

应对全球教育挑战:文化适应学习与 教学设计模型的实践与反思

柳华妮¹ 王敏娟^{1,2} 陈佳³ 汤姆·德恩泽² 贾斯汀·麦克尼尔² 克里斯特尔·蒙森²

(1. 上海外国语大学 国际教育学院, 上海 200083; 2. 圣地亚哥州立大学 学习设计与技术系, 圣地亚哥 92182;
3. 上海外国语大学 出国留学人员培训部, 上海 200083)

[摘要] 为应对迅速变化的全球教育市场,世界各地的教师和教育培训机构迫切需要一个多元文化工具,来调查目标学习者群体的学习偏好,并据此设计适应学习者需求的多元文化课程。本研究设计了学习的文化维度调查工具,对来自美国和中国的在跨文化环境中工作或学习的90名培训者和学员进行了学习偏好调查分析。调查数据显示:受访者的学习偏好受其现居国、原籍国、学习情境中的角色等多重因素的影响,在社会关系、认识论信念和时间知觉三个维度上既有相似,亦有不同。为开展文化适应性教学,教师必须具有学习的文化意识,能够设计调查工具来准确测量学习者文化;要善用调查结果,关注学习者的共性特点和偏好差异;还要保持动态的学习文化观,通过反复的数据采集和分析来发现不断变化的学生需求,实施动态的、而非一劳永逸的教学设计。

[关键词] 全球教育;文化研究;学习模型;教学设计

[中图分类号] C434

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-2179(2016)06-0031-10

一、引言

文化与学习偏好息息相关。长期以来它在人类学、社会学、心理学、社会语言学等多个学科领域被广泛研究(Gay, 2002; Ginsberg, 2005)。随着科技的发展和劳动力市场的日益全球化,学习活动往往不再局限于同一文化内部,而是同时面向多种文化的学习者,教育者也常常要为与自身文化背景迥异的人提供培训。然而,多元文化的碰撞交融在当今社会已成常事,人们对于某一文化的刻板印象已经不再可靠,很难基于单一、明确的界线来断定一个人的文化背景,“不论是人种的、国家的还是地理的界线”(Kim & Slapac, 2015)。这就迫切需要有文化诊断工具,用以调查目标学习者群体的学习偏好,并

据此开展文化适应性教学。

个人和群体对于教与学的反应在很大程度上取决于他们带有文化偏见的经历,包括民族和种族历史、语言、价值观以及对现实的认知,这些会对师生产生一定影响并“最终促进或阻碍学习过程”(Ginsberg, 2005)。为了更好地激励学生学习,教师应当与学生密切合作,“诠释并深化学生已有知识,增强其学习热情。因此,能够有效激发动机的教学即是文化适应性教学”(Wlodkowski & Ginsberg, 1995)。托马斯等人(Thomas et al., 2002)为教育课程设计师提供了一些原则,然而未能提供切实可行的设计策略,许多研究者对其提出的设计过程该如何开展各持己见。一些覆盖各个年龄层段师生的大规模调查表明:学生对老师尊重自己观点的感知与其动机

[收稿日期] 2016-08-17

[修回日期] 2016-08-26

[DOI 编码] 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2016.06.005

[基金项目] 上海市教委教育部东方学者基金项目(TPKYO52WMJ)。

[作者简介] 柳华妮,博士,上海外国语大学国际教育学院,研究方向:外语教学理论与实践(liuhuani0816@shisu.edu.cn);王敏娟(通讯作者),博士,教授,上海外国语大学特聘教授,美国圣地亚哥州立大学学习设计与技术系,研究方向:移动与混合式学习、开放教育资源(mwang@mail.sdsu.edu);陈佳,博士,副教授,上海外国语大学出国留学人员培训部,研究方向:认知语言学、语言教育(jiachen15@shisu.edu.cn);汤姆·德恩泽(Tom Deiner)、贾斯汀·麦克尼尔(Justin McNeely)、克里斯特尔·蒙森(Crystal Monson),硕士生,美国圣地亚哥州立大学学习设计与技术系,研究方向:跨国公司培训教学法(tdeiner2007@gmail.com)。

水平和学习成就显著正相关(Ginsberg, 2005)。为实施文化适应性教学,有效缩小不同身份和文化间的差异,必须将学生视为意义建构过程中的主动参与者与合作者。本研究尝试探索影响学习偏好的文化因素和基于文化调查的教学设计过程,以期为全球教育背景下的文化适应性教学提供启示。

二、基于文化适应学习模型的教学设计

帕里什和林德-范伯松特(Parrish & Linder-VanBershot, 2010)提出的文化维度学习框架^①包含社会关系、认识论信念和时间知觉三个文化维度,描述了八对根深蒂固的文化价值观(即八个文化参数),并预测了这些价值观将如何体现在教学情境中,因此可用来确定哪些倾向会共现,哪些倾向是某一特定群体的学习者共有的。借助文化维度学习框架,教育人员能够评估所在群体的文化需求,并据此调整教学材料。

王敏娟等(2016)基于文化维度学习框架构建了文化适应学习模型(见该文的图一),针对社会关系、认识论信念和时间知觉等三个文化维度的文化参数设计了具体的文化调查问题。美国圣地亚哥州立大学的两组研究者同时借鉴罗杰斯等人(Rogers et al., 2007)的研究在调查中增加了开放性问题,形成并完善了调查工具,可用于深入研究生生的文化态度和学习偏好。文化适应学习模型打破了教师专断的学习模式,主张学生与教师合作并交换意见以完成课程设计。

传统的教学设计由教师主导,常常忽略学习者在学习方式和动机方面的差异,采用某种单一的教学方法,结果往往是部分学习者不适应课堂教学。文化适应性教学关注影响教学的文化因素,力求教学过程与学习者文化相关联、相适应。由于学习者文化是动态变化的,因而基于文化适应学习模型的教学设计(王敏娟等,2016)也应该是动态的,是一个将师生的输入纳入课程设计考量因素的迭代过程,可随教育手段灵活调整以满足世界各地学生的需求。该过程的动态性体现在:1)通过调查评估学生的学习偏好和教师的教学偏好;2)根据动机学习理论与原则确定具有文化敏感性的教育方案;3)主动调整教学方案以适应学生的需求。已有研究表明,没有一种教育策略能适用于所有学生(Wlod-

kowski & Ginsberg, 1995),因而要根据学习者的学习偏好调整教学策略。采用文化适应性教学模式、反复采集师生反馈的迭代过程可以确保课程设计的文化敏感性和灵活性。此外,已有研究还表明,师生间共享资源、协同合作可以有效地激发学习动机(Wlodkowski & Ginsberg, 1995),学生可凭借其独特的文化和个人身份影响学习成效。教师若能认识到这一点,充分了解学生的视角和观点,将其视作教学过程的积极参与者,则可增强学习动机。

现有的教学模型虽然具有一定启发意义,但很少就如何调整教学活动以适应不同的文化偏好给出指导(Rutherford & Kerr, 2008)。为形成有效的教学策略,本文提出的基于文化适应性模型的教学设计可和其他模型结合使用,如金斯伯格和沃鲁德库斯基(Wlodkowski & Ginsberg, 1995)的文化适应性教学动机框架(The Motivational Framework for Culturally Responsive Teaching)等。该动机框架整合了包含多种内在动机原则和尊重文化完整性学习理论,具体包含四个方面:1)建立包容性,指有助于创造师生感到互相尊重、紧密相连的学习环境的原理和实践;2)形成积极的学习态度,指创造与学习者个人经历和文化相关的学习体验、进而激发学习热情的原理和实践;3)增强学习的意义,指可使学生在他们认为重要的方面扩展和加强学习,通过富有挑战、有吸引力的学习,增强其作为有价值的公民的身份认同;4)发展能力,帮助学生在其认为重要的方面卓有成效,真正了解自己知道什么,能做什么,让他们憧憬未来。课程一开始教师就应定好成功的标准,确保学习者理解和赞同这些标准。

在实践中,课程设计者可将基于文化适应学习模型的文化学习调查结果与上述四个条件中的任意一个相匹配,从而设计出具有文化适应性和灵活性的课程方案。例如,若调查显示某个群体的学生感到课程内容完全脱节或常常被人误解,教师可以设计小组合作学习来提高包容性。同样,若调查显示教师过度偏向个人主义(而非集体主义)思维模式,那么教师应帮助学生以更加协作、包容的方式开展学习。

为有效获取数据支撑教学设计过程,教师和研究者需要不断测试和调整文化学习调查工具。在美国圣地亚哥州立大学研究生们的协助下,王敏娟等

(2016)设计了基于学习的文化维度调查工具(英汉两个版本),用以检测教师的文化偏好,可作为教师准备课程内容时的自查清单。本研究进一步更新该调查工具,借此调查了90名中美师生的学习倾向,通过数据分析验证该调查工具的有效性,并探究依据文化偏好设计教学情境的过程。

三、研究设计

(一)研究问题

本研究通过回答以下两个问题阐述文化适应学习模型在课程设计过程中的应用:

1)如何运用文化适应性模型指导教学材料的设计与制作?

2)学习的文化维度调查能否准确地评估师生的偏好,并与文化适应学习模型的现有理论兼容?

(二)研究方法和调查工具

本研究运用混合调查研究方法,通过问卷调查收集数据。所采用的调查问卷在王敏娟等(2016)人制订的学习的文化维度问卷基础上修订而成,增加了人口统计和针对学生的问题,共28道,收集的定性与定量数据基本平衡。

问卷第一部分是关于人口统计方面的问题,包括受访者的年龄、性别、国籍以及上课或授课所在国家。问卷第二部分包含16对陈述^②,每两对陈述对应于文化维度学习框架中的八个文化参数之一。问卷采用十级量表,每对陈述表达正反两种极端观点,要求受访者在十级连续体中选择一个点,借此确认其观点。选择的点越靠近某一端,说明受访者越认同该观点及其所代表的文化维度(见图1)。

说明:在此调查中,你将读到两两相悖的陈述语。请选择靠近你所赞同的陈述语的一个圆圈。所选圆圈离陈述语越近,表示你越赞同此观点。参见下例:



图1 调查问卷第二部分样例

问卷的第三部分包含一系列开放性问题的要求,要求受访者反思他们在文化方面的一些预设。受访者根据不同身份(教师或学生)选择回答不同的问题。教师和学生的问题基本相似,区别主要在问法上,前提是符合老师或者学生的角色。

(三)研究对象和抽样

本文聚焦文化背景不同的学习者群体在学习偏好上的异同,采用方便抽样的方法,招募在全球或跨国环境中工作或学习的人员作为研究对象。调查问卷主要借助一家美国非营利全球培训机构发放。该机构在全球约有1000名(包括大量专家志愿者)雇员,向全球的医疗保健从业人员提供培训。机构总部设在美国马里兰州,在中国上海、印度海得拉巴以及巴西圣保罗设有办事处,在欧洲与非洲也设有小型办事处。尽管这是个非营利组织,但该机构和大多数跨国公司一样,有志于创造多元文化培训机会,提高员工工作热情和职业发展机会。

在八个星期里,该机构的代表向世界各地的员工、培训师以及参加培训课程的客户分发了文化学习调查问卷。此次调查共发放问卷107份,回收有效问卷102份,问卷有效率95%。其中,30位上海受访者完成了纸质版的汉语版问卷,其他国家和地区的受访者通过在线调查工具完成问卷。

四、调查结果

(一)人口统计结果

有研究表明,某人在某个国家生活得越久,其学习偏好越会受到其所在地教育系统和学习环境的影响(Reid, 1987)。因此,本研究根据受访者的居住地(而非原籍国)对其进行分组。受访者中有33人居住在美国,57人常驻中国,其他受访者分别居住在巴西(1人)、印度(2人)、英国(1人)、芬兰(1人)以及德国(1人),另有6名未明示其居住地。从样本数量看,只有中国和美国的样本足够大,问卷结果具有分析价值。因此,以下仅就中国和美国的调查对象数据进行分析 and 汇报。

人口统计数据显示,受访者总体比较年轻,25-34岁的占48%;他们大多受过良好的教育,其中98%有大学本科学位,61%有更高学位;女性偏多,占58%;学生和教师人数分别占57%和43%(见表一)。

表一 中美师生人数统计

	教师(人)	学生(人)	合计(人)
美国	28	5	33
中国	11	46	57
合计	39	51	90

(二) 量化数据分析

在描述分析中,本研究依据受访者上课的地点及其主要的文化原籍对其进行分组;在推理分析中,按照受访者上课地点分组的同时,再按照其国籍和课堂角色(教师或学生)分组。尽管人们的现居住国对其文化偏好产生影响,但是移民时也难免会带着其出生国根深蒂固的文化信仰和偏好。因此,除了研究人们受新文化影响而产生的偏好外,本研究还试图找出哪些文化维度在居住地全新的文化环境里没有发生改变。由于思维模式也是文化的一部分,对于要与自身文化背景不同的学生进行教学设计的教师来说,这些维度上的文化差异可能不那么明显。

1. 描述分析结果

根据问题“您在哪里教授/参加这门课程”的调查结果将受访者分为“美国”和“中国”两组。根据该问题的回答我们可以了解受访者的现居住地及其所受的文化影响。表二呈现了问卷中的全部问题(共16对)以及受访者回答的平均值^③。在该双极量表中,如果所得均值为1-4.9,说明受试偏向左极的观点,如果所得均值为5.1-10,说明受试偏向相反的观点。现将调查数据所反映出的受访者在三大文化维度(即社会关系、认识论信念和时间知觉)上的学习偏好分类描述如下:

1) 社会关系维度上的学习偏好

两国的受访者在社会关系方面表现出了明显的文化偏好。首先,中美受访者都高度赞同“师生关系是平等的”这一观点(问题1均值为美国3.09,中国2.50)。在此基础上,他们强烈赞同学生应该参与学习活动决策,问题2中美受访者的均值分别为3.91和3.10。关于个人主义和集体主义学习方式(问题3和4),美国受访者显然更倾向于随时发表观点(问题3均值3.79),而中国受访者更倾向于发表观点前要先听懂教师所教的内容(均值5.28)。中国受访者的学习动机偏向于个人收获(问题4均值4.77),而美国受访者更多以集体的成功为动机(均值6.18)。在学习环境和方式方面,问题5的数据(美国3.7,中国3.19)表明,两国受访者都倾向于每个学生都能得到表扬,即偏好充满关爱的学习环境;问题6的数据(中国4.28,美国3.42)表明,他们更偏爱合作(而非竞争)的方式获取学习进步。

2) 认识论信念维度上的学习偏好

中美受访者在此维度上的表现也相似,都认为学生应该从教师之外的渠道查询信息(问题8的均值分别为7.54和7.00)。美国受访者更倾向于结构性(而非开放性)的学习经历(问题7的均值4.15),中国受访者未对任何一种方式有特别的偏好(均值5.16)。在通过“逻辑论证”还是“达成共识”解决问题方面(第10题),中美受访者意见趋同(均值分别为4.23和4.64),而在解决矛盾上(第9题)偏好差异较大:中国受访者倾向于采用争辩的方式直到找到正确结果(均值3.93),而美国受访者更愿意为保持良好的工作关系而搁置争议(均值5.36)。有趣的是,该发现与典型的中美文化相悖:中国人向来崇尚和谐共处而不愿直面矛盾。这使我们认识到,文化是随着社会经济的发展而不断改变的,年轻一代也许已经接受了西方的文化和价值观。而另一种可能是调查上出现了差错,或许是部分受访者未正确理解问题的意思所导致。中美受访者都认为,学习的成败主要取决于学习者自身,而非课程设计(问题12的均值分别为4.03和4.27)。学习应始于已习得的规则还是实际情境,中美受访者均未体现出明显的偏好(第11题的均值分别为4.54和5.15)。

3) 时间知觉维度上的学习偏好

两国的受访者在时间知觉上也有许多相似之处。他们均倾向于和同伴交流而非独立学习(问题14的均值为美国6.42,中国6.34)。虽然诚如霍夫斯塔德(Hofstede, 2001)指出的,美国是高度个人主义的国家,但文化是变化的,社交网络工具或许已经对学习产生了影响,使他们比从前更重视合作。关于学习活动应准时开始、准时结束还是只要活动还有价值就继续(问题13),美国受访者偏好不明朗(均值5.36),而中国受访者偏向于让活动继续(均值6.09)。更大的差异体现在问题15:美国受访者偏向于反思过去(均值5.72),而中国受访者略微偏向于规划未来(均值4.95)。这些结论与人们对中美文化差异的刻板印象不符,因为大多数人认为,美国人比中国人更加信奉未来主义。儒家文化的核心原则之一是“温故而知新”,很少人相信美国人也会常常回顾过去。导致这一结果的可能原因是,中国的受访者大多是年轻一代,更为西方化。在第16题

表二 调查问卷问题和描述分析结果(美国 N = 33,中国 N = 57)

社会关系 (1-10 分)			
1.0 = 倾向平等	10.0 = 倾向权威	美国	中国
Q1a 学员与教师是平等的,可以质疑或挑战教师。 Q2a 学习者应当讨论和参与学习活动的选择。	Q1b 学员质疑或挑战教师是不恰当的。 Q2b 教学过程应完全由教师负责。	3.09 3.91	2.50 3.10
1.0 = 倾向个人主义	10.0 = 倾向集体主义	美国	中国
Q3a 学习者无论何时补充观点都应该畅所欲言。 Q4a 个人收获是努力学习的主要动力。	Q3b 学习者要表达观点时应先倾听教师对全班同学的讲授。 Q4b 努力学习的动机在于帮助整个小组。	3.79 * 6.18 *	5.28 * 4.77 *
1.0 = 倾向关爱	10.0 = 倾向挑战	美国	中国
Q5a 每位学习者都应得到表扬。 Q6a 合作是学习者提高的最好方法。	Q5b 为了树立好的榜样,只有最优秀的学习者才应得到表扬。 Q6b 竞争是学习者提高的最好方法。	3.70 3.42	3.19 4.28
认识论信念 (1-10 分)			
1.0 = 倾向寻求稳定	10.0 = 倾向接受不确定性	美国	中国
Q7a 我更喜欢结构性的学习活动。 Q8a 学习者应当依赖课程材料以避免信息冲突。	Q7b 我更喜欢开放、自主式的学习。 Q8b 学习者应当从多渠道获取信息。	4.15 * 7.00	5.16 * 7.54
1.0 = 倾向逻辑性	10.0 = 倾向实践性	美国	中国
Q9a 应当就矛盾展开辩论直至找到正确答案。 Q10a 最好的解决方案可通过逻辑论证获得。	Q9b 为保持良好的工作关系,应当容忍矛盾。 Q10b 最好的解决方案可通过达成一致意见而获得。	5.36 * 4.64	3.93 * 4.23
1.0 = 倾向关注缘由	10.0 = 倾向关注情境	美国	中国
Q11a 已有知识和原则是学习的起点。 Q12a 学习的成败主要取决于学习者个人。	Q11b 现实情境是学习的起点。 Q12b 学习的成败主要取决于教学设计的优劣。	5.15 4.27	4.54 4.03
时间知觉 (1-10 分)			
1.0 = 倾向关注时间	10.0 = 倾向关注事件	美国	中国
Q13a 学习活动最好准时开始,准时结束。 Q14a 学生独自安静、高效地学习可以学到更多,进而实现预期的学习成果。	Q13b 学习活动只要还有价值就应当持续。 Q14b 学生通过和同伴交际和讨论可以学到更多。	5.36 6.42	6.09 6.34
1.0 = 倾向线性时间	10.0 = 倾向周期性时间	美国	中国
Q15a 着眼未来,努力实现既定目标对学习而言是最好的。 Q16a 为了实现目标,必须认真制定和执行计划。	Q15b 经常反思过去的经历可使学习者更好地从当前经历中学习。 Q16b 计划赶不上变化,学习者应从每项活动中吸取经验教训并不断调整计划。	5.72 5.55	4.95 6.02

中,两国受访对于线性学习和周期性学习的态度又颠倒了过来,中国受访者更偏好灵活的课程安排(均值 6.02),美国受访者相比之下略显保守(均值 5.55)。

综上所述,两组受访者在学习偏好(包括动机、材料选择和自我表达等)方面既相似,又有不同。教师在进行教学设计和确定教学原则时,可借鉴这些描述分析,实施文化适应性设计和教学。特别是

受访者在时间知觉上的相似性,可有效运用于针对中美两国学习者的教学活动中。

2. 推理检验结果

对描述性分析中那些呈现差异均值进行推理分析的目的,是确认这些差异是否具有统计学意义。推理分析所选问题的均值差在 1.0 及以上,因此本研究采用 T 检验分析问题 3、问题 4、问题 7 和问题 9。当显著水平为 0.05(a)时,p 值小于 a 表明受访

者的学习偏好存在显著差异。

1) 现居住国分类 T 检验结果

问题 3 聚焦恰当的表达时机, $p = 0.0435$ ($< \alpha = 0.05$), 表明差异显著; 问题 4 关注学习者动机, $p = 0.0179$ ($< \alpha = 0.05$), 表明差异显著(见表三)。

表三 现居国分类 T 检验结果
(美国 $N = 33$, 中国 $N = 57$)

题项	现居住国	均值	df	t	p
Q3: 恰当的自我表达: 随时表达(1.0)与先理解教师观点(10.0) (双尾 T 检验)	美国	3.79	88	2.0482	0.0435
	中国	5.28			
Q4: 动机: 个人收获(1.0)与帮助集体(10.0) (双尾 T 检验)	美国	6.18		2.4109	0.0179
	中国	4.77			
Q7: 学习活动: 结构性(1.0)与开放性(10.0) (双尾 T 检验)	美国	4.15		-1.6983	0.0929
	中国	5.16			
Q9: 矛盾: 争辩(1.0)与包容(10.0) (双尾 T 检验)	美国	5.36		2.6777	0.0088
	中国	3.93			

数据显示, 尽管美国受访者在自我表达方面表现为个人主义(喜欢随时畅所欲言), 他们在动机上却倾向于帮助群体, 在群体中工作会更有动力。与此相反, 中国受访者在自我表达方面表现出集体主义倾向(先倾听教师的观点), 但在动机方面表现出个人主义, 认为个人收获是更为重要的学习动机。这一发现与我们对 21 世纪中国文化和社会的了解是一致的。随着经济社会的快速发展, 当今中国社会鼓励竞争与个人成功。这些发现对于国际教育培训中选用个人还是集体活动有所启示。

问题 9 的统计结果表明, 文化会影响学习群体达成一致的方式, 中国受访者倾向于通过争辩解决矛盾、达到意见统一, 美国受访者则追求情感和谐, 可以而不同。 $p = 0.0088$ ($< \alpha = 0.05$), 表明差异显著。教师应认识到不同文化的学习者对待矛盾的态度, 并为此做好准备。需注意的是, 该题的调查结果不符合中美对和解的一贯态度(详见描述分析结果 2 部分)。

并非所有均值差大于等于 1.0 都表明中美受

访者的学习偏好差异显著。表三显示, 问题 7 的均值差虽然为 1.01, p 却高达 0.0929, 表明中美受访者对开放性或结构性学习活动的偏好差异不显著。

2) 原籍国分类 T 检验结果

本研究还依据受访者的原籍国对问卷结果进行分类: 受访者中 20 位来自美国, 55 位来自中国。尽管 82% 的受访者表示上课所在国就是自己的原籍国, 还是有超过 1/3 的现居美国的受访者(33 位中的 13 位)并非美国籍。

数据显示中美受访者在问题 2、3、4、6、9、10、12 和 15 上的均值差都大于等于 1.0, 但仅在问题 6、9、12 和 15 上, p 值小于 0.05, 差异显著(见表四)。对比表三数据可见, 两种分类方法仅在问题 9 上得到相似结果, 表明在对待矛盾的态度上, 现居美国但非美国籍的受访者受到了美国文化的同化。比起现居住国, 受访者的原籍国对其在进步途径、学习责任和反思等方面的倾向影响更为显著: 美国籍受访者更倾向于通过合作提高学习水平(问题 6 的均值 2.70), 而中国籍受访者偏向竞争(均值 4.35); 中国籍受访者认为学习责任主要在学习者自身(问题 12 的均值 4.04), 而美国籍受访者认为学习者和教学设计者负有同等的责任(均值 5.00); 相比中国出生的受访者(问题 15 的均值 4.95), 美国出生的受访者更可能回顾过去(均值 6.20)。尽管学习偏好的第二种分类方法带来了有趣的发现, 但仍需更多的研究才能得到确切的结论。

3) 师生角色分类 T 检验结果

尽管本研究旨在探讨文化对学习偏好的影响, 将调查数据按照受访者角色(问题 17: 你在课程中的角色是教师还是学生?) 分类后分析发现: 受访者在师生关系、学习活动选择和学习起点等方面的偏好差异显著(见表五)。问题 1 的结果表明, 教师(均值 3.44)和学生(均值 2.20)都偏好平等的师生关系。 p 为 0.0053 ($< \alpha = 0.05$), 说明学生比教师更迫切地期待平等的师生关系, 师生偏好差异显著。问题 2 中, 教师希望在学习活动上选择向学生灌输, 而学生们希望更多参与到学习活动的选择中。另一差异出现在问题 11 关于积累新知识的起点上: 学生偏向已有知识作为学习的起点(均值 4.22), 而教师更希望从实际情境出发(均值 5.51)。

表四 中美受访者题项均值和分类 T 检验结果

题项	现居住国	人数	均值	df	t	p
Q2: 教学活动选择:学习者参与(1.0) v. 教师负责(10.0)(双尾 T 检验)	美国	20	4.30	74	1.9094	0.0601
	中国	56	3.04			
Q3: 恰当的自我表达:随时表达(1.0) v. 先理解教师观点(10.0)(双尾 T 检验)	美国	20	3.65	73	-1.9831	0.0511
	中国	55	5.40			
Q4: 动机:个人收获(1.0) v. 帮助集体(10.0)(双尾 T 检验)	美国	20	5.95	73	1.7034	0.0927
	中国	55	4.75			
Q6: 进步途径:合作(1.0) v. 竞争(10.0)(双尾 T 检验)	美国	20	2.70	73	-2.9172	0.0047
	中国	55	4.35			
Q9: 矛盾:争辩(1.0) v. 包容(10.0)(双尾 T 检验)	美国	20	5.55	73	2.5586	0.0126
	中国	55	3.93			
Q10: 问题解决:逻辑论证(1.0) v. 达成一致(10.0)(双尾 T 检验)	美国	20	5.35	73	1.6223	0.1090
	中国	55	4.24			
Q12: 学习责任:学习者(1.0) v. 课程设计(10.0)(双尾 T 检验)	美国	20	5.0	74	1.7639	0.0819
	中国	56	4.04			
Q15: 反思:着眼未来(1.0) v. 回顾过去(10.0)(双尾 T 检验)	美国	20	6.20	74	1.9013	0.0612
	中国	56	4.95			

表五 师生角色分类描述和推断分析结果

题项	角色	人数	均值	df	t	p
Q1: 师生关系:平等(1.0) v. 教师权威(10.0)(双尾 T 检验)	教师	39	3.43	88	2.8594	0.0053
	学生	51	2.19			
Q2: 学习活动选择:学习者参与(1.0) v. 教师负责(10.0)(双尾 T 检验)	教师	39	4.08	88	2.1332	0.0357
	学生	51	2.92			
Q11: 学习起点:已有知识(1.0) v. 现实情境(10.0)(双尾 T 检验)	教师	39	5.51	87	2.0417	0.0442
	学生	50	4.22			

这些方面还有待更多研究的验证,但上述结果表明,在某些文化维度上,其他类型文化(如学习中的教师或学生文化)的影响力可能超越国家或地区文化(如中国文化)的影响力。

(三) 质性研究发现

本研究定性问题出现在问卷的第 17 题后,教师作答第 18-23 题,学生作答第 24-28 题,涉及教师的授课实践(比如为国际学生上课的频率)和文化意识(比如他们是否有以及如何获得文化意识)。此外,问卷还问教师是否曾为适应国际学生的需要而调整授课等。学生的问题也以类似方式展开,只是提问角度不同,如他们参加国际培训课程的频率,是

否意识到文化差异以及对教师授课的看法等。

1. 教师问题

问题 18-23 旨在检验教师是否意识到自己和学生间存在文化差异以及是否会调整授课方法弥补文化差异。71% 的教师(39 位中的 27 位)表示,他们曾和来自不同文化的人们一起工作学习或向他们授课,其中 93% 的教师明确表示意识到了文化差异,88% 的教师声称意识到文化差异后调整了教学方法和风格。

接下来的问题是让教师解释他们是如何意识到文化差异,并说明他们对教学做出了哪些调整。关于如何意识到文化差异,多数教师表示通过和学生

的互动,或直接与学生谈论文化差异。有教师说道:“有时是因为我的预期和猜想与学生或其他教师的不同而发现的。”教师陈述了他们为弥补文化差异而做出的教学调整,包括使用多种教学方法,改变文化环境、为特定文化差别做出调整,调整用语以及调整课程进度等。有教师清楚地说道,“其中一种做法是改变作业形式,如把写作作业改成讨论。有时就是替换例子;改变任务提示和图像;使教学与学生文化密切相关。”

许多教师称他们公开讨论不同文化间的差异,并调整教学弥补差异,这也支撑了定量数据的分析结果,特别是在社会关系维度上。如前所述,中美受访者都强烈偏好平等的师生关系而非教师权威,偏好关爱而非鼓励竞争的教学方法。

2. 学生问题

学生也被问到同样的问题,以探究其文化差异意识。67%的学生称曾与来自不同文化的人一起工作,84%的学生称他们意识到和自己一同工作、社交或参加培训的人和不属于同一文化群体。

学生的调查结果和教师的基本相似。51位受访者均称,他们通过在教室间接观察或是和其他同学直接交流文化差异等方式意识到影响学习偏好的文化差异。在被问及是否经历或观察到由文化差异及其带来的学习方式不同而造成的学习困难下上,他们表示遇到过包括语言不通、文化和视角不同而难以理解等许多困难。有学生称,某些教学手段对他们来说是无效的。比如,一位美国学生提到,一到课堂小组活动,他就感到与大家脱节。缺少师生间文化差异的意识,有时会导致学习任务或师生交流中出现无法预料的情况。比如,美国教授让学生分组完成某项任务,也许是为了让他们密切合作从而使每个组员对任务的输入最大化,或最大化其他正面学习结果,但是教授却不了解,中国学生可能习惯于独立完成任务,给他们布置小组任务也许就意味着他们可以依靠其他组员而自己偷懒。有些学生称,这些困难最终会让他们感到挫败,甚至觉得这门课不适合他们。

学生观点再次印证了定量数据结果。学生们似乎喜欢教师的授课更具包容性和支持性,若教师不鼓励他们各抒己见或讨论分歧,学生则会有挫败感。这也符合前文援引的金斯伯格(Ginsberg, 2005)的

研究发现:“学生对教师尊重自己观点的感知与其动机水平和学习成就之间显著正相关”。

五、结论与建议

本研究利用学习的文化维度问卷对来自美国某全球培训机构的90名培训者和学员的学习偏好进行了调查,对所收集到的数据依据不同标准进行分类描述和推理,从不同角度观察文化对学习的影响。统计数据显示,受访者的学习偏好受其现居住国、原籍国以及他们在教学中的角色等多重影响,在不同的文化维度和参数上既相似,又有不同。多数教师(71%)和学生(67%)有与不同文化背景的人一起工作或学习的经历,大多数教师(88%)和学生(84%)意识到与他人之间的文化差异。尽管绝大多数(93%)教师声称自己针对文化差异调整了教学方案,仍有部分学生表示会因文化差异而遭遇学习困难。结合调查结果,本研究认为,教师实施文化适应性教学应做到以下几点:

(一) 树立学习的文化意识

教师应充分认识到文化与学习之间的联系,特别是文化因素如何影响学习者的动机和偏好,进而影响学习成效。教师唯具有敏锐的跨文化意识,才能关注并试图了解来自不同文化的学习者在学习偏好上的异同,并据此灵活选用或调整教学方法。

(二) 能够准确测量学习者文化

文化是抽象概念,广义的文化可谓无所不包。文化适应性教学的前提是能够准确测量学习者文化。数据分析显示,本研究所采用的学习文化维度调查问卷具有较高的信效度,教师可参考该调查工具中与学习相关的三个文化维度及八对文化参数测量学习者的文化特征,包括学习者对社会关系维度的平等和权威、个人与集体、关爱和挑战的观点,对认知信念维度的稳定性、逻辑与实践性的理解,对时间知觉维度的关注时间或事件、线性或周期性时间的偏好等。需指出的是,尽管该调查工具在此次企业环境下的学习偏好调查中被证实是有效的,教师在分析学习者偏好时不可生搬硬套,特别是要结合学科课程的特点灵活调整调查工具,并再次验证测量工具的有效性。

(三) 切实关注学习者共性特点

一般而言,文化研究者倾向于关注文化差异,而

课程设计者却常常需要关注学生的共性特点。学习者间差异越大,越需要个性化辅导,因而理想的情况是,集体教学的目标学习群体应高度趋同。学习者的共性特点是提高集体教学效率和效果的基础,不容忽视。以本研究的调查结果为例,中美受访者都偏好平等的师生关系,学生希望有机会挑战教师的权威,并能适当参与学习活动的选择;都倾向于充满关爱(而非竞争)的学习环境;都喜欢和同伴交流而非独立学习等。教师在进行学习偏好的调查分析时,切忌忽视这些共性特征而过度关注学习者差异。否则,教师的课程教学设计可能在部分文化参数上满足了组间存在差异的学习者,却在其他方面未满足整个学习者群体的需要,从而影响课程成效。

(四)积极应对学习文化差异

不同的学习群体可能在文化的部分维度和参数上趋同,但在其他维度和参数上趋异。教师可以参考本研究形成的调查工具在实施教学的前、中、后各个阶段对学生的偏好进行调查分析,对学习群体内部的偏好差异做出响应,灵活调整课程内容、教学方法、课堂活动、学习任务、教学反馈方式等。实施文化适应性教学,创造个性化学习体验,仅有关关注差异的意识还不行,更重要的是要有具体的方法来应对和利用差异。以课堂活动为例,若调查显示学习者群体内部存在显著的学习偏好差异,那么教师既可以为他们提供不同类型的学习活动和任务(如开放性或结构性、个人或小组、多种主题、多种难度级别等),也可以通过恰当的分组(如每次活动临时分组或学期固定分组、学生自由分组或教师指定分组、文化趋同分组或文化趋异分组),帮助学习者实施有效的合作学习。

(五)保持动态的学习文化观

在本研究调查中,两种分类方法(按现居住国和原籍国分类)下美国组的数据出现了较大差异,这说明在美国工作学习、但非美国籍的受访者既部分保留了本民族文化偏好,又在某些文化维度和参数上受到美国本土文化的影响。可见,文化不是一成不变的,学习者的偏好会随着其文化经历而改变。这要求教师一方面要打破传统的国别和地域文化观,认识到依据文化调查结果设计教学方案和方法比依赖固有的文化刻板印象有效得多;另一方面也说明,文化适应性教学设计应当是个动态过程,教师

须借助科学的调查工具反复采集学生反馈,并据此灵活调整 and 选择教育手段,以满足不断变化的学生需求。

除上述结论与建议外,还有其他一些问题有待课程设计者和其他研究者研究。例如,学生所感知的师生权力距离是否比教师感知近?学习者在教学活动选择中期待获得更多自主吗?学习者偏向在已有知识基础上学习新知还是基于现实的情境?在多大程度上中国学生喜欢合作、美国学生喜欢竞争?他们如何满足“达成一致意见”的需要?学习的责任主要在哪一方?是否一方更加着眼未来而另一方更关注反思过去?我们期望,通过后续研究和应用实践逐步完善文化适应性模型及相关调查工具。

[注释]

- ①详见 http://homes.comet.ucar.edu/~ppa_rish/index.htm。
- ②需要问卷样本的请联系作者。
- ③描述性数据通常需要报告标准差,但传统的标准差意义不适用于双极量表,因此本文未报告标准差。

[参考文献]

- [1] Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching [J]. *Journal of Teacher Education*, 53(2):106-116.
- [2] Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (1995). A framework for culturally responsive teaching [J]. *Educational Leadership*, 53(1): 17-21.
- [3] Ginsberg, M. B. (2005). Cultural diversity, motivation, and differentiation [J]. *Theory into Practice*, 44(3):218 - 225.
- [4] Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations* [M]. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- [5] Kim, S., & Slapac, A. (2015). Culturally responsive, transformative pedagogy in the transnational era: Critical perspectives. [J]. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 51(1):17-27.
- [6] Parrish, P., & Linder-VanBerschoot, J. A. (2010). Cultural dimensions of Learning: Challenges of multicultural Instruction [J]. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(2):1-12.
- [7] Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students [J]. *TESOL Quarterly*, 21(1): 87-111.
- [8] Rogers, P. C., Graham, C. R., & Mayes, C. T. (2007). Cultural competence and instructional design: Exploration research into the delivery of online instruction cross-culturally [J]. *Educational Technology Research and Development*, 55(2):197-217.
- [9] Rutherford, A. G., & Kerr, B. (2008). *An Inclusive Ap-*

proach to online learning environments: Models and resources [J]. Turkish Online Journal of Distance Education, 9(2):64-85.

[10] Thomas, M., Mitchell, M., & Joseph, R. (2002). The third dimension of ADDIE: A cultural embrace[J]. TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning, 46(2):40-45.

[11] 王敏娟,史蒂夫·施林特梅尔,陈佳,柳华妮(2016). 文化适应学习模型:一个面向全球受众的创新教学设计模型[J]. 开放教育研究,(3):44-52.

(编辑:李学书)

Meeting the Challenges of Global Education and Training: An Instructional Design Model and Toolkit

LIU Huani¹, WANG Minjuan^{1,2}, CHEN Jia³, DEINZER Tom²,
MCNEELY Justin² & MONSON Crystal²

1. School of Education, Shanghai International Studies University, Shanghai 200083, China;
2. Learning Design and Technology, San Diego State University, San Diego, CA 92182, USA;
3. The Overseas Training Center, Shanghai International Studies University, Shanghai 200083, China)

Abstract: *Instructors and training departments of international organizations are in dire need of a multicultural toolkit to help them keep pace with a rapidly evolving global marketplace. This study on cultural differences in learning aims to help instructors design culturally adaptive instructions using flexible and applicable models and tools. This study surveyed about 90 instructors and students (primarily in the US and China) who have worked or studied in cross-cultural environments. The results of the survey reveal similarities and differences between the U. S. and China in terms of the participants' learning preferences. Several other factors were found to influence learning preferences and perceptions, including the participants' country of origin and their role in the learning situation (e. g. instructor or student). To implement culturally adaptive teaching, educators should raise their own awareness of cultural factors in learning, identify learner preferences via effective survey tools, and respond to both similarities and differences in students' learning. Educators should also establish a dynamic perception of learning, better understand students' attitudes and differences through systematic data collection, so as to continuously improve their design of instructional materials.*

Key words: *global education; cultural study; learning model; global instructional design*