

教师职业道德养成的内生路径*

——基于具身认知理论视角

■于 慧

摘要:具身认知是以身体为重要元素,诠释人类在身体与环境的相互作用下,通过身体感知体验周围世界或环境来获取认知并建构内部概念系统的一个新的研究视角。它将教师职业道德的研究视野扩展至教师个体的身体层面。基于道德主体的积极参与性、道德概念的现实生活性和道德生成的动态情境性,教师个体“身”在规约束缚下实现道德成长,在切“身”体验中陷入不同道德困境,在“身”入其境时面临多种道德局限。在学校坚持以人为本,创建“支持型”道德环境,建构适合教师职业道德发展管理制度的外部条件下,教师职业道德养成的内生路径是:教师在设“身”处地中感知身体经验,实现共情共育;教师在全“身”体验后,进行“身”后反思,提升道德智慧;教师加强“身”心调适,缓解压力,克服道德局限。

关键词:具身认知;教师职业道德;具身道德;身体经验;身后反思;身心调适

中图分类号:G451.2

文献标识码:A

文章编号:1004-633X(2022)25-0059-06

“身体作为教师最原始、最真实的要素,与教师道德具有始源性的联系,是师德发展的核心向度。”^[1]然而,在现实的教育生活中,教师的身体被压制,面临多种道德局限,甚至被迫沉沦在不同的道德困厄之中。具身认知理论的出现,以新的视角救赎教师被“悬置”“规训”和“压制”的身体,并从理论和实践两个层面对于教师职业道德的发展具有重要意义。从理论层面看,具身认知的研究为教师职业道德生成提供新视角,打破道德“去身体化”的理论研究,强调主体的身体参与、生活现实性以及嵌入环境之中与情境动态互动的建构过程。从实践层面来说,具身认知重视心智、身体与环境的交互作用,可以此思考和突破现实教育生活中的道德困境和局限。本文以具身认知理论为研究视角,阐释教师职业道德生长的特征,探讨教师职业道德养成的内生路径。

一、具身认知的概念

传统认知主义被认为是一种“离身”的认知,是

“身”与“心”的分离,代表身体在内的物质实体与代表心灵在内的精神实体相互独立,其相互之间不依赖于对方的存在而存在。符号加工主义将人们的心智活动看作计算机的运作程序。类似于计算机中硬件和软件的结构作用,身体只是一个物质载体,支持着心智,却不能改变它。联结主义将认知过程隐喻为大脑神经网络的整体活动,认为认知过程类似于大脑神经元的联结网络系统,可以自动做出反应来处理符号信息。

20世纪80年代末,胡塞尔对“身体”“意义层”“世界”等概念的区分和海德格尔的“存在”“嵌入世界”的提出,为具身思想提供了哲学基础。梅洛-庞蒂(Merleau-Ponty)提出的身体现象学更是具身认知理论的重要思想来源。他认为,人们是通过身体感知到的体验来理解周围世界或环境的,并从经验活动中获得对世界或环境的认知。

近些年,具身认知广受学者们的关注,并给出了不

* 本文系辽宁省教育厅厅长突破项目暨辽宁省高校校际合作重大科研项目“教师职业道德的发展性评价工具设计及其应用策略”(项目编号:辽教发[2020]28号)的研究成果。

作者简介:于 慧(1994-),女,山东海阳人,辽宁师范大学教育学院博士研究生,主要从事教师职业道德、基本教育理论研究。

同的见解。美国学者劳伦斯·夏皮罗 (Lawrence A. Shapiro) 从概念化 (conceptualization)、替代 (replacement)、构成 (constitution) 三个维度概括具身认知涉及的主题,主张身体的感知经验有助于对概念的理解;认知生成于身体与环境的互动过程;身体是认知中最重要的构成要素。中国学者叶浩生则从认知过程、内容和整体性对具身认知作出了新的理解,他认为:认知过程的方式和步骤以及内容是由身体所提供与决定的;认知存在于大脑,大脑存在于身体,身体存在于环境并与环境发生互动。概括而言,具身认知是指身体被视为认知的建构渊源,通过身体与世界的互动活动能够获取来自于各种身体感官组织和身体感觉运动系统所产生的“鲜活”的身体经验。人们正是以身体为媒介获得感知体验,然后形成与发展认知。简单来说,身体的物理属性在认知活动中发挥着关键作用。人类个体基于“身体”来认识世界(环境),强调身体是理解和认知世界的一种认识方式和途径,是嵌入环境的,并与环境发生交互作用。所以,具身认知主要具有具身性、情境性和生成性等特征。

二、具身认知视域下的道德生成特征

自梅洛-庞蒂提出道德根植于身体与世界的作用之后,研究者们便从各种角度发现与阐释二者之间的密切关系。国外学者钟晨波 (Chen-Bo Zhong) 和奎斯特 (Katie Liljenquist) 从宗教仪式中探索了“麦克白效应”,即身体的洁净会影响到人们的伦理思维及由此产生的道德行为。国内学者叶浩生、阎书昌、孟万金等也探讨了身体的生理结构、感知觉经验和环境等与个体道德认知、判断和行为之间互相影响的关系。孟万金从中国优秀传统文化中汲取身体思想,又借鉴了西方道德具身性理论,认为道德的心理和行为与身体的生理结构、知觉经验、身体和环境的嵌入作用相互影响。具身道德发生在具身认知范式之下,强调客观存在的身体是道德发生的生理基础,“身体经验是道德概念表征的基础,肢体语言是道德行为产生的重要因素,身体与环境的交互是道德意识构建的基本条件”^[2]。由此,具身认知下的道德生成是有道德主体参与性、道德概念现实生活性和道德生成情境性等特征。

(一) 道德主体的参与性

具身道德主张“身与心共同参与道德认知的生成,让人成为身心统合的整体”^[3]。道德认知依赖于主体获得的各种经验,而这些经验源自一个个活生生、有血

有肉、具有各种感觉运动能力的身体。“身体并非是心智的‘载体’或‘生理底座’,而是能够自主地在环境中进行体验的身体,是认知过程的主体。”^[4]身体能够能动地通过实践活动参与到“道德认知”加工中,实现身心合一。因此,认知身心合一的特点决定了道德主体在道德实践活动建设中的身体积极性,很多实验也证明了这一点,如“人们特定脑区的损伤会对其道德认知及道德行为产生影响”^[5]。实验还证明,个体的睁眼闭眼状态会影响道德判断及道德行为,“闭眼动作状态中的人们会更加认真地在心里模拟事件,会付出更加细腻的情感,使自己在道德情境中更敏感于道德判断,表现出更加诚实等符合道德的行为”^[6]。“身体反馈、肢体动作、面部表情、手势等都会强烈地影响到人的思维、感觉和行为。”^[7]所以,个体身体的积极参与在道德领域的作用日渐重要,身体的行为体验会影响到个体的道德行为。

(二) 道德概念的现实生活性

在具身理论中,莱科夫 (Lakoff) 和约翰逊 (Johnson) 认为,“抽象思维主要是隐喻的,由于最初的和人们最熟悉的是自己的身体,因此,最基本的隐喻是借用身体及其活动方式的隐喻”^[8]。也就是说,道德概念隐喻依赖于特定的身体结构作用于世界的经验活动。所以他们提出利用概念隐喻系统的映射关系以实现对象征道德概念的理解,即借助个体先前习得的具体感知经验,使复杂、抽象变为简单、具体,从而易于理解抽象的道德概念。人类可以在身体丰富的感知觉经验的基础上形成关于具体概念范畴的身体隐喻。例如:上下空间隐喻中的“上”表征着道德、美好,“下”表征着恶毒、卑鄙;冷暖温度隐喻中的“冷”表征着冷漠、拒绝,“暖”表征着温暖、帮助。通过身体隐喻图式,将具体经验“架构”到抽象概念中,人们就可以扩大和丰富其概念认知,使身体感知和抽象概念形成稳固联结,更易记忆与理解。“身体感知或情景的物理特性都可以形成知觉符号,最终从感知、情景上对道德进行认知。”^[9]因此,道德隐喻概念是“与我们现实生活的经验相对应或是我们经验的相似点”^[10],也就是说,道德概念的形成是依赖于道德主体的身体作用于现实生活中产生的“映像”,而“映像”的表征依赖于人们身体的活动能力与经验。

(三) 道德生成的动态情境性

“认知、身体和环境之间形成一个相互嵌套、互动

发展的动态生成性系统,即‘心智在大脑中、大脑在身体中、身体在环境和世界中’。”^[11]简单来说,“身体是与环境紧密相连的,个体用自身的感知觉与环境互动,身体和环境的相互作用决定了认知的形成”^[12]。如此,个体道德认知的形成是基于身体和道德情境的互动经验的,不同的道德情境会对人产生不同的道德行为影响,这也就形成了个体对特定环境的依赖性。例如,环境明亮度对比实验表明,“灯光明亮的环境下,被试的自私行为较少,而在黑暗的环境下,更容易产生不道德行为”^[13]。一系列实验证明,“身体更容易在明亮、安静、整洁、甜蜜、柔软等使人身心感觉温暖的环境氛围中产生道德行为”^[14]。这也说明,情境能够通过个体的不同感官通道影响或改变主体的道德判断和道德行为。由于人类个体成长具有不确定性与动态性以及人类所处的环境具有持续变化性,所以道德认知、行为等始终在一种动态的环境系统中生成与发展。因此,道德等一系列行为产生于主体与环境的互动过程中,道德生成具有情境性。但是,人类个体不仅是身处于外在空间性的物理环境中,还生存在由外在评比、竞争和压力等形成的内在衍生性心理情境中,由此会产生不同的道德行为。

三、具身认知视域下的教师职业道德成长特征

具身认知视域下,教师职业道德成长具有以下特征。

(一)基于道德主体的身体参与性,教师“身”在规约束缚下实现道德成长

具身认知强调,“身体是认知的身体,认知是身体的认知。知觉、思维、判断等认知过程与身体紧密交织在一起”^[8]。对于教师而言,教师生存于学校场域中,由此生成的道德认知、道德判断、道德决策和道德行为等都与教师身体的感知和体验密切相关。场域能够自主存在,受到其自身法则的支持和支撑。学校场域作为“具有自身法则的小世界”,必然会受到其所遵循规约的组织和管理。在学校生活中,教师道德与学校制度体现着相互建构的关系。诺斯说过:“制度是一系列被制定出来的规则、守法程序和行为的道德伦理规范,它旨在约束追求主体福利或效用最大化利益的个人行为。”^[15]学校制度作为一种公共的道德伦理规范,有助于降低客观因素对教师道德行为的干扰,保障教师在制度约束下的权利和自由,督促教师在学校工作中履行专业职责,遵循专业伦理,做出相应的道德行为。教

师身体在学校场域的制度规约下,可以感知到制度规约带来的群体共享性道德观念,体验到从内在思想上影响着教师道德行为的精神感受,从而引发自身内在的自觉自律精神,实现由他律到内化再到自律的道德成长历程。于是,教师在自身行为与制度规约的配合下可以反映出真实有效的道德决策、道德判断和道德行为,实现教师的道德成长。

(二)基于道德概念的现实生活性,教师在切“身”体验中陷入道德困境

道德概念的现实生活性促使教师在现实的教学生活中,一方面依赖于镜像映射作用,从自身的身体感知经验中形成道德概念,另一方面却在切“身”经历中面临着诸多道德冲突与困境,主要表现为“对抗性的道德冲突,即相互对立的价值体系之间的冲突”^[16]。一是教师个人利益和专业伦理之间的道德困境。“教师专业伦理一方面是指教师作为专业性职业的伦理问题而非一般的职业伦理、公共伦理问题;另一方面是指教师专业关系中出现的伦理冲突而非教师个人道德问题。”^[17]它面对的是教师专业伦理问题,如禁止校内教师在课外时间组织或参与有偿补课,禁止教师在社会培训机构兼课,利用托管办班授课等。教师可能在家长的需求或自身的利益需求下补课,尽管个人需求会得到满足,但却逾越了专业伦理底线,从而陷入了伦理困境之中。二是“培养学生核心素养”与“追求升学率”为目的与手段的道德困境。教师在教学过程中,往往会因教学目的和手段是“培养学生核心素养”还是“追求升学率”而产生冲突。教师以学生为本,培养学生的核心素养,教学目的、手段就会不同,可能需要教师付出更多的心血和精力完成;而“以追求升学率”为目标,教师可能会为了达到目的而损害学生的利益。三是平等对待学生与特殊关爱学生之间的道德困境。它本质上是公正与关怀的伦理价值冲突。在教学过程中,对于教师来说,如何维护和平衡不同学生的利益,如何根据不同的需要将时间和注意力平等地分配给学生,如何做到公平地对待每一位学生,仍然是亟待解决的道德困境。

(三)基于道德生成的动态情境性,教师在“身”入其境中面临道德局限

道德行为产生于个人与情境的交互作用中,而在大的文化环境中则可能会产生影响道德行为的情境压力,并改变人们的道德行为。对于教师而言,他们大部

分时间是在学校里,所以,教师的道德行为主要发生于学校情境中。但是由于学校外部环境和内部组织的变易性和差异性,教师会遇到诸多不稳定性、不确定性事件,使教师身处不同的压力状态中。由于教师时常进行不同角色的转换,所以他们极大可能会在工作中遇到各种角色所产生的冲突,由此会引发压力情绪,做出可能违背道德的行为。在学校内部组织中,管理者的强制管控、同事们的竞争防范和程序事项的繁冗复杂等组织管理环境也会增加教师的职业压力。当他们在承受外部环境的刺激和内部组织的压力时,如果教师自身所具有的能力和师德素养不足以应对其环境或工作所带来的挑战,教师随之产生的压力就极有可能使教师身心受其影响。一方面,教师心理上生发焦虑情绪。他们师德意识蔽而不彰,面对问题、困境时,可能会自暴自弃,不是极力解决,而是放弃、卷曲以自保,从而面临内卷问题的挑战,直接影响到他们的职业态度和职业信念。另一方面,过度压力下的教师可能会受情感体验的影响,从而发生与道德认知相悖的行为,使其身陷道德局限:一是道德情感变得冷漠。例如,部分教师可能由于学历、职务等现实问题与所在年级的其他教师产生间隙,再加上对有限资源的竞争和在“独善其身”的处世思想影响下,很多教师之间冷漠,彼此采取不过问、不关心、不接触的态度。部分教师在高压之下还可能会心灰意冷、垂头丧气,消极对待工作,无法履行工作职责。二是道德认知发生偏差。过度的压力或强硬的制度规约可能易使教师生发对立性道德认知。教师在高压之下,面对制度中“居高临下”的“必须”“应该”和规章中的“禁止性”等冰冷的词汇,他们更容易把师德看作苛求教师的冷硬标准,对“师德”失去了亲切性和追求性。三是非理性道德行为的产生。教师在教学压力或考核压力下,情绪会发生巨大波动,可能会做出迁怒学生的行为。譬如,部分教师会因教学事业的受挫而对个别学生的错误行为扩大从而惩罚全体学生,将学生当成情绪发泄的对象,长此以往极易诱发学生形成自卑、敏感的性格。在种种高压情境下,教师往往会对教学活动感到力不从心和身心疲惫。

四、具身认知视角下教师职业道德发展的内生路径

教师的道德发展进程不仅依靠于外部学校制度环境的支持、道德成长平台的交流和道德共同体的群体协作,更依赖于教师自身内部的道德成长。

(一)教师在设“身”处地中感知身体经验,实现共情共育

“情感作为人的一种行为表现,从根本上讲也是一种身体的行为。”^[18]人类大脑中镜像神经元系统的存在意味着人类可以在心理上通过镜像到他人的动作,就能解读到他人的行为意图,然后通过感知自身的身体体验,进入他人的心理世界,如同自身已经体验过对方所经历之事、所感受之情,从而理解他人的心境,产生“所见及所感”的相类似的情感体验,也就是所谓的“共情”。教师对学生的普遍理解与共情是截然不同的,教师对学生的普遍理解是“我已经知道并且了解了你目前的问题”;学生的普遍反应则是“老师根本不了解我的事情,也不了解我的心情”。而教师在“共情”的敏锐反应下,学生的反应心理则是“老师终于不再是分析批评我,而是真正理解了我的感受、我的想法与心情”。

“共情发生的机制部分是动作模仿功能,涉及的个体意向与情绪的发生发展是建立在他人的行为基础之上的。”^[8]所以,共情在师生之间释放出强大的能量,应尽量做好以下四个方面的努力:一是倾听。“共情”的发生,教师身体的听觉器官发挥着重要作用。在倾听态度上,要以学生为中心,加强对学生的关注;倾听过程中,主要以听为主,不要轻易插话,同时注意用恰当的身体姿势回应学生,如适当的点头以示鼓励等。二是接纳。教师要注意观察学生的情绪变化,面对学生时,无论他们是正处于积极情绪中还是消极情绪中,教师都要诚心接纳他们。换言之,“教师要允许学生各种心理反应的存在,包括和老师不一致的想法和观点”^[19]。三是换位思考。教师通过倾听理解学生的内心世界、通过接纳包容学生的情绪表达之后,要站在学生的位置思考问题。同时,也可以引导学生站在教师的角度感受教师,换位思考。四是述情。教师将所体会的学生的情感准确地表达出来,然后传递给学生,使其感受到教师对自己的理解与尊重,师生双方达到学生向教师敞开心扉、真诚沟通,教师对学生充分理解、敏锐观察的“共情”状态。

(二)教师在全“身”体验后进行“身”后反思,提升道德智慧

反思不仅仅是教师基于自身实践的一种认知行为,也是教师基于情感体验的一种身体行为,其反思过程中交织着教师的理智与情感。由于教师反思实质上是“教师立足于实践基点,通过发挥自身主观能动性而

进行的‘异位’思索、解析和审慎修正,以求达到自身素养的提高,并力图为教师成长做进一步规划和引领的一系列过程”〔20〕,所以教师进行反思是对教师个体自身发展及情感体验的一个挑战。它需要教师克服自我“揭短”而“暴露伤疤”的忐忑、抵触情绪,逐渐成长,在反思活动中减弱消极情感体验,获得满足感和情感性支持,从而实现自我超越。

当前,教师之所以陷入道德困境,一个关键原因是“教师缺少实践智慧,不能从观念上辨明自身道德的应然状况和实然状况”〔21〕。具体而言,教师在日常工作中通过“身体和身体的感觉运动图式”〔22〕会感知到多种道德体验,加入不同的道德关系网,因而会面临诸多道德矛盾,从而需要解决不同的道德问题。正因为教师是“常人”,会有正常的利益要求和情感需求,而教师又异于“常人”,承担着教书育人的重任,所以教师很容易模糊专业伦理的边界,进而影响到其在现实道德情境中的道德判断、道德决策和道德行为。所以,教师需要进行身后反思,反思所遇到的道德困境。教师在个体反思中要廓清道德理念,厘清道德边界,坚守道德底线,提高道德智慧。教师在实践工作中也需要反思自己的身份。教师作为专门的道德责任主体,需明确自己的道德身份和专业身份,在法律允许的范围内,既要履行教学职责,又要进行道德沁养。教师要以专业身份作为实行教育教学的依据,以道德身份作为道德选择、道德判断和道德行为的基础,将不损害学生的正当合法权益作为教师处理道德困境的基本道德立场。“从道德层面来讲,教师的首要责任就是对教学对象负责。”〔23〕教师对学生根本利益的维护和负责,不仅是教师育人的根本,更是教师道德的关键。教师进行身后反思,一方面是对自身道德认知的反思,树立正确道德理念,严守自身道德底线,另一方面是对自身道德行为的反思。教师身体的所感所知经过真实体验后外化为正确的道德行为。实质上,教师的道德反思实践于教师身心一体的基础之上,作用于教师道德的知行合一之中。

(三)教师加强“身”心调适缓解压力,克服道德局限

具身道德认为,身体道德行为生发于特定情境中,“情境会导致人产生内在冲突,进而引发身体参与到情境中,以求得认知的一致”〔24〕。道德行为的发生是在一定情境下的身体体验过程。简而言之,教师职业道德生长发展于其所在的真实道德情境中。而当前,教师身陷

于自身与环境交互作用下所形成的高压、竞争和内卷等情境中,教师群体在如此现实情境所产生的不同压力下,如教学压力、考核压力、人际压力等,使其身心俱疲,极易引起教师道德认知的偏差,进而导致非道德行为的发生。基于此,“减轻教师的工作和职业交往压力是提高教师群体职业道德的内源性发展动力的首要举措”〔25〕。教师需要从自身出发,通过自我调适,打破道德情境的局限,促使道德行为的转化。因此,教师需认同自己的身份,认识自己的社会价值,从而获得职业现实感和幸福感,促进自身的职业发展。其次,教师不仅是职业压力的载体,也是个体发展的主体,教师需重视激发自我道德发展的动机与需要,而教师的内在道德动机和需要正是道德行为发生的起源。并且,教师身处多种人际互动事件中,在人际压力之下不仅会引起教师对道德发展的需要,也会对教师的人际处理能力、道德发展动机和道德敏感性发挥重要作用。教师在与外部情境互动作用下建立道德关系时需从“被动”转为“主动”。在现实情境中,教师要努力找到自己的职业幸福感,缓解职业道德焦虑,对教育始终充满热情与活力,在知行合一中不违本心,砥砺前行。教师不仅用“诚”与“善”面对他们自我内心中的教育良知,还用“知”与“行”积极主动地思考问题,促成道德行为的发生。

教师职业道德的培育与形成需要教师在更加真切感知自己身体、清晰认识自己身体的过程中,自信地以身体感知生命、感知生活、感知世界,然后运用身体学习、反思和改变。

参考文献:

- 〔1〕谢延龙.教师道德发展的身体沉沦与救赎[J].当代教育与文化,2019,11(1):97-101.
- 〔2〕殷杰,张祯.身体与道德发生机制的认知维度探析[J].科学技术哲学研究,2018,35(2):7-12.
- 〔3〕陈简,叶浩生.意义的遮蔽——再论具身认知中的“身”[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2020,59(5):187-192.
- 〔4〕叶浩生.认知与身体:理论心理学的视角[J].心理学报,2013,45(4):481-488.
- 〔5〕杨帅,赵翼,王洪等.脑损伤对道德行为的影响及相关伦理困境[J].科学通报,2020,65(19):1922-1935.
- 〔6〕唐贵芳.具身道德的心理机制及其干预研究[M].北京:中国社会科学出版社,2015.29.
- 〔7〕Thomas W Schubert. The Power in Your Hand: Gender Differences in Bodily Feedback from Making a Fist [J].Personality and

- Social Psychology Bulletin, 2004, 30(6): 757-769.
- [8]叶浩生.具身认知的原理与应用[M].北京:商务印书馆, 2017.92.53.110.
- [9]方 激,葛列众,甘 甜.道德具身认知的理论研究[J].心理与行为研究, 2016, 14(6): 765-772.
- [10]项建英,孙炳海,钟晨音.从离身走向具身:卓越师范生道德养成新路径[J].教师教育研究, 2020, 32(3): 41-46.
- [11]叶浩生.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, 2015, 36(4): 104-114.
- [12]叶浩生.心智具身性:来自不同学科的证据[J].社会科学, 2013, (5): 117-128.
- [13]Wen-Bin Chiou, Ying-Yao Cheng. In Broad Daylight, We Trust in God! Brightness, the Salience of Morality, and Ethical Behavior[J]. Journal of Environmental Psychology, 2013, 36(7): 37-42.
- [14]殷 杰,张 祯.身体与道德发生机制的认知维度探析[J].科学技术哲学研究, 2018, 35(2): 7-12.
- [15]道格拉斯·C·诺斯.经济史中的结构与变迁[M].陈 郁等译.北京:生活·读书·新知三联书店, 1994.226.
- [16]曹 刚.伦理学的新维度:道德困境中的三类道德难题[J].哲学动态, 2008, (11): 61-65.
- [17]杜时忠,张添翼.以专业伦理精神重构师德规范——以“2008版师德规范”为研究对象[J].教师教育论坛, 2013, 26(8): 63-67.
- [18]姚 茹.具身道德的脑机制研究——具身德育的认知神经科学证据[J].中国特殊教育, 2021, (3): 91-96.
- [19]李香娥.论教师的共情能力及其培养[J].教学与管理, 2014, (27): 64-66.
- [20]吴 琼,李贵仁.论当前推进教师反思的着力点[J].教育理论与实践, 2015, 35(32): 38-40.
- [21]徐 龙,王一凡.教师道德的“类型”困境及其超越[J].教育科学研究, 2015, (3): 69-72.
- [22]George Lakoff, Mark Johnson. Metaphors We Live By [M]. Chicago: University of Chicago Press, 1980.86.
- [23]布鲁斯 R.托马斯.学校——符合道德规范的学习共同体[A].约翰 I.古德莱德等.提升教师的教育境界:教学的道德尺度[C].汪 菊译.北京:教育科学出版社, 2012.243.
- [24]Wilson Margaret. Six Views of Embodied Cognition.[J].Psychonomic Bulletin & Review, 2002, 9(4): 625-636.
- [25]杨炎轩,王珺瑶.压力视阈下我国中小学教师师德失范行为的归因与治理[J].现代教育管理, 2021, (6): 99-106.

作者单位: 辽宁师范大学教育学院, 辽宁 大连
邮编 116029

The Endogenous Path to the Cultivation of Teachers' Professional Ethics ——Based on the Theoretical Perspective of Embodied Cognition

YU Hui

(College of Education, Liaoning Normal University)

Abstract: Embodied cognition is a new research perspective which takes the body as the important element and interprets the interaction between human body and the environment. It gains cognition and constructs the internal conceptual system through the body perception and experience of the surrounding world or environment. It extends the research horizon of teacher s' professional ethics to the physical level of individual teachers. Based on the active participation of moral subjects, the real-life nature of moral concepts, and the dynamic situational nature of moral generation, the "body" of the individual teacher achieves the moral growth under the constraints of regulations, falls into different moral dilemmas in the "body" experience, and faces multiple moral limitations when entering its territory. Under the external conditions where the school insists on being people-oriented, creates a "supportive" moral environment, and constructs a management system suitable for teachers' professional ethics development, the endogenous development of teachers' professional ethics are the teacher's perception of physical experience in the "person" position, and the realization of empathy and co-education; teachers conduct the "behind" reflection to enhance moral wisdom after the whole "body" experience; and teachers strengthen the "body" and mind adjustment to relieve the pressure and overcome moral limitations.

Key words: embodied cognition; professional ethics of teachers; physical experience; behind reflection; body and mind adjustment; embodied ethics