

混合式教学下高校学习场域构建

罗丽娅

(湖北警官学院,湖北 武汉 430034)

摘要:混合式教学下,学习场域呈现动态趋势,各种信息碰撞交融,学习场域的构建也较为多元化。如借助“学习通”等平台,构筑“诊断式学习场域”,利用“惯习”,组建“共同体学习场域”,发掘校域文化资源,形成开放式“学习场域”等,均以提升学生能力为旨归。

关键词:混合式教学;学习场域;学习空间理论

【DOI】10.12231/j.issn.1000-8772.2021.03.247

提高课程教学质量,培养学生创新精神与实践能力是高校教育工作的重要目标。《中国教育现代化2035》强调,要“充分利用现代信息技术,丰富并创新课程形式”,通过多种教学方式和教学组织模式的运用,让学生能由同质化学习走向个性化学习,主动建构知识,有效迁移应用,发展批判性思维、创造性思维和多元认知能力。

现代信息技术在获取课程学习内容和学习资源、进行情境探究和发现学习、协作学习和交流讨论、知识建构和创作实践上有重要作用。

1 高校学习场域理论

1.1 场域与学习场域

场域理论起源于19世纪中叶的物理学概念,后来被广泛应用于社会学和心理学之中。勒温的心理场论,布尔迪厄的惯习场域理论都对其进行了阐释。布尔迪厄认为,“一个场域可以被定义为在各种位置间存在的客观关系的一个网络,或一个构型。”场域可以被理解成一种“有结构的社会空间”^[1],这种空间结构内部各种力量碰撞交流,互相影响,作用于空间内各类事物。

从物理空间和组织结构来看,高校内部主体场域为学习场域。学习场域可以理解为各类学习空间,受到教育规律和学生心理因素等的制约。在学习场域内,有着多元关系。“各种有形与无形的力量在此间不断重组,对学习行为产生积极或消极影响”^[2]。

1.2 高校学习场域类别

高校学习场域可以分为显性学习场域(物理场域)和隐性学习场域(意义场域)。物理场域注重学习者的物理空间环境,线下指向课堂环境以及各类场馆空间,线上则立足智能设备与智能技术,属于显性场域类别。显性的物理场域为学习者提供线上线下技术支持,隐性的意义场域注重对学习者的潜移默化与熏陶感染,可以分为情境场域和文化场域。

情境场域是依托虚拟现实技术构建的学习空间,依靠师生基于关系和规则等方式设置体验情境,将真实世界与虚拟世界对接,营造有能量和关系的空间,刺激学习者的感官,提高其学习兴趣与学习动力。

文化场域是师生等主体力量与文化精神符号、组织制度、交往行动等要素相互作用构建的,强调以文育人,以文化人,充分体现了场域空间的文化内涵。

物理场域、情境场域、文化场域三者共同构成了大学生的学习场域。三种场域均立足学习者本位,意在“改变学习者的行为,形成自觉的意识,最终促进个人意义上更充分地发展”^[3]。

2 混合式教学下学习场域形态

2.1 混合式教学之“混合”

混合式教学理念引入之初,只是强调线下学习(传统课堂)与线上学习(网络课堂)的混合,后来发展为学习理论的混合、学习资源的混合、学习环境的混合、学习方式的混合等多元形式。

混合式教学指根据不同问题采取不同方式解决问题,采用不同媒体与信息传递方式进行学习。从学习内容上,要求打破学科界限,从技术上,注重线上和线下的结合,在学习方式上,有学生自主、团队协作、远程协同等多种方式的混合。其重点在于将各种学习要素进行有机融合,关注系统性与平衡度,具备操作性。

2.2 混合式学习场域构成要素

学习场域的构成要素有语言性要素、现场性要素和主体性要素。语

言性要素主要包括师生、生生间的对话、互动和激励;现场性要素主要体现在班级环境和课堂情境变化中,混合式线上学习已呈现泛在趋势,能突破时间和地点的限制有效呈现学习内容;主体性要素则主要包括师生情绪与心理积淀等。

混合式教学中,教师的教学资源建设、教学计划的设计、教学组织形式的组织以及教学中的角色都有很大变化,学生的学习状态与学习方式也相应发生改变,从改变认知到主动的认知加工,让学习不只是局限于知识层面,更倾向于能力层面。

3 混合式教学下学习场域建构方法

3.1 借助“学习通”等平台,构筑“诊断式学习场域”

超星等网络学习平台通过作业批改、随堂练习、讨论、选人、正式考试等过程性评价产生了大量数据,教师可以依托平台进行准确的数据分析、了解学生的阶段性学习情况,对学生的学习方法、接受程度、学习优缺点等方面的优势和不足进行诊断。这种诊断式学习场域的构建让教师能实时掌握学生的学习情况,具体如考试优秀率、每道题的正确率、错题学生名单、错误选项比例等,能帮助老师更好管理班级,提出纠错方案,更有针对性进行教学,也能极大改观学生的学习态度和心态,促进学生的成长进步。

3.2 利用“惯习”,组建“共同体学习场域”

“惯习”是一种组织化行为的结果,也指一种存在方式,一种习惯性的状态。每一位学习者都有着“个体化程序”,教师应激发这种学习程序,帮助学生建立一种“学习盟约”,让学习主体自由、自治进行学习,进而形成一个“学习共同体”,充分表达学生个性,实现真正意义上的平等交流。在这种学习共同体中,教师还可以善加引导,采取小组讨论、辩论赛、小组展示与互评等方式,创设竞争性“学习场域”,让学生在相互激励、相互竞争中相互影响、相互促进。

3.3 发掘校域文化资源,形成开放式“学习场域”

在“互联网+”的催化作用下,知识的载体不仅仅限于书本,而是全方位的新型教育融媒体。具体如慕课等平台的各类数字学习资源(音频、视频等)、各类电子数字产品(平板、手机等)、各式学习方式(游戏化学习、翻转课堂等),这种网络资源为学习场域提供了丰富的资源;校际之间的合作交流,各类观点的交流碰撞,拓展与深化了学习场域;校外的实践基地将实战性课程的学习场域构建得更加立体多元。这种开放式学习场域,消解了课内与课外、校内与校外的时空界限,创新了学习方式、拓宽了学习渠道,从而利于学生自主学习。

参考文献

- [1]布迪厄,华康德.实践与反思——反思社会学导引[M].北京中央编译出版社,2004.
- [2]程家强.构建学习场域,激发深度学习的内驱力[J].思想政治课研究,2019(5).
- [3]罗生全,胡月.学习者本位的未来学习场域形态及其建构[J].教学研究,2020.

作者简介:罗丽娅(1979-),女,汉族,湖北天门人,硕士,湖北警官学院教师,公安人文教育研究所员,研究方向:中国古代文学、高等教育教学法研究。