

具身认知视域下少儿英语游戏化教学设计初探

乐冰洁

(浙江国际海运职业技术学院, 浙江 舟山 316021)

摘要: 在少儿英语课堂中, 游戏化教学因契合儿童身心发展特点而被广泛采用。然而, 在高职《少儿英语教学设计》课程的教学实践中, 学生形成的教学方案常常存在重趣味轻目标、重活动形式轻语言意义建构、重案例模仿轻设计论证等问题。其重要原因在于, 游戏化教学在不少课堂中仍主要被理解为调动气氛和维持参与的外在手段, 尚未被置于语言学习认知机制的层面加以审视。具身认知理论认为, 认知并非脱离身体与环境的纯粹符号加工, 而是根植于身体经验、生成于感知、动作与情境互动的动态过程, 这为重新审视少儿英语游戏化教学提供了理论视角。基于对具身认知、语言教育与游戏化学习相关研究的梳理, 并结合高职《少儿英语教学设计》课程的培养目标与教学困境, 本文提出身体动作—语言意义映射、多模态协同、情境驱动和递进式参与四项设计原则, 构建“目标定位—具身转译—情境编排—多模态组织—反思评价”的教学设计框架, 并通过动物词汇教学和方位介词教学两个案例, 说明该框架在教学设计训练中的具体运用, 以期为高职《少儿英语教学设计》课程改革和教学设计能力培养提供参考。

关键词: 具身认知; 少儿英语; 游戏化教学; 教学设计; 高职教育

DOI: doi.org/10.70693/jyxb.v2i3.630

Embodied Cognition and Gamified Instructional Design for Young Learners' English: An Exploratory Study

Bingjie LE

Zhejiang International Maritime College, Zhoushan, China

Abstract: Gamified instruction is widely used in young learners' English classrooms, yet in the higher vocational course Instructional Design for Teaching English to Children, students' lesson plans often overemphasize fun while neglecting instructional goals, meaningful language construction, and design justification. Drawing on embodied cognition theory, this paper reexamines gamified instructional design for young learners' English and proposes four principles: bodily action-language meaning mapping, multimodal coordination, context-driven design, and progressive participation. On this basis, it develops a five-stage framework of goal setting, embodied transformation, scenario planning, multimodal organization, and reflective evaluation. Two teaching cases, animal vocabulary and locative prepositions, are used to illustrate how the framework can be applied in instructional design training. The study aims to provide a reference for curriculum reform and the development of instructional design competence in higher vocational education.

Keywords: embodied cognition; young learners' English; gamified instruction; instructional design; higher vocational education

一、引言

随着英语教育不断向低龄段延伸,少儿英语课堂的目标已不再局限于词汇记忆和句型操练,而更加重视学习者在具体情境中的意义理解、交际参与和综合运用。《义务教育英语课程标准(2022年版)》明确提出,英语课程应引导学生在体验中学习、在实践中运用、在迁移中创新,并强调围绕真实情境和真实问题开展语言实践活动^[1]。这意味着,少儿英语课堂的有效性不能仅以教师讲解是否清晰或学生记忆是否迅速来衡量,而应进一步考察学习者能否在活动中进入语言意义,并在行动、交流和反思中逐步完成从“知道”到“会用”的过渡。在这一背景下,游戏化教学之所以长期占据少儿英语课堂的重要位置,并不只是因为它能够提升趣味性,更在于它具有活动化、情境化和互动化的组织优势。已有研究指出,数字游戏能够在二语学习中提供更具情境性与互动性的环境、协作与有意义互动机会,以及情境中的即时反馈,并可能支持词汇学习等具体语言结果^[2]。从更广泛的游戏化学习研究看,相关讨论主要集中于学习特征、课程设计与开发、教学工具及应用效果等方面^[3]。但在教学实践中,“游戏化”常被简化为比赛、奖励、闯关、角色扮演或课堂气氛调动,由此导致课堂设计滑向形式化。尤其在高职《少儿英语教学设计》课程中,学生往往能够较快模仿现成案例中的热闹环节,却较难解释这些活动为何能够支持语言学习,也难以判断一个设计究竟是在帮助儿童理解语言,还是在制造表层活跃。

因此,当前少儿英语游戏化教学的关键问题,并不是“是否使用游戏”,而是“游戏如何进入语言学习过程”。换言之,真正需要追问的是:儿童为何会因为某些游戏活动而更易理解词义、掌握句型并形成表达意愿,又为何不少看似生动的活动并没有带来相应的学习质量。若仅以兴趣激发、学习动机或课堂氛围等概念解释这一问题,仍然不足以触及语言学习的内在认知机制。

具身认知理论为重新理解这一问题提供了重要入口。该理论强调,认知并非脱离情境的抽象计算,而是与身体结构、感知通道、动作经验和环境互动密切相关^{[4][5][6]}。概念形成、意义理解和记忆提取,都可能依赖学习者在身体和环境中的经验积累。对于儿童而言,这一点尤为重要。儿

童往往不是先理解抽象规则,再将其应用于现实经验,而是先通过动作、节奏、图像和对象操作等经验线索进入语言意义,再逐步形成相对稳定的语言表征。由此看来,游戏化教学中的“动一动”“演一演”“找一找”“做一做”并不只是课堂气氛的附属工具,而可能成为语言意义建构的组成部分。

现有研究虽已讨论具身学习、动作支持、全身反应法、数字游戏与语言教育之间的联系^{[2][7][8][9]},但仍存在进一步推进的空间。一方面,已有研究更多关注具身学习的一般价值或某些局部活动形态,对于如何将具身认知进一步转化为少儿英语游戏化教学的设计原则与流程,阐释仍不充分。另一方面,在高职《少儿英语教学设计》课程实践中,相关讨论常停留于案例展示与经验总结,较少提供能够帮助师范生解释活动、比较活动和重构活动的中层框架。当前真正缺少的,不是更多有趣的案例,而是一个能够把理论、目标与活动连接起来的设计逻辑。

基于此,本文将研究重心放在理论阐释与框架建构上,拟回答三个问题:第一,具身认知理论为少儿英语游戏化教学提供了哪些关键启示;第二,这些启示如何转化为可操作的设计原则与流程;第三,该框架如何在高职《少儿英语教学设计》课程中通过案例分析与设计训练加以运用。本文的核心关注点是少儿英语游戏化教学设计,高职课程则构成这一研究的应用场域与培养情境。本文并不旨在提出一套脱离既有教学设计理论的新术语体系,而是尝试以“具身转译”为关键中介,重新理解少儿英语游戏化教学中目标、情境、模态与评价之间的关系,并为教学设计提供一种更具解释力的分析路径。

二、文献综述与理论基础

(一) 具身认知的核心命题及其教育启示

具身认知是近年来认知科学和教育研究中影响较大的理论取向之一,它对传统“离身认知”的基本假设提出了系统性质疑。传统认知观通常将认知理解为大脑内部的抽象符号加工,身体更多只是信息输入与行动输出的外围装置;而具身认知则认为,认知从一开始就与身体的构造、感知运动系统以及个体在环境中的活动方式紧密相连^[4]。Wilson在对相关研究的经典综述中指出,具

身认知至少包含六种重要观点,其中“认知是情境化的”“认知是为行动服务的”“离线认知也以身体为基础”等命题,对教育研究具有直接启发^[5]。这些观点共同提示我们:知识并不是脱离经验而存在的静态对象,学习也并非单纯的信息接收和存储,而是身体、任务与环境共同参与的动态过程。

Barsalou 提出的知觉符号理论进一步从表征层面说明了身体经验为何会参与认知,该理论认为,人类概念并不是与感觉经验无关的抽象编码,而是与视觉、听觉、触觉、动作等知觉经验保持联系的多模态表征系统^[6]。当学习者理解某一概念时,其大脑并非只是在调用一个离散的语言标签,而可能同时调动与该概念相关的感觉和动作经验。由此可见,教学中的动作、空间位置、对象操作、节奏刺激和情境互动并不是“额外添加”的辅助要素,而可能直接参与概念的激活与提取。

在中文教育研究中,学者们也已对具身认知的教育含义作出较有代表性的讨论。叶浩生指出,具身认知强调身体状态与感觉运动系统对认知形成的根本性影响,这使教育研究必须重新审视身体在学习中的位置^[4]。王靖、陈卫东从教学设计与教育技术的角度讨论了具身认知对学习环境和教学活动设计的启示,强调学习不应仅被视为信息传递,而应被理解为身体参与和情境嵌入的过程^[10]。郑旭东等进一步从具身学习设计角度指出,学习是基于身体感知的即时性行动与借助技术工具的结构化反思两种认知模式的协调运作,知识意义在实践与经验互动中生成^[11]。这些研究共同为本文提供了一个重要前提:如果语言学习是具身的,那么少儿英语教学中的游戏化设计就应重新被理解为意义建构机制,而不只是课堂管理策略。

当然,具身认知并不是内部完全一致的单一理论阵营^{[5][7]}。相关研究中既有较强立场者主张认知表征本身建立在身体经验之上,也有较为审慎的研究者认为,身体与环境并不必然取代抽象表征,而是在不同任务中以不同程度参与认知加工。对教育研究而言,这一区分提醒我们,不宜把具身认知简单理解为凡教学皆须大幅运动,也不宜把身体活动机械等同于学习效果。本文采取的是较为审慎的应用性立场,即承认身体经验、动作组织和情境嵌入对语言学习具有重要支持作用,但并不将其绝对化为唯一机制。正因如此,本文所建构的框架强调的是身体经验如何进入语言意义建构。

(二) 游戏化教学研究的主要路径及其局限

“游戏化教学”在国内外研究中并不是一个单一概念。广义上,它既可以指将游戏机制与游戏元素引入教学过程,也可以指通过游戏任务和游戏环境来组织学习活动;在语言教育中,它还常与游戏化学习、游戏辅助学习、数字游戏学习等概念相互交叉^{[2][3]}。Poole 与 Clarke-Midura 对第二语言学习中的数字游戏研究进行系统综述后指出,游戏环境能够为目标语言的输入、输出和互动提供丰富场景,但不同类型游戏对学习的支持并不自动成立,其效果高度依赖任务设计和教学整合方式^[2]。顾怡雯等对国际游戏化学习研究的梳理表明,既有研究主要集中于学习特征、课程设计与开发、教学工具及应用效果等维度;相较之下,对不同学习内容如何在认知层面与游戏活动结合的讨论仍有进一步深化空间^[3]。

在少儿英语课堂中,游戏化教学因其符合儿童注意方式和活动偏好而具有现实吸引力。教师常使用歌曲游戏、卡片竞赛、肢体模仿、情境表演、寻物任务和奖励闯关等方式组织课堂。从教学直觉看,这些活动通常优于长时间的单向讲授,因为它们更容易维持参与和调动情绪;但从研究层面看,兴趣与参与本身并不能自动保证学习质量。若一个活动没有帮助儿童理解目标语言的意义,没有提供语言输入与输出的必要性,或没有把动作、对象和情境纳入同一学习链条,那么它即便形式丰富,也可能只是热闹的无效活动。

由此可以看到,游戏化教学研究虽然充分说明了游戏在组织学习中的潜力,却并未自然解决“为何某些游戏能支持语言理解而另一些不能”这一问题。当前很多讨论仍停留在“有趣—投入—喜欢”的表层逻辑上,而较少进一步解释:在语言学习中,活动如何通过身体参与、多模态信息与情境任务促进概念形成和表达迁移。对于少儿英语这样的实践性课程而言,这一解释缺口会直接转化为教学设计上的模糊:学生知道应该“设计游戏”,却不清楚究竟该怎样把语言目标、动作经验和活动组织连成一个整体。

(三) 具身认知与语言教育研究的结合及其研究空间

近年的语言教育研究已开始从具身认知的角度重新理解学习活动。Jusslin 等对语言教育中的具身学习研究进行混合研究综述后指出,具身活动在语言教育中的表现形式较为多样,既包括动

作、手势与对象操作,也包括戏剧、节奏和多模态资源参与的教学组织;从研究分布看,相关研究较多见于学前、小学和初级外语学习情境,其中词汇学习尤为突出^[7]。这表明,具身视角已不再只是认知科学中的抽象命题,而开始进入具体的语言教学研究之中。已有研究进一步表明,身体活动与语言学习任务的结合,可能对外语学习产生积极作用,但这种支持并非以单一方式呈现。Kuo 等发现,具身化 TPR 与常规 TPR 在后测和延时测验中的组间差异并不显著,但实验组在学习保持和接受度方面表现更好^[8]。Schmidt 等则指出,与静态教学相比,任务相关和任务无关身体活动均有助于提升儿童外语词汇学习表现,但三组在聚焦注意上未呈现显著差异^[9]。这些研究提示我们,身体参与对语言学习具有潜在支持作用,但其具体效果仍受任务设计、活动组织和教学目标等因素影响,不能被简单理解为“只要动起来就一定更有效”。

尽管如此,现有研究仍主要集中于具身学习的效果讨论或具体活动策略,如 TPR、手势教学、戏剧活动等,对于如何从具身认知的一般命题出发,进一步抽象出可供教师和师范生迁移使用的教学设计原则与流程,论述仍不充分。换言之,相关研究较多回答了“具身活动可能有何作用”,却较少进一步回应“教师应如何据此组织教学设计”这一问题。这一不足在高职《少儿英语教学设计》课程中尤为突出。对于学生而言,他们面临的核心挑战并不仅是理解具身认知是什么,而是如何将其转化为具体的教学活动与设计判断。因此,本文的切入点在于尝试搭建一个介于抽象理论与零散案例之间的中层框架,使具身认知能够转化为少儿英语游戏化教学中可分析、可比较、可迁移的设计逻辑。

三、高职《少儿英语教学设计》课程中的现实问题

(一) 课程定位与研究场域说明

《少儿英语教学设计》通常是高职学前教育或英语教育专业中连接语言基础课程与教育实践课程的重要环节。其核心任务是帮助其从儿童学习特点出发,设计适宜的少儿英语活动、组织课堂流程并进行教学反思。换言之,这门课程具有鲜明的“转化性”特征:学生不仅要理解语言学习内容,还要学会将其转化为适合儿童的课堂活动。它比一般理论课程更依赖设计逻辑,也更需要能

够连接理论与操作的中层方法支持。将这一课程作为本文的探索场域,也在于高职培养情境具有较强的实践导向。学生在模拟授课、见习和实习中,往往首先面对“活动是否可实施”“课堂是否有参与度”等具体压力,却较难进一步解释语言目标与活动机制之间的关系。在这一背景下,他们常见的困难是难以判断哪些活动真正服务于语言学习,哪些只是形式层面的热闹安排。因此,本文在高职《少儿英语教学设计》课程中讨论具身认知,试图回应一种具体的培养需求:如何帮助学生从“会模仿活动”进一步走向“会解释活动、会改写活动、会构造活动”。

(二) 重趣味呈现,轻语言目标嵌入

结合课程教学实际可以发现,高职学生在进行少儿英语游戏化设计时,常常先考虑活动如何热闹,再考虑语言如何进入其中。结果往往是教学方案拥有完整的分组方式、竞赛规则、卡片材料和奖励机制,却没有围绕核心语言目标建立清晰的输入、操练和输出链条。例如,一节原本应围绕方位介词展开的教学设计,学生可能花大量篇幅设计“找宝藏”“抢答积分”“小组闯关”等形式,但在具体任务中,儿童并不一定真正需要使用 in、on、under、behind 等表达完成目标,活动反而变成了在游戏外壳之下对零散语言项目的重复识记。

这一问题的关键在于学生缺乏将语言目标嵌入活动过程的设计能力。对他们而言,语言目标常常停留在教案首页,而游戏活动则另成一套流程,两者并未真正咬合。若缺少能够连接语言意义、身体动作和任务情境的设计框架,学生就很容易陷入“目标写得明确,活动却无法支撑目标实现”的分裂状态。

(三) 重身体调动,轻身体经验的认知功能

在不少教学设计中,身体参与通常表现为“站起来回答”“做动作猜词”“跑到黑板前贴图片”“拍手跟读”等活动形式。这些做法并非没有课堂价值,但它们往往只是把身体当作课堂节奏的调节手段,而没有进一步思考动作本身与词义、句意或任务情境之间是否建立了必要联系。换言之,学生知道少儿英语课堂需要动起来,却未必清楚为什么要以这种方式动起来。

这正是具身认知理论能够介入的关键。具身认知真正强调的是身体经验在意义理解中的作用。若动作与语言之间缺少映射关系,若身体参与只

是附着在活动表面的形式安排,那么“动起来”本身并不必然支持学习。高职学生之所以容易把身体活动理解为课堂装饰,原因之一就在于他们接触到的许多案例更强调活动形式,而较少解释动作的认知功能。其结果是,学生学会了不少“怎么做”的表层方法,却没有形成“为什么这样做”的设计判断。

(四) 重案例模仿,轻设计论证与迁移

高职课程中的另一个常见现象是,学生在模仿现成案例时往往表现较为顺利,但一旦教学主题、年龄段或语言项目发生变化,设计质量便明显下降。因为学生掌握的往往是零散技巧和表层模板,而非可迁移的设计逻辑。比如,他们可能知道动物词汇教学可以加入模仿动作和头饰表演,也知道颜色教学可以设计“找颜色”游戏,但当任务转换为方位介词、情绪表达或简单交际句型时,就不清楚应如何继续组织活动。

从能力培养的角度看,这说明课程真正需要的是一个能够帮助学生拆解案例、解释设计并进行迁移重构的中层结构。只有当学生能够说明某个活动为何有助于语言理解、其身体参与是否支持意义建构、情境任务是否具有必要性,他们才可能真正从“会模仿活动”走向“会设计活动”。

四、基于具身认知的少儿英语游戏化教学设计框架

(一) 框架建构的基本思路

若承认语言学习是身体、环境与意义共同作用的过程,那么少儿英语游戏化教学的设计起点就不能只是“选择一个有趣的游戏”,而应首先回答三个问题:本节课希望儿童获得什么语言意义经验;这种意义经验需要借助哪些身体动作、空间关系、对象操作或感知线索才能更易进入;这些经验又应如何被组织进连续的情境与任务之中。由此,游戏化教学的重点不再是外部元素的拼装,而是具身经验与语言目标之间的系统组织。

基于这一思路,本文从两个层面建构少儿英语游戏化教学设计框架。第一,提出身体动作—语言意义映射、多模态协同、情境驱动和递进式参与四项设计原则,用以回答教学设计应遵循何种基本判断标准。第二,构建“目标定位—具身转译—情境编排—多模态组织—反思评价”的流程框架,用以说明教学设计可以如何展开。前者

强调设计判断的依据,后者强调设计实施的路径,两者共同构成具身认知视角下少儿英语游戏化教学的基本逻辑。

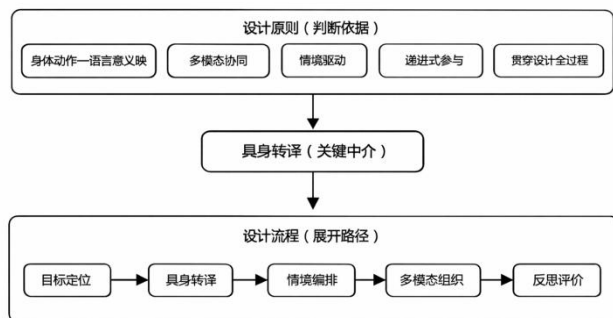


图1:基于具身认知的少儿英语游戏化教学框架

其中,“具身转译”是这一框架的关键中介。本文所谓“具身转译”,是将原本以文字或符号形式存在的语言项目,转化为儿童能够感知、模仿、操作和体验的意义支点。只有经过这一环节,语言目标才可能进一步进入情境编排与多模态组织之中,并在任务推进中获得实际的学习价值。也正是在这一意义上,本文并非将具身认知附着在一般教学设计流程表面,而是试图以“具身转译”为中介,重新理解目标、情境、模态与评价之间的关系。本文所提出的流程框架试图在少儿英语游戏化教学中,为语言目标与活动设计之间补入一个更具解释力的中间层。相较于一般意义上强调活动趣味、流程完整与课堂参与的设计思路,本文更关注语言项目如何先被转化为可感、可做、可体验的经验支点,再被组织进具有任务必要性的情境链条之中。

(二) 四项设计原则

1. 身体动作—语言意义映射原则

这是整个框架的核心原则。具身认知的重要启示之一在于,语言理解并非完全依赖抽象符号系统,而可能借助身体经验形成意义表征^{[4][5][12]}。因此,少儿英语游戏化教学中的动作设计不应只是课堂热身、纪律维持或表演装饰,而应尽量与词汇、句型或交际意图建立较稳定的对应关系。对儿童而言,这种对应关系能够降低抽象理解的难度,使语言学习获得更直接的经验支点。所谓“映射”并不等于机械比划,也不意味着每一个词都必须附带固定手势。关键在于动作是否真正服务于意义进入。例如,动物词汇可以借助具有识别度的模拟动作建立词义线索,方位介词可以通过身体位移和对对象摆放呈现空间关系,动作词和

情绪词则更适合结合表演、语气和情境反应凸显状态特征。相反,如果一个动作只是为了让儿童有事可做,却不能帮助其理解目标语言,那么这一动作的教学价值就十分有限。

2. 多模态协同原则

Barsalou 的知觉符号理论表明,概念通常通过多种感觉通道被激活与维持^[6]。在少儿英语课堂中,仅依赖单一听觉讲解或单一视觉识图,往往难以充分契合儿童的学习方式。因此,游戏化教学需要在不造成信息过载的前提下,有意识地整合视觉、听觉、动觉、触觉、节奏感和同伴互动等多种模态,使不同线索围绕同一语言目标发生协同。这一原则的重点不在于模态越多越好,而在于不同模态是否共同服务于同一意义建构过程。例如,在教授 *under* 时,教师可以让儿童实际把玩具放到桌子下面,同时听到句子、看到位置变化并说出表达,此时视觉、动作和语言便形成了协同关系。相反,若课堂中同时引入过多无关音效、花哨动画和复杂规则,就可能分散注意,削弱目标语言的突出性。因此,多模态协同本质上是一种围绕语言目标进行的资源编排原则,而非简单的刺激叠加。

3. 情境驱动原则

具身认知强调认知的情境嵌入性^{[4][5]}。这意味着,少儿英语课堂中的语言学习不宜长期停留在脱离语境的零散操练,而应尽可能进入具有任务性、关系性和行动必要性的活动场域。在游戏化教学中,情境并不是故事包装,也不是与教学内容分离的背景设置,而是决定儿童为什么要听、为什么要说、为什么要做的行动理由。例如,“动物园探险”“帮小熊找玩具”“生日派对准备”“在超市买东西”等情境之所以有效,除了趣味性,也因为它们能够形成连续的任务链条:儿童需要识别、比较、寻找、判断、回应和表达,语言因而成为完成任务的必要资源。若缺乏这一层结构,游戏化活动就容易沦为若干零散环节的拼接,儿童虽然完成了动作,却未必真正进入了语言使用过程。

4. 递进式参与原则

无论是儿童的语言学习,还是学生的教学设计训练,都不应被理解为进一步到位的结果,而应被看作逐步深化的参与过程。对儿童而言,具身参与通常经历由感知、模仿到操练和表达的推进:先看与听,再做与仿,继而在任务中使用,最终

在情境中表达。对学生而言,设计能力的发展也更可能经历由识别案例逻辑、改写案例到独立设计的递进过程。若忽视这种层次性,一味要求学生直接完成高质量教案,反而容易导致机械拼贴和概念套用。因此,递进式参与原则提醒教师在课程设计中通过分层任务,引导学生逐步学会分析动作与意义的关系、判断情境任务是否成立、比较多模态组织方式的差异,并在此基础上形成独立设计能力。

(三)“目标定位—具身转译—情境编排—多模态组织—反思评价”流程框架

1. 目标定位

任何少儿英语游戏化设计都应从语言目标出发,而不是从活动形式出发。设计者首先需要判断:本节课的重点究竟是词汇意义建立、句型操练,还是情境交际;儿童最需要掌握的是识别、理解、回应,还是表达;语言项目的主要难点是抽象概念、空间关系,还是发音与记忆。只有当目标被明确界定,后续的动作设计、情境组织和资源配置才有依据。

2. 具身转译

具身转译是指将原本以文字或符号形式呈现的语言内容,转化为儿童能够感知、模仿、操作和体验的意义支点。这一步是具身化设计与一般活动设计的重要分界线。它要求设计者判断:哪些内容适合通过动作呈现,哪些适合通过空间关系展示,哪些需要借助真实物品或对象操作,哪些则可以通过节奏、声音和表情辅助理解。若这一环节处理得当,语言就不再只是被讲解的对象,而成为能够被实际经历的内容。

3. 情境编排

在完成具身转译后,设计者还需要将分散的动作、对象和资源编入一个具有任务链条的情境中。情境编排的重点不在于故事是否复杂,而在于活动之间是否形成连续关系,儿童是否需要通过语言与动作的协同来推进任务。例如,从导入中的发现问题,到中段的识别与操练,再到后段的合作表达与结果反馈,语言应始终是完成任务的必要条件,而不是事后附着的口头标签。

4. 多模态组织

多模态组织关注的是教学过程中各种资源之

间的关系。设计者需要考虑：图片、卡片、音频、玩偶、身体动作、空间摆放和同伴互动等元素，是否围绕同一目标协同工作；哪些模态用于引发注意，哪些用于帮助理解，哪些用于支持表达；又如何避免资源过多导致目标语言被稀释。高质量的多模态组织并不追求复杂，而追求清晰、有序并服务于目标。

5. 反思评价

在少儿英语游戏化教学设计中，评价并不仅发生在教学结束之后，也应贯穿于设计过程本身。对高职师范生而言，至少可以从三个方面检视一个设计是否成立：其一，身体参与是否真正帮助语言意义进入，而非只是制造热闹；其二，情境任务是否使语言使用具有必要性和连贯性；其三，多模态资源是否协同服务于目标，而非彼此干扰。通过这样的反思评价，学生逐步形成分析标准，也更容易在不同主题之间进行迁移。

五、框架在高职《少儿英语教学设计》课程中的转化路径

（一）从理论输入到设计判断：课程内容的重组

若要使上述框架真正进入高职课堂，课程组织方式就不能停留在“教师讲理论—学生看案例—学生照着写教案”的线性结构，而应将设计判断能力作为核心培养目标。课程内容可以围绕三条线索重组：第一条线索是具身认知的基本概念及其教育含义，解决学生“为什么要关注身体和情境”的认识问题；第二条线索是对现有少儿英语案例的结构分析，帮助学生识别动作、情境、语言目标和多模态资源之间的关系；第三条线索则是分阶段设计训练，使学生在改写、比较和重构中掌握框架的使用方法。学生不再只是把理论当作背景知识记忆，也不再只是把案例当作现成模板套用，而是逐步形成用理论解释案例、用框架重组案例的能力。具身认知在这里的作用，不是增加一个时髦概念，而是为设计判断提供尺度。

（二）从案例欣赏到案例拆解：分析训练的实施

在很多课程中，学生看到优质案例时容易说“这个活动很好玩”“小朋友应该会喜欢”，但这类判断通常停留在表层印象。为了改变这一状况，教师可以把案例欣赏转为案例拆解，可以要求学生围绕以下问题展开分析：该案例的核心语言目标是什么；设计者通过哪些动作或对象操作帮助

儿童理解目标语言；情境任务是否形成连续链；活动中的语言使用是在真正完成任务，还是只是事后附着；多模态资源是否服务于同一目标。通过重复进行这类拆解训练，学生会逐渐意识到，一个看似简单的游戏活动背后其实包含若干关键设计判断。只有当他们学会拆解案例，才有可能改写案例和独立设计案例。也正是在这一过程中，具身认知从抽象理论转化为课程中的分析工具。

（三）从局部改写到完整设计：分层任务的安排

对高职学生而言，直接要求其独立完成一份高质量教案往往难度过高。更有效的方式是设置分层任务：先从局部改写入手，再逐步过渡到完整设计。第一阶段可以只要求学生改写某一环节，例如把一个单纯的抢答活动改写为具有动作—意义映射关系的练习；第二阶段可要求学生围绕同一语言目标设计不同情境，并比较其优劣；第三阶段再进入完整教案设计和模拟授课。因为教学设计能力的形成本就具有递进性，学生若未经历局部分分析和局部改写，就很难在完整设计中作出稳定判断。分层任务的安排恰好对应了具身框架中的递进式参与原则，使理论不只体现在儿童课堂设计中，也体现在师范生自身的学习过程里。

（四）从结果评价到论证评价：课程考核方式的调整

在传统教案评分中，教师往往更关注流程是否完整、活动是否丰富、语言点是否出现，但对设计理由本身重视不足。若采用具身框架，课程评价就应从“结果导向”适度转向“论证导向”。也就是说，不仅要看学生设计了什么，更要看其能否说明为何这样设计。比如，某个动作为何有助于词义理解，某种情境为何更能支持目标句型使用，某些资源为何被纳入，而另一些被舍弃。只有当学生能够为设计选择提供论证，其设计能力才算真正形成。因此，在课程考核中，可以将“设计说明”作为与教案同等重要的评价对象，要求学生简要阐述自己对目标定位、具身转译、情境编排和多模态组织的考虑。这样一来，课程评价本身也成为培养学生设计思维的一部分。

六、案例阐释：框架如何进入具体教学设计

（一）案例一：Animal Adventure——动物主题词汇教学

动物主题是少儿英语中最常见的内容之一，

也是高职学生最容易设计成“热闹但浅表”的教学单元。若从具身框架出发,其设计重点不应只是让儿童模仿动物动作,而应思考动作如何真正参与词义识别和句型表达。该案例面向幼儿园大班至小学低年级学生,核心语言目标为掌握 dog、cat、bird、fish、elephant、monkey 等动物词汇,并在情境中使用“It's a ...”进行识别和表达。

在目标定位阶段,教师首先要明确本节课并不以复杂句型输出为主,而以词义建立和初步表达为核心。因此,具身转译的关键是为每个动物设计高识别度动作,并让动作与声音、图像、卡片和口头表达形成稳定对应。例如,模拟 dog 的耳朵、fish 的摆尾、elephant 的长鼻子等动作,本身就能为儿童提供视觉和动作上的意义线索。如果只是要求儿童大声跟读单词,即使课堂也能维持秩序,但词义与语言形式之间的联系会明显更弱。

在情境编排上,教师可以将课堂组织为“动物园探险”或“寻找失踪动物”的连续任务。儿童需要先通过声音和图片猜测动物,再通过模仿动作和小组表演完成识别,最后在“谁不见了”“它在哪里”等情境问题中使用“It's a ...”做出回应。此时,动作是服务于连续的识别、比较和表达过程。学生在分析这一案例时,应被引导去判断:哪些动作真的有助于词义进入,哪些动作只是表演性模仿;情境任务是否让语言使用具备必要性;多模态资源之间是否形成了清晰协同。这一案例还可进一步用于训练迁移能力。教师可以要求学生将相同框架迁移到 farm animals、sea animals 或 zoo rules 等不同主题,比较在目标变化后哪些动作可以保留,哪些情境必须调整。通过这种对比,学生学会的就不局限于某个主题活动,还包括一个可迁移的设计方法。

(二) 案例二: Where Is the Teddy?——方位介词教学

相较于动物词汇,方位介词更能体现具身认知的解释优势,因为上、下、里、外、前、后等概念天然与空间经验相关。若仅依赖图片讲解,儿童虽然可能短时记住单词,却未必真正理解介词所指涉的空间关系。该案例面向小学低年级学生,核心语言目标为理解并运用 in、on、under、behind 等方位介词,并在寻找物品的活动中使用“Where is the teddy?”“It's under/on/in/behind ...”等表达。

在具身转译阶段,教师可以让儿童先通过身

体位移和对象操作体验这些方位关系。例如,让学生“站到椅子后面”“把小熊放进盒子里”“把铅笔放在书上面”“躲到桌子下面”等。此时,语言并非对静态图片的抽象说明,而是对正在发生的空间关系进行命名。儿童在身体和对象操作中获得的经验,会为介词意义提供直接支撑。

在情境编排上,课堂可围绕“帮小熊找玩具”或“藏宝游戏”展开。教师先隐藏玩偶,再给出提示,儿童根据位置线索寻找目标;之后让学生轮流成为“藏宝人”,用方位表达给同伴提供语言提示。这样,听、看、做和说被整合进同一任务链条中,介词不再是脱离用途的语言项目,而成为完成任务的必要资源。对高职学生而言,这一案例尤其重要,它能帮助他们认识到:并非所有少儿英语教学都适合简单唱跳,有些内容的关键恰恰在于对象操作和空间体验。

在案例分析阶段,教师还可以引导学生比较两种设计思路:一种是传统的看图讲解加连线练习,另一种是具身化的空间体验加任务表达。比较的目的是让学生具体说明:两种设计在意义进入方式、注意分配、语言使用必要性和儿童参与质量上究竟有何差异。通过这种比较,学生更容易把具身框架内化为设计判断标准。

(三) 案例的课程化功能

上述两个案例的意义在于它们能够作为高职《少儿英语教学设计》课程中的“分析样本”和“改写对象”。教师完全可以要求学生围绕同一框架,对案例进行删改、扩写和重组。例如,在动物主题中改造情境链条,在方位介词中调整任务难度,在多模态组织上比较使用真实物品与图片材料的差异。通过这样的课程化运用,案例从“给学生抄写的模板”转变为“促使学生思考的对象”,而具身认知也就真正进入了教学设计训练。

同时也应看到,本文所举两个案例都属于相对容易进行具身化处理的语言内容,这一选择有其便利性,也暴露了框架当前的边界。对于故事理解、情节复述、情感表达和更高阶语篇任务而言,具身设计未必仍然主要体现为单个词语与手势动作的一一对应,而更可能体现为角色姿态、事件路径、空间移动、情绪体验和互动结构的组织。换言之,语言任务抽象度越高,具身设计就越不能停留在“配动作”层面,而需要转向对叙事结构、角色关系和交流场景的整体编排。

七、结论

本文从理论分析与课程设计需要出发,讨论了具身认知如何为少儿英语游戏化教学提供更具解释力的设计逻辑。文章的基本判断是:少儿英语游戏化教学的价值,不能被简单理解为兴趣激发、课堂活跃或规则丰富,而应放在身体经验、语言意义与情境任务的关系中加以把握。只有当身体参与真正成为意义建构的组成部分,游戏活动才不只是教学形式的装饰,而能够转化为支持理解、记忆与表达的学习过程。因此,本文提出了身体动作—语言意义映射、多模态协同、情境驱动和递进式参与四项设计原则,并构建了“目标定位—具身转译—情境编排—多模态组织—反思评价”的流程框架。

同时也应看到,本文所提出的框架主要基于理论归纳与课程实践观察,尚未通过系统的课堂实验、行动研究或学生作品分析加以检验,因此其适用性和有效性仍有待进一步讨论。其次,文中所举案例主要集中于词汇和方位关系等较易进行具身化处理的语言项目,对于故事理解、语篇表达和更高阶语言任务,框架的适用方式仍需细化。再次,不同高职专业、生源基础和课程安排之间存在差异,同一框架在不同培养场景中的实施难度和教学重点也可能并不相同。

未来研究可沿三个方向继续展开:一是结合高职《少儿英语教学设计》课程中的学生教案、模拟授课与课堂观察资料,对该框架的实际适用性进行持续修订;二是将具身框架拓展到更多语言项目,如情绪表达、简单叙事、功能句型和跨文化主题活动,以检验其解释范围;三是在教育技术不断发展的背景下,进一步探索增强现实、交互式白板和数字游戏资源如何与具身设计原则结合,避免技术应用重新滑回形式热闹而认知空心的问题。

参考文献:

[1] 中华人民共和国教育部. 义务教育英语课程标准(2022年版)[S]. 北京:北京师范大学出版社, 2022.

[2] Poole F J, Clarke-Midura J. A systematic

review of digital games in second language learning studies[J]. International Journal of Game-Based Learning, 2020, 10(3): 1-15.

[3] 顾怡雯, 张佳怡, 张孔燕, 等. 近五年国际游戏化学习研究综述[J]. 开放学习研究, 2020, 25(4): 10-18.

[4] 叶浩生. 具身认知: 认知心理学的新取向[J]. 心理科学进展, 2010, 18(5): 705-710.

[5] Wilson M. Six views of embodied cognition[J]. Psychonomic Bulletin & Review, 2002, 9(4): 625-636.

[6] Barsalou L W. Perceptual symbol systems[J]. Behavioral and Brain Sciences, 1999, 22(4): 577-660.

[7] Jusslin S, Korpinen K, Lilja N, et al. Embodied learning and teaching approaches in language education: A mixed studies review[J]. Educational Research Review, 2022, 37: 100480.

[8] Kuo F R, Hsu C C, Fang W C, et al. The effects of embodiment-based TPR approach on student English vocabulary learning achievement, retention and acceptance[J]. Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences, 2014, 26(1): 63-70.

[9] Schmidt M, Benzing V, Wallman-Jones A R, et al. Embodied learning in the classroom: Effects on primary school children's attention and foreign language vocabulary learning[J]. Psychology of Sport and Exercise, 2019, 43: 45-54.

[10] 王靖, 陈卫东. 具身认知理论及其对教学设计与技术的应用启示[J]. 远程教育杂志, 2012, 30(3): 88-93.

[11] 郑旭东, 王美倩, 饶景阳. 论具身学习及其设计: 基于具身认知的视角[J]. 电化教育研究, 2019, 40(1): 25-32.

[12] 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(2): 220-234.