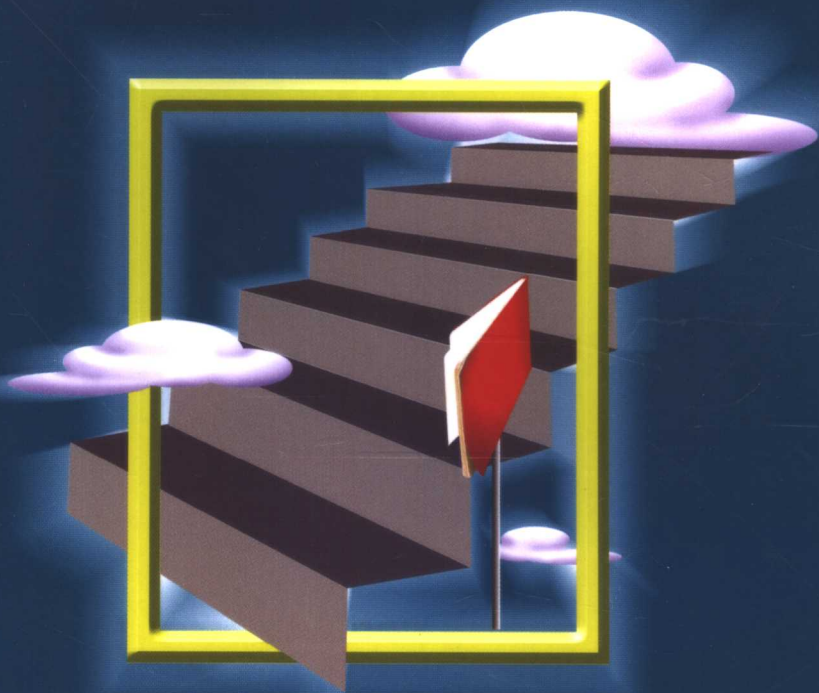


建设新课程：
从理解到行动

学习方式的变革



主编 杨九俊 吴永军

凤凰出版传媒集团

● 江苏教育出版社

建设新课程：
从理解到行动

学习方式的变革

编 委 会

主 任：周稽裘

副主任：杨九俊 陆志平 鞠 勤

编 委：马 林 王炎斌 周小林 李玉良
韩金山 张也可 吴永军 陈国栋
陆岳新 赵忠和 施正洲 顾月华
彭 钢 葛高元 锁敦信 董洪亮

主 编：杨九俊 吴永军

副主编：彭 钢 董洪亮

凤凰出版传媒集团

 江苏教育出版社

图书在版编目 (C I P) 数据

学习方式的变革 / 杨九俊, 吴永军主编. —南京: 江苏教育出版社, 2006. 6

(建设新课程: 从理解到行动)

ISBN 7-5343-7489-8

I. 学... II. ①杨...②吴... III. 课程-教学改革
- 中小学-师资培训-教材 IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 067451 号

书 名 建设新课程: 从理解到行动 学习方式的变革

主 编 杨九俊 吴永军

责任编辑 杨煜泰 朱 敏

出版发行 凤凰出版传媒集团

江苏教育出版社(南京市马家街 31 号 210009)

网 址 <http://www.1088.com.cn>

集团网址 凤凰出版传媒网 <http://www.ppm.cn>

经 销 江苏省新华发行集团有限公司

照 排 南京展望文化发展有限公司

印 刷 南京通达彩印有限公司

厂 址 南京市六合区冶山镇(邮编 211523)

电 话 025-57572528

开 本 787×1092 毫米 1/16

印 张 18.75

字 数 307 000

版 次 2006 年 6 月第 1 版

2006 年 6 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 7-5343-7489-8/G·7174

定 价 24.00 元

批发电话 025-83260760, 83260768

邮购电话 025-85400774, 8008289797

短信咨询 10602585420909

E-mail jsep@vip.163.com

盗版举报 025-83204538

苏教版图书若有印装错误可向承印厂调换

提供盗版线索者给予重奖

目 录

第一章 新课程呼唤学习方式的变革	1
第一节 课程改革纲要对学习方式转变的要求	1
一、课程改革纲要对学习方式的阐述	1
二、新课程的理论基础和学习方式转变的关系	5
第二节 学习方式的重要价值	11
一、学习方式的本体论与方法论价值	11
二、学习方式对于学生发展的意义	21
三、学习方式对于新课程的意义	25
第三节 学习方式的实质及影响因素	30
一、学习方式的内涵及类型	31
二、影响学习方式的因素	37
三、当代学习方式发展的趋势	43
 第二章 课程标准与学习方式	 46
第一节 课程标准的主要特点	46
一、从“课程”的角度来提出教学任务和教学要求	46
二、以学习为中心设计教学过程与教学操作	47
三、为教学过程中师生的互动和生成提供了广阔的空间	49
第二节 课程标准对学习方式的理想预设	50

一、学生是学习的积极、能动的主体,学习就是一个发展过程	51
二、提倡自主、合作、探究的学习方式,高度重视体验性学习	52
三、强调学习方式的多样化,尊重和欣赏个性化的学习方式	53
四、提倡综合性的学习,强调信息技术与课程教学的整合	55
五、揭示了学习方式的多重内涵,注重学习的情意过程	56
第三节 自主、合作、探究的学习方式	58
一、课程目标	59
二、内容标准	65
第四节 教学方式为学习方式的转变服务	74
一、教学目标与任务	75
二、教学过程与组织	79
三、教学评价	85
 第三章 新课程倡导的学习方式	92
第一节 自主学习方式	93
一、自主学习方式的内涵及其特征	94
二、实施自主学习的操作模式	95
三、自主学习案例分析	98
第二节 合作学习方式	100
一、合作学习方式的内涵及其特征	100
二、实施合作学习的操作模式	101
三、合作学习案例分析	105
第三节 探究性学习方式	107
一、探究性学习方式的内涵及其特征	108
二、实施探究性学习方式的操作模式	109

三、探究性学习案例分析	112
第四节 符合新课程理念的其他学习方式	114
一、体验式学习方式	115
二、网络学习方式	118
三、微格学习方式	123
第四章 重新认识接受式学习	126
第一节 接受式学习产生与发展探微	126
一、接受式学习的产生	126
二、近现代接受式学习的发展	131
三、20 世纪接受式学习的发展	134
第二节 正确评价接受式学习	137
一、对于接受式学习的误解	138
二、正确评价接受式学习	141
第三节 接受式学习的有效运用	149
一、指导运用接受式学习的理念	150
二、有效运用接受式学习的具体策略	155
第五章 新教材与学习方式	166
第一节 教材的功能	166
一、教材是什么	166
二、教材功能何在	167
第二节 新教材体现的基本理念	169
一、以人为本	169
二、与时俱进	170

三、遵循规律	170
四、回归生活	171
五、引导学习	171
六、倡导开放	172
第三节 新教材对学习方式的引导	172
一、构建了有利于学习方式转变的教材结构	172
二、着眼学习过程,创新呈现方式,引导教学方式和学习方式的变革	174
三、创设学习情境,激发学生主动学习	176
四、重视活动、练习的设计,促进学习方式的变革	178
第四节 教材的使用	180
一、教学设计中的整合	180
二、教学过程中的整合	184
第六章 教师观念更新与学习方式转变	194
第一节 教师的学习观	194
一、学习是学生的学习,学生是学习的主体	194
二、学习是一个主动建构而不是被动接受的过程	195
三、学习是群体互动的过程而不是单个的个体行为	197
四、学习的内容不只是文化知识和书本知识,还有许多更加重要的东西	197
五、学习的场所不只是课堂和教室,还有更为广阔的空间	199
六、学习是终身的,不是在学校一次性完成的	200
第二节 教师的学生观	202
一、学生是独特的人	202
二、学生是具体的人	203
三、学生是发展的人	204

四、学生是具有主体性的人	206
五、学生是生活中的人	207
第三节 教师的教学观	208
第四节 教师的师生关系观	213
第五节 教师的自我角色观	217
第七章 与学习方式相匹配的教学方式的建构	221
第一节 教学组织形式的改革	221
一、当代教学组织形式的改革	222
二、新课程下教学组织形式的改革与探索	224
三、对新课程下教学组织形式改革的思考	233
第二节 课堂调控与管理	234
一、新课程给教学管理带来的挑战	235
二、转变——势在必行	236
三、出路——科学与艺术的统一：课堂的管理与调控	238
第三节 教学方法的综合	241
一、教学方法的分类	241
二、教学方法综合的形式与原则	242
第四节 现代信息技术的运用	247
一、现代信息技术的特征与功能	248
二、现代信息技术与学生学习方式的转变	250
第五节 教学评价的改革	253
一、教学评价对于学习方式转变的意义	253
二、有利于学习方式转变的评价观念及方法	255

第八章 引导学生学会学习	262
第一节 学习方式的“成长论”	262
一、学生的心理发展决定了学习方式的特征	262
二、学习方式本身内涵和运用水平上的差异	268
第二节 学习方式的“文化论”	269
一、学校文化是学习方式的“根”	269
二、学习方式的转变要挣脱传统学校文化的“茧”	273
三、新学校文化是现代学习方式的“神”	274
第三节 学习方式的“实践论”	277
一、创设运用不同学习方式的教学情境	277
二、加强对运用不同学习方式学习的过程的监控和指导	280
三、提高学生元认知水平,培养学生自主完善学习方式的意识和能力	282
 参考文献	 289
 后记	 290

第一章 新课程呼唤学习方式的变革

新一轮基础教育课程改革无疑是我国 21 世纪初教育改革与发展中最为激动人心、最为波澜壮阔的“乐章”。在这一乐章中,有很多崭新的观念、全新的做法,学习方式的转变是其中的“亮点”之一。新课程呼唤学习方式的变革。

第一节 课程改革纲要对学习方式转变的要求

一、课程改革纲要对学习方式的阐述

(一) 基础教育课程改革的背景及核心目标

21 世纪是知识经济时代,也是经济全球化进程逐步强化的时代。随着知识经济及经济全球化的迅猛发展,国际竞争日趋激烈,国力的强弱越来越取决于劳动者的素质。高素质人才的培养需要通过优质的教育来实现,因此教育具有举足轻重的地位。正如江泽民同志所指出的:“当今世界,综合国力的竞争,越来越表现为经济实力、国防实力和民族凝聚力的竞争,无论就其中哪一个方面实力的增强来说,教育都具有基础性的地位。”但不是所有教育都具有如此重要的地位,要想适应社会发展的需要,教育必须与时俱进,不断改革。新世纪社会发展对教育提出了新要求,特别是在教育对于人的素质培养上提出了全新的要求。知识经济的本质之一是“创新经济”,创新精神与实践能力的已经成了社会进步、经济发展的生命,成了一个国家屹立于世界之林的坚强基石,成为影响整个民族生存状况的基本因素,“创新是一个民族的灵魂,是一个国家兴旺发达的不竭动力”。除了对创新的强调,基于经济全球化的影

响,不同国家、不同民族、不同文化的人们之间的交往已成为社会生活中的重要内容,交往与合作、对话与互动、宽容与理解、求同与存异、多元与共生等也成为新世纪特别强调的品质。

而原有单一、封闭、僵化、保守的教育体系已经严重滞后于新世纪的发展,制约社会的进步,已远远不能满足培养具有全新素质的人才的需要。因此,世界各国,尤其是西方发达国家纷纷启动以基础教育课程改革为核心的教育改革运动。

如日本政府早在20世纪80年代末的中小学课程改革中就提出了建设“面向21世纪的教育模式”,致力于“向终身学习体系过渡”的目标,其具体内容有四个方面:一是培养具有丰富心灵和坚强意志的人;二是培养自学欲和主动适应社会变化的能力;三是重视作为国民所必须具有的基础性和基本性素养,并充实个性化教育;四是加深国际理解,并确立尊重本国文化和传统的态度。^① 这些改革都把目光聚焦在让学生获得新素质上,并注重在学习中新素质相适应的学习方式的变革,因为传统的学习方式已经严重阻碍了学生的创新精神、实践能力等新素质的培养,学生只是作为接受知识的“容器”。因此,主动性、能动性、独立性与合作性也是世界各国课程改革特别强调的。

我国新一轮基础教育课程改革以“为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展”为宗旨,力求构建符合素质教育要求的新的基础教育课程体系,全面推行素质教育,培养具有初步的创新精神、实践能力的一代新人。本次课程改革的具体目标有六项,处于核心地位的目标是课程功能的转变,即改变课程过于注重知识传授的倾向,强调形成学生积极主动的学习态度,使学生在获得基础知识与基本技能的同时学会学习和形成正确的价值观。这一目标将实现我国中小学课程从学科本位、知识本位向关注每一个学生发展的历史性转变。而要实现这一目标,除了课程目标、课程内容要变革以外,其中一个重要的转变,也是本次课程改革的一项具体目标和一大“亮点”,就是学生学习方式的转变。

(二) 新课程对学习方式的阐述

《基础教育课程改革纲要(试行)》中提出要转变学生学习方式,即“改变课程实施

^① 转引自杨九俊、吴永军主编:《建设新课程:从理解到行动·通识卷》,江苏教育出版社,2003年7月版,第22页。

过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状,倡导学生主动参与、乐于接受、勤于动手,培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流合作的能力”,并提出“教师在教学过程中应与学生积极互动、共同发展,要处理好传授知识与培养能力的关系,注重培养学生的独立性和自主性,引导学生质疑、调查、探究,在实践中学习,促进学生在教师指导下主动地、富有个性地学习”的要求。根据专家学者的概括,这些表述实质上强调了学习方式的转变,确立了以自主、合作、探究为核心理念,以自主学习、合作学习、探究学习等为具体形式的学习方式。这些思想是基于对我国传统及现行基础教育弊端,特别是课程实施(教学过程)中的弊端进行深刻剖析以及吸取国外课程改革成功经验的基础上提出的,具有很强的现实性和针对性。

众所周知,我国传统教育过分注重知识的权威性、系统性和完整性,学科本位、知识本位的课程严重扼杀了教师与学生的主观能动性和创造性。在教学过程中,教师必须忠实于知识的权威性,教“教材”而不是用“教材”教,仅仅扮演知识的“搬运工”的角色,而学生只需扮演知识的“接受者”即可,师生互动微乎其微。再加上工业时代精英主义教育思想的影响和社会上愈演愈烈的升学压力,单纯的以知识技能的多少作为评价尺度的狭窄的课程取向迫使学校教育以及学生走向接受式学习的道路。无论从课程的功能,还是从教学效果来看,传统的接受式学习弊端是显而易见的,它严重阻碍学生个性的发展,只能训练出成千上万的毫无个性、整齐划一的“标准件”。

因此,基于对传统学习方式,特别是以接受式学习为代表的传统学习方式弊端的清晰认识,新课程倡导新的学习方式,即以自主、合作、探究的学习方式为标志,其突破点在于相对过去的“被动、机械学习”提出高质量的“自主学习”,相对于过去的“个体学习”提出“合作学习”,相对于过去的“接受学习”提出“探究学习”。新的学习方式最终要形成的局面是:学生在教师的指导下“主动地、富有个性地学习”,即形成个性化的学习方式。

1. 自主学习

“自主学习”是相对于“他主学习”而言的,主要是以学生主动参与的意识、能力和强度为判断尺度的。行为主义心理学家认为:自主学习包括自我监控、自我指导和自

我强化。而认知建构主义学派则认为:自主学习实际上是元认知监控的学习,是学习者根据自己的学习能力、学习任务的要求,积极主动地调整自己的学习策略和努力程度的过程。自主学习要求学习个体对为什么学习、学习什么、能否学习、如何学习等问题有自觉的意识和反应。^① 学习的自主性是学习内在的高品质,表现为学习的内在需要、学习兴趣与学习责任。学习作为一种内在需要,成为生活的重要组成部分。学生根据自身兴趣爱好等特点设定学习目标,有意识、有计划地使用自己特有的学习策略,合理安排时间,充分利用学习情境中的各种信息,进行有效的学习,并对自己的学习效果有合理的判断。

2. 合作学习

“合作学习”是相对于“个体学习”提出的,是指学生在小组或团队中为了完成共同的任务,有明确的责任分工的互助性学习。^② 合作学习有以下几个方面的要素:积极承担在完成共同任务中的责任;积极地相互支持、配合,特别是面对面的促进性互动;期望所有学生能进行有效的沟通,建立并维护小组成员之间的互相信任,有效地解决组内冲突;对于个人完成的任务进行小组加工;对共同活动的成效进行评估,寻求提高其有效性的途径。^③

合作学习是一种富有创意与实效的教学理论与策略体系。如果学生长期处于个体的、封闭的、竞争的学习状态中,容易形成冷漠、孤僻、自私等不良性格,不利于学生身心健康发展。基于此,世界主要发达国家纷纷提出合作学习,强调学生学习过程中的交流意识、互助意识及其能力的培养。

3. 探究学习

“探究学习”是相对于“接受学习”而言的,是指从学科领域或现实社会生活中选择和确定研究主题,在教学中创设一种类似于学术(或科学)研究的情境,通过学生自主独立地发现问题、实验、操作、调查、搜集与处理信息、表达与交流等探究活动,获得知识、技能、情感与态度的发展,特别是探索精神和创新能力的发展的学习方式和学

① 庞维国:《论学生的自主学习》,《华东师范大学学报》(教育科学版)2001年第2期。

② 王坦:《合作学习论》,教育科学出版社,1994年版,第18—28页。

③ 钟启泉等主编:《为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展——基础教育课程改革纲要(试行)解读》,华东师范大学出版社,2001年8月版,第261页。

习过程。探究学习注重培养学生的质疑、判断、评价意识和能力,探索精神与创新能力。与接受学习相比,探究学习具有更强的问题性、实践性和体验性,有利于培养学生创新意识和实践能力。

4. 个性化学习

教育的目的在于帮助每一位学生进行有效的学习,使之按自己的性向得到尽可能的充分发展。每个学生都有自己独特的内心世界、精神世界和内在感受,有着不同于他人的观察、思考 and 解决问题的方式,因此每个学生的学习方式本质上都是其独特个性的体现,即有效的学习方式都是个性化的,没有放之四海而皆准的统一方式。如果说新课程提出的自主、合作、探究的学习方式是培养学生有意义学习的有效手段的话,那么最终形成适合每一位学生个性化学习的学习方式,就是新课程培养学生学习方式的最终目标。

个性的独特性也意味着个性的差异性。新课程理念倡导尊重学生的个性差异,立足于每一位学生的自身特点,努力使其个性化发展,表现在学习方式的培养上,即“促进学生在教师的指导下主动地、富有个性地学习”。多元智能理论认为,个体间存在着智能差异,每个人在不同程度上拥有多种基本智能,这些智能代表了每个人不同的潜能,这些潜能只有在适当的情境中才能充分地发挥出来。这意味着培养学生个性化学习,需要尊重每一位学生的独特个性和具体生活,为每位学生富有个性的发展创造空间。

学习方式的转变不是根本目的,其根本目的是为了顺应知识经济时代对人才的培养要求,培养学生的创新精神和实践能力。具体而言,培养学生的四种能力,即《基础教育课程改革纲要(试行)》中提出的:搜集与处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力、合作与交流的能力。

二、新课程的理论基础和学习方式转变的关系

转变学生学习方式是本次课程改革的一项重要内容,而要全面、深刻地理解以自主、合作、探究为核心理念,以自主学习、合作学习、探究学习等为标志性形式的学习方式,不能就事论事,必须寻找其深刻、内在的理论基础。从某种意义上讲,新课程标志性学习方式与新课程具有同质性理论基础。因此,我们将从新课程的理论基础入

手,具体讲从后现代课程与教学理论、建构主义理论、多元智能理论、发展性教学理论等四个方面入手,为新课程学习方式的变革寻找理论支撑。

(一) 后现代课程与教学理论^①

20世纪80年代以来,课程及教学研究领域开始受到后现代主义的“洗礼”,形成后现代课程观与教学观。不过,与后现代主义一些“消极的、极端的”观点不同,后现代课程与教学观倒是有许多积极的、建设性的观点。后现代课程观试图超越以“泰勒原理”为代表的具有理性主义性格的“课程开发范式”,确立“课程理解范式”,把课程作为一种多元“文本”来理解。它试图从过程——发展、对话、探究、转变的过程的角度而不是从内容或材料(跑道)的角度出发来界定课程。因此,建构性、开放性、生成性、多元性是后现代课程观的基本特征,而对话、互动则是后现代课程的展开形式。

具体而言,课程不再是那种预先设定的内容,而是通过参与者的行为和相互作用建构的,是经过协商不断生成、创造出来的,而不是被发现的。每一个实践者都是课程的创造者和开发者,而不仅仅是实施者。因此,该课程观允许学生与教师在会谈、互动和对话之中创造出比现有的封闭性课程结构所可能提供的更为复杂的学科秩序与结构。教师角色不再是原因性的,而是转变性的。课程不再是跑道,它成为跑的过程本身,而学习则成为意义创造过程中的探险。

后现代课程观是在对传统理性主义课程开发范式的批判的基础上产生的,从历史角度看,有其必然性,其全新的观念对我国当前基础教育课程改革具有重要的启迪意义与建设性意义。实际上,我国新课程及其教学已经受到一定的影响。《基础教育课程改革纲要(试行)》以及新的课程标准都不同程度地以此作为重要的理论基础。

在课程观,尤其是教材观(课程观的具体体现)上,《纲要》有了突破,改变了过去“唯教材”,把教材视为“圣经”的做法,提倡教材的“创生”、“开放”及学生的“自主”,如《纲要》指出:“教材改革应有利于引导学生利用已有的知识与经验,主动探索知识的发生与发展,同时也应有利于教师创造性地进行教学。……教材内容的组织应多样、生动,有利于学生探究……积极开发并合理利用校内外各种课程资源……”而《语文

^① 这部分参考刘魁著:《后现代科学观》,台湾扬智文化事业股份有限公司,1998年版;[美]小威廉姆·E.多尔著,王红宇译:《后现代课程观》,教育科学出版社,2000年9月版。

课程标准》在谈及教材时也提出：“教材要有开放性和弹性。在合理安排基本课程内容的基础上，给地方、学校和教师留有开发、选择的空间，也为学生留出选择和拓展的空间，以满足不同学生学习和发展的需要。”

在教学观上，许多学科课程标准都明确提出了具有后现代课程思想的观点。例如，《语文课程标准》指出，“语文教学应在师生平等对话的过程中进行”，“阅读是学生、教师、文本之间的对话过程。阅读是学生的个性化行为，不应以教师的分析来代替学生的阅读实践……要珍视学生独特的感受、体验和理解”。《数学课程标准》指出，“数学教学是数学活动的教学，是师生之间、学生之间交往互动与共同发展的过程”，“有效的数学学习活动不能单纯地依赖模仿与记忆，动手实践、自主探索与合作交流是学生学习数学的重要方式……学生是数学学习的主人，教师是数学学习的组织者、引导者与合作者”，要“让学生在现实情境中体验和理解数学”。

在教师观及师生观上，新课程理论及其实践也有新的认识。新课程认为，对于课程，教师应当成为课程的研制者、开发者，而不仅仅是接受者、消费者、传递者，这样才能使课程不断“创生”、拓展；对于学生，由于知识只能靠学生的自我建构，才能真正被学生所内化。基于此，教师应当是“平等者中的首席”，扮演着协调者、促进者、合作者、支持者以及资源顾问的角色。教师必须从学习者的经验出发，在教学之前认真考虑学习者原有的知识经验，使新知识落在学生“最近发展区”，并与学生的实际生活经验紧密结合。教师在教学过程中应适时地给学生提供独自组合、批判和澄清新旧知识差异的机会，进而建构自己新的认知结构。教师要创设良好的学习情境，建构适当的问题情境，注重现有教学内容的调整，使学生在认知上产生冲突，从而发挥学生的主动性、积极性和创造性。

基于此，我国课程改革实验区的课堂教学中的教师角色及行为已经有了初步的变化，其角色从过去的霸权者（知识的霸权、真理的化身）、主导者、仲裁者转变成协调者、引导者、合作者；而学生则从过去的倾听者、接受者、受抑者转变成主动者、建构者、实践者。师生双方相对于知识而言，也从过去的“局外人”（即与知识本身无关，只是客观地授受“知识”）转变为“局内人”，在互动中一道建构意义、拓展知识，使知识的潜在价值转化成现实价值，并在这种转化中使知识“增值”。

上述后现代课程与教学思想在课程观、教学观、教师观等方面的种种认识都蕴涵

着新的“学习方式”的内在规定性,都呼唤着学习方式的转变,如学生主动探索知识的发生与发展,从过去的倾听者、接受者、受抑者转变成主动者、建构者、实践者。很难想象,如果学习方式没有根本性转变,学生的这些变化还能不能发生,即使发生能够持续多久。

(二) 建构主义理论^①

20世纪80年代以后,西方国家在哲学、社会学、教育学等领域兴起了一股建构主义思潮,其理论流派众多,影响深远。教育领域中就存在着激进建构主义、社会建构主义、社会建构论、信息加工建构主义、控制系统论等范型。

目前,建构主义理论中影响较大的是认知建构观和社会建构观。认知建构观来源于皮亚杰的“发生认识论”,影响较大的是冯·格拉塞斯费尔德和斯皮若。该理论认为,尽管世界是客观存在的,但人的认知并不是对世界简单的、镜子式的反映,而是积极主动的建构,即在认知过程中,认知主体内部积极地产生出大量潜在的模式,而外部世界给予主体的刺激仅仅强化了其中的某些模式。建构首先服务于主体自身的目的,主体希望能控制他所感觉到的事物。这一观点被当代脑科学研究所证实。脑科学研究表明,大脑以及整个神经系统是一个信息封闭系统的模型,某个感官经常会引起适合自己的知觉,而不依赖于外部世界提供的刺激类型。这就是说,我们的体验并不完全依赖于这种刺激,而依赖于我们神经系统的性质。

这样,世界(生活世界或认知世界而不是没有人存在的纯粹客观的物质世界)就是大脑建构的,我们生活的世界就是我们的发明。因此,不存在绝对的知识,即知识也不是完全客观的,而是主体积极建构的。这样就存在认知的“弹性”,即以多种方式同时建构自己的知识,以便对多样化的情境作出适当的反应。与认知弹性理论相关的是认知弹性超文本,即具有非线性特征的超文本(不同于当今学科教学的线性教材,如网络阅读的文本就是一种具有非线性特征的超文本)有助于学习者从多种观点的角度学习概念并建构知识,其具体教学模式是随机访问教学。

社会建构观的代表人物是维果茨基和捷根。该理论认为,人的认知是在社会文

^① 这部分参考何克抗:《建构主义教学模式、教学方法与教学设计》,《北京师范大学学报》(社会科学版)1997年第5期;高文:《教育中的若干建构主义范型》,《全球教育展望》2001年第10期。