

认知·关系·情感:以三维框架 重构智能时代的教师角色

张晓光

【摘要】教师在智能时代的意义更加凸显。文章从认知、关系、情感三个维度构建教师角色框架,符合时代发展和教育目的要求,以已有研究为依据,阐明三个维度互为途径,共为目的的辩证统一关系。针对现实中认知失衡和情感缺失导致的教育异化问题,从关系维度入手推进实施教师的三维角色框架,阐明关系的本质是权力,通过核心反思和共同体建设构建积极关系,进一步明确教师是认知提升者、关系构建者和情感激发者,并提出教师三维角色框架推动教师教育改革的路径。

【关键词】教师角色;认知;关系;情感;智能时代

【作者简介】张晓光,中国教育科学研究院比较教育研究所研究员,研究方向为教师教育、比较教育(北京 100088)。

【原文出处】《清华大学教育研究》(京),2024.1.141~151

【基金项目】国家社会科学基金2019年度教育学一般课题“新时代教师领导力提升路径的国际比较研究”(BDA190071)。

教育始终嵌于历史大背景中,同社会、文化、经济等各因素协调互动,推动人类社会的发展。历经三次工业革命,人类社会当今正处于第四次工业革命时代,以人工智能、机器人技术、量子信息技术、虚拟现实等为主,也被称为智能时代。智能时代在本文中包含四层逻辑:第一,智能时代作为背景,教育处于智能时代这个宏观背景下;第二,智能时代作为保障,智能时代的各种技术条件、技术成果为教育的开展提供保障;第三,智能时代作为途径,通过研究人工智能中机器如何学习更好地了解人类如何学习;第四,智能时代作为内容,通过教育推动促进人工智能的发展。目前世界各国都在布局人工智能战略,侧重智能的保障逻辑和内容逻辑,其本质都是技术理性,本文强调应更为侧重其价值理性,即上文的途径逻辑,探寻智能时代如何更好地促进教育目标的实现。同时,智能时代作为背景条件,也为教育发展提出了相应要求。

教师作为教育中的关键要素,一方面,链接着学生、课程和教材;另一方面,链接着历史、现在和未来。教师在教育中的重要性毋庸置疑。进入智能时代,教师究竟需要承担怎样的角色?身处不确定的乌卡(VUCA)社会^①,教师角色相对以往有哪些变与不变?社会上曾出现一些声音,认为随着人工智能的发展,教师将逐渐被取代,由于知识的易

得性,学校将不复存在。这种论调是否正确?本文将一一进行探讨。

一、认知·关系·情感的教师三维角色框架构建:时代要求与研究印证

在以往关于教师角色研究的基础上,本文结合智能时代发展和教育的目的要求构建出认知·关系·情感的教师三维角色框架,并通过古今中外以及哲学、教育学、心理学、认知神经科学等学科的典籍和研究进行相关论证,进而阐明认知、关系、情感三者之间的关系。

(一)智能时代发展和教育目的要求教师具备认知·关系·情感的三维角色

关于教育发展,学界主流方式将其依据四次工业革命划分为教育1.0到教育4.0四个阶段。根据时代发展的不同要求,教育1.0到4.0四个阶段在教育观、教师观、学生观、教学观等方面都有所不同,从只关注学生的学习成绩到更为注重全人发展,从被动接受式学习到合作讨论学习,教师也从作为课堂主导和权威的传授者转变为学生的共学者以及引导者和关怀者。以往关于教师角色的研究经历了从一到多的多维转向以及由简到繁的角色定位叠加取向,倾向于做加法,将新的政策、时代要求变成对教师的角色期待不断叠加,将教师的作用无限扩大,一是造成教师负担,二是将教师最本

质的角色定位湮没,也使职前教师教育和在职教师培训没有抓手,且只关注到教师的工具性特征,忽略教师作为人的情感特征。本文尝试从教育目的入手,抓学生发展的根本以及相应教师的本质角色,认为尽管时代变化,但教育的本质目的并未改变,教育始终促进人的发展,关心人的成长。一方面,人作为自然人,具备生物属性,需要身心良好发展,认知和情感缺一不可;另一方面,人作为社会人,具备社会属性,需要在社会关系中获得发展。因此,人的发展离不开认知、关系、情感三个层面。随着时代发展,教育体现在这三个层面的特征有所变化。本文将教育发展的不同时代在认知、关系、情感三方面的特征归结如表1。

由表1可见,不同时代教育在认知、关系、情感三维上的特征也发生变化,智能时代相比其他时代特征更加凸显。认知维度,以往时代的认知基本停留在知识接受、知识获取上,核心词是知识。智能时代的关键词由知识转向了思维,尤其强调批判性思维和创造性思维。智能时代信息爆炸,需要具备批判性思维对信息进行筛选,而且,信息不等于知识,信息是一系列随意无关联的事实、数据或观点,而知识需要理解,包含主动性、精力,需要将信息点连接起来寻找模式、规律,使其具备意义^②,同时,在机器算法的标准化模式化条件下,更需要凸显人的创造力和创新性,这在认知方面向学习者提出了更高要求。关系维度,以往时代虽然有从教师中心到学生中心的变化,但是基本还是人-人关系,智能时代不仅人-机关系加强,甚至出现了虚拟世界关系紧密,但现实世界关系疏离的情况,关系更加复杂。情感层面,以往时代基本都是面对面沟通,但智能时代面对面沟通逐渐弱化,屏幕沟通逐渐强化。一方面,在冷冰冰的技术面前,学习者更需要情感关怀,另一方面,教师的积极情感也可以影响学生积极情感的养成。智能时代认知、关系、情感三维的意义更加凸显。

智能时代,对人工智能的不断深入研究,促使
 表1

教育1.0到4.0不同阶段的三维特征

阶段	特征	认知	关系	情感
第一次工业革命(教育1.0)		知识识记	人-人(教师权威)	面对面沟通
第二次工业革命(教育2.0)		知识获取与识记	人-人(教师中心)	面对面沟通
第三次工业革命(教育3.0)		知识建构	人-人(学生中心)	面对面沟通
第四次工业革命/智能时代(教育4.0)		批判性思维 创造性思维	人-人(学生中心) 人-机	面对面沟通(弱化) 屏幕沟通(强化)

脑科学、神经科学的进一步发展,也搭建了脑科学、神经科学、心理学、教育学、信息技术等领域融合发展的桥梁。深度学习、大数据等促使人的认知提级,区块链、神经网络等将关系拓展、延伸,对脑科学、神经科学的深入研究进一步证明情感对认知的促进作用以及情感本身发育的重要性。也有学者指出,信息时代只基于左脑功能已经不完备,创造性、同理心、愉悦和意义这些基于右脑的素质将会决定人的健康幸福发展。^③而且,随着科技的发展,生产的繁荣,人类对自然也产生了一定影响。近年来,气候变化的议题越来越受关注,人类与自然、与周围世界关系的不和谐也产生了诸多问题,更加彰显关系的重要性。智能时代不仅为认知、关系、情感的发展提出要求,也为三方的发展提供了可能,并进一步促进三方的发展。

人的发展离不开认知、关系、情感三个层面。促进学生在这三方面发展,需要教师承担认知·关系·情感的三维角色,一来作为榜样,二来作为指导。而且,教师本身也是学习者,在“以人为本”的教育观指导下,教师需要自身在这三方面进行发展。

(二)已有典籍和研究内隐教师的三维角色

由于教育的本质一直未变,加之智能时代跨学科领域的研究进展,古往今来的一些典籍以及教育学、心理学、哲学、神经科学等领域研究也为教师的认知·关系·情感三维角色提供了依据。

中国古代圣贤孔子、荀子及一些经典著作都曾提及相关话题。孔子的《论语》开篇提到“学而时习之,不亦说乎?有朋自远方来,不亦乐乎?人不知而不愠,不亦君子乎?”其中,第一句就点明了认知与情感的关系,学习是一件令人愉快的事。“三人行,必有我师焉,择其善者而从之,其不善者而改之”,强调了关系的重要性。“知之者不如好之者,好之者不如乐之者”,指出了学习的三重境界,从内部情感激发认知。“君子以文会友,以友辅仁”,强调了关系对促进情感和德行的重要作用。整体建构出乐学(认知)、择师/友(关系)、成仁(情感)的

三维框架。荀子在《劝学》中认为“学莫便乎近其人”，强调良师榜样及师生关系的重要性。《大略》中“君子壹教，弟子壹学，亟成”体现了师生之间的思想碰撞和情感交融。《学记》作为我国历史上早期论述教育的重要文献，用“善歌者，使人继其声；善教者，使人继其志”来说明教师在教育过程中的榜样作用，体现了教师的身教与不言之教。“独学而无友，则孤陋而寡闻”强调了师生间、生生间关系的重要性。“是故学然后知不足，教然后知困。知不足，然后能自反也；知困，然后能自强也。故曰：教学相长也。”则提出了“教学相长”的概念，师生相辅相成，相互促进。《中庸》也指出“修道之谓教”，强调教的根本是教师修养自身，强调教师作为人的自我发展，在此基础上对学生产生影响。

近现代以来，很多教育学者都从不同角度论述了认知、关系、情感的重要性。人民教育家陶行知曾说“学校是师生共同生活的处所。他们必须共甘苦。甘苦共尝才能得到精神的沟通，感情的融洽。国家大事、世界大势，亦必须师生共同关心。学校里师生应当相依为命，不能生隔阂，更不能分阶级。人格要互相感化，习惯要互相锻炼。”^④凸显关系中的学习和情感融通。我国情感教育的领军人物朱小蔓认为：真正的、健全的教育质量应该关心人的情绪感受、情感发育，重视在教育教学中认知与情感相互辅助支撑、协同与协调发展。人的情感与认知的相互影响规律正是教育内部过程最为关键的维度之一。

在西方，很多哲学家、教育家、心理学家也提出了教师要发展提升自我，不仅提升教学技能，更注重道德精神等的发展以及与学生通过分享实践进行交流、学生只有通过关系才能学习等主张。卢梭认为情感与信任是教育必不可少的，教师应当与学生处于平等地位，强调教师应当投入学习过程，才能使学生学习如何投入学习过程。^⑤裴斯泰洛齐认为生活就是最伟大的教育家，好老师要保证孩子有丰富的环境资源刺激，应当认识到学生能力的和谐统一，不能只发展学生的部分能力，教师应该给学生传递爱和信任，让学生有自主性。^⑥杜威强调反省思维，重视个体与周围世界的关系。荣格认为自身心灵没有改变的人不会改变他人心灵，强调教师关爱对孩子心灵发育的重要性。马斯洛认为成长来源于安全，人际互动的质量决定教育的有效性，并指出非语言教育对创新力培养的重要性。罗杰斯认为教育中重要的是个人与学习的关系，而不是学习什么内容，需要发展情感生活和认知生活，而不

是掌握方法和技术，教师需要做真实的自己，而不是伪装成什么样子，教师的人格对学生产生影响。苏霍姆林斯基提到教育孩子做具有美好心灵的人，学会关心他人。诺丁斯提出关怀理论，强调围绕“学会关心”来组织教育生活。随着智能时代认知神经科学领域的发展，美国心智-脑-教育这一跨学科研究领域的开拓者玛丽·海伦·爱莫迪诺-杨进一步从神经科学的视角论述情感对于认知的重要性。

以上众多典籍及研究都不同程度上论及认知、关系、情感各个维度在促进学生发展中的重要作用以及教师在这三维中隐含的角色需求，为教师认知·关系·情感三维角色框架提供了依据和启示。

(三) 认知·关系·情感三维互为途径、共为目的的关系

认知、关系和情感作为本文的核心概念，需要明确其界定及三者之间的相互关系。

认知，译自英语 cognition，即认识，在现代心理学中通常译作认知。指人类认识客观事物、获得知识的活动。包括感觉、记忆、言语、思维和想象等过程。英文朗文字典中的释义为认识、理解和学习的过程。本文中，认知侧重识记、理解、形成观点的思维过程。在哈蒂的学习模型中表述为表层学习、深度学习和迁移学习。

关系，指两个或更多事物之间联系并互相影响。关系在本文中，既指师生关系、生生关系、师生关系等人与人之间的关系，也指师生与自己、与他人以及与周围世界的关系。

情感，指从人对客观事物所持的态度产生的主观体验。情感本身是中性词，本文的情感特指积极情感。一方面指学生对教师、对同学、对所学科以及周围世界基于自身认知和师生互动基础上产生的感情，另一方面，指教师基于其信念、价值观等因素产生的内心感受及其外显的情绪表现。

认知、关系、情感三方面互相交融，紧密相关，既代表三个不同的维度，又体现三种不同的思路。第一种思路，三者是并列关系。首先，认知、关系、情感这三方面都属于目的，即要促进师生在认知、关系和情感三个维度的发展；其次，认知、关系、情感三方面互为途径，学生在自身认知以及与师生、与学科、与周围世界的关系中激发情感，师生间、生生间、师师间以及人与物之间的关系影响情感的达成和认知的发育，情感也会影响师生间、生生间、师师间以及人与物之间的关系，同时影响师生的认知；再次，认知、关系、情感三方面的互动过程中离

不开动机、兴趣和创造力的加入,关系和情感都能激发兴趣进而提高动机从而促进认知。第二种思路,三者是一体两翼关系。认知和情感是目标,关系虽然也是目标,但更强化其作为途径的价值。需要促进师生的认知和情感发展,这是通过发展师生与自己、与他人和与周围世界的良好关系来达成的。第三种思路,三者是整合后的并列关系。关系和情感是一个问题的两个方面,情感通过关系发展,关系通过情感促进,两者密不可分,共同与认知形成新的并列关系。无论是哪种思路,三者之间的核心关系保持不变(见图1)。

二、三维角色框架建构面临的现实问题:教育异化

从教育1.0到4.0,虽然工业革命有了长足发展,但是教育范式却基本未变,还停留在教育2.0阶段。认知失衡与情感缺失都导致了一系列问题的出现。

(一) 认知失衡

教育4.0阶段不仅重视创新能力、问题解决能力、计算思维能力和学习力等硬技能,还注重培养全球公民素养、合作能力、沟通能力和跨文化交际能力等软技能。也有研究认为当今世界面临从牛顿体系到量子体系的范式转变。牛顿体系中,事物存在因果关系,可以通过将整体分解成部分来理解复杂事物。但是,这种范式看不到全面整体性,难以解决工业时代的问题,更无法解决未来社会的问题。量子范式中,事物存在于体系的相互关系中,不能从整体体系中分离出来,需要我们以一种全面的观点来理解世界。^⑦教育在其中的作用就是培养学习者的创新性、想象力、观察力以及直觉敏感性等。面对智能时代新技术革命带来的机遇和挑战,以及当今世界范式体系的转变,认知发展也发生了变化。认知既不是简单的信息识记,也不是知识的机械获取,而是进入了哈蒂学习模型中深度学习 and 迁移学习^⑧的阶段进而促进创造力的发展。

然而,现实中,我们的脚已经踏进智能社会,头却停留在工业社会。教育范式依旧停留在教育2.0阶段,依旧把学生的大脑当成空洞的容器不停进行

灌输。学生像生产线上的产品,由零部件组成,各学科教师关注自己学科的学生学习,看不到学生的全面发展。学生的体验学习、主动学习、建构新知较为缺乏。

芬兰学者萨尔伯格认为,世界各国正处在全球教育改革运动中。^⑨以英澳两国为例,在新自由主义、经济理性主义的影响下,其教育政策注重将人力资本对经济竞争的作用最大化。推行市场化模式办学,过分注重考试成绩,考试成绩驱动政策制定,表现为“政策就是数字”^⑩。与此同时,英澳两国政策制定参照经合组织(OECD)认定成功的政策路径,并受到教育公司或咨询机构的影响,造成各国政策的范式趋同。我国也存在“唯分数、唯升学、唯文凭、唯论文、唯帽子”的“五唯”顽瘴痼疾,分数至上,而获取分数的手段是灌输。

教育限于数字逻辑,缺乏人文关怀特质。认知发展被简化为分数追求,且分数的提高依赖于灌输和死记硬背,违背了教育的本源追求。而且,“政策就是数字”会影响政府对教育本质的理解。在教育领域,很多重要的东西不能被量化、被排名,当评价窄化为考试成绩的时候,政策的着眼点就离开了教育本质,离开了测试的学科本身。政策将不关注不好测量的教育目标比如身心发展、道德发展和艺术发展,不关注那些考试科目之外的学习成果,包括问题解决能力、有效交流能力、跟同伴合作能力、创造性等。教育政策的宏大问题简化为对考试分数的助推,也限制了政策对教育潜在力量发挥的影响,危害极大。

认知停留在低阶思维层面,忽视高阶思维的培养,批判性思维和创造性思维难以达成,造成认知失衡。教师的教学也停留在技术层面和教学方法上,为考试而教的现象仍然存在。需要教师改变认知,提升认知层次,改变教学法,引导学生合作学习、体验学习,培养学生的高阶思维能力。

(二) 情感缺失

智能时代,机器的广泛使用使教育中原本就情感匮乏的问题更加严重。一方面,教师和学生更加需要情感滋养,另一方面,随着时代发展,脑科学等

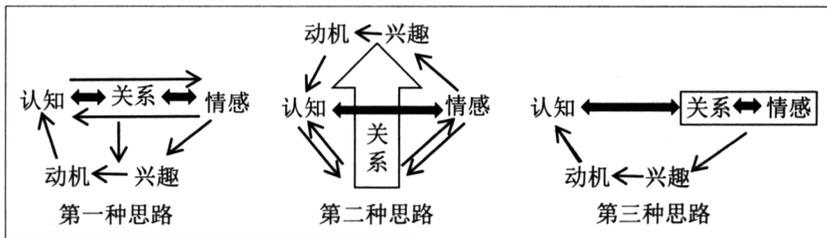


图1 认知、关系、情感三者关系

研究的深入,证实情感在学习中可以引发兴趣和动机,从而促进认知,这就需要建立人与学习内容之间的积极情感关系。

现实中,一方面,教育范式停留在2.0阶段,过分注重考试使人工具化、效率化,情感缺失;另一方面,智能时代的技术使人专注于屏幕沟通,不断挤压面对面的人际交流的空间,造成情感匮乏。

过分注重分数,缺失情感滋养,造成了一些空心化、工具人的出现,以及抑郁问题的加剧。国内有学者对某大学的本科生做过研究,有学生在他们的成长过程中,自身无法从学习和成长中产生价值感,习惯于依赖一个奖赏他者,即导师的喜爱与褒奖、评价制度的承认与肯定。有学生将自己的时间与空间极大效率化,每分钟、每件事都要有功能和价值。同学间的情感交流、社会交往中含混复杂的感受,因为没有生产性都被清理删除,生活变得简单、干净,但很枯燥。造成“社会失能”,即人际互动、情感生活缺位。^①德雷谢维奇也在《优秀的绵羊》一书中写道“学生大都聪明,富有天分,而且斗志昂扬,但同时又充满焦虑、胆小怕事,对未来一片茫然,又极度缺乏好奇心和目标感。他们非常擅于解决手头的问题,但却不知道为什么要解决这些问题”。^②以上例子中,无论中外,学生都反映出只关心成绩、关注认知,缺乏情感的现象。不仅缺乏对学习意义的了解和追求,缺乏对所学内容的兴趣和热情,也缺乏与教师、学生的积极情感交流。尽管学生都成绩优秀,但是仅追求成绩,没有学习和人生意义探寻的学生,在大学毕业后,没有了外在分数的压力,是否茫然无措?缺乏对所学内容的持久激情,是否可以在某一领域深入钻研?没有形成与教师和其他同学的良好情感交流,是否在日后的工作生活中学会与人相处,合作解决问题?

情感的重要性已被很多学者提及。朱小蔓教授认为“对教育要做完整的理解,不能回避、抽离情感层面,离开情感层面,教育就不可能铸造个人的精神、个人的经验世界,不能发挥脑完整功能,不能保持对道德的追求,也不能反映人类的人文文化世界”^③。随着智能时代对脑科学和神经科学研究的深入,美国学者玛丽·海伦·爱莫迪诺-杨开展了心智-脑-教育的跨学科研究,认为“学习的过程离不开情感,情感不仅不是无关紧要的,还是为认知和学习导航的‘情感舵’。情感调节认知的过程常常隐藏在无意识的层面,通过调节我们身体的生理变化(如心率、血压、肠胃等)及其感受,从而引导我们的认知和行为。我们的大部分认知都是在情感

思维中进行的。只有情感参与的学习才能转化为学生的能力,也才能学以致用”^④。情感对于任何学习者来说都至关重要。所有兴趣都建立在情感基础上。兴趣被证明是注意的条件,也是各种观念联想的条件,因此对记忆也具有重要性。而所有动机都有赖于兴趣,因此情感促进兴趣和动机。兴趣和动机对学校教学所产生的智力成果显然具有特别重要的意义^⑤,归根结底,情感为其基础。学习者如果对学习及其意义有基于自身全面发展的内在价值情感追求,就不会受外在因素所牵引,保有不断进取奋斗的力量,而非内心空虚迷茫。教师一方面作为学习者需要培养自身的情感,另一方面作为学生的榜样为学生起示范作用,教师与学生之间建立积极的情感,并示范引导学生间建立积极的情感,会使学生产生对教师的信任,营造关心关爱的安全氛围,使学生放松心情,既可以培育自己的情感,也有利于学习目标的达成。情感具有情境性和关系性。在一定的情境(历史、文化、环境)下产生,在一定的关系(人-人关系、人-物关系)中发展。情感是流动的,积极情感可以促成心流体验。^⑥情感可以影响人与周围世界的关系,培养情感也有利于良好关系的养成。

教师对学生要有充分的敏感性,关注现实中活生生的人。学界已对学生的社会情感有所重视并开展研究,我国有学者结合经合组织的调查着手开展学生的社会情感状况调查及培养研究,芬兰也在新课程大纲实施中通过培养学生的自我意识、自我管理、社会意识等培养学生的社会情感能力。^⑦但关于教师的情感及其培育,研究相对较少。有实证研究认为教师社会情感能力对学生社会情感能力有正向影响^⑧,教师不直接对学生学习产生影响,通过影响学生的学习品质影响学生的成绩^⑨。教师作为榜样是被模仿和学习的对象。国内师范大学的校训包括“学为人师,行为世范”“求实创造,为人师表”“求实创新,立德树人”“勤奋创新,为人师表”等,很多都包含教师是行为模范的意思。教师作为榜样,作为模范,被学生模仿和学习。模仿的前提是情感投入和情感认可。教师要发挥榜样作用,需要获得学生的情感认可和情感投入。而教师要获得情感认可,需要首先对工作有情感投入,跟学生有积极情感交流。

智能时代,人类区别于机器的是情感和人性。智能技术的原理是算法逻辑体系,一方面,智能本身不具备价值观,没有自觉反思能力;另一方面,智能技术靠算法支撑,谁掌握算法谁就掌握权力。而

人本质上是社会动物,需要在与别人的交往中建构身份,师生关系中教师的态度、热情、投入情况会影响学生的学习动机,活生生的教师可以让学生敬佩和模仿,教师的语气、声音、眼神交流都成为隐性课程,教师先修己,之后成为学生的榜样,同时为学生提供人文关怀和情感关怀,引导学生发展智慧和修养。智能取代不了教师的人性,智能本身不具备人性和价值观,没有自我意识,不会成为学生的榜样,不会达到引领价值观的教育目的。教师一方面需要积极运用技术,另一方面需要强化教师作为人的优势:一是人性情感,二是身体在场,教师有自我意识,可以进行反思,言传身教成为学生的榜样,给课堂带来创新,同时警醒技术带来的霸权。教学不仅是课程,更是学生的全面发展。教师一方面需要培育自己的积极情感,另一方面,教师的积极情感可以影响学生。教师对学科的爱和情会影响学生对这门学科的兴趣,进而有动机和兴趣去深入学习探究;教师对学生关心信任的积极情感也会促进学生的学习兴趣 and 动机,这种丰富的情感体验是机器智能所不具备的,更无法去影响学生。智能时代,机器通过学习一直向人靠拢,但是人不能工具化、机械化,需要更加强化人之为人的情感人性优势。

(三)教育本质与新自由主义价值导向之间的矛盾造成教育异化

与上述学生的表现相呼应,教师角色偏技术化,是规则的执行者和教案的实施者,缺乏主动性,教育的研究和实践中都看不到教师,这与学生只关心分数不重视情感的原因是一样的,都在追求绩效,师生都是工具,而不是活动的主体。

造成这种现象的根源,一是教育范式还停留在教育 2.0 时代,没有随时代发生变化;二是教师的情感方面不受重视,只有那些富有知识、认知能力强的教师才被认为是具备学术性、专业地位高的教师,认为情感属于女性特质,不代表较高的专业地位。学术型教师被认为比道德型教师地位更高。第二种原因表面上是社会观念,其深层是新自由主义的影响。芬兰学者萨尔伯格认为世界正处于全球教育改革运动中,以学校竞争、教育标准化、侧重核心科目、基于考试的问责、择校为主要特点,加之经合组织国际大规模标准化测试的推动,各国政策趋同,经合组织逐渐建立起以新自由主义为核心价值导向的全球教育治理体系。“‘帝国’是资本主义再生产系统的政治表现,到了教育领域,就会从经济目的出发来讨论教育问题。”^③市场化逻辑驾驭教

育空间,教育的目的日益工具化和经济化。伴随智能时代技术的运用和推动,数据化、技术化越发彰显,其引发的利用用户数据谋利的商业模式也应当引起重视和批判性反思。

教育的本质要求一直是人的发展,不仅学生需要发展,教师也需要发展。新自由主义价值导向下,活生生的富有情感的灵动的人被化约为一个个符号、工具和数字,丧失情感,且认知表浅。有研究者已经意识到第二条道路市场化和标准化以及第三条道路强调问责带来的弊端,试图提出第四条道路,超越标准化和基于数据的决策之上,加强专业化和可持续发展。^④也有学者疾呼学生的分数之上,更重要的是什么。^⑤对于教师来说,也应当反思,技术和方法之上,更重要的是什么。

三、三维角色框架的实践抓手:关系建构

教育的本质是关系。无关系,不教育。^⑥这在智能时代人与人被机器占有和隔离的情况下意义更加凸显。面对现实中的教育异化问题,教师需要从关系维度入手推进实施三维角色框架。在这里,关系不仅是教师需要达成的目标,发展与自己、与他人和与周围世界的良好关系,也是实现目标的途径。

(一)智能时代关系的意义和重要性

教育关乎人,主要是关于处在关系中的人。克莱尔蒙特研究发现影响美国公立教育的主要因素中排第一位的是关系。^⑦教师每天要进行不下一千次人际互动。教育就是处理关系,不仅包括人-人关系,还包括人-物关系。前文讲到情感具有关系性,情感与关系相连,教育的价值体现在关系和情感中。教育就是在关系中彼此成就,从关系中获得意义。学生通过与自己、与他人、与周围世界的关系不断探寻认知世界,教师通过与自己、与他人、与周围世界的关系获得自我成长,并对学生产生影响。尽管社会进入智能时代,但教育的本质和基本内核未变。教育始终是人与人相遇,在人-人、人-物的关系中不断建构意义,构建身份的过程。而且,智能时代中,人机关系更受重视,人人关系被忽略,虚拟世界中关系紧密,但现实世界中关系疏离,加之算法控制,出现信息茧房,个人已有观点被不断固化,难以形成看待问题的多维视角。这些都强化了智能时代人与人之间关系的重要意义。此外,气候变化等问题的出现也暴露了人与自然、与周围世界关系的不和谐,更加彰显关系的重要性。关系是个中性词,我们在此强调人与人、人与物之间需要建立积极的关系。在积极的关怀、关心关系中,学

生对学习的兴趣提高,自信增强,更学会去关心他人。在对周围世界的关心与关爱中,人类将自己置于宇宙中的正确位置,才能与世界和谐相处,发展自我。

关系维度将教育从日常的教育过程、行为、方法、课程等中跳脱出来,探究关系如何影响教与学、影响教师的教学法选择。关系维度下,教师相信是学生的内驱力、内部兴趣和动机促进学习,而不是外在的奖惩,他们也会采用多种教学方法,而不是一种最佳方法进行教学。有研究表明,教学中并不是一种方法才最有效,有时讲授式教学也是有效的方式。^⑤当一名教师对所教学科充满喜爱和激情,其陶醉式的讲授教学会激发学生对这门学科的兴趣。学生在学习跟自己生活经验相关的内容时兴趣也会提高。教学具有即时性,教师上课时需要留心观察学生,并根据当时的关系做好反馈,这也是积极情感的体现。关系维度还会促进教师自身成长,一方面使其获得更广泛更多元的学科能力,另一方面也更关注学生需求,同时促进师生的共同学习和成长。

面对认知失衡和情感缺失引起的教育和学校异化,以及知识与问责和控制相连,而不是与回应和接受相关的问题,已有两条试图解决的路径,一是尝试通过高利害考试和加强问责进行解决的传统路径,二是以课程改革推动的进步路径。关系可以视为第三种路径。^⑥关系影响认识的形式和内容,认识又反过来形塑对周围人和环境的反应。教育是园艺学而非工业。^⑦效率观来自经济领域,也不适合于学校。学校中必须注重关系,关系被破坏之后,学生的学业成绩很难提高,也不容易达成自身的健康幸福全面发展。因此,对于关系的需求更为急迫。

(二)关系的本质是权力

教育场景中,关系的本质是权力。正如杰克逊描述的课堂生活的三大特点,分别是拥挤的人群、评价性的环境以及不平等的权力关系,^⑧正是在前两者的铺垫下,不平等的权力关系才更加彰显。课堂上,师生关系从属于学科内容,学生用学习成绩定义自己,学习不再是合作探究的关系,而是一种权威的等级关系,学生会猜测揣摩教师期望的正确答案以获得积极的评价,死记硬背背后的关系逻辑是等级制关系。^⑨教师和学生权力差异的严重性,会因为学校政策和教师个人偏好的不同得到强化或者削弱。所谓传统机构和进步机构之间的差异,在很大程度上取决于教师权威的应用方式。

不仅师生间存在这种权力关系,学校与教师之

间、社会与学校之间、社会与教师之间都存在这种权力关系。教的内容和方式被标准化,与市场化倾向和考试分数为王的影响一起,限制了教师的专业性和自主性,教师更多承担技术性角色,传达限定好的学科内容,做好各种表格和记录以备督导。^⑩应改变教师在关系中的地位,提高其地位和自主性,使其参与到教育研究和教育政策的制定中。

无论是教师还是学生,对于处于从属地位表现出服从的人来说,好奇心没有什么用处。失去好奇心,就失去了探究的意愿,失去了创造力的源泉。创造力对于人才发展,尤其是创新人才发展来讲是重要因素。可以说,关系处理不当,会影响人的发展。师生关系中,教师是关系的建构者,需要提供关系的质量,给予学生自主的空间,由被动接受转为主动探究。

智能时代,随着一些技术运用于课堂,师生的课堂话语、行为等被技术分析,技术某种程度上变成了权威,一方面,师生被要求去适应技术的框架,另一方面,技术的拥有者实际掌握权力。技术始终应当是为人的发展服务的,处于从属地位,教育为本,技术为辅。这其中,教师需要发挥主观能动性,批判性反思技术,不仅建构跟学生的关系,还要处理好与技术的关系。

(三)构建积极关系的途径是核心反思和共同体建设

人在关系中定义自己。处于各种关系时,通过比较,人们更容易认识到自己是谁,更容易进行反思,更容易有多维视角,^⑪关系可以促进反思。而要达到积极关系,也需要进行反思,尤其是基于积极情感的核心反思。科萨根提出了反思的六水平洋葱模型。从内到外依次包括任务(我受什么激发)、身份(我是谁)、信念(我相信什么)、能力(我能做什么)、行为(我做了什么)和环境(我遇到什么)。内环涉及个性的深层次水平,是核心反思。^⑫对教师来讲,通过发展身份认同和使命责任感,激发积极情感和潜能,从而影响外部行为,创设新的可能性,促进教师自主性的提高,达成深层专业发展。对学生来讲,核心反思涉及学习的目的、意义和理想追求,也是内部动机之所在,点燃学生的好奇心,激发学生的热情。而积极情感、积极关系、身心投入、兴趣、意义等是使学生获得幸福的特征。^⑬

积极关系包括关心、关怀等,正如诺丁斯所提出的“教育最好围绕关心来组织:关心自己,关心身边最亲近的人,关心与自己有各种关系的人,关心与自己没有关系的人,关心动物、植物和自然环境,

关心人类制造出来的物品,以及关心知识和学问”^⑧。可见,学会关心,归根结底,其实就是对周围世界产生关系和情感。积极关系需要在信任、尊重、倾听的良好氛围中培养。

创设尊重、关心的环境离不开共同体的建设。教育不仅仅是发展思维技能,也不仅仅是获取知识。教育是人们作为一个有机整体相遇并学习,相遇和学习不可分割。因此,学校不会消亡,因为教育需要人们聚集到一起学习,而不是仅靠数字设备将事实填满进头脑。西南联大之所以在短暂的历史存续时期培养了众多人才,部分也源自其自由讨论的学术氛围。人类的关系存在于分享的实践,处于共同体中的个体不是分离的,而是有机联系的,他们互相影响,不仅影响学习内容、学习方式,而且影响思维方式和行为方式。通过平等对话和合作学习,进一步营造信任、尊重、倾听的氛围,并在此安全的氛围中权力分担,自由选择、自主探究。

教育情境中,教师的一个眼神、一个手势都会对学生产生影响,教师一方面需要做学习者,在认知、关系、情感方面不断自我提升,另一方面,教师也是榜样,以身示范,引导学生如何在认知、关系、情感方面进行发展。教师在关系中的表现,对处在其中的学生产生影响,学生的表现是对教师行为的反馈。因此,教育中需要两大重要因素的介入:爱和自由。爱是积极情感的集中体现,可以营造安全、信任的氛围,自由体现平等关系,使学生不怕被评价,自由选择、自主探究,探究可以通向兴趣和投入,从而促进认知和自身幸福的发展。教师可以主动作为,为学生打开空间,让学生自己思考、感受、探究。^⑨归根结底,教师需要成为一个认知提升者、关系建构者和情感激发者。将学生的学习从注重考试的片面低阶思维的培养提升到注重全面发展的高阶思维的培养;建构平等信任关心的积极关系给予学生全面发展的自由;激发学生的积极情感,全身心投入追求理想,最终实现学生的全面发展。而这也仰赖于教师首先成为一个认知、关系、情感维度全面发展的人(见图2)。

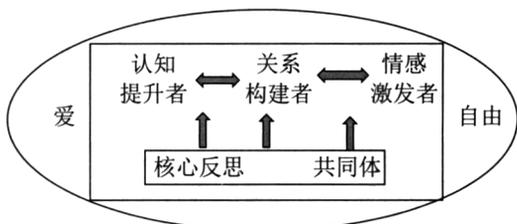


图2 教师的三维角色框架

关系维度下,改变关系,就可以改变教学形态,进而改变教育。

四、三维角色框架推动教师教育的改革路径:由侧重自身转向关注他人

教师教育以往通常采取能力提升路径,无论是职前教育还是在职教育,以方法和技术方面的相关课程和培训为主,侧重对教师的课程教学能力进行提升,其核心是如何更好地开展课程教学。教师三维角色框架提供了一个不同于以往教师教育的路径,侧重营造支持性环境并建立良好的师生关系,其核心是对学生的表现和需求予以准确解读和恰当反馈,提高互动关系质量,从而促进学生在认知和情感方面的发展。

三维角色框架的教师教育旨在构建积极的教育关系,从真正关心人的角度出发,密切关注人的需求和感受,予以敏锐捕捉并进行积极反馈,而不是标准化技术化的指令和程式化的课程。三维角色框架的教师教育强调教师作为榜样的重要作用,其在认知、关系、情感维度的表现对学生有示范作用,教师需要由关注自身转向关注他人。三维角色框架的教师教育遵循“示范-对话-练习-认可”的方式进行。教师教育者以身示范,并与教师候选人/正式教师开展平等对话,给教师候选人/正式教师机会进行实践并对教师候选人/正式教师予以认可。通过例示,教师候选人/正式教师深刻体会后再以同样的方式与学生建立关系,促成良性循环。

实现三维角色框架的教师教育,需要各方共同努力。首先,体制机制上的支持。实行三维角色框架的教师教育,需要配套相应的体制机制。无论职前教育还是在职教育,需要相应的具备三维角色框架教师教育理念的组织机构予以执行,并为三维角色框架教师教育内容的实施提供时间和空间。其次,学校支持环境的建立。三维角色框架的教师教育若要顺利进行,需要学校范围内对该理念的认可并提供充足的支持条件。再次,共同体中各方支持。三维角色框架的教师教育需要参与教师组成共同体,互相分享,互相支持,合作探究。

具体来讲,在教师职前教育中,由以往教师教育课程侧重教学法等学术课程转向基于关心理论和依恋理论的促进学生社会情感发展的课程。教师候选人需要了解培养学生社会情感能力的重要性,掌握建构积极关系的理论和方法并在教育实习中予以实践。进行教师在职教育时,需要重视共同体的作用,鼓励教师相互听课、共同备课,建

立起合作-探究-支持-反馈的良好关系。无论处于哪个阶段,教师候选人/正式教师都要始终注重修身,自身做到认知提级、关系和谐、情感积极,做好学生的榜样,将对学生的影响不只反映在课堂中,更反映在日常的点滴生活中,真正践行“生活即教育”。

智能时代,信息纷繁复杂,需要认知提级,注重培养批判性思维和创新性思维;技术日新月异,人机关系强化,但人与人之间关系疏离,人与自然之间关系不和谐,需要处理好人-人、人-机以及人与周围世界的关系;屏幕沟通增强,面对面交流弱化,需要人与人之间的情感滋养以及人与物之间的情感激发。以上都离不开认知、关系、情感三个维度的平衡、充分发展,需要作为教师的人自身发展并在这三个维度上促进学生的发展。

注释:

①VUCA,即 volatility(易变性),uncertainty(不确定性),complexity(复杂性),ambiguity(模糊性)。

②Thomas Stehlik, *Educational Philosophy for 21st Century Teachers*(London: Palgrave Macmillan, 2018)。

③Daniel H. Pink, *A Whole New Mind: Why Right-brainers Will Rule the Future*(New York: Riverhead books, 2006)。

④陶行知. 陶行知教育箴言[M]. 哈尔滨: 哈尔滨出版社, 2011。

⑤卢梭. 爱弥儿[M]. 李平沅译. 北京: 商务印书馆, 1978。

⑥裴斯泰洛齐. 裴斯泰洛齐教育论著选[M]. 夏之莲等译. 北京: 人民教育出版社, 2001。

⑦Rajani Prakash Naik, "Phenomenon-based Learning in Finland" (M. Ed diss., University of Jyväskylä, 2019)。

⑧Douglas Fisher et al., *Visible Learning for Literacy, Grades K-12: Implementing the Practices That Work Best to Accelerate Student Learning*(Thousand Oaks: Corwin Press, 2016)。

⑨Pasi Sahlberg, *Finnish Lessons 3. 0*(New York: Teachers College Press, 2021)。

⑩⑩Ruth Lupton and Debra Hayes, *Great Mistakes in Education Policy and How to Avoid Them in the Future*(Bristol: Bristol University Press, 2021)。

⑪刘云杉. 拔尖的陷阱[J]. 高等教育研究, 2021, (11): 1-17。

⑫德雷谢维奇. 优秀的绵羊[M]. 林杰译. 北京: 九州出版社, 2016。

⑬朱小蔓. 情感教育论纲[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2019。

⑭Mary Helen Immordino-Yang, *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*(New York: W. W. Norton & Company, 2016)。

⑮威廉·奥斯特曼. 兴趣及其与教育学的关系[M]. 诸惠

芳译. 北京: 人民教育出版社, 2018。

⑯米哈里·契克森米哈赖. 心流: 最优体验心理学[M]. 张定绮译. 北京: 中信出版集团, 2017。

⑰Kirsti Lonka, *Phenomenal Learning from Finland*(Helsinki: Edita Publishing, 2019)。

⑱李明蔚等. 教师社会情感能力对学生社会情感能力的影响: 多重中介效应分析[J]. 教师教育研究, 2021, (6): 24-31。

⑲张丰. 透过数据探寻教育发展的力量——浙江中小教育质量监测新构建[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2022。

⑳磯田文雄. 处于十字路口的日本课程行政——基于“关键能力”的教育改革[J]. 全球教育展望, 2016, (2): 3-12。

㉑Andy Hargreaves and Dennis Shirley, *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change* (Thousand Oaks: Corwin Press, 2009)。

㉒石中英. 分数之上——人文清华讲坛石中英演讲实录[EB/OL]. https://www.sohu.com/a/531899547_112404, 2022-03-22/2022-03-26。

㉓Charles Bingham and Alexander M. Sidorkin, eds., *No Education without Relation*(New York: Peter Lang, 2004)。

㉔Charles Bingham and Alexander M. Sidorkin, "The Pedagogy of Relation: An Introduction," in *No Education without Relation*(New York: Peter Lang, 2004), 1-4。

㉕John Hattie and Gregory C. R. Yates, *Visible Learning and the Science of How We Learn*(New York: Routledge, 2014)。

㉖Gert Biesta et al., "Manifesto of Relational Pedagogy: Meeting to Learn, Learning to Meet," in *No Education without Relation*, eds. Charles Bingham and Alexander M. Sidorkin(New York: Peter Lang, 2004), 5-7。

㉗Abraham Maslow, "Critique of Self-actualization Theory," in *Future Visions: The Unpublished Papers of Abraham Maslow*, ed. Edward Hoffman(Thousand Oaks: Sage Publications, 1996)。

㉘菲利普·W. 杰克逊. 课堂生活[M]. 丁道勇译. 北京: 北京师范大学出版社, 2021。

㉙Barbara S. Stengel, "Knowing Is Response-able Relation," in *No Education without Relation*, eds. Charles Bingham and Alexander M. Sidorkin(New York: Peter Lang, 2004), 139-152。

㉚Barbara J. Thayer-Bacon, "Personal and Social Relations in Education," in *No Education without Relation*, eds. Charles Bingham and Alexander M. Sidorkin (New York: Peter Lang, 2004), 165-179。

㉛Fred A. J. Korthagen et al., *From Reflection to Presence and Mindfulness: 30 Years of Developments Concerning the Concept of Reflection in Teacher Education*(Amsterdam: EARLI Conference, 2009)。

㉜Martin E. P. Seligman, *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*(London: Nicholas Brealey Publishing, 2011)。

㉝内尔·诺丁斯. 学会关心——教育的另一种模式[M]. 于天龙译. 北京: 教育科学出版社, 2003。

㉞David T. Hansen, *Reimagining the Call to Teach: A Witness to Teachers and Teaching* (New York: Teachers College Press, 2021)。