

论深度学习的“具身化”属性

——具身认知理论的视角

刘炎欣¹, 陈理宣², 曾富³

(1. 三明学院 三明市基础教育研究中心, 福建 三明 365004; 2. 吉利学院 教育学院, 四川 成都 641423;

3. 邵阳市双清区第一高级中学, 湖南 邵阳 422001)

摘要:在全面落实核心素养的时代背景下,基于深度学习的优势推动教学范式的转型无疑具有较好的教学论意义。从具身认知理论的视角思考深度学习,认为深度学习具有“具身化”的属性,为此提出了“具身化”深度学习的观点。“具身化”深度学习强调身体在认知中的作用,关注学习过程中的身体“呈现”状态,认为身体“嵌入”特定的学习环境是深度学习的基础,从符号认知到体验生成是“具身化”深度学习的本质;认知、身体与环境的耦合是“具身化”深度学习的基本结构,从身体体验到理性建构再到动手操作,是身体、环境与学习主题耦合的结果。在“具身化”深度学习中,学习主体的意识和思维要随着身体与环境的互动进行体验生成,以不同的方式、从不同的角度对学习内容进行解构和建构,从而打破因学习内容的“侧显”现象造成的理解障碍,在体验生成中达到认识的不断丰富。“具身化”深度学习的根本旨趣在于培养全面发展的人,重视培养学习中的身体意向性,强化具身体验,从而促进人的整体性发展。

关键词:具身认知理论;深度学习;“具身化”;涉身体验

中图分类号:G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2026)03-0021-10

基金项目:四川省2022年度教育科研课题“基于‘五育融合’的教学文化变革研究”(SCJG22A122);西藏自治区教育科学研究2023年度课题“西藏农牧区基础教育高质量发展问题研究”(XZEDGP230031)。

作者简介:刘炎欣,教育学博士,三明学院三明市基础教育研究中心教授;陈理宣,哲学硕士,吉利学院教育学院教授,硕士研究生导师;曾富,文学硕士,邵阳市双清区第一高级中学一级教师。

随着具身认知理论(deep learning)的兴起,身体已然成为讨论学习问题的焦点。在具身认知理论看来,身体在人的认知过程中发挥着“关键”作用——认知离不开身体的体验。在学习过程中,身体体验对学习具有基础性作用,“认知、思维、记忆、学习、情感和态度等是身体作用于环境的塑造出来的”^[1]。深度学习不能忽视学习过程中的身体体验,这

是学习行为系统深化的必然要求。长期以来,课堂教学中身体的“离场”现象成为影响教学效率、提升核心素养的不利因素,导致体验生成不足、学习效率受损、“高分低能”现象层出不穷。深度学习是身体“在场”的学习,是“具身化”的学习,也是培养人的核心素养的必然路径,其根本在于强调学习过程中身体的参与以提升学习效果。因此,无论深度学习、兴趣

培养还是核心素养建构,都要以身体体验、实践探究为基础,而不是在“颈部以上”的意识中去抽象地建构知识,这对培养人的深度认知和关键能力具有一定的启发意义和实践价值。本研究基于具身认知理论的视角,提出“具身化”深度学习的观点,旨在进一步分析深度学习中身体的“在场”问题,拓展深度学习的内涵,以促进该理论的发展和实践应用。

一、“具身化”深度学习的概念、理论基础及认识论意义

(一)概念界定

本研究提出的“具身化”深度学习的概念,是基于具身认知理论来延伸思考深度学习中的身体问题。20世纪80年代以来,具身认知理论(embodiment cognition,也称涉身认知理论)兴起,其后,以海德格尔(Martin Heidegger)、梅洛-庞蒂(Maurice Merleau-Ponty)、拉考夫(George Lakoff)、约翰逊(Johnson)以及瓦雷拉(Varela)等学者的理论为代表,将人的身体视为认知的先在基础,改变了西方自古希腊以来的“身心二分”的哲学认识论,统合了柏拉图(Plato)、笛卡尔(René Descartes)等确立的身体与心灵的分离甚至对立的思维,明确提出了人类认识发生的过程是一个身体与心智以及环境共涉的过程,呈现出具身性、生成性以及情境性等特征。具身认知理论认为,在人的认知过程中,身体与心智不是分离或者对立的,而是一个统一的过程,身体是认识的介质,身体与心智的紧密结合形成的能动性的体验过程才是完整的心智认知。主体对现象世界的理解和解释要以身体为前提。身体的活动和体验形成经验,主体在经验的基础上建构图式,进而形成分析、综合、类比和评价等高阶思维。人类的认知过程不是单纯的概念抽象的过程,而是以身体体验为基点、全身心参与的“具身化”的过程。身体的感知觉器官是认知的基础,身体是本源,任何心智活动都是建立在身体这一基础之上的。因此,本研究认为,“具身化”深度学习是指学习者以身体体验为

前提,全身心地参与学习过程,即通过身体的“体验”奠定学习的认知基础,进而解决具有挑战性的学习主题。身体体验是学习活动走向“深度”的基础。

(二)理论基础

深度学习具有“具身化”的属性,需要以具身认知为理论基础,探究身体在“具身化”深度学习中的基础地位。在身体哲学看来,人类的认识活动源起于身体的行动,通过行动形成“具身化”体验,进而建构认知的意象图式,这是人类认识世界的起点,也是“具身化”深度学习发生的前提。梅洛-庞蒂认为,人是积极的创造物,人通过身体与世界的物理性互动而实现了人的主体性;拉考夫和约翰逊认为,身体经验是主体认识世界的基本要素;瓦雷拉进一步指出,认知是在身体与环境、历史文化相互作用下不断生成的过程,属于具身心智,即经验的建构需要身体体验,身体体验形成认知的“思维隐喻”(缄默性图式),这是抽象思维和概念建构的原始编码——以一种隐蔽的甚至“下意识”的图式潜存于脑海中,在思维活动中会自动激活,投射到认知结构中。叶浩生认为:“‘事物’的原初显现不是在意识中,而是在身体对世界的知觉中,它是一种身体经验。”^[2]因此,“具身化”深度学习以主体在学习活动中身体的存在状态为依据,认为学习过程是身体“在场”的行动,是一种具身心智活动,学习活动中身体始终处于认知的关键地位。

(三)主要特征

对于深度学习,学者们已经进行了有效的探讨,揭示了其主要特征。于泽元等学者认为,深度学习以“学生自觉的结构化意义建构”^[3]为核心。郭华认为,深度学习是在教师的引领和指导下,教师根据学生的学业状况,设计出具有挑战性的学习主题,引导学生全身心积极参与、体验成功、获得发展的有意义的学习过程^[4]。郭华同时提出了深度学习的五个特征:联想与结构、活动与体验、本质与变式、迁移与应用、价值与评价^[5]。可见,深度学习是以培养学生的核心素养为出发点,鼓励学生深度

分析问题,综合判断问题,探寻解决问题的策略并进行自主评价,从而培养学生以问题解决为旨趣的高阶思维能力和创造性思维能力。基于此,本研究从具身认知理论的视角出发,围绕深度学习的根本旨趣来思考身体体验在深度学习中的作用,认为“具身化”深度学习具有如下主要特征:

(1)强调“具身”生成。“具身化”深度学习认为,具身体验是意义生成的基础。学习过程重在培养学生深入思考问题、分析问题和解决问题的能力,无论知识建构抑或思维能力的培养,都要以问题背后蕴含的意义为根本指向,生成学习者的价值取向和意识结构。在教学实践中,教师对学生的引导和启迪也要围绕知识的深层次意义进行,以动手操作、尝试和探究为取向,强调具身体验,在体验中生成基本认知和感知判断,形成解决问题的认知基础。

(2)关注“具身”状态。“具身化”深度学习观照教师的教学状态和学生的学习状态。教师要引导并促进学生完成具有挑战性的任务,就要以积极向上的人格力量感召学生,善于激发学生的学习积极性和学习热情,点燃潜在身体中主体化的内隐力量,使他们以积极的态度和情感投入学习。同时,教师要以自觉反思的专业状态、孜孜不倦的专业精神和耐心细致的教学风格对学生产生潜移默化的影响。师生在互动交往中要以积极的“呈现”状态为核心,建构以身体“在场”为主要特征的教学投入状态。

(3)培养创新思维。“具身化”深度学习设计具有挑战性的问题,旨在培养学生的问题解决能力,形成高阶思维水平。学生通过对比分析、综合判断、类比推理和自主评价,培养创造思维能力。同时,“具身化”深度学习强调新旧知识之间的意义关联,思考知识的深层次机理和对复杂概念的深度理解,并能够产生迁移和应用。

(4)鼓励自主建构。“具身化”深度学习将学习过程看作积极的建构过程,是一种具身化的行动——包含着行动主体积极的心理信念和行动体验。学习者在学习要充分发扬自主性和积极性,在学习过程中需要围绕问题、

思考问题和解决问题,这无疑是一个全身心投入的过程,也是一个体验生成与主动建构相结合并获得自主发展的过程。

(5)指向问题解决。“具身化”深度学习要围绕问题设计学习过程,而问题以具有挑战性为表征,因此“具身化”深度学习属于“跳一跳,摘桃子”的求解性思维和创造性思维。同时,“具身化”深度学习旨在培养学生对问题的分析、类比、关联和整合,最终解决问题,从而理解知识的深层次结构,达到培养学生的核心素养和关键能力的效果。

总之,在具身认知理论视野中思考深度学习的问题,不难发现,“具身化”深度学习主要指向学生核心素养的培养。学习过程是一个复杂的建构性认知过程,离不开身体的体验和行动,体验与认知是一体的:认知源于身体的体验,没有体验就缺乏深度认知的基础;同时,体验中蕴含着认知走向深层次的要素,体验和认知是互为表里、互相补充的行动过程。因此,在“具身化”深度学习中离不开对身体存在状态的关注,“具身化”深度学习以让学生认识知识的深度结构和机理为目的,教师引导学生在学习中形成深层次体验,培养其对知识结构的深度理解,建构学生的问题意识,培养其高阶思维能力和创造分析能力,以使学生达到对知识原理的深度认知。

(四)认识论意义

“具身化”深度学习旨在打破“符号化”的认知传统,强调体验探究的具身认识论。“具身化”深度学习强调学习中身体的体验和探究,是对深度学习理论的进一步深化。“具身化”深度学习强调学习的具身性,这无疑是对学习中身体存在的关注,也是对“符号化”认知弊端的反思。通过身体的体验来进行学习,在体验中生成意象图式,再由意象图式的隐喻来同化知识内容,从而促进主体对知识内容的深入理解和建构,以达到意义的澄明。因此,其认识论意义如下:

(1)反思传统学习中的“大脑—知觉”模式。该模式的教育表现形式主要在于重视

“心—智”训练,过度强调知识的学习与记忆,强化学习者的记忆能力与应试本领。这种学习方式本质上是一种符号认知——学习活动停留于记忆一堆符号,割裂了知识与“生活世界”的关联,忽略了知识与实践、动手与操作、体验与生成的关系,导致学生接受教育的周期越长,与社会实践的脱节现象越严重。也导致操作能力和思维拓展的训练缺位,素质教育难以落到实处,核心素养和全面发展不断遭遇困境。与之相反,“具身化”深度学习倡导动手操作、亲力亲为等身体性实践要素,旨在打破传统的“大脑—知觉”学习模式产生的桎梏,为培养人的核心素养奠定基础。

(2)将身体看作是一个复合性机体。从根本上而言,身体是一个结构体,一个关联了社会、政治、文化、伦理与道德的复合性整体。“从现象学的视角看,自我的形成总是与身体的构造交织在一起的。”^{[6]148}如果忽视学习中的身体存在,其结果是人的实践生成能力和创造思维能力弱化,行动能力不足。

(3)确立认识的身体“实践”思维。“针对传统认知的离身或者去身性,具身认知自产生之日起便具备的核心特征就是‘具身性’。”^[7]基于对传统身心二元分离的学习思维的批判和反思,“具身化”深度学习秉承具身认知理论提出的“感知体验”和“文化情境”为核心的认知旨趣,强调学习中的具身性、情境性、生成性以及体验性,扭转传统的身心二分以及离心思维对学习方式的影响,让认知与体验相结合,进一步澄明人的认识过程是身体与环境交互作用的结果。

(4)倡导“身体—嵌入”模式,奠定学习的发生学基础。人的认知离不开身体的参与,感觉体验是基础,交互生成是结果,而这恰恰是“具身化”深度学习发生的本义——鲜活的、作为主体而存在的身体立足于“生活世界”,嵌入特定的情境之中并与之发生相互作用,通过体验将感觉、知觉、记忆、思维、想象等联结起来,形成个体学习发生的生活源泉。

(5)以身体的积极参与为核心,形成“具身

化”的情境体验。随着认知科学的新发现,“具身化”的学习可以将人的大脑思维、身体体验与外部环境以及特定的情境结合起来,更符合认识发生的机理——人的认知结构、感知体验、认知状态与环境之间是互通的,尤其大脑、身体与环境之间的相互作用对人的学习过程能产生重要影响。

总之,学习活动要走向深度,就要从符号认知走向体验生成,这个过程离不开身体的体验与感知。“具身化”深度学习倡导主体的“参与”“体验”以及“结构化”。如果没有身体的参与,学习过程很难达致深度。缺乏学习者主体参与和动手操作的课堂教学,教师的“教”只调动了学习者对知识的记忆功能,而忽视了对知识形成原理的体验和探究,往往会导致教学过程与“生活世界”脱节,教育过程与社会实践分离。

二、“具身化”深度学习的结构

任何一门学科的知识体系必然包括概念、判断、命题、逻辑、范畴和方法。要掌握该门学科的知识体系,单靠“意识体验”远远不够,还需要“身体体验”,只有将二者结合起来,才能走向深度认知。“具身化”深度学习凸显学习中身体的作用,思考基于身体体验的知识结构及其生成过程,认为身体体验是起点,自主建构是动力机制,身体与环境的耦合是问题解决的基础,从而形成以心智与身体的关联而产生的体验感知、自主建构、动手操作以及互动耦合的整体性学习过程。

(一) 身体体验:“具身化”深度学习的起点

“‘体验’是一种正在进行时的‘经历’,而体验的结果的固定化或结构化就是‘经验’。”^{[8]164}任何学习活动,都是建立在主体先验图式基础之上的,而先验图式来自各种复杂的体验所建构的“经验”。胡塞尔在现象学中提出了用“直观”的认知方式去把握客观实在。在他看来,人脑以及人的心灵是具有意识的先验结构,人只要坚持“先验的立场”或持有“先验的态度”,心灵就会通过直观体验去认识世界。所以,“直观”的立场作为现象学的基本立

场,其认识论依据是建立在认知体验基础之上的先验图式所产生的认知过程。

“具身化”深度学习重视先验体验,并将之作为学习活动的起点。主体的体验是先验图式建构的基础,如果学习是学习者与知识之间发生的关联,那么,先验存在的认知结构无疑是潜在的认知秩序得以实现的基础。人类之所以具有这种独特的“技艺”,其根本原因在于人具有知识的想象力,即通过思维结构的作用——联想、加工、推理和判断去完成先验图式的结构化重组,先验认知形式在人的学习过程中能够将人的思维图式不断浮现在人的知识想象中,使既有的认知结构与新知识之间建立关联,形成意识和理念,并固定在人的思维结构中。

(二) 自主建构:“具身化”深度学习的动力机制

自主建构需要确立方向和目标,而确立方向和目标的过程就是发挥学习主体能动性的过程,凸显了深度学习的动力机制。“具身化”深度学习之所以强调在具身体验中自主确立目标,确立具有挑战性的学习单元,主要在于学习者能够将主体的学习任务凝聚在目标中,进而由大脑指定方向,并被心灵感知和协同,形成行动的动机和意图,并为之采取行动。因此,“具身化”深度学习行动的具体过程为:分析问题—制订方案—科学论证—要素整合—建构认知—实践检验。目标激励意向,意向导向目标,目标一旦被设定并潜存于人的思维结构中,就会不断刺激并作用于意向结构,使先验图式做出反馈与回应,促使主体的意识、意志和愿望等非理性因素发挥作用。

(三) 动手操作:“具身化”深度学习的涉身体验

人的认识活动包括两个密不可分的方面——理论和实践,即知与行的辩证统一。所谓“知是行之始,行是知之成”,正是强调这两个方面的结合。无论在哪一个方面,理性因素都需要参与其中。认识需要理论理性,而实践则需要实践理性,没有理性的认识是浅表化

的,缺乏理性的实践是盲动性的。

人的学习过程是一个身心结合的统一过程,需要涉身体验。“身体是否介入导致明显不同的学习效果。”^[2]学习的对象、内容不仅需要大脑、心理参与的理论理性作为指导,更需要身体置身于特定情境中(包括虚拟情境和现实情境)的参与体验,并为之发生交互作用,形成与环境的感知活动,即主体与环境“互感”的体验——建构感知能力,形成实践理性。“认知的展开与发生恰恰在于身体、心智以及环境三者构成认知系统的自组织生成与涌现。”^[9]反观传统学习理论,无论信息加工理论还是联结主义理论,都忽视了认知过程中身体的体验过程,缺乏对活动图式、生理感受、信息刺激以及体验认知的有机关联,导致学习过程中的身体“离场”,从而使学习过程成为一种单向度的记忆和回忆的过程。如果剔除学习中个体的体验认知,忽略个体知识与实践体验的主体互动,就会使学习过程变成从符号到符号、从概念到概念的“抽离化”记忆过程。因此,学习过程中身体的介入,能够促进学习由浅层走向深度,这也是打破应试教育中“高分低能”现象的探索思路。

(四) “身—境”耦合:以涉身体验为基础的问题解决

身体与环境的相互作用建构了认知的原初图式,表明学习过程中需要身体与学习主题之间的互动。互动的过程是一种非线性的耦合过程——人在活动中形成感性经验,再经由先验分析结构的综合而概念化,进而建立认知图式。因此,“具身化”深度学习的教学实践要将学习者身置于“原初体验”的特定环境、场景或者情境中去经历、感受并建立体验通感,对学习主题或问题建立原初体认。“学习是个体认识世界、对外部世界赋予意义的过程。没有经历就没有学习,有怎样的经历就有怎样的学习。”^[10]人的身体是认知的前提,身体构造的经验是认知的基础。根据胡塞尔对情景记忆的分析,情景记忆需要完成“再当下化”,意味着大脑要将特定的情景“复现”出来,这其中潜藏

着一个逻辑前提——认知主体要有对特定情景的经历和体验才能“复现”，否则，“复现”活动无从发生。

三、“具身化”深度学习的关键要素

置身学习环境的主体始终面对着知觉世界的不同因素：学习主体外在的身体体验、内在的意识体验和学习内容的“侧显”，它们之间总会形成一定的张力。这些都是认识过程中主观与客观相互作用的因素，只有解决好这几个方面的问题，深度学习的发生才是顺畅的。因此，学习意向、学习内容“侧显”与主体的涉身体验是学习活动走向深度的关键要素。

（一）学习意向：“具身化”深度学习发生的前提

体验需要意向，因为体验是主体内在的觉知与觉解，反映了主体能动的意向性。无论移情体验还是反思体验，都是主体意向性的体现。“具身化”深度学习需要关注人的主观意向，开启意向性无疑是学习活动走向深度的前提。

移情体验是意识体验的常用方式。在“具身化”深度学习中，主体的意识活动会随着主体的行动而进行意识体验，以不同的方式、从不同的角度和视域对学习内容进行解构和建构。从路径而言，这是一种内在的具身认知。学习者全神贯注地投入其中，通过动脑动手，手脑并用，做中学，做中练，从而达到对知识内容由感知、意会到融会贯通，此即移情体验。

除移情体验之外，“具身化”深度学习还倡导反思体验。胡塞尔将反思体验称之为“内意识”或“内知觉”，即通过“再当下化”的方式，让意识体验本身“再现”为当下的意识活动。在“具身化”深度学习中，学习者对学习内容的反思体验往往是伴随着回忆、再现等方式将之“回放”，也可以通过思维导图等方式将知识“再结构化”。相比于移情体验，反思体验是一种更深度的学习活动。在教与学的过程中，反思与体验总会有一定的时间间隔，先有体验，后才有反思，因此，调动主体的学习意向性在

深度学习中显得尤为必要。

（二）内容“侧显”：“具身化”深度学习的角度与视域

知识内容具有整体性和内隐性，这是由认识对象的表征规律决定的。但是，学习者在学习过程中由于理解视角不同，往往会造成以偏概全的现象。身体体验的方式与意识体验的路径相反，它是一种外在的认知路线。例如，就观察的方式而言，无论静态的“看”或动态的触摸（如寓言故事“盲人摸象”），都只能从一个侧面或一个视角看到客观存在的物体。相对于事物的多方位和多视角的存在，“侧显”意味着只能知其一面或知其一角，往往导致一叶障目，难以统观全貌。学习者对学习任务和知识内容的理解同样如此。“具身化”深度学习以学习者主体的体验和探究为核心，其核心旨意在于打破由于“侧显”现象造成的对学习内容的以偏概全问题，这是后现代背景下身体伦理学的新思维。后现代的身体伦理学倡导打破传统主体哲学的决定性原则，以一种变动的、生成的态度重构身体在学习中的作用。“处于开放世界中的身体时刻处于生成之中，身体是变化的身体，流动的身体。”^{[6]118}学习中的身体并不是一种旁观者的存在，也不是智力活动的物质力量，而是一种与心智活动一起参与学习过程的“肉身”。动手、操作、实践、模仿、试错等等，都要以动态的身体为基础，为心智活动奠定认知条件。

“具身化”深度学习围绕一个特定的学习主题，其实质是人与外在环境之间建立生命体验的过程。这种过程能够让生命的发展走向深度，并不一定是心智水平的无限增长，而是包括本能、下意识、知觉，甚至“第六感”等要素整体提升的过程。人的身体是“身”与“心”交互的扭结点，身体通过体验，将特定情境中的认识对象以图式的形式建构成为知觉，这种知觉是个体性的。面对同一对象或事物，“你的体验”和“我的体验”可能不同，这是由事物的“侧显”现象造成的，生命的厚度也因为人的体验、感受甚至体悟、觉解的不同而不同。因此，

如何处理好学习内容、知识结构与学习者认识的“侧显”问题,是深度学习需要处理好的难点。

(三)涉身体验:主观意向与学习主题的契合

涉身体验能使生命成长不断丰富。“具身化”深度学习强调“涉身”,意味着身体既不先于体验,也不外在于体验,而是“浸入”体验之中——让主体的意向与学习主题走向融合。意向作用于环境,环境生成体验,主体通过体验的感受和认识的理解来丰富思想,这种丰富不仅避免了因纯粹的想法而导致的“无根”现象,也使主体的认知具有了“源头活水”,使人的想象扎根于丰富的经验事实中。“人只有经过身体的参与,让身体进入世界,才能实现自我。身体参与的具体形式就是体验。离开体验,即使有理性上的‘知’,我们也未必真正能知。”^[11]

“具身化”深度学习的学习主题是涉身化的自我挑战。涉身是个体化的。世界上不存在完全相同的两个个体,因而也不存在完全一致的体验结果。同时,体验世界的方式也因人而异,加之文化背景、生活阅历和文化价值观的不同,不可能存在完全相同的感受和普适的方法。“具身化”深度学习之所以能够促进学习者个性化发展,主要源于学习者在选择具有挑战性的学习单元时,可以根据个体的认知基础和涉身体验进行个体性的选择,充分发挥其兴趣、爱好和意向性,并结合自身的基础状况和发展方向自主地确定学习内容。可见,这种学习方式能够有效打破传统学习中“一刀切”式的学习模式,让学习者全身心参与学习过程,体验知识的生成机制,使学习建立内在的感知而不是全凭外在的输入。因此,学习者的主观意向与学习主题之间的契合就显得尤为关键。

四、“具身化”深度学习的教学实践

“教育是教学、养育的活动,是与孩子相处的活动,这就要求在具体的情境中不断进行一种整体性把握。”^{[8]176}因此,如何在教学中促进人的整体性生成,培养整全发展的人是“具身化”深度学习教学实践的落脚点。

第一,重视身体体验。“具身化”深度学习强调学习是“知行合一”的过程,需要意识体验与身体体验的充分融合。“在一般的知觉活动中,包括触觉活动中,我们的身体发挥着功能,我们以身体进行感觉,在身体运动中把握对象。”^{[12]68}在课堂教学中,教师在注重理论教学的同时,更要注重对学生动手操作意识和实践技能的培养,二者是相辅相成的统一过程,学习深度也取决于二者的融合,如果不能很好地融合,往往就会走向因死记硬背而导致“食而不化”。因此,善于运用身体的体验去完成学习任务意味着在学习中需要“眼到(听课)+心到(思考)+手到(操作)”。

第二,强化体验性训练。具身认知语境下的身体是体验性的身体,强调身体作为具身化主体的体验过程。在学习环节,“体验性”身体通过人的感知觉器官的训练,奠定学习的基础。学习活动不仅是意识和思维在发挥作用,而且是全身心投入的一种状态,需要自主性和自发性的“惯习”。这种对身体在学习中的定位,既超越了身体作为物理意义上的躯体性存在,也否定了身体作为“对象性”存在的认识论,强调身体在知觉中发挥认识功能的具身意义。

“具身化”深度学习以人的全面发展为根本目标,以促进学生的知情意行和核心素养的建构为依归,促进学生全面发展。学习活动中的身体意识和主体意识是同构的——要将身体看作是学习的有机组成部分,而不是将身体“置之度外”,或者将身体看作是认识对象的一部分;同时,学习活动需要以意识驱动身体,身体参与认知过程,身体要发挥认知主体的作用,即胡塞尔意义上的“我一身体”与认识对象之间的知觉关系。走向深度学习的主体,身体要成为具身化的主体,即功能性身体需要在学习中发挥意向性功能,将动觉体验和静态思考相结合。具身化主体在身体意向中朝向学习对象和内容,并与之发生联系,这样的学习状态才是真正意义上的全身心投入的状态。

第三,促进认识深化。深度化的反面是浅

表化或者低层次化。浅表化学习即停留在外显的现象或浅层的表征学习,是表面化的初步认知;而全面的或者深入事物内在本质的学习往往是机理探究或者本质抽象,是探究事物规律的学习。这就要突破表象,到其内部结构中把握本质,才能深刻认识事物。“科学知识是一种关于描述和解释客观世界的事实及其规律的概括性和系统性的知识体系,此知识体系是有关自然界和社会的规律性和系统性,需要通过整个科学共同体进行经验和理性的方法来获得。”^{[13]60}按照这种认识理路,我们需要揭示的是科学背后的深层次结构而不是浅表化的知识,这就是“知识型”理论的提出和探索的缘由,它试图揭示经验、科学与哲学之间的相关性。

深度思维并不仅仅是透过现象看本质,还要洞悉现象背后的文化机制,或者说本质与文化的融合。社会冲突论者迈克尔·艾普尔(Michael Apple)认为,社会再生产与文化再生产具有深层次的关联。因此,认识事物的变化机理和内在机制,离不开文化的影响因素。文化是人类创造的并符合民族生命力的“隐性绵延”,在事物的发展和演变过程中起着制约和导向作用。因此,文化的力量,是让人的认识走向深入的一个重要维度。

第四,引导深度思考。“具身化”深度学习以身体全身心地参与学习过程为出发点,意在强调身体之于学习活动的“在场”,这是确保学习活动得以高效率发生的前提,也是教学活动培养全面发展的个体和造就整全发展的群体的重要路径。在劳伦斯·夏皮罗(Lawrence Shapiro)看来,“即一个有机体依之来理解它周围的世界的概念,取决于它的身体的种类,以至于如果有有机体在身体方面有差别,它们在如何理解世界方面也将不同”^{[14]4-5}。现象学之所以区分“躯体”与“身体”两个维度的原因,就在于“躯体”是物质性的存在,而身体则是主体性的存在。胡塞尔认为,躯体与动物的肢体以及几何体是同义的,“在日常生活中,当我们看见他人或者反观自己时,我们所看到的并不是像

山川石木一样的物体,及其物质属性,而是有生命、有感觉,可以看、听、触摸,可以自由活动的身体”^{[12]60}。因此,具身是认识走向深度的前提,具身的目的在于服务于深度思考能力的培养,这也是深度思维得以建构的基础。

第五,培养核心素养。学习技术深度融入学习过程,是后工业时代信息化的技术现象学不得不思考的一个问题;技术背景下的学习越来越便捷化和虚拟化甚至离身化。这貌似与具身认知的理念是相悖的,因为虚拟的甚至离身的学习将颠覆传统的具身的学习过程。那么,到底如何去适应这种学习习惯呢?其实,技术背景下的虚拟学习或者离身学习,从根本上而言依然需要具身的学习体验和身体参与,无论外在的条件如何发生改变,学习始终是人“在场”的现象。如果仅仅通过虚拟场景或者离身方式学习,学习依然会停留在浅表化状态。因此,技术的应用可能会使体验的场景、方式以及手段多样化,但体验的过程不能缺席,否则,知识、能力、素质无法走向统一,文化背景和认知结构就无法很好地建构,核心素养和高阶认知的培养就会成为空话。技术也好,文化也好,都是人的创造物,它们都要以人的发展和生命的体验为依归,要不然,技术之于学习而言就会失去意义。

五、结语

从具身认知的视角而言,深度学习具有“具身化”的属性。身处“具身化”深度学习情境中的学习者要成为“具身化”的主体,有目的、有意识地通过身体的参与和体验完成学习活动。因此,身体在学习中的参与状态就成为学习能否成为深度学习的基本表征。

第一,关注学生的身体体验。在“具身化”深度学习中,要重视对学生高阶思维能力的培养,鼓励学生深度参与学习全过程,并完成具有挑战性的学习任务。身体是心智活动的信号,身体的“在场”与“离场”是学习能否具有深度的标志。因而,教师要关注学生“身体在场”的意向性,即梅洛-庞蒂意义上的“肉身意向性”

(呈现状态),引导学生开启身体意向性,更好地建立身体与学习主题之间的关联,形成知觉基础,调动学习的积极性和主动性。

第二,注重体验中的生成。体验就是去“做”,是实践的前提。体验要讲究伦理的合规性、程序的合法性和方法的科学性。在“具身化”深度学习中,学生深度参与学习的全过程,体验知识生成的机理,才能理解知识背后的深层次意义。从根本上来讲,深度学习中的体验,是梅洛-庞蒂意义上的“身体觉知体验”——通过体验生成认知的基本图式,而体验要以身体与环境的相互作用为基础。为此,深度学习的“体验”要超越胡塞尔意识现象学所倡导的“意识体验”,走向后现象学时代梅洛-庞蒂倡导的“身体体验”。这不是要用身体代替意识,而是在人的知识建构中以身体的体验为先导,以生成为基础,更好地完成认知。

第三,教师反思呈现方式。教师在“具身化”深度学习中的作用不可替代,教师需要不断进行教学反思。“教师学术研究意识能够促进教师的专业反思和批判性思维的形成”^[15],教师在教学中的投入状态潜移默化影响着学生,其教学行动具有较强的示范效应,对学生而言是一种意象图式的隐喻映射——教师的身体示范作用会将学生引入到特定的语境中去理解抽象的甚至晦涩的概念和知识。同时,教师的情感状态、肢体语言透射出的感召力,能够引导学生的身体参与状态。“教学中意义的理解与获得是基于身体经验生成的,身体经验才是知识意义的生长点,而身体经验来源于与具体情境的互动。”^[16]因此,教师要不断反思自己的教学状态,让身体始终处于正向的呈现方式,杜绝倦怠、应付、疲惫、牢骚甚至厌恶的体征,以更好地引导学生进行深度学习。

第四,在尝试中培养身体意识。“具身认知视域下,人的认知活动与环境互动紧密且不可分割,即认知是身体与环境互动的产物。”^[17]“具身化”深度学习围绕具有挑战性的学习主题,学生难免有犯错、颠倒甚至无解的窘境,教师要以宽容、鼓励乃至赏识的理念鼓励学生大

胆尝试,引导学生发展。教师要不断悬置所产生的前见甚至偏见,以发展的眼光看待发展中的学生,形成容错、纠错的尝试意识,引导学生在体验中犯错,在纠错中发展,在发展中成长。

第五,关注生命状态。“具身化”深度学习强调关注学习者的身体,但更需要关注知识、能力、感知觉、记忆以及思维和想象等。从学习发生机制而言,“具身化”深度学习离不开引导,学习主题的确定、问题的解决以及学习情况的评价等都需要教师引导学生,教师与学生需要不断互动。教师不能只停留在学习任务与学习主题的确定上,而要引导学生以良好的生命状态全身心地投入到学习中,自我探究,自主发展,整体生成。

总之,“具身化”深度学习以学习过程中身体的“在场”为基点,强调全身心参与和全过程投入。“我们在我们的身体中发现我们的意识、经验及身份,并且它们存在于我们身体的始终。”^[18]^[26]学习者在学习过程中要把深奥的、抽象的甚至具有挑战性的学习主题建立在身体体验所产生的知觉基础上,以此建构生成性、体验性和具身化的学习方式,从而更好地达到学习意义的建构。

参考文献:

- [1] 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,2015,36(4):104-114.
- [2] 叶浩生. 身体的教育价值:现象学的视角[J]. 教育研究,2019,40(10):41-51.
- [3] 于泽元,边伟,黄丽梅. 指向深度学习的群文阅读:生成逻辑与实践路径[J]. 课程·教材·教法,2022,42(10):130-137.
- [4] 郭华. 如何理解“深度学习”[J]. 四川师范大学学报(社会科学版),2020,47(1):89-95.
- [5] 郭华. 深度学习及其意义[J]. 课程·教材·教法,2016,36(11):25-32.
- [6] 周丽昀. 现代技术与身体伦理研究[M]. 上海:上海大学出版社,2014.
- [7] 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,2019,39(2):37-43.
- [8] 宁虹. 教育研究导论[M]. 北京:北京师范大学出版社,2010.
- [9] 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.

- [10] 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, 41(3): 66-73.
- [11] 王卫华. 教育现象学何以研究教育体验[J]. 复旦教育论坛, 2013, 11(5): 58-62, 91.
- [12] 赵猛. 胡塞尔的具身化知觉理论研究[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2016.
- [13] 吴国林. 技术哲学研究[M]. 广州: 华南理工大学出版社, 2019.
- [14] 劳伦斯·夏皮罗. 具身认知[M]. 李恒威, 董达, 译. 北京: 华夏出版社, 2014.
- [15] 刘炎欣, 陈理宣, 王靖玉, 等. 教师学术研究意识结构及其整体生成——基于教育研究哲学的视角[J]. 教师教育学报, 2024, 11(3): 36-46.
- [16] 焦彩珍. 具身认知理论的教学论意义[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2020, 57(4): 36-44.
- [17] 杨鑫, 毛雨函. 具身认知视域下科学教师 GenAI 智能体技术依赖隐忧与主体性回归[J]. 教师教育学报, 2025, 12(5): 32-40.
- [18] 丹尼尔·托马斯·普里莫兹克·梅洛-庞蒂[M]. 关群德, 译. 北京: 清华大学出版社, 2019.

On the “Embodiment” Attribute of Deep Learning: From the Perspective of Embodied Cognition Theory

LIU Yanxin¹, CHEN Lixuan², ZENG Fu³

(1. *Sanming Basic Education Research Center, Sanming University, Sanming 365004, China;*

2. School of Education, Geely University, Chengdu 641423, China;

3. Shuangqing District No.1 Senior High School, Shaoyang 422001, China)

Abstract: In the context of fully implementing core competencies, promoting the transformation of teaching paradigms based on the advantages of deep learning undoubtedly has good pedagogical significance. If we consider deep learning from the perspective of embodied cognitive theory, it is believed that deep learning possesses the attribute of “embodiment”. Therefore, the viewpoint of “embodied” deep learning is proposed. Embodied deep learning emphasizes the role of the body in cognition, focusing on the “presentation” state of the body during the learning process. The “embedding” of the body into a specific learning environment is the foundation of deep learning, and the essence of embodied deep learning is a shift from symbol cognition to experience generation. The coupling of cognition, body, and environment is the basic structure of embodied deep learning. The transition from physical experience to rational construction and then to practical operation, is the result of the coupling of body, environment, and learning theme. In embodied deep learning, the subject’s consciousness and thinking need to be experienced and generated through the interaction between the body and the environment, deconstructing and constructing the learning content in different ways, from different perspectives, thereby breaking down the understanding barriers caused by the “lateral” phenomenon of the learning content, and achieving continuous enrichment of knowledge through experience generation. The fundamental purpose of embodied deep learning is to cultivate well-rounded individuals, attach importance to cultivating physical intention in learning, strengthen embodied experiences, and promote holistic development.

Key words: embodied cognitive theory; deep learning; embodiment; personal experience

责任编辑 谭小军 李玲