

数智赋能学前教育家园社协同育人

——云南省边远地区多语文化适配的阻滞与机制

程玉玲, 廖嘉鸿, 钱 晨

昆明学院学前与特殊教育学院, 云南 昆明

收稿日期: 2026年7月16日; 录用日期: 2026年8月18日; 发布日期: 2026年8月25日

摘 要

数智化转型为云南省边远地区学前教育家园社协同育人提供了突破空间限制、连接专业支持和重组公共服务的新条件, 但技术接入并不会自动生成有效协同。本文采用政策文本分析、文献分析与理论思辨相结合的方法, 以文化资本理论为分析工具, 聚焦多语文化环境中数字平台的内容适配与互动设计问题。研究发现, 平台默认语言与家庭日常语言之间的距离、专业教育话语的理解门槛、资源内容与儿童生活经验的脱节、标准化交互对地方文化意义的压缩, 以及家庭数字与文化资本差异, 共同阻断了从技术接入到文化解码到教育转化最后到协同参与的链条。据此, 应以县域语言资源调查为基础, 建立低门槛、多语态的平台入口, 推动教师、家长、社区工作者和地方文化主体共同开发课程资源, 完善线上线下结合的专业支持, 并将儿童数据保护、文化内容授权和过程性评价纳入平台治理。

关键词

数智化转型, 多语文化适配, 云南省边远地区, 学前教育, 家园社协同育人, 文化资本

Digital Technology-Enabled Family-Kindergarten-Community Collaboration in Preschool Education

—Barriers and Mechanisms of Multilingual and Cultural Adaptation in Remote Areas of Yunnan Province

Yuling Cheng, Jiahong Liao, Chen Qian

School of Preschool and Special Education, Kunming University, Kunming Yunnan

Received: July 16, 2026; accepted: August 18, 2026; published: August 25, 2026

文章引用: 程玉玲, 廖嘉鸿, 钱晨. 数智赋能学前教育家园社协同育人[J]. 教育进展, 2026, 16(8): 1414-1420.
DOI: 10.12677/ae.2026.1681772

Abstract

Digital and intelligent transformation creates new conditions for family-kindergarten-community collaboration in preschool education in remote areas of Yunnan Province by reducing spatial constraints, connecting professional support, and reorganizing public services. Technological access, however, does not automatically produce effective collaboration. This conceptual study combines policy-text analysis, literature analysis, and theoretical reasoning, and employs cultural capital theory to examine the localization of digital content and interaction in multilingual and culturally diverse settings. The analysis shows that mismatches between platform languages and families' everyday languages, barriers created by professional educational discourse, the disconnection of resources from children's lived experiences, the compression of local meanings by standardized interaction, and unequal digital and cultural capital jointly interrupt the chain from technological access to cultural decoding, educational translation, and collaborative participation. Accordingly, county-level mapping of language resources should inform low-threshold, multilingual, and multi-modal platform design; teachers, families, community workers, and local cultural knowledge holders should jointly develop curriculum resources; online and offline professional support should be integrated; and child data protection, authorization for cultural content, and process-oriented evaluation should be incorporated into platform governance. The study shifts the analytical focus from whether technology is accessible to whether it can be understood, translated, and jointly used, thereby providing a framework for localized collaborative preschool education in remote areas of Yunnan Province.

Keywords

Digital and Intelligent Transformation, Multilingual and Cultural Adaptation, Remote Areas of Yunnan Province, Preschool Education, Family-Kindergarten-Community Collaboration, Cultural Capital

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

数字技术正在改变家庭、幼儿园与社区之间的信息流动、资源配置和责任协调方式[1]。当前我国学前教育家园社协同育人存在一定的困境,包括协同育人价值认知分散、协同育人主体互动不畅、协同育人政策执行不力、协同育人技术伦理缺位等[1]-[3]。有关科学保教和园本实践的研究进一步表明,家园社协同不能停留于通知传递和活动配合,而应进入课程共建、儿童生活支持和持续关系建构[4][5]。这些研究为理解数智赋能提供了重要基础,但其论述多以一般性协同机制为对象,对边远地区多语文化环境中“资源到达之后如何被理解和转化”的讨论仍显不足。

从制度层面看,《关于健全学校家庭社会协同育人机制的意见》¹《中华人民共和国学前教育法》²和《家校社协同育人“教联体”工作方案》³分别从政府统筹、儿童权益、家庭责任、园所主导和社会支持

¹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》(教基〔2022〕7号)。

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3325/202301/t20230119_1039746.html

²《中华人民共和国学前教育法》(2024年11月8日第十四届全国人民代表大会常务委员会第十二次会议通过)。

<http://qspfw.moe.gov.cn/html/sublaws/20241111/22405.html>

³教育部等十七部门《家校社协同育人“教联体”工作方案》。https://www.gov.cn/zhengce/202411/content_6984346.htm

等方面确立了协同育人的基本边界。从国际研究看,农村学校技术整合的困难并不限于基础设施,还涉及教师能力、组织支持、家庭条件与地方情境之间的联动[6];农村数字不平等也表现为连接条件、使用能力和地方需求之间的复合差距,通用化政策往往难以回应具体社区[7]。这意味着,云南省边远地区即使实现设备和网络接入,如果平台语言、内容表达与家庭生活经验之间缺乏转换机制,技术仍可能成为新的参与门槛。

本文据此聚焦“多语文化适配”这一核心问题,试图回答三个问题:第一,技术接入为何难以自然转化为家庭的有效参与;第二,语言与文化差异如何在平台内容、交互方式和课程转化中形成阻滞;第三,县域、幼儿园、家庭和社区应如何共同建立可持续的适配机制。本文不把云南省边远地区视为同质空间,也不以未经调查的个别村寨经验代替区域事实,而是通过政策与文献对话提出可供后续实证检验的分析框架。

2. 研究方法 with 理论框架

2.1. 研究性质与资料来源

本研究属于政策文本分析与文献理论研究,不是基于实地调查的质性案例研究,也不宣称构成穷尽性的系统综述。政策材料主要包括国家层面的学前教育法律、协同育人政策和“教联体”建设文件;学术材料则围绕学前教育家园社协同、农村教育数字化、多语言数字实践以及数字不平等展开。资料选取遵循问题相关性、来源权威性和信息可核验性三个原则,并优先使用正式政策文本、同行评议论文和国际组织报告。由于本文没有开展访谈、观察或平台数据采集,文中涉及云南省边远地区的判断均限定为基于既有研究与制度环境作出的机制推论。

2.2. 分析过程

分析分为三个步骤。第一,围绕“主体-语言-资源-互动-治理”五个维度对政策与研究文本进行主题归类,识别技术赋能的预期功能及其现实条件。第二,将国内关于家园社协同和乡村学前教育的研究,与国际农村数字不平等和多语言数字实践进行比较,区分具有一般性的技术整合问题与多语文化环境中的特殊问题。第三,以文化资本理论解释家庭为何在相同平台条件下呈现不同参与结果,并据此构建“技术接入-文化解码-教育转化-协同参与”的分析链条。

2.3. 文化资本理论及其解释框架

文化资本理论强调,个体对制度资源的占有和使用不仅取决于物质条件,还取决于长期形成的语言方式、知识经验、行为习惯和社会关系[8]。将其用于数智协同育人分析,可以区分三类条件:设备、网络和数字资源构成可被占有的客观条件;语言理解、数字素养和家庭教育知识构成身体化能力;与教师、社区工作者和文化遗产人的稳定联系则构成资源转化所需的社会支持。平台“可访问”只说明第一层条件部分成立,家庭能否理解专业内容、判断其适宜性并转化为儿童生活中的行动,还取决于后两类条件。因此,边远地区数智协同的关键不是简单增加平台功能,而是降低文化解码成本、补足教育转化支持,并使家庭经验能够进入协同决策。

3. 数智赋能的功能转向

3.1. 资源下沉转向文化转化

在线教研、数字家长学校和区域资源库可以扩大优质保教资源的覆盖范围,但资源到达终端并不等于进入儿童经验。学前教育主要通过生活、游戏、身体活动和人与人的直接交往学习。若数字内容以城

市生活、书面知识和成人操作逻辑为默认背景，教师与家庭即使能够打开资源，也未必能将其转化为适合本地儿童的活动。资源建设因此应形成“外部支持－本地筛选－课程转化－实践反馈”的链条，使外部知识经过语言、情境和活动方式的再组织，成为儿童可感知、可操作和可交流的生活化材料。

3.2. 单向推送转向多语协商

传统家园沟通通常围绕通知、反馈和任务布置展开，数字平台若只是提高发送速度，仍会延续“园所发出－家庭接收”的单向关系。多语文化环境中的有效协同，应允许家长以熟悉的语言和媒介表达需要，教师说明专业判断，社区主体补充地方知识。语音留言、图示说明、异步讨论和线下补充并非技术功能的简单叠加，而是为不同文化资本家庭提供平等进入协商的通道。技术的意义不在替代面对面交往，而在延长沟通链条、保存协商依据并支持持续回应。

3.3. 阶段性活动转向连续支持

边远地区儿童的成长支持往往同时涉及保教、卫生健康、家庭教育指导、社会救助和社区照护。数智平台只有从节庆活动和临时通知的工具转向连续服务的连接机制，才能减少家庭重复说明、园所多头报送和部门之间的无效转介。在这一过程中，政府负责制度与资源协调，幼儿园承担专业观察和教育解释，社区负责日常联系和地方资源对接，家庭则提供儿童生活经验与支持反馈。各主体功能相互衔接，才能避免协同育人被重新压缩为幼儿园的行政任务。

4. 多语文化适配的核心阻滞

4.1. 平台默认语言形成进入壁垒

不少数字平台以国家通用语言文字、书面表达和城市年轻家长的操作习惯为基本预设。对日常更多使用民族语言、识字能力有限或主要依赖祖辈照护的家庭而言，障碍不仅是不会操作，还包括无法准确理解活动目的、评价术语和风险提示。平台中的已读、签到和完成学习只能证明信息抵达，不能证明家庭已经理解。若以这些数据判断参与质量，平台会把语言困难转化为家庭责任不足，并掩盖技术设计本身的排斥性。

4.2. 专业教育话语提高文化解码成本

家庭教育指导中常见的学习品质、社会情感、发展适宜性等概念具有明确专业含义，但其表达方式与家庭日常语言可能相距较远。文化资本差异使部分家庭能够迅速将专业建议转化为亲子阅读、生活劳动和情绪回应，另一些家庭则只能接收零散结论，甚至把指导理解为额外任务。由此形成的不是简单的知识差距，而是解释权的不平等：幼儿园掌握专业概念和平台数据，家庭却缺乏追问、协商和重新表述的机会。若不提供情境示范和双向解释，数字指导可能强化“园所说、家庭做”的单向结构。

4.3. 资源去情境化削弱儿童经验连续性

多语适配不能被简化为把普通话文本逐句翻译为民族语言。语言承载着地方生活分类、亲属关系、自然知识和价值判断，脱离生活场景的词语替换无法完成教育意义转换。Galla 对服务于至少 47 种语言的 80 名参与者进行调查后指出，数字技术的作用受到语言、文化、社会、经济和技术条件的共同塑造，必须基于具体社区作出判断[9]。这说明，适配的对象不仅是文字，还包括谁讲述、在何种场景使用、与何种儿童活动相连接。数字资源如果没有本地教师、家庭和社区成员参与筛选，容易将地方文化处理为可展示的符号，而不是儿童能够持续参与的生活经验。

4.4. 标准化交互压缩关系与文化意义

一些完全基于算法推送的家园社沟通模式将复杂的育人关系简化为标准化信息交互[1]。Chew 和 Tennell 对在线当地语言课程的研究表明,音频、图像和视频的价值不只在丰富媒介,而在于承载跨代声音、社区生活和文化教导,使在线课程保持关系性[10]。Mills 等在澳大利亚当地学校开展的参与式研究也发现,数字多模态实践具有跨时代、地方性和集体性的特征,并由社区长者参与把握文化边界[11]。这些案例提示,平台设计不能只追求“内容标准化”和“反馈可量化”,还应保留开放叙事、共同解释和社区审核的空间。

4.5. 家庭能力差异造成参与结果分化

即使家庭使用相同设备和平台,其参与结果仍会因时间条件、语言能力、数字经验和社会支持不同而分化。农牧业生产、季节性务工和长距离交通使固定直播难以持续;祖辈照护者可能更依赖语音和线下示范;与教师关系稳定的家庭更容易获得补充解释。由此可见,数字鸿沟不是接入与未接入的二元差异,而是持续使用、内容理解和行动转化能力的层级差异。若平台只服务于能够稳定在线、熟悉书面表达和主动提问的家庭,优质资源会向原本具有较高文化资本的家庭继续累积。

5. 多语文化适配的协同机制

5.1. 建立县域语言资源调查与分区响应机制

县域应作为语言资源识别、公共服务协调和平台治理的基本单元。教育部门可联合民族事务、民政、卫生健康、妇联和社区服务力量,梳理不同片区的主要家庭语言、照护结构、网络条件和可用文化资源,并据此形成分区方案。需要统一的是儿童保护底线、主体责任和基本服务标准;需要保留弹性的则是平台入口、表达媒介、参与时间和支持方式。语言资源调查不应建立儿童和家庭的固定标签,而应服务于材料配置、人员培训和支持通道设计。

5.2. 建构低门槛、多语态的平台入口

平台应同时提供简明文字、语音、图片、短视频和可打印材料,并允许家庭通过语音或图片反馈,而不是强制使用长篇书面表达。对高频育儿主题,可由双语教师或经过授权的社区成员制作“专业概念-生活场景-可行行动”三层解释:先说明核心原则,再呈现本地家庭可识别的情境,最后提供少而具体的行动建议。联合国教科文组织关于多语教育的指导强调,应使学习者能够在其理解的语言中获得教育,并将多语能力视为教育资源而非缺陷[12]。对平台而言,这意味着多语设计应进入导航、提示、资源和反馈全过程,而不是只在首页增加翻译按钮。

5.3. 推动家园社共同生产在地课程资源

在地资源建设应由教师、家长、社区工作者、地方文化传承人和必要的语言专业人员共同参与。教师负责判断内容是否符合幼儿年龄特点和课程目标,家庭提供儿童生活经验和真实使用语境,社区主体负责文化知识的准确性、使用边界和场景支持。资源可以围绕自然观察、生产劳动、传统技艺、地方节庆和家庭故事展开,但不宜将文化内容切割为装饰性符号。涉及特定群体知识、人物影像和传统表达时,应明确授权范围,避免平台以“资源共享”为由无限复制和传播。

5.4. 形成线上线下结合的专业转化支持

低门槛平台不能代替专业支持。幼儿园可通过小规模家长交流、入户或社区指导、语音答疑和活动

示范，帮助家庭把平台建议转化为日常教养行动；社区可设置线下协助点，为网络不稳或数字能力较弱的家庭提供设备、下载和操作支持。教师培训也不应只强调软件使用，而应包括跨语言沟通、文化回应、儿童观察和家庭协商。家长可以提出真实困惑，社区人员反馈地方活动中的儿童表现，教师承担倾听、协调和专业解释职责，由此形成稳定的教育支持网络。

5.5. 完善数据伦理与过程评价

多语平台往往需要收集语音、图像、家庭背景和儿童发展信息，这些数据具有较高敏感性。数据采集应遵循目的明确、最少必要、监护人知情同意和分级授权原则，并清楚说明谁可以查看、保存多长时间以及如何更正和删除。算法翻译、内容推荐和儿童画像只能作为辅助，不能替代教师观察和多方协商。评价因此面临由留痕核验转向过程识别的现实挑战。

6. 讨论

6.1. 从数字接入转向文化资本转化

本文的理论意义在于把边远地区数智协同育人的分析单位由设备和平台推进到资源转化过程。技术接入提供的是可能性，文化解码决定家庭是否理解，教育转化决定资源是否进入儿童生活，协同参与则决定家庭经验能否反向影响园所课程和公共服务。文化资本理论由此解释了为何同一平台可能产生不同结果：平台越依赖书面语言、专业术语和主动检索，越有利于原本具有较强教育经验和数字能力的家庭；只有增加翻译、示范和关系支持，技术才可能缩小而非扩大差距。

6.2. 技术适配的边界

多语文化适配并不意味着所有地方知识都应数字化，也不意味着技术可以替代儿童与人、自然和社区的直接交往。部分文化内容具有特定讲述主体、时间、地点和使用边界，平台只能在授权范围内承担记录与连接功能。对于学前教育而言，屏幕资源的最终价值仍要通过游戏、生活活动和真实交往实现。确保技术服务于教育本质，而不是取代人的判断。

6.3. 研究局限与后续验证

本文基于政策文本和公开文献进行理论分析，未对云南省具体县域、园所和家庭开展实地调查，因此不能直接判断不同民族地区的平台使用比例、语言需求分布和机制实施效果。后续研究应选择语言结构、交通条件和数字基础不同的县域开展多点案例研究，通过教师与家长访谈、社区焦点讨论、平台使用记录和儿童活动观察，检验从技术接入、文化解码到教育转化与协同参与，整个链条中的关键节点。同时，应将儿童体验和弱势家庭的退出过程纳入研究，避免仅以活跃用户的反馈评价平台成效。

7. 结语

云南省边远地区家园社协同育人的数字化难题，表面上表现为网络、设备和平台不足，深层上则是技术系统与家庭语言、文化经验和生活节律之间缺乏稳定的转换机制。多语文化适配不是附加翻译工作，而是贯穿资源开发、交互设计、专业支持、数据治理和评价使用的整体机制。只有在县域统筹下使家庭语言能够进入平台、地方知识能够进入课程、不同主体能够进入协商，并以儿童真实受益检验技术成效，数智化才可能从资源下沉项目转化为持续的教育支持。

基金项目

云南省教育厅研究生科研基金项目“相倚奖励对学前教育抑制控制影响研究”(No. 2025Y1106)；云

南省教育厅研究生科研基金项目“体育游戏促进 4~5 岁幼儿自信心的行动研究”(No. 2026Y1160)。

参考文献

- [1] 胡红梅. 数字技术赋能学前教育家园社协同育人: 价值透视、困境识别与路径创新[J]. 教育理论与实践, 2025, 45(29): 54-59.
- [2] 金赓. 从《学前教育法》看“家园社协同育人”的未来实践[J]. 湖北社会科学, 2025(6): 149-158.
- [3] 苏晓琦, 张丽敏, 王立群. 家园社共育质量评价机制研究[J]. 中国教育科学, 2026, 9(3): 127-136.
- [4] 杨晓萍, 尹国宾. 家园社协同: 落实学前儿童科学保教的重要转向[J]. 人民教育, 2024(11): 53-56.
- [5] 朱丽娜. 数智技术融入家园社协同共育的必然性、实践平台及策略——以上海市奉贤区绿叶幼儿园为例[J]. 教育观察, 2026, 15(9): 97-100.
- [6] Mustafa, F., Nguyen, H.T.M. and Gao, X. (2024) The Challenges and Solutions of Technology Integration in Rural Schools: A Systematic Literature Review. *International Journal of Educational Research*, **126**, Article 102380. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102380>
- [7] Salemink, K., Strijker, D. and Bosworth, G. (2017) Rural Development in the Digital Age: A Systematic Literature Review on Unequal ICT Availability, Adoption, and Use in Rural Areas. *Journal of Rural Studies*, **54**, 360-371. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2015.09.001>
- [8] Bourdieu, P. (1986) The Forms of Capital. In: Richardson, J.G., Ed., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, 241-258.
- [9] Galla, C.K. (2016) Indigenous Language Revitalization, Promotion, and Education: Function of Digital Technology. *Computer Assisted Language Learning*, **29**, 1137-1151. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1166137>
- [10] Chew, K.A.B. and Tennell, C. (2023) Relationality in Online Indigenous Language Courses. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, **19**, 108-125. <https://doi.org/10.1080/15595692.2023.2254874>
- [11] Mills, K.A., Davis-Warra, J., Sewell, M. and Anderson, M. (2015) Indigenous Ways with Literacies: Transgenerational, Multimodal, Placed, and Collective. *Language and Education*, **30**, 1-21. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1069836>
- [12] UNESCO (2025) Languages Matter: Global Guidance on Multilingual Education. UNESCO.