

当代学校变革的理论与实践译丛

杨小微 主编

心智交汇

复杂时代的教学变革

(第二版)

Brent Davis 等著 毛齐明 译

Engaging Minds

Changing Teaching In Complex Times



华东师范大学出版社

当代学校变革的理论与实践译丛
杨小微 主编

心智交汇

复杂时代的教学变革

(第二版)

Brent Davis Dennis Sumara Rebecca Luce-Kapler 著

图书在版编目(CIP)数据

心智交汇:复杂时代的教学变革/(美)戴维斯(Davis, B.)
等著;杨小微主编. —上海:华东师范大学出版社, 2009. 12
(当代学校变革的理论与实践)
ISBN 978-7-5617-7443-4

I. ①心… II. ①戴…②杨… III. ①教学改革—研究
IV. ①G420

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 001293 号

心智交汇:复杂时代的教学变革

著 者 Brent Davis 等
译 者 毛齐明
策划编辑 彭呈军
项目编辑 刘荣飞
审读编辑 郑美花
责任校对 赖芳斌
装帧设计 高 山

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://ecnup.taobao.com/>

印 刷 者 上海商务联西印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 16.25
字 数 274 千字
版 次 2011 年 1 月第 1 版
印 次 2011 年 1 月第 1 次
印 数 4100
书 号 ISBN 978-7-5617-7443-4/G·4298
定 价 32.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

Engaging Minds: Changing Teaching in Complex Times, 2nd Edition/by Brent Davis/ ISBN: 978 - 0 - 8058 - 6287 - 4

Copyright © 2008 Taylor & Francis

Authorized translation from English language edition published by Lawrence Erlbaum Associates, part of Taylor & Francis Group LLC. All rights reserved.
本书原版由 Taylor & Francis 出版集团旗下 Lawrence Erlbaum Associates 出版公司出版, 并经其授权翻译出版。版权所有, 侵权必究。

East China Normal University Press is authorized to publish and distribute exclusively the **Chinese (Simplified Characters)** language edition. This edition is authorized for sale throughout **Mainland of China**. No part of the publication may be reproduced or distributed by any means, or stored in a database or retrieval system, without the prior written permission of the publisher. 本书中文简体翻译版授权由华东师范大学出版社独家出版并限在中国大陆地区销售, 未经出版者书面许可, 不得以任何方式复制或发行本书的任何部分。

Copies of this book sold without a Taylor & Francis sticker on the cover are unauthorized and illegal. 本书封面贴有 Taylor & Francis 公司防伪标签, 无标签者不得销售。

上海市版权局著作权合同登记 图字: 09 - 2008 - 152 号

献给
教师 **Tom Kieren**

为了打破时下流行的认知观、学习观和教学观背后的假设与常规,一批老师、研究者和学者付出了辛勤的劳动,我们在此谨表诚挚的谢意!虽然本书只提及其中少数几位,但我们承认,正是有了这一大批与我们一样志在改变目前正规教育现状的教育者和批评者,我们的工作才得以顺利进行。

就周围的人来讲,我们非常感激我们的本科生、研究生、同事、审阅者和家属。他们仔细阅读了《心智交汇》的第一版,并提出了很有针对性的意见,为本版的修订做出了许多切实的贡献。同时,我们还要特别感谢几个为本书的发行提供了重要帮助的人,即英属哥伦比亚大学的 Moshe Renert, Juan Carlos Castro, Wendy Nielsen, Gillian Gerhard, Rachel Moll, Valerie Triggs, 和 Tammy Iftody,以及女王大学的 Ted Christou, Jennifer Davis, Laura McEwen, Chris Deluca 等。

本书新增的大部分图片均由 Jenny Arntzen 制作,第 12 章的照片由 Oksana Bartosh 提供。Loretta Walz 设计了封面图片,O'Donoghue 帮助我们进行了平面设计。

我们还要感谢本书的编辑 Naomi Silverman,有了他温和的推动和熟练的介入,本书才得以成形。

我们处在一个变革的大时代。世界范围内的教育改革方兴未艾,基础教育领域中学校变革的理论与实践也是形形色色。就其基本进路来看,大致围绕两个问题展开,一是学校改革到底应该是“自上而下”还是“自下而上”,或者是两者的结合?二是学校改革到底应该侧重于什么,是人、学校还是整个系统?前者是一个改革的路线问题,可称为“路线之争”;后者是一个改革过程中关注点的问题,可称为“重点之争”。

关于路线之争。1969年,Robert Chin和Kenneth D. Benne在其著作《影响人类社会的一般变革策略》中对20世纪70年代以前的西方变革策略进行了概括。他认为,存在三种有计划的变革策略,即“权力—强制”型、“经验—理性”型和“标准—再教育”型。第一、二种都是普遍常用的、自上而下的变革方式,它们要么依赖于政治、法律、行政和经济的力量强制推行,要么着眼于某种理想模式的普及。第三种则是一种自下而上的变革方式,主张变革是一个所有参与变革者共同建立标准和接受再教育的过程。这种自下而上的变革方式的兴起,使“自上而下”的传统变革方式受到了冲击,从而构成了路线之争的第一个阶段。80年代中期以后,学校改革中得出了两个基本共识:没有充足的证据说明采用自上而下的、命令—控制方法进行的改革提高了学校的效力;不少成功的事例证明,自内而外的改革学校的做法是可以提高学校效率的。依此,“学校本位”的改革策略备受关注,这种“自下而上”的教育变革开始与“自上而下”的标准本位学校改革和“自外而内”的市场本位学校改革分庭抗争,从而形成了路线之争的第二个阶段。路线之争在随后的90年代进入了第三个阶段,即人们已经不再局限于在“自上而下”和“自下而上”两者之间作非此即彼的选择了,而是开始寻找第三条路线。其中,欧洲经济合作与开发组织(OECD)提出了“共同适应与发展”的策略。霍尔和霍德于2001年在《实施变革:模式、原则与困境》提出了所有变革者平等参与的“水平模式”。迈克·富兰则在《变革的力量——透视教育改革》中以同样丰富的事例证明,“集权和分权都行不通”,变革要坚持做到自上而下和自下而上同时给予相互影响。

关于重点之争。20世纪90年代,学校变革的理论研究开始关注变革过程中以什么为重点的问题。M. Sashkin和J. Ebenmier于1993年在一篇名为《学校变革的方法与过程》的文章中归纳了美国的教育改革存在的四种策略:(1)着眼于部分的策略,意图是革新学校里的某一部分,如教学大纲的某一部分;(2)着眼于人的策略,它的意图是改变人的态度、知识和技能,例如通过补习和继续教育来实现;(3)是指变革作为机构的单个学校,如通过组织发展;(4)着眼于系统的

策略,是以改变整个学校系统方式进行变革。波·达林于1998年在《学校发展:理论与战略》提出了与之类似的三大策略,即个别化策略、组织化策略和系统化策略。变革分别以起始变革者、单个学校和学校系统为“单位”。

从思维方式的角度来看,无论是路线之争还是重点之争,思维的发展过程都是一致的,即从简单趋于复杂。大致来讲,这种思维方式有三个特点:一是强调变革主体间的互动和相互促进;二是强调变革过程在不断反思与重建中动态生成;三是强调变革没有普遍的模式,要根据具体情景而变化。

循着这种思维方式的走向,纵观当今西方世界的学校变革,我们不难发现,一种新的改革趋势正在受到越来越多的人的关注——这就是区域改革(district-wide reform),也称为学区改革(school district reform)。从研究形态上看,大致可分为三种:一是实践形态的,在美国和加拿大各学区中已有不少这种改革的案例;二是文献分析型的,如美国学者 G. S. Shannon 和 P. Bylsma(2004)在《学区有效变革的特点:来自研究的主题》一文中,对过去15年来23个有关区域改革的研究进行调查,归纳出了区域改革的13个特点;三是实践与理论相结合的研究形态,如富兰等人在加拿大、美国和英国的多个学区进行了区域变革的研究。在此研究的基础上,他们在《区域变革的新启示》一文中总结出了有效的区域变革的10要素。从区域变革的切入点来看,这些变革大多以一个涉及全区的普遍性问题(如教师集中培训问题、全区学生的健康问题、全区学生的识字能力提高问题、全区资金的统一管理问题,等等)入手,进行区域变革,而着眼于区域中各个学校内涵发展的则相对较少。正因为此,富兰在其《教育变革的三个故事》中指出,在区域变革中的主要敌人之一就是对于学校内涵发展的忽视,而事实上每个学校的内涵发展都是无法替代的。

我国的基础教育尤其是义务教育阶段的当代改革,在经历了改革开放30年来从微观方法手段的更新到宏观体制理顺再到课程、信息技术等主题变革的多次转换之后,逐渐聚焦于学校这一中观意义上的基础性的分析单位。处于学校层面的改革实践,大致可以区分为两大类型。一是由教学、课程、信息技术、组织管理及教师专业发展某一维度的切入而引发的相关性改革,虽有一定力度但未能触及学校的结构、形态和整体品质,总体上属于局部的改革。这一类型的改革或可称为“非转型性变革”。另一类型则是顺应当前社会整体结构的转型及相应的教育结构与功能转型之大趋势,致力于学校整体面貌、内在基质和实践形态的有结构的变革,以此实现学校由近代型向现代型的根本转变,努力创建21世纪新型学校。这一类型可称为“转型性变革”。学校内部的转型性变革,面临着如何在学校整体性变革框架和思路之下,统整学校发展的价值观与目标重建,学习方式与学科课堂教学重建,学校德育或班级工作重建,学校组织、制度和文化的更新与重建,学校变革的方法论重建等重要问题。

三十年学校改革实践促进了理论研究的不断深入,也到了一个系统反思和整体转型的关口。随着教育改革实践阶段和性质的不断转换,理论研究的思路与方法也应作相应的调整和提升。无论是对教学、课程、班级建设、学校管理等领域进行反思与重建,还是对西方教育改革理论资源加以本土式吸取,都需要在研究的方法、策略及思维方式上进行方法论重建与创新,既丰富基础教育改革与发展的理论,又为中国教育学的理论建设提供新思路和新资源。

在我国的基础教育改革大潮中,区域性改革和学校变革分属于宏观与中观两个不同的层面,但在新的历史条件下,两者开始呈现出新的关系状态。

就宏观领域来看,区域推进是我国素质教育常用的变革方式。改革开放三十年来,我国区域推进教育改革大致经历了“恢复高考之后的散点推进阶段”、“在体制改革框架下的综合改革阶段”和“以全面实施素质教育为追求的区域推进阶段”,而今进入了“以义务教育均衡发展为主题的区域推进深化阶段”。正在兴起的以均衡发展为导向的区域推进教育研究,是当前素质教育的时代主题。我国教育发展非均衡状况主要表现为:东部地区多种发展水平在区域内共存,先进与落后、富裕与贫穷、国际化与本土之间既冲突又融合,区域“内差异”突显,这种内差异对教育发展而言,既是障碍又是资源。中部地区以农业文明为主导、属中等发达地区,但改革开放以来经济发展呈塌陷之势,教育的基础条件薄弱,教育投入的区域分配不均衡、普九欠贷严重,应试教育的强势导向更加大了这种不均衡,中部崛起战略将带来发展机遇。西部地区的经济总体上欠发达,多民族文化交融与冲突,高密度的国际援助在促进教育发展的同时,也使理想与现实、观念与行动之间的落差加大。面对这一非均衡状况需要进行区域变革的理论反思。其一,基础教育内涵发展在不同地区具有不同的“内涵”。尽管在东中西部,教育均衡发展处于不同的阶段,但是,无论处于哪一个阶段,内涵式发展都是基础教育均衡发展的题中应有之义。其二,对差异和均衡要有正确理解。我们承认差异、直面差异,但这并不意味着我们视一切差异为合理的存在。均衡是有差异的均衡,是追求优质的均衡,也是动态的均衡。就东、中、西不同地区基础教育促进均衡发展的状况来看,有的是不断提升底线的“成长性均衡”,有的是强势弱势不断互动和转化的均衡,还有的是将差异不断转变为发展资源的“有效益的均衡”而不是“削峰填谷”式的“平均”。也就是说,区域变革的推进离不开每一所学校的内涵式发展,而区域的均衡发展,也同样是以促进每所学校在自身基础上的发展为导向的。

在中观层面,学校变革是我国在推进素质教育过程中一直探索的主题。上个世纪80年代初开始的、综合的、整体的学校教育改革实践,是较早把研究的眼光聚集到学校这个层面上来的。这一时期学校变革最突出的特征是引进系统科学方法论,强化了在学校层面上进行变革的整体意识。但这种整体性、系统观,

在实际运用上仍停留于一般原则和空泛的口号。

在随后的 90 年代,一些大学研究者与中小学合作展开了主体教育实验,这一研究给中国的基础教育发展产生了不可忽视的影响。但是,其在学校变革方面的研究主要侧重于课堂教学,对班级建设和学校管理较少涉及,尚未形成较为完整的构架。在区域推进方面的研究,由于研究者指导的实验学校数量较大、跟进较快,较少对实践的深度介入和研究,也未形成步步深入的逐阶段推广计划。从理论构思上看,主体教育实验所强调的人的主体性毕竟只是作为整体的人的一部分功能特性,着眼于主体性的教育变革仍然很难称得上是一种“整体的人”的变革,也不是完全着眼于学校整体的“转型性”的变革。

从 90 年代中期开始,华东师范大学学者叶澜主持的“新基础教育”在东南沿海一些城市与中小学携手开展了学校的“转型性变革”,顺应当前社会整体结构的转型及相应的教育结构与功能转型之大趋势,致力于学校整体面貌、内在基质和实践形态的有结构的变革,以此实现学校由近代型向现代型的根本转变,努力创建 21 世纪新型学校。这一变革的突出特点是:着重于内涵式和整体转型式的变革,注重将“推广性”与“发展性”相结合、基地学校深化与区域辐射推进并重、多元主体的参与以及多层面多形态的合作。

通过以上对中外基础教育改革发展总体状况的梳理,我们至少可以得出以下几点启示。首先,无论自上而下还是自下而上的改革,最终走向上下结合,如课程改革一进入实施,就离不开教学支持,离不开校本培训和校本研究;又如产生于基层的新基础教育、主体教育实验、学校整体改革,一旦得到地方行政支持,即转变为地方基础教育改革的政策和策略。这反映了三个层面是一种既相互制约又相互支撑的关系。其次,区域变革为上下结合型的变革提供了一个良好平台。在这个平台上,来自不同层面的基层学校、教育行政和大学科研人员聚集在一起,共同成就提升学校之“事”,并在这种“成事”的过程中,成就个人、团队和组织自身的发展。再次,区域性改革与学校的内涵发展相结合是当代教育改革的必然趋势。学校不能离开区域生态而存活,没有学校深度变革的区域改革会失去依托。同时,缺少了区域改革氛围烘托的单个学校变革会成为孤岛。学校变革与区域改革必须同时推进、相辅相成。但目前国内外的研究在这方面都缺乏在这两者之间建立起内在联系的清醒认识,这需要有着眼于关系、过程的综合性研究思维和整体构建的发展思路。最后,当代学校变革应该着眼于“转型性变革”。转型是一种结构性重建,当今学校变革的主要任务,不是点状修补、也不是线性式的以新替旧,而是从学校组织的关键要素及其相互关系构成的整体结构上加以重组和优化。

然而,教育改革越是深入,其难度和复杂程度越高,在艰难的探索历程中,我们既需要勇气和坚持性,也需要不断地吸收域外同行探索提炼的最新研究成果

作为滋养我们的宝贵资源,藉此拓展我们的研究视野、提升我们的变革智慧。有鉴于此,我们在华东师范大学出版社的鼎力支持下,从海量的前沿研究成果中,筛选出我们认为有价值的相关论著陆续译出,构成一个不断跟进的译丛。

译丛的首批书目共七本,即:

(1) 迈克·富兰(Michael Fullan)著,武云斐译:《教育变革的新意义》;

(2) 迈克·富兰(Michael Fullan)著,朱丽译:《变革的6个秘密》;

(3) 大卫·霍普金斯(David Hopkins)著,鲍道宏译:《让每一所学校成为杰出的学校——实现系统领导的潜力》;

(4) 菲利普·C·斯科勒克蒂(Phillip C. Schlechty)著,杜芳芳译:《创建卓越学校——教育变革核心之六大关键系统》;

(5) 布伦特·戴维斯(Brent Davis)著,毛齐明译:《心智交汇:复杂时代的教学变革》;

(6) 克克隆·埃根(Kieran Egan)等编写,王攀峰译:《走出“盒子”的教与学——在课程中激发想象力》;

(7) 论文集:《实践智慧——舒尔曼论教学、学习与教师教育》(王凯译)。

迈克·富兰所著《教育变革的新意义》一书主要包括三个部分,第一部分主题是“理解教育变革”(第1章到第6章),提供了教育变革如何发生的详细图景。具体讨论了教育变革的历史、变革的主观现实性以及变革的动力,为成功的或不成功的改革过程提供了关键的内在视角。接下来重点关注特定的教育变革的决定是如何以及为何做出的,变革是如何实施和持续的,研究了规划及应对教育变革的各种复杂问题,试图回答“发展方向问题”。第二部分是对地方层面变革的论述,它由五章构成(第7到11章),其间讨论了在学校和学区层面不同职位上人们的角色问题。作者通过分析关键参与者即教师和校长的角色以及他们之间的组织关系,检视了学校之中的变革。这部分最后两章讨论了家长、社区和学校董事会的角色,特别讨论了具体的家长角色在教学、决策制定及其他与学校和子女教育的问题方面所起的作用。还通过案例分析了学区在学校变革中扮演的角色。第三部分共4章,讨论转向区域和国家层面,评估了政府机构的作用的两难问题并为政府行动提供了一些行动指南,讨论了学校中个体的教育 and 专业发展问题,最后基于教育变革的未来发展趋势和展望,反思了变革中的问题。作者风趣地指出:希望就存在于60年代的天真之中,70年代的玩世不恭之中,80、90年代的部分的成功之中,以及新世纪之始对现实的清醒认识之中,变革比我们想象的要困难得多。

迈克·富兰是多产的,我们在这批书目中还推出了他的《变革的6个秘密》以飨读者。2001年,他发现了五个彼此紧密联系且与组织成功联系在一起的主题:道德目标、理解变革、关系、知识运用和一致性。历时七年,他在考察了百万

个变革实例后,从对英格兰和安大略(包括公立学校系统和大学)教育改革的理解工作,以及实现大规模的、真实性变革的工作,还包括他在世界各地参与的一些重要变革行动中发现了必须掌握的6个秘密,即:关爱并为一种高质量的目标而投资于你的员工是成功的基础;将同伴与目标联系起来;能力建设优先;学习即工作;透明法则;系统学习。掌握了它们,你将重新建立起应对变革的信心,这种信心反映了一句格言:“依据知识行动的能力,同时怀疑你所知道的。”

大卫·霍普金斯的《让每一所学校成为杰出的学校——实现系统领导的潜力》共八章按三编展开。在第一编“系统变革的缘起”中,开篇以一种压缩的形式陈述全书的基本观点,“让每一所学校成为杰出的学校”这句话,作为任何一个社会民主的教育体系中教育核心目标的隐喻被推出,并提出了学校改进的建议,还指出了先前大规模教育改革失败的事实,认为作为根本性的改革方法,系统改革的方法已经势在必行。许多国家大规模教育改革的努力尽管在早期取得了一些成功,但是,这些改革现在大部分止步于“高原期”,对这些大规模改革结果分析显示,一段时间内,国家指令需要通过学校领导改革进行平衡。可是,从给定处方方式转换到专业自决的方式需要有系统的观点——在所有层次上都需要这样的能力建构。

第二编共四章,讨论的焦点转移到学习、教学和学校层面的进程,集中阐述了系统变革的四大动力,即个性化学习、专业化教学、理智责任、网状组织和创新。第三章讨论了个性化学习这一先导性主题,它允许系统从一个建立在提供服务基础上的系统转变成为一个强调大规模定制品和合作生产的系统。个性化学习是它的教育形式。这一着重点提供了一座桥梁,它使处方教学、学习技能、课程和评价,过渡到确保使每一位学生实现其潜能的课堂实践的方法上来。第四章论述的焦点是个性化学习需要对教师的教和学校自身组织方式作根本性调整,教师自身需要塑造成新的专业主义形象,他们用向学生提供大量数据和证据材料的各种各样的教学模式,达到使每一位学生都能进行个性化学习的目标。第五章讨论的中心问题是:在从“给定处方”到“专业自决”的过渡中,任何责任框架都不仅需要实现它的初始目的,例如提高水平,而且需要建立具有专业责任的能力和信心。建成“理智的”责任系统需要在内部评价和外部评价之间寻求平衡。第六章围绕如下中心问题展开:持续的教育改进不仅是学校的成就,也是学校中教师、学生的成就。持续的系统改进要求具备一个教育愿景,这一愿景为学校及当地社区共享共有。

第七、八章构成本书最后一编。为了让每一所学校成就非凡,通过培育系统内部的多样性和创新能力,实现富有生机的系统发展、壮大,并形成规模,就是必要的条件。作者一再重申“为了让每一所学校成为杰出的学校,要具备几个卓越的信念:诸如个性化,专业自决,网状工作模式,理智责任,个别与系统兼顾的领

导方式”这一观点。这些观念如能被那些贴近实践的人掌握、运用,那么就能实现系统改革的潜力。作者讨论了国家和地方政府所扮演的角色在学校系统变革中的转变,并指出通向成功的“第三条道路”。在这条道路上,学校领导、教师、政策制定者和社区可以协同工作,把“让每一所学校成为杰出的学校”的理想变为现实。

菲利普·C·斯科勒克蒂所著的《创建卓越学校——教育变革核心之六大关键系统》,与大部分热衷于改造坏学校的改革者不同,作者这本书里关注的焦点是创建卓越学校。他引用克雷顿·克里斯汀生(Clayton Christensen)区分的两种革新类型,即:持续性创新和破坏性创新。充分与现存社会系统相一致的革新是持续性的革新,它对于这些系统的结构或文化几乎不产生影响。这种革新基本上是目前系统的延伸。它们意在改进效果和效率,并使目前的系统最大限度地发挥潜能。如果能够有效地使用破坏性革新,在组织的结构和文化方面都需要明显的改变。这种改变不仅需要信念、价值观和承诺的变革,也需要规则、角色和关系的变革。本书作者指出,在像学校这样复杂的社会组织里,具有决定作用的是六个关键系统,即:招募和引进系统、知识传递系统、权力和权威系统、评估系统、方向性系统和边界系统。全书分三个部分,第一部分区分了通过参与产生的服从和通过外在奖励或惩罚威胁产生的服从,认为只有通过戏剧性地变革决定学校行为的系统,才能把参与的培养作为学校的核心任务。系统变革中的六个关键系统由一系列复杂的规范 and 价值观而结合为一体,这些规范和价值观是在规则、角色和关系中表达出来的,从这一观察角度入手,阐明这些规范如何在学校场景和学区操作的。作者还描述了系统变革和成人服从模式之间的关系。第二部分即第四章到第九章,逐章详细阐述了必须变革的六个关键系统。第三部分是全书最后两章,讨论了如何迈向破坏性革新。作者呈现了分析人们遵守正式规范范围的框架,这些正式规范指导着系统内的行为。还尤其关注引进新规范的努力和支持新价值观与方向而产生的问题。最后向读者呈现了对于美国未来公立教育的个人看法。

布伦特·戴维斯的《心智交汇:复杂时代的教学变革》与大部分有关这个主题的文献不同,并不从假定存在既定的教学定义入手——甚至不假定可能(或应该)存在对于教学含义的广泛认同。相反,作者围绕一些疑难问题来组织本书。这些难题涉及感知、认知、行动、身份、背景、意图和一些有助于理解教学的其他问题。“什么是教学?”这本身就是一个难以回答的问题。事实上,在纷繁的教学理论、教学哲学和教学实践中,似乎只有一点已达成共识——即教学与促进学习有关。当然,这一点又使人想起另一个问题:“什么是学习?”尽管人们很想承认这个问题已有定论,但事实上,这是一个非常复杂而又尚未充分理解的现象。如同教学一样,人们对学习的理解也多得令人咋舌。与教学一样似乎也没有多少

共识——除了认为学习是改变人们已有的认知之外。

该书在第一编中讨论的问题是：什么是知识？知识有什么作用？认知是什么？什么是认知者？事实表明，这些问题并非微不足道，对于这些问题的最新回答，使人们的常识面临巨大的挑战。第二编着重论述学习。什么是学习？学习是怎样发生的？什么是学习者？为什么有些学习者比其他学习者更有能力？智力能够提高吗？与认知一样，有关这些问题的最新见解可能具有挑战性。在有关教学的讨论中尤其如此。第三编讨论教学。正如大家所期望的，这一编也会提出一些与人们根深蒂固的信念和实践相左的东西。因为前面已经讨论了认知和学习，这部分着眼于考察时空中的不确定因素，主要目的是呈现一种切实可行的、与我们所处世界相契合的教学观。

作者声明，本书主要不是讨论根深蒂固的观念或者陈旧的实践，而是怀着更加令人鼓舞的目标，即探讨有关认知、学习和教学的新见解，考察它们为教育带来的发展空间。探讨这些主题时，我们的意图不在于用另一种自信来代替已有的深信不疑的信念，而是努力寻求一种更具尝试性的方法来探索存在和教育的复杂性——这是我们一直试图以诙谐的语言来强调的一种态度。

想象是教育中一个必不可少的方面，它允许我们从新的视角看待世界，以此帮助我们改善教学。克隆·埃根等多位作者撰写的《走出“盒子”的教与学——在课程中激发想象力》，从多重视角聚焦想象和想象力问题。作者们从历史、哲学、社会和心理等多个角度探讨这种新的教育观念，并考察想象在公共教育中的作用和含意。他们相信，学校必须培养和开发学生的智力、道德和审美想象力，以确保他们获得成功而富有意义的教育经验。然而，极其常见的是，尽管教学方案看上去使用了富有想象力的材料和方法，但课程和活动仍然无法激发学生想象力中的决定性方面。这本书致力于对想象力培养之价值和意义的深入理解，确立想象在教育中的理论和实践意义。

全书由两大部分构成。第一部分的作者从历史和哲学等多个视角看待“想象”这个概念，克隆·埃根的文章在开篇论述了想象在教育中的重要性，有的作者具体阐明了想象和教育之间的关联，有的则对有关教学中想象作用的某些普遍的无根据的观念和误解提出了质疑。有的作者力主一个人想象力的发展必须成为教育至关重要的部分，因为想象与教育的关联仅仅被一些教育理论家在教育原则上阐明或认识到，却不存在于当今的实践中；有的主张批判性思维和想象性思维是相互促进的技能，两者通常都是教育和社会科学中范式间知识建构所必需的。第二部分的作者提出了一些有关想象的通行的迷信说法，探讨了想象是如何成为学习的基础部分，并说明了实践中是如何看待想象教育的。这一部分的作者分别从“想象在数学课堂中的作用”、“想象与文学教学”、“想象与科学教育”、“想象与艺术教育”、“想象和问题青年的教育”、“富有想象力的多元文

化教育”等方面展开专题研讨。

一位物理学家指出：“我们作为科学家的责任是……教授人们如何才能不害怕疑问、并主动迎接和讨论疑问，要求这种自由成为我们对于后代应尽的职责……如果我们想解决我们以前从未解决的问题，我们就必须让大门为未知半开着”，而那扇门是由想象来打开的。

《实践智慧——舒尔曼论教学、学习与教师教育》是李·S·舒尔曼(Lee S. Shulman)探讨教学、教师教育和教育研究性质的论文集。舒尔曼曾任美国教育研究会、美国国家教育科学院、卡内基教学促进基金会等多个组织的主席，主持了教师思维、教师知识分类、PCK知识等多项具有开创性的研究项目，并积极倡导教学成为专业，以及促成西方教学研究范式转型，是影响美国教育政策，具有国际影响的重要教育学者。为此先后获得美国教育研究会的最高荣誉——教育研究杰出贡献终身成就奖、E·L·桑戴克杰出教育心理学贡献奖。这本文集囊括了舒尔曼各个时期的学术精品，涉及教学研究范式、教学的特性、教育心理学、案例教学、教师知识、教师评价等方面研究的成果。其中不乏《知识与教学：新改革的基础》、《教学研究：历史与个人的视角》等影响深远，耳熟能详的名篇。因为舒尔曼几乎没有个人专著，这本文集可以算得上他的代表性作品。

上述首批书目中的前六本正好构成教育、学校、课程与教学三个层面的主题研讨，然而，这三个层面之间又是相互关联的。例如，迈克·富兰的两本著作是在一般意义上讨论教育改革，却始终不离开学校变革这一核心主题，他使用了大量特定的教育改革来解释教育变革的实践意义，这些特定的改革就涉及课程的各个学科(如语文、数学、科学、社会)、计算机、合作学习、特殊教育、学校重构、教师教育、全校性的革新等等领域；关于学校变革的两部著作都涉及学区与社区环境，且以系统的视野将学校变革置于社会变革的大背景中；另两部著作在课程、学习及学科课堂教学领域展开探讨，涉及的诸多问题都关系到学校的系统变革。可以说，六部著作浓缩地映射出当今以学校变革为核心的教育改革所呈现给世界的复杂多变的壮观图景。第七部属于学者个人的论文集，涉及教学、学习和教师教育多个领域，能给读者带来不一样的感受。

诚挚地感谢迈克·富兰先生、大卫·霍普金斯先生等多位原作者欣然为我们的译著撰写中文版序，这是对我们工作的最大激励。真诚地期待读者喜欢我们的选择，也真心地期待读者指出我们翻译过程中理解和表述上的错讹，以及你们宝贵的建议。在读者的鼓励下，我们将有信心把后续工作做得更好。

杨小微

华东师范大学基础教育改革与发展研究所

2009年9月30日

目 录

“当代学校变革的理论与实践”译丛总序 / 1

第一编 认知 / 1

- 第一章 认知框架:知识观的内涵考察 / 4
 - 第二章 认知图景:感知的生物和文化根源 / 19
 - 第三章 认知行为:常态和发展的建构与解构 / 36
 - 第四章 认知结构:具身性记忆和知识之研究 / 55
-

第二编 学习 / 73

- 第五章 学习框架:运用复杂思想研究
学习系统 / 76
 - 第六章 学习定位:学习观的历史及现状 / 92
 - 第七章 学习心理:智力、创造性、多样性和
集体性 / 113
 - 第八章 学习形式:思想和文化的技术及结构 / 134
-

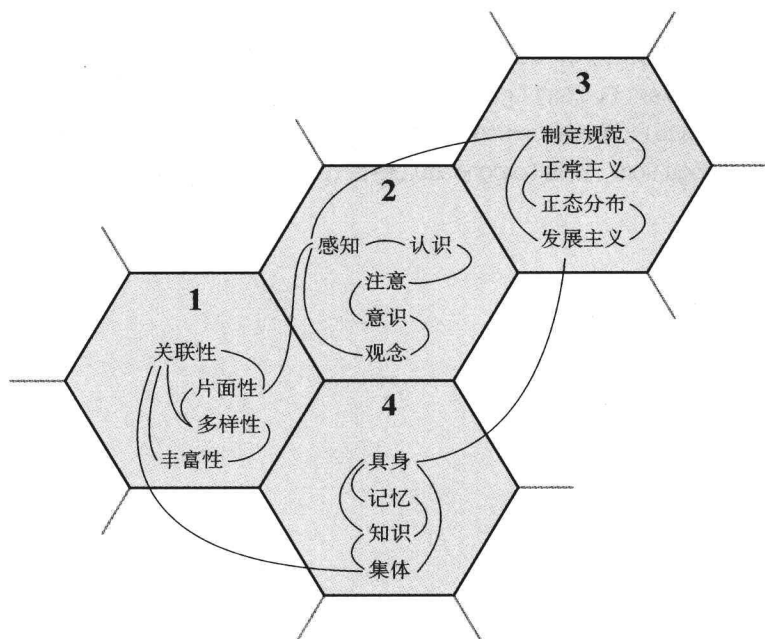
第三编 教学 / 154

- 第九章 教学框架:教学观的历史演变和
新观点的兴起 / 157
 - 第十章 教学挑战:全纳教学观和批判教学观 / 174
 - 第十一章 教学条件:在复杂思想视角下重构
教学实践 / 189
 - 第十二章 教学遭遇:教学生活的伦理之维 / 206
-

参考文献 / 223

姓名索引 / 229

主题索引 / 233



词源

认知(know)一词源于希腊语 gnosis,意为“灵知或洞见”。它还有一个补充词 pisteme,意指“日常技能”。英语只用“认知”一个词来包含这些不同方面的意义,这种现象很少见,而大部分其他语言都有两三个动词来表达这些意义。比如,法语用 connaitre 和 savoir,德语用 kennen 和 wissen 来区分“熟悉”(人或物)和“掌握”(事实)。

同义词

接受(accept)、熟悉(be acquainted)、能够做(be able to perform)、理解(apprehend)、相信(believe)、认识(be cognizant of)、领悟(comprehend)、辨别(discern)、区别(discriminate)、区分(distinguish)、体验(experience)、熟悉(be familiar with)、感到(feel)、弄清(fathom)、审查(go through)、领会(grasp)、拥有(have)、掌握(master)、遇到(meet with)、了解(be onto)、感知(perceive)、证明(prove)、认出(recognize)、记得(remember)、品味(savor)、看到(see)、确信(be sure of)、品尝(taste)、经历(undergo)、理解(understand)