

Une
pédagogie
de
l'intégration

发展中的教育

整合教学法 第二版

教学中的能力和学业获得的整合

(比) 易克萨维耶·罗日叶◎著

(比) 让-玛丽·德·克特勒◎协作

汪 凌◎译

 华东师范大学出版社

Le
pédagogie
de
intégration

整合教学法 第二版

教学中的能力和学业获得的整合

(比) 易克萨维耶·罗日叶◎著

(比) 让-玛丽·德·克特勒◎协作

汪 凌◎译

 华东师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

整合教学法: 教学中的能力和学业获得的整合 / (比) 易克萨
维耶·罗日叶著; 汪凌译. —上海: 华东师范大学出版社, 2009
(发展中的教育)
ISBN 978-7-5617-7208-9

I. 整… II. ①罗…②汪… III. 教学法—研究 IV.
G424.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 178737 号

发展中的教育

整合教学法: 教学中的能力和学业获得的整合

撰 著 (比) 易克萨维耶·罗日叶
译 者 汪 凌
责任编辑 彭呈军
审读编辑 颜文彬
责任校对 王 卫
装帧设计 卢晓红

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
电话总机 021-62450163 转各部门 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537(兼传真)
门市(邮购)电话 021-62869887
门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 上海崇明县裕安印刷厂
开 本 787×1092 16 开
印 张 17.75
字 数 295 千字
版 次 2010 年 2 月第 1 版
印 次 2010 年 2 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5617-7208-9/G·4166
定 价 36.00 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)

这本著作将对学校教育中整合知识和知做技能的不同侧面加以论述。本书主要涉及中小學生或大學生的能力發展,也就是(能够)在情境中调动其学业获得,但并不排斥其他的整合形式。

不过,本书有一个非常明确的关注领域,这里所提出的能力导向理论只牵涉能力的发展,能力在这里的意思是一种为个体服务的潜能。确实,有时候我们所处的环境会使我们对能力的使用出现偏差,异常简单粗暴地使用我们所获得的能力,尤其在劳动力市场上更是如此,在那里能力成为一种工具,必须为获得某些既定的结果服务,必须为对人进行评估服务。我们在任何情况下都不愿意支持这样使用能力,这些做法从方向上改变了能力概念。换句话说,本书中我们关心的是教育和培训领域,而不是生产领域。

为什么要在学校教育中发展能力呢?除了能力之外,我们在学校还要发展什么呢?其他还有什么学业获得的整合形式呢?我们怎样发展能力呢?本书试图针对这些主要问题给出一些答案要点。

本书不仅以一整套与学校教育中学业获得的整合有关的理论研究,尤其是以让-玛丽·德·克特勒(Jean-Marie De Ketele)的理论研究为基础,同时也立足于十余年里我们在不同的背景中、不同年级和学科中进行的一整套实践。在本书的经验性基础中,我们例举出以下个案:

- 突尼斯中小学教育中与“基础能力”大纲相配套的学科和方法论材料(课程编制、不同类别行动者的培训、研究-行动、教学工具的编制等等);
- 比利时天主教中学教育的教学顾问培训和课程编制配套材料;
- 比利时法语区一些大学的教师教学培训;
- 比利时学习合同生(les élèves en contrat d'apprentissage)培训大纲的改革配套材料;

- 比利时护士教育高等院校中与学业获得整合的改革相配套的材料；
- 毛里塔尼亚小学教育课程中关于学业获得整合的探索和思考；
- 越南以学业获得整合和学科整合为基本导向的中小学教科书的编写^①；
- 哈萨克斯坦整合导向的教科书编写者培训；
- 比利时一套整合导向的数学教科书编写的筹划。

本书试图把理论研究和这些实践联系起来。书中包括很多理论参照和案例，希望为人们提供整合学业获得所需要的思考工具，指导人们把整合教学法付诸实施。

本书涉及各级教育：小学、中学、大学等。

本书**第一部分**建立了一个思考如何整合学业获得的概念框架。其中涉及的主要问题有：什么是学业获得的整合？它有哪些不同形式？能力发展的意义是什么？其限制有哪些？

第二部分将关注如何在小学、中学和大学实现整合教学法，尤其是发展能力。这部分构成一个非常实用的指南，它具体在四个层次上展开：

- 教学课程的编制
- 课堂实践
- 学生学业获得的评估
- 教科书

^① 而且本书1996年在越南出了第一版(Roegiers, 1996)。

发展学生的能力

我国的素质教育改革正在如火如荼进行着。关于什么是素质,有不同的解释,而从根本上来说,它是针对于我国传统上过分注重书面知识、注重分数的学校教育提出来的。在这套关于整合教学法和其实践的译丛中,我们可以认为,“素质”在很大程度上被理解为“能力”(compétence)。比利时的整合教学法倡导者认为,学校教育的最终目标就是发展学生的能力。而这个能力在他那里有具体的界定。

和罗日叶教授的结识多少有些偶然。三年前,我和比利时教育和培训工程所(BIEF)联系,希望能够了解德·克特勒教授关于学业评估中教师主观因素作用的研究,BIEF 现任主任罗日叶教授处理了我的邮件,热情给予答复,并推荐我几本书,其中就包括本译丛中的几本:《整合教学法》、《学校与评估》和《为了学习的教科书》。2007年12月,罗日叶教授应中国教育部基础教育课程教材发展中心的邀请,到北京参加了全国首期教研室主任研修班,就自己的研究成果在大会上做了相关报告,并与中国同仁进行了学术交流。

其时,我的研究兴趣主要是从学术评估角度探讨影响学生学业成败的因素问题,关注学校正式学业评估(认证性评估)对学生个体发展的影响:具有社会合法性特征的学业评估构成了一种场域,其间充满了利益争夺和各类资本的运作——文化资本、社会资本、师生关系、学生的学习意愿等等在很大程度上决定了学业成败的结果。而在教育政策水平上,尤其值得我们重视的是,学业评估的政策导向、各级水平上的具体演绎引导着的教学实践以及各类行动者的资本投入和努力方向是否在为让学生成为真正自主的现代公民这一目标服务,因为对于学生个体而言,这些构成了一个真实的、显性的或隐性的教育环境。而在最初翻阅罗日叶教授的著作的时候,最令我产生同感的

一点就是,他在研究中注意到现实中存在所谓的“不当失败”(或译“过度失败”)(les échecs abusifs)现象,也就是说,由于学校正式学业评估设计和运用的不合理,学生的真实能力并没有被评估出来,他由于一个不重要的错误而被加倍处罚,被判定为失败;反过来,当然也存在所谓的“不当成功”,有些学生因为掌握了一些不重要的方面而被判定为成功。

确实,学校教育到底希望培养什么样的学生,如何才能让这一希望落定,而不是在实践中偏离方向,这是我们教育改革的核心问题。这方面有很多理论和方法值得我们借鉴,而罗日叶的“整合教学法”可以看作是其中的一个,而且是不多地来自法语区国家的现代教学理论和方法。

一、整合教学法:能力和整合

正如开头所说,整合教学法认为,学校教育应该把发展学生能力作为最终目标,应该让学生能够学会作为公民自主、积极地在社会中生活,它努力把儿童发展和学校这一组织机构联系起来。在整合教学法的建设逻辑中,与布卢姆的目标分类逻辑不同,它强调通过整合情境来发展学生的能力。

“能力”一词在整合教学法中有明确的内涵赋予。罗日叶将之界定为“对于个体而言,(能力是)为了解决某一情境族(une famille de situations),以内化的方式调动一套整合了的支援的可能性”(Roegiers,2000;2001年二版)。他使用这样一个公式来给予具体说明:

$$\text{能力} = \{\text{素能} \times \text{内容}\} \times \text{情境}$$

其中:

- 我们首先需要“对‘素能’这个词作一番说明。这个词的原文是“la capacité”,按照具体情况的不同,中文可以有多种译法,比如素质、能力、禀赋等等,这里为了和我国的“素质”一词有所区别,同时和“能力”一词区分开来,译者把它翻译为“素能”,强调它的潜在性和/或技能性,以和罗日叶强调在具体情境中才能体现出来的能力区别开来。在罗日叶那里,“素能”的含义相当广泛,它被认为是一种活动,可以是非常简单的动作(比如上色),复杂或简单的认知活动(比如分析或重复、分类等),也可以是比较抽象的精神领域的活动(比如人生观、态度等等)。

- 公式中的“内容”不仅局限于学科知识,罗日叶尤其强调方法论知识。

罗日叶认为,英国教育中的“能力”概念(un skill)更多地落在针对内容的素能发展

上,这仍然包含着“把能力视为‘微观’之物的观念”。而从上面的公式中我们也可以看出,在整合教学法中,这只是能力得以实现的一个前提因素而已,“能力”具有一些“更宏观的特征”,它是通过情境(族)来加以界定的。

• 情境和情境族,尤其是复杂情境是整合教学法的关键概念。正如罗日叶所言,只有当我们在有意义的情境中对已学习过的东西整合地加以调动的时候,我们才算是有力量的。他强调,情境对学生而言应该是意味深长的,有意义的,而对某个能力的界定不是由单个的某一情境决定的,而是由一组参数先进的情境,也就是一个情境族来决定的。

以此为理论基础,罗日叶试图进行建造一个完善的教学和评估体系,来帮助学生一步步掌握最终整合目标(能力)。本套丛书分别介绍了整合教学法的理论、教科书的编写和评估、学业评估以及整合教学情境的设计等问题。

二、整合教学法的包容观

当我们推行一个新的教学改革的时候,阻力更多地来自基层实践,教师们具体的教学组织中可能会出现职业上的困惑。而在这方面,整合教学法表现出了一种对既有各类教学实践的包容观。罗日叶指出,就在基础教育中通过复杂情境进行教学而言,可以有两种做法:其一是排斥观(une approche exclusive),其“目的在于在课堂实践中建立一种统一的教学模式”,“彻底改变教学行为的观念”。比如有些教学法以社会建构主义为基础,强调在所有学习中引入复杂情境,而不认同使用若干方法互为补充;其二是“包容观”(une approche inclusive),即“认同学习方法的多样性”,只要它能够为达成最终目标有所贡献。这就是整合教学法的追求。正如罗日叶所言,“您说我拥护建构主义思想,是的,不过我并不把建构主义当作某种宗教来信仰。事实上,我们应该以下面的方式来看待食物:学生应该获取若干知识和技能,也就是他发展‘最终整合目标(能力)’所需要的资源,他可以通过若干不同的方式来获取这些知识和技能,比如通过权威授课、通过一系列练习、通过活动教学法、通过建构主义教学法等等,这取决于教师、教学背景和可用的教科书等因素。社会建构主义是其中的一种学习方法,因为它把学生放在学习的中心而令人深感兴趣,但它并不是唯一的学习方法。而就整合而言,当我们自问学生要如何使用这些知识和技能,如何在某个情境中结合其他资源调动这些知识和技能的时候,整合就出现了。整合教学法就是特别在这里发挥作用:就好像你购买了砖头、水泥和抹刀(这些都是资源),你把这些资源结合在一起建造一堵墙(也就是整合活动)。整合教学法关心的首先就是建构这面墙,也就是整合活动。它

认为学生事先应该获取这些相应资源,而这些资源可以按照不同的方法来获取,我们称这类学习为局部学习(*des apprentissages ponctuels*)”(节选自译者对罗日叶教授的访谈)。

具体来说,罗日叶在设计学习组织的时候,安排了局部学习时间和整合时期。比如,教师可以在一段时间里(一般是五至六个星期)按照自己所了解的最好的教学方法向学生详述这些资源,甚至采用灌输教学或有目标教学法衍生出来的教学实践。之后,教师在一周或两周里停止让学生获取新的知识和技能(资源),而是综合若干学科,向学生提出一些复杂情境,要求他们调动先前获得的资源。这就是“整合时期”。之后,教师重新安排五或六周让学生再次进行资源学习(局部学习),然后再安排新的整合模块,直到学年结束。我们可以在译著中看到这方面更详细的阐述。

因此,罗日叶认为,每位教师都可以使用整合教学法,因为只要能够让学生有效地掌握知识和技能这些资源,教师可以采用任何教学法。他还认为,甚至使用传统教科书也一样可以运用整合教学法。不过,他们需要接受培训,学习如何组织和设计整合情境。但是,这部分可以看作是其已经熟悉的职业实践的进一步提升,而不是完全颠覆。

也正是基于这一包容观,整合教学法的改革可以优先针对公立教育体制,而不是一小部分优越学校。按照罗日叶的说法,当大多数教学改革涉及5%—10%的学校和教师的时候,整合教学法的改革则涉及到85%至90%的教师和学校。

三、整合教学法的发展和普及

整合教学法的发展历史是西方的,同时也具有非洲的特色。20世纪80年代初,J.-M. 德·克特勒(J.-M. De Ketele)在比利时首次提出了“最终整合目标”(Objectif Terminal d'Intégration, OTI)这个概念,为整合学业理论的发展打下基础。随后,整合教学法在具体运作中按照两个方向逐步发展:一方面,20世纪80年代末和90年代初,比利时和其他欧洲一些国家首先在大学教育中引入了学业整合原则,人们认为它是保证某些大学学习大纲和谐的主导性原则,通过创建整合活动或设置专门用来进行学业整合的课程(比如准备毕业论文的课程等)来使学习大纲协调一致。在比利时、法国和瑞士的一些大学职业培训中,尤其在护士专业或小学教师专业中,学业整合成为建构能力导向的教学大纲的一种参照。在加拿大的魁北克和比利时也逐步发展了一些以复杂情境为基础的评估机制;另一方面,从20世纪90年代开始,德·克特勒和罗日叶有机会和一些非洲同行合作,在联合国儿童基金会(UNICEF)的支持下,在突尼斯将

整合教学法原则应用在中小学教育中,在那里,两位学者对整合情境概念和建立在复杂情境基础上的、标准导向的合格认证评估进行了发展,并提出了形成性评估和补救评估的原则。

从20世纪90年代开始,整合教学法真正实现了质的飞跃,在欧洲,尤其是比利时、瑞士和法国的一些中等教育体制对整合教学法产生了兴趣,从整合教学法原则中汲取灵感进行课程改革。罗日叶认为,尤其能够激起教育官员们兴趣的主要是整合教学法对学生学业评估的方法。

不过,整合教学法原则在基础教育(小学和初中)中的应用尤其在非洲大陆得到实现。在一些国际组织,如联合国教科文组织、联合国儿童基金会、法语区政府间组织的支持下,德·克特勒、罗日叶和其BIEF多元文化小组,在非洲很多国家,比如阿尔及利亚、吉布提、毛里塔尼亚、加蓬、马达加斯加、塞内加尔、多哥、象牙海岸、中非共和国等做了很多有关整合教学法的项目。

自2006年以来,一些非法语国家也对整合教学法表现出了极大的兴趣,其中包括安哥拉、佛得角等葡萄牙语国家,中美洲和南美洲的一些西班牙语国家。

总的来说,整合教学法是以尊重学生个体的主体性为基础的,认为学校应该培养学生以内化的方式调动资源,学校教育应该与学生所处的环境联系起来,让他从中找到意义所在,让他行动起来。而在此基础上,从宏观的角度来说,整合教学法有利于促进学校教育的合理、有效和公正。所谓合理的教育,意味着使学生更适应当今社会的要求;所谓有效的教育,意味着学生整合获得更大的成功;所谓公正的教育,意味着优秀生和差生之间的差距得以缩小。这是整合教学法的理想,也是我们的理想。希望这套译丛能够为我国的教育教学改革带来帮助。

汪凌
于法国里昂
2009年5月

致谢	1
译者前言	1
前言	7
第一部分 整合学业获得的概念框架	1
第一章 学校教育中整合学业获得的关键	3
1.1 教育体制面临的挑战	4
1.2 能够回应挑战的能力导向论	7
1.3 关于“学业获得整合”的界定	10
1.4 凝聚在课程上的思考	14
第二章 学校教育中整合学业获得的理论基础	15
2.1 知之本质的发展变化	16
2.2 来自科学研究的学习理论	22
2.3 有关学业获得整合的研究带来的启示	26
第三章 学业获得整合的主要基本概念	30
3.1 内容或知晓的对象	31
3.2 素能的概念	35
3.3 具体目标的概念	46
3.4 能力的概念	48
3.5 最终整合目标	65
第四章 学业获得整合的不同形式和其各自的优势	67

4.1 学业获得整合的不同理论	68
4.2 分析不同学业获得整合形式的框架	69
4.3 知识、素能和能力：有待确定的一场讨论	76
4.4 整合性课程	82
4.5 学科的综合	88
第二部分 整合教学法的实践	101
引言	103
第五章 能力和与之相关情境的界定	105
5.1 使用某一能力的那些情境	106
5.2 提出并表述能力	113
5.3 对能力进行分解，以组织和规划学习	121
第六章 整合教学法对课程的蕴意	125
引言	126
6.1 学业获得整合的两种模式	126
6.2 编写能力导向课程的不同方式	133
6.3 本着整合教学法精神定义能力的不同方式	134
第七章 整合教学法对学习的蕴意	150
7.1 不同的学习活动类型	151
7.2 探索研究活动	153
7.3 通过问题解决进行学习的活动	159
7.4 系统学习活动	160
7.5 结构化活动	161
7.6 整合活动	163
7.7 评估活动	177
7.8 补救活动：四步法	178
第八章 整合教学法对学生学业获得评估的蕴意	196

8.1 质性评估还是量性评估?	197
8.2 对能力进行评估:三重功能	198
8.3 标准的运用	199
8.4 怎样在整合教学法中进行证书性评估?	208
8.5 怎样在整合教学法中进行形成性评估?	225
第九章 整合教学法对教科书的蕴意	227
9.1 确定能力	229
9.2 在教科书中插入整合活动	230
9.3 删减多余的内容	235
9.4 发展能力特定的一些方面	237
9.5 从能力发展角度彻底重构教科书	245
结语	250
文献目录	252
索引	259
译者后记	266

第一部分

整合学业获得的概念框架

- 第一章 学校教育中整合学业获得的关键
- 第二章 学校教育中整合学业获得的理论基础
- 第三章 学业获得整合的主要基本概念
- 第四章 学业获得整合的不同形式和其各自的优势

第一章

学校教育中整合学业获得的关键

- 1.1 教育体制面临的挑战
- 1.2 能够回应挑战的能力导向论
- 1.3 关于“学业获得整合”的界定
- 1.4 凝聚在课程上的思考

14 1.1 教育体制面临的挑战

1.1.1 社会职业能力：一种当然的整合导向

在成人教育中,如何把培训内容与劳动情境相结合,这个问题很早就已经提出来了,因为成人教育迫切需把学员在培训中的学习成果迁移到社会职业领域中去。确实,(成人)培训要帮助学员们最快、最有效地把培训中的收获重新运用到工作中去,这迅速成为人们必须面对的、明摆着的事情。出于培训效率和费用上的考虑,人们很快意识到,必须要对学业获得进行整合,这是必然的行动方向。这种意识是如此强烈,以至于在在职培训中发展职业能力会摒弃那些与某一社会职业问题没有直接联系的理论内容和相关练习,发展职业能力构成了对学业获得进行整合的主要具体形式。^①

而在普通教育领域则非如此。在普通教育中,学习内容和目标的零碎化现象似乎风头强劲。应该说在普通教育中,由于没有按照社会职业能力对学习加以目标化,所以这些问题是以非常不同的方式提出的,而且更为尖锐,因为和职业培训世界相比,它和教育体制有关的那些问题是在更广泛的水平上提出的,比如,五年或六年而非几个星期的课程设置问题、更复杂多样的行动者问题、根据中小学生和大学生数量的不同而出现的教学和行政组织问题、由非常具体的规则控制的证书体系问题等等。

1.1.2 三重挑战

更具体地说,目前教育体制似乎遇到了三重挑战:

- 要满足信息数量和易获取性增大的需要
- 要满足赋予学习以意义的需要
- 要满足教育体制的内在效率、功效和公平性的需要

15 要满足信息数量和易获取性增大的需要

人类可用的信息越来越多。我们只要想想一些学科的发展就可以了:化学、遗传

^① 特别参见 Le Boterf(1995)和 Levy-Leboyer(1996)。