

具身认知视域下小学社团“四段进阶”课程模式建构研究

赵文静, 苏语嫣, 周冰璇

洛阳师范学院教育科学学院, 河南 洛阳

收稿日期: 2026年7月11日; 录用日期: 2026年8月14日; 发布日期: 2026年8月21日

摘 要

在“双减”政策与2022版义务教育课程标准实施背景下, 小学社团的育人价值日益凸显, 但课程实践中的离身化倾向制约了育人实效。当前相关研究多侧重理论探讨, 缺乏系统化课程模式建构, 实践指导性不足。本研究以具身认知理论为基础, 剖析小学社团课程在目标设定、身心关系、学习情境三方面的离身困境, 从具身性、情境性、生成性维度提出破解路径, 结合小学生认知发展规律建构“感知-操作-建构-创造”四段进阶课程模式, 并阐述其实施策略、保障机制与典型案例, 为小学社团课程化建设提供理论参考与实践方案。

关键词

具身认知, 小学社团, 四段进阶, 课程模式

Research on the Construction of the “Four-Stage Progression” Curriculum Model for Primary School Clubs from the Perspective of Embodied Cognition

Wenjing Zhao, Yuyan Su, Bingxuan Zhou

College of Education Sciences, Luoyang Normal University, Luoyang Henan

Received: July 11, 2026; accepted: August 14, 2026; published: August 21, 2026

Abstract

Under the backdrop of the “double reduction” policy and the implementation of the 2022 version of

文章引用: 赵文静, 苏语嫣, 周冰璇. 具身认知视域下小学社团“四段进阶”课程模式建构研究[J]. 教育进展, 2026, 16(8): 1051-1059. DOI: 10.12677/ae.2026.1681726

the compulsory education curriculum standards, the educational value of primary school clubs has become increasingly prominent. However, the tendency of disengagement in curriculum practice has restricted the effectiveness of education. Current related research mostly focuses on theoretical discussions and lacks systematic curriculum model construction and practical guidance. This study is based on the embodied cognition theory, analyzes the disengagement predicaments of primary school club courses in terms of goal setting, physical and mental relationship, and learning context, proposes solutions from the dimensions of embodiment, context, and generativity, combines the cognitive development laws of primary school students to construct a “perception-operation-construction-creation” four-stage progressive curriculum model, and elaborates on its implementation strategies, guarantee mechanisms and typical cases, providing theoretical references and practical solutions for the construction of primary school club curriculumization.

Keywords

Embodied Cognition, Primary School Clubs, Four-Stage Progression, Curriculum Model

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

近年来,随着《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》(“双减”)与《义务教育课程方案和课程标准(2022 年版)》的深入实施,小学教育生态面临系统性重构。“双减”政策明确要求学校应提升课后服务水平,满足学生多样化需求,为学生提供丰富多彩的科普、文体、劳动及社团活动,从制度层面为社团发展提供了坚实保障[1];新课标倡导“做中学”“用中学”“创中学”,强调在真实、综合的实践情境中培养学生的必备品格与关键能力[2],为社团课程的内涵建设指明了方向。

在此背景下,小学社团的独特育人价值进一步凸显。作为课堂教学的有机延伸,社团活动以其创造性、集体性、活动性与实践性为核心特征,不仅能有效激发学生学习兴趣,更在锻炼学生创新思维、提升综合素质水平等方面发挥着举足轻重的作用。从研究现状看,已有研究主要集中于两个领域。一是小学社团课程化研究,随着“双减”政策推进,学界围绕社团课程的价值定位、组织形态与实施策略进行了较为丰富的探讨,形成了“活动体验式”“项目驱动式”等代表性模式。这些模式为社团课程的系统化实施提供了有益参考,但其对学生身体参与在认知形成中的基础性作用关注不足。二是具身认知理论的教育应用研究,已在课堂教学设计、学习环境创设等方向取得进展,部分学者探讨了身体参与、情境嵌入等具身原则在教学中的实践策略。但应用场景多集中于学科教学,延伸至社团课程这一场域的系统研究尚不多见。总体而言,现有研究多停留于价值阐释与策略建议层面,尚未建构起系统的课程模式,理论向实践转化的路径尚不清晰,实践指导性明显不足。鉴于此,本研究基于具身认知理论,深入剖析小学社团课程“离身化”困境的表现,探讨具身认知理论对小学社团课程的教学启示,并尝试建构小学社团“四段进阶”课程模式,为小学社团课程的优化实施提供理论参考与实践路径。

2. 小学社团课程“离身化”的实践困境

2.1. 目标设定“自上而下”,育人价值的虚化与过程背离

社团课程在应然层面指向学生核心素养与综合素质发展,但实然状态下普遍存在目标与过程的断裂。一方面,社团课程的核心目标强调培养学生的创新精神与实践能力,但在教学中却仍以教师讲解、学生听

授的单向传输为主,活动内容局限于对既定操作步骤的模仿与重复。此外,滞后的教学理念进一步束缚了学生的自主思考与探索空间,压制了学生在自主探索中实现认知建构与意义生成的可能性,最终导致社团育人目标的虚化[3]。另一方面,社团目标的设定多由校管理层或任课教师单方面主导,采用“一刀切”的模式,学生处于被动接受地位,没有发言权。这种自上而下的目标设立既与学生的真实需求脱节,又忽视学生个体基础差异,不仅难以调动学生的积极性,也难以实现兴趣培育与素养发展的长效目标。

2.2. 身心关系“二元对立”,具身体验的缺失与认知窄化

社团作为学校教育体系里的第二课堂,核心育人价值在于为学生提供区别于学科教学、促进身心整合的整体学习体验。但当前多数社团教学仍囿于传统认知窠臼,延续“颈部以上的学习”模式,片面将认知过程窄化为大脑内部的信息加工,把身体视为执行指令的被动工具,忽略了身体在认知形成中的基础作用。以科学、手工、艺术等社团为例,部分课程设计重理论讲解与结果展示,轻亲身触摸、操作与体验,导致学习与身体的感知运动系统脱节,沦为抽象符号的机械操练。具身认知理论指出,个体认知无法脱离于身体发生和发展,而是要以身体为基础。将身体与认知人为割裂,不仅削弱了学习的直接经验与深刻性,还将错失借身体活动促进思维发展的机会,进而导致社团课程所独有的实践性、体验性优势难以充分彰显,无法真正发挥其作为第二课堂的独特育人功能。

2.3. 学习情境“去生活化”,知识迁移的障碍与意义消解

有效的学习植根于有意义的、真实或仿真的情境之中。具身认知理论尤为强调情境性,认为认知与学习内容、学习情境构成一个不可分割的整体。反观当前一些小学开展社团活动课程时偏重间接知识、技能训练,忽略了真实生活情境的创设,与小学生生活经验脱节。例如,学习编程却脱离解决实际生活小问题的项目,探讨环保知识却无涉于校园或社区的环境调查。“去情境化”的课程内容导致学生学习停留在低级的机械模仿,仅仅明白“要怎么做”,阻碍学生通过“做中学”理解、建构、内化更深层次的认知。缺乏情境支撑的学习难以引发学生的情感共鸣与深度理解,也会阻碍知识的迁移应用与意义生成。

3. 具身认知理论的核心内涵与教育适配性

3.1. 理论溯源与本质内核:具身认知的三大核心维度

具身认知,其核心含义是指人的身体在认知过程中起到了关键作用,认知是通过身体的体验及其行为活动方式塑造而成。它强调学习是一个全身心参与的过程,认知与心智并非完全由大脑这个中枢处理系统的水平所决定,在一定程度上还取决于身体的物理属性以及身体与环境相互作用过程中的自我体验与感受。

该理论哲学渊源可追溯两大思想源流:法国现象学家梅洛·庞蒂在《知觉现象学》中提出“肉身化主体”概念,确立了身体的认知原发性地位,打破传统身心二元论;其“身体图式”理论进一步指出,身体是可自主协调动作、主动感知环境的有机整体,知觉是身体与环境相互作用的产物[4]。实用主义哲学家、教育家杜威则从生物进化与适应视角理解心智,认为心智是身体适应环境过程中发展出的功能[5];他主张“从做中学”,提出教育即经验的改造与生长,儿童需通过亲身体验理解知识[6],与现象学思想形成理论呼应,共同为具身认知奠定了哲学基础。

具身认知思潮的兴起不仅挑战了传统的认知框架,更为身体在教育中的复归提供了理论支撑。其核心要义主要体现在以下三个方面。

3.1.1. 具身性:认知的身体根源

也称“涉身性”,是具身认知理论的核心基础。它强调认知并非发生在大脑中的抽象符号运算,而

是植根于身体的物理结构和感觉运动系统。身体的物理属性决定了个体感知的广度、阈限等基本能力，身体是感知世界、建构意义、获得认知的主体，身体的结构与性质决定了认知的种类与特征，个体认知无法脱离身体发生发展。

3.1.2. 情境性：认知的环境嵌入

认知是具身的，而身体是嵌入环境的。因此认知并非孤立于语境的内在过程，而是认知主体、认知活动与具体环境构成的动态统一体。环境是认知发生不可或缺的条件，但身体并非被动接受知识，而是主动与环境交互，通过探索与感知获取经验、解决问题，在与环境的动态互动中保持主体性，发挥能动作用。

3.1.3. 生成性：认知的行动导向

认知的核心目的并非精确表征世界，而是指导行动以有效适应环境。认知源于身体与环境的交互，直接指向组织有效行动；行动的结果又反向塑造新的认知，形成认知与行动的闭环。个体通过“做”实现“知”，认知在本质上为行动服务，在主体与环境的持续互动中动态生成。

3.2. 具身认知理论对离身化困境的破解路径

3.2.1. 具身性：破解身心二元对立困境，重构身体－认知－体化学习逻辑

针对社团活动中重讲解、轻体验的二元对立问题，具身性原则要求将身体从被动的容器转变为主动的认知主体。第一，以动手操作替代纯讲解，如科学社团让学生亲手搭建模型、触摸实验材料；手工社团以制作活动替代步骤讲解，让身体动作直接参与认知建构。第二，以多感官体验替代单一倾听，如在艺术社团中鼓励学生通过肢体律动感受节奏，通过触摸不同材质激发创作灵感，从而实现身心合一、知行合一的学习。

3.2.2. 情境性：破解学习情境去生活化困境，建立认知－情境互动联结

针对社团内容与学生生活经验脱节的去生活化困境，情境性原则要求将学习任务嵌入真实或高仿真的生活情境，从实境具身、实感具身、离线具身三个维度搭建认知与情境的互动纽带[7]。实境具身聚焦真实实践场景创设，如戏剧社团围绕校园日常编排即兴表演、劳动社团依托校园责任田开展种植实践，让学生在实景任务中完成沉浸式学习；实感具身依托实物操作与具象体验调动多感官身体感知，筑牢具象的具身感受；离线具身适用于客观条件受限的场景，教师借助语言、多媒体引导学生在脑海中建构虚拟场景，形成替代性的具身体验。三种模式相互配合，让社团学习深度贴合生活实际，促进知识的深度理解与有效迁移。

3.2.3. 生成性：破解目标与过程背离困境，形成行动－认知动态生成机制

针对社团目标与实践背离困境，生成性原则要求社团课程目标从预设转向生成。以行动任务驱动目标生成，教师提供开放性的主题与资源，学生通过小组讨论、动手尝试、迭代修正来确定具体的学习目标和行动方案，学生在主动参与中生成个性化学习目标；同时构建行动与反思循环，学习过程成为尝试、反思、再行动的螺旋上升闭环，学生在持续的实践探索中动态建构认知。

4. 具身认知导向下小学社团“四段进阶”课程模式建构

基于上述小学社团课程离身化困境的破解路径，本研究结合小学生认知发展基本规律，构建小学社团“感知－操作－建构－创造”四段进阶课程模式。该模式以身体参与为核心主线，以情境嵌入为实施驱动力，以行动中的认知生成为核心目标，力图推动社团课程逐步从单一的离身技能传递，向身心统合、知行合一的综合育人范式转型。

4.1. 模式设计依据

4.1.1. 理论依据：具身认知核心特征的课程化转化

具身认知理论所蕴含的具身性、情境性、生成性三大核心特征，为“四段进阶”课程模式提供了核心理论支撑。其中，具身性要求课程设计以身体体验为认知出发点，将知识与技能学习依托于学生直接的身体感知、动作实践展开；情境性主张将学习任务融入贴近学生生活的真实或仿真情境，增强学习的意义感；生成性则倡导弱化预设目标的刚性约束，引导学生在行动、反思、再实践的循环过程中，完成认知的动态建构与能力提升。

4.1.2. 实践依据：小学生认知发展规律与课程进阶逻辑的有机融合

小学生认知发展整体呈现从具体形象思维逐步向抽象逻辑思维过渡的基本特征。社团活动作为不同于常规学科教学的实践性育人场域，其活动性、体验性与创造性的实施形态，与具身认知的育人理念具有较高契合度。本研究将小学生认知发展规律与具身认知实践要求相结合，构建起学段、认知特点与课程进阶阶段的对应关系，具体如表 1 所示。

Table 1. Correspondence between cognitive characteristics by educational stage and curriculum progression
表 1. 学段认知特征与课程进阶对应关系

年级	认知发展阶段	学习方式	四段进阶定位
1~2 年级	具体形象思维为主	依赖直接感知与身体体验。	感知段
3~4 年级	具体形象向抽象过渡	能在情境中动手操作，进行初步探究。	操作段
5 年级	抽象逻辑思维初步发展	能在真实任务综合运用所学，形成结构化认知。	建构段
6 年级	抽象逻辑思维进一步发展	具备一定的创新意识与迁移能力，能进行自主创造。	创造段

4.2. 整体思路与具体操作

本研究立足具身认知理论，结合小学生身心发展规律，将小学社团课程整合为“感知 - 操作 - 建构 - 创造”螺旋上升、有机衔接的进阶阶段。各阶段以具身性、情境性、生成性为内在逻辑，围绕差异化核心目标、课程特征与具身设计要点分层实施。

第一阶段：感知段(1~2 年级)——身体为基，具身感知

本阶段的核心目标是激发参与兴趣，建立身体与学习内容的初步联结，积累丰富的感知运动经验。在此阶段，身体是“感知主体”，认知的起点不在于符号讲授，而在于身体感官与运动系统对世界的直接接触。课程以游戏化、模仿性、多感官参与的活动为主，强调“用身体去感受和探索”。学习以自由体验为主要方式，不追求技能精熟，重在建立积极的身体记忆与学习情感。

在具体操作与具身设计上，第一，坚持身体优先。以模仿游戏、韵律活动等形式替代单向讲授，让身体直接成为认知与表达的载体，如体育社团开展动物模仿操、艺术社团进行身体律动绘画。第二，注重多感官激活。在活动中系统性调动视觉、听觉、触觉等多种感官通道，依托“感官探索角”“材料体验区”帮助学生建立直观经验。第三，提供多样化器材与材料。允许学生自由尝试与探索，如劳动社团让学生自由操作简易工具，在玩中熟悉工具的物理属性与动作模式。

第二阶段：操作段(3~4 年级)——情境为媒，互动操作

本阶段的核心目标是在情境中动手操作、合作探究，深化对知识与技能的理解，培养规则意识与协

作能力。在此阶段,身体从“感知主体”进阶为“操作主体”。认知不再停留于感官印象,而是在身体作用于材料、工具、同伴的具体行动中逐步结构化。课程以创设故事情境或任务情境为主要特征,以角色扮演、小组合作、动手制作为主要形式,学习从自由体验转向有目的的操作实践。

在具体操作与具身设计上,第一,以情境驱动学习。将操作任务嵌入有意义的故事情境,如体育社团开展“穿越丛林”主题障碍跑,将钻、跨、绕等动作练习自然融入闯关任务。第二,通过小组合作强化互动生成。以小组为单位共同完成操作任务,在肢体互动、语言交流、分工配合中深化认知。第三,注重规则内化。在游戏与任务中让学生通过实践理解规则,实现规则意识从外部要求向自觉遵守的转化。本阶段重在提升动手能力与协作素养,强化情境化实践体验。

第三阶段:建构段(5 年级)——行动为径,综合建构

本阶段的核心目标是在真实或仿真的任务情境中综合运用所学,解决实际问题,形成结构化的认知体系与实践能力。在此阶段,身体成为“综合实践主体”,认知的建构不是发生在头脑中的抽象推理,而是在身体完成真实任务的过程中涌现出来的,身体既执行行动,也驱动反思。课程引入项目式学习理念,以源自校园或社区的真实需求为驱动,强调“做中学、思中行”。

具体操作突出三项具身设计,第一,以真实任务驱动学习。发布与校园或社区需求紧密关联的任务。第二,构建行动、反思循环,课程结构包含计划、行动、反思、调整,学生在行动中遭遇困难,通过小组研讨调整方案,在做与思的交替中深化理解。第三,实行角色承担。学生轮流承担组织者、记录者、操作员等不同角色,从多重视角理解活动系统,促进元认知发展。本阶段重在培育问题意识、探究能力与系统思维。

第四阶段:创造段(6 年级)——生成为魂,迁移创新

本阶段的核心目标是在深度理解的基础上进行个性化创造,形成可展示的创新成果,实现能力的跨情境迁移。在此阶段,身体跃升为“创新主体”,认知的迁移与创新,在身体从规范操作走向自如表达的过程中得以实现。课程以学生自主发现问题、设计方案、组织实施并展示成果为主要形式,教师转变为资源支持者与咨询顾问,学习过程高度体现生成性。

在具体操作与具身设计上,一是坚持主体赋权,将内容选择、方案设计、成果形式的决定权交还学生,支持小组自主确立创意主题。二是强调成果可视化,要求学生产出可展示、可传播的创新成果,如自主创编的新游戏及规则文本、策划并组织的校园体育嘉年华、制作的科技小发明及解说微视频等。三是实现跨情境迁移,鼓励学生将社团成果应用于班级、家庭或社区,如将在劳动社团习得的技能用于家庭烹饪,将艺术社团的创作作品用于社区公益义卖,实现从校内学习到生活实践的延展。

4.3. 保障机制

为支撑“四段进阶”课程模式的有效实施,需构建师资建设、资源供给与评价改革协同发力的一体化保障体系。师资层面,通过常态化具身认知专题工作坊更新教师教学理念,建立跨学科社团教师联合教研机制,推动教师从知识传授者向学习支持者转型,系统提升其情境创设、过程性引导与跨域资源整合能力;资源层面,依据不同进阶阶段的发展需求优化活动场地与器材配置,建设贴近校园与社区生活的课程素材库,同时辅以 VR/AR 等数字化具身场景拓展,联动家校社多元场域延伸课程实施空间;评价层面,构建过程性与成果性双向并行的双轨评价体系(见表 2),以观察记录、成长档案与表现性成果为载体,融合教师评价、同伴互评与学生自评,全程追踪学生身体参与、情境适应与认知发展的阶梯式进阶状态。学校可结合自身办学条件与社团类型特点分层推进,通过种子教师示范引领、分领域细化实施指南逐步提升模式的实践适配度。

Table 2. Dual-track evaluation system indicators
表 2. 双轨评价体系指标

评价维度	一级指标	核心观测点	评价主体与方式
过程性评价	身体参与度	活动投入的专注程度 感官运用的主动性	教师观察记录 活动影像分析
	情境适应性	操作的持续性对情境任务的理解速度 规则遵守的自觉性 小组协作中的互动质量	教师观察 同伴互评
	行动反思力	自我评价的客观性 改进建议的可行性 反思日志质量	学生自评与互评 学习档案袋
成果性评价	知识整合与表达	作品或方案对所学知识与技能的综合运用程度 成果汇报时的清晰度与条理性	成果汇报与交流 作品分析
	创新性与实践性	1) 成果的新颖程度与独创性 2) 对真实问题的回应或实际应用价值	成果展示 师生共同评议

4.4. 典型案例分析——“彩带龙”体育社团

4.4.1. 课程设计依据

本课程依据《义务教育体育与健康课程标准(2022 年版)》“教会、勤练、常赛”理念，聚焦运动能力、健康行为、体育品德三维核心素养，遵循小学阶段能力阶梯式发展要求，兼顾技能习得、兴趣培育与综合素养的全周期培育[8]。理论上以具身认知的具身性、情境性、生成性为设计原则。学情上以小学生身心发展递进规律为设计基点，低年级侧重感知体验、中年级侧重操作探究、高年级侧重建构创造，匹配认知与动作发展的进阶特征。

彩带龙作为民族传统体育项目，融合武术、舞蹈与器械操控于一体，动作舒展、身体参与充分，与具身认知理念高度契合，故选取其为典型案例。

4.4.2. “四段进阶”纵向课程框架

结合不同学段学生的认知与动作发展水平，彩带龙社团的“四段进阶”课程设计如表 3 所示：

Table 3. The “Four-Stage Advancement” vertical curriculum framework of the Ribbon Dragon Club
表 3. 彩带龙社团“四段进阶”纵向课程框架

阶段	年级	阶段主题	课程重点	具身设计要点
感知段	1~2 年级	身体唤醒，具身体验	通过模仿与游戏感知彩带龙的基本动作模式。	彩带自由挥动探索、模仿龙的各种姿态、随音乐律动摆动彩带，强调多感官参与。
操作段	3~4 年级	情境嵌入，互动操作	在故事情境中掌握彩带龙基本动作组合。	“龙王巡游”“龙戏珠”等情境化练习、双人配合与小组队形变换，强调协作与节奏。
建构段	5 年级	行动实践，综合建构	在真实表演任务中综合运用彩带龙技能。	校园艺术节开幕式表演、社区文化活动现场展演、队形编排与音乐配合，强调角色承担。
创造段	6 年级	创意生成，迁移创新	自主创编彩带龙表演套路并组织展演。	创编新套路与队形、策划校园舞龙大赛、录制教学视频供低年级学习，强调主体赋权。

4.4.3. 典型课例：四年级“操作段”——《舞龙小传人：彩带龙游校园》

操作段是承接感知、走向建构的关键过渡环节，下文以四年级《舞龙小传人：彩带龙游校园》为单节课例，具体呈现模式的微观实施路径。四年级学生身体协调性与节奏感快速发展，对传统体育项目充满好奇，具备初步器械操控能力，但注意力持续时间有限，适合以情境化设计维持学习动机。

本课为1课时(教学流程见表4)，教学准备包括每人1条彩带龙、标志盘、音响设备。教学目标设定为：1) 掌握“绕八字”“游龙”“穿龙”基本动作要领，发展身体协调性与器械操控能力。2) 感知身体发力部位，养成运动前热身与器械安全检查的习惯。3) 在双人配合与小组展示中培养合作意识与文化自豪感。

Table 4. “Dragon Dance Apprentice: Colorful Ribbon Dragon Enters Campus” teaching process
表 4. 《舞龙小传人：彩带龙游校园》教学流程

教学环节	教师活动	学生活动	具身设计意图
情境导入 身体唤醒	播放民族鼓乐，创设“小龙王学艺”情境，带领学生持彩带完成关节活动与基础挥动。	随鼓乐节奏活动手腕、肩关节，自由挥动彩带感受轨迹与力度变化。	借助音乐与故事情境激活身体感知，建立身体与器械的初步联结。
情境探究 动作学练	将彩带龙基本动作(绕八字、游龙、穿龙)分解为三个“龙宫秘籍”，逐一示范，并组织分散练习。	分散站位，跟随教师逐一练习三个动作，同伴间互相观察模仿，体会手腕发力与彩带轨迹的关系。	将抽象动作要领嵌入情境，通过身体实操直接感知动作逻辑。
情境挑战 双龙戏珠	发布“双龙戏珠”配合任务：两人一组，一人做“游龙”行进，一人做“穿龙”配合，围绕标志盘完成双人巡游。引导学生首轮练习后反思优化方案。	两人一组讨论角色分配，尝试双人配合。首轮后互相反馈，调整步伐与转身时机，进行第二轮配合展示。	双人配合方案在身体实践中动态调整，最佳配合方式在同伴互动中生成。
情境回顾 群龙展演	组织各小组进行“群龙巡游”集体展示，配合音乐进行简短展演。引导学生分享学习收获与配合心得。	各组随音乐展示所学动作组合，观看同伴表演，分享学练体会与配合心得。	通过展演与表达将身体经验提炼为技能认知，完成从“做”到“知”的意义建构。

5. 结论与展望

本研究针对小学社团课程普遍存在的离身化困境，基于具身认知理论的具身性、情境性、生成性核心维度，构建了“感知－操作－建构－创造”四段进阶课程模式。该模式以身体参与为核心主线，将小学生认知发展规律与课程进阶逻辑深度融合，通过分层递进的具身设计，实现了从单一技能传递向身心统合、知行合一育人范式的转变，为破解社团课程目标虚化、认知窄化、意义消解等问题提供了系统解决方案。研究以彩带龙体育社团为应用示例，阐释了模式的具体落地路径与实施方法，同时从师资、资源、评价三方面构建了保障体系，为一线实践提供设计参考。

本研究仍存在一定局限，目前案例主要聚焦于体育社团，模式在科技、艺术、劳动等不同类型社团的适配性有待进一步验证。未来研究可拓展至多学科社团开展实证研究，细化不同领域的具身设计指南；同时可深入探索数字化具身技术与社团课程的融合路径，完善家校社协同的具身育人机制，持续推动小学社团课程的高质量发展。

基金项目

洛阳师范学院 2025 年度研究生教育科研基金项目“做中学·创中长：具身认知视域下小学社团‘四

段进阶’课程模式建构与实践研究”(项目编号:2025-YJSJYJJ-010)。

参考文献

- [1] 中共中央办公厅 国务院办公厅印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202107/t20210724_546576.html, 2021-07-24.
- [2] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案(2022 年版) [S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.
- [3] 晋银峰, 李伊人. 社团活动课程化的逻辑、困境与出路[J]. 课程·教材·教法, 2024, 44(4): 27-34.
- [4] 叶浩生. 身体与学习: 具身认知及其对传统教育观的挑战[J]. 教育研究, 2015, 36(4): 104-114.
- [5] 杜威. 杜威全集(第二卷) [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2010: 261.
- [6] 杜威. 杜威教育论著选[M]. 赵祥麟, 王承绪, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 1981: 375.
- [7] 殷明, 刘电芝. 身心融合学习: 具身认知及其教育意蕴[J]. 课程·教材·教法, 2015, 35(7): 57-65.
- [8] 中华人民共和国教育部. 义务教育体育与健康课程标准(2022 年版) [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.