

数智时代师生具身交往的育人价值及其实践路径

张江彤

宝鸡文理学院教育学院, 陕西 宝鸡

收稿日期: 2026年8月6日; 录用日期: 2026年9月7日; 发布日期: 2026年9月11日

摘 要

数智技术深度融入教育后, 师生线上交往呈现离身化、符号化特征, 滋生认知浅表、主体异化、情感疏离、德育空洞等现实育人难题。本文以梅洛-庞蒂具身现象学为基础, 从本体论、认识论、价值论三重维度界定师生具身交往的核心内涵, 明确其以肉身共在为基础、知觉交融为过程、精神共生为目标的交往本质。文章从认知、主体、情感、伦理四个层面阐释具身交往的独特育人价值: 推动深度学习生成、缓释算法带来的单一化约束、重建师生情感共振、实现沉浸式品格涵养。针对数字化交往困境, 对应提出四条实践路径: 依托多感官课堂与XR技术赋能深度学习、规范算法使用以激活师生自我觉知与自主发展潜能、搭建线下沟通场域弥合情感隔阂、打造身体示范式一体化德育体系, 为调和数字技术与教育本真、构建高质量师生交往模式提供理论支撑与实践方案。

关键词

数智时代, 具身, 师生交往, 育人价值

The Educational Value and Practical Pathways of Embodied Interaction between Teachers and Students in the Digital-Intelligent Era

Jiangtong Zhang

College of Education, Baoji University of Arts and Sciences, Baoji Shaanxi

Received: August 6, 2026; accepted: September 7, 2026; published: September 11, 2026

文章引用: 张江彤. 数智时代师生具身交往的育人价值及其实践路径[J]. 教育进展, 2026, 16(9): 942-949.

DOI: 10.12677/ae.2026.1691982

Abstract

With the deep integration of digital-intelligent technologies into education, online interactions between teachers and students have taken on disembodied and symbolic characteristics, giving rise to practical educational challenges such as superficial cognition, subject alienation, emotional detachment, and hollow moral education. Based on Merleau-Ponty's embodied phenomenology, this paper defines the core connotation of embodied teacher-student interaction from three dimensions—ontology, epistemology, and axiology—clarifying its nature of interaction grounded in physical co-presence, proceeding through perceptual fusion, and oriented toward spiritual symbiosis. The article elucidates the unique educational value of embodied interaction at four levels: cognition, subjectivity, emotion, and ethics. Specifically, it facilitates the emergence of deep learning, and mitigates the homogenizing constraints imposed by algorithms, reconstructs emotional resonance between teachers and students, and realizes immersive character cultivation. In response to the dilemmas of digital interaction, this paper puts forward four practical pathways: leveraging multisensory classrooms and XR technology to empower deep learning; regulating the application of algorithms to activate teachers' and students' self-awareness and autonomous-development potential; constructing offline communication venues to bridge emotional gaps; and developing an integrated moral education system featuring bodily demonstration. These measures provide theoretical support and practical solutions for reconciling digital technology with the essence of education and constructing high-quality teacher-student interaction models.

Keywords

Digital-Intelligent Era, Embodiment, Teacher-Student Interaction, Educational Value

Copyright © 2026 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

大数据、人工智能、虚拟交互技术深度嵌入教育场域，标志着依托数字媒介重构教育场景、重塑人际交互逻辑的数智时代全面到来，打破传统课堂时空边界。教师与学生作为教育教学活动中两大核心主体，其沟通方式与情感联结发生根本性变革，师生交往作为教育实践基础性互动直接影响育人实效。《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》要求：拓展实践育人和网络育人空间和阵地。统筹推动价值引领、实践体验、环境营造，探索课上课下协同、校内校外一体、线上线下融合的育人机制[1]。政策虽导向融合育人，但数字化催生的师生线上轻社交模式却暴露出交往困境：师生通过互联网等数字媒介进行互动交流，从而构建了一种新的师生互动关系，这种关系由于身体的缺场与物理空间感的缺席而被认为是一种符号化的关系[2]。同时，人在数字技术的作用下不断被量化、抽象化，人的现实属性在这种数据量化下不断抽离人本身[2]。由此，师生真实的交往受阻，育人价值偏离。如何克服数智时代师生交往的符号化与离身化困境、重建具身化交往成为重要课题。

2. 数智时代师生具身交往的内涵澄清

要了解具身交往，首先要理解“具身”。何为具身？“具，共置也。”[3]本义为准备、备办，后引申为具有、拥有等义。“身，躬(躬)也。”[3]本义侧重躯干，后泛指全身，引申为亲自、自己等义。合而

言之，字面上指“拥有身体”或“亲自在场”。

然而，具身交往在认知科学与现象学视域下，“具身”远不止于此。从本体论维度看，师生具身交往是肉身主体的共在，构成了教育交往的存在论根基。西方哲学长期将身体视为理性的附属载体，直至尼采提出以身体作为思考根基，才确立了身体在存在论层面的本原地位。这一思想经现象学发展形成系统的具身理论范式，梅洛-庞蒂指出：“我们身体不是并列器官的综合，而是一个协同系统，它的所有功能在在世之在的一般运动中被重新把握和联系在一起”，“身体不再作为世界的物体、而是作为我们与世界联系的手段的身体。”^[4]这意味着身体并非承载意识的容器，而是人介入世界、建立关系的原初媒介。师生具身交往首先承认，教师与学生都是有知觉、有情感、有生命质感的肉身主体，而非纯粹的认知主体或数据化的用户画像；数智时代的师生交往即便跨越虚拟时空，其交往的起点与归宿仍锚定于鲜活的身体存在。“具身具有双重意义：它既包括作为活的、经验结构的身体，又包括作为认知机制的语境或处于环境之中的身体”^[5]，师生的身体姿态、表情语气、知觉体验共同构成了交往的真实场域，二者的共在不是意识层面的抽象对接，而是肉身主体在特定教育情境中的相互嵌入与共同在场。

从认识论维度看，师生具身交往是知觉交融的生成，构成了教育交往的建构机制。传统师生交往常被等同于知识的单向传递，将学生视为接收信息的容器，忽视了认知与交往的具身性本质。而在具身交往的视域下，师生之间的认知互动本质上是知觉经验的交融与意义的共同生成。梅洛-庞蒂：“世界是身体的延伸”^[6]，指明一切认知活动都以肉身知觉为中介，人与人的互通建立在目光、肢体、情绪等感官交织之上，脱离身体便不存在真实的意义交流。真正的师生交往离不开双向敞开的平等对话，雅斯贝斯指出：“对话是探索真理与自我认识的途径”，“对话便是真理的敞亮和思想本身的实现。对话以人及环境为内容，在对话中，可以发现所思之物的逻辑及存在的意义。”^[7]师生具身交往正是以对话为核心形式，通过身体知觉的多维度互动实现视界融合。布贝尔提出的师生“包容”概念，他认为或多或少有些包容成分的人与人之间的关系可被称为对话方式，而包容指：“即在共同体验中，双方各自同时感觉到对方：我想象到对方在某一事件中会体验到什么；同时对方也想象我在同一事件中能体验到什么；两个人都既从自己的角度又从对方的角度经历这一事件，每人都对对方持欢迎、友好态度，而不是沉溺于自我。”^[8]这种双向共情、彼此体验必须依托肉身共在的知觉基础才能落地。反观当下数智教育场景，线上文字、语音剥离躯体在场，极易阻断布贝尔所言的共在体验，造成共情缺失；但VR、AR等数智具身技术可弥补纯线上交往的缺陷，在虚拟空间复刻身体知觉互动，拓展肉身感知的边界，让师生跨越物理距离完成沉浸式共同体验。

从价值论维度看，师生具身交往是精神共生的达成，构成了教育交往的伦理价值指向。雅斯贝斯强调：“教育过程首先是一个精神成长过程，然后才成为科学获知过程的一部分。”^[9]师生具身交往从根本上拒斥工具理性主导的交往模式，以人的完整成长为最终目的。布贝尔认为，真正的师生关系是“我-你”的平等关系：“在这种关系中，除了相互之间的认可和爱之外，不掺任何目的，丝毫也不存在利用和被利用、控制与被控制的问题。我与你两者都是主体，他们互相同情、互相信任、互相理解。”^[9]师生具身交往不追求高效的知识灌输，而是通过身体的共在、知觉的互动，实现师生双方的精神唤醒与人格滋养。具身交往正是通过完整的身体互动，让师生在彼此的生命在场中实现精神共生，完成教育的价值生成。数智时代的具身交往，本质是要在技术语境中重建师生之间的精神联结，回归教育的育人本质。

综上，数智时代师生具身交往是以肉身主体为存在根基、以知觉交融为意义机制、以精神共生为价值指向的教育交往形态。

3. 数智时代师生具身交往的育人价值

(一) 认知维度的生成价值：超越“浅表化灌输”，深化多模态具身理解

数智时代知识传播的媒介化转向,使得符号化表征成为知识传递的主导形态。媒介的特点就是把客观事物转换为抽象的符号(文字、图形等)来帮助人们理解客观事物[10]。数据显示线上课程虽能完成基础知识传递,但师生对话频次、多感官互动显著低于线下课堂;纯符号化文字、语音互动难以形成深度知觉交融[11]。而当前碎片化、浏览式、快餐式的浅层学习加剧了思维退化的风险,这要求学习者在广泛获取信息的同时要批判性地吸收新知,将所学新知与原有知识建立联系,获取对知识的深度理解[12]。

师生具身交往为破解上述认知困境提供了范式路径,其生成价值体现为以身体参与重构认知链条,突破“脑-机”单向接口的认知局限。多项随机对照实验证实,纯异步线上学习在深度学习、师生多维度互动指标上显著低于线下具身课堂:725人样本统计课程对照研究显示,25人以内小班面对面教学期末考核得分显著高于纯线上班级,线下即时肢体、神态反馈弥补线上知觉互动缺失[13]。在具身化的教学互动中,师生协同调动触觉、动觉等多感官通道,使抽象知识通过“具身操作”锚定具象意义,完成从符号到经验的认知转化。元分析数据表明,具身化、身体共在的教学活动对深度学习的提升效应值达0.688(中上强度显著影响);反之,脱离身体感知的纯线上符号学习,难以促成持久、深度的认知生成。且具身学习能够调动学习者的先前记忆与身体经验,使真实环境中的信息与所学知识实现有效连接[14]。例如理科教师以肢体动作演示物理受力过程,将抽象力学规律转化为可感知的身体经验;文科教学中学生通过角色扮演沉浸式进入历史情境,让文本知识生成情境化的认知体悟。这一认知范式的转型,最终推动陈述性知识向程序性、体验性知识的深度转化,有效回应“知道”却“不会做”、“理解”却“无感受”的认知脱节问题,实现学习从被动接受的“离身认知”向主动建构的“具身生成”跃迁,达成深度学习视域下的认知发展目标。

(二) 主体维度的唤醒价值:缓释算法的单一化约束,复归师生的知觉主体性

数智技术深度嵌入教育场域之后,若对数字化工具过度倚重,则容易打破良性的人机协同关系,算法数据容易形成单一化的评价约束,出现工具遮蔽师生真实发展状态的失衡格局[15]。一方面,师生不自觉将知觉、判断与学习主动权让渡给算法系统,平台依托海量行为数据为学生固化标准化数字画像,以量化标签框定学习者特质,遮蔽个体多元、流动的真实存在。其智能算法动态推送内容,部分替代了传统的师生互动,主体格局的变化推动师生关系从“我-他”的权威服从走向“他-我”的独立平等[16]。实证调查显示,超过半数的老师认为,在线教学人际互动的频率和效果较线下教学都有所下降,平台设计只是更多地满足了教师一方的符号输出需求[17]。学生主体性发展陷入阻滞。另一方面,长期依赖数字化中介交往进一步模糊师生主体边界,师生逐渐丧失自我感知能力,极易陷入自我价值否定、自我觉知与自主判断能力逐步消解的生存困境。师生主体认知逐渐模糊,过度依赖技术评判标准,弱化自我感知与独立判断能力,甚至否定自身教学与学习的存在价值,形成自我觉知水平下降、自我认同缺失的教育困境。

师生具身交往凸显身体主体性的核心价值,打破技术理性的单向支配。在真实课堂或高仿真沉浸式教学场景中,具身互动摆脱算法预设的固化流程。教师可依托实时教学情境,通过手势引导、空间位移、神态回应等多元化身体调节方式,灵活调整教学节奏与育人方式。学生以在场身体参与互动,通过点头认同、皱眉质疑、实操反馈等即时身体表达,主动传递认知状态,自主掌控学习节奏,真正激活“我能”的主体认知与行动自觉。这一育人价值的核心靶向,在于破解数智教育的主体异化难题,将师生从被动的数据流量与算法客体身份中解放出来,唤醒教师完整人格的育人主体认同,充分激活在场学生的学习自主性与创新思维,实现师生知觉主体性的本真复归。

(三) 情感维度的修复价值:消解“离身性冷漠”,重建具身情感共振

线上交互、数字化沟通成为师生日常交往主流,致使师生情感联结趋于表层化、符号化,形成轻量化、形式化的“界面轻社交”模式。技术手段对情感传递的限制以及师生交互的深度虚拟化,导致师生

间传统的情感纽带被弱化[18]。线上界面化交往催生大量程式化、表演性的浅层互动,标准化文字模板、表情包图像简化了人际沟通中眼神、体态、语调等多元非语言情感线索,当代大学生已经在网络娱乐中形成了简短化文字互动的模式,他们喜欢用最少的文字承载最丰富的信息,以提高互动效率[17]。师生间深度情感交换被碎片化符号互动替代,最终形成情感感知错位、心理距离持续拉大的轻社交困境。数字化的操作程序无法实现像人类一样的实体参与,这种“缺身涉入”使数字技术呈现明显的机械性,易导致程序化、公式化的表面互动,缺乏真实情感投入[19]。长期的离身式交往不断拉大师生心理距离,造成教育场域的情感缺席,滋生学生的存在性孤独,使得师生情感纽带逐渐弱化、趋于疏离。

具身交往以身体共在为核心,打破数字界面的情感阻隔,实现师生知觉与情感的双向耦合。研究表明,课程初期采用面对面教学有利于营造良好学习氛围,提升社会临场感和教学临场感,而在课程后期面对面教学有利于教师针对线上学习效果和问题进行评价、反馈和总结[20]。在真实的身體在场互动中,教师通过压缩交往体距、专注目光注视、俯身倾听等具象身体行为,激活师生镜像神经元共情机制,修复被数字化中介割裂的情感共鸣通道。这种基于肉身在场的双向互动,突破了虚拟交互的刻板局限,让情感表达更真实、立体、鲜活,实现纯粹的知觉情感共振。通过持续的具身情感互动,构建稳固的师生具身信任,精准回应学生被看见、被尊重、被关怀的深层心理诉求,有效消解数智教育特有的离身性冷漠与情感虚无问题,重塑数智时代师生温情共生的情感育人生态。

(四) 伦理维度的涵养价值:应对“德育形态变迁”,实现品格的具身示范

数智德育的中介化转向,造成教育场域中身体的持续性“空场”,引发传统品格教育的实效性危机。制度化框架下的学校道德教育演变为纯粹道德知识的心智学习,心智被视作道德学习唯一主体,德育呈现有心无身、身心分离的离身弊病,数字化德育进一步放大这一问题,德育内容概念化、德育活动形式化、德育过程去情境化,难以生成稳定道德人格。虚拟交互场景剥离了身体的在场性参与,致使身体固有的道德载体功能持续弱化,德育过程脱离真实生命情境。丧失了直观、动态的伦理示范场景,道德培育多停留于理论宣讲与条文灌输,使得抽象的道德规范难以落地为个体的行为自觉,最终沦为空洞的形式化说教,这也是数智时代德育浅表化、碎片化的核心症结之一。

身体并非单纯的生理躯体,而是承载伦理规范、开展道德实践的根本性物质载体,一切道德认知的生成、道德情感的萌发与道德行为的践行,都必须依托身体的在场交往与鲜活知觉体验[21]。这一具身理论为破解数智德育离身危机提供了核心依据,师生线下具身交往重构了德育的生活化实践路径。教师真实的具身姿态构成隐性德育的核心资源,面对困境时的坚韧神态、待人处事中的礼貌举止、教学互动中的责任姿态等具象身体表达,均为可感知、可模仿的鲜活伦理示范。学生依托身体共情与行为模仿,在直观的在场互动中接纳、内化社会伦理规范,完成道德认知的主动建构,实现道德素养的沉浸式培育。该育人靶向在于突破离身德育的认知壁垒,实现道德教育从“口头说教”向“以身体之、以行润之”的生命浸润转型。在师生共在的具身场域中,学生不再单一接收抽象的道德理论,更能直观感知教师的道德践行范式,实现“听闻道理”与“看见德行”的双向统一。这种沉浸式的具身德育能够有效涵养学生的责任意识、共情能力与向善品格,助力其建构完整、健全的道德人格,重塑数智时代德育的育人实效。

4. 数智时代师生具身交往何以实现

(一) 赋能深度学习,消解认知浅表化困境

基于具身认知“认知根植于身体行动”的核心论断,本路径立足课堂教学全过程重构学习活动设计逻辑,以多感官、高身体参与为核心标尺重塑教与学互动形态。课堂应打破固定座位的静态授课模式,依据文理学科设计差异化身体参与任务,同时设置阶段性无设备面对面交流时段,弱化纸笔单一评价,将实操、情境演绎、肢体互动纳入过程评价,倒逼具身教学常态化开展[10]。理科课堂依托肢体模拟、实

物操作将抽象公式转化为动态身体感知,例如,初中物理《牛顿第三定律》混合课堂。线下组织双人推手、拍桌体感等肢体实操;文科依托情境演绎、角色体验让文本内容落地为具象生命感受,例如《鸿门宴》,撤除固定座位,划分刘邦阵营、项羽阵营两大活动区域,学生身着简易道具分饰张良、樊哙、项伯等角色;依靠步态、手势、眼神、对话完成宴会对峙、闯帐护主、假意致歉等情节演绎。教师在场同步示范人物体态(范增怒目举玉玦、樊哙昂首持盾),学生通过身体姿态共情人物心理。线上仅用于课前背景资料查阅,文本深度解读、人物情感体悟全部依托线下肉身互动完成,破解纯文本阅读带来的认知浅层化。针对远程线上教学身体缺席短板,适度运用XR、全息成像等数智工具搭建虚拟实操场景,还原肢体动作、空间交互等知觉反馈,弥补纯文字线上课堂的体验缺失。例如,可以借助XR设备模拟火箭、游泳受力场景,学生肢体动作同步触发虚拟力学反馈。同时在数字化教学流程中设置阶段性“无设备交互时段”,每隔固定周期暂停线上资源推送,组织学生以小组协作、面对面探讨的形式复盘知识,依靠肢体交流、实物探究完成认知内化。配套调整课堂评价导向,弱化单一纸笔测验权重,将实操表现、情境体验反思、肢体互动表达纳入过程性评价体系,倒逼教师主动构建身心一体的教学活动,每节课预留10分钟无设备面对面小组研讨,将实操表现、体验反思纳入过程评价,实现抽象规律的具身内化,推动学生从被动接收符号信息转向依托身体知觉自主建构知识,真正释放具身交往对深度学习的生成效能。

(二) 对冲算法带来的发展局限,激活师生自我觉知与自主发展潜能

智能学情系统、数据画像工具在教育场景普及后,算法量化标准逐步凌驾于人的真实状态之上,师生将判断、选择的主动权交付技术,个体独特性被冰冷数据标签遮蔽,最终陷入主体自觉的丧失与自我判断力萎缩的困境。本路径以平衡技术工具属性与人的主体地位为核心目标,从制度、教研、课堂规范三层构建人机协同边界。其一,划定智能数据分析的使用边界,明确算法产出的数据仅作为教学参考素材,教师必须依托线下近距离观察、面对面沟通、实操反馈等具身交往方式,综合研判学生真实学习状态,规避单一数据标签对学生的片面定义。例如,在真实教育场景中,智慧平台数据画像仅作参考,教师每日预留二十分钟线下近距离观察学生皱眉、举手、蜷缩等肢体信号,结合一对一谈心修正算法片面标签。其二,常态化开展教师具身教学能力教研,围绕课堂空间调控、肢体互动引导、临场动态应变等内容系统培训,依据学生实时神态、动作反馈灵活调整教学节奏,充分发挥教师作为教学组织者、情境引导者的育人功能;面向学生开设身体觉知引导活动,鼓励学生借助肢体表达主动传递疑问、思考与收获,激活自主学习意识。例如,教研中训练教师脱离预设课件,依据学生实时神态临场调整教学;课堂推行肢体举手、上台比划等线下提问方式,降低学生对线上留言、数据评价的依赖。其三,落实常态化课堂数字间歇机制,每日预留专属无智能设备交流时段,完全依靠肉身共在完成师生对话,降低师生对数字中介的依赖。通过多层场域的制度设计,减少技术对师生认知判断的不当约束,让师生回归完整、鲜活的肉身主体身份,重建自我认同与独立知觉判断能力。

(三) 弥合情感隔阂,重塑师生温情交往生态

线上轻量化界面社交以表情包、模板化文字替代真实情感表达,剥离眼神、肢体、语气等多层次情感载体,师生交往逐步沦为程序化符号交换,心理距离持续拉大,情感疏离、个体孤独成为数智教育普遍存在的隐性问题。依托梅洛-庞蒂知觉理论与布贝尔包容对话思想,本路径以肉身在场共情为核心搭建完整情感培育体系。一方面,系统性培育教师具身情感表达能力,围绕人际体距目光交流、俯身倾听、微情绪回应等具身行为开展专项训练,将身体关怀能力纳入教师育人素养考核,扭转数字化沟通情感表达单薄、程式化的问题。另一方面,搭建固定线下深度沟通空间,推行一对一面对面谈心机制,摒弃线上留言、批量模板回复等浅层交互,依靠近距离肉身共在完成情绪疏导、成长陪伴,回应学生被看见、被关怀的心理诉求。校内每月组织线下户外协作活动,以肉身共在搭建班级情感共同体,消解线上界面社交的情感冷漠,也可以设立线下专属谈心室,师生近距离对视、俯身倾听,借助肢体陪伴疏导学

生心理压力。针对远程教学场景,合理运用动作捕捉、全息人像还原完整身体形象,补充虚拟场景下的神态、肢体情绪传递,弱化纯文字沟通的冷漠感,异地实习学生使用全息视频,完整还原教师手势、面部神态,禁用模板化文字回复。同时统一线上交往人文规范,杜绝标准化话术批量回复,要求教师搭配语音、虚拟肢体动作传递人文温度。长期落地集体线下协作实践,依靠同步身体互动搭建班级情感共同体,消解数字环境催生的孤独感,重建以肉身共情为基础、充满人文温度的师生交往模式。

(四) 破解德育空泛化,浸润学生完整道德人格

数字化德育普遍存在身体空场问题,道德培育局限于理论宣讲、线上答题、短视频观看,缺少可感知、可模仿的真实道德示范,抽象道德规范难以转化为学生自觉行为,德育实效性持续走低。身体作为道德认知、道德实践的核心载体,所有品格养成都离不开肉身在场的体验与模仿,以此为理论根基,本路径构建“身体示范-情境实践-伦理复盘”一体化德育实施体系。第一,明确教师日常交往中的身体伦理规范,将包容待人、严谨治学、勇于担责等道德品质转化为日常可观察的肢体行为,课堂答疑、课后相处中的耐心姿态、互助行为均作为隐性德育资源,区别于空洞道德条文宣讲。第二,推动德育与全学科教学深度融合,依托小组协同实验、校外社会实践、公共情境模拟等高身体卷入任务,让学生在面对面协作、肢体互动中亲身感知包容、责任、共情等道德内涵,在真实交往中完成道德行为模仿与内化。第三,严格区分线上线下德育功能定位,线上渠道仅用于基础理论知识普及,价值引领、道德思辨、品格熏陶等核心环节必须依托线下肉身共在在完成,杜绝数字化工具替代真实生命体验。第四,建立课后双向伦理复盘机制,师生共同对照课堂、实践中的肢体互动行为展开反思,引导学生对照教师身体示范校正自身言行,推动道德认知从被动听闻转向主动践行,依托沉浸式具身交往培育健全道德人格。例如,线上仅普及敬老理论条文;线下师生共同走进养老院,教师以搀扶老人、整理衣物等身体示范,带领学生亲身陪伴服务;活动后围坐开展无多媒体伦理复盘,对照课堂与实践中的肢体行为反思言行,把道德规范转化为可模仿、可践行的身体自觉,避免空洞说教。

5. 结论

本研究立足梅洛-庞蒂具身现象学,针对数智教育线上交往离身化、符号化现实困境,从本体论、认识论、价值论界定师生具身交往内涵,系统阐释其在认知深化、主体激活、情感修复、品格涵养四维育人价值,并提出四条可落地的融合实践路径。第一,数智技术为教育拓展时空边界,但纯粹数字化离身交往易造成认知浅层、师生互动弱化、情感联结淡薄、德育实践空洞等问题,具身交往并非否定数字工具,而是推动线上线下协同互补,回归教育以完整生命育完整生命的本质。第二,师生具身交往以肉身共在为基础,依托多感官知觉交融实现双向共情与精神共生,是调和工具理性与人本育人目标的关键载体;在人机协同场景中,应当平衡算法数据参考价值与师生真实肉身感知的核心地位,避免单一量化标签遮蔽学生多元发展特质。第三,实践层面需分层落地:课堂以多感官活动、XR虚实融合赋能深度学习;规范算法使用边界,同步培育师生自主知觉表达能力;常态化搭建线下深度沟通场域修复情感关系;构建教师身体示范、实践体验、伦理复盘一体化德育模式,实现数字技术与具身育人的有机融合。

本研究仍存在局限:案例场景以中小学文理课堂为主,高等教育、职业教育场景可进一步拓展;未来可结合长期追踪实证调研,量化具身交往对学生学业、心理、道德发展的长效影响,持续完善数智时代师生高质量交往体系。

参考文献

- [1] 中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[EB/OL]. 2025-01-19.
https://www.gov.cn/gongbao/2025/issue_11846/202502/content_7002799.html, 2026-07-29.
- [2] 李莎, 钟兴明. 数智时代师生“轻社交”的行为表征与纾解路径[J]. 教育理论与实践, 2025, 45(22): 40-45.

- [3] 许慎. 说文解字[M]. 天津: 天津古籍出版社: 1991.
- [4] (法)梅洛·庞蒂. 知觉现象学[M]. 姜志辉, 译. 北京: 商务印书馆, 2001: 270, 129.
- [5] Varwla, F.J., Thompson, E. and Rosch, E. (1993) The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience. MIT Press, 10 p.
- [6] (法)梅洛·庞蒂. 可见的与不可见的[M]. 罗国祥, 译. 北京: 商务印书馆, 2008: 74.
- [7] 雅斯贝斯. 什么是教育[M]. 邹进, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991.
- [8] 李立绪. 马丁·布贝尔的“对话”哲学与“对话”教育[D]: [硕士学位论文]. 济南: 山东师范大学, 1987.
- [9] 陆有铨. 躁动的百年[M]. 济南: 山东教育出版社, 1997.
- [10] 李志河, 王元臣, 陈长玉, 等. 深度学习的困境与转向: 从离身学习到具身学习——兼论一种深度具身学习环境的构建[J]. 电化教育研究, 2023, 44(10): 70-78.
- [11] 马莉萍, 卜尚聪. 同步直播与异步录播孰优孰劣——基于师生问卷调查与行政数据的实证研究[J]. 北京大学教育评论, 2022, 20(3): 2-24, 187.
- [12] 曹培杰. 智慧教育: 人工智能时代的教育变革[J]. 教育研究, 2018, 39(8): 121-128.
- [13] Cheung, Y.Y.H., Lam, K.F., Zhang, H., Kwan, C.W., Wat, K.P., Zhang, Z., et al. (2023) A Randomized Controlled Experiment for Comparing Face-to-Face and Online Teaching during COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 8, Article 1160430. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1160430>
- [14] 胡翰林, 刘革平. 具身学习对学习效果的影响——基于国际期刊 31 项实验或准实验研究结果的元分析[J]. 教师教育学报, 2023, 10(5): 85-94.
- [15] 朱珂, 张斌辉, 张瑾. 教育数字化转型中师生主体性的缺失风险与复归策略[J]. 电化教育研究, 2024, 45(4): 52-58.
- [16] 陈永堂, 艾兴. 数智化教学生态的内涵、特征与实践要求[J]. 学术探索, 2024(7): 148-156.
- [17] 李琳琳. 在线教学人际互动的混合研究——上海高校教师的视角[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2021, 39(7): 50-61.
- [18] 罗儒国. 教学数字化转型的伦理风险与规避进路[J]. 课程·教材·教法, 2024, 44(6): 68-75.
- [19] 张雨强, 张淑莉. 数字时代师生情感互惠的现实困境及未来进路——基于戈夫曼拟剧论视角[J]. 电化教育研究, 2025, 46(4): 26-32.
- [20] 李宝敏, 余青, 杨风雷. 混合教学对学生学习成效的影响——基于国内外 106 篇实证研究的元分析[J]. 开放教育研究, 2022, 28(1): 75-84.
- [21] 付楚颀, 广少奎. 数智时代教育的离身困境与具身转向[J]. 教育研究与实验, 2026(2): 33-41.