

具身认知视域下幼儿同情心的发展路径与支持策略

王银芝, 梁明月

宁波大学教师教育学院, 浙江 宁波

收稿日期: 2024年7月14日; 录用日期: 2024年8月15日; 发布日期: 2024年8月22日

摘要

十八大以来, 党中央高度重视“立德树人”的落实, 育人的根本在于立德。研究表明, 同情是道德情感产生的基点, 而幼儿期是同情心发展的关键期。因此, 本文聚焦于同情心主题, 探索幼儿同情心产生的心理机制, 并基于具身认知视域, 对幼儿同情心发展进行新的阐释, 探究幼儿同情心发展的具身路径和提升幼儿同情心的具身策略, 从而为教育工作者开展同情心教育提供新的视角, 萌生新的理解。

关键词

幼儿同情心, 具身认知, 心理机制, 具身路径

The Developmental Trajectory and Support Strategy for Children's Empathy from the Perspective of Embodied Cognition

Yinzhi Wang, Mingyue Liang

Faculty of Teacher Education, Ningbo University, Ningbo Zhejiang

Received: Jul. 14th, 2024; accepted: Aug. 15th, 2024; published: Aug. 22nd, 2024

Abstract

Since the 18th National Congress of the Party, the Party Central Committee has placed great emphasis on the implementation of “moral education”. Research indicates that compassion serves as the foundation of moral emotion, and early childhood represents a crucial stage for compassion development. Therefore, this paper centers on the theme of compassion, delves into the psycho-

logical mechanism behind children's compassion, and offers a new interpretation of children's compassion development from an embodied cognition perspective. It explores the embodied path and strategies for enhancing children's compassion in order to provide educators with a fresh perspective and deeper understanding of compassion education.

Keywords

The Empathy of Children, Embodied Cognition, Psychological Mechanisms, Embodied Pathways

Copyright © 2024 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

十八大以来,党中央高度重视新时代公民道德建设,立根塑魂、正本清源,并注重德育工作实效性。《新时代公民道德建设实施纲要》中指出,应遵循不同年龄阶段的道德认知规律,把社会主义核心价值观和道德规范有效传授给学生[1]。《中国儿童发展纲要(2021~2030年)》中指出,要培养儿童良好思想道德素质,全面落实立德树人根本任务,创新德育工作形式,增强德育工作实效性[2]。育人的根本在于立德[3]。道德行为的产生由道德情感所驱动,[4]而同情是道德情感产生的基点[5]。众多研究表明,幼儿期是同情心发展的关键期。因此,探寻促进幼儿同情心发展的教育策略,对提升幼儿道德情感,进而培育道德行为具有重要意义。具身认知理论认为,认知依赖于身体系统,身体内嵌于特定环境,而3~6岁幼儿以具体形象思维为主,多通过感官习得经验,这与具身认知理论观点相契合。研究表明,具身认知理论对幼儿阅读理解能力[6]、劳动技能[7]、数感能力[8]、道德品质[9]等方面的发展均有促进作用。为此,本文基于具身认知理论,探寻提升幼儿同情心的发展路径和支持策略,助推幼儿形成良好的道德品质。

2. 幼儿同情心产生的心理机制

同情心是指在他人处于困境时所产生的助人意向和行为,是情感、认知与利他行动的统一,具体表现为同情体验、同情理解和同情行为三个维度,[10]幼儿同情心产生的心理机制主要体现为唤醒、转化和表现三个阶段,具体分析如下。

以产生不同指向的同情体验成分为唤醒前提。同情体验具体表现为两种形式:第一,自我指向的同情忧伤。3~5岁幼儿仍以自我为中心,在他人遭遇不幸时会联想起自身体验过的类似的痛苦经历,从而产生平行痛苦体验,诱发利己动机;第二,他人指向的同情关切。5岁之后的幼儿开始关注到他人,内在的道德规范逐渐被激活,对他人所处的困境开始表现出关切和担心,从而产生应答担心体验,唤醒利他动机。同情体验是重要的情感因素,两种体验成分执行着同情行为动机的功能,决定了选择利己还是利他。

以理解他人情绪状态并进行归因为转化关键。由于幼儿的观点采择能力和情绪认知能力不断提高,易受到他人情绪感染,逐渐能站在别人立场上思考问题,并关注他人内在的情绪表现。因此,幼儿同情理解的形成经历描述情境信息、投射自身经验、形成共感理解,进行再加工四个阶段[11]。同情理解是认知因素,执行着同情行为信息的功能,情境线索的整合与已有认知水平相互链接,助益幼儿辨别受困者处境并对其归因。同情理解能力的发展使同情行为得到了“质”的提高,使其效果更具建设性。

以发出以他人利益为目的的行为为表现结果。在情感因素和认知因素的相互作用下, 诱发幼儿做出相应的利他行为。根据援助方式划分为以下三种: 第一, 物质援助, 与受困者分享或捐赠物品; 第二, 体力援助, 付出劳动以减少他人痛苦; 第三, 心理援助, 以语言或动作的形式对受困者进行安慰。同情行为为最终表现形式, 且随着年龄增长, 幼儿逐渐由物质援助、体力援助转向心理援助, 采取的具体策略由绝对化向相对化发展。

3. 具身认知视域对幼儿同情心发展的阐释

自 20 世纪 80 年代以来, 国内外众多学者聚焦于具身认知理论研究, 其内涵日益丰赡, 主要归纳为以下三点: (1) 身体的物理属性和身体结构形塑认知; (2) 认知嵌入于身体与环境的动态交互之中; (3) 认知、身体和环境是相互嵌套的[12]。其关系如图 1 所示。具身认知理论主张身、心、脑一体, 注重体验, 强调环境。而《幼儿园工作规程》指出, 幼儿一日活动的组织应当动静交替, 注重幼儿的直接感知、实际操作和亲身体验[13]。《幼儿园教育指导纲要》(下称《纲要》)中也指出, 环境是重要的教育资源, 应通过环境的创设和利用, 有效地促进幼儿的发展[14]。具身认知理论与幼儿园教育相契合。因此, 具身认知理论为理解幼儿同情心的发展提供了新的阐释。

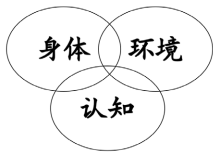


Figure 1. Schematic diagram of the interrelationship among cognition, body, and environment
图 1. 认知、身体、环境关系示意图

首先, 身体的物理属性和身体结构形塑认知, 即具身性。心智始终是具(体)身(体)的心智, 而最初的认知则始终与具(体)身(体)结构和活动图式内在关联[15]有机体赖以理解它周围世界的概念和范畴是被有机体所拥有的身体决定的[16]科学家根据蜻蜓身体结构研制了直升飞机, 但作为蜻蜓的主观体验我们无从得知, 因为人类同蜻蜓的身体结构完全不同, 它所持有的对世界的概念和范畴异于人类。在他人处于困境时, 因幼儿与受困者拥有相同的身体结构, 所以幼儿能够根据他人身体所发出的信号, 如哭泣声音、痛苦表情等, 感知受困者情感, 并对其受困程度做出相应判断, 进而萌发同情。

其次, 认知嵌入于身体与环境的动态交互之中, 即情境性。身体和世界在认知加工中扮演了某种构成性的(constitutive)的角色[17]认知不是一个先验的逻辑能力, 而是一个连续进化的发展的情境性过程[18]。具有独特知觉(空间、时间、幻觉、错觉)和运动能力(躯体运动、精细运动)的身体处于环境之中, 在与环境的互动中为个体积累了经验, 经由大脑加工、储存和提取, 从而形成认知能力(记忆、思维、注意和情绪)。幼儿自身遭遇困境时所产生的负面情绪和体验信息储存在大脑中, 在别人处于类似困境时, 幼儿提取相关信息, 对其再加工, 从而更易形成共感理解。

最后, 认知、身体和环境是相互嵌套的, 即生成性。认知嵌于大脑, 大脑嵌于身体, 身体嵌于环境。认知形成于心智、身体和环境耦合的动态过程[19]。环境激活身体的内在体验, 产生认知, 认知又作用于环境。认知过程不是人脑对客观世界的复刻, 而是借助身体的结构和各系统与复杂的情境因素之间双向建构, 是认知主体与环境共同演绎的交互行动[20]。这一过程是持续发展、有效衔接的。幼儿同情心的发展正是通过个体在环境中亲身实践, 不断感知受困者处境、产生同情理解, 做出同情行为和调整同情行为策略的过程。幼儿同情心的发展便是在个体经验的动态更新中实现持续、高阶发展。

因此, 基于具身认知理论提出支持幼儿同情心发展的路径与策略(见图 2)。

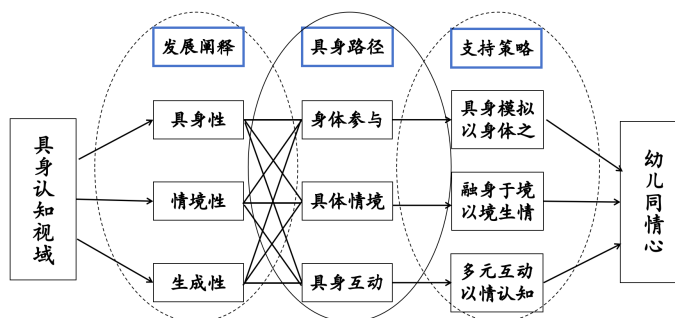


Figure 2. The development path and strategy of children's compassion based on the perspective of embodied cognition

图 2. 基于具身认知视域幼儿同情心的发展路径与策略

4. 具身认知视域下的幼儿同情心发展路径

4.1. 幼儿同情心在身体参与中发展

首先, 身体参与是幼儿感知世界的重要桥梁。活生生的、整体意义上的身体活动应是儿童早期教育的出发点, 儿童教育学很大程度上可以是身体教育学[21]。根据皮亚杰认知发展理论, 2~6、7 岁幼儿认知处于前运算阶段, 幼儿能将身体的感知动作内化为表象, 并建立符号功能。著名教育家杜威倡导的“做中学”, 陶行知主张的“教学做合一”和陈鹤琴提出的“做中教、做中学、做中求进步”都点明了“做”, 即身体参与对幼儿发展的重要意蕴。

其次, 身体参与是幼儿产生同情体验的基础。海洛·庞蒂认为, 人类所有心智能力(如感觉、知觉、注意、记忆、思维、想象和情感等)都只能通过“具身化”才能与世界互动[22]。没有身体的参与, 就不会有来自环境的感觉输入, 也不会有来自个体的运动输出, 更不会有感觉或行动[23]。幼儿同情心发展中, 幼儿借助身体感官和动作与外界交涉, 处理来自于个人或他人的困境事件信息, 从而在时间与空间交织中获得对同情的直接体验, 沉淀为经验, 随着经验的累积, 幼儿逐渐对同情概念形成了系统性、整体性的理解, 即具身认知理论中提出的概念隐喻[24]。这一过程中, “身体参与”不可或缺。

4.2. 幼儿同情心在具体情境中发展

首先, 具体情境是幼儿理解世界的主要方式。我们的身体所具有的技能 and 知识的默契或直觉的本性是通过把自己和具体情境协调起来微妙地获得的[25]。直接情境是思维的起源, 思维需要具像化的东西刺激才能引发[26]。具体化的、活生生的事物更易使幼儿形成对事物的初步印象, 驱动幼儿不断深思, 从而实现了从现象认知到抽象概括的过渡, 获得对世界的理解。

其次, 具体情境是幼儿形成同情理解的关键。生活与社会就是学习发生的大情境, 缺少具像化物象情境, 学生的思维有可能一直处于沉睡状态[27]。在幼儿同情心教育中, 借助于真实生动的具体困境载体, 能驱动幼儿持续探索求知困境发生的原因, 将自己置身于具体情境下, 感受受困者的情绪状态, 具体情境使幼儿对同情的理解更加具像化。

4.3. 幼儿同情心在具身互动中发展

首先, 互动是与外界建立良好关系的动态表现。具身认知理论关注个体与外界的互动。根据主体可将其划分为与物质环境的互动、与精神环境的互动和与自然人的互动, 具体表现为多元主体间通过语言

符号、感官系统等方式产生双向作用。这种互动提升了幼儿的感知能力、语言表达能力,促进了幼儿的社会化,是幼儿作用于外界或被外界作用的正向积极表现。

其次,具身互动是幼儿表现同情行为的路径。互动是幼儿认识外界的重要方式。对幼儿产生直接作用的互动主要表现为亲子互动、师幼互动和同伴互动。幼儿对同情产生初步认知后,会逐渐内化为个体道德情感,最终在与影响主体(父母、教师或同伴)的互动中表现出来,而父母示范、教师回应和同伴模仿影响着幼儿同情行为的表现程度。

5. 具身认知视域下的幼儿同情心培养策略

5.1. 具身模拟,以身体之

身体参与是幼儿产生同情体验的基础,依托具身模拟,以身体之,主要途径为感官教学、身体关注和身体调动。首先,多感官学习是运用视觉、听觉、触觉和动觉等多种感觉通道进行学习活动的学习策略,有助于调动学生思维敏捷性[28]。因此,教师应发挥眼、耳、口、手的作用,为幼儿搭建“小舞台”,让幼儿模仿受困者表情,感受受困者的情绪;其次,积极主动的身体体验能激发幼儿积极主动的动机,促使其积极参与身体活动,产生积极的情感体验,形成身体活动参与“正循环”[29]。因此,应关注教师和幼儿的身体表现,教师要有意识的觉知自身的动作,发出正确引导行为,还应观察幼儿的身体状态和动作并做出积极回应。除此之外,还应充分调动教师和幼儿的身体,教师要运用丰富的体态语言表现受困者处境,并引导幼儿做出受困者的身体动作,感受受困者的状态和处境。

5.2. 融身于境,以境生情

具体情境是幼儿形成同情理解的关键,注重融身于境,以境生情,主要体现在发挥教室环境和教学环境两个方面的作用。首先,墙面环境是幼儿园中重要的隐性教育资源,对幼儿发展有着潜移默化的影响。对于教室环境,教师应利用好墙面,提前布置同情心教育主题墙,并抓取幼儿一日生活中的同情行为关键事件,以照片的形式进行张贴,诱发幼儿对其产生探究兴趣,持续追因。其次,随着教育信息化从1.0时代进入2.0时代,智慧教学助力教学质量的提升。对于教学环境,教师可利用视频图片、人工智能技术展示的虚拟困境或者幼儿生活中的真实困境事件作为教学内容,依托角色扮演、情景表演等形式,将幼儿置身于同样处境中,从而在具体的困境事件中帮助幼儿更深入地感知和理解,引起幼儿共鸣。

5.3. 多元互动,以情认知

具身互动是幼儿表现同情行为的路径,借助多元互动,以情认知。在幼儿园中,师幼互动和幼幼互动是幼儿主要的互动方式。首先,实现师幼间的有效互动对提升幼儿园保教质量具有积极作用。在师幼互动方面,教师应为幼儿提供充分表达自己对同情的理解的机会,让幼儿敢说、敢做。运用多种情感表达形式,如多用与幼儿平等的“我和你一样……”替代“老师有点……”的话语表达方式,拉近与幼儿间的心理距离。在与幼儿交流中积极应答,调动幼儿积极性,尊重幼儿的经历,回应幼儿情感需求。其次,皮亚杰指出同伴互动是有利于幼儿自我概念的形成和认知能力的发展[30]。在同伴互动方面,教师应经常开展集体的同情教育活动,在群体交流中共享不同的观点和经历。根据幼儿性格、认知进行高低水平混合分组,鼓励“大带小、小学大”,充分发挥榜样示范作用,提升群体影响。

6. 结语

总而言之,具身认知理论强调具身性、情境性和生成性,基于具身认知理论阐释幼儿同情心培养,是贯彻“以人为本、立德树人”的体现,并为一线教育工作者培养幼儿同情心提供了新的视域。在未来研究中,如何将具身认知理论融入到幼儿德育课程建构中,仍值得我们去探索。

参考文献

- [1] 中央国务院. 中共中央国务院印发新时代公民道德建设实施纲要[EB/OL]. 2019-10-27.
https://www.gov.cn/gongbao/content/2019/content_5449646.htm, 2024-06-01.
- [2] 中央国务院. 国务院关于印发中国妇女发展纲要和中国儿童发展纲要的通知[EB/OL]. 2021-09-08.
https://www.gov.cn/gongbao/content/2021/content_5643262.htm, 2024-06-01.
- [3] 中央国务院. 习近平在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[EB/OL]. 2022-10-16.
https://www.gov.cn/gongbao/content/2022/content_5722378.htm, 2024-06-01.
- [4] 陶媛. 儒家道德情感动机论对道德教育的启示[D]: [硕士学位论文]. 上海: 华东师范大学, 2023.
- [5] 姜甜甜. 论作为道德情感基点的同情——基于对亚当·斯密《道德情操论》的分析[J]. 中共太原市委党校学报, 2022(3): 38-40.
- [6] 季鑫璐, 金芳, 贾春悦, 等. 具身绘本教学促进中班幼儿阅读理解能力的实验研究[J]. 陕西学前师范学院学报, 2024, 40(2): 12-19.
- [7] 曾晓颖, 牟映雪. 具身认知理论视域下幼儿劳动教育的价值、困境和策略分析[J]. 教育观察, 2023, 12(3): 51-53, 119.
- [8] 刘彦君. 具身认知视域下幼儿园数学活动的价值、问题与改进策略[J]. 教育观察, 2023, 12(36): 103-105, 120.
- [9] 顾青. 具身认知理论视域下幼儿教育教学活动中的德育渗透策略研究[J]. 吉林教育, 2023(30): 76-78.
- [10] 胡金生. 儿童同情心的结构及发展特点研究[D]: [博士学位论文]. 大连: 辽宁师范大学, 2004.
- [11] 辛晓莲. 3~5岁幼儿同情心培养的实验研究[D]: [硕士学位论文]. 大连: 辽宁师范大学, 2005.
- [12] 李敏娇. 基于具身认知理论的教学活动设计研究[D]: [硕士学位论文]. 徐州: 江苏师范大学, 2014.
- [13] 中华人民共和国教育部. 幼儿园工作规程[EB/OL]. 2016-03-01.
https://www.gov.cn/gongbao/content/2016/content_5067918.htm, 2024-06-03.
- [14] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《幼儿园教育指导纲要(试行)》的通知[EB/OL]. 2001-07-02.
https://www.gov.cn/gongbao/content/2002/content_61459.htm, 2024-06-03.
- [15] 叶浩生. 具身认知: 认知心理学的新取向[J]. 心理科学展, 2010, 18(5): 705-710.
- [16] 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.
- [17] Shapiro, L. (2011) Embodied Cognition. Routledge.
- [18] 李恒威, 盛晓明. 认知的具身化[J]. 科学学研究, 2006, 24(2): 184-190.
- [19] 谢琰. 具身认知视域下的中小学德育课程建构与实施[J]. 基础教育课程, 2022(17): 22-27.
- [20] 徐婧. 具身认知理论视角下的高中思想政治课教学情境创设研究[D]: [硕士学位论文]. 杭州: 浙江师范大学, 2023.
- [21] 杨宁. 儿童早期发展与教育中的身体问题——无论进化、发展与儿童早期教育[J]. 学前教育研究, 2014(1): 19-26, 35.
- [22] 海洛·庞蒂. 知觉现象学[M]. 姜志辉, 译. 北京: 商务印书馆, 2001: 511.
- [23] Singh, P. (2018) Contrasting Embodied Cognition with Standard Cognitive Science: A Perspective on Mental Representation. *Journal of Indian Council of Philosophical Research*, 36, 125-149.
<https://doi.org/10.1007/s40961-018-0159-5>
- [24] 叶浩生. 西方心理学中的具身认知研究思潮[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2011, 50(4): 153-160.
- [25] 范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴[M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001: 272-273.
- [26] 约翰·杜威. 我们如何思维: 经验与教育[M]. 姜文闵, 译. 北京: 人民教育出版社, 2005.
- [27] 周贞美. 高中思想政治课情境教学策略应用研究[D]: [硕士学位论文]. 重庆: 西南大学, 2023.
- [28] 王子怡. 多感官条件下中班幼儿的模式认知研究[D]: [硕士学位论文]. 上海: 上海师范大学, 2023.
- [29] 梁坤, 冯雷雷, 刘杰, 等. 身体素养: 理论根基、内在机制及其对幼儿体育教育的启示[C]//中国体育科学学会. 第十三届全国体育科学大会论文摘要集——专题报告(学校体育分会). 2023: 3.
- [30] 张倩男. 角色游戏情境下中班幼儿同伴互动研究[D]: [硕士学位论文]. 大连: 辽宁师范大学, 2022.