

DOI:10.13718/j.cnki.jsjy.2014.06.001

论教师非正式学习的理论基础^{*}

杨晓平

(遵义师范学院 教育科学学院, 贵州 遵义 563002)

摘要: 高质、高效的教师非正式学习需要相应理论的引领与支撑。而社会文化理论、自我导向学习理论、转化学习理论和知识管理理论从各自视角为探讨教师非正式学习的理论基础提供了核心思想。具体而言, 社会文化理论创生了教师非正式学习的文化生态支持系统, 自我导向学习理论达成教师非正式学习中自我实现目标的统整, 转化学习理论揭示教师非正式学习中内在质变学习的发生机制, 知识管理理论促进教师知识自组织系统的形成。

关键词: 教师非正式学习; 理论基础; 文化生态; 自我实现; 质变学习; 自组织

中图分类号: G650 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2014)06-0001-09

教育是民族进步的根本, 教师是教育发展的基石。教师发展关乎教育质量之根本。教师学习是实现教师发展的内源性动力。教师学习, 既包含正式学习, 也包含非正式学习。本文认为, 正式学习只是教师实现发展的一种外在推动力量, 仅靠这种外力的推动并不能有效实现教师发展。相反, 那些与教师日常工作紧密相关并聚焦于具体内容的非正式学习更能促进教师的发展。事实上, 正式的学校教育产生之前, 人类的学习实践活动基本上就是一种非正式学习的实践。但是, 非正式学习作为系统研究却是近年来的事情, 尤其是系统的教师非正式学习研究。所以, 该研究领域目前还没有自己独特的理论支撑, 这既制约了教师非正式学习理论研究的深入, 同时也严重影响教师非正式学习的实践效果, 并将直接影响教师发展的水平和教育发展的质量。基于此, 对教师非正式学习的理论基础进行探讨, 建构教师非正式学习的独立理论支撑对于有效提高教师发展的水平, 大力推动教育发展的质量就显得极为必要和紧迫。

一、社会文化理论创生教师非正式学习的文化生态支持系统

(一) 社会文化理论的核心思想

关于学习与发展的社会文化理论是由前苏联心理学家维果茨基(Lev Vygotsky)及其合作者在20世纪20年代至30年代提出并发展起来的。就教师学习与发展而言, 其主要就是要“通过参与而学习”(learning through participation)。教师“学习的主要形式并不是课程和会议(尽管它们有一定的价值)”^{[1]170}, 教师的学习主要是“不断参与教学实践的过程, 通过这一参与活动, 教师对教学的理解和认知也日趋增强”^[2]。社会文化理论的目的是: 阐明人类心理机能(human mental functioning)及其发生的文化、制度和历史情境之间的关系(Wertsch, 1995)。而个体的心理机能内在处于社会互动、文化、制度和历史情境中。而要了解人类思维和学习, 就必须研究思维和学习的情境。因此, “中介”(Mediation)、“最近发展区”(Zone of Proximal Development, ZPD)、“内化”(Internali-

* 收稿日期: 2014-07-08

作者简介: 杨晓平, 教育学博士, 遵义师范学院教育科学学院副教授。

zation)是该理论的关键概念。

首先,关于“中介”。维果茨基区分了两种心理机能:一种是个体早期以直接的方式与外界相互作用时表现出来的特征,另一种是以符号系统为中介的机能。在个体的发展过程中,这两种机能是融合在一起的。其次,“最近发展区”就是指“实际的发展水平与潜在的发展水平之间的差距。前者由独立解决问题的能力而定;后者则是指在成人的指导或是与更有能力的同伴合作时,能够解决问题的能力”^[3]。依据社会文化理论,当处在最近发展区时,在工具、符号和人类搭建支架的调节帮助下,个体可以获得新的心理机能和思维模式。最近发展区的形成,不仅在个体学习者的内部形成,而且在与学习者、共同参与者以及在共同活动中可获得的工具之间互动时形成。因此,最近发展区既取决于个别学习者的能力,也取决于整个交互情境的素质^{[1]174}。最后,“内化”是一个将显性知识形象化和具体化的过程,是知识得以发展的基础。维果茨基认为,个体心理发展源于在社会交互作用中对文化工具的使用,源于将这种交互作用内化和进行心理转换的过程(Bruning, et al., 1995)。所以,学习不是一个简单复制的过程,而是学习者在自身技能、需要和经验基础上进行调适或应用机能与信息的过程。

社会文化理论的两个基本主题是“人类行动”和“中介”^[4]。“人类行动”是社会文化研究的对象,“中介”是维果茨基的分析单元,也是理解社会文化理论的关键,在人类获得关于世界的信息以及怎样对之采取行动的过程中,“行动”和“中介”是相互交织的。总之,社会文化理论认为,在个体发展的各种影响因素中,社会文化和历史是两个首要的因素。个体的学习与发展是一个先发生于社会,然后通过语言和其他符号系统等中介,再逐步地内化到个人的过程。也就是说,学习者是在活动中借助“中介”的调节来完成学习任务的,其个体能力在最近发展区得到了发展。

(二)社会文化理论视域下的教师非正式学习实质

借鉴社会文化理论的核心思想,教师非正式学习需要在“参与”中进行,在真实的“教学实践”中进行,在“社会文化”的生态环境中进行。

1. 教师非正式学习是教师与他人之间的社会性交往活动

维果茨基认为,人类的学习是在人与人之间的交往过程中进行的,是一种社会性交往活动。教师非正式学习不是孤立进行的,是在积极的、社会性的和真实性的情境中,通过积极参与学习,在合作中与他人以互动的方式进行的,它需要环境,更强调“个体之间的协作性,更强调交流、共享,共享文化”^[5]。教师之间人际交往的频率、教师的经验和感觉、交谈的集中性都直接影响着教师非正式学习。教师人际关系处理较好,非正式学习发生的几率自然就高;反之,则低。而且,教师通过合作和分享,能在更广阔的教师群体中与其他教师建立关系,分享各自学习与工作的方式,这些交互行动与学习经历将会影响着教师个体下一次的学习与工作成效。因为教师们带着不同的专业知识和个人的理解、经验、经历走进教师群体当中,在这种参与群体的公共讨论中形成的意义是任何教师个体不能单独获得的。而且,当具有不同类型知识的教师聚集在一起进行讨论、交流、分享时,教师个体就可以利用和整合每个教师的专业知识、优势、特点,克服自己的不足,这样就能大大提高自己的发展水平和能力。

2. 教师非正式学习植根于社会文化情境之中

根据社会文化理论的观点,教师非正式学习是融学习于工作、生活中的“工作生活”一体化的学习方式,其主要是在教师参与各种社会实践的活动中发生。换言之,教师非正式学习不能脱离具体的情境、不能离开人的实践而抽象地在理论中独自发生,其是植根于社会、文化、历史的情境之中的。所以,教师非正式学习的核心因素是实践。教师的学习模式是边工作边学习,学是为了更好地教学,教学同时又是一种学习。正如海德格尔所说:“只有实际参与活动才是最根本的学习,它优先于任何反思。实践世界是复杂的、动态的,不是任何正式理论能捕捉的。”^[6]

3. 教师非正式学习需要文化生态的支持

教师是在社会情境中学习,在特定的地方和环境中进行着文化意义的协商与理解,通过活动和指导总是在学习着,尽管这种学习常常是以不确定的方式进行的。当教师个体自觉、自主进行的非正式学习逐渐被教师群体一致认同、遵循,并自觉或不自觉地践行时,便形成了教师非正式学习文化。教师便是这种非正式学习文化的创造者。一方面,这种文化是非自然性的,也即具有人为性,是教师自觉或不自觉的非正式学习实践活动的长期积淀,是教师进行创造的产物;另一方面,作为稳定的生存方式的教师非正式学习文化一旦形成,它对置身其中的教师的发展和存在又具有决定性的制约作用,内在地存在于教师发展的一切活动中,是影响教师、制约教师、左右教师发展与存在方式的深层次、机理性的东西,它构成了教师发展和存在的灵魂。所以,教师非正式学习除了教师个体积极地践行与反思,教师群体非正式学习的文化作为一种更具稳定性、持久性的支持条件,在教师发展中更具有内在的动力特征。只有形成文化的学习才是一种充满生命力的学习,而且,真正的学习本身就是一种文化活动。

二、自我导向学习理论达成教师自我实现目标的统整

(一)自我导向学习理论的核心思想

“自我导向学习”(self-directed learning,SDL)的概念最早在1966年由加拿大学者艾伦·塔夫(Allen Tough)提出,其内涵是“由学习者制定学习计划和引导学习活动进行的自我教学”^[7],倡导的是一种个性化的、自我控制的学习模式。其重要倡导者马尔科姆·诺尔斯(Malcolm Knowles)认为,成人学习者具有5个基本特征:(1)具有独立的自我概念并能指导自己的学习;(2)经验对学习是丰富的资源;(3)学习需求与变化着的社会角色紧密相关;(4)以问题为中心进行学习,并对可以立即应用的知识感兴趣;(5)学习动机主要来自内部而不是外部。因此,成人学习者的学习是一种自我导向的学习过程。梅里安和卡福雷拉(Merriam & Caffarella,1999)更明确地列出自我导向学习的3个渐进的目的:(1)最初为增进成人学习者在学习中自我引导的能力;(2)接着要使转换学习(transformation learning)成为自我导向学习的中心;(3)最终要让解放学习(emancipatory learning)及社会行动(social action)成为自我导向学习的一部分。

自我导向学习的哲学基础源于马斯洛(Maslow)的自我实现与罗杰斯(Rogers)的经验学习(萧锡铨,陈聪浪,1996)。因此,个人被认为具有自我导向的需求和动机,进而能成为完全发展、自我实现的个人(邓运林,1995),也就是个体具有主动与持续自我发展的理想(Skager,1979)。从自我导向的哲学基础及学习者对自我导向学习的基本假设来看,自我导向学习和自我实现的需求息息相关;就罗杰斯的经验学习来看,自我导向的学习亦受到个体的生活经验、内在资源、态度、动机、技能的影响,同时也会与外在环境中的资源、机会、情境等互动。马尔科姆·诺尔斯(Malcolm Knowles)认为自我导向的学习者是主动的、独立的和富有责任感的。Confessore & Kops(1998)把自我导向的学习者看成是反思和评价的,他们不是简单地接受和内化信息。塔夫(Allen Tough)认为自我导向的学习者对自己的学习具有决定权,从学什么、到如何学都可以自己选择和决定。一言以蔽之,自我导向学习强调自主性,具有灵活性和普遍性。

(二)自我导向学习理论视域下的教师非正式学习实质

教师如何学习一直是教育界关心的核心问题。教师作为特殊的成人,其学习的模式是边工作边学习,学习应是为了更好地提高教学质量和增强教师在生活、社会交往中的适应性以及自我效能感,是基于真实问题的个性化的学习,学习主动权应该完全掌控在教师手中。借鉴自我导向学习理论核心思想审视教师非正式学习时,需要注意的是,自我导向学习虽然隐含着自主、独立的意思,但

却并不是要将学习与社会脉络或社会资源隔绝,反而是要在社会的情境中,借助所有可利用的资源,进行自我学习与成长,即其核心思想是强调学习者内在的自我导向学习要能与外在的学习情境因素相配合。

1. 教师非正式学习是教师自我导向的学习过程

教师是成人,但又不是一般的成人。教师是拥有专业学习者、终身学习者身份的特殊成人。根据自我导向学习理论的观点,教师能够对自己的学习负责,教师有能力为自己的学习制定目标、计划。学习的内容、方式、方法、途径等都是教师自己掌控,也就是说,学习的主动权完全掌握在教师手里。教师非正式学习便是这样的学习。在非正式学习的过程中,教师自己组织学习、自己选择内容、自己调节方式,学习的主动权真正为教师所掌控,是教师真正的个体化学习。所以,教师非正式学习就是教师进行自我导向学习的过程。

2. 教师非正式学习是基于教师个体经验的开放式学习

非正式学习虽然赋予教师极大的学习自主权,强调教师学习的独立性,但是,这里的独立性并不是指教师要和外在环境隔离,而是指教师人格的独立性在学习方面表现出来的自主性。所以,教师非正式学习不是要将学习与社会脉络或社会资源隔绝,而是要在社会的情境中,借助一切可利用的资源,寻找一切学习机会进行学习。而且,教师作为成人,在很多时间里,其学习是处于“伙伴协助”式学习状态中,教师离不开来自学习同伴、学习组织的支持与协助,教师需要观察、模仿、分享来自优秀教师、专家教师的成功经验与心得,实现随时、随地、突破时空的学习。而且,教师作为社会人,其非正式学习的发生场所“不仅仅在学校,而且在村委会以及购物中心、图书馆和博物馆、公园和广场、火车站和汽车站、健康中心和娱乐场所、工厂食堂等”^[8]。如美国芝加哥的“学习交换所”、英国盖斯汉市地区的地下商场中心的“学习世界”,意大利著名的“列车学校”等,都为教师进行非正式学习提供了开放的环境和资源。所以,教师非正式学习虽然强调教师的自主权、独立性,但是这种自主权和独立性更多指的是人格与精神的独立,在保证这种人格独立的前提下,教师非正式学习更多是一种基于个体经验的开放式学习。

3. 自我效能感是教师非正式学习的内源性动力

教师进行非正式学习并不是因为外界的组织或强制要求,而是教师自己基于解决日常教育教学实践中的问题和提高自我效能感的需要而自我组织、自我决定、自我激励的自主式学习。其不以追求文凭、资格或证书为目的,具有非功利化的特征,教师获得自我效能感是维持这一活动的重要内源性动力。自我效能感的获取增强了教师的自我存在感,丰富了教师的精神生活,教师在非正式学习过程中体验与享受着自由、自在、自觉学习的愉悦与快乐,在自我不断完善、自我生命质量不断提升的同时又活出了教师作为具有主体性的终身学习者和文化、知识创造者的尊严与欢乐。

4. 自我实现是教师非正式学习的终极目标

自我实现是马斯洛需要层次理论中最高层次的需要,也是教师非正式学习的终极目标。教师非正式学习是不以追求任何物质的、功利化的外在于“我”的东西为目的,无需他人的要求、安排、组织,完全出于自我实现的需要而自我组织、自我决定、自我激励的学习。学习的结果也没有机构或他人进行正规的认证或评价,教师自我价值的实现、自我实现的达成才是衡量教师非正式学习效果的重要标准。

三、转化学习理论揭示教师内在质变学习的发生机制

(一)转化学习理论的核心思想

转化学习理论兴起于20世纪八九十年代,是当代美国重要的学习理论之一。转化学习理论

(transformative learning)的观点由美国著名的成人教育学家梅兹罗(Jack Mezirow)于1978年首次提出。他以精神分析理论和批判社会理论为背景,从观点转化的角度系统阐述了成人学习的过程。该理论主要受到建构主义、哈贝马斯的社会学理论、弗莱雷的觉醒理论三大理论体系的影响。第一,得益于建构主义的启发。梅兹罗认为,意义不是独立于我们而存在的,个体的知识是由人主观建构起来的,它与绝对真理或普遍结构无关,它取决于我们原来的知识经验背景。基于此,任何知识都要接受检验及质疑^[9]。第二,根据哈贝马斯(Jurgen Habermas)社会学理论中关于解放性知识的观点,梅兹罗发展出了个体“意义观点”扭曲(distortion)、反思性对话的观点。第三,受弗莱雷(Paulo Freire)觉醒理论中关于批判性意识和对话式教学的影响,梅兹罗着重对意义观点(meaning perspective)的转化历程进行了深入探讨,并对转化学习的发生机制进行了有益补充。首先,意义观点是一种更高层面的意义结构,它是“成人关于认识、社会文化与个体心理等各种假设的深层结构。而在此结构之内,个体的新经验受到他过去经验的同化或转化”^{[10]62}。同时,它还“掌控着我们进行感觉和认知的规则系统”^{[10]5},是转化学习的基本指向。其次,意义观点的扭曲存在“认识的意义观点扭曲”、“社会语言的意义观点扭曲”、“心理上的意义观点扭曲”三种情况,其为转化学习的发生提供了内在驱动力。再次,梅兹罗(Mezirow J)将反思划分为内容反思(content reflection)、过程反思(process reflection)、前提反思(premise reflection)三种类型,使得我们相关的意义观点或意义体系得以浮现到意识层面,而隐藏其中的各种扭曲也有可能变得清晰起来,从而为转化性学习提供了核心动力。最后,梅兹罗(Jack Mezirow)及其追随者们在这些核心概念之间进行了联结,从而形成了一个能使我们识别、了解转化学习的基本框架。

1. 三项内容

即在问题解决过程中,成人通过识别自己在反思时所提出的疑问进而确认意义观点扭曲的具体内容所在。

2. 两个维度

即意义观点的转化和意义体系的转化。

3. 两种结果

意义体系的转化可以提升人们对知识与技能的学习能力,意义观点的转化涉及人们看待世界的方式的根本改变。

4. 内部转化

即“通过意义体系(转化)所进行的学习,经过其长期积累,仍可潜移默化地实现意义观点的转化”^{[10]95-96}。

(二)转化学习理论视域下的教师非正式学习实质

转化学习理论的核心思想是审视教师非正式学习的重要理论支撑,在其重要思想的启发下,审视教师非正式学习尤为重要的是要考虑教师的经验、批判性反思、自我转化、非理性等因素的重要作用。

1. 教师非正式学习是基于经验的批判性反思过程

转化学习理论认为,经验是教师进行学习的主要来源:一方面,教师真实的经验是教师进行转化学习的前提之一和教师学习的重要资源与素材;另一方面,教师经验是教师自我建构的结果。库伯(Kolb,1984)认为,学习是“通过经验的转化创造知识的过程”。教师非正式学习就是在教育教学实践或与家庭、休闲有关的日常生活中进行的学习。其发生离不开教师个人真实而丰富的经验,但是又不仅仅是经验式的学习,而是基于经验之上的反思性学习。教师如果没有之前的经验,就无法为后面的学习提供素材,而且客观存在的“情境”对没有相似经验的教师而言,只是一个普通情境,

难以引发教师产生“迷茫困境”。熙熙攘攘的人群和频繁发生的事件对教师而言,就是外在于“我”的存在,难以成为引发教师进行反思的“关键事件”和“重要他人”。而只有那些能让教师“感同身受”而产生“共鸣”和“顿悟”的相关性的情境、人物、事件,才能引发教师自觉、主动的思考。一般情况下,正式学习正是缺乏了这些“要素”所以导致教师培训实效不佳,教师转而被那些教育教学实践中以及生活中的“迷茫困境”、“关键事件”和“重要他人”所吸引,并痴迷其中,然后自觉、自愿、自得其乐地以非正式的方式进行着学习。但是,值得注意的是,教师非正式学习虽然是基于教师经验而进行的学习,但是这并不意味着教师非正式学习就是经验式学习。教师非正式学习是教师可以自我掌控、自我负责、自我评价的学习,其离不开教师的批判性反思,因为并不是所有的情境、活动都能引起教师非正式学习,只有那些促发教师深思,引发教师批判的实践活动才能进入教师的意识,也才能引起教师的注意,继而才会发生非正式学习。在非正式学习过程中,教师基于经验不断解构自己的认知结构,然后又不断建构自己新的认知结构,不断审视与反思自己的人生观、价值观,不断在试误中体验,又在顿悟中建构。所以,教师非正式学习既是基于经验的学习,同时,又是高于经验的批判性反思过程。

2. 教师非正式学习是教师个体经验不断内部转化的质变过程

教师非正式学习并不像正式学习那样是在一个计划周密、结构封闭、制度完善的环境中被组织起来的学习。换言之,教师非正式学习不是被给定的、被组织的、被赋予的学习。相反,教师非正式学习往往是因为在教育教学中,或在个人生活中遭遇了一定的“迷茫困境”,进而产生了困惑,这个“迷茫困境”使得自己对一直以来都坚信不疑的信念、观点产生了动摇和怀疑,或者又因教师在教育教学与个人生活中受到某个“突然事件”或某个“重要他人”的激发、启迪,让自己有种豁然开朗的顿悟,基于这些“迷茫困境”所带来的不安、困惑甚至痛苦,或基于“关键事件”、“重要他人”引发的对发现“新大陆”的欲望以及对进一步寻找线索的期待,而发生的一种自我组织、自我负责、自我掌控的学习。其间,教师并不是“坐享其成”地收获现成的既定事实性知识,不是盲目接受他人的“启迪”,而是在求索、探究的“黑暗”过程中备受“独上高楼”的煎熬,却依然“衣带渐宽终不悔”,最后收获了“蓦然回首,那人却在灯火阑珊处”的喜悦。显然,教师在非正式学习的过程中,其个体经验在不断地进行着转化,从而生成了教师的知识,影响着教师的思维、情感、信念、态度、价值观等。概而言之,教师非正式学习就是教师个体经验不断内化的质变过程。

3. 非理性因素是教师非正式学习的重要发生机制

根据转化学习理论的思想,教师非正式学习既是一个理性的过程,又是一个非理性的过程,是理性和非理性相互激荡的过程。不能盲目地将其完全置于理性的包裹之中,教师非正式学习还要受到来自情感、态度、信念、价值观等非理性因素的影响。因为教师非正式学习的发生没有任何外在的强迫力量,主要是教师基于自己的教育教学实际和发展的需要、兴趣而发生的,教师没有“被学”的无奈与痛苦,相反,教师“乐在其中”。换言之,动机、情感、信念、态度、价值观等非理性的因素是维系和支持教师非正式学习得以发生和持续的重要机制。和正式学习不同的是,教师非正式学习并不仅仅在学习特定内容,而是随着对这些内容的学习形成对他人、对事业、对人生的情感、态度、信念、价值观等。教师不仅获取了结构丰富的知识,更为重要的是收获了人之为人、师之为师的独特认识、体验和感悟,从而激发一心奉献教育、为学生服务的专业精神,唤醒对教育事业无限热爱的专业情感,坚定终身从教、乐于从教的教育信念。这既得益于教师的情感,同时,又增进了教师进行非正式学习的情感,使得教师在这种良性的循环过程中得到不断的发展。此外,为了更好地提高教师的非正式学习质量,对教师认知、情感、动机和行为之间的关系关注以及增强教师的内隐性的信念意识和行为倾向也是尤为必要的。

四、知识管理理论促进教师知识自组织系统的形成

(一)知识管理理论的核心思想

20世纪60年代初,美国管理学教授彼得·F·德鲁克(Peter F.Drucker)首先提出了知识管理的概念,认为知识管理即“提供知识去有效地发现现有的知识怎样能最好地应用并产生效果”^[11]。知识管理的观念在1986年联合国国际劳工大会上再次被提出后,引起了人们的广泛关注。日本知识管理专家野中郁次郎(Ikujiro Nonaka)和竹内弘高(Hiroataka Takeuchi)于1995年在《创新求胜》(The Knowledge-Creating Company)一书中为世人呈现了成熟而全新的知识转化与生成模型理论(SECI模型),对知识创造和知识管理提供了一种新颖的认识,指出整个知识的转化过程为:

1. 社会化

是隐性知识向隐性知识的转化过程,是知识管理中最高层次,也是最难以实现的。在这个阶段,人们通过观察、对话、交流,个体直接从他人那里获取新知识。人的观察、模仿和亲身实践起决定性的作用,技术在这一阶段几乎不起任何作用。

2. 外化

是隐性知识向显性知识的转化过程,是用显性化的概念和语言清晰表达的过程,是四种转化中的核心,也是知识产生的最直接和最有效的途径。但是,因为隐性知识难以表达、观察和描述,所以其难以通过外部信息激励的手段去实现。可以定期不定期地组织员工进行一些正式或非正式的会议,培养成员之间的信任感,以促成成员之间广泛的、无私的交流,隐性知识的学习往往可以从这种个人接触的潜移中得以完成。

3. 组合

是显性知识向显性知识的转化过程,它是一个通过各种媒体产生的语言或数字符号,将各种显性概念组合化和系统化的过程,是一个组织知识共享的过程,这一转化是发挥知识外部性的直接途径。在四种知识转化过程中是较为容易实现的过程。

4. 内化

是显性知识到隐性知识的转化过程,这一过程是知识得以持续发展的基础。它是一个将显性知识形象化和具体化的过程,通过“汇总组合”产生新的显性知识被组织内部人员吸收、消化,并升华成他们自己的隐性知识。在内化阶段,人们通过团体工作、工作中的培训消化和吸收新获取的显性知识,进而创造新的隐性知识。在不断进步的知识经济中,原有的显性知识很快会落后,所以显性知识的价值在于其能及时地转化为隐性知识。而显性知识向隐性知识的转化过程与员工的学习能力和整体素质密切相关。因此可以说,人是知识创造与传播的决定性因素,也是知识管理的重要维度之一。

在知识转化的这四个阶段,每一个阶段都离不开人的参与,特别是社会化和内化阶段,几乎完全是人的因素在起作用。知识的创新与管理就是在这四种转化过程的相互作用与转化中产生的,且需要经过多次循环,形成螺旋式的上升。

(二)知识管理理论视域下的教师非正式学习实质

根据知识管理理论的核心思想,教师非正式学习过程的实质就是一个“如何将别人的经验变成自己的经验、如何将隐性知识转化为显性知识、如何将个人的知识社会化并应用于实践等的过程”^[6]。换言之,教师非正式学习就是实现教师知识从他组织到自组织的过程。运用知识管理的核心思想建构教师非正式学习的理论,就是要关注教师知识与教师教育实践智慧的生成、教师知识自组织系统的形成以及教师知识的他组织和自组织之间的关系等核心问题。

1. 教师非正式学习是生成缄默知识与教育实践智慧的过程

1958年,英国哲学家波兰尼(Polanyi)在其名著《人的研究》中指出:“人类有两种知识。通常所说的知识是用书面文字或地图、数学公式来表达,这只是知识的一种形式。还有一种知识是不能系统表述的,例如我们有关自己行为的某种知识。如果我们将前一种知识称为显性知识的话,那么我们就可以把后一种知识称为缄默知识。”^[12]这种隐性的缄默知识是不能通过语言、文字或符号进行逻辑说明的,它是人类非语言智力活动的结晶,它不像那些显性的知识可以通过正规的学校教育、大众媒体等形式进行传递和传播,其不具备显性知识的“公共性”、“主体际性”等特征,其作为一种不能言说的知识只能通过个体身体的感官或理性的直觉,以“学徒制”的非正规方式进行传递^[13]。教师的缄默知识是构成教育实践智慧、实现教师专业发展的核心要素,同样具有“只可意会不可言传”的“非公共性”、“非主体际性”等特征,其同样无法仅以培训、学历提升、岗位学习、听报告等形式的正式学习而充分获得,其获得的重要途径就是通过教师个体的非正式学习,在长期的、情景性的、社会性的、体验性的实践活动中去感知、辨别、建构、重构,而最终生成。

2. 教师非正式学习是显性知识和隐性知识相互转化的过程

教师通过正式学习往往能收获大量系统性的理论知识。但是,一旦在实践中遭遇问题和困难,打算直接用之前所学的这些系统性的理论知识解决问题时就会发现,这些系统性的理论知识似乎不能很有效地解决实践问题,而自己从实践中不断地摸索并向他人借鉴“成功经验”更能解决实践中的问题,其实这个不断摸索并向他人借鉴“成功经验”解决实践问题的过程也就是教师非正式学习的过程。而这个过程就是教师将其系统的理论知识(显性知识)转化为能够解决实践问题的实践知识(隐性知识)的过程,教师所拥有的系统的理论知识(显性知识)的价值也在于其能及时地转化为隐性知识,这一转化也是教师知识得以持续性发展的基础。但是,当问及教师解决问题的知识是什么、如何获得、怎么发挥作用、怎么分享的时候,教师却又说不清、道不明,这又影响了教师隐性知识进一步向显性知识的发展与转化,因为只有教师的隐性知识向显性知识转化了,教师个体才能不断获得知识。而教师非正式学习不仅能将显性知识转化为隐性知识,也能将隐性知识转化为显性知识。教师非正式学习并没有统一的安排、要求与规定,完全发生于任何想要进行学习的场域和情境下,参与学习的成员之间的关系是融洽的,氛围是轻松的,大家能无私交流、分享信息和经验,没有诸如“制度”引起的障碍。在潜移默化中,教师个体所拥有的隐性知识势必为多数教师所分享,最终必将实现隐性知识向显性知识的转化。所以,教师非正式学习既是教师显性知识向隐性知识转化的过程,又是隐性知识向显性知识转化的过程,两种知识的不断转化使教师个体的知识不断提高。

3. 教师非正式学习是教师知识自组织系统形成的过程

教师在自我组织、自我决定的非正式学习过程中生成了大量的显性知识,而当教师通过解决问题的方式转化这些显性知识的同时又获得了隐性知识,在两种知识相互转化的过程中,教师创造了大量的个人知识,这些知识在经历了最初的散乱、零碎之后,通过教师无数次的解决问题而逐渐形成了一个独特的个人知识自组织系统。拥有这个独特的知识自组织系统的教师在有效解决问题之后甚至都说不清、道不明自己究竟使用了何种知识解决了问题,但是,不可否认的是,通过长期的非正式学习,教师确实确实拥有着这个复杂的知识自组织系统。当面对真实的问题情境时,几乎可以不假思索地运用个体知识去解决问题。这个过程最终的结果就是形成教师个人知识的自组织系统。

总之,高质、高效的教师非正式学习需要建构自己独特的理论,教师非正式学习理论的探讨有助于教师非正式学习理论研究的深入,同时可以极大地提高教师非正式学习的实践效果,从而将大幅度提高教师发展的水平,最终保证教育发展的质量。

参考文献:

- [1] 卢乃桂,操太圣. 中国教师的专业发展与变迁[M]. 北京:教育科学出版社,2009.
- [2] Adler J. Social Practice Theory and Mathematics Teacher Education: A Conversation between Theory and Practice[J]. *Nordic Mathematics Education Journal*, 2000,8(3):31-53.
- [3] 陈琦,刘儒德. 当代教育心理学[M]. 北京:北京师范大学出版社,2007:39.
- [4] Wertsch J V, del Rio P, Alvarez A. *Sociocultural Studies of Mind*[M]. Cambridge,New York: Cambridge University Press,1995:10.
- [5] 余胜泉,毛芳. 非正式学习——e-Learning 研究与实践的新领域[J]. *电化教育研究*,2005(10):18-23.
- [6] McNally J, Blake A, Reid A. The Informal Learning of New Teachers in School[J]. *Journal of Workplace Learning*, 2009(21): 322-333.
- [7] 李雪. 成人自我导向学习模式与策略[J]. *成人教育*,2006(12):32-34.
- [8] 朗沃斯诺曼. 终身学习在行动:21 世纪的教育变革[M]. 沈若慧,译. 北京:中国人民大学出版社,2006:54.
- [9] 克兰顿. 了解与促进转化学习——成人教育者指南[M]. 李素卿,译. 台北:五南图书出版社,2006:30.
- [10] Mezirow J. *Transformative Dimension for Adult Learning*[M].San Francisco:Jossey-Bass Publisher, 1991.
- [11] 邱均平. 知识管理学[M]. 北京:科学技术文献出版社,2006:53.
- [12] Polanyi M. *The Study of Man*[M].London:Routledge &Kegan Paul, 1957: 12.
- [13] 石中英. 知识转型与教育改革[M]. 北京:教育科学出版社,2001:224-225.

The Theoretical Foundation of Teachers' Informal Learning

YANG Xiao-ping

(School of Education Science, Zunyi Normal College, Zunyi 563002, China)

Abstract: Teachers' informal learning with high quality and efficiency need the guidance and support of some relevant theories. The socio-cultural theory, the self-directed learning theory and the transformative learning theory provide the core ideas from different perspectives to the exploration of the theoretical foundation of the teachers' informal learning. Specifically, the socio-cultural theory creates the supporting system of culture and ecosystem for teachers' informal learning. The self-directed learning theory contributes to the ego integrity of teachers' goals. The transformative learning theory reveals the mechanism of teachers' intrinsic transformative learning, and the knowledge management theory contributes to promote the knowledge self-organization system.

Key words: teachers' informal learning; theoretical foundation; cultural ecology; self-actualization; transformative learning; self-organization

责任编辑 李 航