

■ 学前教育理论

具身认知理论下的幼儿德育工作

瞿巧玲¹, 冯海英¹, 彭海燕²

(1. 西华师范大学, 四川南充 637002; 2. 重庆垫江高峰小学幼儿园, 重庆垫江 408300)

摘要:传统幼儿德育认知是“离身”的, 表现为忽视身体的重要性。基于具身认知理论重建幼儿德育理论使幼儿德育认知具有具身性, 幼儿德育知识具有情境性, 幼儿德育行为具有生成性。由家长、教师、幼儿园与社区构成的合作性支持系统通过个性化问题的制定与指导, 跨园协作与全方位合力设计学习空间等路径使幼儿德育工作优化并高效。

关键词: 具身认知理论; 幼儿; 德育工作

中图分类号: G611; B842.1

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2018)04-0049-05

PDF 获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2018.04.011

Children's Moral Education Based on the Perspective of Embodied Cognition

QU Qiao-ling¹, FENG Hai-ying¹, PENG Hai-yan²

(1. China West Normal University, Nanchong 637002, China;

2. Chongqing Dianjiang Peak Primary Kindergarten, Dianjiang 408300, China)

Abstract: Traditional children's moral education is "disembodied", which manifested as neglecting the importance of the body. Reconstruct the theory of children's moral education and make the cognition of early childhood moral education possessive, the knowledge of children's moral education is situational, and the moral behavior of young children is productive, which based on embodied cognitive theory. Cooperative system composed of parents, teachers, kindergartens and community. It suggests using the development and guidance of individual issues, cross-kindergartens collaboration and all-round design of thoughtful learning space and so on to provide efficient and appropriate moral education for young children.

Key words: embodied cognitive theory; children; moral education work

从古希腊哲学家的理性主义到现代认知主义的学习理论, 身心联系的功能基本上被忽略。尤其在教育领域经常表现出抽象思维的优越感, 并认为这种抽象思维是从身体世界的束缚中解脱出来的。传统的教育教学法将心灵与身体二分对立, 把身体认为是服务于大脑的下属工具^[1], 人们相信情感、思维仅来自于心或头脑, 甚至认为身体是追求思想卓越的阻碍。实际上人类认知的核心部分仍然根植于身

体, 将它的价值最小化就完全误解了思想和认知的本质。在第二次“认知革命(cognitive revolution)”浪潮中的“第三阶段”具身认知(embodied cognition)的时代^[2], 将身体和心灵结合的工作方式将促进我们对世界的感知, 对学习经历以及诸多方面的人类基础知识的认知产生有利影响^[3]。具身认知理论将身体、环境与认知整合为统一的有机体, 为幼儿德育工作的优化与创新提供了新思路。

收稿日期: 2017-12-04; **修回日期:** 2018-01-29

基金项目: 四川省教育厅人文社会科学研究重点项目(14sa0061)

作者简介: 瞿巧玲, 女, 重庆垫江人, 西华师范大学教育学院学前教育专业硕士研究生; 冯海英, 女, 四川南充人, 西华师范大学教授; 彭海燕, 女, 重庆垫江人, 重庆垫江高峰小学幼儿园园长。

一、具身认知理论的特征

梅洛-庞蒂的身体哲学下具身认知引发对传统“离身”认知观的批判,将传统科学认知方式转向对身体的重视,引发具身认知理论的建构与具身认知的教学方式的变革。结合对已有文献和研究的解读,具身认知理论体现出以下特点。第一,身体与大脑同等重要。具身认知理论强调不能“遗忘身体”,反对认知只发生在头脑中,同时具身性不排斥大脑,大脑与身体显得同样重要。例如,在语言习得机制的研究中表明,语言的习得与身体、环境有着深刻联系,即语言既需要身体感知,也需要抽象符号概括^[4]。因此,也不能只强调身体的感知运动作用而忽略大脑在我们的身体、心理活动中至关重要的调节作用^[5]。笛卡尔身心二元论认为“心理在原则上与身体和环境是分离的”已经遭到质疑,从“我思故我在”转向“我在故我思”是具身认知的特点之一。第二,大脑、身体与环境的耦合。根据具身认知理论,认为环境本身就是认知过程中的一部分,人的心灵体现在我们整个生物体中并一同嵌入环境中^[6]。人通过身体进行的认知活动首先是一种身体体验,所以,具身的身体体验是建构认知的源泉之一。杜威在《民主与教育》中强调感知经验和行动在知识建构中的积极作用,构成了具身教育的基础,他认为感知是认知的途径,不是因为外部事实以某种方式“传递”给大脑,而是因为它是被带有某种目的的方式去感知的^{[7]18}。与此同时,环境也不是直接将某些意愿观念植入人心或仅是单纯训练一些反射性肌肉反应,而是在三者的交互耦合中生成新的感观与认知。第三,认知的生成性。“具身”侧重描述大脑、身体与环境在认知过程中所扮演的角色^[8],认知的生成性是具身化认知结构的产生于运作的动态机制。人在积极创造和维持自身的认知,每一个认知建构的过程和结果都处在不断的变化之中,从而不断地完善自己的认知领域。因为人的认知不是一个能预先指定的外部领域,而是由大脑内在地表征,以及人自主与环境的耦合所产生的。所以,具身的认知必然是生成的,而生成的认知又必然是具身的。第四,认知的主体性。具身是认知的一种行为方式,认知结构的建构过程是感知和行动的复杂感觉运动模式,具身的主体性就是通过这种独特的身体体验而实现的^[9]。人在与他人或环境的互动中总是在不自主地宣告自身的主体性,即这个对象是主体愿意去感知和经历的,人的认知与其对象始终保持着本构关系,

所有对象均受到主体心理活动的制约。

二、用具身认知理论审视当前幼儿德育工作

广义的“德育”是相对与智育、体育、美育、劳动技术教育而言的,是贯穿五育的准线。狭义的“德育”是指道德教育。德育工作是一个“教”和“育”的过程,也是一种由德育工作者、幼儿参与的道德实践。幼儿德育工作是无法用言语说教来实现的,说教忘却了幼儿的身体可以感知。幼儿德育的目的在于帮助促进幼儿责任、勇气和意志得到自然发展,促使幼儿学会求善、求真,而不是把幼儿培养成一般所说的学者。

(一)具身认知理论下对幼儿德育工作的衡量

具身认知理论视域下,当前幼儿园德育工作存在诸多弊端,体现在德育目标的抽象性、德育内容的理论性、德育方法的僵化性、德育过程的离境性和德育行为的预定性。首先,德育目标的抽象性。德育工作者对幼儿提出的德育目标具有理论性、普适性、客观性,显得又高又大且上,唯独缺少幼儿的体验性。“离身”的德育目标让幼儿根本不明白成人所说的是什么,所以幼儿会在理解这一过程花费更多时间。其次,德育内容的抽象性。因为准确无误的道德规范、主流的核心价值观、共同的道德理性等抽象性、绝对性的德育内容理应传授给下一代,所以导致德育工作者在选择幼儿德育内容时注重抽象的道德知识学习和理性的道德思维探索。但这恰好是卢梭拒绝让爱弥儿14岁之前接受的道德教育的内容,更不适合作为幼儿的德育内容。再次,德育方法脱离具体情境和幼儿的实践体验而坚持说教式风格,更甚者是“好为人师”的强行灌输。传统的幼儿德育方式局限使幼儿身心二元对立,德育知识的不确定性致使幼儿拒绝以自然科学知识讲解传授为主导的教授方式^[10]。最后,德育行为的预定性与约束性。教育者往往预先设定一套行为准则,然后用此来约束幼儿德育行为。对幼儿进行“德育”之后,总是期待着幼儿认知或是行为有所改变,但幼儿的德性行为有滞后性和生成性,超出预定性、约束性的行为准则。某幼儿园老师讲述刘胡兰英勇就义的故事对大班幼儿进行爱国主义教育,但过程中有的幼儿在看到其他幼儿画的唐老鸭笑了,继而引得更多幼儿关注而乱了秩序。这名老师的活动反思分析为:“我冷静地分析情况后,让孩子们回家跟家长讨论‘笑’的种类,什么情况下产生笑?第二天,孩子们七嘴八舌热烈讨论,知道在刘胡兰就义时,不应该发笑,这不仅纠正了孩子的错误,而且让孩子掌握‘笑’的知识,

提高孩子的认识,明辨了是非。”毫无疑问这个活动是失败的,后续采取的补救措施也没有有效完成活动目标,反而片面的认为“提高了孩子的认识,明辨了是非”。

(二)德育工作者坚持“离身”特征的认知观

德育工作者坚持“离身”的德育知识观,认为德育工作内容应该是普遍性和普适性的,导致德育工作具有模式化、标准化、技术化以及同质化的倾向。“离身”的认知观主张德育认知是产生于头脑,超越了环境与过程。鉴于此,幼儿德育工作中便将幼儿置于“受动(接受、被动)”的地位,忽略或进行不适宜的德育工作。首先,对幼儿德育工作的忽视。部分幼儿德育工作者认为幼儿处于懵懂发育状态,不适宜接受道德教育。幼儿园方面,幼儿德育沦为单纯的规则束缚,遗忘了幼儿的身体体验和情绪体验。教师方面,教师在幼儿的语言、艺术、科学等方面投入过多精力,对于德育在各个领域的渗透是微乎其微的。例如,在科学探究活动中,两幼儿为争夺仪器的使用权而发生矛盾冲突,教师采用简单粗暴的方式直接以权威的身份介入“小叶,今天你用,小可,你已经知道怎么使用这个仪器了”,平息矛盾,让幼儿屈从于权威。教师在把握儿童主体性时以“强”抢活动中心地位^[1]。教师忽略隐性态度培养而错失该幼儿间冲突的解决是一种内隐品质培养的机会。即使幼儿园设计德育课程,也是在教育形式中流失德育的真谛。其次,德育工作方法不当。当下幼儿园对幼儿进行德育采取的方法主要是:通过阅读儿童读物,讲故事,做游戏,参观访问等。绝大多数情况对幼儿德育的方式主要还是依靠单纯的说教形式,仅靠简单的口头传授或是命令的口吻要求幼儿应该做什么不应该做什么。例如,一位幼儿正在建构需要身边所有玩具参与的浩大“工程”而不愿分享时,教师此时想要让孩子学会分享而不顾幼儿的情绪、意愿,强行将玩具分给了其他幼儿,更甚者幼儿哭闹还遭到批评。这种不良的经验会导致幼儿错误的认知建构,即分享是一件痛苦的事。事实是幼儿很难通过成人的道德判断形成有益的道德观念。成人不知如何把握幼儿德育的内容与方法,此种形式下让幼儿的德育认知远离根本目的——培养求善求真的能力。

三、具身认知理论对幼儿德育工作的理念指导

幼儿的思想意识正处于萌芽阶段,可塑性大,容易接受各种思想的影响,德育工作是奠定幼儿五育教育的基石,培养幼儿全面发展的一个重要组成部分。因此,幼儿德育工作显得尤为重要。坚持具身

认知理论指导幼儿的德育工作,尤其在幼儿阶段,德育工作者不应只教孩子们掌握德育知识,而是让幼儿充分感知德育的整个领域。幼儿德育工作的目的不是完成对于他们现实经验来说毫无相关的抽象符号的记忆,而是让具身认知后的道德认知、道德行为纳入自身的认知结构中,并且能迁移到自己的日常生活或新情境中。具身认知理论视域下的幼儿德育工作应该考虑以下三个方面:第一,德育认知的具身性维度要求幼儿有亲身体验;第二,德育内容的环境性维度,从德育内容与环境的关系看,要求甄选情境性的德育内容;第三,德育效果的生成性维度,从德育效果与行动的关系看,要求接纳德育效果生成性。

(一)坚持具身性的幼儿德育认知

具身性德育认知是重新连接幼儿心灵和身体以克服传统断裂的德育过程的一种德育认知形式。身体是认知与世界的桥梁,德育认知也只有在幼儿的相关体验中建构有意义的知识时才会发生^[1]。这也体现了具身认知的主体性。幼儿只有自身去体会了,才能有所收获,这是任何人的说教都替代不了的。幼儿在参与活动时,由于身份或动机不同,可能会更加积极自信,但也可能因此而消极、自卑等。因此,幼儿的德育认知需要主体采取行动和空间接触,同时考虑文化、语言、学习风格、识字能力和学习准备等突出显示身体和心灵的信息互动,继而引发新的感知、反思和知识建构模式。幼儿对“道德”这一复杂和抽象概念的理解,借助于身体的感觉器官必定事半功倍。我们应该明确道德是被人感觉到的,而不是被人判断出来的,但由于这个感觉或情绪太柔弱和吻合,以致于我们容易把它和观念相混^{[12][510]}。幼儿的一日生活皆德育,德育工作是渗透于幼儿的生活环境之中的,而道德存在于幼儿的全部生活之中,生活是他自己选择并创造的。在“离身”的德育认知下,德育工作甚至是对幼儿成长的一剂慢性毒药。现在孩子们正过着清单式的童年,这是成人为幼儿列出的清单,是成人通过自身德育认知判断出做什么道德的,做什么不道德的,这一切并没有征求孩子的意愿。成人将自己认为有益的事与物交给孩子,但孩子并不一定能理解成人的真实目的,便在盲从中遗忘了自己的身体,也遗忘了自己。成人必须承认自己在幼儿成长过程中扮演的角色不是建设者,而仅仅是这一建设过程中的合作者。

(二)甄选幼儿德育情境性内容

德育内容的甄选必然立足于幼儿、环境的耦合作用中。环境是逐渐在幼儿身上产生一种行为系统,一种言行上的意向。幼儿毫不例外是在一定的生活视域中去反思生活的,反思也只有在一生的

活视域中才能进行^[13]。认知是通过实践活动,在身体与环境的互动过程中产生的,因此认知是一种“情境化”的认知。教育对儿童所产生的巨大影响是依靠环境作为手段,因为幼儿吸收环境,从环境中吸收一切并将其具体化^{[14]397}。这里环境的意思不只是个人生活的周围空间,而是指周围事物与个人活动倾向之间固有的“连续性”。对于儿童来讲,相应的情境会促进儿童的学习与发展。因此,教师和家长需注重幼儿学习过程所体验的情感,主要是周围环境的持续作用等,让幼儿在探索与发现中快乐的学习。幼儿对德育内容的体验也不是客观的、普遍的,而是具身的、独特的。不同的身体造就了不同的思维方式,幼儿与环境、其他主体间的互动对话均体现幼儿独特主体性。所以,每一位幼儿的身心与知识、世界构成的动态体系体现了“认知并非脱离场景、语境、境遇的普遍、中立性行为,是嵌入环境之中,与情境相互对话”^[15],德育过程本身就是“教”与“育”二主体共同建构情境的过程,从而让幼儿德育知识从认识论、方法论上向本体论推进。进行幼儿德育工作的成人以对象化、客观化、标准化的理性取代了幼儿自己在真实生活中的感知体验,德育工作的情境性、涉身性被有意识的切断。即在幼儿的认知结构中,接触到的“德”仅仅是成人口中的特殊“知识”,与自己的身体无关,与自己的行为无关,究竟是什么也无所谓。例如,社会化性质的德育内容本质上存在于社会中,但需要整合身体,在幼儿园德育工作中体现为角色扮演。通过身体的理解更具有意义,所以,角色扮演为具身社会学习提供了一种手段。通过活动表演,学习者可以体会与其他人的意识形态和智力观念的融合来体验社会动态。基于社会背景提供的独特体验材料,让他们吸取与以往记忆相关的情感和身体感觉,更有利于幼儿今后面对和解决类似的情况。

(三)接纳幼儿生成性德性行为

幼儿结合社会文化并在愉悦适宜的活动氛围中通过师幼互动、同伴互动等彼此交互影响而动态生成德性行为。幼儿具身的德育生活不是固定不变的,每一位幼儿的选择与决定均源于具体的道德生活感知,而德育本身的发生、发展进程的本质中存在着德性行为的生成性。幼儿的道德体验源于其行为的直接结果,而德育是一个循环往复不断深化的过程,应注意创造德育生活环境,潜移默化地渗透于儿童的身体、心灵之中。幼儿从具身实践体验中获得个性的感知与体验是其践行德性行为的有力动机。其身体有能力去感知道德,将其内化,并将其导入自身记忆库中。幼儿的道德教育过程通过自身的具身

体验、认知,同化为自主的道德学习过程。父母、教师若不接受幼儿生成性的德性行为则作为推手将幼儿捆绑在冰冷的制度、生硬的条框中,遗忘身体的幼儿德育将导致幼儿逐渐放弃感知、放弃思考,导致幼儿缺乏判断力与创造力。成人按照自己对德育的理解体验固化幼儿的道德认知与判断,阻碍幼儿在德育环境中的具身感知能力发展。幼儿判断力的缺失继而导致责任意识弱化、勇气的丧失。幼儿缺乏具身的德育体验,在自身的德育认知的建构中缺乏独立自主性而一味接受成人的道德判断,逐渐丧失道德判断力。另一方面,“离身”的德育工作导致幼儿创造力的匮乏。这里创造不仅仅指科技的创新、智力与能力的创造活动,而是贯穿于幼儿整个生命领域的创造性生活。鲁杰教授认为创造性是人的一种基本德性,人是区别于动物的纯粹占有而拥有创造能力的^[16]。反观离身的德育工作,幼儿的具身体验被剥夺,只能以接受性的“容器”存在,何以创造自己的成人之路?同时,幼儿的道德性行为也不是立竿见影的,所以,不能预设幼儿的独特的具身道德体验,需要德育工作者的认真观察与等待,接纳幼儿生成性的、开放性的、创造性的德性行为。例如,幼儿在愉快体验下出现的助人行为得到德育工作者的强化,在非愉悦体验下仍然出现助人行为则幼儿出现超越的德性行为。这一结果是幼儿在不断的交互中生成了自己新的道德世界,并在这一世界中不断完善自己的德性行为。

四、幼儿德育工作的合作性支持系统与路径

(一)合作性支持系统构建

对幼儿进行德育是德育工作者的权利,更是一种义务。幼儿是未来世界的领导者,他们的健康成长是未来世界的基础之石。因此,每一位成人,都有义务与权利对幼儿进行适宜的德育工作。首先,家长是幼儿德育的第一任老师。幼儿德育必须注重家庭、家教、家风的建设,幼儿的德育工作不是通过言教就能成功进行的,家长必须以身作则,树立榜样,供幼儿选择参考学习。其次,教师是幼儿德育的主要工作者。由于幼儿教师是幼儿成长、人格建构的重要合作者,所以幼儿正确的道德认知、道德行为、道德意志来源于教师的适宜导引。第三,异龄互动,同伴影响。幼儿的世界中除了具有权威性的父母、教师,幼儿与同伴的互动大量存在。幼儿在与年长儿童的交往中,自发地会模仿强者;在与年幼的儿童互动中,幼儿自重感使自己表现得更好,以供年幼儿童模仿;在异龄交往中,幼儿均能受到正面积极的影

响。所以,同伴力量也不可忽视^[17]。最后,幼儿园与社区塑造的德育氛围对幼儿的德性导引是潜移默化的。良好德育氛围下进行着无言的教化,将幼儿的德育认知和发展都充实在情感的体验中。家长、教师、幼儿园与社区构成幼儿德育工作的合作性系统,将具身认知理论下的德育渗透入幼儿生活的各个方面,每一环节都提供给幼儿具身的身体体验,接纳幼儿德性行为的滞后性与生成性,将更高效地促进幼儿的德育认知发展。

(二)促进幼儿德育工作合作性的路径

基于具身认知理论,尊重幼儿的认知与情感感知,同时以为幼儿提供具身体验为出发点,提出以下三个建议:第一,家长与教师参与的个性化问题的制定与指导。以问题的形式形成指导,指导幼儿在学习和社会化中发现未知角色,并进行体验与感知,同时注意活动动态中幼儿身体的参与以及背景问题。让每一位幼儿成为自己知识建构中的负责人,不但有助于个人意识的形成,也塑造幼儿独特的身体体验。尤其在幼儿园中,教师教育性的指导与儿童对教师的信任感决定幼儿未来的学业成就与良好品行。第二,跨园协作。城间幼儿园合作、城乡幼儿园合作、乡间幼儿园合作等一对多的协作方式有助于德育工作者与幼儿的相互支持。不同群体的教育者之间的对话可以刺激德育工作中产生新视角、新方法。基于独特的园本文化,多样化的幼儿园参与其中,幼儿有了更丰富、更有意义的活动范围,让幼儿在更大世界中创生出更多的德育主题进而发展具身的德性行为。第三,全方位合作的学习空间的设计。设计更有利于产生互动、协作、身体运动和社会参与的空间,以此作为幼儿学习体验的主要因素,这必然涉及到心理学、教育学、建筑学、美学等多学科的综合。幼儿只是将心智、身体嵌入环境之中进行练习与体验,德育工作者应有意识的将德的因素渗透进幼儿的世界中去。延展、开放的教室或户外为幼儿的行动与反思提供了空间,更能够促进幼儿积极参与而不是被动性学习的感知认知空间。

五、结语

少年儿童的价值取向是未来社会的价值取向。幼儿德育应该归结为具身的、情境的,而不是单纯意义上知识的、思想的。德育工作者应坚持具身的观点将德育的生活性、体验性从理论性、约束性的桎梏中解脱出来。虽然新兴的教育技术带来质的飞跃,使身体几乎不存在,但永远取代不了师幼、亲子、同伴间的互动体验。思维、学习和知识来源于我们的身体所处的环境,反过来,我们的思维又塑造我们的

身体感觉。当幼儿出现意识动作意味着意识与运动和感觉同时发生,而反思则以深思熟虑的分析为依据,并提炼出精神上的动作及德育认知,继而进一步指导行为动作。在生活的世界中,幼儿不是简单的落入成人预设的情境中,而是时刻展现自身的主体性,然后在身心、世界的动态体系中不断实践、不断生成新的道德认知,践行新的道德行为。

[参考文献]

- [1] Nguyen D J, Larson J B. Don't Forget About the Body: Exploring the Curricular Possibilities of Embodied Pedagogy[J]. Innovative Higher Education, 2015, 40(4): 1-14.
- [2] 陈巍,郭本禹.具身生成的认知科学:走出“战国时代”[J].心理学探新,2014,34(2):111-116.
- [3] Henriksen D, Good J, Mishra P, et al. Embodied Thinking as a Trans-disciplinary Habit of Mind[J]. Techtrends, 2015, 59(1):6-11.
- [4] Arbib M A, Gasser B, Barrès V. Language is handy but is it embodied? [J]. Neuropsychologia, 2014, 55(1):57-70.
- [5] 叶浩生.“具身”涵义的理论辨析[J].心理学报,2014,46(7):1032-1042.
- [6] 张良.具身认知理论视域中课程知识观的重建[J].课程·教材·教法,2016(3):65-70.
- [7] 杜威.民主与教育[M].南京:译林出版社,2011.
- [8] Thompson E. Sensorimotor subjectivity and the enactive approach to experience[J]. Phenomenology & the Cognitive Sciences, 2005, 4(4):407-427.
- [9] 丁峻.主体性知识建构的具身范式——兼论教育的人本坐标[J].浙江师范大学学报(社会科学版),2013,38(3):93-101.
- [10] 戴洪晖.幼儿德育情境模拟训练的合理性根据[J].学前教育研究,2014(2):63-66.
- [11] 冯海英,瞿巧玲.矛盾分析法下幼儿中心与教师中心的思考[J].陕西学前师范学院学报,2017(11):20-24.
- [12] 休谟.人性论[M].关文运,译.北京:商务印书馆出版社,1980.
- [13] 鲁洁.重新认识道德和道德教育[J].人民教育,2015(19):72-75.
- [14] 蒙台梭利.蒙台梭利幼儿教育科学方法[M].任代文,译.北京:人民教育出版社,1993(2016重印).
- [15] 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.
- [16] 鲁洁.创造性是人的一种基本德性[J].教育研究与实验,2007(5):1-3+39.
- [17] 陈浩,王琳.幼儿道德情感发展的脉络建构及其启示[J].陕西学前师范学院学报,2016(1):75-79.