

学习空间支持下的学习范式转型:建立主体责任

沈书生

(南京师范大学教育科学学院,江苏南京 210097)

[摘要] 对于学习目标及其价值理解的一致性,是实现高质量教育目标的基础。学习个体的个人特质与认知习惯等方面存在的差异,容易导致理解的 inconsistency,并通过学习的结果商数体现出来。从学习的视角理解数字化转型,就是要构建有利于促进个体发挥主体性的学习生态,建立具有相同学习价值追求的共同体,以高品质发展作为共同理想,建立相互信任与尊重,推动个体形成主体责任。学习空间设计需要尊重学习个体的身体、生理与心理等特质,具备调整功能,让学习个体能够具身参与学习、具生参与学习、具心参与学习,推动学习从形式向范式转型。范式的形成是因为实践中出现了新的问题,并且范式具有一定的共性特征。实践的条件发生了变化,范式就可能会转型。学习范式的转型依赖于研究与实践领域形成关于学习的共同认识,并有助于促进认识的发生,但外部支持条件的变化才可以让转型的理念转化为实践。重构的新型学习范式,应当能够唤醒学习个体的主体意识,主动发挥学习的主体决策责任。

[关键词] 学习数字化转型;学习空间;学习范式;主体责任;学习决策;结果商数;身心特质

[中图分类号] G434 **[文献标志码]** A

[作者简介] 沈书生(1968—),男,江苏海安人。教授,博士,主要从事信息化教学设计、教师教育技术能力建设研究。
E-mail: ssshenn_j@163.com。

一、引言

教育研究与实践的过程是一个持续转型的过程,教育的数字化转型,既要保持转型后的系统韧性,也要有利于推动教育的高质量发展,还应当有利于创新教育生态^[1]。由学习者与他们所处的学习空间所构成的“学习生态”^[2],居于教育生态的中心地位。构建新型学习生态,需要从学习的视角思考教学问题,既要思考如何转变教学范式,也要思考如何构建新型学习范式。学习空间是支持学习者完成学习行为的中介物^[3],从学习发生的立场出发,系统思考个体的特质与学习空间的关系,建立支持学习者建立主体责任的现代学习范式,可以促进学习者构建面向未来的终生学习力。

二、追求理解的一致性:共同体的存在属性

衡量学习个体学习质量的高低,通常会借助于特定测试所得到的结果商数进行判断。所谓“结果商

数”,是学习个体所获得的成就分数水平与社会其他成员对其形成的期望分数水平之间的比值。结果商数的高低,与不同社会成员对学习个体的期待有关。学习设计是从学习者认知的立场对学习的活动或序列进行设计,从而促进学习者达成学习目标^[4],帮助学习者获得较高的结果商数。学习个体的认知起点、认知习惯、认知风格等方面存在差异,在学习过程中难免会产生“理解的 inconsistency”,而这种 inconsistency 又会导致新的差异,最终通过结果商数反映出来。

关于外部世界的认识,既有群体性认知,也有个体性认知。群体性认知是指不同个体对于外部世界的共识性认知,而个体性认知则是个体对于外部世界的特有认知。理想的学习状态应当是个体性认知超越群体性认知,即个体既能够建立关于外部世界的共识性认知,也能够建立自身的独特认知。如果学习个体在认知过程中所建立的个体性认知低于群体性认知,或者个体性认知与群体性认知之间没有出现任何交集,

这就说明学习个体出现了认知困难,形成了关于外部世界“理解的不一致性”。

所谓“理解的不一致性”,是学习个体在接触新的学习场景、面对新的学习内容或遭遇具体的问题情境时,形成的关于这些特定对象的个体性认知与群体性认知之间存在显著差异。譬如,对于教师设计的教学活动或进行的陈述,学习个体如果难以把握教师的设计意图,对于活动或陈述的理解与教师的原有意图完全不在一个频道,甚至还有可能出现意义建构或价值观层面的认知歧义。教师与学习个体之间难以建立同频共振,却出现较大的认知冲突且难以消弭时,理解的不一致性甚至有可能转化为双方的情绪对抗,造成学习的更大困难。

学习既可能是个体的独立行为,也可能是具有社会特征的群体行为。进行学习设计,就是要引导每一个学习个体能够跨越自身所圈定的独立思维体系,从社会性人的视野出发,不断融入、适应并建立支持个人发展的不同成长共同体,通过参与社会性行为,逐步建立主体责任,追求理解的一致性。倡导“理解的一致性”,并非要求学习个体抛弃个性化,更不是追求简单的同一化,而是要从个体成长的角度,建立学习共同体,形成一致性的成长目标与价值认同,推动个体建立成长的关键方向与学习兴趣,实现共同体中每一个个体的高质量发展。体现了“理解一致性”的学习共同体,将会表现出以下基本属性。

(一)共同体具有符合社会公序良俗的共性价值

在社会变迁过程中,各种关于外部世界的认识或观念充斥着不同载体,并借助于不同的社区输入给学习个体。对于具体个体而言,他们所接触的外部社区的不同输入都将会转化为认知的外部刺激物,并影响个体的认知结果。教育过程是学习个体持续建立并不断修正认知结果的过程,班级、学习小组、研究团队等都可以视为学习社区。社区中不同个体所接触的外部世界具有多样性,因此会表现出认知行为或能力的差异,引导社区中的个体形成共同约定与维护的契约,就形成了学习共同体。通过共同体引导个体审慎地对待外部世界,建立共性价值追求,既有利于个体建立社会性,也可以促进个体实现自我价值。

(二)共同体应将个体高品质发展作为共同理想

学习共同体具有不同的产生样式,有的是服务于特定目的专门建立的,会在某些特定任务完成后自然解散;有的是由一群志趣相投的个体经过长时间的接触与相互理解在产生了相似价值观后建立的,在长期运营中会逐步建立特有的共同体文化,形成共同体的

行事逻辑与品牌效应,甚至还会以“团队”“工作室”等特有称谓吸引更多个体参与其中。维系共同体的核心力量在于面向所有个体的共同发展目标与机会,既要考虑如何让个体真正理解高品质的内涵与养成路径,也要激发个体在共同体的行动中逐步感知到自我成长的可能性。建立了共同的发展理想与认知,共同体才有可能成为助推个体成长的文化家园。

(三)信任与尊重是共同体健康运行的文化基因

个体品质既具有与生俱来的元素养属性,也具有熏陶与重塑的素养养成属性,认同个体的品质可以改变是学校教育的存在价值基础。学习共同体的运行过程,是具有不同品质的个体思维碰撞的过程,并会持续出现理解的不一致性。“不一致性”是个体认知过程中出现的冲突,面对冲突如果个体坚持以自身固有的认知作为标准,不仅可能会制约个体自身的发展,还有可能出现个体之间的误判与冒犯,降低共同体相互作用的内在动力,导致共同体的潜在发展力量遭遇遮蔽。信任与尊重是共同体中个体之间的双向行为,是塑造共同体文化的基因,也是决定共同体发展格局的基础。

(四)主体责任是维系共同体生命的活力因子

共同体中包含了具有活力且性格迥异的个体,个体能否从共同体的普通参与者转变为主动实践者、思考者与建构者,是判断个体是否具有主体性的主要依据。共同体内的个体如果仅仅充当旁观者,就会失去社区的“共同性”,甚至会让社区退化成临时性集体。主体责任是个体实现认知转变的内在动力,也是主体实现自我价值的行为表现。当个体成为共同体的主动维系者,就会主动思考为什么会出现“理解的不一致性”,如何减少或去除不一致性,形成体现一致性的共同体发展目标与行事逻辑,推动建立丰富的实践样式。

三、重构现代学习空间:尊重“身生心”特质

教师的责任在于帮助学习者学习,但教师却不能替代学习者学习。教师组织教学活动,最终是为了帮助学习者在脱离教师指导、在遭遇真实问题时能够形成自己特有的问题解决方式。学习者的责任在于通过学习过程建立相应的认知基础,懂得如何在真实世界中理解学校所学习的知识内容,逐步构建自己特有的“知能-心智”体系,建立促进终身受益的核心素养,形成较高的学习结果商数。

学习者的核心素养形成,与个体的身体、生理与心理等机体特质有关,表现为个体在知能与心智等方面存在结果商数的差异。如果从孤立甚至对立的视角

理解个体的身体、生理与心理,设计的学习活动就会背离人的认知规律,降低教育质量。个体在自我成长定位与个人目标实现方面常常会出现“冲突”,如果找不到合适的方式帮助他们消除冲突,个体的身体、生理、心理就无法支撑认识的发生过程,甚至可能会让个体的韧性受到抑制,陷入成长困境。

(一)身体指向个体的血肉之躯,包含丰富的认知感官

古希腊哲学家认为,人的身体是人认识世界的障碍。法国哲学家笛卡尔视身体为铁镣,提出了著名的“我思故我在”的论断^[5]。受笛卡尔的主客二分与身心二元观念的影响,一些实践者常常认为个体的认识发生与他们的身体是两个相互独立的体系^[6],表现在教育过程中就是无节制的外部输入与个体学习负担的持续增加。德国海德格尔的存在主义观念认为,个体的认识发生是个体的身体与外部世界存在适切互动的结果^[6],这一观念支持了具身认知理论的发展。法国梅洛-庞蒂从身体本体论的视角,提出了“身体意向性”的观念,身体的不同感官、不同个体的身体感官之间,甚至还存在“互体性”^[5]。

人的身体具有复杂结构,身体的不同感官依据特有的机体结构建立了强大的生命系统,个体通过不同感官与外部世界持续交往并产生了认识,个体依赖于已有认识维系着自身存在的同时也在不断更新认识,逐步形成了解决外部世界中各种复杂问题的能力。认识既依赖于身体,也取决于个体如何支配身体,不仅涉及如何支配自己的身体感官,还包括如何巧妙地与他人合作,让他人的感官所感知的外部世界融入自己的认知。在以教学范式为主的教育实践中,学习空间的建设主要偏重物理场所,很少从不同感官共同参与的角度设计学习空间,如此一来,学习个体的部分感官会渐渐失去认知功能,另一部分感官又可能会出现认知疲劳。因此,设计促进“具身参与”的学习空间就显得尤其重要。

(二)生理指向个体的身体变化,会影响个体的认知体验

生理常常会被认为与身体是同一概念,这导致在设计认知活动时,生理常常不被重视。生理是反映身体变化的概念,譬如当身体的发育进入某些阶段后会出现体征变化等长期性生理现象,个体在经历了剧烈运动后会出现血液流速、脉搏加快与呼吸急促等短暂性生理现象。林崇德等学者认为,处于青春发育期的学习个体会出现身体外形、内脏机能和性的成熟三大生理变化^[7],个体对这些变化的意识与态度,会改变其

与外部世界的交往意愿与方式,并影响他们对于外部输入的判断。

处于婴幼儿时期与青少年时期的个体,行为方式与认知能力具有典型差异。皮亚杰认为,不同时期的儿童具有不同的认知发展水平,但要理解认识的发生过程,就需要考虑个体的生物学机制^[8]。生物学机制的本质是生理机制,是维系生物体生命特征的机制运行规律。个体认识外部世界时的行事逻辑,取决于个体的生理状态及其对自身生理特征的理解。有些个体尽管年龄与生理指标都达到了进入较高学习层次的阶段,但如果其建立的生理意识处于较低层次,同样会存在认知困难。学习空间的设计需要关注个体的生理意识,有利于个体“具身参与”。

(三)心理指向个体的意识行为,会影响个体的情绪表达

心理是个体在认识外部世界的过程中所出现的系列内在活动,不同个体的心理状态与他们所具有的心理能量有关,个体的认知过程是心理能量损耗的过程^[9]。乐观的学习个体往往拥有更高的心理能量水平,具有积极心理体验的认知活动心理能量的消耗会偏低。学习个体处于消极的认知状态就会消耗更多的心理能量,如果短期内心理能量无法恢复,个体就可能出现低落情绪,甚至出现低韧性。

个体的心理,与个体的身体和生理有关。美国学者詹姆斯在他的情绪理论中提出,情绪是对身体变化的感知^[10],身体变化会通过生理机制反映出来。譬如,当进入一个陌生环境,某个出乎意料的外部刺激物突然作用于个体的身体感官,个体会出现瞪大眼睛或眨眼等生理现象,产生靠近或避让等行为,并伴随发生兴奋或恐惧等情绪。通过具有不同组件的学习空间,可以设计损耗不同心理能量的认知活动,引导个体去除消极情绪,产生积极情绪,促进个体“具心参与”。

尊重个体的“身生心”特质,就是要从学习个体的视角理解学习,支持个体建立学习的主体责任,借助于空间提供的适应性支持,促进个体不断实现理解的一致性。依赖富技术所构建的学习空间,既可以提供内容丰富且表征形式多样化的学习资源,也可以提供联通现实世界且指向真实问题的场景,还可以对学习者的学习行为进行记录,通过人机协同作用对他们的学习行为进行判断,引导学习者选择符合自己认知特征的学习路径,支持个体实现自我决策与主体价值^[11]。

四、范式与范式转型:从实践到变革实践

研究学习范式具有很大的不确定性,主要因为:

首先,学习本身就具有不确定性;其次,研究学习的方式也具有不确定性;最后,对于学习的理解同样具有不确定性。许多研究者常把教育范式和教育研究范式混为一谈,在谈及教育范式时,所描述的观念常常指向了教育研究范式,或者会对这两个领域进行混用。譬如,早期有一些学者在研究教育变迁的过程中,尝试运用“范式”来解释研究对象,在论述时范式有时指研究方法,有时指变迁后的范式^[12]。

范式一词的广泛使用,与库恩有较大的关系。20世纪60年代,在《科学革命的结构》一书中,为了阐述科学发展的动态性,库恩使用了“范式(Paradigm)”的概念,尽管他当时并没有对“范式”一词作精确解释,但自他开始,许多领域的研究者都将“范式”作为一个重要概念^[13]。“范式”,既会被用于描述某一特定领域内具有特定价值观的行事逻辑,如体现某一区域独特民俗的文化范式;也会被用于描述覆盖不同领域的相似行事逻辑,如被广泛应用于不同领域的某种科学研究范式。

(一) 范式存在源于解决实践问题的需要

库恩将范式界定为是一种“公认的科学成就”,可以在一定的时间内为实践共同体提供典型的问题和解答。这种“成就”具备两个基本特征:一是具有一批坚定的拥护者,这些拥护者会放弃其他竞争模式而选用新成就所确立的模式;二是拥护者会成为实践者,接受了新成就的拥护者们,在实践中会不断运用这些新模式解决待解问题^[14]。简单地说,“范式”是一种可以解决特定领域中的特定问题的行事逻辑:一是存在与旧的行事逻辑不同的核心理念;二是经过拥护者的实践,形成了具有一定规模的共识性群体;三是运用理念可以解决一些依据旧的范式无法处理的问题。

(二) 范式形成在于出现了基本共性特征

对于范式的系统思考来自库恩对科学领域的研究与反思,但在实践领域中范式已经被广泛应用于不同领域。尽管不同领域对范式的内涵表述与使用方式等尚存差异,但也存在许多相似性,可以大致概括出范式的以下特征:

第一,范式具有不同的应用范围。库恩从两个层面^[14]解释范式:一是具体科学层面,指在某种专门科学实践中所建立的具体规定性,是专门科学领域中建立的公认范例,譬如对于授导型学习、探究型学习或适应型学习,都可以有各自不同的具体行动样式范例,后续实践者可以参照这些范例进行实践;二是综合科学层面,指独立于具体专门科学、可以服务于一定的科学集体的综合规定性,譬如在学习新范式中师

生关系、学习过程与评价标准等方面的规定性。前者的使用范围相对有限,通常更加微观;后者的使用范围更为广泛,往往更加中观甚至宏观。

第二,范式具有不同的应用差异。库恩认为,不同领域中范式的应用存在差异,有的范式可能会存在重复使用的特性,也有的会偶尔使用,但却可能会成为经典的依据或参照^[14]。譬如项目化学习范式,可以被反复应用于不同学科,有的教师甚至参考或模仿先前的范例就能够直接实践,此时范例甚至被直接等同于范式。而对于一些特殊领域或偶发领域中产生的案例,如出现公共卫生危机事件后采取的大规模在线教学,往往需要借助核心专家的力量进行系统诊断与设计,应用案例一旦形成也可以称为范式,既可以为后续实践者提供参考依据,也会随着相似事件的增多得到不断优化。

第三,范式具有一定的相似属性。对于常规科学研究,范式可以确立一些规范的研究路径,指导科学研究者在某些领域进行深入研究。对于指向事实的科学研究,范式有三个相似属性:一是可以揭示事实的本质;二是可以运用范式所作的预测与事实本身进行比较;三是借助实验和观察活动搜集的事实,也可以解释和强化范式^[14]。这些相似属性可以指导科学家完成三类主要任务:确定重要事实、寻找理论与事实的一致性、阐明理论^[14]。

第四,范式具有特定的适用群体。信奉并支持某种范式的群体,可以看作是一个共同体。“科学共同体”依据范式确立的基本标准寻找研究问题,库恩将这些问题称为“谜(Puzzle)”,常规科学的任务就是通过不断“解谜”,从而让研究变得深入。任何“谜”都存在“解”,而发现“解”需要遵循一定的规则^[14]。学习范式的建立过程也是一个“解谜”过程,不一定存在单一规则体系,具体的求解过程可以形成不同的规则体系,但规则需要符合范式的基本标准,这样的研究才可能会被研究学习的“共同体”所认同。

第五,范式具有一定的上位特性。库恩认为,范式优先于规则,甚至可以在没有确立具体规则时就用范式指导常规科学。主要原因在于:一是确定具体的规则并不容易;二是范式植根于科学教育的本性之中;三是有时可以通过模仿范式来完成研究,而不仅仅依赖于抽象的规则^[14]。这一观点启发我们,建立学习范式不要总是试图等确立了每一条具体的规则(包括方法、理念)后才开始行动,而是在确立了共同体的基本范式后就可以行动,依据范式的上位特性建立下位规则。如果实践中既无范式亦无规则,就可能陷入无

秩序之中,难以建立共识。

(三) 范式转型源自实践条件发生了变化

面对复杂的问题,当共同体找到了解决实践问题的相似解法,就产生了“行动范式”。行动范式的建立既依赖于特定的问题解决条件,也与行动者的问题解决逻辑有关,而具体的问题解决逻辑又依仗问题解决条件,并随着条件的变化形成持续的改进与优化,问题解决逻辑与条件共同作用并出现了变化,就推动了行动范式的转型。当前我国推动教育的数字化转型,正是因为对于教育的理解发生了新变化,实践共同体可以基于数字化条件构建教育的新样态,支持教育过程、结果等领域的全新变化,促进教育的高质量发展。

关于教育转型的理解,实践领域中主要存在三种不同的思维路径:第一种是基于问题解决条件的转型思维,侧重于从技术变革的视角探索如何改进教育支持系统。譬如有学者主张借助数字技术建设教育信息系统,通过提升师生的数字素养^[15],瞄准教学和管理两大领域^[16],推动教育的数字化转型,促进教育更加公平、包容与安全^[17]。第二种是基于问题解决逻辑的转型思维,侧重于从问题解决过程的视角探索如何理解教育本质,重视教学、学习与管理的行为变化。如顾建军教授从知识生产方式与学习变革的角度、王牧华教授从课程研究的角度对如何转型提出了思考^[18]。第三种是兼顾条件与逻辑的转型思维,强调从学习规律与学习科学的视角理解技术之于教育的价值,关注教育转型的系统化思维。祝智庭教授将教育转型看作是教育文化的“转基因工程”^[19],并从认识论层面提出了技能本位的学习范式思考^[20]。

学习空间发生了改变以后,我们使用学习空间指导学习过程的“范式”同样会发生改变。但是学习科学不同于具体科学,它具有更加复杂的属性。在思考如何运用学习空间并构建新的学习范式的过程中,有必要以一种“上位”的视角理解学习范式,既要关注学习范式所具有的相似属性,又要考虑在学习空间出现变化时,如何在遵循基本范式的前提下运用体现差异的具体教学样式,适当调整教学样式的应用规则。从学习范式的视角理解学习,就是为了避免学习形式的单一化,不能因为条条框框的束缚导致机械式、教条式的应用。正如库恩所说,范式对于研究及其实践的指导是引起范式改变的有效方式,当在某些规则的指导下进行活动的时候,有可能会有一些新的东西,并需要借助于新的规则来解释^[4]。不断理解变化并适应变化而变化,这才是研究范式的真谛。

五、学习范式的重构:支持个体形成主体责任

库恩将范式的概念与“科学共同体”的概念联系在一起,因为范式并不是属于某一个特定个体的,它可能由某一个独立的个体率先提出来,但却不可能是某一个独立个体的独特见解。范式应当源自某一个或一些特定的实践群体,这些群体在讨论和分析问题的过程当中,逐步建立了关于外部事物的特定认识,进而引起了该领域的重要改变,具有特定的支持群体。

(一) 学习范式是研究和实践领域关于学习的共同认识

在长期的教育实践当中,人们习惯于将学习简单地理解为是学习者在接受学校教育的过程中由教师安排、指导并完成的行为,因此学习往往会被看作是教学的附属品。学习者的学习过程,需要依赖于教师的教学组织与思考,并由教师确定如何进行学习,学习过程通常是由教学过程所决定的,学习行为也是由教学组织者所设计的,我们可以将其称为“教学范式”。倡导学习范式的转型,并不意味着需要运用学习范式的概念来取代教学范式的概念,也不应当将教育转型理解成是去除教学范式进而塑造独立的学习范式,更不意味着在学习者的成长过程当中,教学将会退到次要的地位。

以学习范式作为关键概念引导教学变革,就是要区分教师和学习者的主体责任,引导教师明确教学的核心责任在于帮助学习者成长。教师共同体的教学主体责任在于从学习者的真实困难和问题出发设计和组织教学活动,设计便于学生选择的学习内容表征方式与活动组织方式,促进学习者形成学习主体责任。从学习范式的视角来理解教学,就是要彰显“教学为学习服务”的基本理念,引导学习者能够通过学习过程形成主体的决策意识和能力。教师能够基于学习者的学习基础、学习需求、认知困难等,充分依赖学习者所处的学习空间及其空间中所包含的不同支持组件,合理设计与学习内容和目标要求相适应的学习环境,为参与学习活动的每一个学习个体提供主动参与、积极思考、持续表达、不断修正的机会和可能性,促进学习者理解并达成学习目标。

(二) 学习范式指向了学习是如何发生的这一基本问题

在学习过程中真正影响学习个体成长的因素到底是学习内容本身,还是支持认识发生的交互活动?学习的发生离不开特定的场景,也离不开学习伙伴所构成的学习团队。从场景的层面理解学习,就是要将

所要学习的知识内容与真实世界建立关联,引导学习者从真实世界中的具体问题出发,结合自身的生活实践、生活中的变化塑造核心素养。从团队的层面理解学习,就是要通过学习过程引导学习者学会与他人交往,建立团队意识与角色分工协同意识,理解自身在团队中的角色责任,既能够为形成团队的集体智慧贡献个体力量,也能够借助于团队的协同行为强化个体智慧,促进自己不断形成关于外部世界的特有认识。

学习过程中学习者既需要与外部世界进行交往,也需要与团队中的其他个体进行交往,他们所交往的对象都可以称之为“客体世界”。在所有的客体世界中,人是最复杂的要素。人既可能是认识的对象,也可能是认知的伙伴。作为认识对象的人,可以帮助作为认识主体的个体理解人的基本特征。而作为认知伙伴的人,与认知主体一起构成了可能改变或促进认知主体建立对客体认识的特定群体,同样具有主体性。在此认知背景下,思考学习范式的变革,才有可能冲破实践中的教学惯习的限制,提升学习效能。

(三)学习范式的重构依赖于学习所处的外部支持条件

学习过程是在以时间为序列的行为结构中,学习者所采取的一系列可以促进自身的认知变化和促进“知能-心智”建构的行为方式与行事逻辑。学习行为是学习者与外部世界进行持续交往的过程中,通过与外部客体相互作用逐步检视自身的已有认识,不断修正自己的认识,持续建立新认识的过程。学校教育中的主要教学内容,大多数是前人在与实践进行交往的过程中所形成的关于外部世界的基本看法和观念,前人建构的这些看法和观念,都是他们在与真实世界进行持续交往的过程当中所形成的,是经过了长期的社会实践和检验的。

学习的支持条件,就是为了帮助学习者在学习内容和真实的外部世界之间建立联系,引导学习者能够将所学内容应用于特定的场景中的某些具体的事实或事件,在学习内容和外部场景之间建立联结,这种联结是实现不同的认知内容之间产生有序关联的“链”^[21],可以促进学习者的认知之间实现转运^[9]。在实践中,当学习者遇到类似的、真实的外部场景刺激后,就很容易借助于学习者的内在的认知“链”所建立的联系,进而调用存在于自己记忆库当中的某些学习内容,建立不同联结之间的相互作用,促进新认知的发生。

随着现代科学技术的持续发展,实践者用于支持学习的方法和方式也会越来越多,技术对于教育的支

持作用,一方面来自技术的发展给予教育工作者的启迪,另一方面也来自教育工作者对于教育规律和学习规律的不断认识,以及认识的持续改善与提高,并引起学习范式的变革。学习行为离不开学习空间,而学习空间又离不开技术支持,学习空间与学习者之间需要建立稳定的生态关系,引导和帮助学习者在学习空间中进行主动观察、系统思考和持续建构。设计现代学习空间,并非要将现代科学技术成果全部汇聚于一个简单的场所中,更不是为了以“炫酷”的技术形态展示学校的奢华,一切学习空间的变化,都应当源自教育工作者对于现代学习范式的思考。

(四)学习范式有利于促进学习个体形成主体决策责任

学习不仅需要帮助学生构建“知能-心智”体系,还要帮助学生构建面向未来的学习能力体系。学习者在脱离了学校教育以后还应能够坚持独立学习、自主学习、主动学习,以适应不断变化的外部世界,这就要求学习者具有主体责任。

首先,学习者的主体责任是学习者在整个教学或学习事务中所应当具备的基础责任,指向了学习者的责任担当。在实践中,有的学习者的学习行为常常会伴随着家长或教师的强制性指导,尽管此时学生也可能会形成很多收获,但是如果学生没有建立主体责任,他们就无法从学习过程中体验到认知的乐趣,在外部强制的氛围中完成的学习任务,学习所形成的效果必然是短暂的。

其次,学习者的主体责任形成,需要适当的外部支持和引导,且最终一定要落在学习者自身。生活世界就是一个外部场景不断变化的世界,个体需要不断和这些场景打交道,形成属于自己的生活样式。在学习过程当中,引导学习者在特定的问题情境或场景中发现自身存在的不足,让学习者意识到只有持续学习才能摆脱困境并实现目标,他们才有可能真正建立主体责任。

最后,构建能够支持学习者主体责任构建的学习空间,设计支持学习者主体责任构建的学习活动,是现代学习范式转型需要关注的重要内容。学习者能否从有限的学习过程或学习行为当中,构建能够促进终身学习与成长的学习力,是判断现代学习者主体责任高低的重要指标。引导学习者建立学习意愿,形成主动性,才可能让他们形成具有长效性的学习结果,真正服务于国家的长期人才发展战略,培养出满足国家未来发展需要的、具有不同层次和不同能力结构的高质量人才。

六、结 语

学习范式转型,核心就在于能够将学习者真正培养成具有学习的主体自觉、能够主动参与学习思考、关注教学中的真实问题、主动规划学习活动的行动担

当者,建立主体责任,逐步达成学习目标。在教育数字化转型的过程中,我们需要真正理解国家的人才培养标准和培养目标,重新理解学习过程,充分理解过程与结果的关系,以高质量人才培养的目标导向推动教学过程的变革,提升人才的能力层次与水平。

[参考文献]

- [1] 祝智庭,孙梦,袁莉.让理念照进现实:教育数字化转型框架设计及成熟度模型构建[J].现代远程教育研究,2022,34(6):3-11.
- [2] 沈书生.学习新生态:构建信息化学习力[J].苏州大学学报(教育科学版),2020,8(1):1-8.
- [3] 沈书生.学习空间:学习发生的中介物[J].电化教育研究,2020,41(8):19-25,42.
- [4] 沈书生.信息化学习设计:聚焦五大维度[M].北京:科学出版社,2020:70-87.
- [5] 张再林.“我有一个身体”与“我是身体”——中西身体观之比较[J].哲学研究,2015(6):120-126.
- [6] 叶浩生.身心二元论的困境与具身认知研究的兴起[J].心理科学,2011,34(4):999-1005.
- [7] 林崇德,李庆安.青少年期身心发展特点[J].北京师范大学学报(社会科学版),2005(1):48-56.
- [8] 皮亚杰.发生认识论原理[M].王宪钊,等译.北京:商务印书馆,1981.
- [9] 谭树华,许燕,王芳,等.自我损耗:理论、影响因素及研究走向[J].心理科学进展,2012,20(5):715-725.
- [10] 吴瑶瑶.对身体变化的感知就是情绪——詹姆斯情绪理论探究[J].学术交流,2021(3):32-41.
- [11] 沈书生.从教学结构到学习结构:智慧学习设计方法取向[J].电化教育研究,2017,38(8):99-104.
- [12] 钱民辉.范式与教育变迁研究[J].教育理论与实践,1997(2):8-13.
- [13] 李国秀.评库恩的《科学革命的结构》[J].哲学研究,1984(12):68-74.
- [14] 托马斯·库恩.科学革命的结构[M].金吾伦,胡新和,译.北京:北京大学出版社,2003.
- [15] 刘宝存,岑宇.世界教育数字化转型的动因、趋势及镜鉴[J].现代远程教育研究,2022,34(6):12-23.
- [16] 吴砥,李环,尉小荣.教育数字化转型:国际背景、发展需求与推进路径[J].中国远程教育,2022(7):21-27,58,79.
- [17] 王姝莉,黄漫婷,胡小勇.美国、欧盟、德国、法国和俄罗斯教育数字化转型分析[J].中国教育信息化,2022,28(6):13-19.
- [18] 尹后庆,祝智庭,顾建军,等.教育数字化背景下的未来教育与基础教育学建设(上)[J].基础教育,2022,19(4):14-38.
- [19] 祝智庭,胡姣.教育数字化转型:面向未来的教育“转基因”工程[J].开放教育研究,2022,28(5):12-19.
- [20] 祝智庭,赵晓伟,沈书生.技能本位的学习范式:教育数字化转型的认识论新见解[J].电化教育研究,2023,44(2):36-46.
- [21] 沈书生,祝智庭.关于CAI的设计理论:客观主义与建构主义之思考[J].教育传播与技术,1997(3):23-28.

Transformation of Learning Paradigm Supported by Learning Spaces: Establishing Main Responsibility

SHEN Shusheng

(School of Education Science, Nanjing Normal University, Nanjing Jiangsu 210097)

[Abstract] Consistency in the understanding of learning goals and their values is the basis for achieving high-quality education. Differences in the personal traits and cognitive habits of individual learners can easily lead to inconsistencies in understanding, which are reflected by the learning outcome quotient. To understand digital transformation from the perspective of learning, it is necessary to build a learning ecology conducive to promoting individual subjectivity, establish a community with the same learning value pursuit, adopt high-quality development as the common ideal, establish mutual trust and respect, and promote individuals to form the main responsibility. The design of learning space needs to respect the physical, physiological and psychological traits of individual learners, and has the adjustment

(下转第35页)

especially teachers, and the legitimacy of "human as teacher" has once again been pushed to the forefront of the times. The critical theory of technology provides epistemological guidance for us to deal with the legitimacy crisis of "human teacher". Based on the perspective of critical theory of technology, it can be found that the legitimacy crisis of "human teacher" triggered by ChatGPT is mainly manifested in the fact that "machine-based teacher" has shaken the authority of human teacher's knowledge, dissolved the professionalism of human teacher's teaching, and impacted the legitimacy of human teacher's role. The underlying causes lie in the alienation of knowledge production modes, the alienation of "human-human" and "human-machine" interaction habits, and the alienation of the form of human education caused by ChatGPT. The "human teacher" has a value that is difficult to be replaced by artificial intelligence. To effectively address the legitimacy crisis of "human teacher" caused by ChatGPT, possible strategies include: enhancing the knowledge production capacity of human teachers and expanding the field of human teachers' knowledge; defending the dominant position of teaching by human beings and highlighting the value of teaching by human teachers; adhering to the ethical bottom line of educating people by people, and enriching the connotation of the role of human teacher.

[Keywords] ChatGPT; Technical Criticism; Human as Teacher; Crisis of Legitimacy; Ethical Risks

(上接第27页)

function, so that individual learners can participate in learning with their body, life and mind, and promote the transformation of learning from form to paradigm. The formation of paradigm is due to the emergence of new problems in practice, and the paradigm has certain common characteristics. The paradigm may transform when the conditions of practice change. The transformation of learning paradigm relies on the development of common understandings about learning in the fields of research and practice, and helps to promote the occurrence of knowledge, but the change of external supporting conditions can make the transformational ideas into practice. The reconfigured new learning paradigm should be able to awaken the subjective awareness of individual learners and take the initiative to play a role in the decision-making responsibility of learning.

[Keywords] Digital Transformation of Learning; Learning Space; Learning Paradigm; Main Responsibility; Learning Decision; Outcome Quotient; Physical-Physiological-Psychological Traits