

钟启泉 高文 赵中建 主编

Educational Theories and
Thoughts in Multi-perspectives

多维视角下的
教育理论与思潮

教育科学出版社

Educational Theories and
Thoughts in Multi-perspectives

多维视角下的 教育理论与思潮

钟启泉 高文 赵中建 主编

教育科学出版社

·北京·

责任编辑 韦 禾
版式设计 贾艳凤
责任校对 贾静芳
责任印制 叶小峰

图书在版编目 (CIP) 数据

多维视角下的教育理论与思潮 / 钟启泉, 高文, 赵中建主编.
—北京: 教育科学出版社, 2004.11
ISBN 7-5041-2940-2

I. 多... II. ①钟... ②高... ③赵... III. 教育理论—文集
IV. G40-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2004) 第 090846 号

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·北三环中路 46 号

邮 编 100088

传 真 010-62013803

市场部电话 010-62003339

编辑部电话 010-62384600

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

印 刷 涿州市星河印刷有限公司

开 本 787 毫米×1092 毫米 1/16

印 张 30.5

字 数 552 千

定 价 49.00 元

版 次 2004 年 11 月第 1 版

印 次 2004 年 11 月第 1 次印刷

印 数 1—5 000 册

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

编者前言

人类进入 21 世纪，当经济全球化浪潮席卷而来，整个人类的生活方式已日渐趋同，人们在尽情地享受着因科学发达而带来的便利和舒适生活的同时，也面临着由于大众消费文化的盛行使个人的主体地位消解而导致的灵性危机。人类因自己精神家园的丧失开始不断追问：我在哪里？我的彼岸在哪里？

在古希腊，早期智者派的思想代表之一普罗泰戈拉那句“人是万物的尺度”的名言不知让多少人激动不已，但是它很快便淹没在随后由柏拉图提出的“理念是万物的尺度”之中；当有人提出“上帝是万物的尺度”之后，也迅即被尼采“上帝已死”的一记重锤击个粉碎。可是上帝死了之后又怎样呢？同此一理：“事到极端必自反”。

综观人类教育思想发展史，科学主义和人文主义两股思潮总是此消彼长。在现代工业社会中，由于规模经济效益的驱动，使“批量式”培养人的教育模式得以盛行，这必然与人天生追求个性张扬的教育形式发生冲突，因而导致人文主义教育思潮的复归。随着信息社会的来临，由于知识总量迅速增加，知识陈旧率加快，那种面向过去的进行单一知识传授的“阶段教育”迅即转变为主体当下对知识需求和选择的“实时教育”。人们不得不反思那种由成人预设的知识形式教育和内容教育能否有效地被儿童认可和掌握，因而开始质疑教育的合理性和局限性。今天，面对瞬息万变的大千世界，我们不能回避“如何设计最适切的教育模式”这一问题，但与此同时，我们应该清醒地认识到，对于个体而言，世界上根本不存在具有普适性的所谓最好的教育。因此“回到实事本身”，让在教育视域中长期被遗忘的个体的“人”的主体地位得以凸显，真正有效地推进教育成人功能的现实化，是当下教育最明智的选择。

事实上，在现代教育中，教育的真正对象是“人”而非“知识”。知识作为教育的载体和“阿基米德点”，它使人成为一个真正有教养的人得以可能。一个有教养的人不仅关心自我，还关心他人；不仅关心人类，还关心周围的事物。这种关心伦理的存在，使“平等、公正和自由”的人类最高永恒价值得以

弘扬，它把“做人”和“做事”完整地统一在个体大胆追求自己可能幸福生活的人生旅程之中。

本书从《全球教育展望》2001—2003年各期中精选出46篇论文，组成建构主义、后现代主义、脑科学与教育、多元智能、默会知识、教育叙事、教育思潮等7个专题（为方便阅读，我们特约请赵中建、裴新宁、赵健、周勇等博士为相关专题撰写了导读）。这些专题紧紧围绕“人”做文章，它们研究人，研究人如何学习以及学习如何可能；研究学校教育如何在课程设置中有效地将个人的经验和需要、社会的需求及人类文化的优秀遗产进行统整并以多元的方式呈现，把判断和选择的权利还给学生，以彻底改观当下学校课程生活的品质。

为了使全书尽可能统一，我们对各文（包括译文）的格式略作修正，特此说明。

钟启泉 高文 赵中建

2004年盛夏

目 录

编者前言

建构主义

- 3 **导读** / 裴新宁
- 7 **教育中的若干建构主义范型** / 高 文
- 18 **建构主义学习理论的哲学社会学源流** / 任友群
- 28 **试论知识的社会建构性**
 ——心理学与社会学的视角 / 高 文 裴新宁
- 36 **社会建构主义研究** / 王文静
- 44 **社会建构论及其教育意义** / 裴新宁
- 52 **意义：三个世界的联系与对话** / 郑太年
- 63 **贾斯珀系列概览**
 ——建构主义教学模式案例研究 / 王文静
- 73 **“学习者共同体”的教学设计与研究** / 裴新宁
 ——建构主义教学观在综合理科教学中的实践之一
- 85 **科学教学的建构主义方法** / 侯新杰

后现代主义

- 99 **导读** / 周 勇
- 103 **后现代思想与后现代课程观** / [美] 小威廉姆 E. 多尔
- 109 **后现代课程研究的兴趣：概念重建运动** / 汪 霞
- 119 **从后结构主义看后现代课程论** / 钟启泉
- 132 **后现代文化中的课程论困境** / 周 勇
- 139 **对话：后现代课程的主题词** / 李冲锋 许 芳
- 150 **一种后现代课堂观：关注课堂生态** / 汪 霞
- 156 **后现代视点下的科学教育** / 蔡铁权

脑科学与教育

- 167 **导读** / 赵中建
 171 大脑“10%潜能”论断的探析 / 周加仙
 179 左右脑教育的批判 / 周加仙
 189 脑和心理的发展周期 / [美] K.W. 费希尔 S.P. 罗斯
 197 脑研究的分支 / [美] 戴维·索萨
 204 脑的革命 / [美] 罗伯特·西尔维斯
 210 跨越脑科学与教育的鸿沟 / 高 文
 224 脑科学研究的教育意涵 / 吴 刚
 235 愿望活动的内部机制对教学的启示 / 徐斌艳

多元智能

- 243 **导读** / 裴新宁
 247 “多元智力”：教育学的关注与理解 / 裴新宁 张桂春
 ——华东师范大学课程与教学研究的“多元智力”
 博士论坛综述
 255 多元智力理论与项目学习 / 夏惠贤
 270 多元智能理论观照下的学生评估 / 李亚东 田凌晖
 277 多元智能实验：美国的实践与效果 / 张晓峰
 285 多元智能理论在台湾中小学之实验 / 周祝瑛 张稚美

默会知识

- 301 **导读** / 赵 健
 305 隐性知识与隐性知识的显现可能 / 张民选
 318 默会知识、内隐学习与学习的组织 / 赵 健
 328 让默然的知识流动起来 / 袁 军
 337 隐性知识的获得及其显性化的心理途径 / 高湘萍
 343 隐性知识显性化：中小学校长培训新模式
 的探索与反思 / 岳 龙 黄德平

教育叙事

- 353 **导读** / 周 勇
- 357 叙事探究 / [加] 康纳利 克莱丁宁
- 367 叙事性研究在教学中的双重作用 / 吴 璜
- 373 关于教师的叙事研究 / 王 枱
- 383 改变教师日常生活的“叙事研究” / 刘良华
- 391 一位“非师范毕业”教师的教学境遇 / 鞠玉翠
- 400 课程故事及其事例 / 安桂清等

教育思潮

- 417 **导读** / 赵中建
- 421 全民教育与学会共存
——内容与学习策略—问题与解决办法 / 赵中建译
- 428 全纳教育：21 世纪全球教育研究新课题 / 黄志成
- 434 全纳教育：定义与理念 / 仲建维
- 444 “整体教育”思潮的基本观点 / 钟启泉
- 455 “整体教育”的哲学基础 / 钟启泉
- 470 解放教育 / 李其龙



建构主义



导 读

建构主义成为当今世界最具影响力的教育理念之一有其必然性。长期以来，人究竟应该如何对待知识，是困于历次教育改革当中未能处理好的一个根本问题。建构主义，作为一种哲学认识论，通过对人与世界关系的诠释，启迪探索人类学习机制的智者找到了对教育领域进行反思与批判的有力工具，从而获得了对人与知识关系的新的理解。建构主义认为：知识是发展的，是内在建构的，是以社会和文化的方式为中介的；学习者在认识、解释、理解世界的过程中建构自己的知识，学习者在人际互动中通过社会性的协商进行知识的社会建构。根据这样一种知识的哲学观，教育关注的焦点从教师的教学转移到学习和学生对知识意义的形成，从而唤起了对学习主体性的真正关注，推动了对追求意义理解的学习的研究。20世纪的最后十年，随着这股有着深远历史渊源的教育思潮向教育领域的全面涌入，以及脑科学研究对人类高级认知机能的不断揭示和现代信息技术革命式的发展，课程与教学领域的创新全面展开。

现实中标有“建构主义”的一些做法名不副实，其根本原因在于缺乏对建构主义理论本身的真正理解。当然，理解和研究建构主义是一项颇具难度且相当复杂的事情，每每进展一步，研究者都要凭借足够的勇气去应对各种挑战。本专题所选的9篇文章试图以各位作者的解读作为中介，从不同的侧面让广大读者对教育建构主义的主要流派有一个基本认识。9篇作品均出自华东师范大学高文教授及其同事和博士生之笔。多年来，对建构主义基本理论进行研究列入了他们探索学习创新的日程。

建构主义存在多种范型，首篇文章里提到的6种教育建构主义的基本范型是基于对1989年末在乔治亚大学教育学院“教育中新认识论”会议内容的概括。关于社会文化认知观、信息加工建构主义

和控制系统论在国内少有提及，高文教授在文中专门分析了这三种重要的建构主义范型。社会文化认知观，也称中介行为的社会文化取向，它和社会建构主义观都与维果茨基的学说有着联系，也都将高级心理机能发展作为研究对象，但不同的是，社会建构主义关注的是心理机能的心理学影响，而社会文化认知观着眼的是社会学影响，强调“知识具有处于社会情境的本质”，强调人的心理机能是处于文化、历史和制度情境中的，因此在理解个人的心理机能时要首先对社会文化过程作出分析。这一知识观在学习与教学上的典型体现就是认知学徒制。我们不妨把焦点从心理学转移到知识和学习的社会文化观，此时就能更好地理解课堂内外发生的故事。在此基础上，将认知学徒制的“四个构件”引入课堂，可以使教师与学生一起分享在“真实情境”中解决复杂问题的快乐。

信息加工建构主义通常被称为“弱建构主义”。它尽管接受冯·格拉塞斯费尔德提出的激进建构主义的第一要义——知识是认知主体的自主建构，认知主体的先拥知识与外来信息之间存在着双向、反复的相互作用，但却拒绝第二要义——知识是对经验世界的适应。所以，持有这一理论取向的斯皮罗等学者坚持认为理解应该意味着对所呈现信息的超越，他们设计了各种基于计算机的“超文本”技术或随机访问教学的学习环境来让学习者重视真实世界的复杂性，学会解决领域结构不良的问题。这种信息加工建构主义的方法可以为学校教育走出惰性知识的困境指明一条道路。

建构主义者怎样研究教育？这是一个有趣的话题。如果说前面提到的5种建构主义流派关注的是学习与教学情境的话，那么控制系统论则将目光落于研究情境。参与式观察、民族志、倾听、叙事等方法已为教育研究者所熟悉，而这些方法的思想基础是什么？可以从斯德厄的控制系统论来解释。高文教授在其论文中概括了这一理论的基本假设，即“认识主体（互动者）不是站在世界之外的静态的旁观者，而是置身于自己所观察的行为过程之中的积极主动的观察者 and 反省型参与者”。以此为指引，我们就容易理解控制系统论提供的是建构主义的研究方法论（斯德厄称其为“生态建构论”）——建造二阶控制的积极的观察者共同体的生态系统，即借助于系统的反身性循环，使研究者作为观察者能将控制由对准他者而转向自己，从而使研究者能够认识到自己对研究本身的建构活动，使他们真正理解镶嵌在情境脉络之中的自己的认识活动中各种相互

限定的关系，也使他们作为观察者能够对自己的观察、描述和诠释负责。正是借助这样一种旨在揭示自身的、包含语言和经验循环在内的多维螺旋循环，才能使理论研究者的理解系统不断拓展，而不遭受封杀。显然，建构主义的研究方法，专注于建构中或生成中的“世界观”，建构或生成由探究者来完成，建构主义的探究者同时也是他们正在探究的那些世界的参与者。

任友群博士的“建构主义学习理论的哲学社会学源流”旨在分析建构主义思想背后潜在的哲学及社会学思想的演变，厘清结构主义、后结构主义等思想与建构主义的关系，从而使我们能从教育学内外来认识建构主义。论文指出，结构主义不等于建构主义，前者极为关注对既有结构的感知和描绘，基本上属于客观主义阵营，这与强调认知主体建构活动的建构主义相背离；而后结构主义尽管对结构主义倡导的整体性和客观性提出了挑战，但没能给出解决问题的答案，而建构主义则揭示了知识生成的路径，也让人们理解了知识的建构性、社会性、情境性以及进而造成的知识的复杂性和默会性。

在建构主义的诸多范型中，个人和社会是两种最重要也是最基本的取向。“试论知识的社会建构性”一文探讨了知识的社会建构取向的两大流派——以维果茨基为代表的社会建构主义和以吉尔根为代表的社会建构论，从心理学和社会学视角，对两派的理论假设、主要观点及其关于学习与教学的基本主张进行了比较和分析。高文教授明确指出了“语言”和“对话”在构成两大流派分别所指的知识的社会建构基础中具有不同功能。尔后的两篇文章分别对社会建构取向两大流派的思想作了专门探讨。首先，王文静博士的“社会建构主义研究”从理论和实践两个方面评述了社会建构主义的有关研究。作者着眼于学习的心理过程，把维果茨基的社会建构主义思想与主张知识的个体建构观的皮亚杰学说作了比较，这种特色鲜明的比较，恰好为我们描绘了在知识建构过程中社会和个人两个维度之间的张力所构成的动态平衡。裴新宁博士在“社会建构论及其教育意义”中分析了激进的社会建构取向的代表——吉尔根的知识的社会建构论。吉尔根强调，语言是知识积累、传递与表征的基本形式，而语言只有通过“对话”才能获得并发展其意义。吉尔根据此抨击了长期统治教育领域的传统知识观无视语言意义的社会性和情境性。他主张把“对话”作为教育过程的核心环节，呼吁在教育过

程中要消除权威，激活对话者之间的关系，在实践中生成意义，倾听来自各个领域对话者的声音等。

“意义：三个世界的联系与对话”是郑大年博士对建构主义思想所作的一项综合性研究。文章分析了学校学习中意义缺失的表现和原因，作者借鉴波普尔关于三个世界的学说，运用社会建构主义理论，提出回复学习意义的根本出路，在于在经验世界、物质事物的世界和由精神事物、文化产物、语言、概念、理论及客观知识组成的第三世界之间建立联系和对话。

建构主义最早涉入且影响最大的领域是数学与科学教育，而获益最大的领域则是教学设计。王文静博士在“贾斯珀系列概览”中所介绍的案例是基于信息技术的建构主义教学模式的典范。贾斯珀系列由美国著名心理学家约翰·D·布兰思福特率领的温特贝尔特大学认知与技术小组开发，该系列还融合了抛锚式教学、基于案例的学习、基于问题的学习和基于项目的学习等课程与教学设计的思想，自20世纪90年代中期间世以来，对数学教育，尤其是教学设计领域产生了极大的影响。“‘学习者共同体’的教学设计与研究”是裴新宁博士将建构主义思想联系我国理科教学实践的探讨，文中通过实例，分析了作为一种学习组织形式，“学习者共同体”能够支撑促进学生科学理解和问题解决的学习环境，并提出了基于“学习者共同体”的科学教学的基本设计要素和设计框架。德赖弗（R.Driver）是美国著名的科学教育专家，早在20世纪80年代中后期，她就将建构主义思想运用于科学概念教学，开发了用于理论研究的大量科学教学案例。德赖弗在认同个体对科学理解建构的同时，更加强调共同体中的互动和文化对科学学习者的浸润。在侯新杰博士的“科学教学的建构主义方法”中，我们可以借助呈现的德赖弗关于学生科学概念转变研究的经典案例，更好地理解建构主义的科学知识观、学习观、课程观和教学观。

（裴新宁）

教育中的若干建构主义范型

1989年末,美国乔治亚大学教育学院邀请建构主义研究领域11位国际著名学者冯·格拉塞斯费尔德(Ernst von Glasersfeld)、斯特弗(Steffe)、德赖弗(Driver)、科布(Cobb)、斯皮罗(Spiro)等,围绕“教育中的新认识论”问题组织系列座谈会。这一系列座谈会的直接目的是为了确定研究生教育中创新教学与学习的策略。然而隐藏在这一系列座谈会后面的真正驱动力则是试图从“新认识论”的视角对仍然误导着教育的笛卡儿认识论作深刻的反思。依据笛卡儿的观点,知识应该在某种程度上跟外部现实保持一致,而且应该像镜子一样反映现实。座谈会的发起者试图以建构主义涵盖从相异于笛卡儿认识论的角度挑战传统认识论的“新认识论”观点。新认识论者不再将知识看做是有关绝对现实的知识,而认为知识主要是个人对知识的建构,即个人创造有关世界的意义而不是发现源于现实的意义。从研讨会上的发言内容可以概括出6种主要的建构主义类型,它们分别是:激进建构主义(radical constructivism)、社会建构主义(social constructivism)、社会建构论(social construction-

ism)、社会文化认知观 (sociocultural cognition) 或称中介行为的社会文化取向 (sociocultural approaches to mediated action)、信息加工建构主义 (information-processing constructivism) 和控制系统论 (cybernetic system)。所有这 6 种建构主义类型所持的观点都跟笛卡儿认识论模式不同, 它们试图采用超越二元论的方式重新看待知识, 即力求避免将身心分割的内生说 (心智为中心) 和外生说 (现实为中心)。此外, 所有这 6 种建构主义的类型都十分重视研究知识是如何从一种动态的互动之中形成的。当然, 这 6 种建构主义类型所持的观点也存在着一些差异, 而且仍然还有一些问题尚未解决。例如, 文化对知识的影响究竟是什么? 个体与社会之间的关系是怎样的? 知识位居于个体还是语言之中? 根据这些思想进行教学和研究的方法究竟是什么? 教育中的有效行动究竟意味着什么? 显然, 有关建构主义的讨论尚未结束, 结论是开放的, 建构主义还需进一步的建构。

一、中介行为的社会文化取向(社会文化认知观)

(一) 中介行为的社会文化取向的基本假设

认为学习与发展就基本性而言是社会性的主张对于大多数教育领域中从业者并不是新闻, 然而, 长期以来心理学领域的研究者在从事认知以及其他形式心理过程的研究时, 他们关注的中心主要是孤立的个人。然而, 一些研究者终于意识到, 要真正理解个人心理功能的关键方面就必须考虑这些心理功能镶嵌于其中的情境。遗憾的是, 对人的认知的社会性的理论理解至今仍然是十分薄弱的, 其原因之一是这一研究领域关注的是人的心理功能的社会构建问题, 而这些问题的研究需要打破现有专业之间的樊篱。值得注意的是作为建构主义类型之一的社会文化认知观的持有者并没有将专业之间的隔离视为障碍知难而退, 而是将其视做一次不应被忽略的机会, 一次重新对人为分隔成专业的知识与研究方法进行整合的机会。

社会文化认知观或中介行为的社会文化取向的基本假设是人的心理功能是处于文化、历史和制度情境之中的。因此, 它关注的是这样一些研究, 例如, 不同国家的孩子在对待某一问题时, 他们是怎样进行思考的; 今天的学生与 50 年前的学生在运用算术计算程序时有什么不同; 巴西的孩子在学校中和在市场中进行计算时有什么差别, 等等。总之, 社会文化认知观的持有者关注的是中介行为的社会文化的情境性, 为此, 他们假设心理过程的起源和定义是根植于社会文化场景之中的, 也就是强调在理解个人的心理功能时应优先对社会文化过程进行分析。

中介行为的社会文化取向的理论在很多方面源于著名苏俄心理学家维果茨基及其同事与学生列昂节夫、鲁利亚的学说，其中主要是有关研究的发生方法、高级心理功能的社会起源，即个人心理功能的基本方面起源于社会生活，以及有关高级心理功能发展的中介说，即无论在社会还是个人方面，理解人的行为的关键在于理解中介心理发展的工具和符号。由于受维果茨基学说的影响，该学派理解和改变外部和内部心理过程的关键应当是对这些过程在其中发生的文化、历史和制度场景进行分析。这显然是跨学科研究的一个重要方面，该课题的研究同样需要整合来自不同领域的研究人员和从业人员。

(二) 认知学徒制

基于这样一种社会文化认知观，该学派关注学习的社会方面，更注重一定的社会文化背景中知识与学习的研究，并将不同的社会实践视为知识的来源。他们提出，学习应该像具有一定目标的实际活动，学生可以在其中主动地提出问题、解决问题并在必需时获得支撑。为此，他们提倡一种认知学徒制的教学方式，让学生有可能在真实的情境中通过对专家活动的观察、模仿进行主动学习。

在揭示传统学校教育的弊病以及传统学徒制方法的基本特征的基础上，20世纪80年代末，西方的一些学者提出了进行第二次教育革命的呼吁，他们认为，如果说与工业革命同步的第一次教育革命标志着正规学校教育的开端，这种正式的学校教育使学龄儿童走出工场，脱离社会生活环境，进入特定的课堂教学环境，那么，目前正在进行的第二次教育革命则试图依据现代信息技术与科学的认知学徒制教学原则对现行的学校教育进行彻底的改革。他们指出，如果使学徒制的方法适应学习者的思考和问题解决技能等认知技能的培养，如果将学徒制方法中的核心技术（建模、教练、搭建脚手架等）置于功能强大的计算机之中，那么这种新的认知学徒制将在实现理论与实践的结合，在改造传统学校的物质设施、组织形式、教学方法、评价标准等方面，尤其是在消融传统学校与社会各行各业的界限方面掀起一场真正意义上的新世纪的学习革命与教育革命。

由柯林斯、布朗和纽曼（Collins, Brown, and Newman）首先提出的认知学徒模式包括四个构件：内容（学科领域、启发式策略、控制策略、学习策略）；方法（建模、教练、脚手架的搭建与拆除、清晰表述、反思、探究）；序列（复杂性的递增、多样性的递增、全局技能先于局部技能）；社会性（情境学习、专家实践文化、内部动机、开发性合作），将它们有效地组合在一起，能使传统学徒制的特征适应学校教育中有关认知技能的教学，从而定义一个适合不同课堂和师生角色的有效学习情境。