

能动学习:教学范式的转换

◆钟启泉

摘要:未来社会期许的教育不是“记忆答案的教育”,而是每一个人“创造答案的教育”。基于“核心素养”的课堂教学必须实现教学方式的转换:从“被动学习”走向“能动学习”。能动学习的教师团队也只有能在能动学习的实践中锻造出来。

关键词:能动学习;探究性学习;协同性学习;反思性学习;叙事研究;教师文化

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2017.08.011

进入新世纪以来,众多国家都在实施基于“核心素养”的学校改革实践,回应时代的要求。尽管各国界定的核心素养模型有所不同,但都表现出同样的基本内涵,意味着基于核心素养的学校教育的功能必须从“知识本位”走向“素养本位”;基于“核心素养”的课堂教学必须从“被动学习”走向“能动学习”。这里旨在考察基于核心素养的课堂转型的基本意涵及其课题。

一、从“被动学习”走向“能动学习”

(一)被动学习:培养“记忆者”的教学范式

“被动学习”是以教师灌输知识为中心,学生尽可能快、尽可能多、尽可能地记住知识、公式和原理、规则,旨在培养“记忆者”的一种教学范式。一般靠“分数值”来持续地支撑——“知识量”越多,“分数值”就越高,“记忆者”的学习成果是借助“考试”来测量的。“记忆者”的学习是“为了应试的学习”,其结果必然导致竞争性教育。

这种应试教育早就受到教育舆论的挞伐。杜威在《学校与社会》(1916年)指出:“在传统的教室里,让学生活动的余地是非常少的。儿童能用以从事建造、创造和积累探究的工场、实验室、材料、工具甚至必要的空间大都是缺乏的。——(这种教室)说明的另一件事就是,一切事情的安排为了管理更多的学生,把他们看作是单个体的集合体,这些教室同时意

味着学生被看成是被动的。在这种学习环境中,不可能培养儿童的个性,也剥夺了儿童的自主自发的活动”。¹所谓“读书即记忆”,记得越多,考试越是能够取得高分。为了成为优秀的记忆者,学生、家长、学校教师都在倾注心力。这就是为什么这种“被动学习”尽管受到舆论的批判,特别是受到十几年来“新课程改革”实践的冲击,但仍然根深蒂固的深层原因。

这种制造“记忆者”的教育必须转换了。“核心素养”的世界教育思潮表明,支撑“记忆者教育”的世界结构已经土崩瓦解,“记忆者教育”的历史使命已经终结了。²能动学习基于建构主义学习观,体现了素质教育的诉求。所谓“学习”不是教师单向地传递知识的活动,而是在实际的体验过程之中,在教师与学生之间或者接受教师的指导的学生之间交互作用,探究有效的知识,作为掌握学习者的方法所建构起来的。所以,从严格的意义上说,“学习”是不能脱离生活的脉络而去实施的活动。事实上,儿童的学习不可能在孤立的真空的条件下进行。即便实施了,这种学习对儿童的生活也不具有什么意义。

(二)能动学习:培养“思考者”的教学范式

如果说,“记忆者”的教学基本上是教师传递知识为中心的教学,学生被动参与,教师主导灌输知识,给出一个标准答案,学生记住一个标准答案。那么,“思考者”的教学,从学生面貌上的差异就可以做出清楚的区分。它要求学生从“被动”的姿态转为“能

钟启泉/华东师范大学课程与教学研究所名誉所长 博士生导师 (上海 200062)

动”的姿态,为此要求设计种种情境。具体地说,就是“能动学习”(active learning,简称AL)的教学设计。

“能动学习”最初是北美在上世纪倡导的摆脱教师传统讲解的大学教育的一种学习论,从上世纪70-80年代特别是90年代以降,成为主宰囊括了大中小学的当今世界各国教育改革的一种思潮。^[3]在超越听取单向式知识传递型授课(被动学习)的意义上,它是一种能动学习。在能动学习中,参与写、说、发表等活动,同时伴生认知过程的外化。这里所谓的认知过程是指知觉、记忆、语言、思维(逻辑性思维/批判性思维/创造性思维)、推理、判断、决策、问题解决等作为心理表象的信息处理过程。学生借助能动学习,求得涵盖了认知性·伦理性·社会性能力、教养、知识、经验在内的通用能力的培育。“能动学习”意味着从“教”转向“学”(from teaching to learning)的范式转换。^[4]“能动”指向两种偏向:其一,否定灌输式教学,这是一种“被动学习”;其二,否定单纯地听取,这也是一种“被动学习”。

“能动学习”是学习者彰显“主体性”、“协同性”,能动地参与学习的教学方式的总称。这种教学方式指向的是通用能力的培育,诸如问题解决力、逻辑思维力、沟通能力、元认知能力,体现学科本质的思维方式以及学科固有的知识与技能。未来社会期许的教育不是“记忆答案的教育”,而是每一个人“创造答案的教育”。这种“核心素养”隐含的一根红线就是“真实性”:真实性的学力——可信赖的、可迁移的、可持续的学力;真实性的学习——基于单元教学设计的问题解决学习,展开探究性、协同性、反思性学习活动的学习;真实性评价——学生求解的不是大量的机械性的“良构问题”,而是具体的、现实的“劣构问题”。毕业于牛津大学的艾莉逊最近在日本的《读卖新闻》(2016.10.28)撰文道:“思考力与创造力比知识更重要”。她举了两个牛津大学的入学面试题:“为什么人的鼻子有两个孔,嘴巴只有一个?”,“在英国4人中有一人死于癌症,但在菲律宾每10人中只有1人死于癌症。造成这种差异的原因是什么”。考官在这里不是要求回答标准答案,而在于考察学生对这些问题是怎么思考的、自己的思考又是如何表达出来的、是否有创造性与好奇心等。

“能动学习”的基本理论是以学生的高度参与高能量为其特征的“有意义学习经验”的理论。芬克(L.

D.Fink)全面论述了旨在创造“有意义学习经验”需要有怎样的学程、从教学目标到教学构成、教学战略、成绩评价。^[5]在他看来,“能动学习”有别于“边听讲”、“边解读”教材的“被动学习”。“能动学习”是“把学生卷入活动以及关于活动的思考”。倘若这里的“活动”置换成“经验”、“思考”置换成“反思,那么,其具体所指与课题如下:A.经验——行动,观察。B.反思——学习什么与如何学习;独立学习与协同学习。这样,所谓“有意义学习经验”可以理解为:“指向基础知识(有关关键概念、术语、关系等的理解与记忆)、运用(了解应用知识的方法)、整合(能够揭示主题与别的主题之间的相关关系)、人性维度(主题学习,获得个人与社会的启示)、学习兴趣(产生兴趣,持续学习)、以及学习方法的学习,显示出超越了知识的习得与技能、态度的训练,涉及广泛的人格成长的目标,可以说,系统地、囊括性地展现了学生的学习与成长”。^[6]邦维尔(C.Bonwell)进一步归纳了“能动学习”的一般特征是:1.学生从事超越了“听讲”的积极学习活动。2.着重于学生技能的培育胜于信息的传递。3.学生展开高阶思维(分析、综合、评价)。4.学生积极参与活动(诸如阅读、讨论、写作)。5.学生关注自身的态度与价值观的探究。6.伴随认知过程的外化。^[7]能动学习着力摆脱单纯的“听讲”,重视“说、写、表达”这种教学形态,其本身并不是目的,而是牵涉到教学的方法。不过,全盘否定讲解型教学并不能实现教学的目的,两者的关系并不是非此即彼,而是相辅相成。换言之,记忆者与思考者绝不是对立关系,两者是密不可分的。正如美国教育学家所形容的,如果说,记住事实、训练能力的学习是“二维度学习”,那么,在二维度之上进行建构“概念”的学习就是“三维度学习”。“记忆者”的学习是二维度学习,“思考者”的学习是三维度学习。这就要借助单元教学的设计了。单元是课程的最小单位,能动学习重视单元设计是必然的。

(三)能动学习即“深层学习”

从某种意义上说,“能动学习”即“深层学习”,或者说,实现“深层学习”是提升能动学习型教学的策略。比格斯(J.Biggs)与坦(C.Tang)归纳了“深层学习”(deep approach to learning)与“浅层学习”的(surface approach to learning)特征。“深层学习”的特征是,通常面对课题展开“反思”、“变式”、“确立假设”、“原理

与运用”等高阶认知功能。反之,“浅层学习”的特征是以形式上的问题解决为特征,诸如“记忆”、“认识、取名”、“理解文本”、“变换说法”、“描述”之类的机械反复的、非反思性的形式上的问题解决。^[8]

深层学习与浅层学习的特征

<p>深度学习 在既有知识与经验的基础上展开思考与链接 探索范式与重置原理 持有根据,做出结论 关注逻辑与议论,进行批判性探讨。 领悟在学习中成长的真谛 极其关注课程的内涵</p>	<p>浅层学习 把课程视为知识点的堆积 死记硬背,照本宣科 一旦出现新的思考,觉得难以理解其意涵 不求甚解,不去追寻课程的任何课题的价值与意义 得过且过,不体现学习的目的与战略。 感到负担过重,忧心忡忡。</p>
---	---

哈依(D.Hay)编制了“深度学习”、“浅层学习”与“非学习”的判定标准。^[9]1.“深度学习”判定标准的要点是,显示出新学习的概念,这就是既有知识和既有概念与有说服力的语词形成链环,表明了整体的知识结构的重要变化。2.即便显示出新的概念,但或者同既有知识没有形成链环,或者没有显示出概念性统整的再造,亦即倘若没有显示出有意义的重要变化,那么就可以判定是“浅层学习”。3.倘若缺乏新的概念与链环,仍然强固地维持学习前的既有知识,看不出进行了学习,就可以判定“非学习”。在这些标准中嵌入了“意义生成”的基本思考,即同既有知识链接的质的一种思考。在学习同既有知识的链接至少存在三个问题:“非活动型”、“不充分型”、“不适当型”。

“深度学习”的判定标准:1.在学习后的概念地图中显示出新学习的概念。这是学习前的概念地图中没有的,同原先拥有的既有概念也是不同的。2.在学习后的概念地图中,显示出以有意义的方式同既有知识勾连起来新的知识。3.在学习后的概念地图的整体知识结构中,显示出不同于学习前的重大变化,亦即表现出更好的结构、更优的连接、更丰富的意涵。

“浅层学习”的判定标准:1.在学习后的概念地图中,没有显示出新学习的概念。既没有同既有知识的勾连,也没有概念统整。概念结构在学习前后没有发生变化或崩溃。2.在学习后的概念地图中,不包含新的概念,概念链环从总体上说没有增加。3.在学习后的概念地图中,并没有显示出学习前的概念发生了重大变化。具体地说,看不出结构的丰富性,或者解释力(意涵)薄弱。

“非学习”(无学习)的判定标准:1.在从学习前到学习后的概念地图中,既有知识维持不变或崩溃。

2.在从学习前到学习后的概念地图中,缺乏概念结构的重要重建。3.在学习后的概念地图中,缺乏新导入的概念。4.在学习后的概念地图中,缺乏新发展的链环。5.从学习前显示的链环结构看,缺乏新发展的有意义的链环结构。

二、能动学习教学实践的要件

从能动学习的目标可以引申出能动学习的实践需要三大要件:探究性学习、协同性学习、反思性学习。所谓学习活动的指导,无非就是让儿童理解、思考、判断;以小组学习的方式达成课题;觉悟到自身的变化(成长)。那么,在我国应试教育传统势力盘根错节的土壤中,如何来打造这些基本条件?

(一)能动学习是探究性学习活动

思维,唯有在“探究”这样一种具体的情境中才能活跃地发挥作用。在能动学习中儿童通过“质疑、思考、判断”这样一种情境化的探究学习活动,培育建构探究的“质疑、思考、判断、传递”等思维能力。因此,教师不是把教学视为“了解、记住”的过程,而必须是构成理解、思考、判断的过程;必须是这种有情境的探究性的学习活动。即便是“知识、技能”也是通过这种探究学习活动必然地在运用过程之中习得。

其一,要培育儿童的探究能力,就得积累基于“精密编码”的对话的经验。伯恩斯坦(B.Bernstein)论述了中等阶级儿童与底层阶级儿童之间存在的文化背景的差异,揭示了两种家庭的亲子之间对话结构的差异。他把前者称之为精密编码,后者是“限定编码”。^[11]

精密编码——亲:早点睡吧。/子:为什么?/亲:不早点睡,明天上学就要迟到了。今天不是赖床了么!/子:明朝一定按时起床,我想再读一会儿书,可以吗?/亲:那好,你自己把控,别忘了关灯。

限定编码——亲:早点睡!/子:为什么?/亲:别啰嗦!早点睡就早点睡。

后者的“限定编码”的对话结构是权威性、命令式的、习惯性的,对话在亲子之间是不可能发展性地持续下去的。儿童的思考被家长的权威性、命令式的习惯性封闭了,被服从的方式切断了。缺乏这种能力的儿童会陷入以下种种状态:1.不会思考学习课题。2.不能洞察教师的意图与课题的旨趣,不能把自己的思考与不懂之处适当地告诉教师。3.对完成课题

缺乏积极性与自信。这样,其在学习活动中处于不利的地位。而“精密编码”的对话结构中亲子之间的对话像是接球那样持续地发展,儿童的思维得以精密地展开,可以实现如下经验:1.质疑、被问、推察、解释、预想、想象、判断、决策等探究性思维能力。2.从对方的表达洞察对方所想表达的内容,以及考虑到对方的表达方式来说明自己所想表达的内容等的沟通能力。3.自己决定自己的行为,负责任地监控自己的行为。所以,对于学校教育及课堂教学而言,不应当倡导什么“零起点教学”,而是给予展开借助精密编码的对话的经验,去消弭客观存在的家庭文化背景之间的差异。

其二,要培育儿童的探究能力,就得把学习活动内容具体的生活经验联系起来。借助合科式、学科群(STEM)的或跨学科的“综合学习活动”,即借助其学习课题具有情境性、挑战性,及其评价的直接性与具体性,使得儿童能够切实地感受到学习活动的目的(价值)、内容、方法、责任,提升学习活动的可视性,也提升自我能力成长的可视性。这是一种儿童自身思考与情感强烈参与的真正的学习,同传统的学习活动形成了鲜明的对照:1.就教科书的内容,接受教师做出的解释。2.通过教师的讲解与板书,被动地记忆被视为重要的事项。3.接受教师的提问,向教师报告所要的标准答案。4.接受教师的等级制评价。

(二)能动学习是协同性学习活动

能动学习是儿童以小组学习的方式致力于课题的达成与问题解决的协同性学习活动。就是说,这是作为相互拥有知识与技能、见解与认识的相互交流,从而建构课题达成与问题解决的新的知识与见解的“最优解”的学习活动。能动学习就是培育这种沟通能力——参与建构新的意念的活动,并贡献自己的主张的一种教学范式。所谓“学习”,只能同他者协作才能完成。知识、技能、见解与认识,通过同教师与家长等年长者的交互作用协同地习得。而且对学习对象的兴趣、爱好往往是同他者的交往中受到激励而发生的。从来自他者的评价而得到鼓励,从而提升学习的积极性与自信。学习活动不是在各个儿童的头脑中各自借助孤立的作业实现的。教师必须以小组的方式,作为沟通协同活动来建构。从某种意义上说是引出儿童集体的教育力。如何更好地发挥儿童集体的教育力,是学校教师如何作为一个学习指导者

发挥专业作用的课题。

能动学习是在儿童之间自主地展开共同活动、是儿童一起思考的学习活动。因此,教师必须从“背靠黑板向儿童单向传递知识”——教师成为主讲者与对话内容的审批者。儿童在与教师之间的对话性沟通被切断了的角色作用中摆脱出来。即便是教师的提问也不是让儿童单纯地复述“正答”或者“信息”,而必须是儿童自身的思考。教师对学习活动的指导是对儿童集体的指导,是培育儿童群体能够自主地、主体地展开沟通的集体。在这里,教师需要琢磨一系列的指导行为:^[12]

倾听。儿童倘若不能倾听同学的发言、发表,儿童之间自身的主体性的沟通就不可能产生。所谓“倾听”不是被动性的观念,而是一种能动地听取——倾听必须同发言者一道思考、帮助发言者思考的发展。所谓“沟通能力”是在众多的人际之间起着推进协同活动的作用。协同性探究活动就是通过这样的沟通凝练思维活动的。

议论。促进基于议论的反应。议论是激活儿童设定质疑、思考判断的一种自主性探究,从议论中儿童自主性、主体性的协同关系也就开始了。一旦禁止了议论,儿童就不会再倾听,心理活动也就戛然而止,不再思考,成为课堂的“客人”。这样,儿童之间展开“质疑、思考、判断”的协同探究是不可能产生的。从一个儿童的议论往往会引出众多儿童的议论,学习活动或许一时会处于脱轨状态,但这种脱轨状态(在许多场合这种脱轨长则5分钟左右)是能动学习的雏形。在这期间儿童们自由地交谈,取得赞同之后,自然会回归原本的话题。在这里,教师的指导力表现在激励儿童,大家一起质疑、思考、判断,就像儿童自身发现了新的知识与技法那样,引导学习活动的展开。脱轨即便脱离了本课时的目标,也并非离开了学习的本质性轨道的“脱轨”。教师指导的方向应当是引出儿童的议论,提升反应的品质。能够丰富地编织出议论的反应才是高质量的反应。

洞察。所谓“洞察”是通过沟通理解他者的意义世界,从他者的经验中得到学习。沟通能力就是从他者的经验再得以丰富地学习的能力。能动学习就是这样,儿童之间以诚实的态度去体悟求知努力的一种学习活动。

(三)能动学习是反思性学习活动

能动学习是儿童作为探究性、协同性学习展开的。在这个过程中,伴随着同伙伴的高密度的沟通,思维,正如“质疑、思考、判断”那样能动地、自觉地发挥作用。也就是说,在能动学习中作为自主性、主体性、探究性、协同性的学习活动产生着关于学习课题的高密度的意识流。不过,即便有高密度的意识流,思考是如何发挥作用的、知识是如何活用的、沟通是如何展开的、观念是如何发展的,仍然是处于未梳理的原始状态。这些背景往往会被“削除”,然后被“消去”。因此,有必要对于这个阶段里究竟发现了哪些问题、如何解决的,在这个过程中思考的概念、知识的运用、沟通的展开、概念的发展——进行反思,展开一番梳理。这样,这个小小活动才能作为一种学习经验加以建构,才有可能向下一步的学习活动延伸与发展。因此,在能动学习中,一节课或一个单元终结时需要有一个反思的过程。

所谓“反思”就是对于学习活动中自己思考的内容与思考的方法进行反省性思维。^[9]就是说,这是一种回忆自己在学习活动中自己的思考是怎样展开的教学反省性的发现、检点、明晰与评价,然后抽取能够运用的知识与技能的智力作业。通过这种智力作业,在学习活动中习得的、使用的知识与技能、尝试的方法、同伙伴的协作等,让学习者意识到并以在尔后的活动中可能运用的形态加以记忆。教师的责任是帮助、指导儿童具有故事性地写出(叙述)自己在学习活动“学到了什么、怎样学习的”。其教学的诀窍是:

1.事件与事实的关联与关系的揭示。不是罗列事件与事实,必须揭示事件与事实的关联与关系。首先是按照事件发生的顺序有序地梳理出来。然后就各种事件与事实、设想与归结、作用与付诸于、混乱状态与被解决的状态,分第1次、第2次加以阐述。亦即必须揭示其间的关系。

2.事件与自己的思考同情感的区分。关于事件的事实与自己关于事件的思考与情感必须区分。事实上在一种活动中,事实、思考同情感往往是浑然一体的。这些是借助反思性发现可以驾驭区分的要素。重要的是通过“反思”,围绕体验,能够做出如下的分析:1.自己发生了怎样的思考与情感? 2.这种思考与情感是同怎样的设计遭遇而发生的? 3.为什么从这些事件中会发生这种思考与情感?通过这种分析,就

可以体悟到这种事件所拥有的“对自身的意义”。然后把这种体悟到的意义同伙伴分享,就可以同他者分享共有的意义世界,加深自己对于世界固有意义的认识。

3.叙事展开的逻辑。叙事可以按照“启承转合”的逻辑展开。重要的是叙事是让他者明白,叙事的展开表现同时间顺序与理解关系的形式一致。

4.前瞻。反思的意义体现在儿童在尔后的学习活动中采取作为有能者的意欲与自信的姿态。就是说,在尔后的学习活动中能够充实自己的自主性学习,能够构想自身的学习活动的叙事。归根结底即培育每一个儿童成为自己人生主宰的能力。这正是能动学习的教育价值之所在。

能动学习不是单纯的教学方法与形态,而是教育的原理与基础。在“探究性、协同性、反思性”的能动学习实践中,儿童借助自身的智慧努力,不断拓展交互作用的世界,不断丰富新的意义世界,同时也伴随着自身个性的成长。

从现成知识的死记硬背走向自主地思考与建构知识,或者说从“记忆者”教育走“思考者”教育,从某种意义上说,是一种哥白尼式的大转变。在这里,知识从一个标准答案的知识到每一个儿童学生建构的知识;教学不是教师向学生传递知识的单向型教学,而是师生之间、生生之间对话协商的双向乃至多向型的教学;教师的作用不是“知识灌输”,而是变为“促进学习”,从而启发每一个学生,这就回归了教育的本质。

三、教师的叙事研究能力与教师文化

(一)能动学习带来教学观的转型

能动学习的教学实践要求满足如下目标:1.主体——通过旨在实施、完成课题的具体情境中的某种活动,建构能动地探究知识的活动。2.协同——参与同他者对话的协同性活动,并且做出贡献。3.对话——伴随作为成员的有能感增大的个性发展的培育。^[10]这样,通过能动学习,瞄准自我形成——作为拥有探究能力、协同沟通能力、反思性自我学习能力的个性发展。因此,能动学习带来的教学观转型是:1.在教学中不是让儿童了解、记住,而是让他们理解、思考、判断。2.学习课题不是个人个别地完成,而是以学习小组的方式一起求得完成。3.作为学习活

动的成果,不仅让儿童习得知识技能,而且觉悟到自身的变化(成长)。这样,“能动学习”指向如下目标:1.让儿童展开探究性学习,培育探究能力。2.让儿童在人际交往中协同地学习,培育沟通能力。3.让儿童对自身的学习进行反思,培育作为有能者的个性。

能动学习的课堂是每一个儿童精彩表现的天地。在能动学习中所谓的“好课”,就是儿童通过自己的话语与行为,具体地展现自己个性的优长、风韵、成长与潜能的教学。当然,在这种精彩的教学教师的教师的教学艺术是不可或缺的。不过,在以教师主导、生拉硬扯的教学中,儿童是不可能具有自主性、主体性可言的。因此,从儿童的视点而言,所谓“好课”是儿童能够聚精会神地“质疑、思考、判断”;聚精会神地同伙伴沟通;聚精会神地表现自己的教学。所谓“好课”绝不是教师出色地显示自己的教学技巧的教学,倘若没有儿童的“能动”,即便教师的讲述“头头是道”、“井井有条”、“丝丝入扣”、“津津有味”,也是绝对谈不上“能动学习”的。这里所谓“能动性”,是指儿童出于内在动机的、基于本意的、由体验支撑的一种心智能量。包括旺盛的好奇心、效能感与成就感、对课题与学习的重要性与意义的理解、兴趣盎然,等。^[6]在校本研修中必须废弃传统的所谓“好课”的思维方式,转换到“儿童中心”的视点上来。课堂研究的目的是催生儿童的自主性、主体性,亦即能动学习。教学研讨会可以聚焦两个问题:1.每一个教师相互报告自己感觉到的显示儿童“成长”的事实,由此把握该儿童按照怎样的方向怎样成长。2.在教师中对于儿童成长的面貌求得共同的理解与关心,同时共同求得帮助儿童成长的策略。日常的“教学研讨会”必须成为教师讨论儿童的场所。每一个教师必须是自主性、主体性的参与者,整个研讨会必须是开放的,作为教师的能动学习来展开。能动学习的实践应当纳入“学习共同体”学校建设的视野,致力于提升教师的专业性,形成教师团队的同僚性。在能动学习的实践过程中把学校的教师组织逐步锻造成“探究性、协同性、反思性教学”的教师团队。

(二)教师的叙事研究能力与教师文化

如何在能动学习的实践中转换教师实践研究的方法论是推进能动学习的教学实践中伴生的一个首要课题。

“叙事研究”开辟了社会学、医学、心理学、社会

福利学、法学、管理学等多种多样的学术领域的新局面。叙事研究也成为课程教学、教师教育领域的一个关键词。芬兰的哈卡赖宁(P. Hakkarainen)指出:“叙事研究的逻辑打破了从单纯到复杂、从既知到未知、分阶段地教授的传统教学论原理,好的故事常常是重叠构成的,这正是故事的魅力所在。这样一个特征也应当体现在课程与教学之中。——当我们把教学视为叙事概念的时候,就会有助于我们把课程视为人类文化所拥有的宏伟故事的珍宝,把教师视为这种文化故事的表述者。”^[7]事实上,杜威(Dewey)早就认识到故事的这种魅力。旧与新、既知与未知的平衡的组合,可以把故事演绎得娓娓动听。我国多年来教师的实践研究局限于教材、教法研究,而这种叙事的创造却不是单纯教材的解读与教法的照搬照抄,而是一种文化实践的创造。这种文化实践的叙事就是维果茨基(L. S. vygotsky)所说的一种“心理工具”。所谓“心理工具”是指变革其自身的心理结构与过程而践行的文化实践。教师的能力表现在如何去激励、援助儿童采用心理的工具,促进儿童“普适能力”——自我概念、个性、自我反思、动机作用、想象力、创造性——的发展。正如“通用能力”(Generic skills)一样,运用范围广泛,不同于表层的技能,可以说是支撑人格深层部分的学习行为。所谓“叙事能力”是指教师创生课程与教学的能力,诸如要使得教学成为一种叙事,就得建构故事的情节与场景,勾勒故事的角色,教师自身也承担一种角色,从而故事的事件得以戏剧化展开,学习课题也隐含在故事情节的展开之中。因此,叙事研究不是满足于知识、技能,而是聚焦能力深层的核心部分;或者说,不仅聚焦认知性要素,而且聚焦情意性要素。教师围绕教学实践记录中所描述的儿童“学习的故事”,展开多角度、多层次的“反思”,这种分析可以促进教师自身实践的改进。可以说,这是教师实践研究的基本方法论。

成功的“能动学习”需要多方的投资——行政手段的投资,特别是师生之间认知的、社交的、情感的投资。一个理想的教师文化的创造,需要满足如下5个要素:愿景、知识、技术、实践、态势。能动学习的教学实践特别需要每一所学校、每一个教师的强烈的“态势”——就是对教育的忠诚,对每一个学生的期待与热忱,同事之间对话与交互作用的维系,一种挑战精神和应变力。有了这种态势,就能拓展推进“能

动学习”的专业资本——借助结构化的或者没有结构化的经验、实践、反思,来获得、积累推动课堂转型的专业资本,从而创造出持续革新的教师文化。

一届有效教学理论与实践研讨会”上的主题报告补充加工整理而成。

(责任编辑 陈霞)

本文系笔者根据2016年12月2日“全国第十

参考文献

- [1][美]杜威.学校与社会·明日之学校[M].赵祥麟,等译.北京:人民教育出版社,1994:42-43.
[2][日]大迫弘和.作为能动学习的国际会考:从“记忆者”到“思考者”[M].东京:日本标准出版公司,2016:18.
[3][日]梶田叡一.何谓能动学习[M].东京:金子书房,2015:6-7.
[4][5][9][10][日]沟上慎一.能动学习与教学范式的转换[M].东京:东信堂,2014:9,17,104-116.
[6][7][8][日]松下佳代.深层能动学习[M].东京:劲草书房,2015:37,1-34,45..
[11][12][13][日]藤井千春.能动学习的教学原理[M].东京:明治图书,2016:40,73-79,103.
[14][15]C.Fadel.教育的四个维度[M].岸学主译.京都:北大路书房,2016:40-42,126.
[16]人类教育研究协议会.学力观的转换[M].东京:金子书房,1993:136-140.
[17][日]松下佳代.新能力能够改变教育吗[M].京都:智慧女神书房,2010:309.

Active Learning: the Transformation of Teaching Paradigm

ZhongQiquan

(Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University, Shanghai 200062)

Abstract: The education of the future society is not the education of the memorizing answers, but the education of creating the answer. Based on core literacy, the transformation of teaching mode from passive learning to active learning is supposed to be realized. The active learning teacher team can only be forged in the practice of active learning.

Keywords: active learning, inquiry learning, collaborative learning, reflective learning, narrative research, teacher culture

教育部举行高教领域“放管服”改革座谈会

教育部于4月10日举行座谈会贯彻落实《教育部等五部门关于深化高等教育领域简政放权放管结合优化服务改革的意见》,交流研讨高等教育领域“放管服”改革和管办评分离改革。教育部副部长田学军主持会议并作总结讲话。

在听取与会代表的发言后,田学军说,“放管服”改革文件印发以来,在社会上引起了良好的反响,社会各界特别是教育界对高等教育改革寄予厚望。当前,如何更好推进改革进程、将改革措施落到实处,是我们面临的一项重要任务。

田学军指出,高等教育领域“放管服”改革的实质是顺应规律、激发活力、促进创新,这是由高等教育承担的新的历史使命决定的,也是深入实施创新驱动发展战略的必然要求,是对高等教育办学规律的准确把握、对国际高等教育改革发展有益成果的积极借鉴。此次高等教育领域“放管服”改革实现了前所未有的政策突破,放权力度大、含金量高、协同度高、覆盖面广、系统性强,为未来高等教育发展提供了方向指引,为落实和扩大高校办学自主权提供了政策依据、打开了改革通道。

田学军表示,下一步,教育部将抓紧谋划,在推动政策落地、加快配套制度建设上下功夫,推进上下协同、左右协同,在更大程度、更深层面激发出高校活力,切实增强高校的获得感。他强调,各高校也应当充分运用这次契机,不断深化内部管理体制,形成自我发展、自我约束、自我监督的良性发展机制。教育部要充分激发基层改革活力,鼓励基层结合本地实际,抓紧出台有底气、接地气的工作方案,鼓励条件成熟的地方尽快开展先行先试。

——来源:中国教育报 2017-4-11