

具身认知视域下数字绘本促进儿童社会情感学习的 机制与路径研究

陈矿

(成都大学, 四川 成都 610106)

摘要: 数字媒介深度嵌入儿童日常生活, 使绘本阅读由静态图文阅读逐渐转向融合声音、动画、触控、游戏与智能生成的多模态交互阅读。数字绘本在拓展儿童阅读体验的同时, 也暴露出交互与叙事脱节、感官刺激过载、身体经验弱化以及真实社会交往被数字互动替代等问题。如何使数字技术真正转化为支持儿童情感发展和社会性成长的教育力量, 成为儿童数字阅读研究需要回应的重要问题。本文以具身认知理论为统摄视角, 以数字绘本为媒介载体, 以儿童社会情感学习为发展目标, 在梳理具身认知、社会情感学习和数字绘本相关研究的基础上, 构建数字绘本促进儿童社会情感学习的“感知—行为—生成”三层作用机制。

关键词: 具身认知; 数字绘本; 社会情感学习; 学前儿童; 多模态学习; 情感教育

基金项目: 绵阳市社会科学研究重点基地——四川绵阳未成年人心理成长指导与研究中心资助项目“具身认知理论驱动数字化儿童绘本开发与儿童社会情感学习耦合机制研究”(项目编号: MY2026ZX409)

DOI: doi.org/10.70693/202610083305

Mechanisms and Pathways of Digital Picture Books in Promoting Children's Social-Emotional Learning from the Perspective of Embodied Cognition

Chen kuang

Chen kuang, Chendu university, Chendu, China

Abstract: As digital media become increasingly embedded in children's everyday lives, digital picture books are transforming reading from static text-and-image engagement into multimodal experiences involving sound, animation, touch, games, and AI-generated content. Although these features can enrich children's reading experiences, they may also lead to sensory overload, weakened embodied engagement, and the displacement of real social interaction. Drawing on embodied cognition, this study examines digital picture books as a medium for promoting children's social-emotional learning. Based on a synthesis of research on embodied cognition, social-emotional learning, and digital reading, it proposes a three-layer mechanism of "perception-behavior-generation" to explain how digital picture books may support emotional understanding, social interaction, reflective meaning-making, and the internalization of social-emotional experiences.

Keywords: embodied cognition; digital picture books; social-emotional learning; preschool children; multimodal learning; emotional education

研究认为,数字绘本的社会情感育人功能并非由数字技术自然产生,而是建立在儿童身体、情境、认知与情感相互耦合的基础之上:多模态感知通过增强情绪线索的可感知性实现情绪唤醒,身体参与与角色行动推动儿童进入故事情境并开展社会行为预演,表达、选择和反思进一步促进绘本经验向个体社会情感经验转化。在此基础上,本文从数字绘本设计、幼小衔接学校课程实施、家庭亲子共读以及出版与数字技术治理四个层面提出实践路径,并强调年龄适配、成人支架、技术适度以及由虚拟情境向真实生活迁移是机制有效运行的重要条件。研究旨在突破数字绘本研究偏重技术形式、社会情感学习偏重认知训练的局限,为构建儿童发展友好的数字阅读生态提供理论依据与实践参照。

一、数字绘本从“技术吸引”走向“情感育人”

数字技术持续嵌入儿童日常生活,正在改变儿童感知世界、表达自我与建立社会关系的方式。数字媒介由外部工具逐渐转化为儿童经验生成的重要环境,其影响已由信息获取延伸至情绪体验、社会交往与自我认同。儿童媒介化生存呈现泛娱乐化、商品化、全景暴露、自我优化与肯定性等特征,由此可能带来自我迷失、情感共鸣弱化与社会参与不足等问题[1]。对于处于情绪理解、行为调节和同伴交往快速发展阶段的学前儿童而言,这一问题尤为值得关注。相关研究发现,在处境不利学前儿童群体中,过度屏幕暴露与社会情感能力、亲社会行为显著负相关,社会情感能力在二者之间发挥部分中介作用[2]。这表明,儿童数字媒介使用的影响不能仅以“屏幕时长”加以衡量,更需要关注数字经验是否挤压了真实交往、身体活动和情感互动的机会。

与此同时,数字化也为儿童绘本的形态与教育功能带来了新的可能。声音、动画、触控、AR、VR以及AIGC等技术突破了传统绘本以静态图文和线性叙事为主的媒介边界,使儿童由故事的观看者逐渐转向故事的操作者和参与者。数字绘本由此获得了多模态呈现、情境建构和即时反馈等优势。然而,技术可供性的增加并不意味着教育价值的同步提升。当前部分数字绘本仍以点击翻页、动画触发和游戏奖励作为主要交互形式,存在年龄适配不足、交互与叙事脱节、感官刺激过载以及情感意蕴挖掘不足等问题。随着人工智能进一步介入儿童阅读,个性化生成和智能反馈在

扩展阅读体验的同时,也使技术依赖、数据安全和儿童发展适宜性成为新的问题。儿童数字阅读因此不能停留于产品形态创新,而需要重新回答技术如何服务儿童发展的基本问题。

从这一角度看,当前数字绘本面临的深层问题可以概括为一种“离身困境”。数字绘本虽然比纸质绘本拥有更多操作方式,但频繁的手指点击并不等同于真正的身体参与,丰富的感官刺激也不必然形成深层情感体验。如果儿童只是按照界面提示完成操作,身体行动与人物情绪、故事情节及社会关系之间缺少意义关联,那么这种所谓的“互动”依然延续着以信息接受为中心的离身逻辑,表现为“有操作而无行动、有刺激而无体验、有反馈而无关系”。当前关于学前绘本教育的研究表明,传统静态阅读对儿童身体与运动经验关注不足,而具身认知取向的绘本教育能够推动儿童由视觉接受向身体参与转变[3]。社会情感学习为这种转向提供了明确的发展目标。社会情感能力不是对情绪名称或行为规则的简单记忆,而是儿童认识与调节自我、理解他人、建立和维持关系,并在具体社会情境中作出适当选择的综合能力[4]。其形成高度依赖身体经验、关系互动和具体情境,这与具身认知所强调的“身体—环境—认知”动态耦合具有内在一致性。数字绘本促进社会情感学习的关键,不在于将社会情感知识简单数字化,而在于将数字技术转化为儿童能够感知、行动、体验和反思的情感情境。因此,本文从具身认知出发,建立“感知—行为—生成”的三层机制,并进一步讨论设计、园所、家庭与生态四重实践路径。

二、从身体认知到社会情感生成

(一)具身认知:身体不是学习的通道,而是认知的组成部分

传统认知理论往往将身体理解为信息进入大脑的工具,学习主要被解释为大脑对符号的加工与储存。具身认知则突破了这种身心二分,把认知看作大脑、身体与环境动态耦合的过程。当代学者提出的具身认知理论中认知的具身性、情境性与生成性三个彼此关联的基本特征,即认知受身体感知与运动结构影响、身体嵌入具体环境、个体在与环境互动中生成新意义,儿童阅读并非只是眼睛接收图像、大脑处理文本的活动,而是儿童借助视觉、听觉、触觉、动作与环境共同建构意义的过程,据此当前研究进一步将儿童数字

交互绘本阅读划分为以视觉、听觉和触觉为中心的具身性体验,以神经、生理和运动系统参与为特征的情境性体验,以及建立在认知和想象基础上的生成性体验三个体验阶段[5]。学龄前儿童绘本中也应该包含从身体感知、行为互动到情感体验递进的多维互动结构,以多感官体验引发儿童探索,身体行为使儿童深入情境,情感生成则推动阅读体验由外部互动向内部意义转变[6]。这种观点对数字绘本研究具有重要意义。数字媒介之所以具有不同于纸质媒介的潜力,不是因为它比纸质绘本“更炫”,而是因为声音、动画、触控、动作感应等技术可以把原先停留在视觉层面的故事转化为可行动的情境,使儿童在“做”的过程中理解故事。技术由此不再只是展示信息的工具,而成为组织身体经验的媒介。

（二）社会情感学习：从技能获得转向关系中的经验生成

社会情感学习的核心是儿童逐渐获得处理自我、他人与社会关系的能力。结合学界通用的CASEL框架,这一核心能力体系具体涵盖了自我意识、自我管理、社会意识、人际关系管理以及负责任决策五个核心维度,而针对家庭绘本共读的相关调查也显示,绘本阅读可以成为帮助儿童练习这些核心能力的重要载体[7]。但如果将上述五个维度解读为彼此孤立的五项技能,很容易就会把社会情感学习异化为机械的知识化训练。举例来说,让儿童分辨“开心、生气、害怕”不同情绪的卡片,并不代表儿童真的能在冲突发生时及时觉察自己的情绪;记住“要分享”的准则,也不代表儿童能在真实的资源矛盾中共情他人、主动协商。只有进入真实或者具备真实性的社会情境,社会情感能力才能从书本知识转化为可随时调用的个人经验。

绘本成为开展社会情感学习的重要载体。绘本借助人物、事件与冲突,将抽象的社会规则转化为具体可感的情境,使儿童能够在相对安全的心理距离中体验失落、愤怒、拒绝、合作、友爱与责任等多种社会情感经验。家庭绘本阅读研究也表明,角色替代能够使儿童通过观察故事人物的选择及其后果,对现实生活中的社会规则进行“心理预演”。这种以情境体验、角色代入和意义理解为基础的学习方式,也为绘本进一步融入幼小衔接学校社会情感教育课程提供了实践基础。在园本课程实践中,哲学绘本被用于自我认知、

情绪理解与调节、人际交往和同理心等内容的教学,并通过三轮行动研究不断加以调整和完善[8]。实践结果表明,绘本课程能够促进儿童的情绪表达与识别,并对同理行为的发展产生积极作用。

因此,社会情感学习在本质上也具有具身和情境属性。儿童不是先在头脑中掌握完整的社会规则,再把它应用到行动中,而是在一次次身体参与、关系互动和情绪体验中逐渐理解规则的意义。

（三）多模态学习：连接身体感知与意义生成的媒介路径

在具身认知强调身体参与、社会情感学习明确发展目标的基础上,多模态学习进一步解释了数字绘本如何将身体经验与社会情感学习过程有机连接起来。数字绘本能够综合运用图像、文字、语言、音乐、动画和触控反馈等多种符号系统,为儿童理解故事情境和情绪意义提供多重感知线索。例如,当故事角色处于愤怒状态时,画面色彩、面部表情、角色动作、语言声调以及背景音乐等可以共同传递情绪信息,使原本较为抽象的情绪状态转化为儿童能够感知和理解的具体经验。相较于单一的图文呈现,动画、音效等模态的加入能够增强情绪线索的可感知性,而这些线索能否进一步转化为儿童的情绪理解,则有赖于成人伴读中的引导与组织[9]。通过对不同模态信息进行关联、解释与讨论,儿童能够逐步形成对情绪状态及其产生原因的理解,并将这种理解迁移到现实生活中的情绪表达与调节之中。

然而,多模态并不意味着模态数量越多,学习效果就越好。只有当不同感官通道所传递的信息共同指向相对一致的叙事内容和情绪意义时,多模态信息才可能形成协同作用。若数字绘本中充斥不断闪烁的按钮、与故事情节无关的音效或过于频繁的奖励反馈,这些附加信息反而可能分散儿童的注意,使多模态设计由学习支持转变为认知干扰。因此,数字绘本中的多模态设计应服务于儿童对故事情境、社会关系和情绪意义的理解,而非单纯追求感官刺激的丰富性。

基于此,本文将具身认知、社会情感学习与多模态学习加以整合,形成“身体—情境—认知—情感”四位一体的分析框架。其中,身体构成儿童参与学习和获得经验的基础,情境承载具体的社会关系与情绪事件,多模态信息支持儿童对情境中的人物、行为与情绪线索进行感知和理解,

而在此基础上形成的行动体验与反思过程,则进一步推动情感意义的生成与社会情感能力的发展。

三、具身认知视域下数字绘本促进社会情感学习的作用机制

(一) 感知机制:由多感官激活走向情绪的具身锚定

社会情感学习首先建立在对情绪及社会线索的感知基础之上。学前儿童以具体形象思维为主,相较于抽象的语言说明,他们更容易借助角色表情、身体姿态、声音变化和具体情境来理解情绪。数字绘本能够将原本静态的视觉线索扩展为视觉、听觉和触觉等多通道信息,从而为儿童识别和理解情绪提供更加丰富的感知依据。例如,画面色调的冷暖变化可以传递不同的情绪氛围,角色语音的速度、音量和语调能够帮助儿童辨别紧张、愤怒或悲伤等情绪状态,动画则可以呈现角色由平静到激动的动态变化过程。由此,“生气”对于儿童而言不再只是一个抽象的语言标签,而是逐渐转化为包含面部表情、身体动作、声音变化及情境原因在内的综合性经验。多模态符号的共同作用能够进一步促进儿童对情绪的认知与体验,并为后续社会互动经验的理解与内化奠定基础。

然而,多感官信息的教育价值并不取决于模态数量的简单增加,而在于不同模态之间能否围绕同一情绪意义形成协同。具身化数字绘本中的声音、动画与动作反馈应共同服务于特定的叙事情境和情绪表达,使儿童能够在多重感知线索之间建立稳定的“情绪语义锚点”。因此,多感官设计的重点不应停留在刺激形式的丰富与叠加,而应由“刺激中心”转向“意义中心”,使儿童的感知、动作与情绪理解共同指向故事所承载的社会情感意义。

(二) 行为机制:从角色代入到社会互动的身体预演

仅仅能够识别角色“很难过”并不足以形成完整的社会情感能力,儿童还需要进一步理解面对他人的情绪时应当如何回应,并尝试将这种理解转化为具体行为。因此,社会情感学习不能停留在对情绪和社会线索的观察与判断上,还需要推动儿童由故事的观看者逐渐转变为情境中的行动者。具身认知所强调的身体参与与运动经验,为儿童从情绪理解走向社会行动提供了重要通道,

而数字绘本所具有的互动性,则能够为这种社会行为的体验与预演创造条件。

角色扮演是实现这一转化的重要方式。当儿童模仿故事人物的表情、姿态和语言时,阅读活动便不再只是对人物行为的视觉观察,而转化为借助自身身体重新体验人物处境的过程。游戏化数字绘本还可以通过故事规则、角色任务和互动操作强化儿童的角色代入,使其在参与故事发展的过程中感受人物关系与情绪变化。多模态叙事与角色操作有助于增强儿童进入故事情境的程度,并使其在角色互动中产生更深入的情感体验与共鸣。但这种游戏化设计并非越丰富越好,当奖励、闯关或操作任务过度突出时,儿童的注意可能由故事内容和人物关系转向游戏本身,使“可玩性”取代“可读性”,从而削弱数字绘本原有的社会情感教育价值[10]。在角色模仿的基础上,社会情境模拟进一步为儿童提供了社会行为练习的空间。数字绘本的互动设计不应只是要求儿童机械选择所谓的“正确行为”,而应通过具体的故事冲突呈现不同选择及其可能产生的结果,使儿童理解行为与社会关系变化之间的联系。例如,当故事人物因为争抢玩具发生冲突时,可以设置“直接抢走”“表达自己的需求”“询问是否可以轮流”等不同互动路径,并通过后续情节呈现不同选择对人物情绪和同伴关系产生的影响。儿童由此能够在相对低风险的虚拟情境中尝试不同的社会行为,并通过观察行为后果逐渐形成对社会规则和人际交往方式的理解。类似的机制也体现在现实情境中的戏剧活动之中。将社会情感学习融入戏剧项目后,儿童可以通过角色体验、合作探究和问题解决,在具体社会情境中练习情绪表达、人际沟通与冲突处理。开放的戏剧情境为儿童提供了多种行动可能,沉浸式的角色体验能够增强其对他人处境的理解,而合作探究则使社会情感经验在互动过程中不断生成[11]。这表明,情感教育只有从“知道应该怎样做”进一步走向“在具体情境中实际去做”,才更有可能进入儿童的行为经验,并逐渐转化为稳定的社会情感能力。

因此,行为机制的关键在于借助身体行动和情境参与缩短儿童与故事之间的心理距离,使儿童由“观察他人的社会关系”逐步转变为“进入社会关系并参与其中”。基于这一逻辑,对数字绘本交互价值的评价也不应停留在点击次数、操作频率或互动形式的丰富程度上,而应关注儿童是否在互动过程中真正经历了观点采择、情绪调

节、合作、求助以及冲突解决等社会情感行为。只有当数字操作与具体的社会情境、角色关系和情感意义发生联系时，互动才真正具有社会情感学习价值。

（三）生成机制：由故事经验走向自我经验

感知使儿童“看见”情绪，行动使儿童“经历”情绪，而社会情感学习最终还需要儿童把外部经验转化为可以自主调用的内部经验。这就是生成层机制。生成首先表现为儿童主动表达意义。儿童不仅回答“角色是什么情绪”，还需要进一步回答“为什么会这样”“如果我是他，我会怎么做”“我以前有没有遇到过类似事情”。数字绘本可以借助语音输入、角色决策、续编故事、表情创作等方式将儿童由内容消费者转变为意义生产者。生成性体验通常发生在儿童对输入信息进行转换之后，儿童通过思考、想象和输出逐步形成新的认知结构，在这一过程中实现意义重构。其次，生成意味着故事经验与儿童生活经验发生联结。数字绘本促进情绪调节的过程，可以由情绪识别与理解逐步进入情境类比和角色扮演，并最终实现社会互动经验向自我调节能力的内化。因而，一次有效的数字绘本阅读不应该结束于“故事讲完了”，而应继续追问儿童是否能够在新的生活事件中重新调用故事经验。例如，儿童在故事中学习通过语言表达愤怒，如果第二天与同伴发生冲突时能够说“我现在很生气，因为你拿了的东西”，而不是立即推搡，那么绘本中的符号经验才真正转化为社会情感能力。这里发生的是从虚拟经验到现实行动、从共同调节到自我调节的迁移。

（四）三层机制的循环耦合

感知、行为与生成并非依次发生的线性阶段，而是彼此作用、持续循环的动态过程。儿童首先通过情绪和社会线索进入故事情境，随后借助身体参与获得具体的行动经验，并在表达与反思中重新组织已有认识，形成新的情感理解。新的经验结构又会进一步影响儿童之后对社会线索的感知，使感知、行动与意义生成之间形成持续反馈。由此，感知构成行动的基础，行动为意义生成提供经验材料，而生成又反过来深化儿童的社会情感感知。这一过程与社会情感学习的能力维度相互交织。自我意识和社会意识依赖儿童对自身及他人情绪的觉察与理解，自我管理和人际关系技能则更多体现在行为调节与社会互动之中，

负责任决策需要儿童对行为选择、结果及其社会意义进行判断与反思。不同能力并非彼此割裂，而是在具体社会情境中共同发挥作用。例如，同伴冲突既涉及情绪觉察和他人理解，也包含冲动控制、关系协商与行为选择。

在数字绘本中，多模态线索首先唤起儿童对人物情绪和社会情境的感知，叙事互动进一步推动角色行动，情境反馈帮助儿童理解行为与结果之间的关系，表达与反思则促进经验重组，并逐渐实现由虚拟情境向现实生活的迁移。因此，数字绘本促进社会情感学习的过程，本质上是感知、行动、反馈、反思与迁移相互衔接的过程，具身化设计则使这些环节形成更紧密的内在联系。

（五）机制的条件与边界

成人伴读在数字绘本的社会情感教育中仍具有不可替代的作用。技术智能化，并不意味着数字绘本能够独立承担儿童教育功能。面对复杂情绪时，儿童仍需成人协助情绪命名、意义解释和经验联结。共读中的成人既提供语言与认知支持，也是儿童社会情感发展的重要中介。伴读并非给予儿童唯一答案，而是通过追问、回应、共情和逐步撤除支架，引导儿童由共同调节走向自我调节。数字绘本的交互设计也需要与儿童的认知发展水平相适应。忽视儿童认知特点、交互过载以及交互与故事情节脱节，都会削弱其教育价值。因此，针对不同年龄儿童，应在交互复杂度、叙事长度和反馈方式上进行分层，而不能简单追求功能增加。此外，数字沉浸不能替代儿童真实的社会实践。数字绘本可以模拟分享与安慰，却无法替代儿童在真实关系中让出玩具、给予拥抱或注视他人的经验。因此，数字绘本的价值应体现为连接虚拟经验与现实行为，为儿童进入真实社会互动提供支撑，而非建构一个完整且无需离开的虚拟世界。

四、实践路径：构建从数字设计到真实生活的社会情感学习生态

（一）设计路径：从“功能驱动”转向“社会情感目标驱动”

数字绘本设计不应遵循“有什么技术就使用什么技术”的开发逻辑，而应从儿童需要获得的社会情感经验出发，再依据教育目标选择故事内容、互动动作与技术形式。在叙事层面，内容应贴近儿童日常生活中的社会情境，如第一次进入

集体、朋友拒绝、玩具冲突、失败、嫉妒、等待、分享、帮助与道歉等，使社会情感问题自然融入人物行动，而非将道德结论写入文本。结构上可采用“稳定主线+有限分支”的方式，赋予儿童选择空间，同时避免过多分支削弱故事的连贯性。在感知层面，应建立一致且克制的情绪编码，使色彩、声音、角色动作和触觉反馈指向相同的情绪线索，而不是通过高强度刺激吸引注意。多感官体验、行为互动与沉浸式情感生成应形成关系，使互动设计具有由浅入深的层次，而非将不同媒介功能一次性集中叠加。在交互层面，应使儿童的身体动作与其承载的社会情感意义相互对应。安慰故事人物时，可以通过靠近、轻拍、语音表达等方式完成互动，而非仅仅点击“安慰”按钮；解决人物冲突时，可以借助轮流拖动、协作任务和语言选择等形式体验协商。由此，身体动作不再只是操作，而成为社会意义表达的一部分。

AIGC的运用建立在这一逻辑之上。数据驱动闭环、分层引导与跨模态内容生成可以支持数字绘本个性化，在社会情感学习中，AIGC更适合发挥“追问者”和“情境生成者”的作用[12]。例如，可以依据儿童回答生成冲突情境，或从不同角色视角重新叙述同一事件，而不宜替代教师和家长完成价值判断。

（二）教育路径：构建“数字进入—身体展开—生活迁移”的课程链

数字绘本进入幼小衔接学校课程后，其教育价值不应停留于屏幕媒介本身，而应体现在对儿童身体参与、社会互动与现实经验的进一步激活。数字情境可以作为社会情感学习的经验起点，通过人物关系、情绪变化与故事冲突构成共同的问题场域，并进一步延伸至角色体验、合作活动、艺术表达和户外游戏等身体性与社会性实践之中。儿童由此能够将数字情境中的情绪理解与行为判断迁移到真实生活，使绘本经验逐渐转化为处理同伴关系、表达情绪和解决冲突的现实资源[13]。因此，数字绘本与现实活动并非彼此替代，而是分别承担情境建构与经验实践的功能，共同形成由虚拟体验通向现实行动的连续过程。

在这一过程中，教师的角色应由知识传递者转向经验支持者，通过适当的语言引导和情境支架，帮助儿童从事件理解逐渐进入情绪辨识、立场理解与行为判断，并建立故事经验与现实生活之间的联系。教师的介入不在于预设唯一结论，

而在于支持儿童形成自主理解与行为调节能力。与此同时，社会情感学习还应保持必要的开放性，避免将复杂的社会关系简化为单一道德判断。儿童对分享、拒绝、冲突和愤怒等现象可能形成不同理解，这些差异本身也是重要的学习资源。只有在多样立场、复杂情绪与真实关系中不断调整认识，社会情感学习才可能超越规范性答案的记忆，逐步转化为具有现实迁移能力的社会情感经验。

（三）家庭路径：以亲子共读重建数字情境中的真实关系

家庭数字绘本阅读的价值并不在于替代家长完成儿童学习，而在于借助叙事情境拓展亲子之间的情感交流。文学叙事能够激发儿童的情绪共鸣，角色代入有助于其理解和预演社会关系，而父母的陪伴则为这一过程提供必要的心理支持。由此，数字绘本的家庭应用应兼顾儿童阅读与成人伴读，通过适度暂停、开放提示和生活延伸等方式，引导家长参与儿童对人物情绪、行为动机及关系变化的理解，并将故事经验进一步联系到日常家庭生活之中。

与此同时，家庭伴读还应体现支架逐步退让的原则。阅读初期，成人可以协助儿童识别和命名情绪、理解行为原因；随着其社会情感能力发展，则应逐渐减少直接解释，将更多判断和表达空间交还给儿童。由成人支持逐步过渡到儿童自主理解与行为选择，更有利于社会情感经验由外部引导转化为内部能力。

（四）生态路径：在技术赋能与儿童权利之间建立边界

数字绘本的社会情感育人价值有赖于出版机构、数字平台、幼小衔接学校与家庭之间的协同。出版与平台端应依据儿童年龄和情感发展水平建立内容分级，并将叙事质量、交互一致性、现实迁移与亲子互动纳入产品评价，而非仅以使用时长和下载量衡量。幼小衔接学校与家庭则应围绕共同的社会情感目标形成连续支持，使园所中的情绪教育能够延伸至日常生活。

人工智能的介入进一步提高了儿童情绪与互动状态的可见性，也带来隐私、标签化和关系异化等风险[14]。因此，数据收集与算法应用应遵循最小必要和人工复核原则，避免以技术识别取代教师对儿童具体情境的整体判断。数字绘本的发

展最终应由“空间友好”转向“发展友好”，其价值不仅在于提供数字内容，更在于避免挤压儿童的游戏、户外活动、亲子陪伴与真实同伴交往，使数字经验最终回归现实生活。

表1 具身化数字绘本社会情感学习的实践路径

路径	核心任务	操作要点	风险控制	评价依据
设计	明确社会情感目标	设计生活叙事与具身交互	避免功能堆叠与强刺激	设计目标一致性
教育	促进经验现实迁移	联结数字情境与身体实践	避免屏幕替代现实活动	情绪与行为变化
家庭	建立亲子共读关系	开展讨论并逐步退让支架	避免成人过度干预	互动与自主表现
生态	构建协同支持机制	完善分级、协同与数据保护	防范隐私与安全关系异化	安全与协同水平

五、结论与展望

数字绘本为儿童社会情感学习拓展了新的媒介空间，但数字化、互动化与智能化本身并不必然产生教育价值。其意义在于借助技术重新联结儿童身体与故事情境、角色经验与现实关系。社会情感学习具有鲜明的具身属性，情绪理解、自我管理、人际互动与社会决策均产生于具体的身体感受、行动经验和社会关系之中，因此数字绘本需要由以信息呈现为主的“观看型媒介”转向支持儿童参与和体验的“经验型媒介”。在这一过程中，社会情感经验通过感知、行为与生成的循环逐渐形成。多模态线索增强儿童对情绪和社会信息的感知，角色行动与情境互动使其进入具体关系并预演社会行为，表达、选择与反思则推动故事经验向个体经验转化。三者相互反馈，共同构成具身化的情感学习过程。其有效性同时受到叙事与交互一致性、感官刺激强度、儿童发展水平、成人支架以及现实迁移等条件制约，虚拟情境中的操作表现不能直接等同于真实社会能力，儿童仍需在家庭、游戏和同伴交往中完成经验的验证与巩固。

由此，数字绘本的发展还需超越单一产品逻辑，形成设计、课程、家庭与平台共同参与的发展生态，并重视年龄适配、质量评价、数据保护与人工智能治理。现有研究对具身化数字绘本促进社会情感学习的因果证据仍较有限，未来可结合实验研究、纵向追踪和自然观察进一步检验作用机制及个体差异，并持续关注 AIGC 带来的算法依赖、情感替代与数据风险。数字技术的教育

意义最终应体现为帮助儿童更好地认识自我、理解他人并参与真实社会生活，而非增加其对技术本身的依赖。

参考文献

- [1]石建伟.儿童媒介化生存经验的社会情感风险与教育应对[J].教育理论与实践,2026,46(21):25-34.
- [2]魏柳,卢长娥.过度屏幕暴露对处境不利学前儿童亲社会行为的影响:社会情感能力的中介作用[J].绥化学院学报,2026,46(7):127-131.
- [3]胡曼.学前儿童绘本教育:从视觉阅读到具身认知——基于现象图析学的分析[J].陕西学前师范学院学报,2023,39(3):61-68.
- [4]索长清,孙湘宜.儿童社会情感能力的本质内涵、结构要素及发展效应[J].沈阳师范大学学报,2026(3):72-80.
- [5]单瑞祯,张超,李漩.基于具身认知的儿童数字交互绘本设计[J].湖南包装,2024,39(2):67-70.
- [6]房若虹.具身认知理论下学龄前儿童绘本的多维互动研究[D].合肥:合肥工业大学,2025.
- [7]孟亚茹,王娅,钱希,等.基于英语绘本共读干预的儿童社会情感学习调查研究[J].陕西学前师范学院学报,2022,38(3):21-29.
- [8]王缤瑞.指向儿童社会情感学习的哲学绘本园本课程开发与实践——以W市L幼儿园为例[D].金华:浙江师范大学,2025.
- [9]毕晓睿,黄心渊.数字绘本赋能儿童情绪调节作用机制与协同策略[J].中国出版,2026(9):53-57.
- [10]李凤,唐忠会.游戏化传播:儿童数字绘本的游戏性优势研究[J].少年儿童研究,2025(1):80-86.
- [11]陈婵华.基于社会情感学习的中班戏剧项目活动设计与实施研究[D].广州:广东技术师范大学,2026.
- [12]杨颖洁,陈亮,武玲玲.AIGC支持下的儿童数字绘本交互设计策略研究[J].设计,2025,38(11):98-102.
- [13]秦丽萍,武云鹏.社会情感学习融入幼儿园户外游戏的价值、逻辑与路径[J].菏泽学院学报,2026,48(4):95-102.
- [14]武云鹏,秦丽萍.人工智能赋能学前儿童社会情感学习:价值意蕴、内在逻辑与实践路径[J].幼儿教育(教育科学),2026(5):3-8.