

本土文化融入社区托育的志愿服务实践路径——以佛山古灶村为例

苏姿引^{1,*}, 陈欣怡², 杨荧荧¹, 潘海霞², 李洪恩², 刘金琴²

¹ 佛山大学马克思主义学院, 广东佛山, 中国

² 佛山大学管理学院, 广东佛山, 中国

*通讯作者

【摘要】针对“双减”背景下衍生的儿童假期看护真空与社区托育质价失衡问题,以佛山古灶村夏令营为个案,探索“教联体”下大学生志愿服务融入本土文化的路径。构建“高校-社区-家庭”协同模型,将龙舟、咏春等资源课程化,采用多师课堂与主题式学习。试点结果发现,课程化转化是托育从看护迈向育人的关键,同时志愿服务负责充当文化资源与认知的中介,形成可复制的协同育人模式。

【关键词】教联体; 社区托育; 本土文化; 大学生志愿服务; 协同育人

【基金项目】佛山大学 2025 年度学生学术基金(编号:xsjj202513zsb02)

1. “教联体”视域下的社区托育理念

1.1 “教联体”视域下社区托育的育人转向

“教联体”的核心逻辑在于通过优化现有的教育服务模式,化解家校社三方脱节、互相不协调的问题,让三者真正联动起来、配合育人[1]。2024年,教育部颁布《家校社协同育人“教联体”工作方案》,其核心思路就是把学校、家庭和社会看作一个整体的教育生态圈,三者相互配合、分摊育人责任,共同促进孩子成长[2]。想要将这一理念延伸至社区托育,则意味着托育不再只是找人看孩子,而是需要在学校之外为孩子构建兼具情感陪伴与文化启蒙作用的成长空间。

1.2 社区托育的内容供给困境:从“质价失衡”到“文化缺位”

目前社区托育最大的问题,不是数量不足,而是其服务内容和质量与需求不匹配[3]。古灶村调研显示,从家长反馈来看,对夏令营的主要意见,一是活动不够丰富,二是费用超出了预期。这就反映了当前社会普惠托育质量价格不匹配的现象。市面上的机构收费不仅高昂,且很多都只注重学科补习,公益托管虽免费但是存在内容碎、周期短的问题。由此可见,双方都忽视了托育的教育性,即儿童不仅需要被看住,更需要被滋养。因此,社区托育的质量提升不能仅靠增加投入,更需在内容供给上寻找破解。

1.3 本土文化融入的理论基础与机制

把本土传统文化融入社区托育服务,是社区托育升级的核心任务。这能让托育不再

只是单纯帮忙照顾孩子,而是真正做到用心培育孩子,从根本上提升社区托育的服务质量。想要做好这件事,必须依靠一套完整、科学的实践方法,把文化内容真正融入到日常托育工作中。为托育质量升级打下了扎实的基础。依据布朗芬布伦纳生态系统理论,儿童成长受多层环境影响[4]。社区作为衔接家庭与社会的中间环境,是传递文化的重要载体。但以往的社区托育大多只完成了基础的看护工作,没有充分利用本土文化资源,真正助力孩子全方位成长。

1.3.1 大学生志愿者的“文化中介”角色与“最近发展区”理论

在本研究中,大学生志愿者扮演了“文化中介”的角色,他们将抽象的、宏观的本土文化如龙舟精神转化为儿童可感知、可操作的学习活动。这一转化过程,实质上是在儿童与区域文化之间搭建一座认知桥梁,使文化不再是遥远的符号,而是可触摸、可参与的日常体验。这一培育方式,完全契合维果茨基的“最近发展区”理论:在有经验的成年人引导下,孩子能够突破自身现有认知和能力,完成更高层次的学习与体验,使儿童从被动接收者转变为文化意义的主动建构者。就拿龙舟主题课程来说,孩子们不只是单纯了解划龙舟的习俗和规则,更在组队体验、分工协作的过程中,真切体会到同舟共济、团结互助的精神内核,慢慢内化优秀的传统品质。因此,本土文化的融入,其根本价值在于将社区托育从一个封闭的“看管空间”转变为一个开放的“文化生态系统”,

使教育功能在儿童与环境的持续互动中自然发生。

1.3.2 本土文化的在地资源优势与文化认同价值

佛山是岭南文化核心区域，坐拥龙舟、咏春等多元非遗资源，这些文化内容承载本土独有的价值理念与审美特质，又贴近儿童的日常生活。因此将本土文化融入托育课程，既弥补了传统公益托管内容匮乏的短板，也能让儿童在课程体验中建立对家乡情感认同，这样的育人价值是普通托管服务难以达到的。

这一角色的确立，意味着大学生志愿者身份有了新的变化，不再只是简单过来搭把手的劳动力，还要主动策划、设计文化教育活动。在实践过程中，志愿者需要将龙舟竞渡、咏春拳法这类比较抽象的传统文化，拆解为儿童能够亲身参与的手工小游戏。这一转化有效降低了儿童接触本土文化的认知门槛，变成了有专业内容的文化教学工作。换句话说，志愿者不再是“替家长照看孩子”，更是扎根社区、向儿童传承本土文化的引导者。

2.本土文化融入社区托育的运行机制——古灶村的具体探索

2.1 三维协同机制：高校、社区、家庭的联动体系

团队在古灶村开展的童心守护者夏令营实践，是本土文化融入社区托育的成功探索，项目依托校、社、家三方协同开展[5]。高校为资源库，提供的优质志愿者队伍并打造本土文化课程；社区为枢纽站，提供活动场地、对接非遗传承人；家庭作为需求端，负责反馈课堂体验与儿童需求。同时高校志愿者积极吸收各方建议，促进课程内容优化，推动本土文化有效融入托育。

2.2 志愿者角色的三重转型与文化资源活化

志愿者的授课内容直接影响文化融入能否从课程文本转化为儿童的真切体验。本次实践中，志愿者角色从传统“辅助看护”拓展为课程开发者、教学实施者与情感陪伴者三重身份：他们将龙舟叙事转化为手工制作课，将咏春招式设计为体能游戏，将社区村史改编为情景剧，把静态文化资源“活化”为儿童可参与的学习活动[6]。课程环节实行一课四师，即一个老师主讲，三个老师观察辅助，且同步建立成长档案，有效缓解了大班托管中的情感忽视；每日复盘将儿童反馈

与家长意见汇总至社区，驱动课程持续优化。

2.3 本地文化的课程化实施路径与保障机制

2.3.1 生态系统理论下的社区“中系统”定位

本土文化融入托育课程，遵循“资源发掘—模块建构—多师实施”的三步路径。第一步，梳理佛山龙舟、咏春、彩灯等非遗项目，依据儿童认知水平进行初筛。第二步，将文化资源整合为品德文化、非遗技艺、传统体育、安全教育四大模块，共计40课时，每课时配有明确的教学目标与活动方案。第三步，采用“双师联动”方式，即由高校志愿者负责理论讲授，社区工作人员与非遗传承人带领实操，两者互补使课堂兼具知识性与体验感[7]。

2.3.2 “双师联动”：高校理论与在地经验的互补机制

其中，“双师联动”教学模式是确保本土文化从“纸上谈兵”走向“具身体验”的关键所在。具体而言，高校志愿者与社区在地师资如非遗传承人，形成了清晰的教学分工：高校志愿者负责“解读文化”，他们利用专业知识，将龙舟竞渡的力学原理、咏春拳法的攻防逻辑、古灶村历史脉络进行理论化梳理，为儿童提供知识框架；社区在地师资负责“演绎文化”，他们用生动的方言讲述掌故，手把手地传授陶泥塑形、彩灯编织的技法，甚至在社区祠堂里现场展示一套完整的咏春小念头，让儿童在“听、看、做”中感受文化的温度。

单一师资模式在实践过程中展现出的不足之处：大学生志愿者能够对非遗的历史渊源进行系统讲解，然而当面对陶泥塑形、龙舟模型组装等具体技法时常常不知道该如何着手。非遗传承人技艺熟练，不过缺少课堂组织经验，很难把技法转变为适合儿童年龄的教学步骤。鉴于此，团队在课前建立了集体备课制度，由志愿者和传承人一同确定课程目标，保证理论讲解与实操指导的衔接顺畅。以彩泥代替陶塑这一课为例，志愿者先向传承人询问石湾陶塑“贴塑”技法的关键手势，在课堂上讲解其工艺特色，之后由传承人带领学生亲自体验。这样的分工让课堂同时具备知识深度和体验温度。

2.3.3 可持续性保障：定期交接与主题式学习

在解决志愿者流动性方面，团队采取了

双线并行的策略。一方面，建立教学进度与儿童成长档案的移交机制，确保人员更替不影响课程连续性；另一方面，推行主题式学习模式，将儿童划分为探究小组，围绕不同非物质文化遗产主题开设系列课程，让儿童通过独立实践与合作探究深化文化理解，有效降低志愿者流动对项目连续性的影响。通过这些措施，志愿服务已从短期活动逐步发展为可持续的社区教育项目[8]。

古灶村托育实践之所以能够顺利进行，是因为大学、社区和家庭三方都付出了努力。社区作为核心枢纽，给大学志愿者团队提供场地支持、非遗文化讲师资源，像陶塑技艺传承人，并且承担着传递家长育儿需求与课程反馈的责任。项目从大学志愿者团队单向输出资源转变为各方基于需求的双向互动，这是项目持续回应社区需求的根本保障。

3.本土文化融入社区托育的实践路径

3.1 课程转化：从文化资源到教育内容的系统开发

让本土文化融入社区教育，关键在于把文化内容转化成系统课程的内容。以古灶村实践为例，成功转化主要得益于三个方面：把本地村史作为课程的叙事素材，请社区工作人员讲述社区历史沿革，增强孩子对社区的归属感；用彩泥代替传统的陶泥作为非遗手工材料，既可以拉近儿童与非遗文化的距离，也能中感受到传统工艺的审美韵味；将咏春拳法融入体育课程，让孩子在运动的过程当中接触传统文化。这几类课程不是简单将文化知识灌输给学生，而是根据儿童的认知特点把实践内容进行难度分解，将复杂彩泥的技艺拆解成可模仿的具体动作。

3.2 教学创新：多师模式与双师联动的协同机制

将多师模式运用于托育课堂是打破旧有“重看护、轻教育”惯性的某种尝试。此时所采用的课堂形式以主讲教师为核心，其他教师要贴近儿童做观察性工作，即把情绪、注意等现象作详细调查并加以及时记载。有关个体的种种记录最后都可归纳为成长档案，成为分析其社会交往、语言能力乃至情绪控制发展状况的长期依据。借助此类数据，教师能较为准确地识别内向或表达困难的儿童，并作出相应引导。儿童可见的改变正好证明：托育的各类情感支持只有落实到具体个体上才具有现实意义。

同时，双师联动的教学思路正好能缓解实际困难。志愿者缺少实操经验、所知理论未必完整，而非遗传传承人习惯做手艺却不一定善教，二者配合是互补的良机。就龙舟之类的地方性课程而言，志愿者讲授基本知识，非遗传承人用实践方法带学生操作，这样的安排对知识本身、对文化感受都无冷落，亦是造就本民族文化后继者所依赖的、具体可行的一种教育模式。

3.3 学习变革与多维成效评估

主题式学习方法的引入让儿童从被动接受文化知识转向主动拓展。以龙舟主题课程为例，小朋友需要自主组成团队完成查阅相关资料、搭建龙舟模型等任务，这很好的锻炼了学生与人合作、自主探索的能力；而在团队合作中的角色协商、成果展示中的表达交流等也能很好地锻炼儿童个人能力。问卷反馈显示，参与夏令营后的儿童，在与人合作和表达自己方面的能力均有明显提升。但是主题式课程无法适用所有课程，在实际执行中部分课程仍以志愿者单向讲授为主，学生多是被动倾听的状态。课堂观察记录显示，低年级儿童在持续讲授15分钟后，注意力会显著涣散，出现窃窃私语、离座等行为。这种传统的“灌输式”教学，未能充分激发儿童作为学习主体的能动性，也偏离了本土文化教育“体验式传承”的初衷。

实践成效可以从三个层面体现出来，一是托育服务层面：系统课程融入公益，证明普惠与优质可以兼得——2025年夏令营覆盖小学各年级，家庭满意度达93%；二是文化传承层面：儿童从对家乡文化感到陌生，到后期对非遗文化如数家珍，说明文化认同在日常体验中悄然形成；三是在三方协同中，社区闲置资源被盘活，高校志愿服务从零散活动升级成系统项目，家庭从被动接受转为主动反馈。

这些成效的取得，本质上源于“课程化转化”对社区托育教育功能的系统性重构。传统的公益托管往往只解决了“有人看”的物理空间问题，而本土文化的课程化转化，使托育场景成为一个具有教育目标、内容体系、评价方案的文化育人空间。当儿童从对“龙舟为何能转弯”的好奇，延伸到对“团结合作”价值的内化时，社区托育便完成了从“单纯看管”到“文化育人”的功能跃升——这正是本研究区别于一般托管实践的核心价值所在。

需要指出的是,上述三方面成效之间并非各自独立,而是在实践中形成了彼此支撑的关系。托育服务质量的提升,让家长对本项目的“文化育人”定位产生了认同,进而更愿意主动提出课程改进建议。这些建议被社区汇总后反馈给高校团队,推动了后续课程内容的调整与教学方式的优化。此外,儿童在课程中建立的文化认同感,也使得社区作为教育枢纽的功能得到进一步验证[9]。从这个角度看,本土文化实际上扮演了“黏合剂”的角色,将高校、社区、家庭三方从松散的资源供给关系,整合为具有共同价值目标的教育协作体。正是这一机制,使得志愿服务超越了单纯的“付出”行为,实现了多方主体的共同获益。

4.实践挑战与优化对策

4.1 现存实践挑战

4.1.1 教学模式传统,学生主体性激发不足

虽然项目当中引入了PBL、主题式学习等创新方式,不过在实际进行过程中部分非遗课程仍旧是以志愿者单向讲授为主,学生大多处于被动倾听的状态。课堂观察记录显示,低年级儿童在持续讲授15分钟后,注意力会明显变得涣散,出现交头接耳、离开座位等行为。很显然,这种传统的“灌输式”教学,没有充分激发儿童作为学习主体的能动性,也偏离了本土文化教育“体验式传承”的初衷。

4.1.2 本土文化教学碎片化,深度融入受阻

本土文化资源虽已转化为课程,但课程体系呈现碎片化特征,缺乏针对不同年龄段儿童,如1-3年级与4-5年级的分层递进设计。同一主题如“咏春”在一年级与五年级的课程形式趋同,未能根据认知差异设定差异化的学习目标。此外,专业师资缺口显著。高校志愿者有热情但缺技艺,无法深入讲解非遗的“技法要诀”;外聘的非遗传承人技艺精湛却面临“时间受限”与“教学经验不足”的双重困境,导致部分课程流于表面体验,难以触及文化精髓。

团队运营与资源保障存短板,项目可持续性承压。大学生志愿服务天然具备流动性,非寒暑假时期,尽管有AB岗制度,但每逢期末考试季,志愿者到岗率波动,偶有“一人撑场”的被动局面。因此项目目前以暑期夏令营为核心,尚未与学校课后服务、

社区周末课堂形成稳定联动,服务时段集中且时长有限。同时,经费来源单一,主要依赖学校基金与少量社区补贴,教具采购、交通与活动推广等刚性成本高企,制约了服务规模的扩大与质量的持续提升[10]。

4.2 针对性优化对策

4.2.1 创新课堂形式,构建“学生自治”与“探究学习”机制

团队针对偏重讲授模式的情况,尝试把部分课程改成项目式学习。以龙舟主题为例,教师不再直接讲解“龙舟精神”的内涵,而是把课程分成“龙舟为什么能转弯”这种具体的问题,引导儿童分组,自己查找资料、搭建模型。在这个过程中,儿童要在小组内协调分工、处理分歧,并且在最终展示时向全体同学汇报。观察发现,这种以问题为驱动的学习方式,和单向讲授相比更能保持儿童的注意力与参与度。团队还在4-5年级引入“矛盾调解小能手”机制,由学生志愿者帮助处理课堂中的同伴冲突,按照“倾听—共情—建议”的步骤进行调解。这种做法不但减轻了教师在管理方面所承受的压力,还为儿童营造出了一个能够练习沟通、共情能力的实践环境。

4.2.2 整合资源,构建系统化、分学段的本土文化课程体系

基于“高校志愿者+本土师资”的双师培养模式,由志愿者负责课程理论框架设计,由非遗传承人、退休教师负责实操指导与文化故事讲授。依据学段认知特点分层开发课程:低年级以“感官体验”为主,如触摸陶泥、学习简单的武术马步;高年级以“探究与创作”为主,如分析咏春拳的攻防逻辑、设计彩灯作品。同时,建立线上教学资源库,收录非遗传承人的示范视频、教学课件等,降低对个体师资的依赖。

4.2.3 健全运营体系,推动项目向长效化、常态化发展

尝试“老带新”的志愿者传帮带方式,让有经验的志愿者和新加入者结成对子,借助实习契约来延长服务周期。把夏令营的优质课程延伸到学期中的课后服务、周末兴趣课堂当中,搭建起“日常+周末+寒暑假”这样的全时段服务模式。在经费方面,探索“政府购买服务+社区公益基金+低偿收费”这种多元模式,为能够长期扎根奠定经济基础。

古灶村的实践能够说明,本土文化并非

社区托育的“附加品”，而是从单纯看管朝着育人转变过程中的关键因素。教联体模式的提出为高校资源下沉创造了条件，大学生的专业能力与本土文化资源相互配合，使得托育在解决有人照看这一问题的基础上，进一步对如何进行照看这一问题作出了回应。

2025年暑期进行的试点中，家长满意度达到了93%。在2026年暑假的时候，团队会再次和社区展开合作，以此进一步证明该模式具备可复制性。此次研究仅仅只是单期试点，志愿者流动性方面存在的问题，还需要借助更为稳定的校社契约来保障，课程所产生的长期效果，有待于后续进行追踪。

参考文献

- [1] 周雯婕.“教联体”：校家社协同育人的制度突破与实施要点[J].现代教学，2026(10)：29-31.
- [2] 杨琼.“双减”背景下小学家校社协同育人的现状调查与对策研究[D].江西师范大学硕士学位论文，2025.
- [3] 李小芽，陈洁.从“家庭小实验”到“育人新生态”：教联体视域下家庭实验室的协同育人机制探析[J].生活教育，2026(15)：99-103.
- [4] 张琴，吴锦光.“教联体”赋能社区STEAM教育的理论建构与实践路径[J].教学月刊·中学版(教学管理)，2026(3)：76-80.
- [5] 卢丽宽，杨燕.家校社携手同行教联体共育新苗[N].闽西日报，2026-05-19(005).
- [6] 宋文杰，黄肖梅，张忠宝.家校社协同育人“教联体”建设实践研究[J].新教育，2025(7)：106-108.
- [7] 韦泉，屈国梁，张志欣，等.大学生志愿服务动机、身份认同与持续性志愿服务的纵向互惠关系[J].心理科学，2026，49(3)：692-702.
- [8] 王菊，牛菲.内涵·生成·路径：大学生志愿服务获得感探赜[J].河南理工大学学报(社会科学版)，2026，27(3)：109-114+124.
- [9] 何莉.社区嵌入式托育服务多元有效供给路径及保障机制的构建——基于成都市的实证研究[J].公关世界，2026(5)：22-24.
- [10] 戴柔柔，沙娜.儿童友好城市视角下社区嵌入式托育服务发展路径的探究——以H市为例[J].秦智，2026(1)：63-65.