

具身认知视域下地域饮食文化的国际中文教学实践与反思——以“临沂煎饼”为例

余馨

临沂大学, 中国·山东 临沂 276000

摘要: 地域饮食文化是国际中文文化教学的重要资源, 但传统课堂多以讲解为主, 学生缺乏真实的感官参与, 文化理解易停留于表层。本文基于笔者担任主讲教师的一次教学实践, 引入具身认知理论, 以山东“临沂煎饼”为教学载体, 探讨多感官激活、动作模拟与情境隐喻映射三种策略的课堂实施。教学面向5名中高级水平的来华留学生展开, 着重从主讲教师的视角, 分析感官体验引导、动作示范与课堂节奏把控中的具体做法与现场观察, 并就实物资源引入后的认知负荷管理问题进行了反思, 提出了“任务驱动”与“环节切分”等改进建议。

关键词: 国际中文教育; 具身认知; 地域饮食文化; 教学反思

International Chinese Teaching Practice and Reflection on Regional Food Culture from the Perspective of Embodied Cognition: Taking "Linyi Pancakes" as an Example

Yu Xin

Linyi University, China Shandong Linyi 276000

Abstract: Regional food culture is an important resource for teaching Chinese culture internationally, but traditional classrooms mainly rely on explanations, leaving students with little real sensory engagement and their cultural understanding tending to remain superficial. Based on a teaching practice where the author was the main instructor, this paper introduces embodied cognition theory and uses Shandong "Linyi pancakes" as a teaching medium to explore three strategies for classroom implementation: multi-sensory activation, action simulation, and situational metaphor mapping. The teaching was directed at five intermediate to advanced level international students in China, focusing on the instructor's perspective to analyse specific methods and live observations in guiding sensory experiences, demonstrating actions, and controlling classroom pace. It also reflects on cognitive load management issues when physical resources are introduced and proposes improvements such as "task-driven" approaches and "segmenting steps".

Keywords: International Chinese education; Embodied cognition; Regional food culture; Teaching reflection

0 引言

在国际中文教育中, 文化教学的重要性已成为共识, 但“教师讲文化、学生听文化”的单向传输模式仍然普遍。地域饮食文化具有可感、可触、可尝的物质属性, 虽然是优质的教学资源却往往被简化为名称介绍与图片展示, 学生的身体没有在认知过程发挥全部的作用。

具身认知理论为此提供了新的视角。Varela、Thompson 与 Rosch 的《具身心智》(1992) 主张认知深深依赖于身体的感知运动系统及其与环境的交互。Lakoff 与 Johnson (1980) 提出的概念隐喻理论进一步指出, 人类的抽象概念在很大程度上通过身体经验来建构和理解。国内叶浩生等学者对该理论进行了系统引介, 推动了其在中文学术语境中的传播。

本文选取临沂煎饼作为教学载体, 探讨具身认知理

论在国际中文文化教学中的应用。煎饼的制作与食用涉及“摊”“卷”等动作语义丰富的词汇, 适合具身化教学; 煎饼的食用方式蕴含“包容”与“和而不同”的文化内涵, 能为文化教学提供从身体体验通向抽象理解的路径。本文聚焦于笔者作为主讲教师的课堂实施经验与反思, 基于课堂录像回放与个人教学材料, 结合具身认知理论进行分析。由于本研究基于单次教学实践, 样本有限, 结论的可推广性有待后续检验。

1 具身认知理论及其对文化教学的启示

1.1 具身认知理论的核心内涵

传统认知观将心智比作计算机的中央处理器, 认为认知是大脑对抽象符号的操作与运算, 身体不过是信息的输入设备和指令的执行工具。这种将心智与身体截然分开的观点, 被学界称为“离身”认知观。而 Varela、Thompson

与 Rosch 在《具身心智》(1992)中明确指出,认知深深依赖于身体的结构、感知运动能力以及身体所处的具体环境^[1]。其核心主张可概括为三个方面:第一,认知依赖于身体。认知活动建立在身体的感官系统和运动系统之上,我们对世界的理解首先来自看到的、听到的、触摸到的、尝到的感知经验,这些经验构成认知的基础材料。第二,认知嵌入于环境。认知在身体与外部环境的持续交互中展开,同一个概念在不同的物理环境和社会情境中,理解方式可能截然不同^[2]。第三,抽象思维根植于身体经验。Lakoff 与 Johnson (1980)的概念隐喻理论对此有深入阐述,人类大量的抽象概念通过隐喻的方式从具体的身体经验中生长出来^[3]。例如“时间就是金钱”,便是将日常生活中对有形物质的使用经验映射到对抽象概念的理解上。

1.2 具身认知理论对文化教学的启示

将上述理论引入国际中文文化教学可以获得以下启示。语言的意义与身体经验紧密相连,如果学生学习动词时不仅能听到、看到,还能通过身体做出来,词语的记忆就有了更丰富的经验基础。在文化理解层面,依据概念隐喻理论,抽象的文化观念往往建构于具体的身体经验之上。例如“包容”这一概念,单凭讲解只能获得词典层面的认知,但若学生亲身体会到不同事物被包纳在一起并和谐共处,该概念便获得了可感知的经验支撑。一次体验虽不能替代系统学习,但可以为理解提供具象化的起点。与此同时教学环境也应支持多感官的参与,传统文化课堂以视觉和听觉输入为主,而当学习者通过触觉、味觉、动觉等更多通道与教学对象接触时,形成的记忆可能更为丰富持久。饮食文化在这方面具有天然优势:有形态可看,有质地可触,有滋味可尝,有动作可做。此外在具身教学中,教师不仅是知识的讲授者,更是动作的示范者和体验的引导者^[4]。如何用身体清晰呈现动作要领,如何在体验与语言输出之间建立衔接,很大程度上取决于主讲教师的现场判断,这也是本文选择从主讲教师视角进行分析的原因所在。

2 “临沂煎饼”的文化教学价值分析

地域饮食文化资源种类繁多,并非所有食物都适合作为具身文化教学的载体。一个理想的载体应至少满足相关词汇具有较强的感官属性和动作属性且其能够与某种文化观念形成可感知的关联两个条件。临沂煎饼恰好在这两个层面都具备教学价值。

2.1 语言层面

临沂煎饼相关词汇的语义理解依赖身体经验,主要体现在动词和形容词两类词汇上。以煎饼制作涉及的核心动

词“摊”为例,教师通常将其解释为“铺开”,但摊煎饼实际上是用工具将面糊在热鏊子上以旋转方式均匀推开,包含手腕旋转方向等多重信息,很难通过一个对译词传达清楚。如果学生能用手模拟这个动作,感受手腕画圆的轨迹,“摊”的语义就与具体的身体动作经验联系在了一起。“卷”同样如此,它不是“折叠”或“包裹”,而是将煎饼沿一个方向逐渐收拢并将食材裹紧,涉及双手协调配合。仅靠语言讲解学生容易获得似是而非的理解,而亲操作时,“卷”与“包”“裹”的差异就变得直观可感。从具身认知的角度看,这类动词的深层语义与身体运动经验密切相关,通过动作模拟和实际操作来辅助教学在理论上是合理的。

描述煎饼特性的形容词如“韧”“软”“硬”,其核心语义直接指向感官体验。对于母语为法语或马达加斯加语的学生,未必能在母语中找到完全对应“韧”的词。而当学生亲手撕开煎饼、亲口咀嚼体会到那种特有质感时,“韧”便与真切的感官经验绑定在了一起。同样不同原料的煎饼口感差异显著,学生先后品尝两种不同质地的煎饼时,“软”与“硬”的词义差异就在感官对比中变得清晰。

概括来说,临沂煎饼相关词汇的语义与身体感官和动作经验之间存在关联,这使得动作模拟、品尝体验等具身教学策略有着切实的语言学依据。当然,其实际效果与保持度仍有待更多实证研究检验。

2.2 文化层面

临沂煎饼在文化层面的教学价值,集中体现在“卷食”方式所承载的隐喻潜力上。当地“煎饼卷万物”的说法意味着煎饼几乎可以包卷任何食材,从传统的大葱蘸酱到肉类蛋类,甚至巧克力酱、沙拉等非传统食材,都能以其柔韧质地包纳在一起,形成和谐的整体。依据概念隐喻理论,煎饼的“卷食”方式可视作“源域”,中华文化中“包容”“和而不同”的精神理念则为“目标域”^[5]。煎饼以柔韧性接纳不同味道、不同质地的食材,各种食材保持各自特点的同时融合出更丰富的整体味道,这与“和而不同”的理念形成直观呼应。如果学生亲手将不同食材卷进煎饼并品尝混合后的效果,再经教师引导思考,对“包容”的理解就不再仅停留在语言符号层面,而是多了一层来自身体的切实感受。当然,从“卷煎饼”到“和而不同”的文化理解并非自动通达,隐喻映射的建立需要教师有意识地引导,这将在第四部分进一步讨论。

3 基于具身认知的教学实施与课堂观察

教学价值的实现最终取决于课堂的具体实施。本部分

从主讲教师的视角出发,围绕感官体验引导、动作示范与模拟、隐喻映射引导三个方面,记述具体做法与现场观察。

3.1 感官体验引导

在形容词教学中,笔者先通过PPT展示原料图片建立视觉印象,随后引入两种不同原料的煎饼实物,引导学生观察色泽差异,再分发煎饼请学生触摸感受软硬、品尝体会甜淡。笔者特别注意不先给出答案,而是让学生触摸品尝后自己用汉语说出感受。从课堂反应看,学生拿到实物后参与热情明显提高,品尝后很快说出“甜”和“不甜”。所以词汇习得的关键不在于教师说出答案的那一刻,而在于学生带着表达需求去触摸品尝,并在身体感受与语言符号之间建立联系的过程。

3.2 动作示范与模拟

“摊”和“卷”的语义理解高度依赖动作经验,需要引入身体层面的示范与模拟。讲解“摊”时,笔者先展示鏊子图片,随后用手在空中模拟手腕顺时针画圆、将面糊均匀推开的动作,并刻意放慢速度。笔者观察到,学生仅听解释时表情茫然,但跟着模仿动作后,在后续交流中能较为准确地使“摊”来描述该动作。仅凭即时反应无法断定记忆是否牢固,但动作模拟确实帮助学生更快建立了词义与动作之间的关联。“卷”的教学则采用循序渐进的方式。考虑到直接用煎饼操作可能分散注意力,笔者先请学生用手边的笔记本模拟“卷”的动作,待初步掌握后再过渡到真实煎饼,最后加入小菜完成完整的“卷食”过程。这种从替代物到实物的递进,目的是在保证身体参与的同时控制课堂节奏。

3.3 隐喻映射引导

从“卷煎饼”到“和而不同”的文化理解需要教师有意识地搭建桥梁,笔者主要通过层层递进的提问完成引导。先介绍煎饼“卷万物”的传统,提供酱料和小菜让学生自由搭配品尝,再依次提问:味道怎么样?不同味道放在一起会不会奇怪?如果有机会你想把什么卷进去?在充分体验讨论后笔者才引向文化层面,煎饼可以包容各种食材,就像中华文化对待不同事物的态度。且笔者认为提问的顺序和节奏在隐喻映射中起着关键作用。直接告诉学生“煎饼代表包容”很可能只换来礼貌性的点头,而先体验、再表达、最后揭示的方式,使学生对“和而不同”的理解有了具体的感官经验作为锚点。至于理解能达到多深,在一堂课的范围内难以评估,但这并不妨碍将其作为文化理解的有意义的起点。

4 反思与讨论

任何教学实践都不可能完美无缺,笔者对本次教学中暴露出的问题进行反思。首先是实物资源的两面性。真实煎饼的质感、气味和味道在很大程度上支撑了具身教学的展开,没有实物可触可尝,感官体验引导便无从实现。然而煎饼暴露在空气中会迅速变硬变脆,笔者团队虽在课前分装密封,仍无法完全还原新鲜状态;最具体验感的鏊子摊制环节受场地所限只能以特写视频弥补,但视频无法传递温度和气味,体验完整性不可避免地打了折扣。笔者的体会是与其追求完美还原,不如抓住最核心的体验环节,本次教学中触摸、品尝、卷食得以落地,已为词汇习得和文化理解提供了基本支撑。其次是感官兴奋与语言输出之间的张力。煎饼和小菜分发后,部分学生沉浸于品尝愉悦中,语言输出明显减少,出现只吃说不出的现象。从认知负荷的角度看,大量感官刺激占据了有限的注意力资源,使学生难以同时兼顾体验和表达。对此笔者形成了两个改进思路,建立语言先行机制和明确区分体验与反思阶段,以动静交替把控课堂节奏^[1]。但是以上思路为事后反思所得,尚未经后续实践检验。

从课堂即时反应看,学生在亲手卷制和品尝后确实对“包容”“和而不同”等概念表现出认同和兴趣,但一次30多分钟的课堂体验,其作用更多在于为文化理解提供感性的切入点,不可能替代系统性学习和长期的跨文化思考。所以具身体验在文化教学中更准确的角色应当是“引子”和“锚点”,为抽象的文化讨论提供共同的经验基础,使后续的深入学习有了可以回溯的具体感受。

5 结语

本文从主讲教师的实施视角,提供了一个将具身认知理论落实到文化教学课堂的实践案例,记录了操作细节、现场观察与问题应对,或许能为同类教学实践提供一定参考。同时本研究存在明显的局限性,样本仅为5名学生,教学时长有限,结论不具有统计意义上的推广性;教学效果的判断主要基于课堂即时观察,缺乏前后测数据和长期跟踪;且教学方案由团队协作完成,本文聚焦于课堂实施层面,未涉及教学设计的完整论证。未来研究者可尝试将具身教学策略应用于剪纸、茶艺、武术等更多文化载体,观察其在不同主题中的表现,同时有必要引入对照组、延时后测等更为系统的研究方法,以严谨评估具身教学策略的实际效果。

参考文献:

[1] Varela J F, Rosch E, Thompson E. The Embodied

Mind:Cognitive Science and Human Experience[M].The MIT Press:1992-01-01.

[2] 尹自强. 基于具身认知的课堂行为规范新探[J]. 教学与管理, 2014,(15):100-102.

[3] Lakoff, Johnson. Metaphors we live by[M].Chicago and London:The University of Chicago Press, 1980.

[4] 潘亚萍. 基于具身认知的教学思维意蕴及其培育策略[J]. 教育理论与实践, 2023,43(10):59-64.

[5] 殷融, 苏得权, 叶浩生. 具身认知视角下的概念隐喻理论[J]. 心理科学进展, 2013,21(02):220-234.

[6] 崔新颖. 国际中文教育专业人才“慢就业”对策研究[J]. 河北开放大学学报, 2024,29(06):83-88.

作者简介: 余馨(2000.12-), 女, 汉族, 山东临沂人, 硕士研究生在读, 临沂大学, 研究方向: 国际中文教育。