张进宝(2022).跨界邀请学习:一种社会性学习新方式[J].现代远程教育研究,34(1):56-62,74.

**摘要：**教育领域与工作领域存在广泛的跨界互动需求，跨界学习正在成为人类普遍的社会性学习方式。然而跨界学习活动并不会自动发生，需要一定机制引发、维持和推动。因此，如何组织、维持跨界学习，已成为教育研究的新问题。借鉴第三代活动理论和邀请教育理论构建的跨界邀请学习，不同于传统的、松散的跨界学习，其特别强调建立明确的主题，提供有组织、有意义、有责任、有吸引力的交流情景，促进位于不同活动系统的参与者，跨越自己所属领域的边界，与其他活动系统的参与者互动，形成新的集体概念。“邀请模式下的学习环境”和“跨界共同体模式下的活动系统”是跨界邀请学习模型的核心，前者旨在使学习环境能够像磁铁一样将学习者吸引进来，让其在尊重、信任、乐观的学习氛围中感受到学习的价值和乐趣；后者有助于促成不同系统的参与者转换角色，深度、多元互动，创造新的理解和认知。开展跨界邀请学习要通过活动设计、机制建设，实现以“邀请为名”激励学习，以“互动为媒”促进跨界。新技术的快速发展正在催生网络模式下的跨界邀请学习，其蕴藏的学习规律和问题，还有待研究者进一步探索。

**关键词：**跨界学习；邀请教育；社会性学习；跨界邀请学习；学习模型

人类的学习虽然会以内隐方式进行（张卫，2001），但也常常通过某些社会性活动（如观察、模仿、争论、反思等），在与其他人互动过程中，实现个体的自我发展。这种学习方式就是社会性学习（Social Learning）①。自从班杜拉（Bandura et al.，1977）提出社会学习理论以来，社会性学习日益受到学界的关注和重视。近些年，随着学习科学的蓬勃发展，学习共同体、学习社区、社会认知网络、多学科学习等社会性学习形式纷纷涌现，丰富和完善了社会性学习的理论与实践。随着科学技术的不断发展，在日趋便捷高效的技术手段支持下，人类的学习、生活与生产之间的界限日益模糊，跨界学习正在成为人类普遍的社会性学习方式。然而这类跨界学习往往是偶发的，非持续性的。如何更好地发挥跨界学习的优势，将偶发的社会性活动转变成有组织的可持续的学习活动，这正是本文尝试探索的问题。

**一、跨界学习及其价值**

所有学习都涉及边界（Boundary），学习中的“边界”是导致学习者间交流发生中断的主要原因。教育领域与工作领域之间存在广泛的跨界互动需求（Engeström，2001）。跨界（Boundary Crossing）可以打破专家构建的专业知识垄断，使专家和新手之间共享不同的观点（Engeström et al.，1995）。跨界还可以促使参与者重新审视自己的惯常假设及长期的专业实践，进而引发深度学习，在思想观念与行为系统方面发生变化（Tsui et al.，2007）。

跨界学习是促进个体创新与发展的重要形式，也是消除跨界危机感的重要手段。跨界学习包含四个重要概念：（1）“跨界”，即参与此类实践的过程（Suchman，1993）；（2）“跨界对象”，即跨界的输出（Star，1989）；（3）跨界者，即参与跨界学习的人（Brown et al.，1998）；（4）跨界话语，即在克服边界障碍过程中生成的内容（Hawkins，2012）。“跨界学习”不同于跨学科学习，主要强调要实现多元的交叉，向外界学习，具有拓展眼界、激发灵感、挖掘潜力、提升能力等特点。而“跨学科学习”仅强调学科交叉与融合，强调问题导向的知识整合能力、问题解决能力和沟通合作能力培养，属于课程规划与教学理论。跨界学习可以是学校中的有组织的正式学习，也可以是日常生活中的非正式学习，或者是网络社区发生的潜在学习。而决定其以哪种方式出现并可以获得较好成效，关键还在于是以何种具体策略来组织实施。

本研究中的“跨界学习”是指“位于不同活动系统的参与者，跨越自己所属领域的边界，通过与其他活动系统的参与者互动，在形成集体概念过程中发生的积极的变化”，是一种典型的社会性学习方式。跨界学习包含4类主要成效：（1）识别：深入了解不同的实践；（2）协调：连接不同的观点；（3）反思：更好地理解自己和他人观点的机会；（4）转化：基于实践的合作和共创（Akkerman et al.，2011）。Akkerman等（2011）认为，参与跨界交流与实践的人之间的差异可以成为发展的资源；教育领域创造跨界学习的机会很重要，因为这将为个体的发展带来连续性和多样性。2016年，《地平线报告（高等教育版）》将跨界学习列为高等教育的新机会，呼吁在高等教育中将课堂学习拆分成众多的跨界学习活动，使学习单元可以动态组合、更加灵活，以更好地支持学习者的个性化学习计划，最大限度地利用非正式学习带来的机会（Johnson et al.，2016）。陈向明教授（2020）基于一个小组合作学习案例，探讨了跨界课例研究中的教师学习情况，发现教师通过与外来学者合作，根据具体情境对理论进行再工具化，改进教案设计和教学实践，在提高学生学习素养的同时生成了自己新的实践性知识。然而跨界学习活动并不会自动发生，需要一定机制引发、维持和推动。如何组织、维持跨界学习，已成为教育研究的新问题。

**二、有组织的跨界学习形式——跨界邀请学习**

本研究借鉴邀请理论中的“邀请”一词，用来表征组织的意图，提出“跨界邀请学习”这一新的学习形式。这里的“邀请”隐含着“一个涉及人与人之间持续互动的伦理过程，是一种有意的、充满关爱的交流行为，能够使人感到有能力、有责任、有价值的社会性行为”。跨界邀请学习将邀请的人与接受者纳入到一个共同的愿景中，提供值得关注的、有益的内容，改变了那些阻碍或破坏人们实现潜能的因素，适合于各年龄段的人。区别于传统、松散的跨界学习，跨界邀请学习特别强调建立明确的主题，提供有组织、有意义、有责任、有吸引力的交流情景，促进位于不同活动系统的参与者，跨越自己所属领域的边界，与其他活动系统的参与者互动，并形成新的集体概念。跨界邀请学习具有如下特征：

（1）基于邀请理念构筑良好学习氛围

邀请理论最早由威廉·珀基（William Purkey）于1978年提出，旨在提供有效的方法召集人们在值得努力的领域中实现其相对无限的潜力。信任、尊重、乐观和意向是邀请理论的重要基础。邀请理论认识到人的知觉的力量及其对自我发展的影响，提倡有计划的教育活动与服务，包括有益的人际关系、改善的物理环境和尊重的制度，使所有人，无论文化、种族、性别或其他多样性因素都能茁壮成长 （Purkey et al.，1996）。

“邀请理念”不仅能使受邀参与学习的主体感受到尊重，还有助于促进“潜在学习”的发生，即“无心而学”。有研究表明，在较小的学业与工作压力情况下，与相对熟悉的人在一起的闲聊更容易发生这种“潜在学习”。即在适度宽松的学习环境中，更容易打破学科间的界限，将各种学科观点整合以创建新的知识，或将多学科观点相结合，加深对各自学科体系与知识的理解。

跨界邀请学习并非是一般意义的社会性学习（例如座谈会、研讨会、学术分享会、读书会等），它是一种有目的、需要特别设计与运营的社会性学习活动，是对传统社会性学习不足的改进。在高等教育实践中，许多学习者存在跨界学习的障碍，需要积极的学习环境，使他们确信与陌生人的交流是安全的，交流结果是有益的，交流的内容是受到参与者支持的。如果没有，他们可能会保持沉默，直到抑制其交流的障碍被移除。消除参与跨界学习的障碍，正是采用“以邀请为名”的根本目的（Haigh，2011）。

设计邀请性学习环境旨在使环境能够像磁铁一样将学习者吸引进来。Haigh（2011）认为，邀请性学习环境应该是由教师和学习者为促进高质量的教学和学习而创造的环境。在这种环境下，学习者被教师积极鼓励或“邀请”进入教育体验。邀请式教学法以尊重、信任、乐观和意向性4个原则以及“5P”（People、Pleaces、Policies、Programs、Processes）实践模型为基础，有助于相关教育工作者从心理营造、物理空间构建等方面，创建理想的学习环境。国际上一些知名高校在学校建设方面就贯彻了这样的理念。如以社区观念来营造学习环境，将学习环境的范畴从教室、实验室、图书馆扩展到校园生活的各个场景，充分支持各种形式的社交活动，使学生更能感受到学习的价值与乐趣（尚慧芳，2015）。这些学习环境改进与教学活动组织做法，为跨界邀请学习提供了借鉴。

（2）基于扩展性学习促进跨界互动

并不是将来自不同系统的参与者聚在一起就能自然地实现跨界学习。不同专业的从业者在进行跨界协作时，将面临思维方式、知识背景、视角方法等方面的差异。跨界邀请学习的互动活动，尤其是深度互动，是促进参与者经验融合的桥梁。深度互动可以给成年学习者（特别是研究生、教师群体）带来更多的学习机会，这为跨界邀请学习提供了重要的组织策略指导。建构主义认为，经验本身就是意义，每个学习者都有可能从经验中提取不同的含义，创造想法，检验并得出自己的结论。建构主义学习环境是“处于现实世界中的动态学习环境”（Jonassen，1991）。在这种环境中，学习者有机会通过“批判性反思”来构建有意义的知识，实现对自我、过去与现实的认知（Ziegahn，2005）。负责跨界邀请学习组织工作的核心团队，需要掌握跨界邀请学习中促进互动发生的策略，关注参与者在互动过程中反映出的行为、态度、情绪的变化，判断个体在观察、模仿和建模等基本学习行为中面临的问题。尤其是不同实践共同体参与者形成的跨界学习共同体，更是需要借助这种可组织、可分析、可评估的活动过程来促成其发展。

多元的互动能够给所有参与者带来深刻的学习体验。跨界邀请学习需要通过组织分享、讨论、协作等多种形式的互动，帮助处于不同水平的参与者逐步适应跨界学习环境，在集体行为之中寻求共识。Wenger对于共同体中存在的“合法边缘参与”做过深度的讨论，指出这种对不同参与水平的容忍和允许，正是不同形式的共同体成长和成功的基本条件（Wenger，1998）。而观察作为最简单的互动模式，恰恰是最接近人性的学习方式——无须暴露自己的想法，通过对他人行为的分析与判断，就可以获得一些对自己有用的经验。虽然不是所有的互动活动都能得到直接有帮助的结果，但对自己看法的澄清与陈述，获得他人对自己正面的、礼节性的认可，也往往会促进参与者之间更积极的跨界学习。

另外，在融洽、良好的氛围之下进行的跨界互动，还会促使正在进行跨界学习的实践者或研究者转换角色，以对方可以理解的方式，对“熟悉的”领域进行再认识，进而协同构建，创造新的理解和认知。

可见，跨界邀请学习蕴藏着丰富的学习资源。平衡多元参与水平的成员间的差异，组织积极、良好的跨界邀请学习活动，促使参与者以新的眼光看待他们长期从事的专业实践，可以引发其对以往惯常理解的质疑，触发深度学习，是所有参与者相互学习，互为促进的重要形式。

**三、跨界邀请学习的理论基础与概念模型**

1.理论基础

（1）第三代活动理论

针对不同实践共同体或学习共同体之间发生的跨界学习行为的研究，多数均以“活动理论”作为重要的指导思想。活动理论最主要的特征是将“活动”而不是“行为”作为分析单元。学习作为意义建构的过程，包含了丰富的活动过程要素。学习活动本质上是所有参与者积极的、自觉的、建构的实践活动。

当代活动理论的主要代表人物恩格斯霍姆（Engeström，2001），从管理组织层次关注了不同历史、文化背景的系统在互动中所产生的冲突，提出了第三代活动理论——文化—历史活动理论（Cultural-Historical Activity Theory，CHAT）。在对共同体中学习进行全面认识的基础上，恩格斯霍姆将人类学习归结为3个隐喻：（1）获取式学习——学习被看作知识习得的过程；（2）参与式学习——学习是通过个体参与实践，在与他人和环境等相互作用的过程中，形成能力并提高社会化水平；（3）扩展性学习——对现有标准的实践产生质疑和批判，通过个体质疑走向群体质疑，而后寻求在共同体中实现对知识的建构和创造。恩格斯霍姆的扩展性学习（Expansive Learning）是第三代活动理论最为重要的部分，为蕴藏冲突与质疑的跨界学习共同体良性发展指明了方向。

在扩展性学习中，学习共同体、实践共同体等都是常用于描述学习者所处集体的概念。从一个集体走向另一个集体，个体及其群体之间的互动是扩展性学习研究的主要内容。扩展性学习认为，质疑、冲突是学习发生最重要的契机，特别是在联合构造新的边界目标的过程中，应积极寻求共同体在文化、历史方面的相似性，从而在实现各自发展的同时，产生选择范围更广的学习可能性。扩展性学习揭示了共同体中蕴藏的学习行为序列，表征了蕴藏于共同体中因冲突、矛盾而产生的一系列跨界学习行为，成为了第三代活动理论支持学习共同体构建的重要依据。

基于CHAT活动理论的指导，在跨界邀请学习中构建集体参与的，以实践为中介的，以共同关心问题为导向的活动，通过分析所有参与者在跨界合作活动系统中的交互过程，形成相对稳定的学习共同体，本质上就是扩展性学习。有效促进跨界学习共同体发展，需要营造包容、多元话语的情景，从活动自身的历史中探寻参与者关心的问题和潜在的解决方案，从矛盾中寻找变革与发展的契机。

（2）邀请理论与邀请教育

虽然恩格斯霍姆（Engeström，2001）的扩展性学习为跨界学习共同体建设提供了指导思路，但却不能回答如何满足多数参与者的心理需求的问题。邀请理论（Invitational Theory）为解决这个问题提供了思路。

Purkey等人（1992）认为，学校应当更多地邀请和鼓励学生参与到学习过程中。“邀请”意味着人与人之间持续的互动。作为“邀请理论”的教育应用，“邀请教育”（Invitational Education）成为了“一种全面改进学校教育环境的重要理念”。它通过创造和改善学习环境等方式，有意识地呼吁学校里的人实现其相对无限的潜能。

邀请教育的教育哲学基础是人本主义教育观，包含三个方面：民主精神、自我概念理论（Self-

Concept Theory）和知觉心理（Perceptual Psychology）。其中，“民主精神”是教育活动尤为倡导的；“自我概念理论”认为人的行为是受其自身看法的调节，个体就是通过吸收或拒绝某些观念来建立自我概念，但依然是可以通过邀请或鼓励行为而得以改变和发展；“知觉心理”认为个体根据自己的经验来感知、思考和解释，然后采取行动，并最终对自己的行为负责。

Purkey等人（1996）提出的邀请理论有4个基本信念：第一，每个人都希望受到认可和肯定自己是有价值、有能力、有责任心的，希望得到相应的对待；第二，每个人都有能力为自己和他人创造有益的信息，因能力而有责任；第三，在学习和人类发展的各个领域，每个人都拥有尚未开发的潜力；第四，人的潜力可以通过创造场所、项目、政策和过程来激发，鼓励人们挖掘自身和他人的潜力。

运用邀请教育所遵循的人本主义教育观念及其四个基本信念，可以用来解释跨界邀请学习因何需要营造有吸引力的学习环境。相应地，邀请教育所提出的5P实践模型也可以用来指导“邀请”行为。

2.跨界邀请学习的概念模型

虽然第三代学习活动理论已经明确指出，在跨界群体之间构造共同关心的中介物，将有助于实现跨界学习，然而却并没有从根本上解决如何激发参与者实现跨界的问题。邀请教育理论所倡导的主动参与的核心理念，补充了第三代活动理论这方面的不足。通过形式多样的邀请，参与者会逐步深度融入教育活动之中，并在其中不断展示自我，形成与发展对本我、自我和他我的理解。本研究整合二者的特点，构建了如图1所示的跨界邀请学习的概念模型。

该模型分环上与环内两部分，环上包括了构建邀请模式下学习环境的5个要素；环内则展示了跨界共同体模式下的活动系统。

**图1　跨界邀请学习的概念模型**

（1）邀请模式下的学习环境要素

成功的跨界邀请学习取决于组织者是否能够全面运用邀请教育理念，做到适度并尽最大程度激发跨界参与者的学习热情。在跨界邀请学习的概念模型中，外环代表了活动系统的宏观特征，从5个实践领域（人员、场所、项目、过程和政策）营造良好的教育氛围。

第一，人员，包括组织者、嘉宾、学员等在内的全体参与者。研究表明，同一实践共同体内部的跨界学习容易发生；而在与不熟悉的跨界参与者交流时，“信任、尊重、可靠”就显得更为重要（Wenger，1998）。Purkey等人（1996）指出，如果没有一个合理的信任水平，参与者将不会自我披露或承担必要的风险来寻找新的存在方式。因此，始终保持可靠的姿态，包括接受和理解人们在专业互动中带来的不同背景，这是跨界邀请学习组织者需要秉持的理念。跨界邀请学习需为所有参与者营造尊重、乐观、谦逊、关爱、可亲、可信、可敬的学习环境。

第二，场所，包括跨界邀请学习活动涉及到的学校环境、教室设备等。为了便于深度交互，跨界邀请学习应具备便于展示文本或电子内容的硬件设备，易于使用的白板或黑板，完善、有效的多媒体设备和网络，可自由移动和组合的桌椅，整洁、舒适、雅致、个人化的场所，营造有吸引力、温暖的交流环境。

第三，项目。跨界邀请学习为参与者提供的跨界学习主题不应仅限于某单一内容，而应具备一定的学术性和跨学科性，鼓励新的观点，强调民主模式下对问题所做的合理质疑与探索，构建可协作的学习项目，贯彻可评估的思路，跟踪跨界学习的成效。

第四，过程。跨界邀请学习应合理安排人员，维系积极、健康的互动过程，推动实施有建设性、发展性和吸引力的各种活动。特别需要注意的是，组织者需要根据参与者在学习共同体中的参与水平，设计偶尔邀请、定向邀请、分享型邀请、求教型邀请等具有不同目的性的邀请活动。

第五，政策，包括公布的或未公布的有关规则与制度。政策制定应确保所有参与者了解相关的制度与规定，确信各类学习者受到欢迎，并可以得到公平、公正的对待；对共同体采取宽容态度，支持其合理的需求，构建可持续的发展机制。另外，政策制定还应提供规范化的跨界邀请学习流程，确保开放、民主模式下学习共同体行动规则得到完善，学习成果也能得以彰显。

（2） 跨界共同体模式下的活动系统

该活动系统以第三代活动理论为指导，强调在跨界互动过程中，以冲突与矛盾为学习的契机，从以下7个方面进行跨界学习活动设计。

第一，跨界主体。每一个参与跨界学习的学习者都是跨界学习的重要组成部分，都有一定的需求和特点，都是影响跨界学习成效的重要因素。

第二，跨界客体。作为跨界学习中主体互动的对象，跨界客体往往是动态的，可能是共同体中的成员，也可能是要理解和学习的内容。因其复杂多变，在活动过程中会因人而异，因而也使得跨界学习成果更加多样。

第三，中介工具。参与者通过创造、使用或适应各种学习工具，诸如便签纸、概念图、黑板、海报、评价表、虚拟任务创作、访谈记录、案例文档等，辅助与支持学习活动。各类信息技术工具的快速发展成为跨界邀请学习的重要支撑。

第四，学习共同体。学习共同体核心成员与参与水平不一的其他成员，共同组成了跨界邀请学习共同体。核心成员需肩负起完善规则体系的责任，发展学习共同体成员的任务。作为一种集体化的活动主体，学习共同体主导了多数跨界活动的组织与实施，可以针对关心的问题进行不同层次的探索。

第五，学习规则。学习共同体需要为所有的参与者构建一个被认可和遵循的规则体系，确保参与者有共同目标与愿景，能够分享跨界对话中相应的权力，使集体行动得以执行。制定的学习规则应能包容参与者在参与水平与动机上的差异，运用不同策略性的对话方式，激励和支持所有参与者寻求各自的答案，最终实现学习共同体的共同目标。

第六，角色分工。跨界邀请学习中，参与者的角色与承担的任务应是动态变化的。这一特点有助于参与者主动找到符合自己的最佳参与状态，寻求自主发展的节奏，在适度宽松与多方支持的过程中，逐步走向更高的发展水平。

第七，跨界学习成果。跨界学习参与者（个体或集体）可以从多元的互动过程中，收获属于自己或集体的成果，其成效高低将进一步反作用于个体或集体，这决定了其是否还有必要继续参与跨界邀请学习活动。

**四、如何开展跨界邀请学习**

1.跨界邀请学习的活动设计

跨界学习常常是偶发式的，并不能产生持续的成效。例如，发生在社区中的“学习圈”现象（黄日强等，2008），因缺乏组织，常常面临活动流于形式、无针对性等问题；发生于企业中的跨部门培训，虽然是企业学习的重要形式（温蕴，2018），但常常存在员工学习积极性难调动、跨部门合作意愿不足等问题；发生于学校中的跨班级、跨年级活动，虽然营造了可观察、可参与、可模仿的学习情境，比“一对一的师生对话”更易于学生接受，但也容易出现跟风、走过场等问题。

跨界邀请学习的活动设计要注重以“邀请为名”激励学习，“以互动为媒”促进跨界。以研究者推动实施的Bebras中国社区跨界邀请学习活动为例：基于Bebras国际计算思维挑战赛构建的Bebras中国社区，自2017年开始面向一线信息技术教师举办计算思维主题公益活动。目前已经建立了专家委员会、教学委员会、试题委员会三个社区组织机构，基于邀请教育模式构建以Bebras试题为核心的跨界社会学习活动，主题内容涉及计算思维教学、教学工具与教学方法以及教学评价等多个维度。活动分为线上线下两类。线下活动以“邀请讲座＋自由讨论”的模式为主；线上活动包括读书会、教学案例分享、试题联合编写、专家讲座、教学创意研讨、教学实录研讨会、技术实操培训等，形式灵活。这些活动是以参与者为中心，而非传统的以分享者为中心，最大限度上满足了不同类型参与者的需求，调动了所有参与者的积极性。

2. 跨界邀请学习的机制建设

跨界邀请学习并非只是一个概念，它有一系列的实操流程。近些年，发生在教师教育领域的跨界学习成功案例逐渐增多，对这些案例的深度研究，有助于构建更具可操作性的教学模式。陈向明教授（2020）在教师教育中采用的“跨界课例研究”、Zhang等（2021）开展的“主题沙龙模式的教学”等都是典型的跨界邀请学习方式，其成功经验对于组织其他领域的跨界邀请学习具有重要的启示。

对于个体来说，跨界学习是一个长期的过程，需要根据需求决定是否参与。跨界邀请学习也不应被理解为一次性活动。不同身份与需求的个体参与具有跨界邀请学习特征的学术研讨会，可以获得各种不同的收获。跨界邀请学习除了加强制度建设，如财政制度建设、管理制度、评估制度等外，还要提升组织者的认识和行动。如何营造尊重、乐观、谦逊、关爱、可亲、可信、可敬的学习环境，是跨界邀请学习组织者需要重点考虑的问题。

同样以Bebras中国社区的跨界邀请学习为例：Bebras社区的边界性相对较弱，因此组织者针对该社区不设固定的合作人员限制，教师根据需求自由选择学习内容，自主形成社会网络。由于该社区依靠社会关系而存在，无严格的准入或退出条件，参与教师不会承担过多压力，也不会与学校活动产生冲突。而如何维持该社区活动的正常运行，则需要实践者准确把握教师学习需求，设计有针对性和吸引力、能激发教师能动性的学习活动。Bebras中国社区的建设经验是：聚焦思维发展、共享社群、解决痛点、反思协作、促进性指导。

**五、结语**

当前，多数人早已在物理空间、人类社会和信息空间所构成的三元空间中活动，人类已经进入了“后数字时代”。后数字时代，个人或机构所面临的新挑战将是“如何做到与众不同”，这进一步刺激了个体对跨界学习的需求。

以往的教育研究者较多地关注发生在学校（包括实体学校或虚拟学校）情境下的师生间的社会性活动，特别是以儿童、青少年为研究对象的相关研究。随着社交活动网络化，人们的跨界学习也逐渐走向网络模式，利用社交媒体和网络工具（例如微博、微信、知乎、B站、搜索引擎等）为中介的社会性学习活动（例如分享资源、参与讨论、协作等），正在成为当前社会成员重要的学习形式。

技术已成为支撑这一过程重要的环境要素和中介工具，在跨界邀请学习中所能发挥的作用也值得深入探讨。基于回归论知识观和联通主义学习观的“互联网＋教育”的实践与研究（陈丽等，2021），正在催生网络模式下的跨界邀请学习（例如，社区型课程模式），其中深层蕴藏的学习规律与问题，还有待研究者探索。人们已经不能满足于技术工具可能发挥的“替代”“增强”“修改”或“创造”功能，在人与技术的双向互动中，人机协同的理念和实践，也使得线上线下混合的活动模式越发受到关注。

人类的学习活动正在被分割为一系列杂乱的、需要同化或建构的图式与主题。大多数情况下，我们能够寻求“学校教育”和“基于工作的学习”之间连贯的衔接，但新技术的发展，在助力跨界邀请学习发生的同时，也在很大程度上考验着人的自主性、人际交往意愿和社会性人格。邀请教育的理念为新知识创生提供了社会化学习的触发器，引发了跨界共同体之间更加融洽的交流、协商与合作，具有激发与促进不同领域参与者学习信念的潜力。跨界邀请学习所构成的对话空间，具有很好的研究前景，可以据此开展有深度的研究。

**注释：**

① 多数人将Social Learning Theory翻译为“社会学习理论”，而将Social Learning翻译为“社会性学习”或“社会化学习”。有关区别详见：吴刚,黄健(2018).社会性学习理论渊源及发展的研究综述[J].远程教育杂志,36(5):69-80.

**参考文献：**

[1]陈丽,林世员,赵宏等(2021).新时期高校网络教育改革创新的方向与着力点[J].中国远程教育,(6):11-17,76.

[2]陈向明(2020).跨界课例研究中的教师学习[J].教育学报,16(2):47-58.

[3]黄日强,黄宣文(2008).瑞典成人学习圈的产生与发展[J].成人教育,(1):91-94.

[4]尚慧芳(2015).邀请性大学学习环境设计探析[J].华东理工大学学报(社会科学版),30(4):111-116.

[5]温蕴(2018).跨界学习视域下企业学习建构与应用研究——以丽水A企业为例[J].成人教育,38(5):63-69.

[6]张卫(2001).内隐学习及其特征研究[J].华东师范大学学报(教育科学版),(1):56-63.

[7]Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects[J]. Review of Educational Research, 81(2):132-169.

[8]Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). Social Learning Theory[M]. Prentice Hall: Englewood Cliffs.

[9]Brown, J. S., & Duguid, P. (1998). Organizing Knowledge[J]. California Management Review, 40(3):90-111.

[10]Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization[J]. Journal of Education and Work, 14(1):133-156.

[11]Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M.(1995). Polycontextuality and Boundary Crossing in Expert Cognition: Learning and Problem Solving in Complex Work Activities[J]. Learning and Instruction, 5(4):319-336.

[12]Haigh, M. (2011). Invitational Education: Theory, Research and Practice[J]. Journal of Geography in Higher Education, 35(2):299-309.

[13]Hawkins, M. A. (2012). Knowledge Boundary Spanning Process: Synthesizing Four Spanning Mechanisms[J]. Management Decision, 50(10):1800-1815.

[14]Johnson, L., Becker, S. A., & Cummins, M. et al. (2016). NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition[M]. Austin, Texas: The New Media Consortium.

[15]Jonassen, D. H. (1991). Evaluating Constructivistic Learning[J]. Educational Technology, 31(9):28-33.

[16]Purkey, W. W., & Novak, J. M. (1992). An Introduction to Invitational Theory[J]. Journal of Invitational Theory and Practice, 1(1):5-15.

[17]Purkey, W. W., & Schmidt, J. J. (1996). Invitational Counseling: A Self-Concept Approach to Professional Practice[M]. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

[18]Star, S. L. (1989). The Structure of Ill-Structured Solutions: Boundary Objects and Heterogeneous Distributed Problem Solving[M]// Gasser, L., & Huhns, M. N.(Eds.). Distributed Artificial Intelligence. San Francisco, CA, United States: Morgan Kaufmann Publishers Inc.

[19]Suchman, L. (1993). Working Relations of Technology Production and Use[J]. Computer Supported Cooperative Work, 2(1):21-39.

[20]Tsui, A. B. M., & Law, D. Y. K. (2007). Learning as Boundary-Crossing in School-University Partnership[J]. Teaching and Teacher Education, 23(8):1289-1301.

[21]Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity[M]. Cambridge, England: Cambridge University Press.

[22]Zhang, J., Zou, Q., & Zhang, K. et al. (2021). Research on Cross-Boundary Invitational Learning Model for Pre-Service Science Teachers: From the Perspective of Self-Determination Theory[J]. Open Journal of Social Sciences, 9(4):1-15.

[23]Ziegahn, L. (2005). Critical Reflection on Cultural Difference in the Computer Conference[J]. Adult Education Quarterly, 56(1):39-64.

收稿日期　2021-07-08　责任编辑　汪燕

