

庞国斌 王冬凌 编著

合作学习

的

理论与实践

开明出版社

合作学习的理论与实践

庞国斌 编著
王冬凌

开明出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

合作学习的理念与实施/庞国斌, 王冬凌编著.

北京: 开明出版社, 2003.4

ISBN 7-80133-796-4

I. 合... II. ①庞...②王... III. 教学法 - 中小学

IV. G632.4

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2003) 第 025540 号

责任编辑: 范英

合作学习的理论与实践

编者: 庞国斌 王冬凌

出版: 开明出版社

印制: 北京市通堡印刷厂

发行: 新华书店北京发行所经销

开本: 16 开 印张: 11.375 字数: 216 千字

版次: 2003 年 5 月第 1 版 2003 年 5 月第 1 次印刷

印数: 000,1—5,000

书号: ISBN 7-80133-796-4/G.712

定价: 12.00 元

前 言

合作学习是 20 世纪 70 年代初兴起于美国，并在 20 世纪 70 年代中期至 80 年代中期取得实质性进展的一种教学理论与策略体系。合作学习由于其被广泛采用和十分显著的成效，被人们誉为近十几年来最重要和最成功的教学改革，并成为当代主流教学理论与策略之一，被公认为是一种比较有效的教学模式。

在 20 世纪 90 年代初期，我国的教育理论研究工作率先对国外的合作学习理论及相关研究成果进行了译介，同时，从理论和实践方面对合作学习的价值及运用等问题进行了一系列的论述和探讨。自此以后，我国的很多中小学校开始在课堂教学中引入小组合作学习活动，合作学习这种被世界很多国家运用的教学理论和策略随之在神州大地广泛流传开来。尤其是在我国新一轮课程改革中，合作学习已成为国家所倡导的一种重要的学习方式。据不完全统计，截至 2002 年 9 月 1 日，全国基础教育新课程实验区已由原来的 38 个扩大到 500 余个，参与实验新课程的中小学生人数增加到 1000 万人左右，合作学习作为一种新的学习方式在课改实验区被广泛运用着；广大中小学教师通过合作学习的教学实践，已经积累了大量的实践经验。但是，无庸讳言，在对中小学教师的教研活动中，通过大量的课堂观察和访谈调查，我们也发现，广大教师在运用合作学习来组织课堂教学时还存在着很多误区，使合作学习不能真正发挥其应有的作用，在一定程度上阻碍了素质教育的实施和学生的全面发展。因此，如何有效地组织学生开展合作学习，促进教学方式的切实转变，已成为当前教育教学理论与实践领域的一项重大课题，也是新一轮课改能否取得预期成效的重要因素之一。正是基于这样的考虑，我们编写了这本《合作学习的理论与实践》一书，期望能对广大中小学教师有效运用合作学习策略有所助益。

本书在充分借鉴国内外合作学习相关研究与实践工作的基础上，力求将合作学习理论与有关课改实践相结合，书中引用了大量的合作学习案例，试图凸显合作学习理论的可读性、通俗性、简明性和可操作性。本书在编写过程中，认真参考和吸取了目前国内外出版的有关专著和论文，在此深表谢忱！此外，大连市是全国首批 38 个课改实验区之一，我们还访问了大连市部分实施课改的教师，汲

取了他们在合作学习方面的若干思考及有关实践体会，在此，一并致以深深谢意！

最后，需要说明的是，由于时间仓促，加之我们的思想和学术水平有限，错误和不足之处在所难免，敬请广大读者尤其是专家学者不吝批评指正。

庞国斌 王冬凌

2003年2月18日于大连

目 录

前言

第一章 合作学习的产生及发展	1
第一节 合作学习的历史及其发展	1
第二节 合作学习在美国的发展	3
第三节 合作学习的理论基础	5
第四节 合作学习的内涵	8
第二章 教学改革与合作学习	14
第一节 合作学习是时代发展的必然要求	14
第二节 合作学习是实施素质教育的重要方式和途径	15
第三节 合作学习拓展了教学研究和教学改革的新领域	18
第四节 合作学习是新课程的重要教学方式	23
第三章 合作学习的模式和基本要素及设计	35
第一节 合作学习的主要模式	35
第二节 合作学习的基本要素	45
第三节 合作学习的适用条件及分组策略	60
第四节 合作学习的教学目标及教学内容的设计	68
第五节 合作学习的评价体系	81
第六节 在研究性学习中运用合作学习	84

第四章 教师在合作学习中的角色与作用	104
第一节 小组合作学习存在的问题	104
第二节 教师组织合作学习的技能	108
第三节 教师在合作学习中的角色	141
第四节 教师的有效组织是合作学习成功的必要条件	146
第五节 合作学习的经典案例	150
第五章 关于合作学习的反思与前瞻	159
第一节 合作学习在发展过程中存在的误区	159
第二节 关于合作学习的前瞻与展望	162
主要参考文献	174

第一章 合作学习的产生及发展

合作学习 (Cooperative Learning) 是 20 世纪 70 年代初兴起于美国, 并在 20 世纪 70 年代中期至 80 年代中期取得实质性进展的一种教学理论与策略体系。由于合作学习创意独特、理论科学, 对于弥补班级教学和个别学习的不足, 有效提高学生的学业成绩, 促进学生良好非智力品质的发展等方面成效显著, 很快引起世界各国的广泛关注, 被公认为是一种比较有效的教学模式, 被誉为近十几年来最重要和最成功的教学改革, 并成为当代主流教学理论与策略之一。一些教育评论家断言: “合作学习如果不是当代最大的教育改革的话, 那么它至少也是最大的之一。”^① 目前合作学习已广泛应用于美国、加拿大、澳大利亚、日本、以色列等国的大、中、小学的各种教学中。以美国为例, 合作学习在美国的普通学校教学中已经成为一种与掌握学习并存的最重要的教学方法之一。

第一节 合作学习的历史及其发展

众所周知, 任何一种理论或思想的形成都有其不可割断的历史因由。合作学习作为一种教学理论与教学策略, 虽然形成于 20 世纪 70 年代, 但合作学习的思想渊源却十分久远。

在西方, 对合作学习的研究和实践有着相当悠久的历史渊源。早在公元 1 世纪, 古罗马昆体良学派的代表人物昆体良 (约 35 ~ 96) 在其代表作《雄辩术原理》中最早提出了集体教学的设想。昆体良说: “更多的学科必须由一个教师同时对许多学生进行教学。”^② 在他看来, 实行集体教学有利于学生相互学习, 并接受良好的榜样的影响。捷克教育家夸美纽斯在其代表作《大教学论》中从理论上论述了班级授课制, 指出, 在可能的范围以内, 一切儿童应在一起受到教育, 以便他们互相激励和敦促。为了保证班级授课制的实施, 夸美纽斯主张把一个班级的学生分成若干小组, 每组 10 人, 挑选年龄最大、才能出众或特别勤勉的学生

① 转引自王坦著:《合作学习——原理与策略》, 学苑出版社, 2001 年 10 月第 1 版, 第 1~2 页。

② 任钟印选译:《昆体良教育论著选》, 人民教育出版社, 1989 年版, 第 22 页。

做“十人长”，其职责是协助教师管理学生，并在勤勉和德行上作出好的榜样。^①18世纪初，英国牧师倍尔和兰喀斯特在英格兰对合作学习小组进行了广泛的运用。1806年，兰喀斯特学校在美国纽约市成立，于是合作学习的观念也随之从英国传入美国，受到美国教育家帕克、杜威等人的推崇并被广为应用。帕克（1837—1902）是19世纪合作学习理论最著名的代表人物之一。他在其代表作《关于教育学的谈话》一书中特别强调了儿童在教育过程中的地位，认为教师应该从儿童自己的活动规律去研究儿童，儿童在教育中的位置处于中心地位，儿童应从相互交往中学习等思想，这些主张标志着美国“进步教育运动”的开始。当帕克于1875—1880年在马萨诸塞州昆西公立学校任校长时，每年平均有3万多名参观者来考察他采用的合作学习法的步骤。帕克让学生进行合作学习的教学方法在19世纪末20世纪初一直主导着美国的教育。随后，帕克的思想 and 主张得到了杜威的继承和发展。杜威在其代表作《民主主义与教育》中明确提出了其教育思想，强调儿童在“从做中学”中，在活学活用中，在儿童相互作用中掌握知识，促进智力的发展，将合作学习作为其著名的设计教学法中的一个重要组成部分，并在其创办的芝加哥实验学校中具体运用了小组合作学习。但是，从20世纪30年代末开始，美国的公立学校强调人际间的竞争，合作学习曾一度失去了其主导地位。从20世纪40年代起，著名社会心理学家道奇在其老师勒温关于“场”的动机理论的基础上，提出了关于竞争与合作的目标结构理论，为课堂合作学习理论的创立提供了重要的理论依据，并最终导致了20世纪70年代初在美国兴起了现代的合作学习研究热潮。

在我国，合作学习的思想更是源远流长。我国最早的合作学习的思想可以追溯到我国古代第一部诗歌总集《诗经·卫风》中，其中指出：“有匪君子，如切如磋，如琢如磨”，意思是学习要相互商讨、相互砥砺、共同提高。《学记》是我国也是世界教育史上第一部教育专著，其中指出：“相观而善谓之摩”，“独学而无友，则孤陋而寡闻”，突出强调了学习者在学习过程中要相互学习，互相帮助，共同提高的思想。在我国封建社会的私学教育中，一直采用“高业弟子转相传授”的教学方法，即让弟子们相互学习、相互帮助。在我国古代书院教学中更是大力倡导同学间的研究之风，切磋之风。20世纪30年代，我国著名教育家陶行知提出并实施了“即知即传”的“小先生制”，让儿童一边当学生，一边当“先生”，把学到的知识传给周围的同伴。

由上可以看出，合作学习的思想和实践在中外教育史上都源远流长，其卓著的教育思想和丰富的教育实践酝酿和催发了科学的合作学习理论在20世纪70年

^① 参见任钟印选编：《夸美纽斯教育论著选》，人民教育出版社，1990年版，第223～224页。

代的兴起和发展。

第二节 合作学习在美国的发展

作为现代最为流行的教学理论——合作学习理论兴起于 20 世纪 70 年代的美国绝非偶然，是有其深刻的历史背景和原因的。

一、加大教育改革力度，提高人才培养质量的需要

毋庸讳言，合作学习理论的兴起和美国当时社会生产、科技迅猛发展以及争夺世界领先地位有着十分密切的联系，其直接原因就是 1957 年苏联的人造地球卫星先于美国上天。1957 年 10 月 4 日，苏联率先发射人造地球卫星成功，给世界其他国家以极大的震动，尤其是美国。当时，美国朝野极为震惊。艾森豪威尔总统立即派出大批科学家去苏联进行考察，同时组织专家对国内问题进行会诊。两相对比，得出结论是，“伊凡知道的，约翰尼不知道”（what Ivan knows that Johnny doesn't）；美国在宇宙航天技术方面落后的原因在于教育，尤其是中小学基础教育。一时间，美国舆论哗然，要求必须对教育进行彻底改革的呼声十分高涨。于是，以 1958 年美国国会通过的《国防教育法》为标志，美国从 60 年代起几乎每隔十年就掀起一次大规模的以课程改革为核心的教育改革运动。首先是 1958 年，美国国会通过了《国防教育法》，强调“为了国家安全必须使男女青年的智力和技能得到最大限度的发展”，强调在中小学加强数学、自然科学、外国语的教学，强调“追求卓越的智力标准”。随后，布鲁纳等一批科学家以认知结构心理学，特别是皮亚杰的“发生认识论”为理论基础，开展了以发现学习为基本特征的教学改革运动。主张吸取结构主义心理学的观点，按照学科结构来设计课程，强调课程的现代化。这次课程改革主要探讨了学科的知识结构、现代科学知识陈旧内容的更替、学生主动学习以及课程编制等方面的问题。布鲁纳指出：“每一种知识（学科）领域都存在着一系列的基本结构。不论我们选教什么学科，务必使学生理解该学科的基本结构。”^① 这次课程改革的目的是强调把学生从小就作为小学者、小科学家来培养。因此，这次改革十分注重学生用发现法来学习。但由于这次改革过分强调学科的知识结构，造成知识之间的隔离，割裂了各门学科之间的关联性和综合性，忽视了未成年学生和成年学者之间的智力差异，使课程内容脱离了学生智力发展的实际可能性。中小学生的学业成绩并没能得到普遍提高，一些学生中开始出现悲观厌学情绪，校园也盛行起“反智亚文

^① 王冬凌著：《现代课程论》，辽宁师范大学出版社，1998 年 5 月。

化”的不良风气。

除此之外，斯金纳以新行为主义心理学为理论基础，创立了程序教学；布鲁姆以学习的自我评价作用为基础，提出了掌握学习的理论与策略；罗杰斯以心理治疗学为基础，创立了非指导性教学的理论，等等。不容否认，这些教育理论和方法对 20 世纪 60 年代美国的教育改革作出了较大的贡献。如斯金纳的程序教学理论，催生出美国 20 世纪 60 年代的程序教学运动，并影响了世界教学改革的发展方向。它不仅促进了学习理论的科学化，加速了心理学和教育学的有机结合，而且也推动了教学手段的科学化和现代化。罗杰斯的非指导性教学理论，一反传统教学的基本思路，把教学目标看做是学生人格、自我的健全发展，把教学的重心由教师转移到学生的学习活动上，把教学过程的本质规定为学生内在经验的形成和发展，突出了学生在教学过程中的主体地位。

但是，无论是以布鲁纳为代表的教学改革，还是其他教育理论和实践，都因其存在种种局限性而使改革效果不能尽如人意。美国的教育质量并没有因此得到根本的改善，而且仍然一直处于下滑之中，学生的厌学风气广为蔓延。因此，美国教育界的广大人士继续寻找一条切实有效、能大面积提高中小学学生学业成绩的合理途径便显得尤为迫切。

二、为了改善美国少数民族学生的地位，适应美国社会反种族歧视运动的要求

20 世纪 70 年代，美国社会反种族歧视运动声浪迭起，改善处境不利的少数民族学生（主要是黑人）的地位，增进不同种族学生在校内、课堂内人际关系和谐的呼声不断高涨。为此，合作学习的倡导者们提出：只是在教材中增加有关内容还远远不够，因为课本本身不能代替人际交往，切实可行的办法就是在校内、班内建立起不同种族学生之间积极的、建设性的人际关系，这样才能有效地消除种族间的隔阂、歧视和冷漠等现象。所以，在相当一段时间里，合作学习策略似乎成了改善校内、班内种族关系的一剂良药的代名词，合作学习的倡导者们对这一效果更是津津乐道。

三、对班级授课制进行改革的需要

众所周知，自夸美纽斯以来，我们一直沿用的课堂组织形式就是班级授课制。班级授课制是在文艺复兴之后教育开始走向大众化的历史前提下逐步确立起来的。在此之前，教学组织形式基本上是个别教学。在教育史上，捷克教育家夸美纽斯最先在理论上将班级授课制进行系统阐述，为实行班级授课制提供了比较完善的理论依据。1632 年，夸美纽斯的《大教学论》问世后，班级授课制开始在

世界范围内被广泛运用,这种教学组织形式对于大面积提高教学效率无疑具有重要意义。应该承认,就目前来看,班级授课制依然是占主导地位的教学组织形式。这种教学组织形式之所以经久不衰,就是因为其本身所固有的提高教学效率、易于教师发挥主导作用等优势 and 特性。但是,任何事物都是辩证的。班级授课制在其产生的那一刻起,其先天存在的不足和缺陷就一直如影随形,成为人们批评和挹伐的焦点。首先,班级授课制在某种意义上是因为应现代工业、科技文明提高效率的需求而在实践中占据统治地位的,所以,这种教学组织形式容易走向“效率驱动、控制本位”的极端。其次,班级授课组织不利于照顾学生的个别差异,容易走向“一刀切”、“划一主义”。再次,班级授课组织尽管便于教师发挥主导作用,但学生的主体地位却受到一定的限制,学生的自主性、创造性不易于充分发挥。

鉴于班级授课制存在的固有弊端,许多针对班级授课制的改革从其诞生伊始就纷至沓来。这些措施有的着眼于打破时间上的刻板性,例如采用“模块时间”长短结合、机动排课的方式;有的取消了年级的称谓,实行跨年龄跨程度教学,允许学生按自己的知识、能力水平和学习速度开展学习;如此等等。合作学习的倡导者也是基于这样的思想来寻求对班级授课制进行相应的革新,只是合作学习的倡导者在改革的思路显得与众不同,他们对课堂组织结构的关注主要放在对课堂中的主体——教师与学生以及学生之间的相互作用是否得到很好的体现这一问题上,这也是合作学习理论的核心思想。

第三节 合作学习的理论基础

合作学习之所以风靡世界,成为举世公认的行之有效的教学理论和策略,并被许多国家的教学实践所采用,其根本原因就是合作学习的产生和发展有着坚实、科学的理论基础。合作学习的理论基础主要表现在如下几个方面。

一、建构主义学习理论

建构主义是学习理论中行为主义发展到认知主义的产物,代表着当今教育心理学领域发展的主流和方向。建构主义学习理论是合作学习的重要理论基础。建构主义学习理论认为:学习过程不是学习者被动地接受知识,而是积极地建构知识的过程;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,即通过新经验与原有知识经验的相互作用,来充实、丰富和改造自己的知识经验。也就是说,学习的结果不是学生接受了知识,而是学生个体知识经验得到了改组。学生在教学情境中并不是被动地接受或服从,而是在已

有经验基础上，对来自外部的教学影响的主动建构。基于这种对学习的理解，建构主义学习理论非常强调主体与周围环境的交互作用，认为这种交互作用对于学习内容的理解，即对知识意义的建构起着关键性的作用。这一观点是建构主义学习理论的核心观念之一。学生们在教师的组织和引导下一起讨论和交流，共同建立起学习群体并成为其中的一员。在这样的群体中，共同批判地考察各种理论、观点、信仰和假说；进行协商和辩论，先内部协商，即和自身争辩到底哪一种观点正确，然后再相互协商，即对当前问题摆出各自的看法、论据及有关材料并对别人的观点作出分析和评论。通过这样的合作学习环境，学习者群体，包括教师和每位学生的思维与智慧就可以被整个群体所共享，即整个学习群体共同完成对所学知识的意义建构，而不是其中的某一位或某几位学生完成意义建构。

二、维果茨基的“最近发展区”理论

维果茨基的最近发展区理论与合作学习的思想一脉相承，是合作学习的重要理论基础。维果茨基（1896—1934）是苏联“文化历史学派”的主要创始人和著名心理学家。他在“文化历史心理理论”的基础上提出了著名的“最近发展区”的理论假设。他认为，教学应当与儿童发展水平取得某种程度的一致，这是不容置疑的。但是，儿童的心理发展存在两个水平：第一个水平是实际发展水平，这是儿童在独立解决问题的过程中所表现出来的心理发展水平；第二个水平是潜在发展水平，这是儿童在别人帮助或与同伴合作的情况下解决问题所表现出来的心理发展水平。儿童的实际发展水平与潜在发展水平之间的这个区域被称为最近发展区。正是在这两个水平的动态交互作用的过程中，儿童的心理水平不断由低级向高级发展。

维果茨基进一步指出，如果把“教学要符合儿童的发展水平”仅仅归结为符合儿童的实际发展水平，从儿童发展的角度来说，这种教学是无效的。维果茨基认为，“教学不仅应当以儿童的昨天，而应当以儿童发展的明天作为方向”。“只有当教学走在发展前面的时候，这才是好的教学。”教学应当先于发展、引导发展，其实质在于创造最近发展区，并促使最近发展区转化到现有发展水平的范围之内。维果茨基认为，儿童通过成人指导或与能力更强的伙伴合作，会表现出潜在的发展水平，能够促使最近发展区更好地转化到现有发展水平的范围之内。儿童间在彼此最近发展区内合作，会表现出比单独活动更为高级的行为。不同程度的学生可以在合作中取长补短，加深对问题的理解，促进学习质量的提高。而这些也正是合作学习重要的思想基础和理论基础。

三、马斯洛的“需要”理论

美国心理学家马斯洛在分析人类的需求时指出，人人都有对生理、安全、归

属和爱、尊重以及自我实现的需要,如果这些较低层次的需要不能得到满足,就会影响到较高层次需要的满足。马斯洛认为,人的行为的内驱力来自人自身的需要,他归纳的人的多种需要中,与合作学习有直接关系的至少有4种,即:交往需要、表现需要、求援需要、游戏需要。合作学习的重要代表人物、美国著名教育家威廉·格拉塞在马斯洛需要理论的基础上,创立了自控论和合作学习理论。他说,“人的一生都在寻找种种方式,去满足自己对爱的需要、归属的需要、与别人分享的需要和合作需要。”学生的心理需要同样如此。他在《自控论在课堂》一书中比较了学生的体育小组和学习小组,认为两者很相似。无论是体育小组还是学习小组,学生的进步都依靠小组成员之间的共同合作。他认为学生组成小组进行合作学习,是一种行之有效的学习方式。合作学习正是建立在学生的这种心理需要的基础之上。合作学习在很大程度上满足了学生的这些需要,能够促进学生情感的发展,使学生产生学习的内驱力,产生学习的积极性,因而保证了学生能够自觉地从事学习活动。

四、“群体动力”理论

关于群体动力的研究最早可以追溯到20世纪初格式塔学派的创始人之一考夫卡。他指出,群体是成员之间的互赖性可以变化的动力整体。考夫卡的同事勒温对这一思想进行了进一步的阐述。他说,第一,群体的本质就是导致群体成为一个动力整体的成员之间的互赖,在这个动力整体中,任何成员状态的变化都会引起其他成员状态的变化。第二,成员之间紧张的内在状态能激励群体达到共同的预期目的。(Slavin.R.E.(1990) Cooperative Learning Theory, Research and Practice, 13~18)正是由于这种阐释,后人常称勒温为群体动力理论的创始人。

我国学者常将群体动力理论阐释为集体动力理论。认为集体动力是指来自集体内部的一种“能源”。在一个合作性的集体中,具有不同智慧水平、不同知识结构、不同思维方式的成员可以互相启发,互相补充,在交流的撞击中,产生新的认识,上升到新的水平,用集体的力量共同完成学习任务。合作学习正是在充分借鉴集体动力理论的前提下,形成和发展了自己的理论思想。

在合作学习中,学生不必畏惧教师的权威,也不需要担心个人学习的失败和紧张。同学间互勉、互助、互爱。合作的环境有利于学生产生自尊、自重的情感,这种情感和学生的学习成绩成正相关,可以更好地促进学生的学习。在合作学习中,成员间是互相依赖的,教师又是以总体表现为奖励依据,从而使小组成员形成一个密不可分的整体,这对那些动机、毅力、责任心相对较弱的学生会产生积极的群体压力,从而产生学习的动力,提高学习的效果和发展的重要动力。与竞争一样,它是人类生活中不可或缺的重要因素。

第四节 合作学习的内涵

一、关于合作内涵的界定

截至目前，合作学习已经有了几十年的研究历史，其实践活动也已遍及世界上许多国家。但由于合作学习在不同国家的实践各有不同，因此，目前对于什么是合作学习这一基本问题，各国的认识和称谓还不甚一致，对合作学习的概念还莫衷一是，目前还没有一个完全获得共识的认识。如欧美国家称之为“合作学习”、“合作授课”，在苏联等国家称为“合作的教育学”，在我国称为“合作教学”等。

为了更好地把握合作学习的内涵，我们有必要先来了解一下合作的概念。对于什么是合作，国内外的许多心理学家、社会学家都进行了阐述。《心理学大辞典》中指出，“合作是为了共同的目标而由两个以上的个体共同完成某一行为，是个体间协调作用的最高水平的行为”（朱智贤，1998）。方晓义和周宗奎等人（1992，1996）认为，“合作是为了共同利益而愿意和别人结合在一起，以共同达到目标的行为或态度、情感”。国外的心理学家，如多伊奇认为，“合作是个体为了实现共同的目标而表现出来的协同行为”（1973），贝和彼特森则认为，“当相互交往的个体共享一个共同的目标，并且取得了一个共同的达到目标的途径时，合作行为才会出现”（1994）。还有一些研究者认为，“合作是为了实现共同的目标或获得共同的奖赏而共同工作，以最小的付出来获得最大限度的共同利益”（1992）。^①

上述这些阐述，尽管语言表述有所不同，且各自有不同的侧重点，但有一些内容是共同的，通过这些共同内容我们可以概括出关于合作的基本内涵和主要特征，主要有如下几点：

1. 强调共同目标，为共同完成某一目标或实现共同利益而合作。
2. 强调合作个体间的相互配合和协调。只有依靠个体间的配合和协调才能实现共同目标。那种缺乏个体间配合和协作的共同工作，并不是真正意义上的合作。
3. 强调个体目标和群体目标的同一性。在合作中，在实现共同目标的基础上使个人目标也获得实现，因此共同利益获得的同时就意味着个人利益的满足。

^① 庞丽娟、陈琴：《论儿童合作》，《教育研究与实验》，2002年第1期，第52页。

二、教育中有关合作的“革命”

20世纪70年代以来,在世界范围的教育改革中,冠以“合作”字首的教育教学改革方案可谓异彩纷呈,无论是欧美等发达国家,还是我国近年来的教育教学改革,合作的理念无不渗透其中。正如美国著名社会心理学家、合作学习的主要倡导者斯莱文教授所说,教育界正呈现出“合作热”,经历着“教育中的合作革命”。在这场世界范围内冠以“合作”字首的教育教学改革的浪潮中,“合作”的具体内涵和策略取向不尽相同。归纳起来主要有四种:

1. **师生互动** 这一类型的合作学习以苏联著名的教育流派“合作教育学”为代表。“合作教育学”孕育于20世纪50年代,诞生于20世纪80年代苏联教育改革浪潮中,主要代表人物有阿莫纳什维利、伊万诺夫、沙塔诺夫等。合作教育学的立足点是要打破传统的以教师为中心的师生关系,建立民主平等的师生关系。阿莫纳什维利在《合作教育学的基本原理》一书中指出:“合作教育学!我相信这一教育思维的学派及其实际应用的可能性。我认为,它是今天最正确的一个学派……是使教育过程民主化和人道化,使教育过程贯穿相互理解和人道精神的可行的学派之一。”^① 合作教育学的基本主张,一是强调教师和学生的人格上完全平等,排除教师压制儿童、强制儿童学习的手段;二是教师和学生要善于合作,在完成学习任务中要达到师生之间的兴趣和努力的一致;三是在教学过程中要建立民主和谐的师生关系。合作教育学的教学思想的核心是要使儿童获得“愉快的学习”,让儿童感到成功、进步和发展的快乐,使儿童从学习的内部获得学习的推动力。当然合作教育学作为一种系统的理论,它在强调师生合作的同时,也提倡在学生之间、学校与家庭之间建立一种亲密的合作关系,但从整个理论与实践的取向上来看,合作教育学主要关注的是教育过程中的师生合作问题。因此,我们将它归之于师生合作学习的范畴。

我国上海等地的教育学者在20世纪80年代末、90年代初在借鉴苏联合作教育学的基础上,也从师生合作的角度出发进行了“合作教育实验”,提出了“师生合作教学”的思想。

2. **生生互动** 这一类型的合作学习以当代欧美等国的一系列合作学习方法与策略为代表。目前,世界各国所研究的合作学习主要就是指这种以生生互动为特征的合作学习,本书所指的也是这种意义上的合作学习。这里不赘述,后面将作详细探讨。

^① 阿莫纳什维利著,朱佩荣译:《合作教育学的基本原理》,《外国教育资料》,1990年第5期,第29~30页。

3. 师师互动 这一类型的合作学习以美国合作授课理论为代表,兴起于 20 世纪 80 年代。这种理论主要针对教师之间缺乏交流,每个教师“各自为政”、缺乏合作这一现实提出的。该理论提倡两名或两名以上的教师同时在课堂上承担授课责任,共同处理课堂事务,教师在课堂上直接进行帮助和合作。我国学者从 20 世纪 90 年代中期以后也从课堂互动分析的角度入手,提出了师师互动是教学系统中必不可少的人力资源的观念,认为,“与学生一样,教师之间在知识结构、智慧水平、思维方式、认知风格等方面存在着重大差异,即使是教授同一课题的教师在教学内容处理、教学方法选择、教学整体设计等方面的差异也是明显的。这种差异是一种宝贵的教学资源。通过教师与教师之间就所教授内容的互动,教师之间可以互相启发、互相补充,实现在思维、科研智慧上碰撞,从而产生新的思想,使原有的观念更加完善和科学,产生‘ $1+1>2$ ’的效果”。我国很多学者呼吁,在教育过程中,要重视教师与教师之间的相互作用,要将之纳入教学系统的前导性因素来进行统合考虑,提倡教师进行教学前的合作设计、合作备课和课后的合作评议等,这些观念对于开发和利用课堂内的人力资源都具有十分重要的意义。

4. 全员互动 这一类型的合作学习以“合作教学论”为典型代表,兴起于 20 世纪 90 年代初,是我国学者在借鉴国内外有关合作教育和合作学习研究成果的基础上提出的一种教学理论。这种教学理论的主要特点是强调师生、师师、生生等各种因素的参与和互动,是前三种合作学习活动的综合与统一。苏联合作教育学所涉及的主要是师生之间的互动合作,欧美等国的合作学习所涉及的主要是生生之间的互动,美国所倡导的合作授课所涉及的是互动合作,我国的合作教学论则强调师生、师师、生生之间的多维立体互动。可以说,合作教学论代表了当代合作学习发展的最高水平和发展方向,是一种理想、高效和最高层次上的合作学习。要很好把握这种合作策略,必须分别把握好师生、师师、生生之间的互动。

三、合作学习的内涵和特征

值得注意的是,合作学习在国外已有着几十年开发与研究的历史,但在我国却还是新生事物。能否有效地在我国实施合作学习,关键在于我们能否科学地理解合作学习的基本内涵,把握它的精神实质。以下是国内外一些合作学习的主要代表人物及一些学者关于合作学习的定义。