基于文化生态视角的民族地区课后服务体系构建研究

王 馨[1] 敖国艳[1,2*]
（1. 呼伦贝尔学院 数理学院
2. 呼伦贝尔学院 信息与计算科学研究中心）
DOI：10.65285/JYLLYJ.V2I7.022

摘 要：“双减”背景下，课后服务成为学校落实立德树人根本任务、促进学生全面发展的重要途径。本文基于文化生态视角，从学校教育与地方文化环境的互动关系出发，分析民族地区课后服务在地方文化资源转化、课程建设、主体协同、教师课程开发能力及评价机制等方面存在的问题。在此基础上，提出“资源—课程—主体—评价”相互关联的体系构建路径，将地方文化资源的课程转化与主体合作、评价反馈相结合，为提升课后服务的文化适切性和育人实效、促进文化传承与学生发展提供参考。
关键词：文化生态；民族地区；课后服务

Research on the Construction of After-school Service Systems in Ethnic Areas from the Perspective of Cultural Ecology

Xin Wang[1], Guoyan Ao[1,2*]
1. School of Mathematics and Physics, Hulunbuir University
2. Research Center for Information and Computational Science, Hulunbuir University

Abstract: Against the background of the double reduction policy, after-school services serve as an important channel for schools to fulfill the fundamental task of fostering virtue through education and boost students' all-round development. From the perspective of cultural ecology and based on the interaction between school education and local cultural environments, this paper analyzes existing problems of after-school services in ethnic areas, including insufficient transformation of local cultural resources, weak curriculum development, inadequate multi-stakeholder collaboration, limited teachers' curriculum development capacity and imperfect evaluation mechanisms. On this basis, it proposes an interconnected construction path of "resources-curriculum-stakeholders-evaluation". It integrates curriculum transformation of local cultural resources with multi-party collaboration and evaluation feedback, so as to provide references for improving the cultural suitability and educational effectiveness of after-school services, inheriting local cultures and promoting student development.
Keywords: cultural ecology; ethnic areas; after-school services

前言：

“双减”背景下，课后服务不仅需要回应学生照护与课业支持的现实需求，还应为兴趣发展、实践探索和社会交往提供空间。已有研究从“课程化”角度出发，强调通过课程建设改善课后服务的内容与组织方式，使其承担更为明确的育人任务[1]。因此，课后服务建设不能仅关注服务时间的延长和活动数量的增加，还需考察所提供的学习经验是否契合学生的年龄特点、生活背景与发展需求。对于民族地区而言，如何将地方文化资源与学生的课后学习有机衔接，是提升服务质量、发挥文化育人功能需要回应的重要问题。

围绕课后服务的质量提升，现有研究从课程建设、主体协同、学生需求和技术支持等层面展开讨论。有关课后服务生态变化的研究关注多元主体之间的关系及其协同机制，为理解服务运行中的资源配置与组织协调提供了思路[2]。儿童立场下的课程研究将学生的发展需要置于课程建设的中心，反思课程目标工具化、内容碎片化及评价片面化等问题[3]。数智技术相关研究进一步讨论了技术应用与育人目标、主体参与及学生评价之间的关系，拓展了课后服务质量改进的研究视野[4]。这些研究提示，课后服务的优化并非某一环节的单独改进，而需要重视资源配置、课程内容、主体参与及评价反馈之间的协调。

民族地区的文化情境为讨论上述问题提供了具体切入点。民族艺术、传统技艺、地方历史和生态知识等与社区生活紧密相连，能够为课后服务的内容选择与活动设计提供丰富素材。已有研究围绕民族地区小学低段课后服务的现实困境及兴趣拓展服务的实施策略展开讨论，为分析区域条件与学生需求之间的关系提供了参考[5-6]。在文化资源利用方面，瑶族非物质文化遗产融入校内课后服务的实践[7]，以及利用地方文化资源开发小学课后服务课程的研究[8]，呈现了文化传承与课后教育相结合的不同尝试。由此，地方文化不宜仅被视为体现学校特色的展示内容，还应成为联系学生生活经验、支持文化理解与实践探索的课程资源。

然而，文化资源进入学校，并不意味着其教育价值能

够自然实现。若相关活动仅侧重技艺模仿、节庆展演或成果展示，而缺少与课程目标、学生经验及后续学习的衔接，文化融入便容易停留于零散体验。地方文化资源的课程转化，既需要依据学生的发展特点进行内容选择，也需要保留其与地方生活的联系，并兼顾不同学段的递进衔接与不同主题的有机融合。与此同时，课程的持续实施还依赖教师的课程开发能力、多元主体的稳定合作以及评价结果的有效反馈。因此，民族地区课后服务体系建设需要进一步说明：资源转化如何与课程建构衔接，主体协同与专业支持如何保障课程实施，评价反馈又如何促进持续改进。

上述研究为民族地区课后服务建设奠定了基础，但对文化资源、课程组织、主体协同与评价反馈之间相互关系的整体分析，仍有进一步深化的空间。本文从文化生态视角出发，将课后服务置于地方文化、学校教育与社区生活相互联系的情境中，考察文化资源教育转化与课程实施、主体合作及评价反馈之间的关联。在梳理相关研究与实践问题的基础上，围绕资源转化、课程建构、主体协同与评价优化四个方面，提出“资源—课程—主体—评价”相互关联的课后服务体系构建路径，以促进地方文化资源利用与学生发展需求的有效衔接，为民族地区课后服务的持续改进提供参考。

一、文化生态视角下民族地区课后服务体系建设面临的问题

文化生态视角强调教育活动与地方文化环境之间的互动与协调。从当前实践看，民族地区课后服务体系建设仍存在学校教育相对统一的制度安排与地方文化生态多样性适配不足的问题，具体表现为文化生态系统内部各要素之间的衔接不够紧密、协同作用尚未充分发挥。

（一）地方文化资源教育转化不足

民族地区拥有丰富多样的文化资源，但其教育价值需要通过系统开发与课程转化才能得到充分发挥。当前，部分学校对地方文化资源的运用仍以展示性活动为主，尚未形成地方文化与学校教育有效衔接的转化机制。从文化生态视角看，地方文化资源尚未充分融入课后服务体系，资源开发、课程建设与育人目标之间缺乏有机联系。学校教师虽熟悉教学组织与实施过程，但在地方文化资源的识别、筛选、重构和课程开发方面能力相对不足；同时，文化资源多分散于社区和民间，缺乏稳定的整合与引入机制，难以转化为结构化、可实施的课程内容，进而影响其育人价值的充分发挥。

（二）课后服务课程体系尚不完善

课后服务具有较强的开放性，其内容建设应遵循学生身心发展和认知规律。然而，当前部分学校的课后服务仍以兴趣活动和临时性项目为主，课程目标不够明确，内容组织缺乏整体规划，尚未形成层次清晰、衔接有序的课程体系。从文化生态视角看，课程建设应兼顾整体性与层次性，并依据不同学段学生的认知特点和发展需求，合理安排课程内容与实施方式。当前部分课程未能充分体现学段差异，内容之间缺乏必要的递进与衔接，影响了课程的适切性和发展性。地方文化内容的融入若仅限于传统技艺传授或基础知识介绍，便难以引导学生深入理解其文化内涵与价值意义。由此，学生对地方文化的学习容易停留于表层认知，难以形成从文化感知、理解到认同的连续过程，进而制约课后服务整体育人功能的发挥。

（三）多元主体协同机制有待加强

民族文化传承与教育具有鲜明的社会性，其有效开展不仅依赖学校，还需要家庭、社区、文化传承人等多元主体共同参与。当前，学校与相关主体的合作多以短期项目或临时性活动为主，在职责分工、沟通协调和资源共享等方面尚未形成稳定的制度安排。从文化生态视角看，多元主体之间持续而有效的互动，是文化教育活动有序开展的重要条件。然而，文化传承人虽然具有丰富的地方文化知识和实践经验，但对学校课程目标、学生认知特点及教学组织方式不够熟悉；教师具备教学设计和活动组织能力，但对地方文化内涵的理解及其课程化表达仍显不足。不同主体在目标认识、内容选择和实施方式等方面缺乏充分协调，难以形成优势互补的育人合力，进而影响地方文化资源教育价值的充分发挥。

（四）教师课程开发能力与评价机制仍需完善

课后服务在内容与形式上的灵活性，对教师的课程开发和组织实施能力提出了较高要求。当前，部分教师在地方文化知识积累、资源筛选、内容重构和课程设计等方面仍存在不足，制约了地方文化资源向课后服务课程内容的有效转化。教师是连接地方文化资源与学生学习活动的重要主体，其专业素养直接影响课程开发与实施的质量。与此同时，现有评价多侧重活动次数、参与人数和任务完成情况等外显指标，对学生文化理解、实践能力和文化认同等方面的发展关注不足，过程评价与结果评价之间也缺乏有效衔接。评价内容较为单一、育人导向不够突出，既难以全面反映课后服务的实施成效，也不利于课程内容与实施方式的持续改进。

二、文化生态视角下民族地区课后服务体系构建路径

文化生态视角下，民族地区课后服务的发展不仅需要关注服务内容与实施形式的优化，还应重视地方文化资源、课程建设、主体协同和评价机制之间的内在关联。基于此，为促进课后服务与地方文化生态的有效融合，提升其育人功能，本文从资源转化、课程建构、主体协同和评价优化四个方面提出体系构建路径。

（一）完善地方文化资源的教育转化机制

地方文化资源不能直接作为课程内容来使用，其纳入课后服务需经历资源筛选、价值分析、内容转化与教学实施等一系列环节。学校应从所在区域文化背景出发，对民族艺术、传统技艺、生态知识、地方历史以及社区文化等资源进行系统梳理和挖掘，并结合课程育人目标、学生发展需求、内容的适切性以及实施可行性进行筛选。在此基础上，学校还需对文化内容加以课程化处理，将其重新组

织为贴合学生认知水平和学习特点的主题活动与实践项目。

以传统手工艺课程为例，其教育价值的释放不应局限于操作体验和技艺层面的传授，而应透过技艺挖掘其中所蕴含的劳动观念、审美观念、历史记忆和社会文化意义，推动其与劳动教育、艺术教育及地方文化教育的有机融通。在具体实施中，学校可通过田野调查、访谈交流、实践制作与项目学习等方式，引导学生在真实文化情境中体验地方文化的形成脉络及其价值底蕴，从而推动地方文化资源从“活动素材”向“育人资源”转变。

（二）构建具有学段衔接特征的课后服务课程体系

课后服务课程体系的建设，需要贴近学生身心发展特点和认知规律，让不同学段的内容之间形成有层次的递进关系，并在不同主题之间保持有机联系。在纵向上，可依据学生的年龄特征和发展需求设置差异化的课程目标序列。低年级阶段重在民族文化情境中的感知和兴趣萌发，中年级阶段则应引导深入文化实践与意义探寻层面，高年级鼓励学生自主探究、成果展示和反思评价，使课程内容在不同学段衔接中体现连续性和发展性。

在横向上，课程建设应重视不同主题之间的联系。民族文化具有整体性，相关课程不宜仅以零散、互不关联的活动项目呈现。以民族服饰制作为例，课程不应局限于手工制作，还可结合艺术设计、劳动教育和地方历史等内容，围绕特定文化主题设计综合性课程单元，引导学生在实践中理解民族服饰所蕴含的历史脉络、审美趣味及其与社会生活的联系。学校还需统筹课程目标、内容、实施方式和课时安排，减少活动设计的随意性与内容重复。在保持课程开放性的同时，逐步完善课程体系，使课程内容更符合学生的学习需要，课程实施也更具连续性和可持续性。

（三）推动多主体协同参与与专业支持

民族文化传承与教育并非单一主体能够独立完成，而需要学校、家庭、社区、文化机构以及文化传承人等多方力量共同参与。为此，应建立主体之间相互支持、协同推进的合作机制。学校作为课后服务的组织主体，应负责课程设计、内容把关、活动实施和学生管理等工作；文化机构和文化传承人凭借专业知识和实践经验，可参与文化资源开发、课程内容完善以及实践活动指导，为课程实施提供专业支持；家庭与社区则可以发挥文化生活场域的作用，通过家庭文化记录、社区调查、实践体验等形式，为学生创造真实、多样的文化学习环境。

为避免主体合作停留于短期项目或临时性活动，还应完善合作协议、人员管理、联合教研、过程沟通和质量反馈等制度安排，增强各主体参与课后服务的稳定性。在此过程中，教师课程开发能力是影响地方文化资源转化质量的重要因素。教师无需成为地方文化领域的专门研究者，但应具备识别文化资源教育价值、重构课程内容、设计学习活动和组织实践教学的基本能力。可通过区域教研、校本研修、实地考察、联合备课和协同教学等方式，加强教师与文化传承人、文化工作者之间的专业交流，形成知识经验与教学能力相互补充的课程实施机制。

（四）建立面向发展的课后服务评价机制

活动次数、参与人数和任务完成情况可以作为课后服务评价的基础资料，但这类数据主要反映服务的运行状况，不足以判断课程质量与育人成效。评价还需要依据学生参与活动的具体表现，考察学生在文化认知、实践体验、合作交流和成果表达等方面的变化。学生的学习收获不能脱离课程实施过程单独考察，因而还应分析课程内容与地方文化资源是否相适应、各参与主体的合作是否有效，以及活动的实际开展效果。将这些情况与学生的学习表现联系起来，既有助于了解学生的发展，也能为识别课程实施中的问题提供依据。

教师、学生、家长、社区成员和文化专业人员均可参与评价，各方意见应相互参照，以减少单一视角的局限。具体而言，课堂观察、实践记录和访谈可用于了解学生参与活动的过程，学习档案有助于考察其不同阶段的变化，作品展示和项目成果则可作为分析学习收获的依据。这些材料需要结合使用，对学习结果的判断应有过程记录作为支撑，并重视学生在原有基础上的进步。评价中发现的问题，应在后续课程实施中得到回应。学校可据此调整课程内容和活动设计，合理配置文化资源，并根据教师在课程开发与实施中遇到的困难提供专业支持，使评价结果真正用于课后服务的持续改进。

结语：

文化生态视角为民族地区课后服务体系建设提供了新思路。本文指出，当前民族地区课后服务在资源开发、课程实施、主体参与和评价机制等方面存在的不足，实质上体现了学校教育与地方文化环境之间互动不足的问题。基于文化生态理论，本文提出“资源—课程—主体—评价”相互关联的课后服务体系，强调民族地区课后服务不应仅停留于满足学生课后托管需求，而应进一步挖掘地方文化资源的教育价值，在文化传承、价值塑造和学生全面发展之间建立更为紧密的联系。

需要指出的是，不同民族地区在文化资源禀赋、社会结构和教育需求等方面存在差异，课后服务体系建设不能简单复制统一模式，而应结合地方实际进行调整和创新。未来研究可通过区域性实践探索和行动研究，进一步检验文化生态视角下课后服务体系的运行机制，完善基于地方文化资源的课程开发、主体协同和评价改进路径，为民族地区课后服务高质量发展提供更加丰富的实践经验和理论支持。

参考文献：

[1] 刘登珲，卞冰冰．中小学课后服务的“课程化”进路 [J]. 中国教育学刊，2021(12):11−15.

[2] 吴开俊，庾紫林，黄炳超．“双减”政策下课后服务的生态变化及多元协同 [J]. 中国教育学刊，2023(3):12−17.

[3] 张霞．儿童立场视角下课后服务课程的价值坚守与实践路向 [J]. 教育理论与实践，2026,46(5):36−42.

[4] 梁中锋 , 李小娟 , 章光琼 , 等 . 数智技术赋能课后服务高质量发展的逻辑理性与实践路向 [J]. 现代教育技术 ,2025,35(2):108-116.

[5] 左雪 , 董燕 , 孟耘西 . 民族地区小学低段课后服务的现实困境与优化路径——基于内蒙古自治区的调查 [J]. 民族教育研究 ,2023,34(3):129-133.

[6] 白金杰 . “双减”政策下民族地区小学课后兴趣拓展服务策略研究 [J]. 基础教育研究 ,2023(16):13-16.

[7] 杨春华 . 在校内课后服务中传承瑶族“非遗”的实践——以贺州市富川瑶族自治县第二小学为例 [J]. 广西教育 ,2024(1):25-27.

[8] 付荣 . “双减”背景下利用地方文化资源开发小学课后服务课程的策略 [J]. 新课程研究 ,2024(21):95-97.

基金项目：呼伦贝尔市基础教育教学改革专项课题（2026JCJYJG18）；呼伦贝尔学院研究生教育教学改革项目（2026XJYSZ01）。

作者简介：

敖国艳（1988 年 -）、女、蒙古族、内蒙古通辽市、博士、副教授、图谱理论、数学教育、Email: aoguoyan@163.com。

王馨（2003 年 -）、女、汉族、陕西省延安市、在读硕士研究生、学科教学（数学）。