

具身认知视域下幼儿园非遗教学的现实困境及对策研究

张远路 曾莹 熊丽娟*

四川轻化工大学教育与心理科学学院 四川自贡 643000

摘 要: 非物质文化遗产是中华民族世代相传的智慧结晶,是中国优秀传统文化的重要组成部分,对培养幼儿文化认同感、爱国感、归属感等具有重要意义。当前我国幼儿园有关非遗教育的相关理论和实践相对较少,幼儿园非遗教学中还存在着体验浅表化、环境单一化以及认知预设化等问题。具身认知理论认为认知过程产生于身体感知、行为活动与环境体验的交互作用,这为非遗教学提供了理论视角。本文首先阐述了具身认知理论与非遗教学的契合性,进而剖析了非遗教学的具身意蕴,审视了非遗教学的现实困境并基于困境提出了相关优化策略。

关键词: 具身认知; 非遗教学; 现实困境; 对策研究

2022 年 10 月,习近平总书记在二十大报告中提出,“推进文化自信自强,铸就社会主义文化新辉煌。”^[1]2021 年,中共中央办公厅、国务院办公厅发印发的《关于进一步加强非物质文化遗产保护工作的意见》中提出,非物质文化遗产是中华优秀传统文化的重要组成部分,是中华文明绵延传承的生动见证,是连结民族情感、维系国家统一的重要基础。保护好、传承好、利用好非物质文化遗产,对于延续历史文脉、坚定文化自信、推动文明交流互鉴、建设社会主义文化强国具有重要意义。^[2]以上一系列政策文件肯定了非遗教育在我国教育体系中的重要性,我们要保护和传承好非遗,不应仅限于理论层面的展示,而应通过创新方式融入教育的各个环节,使其成为活态的文化传播载体,从而实现非遗的可持续发展和文化自信的提升。

学前教育阶段是儿童文化认知发展的关键时期。将非物质文化遗产融入幼儿园课程体系,不仅能培养幼儿对传统文化的亲切感与认同感,还能有效提升其审美素养和创造力。但当前幼儿园非遗教学存在目标功利化、内容碎片化、形式刻板化等问题,这一系列问题都制约了非遗文化的育人价值。具身认知理论强调认知是通过身体与环境的互动构建的,而幼儿正是在这种身体感知和亲身体验中来学习的。非遗教学与具身认知理论具有内在契合性,二者都注重身体参与和文化情景的互动。因此,本研究从具身认知理论入手看,剖析当前幼儿园非遗教学存在的现实困境,以具身认知理论为要点,提出相关优化策略,促进幼儿园非遗教学质量的提升。

1. 具身认知理论与幼儿园非遗教学的契合

具身认知理论(Embodied Cognition Theory)的起源可以追溯到 20 世纪中后期,是认知科学、哲学、心理学和神经科学等多学科交叉发展的产物。具身认知理论否认身心分离的二元论,强调认知过程深深根植于身体结构、感知运动系统以及外部环境的互动之中,而非单纯依赖于大脑的抽象符号处理。因此,认知形成于大脑中,大脑存在于身体中,认知来源于身体的多种感官所产生的经验,身体融入在不同的物理、生理和文化环境中,认知、身体和环境形成动态的统一体,均不可或缺。^[3]具身认知理论的核心观点为教育领域提供了新的视角,深刻影响了学生学习、教师教学和学校课程组织的理念与实践。在这一理论的指导下,教育必然走向身心融合的体验式模式,而非遗教学也不例外。幼儿园非遗教学旨在通过传统技艺的传承与文化浸润,帮助幼儿建立文化认同、增强民族自信、培育审美情趣与创造能力。文化传承不是静态的知识传递,而是动态的身体实践,幼儿通过亲身参与,将非遗内化为自身的文化认知,从而实现非遗文化的“活态传承”。幼儿园非遗教学并非单一技艺的简单传授,而是通过具身化体验促进幼儿文化价值观的动态生成,这一过程与具身认知理论的核心主张高度契合。

2. 剖析: 幼儿园非遗教学的具身意蕴

2.1 认知的具身性

认知的具身性认为认知不是脱离身体的抽象思维,而是根植于身体经验、感知运动系统与环境的互动,即心身是一体的、统一的且不可分离的整体,心智是基于身体和涉及

身体的,心智始终是具体身体的心智。因此,具身认知理论强调对身体的依赖以及身体经验对认知的重要性,离开身体或没有身体经验的认知是难以发生的。^[4]认知是“具体身体对外在的感知,身体的生理结构、身体的活动方式、身体的现实状态以及身体的感知运动经验决定了人类对世界的感知和解释。”^[5]学前教育阶段的幼儿处于前运算思维阶段,学习具有具体形象性的特征,其理性认识需要建立在感性认识的基础之上。非物质文化遗产作为社区或群体在与环境互动中世代相传的实践与观念的产物,其本质是“身体力行”的智慧结晶,承载着当地居民的生活方式、风俗习惯与民族特色。在非遗教学中,幼儿通过身体的直接参与、多感官沉浸、情境化体验与动态生成性学习,使幼儿在触摸、操作、欣赏与感受中深度理解非遗的文化内涵和情感价值。

2.2 生成的动态性

生成的动态性认为:“知识和经验既不纯粹是人对外在世界的简单表征,也不纯粹是心智的臆造,认知是身体在同环境、历史文化相互作用之下不断生成的过程。”^[6]认知、身体与环境构成了动态耦合的整体系统,个体通过认知与身体的协同运作,在与环境的互动中生成切身体验,最终形成大脑、心智、身体与环境的有机统一。认知过程本质上是身体与环境三者协同作用的结果,具身认知的生成必然要以身体与环境的互动为参照。在幼儿园非遗教学中,幼儿在身体与材料、环境的互动中,通过操作、试错和协作,自主构建对非遗技艺与文化的理解,而这些过程都体现了认知、情感与社会性的动态生成,而非预设知识的简要传递。

3. 审视:具身认知视域下幼儿园非遗教学的现实困境

3.1 身体参与的浅表

幼儿的学习是通过对具体事物、具体情境的感知而获得的,学习过程中其身体感知觉、内心感受和情感个性往往是融为一体的。^[7]因而,幼儿的学习是建立在直接经验的基础之上的,幼儿通过身体的参与获得实践的经验从而达到身心协同,正如梅洛—庞蒂(Merleau-Ponty)主张的“知觉在先”,人认识客观世界首先是通过身体感知觉而非理性思维^[8],也就是说人认识客观世界始于感官,感官协同大脑整合多源数据,形成完整表象,通过理性分析其本质规律,最终在实践验证中深化认知,实现从表象到本质的认知升华。而在目前幼儿园非遗学习的实践当中,幼儿教师虽然加入了具体实物和动手操作的环节,但其动手操作仍缺乏一定深

度。^[9]幼儿多以重复教师示范的步骤完成技艺学习,缺乏对动作与结果关系的深度理解;教学中教师常使用塑料、纸质等替代性材料,削弱了幼儿通过触觉、重力感知真实非遗材料的机会。例如非遗教学中,以扎染学习为例,教师提供现成的扎染工具包,幼儿仅需要将预制好的白布用橡皮筋简单捆扎好后浸入染料桶,静置片刻即可取出展开。此类操作方式虽然能让幼儿快速获得扎染作品,但幼儿却无法通过触觉感知棉布的吸水性、麻布的粗糙度对染色效果的差异,无法体验传统植物染料的提取过程与化学变化,更无法探究“捆扎松紧度”“折叠方式”“浸染时长”是如何影响团的晕染层次和色彩渐变。

3.2 认知建构的预设

在幼儿园非遗教学中,认知建构的预设性表现为教育者对幼儿学习路径的隐性假设,即认为幼儿对非遗文化的理解必然遵循“感知—模仿—内化”的线性发展模式。这种预设性往往体现为教师提前设定非遗知识的“正确”解读方式,将复杂的文化符号简化为可示范的标准化动作或图案,如要求幼儿按固定步骤剪出对称窗花或用统一手法捏制泥塑动物。教育者潜意识里假定幼儿只有通过复制成人提供的非遗范式才能达成文化认知,却忽视了非遗技艺本身在历史流变中蕴含的多样性和创造性。这种预设导致教学过程中过度强调技术模仿的准确性,而非鼓励幼儿基于自身经验对非遗文化进行个性化诠释。此外,非遗教学中的时间预设也限制了幼儿的认知深度。常见的“一课一非遗”教学模式隐含“文化可碎片化习得”的前提,假定幼儿能在三十分钟内理解一项非遗技艺的核心内涵。这种时间压缩迫使教师省略文化背景的铺垫,直接进入技能传授环节,导致幼儿的认知停留在动作模仿层面。实际上,非遗文化的认知建构需要沉浸式的持续探究,如节气民俗的理解需结合自然观察、农事体验、饮食制作等跨学科活动。但当前教学中的模块化预设切断了这种有机联系,使幼儿难以形成对非遗文化的整体性认知。

4. 探索:具身认知视域下幼儿园非遗教学的策略研究

4.1 身体力行,深化幼儿体验

非遗教学应超越形式化的展示与浅层模仿,通过身体与环境的深度互动,实现文化认知的具身化。教师需创设支持多感官参与的操作情境,让幼儿在触摸、拆解、重组材料的过程中,自然理解非遗技艺的物质特性与文化逻辑。动作设计应遵循“感知—探索—创造”的递进原则,使身体经验从

机械重复升华为意义建构。时间安排上要预留充分的试错周期,允许幼儿通过反复的身体调试深化对工艺原理的领会。同时,教师自身应以文化实践者的身份参与其中,通过示范真实的工作状态,传递非遗背后的精神气质,而非仅作为指导者出现。最终,身体参与的价值不在于动作的精确复制,而在于通过肢体语言与物质材料的持续对话,使幼儿形成“我做故我懂”的文化理解模式,让非遗传承真正扎根于身体记忆与生活实践之中。创设多维度的非遗学习环境

4.2 打破预设框架,尊重幼儿的意义生成

非遗教学要突破成人预设的认知框架,关键在于建立开放性的文化对话空间,让幼儿的认知建构从被动接受转向主动生成。教师需摒弃“标准答案”思维,以文化协作者的身份,通过启发性提问和弹性引导,支持幼儿在非遗体验中的自主探索和创造性表达。教学环境应设计为可探索的意义场域,提供多元文化素材和开放性工具,允许幼儿通过自主操作与反复试错去生成对客观世界的理解。评价维度应从技艺模仿转向意义表达,珍视幼儿在非遗活动中萌发的每一个文化想象与创造性诠释。这种教学转型的本质是将非遗传承从“文化复制”升华为“意义创生”,让幼儿真正成为文化理解的主动建构者,而非被动的接受容器。

参考文献:

[1] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告 [EB/OL] (2022-10-25) [2022-11-3] https://www.gov.cn/xinwen/2022-10/25/content_5721685.htm

[2] 中共中央办公厅国务院办公厅印发《关于进一

步加强非物质文化遗产保护工作的意见》[R/OL].(2021-08-12)[2024-03-11].http://www.gov.cn/zhengce/2021-08/12/content_5630974.htm.

[3] 李志河,李鹏媛,周娜娜,等.具身认知学习环境设计:特征、要素、应用及发展趋势[J].远程教育杂志,2018,36(05):81-90.

[4] 焦彩珍.具身认知理论的教学论意义[J].西北师大学报(社会科学版),2020,57(04):36-44.

[5] 叶浩生,麻彦坤,杨文登.身体与认知表征:见解与分歧[J].心理学报,2018,50(04):462-472.

[6] [美] F·瓦雷拉, E·汤普森, E·罗施.具身心智:认知科学和人类经验 [M]. 李恒威, 李恒熙, 王球等译. 杭州:浙江大学出版社, 2010

[7] 杨晓萍,韩曜阳.完整经验的基本涵义、生成机制及其教育意蕴[J].学前教育研究,2024,(05):71-77.

[8] 沈宇彬.梅洛-庞蒂“身体”概念中的“内时间”维度[J].现代哲学,2017,(06):92-98+149.

[9] 田源,曹青蝶,汪超艺.具身认知视域下幼儿园非遗教学策略研究[J].湖北师范大学学报(哲学社会科学版),2024,44(01):124-130.

作者简介:张远路(2001—),女,汉,四川成都,大学本科,研究方向为学前教育。

曾莹(2000—),女,汉,四川成都,大学本科,研究方向为心理健康教育。

通讯作者:熊丽娟(1982—),女,汉族,四川自贡,副教授,硕士生导师,博士研究生,研究方向为学前教育研究。