

具身认知理论视域下课后作业设计的问题研究

柯睿宁

福建师范大学

摘要：“双减”政策对课后作业设计提出了新要求。调研发现，当前中小学课后作业设计存在离身性倾向，具体表征为作业内容身心分离、负载情境脱域、体验逻辑预设等，制约着作业育人功能的发挥。从具身认知理论审视课后作业设计需要关照学生学习的具身性、情境性与生成性机理。基于此，本文提出课后作业设计在具身性建构上，激活多感官经验、融合情感与认知；情境性建构上，创设多元情境、打造个性化体验；生成性建构中，突出过程导向、鼓励创新等三方面优化，促进学生认知与情感的全面发展，落实“双减”政策要求，提升作业的育人效能。

关键词：课后作业设计；具身认知；“双减”

【DOI】 10.12252/j.issn.2096-627X.2025.06.160

引言

课后作业是一种在学习任务驱动下的活动，是学生在课堂教学时间之外，完成的一种自主性、探究性、有意义的学习活动^[1]。受教育信息化影响，中小学形成了线上与线下混合式作业布置、完成、批改与反馈方式（以下简称“双线”作业）。伴随着2021年中共中央办公厅、国务院办公厅《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》（以下简称“双减”）的下发，“作业设计”被给予减负、提质、增效的特殊强调，作业设计问题得到了前所未有的重视。通过文献检索发现，“双减”背景下作业设计相关研究主要从教师、家长、管理者视角出发，缺乏从学生完成主体视角出发。具身认知理论的意义在于呼吁人们重视主体身体经验对认知的作用，以探索更为合适的方式来促进学习。基于此，笔者采用质性研究方法，结合教育实习中教学实践的相关案例，研判课后作业设计中存在的一些问题，采用具身认知理论围绕课后作业设计相关落实问题进行探讨。

一、课后作业设计问题分析

“双减”政策以作业设计为支点，深切呼唤合法、有度、优质、有效的作业设计，其目的在于撬动学校课程与教学相关改革，营造良好的教育生态，促进学校教育高质量发展。研究发现，当前中小学课后作业设计存在的问题主要表现为离身性倾向，具体表征为身心分离的作业内容设计、情境脱域的作业负载设计、逻辑预设的作业体验设计，其局限影响着学生学习效能提升，制约着学生核心素养有效培育。

（一）扬心抑身的作业内容设计

课后作业内容设计质量决定着学生核心素养的有效培养。调研发现，受重智轻体的“身心”二元论及离身认知影响，中小学教师在设计中呈现扬心抑身倾向。

在“双线”作业类型设计上，过度侧重简单的书面作业操练，尤其是基础性、技能性练习，忽视实践性、

探索性、矫正性等作业类型。这限制了学生身体运动、感官开放及与世界接触，学生以静止、封闭的身体状态完成作业，仅能进行概念理解、公式识记、技能操练，无法开展思维训练和丰富知识意义建构，导致学生核心素养培养缺乏保障。

（二）情境脱域的作业负载设计

情境在学生作业完成中至关重要，能激发学习兴趣、助力理解任务与知识转化。但调研显示，受形式教育影响，中小学课后作业过度强调抽象思维训练，忽略学习主体经验和学生在实际情境中解决问题的能力，这可是培育学生核心素养的关键所在。

作业情境是素养依存的载体，合理搭配素材才能提供优质学材。然而，课后“双线”作业多为无情境、伪情境习题。教师普遍认为知识掌握等同于智力发展，将知识点抽象为符号，归纳内在联系为模式，导致作业完成变成符号理解、记忆和演绎计算过程。实际上，实践是素养的源头，情境是素养转化的媒介，但当下作业设计“知识获得”与“素养生成”脱节，离开情境，知识只是堆砌，难以实现知识转化。这类作业无法弥合学生日常生活经验与科学知识的差距，致使学生所学难以应用。

（三）逻辑预设的作业体验设计

课后作业是学生自主学习活动，“双减”政策鼓励兼具弹性、实践性等的作业设计，以培养学生全面与高阶素养。但调研发现，中小学教师采用逻辑预设为本的作业体验设计，存在诸多问题。

这种设计受算法逻辑影响，将作业布置简单等同于作业设计。形式单一、思维统一、答案唯一的“齐步走”的作业体验设计，难以适应不同学习风格的学生，且缺乏弹性，无法灵活匹配不同能力层级的学生。学生完成作业不仅是知识习得，更是学习策略的锻炼过程，而逻辑预设的作业难以为学生提供量力性引领与持续性调节，

阻碍学生在最近发展区进行有效探索与突破，难以满足学生全面且个性发展的需求。

二、具身认知理论视域下完成作业过程的学习活动内在机理审视

具身性、情境性、生成性是具身认知理论解释认知发生与过程的基本概念范畴。作业本质上是学生在学习任务驱动下，自主、自在、自为完成的学习活动计划。课后作业设计需要遵循学生是如何进行学习这一机理。

（一）学生完成作业过程的学习活动的具身性

具身认知理论强调人类心智的形成源于大脑、身体与环境三者之间的动态交互作用。身体并非心智的载体，环境也并非心智的外部背景，而是通过生理躯体与外界环境持续互动产生的复杂系统。简言之，身体的形态结构、感觉系统、运动系统和神经系统都影响着人们的认知过程。

教育中常有忽视儿童主体性、轻视儿童个体经验和情感等个性存在的间接经验灌输现象。完成作业时，这些间接经验需经复杂的思维推理，才能完成知识判断与作答，过程缓慢。具身化作业设计致力于打破这一局限，摒弃对身体参与的排斥，改变过度依赖间接经验的状况。它强调认知者亲身感知、体验事物，获取直接经验，让学生在作业时能快速判断，有利于形成个人知识体系。

（二）学生作业完成学习活动的情境性

具身认知理论突破传统认知的符号加工范式，强调情境认知的双重维度，“行动密合知觉”注重当下物理情境的具身参与，“思维接地知觉”强调社会文化情境的体验内化。这一理论框架对应知识类型的二元结构：明述知识通过抽象符号传递，具有普适性却脱离个体经验；默会知识则依赖身体实践，在具体情境中通过亲历性活动生成。

作业情境性体现为物理环境与历史文化的双重嵌入。物理情境涵盖作业场域的空间特征（如书房布局的光线、噪声），直接影响认知专注度；文化情境则涉及学科知识背后的时代语境（如古诗创作的历史背景）和现实关联（如数学建模的社会应用）。情境性作业能联结学生已有经验、激发兴趣，当作业情境与生活经验相关联，学生更易投入，在与作业情境互动、解决问题中进行意义建构，沉浸在由作业文本转化的文化情境里，经历明述知识和默会知识的分析、归纳、整合，赋予抽象概念和符号生命意义。

（三）学生作业完成学习活动的生成性

生成论的典型特征就是强调认知与身体行动的紧密联系^[2]。作业完成依赖知觉、记忆等认知活动，并非静态反映，同时需要学生解决问题，通过探索性身体行动加深对作业内容的认知，生成个人经验。且认知不是对

外部世界的简单表征，而是具身方式的生成，具有生物学的自组织性和涌现性，在身体内部及与环境的信息交换中互动生成，即通过身体行动与世界关联，因此，作业完成学习活动的认知的生成性和情境性是不可分割的。

依据“自创生的生成论”，认知是“意义建构”，行动者依据自身及所处物理文化环境制定互动规则。学生在具身化课后作业里，借由反复活动与多样身体方式，在适宜环境中形成感知—运动经验结构，生成个人意象图式，主动筛选信息，内化构建认知系统。作业计划旨在推动生成，适应环境与学生状况，学生经验源于情境化作业过程。所以，作业完成是在大脑—身体—环境动态耦合模式下，不断重塑自我、解决问题的过程，也是生成作业经验、重构认知、产生个人知识、重塑完整自我的过程。

三、具身认知理论视域下作业设计提升的改革方略

教育者应转变传统的儿童观和作业设计观，突破教学方法的局限，关注儿童在场的身体以及身体、心智与环境的关系，在具身认知理论指导下，设计具身性、情境性、生成性的作业成为当前教育的应然态势。

（一）课后作业设计的具身性建构

1. 多感官体验的激活

仅仅把身体当作达成最终心智发展的途径和方式而增加多感官参与到学习过程中是远远不够的^[3]。因此，教师设计作业时，需充分重视身体认知，创造合适的课后作业内容、活动情景和活动方式让学生身体的多感官参与到学习的过程中，加深对知识的理解和记忆，同时要合理调控和分配这些认知的参与。例如阅读文本时不能只靠视觉，可借助绘制图表梳理情节，增设复述、表达环节，将文本知识转化为自身语言，强化理解与记忆，即在作业设计中应增加问题的可操作性，注重听说读写结合，多感官参与能拓宽认知途径，融合课堂直接与间接经验，积累作业经验，让学生多维度感知事物，有效提升课后作业完成质量。

2. 情感体验与认知的统一

情感来源于身体体验，感觉内在地与情感交织在一起。情感和认知都源自身体，身体把情感与认知联系在一起且使二者相互作用^[4]。因此具身性的作业设计应充分考量是否能够让学生有良好的情感体验和身体感受，将认知与情感两个方面统一起来，进一步落实《新课标》中关于积极情感态度价值观的培养要求，激发学生持久性学习的动力，提高学生在作业活动中的情绪情感体验和身体感受。其方式方法是多样化的，例如：作业设计中可通过角色扮演、生活再现、情境创设、实践体验活动、调查研究等方面多渠道、多形式让学生通过身体感受产生积极的情绪情感体验，进一步强化主体产生行为的内在动机和积极情感反馈，推动认知体系的优化和迁移。

（二）课后作业设计的情境性建构

1. 多元化的情境创设

人们不是通过抽象的方式来学习科学理论的，而是通过科学理论的具体应用来学习的，理论的应用是具体的，所以通过应用来学习实质上就是通过具体的范例来学习。所以设计课后作业前应先给予学生该类知识的具体情境运用，例如让学生描述喜欢的植物时，给出具体情境下的范例，让学生仿写，从而掌握修辞运用或学会从不同角度描述等知识，这种范例作业设计类似“师徒制”，能解决学生将抽象知识应用于实际的难题作业情境设计应把学生置于文化情境中，鼓励其与物理环境互动，包括与物、符号和人的互动。学科学习强调与生活实际结合，所以作业设计应提供丰富、多维度的材料，依据教学目标和内容将材料范围拓宽至社会、学校、课堂，从真实情境中挖掘问题，也可以让学生亲历搜寻材料的过程，同时可以采取小组合作探究的集体活动方式，在交互中建构自身认知体系，在身份转化中解决问题，这有助于知识迁移。此外，学生与教师共同构成的互动环境也至关重要。

2. 构建个性化情境体验

传统作业多为抄写、记忆、练习这类机械化训练，无法充分刺激大脑，难以促进学生高阶思维发展与认知经验生成。而情境化作业可结合项目、询问等有趣又具挑战性的设计，打造项目式情境作业。比如 F 市某小学旁有冶山春秋园，教师在教授数学比例尺一课时，让学生实地测量冶山数据，按比例绘制地图，既复习旧知又运用新知，提升学生思维与技能。多样化的作业激发了学生的学习热情，开阔了学生的视野，培养了学生的探究能力和创新能力。^[1]在古文学习中，因时代和文化差异，学生易产生认知冲突。教师可通过作业设计，如组织辩论赛，为学生营造学术氛围，让他们分享经验、碰撞思维，分析文化问题，加深理解，增强学习趣味性与作业完成的主动性。

（三）课后作业设计的生成性建构

1. 强调过程导向与动态调整

生成性作业要突出作业过程的重要性，不再将作业结果视为唯一关注点。教师在设计作业时，应预留足够的弹性空间，把学习过程还给学生，此时作业便是一种过程，是在时间上的一种延续。延续中的变化和生成，面临着未知和不确定，激发着思维和创造，允许学生在完成作业过程中根据自身的思考和探索对作业内容、方式进行适当调整；同时以引导学生解决实际问题为核心目标，通过创设真实且富有挑战性的问题情境，激发学生主动思考和探索。学生在解决问题的过程中，不断调

动已有的知识和经验，同时也在与问题情境的互动中生成新的经验和认知。

2. 鼓励自主探索与创新思维

生成性作业通过激活学习者与环境的对话关系，将学生视为学习环境的有机组成部分。其核心在于打破传统作业的封闭性，通过开放性探究任务激发创新思维。例如数学作业设计“优化家庭日常开支”项目，学生需结合家庭经济实际，运用数学知识多角度制定个性化方案。在此过程中，学生突破解题范式限制，通过交流讨论形成动态学习场域：既分享消费数据建立数学模型，又探讨理财策略创新支出结构，在持续的环境互动中实现知识重构。这种作业模式促使学生角色从知识运用者转变为经验开发者，通过真实问题解决深化理解，在方案迭代中提升创新能力。其价值不仅在于经济模型构建，更在于培养系统思维与社会实践能力，实现认知发展与核心素养培育的双重目标。

结语

在“双减”政策深化推进的背景下，课后作业设计亟需突破传统离身性倾向的桎梏，转向以学生全面发展为核心的具身化路径。本研究揭示了当前中小学课后作业设计中存在的三大问题，具身认知理论为重构作业设计提供了重要视角，基于此，本文提出具身性建构、情境性建构、生成性建构的作业优化策略。本研究的意义在于为教育者提供了理论与实践双重启示：一方面需转变工具主义作业观，重视学生的身体经验与情境互动；另一方面需在教学设计中平衡知识习得与素养生成，构建符合具身认知规律的学习生态。未来研究可进一步探索不同学科、学段具身化作业设计的差异化路径，并通过实证研究验证其长效育人效能，为新时代基础教育高质量发展提供更丰富的实践参考。

参考文献

- [1] 罗生全, 孟宪云. 新时代中小学作业问题的再认识 [J]. 人民教育, 2021 (Z1): 15-18.
- [2] 叶浩生. 身体的意义: 生成论与学习观的重建 [J]. 教育研究, 2022, 43 (03): 58-66.
- [3] 宋岭. 论具身化教学的生成逻辑 [J]. 教育发展研究, 2019, 39 (12): 78-84.
- [4] 郁振华, 刘静芳. 论人类知识的默会维度 [C]// 中国逻辑学会. 第三次金岳霖学术思想研讨会论文集. 华东师范大学哲学系 / 中国现代思想文化研究所; 上海大学社会科学学院, 2005: 5.

作者简介: 柯睿宁 (2004.10-), 女, 汉族, 福建漳州人, 本科在读, 学生, 研究方向: 小学教育。