■学前教育理论

具身视角下幼儿劳动教育的迷途困境、解蔽路径与活动重构

郝明晶

（鞍山师范学院教育科学与技术学院，辽宁鞍山 114007）

摘要：具身认知是近年来新兴起的认知理论的研究范式。从具身视角出发，能够弥补幼儿劳动教育现实样态的困境。在具身视角下，幼儿劳动教育存在扬心抑身的割裂化劳动教育信念、祛情境性与整合性的浅表化劳动教育内容、重结果轻过程的功利化劳动评价体系等弊端。文章从劳动教育信念、劳动教育情境、劳动教育内容、劳动教育评价体系等方面来构建解蔽路径。在幼儿劳动教育具身化实践案例的推广方面，提出确立多元活动主题、创设多维度的互动活动情境、整合多种类型的具身活动内容、形成“学”、“做”、“评”相结合的核心活动流程，真正实现劳动教育从“离身”向“具身”的转变。

关键词：幼儿；劳动教育；具身理论视角；迷途困境；活动重构；

中图分类号：G612 **文献标识码：**A **文章编号：**2095-770X(2021)10-0047-08

PDF获取：http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx **doi：**10.11995/j.issn.2095-770X.2021.10.008

The Missing Dilemma, Solving Path and Activity Reconstruction of Early Childhood Labor Education from the Perspective of Embodied Perspective

Hao Ming-jing

(*School of Education Science and Technology, Anshan Normal University, AnShan* 114007, *China*)

Abstract: Embodied cognition is a new research paradigm of cognitive theory in recent years. From the embodied perspective, it can compensate for the kindergarten labor education reality state of the predicament. From an embodied perspective, early childhood labor education has disadvantages such as the fragmentation of labor education beliefs that raise the mind but suppress the body exercise, the superficial labor education content that dispels context and integration, and the utilitarian labor evaluation system that emphasizes results but ignores process. This paper suggests from labor education beliefs, labor education situation, labor education content, and labor education evaluation system to construct a path of solving problems. In the promotion of embodied practice cases of child labor education, it is proposed to establish multiple activity themes, create dimensional interactive activity scenarios, integrate various types of embodied activity content, and form a core activity process combination of "learning", "doing" and "evaluating", which can truly realize the transformation of labor education from "separation" to "embodiment".

Key words:preschool children, labor education, embodied theory perspective, the missing dilemma, activity reconstruction

劳动教育是实施素质教育的重要内容，是新时代下构建德智体美劳全面发展教育体系中的重要一环[1]。2020年3月，在中共中央、国务院印发的《关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见》中提出：“将劳动教育纳入中小学国家课程方案，设立劳动教育必修课程”[2]。相关文件的发布可以看出我国越来越重视劳动教育的发展，劳动教育逐渐成为未来教育领域内关注的重点命题。学前教育作为基础教育的奠基阶段，近年来，关于幼儿劳动教育的改革实践正如火如荼地

收稿日期：2021-02-04；**修回日期：**2021-03-11

作者简介：郝明晶，女，辽宁鞍山人，鞍山师范学院教育科学与技术学院学前教育系教师，主要研究方向：儿童心理发展与教育。

进行着。具身视角对幼儿劳动教育的发展具有重要价值,在具身视角下分析幼儿园劳动教育具身化的现实样态困境,总结出幼儿劳动教育具身化转向的特征样式,重构幼儿劳动教育具身化的解蔽路径。

一、离身性理论裹挟下的认知理论与具身性认知理论的兴起

在传统西方文化中,“身体”与“灵魂”是一对完全对立的关系。笛卡尔的“二元对立论”受这种身心对立框架的影响,将物质世界所代表的“身”与精神世界所代表的“心”完全对立起来,强调身与心、主体与客体、肉体与灵魂、知与行、精神与物质、事实与价值、理论与实践的分离与割裂[3]。在传统二元对立理论的裹挟下,计算机主义、符号主义、表征主义等研究范式将人类的认知活动等同于操作性的计算程序,将人的认知看作是一种信息处理。认知加工理论和联结主义理论过于机械化地理解认知,将认知固定化、片面化地等同于智力操作,弱化了身体活动和环境之间的相互作用,忽视了学习者认知、身体与环境的整合互动。

在实验心理学、神经科学以及脑科学实验的佐证下,认知理论的研究范式发生了转变。20世纪90年代末,具身性认知理论逐渐兴起,身心二元逐渐走向身心一体。持有具身性认知理论的研究者认为认知活动并不仅仅依赖于头脑中的智力活动,还依赖于学习者的身体及身体与周围环境的互动。E.Thelen 提出:“认知源于身体与世界的相互作用,心智依赖机体的各种经验,这些经验来自具有独特知觉和运动能力的身体,而这些能力不可分离地相连在一起,共同形成一个记忆、情绪、语言和生命的其它方面在其中编织在一起的机体[4]。具身认知理论的兴起,突破了传统二元对立理论对于认知的刻板印象,创造性地将认知、身体与环境相结合。

二、具身视角下幼儿劳动教育的迷途困境

近年来,从不断颁布的政策文件可以看出劳动教育所被赋予的时代价值,劳动教育逐渐成为新一轮幼教改革的前沿问题。但是,从目前的幼儿劳动教育实践样态出发来进行分析,发现仍然存在着劳动教育浅窄化、固定化、模式化、边缘化的问题,在劳动教育信念、劳动教育场域、劳动教育内容、劳动教育评价方面存在迷途困境。

(一)扬心抑身的割裂化线性劳动教育信念

在扬心抑身的僵化劳动教育信念下,幼儿劳动教育表现出了“离身化”倾向,让幼儿劳动教育实践探索的发展愈发坎坷。割裂化线性劳动教育信念主要表现为“体脑对立”、“身心分离”、“身不由已”。

1.身心分离与体脑对立

在“学而优则仕”、“万般皆下品,唯有读书高”等传统观念的影响下,幼儿家长大多崇尚脑力劳动,认为脑力劳动者的地位远高于体力劳动者。这种观念背后所渗透的根本逻辑是“劳心者治人,劳力者治于人”,是劳心与劳力绝对的二元对立,因此,衍生出了“劳心”与“劳力”绝对对立的二元线性模式。在“劳心走向治人”的线性模式下,家长产生了“望子成龙”、“望女成凤”等功利化教育理念,将身体与头脑的发展完全对立。这种对于“劳力者”的偏见,使得人们将“劳心等同于智力活动”、“劳力等同于身体运动”,所形成的线性模式片面理解了“劳力”和“劳心”的内涵,最终走向体脑对立的局面。

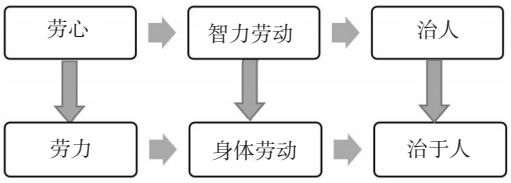

图1 “劳心”与“劳力”的二元对立线性模式图

2.身不由己

身心分离、体脑对立在本质上都是忽视了幼儿作为学习主体在劳动教育中的主体性地位,在幼儿劳动教育中表现出了“祛身化”倾向,是对幼儿身体的限制与束缚。由于家长的溺爱以及教师出于安全性的考虑,幼儿身不由已,限制了幼儿身体的主动探索;由于时空的限制,将幼儿的身体困于教室一隅中,忽视了与多维度环境的充分互动。这种对于幼儿身体的限制,窄化了幼儿园劳动教育的内涵。

皮亚杰认为:“身体活动既是感知的源泉,又是思维发展的基础。动作成为主客体互相作用的桥梁”[5]。劳动教育不仅是简单的身体上的劳动和认知上的教育,而是劳动和教育的深度结

合，融合着认知、情感、身体上的多重互动。劳动教育在劳动中渗透教育，在教育中渗透劳动，让幼儿在真实的劳动情境中深度发展。

（二）祛情境性与整合性的浅表化劳动教育内容

幼儿园劳动教育是着眼于真实劳动情境的综合性实践活动，内容中覆盖多种活动类型。但是，目前，我国幼儿劳动教育的内容浅表化，重视间接经验而忽视直接经验，缺少立足实践的真实劳动情境，并且劳动教育内容之间存在相脱离的情况。

1.忽视直接经验与间接经验的统整

幼儿劳动的机会无处不在，应全面创设劳动机会开展劳动实践[6]。在现有的幼儿劳动教育中，表现出片面重视劳动技能和知识的学习，将幼儿劳动教育的内容窄化为“幼儿劳动技能经验”的获得，走向了唯知识论的迷途。从根本上说，劳动教育不仅是传授几项动手能力，更重要的是价值观的导入[7]。幼儿劳动教育不仅是指向劳动知识技能获得的间接经验抑或是指向体力化劳动活动的直接经验，而是将直接经验与间接经验进行有效的统整，在通过“做中学”习得劳动经验的同时，培养幼儿的劳动信念与劳动素养，渗透新时代下的劳动精神。

2.缺乏立足实践的真实劳动情境

我国劳动教育的问题表现在两个方面：“一是与劳动实践脱节的‘有教育无劳动’；二是与劳动教养脱钩的‘有劳动无教育’。这种双重缺失现象，使得受教育者参加劳动和接受劳动教育的时间被大大缩短，劳动和劳动教育的空间被大大压缩”[8]。缺乏立足实践的真实劳动情境是出现双重缺失现象的重要原因。真实的劳动情境既包括情境中的硬件设备，也包括情境中的文化氛围。幼儿通过接触真实劳动情境中的丰富工具设备，如，锯子、剪刀、斧头等工具来培养劳动技能，通过真实劳动情境中的热爱劳动、团结劳动的文化氛围来塑造积极劳动信念。缺少这种真实的劳动情境，幼儿的劳动教育活动将陷入无效窠臼。

3.劳动教育内容之间互不整合

在幼儿园中，劳动教育内容逐渐丰富，存在“自我完成类劳动”（如，穿衣服、铺床等）、“日常值日类劳动”、“工具使用劳动”（吹风机的使用、吸尘器的使用等）。但是，无论是从纵向上还是横向上，劳动教育的内容仍然缺乏整合性。第一，从横向出发，各类型的劳动教育活动之间整合深度不足，缺乏劳动信念、劳动素养、劳动情感、劳动技能、劳动习惯的有机整合；第二，从纵向出发，不同年龄段的劳动教育目标缺乏变化性与配适性，劳动教育以发展动手制作能力为主，内容僵化死板；第三，从与其他“四育”的关系出发，忽视了劳动教育与其他四育的整合。五育并举，劳动教育与德智体美关系密切，共同构成“人的全面发展”的核心要素。

（三）重结果轻过程体验的功利化劳动评价体系

幼儿劳动教育的功利化取向不仅体现在重“劳心”而轻“劳力”，更是体现在重视劳动结果的呈现而忽视过程中的活动体验。其中，劳动体验既包括认知体验，也包括劳动过程中所产生的情感体验和社会性体验。

1.聚焦劳动成果的终结性评价方式

在当今幼儿劳动教育中，评价注重结果取向而忽视过程取向，教师难以平衡结果与过程的关系。在进行评价时，聚焦幼儿在劳动教育活动结束后所呈现的阶段性劳动成果，忽略幼儿在与环境互动中的过程性体验。教师过于关注劳动成果，将评价的视角局限在预设性的目标之上，忽视非预设性的培养目标，无法体现出幼儿劳动教育的灵活生成性。同时，这种终结性的评价方式也是教师功利性教育理念的一种表现形式。

2.缺少幼儿自评的单一评价主体

评价主体仍然以教师评价为主，幼儿自我评价和同伴评价的机会较少。幼儿自我评价是自身对于劳动教育活动的充分思考，体现了幼儿在活动中自主性的发挥。教师在活动中剥夺了幼儿进行自评的权利，幼儿无法对劳动教育活动中的认知体验、情感体验、社会体验等进行充分阐述，削弱了身体、认知、情感、环境的互动力度，减少了同伴交流与沟通的机会。

三、具身视角下幼儿劳动教育的解蔽路径

张良认为认知是身体、心理、环境三者的不断生成与涌现，是三者的共同作用构成认知系统

的雏形，具身认知理论具有具身性、情境性和生成性的学术旨趣[3]。幼儿园劳动教育具有具身性、情境性、生成性和整体性的转型样态，从转型样态特征作为立足点，寻找幼儿劳动教育的解蔽路径。

（一）树立身心合一的具身性劳动教育信念

观念先行，形成合理的劳动教育信念是幼儿劳动教育改革的重要先导。从具身理论出发，幼儿劳动教育具有具身化特征。生命是劳动创造的，是以身体为载体的；生存是劳动支撑的，通过具身劳动创造的物质和精神财富，使生命得以健康延续；而生活是劳动塑造的，作为生命载体的身体在认知过程中发挥着关键作用，具身劳动让生命与世界、环境、社会交互，这对人的知识、素养和智能的形成产生了根本影响”[7]。在幼儿劳动教育中，通过身体的实践操作与亲身感知，习得劳动技能的同时来塑造劳动品格。因此，在幼儿园劳动教育活动中，教师和家长需转变“身”与“心”、“体”与“脑”的对立，形成手脑并重、知行合一、学思结合的劳动教育模式。

首先，转变身心分离的脱域化劳动教育信念。打破唯功利主义视域下对于劳动教育的忽视、打破将劳动教育等同于体力劳动的内涵窄化的僵局，将幼儿劳动教育与德育、智育、体育、美育放到同等重要的位置上，真正意义上贯彻“五育并举”的教育方针。第一，树立知行合一的教育信念。在引导幼儿掌握劳动技能的同时，引导幼儿结合实际情况展开探索尝试，在不断地探索与尝试中积极塑造幼儿的劳动品格。在知行合一、手脑并重的过程中，实现劳动知识与劳动技能的统一、劳动素养与劳动品格的统整；第二，身、心、情三者的有机结合。在幼儿劳动教育中，不仅是身体与认知、环境之间的互动，其中情感因素同样渗透在整个劳动教育过程之中。教师关注幼儿在劳动中的情绪情感体验，给予幼儿充分的信任，鼓励幼儿在劳动教育中不断尝试、改进和创造，真正实现幼儿身、心、情的协调发展。

其次，归还身体自由以解除对于幼儿的时空限制。在“身心分离”的脱域化教育信念下，不仅仅表现出“身心对立”、“体脑分离”的弊端，同时，还体现在对于幼儿身体支配权的控制。在开展幼儿劳动教育活动时，教师将情境限制在固定场所的一角、限制在某一具体工具的使用上，无法给予幼儿充分探索的自主权。因此，教师要解除对于幼儿身体上的限制，让幼儿通过身体与环境的不断操作、互动中实现幼儿劳动教育的目的。第一，教师要给予幼儿充分的探索时间，让幼儿有充足的时间将身体沉浸在劳动情境之中，从而在与环境的互动中产生沉浸体验。沉浸体验（flow experience）是指“参与者进入的一种共同的体验模式，在其中参与者自身好像被吸引进去，意识集中在一个非常狭窄的范围内，一些不相关的知觉和想法都被过滤掉，并且丧失自觉，只对具体目标和明确的回馈有反应，透过对环境的操控产生一种控制感[9]21。这样的沉浸体验有利于让幼儿的身体、认知充分投入到当前环境之中，打造身心一统的深入探索模式；第二，教师要帮助幼儿打破囿于教室的固化空间限制，帮助幼儿拓展劳动教育的空间，开展从室内走向室外的空间探索，让幼儿与环境之间建立高质量的双向互动模式。

（二）创设实体场域中的情境化劳动教育体系

“心灵不是内在模型和表征集聚的特殊内在场所，而是一个大脑、身体和环境整合的、相互交织的复杂系统的活动和过程”[10]。在具身视角下，幼儿劳动教育离不开实体场域，离不开真实的劳动情境。教师要为幼儿创设真实的劳动情境，通过对真实情境中问题的解决，在“做中学”的身体实践与身体运动的过程中获得身体体验，实现身体与环境之间的互动；在调动已有经验与劳动情境结合的过程中完成认知的冲突与整合，实现认知与环境之间的互动。这样高质量的互动模式是以真实劳动情境为基础来进行构建的。因此，从具身视角出发，教师要一改“祛情境化”的传统劳动教育体系，创设实体场域中的情境化劳动教育体系。

首先，回归真实生活情境，构建生活化的劳动教育体系。在真实生活化的情境中开展劳动教育，增加幼儿在环境中的沉浸程度和与环境互动的交互程度。第一，创设生活化的劳动教育情境。幼儿劳动教育走入生活实践内，利用生活化的主题使幼儿走出片面的“劳动知识世界”；第二，提供生活化的材料和工具。生活化的材料和工具容易使幼儿产生亲切感，容易引发幼儿对真

实生活中所遇到的劳动问题处理的兴趣，让幼儿运用真实工具材料来解决生活化劳动情境中的问题。

其次，走向实体场域空间，打造一体化的劳动教育模式。情境化的幼儿园劳动教育并不仅意味以具体的“生活活动”为中介来开展，而是要从广义上理解实体场域空间，强调幼儿园、家庭、社会一体化的场域空间。这样的实体空间突破了劳动场域的界限，让幼儿在一体化的空间内获得连续性、一致性的劳动技能，形成综合性的劳动素养。第一，教师发起家园合作。劳动教育作为新时代综合教育改革的有机构成，家庭是劳动教育的主要场所与有生力量[11]。教师引导幼儿与家长作为共同主体参与到劳动教育活动中，将家园劳动活动作为幼儿园劳动活动的前提渗透和后期延伸，实现劳动情境的一体化；第二，教师带领幼儿走进自然社区，利用自然社区中的劳动教育资源，如，公益性劳动教育等，真正将幼儿园、家庭、社区中的劳动教育资源打造成一体化的“教育资源网络”。

（三）形成双重协调统一的整体性劳动教育内容

幼儿劳动教育不仅是指向体力上的惩戒或者是泛娱乐化的休闲活动，真正的幼儿劳动教育应当具有双重协调统一的劳动教育内容。幼儿劳动教育强调认知活动的调动，关注实现美好生活的劳动素养和劳动情操的培养，为培养新时代的“劳动者”奠定基础。

首先，实现五育并举的协调统一。五育强调“德智体美劳”的统一发展，劳动教育是“五育之基”。素质教育改革以来，立足“三生教育”成为了教育发展的新趋势，劳动教育成为“三生教育”的重要载体。“劳动教育是生命教育永葆生命力的关键，劳动教育是生存教育的重要载体，劳动教育本质上就是生活教育”[12]。 在幼儿园劳动教育中，所开展的劳动教育活动要渗透“德智体美”的要素，开展综合式的项目活动和主题活动来发挥劳动教育的立德、增智、强体和育美的作用。

其次，实现各要素之间的协调统一。劳动教育不仅是幼儿劳动知识与技能的学习，更加关注幼儿劳动观念的塑造、劳动态度的形成、劳动习惯的培养、劳动情操的熏陶，最终形成综合性的劳动素养。在劳动教育中，关注幼儿劳动情感的获得，通过劳动情感来使幼儿感受到劳动的乐趣。以情促行，通过幼儿在劳动教育中所产生的积极情感来引发幼儿对于劳动实践活动的积极参与，让幼儿实现在劳动中回归生活、在劳动中走向创造。因此，在活动中，教师要注重劳动教育主题与幼儿“最近发展区”的配适性，调整把握好劳动教育的内容，让幼儿在获得挑战性的同时收获满足感和愉悦感，获得积极的正向劳动情感体验。

（四）构建过程取向下的生成性劳动评价模式

在构建幼儿劳动教育的评价体系时，应当转变对劳动结果的功利化评判，转向过程取向下的劳动体验与劳动感悟。评价的内容改变预设性的目标取向，关注过程中的生成性表现，转变教师低层次的测量化评价。从具身的视角出发，关注幼儿在劳动中身体、认知、环境的有机整合，构建知、行、做合一的评价体系模式。

首先，关注幼儿在劳动教育中的具身认知体验、具身情感体验以及具身社会体验，建立全视域的量质评价体系。第一，从具身认知经验出发，教师关注幼儿在劳动教育过程中批判性思维、创造性思维以及真实问题解决能力的发展；第二，从具身情感体验出发，教师注重幼儿在劳动教育过程中的情绪情感的发展，关注幼儿在活动中的感受体验；第三，从具身社会经验出发，教师关注幼儿在合作共同体中的社会性发展，如，合作协商能力、沟通交流能力、冲突解决能力等。

其次，开展多元的评价方式。在幼儿劳动教育中，评价与反馈相结合，利用多元的评价方式来对幼儿在劳动活动中的表现进行及时反馈，真正发挥评价的推动与改进作用。第一，从多重主体出发，将自评与他评相结合，形成一体化的评价模式。幼儿在自我评价与同伴互评的过程中加强自我反思，习得劳动技能，感悟劳动体验；第二，运用以肯定评价为主的正向评价方式。为了保证幼儿在劳动教育中获得积极的正向劳动体验，形成积极的劳动情感，教师应当以肯定评价为主，综合运用言语、眼神交流、面目表情、肢体动作来表现出对幼儿在劳动活动中的肯定与赞赏，帮助幼儿缓解不良情绪体验，形成积极的自我预期。

四、幼儿劳动教育具身化活动设计实践案例重构

从具身视角出发，分析了幼儿劳动教育开展的迷途困境后，遵循具身理论原则的同时结合实践案例活动来重构幼儿园劳动教育具身化活动设计。幼儿劳动教育具身化活动设计包含几个核心要素，分别是立足真实情境的活动主题；整合物理具身与意向具身的活动内容；“学、做、评”相结合的活动流程。在整体的设计活动中，统筹运用核心素养视角下的新型活动方式，主要包括主动学习、反思学习、合作学习和讨论学习。以主题活动“小小吸尘器”为例，详细阐述幼儿园劳动教育活动具身化设计的实践案例样态。如图2。

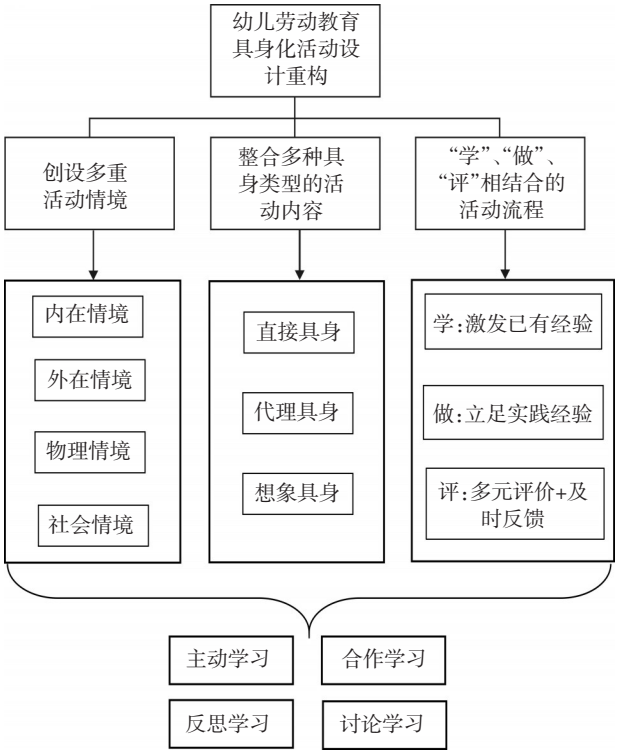

图2 幼儿劳动教育具身化活动设计图

（一）确立“生活化+综合性”的多元劳动活动主题

幼儿劳动教育主题的确立是幼儿园劳动教育活动有效开展的前提。在具身视角下所确定的幼儿园劳动的主题要体现生活性、综合性的特点。

首先，体现劳动教育活动主题的生活性。趣味来源于生活，因此，劳动教育活动要确立生活化的活动主题。从“回归生活”的理念出发，教育离不开生活。生活化的活动主题代表着新奇、代表着未知，幼儿在对生活化的主题进行探索时会遇到一系列真实生活情境中的真实问题。例如，所选择的《小小吸尘器》、《拖把》等主题活动，是幼儿在日常生活中所熟悉的事物，能够更好地调动起幼儿对于吸尘器、拖把的已有经验，吸引幼儿的注意力。同时，在活动后所开展的延伸活动中能够做到真正“取之于生活、用之于生活”。

其次，加强劳动教育活动主题的综合性。在现有的幼儿园劳动活动中，主要存在“自我完成类劳动”、“日常值日类劳动”、“工具使用劳动”、“创造性劳动”等几种活动类型。在开设幼儿劳动教育活动时，应以主题活动的形式加强各类活动的链接性，形成多种类型综合贯通的劳动活动网。表1以《吸尘器》主题活动为例：

表1 《小小吸尘器》各类型活动汇总表

活动类型	活动内容
工具使用类劳动	掌握吸尘器的基本使用方法
日常值日类劳动	利用吸尘器来完成日常班内的清扫
创造类劳动	小组合作制作新型吸尘器

（二）创设四重维度下的互动性活动情境

在具身视角下，注重身体、认知与情境之间的多重互动，情境性是幼儿劳动教育活动设计的核心原则之一。从情境性的角度分析，认知是社会的、具身的、具体的、定域的、参与的[13]244。在劳动教育活动中，情境性并不仅局限在真实的生活情境这一个维度上。王会亭指出：任何形式的活动无法离开情境而独立存在，并将情境细致化为内在情境、外在情境、物理情境和社会情境的四重整体[14]。内在情境与活动主体的兴趣、动机、已有认知经验等密切相关；外在情境则指向的是活动顺利开展所需要的时间、空间、材料、工具等；物理情境与活动所需要的设备、环境布置等相关；社会情境则主要体现在活动主体间的人际交流与沟通、活动氛围、人际关系等方面。

基于具身理论来思考幼儿园劳动教育活动中的情境性，仍以《小小吸尘器》活动为例，注重四重情境的整体构建。第一，内在情境的构建。教师可以利用提问的方式来吸引幼儿的兴趣，调动幼儿已有经验中关于“吸尘器”的长时记忆。如，教师常在活动的最初阶段开展回忆式提问：“你们见过吸尘器吗”？“你们在哪见过

吸尘器呢”？“你们见过什么样的吸尘器呢”？“你们用过吸尘器吗”？通过这类提问来完成内在情境的创设；第二，外在情境的构建。外在情境构建的关键是为幼儿提供劳动活动进行的外部条件，提供实物“吸尘器”来引导幼儿进行观察，让幼儿在实际观察的过程中逐渐明确劳动活动的目的；第三，物理情境的构建。物理情境的创设与工具设备方面密切相关。在《小小吸尘器》活动中，教师利用电子设备来播放关于吸尘器的使用方法和注意事项，创设“互联网+”视野下的物理情境；第四，进一步构建社会情境。在一定程度上，社会情境的构建是对前面三种情境的延伸。教师为活动主体创设自由和谐、充满安全感和信任感的讨论氛围，允许活动主体自主性的充分发挥。在《小小吸尘器》活动中，教师允许幼儿就问题与争议进行讨论与争辩，为幼儿提供适时、适度、适当的支持。这样的四重情境的构建，充分体现了活动主体与主体、活动主体与客体、活动主体与情境、活动情境与情境之间的多重互动。

（三）整合多种具身类型的综合化活动内容

布莱克（Black）等人设计出具身教育框架（IEF，Instructional Embodied Framework），该具身教育框架指向不同类型的具身类型活动，Black等人将其分为物理具身和想象具身两大类型，其中物理具身主要涵盖直接具身和代理具身。

首先，直接具身强调本体的感知觉经验，注重直接的劳动体验，开展不同形式的劳动实践体验活动。从直接具身出发，完全是基于幼儿的身体出发来获得本体性感受。在《小小吸尘器》活动中，教师可以开展“动一动，演一演”的环节，引导幼儿用生动形象的肢体动作来表现出心目中的“吸尘器”，这种直接具身的难度可以循序渐进，从肢体动作对于“吸尘器的样式”的表现逐级过渡到肢体动作对于“吸尘器使用方式”的呈现。

（教师首先从真实情境的角度出发，为幼儿提供真实的吸尘器用来观察，为直接具身打下基础。）

教师：小朋友们，和老师一起来玩游戏吧。大家能不能用动作来表现一下大家见过的吸尘器呢，可以自己表演也可以找好朋友们一起哦！

其次，从代理具身的角度出发，灵活利用外在的“代理”，代替主体单纯的身体移动。这样的代理具身为学习者主体提供了更强的外在表征系统。在《小小吸尘器》活动中，教师可以灵活利用图片贴画、互联网动漫等方式来帮助幼儿实现代理具身，在一定程度上将劳动教育与信息技术教育相结合。

教师可以设计贴画，引导幼儿利用贴画完成“吸尘器”使用步骤的分解，让幼儿利用贴画这一外在表征代理来代替直接操作的身体，掌握吸尘器的使用方式。

最后，实现想象具身的转变。想象具身与物理具身存在密切的关系，具身认知首先通过物理方式获得直接的感知经验，再通过想象认知将所获得的经验进行迁移与重新加工建构[15]。想象具身是最能促进学习者主体想象力和创造性思维发展的一种具身类型，在劳动教育的主题延伸活动中可以进行想象具身活动的设计。

在活动中，幼儿已经掌握了吸尘器的使用方式，能够自主运用吸尘器来完成日常的清扫和整理。教师开始延伸活动《神奇的扫地机器人》，引导幼儿对已有认知经验进行再次的加工和建造，让幼儿对新型清洁工具进行探索。教师引导幼儿进行小组讨论，讨论交流与传统吸尘器的不同之处，对成果依次进行组内与组外之间的交流汇报。

因此，在幼儿园劳动教育活动的具身化设计中，要整合物理具身、代理具身和想象具身的内容，层层出发，从多种角度来实现身体、认知和情境之间的互动。

（四）“学”“做”“评”相结合的核心活动流程

在进行幼儿劳动教育具身化互动设计时，遵循的是“学”“做”“评”三合一的核心流程，这三个环节是串联整个劳动教育活动流程的关键。

“学”即为“导”、“调”，在劳动活动开始之前引导幼儿回忆已有生活经验，激活幼儿参与劳动活动的先验性；“做”即为“动”，强调幼儿亲身实践，在真实的生活情境中动手操作，在实践操作的过程中提升成就感和参与热情；“评”即为“促”、“改”，运用多样化的评价来引导幼儿提升劳动技能、养成劳动习惯、塑造劳动品格。表2以《小小吸尘器》活动为例，阐述幼儿园劳动教育活动具身化的核心实施流程。

表2 幼儿园劳动教育活动流程阐述表

学	搭建桥梁,拓展经验	1.提出问题:“见过什么样的吸尘器” 2.图画表征:画出心目中的吸尘器 3..动作表征:利用动作表现心中的吸尘器
做	动手操作,立足实践	1.摸一摸、碰一碰——观察实物 2.玩一玩——清扫游戏 3.比一比——合作竞赛
评	全面评价,以评促改	1.劳动技能:吸尘器的使用方面 2.劳动情感:热爱劳动的愉悦感和满足感 3.劳动态度:养成积极劳动的良好习惯 4.劳动素养:合作中的交流与沟通,共同完成劳动活动的能力

五、结语

从具身视角出发,分析了当前幼儿园劳动教育活动中的迷途困境以及解蔽路径,并结合具体的活动案例分析了重构幼儿劳动教育具身化的实践样态。在具身视角的启示下,幼儿园劳动教育活动的转型遵循了主动性、生成性、动力性、情境性的原则,从宏观的劳动教育理念率先进行转变,将理念渗透到劳动教育的情境与劳动教育的内容之中,在“学”、“做”、“评”的全过程之中体现具身精神。这样的转型打破幼儿劳动教育的离身化软腹,实现幼儿劳动教育的具身化转向,真正实现了幼儿劳动技能、劳动态度、劳动习惯、劳动情感的综合发展。

[参考文献]

[1] 中华人民共和国教育部,共青团中央,全国少工委.关于加强中小学劳动教育的意见[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3325/201507/t20150731_197068.html,2014-07-24.

[2] 中国共产党中央委员会,中华人民共和国国务院.关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见[EB/OL].http://www.gov.cn/zhengce/2020- 03/26/content_5495977.html,2020-03-26.

[3] 张良.论具身认知理论的课程与教学意蕴[J].全球教育展望,2013,42(4):27-32,67.

[4] Thelen E, Schoner G, Scheier C, et al.The dynamics of embodiment: A field theory of infant preserv-ative reaching[J]. Behavioral and Brain Sciences,2001(24):1-8.

[5] 皮亚杰.发生认识论原理[M].王宪钿,等译.北京:商务印书馆,1997.

[6] 王铭,王银玲.幼儿劳动主题绘本的内容分析及教育启示——基于NVivo11.0的编码分析[J].陕西学前师范学院学报,2020,36(9):28-35.

[7] 王子墨.劳动教育不能止于课堂[N].光明日报,2015-08-06(002).

[8] 姜大源.刍议新时代劳动教育的时空构建[J].国家教育行政学院学报,2020(6):43-50,57.

[9] Csikszentmihalyi M. Beyond boredom and anxiety[M]. San Francisco:Jossey-Bass,1975.

[10] Clark A. An Embodied Cognitive Science[J]. Trends in cognitive science,1999(3):345-351.

[11] 刘军豪.陈鹤琴家庭劳动教育思想的内涵、原则与路径[J].陕西学前师范学院学报,2020,36(8):42-46.

[12] 康钊,祝蜜,万龙.劳动教育与“三生教育”关系探究[J].教学与管理,2018(9):8-11.

[13] RobertA W, Frank C K.The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences[M]. London: MIT Press,1999.

[14] 王会亭.从“离身”到“具身”:课堂有效教学的“身体”转向[J].课程.教材.教法,2015,35(12):57-63.

[15] Black J B,Segal A,Vitale J,et al.Embodied Cognition and Learning Environment Design[A].In D. Jonassen&S.Lund (Eds.).Theoretical Foundations of Learning Environments[C]. Routledge,2012.

[责任编辑 张雁影]