

“Physical Presence” and “Cognitive Growth”: A Study on the Transformation of Educational Values in Labor Education from the Perspective of Embodied Cognition

Yuwei Wang

Wuhu Vocational Technical University, Wuhu, Anhui, 241006, China

Abstract

Under the background of “coordinated development of five educations,” the importance of labor education is continually increasing. However, in school practice, there remains a common tendency towards knowledge-based, formalized, and task-oriented approaches, and its role in educating students has not yet been fully realized. Embodied cognition theory suggests that cognition does not occur in isolation within the brain, but is generated through the interaction of body, action, and context. From this perspective, labor education should not be understood merely as skill training or task assignments, but rather as a process in which students form cognition, emotions, and value judgments through physical participation in specific contexts, engaging in operation, experience, and reflection. This paper starts from the evolution of ideas regarding the mind-body relationship, analyzes the prominent “disembodiment” issue in labor education, and discusses how “bodily presence” constitutes an important condition for “cognitive growth.” It proposes transformative pathways from three aspects: curriculum design, evaluation methods, and practical contexts. Only by reintegrating bodily experience into the core of labor education can labor education truly transition from “doing tasks” to “educating people.”

Keywords

Embodied Cognition; Labor Education; Bodily Presence; Cognitive Growth

“身体在场”与“认知生长”：具身认知视域下劳动教育的育人价值转化研究

王宇威

芜湖职业技术大学，中国·安徽 芜湖 241006

摘要

在“五育并举”背景下，劳动教育的重要性不断提升，但在学校实践中仍普遍存在知识化、形式化和任务化倾向，其育人功能尚未充分展开。具身认知理论指出，认知并非孤立发生于大脑内部，而是在身体、行动与情境的相互作用中生成。基于这一视角，劳动教育不应仅被理解为技能训练或任务安排，而应理解为学生通过身体参与具体情境，在操作、体验与反思中形成认知、情感与价值判断的过程。本文从身心关系的思想演变出发，分析劳动教育中突出的“离身化”问题，进而讨论“身体在场”何以构成“认知生长”的重要条件，并从课程设计、评价方式与实践场域三方面提出转化路径。唯有将身体经验重新纳入劳动教育的核心位置，劳动教育方能由“做事”真正走向“育人”。

关键词

具身认知；劳动教育；身体在场；认知生长

1 引言

近年来，劳动教育重新进入教育讨论的中心位置。尤

【基金项目】2026年度芜湖职业技术大学科学研究项目（项目编号：wzdrw202629）；全国高等职业学校校长联席会议双创教育专委会专创融合“金课”项目（“新时代大学生劳动教育”课程）。

【作者简介】王宇威（1998—），中国黑龙江鹤岗人，硕士，助教，从事学生思想政治教育研究、创造力测评研究。

其是在“五育并举”不断深化的背景下，劳动教育已不再被看作德育、智育之外的附属内容，而被视为促进学生全面发展的重要环节^[1]。不过，从学校实施情况来看，课程设置却常陷于“重形式、轻实质”困境：学生获得多为任务经验而非完整劳动经验，形成的是完成意识而非稳定素养。这一问题深层根源在于教育实践中长期存在的“身心分离”倾向——知识居于中心位置，身体活动被边缘化。在劳动教育中，此倾向表现为：劳动被简化为知识讲授、意义宣讲或成果展示，而真实的身体参与、过程体验与情境互动则被压缩甚至替代，致使教育未能触及经验生成的深层机制。具身认

知理论为此提供关键视角。该理论指出,认知并不是脱离身体和环境而独立发生的抽象活动,身体经验及其所处情境构成认知形成的重要条件^[2]。若这一判断成立,则劳动教育的价值评估应聚焦学生是否通过身体介入真实活动,在实践中形成对劳动、他人与自我的切实理解。

基于此,本文拟从具身认知视角出发,讨论劳动教育中“身体在场”与“认知生长”之间的关系,并在此基础上分析劳动教育育人价值转化的现实路径。

2 身心关系的理论转向与劳动教育的再理解

关于身心关系的讨论由来已久。西方传统思想长期持身心分离立场:柏拉图将身体置于相对次要的位置,强调灵魂把握真理^[3];到了近代,笛卡尔明确区分“思维实体”与“广延实体”,奠定现代认知论基础^[4]。由此可知,认知被视为理性与意识活动,而身体则为外在承载物或执行工具。该范式深刻影响传统教育观:学习倚重“想”与“听讲”,轻视“做”与“体验”。这种认知观念进入劳动教育领域后,劳动教育很容易被降格为知识说明、思想灌输或形式化劳动安排^[5]。

具身认知对这一认知图景进行修正:认知在身体—行动—环境的耦合中动态生成^[2]。梅洛-庞蒂指出,身体非附属工具,而是主体知觉世界、与世界建立关系的基本方式^[6]。这一转向使身体重回教育核心。如果从这一角度重新理解劳动教育,就会发现劳动不是“让学生做事”,而是学生在与对象、工具、同伴及环境的互动中生成认知。触觉、动作、阻力、节奏、失败与调整,并非知识学习的附庸,而是理解本身的过程。Lakoff 与 Johnson 亦强调,抽象概念深植于身体经验^[7]。故劳动教育的育人功能,根本在于提供书本难以替代的经验基础。

3 现实困境:劳动教育的“离身化”表现

尽管从政策层面看,劳动教育的目标已经较为明确^[1]。但学校实践仍显“离身化”,这并非指学生没有参加劳动,而指缺以身体参与、过程体验与情境生成为基的教育过程。

首先,劳动教育存在一定的知识化倾向。重讲授、宣讲与说理,轻持续真实劳动。学生能言道理,却难以内化为稳定态度^[5]。其次,劳动教育还存在较为明显的任务化和功利化倾向。劳动纳入学生量化考核,挂钩学分与评优,使“完成”取代“体悟”,内在动机被削弱^[10]。再次,劳动教育的实践场域相对狭窄。劳动多限于校园值日、清扫、简单种植等,难以延伸至生产、服务与合作性劳动,学生也易将劳动窄化为“校园事务”^[1]。此外,劳动教育还存在短时化、展示化问题。活动集中于特定节点,过程强调“可见”、结果强调“留痕”,缺乏延续与反思,体验浮于表面^[10]。

上述问题共性在于:成为认知生长的中介。学生“在做”却机械执行,“参加”却未深度卷入。一旦身体丧失体验、判断与反思功能,劳动教育即退化为说教附庸,育人功效必

然弱化^[2]。

4 身体在场与认知生长的内在关系

劳动教育之所以不可脱离身体,因为身体经验本身就是认知形成的必要条件。理解常发生于行动之中,而非之后。“身体在场”并非外部条件,而是育人机制的内在核心。

4.1 身体经验为抽象理解提供基础

概念并不是先以抽象形式存在,而是在与现实互动中逐步建构。学生在翻土、播种、制作、服务中,通过触感、阻力、节奏等积累经验,沉淀为理解基础。例如:对“责任”的理解需要反复照料一块菜地、持续承担一项任务之后才可体认;“合作”意识要有赖于分工协调中方能建立;“创造”感受源于材料加工与方案调适的全程参与^[5]。此类经验并非低阶,而是抽象认知之源。梅洛-庞蒂关于“身体主体”的论述,也为这一理解提供了哲学基础^[6]。

4.2 真实情境使认知在行动中展开

身体经验总是嵌入具体情境。具身认知强调的非“多动手”,而是身体、行动、环境三者的动态耦合^[2]。认知非静态获得,而是在应对具体问题、对象与关系时逐步生成。种植需据天气、土壤作判断;服务需考量需求与协作;手工需边操作边修正——这些皆为劳动中实时发生的认知活动,而不是事后总结所得。因此劳动教育的关键不在劳动项目本身,而在情境的真实性。虚拟、简化或表演化情境下,身体虽动,经验难生;唯当劳动关联现实问题与关系,身体参与方转化为深层理解。陶行知“教学做合一”正呼应此理^[11]。

4.3 身体参与推动人的整体发展

劳动教育的价值并不局限于技能获得,还在于它能够作用于人的整体成长。马克思视劳动为人本质力量的对象化过程,人在改造对象中亦塑造自身^[12]。教育视角下,劳动的特殊性正在于通过身体参与,将认知、情感、意志、规范与审美经验有机联结。劳动中承担任务、遵守规则、处理关系、应对困难、调整方法,天然包含着责任意识、合作意识和坚持精神、问题发现与解决促发实践思维的养成^[10];也包含着秩序感、工艺美、成果形态与自然节律的体验。故劳动教育是贯通德智体美之综合性活动。

因此,“身体在场”非体力付出,而是引导学生进入对象世界、关系世界与意义世界。身体真正卷入,认知方生长,情感方沉淀,价值判断才有根基。

5 具身认知视域下劳动教育育人价值的转化路径

如果承认身体参与是劳动教育发挥育人功能的重要基础,那么劳动教育的改进就不能停留在活动数量的增加上,而应聚焦于课程、评价与场域的整体调适。

5.1 以经验为中心组织课程,增强劳动教育的连续性

课程层面减少碎片化和临时化安排,将劳动设计为有目标、有过程、有反思的持续课程,支撑经验积累^[6]。课程

内容上,可围绕日常生活劳动、生产劳动和服务劳动进行分层设计:日常生活劳动培养基本生活能力和责任习惯;生产劳动帮助学生理解劳动过程、技术逻辑和成果生成;服务劳动则有助于引导学生进入公共关系和社会情境之中。同时,课程开展应跨学科整合。例如,种植结合科学,手工结合美育与技术,社区服务结合社会观察与写作,使劳动从“课程边缘”进入育人主线^[10]。

5.2 由结果评价转向过程评价,关注学生真实成长

具身认知强调经验在过程中的生成,因此劳动教育评价也应更多关注学生在参与过程中的变化,而不是只看最终结果^[5]。

具体而言,评价可以重点关注几个方面:一是参与的持续性,即学生是否能够在较长时间内承担任务,而不是一次性完成;二是问题应对能力,即学生是否能在劳动中发现问题、调整方法;三是情感与态度变化,即是否形成尊重劳动、珍惜成果、愿意合作的倾向;四是反思表达能力,即是否能对劳动过程中的经验作出清晰表达和自我总结^[10]。

评价方式可采用成长记录、档案袋、过程观察、自评互评等多元方式,旨在呈现真实育人成效,强化“我在成长”而非“我完成了”^[1]。

5.3 拓展真实场域,重建劳动与生活世界的联系

真实对象、关系与问题是身体经验转化的前提。因此,学校有必要适度突破封闭化的实施方式,重建劳动与生活世界之间的联系^[11]。

在校内,可建设相对稳定的劳动实践空间,如校园农园、劳动工坊、生活技能教室等,使劳动教育有持续开展的条件;在家庭中,可引导家长改变“重智轻劳”的单一观念,让学生承担适量家务劳动,在日常生活中形成责任意识;在校外,可与社区、企业、农场等建立合作关系,让学生进入更丰富的社会劳动场景,接触更真实的劳动过程^[1]。不同场域承担的教育功能并不相同,但都能够为学生提供书本学习难以替代的经验来源^[10]。

需注意的是,信息技术可辅助演示与预演,但不能替代真实劳动。虚拟情境无法复现触感、阻力、节奏及人—环境直接互动。技术应服务于身体经验展开,而非加剧“身体退场”^[2]。

6 结语

劳动教育的关键,已非“是否重视”,而是“如何育人”。具身认知视角揭示:劳动教育不可替代性正在于通过身体参与与整合认知、情感、价值与社会关系,使学生在真实行动中理解劳动、他人与自我^[6]。当前知识化、任务化、形式化等问题,归根结底源于身体经验被削弱。学生若仅听劳动、谈劳动、展示劳动,而无稳定具体经验,育人价值便难落地^[5]。

因此改革须回归身体本位:课程重经验性,评价重过程性,场域求真实性。唯有让学生真正进入劳动过程,教育才能由“做事”升华为“育人”,由外在规训转化为内在成长。

参考文献

- [1] 中共中央 国务院. 关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见[Z]. 中发〔2020〕7号, 2020-03-20.
- [2] VARELA F J, et al. 具身心智: 认知科学和人类经验[M]. 李恒威, 陈杰, 译. 杭州: 浙江大学出版社, 2010: 15-42.
- [3] 柏拉图. 理想国[M]/柏拉图全集: 第3卷. 王晓朝, 译. 北京: 人民出版社, 2003: 245-267.
- [4] 笛卡尔. 第一哲学沉思集[M]. 庞景仁, 译. 北京: 商务印书馆, 1986: 18-32.
- [5] 王磊, 张文静. 具身认知视域下劳动教育的育人逻辑重构[J]. 教育研究, 2022(5): 112-121.
- [6] 梅洛-庞蒂. 知觉现象学[M]. 姜志辉, 译. 北京: 商务印书馆, 2001: 1-18.
- [7] LAKOFF G, JOHNSON M. 体验哲学: 涉身的心智及其对西方思想的挑战[M]. 李葆嘉, 等译. 北京: 世界图书出版公司, 2015: 52-78.
- [8] KOCH S, et al. Bodily movement and cognitive control[J]. Acta Psychologica, 2014, 147: 67-74.
- [9] RIZZOLATTI G, CRAIGHERO L. The mirror-neuron system[J]. Annu Rev Neurosci, 2004, 27: 169-192.
- [10] 刘宝存, 胡艳. 新时代劳动教育的价值意蕴与实践路径[J]. 中国教育学刊, 2021(7): 1-7.
- [11] 陶行知. 陶行知教育文选[M]. 北京: 教育科学出版社, 2005: 78-85.
- [12] 马克思. 1844年经济学哲学手稿[M]. 中共中央编译局, 译. 北京: 人民出版社, 2014: 53-57.