

图书在版编目(CIP)数据

建构主义课程论/艾兴编著. —成都:四川教育出版社,2013.7

(课程与教学论新视野文库/靳玉乐主编)

ISBN 978—7—5408—6309—8

I. ①建… II. ①艾… III. ①课程—教学研究
IV. ①G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 082340 号

责任编辑 赵 文

封面设计 毕 生

版式设计 王 凌

责任校对 左倚丽

责任印制 陈 庆 杨 军

出版发行 四川教育出版社

地 址 成都市槐树街2号

邮政编码 610031

网 址 www.chuanjiaoshe.com

印 刷 四川数字出版传媒有限公司

制 作 成都完美科技有限责任公司

版 次 2013年7月第1版

印 次 2013年7月第1次印刷

成品规格 170mm×250mm

印 张 14.5

插 页 1

定 价 36.00 元

如发现印装质量问题,影响阅读,请与新华文轩出版传媒股份有限公司联系调换。

地址:成都市槐树街2号

邮编:610031 电话:(028)86259315

目 录

导 论	(1)
一、问题的提出	(1)
二、问题的界说	(4)
三、已有研究的总结	(5)
四、研究的基本思路	(22)
第一章 建构主义的基本思想	(25)
一、建构主义的发展历程	(27)
二、建构主义发展的三条路线	(30)
三、建构主义的解读	(38)
四、建构主义的基本主张	(59)
第二章 建构主义课程的原理	(73)
一、课程的基础	(77)
二、建构主义课程的基本概念	(87)
三、建构主义课程的目的观	(96)
四、建构主义课程的内容观	(107)
第三章 建构主义课程的操作	(121)
一、建构主义课程的设计	(123)
二、建构主义课程的实施	(147)
三、建构主义课程的评价	(160)
第四章 建构主义课程与社会政治	(171)
一、建构主义课程的社会政治分析	(173)
二、课程知识的双重建构	(183)
三、建构主义与当前基础教育课程改革	(187)
四、建构主义课程理论对当前基础教育课程改革的启示	(196)

结束语	(219)
参考文献	(221)
后 记	(228)

导 论

自 1918 年博比特 (Bobbitt) 出版《课程》一书以来,西方课程论的研究已经有了近 100 年的历史。在近一个世纪的发展历程中,课程论研究从萌芽、形成走向不断成熟,伴随着研究取向、范式的变化,形成了纷繁复杂的课程流派。在这些纷繁复杂的流派后面都离不开支撑其基本观点的理论基础,如行为主义直接影响了拉尔夫·泰勒 (Tyler) 的目标课程理论,经验主义则是杜威 (Dewey) 实用主义课程理论的基石,结构主义课程理论明显来自布鲁纳结构主义的理论滋养。

一、问题的提出

课程研究通常以某一理论作为基础，形成研究的基本方法和课程的基本观点，由此形成包括知识观、教学观在内的课程理论体系。如果我们把课程流派看成一座大厦，理论基础便是这座大厦的墙基和墩柱。课程流派的形成有赖于一系列的理论基础，这些理论基础往往来自某一深层次的基础学科。从课程理论的发展历史来看，几乎每种课程理论都以某种特殊的哲学假设作为其出发点，哲学中的知识观、价值观和方法论对课程理论的形成有宏观的指导作用。另外，心理学、社会学等基础学科对课程理论的形成有直接的影响，从这些学科某种理论出发会形成不同的课程观点，如从罗杰斯（Rogers）的人本主义心理学出发，强调课程内容的灵活性和自主性，而在奥苏贝尔（Ausube）看来，课程的组织与实施一定要注重知识的连贯和系统。由此可见，理论基础不同会带来课程主张迥异，因此，审视某种课程理论，最终要回到其出发点，回到理论基础。

近年来，我国的课程理论研究得到快速发展，通过翻译介绍国外的课程理论著作以及和国外课程专家开展合作交流等途径，大量引进了国外课程理论，并在对这些理论进行消化吸收的基础上，努力形成本土的课程理论体系。尤其是进入 21 世纪以来，我国进行新一轮的基础教育课程改革，课程研究受到教育教学实践者的热切关注，课程论研究已经走出教学论的藩篱，成为当前教育学一个重要的分支学科。尽管我国的课程研究呈现出一片繁荣景象，然而，认真审视当前我国的课程理论体系，可谓枝叶茂盛而根基浅薄，对他人的课程观点进行借鉴、模仿、嫁接或者组合之后，形成五花八门而又充满矛盾、混乱的课程理论，不管是课程理论的基本框架还是核心观点，在一定程度上还停留在模仿或借鉴的浅表层，课程研究缺乏深厚的理论根基和现实基础。课程理论是一个多维视角、不同方法的充满生机的研究领域，需要多元的对话与合作。毋庸置疑，一个成熟的课程理论体系应该包容从诸多理论基础出发的课程流派，而一种成熟的课程理论则应

该有其深厚、系统而坚定的理论根基。

从事课程论学习 6 年的时间，面对各式各样的课程流派和诸多的理论观点，在感受课程理论丰富多彩的同时，作者所追寻的一个问题是：我自己在一个什么样的立场来观察课程问题，是将别人的课程观点综合起来，还是从某一个理论基础出发来构筑自己的课程立场？

无疑，了解诸多的课程理论派别，吸收众多理论的营养成分是课程研究者所应该要做的基本工作，但是，在此基础上形成研究者自身的课程立场更为必要。那么，我自己选择什么样的理论作为课程研究的基础呢？

作者选择了建构主义。

正如很多其他学科和理论一样，建构主义有一个悠久的过去，但是只有一个短暂的历史。作为一种思想，建构主义源远流长，新西兰学者诺拉（Nola）把苏格拉底（Socrates）和柏拉图（Platon）作为西方最早的建构主义者，丁邦平等则认为孔子的教学思想如“举一反三”等已经具有明显的建构主义色彩。^① 虽然早在 1710 年意大利思想家巴·维科就指出，正如上帝的真理是由上帝自己存在和组合之后才能理解那样，人类的真理也是由人类行为的建构和塑造才得以认识的。在他的论述中，“建构”一词已经出现，建构主义开始萌芽。但是，建构得以真正确立，还有赖于康德（Kant）、杜威（Dewey）、皮亚杰（Piaget）和维果斯基（Vygotsky）等哲学家、教育家和心理学家的推动和发展。到 20 世纪的中下叶，建构主义以其观点的新颖性和冲击性引发了一场持久而深刻的认识革命，到 20 世纪 80—90 年代成为风靡西方乃至全球的学术流派，建构主义的影响几乎涉及各个方面。

20 世纪 80 年代以后，我国学术界以一种开放的态度大量吸收、借鉴西方的理论观点，建构主义成为人们热切关注和探讨的一个话题，建构主义理论被我国一些研究者大量地翻译和引进。建构主义的影子出现在社会研究的各个领域，其基本观点被诸多

^① 丁邦平，胡军. 建构主义理论与我国基础科学教育改革的若干问题 [J]. 比较教育研究，2005（7）.

研究者频繁援引。在课程领域也不例外，建构主义日益渗透到课程研究的各个领域，对课程理论和课程实践都产生了巨大的影响：在课程理论方面，人们借鉴建构主义的一些基本思想阐发自己的课程主张；在课程实践方面，人们以建构主义为指导思想设计课程内容，指导课程实施。尤其是 90 年代以后，我国传统的教育学研究体系受到严重的挑战，课程论的研究被越来越多的研究者所重视，在大量引进国外课程理论的同时，我国的课程研究者进行自主研究和专题探讨，研究阵营不断壮大，课程流派纷呈。建构主义在教育学研究领域的兴起，带来的不仅仅是教育观念的创新，更主要的是带来课程与教学的变化——不仅创造和实践着一些充满活力的教学模式，如抛锚式教学模式、认知学徒教学模式、随机访问教学模式等，而且改革了传统的课程设计理念，追求课程编制的“生活化”与“情境化”，给原有的课程观念带来极大的冲击。

建构主义在课程研究领域日益渗透，成为人们思考课程问题的一种思维方式，在课程理论中，我们能发现诸如意义、过程、相互作用、情景等等这样一些关键词，有研究者从建构主义的知识观、方法论、学习理论出发形成有关课程的有些基本主张。但似乎仅仅是渗透而已，多数有关建构主义的课程研究还显得支离破碎，即使是一些由建构主义出发而形成的课程观点也是只言片语。

本研究力图在梳理有关建构主义课程研究已有研究成果的基础上，以建构主义作为课程研究的理论基础，从建构主义的基本观点出发构筑课程的基本理论框架，形成相对完整的建构主义课程理论体系。

二、问题的界说

以建构主义作为课程研究的理论基础，问题是：建构主义课程到底是一种什么样的理论？

建构主义是一种哲学认识论，一个心理学的理论流派，或者是一股社会思潮？这似乎是一个一直存在但却不太令人关心的问题。

题。

建构主义思想来源驳杂，流派纷呈。关于建构主义的分类，由于方法和标准各异，所以分类也是多种多样。澳大利亚科学教育学者马修斯（Matthews）把建构主义大致分为三大类，即教育学建构主义、哲学建构主义和社会学建构主义。对教育，特别是与科学教育关系密切的教育学建构主义而言，又可分为个人建构主义、激进建构主义和社会性建构主义。此外，在建构主义基本观点的基础上融入其他理论观点，还产生了各种不同色彩的建构主义，如情境建构主义、批判性建构主义、认知建构主义等等。

关于建构主义还有其他很多论述，极端的说法是有多少个建构主义者，就有多少种建构主义理论。

如果我们把建构主义看成是镜子，那么，建构主义是一个由多个侧面组成的多棱镜，每一面都放射着灿烂而深邃的光辉，却又构成一个不可分割的整体。在组成这个多棱镜的侧面中，有三个侧面显得非常地引人注目，这三个侧面分别是哲学、心理学和社会学。当我们从这三个不同的侧面去映照课程领域时，通过建构主义这面镜子，会发现课程中很多独特而有趣的东西。课程领域充满了复杂的对话和多元的要素，如果我们将课程理论比做一座大厦的话，支撑这座大厦的三根巨大的支柱正是哲学、心理学和社会学。

建构主义课程研究所要做的正是用建构主义的眼睛来审视课程领域，哲学的建构主义带来对课程基本原理的解读，心理学的建构主义则给课程的实践带来操作技术，社会学的建构主义所关心的是课程与社会政治、文化等因素之间的关系。由此，建构主义课程研究实际上指的就是用建构主义的基本观点，来构建课程理论，形成建构主义课程。

三、已有研究的总结

正因为建构主义的触角遍及了社会研究的各个领域，从哲学到心理学、社会学乃至政治学，几乎每个社会学科都能找到建构主义的痕迹，所以有关建构主义的研究成果非常丰富。当然，我

们这里主要关心的是建构主义在教育领域中的应用。

（一）国外相关研究成果

建构主义起源于西方国家，国外对建构主义的研究起步较早，也相对系统，建构主义研究成果展现在社会研究的诸多领域，在教育学方面，建构主义也得到深入的研究和广泛的应用。

1. 建构主义在教育中的应用

建构主义在很多领域都被广泛应用，在教育教学实践中，建构主义被归纳为以下几个方面：

（1）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，激进建构主义有两条基本原则：第一，知识不是通过感觉或交流而被个体被动地接受的，而是由认知主体主动地建构起来的，建构是通过新旧经验的相互作用而实现的；第二，认识的机能是适应自己的经验世界，帮助组织自己的经验世界，而不是去发现本体论意义上的现实。所有的知识都是在这种个体与经验世界的对话中建构起来的，而这要以个体的认知过程为基础。激进建构主义以此为基础，深入研究了概念的形成、组织和转变，其研究之深入是各家建构主义中独一无二的，但这种建构主义主要关注个体与其物理环境的相互作用，对学习的社会性的一面则重视不够。

（2）社会性建构主义。与激进建构主义不同，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，认为所有的认识都是有问题的，没有绝对优胜的观点，但它又比激进建构主义稍温和，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，尽管永远也达不到一致。另外，它也把学习看成是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。知识不仅是在个体与物理环境的相互作用中建构的，社会性的相互作用同样重要，甚至更加重要，人的高级心理机能的发展是社会性相互作用内化的结果，而在此过程中，语言等符号具有极为重要的意义。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。而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”。儿童在与成人或比其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。

（3）社会文化认知的观点。这种倾向与社会性建构主义有很大的相似之处，它也受到了维果斯基的突出影响，也把学习看成是建构过程，关注学习的社会的方面。但它又与后者有所不同，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。个体以自己原有的知识经验为基础，通过一系列的活动，解决所出现的各种问题，最终达到活动的目标。从社会文化认知的观点来看，学习应该像这些实际活动一样展开，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。

（4）信息加工的建构主义。信息加工论原本并不属于建构主义，因为尽管它认识到认知是个积极的心理加工过程，学习不是被动的S—R联结，而是包含了信息的选择、加工和存储在内的复杂过程，在此意义上，信息加工论和行为主义截然不同，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是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，比如加涅的学习模式，它无法解释学习

的建构过程，不完全符合“知识是由个体建构而成”这一原则，但是，它与建构主义都是认知倾向的，都是与行为主义相对立，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，而原有经验又会在在此过程中被调整或改造。信息加工理论看到了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，针对“结构不良领域”，他们提出了“高级知识获得”及“随机通达教学”等概念。

(5) 社会性建构论。和前面所述的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，但它比社会性建构主义走得更远，它把社会置于个体之上，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。社会建构论的主要观点见诸知识社会学和科学知识社会学（Sociology of Scientific Knowledge，简称SSK.），社会建构论的基本观点是，某些领域的知识是我们的社会实践和社会制度的产物，或者说是我们建构起来的。社会建构论在教育领域的应用主要是对课程知识与社会实在之间关系的反思，对课程知识的社会性进行分析，认为课程知识并不是静止不变的，而是受到社会意识形态、价值观念等诸多因素的影响。

(6) 控制论的观点。这种观点以循环控制思想为基础，它不仅关注人与外界的相互作用与反馈，而且强调自我反省。控制论的观点认为，认识主体不是站在世界之外的静止的观察者，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。

2. 建构主义课程知识观的转型

对知识的研究是不同建构主义学派一个重要的研究领域，知识观是建构主义基本思想的一个重要组成部分。在建构主义诸多的研究流派中，对知识研究比较具有代表性的是科学知识社会学所倡导的社会建构论，以及心理学上的皮亚杰的发生认识论。

知识社会学尤其是科学知识社会学是建构主义发展的主要空

间,SSK 学派是 20 世纪 70 年代之初在英国发展起来的学术流派,主要代表人物有英国人巴恩斯(Barnes)和布鲁尔(Bloor)等,这一学派以建构主义和相对主义作为理论基础,提出了强纲领等基本主张,继承并发展了情景主义理论和符号互动理论、常人方法论、女性主义,解释主义等理论,形成了 SSK 的强有力的社会建构理论,其基本观点主要包括:

(1) 所有知识和论断都要被看做是社会建构起来的。第一,知识并不是所谓的反映自然的结果,不是“自然现象是什么就给予科学家什么”的知识,而是在具体的社会情景中不断发展起来的,因此知识也不是固定不变的,知识并不是解释唯一的,而总是有不止一种解释。第二,否定传统的“镜式哲学”的认识论观点。知识并不是对外在客观世界的镜式反映,科学知识的所谓实在性和真理性并不是因为它与客观实在相符合,而是科学家在常规地接受实践和认识上贴上的权宜性的标签。^① 因此,在社会建构论者看来,一切知识都是可以和人相关的,科学知识也不例外,它并不是外在于人的客观物,科学知识并不是来自洁净的试管。^② 第三,社会建构是一个动态的过程。既然知识是和人有关的,那么知识的形成往往需要通过科学争论,协商等手段,通过不同认识主体进行交流获得的。知识和真理都是争论和协商的结果,这个争论和协商的过程是一个社会的过程,是和社会情景密切相关的。第四,社会建构论复活了古老的相对主义。社会建构论和相对主义的哲学观通过紧密结合和相互支持,旨在说明知识是人与社会的产物,是一种信念,它并不是与人的思想、价值和观念无涉的,没有绝对的真理、知识,它们和社会环境、文化思想有不可分割的联系。第五,知识和社会之间有密切的联系。知识的社会性因素并不是可有可无的,对知识的理解必须掌握知识的社会成因。

(2) 社会世界是通过思想、信念、知识等主观过程社会地建

^① D. Bloor, B. Barnes, J. Henry: *Scientific Knowledge: A Sociological Analysis* [M]. The University of Chicago Press, 1996, PP173—180.

^② [英] 大卫·布鲁尔, 知识与社会意象 [M]. 艾彦, 译. 北京: 东方出版社, 2001: 133.

构出来的。社会实在包括了客观实在和主观实在，一般认为客观实在和主观实在是截然不同的，主观实在是由人的思想、意识、信念等构成的，而客观实在是与人无关的存在，社会建构论则认为，所谓“社会”也就是主观实在（意义）的客观化（外化）以及透过外化过程而建构出的互为主体性的常识世界。这个建构的社会实在表面上看来似乎是一种客观实在，但它除了由行动者及其角色构成的客观内容之外，还包括由信仰体系加以合法化的各种制度等主观过程。

SSK 社会建构论以科学知识的社会性作为主要研究对象，旨在揭示人类知识与社会情景的内在关联。而皮亚杰的发生认识论更多的是从个体的角度来谈知识的形成。皮亚杰突出了建构过程在认识中的地位，传统的认识论只顾及高水平的认识，或认识的某些最后结果，而忽视了认识本身的建构过程。通过对认识的心理发生研究，皮亚杰得出结论说：“认知的结构既不是在客体中预先形成了的，因为这些客体总是被同化到那些超越于客体之上的逻辑数学框架中去；也不是在必须不断地进行重新组织的主体中预先形成了的。因此，知识的获得必须用一个将结构主义和建构主义紧密地连接起来的理论来说明，也就是说，每一个结构都是心理发生的结果，而心理发生的就是从一个比较初级的结构过渡到一个不那么初级的结构。”^① 归根到底，皮亚杰所强调的是相互作用，个体的认识正是通过这种相互作用建构起来的。

总之，建构主义消解了知识的权威性和静止性，强调了知识的社会选择及个人建构，强调意义的理解、主体的作用以及知识的个体差异性。

3. 建构主义课程的学生观、课程观、教师观的转变

建构主义课程研究的另一个重要领域是有关人的主体性，这主要体现在学生和教师的基本观点上。

（1）学生是一个积极的建构主体。

建构主义更乐意将学生称之为学习者，他们认为学习者并不是空着脑袋进入学习情境中的。在日常生活和以往各种形式的学

^① 皮亚杰，发生认识论原理 [M]，王宪钊，等，译，北京：商务印书馆，1981：15。

习中,学习者已经形成了有关的知识经验,他们对任何事情都有自己的看法。即使有些问题是他们从来没有接触过,没有现成的经验可以借鉴,但是当问题呈现在他们面前时,他们还是会基于以往的经验,依靠他们的认知能力,形成对问题的解释,提出他们的假设。因此,建构主义研究者认为不能无视学习者的已有知识经验,简单强硬的从外部对学习者实施知识的“填灌”,而是应当把学习者原有的知识经验作为新知识的生长点,引导学习者从原有的知识经验中,生长新的知识经验。学生与学生之间需要共同针对某些问题进行探索,并在探索的过程中相互交流和质疑,了解彼此的想法。由于经验背景的差异的不可避免,学习者对问题的看法和理解经常是千差万别的。其实在学生的共同体中,这些差异本身就是一种宝贵的现象资源。建构主义虽然非常重视个体的自我发展,但是他也不否认外部引导,亦即教师的影响作用。

建构主义要求学生面对认知复杂的真实世界的情境,并在复杂的真实情境中完成任务,因而,学生需要采取一种新的学习风格、新的认识加工策略,形成自己是知识与理解的建构者的心理模式。建构主义教学比传统教学要求学生承担更多的管理自己学习的机会。

建构主义主张学生要用探索法和发现法去建构知识的意义。在建构意义的过程中要求学生主动去搜集和分析有关的信息资料,对所学的问题提出各种假设并努力加以验证。要善于把当前学习内容尽量与自己已有的知识经验联系起来,并对这种联系加以认真思考。联系和思考是意义建构的关键。它最好的效果是与协商过程结合起来。

(2) 课程是一个动态的开放体系。

在建构主义看来,课程不是静止的,也不是封闭的,建构主义的课程观强调:用情节真实复杂的故事来呈现问题,营造问题解决的环境,以启动学生的思维,帮助学生在解决问题的过程中活化知识,并让他们参与课程的设计与编制;这种课程努力为学生提供大量认知工具,以拓展学习方式和视角,增强学习能力;它充分利用超媒体和超文本以方便各类信息的使用和更新,提供跨学科、跨时空、面向真实世界的链接。建构主义更倾向于把课

程作为一种多元“文本”来理解。它强调课程要通过参与者的行为和相互作用而形成,允许学生与教师在“互动”、“对话”中对课程不断创生,课程不再是“跑道”(即规定好的目标与内容),而成为“跑”的过程本身。而学习则成为意义创造过程中的探险。课程应该考虑知识的不确定性,鼓励个体化的、富于创造性地学习,而不是把知识及其学习作为满足预定目标的尝试。

(3) 教师是学习的引导者和合作者。

教师的角色是学生建构知识的忠实支持者,教师的作用从传统的传递知识的权威转变为学生学习的辅导者,成为学生学习的高级伙伴或合作者。教师应该给学生提供复杂的真实问题。他们不仅必须开发或发现这些问题,而且必须认识到复杂问题有多种答案。教师应该创设一种良好的学习环境,学生在这种环境中可以通过实验、独立探究、合作学习等方式来展开他们的学习,保证学习活动和学习内容保持平衡,提供学生元认知工具和心理测量工具,培养学生评判性的认知加工策略,以及自己建构知识和理解的心理模式。教师应认识教学目标包括认知目标和情感目标。教学是逐步减少外部控制、增加学生自我控制学习的过程。

建构主义认为教师要成为学生建构知识的积极帮助者和引导者,应当激发学生的学习兴趣,引发和保持学生的学习动机。通过创设符合教学内容要求的情景和提示新旧知识之间联系的线索,帮助学生建构当前所学知识的意义。为使学生的意义建构更为有效,教师应尽可能组织协作学习,展开讨论和交流,并对协作学习过程进行引导,使之朝有利于意义建构的方向发展。

4. 建构主义学习观

建构主义认为,知识不是通过教师传授得到,而是学习者在一定的情境即社会文化背景下,借助其他人(包括教师和学习伙伴)的帮助,利用必要的学习资料,通过意义建构的方式而获得。由于学习是在一定的情境即社会文化背景下,借助其他人的帮助即通过人际间的协作活动而实现的意义建构过程,因此建构主义学习理论认为“情境”、“协作”、“会话”和“意义建构”是学习环境中的四大要素。

“情境”——学习环境中的情境必须有利于学生对所学内容的意义建构。这就对教学设计提出了新的要求,也就是说,在建

构主义学习环境下,教学设计不仅要考虑教学目标分析,还要考虑有利于学生建构意义的情境的创设问题,并把情境创设看做是教学设计的最重要内容之一。

“协作”——协作发生在学习过程的始终。协作对学习资料的收集与分析、假设的提出与验证、学习成果的评价直至意义的最终建构均有重要作用。

“会话”——会话是协作过程中不可缺少的环节。学习小组成员之间必须通过会话商讨如何完成规定的学习任务的计划;此外,协作学习过程也是会话过程,在此过程中,每个学习者的思维成果(智慧)为整个学习群体所共享,因此会话是达到意义建构的重要手段之一。

“意义建构”——这是整个学习过程的最终目标。所要建构的意义是指:事物的性质、规律以及事物之间的内在联系。在学习过程中帮助学生建构意义就是要帮助学生对当前学习内容所反映的事物的性质、规律以及该事物与其他事物之间的内在联系达到较深刻的理解。这种理解在大脑中的长期存储形式就是皮亚杰所说的“图式”,也就是关于当前所学内容的认知结构。由以上所述的“学习”的含义可知,获得知识的多少取决于学习者根据自身经验去建构有关知识的意义的能力,而不取决于学习者记忆和背诵教师讲授内容的能力。

建构主义强调的是学习的主动性、社会性和情景性。第一,学习是学习者主动地建构内部心理表征的过程,它不仅包括结构性的知识,还包括非结构性的经验背景。维特罗克提出的学习生产过程模式较好地说明了这种建构过程,他认为,人脑并不是被动地学习和记录输入的信息,而是主动地建构对知识的解释,学习者对事物意义的理解总是和已有的经验结合起来的。古宁汉认为:学习是建构内在的心理表征的过程,学习者并不是把外界知识搬到记忆中,而是以已有的经验为基础,通过与外界的相互作用来建构新的理解。值得注意的是,当今许多建构主义者都强调在具体情景中形成的非正式的经验背景(即非结构的经验背景)的作用。第二,学习过程包括了两方面的建构。作为学习心理学领域中建构主义的一支——认知灵活理论(cognitive flexibility theory)认为,个体的建构包括了两个方面的含义:一方面,对

新信息的理解是通过运用已有经验,超越所提供的新信息建构而成的,另一方面,从记忆中所提取的信息本身,也要按具体情况进行建构,而不单是提取。也即在对新信息的意义建构的同时也对原有的经验进行重组和改造,实际上这和皮亚杰关于同化与顺应的双向建构理论是一致的。第三,学习者以自己的方式建构对事物的理解,从而不同的人看到的是事物的不同方面,不存在所谓唯一的理解标准,因此,在学习的过程中应注重多个个体之间的合作学习。个体建构主义认为,事物的意义并不是独立于我们而存在,而是源于我们的建构,因此,合作学习(cooperative learning)是建构主义者所提倡的学习方式。

5. 建构主义视野下的教学模式

与建构主义学习理论以及建构主义学习环境相适应的教学模式为,以学生为中心,在整个教学过程中由教师起组织者、指导者、帮助者和促进者的作用,利用情境、协作、会话等学习环境要素,充分发挥学生的主动性、积极性和首创精神,最终达到使学生有效地实现对当前所学知识的意义建构的目的。在这种模式中,学生是知识意义的主动建构者;教师是教学过程的组织者、指导者、意义建构的帮助者、促进者;教材所提供的知识不再是教师传授的内容,而是学生主动建构意义的对象;媒体也不再是帮助教师传授知识的手段、方法,而是用来创设情境、进行协作学习和会话交流,即作为学生主动学习、协作式探索的认知工具。显然,在这种场合,教师、学生、教材和媒体四要素与传统教学相比,各自有完全不同的作用,彼此之间有完全不同的关系。但是这些作用与关系也是非常清楚、非常明确的,因而成为教学活动进程的另外一种稳定结构形式,即建构主义学习环境下的教学模式。

美国温特贝尔特大学的“认知与技术小组”不仅关注建构主义理论研究,而且注重对建构主义课程与教学的实践开发,创设出颇受欢迎的建构主义课程与教学范型。建构主义给课程与教学研究提供了一个新的研究视角和理论基础,从建构主义出发,目前已开发出的、比较成熟的教学方法主要有以下几种:

(1) 支架式教学。支架式教学认为教学要为学生建构对知识的理解提供一种概念框架。这种框架中的概念是为发展学习者

对问题的进一步理解所需要的，为此，事先要把复杂的学习任务加以分解，以便于把学习者的理解逐步引向深入。

“支架”原本指建筑行业中使用的脚手架，在这里用来形象地描述一种教学方式：儿童被看做是一座建筑，儿童的“学”是不断建构自身的过程；而教师的“教”则是一个必要的脚手架，支持儿童不断地建构自己，不断建造新的能力。支架式教学是以苏联著名心理学家维果斯基的“最近发展区”理论为依据的。维果斯基认为，在测定儿童智力发展时，应至少确定儿童的两种发展水平：一是儿童现有的发展水平，一种是潜在的发展水平，这两种水平之间的区域称为“最近发展区”。教学应从儿童潜在的发展水平开始，不断创造新的“最近发展区”。支架教学中的“支架”应根据学生的“最近发展区”来建立，通过支架作用不停地将学生的智力从一个水平引导到另一个更高的水平。

支架式教学由以下几个环节组成：第一，搭脚手架——围绕当前学习主题，按“最近邻近发展区”的要求建立概念框架。第二，进入情境——将学生引入一定的问题情境。第三，独立探索——让学生独立探索，探索内容包括：确定与给定概念有关的各种属性，并将各种属性按其重要性大小顺序排列，探索开始时要先由教师启发引导，然后让学生自己去分析；探索过程中教师要适时提示，帮助学生沿着概念框架逐步攀升。第四，协作学习——进行小组协商、讨论，讨论的结果有可能使原来确定的、与当前所学概念有关的属性增加或减少，各种属性的排列次序也可能有所调整，并使原来多种意见相互矛盾、且态度纷呈的复杂局面逐渐变得明朗、一致起来。在共享集体思维成果的基础上达到对当前所学概念比较全面、正确的理解，从而最终完成对所学知识的意义建构。最后，效果评价——对学习效果的评价包括学生个人的自我评价和学习小组对个人的学习评价，评价内容包括：自主学习能力；对小组协作学习所作出的贡献；是否完成对所学知识意义建构。

（2）抛锚式教学

这种教学要求建立在有感染力的真实事件或真实问题的基础上。确定这类真实事件或问题被形象地比喻为“抛锚”，因为一旦这类事件或问题被确定了，整个教学内容和教学进程也就被确

定了。建构主义认为,学习者要想完成对所学知识的意义建构,即达到对这一知识点所反映事物的性质、规律以及该事物与其他事物之间联系的深刻理解,最好的办法是让学习者到现实世界的真实环境中去感受、去体验(即通过获取直接经验来学习),而不是仅仅聆听别人(例如教师)关于这种经验的介绍和讲解。由于抛锚式教学要以真实事例或问题为基础(作为“锚”),所以有时也被称为“实例式教学”或“基于问题的教学”或“情境性教学”。

抛锚式教学由这样几个环节组成:第一,创设情境——使学习能在和现实情况基本一致或相类似的情境中发生。第二,确定问题——在上述情境下,选择出与当前学习主题密切相关的真实性事件或问题作为学习的中心内容。选出的事件或问题就是“锚”,这一环节的作用就是“抛锚”。第三,自主学习——不是由教师直接告诉学生应当如何去解决面临的问题,而是由教师向学生提供解决该问题的有关线索,并特别注意发展学生的“自主学习”能力。第四,协作学习——讨论、交流,通过不同观点的交锋,补充、修正、加深每个学生对当前问题的理解。最后一个环节也是效果评价——抛锚式教学的学习过程就是解决问题的过程,由该过程可以直接反映出学生的学习效果。因此对这种教学效果的评价不需要进行独立于教学过程的专门测验,只需在学习过程中随时观察并记录学生的表现即可。

(3) 随机进入教学

由于事物的复杂性和问题的多面性,要做到对事物内在性质和事物之间相互联系的全面了解和掌握,即真正达到对所学知识的全面而深刻的意义建构是很困难的。往往从不同的角度考虑可以得出不同的理解。为克服这方面的弊病,在教学过程中就要注意,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。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“随机进入教学”。显然,学习者通过多次“进入”同一教学内容将能达到对该知识内容比较全面而深入的掌握。这种多次进入,绝不是像传统教学中那样,只是为巩固一般的知识、技能而实施的简

单重复。这里的每次进入都有不同的学习目的，都有不同的问题侧重点。因此多次进入的结果，绝不仅仅是对同一知识内容的简单重复和巩固，而是使学习者获得对事物全貌的理解与认识上的飞跃。

随机进入教学主要包括以下几个环节：第一，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。第二，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。第三，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。第四，小组协作学习——围绕呈现不同侧面的情境所获得的认识展开小组讨论。在讨论中，每个学生的观点在和其他学生以及教师一起建立的社会协商环境中受到考察、评论，同时每个学生也对别人的观点、看法进行思考并作出反应。最后一个环节同样是学习效果评价——包括自我评价与小组评价，评价内容包括：自主学习能力；对小组协作学习所作出的贡献；是否完成对所学知识的意义建构。

6. 课程知识观的嬗变

相对于课程领域而言，建构主义在教学领域的研究成果显得更为丰富，但实际上课程研究和教学研究是两个相互融合、不可分割的研究领域，建构主义有关教学、学生和教师的观点实际上在课程领域也得到充分的应用。在课程知识方面，是建构主义知识观转型必然产生的结果。建构主义给知识观带来了冲击，在课程知识方面，建构主义和批判主义、后现代主义等学派相呼应，促进了课程知识观的重构。

以扬（Young）、伯恩斯坦（Benstein）为代表的社会课程论学派，建立了“权力”、“控制”、“分层”、“知识代码”、“分类”等核心概念，从曼海姆（Mannheim）的知识社会学理论出发，对课程的本质特征以及知识中意识形态、权力控制等的渗透进行了深入的探讨。自20世纪70年代以来，批判课程论在美国兴盛起来，其产生的社会历史背景是唯科学主义文化的泛滥，社会公正的衰微以及人的意识的日益虚假化，其主要代表人物有阿普尔

(Apple)、吉鲁 (Giroux) 等, 社会批判课程通过探讨课程对社会阶级的不平等结构、意识形态、经济、文化等再生产的机制, 揭示出课程维持社会现有价值观、信念和规范的隐性功能, 从而进一步说明学校、教师和学生 in 课程设计和实施中发生“抵制行为”的底蕴, 社会批判课程理论对传统课程范式进行了深刻有力的批判, 确立了课程作为反思性实践的新的课程理念, 从社会学的层面进一步拓宽和创新了课程、知识与社会之间的研究。社会建构论发展了社会批判理论有关课程知识的社会性研究, 提出了课程知识的社会建构, 认为课程知识是一个不断生成着的概念, 人的知识是在社会中不断建构起来的, 它具体存在于人与人之间的活动和交往过程中, 教学过程中的知识是教师和学生共同建构起来的, 知识的建构过程充满了矛盾和斗争, 即作为合法化的教科书知识和建立在个人生活经验基础上的教师 and 学生的个人知识之间的矛盾和斗争, 充斥着整个教育教学过程, 课程知识的背后隐藏着不同权利之间的斗争。

与此同时, 心理学路线的建构主义更多的是从学习理论和教学思想阐述课程知识, 认为课程知识不是一个“take”的过程, 而是一个“make”的过程, 学习者的个体知识结构和主体性才是形成其课程知识的关键, 课程知识的个体习得, 实际上是一个个体的建构过程。

总之, 在建构主义看来, 课程知识不是一个静止不变的固定物, 而是一个动态的双向建构的过程, 如果把课程知识作为一个文本的话, 那么这个文本的建构实际上经历了两个过程: 一个是文本的生成过程, 一个是文本的理解过程。文本的生成过程也就是课程知识的社会形成过程, 即课程知识的社会建构, 文本的理解过程也就是课程知识的个体形成过程, 即课程知识的个体建构。以课程知识文本为中介, 课程知识的这两个建构过程是两个不同的过程, 称之为课程知识的双重建构。首先, 在知识和课程知识之间, 存在一个社会建构的过程, 我们把这个过程称为课程知识的社会建构。这是一个充满政治、文化等诸多社会因素的复杂过程, 通过建构主体对知识的选择与过滤, 某些特定的知识才得以进入学校和课堂成为课程知识, 这些课程知识往往负载了一定社会背景下的政治信仰、文化价值等符号和意义, 课程知识的

社会建构过程，实际上也就是社会政治、文化思想在学校教育中的渗透和控制过程。课程知识的个体建构更关心的是课程知识的个体形成过程，受到教育教学目标的指引和教学内容的规定，课程知识的个体建构过程实际上就是个体和课程文本之间相互作用的过程，它要受到个体自身的年龄特征、知识基础、思维习惯和批判意识和能力以及课程文本类别、性质等因素的影响。

（二）国内的相关研究及成果

20 世纪 90 年代以后，国外有关建构主义的研究成果开始被我国一些学者大量引进，并在此基础上开始自主研究。在教育学方面，建构主义对我国传统的教育教学观念产生极大冲击，一些理论研究者 and 实践工作者从建构主义出发，不断反思现有的教育理念。

1. 对国外建构主义课程、教学研究成果进行翻译引进

有关建构主义课程、教学的研究成果自 20 世纪末开始，就开始被我们国家大量的翻译和介绍，一些建构主义的学习理论和教学思想也被我国理论界和实践界广泛地借鉴和吸收，建构主义研究蔚然成风。2002 年 12 月，教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学课程与教学研究所主办了首届“建构主义与课程教学改革”国际研讨会，来自美国、荷兰、新加坡、日本、中国等国及中国香港地区的 90 多位专家、学者、教师出席了此次会议，就“建构主义的历史、哲学与文化研究”、“面向新千年的学习科学与课程教学改革探索”、“建构网上学习”、“基于建构主义理论的教学设计”、“以资讯科技建构学习经验”、“社会科学与革新”、“建构主义在语文科教材编选中的应用”等主题展开讨论。应该说，这次会议也是我国引进和借鉴西方建构主义课程、教学研究成果的一个总结。

2. 应用建构主义基本思想进行课程、教学的本土研究

（1）关于课程知识观的研究

在我国，知识观在近些年来也发生了很大的变化，有学者认为学校知识“即使是通过正式课程加以授受的，也存在着教学过

程中借助师生之间的交往和相互解释而加以再定义、再建构的一面”。^① 石中英教授则对知识性质的转型进行了系统的阐述，指出了知识性质的转型主要体现在三个方面，一是知识从客观性到文化性的转型；二是知识从普遍性到境域性的转型；三是知识从中立性到价值性的转型。文化性是指知识的性质不可避免地受到其所在的文化传统和文化模式的制约，与一定文化体系中的价值观念、生活方式、语言符号乃至人生信仰都不可分割；境域性是指任何知识都是存在于一定的时间、空间、理论模式、价值体系、语言符号等等文化因素之中的；价值性是指所有的知识生产都是受着社会的价值需要指引的，价值的要求已经代替求知的渴望成为后现代知识生产的原动力。^② 也有学者认为知识具有建构性、社会性、情境性、复杂性和默会性。^③ 新知识观认为，认识对象并不是独立于认识主体的客观存在，缺乏认识主体的认识兴趣及其他许多与认识行为相关的条件，就不会有任何的认识对象。没有哪一种人类知识的客观性是绝对、纯粹而不需要进一步质疑的，任何一个时代的人们都需要对前人获得的种种知识进行新的审视、修正或抛弃，并发展出适合于自己这个时代需要的新知识。^④ 以南京师大吴康宁教授为核心的“课程的社会学研究”课题组从社会学的角度对课程的各个方面进行了深入的研究，分析了课程的社会文化特征，认为课程的社会本质是社会对其未来成员（学生）加以控制的一种中介，课程知识无疑要经由授受过程才能被学生所掌握，但课程知识本身是“法定”的产物，而不是师生互动、共同建构的结果。^⑤ 华东师大的吴刚教授则是用“发生结构主义”方法对中国古代教育知识史进行社会学分析，认为古代学校教育的课程知识的决定者不是学校教师，在科举制度下，不仅仅学生成为一个接受经学道德灌输的容器，教师也只不过是一个将经学灌输到容器的道具而已，他所要做的是将已经决

① 钟启泉，“学校知识”与课程标准 [J]，教育研究，2000（11）。

② 石中英，知识转型与教育改革 [M]，北京：教育科学出版社，2001：134。

③ 高文，建构主义学习的特征 [J]，外国教育资料，1999（1）。

④ 王升，高吉魁，新知识观：研究性学习的知识论基础 [J]，教育科学，2004（4）。

⑤ 南京师大“课程的社会学研究”课题组，课程的社会学研究简论 [J]，教育研究，1997（9）。

定好的课程传授给学生。学校也不是课程知识的决定者，学校是根据科举考试的考试范围来进行教学，而科举考试又是为选拔组成唐代职业官僚体系的“士”进行的，科举考试则是唐代统治者为维护儒家思想的正统地位，从而巩固唐代的中央集权制度和忠孝为主的儒家文化。因此，在唐代科举制度下，学校教育的课程知识归根到底是由社会利益的代言人，也就是由社会的政治统治阶层来决定的。

（2）关于建构主义学习理论和教学思想的研究

有学者认为建构主义采用了非客观主义的哲学立场，对学习与实践作了全新的解释，认为学习是学习者通过与周围社会环境产生交互作用，自主建构内在心理表征的过程。建构主义的教学设计强调要发挥学习者在学习过程中的主动性和建构性，根据初级学习和高级学习划分，提出了自上而下的教学设计思想和知识结构网络的概念，重视“情景”、“协作”在教学中的重要作用，提出一系列以“学”为中心教学策略。建构主义学习观认为，第一，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，而是主动地根据先前认知结构注意和有选择性地知觉外在信息，建构当前事物的意义。第二，这种建构过程是双向性的。一方面，通过使用先前知识，学习者建构当前事物的意义，以超越所给的信息，衍生出更多的信息；另一方面，被利用的先前知识不是从记忆中原封不动地提取，而是本身也要根据具体实例的变异性而受到重新建构。由于要进行这种双向建构，学习者必须积极参与学习，必须时刻保持认知的灵活性。第三，学习者的建构是多元化的，由于事物存在复杂多样性、学习情境存在一定的特殊性以及个人的先前经验存在的独特性，每个学习者对事物意义的建构将是不同的。

我国对建构主义的研究，主要将建构主义作为一种基础理论或分析框架，对我国当前课程、教学的现象和问题进行分析、理解，在此基础上提出自己的看法，比如在课程目标设置、信息技术与课程整合等方面都大量应用建构主义的基本观点。

（三）国内外有关建构主义课程研究的总结

综合国内外有关建构主义课程、教学研究，主要有以下两个

方面的特征：

(1) 教学领域的研究成果比较丰富，有关建构主义的学习理论和教学思想等教学研究成果比较多，建构主义学习理论、教学思想十分繁荣，而建构主义课程研究则相对薄弱。

(2) 对于建构主义课程的研究显得比较零散，多数是从某一个建构主义学派的基本观点出发，对某一个或几个课程理论问题或课程现象进行论述，建构主义课程研究还没有形成一个相对完整的理论体系。

从以上的文献综述我们可以看出，有关建构主义的研究成果丰富，建构主义在教育中的应用也非常广泛，但建构主义的课程研究还需进一步的深入和拓展。

四、研究的基本思路

如何深入和拓展建构主义在课程领域的研究？本研究的基本思路是将建构主义作为课程研究的理论基础，系统阐述在这一理论基础形成的建构主义课程体系。

和其他很多课程理论体系一样，建构主义课程理论体系的基本框架由三部分组成——原理部分，即建构主义课程的实质性层面，它所关注的是课程的内部要素以及要素之间的关系，如课程的认识论基础、基本的课程观等等；操作部分，即建构主义课程的专业技术层面，它所关注的是课程的实践，即课程如何进行编制、组织实施和评价；关系部分，即建构主义的社会政治层面，它所关注的是课程自身和社会政治、文化、经济诸因素之间的关系。建构主义的三个侧面对应着课程领域的三个基本纬度，本研究从建构主义的哲学、心理学和社会学三条路线来探寻课程的三个组成部分，分别形成了建构主义课程的基本原理、建构主义课程的实践操作以及建构主义课程的社会政治。

无疑，用建构主义来审视课程领域，首先要澄清的是其基本思想，哲学路线的建构主义是认识论上的一场革命，知识观、方法论和价值观发生嬗变；心理学路线的建构主义掀起了学习革命和促进了教学理论的发展，意义、理解和情景成为心理学建构主

义的关键词；社会学路线的建构主义，其基本观点反映在社会建构论、知识社会学等新兴理论当中，消解知识权威，探究课程知识如何社会选择和控制。从三条路线解读之后，归纳出建构主义的基本主张，这便构成了本研究的第一章。

在建构主义基本理论之上构筑课程的理论体系，形成建构主义课程理论，这是本研究的核心所在，第二章到第四章所要阐述的就是建构主义课程体系。

第二章阐述的是建构主义课程的实质性层面，即建构主义课程内部各基本要素以及要素之间的关系，建构主义课程的本质、目的和内容等，这一章是从建构主义哲学认识论出发，用建构主义知识观、方法解决课程的原理性问题，形成建构主义课程的基本理论。

课程原本是一个实践性非常强的领域，建构主义课程同样如此。第三章所要解决的是课程的技术操作问题，从建构主义心理学的基本观点出发，根据建构主义的学生观、学习理论和教学理论，探讨课程的实践操作，主要包括建构主义课程设计、课程实施和课程评价三个基本环节。

不论是建构主义课程的原理还是操作技术，都属于课程的表层结构，课程的深层结构隐藏在课程之后，第四章从社会建构论的基本观点出发，探讨建构主义课程和社会政治、文化等之间的关系，分析课程知识的建构过程。在此基础上，阐述建构主义对课程改革有何启发，建构主义课程对当前基础教育课程改革的具体作用。

当然，建构的多棱镜除了哲学、心理学和社会学的三个侧面，还有其他的空间，课程的理论框架也不仅仅包括原理、操作和社会政治三个纬度，用建构主义关照课程领域，还可以有其他更多的发现。