

新课程教师必读丛书

程 胜 编著

主 编 / 郑金洲

新课程课堂教学探索系列

合作学习

福建教育出版社

认识了课堂，
才算真正理解了教育；
改变了课堂，
才算真正落实了新课程！

郑金洲

新课程教师必读丛书

丛书策划：黄旭 叶在贵

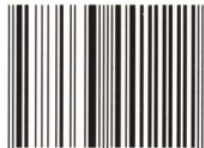
责任编辑：叶在贵

鲁亢（特约）

封面设计：赵艺

合作学习

ISBN 978-7-5334-4111-1



9 787533 441111 >

定价：15.00元

主
编／郑金洲

新课程课堂教学探索系列

合作学习

福建教育出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

合作学习/郑金洲主编. —福州: 福建教育出版社,
2005.3 (2007.2 重印)
(新课程教师必读丛书. 课堂教学探索系列)
ISBN 978-7-5334-4111-1

I. 合… II. 郑… III. 课堂教学—教学研究—中
小学 IV. G632. 421

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 022618 号

新课程教师必读丛书

新课程课堂教学探索系列

合作学习

主编: 郑金洲

编著: 程 胜

出版发行 福建教育出版社

(福州梦山路 27 号 邮编: 350001 电话: 0591-83726971

83725592 传真: 83726980 网址: www.fep.com.cn)

印 刷 福建省金盾彩色印刷有限公司

(福州鼓楼区湖前江厝路 5 号 邮编: 350013)

开 本 787 毫米×960 毫米 1/16

印 张 10.75

字 数 171 千

插 页 2

版 次 2007 年 2 月第 2 版

2007 年 2 月第 1 次印刷

印 数 5 101—8 000

书 号 ISBN 978-7-5334-4111-1

定 价 15.00 元

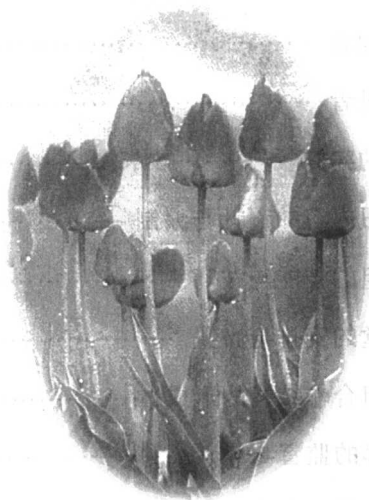
如发现本书印装质量问题, 影响阅读,

请向本社出版科 (电话: 0591-83786692) 调换。

目 录

一、合作学习概述	(1)
(一) 合作学习的理论基础	(2)
(二) 合作学习的界定	(11)
(三) 合作学习的历史渊源	(16)
二、合作学习主要类型简介	(21)
(一) 国外合作学习类型简介	(21)
(二) 国内教学实践经验总结	(35)
三、合作学习与教师的准备	(47)
(一) 生成者	(48)
(二) 研究者	(53)
(三) 合作者	(56)
(四) 管理者	(60)
(五) 促进者	(63)
四、合作学习的实施	(67)
(一) 学习内容的设计与编制	(70)
(二) 分组的技能与技巧	(78)
(三) 课堂的安排与布置	(89)
(四) 小组合作结构的形成	(93)
(五) 教师的监督与介入	(105)
(六) 合作学习中常见的问题	(112)
附录 合作学习案例两则	(119)
五、合作学习的评价	(127)
(一) 合作学习评价中存在的问题	(127)

(二) 合作学习与课堂教学评价的变革	(134)
(三) 评价活动的实施	(139)
(四) 评价结果的处理	(148)
附录 合作学习案例三则	(148)
六、合作学习述评	(155)
(一) 合作学习的实践价值	(155)
(二) 合作学习的潜在弱势	(163)





一、合作学习概述

合作学习是 20 世纪六七十年代主要在美国兴起的一种学习方式。当时美国的一些社会型教学模式倡导者认为，教育的基本任务是培养公民的民主行为，合作行为不仅能够激发人们的社会行为，而且可以激发人们的智力行为，同时，合作性社会行为的形成与学业技能和知识的发展是相互联系的，因此他们将合作完成任务的形式用来进行学业学习。在这种思想的推动下，合作学习逐步发展成为一种教学理论和策略体系。20 世纪 80 年代末、90 年代初，我国也出现了合作学习的研究和实验，《国务院关于基础教育改革与发展的决定》指出：“鼓励合作学习，促进学生之间的相互交流、共同发展，促进师生教学相长。”在美国，许多研究者对合作学习给予了高度的评价，美国当代著名的教育评论家埃利斯和福茨（A.K.Ellis & J.T.Fouts）在其著作《教育改革研究》中指出：“合作学习如果不是当代最大的教育改革的话，那么它至少也是其中最大的之一。”到目前为止，合作学习主要被分为两种类型：面对面的合作学习（cooperative learning, CL）和计算机支持的合作学习（Computer Supported Collaborative Learning, CSCL）。本书主要介绍的是前一种类型。

(一) 合作学习的理论基础

当前,“合作学习已广泛地应用于美国、以色列、新西兰、瑞典、日本、加拿大、澳大利亚、荷兰、英国、德国等国的大中小学教学”。^①合作学习之所以能够在海外兴盛不衰,并取得长足发展,与其有着众多的理论作支持是分不开的。但是在我国的教学实践中,不少教育工作者却不太重视学习和研究合作学习的理论基础,而把大部分精力放在合作学习具体运行的程序上,其后果是我们只得到了合作学习的形式,却没有得到其内容,在实践中必然导致僵化和失败。^②针对这些弊端,我们有必要对合作学习的理论基础进行一个较为详细的介绍。

1. 群体动力理论 (group dynamics theory)

群体动力理论由德国心理学家勒温(K.Lewin)创立,也称为“场”的理论,它主要被用来研究合作学习中生活活动的奖励或目标结构。这一理论认为,群体本质上是其成员之间的相互依赖性不断变化的动力群体,在其内部任何一个成员的状态都会引发其他成员状态的变化,而且成员之间紧张的内在状态能够激励群体达成共同的预期目标。在群体动力学理论那里,群体动力主要指群体的规范、压力、凝聚性以及群体的士气和群体的冲突等,并由此而产生吸引与排斥、合作与竞争等相互作用。群体对个体发生巨大的影响,使个体在群体中产生不同于处在单独环境中的行为。群体动力反映在群体内部,有以下一些关系:(1) 同侪依慕。指同龄人或同辈人之间的依慕关系。同侪关系是彼此平衡的,是群体力量的基础。人类有合群的倾向,当一个人的行动与其他多数人的行动相异时,其他人的行动会形成一种无形的压力,而使他不得不与多数人采取同一行动。(2) 权威关系。这是群体内部各种关系中很重要的一种,主要存在于父母与子女之间、长幼之间、领导与被领导之间、上

① 高艳、陈丽、尤天贞:《关于合作学习的元分析》,载《山东教育科研》,2001年第10期。

② 参见王坦著:《合作学习的理念与实施》,中国人事出版社2002年版,第201页。

级和下级之间、教师（导师）与学生之间，甚至高班学生与低班学生之间，都带有权威关系的性质和特点。（3）利群行为。表现为有利于他人和助人的行为。其动机和动力有：基于正确的人生观和价值观；英雄模范人物的鼓舞和感召；基于对社会对集体的责任感或满足社会之期许；为了将功补过，弥补心灵上的创伤；或成功得意之时而乐于助人、做好事；也有希望别人赞许、感谢、报答等。

其后，勒温的弟子道奇（M. Deutsch）对群体理论作了进一步的研究，提出了合作与竞争的理论。这种理论认为，在团体中由于对个体达到目标的奖励方式不同，导致在达到目标的过程中，个体之间的相互作用方式（道奇将其分为相互促进的方式、相互对抗的方式和相互独立的方式三大类）也不同，而这些不同的方式又将对个体的心理过程和行为方式产生不同的影响。

道奇将目标结构划分为三种类型：合作型、竞争型和个体化型。^①合作型目标结构（cooperative goal structure）指的是，团体成员有着共同的目标，只有当所有成员都达到目标时，个体才能达到自己的目标，获得成功。当团体中有一人实现不了目标时，其他人也就无法实现自己的目标。因此，在这种条件下，团体成员之间必定会形成积极的相互促进的关系，以一种既有利于自己又有利于同伴群体的方式进行活动。竞争型目标结构（competitive goal structure）指的是个体之间的目标具有对抗性，也就是，在团体中，只有其他人无法达到自己的目标时，某个体成员才能实现自己的目标，如果其他人成功了，则削弱了某个体成员成功的可能性。在这种情况下，团体成员之间的关系是对抗和消极的，每一个体都以对自己有利而对他人则是无益甚至是有害的方式进行活动，以增加自己成功的可能性。个体化型目标结构（individualistic goal structure）指的是，个体是否能够实现自己的目标与其他同伴是否达到无关，个体注重的是自己对任务的完成情况和自身的进步幅度。因此，个体会努力寻求一种对自我有益的结果，而并不在意其他个体是否达到他们自己的目标，这样个体之间就形成了一种相互独立、互不干扰的联系。

合作型目标结构由于使团体成员之间的交往更为频繁，他们相互帮

^① 参见郭德俊、李原：《合作学习的理论与方法》，载《高等师范教育研究》，1994年第3期。

助、相互鼓励，每一名成员都在最大程度上感受到自尊和被其他成员所接纳，因此他们在完成任务的过程中更为积极，成就水平也提高得更快。另外，合作型目标结构能够带来学生社会地位的变化。在传统班级中地位低下的小组成员由于合作学习的成就而提升自己的社会地位，而他们社会地位的变化也使他们更为自豪和更有信心，从而付出更多的努力进行自身的学习和帮助同伴成功。

现代教育班集体在一定意义上是一个具有社会价值目标和高水平的整合活动、自我组织性和集体意识的群体。这一群体可以分为四大类：(1) 正式群体。正式群体是根据一定的章程，按照一定的程序，得到明确承认的群体，它不是按照个人志愿而是按照需要组织起来的。(2) 半正式群体。即按一定的程序组建，又是自愿参加的，它兼有正式群体和非正式群体的特点。(3) 非正式群体。是自发形成的，它没有明确的组织和法定的领导人。它是建立在相互好感、共同的情趣、心理相容、同情、友谊、思想一致（或趣味相投）的基础上的，是个人利害关系的一种表现。非正式群体的成员的行为，受该群体自然形成的规范制约。(4) 参照群体。又称榜样群体，它是在实践中产生，经过科学的、民主的评议挑选出来，受到大家公认的。其规范和目的，应启迪和激励人们去效仿。在现代班集体中，上述四种关系都存在着。美国著名的合作学习研究专家约翰逊兄弟（D.W.Johnson & R.T.Johnson）认为，“如果学生不能够把所学的知识和技能运用于与他人的合作性互动之中的话，那么这些知识和技能都是无有的……这种教育是失败的”，^① 这就使得课堂中的合作关系变得十分重要。而当富有社会意义的教育目标和要求转化为集体成员的需要、动机和价值观时，集体成员就会形成自觉的集体意识导向的集体心理、规范体系和责任依从的同志关系，表现出高度的自我组织性、团结性和高水平的整合活动，并使活动真正成为集体及其成员显示才能和力量的舞台，达到在教师集体指导下的自我教育、自主学习和自我管理的高级阶段。

群体动力理论为合作学习提供了强有力的理论支持，在一个合作性的集体中，具有不同智慧水平、知识结构、认知风格、思维方式的成员可以相互启发和补充，实现思维和智慧上的碰撞，从而产生新的认知，

^① 转引王坦：《论合作学习的教学论贡献》，载《课程·教材·教法》，2003年第8期。

共同完成学习任务。约翰逊兄弟在对不同的分组结构与认知结果、情感结果之间的匹配进行概括后，得出结论说：同竞争的目标结构、个人主义的目标结构相比，在合作的目标结构下，学生的学习会产生更多的人际吸引。

2. 社会凝聚力 (social cohesiveness) 理论

与群体动力理论相似，社会凝聚力理论也是从动机的角度对合作学习的教学效果进行了解释。但与群体动力理论强调学生相互帮助是由于他们自身的利益要求不同的是，社会凝聚力理论认为其原因是因为他们是真正关心集体，同时群体动力理论并不接受动机理论视为根本的小组激励和个体责任，如复杂指导模式 (CI) 的首创者科恩 (E. Cohen) 曾指出，如果任务是挑战性的和有趣味的，如果学生具备充分的小组过程技能，那么学生们就会在集体工作过程中体验到高度的奖赏性。社会凝聚力理论的一个标志是突出作为合作学习准备的小组建设活动，以及小组活动之中和之后的自加工 (Processing) 或小组自我评议。科恩、施洛莫·沙兰 (S. Sharan)、埃利奥特·阿伦森 (E. Arosen) 等人的研究就是主要以社会凝聚力理论为依据的。阿伦森的吉格索法 (Jigsaw Method) 将四个或五个课题分配给小组成员，学生们分别学习其中一个课题的材料，他们在“专家组”中与其他小组学习同一课题的学生相互交流信息，然后再回到各自的小组轮流讲解所学的课题。在沙兰的团体调查法 (GI) 中，各小组承担着全班学习的某一单元内的各个课题，然后在小组内部再进一步将课题分解为各项任务。学生们共同探讨某一课题，最后将他们的研究成果向全班介绍。无论是吉格索法还是团体调查法，其主要目的是要在小组成员之间建立起一种相互依赖的关系。约翰逊兄弟的共同学习法 (LT) 则是通过让小组成员担任“检察员”、“记录员”、“观察员”等角色来实现这种相互依赖性的。采用这种方法的目的旨在如果学生们重视小组同伴并彼此依赖，他们就可能相互帮助并取得成功。但是，约翰逊兄弟的研究并不是仅仅建立在社会凝聚力理论上，他们也十分重视动机主义的观念，他们的合作学习模式还运用了小组目标和小组激励，不过他们更强调小组的建设、小组自评和其他更能体现社会凝聚力理论特色的方式来发展小组的内部的凝聚力。

但是，以社会凝聚力理论为基础的合作学习方法在课堂中的实际运

用并没有一致性地证明,通过小组建设在学生中间发展凝聚力就可以提高学生的成绩。如对吉格索法的研究一般没有发现这种方法对学生参加的肯定性效果,原因就在于这种方法的一个问题是学生们对材料的接触只局限在他们自己研究的课题上,这样,在自己研究课题上的所得是以在同伴研究课题上的所失为代价的。同样,约翰逊兄弟的方法也并不比个体性方法更能提高学生的学业成绩。不过有证据表明团体调查法如果运用得好确实可以显著地提高学生的成绩。^①

3. 建构主义 (constructivism) 理论

建构主义理论是当代国外兴起的一种庞杂的学习理论,也是当今教育心理学领域发展的主要方向。建构主义理论认为,知识既不是客观的也不是主观的,它只是一种解释,它是动态而非静态的。基于这种知识观,建构主义十分重视学生在学习活动中的地位和作用。例如,个人建构主义 (individual constructivism) 认为,知识与其说是客观的不如说是个体主动去适应的,因此,知识不是被动吸收的而是由认知主体主动建构的。激进建构主义 (radical constructivism) 认为,知识不是通过感觉或交流被动地接受的,而是由主体主动地建构起来的,建构是通过新旧经验的相互作用而实现的。社会建构主义 (social constructivism) 是在修正个人建构主义和激进建构主义的基础上发展起来的,但它同样把学习看成是个体建构自己的知识和理解的过程。除此之外,建构主义其他的一些理论流派诸如信息加工的建构主义等也都对知识和学习过程进行了理论研究。尽管这些理论的认识不尽相同,但它们都认为,学习不是一个被动的过程,而是学习者对知识进行加工和选择并积极主动进行建构的过程;在学习过程中,学习者已有的知识是学习的基础,意义是通过学习者对新旧知识经验进行反复发现、双向的相互作用而得以建构的,所以学习不单是知识由外向内的转移和传递,更是学习者主动地建构自己的知识经验的过程。在这种知识观和学习观的基础上,建构主义对教师和学生在学习中的角色和地位重新进行了规定。具体而言,在建构主义教学中,教师是外部的辅导者、支持者,提供学生建构知识所需要的

^① R.E 斯莱文著,王红宇译:《合作学习与学生成绩:六种理论观点》,载《外国教育资料》,1993年第1期。

帮助，其职责不是“给予”，而是利用现代信息技术资源构建学习环境，引导、扶持和促进学生学习，即教师由学生行为的支配者转变为学生学习的支持者和合作者。学生则是学习的主体，是信息加工的主体，意义的主动建构者，通过与学习环境的相互作用，主动获取知识。在建构主义理论中，学生首先是一个积极的学习者，在建构主义课堂教学中，学生以争论、讨论、假设、实验、调查、报告探索结果等作为学习的共同线索；其次他还必须是一个社会性学习者，学生不是个别地从事理解活动和建构知识的，而是与他人一起共同进行建构的。

建构主义以其独特的知识观和学习观，为合作学习提供了理论依据。在建构主义教学中，教师与学生以及学生之间都是一种合作的关系。教师不仅要组织和引导学生进行讨论和交流，同时还要为学生创设相应的情景，促使学生与同伴共同参与活动，从而使学习更具有合作性。在这样一个学习者共同体中，通过批判地考察理论、观点和假设后，先进行内部协商（即学生和自身进行争辩从而确定自己坚信的观点）再相互协商（即对当前问题提出各自的看法、论据及相关材料，并对别人的观点作出分析与评论），学习者共同体共同完成了对知识的建构。

4. 认知发展理论 (cognitive developmental theory)

与建构主义理论一样，认知发展理论也是从认知的角度出发，重视合作学习对完成任务效果的影响（在达到小组目标的过程中每一个小组成员是否都提高了自己的认知水平）。

认知发展理论认为，儿童围绕适宜的任务所进行的相互作用能够促进他们对重要概念的理解和掌握，儿童认知的发展和社会性发展是通过同伴的相互作用和交往逐步形成的。其中，维果茨基（Vygotsky）和皮亚杰（J. Piaget）的理论对后世产生了重要影响。

苏联教育心理学家维果茨基在社会—文化—历史学说的基础上提出“最近发展区”的观点。他的社会—文化—历史学说，即人类的发展是受到社会规律制约的；儿童是在与成人的交往过程中才学会语言的，并且最终通过语言这一重要的中介环节，掌握新的心理机能；高级心理机能是人类心理结构不断内化的结果。维果茨基的“最近发展区”理论的基本观点是：在确定发展与教学的可能关系时，要使教育对儿童的发展

起主导和促进作用,就必须确立儿童发展的两种水平。一种是他已经达到的发展水平,表现为儿童能够独立解决问题的智力水平;另一种是他可能达到的发展水平,但是要借助成人的帮助,在集体活动中,通过模仿才能达到解决问题的水平。维果茨基将儿童在成人指导下借助成人的帮助,所能达到解决问题的水平与在独立活动中所达到的解决问题的水平之间的差异称之为“最近发展区”。维果茨基“最近发展区”概念的实质说明了儿童在其发展的阶段还不能独立解决的问题,却能借助于成年人或具有相关知识的同龄人的指导和合作而学会解决。所以,“最近发展区”不仅体现在教师的教学过程中,也存在于同伴群体的交往中,通过小组内部的争论、磋商、讨论、协调等方式,小组对某个问题达成共同意见和解决办法。依据维果茨基的“最近发展区”理论,许多学者分别从两个角度探讨了同伴群体相互交往的认知发展功能:一是同伴互教,即由能力更强的同伴充当“导生”的角色;二是同伴协作,即同伴之间平等地进行交流,开展协作。可见,维果茨基的“最近发展区”的概念对合作学习有着意味深长的启示,同时它与合作教学的关系对于当代教育实践有着重大的影响。

瑞士著名心理学家皮亚杰也对发展理论做出了重要贡献。他认为,儿童的社会经验(如语言、价值、规则、道德等)只能在与他人的相互作用中习得。后来的皮亚杰学派同样也认为,儿童通过相互作用可以更迅速地掌握知识,因此他们指出,学生在学习任务方面的相互作用将导致他们认知水平的提高,学生们可以通过讨论学习内容、解决认知冲突、阐明不充分的推理而最终达到对知识的理解。

尽管认知发展理论本身在理论和实验室研究中得到了大量的支持,但以此为依据的合作学习方法却没有显示其应有的教学效果,如约翰逊等人的实验研究表明以认知发展理论为基础的方法与传统的讲授法相比较并没有给学生的学习成绩带来多少收效。^①

5. 需要层次理论

需要层次论是研究人的需要结构的一种理论,是美国心理学家马斯

^① R.E 斯莱文著,王红宇译:《合作学习与学生成绩:六种理论观点》,载《外国教育资料》,1993年第1期。

洛 (A. Maslow) 首创的一种理论。这种理论的构成根据 3 个基本假设：一是人要生存，他的需要能够影响他的行为，但只有未满足的需要才能够影响行为，满足了的需要不能充当激励工具；二是人的需要按重要性和层次性排成一定的次序，从基本的（如饮食）到复杂的（如自我实现）；三是当人的某一级的需要得到最低限度满足后，才会追求高一级的需要，如此逐级上升，成为推动个体继续努力的内在动力。马斯洛提出需要的 5 个层次，即作为个人生存最基本的生理需要；包括心理上与物质上的安全保障的安全需要；作为社会一员所需要的群体归属感的社交需要；包括要求受到别人的尊重和自己具有内在自尊心的尊重需要；通过自我努力实现自己对生活的期望，从而对生活和工作真正感到很有意义的自我实现需要。马斯洛的理论提出后，许多人从不同的角度批评马斯洛的观点或者提出自己的需求层次学说。比如，奥尔德弗 (C.P. Alderfer)，认为人的需求不是分为 5 种而是分为 3 种：生存的需求 (Existence)，包括心理与安全的需求；相互关系和谐的需求 (Relatedness)，包括有意义的社会人际关系；成长的需求 (Growth)，包括人类潜能的发展、自尊和自我实现。

尽管这两种理论存在着差异，但是它们都强调社会人际关系与社会交往的需要对个人的重要性。课堂教学作为一种个人与群体之间的活动，对于学生的发展十分重要，它不仅可以满足学生交往、表现等方面的需要，而且通过交往等途径形成了社会人际关系，满足了他们成长和自我实现的需要。

6. 教学工学 (classroom instructional technology) 理论

这种理论认为，影响课堂学习质量及社会心理氛围主要有三个因素：任务结构 (task structure)、动力 (incentive structure) 和权威结构 (authority structure)。而课堂教学工学则是这三种因素的统一体。

任务结构是指任务的本质（其目标、其所要求的反应结果等等）以及与之伴随的学习条件，是构成学校各种活动的混合，具体包括：(1) 教学方式方法，如讲解、提问、课堂讨论、作业练习、实验操作等；(2) 教学组织形式，如全班教学、分组教学或个人自主学习，其中分组教学表现为同质分组和异质分组。合作学习在任务结构方面利用的是异质分组的合作和各种方式来进行的学习。任务结构可以是个人性的、合

作性的，也可以是竞争性的。个人性的任务结构要求学生独立完成（不包括必要的教师指导）。合作性的任务结构要求学生为了完成任务而进行合作学习，一般而言，需要学生在学习中相互帮助共同完成某一小组成果的任务，就会涉及到合作性的任务结构。竞争性的任务结构要求学生为完成任务而相互竞争，如竞赛、辩论及各种竞争游戏活动等。

动力结构也称奖励结构或目标结构，一方面指的是运用何种方式来强化学习行为的结果，它涉及：（1）奖励类型，如分数、表扬或物质性鼓励；（2）奖励频数，如奖励间隔时间的长短、奖励数量的多寡等；（3）奖励的可接受性，如直接奖励与间接奖励；（4）奖励的对象，如面向全班、小组或个人。另一方面，奖励结构是指人际间奖励的互赖性。人际间奖励结构指的是同伴成绩对于其他人的重要性，在竞争性的奖励结构中，个体的成功是以他人的失败为基础的，而在合作性的奖励结构中，个人的成功是建立在与他人合作的基础上，个人的成功也会促使其他个体的成功。在个人性的动力结构中，任何学生接受奖励的机会与其他学生的行为没有因果关系，主要取决于自己的表现。在合作性的动力结构中，个人受到奖励的机会不仅取决于自身的努力，也取决于小组内其他成员的行为。在竞争性的动力结构中，小组或个人必须为取得任何可能的奖励而进行竞争，赢家取得最令人满意的奖赏，而输家则得到较少的奖赏甚至没有。任务结构与动力结构是相互独立的，一个合作性的任务结构不一定意味着一个合作性的动力结构，同样个人性的任务结构与个人性的动力结构、竞争性的任务结构与竞争性的动力结构之间也不存在着对应关系。实际上，任何一种动力结构是可以强给任何一个任务结构的。^①

权威结构指的是在课堂教学中，教师或学生对教学活动的控制程度。在传统的课堂教学中，教师通常以奖惩或分数来控制学生的学习及其他行为的表现，学生努力学习的目的只是为了逃避教师的惩罚并为自己赢得某些利益，这种行为无法满足学生其他方面的需要，无法促使学生得到最佳的发展。

教学工学理论对任务结构和动力结构的研究对合作学习有着重要的

^① Thomas L. Good 等著，陶志琼等译：《透视课堂》，中国轻工业出版社 2002 年版，第 375～377 页。

启发意义，特别是动力结构被证明是合作教学赖以提高学生学习成绩最为关键的因素。

除此之外，认知精致理论、练习的观点、课堂组织的观点等也都构成了合作学习的理论基础。“所有这些观点在某些情景下都可证实是正确的，但没有一种观点可能在所有情景下既是必要的又是充分的”。^①合作学习正是从这些理论中汲取不同的观点并进行相互补充，从而为自己提供了坚实的理论基础。

（二）合作学习的界定

合作学习是一种以个体或群体之间相互合作为展开形式的学习方式，要深刻理解合作学习的内涵，首先必须认识合作的概念。

1. 合作的概念

合作（co-operation）指的是个人与个人、群体与群体之间为达到共同目的，自愿结合在一起，通过相互间的配合和协调而实现共同目标，最终使个人利益也获得满足的一种社会交往活动。就合作本质而言，双方具有平等的法人地位，在自愿、互利的基础上实行不同程度的联合。成功的合作需要具备的基本条件，主要有：一是一致的目标。任何合作都要有共同的目标，至少是短期的共同目标。这种一致性还体现在个体目标与群体目标的同一性上。二是统一的认识和规范。合作者应对共同目标、实现途径和具体步骤等，有基本一致的认识；在联合行动中合作者必须遵守共同认可的社会规范和群体规范。三是相互信赖的合作气氛。创造相互理解、彼此信赖、互相支持的良好气氛是有效合作的重要条件。四是具有合作赖以生存和发展的一定物质基础。必要的物质条件（包括设备、通讯和交通器材工具等）是合作能顺利进行的前提，空间上的最佳配合距离，时间上的准时、有序，都是物质条件的重要组成部分。

^① R.E 斯莱文著，王红宇译：《合作学习与学生成绩：六种理论观点》，载《外国教育资料》，1993年第1期。