民俗建筑等，其中蕴含着丰富的教育资源，将其融入思政教育工作，有助于实现学校的人才培养目标[5]。这种内生性使得美育不再是外部强加的规范，而是学生生活经验的自然延伸。

其次，审美教育的在地性要求美育必须扎根于具体的校园环境与社区生活。美育的社会性转化强调将地方意义和学生的真实感受放在美育实施的首位，以儿童视角观察世界，挖掘校园与社区中的色彩、声音与故事，作为审美体验的基础。教师需要像认识一位朋友那样去了解学生所处的环境：从教室的布置、操场的树影，到街角的老店、节日的习俗，循序渐进地走进地方文化，有针对性地设计美育活动。这种在地性使得美育不再是高高在上的“艺术欣赏”，而是融入日常的课程与生活中——比如在语文课上诵读家乡的童谣，在美术课上描绘老街的砖瓦，在音乐课上学唱本地的民歌。美育就这样潜移默化地浸润到学生的审美理念与行为惯习中，让他们在熟悉的生活场景里发现美、感受美、创造美。

最后，跨学科融合的必要性为地域文化

融入学科美育提供了方法论支撑。各学科都要打破与其他学科之间的壁垒，突破学科界限，整合学科知识，充分体现学习过程中的多元化，培养学生的综合思维方式和综合解决问题的能力[6]。例如，在初中生物学学科美育中，通过与艺术学科的融合，引入生物学主题的绘画、摄影作品，从艺术角度展现生物的美；通过与语文学科的结合，挖掘古诗词中关于生物的描写，借助文学语言描绘出生物的动态美和自然景观美[7]。这种跨学科融合不仅拓宽了学生的审美视野，更使得地域文化资源能够在不同学科间流动与转化，形成全方位的美育浸润效应。

3.龙江地域文化融入基础教育学科美育的实践困境

3.1 师资结构失衡与跨学科教学能力短板

当前，在美育融入基础教育体系的过程中，师资队伍存在的结构性矛盾，已经成为限制教学质量提升的核心阻碍。这一矛盾首先表现为教师学科背景高度单一，和美育课程对综合性的要求之间存在错配。就当前情况而言，在语文、数学、英语这类传统学科当中，缺少把地域文化资源（如龙江红色文化、冰雪民俗、金源文化等）转化为跨学科教学内容的复合型人才，以黑龙江省多数的中小学为例，课程设置和升学评价联系紧密，教学重心长期向知识训练倾斜，这就使得承担美育相关课程（如语文、艺术、综合实践）的教师，普遍缺少足够深厚的人文底蕴积淀，也不具备充足的文化思辨引导能力，很难在传授学科知识之外，有效承担起文化传承与塑造精神品格的功能。虽然有一部分教师已经认识到引入地域文化资源的重要性，但在实际开展教学的过程中，因为缺少系统化的转化方法与可直接使用的素材支撑，往往会陷入教学设计难以推进的僵局。比方说，即便教师尝试将东北抗联精神、北大荒精神这类红色文化资源融入语文阅读或是综合实践教学当中，也仍旧以传统的“课文讲解”模式为主，很少用到“对比阅读”“细节品读”“改写家书”这类贯通“读—思—写”环节的递进式教学设计。这类能力短板直接导致地域文化资源在课堂里往往只是零散孤立的知识点罗列，没能形成完整有机的育人体系。

除此之外，师资培训机制发展滞后也进一步加剧了这种结构性失衡。现有的教师培训大多聚焦于单一学科的教学方法更新，缺少针对“地域文化+美育+思政”融合教学的专项能力培养。教师既缺少从地方美学资源中提炼精神内核、把乡土经验转化为课程内容的视野，也不具备对应的能力，这就使得教学实践很难突破“静态陈列”的层次，无法完成从“知识讲授”到“沉浸式体验”的转变。这种能力断层直接导致美育课程在实际开展中出现“形式大于内容”的问题，教师没办法引导学生深入挖掘地域文化背后的精神内核，最终让文化认同的培育只停留在了表面。

3.2 课程资源转化低效与评价体系缺失

将地域文化资源转化为课程资源的效率偏低，是当前美育与人文素质教育面临的又一项结构性难题。虽然各个地区都拥有充足的本土文化资源，比如黑龙江的冰雪民俗、红色精神谱系等，但这类资源在课程化开发的过程中，普遍存在“零散化”和“浅层化”的问题。现有研究指出，许多学校在地域文化教育中陷入困境的根源，在于缺乏对资源的系统梳理与深度加工，导致课程内容缺乏主题统整，仅是零散地罗列文化知识点，学生难以形成系统性的文化认知[8]。

资源转化低效的具体表现首先在于教材与教学内容的脱节。现有教材选文往往与学生实际生活经验存在较大差距，且缺乏将地域文化资源系统融入核心教学模块的成熟案例。例如，在小学语文教学中，虽然已有教师尝试引入《北大荒的秋天》等课文，但将多元地域资源（如冰雪文化、金源文化）系统嵌入阅读、口语交际、习作等核心模块的实践研究依然稀缺。这种转化路径的缺失，使得教师在教学设计中面临“无米之炊”或“有米难炊”的尴尬，难以将抽象的文化精神转化为可教、可学的具体单元。

更为关键的是，与之配套的评价体系严重缺失，导致课程实施效果难以量化与持续优化。当前，地域文化融入课程的评价多停留在主观感受或简单的知识考核层面，缺乏针对学生文化认同、审美感知、精神品格等隐性素养的科学评价指标。由于缺少统一的评价标准，教学效果难以持续提升，课程建设往往依赖教师个人兴趣或专业背景，尚未形成稳定的课程群。这种评价体系的缺位，使得地域文化课程难以从“选修点缀”走向“核心必修”，也无法通过数据反馈来驱动教学内容的迭代升级。

3.3 数字化应用的“形式化”与资源分布不均

在数字化转型的浪潮下，美育及地域文

化教育虽然引入了大量数字技术，但普遍存在“形式化”倾向，未能真正实现技术与内容的深度融合。当前，许多数字化应用仅停留在将传统资源进行简单的数字化扫描或视频化展示，缺乏利用 AI、VR/AR 等技术重构教学场景、提升互动体验的深度开发。例如，在红色文化资源的开发利用中，虽然提出了建设省级资源共享平台的构想，但在实际落地中，往往面临教学内容低水平重复、缺乏高质量互动案例的问题，未能有效解决基础教育各学段育人合力不足的挑战。

此外，部分学校数字化应用的“形式化”还体现在技术赋能的表层化。一些学校虽然适时地引入了数字设备，但在教学上依然沿袭传统模式，未能利用数字技术实现“沉浸式体验”。在美育领域的数字化应用，需要教师充分发挥 AI 技术在信息整合、内容生成等方面的辅助优势，利用虚拟现实技术打造沉浸式红色文化体验场景，然而截止到目前，此类深度应用的教学案例尚属少数[9]。相反，数字技术更多地沦为了展示的工具，进而导致数字化资源的转化效果大打折扣有，也使得教学形式未能充分激发学生的审美体验与文化认同。

与此同时，数字化资源的分布并不均衡。优质数字美育资源集中在少数发达地区或重点学校，欠发达地区的学校则难以获取这些资源。这种“数字鸿沟”加剧了教育领域的不公平。例如，哈尔滨市部分重点中小学依托自身区位与师资优势，拥有着自己的冰雪艺术社团和数字化创作平台，动辄参与省级、国家级的雪雕比赛与艺术成果展示。因此，一些基于特定资源禀赋的数字化模式难以在偏远地区得到复制。目前缺乏统一的省级或国家级地域文化数字资源库，因此无法让更多的学校在共享资源库的基础上获益，这也直接导致了区域间美育发展水平的差距不断拉大。

3.4 城乡及区域间美育发展的结构性矛盾

城乡及区域间美育发展存在结构性矛盾，这一矛盾制约了全域美育高质量发展。这一矛盾不仅体现在硬件设施与经费投入的差距上，更深刻地反映在课程资源、师资力量及文化生态的断层上。城市学校往往能够依托博物馆、美术馆、非遗工坊等丰富的公共文化资源，构建起“第一课堂+第二课堂+第三课堂”的多维育人模式，从而实现美育的常态化与特色化[10]。相比之下，一些偏远地区的学校往往面临着文化资源匮乏、社会支持氛围薄弱的困境，无法将地域文化资源直接转化为课程资源。以黑龙江省为例，虽然拥有独特的冰雪文化、红色文化等资源，但这些资源的开发与利用被高度集中在哈尔滨等中心城市的高校与中小学当中。广大县域及农村地区，尽管拥有着更为深厚的乡土文化资源，却因缺乏专业的课程开发能力与外部支持，导致本土文化资源处于“沉睡”状态。与此同时，地域文化课程实施也不止于课堂，需要依托真实的文化场域，但农村学校往往缺乏与博物馆、文化馆等机构建立直接联系，导致课程无法在真实的社会文化场景中开展，这在一定程度上无法为美育开展构建场域。

此外，城乡美育发展的差距还体现在对“在地性”理解的偏差上。城市美育往往追求国际化、现代化的表达，而农村美育则容易陷入“土气”或“落后”的刻板印象。事实上，每一座城市、每一个乡村都有其与世界发生关联的独特方式，问题的关键在于教师是否有能力和眼光从地方美育资源中发现世界元素[11]。现阶段，由于缺少面向偏远地区教师的专项培训和资源扶持，使得不少地区的美育无法借助美育浸润激活乡村文化振兴的内在发展动力，进一步拉大了城乡学生在文化素养和审美能力层面的现实差距。

4.龙江地域文化融入基础教育学科美育的转化路径

上述问题相互交织影响，共同形成了阻碍美育实现高质量发展的障碍。面对这些问题，我们既需要从政策层面做好顶层设计，更需要从微观的教学实践角度入手，搭建系统化的资源转化机制、科学化的评价体系以及深度的数字化融合路径，最终推动美育发展完成从“形式覆盖”到“内涵发展”的根本性转型。

4.1 冰雪文化资源的课程转化与跨学科融合

冰雪文化作为黑龙江地域文化的核心标识，是开展基础教育阶段美育工作的鲜活素材。要实现冰雪资源从单纯的景观欣赏到系统化课程资源的转化，核心在于打破现有的学科壁垒，推动科学理性与艺术感性在基础教育体系中完成自然融合。

例如，在小学科学课堂中，教师可以设计“冰的秘密”探究单元，引导学生观察冰的融化过程、测量冰块的温度变化，用简单的几何知识搭建冰雕模型；在美术课堂中，

学生则可以将这些科学发现转化为艺术创作，用冰晶的纹理、雪花的对称结构进行绘画或手工设计。这种 STEAM 式的融合不是知识的简单叠加，而是让学生在真实情境中解决问题——为校园冰雪节设计一座“既美观又稳固”的冰雕作品，在动手实践中理解结构、材料与美感的统一。在语文和历史课堂当中，对冰雪民俗的叙事重构同样有着重要意义。教师可以挑选迟子建散文里描写冰雪的段落、萧红《呼兰河传》中记录寒冬市井生活的章节，将其与老舍《济南的冬天》开展对照阅读。小学生可以在朗读过程中感受语言的节奏与画面的冷暖，初中生则可以进一步探究：同样是描写雪，为何东北作家笔下的雪是“厚重的”“苍茫的”，南方的雪却是“轻盈的”？通过这类文本细读，学生不仅能提升自身的文学鉴赏能力，更能在潜移默化中理解地域环境对人的精神气质的塑造作用。而历史课堂则可以讲解冬捕、冰雪节等民俗的发展变迁，让学生在具体的历史情境中感悟龙江人民在严寒环境下的生存智慧。在体育与德育课程中，冰雪运动精神的渗透更具实践性。在滑冰、滑雪等体育活动中，教师可以设计“抗联小战士”情境任务，让学生在模拟严寒环境中完成团队协作的同时体验“不畏艰难、坚持到底”的精神品格。这种价值渗透一定不是生硬的说教，而是通过学生身体的真实感知，让坚韧、勇敢的品格内化为学生成长的动力。

4.2 红色精神资源的数字化赋能与情境化教学

龙江红色文化以东北抗联精神、大庆精神、铁人精神等为核心组成，它是黑土地上革命实践与人民奋斗历程凝练而成的精神文化遗产。在基础教育阶段，我们应该尝试着借助数字化技术对这类红色资源进行情境化重构，进而提升思政育人实践效果的核心环节。

“沉浸式体验”教学设计要求教师借助虚拟现实（VR）、增强现实（AR）这类技术手段，重现东北抗联的艰苦斗争场景，让学生能够在虚拟空间中与历史人物“对话”。例如，小学高年级学生可以体验“抗联密营”VR 项目，模拟在极端严寒环境下寻找食物、躲避敌人，从而深刻体会抗联战士的艰难与伟大。初中学生则可以通过“数字红色主题公园”中的 NPC 互动、情景剧表演等环节，在角色扮演中理解人民英雄的历史选择。这类体验设计把课程场域从封闭的教室拓展到了社会文化场景中，也在实践当中构建出了更立体、更具持续性的育人网络。除此之外，搭建红色文化资源库的 AI 辅助生成与共享机制，可以为基层学校开展红色主题教育提供坚实支撑。教师们依托 AI 技术在信息整合、内容生成等维度的技术优势，高效地完成红色主题教育课件开发、教学案例设计等相关工作。学校则可以通过对接博物馆、文化馆、名人馆等文化机构，建立常态化的合作框架。例如，组织“重走抗联路”研学活动，让学生在实地探访中聆听历史回响，撰写研学感悟；开展“红色家书”诵读活动，让学生在情感共鸣中理解革命先辈的家国情怀。这种协同育人模式不仅丰富了思政课程的呈现形式，更提升了思政教育的针对性和实效性，为培养具有家国情怀的时代新人提供了有力支撑。

4.3 少数民族非遗技艺的校本化开发与传承创新

黑龙地区拥有赫哲族、达斡尔族、鄂伦春族等少数民族充足的非遗技艺，这些技艺不但是民族智慧的结晶，更是基础教学美育的关键资源。通过校本化开发与传承革新，可以将非遗技艺转变为适合学生研习的课程内容，达成文化传承与美育育人的双重目的。

在美术课堂里，教师可以具体的民间美术品为范例，引导学生从民间美术这一民俗文化外壳入手，学习、认知和体验各地民俗文化的多样化生态特点。针对赫哲族鱼皮画教学，教师可设计“鱼皮纹理与色彩”专题，让学生了解鱼皮的处理工艺、染色技艺以及图案寓意，通过亲手制作鱼皮画，感受赫哲族“依水而居”的生活智慧与审美趣味。在达斡尔族剪纸教学中，老师可以侧重于图案的对称美与寓意美的讲解，引导学生分析剪纸纹样背后的民族信仰与吉祥寓意。这种教学不仅提升了学生的传统艺术修养，更使其在艺术活动中形成正确的历史观、民族观、文化观。另外，学校可以邀请非遗传承人进校园开展“双师型”教学实践，从而解决技艺教学专业性不足的问题。学校也可以联系当地民俗博物馆、文化馆等部门，建立中华优秀传统文化艺术传承实习实训基地。在校内外资源共建平台上，校内教师负责理论讲解、课程设计与教学组织，校外传承人则负责技艺示范、实操指导与文化解读。于此同时，学校还可以编撰《非遗技艺美育手册》

等校本教材，为学生提供可操作的实践指引，确保教学内容的系统性与规范性。例如，教师引导学生将鱼皮画、剪纸等传统元素应用于现代文创产品设计中，制作鱼皮画风格的书签、剪纸元素的环保袋等。通过“传统之美+龙江之美”模块化教学，将科学、技术、艺术与人文深度融合，开展美育课程内容改革创新，使非遗技艺以现代、时尚的方式融入学生的日常生活，从而激发学生的创新精神和人文关怀。

4.4 破除城乡差异化壁垒的有效策略

黑龙江蕴藏着丰厚的少数民族非物质文化遗产技艺，包含赫哲族、达斡尔族、鄂伦春族等多个民族的非遗项目。通过校本化开发与传承创新，我们能够将这些非遗技艺转化为符合学生学习需求的课程内容，最终实现文化传承与美育育人的双重目标。

城市学校一般具备更完善的数字化基础设施与师资队伍，适合开展数字化结合项目式学习（PBL）的模式。依托数字 AI 技术，城市学校能够搭建起充足的虚拟资源库，组织开展覆盖面更广的跨学科项目式学习。例如，利用 VR 技术重现冰雪大世界或抗联遗址，让学生在虚拟环境中进行探究性学习；设计“龙江文化数字化保护”项目，引导学生利用数字技术对非遗技艺、红色遗址进行记录、整理与展示。城市学校还可以发挥辐射引领作用，借助省级红色文化教育资源共建共享平台，把优质资源输送到乡村学校。乡村学校尽管数字化资源相对不足，却拥有得天独厚的乡土资源与自然环境，应当立足“在地性”，挖掘本土冰雪民俗、农耕文化、非遗技艺等各类资源，开展浸润式教学。例如，在语文课中引入乡土文学作品，在美术课中利用自然材料进行创作，在劳动课中体验传统农耕技艺。这种模式无需依赖造价高昂的设备，而是充分开发利用身边的现有资源，让文化学习从课堂延伸到日常生活当中。

5.结论

本研究系统探讨了龙江地域文化融入基础教育学科美育的理论逻辑与实践路径。研究表明，冰雪文化、红色精神、非遗技艺等地域文化资源是基础教育美育深耕厚植的沃土，但当前实践中仍存在师资结构性矛盾、资源转化低效、数字化分布不均等现实瓶颈。为摆脱上述困境，需要以“文化理解—文化认同—文化自信”为育人主线，通过跨学科融合、数字化赋能、校本化开发与差异化实施，推动地域文化从“静态资源”向“活态课程”转化，构建“校社家”协同、全学段贯通的美育育人格局。未来，随着教育数字化战略的深入推进与文化自信理念的持续深化，龙江地域文化融入基础教育美育将迎来更为广阔的发展空间。人工智能、虚拟现实等新技术将进一步拓展文化体验的边界，使偏远地区学生也能共享优质美育资源。当一代龙江学子在审美体验中真正理解家乡、认同家乡、热爱家乡，他们将成为地域文化最坚定的传承者，为东北全面振兴注入持久而深沉的文化力量。

参考文献

[1] 王一鸣.龙江优秀地域文化融入“高职语文”课程育人实践路径研究[J].黑龙江教育（理论与实践）.2026（08）：92-95.
[2] 宋治非.“两个结合”视域下龙江红色文化融入高校思政课的实践探索[J].绥化学院学报.2026，46（08）：119-122.
[3] 杜光胜.地方传统手工艺在小学美术教学中的应用价值与路径[J].试题与研究.2026（25）：99-101.
[4] 许彧青，郭旭文，吴芊芊.基于 STEAM 理念的冰雪文创设计教学与实践[J].包装工程.2024，45（S1）：551-555.
[5] 韦洁璨.以地域文化为载体的思政课程教学实践路径[J].中学地理教学参考.2021（23）：85.
[6] 黄凌云，饶琴.艺术特长教育的发展瓶颈及其突破——学校美育纵深推进的行动研究[J].教育学术月刊.2021（02）：48-55.
[7] 陈进，杨守菊.中学生物学学科美育的内涵维度与实践策略[J].天津师范大学学报（基础教育版）.2025，26（05）：35-39.
[8] 邵寅.地域文化资源在小学课程中的校本转化与实施[J].中国教师.2026（09）：119-121.
[9] 寇丹阳.数字技术驱动黑龙江省红色文化资源的开发利用研究[J].辽宁丝绸.2026（03）：215-216+214.
[10] 曹景萍.传统文化浸润应用型高校“五育并举”人才培养体系的逻辑探析[J].高教学刊.2026，12（26）：159-162+168.
[11] 施久铭.保留“故乡的印记”：让地方美育资源融入学校课程[J].中小学管理.2021（08）：24-26.