

具身认知理论视域下教育戏剧实践路径研究

袁藤洋

南京传媒学院 国际学院, 中国·江苏 南京 211172

【摘要】传统教育模式长期受“离身认知”观影响,将心智视为抽象的信息处理系统,忽视了身体在认知过程中的基础性作用。具身认知理论的兴起,为教育变革提供了全新的哲学基础与理论视角。教育戏剧作为一种以身体为媒介、在情境中体验、通过角色扮演与集体协作来学习的方法,与具身认知理论的核心主张高度契合。本文旨在探讨具身认知理论与教育戏剧的内在关联,分析当前教育戏剧实践中存在的“离身”困境,并在此基础上,尝试构建教育戏剧具身化实践路径,以期深化教育教学改革、促进学生全面发展提供理论借鉴与实践指导。

【关键词】具身认知;教育戏剧;身体;情境体验

1 具身认知与教育戏剧的内在联系

随着核心素养理念的推进,我国教育正经历由知识导向向素养导向的深层调整。然而,在具体的教学情境中,传统的“颈部以上教育”依然占据相当大的权重。具身认知理论的出现,正是在这种背景下对传统意义上将心智等同于抽象符号处理的认知观形成了实质性的反思与补充。在这一理论框架下,教育戏剧的价值开始呈现出新的面貌。倘若能两者结合来看,也许可以为探索“身心整合”的教学范式提供了更多可能。

具身认知理论与教育戏剧之间的契合并非偶然,而是源于二者对“身体—意义”关系的共同重估。具身认知突破了传统认知主义“心智=表征加工系统”的假设,将身体重新置于认知过程的结构核心。此理论强调,认知并非发生在大脑内部的封闭运算,而是在身体的感知—行动系统与环境持续互动中展开的动态过程。许多被视为抽象的概念之所以具有意义,正是因为它们以身体经验为基础:空间方向源自身体的直立姿态,温度隐喻来源于触觉感受,而复杂的社会概念也常借助具身经验进行理解。教育戏剧的实践亦正是从身体出发,通过动作、姿态、节奏与空间运用,使学习者在实践中生成体验性的理解。

从具身认知的另一核心主张来看,认知具有情境性,即理解和推理活动必须在具体情境结构中发生。环境不再是认知的背景,而是认知系统组成的一部分,甚至参与塑造心智运作的形式。教育戏剧通过情境构建将这一理论洞见转化为教学实践,教师入戏、道具布置、空间氛围的营造,使学生进入一个具有情境完整性的“戏剧世界”。知识因此从被讲述的对象转变为解决情境问题的工具,在学

习活动中体现出明显的情境嵌入性与功能性。

具身认知同时强调,认知具有过程性与生成性的特点,即心智活动是在身体与环境的连续互动中不断涌现的,而非预设结构的单向执行。教育戏剧中的即兴创作恰是这一观点的生动体现。在缺乏预设剧本的情况下,参与者必须依据当下的感知线索和互动反馈,即时调整角色行为、重新定位叙事走向。理解与决策并非预先储存的知识简单调用,而是嵌入于行动链条之中的生成过程。学生在即兴实践中不断调动感知、情绪与经验,以回应不断变化的情境。

2 教育戏剧实践中的“离身”困境

在教育戏剧的日常实践中,一个常被忽略却根本性的张力是:身体在场,但主体未必在场;动作丰富,但体验未必生成。若缺乏对具身认知的自觉理解,教育戏剧极易滑向一种“离身化”的实践逻辑,即身体被召唤,却未能成为认知与意义生成的根基。典型的情形是,身体在舞台上被形式化地调动,学生的动作、语调或节奏在教师的示范与指令中被精密排列,但这种排列往往指向外在可见性的整齐,而非指向身体内部那种微妙而含混的感知、情绪与意向性。身体在此不再是认知的发生器,而沦为执行程序的媒介;内在体验被预设剧本结构所框定,主体的情感、疑惑与意义建构空间被压缩,具身性与主体性被迫分离。

与此相伴的是情境创设的浅表化倾向。形式上的空间改造、视觉化的道具布置,常被误认为是足以触发情境性理解。然而,若缺乏引导学生在心理层面生成对角色处境的共感与卷入,这些空间元素只是在感官表层制造了一种“伪临场感”。从具身认知角度看,情境之所以能成为认知发生的场域,不在于其外在形貌,而在于它是否召唤出学

习者的意向性,使其在身体感受、时间知觉与情绪调节的交汇处形成某种“沉浸式的理解”。

角色扮演亦存在相似的外在化风险。当教师将评价重心放在“像不像”而非“为何如此”时,学生的注意力便从角色的动机、伦理冲突和内在张力转移到对行为表面的机械模仿。具身认知强调,理解并非复制外在动作,而是通过身体进入他者的情境和生命逻辑,从而重塑自身的感知框架。若角色仅被当作一种行为模板,学生便无法通过扮演进入“自我—他者”之间的动态往返。再者,更为隐蔽的离身化出现在反思环节。许多课堂在体验结束后急于抵达抽象的结论,促使学生迅速用几条“道理”概括经验。然而这种操作违背了具身学习的节奏:经验的意义并非即时显现,而是需要通过对身体感受、情绪波动、注意力变化等细节的回溯,逐步完成从具身体验到概念理解的过渡。当反思被压缩为口号式的道德总结,身体—情感—概念之间的转换链条被人为切断,认知的生成在抽象化的语言中提前被终止。

在这些实践困境中共同显现的,是教育戏剧在操作层面被剥离其理论内核——即身体并非辅助性的工具,而是认知活动本身展开的场所。缺乏对具身性的敏感,使得教育戏剧的潜在转化力量被削弱,也使其难以真正成为一种促动主体理解、促进意义生成的教育方式。

3 具身认知视域下教育戏剧的实践路径

针对教育戏剧实践中存在的“离身化”倾向,若以具身认知作为理论支点,便需重新理解身体在学习中的地位:身体并非认知的附属,而是意义生成与主体经验展开的根本场域。因而,任何教学介入都应从重新唤醒身体这一被学校制度长期压抑的感知器官开始,使感知、动作、情绪与注意在同一经验回路中被重新联结。当学生在空间漫步、节奏行走与身体扫描等练习中重新体验到“我在此刻”的存在性时,学习不再被理解为对外部知识的获取,而是一种持续协商身体—环境关系的生成过程,为之后的角色经验创造前结构性条件。

在此基础上,教育戏剧的核心过程不在于构建一个“可供表演的情境”,而在于召唤一种足以扰动原有自我结构的“拟真世界”。教师作为情境的共同参与者,其身体气质与动作姿态本身就是一种引导,使学生在感知层面被卷入,而非被语言要求所驱动。当多感官刺激构成一个“

可被栖居”的环境,学生对情境的承认便不再依赖理性判断,而是在身体层面与世界形成暂时性的耦合。

角色扮演的意义亦因具身认知而被重新理解:扮演不是模仿,而是一种通过成为他者来重组自我的过程。当学生通过角色独白、访谈、日记等方式试探角色的动机时,其认知并非在头脑中推理,而是在不断调动自身情感记忆、动作风格与价值判断中生成。多萝西·希思考特的相关技巧之所以有效,是因为它们将内部冲突具身化,例如“良心巷”中他者的语言以身体包围主角,使其置身于一种可被触摸的内在张力之中。即兴性的引入更是关键,因为即兴迫使主体在不确定性中调动全身性的感知与判断,使认知处于持续生成的动态结构里,而非执行预设脚本。

反思环节使具身经验转化为可被整合的认知结构。反思若仍只诉诸语言,便无异于将经验再次抽空,因此应从身体感受出发,引导学生以动作、图像或声音表达经验的余震,使他们更敏锐地捕捉自身在情境中产生的意义。教师在其中的任务,是协助学生将经验提升至概念层面,并进一步与学科知识和生活世界相连,使意义在“体验—抽象—再经验”的循环中不断生成,使学习重新回到人之存在方式本身。

在具身认知的理论脉络中,教育戏剧不再仅是学习策略的外在补充,而是触及认知生成方式本身的实践场域。具身认知界定的“认知—身体—环境”三元共构核心框架,为教育戏剧提供了坚实的教育理论基础。可以预见,当研究进一步深入、实践不断生成时,具身视域下的教育戏剧将不仅丰富戏剧教育的理论图景,更将为重新理解学习、认知与人的发展方式提供重要启示,在新时代人才培养中释放其独特而不可替代的价值。

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] 维果茨基 L. S. 社会中的心智: 高级心理过程的发展[M] / (苏)列夫·维果茨基 著; 麻彦坤 译; 迈克尔·科尔 等 编. 北京: 北京师范大学出版社, 2018.
- [3] Smithner N. Embodied learning in educational theatre: Perspectives on kinesthetic change and social transformation from urban classrooms and prison settings[M]. London: Routledge, 2021.