

基于扎根理论的职前教师 互惠学习理论模型

——以 RLTESECC 项目中加交换生为例

石 娟¹, 刘 义 兵²

(1. 西华师范大学 教师教育学院, 四川 南充 637002; 2. 西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘 要:在知识经济社会中,知识的开放性使得学习的互动性与共享性增强,研究选取 Reciprocal Learning in Teacher Education and School Education between Canada and China(简称 RLTESECC)项目中赴加拿大温莎大学交换学习的中国某大学职前教师为个案,以其反思日志与访谈资料及中加交换生学校视频会议记录为文本分析数据,根据扎根理论研究方法,从互惠学习的场域、动机、内容、策略与效果等维度构建职前教师互惠学习理论模型。由此得出3个结论:职前教师的跨文化互惠学习内容是全景式的,教师间的互动内容表现出求同存异的特性,互惠学习影响力度与教师自我专业觉知度有关。

关键词:扎根理论;职前教师;互惠学习;理论模型

中图分类号:G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2017)05-0033-07

在知识经济社会,随着国际交流的日渐频繁,知识呈现出更加开放的态势。知识的广延性使得人类的学习方式愈加开放,人们需要在相互的沟通与合作中开展对话与学习,实现知识的共享与融合,促进彼此的成长与发展,以达成互惠学习的旨归。我国自古便有互惠学习的优良传统,如流传至今的名句“三人行,必有我师焉”“独学而无友,则孤陋而寡闻”等就是互惠学习的真实写照,也是学习开放性、互动性的生动体现。同样,教师的学习也不是孤立、封闭的状态,教师需要在彼此的交互活动中获取成长的养料,需要在相互学习中提升与发展自我。可以说,互惠学习是当今教师专业发展的常态。

一、互惠学习的内涵解析

互惠学习存在于动物界。于人类而言,互惠学习更是重要的学习态度与形式。杜威指出,每种活着的动物,当它们清醒的时候,它和它所处的环境会发生不断的交互作用(interaction),交互作用是一种给予(give)和取得(take)的过程,作用于周围的事物,又从周围的事物中收回某些东西——印象和刺激——这种交互的过程便组成了经验的框架^[1]。互惠学习的框架是在社会建构主义理论的影响下形成的。社会建构主义理论认为学习是高度社会化的活动,教师间的相互交往会对彼此的认知与情感产生影响^[2]。所谓“互惠学习”是指彼此贡献见解以求得互惠与善意的学习,使个体

收稿日期:2017-05-11

作者简介:石娟,教育学博士,西华师范大学教师教育学院副教授。

刘义兵,教育学博士,西南大学教育学部教授,博士生导师。

基金项目:加拿大社会科学及人文科学研究委员会合作项目“加拿大—中国教师教育和学校教育互惠学习”(895-2012-1011),项目负责人:许世静,迈克尔·康纳利。

学习发展成为合作式的学习^[3]。互惠学习强调彼此的关切和善意互助,强调在合作与共享中达成共赢。从这个层面而言,互惠学习是一种极为平常的学习行为,因为我们每个人都是别人学习的“榜样”,都可以从他人身上学到自己所没有的东西,即使是他人的缺点和错误也能对自己有警示作用^[4]。

教师互惠学习确定了教师是互惠学习的一方主体,与之互惠的另一方主体则非常广泛,可以是学生、教师、专家等相关群体,与不同群体的互动形成了不同的学习场域、学习动机、学习内容、学习策略与学习效果。同理,职前教师在与教师、同学等主体的交互中,积极向对方学习专业理念、专业知识与专业能力,同时展示自己的才干,完成对话、合作,共享“互惠”。互惠学习有利于拓宽职前教师的专业视域,使其以更加宽广的视角看待教育问题;互惠学习还有利于提升职前教师的专业素质,通过专业理念、专业知识与专业能力的互动学习,促进教师专业发展。

二、扎根理论在职前教师互惠学习中的应用

(一)研究方法

扎根理论是一种质性研究的方法,指研究者在系统搜集资料的基础上,寻找反映社会现象的核心概念,并在概念之间自下而上地建构理论^{[5]327}。与构建宏大理论所采取的对预先假设进行演绎推理所不同的是,扎根理论强调对原始资料的归纳和分析,以保证理论的解释力与生命力。本研究采用凯西·卡麦兹(Kathy C. Charmaz)的扎根理论方法,通过初始编码、聚焦编码和理论编码等步骤,提炼职前教师互惠学习的要素,在综合理论探讨的基础上,构建职前教师互惠学习的理论模型。

(二)研究样本

本研究主要探讨职前教师互惠学习的体验、动机、策略与效果等内容。根据抽样的目的性原则,从参与加拿大社会科学与人文学研究委员会(Social Sciences and Humanities Research Council of Canada,简称 SSHRCC)重大资助合作项目“加拿大与中国教师教育和学校教育互惠学习”(Reciprocal Learning in Teacher Education and School Education between Canada and China^①,简称 RLTESECC)并赴加拿大温莎大学交换学习的职前教师(简称“交换生”)中选取 4 名交换生作为研究样本,为有效获取交换生在中加跨文化视域下互惠学习的关键资料,对每位研究对象都进行了 60 分钟左右的深度访谈。在征得研究对象同意的前提下,整个过程采用笔记与录音的方式进行了全面记录。同时,将研究对象赠予的活动材料及参与中加交换生学校视频会议的记录文本作为分析的依据,以充实深度访谈的资料数据。

(三)资料编码

1. 初始编码

初始编码(initial coding)应“尽可能地保持开放并紧贴数据,为其他分析留下可能空间,并形成最适合数据的代码”^{[6]61-62}。在众多的初始编码策略中,本研究选取对逐个事件进行编码的策略,通过对事件进行编码,生成新的概念属性。在本研究中,根据对原始数据的分析,对其进行初始编码,形成相对适宜的初始代码(见表 1)。

① 该项目由温莎大学许世静教授和多伦多大学迈克尔·康纳利(Michael Connelly)教授负责,旨在探索不同国家和地区的学校教育、教师发展、数学教育等领域的基本经验,通过互惠学习促进两国在以上领域的共生发展。项目团队成员主要包括多伦多大学、温莎大学、东北师范大学、华东师范大学、西南大学等高校的研究人员及重庆、上海、温莎等地姊妹校的中小学及幼儿园教师。在这个项目中,温莎大学与中国某大学每年互派 20 名左右的职前教师进行为期 3 个月的跨文化互惠学习。

表 1 初始编码示例

原始数据	初始代码
我非常感谢在 N 校见习的指导教师,当我有疑惑时,他会毫不保留地给予指导与帮助,当然,他对我做得不对的地方也会提出诚恳的建议,这不是因为我们是国际友人,而完全是基于专业的考虑	基于专业的帮助
在学校教育情境中教师与学生是友好的师生关系,教师可以辅导学生、帮助学生,但绝不逾越教师的专业界限,“be friendly not to be friend”是他们经常说的一句话	友好的师生关系有着不可逾越的专业界限
我觉得两国(指加拿大与中国)的教师都特别注重终身学习,注重自我提升,我们在加拿大交换学习时,那些教师无时无刻不在学习,他们会与学生相互学习、与同事相互研讨交流,向书本学习、向网络学习、向生活学习……	教师是终身学习者
在 G 小学见习时,当学生回答一个问题后,虽不是正确答案,教师也会以鼓励的语气说:“It is not right,but it is a good answer”或者“Good,it is a better answer”,并不会追求统一的标准答案	教师对学生的回答不拘泥于标准答案
温莎学校针对化学元素周期表的教学很有创意,教师将周期表制作成钟表,学生在每天看教室里钟表的时间时便逐渐记住了各元素。同时,教师根据教学进度,让学生选择一个自己喜欢的化学元素,并根据化学元素的活性在课堂中进行表演	教师教学与生活紧密相连
加拿大职前教师有一门 drama 课程,专门培养教师的艺术性。中小学教师上课时千姿百态,气氛很好,且课堂井然有序,我觉得教师真的就是艺术家……	教师是育人的艺术家

2. 聚焦编码与轴心编码

聚焦编码(focused coding)是编码的第二个主要阶段,是使用中最重要的或出现最频繁的初始代码。聚焦编码是由大量数据筛选出并能充分反映数据的代码,更具指向性、选择性和概念性^{[6]73}。轴心编码(axial coding)是将类属和亚类属联系起来,使类属的属性和维度具体化,并重新排列了在初始编码中分裂的数据,使生成的分析带有连贯性^{[6]77}。在编码过程中,聚焦编码与轴心编码密切相关。研究者每一次只需对一个类属进行深度分析,围绕着这一类属寻找相关关系,就可以形成一个“轴心”体系^{[5]333}。可见,聚焦编码与轴心编码是亚类属与类属的关系,以表明资料中各个部分之间的有机关联。将第一阶段形成的初始代码进一步类属化,使其更加凝练(见表 2)。

表 2 聚焦代码与轴心代码示例

初始代码	聚焦代码	轴心代码
友好的师生关系有着不可逾越的专业界限	教师需要学习教师教育类知识	教师具备广博、宽厚的专业知识
教师对学生的回答不拘泥于标准答案		
教师教学与生活紧密相连		
教师是个“多面手”		

3. 理论编码

理论编码(theory coding)是在聚焦编码过程中选择了代码之后所进行的复杂水平上的编码,在聚焦编码形成类属的基础上,使类属间的关系更加具体化。理论编码所形成的理论代码更具有整合性与连贯性,这些代码不仅会使实质代码间的关联形式概念化,也会使分析性的故事开始变得理论化^{[6]80}。

扎根理论强调以“自然呈现(emergence)”的方式从理论研究程序中逐渐建构新的理论。在资料与理论的互动中,不断实现数据的搜集与分析,直至理论性达到饱和为止^[7]。

三、职前教师互惠学习理论模型的建构

通过对参加交换学习的职前教师的深度访谈与文本分析,在对资料进行整理与编码的基础上,

提炼概念属性,明晰亚类属与类属关系,总结类属的属性与维度,建构职前教师互惠学习“三层两翼六面”的理论模型(见图1)。其中:“三层”主要依据职前教师学习场域的变化,分为国内学习、国外学习与教育实习,在图1中,由于国内学习与国外学习对教育实习有双重影响,故将教育实习放在了中间;“两翼”主要指互惠学习的主要内容,在国内的学习、实习与国外的学习、实习内容均有不同但又相互交叉,通过互惠学习可以不断充实交换生的认知系统与结构;“六面”主要指在国内学习与国外学习中所产生的学习动机、形成的学习策略与产生的学习效果,由于本研究中将教育实习视为对国内学习与国外学习的效果表达与监测,因此,这里并不刻意对教育实习加注学习动机等维度的内容。

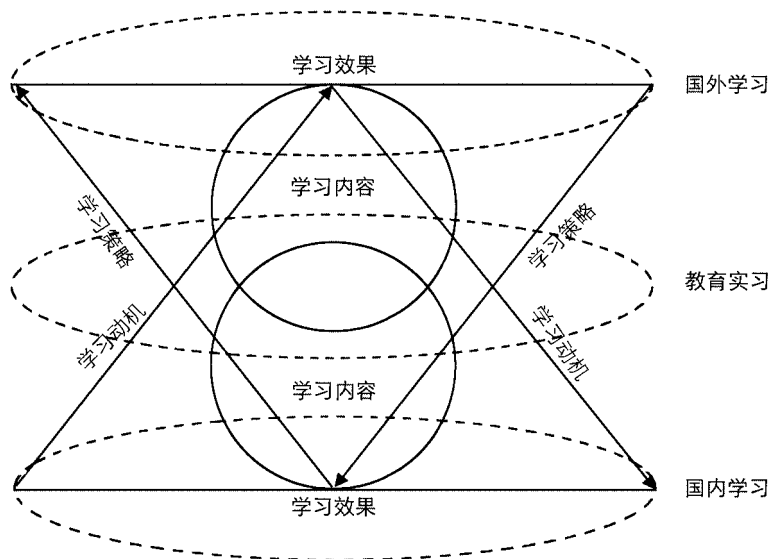


图1 职前教师互惠学习“三层两翼六面”的理论模型

(一)互惠学习场域

格式塔学派受现象学方法论的影响,认为个体的行为环境决定个体行为的产生。这里的“行为环境”主要是指个体能感知或意识的心理环境,而非客观、现实的物理环境。基于此,格式塔学派提出自我与环境相统一的心理场理论,即场域理论^[8]。这对研究互惠学习场域具有借鉴价值。这里的“场域”不仅是物理空间上的概念,更具有心理学意义。交换生的互惠学习场域主要包括3个层面:国内学习、国外交换学习和交换学习后的教育实习。首先,国内学习为交换生奠定了教师专业理念、知识与技能等方面的基础。在这一学习过程中,主要通过正式学习与非正式学习的观察与交流,体悟教师职业的神圣,以师生交往、同伴互助等方式进行学习,共同促进彼此的进步与成长。其次,国外交换学习是交换生在更广泛层面的学习,交换生通过感知与体验文化情境的不同,进而增进相互沟通、合作与对话,达成学习的互利共生目标。在这一学习场域中,交换生会产生极大的思想冲击,在反思中不断建构自我。最后,教育实习是师范生教育技能训练的必备环节,有跨文化互惠学习经历的交换生将其养成的反思习惯贯穿于教育实习的整个过程,他们会有意识地进行中加教育的对比,并构想如何有效地在自己教育实习及未来的教学中运用交换学习习得的优秀经验实现教育的本土化。他们在教育实习中通过导师制、同伴交流、自我反思等形式体验着专业理念、融合着专业知识、历练着专业技能。

(二)互惠学习动机

学习动机是激发人行为的动力,具有重要的行为导向功能。“为什么而学”是交换生在开展互惠学习之前要思考的问题。通过访谈资料的编码与分析可以看出,交换生的互惠学习主要存在3种动机。第一种是提升自我。学校根据学生的综合表现与学业成就选拔优秀的职前教师参加交换学习,并增设自荐的选拔渠道。自荐生对交换学习表现出积极的参选意愿,有想通过此次交换活动

促进自己迈向更高台阶的强烈动机。通过自荐程序被选中的交换生,拥有坚定的教育信念、主动展示与表达自我、主动发展的意愿成为对其编码的关键词。第二种是了解国外教育。通过跨文化的互惠学习,可以了解国外教育的真实状况,理性地对比中外教育的差异与优劣。第三种是出于对职业的热爱。互惠学习的主要目的是因为热爱教师职业,欲通过向他人学习来为自己未来专业发展奠基。交换生的学习动机更多是内生性动机,这使其在互惠学习中表现出持久的学习动力、浓烈的学习兴趣、端正的学习态度以及专注的学习行为。

(三)互惠学习内容

教师专业理念、专业知识与专业能力是教师专业发展的主要内容,也是职前教师学习的主要内容。在国内学习与国外交换学习两个不同的学习场域,均有着相似的学习内容,只是在学习的关注点与侧重点上有较大的差异,这便构成了职前教师互惠学习理论模型的“两翼”。首先,在国内学习中,主要通过讲授、观察和体验等形式树立坚定的专业信念,使交换生意识到教师职业的神圣与伟大;通过通识性知识、学科专业知识、教师教育类知识等奠定扎实的专业知识基础;通过教育见习、微格教学等教学技能的训练培养交换生综合的专业能力。由于缺乏足够的实践训练,交换生的知识结构体系偏理论化,学到的知识特别是教师教育类知识大多停留在理论探讨的层面。其次,在国外交换学习中,交换生通过与学习情境的社会性互动,会自主地观察、对比、反思和审视国内外教师在专业理念、专业知识与专业能力等方面的异同之处,并基于此构建自己欣赏的并适合于我国国情的教师观、知识观与能力观。经过为期3个月的交换学习,交换生更加坚信教师职业的神圣。而在加拿大中小学见习时,教师对学科知识的综合把握、对课堂突发事件的应对及教学素材的生活化处理等,都促使交换生将此与所学的理论知识对接。教师的专业反思、教育智慧及终身学习的态度激发着交换生在学习中不断改变与提升自我。可以说,国内系统的理论学习与实践训练是开展国外交换学习项目的前提,为跨文化互惠学习奠定坚实的基础。教育实习则是对国内学习与国外交换学习效果的实战训练。在教育实习中,交换生会不断反观不同场域的学习内容,用于有效指导自己的教学实践。

(四)互惠学习策略

为了提高学习效果,学习者会有目的、有意识地采取相应的认知和行为来完成学习任务,这一过程是学习策略的呈现过程。交换生运用一定的学习策略来提升学习效果。具体而言,有两种策略:一是构建学习共同体,不管是国内学习还是国外交换学习及教育实习,交换生均借助同伴互助、小组合作及导师指导等多种途径构建起适合于专业成长的学习共同体,确立共同的发展愿景,在相互交流与合作中互促共进,从而解决教育中的某些实际问题;二是自我导向学习,阅读是交换生进行自我导向学习的主要形式,其主要的场所发生于图书馆或自习室,互惠学习并不排除自我导向下的自主学习,相反,自我导向学习是互惠学习的内在发生机制,交换生在与外界学习场域的社会性互动中,必须借助于自我导向的学习,才能将获得的知识与经验内化。

(五)互惠学习效果

学习效果是指学习的最终效能与结果,是对学习过程的评价。跨文化视域下交换生互惠学习效果主要体现为3个方面。一是使交换生的人格更加完善。通过访谈了解到,交换学习使交换生变得更加自信、大方,在陌生的国度能从容处理各种生活困难与专业困惑,因此,经过磨炼的交换生相信自己具备解决问题的能力。二是对交换生专业发展产生积极影响。在中加对比中,反思两国的教育与教师专业发展的不同路径,从专业理念、专业知识与专业能力等方面获得国际视野,这将成为交换生未来专业发展的重要基石。三是更加明确的职业生涯规划。交换生的选拔标准之一是有着坚定的从教信念。换言之,这些交换生在未交换学习之前就已树立了坚定的专业信念与理想,在交换学习之后,更坚信教师是一份值得终身追求的事业,并进行了目标明确的职业生涯规划。他们立志从教,期望在执着的追求中不断充实与提升自己,争做爱学生、爱教育的优秀教师。

四、讨论与结论

(一) 职前教师跨文化互惠学习内容是全景式的

教师学习是教师在自身努力与外部环境的影响下,专业知识与能力都获得提升的一种过程,与教师专业发展是统一的,是教师专业可持续发展的基础和前提^[9]。职前教师的互惠学习是教师学习的重要组成部分,从学习内容的广度、宽度上看,交换生的互惠学习是全方位的、综合的、立体式学习。访谈者表示:“跨文化互惠学习,使我们贴身体悟了真实的加拿大教育,收获了知识、锻炼了能力、拓宽了视野、收获了友谊,学习到了加拿大教师与我国教师不同的教育理念与管理方式,同时,我们也将我国教师优秀的经验介绍给了加拿大。”(Z20150318^①)跨文化学习拓宽了职前教师的国际视野,使其能以更加开阔的视角审视教育问题,增进文化理解与自觉;跨文化学习使职前教师更加明确地意识到教师专业理念、专业知识与专业能力对教师专业发展的不可或缺性;跨文化学习使职前教师感受了异国教育的真实状况,通过学习借鉴优秀的教育经验,达到为“我”所用的目的,并将我国教师在教育教学中的优秀做法介绍给对方,加强国家之间的教育交流。

(二) 教师间的互动内容表现出求同存异的特性

教师互惠学习是使教师在区域或国际交流中看到别人优势的同时不忽视自身的优势,彼此间取长补短、求同存异,以实现教育“互惠”为宗旨。由于文化传统、教育体制等方面的差异,中国与加拿大在宏观层面上的教师教育政策、中观层面上的教师培养培训制度、微观层面上的教师知识结构和教学方式等方面均有诸多不同,但彼此间也有共性的内容。如就两国教师评价政策而言,双方的共性主要表现为:均有教师评价、奖励发展的相关制度,将师德、教学能力、专业知识、学历水平等作为重要的评价指标;对教师“德”的评价,都采取平时观摩与他人评价相结合的方式;对教师“能”的评价都有量化评价指标;校长都会直接参与教师评价工作;地方相关教育组织机构针对教师发展均会开展相关的专业学习或培训活动。双方教师评价政策的差异主要表现为:中方的教师评价每学期或每学年进行一次,由校领导带头与各分管部门协同完成,加方的教师评价每五年进行一次,基本由校长和副校长完成;在教师教学评价方面,中方以量化数据为参考,加方以课堂教学观摩等途径获取的数据作为参考;中方的教师奖励分为精神奖励和物质奖励,物质奖励多为奖金,加方主要是精神奖励。通过深入互动与合作,双方校长发出一致的感慨:“双方确实有很多的共同之处,并且相信随着我们交流的日渐深入,我们会发现更多的共同点,也能获得更大的提升”(G20150528^②)。差异,为教师增进彼此互动提供了可能,也促发教师深入反思差异产生的缘由,并在相互汲取精华中思考如何对其进行合理的本土化改造。求同存异是教师进行外在社会性建构与内在主体性建构的内核,是实现教师互惠学习的基石。

(三) 互惠学习影响力度与教师自我专业觉知度有关

自我觉知(self-awareness)是个体对自己有所认识或有所意识的主观状态。自我专业觉知是个体对自己从事的专业有所认识或有所意识的主观状态。将觉知框定在专业范围内,是强调个体对与专业相关内容的认识与意识的主观状态。教师自我专业觉知是教师对自己或他人的教育教学相关内容有所认识或有所意识的主观状态。教师自我专业觉知能使教师在实践中明晰自己及他人的优势与不足,激发教师主动学习的意愿,这是一种来自内部学习动机与需求的学习意愿。教师不是系统地进行学习,而是有选择地开展模块式学习,主要在于弥补与完善自己的专业素养。一般而言,教师自我专业觉知与教师专业自觉呈正相关,教师专业自觉是教师理性审视自身的专业水平与职业活动,积极主动地提升自我的专业素养,创造性地解决教育实践问题,并拥有自足的精神世界。

① 对原始资料的信息编码,Z表示访谈者,20150318表示访谈时间。

② 对原始资料的信息编码,G表示参与中加姊妹校视频会议的观察记录,20150318表示会议时间。

当教师能积极主动地认识与反思自己及他人的教学,并从中意识到自己的专业不足时,教师便能自觉地主动地学习以提升自我的专业素养。这时,教师表现出强烈的学习意愿,其精神世界充盈而富足。由此看来,跨文化互惠学习对教师所产生的影响是积极的还是消极的与教师自我专业觉知度密切相关。当教师能积极地觉知自己的专业发展需求时,在学习目标指引下,会主动向外界寻求学习资源,以丰富自己的专业结构,实现专业的自我成长,这种状态下的跨文化互惠学习对教师发展的影响较大。当教师不能明确自己的专业需求时,学习便会失去明确的方向,教师不能很好地在学习情境中主动学习与反思,学习成效降低,这种状态下的跨文化互惠学习对教师发展的影响相对较小。

参考文献：

[1] 杜威. 我们怎样思维:经验与教育[M]. 姜文闵,译. 北京:人民教育出版社,1991:30.
[2] KING A. Transactive Peer Tutoring: Distributing Cognition and Metacognition[J]. Educational Psychology Review, 1998,10(1): 57-74.
[3] 佐藤学. 学习的快乐:走向对话[M]. 钟启泉,译. 北京:教育科学出版社,2004:19.
[4] 朱志平. “互惠学习”论[J]. 全球教育展望,2006,35(12):32-37.
[5] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京:教育科学出版社,2000:327,333.
[6] 卡麦兹. 建构扎根理论:质性研究实践指南[M]. 边国英,译. 重庆:重庆大学出版社,2009:61,73,77,80.
[7] 费小冬. 扎根理论研究方法论:要素和评判标准[J]. 公共行政评论,2008,1(3):23-43
[8] 谷传华,张文新. 情境的心理学术内涵探微[J]. 山东师范大学学报(人文社会科学版),2003,48(5):99-102.
[9] 张敏. 教师学习的理论与实证研究[M]. 杭州:浙江大学出版社,2008:10.

Theoretical Model of Pre-Service Teachers’ Reciprocal Learning Based on Grounded Theory
——A Case Study of Exchange Students in RLTESECC Project

SHI Juan¹, LIU Yibing²

(1. College of Teacher Education, China West Normal University, Nanchong 637002, China;
2. Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: The openness of knowledge enhances the interactivity and sharing of learning in the knowledge-based economic society. The study selected as a case the pre-service teachers in a Chinese university who participated in the project of "reciprocal learning in teacher education and school education between Canada and China (RLTESECC)" and went to University of Windsor, Canada for exchange learning. The data were selected from the reflective journals and interview of the Chinese pre-service teachers and the video conference recording of the sister schools in Canada and China. Based on grounded theory the study constructed the theoretical model of pre-service teachers’ reciprocal learning from the dimensions of mutual learning field, motivations, contents, strategies and effects. Finally, it concludes that pre-service teachers’ cross-cultural reciprocal learning contents are panoramic; the interactions between teachers show the characteristics of seeking common ground while reserving differences; the influence of reciprocal learning is related with teachers’ self-professional awareness.

Key words: grounded theory; pre-service teachers; reciprocal learning; theoretical model

责任编辑 邱香华