

社区教育领域 扫描报告

——面向支持系统薄弱的儿童群体

出品方



资助方



—— 目录 ——

—— 报告速读 ——	1
一、社区教育的操作性定义(基于一线行动者访谈)：	1
二、社区教育领域扫描发展现状	1
(一) 社区类型与儿童困境	1
(二) 行动者与需求聚焦	1
(三) 社区教育服务供给特点	1
(四) 资源支持与瓶颈	2
(五) 价值与影响	2
(六) 局限与挑战	2
三、扫描核心发现与呼吁	2
(一) 政策制定者	3
(二) 致资助方与基金会	3
(三) 致一线行动机构	3
社区教育领域扫描报告——面向支持系统薄弱的儿童群体错误！未定义书签。	
第一部分：扫描背景和对象说明	4
一、扫描缘起：行动者的涌现与共同关切	4
(一) 缘起	4
(二) 行动者的不同理念与视角	4
(三) 核心关切	4
二、我们的共同探索：核心发现和呼吁	5
(一) 核心发现	5
(二) 我们的呼吁	5
三、扫描问题和方法	7
(一) 扫描核心问题	7
(二) 扫描方法	7

四、扫描对象与概念界定	8
(一) 扫描对象	8
(二) 概念界定	8
第二部分 社区教育领域发展现状分析	9
一、社区类型与儿童成长环境特征	9
(一) 人口流入社区：城市边缘的挑战与空间挤压	9
(二) 人口流出社区：乡土传统支持系统衰减	10
二、行动者缘起和关注的儿童需求情况	11
(一) 行动者缘起	11
(二) 行动者驱动力的出发点与生长点	12
(三) 行动者关注和回应的儿童需求	13
三、社区教育的供给情况	19
(一) 服务年限	19
(二) 活动空间	20
(三) 服务内容	21
(四) 服务方式	24
(五) 创新行动策略	25
四、社区教育资源和支持	28
(一) 政府支持	28
(二) 社会支持	29
(三) 本土资源支持	29
五、社区教育价值实现方式与儿童积极影响	30
(一) 来自行动者访谈	30
(二) 来自文献研究中对于社区教育价值的表达	35
六、局限和挑战	37
(一) 局限性分析：干预深度、持续性与有效性的结构性局限	37
(二) 背后的核心挑战分析	37

第三部分 社区教育领域扫描带来的反思与启发	44
一、“行大于知”：行动意义与价值盲区	44
二、社区教育“未言明的价值”，在于启发教育回归常识	44
(一) 社区教育本质在于，为儿童重建“附近”，修复社会纽带	44
(二) 深度陪伴即疗愈，稳定关系胜血缘	45
(三) 从教育者转变为支持者、协作者和资源提供者，将学习的主体性归还儿童	47
(四) 社区教育通过在地资源转化，重塑人们对教育公平与资源优劣的认知	48
第四部分 社区教育领域发展阶段的诊断与特征	49
一、发展阶段诊断	49
(一) 理论背景	49
(二) 诊断结果	49
二、发展阶段特征	49
(一) 知识体系	49
(二) 行动者	50
(三) 领域级议程	50
(四) 基础设施	50
(五) 资源	50
—— 总结 ——	51
—— 致谢 ——	52
附件 1：(基于问卷反馈) 社区教育伙伴机构名录	53
附件 2：社区教育相关理论基础：文献综述(中文部分)	73
乡村儿童社区教育研究的理论基础	73
附件 3：社区教育相关理论基础：相关外文文献介绍	88
社区教育：聆听声音	88
校园情境下的实践社群：以全纳模型支持社交、情绪、行为困难儿童	91
有效社区青少年项目特点分析	94
自然培育：通过社区教育伙伴关系在弱势儿童中建立自然科学认同	97

社区青少年发展：行动型伙伴关系	100
探索青少年在社区项目中的角色及其与积极青年发展和社区参与的联系	102
学校和社区特征与高中辍学率之关系	104
将社区作为教育小学生的资源	107
社区教育作为斯洛伐克儿童和学生教育中的一项创新	111
附件 4：小而美的社区教育案例集	115
转身听见，海林林：记“空书包”创办人魔幻之手海林林	115
周巧：我觉得我的工作没有遇到挑战和困难	121
田生梅：相比成为社区教育者，我更喜欢自己是社区里的一分子	127
李巧娟：长成一棵田野里的树	133
饭团和黑石屿：一个可持续的人，一个可持续的村	139
成娟：我要做小而美的机构	148
小白兔：我是一朵怎么开都可以而且可以开无数次无数朵的花	153
从南瓜田到凤自然：雪姬的社区儿童教育实践	158

—— 报告速读 ——

一、社区教育的操作性定义(基于一线行动者访谈)：

聚焦联合国《儿童权利公约》框架，在社区中构建兼具物理安全性与心理支持性的“第三空间”，通过整合在地资源，回应流动儿童、留守儿童等支持系统薄弱群体的生存、保护、发展与参与需求。

二、社区教育领域扫描发展现状

(一) 社区类型与儿童困境

- 人口流入社区(流动儿童为主)：工业依附型、零工经济聚集型等；

主要问题：安全普惠的儿童活动空间严重不足，父母长时间劳作导致“监护真空”；

- 人口流出社区(留守儿童为主)：西部偏远山区/民族聚居社区、平原/城乡过渡带社区、易地扶贫搬迁社区等；

主要问题：高比例隔代或自我照护，情感需求缺口大，安全和学习支持障碍突出，公共文化空间极度缺乏。

(二) 行动者与需求聚焦

- 行动者来源：社工专业毕业生、返乡青年、身份经验共鸣者(如曾是留守儿童)、服务对象转化(如社区妈妈)；
- 所关注核心需求：基础生存与安全保障、情感支持、亲情关系与成长环境支持、教育资源补充、社会化能力培养、文化传承、减少手机沉迷等；

(三) 社区教育服务供给特点

- 服务年限：机构普遍成立 2~8 年，部分新设点低于 2 年。
- 高频服务：阅读(69.51%)、社区服务与社会参与(61.79%)、家庭参与及家长支持(62.2%)。
- 低频服务：数字素养(13.01%)、语言表达(17.48%)。
- 行动创新策略：改造闲置空间、探索可持续运营(如低偿收费)、开发本土化课程、构建家校社协同网络。

(四) 资源支持与瓶颈

- **政府支持**：以场地和认可为主，资金与专业支持不足(仅 33.33%的组织获得政府资金支持；11.38%获得政府提供的专业支持)。
- **社会支持**：基金会资金门槛高、限制多；公众筹款效果低；企业合作浅层化；
- **主要瓶颈**：资金缺口大(超 70%机构资金紧缺)、人才薪资低(70%的机构成员薪资低于 5000 元/月)、专业力量不足(仅 28%机构全员专业背景)。

(五) 价值与影响

1. 实现方式：

- 提供安全空间与情感陪伴；
- 弥补监护与教育资源不足；
- 传承文化、增强认同；
- 通过四阶权利实现(生存→保护→发展→参与) 提升儿童福祉。

(六) 局限与挑战

- **服务效能局限**：短期碎片化项目难以支撑儿童长期发展需求；家校社协同缺位导致服务效果易被负面环境抵消；文化传承等活动多停留表面，缺乏深度干预能力。
- **资源与人才困境**：超 70%机构面临显著资金缺口，政府资金迟滞萎缩，基金会资助周期短、限制多；同时，专职人才薪资过低（约 70%机构月薪低于 5000 元），且核心服务精力被行政、筹款等事务挤占。
- **结构性矛盾**：政策执行存在偏差（如流动儿童入学限制），城乡资源错配（城市扎堆、乡村不足），社区信任建立困难及供需错位共同制约服务成效。

三、扫描核心发现与呼吁

社区教育远非家校教育的简单补充，而是支撑支持系统薄弱儿童发展的不可或缺的第三方力量。它回应了标准化教育无法覆盖的复杂个体需求，阶梯式地保障了儿童生存、保护、发展、参与的权利，是促进教育公平、践行终身教育理念极具活力的前沿。

社区教育虽有很大的价值，但其发展却长期徘徊在脆弱与不稳定的状态，其可持续性面临系统性挑战。这也导致了社区教育的实践发展呈现出基础薄弱、研究匮乏、实践案例零散且缺乏系统影响力等特点。

为此我们呼吁：

(一) 致政策制定者

- 改革采购规则，为“人的价值”付费：从“服务人次”“活动场次”转向为“儿童发展成效”付费，保障人力成本占比；
- 投资“专业人力资本”：设定行业基准，提供有尊严的薪资保障；
- 创新政策工具，激活多元投入：允许公益服务阶梯式收费，构建可持续的成本分担模式。

(二) 致资助方与基金会

- 提供“耐心资本”，信任在地智慧：加大非限定性资金或核心运营资助比例，给予财务自主权，支持一线行动者长出真正“接地气、有效率”的非标准化模式。
- 投资“人”的发展与福祉：鼓励将资金用于支付有竞争力的薪资、购买员工保险，以及提供心理支持、培训与职业成长机会。
- 投资“评估支持”：资助开发简便评估工具、购买第三方评估服务，而非仅索要报告。
- 投资“知识资本”：资助经验模型化、工具开发与知识沉淀，推动行业学习。

(三) 致一线行动机构

- 践行儿童权利视角：将生存、保护、发展、参与权利融入服务设计。
- 超越补偿，聚焦赋能：激发儿童主体性、文化自信与社会化能力。
- 贡献领域知识库：沉淀本土创新方法论，共享为行业公共资产。
- 勇敢表达需求：主动与资方分享真实挑战与在地智慧，共建领域生态。

社区教育领域扫描报告

——面向支持系统薄弱的儿童群体

第一部分：扫描背景和对象说明

一、扫描缘起：行动者的涌现与共同关切

(一) 缘起

在 2023 年第七届全国教育公益组织双年会“社区是教育公益的沃土”分论坛上，我们清晰地看到：越来越多的教育公益组织正将目光投向社区。事实上，在全国各地的城中村、流动人口社区、乡村、城乡接合部、易地扶贫搬迁社区等，已经涌现出一批扎根社区的行动者，持续为流动儿童、留守儿童、困境儿童、低收入家庭儿童等支持系统薄弱群体提供丰富的社区服务与教育活动。

(二) 行动者的不同理念与视角

这些行动者带着不同的理念和视角，进入社区儿童教育领域：

- **空间服务视角**：将社区作为家庭、学校之外的“**第三成长空间**”，尤其为支持系统薄弱儿童提供关键支持，弥补家校不足，发挥社区在协同育人中的独特价值；
- **教育公平视角**：认为教育公平不仅限于学校资源均衡，更要提供**适合个体**的教育方式、内容和环境。社区教育的**多元性**(手段、内容、形式、评估) 为教育公平开辟了新路径；
- **终身教育视角**：倡导“学习在窗外，他人即老师，世界是教材”。社区教育在连续性、社会适应性、多样性及跨部门合作上，是实践终身教育理念的有效载体；
- 此外，还有从**社区发展、社区营造、公民教育**等视角出发的行动者。

(三) 核心关切

尽管视角各异，他们共同的核心关切是：支持上述支持系统薄弱儿童的成长与发展。

- **微观层面**，这些儿童常常面临课业辅导缺位、情感陪伴缺失、安全风险增加、社会交往受限以及基础素养发展机会匮乏等具体挑战；
- **中观层面**，他们所在的家庭往往因文化和经济资源受限、人口流动、结构变化(如留守、单亲) 等导致支持能力薄弱；同时，其生活的社区(如流动人口聚居区、偏远乡村、易

地扶贫搬迁社区)也普遍存在教育资源不足、儿童友好空间稀缺、社会支持网络不健全等问题;

- **宏观层面**,城乡发展不平衡、公共服务资源配置不均以及相关社会政策在落地衔接上存在缝隙,共同构成了影响他们发展的结构性背景。

正是这些微观、中观、宏观层面问题的交织叠加,使得儿童发展需求和对需求的回应均呈现出高度的复杂性,难以被主要聚焦于知识传授和集体标准化管理的传统学校教育模式所充分识别和有效回应。而社区因其在地性、多元性和灵活性,恰好具备了回应这种复杂性的独特优势。因此,社区教育正在回应儿童个性化需求方面展现出重要潜力。行动者的实践,共同丰富了社区教育的形态和生态,尤其为支持系统薄弱儿童全面发展和健康成长提供了更多可能性。

二、我们的共同探索：核心发现和呼吁

(一) 核心发现

基于对全国 35 个扎根社区的行动者深度访谈(C01-C35) 及对 238 份有效问卷的分析,结合报告撰写团队过去三年近百名一线行动者的深度陪伴经验,我们看到在城乡社区的边缘地带,一群富有韧性的行动者正为数千万支持系统薄弱儿童构建教育的“第三空间”。他们用有限的资源,创造了超出预期的价值——不仅填补了监护真空,更在修复社会纽带、传承文化根脉、培育未来公民等方面发挥了作用。

这让我们相信,社区教育远非家校教育的简单补充,而是支撑支持系统薄弱儿童发展的不可或缺的第三方力量。它回应了标准化教育无法覆盖的复杂个体需求,阶梯式地保障了儿童生存、保护、发展、参与的权利,是促进教育公平、实践终身教育理念极具活力的前沿。

但是,我们也不得不面对一个清晰而紧迫的现实:超 70%的被扫描机构面临显著资金缺口,其中 1/3 机构资金缺口超过 30%。他们的大部分精力消耗在不确定的筹款和非核心的行政负担上,而非儿童本身。

社区教育虽有很大的价值,但其发展却长期徘徊在脆弱与不稳定的状态,其可持续性面临系统性挑战。这也导致了社区教育的实践发展呈现出基础薄弱、研究匮乏、实践案例零散且缺乏系统影响力等特点。

(二) 我们的呼吁

为此,我们向生态中的关键伙伴发出呼吁,期待共同推动以下对话和行动:

1. **致政策制定者**:为社区教育建立一个稳定、可预期的生存环境。将支持视角从购买单

次服务，转向投资于构建领域可持续发展的刚性基础设施。

- **改革采购规则，为“人的价值”付费：**推动政府采购标准从“服务人次”“活动场次”转向为“儿童发展成效”付费。保障人力成本在支出中的合理占比(建议比例高于 40%)，从制度上承认专业关系是核心价值，避免简单压缩人力成本；
- **投资“专业人力资本”，设定行业基准：**扫描显示，超 70%的一线专职月薪低于 5000 元，这是人才流失的核心症结。为这个关乎下一代的专业工作提供有尊严的薪酬保障，稳定军心，才能更好地促进专业价值的发挥；
- **创新政策工具，激活多元投入：**支持建立“公益服务合理收费”的机制。允许并规范机构实施阶梯式收费，构建可持续的成本分担模式。

2. **致资助方与基金会：**填补公共资金无法覆盖的空白，催化行业创新与知识沉淀。资助策略从“购买具体项目”升级为“投资领域人才和未来”，发挥慈善资本独特而关键的杠杆作用。

- **提供“耐心资本”，信任在地智慧：**加大非限定性资金或核心机构运营资助的比例。给予一线行动者充分的财务自主权和试错空间，支持他们长出真正“接地气、有效率”的非标准化模式；
- **投资“人”的发展与福祉：**扫描显示，一线工作者精力被行政琐事大量挤占，仅 26.42% 的人能将 80% 以上时间投入儿童。请允许并鼓励将资金用于支付有竞争力的薪资、购买员工保险、提供心理支持、支持员工培训与职业成长。资助机构的核心是资助人，让优秀的人可以安心地留在孩子身边；
- **投资“评估支持”，而非仅仅索要数据和报告：**理解一线在监测评估上的现实困境。将“评估支持”本身作为关键投资：例如资助开发简便好用的评估工具；购买第三方专业评估服务与一线合作；在项目中预算用于团队复盘、案例梳理的时间和人力成本。目标是共同看清改变可以如何发生，而不是简单地请受资助方提交一份报告；
- **投资“知识资本”，推动行业学习：**资助支持行动者进行经验模型化、工具开发与知识沉淀。将分散的个体智慧转化为整个领域的公共资产，降低后来者的试错和有效性探索成本。

3. **致一线行动机构：**聚焦核心价值，用专业和真实变化，表达自身不可替代的存在意义。行动者在最贴近儿童的地方所产生的实践智慧，可能重新定义教育的可能性。

- **践行“儿童权利”视角：**将“生存、保护、发展、参与”的权利，深度融入日常服务的设计和落实中。行动者需在每一个细微处守护儿童的尊严和参与机会，进而为他们拓展更广阔的发展空间。

- **超越补偿，聚焦赋能：**服务应从弥补短板，迈向激发儿童主体性、文化自信与社会化能力。社区教育的独特优势在于提供标准化体系无法供给的真实成长体验。
- **贡献于“领域知识库”：**将本土创新(如闲置空间改造、代际协作、儿童主体性激发、社区资源发掘等) 进行方法论沉淀，让个人智慧成为行业的共同财富；
- **勇敢表达需求和在地智慧：**主动向资方和伙伴提出在专业发展和成效监测上的真实挑战，分享在地发现和实践智慧(虽然可能暂时未能形成自己的理论框架)。相信本质上和资源方不是甲方和乙方的关系，而是领域生态共建、共同回应儿童福祉的关系。

三、扫描问题和方法

(一) 扫描核心问题：

本次扫描旨在系统呈现社区教育发展现状，发现领域核心挑战与未来潜能。我们期待聚焦以下关键问题，未来可以推动更具建设性的行业对话与协同行动：

1. 价值再发现：社区教育的不可替代性

- (1) 如何重构社区教育与家庭、学校教育的互补共生关系，超越传统“填补”认知？
- (2) 深度陪伴、关系赋能、社会化学习等核心实践如何重塑教育本质，构建独特的成长支持体系？
- (3) 如何科学验证社区教育在促进儿童发展、家庭赋能与社区韧性方面的多维价值？

2. 模式创新：在地化实践与生态构建

- (1) 不同社区类型(工业区、搬迁社区、偏远山村等) 孕育了哪些适应性创新模式？
- (2) 多元主体(专业机构、返乡青年、社区志愿者等) 如何构建协作共生的健康生态？

3. 破局之道：结构性困境与支持体系

- (1) 资金短缺、人才困境等现象背后的系统性症结何在？
- (2) 实践者最亟须哪些支持——灵活资金、专业发展还是系统性政策保障？

4. 系统变革：从创新实践到常态生态

- (1) 可持续发展需要哪些内外部条件支撑？
- (2) 哪些关键杠杆点(政策创新、知识体系构建、支持性组织培育) 能推动领域发展？

(二) 扫描方法

扫描过程为确保发现可靠，我们采用了以下方法：



- **定量问卷：**面向全国 30 个省份服务流动/留守儿童的社会服务机构，回收有效问卷 **238** 份。
- **深度访谈：**聚焦人口流入地(城市/县城城中村) 和流出地(乡村、易地搬迁社区) ，访谈 **35** 家机构的 **35** 位一线行动者，并进行编码分析。
- **三角验证：**
 - 比对 **2016** 年以来国家及地方关于困境儿童、留守儿童、流动儿童、未成年人保护及社会组织参与社区服务的**相关政策文件**；
 - 参考报告撰写团队过去三年对 **90** 余名未接受本次访谈的支持系统薄弱儿童社区服务者的走访观察记录，及其中 **20** 余人的相似主题访谈资料。

四、扫描对象与概念界定

(一) 扫描对象：

在人口流入地，如城市/县城城中村、城乡结合部社区；人口流出地如乡村、县城易地搬迁社区等，为上述**支持系统薄弱儿童**提供服务的**行动者**(社会服务机构从业者) 。

特别说明：由于资源受限，本次扫描主要聚焦儿童服务提供者端，尚未能直接针对社区教育的服务对象(儿童) 开展调研和访谈，这是我们此次扫描的遗憾，也是我们未来深化扫描的方向。本次旨在通过行动者视角，建立对领域的宏观、中观和微观感知，为后续更深入的问题挖掘奠定基础。

(二) 概念界定：

1. 支持系统薄弱儿童：本扫描中主要包含流动儿童、留守儿童、困境儿童、低收入家庭儿童(支付商业教育资源能力不足) 的群体。其核心特征是因资源匮乏、家庭支持系统薄弱及人口流动等因素，导致成长需求未获充分回应，面临多重风险。

2. 支持系统薄弱儿童社区教育(操作性定义，基于一线行动者访谈数据分析)：聚焦儿童权利(联合国《儿童权利公约》框架) ，在社区中构建兼具物理安全性与心理支持性的"第三空间"，通过整合在地资源，提供综合性服务以回应其生存、保护、发展与参与需求。

(更丰富的“社区教育”理论界定与历史脉络，请参见附录 2 文献梳理) 。

第二部分 社区教育领域发展现状分析

一、社区类型与儿童成长环境特征

基于 35 个社区访谈，我们按儿童主要来源和社区特征，将其分为两大类：人口流入社区(流动儿童为主)和人口流出社区(留守儿童为主)。每个大类下又可细分为若干类型，产业结构、家庭生计模式及社区环境，都影响着儿童的生存与发展空间。

(一) 人口流入社区：城市边缘的挑战与空间挤压

流动儿童及其家庭往往聚集在城市或县城的边缘地带，依附于特定产业。我们扫描到以下主要类型：

1. 工业依附型社区(C01、C04、C11、C17)

(1) 特征：邻近大型制造业集群(如电子、纺织)。家庭生计高度依赖工厂务工，收入与工作时长直接挂钩。社区通常由工厂宿舍群、自建房组成，位于城市外围。

(2) 儿童境况：如 C01 所示，父母多为产业工人，工作繁重(如三班倒)导致亲子时间匮乏。社区内可供儿童安全活动的公共空间极为有限，社会组织开展活动常遭遇社区公共空间限制和不被支持的情况(C01:2020 年后我们很少做户外活动，因为去哪儿都要审批……偶尔偷摸搞小型活动(例如在广场公园)，但不敢办联欢会或搭建类活动……(现在只能在室内，在我们自己空间搞)。

2. 零工经济聚集区(C03、C05、C07、C08、C09、C14)

(1) 特征：以服务业和零散就业(如小商贩、快递、家政、工地或工厂临时工等)为主导。居民因低廉租金聚居在城市边缘或城中村(C03、C09)，部分社区民族构成多元(C03)。

(2) 儿童境况：家庭经济脆弱且不稳定(C05、C09 数据显示平均月收入约 2500-4000 元)，社保覆盖低，多子女负担重(C08)。以租赁城中村平房、地下室，或本地居民自建房隔断为主，几乎不存在专门规划的儿童安全公共活动空间。几乎每个被访者都会提及城中村居住空间狭小拥挤、儿童缺乏安全活动空间问题。加之父母工作原因，儿童放学后只能在街头巷尾活动。

3. 资源驱动型社区(C02、C13、C16)：

(1) 特征：围绕特定资源(渔业、石油、农产品加工)形成的产业集聚区，常处偏远地带(如沿海、资源矿区)。

(2) 儿童境况：社区内收入分化明显(如 C13 少数技术岗位收入高，多数初级工收入低)。本地居民与外来务工人员居住环境差异大(后者常住临时板房、危房)。职业特性导致显著的“家庭男性缺位”，如 C02 工人常年出海，造成“留守”状态的流动儿童，“父亲一年回来一两次”。地理位置偏远也限制了公共活动空间和资源的可触达。

4. 农城过渡型社区(C10、C12、C15、C16、C18、C19)

(1) 特征：位于县城或小城市的城中村、城乡结合部地带，家庭收入主要来源于县城零工、老家务农、外出务工。

(2) 儿童境况：这类的儿童主要分两类，一类是父母双方均未离开本地外出务工，这类家庭经济相对拮据(C19 等地调研显示部分家庭月收入不足 3000 元)。另一类儿童从乡村迁至县城生活，主要由祖辈照料，父母则去更远的城市打工(既流动又留守的状态)。与此同时，社区空间与资源建设滞后，儿童缺乏安全、适宜的活动场所。

5. 学校中心型社区(C06)

(1) 特征：围绕专门接收流动儿童的低收费民办学校群为核心，形成了城中村聚居区。家庭职业和零工经济聚居区相类似。

(2) 儿童境况：居住环境普遍存在安全隐患(C06 中老旧自建房的电路老化问题突出)。学校几乎是唯一安全的物理空间。家庭经济脆弱，学费负担重。社区内部公共空间匮乏，学校之外的环境复杂且风险较高。

综上所述，尽管类型多样，但流入地社区普遍缺乏安全、普惠的儿童社区活动空间。当父母因长时间劳作或轮班制工作而无法照料子女，形成“监护真空期”时，这一困境尤为突出，不仅显著增加了儿童的安全风险，也限制了他们的全面发展。

(二) 人口流出社区：乡土传统支持系统衰减

1. 西部偏远山区/民族聚居社区(C20、C21、C25、C28、C30、C31)

(1) 特征：以传统农业为主，可能辅以有限的旅游业或特色农产品加工业(C25)。少数民族文化丰富，但面临传承危机(如 C20)。

(2) 儿童境况：留守儿童比例高(C21, C25, C28 等多地均在 50%~80%)。父母一方或双方常年在外，儿童多由祖辈监护，情感支持与学习辅导能力有限。地理偏远和人口分散导致公共服务(医疗、教育)严重短缺(C21 中儿童一年级就开始寄宿)，公共文化空间(如乡村图书馆/活动中心)也极度缺乏或效用不高。民族文化认同培养面临结构性挑战。

2. 平原/城乡过渡带社区(C24、C29)

(1) 特征：产业结构包括零工、小型手工业/加工业、机械化农业(C24)。距离区域中心城市相对较近。

(2) 儿童境况：同样面临高留守儿童比例。值得注意的长期趋势是学龄儿童总数呈逐年下降趋势(C24)，青壮年与家庭持续外流。社区公共资源和活动空间相对匮乏或利用率低。

3. 易地扶贫搬迁社区(C22、C34、C35)

(1) 特征：集中在西部地区，由政府主导搬迁、集中安置。居民被迁出原因多为生态环境不适合耕种，经济、基础设施落后等。居民搬入安置区后，生计依赖政府提供的公益性岗位(护林、保洁等)、配套扶贫工厂(电子加工等)和县城零工(C22, C34)，以及到外地从事零工。部分地区居民根据当地政策，被允许回到原迁出地进行种植、养殖。建档立卡脱贫监测户集中(占比通常超 90%)。

(2) 儿童境况：部分就读于为安置而建的新学校，部分就读于原学校，此类搬迁学生在学校遭受的歧视和校园霸凌比较严峻(C22 安置区儿童所属民族在当地比较受歧视，被学校其他民族师生称为“搬迁生”、“翻垃圾桶的学生”，遭遇霸凌，被高年级脱裤子)；此外，搬迁后原有的村庄关系网断裂，儿童成长的环境基底也从自然的、乡土的场景，骤然转入一个自然元素稀缺、以人造的建成环境为主的新空间。儿童接触商业性娱乐场所和电子产品的机会显著增加。完全独自生活或由监护能力较弱(如高龄、重病、残疾)的祖辈照料的儿童比例相对高于其他流出地社区，单亲家庭、多子女家庭和家庭经济困境相对较深。政府在社区建设过程中，虽然鼓励社会服务机构承接运营社区儿童服务站，但因服务机构覆盖范围有限、专业运营能力不足，现有服务规模仍存在很大缺口。此外，受政府购买资金缩减的影响，部分社区儿童服务站面临停运危机，甚至已有部分站点被迫关闭。

综上：流出地社区普遍存在高比例的隔代监护或自我照护现象，这一问题在易地扶贫搬迁社区中最为突出，并由此引发了三重挑战：儿童情感需求难以满足、安全保障存在隐患以及和学习支持严重缺失。此外，这类社区中也普遍缺乏适合儿童、安全便利的活动空间和多元化的教育资源。

二、行动者缘起和关注的儿童需求情况

(一) 行动者缘起

社区儿童教育领域的行动者来源多样，其投身实践的背景主要包括：

- **就业驱动**：社工专业毕业生或其他背景从业者，受政府社区民生项目采购推动进入社会服务机构；
- **返乡实践**：在外从事教育、公益等工作后，目睹家乡儿童困境，带着经验与资源返乡行动；
- **身份和经验共鸣**：自己也曾是留守儿童、困境儿童、流动儿童等，或有过相似经历，如流水线女工，感同身受，“自己淋过雨，也想为别人撑一把伞”；
- **服务对象转化**：从社区服务的接受者(如社区妈妈) 发展为提供服务的志愿者，进而成为全职行动者。

(二) 行动者驱动力的出发点与生长点

推动行动的动力是多元的，无论是出于就业需要、对在地儿童处境的深切体察、受他人精神的感召，还是为了弥补个人未竟之愿，均可能在特定契机催化下，成为行动的触发点和生长点，具体表现为：

1. 关切催生行动：行动者常因关切儿童未被满足的迫切需求而萌生意愿，并催化行动：

a. C24：关切留守儿童学业支持缺失(“爷爷奶奶文盲，孩子不会写作业”) 及情感支持匮乏，强调“孩子们需要被看见、被认可，留守儿童需要陪伴”，希望开办的儿童空间可以为孩子提供“情感支持”，帮助孩子们获得“价值感和成就感”；

b. C32：返乡后“我一看我周围的孩子，他们现在既没有原来农村孩子的那种淳朴，善良，勤劳、吃苦耐劳，也没有城市孩子那种眼界和见识……我各种亲戚的孩子们除了玩手机，业余时间什么都不干……我就一直想着能不能做些什么事情。”

c. C06：始于为贫困生提供公益艺考辅导，实践中发现问题的系统性(家庭困境、教育资源匮乏、师资不稳)， “刚开始的时候，是给来自农村的交不起艺考费的孩子，公益地教他们……(后来) 事情比想象的要复杂，因为可能涉及到家长有状况，也涉及到他们上学没有资源，老师也很不稳定，它是一个很综合性的问题，所以就衍生出了新的机构，专门来聚焦这个群体的事情。2020 年疫情正好就是一个机会”。

2. 生命经验塑造信念感：个人经历深刻塑造行动者的价值观和信念，驱动其投身领域并持续学习成长：

a. C1：自身因贫辍学的童年缺憾(“我小时候没有这样的环境”)，促使其致力于“为童年增添色彩”。工作中学习了正向教养、心理学、非暴力沟通等领域知识：“以前就有非常强烈的需求去学习，因为我也很想去把这些东西应用到我的家庭里面。我一直觉得我的家庭里面有一部很厚很厚的玻璃，我不知道怎么样聊。”

b. C24: 强调实践带来的双向满足感(“做着开心, 孩子们也开心”), 秉持“人人皆可教育者”, 坚信点滴行动皆有价值: “不知哪口饭滋养人, 哪句话影响孩子……凡有益孩子都可以做尝试”。

3. 关键人或事件让认同感增加: 关键人物或事件常成为个体加入实践的直接催化剂。

a. C02: 被机构创始人带领志愿者与家庭在荒山种树的场景震撼, 感受到“个人对众多家庭孩子的巨大影响力”。参与“家长沙龙”后, 反思自身教育方式不足并开始转变, 认同该组织“真切为孩子家长考虑”的价值观, 从志愿者成为全职人员;

b. C12: 机构的一位员工也是从社区志愿者成为全职员工, 她说: “第一次见创始人, 她就掏出一大串钥匙给我, 我莫名感到被信任, 之后就一直跟着她做事。她总能看到团队每个人的价值, 像一棵大榕树一般, 稳稳地扎在那里, 给大家遮风挡雨, 让我一下子有了归属感。”

(三) 行动者关注和回应的儿童需求

无论是在流出地社区, 还是流入地社区, 行动者高度关切和回应的需求, 都是儿童陪伴的需求, 以及因为儿童缺失家庭陪伴而衍生出的一系列需求。

1. 基础生存与安全保障需求

(1) 监护真空填补

a. C11: 我们根据不同场馆的需求调整。比如有一个馆偏重下午开放, 为无人看管的孩子提供安全活动空间;

b. C02: 孩子们每年的每天, 不只是周六、周天、寒假和暑假, 每天都可以来这个地方。家长开始的时候持怀疑的态度, 说我们在老家都没有这样的待遇;

c. C18: 放学后 2 小时孩子无人监管, 父母务工未归, 老人无力看管。

(2) 基本照护和生存保障

a. C22: 大人定期要回到搬出地务农, 孩子们会在家留守两三周, 这期间孩子们正常吃一顿热乎的饭菜都很难, 很多孩子会吃各种零食充饥。有一些就是妈妈一个人带着几个孩子, 然后妈妈要上夜班基本不管孩子们……我们要常去看看孩子, 他今天有没有吃饭, 有没有去上学, 饿的时候他们会去翻垃圾桶, 去偷东西。还有一个妈妈, 丈夫去世了, 大女儿初三时想辍学帮家用。我们协助申请了低保, 对接助学金(一年 2000 元), 说服母亲支持女儿读书。现在女儿已读高二。

b. C34: 孩子能和爷爷奶奶住已经是幸运的, 社区还有很多孩子是兄弟姐妹自己住, 每顿吃上热乎饭菜对他们都是一个问题。

2. 情感支持和心理健康需求

(1) 安全感和归属感

a. C04：流动儿童的需求集中在“被看见和被陪伴”；

b. C02：孩子们有什么事情愿意跟我们说……觉得我们是一棵有树洞的大树……流动儿童来自 31 个省市，文化差异大，我们用 5 年时间持续推动包容性活动，帮助孩子从自卑到落落大方展现自我；

c. C18：孩子在家暴环境中长大，来空间后两年不愿说话。我们不强迫交流，只提供“他在角落看书，我们在旁边陪伴”的安全感，直到两年后他自愿加入活动；

d. C06：孩子三四年级偷自行车……用剪刀戳自己，家长离婚抢孩子……患抑郁症的孩子在这里画画，逐渐变得开朗起来；

e. C24：孩子们需要被看见，被认可，还是多要陪伴。这边基本都是留守儿童，他们的爸爸妈妈出去之后，几年就很少回家，然后这些孩子就会产生焦虑，没有安全感。还有一些孩子变得性格很内向，不爱说话。所以我觉得这种陪伴也很重要，就是去倾听他们，给他们情感上的支持。

f. C05：在这里为孩子构建平等对话空间，孩子在学校被忽视，不敢表达，但是我们这里敢表达；

g. C27：秩序管理时，我们不“凶”孩子。比如孩子捣乱后，我点出他“想被关注”的心理，让他自己选择道歉方式。他主动用下棋哄搭档，说明他需要的是被理解而非被训斥……孩子自由活动时，我们会参与他们的游戏中，比如弹琴唱歌、玩桌游、下棋……不是旁观，而是成为他们的一部分。

(2) 自信心与成就感、价值感

a. C11：我们看到很多有缺陷的孩子被歧视，但在空间得到认可。例如，一个被校园霸凌的女孩通过长期陪伴逐渐建立自信，从沉默到主动表达；

b. C27：传统教育缺这部分——教孩子认识自己是谁。我们让孩子明白：学习是为了创造更好的生活……我们的课有“认识自我”主题，希望孩子多元地看到自己，而不是被成绩单一标准定义；

c. C24：我们提供的空间，就是想让孩子在这里有一个价值感和成就感。让他能力去处理他自身面对的问题，能跟同学朋友之间友好相处……有一个小孩他有一些结巴，但是他非常喜欢画画，因为结巴，怕别人嘲笑他，从来不跟别人说话。我们当时鼓励他可以分享，只说一下书名就可以。后来他开始分享，讲得非常生动，大家也没有嘲笑他……

一些平时不怎么说话的孩子，他有了成就感之后，也会越来越想表达……让孩子就成了孩子，而不是老师眼里的差生。

(3) 亲情关系和成长环境支持

a. C25：因为孩子在这里变化很大，父亲就是为了奖励这段时间的变化，特意带孩子去深圳他工作的地方住了几天，然后又让孩子回到湖北外婆老家，跟他妹妹和妈妈住了一个多月。

b. C02：我们去影响孩子身边的人和环境，而不是只有孩子。比如家长参与进来。

c. C18：孩子变化，家庭必须要变化，家庭的教育方式也要改变。我们很多亲子活动也会开展，效果就比较好一点；

d. C13：起关键性作用的是家长，而不是孩子，变孩子的理念没有……我们做下来之后，想做妈妈的支持，我们看到了这些家长其实很年轻，都困在家庭里面，我们想用我们的妈妈去做我们的工作人员，既不影响她带孩子，又可以去帮她个人实现自己的个人价值，实现她自己的一些梦想。

3. 教育资源补充

(1) 基础教育资源补充

a. C19：缺乏“五证”无法进入公立学校就读，家长需要获得低价教育服务；

b. C03：家长文化程度低，无法辅导孩子作业；

c. C19：儿童“渴望种类不一样的书籍”，但“家长只允许买作文书”；

d. C24：认识 20 以内 100 以内都吃力，拼音也不会……家长也不会。我们就每天都开作业辅导。

(2) 多元教育资源

a. C01：家长会让孩子参加兴趣课，但像安全教育、性教育、自然教育等内容，他们想参与，但社区和学校提供少，体量也不足。我们的活动要么形式更丰富，要么走在更前面，提供各类儿童兴趣类或发展类的服务。小义工、儿童性教育、安全、社会情感、阅读、小小科学家、一元生存挑战、户外行走、英语口语等；

b. C02：我们从阅读中发现孩子表达潜力，鼓励她做领读，支持她主持活动，最后这个学生自荐主持学校大型活动；

c. C11：我们有固定的系统课程。自然教育、学龄前亲子早教，包括绘本、烹饪、手工等等。也会根据每个场馆的不同来设计，比如有个场馆我们有个小院，孩子们就会在里面做一些植物的种植和社区的改造，孩子们自己出主意出点子，自己建一个小花园。很多

孩子可能专注力不集中，通过我们的活动，他找到他的兴趣点，可能喜欢做手工，可能喜欢烹饪，能找到兴趣点，对他们有很大的改善(帮助)；

d. C09：我们 70%服务聚焦社会情感发展，学校教育缺失非认知能力培养。

4. 社会化能力发展

(1) 社会化实践与问题解决

a. C11：社区教育它是综合化的，比如说我们让孩子们在社区的这样一个环境中，发展同伴的关系，发展同伴群体的认知，还有对整个社区的认知。甚至有对整个社区关系的促进。他们最终会走进不同的社会环境里面去。在社区环境下，我们培养他们更多的能力，不一样的能力……孩子不知什么是“社区”，我们带他们做社区资源地图，走访菜场、消防站，标记服务点。哪怕很小的一个问题，让他们自己去想办法、去解决，我给他们提供支持和帮助，最后他们真的会做出来一些东西。

b. C23：从修复一辆废弃自行车开始，激发捐赠，收集到 11 辆旧车。孩子们历时近两年，利用网络自学维修、骑行技能，并自主策划骑行活动(分工、路线、安全规则)，最终成功实现村庄骑行梦想。“经历了一年多，接近两年的时间，从孩子提出到最后去完成那个状态，就在那个过程里面呢，那罗老师和我，我们就一起去城里面，别人哪个伙伴捐了自行车，我们就自己去城里面给孩子们拉到山上，拉回去以后呢，孩子们就要自己去做维修，我们给他们买了相应的那些自行车的维修工具。自己去学，学会补轮胎，学会换刹车……各种东西都是让孩子们在这个过程里面自己去完成的，不会的就去网络自己搜，能很容易搜得出来。因为我们有平板，有 wifi，就去合理地把我们身边的这种的东西利用起来，我们的手机，我们的平板不只可以在这边打游戏，你可以在上面去做其他的事情，教他们摄影，所以说就把它利用起来了。……自行车骑行之前，还有很多事情要去做。有不会骑自行车的，那怎么办？会的就在那个院子里面教其他的伙伴。一直到学会，然后呢，骑行还要我们路线要安全，要有领队的，有压队的，要中间要提醒大家有车来。靠吼，大家都不一定听得见，比如说来车了，要用手势靠边，这些规矩，孩子们自己一起去商量。

c. C27：孩子们不喜欢坐在那儿死板地学，他们喜欢直接开干，自己体会。我们种地活动就是让他们动手翻土撒种，虽然啥都没长出来，但过程更重要。……爬山时，孩子自己讨论路线、选领队，甚至发现一座“没人爬过的山”。过程中遇到问题再解决，他们享受的是自主探索的乐趣。物资采购活动让孩子自己选公司、学用钱——社会化学习不一定要先脑暴，行动中学习更符合他们的特点。

(2) 学会生活

● 生活技能和自食其力

a. C31：我们引导之后都会自己穿鞋子，自己拍衣服，把自己照顾得很好的；

b. C32：现在农村考不上高中的，将近 70%，全国平均下来 50%。这些孩子们，他出去打工的就出去打工了，不出去打工的就是这样子在家。自食其力，成为劳动者养活自己，我觉得相当不错了。

c. C22：他学习没办法的话，就想办法怎么样教他生活吧……别把自己饿着了，别被骗了就行了。所以说要注意一些生活技能方面的，种地啊，做饭啥的。光靠课业辅导每晚 1 小时，二对多解决不了根本问题……有些孩子就是读不进去书。硬逼他上学像坐牢，不如教他在社会立足的方式。单靠我们做不到让所有孩子成绩提升，但至少让他们穿干净、敢说话、会做饭——这是能实现的“自立”……其实对我来说，一个就是他们胆子大一点，另外一点就是自己能够去掌握像生活技能方面的，比如说煮饭炒菜之类的，你自己可以更好地照顾自己。能够在缺少一些外界的助力的情况下，自己把自己照顾好，活得更好一些。

● 在生活互动中进行非正式学习

a. C29：最近我们让孩子去种了一些豆子，他们就很开心……他们很愿意去做一些劳动，但爷爷奶奶不会让。我们就想，怎样才能创造一种场域，让他们在玩中可以学？今年暑假我们设计“走入不同家庭”项目……同一个村子的人不在一个学校上学，互相不认识。我们带孩子串门，看不同家庭的文化。我们去了一个孩子家，孩子们看到家长把他孩子的泥塑当艺术品摆放，其他孩子就很惊讶。

b. C23：我们以前都会觉得说所谓的城市孩子会有什么自然缺失症什么之类的。后来发现说好像村子里面的孩子同样存在这样的问题。会不会我们可以去做一些让他们童年有意义的事情呢？或者说这个事情我们现在去在他们心里种下一颗种子，至于什么时候会发芽，会不会发芽，我们就静待花开……我们就用这样的理念去做，2018 年尝试做村子里面孩子陪伴的时候，我们没有去加入什么项目式学习，没有社会化学习，没有孩子自主成长。就是我同事，带着孩子们做种植，放牛、露营，跟孩子一起做家务。

c. C21：我们和孩子们说今年要做这个食物了，但是我们什么都没有准备，你们自己去完成，自己去准备。能够让孩子更真实地、更多地参与到这个过程是很重要的。从切猪肉、腌肉，去找邻居借盆、借锅、借灶，甚至去借柴火。这个参与会让我们看到孩子他自己的主体性，他对于怎么去完成这个事情，他的想法，他的创造，乃至他在这种乡村的生活节奏里，他怎么样去跟村民互动，怎么样去表达。孩子他自己的理解，他自己的想法和行动就出来了。我们觉得这个细节是很重要，也是这个细节也是我们开始去理解，就不只是让孩子参与其中的一个活动设计，而是回到他真实的生活里，给他更多的机会，真实地去参与。

在多个案例(C12/C04/C06/C21/C24/C28/C21/C29/C31) 中, 行动者都表达了对这类需求的关注, 或者采取过类似行动, 这也是社区教育独特所在。

5. 民族文化遗产与归属需求

(1) 语言与习俗保护 (生活化、情境化教学) :

a. C31: 注重从幼儿期开始, 在日常生活场景中渗透藏文化。例如, 教导孩子民族语言、餐饮礼节等。尝试引入民族语言的绘本但遇到困难, 缺乏适龄资源, 转而邀请本民族老人用民族语言为孩子们讲述历史故事。

b. C20: 我们 9 到 12 岁的孩子们民族语言不会了, 我们就开展了第一个项目, 用了一种比较好玩的方式, 做了一个童声合唱团, 重新选择了 30 首民族童谣, 通过这样的教育方式, 帮助孩子们重新学习民族语言……希望孩子们可以重新回到乡村的环境当中去, 把乡村做成一个教育的课堂, 去认识自己的民族文化活动。当时有一个创意叫作民族文化小记者发现社区。由孩子们做一个小记者, 带领着志愿者们共同到社区里面去做采访, 做记录, 做传播。

(2) 传统价值观传递 (融入自然观、伦理观、审美观等) :

a. C25: “我们民族语言的表达是特别含蓄委婉的。我们自己的父母从来没有去说我爱你喜欢你……都是会借景抒情, 借物抒情, 借动物的声音……我们民族有“江山是主人是客”的理念, 我们认为这片土地才是这里的主人, 我们这里的过客。这个背后会告诉我们, 不能一味地破坏自然。……孩子们会说, 原来我们的祖先这么厉害。”“收集我们民族的童谣, 是一个切入点……学到过后去理解童谣背后的意思。为什么是这样唱的? 他唱的意思背后跟我们的生活的关系是什么样的? 跟我们的村寨的关系是什么样……清明时候, 我们找到的清明节气歌曲是一首感恩的歌, 叫《小山羊》, 它里面歌词就会唱到, 山羊喝奶的时候是跪着喝奶的, 羊都知道去感恩羊妈妈的养育之恩, 我们要向小山羊学习, 去感恩自己的父母养育之恩。”

(3) 社区文化融合

流入地社区多个受访者都分享了他们如何通过活动, 特别是文化交流活动, 促进流动儿童与所在城市的融合。在易地扶贫搬迁社区, 社区融入则是一个较为引起行动者关注的需求。

a. C22: 他们从一个很偏远的地方搬到县城, 打破了原来的地缘血缘关系……2022 年我们做调研时, 居民在电梯里会退后让我们先走, 不敢同乘……每月我们办集体生日会, 让孩子给老人表演节目, 带他们种菜、打球; 和香港大学生交流包饺子、分享民族文化等。乡村、城乡的互动融合, 也成为部分行动者关注的方向。

b. 农村孩子在向城市流失，但城市孩子想到农村体验……未来城乡会是流动、互动的关系。如果能在乡镇或城郊发展点位，促成城乡流动互动，会更有生命力。

6. 从手机回到真实的生活

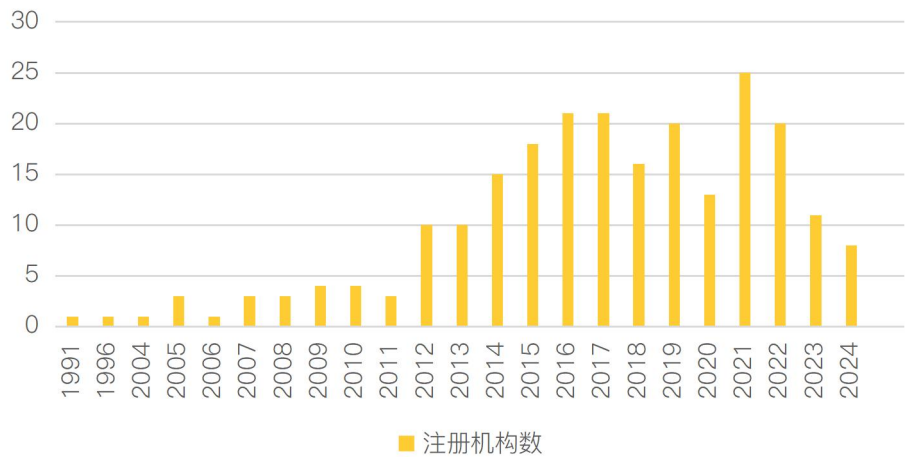
行动者关注到儿童，尤其是家庭支持系统缺失的儿童，沉迷电子产品的问题越来越严峻。访谈中，6个受访者主动提到了手机问题。如何帮助他们从手机沉迷回归到真实的生活，是行动者关切的问题，甚至是行动者行动的触发点。

- a. C32：行动者拒绝将家中 200 m²房屋租给侵害未成年人的违规网吧（“这个网吧靠未成年人挣钱”“24 小时开”），转而创建社区活动中心，一个沉迷网吧的孩子从网吧走出来，成为图书室的常客。
- b. C25:2019 年，就是疫情过后的那一段时间，有一些孩子他不来参加这种集体活动了，他们在活动的过程中也会变得不想跟其他孩子说话……就只想在家玩游戏。他们会结伴着玩，三五成群地玩。
- c. C23：在家里面都是爷爷奶奶，外公外婆的掌中宝。所以他们要看电视就看电视，要玩手机就给他买手机，父母觉得亏欠，亏欠式补偿。
- d. C31：孩子一岁之后就没人看，放到家里给他看电视，看平板电脑。两岁之后三岁左右不开口，导致语言发育迟缓、自理能力弱。
- e. C30：行动者既带着孩子去做有意义有趣的活动，吸引孩子放下手机，也教孩子探索手机更多的更有意义的功能，比如在村庄文化探索项目中，教孩子用手机识别草药、采访村寨艺人，在自主做美食的项目中，用手机学习烘焙。
- f. C23：在自主完成自行车骑行的项目中去视频网站学习自行车维修；
- g. C25：在民族文化项目中把民族歌曲用手机拍成 MV，孩子自己写脚本和演出来；

三、社区教育的供给情况

（一）服务年限：

问卷显示，一线机构普遍成立 2~8 年，有部分新设点成立时间低于 2 年；（见下图）



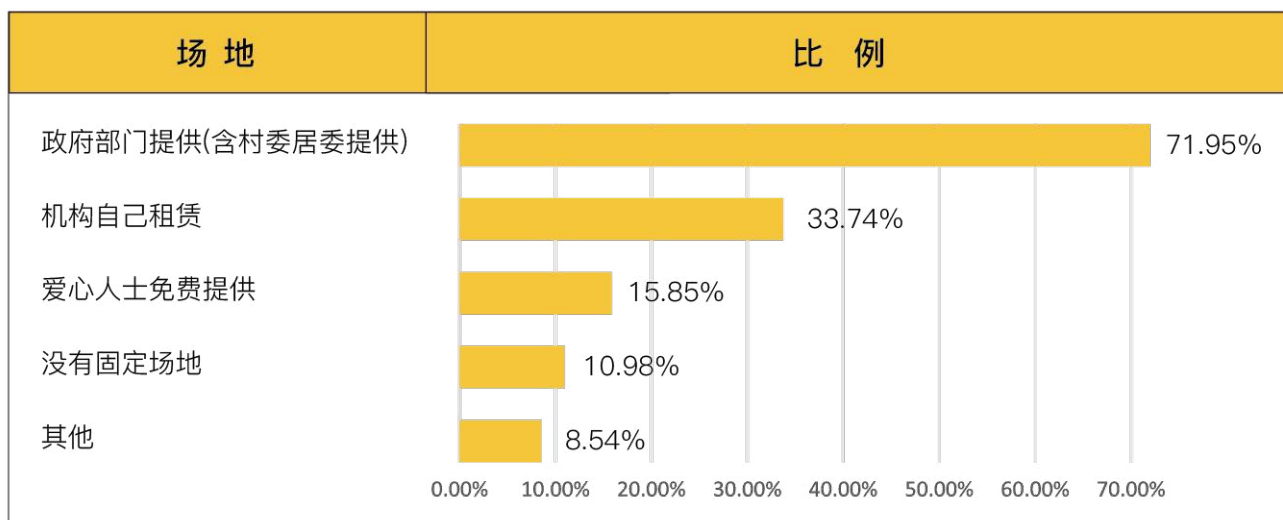
机构注册年份与机构注册数

(二) 活动空间：

在问卷涉及的组织中，由政府提供场地的组织占比 72%，然后，由于社区“两委”工作时间和儿童实际需求时间存在错位，或因暂未获得政府提供的空间支持，部分行动者 (33%) 选择通过租赁方式解决场地问题，另一些行动者则积极对现有空间进行改造和延伸。具体如下(见表 1)：

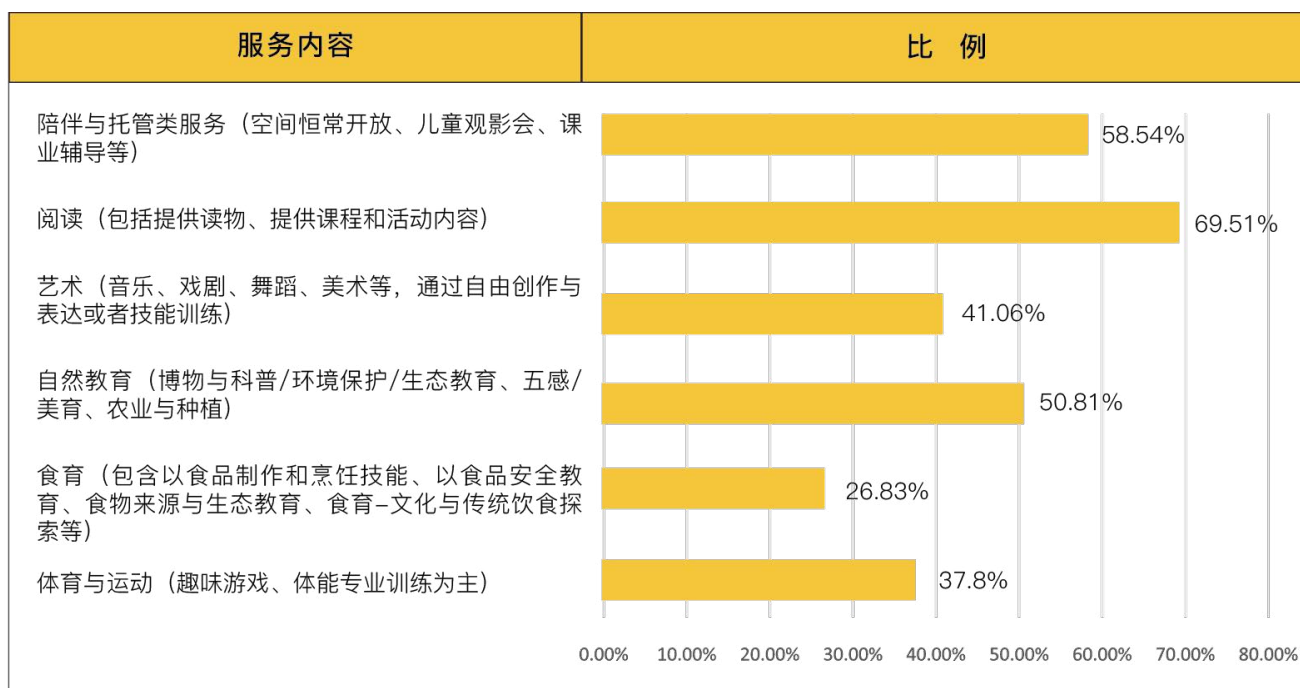
空间类型	案例编号	特 征
闲置场所改造	C25	旧粮仓改造
	C32	闲置房改造
	C07、C24	废弃小学
自然/社区延伸	C23	儿童空间+社区作品展
	C28	田野、菜地、村委会皆成课堂
	C19	巷道公园
政社合作空间	C24	免费使用社区空间+与学校合作
	C28	政府文化中心
	C02	免费服务站

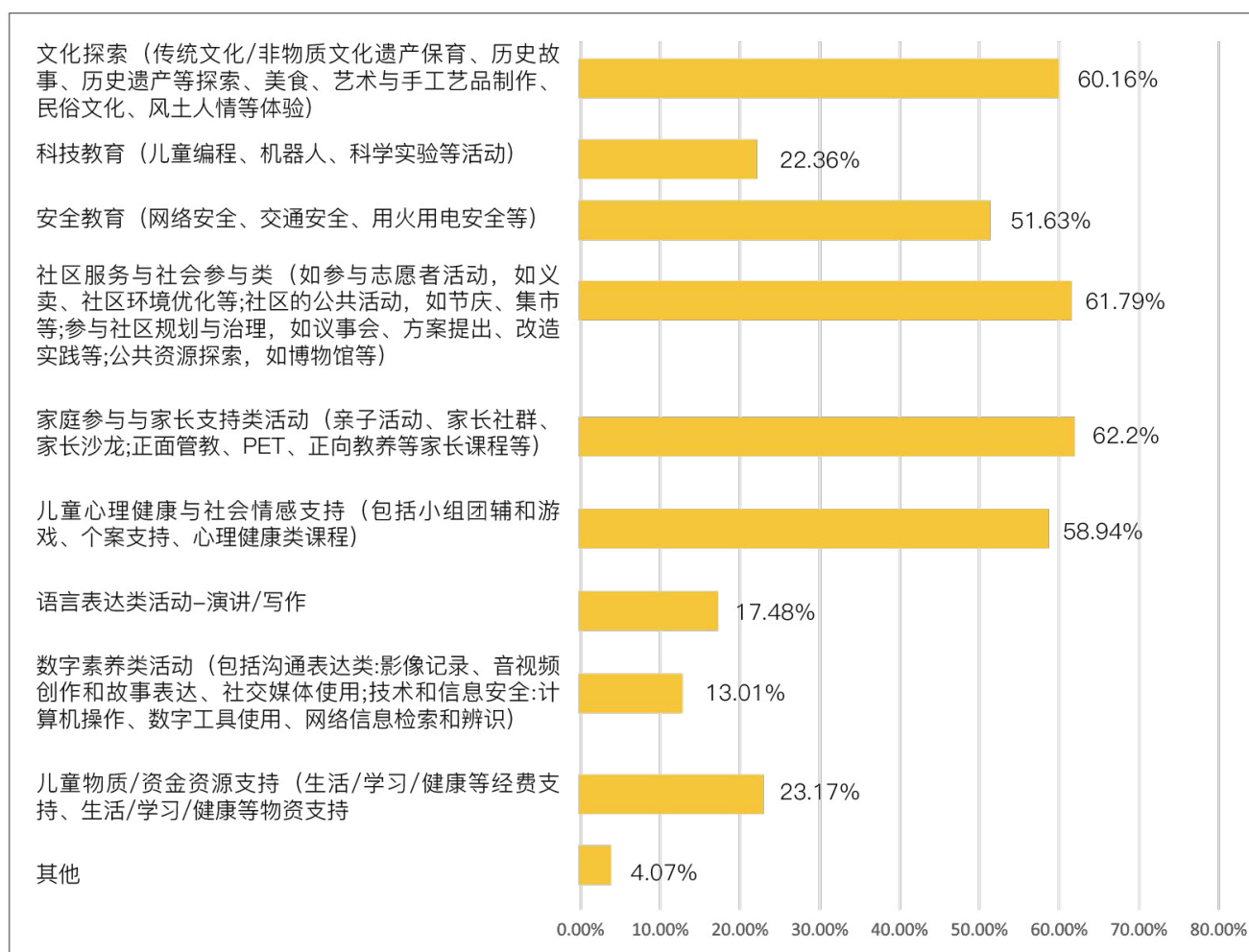
空间类型与案例



社区教育组织场地现状

(三) 服务内容





社区教育机构开展的服务类型

- **陪伴与托管类服务：**根据问卷数据，有 58.54%的组织开展了此类服务。例如在 C24 案例中，社区空间提供课业辅导，每晚 2 小时，社工与志愿者协助儿童完成作业，满足了儿童放学后有人陪伴和辅导作业的需求；C23 案例中的“自得屋”儿童空间，通过开放宣传结合邀请制，日常开展活动，为儿童提供了安全的托管场所。
- **阅读类服务：**高达 69.51%的组织提供阅读相关服务。C28 案例中，“空书包图书馆”提供约 7000 册高品质童书供免费阅读，并且通过停止外借、鼓励家长带孩子到馆内阅读等方式，营造良好的阅读环境，还计划与学校合作组织班级到馆阅读。这些举措精准回应了乡村儿童缺乏优质阅读资源和阅读氛围的核心需求；C31 案例中，通过混龄教育模式，让大孩带小孩一起阅读，既发展了儿童的自理能力，又满足了不同年龄段儿童的阅读需求。

- **艺术类服务：**41.06%的组织开展了艺术类活动。C30 案例中，利用本土材料如竹子、石头等开展自然美育创作，结合心理疗愈，不仅满足了儿童对艺术的兴趣需求，还对心理健康问题起到了辅助干预的作用；C11 案例中，通过社区探索营让孩子参与实践社会问题解决，如商场消防提案，培养了孩子的社会责任感，同时也融入了艺术创作等元素，提升了孩子的综合素养。
- **自然教育类服务：**50.81%的组织提供自然教育服务。C27 案例中，通过活动引导儿童进行自然探索，如户外踏青，还与儿童共同制定环保和安全规则，既满足了儿童对户外活动的渴望，又培养了他们的环保意识和规则意识；C29 案例中，开展“给狗盖房子”等主题实践活动，让儿童在实践中亲近自然、关爱生命，同时也锻炼了他们的动手能力。
- **食育类服务：**26.83%的组织涉及食育活动。C26 案例中，结合当地传统食物制作开展乡土成长营活动，让儿童在学习制作食物的过程中，了解食物来源与文化传统，增强了对家乡的认同感。
- **体育与运动类服务：**37.8%的组织提供此类服务。C27 案例中，开展趣味游戏等体育活动，满足了儿童的运动需求，有助于提升他们的身体素质和团队协作能力。
- **文化探索类服务：**60.16%的组织开展了文化探索活动。C20 案例中，通过开发民族文化教学资源库，开展民族文化手工课等模块，让儿童深入了解和传承本民族的文化，增强了文化认同感；C25 案例中，收集二十四节气侗族童谣，开展村寨探索活动，如草药识别、艺人寻访等，不仅传承了民族文化，还培养了儿童的探索精神和实践能力。
- **科技教育类服务：**22.36%的组织提供科技教育服务。C2 案例中，通过开展科普活动，如邀请中国科学院研究员举办讲座，拓宽了儿童的视野，激发了他们对科学的兴趣。
- **安全教育类服务：**51.63%的组织提供安全教育服务。C27 案例中，开展社区安全课，让儿童参与消防隐患排查，提高了他们的安全意识和自我保护能力。
- **社区服务与社会参与类活动：**61.79%的组织开展了此类活动。C26 案例中，动员村民捐赠桌椅、修缮空间，形成了“举全村之力”支持儿童教育的氛围，让儿童感受到社区的温暖，同时也增强了他们的社会责任感；C11 案例中，组织儿童参与社区服务，如养老院服务等公益实践，提升了儿童的自信心与社会责任感。
- **家庭参与和家长支持类活动：**62.2%的组织提供此类活动。C2 案例中，通过亲子活动、家长沙龙等形式，改善了亲子关系，提升了家长的教育意识和能力；C27 案例中，开展亲子手工活动，强制爸爸参与，增强了家庭互动，同时也为儿童提供了更好的家庭教育支持。
- **儿童心理健康与社会情感支持：**58.94%的组织提供此类服务。C30 案例中，通过一对一心理陪伴、个案服务等方式，对有心理问题的儿童进行干预，帮助他们建立健康的心理。

理状态；C2 案例中，通过红色教育干预，激发儿童的爱国情怀和社会责任感，促进了他们的社会情感发展。

- **语言表达类活动：**17.48%的组织开展语言表达类活动。C20 案例中，通过“民族文化小记者”等项目，让儿童在实践中锻炼语言表达能力，同时也传承了民族文化。
- **数字素养类活动：**13.01%的组织提供数字素养类活动。C27 案例中，通过活动引导儿童进行影像创作等，培养了他们的数字素养和表达能力。
- **儿童物质/资金资源支持：**23.17%的组织提供此类支持。C24 案例中，通过基金会提供助学金，为困境儿童解决了学习费用问题，保障了他们的受教育权。

(四) 服务方式

- **常态化服务与短期活动相结合：**许多组织既提供日常的常态化服务，如课后托管、阅读推广等，又开展短期的特色活动，如寒暑假夏令营、主题活动等。例如 C24 案例中，社区空间每晚提供课业辅导等常态化服务，同时在寒暑假开展主题活动；C2 案例中，通过长期的陪伴式引导建立信任，鼓励儿童参与活动，同时也会开展一些短期的乡土成长营等活动。
- **空间开放与活动组织相结合：**一方面为儿童提供恒常开放的空间，让他们可以自由前来参与活动，另一方面积极组织各类主题活动，丰富儿童的体验。如 C28 案例中，图书馆日常开放，同时还会开展点灯教育、童行乡村等主题活动；C29 案例中，固定场地为儿童提供日常活动空间，同时延伸到农田、村民家庭等场域开展主题实践活动。
- **专业人员与志愿者相结合：**在人员配置上，大多数组织采用专业人员与志愿者相结合的方式。专业人员负责项目的整体规划和核心活动的开展，志愿者则提供辅助支持。例如 C2 案例中，有 4 名专职人员负责项目执行，同时配备 12 名心理咨询师和 23 名持证社工，这些专业人员与大量的志愿者一起为儿童提供服务；C27 案例中，也有专职人员和志愿者共同参与服务。
- **资源整合与合作：**组织通过整合各方资源来丰富服务内容和提升服务质量。例如 C2 案例中，通过与政府、企业、高校等合作，获取场地、资金、人力等资源；C11 案例中，通过与高校合作组建志愿者团队，与企业联动开展工厂夏令营，邀请社区能人参与支持活动，实现了资源的优化配置。
- **儿童主体性参与：**注重让儿童参与到服务的设计和实施过程中，培养他们的自主能力和责任感。如 C27 案例中，让孩子自主决策爬山路线，共同制定公约；C28 案例中，儿童自主管理预算购买物资、参与活动设计等。

- **家庭与社区联动：**通过家庭和社区的共同参与，为儿童提供更全面的支持。例如 C2 案例中，开展亲子活动、家长沙龙等，提升家长的教育意识和能力，同时通过社区活动增强社区对儿童教育的支持；C27 案例中，通过社区共建，动员村民参与儿童教育空间的修缮和活动的开展，形成了良好的社区教育氛围。

(五) 创新行动策略

1. 空间和社区资源突破：灵活利用公共场域，闲置资源活化，打造无边界课堂。

- **盘活闲置资源，再造社会价值：**将旧粮仓、废弃的校舍、政府党群活动的闲置空间等改造为儿童活动与阅读空间(C25、C28、C29、C30、C32)；
- **打造无边界课堂：**将广阔天地转化为教育现场。突破物理边界，将自然与社区场景转化为鲜活的教育载体，如在田野上课(C28)，将梯田、农田转化为教育场景(C25/C29)；与社区生活融合，如在赶集日开放图书馆，利用集市人流扩大服务触达面(C25)；公共机构探索，通过社区探索营，带儿童参访法院、消防救援局等，了解社会运行(C4)，其核心理念是最大化利用社会空间的教育价值，正如一位行动者所说，“明年挺想做一个主题，让孩子们在村子里建玩具，服务小孩子……让整个村庄的场域成为他们玩和学习的场景”(C29)。
- **在时间和空间的利用上注重弹性化，提升儿童触达率与资源利用率：**让学习打破传统固定时间地点模式，在赶集日开放或带儿童在夜市开展职业的调研与体验，大大提升儿童触达率，也实现了教育与生活的无缝衔接。

2. 经济可持续探索：多元化成本覆盖与收入可持续

- **社会企业反哺公益：**如为企业定制员工亲子公益研学活动，收入可以实现 70%公益成本的覆盖(C29)；
- **“公益价低偿收费+月捐”的营收模式：**采取低偿收费与月捐结合的营收方式，建立稳定的小额资金流(C7)；
- **整合多元主体共担成本：**统筹政府采购、基金会支持与受益者付费等多种渠道，共同分担成本，提升可持续性(C4、C1)。

- **推动低成本资源创新**

通过材料替代与改造，如用石头、竹筒作为画板，对破损的手工进行改造，活化身边触手可及的资源，以应对经费限制。(C30/C24)

空间延伸：利用田野、小院、集市替代活动空间，突破空间局限。(C28/C29)

- **服务模式从“输血”到“造血”**

项目初期多依赖外部志愿者支持(如 C20 案例中的大学生团队)，随后逐步转向培育在地力量，如发展妇女主任、家长成为志愿者骨干(C20/C28)，实现由外部“输血”到内部“造血”的可持续转变。

3.教育内容创新

(1) 文化根植性课程

a. C25：以二十四节气为主线，收集侗族童谣，引导孩子通过童谣理解侗族文化、村寨生活与自然节律的关系，并以协作者身份与孩子共创、探索、记录和传承本土知识；

b. C20：文化融合课程，以本地民族文化为核心，通过系统采集学校与社区的教学需求与本土资源，邀请非遗传承人、老人、妇女骨干共创课程，将手工技艺、口头文学、农耕文化等融入校园课堂与田野教学，形成学校德育、社区实践与民族文化遗产紧密结合的教育模式。

(2) 儿童主体性激发

自主决策：

a. C23：儿童被赋予权力，可以深度参与社区空间的共创：从“好玩的家”到“自得成长”，书柜怎么摆、墙面怎么装饰、活动流程怎么设计，都由他们自己商量、动手、借工具、借材料，甚至跟房东、快递阿姨谈判；孩子们用圆桌会议制定公约，手机用多久、谁来领队骑行、怎么提醒安全，孩子们围成一圈先提观点、再讨论、再投票，规则自己立、自己守；成年人只提醒“尊重、安全、礼貌”，其余放手让他们自治；

b. C25：儿童成为侗族童谣、农耕文化的主动传承者，通过实践理解文化与生活的关联，同时尊重儿童性别差异，侗歌女生参与多，所以也设计男生更感兴趣的斗牛等活动，以避免强制参与，强化儿童内在动力。

能力转化：

a. C23：老学员担任志愿者/导员，淡化师生层级，强调平等协作；“初三的孩子，我们给他定义叫中学生支持者……他是特别棒的一个孩子，能感受到他特别愿意做一些大人的事情……他喜欢跟我们一起复盘，然后喜欢带活动，喜欢参与我们的志愿者团建。他希望被当成我们的一分子，我们也希望他是我们的一分子。”

b. C30：组织儿童义卖自己创作的手工艺品，让他们感受到自己的作品被认可、被购买的价值，也在过程中提升了他们的自信心和社会参与感。

文化在地化实践：

a. 传统再造：童谣、节气、手工艺融入课程，实践中学习和体验，替代说教式的文化传承(C20/C24/C25/C28)；

b. 自然联结：利用梯田、山林、种菜、生态观察等方式，深化自然生态认知，重建乡土归属(C22/C25/C28)。

4. 关系网络重构

(1) 从活动到生态：

跳出单次活动的局限，联合在地多方力量与资源，构建“家校社”协同网络，如连接社区内的学校、企业，培训家长。(C24：合作学校、C33：培训家长)。

(2) 注重代际协作

a. C21：邀请村中的爷爷奶奶(“娘娘”)带领孩子们一起做传统的进山林仪式，如“开阳门”。这些仪式不仅是文化传承的载体，也帮助孩子建立与土地、自然的情感连接，体现了乡土文化中“敬畏”“感恩”的价值观。

b. C12：挖掘“会木工的爷爷”填补父爱缺失

(3) 开展跨地域资源链接

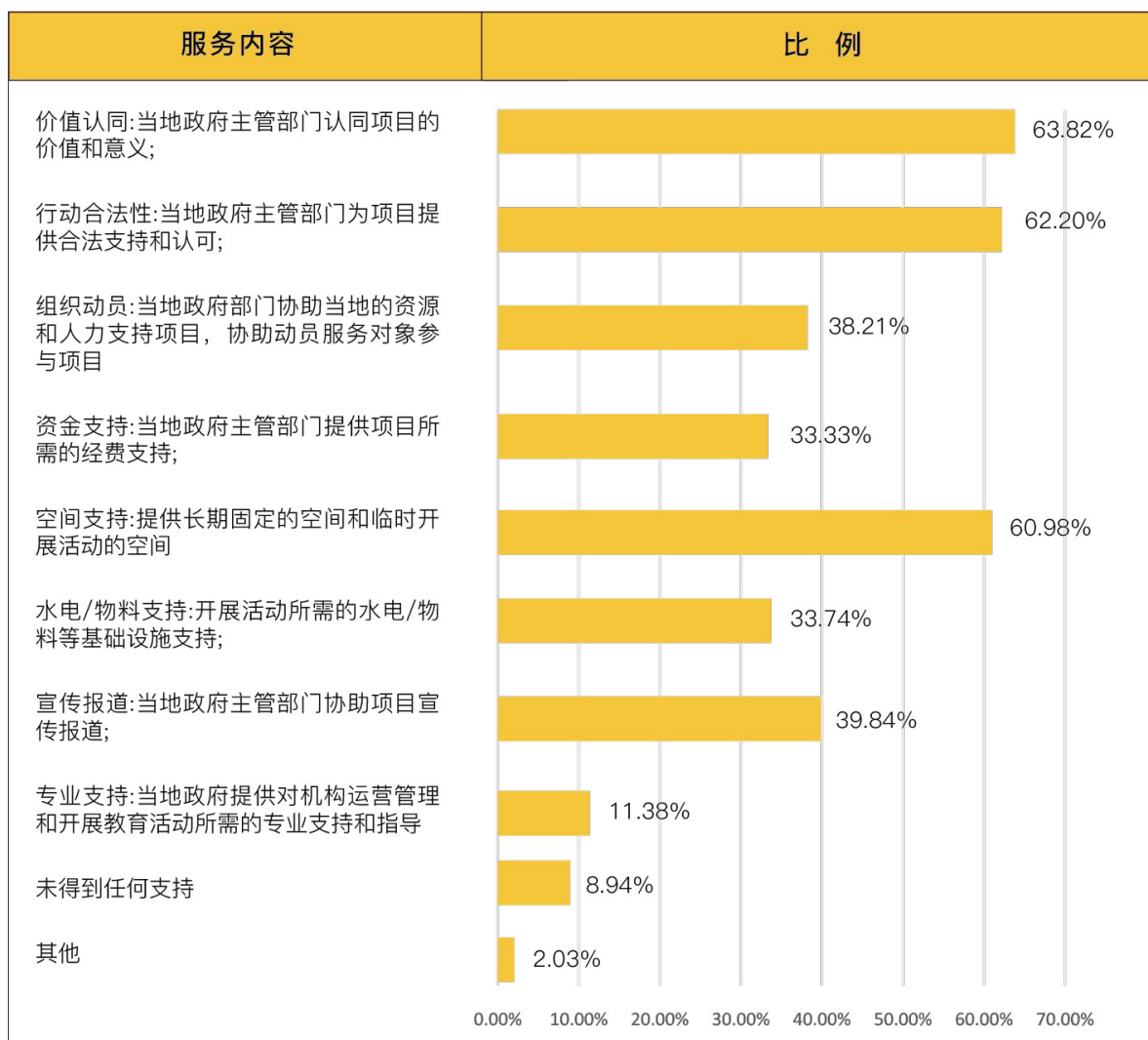
a. C26：对接城市优质教育资源，为偏远地区儿童引入北京私立国际学校的音乐教育体系，联合知名音乐人、乐团与教育机构共同开展沉浸式音乐夏令营。打破地域壁垒，激发儿童音乐潜能，拓宽审美视野，唤醒对世界的想象力与表达力。

5. 本土经验提炼与知识产品化：

扫描结果表明，一线行动者已积累了丰富的本土化实践智慧，这些智慧亟待系统提炼。这包括梳理针对不同社区或群体的基础服务(如安全托管、情感陪伴)与深层服务(文化认同与社会化能力培养)内容模块；同时也包括总结低成本、高适应性的“最小可行”创新路径。

四、社区教育资源和支持

(一) 政府支持



当地政府支持情况

- **价值认同与行动合法性:** 大部分社区教育项目得到了当地政府主管部门的价值认同和行动合法性支持, 分别占比 63.82%和 62.2%, 这为项目的开展提供了基础保障, 使项目能够在合法合规的框架内进行, 增强了项目的公信力和社会认可度。
- **空间支持:** 60.98%的项目获得了空间支持, 包括长期固定的空间和临时开展活动的空间。空间是社区教育项目开展的重要基础, 政府提供的空间支持能够有效降低项目的运营成本, 提高服务的可及性和稳定性。
- **宣传报道:** 39.84%的项目得到了当地政府主管部门的宣传报道支持。宣传报道有助于提高项目的知名度和影响力, 吸引更多社会资源和关注, 促进项目的可持续发展。

- **组织动员：**38.21%的项目得到了当地政府部门在组织动员方面的支持，包括协助当地的资源和人力支持项目，协助动员服务对象参与项目。这有助于整合各方资源，提高项目的实施效果和覆盖面。
- **资金支持：**33.33%的项目获得了当地政府主管部门的资金支持。资金是项目开展的关键要素之一，政府的资金支持能够缓解项目的经济压力，保障项目的顺利实施。
- **水电/物料支持：**33.74%的项目获得了水电/物料等基础设施支持，这为项目的日常运营提供了基本保障，确保项目能够正常开展。
- **专业支持：**仅有 11.38%的项目获得了当地政府对机构运营管理和开展教育活动所需的专业支持和指导，这表明在专业支持方面还有较大的提升空间。

(二) 社会支持

- **基金会支持：**基金会资助是社区教育项目的重要资金来源之一，能够为项目提供持续的资金支持，推动其专项化运作，并促进特定内容的合作。然而，此类资金通常申请门槛较高，用途限定严格，灵活性不足，易导致项目为符合资助要求“削足适履”，难以真正相应社区教育动态多元的实际需求。
- **社会化筹款：**社会化筹款能够激活社区参与，拓展资源网络，并促进受益者转化为捐赠者或支持者，减轻对政府资金的过度依赖。但实践中的挑战也不容忽视：资源错配、公信力不足、精细化运营能力弱以及动员模式低效等，都使其难以建立起稳固的资源生态。
- **企业合作：**企业资源为社区教育带来了新的可能性，如定制研学活动、共享企业场地等。然而合作中也面临挑战，主要体现在双方目标不一致：企业习惯捐赠物资，而对购买服务持谨慎态度，这制约了合作模式的深化和规模化。

(三) 本土资源支持

- **物理空间资源转化：**废弃校舍、村委闲置房、文化场馆等低成本空间改造是社区教育项目的重要实践，能够有效降低场地成本，聚焦服务内容。
- **在地文化资源活化：**非遗传承人、民俗活动、自然材料等在地文化资源的活化为社区教育项目提供了丰富的教育内容，能够提升文化认同感，增强儿童的自信心和自豪感。
- **社区人力网络构建：**社区能人、志愿者、家长等人力网络的构建，为社区教育项目提供了强大的支持力量，不仅增强了项目的可持续性，也促进了社区凝聚力的提升，如 C22 案例中，村民主导的“民族舞蹈打跳”活动促进了原住民与搬迁户之间的融合，C24 案例中，清真寺提供场地、村民送菜支持志愿者，也体现了社区内部的协作与互助精神。

五、社区教育价值实现方式与儿童积极影响

(一) 来自行动者访谈

1. 社区教育价值实现方式构建安全的“第三空间”，发掘儿童优势，促进积极情感发展

社区教育为儿童营造了家庭与学校之外的“第三空间”，即安全、包容的成长环境，该空间不仅能够有效替代网吧等负面场所，等不良场所，减少儿童对手机的沉迷，更能增强儿童的心理归属感与情感联结，从而缓解孤独感与心理压力。例如，在 C21 案例中，儿童被赋权参与空间的设计、装饰与命名，从“被动接受者”转变为“主动创造者”，归属感和自信心显著提升。同时，此类空间也成为弱势儿童的心理安全港，帮助他们发现并肯定自身优势。如 C24 案例所示，原本“写不出优点”的孩子，逐渐能够识别并表达自身的多个闪光点。

(1) 陪伴——超越教育的关系

社区教育工作者在角色上自视为“儿童陪伴者”，其核心价值是通过长期、稳定的情感陪伴，为儿童提供一种关键性的“心理代偿”，弥补其家庭功能的不足，并为其积累面向未来所必需的安全感、归属感和价值感。例如，在 C21 案例中，一名内向乡村儿童需要长达两年的持续陪伴才逐渐敞开心扉，这表明短期活动无法替代长期建立的信赖关系。C6 项目“日复一日的陪伴”为儿童建立了安全依恋，C04 的儿童则从“不敢说话”成长为能主动承担活动主持。这种关系使该空间成为儿童在困境中主动寻求保护的安全港。例如，曾有 7 岁孩子在其家庭支持缺位时，带着弟弟到图书馆寻求庇护。

(2) 家庭监护和资源补充

社区教育通过时间延伸服务和监护补充功能，为家庭提供支持并创造多维价值。一方面，它在放学后、假期等家庭监护真空时段提供长期陪伴，有效降低儿童独处的安全风险。例如，C03 和 C06 案例中，通过“社区加学校”模式填补“课后 3 小时”关键空档，显著减少儿童意外发生。另一方面，它通过情感支持、社区归属感建设、延伸学习与兴趣培养等，补充家庭教育能力不足，促进儿童全面发展，如 C30 案例中，通过长期陪伴帮助留守儿童建立稳定信任关系。此外，免费或低价服务也降低家庭托育成本，解放家长时间，并提供安全的活动空间。例如，某城中村儿童服务站通过每周多次的服务，有效减少儿童独自留守引发的安全事故。

(3) 文化遗产与乡土认同培育

- 民族文化与基础教育融合

社区教育通过将民族文化融入基础教育，有效回应文化传承危机面临的挑战。例如，C20 案例中，形成了“民族文化+基础教育”的乡土教育方案，让儿童在学习民族文化的过程中，逐步增强身份认同与文化自信。这种融合不仅丰富了教育内容，还帮助儿童建立对本土文化的深厚情感与自豪感。

- 激活本土文化资源、破解城市中心单一价值观

社区教育通过激活本土文化资源，如民族语言、节气、手工艺等，破解“城市优于乡村”的单一价值观。例如，C31 案例中，通过藏文化课程增强了儿童的身份认同。这些活动不仅让儿童了解和传承本土文化，还提升了他们的文化自信。

- 增强乡土归属感

社区教育通过组织儿童参与村庄探访、农耕体验等活动，重建他们与土地、邻里之间的情感联结，增强乡土认同与归属感。例如，C25 案例通过培育梯田农耕文化认同，成功引导儿童从“不会说民族语言”，转变为主动记录、传承社区文化，显著提升了其对家乡的认同感和归属意识。

(4) 促进社区融合与互助

社区教育在促进社区融合与互助方面发挥了重要作用。一方面，通过组织民族舞蹈等公共活动(如 C22 案例)，有效化解了原住民与搬迁户间的社交隔阂，增强了搬迁群体的社区归属感。另一方面，借助家长送菜、物资互借等日常互助行为(如 C21 和 C28 案例)，重建了社区支持网络，强化了社区凝聚力，逐步形成“儿童 - 家庭 - 社区”良性互动机制，为儿童成长构建了多元社会支持系统。

此外，社区教育积极链接城市资源，通过引入大学生志愿者与专业力量(如 C28 案例)，为乡村儿童拓展学习视野。同时，注重激发内生动力，通过赋能陪读妈妈、乡贤等社区成员(如 C30 案例)，增强社区自我发展与可持续运作能力。这些措施共同营造出和谐、互助、富有活力的社区环境。

(5) 需求驱动，本土化生成的多元教育内容和儿童主体性发挥

社区教育价值实现的核心在于以儿童真实需求为中心，通过多元化教育内容和儿童可参与的教育方式，将社区转化为“生活化学习场域”。

需求导向的内容创新从单一的“认知辅导”扩展到多元赋能，激活文化资源，衔接生活技能(C01/C09/C11/C20/C22/C25/C27/C28)。儿童参与式方法从被动接受转变为主体创造。通过赋予自主决策权、倡导实践型学习(C23/C27/C29/C11)，激发其主体性与创造力。资源整合策略则通过构建无边界课堂、推动低成本创新、强化代际协作网络，有效突破空间与资源限制，实现教育场景与社区资源的深度融合。

(C25/C28/C29/C30/C23/C12/C26)。探索从个体服务扩展到生态共建的关系重构，赋能家庭，动员社区，探索可持续路径(C02/C18/C26/C11/C19/C7)。

这种从“标准化输送”向“本土化生成”的转变，让儿童在真实生活场景中成长为有行动力、有归属感的社区主体，实现“用教育激活社区，用社区滋养教育”的共生循环，这是社区教育的独特价值所在。

2.对儿童的积极影响

(1) 社交能力与协作能力的提升

社区教育通过组织多样化的活动，为儿童创造与不同年龄和背景人群互动的机会，显著提升了他们的社交能力和协作能力(C02、C12、C23、C22)。

(2) 自信心与自我表达能力的增强

行动者为儿童提供安全且鼓励表达的环境，帮助他们逐渐克服内心的恐惧和羞涩，提升了自信心和自我表达能力(C24、C18、C17)。

(3) 文化认同与归属感的增强

社区教育在传承和弘扬地方文化方面发挥了重要作用，同时也增强了儿童对本土文化的认同感和社区归属感(C20、C30、C26)。

(4) 阅读能力与兴趣的提升

通过提供丰富的阅读资源，营造鼓励阅读的环境，开展有趣的阅读活动，提升儿童的阅读能力和兴趣(C24、C17、C01)。

(5) 亲近自然的增强

社区教育通过组织各类亲近自然的活动，增强了儿童与自然的情感联结。例如，在 C28 案例中，项目通过阅读与自然教育的结合，不仅提升了儿童的阅读兴趣和习惯，更促使他们主动参与自然探索，深化对自然的亲近感。在 C29 案例中，通过设计“认识自我”课程和种豆子等活动，激发了儿童对自然的兴趣，帮助他们建立与自然的情感联结，提升了自我认同。

(6) 自主性和问题解决能力的提升

社区教育或通过精心设计的社会化学习活动，或通过非正式的陪伴经历和文化环境构建，提升了儿童的问题解决能力和自主性(C26、C28、C17、C18、C22、C23、C24)。

(7) 心理韧性与自我认同的改善

社区教育为儿童提供了心理支持和情感关怀，帮助他们建立积极的自我认同，改善了心理健康状况。例如，在 C11 中，有缺陷、被歧视的孩子在社区教育营造的安全空间里获得了肯定，形成了更清晰的自我认知。这种可见的转变，也反过来成为激励行动者持续投入的动力。C19 中，社区教育通过提供鼓励包容的环境，挖掘儿童非学业优势，帮助他们提升自我认同，改善家庭关系。

(8) 家庭与社区关系的改善

社区教育不仅关注儿童个体的成长，还对家庭与社区关系产生了积极影响。例如，在 C13 案例中，社区活动推动家长从单纯“遛娃”转变到认可教育价值，不仅提升了参与度、改善了亲子关系，更增强了家庭与社区的联结。同样，C27 案例中，社区活动有效提升了家长和儿童的参与热情，显著增强了社区凝聚力。

影响类别	改善表现	案 例
心理与行为改善	攻击行为减少 卫生/安全意识提升 自信心突破 情绪疗愈	C03： 卫生/安全意识改善：孩子学会主动洗手、过马路看红绿灯 C06： 社会情感能力提升(攻击行为减少)：孩子在这里不说脏话……高频到馆，孩子明显改善 C24： 自信心提升：特殊儿童通过手工等活动获得成就感 C30： 显著改善压抑情绪 C33： 自我认同提升：从写不出优点到列出 12 个自我特质
能力发展	表达力 冲突解决 劳动技能 问题解决	C01： 能力培养：儿童学会表达意见 C07： 提升冲突解决能力：社区剧场让孩子模拟解决霸凌问题 C21： 劳动技能：孩子骄傲于自主完成传统食物制作 C23： 能力发展：更敢于在安全环境中发声(表达力)；30 人集体协作完成目标(协作能力) C28： 问题解决能力：通过童行乡村活动提升观察力、表达力
认同感建立	自我价值感知 城市归属感 乡土认同 民族自豪	C01： 隐性价值：生命经验补充，成为成长记忆的一部分(自我价值感知) C04： 城市归属感：流动儿童获得情感支持(城市适应) C20： 文化认同提升：儿童从“不会说民族语言”到主动参与社区文化记录(民族自豪) C25： 乡土认同培育：破解“城市优于乡村”单一价值观

社会关系 拓展	亲子互动增强 跨代际联结 朋辈协作	C05: 亲子活动提升家长参与意愿; 爷爷奶奶主动做饭支持(跨代际联结) C13: 亲子关系改善: 家长从“遛娃”到认可教育价值, 参与度提升 C14: 通过活动增强社区凝聚力(如“活力菜园小组”“收获节”(朋辈和跨代际) C22: 社区融合: 通过活动增强搬迁居民归属感, 改善原住民关系”(朋辈协作) C23: 培养协作能力: 30 人集体协作完成目标
视野与机会	接触职业/科学体验 生涯启蒙 政策受益	C04: 利用社区人文地产景(职业体验) C05: 落户政策指导促成部分家庭户籍迁移 C11: 接触职业/科学体验 C13: 拓宽视野: 通过活动接触非遗、科学实验等, 激发好奇心 C32: 视野与机会: 看见人生可能性: 原来努力能触及中国科学院 C28: 开阔眼界与生涯规划启蒙

综上: 社区教育通过四阶权利实现机制有效响应儿童发展需求:

- 在生存权层面, 构建安全物理空间填补监护真空;
- 在保护权层面, 以文化认同抵御身份歧视, 用深度陪伴降低电子依赖, 用社会工作的方式搭建儿童的支持关系, 保护儿童的基本权利;
- 在发展权层面, 通过本土资源转化等方式破解资源困境, 开展促进儿童能力和素养发展的活动;
- 在参与权层面, 推动儿童从情感和需求的表达, 到参与空间改造、活动选择与共创, 进阶至社区参与, 发挥更多主体性。

这种心理安全——能力发展——文化认同——关系网络——机会拓展的递进路径, 推动儿童从权利受体发展为参与主体, 为建立儿童友好型公共服务体系提供实证基础。



(二) 来自文献研究中对于社区教育价值的表达

1. 社区教育是习得默会知识的核心途径

学校教育擅长教授可书写、可表达的显性知识¹，却难以有效传递儿童成长所必需的默会能力。如：得体的社交互动、解决真实问题的智慧、对文化的认同和对社会的责任感等。这些能力只能在具体的生活情境中，透过心灵的理解来习得²。社区教育为儿童提供了这样的环境，孩子在社区里与人互动、参与本地传统仪式等，通过观察、模仿和实践，自然地吸收这些不易言传的经验，体现了社区作为学习的“土壤”所不可替代的价值。

2. 社区教育是连接学习与生活的重要桥梁

社区教育，本质上应被视作是扎根于社区，落实于日常生活的教育实践，它更倾向于将教育的主体性归还儿童。传统学校教育中，知识的传授容易像“倒水”一样灌输知识(批评教育家弗莱雷称之为“银行储蓄式”教育)，这易导致学生学到的知识与日常生活、社会现实脱节，更深层次的后果是造成师生关系对立异化，以及知识被神化。社区教育则注重打破教室围墙，让孩子走进街头、公园、市场和家庭等真实的生活课堂。例如让孩子去社区采访老人做口述史，不仅练习表达，更锻炼沟通、协作，对话中孩子和老人一起发掘社区历史，思考社会和文化的变迁。社区教育正是在真实的互动与反思中，培养这种观察世界、思考世界并可能改变世界的能力。这个过程不仅破除了知识的异化，也弥合了教育者与儿童之间不平等的伦理关系³。

[1]迈克尔·波兰尼. 个人知识[M]. 许泽民, 译. 贵阳: 贵州人民出版社, 2000; 波兰尼(Michael Polanyi) 在《个人知识: 迈向一种后批判的哲学》(Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy) 中提出, 人类的知识可以分为显性知识和默会知识, 默会知识是人类知识的基础, 它无法完全用语言表达, 只能通过实践和体验来获。社区教育正是为儿童提供了这样一个实践和体验的平台, 让他们在真实的生活情境中习得默会知识。

[2]赵健. 学习共同体 —— 关于学习的社会文化研究 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2006. 赵健在《学习共同体的建构》中对默会知识进行了深入阐述。其解释了默会知识的内涵, 即无法被书写与表达, 只能通过心灵的理解而习得的隐性知识。这种知识是一种理解力, 能帮助人领会和把握经验, 并重组经验以达到对理智的控制能力。默会能力在人类意识的各个层次上起着主导性和决定性的作用, 任何显性知识的学习和理解过程都包含着默会的维度, 即个人的理解。而且, 默会知识的存在与个人的身份紧密相连, 其获得也总是与特定的问题或任务相关联。赵健还指出, 真正的学习必然涉及知识的默会程度, 默会知识的学习发生在特定情境中, 与学习者所处的社会生活实践密切相关, 要理解学习者及其学习情况, 必须从其真实生活以及所在的家庭文化、课堂文化、社区文化乃至社会文化中寻找默会知识的来源。

[3]孙大楠. 人性化、良心觉醒与解放[D]. 浙江财经学, 2022. DOI:10.27766/d.cnki.gzjcj.2022.000625.

杜威的“教育即生活”理念也为社区教育提供了重要的理论支持。杜威认为，教育不是为未来生活做准备，而是生活本身，学校应与社会生活紧密相连。社区教育正是将教育与生活紧密结合的实践形式，它让儿童在真实的生活中学习，使学习不再局限于课堂，而是延伸到整个社区⁴。

隆戈在《社区何以重要：联结教育与公民生活》中强调社区在教育与公民生活之间的联系，他主张发挥社区在公民教育中的主体作用，通过社区教育培养公民意识和参与能力。社区教育可让儿童参与社区事务，如环保活动、社区规划等，从小培养其公民责任感和民主意识，为其成为合格公民奠定基础。这体现了社区教育与社会可持续发展的互动关系⁵。

3. 社区教育是构建终身教育体系的基石

传统教育体系主要服务于学龄儿童，且侧重显性知识。社区教育却能无缝整合三类学习：正规的(系统课程)、非正规的(技能培训)、非正式的(生活经验交流)。它覆盖全年龄段(从幼儿到长者)，链接多元资源(学校、企业、文博机构等)，并关键地以社区真实需求(如环保、文化传承)为驱动力，将居民日常互动转化为学习机会。这种根植于本地发展、服务本地需求的特质，使社区教育成为回应生活、滋养社区与个体共同成长的持续动力。

联合国教科文组织在《学会生存》报告中提出，教育不应局限于学校，而应贯穿人的一生。社区教育作为终身教育体系的重要组成部分，为不同年龄段的人们提供了持续学习的机会。它不仅满足了个体的学习需求，还促进了社区的发展和进步。

综上，社区教育本不应被视作学校教育和家庭教育的补充，因为社区教育的目标，不是实现知识的传授，而是要基于真实生活，重建儿童的“附近”。它通过真实情境培育人格，贯通知识与应用，并以社区和生活中内在的需求为驱动，持续构建成长的终身学习生态。也正是因为社区教育对未来的教育生态和社会韧性都具有重要价值，因此我们开展社区教育领域扫描行动。

[4]杜威. 民主主义与教育[M]. 李健, 译. 北京: 商务印书馆, 2015.

[5]于晶,范蓉融.社区教育作为公民参与的实践路径——评《社区何以重要:联结教育与公民生活》[J]. 终身教育研究,2023,34(2):46-52

六、局限和挑战

(一) 局限性分析：干预深度、持续性与有效性的结构性局限

1. 时间投入碎片化与持续性断裂：

社区教育领域实践与探索普遍存在短期性或活动低频化的特征，部分站点因资源限制，在同一社区的服务周期仅为一年，随后便因资助转移或中断而停办。另一方面，儿童发展本质上需要长期、稳定的支持，以建立情感联结、培养良好习惯并深化技能。这种供给的短期性、低频化与需求的长期性、稳定性之间的尖锐矛盾，导致实践难以有效破解监护真空和教育缺失的深层问题，因而无法实现儿童行为与能力的深度内化和持久改变。

2. 系统脱节：

- 协同机制缺失：一线服务多聚焦于儿童个体，**缺乏有效的家校社联动**，导致服务呈现“孤岛效应”，难以形成支持儿童成长的合力环境。
- 环境影响抵消：儿童在服务中获得的积极成长(如提升的自信心、新观念)，**极易在返回家庭后被固化的负面环境(如忽视、不当管教、价值冲突) 所抵消。**

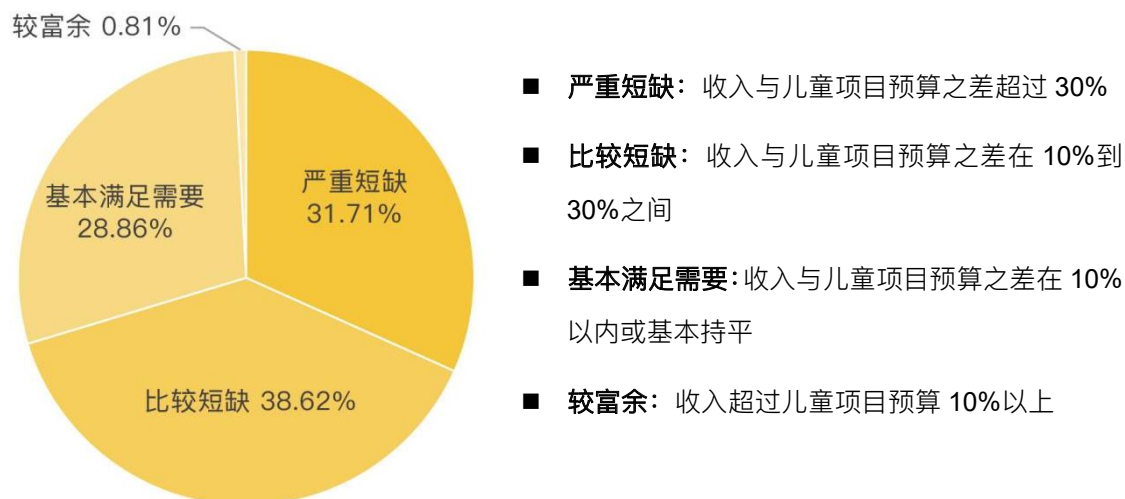
3. 干预深度不足，体现为浅层化与片面化：

- **活动浅层化**：部分活动停留在对文化符号的简单展示或一次性体验，缺乏对文化内涵、价值观念的深度挖掘和**日常生活的浸润**，难以真正激发深层次的文化认同或行为改变；
- **干预片面化**：对复杂社会问题的干预往往停留在表面或单点，未能构建多维度的解决路径。例如，C09 反家暴项目虽对儿童和母亲进行了赋能培训，但未能触及施暴者(多为男性) 的行为认知(他们常不认为施暴是问题)，也缺乏社区监督支持网络的建设，导致干预效果有限且难以持续。

(二) 背后的核心挑战分析

问卷分析显示，困扰社区教育者最为突出的问题是运行资金匮乏，其次是人力和服务专业性不足。

1. 资金短缺和不稳定



社会服务机构资金状况

问卷显示，超过 70%的社会服务机构表示年度收入与儿童服务预算之间存在 10%以上的资金缺口，1/3 的机构资金缺口甚至超过 30%。

(1) 政府资金依赖与断裂：

- 社区教育机构的经费来源过度依赖政府拨款，渠道单一。这一模式使它们在面对政府财政收缩或政策执行偏差时异常脆弱，资金稳定性受到极大影响。例如，C05 机构遭遇拨款延迟，C12 机构截至 2023 年仍有 70%的资金未能到位，而 C03 机构一个 15 万元的项目最终仅到账 5 万元；
- **政策执行偏差**。表现为：口头支持多，实际资金供给不足(C32)；财政收缩导致政府资金整体萎缩(C22)；
- **采购机制僵化**。关键限制在于禁止列支人力成本(C09)，严重制约机构生存及专业能力建设。

(2) 基金会项目制局限：

基金会项目制存在一些局限性，体现为：

- **项目周期普遍偏短**。如 C03 的基金会资助仅持续一年，导致机构难以进行长期规划与稳定发展。
- **资助方对创新指标的过度强调常挤压基础服务空间**。如 C06 面临“资方总要求创新”的压力。
- **资助目标与在地实际需求存在错配**。例如 C04 因家长不重视导致干预效果有限。

- 一线机构接受境外资金存在政策不确定性。如 C19 和 C29 所反映的“境外通道存疑”问题，进一步增加了机构的运营风险。

(3) 自我造血困难：

社区教育机构普遍面临自我造血能力不足的困境。具体体现为：

- 收费尝试容易导致参与率大幅下降，如 C30 案例中，每次收费 10 元便使参与率下降
- 商业转化路径存在现实障碍，像 C13 机构尝试通过板蓝根种植和手工艺品实现变现，但未能成功。究其原因，家庭支付能力有限是一个重要制约因素，例如 C07 民办校 9000 元/学期的费用已超出多数家庭的承受范围；
- 公益属性本身也对创收形成一定制约，如 C28 机构坚持“纯公益免费”的理念，这在客观上限制了其开拓收入来源的可能性。

2. 人才困境

(1) 人员构成与专业背景：混合型团队为主，专业力量待加强

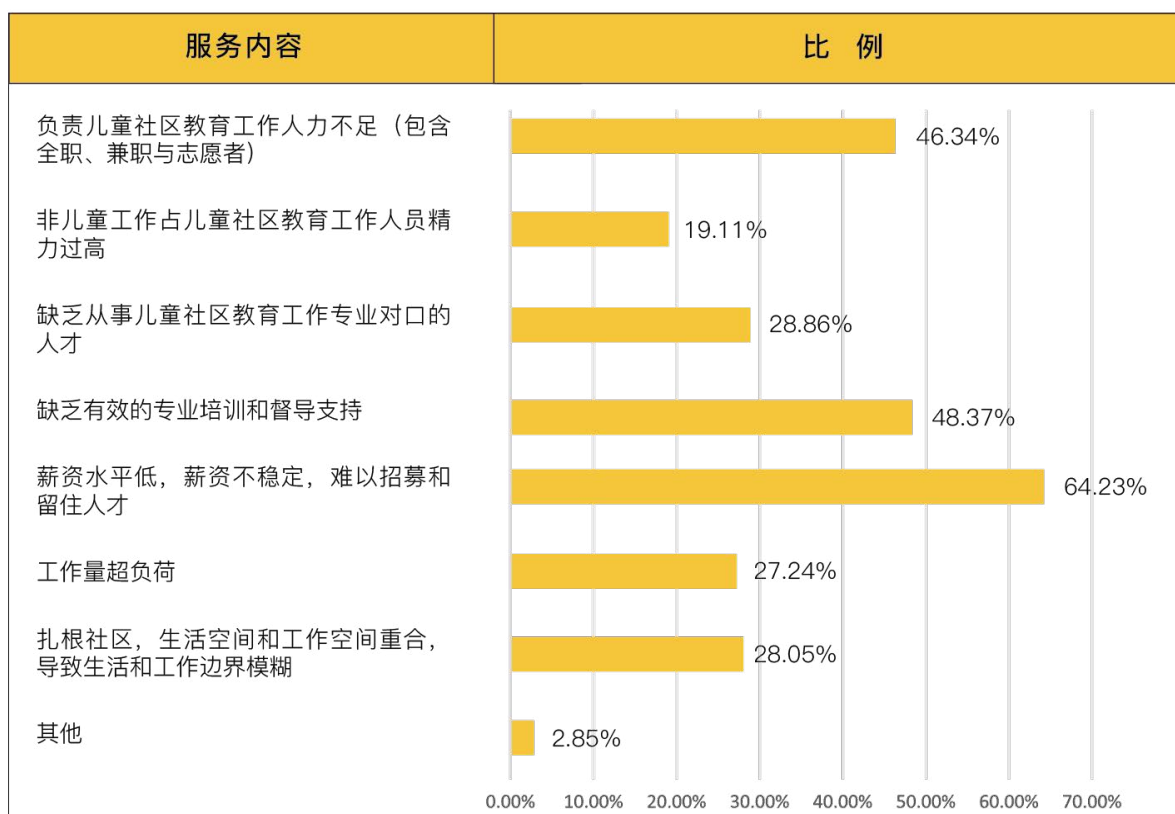


社区教育机构从业人员专业状况

调查显示，当前一线儿童社区教育机构中的专职人员队伍呈现突出的“混合型”特征，专业力量仍有较大提升空间。具体而言，仅 28.46% 的机构表示其所有专职工作人员均有教育专业出身或持有社工证；33.33% 的机构中大部分专职人员具备该背景；而 26.42% 的机构仅有少部分具备相关专业资质，另有 11.79% 的机构其专职人员完全无相关专业背景的专职人员（D6）。

这一现状表明，该领域存在明显的**专业人才储备短板**，大量工作仍依赖于虽具备工作热情但缺乏专业背景的人员承担。因此，当前亟须加强对这些机构的专业能力建设和系统化培训支持，以提升整体服务品质 and 专业化水平。

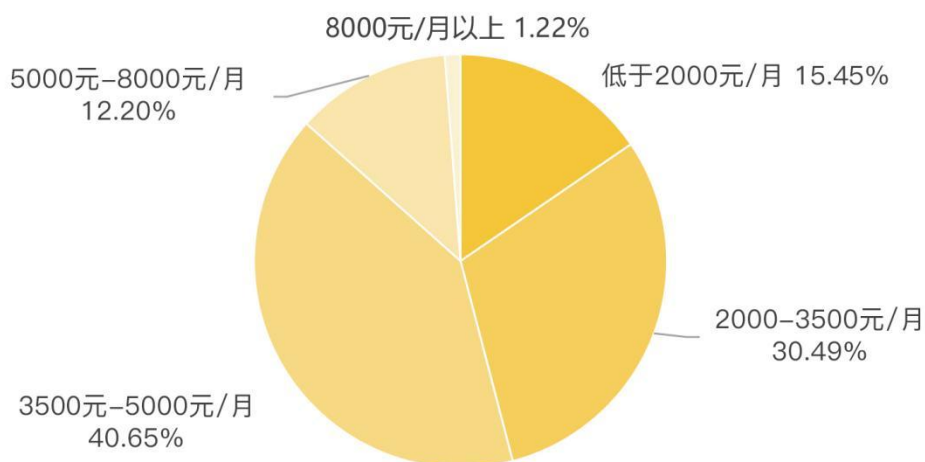
(2) 薪资待遇普遍偏低，人才流失严重



社区教育机构在人才方面遇到的挑战

薪资问题已成为当前儿童社区教育机构所面临的最突出、最普遍的人才挑战。调查数据显示，高达 64.23% 的机构将“薪资水平低，薪资不稳定，难以招募和留住人才”列为主要困难(D7)。

具体薪资数据印证了这一点：专职人员平均月收入(含社保公积金) 普遍集中在较低区间：15.45% 的人员月收入低于 2000 元，30.49% 位于 2000-3500 元之间，40.65% 处于 3500-5000 元范围内。而月收入在 5000-8000 元之间的机构仅占 12.2%，超过 8000 元的更是低至 1.22% (D5)。



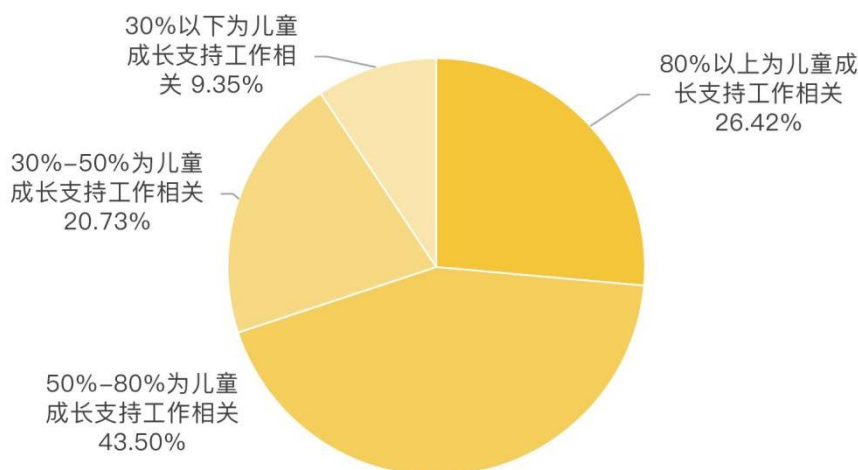
社区教育机构人员薪资情况

由此可见，整体薪资水平严重偏低，尤其是在生活成本不断攀升的城市环境中，难以形成具有竞争力的用人条件。这不仅直接阻碍了优秀人才的引入，也加剧了现有人员的流动性，成为制约专业队伍稳定性与持续发展的关键的因素。

(3) 人力普遍不足，工作负荷与边界问题突出

人力不足与工作负荷问题：近半数(46.34%) 的机构明确提出，负责儿童社区教育的工作力量——包括全职、兼职与志愿者——显著不足(D7) 。人力短缺直接导致超负荷工作现象普遍，约 27.24%的机构反映面临“工作量超负荷”的困境(D7) 。

专职人员精力被非核心任务严重挤占：专职人员在实际工作中，往往难以将主要时间用于儿童支持类核心任务。相关数据如下：



- 80%以上为儿童成长支持工作相关
- 50%-80%为儿童成长支持相关，其余时间需要从事行政/财务/运营/筹款/传播等工作
- 30%-50%为儿童成长支持相关，其余时间需要从事行政/财务/运营/筹款/传播等工作
- 30%以下为儿童成长支持相关，其余时间需要从事行政/财务/运营/筹款/传播等工作

社区教育机构专职人员工作挤占情况

其余时间常被行政、财务、运营、筹款及传播等非直接服务儿童的工作所占据(D4)。因此，19.11%的机构明确将“非儿童工作占用精力过高”列为主要挑战之一(D7)。

生活与工作边界模糊带来现实困境。超过四分之一(28.05%)的机构指出，“因扎根社区，生活空间和工作空间重合，导致生活和工作边界模糊”，已成为行动者面临的另一现实困境(D7)。

(4) 专业培训与督导支持需求迫切

尽管2023年大多数专职人员已获得了一定程度的专业培训——其中仅8.54%的人员培训时间不足半天，且96.34%的机构确认培训内容与儿童成长支持相关(其中63.82%认为具有较大相关度，33.33%认为具有一定相关度)(D2, D3)，然而，“缺乏有效的专业培训和督导支持”仍被48.37%的机构视为当前面临的重大挑战(D7)。

这一反差表明，现有培训在系统性、内容深度及持续性(如督导)等方面，仍难以满足一线工作人员在复杂服务场景中提升专业能力的需求。

此外，仅28.86%的机构反映“缺乏从事儿童社区教育工作专业对口的人才”(D7)，进一步凸显该领域在专业能力体系建设与人才梯队培养方面的紧迫性与现实短板。

3.政策与制度冲突

政策与制度冲突主要体现在政策执行偏差和系统性排斥两个层面，对社区教育机构的运营与发展造成显著影响。

(1) 政策执行偏差

政策在落地过程中常出现执行偏差，具体表现为：C09案例中政府购买服务重形式轻实质；C05案例中因创建文明城市临时增加台账负担；C32案例中民政部门对普惠资质认定的推诿。这些问题背后反映出深层的制度问题：一方面，行政考核导向偏离服务实质(如C12中重秩序、轻参与)；另一方面，基层自由裁量权本是为灵活适配现实而设，却因官员认知不足、能力有限，在实践中可能异化为随意决策(如C33中支持力度取决于官员个人理解)，从而影响政策的公平与实效。

(2) 系统性排斥

系统性排斥在多个维度制约社区教育的公平性与覆盖面。在制度层面，户籍壁垒导致流动儿童被排除在“五证”制度之外(C07)，甚至小学毕业后被迫离京(C09)。在文化层面，传统观念固化了性别与族群参与的限制，如 C25 案例中侗族社区重男轻女界限影响男孩参与，C24 中男孩偏好科技而女孩受限于艺术活动。这些问题凸显出系统性排斥不仅源于制度设计，也根植于社会文化结构之中。

4. 在地关系张力

(1) 社区信任建立难

社区信任的建立面临显著挑战。C32 中村民质疑机构动机，认为其“有钱烧的”；C26 中的工作人员在初访时被误认为是骗子；C04 中家长对机构的信任度低。这些现象反映出服务者“外来者”的身份障碍(如 C32 中返乡者被孤立)，以及文化隔阂(如 C22 中少数民族家庭难以融入)所带来的深层阻力。

(2) 资源整合浅层化

资源整合程度不足是当前另一突出短板。具体表现为：C05 中企业合作多停留在物资捐赠层面；C03 的社区合作局限于一次性活动上；C30 中存在村委因嫌麻烦而配合度低的情况。其背后根源在于缺乏可持续的利益共享机制(如 C12 中资源整合缺乏深度)，以及行政壁垒的制约(C04 中教育局禁止进校宣传)，这些都阻碍了资源整合向系统化、常态化发展。

5. 服务供需错配

(1) 需求洞察偏差

需求洞察的偏差导致了服务与需求的不匹配。例如，C04 中家庭的真实需求与机构的预设错位；C17 的项目覆盖 0-18 岁全年龄段，摊子过大，聚焦不足。这些问题反映出需求评估工具缺失(如 C19 中缺乏评估方法)，以及家长参与不足(如 C31 中家庭教育课的参与度低)，导致服务设计偏离真实场景。

(2) 服务可及性不足

服务触达困难严重影响实效。具体表现为：C26 中村小儿童难以抵达活动中心；C28 中地理距离限制图书馆使用；C27 中混龄服务难以兼顾幼儿园至初中阶段的差异化需求。更深层的问题是资源分布失衡，如 C32 中县城积压了十余家机构，而乡村地区却缺乏服务覆盖，反映出资源配置与地域需求之间的结构性矛盾。

第三部分 社区教育领域扫描带来的反思与启发

一、“行大于知”：行动意义与价值盲区

在调研中我们发现，一线行动者通常从儿童个体的可见成长来诠释社区教育的价值。然而，其深层意义远不止于此——社区教育正在悄然推动教育理念的革新、支持健康生态的重构，并贡献于社会的可持续发展，展现出超越儿童个体成长层面的广阔价值

这一深层的价值尚未成为一线行动者的共识性表达，主要原因有三：首先，因日常工作直接面向儿童，一线行动者的视角自然聚焦于“看得见”的个体改变，如学习兴趣、行为习惯、社交能力等，这些都是实践中最直接的反馈；其次，教育理念革新、生态重构以及社会可持续发展等宏观价值的显现，存在时间滞延，需通过长期、整体的社会观察才能显现；最后，在资源有限、问题具体的环境中，行动者本能地优先应对“眼下刚需”，而那些抽象的系统性价值则易被日常实践的压力所淹没。

一线社区教育行动者最贴近儿童，其动人的力量恰在于“行大于知”。他们以朴素实践诠释着教育的真谛，为儿童成长和社区发展注入活力。本次领域扫描的重要目的，正是要发现并阐明这些行动背后那些“未被言明”的深层价值。

二、社区教育“未言明的价值”，在于启发教育回归常识

在社区教育的丰富实践中，蕴藏着诸多虽未被行动者明确表述、却真实存在的深层价值。这些价值不仅深刻反映了教育的本质，也为推动教育理念的系统性革新与社会可持续发展，提供了非常重要的启示与实践依据。

（一）社区教育本质在于，为儿童重建“附近”，修复社会纽带；

1. 地方性公共空间的瓦解也为儿童成长带来危机

人类学家项飙指出，现代社会面临的一个关键问题是“附近的消失”：人们或关注宏大的全球议题，或沉浸于私人乃至虚拟空间，却普遍忽略了身边充满人情味的邻里互动与社区生活。对儿童而言，“附近的消失”直接表现为亲情缺位、邻里疏远与文化归属的缺失。这些系统失灵并非仅存于“支持系统薄弱儿童”身上，而是“附近的消失”这个大背景下普遍的现实困境。

2. 社区教育为儿童重构支持系统的两种路径

- 在个体层面

社区教育的一线行动者致力于在个体层面为儿童重建支持系统。他们通过创设具有安全感与情感归属的空间、建立稳定的替代性陪伴机制，以及修复地方性文化认同等方式，帮助儿童在真实生活场域中通过切身体验，形成对自我主体性的认知。其核心在于重建或修复儿童的“附近”——即能提供归属感、信任和互助关系的社区生活圈，从而重塑儿童成长的根基，优化其发展的社会土壤。

- 在系统层面：

社区教育不仅服务于个体儿童，更致力于构建儿童成长的健康生态。其关键在于影响并赋能儿童身边的成年人——包括家长、教师乃至社区邻里，推动他们共同理解并参与儿童的成长过程。通过凝聚邻里力量共同支持儿童成长，这一过程本身就是一种社区营造：它动员、培育并凝聚本地力量(学校、机构、居民、志愿者)，在“关心下一代”这一共同目标下，重建社区联结并激发内生动力。

- 长效意义与机制价值

当儿童在被包容接纳、与社区深度联结、拥有安全归属感的环境中成长，他们更可能在未来成为关心社区、积极参与社会事务的公民。因为他们不仅学会了珍视并建设自己“附近”，也更懂得珍视和塑造自我。

由此可见，社区教育的深层价值在于社会修复——以儿童为纽带，重建归属感、优化教育生态、激活社区内生动力。这一过程不仅有效回应了儿童发展的现实需求，也为化解现代社会人际的疏离与关系断裂提供了可行路径。

(二) 深度陪伴即疗愈，稳定关系胜血缘

在儿童福祉领域，关系的质量(如深度、稳定性与平等性)往往比服务的数量或形式更为根本。在社区教育实践中，这具体体现为：社区教育的核心价值不仅在于知识或技能的传授，更在于为儿童——尤其是边缘化与支持系统薄弱儿童——在非正式环境中构建支持性关系、发展社会情感能力和获得归属感的关键场域。因此，社区教育质量的核心评判标准，在于能否为儿童建立并维护这样的“高质量关系网”。这一点可从一线行动者的以下经验中得到印证：

1. 从社区教育内容的策划与设计来看：

重过程而非结果：体现为强调协作性与开放式交流活动，如通过戏剧工作坊、故事会、自然观察、社区探索等活动，不设定成果或考级标准。这类活动为参与者创造了大量互动、沟通和协商的机会，成为关系发展的天然土壤；

- “关系赋能”而非“任务导向”：即便在课后托管的学业辅导中，核心目标也不仅是完成作业，而是构建“支持性学习社群”。教育者更侧重观察儿童互动情况，适时引导合作、解

决冲突并建立个体连接。重点在于让儿童感受到被“看见”、被支持，以及“我们在一起”的氛围；

- 融入社交情境学习：将同理心、沟通技巧、冲突解决能力、情绪识别与管理等社会情感能力培养自然嵌入各类活动，而非设置为单独课程。如，在“骑行探索家乡”活动前引导讨论合作价值与机制；或在手工制作后分享创作意图与感受，使学习在真实社交情境中发生。

2. 从教育者人员配备与角色定位来看：

一线实践高度重视教育者及教育活动的“连续性”，着力确保团队中有稳定、长期的核心人员(包括专职与志愿者)持续面向儿童开展工作；在人员选择与培训中，格外注重其耐心、同理心、亲和力、建立信任的能力，以及与不同背景儿童有效沟通的意愿；在教育实施过程中，始终强调以非评判的态度进行陪伴，重视儿童的主体性，在实践中落实对儿童的赋权支持；

(3) 从服务方式与环境营造来看：

社区教育者致力于为儿童营造安全和有归属感的“第三空间”，并打造便于儿童自由交流和协作的功能区域。访谈显示，一线实践者普遍追求“小而稳定”的服务模式，鼓励儿童高频参与，而非单纯追求服务规模。小班或小组活动形式使他们能更关注每个孩子，建立深度连接，从而避免因追求规模而牺牲对个体的关注深度与关系稳定。

此外，社区教育者高度重视与儿童个体的深度互动，他们擅长通过细微入微的日常关怀，逐步构建起稳定而深入的陪伴关系。例如，教育者会密切关注儿童情绪、行为或表达上的细微变化并及时给予有针对性的肯定与支持，通过持续积累这些看似微小却充满尊重的互动，不断夯实关系的信任基础与情感深度。

一线实践者也积极与儿童的家庭(包括家长及其他监护人)建立开放、顺畅的沟通渠道，并充分尊重每一个家庭的参与意愿与实际条件，以平等、合作的姿态共同支持儿童成长。为进一步拓展儿童的社会联结网络，实践者主动策划并组织多种社区融合活动，如社区展览、亲子共读、社区议题工作坊等。这些活动不仅为儿童创造了在更广阔的人群中感知自我与他人的机会，也逐步帮助他们建立起对社区文化的认同感、归属感以及可持续的社会支持网络。

(4) 从评估与成效观察来看：

摒弃单一结果导向的评估模式，转而拓展多重维度、过程性的观察与反馈机制。包括：关注儿童参与过程性的行为表现、收集其观感感受与反馈、整合家长或者其他监护人的观察意见，以及记录教育工作者的反思与洞察。

在社区教育实践中始终将关系的深度和质量置于核心，意味着需将这一理念化为组织文化、项目逻辑、人员能力标准和工作方法。社区教育不应被视为知识传递的渠道，而应定位于为儿童——特别是需要额外支持的儿童——构建安全、稳定、深入且受尊重的社会联结网络的关键节点和“社会健身房”。当社区教育工作者成为儿童生命中值得信赖的“社区伙伴”，当社区教育空间成为儿童获得归属感与能力的“精神家园”，当项目设计始终围绕“编织关系网络”这个核心，社区教育才能真正发挥其在儿童福祉领域的独特而深远的作用——以关系的韧性和温度，滋养儿童成长的无限可能。

(三) 从教育者转变为支持者、协作者和资源提供者，将学习的主体性归还儿童

社区教育的独特之处在于其真实场景、多元主题和灵活参与的形式，这为儿童自主学习、深入探索和主动协作提供了天然沃土。在优秀的社区教育实践中可见，教育者的角色已实现根本性的转变：从知识传授者转型为支持者、协作者与资源引路人，其核心使命正是将学习的主体性归还儿童。

1. 作为儿童支持者，重在赋能探索

社区教育者作为儿童的支持者，其核心在于赋能探索。他们不再直接提供答案，而是通过激发思考、搭建“脚手架”(如方法建议、安全空间) 并提供包容的环境，鼓励儿童主动发现问题、独立思考并解决问题。例如，在环保项目中引导孩子自主设计改善方案，从而增强其自信心和内在动力。

2. 作为教育活动的协作者，强调共建共享

他们以平等姿态参与，尊重儿童的构想，通过协商共同制定计划和规则(如共同策划社区文化节)，并主动链接社区资源(如促成儿童与长者、专家的合作)。这一角色使儿童体验到决策的价值，在真实的团队协作中锻炼领导力、沟通力与责任感，从而强化其作为社区共建者的主体意识。

3. 作为资源引路人，搭建探索桥梁

当儿童兴趣萌发时(如对社区历史产生好奇)，教育者不再充当信息提供者，而是成为协助儿童挖掘本地资源、创造探索机会(组织探访、支持采访)、连接外部资源网络的“桥梁”，并提供必要支持工具。这能帮助儿童发展信息素养和资源获取能力，从而延续并深化其兴趣驱动的个性化学习路径。

这一角色转变要求教育者克制“教导”虫洞、强化倾听与资源整合能力，并保持对过程开放性的耐心。其深远意义在于，当学习主体性真正回归儿童，他们除掌握具体知识外，更能培养主动学习、问题解决、批判思考、协作沟通、责任感与内在驱动力等关键素养，

这正是社区教育赋能未来公民、滋养社区的独特价值所在。主体性回归，是社区教育的灵魂实践。

(四) 社区教育通过在地资源转化，重塑人们对教育公平与资源优劣的认知

1. 摒弃资源优劣的迷思，重塑教育资源观

应试教育体系无形中将教材设备与城市经验奉为“优势资源”，而将乡土自然、地方文化等相应视为“劣势”。实际上，乡土社会中的自然、农事、民俗和历史传承皆具宝贵价值，能否成为教育资源，取决于实践者的转化能力。

众多一线社区教育实践者正在成功地将在地资源转化为教育资源并运用于实践(如山水自然、农耕节气等)。社区教育实践促使我们重新思考资源优劣的评判标准：资源价值不取决于物质丰俭，而在于能否被转化为教育载体。例如，废旧自行车可成为社会化学习的教具，菜摊老板买卖经验可化作儿童的经济学启蒙。这一切表明，资源的价值不在其外在属性(如城乡差异、物质条件)，而主要取决于教育者的转化智慧。

2. 教育公平核心在于文化适配，而非物质均等

调研发现，部分社区教育实践者通过在地资源转化，为社会带来了教育公平更深层的思考。实践中，他们立足社区、向内挖掘，致力于为支持系统薄弱儿童提供根植于其生活与文化背景的学习体验。通过将乡土资源和生活智慧转化为课程内容(如将家乡草药融入科学教育、村史乡贤融入历史学习)，实践者不仅创造了更可及、低成本的教育内容，更帮助儿童重新发现自身文化的独特价值，破除了“城市中心标准”带来的文化自卑，重建乡土文化认同与自信。

3. 直面评价体系单一化问题，推动制度变革

所谓乡村儿童的“资源劣势”，很大程度上是被单一、城市中心主义及“应试导向”的标准化教育资源观所扭曲和遮蔽的结果。应试教育体系仅认可教科书所承载的“纸面知识”，却将真实社会与生活中形成的观察力、协作能力、地方文化认同感等非认知素养排除在外。社区教育以具体实践，真实记录并彰显这些被忽视素养的宝贵价值，使人们意识到乡村及所谓“资源劣势”儿童实则是坐拥成长“富矿”的“继承者”。这些实践为构建多元儿童评价体系奠定了现实基础。更重要的是，本地资源的激活和转化过程，是由社区教育者与社区居民共同发现、见证并实施的。这一过程具有双向赋能的意义：既打破了教育者对资源的思维定式，也使儿童及居民认识到自身环境与知识的价值，从而激活社区内生力量与参与热情。这意味着在社区教育的每一项具体实践，都是在推动一场关乎教育公平的微观变革。

第四部分 社区教育领域发展阶段的诊断与特征

一、发展阶段诊断

(一) 理论背景

Bridgespan Group 是一家全球性非营利咨询与研究机构，致力于帮助社会组织应对发展挑战、实现系统性变革。2020 年，Bridgespan 在深入分析 35 个社会问题领域的基础上，发布了领域发展阶段研究成果，旨在揭示社会问题领域的发展规律并指导实践建设。该研究为非营利性领域及相关组织发展提供了系统性框架与方法，能够有效帮助从业者识别所在领域所处的发展阶段、预见潜在瓶颈并制定针对性的行动策略。

(二) 诊断结果

从历史维度看，社区与家庭本是教育的原生场域。随着现代学校制度的建立，教育逐渐被窄化为学校教育，导致社区教育的功能长期遭到忽视。因此，当前在我国推动社区教育，并非开拓全新领域，而是向教育本源的回归与系统性重塑。

尽管社区教育具有深厚的历史根基，但由于长期边缘化，其发展一度中断，整体仍处于起步阶段。基于本项目组开展的领域扫描，结合 Bridgespan 发展阶段框架进行系统分析，研判认为：社区教育领域目前正处于新兴阶段(Emerging Stage)。

二、发展阶段特征

(一) 知识体系

社区教育领域的知识体系尚显薄弱，表现为研究基础不足、实践案例零散且缺乏系统性整合。尤其在社区教育的内涵界定、价值认知以及成效评估方面，行业内部尚未形成广泛共识。现有研究多集中于描述资源短缺、分布不均、服务覆盖有限等表层现象，缺乏能够支撑该领域长远发展的理论探索与实践深化研究。

社区教育在我国作为现代意义上的系统性重塑领域，学术界对其关注仍显不足，加之其本身横跨教育、社区发展、社会服务等多领域的交叉属性，使得构建系统化的知识框架与标准体系面临较大挑战，需依赖长期的实践积累与理论探索。

(二) 行动者

社区教育领域尽管已呈现新兴趋势，但整体上依然呈现行动者少，规模小的特征。多数从业机构面临资源匮乏、运营稳定性不足，可持续性较弱。同时，行动者间缺乏有效的深度合作与协同机制，各自为战的现象较为普遍，难以凝聚合力共同推动领域发展。

(三) 领域级议程

领域内尚未能就核心问题形成共识性讨论与集体行动议程。包括但不限于：在社区教育视野下，儿童成长的成效应如何被科学评估；社区教育独特的价值应如何有效呈现与传播；如何调动社区内外各类资源，以构建一个真正扎根在地的儿童支持网络等关键议题，仍缺乏充分探讨。同时，现有实践多呈现碎片化状态，聚焦于阅读、体育、美育等单一议题的项目，难以系统性地回应儿童多元化、综合性的成长需求。这种现状制约了领域整体影响力的形成与提升。

(四) 基础设施

尽管已出现部分区域性枢纽和全国性平台的雏形，但其功能尚不完善，作用发挥有限。领域内缺乏有效的信息共享、资源整合和协同合作机制，难以实现领域内资源的优化配置和高效利用。

(五) 资源

现阶段，社区教育领域的资源投入明显不足，主要依赖于政府财政投入和有限的社会捐赠，尚未形成稳定的资金来源与可持续的资源保障机制。资源分配存在结构性失衡，大城市与发达地区资源相对集中，而农村及偏远地区则显著匮乏。造成这一现状的原因复杂多元，其中包括社区教育的社会效益与长期价值难以快速转化为市场收益，因为对社会资本缺乏吸引力。同时，政府对社区教育的重视程度、支持力度，以及相应的政策法规尚不完善，导致在资源引导与激励机制方面存在明显缺失，进一步制约该领域的健康与均衡发展。

—— 总结 ——

本次扫描的发起方(社区教育领域协同行动小组)，希望借此报告向所有相关方发出共同倡议：推动社区教育从偶发、零散的“边缘创新”逐步发展为稳健的“制度常态”。我们：

- 呼吁政策制定者，在现行教育、儿童福利与社区治理的相关法规与规划中，为社区教育行动者预留可进入、可试验、可评估的制度接口；
- 呼吁资源方(政府、基金会、企业及社会公众)，将视野投向社区教育这一仍在演进中的领域，尊重其本土生成的创新逻辑，为一线实践留出充分的试错与迭代空间；
- 倡导一线行动者，以开放心态共享经验与工具，构建灵活而可持续的协同网络；并邀请学术与媒体机构持续关注社区教育的真实进程，以扎实研究和公共讨论为其持续发声。

最终，让社区教育沉淀为儿童成长过程中真正可依赖、可预期、可持续的公共基础设施。

—— 致谢 ——

本次社区教育领域扫描得以顺利完成，离不开两家资助机构的鼎力支持。在此，社区教育领域协同行动小组特向心和公益基金会、浙江致朴公益基金会致以诚挚谢意。两家基金会在资金投入、理念认同与持续信任上的支持，为本次调研分析、实地走访、报告撰写以及成果共享提供了重要保障，也为我们继续深耕社区教育注入了持久动力。

同时，我们诚挚感谢以不同形式支持本次扫描的所有个人与机构：填写问卷的受访者、接受深度访谈的一线行动者、承担访谈与资料整理工作的志愿者伙伴、参与试读并提供建议的伙伴，以及提供资源支持的澳门同济慈善会北京办事处、博世中国慈善中心。正是各位的真诚参与和专业贡献，使本次扫描工作得以顺利完成，也为社区教育的未来奠定了更宽广的基础。

致谢以下机构与伙伴：

【资助方】 心和公益基金会、浙江省致朴公益基金会

【支持方】 澳门同济慈善会北京办事处、博世中国慈善中心

【报告工作小组】 丁睿洁、王南、李金、林虹、梁海荣、李光敏

【报告撰写】 丁睿洁、王南

【志愿者】 （排名不分先后）

丁石、李巧娟、李金、林立茜、刘莹、孙传美、卫思婷、曾显珊、邹慧莹、奚幸尧、萧纪君、韩嘉玲、燕操、孙闻健、翟希婷、崔婧瑶、刘亚军、陈春花、林岳、王美静、郑雪敏、朱虹霄、孙会苗、袁颖君、Heaven、张玲、谭丽、黄蕙昭、顾思琪、黄胜利

附件 1：(基于问卷反馈) 社区教育伙伴机构名录

序号	总部所在地	机构名称	机构公众号	服务社区类型
1	无办公地	花园剧场	花园剧场 gardentheatre	城中村/流动人口社区；乡村 (包含乡镇与村庄)
2	北京	燕山学堂	燕山学堂	乡村(包含乡镇与村庄)
3	北京	绿家园志愿者	绿家园	乡村(包含乡镇与村庄)
4	北京	新疆悠贝亲子图书馆	悠贝亲子图书馆	其他
5	北京	北京市西城区常青藤可 持续发展研究所	常青藤可持续发展研究 所	城中村/流动人口社区；移民 搬迁社区
6	北京	北京音画梦想社会工作 事务所	音画梦想	乡村(包含乡镇与村庄)
7	北京	北京盖娅自然教育咨询 有限公司	盖娅自然教育	其他
8	北京	北京心艺合一文化传播 有限公司	VIDA 生生剧场	乡村(包含乡镇与村庄)
9	北京	同心儿童友好空间	同心儿童友好空间	城中村/流动人口社区
10	北京	北京新艺动社会工作发 展中心	北京新艺动社会工作发 展中心	城中村/流动人口社区；移民 搬迁社区；其他『流动在城市 治病的儿童』
11	北京	0-3 岁共同养育	0 至 3 岁共同养育	城中村/流动人口社区；乡村 (包含乡镇与村庄)
12	北京	观景易科技有限公司	绿晨	城中村/流动人口社区；其他 『城市更广泛低收入人群』

13	天津	天津市武清区和平之君 社会工作服务中心	天津市武清区和平之君 社会工作服务中心	城中村/流动人口社区！乡村 (包含乡镇与村庄)
14	重庆	重庆市南川区山水乡愁 自然中心	重庆市南川区山水乡愁 自然中心	城中村/流动人口社区！乡村 (包含乡镇与村庄)
15	重庆	重庆市荣昌区棠城社工 服务中心	棠城社工	城中村/流动人口社区！移民 搬迁社区！乡村(包含乡镇与 村庄)
16	重庆	重庆市大足区小义社会 工作服务中心	小义社工	城中村/流动人口社区！移民 搬迁社区！乡村(包含乡镇与 村庄)
17	重庆	石柱土家族自治县喜洋 洋社会工作服务中心	石柱土家族自治县喜洋 洋社会工作服务中心	乡村(包含乡镇与村庄)
18	重庆	空书包儿童图书馆	魔幻之手海林林	乡村(包含乡镇与村庄)
19	重庆	酉阳土家族苗族自治县 春花志愿者服务中心	春花志愿者服务中心	乡村(包含乡镇与村庄)
20	上海	上海顶元为老志愿服务 中心	顶元公益	其他〔社区即学校，推动儿童 友好社区，开展丰富多元社区 教育〕
21	上海	上海嘉定工业区凝馨社 区邻里服务中心	凝馨社区邻里活动服务 中心	城中村/流动人口社区
22	上海	上海美育微客文化创意 中心	美育微课大赛	城中村/流动人口社区！乡村 (包含乡镇与村庄)
23	深圳	深圳市龙华区福城街道 大水坑社区萌芽文化艺 术协会	萌芽悦读汇	城中村/流动人口社区

24	深圳	深圳市龙岗区青睞青少年发展中心	深圳龙岗区青睞青少年发展中心	城中村/流动人口社区
25	深圳	深圳市罗湖区半枝莲同城姐妹关爱中心	半枝莲姐妹关爱中心	城中村/流动人口社区
26	深圳	幸福家	千万幸福家	城中村/流动人口社区；移民搬迁社区
27	深圳	深圳六色石阅读馆	六色石阅读馆	城中村/流动人口社区
28	深圳	心仔艺术联盟	心仔艺术联盟	城中村/流动人口社区
29	安徽安庆	安庆市全人社会工作发展中心	全人社工	城中村/流动人口社区
30	安徽亳州	亳州市谯城区谯郡社会工作服务中心	谯郡社工	移民搬迁社区
31	安徽阜阳	阜阳市社会工作(者)协会	颍淮社工	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)
32	安徽合肥	合肥市华益儿童服务中心	合肥市华益儿童服务中心	城中村/流动人口社区
33	安徽合肥	合肥市庐阳区益童学文化发展中心	益童学童书馆	城中村/流动人口社区；移民搬迁社区；其他〔城市社区〕
34	安徽合肥	合肥市瑶海区青橙社会工作服务中心	青橙社工	城中村/流动人口社区
35	安徽合肥	长丰县众拾社会工作服务中心	岗好有你	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)
36	安徽淮南	淮南市田家庵区七彩阳光社工服务中心	七彩阳光社工服务中心	乡村(包含乡镇与村庄)

37	安徽淮南	淮南市新时代志愿者联合会	淮南市新时代志愿者联合会	乡村(包含乡镇与村庄)；其他〔街道社区〕
38	安徽六安	六安市谷雨社会工作服务中心	六安市谷雨社会工作服务中心	城中村/流动人口社区
39	福建福州	福建省恒心同爱助残服务中心	暂无	城中村/流动人口社区
40	福建厦门	仁和微校	家学唐	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)
41	福建厦门	港头萤火虫公益图书馆	集萤为公	城中村/流动人口社区
42	福建厦门	福建省野百合助学公益服务中心	福建野百合	乡村(包含乡镇与村庄)
43	福建厦门	李林公益图书馆	善行李林	乡村(包含乡镇与村庄)
44	甘肃兰州	兰州文化行者文化交流中心	文化行者青年计划	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)
45	甘肃兰州	甘肃兴邦社会工作服务中心	甘肃兴邦社会工作服务中心	城中村/流动人口社区
46	甘肃兰州	甘肃卓越文化传媒有限公司	卓越文化	城中村/流动人口社区；其他〔社区〕
47	甘肃兰州	兰州市西固区爱如阳光社会工作服务中心	爱如阳光社会工作服务中心	城中村/流动人口社区
48	甘肃兰州	兰州市安宁区爱源社会工作服务中心	爱源社会服务	移民搬迁社区；乡村(包含乡镇与村庄)
49	甘肃临夏	临夏欣泽社会工作服务	临夏欣泽社会工作服务中心	乡村(包含乡镇与村庄)

50	甘肃临夏	康乐润泽社会工作服务中心	康乐润泽社工	乡村(包含乡镇与村庄)
51	甘肃武威	古浪县心泉公益服务中心	古浪县心泉公益服务中心	移民搬迁社区；乡村(包含乡镇与村庄)
52	广东佛山	佛山市顺德区启创青少年社工服务中心	顺德启创	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)
53	广东佛山	佛山市麦田社会工作服务中心	麦田社工中心	乡村(包含乡镇与村庄)；其他『乡村小学』
54	广东广州	广州市启创社会工作服务中心	广州启创	城中村/流动人口社区
55	广东广州	广州市白云恒福社会工作服务社	白云恒福	城中村/流动人口社区；其他『困境儿童』
56	广东广州	火把社区	火把社区	城中村/流动人口社区
57	广东广州	广州市海珠区满天星青少年公益发展中心	满天星公益	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)
58	广东广州	广州市越秀区思媛社会工作服务中心	思媛社工、广州市矿泉街社工服务站	城中村/流动人口社区
59	广东广州	广东善缘社会工作服务中心	广东善缘	城中村/流动人口社区
60	广东广州	广州市番禺区心飞翔社会工作服务中心	心飞翔社工	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)
61	广东广州	广州市天河区广天社区服务与研究中心	广天社区服务与研究中心	城中村/流动人口社区
62	广东广州	小行星儿童友好实验室	小行星儿童友好实验室	城中村/流动人口社区

63	广东广州	广州市番禺区蓝欣社区公益服务中心	广州番禺区蓝欣社区公益服务中心	城中村/流动人口社区
64	广东广州	广州市微笑公益服务中心	广州微笑阅读	城中村/流动人口社区；其他 [[广州市内社区]]
65	广东广州	广州市从化区深耕社会工作服务中心	深耕田野	城中村/流动人口社区
66	广东广州	广州市番禺区童伴公益服务中心	童伴艺术行动	城中村/流动人口社区；乡村 (包含乡镇与村庄)
67	广东广州	广州市增城微光文化策划中心	微光社区学堂	城中村/流动人口社区
68	广东广州	广州童享家教育	童享家教育	城中村/流动人口社区；移民 搬迁社区
69	广东广州	广州市番禺区绿石头社区公益服务中心	打工妈妈互助中心	城中村/流动人口社区
70	广东广州	燊起社区居民服务(广州)有限公司	同舟阅读馆	城中村/流动人口社区
71	广东广州	广州市花都区禾美社区公益发展中心	暂无	城中村/流动人口社区；移民 搬迁社区
72	广东广州	大石街小禾的家	无	城中村/流动人口社区
73	广东揭阳	览表图书室	览表书馆/岐石清心馆	乡村(包含乡镇与村庄)
74	广东揭阳	溪南公益图书馆	溪南公益图书馆	乡村(包含乡镇与村庄)
75	广东清远	清远市南瓜田自然教育发展中心	凤自然	城中村/流动人口社区；其他 [[本市附近乡镇到市中心居住 /读书家庭]]

76	广东清远	大成有道公益阅读推广项目组	无	城中村/流动人口社区！乡村 (包含乡镇与村庄)
77	广东韶关	韶关市浈江区十里亭镇 社会工作与志愿服务协 会	无	乡村(包含乡镇与村庄)
78	广东阳江	阳江市邻舍志愿服务中 心	邻舍爱环保	城中村/流动人口社区！移民 搬迁社区！乡村(包含乡镇与 村庄)
79	广东湛江	湛江市黑石屿旅游文化 发展有限公司	黑石屿	乡村(包含乡镇与村庄)
80	广东中山	中山市芊苗公益传播中 心	芊苗	城中村/流动人口社区！乡村 (包含乡镇与村庄)
81	广东珠海	珠海协作者	珠海协作者	城中村/流动人口社区
82	广西百色	田东县晨曦社会工作服 务中心	田东县晨曦社会工作服 务中心	移民搬迁社区！乡村(包含乡 镇与村庄)
83	广西百色	凌云县阳光社会工作服 务中心	凌云阳光社会工作服务 中心	城中村/流动人口社区！移民 搬迁社区！乡村(包含乡镇与 村庄)
84	广西百色	平果市思民社会工作服 务中心	平果市思民社会工作服 务中心	移民搬迁社区！乡村(包含乡 镇与村庄)
85	广西来宾	来宾市齐心社会工作服 务中心	来宾市齐心社会工作服 务中心	城中村/流动人口社区！移民 搬迁社区！乡村(包含乡镇与 村庄)！其他〔专门学校、特 殊学校〕
86	广西柳州	柳州市春田社会工作服 务中心	我们在春田	城中村/流动人口社区！移民 搬迁社区！乡村(包含乡镇与 村庄)

87	广西南宁	南宁市同心源社会工作服务中心	同心源社工	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)；其他〔商业小区(占比很小)〕
88	广西南宁	马山县晨阳社会工作服务中心	马山晨阳社工	乡村(包含乡镇与村庄)
89	广西玉林	玉林市桐之心社工中心	无	城中村/流动人口社区；移民搬迁社区；其他〔老旧小区〕
90	贵州安顺	紫云苗族布依族自治县云善社会工作发展中心	紫云自治县云善社会工作发展中心	移民搬迁社区
91	贵州从江	云上粮仓非遗文化传承基地	云上粮仓美德侗寨	乡村(包含乡镇与村庄)
92	贵州独山	独山县益加社会工作服务中心	益加社工	移民搬迁社区
93	贵州贵阳	贵阳市聚爱助学公益中心	贵阳市聚爱助学公益中心	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)；其他〔部队社区〕
94	贵州贵阳	贵阳市同在城市扶困融入中心	gytzcs	城中村/流动人口社区
95	贵州贵阳	贵州稚瑞公益服务中心	贵州稚瑞公益服务中心	城中村/流动人口社区；移民搬迁社区；乡村(包含乡镇与村庄)
96	贵州凯里	凯里市彩虹社会工作服务中心	凯里市彩虹社会工作服务中心	移民搬迁社区；乡村(包含乡镇与村庄)
97	贵州麻江	麻江县燃星绘社会工作服务中心	燃星绘社工	移民搬迁社区

98	贵州铜仁	铜仁市阳光志愿者协会	铜仁市阳光志愿者协会	城中村/流动人口社区；移民 搬迁社区；乡村(包含乡镇与 村庄)
99	海南海口	海口市龙华区乐助社会 服务社	海口乐助社会服务社	城中村/流动人口社区；移民 搬迁社区
100	海南海口	海口星海社会工作服务 站	海口星海社会工作服务 站	城中村/流动人口社区；移民 搬迁社区
101	海南海口	海南松鼠学堂自然教育 工作室	海南松鼠博物	城中村/流动人口社区；乡村 (包含乡镇与村庄)
102	海南海口	海南和仁社会工作服务 中心	海南和仁	乡村(包含乡镇与村庄)
103	海南海口	海口市飞熊社会工作服 务中心	飞熊社创	城中村/流动人口社区；移民 搬迁社区；乡村(包含乡镇与 村庄)
104	河北保定	蠡县诺亚幼儿园	无	城中村/流动人口社区；乡村 (包含乡镇与村庄)
105	河南辉县	辉县市义工志愿者服务 中心	辉县市义工志愿者服务 中心	移民搬迁社区；乡村(包含乡 镇与村庄)
106	河南洛阳	笨爸爸工房	笨爸爸工房	城中村/流动人口社区；乡村 (包含乡镇与村庄)；其他〔孤 儿学校〕
107	河南洛阳	洛阳市洛龙区与爱同行 社会工作服务中心	洛阳市洛龙区与爱同行 社会工作服务中心	其他〔乡村乡镇 城中村 市区 内特困家庭都有帮助〕
108	河南洛阳	柳泉璞慧书舍	洛阳柳泉璞慧书舍	乡村(包含乡镇与村庄)
109	河南新乡	金瓯数字信息技术中心	无	乡村(包含乡镇与村庄)

110	河南新乡	辉县市山里红社会工作服务中心	辉县市山里社会工作服务中心	移民搬迁社区
111	河南郑州	河南省郑州市管城回族区奇色花福利幼儿园	奇色花融合教育	城中村/流动人口社区
112	河南郑州	桃花峪乡村公益图书馆	华峪图书馆	移民搬迁社区
113	河南郑州	郑州市上街区爱益联社会工作服务中心	爱益联社工	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)；其他〔新建的商品房小区〕
114	黑龙江哈尔滨	黑龙江省志愿服务基金会	黑龙江省志愿服务基金会	其他
115	黑龙江哈尔滨	哈尔滨市南岗区至善青年志愿者协会	暂无	城中村/流动人口社区
116	湖北十堰	爱家乡公益图书馆	上津古城爱家乡图书馆	乡村(包含乡镇与村庄)
117	湖北武汉	智慧金刚(武汉) 咨询有限公司	智慧金刚	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)
118	湖北襄阳	朱集乡村图书室(襄阳市襄州区金丽乡图文化服务中心)	朱集乡村图书室	乡村(包含乡镇与村庄)
119	湖北孝感	孝感市孝南区青年志愿者协会	孝南区青年志愿者协会	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)
120	湖北孝感	云梦县幸福社会工作服务中心	云梦县幸福社会工作服务中心	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)
121	湖南长沙	长沙市湖湘自然科普中心	长沙市湖湘自然科普中心	乡村(包含乡镇与村庄)；其他〔普通城市社区〕

122	湖南长沙	长沙县满天星社会工作服务中心	长沙县满天星社会工作服务中心	城中村/流动人口社区！移民搬迁社区！乡村(包含乡镇与村庄)
123	吉林白城	通榆县爱心志愿者协会	通榆县爱心志愿者协会	城中村/流动人口社区！移民搬迁社区！乡村(包含乡镇与村庄)
124	吉林白城	大安市志愿者联合会	大安市志愿者联合会	城中村/流动人口社区！乡村(包含乡镇与村庄)
125	吉林白山	白山市智慧爱心公益助残协会	白山智慧	其他〔社区，村〕
126	吉林大安	大安市柏滢援助服务中心	大安市志愿者联合会	乡村(包含乡镇与村庄)
127	吉林德惠	德惠市网络志愿者协会	德惠市网络志愿者协会	乡村(包含乡镇与村庄)
128	吉林松原	松原市爱心志愿者协会	松原市爱心志愿者协会	城中村/流动人口社区！乡村(包含乡镇与村庄)！其他〔正常社区的贫困及留守儿童〕
129	吉林松原	松原市小树苗志愿者协会	松原市小树苗志愿者协会	城中村/流动人口社区
130	吉林长春	榆树生命之光志愿者协会	smzg8888	城中村/流动人口社区
131	吉林长春	长春市益友青少年事务社会工作促进中心	青社君	城中村/流动人口社区
132	吉林长春	南关区长大社会工作服务中心	无	其他〔城市社区〕
133	吉林长春	长春市绿园区青动力社会工作服务中心	青动力社工	其他〔未成年人 困境青少年〕

134	江苏南京	南京市秦淮区明升社会工作中心	秦淮明升社会工作	其他〔低收入老旧小区〕
135	江苏南京	南京江宁爱之旅家庭服务中心	南京江宁爱之旅家庭服务中心	移民搬迁社区；其他〔普通城市社区〕
136	江苏南通	绘乐空间童书馆	绘乐空间	乡村(包含乡镇与村庄)
137	江苏苏州	苏州市清流社工服务中心	苏州清流社工	城中村/流动人口社区
138	江苏泰州	泰州市高港区小橡树青少年研学拓展营	小橡树未成年关爱服务	城中村/流动人口社区；移民搬迁社区；乡村(包含乡镇与村庄)
139	江苏扬中	镇江市麦田慈善基金	麦田慈善基金会	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)
140	江苏扬州	扬州市邗江区新盛街道殷巷社区春天公益服务社	殷巷春天	城中村/流动人口社区
141	江西抚州	宜黄县公益志愿者协会	宜黄县公益志愿者协会	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)
142	江西赣州	赣州市章贡区益启爱社会工作服务中心	无,	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)
143	江西吉安	新干县睿益社会工作发展中心	睿益进取	城中村/流动人口社区；移民搬迁社区；其他
144	江西南昌	南昌国仁公益服务中心	南昌国仁公益	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)；其他〔城市社区〕
145	江西南昌	江西省爱心公益协会	志愿江西	城中村/流动人口社区；移民搬迁社区

146	江西上饶	上饶市善德公益发展中心	上饶市善德公益发展中心	乡村(包含乡镇与村庄)
147	江西新余	江西省协作者社会工作发展中心	江西协作者	移民搬迁社区；乡村(包含乡镇与村庄)
148	辽宁大连	大连市万里爱心会	大连市万里爱心会	城中村/流动人口社区；移民搬迁社区；乡村(包含乡镇与村庄)
149	辽宁大连	勤思教育	勤思教育	其他〔社区/街道〕
150	辽宁沈阳	沈阳市皇姑区小海龟特殊儿童服务中心	沈阳市皇姑区小海龟特殊儿童服务中心	城中村/流动人口社区；移民搬迁社区
151	内蒙古赤峰市	赤峰爱氧星志愿服务发展协会	赤峰爱氧星服务	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)
152	内蒙古鄂尔多斯	伊金霍洛旗未来宝贝托育成长服务中心	未来宝贝	城中村/流动人口社区；其他〔城市社区〕
153	内蒙古呼和浩特市	呼和浩特市恒爱社会工作服务中心	呼和浩特市恒爱社会工作服务中心	乡村(包含乡镇与村庄)
154	宁夏海原县	海原县义工联合会	海原县义工联合会	乡村(包含乡镇与村庄)
155	宁夏银川	银川市兴庆区见益社会工作服务中心	见益中心	乡村(包含乡镇与村庄)
156	宁夏银川	宁夏银川西夏区梦园社区芳草社工站	芳草社工	其他〔老旧小区，外来务工人员较多。〕
157	宁夏中卫市	海原县睿德公益服务中心	海原睿德公益	其他〔县城最大的社区，开展普惠型服务，流动人口较多〕
158	青海囊谦	囊谦童园学堂托育园	无	其他

159	青海西宁	西宁市城中区爱心行社区工作服务中心	无	其他
160	青海西宁	西宁市城北区阅苗社会工作服务中心	阅苗	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)
161	山东德州	德州市陵城区弘德社会工作服务中心	陵城弘德社工	移民搬迁社区；乡村(包含乡镇与村庄)
162	山东济南	济南槐荫积成社区社会服务中心	济南槐荫积成社区社会服务中心	城中村/流动人口社区；移民搬迁社区；乡村(包含乡镇与村庄)
163	山东济南	济南市睦恩公益服务中心	睦恩公益	城中村/流动人口社区
164	山东济南	济南市莱芜区微笑公益服务中心	莱芜微笑区域阅读中心	乡村(包含乡镇与村庄)
165	山东济南市	济南市基爱社会工作服务中心	济南市基爱社会工作服务中心	城中村/流动人口社区
166	山东济宁	汶上县佛都志愿者协会	汶上县佛都志愿者协会	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)
167	山东济宁	梁山青山书院	梁山青山书院服务号	乡村(包含乡镇与村庄)
168	山东济宁	梁山青山书院	梁山青山书院服务号	乡村(包含乡镇与村庄)
169	山东莱阳	莱阳市众城志愿服务中心	让爱更有温度	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)
170	山东青岛	青岛青藤社会工作服务中心	青岛青藤社会工作服务中心	城中村/流动人口社区

171	山东青岛	青岛漫步共建图书馆	审批	城中村/流动人口社区！移民 搬迁社区！乡村(包含乡镇与 村庄)
172	山东威海	威海市诺和悦然公益服 务中心	诺和悦然公益	城中村/流动人口社区！移民 搬迁社区！乡村(包含乡镇与 村庄)
173	山东威海	荣成市芬芳青少年社工 服务中心	荣成市芬芳青少年社工 服务中心	城中村/流动人口社区！乡村 (包含乡镇与村庄)
174	山东威海	荣成市雁筑港城社会工 作服务中心	雁筑港城	城中村/流动人口社区
175	山东烟台	橡树林共学社	橡树林自然	城中村/流动人口社区
176	山西太原	太原市儿童友好促进会	太原市儿童友好促进会	城中村/流动人口社区！乡村 (包含乡镇与村庄)
177	山西永济	永济市青年公益服务中 心	永济市青年公益服务中 心	城中村/流动人口社区！乡村 (包含乡镇与村庄)
178	山西运城	永济市鸟与树社会工作 服务中心	暂无	乡村(包含乡镇与村庄)
179	山西运城	永济市鸟与树社会工作 服务中心	无	乡村(包含乡镇与村庄)
180	陕西渭南	富平县幼幼安亲托育服 务有限公司	无	城中村/流动人口社区
181	陕西渭南	富平县乐融社会工作服 务中心	乐融社工	乡村(包含乡镇与村庄)
182	陕西渭南	合阳县家庭教育中心	爱成长	城中村/流动人口社区！乡村 (包含乡镇与村庄)

183	陕西西安	陕西仁爱儿童援助中心	陕西仁爱儿童援助中心	城中村/流动人口社区
184	陕西西安	西安市阳光社会工作服务中心	西安市阳光社会工作服务中心	城中村/流动人口社区；移民搬迁社区
185	陕西西安	陕西尚善公益发展中心	陕西尚善公益	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)
186	陕西西安	陕西孝慈社会工作发展中心	陕西孝慈社会工作发展中心	城中村/流动人口社区；移民搬迁社区；乡村(包含乡镇与村庄)
187	陕西西安	西安市莲湖区一诺社会组织发展服务中心	一诺发展	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)
188	陕西西安	西安市未央区常青藤社会工作服务中心	常青藤社会工作服务中心	城中村/流动人口社区
189	陕西西安	西咸新区沣西新城筑梦公益服务中心	筑梦社会工作	乡村(包含乡镇与村庄)；其他【拆迁/回迁社区】
190	陕西西安	西咸新区泾河新城同心行公益援助协会	同心行公益	移民搬迁社区
191	陕西西安	西安爱之初心理健康咨询有限公司	爱之初心理健康	城中村/流动人口社区
192	陕西榆林	定边宇君社区文化服务中心	定边宇君社区文化服务中心	城中村/流动人口社区；移民搬迁社区；乡村(包含乡镇与村庄)
193	四川巴中	巴中市巴蜀社会工作服务中心	巴中市巴蜀社会工作服务中心	城中村/流动人口社区；移民搬迁社区
194	四川成都	慧创	无	城中村/流动人口社区；移民搬迁社区

195	四川成都	成都童萌社会工作服务中心	/	其他
196	四川成都	欣知源绘本馆	欣知源故事绘	其他
197	四川成都	成都市新都区小童大义社会工作服务中心	小童大义	乡村(包含乡镇与村庄)
198	四川成都	成都益昇社会工作服务中心	无	其他 [[城市社区]]
199	四川崇州	崇州市德森社工服务中心	德森社工	城中村/流动人口社区 ∴ 乡村(包含乡镇与村庄)
200	四川达州	达州市社会工作协会	达州市社工协会	移民搬迁社区 ∴ 乡村(包含乡镇与村庄)
201	四川达州	渠县启源社会工作服务中心	渠县启源社会工作服务中心	城中村/流动人口社区 ∴ 其他 [[城乡结合地社区]]
202	四川大竹县	四川省大竹县万家和社会工作服务中心	大竹县万家和社会工作服务中心	乡村(包含乡镇与村庄) ∴ 其他 [[留守儿童学校]]
203	四川芦山	芦山县爱之家社会工作服务中心	芦山县爱之家	城中村/流动人口社区 ∴ 乡村(包含乡镇与村庄)
204	四川绵阳	四川原点公益慈善中心	原点公益	城中村/流动人口社区 ∴ 移民搬迁社区 ∴ 乡村(包含乡镇与村庄)
205	四川西昌	昭觉县凉善公益促进会	凉善公益	乡村(包含乡镇与村庄)
206	四川雅安	雅安市益联减灾服务中心	益联减灾	城中村/流动人口社区 ∴ 乡村(包含乡镇与村庄)
207	苏州张家港	张家港市绚彩童年家庭阅读服务站	绚彩童年	移民搬迁社区 ∴ 乡村(包含乡镇与村庄)

208	新疆阿克苏	温宿县心笛社会工作服务中心	温宿心笛社工	城中村/流动人口社区：乡村 (包含乡镇与村庄)
209	云南楚雄	楚雄市心悦社会工作服务中心	楚雄心悦	城中村/流动人口社区：乡村 (包含乡镇与村庄)
210	云南峨山	峨山彝族自治县嵒峨为民社会工作服务中心	嵒峨社工	城中村/流动人口社区：乡村 (包含乡镇与村庄)
211	云南红河	绿春县志心社会工作服务中心	志心农村	城中村/流动人口社区：乡村 (包含乡镇与村庄)
212	云南昆明	云南省携手困难群体创业服务中心	云南省携手困难群体创业服务中心	城中村/流动人口社区：移民搬迁社区：乡村(包含乡镇与村庄)
213	云南昆明	云南省携手困难群体创业服务中心	云南省携手困难群体创业服务中心	城中村/流动人口社区：移民搬迁社区
214	云南昆明	互满爱人与人	互满爱人与人	乡村(包含乡镇与村庄)
215	云南昆明	云南连心社区照顾服务中心	云南连心	城中村/流动人口社区：移民搬迁社区：乡村(包含乡镇与村庄)
216	云南昆明	昆明市西山区在地自然体验中心	昆明市西山区在地自然体验中心	乡村(包含乡镇与村庄)
217	云南泸水	泸水市公益发展服务中心	泸水市公益发展服务中心	移民搬迁社区
218	云南普洱	普洱市慈善总会	普洱市慈善总会	城中村/流动人口社区：乡村 (包含乡镇与村庄)
219	云南曲靖	曲靖市麒麟区初心社会工作服务中心	麒麟初心社工	城中村/流动人口社区：乡村 (包含乡镇与村庄)

220	云南文山	文山州第八天社会工作服务中心	文山州第八天社会工作服务中心	城中村/流动人口社区：乡村 (包含乡镇与村庄)
221	云南昭通	彝良县禾心社会工作服务中心	彝良，	移民搬迁社区：乡村(包含乡镇与村庄)
222	云南昭通	彝良县禾心社会工作服务中心	彝良禾心	移民搬迁社区：乡村(包含乡镇与村庄)
223	浙江杭州	杭州六个大包公益服务中心	六个大包公益交流网	城中村/流动人口社区
224	浙江杭州	太阳花青少年公益服务中心	上城区太阳花青少年公益服务中心	移民搬迁社区：乡村(包含乡镇与村庄)
225	浙江杭州	杭州市上城区彭埠街道虫洞公益服务中心	无	城中村/流动人口社区：移民搬迁社区
226	浙江湖州	德清县星辰社会工作服务社	德清星辰社工	城中村/流动人口社区：乡村 (包含乡镇与村庄)：其他〔城市社区〕
227	浙江嘉善	嘉善县幸福三六五社工服务中心	幸福 365 社工	城中村/流动人口社区：乡村 (包含乡镇与村庄)
228	浙江嘉兴	梅里有为图书馆	梅里有为图书馆	乡村(包含乡镇与村庄)：其他〔外来务工子弟〕
229	浙江金华	永康市沐心儿童青少年社工服务中心	沐心儿童青少年社工服务中心	城中村/流动人口社区：乡村 (包含乡镇与村庄)
230	浙江宁波	宁波市江北区向阳花社会工作发展中心	宁波向阳花社工中心	城中村/流动人口社区
231	浙江台州	台州市路桥区蓝天社会工作服务中心	路桥蓝天社工	城中村/流动人口社区：乡村 (包含乡镇与村庄)

232	浙江温州	温州市快乐之本社工服务中心	快乐之本	其他〔城市亲子家庭社会责任和公益研学〕
233	浙江义乌	义乌市同悦社会工作服务中心	同悦社会工作服务中心	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)；其他
234	浙江余姚	余姚市梨洲街道汇翠社区社会组织服务中心	汇翠社区社会组织服务中心	城中村/流动人口社区
235	浙江余姚	余姚市合益社会工作服务中心	无	城中村/流动人口社区；乡村(包含乡镇与村庄)；其他〔山区〕

附件 2：社区教育相关理论基础：文献综述(中文部分)

乡村儿童社区教育研究的理论基础

一、如何理解乡村社区

(一) “社区”一词的来源及嬗变

中文“社区”一词，最早来源于费孝通先生翻译的著作，究其来源可追溯至滕尼斯的“共同体”理论。

1933 年费孝通先生在翻译美国社会学家帕克的论文时，遇到“Community is not society”，费孝通意识到应将 Community 与 Society 的语义加以区分，因此在斟酌后，将 Community 译为“社区”⁶。

在 1948 年出版的《乡土中国》中，费孝通进一步阐释，帕克所指 community 实际上源于德国社会学家滕尼斯的理论，在其所著《共同体与社会：纯粹社会学的基本概念》，滕尼斯以二分法的方式，将人类发展的社群关系抽象概括为：“Gemeinschaft”与“Gesellschaft”，中文也翻译为“共同体”与“社会”。而帕克用“Community”一词所诠释的，实际上是滕尼斯理论中的“共同体”概念。因此，可以说中文“社区”一词应溯源至滕尼斯的“共同体”(Gemeinschaft) 理论。

滕尼斯对 Gemeinschaft(共同体) 的描述，更符合现代中文语境中对于社区一词的理解。滕尼斯认为，Gemeinschaft 是一种建立在以家庭、宗族等自然基础之上的群体，也可能是以村庄、城市等小的、历史形成的联合体，或者在友谊、师生等关系上形成的思想联合体，是一种现实的而持久的共同生活。

在中文的语境中，费孝通先生使用“社区”一词最初多用来强调地缘性的生活共同体。而随时代发展，当今无论学术领域、政策领域或日常生活中，“社区”除了依然会被用来描述地缘性的群体生活，同时也被越来越多地应用于描述基于兴趣、爱好、信仰等多元价值而形成的、超越地域限制的虚拟社群，以突出其精神共同体的延伸内涵。⁷

[6]陈占江，现代社区建设的乡土视野——费孝通的思想遗产. [J].云南行政学院学报.2017. 19(02): 5-12.

[7]张传月.城市中产阶层返乡背景下的乡村社区教育实践[D].华东师范大学,2020.DOI:10.27149/d.cnki.ghdsu.2020.002310.

(二) “乡村社区”的一般定义及特征

1. 乡村社区或农村社区

民政部在 2000 年下发的《民政部关于在全国推进城市社区建设的意见》中，对“社区”作了解释。《意见》提出：“社区是指聚集在一定地域范围内的人们所组成的社会生活共同体”。

农村社区成为一种建制，则是在 2006 年《中共中央关于建构社会主义和谐社会若干重大问题决定》中，首次使用了“农村社区”的概念。《大辞海·政治学社会学卷》中释义“乡村社区”即“农村社区”，指在一定的农村地域范围内生活的人们所组成的社会生活共同体，是人类社会最早出现的社区形式。

2. 乡村社区的传统特征

乡村发展是个系统性问题，而教育则是系统中的重要一环。针对乡村儿童社区教育的观察与研究，如果孤立看教育，而忽略了乡村社区的整体性，则不能成为一个合格的观察或研究。

在中国，乡村社区依其形成途径分为自然起源、社会组合和农村建设三种类型。

其基本特征表现为：地域范围广阔，生产和生活受自然环境影响较大；人口密度低，人口素质相对较低；在大部分地区，农业仍是农村的基本产业，农民主要从事农业生产劳动，分工简单，职业专门化程度低；血缘、地缘关系浓厚，人际关系密切，个人的社会地位相对稳定，社会分层简单；社区文化具有浓郁的传统地方色彩；家庭是农村社会结构中的主要单位，社区组织群体结构相对简单。

在传统观念中，乡村曾被视作是贫穷和落后的代表。教育学家晏阳初先生在其平民教育与乡村建设的思想理论中认为，农村固有的四大劣根性为“愚、贫、弱、私”。与此相应，乡村教育的开展也应将这四个劣根性作为基本着眼点，即用：“文艺教育治愚、用生计教育治穷、用卫生教育治弱、用公民教育治私”^[8]。

晏阳初的观点至今仍在一定程度影响着乡村社区教育的学术研究和政策制定。可以看到，在乡村社区教育的研究领域中，大部分成果仍集中在成人职业教育、卫生疾控、乡村振兴等主题下。

到今天，当我们又一次将目光投向乡村社区时，发现自己已不能将眼光局限在“贫穷”与“落后”的标签下了。

[8]王琦.晏阳初乡村教育实践的现代价值[D].华东师范大学,2005.

3. 乡村社区在新时代的变迁与特征

那么，近代以来中国农村社区又出现了哪些新的变化呢？

首先，从新中国成立后开始，国家权力已实现了对乡村的全面渗透和控制，通过“有限”的村民自治，国家实现了强化基层政权的结果。乡村原有的传统秩序被瓦解，由“乡政村治”的管理体制取而代之。同时在改革开放背景下，大量村民背井离乡进城务工，以及城镇化进程也在迅速推进。所有这些改变都让乡村原有相对简单的社会结构变得复杂，既不是城市社区，也回不去传统意义的乡村。

在这方面已有很多学者提出了自己的理论来阐述乡村社区新的特征，如：乡村社区空心化、阶层的分化与固化、乡土文化的异化、农村政策资源零散化等等。学者赵旭东综合乡村社区的理论，从社会学视角出发，认为当今中国乡村呈现出的特征主要是：传统村落内生秩序和国家建构秩序并存、礼治和法制并置、传统礼俗和现代法治共荣的图景⁹。

而近年来，涉及到乡村的许多新变化也必须加以重视。

首先，城市发展到今天，已出现许多具有共性的负面问题，如人口过多、交通拥堵、生活和教育成本激增等，使原本在城市生活的人们在经济与心理上承受双重压力。城市生活渐渐不再是生活品质提升的代表，人们开始重新向往乡村。加之以李子柒为代表的一批返乡生活的文化博主又将乡村披上了一层田园诗歌的温柔面纱，重返乡村成为一些城市精英阶层新的情感寄托。这种乡愁式的情感进而带动了至少两股力量投入到新一轮乡村建设中来。

一方面，以建筑、地产、旅游等领域的公司企业为代表，带着资本加入了乡村建设进程中。其中不乏优秀的做法，将乡村地质自然资源、传统文化遗产等融入设计与建造，注重跨界对话，以人为本，通过与当地政府、村民的多方协同，重新发掘乡村自然山水、人文，甚至传统农耕的文化价值，这些做法在客观上不仅提升了原住民的生活水平，转变了生活方式，也有效促进了文化认同，还在很大程度上带动当地政府在公共服务水平上的提升。

另一方面，大批年轻人选择返乡创业，通过民俗、艺术、社区营造、短视频等多种方式，将乡村传统生活和自然文化资源包装为带有浓郁文化特色的产品，呈现在大众面前，实现了乡土文化的传播，促使老村民开始重新审视和发现传统文化价值，促进了文化认同和乡村发展。

[9]赵旭东,张洁.乡土社会秩序的巨变——文化转型背景下乡村社会生活秩序的再调适 [J].中国农业大学学报(社会科学版),2017,34(02):56-68.

总之，对于当代中国乡村已不可能像过去一样，仅仅带着贫穷、落后的刻板印象来观察。在理解乡村新的变化与发展基础上，在对乡村社区教育开展观察和研究时，可能需要我们把握以下几种视角。

首先，乡村社会群体结构分化以及社会原子化的大前提下，需要关照乡村不同利益群体，而不论其数量多寡，各群体的利益均应得到尊重和保护；其次，乡村已成为多样性的生活方式、价值观念和文化意识共存的场域，在乡村社区，往往是矛盾冲突、平等对话与协商合作正在同时发生，这种氛围本身极大地促进和实现了日常生活和真实人际交往中的非正式学习，这恰好也是社区教育最重要的价值。

综上，对乡村社区的再认识，让我们跳出教育“扶贫”的视角，回归到真实的教育本质来观察和研究乡村社区教育。

二、社区教育的定义与发展历史

(一) 社区教育的一般定义

1. 现代社区教育的兴起

学术界通常将美国杜威所提出的社区教育(Community Education)，以及与此相关的一系列实践作为现代“社区教育”这一概念的肇始。杜威的思想本质上是对传统学校教育的反思，认为现代学校教育制度造成了儿童学习与真实生活相隔绝的问题。因此，杜威提出让教育回归生活，回归社区。

在早期的社区教育实践中，杜威强调以学校为基础，打破学校与社区的界限，将学校改造为社区的学习中心。他所描述的社区学校，是“一种自由和非正式的场所，为满足所有学习和生活的需要服务，在这里，生活和学习融为一体”。这也可以被理解为一种以学校为本位的社区教育。¹⁰

其后，在美国以及各地都出现了各种形式的社区教育探索和实践，从最初的学校本位逐渐转变为社区本位，以及整合的社区教育，即学校和社区在教育需求上的对接和融合。同时，推行社区教育的主体不仅有教育部门，同时还有社区其他各部门和各方力量的协作和参与，以及社区教育的内容也体现出从社区居民的需要出发，体现当地民众利益的特征。社区教育的内涵被不断地丰富和完善，越来越被世界各国所接受，最终成为现代国际教育的一种现象和趋势。

[10]吴锋,魏伟.美国社区教育的发展模式及对我国的启示[J].湖北大学学报(哲学社会科学版),2004,(01):119-122.

2. 社区教育的一般定义

《牛津教育辞典》对社区教育的定义为：“一种通常与成人教育有关的概念和做法，旨在学校以外的社区公共或私人空间开展的课程和教育活动，这种类型的教育成为一种‘延伸’的原则，延伸到社区，而不是要求人们去教育机构。”¹¹

《国际教育百科全书》在“社区教育与社区发展”一条中，对于社区教育做如下定义：社区教育就是在教育领域内的社区参与，也指把教育中心纳入为社会生活的主动服务中；按正规的说法，社区教育就是把中、小学和高等学校转变为适合一切年龄人的教育中心和娱乐中心的过程。¹²

在这两种定义中在对社区教育的理解中，更看重其促进教育公平和机会平等方面的作用，认为社区教育是一种对现存教育系统的修正，对于教育资源的社会再分配。

我国在 2021 年实施了《社区教育服务规范》国家标准，其中把社区教育服务界定为“在社区中，开发、利用各种教育资源，以社区全体成员为对象，为提高成员的素质和生活质量、促进成员的全面发展和社区可持续发展而开展的以学习活动为核心的一系列活动。”

国内学术界对于“社区教育”也有很多表达。如：厉以贤认为“所谓社区教育，是提高社区全体成员素质和生活质量，以及实现社区发展的一种社区性的教育活动过程”¹³；叶海忠认为“社区教育的内涵应是在一定的社会区域内，把生活和教育结合成一体，发挥社区成员作用的、利用各种社会实践的，并为了社区的共同发展和社区生活的向前、向上而进行的一种全方位、全民的和终身的教育”；¹⁴梁春涛认为，“社区教育的内涵应以社区为本，以社区内人的发展为本；并把社区教育与学习型社会在内涵上统一起来。”¹⁵还有一些学者认为“社区教育是以社区学校为主体的一种形式化、组织化的教育形态。”¹⁶

可以看到，尽管对于“社区教育”的定义，国内外尚无统一表述，但对社区教育的内涵存在不少共识。这些共识大致存在以下方面：

[11] Susan, W. Oxford: A Dictionary of Education (2ED).
Online.2015.<https://www-oxfordreference-com.ez.statsbiblioteket.dk/12048/view/10.1093/acref/9780199679393.001.0001/acref-9780199679393-e-202?rskey=zTubeQ&result=207>

[12] 厉以贤.社区教育的理念[J].教育研究,1999,(03):20-24.

[13] 厉以贤.社区教育的理念[J].教育研究,1999,(03):20-24.

[14] 叶海忠.社区教育学基础[M].上海:上海大学出版社,2000.

[15] 梁春涛.21 世纪中国社区教育前瞻[J].天津教科院学报 2001(1) .

[16] 叶海忠.社区教育学基础[M].上海:上海大学出版社,2000.

- 认同“社区教育”的对象是社区的全体成员，目的是为满足社区成员的各种教育需求；
- 社区教育中的教育是一种“大教育”的概念，具有内容多元、多层次，以及从实际出发的特点；
- 社区教育的组织形式是多样化的，既可以是正式的社区学校，也可以是某种活动，可以由政府或学校组织，也可以是民间发起和组织，可以是固定的，也可以是临时的等等；
- 社区教育的动力机制是教育与社区双向参与和协调发展，不仅需要社区有积极参与教育的意识，也要求教育对于社区有归属感。
- 社区教育的实质是，沟通教育与社区的联系，协调教育发展与社区发展，走向学习型社会，实现教育社会化、社会教育化¹⁷。

(二) 社区教育与相似的教育概念应如何区分

社区教育与社会教育、学校教育、校外教育，以及家庭教育等这些相似的概念有什么异同，具体又是什么关系呢？一些研究者认为它们之间是相互交叉，或者互相涵盖的关系。比如：认为社区教育是社会教育的一种，是区别于家庭教育的校外教育，或是简单理解为在学校以外，但又非在家庭之中所进行的教育。还有一种看法，鉴于社区教育的对象有很大一部分是成年人，所以也往往会把社区教育看作是职业教育，或成人教育的一部分。笔者认为，学者厉以贤对这个问题的看法，可视作底层逻辑分析，故在本研究中加以采纳。

为理解方便，人们常将现有的教育形式做出一些简单分类，如：

- 按受教育者的年龄，分为学前教育、学校教育、成人教育及老年教育等；
- 按教育的地域空间，分为社会教育、家庭教育、学校教育；
- 按教育的规范性划分为：正式教育、非正式教育和非正式教育；
- 按教育的系统划分为：学校教育系统、行业(企业)教育系统、社会教育系统。

那么社区教育能否纳入这些常见的教育分类中？厉以贤认为，社区教育并不是一种可以纳入现有各种教育分类的一种教育，而应该是属于教育概念下的属概念，社区教育的属性是社区性，即具有社区属性的教育，相对的是不具有社区属性的教育¹⁸。

有社区属性的教育活动，或针对学龄前儿童的学前教育，或针对成年人的职业教育；或是正规行政组织开展的系统教育，或是社区居民自发组织的娱乐活动；又或是学校向社区开放课程或资源，与社区双向参与、双向互动，则也属于是学校为主开展的社区教育。

[17]厉以贤.社区教育的理念[J].教育研究,1999,(03):20-24.

[18]厉以贤.社区教育的理念[J].教育研究,1999,(03):20-24.

那么，是否只要是在社区进行的教育，都可以被称为社区教育？

如果这么简单地理解，则难免存在“就教育谈教育”的弊病。社区教育具有与社区发展相结合的重要属性，由于社区是一定范围内人们生活的共同体，社区发展十分强调人的因素，因此社区教育也是社区发展的核心因素。一旦忽略了社区属性，那么针对社区教育所开展的观察还是实践，都难免流于形式。

三、如何理解社区教育的价值

(一) 从知识与学习的角度理解社区教育对儿童发展的价值

1. 知识是个人的，还是社会的？

知识是个人的，则意味着知识是居于个体内部，对立面的观点则认为知识是内含在团队和共同体中的。苏联心理学家维果茨基在其主张的知识论基础上，提出人的内部心理结构不可能从其外部行为及其发生的社会情境中分离出来。可以理解为，人的心理发展是在个体和社会协同作用下发生，个体的知识建构过程和社会共享的理解过程是不可分离的¹⁹。

这种知识观也称为知识的“社会建构主义”，在这种观点基础上，知识被认为是内嵌于社会的，而学习则通过社会中介的合作过程而发生。可以说，学校教育以及课堂学习本质上也是一种社会交往，但仅局限于学校教育，又显然是不足够的。

2. 学校教育的核心内容是可表达、可书写的系统知识，但还有一部分知识只能在真实的生活和社会交往中理解。

无法被书写与表达，只能通过心灵的理解而习得的隐性知识，被表达为“默会知识”。它可以被认为是一种理解力，是一种领会和把握经验，重组经验，以期达到对于理智的控制能力。默会能力在人类意识的各个层次上都起着主导性和决定性的作用，也就是说，任何一种显性知识，在学习和理解过程中，都包含着默会的维度，即个人的理解。²⁰这两种知识相辅相成，共同实现了真实的学习。例如，学习一门语言，可以帮助你表达自己，而默会知识则帮你恰当地使用语言。

但是，默会知识的学习只能发生在特定的真实情境中，与学习者所处的社区、家庭和文化背景都有密切关联。鉴于默会知识的难以描述和传达，寄希望于儿童仅仅在学校的教育中习得，显然是徒劳无益的。

[19]赵健.学习共同体[D].华东师范大学,2005.

[20]赵健.学习共同体[D].华东师范大学,2005.

通过这两种维度对知识的理解，我们发现，传统的正规教育和培训体系恐怕仅仅能抵达那些显性的、个体的知识，而对于默会知识，以及内嵌于人类共同体中的知识，则恰好是被正规学校教育所忽视的。即便有所察觉，学校教育对此部分知识的传授往往也是无奈的。但默会知识以及那些内嵌于人类共同体中的知识，对儿童终身发展却又是非常重要的知识。

如果将学习理解作为一种自古以来持续存在的社会现象，那么，重新审视现代教育，可以看到这种将学生隔离在学校，将学习的内容抽离出来，单方面传授的方式，其效果恐怕不足以支撑儿童终身发展需求。

幸而，不论是学者、教育从业者，还是家长都已不同程度意识到真正的教育决不能被窄化为学校教育，而应该是至少包含着正式与非正式、偶然与计划的教育。可以理解为，一种是传统理解的学习，这种学习是通过传授与刻意练习来实现；另一种是儿童在生活中对真实世界积累的理解力，他们通过参与真实的生活和社会人际交往，吸收默会知识，并培养自己的品性。在这两种学习中如何取得恰当的平衡，尤其是避免这两种知识的断裂，是传统学校教育中越来越难以处理的问题，也是教育学术想要解决的问题。

3. 对学习的认知不断加深，颠覆了对教育目的和方法的理解

教育是个古老的命题，教育的发展，自始至终都伴随着人类文明的每一次进步。在每个时代都会有新的教育思想产生，也总有智者将自己的教育思想付诸实践。

在学校教育没有出现之前，教育与生活是彻底融为一体的。伊丽莎白·劳伦斯在其所著《现代教育的起源和发展》中，描述了古希腊时期的雅典教育形式，“许多教育源自城邦生活本身，生活在雅典城就是教育。欣赏神殿之美，聆听伟大的人物演说，乘船游访异士，听商人和旅行者谈世界上的新闻，参与政府工作，这一切都是教育。”

当学校教育被人类发明以来，毋庸置疑曾对历史上的教育起到了巨大的推动作用。然而随着学校不断发展，功能不断完善，学校也越来越游离于社会之外，成了与世隔绝的“象牙塔”。人们渐渐产生一种共识，学习是发生在学校里的事，而把学校之外的社会生活给遗忘了。甚至当人们偶然意识到让孩子学习真实生活的重要性时，所想到的往往是在学校里去模拟真实生活。逐渐地，人们开始过度地关注学校教育的结果和评价体系，而已忽略了教育之于个体、生活和社会的真正含义。

人类如何学习？这是教育学、心理学，以致每位家长或终身学习者都关心和想要解决的问题。对于学习理论的研究发展曾经历了多次变革，在对学习行为的认知上，人们的理解似乎也恰好经历了一个奇妙的轮回。

早期人们对教育具有朴素和不成体系的认识，正如古希腊、古罗马以及早期中国的教育形式所表现出的特征一样，教育与日常生活、生产与劳动都密切地融合为一起。后来，

行为主义将学习解释为“刺激—反应”理论，援引了动物实验的研究结果来解释人类的学习行为，这个阶段的成果虽然具有可验证性，但无法解释人类复杂的学习现象。后来，认知理论的研究又将学习过程视为一种信息输入与输出的加工过程。由此，学习越来越被视为是一种在个体内部进行的活动，学校教育在这个过程中得到发展，知识也被学科化和结构化。

70 年代之后，认知心理学家们不断反思，提出应以生态学的方法取代信息加工的理论，通过研究自然情境中的认知，强调环境对于智能的影响。至 80 年代，学习理论研究的取向发生了巨大改变，人们试图弥补传统的认知学习理论的缺陷，从人类学、生态学、社会学等领域的视角来观察人类的学习行为，促使情境认知与学习的理论得到发展，并在众多学习理论中凸显出来，日益受到关注。

由此，学习理论在更高一层实现了回归与深化，从关注学校、课堂，或实验室中的学习，回归到关注日常生活中的学习(见图 1)。人们已经认识到，学习不仅指向个体内部，更指向了个体的生存意义与社会身份构建，同时，个体之间的社会互动与协商活动开始凸显意义，以及个体所处的社会文化和社会历史背景也得到更多的重视。

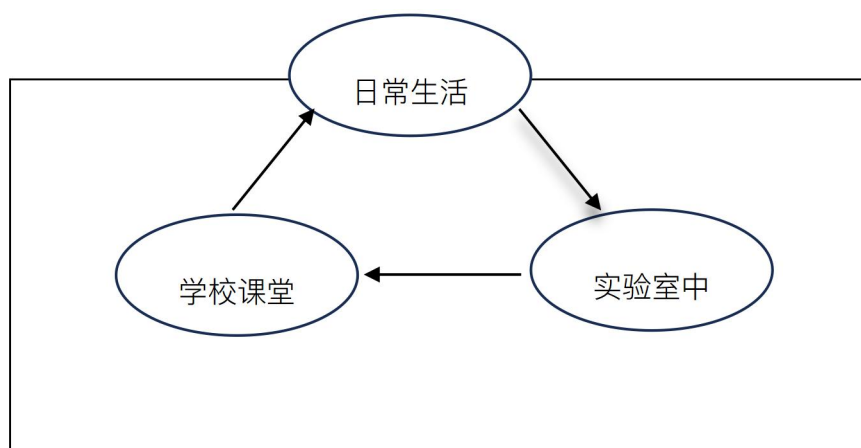


图 1

在儿童社区教育实践领域中，我们发现有很多经验和做法对于回应儿童心理发展中的意义与身份构建问题，以及在将学习回归到真实的社会文化和历史背景的需求上，都对学校和家庭教育起到了有效地补充和完善作用。这是为什么我们要对乡村儿童社区教育进行一个全面的观察和研究，我们希望将乡村儿童发展的问题，投放至更广阔的空间和时间领域，将学习回归生活。面对真实的未来世界，来回应乡村儿童发展所需要的全面的教育支持。

(二) 从社会可持续发展的角度理解社区教育价值

1. 社区教育与社区发展

在阐述社区教育定义的过程中,我们已经理解到社区属性的重要。对于社区教育的研究中,如果忽略了社区属性,则可能在对社区教育概念和价值的理解都出现明显偏差。比如,有人会把社区教育简单地理解为校外教育,或理解为在社区层面对于学校教育的支援。在社区教育发展的历史上,也曾发生过将社区教育窄化为青少年校外德育课堂的阶段。

社区教育与社区发展是相互作用,相互促进的关系。社区教育在社区发展中可以起到哪些作用?简单可归纳为:社区教育可以形成社区居民积极的价值观、态度和道德;可以提高居民的素质和文化水平;有助于形成良好的社区文化;以及,社区教育可以培养社区角色²¹。

社区教育之所以对于社区发展具有良好的促进作用,是因为社区教育主要是在人的因素上发生影响,而社区发展也同样强调人的发展。如果在对社区教育的研究与实践中,将社区教育与社区隔绝开,则存在着教育与生活、教育与人生相割裂的风险。同时,离开了社区教育,社区发展也无法得到很好地实现。

2. 社区教育与社会可持续发展

由于在实现人的发展和社会发展之间,社区教育具有很好的协调和促进作用,因而社区教育也是实现社会可持续发展的途径,而且随着学习理论和终身教育认知的深化,社区教育的重要性日益凸显。

传统上对于社会发展的观念,曾严重局限于对物质和经济发展的追求上。而今天,人们对于发展的眼光已彻底突破了对客体发展的追求,而回归到以人的发展为核心目标上来。以人为中心的社会发展可理解为两个方面的内容,一是人自身的发展,二是为人的发展所提供的社会条件。不论哪个方面,都体现出建立终身教育体系的重要性。

那么如何理解终身教育体系,有人会将终身教育体系机械地分解为:学前教育、基础教育、高等教育、职业教育、成人教育,以及老年教育的总和,但这种理解并不准确,因为这种分割方式只能将正规教育纳入其中,而忽略了非正规和非正式教育。

正规教育,主要指各级各类学历教育,目的是取得受国家所承认的文凭或证书;非正规教育,包括各类培训、居民文化生活活动、儿童课外(校外)活动、退休人员兴趣学习等等;非正式教育,主要是指那些通过阅读、生活、旅行、文艺活动、社会交往等方式和途径实现的教育。

[21]厉以贤.社区教育、社区发展、教育体制改革[J].教育研究,1994,(01):13-16.

建立终身教育体系，是将所有正规教育、非正规教育和非正式教育进行有机结合，目的是为满足居民终身学习的需求。但需要注意的是，学习不一定非要通过教育来实现，学习的范围是大于教育的，学习可能在任何时间和场合来实现，教材可以是书籍、网络、博物馆，也可以是其他人或者大自然。由此看来，以人为本、以人为中心，为所有人的终身发展提供全面的教育和学习机会，这既是社区教育的天然职责，也是社会可持续发展的重要条件。

目前我国教育发展的实际情况是，教育与社会没有紧密结合，教育体制关注的只是正规教育，而忽略了非正规教育与非正式教育的作用，在这种体系制度下，获得教育的渠道，及教育内容都是狭窄的。而社区教育，从实践和研究来看，可以很好地弥补现有教育机制的缺陷，随着社会的不断发展和进步，社区教育必然会得到更多关注，也必然从舞台边缘走向舞台中心。

四、社区教育在国际和国内的发展历程

(一) 社区教育在世界上的产生与发展

社区教育，若探究起源，恐怕要追溯至人类群居生活的发端。教育人类学、教育社会学与教育史学的研究成果表明：原始社会最早的教育模式与教育形态，实质上是一种社区教育。也就是人类过什么样的生活，就接受什么样的教育。²²

陶行知先生把生活看作教育的原型，认为这种与生活融为一体的教育是“生活所原有、生活所自营、生活所必需的教育”。而社区教育，本质上应该被视作是教育与社区生活相结合的教育形态。

如果借助“学校教育”与“社区教育”的分化和演变，或许更有助于加深对“社区教育”的理解。黄云龙提出，在农业社会，人类有了分工并且出现了专司新一代教育的专门职能机构——学校，学校教育逐渐演化为社区教育的一种异化力量，成为“闲暇阶级”优势群体的专利。它一方面强化了教育的形式化、组织化和制度化，确保了教育的计划性和目的性，另一方面又造成了教育与社会、教育与生活、教育与生产劳动的分离，导致了人的片面发展与畸形发展。²³

[22]黄云龙.我国社区教育的嬗变、发展态势及其实践策略[J].教育发展研究,2005,(18):71-79.DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2005.18.012

[23]黄云龙.我国社区教育的嬗变、发展态势及其实践策略[J].教育发展研究,2005,(18):71-79.DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2005.18.012

但是，社区生活依然存在，社区教育也依然存在，只不过从主流形态退居为非主流、非正规、非正式意义的广义社会教育。这种广义社会教育通过生产劳动、家庭生活、社区成员人际交往及师徒父子相传等自然形式实现，教育的内容包括但不限于社会伦理与行为习惯等。

当人类进入工业时代，对于知识、能力和素养也提出了新的要求。为了适应社会变迁，社区成员开始寻求新的社区教育形式。于是非正规、非正式和非组织化的社区教育逐渐开始演变为组织化、制度化、形式化的社区教育形态。据记载，最初的社区学校是丹麦人科隆威在丹麦乡村创办的免费的成人民众学校。学校宗旨为“唤醒民众，振兴丹麦”，民众学校以培养学习者的成熟为前提，发展成人的心灵，增进其文化素养和生活的幸福。

这种社区学校形式逐渐影响世界。在二十世纪以来，世界很多国家都开始实践有组织、有形式、有实体的社区学校。如：美国社区学院、英国“社区计划学习网”、日本“公民馆”等。大部分实践都是以帮助社区民众(尤其是成年人)学习文化科学知识为主要目标，在形成社区归属感、增强社区意识与凝聚力、实现个体社会化、支持社区发展、促进社会进步等方面亦有贡献。

(二) 社区教育在我国的发展历程及经验和教训

这些工业时代产生的狭义的社区学校，逐渐成为社区教育的主流形态，在我国现代化进程中也借鉴和接纳。张传月在其研究对中国近代社区教育发展历史归纳为四个阶段。每个阶段都有其发展成就，但也存在很多问题与教训，这些都值得我们在当下的乡村社区教育研究中加以思考。

第一阶段：20 世纪 30 年代，以振兴中华为目的的乡村建设运动。

如：晏阳初在河北定县进行“平民教育”的实验，陶行知组织了“改造全国乡村教育”的生活教育实验；梁漱溟推行了以“乡农学校”为组织方式的“乡村建设”实验；黄炎培通过“中华职业教育社”在山西、江苏、浙江等地推进农业职业教育改进的实验等。这些乡村社区教育实验在最初都抱有解决中国根本问题的期望，尽管最终因各种原因中断或停止，但其中对于中国社会发展的经验与教训，对今天仍有宝贵价值。其中的问题与教训，至少存在于以下方面：

其一，当知识分子抱着拯救中华的责任和使命感进入乡村，而这种责任感和使命感难以在村民中引发“共鸣”；其二，知识分子开展乡建活动往往依赖于外部的资源，如地方政府的支持，或国内外社会力量的资助，与村民间却没有形成利益共同体；其三，作为外来者的知识分子寄希望于通过教育在乡村实现社会变革，而生活在当地的村民对此却并没有强烈的意愿和主动性，知识分子是乡建运动的主体，村民处于被动和次要的地位上，这导致知识分子忽略了某些乡土社会的固有特性，而村民也对知识分子产生了距离感。

第二阶段：20 世纪 50 年代，新中国成立后的扫盲识字运动。

在这一阶段，以人民公社制度为途径，社区教育以识字教育、成人教育的方式迅速铺开。这个阶段的社区教育发展实际上为权力打破地方社区治理界限，实现国家权力对乡村日常生活全面渗透奠定了基础。

第三阶段：20 世纪 80 年代开始，是中国当代社区教育的兴起阶段。

80 年代中期，被认为是社区支援学校的阶段，这一阶段学校将社区作为第二课堂，引用校外资源支援儿童及青少年的德育教育。

90 年代是学校支援社区阶段，教育资源开始向社区开放，并为社区的发展提供教育帮助和服务。这一阶段的社区(街道)开始大力兴建社区教育的设施，如上海市的真如镇成立了社区教育学校；普陀区的东新街道兴办了东新社区学校等。在这个阶段，很多教育工作者主动地从狭义的学校教育中走出来，他们通过树立大教育观的框架，将社区教育的对象从中小学学生拓展到社区的全体居民。²⁴

90 年代中后期，开始形成了社区与学校“双向互动、互惠互利”的阶段，1999 年 1 月 13 日，国务院批转教育部的《面向 21 世纪的教育振兴计划》，其中明确要求开展社区教育的实验工作，逐步建立和完善终身教育体系，提高全民素质。这一阶段学校通过服务社区去拓展学生更多的“第二课堂”，同时优化学校周边环境；社区则利用学校资源积极拓宽社区教育的深度和广度，以完善终身教育体系，创建学习型社区。2001 年，教育部召开全国社区教育实验和工作经验交流会议；2004 年教育部印发并实施《教育部关于推进社区教育工作的若干意见》，提出进一步推进全国社区教育工作的计划；2008 年，教育部公布全国首批社区教育示范区 34 个城区，截至 2014 年，全国社区教育示范区三批共达 90 个区(市、县)。

在这个阶段，我国社区教育发展是自上而下得到推行，效果明显，但在实践中明显存在很多问题。首先，缺乏相关法律保障，大部分社区教育政策都是行政规定，执行主体随意性大；其次，依靠政策自上而下的推动和官本位的管理体制，造成了教育服务供需不匹配，执行层面流于形式；最后，也是前两个问题综合作用的结果，是社区教育执行主体的内驱力不足，加上人、财、物资源有限，导致教育社区工作人员缺乏专业、缺乏耐心、缺乏热情，投入与收获失衡，导致在真正的社区教育工作中出现“上有政策，下有对策”的扭曲。

第四阶段：2010 年至今。

[24]吴遵民.我国当代社区教育的历史回顾与展望[J].远程教育杂志, 2011,29(03):9-13.10.15881/j.cnki.cn33-1304/g4.2011.03.028.

2010 年国务院颁发《国家中长期教育改革和发展纲要》，提出要广泛开展城乡社区教育，促进城乡协同发展。自此，自上而下推动的社区教育发展开始扩大到乡村社区。乡村人口结构逐渐为外界重视，留守儿童、流动儿童问题渐成社会热点。针对乡村问题，学术界对于乡村社区教育的研究成果也呈现明显增加，但不少研究仍局限于教育扶贫视角。

另一方面，乡村发展也呈现出很多新的特征，不仅是政府，更多企业、高校、精英阶层、知识分子和 NGO 也都开始加入乡村建设行列中，开展乡村创业或社区营造研究与沙龙，将农村所拥有的自然、地理、文化等资源转变为产品，将乡村文化带到大众眼前。这些做法不仅促使乡村人开始重新审视自己的文化和自然资源，也对塑造新时代的社区教育带来不同于以往扶贫助困的新视角。同时，乡村社区已呈现出多元社会的特征，沟通协商、合作共治成为了新时期乡村社区教育的新概念和新主题。

五、如何理解乡村儿童社区教育

（一）如何理解乡村儿童

1. 乡村儿童的一般定义

乡村，是以从事农业生产为主的劳动者聚居的地方，在城镇化发展非常迅猛的中国，仍有大部分居民是生活在乡村地区。在行政区划上，乡村经常被理解为县级以下区域，包括乡镇和村落，也经常被称为农村。在本研究中，基本上采用乡村一词，如在访谈或问卷中涉及农村一词，与乡村的词义是一致的。

关于儿童的概念，在 1989 年出台的联合国《儿童权利公约》中，将儿童定义为 18 周岁以下的任何人。本研究也采用这一定义，对于乡村儿童理解为出生、成长于乡村，并具有农业户口的 18 周岁以下的任何人。

根据人口调查数据显示，2020 年我国农村地区儿童约有 1.10 亿人，占全国儿童的 37.1%，而在 2010 年时，农村儿童占全国儿童总人口约为 55.4%。农村儿童人口数在近年来呈现快速下降的趋势。

2. 乡村儿童发展所面临的处境

伴随中国社会由农业社会向现代工业社会转型，农村社会在近几十年经历了巨变，乡村儿童在成长和发展中所面临的挑战与困难比以往也要复杂许多。这里简单列举其中一部分，即目前乡村儿童生存发展的现状或问题，不局限于教育视角，目的是希望后面对于社区教育的研究和观察中，能观测或感知到社区教育对乡村儿童发展困境的回应和支持。

- 相比城镇儿童，乡村儿童的成长更易受到人口流动的影响。

离乡使得流动儿童失去了他们传统的家庭和社区支持体系，并在教育、就医和社会保障等方面面临各种困难和歧视；留守儿童父母中一方或双方外出打工，难以从家庭获得足够的情感支持和生活学习上的帮助，不利于身心健康发展。

在家庭照料方面，乡村儿童的主要照料者是祖父母，在早期发展阶段，母亲陪伴的缺失显著。

由于经济和社会发展不均衡，农村地区存在大量家庭居于低经济地位的处境不利儿童。

乡村儿童青少年结婚率和就业率均高于同年龄段的城镇儿童

[25]2020 年中国儿童人口状况：事实与数据 [https://www.unicef.cn/media/24496/file/2020 年中国儿童人口状况事实与数据.pdf](https://www.unicef.cn/media/24496/file/2020%20年中国儿童人口状况事实与数据.pdf)

附件 3：社区教育相关理论基础：相关外文文献介绍

社区教育：聆听声音²⁶

一、研究概况

该论文审视和研究了爱尔兰社区教育的产生、发展以及影响等。文章主要由三部分构成：第一部分梳理了爱尔兰社区教育的成长和发展(growth and development)；其次，它探讨了社区教育在后现代知识型社会(post-modern knowledge based society) 中对学习的影响；最后，它追溯了社区教育在社群主义(communitarianism) 作为一种社会运动在爱尔兰产生过程中所扮演的角色。

二、主要研究结果

(一) 爱尔兰社区教育的成长和发展

相关爱尔兰社区教育早期形成的文献相对较少，部分原因在于爱尔兰缺乏英国和北爱尔兰那样完整的工人教育协会(Workers Education Association) 等组织的遗产(legacy)，而是以一种非正式、非学术、有机(organic) 的方式发展起来的。Maria Slowey 研究了爱尔兰早期的社区教育。作者过去做过对爱尔兰女性社区教育的研究。Tom Lovett 将爱尔兰社区教育相关的思想运用于北爱尔兰的男性工人的相关工作上，可见早期爱尔兰社区教育产生了一定的影响力。Paulo Freire 的《被压迫者教育学》(The Pedagogy of the Oppressed) 源于拉丁美洲的读写能力教育(literacy education) 在一定程度上影响了爱尔兰的社区教育。同时，社区教育团体、大学、成人教育、读写能力教育和咨询界的督导和协助者开始参与爱尔兰的社区教育。由于这些课程通常女性参加，社区教育开始随着参与者的需要变化、调整，基本所有当时的课程都开始纳入育儿(childcare) 课。这些新的社区模式受到了妇女运动(women's movement) 和其他社会变化的影响，提供了包括社会和人类研究(Social and Human Studies)、创意写作(Creative Writing)、个人发展(Personal Development)、自信技巧(Assertiveness Skills) 在内的课程，为贫困、残疾和受忽视者提供帮助。

(二) 社区教育随着复杂、动态的互动等而演变，包括：

(1) 草根化的有机成长(grass roots organic growth)；(2) 参与者对过程的所有权(ownership)；(3) 以人为中心(person-centred) 的读写能力教育、以参与者主观体验为

[26]Connolly, B. (2003). Community Education:Listening to the voices.

中心；(4) 学习者自由参与；(5) 在社区之内，属于社区(location within and of the community)；(6) 女性教育(7) Freire 的解放教育(emancipatory education) (8) Jane Thompson'的“真正有用的知识”(really useful knowledge) (9) 社会改革的潜力(the potential for societal transformation) 等概念。

(Slowey, M., 1987, 'Education for Domestication or Liberation? women's involvement in adult education' in Cullen, M.,(ed) Girls Don't do Honours, WEB, Dublin.)

(Connolly, B., 1989, Women's Studies in Lucan Daytime Classes 1985-1989: An evaluation)

(Freire, Paulo 1972, The Pedagogy of the Oppressed, Penguin, London.)

(Thompson, J. L., 1997, " 'Really Useful Knowledge': Linking Theory and Practice' in Connolly, B., Fleming, T., McCormack, D., and Ryan, A., (eds.) Radical Learning for Liberation, MACE, Maynooth.)

(三) 社区教育对学习的影响

该论文主张，社区教育相比学校教育来说，是一个更动态化、主观、多元的学习过程，它拓宽了对教育的认识 and 教育的边界。认为教育不是单纯接受知识，也不仅发生在教室内而是充满互动的。团体(group) 是社区教育的核心，支撑着社区教育的活力(vitality)。社区教育对学习的关键影响在于团队学习(group-based learning)。由于社区教育在学校之外，因此相对来说具有更高的自由和灵活性，可以让参与者共同参与、决定学习的方式、场所和内容。

三、相关研究

1. 作者引用了爱尔兰国家成年人学习组织(AONTAS) 的理论，指出：社区教育是一个赋权、社会正义、变革、挑战、尊重和集体觉悟(collective consciousness) 的过程。它在社区之内，属于社区，反映了个人及其所在地(locale) 不断发展的需求。它使当地社区能够参与应对教育劣势，并在社区内参与决策和政策制定。

(AONTAS, 2000, Community Education Policy Series, AONTAS, Dublin)

由于该论文类似于文献综述，其他的文献在主要研究结果中提到过。

四、课堂启示

就像文中提到的早期社区教育顺应参与者的需要开设了许多新的课程一样，社区儿童教育也可以通过了解社区儿童和家长想要参与什么内容的活动或者其他形式的儿童教育，根据具体情况调整变化，更好地满足儿童想学什么、想玩什么和想参与什么。

五、记录人的个人思考

这篇文章写得比较松散，想要讨论三个特别大的主题：爱尔兰社区教育的成长和发展、社区教育在后现代知识型社会中对学习的影响和社区教育在社群主义作为一种社会运动在爱尔兰产生过程中所扮演的角色。其中每一个都可以单独拿出来写一篇论文，导致每一个部分都没讲清楚。缺乏条理，列出了论据但语句之间衔接不畅。关于第三部分 Emergence of communitarianism, communitarianism 社群主义这个词只在文章第一段和这个小标题里各出现过一次，也没有解释社群主义究竟是什么。标题里的 listening to the voice 的 voice 只在第二段出现过，后面也没有具体阐述。

原文：Connolly, B. (2003). Community Education: Listening to the voices.

校园情境下的实践社群： 以全纳模型支持社交、情绪、行为困难儿童²⁷

一、研究概况

全球存在大量社交、情绪、行为困难 social, emotional and behavioural difficulties (SEBD)) 儿童未得到有效支持。该综述论文探寻 SEBD 儿童在校园情境下得到的支持。主题档案分析法(thematic document analysis) 的结果揭示了 SEBD 儿童的脆弱性、不同方法和干预项目为支持 SEBD 儿童取得的成果和采取的尝试以及全纳支持面临的障碍。作者强调实践社群(Community of Practice) 这一全纳模型(inclusive model) 在支持 SEBD 儿童时的优势, 认为该模型能够使这些儿童强化有建设性的伙伴关系, 掌握社交资本(social capital) , 更有意义地参与到校园和未来生活。

二、主要研究结果

(一) SEBD 儿童易发展出多种心理问题症状, 如社交抽离、学习困难、缺乏专注、动力不足、学校缺勤、焦虑、抑郁等。SEBD 儿童行为在社交抽离和反社会行为(如侵略性和使用暴力) 间摇摆。多数研究表明 SEBD 儿童显现出的反社会行为会导致他们被朋友、同辈和教师疏远, 并严重影响他们的社交能力和学业表现、动力和自尊。SEBD 儿童在校难以有效建立或维持社交关系。

(二) 主题档案分析法分析了数项模型, 包括:

(1) 传统医学(如精神病学) 治疗介入方式忽视了全纳(inclusivity) 对 SEBD 儿童的作用, 未能对生态学变量和不同系统间的复杂交互关系给予充分关注。此类医学性不足模型(medical deficit model) 认为 SEBD 儿童面临的问题是先天问题。(2) 社会生态学模型(socio-ecological model) 认为社会系统也阻碍了 SEBD 儿童发挥学习潜力。(3) 生态系统学模型(eco-systemic model) 重视交互系统间的相互影响, 认为任何现象都能被解释为不同交互系统的功能, 包括个人、家庭、社区和社会, 支持了全纳文化和价值观。并基于此框架分析了支持 SEBD 儿童面临的挑战, 如传统教育观过于重视学业成绩, 支持系统

[27]Botha, J., & Kourkoutas, E. (2015). A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioural difficulties in school contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 784–799.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111448>

内部未充分协调，教育者缺乏情绪、行为和社交方面的有效支持策略与专业能力，以及因负面经历导致 SEBD 儿童容易被标签化等问题。

(三) 作者认为实践社群作为一种全纳模型，是支持 SEBD 儿童的最优实践方式。 实践社群需要所有相关各方(包括儿童、家庭、学校、教师、校外专家、社区、研究者和社会等) 共同参与，合作建设正向的校园环境，支持社交、情绪和学业发展。实践社群模型主要包括 3 个基本维度，共同关注的领域(a collective domain of interests)、联系高度紧密的社群 the community(mutual engagement with a high connectivity: strong social relationships) 和共享支持方法的实践(practice with a shared repertoire)，是一种所有成员共同学习的框架。该模型的核心是共同参与、共同学习。在社群内部，需要避免因为地位、专业程度等原因导致的(社交) 权利关系不平等、鼓励所有成员分享自己的想法。在良好的实践社群中，SEBD 儿童能够向其他成员学习，在个人和社群层面发展和分享社交资本，并发展整个社群的社交资本。实践社群中的教师能够在社群中提升专业性，接触到教育研究成果，了解 SEBD 儿童的发展需要以及如何更好地支持和干预 SEBD 儿童，能够掌握足够的技能和策略为 SEBD 儿童提供全纳教育。实践社群的共同社交参与惠及包括 SEBD 儿童在内的所有相关各方，并对成功的全纳教育至关重要。

三、相关研究

(一) 全纳(inclusion)

全纳意味着社群中的所有个体都受到尊重、照顾和重视。全纳教育主张，所有接纳和排斥都是社会的产物，每一名儿童必须先被认为是他有/她特有需求的儿童或人类，不应该因为贫困、疾病、残疾或其他学习障碍被标签化或刻板化。全纳教育本质上包容挑战，尽力为所有儿童提供最好的学习环境。

(Nel, M. 2013. “ Understanding Inclusion. ” In Embracing Diversity Through Multi-Level Teaching. For Foundation, Intermediate and Senior Phase, edited by A. Engelbrecht, H. Swanepoel, and M. Nel, 1—39. Cape Town: Juta.)

(二) 生态系统理论(Ecological Systems Theory)

强调考虑人类发展的“整个生态系统”，以此更好地理解并有效支持人类发展。生态系统包括受到社会系统化的 5 个子系统：微系统(Microsystem)、中系统(Mesosystem)、外系统(Exosystem)、宏系统(Macrosystem) 和时间系统(Chronosystem)。生态子系统支持和引导人类发展，对人类发展有重要价值。SEBD 儿童处于不止一个子系统，受到学校、家庭、社区等不同子系统的影响。因此，为了更好地了解 SEBD 儿童，接触者应当在更广的环境交互中认知这些儿童，而非只在当下的情境。

(Bronfenbrenner, U. 1994. "Ecological Models of Human Development." In International Encyclopedia of Education, edited by T. Husten, and T. N. Postlethwaite, 1643–1647. New York: Elsevier Science.)

(三) 社交资本理论(social capital theory)

作为一种理论框架，可用以分析特定社交情境中的关系和有意行为，这些关系和行为不仅能够解释个体在特定情境下的行为，也能解释社会组织的发展。社交资本和人际关系密切相关，是个体能够用以获取知识或权力的社会联系。社交网络和互利信任的行为准则相关，有利于产生知识和幸福感。而个体和社群通过构建有效的横向社交网络，能够获得社交资本。这一理论不但能解释行为，还为探寻行为的成因提供了重要理论视角，纳入了大量新的额外因素，如信任、社交网络和行为准则，凸显了实践社群达成共识的重要性，强调成员在复杂情况下共同选择、决定和判断，能更有效支持社群。可见在社交资本理论框架下能更好地理解实践社群模型。

(Laluvein, J. 2007. "Parents and Teachers Talking: A Community of Practice? Relationships between Parents and Teachers of Children with Special Educational Needs." Unpublished PhD thesis, Institute of Education, University of London.)

(Bartkus, V. O., and J. H. Davis. 2009. "Introduction: The Yet Undiscovered Value of Social Capital." In Social Capital: Reaching Out, Reaching in, edited by V. O. Bartkus, and J. H. Davis, 1–16. Cheltenham: Edward Elgar.)

Bassani, C. 2007. "Five Dimensions of Social Capital Theory as They Pertain to Youth Studies." Journal of Youth Studies 10 (1) : 17–34.)

四、课堂启示

在社区儿童教育的过程中，教育者需要看见和尊重不同儿童的特点和需要，避免将不同的孩子套入相同的模板，将他们简单理解为同一类型的孩子以同样的方式对待和教育，即使面对同样的处境，儿童的需求和感受可能是不同，需要以儿童为主。

儿童身处不同的情境下，在学校、家庭、社区等环境有各不相同的经历，这些环境也都会对他们施加影响，不同环境的教育者需要联动协调，交流对儿童的认识。最理想的情况下，可以建立实践社群，共同学习，共同教育，彼此互补，相互促进，避免教育内容的重复。

有效社区青少年项目特点分析²⁸

一、研究概况

该论文的目的在于：

1. 简要审视青少年的需求；
2. 探讨组成有效的社区青少年项目的特点；
3. 整理青少年发展项目的主题(theme)。

二、主要研究结果

(一) 该论文引用了卡内基青少年发展委员会 (the Carnegie Council on Adolescent Development) 的说法，认为青少年需要：在有益的团体内找到一个受重视的位置、学习如何建立亲密持久的人际关系、感受到作为人的价值感、在可依靠的环境下充分知情，做出选择、理解如何利用可及的支持系统、展露出有建设性的好奇心和探索表现、找到帮助他人的方法、相信自己在未来拥有希望和机会、掌握社交技能，包括平和处理冲突的能力、培养能供用于终身学习的探求和解决问题的能力、参与世界经济的技术和分析能力、有道德、成为负责任的公民、尊重多元社会的多元化。

(二) 论文将有效社区青少年项目特点分为两类，一类关于组织结构和运营 (organizational characteristics)，另一类关于项目设计和内容 (programmatic characteristics)。

● 组织特点(organizational characteristics)

包括社区范围多机构合作模式 (community wide multiagency collaborative approaches)、学校和校外机构运营校内项目关注的焦点 (locus in schools and administration of programs within the school by outside agencies)、校外项目的位置 (location of programs outside of school) 和内部人员培训的准备和安排 (arrangements for training)、项目和员工可持续性 (sustainability)。

● 项目特点(programmatic characteristics)

[28]Madsen, E.R., & Sherlock, A.M. (1996). Elements of Effective Community-Based Youth Programs.

强调针对不同青少年个人的深入关注(intensive individualized attention)、重视青少年的发展和丰富(strong focus on development and enrichment)、早期识别和干预(early identification and intervention) 和社会环境的高度契合(contextual "goodness of fit.")。

(三) 作者引入了青少年发展和政策研究中心(the center for youth development and policy research) 的理论, 指出了青少年发展组织想要强化上述有效社区青少年项目特点和将其纳入青少年项目中, 需要考虑服务、机会和支持(services, opportunities and support) 三个主题(theme)。服务主题指提供给青少年的资源、知识和所需物品, 包括食物、庇护所、信息、指示和咨询等; 机会主题包含探索, 实践和反思、表达和创造力、群体成员身份、为社区做贡献和服务以及兼职工作; 支持主题指情感支持、动机支持和策略支持。

三、相关研究

该论文的主要理论基础在以下几项研究:

(一) 卡内基青少年发展委员会的研究, 阐述了青少年处在科技不断进步的复杂社会的发展需要。

Carnegie Council on Adolescent Development (1995) . Great transitions: Preparing adolescents for a new century. New York: Carnegie Corporation of New York.)

(二) 青少年发展和政策研究中心(the center for youth development and policy research) 的研究, 指出了青少年发展组织应该重视服务、机会和支持。

(Zeldin, S., Tarlov, S., & Darmstadter, M.(1995) . Advancing youth development: A curriculum for youth workers (draft) . Washington, D.C.: Center for Youth Development and Policy Research and The National Network of Runaway and Youth Services, Inc.)

(三) 美国国家幼年儿童教育协会的研究, 作者认为不仅适用于原研究涉及的 0-8 岁儿童发展项目, 也适用于其他年龄段:

1. 发展项目内容应整合为包括体能、情感、认知、社交的多项发展
2. 应该安排孩子在与成年人、朋辈和学习材料的主动交互和探索中学习
3. 学习活动和材料应具体、真实, 和青少年的生活相关
4. 项目涉及的发展兴趣和范围应该大于特定的年龄段, 在参与者增长理解力和技能时, 提升活动的复杂性和挑战性
5. 项目应该尊重参与者的个人决定

6. 活动应该尊重不同文化和性别

(Bredekamp, S. (Ed.) . (1993) . Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.)

四、课堂启示

从服务、机会和支持三个不同主题思考青少年发展项目，鼓励在社区教育实践中将青少年的发展需要、有效的社区青少年项目的特点和从现在到未来的社群教育项目中设计和组织方式结合起来思考。在设计和组织教育项目时，分析和识别项目的不同特点，比较其他项目的优缺点，尽量使其与青少年发展需要和阶段相匹配。

五、记录人的个人思考

结构和思路相对比较清楚，文章本身没有进行具体的实验设计和研究，没有搭建新的理论框架，主要以总结前人的研究成果为主，整篇文章类似综述，提到了一些相关文献。

服务、机会和支持三主题的理论对机会和支持边界定义比较模糊，不知道是原文如此还是本文作者解释不够清楚。

自然培育：通过社区教育伙伴关系 在弱势儿童中建立自然科学认同²⁹

一、研究概况

论文阐述了自然培育(Nurture thru Nature) 的开发、实施以及一些早期影响。自然培育是一个美国课后和暑期项目，旨在向弱势的城市公立学校的小学生介绍自然科学和环境教育。该项目始于 2010 年，由罗格斯大学 (Rutgers University)、强生公司 (Johnson & Johnson) 和新泽西州新布朗斯维克市 (New Brunswick, New Jersey) 公立学校合作开展。其动机源于对该州郊区学校和市中心贫民区(inner-city) 的学校学生科学和数学领域长期存在的成就差距的广泛担忧，这种差距一直是两种学生表现区别的标志。研究展示了在 4 所小学进行的经典实验的结果，表明自然培育提高了科学和自然的成绩和知识水平。

二、主要研究结果

研究采取抽签形式，从三年级的 65 人组成的班级中抽取 24 名学生作为样本，12 名学生作为候补。这些学生作为队列 1(Cohort 1)。其他未被选上或候选的学生作为对照组。接受自然培育的学生、候补名单学生和对照组学生在整个学年中在各自的学校接受相同的标准的自然培育课程，由相同的教师授课。在语言艺术(Language Arts) 和科学上学生成绩有显著性的提高($p < 0.1$)，在数学上没有显著性提高，但出现了积极的趋势。关于自然培育影响的决定性证据需要在学校间和随时间推移进行更多的复制。

三、相关研究

(一) 自然培养

自然培养的核心构成部分包括 11 项输入(input)：对标校园课程的自然科学课程(natural science curriculum aligned with school curriculum)、强化校园课程的课后和暑期课程(after-school and summer curriculum which advances school curriculum)、亲自操作或行为导向的实验(hands-on action-oriented experiment)、花园、自然景观

[29]Camasso, M. J., & Jagannathan, R. (2017). Nurture thru Nature: Creating natural science identities in populations of disadvantaged children through community education partnership. *The Journal of Environmental Education*, 49(1), 30–42.
<https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1357524>

(garden/landscapes)、尽职尽责、经过训练的团队成员(committed, trained faculty/staff)、针对性督导(targeted tutoring)、学习链条组织(learning chain organization)、学生学习参数(student learning incentives)、对学生的长期付出(longitudinal commitment to students)、家庭参与/活动(family involvement/family events)和社区活动(neighborhood events)。

自然培育项目有 5 个主要目标：(1) 通过项目开发的科学课程增长学生对自然世界的知识和理解(2) 使学生能够在提出假设、回答问题、进行自然、环境科学相关问题的实验运用语言表达能力和数学知识(3) 促使学生积极参与街区自然景观的建设，包括有机花园、池塘、蝴蝶花园、喂食站(bird-feeding station) 等(4) 通过特别活动，如健康/营养活动、空气/水质活动、街区生态系统活动等增加家长对学生学业生活的参与(5) 为新布朗斯维克市公立学校校方和教师提供真实数据，表明自然培育方法能够显著增强学生的科学知识和科学、数学成绩。

(二) 从做中学/主动学习

自然培育的理论基础来源于杜威的从做中学/主动学习(learning-by-doing or active learning)。杜威在《学校与教育》中提到，公立学校距离儿童的生活和动机太远，因此使他们没有接触到经验，所有经验之母(the mother of all discipline)。他主张一种职业性的教育方法，通过四阶段过程优化经验：(1) 从兴趣出发(start with interests) (2) 逐年采用积累性的、更深、更广的教育内容(3) 在现实世界问题背景下开始逐步专业化(4) 通过教科书和课堂教学引入抽象概念和符号。

(三) 环境作为整合背景(Environment as Integrating Context,EIC)

Lieberman and Hoody 开发了环境作为整合背景的科学课程，描述了实践性 EIC 课程如何改变了美国各地 40 所中小学学生的 GPA、语言艺术和数学成绩及测试分数。

Lieberman, G. A., & Hoody, L. L. (1998). Closing the achievement gap: Using the environment as an integrating context for learning. Results of a national study. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.)

四、课堂启示

在社区儿童教育的过程中，通过自然教育可以让儿童在与大自然的接触中增长对自然环境、自然现象和自然科学的好奇心和兴趣，促使儿童从观察具体的自然现象到学习、理解抽象的概念和知识。除了自然教育外也可以结合社区实际，进行不同种类的教育，充分利用社区现有资源进行教育，在一定程度上弥补资源不足带来的问题。

五、记录人的个人思考

研究提到的是公立学校、强生公司和罗格斯大学的合作项目，强生提供资金，罗格斯大学帮助设计课程，提供教学。在伙伴的实践里很难有这种机会。文中提到的 4-7 年级自然培育课程重点强调的主题包括基础天文学、人体、岩石和矿物(basic astronomy, the human body, rocks and minerals)；力和运动、电学和基础物理学、热传递、人脑 (Forces and Motion, Electricity, and Basic Physics, Heat Transfer, The Human Brain) 这种专业性非常强的内容，一般的社区教育者应该教不了。不过自然教育和主动学习的理念还是可以借鉴的。

社区青少年发展：行动型伙伴关系³⁰

一、研究概况

该论文引入了社区青少年发展(Community Youth Development) 这一概念。这一概念基于两个核心支柱：

1. **积极青年发展理论(Positive Youth Development)**：强调从增长青少年的能力而非仅仅从问题矫正、问题预防的视角出发看待青少年发展。
2. **风险与韧性理论(Risk and Resiliency)**：关注青少年如何在逆境中发展出应对和适应的能力。

通过整合上述两个理论，作者提出社区青少年发展的核心理念：将青少年视为社区的积极合作者与共同建构者，而不仅仅是被动的服务对象。

二、主要研究结果

该研究不是基于实证数据或实验设计，作者通过文献整合，总结出社区青少年发展这一概念的几个关键：社区青少年发展 是 积极青年发展理论的自然延伸，强调青少年不仅要“问题少、能力强”，更应“积极参与”社区发展。社区青少年发展的核心在于“参与”：青少年应作为社区建设的合作者，在项目设计、执行、评估中拥有发言权。构建支持性生态系统：社区中的家庭、学校、组织、政策等多个层面应提供一致的“发展资产”(developmental assets)，包括正向人际关系、技能培养机会、参与平台等。

作者倡导三位一体发展目标：青少年应实现“干预和预防问题行为、培养足够的技能、充分参与社区”，这是社区青少年发展的基础框架。不过该论文没有详细的数据和实验支持。

三、相关研究

借用了 Search Institute 的发展资产(developmental assets) 这一术语，强调外部(如成年人支持) 与内部(如自我效能感) 资产对青少年发展的重要性。

引用了 Pittman 的理论，搭建了消除问题、充分准备、充分参与(‘problem free’, ‘fully prepared’ and ‘fully participating’) 的模型

[30]Perkins, D.F., Borden, L.M., & Villarruel, F.A. (2001). Community Youth Development: A Partnership for Action. School Community Journal, 11, 7-26.

四、课堂启示

社区青少年发展强调的“全面参与”理念重在促使青少年积极融入社区，强调真正的社区青少年发展，不仅是要培养能力、减少问题行为的发生，更要通过实践让青年在当下就成为社区的一分子，让他们感受到自己对社区的价值。教育者和社工要把每一个青少年都视为有潜力、有参与权的社区成员。

探索青少年在社区项目中的角色 及其与积极青年发展和社区参与的联系³¹

一、研究概况

本研究探讨了青少年在社区项目中的角色，强调“青少年声音”(youth voice) 在项目设计与实施中的重要性。研究聚焦于美国俄亥俄州的 Weinland Park 社区，通过建立基于 4-H 模型的社区项目，主张引导青少年参与项目构建，尝试突破传统成人主导的社区发展路径。研究理论基础主要包括积极青少年发展理论(Positive Youth Development)、Five C's 模型(能力、品格、联系、自信、贡献, competence, character, connections, confidence, and contribution) 和社区资本框架(Community Capitals Framework)。

二、主要研究结果

(一) 青少年“火花”(sparks) 活动识别：

“火花”(sparks) 活动：青少年有热情、喜欢去做的事情。当他们参加他们的“火花”活动时，会经历巨大的发展和成长，并因为更高水平的参与度，使他们超常发挥。

受访青少年普遍表示喜欢动手类活动，如烹饪、烘焙、艺术、科学实验、乐器演奏、体育等，这些内容让他们感到快乐和满足，表明他们在这些方面拥有热情与潜力。

(二) 青少年关系网络较为局限：

多数青少年将“母亲”视为最重要的正面榜样，但少数青少年表示“没有榜样”，或者缺乏可以倾诉和信任的对象，反映出其社会支持网络的局限性。

(三) 对社区的看法分化：

一些青少年对社区感到疏离，甚至表达“不喜欢”“没有值得爱的地方”；而另一些则提及餐馆、活动中心、人际关系等积极面。

三、相关研究

本研究的理论依据包括以下几个方面：

[31]Fulton, C. (2019). Exploring the Roles of Youth in Community Programming and Their Connections to Positive Youth Development and Involvement in Community.

- 积极青年发展：强调以青少年自身的长处和潜能为出发点，通过提升保护因素与减少风险因素促进全面发展。
- Five C's 模型：定义了青年成长的五个关键维度，是衡量项目成效的核心指标。
- 社区资本模型(community capitals framework)：强调社区发展应以已有资源和优势为起点，与积极青年发展框架形成呼应。

这些理论共同支持研究者“重视青少年视角、赋权青年参与社区”的主张，并指导研究设计与分析。

四、课堂启示

项目设计应充分尊重“青少年声音”。传统社区项目常忽略青少年的观点，但实际上，他们具备独特且宝贵的观察力和创造性，应成为社区事务的共建者。风险应对不仅仅是“干预”，更应是“赋权”。青少年发展不应被视为“问题导向的修复”，而应是“成长导向的支持”，通过发挥他们的兴趣与潜能来减少风险影响。

现有组织可通过嵌入式方式引入新项目面对城市社区对传统 4-H 模式的陌生，研究提出了“将新项目嵌入现有组织”的策略，如与 Boys & Girls Club、Godman Guild 合作，这为教育与社会工作实践提供了灵活思路。从“成人中心”转向“青年中心”是必要的范式转变本研究体现了青年工作领域的一种重要趋势：不仅“为青年做事”，更要“与青年一起做事”。

五、记录人的个人思考

相较《社区青少年发展：行动型伙伴关系》写得稍微好一点，但有点太散了，研究方法缺乏论证，问卷只有四个开放性问题。文中其实还统计了一些其他问题的答案，但由于样本量应该只有 20 个人左右，作者表达不清，且基本没列数据，所以无法算在研究结果里，其实能算研究结果的那几点，也是勉强提取出来的。文中多次提到了 4-H，但没解释清楚。查了一下，应该是美国的青少年组织，隶属美国农业部，来源于其格言“Head, Heart, Hands and Health”。文中提到的各模型都只是提到，有少量介绍，没有详细说明，可作为查找其他文献的方向，但如果要放在扫描报告里应该不太行。该文章的文件名为“fulton_courtney_ugthesis”，Courtney Fulton 是本文作者之一，“ugthesis”应为“undergraduate thesis”的缩写，本文应该是一篇本科生论文。

学校和社区特征与高中辍学率之关系³²

一、研究概况

该研究主张在美国，高中辍学这一现象并非仅仅存在于社会经济地位低下的社区，高中辍学率也与社区的组织特征和发展状态有关。因此，该研究旨在识别特定的学校和社区特征，并研究这些特征对被调查社区的生活质量产生的影响。

二、主要研究结果

(一) 大多数高中辍学率研究，倾向于关注辍学者和高危学生(dropouts and at-risk students)，定义这些学生的特征，并分析其影响。如 Rumberger 的研究得出结论：学生自身的社会经济条件是其中最为重要的因素。(Rumberger, R. W. 1987. High school dropouts: A review of issues and evidence. Review of Educational Research 5)

该论文承认，社会经济条件确实对高中辍学率产生了较大的影响，但在研究这一现象时，不应该过分将注意力局限于发现和描述学生自身的各方面特征，如 Phelan 归类的家庭背景、个人问题和学校相关因素(family background, personal problems, and school-related factors) 而主张关注学校能够控制的其他可能相关的特征(factors related to drop-out rates that schools can control)。

(二) 论文的第一部分研究了与高中辍学率相关的学校特征。

第一部分研究的样本包括了密苏里州的 428 个拥有高中的学区(排除了两个因联邦反种族隔离法庭命令而辍学率大幅上升的学区)。年度辍学率(yearly/annual dropout rate)是指 9-12 年级学生(students in grades 9-12) 在未毕业或未要求将成绩单转至其他学校(request that a transcript be sent to another school, 指转学) 的情况下离开学校的百分比。年度辍学率在该研究中取 1988 年至 1993 年间五个学年的平均值。

1. 学校规模和高中辍学率的关系

小学、初中和高中阶段的每个教学点(attendance center) 的入学人数与学校辍学率相关。作者将每个学区的 K-12 总入学人数除以其教学点数量，得到每个教学点的平均入学人数。随着教学点规模的增大，辍学率也随之上升。

[32]Alspaugh, J. W. (1998). The Relationship of School and Community Characteristics to High School Drop-Out Rates. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 71(3), 184–188. <https://doi.org/10.1080/00098659809599356>

2. 高中学段长度(High School Grade Span) 和高中辍学率的关系

作者将高中学段长度定义为学校中年级的数量。研究发现，高中学段长度越长，高中辍学率越低。高中学段长度最短的学校(10-12 年级) 比高中学段长度最短的学校(7-12 年级) 在辍学率上高了接近一倍(约 7%对比约 3.5%) 。学生面临从低一级学校转入高中时年龄越大，越容易出现辍学。

3. 高中课程学分(Units of High school credits) 和高中辍学率的关系

一些学校为了降低辍学率，采取增加课程数量的策略，认为课程越多，学生越可能找到符合兴趣的课程并留在学校。但研究表明，课程学分与高中辍学率成反比。

4. 课外活动和高中辍学率的关系

论文的研究结果显示用于课外活动的预算比例越高，高中辍学率越低。

(三) 论文的第二部分研究了社区福祉(Community Well-Being) 与高中辍学率的关系。

由于一个学区(district) 可能涉及多个县(county) ，而社区福祉是以县为单位测定的，所以论文以县为单位分析高中辍学率与社区福祉(选取失业率、犯罪率和家庭收入) 的关系。

1. 失业率和高中辍学率的关系

学校辍学率是 1988 年至 1993 年五个学年中 9-12 年级学生的平均年度辍学百分比，失业率数据来自 1990 年。随着失业率的上升，辍学率也显著增加。

2. 犯罪率和高中辍学率的关系

严重犯罪率(每 10 万人口) 数据来自密苏里州 80 个县。犯罪率越高，辍学率也明显提高。

3. 25 岁以上人口的受教育水平与家庭平均收入之间的关系

受教育水平数据来自 1990 年人口普查，收入数据为 1989 年。显然，社区的受教育水平对家庭收入有显著影响(It is apparent from figure 7 that the educational level of the community has a substantial influence on the family income) 。

六、相关研究

该论文提到了一些相关研究：

- Wehlage 认为需要关注学校自身可以控制的与辍学率相关的因素。

(Wehlage, G. G. 1986. At-risk students and the need for high school reform. Education 107(1): 1)

- Bryk 和 Thum 的研究，较小的学校规模是一个重要的调节变量，有助于营造促进学生和教师参与的社会环境。

(Pittman, R. B., and P. Haughwout. 1987. Influence of high school size on dropout rate. Educational Evaluation and Policy Analysis)

七、课堂启示

在社区儿童教育中需要关注控制儿童的数量，社区儿童教育容易出现人手短缺的情况，在组织活动、控场等情境下，过多的孩子可能会影响社区儿童教育的效果。

八、记录人的个人思考

文章本身据称研究了大量的数据，但在文章中没有具体表现和分析，数据只呈现在了几张柱状图上。影响高中辍学率的因素很多，产生影响的方式和机制也可能很复杂，但作者在文中几乎没有讨论，就按照几个数字直接得出了结论。像在 conclusion 部分还突然出现了 The lowest drop-out rates tend to occur in small rural high schools with a grade span of 7-12 的结论，但文中之前对高中辍学率和农村/城镇的关系并没有探讨，比较突兀。这篇文章能够提取的有价值的内容比较有限。

将社区作为教育小学生的资源³³

一、研究概况

2008 年国际金融危机后，各国政府普遍削减教育经费以应对财政赤字，论文对 5 个欧洲国家的 6 所学校进行了 4 年的长期研究，探讨了在教育实践中如何不增加开支利用社区强化社会凝聚力，主张学校不应该是唯一的教育主体，应该与家庭和社区通力合作，共同使孩子受益。

二、主要研究结果

(一) 学生综合成绩和个人学业期望的提高

六所学校 70% 的学生认为自己在学业上取得了可观的进步，研究还发现学生期望在接下来的学年表现得更好，立陶宛 68.5%，马耳他 74.8%，西班牙 88.9% 和英国 88.1% 的学生期望总体上表现更好，数据充分证明了学校作为学习社群(schools as learning communities) 对学生产生的积极影响。

(二) 数学和语言能力进步

至少 60% 的学生感知到了自己在数学和语言能力上的提升。西班牙学生报告的数学进步水平最高，为 83.8%，其次是立陶宛 70%，马耳他 69.9%，英国 68.1% 和芬兰 60%。语言进步最高的是西班牙 82.5%，其次为芬兰 80%，立陶宛 69.8%，英国 67.6%，马耳他 66.2%。

研究中定量研究的问卷分为两组，一组针对学生，另一组针对监护人。两份问卷都专门设计用于从最终用户(end-user) 的角度以及纵向角度，获取参与者从长远角度对所选定学校成功的印象、看法和感知影响。以上学生个人感受到的提升与家长表达的观点基本一致。

(三) 旷课率(absenteeism) 下降

研究发现学校作为学习社群降低了学生的旷课率，在部分国家的所选学校如西班牙，曾经严重的旷课问题已经在此影响下不再是个问题(from a great problem to a nil percentage of absenteeism)

[33]Gatt, S., & Armeni, L.S. (2012). The community as a resource to educate primary school children. Literacy Information and Computer Education Journal, 3, 655-662.

(四) 社区参与(community involvement) 的四大有效维度

该论文识别了社区参与的有效维度，即：

1. 家庭教育(family education)

为家长和其他成年人提供不同学科领域课程和语言课程、家长关注领域访谈课后俱乐部、职业指导等，提升家长的教育水平与就业能力，强化家庭在学校的深度参与

2. 参与决策(participation in decision-making)

通过家长委员会、社区听证会等形式，让家庭影响学校政策。这些举措带动了学生行为改善，让家长在学校内承担更大角色并且改善了整个社区。

3. 参与课程发展和评估 (participation in curriculum development and evaluation)

家长共同参与制定学习计划，对课堂和课外活动的组织投入更多关注，并参与对话性评估。由此教师也更愿意与家长分享和解释课程计划。

4. 参与课堂和学习空间(participation in classroom and learning spaces)

让家长参与协助教学活动，同时组织如学校开放日、交流小组等项目让家长 and 志愿者一起成为社区的人力资源。研究中发现的变革性维度(transformative dimension) 有：克服性别刻板印象；改善共处(coexistence)；增加学习动力和注意力以及儿童享受父母在学校的存在。

三、相关研究

(一) 研究的方法论框架主要基于批判性沟通方法论(critical communicative methodology)。

这一方法论的前提包括语言和行为的普遍性(Universality of language and action)、人作为变革性的社会主体(People as transformative social agents)、常识(Common sense)、交流理性(Communicative rationality)、去除解释性层级(Disappearance of the interpretative hierarchy)、对话性知识(Dialogic knowledge)、认识论层面平等(Equal epistemological level)。

Latorre, A. & Gomez, J. Critical Communicative Methodology, Paper presented at the First International Congress of Qualitative Inquiry, University of Illinois, 2005.

(二) 论文援引 Epstein 的研究主张学校不应该是唯一的教学主体，应该和家庭、社区合作。

Epstein, L. School/family/community partnerships: caring for the children we share, Phi Delta Kappan, (76) , 1995.)

(三) 经合组织(OECD) 关于教育在未来发挥的角色的预想

OECD 所预估的三种模式分为(1) 保持现有教育系统不变(2) 在学校化(re-schooling scenario) 和(3) 去学校化(deschooling approach) 。在学校化指维持学校大体的框架，对教育的实践和方式进行改革。该研究认为在学校化和研究结果最为吻合。

OECD. Schooling for Tomorrow: what schools for the future?, Paris: OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) , Centre for Educational Research and Innovation, 2001.

(四) 美国的《不让一个孩子掉队法案》(NCLB) 将增加家长参与确定为教育工作者应利用的机制之一。

之所以需要纳入社区主体，是因为研究不断证明诸如文化背景、社会经济地位和居住地等因素会影响学生的教育成就。法案认识到学校缺乏资金以满足如此众多的需求，有必要在社区内寻找战略合作伙伴。

U.S. Department of Education, No Child Left Behind: A desktop Reference, prepared by the Office of the Under Secretary: Washington D.C., 2002.

四、课堂启示

社区参与可以在各方面给学生和家长带来可观的收益，包括学习成绩、能力、个人期望和家长的抱负等。在组织活动时可以考虑将家长纳入活动的实施和策划中，听取家长的意见和反馈。社区儿童教育可以与家庭充分合作，实现合作育人。

五、记录人的个人思考

这篇文章应该算是完整报告的缩略版，方法论和数据的部分应该是篇幅有限，明显简短了，没太详细写问卷的形式之类的，摘取了一些数据来证明结论。主要展示的是欧盟委员会(European Commission) 资助的 F6 项目内的 INCLUD-ED 研究的研究成果，F6 项目和 INCLUD-ED 都可以关注下。主要是从学校的角度，认为学校应该和社区、家庭合作，让学校不仅和社区合作(work with communities) ，也让学校自己也在课堂内成为学习社

区(creating communities of learning within the classrooms themselves) 。但社区儿童教育也能从文章里发现一些相关的方向和文献。

社区教育作为斯洛伐克儿童和学生教育中的一项创新³⁴

一、研究概况

该论文首先关注斯洛伐克儿童和学生社区教育这一概念的定义。在法律框架下，上述教育，包括家庭和社区的教育，都基于个体教育的基础上(individual education)，个体教育是将儿童纳入社区教育的起点和法律依据。其次，论文强调了儿童和学生社区教育的组织和内容框架。儿童和小学、中学学生(primary and lower secondary pupils) 之间的社区教育的组织和内容框架存在差异。学龄前儿童社区教育一般在社区中心和企业学校(communities centres or company schools)，中小学生在一般家庭内(homeschooling) 或者社区学校(communities schools)。这篇论文还提供了人类行为学(praxeological) 视角下对社区教育的认识，审视并分析了为学龄前儿童提供的基于森林的社区设施(forest-based communities facilities)。

二、主要研究结果

(一) 洛伐克的社区中心

斯洛伐克社区的机构形式和所谓的社区中心的活动相关。斯洛伐克的社区中心作为机构设施为解决现有问题和满足当地社区的需求提供基础项目。目前社区中心主要由非营利组织(包括宗教组织) 运营，较少情况下也会由当地政府运营，后者有切实的愿望推动少数民族裔群体的融入。社区中心根据其内容而有所不同。目前在斯洛伐克有许多活跃于环保领域的社区中心。社区中心也根据其关注的年龄段来创建活动，包括学龄前儿童(3-6 岁)、义务教育阶段儿童(7-16 岁)、青年和青年人(Adolescents and young adults, 16-21 岁)、成年人和家庭、老年人。社区中心将教育作为其工作的重要组成部分，以教育为重点的活动通常是这些中心的主导项目。

(二) 斯洛伐克的个体教育

斯洛伐克的个体教育包括：(1) 家庭教育(2) 社区教育 在社区中几个家庭联合起来，由家长轮流教育彼此的孩子。教学方法和组织是替代性的(where several families join together and the parents educate each other's children, taking turns. The method and organization of teaching are alternative) (3) 学习小组教育(Education in a learning group) 几个家庭联合将教育任务委托给教师，教师和儿童组成学习小组。教学方法和组

[34]Mikulcová, M., & Wiegrová, A. (2024). COMMUNITY EDUCATION AS AN INNOVATION TO EDUCATION OF CHILDREN AND PUPILS IN EDUCATION IN SLOVAKIA. INTED Proceedings.

织是替代性的(4) 部分基于学校的教育(Partial school-based education) 是一种替代方式，并非在所有形式的个体化教育中都可进行。(5) 以上方式的组合

儿童可以根据其被所谓的部族学校(tribal school, in terms of place of residence) (基于居住地) 录取而接受个体教育。后者为孩子的父母提供专业教学和物质技术方面的教育保障，并至少每六个月在其场所进行一次(在线或亲自) 审查，以核实孩子的学习进展。斯洛伐克父母选择这种个性化教育的主要原因包括孩子的健康状况、孩子的天赋、父母反对传统的学校系统、家庭的特殊需求(如旅行)、孩子在学校的负面经历或其他特殊需求。

斯洛伐克的社区教育是传统学校教育的一种替代(an alternative way of education) 。

(三) 斯洛伐克的学龄前儿童和学生社区教育法律框架的差异

斯洛伐克的社区教育在法律层面可以被个体教育包括。在实践中，这意味着儿童/学生接受的教育不同于传统观念中的幼儿园或小学教育。学校法(The School Act) 对其可能和步骤顺序做了如下定义：

1. 对于学龄前儿童(5 岁起)：

- (1) 儿童的法定代理人以书面形式向幼儿园－部族幼儿机构(kindergarten-tribal kindergarten facility) 的园长提出申请；第 28b 条规定了申请个体学前教育程序的步骤；
- (2) 儿童只有在被该机构录取后，才可提供个体教育的机会；
- (3) 部族幼儿园应与儿童的法定代理人合作，确定儿童个体教育的内容；
- (4) 儿童有义务在其学籍幼儿园参加年中/年末(mid-year/end-of-year) 的个体教育内容完成情况评估；
- (5) 如果儿童及其法定代表共同表示兴趣，不得被排除或禁止断续(sporadic) 参加主流幼儿园；

2. 对于中小学学生：

- (1) 学生的法定代理人以书面形式向小学阶段机构校长－上级小学(the elementary school facility - the parent elementary school) 申请个体教育计划；
- (2) 修订后的学校法第 7 条定义了谁可以被允许接受个体教育计划下的教育，以及该文件应包含的内容
- (3) 学生只有在被该机构录取后，才可被提供个体教育的机会；
- (4) 同样(Here again)，接受小学或初中教育的学生有义务参加部族小学的考试和个体教育内容完成情况的监测；

(5) 如果学生未能展示出足够的教育成果，其个体教育可能会被撤销。

(四) 森林社区中心(forest community centres)

斯洛伐克森林社区中心创立的原因主要有：

1. **家长倡议**(initiative of the parents) 他们对于所谓的部族学校感到不满，后来成为机构的创立者
2. **国外经验**(Experience from abroad) 家长曾在德国、荷兰或者其他斯堪的纳维亚国家生活，受到了这种教育模式的启发
3. **寻求教育的替代模型**(Search for alternative models of education) 机构创立者对于教育持有相似的哲学、生活原则，纳入相似的元素(华德福教育学、森林教育学、关系教育、蒙特梭利教育学等) (Waldorf pedagogy, forest pedagogy, relationship education, Montessori pedagogy, etc.)
4. **传授经验**(Passing on experiences) 创立者希望为持有相似价值观的多个家庭创建一个社区空间
5. **对教师的不同定义**(Different definition of a teacher) 在社区设施中教育和教导儿童的成年人被称为儿童引导员(children's guide)
6. **社区设施的内部受自然、自然材料和自然生活方式的启发**
7. **与自然的联系**(Connection with nature) 森林教育设施靠近自然环境或者坐落于自然环境中，所以较大部分的教育可以在自然环境中开展
8. **年龄差异化**——也强调创建年龄异质的小规模群体；
9. **与环境的不同沟通方式**——关系式、接触式和家庭教育(relational, contact and family education) 。

三、相关研究

斯洛伐克学校法规定了五岁起的儿童有义务参加幼儿园网络内的学前机构提供的为期一年的学前训练(one-year pre-school training (from the age of 5) in pre-school institutions belonging to the network of kindergartens) 。完成学前教育的学生会得到一张学前教育证书(Certificate of Pre-primary Education) 。如果家长不希望孩子上幼儿园但法律规定儿童要接受教育，他们可能让孩子接受个体教育。

Školský zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) , [The Education Act No. 245/2008 Coll.)], Accessed 03 January, 2024. Retrieved from <https://www.slov-lex.sk/pravnepredpisy/SK/ZZ/2008/245>

Sieť škôl a školských zariadení Slovenskej republiky (časť: štátne materské školy a špeciálne materské školy) , [Network of Schools and Educational Facilities of the Slovak Republic (Part: State Kindergartens and Special Kindergartens)], 2023. Accessed 09 January, 2024. Retrieved from https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//JH/stat_ms.pdf

四、课堂启示

中斯两国教育相关的法律不同，这篇论文审视了斯洛伐克的社区教育，研究成果无法直接应用到我国社区儿童教育中来。但比如多个家庭的家长轮流照顾彼此的孩子这样的形式，在我国的语境下也是可以借鉴的。有的家长从一开始参加社区活动，到后来逐渐转变为志愿者或社工，成为社区儿童教育的新伙伴，这样的案例证明家长也可以被动员起来，与社区工作者共同教育孩子，或者成为新的社区工作者。

五、记录人的个人思考

斯洛伐克学校法对社区教育的定义和相关的步骤流程做了明确规定，但在本文中对于学龄前儿童和小学、中学学生的法律规定区别在文中探讨的内容不够充分。

附件 4：小而美的社区教育案例集

转身听见，海林林：记“空书包”创办人魔幻之手海林林

访谈人	睿洁(西部阳光基金会)
整理人	睿洁(西部阳光基金会)

海林林，一位来自重庆市荣昌区的社区教育伙伴。初听开朗的声音，很难想到她是一位听力受损的单亲妈妈。她言谈中常带笑声，让人不由得相信她是一位生活在幸福和快乐中的儿童教育者。

她曾是一位景观设计师，分别在深圳、北京、昆明等地拥有高薪工作，后来因对儿童文学的热爱，和对乡村生活的向往，她选择放弃高薪和城市生活，回到乡村，全职创作儿童文学。同时，她也在自己的家乡河包镇创立了“空书包”童书馆，这是荣昌区第一家专业的儿童图书馆，也是截至目前唯一一家。

“空书包”这个名字，是海林林和儿子一起散步时想到的。一方面，她孩子们带着空书包来，带走满满的知识和希望。另一方面，孩子们的书包都太重了，她希望他们来阅读时，能放下沉重的书包，带着热爱来就好。海林林说，“空”也代表着容纳所有——孩子不应只忙于学习，生活也不应只是活着。

这仿佛也是海林林自己生活的写照，倒空了原本沉重的行囊，一身轻松来到河包镇，读书、写作和教育，用行动整全自己的生命。

今年 6 月，海林林的第一部儿童文学作品——长篇奇幻小说《转身听见》问世，这是她回到乡村之后创作的。这本书出版之前已入选 2023 年重庆市作协重点作品扶持项目，在出版之后，迅速进入了当当网中国儿童文学新书排行榜前八十名。

《转身听见》的故事，是海林林根据自己儿时经历创作。书中讲述了小女孩娅娅因意外和药物导致失聪。在听不见的世界里，娅娅变得自卑而敏感，在喝了邻居梅伯伯家的水之后，娅娅变成了一只咕咕兔，从而踏上寻找自我的冒险之旅。作为海林林的第一本儿童文学，书中充满了中国西南乡村生活的图景，其灵感正是来源于海林林在河包镇的真实生活。

《转身听见》可以看作是海林林对她自己逆流人生的一种诠释，也可能，她根本无意向谁证明。她选择倾听内心，尊重热爱，放弃城市和高薪，回到出生地农村，在清贫中写

作。看似逆行，实则是一种深刻的前进——在一条少有人走的路上。海林林面对生活所展现出的真诚和勇敢，是她作为儿童教育者最宝贵的地方；其次才是她的写作才华，以及她对乡村儿童那份深刻的理解和看见。

在河包镇，海林林除了是一名作家，“空书包”创办人，也是一位自然教育引导师，以及荣昌社区学院兼职讲师。她在写作之余，积极参与社区儿童教育活动，她的热情和主动生活的积极精神，感染了很多河包镇的儿童及其背后的家庭。

带着对全国社区教育领域进行扫描的意图，我更关心的是海林林如何创办“空书包”童书馆，在“空书包”里都开展哪些教育活动，她如何让童书馆的运营更可持续，她如何平衡自己的教育工作和写作，所以我们的访谈就是围绕着“空书包”来进行。

一、放弃高薪，回归乡村，创办“空书包”

如前所述，海林林原本是一名景观设计师，在城市工作。后来她发现自己对写作，尤其是儿童文学创作有着浓厚的兴趣，于是决定全职写作。她选择回到了重庆荣昌的乡村老家开始了她的写作生涯。

在乡村生活中，海林林享受简朴、亲近自然的生活。她庆幸自己带着孩子回到乡村生活，但她也注意到当地孩子虽然有自然的陪伴，但极度缺乏课外阅读资源，很多孩子的家里完全没有任何课外书籍。在城市的家庭格外重视阅读环境打造和阅读习惯培养的时代，家里没有一本课外书的情况，在农村却似乎是非常普遍的现象。

海林林想到自己家中有几千册童书，于是萌生了在镇上创建一个童书馆的想法。她认为通过阅读高质量的课外书籍，可以激发孩子们的学习兴趣，而自己的书也就产生了更多的价值。

于是，海林林租下了一间房子，前期自掏腰包投入了十余万元用于装修。她将自己家中的 3000 多册藏书搬了进去，建成了河包镇的第一家社区儿童图书馆。随后，在朋友和一些机构捐赠支持下，藏书不断丰富，逐步增加至 7000 多册。最终，童书馆发展为“空书包”公益项目，不仅为乡村孩子们提供阅读和学习的空间，还提供一系列自然教育和阅读写作相关的活动。

图书馆的运营完全基于公益，不向任何儿童或家长收费，未来也不打算盈利。海林林说，如果她想用空书包盈利，一开始就不会选在镇上开办，“开在重庆市区不是更好吗？”

二、在“空书包”孩子们可以做什么？

“空书包”在哪里？这是一个什么样的地方？拥有什么样的文化和自然资源？生活在这里的孩子平时的生活状态如何？“空书包”来到这里后，为孩子们带来了什么变化？这也是社区教育领域扫描关心的问题。

空书包所在的地方叫河包镇，位于重庆市荣昌区西部，距离荣昌城区约 20 公里。它地处四川盆地中部，地形以丘陵和平原为主。荣昌历史上曾是古巴蜀文化的重要发源地，因宋代诗句“天下海棠本无香，独昌州海棠香气扑鼻”，故有“海棠香国”之美称。曾听说张爱玲总结过人生之三大憾事：“鲥鱼多刺，海棠无香，红楼梦未完”，而荣昌的海棠竟然自古以来就香满天下，可见这里充满诗意。怪不得生长于此的海林林，从语言到声音都透出灵气来。

荣昌区历史底蕴深厚，明洪武年间，因地域繁荣而得名“荣昌”，此名沿用至今。荣昌也是“湖广填四川”的重要聚集地，被誉为客家文化“活化石”。河包镇作为荣昌区的一部分，承载着丰富的历史记忆，保留有不少古迹、庙宇、传统节庆和民间艺术。

同时，荣昌作为国家森林城市，其下辖的河包镇拥有多样丰富的动植物资源和自然景观，包括田野、河流、山丘等，十分适合开展户外探索 and 自然教育活动。

正因为这些得天独厚的自然资源，“生于斯、长于斯”的海林林在她所开展的社区教育活动中，自然而然就把自然教育拿来，作为自己的活动主题。在“空书包”，孩子们除了可以自由阅读经典童书，也可以玩卡牌游戏等，海林林也在思考如何进一步激发孩子们的学习兴趣和多元发展。她想起自己对自然万物的热爱，以及自己儿时 in 乡间田野生活的乐趣，于是去成都一家名为“一年四季”的机构，参加自然教育引导师的培训，自那以后，她将自然教育的理念和方法融入童书馆的社区教育中，开始策划和执行“点灯教育”。

“点灯教育”主要基于自然观察的理论和方法开展策划和执行。她常因地制宜，把教育活动安排在乡村里的小院或在田野。这么做是为了免除家长接送孩子去镇上的麻烦，让留守儿童在家门口就可以参与活动。

“点灯教育”从河包镇做起，逐渐被荣昌区社区教育学院所发现。社区学院主动与海林林联络并合作，具体做法是把海林林聘为荣昌区社区学院的兼职讲师。每一次“点灯教育”活动，社区学院都为海林林支付课时费 200 元，活动中所发生的材料费等成本也予以报销。由于活动大部分采用花草、树叶、树枝等自然万物作为资源，即便有些物料所需，往往也是重复利用，所以材料费也非常低廉。对于社区学院而言，这无疑是以极小的投入，成功引入并支撑了一个富有生命力的品牌项目。

2023 年全民终身学习活动周上，荣昌区社区学院推荐的“点灯教育”项目，在开幕式上获得“全国十佳品牌”的荣誉，项目也得到了多家央媒的采访和报道，标志着该项目已成长为初具全国影响力的知名品牌。

2024 年暑期，海林林策划推出“童行乡村”阅读写作夏令营，再次展现其就地取材的智慧——她巧妙活化河包镇的街巷集市、市井人文，将其转化为鲜活的教育资源。这正是她作为一名儿童文学作家的独特优势：以敏锐的洞察力和深厚的人文关怀，将身边寻常事物转化为滋养儿童成长的课堂。是的，附近的生活已足够丰富，只要你有一双发现的眼睛，和一颗热爱生活的心。

这也正体现了社区教育的核心理念：引导孩子在真实的生活场景中认识世界，通过与身边的社会发生各种各样的连接，不断拓展对社会的理解，从而在锻炼社会交往能力的同时，构建更完整的自我认知。在此过程中，社区教育者积极联动各方社会力量，共同为儿童创造一个友善的成长环境，实现“全村育人”的理想。

恰如谚语所说：“举全村之力养育一个儿童”，社区教育者的核心使命可能不在于教育行为本身，而在于连接——连接人与人，连接家庭、学校和社会，使整个社区成为儿童安全、健康、快乐成长的土壤。没有人比他们更适合承担这一角色。

海林林用最近一期“童行乡村”写作夏令营举例，来向我介绍她是如何在这些教育理念下开展活动的。在这个以阅读写作为内容的夏令营上，海林林并没有把孩子“圈”在童书馆读书，而是选择带着孩子们去附近的大集上游览。她先是引导孩子们打开五感，用耳朵听、用鼻子闻、用眼睛看，去用心体会这个原本最熟悉的场景。然后就邀请街市上多年经营传统米花糖的手工艺人，给孩子们现场示范制作米花糖。

在完成了一系列观察和体验后，孩子们回到“空书包”，海林林会适当讲解写作技法，再就邀请孩子们一起玩“定时写作”的游戏：设定一个时间，一旦计时开始，所有孩子们都开始动笔写作，时间不停，笔就不停，时间一到，所有人都停下笔。

海林林把让每个孩子都头疼的写作文变成了一场游戏。不经意间，孩子们便都文思泉涌，刷刷动笔，写下了一篇篇生动的文章。不论是观察体验、社会交往，抑或写作和表达，所有教育目标都在这个有趣的过程中，潜移默化地完成了。

综合来看，“空书包”所提供的儿童社区教育，大致可分为三个板块，分别是：儿童阅读支持，以“空书包”的书籍作为基础；“点灯教育”，以自然教育为基础，组织孩子们到田野、菜地、道路等自然环境中进行自然观察和体验学习，在各个乡镇每月进行一次；“童行乡村”，结合实地观察体验的写作与表达课程，每周一期，2024 年暑期共举办了 6 期。

三、海林林的时间表

除了运营“空书包”，海林林还成功地实现了自己文学创作目标。她是如何平衡自己的写作和社区教育的公益工作的呢？海林林说，她一直坚信自己的主业是写作，因此她要求在自己有余力的情况下，才去做“空书包”的社区教育活动。

海林林有相对固定的时间表，这个时间表遵循一个重要的原则：给写作预留充裕的时间。开学期间，因为孩子们都要上学，所以空书包只在周末开放，周一到周五都是她的写作时间；到了寒暑假，她会利用每天上午开放图书馆，她自己也会在图书馆值班，下午则依然是她的读书写作时间。

实际上“空书包”正在占用海林老师越来越多的时间。比如今年暑假，“空书包”连续开办了6期童行乡村写作夏令营，只有重庆最热的那几天休息了。而从9月份开始，“空书包”也开始启动和附近小学校的合作，每天下午的延时课，学校会安排其中一个班级来童书馆开展自由阅读的活动。

一方面，正如海林林所说，《转身听见》的成功出版证明了自己的写作能力，为她开展阅读写作课程提供了专业背书，也使她获得更多影响力和资源，而这些资源，她更希望用到儿童社区教育上来；另一方面，读书、思考、写作和教育，这些事情本身不是割裂的。对她来说，都是热爱，又相互协调和促进。教育活动的开展，成为她在儿童文学创作上的灵感源泉，而只有写作能顺利进行，“空书包”童书馆才能得到更好的发展。总之，不管哪一方面的工作，都是她整全自己的生命和生活的一种方式。

此外，她在多重角色间游刃有余，以一人之力支撑起“空书包”的运营。其重要秘诀在于她始终对自己有非常清醒的定位，并秉持返璞归真的生活理念。

正深知写作是自己的主业，唯有写作顺利推进，“空书包”才能持续发展，所以她在时间与精力的分配上自然向写作倾斜。同时，她热爱自然，崇尚简朴，既能以低成本维持自己和孩子的生活，又从中获得相对高的幸福感和生活品质。这使得她在经济上不依赖童书馆的运营，从而保持了童书馆和写作双方的自主性和独立性。

更为难能可贵的是，她既享受独处，也开放面对外界的交流与合作，懂得适时借助外力以实现目标。这些特质共同促成了她在生活与事业中的平衡与自洽。

四、“空书包”的资金来源和财务状况

“空书包”的低成本到底有多低，海林林平静、质朴而充实的生活，又是在什么样的收入水平下维持的？“空书包”的收支情况到底如何？

支出方面，童书馆刚建成的时候，最大的开销是房租，后来得到政府支持，童书馆被纳入政府文明办相关工作的体系下，在政府建设的镇文化服务中心获得免费的场地支持，水、电、网络等一应费用也予免除。

此外，在“点灯教育”和“童行乡村”活动中，荣昌社区学院承担了材料、保险乃至学生点心等大部分运营成本，为“空书包”提供了坚实保障，使其不会成为海林林的个人负担。

值得注意的是，即便在有资金支持的情况下，这些活动设计与执行依然保持着质朴、节约的风格，体现了极高的资源利用效率，实现了低收入、高效益的运营模式。

截至目前，不论是图书借阅、“点灯教育”还是“童行乡村”，都没有向受益儿童和家庭收取任何费用。海林林始终未将“空书包”视为谋生手段，而是将其作为自我学习与成长的驱动力和实践平台。尽管如此，“空书包”仍通过以下几类定期或非定期的支持维持运作：

一是来自政府文化和旅游部门的图书馆津贴，每年六千块钱，是单纯用在图书馆的运营和更新上；二是来自荣昌区社区学院的支持，每次活动为海林林提供 200 元的课时费，多数时候“点灯教育”每月开展一期，最多的时候能有 4 期，这笔收入不固定；三是来自政府文明办的合作支持：文明办向海林林定制五期“点灯教育”活动，每期支持 1000 元活动费用和讲师劳务费。以上合作都不固定，海林林始终坚持自己把握教学的主导权。如果自己精力不足或其他原因不能保证每期活动的教学质量，则宁可不合作。

尽管“空书包”有一定资金收入，但并不足以维持海林林个人和家庭的生活。海林林和孩子的生活，前几年主要是依靠存款和抚养费，2024 年开始写作也逐渐有了一些收入。乡间清贫而简单的生活，让海林林非常知足。在经济下行的今天，时代的不确定性让每个人都对未来存在很多焦虑，很多人正在从一线城市退回三、四线，从城市退回农村，海林林简单而充实的生活，或许能给很多人以启发。

但孩子正在成长，不远的未来，用于孩子教育的支出势必也会越来越多，所以海林林也必须面对挣钱这个命题。她说她已经做好了准备，她反复提到自己的定位非常明确，就是儿童文学作家，她始终会把主要精力放在写作上，希望靠写作实现收入以维持生活所需。甚至，如果通过写作得到的收入有余，她还会建立一个专项公益基金，用来资助当地的留守儿童去开展游学活动，让孩子们走出去开阔眼界。

尽管资金的来源不多，费用也不充裕，但海林林并不认为资金是自己的困难和挑战。作为一个人的团队，她面临主要还是人才短缺的问题。就整个社区教育领域而言，更是如此。海林林希望未来通过吸引更多志愿者和合作伙伴来解决这个问题。

对于未来，海林林并不希望“空书包”公益项目的规模扩大。她希望在自己精力允许的范围内，长期为儿童提供成长支持和陪伴。

周巧：我觉得我的工作没有遇到挑战和困难

访谈人	丁石
整理人	丁石

“有时候我有点抠搜，为什么说自己抠搜，因为我觉得一个背景布花 1000 多块钱不值得，为什么不把这些钱用在孩子或者老人的身上，为此我觉得把钱花在背景制作方面就有点心疼。所以，在开展活动的时候我就会去找一些部门，链接他们的资源，大家各自负责一块，一方面可以避免资源浪费，另一方面大家合力开展活动，活动也更加丰富。在双方沟通分工好之后，回去我就跟孩子们说：‘舞台搭好了，地毯也铺上了，你们大胆上就行’。所以现在孩子们很喜欢去展现自己。对于孩子们来说，你只要把他们往前推一步，第一步迈开了脚之后，后面他们就能越走越顺了。”

别样的资源链接方式

周巧，是云南省携手困难群体服务中心的副主任，现在主要在丽江永胜的易地扶贫搬迁社区梨园社区开展针对儿童及老人的服务。跟周巧聊天的时候，周巧说起自己的“抠搜”，也让我见识到了她别样的资源链接的方式。有一次晚上周巧外出回来，在社区里看见其他公益机构的工作人员在收拾东西，就上前攀谈了一下，给对方搭了把手。结束之后，对方把他们活动剩下的东西都送给了周巧他们。

这样通过聊天、帮忙链接到资源的例子，周巧分享了很多。“有一次我要回昆明，搭了个顺风车，我跟师傅聊天，过程中互相介绍彼此的工作，听完我的介绍之后，师傅说：‘你们做的这个工作还挺有意义的’我说：‘确实，如果你有空的话，也可以来参与我们的活动’他说：‘我跟一些广告公司有合作，你们有什么需要可以跟我说，我也出一点力’我当时留了他的电话，后来我们准备开一个活动，但是经费有限，没有多余的预算做背景布，我就联系了这个师傅，师傅很爽快地帮我们做了，还把他们用不上的地毯一起捐给了我们，并且还自己开车给我们送过来。”

说起资源链接的经验，周巧分享：“就是多留意在日常生活中接触到的人，每一个人都有可能成为我们的资源提供者；也不要觉得不好意思或者是害羞，多分享我们的工作内容，如果对方认可我们的工作，有想帮忙的心，后续需要的时候，就问一下，也是给对方一些发挥的空间和机会。不成也没关系嘛，就是发一条信息的事儿。”

“对于我们来说是好事，服务对象也刚好需要，我都愿意去做。”对于资源链接，周巧有自己的看法，她不会把寻求别人的帮助和支持看成要向别人张嘴的事情，而是自己在做一件好事，在给其他人搭建一座帮助别人、让社会变得更好的桥梁。“我们做的这些活动，完全依靠我们，真的不行，所以过节的时候，我就会问：‘你们有没有活动要搞，我们准备开个活动，你们可不可以来支持一下’还是要集合各方的资源，才能把服务做得更好。”

除了社区外的资源，社区内的资源，周巧及其团队也盘活了。“一开始开展活动，需要主持人，我就会说：‘书记你要不要上’书记说：‘我怕是不行吧’我说：‘书记，没关系，主持词我先帮你写着，我们陪着你练，到时候会有人带着你，一起上去’几次活动下来，后续我们再开展活动，书记就会主动说：‘如果开活动还差主持人，我可以上’”

把社区书记卷入到自己的服务中，不仅让自己的活动有了一个长期、稳定、积极的志愿者，还让社区的工作人员对周巧的服务有了更多的认可。“我们镇长非常认可我们做的事，他以前觉得钱要投入到硬件设施的建设上，比如修路、修健身器材，这些看得见的摸得着的东西。后面我们合作多了以后，他说：‘还是不一样，你们还是做得成’现在镇长每次来就说：‘我们这些孩子、居民整体的精神面貌都变了，跟原来完全不一样’”不得不说，周巧真是整合资源的小能手，她不仅能够将社区书记这样的关键人物纳入服务网络，还能够通过实际行动转变镇长的观念，让他认识到软件服务的重要性。果然，社工在开展工作的同时，还要打开思路，创新方法，才能把事情越做越活，越做越有成效。

就是每天的陪伴

周巧现在所在的社区是移民搬迁社区，一共有 553 户居民 1993 人，整个社区里面只有 81 户是“非卡户”，其他都是建档立卡户，基本上每个家庭里面至少有一人享有低保。社区里 60 岁以上的老人有 247 人，有的老人偶尔会回老家种些蔬菜，社区里常住的老人有 100 多个；18 岁以下的儿童有 427 个，在上学的有 297 个左右。

社区居民搬迁到社区的时候，政府会给每家划拨一块生产用地，不是很大，可以种点小菜、玉米，或者养点猪，养点鸡，养点羊。同时政府也在想办法解决村民们的就业问题：配备公益性岗位、引进电子厂、搞木耳种植……村民们也会自己去打零工，比如挖大蒜、栽树。有一部分父母为了生计要么去外省务工，或者在周边务工，孩子就只能留在家给老人带，有的孩子年龄大了，就自己一个人生活；有的父母其中一个选择外出，另一个在家附近打零工，照顾孩子；还有一部分父母因为语言不通或者学历不够等原因，没有办法外出务工，只能回到自己的户籍所在地去种地或者养羊等，这些能为家庭带来一定的收入，但也只能满足整个家庭的基本生活所需。说起这些信息的时，周巧张口就来，对社区的情况了解得很透彻。

周巧的老家在云南昭通，她爸妈在昆明斗南花市做生意，他们做生意的地方离之前周巧的昆明办公室很近。周巧平时吃饭什么的都可以回家。2022年，周巧所在的机构在丽江永胜开展省厅支持的社工站项目。因为从小在老家昭通的农村长大，自己也喜欢农村，周巧主动向机构申请前往丽江开展儿童服务。

一开始，周巧他们只在开展服务儿童服务时才前往丽江永胜，但经过将近一年儿童服务的开展，以及社区服务需求的调研，周巧发现整个社区，不管是孩子还是成人，甚至是居委会的成员，他们都有很多的服务需求。

为了更好地在社区开展服务，2023年，周巧开始经常性在社区里开展服务，并选择在社区驻点：“因为你要更好地去服务到这些人，首先就要对他们有一个深入的认识跟了解，他们也要非常的认可你，那你才能够更深入的去挖掘到他们的一些需求。”在社区工作的同时，周巧会特地抽出一些时间到社区的公园里面转转，跟居民们聊天：“就这样，慢慢地就了解了，就发现在社区里，他们还是有一些，比如说学业、行为习惯、生活方式、青春期社交等一系列的需求，都是需要去协助他们去完成的。那我们就尽可能地去寻找一些资源，开始在社区里开展一些服务，比如课业辅导、阅读类的活动等。”

因为是移民搬迁社区，居民们原来都住在山上，十里八乡才几户人家，周围没什么邻居，孩子放学回家之后能见到的只有自己家里人。如果去找同学玩，也要走很久。“为了孩子的安全考虑，很多家长就不让孩子外出。除家里人之外，孩子接触的人比较少，所以胆子相对来说就比较小一些。”社区的居民们突然间搬到了县城的社区，打破了原来的居住环境，这对他们来说是一个很大的挑战。“2022年我刚到社区做调研，社区里的居民先我们一步在等电梯，看到我们去了，他就会往后退。他们不跟我们一起坐一个电梯的，让我们先走，他们自己再等下一趟。”

为了培养孩子们胆量和自信心，周巧他们开展了一系列的主题活动。“胆子最开始从哪里来？从大合唱里面，因为大合唱唱错了，大家都不知道，即使是张开嘴巴不出声假唱也没关系。舞台对孩子的影响还是挺大的，站在舞台上，台下有那么多观众看着，给他鼓掌。慢慢地孩子们就会觉得自己站在上面，值得这些掌声，觉得自己是很优秀的人，慢慢地自信心就长出来了。”

除了大合唱，每次活动结束后，周巧都会筛选一些照片打印出来张贴在墙上，现在周巧他们儿童之家的墙上贴满孩子们的照片。“孩子们看到自己的照片贴在墙上，就更有动力了，也更愿意参与下一次的活动。”除了集体活动，周巧他们的儿童之家日常也会开放，除了让孩子们自由玩耍，他们平时会组织一些户外的活动，也会玩一些团队游戏。

“对于这些孩子，我觉得自己也没太多为他们做些什么，就是每天开放活动空间，做一些日常的运营，只是陪着他们，他们就会给到我一些很好的反馈。现在我们很多活动，

都是孩子们自己去组织，我们都不用管了。”从自己组织开展活动，到孩子们自主地策划开展，自己管自己，这个过程，肯定不像周巧说的那么简单容易，我问周巧，他们具体做了什么，周巧云淡风轻地说，“就是每天的陪伴。”

“就是每天的陪伴”不含一点水分，她的上班时间是早上八点到十二点，下午两点到四点，晚上六点到八点，晚上八点结束之后，还需要送一些小孩子回家，基本上晚上八点四十才能结束一天的服务。“他们说太黑了，害怕，得送到他们的家门口，他们打开门进去了，说了拜拜后才能离开。用我们社区人员的话来说，我们就充当了他们的第二家长。”一天的时间被切割得很碎，基本没有自己的时间，基本上整个人都扑在了工作上，这些成效和改变，都是时间、爱等喂养出来的。“四点下班，有时候感觉也有点太早，所以有的时候就继续做会儿工作，五点多就赶紧去吃点饭，然后又滴里当啷的赶紧回去工作。”

周巧他们的服务对象，除了社区的儿童之外，还有社区的老人。“每个月的集体生日会，一起吃蛋糕，老人也会参加。尤其是春节、中秋节、端午节的时候，都需要为老人开展一些主题性的活动。”在两类服务人群之间，周巧他们搭建了一个桥梁，让儿童和老人相互陪伴、相互支持。周末，周巧及其团队会带着他们资助的儿童去参与一些志愿服务，让孩子们在受助的同时也助人，回馈社会。儿童之家的小志愿者们也会三人组成一个小队，负责定期入户上门去看望老人的情况，并将老人的具体情况实时反馈给周巧及其团队。“现在的那些孩子，只要我们说需要儿童志愿者，他们都会很积极地报名参加，没有报上名的，还会抱怨：‘都不让我参加’”时间的重量在周巧他们的服务对象身上具象化了。

“我爸妈说了，跟你们在一起，他们非常放心”

周巧的团队并不局限在支持孩子某一个方面的发展，而是从孩子全面发展视角去开展服务。“有一个妈妈，丈夫和婆婆都去世了，公公今年 78 岁，身体还不好，还有两个女儿，她是整个家的经济支柱。我刚认识她那会儿，她大女儿上初三，一开始去她家里家访，我问她大女儿：‘现在已经初三了，有没有想过考哪个学校？未来要去哪里读大学，从事什么职业’她大女儿哗一下子就哭了，哭着跟我说：‘我妈妈说她压力很大，让我读完初中之后，就回来就帮她’我说：‘如果回来的话，可能你就要面临结婚，这是你想要的吗’她说不是，我又问她想不想读书，她说想！我说：‘现在马上要中考了，你现阶段就是好好准备中考，如果你都考不上，即使你妈妈最后让你去上，你也没办法’”

“我们做她妈妈的思想工作，跟她妈妈说让她不要有太大压力，我们可以一起来努力；又把他们的信息反馈给社区，协助他们申请了低保。后面那姑娘考上了她妈妈想让她去读的高中，我们也链接了助学资源，一个学期 1000 块钱的助学金。现在那个小姑娘已经高三了，很顺利地读书。”

听到周巧的描述，能从心底感觉到周巧很热爱自己的工作，无论是聊起孩子、老人、活动，都能从她的话语里感觉到外溢的开心。“这个工作就是累并快乐着，我愿意去做。”

“社区的小孩跟我们没有太多的界限，没有把我们当成陌生人，对我们足够信任，尤其是一些我们服务时间比较久的小孩。夏令营的时候我们偶尔会带他们外出，早上八点出发，晚上九点多才回家，家长也不会说什么。有小朋友说：‘我爸我妈说了，跟你们在一起，他们非常放心’”不仅如此，家长们也会热情地邀请周巧他们去家里吃饭，地里的菜长好了，也会叫周巧他们去摘，有一次周巧所在的永胜发生了小地震，有一个奶奶看周巧一个人，没有同伴，还邀请她去自己家住。

除了家长，驻村的村干部对周巧他们也很照顾，“有什么事，一个电话或者一个微信，他们马上就会过来。有一次有一个人晚上来敲我的门，把我给吓坏了！大晚上的，我也不敢开。然后我就发信息给我邻居，让他帮忙看一下。他帮我看后，告诉我是有人敲错房间了。”说起这些的时候，周巧嘴角笑容就没有下来过，她是真的很享受这份工作。

周巧一直都活力满满的样子，我好奇地问她会不会有心情比较低落的时候。“孩子们当下的环境是客观存在的，他们的家庭给不到他们足够的支持，我们就只好多做一些。有一个妈妈，在 KTV 工作，下午三四点上班，凌晨三四点才下班，对孩子来说是缺少妈妈的陪伴的。但是这样的情况，我们是做不了什么的，有时候也会感到很无力。但也只是偶尔，对我来说，开心也过，不开心也过，我会选择开心的那一种，我的心态很好！”

周巧分享说，在自己的社区，一部分家长因家庭经济原因，不会让孩子上幼儿园，孩子到六岁之后就直接上一年级，有的则 5 岁才把孩子送去上幼儿园，一年后直接上一年级。这就导致孩子们上学跟不上老师的进度，有的孩子到了三年级，100 以内的加减法学起来都很费力，拼音也不会。

“少数民族因为语言隔阂，再加上基础没打好，没办法跟上学校的进度，肯定就不愿意学习了，然后就开始厌学。我们儿童之家每天晚上会给他们辅导，但每天晚上就一个多小时，而且我们的精力有限，孩子的成绩很难提起来……有时候，我也不清楚这些孩子未来长什么样，只能说学习没办法，就想办法怎么样教他生活吧。读书也不是所有人的出路，他们读不进去，也不能硬要求，孩子擅长哪方面我们协助他们发展哪方面吧。反正能够让他社会上立足，找到适合自己的生存方式，别把自己饿着，别被骗了就行了。”

孩子们的胆子能大一点，不因为唯唯诺诺而受人欺负；能自信大声地说出自己的需求和想法；养成良好的生活习惯，不受别人嫌弃；能够掌握一些基本的生活技能，自己照顾自己……这些，是周巧期望通过自己的服务教会孩子们的基本生活技能。

周巧大学学的是社会工作专业，专业是被调剂的，收到信息的时候周巧哭了，社会工作不是她想上的专业。不喜欢这个专业的周巧为了转专业，很认真地学习，但到了可以转

专业的时候，周巧又不愿意了，她喜欢上了这门专业。当时的专业课老师站在就业的角度为她分析了当下的就业形势，但周巧还是坚定自己的选择。“感觉这个专业投射到了我自身的成长经历，我小时候是一个留守儿童，如果我小的时候有这么些人陪着我就好了，我感觉做这个事挺有意义的。这么好的一个事，还有这样的服务机构为孩子们做点事儿，我也想去做，去弥补这些跟我的童年经历一样的孩子，让他们变得更好。”

2018年毕业实习的时候，周巧就在自己现在所在的机构实习，大学毕业之后，就直接入职了，一直到现在。这五年多来，周巧一直在做着她觉得有意义有价值的事情。这份工作也改变了周巧，之前她可不爱讲话了，去做项目汇报都会很紧张：“我的妈，那个腿抖的，嘴巴感觉粘在了一起，都没办法张开的。我感觉这个工作太锻炼人了，要会说，要会写，还要会讲故事；有的时候见到合作伙伴，还要及时汇报自己做了什么；跟服务对象要能聊到一起，要挖掘他们的需求……我觉得我个人在这方面还是有很大的成长的。”

工作这五年，在周巧的眼中，都是可喜的，收获满满的，我好奇地问周巧这五年的工作中有没有遇到什么困难或挑战。“对我来说没有，你知道为什么吗？因为我们主任真的很好，比如我跟主任说，我不敢去跟镇长汇报，主任就会带着我去，跟我说镇长对我的印象很好，支持我鼓励我，次数多了，我就敢去了。他时刻都会告诉我们：‘没关系的，你去对接，如果出什么事了我会给你去摆平的’听到主任这么说，我们就不会担心犯错了，也不会内耗自己是不是哪里做错了，因为主任在后面担着……所以我觉得我没有遇到啥困难。”

看来周巧在一个机构一干就干五年，而且还准备继续干下去，是有原因的。就像周巧说的那样，因为身后总有人在支持，认可，做的事情不仅有意义还得到了大众的认可，事情都有正向反馈，那还有啥不能继续做下去的呢？这么看来，周巧跟社会工作还真是双向奔赴呀。

关于未来，周巧想把自己的服务经验梳理出来，分享给社工同仁们，让大家在服务的路上少走一些弯路，做得更顺手。云南大山里长出来的云南姑娘，就是有劲儿。做着这么一份家人支持、领导认可、大众认同的工作……她一定可以在自己期望的路上越走越远，祝福周巧！

田生梅：相比成为社区教育者，我更喜欢自己是社区里的一分子

访谈人	林立茜
整理人	邹慧莹

长沙县满天星社会工作服务中心发起人田生梅(以下统称“梅姐”)是一位有着二十多年公益经验的社区教育者。她早年是在广州流水线上的工人，在朋友的影响下，一步步走上了公益之路。梅姐起初在广州做了八年的女工支持和工友服务，因为要照顾孩子，梅姐返回家乡湖南，自主创业一年后，梅姐最终决定还是回归她最喜欢的公益事业——在长沙县的流动人口社区开展工友服务，并结合当地情况和需求，增加了“流动儿童陪伴”和“妈妈支持”的内容。长沙的工厂情况与珠三角地区有所不同，政策支持、资源偏向也有差别，开展服务会受到一些限制，很多事情不能放开去做，最终机构被归类为劳工服务机构。2019年，梅姐和相熟的志愿者伙伴又创办长沙县满天星社会工作服务中心，继续服务外来务工家庭和子女，并与当地的流动人口社区建立了更多合作，通过租房或借用社区空间的形式常驻社区，主要以图书室运营、亲子早教、社区儿童活动等为主要服务内容。近两年，机构开始在乡村提供服务。

介绍自己的经历时，梅姐带着长沙普通话特有的轻松幽默，寥寥几句就概括了二十多年的社工生涯。那些关乎生计的压力、服务的转型、机构的起伏，被她举重若轻地翻过去。这看似简单的叙述里，我们清晰地体会到她扎根公益二十载的坚守与不易，也感受到了她和团队伙伴在实践中磨砺出的生存智慧，以及对服务对象的真诚关切，对社区教育的深刻洞察。

城市和乡村，都有值得做的事情

梅姐团队在社区开展活动，所有资金都需要靠自己进行社会筹集和项目申请，很多时候还需要拿出自己的工资来抵房租。2020年至2024年“疫情防控”期间，机构面临巨大压力，原本通过租房开办儿童空间的运营模式无法维持下去。与社区协商后，梅姐团队选择借用社区场地办公，但仍坚持驻点在流动人口聚集的社区提供服务。与此同时，有团队伙伴在家乡开设了图书室，团队也顺势将一部分工作重心转向乡村，并申请到部分项目资金可以支持他们开展“一老一小”服务。

从起初主要针对“工友”群体开展服务，到延伸出社区儿童教育、乡村服务更丰富的内容，梅姐说，这样的发展是从“需求”中来的：“我们看到工人最大的需求其实还是家庭和孩子，如果这个部分能够有人支持，对他们而言就是很大的帮助。我自己也有孩子，也要处理家庭关系，我们聚在一起的这些人也不约而同更关注到(儿童教育)这一块，就想到是不是可以结合起来做。”

到乡村开展工作也是梅姐和团队新开辟的道路。乡村相比城市，资源更加稀缺，大家的认知和需求也需要逐步挖掘和探索。“我们做绿芽绘本的阅读推广项目，伙伴很有热情推广到乡村学校。当时我们到一所小学，老师很想让孩子们看书，尤其是课程推荐的阅读书目，但是村小孩子们主要由爷爷奶奶带，大部分不会给孩子们买书，我们就先努力满足这个需求，为村小筹集了一到六年级的推荐书目，和学校老师建立关系之后，我们才把绘本推广起来。在城市做这个项目可能就不用有前面的铺垫。”

服务范围拓展到乡村后，梅姐和团队有了更多对儿童的观察，她发现乡村儿童独立性更强，相比城市孩子会有更多自主的时间，(学习)压力没有那么大，生活娱乐的资源没有那么丰富。在城市开展活动，孩子们会很习惯运用思维导图、路线图等工具，乡村的孩子接触这一方面的知识比较少，因此在乡村开展活动时，团队伙伴会把夏令营的内容和难度调整得更宽松，便于孩子更好地理解与参与。梅姐解释，这并不是能力上的差距，只是客观资源上的差别。同时，梅姐发现无论是在乡村还是在城市生活的孩子，都很需要陪伴和情感回应：“他们很希望得到关注，希望有人能懂得他们的话，理解他们，我们接触的孩子大多是学校里容易被忽略的学生，他们会通过各种表现寻求关注。去年夏令营，我们组织的大学生志愿者和孩子们建立了很好的感情，结束的时候，孩子们主动说了很多温暖的话。”

不管是在乡村还是在城市开展服务，梅姐都希望能够再进一步看见孩子的需求，和团队支持孩子们做更多自己喜欢做的事情，给孩子们提供更多有价值、体验感更好的活动。

成为一棵遮风挡雨、托举兜底的大榕树

正是这种扎根社区、顺应需求的服务理念，深刻影响着梅姐带领团队的方式。带着多年的公益实践经验，梅姐练就了一套团队带领的“秘籍”，她会用“示弱”来推动伙伴有更多主动性：“很多事情，我是在推动别人去搞，带活动的时候我会示弱说自己‘不会、不行’，搞得别人同情我，就帮我去了。”同事康群补充：“梅姐总是和我们开玩笑说自己这个法人混得太惨了，没有人把她当领导，每个人都很有个性、有想法，梅姐喊不动我们，只能放手让我们去做。比如有个伙伴一直非常坚定做阅读推广，这个伙伴就会自己找资源、认真负责去开展。团队里每个人都可以真诚表达自己的想法，都可以有自己想做的事情。遇到困难的时候，大家一起商量着来，充分信任、充分尽责。”

梅姐也认可团队伙伴的积极性和主动性，她说大家都在“互相卷”：“某个阶段，其他伙伴就是什么事情都不想干，但是康群是比较积极的，就推动我们就跑得飞快，再一个阶段，康群也不想动的时候，另外一个伙伴兵哥又开始有朝气地在前面跑，继续推动我们跑。可能再过一个阶段她俩也不想动了，那我还在这里。团队只要有一个人推着向前跑，士气就打上来了。”

聊起目前的工作内容，梅姐开玩笑说，年纪大反应没有那么快了，她带活动孩子们都不喜欢。现在主要在图书室值班，和家长孩子闲聊天，给团队的年轻人打下手做辅助，扮演“凶”的角色维持纪律。

康群是在梅姐影响下从志愿者变为全职公益人的，在她眼里，梅姐的角色没有这么简单：“梅姐很有魔力，总能‘拿捏’住我的心，第一次见梅姐，她就掏出一大串钥匙给我，我莫名感到被信任，之后就一直跟着她做事。一次做志愿者评选活动，因为志愿者很多，我们都纠结如何平衡，她出主意说，可以像抽盲盒一样抽选，奖项、名头也要把握好，每个志愿者都能拿到属于自己的‘大王’。结果整个活动很开心，志愿者都觉得很有趣，也感受到被尊重，被认可。”在康群眼中，梅姐在团队里是兜底，像一棵大榕树一般，稳稳地扎在那里，给大家遮风挡雨，很多压力自己扛，不让伙伴承担太多。她总能看到团队每个人的价值，总能为大家打开思路。

梅姐的“示弱”和“退后一步”其实是对伙伴最大的赋能，她尊重每个伙伴的自主性，给予团队伙伴更多发挥的空间，看见每个伙伴的热爱和潜力。带动团队伙伴自我驱动、互相扶持。

扎根人群中，积攒出鲜活的草根智慧

虽然梅姐自嘲年纪大了，孩子们都不愿意听她讲话，但社区里的每个人都喜欢梅姐的亲切自然，站点里，不论是牙牙学语的小娃娃还是带孙子的奶奶，都统一喊她“梅姐”，有奶奶说：“我喊你梅姐，小宝宝也喊你梅姐。真是好玩的。”梅姐说自己爱八卦，像“村里的情报站”一样找社区的大人小孩聊天。“只有通过八卦才能知道更多事情的真实情况，比如我们的志愿者不会直接跟你说自己不来的原因，但是我们用‘八卦’提起一个话题，再慢慢深入聊，可能就能聊出原因。还有孩子的一些困惑，家长和孩子的相处，一些家长尤其全职妈妈不知道去哪里找工作等等，也是闲聊才能知道更多信息，那我们才能更好去推荐一些资源，提供可以提供的支持。”这是梅姐和团队坚持扎根社区的一个重要原因，只有融入群体中，才能更好地和大家建立关系，更真实了解大家的需求。

而挖掘和培育在地的社区志愿者，正是将这种“扎根人群”的理念转化为社区发展可持续力量的关键，也是梅姐团队做得尤其成熟的部分。每到一个社区，梅姐和伙伴就先培养起一批志愿者，再通过核心志愿者开展不同的活动，目前机构已经发展了 400 多名志愿

者。亲子早教项目现在已能由志愿者全权负责执行。康群和我们分享了团队培育志愿者的主要阶段：“我们陪伴志愿者发展有一段历程，第一年重在招募，建立志愿者关系网络，同时多方面倾听、收集建议，加深我们和志愿者的彼此了解；第二年我们会逐渐增强志愿者的参与度，发掘有领导力的核心志愿者，鼓励他们策划组织活动；第三年，我们给予更多空间，鼓励志愿者有更多自主参与和运营的机会。我们希望创建一个‘每个社区都有自己的在地化志愿者队伍，通过社区推动培育志愿者，淡化机构社工’的社区场景。”几年做下来，志愿者越来越认同机构的理念，社区、民政对这种志愿者培育的方式也越来越支持。

梅姐和团队对志愿者培育的共识是：不把志愿者当作“工具人”，而是共同推动社区发展的一分子。梅姐说：“说到志愿者培育，我们机构本身包括我自己都比较佛系，很难讲有什么规模或者用了什么系统化的管理方法。我就是觉得，很多志愿者平时在工厂上班，处处受约束。好不容易有点空闲时间，来到‘满天星’，就是想学习一下、做点事。结果如果我们又用条条框框去‘管理’他们，他们就会觉得没意思了。所以我们在这方面还是比较注重人的关系和体验，志愿者们做事其实都很积极主动，凝聚力也很强。”

做一场活动，梅姐她们会认认真真向志愿者介绍为什么想做这次活动，主动提出自己的需求和困难，大家一起商量对策，合力实现活动目标。2023年，社区里的孩子很想玩一次泼水节，梅姐当时心里还打鼓：“泼水活动会牵涉到方方面面，安保、水电、场地，特别是这个场地不归社区管，而是园林局来管，申请开展活动有点困难。我表面很镇定，还若无其事地说‘可以试试’，心里在想着，等你们失败了，我再来收拾摊子。结果志愿者两天内申请到了场地，除此之外，主持人、各环节内容，大家都弄得妥妥的。现场不仅小朋友玩得开心，大朋友们也加入到相互泼水里来。第一届是本小区参加，现在周边社区也慕名而来，期待每年都能开。”

让社区里的每个人都能发挥自己的能力

借助志愿者开展在地化服务是梅姐和团队这么多年扎根社区积累的经验和智慧：“现在在培育志愿者，主要看我承接的社区项目在哪里，那个社区有没有我们现成的志愿者资源（可以继续发展）；或者我们原有的志愿者住在哪个社区，我们就去发展哪个社区的志愿服务。社区本身也有自己的志愿者队伍，我们会把这些社区志愿者统一登记到我们满天星这边来，再看有没有一些适合的小项目，提供给他们去做，让他们在实践中学习锻炼。核心想法就是让志愿者能在他自己生活的地方扎根做事。这样他不用花太多成本，不用跑很远，就能把身边的事情做好。我们现在基本上就是按这种‘在地化’模式来运作。我自己能力有限，机构内部可能不能提供多么高大上的培训或者资源。但是像绿芽这样优秀、我们都很认同的组织，我就想办法把我们的志愿者送到他们那里参加系统化的学习。”

鼓励生活在社区的人发挥自己的力量让社区越来越好，是梅姐对于“社区教育”最直接的理解和期待。她不认为自己的角色重点在“社区教育者”，她更接受自己是社区可以发挥作用的一分子：“上次他们问我是不是社区教育者，我觉得不是。我自己界定的是‘我就是做我该做的事情’。至于‘社区教育者’这个名头，更多是外部的界定。因为每个人对‘教育者’的标准可能都不一样。对我来说，重要的是我有没有跟孩子在一起，我有没有起到一点点引导或者推动的作用。我认为，生活或者社区本身，社区里所有参与的人、经历的事、我的家庭、我的邻居等等都是社区教育这个‘汤’里的一部分配料。对个人而言，‘社区教育’就是一个人怎么对待ta的家庭，怎么和社区里的人相处，怎么与环境和谐共处，如何建立一种积极的关系。社区教育就包含在这些关系里面了。但它呈现的形式可以很不一样，每个人都能用自己擅长的方式去推动社区教育，就像一个生态链，其中的人在哪个层面，就把哪个层面的事情做好。如果每个人都是这么想、这么做的，那最终整个社区就会达到一个比较好的状态。”

回归自己和团队能做到的层面，梅姐希望能够带给孩子们的不在于提供多少服务和活动，而是让孩子们也能真正融入自己生活的社区里：“以前我专门服务流动儿童、流动家庭这个群体，如果我只盯着这个群体做，不去考虑他们如何在这个城市里和其他人、其他环境相处，实际上还是把他们给孤立了。首先孩子是生活在他自己那个环境里的，所以我现在选择切入社区，让孩子感受到自己与这个环境是融合的，更要主动去了解周边，跟周边的人、事、物建立起一种和谐的关系；或者即使现在不太和谐，我们也要努力去建立一种积极向上的关系，而不是去排斥这个环境，我自己得先在这个社区里达到一定的融合度，甚至最终能像‘社区主人’一样去参与社区的公共事务。我觉得只有做到了这样，我和我们服务的对象(孩子、家庭)才能真正地融合进来。”

梅姐和团队现在更多做的事情是推动孩子们参与社区的活动，让他们对自己生活的社区有更多了解，甚至鼓励他们去提建议，包括带动他们的父母一起参与。之前一个项目结束后的问卷调查里，有一个反馈说：“我以前都不知道我们社区有哪些数据，社区里的人我都不认识。现在我不仅能跟社区里的人说话了，还能提建议了。”

梅姐理解的社区教育，是渗透在生活方方面面的，而非独立、专业化的领域或者活动，它依赖每个人的积极参与和关系的和谐，追求社区整体的融合。梅姐本人更希望成为这种理念的践行者，而不只是被定义的教育者。

把握当下，接纳“能”与“不能”

“佛系”是梅姐多次提起的词，她希望和团队一起顺其自然发展，但也会被“佛系”困扰：“我们团队的伙伴现在都在跟着不同的组织学习，大家的学习能力不用操心。最大的问题是：我们太像了。大家都是一种类型的人，都愿意在一线做事情。这就导致我们很难吸引

更多样化的资源进来，比如我们也很想做好团队的梳理、规划，更直白一点，如何通过这样的梳理让别人看起来觉得我们机构做得挺厉害、挺值得支持，这方面我们比较弱。我们也不太会‘画饼’。我们到外面去对资助方、合作伙伴申请支持，就感觉没有那么得心应手。我们几个人都是“社恐”，不太喜欢搞外联，一到需要对外联络的时候，我们就你推我、我推你，最后没办法了就只能我这个负责人出面，其实我们都不太擅长做对外打交道的事。有些活动、有些事情，我们不得不去做，自主性就少了点，我们还是希望对这些的依赖能减少点，不强求。”

谈起更大的理想，梅姐想到的是孩子们有更主动思考的能力，成为建设社会的积极分子，但她知道这个不是一下子就能实现的，**她和团队小伙伴更倾向于从当下做起，力所能及对身边人做一些有意义的事。**直接从服务对象那里得到的反馈，会让自己感觉更有价值，那些繁琐、疲惫、生存紧张的消极情绪也可以被修复。

除了服务对象最直接的反馈带来的成就感和价值感，梅姐同时深有感受的是团队伙伴的互相支持和信任。在和梅姐还有康群做这次访谈时，我们了解到机构除了缴纳社保外，已经有一段时间没有发工资了，但大家仍然坚持做好自己的事，康群说：“我们反而是在为彼此担心，但因为大家的初心都一致，我们并没有那么紧张，也相信该到位的资金总会到位，该申请到的资源总能申请到。”即使大家都很忙或者机构发展遇到阻力，梅姐也要和伙伴们每个月抽出时间一起放松一下，就是简单地歇一歇、聊聊天、说说心里话。**梅姐希望给自己和伙伴们传达的是：只有把自己照顾好了，才能够做更多的事情。**在这样的团队氛围中，梅姐和伙伴们成为彼此最坚实的依靠。伙伴康群在访谈时说起自己喜欢收集“梅姐语录”，把梅姐对自己的影响点滴记录下来，她敬佩梅姐面对困难时的从容，也心疼她独自承担的压力，康群希望自己像梅姐一样，成长为更茁壮坚韧的榕树，期待团队能够长成一片榕树林，守护共同的初心，坚持共同的理想。

李巧娟：长成一棵田野里的树

访谈人	卫思婷
整理人	丁石

李巧娟，深圳六色石机构的负责人，17岁因家庭经济压力辍学，到工厂打工。2012年，巧娟机缘巧合地参加了一个工厂周边的公益活动，自此与公益结缘。在以志愿者的身份持续参与了两年公益服务之后，巧娟在一个伙伴的介绍契机下以全职的身份，投身公益行业，至今已经8年多了。

公益——重塑生命的另一种可能性

“当时懵懵懂懂的，因为年纪小，对于如何做公益是不了解的，后来因为有认识的公益伙伴介绍，抱着试一试的心态应聘D机构。基本是从零开始，从一个工作人员的角色，学怎么策划、怎么组织活动、怎么写项目书。碰巧那时候机构刚刚成立，缺人，就这样一步步成长起来了。”

进入公益行业之前，巧娟对自己人生可能性的想象很少。在做志愿者的那两年里，巧娟认识了很多公益行业的从业人员，他们启发了巧娟对生命的另一种想象，让她看到了生命不同面向，更打开了她的意识和认知。“他们让男生穿高跟鞋；请教授跟我们分享月经、不同地方女性的禁忌和习俗……我一直记得这些，是因为我来自潮汕，我的家庭在我的生命经验里传递了很多东西：读到初中就可以外出打工，要为家里承担责任，要支持家庭……家里人跟我说你可以去工作了，不用读那么多的书，我是想读书的，我也知道学历的重要性，但我还是受这些影响。17岁的时候，家里经济变故，我想着是不是应该承担家里的责任，所以选择辍学去打工。以前我一提到这些事情就想哭。在我以前的生命经验里，没有一个人很坚定地告诉我：‘你可以去读书！’我的家庭也没有困难到就差我上学的那一两年，如果我执意坚持的话。但当时的我就懵懂地做了这么一个选择，因为我不知道我的人生还可以是什么样的。”

通过志愿服务，巧娟看见了在她以前的生命经验里，没有见过的一些人和事，也看见了人可以不用生活在家庭的束缚里，活出很好的自我。这些看见，让巧娟的生命有了更多的可能性，也是这样的可能性，让巧娟选择尝试应聘公益行业的工作，最终加入D机构。在D机构，巧娟遇到了她公益行业的引路人，D机构的负责人大燕奠定了她在公益领域

的一些人生价值。“我觉得在她身上我学习到了很多，比如公正，比如怎么样去做事，同时也重塑了我自己生命的一些体验和价值。”

D 机构的工作氛围和团队伙伴也给巧娟带来了很深的影响，带给她不同维度的感受和体验。“跟团队伙伴的关系，对于我来说是非常重要的，我们团队的模式是相信每个人都是有价值的，每个人都是有潜能的。以前的我很不自信，写个报告或者是搞场活动都会很紧张，做自我介绍也很紧张，参加一些培训时开口说话都会考量很多，提问也会担心自己提的问题是不是很初级……生命过程中也没有很多思考跟确信的东西。但是我经过很多的体验，去看到不同的人跟事，这个过程中我的底气开始一点点地增加，慢慢地我也能完成一些东西，对我这个个体的自信也多了起来。2016 年进入 D 机构之后，我性格里的某些东西，在这里被‘洗掉’了，我们团队会有很多非常深度的交流：梳理个人的生命经验、反应模式……我一开始对于人的关系没有很强的连接感，也很难去同理别人，有人评价我是一个很冷淡的人。但现在就好了很多，因为在这里我感受到了：好的交流是什么，被关心是什么样的体验，好的相处关系是什么样……在这里，我重新选择了一批我信任的人。伙伴之间长期稳定的关系、能量的支持，让我更有勇气去经历了一些人和事，这个过程也是一个重塑自我的过程。”

“从事社区儿童教育，我会学习正向教养、非暴力沟通以及心理学这些跟教育有关的东西，我了解到好的教育是什么样子，好的沟通是什么样子。这些东西不仅在我的工作中用得到，我也把这些东西应用到我的家庭里，我一直觉得我的家庭有一部很厚很厚的玻璃，但是我不知道怎么去打破它。”这样的看见、成长和有承载力的关系给巧娟带来了莫大的底气，在跟父母的相处中，她开始将自己的想法分享出来，也不再从跟父母的关系中去寻求他们的认可……当巧娟成长为一个丰盈且完整的自己的时，跟父母之间的张力也开始慢慢消解。

这些影响不是一蹴而就的，改变更不是，而是在时间里，在生命里一点一点累积起来的。每一年都会改变一点点，每一年都成长一点点。这些一点点塑造了现在的巧娟，让她从害怕冲突到去面对冲突，更加自信从容地去表达自己的想法。巧娟形容这个过程是一个慢慢“炸开了好多”并生长的过程，是一个形成更好的自我的过程。在践行公益的同时，她也同时在通过公益相信的价值和理念滋养着自己。

我们是一群普通但真挚善良、在做有价值事情的人

2022 年，巧娟所在的 D 机构，因不可抗因素选择关停。巧娟她们面临选择：要不要继续在社区做服务？“对于当时的我来说，我们做得很好，社群对我们也很认可。以前有创始人带着我们一起，我们跟在她后面，没有大压力，也不需要考量那么多。现在，回到自身，到底还要不要继续做这个事情一下子被摆在了我的面前。”

当时，我们团队经过一系列的开会沟通分析，评估自身状态，允许大家有不同的选择。我和另外两位同事选择成立“六色石”。

成立机构需要一个机构负责人。当时巧娟的工作资历是最深的，待在原机构的时间也是最久的，所以她自然而然地做了机构负责人。虽然接了这个职位，但是巧娟一直有很大的压力。“我一直觉得自己配不上这个 title，虽然团队可以互相支持，但是在我内心，我会把自己跟行业的前辈创始人们做对比。他们内心有非常强烈的使命感，坚信流动人口社区服务是自己生命里面想要去实现的。回看我自己，我坚信的是什么？我要一直为这个群体做这些事情吗？这些事情对我来说意味着什么？……我觉得我的能力或者一些东西其实是不行的，所以很长一段时间，别人说李巧娟是机构的负责人，我会很敏感，我觉得我配不上。”

成立“六色石”后的那一年里，巧娟他们走得很艰难——没有充足项目、资金短缺，每一个困难都像山一样压在他们的肩上。那一年多，团队每个人的状态都不是很好。当团队遇到外部压力时，冲突会更容易发生，在那个艰难的过程中，巧娟他们也互相指责过，但是也互相成长、互相依靠过。

“我们分析过为什么在那么困难的情况下我们没有关停，一个很重要的原因是我们大家有两三年的合作基础，关系在前几年有一定的积攒，关系的承载力达到了一定的厚度。所以遇到困难和挑战的时候，就没有那么容易离开，如果是一个人的话撑不了那么久，可能早就关了。”

每个人在生命中，都会经历一些不容易，或者一些不确定，但在那个过程中如果有一些人、事或者自己的信念能够托住自己，那“下沉”的时间会慢得多，状态也会慢慢好起来。巧娟很幸运，在她“下沉”的那段时间，身边有一些人很好地托住了某一些东西，帮助她度过了那一个阶段。

“遇到困难的时候，我们会拎出来聊：‘六色石’如果要关停，我们该怎么办；账面上还剩多少钱；我们几个人往哪个方向发展；这个空间可以怎样留存……这样聊完，大家会有一个底，知道我们可以做到什么程度。最坏的就是资金不可持续，‘六色石’关停。我们是有意识地在做决定，也很中正地看待这个事情，过程中我们努力了，心中的遗憾也少了，做自己能做的一些事情就够了。”

2023 年巧娟同时参加了两个培训，一个是“育见”计划，一个是睿思领导力培训，这两个培训让巧娟看到还有一些人愿意支持他们。在学习的过程中，巧娟也去参访了一些机构，打开了一些视野。“我以前一直觉得商业跟公益是冲突的，但其实无论是商业、个体、民非还是其他主体，都只是一种做事的方式而已。更重要的是在这个路径里面，我们是用什么方式去实现我们想要的。”

在面对困难、克服困难的过程中，巧娟开始确信，自己在做的事情是正向的，是在实现某一种价值的。“我们今年(2024 年) 开 2023 年终会梳理会，我觉得我成长得比较慢，但是也一直在成长。别人可能花两三年就可以长成，但我们都不是一群聪明的人、厉害的人，是普通、真挚善良的一群人。我们在做一些有价值的事情，虽然不是特别厉害，但是脚踏实地、朴实地做就很好了。”

在巧娟看来，他们团队取得的最大成功就是倒了又立了起来；那一群人没有散，大家一直坚持撑了下来，今年还获得了比较好的发展，这是她们最大的成功！“在工作上有一些清晰地呈现，机构比较好地在运行，我觉得就很满足了。前年和去年我们在聊机构预计什么时候倒，今年我们在聊机构怎么样发展，这不就是一件很有成就感的事情了吗？”

关于机构的未来，巧娟他们团队打算在机构管理的层面做更多的尝试，并把他们的业务内容梳理出来，整理出机构核心的东西。“机构整体的管理上，自己做是一回事，支持别人是另外一回事，怎样有效地支持到别人？之前是我们三个人做事情，不用考虑那么多，但是作为机构的创始人，有时候说一句话，自己没有想很多，但大家会看得比较重，需要花很多的时间、精力去解释。还有就是机构的整个架构和体系也要完善，需要更加细致化、流程化跟规范化。”

和孩子们一起慢慢长大

深圳市龙华区福城街道大水坑社区是巧娟现在所服务的社区，社区紧挨着观澜富士康，吸引了很多外来流动人口，人口密集度相对较高。同时，相比一般的流动人口社区，巧娟所在社区的人口相对稳定。“对比一般的工厂，富士康的工作福利比较好，结婚有孩子的工友，为了孩子上学，也会选择长时间驻扎下来。”

经过问卷调查，巧娟他们发现在社区生活超过五年以上的人口能够占到 50%~60%。所以巧娟他们培育的家长志愿相对比较稳定，持续稳定参与他们服务达六七年或四五年的家长和孩子也比较常见。“我们就可以在基础性的服务之外，去多做一些扩展性的服务，也可以开展得更深入一些。”

同时，制造业为主的工厂性质，让居民们上下班的时间相对稳定，也有固定的休息时间。巧娟他们会根据社区里居民的休息时间开展一些主题活动。“六色石”主要服务 0 到 12 岁的流动儿童及其家庭，针对社区儿童的需求，开展一些兴趣类或者是儿童发展类的服务：小义工、儿童的性教育、儿童的社会情感、儿童的阅读、小小科学家、一元生存挑战、户外行走……不同形式的儿童服务，巧娟他们都开展过。

2016 年巧娟他们刚入驻的时候，他们所在的社区基本没有公共的活动，居民们参与积极性也很高。2019 年开始，社区居委开始开展一些活动，这样居民的选择就更多了。“居

民的选择变多了，他们会评估活动对自己的适配性、跟孩子的适配性，或根据自己的兴趣选择是否参与。同时，他们对活动了解得也更多，那就意味着我们开展的活动，要么形式更加丰富，要么就需要走在更前面一点点。”

这些变化，促使巧娟他们对活动内容迭代升级。巧娟他们会从儿童发展的维度去做设计和考量，有一些基础性的活动，也会有一些儿童发展性活动。两者结合，不仅能支持到孩子，也能支持到家长。

被问到开展过的印象深刻的活动，巧娟说她不知道从何讲起，因为脑子里总会浮现很多人。“我们社区有一个女生，我认识她是在她二年级的时候，小女孩长得很漂亮，性格也很开朗。她一直持续参加我们小义工的活动，随着参加活动的增多，我能明显感觉到她的状态越来越成熟。她很愿意跟我们工作人员聊天，因为我们会去听她在讲什么，她提的意见合理的话我们也会采纳并执行。这对于孩子来说是很重要的，让她感知到她的意见、想法是可以得到尊重的。有时候他们还会给我们鼓励。有一年 99 公益日，我们外出做募款活动，大家一起劝募。但是整个过程下来我是很挫败的，因为大家都不怎么愿意搭理我们。但是她一直洋溢着笑容，很努力地在劝募，我在后面看着，很感动。”这样的案例并不只是这个孩子，持续参与巧娟他们活动的孩子，都更愿意表达他们的意见，也更愿意主动参加他们的活动。

“还有另外一个女孩子，她非常非常害羞，我认识她是在她一年级的时候，那时候跟她说话需要凑过去听。后来我发现她整个人越来越自信，她跟我们建立了一定的连接，也愿意跟我们玩，这是我在孩子身上看到的一些变化。”

我们花时间跟孩子们相处，给他们表达跟参与的空间，孩子们终究是能感受和体会到某一种尊重的。在这样的氛围里，孩子们也会更愿意去舒展和打开自己，然后去发展出属于他们自己的积极性和主动性。就像巧娟说的：“很多的孩子在他的生命体验里，是很需要这样的一些时刻的。”

有时候巧娟也在疑惑孩子们的成长到底是因为他们的存在，还是来源于学校、家长的支持，而且孩子们自己也在很努力地成长。“我们也只是他们生命中的一环而已。”但是为什么要分得这么清楚，孩子们的成长中有一环节是我们就够了，我们不必造就他们的成功，但是他们的成功里有我们的一小小的努力、有我们的一点点影响就够了，教育类的工作本来就是一个持续缓慢的过程。

关于他们正在做的事情，巧娟这么总结：“我觉得社区教育其实是一个陪伴的教育，我也没有很大的追求，我们也只是孩子生命中的一个阶段。我希望在这个阶段里，我们可以创造更多的维度去让他们感受和体验到不同的人 and 事，知道什么是真正的尊重，并支持

他们养成一些良好的品质。可能孩子们长大后记不住我们，记不住也没有关系，TA 们有一个好的体验，我们可以看到孩子们成长得很好，我觉得就够了。”

巧娟他们团队在社区深耕了 8 年多，一共服务了 2000 多个家庭，4000 多个服务对象，成立的居民社群有 7 个。这些服务数据是时间沉淀下来的，也是巧娟他们在社区扎根的见证，他们在社区践行着自己的确信，更在社区里和孩子们一起慢慢长大。

“以前有些价值和相信的东西，是别人讲给我或是传递给我的，但现在我觉得自己可以去创造一些东西；不再像以前那么在意外界的一些评价和看法，也不会从单一维度去评价自己。我更看重的是我在生命旅程中，怎样去成长并实现我想要的，怎样批判地去看待一些人和事，确信自己要什么。我觉得如果我们自己相信或是确信一些东西，那就自己去创造，不要寄希望于别人，如果自己都不去尝试，苛求别人也苛求不来。我们自己的理想，要自己活出来。”

巧娟也在慢慢对一些东西祛魅。无论是专家还是权威，都需要我们站在辩证的角度去看待。权威也只是一影响人的方式。“我们在做的事情，持续把自己确信的东西实践出来，也是影响人的一种方式。我以前会觉得我们是普通的、价值没那么高，但是后来我发现我们这样一群人也是很厉害很珍贵的。我觉得现在很大一部分人，只是梳理自己，或者只是确定一些事情就很难了，但是我们在成长自己的同时，还能够给别人带去一些影响，难道我们不是珍贵的吗？”

之前那个没有底气，觉得自己小小的巧娟，在今年 3 月份做同行交流的时候，很有底气地说：“我们在做很好的事情，我们自己就是在生命影响生命，我自己这个生命长成这样很有能量，也很珍贵！”巧娟一开始选择做社区儿童的工作，不想负责家长工作是一方面的原因，另一方面也因为巧娟觉得自己还是那个被家长的权威所捆绑和束缚的小孩，不敢跟家长交流。经过自我养育，巧娟重塑了自己，她成功把那个缩在角落里、期待家长认可的小孩拉了出来，并且养得越来越好，她在慢慢达成与自我生命的和解。同时，服务儿童、让更多的儿童长成最好的自己，也成了巧娟生命中确信的事情。

巧娟说现在的自己就像一棵长在田野里的树一样，树干挺立了起来，也长出了树叶，可能会经历风，也会经历雨，但是它扎下了根，有了底气，可以在田野里站得稳稳的。

饭团和黑石屿：一个可持续的人，一个可持续的村

访谈人	刘莹
整理人	刘莹

湛江有个黑石屿

湛江，地处中国大陆最南端，是一个去海南大概率会经过的地方。黑石屿，位于湛江市区南边的小岛上的渔村里面，属于粤西地区。黑石屿不是一个地名，而是一家社会企业的名字。饭团便在这家机构工作。

在到黑石屿之前，饭团在广州做研学教育。她几年前回到湛江的村子里，一开始开民宿，同时，也做一些社区的儿童活动。从小朋友的活动开始，了解村里面的信息，慢慢地，饭团觉得可以带孩子们了解更多本土的文化、海洋生物之类。有时候她也会邀请村里面的老人给孩子上乡土课。乡土课，就是带小朋友去了解一些家乡的东西。饭团觉得小朋友能够去了解自己的家乡，了解得越多，才有可能真正地会对这里有更多的感觉。陪伴小朋友是黑石屿一直在做的事情，也花了很多精力去做阅读陪伴。

因为背后有公益项目的支持，饭团有机会就会带孩子们出去走走看看，但这种机会也不多。平时就在村子里和孩子们一起玩。黑石屿一楼的民宿空间是开放给孩子们使用的，他们可以去玩，也可以跟游客交流。给孩子们做的活动，大部分就是在这个空间和村子里面。

今年开始，饭团开始带着孩子们固定地保护中国鲎。中国鲎是国家二级保护动物。村子里的渔民的渔网经常会误捕到中国鲎，但是渔民有时候很忙，不会特意把鲎放回海里面。所以饭团很早就开始发起带着孩子们和游客一起去救护中国鲎的活动。之前的救护是比较随机的，但是今年开始，就比较固定，比如周二、周四、周日的中午，孩子们放学回来以后，也没有其他的事情可以做，有些孩子也不午睡，所以饭团就跟孩子们一起去固定地巡护中国鲎。

饭团是谁？为什么开办黑石屿？

饭团的家乡就在海岛的渔村里。大学毕业以后，饭团先在湛江工作了两年，然后去广州一家做研学的机构工作了两三年，再回来村子里面。

饭团去研学机构工作的时候机构刚刚成立，机构的老板也是一个特别有情怀的人，做的项目理念都很好。刚开始工作的几年饭团觉得自己有很多收获，但某个阶段之后，饭团发现没有更好的师傅带自己了，感觉自己也到了一个瓶颈期，没有办法更好地成长了，所以当时选择了离开。离开的时候饭团想，相对其他人群来说，自己更喜欢和孩子相处，要不要更专注地去做儿童教育？但考虑到自己经验有限，如果从事教育行业的话，要花很多年的时间去做积累。正在思考自己接下来要往哪条路去的时候，刚好有个机会回村子。

饭团家在村子里有栋房子，平时没有人住，那时岛上的旅游业开始有一些苗头，饭团的表弟就很想回来开民宿。饭团当时思考了很久，最后想，如果回来开民宿，在维持自己生计的同时，刚好自己之前有做研学的经验，也可以带村里面的小朋友玩，这样也挺好，然后做了决定就回来了。

一开始，饭团身无分文，就贷款投入，做一些基本装修。房子很久没有人住了，很多东西都需要重新维修。2019年8月民宿开业，刚开业几个月，就遇到了疫情。疫情那几年收入比较少，表弟坚持不住就去外面打工了，只剩下了饭团。饭团也不太会做营销，入住率也一般。当时觉得比较困难的是，自己一个人，很多事情做起来还是力不从心。

好在后面做公益项目，慢慢地遇到了一些小伙伴，也找到了一些人帮忙处理民宿的日常事务，然后就开始慢慢地缓和下来。

饭团大学四年都有参加公益活动，在一个做麻风病康复的机构做患者的精神陪伴，以及改善他们生活的基础设施。毕业以后，饭团身边有很多人从事了公益行业，饭团经常看他们的朋友圈或是跟他们聊天，会有一些耳濡目染，知道朋友在做的事情，形成了一些概念，所以后来饭团会做公益，其实更多的是受到了之前经历的影响。

公益在理念上给到饭团的影响是，她觉得开民宿或旅游业，是一个消耗本地资源的状态，她不希望为了赚钱无止境地消耗本地资源，所以她倡导非资源消耗式的旅游方式。不是大家去吃吃喝喝完了，消耗完了，付钱就走了。更多的是希望大家到这里以后，除了体验当地的生活，也有一个可以交流的空间，让城市和乡村的人有一些交流，期待乡村不是只有它原本的这些资源让大家去消耗的状态。她觉得里面有更多的内涵，可以慢慢地去挖掘出来，让大家看到乡村有一些有魅力的地方。

饭团三年级之后，就离开岛屿生活了。因为很小的时候就出去了，2019年重新回到这里，很多人事物都不了解了，饭团对这里也很陌生。饭团在广州工作的时候，做的是走读城市的项目，她很理解如果要喜欢一个地方，必须要先了解它，如果没有足够了解一个地方，你很难热爱这个地方。所以回到村子以后，饭团就想要更多地去了解自己的家乡。

村子面积不大，前面是海，后面是湿地，没有太多的建筑用地。村子大概有 1000 多人，常住人口四五百人左右。因为是渔村，现在还是有很多小船捕捞，小船捕捞就需要一些年轻的劳动力，所以这个村子不是空心村，还有很多年轻的家长、孩子都在这边生活。

村庄的整体经济结构是以渔业捕捞为主。但一方面，渔业资源在减少，另一方面，国家的政策不再支持新增船只，都是在对小型船只做小型升级渔业。对于整个村庄来说，渔民这个群体会慢慢变少，未来这个村庄的人可能就没有办法出海了，不以渔业为生，他们能做什么呢？

村子里的人大多学历不高，出去打工一般三四千、最多四五千的工资，村民可能会觉得拿的工资不高，又要天天朝九晚五的，听老板的安排，大部分的年轻人就回来捕捞螃蟹，有时候运气好，出海一次就可以有几千块、上万块的收入。这种生活方式虽然辛苦，风险也很大，但是有些年轻人觉得在外面不自由，钱又少，所以还是会回来试一试捕捞的工作，有些人还是能够慢慢地掌握到一些技巧，稳定下来就能够把出海捕鱼当作自己的一个工作去做了。

但因为渔业资源减少，未来出海这个职业也未必是一个好的选择，未来资源减少了，出海的收益也会变少，如果他们连出海这个选项也没有了，以他们现在这个情况，未来他们的学历，在这个社会上的竞争力相对来说会比较低，除非他能够在家乡谋得其他产业的工作。

村子一直以来都没有文字记载，渔村在这里是自然形成的，它这些年发展下来，其实是有一些文化在里面的，这些文化可能包括一些老渔民口述的故事，比如讲述他们在海上作业的事情，比如渔船为什么要这样去建造，比如很多捕捞的工具具体都是做什么用的……渔民的这些生产生活，都是村庄文化的一部分。但是大家都习以为常了，没有去做记录，也不会觉得自己习以为常的生活对于没有接触过渔村生活的城市人或其他地方的人来说，是一种异文化。其实这些都是可以和大家分享的，但是大家太习以为常了，觉得它没有价值。饭团现在在做的事情，就是希望大家慢慢看到这些东西的价值。

饭团目前主要是通过口述史的方式来记录村子的文化。有时候也会接待一些学者的田野调查，比如之前有个厦门大学的人类学老师，带着十几个学生来做田野调查，他们会在村里待一个月，做完调查以后，可能明年就会出一本关于村庄的书籍。

饭团想要去搜集村庄的资料，也是为了应对未来。未来这个岛屿的趋势是往旅游的方向发展，往第三产业的方向发展，现在的捕捞其实属于第一产业，当以后整个村庄的产业有一些变化的时候，村里的人未来都有可能要离开这里。如果现在搜集的资料，未来能够转化成旅游的资源，这个村庄就会变得更有韧性。比如现在在地的海洋资源，赶海，原本就是村庄里面的自然资源。除了自然资源，一些文化资源也是要去挖掘的。未来村里面其

他人想去从事旅游行业的时候,怎样去共建一个让别人有不一样的体验的渔村,除了活动、当地的体验,还有一些什么样的视角。当大家没有办法从事渔业的时候,可以选择其他的行业从事,不至于面临比如像国家政策收紧这样的事情时,就必须要被迫离开这里。

从哪里开始?

村里的小朋友大多数身心还是相对比较健康,目前他们的状况是和家人在一起生活,有家人陪伴。但家长都忙于生产、忙于劳动,基本没有什么精力去管他们学业上的事情,所以这里的孩子的教育在大部分水平都一般,很多人可能读到初中,初中上完以后,有些就不读了,有些可能就去读一些职高之类的。孩子毕业以后到社会上能够去找到一些好一点的工作也比较难,基本上就会进入这样的一个循环,男孩子可能在外面工作了几年还是干不下去了,就又回来。

所以目前主要问题就是这些孩子,在学业上,其实没有人去关注太多,一些孩子也是有一些问题的,主要也是因为家庭的原因,有些家庭是离异,有些是父母都不在身边,由老人来带,有些孩子就明显可以看到在各方面有一些问题。目前,村里有十几个孩子参加活动,有两三个孩子就是这样的情况,大概这样的比例。

岛民的心态是,一直以来也没有觉得孩子未来长大了一定要从事什么样的工作,也不一定一定要孩子成龙成凤,另一方面,确实他们的能力也没有办法给孩子提供更好的教育上的帮助,加上他们的教育水平也不高,平时忙生产也管不过来。饭团的团队在应试教育方面没有针对性地去做一些事情,更多的是在素质教育方面多做一点。期待让孩子看到更多的东西,获得一些看到世界的不同的一些方式方向。也会让孩子更了解家乡,建立他跟家乡的情感关联。让孩子不会觉得说自己出去了之后,在这里就没什么记忆了。

通过几年的陪伴,饭团觉得这些孩子还是跟家乡发生了很多的联系,但未来,饭团也在考虑要不要做一些学业上的辅导,对孩子们提供一些帮助。

除了儿童服务,饭团的团队也会做一些老人服务的活动,在服务村里面老人的时候,就会邀请儿童社的孩子来帮忙,让孩子们参与到活动的组织里面来。

黑石屿公益板块的服务,如果单从项目的内容和目标去看的话,目标并不只是为了去做老人和儿童群体的服务,而是为了跟大家去建立关系,去做村庄的基本信息搜集。在这个过程中,也会去回应老人和儿童群体的需要去做一些服务,但最终的目标,是期待未来大家可以发挥自己的力量,一起去做一些事情。饭团更多的是期待未来,作为这个村子的村民,发挥大家的主人翁精神,遇到事情,大家可以一起投入精力,一起应对村庄的挑战,使村庄变得更有韧性。

饭团的爸爸是一个渔民，后来去其他地方捕鱼，全家就跟着他去另外的地方生活。2019 年从广州回来以后，才真正回到这个村子里生活。小时候比较无忧无虑，在海边玩的童年的经历对她造成了挺大的影响。小时候在海边玩，在石头上蹦跹的记忆，让饭团期待这里会变得更好。所以饭团自己在做一些事情和选择上，会期待往那个方向促进，比如关注海洋垃圾、环境教育，带孩子去巡护守候，让孩子和本地产生连接。

饭团慢慢地清晰了民宿的定位，一开始就不是一个只给游客提供住宿的民宿，它会有文化交流的部分，也会关注岛上的海洋环境问题。之前有一个海洋公益论坛，饭团也去参加，在外面学习的过程中，认识了关注海洋的各种人群，有了这些人的积累以后，自己也在村里慢慢地做一些事情，做的事情也得到一些人的关注，慢慢地扩散开来。有些议题恰好契合的话，也会吸引一些人过来做事情。

守护中国鲎

在岛上，因为快递业的发展，各种塑料垃圾很多，但是没有得到很好地治理。政府没有足够的资金支持处理垃圾，当地的村民对垃圾的认识不够，也不觉得这些垃圾对生活造成了什么影响。村子里的孩子们每次吃完零食垃圾也会随地丢，没有养成处理垃圾的习惯。村里有垃圾中转站，但其实很粗暴，这些垃圾回收点的垃圾也是直接丢了之后，每天垃圾车运走一些，很小的一部分，到岛上的某个地方，集中压缩以后，再用垃圾车把它运出。饭团感觉整个岛民的垃圾量，垃圾车能够运出去的不太多，垃圾车运出去的成本还挺高。从前端村民丢垃圾的时候没有分类，到后面也很难去分类。

但因为精力有限，饭团目前没有做垃圾分类，只是在儿童活动的时候跟孩子们去介绍目前海洋垃圾是什么状况，对我们有什么影响，在自己生活中有没有可能产生垃圾倒入海洋里面。饭团目前更多的是和孩子们一起去守护中国鲎。

在饭团小时候，中国鲎还不是保护动物，它也是可以吃的。中国鲎生活的场景和梭子蟹差不多，渔民在捕捞梭子蟹的时候常常会不小心捕捞到中国鲎。饭团回来以后，有一个朋友跟她分享说，在他们村里面有中国鲎在垃圾桶里面，经常被晒死或烧死。那时候饭团已经在做一些儿童的活动，听到朋友的分享，觉得他要去救中国鲎的感情很真实，被他内心生发的想法所感染，所以带着村里面的孩子一起救护中国鲎。

中国鲎繁衍后代，要上岸产卵。但人类活动侵占海岸线，填海建工程，把它的产卵地侵占了，让它没有办法顺利上岸产卵，这是它数量减少的主要原因。中国鲎目前是保护动物，当地村民很少会抓去卖。岛上目前只有一个中国鲎的产卵地，但很久没有中国鲎上岸产卵了，可能因为生蚝的养殖或者水域的原因，但没有专业的人去做过相关的评估。缺乏专业的评估，饭团也很难针对性地去做一些事情。

压力与挑战并存

饭团的团队现在有几个人，但是大家目前面临最大的挑战其实是生计问题。团队现在有四个人，有两个人主要是做公益的项目和一些收费的活动，还有两个人主要是管理民宿的日常运营和后勤管理。因为民宿的体量小，只有 8 间房，价格也比较低，平时 100 多，节假日两三百，所以它的整体收入是不高的，能够覆盖的人工经费也不多。所以现在大家的工资都是比较低的一个状况，有点类似大家一起创业的状态。未来就期待目前在做的活动和公益板块的事情可以和民宿结合得更好，可以让大家有更多的收入，不过感觉也好不到哪里去。

目前饭团感到最大的压力来自于经济收入，经过调整以后，稍微好了一些。大家的钱很少，但感觉开始摸到一些方向，知道未来可以怎么样去做，怎么可以既支持大家的在地生活，又可以去做一些事情。饭团的团队有四个伙伴，民宿支撑了一个人员费用，还有两个伙伴现在就是一个月 1000 多的工资，是一个月的基本生活费用，公益项目有一些补贴，再想办法做一些商业活动获得一些收入。

除了资金上的压力，在团队管理上，饭团也有一些压力。团队里面每个人都有自己擅长的东西，但好像组合到一起也不是一个很厉害的团队。这个会一点，那个会一点，在整个团队里又缺失某一些能力的人，如何去补充这方面的能力，也是团队要思考的问题。饭团的心态是，可能未必是一个很专业的团队，但如果大家有一些共同想做的事情，有共同的目标，就往这个方向去做，能力范围之外可以请外援。还是要相信大家，相信伙伴。

饭团的团队伙伴也是在做事的过程里面慢慢遇到的。饭团回来做民宿，遇到了她的团队小伙伴，他其实不是本地人，后来也去广州工作了一年，最后还是回来了，在岛上跟她一起去做事。一是他自己本身对村庄的记录感兴趣，而是自己也愿意在乡村生活，在社群里做点事情。还有一个目前在管民宿的伙伴，之前是在饭团婶婶的沙地工作，后来到饭团这边兼职，帮忙做饭做菜，再后来发展成了全职。饭团的弟弟因为在城里没有找到合适的工作，当时和妈妈也有些冲突，为了缓和他和妈妈的关系，饭团就找他回来负责民宿的工作。还有个小伙伴是岛上的一个女孩，之前是在幼儿园工作，后来离职了，跟着他们一起做公益的儿童项目，现在她又准备辞职了，但还是在参与一些事情。

饭团的团队没有明显的组织架构，更多还是因为事情的需要而进行分工，和团队更多是伙伴关系，基于怎么样一起让事情做得更好而进行了分工。平时团队也会有一些机会让大家出去学习、团建。大家能够学到一些东西，个人能有成长，是饭团比较看重的事情。日常团队还是会有吵架的时候，目前团队还在磨合、大家彼此包容彼此理解的阶段。大家能够留下来做事，是因为各自有一些想做的事情，但是也不可能长期地去要求大家留下。还是要让人可以真正地在这里生活得好，他才能够想更长一些在这里做事情，这还需要有一些基础。

有时候饭团也会想要放弃，尤其是要去处理一些复杂问题和人情世故的时候。饭团回来村里面做了一些事情之后，引起了市乡村振兴局领导的重视，被授予了乡村振兴文化驿站的牌子。因为这个牌子，乡镇的领导也挺重视这个事情，想要引进一些资金，帮饭团去做一些村庄的建设。但村庄建设的项目进来之后，引发了村民的一些矛盾。大家都有自己的利益诉求，但无法在项目中得到一一回应。一方面上面的领导想在这里做一些事，村里有一些村民不愿意，一些村民又很想去促成这件事，双方都给饭团施加压力，让饭团说服不同意的一方。饭团被夹在中间，那个状态很难受。加上在这个过程中，还要去面对一些自己不太喜欢的人，又进一步加重了这个难度。非常美好的初衷，逐渐偏离了轨道。后来饭团慢慢把自己抽离，让大家自己去处理，把各自的问题还给各自，让大家自己去解决。经过这件事以后，饭团也慢慢放平了心态，尽量减少对不同群体的偏见，尽量在不同的立场上去促成一些合作。

回看自己与村庄的关系

现在再回过头来看自己与村庄的关系，饭团会觉得不太一样了。一开始，因为很久没有回来了，也不是从小在这里长大的，其实对这里很陌生，很多东西不了解，人也不熟。有时候游客问一些事情，饭团也不懂怎么回答。那时候只是觉得自己是这个村庄的人，户口在这里，却没有把自己当作真正的村民。在村里面，饭团会很不自在，和大家很疏离。饭团会做自己的事情，但离村民很远。有点像一个城里的人(虽然以前也不是住在城里)，回到了一个很美的地方，但是看东西的视角是不一样的。看村庄的视角，更多是好像用外地人的视角。当然用一个外来者的视角看村庄的时候，这个过程也是有帮助的，它反而可能让你发现一些好玩的东西，发现一些本地村民习以为常的，但在自己眼里很有趣、好玩、有价值的东西。一开始的阶段，饭团是这样的状态。在慢慢了解村里的很多信息，以及和村里面不同的人相处，慢慢越来越熟悉之后，饭团慢慢地把自己当作了一个村民。饭团越来越喜欢这个地方，从户口本上的人，到本地的村民，饭团发现这里有这么多好玩的海洋生物，听大家讲故事的时候会觉得：哇，这些人都好厉害，他们都有一些各种各样的本领，一些人的故事也挺精彩的。

在这个过程中，饭团也会去想，这里的人为什么是这个状态？有时候其实饭团会挺羡慕他们那个状态的。比如说他们不太担心孩子教育的问题，虽然可能未来对于孩子来讲，如果他要出去外面工作，他的竞争力会更小，但在村里面，那些家长每次谈到孩子的成绩，或者是谈到状态的时候，他们都一点都不紧张，跟城里面的家长相比，他们一点都不焦虑。孩子成绩不好，他们会说，唉，那他就是这样子的，你有什么办法呢？那以后反正能养活自己就行了。家长的状态也是比较不焦虑，一点都不内耗。所以饭团就会觉得，哇，他这个状态好像就是自己想要的那个状态，就是人家已经活成了不内耗的状态。饭团会觉得可能在乡村的很多人，没有那么焦虑。所以慢慢地饭团其实也会受到大家一些感染，会有一

些心态上的变化。目前对于在村里做的事情，也没有说一定要达成一个什么样的目标，就是在做的过程中发现了一些好玩的人，就拉着大家一起玩，一起做点事情。如果伙伴特别感兴趣某些东西，饭团可能会想办法鼓励他，或者一起去尝试一些东西。没有一定要达成的目标，是细水长流的状态。

现在的饭团很适应这里的生活节奏，慢节奏的生活让饭团觉得自然。更多的挑战来自于乡村的人情世故。乡村和城市处理事情是不一样的方式，乡村的关系网很紧密，大家在做事情的时候会倾向于去找关系。刚回来的时候饭团还挺讨厌这种方式的，她会觉得有什么事情按照规则来就可以了，不一定非要去和别人打交道。现在饭团也开始慢慢接纳，不会因为这些事情影响到自己的心态。

在村子里生活也有让饭团特别感动的时刻。因为饭团在村里开民宿，最近，村里开了另一家民宿，这家民宿有一个老爷爷和老奶奶，在家里人去上班的时候会帮忙接待一下客人。有两次饭团自己民宿的客人去赶海的时候，被爷爷奶奶看到了，他们就会教客人怎么赶海。饭团有一次带一群小孩经过他们工作的地方，那个奶奶很主动地和大家聊天，看到有孩子，她还主动拿出家里的桃子分给小朋友吃。他们对别人的客人就像对自己的客人一样，饭团在他们身上感受到村民很淳朴的一面。但对于年轻人来说，很多时候心态就未必是这个样子，他会把你当作竞争对手。有时候饭团的民宿有很多客人，也会介绍给旁边的民宿，但客人反馈回来的这种年轻人的一些举止行为，会让饭团有些不太舒服的地方，慢慢地饭团也没有那么主动地带客人给对方了。

饭团会觉得这种不同是因为大家的时代背景不一样，经历的东西也不一样。爷爷奶奶或父母那辈，有些人还是经历过大家一起做事的阶段，但现在的年轻人越来越缺少大家一起做事的经历，没有共同的生活。在关系的部分，未来年轻人未必处理得很好，更多的可能是独善其身，他们会更关注自我的部分。如果大家没有体会过一些美好的关系，也挺难去维护或者创造这样的一段关系。饭团很期待可以在村子里创造一些大家共同决策共同做事的关系。

重新解读公益

再回过头去看自己做的事情，饭团觉得这是一个重新回看自己和家乡关系的过程。首先是自己需要去重新建构和家乡的关系，其次，在重构关系的过程中自己也会期待家乡变得更美好。在做的事情也是在不断地去促成这样的期待，并不是为了完成什么公益项目的目标，也不觉得它是一个有目标的事情。

虽然很多时候在用公益这个词，但饭团感觉，自己更多的是回到自己本身，回到自己的需求，比如自己作为一个村民的需求，期待自己的村庄是什么样的，期待周边的人是什么样的，生活的关系是什么样的，然后就去创造。饭团做这件事的时候，不是把自己当作

一个独立的村民，不只关注一个村民的自我，而更多的是关注一个村庄，它的发展。一个健康的村庄是由一个个健康的生命来组成的。在这个过程中，更多的是把周边的人联动起来，发现自己的生命价值，从一个个体辐射到更广泛的人群。探索是一个可以慢慢来的过程，人的可持续、生命价值的发现也是一个需要慢慢来的过程。

成娟：我要做小而美的机构

访谈人	丁石
整理人	丁石

潘成娟，贵州省麻江县人，在社会工作机构工作了 2 年之后，自己成立了一个社会公益机构——麻江县燃星汇社会工作服务中心。成娟的机构在 2024 年 2 月份正式注册成立，当时她还是未保项目的一名专职社工。机构成立后，她一边做着未保项目的本职工作，一边处理自己机构的相关事宜，直到 2024 年 8 月份才结束这种两头奔忙的状态。“有时候感觉挺累的，但是不忙的时候就还好，主要是因为 7-8 月期间恰逢未保项目结项，有大量的材料撰写工作，同时未保社工比较特殊，需要在相关单位里面驻点，因此也需要协助相关单位的部分工作。”

想做一些真正回应小朋友的事情

成娟 1997 年出生，比起很多机构负责人，她算是年龄比较小的。“我在县城工作了两年，这两年让我觉得这—个行业的发展并不像我想象中的那样，也考虑过转行。但是它涉及小朋友的工作，也是真正地在做好事，所以我当时也很纠结。后来，机缘巧合去做未成年保护的专职社工，工作内容更多倾向于个案管理的形式。在这个过程中，对未成年人的需求和现状，有了更多了解，他们的很多需求在成长过程中未被满足，这也是我后来想做儿童服务的原因。其实做这一份工作也少了很多心理压力和负担，并且可以把儿童教育的理念结合活动带给家长和孩子，我觉得设计活动很有意思。”

对孩子们需求的关注，让成娟选择再尝试一下。也是这份想把服务做得更好的心，就像她所说的一样，让她很“莽撞”地选择了自己成立机构。“如果一直在其他机构做的话，完成各项任务指标会占据我 90% 的工作内容。我有一些想要做的，但是在指标限制下，可能最后会偏离自己的本心，变得形式化。如果是自己的机构，可以调整的空间会大得多。也是因为其他机构工作过，就更想自己去做一些能够真正回应到小朋友需求的工作。”

成娟处理过一个案例，在之前他们服务的社区里，有一个孩子不愿意上学，爸爸在别的县城已有新的家庭，妈妈是精神病患者。“当时联系到他的父亲，他的父亲从外县赶来，因为已经另组家庭，所以就把这个小孩接走了，他的哥哥也同意社区的建议，把他妈妈送

进医院进行治疗。这件事就到此告一段落，因为案主去了外县，所以后续情况很难追踪，因此对于案主是否遭受心理创伤、是否能够正常适应新的生活就很难了解了。”

成娟常被称赞有勇气，但她对此并不认可：“我就是太莽撞了，当时就想着下定决心就做吧，你也不知道以后会怎么样，先把想做的做了，后面就走一步看一步，总不会到无路可走的地步。”成娟也并不后悔自己当初的莽撞，“既然做了就得做好，好好做下去，为自己的选择买单。”

做了社工这份工作也改变了成娟对一些事情的看法：不会再让有的事情拧成一个结，也不像之前那么爱钻牛角。“我现在更能理解我奶奶了，以前听她说话会觉得特别影响情绪。做这个工作，接触的人多了，了解到老人的特点，就发现他们这个年龄的表达会特别用力。再去沟通的时候，就不会有那么大的压力和情绪。”这份工作是成娟自己想做的，她也没有考虑那么多，更多的是想要单纯地去做一件事，这份单纯，也让她始终怀抱着自己的初心，保持着良好的状态，在自己想做的事情上越做越有信心，也越做越能找到乐趣所在。

日拱一卒，功不唐捐

成娟所在的社区是易地扶贫搬迁社区。社区 2013 就开始搬迁，现在社区的居住率基本已达到 100%，社区里的居民总人数有 6700 人。社区汇聚了 13 个不同的民族：壮族、彝族、瑶族、土家族、水族、畲族、苗族、汉族、侗族、川青人、葛家人、布依族。居民也大多是各个村里条件相对困难的家庭。由于不是整个村一起搬迁，所以很多居民在搬迁之前完全不认识。“在社区里，可以感受到视觉上的差异，居民们的融合性并不强。这个社区靠近县城，可能是突然从农村搬到县城，他们彼此之间的状态没有磨合出来，有的家庭条件还可以，有的家庭条件很一般，孩子们在社区里没有熟悉的人，也不怎么能够玩在一起。”

在成娟所服务的社区，居民们难以获得就业支持，只有部分公益性岗位，大部分是打扫社区里的卫生这样的活儿，工资也不高。“居民搬到县城了，要养活自己，还要考虑就业、基本生存的问题，这就是为什么社区里的孩子大多是隔代抚养。而且每到周末、寒暑假他们就一定会回老家，也有极少部分是农忙的时候也把孩子们留在社区，让孩子自己照顾自己，家长则回老家干活。前段时间收玉米，最近要打米了，孩子们就都和家长回家去打米去了。”

前段时间成娟他们到社区邀请孩子们参加夏令营，一个五年级的孩子还没有听完介绍就很果断地说“我不去。”问他为什么，他说“我家的玉米还没有收完，没有时间。”村里的孩子，还没有开始长大，就得优先考虑承担家里的责任。一位在社区里以公益性岗位维持生计的姐姐，因为患有淋巴相关疾病，做不了重活，其丈夫也只是在县城里打零工，她说：

“如果我没有这个病，是要出去打工的，在家里，挣得了什么钱哟。”社区里 80% 的劳动力都外出打工了，剩下的在老家种地的同时，会顺便在县城里做一些零工维持生计。

都说隔辈亲，再加上现在每家每户的孩子少，所以老人在照顾的时候就对孩子格外宠溺了些。成娟所在的社区，家长不太愿意让孩子们出去玩，因为他们觉得在家里安全，出去玩了，磕了碰了都不好。

被问及社区里居民的困难和需求，成娟说：“最根本的困难就是贫困，其他的東西，但凡解决了贫困，就会容易得多。感觉大家的现状就是没钱，还是在发愁明天的生活怎么办，开学了孩子的学费怎么办，这是很真实的。估计在其他的易地扶贫搬迁社区，也是这样的现状。”对此，成娟也想在自己的服务上做一些努力。“我们的一些活动有没有跟他们的经济结合的可能性，但我又不知道怎么做。我能想到就只有分享一些行业的信息，或者带着他们做一些手工。”

成娟他们 2024 年 6 月开始到社区里开展服务，也遇到了很多挑战。“我们刚来的时候，大家都不知道我们是做什么的。当时我们招募小朋友是直接去学校门口宣传，大家的防骗意识很高。因为我之前做过站点，也是从零开始做的，所以我感觉还好。”

社区里的居民不仅彼此之间很难建立关系，成娟跟他们建立关系也很困难。社区里的家长觉得来到社区的服务空间没啥用，既不是专门补习的机构，也不像之前他们参与的那些活动有礼品送，还耽误孩子的学习时间：“去那里干嘛？不许去！”家长们这样告诫自己的孩子。

针对这样的情况，成娟他们正在查找原因，同时尝试用攒积分的方式来增加孩子们活动的黏性。如果家长或者孩子到空间参与活动，或者完成特定任务，就会有积分，积分可以兑换一些学习用品或者生活用品。“最近来的人开始多了，能保持在 10 个以上，之前真的是人烟稀少，一天都不见一个人。”

成娟他们服务的虽然是孩子，但还是需要同时做好家长的工作，才能保证服务的效果。“还是要做家长的服务，让他们有点事情做，提高经济收入也好，改善教育理念也好。”

万事开头难，跟居民们建立关系需要时间。成娟也计划尝试跟社区多做一些联动，先让社区的居民知道他们的存在。她也希望多做一些实在的事情，让居民看到感受到，慢慢建立信任关系，进而接受他们，也放心让孩子们走出社区，去结交一些小伙伴。

走一步看一步的人生态度

“我们社区里有一个小孩，因为父母不在身边，现在和外婆一起居住，我们去跟她聊天，感觉她对什么都不感兴趣，对自己的生活没有任何想法。不仅是这个孩子，其他孩子也一样，他们，只想提高成绩对其他事情没有任何兴趣。”孩子们在社区里面没有玩得比

较好的伙伴，都待在家里玩手机不愿意出来。成娟跟孩子们聊天。他们对这样的状态已经习惯了，也不会觉得孤独、无聊。

关于社区未来的服务，成娟也有自己的规划，她期待能够在孩子们关系的建立上再多做一些。“把节奏放慢，不去跟指标，让孩子们先跟空间建立关系。”同时也期待通过后续的服务在社区里挖掘并培育儿童志愿者，培育儿童自组织，发挥孩子们的自主性，让孩子们参与空间的管理：“每天放学了来开门，然后让大家在这里自习也好玩耍也好，这样即使后期我们因为项目结束的原因撤出社区，他们也能够继续自我服务。”

成娟这么打算，也是有多方面的原因的。成娟现在的站点是和政府多个部门一起使用的，在管理方面还需要协调。

同时，成娟自己也觉得力不从心，“我觉得最近我的能力不太足，对于很多的东西了解得不够多，比如怎么设计一场好的活动，让孩子们能够持续参与，同时让他们觉得对自己有成长、有帮助。因为我在‘育见’有所感受，它会让我更加关注到自己，也锻炼了我某一方面的能力；我觉得自己以前设计的活动没有很好地去衔接，所以让孩子觉得就是玩那么一会儿，再玩一会儿，活动设计的能力很弱；人手也不够，我现在两边社区跑，只能招兼职，招不了全职，资金太少了，留不住人，但是站点是需要一个稳定的人的；而且我不是社工本专业的，到现在对社工专业知识的了解的也不是特别多，也不熟悉社区调研……”

成娟细数了自己目前面临的困难和挑战，但是她脸上并没有带上愁苦，反而满是笑意。她说这个事情本来就是在摸着石头过河，一开始觉得被困住了，也是常见的，也许慢慢做着做着成效就出来了，一切也就迎刃而解了。成娟的心态一直很好，即使现在面临项目资金的不可持续的困境，她也说：“走一步看一步了，真是这样。既然选择了这个行业，那就面对现实的困境，无论是行业的困境还是自己的困境，想明白就好，想明白就知道自己能接受的底线在哪里。如果到时候真什么项目都结束了，没有资金了，也没有关系，我就是真心实意想做这么点事情。”

走一步看一步，在我们的聊天中，常被成娟提及：未来都不可预测，不管好的还是坏的，更多的是看重自己当下在做的事情。她期待自己的服务，能够让孩子们对他们自己有更多了解：知道需求、清晰自己想要什么。“我觉得很多小孩都不知道自己想要什么，一直活在大人的期待里，所以小孩很容易出现心理问题。当然啦，心理问题的成因很复杂。但是我希望孩子们在了解自己的过程中，能够长出让自己变得更健康的能力。”成娟说这些事情可能要花很长的时间，但是开始做起来了，也认真地去做了，才会有希望的小火苗能够燃烧起来。

做这份工作做的就是一个获得感和意义感，成娟在这个过程中也收获了自己想要收获的。“我获得的，并不是指什么物品，也不是什么具体的东西，就是自己的一种感受，感觉我缺失的东西被填满了。”

关于是否期待未来“做大做强”，成娟有她自己的想法：“不用做太大，做强就行了。做强了有一些选择就可以了。做大太难，小而美也很好，小而美的时候反而能做自己想做的，做得越大，牵扯的东西就越多，也许就没法做自己想做的事情了。”虽然成娟一直说自己糊里糊涂，理不清自己想要的方向，但实际上，她知道自己在做什么，将做什么，她自己的人生方向，只是还需要花些时间确定自己实现的路径而已。

小白兔：我是一朵怎么开都可以， 而且可以开无数次无数朵的花

访谈人	李巧娟
整理人	丁石

陈绮婷，昵称小白兔，是广州市番禺区心飞翔社会工作服务中心(简称心飞翔)的机构负责人。2013年11月，小白兔和几个志同道合的资深志愿者一起创建心飞翔。心飞翔是一家公益性专业社工机构，以建立开放式的专业社会工作实践和服务平台为宗旨，致力于联合国内有志于推动社会工作发展的个人及团体，促进发展本土化的社会工作服务模式，并以“社工+志愿者”的服务模式，立足社区，整合有效的社会资源组建社区支持网络。自成立以来，心飞翔一直在屏山社区开展流动家庭服务。

我的人生翻篇了

在一次初中同学聚会上，小白兔的一位同学聊起当义工能帮助到别人，很快乐。被深深吸引的小白兔很快就想：“我能不能也做义工呢？”但是由于当时工作很忙，没有休假时间，所以小白兔并没有付诸行动，但这颗想为别人做点事情的种子在小白兔心里埋下了。“2005年，我希望有自己的学习时间，而不是像以前一样让工作把我大部分时间都困住，那不是我喜欢的生活。基于这个原因，我做了一些调整——我有周末了，有周末我就有时间去当志愿者了。”

从2005年开始接触志愿者服务，一步步地从志愿者到全职公益人再到机构负责人，将近20年的时间，小白兔的初心一直没变过。“尽我的能力为孩子们做些我力所能及的事情。”小白兔也做得很拼命很投入。“我把所有我能用的时间都贡献在那里，当时我又不想结婚，又没娃，家庭里面父母还很年轻，没什么家庭负担，我想怎么做就怎么做，凌晨两三点还在工作的状态都是经常有的。”

为什么会有这样的热情呢？是时间的积累还是因为当时做义工的机构给了什么培养和支持，将一个人的动力全都激发出来了。“没有过程，也没有时间的积累，直接一秒就点燃了我。这个事情在我心里积压了十多年，有一天有机会能去实现自己很想做的事情，为什么还犹豫呢？所以我真的是哪里需要我，我就去做；我能做什么，我就去做什么；我

暂时没能力的，也有人会教我、带着我、给机会给我。外力是那个同学给我的，但是我真的想做才是最重要的因素。”

“我觉得做了义工之后我的人生会翻篇了，真的翻篇了。我之前觉得自己身材很矮小、又不好看，也没能做太多事情，以后也只能在一种底层生活的状态挣扎……所以我当时很自卑，我看不起我自己。但做义工之后，很多被肯定、被看得见的价值，我的潜能就是这么被激发出来的。以前好多事情我没法做，我也做不到。但义工组织里面的每个人都是试一下，错了又怎么样，不好又怎么样。每次被鼓励了被肯定以后，就觉得我原来也很有价值的。我也开始尝试去做，也不怕失败了，反正错了又怎么办呢，人家都那么包容。不断地努力和成长，然后就变成一个……我自己都没法想象的另一个我，在那短短的不到一年的时间。”

找到自己喜欢做的事情并且被肯定被看见之后，人真的会自信、会被激发、会发光！“我孩子出生之前的一个半月我都还在岗位上，孩子出生以后要照顾，就真的没法像以前那样参与了，但如果有些活动是适合的，我就抱着我家娃去参与，也是经常有的事情。”2010年，小白兔在怀着孩子的情况下参加社工考试并顺利拿下了在当时含金量很足的社工证，并从此开始了自己的全职社工生涯。“真的很享受那种状态，会收获很多，多了很多有共同语言、共同爱好、有默契的同行伙伴，这个群体我用了30多年才找到。之前我所在的那个群体，彼此没法有太多思想上的交流：喜欢读书人家会觉得你很傻；去捐款捐多一点，人家觉得你就挣这一点点钱还捐那么多；去做点帮助别人的事，人家会觉得你怎么会傻成这个鬼样子……很难被肯定、被看见、被认可。”

2005年，小白兔31岁。她找到了自己热爱且愿意为之奋斗的事情，变成了她无法想象的另一个自己。“如果说我以前是一朵不会开花的花苞，那接触做义工这个群体之后，我会觉得我怎么开都可以，不止可以开一朵还可以开无数朵。这件事真的给了我深深地滋养。我有种重新把自己养了一遍的感觉。不仅如此，我还因此接触到了很多很有才能的人，他们是我的榜样，通过跟他们的交流，我也开拓我的视野。”

当初在小白兔心中种下“义工”种子的初中同学，也一直和小白兔保持着联系。他知道小白兔受他的影响当了义工，又因为义工当上社工，最后成立了心飞翔。在小白兔的项目需要点赞或捐款的时候，这个初中同学二话不说地尽他所能捐钱，支持小白兔的心飞翔。

单纯的人做最简单的事

2013年心飞翔刚入驻广州市番禺区时，这个区域相对周边社区来说，资源相对欠缺，交通很不方便，没有社区愿意接这个社区的流动儿童项目。“做了一两年之后发现，这个社区很需要像我们这样的草根组织来开展一些针对孩子的服务。那时社区虽然也有社工站，但他们更多是服务本地户籍的人群，针对外来人口的服务是空缺的。所以当时我们

说：“有这么多切实的需要，我们再难，也要想办法在这里扎根下来”没想到，一做就是十几年。”

“我们这个社区的家长普遍休息时间很少，工作不稳定而且经常需要加班，难以抽出时间陪孩子，因此，孩子们大多数时间都只是自己待着——要么被关在家里面，要么拿着钥匙和零花钱，自己去买快餐。”这一现象与社区的产业结构密切相关。番禺区拥有广州南站这一大型交通枢纽，由此衍生出大量保洁、后勤等岗位；社区内还设有一个大型食材市场，提供食材加工等就业机会。这类工作对技能要求不高，主要依靠时间和体力，因为吸引了许多基层的外来务工人员。他们的收入主要依靠辛苦劳动，工作稳定性普遍较差，难以兼顾家庭与育儿。

“我们社区有一个小孩，他妈妈很晚才下班，他常常脖子上挂着一串钥匙，晚上 7:30 还在小巷子里逛来逛去。我邀请他来我们空间，边玩一玩、坐一坐，也可以等妈妈下班。后来他就经常来了，还成了我们的志愿者。”

“两年前发现两兄弟，他们的妈妈不在身边，只有奶奶带他们。奶奶的教育方式也不是很妥当，并不适合他们兄弟。弟弟小，奶奶就多疼他一点。弟弟经常告状，哥哥很多时候不表达。弟弟告状之后哥哥就挨揍，哥哥挨揍以后在没有家长的情况下，就会暴打弟弟。后面我们也邀请他们到站点。两个小兄弟都很喜欢乐高积木，我就会邀请他们帮忙管理：拆积木、消毒、清洗、搭活动的模型。慢慢地，哥哥从以前可以坐一天不说话到愿意表达自己的想法。我们也教哥哥可以怎么跟弟弟表达，教弟弟去看到哥哥对他的付出的……现在这两兄弟已经变成我的左右手了！”

说起孩子故事的时候，小白兔娓娓道来，语气里有对孩子们前期状态的心疼，也有孩子们变化之后的骄傲。小白兔他们的工作当然不止这些，他们还会根据孩子的动态需求，努力想办法找到资源，或者想办法让自己拥有能力，力求提供贴合孩子和家长需求的服务。

“今年 7 月份我们开了一些感统训练的体验课，有一个孩子坚持得最久，不仅是分数的提升还有整个人呈现出来的能力跟状态，他都有很明显的变化。他从原来很被动，踢一脚都不想动的一个孩子，到现在主动要求妈妈关注群里的通知信息。他的变化让家长们也看到了对孩子的好处，所以很多家长来报名参加。我们现在通过线上学习、教练示范、理论分享等方式，培养了两个最有意向的家长，现在就变成两个家长去教其他家长和孩子们了。”不仅如此，现在小白兔他们还培养孩子成为小志愿者，孩子们可以自主地完成活动的策划和开展乐高积木的主题活动，工作人员只需要在一旁协助就可以了，

自 2013 年心飞翔入驻社区至今，已过去十多年，社区发生了很大变化。

刚来时，本地人跟外地人经常发生冲突的，最极端的一次，两边差点因为外地人能不能在一个篮球场打球而打起来。现在不一样了，“外地人跟本地人之间的排斥感没那么明显了。”

变化有几个原因：“一个是大量外地人涌入，本地人有了直接收益——租金；其次是80后、90后长大了，他们的思想没有老一辈那么保守，接纳程度在慢慢提高；最后是政府和我们一直在努力做一些服务，促进大家共融、友好相处。”

“2021年疫情防控期间，整个小区本地和外地居民互助得很好：怎么买菜、看病，怎么应对突发状况……大家都积极在群里互相通知。我们主要就是肯定鼓励这些行为：点赞，把一个行为夸得跟开花了一样，发个红包刺激一下，请人做一些简单的文字或语音分享。大家都被激发了，我们也轻松不少。”

从资源欠缺到孩子和家长成为重要的资源，居民从彼此对立到共融互助……小白兔和团队用十多年的时间完成了这一转变。他们是一群纯粹的人，却做着极为不平凡的事——扎根社区一线十余载，践行着最有价值的坚守。

摸着石头往前走

由于专职工作人员人手紧张，活动的需求量也大，现在心飞翔的大部分活动都是由志愿者来开展，专职的工作人员则负责督导志愿者的活动，做点评和反馈。这也带来了一个问题，志愿者在带领活动的时候，会把注意力更多放在活动能流畅完整地做完上，反而忽略了一些需要特别注意的细节。“基本的活动很容易，但要让这场活动对这批孩子持续地产生影响，是很难的。我有这个意识，不代表团队有、家长有、志愿者有，还是需要从小事里面一点点地去渗透去传达——怎么才是真正关注到孩子，而不是关注在具体的活动上。”

聊到现在社区教育的现状，小白兔感慨道：“好的资源掌握在更有资源的人，而不是更需要的人手里。”即使如此，小白兔仍然觉得自己可以摸索，去做一些让改变发生的事情。“一些事情，不做就没法改变，做了，虽然看不到明显的改变，但最起码有人在为这个事情努力，可能我们这一代人不行，但我们有无数代人。变化是有可能的，改变也是有可能的！”

小白兔偶尔也会怀疑自己，累，但拿着很少的薪水。她也想过，如果不做了，会怎么样呢？“我会问自己，初心是什么？做这个是为了什么？我就想尽我所能为孩子们做些我力所能及的事情，那现在我努力，如果真的不行，最终没法经营下去了，机构关停了也没关系，时机成熟也有可能再搞一个出来。”说一千道一万，虽然有迷茫、想要放弃的时候，但是小白兔仍然放心不下这群孩子，仍然会在公益这个圈子里面打转，她离不开的。

现在的小白兔已经锻炼出了自己的“核心肌肉群”，面对项目上一些不合理的要求，她也能坚守自己的底线，做出拒绝的决定。也是这份坚守，让小白兔更能找到契合自己机构发展的资源和机会。

在家人与师友的熏陶下，小白兔始终怀着为孩子们尽一份心力的愿望。从工厂女工到志愿者，再到全职公益人、机构负责人，每一步她都尽力做到最好，走出了一条属于自己的闪光之路。

面对未来的不确定性，如今的她正脚踏实地、摸索前行。“教育要回到孩子本身，不是为做而做，而要真正找到孩子的需要和兴趣点。要相信每个人的可能性、人的基本价值，以及每个人都能发挥其所长。”这是小白兔在社区中坚守并践行的教育信念。方向已然清晰，前路必将渐行渐宽。

从南瓜田到风自然：雪姬的社区儿童教育实践

访谈人	刘莹
整理人	刘莹

雪姬 20 世纪 80 年代末出生于一个工业大镇——清远。镇上很早就被工业区覆盖了，有很多鞋厂、金属厂，在一定程度上带动了镇上的经济，但也污染了镇上的水源。虽然清远很穷，但因为水源被污染，镇上很早就用上了自来水。八岁以前，雪姬在家乡的农村生活，八岁以后，跟随父母定居深圳。

雪姬大学学的是会计，毕业以后到了一个上市公司做秘书助理。雪姬发现很多人二三十年都在同一家公司工作，人生的轨迹可能是从一个小职员升到一个项目的部门主任，几乎可以一眼望到头。两年以后，雪姬想要尝试和不同的人交往，跳出可以一眼望到头的人生。

非标人生开启：跟着自己的问题可劲儿折腾

自初中起，雪姬便在深圳参与义工服务，通过接触不同人群，她十分享受这种状态。2008 年汶川大地震后，她在社区做了两年义工，每周六、日去福利院陪伴残疾儿童。这些孩子中，有的做过手术，有的患有轻度自闭症但已可回归社区，还有一部分进入普通学校就读，日常会有社工提供支持。由于孩子们均属被遗弃，福利院统一将他们安置在大芬村——一个以艺术闻名的社区，在那里以类家庭单元的形式进行照料。雪姬常与大芬村的老师一起，带孩子画画、打篮球、开展社区活动。

这段经历让她第一次了解到“社工”这一行业与专业，从而决定深入修读相关专业。后来因爷爷生病，雪姬回到清远照顾，也开始思考：清远经济相对落后，是否更需要社工类服务？她与在深圳认识的社工伙伴交流了返乡服务的想法，大家也帮忙留意相关机会。

2021 年底，清远当地政府推动社工体系建设，提出筹建社工站，并对新机构提供一年 30 万元扶持及免费场地。这一政策吸引了首批来自广州等珠三角地区的机构入驻，也催生了一批本土人士投身社工领域。雪姬作为首批参与者，加入一家专注社区服务的机构，负责基础性社区营造工作，如探访五保户、提供医疗和青少年服务等。但约半年后，她感到现实中的社工服务更多是单向给予，而非她所期待的“助人自助”模式。

之后雪姬加入慧灵，一家以社会企业模式运营的机构，其资金来源于服务收费、免费项目与公众筹款相结合的方式，这让她对公益可持续性有了新认识。也是在慧灵，她接触到园艺治疗，并开始在此领域持续深耕。

离开慧灵是由于第二个孩子出生，家庭责任加重，而公益行业薪酬普遍偏低——即便在担任负责人，管理十名员工和一个个案中心时，她的月薪也仅 3000 余元，且已是机构最高水平。为改善经济状况，她转行进入一家农业公司，负责华南区的环评与行政管理工作，经济压力有所缓解。

从农业公司离职，是因为第三个孩子出生后，雪姬希望找到双休工作并回归自己真正想做的事，于是加入社工机构“北斗星”。在“北斗星”，她不仅看到社工的专业性，也积累了扎实的工作基础。当时她负责的社区营造项目遇到瓶颈：广州生态优美，但项目所在的仑洲岛——作为珠江水系连接北江的岛屿，出现污染问题并影响下游。雪姬入村服务时，发现村民房屋周边堆满塑料垃圾，便组织大学生与村民一起清理。作为户外爱好者，她虽对环境问题感到震惊，但当时并未立即决心投身环保，更多是出于本能参与和生态环境相关的事。而后女儿的一句话，成了雪姬职业的另外一个转折点。

人生再次跑题：和女儿的困惑一起折腾

2019 年，雪姬带孩子去森林里活动时，女儿问她：“妈妈，有个人在小溪里游泳，可他旁边堆满了垃圾，为什么他愿意在这样的水里游泳？”当时雪姬没有回答，也不知该如何回应。后来回想时她才意识到，其实自己是害怕孩子患上自然缺失症。

雪姬小时候家里房间曾着火，她在睡梦中毫无察觉，直到火焰滴到手上被烫醒，至今手上仍留有疤痕。也是后来接触自然教育相关内容，她才了解到“自然缺失症”这一概念。

作为三个孩子的母亲，雪姬带他们去户外，正是希望孩子们不要像自己那样缺乏与自然的深度联结。而渐渐地她也意识到，孩子们所缺失的不仅是在自然环境里的体验，更包括应对未来环境挑战的能力与意识。

从事自然教育三年多来，雪姬越来越清晰地认识到，当前面临的环境污染问题只是整体生态挑战的一部分，背后还关联着更深层的气候变化问题。清远今年 4 到 6 月持续降雨，见到阳光的日子不足十天，这种反复无常的天气显得不太正常。雪姬也询问了身边的伙伴和孩子，发现不少人都出现了皮肤敏感现象。雨水增多，蚊子也随之增加。

成为母亲后，雪姬更加关注教育本身。回顾过去三年所做的工作，她意识到自己其实是在努力创造一个可持续的学习环境，并逐渐让学习回归生活本质。

创办“南瓜田”机构的初衷，一方面源于当年女儿向她提出的那个问题，另一方面也与她自身的健康状况有关。在清远从事项目管理工作期间，繁琐的文书任务、指标压力以及

不规律的生活节奏压垮了雪姬，一度需要住院治疗。这段经历促使她开始反思：自己究竟想要过怎样的生活？

2019 年，雪姬的大女儿上一年级，她也面临着孩子从幼儿园过渡到小学的适应阶段。在对教育的态度上，雪姬始终持开放心态，愿意给孩子更多机会去尝试和感受生活，以及与周围人、环境互动。然而，一直在宽松环境中成长的女儿，突然要面对小学严格规律的作息和纪律要求时，产生了焦虑情绪。雪姬自己也感到困惑：一直以来她选择不“卷”，但身边的环境却充满竞争压力，这让她不免有些紧张，女儿也受到了这种情绪的影响。

意识到这一点后，雪姬决定停下来，先让自己放松下来。在这段调整期，她花了很多时间参与各种与自然、环境相关的项目，逐步深入这个行业，找到了新的方向。

行动：自我探索、儿童教育与社区发展的关系实践

起初，机构起名“南瓜田”，是因为雪姬自己特别爱吃南瓜。她觉得南瓜外表坚硬、内里柔软，还藏着许许多多的籽，特别像她心目中想做的服务——有韧性，又充满内在的生命力。当时她就想着，要为大家铺出一块像南瓜田一样丰盈的天地。后来准备注册商标的时候，才发现“南瓜田”已经被别人注册过了。于是 2021 年，“南瓜田”改名为“凤自然”——“凤”取自清远别称“凤城”，因为整个清远的地形就像一只凤凰，她也希望机构能像凤凰一样，扎根在地、焕发生机。

“南瓜田”刚开始注册在林业局底下，定位是一家自然教育机构，业务范围第一条就是开展自然生命教育。到了 2020 年，雪姬把机构的使命从原先的“共享自然、共享自然文明”调整成“在自然里寻找有内在力量的孩子”，愿景也变得更具体：希望孩子们能“在山林里奔跑、在山林里狂野、在生活中沉静”。

刚起步的时候，什么项目支持都没有，雪姬就带着自己的孩子和信任她的家长一起做活动。最初两年，“南瓜田”主要服务 7-12 岁的亲子家庭和儿童，后来慢慢加入了一些青年议题，比如在社区里培养全职妈妈和大学生志愿者。做了两年多，团队渐渐意识到原来的使命和愿景有点跟不上了，好像没办法更好地支持孩子和家长的成长。她们尝试了很多方法，比如做社区探索绘本，可行动太零散，效果并不明显。雪姬自己也觉得，机构的发展方向好像跟最初想的不太一样了。

2023 年，她们尝试做了职工心理园艺治疗的活动，结果发现职工的心理状态和他们的孩子之间的关联特别值得关注。从 2024 年起，机构就开始从自然教育慢慢转向园艺治疗，想借助植物来舒缓一些心理层面的问题。雪姬说，她真正想做的，是跟社区里的人一起，做他们自己真正想做的事。

在她看来，“风自然”做的自然教育，跟大城市的很不一样。大城市的自然教育可能更多是带大家去公园观鸟、做植物拓染，比较注重知识传递；而雪姬更在意的是“本土化”，是看到人与人的关系、人与生命的关系。她希望做更有意义的事，让参与者学到的东西能真正回到生活里，是跟自己有关的，而不是脱离现实的。

“南瓜田”从创办至今，一直执着地强调与生活的联结。比如种植，很多人已经忘了怎样种一棵植物，也不记得植物在什么季节生长。这背后其实牵涉很多东西：我们的食物从哪里来？食物和我们之间是什么关系？如果不浪费食物、学会珍惜，生活会发生怎样的改变？雪姬希望自然教育既扎根本土，又紧贴生活。

她在清远北江边有一个叫“天台疗愈花园”的地方，那里有种植区和社区厨房。她会和家庭一起在天台种植、采摘，然后到社区厨房制作食物。这里的一砖一瓦，都是雪姬带着志愿者亲手搭建的——砌砖、筛沙、种植、修剪、搭遮阳网……全是实实在在的生活经验。

有一个家庭参加活动后深受触动。那位妈妈本来家里有天台，但从没想过带孩子种植。看到雪姬的天台后，她发现孩子对种植这么感兴趣，于是开始经常去图书馆借嫁接、种植的书，给孩子创造实践的机会，也看到了孩子内心的自我驱动力。疫情时期雪姬很久没开展活动，一个孩子几次找来备用钥匙，只为了上楼顶看他种下的植物——那份牵挂让雪姬特别感动。

后来，这位妈妈决定在自家天台建花园，还邀请雪姬帮忙。孩子不仅学会了嫁接、育苗，每天放学第一件事就是上天台看植物。妈妈也受到影响，学会了堆肥、拌土，不再看手机，而是专注地和泥土打交道。她还将多余的植物在群组或鱼上分享或低价转让，结识了许多新朋友。

雪姬从这些点滴中看到，“南瓜田”带来的改变虽然缓慢，却真实而深远。这不是靠一个一年期的项目就能实现的，而是需要长期的陪伴。有些伙伴从机构初创就参与活动，但真正发生转变，却用了三年甚至更久。雪姬很感谢项目资金在早期给予的支持，但她明白，真正的改变不在于规模化和短期成果，而在于像种子一样慢慢生长。

自我探索是一个漫长且重要的命题。有些人一生都在路上，也有人从未察觉它的意义。但当你开始自问，开始梳理生活中的卡点，你就已经在探索适合自己的路径。这没有标准答案，取决于每个人的经历、社群与环境。光是知道自己喜欢什么，就已经是快乐的觉察，是对自己的重新认识。

雪姬的自我探索也走了很长的路。创办“南瓜田”时，她一边做一边梳理自己真正想要的是什麼。虽然一开始她就很清楚要回农村生活，甚至想过靠耕田、写作为生。但真正回到乡下，她才察觉现实与童年记忆的脱离。她从小梦想的不是成为科学家或老师，而是做

一个家庭主妇，过“日出而作、日落而息”的山居生活，写点东西。但走入社会、接触更多人后，她反而迷茫了。于是她停下来，重新寻找属于自己的光，同时努力不脱离现实。

她认为，人不用总是以对错、应该与否来判断生活，而是要把真正想做的事情做到极致。当你有足够的经验和积累，生计和教育问题自然会有答案。当她能给孩子足够的时间和关注，她就能回到真实场景中理解孩子，而不是仅凭书本知识。

许多家庭习惯用资产、工作、成就来衡量一个人是否成功，但雪姬不认为孩子非得读书出色才行。就像她父辈说的，只要专注喜欢的领域，就能养活自己。她的弟弟和妈妈都开了餐厅，以餐饮支撑起家庭。雪姬也在尝试类似的道路：她正在将原有的园艺空间改造成社区厨房，让熟悉的伙伴来这里订餐。她用天台种植的植物做简餐、烤面包，通过食物获得一定收入，也与社群建立更深度的联结。

她不再追求敞开大门做传统餐厅，而是先照顾好自己，用植物疗愈身心，改善生活和学习环境，进而结识新的社群，让一切自然生长。

对于“南瓜田”未来的发展，雪姬和团队主动砍掉了一些偏离初心、过于行政化或盲目追求规模化的合作，更专注打磨原有项目，深化社区探索。他们也尝试推动月捐与市场化收费，让机构走得更稳、更远。



社区教育领域协同行动小组

二〇二五年八月