

具身认知视角下中职学生心理健康教育的协同机制研究

韩君翊 杨 绿*

吉林体育学院 吉林 130022

【摘 要】：中职学生常见焦虑、抑郁与社交退缩等心理问题，影响其成长与学校管理。尽管协同育人理念日益强调，现实中学校、家庭与社会职责常现脱节。具身认知理论强调身体经验在认知与情绪中的作用，为心理干预提供新视角。本文基于该理论，梳理中职心理教育现状，分析协同机制障碍，结合镜像神经元与情境互动等研究，提出以身体参与与情境体验为核心的干预路径，推动构建更具实效的心理健康教育体系。

【关键词】：中职学生；心理健康教育；协同育人；具身认知；镜像神经元

DOI:10.12417/2705-1358.25.17.022

1 引言

1.1 中职学生心理健康问题的现实背景

近年来，青少年心理健康问题日益严重。中职学生因学习动机弱、人际冲突多、情绪调节差，心理问题发生率高于普通高中（张哲等，2023；俞国良与邵蕾，2023）。尽管《心理健康教育指导纲要》《专项行动计划（2023-2025年）》等文件提出加强心理教育体系建设（教育部办公厅，2008；教育部等，2023），现实中仍存在资源不足、专业教师短缺、学生参与低等问题（范世伟，2022），制约干预效果。

1.2 协同育人在心理健康教育中的重要性

中职学生心理支持不能仅靠学校完成，亟需家庭与社会协同参与。相关政策强调“家校社”联动机制建设（中共中央办公厅，2023），提倡在育人目标、路径与评估上实现协同（彭敏与黄莹，2023）。但现实中存在家庭教育缺位、社区服务滞后、沟通机制缺失、职责边界模糊等问题，导致育人协同效率低下，支持系统碎片化。

1.3 具身认知理论为协同机制提供新视角

具身认知理论强调身体经验在认知和情绪中的基础作用（Barsalou,2008），通过动作模仿与姿态感知实现情绪共鸣（王瑞安,2021）。镜像神经元研究进一步证实情绪理解依赖身体反应（叶浩生,2018）。将该理论引入中职心理教育，有助于打破“讲授式”干预局限，增强参与性和互动性，推动学校、家庭和社会由“认知告知”转向“情境共建”，提升协同实效（王晓明，2023）。

2 理论基础与研究视角

2.1 协同育人理念的基本内涵

协同育人强调教育各方共同参与、责任共担，是应对传统“单一育人”模式弊端的教育改革理念（李红霞，2020）。在心理健康教育中，它推动学校、家庭、社会三方形成闭环支持，构建“以生为本”的支持体系（胡媛媛与刘洪波，2021）。

如北京、江苏等地，通过建立家庭参与机制与社区心理服务网络，有效提升了干预效率（吴晓峰，2022），验证了协同机制的现实价值。

2.2 具身认知理论的核心观点

具身认知认为，认知源于个体与环境的身体互动，感知与动作在认知与情绪中发挥关键作用（Barsalou,2008）。镜像神经元的发现为情绪共感和模仿行为提供了神经基础（叶浩生，2018）。教育实践中，角色扮演、身体表达等具身策略已被广泛用于心理干预，提升学生的情绪识别与表达能力（薛灿灿等，2022）。

对语言表达较弱的中职学生而言，具身方式能降低干预门槛，增强主动参与与实际成效（王晓明，2023）。

2.3 具身认知与协同育人整合的可能性

当前协同育人机制常面临“职责分立、沟通乏力”等问题，具身认知提供了跨主体理解与参与的新思路。其一，具身认知强调“情境中的理解”，有助于家校社三方通过情绪共鸣与真实互动达成理解共识（王瑞安，2021）。其二，具身路径重视

作者简介：韩君翊，性别：男，民族：汉族，籍贯：山西大同，出生年月：2001.04，学历：研究生在读，在校职位：学生，专业方向：学校心理健康教育

通讯作者：姓名：杨绿，性别：女，出生年月：1977.08，民族：汉族，籍贯：吉林省长春市，学历：博士在读，职称：副教授，研究方向：学校心理健康教育、心理咨询理论与实操，单位：吉林体育学院

实际参与,使家庭、学校、社会由外围支持者转变为共同行动者与情绪陪伴者,突破“分段施教”模式(王晓明,2023)。因此,从具身视角切入,可赋予协同机制以“情境性”“体验性”与“连贯性”,增强育人生态的互动力与温度感。

3 国内外研究现状综述

3.1 中职学生心理健康问题的研究现状

研究显示,中职学生在情绪调节、人际适应等方面存在较大困难,焦虑、抑郁等心理问题高发(周莉,2020),原因多与学业压力、家庭支持薄弱等因素相关(吴敏,2021)。干预方式主要集中在团体辅导、艺术治疗等,但多局限于校内,缺乏家庭和社区支持,方式较单一,难以激发学生深度参与(赵艳,2022)。

3.2 协同育人路径在心理健康教育中的研究

协同育人理念虽被广泛倡导,但在中职心理教育中落地困难,主要受限于家校社沟通不足、社区资源整合薄弱等现实问题(刘晓辉与王敏,2019)。部分研究提出“三全育人”路径并尝试建立家校社合作机制(陈晨,2021),但整体仍以政策推进为主,缺乏系统化评估与机制优化。

4 研究内容

4.1 研究目标与核心问题

本研究旨在梳理中职学生心理健康教育中协同育人机制的现状,结合具身认知理论,探索更具参与性和情境感的干预路径,提出机制优化思路。研究关注三个核心问题:第一,中职学校心理健康教育中的协同机制面临哪些现实困境;第二,具身认知理论如何为心理教育中的理解、表达与干预提供支持;第三,如何基于具身视角推动学校、家庭与社会三方在心理教育中形成有效协同。

4.2 分析视角

本研究以“协同育人”为结构主线,将其分解为三个关键维度:多主体参与性、心理干预的互补性与教育过程的连贯性。在此基础上,引入“具身认知”作为支持系统,从认知基础、情感通道与参与方式三个层面进行补充说明。通过这一整合视角,具身认知不仅被视为一种理论补充,也作为操作层面的策略指引,使协同育人机制更具现实落地性与互动张力。

5 家校社的现状与挑战

中职学生正处于心理发展与自我认同的关键阶段,其心理健康教育的有效推进亟需学校、家庭与社会的协同支持。然而,在现实操作中,三方在目标共识、机制联动与情感沟通等方面仍存在显著脱节,削弱了育人合力。

5.1 学校系统中的结构困境

作为心理健康教育的主阵地,许多中职学校的实施机制仍流于形式,课程设置以理论讲授为主,缺乏具身参与与情境体验,难以调动学生的主动性。师资不足进一步制约教育质量。专职心理教师数量有限,班主任常兼任心理教学,专业支撑薄弱,学生信任度不高。多数教师对非语言情绪信号反应迟钝,难以及时识别学生困扰,导致干预滞后。在日常管理中,教师对学生情绪问题往往采用纪律性处理,忽略其具身性表现与心理根源,削弱了心理教育应有的情感链接与支持功能。

5.2 家庭系统中的认知偏差与情感疏离

家庭作为学生心理发展的起点,理应提供持续支持,但部分家长对孩子情绪问题认知不足,常将其视为成长“阵痛”或个人脆弱,缺乏科学回应策略。家庭沟通多以说教为主,缺乏非语言互动,如肢体接触与情绪回应,亲子间的情感连结逐渐削弱。具身认知指出,表情、姿态等身体信号在情感交流中至关重要,而这一交流维度在现实中被长期忽视。家校合作也多流于形式,家长关注焦点集中于成绩与纪律,对心理健康话题参与有限,缺乏与学校形成有效的情感共育机制。

5.3 社会系统的介入障碍与资源缺口

多数心理服务机构面向儿童或成人,缺乏对中职学生群体的理解与匹配,干预形式仍以认知讲解为主,具身化实践不足。与学校的合作多为短期活动,缺乏持续机制与过程追踪,资源难以稳定融入校园生态。沉浸式心理剧、身体表达等体验式项目在社會服务中仍属稀缺,难以满足学生借助身体参与实现情绪调节的需求。总体来看,社会系统在路径设计、机制对接与情感供给上仍有短板,制约了三方协同育人的实际成效。

6 基于具身认知的协同育人机制优化路径

面对中职学生复杂的心理需求,传统以认知为主的干预模式已难奏效。具身认知理论强调情绪与认知深植于身体经验与互动情境之中(Barsalou,2008),为协同育人机制提供了新的路径。构建以身体参与为核心的共情场域,可激发学校、家庭与社会的联动效能。

6.1 重构协同平台——引入情境体验与动作互动

目前的协同机制大多停留在形式和制度层面,缺乏真实场景中的情绪连接与身体互动。学校可以搭建“心理共感空间”,比如设置心理剧室、亲子互动教室等,让教师、学生和家長共同参与情绪表达活动。此外,可以组织“角色互换”的身体体验活动,例如情境剧或动作模拟,让家长和老師体验学生的情绪压力。这类活动能够通过亲身感受,打破认知偏见,提升共情能力。最后,学校还可开发具身沟通指南,提出具体可行的动作建议,例如:“如何用肢体姿态回应学生的焦虑”或“如

何在冲突中用动作传递支持”。这种可操作的“行为脚本”比空泛理论更容易落地执行。

6.2 拓展干预路径——形成多场域联动机制

具身心理教育不应局限于课堂,更需要在家和社会场景中延伸。学校可以开设“身体与情绪识别”课程,结合正念训练、动作扫描等方法,引导学生觉察身体反应,提升情绪调节能力。在家庭中,可推动“亲子身体互动计划”,鼓励家长与孩子通过镜像练习、拥抱、游戏等方式加强非语言连接。同时,鼓励家庭记录每日身体感受与情绪反应,逐步建立对具身信号的认知习惯。社会层面,可以设计沉浸式的心理体验项目,如动作剧场、情绪共创墙等。专业机构也可为学校提供可移动的体验模块或具身工具箱,提升服务的可达性和参与度。对于不便线下参与的学生,还可开发VR等线上具身互动平台。

6.3 强化角色协同——建立三方共育行为系统

学校应成为具身实践的推动者。比如,老师可以在晨检中观察学生身体状态;德育活动中加入动作表达环节,让学生通

过非语言方式释放情绪。家庭应成为“情绪共建者”,而非单一配合者。教育系统可为家长提供具身认知相关培训手册,帮助其学会用简单动作回应孩子情绪。社会组织也应从“服务输出者”转向“协作伙伴”。可设立“协同顾问”机制,由心理教师参与家校沟通,提供具身线索观察和沟通建议。为实现协同目标,还可制定“协同行为清单”:如教师每周开展一次身体觉察活动、家庭每周进行一次亲子互动练习、社会每月提供一次具身活动支持。这些具体动作有助于将理念落实为日常实践。

7 结语与展望

本文以具身认知理论为切入点,提出重构协同育人机制的新路径,强调通过身体参与激发情绪共鸣,从而提升心理教育的互动性与实效性。未来心理健康教育应突破认知导向,走向“情境—身体—关系”融合的整体育人体系。后续研究可向以下方面展开:一是开展中职学校实地干预,验证具身策略的实际成效;二是融合多学科理论,完善协同育人的研究框架。

参考文献:

- [1] 教育部,中央宣传部,中央网信办,等.教育部等十七部门印发《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)》[J].中小学德育,2023(5):79.
- [2] 教育部等十三部门.关于健全学校家庭社会协同育人机制的意见[J].儿童与健康,2023(02):53.
- [3] 张哲,靳娟娟,俞国良.中职学生对心理健康教育的认知与评价:调研证据[J].中国人民大学教育学报,2023(03):48-63.
- [4] 王萍.新时代“家校社”协同育人的实践困境与突破[J].中小学德育,2022(2):40-43.
- [5] 彭敏,黄莹.家校社协同推进青少年心理健康教育:问题审视与纾解路径[J].当代教育论坛,2023(6):79-84.
- [6] 俞国良,张哲.中职学校心理健康教育问题、特点及对策考量[J].中国职业技术教育,2021(31):12-17+76.
- [7] 俞国良,邵蕾.中等职业学校心理健康教育师资队伍建设的变迁与对策[J].山西师大学报(社会科学版),2023,50(4):71-79+113.
- [8] 俞国良.我国中职学校心理健康教育状况的基本估计与分析[J].中国职业技术教育,2023(13):13-16.
- [9] 教育部.中等职业学校学生心理健康教育指导纲要[Z].北京:教育部,2008.
- [10] 上海市教育委员会.关于加强上海学校心理健康教育的意见[Z].上海:上海市教委,2020.
- [11] 中共中央办公厅.关于健全学校家庭社会协同育人机制的意见[Z].北京:中办,2023.
- [12] 王瑞安.具身认知理论视角下的青少年情绪理解机制研究[J].心理科学进展,2021,29(5):822-829.
- [13] 周莉.中职学生心理健康教育中的家庭协同机制研究[D].南京师范大学,2020.
- [14] 吴敏.学校家庭社会协同机制在中职生心理健康教育中的实践探索[J].中国职业技术教育,2021(18):89-92.
- [15] 叶浩生.镜像神经元与人类情绪共感机制[J].心理学动态,2018,26(2):110-117.
- [16] 范世伟.中职生心理健康问题现状与干预机制研究[J].职业教育研究,2022(9):84-89.
- [17] 薛灿灿,李想,李梅.具身认知理论在团体心理辅导中的实践路径探索[J].教育观察,2022,11(3):67-74.