

我国开展合作学习的实践困境 与理论反思

樊改霞¹, 赵旺来², 赵亚楠²

(1.西北师范大学 西北少数民族教育发展研究中心, 甘肃 兰州 730070;
2.西北师范大学 教育学院, 甘肃 兰州 730070)

[摘要]合作学习作为现代教育的新理念,既作为教学形式又作为学习方法而进入课堂。主体间性理论是合作学习的哲学理论基础。合作学习的实质在于,每一个学生应该具有两种品质:第一,表达与倾听;第二,贡献与分享。但是合作学习在我国课堂实践过程中出现了诸多问题,究其原因是人们缺乏对合作学习本质的认识,合作学习是一种主体间性的体现,它需要人与人之间建立一种平等的对话关系,倡导学习者与物对话、与他人(同学和教师)对话、与自己对话。因此,解决我国合作学习过程中诸多问题的有效途径之一,便是创建学习共同体,从而使得学校、社会、家庭各种成员在学习共同体之间培育一种相互学习,共同成长的关系。

[关键词]合作学习;主体间性;学习共同体

[中图分类号] G421

[文献标识码] A

DOI:10.3969/j.issn.1005-1058.2018.02.017

《教育——财富蕴藏其中》将“学会共同生活,培养在人类活动中的参与和合作精神”列为面向21世纪的四大教育支柱之一,其途径是本着“尊重多元性,相互了解和平等价值观精神,在开展共同项目和学习管理冲突的过程中,增进对他人的了解和对相互依存问题的认识”^[1]。学会共同生活,学会与他人一起生活,成为学校教育培养的目标之一。合作学习的理念兴盛于20世纪70年代的美国,旨在改变美国国内的种族歧视状况,改善沉闷的课堂气氛。至20世纪末21世纪初,美国几乎所有的教师都在使用合作学习的方法,“1998年的一项调查显示,其中93%的初中教师都在运用合作学习”^[2]。我国合作学习理念的提出与实践较西方国家要晚数十年,2001年,《国务院关于基础教育改革与发展的决定》(以下简称《决定》)中指出“鼓励合作学习,促进学生之间相互交流、共同发展、促进师生教学相长”。合作学习才逐渐成为我国学校中广泛运用的新型学习方式之一。

一、合作学习的内涵

(一)合作学习的概念阐释

美国的斯莱文认为,“合作学习是指使学生在小组中从事学习活动,并依据他们整个小组的成绩

获取奖励或认可的课堂教学技术”^[3]。英国学者莱特认为合作学习是指学生为达成一个共同的目标在小组中共同学习的环境。关于课堂中合作学习的内涵,国内大致有三种不同的观点:

(1)合作学习是一种教学形式。与传统的授课形式一样,合作学习知识是教师在课堂中运用的一种新的教学形式而已,“合作学习是通过两个或两个以上的个体在一起互促学习以提高学习成效的一种教学形式”^[4]。

(2)合作学习是一种学习方法。“运用合作学习的方法,就是在课堂中,把学生分成由4—5名成员组成的学习小组,让学生小组共同完成要求学习的内容和材料”^[5]。

(3)合作学习是一种特殊的学习形式。合作学习与竞争性学习、个人自主性学习一样,是一种特殊的学习方式,“学生在小组或团队中为完成共同的任务,有明确责任分工的互助性学习”^[6]。

可以看出,合作学习的基本内涵,包括以下特点:第一,合作学习是通过建立合作学习小组来完成的,中小学课堂中的合作学习小组按照学习任务,一般由4—6名同质或异质的学生组成。第二,按照共同目标来为小组成员分配不同任务,并且小

[作者简介]樊改霞,博士,副教授,研究方向:教育哲学;赵旺来,硕士研究生,研究方向:教育哲学;赵亚楠,硕士研究生,研究方向:教育科学研究方法、教育基本理论。

组成员之间的分工是相互依赖的而不是彼此独立的,每个人都可以尽自己最大的努力去完成自己的任务。第三,小组成员必须认识到共同目标与合作任务是自己义不容辞的责任,小组的成功取决于每一个成员任务的完成,所以合作学习杜绝自私、懒散、逃避责任等个人品质。第四,合作学习的评价取决于小组任务的完成与否,从而对小组进行相应的奖励或惩罚,一荣俱荣,一损俱损,故而,合作学习小组是构成性的而非原子性的。

(二)合作学习的哲学理论基础

我国学者王坦将合作学习的理论基础总结为:社会互赖理论;选择理论;教学工学理论;动机理论;凝聚力理论;发展理论;认知精制理论;接触理论。这些理论是从心理学角度提出的。^[7]从哲学的角度来思考,主体间性理论的提出是合作学习得以进行的哲学理论基础,“主体间性理论力图避免由主体哲学所导致的自我中心的个人化主体,从而在根本上避免认识论视域下单向度的人的形成”^[8]。因此,主体间性要求主体能站在他者的角度看待问题,主体能与他者积极地展开互动以及在主体与他者之间建立一种平等的同伴关系,即对话关系。合作学习是一种多人之间的互相学习,是一种合作的活动过程,在这个过程中,每一个学习者都会积极地接受他人的各种意见,并且还会毫无保留地告知、分享自己的想法。合作学习中的对话双方只能是一种平等的关系,对于地位不平等的声音的迎合,绝不能称为对话,也不能称其为语言行为的合作学习。教师与学生的主体间性只有在交流与互动中才能完全表现出来,因为它要求的不再是教师去塑造学生,而是在这一关系中达成共识、理解与融合。教室中教师或者学生对彼此相互迎合的声音,营造了一种虚假的热闹景象,但其实只是一种声波的碰撞,而非言语的共鸣。合作学习要求在对话双方平等的基础上,互诉衷肠,主体间性关系的确立,使教师和学生参与、合作、民主中彼此达成一种包容性理解,尽管双方的理解并不能保证被对方完全接受,但是在合作学习的过程中,师生、生生双方可以产生情感与学识上的共同愿景。日本学者佐藤学也在批判了“自主性”这一概念之后,提出了学生要进行从“勉强”到“学习”的转换,他认为“勉强”是一种虚假的主体性,而“学习则是通过和人、物、工具及素材的接触,进行‘媒介化的活动’而实现的”^[9]。

二、合作学习的形式、方法与实质

我国学者王鉴将课堂合作学习分为三个不同

层次的形式:同伴之间的互助性合作学习、小组合作学习、教学活动过程中全员性的合作学习。^[10]同伴之间的互助合作学习,如课堂中同桌之间的合作学习,课下同学之间的相互交流学习等,一般在毫无考试压力或者没有任何学业负担的环境中展开,针对一些具体的学习困难或疑问可以得到有效的解决。小组合作学习是我国的中小学课堂中被广泛运用的学习方式之一,自新课程改革以来,这种新型的学习类型被越来越多的教师所采纳,不同年级的课堂,不同科目的课堂,都可以看到小组合作学习的“身影”。教学活动过程中全员性的合作学习,是指在教师与全体同学之间形成的一种良好的合作学习关系,它的教学理念是积极调动所有因素之间的相互配合,从而在课堂中开展师生合作、生生合作。然而,在我国中小学广泛尝试这几种不同的合作学习形式的同时,却并没有显著提高学生学习的质量,课堂总是处于一种热闹的假象之中,当教师宣布到了合作或小组交流时候,闲聊便是合作假象的主要特征,因为合作学习的最终结果,大多数还是由教师提问几名学生而落下帷幕。教师、家长还有一些教育资深人士对这种上课形式都发出过不同程度的怨言,因为就中国的中小学课堂而言,虽具有合作学习的形式与手段,却缺乏合作学习的理念,用一种旧理念操作新方法,最终只能适得其反。

合作学习从提出到发展,再到成熟的过程中,国内外研究者提出了诸多的合作学习方法,笔者挑选出三种最具代表性的方法做以介绍:学生小组成绩分工法、小组游戏竞赛法、切块拼接法。学生小组成绩分工法主要是按照学生的成绩水平、性别、能力、特长、家庭背景等不同因素而形成的异质性合作学习小组,成员就学习任务进行互助性合作学习,小组成员的成绩由合作小组整体的表现来确定。小组游戏竞赛法的分组过程与前者相同,其特点在于学生的成绩不是由评价者(教师)来给予或由测验分数获得,而是代之以与其他小组成员的相互竞争,从而为自己小组赢取分数的竞赛方式。切块拼接法,这种学习方法是完整的学习材料分割成片段,由小组中的每一个人学习其中的某一片段,然后全班学习相同片段的学生再组合成一个专家小组,对自己所学内容进行讨论,直至掌握,最后又回到他自己原来所在的小组,将自己所掌握的知识分享给小组的其他组成员。

当全世界尤其是几个教育大国在运用合作学

习进行教学的时候,我们不禁要问,合作学习的实质到底是什么,只是作为一种学习方法以提高学生的成绩吗?如果这样,仅仅一种方法又怎能被运用到世界各个国家的教育领域,因为任何方法的运用一定具有地域性特点与历史性特点。笔者认为,合作学习作为一种教学形式或学习方法,其目的不仅是要提高学生的成绩,更重要的是要培养学生的合作意识以及发展学生的合作能力。学生作为主体的“人”,就应该享有作为存在主体应该享有的各种权利与机会,这是权利理论下潜在的、不言自明的前提,就学生与课堂的关系而言其权利的表现形式为:知情权、参与权与评价权。以学生的需求为目的,让学生真正成为课程学习的当事人,这些都是其他教学形式或者学习方法(如讲授法与自主学习)无法做到的。合作学习尊重每一个作为主体的人,它的核心在于同舟共济、集思广益,这就要求每一个学生具备两方面的品质:第一,表达与倾听;第二,贡献与分享。表达与倾听是合作学习的基础,是主体之间彼此尊重的最直接表现,小组合作学习的评价主要看小组成员的贡献力,也即某一成员的表达对其他(组内或组间)成员的思考影响力的大小。因此,合作学习必须产生合作的教育性意义,即在提高学生成绩的同时,培养学生参与合作的意识与能力。然而,有人提出合作学习的一个关键的问题在于对“赋权与增能”关系的思考:一个人的能力能否适应赋予他的权利与机会。当赋予学生这些机会和权利的时候,我们不禁会问,他们有没有能力去参与合作?笔者始终坚信,合作学习意识与合作能力的培养需要一个漫长的过程,儿童也是正处于“无知——知”的过程中,教育的作用正是在教育教学中培养他们的合作意识与能力,而不在于他们有了合作的能力再进行合作学习,因此,只有学生作为主体“人”的权利与机会同时拥有,其他伴随而来的问题才可能解决。

三、我国合作学习实践过程中存在的问题

苏富忠教授说:“主体是能自主行为的生命机体。”^[1]所以教育活动真正的意义不在于打造或者塑造,而在于启发、唤醒和引导,这一过程是在教育主体(教师和学生)共同合作下完成的。然而,我国在教育教学实践过程中,合作学习的方式虽进入课堂,但对话关系、平等的理念尚未能完全进入课堂,因为合作学习理论与中国传统文化的“层级师生关系”是相悖的,学校管理也表现为一种马克思·韦伯所说的科层管理或垂直管理,从而导致合作学习运

用在中小学课堂的实践过程中出现了诸多问题。

第一,合作学习流于形式。课堂中各合作主体之间无法建立真正平等的对话关系,合作学习只会流于形式,甚至事倍功半。在我国,虽能听到“合作学习”的呐喊,但很难在课堂中看到真正的合作学习,多数学者对我国中小学生课堂中的合作学习提出了一些理解与执行上的普遍性的问题:(1)只重形式而轻视方法;(2)只重学生而轻视教师。合作学习不只是一种形式或方法,更重要的是一种理念,一种关涉人与人之间平等对话的理念,在这种理念的倡导下再进行合作方法的尝试,才有可能取得成功,而且也不会出现只一味地重视学生而贬低教师地位这样的矛盾现象。究其原因,是人们普遍缺乏“平等”的意识。传统的教育形式,从学校管理到课堂管理,学生一直处于受支配的地位,而缺乏选择权与话语权。课堂中教师作为国家或官方的代言人,以一种权威的形象出现,这样学生只能作为被压迫者,被迫地接受知识。所以传统教育中没有探究,而以对话为基础的合作学习却是一种探究性学习。新型的教育倡导“自主性学习”,然而教学这一特殊活动从本质上来讲,是学习者与他者对话(与物对话、与他人对话、与另一个自己对话)的互助性活动,自主性学习作为一种独立学习方式,只能成为合作学习的辅助性学习方式,但绝不能成为一种主流的学习方式。

第二,合作学习呈现唯一化的趋势。作为一种方法的运用,合作学习和讲授法无疑是班级授课制形势下最有效的两种教学方法,但是合作学习作为一种新方法的思潮,却在近几年的中小学课堂中大有压倒讲授法,而呈现唯一化的趋势。《决定》的出台,就意味着又一次“狂欢节”状态在教育领域的上演,理论方面,研究者为合作学习的合理性进行辩护;实践方面,教育者为合作学习的正当性进行论证,大多数人的立场在于传统讲授法的局限性何其之多,现代合作学习方法何其完美,学校中不按照年级与学科特点,都在摒弃讲授法而尝试合作学习。但是必须注意的是,作为一种教学方式或手段,讲授法和合作学习都同样值得尝试,因为教育的成效不在教育方法或教学手段本身,而在于对于教育对象的适用性,只要适合并且有利于教育对象的成长与发展,任何教育方法或教学手段都值得尝试。根据学科自身特点与儿童身心发展规律,以及儿童年龄特点和儿童群体特性,可以说,讲授法与合作学习法只是众多教学方法中两种特殊的方法。

法而已,针对不同的教育对象与教学内容,只有选择适合的方法,才能真正做到因材施教。

第三,合作学习一味追求“自由”,缺乏规则的约束。康德曾经说过,“自由是自我的强制”。自由一定是建立在规则之上的,当一个人参与了规则的制定,或者内心承认也愿意遵守制定好的规则,那么他就是自由的。但是人们往往会选择逃避掉规则,而期望达到一种绝对意义上的自由,合作学习在思想层面是一种解放,但中小学课堂中进行的合作学习,却将“圈养”变成了“放养”,以为在课堂中给学生更大的空间、更大的权力就是在进行合作学习。合作学习最本质的问题在于“对话关系”的建立,而非方法的运用,如果师生之间缺乏平等,还是处于“权威——服从”的等级关系之中,这就导致合作学习也只是表面的活动而已。合作学习在过程中走向极端自由的表现是合作小组分组的随意性,国内外学者就分组问题有许多独到的见解,如班级中根据不同的问题而遵循的“组间同质、组内异质”以及“组间异质、组内同质”的分组方法,既体现教育公平的思想,又体现差异化、层次化的教育理念,可是合作学习一到课堂上,教师随意将临近的学生分到一组,全然照顾不到学生的差异性。因为在我国的课堂上,往往是学习成绩较好的学生坐在前排,成绩差的坐在后排,依照座位的临近原则去实践合作学习,只会事倍功半,并且也违反了教育公平的基本理念,教育公平本着“积极差别”的原则,力求让每一个学习者都能够保持差异,从而达到共同进步,最终达成人与人之间精神上的互相理解、心理上的互相尊重,以及意义上的正确认同。因此,合作学习必须要遵循一定的规则,是在“老师的精心策划与安排下,学生间有序进行的一种学习形式”^[12]。

四、开展合作学习的有效途径——构建学习共同体

不论在理论方面还是实践方面,人们对于合作学习的认识不可避免地出现诸多的误区,最关键之处在于大多数人没有弄清楚合作学习的本质,也即师生、生生之间没有建立一种真正的对话关系。国外合作学习的代表人物主要有约翰逊兄弟、斯莱文、卡甘等,在他们的研究理论中,对合作学习的基本构成要素做出了专门的阐释(参见表1)。

正如我国课程与教学论专家王鉴所认为,真正的合作学习至少需要两个关键性因素,即积极互赖与责任到人。积极互赖是在完成同一目标的共同

体学习中,相信他人并且认识到,个体的成功有赖于他人和整个学习共同体,学生既要为自己的学习负责,而且要为同伴的学习负责。责任到人即在合作学习过程中,每个学习者都有明确的责任分工,情愿为共同完成目标而贡献自己的力量。然而我国的中小学课堂中,正好缺乏的就是这两个关键因素,“满堂灌”是传统的教学方式,“个人自主学习”是另一种极端的学习方式,教学活动中的独立学习远胜于合作学习,合作学习只是流于形式。

笔者认为,合作学习的最终结果应该是创建学习共同体(Learning Community),它基于合作学习,同时又超越合作学习,因为共同体更多的是一种精神追求与情感归宿,故而学习共同体中人与人的关系,就是一种真正的对话关系。

共同体的英文形式为com-m-unity,意即一种构成性的而非原子组合式的群体,共同体的成员基于共同的想象、规则、目的与善,他们相信共同体的目的与善的准则是每一个人行动的目的和准则,在共同体视域下,“人们都认可一种良善有序的社会结构,认可合作和互惠的社会理念,认可制度作为共同的善和价值”^[14]。“我”可以通过共同体赋予我的特定的社会角色来认识自我,也通过共同体赋予他人的社会角色来认识他人,我与他者平等地共居于共同体当中,从而进行一种桑德尔所说的“共享意义”的对话。因此,基于共同体理念的指引下,许多教育研究者提出了构建学习共同体的思想,但是大多数研究者认为学习共同体是在班级活动中,师生、生生之间开展的行为活动与精神追求。日本教

表1 三位代表人所主张的合作学习基本要素一览表^[13]

代表人物	合作学习基本要素
约翰逊兄弟	积极互赖(positive interdependence)
	责任到人(individual accountability)
	面对面促进性互动(face to face promotive interaction)
	人际和小组技能(interpersonal and small group skills)
	小组自治(group processing)
斯莱文	小组目标(group goals)
	责任到人(individual accountability)
	成功机会均等(equal opportunity for success)
卡甘	积极互赖(positive interdependence)
	责任到人(individual accountability)
	公平参与(equal participation)
	同时互动(simultaneous interaction)

教育家佐藤学基于深邃的理论思想与丰富的实践经验,打破了学习共同体只存在于学校师生、生生之间的常规,他认为,学习共同体是“使学校成为儿童合作学习的场所,教师作为专家相互学习的场所,家长与市民参与学校教育并相互学习的场所”^[15]。

所谓学习共同体,它必须是教师和学生、学生和学生共同参与课堂活动,从而共同完成学习目标,反观现代的中小学课堂,教师在运用合作学习方法的时候,将自己置身事外,只管给学生抛出问题,然后就是等着乱哄哄的课堂结束,向学生索要问题的答案,却很少参与学生的讨论,也没有针对学生的回答进行反思性的评价,有的只是最后以标准答案对学生的回答做是非性的判断。这种课堂不是合作学习的课堂,因为教师普遍缺乏共同体的理念,在教师与学生组成的共同体中,教师应该就学习任务与学生进行亲密的接触与交流,走下讲台,到学生的身边去,如此学习才能发生在每个人的身上,学习共同体中的每一个成员都可以在表现与分享中共同完成学习,分享自己心中的秘密,教师更应该引导学生不断地反思自己的结论,因为合作学习力求达到一种共同进步。当然,如何在我国的课堂中构建学习共同体是当下展开合作学习的当务之急,笔者认为,佐藤学构建的学习共同体设想也可以对我国课堂中合作学习的运用起到模范的作用,故从其学习共同体的理念中对我国学校学习共同体的建设得到如下启示:

第一,倾听与对话。对话从倾听开始,教师与学生、学生与学生进行对话的第一步就是学会倾听对方的意见,彼此接纳并且尊重他者内心的声音,这样,平等的对话关系才可能建立,我国的中小学课堂中应该打破沉寂,使教室里任何一位沉默者开口说话,当然,倾听与对话主体的边界应该向外延伸,使学校的校长与教师、学生、家长都能够对话,使教师能与学生家长进行对话。这样,打破了学校围墙的界限,学习共同体的建立才成为可能。

第二,和地区一起共创学校。共创学校的核心是“参与学习”,学校的教学和学习主体不再是教师和学生,学校的管理主体也不再是校长与领导班子,这就要求学校的教师与管理者、社区人员以及家长积极地参与学习,共同管理学校,投身到新学校的建设中去,因为在学习共同体中,任何成员都是学习者、教育者、管理者分享者与奉献者。这些不同的群体可以依照制度与规则,对学校课程、教学、设施、卫生等起到一定的协助作用,并且可以帮

助教师对学生的迟到旷课、打架斗殴等问题进行监督。

第三,学校开设公开课。我国的学校都是关起学校的大门、教室的大门来进行教学活动的场所,教师对公开课的重视程度明显不够,虽然国家提倡学校都要进行公开课的教学,但许多教师都是在进行一种彩排了N次之后的表演。开设公开课的目的在于让同行在欣赏你的教育才能与教育艺术的同时,更重要的是发现你的缺点与不足,从而吸取经验,在往后的教学过程中不断改进、提升自己。所以在我国,教师必须要有勇气面对学生、面对专家、面对自己的同行、面对家长与任何社会成员,打开教室的大门,迎接任何一个前来听课的成员,尤其是自己的同行。这样,教师与教师之间就建立起一种“合作性同事”的关系,从而杜绝了那种同行相欺、“老死不相往来”的教师关系。▲

参考文献:

- [1] 国际21世纪教育委员会.教育——财富蕴藏其中[M].联合国教科文组织总部中文科,译.北京:教育科学出版社,1996:87.
- [2] 董蓓菲.小学语文小班化合作学习实践研究[D].上海:华东师范大学,2005.
- [3] 王鲁.异质小组合作学习在高中英语初始阶段的实证分析[D].济南:山东师范大学,2011.
- [4] 张斌.论合作学习及其对学生行为和态度的影响[J].教育理论与实践,1999(9):41-44.
- [5] 刘振中.西方合作学习研究评述[J].上海教育科研,1997(4):18-22.
- [6] 王坦.论合作学习的基本理念[J].教育研究,2002(2):68-72.
- [7] 王坦.合作学习的理论基础简析[J].课程·教材·教法,2005(1):30-35.
- [8] 刘要悟,柴楠.从主体性、主体间性到他者性——教学交往的范式转型[J].教育研究,2015(2):102-109.
- [9] 佐藤学.静悄悄的革命[M].李季湄,译.北京:教育科学出版社,2014:106.
- [10] 王鉴.合作学习的形式、实质与问题反思——关于合作学习的课堂志研究[J].课程·教材·教法,2004(8):30-36.
- [11] 王冠玲.对小组合作学习的哲学思考[J].新课程(中旬),2014(3):15-17.
- [12] 马超.刍议开展合作学习的几个误区[J].教育探索,2003(6):36-40.
- [13] 马兰,盛群力.究竟是什么促成了合作——合作学习基本要素之比较[J].教育发展研究,2008(18):29-34.
- [14] 王立.共同体之辨[J].人文杂志,2013(9):14-17.
- [15] 佐藤学,钟启泉.学校再生的哲学——学习共同体与活动系统[J].全球教育展望,2011(3):3-10.