

综合实践活动课程实施的困境及其超越

——基于具身认知的视角

何子纯

(湖南师范大学 教育科学学院, 湖南 长沙 410000)

摘要:综合实践活动课程是一门跨学科实践性课程,也是一种身心合一的实践与经验互动。综合实践活动课程实施的逻辑支点是身心一体、心智统一和嵌入环境的身体,当教育者一味地忽视和限制学生的身体参与、体验与发展时,就会造成学生身不由己、知行割裂、身心分离、身体物化等综合实践活动课程实施的“离身之困”,从而导致课程实施效果事倍功半。具身认知理论强调心智、身体和环境三者的交互作用,能够为综合实践活动课程的实施提供理论支撑和路径指引。为破除综合实践活动课程实施的“离身之困”,基于具身认知的视角,从学生的身体出发,提出创设基于“身体在场”的实施环境、构建基于“知行合一”的实施内容、确立基于“身心合一”的实施方式、形成指向“身心解放”的实施评价等一系列优化路径,以期实现身体在综合实践活动课程中的复归。

关键词:综合实践活动;具身认知;课程实施;实施困境;具身实践路径

中图分类号:G622.3 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2024)02-0048-08

作者简介:何子纯,湖南师范大学教育科学学院硕士研究生。

《中小学综合实践活动课程指导纲要》指出:“综合实践活动是从学生的真实生活和发展需要出发,从生活情境中发现问题,转化为活动主题,通过探究、服务、制作、体验等方式,培养学生综合素质的跨学科实践性课程。”^[1]综合实践活动课程是我国基础教育课程综合化浪潮中的一朵“浪花”,也是一种独立于学科课程之外并具有独特教育功能的课程形态。教育部颁布的《义务教育课程方案(2022年版)》,将劳动和信息科技从综合实践活动课程中独立出来^[2],使综合实践活动课程更加侧重跨学科研究性学习和社会实践。然而,受西方“身心二元论”思想的长期影响,传统教育追求永恒的理性和精神,教育活动强调心智训练和理性认知而忽略身体需要,学习活动是“离身的”,教育成为“身心分离”的理性认知活动,教育的发生与“脖颈以下”的身体无关,学生的身体仅被视为学习过程中需要解决的通向真理的“麻烦”,或是把认知带入课堂的“载体”,或

是学习过程中的一个边缘因素而“被动”在场。这种离身认知思想否定了学习过程中学生身体的“主动”在场,忽视了身、心与环境交互所发挥的教育功效。综合实践活动课程的实施也受到了“身心二元论”思想的负面影响,总体表现出浅表化的课程实施样态。本研究基于具身认知的视角,对综合实践活动课程实施的具身性进行阐释说明,针对综合实践活动课程实施过程中出现的“离身之困”,探析以学生身体为逻辑支点的综合实践活动课程的具身实践路径。

一、综合实践活动课程实施的具身性

身体是开展一切教育活动的基础,学生的学习离不开身体。这里的身体包括个体的肉身存在,也包括蕴含在肉身之中的心理过程和个性心理特征。教育的过程需要学生具身参与。具身性是教育的应有之义,也是具身化课程的基本特征。

(一)教育的具身性

自柏拉图以来,人类教育对身体的遮蔽和规训便开始了。教育的主流价值取向是“扬心抑身”,对身体的约束和律戒成为教育的前提。这种前提要求学生的身体和坐姿要适应相同尺寸的专属桌椅,身体的主观感受要屈从于高效率学习,以实现工业化大批量生产人才的目的,从而导致课堂教学逐渐将身体排斥在外。然而,“教育作为实践活动的一种,其本质也不是单纯的心理感受,而是一种身体状态,是一种体知活动,具有明确的‘亲身性’。在教育实践活动发生的场域,身体是中心和教育活动之源。教育者和受教育者都以身体‘在场’实现教与学的目的”^[3]。

具身认知的大量研究表明,健全的人的教育从身体开始,师生在环境中通过恰当的身体交流方式进行交往和互动,形成主体性的感知、理解、表达与交流,将身体的各种可能性转化为现实性并赋予更多可能性,促进自我的生命成长:其一,从教育目标来看,教育是为了通过对身体的育化,让生命获得最大限度的价值和意义释放;其二,从教育主体来看,身体保证了教育主体的存在,身体也是师生参与教育活动的生理基础;其三,从教育过程来看,身体是师生、生生之间进行交互的媒介,各主体间的身体交流有助于形成和谐、融洽、开放的课堂氛围以及构建对话型师生关系;其四,从教育方式来看,合作、实验、讨论、观察、练习等都需要“身心合一”“心智统一”,这是师生生命体的具身存在和精神世界的具身表达,学生的生命成长通过身体实践来实现;其五,从教育结果来看,学生的身体是未完成的、未成熟的、主体性的身体,学校教育将学生身体的各种潜能激发出来并通过身体显现和享用。

具身是人对于身体的独特体验,教育具有具身性。身体是一种完整的、有尊严的生命存在,个体与教育活动之间的生命联系是从身体开始的,学生的身体是有待完善的身体,是有着内生发展需要的身体。教育生活中的首要使命就是塑造学生的身体,赋予学生多重机会与空间展示并发展自我的身体^[4]。身体是人生

命存在的基础,任何教育都依托于身体,任何教育成效最终都体现在身体状态上。忽视教师和学生身体,不仅是对他们生命本真状态的漠视,更是对其生命本质的一种扭曲。

(二)综合实践活动课程实施的具身性体现

综合实践活动课程作为一门教育与生产劳动、社会实践相结合的必修课程,同样具有具身性:其打破了传统课堂教学的时空限制,对身体的需要超出了“认知载体”的隐喻,学生以“体认”的方式将自身的心智理性与身体机能的发展共融于对自我、社会和自然的实践改造中。综合实践活动课程实施的具身性体现主要包括以下三个方面:

首先,具身的综合实践活动课程实施侧重学生的身体建设和情感发展。一方面,综合实践活动课程以自由支配的教学时间和广阔的教学空间为保障,以活动为主要开展形式,强调解放学生的身体、大脑和心灵,在“做中学、学中做”,学生经常性且持续性地参与手脑结合的实践活动能够充分促进其“手、脑、心”等身体官能的锻炼和发育。另一方面,具身的综合实践活动课程实施能够激发学生的情感体验。“研究性学习突出让学生亲自参与科学探究的活动,体验科学活动的艰辛与愉悦;社区服务与社会实践是让学生进入社会去接触和感知各种人和事,获得丰富的人生经历和体验。”^[5]学生在这些丰富多样的活动中亲历感悟、实践体验、行动反思,可能会经历茫然、生气、沮丧、喜悦、满足等一系列情感变化,深刻地感受到书本世界与生活世界之间的联系,且随着其实践意识、活动情感和价值观的发展,学生能够更好地领悟到实践的真谛和身体的教育意蕴。

其次,具身的综合实践活动课程实施侧重多重知识和技能的习得。身体是活动与认识的来源,“基于身体的具体体验为理解和掌握抽象的人类间接经验提供了基础性保障”^[6]。学生通过具身方式亲历各种实践活动促进了认知器官大脑的发育,大脑中的神经元细胞需要不断处理信息,借助“看、听、闻、触”等直观感知建立与事物的联系,从而获得丰富的实践

经验。学生通过梳理、总结活动过程中所接触过的人和物、表现出的行为以及在场的感觉等连接身体与认知对象,经过大脑反馈生成结构化反思将实践经验转化为知识,从而强化并升华原有的认知结构,对他人、社会、自然以及自我形成一种感性和理性的认识。

最后,具身的综合实践活动课程实施侧重学生综合素质的培育。具身认知理论认为心智、身体与环境融合为一个有机整体。“学习是一种‘嵌入’身体和环境的活动。嵌入身体意味着学习的实践性,意味着个体直接经验的重要作用;同时,嵌入环境意味着知识产生于情境,任何知识都是具体的、依赖于情境的,身体力行的实践经验是学习能否成功的关键。”^[7]具身的综合实践活动课程实施反对“坐而论道”,关注知识的整体性、重视学习的实践性、强调活动的生成性、注重学生的自主性,强调学生个体以完整生命体的形式与他人、环境互动,在真实情境中综合运用各学科的系统知识具身体验,在知行合一中丰富认知与情感,从而实现自我成长,促进自身的个体性发展和社会性发展。一言以蔽之,学生的综合素质和核心能力只能经由与环境的不断交织从而在个体内部生成,以实现身体与大脑、认知与精神、主体与环境的协调统一,而不能仅仅在传统的课堂教学中习得。

二、综合实践活动课程实施的离身之困

刘玲等通过对 B 市 958 所中小学的调查发现,综合实践活动课程获得了长足的发展,但从全国范围来看,课程实施水平参差不齐^[8]。受“学科中心主义”和“身心二元论”思想的持续影响,部分学校的综合实践活动课程在实施过程中常出现明显的“离身化”现象,这种“离身之困”主要表现为课程实施的环境封闭化、内容知识化、方式两极化、评价片面化,并最终走向浅表化的课程实施样态。

(一)指向课程实施环境封闭化的身不由己

实践性是综合实践活动课程的根本特性,综合实践活动是不局限于学校的社会性活动,它将学校和社会之间的隐形围墙推翻,是连接

二者的桥梁。综合实践活动课程的开设使得书本知识的习得与生活经验的感悟统整为同一过程的两个方面,“学生成为身处学校心系社会的活生生的人”^[9]。作为“具体个人”在综合实践活动课程中“出场”,学生的心智和身体理应形成共生体同时“在场”。但是在日常教育实践中,综合实践活动课程实施常出现形式化偏差。有些教师出于对学生安全问题的考量,仅在校内开展综合实践活动,导致活动的设计和组织的不够完善;有些教师对课程理念和性质的理解不够透彻,加之“学科中心主义”思想的影响,以教室或活动室替代了多重教学场域,与外部环境相脱节。学生参与活动的时间和场地被固定,其身体和心灵被困于学校一隅,从而呈现出不自由的样态,如同圈养的动物,进而导致学生身体主体地位的丧失,被排除在同样作为课程实施环境的自然生态环境、社会现实环境和数字技术空间之外。封闭的环境和静止的身体阻碍了学生对知识经验的“共情”,不利于其掌握吸收知识经验并学以致用,也有悖于学生身体发展的规律以及对更大环境空间的需求。在这种指向封闭化的课程实施环境下开展的活动是排斥身体的,学生的身体无法充分掌控活动进程,因而亦无法全情投入,亲身体验和感悟。

(二)指向课程实施内容知识化的知行割裂

梅洛-庞蒂指出:“身体是这种奇特的物体,它把自己的各部分当作世界的一般象征来使用,我们就是以这种方式得以‘经常接触’这个世界,‘理解’这个世界,发现这个世界的一种意义。”^[10]身体是人接触世界、认识世界的原点,人的一切活动都嵌入躯体和动态复杂的环境中,由此获得丰富的身体经验,学生参加综合实践活动时,其感觉器官获得的独特体验就是一种身体经验。“实践”和“活动”均强调调动人的身体,尤其是以“手、脚、脑”及其延伸物——各种辅助工具为中介,学生在教育世界中需要借助身体开展实践活动,与物、与他人、与自然打交道,而不是在抽象的概念和推理中发生学习。但是,在日新月异的数字化时代,人们对于科学技术、工具理性等的盲目崇拜导

致本该亲身理解知识的过程被取代。学校教育呈现离身性,以学科课程及其教学活动为中心,过于强调书本知识的习得。教学活动游离于师生的真实生活世界之外,过于追求理智的发展而忽略了学生知情意行的综合发展。“所学”难以“致用”,从而导致学生“知行割裂”。

在此背景下,一些持传统教育理念的学校,其综合实践活动课程便成为可有可无的存在:或沦为学科课程的简单补充和延伸,课程目标被分解为各门学科的目标,学科实践活动取代了综合实践活动,最终沦陷在分化细密的学科课程大潮之中;或将综合实践活动课程混同为一门学科并将课程实施内容知识化,只注重间接经验的传递与积累,教师采取学科教学的方式在教室里“教”综合实践活动课程,学生在课堂上记“活动笔记”,通过在试卷上回答“综合类题目”来完成由教师包办的“活动”,导致综合实践活动课程仍然困于以“教”和“分数”为标志的学科教学思维方式的怪圈;或“新瓶装旧酒”,仅从学科知识体系出发进行活动设计,而不是面向学生完整的生活世界,学生无法自由地在活动中探究价值关涉和物我关系。长此以往,学生的问题意识永远没有孕育的空间。实际上,学生在活动过程中综合应用和验证文本性知识的同时也会习得学科课程之外的生活性知识,而这种生活性知识的习得需要教师统筹设计活动内容。因此,指向知识化的综合实践活动课程割裂了实施内容与真实生活的联系,“学科化”思维固化严重。

(三)指向课程实施方式两极化的身心分离

受传统教育观念、教师专业素养欠缺等因素影响,部分学校的综合实践活动课程出现了“灌输式”教学和“自由活动”两极分化的实施方式。首先,有学者通过课堂观察发现,很多小学仍然按照分科课程思路开展综合实践活动课程^[11]。教师借助口头语言、文字或音视频让学生在头脑中构造问题情境,在教室“静坐”“静听”以代替在活动过程中的“身心合一”,学生的身体仅被当作把心智带入课堂的“容器”而处于被贬抑的境地,丧失自主性和独立性,这种教学方式逐渐导致教与学的“离身化”、学

生的主体性失落和“心在身不在”现象。综合实践活动课程强调从学生的生活世界和身心发展需要出发,通过观察、探究、合作等多样化的活动方式来解决实际问题,而指向学科教学的综合实践活动课程实施方式未能跨越传统的“以教为中心”的围栏,只会导致学生的心灵被掏空,身体再次被教育世界边缘化。

其次,以研究性学习为外衣的假自主探究。研究性学习是指学生在教师的指导下,以类似科学研究的方式去获取并应用知识的学习方式^[12]。作为综合实践活动课程的重要组成部分,研究性学习为学生自主探究开拓了一个全新的空间,要求学生“博学、审问、慎思、明辨、笃行”,通过“做”的主动探究过程来培养创新精神、实践能力和问题解决能力。然而,仍有一些学校存在“假自主、假合作、假探究”,活动方式缺少统筹兼顾,教师放任学生自由探索以避免被批评为“填鸭式”教学等现象,致使综合实践活动课程的开展浅尝辄止,教师未能正确引导学生对自己感兴趣的课题进行持续、深入探究,学生“身在心不在”,只是机械地完成教师安排的活动任务或者走马观花式地参与有形无实的活动,无法通过用眼辨识、用手触碰、用耳倾听、用脑思考、用心体会而获得多样化的身体经验。

(四)指向课程实施评价片面化的身体物化

课程评价作为综合实践活动课程实施的重要环节,对于优化课程实施效果,培育学生的综合素质具有十分重要的意义。研究发现,多校综合实践活动的学生评价存在评价目的错位现象,主要表现为评价中的结果导向^[13]。课程实施评价只关注活动结果而忽视活动过程和活动体验,势必造成学生身体物化。

首先,学生在活动过程中生成的身体经验被物化为“活动作品和成果”。部分学校的教师侧重综合实践活动的终结性评价而忽视过程性评价以及评价的“发展导向”,只关注外在化的实际活动作品和成果,并以此作为评价指标判定学生的收获与成长,对其背后蕴含的活动情感、思想、创意、体悟等统统视而不见,没有充分发挥综合实践活动课程“实践”育人、

“活态化”育人的功能,也忽略了学生在开放性、探究性环境中进行具身学习而实现的整体性发展,这实际上是一种本末倒置。其次,学生身体被物化为实现功利化目标的“工具”。综合实践活动课程具有提升学生综合素质、培育学生关键能力的教育功能,但是随着数字技术的飞速发展,人们越来越强调人的“工具性价值”而忽略人的“本体性价值”,以身体的“有用性”取代身体的“需要性”,人的身体被物化为满足社会发展需求的“工具”。这种主流价值观反映在综合实践活动课程中就表现为以追求学生身体的“外在化功能”为最终目标,弱化身体对意志、情感、价值观等起“锻造”作用的“内在化功能”,其实质就是以身体的“工具性”价值切割了综合实践活动课程的“综合性育人”价值,综合实践活动课程也随之被异化为各种技能的训练活动,这违背了“教育为人的发展服务”的初衷。

三、综合实践活动课程的具身实践路径

“人以‘体认’的方式认识世界,心智离不开身体经验……我们的范畴、概念、推理和心智并不是外部现实客观的、镜像的反映,而是由我们的身体经验所形成,特别是与感觉运动系统密切相关的。”^[14]身体对世界的知觉通过身体“塑造”而来,任何学习过程都要澄明并体现身体在其中发挥的独特作用和价值。

综合实践活动课程是强调“心智—身体—环境”相互耦合、共同作用的实践育人活动。该课程要求将学生的间接经验和直接经验相结合,学习世界和生活世界相融通,以实现“实践育人”的价值追求。这一价值理念要求学校和教师在真实活动情境中以学生的身体为逻辑支点,以全部感官去体验、认知、感悟、表达,引导学生的身心整体性参与其中。注重具身性的综合实践活动课程实施路径包括以下几个方面:

(一)创设“身体在场”的综合实践活动课程实施环境

具身认知理论强调身体是建构世界的意义坐标。“身体纵向直立,前后脚赋予了我们

朝某个方向移动的可能性,关节赋予了我们特定程度的自由,各种感觉器官赋予了我们体验和感知外部世界的能力。”^[15]

学习发生在身体作用于环境的实践活动中,传统封闭的教学环境限制了学生身体活动的空间,不利于学生知情意行的整体联动。“具身化课程给学生创造合适的环境,创造学习的情境与空间,让学生在资源丰富的环境中经历、感知,在交互的经验共同体中相互影响与发展。”^[16]综合实践活动是学生身体活动、认知活动和情感活动的统一,是实现全人的重要途径,综合实践活动课程是具身化课程的一种,“身体在场”是课程实施环境的本质要求。“身体在场”中的身体不仅包括生物学意义上的身体,还包括社会性、主体性、精神性、尊严性的身体,学生的核心能力和关键品质的生成基于身体的直观感悟和能动体验,而身体技能和官能又随着活动中情感体验、精神意志和行为观念的变化得到进一步的锻炼和发展。

对于综合实践活动课程实施环境封闭化的学校而言,创设“身体在场”的综合实践活动课程实施环境,必须打破学校封闭场域的时空限制,把受困于书本和教室的学生身体转向大自然和社会,针对性地利用学校所在区域的环境资源,为学生提供真实具体的实践场地,将学生的学习过程直接转化为“在场”探究过程。例如,围绕“发现动植物”的活动主题可开展研学旅行等校外实践活动,使学生获得有关大自然的知识性教育和体验性教育,让学生接触到真实的、自由的、动态开放的物理和文化环境,引导学生全身心地真实、生活化的教育“现场”与他人和环境互动,加强学习活动与生活经验、社会实践的联系。由于活动任务的驱动,学生无法再“坐享其成”,而是成为“手脑结合”的参与者,学生在“身体在场”的综合实践活动课程中借助身体感受周围的一切,依靠积极主动的观察、精细入微的感知与随机应变的操作来获得教育素养。此外,人类已进入由数字技术打造的生存空间,综合实践活动既要密切联系自然和社会,也要利用数字技术为学生创设沉浸式虚拟学习空间,使课程实施环境从地面延伸至云端^[17]。虚拟空间和实体环境相

融合,校内环境与校外环境相沟通,身心在场的学习就能在流动中动态生成。因此,只有重塑综合实践活动课程实施环境中的身体形象,赋予身体应有的地位和自由,才能真正做到把环境“还给”学生,破除身体的限制,使学生成为“自由的人”。

(二)构建“知行合一”的综合实践活动课程实施内容

人的根本属性是社会属性,人人都在复杂且复杂的社会中生存与发展。这一属性决定了学生需要由多类型知识建构的知识体系来认识和改造真实世界。综合实践活动课程要求学生“文明其精神”“野蛮其体魄”,课程实施内容应该体现人与人、人与文本、人与社会、人与自然的联结,即“知行合一”。“知行合一”是以生命实践成就知识学问和以知识学问提升生命实践的辩证统一过程,前者是用身体形塑知识的认知性体知过程,后者则是将知识身体化的实践性体知过程^[18]。“实践是检验真理的唯一标准”,也是综合实践活动课程“活的灵魂”,它决定了课程实施内容要根植于生活并融入生活,以学生获得多重性身体经验为基本原则,引导学生挖掘蕴藏在现实世界中具有教育意义的课程资源并转化为活动主题,融会贯通各学科知识以分析解决实际问题,使学生在经历不同形式的活动体验和不同程度的身心交融的基础上完善“实践—认识—反思—再实践—再认识”的意象图式,在渗透知识的实践中提升综合素养。

要注意的是,综合实践活动课程强调回归学生的生活世界,重视身体的作用和价值,也同样重视间接经验的积累和运用。因为脱离了“经验”的“知识”只是单纯的“信息”,脱离了“知识”的“经验”也只是单纯的“体验”^[19]。学生的间接经验主要通过学科课程习得,学科课程和综合实践活动课程是相辅相成、相互促进的关系。一方面,学科课程和学生已有的生活经验为综合实践活动课程的开展提供扎实且富有深度的知识基础和认知背景。综合实践活动要解决的一般是综合性问题,学生需要在活动中迁移、综合、重组已有知识以达到高效解决问题的目的。这些知识是在解决现实问

题的过程中通过感觉器官的接触而累积下来的经验常识,是自然和社会“多人在场”多重作用的结果,也是在学校中通过系统性学习而获得,是生生与师生“多人在场”的产物^[9]。这些知识的深度运用避免了综合实践活动囿于为活动而活动的浅表化实践。另一方面,综合实践活动课程将分属不同学科领域的内容以新的方式进行有机整合,促进了支离破碎的文本性知识之间的关联,各学科知识也在活动过程中得到了延伸与提升。此外,综合实践活动课程不仅是一门课程,也是一种学习方式。各学科课程应借鉴综合实践活动课程内容设置的实践性、整合性、生活化特征,以学科实践促进学科育人。总之,既要防止综合实践活动课程实施内容的“去知识化”倾向,又要把内容“还给”学生,肯定身体的经验,将学生培养成“实践的人”。

(三)确立“身心合一”的综合实践活动课程实施方式

身体通过实践、体验、亲临教育发生的现场,参与知识形成的瞬间,实现由身到心的教育发展路径^[20]。学生主动参与综合实践活动的过程就是展现生命、展示自我、促进身心发展的过程,在活动中生发的与自身密切相关并能引起心灵共鸣的切身体会,要依靠其社会化的五官感受和心灵体验来获取,最终把握事物的意义。因此,教师要把活动自主权交给学生,保证学生身体主体性的“复归”,引导学生根据活动的性质、目的和内容有选择地开展观察、实验、调查等多样化的活动。同时,在活动过程中要给予学生充分且自由的情感表达和身体展示的机会与权利,让每位学生意识到作为完整生命体存在而受到的尊重。

活动全程既要突出学生的主体地位,又要重视教师指导对于课程实施的意义与价值。一方面,教师要真正理解作为“一种学习方式”的研究性学习的内涵,防止综合实践活动“走形式”“搞过场”。作为一种学习方式,研究性学习强调全体学生经由教师的指导,在特定的实践基地和活动场所中“动手”“动脚”“动脑”,强调生生之间的合作与帮助,鼓励学生在“做中学、用中学、创中学”,在“身心合一”的活动

状态中,最大限度地发挥自身的能力。随着活动的推进与深入,逐渐发展学生的感官认知,培养其情感意志、行为习惯,促进其身体的成长发育。另一方面,教师要注重身体语言的表达。活动全程师生、生生之间要以平等的姿态进行交往,表达内心的真实想法;教师要及时察觉和调节学生在活动过程中产生的负面情绪,通过口头语言指示并提供援助的同时,也要通过“竖大拇指”“鼓掌”“点头”等动作传递积极正向的身体语言,向学生表示肯定和鼓励,引导学生在身体性实践活动中增强自我认知,激发其积极乐观的情绪感受,强化其参与活动的内生动力。总之,教师应该把自身的有效指导和学生的亲身实践相结合,从学生身体出发进行教育,把方法“还给”学生,尊重身体的选择,将学生塑造成“主体的人”。

(四)形成“身心解放”的综合实践活动课程实施评价

综合实践活动课程实施评价以促进学生发展为根本价值追求,鼓励学生进行自评,强调对学生的活动表现和活动成果进行综合评价,以考察课程实施情况和学生发展状况。由此可见,综合实践活动课程实施评价以促进学生综合素质的持续提升为目的,并且贯穿综合实践活动课程的全过程。然而在实际开展评价时,部分教师对学生的参与欲、参与度、活动表现等关注甚少,重视学生身体的“外在化功能”而忽视了学生的活动体验对其产生的持续性影响,最终导致学生身体和身体经验的物化。具身的综合实践活动课程实施评价需要注意以下两点:

一是要加强“体验式反思”型的学生自评,“引导学生从程式化演示转化为内涵性思辨”^[21]。学生如何正确客观地评价自己取决于自身的“体验式反思”,“体验式反思”源于活动过程中学生在丰富多样的具身体验中获得的认识、感悟等,这就要求学生身心一体投入综合实践活动,积极调动认知和非认知因素,在活动中丰富身体经验、提高身体机能,与同伴合作合力解决难题。学生在教师的指导下采用“自我参照”标准对自己的活动表现进行反思性评价,不断审思和反观自我进而完善自

我,使身体与心智、感性经验和理性思维获得更深入的发展,从而实现个性解放。

二是教师要正确看待过程性评价和终结性评价,最大限度发挥两种评价的教学效益。一方面,学生身体介入社会服务、设计制作、职业体验等活动的广度和深度、兴奋度、紧张感,以及师生、生生之间的身体语言等都属于过程性评价的范畴,教师应着眼于活动进行时学生的动态发展情况,关注学生获得的即时性身心体验,了解学生身体机能的发展状况以及认知、情感、价值观等目标的达成度,使学生及时获得关于学习过程的指导和反馈,并引导学生基于活动体验进行自我评定。另一方面,终结性评价的评价对象不但包括学生的劳动作品和成果,还包括学生的活动经验总结、思想感悟、价值体认等,这一评价促使学生在头脑中对活动过程进行全方位复盘总结与深度思考,在反思性总结中通过身体充盈心灵。总之,脱离学生的身心探讨课程实施评价,相当于抽空了底座来思考问题,不能促进学生“身心解放”的综合实践活动课程实施评价是不完整的评价,把评价“还给”学生,关注其身心的感受,才能将学生培育为“整全的人”。

我国一些学者已尝试用新方式开发综合实践活动课程。例如,李金梅在十余年教研实践的基础上,提出综合实践活动课程以项目式学习作为活动方式之一,有助于提升学生的学科素养和综合能力^[22];潘洪建等人在扬州市的一些小学开展螺旋式综合实践活动课程“我们的节日——端午节”,使小学低、中、高年级学生在知情意行方面获得了整体发展^[23],这些都是有益的尝试。一言以蔽之,让心智回归身体、身体融于环境,让身体在活动中获得应有的地位和权利,综合实践活动才是有生命的实践育人活动,教育才能展现应有的人文关怀与生命关怀。

参考文献:

- [1] 教育部关于印发《中小学综合实践活动课程指导纲要》的通知.[EB/OL].(2017-09-27)[2023-05-15].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201710/t20171017_316616.html.
- [2] 教育部关于印发义务教育课程方案和课程标准(2022年版)的通知[EB/OL].(2022-04-08).[2023-5-20].<http://>

www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/t20220420_619921.html.

- [3] 冯合国. 从身体与教育的关系探当代教育的身体转向[J]. 上海教育科研, 2013(4):14-17.
- [4] 李政涛. 身体的“教育学意味”——兼论教育学的身体转向[J]. 教育理论与实践, 2006(21):6-10.
- [5] 辛继湘. 综合实践活动课程的目标取向与实施策略[J]. 课程·教材·教法, 2001(11):11-15.
- [6] 袁德润. 身体的教育意蕴再探——兼论具身视角下青少年校外活动设计[J]. 教育研究, 2020(3):66-73.
- [7] 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.
- [8] 刘玲,戴金芮. 分化与融合:综合实践活动课程的边缘化困境及其破解[J]. 中小学管理, 2020(5):43-45.
- [9] 沈小碚,罗章. 综合实践活动课程的实然之思及解困之道[J]. 教育理论与实践, 2021(17):36-41.
- [10] 莫里斯·梅洛-庞蒂. 知觉现象学[M]. 姜志辉,译. 北京:商务印书馆, 2001:302.
- [11] 张文超. 小学综合实践活动课程的实践样态与优化路径——基于实践共同体的视角[J]. 教师教育学报, 2023(1):50-58.
- [12] 张肇丰. 试论研究性学习[J]. 课程·教材·教法, 2000(6):42-45.
- [13] 刘美辰,李光. 中小学综合实践活动的学生评价:问题检视、原因分析与改进策略[J]. 中国考试, 2021(12):46-55,74.
- [14] 费多益. 认知研究的现象学趋向[J]. 哲学动态, 2007(6):55-62.
- [15] 郑旭东,王美倩. 从离身走向具身:创造学习的新文化[J]. 开放教育研究, 2014(4):46-52.
- [16] 宋岭,张华. 具身化课程的核心特征及其故事性建构[J]. 课程·教材·教法, 2019(2):37-43.
- [17] 杨茂庆,于媛娣. 综合实践活动课程的本体价值、育人逻辑与实施路径[J]. 教师教育学报, 2023(1):42-49.
- [18] 杨道宇. 论阳明教学思想的历史地位与当代价值[J]. 教育文化论坛, 2022(1):42-48.
- [19] 钟启泉. 综合实践活动:涵义、价值及其误区[J]. 教育研究, 2022(6):42-48.
- [20] 李柯柯,扈中平. 教育中“身体”的解放与自由[J]. 教育研究与实验, 2015(1):12-17.
- [21] 沙国禅. 综合实践活动课程深度学习的困境与策略[J]. 教学与管理, 2020(22):32-35.
- [22] 李金梅. 综合实践活动课程中的项目学习:理念、优势与改进[J]. 教育学术月刊, 2021(2):85-90.
- [23] 潘洪建,杨金珍,蒋武超. 螺旋式综合实践活动课程开发研究[J]. 课程·教材·教法, 2022(4):4-10.

The Dilemma and Transcendence of Comprehensive Practical Activities Curriculum Implementation ——From the Perspective of Embodied Cognition

HE Zichun

(School of Educational Science, Human Normal University, Changsha 410000, China)

Abstract: The interdisciplinary practice-based course, known as Comprehensive Practical Activities (CPA) course, represents a holistic integration of mind and body through practical experiences. The logical foundation of implementing the CPA course lies in the unity of mind and body, the integration of mental faculties, and the embodiment of the environment. Neglecting and restricting students' physical participation and experiential development can result in challenges known as the “disembodiment dilemma” in the implementation of the CPA course, leading to diminished effectiveness. Embodied cognition theory emphasizes the interaction among the mind, body, and environment, providing theoretical support and guidance for the implementation of the CPA course. To overcome these challenges, and from an embodied cognition perspective, it is proposed to establish an implementation environment based on “physical presence,” construct implementation content based on “unity of knowledge and practice,” establish an implementation approach based on “integration of mind and body,” and form an implementation evaluation that aims for “physical and mental liberation.” These optimization pathways present an embodied manifestation of the implementation of the CPA course, with the aim of reintegrating the body into comprehensive practical activities.

Key words: comprehensive practice activities; embodied cognition; curriculum implementation; implementation dilemma; embodied practice path

责任编辑 谭小军