

家校协同下小学生集体责任感的现状、内涵与培育路径

王曼嘉

新疆师范大学教育科学学院, 新疆 乌鲁木齐

收稿日期: 2026年6月11日; 录用日期: 2026年7月24日; 发布日期: 2026年7月31日

摘 要

小学生集体责任感的培养是落实立德树人根本任务的重要环节。然而, 当前家校协同在集体责任感培育中存在目标错位、沟通浅层化、要求不一致等突出问题。本文以班杜拉观察学习理论与布朗芬布伦纳生态系统理论为双重理论基础, 对小学生集体责任感的内涵进行理论重构。在梳理小学生集体责任感现状、内涵与困境的基础上, 提出“双情境协同”培育路径。包含家校双向榜样示范、家校强化标准一致性建设、双情境自我效能感培养、家校协同沟通制度四项核心策略。本文的核心论点是——家校双方在榜样供给、强化标准与效能信息上的协同一致, 是强化经验能否转化为内在责任动机的关键边界条件。通过双情境的协同运作, 使儿童的观察学习机会最大化、强化经验一致化以及效能信息多渠道化。

关键词

家校协同, 小学生, 集体责任感, 培育路径, 观察学习理论, 生态系统理论

The Current Situation, Connotation and Cultivation Path of Primary School Students' Collective Sense of Responsibility under Home-School Collaboration

Manjia Wang

School of Educational Science, Xinjiang Normal University, Urumqi Xinjiang

Received: June 11, 2026; accepted: July 24, 2026; published: July 31, 2026

Abstract

The cultivation of collective responsibility among primary school students is an important link in implementing the fundamental task of fostering virtue and nurturing talent. However, at present, there are prominent problems such as misaligned goals, superficial communication and inconsistent requirements in the cultivation of collective sense of responsibility through home-school collaboration. This paper, based on the dual theoretical foundations of Bandura's observational learning theory and Brown-Fin-Brenner's ecosystem theory, conducts a theoretical reconstruction of the connotation of collective responsibility among primary school students. Based on a review of the current situation, connotation and predicament of primary school students' sense of collective responsibility, a "dual-scenario synergy" cultivation path is proposed. It includes four core strategies: two-way exemplary demonstration between home and school, strengthening the construction of standard consistency between home and school, cultivating self-efficacy in dual scenarios, and establishing a home-school collaborative communication system. The core argument of this article is that the consistency between home and school in terms of role model supply, reinforcement standards and effectiveness information is the key boundary condition for whether reinforcement experience can be transformed into intrinsic responsibility motivation. Through the collaborative operation of dual scenarios, children's opportunities for observational learning are maximized, experience consistency is strengthened, and multi-channel information on effectiveness is utilized.

Keywords

Home-School Collaboration, Primary School Student, Collective Sense of Responsibility, Cultivation Path, Observational Learning Theory, Ecosystem Theory

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

教育部发布的《义务教育道德与法治课程标准(2022 年版)》将“责任意识”纳入核心素养之中[1]。培育学生责任意识,有助于提升其对自己、集体和国家的责任感,增强担当精神和实践能力。小学生群体作为少年儿童的基础,培育其集体责任感是新时代学校德育工作的重要议题。小学阶段是集体意识萌发与责任感形成的关键时期,培育小学生的集体责任感,是落实课程标准要求、发展核心素养、培养时代新人的基础性工程。

本研究采用双重理论框架。一是观察学习理论,该理论认为个体行为习得主要通过观察他人的行为及其后果而实现。包括注意、保持、动作再现和动机四个子过程,其中榜样示范、强化和自我调节是核心机制[2]。对小学生而言,集体责任感的建构高度依赖对成人(教师、家长)和同伴责任行为的观察与模仿。二是布朗芬布伦纳的生态系统理论,该理论强调个体发展嵌套于微观系统(家庭、班级)、中观系统(家校互动)、外层系统和宏观系统之中,各系统的交互作用共同塑造儿童的发展轨迹[3]。两个理论的结合,既解释了责任行为“如何习得”,又指明了“在哪些场景中习得”,为家校协同培育集体责任感提供了完整的解释框架。

基于此,以观察学习理论与生态系统理论为双重理论基础,在梳理小学生集体责任感现状和内涵过程中,对集体责任感进行跨场景重构,并在现有培育困境的基础上提出有针对性的培育路径。

2. 小学生集体责任感的现状与培育困境

2.1. 小学生集体责任感的现状

基于近年中国儿童道德发展的大样本整体动态数据,采用回归分析和夏普里值分解发现中国儿童集体责任感[4]:在四伦情感中2019年最高上升至4.40,但整体排位相对稳定。群体差异方面,女生的集体责任感显著高于男生;在城乡差异上,2022年乡村儿童的集体责任感超过城市儿童,城乡差距呈缩小趋势,这一反转被视为积极动态。回归分析显示,正向影响因素包括较高的学业成绩、生活满意度、良好的家庭心理环境、健康的学校心理环境以及关心/了解儿童的人;负向影响因素包括年龄增长、家庭严厉批评、课堂枯燥无趣、同学关系紧张等。

生态系统模型中,集体责任感作为道德情感的一部分,受个体因素影响最大。其中生活满意度贡献率最高,其次为学校心理环境、社会支持和家庭因素;且家庭心理环境的影响随学段升高而减弱。这些发现提示教育实践中应注重儿童的家庭环境与心理环境变化,这些因素都会影响小学生集体责任感的形成与发展。

2.2. 国内研究进展

国内以小学生集体责任感为主题的研究相对较少,与之相关的小学生责任感、社会责任感或集体主义教育相对较多。关于小学生集体责任感研究大致经历了三个发展阶段。

第一阶段(1985~2000年):实证奠基期。开创性研究当属李伯黍等人开展的研究。研究发现,我国小学儿童从7岁起集体意识已经开始出现,在9岁前后出现重大变化,选择为集体的行为动机的人数比例逐年递增[5]。与此同时,张慕蕴、哈斯对蒙古族儿童公有观念发展进行了实验研究,从跨文化角度丰富了儿童集体观念发展的实证资料[6]。顾承厘、唐惠英所开展的研究,在调查分析中年级学生班级责任感现状的基础上,探索小学中年级儿童班级责任感培养的重点和相应的教育措施[7]。

第二阶段(2001~2020年)理论建构期。这一阶段的研究开始引入理论框架,对责任感的内涵与结构进行系统分析。李军成从班级管理角度提出加强监督检查、开展榜样激励、进行心理辅导等策略[8]。黄四林、林崇德从核心素养视角出发,系统建构了社会责任素养的内涵与结构,指出社会责任素养涵盖家庭责任、集体责任、国家责任和人类可持续发展等多个方面[9]。部分研究者开始运用生态系统理论、社会认知理论等分析家校合作中的责任教育问题。这一阶段的研究开始关注责任素养的心理结构和形成机制,但将集体责任感作为独立研究对象的专门成果仍然有限。

第三阶段(2021年至今)在政策驱动下进入系统化探索期。《关于健全学校家庭社会协同育人机制的意见》的出台推动研究从“家校合作”转向“家校社协同”。在这一政策背景下,各学者对集体责任感开始更加系统的研究。柯燕妮从心理课堂的“知、情、行”三要素出发,专门针对“集体责任素养”的培养策略进行了系统探讨,明确提出从提高集体责任意识、激发集体责任情感及促发集体责任行为三个维度进行培养[10]。刘涵婧从岗位责任制角度探索了家校协同培养小学生责任感的实践路径,注意到家庭与班级两个场景中责任教育的衔接问题[11]。李宝玉指出,班主任可从学生发展核心素养的角度开展班集体建设,设计集体责任感培养的现实路径,聚焦素养发展,明确教育目标;立足学生经验,整合学习内容;梳理系列主题,设计班级活动;开展深度学习,引领知行合一;注重反思提升,养成行为习惯[12]。该阶段的研究开始突破单一的班级视角,将家庭纳入集体责任感培育的考察范围。

从上述发展脉络可以看出,国内关于小学生集体责任感的研究经历了从经验描述到理论建构再到系统深化的演进轨迹。然而,已有研究仍存在以下不足:其一,对集体的概念界定较为单一,多数研究将集体默认为班级,对家庭作为原生集体的责任教育功能关注不够;其二,对家校之间如何产生协同效应

的心理机制缺乏深入分析；其三，针对小学阶段的集体责任感的专门研究仍然有限，集体责任感与责任感的概念边界有待进一步厘清。

2.3. 家校分离导致的培育困境

家校协同之所以必要，根本上是因为家校分离会使学校单方培育的效果大打折扣。

其一是培育责任的转嫁。学校承担了集体责任感培育的主要责任，却忽略了家庭在培育过程中的责任。正所谓“家庭是孩子的第一所学校，家长是孩子的第一任教师”。部分家长却认为培育责任感是学校的事，是老师的事，将自身应尽的义务转嫁给学校。这将导致学生在家庭场域中，缺乏相应的责任实践机会和强化反馈。

其二是培育标准的冲突。在实际教育教学活动过程中，教师无论是在课堂教学、仪式活动还是日常班级管理都会强调集体的重要性。部分家长在家庭教育中则会传递“管好自己就行”的思想。儿童在两种环境中所接收到的信息是矛盾的，就会产生“到底应该听谁的”的认知困惑。在这种情况下，学校场域中所积累的正向替代强化经验，被家庭场域中相悖的信息所抵消，集体责任感的内化进程受阻。

其三是沟通的浅表化。家校之间的联系多以微信群通知、作业提醒、考勤反馈为主，极少涉及“学生在集体中的责任表现”这一主题。教师在集体责任教育中存在教育方式单一的问题。比如，教师在面对学生对集体责任认知存在偏差时，以单纯的说服教育为主；家长会的内容也以学业分析为中心，责任教育很少进入正式议程。

3. 家庭集体与班级集体的异同辨析

3.1. 家庭集体与班级集体的差异

其一，集体构成的先天性与后天性。家庭集体是基于血缘或法律关系的先赋性集体。个体无需选择即被纳入其中，成员之间的关系是持久且不可替代的。班级集体则是基于教育制度的后致性集体。个体因入学而被进入特定班级，成员关系具有一定的临时性和可替代性[13]。

其二，情感基础的依恋型与成就型。家庭集体中的情感联结以依恋关系为基础，儿童对家庭的责任感源于长期共同生活中形成的安全依赖与情感纽带。班级集体中的情感联结则以成就关系为基础，学生对班级的责任感源于在集体活动中获得的归属体验与成就感。

3.2. 家庭集体与班级集体的功能互补

尽管存在上述差异，家庭集体与班级集体并非彼此孤立，而是在学生责任认知发展中承担着互补功能。家庭集体是集体责任感的“孵化器”。家庭事务的分工、对家人的关心、对家庭荣誉的维护等活动，使个体在家庭中最先体验到“集体中的一员”构成了集体责任感的原始形态。家庭中形成的责任认知模式会直接迁移到班级情境中。儿童对责任的最初理解正是在家庭日常互动中萌芽的。当孩子被要求“把玩具收好、帮妈妈拿一下杯子”时，他首次体验到分内之事的含义。班级集体是集体责任感的“放大器与规范化器”。班级提供了比家庭更复杂、更多元的集体互动场景。个体需要与更多同伴合作，在更正式的规则框架下承担责任，并面对更公开的评价与反馈。班级中的责任体验能够将家庭中形成的责任意识加以系统化、规则化和社会化。

3.3. “协同”的心理机制：一致性强化与系统间信息对称

协同的本质不是学校要求家长配合，而是家庭与班级两个微观系统之间形成信息对称与强化一致。从生态系统理论看，中观系统的质量取决于两个微观系统之间的信息流动是否顺畅、反馈是否及时。从

观察学习理论看,学生责任行为的习得依赖于对榜样行为的观察及其后果的体验。当学生在班级中观察到教师认真负责的行为并因此获得表扬,同时在家中观察到家长同样认真负责并因此获得家人的尊重,两种情境中的榜样一致、强化方向一致,学生便能够在注意、保持、复制、动机四个环节中获得叠加效应。反之,当学生在班级中被要求“自己的事情自己做”,回家后却发现家长替自己做了一切,两种情境中的要求不一致、强化方向相反,学生便陷入“该模仿谁”的认知冲突。此时,学校五天责任教育的效果在周末两天的家庭环境中被消解,即所谓的“ $5+2=0$ ”效应。从心理学角度看,这本质上是两个微观系统之间的信息不对称与强化不一致导致的责任行为习得干扰。

因此,家校协同的心理机制可以概括为:通过家庭与班级之间责任要求的信息对称和榜样行为的一致性呈现,使学生在跨场景的责任行为习得中获得正向叠加的强化效果,从而加速责任行为从外部规范向内部品质的转化。这一机制的有效运作需要家校间不仅有效沟通,更要对齐标准——在责任认知、责任情感、责任行为三个维度上保持一致。

4. 家校协同下小学生集体责任感的内涵重构

4.1. 对已有内涵界定的反思

近年来学界对集体责任感还没有统一的定义,通过对已有文献的梳理,集体责任感既可以被理解为一个群体整体所应承担的责任,也可以指个体对其所属集体怀有的责任意识,不同学者对其定义会因研究视角和对象的不同而有所差异,但基本围绕沿两个路径所展开。一是从德育目标出发,将其界定为“个体对所属集体的关心、认同以及为集体利益主动承担义务的心理倾向”;二是从心理形成的维度出发,将其拆分为“集体责任认知、集体责任情感、集体责任行为”三个成分[14]。前者明确了责任感的对象指向,后者提供了结构化的分析维度。但二者都有一个局限,都侧重于描述集体责任感“是什么”,而较少解释集体责任感“从何而来和如何形成”也较少揭示“在哪些情境条件下习得被促进或阻碍”。此外,现有研究较少关注在家庭场域中责任感形成的作用。

4.2. 家校协同下的重新界定

在家校协同视角下,对于集体的界定就不能只局限于班级和学校之中,还应向家庭这一场域延伸。因此,本文对小学生集体责任感的内涵进行如下重构。小学生集体责任感是儿童在班级与家庭双重情境中,通过观察与模仿教师、家长及同伴的榜样行为,经直接强化、替代强化与自我强化逐步内化,形成关于“对集体负责”的意识、认同与行为倾向。其形成效果受制于学校与家庭两个微观系统之间在榜样供给、强化标准与效能信息上的协同程度。

这一定义包含四个关键要素,分别对应不同的理论工具。其一,班级与家庭双重情境对应生态系统理论的微观系统概念——班级和家庭是儿童集体责任感发展中两个平行且相互影响的核心实践场域。其二,观察与模仿教师、家长及同伴的榜样行为对应班杜拉观察学习理论的核心机制。其三,直接强化、替代强化与自我强化覆盖了观察学习的三种强化形式,从外部驱动到内部驱动的动机转换链条在两个情境中同步展开。其四,“协同程度”指向布朗芬布伦纳理论的中观系统——家校联系的紧密程度与教育理念的一致性,是调节两个微观系统合力效应的关键变量。

4.3. 本研究的继承与发展

与前人研究相比,本研究的理论贡献主要体现在以下三个方面。

第一,在理论整合层面,实现了观察学习理论与生态系统理论的有机融合。已有研究多单独运用其中一种理论。本研究则将二者整合为一个统一的分析框架——生态系统理论解释责任培育的空间结构(在

哪些场景中培育), 观察学习理论解释责任习得的过程(如何通过榜样示范与强化习得责任行为)。

第二, 在概念辨析层面, 区分了家庭集体与班级集体。已有研究将集体责任感的集体默认为班级, 未对“集体”这一核心概念进行情境化分析。本研究从构成方式和情感基础的差异进行辨析, 分析家庭集体与班级集体在责任感从形成到逐步建立的功能性互补, 并揭示了两集体协同的心理机制。

第三, 在研究场域层面, 从“单场景研究”走向“跨场景一致性研究”。已有研究多聚焦于班级场景中的责任教育策略, 本研究则将家庭与班级视为两个相互嵌套、相互影响的集体场景, 强调只有当两个场景中的责任要求、榜样行为、评价标准保持一致时, 责任教育的效果才能最大化。这一转换拓展了集体责任感研究的空间视野。

5. “双情境协同”下培育实践路径的设计

基于小学生集体责任感的现状与内涵重构, 并结合一线教育现象, 本文提出“双情境协同”的培育路径。该路径的核心思路是: 通过在班级与家庭联合的平行实践场域中, 设计榜样示范、强化一致性、自我效能感培养与家校沟通制度四条核心培育路径。通过双情境的协同运作, 使儿童的观察学习机会最大化、强化经验一致化以及效能信息多渠道化。

5.1. 双重榜样示范, 确保认知习得

班杜拉强调, 观察学习始于注意过程, 而注意的发生取决于榜样的显著性、可及性与吸引力[15]。榜样供给需覆盖班级与家庭两个情境, 使儿童能观察到丰富的、积极一致的责任行为示范。榜样示范的群体主要包括同伴、教师和家长。

教师榜样在集体责任感的形成中起到直观示范作用。在班级中, 教师对班级事物的亲力亲为、对集体制度的遵守, 都会对学生集体责任感的认知产生潜移默化的影响。教师在教育教学中对学生积极的情感支持和以身作责的行为, 则会影响集体责任感的建构。教师的身教重于言传, 言行一致是德育取得实际效果的前提。

同伴榜样在能力、身份和日常经验上更为接近, 更容易使儿童产生“他行我也行”的效能信念。在日常班级管理中, 班主任可以拓展出更大的榜样范围。比如, 树立“进步榜样”和“专项榜样”, 从不同方面发现不同个体的优点, 使学生们都能在班级中找到可及的模仿对象; 组织“责任故事分享会”, 让榜样同学讲述自己在责任行为中的心理动机和情感状态。学生不仅能观察到行为表象, 还能理解行为背后的情感动力和价值认同。

在家庭场域中家长是儿童主要的观察和模仿对象。家长榜样需要体现的不只是一般意义的“负责任”, 而是对他人、集体以及公共事物的关心与担当。在家庭生活中, 父母可以通过分配家务劳动、主动关心班级需要等言行上展示对集体责任的重视程度。当儿童在家中观察到父母“不只是管好自己事”, 家庭情境便成为集体责任感培育的延伸课堂。

5.2. 建设一致的强化标准, 确认动机巩固

人的活动的动机来自过去别人和自己在类似行为上受到的强化, 包括替代性强化、直接强化与自我强化, 其中前两种属于外部强化, 第三种属于内部强化[16]。在集体责任感培育中, 三种强化策略的核心在于: 确保学校和家庭对“为集体负责”强化标准一致, 使个体获得的指向集体的强化经验在两个情境中方向相同、相互叠加。

直接强化——学校和家庭应在“个体对集体负责的行为值得表扬”达成统一标准。教师需要通过观察学生的对他人和集体的积极行为给予表扬或奖励。比如, 某位同学帮其他同学捡起了个人物品; 学生主动打扫教室卫生; 等等。并将这些积极现象直接告诉家长或者在班会、家长会重点宣扬。家长在接收

到这些信息后,要即时给与个体表扬与肯定。双情境一致的直接强化经验叠加,使个体的集体责任行为得到学校和家庭的双重巩固。

替代强化——积极效应依赖于个体在不同情境中观察到的强化标准具有一致性。当个体在学校观察到同伴因主动维护集体利益受到表扬,在家中观察到相似行为受到家长肯定。班级和家庭两个情境对集体责任行为的评价标准一致时,替代强化经验叠加为一致的动机驱动。“为集体负责是好的、被认可的”这一信念在不同情境中得到双重印证,个体对集体责任感的内化效率提高。

自我强化——培育集体责任感的最终目标是使学生从“为了得到表扬而为集体做事”走向“因为内心认同而为集体负责”。学生的集体责任感教育不能等同于责任教育。班主任和家长需要持续引导学生集体责任行为后进行内在评价。教师可以在学生完成集体任务后问:“你今天为班级做了这件事,心里什么感受?”家长也可以在日常对话中引导:“今天在班里帮助同学,开心吗?”这些指向为集体做事是值得的、有内在满足感的。因此,使个体自身形成对集体的情感认同是最稳定有效的动机。

5.3. 培养个体的自我效能感,促进效能转化

班杜拉认为,观察学习所获得的认知和行为图式是否被转化为实际行动,自我效能感是关键中介变量[17]。在集体责任感培育中,自我效能感特指儿童对“我能否可以成功地为集体做贡献”的主观判断。家校协同视域下,效能感的培养应实现双情境联动,使儿童同步积累“我能为集体做事”的成功经验,并培养学生的自主管理能力。

5.3.1. 立足身心发展规律,设计阶梯式集体任务

个体发展始终遵循从易到难、从具体到抽象从他律到自律的顺序。家校协同要求将“为集体做事”的任务设计同时覆盖班级和家庭两个情境,且符合儿童身心发展规律。例如,中年级学生在班级认领“图书管理员”岗位的同时,在家里承担整理书柜的任务。两项任务性质相似,都指向为集体维护公共空间。学生在班级岗位中积累的“我能为班级做这件事”的成功体验,可以在家庭任务中重现和巩固。高年级学生可从策划班级集体活动逐步延伸到参与组织家庭集体讨论。这些任务形式始终指向“为集体做事”的成功经验,使“我能为集体做贡献”的效能信念获得多渠道、多情境的反复验证。同时,教师的言语鼓励与家长的情感支持都会正向激励个体集体责任感形成。

5.3.2. 培养自主管理能力,提升积极主动精神

班杜拉指出,亲历的掌握性经验是自我效能感最有力的来源。通过任务分配和激励制度促进个体亲历的掌握性经验。但是这只是在培养执行者心态。那如何使个体主动发现任务并积极为集体服务,从岗位分配到主动认岗?班主任可以在日常班级管理告诉学生,作为班级的一员,他们是班级的主人。这就要求教师不仅要调动所有学生在班级管理中的积极性,还要让每个同学都能在班级生活中享有平等的权力。在家庭生活中,父母可以逐步引导孩子我是家里的一份子,在学校中养成的习惯会迁移到家庭中。孩子会主动发现家里有什么事情我可以帮忙,使其在两个情境中相信自己有能力并且有责任为集体做贡献。

儿童在两个情境中反复经历“我发现问题-我主动承担-我成功完成”的完整循环,“这个集体是我的,我能为集体做贡献”的信念便在双重情境中同步生长。

5.4. 家校主动协同沟通,确立制度保障

三元交互决定论中的“环境”,不仅包含班级和家庭两个微观系统本身,也包含两个系统之间的联结。将家校围绕集体责任感培育的沟通制度化,是保障前三项策略持续运转的组织基础。从生态系统理论的视角看,这一策略回应的是中观系统联结质量的优化——家校沟通确保了两个微观系统在集体责任

榜样树立、集体责任强化标准和集体责任效能信息上保持协同，避免因信息不对称而导致两个系统出现“教育断层”现象。

5.4.1. 学期初共同确认集体责任培育目标

在每学期初，班主任可以通过家长会、专题分享会或线上交流平台，向家长传递集体责任感培育的核心理念与学期重点。核心内容包括：阐明集体责任感与儿童个人发展的内在关联，破除“为集体服务影响个人学习”的观念误区；呈现本学期班级集体责任教育的阶段目标与主要活动安排；邀请家长分享对集体责任教育的理解与期待，形成双向沟通而非单向灌输。

5.4.2. 围绕集体责任事件的持续沟通

家校沟通需要贯穿学期始终。日常沟通主要通过班级群、家访等渠道分享个体在集体中的表现。内容不只是学习成绩，也包括日常在班集体中的表现。特定事件沟通则需要聚焦某一具体的集体责任行为事件。比如，学生在校完成了一次优秀的集体服务，教师及时告知家长，家长给予同向肯定，形成一次完整的双情境强化闭环；期末通过专题沟通汇总为成长档案，共同规划假期家庭集体责任教育方案。

5.4.3. 家长参与班级集体活动

家校协同的深化有赖于家长对学校集体教育情境的亲身实践体验。邀请家长以参与者的身份进入班级集体活动。如亲子共同设计班级文化墙、合作完成校园公益劳动等。个体在家长在场时展示自己为集体负责的一面，使家长在真实的集体情境中观察个体的同伴互动模式和责任行为表现。

从观察学习理论的视角看，家长在参与活动中展示的负责任态度为子女提供了在场榜样，亲子同场为集体服务，榜样效应被即时放大。从生态系统理论的视角看，家长进入班级现场是家庭微观系统与班级微观系统在集体责任教育这一目标下的短暂交叠，这种交叠创造了家校双方在同一时空、围绕同一集体事务共同作用于儿童集体责任感培育的契机。

6. 结语

小学生集体责任感的培育需要家庭与学校形成教育合力。本研究以观察学习理论与生态系统理论为双重理论基础，揭示了当前小学生集体责任感构建过程中存在的目标错位、沟通浅层化、要求不一致、榜样冲突等困境。在家校协同语境下重构了小学生集体责任感的内涵，以上四条路径并非彼此孤立，而是围绕“集体责任感培育”这一核心目标而形成的内在协同关系。榜样示范让儿童在两个情境中观察到什么是为集体负责；强化一致性让儿童在两个情境中确认为集体负责是好的、被认可的；效能感培养让儿童在两个情境中相信自己有责任并有能力为集体做贡献；沟通制度保障前三条路径在班级和家庭之间持续、稳定地运转。四者合力，使儿童在两个情境中获得一致、叠加、指向“对集体负责”的社会学习经验，集体责任感由此从外部期待走向内在认同。未来研究可进一步开发基于社会学习理论和生态系统理论的量化测评工具，检验榜样共育机制等对小学生集体责任感的长效影响；也可在不同家庭背景下开展比较研究，探索更具针对性的家校协同策略。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 义务教育道德与法治课程标准(2022年版) [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022: 51.
- [2] Bandura, A. (1986) Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Prentice-Hall, 47-105.
- [3] Bronfenbrenner, U. (1979) The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Harvard University Press, 22-26. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- [4] 刘杰, 孟会敏. 关于布朗芬布伦纳发展心理学生态系统理论[J]. 中国健康心理学杂志, 2009, 17(2): 250-252.
- [5] 李伯黍, 岑国桢, 叶慧珍, 等. 小学儿童集体观念发展研究[J]. 心理科学通讯, 1985(1): 13-17, 65.

-
- [6] 张慕蕴, 哈斯. 蒙古族儿童公有观念发展的实验研究[J]. 内蒙古师大学报(哲学社会科学版), 1985(4): 116-122.
- [7] 顾承厘, 唐惠英. 儿童班级责任感培养的研究[J]. 上海教育科研, 1990(5): 37, 23.
- [8] 李军成. 浅谈班集体中小学生责任感的培养[J]. 甘肃教育, 2007(16): 13-14.
- [9] 黄四林, 林崇德. 社会责任素养的内涵与结构[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2018(1): 27-33.
- [10] 柯燕妮. 小学心理健康教育课堂中集体责任素养的培养[J]. 中小学心理健康教育, 2021(13): 29-30, 34.
- [11] 刘涵婧. 岗位责任制: 小学生责任感培养的家校协同实践[J]. 江苏教育, 2021(92): 60-61.
- [12] 李宝玉. 学生集体责任感培养的理论对标、边界及路径[J]. 江苏教育, 2023(12): 42-44.
- [13] 黄河清. 家庭教育与学校教育的比较研究[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2002, 20(2): 28-34, 58.
- [14] 赵凯. 小学生学校责任感的结构及问卷编制[D]: [硕士学位论文]. 济南: 济南大学, 2020.
- [15] 班杜拉. 社会学习理论[M]. 陈欣银, 李伯黍, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2015.
- [16] 唐卫海, 杨孟萍. 简评班杜拉的社会学习理论[J]. 天津师大学报(社会科学版), 1996(5): 30-35.
- [17] Bandura, A. (1977) Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, **84**, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>