“具身思政”视域下高校思政短剧的设计原则与实施流程研究

李韵亭
云南开放大学，中国·云南 昆明 650500

摘要：高校思政短剧以戏剧情境、角色行动和群体互动承载价值教育，使学生在具体问题中理解规则、辨析立场并反思行动。本文立足具身思政视域，综合情境认知、具身认知与角色扮演教学理论，分析短剧由教育目标转化为学习经验的内在逻辑，并提出目标一致、情境真实适切、身体参与、冲突可辨、学生主体与安全保障相统一的设计原则。在实施层面，构建“需求诊断—目标细化—情境与剧本开发—排演准备—现场实施—结构化复盘—迁移评价”的七步流程，明确各环节任务与衔接。文章强调，短剧育人不能止于舞台呈现，应以行动体验引出价值辨析，以复盘促成意义建构，并以可观察的后续行动检验设计可行性。本文属理论分析与方案研究，所提流程仍需结合不同学校实践持续修订。

关键词：具身思政；高校思政短剧；设计原则；实施流程

Research on the Design Principles and Implementation Process of Ideological and Political Short Dramas in Higher Education from the Perspective of Embodied Ideological and Political Education

Li Yunting
Yunnan Open University, China Yunnan Kunming 650500

Abstract: Ideological and political short dramas in higher education use dramatic situations, character actions, and group interactions to deliver value education, enabling students to understand rules, discern positions, and reflect on actions in specific problems. From the perspective of embodied ideological and political education, this paper integrates theories of situated cognition, embodied cognition, and role-playing pedagogy to analyze the internal logic by which short dramas transform educational objectives into learning experiences, and proposes design principles that integrate goal alignment, authentic and appropriate situations, bodily participation, discernible conflicts, student agency, and safety assurance. At the implementation level, it constructs a seven-step process—needs diagnosis, goal refinement, situation and script development, rehearsal preparation, on-site implementation, structured debriefing, and transfer evaluation—and clarifies the tasks and transitions among each stage. The paper emphasizes that the educational function of short dramas should not end with stage presentation; rather, action-based experiences should elicit value discernment, debriefing should facilitate meaning-making, and observable subsequent actions should be used to test the feasibility of the design. This paper is a theoretical analysis and program study, and the proposed process still requires continuous revision in light of practices at different institutions.

Keywords: Embodied ideological and political education; Ideological and political short dramas in higher education; Design principles; Implementation process

1 问题的提出

高校思想政治教育需要回应学生真实成长情境，引导学生把对价值理念和行为规范的理解转化为判断与行动。辅导员开展主题班会、团日活动和日常教育时，常需在有限时间内处理学风建设、规则意识、网络安全、责任担当等议题。若活动主要依靠概念讲解和要求传达，学生虽能接收信息，却未必有机会在情境中辨认问题、比较选择并理解行动后果。如何让价值教育既有明确方向，又能成为学生可参与、可讨论、可反思的经验，是高校思想政治教育方式创新面临的实践问题。

思政短剧以简短故事、角色关系和冲突事件构成教育活动，能够把抽象议题转化为可观察的行动过程。与一般

文艺演出不同，教育性短剧的重点不在舞台效果或情节反转，而在参与者是否围绕一个具有育人意义的问题采取行动、接收反馈、解释理由，并借助反思将戏剧情境与现实生活相联系。若只安排学生背诵台词、呈现预设结论，短剧容易退化为宣传展示；若缺少目标、引导和复盘，角色扮演也可能仅留下短暂情绪体验。

情境认知理论强调知识与其形成、运用的活动情境密切相关，学习者需要在实践参与中理解知识的意义[1-2]。具身认知研究则指出，认知并非脱离身体与环境的抽象加工，身体活动会参与知觉、判断和情绪形成[3-5]。角色扮演教学研究提示，真实问题情境、角色分析、情境表演和问题总结是教学设计的重要环节，而情境创设、时间组织和效果评价也是实施难点[7]。这些理论为思政短剧提供了依据，但尚需转化为可执行、可评估的设计流程。

基于此，本文以高校辅导员工作中的思政短剧为对象，重点回答三个相互递进的问题：第一，具身思政视域下短剧设计应遵循哪些原则；第二，如何将原则落实为从选题到评价的连续流程；第三，如何使戏剧体验通过复盘与迁移连接现实行动。本文采用理论分析与方案建构思路，提出便于实践检验的流程框架，不将项目合同中计划开展的试点写作已经完成的实证结果。

2 理论基础与短剧育人的作用逻辑

情境认知为短剧设计提供“问题应置于何种生活情境中”的依据。Brown 等指出，知识在活动、情境与文化中形成并获得意义[1]；Lave 与 Wenger 进一步从实践共同体角度阐释学习者如何通过参与理解实践规范和社会角色[2]。高校思政短剧据此不应从抽象口号出发简单编故事，而应先识别学生在校园生活中可能面对的具体问题，再设计能够承载价值判断与行动选择的情境。情境要有生活关联，也要保留讨论空间，使学生能够解释“为何这样做”以及“行动会带来什么后果”。

具身认知为短剧设计提供“身体行动如何参与意义建构”的依据。具身研究强调身体参与知觉、思维、态度和情绪等过程，身体与环境的互动会影响个体对情境的理解[3-4]。具身教育由此倡导将身体活动融入学习，让学习者在行动中体验概念意义[5]。在短剧中，走位、协作、对话、停顿、选择和角色转换都可能成为认知资源，但身体活动必须指向教育目标，不能以动作数量或沉浸程度替代学习质量。角色体验也不是价值认同的自动通道，其教育意义需要通过讨论、解释和现实迁移逐步形成。

角色扮演戏剧为情境与身体参与提供教学载体。角色承担不同信息、责任和利益位置，参与者在冲突中采取行动并受到他人回应，从而接触多视角的经验。蔡敏将角色扮演式教学概括为围绕问题情境展开角色分析、表现和总结，并指出评价需纳入教学过程[7]。思想政治教育的具身体验还包含认知、情感、价值和行为等要素，需要在教育者与学生、个体与环境的互动中生成[6]。因此，思政短剧的育人逻辑可概括为：生活情境激活问题，身体行动形成经验，角色冲突促成立场比较，教师引导推动价值辨析，结构化复盘完成意义提炼，后续迁移连接现实行动。

上述逻辑说明，短剧设计与实施不是彼此分离的两个阶段。目标决定情境选择，情境规定角色行动与冲突结构，现场实施生成体验材料，复盘将体验转化为可表达的判断，迁移与评价则检验设计是否便于现实应用。设计原则回答“短剧应当如何构成”，实施流程回答“如何把原则逐步做出来”，二者共同形成可调整的教育方案。

3 具身思政视域下高校思政短剧的设计原则

3.1 目标一致原则：以具体育人目标统摄艺术表达

短剧首先应明确要帮助学生理解什么、辨析什么、尝试什么行动。育人目标需要由宽泛表述转化为活动中可观察的表现，例如能否辨认风险信号、说明判断理由、提出负责任的协作方案或知道如何求助。主题、角色、冲突、台词和复盘问题均应围绕目标展开。艺术表达可以增强吸引力，但不能掩盖教育问题；剧情也不应为了制造戏剧效果而歪曲事实、夸大后果或将学生引向与目标无关的争论。

3.2 真实适切原则：依据学生生活构造可辨认情境

情境应从校园生活、学生发展阶段和实际议题出发，兼顾真实性、代表性与可讨论性。真实性并不要求照搬真实事件，而是保证人物动机、制度背景和行动后果符合基本常识；适切性则要求议题与学生经验相连，复杂度与活动时间相匹配。可将多件经历中的共同要素合成为虚构案例，并删除可识别信息。对网络诈骗、学术诚信或宿舍协作等主题，情境要提供足够信息供学生判断，同时避免呈现可被模仿的违法操作细节。

3.3 身体参与原则：让行动成为学习过程的一部分

学生应通过角色任务实际参与情境，而非仅观看教师或少数演员演出。身体参与可以包括角色对话、空间移动、协作完成任务、选择行动路径、暂停后重演等。参与形式要服务于认知目标，帮助学生体验角色所处位置、信息差异和责任边界。对不愿登台或不适宜表演的学生，应提供编剧、观察、记录、道具协助和讨论等等值参与方式，避免将外向表达误当作学习成效。身体参与强调经验的形成，

不以表演技巧作为主要评价标准。

3.4 冲突开放原则：在可控张力中促成立场辨析

教育性冲突应呈现真实存在的价值张力，如便利与安全、个人选择与共同规则、同伴情谊与责任承担之间的权衡。冲突需要让不同角色拥有可以理解的理由，又不能模糊必要的价值底线和制度事实。结局可留出讨论空间，鼓励学生提出替代行动并比较其后果；但对涉及安全、法律或学校明确制度的内容，辅导员应在复盘中作准确说明。开放不等于价值相对主义，戏剧冲突的功能是引导有依据的判断，而非制造无边界争论。

3.5 主体协同原则：保障学生表达并发挥教师引导作用

学生是情境行动和意义讨论的参与者，辅导员则负责目标把关、事实核验、过程支持和价值引导。剧本应避免教师角色替学生说出全部结论，也不能因为强调学生自主而放任错误信息扩散。教师可采用追问、澄清、比较和归纳等方式，让学生说明立场依据、看到他者处境和行动后果；当讨论偏离事实或触及安全底线时，应适时中止并提供准确说明。学生表达与教师引导形成协同，才可能兼顾主体性与教育方向。

3.6 安全可评原则：将权益保障与效果证据纳入设计

短剧必须遵循自愿参与、尊重隐私、避免羞辱和允许退出等基本要求。心理健康、家庭困难、创伤经历等敏感主题应避免公开要求学生自我揭露，必要时应转介专业支持。评价应从活动前就开始设计，指标与目标相匹配，区分参与过程、即时理解、情感体验和后续行动。满意度或现场热烈程度不能单独证明价值内化；评价工具应简明、可操作，数据使用应征得必要同意并进行匿名化处理。

4 高校思政短剧的实施流程

第一步：需求诊断与主题筛选。辅导员结合学生发展阶段、日常观察、主题教育计划和学生反馈识别真实议题，评估其育人价值、可讨论性、信息准确性、活动时长和潜在风险。主题应控制在一个核心问题之内，避免一剧承担多个目标。确定主题后，形成简要需求说明：学生需要理解的问题是什么，短剧希望促成何种判断或行动，哪些内容不宜公开呈现。

第二步：把教育目标细化为表现任务。将主题目标分成认知、情感价值和行动三个层次，并尽可能用活动可观察的表现表述。例如，针对网络安全主题，认知任务是识别可疑信息和核验路径；价值任务是理解保护自己与提醒同伴的责任；行动任务是能够说出核验、报告和求助的具体步骤。目标表述将成为后续角色任务、复盘问题和评价指标的共同依据，确保剧本编写不偏离育人重点。

第三步：构造情境并编写微剧本。围绕目标建立“背景—角色—事件—选择—后果”的因果链。背景只交代必要信息；角色卡说明身份、目标、已知事实与限制；关键事件触发价值冲突；不同选择产生可以讨论的后果；开放结局为学生提供行动决策空间。剧本以短时、少角色、低道具为宜，确保辅导员可在主题班会或团日活动中组织。台词尽量贴近学生表达，避免说教式长段独白，并在剧本末尾附上主持提示、风险提示和复盘问题。

以防范网络诈骗为例，可设计“兼职群里的紧急转账”短剧：学生角色收到高报酬兼职信息，群内同伴意见不一，主角需要决定是否转账、如何核验并如何提醒同学。角色分别掌握有限的信息，例如招聘发布者、求职学生、同伴和辅导员；情节聚焦核验依据、同伴影响和求助方式，不演示诈骗操作步骤。结局可暂停在转账之前，请参与者提出行动方案，再由不同角色重演，以比较不同选择的影响。此例用于说明设计方法，并非项目已完成的活动案例。

第四步：排演准备与参与者支持。活动前向学生说明教育目标、参与规则、角色分配、隐私要求和退出方式。提供角色卡和简单场景说明，安排必要的排演时间；对较复杂议题可由辅导员或学生骨干先行走台，检查事实、节奏和安全边界。观察者须有明确任务，如记录角色作出的关键选择、信息差异和剧情转折，避免其成为被动观众。若主题可能引发不适，应提前告知活动内容，并准备替代参与方式及校内求助渠道。

第五步：现场实施与过程调节。活动可按“导入—角色行动—关键暂停—剧情推进”组织。导入时用简短问题唤起学生已有经验，但不预先宣布结论；角色行动阶段由学生按角色目标互动，辅导员观察目标是否落实、参与是否平衡；关键节点可暂停剧情，请观察者描述发生了什么、角色分别知道什么、哪些行动可以改变局面；随后选择重演、改写结局或进入讨论。辅导员需要控制时间，减少与目标无关的表演环节，并在事实错误或安全风险出现时及时澄清和干预。

第六步：结构化复盘与价值提炼。复盘是短剧从体验走向学习的关键环节，可依次采用“回看事实—理解角色—比较选择—提炼原则”四类问题。首先请学生陈述剧情发生的事实，避免马上评价；其次辨析各角色的处境、信息和责任；再次比较不同选择的可能后果及其依据；最

后由学生概括可迁移的判断原则，辅导员补充制度要求和必要知识。复盘中要关注不同参与者的理解差异，避免以单一标准答案压缩真实讨论。

第七步：行动迁移与效果评价。活动结束前将讨论转化为具体、可执行的行动清单，例如遇到可疑兼职先通过官方渠道核验、与同伴约定求助方式，或在小组合作中明确职责和反馈机制。评价可综合活动观察表、学生即时反馈、反思日志、辅导员工作记录和延后追踪，分别考察参与质量、目标理解、反思深度和行动落实情况。若进行研究，应说明对象来源、工具设计、资料处理和伦理保护；在没有充分比较或长期追踪证据时，结论应限定为可行性或初步变化，不将短期反馈夸大为稳定育人成效。

七步流程构成由需求到行动的闭环：需求诊断确定问题，目标细化规定方向，剧本开发形成学习情境，排演准备保障参与，现场实施生成体验，复盘提炼意义，迁移评价推动迭代。各环节之间需要回流调整：若学生无法理解角色任务，应重写角色卡；若冲突不能促成讨论，应修订关键事件；若复盘只停留在剧情感受，应补充能追问判断依据的问题；若行动任务不可完成，则应降低迁移门槛并明确支持资源。流程的稳定性来自持续修订，而非一次性套用固定模板。

5 结语

高校思政短剧的教育价值不在于形式新颖本身，而在于能否将育人目标转化为学生可参与的情境行动，并通过角色冲突、教师引导和结构化反思推动价值辨析与现实迁移。基于情境认知、具身认知和角色扮演教学理论，本文提出目标一致、真实适切、身体参与、冲突开放、主体协同、安全可评六项设计原则，并构建“需求诊断—目标细化—情境与剧本开发—排演准备—现场实施—结构化复盘—迁移评价”的七步流程。原则规定设计质量的基本要求，流程则将其转化为连续的工作任务，二者共同支持辅导员开展短剧教育活动。

本文的分析属于理论综合与方案建构，尚未对该流程在不同高校、不同主题中的适用性进行实证比较。后续实践应依据真实活动记录逐轮检验情境的贴合度、学生参与的公平性、复盘对价值理解的支持程度，以及行动迁移是否可持续；同时完善适用于辅导员工作场景的剧本资源、主持指南和评价工具。只有在尊重学生主体、保障隐私与心理安全、承认教育效果需要时间积累的前提下，思政短剧才能从活动形式转化为可持续改进的育人方法。

参考文献：

[1] BROWN J S, COLLINS A, DUGUID P. Situated cognition and the culture of learning[J]. Educational Researcher, 1989, 18(1): 32-42. DOI:10.3102/0013189X018001032.

[2] LAVE J, WENGER E. Situated learning: legitimate peripheral participation[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

[3] 叶浩生.“具身”涵义的理论辨析[J]. 心理学报，2014, 46(7): 1032-1042. DOI:10.3724/SP.J.1041.2014.001032.

[4] 叶浩生. 身体与学习：具身认知及其对传统教育观的挑战[J]. 教育研究，2015(4): 104-114.

[5] 叶浩生. 具身心智与具身的教育[J]. 教育研究，2023, 44(3): 32-41.

[6] 陈武. 论思想政治教育有效性的具身体验[J]. 教学与研究，2025, 59(10): 26-36.

[7] 蔡敏.“角色扮演式教学”的原理与评价[J]. 教育科学，2004, 20(6): 28-31.

基金项目：云南开放大学 2025 年校级科学研究项目“情境认知理论下‘具身思政’机制研究—以角色扮演戏剧为例”课题编号 :25YNOU29。

作者简介：李韵亭（1996-），女，汉族，云南昆明人，硕士研究生，助教，主要从事的研究工作：戏剧与影视学、高校思想政治教育。