Asia Pacific Science Publications Co., Ltd.
亞太科學出版社
亚太教育研究
ISSN(O) : 3080-2148
ISSN(P) : 3080-213X
2026 年第 6 期

退役大学生教官军训经历讲述的育人机制与实践限度
——基于反思性实践者的微观分析

方楚豪　向若欣
（黄冈师范学院，湖北黄冈，438000）

版权说明：本文是根据知识共享署名 – 非商业性使用 4.0 国际许可协议进行发布的开放获取文章。允许以任何方式分享与复制，只需要注明原作者和文章来源，并禁止将其用于商业目的。

摘要：退役大学生教官在军训中穿插自身军旅经历已成为普遍实践，但既有研究多将其视为带训模式特征，缺乏对经历讲述育人机制与条件的微观分析。本文以笔者多次担任学生教官的施训经验为基础，区分装饰性讲述与生成性讲述，从权威转换、道德想象与反思间隔三个层面剖析生成性讲述的育人机制及边界条件，结合自身失效案例反思过度表露、选择性叙事与说教化倾向等现实限度，进而从教官培训、讲述时机与评价方式三个维度提出优化建议。本文以反思性实践者视角，为军训育人研究提供微观实践分析样本。

关键词：退役大学生教官；军训；德育；育人
DOI：https://doi.org/10.62177/aper.v2i6.1837

一、引言

新时代学生军训改革持续推进，育人功能不断强化，退役大学生士兵凭借年龄、经验与身份优势，成为军训的重要承训力量。施训中穿插自身军旅经历是退役大学生教官的普遍做法，也被视为提升思政亲和力的重要路径。既有研究中，刘涛（2026）[1]、肖寒飞与郑昆亮（2025）[2]等多从整体带训模式层面探讨其德育价值；贺璐（2015）[3]、孙亚华（2017）[4]、邹强（2015）[5]等学者则聚焦制度与课程设计；而在叙事德育领域，栾声越（2020）[6]、康洁（2006）[7]等证实了叙事对德育内化的积极作用。总体而言，现有研究对军训“经历讲述”的内在逻辑缺乏机制分析。由此衍生三个核心问题：经历讲述何以产生育人

作者简介：方楚豪（2001–），男，黄冈师范学院马克思主义学院硕士研究生在读，研究方向：大别山红色精神文化，筑牢人类命运共同体，E-mail：2017282870@qq.com；向若欣，女，2007 年 3 月出生，本科学历，主要研究方向：中学物理基础教育。黄冈师范学院物理学（优师计划）专业在读。通讯地址：黄冈师范学院物理与电信学院；邮政编码：438000；联系电话：13310531996；E-mail：1256467829@qq.com。
基金项目：无。

作用？其有效性依赖哪些前提？在何种情况下会效果衰减甚至失效？

作为退役大学生士兵，笔者在校期间先后三次承担新生军训施训任务，具备完整的实践与反思基础。研究材料主要来源于施训期间的讲述记录、训练观察笔记与事后反思文本，并总结了训练结束后与学生非正式交流的对话转述和与其他教官的经验交流分享等各类材料，同时纳入多起失效案例。本文采用反思性实践者视角，且是基于单一样本的微观分析，在外部效度上存在局限，优势在于能触及外部研究者难以进入的实践细节与互动过程，因此本文刻意引入失效案例与批判性反思，来建立分析距离，保障研究客观性。

二、实践形态与两种讲述类型

（一）讲述的常见时机与内容

在军训施训过程中，经历讲述并非随机发生，而是集中出现在几个特定的实践节点。一是日常训练间隙的休息时段，这是讲述最常见的场景，多以调节气氛、放松身心为切入点；二是学生出现畏难情绪时，比如较高强度的军训动作训练、整体队列动作常犯错误时，讲述多以共情与鼓励为主；三是军训集体会操排名落后后，比如队列会操评比排名靠后，讲述则多是围绕挫折与集体主题展开。

从内容类型来看，讲述大致可分为四类：一是军旅生活叙事，体现军营日常等生活化内容；二是挫折与克服叙事，展现遇到挫折到克服困难的过程；三是选择时刻叙事，围绕入伍、退伍等关键抉择展开；四是个人反思见解，是对纪律、集体等主题的感悟。以笔者 2025 年黄冈某大学新生军训的 14 天施训为例：先后在队列训练间隙、会操评比失利后、宿舍内务整理等多个时间点穿插讲述自身军旅服役经历，时长从 3 分钟到 10 分钟不等，学生反应呈现出显著的差异性。

（二）装饰性讲述与生成性讲述的区分

同样是讲述自身经历，其育人属性存在本质差异，大致可划分为装饰性讲述与生成性讲述两种类型，二者在内容特征、话语方式与学生反应上均有明显区别，具体如下表所示：

维度	装饰性讲述	生成性讲述
内容	趣事段子、泛泛而谈、结果导向	具体情境、冲突时刻、选择过程
话语方式	结论先行、道理直给、树立形象	情境展开、留出空间、呈现过程
学生反应	当场热闹、哄笑赞叹、事后无痕	沉默思考、主动追问、事后交流

装饰性讲述本质上是枯燥军训生活的“调味品”，其核心功能是调节气氛、拉近教官与学生的距离，但本身并不承担明确的育人功能，军训过程中大多数泛泛而谈的趣事都属于此类。生成性讲述则是德育的重要“载体”，它不直接输出道理，而是通过呈现完整的军旅情境与选择过程，与学生当前所处的环境高度类比，邀请学生进入叙事环境之中，更好地实现理解共情，从而实现道德认知与情感的生成。

笔者曾在队列会操评比班级排名靠后、学生情绪低落时，做过一次生成性讲述。当时没有讲“军人将荣誉视为第二生命”的道理，也没有讲自己当年班级有多么重视这种会操评比，而是讲了新兵连战术会操时班里的战友为了不拖所班里后腿，在双手血肉模糊的前提下，低姿爬完了五十米障碍的故事。讲完之后学生没有哄笑，现场异常安静，几秒之后有学生举手问“那他为什么要那么拼命，他不怕疼吗”，休息时还有两名学生主动找到笔者，聊到自己很想证明自己，很想为班级争光。这种学生的真实反馈，也印证了德育的产生过程，生成性讲述的关键不在“讲得精彩”，而在“讲得可进入”，学生能够在叙事中看到自身的影子，将自己代入其中产生共鸣。

三、育人机制与成立条件

生成性讲述的育人作用是逐层递进的联动过程：权威转换消解心理防御，是育人前提；道德想象搭建认知通道，是育人核心；反思间隔提供节奏支撑，是育人场景条件。下文以笔者在军训过程中的五公里拉练前的一段讲述为贯穿案例，拆解三个机制的发生逻辑与成立条件。

（一）权威转换：从“教官说”到“过来人说”

军训场景中，教官首先是军训制度赋予的管理者与考核者，学生处于服从地位，使得学生对说教式德育天然带有防御心理。此时当教官以制度身份进行输出“要有集体观念、要团结互助”的道理时，学生更易将其解读为“必须遵守的规则”，而并不是“值得认同的品质”，这是制度权威所带来的天然限制。

退役大学生教官的特殊性在于“半同龄人、半过来人”的双重身份：年龄与学生相近，共享校园背景，又拥有学生正以简化形式体验的完整军旅经验。这种身份差使其更容易建立区别于制度权威的经验权威——不是“我是教官所以你要听”，而是“我经历过所以我懂”。经历讲述正是权威转换的核心媒介：当教官不再以命令口吻提要求，而是以过来人身份讲述自己也曾面临同样困难、最后又是怎样克服困难时，制度性上下级边界被暂时弱化，德育内容也从天然心里抗拒的“被要求接受”转为更易于理解接纳的“被邀请进入”。

在拉练前动员环节，笔者最初强调集体观念时，学生普遍散漫；笔者转而讲述自己服役时负重 30 公里拉练的经历——半路脚底磨出血泡、体力透支想放弃，同年兵主动帮我分担负重，班长默默递水，最终我坚持到终点——学生逐渐注意力集中，眼神变得坚定，团队意识明显增强。

条件说明：一是讲述内容与学生当前训练体验有可感知的对应，同样的畏难情绪、同样的极限挑战，才能形成共鸣；二是讲述者日常行为与讲述内容一致，教官在训练中以身作则，否则会引发信任危机，反而消解权威。

（二）道德想象：抽象品质的具体化

军训的德育目标，如坚韧意志、责任意识、集体精神、爱国精神等，本质上都是抽象的道德品质。单纯口号式说教只能让学生记住概念，无法形成深层情感认同与行为自觉，这是军训德育长期面临的抽象性困境。肖寒飞指出“多数参训学生也同样把军事训练当作单纯的身体上的训练，同样认为只要单纯通过耗费体力的训练，就可以培养锻炼自己”[2]。大多学生甚至教官，都认为只要进行体力训练以及说教，就可以达到德育目标。

因此叙事是破解抽象性困境的核心路径。生成性讲述通过呈现具体道德场景，将抽象品质还原为真实的选择过程：有具体情境、有鲜活人物、有内心冲突、有两难选择。学生未必经历完全相同的事件，却能在叙事中代入自身，预演面对类似选择时的反应，完成道德想象——这不是被动接受道理，而是主动体验道德选择的重量。

承接前述拉练案例，笔者全程未提“团结”二字，只呈现了从体力透支、挣扎到同伴互助的全过程。学生无需亲身经历，也能通过叙事想象极限状态下的处境，体会到“团结”不是口号，而是绝境中的及时帮助。这正是道德想象的效果：品质不再是外在要求，而是内化为自我选择的参照。

条件说明：讲述必须包含完整的情境、冲突与选择过程，而非抽象的结果概括。只呈现成功结果、遮蔽中间挣扎，学生就无法产生代入感，道德想象也就失去载体。

（三）反思间隔：训练节奏中的主体转换

军训是高强度、连续性的身体实践，学生长期处于“执行主体”状态：注意力集中在动作标准、口令响应上，身体被充分调动，主动思考与反思的空间被高度压缩。这种状态下，学生多是机械服从指令，很难停下来思考训练的意义，德育内容缺乏扎根的心理空间。

训练间隙的经历讲述，本质上是在连续训练节奏中插入反思性停顿。这段时间里，学生暂时从“被训练的身体”转换为“聆听和判断的主体”，身体放松的同时，思维从执行模式切换为思考模式，有空间消化训练感受，回应讲述中的道德命题。这种反思间隔不是对训练的打断，而是对育人功能的补充。

反思间隔高度依赖时机与节奏的匹配，笔者曾有反面教训：一次队列训练中，学生正步踢腿孤僻动作较多无法改正时，笔者中断训练当场讲自己新兵连定姿势的经历。但学生注意力还停留在动作错误上，训练节奏被突然打断，多数人心不在焉，讲述完全没达到预期，反而耽误了训练进度。

条件说明：讲述需与训练节奏相配合，优先选择休息时段、科目转换等自然节点，时长适中，不破坏训练整体安排；只有学生身体相对放松、情绪需要调节时，讲述才能发挥反思停顿的作用，否则会沦为训练干扰项。

（四）三机制联动

综上，生成性讲述的育人机制是逐层递进的联动系统：权威转换是前提，消解学生防御心理，为德育叙事的进入打开通道；道德想象是核心，将抽象道德品质转化为可感知的场景，实现德育内容具现化；反思间隔是场景保障，为主体转换提供节奏支撑，让道德生成有了发生的时空。三者在同一段讲述中同时发挥作用，共同构成通过讲述来实现育人作用的完整解释框架，也能解释为何同样是讲述经历，效果差异显著。

四、限度反思与优化建议

生成性讲述的育人作用有明确边界，实践中易出现偏差与失效。反思这些限度，既是完善机制分析的必要环节，也是优化实践的重要基础。

（一）三个限度与自身反思

1. 过度表露与权威稀释。经历讲述的基础是经验权威，但若讲述过于频繁、内容过度趣味，会模糊教官的制度角色边界，导致管理权威稀释。退役大学生教官本就与学生年龄相近、身份相似，天然存在管理权威偏弱的问题。无节制地讲述私人经历，过度分享军营娱乐化、生活化细节，会进一步弱化身份差，消解学生纪律意识。笔者军训中期曾出现此类偏差：休息时讲述愈发随意，单次时长从三五分钟拉长至十几分钟。随后训练中明显感到队伍集合变慢、动作随意，学生甚至嬉皮笑脸要求减少训练量，纪律意识被稀释。意识到问题后，笔者严格区分训练与休息状态：训练时严格回归教官角色，休息时控制讲述时长与主题边界，两天后队伍纪律逐步回归正轨。

2. 选择性叙事与英雄化偏差。人在讲述自身经历时天然有自我美化倾向，教官也不例外。多数时候会下意识筛选“成功克服困难”“最终获得胜利”的故事，不自觉遮蔽军旅经历的脆弱、迷茫与挫败情况，形成选择性叙事的英雄化偏差。这种偏差看似传递正能量，实则拉大学生心理距离——当学生觉得“教官本来就很厉害，我做不到”时，叙事就失去代入感，变成遥远的“别人的故事”。笔者前期多讲受表彰经历，学生多为鼓掌却极少交流；后期改讲自己体能不及格、被班长批评等“不光彩”经历，学生反响强烈，甚至感叹“原来教官也不是天生就厉害”。这说明，过度英雄化会筑起认知壁垒，呈现脆弱与挣扎的真实叙事，反而能搭建共情桥梁。

3. 说教化风险与能力差异。经历本身不自动生成正确的道德结论，生成性讲述的核心是呈现过程而非输出道理。但实践中，很多教官会不自觉在叙事结尾强行嫁接大道理，把讲故事变成“举例子讲道理”，这种说教化倾向会直接抵消叙事的育人潜力。叙事的力量在于留白与想象，一旦道理被直接说破，学生的思考空间就被压缩，生成性讲述也就退化为装饰性的说教工具。从而失去叙事的本意：通过叙事来让学生自己产生思考，自己代入环境，从而更好的使德育内容内化。

笔者曾有失误：讲完战友互助经历后，下意识总结“所以集体主义非常重要”，导致场面尴尬冷场；而未做总结时，学生反而主动讨论集体话题。从与其他高校教官的交流中亦发现，习惯落脚于“守纪律”结论的教官易让学生抵触，善于留白的教官则收获更好反馈。这表明，德育生成不能仅靠教官悟性，更需制度化的培训介入。

（二）优化建议

针对上述三重限度，结合育人机制的三个条件，可从三个层面提出优化路径。

第一，完善教官岗前培训，降低说教化风险与能力差异。在退役大学生教官岗前培训中，开发出《军训教官叙事手册》，明确施训过程中的叙事时机、内容边界以及方法策略，并增添一些典型叙事案例，通过案例研讨、模拟演练，让教官理解“讲故事不是讲道理”，掌握生成性讲述的核心逻辑。

第二，优化讲述时机设计，平衡经验权威与制度权威。在具体操作中，可以制定“军训叙事时机排班表”，如在军训刚开始可以安排一些破冰类的趣味小故事，建立彼此之间的初步关系；在训练中途，学生出现畏难情绪时，可以安排一些坚持不放弃主题的故事；在军训会操失利时，可以安排一些团结互助主题的故事。同时要明确训练与休息场景的教官身份边界：训练时段严格回归教官角色，保持训练的严肃严谨；休息时段适度进行经验分享，控制频率与内容尺度。通过结构化时机设计，既发挥育人作用，也避免过度表露导致权威稀释。

第三，调整育人评价方式，回归过程性育人本质。转变军训育人评价逻辑，弱化“德育效果”的量化考核，转向关注过程性指标，具体可以细化为观察学生在讲述后主动追问的频次、在课后主动交流相关话题的频次、在讲述前后训练态度是否有可观察的积极变化。不将教官讲述次数、同学掌声热烈程度作为评价标准，也不追求立竿见影的行为改变，尊重道德生成的渐进性与内隐性，回归军训育人的过程性本质。

五、结语

退役大学生教官军训中穿插自身经历的实践，其育人作用并非源于“讲述经历”本身，而是一个有条件的生成过程：通过权威转换消解学生心理防御，通过道德想象实现抽象品质具象化，通过反思间隔完成训练中的主体转换，三者联动促成德育效果的发生。其有效性高度依赖讲述类型选择、时机把控与教官的叙事反思能力，越过边界就可能出现权威稀释、叙事失真、说教失效等问题。

从方法论看，局内人视角让本文能够触及外部研究者难以观察的实践细节与内在互动，这是经验研究的优势；但真正的分析距离，不来源于研究者身份立场，而来源于对失效案例的诚实呈现与对自身实践的批判性审视。

本文分析仅基于个人施训经验，机制框架仍有待更大范围实践检验。未来研究可进一步转向学生视角，专门考察经历讲述的接受过程与个体差异，更完整地揭示这一微观育人实践的内在逻辑。

利益冲突

作者声明，在发表本文方面不存在任何利益冲突。

参考文献

[1] 刘涛 . 新时代大学生军训育人功能研究 [D]. 中南林业科技大学 ,2026.DOI:10.27662/d.cnki.gzn–lc.2026.001555.

[2] 肖寒飞 , 郑昆亮 . “大思政课”视域下思政教育融入高校军训的思考 [J]. 特区经济 ,2025,(11):157–160.

[3] 贺璐 . 深入发掘高校军训的德育价值 [J]. 赤峰学院学报 (自然科学版),2015,31(23):238–239. DOI:10.13398/j.cnki.issn1673–260x.2015.23.104.

[4] 孙亚华 . 以军训教学为契机促进学校德育工作——以广东省财政职业技术学校为例 [J]. 职业教育 (中旬刊),2017,16(13):70–72.

[5] 邹强 . 中小学生军训育人功能透视 [J]. 中国德育 ,2015,(14):29–33.

[6] 栾声越 . 大学生思想政治教育亲和力的提升进路 [J]. 思想政治教育研究 ,2020,36(3):100–105. DOI:10.15938/j.cnki.iper.2020.03.020.

[7] 康洁 . 道德叙事及其课堂策略 [J]. 中国德育 ,2006,(9):95.