

基于具身认知观的英语教师培训研究

杨毓隽

(遵义师范学院 外国语学院, 贵州 遵义 563000)

摘要:作为第二代认知科学核心的具身认知观打破了经典认知科学中的二元论和天赋论传统,认为人类心智是基于身体且源于身体,人类认知是在身体与客观世界的互动基础上形成的。作为一种全新的认知范式,具身认知观对扬心抑身的传统教育理念提出了巨大挑战,在此理论关照下,从“离身”学习向“具身”学习的转向已日趋明晰。作为一种教育活动,英语教师培训有其自身特点,实现学习者身体的回归进而实现身心融合的学习能更好地促进学习者主动、深入、全面的认知,最终实现学习者完整、可持续的发展。

关键词:具身认知;离身学习;具身学习;英语教师培训

中图分类号:H319.3

文献标志码:A

文章编号:1674-6414(2020)03-0138-07

0 引言

随着新课程改革的深入,英语教师培训力度不断加大,但效果不甚理想,有调研结果表明,有一半以上的教师对现有的教师培训工作不是很满意(陈向明等,2013:17)。任何教育行为都是教育思想的现实呈现,因此,教育行为的失败归根结底是教育理念的问题。传统教育理念受西方传统哲学与经典认知科学中二元论(dualism)思想的影响,将学习视为一种纯粹的观念传递与心智训练,理性塑造和知识传递是教育永恒的追求目标。在此理念关照下,学习是一种“离身的”(disembodied)精神训练,并不需要身体的参与(叶浩生,2015:104)。随着具身认知(embodied cognition)思潮的兴起,这种离身的教育观受到了质疑。以具身认知观为核心的第二代认知科学接受并发展了杜威(2010)与梅洛-庞蒂(2005)关于心智与身体不可分的观点,坚决反对经典认知科学中根深蒂固的客观主义、二元论和天赋论传统,认为人类心智的本质来源于身体经验,认知是主客体之间互动的结果,认知结构是后天形成的,大脑、身体和环境构成了人类认知的整体认知系统。作为一种全新的认知范式,具身认知是对扬心抑身的传统教育理念和教学实践的巨大挑战,在此理论关照下,教学呈现出由“离身”向“具身”的转向。作为一种教育活动,英语教师培训在教学对象、教学内容与教学方式等方面都有其鲜明的具身性质。我们所期待的教师培训是:参训教师主动参与,积极互动和深入思考;参训教师需求得到尊重,需求得到理解和回应,获得尊重;参训教师在思维、认知、行为方式上有所改善(何泳忠,2014:152)。具身认知理论为更好地在培训中实现学习者主动、深入、全面地认知,最终为实现学习者完整、可持续地发展提供新的理论路径。

1 从“离身”学习到“具身”学习

哲学是认知科学发展的根基。西方传统哲学中的身心二元论思想长期主宰着人类的精神生活,其中以苏格拉底、柏拉图和笛卡儿为代表人物。笛卡尔对二元论有过经典的描述,他指出物质与精神、身体与灵魂是二元对立、各自独立的存在,其核心思想为:心灵和身体是相互独立,毫无关联的两个实体,所以存在着身心、主客的二元世界(冒从虎,1985:401)。以此二元论观点为基础,传统认知科学认为身体和认

收稿日期:2020-02-15

基金项目:贵州省教育科学规划课题“遵义市农村地区小学英语教师专业化发展研究”(2013B079)和国家留学基金委“西部地区人才培养特别项目——高校英语教师出国研修项目”的研究成果

作者简介:杨毓隽,女,遵义师范学院外国语学院副教授,主要从事认知语言学、语用学、英语教育研究。

知是两种不同性质的存在,心智与体验无关。其主要观点体现在两个方面:(1)认知是离身的。建立在身心二分哲学思想基础上的传统认知科学必然具有明显的离身特点。所谓离身的认知,首先是基于身心二分,剥夺了身体对认知的参与,把认知视为人类心智的独有功能,是纯粹的、理性的心理加工过程;进而主客二分,剥夺了人所处环境对认知的参与与作用。(2)认知的本质是计算。传统认知科学认为人脑与计算机的信息处理系统相似,人的认知过程的实质是遵循清晰的形式规则对抽象符号表征的计算,认知的产生与符号计算的形式规则有关,而与实现这一操作过程的物质载体无关。这就是冯·厄卡德特(Von Eckardt)(1995)关于认知的著名的“计算机”隐喻(1995),即将人的认知活动仅视为人脑独立的抽象符号运算过程,其间身体仅仅是传递外部信息的工具。

受此思想的深刻影响,传统教育观注重自上而下的知识传授和技能操练,将学习者视为学习工具,忽略身体在学习中的感受与作用,导致学习者在学习过程中身心分离,进而主客分离,心智训练失去身体和环境为依托,不能实现身心的完整发展,不能形成可持续发展的能力。随着哲学、神经科学、计算机科学、人类学等学科的发展,传统认知科学的弊端以及对教育教学造成的危害日益凸显。以具身认知观为核心的第二代认知科学打破了传统认知科学身心二分、主客二分的二元论传统,为困扰教学的诸多问题找到了理论解释,很多学者开始思考教育与身体的关系(Glenberg, 2008; Thea et al., 2014; 冯合国, 2013; 张再林, 冯合国, 2015; 叶浩生, 2015; 王会亭, 2015),探索“具身”的学习(董芬, 2013; 刘鹏, 2015; 陈乐乐, 2016; 王美倩等, 2016; 郑旭东等, 2016)。这些研究分析总结了传统哲学思想与经典认知观对教育的影响,对基于具身认知观的教育教学进行了探索。

1.1 传统认知科学及其对教学的影响

根据传统认知科学,认知在本质上是大脑中的符号运算,身体只是一个“刺激传导器与指令效应器”。在此思想框架下,传统教育观对身体的理解从没有超出“载体”隐喻,这对教学的有效实施带来了消极的影响。主要表现在以下几个方面:(1)形成了身心、主客二元对立的的教学认识论,认为学习者在身体“缺场”的情况下依然能有效地学习,忽视身体体认和参与,即涉身性(身体的物理特性)与体验性(身体与外部环境的互动与感知)在教学中的重要价值与作用;(2)对学习者的身体的漠视,身体在学习过程中始终处于受压制和被贬抑的境地,从而造成学习者学习主动性、积极性的丧失,最终沦为被动的客体;(3)对学习者的生命的漠视,学习者被物化为无情感的知识容器,失去了作为人的自由与尊严,这违背了教育的本质与初衷;(4)导致教学的“去情境化”。根据传统认知科学的表征-计算观,学习只是在大脑内符号性表征的计算,与外部环境没有直接联系,因此,教学情境在学习中的价值往往被忽略;(5)过分注重显性知识传授,忽视隐性知识、缄默知识以及情感、态度、价值观等内隐素质的发展,不利于学习者的全面发展;(6)过分注重普适性知识的学习,学习者个体经验和知识未能得到应有的尊重;(7)过分关注预设,忽视生成。教学往往按照既定的、预设的程序进行,是静态和排他的,而非动态、开放和生成的。

1.2 具身认知观及其对教学的影响

传统认知科学忽视身体和经验,强调符号与表征的主张大大制约了认知科学的发展。哲学以及其他学科的发展推动认知科学从批判二元论的哲学传统中寻求新的研究进路。梅洛-庞蒂(2005)用“肉身化的主体”替代了传统哲学中的“意识主体”,指出知觉的主体是身体,强调身体对心智的塑造作用。从20世纪80年代开始,Johnson(1987)、Lakoff & Johnson(1999)、Thelen(2011)、Clark(2011)、李恒威 & 盛晓明(2006)、李其维(2008)、叶浩生(2011)等中西方学者开始聚焦具身认知研究。具身认知观的核心内涵是:人类认知是以身体动觉感知系统对身体所嵌入的物理和社会环境的体认与互动为基础的,认知或心智是人类对客观世界感知与体验的过程和结果,并在此基础上形成对客观世界和自身经验的理性看法,即概念与意义。人类身体的物理结构包括感官构造、感觉运动系统、神经系统、大脑等,而环境与身体的所有层面相生相倚,共同塑造着人类的认知或心智。具身认知的主要观点主要体现在以下几个方面:(1)认知是身心一体的,心智的发展不是独立于身体的,它基于身体、源于身体,脱离身体的认知是不完整的;(2)认知是涉身的,它依赖于有机体的物理属性,而个体的身体构造具有差异性,这造成了个体在

认知方式、认知内容以及认知结果上的不同;(3)认知是体验的,它实现于身心与环境的实时交互中,环境的构成特点与身体的物理体验都制约心智活动的性质和特征;(4)认知是情境化的,它发生在涵盖身心、真实世界在内的整个真实和模拟的环境中;(5)认知是生成的,认知过程所涉及的人和环境具有动态性、多样性、复杂性、开放性等特征。瓦雷拉认为“认知不是一个预先给予的心智对预先给予的世界的表征,认知毋宁是在‘在世存在’施行的多样性作用的历史的基础上的世界和心智的生成”(2010:3)。

作为一种新的认知范式,具身认知观为教学中的诸多问题提供了新的理论解释,由“离身”学习向“具身”学习的转向日趋明晰。其影响主要体现在以下几个方面:(1)提供了更具活力的身心一体教育观。人是作为整体而存于世的,“人的存在是一个整体现象,它不是一个孤独的主体超然于世界之外对世界进行认识,而是在世界之中认识世界。这是一个整体的现象和一体化的过程,没有必要假定主客二元世界的存在”(叶浩生,2011:158)。这从认识论上纠正了身心、主客二分的传统教育观,实现教育的身体复归,为教育实践指明了方向。(2)体现对生命的尊重。教育对生命的尊重首先体现在对身体的尊重,将学习者视为具体的、鲜活的、有情感的人,而不是冰冷的、无情感的机器。在教学中充分了解学习者的所思所想,尊重学习者在身体构造、认知风格、心理特征、个人经验和知识以及文化背景等方面的差异性和独特性,充分释放学习者的身体,树立学习者在学习中的主体意识,发挥学习者学习的主体性、积极性和创造性,实现学习者由学习客体向学习主体的转变。(3)注重学习的体验性。学习者知识体系的构建不是依赖于主体的先验性概念和知识,而是依赖主体自身的感知、体验。体验是知识获取的必经之路,它塑造着主体认知的内容、认知的方式以及认知的结果,即使是脱离具体环境的心智活动仍基于个体与环境交互作用过程中的感觉加工和运动控制机制。在教学中重视学习者对知识的体验和感悟符合人类认知的基本规律,有助于学习者内化所学知识,最终达到对知识的真正领悟。(4)注重学习的情境性。在教学中如何有效地实现在体验中学习,实现学习者客体-主体的转变,在很大程度上取决于学习情境的建构。无论哪种情境在建构时都要充分考虑学习者的身体构造、个人背景、个性特征、心理特征、认知风格以及文化背景等因素,其目的在于建立身体与情境的良好互动并从中获得愉悦的体验,学习者愿意主动参与到学习中,使得知识获取与自我需求达到高度一致,养成正确的情感、态度、价值观,并最终实现个体的完整发展。(5)体现学习的生成性。教学是一个动态生成而非静态预设的过程。在课堂教学中,“师生不断相遇、创造、解释着课堂事件,在此过程中内容不断变革、意义不断生成。教学正是这一系列课堂教学事件及由此实现的内容的变革与意义的生成”(张华,2010:146-147)。在教学中,无论是人、环境还是教学行为本身都体现出多样性、动态性、复杂性和开放性等特征,这就决定了任何教学都是在实体、活动、关系和过程等维度上生成的(王会亭,2015:61)。

2 英语教师培训现状与问题

教师培训是一种教育活动,其目的是促进教师专业化发展,适应教育教学发展要求。当前我国英语师资队伍总体状况不容乐观,特别是中小学英语教师学历低、教学能力和科研能力不强的问题愈发凸显(李辉,2011:50)。开展英语教师培训是提高英语教学质量和教师专业化发展水平的重要途径。随着新课程改革的深入,培训力度不断加大,但效果不甚理想,主要问题及原因是:

(1)培训目标以教育理论和专业技能学习为主,注重知识传授,不注重参训教师批判性思维、研究性学习、沟通协作等能力的培养,使得所学知识流于表面,呈碎片化,学习者不能将所学知识有效内化到自己的知识体系结构中,无法形成“造血机制”(官群,2011:83),不能创造性地输出,不利于参训教师整体认知和全人发展,很难形成可持续学习和发展的能力。

(2)培训内容以普适性的理论和技能为主,没有与参训教师个人经验很好地结合,知识的转化和运用与参训教师个人经验以及现实环境脱节,在学习中旁观者角色,处于客体地位,主体意识缺失,学习兴趣和成就感低。忽略了参训教师在知识转化和运用中的主体作用,参训教师。

(3)培训方式以讲授和操练为主,培训导师与参训教师之间缺乏平等协商、对话与交流,整体上依旧

停留在行为主义模式水平。尤其是在农村地区,由于农村英语教师在专业水平、教学水平和发展水平等方面水平普遍较低,培训在行为主义模式下以反复操练和背诵为主,个体行动能力未得到应有开发,参训教师沦为无情感的学习机器,个体未得到充分尊重。

(4)培训课堂与环境设计缺乏体验性与文化性、动态性与生成性、开放性与适应性。教学环境缺乏体验性与文化性,忽略参训教师身体动觉感知和心理情感感知,不能有效地激活学习者从体认(身体与心理感知)到概念形成(高级抽象认知)的通道。教学环境缺乏动态性与生成性,秉持预成教学观,过分强调和恪守教学的静态预设,把学习环境构建视为无生命的机械组件过程,而不是一个自组织的整体重建与动态生成的过程(郑旭东等,2016a:18),忽略学习者的个体变化和环境的实时性,这样的环境对于学习者不具有开放性和适应性。

近几年,很多学者对英语教师培训进行了大量的研究(官群,2011;孙二军,2012,2013;郝瑜等,2013;陈向明等,2013),研究主要集中在组织管理、培训理念、培训体制、培训内容和培训方式等方面,对教育教学理念及其哲学基础的深层次的思考与研究还不多。认知科学的发展和具身学习研究的兴起为困扰英语教师培训中的诸多问题提供新的理论解释。通过对培训的观察与思考可发现,培训在根本上还是秉持传统的以身心二元论为主导的教育教学理念,将学习视为一种“离身”训练,因此学习效果大打折扣。探索具身认知理论在英语教师培训当中的现实化对外语教育教学理论和实践的发展具有重要价值。

3 身心融合学习模式在英语教师培训中的现实化

基于教学由“离身”向“具身”的转向,很多研究者提出了具身学习概念,倡导身心一体、主客合一的融合教学模式(殷明等,2015;范琪等,2018)。由于教学对象的不同,融合教学体现出不同的特点,有研究者也开始关注教师职后发展中的具身学习(李江,2017;裴森等,2018),这对具身学习的理论建设和实践运用具有积极作用。

3.1 英语教师培训的具身性质

英语教师培训具有鲜明的具身性质,在教学中如何唤醒参训教师的身体,实现身体的回归并最终实现身心融合的学习是实现参训教师可持续发展和完整发展的关键。英语教师培训的具身性主要表现为:

(1)教学的内容和性质决定了教学的具身性。首先,英语作为一门语言,它不是单纯的抽象意义的符号编码,它蕴含了丰富的文化意义和社会意义,并用于语言使用者之间以及语言使用者与环境之间复杂的意义传递,脱离人与环境,将语言学习视为一种纯粹的知识学习必定是失败的。其次,教育本身是一种行为,最终要落实到具体的教育环境与教育对象上去。教育理论的学习是用以指导参训教师的教学实践,提高参训教师教学实践、教学反思和教学研究的能力。因此,教育理论学习不能脱离参训教师个人经验和教学环境。

(2)学习者个体特性决定教学的具身性。首先,参训教师是成年个体,具有很强的自我意识,在教学中从教学内容到教学方法都应该给予参训教师充分的尊重;其次,参训教师具备“教师”和“学员”双重身份,在培训中通过参训教师身体感觉运动通道可产生与其角色相一致的身体体验,帮助其实现身份的转换,并充分利用这两种角色唤醒其在教学情境中的角色扮演;再次,参训教师作为成熟个体,已经完成从身体到心理的成长,形成其自身独有的认知特点,在教学中培训导师应尽量充分地了解参训教师的认知特点与风格,以达到更好的学习效果;最后,参训教师之间也存在明显的个体差异,在教学中应因材施教。

(3)学习环境决定了教学的具身性。作为成人继续教育,教师培训在教学环境上具有灵活性、多样性与复杂性。首先,教学环境的设计必须充分考虑到成人学习者的身体构造、个人背景、个性特征、心理特征、认知风格以及文化背景等因素;其次,教学行为既可能发生在传统课堂内但更多时候可能发生在传统教学课堂外,参加人员既可以包括参训教师 and 培训导师,也可能包括其他人员,例如观摩课堂、语言实验室等;教学的时间和方式灵活多变,往往从集中教学延伸至课外学习,特别是参训教师结束集中学习返回教学岗位后,其学习环境、学习时间、学习方式都呈现灵活多变的特点。

3.2 培训应遵循的准则

在教师培训中实施身心融合学习,应准确把握教学对象和教学活动的具身性特征,实现参训教师在学习中身心一体、主客合一,为其最终具备终身学习和可持续发展的能力提供有效帮助。在教师培训的融合式教学中应遵循以下几点准则:

(1)树立身心一体的具身教育观。培训中的教育主体是成熟个体,具有较强的自我意识,在教学过程中培训导师与参训教师之间应建立起平等与协商的关系和对话与交流的机制,充分了解学习者所思所想,尊重参训教师身体,激发个人经验在学习中的积极作用,真正实现教育对身体的回归和对生命的尊重,促进其主动发展,培训导师在教育活动中应是更具广阔视野的教育组织者、参与者和引领者。

(2)增强教学的体验性。体验性的关键在于开释教师与学生的身体,让学习者在与人和环境交互的各项教育活动中尽情地体验、经历、感悟,实现身心一体、主客合一。在培训中,实现这一目标的关键在于教学活动设计是否符合学习主体的认知特性,是否能激发学习者正面的体验感受而非相反。例如,针对未成年人,体验性教学活动更多以学习者身体的直接参与和感受为主,即我们常说的“吃梅止渴”。而对于抽象概念的学习则更多是一种离线认知,但离线认知也是基于身体的。已经具有丰富经验的成年人,实现这一目标更多的是采用具身模拟,即利用学习者已有经验,“通过心理模拟(mental simulation)再入情景(re-situating),使其置身于非现实世界而获得对真实客观世界的认知”(官群,2011:84),达到“望梅止渴”“想梅止渴”的效果。这类体验活动的设计对参训导师的教育技术与教学水平提出了更高要求。

(3)构建有利于成人认知的教学环境。首先,要明确人是环境的重要组成部分,学习者完成学习行为要依赖学习环境,但同时他也创造着环境,他之于环境不是无生命的机械组件而是最灵动鲜活的部分;其次,对于课堂内环境的建构要充分考虑成年人的身体和心理特征。如桌椅的大小以及摆放方式、课堂的人文环境布置等;课堂外环境虽呈现动态多变的特点,但其具有更好的开放性和生成性,应充分加以利用。

(4)课程设置上要处理好理论课与实践课的辩证关系。理论的学习是为了指导实践,因此,理论学习不能和实践脱节,不能是一种纯粹的知识传授,具身学习可有效地将抽象的和空洞的理论知识具体化和情境化。培训中,利用实践课和参训教师丰富的实践经验将理论与实践充分融合,将抽象的理论知识消化并内化为自己的知识。

(5)处理好教学的动态生成与静态预设的关系。由于成人教育在各方面所表现出来的复杂性,培训中要处理好教学预设与动态生成的辩证关系,要以预设为基础,提高生成的质量和水平;以生成为导向,提高预设的针对性、开放性和可变性;让预设和生成共同服务与学习者发展(王会亭,2015:61)。

3.3 身心融合学习模式的实现过程

身心融合学习应贯穿在培训前、培训中及培训后的整个过程中,使学习成为一个不断递进的循环过程,在这个过程中学习者通过身心的融合,唤醒学习者的身体和学习的主体意识,获得很好的学习体验和学习成果,激发学习者求知和不断完善自己的欲望,进而主动寻求学习的有效途径,使学习逐渐成为一种自觉的需求和行为,形成终生学习的意识与习惯,最终实现自我成长和自我完善。

(1)培训前:搭建沟通平台,唤醒参训教师自我意识。培训组织者和培训导师通过平等沟通与交流,一起共同讨论和制定培训的目标、内容与方式。培训导师应具备良好的沟通能力,交流场所应有利于培训导师与参训教师的平等对话。通过这一方式搭建培训导师和参训教师之间良好的沟通平台,有利于培训导师充分了解参训教师,参训教师获得尊重,参与意识增强,培训目标、内容和方式在具有普适性的基础上也具有差异性和个性,既有理论意义也有实践意义。在培训期间,还应该就培训目标的调整、培训内容的深度挖掘以及培训方式的改善等问题定期举行这样的沟通协商。

(2)培训中:通过身体回归实现身心融合学习。此阶段参训教师可以暂时脱离工作环境进行较集中的学习,应利用好这个宝贵的时间段培养参训教师批判性思维的能力、求知探索的热情和自主学习的习惯与方法,即授之以鱼不如授之以渔,使参训教师实现终生学习与终生发展成为可能。具体来讲,此阶段

的学习内容应是理论+实践,学习方式应是发现问题+研讨问题+解决问题的模式。培训导师在讲授新理论和新技能时要充分结合当地教学的实际情况和参训教师的个人经验,以问题和任务为导向,引导参训教师运用理论去思考和发现自己实际教学中的问题,通过在课堂内开展研讨、工作坊,课堂外开展观摩教学、文献学习、小组讨论和教学反思等具有具身特点的教学活动对所提出的问题进行深入的思考和研究,提出解决问题的办法。参训教师身心始终参与到了整个学习过程过程中,个人行为与个人经验得以充分尊重与发挥。培训导师在教学活动设计和教学环境建构上要始终坚持具身的原则。

(3)培训后:在人生课堂中实现自我发展。大多数情况下,集中培训结束即意味着学习的结束。实际上,要实现教师可持续发展,仅靠短期的学习是不够的,关键是要将有限的课堂延伸到广阔的实践课堂中,将课堂学习延伸到终生的自我学习和完善中。在具体操作上,可以探索以下做法:首先,培训机构和培训导师应建立起与参训教师的后续交流沟通平台,可采用定期面对面回访+互联网的沟通方式,构建一个为师生间答疑解惑、沟通交流、维护情感纽带和维持学习探讨的氛围的学习环境。其次,对于返回工作地的参训教师,保持求知的好奇心和热情以及对教育的热爱和责任心是促使其不断学习和提高的主要动力。行动研究是实现这一目的的有效方法。“行动研究是由教育情境的参与者为提高对教育实践的理性认识,为加深对教育实践活动及其依赖的背景的理解,为解决教育实践问题所进行的反思研究”(孟万金等,2004:107)。这是从“只知其然不知其所以然”的教学转向更加注重教学反思的教研一体化。在实践中反思,在反思中发现问题,在研究中寻求答案,这就是一个实现自我成长的过程。

4 结语

本文分析阐释了哲学与认知科学对教育的深刻影响。作者认为,随着哲学与认知科学由“离身”向“具身”的转向,教育也应该走出身心分离的二元论误区,探索身心融合、主客合一的具身学习,实现教育是对人的教育,是对生命的教育的宗旨。在实践层面上,本文探索了具身理论和身心融合模式在英语教师培训中的实践运用,提出了应遵循的原则和全过程学习模式。目前,无论是在理论层面和教学实践层面,具身学习研究仍处在起步阶段,仅有一些零散、不成体系的成果(李青等,2016:59)。因此,就如何实现有效的具身学习,最终实现学习者完整的、可持续发展的研究还有很长的路要走。

参考文献:

- Clark, A. 2011. *Supersizing the Mind: Embodiment, Action and Cognitive Extension*[M]. New York: Oxford University Press.
- Glenberg, A. M. 2008. Embodiment for Education[G] // Calvo P. & A. Gomila. *Handbook of Cognitive Science: An Embodied Approach*. San Diego: Elsevier.
- Lakoff, G. & M. Johnson. 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*[M]. New York: Basic Books.
- Johnson, M. 1987. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*[M]. Chicago: University of Chicago Press.
- Thea I. & V. Dermina. 2014. Embodied Cognition: Challenges for Psychology and Education[J]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (12): 275-280.
- Thelen, E., Schoner, G., Scheier, C. L. B. Smith. 2001. The Dynamics of Embodiment: A Field Theory of Infant Preservative Reaching[J]. *Behavioral and Brain Sciences*(24): 1-86.
- VonEckardt, B. 1995. *What Is Cognitive Science*[M]. Cambridge/Massachusetts: MIT Press.
- 陈乐乐. 2016. 具身教育课程的内涵、理论基础和实践路向[J]. *课程·教材·教法*(10): 11-18.
- 陈向明, 王志明. 2013. 义务教育阶段教师培训调查: 现状、问题与建议[J]. *开放教育研究*(4): 11-19.
- 董芬. 2013. 具身认知理论下的课堂教学意蕴及其策略研究[J]. *教育导刊*(12): 19-21.
- 范琪, 高玥. 2018. 从离身到具身: 身心融合的学习方式与其教育意义蕴含视[J]. *江苏师范大学学报(哲学社会科学版)*(1): 133-137.

- 冯合国. 2013. 从身体与教育的关系探当代教育的身体转向[J]. 上海教育科研(4): 14-17.
- 官群. 2011. 英语教师培训“新图”(NUMAP)模式研究[J]. 教育研究(7): 83-87.
- 郝瑜, 孙二军. 2013. 中小学英语教师培训现状探析: 问题与对策[J]. 外语教学(2): 48-51.
- 何泳忠. 2014. 改革教师培训模式促进教师专业化发展[J]. 教育研究(1): 150-153.
- 李恒威, 盛晓明. 2006. 认知的具身化[J]. 科学研究(2): 184-190.
- 李辉. 2011. 对英语教育专业建设的思考及其改革策略[J]. 外语教学(6): 49-52.
- 李青, 赵越. 2016. 具身学习国外研究及实践现状评述[J]. 远程教育杂志(5): 59-67.
- 李其维. 2008. “认知革命”与“第二代认知科学”刍议[J]. 心理学报(12): 1306-1327.
- 刘鹏. 2015. 基于具身认知理论的教学活动设计研究[J]. 中国教育技术装备(14): 89-94.
- 冒从虎, 等. 1985. 欧洲哲学通史[M]. 天津: 南开大学出版社.
- 孟万金, 官群. 2004. 教育科研—创新的途径[M]. 上海: 华东师范大学出版社.
- 莫里斯·梅洛-庞蒂. 2005. 知觉现象学[M]. 北京: 商务印书馆.
- 裴森, 刘颀希. 2018. “以身体之, 以心验之”——具身认知理论视角下的教师培训项目设计与实施[J]. 教师教育研究(3): 6-12.
- 孙二军. 2012. 教师培训模式系统设计及改革策略[J]. 中国教育学刊(8): 76-79.
- 孙二军. 2013. 中小学英语教师培训需求调研与对策分析[J]. 教育导刊(7): 30-33.
- 瓦雷拉, 等. 2010. 具身心智: 认知科学和人类经验[M]. 李恒威, 译. 杭州: 浙江大学出版社.
- 王会亭. 2015. 从“离身”到“具身”: 课堂有效教学的“身体”转向[J]. 课程·教材·教法(12): 57-63.
- 王美倩, 郑旭东. 2016. 基于具身认知的学习环境及其进化机制: 动力系统理论视角[J]. 电化教育研究(6): 54-60.
- 叶浩生. 2011. 西方心理学中的具身认知研究思潮[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版)(4): 153-160.
- 叶浩生. 2015. 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(4): 104-114.
- 殷明, 刘电芝. 2015. 身心融合学习: 具身认知及其教育意蕴[J]. 课程·教材·教法(7): 57-65.
- 约翰·杜威. 2010. 杜威全集[M]. 上海: 华东师范大学出版社.
- 张华. 2010. 研究性教学论[M]. 上海: 华东师范大学出版社.
- 张再林, 冯合国. 2015. 从梅洛-庞蒂的身体现象学探现代教育理念的转变[J]. 教育理论与实践(4): 3-7.
- 郑旭东, 王美倩. 2016a. 从静态预设到动态生成: 具身认知视角下学习环境构成的新系统观[J]. 电化教育研究(1): 18-24.
- 郑旭东, 王美倩. 2016b. “感知—行动”循环中的互利共生: 具身认知视角下学习环境构建的生态学[J]. 中国电化教育(9): 74-79.

English Teacher Training: An Embodied Cognition Perspective

YANG Yujun

Abstract: As the core notion of the second generation of cognitive science, the embodied cognition theory breaks the traditional theories rooted deeply in the classical cognitive science, namely dualism and innatism. Embodied cognition is based on the idea that the mind is based on the body and originated from the body, human cognition is shaped by the interaction between body and environment. As a brand-new cognitive paradigm, embodied cognition has challenged the traditional view of education which traditionally regards learning as a kind of mental ability training and puts the body in a repressed or forgotten position in the processes of learning. On the basis of the notion of embodied cognition, the transition from disembodied learning to embodied learning is becoming more and more obvious. As a educational activity, English teacher training has its own features. Embodied cognition theory provides a better theoretical framework for teachers' holistic and sustainable development by initiative, deep and comprehensive cognition.

Key words: embodied cognition; disembodied learning; embodied learning; English teacher training

责任编辑: 朱晓云