

关怀、联结与认同：论师范生课程思政中“情感共同体”的构建与育人效能

林琳^{1,2,3*}, 于馨⁴, 郝嘉佳^{1,2,3}, 刘拓^{1,2,3}

¹教育部人文社会科学重点研究基地天津师范大学心理与行为研究院, 天津

²天津师范大学心理学部, 天津

³学生心理发展与学习天津市高校社会科学实验室, 天津

⁴天津师范大学学生心理健康教育中心, 天津

收稿日期: 2025年10月2日; 录用日期: 2025年11月6日; 发布日期: 2025年11月20日

摘要

在生成式人工智能迅速发展的时代背景下,教育的核心任务更加侧重于价值观塑造与人文素养的培育。作为未来的教育工作者,师范生的思政素养的养成直接关系到“立德树人”根本任务的实现效果。本文以师范生心理学课程思政化教学改革为研究对象,提出其效能提升的关键在于构建以师生情感联结为基础的“情感共同体”。在该模式中,教师通过真诚的情感关怀,营造安全、信任和温暖的课堂氛围,使师范生体验到充分的尊重与归属感。同时,这种积极的情感体验为价值传递提供了情感基础,有助于促进师范生对师德规范与家国情怀形成更深层次的认同。最终,师范生将这种被关怀的体验内化为自身从教的核心素养,深刻理解“关怀”对于教育的意义,进而树立起“为国育才”的使命信念。在人工智能重塑教育形态的当下,这一强调情感共同体构建的思政路径,对技术环境中情感梳理和价值观悬浮化问题提供了一定的实践方向。

关键词

情绪心理学, 思政育人, 情感共同体, 师范生

Care, Connection, and Identity: Constructing an “Emotional Community” and Its Educational Efficacy in Curriculum-Based Political and Ideological Education for Teacher Trainees

Lin Lin^{1,2,3*}, Xin Yu⁴, Jiajia Hao^{1,2,3}, Tuo Liu^{1,2,3}

*通讯作者。

文章引用: 林琳, 于馨, 郝嘉佳, 刘拓(2025). 关怀、联结与认同: 论师范生课程思政中“情感共同体”的构建与育人效能. 心理学进展, 15(11), 287-295. DOI: 10.12677/ap.2025.1511604

¹Academy of Psychology and Behavior, Tianjin Normal University, Key Research Base of Humanities and Social Sciences of the Ministry of Education, Tianjin

²Faculty of Psychology, Tianjin Normal University, Tianjin

³Tianjin Social Science Laboratory of Students' Mental Development and Learning, Tianjin

⁴Center for Mental Health Education, Tianjin Normal University, Tianjin

Received: October 2, 2025; accepted: November 6, 2025; published: November 20, 2025

Abstract

Against the backdrop of the rapid development of generative artificial intelligence, the core mission of education is increasingly focused on the shaping of values and the cultivation of humanistic literacy. As future educators, the development of teacher trainees' ideological and political quality is directly related to the effective implementation of the fundamental task of "fostering virtue through education". This study takes the teaching reform of a psychology course for teacher trainees, integrating ideological and political education, as its research object. It proposes that the key to enhancing its efficacy lies in constructing an "emotional community" based on the emotional connection between teachers and students. Within this model, teachers, through sincere emotional care, create a safe, trusting, and warm classroom atmosphere, allowing teacher trainees to experience ample respect and a sense of belonging. Simultaneously, this positive emotional experience provides an affective foundation for the transmission of values, helping to promote a deeper identification with professional ethics and national sentiment among teacher trainees. Ultimately, teacher trainees internalize this experience of being cared for into their own core competencies as educators, profoundly understanding the significance of "care" in education, and thus establishing a sense of mission to "cultivate talents for the nation". In the current era where AI is reshaping the educational landscape, this approach to ideological and political education, which emphasizes the construction of an emotional community, offers practical direction for addressing the issues of emotional alienation and the precariousness of values in technology-rich environments.

Keywords

Psychology of Emotion, Ideological and Political Education, Emotional Community, Teacher Trainees

Copyright © 2025 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

随着生成式人工智能迅速发展,教育生态正经历重塑,知识获取与传递方式也在发生变革。在此背景下,教育的核心使命日益聚焦于价值观塑造与人文素养的培育。面对党和国家持续推进教育高质量发展、强化立德树人的宏观战略要求,课程思政建设成为实现这一任务的关键路径。“要坚持把立德树人作为中心环节,把思想政治工作贯穿教育教学全过程”这一论述为师范生培养工作提供了方向。中华人民共和国教育部(2020)印发《高等学校课程思政建设指导纲要》,明确提出要全面推进高校课程思政建设,发挥好每门课程的育人作用。在这一系列重要政策和理论的指导下,师范院校课程思政建设不仅关乎当下人才培养质量,更直接影响未来基础教育阶段立德树人任务的落实成效(邢芸, 2025)。

作为未来基础教育的主力军,师范生既承载传播知识、启迪智慧的使命,也肩负弘扬社会主义核心

价值观、塑造学生精神世界的重要使命(刘杨, 张灏, 杨柯, 2020)。其思想政治素养和情感认同水平, 直接关系到立德树人根本任务的实现效果, 也与党和国家教育事业的长远发展紧密相连。在人工智能技术快速发展的背景下, 尽管教育的形式与手段不断变化, 但教育的根本任务并未改变。然而, 当前师范生课程思政实践仍面临诸多现实挑战: 一方面, 传统思政教学模式偏重理论灌输, 难以激发深层情感认同; 另一方面, 人工智能技术的广泛应用在提升教学效率的同时, 也可能导致情感互动弱化和价值观教育悬浮化等问题。正因如此, 推动情感互动与价值传递的深度融合显得尤为迫切。

为了回应上述问题, 本文基于党和国家关于新时代教师队伍建设与课程思政的系列需求, 提出构建以“关怀-联结-认同”为内核的课堂情感共同体。该模型强调教师通过真诚的情感关怀营造具身化的教学情境, 使师范生亲身体验尊重与归属, 从而建立稳固的情感联结。这一联结不仅为价值传递奠定情感基础, 更有助于师范生将师德规范与家国情怀内化为自身的从教信念与使命担当。本研究基于关怀伦理学、自我决定理论等理论, 旨在为课程思政中情感缺失与价值教育悬浮化问题提供实践路径, 为提升师范生思政教育的育人效能提供理论参考。

2. 理论融合与建构: 构建“情感共同体”的三维理论基石

本研究拟围绕“关怀-联结-认同”这一核心, 整合关怀伦理学、自我决定论、社会认同理论, 构建一个多维度、多层次且理论与实践相结合的理论框架。该框架既明确了课程思政的价值导向与伦理基础, 也揭示了情感互动的心理机制, 提供了可操作的教学实践路径, 并实现了学科内容与育人过程的深度融合。

2.1. 关怀伦理学: 价值导向与伦理基石

关怀伦理学(Ethics of Care)由美国教育哲学家内尔·诺丁斯(Nel Noddings)系统提出, 其核心主张在于将“关怀”视为人类存在的基本状态和道德实践的基石。诺丁斯认为, 关怀并非一种抽象的美德, 而是一种关系性实践, 体现于“关怀者”(one-caring)与“被关怀者”(cared-for)的互动中, 并以“专注”(engrossment)和“动机位移”(motivational displacement)为主要特征——即关怀者全身心投入并接纳被关怀者的需要, 并愿意为其付诸行动。这一观点为理解教育的本质提供了深刻的价值指引(Noddings, 2014; 侯晶晶, 朱小曼, 2005)。

诺丁斯进一步指出, 教育的根本目的不仅在于传授知识、发展智力, 更在于培养有能力、有意愿关怀自己、他人乃至世界的“完整的人”。她主张教育应建立在信任、尊重与双向情感回应的基础上, 教师不能仅作为知识的传递的权威, 更应成为关怀关系的示范者、维系者与推动者。这种强调“身教”重于“言传”的路径, 使教育过程本身成为一种道德体验: 学生在被真诚关怀的环境中, 亲身感受尊重、理解与接纳, 从而潜移默化地学会关怀他人与社会的意愿与能力。因此, 教育本质上可被视为一种伦理实践——通过建构充满关怀的关系网络, 使学生不仅获得知识成长, 更在道德人格上得以塑造。这一点与我国“立德树人”的根本教育任务高度契合。

课程思政强调将价值观引导融入知识传授和能力培养, 实现在课堂教学中立德树人、润物无声。关怀伦理学为该理念提供了深层的伦理依据与实践路径: 第一, 确立课程思政的“关系性”价值起点。价值观教育不应局限于理论灌输或规范训导, 而应扎根于真实、温暖的师生交往关系中。教师以真诚的关怀者身份介入, 摆脱思政教育悬浮化和说教化的困境, 进入学生的情感世界(郭可慧, 2025)。第二, 明确师范生培养的伦理目标。作为未来教师, 师范生的思想政治素养和关怀能力直接关系到下一代受教育者的成长。通过关怀伦理的实践体验, 师范生首先成为“被关怀者”, 在感知关怀的力量与温度的基础上, 将“学会关怀”内化为从教信念与核心素养, 进而理解教书育人的责任(杨芳, 2020)。第三, 引领教学方法与课堂文化的重构。关怀伦理主张教育应回应学生的真实需求并关注其情感体验。在课程思政实践中,

教师应设计具有包容性、互动性与共情性的教学情境,例如通过教育叙事、情感反思、合作探究等方式,使师范生在参与中体会价值观的生动体现,从而实现从外在规范到内在认同的有效转化(叶倩怡, 2024)。

关怀伦理学不仅为师范生课程思政奠定了坚实的哲学基础,也为其指明了以人为本、关系导向的实践方向。在该理论视角下,教师不仅是知识的传递者,更是关怀关系的示范者与维系者,通过自身的“身教”展现关怀的伦理实践。这为师范生课程思政中强调情感投入和人文关怀提供了理论依据,明确了“为何要关怀”的价值根源——即教育的本质是使学生体验并感受关怀,从而在未来教育实践中以同样的关怀对待学生,切实落实“立德树人”的根本使命。

2.2. 自我决定论：核心动力与心理机制

自我决定论(Self-Determination Theory, SDT)是由心理学家 Deci 和 Ryan 提出的关于人类动机和人格发展的宏观理论。该理论认为,人类天生具有追求心理成长与自我整合的倾向,而这一过程的实现程度取决于基本心理需求是否获得充分满足。自我决定理论系统阐释了外部环境如何通过支持或抑制个体的内在心理需求,进而影响其动机类型、行为表现与整体发展,从而将“人的发展”这一抽象概念转化为可实证、可干预的心理机制系统(Ryan & Deci, 2017)。

从教育视角看,自我决定论为理解有效的教育实践提供了关键的科学依据。真正的学习与价值内化依赖于学习动机的自主整合——即从外在调节逐渐转向内在认同,最终将社会规范与价值理念吸纳为个人信念的一部分。这一过程需要教育环境持续支持学生的三大基本心理需求,其中关联感(Relatedness)指个体需要与他人建立密切的情感联结和归属感。在教育中,这意味着学生需要感受到老师的尊重、理解与同伴的支持,从而在课堂共同体中产生安全感与参与意愿。自主感(Autonomy)指个体渴望行为出于自我意愿、并能体验选择与价值的一致性,教育中可通过提供选择空间、鼓励探索与反思来支持该需求;胜任感(Competence)则指个体需要感知到自己有能力达成目标并获得有效反馈,教师可通过清晰的任务结构、及时的正面评价帮助其建立信心(刘靖东, 钟伯光, 姒刚彦, 2013)。

当这些需求,尤其是关联感得到充分满足时,学生更可能表现出高质量的学习动机、创造性思维和持久的情感投入,这也正是课程思政致力达成的核心目标。将自我决定论引入师范生课程思政建设,为价值观教育提供了坚实的心理学路径。

该理论表明,价值观的内化并非通过灌输实现,而是依赖于能够激发学生自主整个的心理支持环境。教师的关怀行为之所以能够促进价值认同,正是因为它有效满足了学生的关联需求:通过尊重、共情与信任建立起情感联结,使学生体验到归属与尊重;与此同时,支持自主感和胜任感的教学行为进一步强化了学生的认同动机(白强, 2017)。在这一支持性环境中,师范生不再将价值观视为外部约束,而是在体验中逐渐将师德规范与育人使命融入自我系统。

因此,课程思政应有意识地构建能够强化联结感、支持自主与胜任的教学情境。例如,通过情感叙事、合作探究、反思性对话等共同体活动,使师范生在认知、情感与行为多个层面融入集体、认同价值。自我决定理论不仅从动机机制层面为关怀伦理提供了实证支持,更明确了“情感共同体”构建的中心路径:即以关联感为核心,系统满足学生的心理需求,从而实现价值观念从外向内的转化。在这一理论框架下,它明确地提示教育者,唯有在支持而非控制、关怀而非说教的关系中,社会主义核心价值观和师德理念才能真正融入学生内心。

2.3. 社会认同理论：价值内化的群体心理路径

社会认同理论(Social Identity Theory)由 Tajfel 和 Turner 于二十世纪七十年代提出,是群体关系研究中最具影响力的理论之一。该理论主张,个体通过社会分类(social categorization)、社会比较(social

comparison)和积极区分(positive distinctiveness)的过程,主动将自己归属于某一社会群体,并通过该群体成员身份获取自我价值感和意义感。个体不仅从个人成就中获得自我概念,更从其所认同的群体中汲取身份认同,最终接受并内化该群体的价值观和行为规范。这一理论为理解个体如何从“我”到“我们”的转变提供了深刻的理论解释,揭示了群体归属感对价值内化的核心作用(Tajfel & Turner, 2001)。

从教育视角来看,社会认同理论强调了学习环境的社会性和情感性对价值观内化的重要影响。只有当学生在课堂中体验到充分的情感安全与心理归属,才会真正认同“我们”这一集体,并自愿接纳群体所倡导的价值规范。关怀伦理学所强调的“关系性实践”以及自我决定理论所重视的“关联感”需求正是形成身份认同的前提,即教师通过真诚的情感关怀和持续的支持性干预,满足学生的归属与尊重需要,为群体认同创造必要的情感基础。由此,教育不仅需要关注知识的传递,更应有意识地构建具有凝聚力和认同感的“情感共同体”,引导学生完成从“外在规约”到“自我整合”的转变(陈兆军等, 2024)。这一过程超越了传统的灌输模式,突出情感体验和群体互动对价值观塑造的促进作用。

将社会认同理论纳入师范生课程思政建设,可从群体心理层面进一步完善“关怀-联结-认同”的育人路径。在课堂情感共同体中,教师依托关怀行为与支持性环境,构建出信任、安全、具有归属感的群体氛围,使师范生不仅在认知上、更在情感上认同“我们”——即一个以“立德树人、为国育才”为使命的未来教师群体。在这一共同体中,师范生因感知被关怀而愿意归属,因归属而主动内化群体价值:他们通过社会分类将自我纳入“教师群体”,通过社会比较强化专业身份认同,并通过积极区分确立该群体的道德使命与社会价值(赵明仁, 2013; 潘莉, 周鹏飞, 2023)。由此可见,关怀是联结的起点,联结是认同的基础,若缺乏关怀伦理学所倡导的师生情感互动与自我决定理论所强调的关联感支持,群体认同将难以真正建立,价值观的内化也更易流于表面。

基于社会认同理论与前述理论的融合,师范生课程思政应重视群体认同的构建与价值共识的形成。课程设计可融入多种集体性、互动性的价值建构活动。社会认同理论从群体心理机制层面进一步丰富了“情感共同体”的建构逻辑,为课程思政提供坚实的理论支持与实践指引。它明确提示教育者:价值观教育不能脱离群体情感与关系支持而独立存在。唯有在关怀中建立联结,在联结中培育认同,师范生才能将社会主义核心价值观与教育信念真正深植于心,为其未来从教奠定坚实的思想与情感基础。

3. 《情绪心理学》课堂“情感共同体”的构建策略与实施路径

基于关怀伦理学、自我决定论及社会认同理论的三维理论基座,本研究以师范专业《情绪心理学》课程为实践载体,系统构建“情感共同体”的课堂实施路径。《情绪心理学》课程本身聚焦情绪的概念与理论、情绪的唤醒与调节,情绪与认知及人格的关系,兼具科学性与人文性,为情感体验与价值融合提供了天然的育人情境。本部分围绕“氛围营造-活动设计-评价反馈”三个环节,提出以下具体实践策略。

3.1. 创设安全信任、包容接纳的课堂情感氛围

教师是关怀关系的发起者和课堂氛围的奠基者。在教学中,教师应可以进行一定程度的自我情感暴露,例如分享个人在成长过程中应对复杂情绪的个人真实经历,展现其作为“关怀者”的真诚与脆弱,打破传统师生间的权力隔阂,让学生感受到情感的流动,为情感联结奠定基础(张意忠, 谢昕琦, 2021)。在此基础上,可以通过共同制定“课堂关怀公约”明确情感规则,如“专注倾听”、“不评判他人”、“尊重差异”等,以契约形式确立共同体的伦理承诺。在学生回答问题时,无论其对错,都对其回答予以一定程度的肯定,使学生感受到安全和被接纳。在物理环境上,如果条件允许,可采用围坐式的“U型”或圆桌式布局,缩短师生间的物理与心理距离,促进面对面非言语情感交流的发生。教师需始终保持对学生情绪状态的敏锐觉察,及时回应情感需求,使课堂成为情绪安全表达的“容器”。

3.2. 设计融合情感体验与价值反思的系列化教学活动

以自我决定论为内在指引,系统设计教学活动,促进知识学习与价值体验的深度融合。

“情绪叙事”活动促进关联感与认同感:围绕“教育现场中的关怀时刻”主题,引导师范生以书面或口头形式,回忆并讲述自己求学经历中曾被一位老师真诚关怀、深刻理解的瞬间,重点聚焦该事件中的情绪体验与情感互动(刘丹容,2009;李克,2022)。在小组内开展基于共情的倾听与回应,探讨“为何这个瞬间如此重要”及“关怀如何影响了我的学习体验与对教师职业的理解”。实践表明,学生最为铭记的老师,往往并非源于其学识的渊博,而是其在关键瞬间所展现的真诚情感与道德人格。这一叙事与反思过程,不仅使情绪理论在真实情境中被深化理解,更让师范生切身感受到关怀关系所带来的归属感与认同感,从而在内心深处播种下“做一名温暖而有力量的教育者”的职业信念,深刻领悟超越教学技能之外,师生间情感联结与有效沟通的教育本质。

“情绪调节方案”共创提升自主感与胜任感:结合情绪调节章节内容,设置“情绪困扰互助工作坊”。引导学生以小组为单位,围绕真实教育情境(如学生考试焦虑、抑郁情绪等)设计系统性的情绪干预方案。教师提供结构化资源支架,引导学生从“问题根源-理论依据-调节策略-求助机制”四个维度展开动态思索:辨析情绪问题的来源与表现,援引认知重评、正念训练、行为激活等理论设计针对性策略,并思考如何引导学生有效求助与建立社会支持系统。在人工智能快速发展的背景下,鼓励学生整合智能工具进行多角度、立体化的问题解决,如利用AI模拟情境、分析案例或生成初步建议,但强调最终方案应体现人文关怀与专业判断。教师充分赋权,由小组自主决策方案设计与展示形式(如角色扮演、视频呈现、方案报告等)。通过解决真实、复杂的问题,学生不仅切实体验到学以致用致用的胜任感,也在协作共创中深化对关怀伦理、实践智慧以及科技人文融合的理解,提升应对未来教育挑战的综合素养。

“多媒体艺术渲染”活动深化价值内化与情感共鸣。通过精选高质量纪录片、影视片段、诗歌等多元艺术形式,创设富有感染力的沉浸式情感教育情境。在讲授“情绪唤醒”相关内容时,教师引导学生自主搜集某位英雄(如肖思远烈士)的事迹文本,建立初步理性认知;继而组织观看从家人平凡视角叙事的微电影《重逢》。艺术化叙事将崇高的“英雄”符号转化为有血有肉、有情有爱的生命个体,有效激发学生的情感投入与深度共情。在后续纸笔反思环节(两种信息获取方式带给你的感受有何本质不同?),作业的明线引导学生分析叙事方式与音乐元素对情绪唤醒的作用,暗线则启迪学生领悟价值观传递绝非冰冷的知性过程,而是深深依赖于情感共鸣与关系建构。这一过程促使学生真正理解并认同崇高价值观背后炽热的“人性温度”,从而实现价值观教育从“知道”到“感受到”直至“深信不疑”的深层内化。

3.3. 实施过程性、多元主体参与的情感性评价反馈

打破传统单一量化评价模式,构建凸显情感关怀与发展导向的评价体系。

采用“情感反思日记”作为过程性评价载体:要求学生不定期以反思日记形式记录课程中的情感体验、价值冲突与认知转变。在实施上,可以通过一些开放式问题引导学生对课程进行反思,核心问题包括:本次课程中,让你印象深刻的一个观点或瞬间是什么,为什么?“以及”你在这个过程中最有感触的是什么是等。这样的作业一方面为学生提供了梳理内在心理世界、实现自我对话的框架,鼓励他们反思自己的渠道。另一方面,作业为教师构建了一个学情反馈回路。通过对该作业的批阅,教师得以洞察学生真正关心、共鸣甚至困惑的内容。这使得教师能够回答两个问题:第一,我试图传递的核心知识与价值观,是否被学生感知和领悟?这提升了后续思政教育的准度;第二,学生的兴趣点与情感共振点在哪里,这为后续教学中深化相关内容,生成更贴近学生需求的课堂提供了更自然的指引。

在作业的反馈环节,教师不再简单评分,而是给予共情性回应与价值性反馈,积极地肯定学生的思考和反思,认真对学生的作业进行共情和肯定,或者分享自己共鸣。这不仅提升了学生和教师关联感,

也向未来教师示范了什么是温度的过程性评价，以及如何通过评价去看见、接纳和引导一个人的情感与思想。

注重评价的发展性与支持性功能(伍远岳, 2022): 所有评价反馈均需遵循“描述 + 价值肯定 + 建设性建议”的结构, 旨在肯定学生的情感投入与价值成长, 而非简单评判对错。教师需明确传达: 评价的目的是支持每个人在认知与情感上的共同发展, 从而强化课堂的安全感与信任感。在“描述”环节, 教师需用客观、具体的语言, 准确描述学生在学习过程中基于事实的表现, 而不是泛泛的评价或者主观的臆断, 让学生体验到评价的独特性。在价值肯定环节, 教师应挖掘并明确指出学生表现中蕴含的积极价值与成长亮点, 尤其关注其情感投入, 通过对学生内在动机与情感投入的看见与认可, 满足学生被理解被认可的心理需求, 增强其作为未来教师的身份认同感。最后, 在“建设性建议”环节, 教师需提出具体、可行且指向更高水平的改进方案。建议提出应建立在“价值肯定”基础上, 形成“如果你能……, 还能……, 在……方面会更好”的赋能句式。这样的建议就不是简单的“纠错”, 而是具有“支持你变得更好”的发展性意义, 使学生更容易接纳且从积极的角度付出行动。

通过氛围、活动与评价的三维联动, 《情绪心理学》课堂得以成为一个以情感互动为载体、以价值认同为内核的“情感共同体”。这一实践路径不仅深化了师范生对情绪科学的理解, 更使其在亲身体验中内化了关怀伦理与师德规范, 最终为实现“立德树人”根本任务提供了一条可复制、可深化的课程思政实施路径。

4. 实践审思与路径优化: “情感共同体”构建的挑战与应对

在“情感共同体”的教学实践中, 如果缺乏对现实困境的认知与应对, 理想化的教学设计容易在实践中陷入形式化困境, 甚至引发新的教育伦理问题。基于《情绪心理学》课程的教学实践反思, 本研究认为有三个注意的问题, 并提出相应应对策略。

4.1. 学生的情感防御与信任建立

部分学生长期处于“知识本位”的评价体系, 或受个性特质影响, 对情感导向的教学模式易产生不适感与心理防御。这种防御机制主要表现为: 将情感表达视为额外的学业负担, 担忧自我暴露会削弱其专业形象, 或对师生间的信任关系持观望态度。

针对这一困境, 教学实践需着重构建梯度式参与机制, 通过设计多元化的情感参与通道, 形成从低风险到高风险的渐进式参与阶梯。具体而言, 可从“匿名情绪词云签到”(如以一词概括课堂情感体验)起步, 过渡至“小组结构化分享”, 最终延伸至“个人深度反思日记”。这一设计充分尊重学生个体差异, 允许其依据心理舒适度逐步深化情感投入。同时, 应强化情境认知与榜样示范的作用, 在引导学生进行自我情感探索前, 优先创设安全的认知情境。通过分析典型案例、文学作品中的角色情感, 将“分析他人情感”作为探索自我情感的认知桥梁。教师在此过程中应率先垂范, 适度分享自身在教学实践或专业成长中的真实情感经历(如应对教学挫折的心路历程), 以教育者的专业真诚消解学生的心理顾虑, 逐步建立起开放而安全的课堂氛围。

4.2. 教师角色转型与权力边界

传统师生关系中的制度性权力差异客观存在。若教师过度强调“朋友”角色而忽视专业引领职责, 可能导致角色认知混乱, 甚至引发学生的心理压力与边界不适。为此, 教师需要确立“引导性在场”的专业角色定位, 明确自身作为“情感场域的建设者”与“价值反思的促进者”, 而非替代性的心理治疗师。在回应学生的情感表达时, 应当始终将讨论焦点引导至“该情感体验与教育信念、专业成长的联结”层面, 避免对私人领域的过度探询。同时, 应在课程初始阶段共建课堂伦理公约, 通过师生共同商定“情

感共同体伦理守则”，明确保密义务、尊重差异、非评判原则等核心条款。在建立情感联结的同时，守好教育的伦理底线。

4.3. 情感劳动强度与教师可持续支持

构建情感共同体要求教师持续投入高强度的情感劳动，包括深度共情、个性化回应与教育性自我表露。这一持续的情感付出若缺乏有效的制度保障与支持体系，极易引发教师的情感耗竭，进而削弱其教学热情与专业可持续发展能力。为确保情感育人实践的可持续性，院校层面需推动评价制度的系统性改革，充分承认情感劳动的专业价值，从制度层面保障其专业合理性与工作价值。与此同时，应着力构建多层次教师支持网络，通过建立常态化的“教学情感实践工作坊”或同辈支持小组，为教师创造专业的情感表达与经验重构空间。在此类支持性环境中，教师可通过集体叙事、案例研讨等专业互动形式，在专业共同体内获得必要的情感滋养与实践智慧，从而在付出情感劳动的同时也能获得持续的专业成长与心理支持。

情感共同体的构建并非追求表面和谐，而是一场需要专业智慧与伦理自觉的深刻教育实践。教育者既要做情感教育的倡导者，更应成为审慎的实践者与伦理思考者。唯有正视这些实际困境，采取系统化的应对策略，才能确保这一育人模式在现实土壤中发生发展，真正实现其“以情育人、以情化人”的教育使命，避免陷入情感浪漫主义的实践误区。

5. 总结

综上所述，本研究以《情绪心理学》课程为实践载体，构建并验证了以“情感共同体”为核心、以“关怀-联结-认同”为内在机制的师范生课程思政新模式。这一模式深刻契合了“落实立德树人根本任务，必须将价值塑造、知识传授和能力培养三者融为一体、不可割裂”的根本要求(引自《高等学校课程思政建设指导纲要》)。本研究论证了，通过系统性的人文关怀介入(价值塑造)，依托情绪心理学的学科知识体系(知识传授)，促进学生产生深度情感联结并发展共情实践能力(能力培养)，能够有效实现“寓价值观引导于知识传授和能力培养之中”的课程思政建设目标。在人工智能重构教育生态的语境下，该研究进一步确证了情感育人在价值观内化过程中的不可替代性，为应对技术理性过度扩张所可能引发的价值悬浮与情感疏离问题提供了具操作性的教学实践路径。它不仅为师范生筑牢“为国育才”的理想信念提供了情感根基与学理支撑，更为其未来教育实践注入了核心的人文关怀素养，从而为培养兼具家国情怀、专业能力和情感素养的新时代卓越教师提供了可推广的理论范式与实践框架。

基金项目

天津市普通高等学校本科教学改革与质量建设研究计划项目(项目号: B231006516)。

参考文献

- 白强(2017). 理论审视: 大学生社会主义核心价值观内化的心理分析. *重庆大学学报(社会科学版)*, 23(2), 147-154.
- 陈兆军, 王仕超, 陈玉蕾, 李人杰, 郭建鹏(2024). 学习共同体对大学生社会情感能力的影响机制研究. *重庆高教研究*, 12(3), 82-96.
- 郭可慧(2025). 思政课上教学中师生疏离感的表象及其归置. *社会科学前沿*, 14(1), 161-169.
- 侯晶晶, 朱小蔓(2005). 论基于关怀式道德教育的道德学习. *当代教育科学*, (4), 15-19.
- 李克(2022). 叙事共情的修辞机制. *外国语(上海外国语大学学报)*, 45(6), 12-20.
- 刘丹容(2009). *师生关心关系建立的叙事研究*. 硕士学位论文, 太原: 山西师范大学.
- 刘靖东, 钟伯光, 刘刚彦(2013). 自我决定理论在中国人人群的应用. *心理科学进展*, 21(10), 1803-1813.

- 刘杨, 张灏, 杨柯(2020). 课程思政背景下高校师范生心理学课程资源建设及教学策略. *成都师范学院学报*, 36(6), 6-12.
- 内尔·诺丁斯(Nel Noddings) (2014). *学会关心: 教育的另一种模式*(第2版, 于天龙, 译). 教育科学出版社.
- 潘莉, 周鹏飞(2023). 智能思政情境下师生关系的重构: 学习共同体. *思想政治课研究*, (5), 141-149.
- 伍远岳(2022). 教育质量监测的发展性价值及其实现路径. *全球教育展望*, 51(3), 20-32.
- 邢芸(2025). “三全育人”理念下教师教育类课程思政的实施路径设计与分析——以《教育测评》的“访谈学习”为例. *西北成人教育学院学报*, (3), 57-64.
- 杨芳(2020). *诺丁斯的品德教育思想及其对思想政治教育的启示*. 硕士学位论文, 武汉: 华中师范大学.
- 叶倩怡(2024). 新时代高校思想政治教育人文关怀的创新路径. *广东交通职业技术学院报*, 23(1), 97-101.
- 张意忠, 谢昕琦(2021). 高校教师教学情感: 意蕴价值、弱化表征与培育策略. *江苏高教*, (9), 87-94.
- 赵明仁(2013). 先赋认同、结构性认同与建构性认同——“师范生”身份认同探析. *教育研究*, 34(6), 78-85.
- 中华人民共和国教育部(2020). *教育部关于印发《高等学校课程思政建设指导纲要》的通知*.
https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-06/06/content_5517606.htm
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. (2001). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In M. A. Hogg, & D. Abrams (Eds.), *Intergroup Relations: Essential Readings* (pp. 94-109). Psychology Press.