

身体观念在西方教育史中的嬗变及其效应

宝日格

首都师范大学教育学院

摘要：身体观念本身在西方哲学史、西方教育史中占据着一个极其重要的位置，柏拉图将身体视为灵魂的牢笼，经过经院哲学以及笛卡儿式身心观的不断继承与发展，离身化的知识观逐渐成为教育领域的权威。具身认知理论的发展为教育活动中的身体带来一种全新的视角，其哲学基础主要为现象学与杜威实用主义哲学。现象学通过对身体知觉的细致描述与分析，重新将身体抬回其原有的高度，将身体与心灵统一。杜威也明确地批判了笛卡儿式的身心二元论，强调身体的重要地位，将身体与心智重新结合起来。通过梳理身体在西方教育史中的观念变迁，能够厘清身体在教育过程中发挥的重要作用，同时在人工智能时代，规避教育领域中离身化风险的进一步扩大。

关键词：身体；具身；现象学

引言

教育教学的过程一直与思维训练、脑力活动等表述紧密关联，身体却往往并未受到教师的密切关注。这种现象的产生，在其背后必然有众多原因，其中教育工作者的教育观念一定是最为重要的原因之一。教育观的形成在一定程度上受到各时代主流教育理论以及哲学流派的影响，而当下随着具身认知（embodied cognition）理论的兴起，身体对于认知的关键作用日益受到各界学者的关注。然而，在教育实践的最前线，仍有许多教育工作者深受西方传统身心二元论的影响，将学习等同于在大脑中的思维活动，忽视身体对于学习活动的重要作用。在这种教育观指导下的教育实践，学生的身体是被“规训”的或者是被“惩罚”的^[1]。教育教学活动被理解为了——一种纯粹的心智训练，学习过程异化为“离身”的精神活动。人工智能时代的来临，也敦促我们继续思考身体对于教育的作用，从而避免离身化风险的产生或加剧。关于身体的观念在西方教育哲学的不同阶段均有其特殊的位置，通过对身体观念在西方教育史中的演变进行梳理，能够厘清身体在教育过程中，究竟为何重要以及如何发挥其重要作用。

一、身体作为灵魂的牢笼

从毕达哥拉斯等人开始对教育问题初步探索到苏格拉底时代，经过近两个世纪的发展，希腊教育思想已经达到了一个相当的高度^[2]。但总体来说，有关教育的论述是分散的、不完整的，关注的教育问题也是个别的、零星的。但随着柏拉图后期著作的形成，如《理想国》、《会饮篇》、《斐多篇》、《蒂迈欧篇》等，希腊教育思想才体现出系统化、体系化的样貌。

柏拉图整合并改造了前苏格拉底哲人的思想。在知识论上，他与苏格拉底相同，以批判智者派为核心。柏拉图认为，如果我们只是依赖感官知觉或者意见，那么智者在主张“不可能存在真正知识”上就是完全正确的^[3]。反过来说，在柏拉图看来，知识并不仅仅依赖于感官知觉或意见，而是建立在理性基础上的，从而才能保证其自身的真实性。在认识论方面，柏拉图指出，概念或者理念——例如正义的概念或理念——并不是源于经验；我们无法从具体的正义情形中通过抽象得到正义的概念或理念。这些具体情形仅仅是作为手段，用来澄清或者明确已经模糊地或者隐含于我们灵魂中的正义概念^[3]。这就是为教育工作者们所熟知的回忆说的一部分，而回忆说对具体情形的轻视，恰恰导致了在教育教学中，教师不注重情境性，只关注知识内容的现象。根据柏拉图，普遍的概念、理念、原则等都是扎根于人的灵魂的，这些普遍的东西形成了所有知识的起点。这样一来，灵魂的重要地位便不言而喻，也同时就是知识的原初来源。而身体，不过是具体情形发生的被动承受器官而已。

另外，柏拉图区分了两种不同类型的知识，一类是依赖于感官知觉的意见，另一类是真正的知识或科学。这种二分的认识论进而体现在柏拉图的心理哲学说之中，在感觉和意见上，灵魂依赖于身体，但就灵魂专注于理念世界而言，它是纯粹的理性。身体是灵魂的阻碍，灵魂必须摆脱身体的束缚以便关注纯粹的真理^[3]。可以说，由此，在柏拉图的哲学中，身体的地位一落千丈，身体不单单不重要，反而成为了灵魂的束缚，阻碍着灵魂朝向永恒的理念。但灵魂与身体

作者简介：宝日格，男，硕士研究生，研究方向是教育学原理与教育哲学。

是如何结合的呢?柏拉图求助于神话来解释了这一问题,首先,柏拉图将灵魂分为了理性的部分,即纯粹的理性灵魂,与非理性的部分,非理性的部分又包括精神与欲望。进而他指出,纯粹的理性灵魂是由造物主创造出来的,曾经它居住在一个天体上面,但是由于它被追求感性世界的欲望所占据,便从天体上坠落,被囚禁在了物质性的身体之内,如同在监狱一般。至此,身体彻底成为了灵魂的牢笼。又由于如果能让灵魂重新回到天体之上,那么它就必须克服它本性中非理性的部分,否则便会越沉越低。

如此这般的知识观体现在教育中,那便是对于身体的规训与克服,只有在此基础之上,纯粹永恒的真理才能为灵魂所获得,而感性世界与感性世界中身体,自然是这条道路上的绊脚石。身体作为灵魂的牢笼和束缚,对其的摆脱是精神的最终目标。理性的部分应当负责命令,精神的部分则要服从理性的命令,进而对欲望进行控制。这种欲望实则就是身体的欲望。对于灵魂理性、精神部分的训练与教育,其目的在于对身体的控制和压抑,那么在教育实践中,身体自然居于从属地位,并且应当被克服。柏拉图的学说强调灵魂中的理性要素,将其余部分看作是次要的,并且需要被摒弃的。这一思想对后世哲学有着深刻的影响,不论是经院哲学的禁欲主义还是近代笛卡儿的学说都能看到柏拉图思想的基底。

二、身心二元的加剧

现代教育中的知识观主要受到笛卡儿式知识观的影响,而笛卡儿式的知识观正是柏拉图知识论传统的进一步发展。

笛卡儿通过普遍怀疑的方法,最终获得了一样确定无疑的东西,即我怀疑或者思维,并提出了“我思故我在”这一命题。笛卡儿并没有求助于经验心理事实,即心灵的意识自身,而是从逻辑上推论出:怀疑蕴含着怀疑者,思维蕴含着思维者,即一个思维着的事物或者精神实体^[3]。他从无可怀疑的“我思想”这样一个对我来讲绝对清楚明白的认识论事实推导出了第一条存在论的公理:我作为一个思想着的实体是存在着的。^[4]然而这个公理中,由于人心灵(“我”这个主体)的本质只是思想,而物质的本质只是广延,所以,“人的心灵或灵魂是与形体完全不同的”^[4]。对于笛卡儿而言,身体是消极的,而心灵是积极和自由的。由于身体与心灵作为两个相对的实体是绝对不同的,也就意味着身体是无法思维的。对于教育而言,人们往往想到的就是思维的重要作用,而笛卡儿式的身心关系,

自然会导致对于身体本身的忽视。

在此需要强调的是,以上所描述的笛卡儿式的身心二元论并不一定是笛卡儿本人所持有的关于身心关系的信念,笛卡儿作为近代哲学的重要人物,其本人的诸多论述反映出他的身心关系观并不简单的是二元化的。如笛卡儿也试图通过“松果体”这一概念将身心结合在一起,笛卡儿认为,肉体可以通过“生命的精气”在松果体内向灵魂传递肉体的信息,同时接受灵魂的指导,产生新的行为。同时,肉体本身是一个机械般的动物,在不需要灵魂在场的地方,它自身也会根据生理需要及外部环境的变化,进行生理活动等行为。^[5]但是在这里,身心之间的关系被设想为因果性的,实际上身体与心灵依然是分离的两个实体,只不过它们可以借由松果体取得联系。不论如何,笛卡儿关于“松果体”的讨论依然没有解决身心二元的问题,从而导致笛卡儿式的身心二元观,恰恰以一种笛卡儿本人不会同意的内容与样式传播到各个领域。

在笛卡儿式身心观影响下的知识观,心与物之间、行与思之间存在一条明确界线。这种笛卡儿式的身心二元论,体现在这种知识观中,首要的是把知识视为外在于人存在的一种物品。教师的任务就是把这些物品传递给学习者,由此便形成了教学的“灌输”隐喻和离身的学习文化^[6]。教师与学生在这种教学模式中,就好比工厂输送材料的机器、管道与容器,知识作为能够被保存的材料,从教师的大脑中,经由灌输式的教学方法进入到学生的大脑之中。身体在整个知识传授的过程中没什么太大作用,最好的学习方式莫过于静坐不动了,而知识的获取也不过是需要大脑发挥它机械般的功能进行记诵即可。

三、活生生身体的复归

20世纪80年代以后,以认知主义为背景的认知科学中出现一股向身体回归的思想倾向^[7]。身体与环境重新被纳入到人的认知系统之中,不再是游离于认知过程之外的因素。具身认知的主要哲学基础来源于现象学与杜威哲学,莱考夫和约翰逊曾写道,“杜威与梅洛-庞蒂一样,都看到了身体体验是我们表达、思考、知道、交流的原始基础,他完全理解身体体验的丰富性、复杂性以及哲学重要性^[8]”。

早在1907年开始的《事物与空间》(Ding und Raum)演讲课中,胡塞尔就开始了赋予身体重要性的有关反思。胡塞尔对于身体的反思从他对知觉分析的一个深刻的特征而来,即知觉性对象或者说时空性的对象的角度性的被给予性。每个角度性的现相不仅意

味着显现的某物,而且也意味向之显现的某人。换言之,一个现相总是某物对某人的显现。^[9]这种对象的角度性的被给予性明确了一个在时空中的可知觉的对象总是从特定的距离与角度向我们显现的,那么,便没有纯粹的观点,也没有无源之见(view from nowhere),只有一种具身化(embodied)的观点^[9]。由此,我们便认识到身体在每种知觉中都起到一种构成性的作用,使对象的显现成为可能。身心二元论最易让人们所接受的一点,或许就是我们似乎能够将我们的身体本身作为对象或物来看待,针对这一点,胡塞尔也进行了论证与反驳。胡塞尔提到:“当其自身作为物被经验到时,它以两种方式被经验到——亦即恰恰是作为一个被经验到的物和一个功能性的活生生的身体,两者在一个身体里被共同经验到。”并且,这个活生生的身体恰恰是第一位的,正是由于我是活生生的身体,我才能将我的身体对象化。这个活生生的身体并不是角度性地被给予,也不是作为空间中的某一个对象,我并不知道我活生生的身体,因为我就是它。这样,身心二元论的问题实际上就是将属于一个整体的身体,人为割裂成了两个分离的实体,一个是作为物的身体,一个是认识这个“身体”的意识。然而,身体与意识本就是一体的,它们可以被看作整体中的两个部分,但是不能被看作两个独立的实体。

梅洛-庞蒂批判性地继承了胡塞尔有关身体的现象学思想,进一步提高了身体在知觉中的地位。他写道,当我知觉世界的时候,身体同时被揭示为那个位于世界中心的、未被知觉到的端点,一切对象都面向它^[10]。胡塞尔关于身体与躯体的区分,在梅洛-庞蒂这里变为了本己身体与对象身体,但是这两对概念的关系是一致的,后一种形式的对于身体的觉知依赖于前一种形式。梅洛-庞蒂提到身体的含混本性,仅仅用主观与客观、内在与外在、物理与心理这些概念是无法准确描述或者帮助我们定义出身体本身的。梅洛-庞蒂的身体的含混特点,意味着不可分割的、统一的混合,身体的每个动作都是意识和肉体的交织,都是身体与其生存环境的交织,它受自然和社会环境的熏陶,同时也反作用于环境^[11]。换句话说,梅洛-庞蒂的身体是一个开放的身体,作为这个身体,我们得以与世界进行交流,离开了这个身体,也就失去了存在本身。梅洛-庞蒂同时将语言看作是身体的一部分,这与传统上将语言视为外在于身体的、一种固有的、机械的存在或工具的观点截然不同,他赋予了身体言说的能力。这并不是我们用嘴说话这个意义上的言说能力,

而是在于对认为语言仅仅与抽象的思维有关这类观点的批判。在言语活动中,我们不是与表象或一种思想建立联系,而是与会说话的主体,与某种存在方式,与会说话的主体指向的“世界”建立联系。^[12]这种在会说话的主体与“世界”建立的联系,恰恰表明了身体在我们存在意义上的重要性,也指明了世界与身体的原初的不可分割的关系。

杜威对身体的理解建立在对笛卡儿式身心二元论的批判之上。在《民主主义与教育》中,杜威直言道,这种身心二元论所产生的不良后果罄竹难书,更谈不上言过其实了。^[13]在杜威看来,身体是人的“第一自然”,因而体现并规定人的性质。身体并非封闭的实体,而是与自然相通并与自然具有连续性的东西,它同化着自然物而又介入自然物。^[14]在我们谈论我们不同的感觉时,我们并不单单假定了外在于身体的物的存在,同时也假定了我们感官的存在,进而,在通感的过程中,我们将我们的感官视为一个整体存在,也就是身体的存在。尽管杜威在他的著作中并没有系统阐述他的身体概念的哲学意义,但是身体这一概念体现在了杜威的各类文本中。在杜威看来,正是因为离开了身体,经验的获取才变成了不可能实现的事情。在这种意义上,学生变成了直接吸收知识而不从事获取经验的人。由于心智与身体的分离,才导致了身体成为了一个不相关的事物、一个干扰因素。活动和使我们认识经验意义的承受活动结果的紧密结合被破坏了,结果我们有了两个断片:一方面是单纯的身体活动,另一方面是靠“精神”活动直接领会的意义^[13]。那些在传统视角看来是用“心”学习的功课,也同样需要一定的身体活动。传统的观点由于将身体与心智分离开来,将身体看作是阻碍心智发展的需要被克服的因素。虽然在实际的教学过程中,他们发现知识确实是从人的感官进入大脑的,但是他们将这种过程中的感官当作是知识的管道,依然没有注意到感官本身的意义,于是便倾向于用重复的练习使得这些管道更为牢固。杜威则强调,人的感官之所以是知识的通道,并不是因为外界的事实不知怎么地“传达”到大脑,而是因为它们被用来做一些有目的的事情^[13]。杜威所强调的“做中学”,也是以身体为基础的,没有做,儿童的学习便不会有凭借,知识和符号也不会形成儿童自身的经验和智慧,在做的过程中,儿童的手足耳目和头脑等身体器官都成了心智发展的源泉^[15]。在教育活动中,身体的在场是十分必要的,身体的参与并不仅仅是带来了多重感官提供的感觉,而恰恰是使得儿童的体验回

归到原初的状态,即身体与心智共同发挥作用的状态,正是在这种具身化的认知过程中,儿童才能得到全面的发展。

四、具身理论带来的教育认知革新

具身认知同传统认知心理学的最大不同在于强调认知并非大脑中枢的符号加工。认知在本质上产生于身体作用于客观世界的活动,是身体与环境互动的产物。以这种方式看待认知,则身体的感知—运动系统无论对于概念学习还是品德培养都会产生不可忽略的影响^[16]。

在德育方面,具身认知观强调“身体在先”,与传统的道德知识灌输相比,具身理论倡导情境化式德育活动。具身德育实践的核心是通过教育环境、课程和教学组织形式等各方面的具身化改造来促进具身主体在对话中、事件中、情境中、环境中的道德行动和体验,及由此引发的身心内外各道德要素之间的交互作用,进而促进个体道德发展与经验生成^[17]。通过为儿童提供具体的道德情境来培养学生的品德,如道德两难问题的经典案例,将传统的讲解或介绍变为让学生进行角色扮演的德育活动,让学生在特定的场景中,通过自身身体的行动来体会不同的动作会导致怎样的道德后果。如此这般的德育活动对于学生理解、领悟道德观念是更为简单明了的。

在学科教学方面,笛卡儿式的知识观由于将知识视为外在于人的存在的物,将身体的地位降低甚至消解掉了,从而导致了在教学中对于身体与情境的忽视。这样一来,原本应当在具体情境中掌握的各学科专业素养,变为了零散的知识与重复操作的动作而得不到发展。而具身理论指导下的实际具身教学能够扭转当前的困境,由于其具身交互的特性,在众多学科中都具有很大价值。杜威曾指出,经验既不是主观的也不是客观的,经验是有机体与环境相互作用产生的,而且这种相互作用既包含有机体被动的“受”,也有有机体主动作用于环境的“做”^[18]。在实际具身教学过程中,正是由于身体在情境中的实时参与,这种“受”与“做”得以在最佳意义上发生。总而言之,将传统的概念灌输式的教学方式,转变为以具身交互为原则的教学方式,能在很大程度上帮助学生建立起身体与世界以及知识之间的联系与连续性,从而获得较好的学习效果。

而在教育空间方面,原先以身心二元为基础的教育观,导致教育空间体现为对身体的规训场所,强调对于身体的限制与训练。学生与教师在教育空间中大多

多时间是以静坐的方式进行教学互动的。随着现象学运动与具身认知理论的逐步发展,身体的重要性逐步体现在教育的各个方面,也包括教育空间的转向,教育空间逐渐从对于身体的规训场所转变为以身体在场为基础的生活世界。这种以身体在场为基础的生活世界,体现于教育场域中,便是强调在教育空间中,生活世界所带有的意义本身,是需要通过身体在场的方式进行获取的。教育空间不再是进行身体规训、概念灌输的场所,而是身体在场时对于生活世界意义的发现与获取的场所。

五、结语

如今,随着技术的快速发展,各式各样的新兴技术如雨后春笋,为教育带来了更多的可能性。但对于教育工作者而言,要始终坚定教育是关乎人的活动,技术为教育带来的便利性究竟几何,依旧取决于运用技术的人是如何看待教育与技术的关系的。若想真正运用好技术,则首先应当将具身的教学观、知识观建立起来,将技术看作人的身体的延伸,从而能够在教育活动中减轻学生的认知负担。同时,应当警惕离身化教学观在技术时代的进一步发展,避免学生的身心在教育教学活动中的再度分离。

参考文献:

- [1] 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.
- [2] 吴式颖,任钟印. 外国教育思想通史[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2017.
- [3] 弗兰克·梯利. 西方哲学史[M]. 北京:光明日报出版社, 2014.
- [4] 张祥龙.《西方哲学笔记》[M]. 北京:北京大学出版社, 2005.
- [5] 杨文登. 心灵如何被感知:从松果体到镜像神经元[J]. 心理学探新, 2012, 32(1):8-12.
- [6] 郑旭东,王美倩. 从离身走向具身:创造学习的新文化[J]. 开放教育研究, 2014, 20(4):46-52.
- [7] 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, 35(6):488-492.
- [8] LAKOFF G, JOHNSON M. Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to western thought[M]. New York: Basic Books, 1999.
- [9] 丹·扎哈维. 胡塞尔现象学[M]. 李忠伟,译. 北京:商务印书馆, 2022.
- [10] 丹·扎哈维. 现象学入门[M]. 康维阳,译. 北京:

- 商务印书馆, 2023.
- [11] 马德浩, 季浏. 体育的身体之维: 基于梅洛·庞蒂哲学的思考 [J]. 上海体育学院学报, 2012, 36(4): 76-79+94.
- [12] 梅洛-庞蒂. 知觉现象学 [M]. 姜志辉, 译. 北京: 商务印书馆, 2001.
- [13] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 1990.
- [14] 汪堂家. 多重经验中的身体——试论身体对于杜威哲学的意义 [J]. 复旦学报 (社会科学版), 2012(4):1-9.
- [15] 宋岭. 杜威哲学中的具身化思想及其教育意蕴 [J]. 教育学报, 2022, 18(1):33-43.
- [16] 叶浩生. 身体对心智的塑造: 具身认知及其教育启示 [J]. 基础教育参考, 2015(13):3-6.
- [17] 宋岭. 具身德育研究的兴起、议题与未来路向 [J]. 教育科学, 2022, 38(4):15-21.
- [18] 杜威. 艺术即经验 [M]. 高建平, 译. 北京: 商务印书馆, 2010.