

小学生品德教育的具身转向

魏卫霞

山东女子学院教育学院，山东济南

DOI: 10.62836/jer.v4n10.1488

摘要：发展教育，德育为先。“立德树人”是教育的根本方针，培养学生良好的品德是道德教育的重要方面。新课改背景下如何落实“立德树人”的目标是关乎学生品德发展的重大问题，如何更好地实施道德教育是每一个教育工作者应该深思熟虑的问题。但是，从目前看，学生品德教育存在身心分离的离身问题。而具身德育可以解决学生品德教育的离身问题。具身德育将具身认知理论应用到学生品德教育中，从身体参与、创造真实环境、扩大品德教育的空间及关注学生与他人的关系四个方面探索学生品德教育的具身路径，从而实现学生品德教育的“具身”转向。

关键词：立德树人；品德教育；离身；具身

The embodied turn in moral education for primary school students

Weixia Wei

College of Education, Shandong Women's University, Jinan, Shandong

Abstract: In developing education, moral education comes first. “Cultivating students’ moral character” is the fundamental principle of education, and cultivating students’ good moral character is an important aspect of moral education. Under the background of the new curriculum reform, how to implement the goal of “cultivating students’ moral character” is a major issue related to students’ moral development, and how to better implement moral education is a question that every educator should ponder deeply. However, from the current perspective, there exists a problem of disconnection between physical and mental aspects in students’ moral education. Embodied moral education can solve this problem of disconnection in students’ moral education. Embodied moral education applies embodied cognition theory to students’ moral education, exploring the embodied path of students’ moral education from four aspects: physical participation, creating authentic environments, expanding the space of moral education, and paying attention to students’ relationships with others, thus achieving an “embodied” shift in students’ moral education.

Keywords: cultivating people through fostering virtue; moral education; disembodied; embodied

*基金项目：2024年山东女子学院人才引进基金项目“具身教学的课堂实践样态”（52/2024RCYJ65）。

作者简介：魏卫霞，女，山东女子学院教育学院讲师，博士，研究方向为课程与教学论。

1 问题的提出

《义务教育道德与法治课程标准（2022年版）》（以下简称“新课标”）指出，小学德育教学应丰富学生实践体验，引导学生参与体验，促进知行合一[1]。2025年1月中共中央、国务院印发的《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》（以下简称《纲要》）指出，拓展实践育人的空间和阵地，组织学生体验感悟新时代生动实践和伟大成就，增加实践教学比重[2]。“新课标”与《纲要》为落实“立德树人”指明了方向，也为教师培养学生良好品德提供了教学指南。然而，现实教学中，学生品德教育存在身心分离的离身现象。具身认知理论强调认知是大脑、身体与环境相互作用的产物，学生品德教育离不开身体与环境的作用。利用具身认知理论探索学生品德教育的路径，能够实现学生品德教育的具身转变。

2 品德教育中的离身问题

2.1 品德内容的抽象化

品德即道德品质，也称德性或品性。德性就是使得一个人好并使得他的现实活动完成得好的品质。人的德性可以分为道德的德性与理智的德性两个部分[3]。理智德性可以由教导生成，道德德性则需要通过习惯养成。亚里士多德在其《尼各马可伦理学》中详细论述了道德德性和理智德性的主要内容。自从苏格拉底提出“美德都是可教的”观点以来，品德教育家认为品德是可以习得的，可以通过教化而变得品德高尚。所以，教育工作者和教育家一直致力于通过说教的方式，即用动之以情，晓之以理的情感说教培养学生的品德。但是，随着社会的发展和个人意识的觉醒，这种德育方式显得束手束脚，对学生品德培养的作用微乎其微。甚至有人说，某些形式的道德教育把孩子们教坏了，我们一般通过观察那些受过这种教育的学生是不快乐的这一现象来预见这种教育是否有缺陷[4]。

最早实施的道德教育，是一种仅仅取决于只对理性适用的那些观念、情感和实践的教育，总之，是一种纯粹理性主义的抽象教育。涂尔干说过“理

性的道德教育是完全可能的”[5]，这种道德教育方式延续了几百年，对学生品德的养成研究也是主要在理性上。久而久之，学生的品德教育抽离出了生活的范畴，形成了一种抽象式的“美德袋”（a bag of virtues）德育[6]。尽管教学中有生活德育实践，但是在实施过程中存在简单化、形式化、极端化的误区[7]，亟须进行改善。

2.2 教育方式的单向灌输与身体规训

在《道德与法治》课堂上，教师会设计相关问题，让学生参与思考、讨论与发言。但是，教师用更多的时间讲解某种现象，或通过播放视频的方式传授某种知识，或通过划重点的方式，让学生背诵记忆某种道德准则。这种“自上而下”的单向灌输将学生品德发展知识化和教条化，忽视学生的主体地位。

教师在讲解过程中，要求学生保持身体静止，如双手叠加平整地放在课桌上、坐姿端正，将身体视为“接受知识的容器”。身体的“规规矩矩”等同于品德的“优良”。在某小学的德育课堂上，教师通过视频播放“让座”案例后，直接要求学生复述道德准则，未组织角色扮演或讨论。通过控制学生的身体姿态、行为动作来强化纪律服从的身体规训，压抑了学生通过身体感知、互动建构道德认知的可能性。研究表明，双手背于身后的学生在诚实行为测试中的表现显著低于自由活动的学生，印证了身体禁锢对道德情感的抑制。说教的品德教育方式在社会的发展浪潮中越来越显露其弊端，有学界认为我国德育普遍存在多种问题[8]。德育问题的本质在于忽视了学生身体的参与，忽视了学生的情感体验，忽视了品德的形成是身体与环境在互动中逐步发展和完善的。

2.3 忽视品德教育的社会性与他人交往

在培养学生品德的过程中，教学内容的抽象性、教学方式的灌输性导致“割裂学生与他人交往”的社会性本质——品德的形成、实践与检验均需人际互动中完成，割裂交往会导致品德教育脱离现实场景，出现“知”与“行”的脱节。杜威曾

说,“道德教育的含义很深,最重要的是‘个性’和‘社会’的关系。”[9]也就是说,学生个人品德的发展离不开社会的作用。

儿童是社会中的人,其品德发展是在参与社会活动中逐渐完成的。涂尔干指出,教育让我们明白社会是所有文明财富的创造者和贮存者,倘若没有社会,人类将会沦为动物[5]。尤其是学校教育,对学生的品德发展作用举足轻重。所以,涂尔干提出学校教育的任务在于“儿童的社会化”。[10]儿童社会化是通过学校教育,儿童学习并内化社会规范、价值、道德和文化的过程。小学生品德教育多以“尊重、友爱、诚实、谦让”等抽象概念为主,学生在课堂上学到的道理是知识量的增加,如果没有通过与他人沟通交流,很难内化于心,表现在行动中。教师与周围同学是学生交往最密切的群体,品德教育课甚少从学生与他人交往方面对学生进行教育。

3 具身德育的理论慎思

面对品德教育上的弊端,如何解决该问题成了学者们亟待研究的话题。刘惊铎教授提出生态体验德育。“生态体验德育的实践形态是营造体验场—全息体验—互动陶养—群集共生。它通过体验式干预设计,创设富有价值引领、意义生成和经验开悟、洞开智慧的生态体验之境,从根本上超越枯燥说教的模式,彰显德育文化的原生态人本吸引力和感染力,创生出具有生态多样性和个性化特色的震撼心灵、感动生命的魅力德育实践样式。[11]”

生态体验德育在某种程度上有利于德育范式的转型。但是,使德育范式转型的、影响力较大的是具身德育。具身德育由孟万金于2016年第一次提出,具身德育是基于具身认知理论的德育。张茂聪等人将具身德育定义为:身体经验同道德认知与判断等心理过程相互嵌入和相互影响的过程[12]。具身德育将儿童的心智、大脑、身体结为一体,又将身体与环境合二为一,浸润于不断体验着的道德体验之中。习近平总书记指出“一种价值观要真正发挥作用,必须融入社会生活,让人们在实践中感知

它、领悟它。要注意把我们所提倡的与人们日常生活紧密联系起来,在落细、落小、落实上下功夫。[13]”这为创立和推行知行合一、理论与实践相结合的具身德育新体系指明了方向。

具身德育的理论基础是具身认知(Embodied Cognition)。这一认知理论旨在反对将认知活动机械地理解为抽象、理性的智力操作,反对忽视、摒弃认知者身体、经验以及所处环境在整个认知过程中的功能与作用。身体及其所处环境共同作为认知活动发生的基础,认知的发生和展开在于身体(body)、心智(mind)及环境(environment)三者构成认知系统的自组织生成与涌现。具体地说,认知的发生不仅涉及身体构造、神经结构、感官和运动系统等的参与,还涉及身体的感受、体验、经历等经验层面的嵌入。认知是具身的,即认知源于身体与世界的交互作用。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,而这些能力不可分割地联系在一起,共同形成一个记忆、情绪、语言和生命的其他方面在其中编织在一起的有机体[14]。美国认知学家莱考夫(Lakoff)和哲学家约翰逊(Johnson)也认为认知是具身的,认知依赖于人的经验及身体与环境的相互作用,经验来自具有特殊感觉运动能力的身体,与人的知觉、思维和情感活动有关[15]。汤普森(Thompson)和瓦雷拉(Varela)有同样的观点,认知依赖于经验的种类,这些经验来自具有各自感知运动的个体,个体的感知运动能力自身内含在一个更广泛的生物、心理和文化的情境中[16]。由此可知,具身认知的核心观点强调身体、心智与环境相互影响生成认知,作为认知的一个方面,品德的形成与发展同样是身体、心智与环境相互影响作用的结果。

4 学生品德教育的具身转向

品德是心智的一个方面,所以,品德的形成和发展是具身的。用具身认知理论指导学生品德的发展,应该从关注学生身体的参与、创造真实的环境、扩大道德教育的空间以及着重人与人之间的关系这四个方面进行研究和实验。

4.1 身体参与

在教学中，利用具身模拟让学生身体参与其中。具身模拟是利用已有身体体验，包括身体活动、身体感知或手势等方式去模拟客观状态，是身体体验的再使用，而身体参与是具身模拟的本质特征[17]。杜威的德育原则最能体现具身德育的实施。他曾强调在活动中培养儿童的道德品德。过去的教师讲解思想道德课程，向学生传授道德格言和训诫，强迫学生背诵高深莫测的道德术语。在杜威看来，这种从行为中抽象出来而独立讲述的道德学科，就像离开肉体的骷髅，也似乎不让学生跳入水池而单单给他们讲解游泳术一样迂腐可笑[18]。也就是说，没有学生身体的参与和体验，单纯地说教并不能培养学生的品德。只有亲身体验的情感或感觉才能使学生有养成某种品质的意识，并随着体验的加深而形成美好的品质，即良好的品德。目前有的学校给学生布置这样一项任务：给自己的爸爸妈妈洗脚。这样的德育其实就是具身式的德育，通过学生亲自为父母洗脚，让学生对父母有一种敬重感，感受到自己与父母是一体的，加强对父母的爱和尊重，从而养成孝悌的美德。

4.2 创造真实环境

杜威曾主张学校要布置活生生的社会环境，让学生生活其中，通过环境和人之间的互动理解人与人之间的相处之道，形成良好的习惯和品德。一个教师如果仅在思德课上讲述什么是美德、什么是善、什么是恶，不力求与现实生活相勾连，就是传授现成的知识，无益于形成学生的品德。比如，在讲解“道德两难”的故事时，如果仅从教材上转述、评论，是不能够与学生有共鸣的，而应该以现实中学生身边发生过的事情为例，让学生们去讨论是非善恶。以此真实环境让学生在潜移默化中形成美好的品德。

此外，要给学生创造良好的环境，包括家庭环境、学校环境还是社会环境。因为学生品德的形成主要取决于在什么环境中受的教育，取决于他在童年期培育他思想和情感的认识、思维和观察世界

的源泉是什么[19]。有的父母非常关注孩子品德的形成，他们通过具体的情感如关怀、同情等，首先让孩子明白其意义、然后教给他们怎么去做有益于他人的事情。用这种方式进行品德教育的父母并非给他们上有关道德的课，而是通过模仿善举来学会善良或者说美好的品德是什么样的。关于父母的这种做法，苏霍姆林斯基曾说过：“我的教育信仰就在于使人去做为他人做好事，并发自内心深处去做，在于建造自我，在于成为好人的愿望。[20]”这种通过亲身体验获得的品德正是具身德育的最好表现。

4.3 扩大品德教育的空间

由以校内为主的德育活动转向家庭、社区和社会。涂尔干认为，学校在儿童道德发展中所负的任务，能够而且应该成为最重要的工作[5]。学校可以激发和组织适于最简单的人际关系机构，是可以根据社会的需要训练儿童而建立起来的机构，而家庭不是能够完成这一使命的机构。所以，他把儿童道德发展的焦点集中在学校里。到目前为止，道德教育的主阵地依然在学校。尽管多部门合力提出学生的道德发展应该由家庭、学校和社会共同承担，但学校仍然是主力。学校能够使学生养成一种群体生活的习惯，使学生产生一种能够与集体紧密结合起来的需要。此外，学校每学期组织学生积极参加“行走的课堂”，走出教室、走出学校，走进博物馆、美术馆、展览馆、陶艺馆、主题公园等公共场所。通过在不同场所的学习和体验，学生不仅感受到了美，还增进了互帮互助、友善、上善的美德。

2021年7月底，中共中央办公厅、国务院办公厅发布了《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》（以下简称“双减”）[21]。从学生的利益考虑，“双减”的目的是促进学生全面发展、健康成长。坚持学生为本、回应关切，遵循教育规律，着眼学生身心健康成长，其中必然有利于学生品德的发展。“双减”政策的实施，学校作为德育的主阵地将会在某程度上有所削弱。“双减”政策的实施，使得学

生的作业不再带回家,周末时间不用奔波于各种培训班,让学生有更多的闲暇时间,有更多的机会待在家里或者走向社会。这就使得品德教育的产生不再主要局限在学校里。这就要求有关部分充分利用好社区或社会的资源,让学生参与其中。比如,利用周末时间在社区做志愿者,培养助人为乐的美德;或者到敬老院与老人聊聊天,培养尊重老人的美德。

4.4 关注学生与他人的关系

品德是心智的一个具体体现。心智是关系性的,同时对个体内部和人与人之间的能量和信息流进行调控和加工。所以,品德的形成具有关系性。品德发生于个体与环境的互动耦合中,也发生在主体与主体的交互作用中,人际互动是认知形成的重要来源[22]。为了培养良好的品德,除了关注学生个体在活动中自身的参与、创造真实的环境,扩大品德教育的空间,还应该加强教师与学生、学生与学生、学生与环境之间的联系。

学生来自不同的社区,有不同的家庭背景和生活体验,形成了不同的习惯、文化和行为方式。学生的品德水平是不一样的,有的学生恶习较多,有的学生善良、乐于助人、有爱心等。学生在发展品德教育的过程中也是不一样的,有快有慢。所以,作为教师,应尊重每一个学生,尊重学生的不同差异,将各种差异看作一种教学资源,在适当的时机设置成教学活动。如此一来,可以让学生感到受重视、被尊重,从而培养学生良好的情感和性格。学生是学习的主人,是学习活动的主体,教师与学生之间是主体与主体的关系,而不是主体与客体的关系;是我与你的平等关系,而不是我与他的控制与被控制关系。轻松的、良好的师生关系有利于学生品德的发展。

师生关系是学生生涯中非常重要的关系之一,学生与学生之间的关系在很大程度上同样影响着学生品德的发展。融洽的生生关系有益于品德的完善。作为学生,大部分时间在学校里度过,所以品德的发展在学校,尤其是课堂上。在课堂教学中,设计一些学生小组合作学习的活动,而不是竞争性

的个人学习活动。竞争性的个人活动虽然在某种程度上可以激发部分学生的学习激情和兴趣,但是这种活动带有攻击性和攀比性,造成一种紧张的课堂氛围,不仅不利于学生品德的发展,还会在某种程度上抑制心智的发展。小组合作学习是将两位或最多四位同学组成一个小组,共同探索、讨论、总结教师布置的任务,从而达到共赢的效果。通过小组合作学习,学生之间相互交流思想和看法,让每个学生都参与到活动当中,培养学生的主人翁意识与团队合作精神。有研究表明,当学生从事活动和任务时,安排学生成对或小组合作这种方式往往可以获得很多好处。合作学习促进情感和社会利益;合作学习还通过让学生参与到需要他们明确其任务相关信息处理和问题解决策略的话语中(从而可供讨论和反思),创造认知和元认知的潜力。当学生参与某些形式的合作学习而不是独自完成作业时更能提高成就[23]。合作、团结、友爱、尊重等美好品德都是在小组合作探究中养成的。

5 结语

品德即道德品质,它是社会道德在个体身上的具体体现,是现实个人关系、社会关系与道德规范在人脑中的反映,是个人依据社会道德规范和行为准则采取行动时表现出来的稳定的心理特征和倾向。道德品质的培养需要具体的身体行动、真实的内心体验和真实的情境中共同完成。具身德育的提出可以实现这一德育目标,因为通过身体活动、情景的交互作用、扩大教育空间、通过与他人交往实现社会道德与个体品德的有机统一,破解了立德树人如何落地的难题,为品德教育“知行合一”提供了教学路径。在我国的德育研究中,实现了学生品德发展由离身向具身的转化。

参考文献

- [1]教育部.义务教育道德与法治课程标准[S].北京:北京师范大学出版社,2022:49.
- [2]中共中央国务院.教育强国建设规划纲要(2024—2035年)[EB/OL].(2025-01-19)[2026-9-6].https://www.gov.cn/gongbao/2025/issue_11846/202502/content_7002799.html.

- [3][古希腊]亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 廖申白, 译. 北京: 商务印书馆, 2017: xxx.
- [4][美]内尔·诺丁斯. 幸福与教育[M]. 龙宝新, 译. 北京: 教育科学出版社, 2014: 170-171.
- [5][法]爱弥儿·涂尔干. 道德教育[M]. 陈光金, 朱谐汉, 沈杰, 译. 上海: 上海人民出版社, 2001: 7, 21, 72.
- [6]沈光银, 尹弘飏. 从“离身”到“具身”道德教育的应然转向[J]. 全球教育展望, 2022, 51(02): 25-38.
- [7]程伟. 生活德育的实施误区及其超越[J]. 课程·教材·教法, 2021, 41(05): 90-95.
- [8]孟万金. 具身德育: 背景、内涵、创新——论新时代具身德育[J]. 中国特殊教育, 2017(11): 69—73.
- [9]杜威. 杜威五大演讲[M]. 张恒, 编. 北京: 金城出版社, 2010: 130-131.
- [10]转引程伟. 德育课程实施中的深层矛盾及其破解[J]. 教育科学研究, 2018(05): 48-78.
- [11]刘惊铎. 生态体验德育理论及其实践[J]. 中国德育, 2016(20): 36-41.
- [12]张茂聪, 刘含宇, 侯洁. 落实立德树人任务 优化德育理论实践——兼论具身德育的内涵及其发展逻辑[J]. 中国特殊教育, 2019(12): 12-18, 96.
- [13]习近平. 习近平谈治国理政[M]. 北京: 外文出版社, 2014: 165.
- [14]THELEN E, SCHONER G, SCHEIER C, et al. The dynamics of embodiment: A field theory of infant preservative reaching[J]. Behavioral and Brain Sciences, 2001(24): 1-8.
- [15]LAKOFF G, JOHNSON M. Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to western thought [M]. New York: Basic Books, 1999: 3-36.
- [16]THOMPSON E, VARELA F J. Radical embodiment: Neural dynamics and consciousness[J]. Trends in Cognitive Sciences, 2001, 5(01): 418-425.
- [17]魏卫霞, 郜舒竹. 具身模拟的内涵特征、表征方式及教学价值[J]. 教学与管理, 2024(24): 65-69.
- [18][美]杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 1990: 30-31.
- [19][苏]苏霍姆林斯基. 公民的诞生[M]. 黄之瑞等, 译. 北京: 教育科学出版社, 2002: 6.
- [20][苏]苏霍姆林斯基. 怎样培养真正的人[M]. 蔡汀, 译. 北京: 教育科学出版社, 1992: 2.
- [21]中共中央办公厅、国务院办公厅. 关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见[EB/OL]. (2021-07-21)[2025-11-20]http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202107/t20210724_546576.html.
- [22]PAOLUCCI C A. Radical enactivist approach to social cognition[A]. PENNISI A, FALZONE A. The extended theory of cognitive creativity: interdisciplinary approaches to performativity[C]. Cham: Springer, 2020: 59-74.
- [23]BROPHY J. Educational practice series-1: Teaching[B]. International Academy of Education, 2001: 27.

