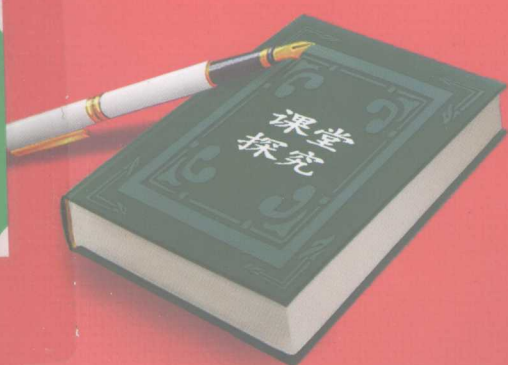


课堂探究教学的 理论与实践

赵嘉平 / 主编

KE TANG TAN JIU JIAO
XUE DE LI LUN YU SHI JIAN



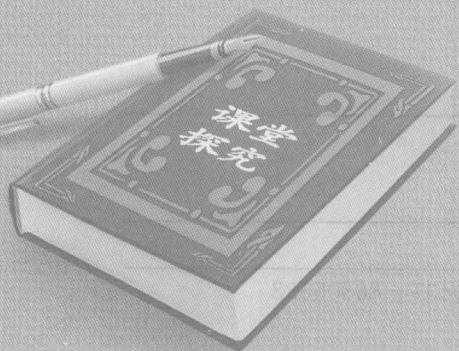
中国出版集团



世界图书出版公司

课堂探究教学的理论与实践

赵嘉平 / 主编



 世界图书出版公司
北京·广州·上海·西安

内 容 简 介

采用课堂探究的教学策略是实现新课程改革理念的重要途径,特别是在学生自主探究的过程中,能培养其创新精神和实践能力。本书结合教学实例介绍了课堂探究教学的基本理论,课堂探究教学的实施策略,课堂探究教学给学生、教师、教学环境等方面提出的新要求,列举了各学科课堂探究教学的成功案例,供各学科高中教师在任教新课程时借鉴和参考。

图书在版编目(CIP)数据

课堂探究教学的理论与实践/赵嘉平等编著.

—北京:世界图书出版公司北京公司,2009.7

ISBN 978-7-5100-0025-6

I. 课… II. 赵… III. 课堂教学—教学研究—高中 IV. G632.421

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 010100 号

课堂探究教学的理论与实践(第 1 版)

编 著 者:赵嘉平等

丛书策划:李殿国

责任编辑:刘 煜

责任校对:王洪梅

营销编辑:刘春甫

出 版:世界图书出版公司北京公司

发 行:世界图书出版公司北京公司·东北书局

(吉林省长春市春城大街 789 号

邮编:130062 电话:0431-86710755)

销 售:各地新华书店

印 刷:长春方圆印业有限公司

(吉林省长春市绿园区西环城路 4407 号

邮编:130061 电话:0431-87974435)

幅面尺寸:185mm×260mm

印 张:14

字 数:338(千字)

版 次:2009 年 7 月第 1 版

印 次:2009 年 7 月第 1 次印刷

营销咨询:13904337075 0431-86710755

编辑咨询:0431-86805561

读者咨询:DBSJ@163.com

ISBN 978-7-5100-0025-6/G·325

定价:25.00 元

版权所有 盗版必究 举报有奖 举报电话:0431-86805538

前 言

高中新课程改革的指导思想、基本理念、课改方案是正确的，符合时代、社会以及教育改革的要求。在新的教育思想、教育观念的指导下，高中教学改革、学生的学习正在发生着深刻的变化。高中新课程改革实验是成功的，其主要标志体现在素质教育的思想、全新的课程改革理念已经深入人心，高中教师通过新课程改革培训和中小学教师继续教育已经基本掌握了新课程改革的精髓。高中新课程改革是一项涉及很多方面的系统工程，仅课程改革实施过程就涉及课程理念、课程实施方案、课程标准、教学内容、教学方法、教师队伍建设、课程改革保障体系等方面，其中最重要的是教师理解、接受了新课程，其基本理念已经融入到教师的教学活动中，成为教师的自觉行为。

高中新课程改革在实施过程中也存在一些问题，这些问题的存在是改革过程中必然会出现的，有些问题并不是高中新课程改革本身的问题。学校是社会的一部分，教育中的问题很多是社会问题在教育中的反映，是素质教育与应试教育、基础教育改革、高考改革、社会的人才需求及价值取向等方面的问题在高中新课程改革中的反映。要正确看待这些问题，研究问题存在的本质原因，寻求解决问题的正确途径，还要在新课程改革实验的过程中不断地对新课程进行修正。高中教师在实施新课程改革的过程中有一个适应过程，特别是对高考改革动向的把握，需要时间，需要经历几次高考以后才能不断反思并将积累的经验反馈到教学中，才能够真正驾驭新课程。

基础教育新课程改革在学科教育方法上引入了新的理念，学科教育除了知识的传授和技能的训练外，更关注对学生探索兴趣及能力、良好思维习惯与创新意识等的培养。新课程提倡学生的研究性学习和探究教学。研究性学习是基础教育课程改革的一门必修课程，探究教学是新课程改革的主要教学方法。实施课堂探究教学要深入学习和领会基础教育新课程改革的基本理念，关注全体学生的全面发展，为学生的终身发展奠定基础，从学科走向生活、从学校走向社会，注重学生人文素质的培养，注重创新精神和实践能力的培养，强调综合、强调过程、强调探究，提倡学生和教师的共同发展。在教学过程中，教师的教育观念如何，教师如何把握正确的教育理念，确定科学、合理的教学目标，对学生的学习会产生重要的影响。

深入推进高中新课程改革的关键因素是教师，再好的新课程设计也需要教师实施，教师在教学过程中是被动模仿还是主动创意，既取决于教师的素质水平，也取决于对教师的职业要求。一方面是高考要求、学生需求、学生家长的期盼、校长对高考任务的要求，另一方面是新课程理念、新课程标准、新课程评价。两个方面的要求在很多地方是有差别的，前一方面比较关注高考成绩，关注高考上线率、重点大学录取率等等；后一方面比较关注素质教育成效、学生的成长情况和毕业生的合格率。对教师的考核是与教师的切身利益息息相关的，教师在教学过程中处理教学内容、教学方法、教学手段、教学时间长短等

问题时，必须在两个方面之间做出抉择。教师为了取得对自身考核的良好成绩，有时不得不违心地做一些违背教学规律的事情。高中新课程改革实验过程中，教师们反映出一些问题，反映不适应新课程，并非不知道应该怎样去做，而是不知道怎样做才能更贴近高考。所以才会出现旧的教学内容和要求不敢丢，新的教学内容和要求要加上。课堂探究教学在于通过学生的自主探究，培养创新精神和实践能力。教师在进行教学设计时，考虑能力培养目标的同时，更要考虑学生对知识和技能的掌握情况，教师考虑问题很难离开高考的指挥棒，唯恐学生应付不了高考。中学教师总是不敢放手让学生自主探究，课堂教学过程中指导、启发、指定学习内容，多于让学生自主探究、自主发现和创新。往往是预先设计好了实验内容，让学生按照教师的思路去做，学生只能在教师规定的方向思考问题。当教师跳不出高考的桎梏和困扰，当高考成绩成为衡量教师工作成绩的重要标准的时候，解放不了教师也就解放不了学生，也就不可能真正实现新课程改革的目标。高中学生课业负担过重的症结也在于此，启动新一轮的课程改革也解决不了这个问题。因此深入推进高中新课程改革的关键环节，在于实事求是地改革对教师的考核评价标准与方法。

老百姓送子女上高中读书的目的是很明确的，就是希望子女考上理想的大学。学校抓高考升学率无可厚非，关键在于把握好分寸。强调高考太过，必然造成学生过重的课业负担，必然影响教师落实新课程培养学生创新精神和实践能力的目标。另一方面，高考要尽可能贴近新课程，贴近新课程的水平考试。学生高中三年学习的时间和精力是有限的，高考和水平考试差别越大，越会分散学生的精力，准备考试是需要时间的，高级别的考试越多，学生就要拿出更多的时间复习，这样学生又有多少时间是用来学习的，三年的宝贵时光是用来学习和增长才干的，不是用来应付考试的。目前，一些学校为了帮助学生更好地参加高考，教学内容讲授一遍以后还要复习两遍，可想而知学生真正用来学习新知识的时间又有多少。

对学校 and 校长的考核，应该看其是否为国家实施人才战略培养高素质的合格人才，尽量减弱办学的功利目标。校长要在校内构建和谐、宽松的教育环境，为教师松绑，科学评价教师的工作。教师要遵循教育规律，按照学习理论教书育人。对教师的考核与评价离不开对学生的考核与评价，对学生的学习成绩评定，必须以新课程标准为依据，以学业水平考试为标准，尽可能减低高考对教学评价的影响。对学生的学业成绩要进行纵向比较，而不要进行横向比较。确定教师的岗位职责和教学任务要求时，教学成效应该是一个量化的相对标准，而不是一个绝对标准。教师新接一个班级，可以要求教师将班级平均成绩提高几分，提高的幅度越大，教师的教学成效就越高，而不应该制定一个绝对分数标准来要求教师。教育行政管理者在要求教师胜任新课程教学工作的同时，也要为教师构建一个科学、和谐、宽松、公平、适宜的教学环境和平台。

本书的课堂探究教学资料，是天津市两所中学的高中新课程改革实验一线教师结合教学实践撰写的教学案例文章，对于了解新课程改革的课堂探究教学情况，由此可见一斑。可以看出，教师对新课程的理解和把握是很到位的，关键在于教育行政管理者如何鼓励和保护教师的改革积极性和探索创新精神，引导教师在正确的道路上走下去。

赵嘉平
2009年5月

目 录 Contents



上篇 课堂探究教学理论

第一章 建构主义学习理论基础	2
第一节 建构主义学习理论的由来	2
第二节 建构主义学习理论的流派	5
第二章 建构主义学习理论在教学中的应用	11
第一节 建构主义学习理论的学习观	11
第二节 建构主义学习理论的教学观	14
第三节 建构主义学习理论的师生观	19
第三章 多元智能理论	20
第一节 多元智能理论概念	20
第二节 多元智能理论与传统智能理论的区别	22
第四章 多元智能理论在教学中的应用	25
第一节 多元智能理论引发新认知革命	25
第二节 多元智能理论指导下的新教师角色	31

中篇 课堂探究教学实践

第五章 课堂探究教学模式	36
第一节 课堂探究教学目标	36
第二节 课堂探究学习方式	39
第三节 课堂探究教学设计	42

第六章 课堂探究教学方法	47
第一节 探究教学实施策略	47
第二节 探究教学中应注意的问题	52
第三节 课堂探究学习指导	55
第七章 课堂探究教学课程建构	60
第一节 探究教学课程资源	60
第二节 探究式学习课程资源的开发	63
第八章 课堂探究教学研究	68
第一节 课堂探究教学评价	68
第二节 探究教学对教师素质的新要求	75

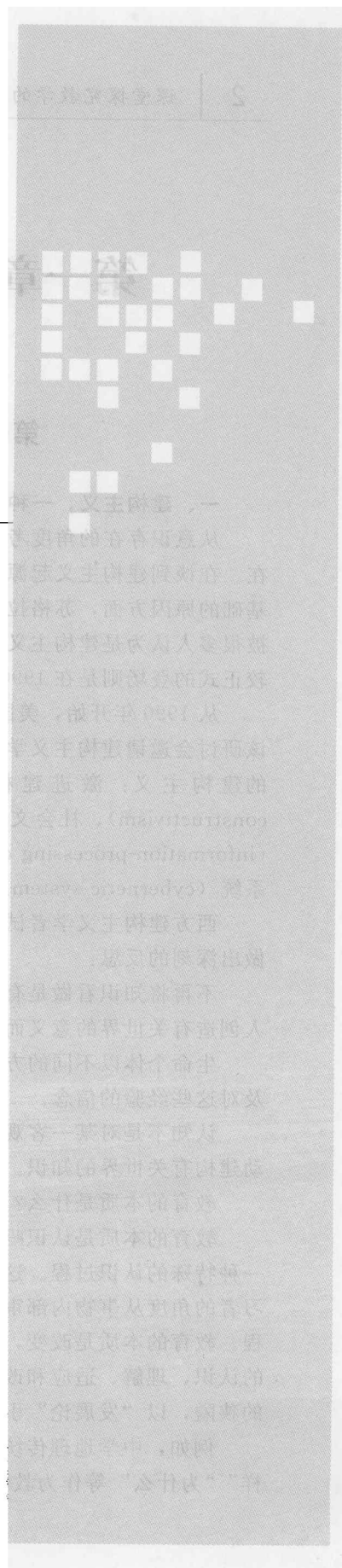
下篇 课堂探究教学案例

第九章 语文课堂探究教学案例	86
第一节 “记念刘和珍君”课堂探究教学案例	86
第二节 “小狗包弟”课堂探究教学案例	91
第十章 英语课堂探究教学案例	100
第一节 “Films and TV Programmes”课堂探究教学案例	100
第二节 “The Violence of Nature”课堂探究教学案例	102
第三节 “Traffic Jam”课堂探究教学案例	104
第四节 “have/has got...”课堂探究教学案例	107
第十一章 数学、物理课堂探究教学案例	111
第一节 “曲边梯形的面积和变速直线运动的路程”课堂探究教学案例	111
第二节 “距离公式”课堂探究教学案例	118
第三节 “摩擦力”课堂探究教学案例	122
第四节 “加速度与力、质量的关系”课堂探究教学案例	125
第十二章 化学课堂探究教学案例	129
第一节 “铁与水蒸气反应”课堂探究教学案例	129
第二节 “醇 酚”课堂探究教学案例	132
第三节 “富集在海水中的元素——氯”课堂探究教学案例	137
第四节 “生活中两种常见的有机物”课堂探究教学案例	141
第五节 “金属铝的性质”课堂探究教学案例	145

第十三章 生物课堂探究教学案例·····	149
第一节 “呼吸作用”课堂探究教学案例·····	149
第二节 “影响植物根的向性运动的环境因素”课堂探究教学案例·····	152
第三节 “消化和吸收”课堂探究教学案例·····	155
第四节 “植物生长素的发现”课堂探究教学案例·····	160
第五节 “减数分裂”课堂探究教学案例·····	164
第十四章 历史、地理课堂探究教学案例 ·····	169
第一节 “鸦片战争中国失败的原因”课堂探究教学案例·····	169
第二节 “评价拿破仑”课堂探究教学案例·····	175
第三节 “物质生活与习俗的变迁”课堂探究教学案例·····	181
第四节 “农业的区位因素”课堂探究教学案例·····	185
第十五章 政治课堂探究教学案例·····	189
第一节 “全面建设小康社会的经济目标”课堂探究教学案例·····	189
第二节 “新时代的劳动者”课堂探究教学案例·····	193
第三节 “走进哲学 问辩人生”课堂探究教学案例·····	199
第四节 “面对经济全球化”课堂探究教学案例·····	207
第十六章 综合实践活动探究教学案例·····	211
第一节 “水池盆短片制作”课堂探究教学案例·····	211
第二节 “DV 短片拍摄”课堂探究教学案例 ·····	212
第三节 “拍摄农家院”课堂探究教学案例·····	213
后 记·····	215

上 篇

课堂探究教学理论



第一章 建构主义学习理论基础

第一节 建构主义学习理论的由来

一、建构主义，一种新认知理论

从意识存在的角度考察，具有朦胧色彩的建构主义教育理念在人类社会早期便已经存在。在谈到建构主义起源时，新西兰学者诺拉指出，“在反对用直接教学方式以形成知识基础的原因方面，苏格拉底和柏拉图是教育上最早的建构主义者”。苏格拉底的“产婆术”被很多人认为是建构主义教学的成功范例，但是作为一种理论体系，建构主义学习理论比较正式的登场则是在1990年。

从1990年开始，美国乔治亚大学教育学院组织了“教育中的新认识论”系列研讨会。该研讨会邀请建构主义学习理论领域的著名学者参加，在讨论中主要出现了6种不同倾向的建构主义：激进建构主义（radical constructivism）、社会性建构主义（social constructivism）、社会文化认知的观点（sociocultural cognition）、信息加工的建构主义（information-processing constructivism）、社会建构论（social constructionism）和控制论系统（cybernetic system）。

西方建构主义学者试图从“新认识论”的视角，对仍然误导着教育的客观主义认识论做出深刻的反思：

不再将知识看做是有关绝对现实的知识，而认为知识主要是个人对知识的建构，即个人创造有关世界的意义而不是发现源于现实的意义。

生命个体以不同的方式想象外部世界，这种不同基于人们对世界的独特的经验集合以及对这些经验的信念。

认知不是对某一客观存在的现实的发现，即不是去发现本体论意义上的现实，而是主动建构有关世界的知识。

教育的本质是什么？

教育的本质是认识吗？长期以来，我们一直认为教学是一种特殊的认识过程，学习是一种特殊的认识过程。这是从成年人的视阈从事物外部进行的思考，如果换个角度，从学习者的角度从事物内部审视学习过程，就会发现它不仅仅是认识过程，更是生命成长的历程。教育的本质是改变，是促进生命发展。在努力获得发展的过程中，生命建构自身独特的认识、理解、适应和改造世界的方式。“新认识论”的新颖之处在于：结束“认识论”的狭隘，以“发展论”引领教育改革潮流。

例如，中学地理传统教学一向强调学生知道“在哪里”“有什么”“什么时间”“怎么样”“为什么”等作为教学目标，“知道”“了解”“熟悉”“理解”等是常用的教学目标行

为动词，其目标指向是“结果”，指向客观事实。教学目标受“学科中心”“知识本位”影响，注重对知识的继承、传授和掌握。

新颁布的地理课程标准的课程目标定位为“通过7—9年级地理课程的实施，学生能够了解有关地球与地图、世界地理、中国地理和乡土地理的基本知识，了解环境与发展问题；获得基本的地理技能以及地理学习能力；使学生具有初步的地理科学素养和人文素养，养成爱国主义情感，形成初步的全球意识和可持续发展观念”。“高中地理课程的总体目标是要求学生初步掌握地理基本知识和基本原理；获得地理基本技能，发展地理思维能力，初步掌握学习和探究地理问题的基本方法和技术手段；增强爱国主义情感，树立科学的人口观、资源观、环境观和可持续发展观”。“获得”“学会”“尝试”“运用”“形成”“增强”“养成”等是表现教学目标的主要行为动词，其目标指向是“过程”，指向“生成”。教学目标是“以学生为主体”，注重生命的发展。

二、建构主义学习理论的由来

许多人持这样的观点：“建构主义（constructivism）也可译为结构主义。”这种观点为试图理解建构主义学习理论的人们构筑了障碍，事实上，建构主义并不等同于结构主义。

只有清晰地辨别结构主义—解构主义—建构主义的发展轨迹，才能在真正意义上理解建构主义学习理论。

1. 结构主义（structuralism）

结构（structure）一词来源于拉丁文“structura”，其原意是“部分构成整体的方法”。结构主义理论核心是结构概念，认为结构是一种关系的组合，是由各个部分相互依存而构成的整体，部分只能在整体中获得意义。一切由人类行为构成的现象，表面上似乎杂乱无章，其实都内蕴着某种结构。

结构主义具有4个特征：

整体结构论，认为一个系统的不同部分不应相互独立地加以研究。

稳定结构论，倾向于优先考虑稳定结构而不是易变的结构。

潜在结构论，应区分表层结构和深层结构，认为基本的结构不是观察者可以直接看到的，社会科学家的任务就是要揭示这些潜在的结构，以便说明表层。

结构约束论，大多数结构主义者都承认社会结构的约束性质，并认为基本的结构沉重地制约和决定着人的行动与思想。

简言之，结构主义认为：在任何既定情境中，一种因素的本质就其本身而言是没有意义的，它的意义事实上由它和既定情境中的其他因素之间的关系所决定。总之，任何实体或经验的完整意义除非它被结合到结构（是其中组成部分）中去，否则便不能被人们感觉到。

2. 教育中的结构主义

瑞士心理学家皮亚杰在《结构主义》一书中认为，结构不同于一个集合性，结构的各组成部分不会以它们在结构中存在的同样形式真正独立地存在于结构之外。结构不是静态的，支配结构的规律活动着，从而使结构不仅形成结构，而且还起构成作用。最后，结构是自我调节的，这就是说，为了有效地进行转换程序，它不向自身以外求援。

20世纪60年代，美国心理学家布鲁纳的“知识结构论”与“发现法”成为全美国中

小学教学改革的理论基础。布鲁纳的“知识结构论”是在皮亚杰的“认识结构论”基础上发展而来的。“发生认识论”认为每一个认识活动都有一定的认识结构。而布鲁纳认为教育的作用不仅在于发现学生认识事物的认识结构，而且认为知识是有结构的，还要发现知识与学科本身的结构；学生只有掌握了学科的知识结构，才能形成认知结构，形成学习的迁移。布鲁纳曾说过：“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。”“用基本的和普遍的观念来不断扩大和加深知识。”“学到的观念越是基本，几乎可以归结为定义，则它对新问题的适应性就越宽广。”^①

布鲁纳对结构的界定是从如何掌握学科结构这个角度来说明的，强调的是由经验中的事实概括而形成的更高一级的上位概念，它是探究的结果，而不是指导性的、待检验的并被不断修正的探究原理。早期布鲁纳的结构主义教育思想因其过分强调知识的结构和难度，脱离学生的实际，增加学生的负担，而遭到批评。

3. 解构主义

解构一词，源于海德格尔（Martin Heidegger, 1889—1976）在《存在与时间》一书中所用的 Destruction，它的意思是分解、翻掘和揭示，以便被消解的东西可以在被怀疑和超越中被把握。

解构把一个体系从符号，从没有所指的能指，从没有任何完满意义的语言结构中解放出来。符号的意义变得完全任意，而不是基于某种可假定为有序而具有确定性的实在。

在人们的潜意识里，总是认为在万物背后都有一个根本原则，一个中心语词，一个支配性的力，一个潜在的神或上帝。解构主义就是要消解这一切，消解教条、霸权和非正当的权威。受此影响的教育观强调内在反省、多元解释、意义解构。

结构主义崇尚理性，解构主义试图恢复被结构主义忽略了的非理性事物和伦理性事物。与以往强调理性思维，强调逻辑秩序不同，新课程改革特别强调体验，强调直觉，强调顿悟。

结构主义者以同质事物的集合体作为结构，提倡整体性；反之，解构主义则重视异质事物，主张将封闭的结构改为开放的结构，通过引进异质事物创造出多层次事物。与以往强调以学科知识结构为中心不同，新课程改革特别强调跨学科学习，强调综合性，强调开放性，强调探究性，强调生成性。

4. 建构主义

解构主义对结构主义所倡导的整体性和客观性提出了挑战，但是仅仅是看到了问题，却没有提供解决问题的正确答案。

既然任何感觉者的感觉方式都可以表明是包含了一种固有的偏见，它极大地影响着感觉到的东西。因此，对个别实体的完全客观的感觉是不可能的；任何观察者必定从他的观察中创造出某种东西。这样，观察者和被观察对象之间的关系就显得至关重要。这种关系成了唯一能被观察到的东西。它成了现实本身的材料。因此可以说，事物的真正本质不在于事物本身，而在于我们在各种事物之间构造，然后又在它们之间感觉到的那种关系。建构主义这种强调主观认知的观点是其思想的主要特征。

在社会从工业化社会经由信息社会向着鼓励知识创新、以培养知识创新人才为己任的

^① 布鲁纳. 教育过程 [M]. 上海: 上海人民出版社, 1973.

知识社会转型时期,强调知识的建构性、社会性、情境性、复杂性和默会性的新颖的知识观正在成为教育思潮的主流。作为个体的学习者终其一生也无法穷尽人类所有的知识成果,但是生命却可能以自己的方式建构存在所需要的一切智能。

第二节 建构主义学习理论的流派

一、激进建构主义

这是在皮亚杰思想基础上发展起来的建构主义,以冯·格拉塞斯费尔德(Von Glasersfeld)和斯特菲(Steffe)为代表。它与长期以来占主导地位的客观主义认识论相对立。

客观主义认为,实在(reality)是一种内在的、独立于观察者的、客观的结构。通过理性思维过程,人便能够获得“真实的”或客观的知识,即与实在的客观结构相符合的知识。

激进建构主义却认为:科学理论和人类所掌握到的一切知识,都不过是推测和假想。人在解决问题的过程中不可避免地掺入了想象力和创造性,好让问题能在一定的历史、文化框架中得到解答。人们只能依靠仅有的数据来树立科学理论,然而,此外又不可能有足够多的实验数据,能证明一条科学理论绝对无误。例如,人们在检测100万只绵羊后得出“绵羊是白色的”这一理论,然而检测之外,只要有一只黑色的绵羊存在,即可证明前面的理论错误。谁又能无穷无止地检测绵羊,以证明“绵羊是白色的”理论的绝对无误呢?

激进建构主义者相信,世界的本来面目是我们无法知道的,而且也没有必要去推测它,我们所知道的只是我们的经验。

激进建构主义认为,知识是由个体的心理建构构成的,它不是被看做对外在世界的特征的某种真实的复制,而是个体的建构。知识的获得(即学习),不是把“真理的金子”移交给个体,而是由个体自己去建构的。学习者不是被看成知识的被动接受者,而是知识的主动建构者。

据此,格拉塞斯费尔德提出了建构主义的三原则:

第一,知识不是被动接受的,而是认知主体主动的建构。

第二,认识的机能是适应自己的经验世界,帮助组织自己的世界,而不是去发现本体论意义上的现实。

第三,虽然个体对新的现象和观念必须建构自己的意义,但建构意义的过程总是在一定的社会情境中,通过新旧经验的相互作用而实现的。

二、社会性建构主义

这是主要以维果斯基的理论为基础的建构主义。它也在一定程度上对知识的确定性和客观性提出了怀疑,但它比激进建构主义温和,它认为世界是客观存在的,对每个认识世界的个体来说是共通的。知识是在人类社会范围里建构起来的,又在不断地被改造,以尽可能与世界的本来面目相一致。

社会性建构主义也把学习看成个体建构自己的知识和理解的过程,但它更关心这一建构过程的社会的一面,将知识视做社会的建构。强调群体和主体间社会性在知识建构中的显著作用。

知识是在人类社会范围里,通过个体间的相互作用及其自身的认知过程而建构的。因此,尽管社会建构主义也把学习或意义的获得看成个体自己建构的过程,但它更关注社会性的客观知识对个体主观知识建构过程的中介作用,更重视社会的微观和背景与自我的内部建构、信仰和认知之间的相互作用,并视它们为不可分离的、循环发生的、彼此促进的、统一的社会过程。

社会性建构主义的中心论点是:只有当个人建构的、独有的主观意义和理论,跟社会和物理世界“相适应”时,才有可能得到发展。因为,发展的主要媒介是通过交互作用导致的意义的社会协商。

学习者在自己的日常生活、交往和游戏等活动中,形成了大量的个体经验,这可以叫做自下而上的知识,它从具体水平向知识的高级水平发展,走向以语言实现的概括,具有理解性和随意性。

在人类的社会实践活动中则形成了公共文化知识,在个体的学习中,这种知识首先以语言符号的形式出现,由概括向具体经验领域发展,所以可以称为自上而下的知识。

儿童在与成人或比他稍成熟的社会成员的交往活动(特别是教学活动)中,在他们的帮助下,解决自己还不能独立解决的问题,理解体现在成人身上的自上而下的知识,并以自己已有的知识为基础,使之获得意义,从而把最近发展区变成现实的发展,这是儿童知识经验发展的基本途径。

三、社会文化认知的观点

社会文化认知的观点也受到了维果斯基的影响,也把学习看成建构过程,关注学习的社会方面。它认为心理活动是与一定的文化、历史和风俗习惯背景密切联系在一起的,知识与学习都是存在于一定的社会文化背景中的,不同的社会实践活动是知识的来源,所以,它着重研究不同文化、不同时代和不同情境下个体的学习和问题解决等活动的差别。

这一流派主张:学习应该像实际活动一样展开。在为达到某种目标而进行的实际活动中,解决遇到的实际问题,从而学习某种知识,学生在问题的提出及解决中都处于主动地位,而且在其中可以获得一定的支持。

北京大学著名学者乐黛云教授的一段特殊经历,可以很好地诠释这一理论:1982年和1983年,我有幸被加州大学伯克利分校邀请为客座研究员,在那里,我结识了白之教授(Cyril Birch)和斯坦福大学的刘若愚教授(James Liu)。著名的跨比较文学系和东亚系的白之教授是我的学术顾问,他对老舍和徐志摩的研究,特别是对他们与外国文学的关系的研究都给了我很大的启发。我很喜欢参加白之教授的中国现代文学讨论班。印象最深的是有一次讨论赵树理的小说《小二黑结婚》。同学们各抒己见,谈谈各自对书中人物的看法。一位美国学生说,她最喜欢的是三仙姑,最恨的是那个村干部。这使我很吃惊,过去公认的看法都认为三仙姑是一个四十多岁,守寡多年,还要涂脂抹粉,招惹男人的坏女人;村干部则是主持正义,训斥了三仙姑。但这位美国同学也有她的道理,她认为:三仙姑是一个无辜受害者。她也是人,而且热爱生活,她有权利追求自己喜欢的生活方式,但却受到社会的歧视和欺压;村干部则是多管闲事,连别人脸上的粉擦厚一点也要过问,正是中国传统的“父母官”的模式。我深感这种看法的不同正说明了文化和社会价值观念的不同。这种不同不仅无害,而且提供了理解和欣赏作品的多种角度。正是这种不同的解读才使作品的生命得以扩展和延续。这个讨论班给我提供了很多这类例子,使我在后来的比

较文学教学中论及接受美学的原理时有了更丰富的内容。^①

四、信息加工的建构主义

这里要区分两种信息加工理论, 认知主义的信息加工理论和建构主义的信息加工理论。

认知主义的信息加工理论尽管也认识到认知是个积极的心理加工过程, 学习不是被动的“刺激—反应”联结, 而是包含了信息的选择、加工和存储在内的复杂过程, 但是, 它假定信息或知识是事先以某种先在的形式存在的, 个体必须首先接受它们才能进行认知加工, 那些更复杂的认知活动也才得以进行。即便它看到了已有的知识在新知识获得中的作用, 也基本不是把它看成新旧经验间的反复的、双向的相互作用过程, 它只是强调原有知识经验在新信息的编码表征中的作用, 而忽略了新经验对原有知识经验的影响。在这一点上, 它与客观主义传统是相一致的。

建构主义的信息加工理论承认、接受并坚持认知主义信息加工理论关于信息加工的基本范式, 但是比前者又前进了一步。建构主义的信息加工理论认为: 知识是由个体建构而成的, 这不仅是对外部信息的加工, 而且意味着外来信息与已有知识之间存在双向的、反复的相互作用, 新经验意义的获得要以原有的知识经验为基础, 从而超越所给的信息, 而原有经验又会在此过程中被调整或改造。

由于建构主义的信息加工理论认识到了学习中的双向建构, 即新知识的获得以及原有知识的提取应用都是一个建构过程, 所以针对结构不良领域, 提出了随机通达教学概念。

建构主义随机进入教学的理论核心是, 在教学中就要注意针对同一教学内容, 要在不同的时间、不同的情境下, 为不同的教学目的、用不同的方式加以呈现。换句话说, 学习者可以随意通过不同途径、不同方式进入同样教学内容的学习, 从而获得对同一事物或同一问题的多方面的认识与理解, 这就是所谓的“随机进入教学”。

随机进入教学主要包括以下几个环节: (1) 呈现基本情境——向学生呈现与当前学习主题的基本内容相关的情境。(2) 随机进入学习——取决于学生“随机进入”学习所选择的内容, 而呈现与当前学习主题的不同侧面特性相关联的情境。在此过程中教师应注意发展学生的自主学习能力, 使学生逐步学会自己学习。(3) 思维发展训练——由于随机进入学习的内容通常比较复杂, 所研究的问题往往涉及许多方面, 因此在这类学习中, 教师还应特别注意发展学生的思维能力。

【案例一】《与朱元思书》的教学片段

高中语文第一册的《与朱元思书》是一篇无头无尾的文章, 但与晋宋时期简牍体的比较分析来看, 其风格极为合拍。当时的书简体大都信手拈来, 随兴而止。而且这种文体直到清末依然不衰, 是为四六体的典范。但是, 既然是一封无头书, 就有它的可利用之处。

为此, 教师要求学生“用现代书信的格式, 保持原文的语气、语调, 补出全文的开头和结尾, 写成一篇结构完整的现代书信”。

对于高中的学生来讲, 写信并不是一件十分困难的事, 难的是基于这篇原文而把一封古今结合的信写好。

但是出乎意料的是, 在收上来的作业中, 不乏文辞独创的范例:

^① 乐黛云. 跨文化之桥 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2002.

“元思君：

别来无恙，余独乘舟，自富阳下桐庐一路风色俱佳。观之者以其秀美无双，坦荡胸怀也；厌之者，以其遮阴碍日，浊气横张也。然荫翳者，固有之也。至若林之幽雅秩秩，水之一碧万顷，虽有憾者不免涤荡尘缘也，是以专告兄台。”

结尾更显示学生丰富的理解能力和联想能力：

“山的伟大、富有活力，在于养育包容了自然界的生灵万物。这些生命现成为的点缀，又靠它得以生成滋长。好鸟、鸣蝉、猿猴，它们在山水里生活得那么幽然自得，它们欢乐地发出对大自然的颂歌。

正是这一曲曲雅好的歌声，把这安宁祥和的奇峰幽谷融成一个热闹和谐、美妙的世界。这样的世界，使人意志奋发，精神高尚。那些汲汲于个人名利的人，那些被俗务缠绕得晕头转向的人，到这儿看一看这雄奇的景物，也会被吸引，清新一下头脑，让自己的身心得到暂时的休息。”

更有一位学生写到：

“余是以有感于此矣！鸢飞戾天者，所在皆是也；经纶世务者，世所不乏也。岂能尽皆观此而得之乎？举世混浊而唯我独清，众人皆醉而唯我独醒。夫圣人者，不凝滞于物而与世相推移者也。吾谁与归？哀哉！”

这封信满口的之乎者也，根本不像中学生意识的文章。该生没有按老师的要求去做（写现代书信），但实在是写得痛快淋漓。不能不说其深得原文的旨趣。看得出该生的创造力实在不低。这一设计，不单考查了学生基本的文体常识，还考查了他们对历史文化的了解；也考查和培养了学生的思维能力、想象能力以及针对不同的具体语言材料进行灵活处理的能力。在整个练习过程中，学生主动学习的机会大大增加。

教师对于此文的教学就是建立在“注意对同一教学内容，要在不同的时间、不同的情境下，为不同的教学目的、用不同的方式加以呈现”的基础上的。换句话说，在教师的导引之下，学生随意地但又是有所目的地通过不同途径、不同方式进入同样教学内容的学习，从而获得了对同一事物或同一问题的多方面的认识与理解，有效地实现了建构主义学习理论的教学。

五、社会建构论

与社会性建构主义有些相似，它也强调社会对个体发展的影响，但它比前者走得更远，它把社会置于个体之上，在大社会而不是在心理水平上谈社会交往对个体学习的影响。它认为，知识根本不存在于个体内部，而是属于社会的，它以文本的形式存在，所有的人都以自己的方式解释文本的意义。

这是一种属于未来的教育范式。在我国的教育改革实践中，著名特级语文教师张孝纯先生曾经极力倡导“大语文教育”，主张语文教育的外延等于生活，要在生活中学习鲜活的语言。当下，中国教育学会会长、著名教育学专家顾明远先生也主张“大教育”观念。如果畅想未来，当网络教育冲破传统的学校教育的“围墙”，人类将在生命所及的时间和空间内，通过各种途径，获得最大程度的接受教育的权利。学校教育终结之日，便是大社会教育兴起之时。

多年以来，教学的主要依据是教材，“一纲一本”一统天下，教学内容高度统一。在此基础上的“以纲为纲”“以本为本”成为我们教学的指导思想，“抱着课本打滚”是我们

传统的教学方法。开放式教学的教学内容既有本学科知识又有非本学科知识,除了静态的书本知识外,还有生活体验、书刊音像、电影电视、网络等多种教学资源,教学内容可以从书本扩展到自然和社会的方方面面。《基础教育课程改革纲要》指出:“为保障和促进课程对不同地区、学校、学生的要求,实行国家、地方和学校三级课程管理。”课程内容的改革也是对传统教学内容结构的突破。

开放式教学的内容包括:

教科书内容。即学好教材上的内容,完成课程标准所规定的要求。

课外书内容。由于受“学科中心”和“知识本位”的影响,加之教材相对稳定,与社会经济的发展相比明显滞后,显然仅仅依靠教材内容教学是远远不够的。例如,地理教学内容的全面开放改革,就是一个很明显的实例。由于地理学是一门兼有自然科学选择与社会科学性质的综合性科学,其许多知识和原理都涉及文学、哲学、数学、物理学、化学、生物学、天文学、历史学、信息技术学及艺术等学科的知识 and 原理,因此学习地理也应具有其他学科的相关知识。

生活内容。生活就是一本书,“生活即学习”。要牢固树立“生活的边界就是教育的边界,生活的范围就是课程的范围”的课程观。

实践内容。培养学生的实践能力是当前教学的当务之急,让学生动脑、动手、动口、动脚是现代教学的突出特点。地理新课标中关于“活动建议”,初中有 52 个,高中共同必修课程有 29 个,全部为实践内容,涉及地理观察、地理实验、地理调查、地理演示、地理制作及研究(探究)性学习内容等。传统的课堂教学是难以实施这些建议、完成这些内容的。

时代内容。信息时代、高科技知识、经济建设成就、国际时事等富有时代气息的内容要及时纳入,让学生紧紧跟上时代的步伐。如我国的航天工程、振兴东北老工业基地、“十五”期间“四大工程”、西部大开发、“三农”问题、南北极科考、海洋开发、信息工程、环境问题、中东问题、钓鱼岛问题、台湾问题及美国的火星探测等内容,应及时有机地整合到教学内容之中。

六、控制论系统

这种观点不仅关注人与外界的相互作用与反馈,而且强调自我反省。认为认识主体不是站在世界之外的静止观察者,而是一个积极主动的观察者,观察者同时又是参与者,所有的观察都是一种反省性的参与。而且观察者处于一定的社会之中,在不同观察者之间也存在复杂的相互作用,这种观点重视交互式教学和协作学习。

七、建构主义的共同主张

1. 学习是一个积极主动的建构过程

学习者不是被动地接受外在信息,而是根据先前认知结构主动地和有选择性地知觉外在信息,建构当前事物的意义。

2. 知识是个人经验的合理化,而不是说明世界的真理

因为个体先前的经验毕竟是十分有限的,在此基础上建构知识的意义,无法确定所建构出来的知识是否就是世界的最终写照。

3. 知识的建构并不是任意的和随心所欲的

建构知识的过程中必须与他人磋商并达成一致,来不断地加以调整和修正,在这个过