

基于全视角学习理论的教师培训课程设计^{*}

——以培训破冰课程为例

■王敬

摘 要 教师培训面临着从“被培训”到“学习”的范式转换。教师培训课程以相对独立的专题式课程为主,而专题式课程缺少整体性设计理论支撑。就教师培训破冰课程而言,作为从企业培训引进的一种培训课程,在教师集中培训项目中日益受到重视。然而,教师培训破冰课程存在着课程定位偏差,目标、内容与形式单一等问题。克努兹的全视角学习理论从教师作为学习者的视角,为教师培训破冰课程提供了整体性的设计框架。教师培训破冰课程是教师培训项目中的导入性课程,意在破内容之冰、破交往之冰与破动机之冰,引导学习者做好个体心理、学习动机、环境融入的整体性学习准备。破冰课程的内容可以分为三部分:整体方案解读、学习需求调研和学习团队建设。

关键词 教师培训 教师培训 破冰课程 教师学习 全视角学习理论

中图分类号: G451.2

文献标识码: A

文章编号: 1004-633X(2017)26-0041-04

教师培训课程以相对独立的专题式课程为主,而专题式课程缺少整体性设计理论支撑。培训破冰课程(又称“学习团队建设”或“认识你我他”等)是近年来教师培训领域从企业培训中学习并实践着的一种培训课程。无论是在一般性教师集中培训项目中,还是在“国培计划”项目中,培训破冰课程已经日益受到重视。但在有些项目中,培训破冰课程并非作为正式培训课程出现,而是额外地在培训项目开始的前两天利用课余时间进行的,其定位是“一种加速学员相互认识的游戏活动”。

培训破冰课程的课程意蕴如何理解呢?其对整体培训的意义何在?课程目标如何确立,课程内容如何选择,教学方式有哪些?全视角学习理论则提供了一种整体性理解与设计框架。笔者以培训破冰课程为切入点,分析教师培训课程设计的理论支撑问题,以期能引起教师培训研究者与实践者对这一问题的共同关注。

一、建构教师培训破冰课程的背景

近年来,教师培训深受企业培训的影响,从中汲取了很多有益的理念与实践做法。以“学习者为中心”“基于结果的培训目标设置”“项目管理”“破冰活动”等,被教师培训研究与实践者探索并应用,传统教师培训“教为中心”“讲授为主”“一言堂”“理论与实践脱离”的观念与做法受到冲击,教师培训的专业化在模仿中

得到了突破性发展。在教师培训如火如荼学习企业培训的表面现象之下,是教师培训未求甚解的模仿与难见的超越。单就教师培训中的破冰课程来看,课程意识淡薄、课程企业化现象在各级培训中均有表现。

(一)“教师培训”面临范式转换

在国际教师教育领域对教师专业发展研究的变革趋势下,原来以“他育”为主导、见教不见学的教师专业发展研究、教师培训研究正在经历由“教师培训”到“教师学习”的转向。上世纪五六十年代,美国学者泰勒就曾前瞻性地指出:“未来的在职培训,将不被看作是‘造就’教师,而是帮助、支持和鼓励每个教师发展他自己所看重、所希望增加的教学能力。占指导地位的、被普遍认可的精神,将是把学习本身放在最重要的地位。”^[1]教师培训面临着从“教师被培训”向“教师学习”的范式转换。

(二)“教师培训破冰”缺乏课程意识

当前,相当部分的教师培训机构对培训破冰课程的价值存在认知偏差,对培训破冰课程在一些培训项目中的作用认识不够。有些定位于“激发兴趣、发挥竞争性、挖掘人才”,有些定位于“消除学员们彼此的隔阂和防御心理,为今后的培训建立一个融洽的学习氛围”,有一些培训项目为了防止破冰课程挤占正式学时,甚至将破冰课程安排在晚上进行,使得课程成为“玩

^{*} 本文系国家科技支撑计划子课题“中小学师资培训课程资源库技术研究”(课题编号:2014BAH22F03)的阶段性研究成果。

作者简介: 王敬(1980-),女,湖北襄阳人,东北师范大学教育学部博士研究生,东北师范大学教育学部教师发展学院教师,主要从事教师教育、教师学习、教师培训研究。

一玩”“乐一乐”“认认人”的活动。在这样的课程定位下,大多数的培训破冰课程借鉴企业培训中常用的游戏化的团队融合活动,在喧闹的活动中,从小组合作到大组合作,再到组间对抗,仅仅强调学员在活动中相互认识、消除陌生的隔阂、形成团队凝聚力等。

(三)“教师培训破冰”难脱企业阴影

对企业同类课程内容的简单模仿,使得教师培训的课堂与企业培训课堂并无二致。团队拓展游戏、心理游戏、娱乐活动这些在企业培训中占主流的课程内容成为教师培训破冰课程的主要内容,如“信任背摔”“穿越电网”“大风吹”“棒打薄情郎”“人名串联”等,这些游戏和活动确实能让学员在两三个小时的活动中,充分放松身心,达到相互认识的目的。然而,这样简单的移植很少能体现教育意涵和教师培训的特质,结合教育与教师特点的创新内容不够,动多思少,学习者在活动、游戏中,有参与、有体验,甚至观念、情感受到冲击,但很少获得反思的机会。

二、建构教师培训破冰课程的理论基础

全视角学习理论由丹麦学者克努兹·伊列雷斯提出,他指出学习是非常复杂和具有多面性的,包括“发生于生命有机体中的任何有导向持久性能力改变的过程,而且这些过程的发生并不是单纯由于生理性成熟或衰老机制的原因”^[2]。在对其他学者关于学习所做的研究进行审视的基础上,伊列雷斯跳出了学习研究的个体性与社会性二元之争,提出从整体的视角架构学习研究的理论框架。他认为所有的学习都包含两个非常不同的过程(即心理的获得过程及个体与其所处环境的互动过程),且都包含着内容、动机与互动三个维度。

首先,学习存在两个过程,一个是个体与其所处环境的互动过程(个体↔环境),一个是发生在个体内部的心理获得过程(内容↔动机)。在全视角学习理论提出之前,行为主义学习理论和认知主义学习理论几乎都将研究的关注点聚焦在心理获得的过程上,他们分析学习者的外显学习行为、信息加工过程与学习的动力机制等。之后的社会学习理论学派虽然认识到环境因素在学习研究中的重要性,开始研究社会情境之于学习的作用,但更多的还是将研究的视角直接转向了学习的“社会性”一端。在全视角学习理论看来,学习所包含的内部获得与环境互动这两个过程必须都是活跃的,人们才能够学习点什么。

其次,学习的两个过程是双向互动的,在大多数情况下是同时发生的,也可以完全或部分地不同时间里发生。这里的互动既发生在两个过程的内部,又发生在两个过程之间。在获得过程中,内容和动机之间总是进行着互动,在互动过程中,个体与环境也以一种整合性的方式发生着互动。而心理获得的过程发生在个体与环境互动所蕴涵的冲动和影响之中。两种层面的互动显示了学习的复杂性和系统性。

再次,学习由内容、动机和互动三个维度构成。如果要做到充分理解和分析一个学习情境,这三个维度必须始终被顾及^[2]。这三个维度分别考察了学习的一般性课题,即学什么、为什么学

和(和谁)怎么学。其中,学习的内容维度关注知识、理解和技能,关涉学什么的问题,发展的是人的机能性;动机维度关注动力、情绪和意志,关涉为什么学的问题,发展的是人对自身及环境的敏感性;互动维度关注活动、对话与合作,关涉怎么学的问题,社会性通过这一维度得到了重要发展。

最后,学习情境具有双重社会性。与学习相关的环境在本质上具有绝对的社会性,而所有的学习都是情境性的^[2]。这种社会性同时表现为外显的具体人际交往情境和潜在的一般社会性情境。特别需要指出的是,具体交往情境包括物质环境和人际交往环境,哪怕是物质环境也并非纯自然的存在,而是渗透着深远的社会性。

和其他的人类学习一样,教师学习也是一个复杂系统,很难简单地用聚合和总类的概念来界定。“教师学习”的研究领域自确定以来也随着学习科学的发展经历了研究焦点的个体性与社会性之争。全视角学习理论从两个过程、三个维度构建起学习研究的整体性框架,可以帮助我们超越两性之争,走向个体性与社会性的互动。

三、教师培训破冰课程的要素与设计

自20世纪90年代,教师学习研究从教师认知研究、教师发展研究中凸显出来,成为一个独立的研究领域以来,研究的主题随着学习科学(特别是成人教育学)的发展经历了从教师的行为与技能、教师的认知加工过程、教师学习的外部环境及教师学习的复杂系统一系列转变。尽管如此,唯一不变的是,“教师及其学习”被认为应该置于研究的中心,成为诸多形态的教师发展与培训项目及相关课程开发与实施的依据。

面对教师培训破冰课程在实践中的问题,以全视角学习论为代表的现代学习理论为人们提供了构建高质量培训破冰课程的图景。

(一)培训破冰课程的定位

从字面上来看,“破冰”意为打破坚冰。那么,培训的冰从何而来?从学习者的角度来看,对即将开始学习的内容与形式尚不了解,此为内容之冰;对即将接触的同伴与学习场域还不熟悉,此为交往之冰;对学习的动力与情绪尚未准备充分,此为动机之冰。破冰课程作为培训的导入性、准备性课程,应从破这三冰入手,导入学习内容、方式及评价要求,让学习者建立起对学习内容、动机与交往互动的整体准备,继而为学习者两个学习过程的充分展开提供可能。

那么,什么人适合担任培训破冰课程的破冰教师呢?首先,破冰教师应熟悉培训方案,“能够组织、协调学员进行一系列有效的学习活动”^[3],可以熟练而透彻地在破冰课程中解读方案,让学习者对学习有整体的认识。其次,破冰课程是培训项目的导入性课程、起始课程,是与后续培训环节密切相关的课程,因此,破冰教师不是专为破冰而设,理想的破冰教师应为项目中将与学习者一起走过学习历程的培训管理者或培训教师,“必须是培训方面的专家,有效地扮演管理师、教练员、催化师等角色”“能够激发、促进和辅导学习者内部学习过程的发生和进行”^[3]。他们

可以通过破冰活动与学习者建立亲密安全的互动关系,带领学习者步入后续学习。

(二) 培训破冰课程的目标

1. 破内容之冰 教师学习的内容准备

破内容之冰就是要让学习者对即将开始的学习有所准备。狭义的培训内容即培训的外在显性内容,包括知识、技能、理解、意义等,一般体现在培训方案或日程中,可通过方案解读将培训内容呈现给学习者使其对学习的目标、内容、形式等有所把握。广义的培训内容还应包括学习者随身带入培训的内在隐性内容,即学习者的经验、困惑与情感体验,甚至身体等。齐厄(Thomas Zeih)和吉登斯(Giddens)都对学习与个体发展中的“自反性”有所研究,自我作为学习内容,既有可能性也有价值。因此,在破冰课程中要创设活动、提供安全的心理环境让其主动“暴露”出来,并与外在显性内容建立初步联系。当个人规划被纳入一项集体规划或群体事业时,与他人的互动也会进一步加强这种动机^[4]。在破冰课程中解读培训目标时,既要顾及团队学习目标,又要兼顾个体学习目标,并且要将个体目标置于团队目标之下。

2. 破动机之冰 教师学习的动机激发

动机是学习过程的重要部分,影响着学习发生的质量,如学习的持久性和有用性。破动机之冰就是激发学习者的学习动机,促使学习者动员起学习所需的动力能量。在群体层面上研究身份认同和共同体对学习的影响证明,社会境脉能够为学习者提供学习动机和信息^[5]。把解释引向自我(“我是谁”“我从哪儿来”“我在哪儿”)或重大问题,就能让学生产生动机^[4]。在培训破冰课程中,可以设置环节向学习者提出这样的问题“我是谁,我从哪儿来,我在哪儿,我要到哪儿去”,引导学习者通过回应这些问题梳理自己的学习起点、学习需求和学习目标。或者面对学习小组提问“我们是谁,我们从哪儿来,我们在哪儿,我们要到哪儿去”,通过设置这样的情境,可以让学员获得一种社会性在场感。当然也要注意,与学习有关的挑战要与学习者的兴趣和资质相一致,或至少与它们在本质上并不冲突;与此同时,它们是相互平衡的,既不能太小,以至于不能对学习产生任何重要意义;也不能太大,以至于它们被人感到是不可忍受的,并因此而导向逃避策略^[2]。

3. 破交往之冰 教师学习的互动准备

所有学习都是情境性的,这一点已经得到研究者的认同。学习情境不仅影响着学习,也是学习的一部分。学习者在学习中不可避免地会与情境发生互动。破交往之冰就是帮助学习者做好互动、对话的准备,建立起“共同注意”。斯坦福大学巴伦(Barron)教授的系列研究发现,共同注意是合作学习和问题解决的关键所在——可以帮助学习者理解总体学习目标和各自任务、组内其他成员对实现目标的贡献、互相监督学习过程并在必要时给予及时修正。注意力的长时间维持需要有显性或内隐的小组活动准则支持,而这些准则又是在特定班级、学校或社会文化框架内建立起来的^[5]。在培训破冰课程学习中,可以利用学习团队

建设、班级文化建设等活动让学习者走出学习的独处状态,形成不同层次的学习共同体。团队建设不是简单地自我介绍和小组融合游戏,而是通过角色扮演、情景搭建、心理游戏等活动,形成团队合力,建立团队活动准则,引发学习者持久的共同注意,为学习者在接下来的学习过程中树立指导规范。优秀团队往往不是一次活动就能建立起来的,因此,团队建设可以以系列活动的形式穿插在整个培训实施过程中,通过递进式或进阶式的活动,使团队互动走向深入。

(三) 培训破冰课程的内容及形式

1. 培训方案解读

研究表明,对学习影响最大的因素是学习者关于自己将要涉足的知识领域的先有认知,又称元学习。如果没有这种认知,那么他虽然学习了知识,这些知识也只是以根深蒂固的先有观念作为背景。有些学习者的认知在过去显得很有用,所以他们不会仅仅因为教师或书本向他们下了命令就放弃那些认知模式^[4]。表面上看,元学习是对将要学习的内容的准备,但这种准备却影响着学习动机、学习加工过程与互动结果。

在培训破冰课程中,破冰教师(也可以安排培训首席专家或项目负责人)应从学习者的角度进行培训方案解读,包括培训目标(评价指标)、内容(任务要求)与方式。这个环节可以放在见面暖身之后,也可以穿插在培训需求调研或团队建设过程中,以帮助学习者结合自身需求建立对培训学习的成就定位与行为预期。

2. “互联网+”下的现场培训需求调研

培训需求分析是指在规划和设计培训项目或培训活动之前,培训者采用各种方法和技术,通过收集和分析各种信息,确定培训对象的工作现状与应达目标之间的差距,寻找产生差距的原因,并进一步从这些原因中找到那些可以通过培训来解决的学员知识、技能、态度、能力和行为等方面的问题,为开展培训活动提供依据^[3]。

在破冰课程中,可以设置问题情境,让学习者先独立思考并记录自己最想在此次培训中解决的具体的问题。接着,在小组内进行交流,在互动中,每一位学习者都可以通过表达与倾听,对自己带来的问题进行准确定位,并梳理出本组的问题树。最后,每个小组可以展示讲解的方式呈现本组的问题树,破冰教师引导全班一起绘制本班学习问题树。通过这种方式,学习者学习需求一目了然,并且每一位学习者都可以在问题树中找到各自问题的坐标;也可以让学习者明确团队目标、同伴目标和自我目标之间的关系。

“互联网+”时代为培训提供了多样化的便捷的可视化工具,借助这些调研或培训工具可以开展现场培训需求调研,让学习者在手机客户端报告自己问题的关键词,并通过客户端自带的大数据分析功能实现热词呈现、关系图示等。可视化的结果呈现具有一目了然、冲击性强等特点。相比传统的纸质呈现,更迅速更直观,当然对学习者的概括能力、培训设施的现代化水平及破冰教师信息技术能力也提出了较高的要求。

3.学习团队建设活动

学习团队建设或称群组构建、拓展训练,是一种行动、体验、合作、共享的活动方式,旨在发挥群体动力作用,使学习者在共同的学习活动中,形成并遵守共同的规则,完成共同的学习任务。传统的学习团队建设活动主要包括户外拓展训练和团队协作及心理活动。

户外拓展训练是以团队为单位和个人发展为目的,可以在教室环境以外进行学习、练习和模拟活动,集体育、冒险、游戏和训练为一体,如拔河、背摔、孤岛求生等。这就要求破冰教师在充分了解学习者培训需求的基础上,做到有针对性地选择和设计活动,并根据活动内容布置活动场地、明确活动目标,因为如果目标不明确,设计不合理,那么它只能起到娱乐作用。确保活动顺序设计合理,并清晰讲解以便参与者准确掌握,在规定时间内开展活动;具有较强的控场能力,重点关注参与者的体验和总结反馈,引导其不断领会活动中蕴含的道理,从身体与情感体验中获得活动想要传递的理念、知识与技能等。

团队协作及心理活动,是以团队为单位、协作完成一项指定任务等活动时的体验,如电波传递、鸡蛋从天而降、价值拍卖等,可以通过身体体验与心理游戏等形式进行。与户外拓展训练一样,团队协作及心理活动都对破冰教师的能力提出了很高的要求。

伊列雷斯指出,如果学习者能在互动中投入更多的活动和责任,他学习的可能性就会越大。为了实现这种可能性,以下因素对于学习非常重要:更为直接的互动形式以及更具一般性的实践和学习环境的共同体框架,积极参与和共同决定的可能性,与问题有关的主体性卷入、批判性反思和自反性^[2]等。基于此,学习团队建设活动的设计在原有的注重互动、建立共同体框架之外,应强化参与者的主体性卷入与反思。教师自身及其专业成长经历是非常重要的有待开发的课程资源^[6],可以通过比喻表征活动进行挖掘和加工。

比喻表征活动通过团队协作完成教育主题的物品搭建、图画绘制等,借助可视化的展示与比喻阐释,反映学习者的经验,特别是观念。这类团队建设活动目前尚未受到重视,却是最有教育意涵的,是教师培训有别于企业培训的关键所在。破冰教师可以提供简单的道具,如废旧纸盒、罐子、气球、绳子、海报纸、彩笔等,也可以借助积木,以教育是什么、教师是什么、师生关系等为主题,让学习小组合作设计、搭建(绘画)并进行描述。关于如何看待世界,“比喻”提供了不同的视角模式,因此,也被视作认识和学习的一种可利用途径。比喻表征活动可以经过以下几步:通过描绘图画(或物品搭建)创造教育(教学)的视觉“比喻”;通过小组互动,共享“比喻”;记录下比喻的相关信息;进行相关日志写作。通过“比喻”的方式进行反思能使学习者更清晰地认识自己及其专业,而且为他们提供了一种创新性、直觉性的方法以检验其已有的教学观念。“比喻”为挑战假设和探索信念与感知提供了肥沃的土壤,而这些都不是通过描述个人教学哲学就能清楚阐释的^[7]。借助比喻表征进行反思的方式是“基于个体内

在反省的教育性练习,帮助作为学习者的教师理解其身为教育者所做为何,其专业实践和信念是如何被塑造的”^[6]。此外,这种对反思的分享被证明是有效的、扩张性的,能丰富学习者的反思性技能^[7]。

无论是哪种形式的学习团队建设活动,都应服务于团队准则与文化的创建,让学习者在参与、体验中建立起与同伴、与培训者、与情境、特别是与自我前经验进行互动、对话的意识,掌握互动技巧与规则。

要想促进教师学习,专业发展活动应该是改革型的^[8],应该基于教师实践中的问题和困惑设置任务。基于实践的教师学习有两条途径:一是在学校情境和教师各自的教室进行;二是通过让教师将其课堂实践的经历带入专业发展工作坊来实现^[9]。破冰课程是将学习者引入培训、在培训与学习者之间建立联结的紧密而关键的一步。全视角学习理论为我们构建符合教师培训的破冰课程提供了一个整体性的、基于学习者视角的参考框架。基于此,我们仍需进一步探明,除了比喻表征,是否还有其他富有教育意涵且能促进教师学习的课程内容可以开发,作为学习者的教师在破冰课程中所做的各种准备将以何种方式影响其后续的学习。此外,基于全视角学习理论的内容、动机与互动,对其他类型教师培训课程的设计也值得研究与实践。

参考文献:

- [1] 泰勒.教师在职教育的回顾与展望[C].瞿葆奎.教育学文集·教师.北京:人民教育出版社,1987.
- [2] 克努兹·伊列雷斯.我们如何学习:全视角学习理论[M].孙玫璐译.北京:教育科学出版社,2014.
- [3] 余新.教师培训师专业修炼[M].北京:教育科学出版社,2012.
- [4] 安德烈·焦尔当.学习的本质[M].杭零译.上海:华东师范大学出版社,2015.
- [5] 金莺莲,裴新宁.学习科学视域中的社会性学习:过去、现在与未来[J].开放教育研究,2014,(6):81-87.
- [6] 魏柳英,王敬,于伟.“教师回忆学校教育经历”的教师发展课程研究:基于近20年13项西方项目的分析[J].外国教育研究,2015,(4):86-95.
- [7] 李妍,赵丽等.国际视野下的教师发展与教师培养研究:理论建构与实践案例[M].上海:华东师范大学出版社,2013.
- [8] Gareth Michael S, Porter Andrew C, Desimone, Laura, Birman Beatrice F, Yoon Kwang Suk. What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers[J]. American Educational Research Journal, 2001, (38) 4: 915-945.
- [9] Chrystalla Mouza. Linking Professional Development to Teacher Learning and Practice: A Multi-case Study Analysis of Urban Teachers[J]. Educational Computing Research, 2006, 34 (4): 407-408.

作者单位:东北师范大学教育学部,吉林 长春
邮编 130024