

具身认知视角下教师现场学习的优化策略*

沈星池

【摘要】对于教师而言,校本研修活动是比较重要的一种现场学习方式。目前的校本研修普遍存在教师参与度低、效果差、浪费时间等问题。具身认知理论以新的视角解释学习发生的过程,关注学习主体在认知过程中身和心的体验和感受。可以通过改善身、心与环境的相互作用,优化教师的现场学习,提升教师的专业素养。

【关键词】具身认知;现场学习;教师专业发展;校本研修

【中图分类号】G451 **【文献标志码】**A **【文章编号】**1005-6009(2020)70-0037-03

【作者简介】沈星池,南京市锁金新村第二小学(南京,210000)教导处副主任,一级教师。

校本研修是最为常见也最为重要的一种教师现场学习方式。学校管理者开展校本研修活动并期望教师能够主动地参与现场学习,积极反思,有所收获。然而现实中,只有一部分教师愿意主动参与校本教研、培训等现场学习活动,能带着自己的思考参与的更是少之又少;校本研修活动中教师的现场学习普遍存在低效的现象。之所以会出现这样的现象,主要是因为校本研修的组织中存在以下问题:

一是忽视学习主体的经验性。校本研修活动中,当来学习的教师抱着一沓作业或拿着一部手机走进课堂时,就意味着教师的身体是拒绝进入学习现场的。教师之所以可以做到“一

心二用”,是因为他们心里清楚只要凭着自己的教学经验,就可以在“研讨”中说出一两点无关痛痒的建议。校本研修忽视了学习主体的经验性,缺少目标导向,给了教师不用投入的错觉,也使得研讨时泛泛而谈,无法研出实效。

二是忽视学习思维的连续性。基于课堂教学现场的校本研修活动中,如果课堂环节结束后没有及时组织研讨,那么执教者上完课对课的第一感觉、对课堂某些环节的处理的困惑就没有办法及时得到梳理和解决,而听课教师当时心里产生的想法、疑虑也不能第一时间与执教者进行沟通。等执教者和听课教师各自忙完其他事情再坐到一起研讨时,思维已经无法很

*本文系江苏省教育科学“十三五”规划2016年度课题“提升教师现场学习力的‘教、研、评一体化’校本研修的实践研究”(D/2016/02/173)的阶段性研究成果。

好延续。

三是忽视学习过程的动态性。以磨课活动为例,大多数情况下,只有执教者和团队的核心成员能够积极地参与活动,他们认真备课、组织教学、听课、记录、评课等,这是因为他们是带着任务参与现场学习的,他们的学习过程是“动态”的,既有输入又有输出。而其余的参与教师认为活动跟自己没有太大的关系,迫于学校要求才来参加活动,“听过了就结束了”。

具身认知理论认为认知是身体与环境互相作用的产物。它从身体经验出发,确立了身体在认知过程中的绝对优先地位。它强调身心合一,认知是身体的认知,心智是身体的心智,离开了身体,认知和心智根本就不存在。具身认知理论为我们解决以上种种问题、优化教师的现场学习效果提供了新的思路。

一、关注学习认知的情境性

情境性概念是具身认知理论解释认知发生过程的基本概念范畴。“心智在大脑中,大脑在身体中,身体在环境中。”^[1]我们可以这样认为,心智的发展离不开环境,因此要想教师在现场学习中有“学习”、有“认知”,必须为教师营造一个情境,这个情境既包括客观的物理环境也包括教师之间形成的学习共同体。

营造适宜学习的物理环境。认知过程中身体与环境是一体的,身体处于认知的主体地位,因此我们有必要营造一个让身体舒适的现场学习环境。以听课活动为例,学校教室的空间有限,大多数时候听课教师只有一张凳子,听课记录只能捧在手里记,写字都不方便,想要用两种不同颜色的笔进行标记、注释更是十分麻烦。而且教室是教师熟悉的工作环境,在这样的环境中他们很难从教育者的角色抽离出来,以学习者的角色观察和思考。要想教师能深度参与现场学

习,首先可以在座位、学习桌的提供等方面做文章。同时可以让教师脱离工作环境进行集中学习,比如可以将听课现场从教室挪到报告厅、功能室等相对宽敞的地方。还要营造一个干净的学习环境,这里主要指向教师学习时桌面环境的干净,如桌面上不得出现作业本、试卷、手机等,避免这些物件干扰到教师的现场学习。

构建教师学习共同体。人是群居动物,生长、生存离不开所处的人文环境,教师的学习也离不开人文环境。教师现场学习的本质,就是个体教师借助教研组等团队所提供的进入他人教学现场、参与集体教研活动或聆听相关专家讲座等的学习机会,提升自己的教育教学能力,所以现场学习本身就是一种团队学习形式。教师要用团队学习的理念去重新审视听课和评课这两个现场,要注重在团队互动中提升学习效果和现场学习力,实现专业发展。

二、关注学习认知的经验性

激活先期经验。美国成人教育学者杰克·麦兹罗分析了成人学习不同于儿童学习的过程和特点:成人学习是在已有经验的基础上,通过一系列反思、对话和实践等发生观点的转变的过程^[2]。目前的校本研修活动大多忽略了教师的已有经验,导致教师进入活动现场时一片茫然,不知道要学什么、怎么学,也就无法抓住每次现场学习的重点。因此“先期介入”就显得很重要。比如校本研修活动中,如果组织者将事先确定好的研修主题告知参与的教师,要求教师提前查阅相关资料并作思考,这样教师进入现场时先期经验已被激活,初步建立了对现场学习的目标与要求、途径与策略等的构想,或者说他们已经提前“进入现场”,学习时自然能更快投入。同时,因为有明确的主题、目标,现场学习、讨论的方向更明确,更有效率。

避免经验固化。学习者知识体系的构建主要依赖于主体自身的感知、经验,外来的知识、概念不一定能改变其认知和行为。比如,我们在读一本书时,如果书中提及的某个知识与我们原有的经验是一致的,我们会进一步强化原有经验并作用于我们的行为;而如果这个知识与我们原有的经验相悖,我们会带着批判的眼光审视它甚至排斥它,这个知识就只会存在于我们的大脑中而很难转化为有效的认知和经验并影响我们的行为。就像威林厄姆在《为什么学生不喜欢上学》一书中提到的,学习不是思考的过程而是调取记忆的过程。先期经验的作用是强大的,它可以帮助教师思考、理解新的知识,但在校本研修中,要警惕经验固化,避免现场学习一直局限于教师先期经验层面的交流、反思。

三、关注学习认知的体验性

具身的教育与教学以生成论的具身观为哲学基础,这种具身观视认知为“生成”的^[3]。认知其实就是身体与情境互动产生的身体经验。“生成”的具身观强调鲜活体验在认知中的重要作用,而以往的校本研修一般是一人上课、全体听课、个别人评课的一次性的现场学习,教师获得的体验是浅表的、单薄的。“一课多构”和“同课续构”这样的校本研修形式则能够有效丰富和深化教师的现场学习体验。

一课多构。“一课多构”其实就是我们熟知的“磨课”,采取一课多上的形式,对同一节课进行反复构思、试教。需要注意的是,一课多构应是抱团教研活动,最好做到每一次的试教、调整都是整个团队集体参与。在此活动过程中,执教者的反思、改变、提升通过课堂教学外显,是可以明显感知的;而听课者的进步却是内隐的,外人甚至自己都无法看见。因此组织这样的现

场学习,需要每一位参与者适时地进行阶段性总结,在反思中提升学习力。这样的课堂研究能围绕研修主题不断改变、不断创新,教师的现场关注力、发现力、反思力、转化力也会在研修的过程中不断提升。

同课续构。这里的“同课”并不是指同一节课,而是指知识点相同的课。如果说“一课多构”是就某一课的知识点进行不断的尝试、研究,找到实现教学目标的最佳方法,那么“同课续构”就是寻找某一个主题教学的有效路径。同样,同课续构也需要在一个学习共同体中进行。比如计算教学,计算是数学学习的基石,小学数学学科6年12册教材,每一册都涉及计算教学的内容。可以做这样的尝试:让一位教师先执教某一年级某一单元的计算教学,学习共同体的成员们针对计算教学中应注意的点提出改进意见后,再由第二位教师另选一节计算课,根据第一次的改进意见进行备课、试教,紧接着由第三位教师继续上课。这样同课续构把参与研修的所有教师卷入其中,改变以往“一次一课,评完散场”的教研方式,通过“接龙”上课的方式延续现场学习,有一部分教师既做了执教者又做了评课者,双重体验下可以更好地将理论转化为实践、在实践中反思理论,促进现场学习力的提升。■

【参考文献】

- [1]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(4):104-114.
- [2]殷蕾.转化学习理论视角下教师培训的困境与出路[J].中国教育学刊,2018(10):87-91.
- [3]叶浩生.身体的教育价值:现象学的视角[J].教育研究,2019(10):41-51.