

PROSPECTS

教育展望

国际比较教育

142
专栏

课程变革与能力为本的方法：
全球的视角



特邀主编
RENATO OPERTTI



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



International Bureau of Education

联合国教科文组织国际教育局

Vol. XXXVII, no. 2, JUNE 2007



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL PUBLISHING HOUSE

图书在版编目 (C I P) 数据

教育展望. 142 / 联合国教科文组织国际教育局编; 华东师范大学译. —上海: 上海教育出版社, 2009.6
ISBN 978-7-5444-2382-3

I. 教… II. ①联…②华… III. 教育—世界—丛刊
IV. G51-55

中国版本图书馆CIP数据核字 (2009) 第 072802号

教育展望

国际比较教育 总第142期

课程变革与能力为本的方法: 全球的视角

联合国教科文组织国际教育局编

上海世纪出版股份有限公司出版发行
上海教育出版社

(上海永福路123号 邮政编码: 200031)

各地新华书店经销 江苏启东人民印刷有限公司印刷

开本 787×1092 1/16 印张 9 插页 4

2009年6月第1版 2009年6月第1次印刷

ISBN 978-7-5444-2382-3/G·1909 定价: 30.00元

(如发生质量问题, 读者可向工厂调换)

第 142 期

教育展望

国际比较教育

第 37 卷, 2007 年 6 月第 2 期

中文版 2007 年第 2 期(总第 142 期)

目 录

编者按

Clementina Acedo 1

专 栏

课程变革与能力为本的方法: 全球的视角

专栏导言

Renato Opertti 3

课程改革引领学校发展: 路在何方?

Xavier Roegiers 7

从课程中的能力到行动上的能力

Philippe Jonnaert, Domenico Masciotra,

Johanne Barrette, Denise Morel & Yaya Mane 34

能力为本的方法对喀麦隆全民教育的贡献

J. C. Bipoupout 48

近期中国课程改革经验

朱慕菊 61

第二届能力为本的方法网上论坛综述

Leticia Perez 70

危地马拉初中新课程开发进程

Linda Asturias de Barrios

& Verónica Mérida Arellano 80

动向/案例

西班牙对拉美教育的双边倡议

Regina Cortina & María Teresa Sánchez 93

中国教育发展与研究

激情与理性: 高中课程改革漫笔

陶西平 106

行动教育: 教师专业发展的革新范式

顾泠沅 王 洁 115

基于合作的教学决定: 以课堂观察为例

崔允漷 129

20世纪50年代,布卢姆发表(教育目标)分类法(Bloom's Taxonomy)。随后很长时间内,教育信奉以目标为导向的方法。这种方法假定学习者在不同复杂层次和特定环境下获取知识。因此,当学习时,他们主要处理认知方面的知识。按照具体的学习目标,假设学习不同的目标能被“构建”,这会导致定量评估(测试与测量)完全的可能性。

最终,这以目标为导向的方法由于过多关注认知方面而受到很多人的批评。人们认为,它们对新的社会、科技发展以及个人发展和学生的需求没有作出响应。课程和大纲声称关注(理论)知识的获得,却忽视其他方面的成就。然而,其他方面的成就(例如,交流、社交和情感方面的技能,以及解决问题的创新能力等)是同等重要的。结果,近几十年教学争论的结果是,中央集权的学术课程在世界很多地方正在被新的方法所代替,这种方法引入交叉学科和跨学科研究、实用性课程、地方或校本课程,使课堂充满生机。

介绍能力为本的方法已经使得课程的新模式如何设计以及如何促进学习付诸实施。其根本的理念就是让学生与真实的生活情境相联系,并使他们的学习有意义。在传统的教育体制下,不连续科目时间的使用和教师为中心的教学方法决定课程的结构。能力为本的方法,课程的结构是以与学习者在实践中已经熟悉的(宽与窄)能力的容量有关的知识、价值、技能及态度为基础的,它通过对各种各样的挑战作出独立和创造性的回应。能力为本的方法促进知识在认识(knowing)、存在(being)和所作所为(doing)之间有意义的平衡,这在如何考虑并执行评定和鉴定方面已经有很重要的意义。

本期《教育展望》专栏文章将突出介绍教育制度的一些不足之处,对能力为本的方法作一近距离审视,这些缺点可能是由过去不连贯的制度、课程和教育的基本要素导致的。一开始讨论的是教育制度的目的和目标,希望克服课程的愿景作为一个组织管理严密的过程,这一过程主要建立在简洁的学科认同上。已提出观察课程的结构及其科目的作用的新方法,同时希望能力应该成为教师教育日常语言的一部分。因此,教师将不要把他们自己看作是知识和信息的唯一的传达人,而是学生能力发展的推动者。

本期由 Renato Opertti 负责协调,他现在主要负责国际教育局的能力建设项目,他也是课程开发实践共同体(Community of Practice)——一个全球性的课程开发者网络,目前由来自 83 个国家的 679 名课程专家组成——的协调人。

最后,在这一期的动向/案例里,我们还有一篇文章,主要探讨了西班牙国际合作机构对拉美教育尤其是在努力消除贫困方面的贡献。它没有一刀切,以需求为导向

的发展模式,资金对准培养广泛的能力,已经存在于社团里。打算继续开展千年发展目标(the Millennium Development Goals),以促进全民教育。西班牙的技术援助和财力主要集中帮助拉美基础教育的普及,主要目的是逐渐缩小不平等的差距。Regina Cortina & María Teresa Sánchez所列举校外评定的一些案例已经得到肯定的评价。

Clementina Acedo

国际教育局(IBE)主席

(杨光富 译)

专栏导言

Renato Opertti*

用长远的眼光来看教育问题及其关注焦点,可以让我们领会不同教育制度下所发生变革进程中教育的性质、趋势、内容及范围。通过提出每个具体变革的重要性,我们可以确定:它们是否预示着一种新范式的到来与发展,或把它放在一个具体条件中还是预示着对当今社会教育作用理解和构建方式的修复?

人们日益清醒地意识到,并达成以下共识:(1)教育是社会问题,它涉及大量的利益相关者,而不是对教育制度所产生的思想和行为进行垄断;(2)学习者的期望、需求以及他们的学习方式是构建教育规定的主要标准;(3)全面的、包括过程和结果的政治和技术课程视角,这是课程改革的重要基础;(4)教师的专业发展是改进制度和教学实践的一个关键因素,这有助于提高学生成绩。

本专栏分析了不同国家课程改革过程的特点及启示,特别介绍了能力为本的方法。这些方法可能是——本专栏的六篇文章为我们提供了理论上的洞察力及经验性依据——促进示范性改革的主要推动力量,因为它们作出了以下贡献:

- 揭示了可能是不连贯制度、课程和教育等部分组成的教育制度的不连贯性及其不足之处(文章提倡分享不同层次教育制度中的教育目标和结构观念与聚合的方法,以鼓励制度的凝聚和终身学习为目的);
- 围绕教育制度的目标和目的重新进行公开讨论(文章作者提出的问题有:“教育是为了什么?”“需要什么在相关课程开发中才能不断获得更多的公平、质量、效率和效能?”);
- 在克服课程视角作为一项规定的、控制严密的事务中起一定的作用,其事务的特性是以严明的纪律为基础的(这一期的文章提倡全面的课程概念,不仅继承过程和结果,同时还要根植于预期课程、实施课程、实现课程和隐性课程之间

* 原文语言:英语

Renato Opertti (乌拉圭)

社会学家,精通教育研究,现担任日内瓦联合国教科文组织国际教育局能力建设项目组项目专家,同时协调来自 83 个国家的 679 名课程专家组成的课程开发实践共同体。他曾为基础教育、青年教育和教师教育领域做过教育规划,同时也是拉丁美洲比较区域研究的研究员。协助过乌拉圭高中教育改革。拉丁美洲经济委员会、联合国教科文组织、联合国儿童基金会和世界银行社会政策与教育方面的顾问。他在国内外已出版的大量研究成果主要涉及社会政策、贫困、教育与课程诸方面问题。

E-mail: r. opertti@ibe. unesco. org

复杂的相互影响);

- 在审视课程的结构及其科目作用时,寻找改革的思路(开发课程的概念和手段,促进教育系统中不同因素的相互影响,专栏文章对其挑战进行了剖析。文章也讨论了改进课程的各种可能性,以迎合基于课程结构、内容选择与组织以及教学策略改革方式的密集度与适应性);
- 有助于以一个非常进步和综合的方法来修改和重新界定教师的作用以及其实践(文章作者提倡一切为了教师的理解、接受并被得到支持去领会他们角色的重要转变,即从知识信息的传授者向学生能力发展的重要创造者转变,从课程的执行者向课程改革进程中的合作开发者转变)。

以学生学习过程和能力发展为中心的新范式,对世界不同地区的教育制度毫无疑问产生了一定影响。似乎有必要把现实的情境引入课堂,让学生能与现实紧密联系,使得他们的学习充满意义。对此关注的是,本期专栏的六篇文章进行了很清晰的阐述,并分析理解能力为本方法的几个重要概念。这六篇文章对已取得的研究成果进行了评论,并提出应该改善点什么,以达到共同利益的重要目标,即公平优质的全民教育。

Xavier Roegiers 的文章《课程改革引领学校发展:路在何方?》引发我们思考两个基本问题:能力概念的使用以及对学习过程优先权的界定。为了回答这两个问题,文章举例说明能力概念是如何被误解的,同时也介绍了课程改革的两种模式,这两种模式不是相互对立的,只是介绍这些改革方式的不同。模式1中,教师用“前”复杂情境的手段来安排学生的学习材料,而模式2的学习过程使用的是“后”复杂情境。Roegiers 解释说,这些复杂情境是每个学生所期望轮廓的反映。作者也认为,这两种模式尽管有所不同,但是它们与学习经历变得有意义相关,并使教育拥有长期投资的愿景。根据这篇文章,教育改革应该建立的模式将取决于效力、公平、效率和相关的改革。

Philippe Jonnaert 及其合作者的文章《从课程中的能力到行动上的能力》主要关注“课程”和“课程大纲”的概念,把能力作为课程的一个组织原则,并认为,把真实的生活引入课程是一种有效的办法。作者也证实了存在于虚拟能力与实际能力之间的差异,尤其是实际能力是文章关注的重点。文章的另一部分主要说明如何从四个不同的理论视角分析能力的概念。文献资料表明,从人类行为学的视角把能力的概念引入课程意味着一个真正的范式革命,所有参与者的责任一定与此相关。最后,作者指出能力的概念引入课程不是重写大纲的问题,因为大纲中能力的描述不应该与学生的学习情境相分离。

朱慕菊的《近期中国课程改革经验》对中国新旧基础教育课程课作了清晰易懂的比较。作者批评旧的基础教育课程是以学科为中心的。文章分析了新课程改革的四个重要方面,这是过去旧课程缺失的或考虑不全的地方:经验建构课程、综合实践课

程、选修和跨学科课程、地方课程/或校本课程。作者用实例解释了新课程在中国是如何实施的,并向读者介绍了教师在课程改革中的真实认识和感受,也展示了教育中的中国文化概貌。

J. C. Bipoupout 的文章《能力为本的方法对喀麦隆全民教育的贡献》分为四个部分。第一部分提出能力为本方法的目标和原则;第二部分描述了——通过强调推理思维的概念——教育方法的框架在初等教育中过去常常为了降低复读率。作者还展示了喀麦隆运用了能力为本方法建议所取得的积极成效。最后,作者分析了能力为本方法对我们的启示,并提出对一些建议加以考虑,以使能力为本方法达到最优化。这篇文章可以让读者了解喀麦隆的教育背景,文章还举例说明通过把补偿教育和能力为本的方法相结合所取得的一些令人注意的成效,并对可能改善的几个方面进行了反思。

Leticia Perez 的文章正如其标题所指,是综述“第二届能力为本的方法网上论坛”,该文阐述了论坛参与者们表达的观点及总结的经验。论坛以加拿大教育改革观察所撰写的一篇论文为基础,并以 Philippe Jonnaert 提出的一系列问题来激发讨论。文章主要聚焦五个方面的主题:能力概念的适用性;能力与情境;能力与行动理论;能力为本的方法与目标教学法;教师与教育改革。本届网上论坛使得全世界各地的许多教育工作者有可能“聚在一起”分享他们的观点和认识。本文旨在说明讨论中有哪些观点一致,有哪些分歧,以使读者对课程改革中遇到的困难进行思考。

Linda Asturias de Barrios & Verónica Mérida Arellano 的文章《危地马拉初中新课程开发进程》全面论述了危地马拉国家核心课程方案。文章清晰描述了设置课程的目标和特色,强调承认文化的多样性,促进多种语言的融合。作者为我们提供了危地马拉的社会文化和教育背景,其中玛雅人占全国总人口 40% 以上。整篇文章作者向读者表明这次改革是以危地马拉的教育新构想甚至国家的新构想为基础而进行的。

整体而言,专栏六篇文章可以让我们关注以下三个方面的问题,以思考和发展能力为本的方法。

1. 能力概念的有多种内涵,这为我们的思想、框架、模式和战略提供了一个开放、复合、创新的发展,但也带来包括十分矛盾的方法甚至是能力一般标签之下的教学目标改进方式的风险;

2. 对发展能力为本方法所需要的构成条件及改革步骤进行分析,主要涉及改革教师培训与实践、达到全面的教育课程的愿景,完全聚焦课程,并调整所选择的能力方法以及学生不同的期望和需求(考虑文化、社会性、认知的差异);

3. 能力的作用和重要性在课程的组成部分中是作为一个交叉概念。它是课程结构改革宏观组成部分中的一个主要参考因素(危地马拉的案例),是改变教学范式的功臣(中国的案例),也是基础教育课程改革中的具体手段(喀麦隆的案例)。

最后,我们深信上述提到的几篇文章有助于将能力概念及其在教育中的运用能够清晰地表达出来。这并不是通过倡导时尚和模式,恰恰相反,它是通过坦诚地公开智力辩论的方式,并得到理论的支撑和有关证据。此外,这几篇文章通过确定共同关心的问题,承认悬而未决的挑战,对世界不同地区的课程改革的基础、内容和启示的理解有所贡献,从而达到公平优质全民教育的崇高目标。

(周 旭 杨光富 译)

课程改革引领学校发展:路在何方?

Xavier Roegiers*

内 容 摘 要

本文涉及基础教育和中等教育课程中能力为本方法的一个具体方面:学习中复杂情境的作用。他们发挥什么样的作用才能确保教育制度的有效性和平等呢?许多研究结果表明首先要强调学习知识、诀窍和生活技能中的“后”复杂情境,这是非常重要的。这是一个复杂情境的问题(综合教学),要求学生在这个情境中使用已经掌握的知识、诀窍和生活技能,并不是以掌握为目的,而是作为他们应对复杂环境问题的资源。这表明在多大程度上使用问题解决法以灌输知识和诀窍,换言之,为了“前”学习使用复杂情境,这代表了一种不太合适的创新。

导 言

近十年来,南北半球的大多数国家都开展了巨大的教育改革。这无疑是自课程改革以来采用“以目标为基础的学习”方法后最重要的一次运动。由于这些新改革普遍声称受到能力为本方法的启发,这次运动与引进以目标为基础的学习时相比似乎缺少一致性。这主要基于以下几个原因。首先,尽管受全球化的影响,教育制度呈现出相当程度的多样性(Halaoui, 2003),表现在使用的教学语言、学习年限、教师培训的水平或教育制度建构的方式等,这里仅仅指最明显的变量。即使到了今天,这种多样性继续使每一门课程内容具体化。

但是还存在其他原因,据说与能力为本改革的既定方向有关。争论围绕着以下

* 原文语言:法语

Xavier Roegiers (比利时)

新鲁汶(Louvain-la-Neuve)天主教大学教育科学教授和 BIEF 主任。作为土木工程师、小学教师和教育科学博士,他专攻课程开发、学生成绩评价、教科书的设计与评价、教师培训和教育制度公平。他连同他的团队,目前为南北半球的 30 个国家的教育制度提供资助,并且与重要的国际组织合作,例如国际法语国家组织、联合国儿童基金会和联合国教科文组织。他还执笔发表了许多能力为本方法的著作,包括最近的《综合教学》和《学习教科书》。

E-mail: xr@bief.be

两个主要问题展开。第一个问题是教育中“能力”概念的使用。这是一个肤浅的争论,它掩饰了第二个更深层的问题——对学习过程优先权的界定。

教育中能力的概念:表面的冲突

人与人不同,因此,教育中的能力以及人们对于能力为本方法的理解也不同。对一些人来说,它包括把几个具体目标组合称为学科能力,保留具体目标的外观和形式,这些都是可以评估的具体目标。这是获得能力的技能。对另外一些人而言,能力为本的方法与发展生活技能是同义的,意思是发展个人的能力以积极行使他们作为公民的作用,保护环境,维护他们自己以及他人的健康。还有一些人将能力为本的方法视为实现哪种更受目的驱动、指向社会整合和职业生活的学习的一种手段。最后,另一些人将能力为本的方法与跨学科相联系,包括打破学校课程的学科结构,以期使复杂的生活简单化。

这种表述的多样性,对于一个多语义、多维度的概念如能力的表述而言,是很正常的。尽管如此,还是存在一些概念误解现象,如果这些概念作为进步的真正来源而引进教室的话还需要进一步澄清。

能力为本的方法和行动

关于“能力”这个词语最大的一种误解来自它与某种“从知识到行动”的狭隘联系:机械的、有限的以行为为指向的知识,总之,从知识到行动是与商品生产和服务等活动相切合的。对于一些人来说,能力为本的方法已经成为一种市场驱动下不可抗拒的力量的战斗性右翼,用机械刻板的动作将知识与行动联结起来,这样的人基于不可靠证据假定,从知识到行动是过度简单化了。他们反对知识和行动,而要使他们互为补充和相互依靠。

然而,今天,行动——尤其是积极的公民参与——是社会众多争论的主题。在这个社会中,人与人之间割裂的鸿沟以及影响人们日常生活^[1]决策的权威日益加重,这一方面是由于全球化的联合影响,另一方面也是因为日益增长的个人主义。同时,至关重要的问题,例如如何保证人类的生存,正在呼唤人们的回答。毫无疑问,这些因素将对教育所根植的价值基础产生决定性影响。而过去几十年间教育的使命是灌输诸如“自治”或“学会如何学习”等价值观,不同的价值观似乎要强加给自己,如“确定什么是利害攸关”、“批判性思维”、“勇于陈述观点”、“勇于反对”、“陈述意见”、“有辨别性的行动”、“真正的参与”、“出于团结的行动”、“学会如何分享”等等。鉴于当今世界所面临的挑战,行动应该成为一切教育干预的主要驱动力——或者是其目标。当然,教育必须继续灌输知识,教导如何思维,但是它首先必须教会如何“采取行动”。不是狭隘意义上的、个人的、及时的行动,而是建立在共享、团结与可持续发展原则基础上的认真反馈的行动、负责任的行动和富有公德心的行动。

能力为本的方法和意义

有关能力概念的第二个误解是由于它声称的与零散的学习过程之间的联系。因此,能力为本的学习被视为一系列的个别学习要素,如同以目标为基础的学习情况一样。这种误解导致某些人将能力为本的方法等同于丧失学习过程的意义,因为它与生活日益增长的复杂性无关。

与此相反,将教育中的能力作为把握复杂性概念(因此与分裂完全相反)的工具,同时也是理解具体(例如,与行动直接相关)行为的工具,这样的教育内涵是有意义的,也是相当多的。例如,测量土壤的 pH 值是一个具体情况,而不是一个复杂情况;“尊重环境”是一个复杂情况,而不是一个具体情况。然而,“在一定限度内提出一个论述良好伦理的和现实的措施处理污染状况”既是一种复杂情况也属于一种具体情况。复杂情况和具体情况的结合强化了知识综合的概念,这个主题我们以后再谈。

能力为本的方法和评价

第三个误解包括狭隘地将能力概念与学习过程联系起来,忽视了能力与评估之间的关系。对许多人来说,只有通过积极教学才能获得能力。这在一定程度上确实如此,但是需要考虑的其他要素是学生期望的具体概况以及评估这种情况是否实现的方法。目前,或者说将来的一段时间,学校将需要评估学生的成绩。课程所根植的概念必须构成一个真正开展这种评估的基础,否则,他们将仅仅是装饰性的。

尽管如此,关于“能力”名词含义的问题仍然是一个肤浅的争论。事实上,如果要迎接教育上的挑战,目前由于这种复杂的、以行动为指向的可评价的实体表现是必不可缺少的,它就没有必要被指定为“能力”这个词语。未来将决定教育界是否继续称之为“能力”或者被其他名称所代替。

另一方面,这个冲突揭示了另一个更深层次的对学习过程优先权界定的争论问题。

教育中的优先权:一个影响深远的争论

南部和北部的国家似乎都倾向于优先考虑基础教育^[2]课程改革的两个方案。由于他们都基于教室内复杂情境中相同的工作原则,以及他们所提议在整个课堂中引进的相同的变革,这些方案并不矛盾,但是在他们建议的课程改革的不同步骤方面有所不同,这是由于并非所有的教育制度都能够或者都希望同时吸收所有的变化。在这里,我们的任务是根据它们所实施的背景,强调这两种模式所共有的基本原则以及它们的具体贡献和局限性。

我们将通过使用情境的概念区分现有的两个模式,围绕这个概念在字面和表述方面具有一定的一致性,分歧很少,而在能力方面并非如此,那里存在着各种各样的解读,诚如我们刚刚所看到的,有许多误解。

围绕引进复杂情境问题

关于情况和资源

今天,关于“如何在教室内学习”的争论似乎具体化为资源与情境之间的连接。“资源”这个词在教育领域仍然是非常新颖的词汇,它由 Le Boterf(1995)引进,它意指知识、行动的技能以及学生或其他人行动起来解决复杂情境的生活技能。复杂情境或者问题情境是指解释一套背景化的信息,以期执行一项特定的任务,而其结果不是立即就不言自明的(Roegiers, 2003)。它包括两个概念,关于情境的概念指的是一个具体的背景,而关于问题的概念(Poirier Proulx, 1999),涉及一个障碍和一个必须要在零散信息基础上实现的目标。

前资源学习情境和后资源学习情境

两个相辅相成的路径

问题情境可以开发作为资源学习的起点,也就是在接触这些情境的过程中学生抽象出概念、规则、公式和程序。这些问题情境被视为旨在帮助学生进步的建设性的不稳定因素(Dalongeville & Huber, 2001)。它们有各种各样的名称,如“学习情境”、“资源工作”(Tardif, 1999)或“说教情境”(Roegiers, 2003)。由于这些情境是在情境学习之前引进的,为了便于我们讨论,我们将它们作为“前情境”的参考。通常,这涉及要求学生在小组内根据一定的指示在合适的文件和学习资源帮助下解决的复杂情境,例如,一项调查、研究、观察等等。

然而,问题情境也可以用于日后学习过程,作为促进学生根据自己能力获得的资源得以流动的一种手段,反过来,这与一个仔细界定的情况相一致。这种情境有各种各样的名称,例如,“综合情境”(De Ketele et al., 1989; De Ketele, 1996)、“再投资情境”或者“目标情境”(Roegiers, 2003)。我们更倾向于“后资源学习情境”这个名称。为了方便起见,我们将称之为“后情境”,意指这些情境是在资源学习之后呈现的。他们包括要求学生解决的复杂情境,常常是关于他们自己的。例如,写一篇在交往情境中有意义的书面课文,解决一个数学问题的情境,制造一件艺术品,等等。

在教育制度层面上,“前情境”问题和“后情境”问题的引进可以视为两项不同的创新,它们可以同时引进或者相继引进。

一个关于教育制度吸收改革能力的假定

一些享有特权的教育系统能够同时引进“前”复杂情境和“后”复杂情境,因为这种背景使其变得有可能:师资培训的水平,课堂设施和教学/学习材料,小班的规模。然而,其他人有责任诉诸两个(或以上)阶段,因为引入两个在系统层面的改革将对教

师一时要求太高,因此,必定会将改革引向失败:一时间太多的改变导致在教育体系内部不会发生变化。

一个关键问题

一旦被人们接受,就需要引入两个创新——前情境和后情境——这个背景使得不可能同时引入这两项改革。这样,问题就出现了:我们从哪一级开始,国家还是地区?

对很多国家来说,这个问题都很关键:(1)课堂活动限制在教师讲解的范围内;(2)强烈感受加入课堂练习的需要;(3)立即引入的两个变化超出了吸收能力,并且在最后分析中会导致保持在此水平上。

这些国家应该首先创建“前情境”(序列1)呢,还是应该把创建“后情境”(序列2)放到首位?这个问题如同图1所述,教育体系呈阶梯状循序渐进,第一、第二步可以有不同选择。

学校所想的与所能做的

在讨论两种序列孰优孰劣之前,不妨先审视两种极端的学习过程理论:“唯情境”论和“唯资源”论。

“唯情境”论

日常生活中,资源与情境之争毫无意义。事实上,也更没有必要。我们总是使资源流动以对抗原本就复杂的情境,却从不考虑如何分解资源,也不自问所动用的是什么样的资源。既然如此,争论何益?

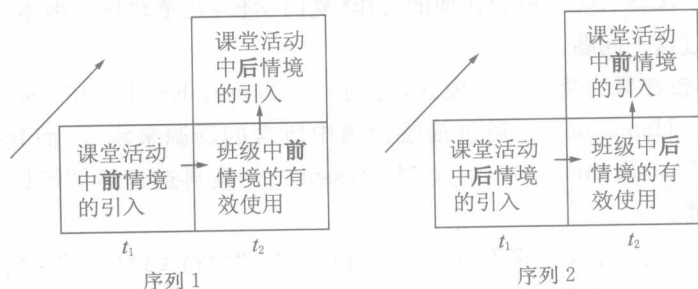


图1 教育制度中对第一序列和第二序列的不同选择

这一观点源于学校无法从根本上确保资源可以在任意情境下自然获取,也就是说,无法产生自然学习模式,例如自我导向学习模式、自发学习模式等。在自我导向模式和自发学习模式中,个体在其所处的情境中学习;而在同伴(compagnonnage)^[3]模式中,专家教导学生——师生在一种动态过程中共同学习。学习经验来自各种自

然情境,这就如同音乐家、工匠们创作艺术时的精巧构思。

为什么这些自然模式影响力如此之大?从根本上说,因为它们能够自我调控。在自我导向学习中,是由学习者来控制获得能力的情境的难度和进度的,由此使学习者获得应有的能力。在同伴模式中,教师与学生建立起一种动态关系,由教师选择和设计情境,确保所需资源能够及时提供,以使学习顺利进入新的情境。教师不仅可以选择情境,还可以改编情境,以便学生在应对这些情境时吸收其中所蕴含的主要内容。资源与情境来回反复的关系微妙,将二者截然区分并没有太大意义。情境往往是独特的,每个情境都是学习的机会,不可错过。情境与资源相互交织,密不可分,很难说学习者是因为情境使然而学习到资源,还是由于掌握了所需资源而有能力解决情境。(见图2)

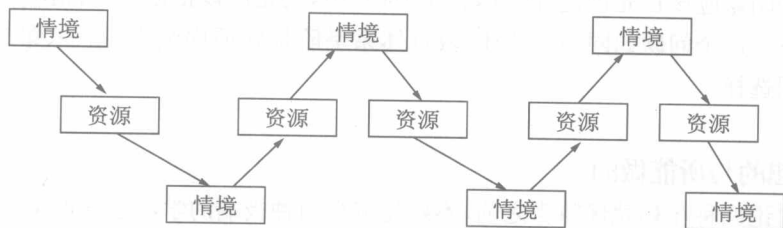


图2 情境与资源的反复运动

“唯资源”论

自我导向学习模式和同伴模式实际上很难在教室里实现,因为在教室里不可能为学生提供按照个人在任意情境中的进度进行学习的机会。这种局限性是任何教育体系都曾遭遇过的,这导致学校与社会之间的隔离。很多人试图克服这种局限,例如 Ivan Illich & A. S. Neill 就曾在他的著作《夏山学校:儿童教育的根本途径》(1996)一书中探讨过这一问题。

然而,学校在努力接近这一模式,有的——Bloom、Krathwohl、Simpson、Harrow、Mager、Hameline——通过描绘情境中所含的资源来实现,而其他的人——Dewey、Wallon、Freinet、Decroly、Montessori——则再造自然情境以使资源学习体验成为可能。

毫无疑问,现实主义主宰教育界已达百年之久:“学科关联资源”方法。这种方法起初通过“基于内容的模式”,后借助各种“基于目标的模式”,尤其是“基于目标的学习”,成为占据主导地位的方法。这种“资源/应用”模式忽视复杂情境,应用范围狭窄,并仅限于一两类资源,直到今天仍被广泛采用。

这种模式过于简单了?或许如此,但考虑到教育所带来的巨大挑战,这无疑是教育工作者为大众教育所能找到的最好模式:分解为许多小的部分,因为各个小部分构成所有学生最大的公分母。教育工作者要为学生找到他们的最大公分母。他们在一

段时间内将不可避免地了解一些额外的或者主语/动词一致的协议。

无论基于内容的方法,还是基于目标的方法,它们都将学校限定在资源学习模式之中,个体的情况受到充分重视。“学科关联资源”的概念由来已久。在当今教育界,基于这一概念的行之有效的做法不但仍然被采纳,而且更为现代的形式也在开发之中。

特别是一段时期以来,各种各样、参差不齐的社会建构主义理论纷纷引入,并导致一些曲解(Péladeau et al., 2005),有关“资源法”可取之处的争论再度掀起,一种被称作“教导主义”的新运动也在展开。“教导主义”受认知主义启发,得到了许多研究机构尤其是北美研究者的广泛支持。该运动提倡的原则是:学生需要把学习过程分解为若干简单要素,在此基础上才能日益开展复杂的练习和应用(Anderson et al., 1996, 1998, 1999)。教导主义不拒绝学习过程中的复杂情境;对处于前资源学习水平的学生而言,复杂情境可以作为激励因素;而对处于后资源学习层次的学生而言,复杂情境可以起到拓展应用的作用。但是,根据教导主义思想,复杂情境并不是学习过程的主要组成部分。

教导主义运动的一种形式是“明确教学”,即教学要循序渐进,以学生对概念的准确理解为主要目标。这一教学法主要由三个阶段组成(Gauthier et al., 2004)。第一阶段是示范阶段,教师通过举例和反例来阐明主题各部分之间的联系。第二阶段是指导练习阶段,教师通过布置与示范时相类似的任务来考查学生是否已理解主题,或许就是解决数学问题(Fuchs et al., 2003),或书面表达(Fuchs et al., 2003)。第三阶段是自我导向阶段,学生完成新的任务巩固所学。

该教学法的提倡者称,“明确教学”对社会地位、文化水平较低的群体尤为有效,有序的结构化方法更适合他们,而利用情境获取资源的做法是一种更精英化的教学。

在教室中引入复杂情境

自从意识到“资源”概念的局限性,尤其在见证了基于目标的教学的缺陷之后,教育者们试图通过将复杂情境引入学习过程而恢复其含义。然而,在这一过程中,他们常常忽略教师或背景的作用,没能做到有条不紊。

在承认大众教育回归“唯情境”论模式后,学校开始寻找一种更实际也更宏伟的模式,那就是“情境/资源/情境”的方法。这种方法里,情境是起点,也是终点。“情境化/去情境化/再情境化”(Tardif & Meirieu, 1996)正是反映了这种愿望。尽管与自然“唯情境”论模式相似,这一概念仍然有别于“唯情境”,因为在这里资源成为阐释的对象,而“唯情境”中资源是要获取的对象,并且会被自动地、暗地里重新利用。

前情境和后情境的引入是从“资源”模式向基于师生学习法或自我导向学习方法的自然模式(“情境/资源/情境”概念)过渡的两个必然步骤。

引入前情境

教室内实践的一大变化在于鼓励教师利用“前”复杂情境作为学生输入资源的途径。采用这一方法,学生可以通过分析复杂情境获得资源。作为复杂情境的补充,可以在课堂安排和知识运用上下些功夫。这一革新起源于皮亚杰提出的建构主义和社会建构主义(Perret-Clermont, 1980; Doise & Mugny, 1981)。这反映了人们对学生自主性和社会化的热切关注。通过将学生参与放到首要的位置,把寻求师生互动作为学习知识的一个途径。社会建构主义从社会和认知角度阐述了学生共同工作的价值,并发展了“社会认知”冲突的概念:学生可以通过与他人的正面交流进行学习。

引入后情境

另外一个变化在于利用学习过程中的后情境,这些复杂情境反映出人们所期望的受教育学生的最终“形象”。这一转变,一方面基于要求学校依据不同学生解决复杂情境能力的不同开发学生“形象”,另一方面基于为复杂情境做准备开发资源的前期工作的需要。首先,引进资源,然后使用于结构和应用,再几次运用于复杂情境。根据其被情境化和对学生有意义这个事实,情境不同于单纯的应用,最为重要的是,因为它要求使用一些学生第一次识别后必须进行阐明的资源。事实上,学生并不能自动地知道哪些资源是可以流动的,他们必须根据所介绍的情况才能找到。

在解决复杂情境之前发展资源的原则起源于认知主义学者,由奥苏伯尔(Ausubel)和瑞格鲁斯(Reigeluth)所界定。然而,这种方法的主要特征是培养有效的学习迁移。通过被学生定期地应用于复杂情境,知识被获得并随着时间的流逝和国际化而变得稳固,并为了行动和在行动中得以流动。这两个变化在图3中得以说明。

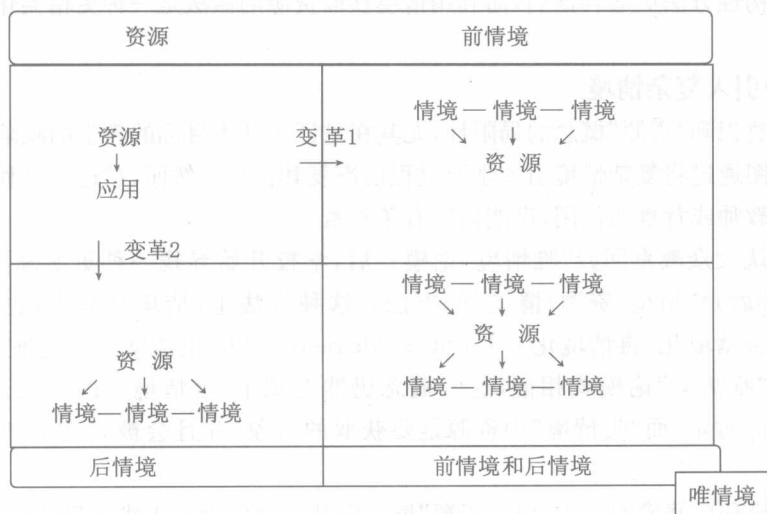


图3 有效的学习迁移