

从“离身”到“具身”：课本剧促进个性化阅读的实践探索

周先朵

上海市宋校嘉定实验学校，上海

收稿日期：2026年9月23日；录用日期：2026年10月20日；发布日期：2026年10月27日

摘要

个性化阅读是语文核心素养培育的重要维度，然而传统阅读教学受离身认知的误导，认为学生在身体“缺场”的情况下，仍然能够有效地学习。本研究基于具身认知理论，以H小学“玫瑰戏剧节”中的课本剧实践为案例，探究课本剧如何推动阅读教学从“离身”走向“具身”并进而促进学生的个性化阅读。研究发现：课本剧通过“身体参与”激活了学生对文本的个性化理解，通过“角色代入”催生了多元化的意义建构，通过“协作创编”拓展了个性化表达的空间，通过“情感体验”深化了阅读的生命感悟。在此基础上，研究提炼出“入戏-赋形-化意”三阶转化模型，揭示课本剧促进个性化阅读的作用机制。研究表明，从“离身”到“具身”的转向不仅是认知方式的变革，更是语文教育回归育人本质的实践路径。

关键词

课本剧，个性化阅读，具身认知，语文教学，小学教育

From “Disembodied” to “Embodied”: A Practical Exploration of Textbook Plays in Promoting Personalized Reading

Xianduo Zhou

Shanghai Songxiao Jiading Experimental School, Shanghai

Received: September 23, 2026; accepted: October 20, 2026; published: October 27, 2026

Abstract

Personalized reading is a vital dimension in cultivating core Chinese language literacy. However,

traditional reading instruction has been misled by disembodied cognition, assuming that students can still learn effectively even when their bodies are “absent”. Grounded in embodied cognition theory and taking the textbook play practice at H Primary School’s “Rose Drama Festival” as a case, this study explores how textbook plays facilitate the transition of reading instruction from “disembodied” to “embodied” and thereby promote students’ personalized reading. The findings reveal that textbook plays activate personalized understanding through bodily engagement, generate diversified meaning construction through role immersion, expand spaces for personalized expression through collaborative creation, and deepen the life experience of reading through emotional engagement. On this basis, a three-stage transformation model—“entering the play, giving form, and transforming meaning”—is constructed to elucidate the mechanism through which textbook plays promote personalized reading. The study suggests that the shift from disembodiment to embodiment is not merely a transformation of cognitive style but also a practical pathway for Chinese language education to return to its humanistic essence.

Keywords

Textbook Plays, Personalized Reading, Embodied Cognition, Chinese Language Teaching, Primary Education

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. 问题提出

《义务教育语文课程标准(2022 年版)》明确提出, 语文教师应“高度重视课程资源的开发与利用, 创造性地开展各类活动, 增强学生在各种场合学语文、用语文的意识, 提升学生的语文能力”[1]。新课标特别强调“增强课程实施的情境性和实践性, 促进学习方式变革”。这一政策导向为语文教学从“离身”走向“具身”提供了制度性依据。

然而, 现实中的小学语文阅读教学仍普遍存在三重困境。其一, 强调文本知识记忆, 忽视身体参与教学。把语文阅读教学局限于好词好句的解释和记忆, 忽视了学生身体的参与; 第二, 调动视听感官学习, 忽视身体各感官参与。部分教师对“具身”教学的理解存在偏差, 将之局限于多媒体课件的展示或反复朗读, 未能真正调动学生多种感官的协同参与; 第三, 运用单一教学方法, 忽视身心一体参与。在阅读教学课程中, 教师仍然普遍采用单一的讲授法进行教学, 采用游戏和身体活动的方式极少, 身体表演来理解文章的方法更是基本不采用[2]。

以上三种困境皆根源于离身认知的误导, 也就是认为学生在身体“缺场”的情况下, 仍然能够有效地学习。这显然忽视了身体的经验和参与在课堂教学中的重要价值与作用。基于此, 本研究提出两个核心问题: (1) 课本剧作为一种具身化的语文实践活动, 通过什么方式激活学生的个性化阅读? (2) 这一激活过程遵循怎样的机制, 在什么条件下才能发生? 本研究以 H 小学“玫瑰戏剧节”中的课本剧实践为案例, 尝试回答上述问题, 为语文阅读教学的改革提供理论支撑与实践参照。

2. 理论基础

2.1. 具身认知理论

具身认知理论被誉为“第二代认知科学”。它颠覆了传统认知科学的“离身”范式, 主张认知并非独立于身体的纯粹心智活动, 而是身体、环境与心智互动的动态过程。具身认知的中心含义可概括为三点:

第一，认知过程的进行方式和步骤实际上是被身体的物理属性所决定的。第二，认知的内容是身体提供的。第三，认知、身体、环境是一体的，认知存在于大脑，大脑存在于身体，身体存在于环境[3]。需要指出的是，虽然具身认知理论极其强调环境在认知活动中的意义与价值，但是，环境只是影响认知的因素之一，身体的物理结构也同样发挥着重要作用，所以认知是对环境的积极主动的建构，而不是对环境的“反映”[4]。

在语文教育领域，已有行动研究表明，具身认知理论指导下的小学语文阅读教学可以解决教学中的“离身”问题。具身认知理论的引入，意味着阅读教学必须重新审视“身体”的位置。语文学习不是单纯的“脑力劳动”，而是学习者身心参与语言实践并获得语言发展的整体性活动。具身认知视阈下的语文阅读教学融身体、认知与环境为一体，重视学生的主动性与参与性。阅读教学应从“离身认知”走向“具身实践”，从“知识传递”升华为“生命浸润”。

2.2. 课本剧的具身性特征

课本剧是将学生学习的课文改编成戏剧，用真人来营造和表现课文中的环境、情节、人物，将课文内容更加生动形象地传达给学生的一种集教学和娱乐于一体的校园活动[5]。从具身认知的视角审视，课本剧具有鲜明的具身性特征：(1) 身体作为认知媒介。课本剧以学生的身体为媒介，将课文的文字符号转化为可触摸、可感知、可操作的身体经验。学生通过“身体在场”的实践激活了多种感官通道，使身体与文本意义建立关联；(2) 情境作为认知场域。课本剧创设了真实的语言运用情境，让学生在情境沉浸中完成对文本的体悟。这种情境不是虚拟的、附加的，而是认知发生的必要条件；(3) 实践作为认知路径。课本剧强调“做中学”。学生通过角色扮演、台词创编、舞台调度等实践活动，将抽象的文字转化为具象的表演。这种实践性学习符合儿童“动作先于语言”的学习特点。

2.3. 分析框架

综合上述理论，本研究认为个性化阅读并非简单的“想怎么读就怎么读”，也不是脱离文本的随意发挥，而是学生在与文本对话的过程中，基于自身的身体经验、情感体验和思维方式，形成对文本独特而有效的理解与感悟。为此，研究构建了从“离身阅读”到“具身阅读”转变的四维分析框架，见表1。

Table 1. Four-dimensional analysis framework

表 1. 四维分析框架

维度	离身阅读的特征	具身阅读的特征
认知主体	头脑主导，身体缺席	身心合一，全身投入
认知方式	静听、默读、笔记	表演、对话、操作
认知情境	脱离语境的抽象分析	嵌入情境的具身体验
认知结果	标准化管理解	个性化意义建构

3. 研究对象与研究方法

3.1. 研究对象

本研究以 H 小学“玫瑰戏剧节”中的课本剧实践为研究对象，以课本剧促进小学生个性化阅读的实践过程为研究内容，采用案例研究法，持续探索从“离身阅读”到“具身阅读”的实践路径。

H 小学是一所具有双语教学背景的学校，自开办以来即将课本剧作为语文教学的重要方式，依托“玫瑰戏剧节”系统开展课本剧创演活动。学校强调“全员参与”，尊重每位学生的性格发展与个性化表达，

学生可担任编剧、导演、演员、道具制作等角色，家长参与服装设计，形成家校协作机制。本研究涉及低、中、高不同学段，涵盖历史故事、寓言故事、童话等多种文体，其中《扁鹊治病》《狐假虎威》为本研究重点分析的课本剧案例。

参与研究的学生在语文阅读中表现出不同的理解方式、表达能力和参与状态。部分学生阅读基础较好，能够主动表达个人见解；部分学生性格内敛，在常规课堂中较少发言；还有学生在语言表达、同伴互动和课堂参与方面存在一定困难。在传统“静读”课堂中，这些差异往往被统一的教学进度和标准答案所遮蔽。课本剧的引入，为不同学生提供了身体参与、角色代入、协作创编和情感体验的机会，使个性化阅读有了更丰富的生成路径。为保护研究参与者隐私，文中涉及学生、教师及家长姓名均采用化名处理。

3.2. 研究设计

本研究采用案例研究法，以语文阅读教学中的真实问题为导向，围绕课本剧促进个性化阅读的实践路径开展深入探究。案例研究强调在真实情境中探究“如何”与“为什么”类问题，通过“文本阅读－剧本创编－舞台排演－展演评价”的循环过程不断优化实践策略，实现教育实践与理论反思的相互促进。本研究历时一个学年，学校围绕课本剧促进个性化阅读开展持续实践，经历如下四个阶段。

第一阶段，学校通过课堂观察、教师访谈、学生访谈及阅读表现分析，全面了解学生个性化阅读现状，梳理已有课本剧教学资源，明确不同学段、不同性格学生在阅读中的支持需求。第二阶段，学校围绕身体参与、角色代入、协作创编、情感体验等方面建立课本剧教学策略，在语文课堂与戏剧节排演中持续实施差异化角色分配、即兴表演、小组创编、同伴互评等支持措施。第三阶段，研究团队依据课堂观察、教师反思及学生表现，对课本剧实施效果进行持续评价，根据学生发展情况不断调整支持策略。第四阶段，对案例研究全过程进行系统总结，通过综合分析剧本舞台提示、课堂实践、教师反思及学生作品等多方面资料，提炼课本剧促进个性化阅读的“三阶转化”机制及实践经验。

3.3. 数据收集方法

本研究坚持多元资料相互印证(triangulation)的原则，通过课堂观察、访谈、文本资料和教师反思日志等多种方式收集研究资料。

资料主要包括四个方面：(1) 课堂观察资料。对参与研究学生所在班级的语文课堂及课本剧排演现场开展持续观察，重点记录学生课堂参与、身体动作、语言表达、师生互动、同伴合作以及教师支持策略的实施情况。(2) 教育实践资料。收集学校戏剧节相关制度文本、教师教学设计、课本剧剧本及舞台提示、学生学习作品、家校沟通记录及教师教研资料，分析课本剧支持体系的构建过程及运行机制。(3) 访谈资料。对学校管理者、班主任、语文教师、学生及家长开展半结构化访谈，了解课本剧实施过程中的经验、困难及持续改进情况。学生访谈提纲围绕六个维度设计：初读理解、角色选择、身体动作设计、排演中的理解变化、协作冲突与协商、最终意义重构。(4) 教师反思日志。研究团队持续记录课本剧实施过程中的关键事件、阶段反思及策略调整，为分析个性化阅读的动态生成过程提供依据。

资料分析采用持续比较分析方法，对课堂观察记录、访谈资料、教师反思日志及教育实践文本进行反复编码和比较，重点分析课本剧支持体系的建构过程、不同支持措施之间的协同关系以及不同学生在个性化阅读中的共同变化与个体差异，从而揭示课本剧促进小学生个性化阅读的实践机制。

4. 研究发现

4.1. 从“静读”到“活读”：身体参与激活个性理解

在传统阅读教学下，学生的阅读主要停留在“静读”层面：安静地坐在座位上，用眼睛扫描文字，用

大脑提取信息。这种阅读方式能够完成字词认读和情节把握等基础任务，但难以激发学生与文本的深度互动。H 小学的课堂观察发现，在未引入课本剧前，学生对《狐假虎威》的理解普遍停留在成语释义层面，能够说出“狐狸借老虎的威风”(S-I-02)¹，但难以体悟狐狸的心理活动和老虎的性格特征。课本剧的引入将阅读从“静读”推向“活读”。以《狐假虎威》的排演为例，学生必须思考：狐狸说“天帝派我来当百兽之王”时，语气应该是怎样的？表情应该是怎样的？动作应该是怎样的？这些问题迫使学生“钻”进文本，从字里行间寻找依据。观察记录显示，一名扮演狐狸的学生最初站立时身体后靠、双手放膝、语调平直，将狐狸概括为“狡猾”。在教师追问“如果狐狸真的不怕老虎，它会怎么站？如果它怕，又会怎么站？”之后，该学生调整了身体动作：说大话时挺胸、踮脚、声音拔高；老虎逼近时肩膀缩起、后退半步、语速加快、尾音发颤。

这种身体层面的变化，直接反映并塑造了学生对角色的认知。正如教师在教学反思日志中所记录的：“学生们根据自身的能力，自己选角色，自己修改文本。学生的思维想象能力，让我大开眼界。”(T-R-03)[6]学生在“演”中“读”，在“做”中“学”，文本不再是外在的、冰冷的文字符号，而是内化为可感知、可表达的身体经验。身体不是表达已知理解的工具，而是生成新理解的中介。

4.2. 从“标准化解读”到“个性化建构”：角色代入催生多元理解

离身阅读教学的一个典型特征是“标准化解读”。教师预设一个“标准答案”，学生通过阅读去“找到”这个答案。个性化阅读空间被严重挤压。在《扁鹊治病》的排演中，不同学生对蔡桓公这一角色有着截然不同的理解。而这些理解并非随意，而是学生在反复揣摩台词、设计动作、体验情感的过程中自然生成的。不同学生用不同身体姿态塑造蔡桓公。有的学生抱臂、昂首、皱眉、低沉稳重，将其理解为“固执己见的昏君”(S-I-04)；有的学生瘫坐、躲避眼神、呼吸急促，将其理解为“被权力蒙蔽的可怜人”(S-I-05)；还有学生通过“正步上场，端坐”“背向扁鹊”“拂袖而去”等舞台提示，将其理解为“拒绝沟通的孤独者”(S-I-06)。身体姿态的差异，不是表演技巧差异，而是认知差异的外化。

从具身认知的视角来看，这种个性化理解的生成机制在于：角色代入使学生的身体进入了特定的情境与关系之中，身体包括姿态、动作、语调、情绪的经验，反过来塑造了认知的内容与方式。认知不再是脱离身体的“纯粹思维”，而是身体与情境互动的产物。教师在反思中也注意到这种差异：“同样的台词，不同的孩子演出来，味道完全不一样。有的蔡桓公让人恨，有的蔡桓公让人怜”(T-R-05)。课本剧允许甚至鼓励这种差异化的理解，因为它追求的不是“正确”的表演，而是“真实”的表达。

4.3. 从“个体阅读”到“协作建构”：合作创编拓展个性化表达的空间

离身阅读往往是个体化的。学生独自阅读、独自理解、独自作答。这种个体化阅读虽然保护了学生的独立思考，但也容易使理解陷入封闭和僵化。课本剧的创演是一个协作性的过程。从剧本编写到角色分配，从道具准备到舞台排练，每一个环节都需要学生之间的沟通与协作。

在《扁鹊治病》的编排中，教师将学生分为编剧组、道具组、导演组，确保每名学生都参与到课本剧编演中。这种分组不是简单的分工，而是创造了一个“协作建构”的空间。学生在交流中碰撞思想，在讨论中深化理解，在合作中拓展表达的边界。甚至有一名学生在小组讨论中提出“蔡桓公不是不知道有病，他是不敢承认”(S-I-07)，这一见解引发了小组对“讳疾忌医”心理机制的新讨论，最终被采纳为剧本中蔡桓公“背向扁鹊”这一动作的理据。另一名道具组学生则从“药碗一直没送出去”这一细节，理解了扁鹊四次劝谏却始终无法真正“靠近”蔡桓公的无力感(S-I-08)。

值得关注的是，这种协作并没有消弭个性化，反而为个性化表达提供了更丰富的资源。一个学生在

¹S-I-02 是指学生访谈(Student Interview)中编号 2 号的学生。

小组讨论中提出的独特见解，可能激发另一个学生的灵感；一个学生在排练中设计的别出心裁的动作，可能成为全班共享的创造性成果。从个体阅读到协作建构，课本剧拓展的不仅是个性化表达的空间，更是个性理解得以被看见、被回应、被深化的公共场域。

4.4. 从“认知阅读”到“生命阅读”：情感体验深化个性化感悟

离身阅读将阅读定位为一种“认知活动”，目标是获取信息、理解内容、掌握知识。这种定位忽视了阅读的情感维度。阅读不仅是“知道”，更是“感受”。课本剧将阅读从“认知”推向“情感”。学生在扮演角色的过程中，不仅要“理解”角色，更要“成为”角色，体验角色的喜怒哀乐，感受角色的困境与抉择。

在《狐假虎威》的排练中，一位扮演狐狸的学生在访谈中说道：“我一开始觉得狐狸很狡猾，但演着演着，我觉得它也很聪明，它是在危险的时候想办法救自己。”(S-I-02)这种从道德评判到情感理解的转变，正是个性化阅读的深层体现。学生不是在“套用”一个现成的理解，而是在体验中“生成”属于自己的理解。具身认知理论认为，储存在记忆里的认知信息并非抽象的符号，而是具体、生动的，同身体的特殊感觉通道相联系。当学生以狐狸的身体姿态进入故事情境：说大话时挺胸、踮脚、声音拔高，老虎逼近时缩肩、后退、语速加快、尾音发颤，他体验到的不是“狡猾”这一道德标签，而是“危险中求生的紧张与机智”。身体外层“假装镇定”与内层“紧张又暗自喜”的双层编码使“狡猾”与“聪明”不再是非此即彼的道德判断，而成为同一生存情境下可以并置理解的两个面向。正是在这一身体经验的基础上，学生生成了属于自己的文本意义：狐狸不只是一个骗人的反面角色，也是一个在绝境中设法自救的聪明动物。课本剧正是通过移情体验，使阅读从“离身的认知活动”转变为“具身的生命活动”。学生不是在“读”一个故事，而是在“活”一种人生。这种“生命阅读”所带来的感悟，远非标准化解读所能企及。

5. 讨论与结语

5.1. 课本剧促进个性化阅读的作用机制

综合上述发现，课本剧促进个性化阅读的作用机制可以概括为一个“三阶转化”模型：入戏、赋形、化意。

第一阶，入戏。课本剧的创演要求学生“编”之前必须“吃透”文本。这种“吃透”不是被动地记忆，而是主动地探究。学生需要从文本中提取信息、分析人物、理解冲突。在《狐假虎威》的排演中，学生必须思考：狐狸“小心翼翼地向前跑”时，脚步是快是慢？身体是前倾还是后仰？眼神往哪里看？这些问题迫使使学生从“扫描文字”转向“进入情境”。在《扁鹊治病》中，蔡桓公“装作没有听到”时，身体朝向哪里？眼神是否回避？这些细节都不是文本直接写出的，而是学生必须从字里行间“推”出来的。正如教师反思中所记录的：“学生们根据自身的能力，自己选角色，自己修改文本。学生的思维想象能力，让我大开眼界。”(T-R-03)这一阶段完成的是从“旁观者”到“入戏者”的身份转变。学生不再是在文本之外寻找答案，而是进入文本之内体验情境。

第二阶，赋形。在“编”和“演”的过程中，学生将文本信息转化为身体经验。台词转化为声音，情感转化为表情，情节转化为动作。老虎“左边扑来右边跳”时，学生必须体验捕食者的力量与方向感；狐狸“慢着，慢着……”时，学生必须用停顿、语速和手势表现“急停-拖延-试探”的心理节奏；侍卫“伸手请他离开”“坚定地伸手”时，学生必须用空间阻隔和手势重复表现制度性身体对个体身体的排斥。这些身体细节在文本中只是一句话，在舞台上却需要学生用整个身体去“填满”。这种“赋形”使抽象的文本意义获得了具象的载体，也使个性化的理解获得了表达的通道。身体不是表达已知理解的工具，而是生成新理解的中介。

第三阶，化意。在“演”和“评”的互动中，学生通过身体与情境的持续互动，将公共文本转化为个人意义。这种意义不是文本的“原意”，也不是教师的“教义”，而是学生在具身实践中“生长”出来的个性化管理解。一名扮演老虎的学生在访谈中说道：“老虎其实也不是笨，它就是太相信自己看到的东西了。”(S-I-03)这种从“老虎是反派”到“老虎也有认知盲区”的转变，正是“化意”的典型体现。出来的个性化管理解。

5.2. 研究的局限与展望

本研究虽力图通过多元资料与持续比较揭示课本剧促进个性化阅读的实践机制，但受研究设计、资料条件与研究立场等因素制约，主要存在两点局限。一方面，单一案例的解释边界。本研究采用目的性抽样，以 H 小学“玫瑰戏剧节”中的课本剧实践为个案。案例研究的长处在于深度，短处在于广度。H 小学是一所双语学校，具有小班化教学、校本戏剧传统、教师戏剧素养较高、家长参与度较强等条件。这些条件构成了课本剧促进个性化阅读的“土壤”。在缺乏上述条件的学校，如大班额、教师戏剧经验不足、家长参与有限的普通公办学校或农村学校，课本剧未必自然产生同样的效果。因此，本研究的结论属于“情境性概括”，它解释的是“在什么条件下、通过什么机制”课本剧可能促进个性化阅读，而非断言“课本剧普遍有效”。将本研究的“入戏－赋形－化意”模型直接移植到条件差异较大的学校，需要谨慎。另一方面，研究者双重身份的张力。研究者既是 H 小学的语文教师与戏剧节组织者，又是本研究的资料收集者与解释者。这一“局内人”身份使研究者能够深入理解实践细节，获得外部研究者难以触及的现场经验与教师反思。但“局内人”身份也带来风险：研究者可能对课本剧的正面效应更为敏感，对负面现象，如部分学生被边缘化、排练时间挤占其他学习、表演压力导致焦虑等关注不足。

未来将继续推进研究，选择农村学校、普通公办学校、城市薄弱学校等，重点考察在缺乏校本戏剧传统、教师戏剧经验不足、家长参与有限的条件下，课本剧是否仍能促进个性化阅读，其作用机制是否仍遵循“入戏－赋形－化意”三阶路径，哪些支持策略更具可行性。通过跨案例比较，识别课本剧促进个性化阅读的“核心条件”与“辅助条件”，为不同学校提供差异化实践建议。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2022 年版) [S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.
- [2] 何雨果. 具身认知: 语文阅读教学的新视角[D]: [硕士学位论文]. 济南: 山东师范大学, 2020.
- [3] 罗燕. 编演课本剧在语文教学中的意义[J]. 湖南第一师范学报, 2007, 7(3): 40-42.
- [4] 王会亭. 从“离身”到“具身”: 课堂有效教学的“身体”转向[J]. 课程·教材·教法, 2015, 35(12): 57-63.
- [5] 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.
- [6] 叶浩生. 具身认知: 认知心理学的新取向[J]. 心理科学进展, 2010, 18(5): 705-710.