

从“离身”到“具身”：道德教育的应然转向

沈光银 尹弘飏

【摘要】顺应制度化教育的学科发展逻辑，道德教育在学校课程实践中演变成科学化的道德知识的心智学习。心智成了道德学习的主体，学校德育呈现出有心无身、有身无心、身心分离等身心二元的离身问题。基于具身哲学的一元认知观，离身德育中德育内容概念化、德育活动形式化、德育过程去情境化的症结在“身体主体”的转向中找到了出路。本文以德育具身化原理为依据剖析了德育离身的问题及其根源，从道德学习是全身心的、主体间的、活动性的互动建构的角度，提出了具身德育的主体、机制和课程形态。

【关键词】道德教育；离身；具身认知；具身德育

【作者简介】沈光银/东北师范大学教育学部博士研究生（长春 130024），深圳元平特殊教育学校高级教师（深圳 518112）；尹弘飏/香港中文大学教育学院课程与教学系教授（香港 999077）。

一、审问：道德教育的现实问题

道德教育是我国学校课程体系中的重要内容，其根本任务是指引青少年一代学习中华传统美德，并在不同道德情境的社会活动中知善行善、知行合一。然而，正是这样一种学科化发展的呼唤，使得科学主义成为人们认识道德的理性工具，道德也由此从生活世界走向了科学世界。道德被解构为系统化的科学知识，被诠释为从外界注入人心的规范和规则，其主要功能是训练人们去征服和占有外在的世界。^[1]科学主义在道德教育中的僭越，致使学校德育越是重视学生在道德知识学习过程中的理性发展，越是背离道德教育的生活存在，导致道德知识、德育课程从人的生活，乃至生活的意义中剥离开来^{[2][3]}，现行道德教育的种种问题日益凸显。

其一，德育内容有心无身。随着制度化教育的产生，学校教育在科学理性的指引下不断追问的是“什么知识最重要”，道德教育成了知识的教育。^[4]现代道德教育依循课程式的学科教学的逻辑，将道德转变成了科学化的知识，认为基于道德知识的理性判断与推理是生成道德的内在机制。“在以往小学的德育教科书中80%讲的都是成人的事，特别是名人、伟人、英雄们的事迹，这种观点认为，知

识只能是成人经验的科学概况和总结。”^[5]知识化的德育仅将学生心智作为主体，把学生喻为盛放美德的袋子，德育过程就是通过说教的方式把成人世界的传统道德条目灌输给学生，以期在对基本伦理关系和复杂社会关系中的道德准则与要求进行具体阐释或逻辑论证的过程中生成道德或道德行为。^[6]

现行学校德育把道德教育抽离出了生活的范畴，其本质是一种“美德袋”（a bag of virtues）式的德育。学生的道德学习就是对条目性的道德知识进行识记、推理和论证，道德学习是心智的任务，与身体毫无关系。这种身心隔绝的道德教育把主体生命的价值从道德知识的逻辑体系中抽离出来，追寻的是适用于指导道德生活的抽象的道德概念、规范和规则，“根本背离了道德和德育的本性，是德育的自我放逐、自我消解”^[7]。

其二，德育形式有身无心。作为一门分科课程的现代德育课，其课堂教学多是通过道德行为的情境识别、判断、推理、论证等活动，要求学生把“空洞的”“生硬的”道德概念、规则和规范用规定的道德行为扮演出来。而日常教学则是将“各种道德理念和规范贴在墙上、挂在嘴上、写在纸上”^[8]，要求学生在相应的情境中表现出相应的道德行为。学生被视作“无心”的机器，其内置的程序是按照某种假设的道德情境作出规定性的反应。

受操作主义的科学思潮影响，当前的道德教育试图借助现代教育技术将其过程工艺化，即训练学生根据不同的道德情境表现出符合社会规范的道德行为。学生无需理解这些道德情境、规则和行为之间的关系与意义，只须程序化地作出规定性和模式性的反应即可。这样就可以方便教育者对学生可见的道德行为进行观察和测量，从而评定学生道德的发展水平。^[9]这种道德教育的目的是规训肉体对特定道德信息的规范性反应，它无关乎身体对生命情感与意义的体验，更无关乎身体与精神统一下的和谐生命与美好人格的塑造。^[10]

其三，德育结果身心分离。现代道德教育的直接目的是让学生在认知上知道应该做一个为人类共同发展而努力奋斗的人，在行为上表现出符合社会规范要求的道德行为，而忽略了其内心是否真正认同这样的道德品质，其行为是否真正符合内心的道德意愿。这种道德教育的结果使得“‘去道德’成为当代教育的‘潮流’”^[11]，只要“做到了道德伦理的形式要求，即使从不认可形式之中蕴含的实质价值，教师照例会给予奖励，至少不会给予惩罚”^[12]。

在科学主义影响下，道德教育追问的不再是“人如何成为人”，而是“什么知识更有用”，道德沦为征服和占有外部世界的工具。“现代的立法者和思想家以

类似的方式感觉到，道德并非人类生活的一种‘自然特性’，而是需要构思并注入人类行为的东西；这也就是为什么他们试图制定并强加于人们一种全面的整体的道德规范——一种能教给人们，并能强迫人们遵守的附加性规范”^[13]。于是，这种本应来自人类生活需要的道德规则和规范变成了客体世界的产物，它被放逐于第一人称的人之外，沦落为第三人称位置上的、僵化的知识。

简言之，在当前的道德教学中，身体（及大脑）充当的仅是将心智带进课堂的“载体”、接受道德知识的“容器”和执行道德行为的“工具”。^[14]“在没有身体的求知路上，学生脑袋只能越来越大，身体只能越来越小。”^[15]究其原因，现行德育是一种科学化的心智训练，它无需身体的参与，也与环境无关，是身心二元的离身（disembodied）教育。这种基于理性推理的传统认知科学，其“巨大错误就是把灵魂视为一种绝对的精神存在，认为灵魂具有它自己的一些‘官能’（faculties），记忆、想象、推理、意志等活动可以在这个基础上得到解释，而不必参照这些精神活动所针对的世界的细节。但是现代更富有洞察力的解释是，我们的内部官能早已提前习惯了我们居住的这个世界的特征”^[16]。

二、慎思：道德教育问题的离身根源

现代德育课接受了西方学制化课程体系的洗礼，成为一门独立的分科课程。其教育内容本质上是一种知识道德，即视道德为知识，抑或道德主要表现为知识^[17]。无论德育课堂教学的形式如何变革，其目的只是避免教学过程的枯燥乏味，身心并未在德育课堂上得到实时关照，“美德即知识”的本质并未改变。这种观念承袭自苏格拉底（Socrates）的理性主义道德价值体系，认为美德是理性的、善的知识，原本就存在于人的灵魂之中。灵魂本身具有目的性，能独立于躯体而自由地实现本性中的善。这种身心二元的哲学认知观被笛卡尔（R. Descartes）正式确立，他认为心灵和身体彻底独立在两个实体世——“我赖以成为我的那个心灵，是和身体迥然相异的……即使身体不复存在，心灵依然为心灵……所以，存在着主客、身心的二元世界”^阴。身体不是道德活动的主体，是“灵魂”驱动了身体的运动，要达到“最高等级智慧”的道德，必须依赖“我思”的精神主体。

20 世纪 50 年代，传统认知科学（离身认知科学）在二元哲学思维“形式操作论”的推动下，伴随着计算机的使用及人工智能的诞生而兴起。基于“认知（心理）即计算”这一强纲领，传统认知科学将心智喻为一种“按照一定规则处理无意义符号的抽象的信息处理器”^[19]，认为心智能独自表征世界。这种“计算隐喻”将“人的智能”等同于“人工智能”，彻底抹灭了包括大脑在内的身体的认知功

能，更否定了身体感知和身体活动在道德认知及其形成中的本体地位。“教育与教学的目标定位在促进认知发展、提高心智能力。说的轻一点是忽略身体，说的重一点是压抑身体。在这种背景下，学生活动的身体被视为破坏性的，在某种意义上是带来麻烦的……心智给我们带来知识，身体却是在吸取教训，需要加以驯服……”身体在道德学习中成为了被规训的对象，它不过是心智存在的“场所”或“容器”。现行德育存在的空洞虚化的说教、悬空僵化的活动和去情景化等问题在二元对立的离身哲学中找到了根源。

首先，德育内容概念化。传统认知科学将人类认知的过程视作“计算机隐喻”，认为学习就是一个信息输入、编码、存储、提取的过程，即把知识表征为一些静态符号结构的过程。受这种离身认知的影响，德育内容被“虚化”成空洞的道德概念，学生对道德的思维过程被误解成简单的静态逻辑过程，无须身体感知和德育环境的参与。事实上，“思维并非仅仅同作为外在世界客体的身体相联系”，“思维是由这个身体制造出来的。大脑中活动并非思维的唯一源泉，因为大脑仅仅是身体的一个特殊器官。思维源于整体的人，源于有机体”。^[21] 尽管一些教师为突出学生道德主体的地位和道德认知的发展，也会设计学生参与叙事的师生互动活动，但许多教师仍然把学生当成道德教化的对象来规范和约束，^[22] 在热闹而程序化的课堂上，道德认知的发展也被僵化的道德条目的学习所替代。殊不知，“概念知识是具身的，也就是说，概念知识定位于感觉—运动系统……感觉—运动系统不仅为概念的内容提供了结构，而且概念的语义内容也反映了身体在世界中发挥的功能”^[23]。无身的德育使学生无法真正理解道德规范的本质和功能，更难以把握道德规范表现的范围和时机。

其次，德育活动形式化。“认知（心理）即计算”的教学逻辑，最终导致“人的智能”与“人工智能”的混淆，德育活动被曲解成对道德品质的抽象符号加以计算的过程，脱离了学生在道德活动及其环境中的动机、情感和主观能动性的加工过程，致使德育活动跌入形式主义的泥潭。然而，“认知不是发生于我们内部的某种东西……而是我们的所作所为，是通过身体动作而获得的”^[24]。德育过程中，教师过分关注理论教学和德育概念性知识的传授，把学生看成接受知识的“容器”，误以为学生在身体缺席的状态下依然能完成道德认知，从而造成德育中身心和知行的分离。一旦道德实践教学和个人道德活动未能得到应有的尊重，学生便失去了道德学习的主观能动性，沦为了社会规范强加的客体 and 对象。

再者，德育过程去情境化。德育过程要依托于特定的社会情境，即便是“微

小的情境改变也会影响道德行为”^[25]。这些社会情境囊括了影响学生品德形成和发展的各种因素的总和，不仅包括开展德育活动的学校环境、家庭环境和社会环境，更包括承载德育和品德生成的教育环境。而传统认知科学认为，心智对认知的操作类似于计算机的模拟运算，由符号性信息输入，由符号性编码输出，计算一表征的过程是去情境化的，既不需要理解认知与认知环境之间的关系，更不需要建构认知者与环境之间的关系。学校德育通常局限在课堂环境之中，缺乏对课程内容所依托的社会情境的关照，变成单调的道德知识的普适性教学活动。道德学习一旦脱离它赖以存在的生活世界，道德知识和道德规范便成了外加于己的消极“他律”，学生只会“嘴里讲道德，耳朵听道德，而所行所为常不能合乎道德的标准”^[26]，这种消极他律最终导致的是伪善——它是一种失德，是内心败坏道德的根基^[27]。

三、明辨：道德教育的具身转向

传统认知科学的强纲领——“认知（心理）即计算”，将德育定义为一种类似于计算机符号加工的道德认知过程，其本质是一种为“刺激—反应”构建各种算法和程序的心智活动。这种心智是一个抽象的、操作符号的信息处理器，被形而上地视作一种计算机程序，它可以独立于身体和大脑的功能，在道德规范和道德行为之间建构我们和世界的联系，^{[28][29]}其主要工作是通过心智计算来“镜像地”表征外部世界，它所专注的是事实而非价值^[30]。因此，基于传统认知科学的德育往往站在身心二元的立场，将交往和互动视为背景因素，认为主体内部的理性思维是道德认知的根本动力，忽视了道德学习中“此身”与“环境”及“彼身”的互动，陷入了离身的困境，^{[31][32]}它无法直接指导人的道德生活，更无法“生成”（enact）人的道德行为。

“人以一种全面的方式，也就是说，作为一个完整的人，占有自己的全面的本质……他的个体的一切器官，正像在形式上直接是社会器官的那些器官一样，通过自己的对象性关系，即通过自己同对象的关系而占有对象。”^[33]道德认知不可能是对外部世界的中立性思考，而应当是在生活世界中需要采取怎样的行动的一组决断过程，其最终目的是通过行动生成一个自身的世界。认知理论应该转变为一种行动理论，对道德这种社会认知过程的考察应回归生活世界，其本质是主体在现实生活中身体性、活动性、情境性的行动^[34]。

20世纪80年代，认知语言学家拉考夫（Lakoff）和约翰逊（Johnson）在其合著的《肉身中的哲学：具身心智及其对西方思想的挑战》中提出“具身哲学”

(Embodied Philosophy, 也称“体验哲学”)的概念,批判了“心智是离身的”传统认知观,推动认知科学进入了“身体”与“心智”一元化的具身认知时代。随后,具身认知科学被广泛应用于解释人类认知加工、情感态度和日常行为^{[35][36]}^[37],道德也因此实现了从“离身”到“具身”的转向。具身认知科学否定认知存在一种精神的内在机制,将德育召回了“身体主体”,以及主体与环境、主体与主体互动建构的感性世界,从而使得具身德育呈现以下特征:

(一) 德育的身体性

具身认知科学认为,“心理过程受到身体,包括身体的形态、感觉系统和运动系统的影响”^[38]。尽管心智可以通过思维、记忆和学习等不同的形式加以展示或接近,但“我在”才能“我思”,“在世”的一切都以“我们身体性地‘存在’(sind)”为基础^[39]。心智与大脑及身体是同一个东西,它们遵从一元论的,而非二元论的同一物理宇宙的规则。^[40]换言之,“身心问题不是一个简单的理论推测,而是一个实践的、生存体验的、涉及整个身心的问题”^[41]。道德认知及其学习过程亦是如此,是在身体和脑神经活动的基础上实现的。“身体在实践,心智也在实践,身与心无法分离。”^[42]研究发现,儿童因布洛卡区结构性受损而难以获得与语言相关的道德认知^[43];较之于双手背于身后的被试,将右手置于心脏位置的被试更诚实^[44]。鉴于此,身体是道德的主体,身体不仅对道德理解力和道德思维发展起着积极的推动作用,而且影响着人们的道德判断能力和道德情感水平。^[45]

道德学习是一种主体理性地体认道德的身体活动,身体的投射建构着知觉与知觉世界的意义关系^[46],建构着知、情、意、行的完整过程。“我们是我们的身体,如果没有身体,我们就不可能存在。我们在我们的身体中发现意识、经验及身份,并且它们存在于我们身体的始终。”^[47]德育的身体性一方面表现为对身体生理和神经结构的依赖,另一方面表现为对身体在客观世界中所经历的特殊感知活动的依赖。具身德育是主体在一个生物、心理与文化交织的日常活动情境中,运用身体的特性和大脑神经结构所完成的有关认知、情感、意志和行为的感知活动。“身体远不止于一件用具或一种手段,它是我们在世界中的表达,是我们意向的可见形式”^[48],“是我们拥有一个世界的一般方式”^[49]。

(二) 德育的活动性

认知心理学的实用性转向(the pragmatic turn)主张认知不是“映照”世界,而是一种与身体活动不可分割的具身行动。“知觉存在于由知觉引导的行动……认知结构出自循环的感知—运动模式中,它使得行动能够被知觉地引导。”

^[50] 认知的行动导向范式认为, 认知活动并非建构“镜像”的外在世界, 而是沉浸在一定目标中的行动。质言之, 认知源自行动, 且服务于行动, 人的有效行动塑造了所有的认知操作。^[51] 譬如, 心理活动中的注意是通过行动进行选择来满足行动的需求的; 记忆并非对抽象知识进行编码, 而是储存和复演身体与环境互动后的经验活动, 以便选择下一步的行动; 学习不是获取符号性知识, 而是经由身体与环境的耦合、互动后获得感觉—运动协变的规律。^{[52] [53]}

情境认知理论认为, 人类认知活动并非孤立发生在人脑中的单一事件, 而是身体与复杂环境的耦合, 是人脑、身体和世界所构成的认知动力系统协同活动的结果, 从而保证道德在知、情、意、行上整体且和谐地发展。动力系统取向将环境中的有机体视为一个复杂的系统, 将认知发展视为复杂动力系统中的变化, 是诸多分散的 (decentralized)、局部的相互作用涌现的结果。^[54] 因此, 道德学习是主体心智嵌入身体, 并与周围环境相互作用的活动过程。道德的发展既不是内在良知的自然成熟, 也不单纯是受外界文化环境的强制性影响, 而是行为主体在活动和实践中充分调动认知、情感、意志等因素, 不断与周围环境相互作用而逐渐发展的结果。^[55]

（三）德育的情境性

社会认知植根于主体的身体, 身体植根于人际交往和社会互动, 交往和互动又发生于社会文化情境中。^[56] 具身认知科学认为, 认知并非单向投射在环境中, 所有的认知其实都是情境认知或与情境有关的, 都是“身体主体”在感性世界中的情境性活动, 它必须与环境交互融合。^[57] 换言之, “心智的生成不是由有机体与环境 (世界) 中的任何一方来主导, 而是植根于二者共同演化的历史”^[58]。因此, “拥有一个身体, 这对于一个活的生命来说就是参与到一个规定的环境中去, 与某些筹划融为一体, 并持续地介入到其中去”^[59]。道德认知也必须寓身于环境之中, 随着环境的状况和变化而发生、发展。^[60] 实验研究发现, 洁净的物理环境可以促进道德概念的发展^[61], 身体对物理量变化的感知影响着个体道德认识的发展^[62]。譬如当被试手握热咖啡判断陌生面孔的道德水平时, 更容易将其判定为友善的^[63]; 当人们保持面部清洁时, 能更有效地减少内心的懊恼和内疚, 并提升道德的自我意象^[64]。

道德是人类社会的产物, 印刻着不同社会对其公民的规范性要求。道德认知不是对道德规范的概念性认知, 而是“活着的心智” (mind on the hoof), 它存在于环境之中。心理事实不能离开其存在的物理环境, “认知是有机体在置身多

变的环境中为采取相对稳定的模式而不断调试自我的涉身过程中产生的”^[65]。德育情境是主体生活、学习的实际情境，它首先包括承载德育过程的环境，即主体所处的自然和人文等客观环境；其次包括生成道德品质的环境，即主体直接沉浸的思想道德氛围、相互感染的情绪境遇及某种理论信念主导的倾向所造成的思想文化态势。^[66]“心智是有机体在适应环境的活动中形成的。环境不仅给心智提供内容，而且规定了认知操作的结构。”^[67]德育的情境化可以帮助主体辨识道德品质的生成情境，深刻理解德育的思想内容，并在道德原则的指导下正确选择道德行为，在践行中内化道德意识，提升道德水平。

四、笃行：道德教育的具身实践

传统的西方道德哲学一直以身心二元的哲学思想诠释人类的精神生活，将德育理解成道德知识和道德选择能力的心智学习，其目的是把一切有利于社会发展的道德规范灌输给学生。这种做法忽视了主体与环境、主体与主体交互作用的肉身间性（intercorporality）的“参与式的意义建构”过程^[68]，否定了身体欲望和身体感觉在道德形成中的价值，致使德育走进了身心对立的“离身”境遇^[69]。认知并非线性的理性计算，“而是横跨了大脑、身体和世界。人类通过身体活动建构和利用物理结构，这些物理结构改变了解决问题的方式，提高了问题解决的能力，甚至为形成新形式的思维和理智铺平了道路”^[70]。因此，作为高级认知领域的道德学习也绝不只是内在的心智，而是一种身体的、主体间的、活动性的互动建构。“知觉、思维、情感和愿望等等这些我们行为、体验和经历世界的方式是以我们是积极的行动者（agent）为背景的，而这个行动者占有着特殊类型的身体。换言之，我们所具有的身体类型是产生特定行为、体验和意义的先决条件。”

^[71]

（一）身体：具身德育的主体

受笛卡尔二元论的影响，传统认知科学将人看成是由身心两种不同实在构成的：身体是物质的，是物理世界的空间实在；而心灵是精神的，是理性世界的思维实在；身体不可通达心灵，认知只是心智的功能。因此，传统认知主义认为在“环境刺激和行为反应之间存在着中枢的信息加工机制”^[72]。这些观点决定了道德认知能力发展是德育的主要任务，将儿童智力活动，尤其是把思维和探究引入了德育领域，从根本上冲破了德育对儿童理性和主体特征的压抑，规定了德育应由道德活动将道德规范教授给学生的“教”的方向。然而，“身体可以对心智产生强有力的冲击”^[73]。“在某种程度上，心智的内容取决于身体的结构，不同身体

倾向于产生不同的思维方式。”^[74]由这种道德哲学和道德心理学所引导的德育，忽视了身体体认的情绪和社会性信息在道德认知中的基础性作用，忽视了身体参与的人际和社会互动对理解他人的重要作用。^{[75] [76] [77] [78]}

生成论（enactivism）认为，人类主体并非只是一个思考的实体，亦非只有主体自身才能接近并理解自己。每个人的经历和感受都存于自己的身体之中，并通过身体予以表达，因而可以直接通过身体体认并理解他人，身体是存于世界并构建世界的工具。换言之，“我的身体是这样一种组织，所有客体通过它而组成一个整体”^[79]。无论何种心智（认知、思维、记忆、学习、情感和态度等），皆为身体所迺“身体并不仅仅是我们拥有的东西，我们就是我们的身体……动觉和触觉的习惯模式不仅构成了自我概念的核心，而且形成了高级认知过程的基础。”^[80]人类经由身体认识世界，而道德是一种身体的智慧。如图 1 所示。

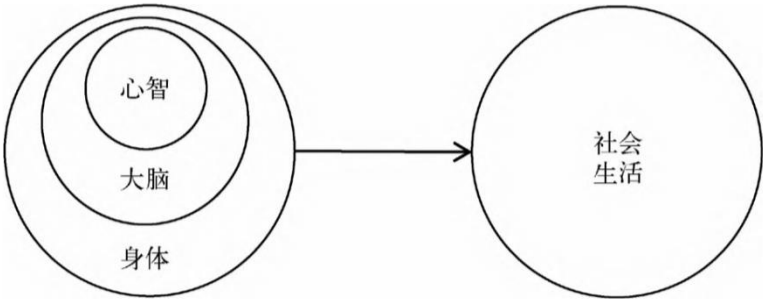


图 1 具身德育的身体主体性

人的身体是认知道德内容、生发道德情感、锻炼道德意志、执行道德行为的全部，“身体主体”的道德学习是知、情、意、行的整体活动。“身体是一个构成性的、先验的原则，恰恰因为它的存在，才使得经验成为可能……身体并非仅仅是我们观察、触摸、感受等经验的对象。我们之所以能观察、触摸、感受恰恰是因为身体的存在。”^[81]道德认知是身体的认知，身体经验是构成认知内容的基础^[82]，是学习并理解道德知识及其意义的根本。道德情感和意志同样源自道德情境中身体经验的获得，涉及身体控制的道德意志就是身体本身，它通过构成身体的机制及其表达赋予了自身的存在。^[83]

德育不单是培养道德的理性思维和认知技能，不只是发生在师生间“授—受”的道德认知和道德论证过程，更包括主体在特定社会文化情境下的道德活动中，依据道德规范所展开的人际与互动的道德学习过程，并由此发展道德生活的主体性，表现出合乎社会道德价值取向的道德实践。譬如“为了理解另外一个人，也

就是说,从我们自身去模仿他的感受……通过我们自己的身体,模仿着他人的眼神、声音、举止……这样一来,由于在动作和感觉之间那古老联结的缘故,类似的感受就形成了”^[84]。学校道德教育应以学生的身体及身体的活动为主体,通过身体经验与道德知识和规范的社会意义共鸣,通过身体的参与跟道德主体共情,从而成为道德的自律者。

（二）互动建构：具身德育的机制

受离身认知科学的影响,传统社会认知理论认为世界是主客二元分离的,主观世界由客观上存在的“他心”构成,而“他心”是隐匿的。社会认知不能直接理解他人心理的过程,只有透过主观世界才能理解他人行为,即社会认知在自我和他人之间存在一个“鸿沟”。如何逾越这个“鸿沟”?在传统社会认知科学内部,“理论论”(theory theory)主张以观察者的视角,采用第三人称的研究模式假设或推理他人行为的内在意图,而“模拟论”(simulation theory)则主张以内省者的视角,采用第一人称的研究范式模拟他人的心理资源,从而实现由主体的内部世界理解他人的社会行为。^[85]在传统社会认知理论的影响下,教育者更倾向于把德育当成道德规则和道德判断的认知过程,更为关注主体道德概念及道德推理能力形成的内部机制。然而,道德是身体的道德,是交往活动中的道德。我们并非以一种个体的方式,单独在自己的头脑中建构世界。“相反,我们是通过他人了解这个世界……换言之,以身体为基础的主体间性,即我们通过身体化的表现,通过身体的姿势,通过模仿和互动与他人分享我们的存在……这是意义产生的根源。”^[86]

依据生成论的观点,认知是具身的行动。它不仅发生于有机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,人际互动构成了认知的重要来源。^[87]这种社会性的理解不是主体对“他心”的推理或模拟,而是“你—我”之间的情绪感染、情绪共鸣以及身体姿势、面部表情和语音语调等实时互动建构的过程^[88],互动过程是认知系统的中心和关键^[89]。从具身认知的视角出发,德育应以“我和你”互动态度,采用“第二人称”的动力学方式,在具体道德情境中通过两个“身体—主体”(body-subject)的互动与耦合实现彼此道德行为与道德意图的建构。互动中的双方在社会道德文化的情境中通过手势、言语、表情等身体活动,实现肉身间性的协调和同步,从而实现彼此的理解。如图2所示。

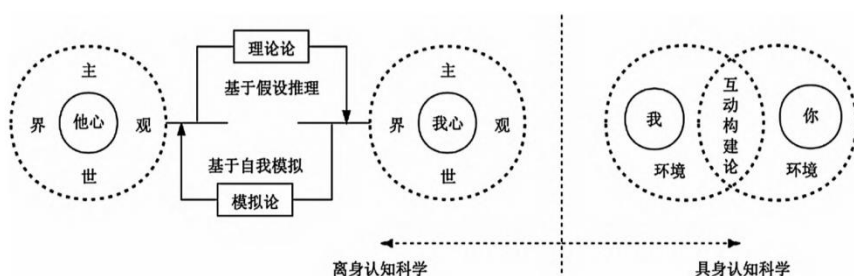


图2 具身德育的互动建构论

(三) 活动课程：具身德育的课程

尽管道德主体普遍具有对他人身体的识别潜力，但使用这种潜力的能力和程度是存在主体差异的，因而需要通过德育帮助主体认识并提升自身的道德认识与能力。道德的根本属性在其实践性，“因为它研究实践或行为”^[90]，所以德育的过程不能限于心智的推理和判断，而应是主体性的感性活动，德育的目的不是推理的改善而是行为的改善，而道德行为并非认知发展的逻辑结果。“道德是行动的逻辑”^[91]，德育的目的是培养学生理解并遵循约束人类社会行为的共同规范。“离开人们的实践活动……，而孤立地研究道德意识的本质、特性、结构的话，显然是不可能完全、充分地理解它们的”^[92]。德育需要学生在道德生活的环境中通过身体的活动理解并实现道德价值，需要一种基于主体与环境、主体与主体相统合的活动课程。

“从发展的角度来看，认知的产生是为了有机体的行动控制，而不是为了形成独立于感知和运动系统的‘百科全书式’知识。”^[93]德育的活动课程是指学生在道德环境中身体主动参与的各种感性活动，是旨在增进学生道德理智和道德实践能力、提升学生道德品质，改善学生道德生活的德育计划。^[94]首先，德育的活动课程是一系列外部性的感性活动。从发生学上看，“活动在其发展的最初阶段必须具有外部过程的形式，只有以这些外部过程的研究为基础，否则是不可能的”^[95]。换言之，人类活动总是从外部的、感性活动开始，由此构建社会生活的世界，并抽象出一定的道德规范，然后经由内部意识活动调控自己的道德行为。其次，德育的活动课程是一系列社会性的互动活动。道德活动的非内部第一性，决定了人类道德的建构是在社会情境中发生、发展并完善的。道德认知发生于“关系域”（relational domain）之中，发生在主体与环境、主体与主体的互动与耦合中。再者，德育的活动课程是一系列主体性能动活动。德育的社会互动过程是为了帮助主体成为一种道德自治系统，即在自己的世界里规划一个意义网络，并通过身

体和行动将道德规范转换为自身的行为准则。身体主体“不仅像在意识中那样理智地复现自己，而且能动地、现实地复现自己，从而在他所创造的世界中直观自身”^[96]，以保证在不同道德情境中维持自身道德行为的一致性。如图3所示。

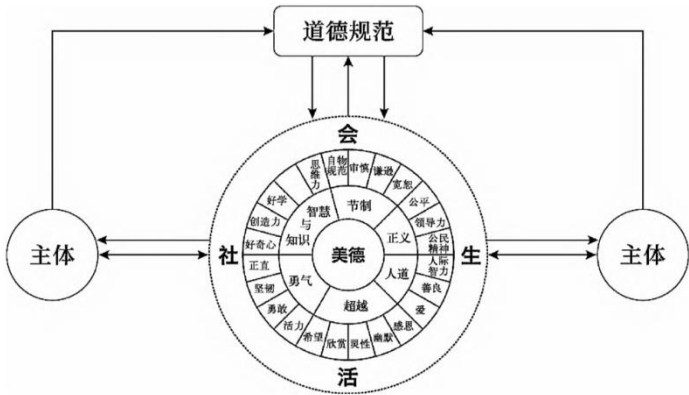


图3 具身德育的活动课程及主体道德活动中自治系统的形成

德育的活动课程可以将心理学家克里斯托弗·彼得森（Kristoffer Peterson）等根据人性美德归类的品格优势作为课程内容，把智慧与知识（wisdom and knowledge）、勇气（courage）、仁爱（humanity）、公正（justice）、节制（temperance）、超越（transcendence）等6大类24项具体品格优势设计成德育的情境和冲突，让学生在真实的道德活动中理解并建构道德原理和规范等抽象的认知。只有通过这样的内在自我建构，才能及时地调节学生与外部环境的互动^[97]，才能培养学生在不同道德情境中的判断能力。同时，德育的活动课程还可以让学生在循环认知的结构中通过知觉引导自己的道德行为，在感同身受的道德活动中产生“共情”，在人际交往中发展真正的道德意识和道德观念，并在类似的道德情境中经由身心一体的实践，激发其“移情”机制以引起良好的道德行为。

参考文献：

[1][7][11] 鲁洁. 边缘化外在化知识化——道德教育的现代综合症 [J]. 教育研究, 2005 (12): 11—14.

[2] 檀传宝, 欧阳广敏. 鲁洁先生生活德育论所实现的三重超越 [J]. 南京师大学报 (社会科学版), 2021 (4): 23—30.

[3] 冯建军. “德育与生活”关系之再思考——兼论“德育就是生活德育” [J]. 华中师范大学学报 (人文社会科学版), 2012 (4): 132-139.

[4][9] 冯建军. 主体道德教育与生活 [J]. 教育研究, 2002 (5): 36-40.

[5] [17] 鲁洁. 德育课程的生活论转向——小学德育课程在观念上的变革 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2005 (3): 9-16.

[6] 钟晓琳, 朱小蔓. 德育的知识化与德育的生活化: 困境及其“精神性”问题 [J]. 课程. 教材. 教法, 2012 (5): 91-98.

[8] [12] 严从根, 冯建军. 潜规则化的道德教育 [J]. 南京社会科学, 2011 (1): 123-128.

[10] 高德胜. 道德教育德时代遭遇 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2008: 136-137.

[13] 英齐格蒙特. 鲍曼. 后现代伦理学 M. 张成岗, 译. 南京: 江苏人民出版社, 2003: 7.

[14] 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 (4): 104-114.

[15] 冯合国. 从身体与教育的关系探当代教育的身体转向 [J]. 上海教育科研, 2013 (4): 14-17.

[6] James, W. Psychology: The Briefer Course M-New York, NY: Henry Holt & Company, 1910: 3-4.

[18] 冒从虎, 张庆荣, 王勤田. 欧洲哲学通史 [M]. 天津: 南开大学出版社, 1985: 401.

[19] [29] 李甦瑜 A 肖家燕. 认知的具身观 [J]. 自然辩证法通讯, 2006 (1): 29-34.

[20] Lelwica, M.M. Embodying Learning: Post-Cartesian Pedagogy and the Academic Study of Religion [J]. Teaching Theology and Religion, 2009 (2): 123-136.

[21] Francesconi, D. & Tarozzi, M. Embodied Education: A Convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment [J]. Studia Phenomenologica, 2012, 12: 263-288.

[22] 戚万学, 唐汉卫. 学校德育原理 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2012: 60-61.

[23] Gallese, V. & Lakoff, G. The Brain's Concepts: The Role of the Sensory-motor System in Conceptual Knowledge [J]. Cognitive Neuropsychology, 2005 (3/4): 455-479.

[24] Merritt, M. Thinking-is-moving: Dance, Agency, and a Radically Enactive Mind [J]. Phenomenology and the Cognitive Science, 2015 (1): 95-110.

[25] 彭凯平, 喻平. 道德的心理物理学: 现象、机制与意义 [J]. 中国社会科学, 2012 (12): 28-45.

[26] 张烨. 规训与自主: 对当前学校德育工作的质疑与重构 [J]. 教学与管理, 2003 (6): 41-43.

[27] 詹世友 “自律”与“他律”的哲理辩证 [J]. 道德与文明, 1998 (6): 11-13.

[28] 李其维 “认知革命”与“第二代认知科学”刍议 [J]. 心理学报, 2008 (12): 1306-1327.

[30] [52] [67] [93] 叶浩生. 认知心理学的实用性转向 [J]. 心理科学, 2020 (3): 762-767.

[31] Schilbach, L., Timmermans, B., Reddy, V., et al. Toward a Second-person Neuroscience [J]. Behavioral and Brain Science, 2013 (4): 393-414.

[32] [56] [72] 叶浩生, 国礼羽, 麻彦坤. 生成与动力: 具身认知研究中的互动观 [J]. 心理学探新, 2020 (6): 483-488.

[33] [德] 马克思. 1844 年经济学哲学手稿 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1972: 123.

[34] 薛灿灿, 叶浩生. 具身社会认知: 认知心理学的生态学转向 [J]. 心理科学, 2011 (5): 1230-1235.

[35] Lakoff, G. & Johnson, M. Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought [M]. New York, NY: Basic Books, 1999: 328-331.

[36] Bargh, J. A., Chen, M. & Burrows, L. Automaticity of Social Behavior: Direct Effects of Trait Construct and Stereotype-activation on Action [J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1996 (2): 230-244.

[37] Harmon-Jones, E. & Peterson, C. K. Supine Body Position Reduces Neural Response to Anger Evocation [J]. Psychological Science, 2009 (10):

1209-1210.

[38] Glenberg, A.M. Embodiment as a Unifying Perspective for Psychology [J]. Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 2010 (4): 586-596.

[39] [德] 马丁·海德格尔. 尼采 (上卷) M. 孙周兴, 译. 北京: 商务印书馆, 002: 108.

[40] Rose, R. M. Embodying the Mind: A Brief History of the Science in the GratingMind and Body [J]. NeuroImage, 2009 (3): 785-786.

[41] [日] 汤浅泰雄. 灵肉探析——神秘的东方身心观 [M]. 马超, 译. 北京: 友谊出版公司, 1990: 2.

[42] 黎晓丹, 叶浩生. 中国古代儒道思想中的具身认知观 [J]. 心理学报, 2015 (5): 702-710.

[43] 舒华. 脑损伤语言认知障碍研究——认知神经心理学研究途径 [J]. 心理科学进展, 2008 (1): 1-3.

[44] 唐芳贵. 具身道德的心理机制及其干预研究 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2015: 142-144.

[45] 项建英, 孙炳海, 钟晨音. 从离身走向具身: 卓越师范生道德养成新路径 [J]. 教师教育研究, 2020 (3): 41-46.

[46] 季晓峰. 论梅洛-庞蒂的身体现象学对身心二元论的突破 [J]. 东南学术, 2015 (4): 154-162.

[47] [美] 丹尼尔·托马斯·普里莫茨克. 梅洛-庞蒂 [M]. 关群德, 译. 北京: 中华书局, 2003: 20.

[48] 杨大春. 感性的诗学: 梅洛-庞蒂与法国哲学主流 [M]. 北京: 人民出版社, 2005: 214.

[49] [59] [法] 莫里斯. 梅洛-庞蒂. 知觉现象学 [M]. 姜志辉, 译. 北京: 商务印书馆, 2001: 175, 235-236.

[50] Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience [M]. Cambridge, MA: The MIT Press, 1991: 139.

[51] Adolph, K. E. & Hoch, J. E. Motor Development: Embodied,

Embedded, Enculturated, and Enabling [J]. Annual Review of Psychology, 2019, 70: 141-164.

[53] O'Regan, J.K. & Noe, A. A Sensorimotor Account of Vision and Visual Consciousness [J]. Behavioral and Brain Sciences, 2001 (5): 939-973.

[54] Thelen, E. & Smith, L. A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action [M]. Cambridge, MA: The MIT Press, 1994: 77-80.

[55] 刘济良. 德育原理 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2010: 129.

[57] Clark, A. Embodied, Situated, and Distributed Cognition [A]. Bechtel, W. & Graham, G. A Companion to Cognitive Sciences [C]. Malden, MA: Blackwell Publishers Inc., 1998: 506-517.

[58] 刘志斌, 高申春. 从心智进化到心智生成——瓦雷拉的心智生成观及其对具身认知的启示 [J]. 心理学探新, 2015 (6): 488-492.

[60] 李恒威, 黄华新 “第二代认知科学” 的认知观 [J]. 哲学研究, 006 (6): 92-99.

[61] Williams, L.E., Huang, [J]. Y. & Bargh, J.A. The Scaffolded Mind: High Mental Processes are Grounded in Early Experience of the Physical World [J]. European Journal of Social Psychology, 2009 (7): 1257-1267.

[62] 彭凯平, 喻丰. 道德的心理物理学: 现象、机制与意义 [J]. 中国社会科学, 2012 (12): 28-45.

[63] Kang, Y., et al. Physical Temperature Effects on Trust Behavior: The Role of Insula [J]. Social Cognitive and Effective Neuroscience, 2011 (4): 507-515.

[64] Zhong, C.B., Strejcek, B. & Sivanathan, N. A Clean Self Can Render Harsh Moral Judgment [J]. Journal of Experimental Social Psychology, 2010 (5): 859-862.

[65] Johnson, M. & Rohrer, T. We Are Live Creatures: Embodiment, American Pragmatism, and the Cognitive Organism [A]. Zlatev, et al. Body, Language, and Mind [C]. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007: 4.

[66] 张澍军, 王立仁. 论德育过程的内化机制 [J]. 社会科学战线, 2003

(2) : 133-138.

[68] [88] 何静. 生成的主体间性: 一种参与式的意义建构进路 [J]. 哲学动态, 2017 (2) : 87-92.

[69] 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.

[70] Maiese, M. Can the Mind be Embodied, Enactive, Affective, and Extended?[J]. Phenomenology and the Cognitive Science, 2018 (2) : 343-361.

[71] Overton, W.F. Relationism and Relational Developmental Systems: A Paradigm for Developmental Science in the Post-Cartesian Era [J]. Advances in Child Development and Behavior, 2013 (1) : 21-64.

[73] Hung, I.W. & Labroo, A.A. From Firm Muscles to Firm Willpower: Understanding the Role of Embodied Cognition in Self-regulation [J]. Journal of Consumer Research, 2011 (6) : 1046-1052.

[74] Casasanto, D. Different Bodies, Different Minds: The Body Specificity of Language and Thought [J]. Psychological Science, 2011 (6) : 378-383.

[75] 范宁, 卢思颖. 道德认知的脑机制及其对德育的启示 [J]. 河北大学学报 (哲学社会科学版), 2015 (4) : 148-152.

[76] Greene, J.D., Morellisa, S., Lowenberg, K., et al. Cognitive Load Selectively Interferes with Utilitarian Moral Judgment [J]. Cognition, 2008 (3) : 1144-1154.

[77] Greene, J., Sommerville, R., Nystromle, L., et al. An fMRI Investigation of Emotional Engagement in Moral Judgment [J]. Science, 2001 (5537) : 2105-2108.

[78] Moll, J., DeOliveira-Souza, R., Bramati, I.E., et al. Functional Network in Emotional Moral and Nonmoral Social Judgment [J]. Neuroimage, 2002 (3) : 696-703.

[79] Merleau-Ponty, M. Phenomenology of Perception [M]. London: Routledge & Kegan Paul, 1962: 235.

[80] Gibbs, R. Embodiment and Cognitive Science [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2006: 14-15.

[81] Gallagher, S. & Zahavi, D. The Phenomenological Mind: An Introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science [M]. New York, NY: Routledge, 2008: 135.

[82] Shapiro, L. Embodied Cognition [M]. New York, NY: Routledge, 2011: 4.

[83] [美] 约翰·杜威. 杜威全集（第二卷）[M]. 张国清, 朱进东, 王大林, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2010: 261.

[84] Nietzsche, F.W. Daybreak: Thoughts on the Prejudices of Morality [A]. Clark, M. & Leiter, B. (Eds.). Hollingdale, R.J. (Trans.). Cambridge: Cambridge University Press, 1997: 91.

[85] Tanaka, S. Inter-corporeality as a Theory of Social Cognition [J]. Theory & Psychology, 2015 (4): 455-472.

[86] Johnson, M. The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding [M]. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 2007: 51.

[87] 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.

[89] De Jaegher, H., Di Paolo, E. & Gallagher, S. Can Social Interaction Constitute Social Cognition? [J]. Trends in Cognitive Science, 2010 (10): 441-447.

[90] [美] 弗兰克·梯利. 伦理学概论 [M]. 何意, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 1987: 4.

[91] [瑞] 让·皮亚杰. 儿童的道德判断 [M]. 傅统先, 陆有铨, 译. 济南: 山东教育出版社, 1984: 481.

[92] 中国社会科学院哲学研究所伦理学研究室. 现代世界伦理学 [M]. 贵阳: 贵州人民出版社, 1981: 47.

[94] 戚万学. 活动课程: 德育的主导性课程 [J]. 课程·教材·教法, 2003 (8): 42-47.

[95] [苏联] 阿·尼·列昂节夫. 活动·意识·个性 [M]. 李沂, 冀刚, 徐世京, 杨德庄, 译. 上海: 上海译文出版社, 1980: 60.

[96] [德] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集 (第 42 卷) [M]. 中央编译局, 译. 北京: 人民教育出版社, 1995: 97.

[97] Thompson, E. & Stapleton, M. Making Sense of Sense-making: Reflections on Enactive and Extended Mind Theories [J]. *Topoi*, 2009 (1): 23-30.

From“Disembodiment”to“Embodiment”: The Ought-to-Be Turn of Moral Education

SHEN Guangyin^{1, 2} & YIN Hongbiao³

(1.Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun, 130024, China; 2.Shenzhen Yuanping Special Education School, Shenzhen, 518112, China; 3.Faculty of Education, Chinese University of HongKong, HongKong, 999077, China)

Abstract: Following the disciplinary development logic of institutionalized education, moral education in school curriculum practice evolves into a scientific mental acquisition of moral knowledge. Mind becomes the subject of moral learning, leading to some disembodiment problems of moral education in schools. In contrast, the monistic epistemology of embodied philosophy calls for a turn to the whole body as the subject of learning, which provides some insights for addressing the disembodiment problems in moral education, such as over reliance on moral concepts, formalization of moral education activities, and decontextualization of moral education processes. Based on the theory of embodied morality, this paper analyzes the problems of disembodied moral education and the causes, and summarizes the subject, mechanisms and curriculum forms of embodied moral education from the perspective that moral education consists of whole-body involved, inter-subjective and dynamic activities.

Keywords: moral education; disembodiment; embodied cognition; embodied moral education