

从离身到具身:语文教科书 英雄形象教学的转向

王超,姚玲

(湖南科技大学 人文学院,湖南 湘潭 411201)

摘要:语文教科书中的英雄是指为民众利益而英勇斗争、奋不顾身的人物形象。英雄形象具有高尚品质,承载着大众的信仰与崇拜,这种信仰与崇拜对青少年具有积极的榜样引领作用。而离身认知下的英雄形象教学存在着人物形象标签化、解读内容表面化和教学空间局限化等困境。具身认知则为英雄形象的有效教学开辟了新思路。在具身认知视角下,英雄形象教学应树立整全性教育理念、营造具身化学习环境、建构生活化情感认同。

关键词:具身;离身;英雄形象;教学

中图分类号:G642

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2023)06-0009-06

自古以来,英雄作为一种崇高而伟大的象征一直备受人们的推崇。无论是《山海经》中为了黎民百姓奋不顾身补天的女娲,还是《荷马史诗》中兵临城下仍然身先士卒的赫克托尔,都以其勇敢无畏、大义凛然的形象成为东西方文化中的重要存在。本文中的“英雄”有两种释义:一是本领高强、勇武过人的人;二是不怕困难,不顾自己,为人民利益而英勇斗争,令人钦佩的人。英雄人物形象具有重要的榜样作用,其所体现的英雄品质是感召、激励、引导个体或群体不断向善、向上的重要动力。青少年时期是价值观形成的重要阶段,英雄形象教学可以促进青少年正确价值观的树立、英雄气概的形成、优良品格的培养以及核心素养的落实。然而,在目前的语文教学中,英雄形象的教学处于离身认知视野中,未能对学生起到有效的精神引领、价值观引导等作用。在离身认知视野下,英雄形象教学存在以下诸多困境。

1 语文教科书英雄形象教学的离身困厄

所谓离身认知下的教学,乃脱离身体和环境,仅留头脑思想参与到知识加工活动的教学。这一教学以身心二元论为基础,强调符号和表征,忽视学生的身体和经验,易使英雄人物形象成为缺乏价值厚度的标签化符号,也易使英雄人物及其相关事迹的解读停留在浅表,框限教学中的活动空间等。总之,这些为英雄形象教学的有效实施带来了难度。

1.1 人物形象标签化

人物形象标签化是指英雄形象被简化为一种静态而崇高的符号表征。离身认知观认为符号本身没有意义,它的意义是由所代表或所表征的对象决定的,而符号的这种表征功能使得认知过程可以脱离具体事物进行加工和操纵^[1],也就是说,表征可以脱离人的身体在任何载体上进行,人的认知过程同计算机的符号运算过程几乎没有区别。在这种观点下,英雄形象被简单理解为崇高

收稿日期:2023-06-30

基金项目:2021年度湖南省社科基金教育学专项课题(JJ214872);2023年度教育部人文社会科学研究规划基金项目(23YJA880046)

作者简介:王超(1971—),女,湖南祁东人,副教授,博士,主要从事课程与教学论研究。

符号,因为学生的身体在认知过程中仅充当知识容器的角色,他们的情感、动机、需求和目的等因素都未实质参与认知。换言之,学生的身体和经验是被遗忘、被搁置的,教学过程中他们得到的只是教师传授的理论性和普适性知识内容,学生自身对学习内容是缺乏认识和思考的。这种静态的表征使学生对英雄形象的理解只是从文字走向文字,并把那些鲜明且生动的英雄形象简化为一系列静态的符号结构,这就导致符号背后丰富的价值内涵被侵蚀、被消解,英雄教育成了几句口号、几个名字,这种标签化的解读把英雄形象进行了不切实际的拔高,英雄成了没有血肉的抽象概念。总之,在教学过程中,身体没有参与到知识建构中来,教学在本质上沦为知识点的传授^[2],英雄形象也就成了缺乏价值厚度的标签化人物。

统观部编版高中语文教材必修一和必修二,有关英雄形象的课文有《满江红》《邓稼先》《伟大的悲剧》《一着惊海天》《消息二则》等24篇。但在教学中,教师多拘泥于字词、语法知识和阅读技巧的讲解,知识理解固化,既未能完成文本在人文内涵方面对学生的熏陶任务,也未能完成对课文所写英雄人物的有效教学,英雄人物被描绘成生硬、冰冷的标签,无法走进学生的认知深处。

1.2 解读内容表面化

解读内容表面化是指将英雄形象解读为线性、扁平的知识点。在离身认知视角下,复杂、丰富的教学过程往往被看作是简单、线性的工作流程,就像计算机信息的提取、输入和处理加工一样,学习的目标、内容、方法和结果等都是预设好的,只需按照预定的程序输入某一信息,就会得到另一信息,期间不会产生新的变化,这种程序化的计算表征桎梏了学生的思维和个性。但事实上,计算机作为智能化机器,面临知识体系之外的信息尚且会“死机”。同样地,对于教学过程中的教育者和受教育者而言,尽管在这种认知过程中的知识传递是有效的,但是一旦知识内容超出特定的范围,就难以达到满意的效果。这种离身认知视角下提高教学质量就是提高计算表征的效率。很显然,这种解读方式必然导致学生的学习停留在知识表层,学生记住的不过是英雄人物的姓名和事迹,容易忽视对其价值内涵、英雄精神、崇高

意象的深入挖掘。这种现象使得学生无法同英雄文化建立情感关联,难以深入解读英雄形象,追溯英雄本原,领悟英雄精神,导致学生的英雄观停滞不前。

1.3 教学空间局限化

教学空间局限化是指英雄形象所具有的丰富内涵因受限于固定、狭窄的课堂而被消解、弱化。学生的身体被局限在课堂内,拘束在课桌上,限定在课本里,教学成为“脖颈以上”的心智训练,肢体动作和头脑思维都被禁锢在一定范围,这种压迫和控制致使身体假在场实缺席,学生难以开展深度学习。有学者批判说,在这种教学下,学生的身体被固定在方寸大小的“专属座位”上,自身的运动、感官与世界的接触也被限制着,学生只能以其静止的身体在狭小的感知视界中发展着心智^[3]。英雄形象自身具备的宏大叙事内涵,及其内隐的严肃感、崇高感在固定的、受限的且狭窄的课堂范围里被消解、被弱化,学习的主动建构者即学生的发散思维和探究能力被束缚,致使英雄形象的教学效果大打折扣。

课程标准指出,语文是一门学习祖国语言文字运用的综合性、实践性课程。实践性强调的是让学生在真实的语言运用情境中,自主参与相关实践活动。但现阶段关于英雄形象的教学多为教师“一言堂”,既是因为部分文言文晦涩难懂,也因为教学空间存在局限,无法施展。语文教师在条件允许的情况下可以带领学生走出课堂,进行课外考察,给学生无限接近英雄的机会。以《邓稼先》一文为例,教师上课时多是在教室传授式直接教学,若带学生去参观邓稼先先生故居,真实了解邓稼先先生的事迹,并要求学生将搜集到的一手资料进行整理、归纳、总结,与在课堂中学习的内容进行整统,实现课内外相结合。一方面突破了教学空间的局限,另一方面也激发了学习的主动性与积极性。

2 语文教科书英雄形象教学具身化转向的依据

当代哲学研究的具身转向为“身心一体”奠定了本体论基础,也促使教育领域关注身体这一概念。可以说,无论是“身心二元论”对具身论带来的反思与反动,还是教育回归身体的现实号召,

都提醒着我们,教学的具身化转向将成为一个必然趋势。

2.1 “身心二元论”的反思与反动

具身论可谓是对“身心二元论”的反思与反动。“身心二元论”思想普遍存在于西方传统哲学。古希腊毕达哥拉斯学派认为灵魂独立于肉体存在。苏格拉底和柏拉图同样主张灵魂与肉体是分离的,且认为灵魂比肉体更高贵。近代西方意识哲学的开创者笛卡尔说出了“我思故我在”的著名命题,他严格区分了作为理性的、非物质性的心智和非理性的、物质性的身体,心灵和身体被视作不同的两个实体。这种观点将二元论哲学推向了极致,也对后来的哲学发展产生了深远影响。直到尼采喊出“一切从身体出发”“以身体为准绳”。他高扬身体的价值,在他的主张下,心灵和身体的位置完全颠倒,哲学开始了“身体转向”。尽管尼采的观点是以身体为出发点,但还是将心灵和身体对立起来,体现出来的还是一种二元论思想。可以发现,“身心二元论”思想长久占据着西方哲学进程。

然而这种“身心二元论”哲学思想对人的认知的局限性逐渐凸显出来,胡塞尔、海德格尔、梅洛庞蒂、瓦雷拉等哲学家开始对身心二元论观点展开批判和反思。他们推动了意识哲学向身体哲学的转向,其中梅洛庞蒂致力于建立一种既不是唯心主义,也不是唯物主义的“模糊哲学”,即一种相较于主客“二元论”而言的“一元论”哲学。他从身体经验出发,关注知觉与被知觉世界的关系,将身体放置在哲学的绝对优先地位,且将其具身认知思想发展为身体现象学^[4]。在身体现象学的影响下,身体引起关注,身心一体的观点不断被论证,而这一观点波及了教育学、心理学和社会学等领域。有学者认为,“身心一体”的概念为具身化教学奠定了本体论基础,身体作为感知世界、进行意义建构和获得认知的主体,在教学中具有前所未有的重要意义^[5]。

2.2 教育回归身体的现实号召

具身论强调教育应回归身体的现实。在离身认知视角下,教师在教学中常自觉或不自觉采用一种确定的、标准的模式来引导学生寻找“惟一”而非“多种”的答案。在这一模式中,教学是按照

一种既定任务似的预设活动被开展的,其被简化为输入、加工和输出的过程。尽管这一程序化模式能大大加速知识的传递效率,但结果是以牺牲学生真实的、个人的感受为代价的。事实上,课堂教学的内容是社会—文化深刻型塑的产物,其寓居于特定的时代地区、价值体系、语言符号等文化因素中,这表明教学内容并非既定的知识成果,其传递也并非单纯由其自身的陈述就能完成,更依托于个体与环境交互过程中的主动建构。现代教育制度下,思想家和教育家们出于对教育传统中身体遭遇的反思,教学中对学生能动性的关注表明教育中的身体正在被关注与重视。

在素质教育和课程改革的倡导下,教育中的身体正日益回归身体本身,也回归学生的生活本身。教育教学从学生被动地接受学习改变为主动地获取知识,从注重学生的智力发展改变为重视学生的全面发展。在一定意义上,课程改革理念与实践都推动着教育从“离身”的窠臼中挣脱出来,让身体参与到教与学中去,去除身体学习空间的限制,让学生主动建构教学知识,以教学的具身化实现真正有效的教学。

3 语文教科书英雄形象教学具身转向的路径

作为一种重要的认知范式,具身认知融合身体和心智共同参与知识的建构,突出身体感官、经验、情感等因素同环境的相互作用,在教学中发挥着其独特的优势和价值。那么,基于具身认知理论下的英雄形象教学路径的探索,可从树立整全性教育理念、营造具身化学习环境、建构生活化情感认同三个方面开展。

3.1 树立整全性教育理念

整全性教育是以个体身心统一为基础,把培养完整且全面的人作为目标的整体性教育实践^[6]。人们常从生理学、解剖学角度理解身体,将其视作精神的载体、生命的物质基础或遗传因素,受这种固化思维影响,身体在教育中被“物化”“肉身化”“生理化”。总之,身体被视作“躯干”,身心很大程度上是分离的。再结合当前教育功利化导向的背景来看,成绩的高低成为教育的重要指标,这也导致智育培养之外的德育、体

育、美育、劳育被忽视。针对这一现实问题,教师应当树立一种整全性的教育理念,以一种整全的身体观审视学生的身体,这就意味着教师在教学过程中既需要关注学生感官、动作,也需要关注学生的个体感悟、知识的发展等,多角度关照学生的各个方面的变化,以期促进其全面发展。教师践行整全性的教育理念主要从以下两方面展开。

其一,转变以知识技能培养为主的教学方式,注重德智体美劳的有机渗透、协调发展,引导学生在知识、能力和情感态度等各方面的全面发展。例如在《林教头风雪山神庙》的教学中,教师不仅要引导学生理解小说中出色的情节描写、人物刻画、环境烘托等内容,还应引导学生感受林冲有勇有谋的英雄品质,教师还可以让学生通过查阅课外资料去了解《水浒传》中其他英雄人物的人格魅力,既让学生拓宽了知识的深度和广度,还能将英雄品格内化为自身的精神力量。

其二,以身心一体观为基础,尊重学生的主观能动性。这意味着不仅要给予学生思维上的自由,还要给予学生身体的自由活动空间,使其生理和心理上获得双重愉悦,最大程度促进其发挥主观能动性。以自读课文《周亚夫军细柳》的学习为例,因八年级的学生已具备阅读浅近文言文的能力,在教学过程中,教师可适当减少教学指导,让学生借助注释独立翻译,还有对周亚夫这一英雄将领的形象解读也可以由不同学生展开论述等,这样能使学生充分发散思维,活动脑筋。此外,还可以引导学生对《周亚夫军细柳》进行课本剧改编和扮演,以其切身的体验深入分析课文的写作手法和人物性格特征。

3.2 营造具身化学习环境

具身认知是身心、主客、心物一体的一元论,其实质是将课堂学习环境各要素当作一个整体看待,建立心智、身体和环境融合为一体的整体论^[7]。换言之,学生的认知与课堂活动、学习环境是相互联系的,教师的教和学生的学都无法离开课堂环境而独立存在。学习环境既指向内在环境,即学生的情绪、兴趣、需求和动机等,又指向外在环境,如空间、时间、设施、氛围等,教师应引导学生将身体沉浸在具身化的学习环境中,以其个人的感受、体验和思考全身心投入到学习内容中。

首先,营造体验式学习情境。人以体认的方式认识世界,心智无法离开身体经验成长,我们的范畴、概念、推理并非外部现实客观的、镜像的反映,而是由我们的身体经验形成,它与感觉运动系统密切相关^[8]。因此,学生以其切身的体验与环境进行交互,这有助于促进其认知发展。例如英雄形象的教学可借助虚拟现实技术、触控技术、可视化技术等,拉近学生与真实体验感之间的距离,弱化学生与英雄文化的代际隔阂;或以课本剧、辩论赛、朗诵赛等活动形式来加深学生的学习体验,如《植树的牧羊人》中对牧羊人默默植树的无私行为的讨论,《愚公移山》中对愚公是否“愚”的辩论,《梅岭三章》的有感情地朗诵,《太空一日》中有关我国第一位进入太空的航天英雄杨利伟的纪录片的观看等。

其次,创设个人化学习氛围。具身认知理论认为,不同身体的结构造就不同的认知。不同的生活背景、知识体系、性格特征等使得每一位学生都是鲜明又特别的个体,这种差异性和独特性需要被理解和呵护,而不是抹杀,因此在英雄形象的教学中需尊重每位学生的个性化解读,例如《木兰诗》中木兰究竟是巾帼英雄还是传统孝女,《伟大的悲剧》中斯科特等人的英雄壮举是否有意义,如何看待《邓稼先》中邓稼先为国防事业“鞠躬尽瘁,死而后已”的行为等,这些解读有助于学生发散思维,以个人的感受和思考解读英雄形象。

最后,建立自由化学习空间。若学生的一举一动都在规定安排中,无论是走动、交流、环视等都不被允许,那就严重禁锢了学生的身体自由,可以说,这种环境中的学生,人虽在场,但由于其被压抑和控制的状态,身体是缺席的。因此,在合理范围内拓宽学生的学习空间,放开其学习对话,释放其身体的活力、热情,使其全身心地投入。在英雄教学中,教师引导学生制作英雄板块、英雄展示赛、英雄宣讲会等,让学生把英雄人物和英雄事迹由课内传达到课外,以更广阔的场域让更多人接受英雄文化的洗礼;引导学生实地考察,走近生活中的英雄,近距离与这些平民英雄交流沟通,感受其英雄精神的魅力;还可以让学生搜索英雄教育专题网站,借网络信息平台自查、自悟,尽可能获取相关的资料和背景信息。

3.3 建构生活化情感认同

随着新课改“以学生为本”“回归生活”思想的推行,教育回归身体、回归学生生活的理念使得原本的身体缺失或身体遮蔽现象逐渐得以显现和澄明,建构生活化的情感认同成为教学趋势。教学通过回归学生的生活世界,促使教学知识与学生生活世界产生情境化关联。学生通过在真实情境中的探索、感知、体验、经历和思考,全身心参与各种教学活动的过程,真正获得知识、提升能力,逐步养成个人的情感、态度、价值观。这样获取的知识才是具身的,才能同学生的生活经验融为一体,促使学生建构自我需求的深度认知,成为学生的成长“基因”^[9]。

其一,带领学生体验真实而非抽象的英雄人物。语文教科书中英雄人物的情绪是复杂多样的。他们多变、多样的情绪表达透露了一个事实,他们是一群真实的,而非抽象的、符号的人。如《一着惊海天》中科学家们面对辽宁舰歼-15舰载机成功着舰的愉快情绪的反应是“各个战位上热烈的掌声,瞬间点燃了所有人内心的激情,每个人的脸上都绽放出胜利的笑容”;《女娲造人》中女娲愉快情绪的反应是“不由得满心欢喜,眉开眼笑”;《木兰诗》归家的愉快情绪的表达式是“开我东阁门,坐我西阁床。脱我战时袍,著我旧时裳。当窗理云鬓,对镜贴花黄”;《伟大的悲剧》中斯科特等人恐惧情绪的反应是“他们感到可怕的绝望”“人们可以觉察到斯科特如何掩饰着自己的恐惧,但从强制的镇静中还是一再迸发出绝望的厉叫”;等等。这些英雄人物都是真实的,他们也像普通人一样,经受着肉体或精神的苦痛。在教学过程中,教师带领学生将英雄人物当成身边的普通人物,把他们当成真实的人,感受着他们的真实人性,这样才能走近英雄人物,走进他们的喜怒哀乐,从而信其行、信其道。

其二,引导学生将个人经历融入与认知对象的有效互动中。认知发生于个体的身体经验中,认知更无法脱离身体发生和发展。换言之,认知无法脱离个体丰富的生活体验和感受,只有身体的感受和体验参与认知,才能达成理解,内化并生成自己的认知经验。教师开展英雄形象的教学时,需引导学生将个人的、生活的见解、感受融入

与认知对象、环境等主体的有效互动中,让身体参与并经历体验本身,进而引起学生的情感共鸣。以英雄题材的课文《植树的牧羊人》为例,仅局限于教师对课文内容的讲述、对课文知识点的重复、对牧羊人无私之举的赞颂,这样“据文章讲文章”的方式可能导致学生身体虽在课堂之中,但心却游离于价值认同之外,因为教学抽去了个人丰富的生活体验和感受,知识成了文字或数字的组合物。因此,学生对课文的理解仅停留在思维表层,对牧羊人的英雄壮举缺乏情感认同,难以真正感受牧羊人慷慨无私、坚韧不拔的毅力。为此,教师应引导学生设身处地地思考牧羊人的内心世界,从课文插图、课文描述的情境和牧羊人的身世背景等去感受,并结合现今生态环境日益恶化面临的困境进行深思,最重要的是,通过一系列学习和思考活动后,师生、生生之间交流自己对于生活、生存以及人生意义和价值的看法,反观自己未来的生活和目标,以此由课内的英雄人物和英雄行为拓展到日常生活的人生思考来,使得英雄教育更具现实意义。

其三,有选择性地从英雄形象中提炼学生现实生活中所需要的精神特质进行教学。学生需要的知识并非客观的定义或主观的创造,知识的学习也并非依托于孤立的心智,投入其中的是完整的人,且知识孕育于特定历史文化背景中,只有以个人的、时代的视野审视英雄教育,从英雄人物身上提炼出符合学生现实需要和时代需要的精神内核,这样的教学内容才是具身的,才是有身体参与的、有切身体验的知识,学生才能从中有效地丰富和升华情感,形成正确的人生态度和价值观。因此,教师分析英雄形象时选取更贴近学生生活背景,更体现时代意识的精神品质加以赞扬,如更多关注英雄人物承载的持之以恒、百折不挠、发愤图强等优秀的修身品德。例如,《最后一次讲演》教学中,教师可以引导学生更多关注闻一多先生体现反对独裁、争取民主的斗争精神,弱化他不顾安危、拍案而起、不怕牺牲的无畏;《纪念白求恩》教学中,教师可以弱化他为抢救中国伤员而不幸感染身亡的背景介绍等,引导学生学习白求恩医生的乐于助人、精益求精的精神,增进学生的价值观认同。

参考文献:

- [1] 叶浩生.“具身”涵义的理论辨析[J].心理学报,2014(7):1032-1042.
- [2] 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.
- [3] 宋岭.论具身化教学的生成逻辑[J].教育发展研究,2019(12):78-84.
- [4] 范文翔,赵瑞斌.具身认知的知识观、学习观与教学观[J].电化教育研究,2020(7):21-27,34.
- [5] 周先利,莫群.具身化教学:生成逻辑、理论内涵与实践取向[J].当代教育科学,2020(9):47-52.
- [6] 刘铁芳.追寻生命的整全:个体成人的教育哲学阐释[M].北京:高等教育出版社,2017.
- [7] 肖菊梅,李如密.从“离身”到“具身”:课堂学习环境的新构建[J].教育理论与实践,2018(1):56-60.
- [8] 叶浩生.身心二元论的困境与具身认知研究的兴起[J].心理科学,2011(4):999-1005.
- [9] 许双成,杨晓平.具身教学范式下的身体与教学[J].安徽师范大学学报(人文社会科学版),2020(6):128-134.

From Disembodiment to Embodiment: The Change of Heroic Image Teaching in Chinese Textbooks

WANG Chao, YAO Ling

(School of Humanities, Hunan University of Science and Technology, Xiangtan 411201, China)

Abstract: The heroes in Chinese textbooks refer to the characters who fight bravely for the interests of the people and are willing to sacrifice themselves. The heroic image has the noble quality, and carries the populace's belief and worship. This kind of belief and worship has the positive leading function of role models to the youth. However, the teaching of the heroic image under the detached cognition has some difficulties, such as the tagging of the character image, the superficiality of the reading content and the limitation of the teaching space. Embodied cognition opens up a new way of thinking for the effective teaching of heroic image, and provides a new direction for promoting the healthy and complete development of students. From the perspective of embodied cognition, the teaching of heroic image should establish the concept of holistic education, create a concrete learning environment, and construct life-oriented emotional identity.

Key words: embodiment; disembodiment; heroic image; teaching

(责任校对 朱春花)