数智时代大学生人文教育的具身困境

——从“在线在场”走向实践“在感”

刘金星

湖北工业大学工程技术学院　湖北武汉

【摘要】在数智时代的学习中，大学生获取人文知识的渠道空前便捷。虽在线在场，却难以内化于心。本文以“在场”与“在感”的区分为线索，指出数智时代影响下，认知浅表化、情感同质化与关系虚拟化的现象，最终归纳为身心缺席的具身困境。人文精神是在现实体验中培养的人类特有的共情能力与价值判断，是一种具身品质，难以靠信息传递和虚拟世界获得。结合我校“中华人文实践”课程中护河生态实践的案例分析，本文探索具身实践如何经由身体行动、场所亲历与结构化反思重建“在感”，并提出要平衡数字资源与线下实践体验；以结构化反思作为评价方式；将本土文化资源转化为身体可经历的场景三条教学启示。

【关键词】数智时代；人文精神；具身性；实践教学；在场；在感

【基金项目】后疫情时代背景下涵养大学生人文精神的实践教学研究（院级教学研究项目成果）

【收稿日期】2026 年 11 月 11 日　　【出刊日期】2026 年 11 月 24 日　【DOI】10.12208/j.ssr.20260374

The embodied predicament of humanities education for college students in the digital-intelligence era

——From online presence to felt presence in practice

Jinxing Liu

Hubei University of Technology Engineering and Technology College, Wuhan, Hubei

【**Abstract**】In the digital-intelligence era, college students enjoy unprecedentedly convenient access to humanities knowledge, yet are widely caught in a paradoxical situation: although perpetually online, they find it difficult to internalize what they encounter. Taking the distinction between online presence and felt presence as its guiding thread, this paper argues that life in the digital-intelligence era fosters the shallowing of cognition, the homogenization of emotion, and the virtualization of human relationships, which ultimately converge into an embodied predicament marked by the absence of body and mind. The humanistic spirit—a capacity for empathy and value judgment unique to human beings and cultivated through lived experience—is an embodied quality that can hardly be acquired through information transmission or in virtual environments. Drawing on episodes of river-protection ecological practice in the Chinese Humanistic Practice course at our university, this paper analyzes how embodied practice rebuilds felt presence through bodily action, lived engagement with place, and structured reflection. It further proposes three pedagogical implications for humanities education in the digital-intelligence era: balancing digital resources with offline experience; replacing check-in-style organization with structured reflection; and transforming local cultural resources into settings that can be bodily experienced.

【**Keywords**】Digital-intelligence era; Humanistic spirit; Embodiment; Practice-based teaching; Online presence; Felt presence

疫情期间封闭的学习环境中断了学生身体与场所的关联；再加上疫情之后数智时代的空前发展，生成式人工智能的普及使学生想要的答案可通过搜索即时生成，学生与知识之间最后一段亲自动手的距离也被抹平。在今天的大学里，电子产品的使用问题、抬头率降低的问题，困扰着教学工作者。尤其是人文通识教学，学生已经不缺少从网络上学习传统文化的知识的途径了，缺的是让知识能够融合自身参与实践的经验。关于这一缺失，王竹立就曾提出，后疫情时代的教育应从知识传授转向以学习者为中心的能力培养[1]。当前需要什

么样的人文教育，又该如何重建身体与知识的真实联结，成为亟待解决的重要课题。

1 数智时代人文精神涵养的现实困境

1.1 认知之困：即时可得与批判审视能力的不足

传统的学习过程如古代四书《中庸》所言“博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之”。这一过程强调学习需要经历循序渐进的体悟与内化。而数字时代 AI 智能体的广泛运用，使学生能够以前所未有的速度获取知识，但这种直接给出最终结论的方式弱化了学生自行思考的过程。在这种便利地获取结果的诱惑下，很多学生不再主动去经历得出结论前的审问、慎思与明辨，不再思考 AI 的答案真的是正确而唯一的吗？对此，不少学者指出，“文化育人正面临知识碎片化与价值多元化的双重挑战”[2]；警告称“只追求效率的教学会把学习者压缩为信息的接收端”[3]。

1.2 情感之困：算法推送与叙事想象力的退化

获取信息的有效方式是主动搜索和自主选择，比如来到图书馆，我们要先在浩瀚的书库走动、寻找，通过翻阅大量的书籍，浏览各种各样的封面与目录，最终选择自己心仪的书，在这个过程中会不断触发我们对未知领域的好奇与联想。而数智时代的算法投喂会根据我们各自不同的喜好将内容挑选好再精准推送，我们从中看到的世界是对自己已知世界的加深和重复，难以接触到不同的观点与陌生经验，好奇心与包容力也在这种信息茧房中不断退化。另一方面，这种模式也影响了人与人之间的情感沟通。努斯鲍姆提出的“叙事想象力”就是指把自己置于他人处境的能力，它需要时间、专注与不被中断的沉浸[4]。而现在这种沉浸被打断了，算法投喂的短视频，以数秒为单位切割注意力的方式，使深度共情难以发生。若我们长期处于这种易被瞬间点燃却难以持续维系的强刺激快节奏中，学生的情感将失去纵深，共情能力将趋于表面化与被动化。

1.3 关系之困：虚拟连接与关怀能力的弱化

心理学将良好的人际关系视为人生幸福的重要指标。而当今很多大学生却对同窗挚友的结交不感兴趣，他们更倾向于选择在虚拟社交中保持浅层的联系。数智时代提供了建立虚拟关系的社交媒介，很多学生宁可在网上寻找临时的“搭子”，也不想花时间在现实中去经营稳定而真实的人际关系，以避免长期相处带来的矛盾和投入成本的风险。这种状态看似自由、自主，实际上孤独而隔离。社交媒介的好友列表越拉越长，能相互关怀的人却越来越少。长此以往，在真实群体中的归属感与信任感被不断削弱，逐渐丧失了交友的欲望，也丧失了与人沟通的能力。同学之间甚至产生了不良的猜忌与竞争关系。最近，搜狐新闻一篇报道揭露了大学生为防止保研被举报，从大一起就刻意与同学保持距离，不闲谈，不深交，甚至不敢发朋友圈，怕无心的一句话将来被同学利用成举报的素材[5]。对此，人文教育应引导学生回归到“关系性的人”，在真实交往中重建信任与关怀能力，以矫正“原子化个体加算法投喂”的处境。

1.4 具身之困：身体缺席与体验的不可替代

数智时代的生活本质是无需身体直接参与的形式。而人文素养恰恰需要在真实的身体行动与感官参与中生长而成。我们将此归纳为三种能力：感通，能被打动的能力；关怀，能回应他人的能力；反省，能审视自身的能力。这三种能力无法通过屏幕中的信息直接获得。

例如学生可以在虚拟现实中漫游敦煌，欣赏每尊塑像的表情，每幅壁画的细节，甚至比现场看的更清晰，然而他没有踏上那片真实的土地，却很难真切感受到对敦煌千百年厚重文明的敬畏。敬畏不是关于敦煌的知识，而是在洞窟里久立、在风沙中眯眼、在昏暗中抬头时生成的与整个身心发生互动的整体经验，依赖于身体的尺度感与不可退出的在场。杜威主张“做中学”[6]，根据也在此：经验不能被替代，只能被经历。

2 具身实践何以弥合“在场”与“在感”的鸿沟

“在场”指注意力的到场，学生通过数智媒介获取知识，观看视频，都是在场。“在感”指身体参与后发生的精神感通，是人与物相遇时被打动的经验。数智生活放大了前者，却持续稀释后者。人文精神是在现实体验中培养的人类特有的共情能力与价值判断，是一种具身品质，难以靠信息传递和虚拟世界获得。因此我们需要以具身实践重建学生身体与知识的真实联结。

2.1 从“知道”到“感通”：人文实践的内在逻辑

人文精神的重要表征之一就是审美能力，它培育人发现美的眼光、感知美的心灵，以及创造美的能力。发现美，意味着能摆脱工具理性的遮蔽，去看见事物超越实用价值的审美意蕴；感知美，是主体以生命体验去呼应审美意象，达成心灵层面的感通；创造美，则是将审美体悟转化为实践行动，赋予体验、情感与文化新的形态。从发现、感知再到创造美的完整过程，正是人文精神不断生成、显现的过程。叶朗论美，强调美不在客观物，也不在主观心，而在“意象”；审美活动是“感兴”，最终指向人生境界的提升，并以柳宗元“美不自美，因人而彰”为据[7]。中华美育的人文精神的对象不是信息，而是意象；意象只在情感投射与物的具体形态

相遇时成立。学生背诵中秋诗词只能得到概念，但亲手做一盏花灯，赏月时思念起一位亲人才得到意象。意象不是物理的实在，是一个完整的、充满情感意蕴的、情景交融的世界，来自心灵与环境世界相接触时的波动。

2.2 我校人文实践教学实例

张岱年、方克立把中国文化基本精神概括为天人合一、以人为本、贵和尚中、刚健有为[8]，其中天人合一提供了人与自然相处的文化基因。中国传统文化中讲求天人合一的生态哲学，在古代思想家看来，天地是一个“生”的世界，万物呈现活泼泼的生机和生意，人要发挥自己的生机，同时也不能侵扰、破坏自然万物的本然节律与生长秩序。意识到人与万物一体，就能在自然中获得极大的精神愉悦。因此培养学生热爱自然也是一种有效的心理疗愈。自然生态教育在学校普遍受到重视，然而通病是知而不行，缺的不是讲授更多的知识，而是情感与场所的联结。我校在人文实践教学中培养了一支志愿服务队，多年以来被聘为武汉市民间河湖长，作为社会力量参与共治武汉的百湖。团队组织学生志愿者每周定期开展校园周边的护河净滩活动，从生态美育的教学中培养人文精神。下面以我校本学年护河生态活动为例，具体介绍具身实践教学的实际操作过程与成效。

2026 年 2 月，志愿队经武汉爱我百湖志愿者协会选聘，正式成为汤逊河流域巡司河市级民间河湖长并领取聘书。本学年，我们共招募志愿者 569 人，涵盖各个专业，下设巡河小队长 17 人。一年来，服务队建立“集体巡河+小队长日常观察”双轨机制，累计开展集体巡河护河 16 次、小队长分片观察 8 次，志愿者参与 563 余人次，沿途清理垃圾、检查河长公示牌，并如实记录福寿螺、死鱼、水体油污、疑似排污等问题。期间，服务队创新开展了多项特色活动：4 月首创“巡河+桌游”形式带领附近的小学生一同了解水生态；4 月 23 日世界地球日邀请专家学者进校开展自然生态科普讲座“传统鱼文化生态智慧”；6 月组织外国留学生开展中外学子联合巡河，促进国际青年生态交流；9 月响应周边居民求助，联合社区对居民小吃街绿化带隐蔽垃圾开展专项清理。此外，志愿队多次参加民间河湖长培训、水务执法码头学习，并完成了 Logo、巡河线路图和队服建设。一年来，服务队用实际行动履行民间河湖长职责，活动获学院官网及微信公众号多次报道，真正做到了护河有行动、服务有温度。

“民间河湖长”的聘书不只是形式，更重要的是它把学生志愿者和这片环境的关系制度化，使学生从“参加一次活动”转为“承担一份职责”。在护河实践活动的场所中，“一条路过的河”在学生心中变成了“我负责的河”。由此便产生了叶朗所说的心灵与环境所接触时的情景交融，也就是意象。学生从捡烟头到自己也不再乱扔并制止他人乱扔，从一个人来参与到带动更多的同学一起加入，真正改变他们行为的是“这条河与我有关”的判断，而不是课堂上“应该保护环境”的教条式告诫。

2.3 从触动到转变：不可省略的反思环节

身体在场并不自动等同于精神在感。梅齐罗认为，真正的学习是意义结构的重构，起点通常是面临一种“迷失性困境”，即发现原有框架失效，迫使人反思前提假设[9]。例如学生从河边拾起的烟头；发现倾倒的污水口；或走进留守儿童社区中看到的完全不同的生活，遇到的正是这种困境。只有困境这个起点还不够，基利强调情境性、持续性与关系性才是转化的关键条件[10]。如果学生参与活动只是为了学校要求的“志愿汇”时长加分，完成一张“打卡式实践”拍照，那么只是短暂满足了在场的形式。如果缺少人文链接与反思，学生完成了任务，却没有修改自己原有的理解，那么一次护河净滩带来的触动便会很快消退。所以如何设置有效的学习评价非常重要。针对不同的专业，我们设置了跨学科融合式的反思，鼓励学生结合自己的专业特长呈现创造性的反思成果。例如视觉传达专业的同学在护河清理塑料瓶的过程中获得灵感，在毕业设计中用废弃塑料瓶制作了一件鲸鱼的雕塑，并取名“塑缚”，向公众传递保护海洋生物的理念。生化系的同学通过水样检测，从专业角度进行更深入的分析，与历史监测数据进行对比分析撰写该流域的水质观察报告。还有同学带着环保构想参加创新创业的比赛项目，在河边拍摄爱护河湖的诗朗诵视频在网上传阅等。这种多元的反思成果作为人文实践环节的考核评价方式，更能准确地检验学生是否从触动到发生改变。

3 面向具身育人的实践教学启示

其一，平衡线上数字资源与线下体验。教学中不应排斥数智设备的使用，而应充分利用线上丰富的知识资源库作为预习作业布置给学生，例如自主学习人文背景知识，以便为进入实践活动的现场做好准备。但教学的核心环节应留给线下身体参与的真实体验，如实地考察、动手操作以及面对面交流。

其二，以结构化反思的评价方式替代打卡式总结。实践活动结束后要求学生进行反思作为考核评价，但反思不是简单的一句感想，而是需要教师引导学生展

开有结构的追问：我原来以为的是什么？我在现场看到了什么？前后的差别说明了什么？反思形式可以多元鼓励创新，但必须与课程目标显性挂钩。

其三，充分挖掘本土文化中的人文资源转化为教学场景。文化记忆需要载体与场合才能延续，传统文化不能只是装饰性背景，而应该作为人文实践活动结构的内在依据。教学所在地域的自然环境、历史文化、非遗工艺、社区均可转化为教学资源，如果还能将其通过志愿服务的劳动形式呈现，人文精神便能辐射到学生服务社会的责任感与公民意识。

4 结论

数智时代人文精神的困境，表面上是学生注意力缺失与网络信息质量的问题，实质是具身性危机的体现。知识获取空前便捷，却伴随四重隐忧：认知的浅表化削弱了批判审视能力；算法投喂造成情感同质化；虚拟关系挤压了真实的人际交往；更根本的是身体的缺席——人文精神本是在做、走、触、感中养成的具身品质，却在屏幕的主导下失去了浸润生长的场所。。面向数智时代的人文教育，应当将具身实践作为核心路径。具身实践的有效性不在于形式新颖，而在于它同时提供了三个人文精神的发展条件：身体参与带来的专注与感兴；场所亲历带来的情感联结；结构化反思带来的意义重构。实践表明，长期、在地、有反思的人文实践能够有效涵养大学生的人文精神，为数智时代高校人文教育提供一条可复制的路径。

参考文献

[1] 王竹立. 后疫情时代, 教育应如何转型?[J]. 电化教育研究, 2020, 41(4): 13-20.

[2] 程静, 聂丽珠. 数智时代高校文化育人的严峻挑战与体系建构[J]. 西华师范大学学报(哲学社会科学版), 2025(1): 102-112.

[3] 龙庆, 吴支奎. 数智时代生命取向的教学反思与重构[J]. 电化教育研究, 2025, 46(6): 29-34.

[4] NUSSBAUM M C. Not for profit: why democracy needs the humanities[M]. Princeton: Princeton University Press, 2010.

[5] 陈银霞. 大学掀起保研战，有人大一就拉黑室友 [OL]. (2026-11-11). https://www.sohu.com/a/1099692810_120146415

[6] 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001.

[7] 叶朗. 美在意象[M]. 北京: 北京大学出版社, 2010.

[8] 张岱年, 方克立. 中国文化概论[M]. 修订版. 北京: 北京师范大学出版社, 2004.

[9] MEZIROW J. Transformative dimensions of adult learning[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

[10] KIELY R. A transformative learning model for service-learning: a longitudinal case study[J]. Michigan Journal of Community Service Learning, 2005, 12(1): 5-22.

版权声明：©2026 作者与开放获取期刊研究中心（OAJRC）所有。本文章按照知识共享署名许可条款发表。
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

OPEN ACCESS