

中小学合作学习问题探讨

摘要

在当前中小学新课改中，合作学习这一新的教学模式，可谓倍受人们关注，获得了广泛的运用，在一些中小学也取得了显著的绩效。但也毋庸置疑，实践中依然存在不少问题，以至于影响了合作学习功能的发挥和教学质量的提高。那么，究竟何谓合作学习？实践上究竟还存在什么问题？又是哪些因素导致出现这些问题的？应该采取什么策略以解决这些问题，从而推进合作学习功能的发挥，实现提高教学质量的目标？本文就这一命题展开了较为深入的调研和较为系统的探讨。

论文共分五章，第一章主要探究了合作学习的本质内涵及其发展历史。笔者认为，合作学习应该是课堂教学中教师引导学生小组就教师为之精心设计的课题或问题进行思考、研讨乃至实验、操作，使学生个体在分工合作的过程中掌握有关科学知识、形成有关技能以及养成合作精神、合作意志等的一种特殊形态的教学模式。合作学习的历史渊源流长，古代西方和中国便有一些反映合作学习的思想出现，直到 20 世纪 70 年代，合作学习思想进入系统理论化时期，由于各国的研究视角不同，也就出现了类型各异的合作学习理论。

第二章着重讨论了合作学习应有的功能问题。认为作为一种特殊形态的教学模式，合作学习具有培养学生的合作精神、提高学生的合作能力、磨练学生的合作意志等功能。

第三章探讨了当前中小学合作学习中存在的问题。通过实际调研，发现当前中小学在运用合作学习这一教学模式时，存在着一系列影响其功能发挥乃至教学质量提高的问题，包括 1.随心所欲（即有相当一部分教师在开展合作学习时存在着疏于设计、随意运用）的问题；2.作而未合（即在合作学习中，学生们缺乏合作协同的精神：他们虽然在教师的要求下在同一个“小组”里就有关的问题或内容进行着“学习”，但实际上却是各干各的，各自为政，或是你争我夺，互不相让）的问题；3.参与度不均（即在合作小组中，并非每一个成员都积极地参与到学习中）的问题；4.放而不导（即作教师的对在合作学习过程中的学生缺乏监控

和指导)的问题; 5.行色匆匆,草率了事(即教师给予学生合作学习的时间不充裕,往往活动开始不久便告结束)的问题。

第四章就影响有效合作学习的因素抑或诱发上述问题的因素进行了分析。笔者以为,主要因素有:教师对合作学习精髓的把握度;合作学习小组建构的合理度、成员分工的明晰度;学习任务的倾向性(许多教师布置的作业基本上都是要求学生个人独立完成的,而很少有作业是要求让学生合作完成的);评价机制的到位度等。

第五章主要基于现代教育科学原理,就如何解决合作学习中存在的问题作了初步的探究。以为要解决当前合作学习中存在的上述问题,须采取多方面的策略,包括:行“合群”教育以使学生乐于合作;重“小组建设”,使学生易于合作;调控与引导同步;难度与进度恰当;“准备”与“适时”并重;合作活动恒常化;评价导向合理化(如重个人评价,也重小组团体评价;重学习结果评价,也重学习过程评价;不仅要评价他的学习成绩与思想品行,还要对他平时的合作意识、合作态度、技能、人际交往能力作出评价)等。

关键词: 中小学;合作学习;功能;策略

On the cooperative learning in schools

Abstract

In the new curriculum reform, more and more school teachers have paid attention to the new instructional pattern—cooperative learning. It has been used widely in the elementary and secondary schools, and has great effect on the students. Indubitably, there're many problems exist in practice which have influenced the effect of the function of the cooperative learning and the improvement of the instructional quality. What is the cooperative learning on earth? What problems exist in practice? And which factors caused these problems? Which strategies should we take to solve these problems, achieve the function of the cooperative learning and the goal of improving instructional quality? In this paper we will discuss these topics by systematic investigation and study.

This paper is composed of five chapters, in the first chapter, we have mainly explored the essence and the history of the cooperative learning. In the author's opinion, the cooperative learning should be a special instructional pattern—teachers guide the cooperative groups to think, discuss, do research and perform experiments on the tasks that designed elaborately by the teachers , which can make the individuals master certain knowledge, form certain skills and foster cooperative spirit and

will. The cooperative learning has a long history, it can cast back to the ancient western and China, the idea of the cooperative learning didn't come into theorization period until the 1970s. Because of the different study angle of view in the cooperative learning, that different styles of cooperative learning theory appeared.

In the second chapter the author has paid attention to discuss the function of the cooperative learning. In the author's opinion, as a special instructional pattern, the cooperative learning has the function such as cultivate students' cooperative spirit, improve students' cooperative ability, steel students' will and so on.

In the third chapter the author has discussed the problems exist in the cooperative learning in schools at present. By investigation and research, it has been discovered that there were a series of problems which influenced the achievement of the cooperative learning function and the improvement of the instructional quality when the cooperative learning pattern was used in schools. These problems are as follows: 1. the problem of follow teachers' inclinations (viz. there were a good few teachers didn't design the tasks of cooperative learning elaborately in advance; 2. the problem of "do" without "associate"(viz. in the cooperative leaning, the students were lack of the cooperative spirit: although they were "studying" with a certain topic or content in the same "group" asked by the teacher, but they each did things in their own ways,

or disputed with others); 3.the problem of the imbalance of participating in the cooperative learning(viz. not each member of the cooperative groups took part in the learning); 4.the problem of letting go without guiding(viz. the teachers didn't supervise ,control, and guide the students when they were in the cooperative learning); 5.the problem of hurry and huddling(viz. the teachers didn't give the students enough time to do the tasks, the activities always be over in a hurry).

In the forth chapter, the author has analyzed the factors which influenced the effect of the cooperative learning or caused those problems. In the author's view, the main factors are as follows: the grasping degree of the soul of the cooperative learning by teachers ; the rational degree of the structure of the cooperative groups; the definition of the task assignment of each member in one group; the inclination of learning tasks(students were assigned to do homework or tasks independently on the whole by their teachers, but homework which need students to cooperate with others was seldom assigned to the students); the comprehensive degree of the evaluation system.

In the fifth chapter, based on the modern pedagogical theory, the author has done research on how to solve the problems which exist in the cooperative learning. In order to solve those problems ,we must adopt many strategies such as: to educate students to get along well with others and make them like to cooperate with others; pay attention to the "group

construction” to make students cooperate with others easily; pay equal attention to supervising and guiding; make difficulty and the rate of progress appropriately; pay equal attention to “preparation” and “timing”; make cooperative activities regularly; make evaluation orientation rationally(such as not only attach importance to the individual evaluation, but also attach importance to the group evaluation; not only pay attention to the result evaluation, but also pay attention to the process evaluation, not only evaluate his achievements, thoughts and behaviors, but also evaluate his cooperative consciousness, cooperative attitude and skills, the ability of affiliate with others) and so on.

Key words: elementary and secondary schools; cooperative learning; function; strategies

Zhao Ling

Directed by Professor Zhang wei-ping

第一章 绪论

一、什么是合作学习

到底什么是合作学习？教育界不少人士对此进行了不懈的探索，对于人们认识合作学习问题提出了不少有益的见解。但是由于种种因素的制约，目前还没有一种比较全面而科学的为大家所一致认可的概念界定。总体上处于一种众说纷纭，莫衷一是的状态。其中有代表性的观点有以下几种：

（一）策略说 有学者认为，合作学习，“是七十年代初在美国出现的一种新的教学策略”。^①或曰：“合作学习是指一系列能促进学生在异质小组中彼此互助，共同完成学习任务，并以小组总体表现为奖励依据的教学策略。”^②台湾黄政杰博士在《台湾省国民小学合作学习实验研究》一文中指出：“合作学习是一种有系统的、有结构的教学策略”。^③ 庞国斌、王冬凌认为：“合作学习是指在教学过程中，以学习小组为教学基本组织形式，教师与学生之间、学生与学生之间，彼此通过协调的活动，共同完成学习任务，并以小组总体表现为主要奖励依据的一种教学策略。”^④

（二）方法说 不少学者则指出，从本质上看，合作学习是有别于传统教学方法的新的教法和学法，其特征不在于教师借助于语言向学生传授系统知识和技能，也不在于通过提问答问的方式引导学生对

^①马志英，金语．合作学习的基本观念及其启示[J]．西北成人教育学报，2002，(2)．

^②王坦．合作学习：一种值得借鉴的教学理论[J]．普教研究，1994，(1)．

^③董蓓菲．合作学习，课堂教学策略的一次革命[J]．语文建设，2003，(2)．

^④靳玉乐主编．合作学习[M]．成都：四川教育出版社，2005：6．

系统科学知识的理解与掌握，而是一种在班级授课制下，教师引导学生在其成员能力各异的学习小组中从事学习活动，共同完成学习任务的方法。如国内学者田建芬指出：“合作学习指的是一种教学方法”。^①常学勤、张侃也提出，合作学习“是指一系列促进学生共同完成学习任务的教学方法”。^②加拿大著名教育心理学家文泽认为：“合作学习是由教师将学生随机地或有计划地分配到异质团队或小组中，完成所布置的任务的一种教学方法。”^③

（三）形式说 还有的人提出了有别于上述三种观点的看法，他们认为合作学习是一种形式。如美国教育学者嘎斯基认为：“从本质上讲，合作学习是一种教学形式，它要求学生在一些由 2—6 名学生组成的异质性小组中一起从事学习活动，共同完成教师分配的学习任务。”^④国内学者张斌在《论合作学习及其对学生行为和态度的影响》一文中指出：“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”。^⑤曾琦在《合作学习的基本要素》中写道：“合作学习(cooperative learning)是目前在世界范围内被广泛使用的课堂教学组织形式”。^⑥

（四）技术说 还有的学者则认为合作学习是一种技术。如合作学习的重要代表人物斯菜文就认为：“合作学习是指使学生在小组中从事学习活动并以他们小组的表现为依据获取奖励或认可的课堂教

^①田建芬. 合作学习浅析[J]. 外国中小学教育, 2001, (1).

^②常学勤, 张侃. 论合作学习法在培养复合型人才中的作用[J]. 南昌职业技术师范学院学报, 1999, (1).

^③靳玉乐主编. 合作学习[M]. 成都: 四川教育出版社, 2005: 5.

^④王坦. 合作学习: 一种值得借鉴的教学理论[J]. 普教研究, 1994, (1).

^⑤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).

^⑥曾琦. 合作学习的基本要素[J]. 学科教育, 2000, (6).

学技术。”^①

应该认为上述各家对合作学习概念的阐述都是有合理因素的，但也都具有明显的局限存在。

就“策略说”来说就是这样：它强调了合作学习问题上教学的智慧性、艺术性和动态性。这无疑有一定的道理。现代汉语词典指出，策略不是别的，而是“根据形势发展而制定的行动方针和斗争方式”^②，或指工作生活中要“讲究斗争艺术，注意方式方法”^③。合作学习在某种意义上确实是一种依据学生的学习情况和发展需要而采取的“行动方针”或教学“艺术”。但合作学习显然不仅仅是一种教学“行动方针”或教学“斗争艺术”这么一种谋略层面的事物。事实上，除此之外，合作学习更多地还涉及方法、步骤、形式等一系列操作层面的因素。离开这些因素的作用，合作学习将如何实施？合作学习的价值又何以实现？因此，将合作学习归属于教学“行动方针”或教学“艺术”即教学策略实质上是人为地压缩了合作学习的内涵，从而是不恰当的，至少是不全面的。

再看“方法说”。毫无疑问，这种观点并非全谬。虽然合作学习与传统教学方法有一定的区别：讲授法等教学方法的主导者是教师，而合作学习的使用者主要是学生，如何使用，主动权掌握在学生手里。但合作学习在某个侧面上看确实有某些方法的表征：它与传统的讲授法、谈话法、练习法、实验法等一样，都是教师引导学生学习系统科学知识及相应技能的重要手段。然而，把合作学习简单化为教学方法

^①王坦. 合作学习：一种值得借鉴的教学理论[J]. 普教研究, 1994, (1).

^②中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典[Z]. 北京：商务印书馆, 1996: 127.

^③同上

的做法也是十分不科学的。因为，合作学习乃是一个复杂系统，其运行情况不仅取决于方法问题，而且还维系于诸如形式、策略等多方面的因素；何况，合作学习自身除了有教学方法的元素外，确实也有着教学形式的特质、教学行动策略等成分的存在。

“形式说”强调的是合作学习的实施形式方面的因子，这种观点无疑也有一定的合理性。因为，在某种意义上说，合作学习确实有某些教学形式的表征：它以两个或两个以上学生组成的异质小组为单位，没有系统讲授，也没有统一进度，学生就某一问题或课题展开研习、讨论、分工与合作并行，似乎是一种特殊形态的教学组织形式。但是我们也应该看到，除了形式性，合作学习显然还有策略性、方法性等特质的存在。在理解合作学习的时候，显然不能无视这些特质的存在，简单化地将其内涵缩小甚至只归结为一种教学形式。就如人会走路，我们却不能因此简单化地说会走路的就是人一样。

至于技术说，其观点也值得商榷。所谓技术，辞海谓其意思有二：一是“泛指根据生产实践经验和自然科学原理而发展成的各种工艺操作方法与技能。如电子技术、焊接技术、木工技术、激光技术、作物栽培技术、育种技术等”。二是指“除操作技能外，广义的还包括相应的生产工具和其他物质设备，以及生产的工艺过程或作业程序、方法”。^①总之，它是属于“操作方法”、“操作技能”抑或“作业程序”之类事物。显而易见，合作学习虽然也密切相关于学习的方法与技能，合作学习过程中的有关技能或方法，如问题设计技能与方法、课题选

^① 辞海编辑委员会.《辞海》上[Z]. 上海：上海辞书出版社，1999：1903.

择技能与方法以及合作学习小组的构建技能与方法等,无疑会制约学生对合作学习兴趣的涨落。其引导技术包括引导学生如何恰当分工的技术、引导学生怎样处理组内人际关系尤其合作“攻关”的技术,也不可避免地会影响合作学习成效的高下。但也十分明显,它与方法说、形式说一样,对合作学习的理解有失偏颇。它强调了合作学习中教师组织、引导甚至评价技术的因素,但却未整合合作学习所具有的教学形式等因素,因而是不正确、抑或是欠妥当的。

那么,究竟何谓合作学习呢?笔者认为,给一个事物下定义,理应虑及这一事物本身所具有的各种要素,尤其是那些能反映事物本质与真实面貌的特质,而不能以偏概全,更不能只及一点而不及其余。正是基于这种考虑,笔者认为,眼下教育理论界十分关注、教育实践界非常热门的这种合作学习,它本质上不是别的,乃是课堂教学中教师引导学生小组就教师为之精心设计的课题或问题进行思考、研讨乃至实验、操作,使学生个体在分工合作的过程中掌握有关科学知识、形成有关技能以及养成合作精神、合作意志等的一种特殊形态的教学模式。它以有效掌握科学知识、培养合作精神及合作意志等为指导思想与教学目标,以问题呈现——小组建构——分工合作——问题解决——师生评价为常规程序,并以异质小组为组织形式、教师引导下的学生自主研究为主要方法;它既强调师生互动,更重视生生互动,整合有教学策略、教学方法、教学形式等一系列教学要素,是当前新课改进程中值得提倡的、许多中小学教师也在经常采用的一种教学模式。

二、合作学习理论的由来

合作学习作为人类认知自然、认知社会的重要途径之一，在人类社会出现之初便已经存在。在原始社会，人类在生产力极端落后的情况下要求得以生存，必须进行合作与合作学习；在封建社会，虽然由于科学技术发展水平较低，学校少有独立的自然科学方面的课程，但从总体上看，这方面的教学内容也在不断地增多；即便是人文社会方面的课程，其内容也日渐复杂化。因而无论东西方，学校教师鼓励学生间、师生间就教学内容互相切磋琢磨，以促进教与学、共同提高之类“合作学习”事例佳话，也时有发生。人类社会发展到了近现代，合作学习更因为自然科学课程随着科学技术的迅猛发展而在学校大量设置与内容难度不断增加、社会对学生合作意识、合作能力以及合作意志等方面素质的要求日益提高，而在中小学教学中备受关注和青睐。当然，由于不同国家对合作学习的视角各异，近现代各国合作学习的类型也各有不同。

（一）偏重于“生生合作”的美国合作学习理论

18 世纪初，英国牧师约瑟夫·兰开斯特（J. Lancaster）和安德鲁·贝尔（A. Bell）在英格兰进行了影响颇大的“导生制”教改实践。在某种意义上看，导生制的主要内容之一便是“合作学习”——包括教师与导生的合作互动（教师把教学内容先授予导生，又由导生带回其所在小组学习方面的反馈信息），更包括生生间的合作互动（导生与其他学生一起切磋琢磨乃至消化教师所授内容）。1806 年，这种富含合作学习色彩的导生制传入美国，并得到了迅速地发展。帕

克 (F. W. Parker) 是 19 世纪合作学习理论最杰出的代表人物之一。他特别重视儿童在教育过程中的地位, 提出了教师应该从儿童自己的活动规律中去研究儿童, 儿童在教育中的位置应处于中心地位, 儿童也应从相互交往中学习等思想。到了 20 世纪初, 帕克的思想 and 主张得到了杜威(J. Dewey)的继承和发展, 他提倡在教学中运用合作学习小组, 并将之作为其著名的设计教学法中的一个十分重要的组成部分。杜威指出, 学校应该被组织成一个微型的民主团体并支持民主运动, 也就是学校要成为学生们有机会实践民主、为解决问题而共同工作的地方。在学校里, 学生们可以通过作出选择和从事合作性工作来形成活动方案并加以实施。在强调学校教育过程的同时, 杜威也十分注重教育的内容, 认为学生可以通过与他人的合作性工作, 能够更多地了解世界。20 世纪 30 年代, 梅依(M. May)和杜柏斯(L. Dob's)完成了《竞争与合作》(Competition and Cooperation)一书, 书中将合作和竞争定义为: “竞争或合作乃是至少两个人以上, 直接导向相同的社会结果。在竞争中, 这种结果则是大部分的人或所有的人所关心的。”^①

20 世纪 40 年代, 勒温(K. Lewin)所创立的群体动力理论主要被用来研究合作学习中生活活动的奖励或目标结构。这一理论认为, 群体本质上是其成员之间的相互依赖性不断变化的动力群体, 在其内部任何一个成员的状态都会引发其他成员状态的变化。其后, 勒温的弟子道奇 (M. Deutsch) 在 20 世纪 40 年代末对群体理论作了进一步

^① 转引自黄政杰, 林佩璇. 合作学习[M]. 台湾: 五南图书出版股份有限公司, 2004: 3.

的研究,提出了合作与竞争的目标结构理论。道奇将目标结构划分为三种类型:合作型、竞争型和个体化型。^①合作型目标结构(cooperative goal structure)是指团体成员有着共同的目标,只有当所有成员都达到目标时,个体才能达到自己的目标,获得成功。如果团体中有一人实现不了自己的目标,其他人也就无法实现自己的目标,因而在这种条件下,团体成员之间必定会形成积极的相互促进的关系,以一种既有利于自己又有利于同伴群体的方式进行活动。竞争型目标结构(competitive goal structure)是指个体之间的目标具有对抗性,也就是在团体中,只有其他人无法达到自己的目标时,某个体成员才能实现自己的目标。在这种情况下,团体成员之间的关系是对抗和消极的。个体化目标结构(individualistic goal structure)指的是,个体是否能够实现自己的目标与其他同伴是否达到无关,个体注重的是自己对学习任务的完成情况和自身的进步程度。个体之间是一种相互独立、互不干扰的关系。这为随后的课堂合作学习理论的创立提供了重要的理论依据。

1957年10月,前苏联成功地发射了世界上第一颗人造地球卫星,美国朝野极为震惊。艾森豪威尔总统立即派出大批科学家去苏联进行考察,同时组织专家对国内问题进行会诊。对比之后,得出的结论是,美国在宇宙航天技术方面落后的原因是在教育,特别是中小学“基础教育”。一时间,美国舆论哗然,要求必须对教育进行彻底改革的呼声十分高涨。1958年,美国通过了旨在进行教育改革的《国

^① 郭德俊,李原.合作学习的理论与方法[J].高等师范教育研究,1994,(3).

防教育法》，此后十几年里，美国相继进行了一系列以课程改革为核心的提高教育质量的教育改革，但布鲁纳、布鲁姆等人领导的改革，并没有取得预期的效果。且当时，美国正面临着非常严重的教育危机。美国的儿童、青少年在社会化过程中出现了一系列的问题，如同伴间的疏远、自杀率的上升、暴力事件和犯罪活动的不断增加，对社会怀有敌意、缺乏信心等社会病也开始增多，如何解决这些问题成为美国学校的当务之急。因此，美国亟需寻找一种有效的大面积提高教学质量以及可以作为班级授课制的有力补充的教学策略。与此同时，合作学习的倡导者已经把研究的重点从理论转移到实践，从实验室转移到课堂上来，他们关注的是如何能更好地解决课堂中的主体——教师与学生之间的相互作用问题。道奇的学生戴卫·约翰逊（D. W. Johnson），同他的兄弟荣·约翰逊（R. T. Johnson）一起，将道奇的理论拓展为“社会互赖理论”。社会互赖理论假定：社会互赖的结构方式决定着个体的互动方式，依次也决定着活动结构。积极互赖（合作）产生积极互动，个体之间相互鼓励和促进彼此的学习努力。消极互赖（竞争）通常产生反向互动，个体之间相互妨碍彼此取得成绩的努力。在没有互赖（个人努力）存在的情境下，会出现无互动现象，即个体之间没有相互影响，彼此独立作业。据此，约翰逊兄弟明确地指出课堂中存在着合作、竞争与个人单干三种目标结构。^①

约翰逊兄弟等合作学习的研究者还开设了训练教师如何采用合

^① 王坦. 合作学习的理论基础简析[J]. 课程·教材·教法, 2005, (1).

作学习进行教学的课程，创立了合作学习中心(Cooperative Learning Center)，归纳合作学习的相关研究，探讨合作的本质属性，建立合作学习的理论模式，检验理论的有效性，并进一步将理论转化为具体的教学策略和程序，这被认为是合作学习理论系统化形成的标志之一。除此之外，在约翰霍普金斯大学，教育学家德布里和爱德华(D. Devries & K. Edwards)研究提出了“团体探究法”(Group Investigation)，斯莱文(R. S. Slavin)提出了“学生小组成就区分法”(Student's Team Achievement Divisions)等理论也为合作学习理论的系统化奠定了坚实的基础。^①自20世纪70年代开始，美国的合作学习理论便走上了系统化的道路。

(二)偏重于师生互动的前苏联合作学习理论——“合作的教育学”

权力主义盛行是前苏联社会及其教育领域的真实写照，多年来占优势的行政命令的国家管理方式也投影在了教育领域之中，国家意志对教育的过多干预，使学校变成了官僚式的机构。学校按照自上而下的行政命令、长官意志来确定培养目标、教学方式等，剥夺了教师的教学主动权和学生个性发展的机会，使学校成为了生产统一制式的“人才”的“工厂”。此外，权力主义和强制命令的倾向，也使教育过程成为了一个全面强迫的过程，学校强迫学生接受教师所教授的一切，而教师则借助惩戒、处分等多种制裁手段来保证教学的效果，通过盛气凌人的强制的教学方式施教，要求学生听话服从、不容抗辩地执行要求，忽视了学生的兴趣及个性的发展，忽视了鼓励与赞许的教

^①黄政杰，林佩璇. 合作学习[M]. 台湾：五南图书出版股份有限公司，2004：5.

育价值，形成了“没有儿童”、“目中无人”的教育形式。

在这样的背景下，教育领域的腐败与弊端日益显著，“教师职业的地位急剧降低；被客气地称作形式主义和追求及格百分率的谎报成绩的现象的滋长，过去和现在还在腐蚀着我们的学校；在各级官方教育部门的立功喜报跟众人皆知的学校工作的实际上很糟的状况之间的差距越来越大，等等。”^①面对教育界存在的种种问题，教育改革已是箭在弦上、势在必行。前苏联心理科学博士、教育科学院通讯院士、格鲁吉亚教育科学研究所所长阿莫纳什维利认为，以权力主义和强制儿童服从为基础的传统教育学一点也适应不了苏联当前社会政治、经济发展的要求，必须以合作的教育学取而代之，并指出，合作的教育学是目前能够给苏联学校生活注入民主精神，从而改造教育过程的唯一可行的办法。

阿莫纳什维利从1961年起，就以学者与教师的双重身份在格鲁吉亚开展了改革小学教学的实验，1964年，他在格鲁吉亚教育科学研究所实验教学论实验室进行了“没有分数的教学体系”的教育实验。1976年，前苏联教育科学院召开会议，专门讨论了他的实验教学体系，院长斯托列托夫说：“苏联教育科学院的学者们正在考虑支持格鲁吉亚同行的研究。……它在原则上的现实性和实际意义是不容置疑的。”^②

1985年，戈尔巴乔夫执政后，前苏联社会开始进行社会改革，推行“社会民主化”，提出“多一点民主，就多一点社会主义”，在政

^①A·奥尔洛夫著；杜殿坤译。合作的教育学：起源、原则、远景[J]。外国教育资料，1988，(4)。

^②阿莫纳什维利著；朱佩荣编译。学校没有分数行吗[M]。北京：教育科学出版社，1986：1。

治上提倡所谓的“公开性和民主化”，在思想上提倡所谓的“新思维”，在教育上鼓励进行新的探索，这为人道主义教育思想的传播提供了有利条件，形成了实现人道教育思想的时代背景，合作教育学就是在这种形势下产生和发展的。实验教师们一致认为要借助社会民主的良好氛围，“要把行政命令的工作方式从学校和教学班排除出去，代之以合作的教育学、个性的民主化、鼓励性的管理、不断的创造、教师和学生精神振奋。”^①唯其如此，才能使教育摆脱沉疴旧疾，在民主合作的气氛下，促成学生的个性发展和全面发展。

1986年9月，应《教师报》邀请，阿莫纳什维利与沃尔科夫、伊利英、卡拉科夫斯基、雷先科娃、沙塔洛夫、谢季宁等长期从事教育实验研究的教师、专家在莫斯科进行了为期两天的会晤，并于10月18日发表了题为《合作的教育学》的会晤报告，报告的问世标志着一个新的教育学派的诞生，它以新锐的姿态对统治前苏联教育界多年的保守思想提出了挑战，一石激起千层浪，由此引发了一场大辩论。随后，题为《个性的民主化》和《更新的方法》的会晤报告在1987年10月19日和1988年3月19日的《教师报》上相继发表，将合作教育学的讨论再度引向了高潮。讨论的热点主要集中在师生关系、儿童的个性发展和教学评价等方面，合作教育思想在获得赞誉的同时，也遭到了某些人的质疑与否定，较有代表性的是教科院八位院士联名发表的《科学与实践的联盟》，它将合作教育大讨论带入了针锋相对的境地。随着讨论的深入，拥护合作教育学的人越来越多，到1987

^①阿莫那什维利著；朱佩荣译。更新的方法——关于实验教师在莫斯科举行第三次会晤的报告[J]。外国教育资料，1988，(4)。

年下半年，前苏联教育部表示肯定实验教师们的一些主张，如强调学生的主动性、创造的积极性等。

合作教育学的诞生并非空穴来风，而是有着前人的理论积淀，它在丰富和发展前人理论的过程中形成了自身独到的理论体系。合作教育学的“第一个也是最重要的来源是马克思列宁主义哲学，是马克思主义关于人的学说。……其他的两个来源是：以托尔斯泰、陀斯妥耶夫斯基、别林斯基、乌申斯基、克鲁普斯卡娅、马卡连柯、沙茨基、苏霍姆林斯基这些俄罗斯和苏维埃经典作家的教育思想的人道主义传统；和裴斯泰洛齐、卢梭、傅立叶、欧文、柯尔恰克、圣埃克苏佩里这些外国进步教育家的人道主义教育遗产。”^①具体而言，“马克思主义是最人道的学说，马克思主义经典作家的全部激情，都指向人的外部的和内部的解放，指向给人的生存、自我实现、自由以充分的发展而创造真正人性的条件。众所周知：‘每一个人的自由发展是所有的人的自由发展的条件’马克思主义是这样解决教育问题、人和社会的关系问题的。”^②人的自我实现和自由发展是马克思主义的人的学说的旨归，也是合作教育学所追求的最高境界，它要求充分尊重每个人的存在与价值，用民主合作的而不是强制的方式促进人的发展，只有在教育过程具有人道主义和从儿童出发的性质的条件下，儿童才能充分展示自身的天赋，最大限度地发展自己的个性。同时，合作教育学的形成也与本国学者有着密切的联系，“在二十年代，苏联教育学的建设正是这样开始的。当时克鲁普斯卡娅、卢那察尔斯基、沙茨基、布

^①A·奥尔洛夫著；杜殿坤译。合作的教育学：起源、原则、远景[J]。外国教育资料，1988，(4)。

^②同上

朗斯基等人都直接参加了这一建设工作。当时的重要任务是：在学校集体里发展民主关系，教会儿童成为自由的人，教会他们在社会行为中要有民主的素养。问题是其实质是：帮助儿童通过建立与成年人的和别的儿童的民主的、平等的关系而实现作为个性的自我。”^①显而易见，他们的努力与合作教育学所倡导的热爱儿童、尊重儿童、发展民主的个性无疑是一脉相承的，合作教育学从前人理论中汲取了宝贵的养分，它不但是阿莫纳什维列等人 30 余年教改经验的总结，而且也是诸多教育专家的理论和实践的后继研究，它的原理是民主的教育学的思想理论，在新的历史时期下，经由革新教师们的改造和创新闪耀出了新的光芒。

“合作教育学”的“合作”一词，原文是“СОТРУДНИЧЕСТВО”，意即教育者与受教育者、教师与学生“共同劳动”，相互合作活动，提高教学教育质量。“合作”是针对强制、强迫、注入所引起的“冲突”而言的，沙塔洛夫说：“现在的学校到处是冲突；学生跟学生、学生跟教师、学生跟家长、学生跟班主任，学生跟团队之间，都有冲突。……在这种情况下，能培养出人格高尚的人吗？我们很难啊！”^②合作教育学这一理论继承了克鲁普斯卡娅的思想，认为教师应当把儿童当作战友来对待，致力于“使儿童成为教师、教育者、家长在对他们进行教育、教学、教养和形成他们的个性中的自愿的、有利害关系的战友、志同道合者，成为教育过程的平等的参加者，成为对这一过

^①A·奥尔洛夫著；杜殿坤译。合作的教育学：起源、原则、远景[J]。外国教育资料，1988，(4)。

^②胡克英。关于苏联《合作的教育学》问题大讨论[J]。外国教育资料，1987，(6)。

程的成果抱关心和负责态度的人。”^①学生是教学过程的主体，是教育活动的出发点和归依，教育应以人道主义原则来对待学生，相信学生的能力，尊重学生的个性，从学生的兴趣和能力出发组织教学过程，为学生创设良好的学习环境，使学生积极主动地参与学习，享受欢乐的校园生活，在民主和谐的气氛中，使学生的个性得到充分的张扬和发展。“我们需要与从前的教育学截然不同的新教育学，这种新的教育学的一个显著特点是：它特别注重使儿童乐意学习，使他们乐意参加到教师和儿童共同的教学过程中来。我们可以把这种教育学称为合作的教育学。”^②这是实验教师们对合作教育学的共同理解和诠释。

在我国，合作学习的思想可也谓源远流长，最早可以追溯到我国古代第一部诗歌总集《诗经·卫风》中，其中指出：“有匪君子，如切如磋，如琢如磨”，《学记》中也记载：“相观而善之谓摩”、“独学而无友，则孤陋而寡闻”，其意思就是说学习要相互商讨、相互学习，共同提高。在《论语》中也有“三人行，必有我师焉”等有关合作学习思想的论述。我国著名教育家陶行知在 1932 年就提出了“小先生制”的构想，并将之付诸实践。他认为儿童可以一边当学生，一边当“老师”，“即知即传人”，把学到的知识随时传给周围的同伴^③。

^①阿莫纳什维利著；朱佩荣译. 合作教育学的基本原理[J]. 外国教育资料, 1990 (5).

^②雷先科娃、沙塔洛夫、阿莫纳什维利著；朱佩荣译. 合作教育学——关于实验教育教师会晤的报告[J]. 外国教育资料, 1987, (2).

^③朱作仁主编. 教育辞典[Z]. 南昌: 江西教育出版社, 1987: 43.

20世纪八十年代末九十年代初,我国相继翻译、介绍了前苏联和美国等的合作学习理论,并在课堂中引进合作学习。与此同时,我国教育工作者还将理论与实验研究相结合,对合作学习进行了积极的探索,并且取得了初步成效,出现了不少较有代表性的合作学习教学实验点:如杭州大学教育系的“个性优化教育的探索”、山东教科所的“合作教学研究实验”、湖南师大教育系的“协同教学实验”等等。^①2001年,国务院出台的《关于基础教育改革与发展的决定》中明确指出:“鼓励合作学习,促进学生之间的相互交流、共同发展,促进师生教学相长。”我国《基础教育课程改革纲要(试行)》中也强调要改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状,倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手,培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。新课程强调教师是学生学习的合作者,教学过程是师生交流,共同发展的互动过程。新课程中,传统意义上的教师教和学生学,将不断让位于师生互教互学,彼此形成一个真正的“学习共同体”。

本文所探讨的主要是“生生互动式的合作学习”问题。

^①裴娣娜. 合作学习的教学策略——发展性教学实验室研究报告之二[J]. 学科教育, 2000, (2).

第二章 合作学习的功能

毋庸置疑，合作学习对于中小学生学习与发展的作用是多侧面、多层次的，但笔者以为，其最主要的功能应是以下几个方面：

一、合作精神的养成

什么是合作精神？所谓“合作”即“社会互动的一种方式。指个人或群体之间为达到某一确定目标，彼此通过协调作用而形成的联合行动。”^①“精神”即“与‘物质’相对。唯物主义常将其当作‘意识’的同义概念。指人的内心世界现象。”^②“合作精神”作为两者的组合，实际上是一个涉及多学科、多领域的概念：它既有心理学方面的内容——它是个体在后天环境、教育以及自身主观能动性等因素整合作用下逐渐发展起来的一种优良心理品质；又有社会学方面的因子——它与社会生活及集体活动密不可分，离开社会生活与集体活动，也就无所谓有没有合作精神了；也与教育学方面的问题相关——在教学及科研这类高层次人类活动中，人们的合作精神必不可少，否则便很难达成预期的目标，获得应有的绩效。因此具体说来，所谓合作精神，它是个体坦诚展示自己的所思所想、虚心接纳他人的合理意见、并以己之长补他人之短，与他人齐心协力以求得有关目标实现的一种个性品质。

具有良好的团队意识尤其合作精神，对于社会一分子的学生的未来发展而言是十分重要的。因为在现代社会，一方面由于科学技术的

^①辞海编辑委员会. 辞海[Z]. 上海：上海辞书出版社，1999：912.

^②辞海编辑委员会. 辞海[Z]. 上海：上海辞书出版社，1999：5478.

日益发展，社会分工越来越细，另一方面各种分工之间的联系越来越密切，任何一个个体未来所从事的只能是社会系统中的某一小小的“分工”，他工作的成效往往维系于其他多种“分工”，其他人的支持。如果个体缺乏良好的合作精神，那末他便不可避免地会为他人所排斥甚至唾弃，得不到各种必需的纵横向支撑和横向启迪，从而使其劳动和工作陷入效率低下乃至无效的境地。美国著名学者卡耐基曾跟踪一批事业成功者，调查结果显示：一个人事业的成功，只有 15% 是基于他的专业技术，另外 85% 靠人际关系，即与他人相处和合作的品德和能力。为人做事必须合群，是个人事业成功的必备条件。^①

著名的华裔物理学家杨振宁、李政道两人科学研究上合合分分的事例也在某种意义上印证了这一点：从 1946 年开始便携手合作，两个人的合作长达 16 年之久，1957 年，杨振宁和李政道合作推翻了爱因斯坦的“宇宙守恒定律”，提出“宇称不守恒理论”，从而获得诺贝尔物理学奖，被后世学者铭记，他俩的合作关系在当代物理科学历史上，相当罕见。然而，从 1962 年以后，两个人的关系彻底决裂，成为国际科学界以及中国科学发展史上的一大憾事。他俩因分道扬镳，后来在科研上也再没有取得像提出“宇称不守恒理论”那样的壮举。

因此对学生合作精神的培养成了学校教育的神圣使命之一。而合作学习恰在这一点上具有其独特的作用。因为，真正意义上的合作学习，其学习任务都是非单个个体的苦思冥想、漏夜研读所能完成的，它需要成员个体的思索与努力，更需要成员之间的互助与合作。在设

^①赵莉莉. 要重视人才合群素质的培养[J]. 华东经济管理, 2000, (2).

计问题解决方案时即是如此：每一个成员都有责任开动脑子，深入思考，以群体的智慧设计出最为可行的解决问题的蓝图。问题解决方案的实施也是如此：每一个学生都需要既完成自己的“本职工作”，又真诚无私地为那些遇到困难、无法顺利完成所承担任务的同学出谋划策甚至“出手协助”。问题解决情况的评估与反思，同样需要如此：知晓自己在问题解决中究竟起了何种作用，更要看到其他成员在研究抑或学习中所扮演的角色。懂得离开了成员之间的互助与合作，问题的解决便将无从谈起，甚至变得徒有其名而无其实。正是在这种不断的合作和反思中，学生合作学习所需的合作精神，自然而然且扎扎实实地获得了培养。

二、合作能力的提高

（一）人际交往能力的改善

人际交往是指在社会生活中，人们通过语言符号或非语言符号传递信息、沟通情感的过程。^①具有良好的人际交往能力对于个体来讲是十分重要的。因为只有借助于它，人们才有可能有效地进行人际交往，从而实现相互传递、交流信息和成果，丰富自己的经验，增长见识，开阔视野，活跃思维，启迪思想初衷，达成完善自我，升华自我的目的。

生活在现代社会中的个体尤其无法回避人际交往能力的问题。无数的生活事实也表明，那些生活中的“成功者”、事业上的“优胜者”，大都也是人际交往能力方面的“佼佼者”。作为社会的一员，中小学

^①刘晓莉. 语文教学与学生人际交往能力的培养[J]. 吕梁高等专科学校学报, 2006, (1).

生显然有必要从小受到这方面的训练。合作学习则恰具这方面的潜能：在合作学习中，每一个体都不能自行其是，更不能惟我独尊，而需学会与其他人的和谐相处，尤需学会艺术化地处理与同伴的关系，惟其如此，合作学习的团队才能维持，合作学习的活动才能进行。因此，合作学习的经常进行，客观上就会起到一种改善学生个体人际相处能力的作用。诚然，生活在学校里，每一个学生个体都有一定的人际交往的需要与机会，即便无人刻意推动与鼓励，他们也会有交往交流的活动，他们的交往能力也会在其中获得一定的锻炼。然而，其效果与教师有意识组织的合作学习活动是不可同一而语的。在教师有目的有计划有系统组织的合作学习活动中，学生间相互交际交流的频率相对较高，又因有教师的催化与指导而效果更好，他们相应能力的提高也因此相对较快。

（二）诠释自我能力的增长

所谓诠释自我能力，指的是在有关活动尤其在集体抑或群体活动中，个体有效地向交往对象抑或群体其他成员展示自己思想，解释自己观点，尽可能使他人理解乃至接受自己正确理念的能力。应该认为，合作学习中成员间的观点交流十分重要，许多正确思路通常就是在各种观点的交锋中产生的，很多解决方案往往也是在各种思想的碰撞中形成的。而在这种“交锋”、“碰撞”活动中，就有一个观点的有效诠释的问题：如果每一个个体都在阐述自我时存在“障碍”，自己的观点未能有效传达，或者诠释的不准确或不清晰或不符逻辑，就会使其他成员难以理解进而难以接受，成员间的相互“交锋”、“碰撞”也就

无从谈起了。这就要求团队每一个体在合作学习过程中，特别重视思想阐述、观点诠释的清晰性和有效性，想方设法将自己的想法和见解讲完整、说清楚，富有层次性、逻辑性，并且注意“旁征博引”、论说有力。久而久之，他们的口头表达能力也会籍此获得提高。因此，在某种意义上，合作学习的过程，也是一个学生诠释自我能力的学习过程，抑或口头表达能力的提高过程。

（三）同化、顺化能力的促进

同化原本是一个生物学的概念，它是指有机体把外部要素整合进自己结构中去的过程。现代认知发展理论认为，同化是指个体对刺激输入的过滤或改变的过程。也就是说，个体在感受到刺激时，把它们纳入头脑中原有的图式之内，使其成为自身的一部分，就像消化系统将营养吸收一样。^①其实质不是别的，乃是新知识通过与已有认知结构中的起固定作用的知识或观念，建立实质性的非人为的联系。进而被同化到已有认知结构中来，其结果一方面使新知识被学习者理解，获得心理意义，另一方面使已有的认知结构发生改变，增加了新的内容，建立了更广泛的联系。^②因此，所谓同化，主要的就是指个体在学习活动中，将有关的新知识进行主动的加工处理，直至完全理解，并纳入到自己原有的知识结构，使之成为自己知识结构的有机成分。

而所谓顺化则是指有机体调节自己内部结构以适应特定刺激情境的过程。顺化是与同化伴随而行的。当个体遇到不能用原有图式来同化新的刺激时，便要対原有图式加以修改或重建，以适应环境，这

^①施良方. 学习论[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001: 172.

^②莫雷. 教育心理学[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2002: 118.

就是顺化的过程。可见，就本质而言，同化主要是指个体对环境的作用；顺化主要是指环境对个体的作用。^①在学习领域，所谓顺化则是指个体主动地改变自己原有的知识结构，使之与新学的知识、观念有机地联系直至系统化为一个有机的知识体系。这两者对个体学习和成长而言都是十分重要的。应该说，合作学习这种学习方式，对于学生个体知识同化、顺化能力的提高是极具促进作用的。因为，在合作学习过程中，每个成员须就课题学习或问题解决畅所欲言，抒发己见。而某个成员的观点、思路、方案对于其他个体而言，可能都是崭新的独特的。这些观点、思路、方案究竟是否可行？究竟是否为最优思路？这就需要每个成员不固执己见、认真思索，调动既有知识结构中的资源，对它们进行深入系统的思考和分析。这种思考、分析过程，实质上就是个体对其他成员观点、思路、方案的一种同化或顺化的过程：通过交流、讨论乃至辩论，消理解解乃至接受那些接近但有别于自己原有认识的知识、观念、方案；抑或改变自己原有的思路、观点，认同他人的崭新的完全不同于自己先前思路的观点或方案。随着合作学习的不断进行和逐步深化，个体的同化顺化能力自是会随之获得有效的提高。

三、合作意志的磨练

作为社会成员，个体参与的社会活动尤其问题解决活动，多半都有“合作活动”的表征。而人们种种合作活动的顺利开展不仅有赖于参与其中的每一个个体具有必要的合作意识，而且还需有良好的合作

^①施良方. 学习论[M]. 北京：人民教育出版社，2001：172.

意志。因为任何群体性的问题解决过程，在某种意义上都可以说是一个克服各种障碍、实现预期目标的过程。在这一过程中，无论辨析错综复杂的问题情境，还是发现若隐若现的“主要问题”，抑或探究问题的形成机制以及解决策略，通常都非易事，更非一蹴而就的；它往往需要每一个个体调动一切可以调动的知识储备，反复设计问题解决思路，甚至打破各自已有的思维定势，勾勒全新的问题解决方案。作为活动者的每一个个体如无良好的意志品质，群体的合作性问题解决活动就会难以为继。那么，社会要求于每一个个体的这种合作意志如何培养呢？应该认为，合作学习在这方面是可以大有作为的。因为在教师安排与设计各种以问题解决为主旨的合作学习活动中，知识结构不一、性格特征有异、思维与想象各有特色的学生被组织在一起，他们对于问题解决往往会八仙过海各显神通，甚至出现意见大不同、观点有分歧、激烈争辩以至面红耳赤的场面；而在合作学习过程中，有时候即便大家对于问题解决思路没有太多争执显而易见，但由于发展水平与实践经验所限，他们解决问题的进程也常常会曲折蜿蜒，“倍受”失败的折磨。显然，合作小组的每一个个体不能因为合作过程中出现一些不愉快“拂袖而去”，更不能稍遇挫折就罢手不干；而须自始至终须有坚强意志的支撑，包括要有一种坚持兼容并包的精神，一种甘于放下所谓“尊严”、接受各种正确意见、改变自己既有方案与设计的态度，更要有一种研究问题百折不挠、坚忍不拔的毅力。事实上，只有在经常的“摩擦”、争辩中，问题解决方案才有可能获得不断的完善；也只有在不断的挫折乃至“失败”中，合作学习的预期目

标才有可能最终达成。因此，每一次真正意义上的合作学习活动对学生而言，都是实实在在的合作意志磨练。此类合作学习活动的经常进行，对于他们合作意志乃至合作能力水平的改善无疑是十分有益的。

四、创新意识的催生

创新有狭义与广义之分。狭义的创新通常只指创造、发现新的东西，突出前所未有的“新”字；而广义上的创新则包括利用现有知识技能去重现前人已经探索的发现过程。创新意识则主要是个体在学习活动中不满足于已有的成规已知的方法，而是主动地走出“传统”，积极地寻求突破，以“崭新”的方式方法、手段途径高效快捷地解决问题的个性品质。毫无疑问，使学生在在学习过程中逐步形成具有这种品质，使之成为现代社会所迫切需要的高素质人才，是现代中小学教学应尽的职责：因为，现在的中小學生就是未来我们国家的脊梁。他们的素质尤其创新素质的有无与优劣，便在很大程度上决定了我们国家我们民族未来科技的发展情况、经济的繁荣水平，乃至国家民族的整体实力与生死存亡。因此，促使中小學生和谐发展，推进他们创新素质尤其创新意识的养成，成了中小学教学责无旁贷的神圣使命之一。事实上，只要有意为之、精心设计，现今中小学的各科教学都是富有这方面潜能的。在各科教学中，各种认真组织与设计合作学习尤具这一功效。因为不同于个别学习的是，合作学习以合作小组为学习单位，3—4个甚至5—6个学生在一起构成了一个学习共同体。一方面在合作学习活动的过程中，每个学生个体都要以小组所承担的某一课题研究或某一问题解决为出发点和基本诉求，并为此展开一系列

分工精细的活动，而不能不顾这一共同课题或中心问题，自行其是地去进行自己所感兴趣却无关于课题或问题解决的学习。但另一方面，由于每个个体都有其独特的个性，有其独特的知识结构和独特的问题视野，这就意味着，合作学习过程中，为了求得课题或问题的最优解决，共同体成员间不可避免地会发生意见相左、观点碰撞、求异思维活跃的情况。事实上，在合作学习中，平淡无奇的问题解决无法获得喝彩，“传统”、“惯常”的问题思考难以令人刮目，只有那些敢于打破传统、打破定势又能最优解决问题的思路和做法，才有可能为学习共同体的其他成员所折服。正是在这种观点碰撞，求新求异思维发散的氛围中，学生的创新意识便在无形中得到了培养。这是非合作学习情境中的个体学习所无法企及的。

第三章 中小学合作学习存在问题调查

一、调查目的

合作学习在新一轮课程改革中已为广大教师所采用,课堂上常常可见三五个学生围成一组,热烈讨论、争议,气氛活跃,教师教得放松,学生学得愉悦,出现了师生互动,生生互动的可喜局面。但也毋庸讳言,在相当一部分中小学中,其合作学习是存在着一些不容忽视的问题的。本调查的目的,主要在于获得中小学合作学习实施的第一手资料,客观地掌握当前中小学合作学习的现状,了解不同年龄段学生合作学习的基本情况,解剖合作学习中存在的各种问题,分析影响合作学习实施的影响因素,并在此基础上提出改进的措施以推动合作学习的实施和发展。

二、调查方法

(一) 问卷调查法

本次调查采用的是笔者自制的“关于合作学习”的问卷。问卷主要围绕合作学习活动的设计、合作学习小组的组织、合作学习过程中的学生行为、合作学习过程中的教师行为、合作学习活动中的评价等几个方面展开。在编制过程中,还请教了不少中小学教师以及专家。该问卷为封闭式,共 22 个题目,每个题目有 A、B、C 三个选项,依据其与“有效合作学习”的接近程度,分别赋予权值 1、2、3。问卷编制完后,笔者对来自不同中小学不同班级的 78 名学生进行试测,并对问卷的信度用 Windows spss13.0 进行了检验,通过同质性信度计算得到 $\alpha=0.882$, 标准化值为 0.928, 表明该调查表具有较高的信度。调查问卷由笔者到学校当场发放,采用无记名方式,并当场回收。

（二）访谈法和观察法

笔者还随机对所调查的部分学校的 86 名教师进行了访谈，并且还在某些学校进行了随堂听课，以了解教师对合作学习本质内涵的认知程度以及对其“指导”行为的影响情况，观察教师以及学生在合作学习中的表现。

三、调查对象

本人在 2006 年五、六月份在浙江省的某些中小学校进行了问卷调查，调查范围涉及小学、初中和高中。由于考虑到小学中低段对文字的理解能力不是很强等因素，初三、高三面临中考和高考，往往对学习以外的其他事情漠不关心，填卷时容易敷衍了事，从而影响调查的真实性和信度，因此问卷调查的对象设定在小学的五、六年级、初中和高中的一至二年级。本调查采用整群随机取样的方法，在中小学中抽取若干班级为调查对象。在所调查的有关学校中，笔者对设定的有关年级分别抽取两个班，即一个年级段两个班，它们分别分布在浦江县浦阳第三小学、浦江县大溪中心小学、瑞安市塘下镇中心小学、瑞安市实验小学、湖州师范附属实验学校、苍南龙港第一辅导小学的五、六年级共 24 个班级，计 1045 人；衢州市菁才中学、衢州市实验学校、湖州第五中学、浦江县实验中学、杭州市第十五中学、衢州市第三中学的初中一、二年级共 24 个班级，计 1052 人；衢州市第一中学、苍南龙港第九中学、瑞安市隆山高级中学、瑞安中学、瑞安市莘塍第一中学、浦江中学的高中一、二年级共 24 个班级，计 1071 人。被调查人数共计 3168 人，发放问卷 3168 份，剔除无效问卷后，回收有效问卷 3078 份。无效问卷大致包括以下几种情况：一是未回答完的；二是答案全部选相同选项的，如全部选 A、B 或 C，反映出被试态度欠认真，没有按照实际情况作出回答；三是在问卷的回答中前后

两个答案自相矛盾的：如在第二题中被试认为教师要求进行的合作学习活动“完全是心血来潮，随心所欲的”，而在第三题中却说对于合作学习所要解决的问题或课题他（她）自己是“作了充分的准备”的。这显然是互为矛盾的，既然认为教师所进行的合作学习完全是心血来潮，随心所欲的，那么在这之前他（她）又如何能得知合作学习的内容从而作出充分的准备呢？由此可以认为，这些被试在作答时也是持应付了事的态度，因而诸如此类回答的卷子都作无效卷处理。

四、调查结果与讨论

通过调查分析发现，当前中小学的合作学习中，还存在着一些不容忽视的问题。

（一）随心所欲现象较普遍

首先表现为有相当一部分教师在开展合作学习时存在着疏于设计、随意运用的问题。这在学生的答卷上有清晰的显示。

在被调查的学生中，有 25.83% 的小学生认为老师要求进行的合作学习活动完全是心血来潮，随心所欲的，初中生中也有 21.86% 的人作出同样的回答，还有 19.27% 的高中生也持有相同看法。而认为教师对合作学习的安排是有所考虑但不是精心安排的学生中，小学生有 407 人，占到小学生总人数的 40.00%，初中生有 438 人，占初中生总数的 42.68%，高中生则有 403 人，占高中生总数的 38.90%。

表 3.1.1 合作学习准备情况（教师·小学）

项目	频数	百分比	累积百分比
完全是心血来潮，随心所欲的	263	25.83	25.83
有所考虑，但不是精心安排的	407	40.00	65.83
一般都是事先精心设计好了的	347	34.17	100.00
总数	1017	100.00	

表 3.1.2 合作学习准备情况（教师·初中）

项目	频数	百分比	累积百分比
完全是心血来潮，随心所欲的	224	21.86	21.86
有所考虑，但不是精心安排的	438	42.68	64.54
一般都是事先精心设计好了的	363	35.46	100.00
总数	1025	100.00	

表 3.1.3 合作学习准备情况（教师·高中）

项目	频数	百分比	累积百分比
完全是心血来潮，随心所欲的	200	19.27	19.27
有所考虑，但不是精心安排的	403	38.90	58.17
一般都是事先精心设计好了的	433	41.83	100.00
总数	1036	100.00	

其次表现为一些教师不重视合作学习的条件准备。为了追求表面上的热闹，他们在未虑及学生的实际情况，尤其他们的知识储备、态度准备的情况下，就贸然地采用小组合作学习的方式组织学生开展相应的活动。

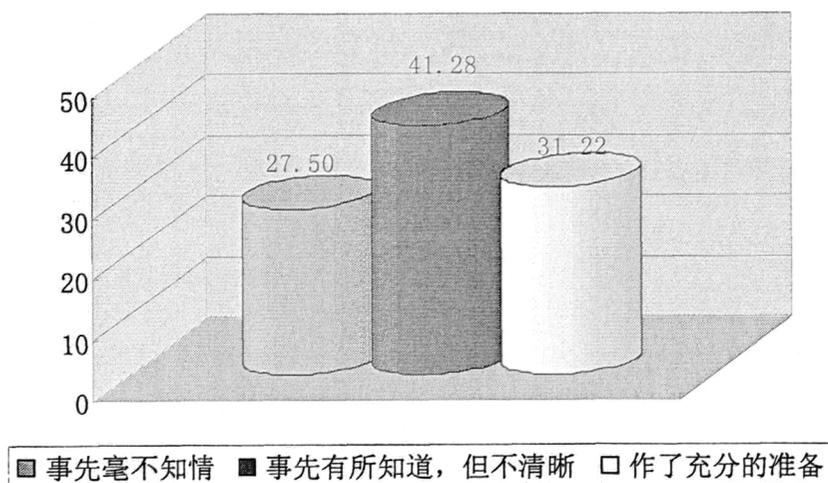


图 3.1.1 合作学习准备情况（小学生）%

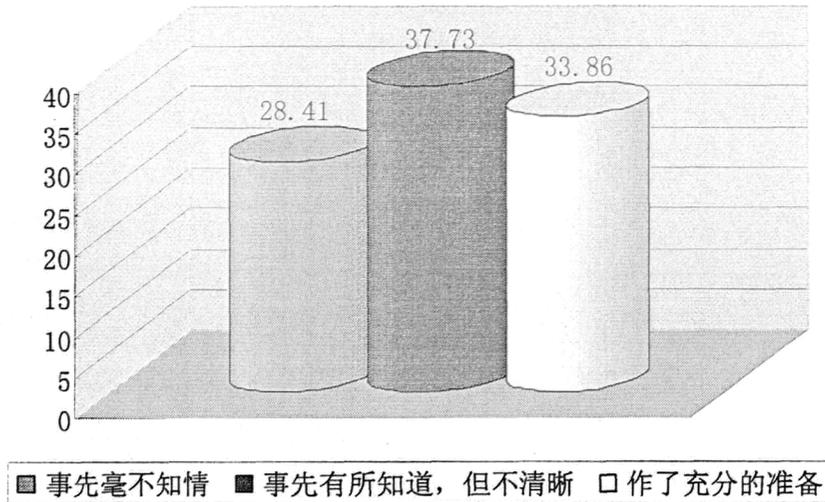


图 3.1.2 合作学习准备情况（初中生）%

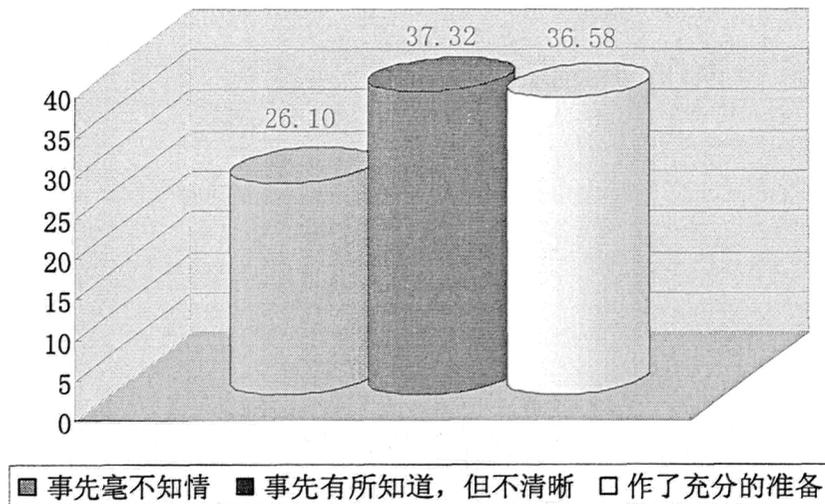


图 3.1.3 合作学习准备情况（高中生）%

在调查中，有 27.50% 的小学生和 28.41% 的初中生认为他们对于合作学习所要解决的问题或课题是事先毫不知情的，而且竟有 26.10% 的高中生也持相同看法。而认为对合作学习所要解决的问题或课题是事先有所知道，但不清晰的人当中，小学生占其总人数的 41.28，初中生占其总数的 37.73%，高中生占到了其总人数的 37.32%。

竟有如此多的学生对所要解决的问题或课题是事先并不清晰甚至是毫不知情的,说明他们并不可能作比较充分的预习或者准备工作甚至是没有一点心理准备的,在这样的情况下进行合作学习,其效果显然是要大打折扣的。

第三,还表现为不少教师对合作学习内容难度的把握不准确。相当多的教师未对合作学习的内容作深入思考,就让学生进行合作学习,以至于学生的“合作学习”或因内容过难而无从下手,或因内容过易、无需合作而浪费时间。

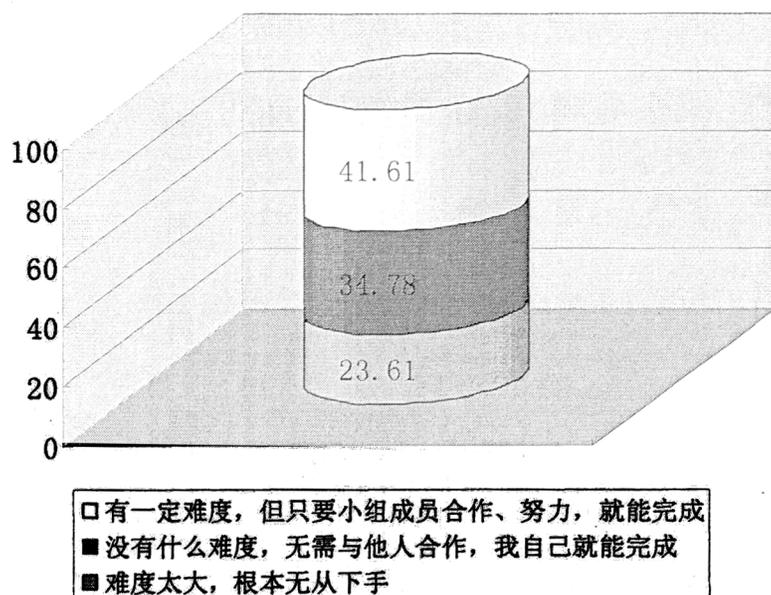


图 3.2.1 合作学习任务难度情况 (小学生) %

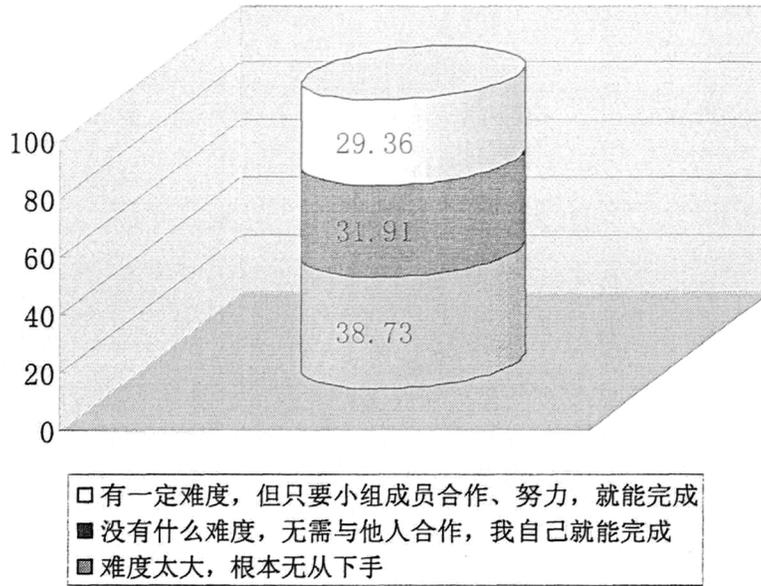


图 3.2.2 合作学习任务难度情况（初中生）%

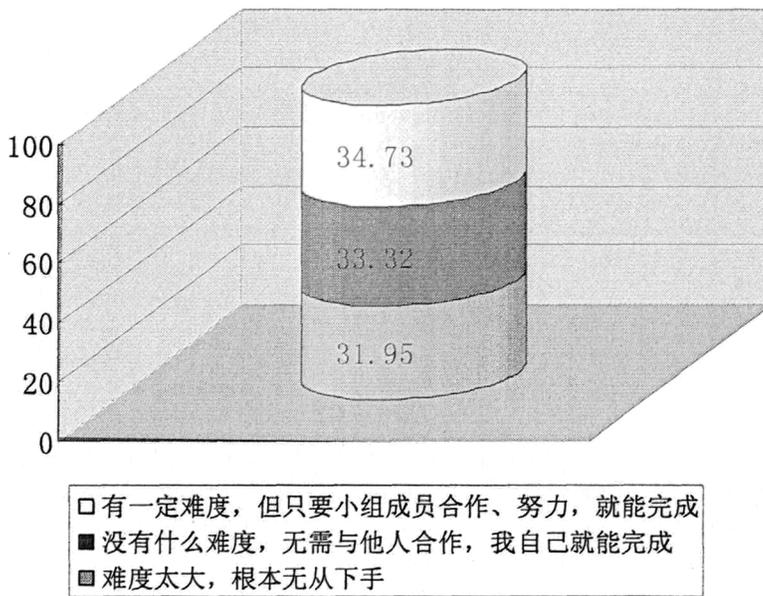


图 3.2.3 合作学习任务难度情况（高中生）%

调查结果显示,分别有 23.61%的小学生、38.73%的初中生和 31.95%的高中生认为,教师在课堂安排的合作学习任务,因其难度太大而根本无从下手。一个班级里竟有多于四分之一的学生因合作学习

的任务太难而感到无从下手！而另一方面，如以上三图所示，多达34.78%的小学生、31.91%的初中生、33.32%的高中生，觉得他们的老师所布置的合作学习任务过于容易，甚至无难度可言，无需与人“合作”，是仅凭个人的努力就能解决问题的！这样，合作学习实质上成了一种真正意义上的摆设或形式，热闹有余，效果全无。

再次，笔者在随堂听课中也时常发现一些教师对那些只适合于集体教学的内容，竟也不合时宜的去组织学生合作探究了；更有甚者，有的教师频繁地组织学生进行合作学习，甚至在一节课中就安排了数次小组合作学习，使得学生疲于应付。凡此种种，都无可避免地导致了教学中合作学习的低效甚至无效。

（二）作而未合问题较严重

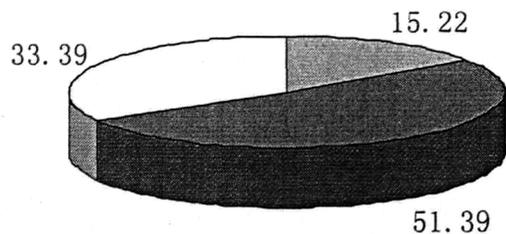
应该认为，有些合作学习的进行并非随心所欲，而是教师殚精竭虑、认真设计的。但是在教师精心组织的这种合作学习中，学生们往往缺乏合作协同的精神：他们虽然在教师的要求下在同一个“小组”里就有关的问题或内容进行着“学习”，但实际上依然是老方一帖：各干各的，各自为政。某小学组织学生进行一次以“分离种子”为主题的“合作学习”活动便明显地存在这种情况。

在这一“分离种子”的合作学习活动中有这样一个小节：

第三小组一听老师发号施令了。其中一个学生先把种子一下子全倒在桌上，有3个小朋友每人抢一个箩底，把箩框扔在一边不管了，就凭箩底将种子各自铲起来筛，结果把桌子上弄得到处都是芝麻、绿豆、黄豆。

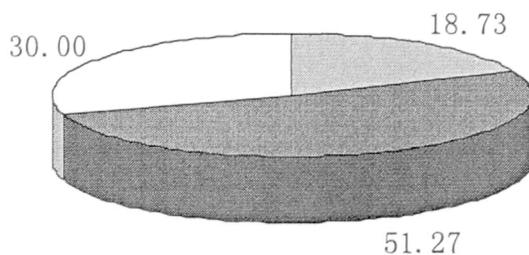
从以上细节可以看出，教师虽然要求学生合作来完成分离种子的工作，但他们却自顾自干，也不管同伴做得如何，自己是否应该配合

组员，结果效果却不如人意。



- 做好自己的那部分任务，尽量不管闲事，不介入其他同学的学习
- 在做好自己的那部分任务的同时，偶尔也对小组其他同学的学习发表自己的看法，前提是他（她）提出请求
- 在做好自己的那部分任务的同时，经常会关注和介入小组其他同学的学习

图 3.3.1 小学生合作意识情况 %



- 做好自己的那部分任务，尽量不管闲事，不介入其他同学的学习
- 在做好自己的那部分任务的同时，偶尔也对小组其他同学的学习发表自己的看法，前提是他（她）提出请求
- 在做好自己的那部分任务的同时，经常会关注和介入小组其他同学的学习

图 3.3.2 初中生合作意识情况 %

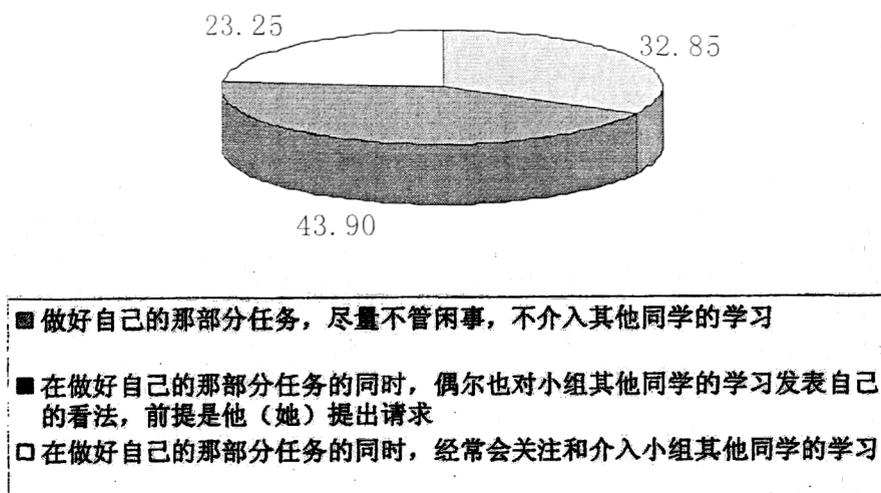


图 3.3.3 高中生合作意识情况 %

此次所作的调查结果也反映出了这类问题的存在。如以上三图所示，在小学生中，有 15.22%的人在合作学习中是只做好自己的那部分任务，尽量不管闲事，不介入其他同学的学习的，有 51.39%的人是在做好自己的那部分任务的同时，偶尔也对小组其他同学的学习发表自己的看法，前提是他（她）提出请求，而只有 33.39%的人是在做好自己的那部分任务的同时，经常会关注和介入小组其他同学的学习。在初中生中的情况也大致如此，有 18.73%的初中生在合作学习中是做好自己的那部分任务，尽量不管闲事，不介入其他同学的学习的，还有 51.27%的初中生在做好自己的那部分任务的同时，偶尔也对小组其他同学的学习发表自己的看法，前提是他（她）提出请求，而仅有 30.00%的人是在做好自己的那部分任务的同时，经常会关注和介入小组其他同学的学习的。高中学生中竟然有 32.85%的人在合作学习是只做好自己的那部分任务，尽量不管闲事，不介入其他同学的学习的，43.90%的人是在做好自己的那部分任务的同时，偶尔也对

小组其他同学的学习发表自己的看法，前提是他（她）提出请求的，只有 23.25%的人是在做好自己的那部分任务的同时，经常会关注和介入小组其他同学的学习的。由此可见，中小学生的合作意识都不怎么强烈，并且小学生、初中生和高中生的合作意识还有一定的差异。

笔者对能反映学生“合作意识”情况的三问题——①“做好自己的那部分任务，尽量不管闲事，不介入其他同学的学习”、②“在做好自己的那部分任务的同时，偶尔也对小组其他同学的学习发表自己的看法，前提是他（她）提出请求”、③“在做好自己的那部分任务的同时，经常会关注和介入小组其他同学的学习”，对学生的相应的问答用 spss13.0 for windows 进行了相应统计处理，据此来判断他们学习过程中合作意识的强弱程度，结果如下：

表3.2 小学生和初中生在合作意识程度上的独立样本T检验

学生类别		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
合作意识	小学生	1017	2.18	.673	.021
	初中生	1025	2.11	.689	.022

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
合作意识	Equal variances assumed	.597	.440	2.279	2040	.023	.069	.030	.010	.128
	Equal variances not assumed			2.280	2039.538	.023	.069	.030	.010	.128

(经过检验,小学生和初中生在合作意识程度在0.05的水平上有显著的差异,由于小学生在合作意识程度上的算术平均数大于初中生,可以认为小学生的合作意识要比初中生强烈一些。)

表3.3 初中生和高中生在合作意识程度上的独立样本T检验

Group Statistics

学生类别		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
合作意识	初中生	1025	2.11	.689	.022
	高中生	1036	1.90	.743	.023

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
合作意识	Equal variances assumed	10.073	.002	6.580	2059	.000	.208	.032	.146	.270
	Equal variances not assumed			6.582	2050. 384	.000	.208	.032	.146	.270

(经过检验,初中生和高中生在合作意识程度在0.01的水平上有极其显著的差异,由于初中生在合作意识程度上的算术平均数大于高中生,可以认为小学生的合作意识要比初中生强烈。)

由表3.2和3.3可知,小学生和初中生在合作意识程度上有着显著的差异,而初中生和高中生在合作意识程度上则有着极其显著的差异。虽然中小学生的合作意识都不是很强烈,但他们也有着差异:相对于初高中学生而言,小学生的合作意愿或合作意识似乎要强烈一些;初中学生次之;高中学生则相对较差。导致这种情况的原因可能是多方面的,其中独立性发展及升学压力无疑是其中最为主要的因素。一般说来,小学生由于年龄特征的制约,其个性尚在形成中,独立性相对较弱;同时,他们没有初高中学生所面临的那种升学压力。因此当学科教师组织他们合作学习时,一些小学生就会按照要求与组内其他同学通力“合作”。到了初中阶段,一方面,随着年龄的增长,学生的独立意识不断增强,对事物也常常会有自己的见解且不易受其他因素的干扰,另一方面,他们面临中考的压力,而考试是要靠自己

“单干”且具有竞争性的，因而初中生相对于小学生在合作意识方面要淡薄一些。而高中生较之初中生的独立性又更上一个台阶，他们往往有自己独到的见解，有自己行事的方式，同时，他们也面临着人生的重大转折点——高考，虽然现在已不是千军万马过独木桥的情势，然而竞争依然激烈，在竞争性学习的大环境下，他们的合作意识自然会相对弱一些。

笔者在调查中还发现，有的学生在合作学习时甚至还以自我为中心，两三个人你争我抢，谁也不听谁的，只顾表达自己的意见，不愿听取他人的观点；有的学生甚至不让别人插话，全得按我说的办，“老子天下第一”。据调查结果反映，竟有 53.83%的小学生、51.27%的初中生和 56.37%的高中生在合作学习时是不太愿意甚至根本不接纳别人的意见的（“凡自己觉得是对的，一般不会管别人怎么说”和“有时会接受他人的观点”）。而只有 46.17%的小学生、48.73%的初中生和 43.66%的初中生在合作学习中是愿意接受他人的意见的（“只要别人的看法是有助于解决问题的，都会接受”）。

此外，笔者在各学校随堂听课时常常看到，“合作”结束，各小组的代表汇报时说的却是“我认为……”、“我觉得……”、“依我之见……”，往往不是代表本组意见，而是代表个人意见。诸如此类“作而未合”的“合作学习”，形式上是热闹了，效果自是无从谈起了。

（三）参与度不均问题时有存在

一些学校的小组合作学习虽然精心设计，但是存在着在一起合作

学习的学生个体,各自的参与程度严重不均的问题:在小组合作学习时,学习优秀、能力强或性格外向的学生频频发言,思维活跃,俨然是小组中的“权威”,小组中的所有活动,诸如小组作业、汇报小组观点、展示作品等方面几乎被这个小组中的“权威”所包揽;其他学生则似乎成了“多余人”,他们或是一言不发,或是心不在焉地坐着,甚至是借此机会闲聊、说笑或者干别的事,或是坐在一旁听别人说、看别人做,他们在“权威”的庇护下仿佛进了“避风港”,一切自有“权威”应对,自己则懒于思考,坐享他人之成。

表 3.4.1 合作学习的参与度情况(小学)

项目	频数	百分比	累积百分比
几乎是几个同学(能力强的、性格外向的等)在做,其他同学看着他们做	200	19.71	19.71
主要是几个同学(能力强的、性格外向的等)在做	394	38.72	58.43
所有组员都积极地参与到学习中	423	41.57	100.00
总数	1017	100.00	

表 3.4.2 合作学习的参与度情况(初中)

项目	频数	百分比	累积百分比
几乎是几个同学(能力强的、性格外向的等)在做,其他同学看着他们做	296	28.86	28.86
主要是几个同学(能力强的、性格外向的等)在做	394	38.47	67.33
所有组员都积极地参与到学习中	335	32.67	100.00
总数	1025	100.00	

表 3.4.3 合作学习的参与度情况(高中)

项目	频数	百分比	累积百分比
几乎是几个同学(能力强的、性格外向的等)在做,其他同学看着他们做	256	24.70	24.70
主要是几个同学(能力强的、性格外向的等)在做	341	32.93	57.63
所有组员都积极地参与到学习中	439	42.37	100.00
总数	1036		

调查结果也却是证实了这一点——有 19.71%的小学生、28.86%的初中生和 24.70%的高中生反映在合作学习中，几乎是几个同学（能力强的、性格外倾的等）在做，其他同学就看着他们做；而反映“主要是几个同学（能力强的、性格外倾的等）在做”的人在小学生中占了 38.72%，在初中生中占了 38.47%，在高中生中也占有 32.93%；而只有 41.57%的小学生、32.67%的初中生和 42.37%的高中生反映在合作学习中，所有组员都积极地参与到学习中去的。

在这样的合作学习中，实际参与学习的只是一部分学生，有相当数量的学生则游离于学习过程之外，达不到共同发展的要求，这使得合作学习失去了其原有的意义。

在“分离种子”的案例中，有这样一个细节：

第六小组呀，组长把箩底往大号塑料杯上一套，咦？正好！就说：“筛框不用也不要紧，这样做挺方便的。”于是把筛框扔一边不管了，兴冲冲地一个人筛了起来。其他小朋友也没有反对意见，就围着他看。

在这个细节中，组长是独断独行，自顾自地做，而其他同学呢，既没有反对意见，也不一起做，只是看着组长一人在做。由于没有了大家的群策群力，靠组长一己之力便难以把事情做好，结果弄得手忙脚乱，焦头烂额，最后组员之间还相互埋怨，导致了他们小组合作的失败。

（四）放而不导现象几成常事

作为教师，在学生的合作学习活动中应扮演何种角色抑或发挥什么作用？在实践中可见，为数不少的中小学教师在这方面是存在着认知偏差和行为误区的。许多教师不仅未在学生合作学习前对学生的知

识储备、能力水平等方面因素进行充分的研究,未对即将组织的合作学习任务进行精心的设计,而且在学生的合作学习活动开展后,对自己在其中应有的角色扮演也是浑然不知。本次调查的结果也证明了这种现象的严重存在。

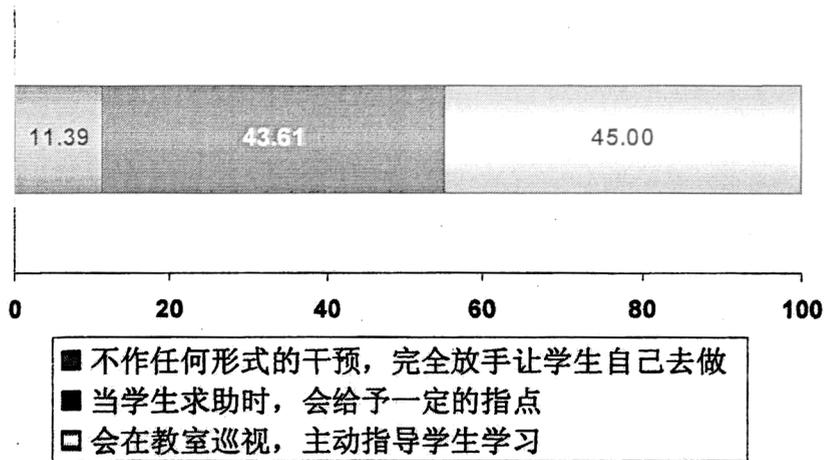


图 3.4.1 合作学习时教师的行为情况(小学) %

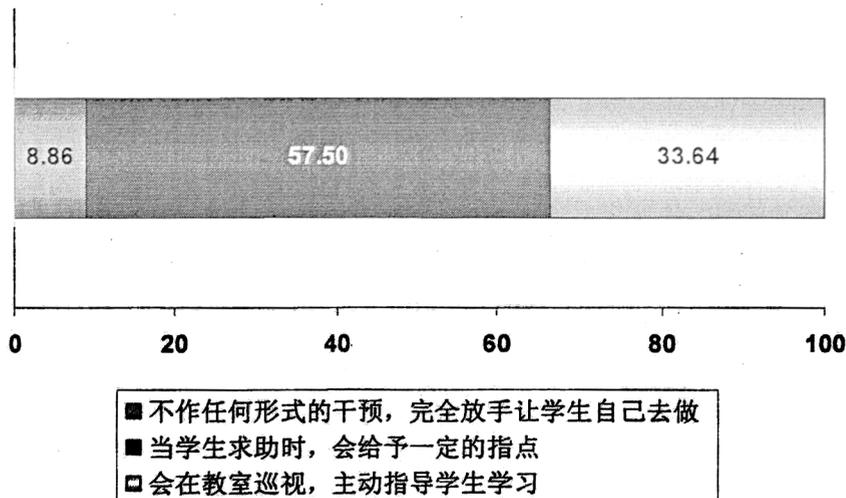


图 3.4.2 合作学习时教师的行为情况(初中) %

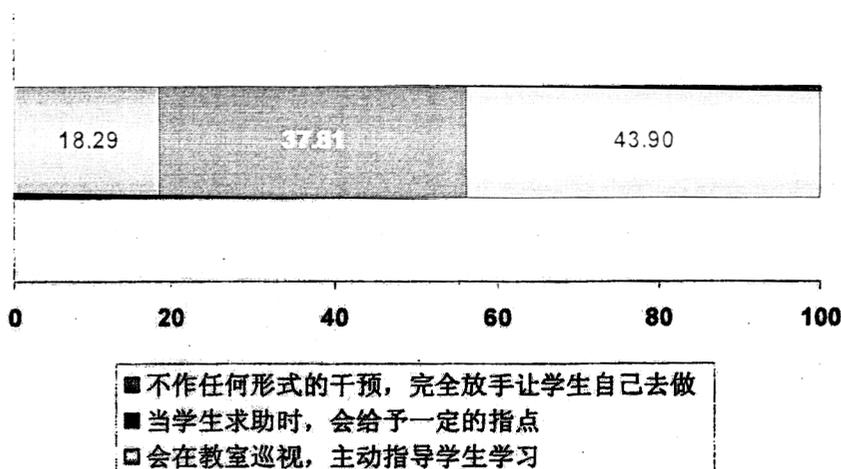


图 3.4.3 合作学习时教师的行为情况 (高中) %

在所调查的中小學生中, 有 6.67%的小學生和 13.86%的初中生反映, 他们进行合作学习时, 教师通常会离开教室, 而高中生中居然有 17.56%的人反映了同样的情况。其次, 分别有 28.61%的小學生、35.91%的初中生和 35.37%的高中生反映在合作学习中, 教师会偶尔进教室看看。显然有相当一部分教师把合作学习当作只是学生自己的事, 放手不管了。而即使是至始至终都在教室里的教师, 也有不少是并未履行其应负的职责的: 他们往往以“给学生充分的自由讨论空间”为由而袖手旁观, 或是退至教室的一侧耐心等待, 或是心不在焉地在各学习小组间游走, 学生们也仿佛是在一种“无教师”状态下进行学习。在所调查的中小學生中, 只有 45.00%的小學生、33.64%的初中生和 43.90%的高中生反映在合作学习中, 教师会在教室巡视, 并主动指导他们学习的; 而半数以上的小学、初中和高中學生反映他们的教师在合作学习中并没有给他们以主动的指导甚至是完全“放任不管”的。43.61%的小學生、57.50%的初中生和 37.81%的高中生反映

在合作学习时，只有当他们求助时，教师才会给予一定的指点，而还有 11.39%的小学生、8.86%的初中生和 18.29%的高中生反映在合作学习中他们的教师是不作任何形式的干预的，完全放手让他们自己去做。

在前述所及的“分离种子”的案例中就有此象的存在：教师除了在合作学习活动结束后就大家出现的问题作了一些引导，如寻找分离种子速度慢的原因、制定计划等等以外，在学生进行小组合作学习（即分离种子）的过程中，她便成了旁观者，她所做的事情，只是焦急地看着秒表，为学生计时，却未曾对在合作过程中的学生作任何指导。第一次分离种子是在一场“混战”中结束的，而在第二次分离种子的过程中，教师除了给学生计时外，所做的仍然是眼睁睁地看着他们如此那般杂乱的场面直皱眉，从始至终都没有介入调控，完全放任自流。

事实上，由于年龄特征与知识结构等因素的制约，学生们要进行那种无教师指导的纯自主的合作学习往往是不现实的，他们在合作学习的过程中实际上仍然是需要教师适时的点拨与启发的。因此，教师指导的缺位会在很大程度上影响学生合作学习的有效进行。不仅如此，它还会诱发课堂“活而无序”的局面，学生们则会因为在学习进程中产生方向性错误或有疑难时得不到教师的“援助”而迷惘、沮丧，甚至失去对合作学习的兴趣。

（五）“行色匆匆”，草率了事

合作学习的成效如何还与教师对进程的调控与处置状况有关。因为教师的这种调控与处置对于学生的合作学习能否顺利进行，能否实

现预期的目标，有着莫大的影响。无庸讳言，许多中小学合作学习中这方面的情况却是不容乐观的。在此次瑞安、浦江、衢州、湖州、德清等地的调查中，这种情况便得到了充分的印证。

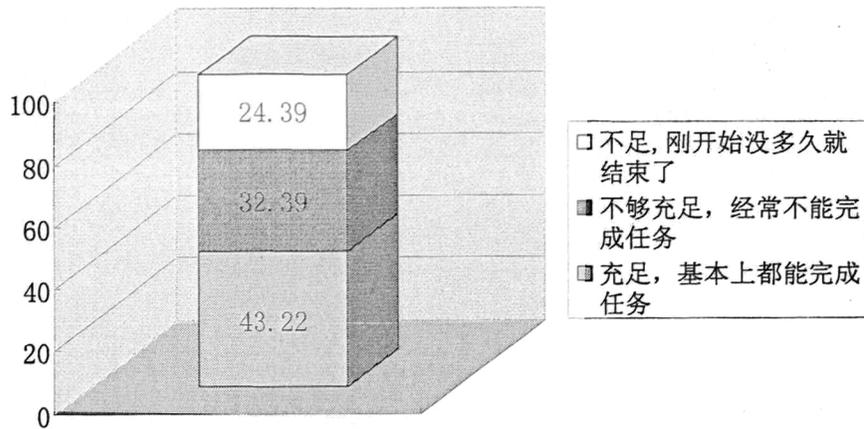


图 3.5.1 小学生进行合作学习的时间情况 %

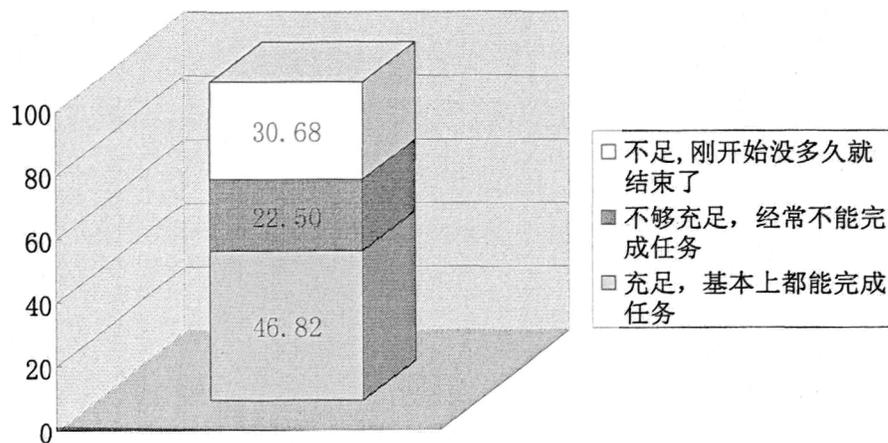


图 3.5.2 初中生进行合作学习的时间情况 %

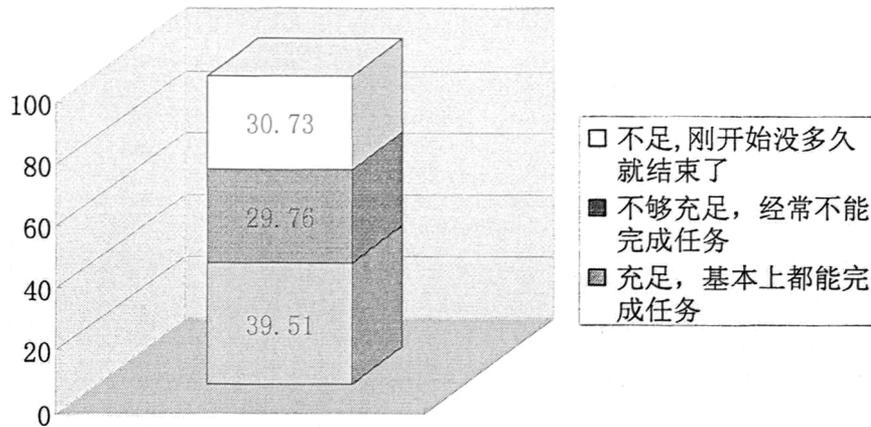


图 3.5.3 高中生合作学习的时间情况 %

如以上三图所示,只有 43.22%的小学生、46.82%的初中生和 39.51%的高中生反映合作学习的时间是充足的,并且基本上都能完成任务;然而却有 32.39%的小学生、22.50%的初中生和 29.76%的高中生反映进行合作学习的时间是不够充足的,经常不能完成任务!更有甚者,竟然有 24.39%的小学生、30.68%的初中生和 30.73%的高中生反映,教师所给的合作学习时间是不足的!当教师要求学生停止合作学习的时候,有的小组甚至还未真正进入合作学习的主题;有的小组虽已进入主题,也不过是开始不久,而远未完成任务!在教师的要求下,他们只能浅尝即止,草草收场。毫无疑问,合作学习实际上成了教师课堂教学的一种徒有其表的摆设抑或花架子,它不但起不到其本应有的培养合作意识、磨练合作意志等作用,而且往往会留下严重的后遗症,包括挫伤学生合作学习的热情,滋生敷衍了事的不良习惯等。

附教学案例： 分离种子^①

活动前：每个实验小组的桌上摆着5只大号塑料杯，其中4只是空的，1只里面装有混合在一起的芝麻、绿豆、黄豆和蚕豆四样种子，还有1只方形塑料托盘。

活动中：教师创设了一个教学情境：“种子公司要分离一批混合在一起的芝麻、绿豆、黄豆和蚕豆，你们能帮他们快速地分离这批种子吗？”“比一比，看哪一小组分离种子所用的时间最少？”学生接受任务后，马上就行动起来了。只见有的学生没头没脑地找放同类种子的容器；有的学生索性趴到了桌上拼命地帮忙；有的学生一边心急火燎地喊：“黄豆，黄豆……”、“蚕豆，蚕豆……”，一边敏锐地搜索着存放的容器……一场分离固体的“混战”在同学们热火朝天的干劲中结束了。老师报时：“本次分离固体的活动，最快的小组用了3分1秒，最慢的小组用了5分11秒。”获胜的小组欢呼雀跃，那高兴劲儿就甭提了。见此情景，老师接着说：“不过你们也别太得意了，如果种子公司有几吨、几十吨这样的种子需要你们分离，你们行吗？有没有其他省时、省力的好办法呢”

大家意识到用手捡太费时费力。此时有学生说可以用工具，用筛子来筛就可以提高工作效率了。教师就高兴地出示了配有三副大、中、小不同网格的箩底和一个筛框，问：“你们说的是不是它呢？”“你们会用它吗？”学生说：“会用！”看得出教师暗暗在为自己的目的即将大功告成而兴奋。于是教师接着说：“好，老师也为你们小组准备了同样的一副筛子，在每组一号的课桌里。”此话一出，学生个个神情激动，有的小组已找到了筛子，开始抢夺实验器材，有人抢到了一个筛框，有人抢到了一个箩底，有人抢到了一只塑料量杯……个个跃跃欲试。没等老师说完，大家早已七手八脚地从实验桌上取出种子，摆弄开了。教师见状，只能顺势说：“那好，老师就让你们先筛吧，我再为你们计时一次，看看使用了工具之后你们是不是能花较少的时间来完成这项工作呢？”

热闹的、喜气洋洋的分离工作由此拉开了帷幕。

镜头一：第一小组将所有的种子一次性地全倒在筛子里，结果筛框太浅，种子量多，好多种子就溢出来了，黄豆滚到了桌子上，蚕豆跳到了杯子里，芝麻在桌子上、学生的书本上撒开了花。这三个“好汉”也不管三七二十一，一齐拿

^①彭钢，蔡守龙主编。新课程教学现场与教学细节[M]。北京：教育科学出版社，2004：100-104。

着一只筛子就筛起来，但方向不统一，力使不到一块儿，动作别扭不说，更弄得满桌狼藉，真是力不从心哪！大家一见情形糟糕，七手八脚地一齐抓种子。一会儿工夫，他们分完了！桌上还有一些没找到“家”的芝麻、绿豆呢，他们却熟视无睹。

镜头二：第二小组对着三个箩底、一个筛框干瞪眼，拿在手里翻来覆去地看着，一时拿不定主意，该先使用哪一个呢？后来他们决定先选用最小网格的箩底，筛出了芝麻。这时小组意见又产生了分歧，有的说接下来要先筛黄豆，有的说要先筛蚕豆，争论了好久。最后，大家定下来要先筛绿豆。于是，他们随手拿起一个大网格的箩底，然后把种子一一倒进去，结果绿豆、黄豆全掉了下来。

镜头三：第三小组一听老师发号施令了。其中一个学生先把种子一下子全倒在桌上，有3个小朋友每人抢一个箩底，把箩框扔在一边不管了，就凭箩底将种子各自铲起来筛，结果把桌子上弄得到处都是芝麻、绿豆、黄豆。过了一会儿，有几个小朋友发生了小小的争执：“我们已经好了，赶快举手告诉老师吧！”“不行，这杯绿豆里还有一些芝麻。”“不要紧的。”“一定要筛出来的。”最后，只有那位坚持要筛出来的小朋友一人在筛，其他小朋友都干坐着。

镜头四：第四小组真是工具、手工两不误，一人在筛，多人在捡。咦，他们怎么还用手去捡呀？一问，他们说：“用工具麻烦！我们大家一起合作。”哦，原来人多力量大，他们觉得捡捡也蛮省力的。

镜头五：第五组有一个小朋友在筛，筛出了绿豆，还没等他把筛出的绿豆倒进装绿豆的杯子里，心急的同伴早已把其中还没筛的种子倒进了筛子，结果，筛出的绿豆又与其他没筛过的“同伴”为伍了。

镜头六：第六小组呀，组长把箩底往大号塑料杯上一套，咦？正好！就说：“筛框不用也不要紧，这样做挺方便的。”于是把筛框扔一边不管了，兴冲冲地一个人筛了起来。其他小朋友也没有反对意见，就围着他看。他筛出了芝麻后，要准备换一个箩底了。咦，其他的箩底在哪儿呢，几十人分头把桌子的上上下下都找遍了，好不容易在某一学生的书本底下找到了它们。“都是你，把它藏起来？，害得我们好找。浪费大家这么多时间。”“是你们自己没放好呀，还要怪我。”好了，现在要把那个套在杯子里的箩底取出来了，可那个箩底就是不听话，任凭组长怎么拿也拿不出来。“快点嘛，别人都快完成了。”“弄不出来呀！”组长焦急地

说：“我来！”另一组员使劲一拔箩底，结果“哗”地一下，上面的与下面的种子又“见面”了。“都是你，做事这么不小心。”“你自己又不做，别人都快好了。”

“你害得我们白做了，还要收拾，多麻烦。”“组长放得太紧了，他放松一点就行了。”“我放下去就是这样的了！”“咱们只能重新来了。”一位小朋友无奈地说。

每一小组用工具分离得既紧张又兴致勃勃，教师看到他们这样杂乱的分离场面直皱眉。最后一看秒表，最快的用了6分23秒，比刚才手工分离最慢的还慢3分多呢。教师及时揭示矛盾：“是不是我们的工具不管用呢？”“想想问题出在哪儿呢？”

学生开始在自己组内找原因。“我们组，×××老是抢东西。”“我们组长一个人自己做的。他不要我们帮忙。”“我们组×××他老是捣乱。”“我们组×××做事毛手毛脚的，筛子给他翻了几次呢！”“我们组×××他也不帮我们的忙，只有我们三个人在做。”“我们组长叫我们先用大箩底的筛子来筛，结果都掉下去了。”……教师见他们说差不多了，因势利导地说：“我们学校里的器乐合奏，大家听了都觉得非常好听吧？如果拉小提琴的、吹笛的、敲锣的等等合奏演员，像你们刚才一样想拉就拉、想吹就吹、想敲就敲，这么乱糟糟的话，我们能听到和谐悦耳的音乐吗？”“不能。”“想想看，你们怎样做才能跟器乐合奏的演员一样能合奏出一首美妙的科学探究曲呢？”学生纷纷发表意见，教师及时小结：“看来，在研究活动之前，先制定一份行动的计划是十分必要的。每个小组成员该做些什么？我们要先做什么再做什么？都应该好好地计划一下。现在，就让我们着手制定一份你们认为较合理的行动计划吧！”

镜头一：（第三小组）在组长的带领下，大家围在一起商量讨论活动的方案，时而窃窃私语，时而奋笔疾录。组长安排完任务后，问大家有没有意见，是否还要补充什么？大家再思考完善活动计划。且看他们的活动计划。

第三小组合作活动记录

我们的计划：郑虞筛种子，朱文装种子。我们先用最小的筛子筛芝麻，再用中的筛筛绿豆，再用大的筛黄豆，再取出蚕豆，刘浩整理桌子。

注意点：每人做自己的事，不要把东西倒在外面，不要你抢我夺。

镜头二：（第四小组）组长说：“怎么做呀？你们快点说呀！”其他组员呢？各人手里拿了一样工具兴致勃勃地翻弄着，迫不及待地等待着新一轮比赛的开始，对

组长的话充耳不闻。一男生不耐烦地说：“别人都已经做了，我们不要再讨论了，你随便简单写一点就行了，赶快做吧！再不做要来不及了。”说完就自说自话地拿起器材做起来。别的成员都缄默不语。组长没办法，看到别的组都已经把计划制定好了，最后只好自己匆匆忙忙地写了两行字：

第四小组合作活动记录

我们的计划：先分工，再计划，再使用。

注意点：不要把东西倒在外面。

.....

计划制定完后，教师说：“良好的开端是成功的一半。假如现在老师再给你们一次机会，你们能做得更好吗？”

第三次分离种子在紧张地进行着.....

镜头一：（第三小组）表面非常平静，但从每人的神情可以看出他们在努力争取第一。你们看，学生1手里拿着装有全部种子的杯子，把种子一拨一拨地倒进筛子里；学生2马上把筛子坐在大号塑料杯上使劲地筛，筛完了学生3又及时递过装种子的容器，然后递过一个另一号筛框；学生4在“侦察”别的小组的情况，报告的同时不忘安慰同伴：“别急，慢慢来！”学生5则不时地把不听话蹦到桌上的种子捡回杯子里.....（计时结果，他们是全班第二名。）

镜头二：（第四小组）把计划扔在一边，学生1主要在筛，学生2在一旁辅助——帮助递这递那，还有些学生呢，快速地将有待分离的种子捡开来。（计时结果，他们是全班第一名。）

其他各组为了得第一，各显神通，在激烈地分离着.....

最后，老师的计时结果是：这次活动最慢的用了2分30秒。看来，使用工具确实能提高人们的工作效率。最后，教师总结性提问：“通过三次分离工作，你们有什么想法呢？”学生把这次经历分离中的感悟归纳成了几点：动手之前也动脑；要先分工；使用工具更简便，高效；手工比较慢，最好用电动的筛子，等等。

第四章 中小学合作学习影响因子的分析

究竟是什么原因造成上述追求形式，摆“花架子”、“走过场”、似是而非合作学习现象，以至于合作学习“热闹非凡”、实际成效“微乎其微”的？笔者以为，其原因固然是多层次多侧面的，但主要与下述因素有关。

一、合作学习精髓的把握度

到底什么是合作学习？其内涵竟为何物？作为合作学习的组织者、设计者与调控者，教师对于合作学习的认知是否正确抑或是否恰当，对于教师组织与引导下学生合作学习活动的开展是具有举足轻重的作用的。教师对合作学习内涵的正确把握可以催生他们正确地组织与引导学生开展有效的合作学习活动；而对合作学习精髓的把握不当甚至认知错误，则只能导致他们组织学生进行种种似是而非、收效甚微甚至效果归零的所谓合作学习。然而在实践中发现，许多中小学教师合作学习本质内涵的认识是含混不清的。笔者对走访学校中的 86 名教师进行了访谈，访谈的结果如图 4.1 所示：

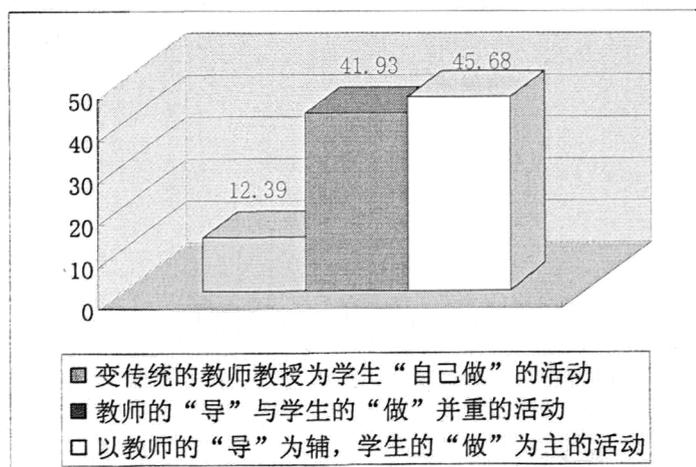


图 4.1 教师对合作学习本质认识的情况 %

有 12.39%的教师认为,所谓合作学习,就是将传统的由教师一言堂改变为学生“自己做”;45.68%的教师认为,合作学习就是将教师传授为主的活动改变而为学生自主探究为主的活动,在合作学习过程中,作教师不能完全不管,但也应是偶尔关注(所谓“为辅”),因而是次要的;只有不到一半的教师认为,合作学习虽然是以学生为主体的活动,教师不应过多的干预,更不应越俎代庖;但作为教师也不能因此放弃自己设计者、调控者、指导者的责任;合作学习中,尽管表面上看,教师似乎已少介入和少干预,但其引导、指导抑或调控,与学生自主探究实质上应是并重的。一些教师对合作学习精髓的理解上的这种偏差,客观上便不可避免地导致了他们在学生合作学习中的作为,从而影响着学生合作学习的有效性。

二、“组织”构建的合理度

合作学习的方式既可以是全班式的(放手让全班学生一起就解决某一问题开展合作学习),也可以是小组式的,但用得更广泛的还是小组式的合作学习。要进行小组式的合作学习必然涉及到对学生进行分组的问题。在实践中可见,相当多的教师对学生的分组通常是随心所欲的、简单化地进行的。他们或是简单地让同桌或前后座位的学生组成小组,或是随意地在打散了的班级同学中圈定张三李四组成小组,令他们就有关问题进行合作学习。而根本不考虑他们各自的学业成绩、能力倾向、性格特征等因素。

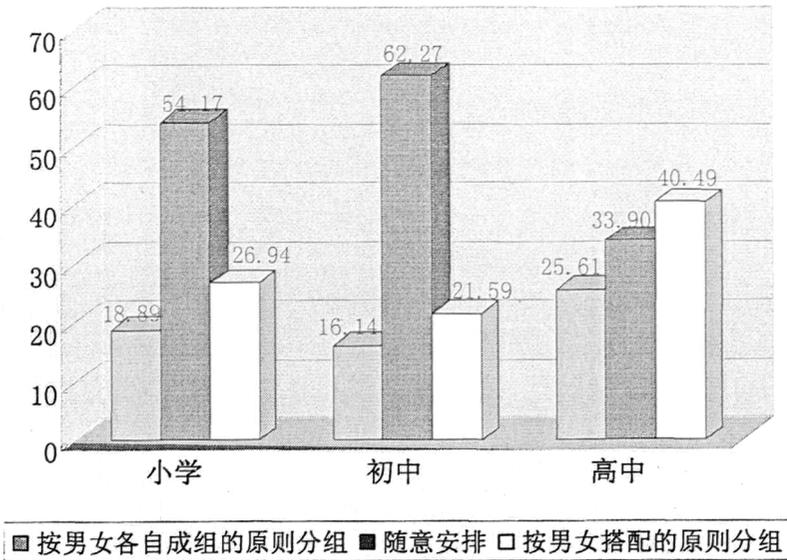


图 4.2 合作学习小组的构建情况 (一) %

由图 4.2 可以看出,在所调查的学生中,分别有 18.89%的小学生、16.14%的初中生和 25.61%的高中生反映他们的教师是按男女各自成组的原则分组的;分别有 54.17%的小学生、62.27%的初中生和 33.90%的高中生反映教师在分组时不考虑组员的性别因素,是随意安排的。

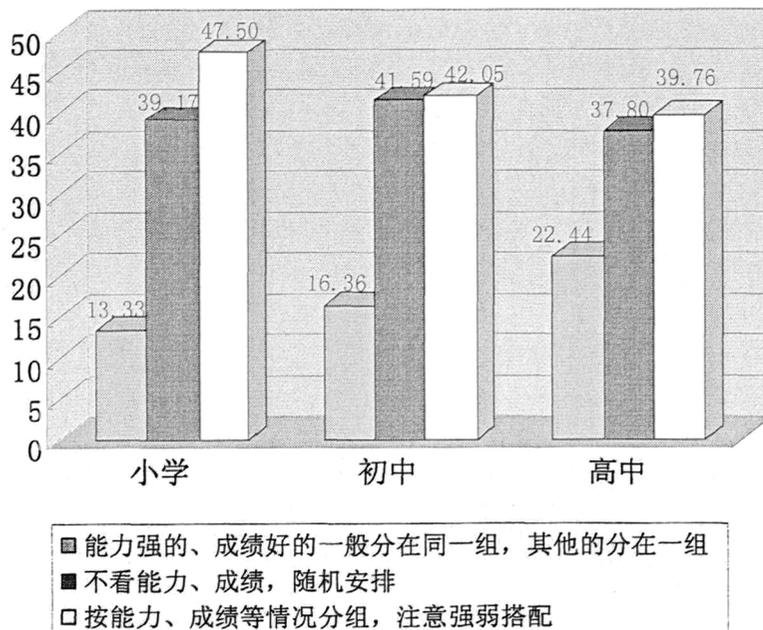


图 4.3 合作学习小组的构建情况 (二) %

其次,如图 4.3 所示,分别有 13.33%的小学生、16.36%的初中生和 22.44%的高中生反映他们的教师在分组时一般是把成绩好、能力强的分在同一组,其余的则分在一起,还有 39.17%的小学生、41.59%的初中生和 37.80%的高中生反映他们的教师在分组时是不考虑学生的成绩和能力因素的(不看学生的成绩和能力情况,随机安排),而仅有 47.50%的小学生、42.05%的初中生和 39.76%的高中生反映他们的教师在给他们分组时是考虑成绩和能力的因素,注意强弱搭配的。

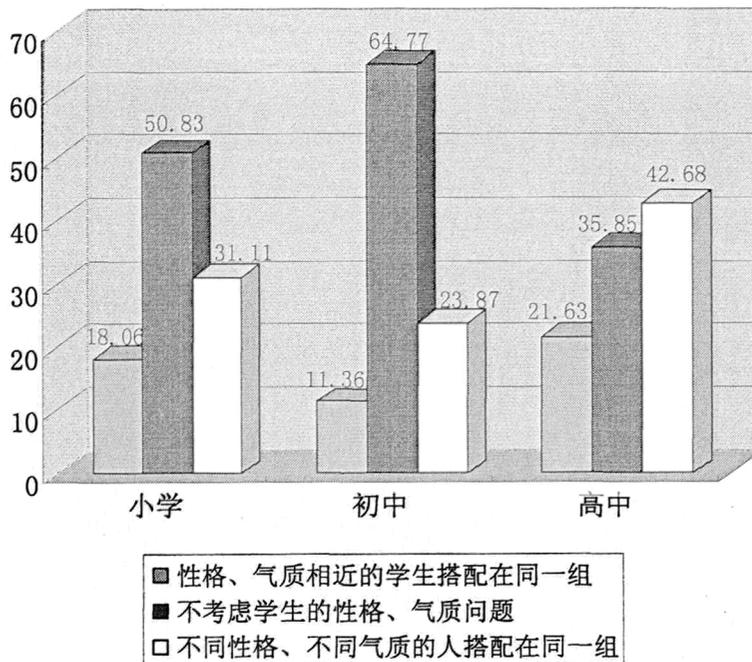


图 4.4 合作学习小组的构建情况图(三) %

此外,在调查中还发现(如图 4.4),只有 31.11%的小学生、23.87%的初中生和 42.68%的高中生反映,他们的教师是注意把不同性格、不同气质的人搭配在同一小组内的;而有 50.83%的小学生、64.77%的初中生和 35.85%的高中生反映,他们的教师在进行分组时是不考

虑学生的性格、气质问题的；还有 18.06%的小学生、11.36%的初中生和 21.63%的高中生反映，他们的教师是把性格、气质相近的学生搭配在同一组的！

这种主观随意的分组，必然地导致了组与组间的不均衡性，组内结构的不合理性。心理学研究表明，不同性别的个体在认知风格、能力和性格特征等方面都存在着差异。如果小组中的成员均是男性或女性，或男女比例严重不平衡，则会使该小组在认识问题、分析问题、解决问题的视角上显得狭窄，从而思维也得不到更多角度地启迪。另一方面，如果小组成员性格多为内倾者或气质类型为粘液质甚至抑郁质，那么该小组在合作学习过程中就有可能就会显得气氛沉闷，主动性不足；如果小组成员多为性格外倾者或气质类型为多血质、胆汁质，那么虽然该小组思维会比较活跃，但也可能导致活而无序的局面；如果有的小组后进生居多，基础好的学生偏少，便会成了相对的弱势组，从而导致合作学习活动的无法有效展开。

在“分离种子”的案例中，有一个细节是这样的：

第二小组对着三个箩底、一个筛框干瞪眼，拿在手里翻来覆去地看着，就是拿不定主意。该先使用哪一个呢？后来他们决定先选用最小网格的箩底，筛出了芝麻。这时小组意见又产生了分歧，有的说接下来要先筛黄豆，有的说要先筛蚕豆，争论了好久。最后，大家定下来要先筛绿豆。于是，他们随手拿起一个大网格的箩底，然后把种子一一倒进去，结果绿豆、黄豆全掉了下来。

在这个细节中，小组成员一开始对教师提供的工具——“筛子”干瞪眼，他们不知道如何来用，没有哪一个愿意第一个来尝试，大家抱着观望的态度，对于如何用工具分离种子都犹豫不决。从能力方面

来看，他们的表现似乎说明大家的学习水平差不多，没有谁可以胜任筛的任务，也没有谁可以充当“调度员”的角色。所以他们只有对着三个箩底、一个筛框干瞪眼，拿在手里翻来覆去地看着，谁都拿不定主意。从个人威信来说，也许他们中的人大多数在班级或在小组中都是不爱抢风头，但也不是最差的学生，他们并没有哪一个人此时能站出来，给大家一点自信，可以带领大家活动，所以就导致他们的活动是随心所欲的，做到哪算哪。因此就出现了“随手拿起一个大网格的箩底，然后把种子——倒进去，结果绿豆、黄豆全掉了下来”的情景。从性格来看，比较外倾型的可能没有，都是比较内倾型的，不肯抛头露面的。

再来看一个细节，这与上一个细节形成了鲜明的对比：

第一小组将所有的种子一次性地全倒在筛子里，结果筛框太浅，种子量多，好多种子就溢出来了，黄豆滚到了桌子上，蚕豆跳到了杯子里，芝麻在桌子上、学生的书本上撒开了花。这三个“好汉”也不管三七二十一，一齐拿着一只筛子就筛起来，但方向不统一，力使不到一块儿，动作别扭不说，更弄得满桌狼藉，真是力不从心哪！大家一见情形糟糕，七手八脚地一齐抓种子。一会儿工夫，他们分完了！桌上还有一些没找到“家”的芝麻、绿豆呢，他们却熟视无睹。

在这个细节中，三个“好汉”一齐抢一个筛子筛，使得合力不成，反而弄得满桌狼藉，效果适得其反。由此可以看出，如果在一个小组中有几个领导型的人或者能力很强的、爱表现的人，也不利于小组合作。

由以上两个细节得出，如果小组成员之间的能力水平、性格气质等差异不大，各方面不能互补，就可能导致合作活动的效率低下。

三、组员分工的明晰度

要使合作学习得以顺利地进行，组内成员的分工是十分重要的。然而从调查的结果来看情况却不容乐观。

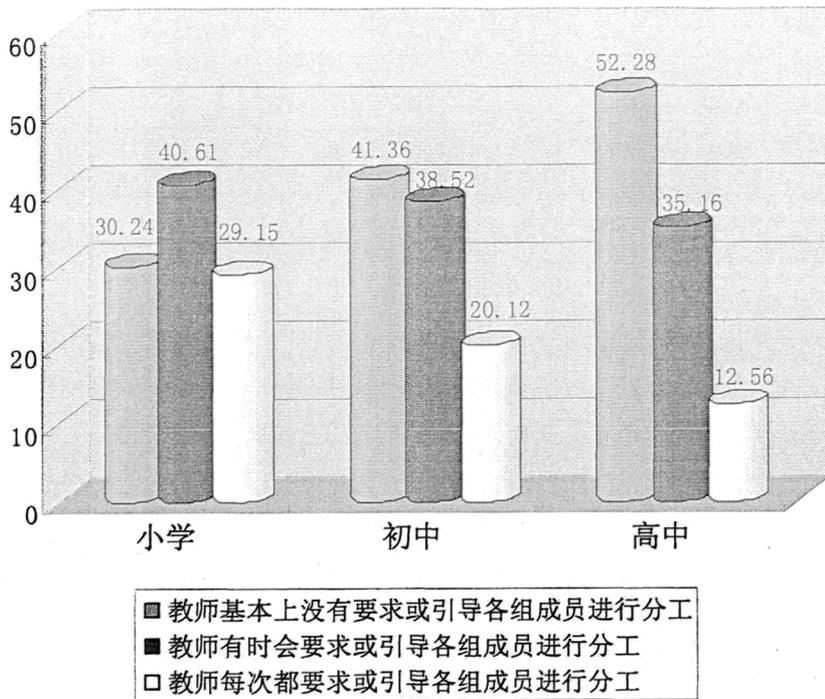


图 4.5 合作学习活动前分工情况 %

如图 4.5 所示，只有 29.15% 的小学生、20.12% 的初中生和 12.56% 的高中生反映在合作学习进行前，教师是每次都要求或引导各组成员进行分工的；还有 40.61% 的小学生、38.52% 的初中生和 35.16% 的高中生反映他们的教师有时会要求或引导各组成员进行分工；却有 30.24% 的小学生、41.36% 的初中生和 52.28% 的高中生反映他们的教师基本上没有要求或引导各组成员进行过分工！

如果不进行分工或是分工不明确，那么合作学习中便很可能出现诸如“作而未合”和“参与度不均”等情况。因为不进行分工，小组成员要做什么就是随心所欲的，所以很容易出现“你争我抢，互不相让”的局面，结果搞得一团糟，如此又怎能合作得起来呢？如在上述

分离种子的细节中，教师还未说完学生就你争我夺，三个“好汉”一齐拿着一只筛子筛起来，方向不统一，导致的后果是：力使不到一块儿，动作别扭，更把种子弄得满桌狼籍。究其原因，我们不难发现，没有分工的合作学习很容易造成杂乱无序的局面，合作难以见效，教师难以驾驭，活动不能正常进行。

其次，没有明确的分工，整个活动很可能成为几个性格外倾或是绩优生的学习，其余学生则往往是插不上嘴、插不上手，所能做的只是“听其言，观其行”罢了，成了十足的旁观者。如此的合作学习，也便有“形”而无“实”了。此外，如果没有分工，就可能致使组员之间缺乏配合和默契，使得事与愿违。如“分离种子”的案例中有这样一个细节：

第五组有一个小朋友在筛，筛出了绿豆，还没等他把筛出的绿豆倒进装绿豆的杯子里，心急的同伴早已把其中还没筛的种子倒进了筛子，结果，筛出的绿豆又与其他没筛过的“同伴”为伍了。

在这个细节中，那个“心急”的同学很想把事情早点做好，但因为事先没有进行明确的分工，对同伴的所要完成的任务也不清楚，于是在同伴还没有做好自己的工作即还没把筛出的绿豆倒进装绿豆的杯子里的时候，他就开工了——把其中还没筛的种子倒进了筛子，这无疑影响了他们小组的成绩。

四、学习任务的倾向性

主要指学习任务是完全指向学生个体的，还是也蕴含着合作学习要求的。应该说，在教学过程的有关环节中，向学生布置适量的学习任务，要求他们正确而高质量的完成，这是中小学各学科教师的常规

做法。这本身并无问题，因为，无论是学生的知识学习、技能训练，还是问题解决能力、课题研究能力甚至创新学习能力的习得，都有一个在作业练习和任务完成过程中求得透彻掌握、深化理解、逐步娴熟以至运用自如的问题。然而，在实践中，人们不难看到，在大多数教育工作者眼中，学科知识学习、技能形成，最根本的乃是他个人的事，其成效除了相关于教师的教法外，主要的是取决于他自身的主观努力程度和相应练习的到位与否，而很少会意识到，安排适当适量的合作学习活动，在合作学习中切磋琢磨，互相交流、交锋辩论，同样是有助于个体学习目标达成的。因此，在学习任务设计和布置问题上，他们往往只聚焦于“个体学习”这一点：教师布置作业任务时，通常只有对学生独立完成任务的要求，而无明确的合作学习的期望，有些教师甚至根本就没有过诸如此类的“想法”。

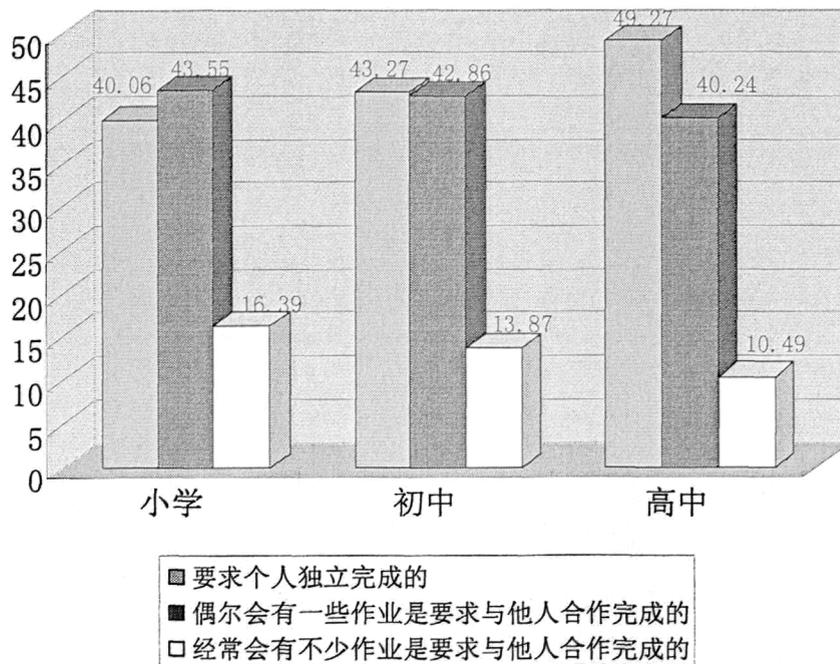


图 4.6 教师布置作业的情况 %

在所调查的中小學生中，分別有 40.06%的小學生、43.27%的初中學生和 49.27%的高中生反映他們的教師所布置的作業都是要求個人獨立完成的，而僅有 16.39%的小學生、13.87%的初中學生和 10.49%的高中生反映在他們的教師所布置的作業中經常會有不少是要求與他人合作完成的，另有 43.55%的小學生、42.86%的初中學生和 40.24%的高中生反映他們的教師所布置的作業中偶爾會有一些是要求與他人合作完成的。

學習任務的這種個人化傾向，客觀上便不可避免地造成了學生學習的純個性，他們既無合作學習的需求，也無合作學習的實踐，從而使得學校的合作學習嚴重缺乏，合作學習的功效發揮也便無從談起了。

五、評價機制的到到位度

合作學習能否順利地進行無疑也是維系於教師的評價的。然而在當前的中小學合作學習中，一方面存有一定程度的評價缺失的問題。

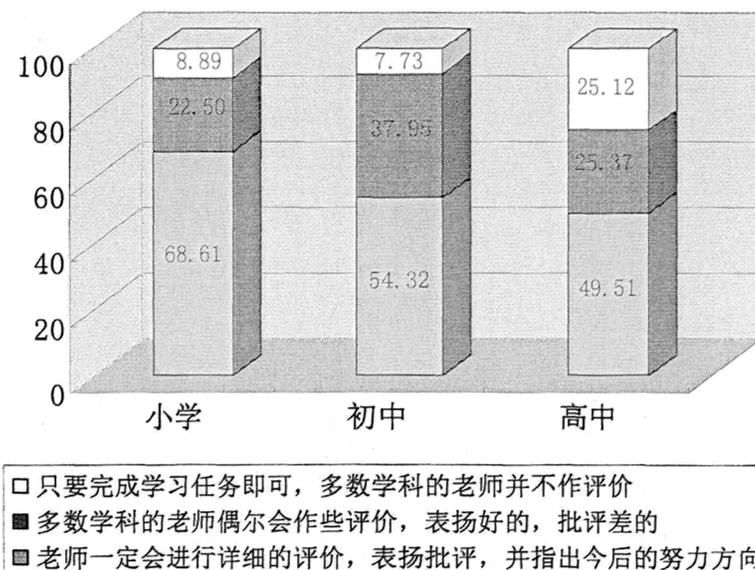


图 4.7 教师评价的存在情况 %

在所调查的小学生中，有 8.89% 的人反映他们在完成合作学习任务后，多数学科的老师是不作评价的，还有 22.50% 的人反映多数学科的老师偶尔会作些评价，表扬好的，批评差的；在所调查的初中生中，也有 7.73% 的人反映合作学习活动结束后，多数学科的教师不作评价，37.95% 的人反映多数学科的老师偶尔会作些评价；然而在所调查的高中生中，竟然有 25.12% 的人反映多数学科的老师是不作评价的！25.37% 的人反映多数学科的老师偶尔会作些评价。

另一方面，还存在评价不当尤其导向不当的问题。一是对学生合作学习的评价常常有“重个体轻群体”的现象。在课堂中可见，教师对小组汇报的评价常常是“你说得真好！”、“你的见解真不错”——评价的对象是指向个人的。这在调查中也反映出了相同的结果。

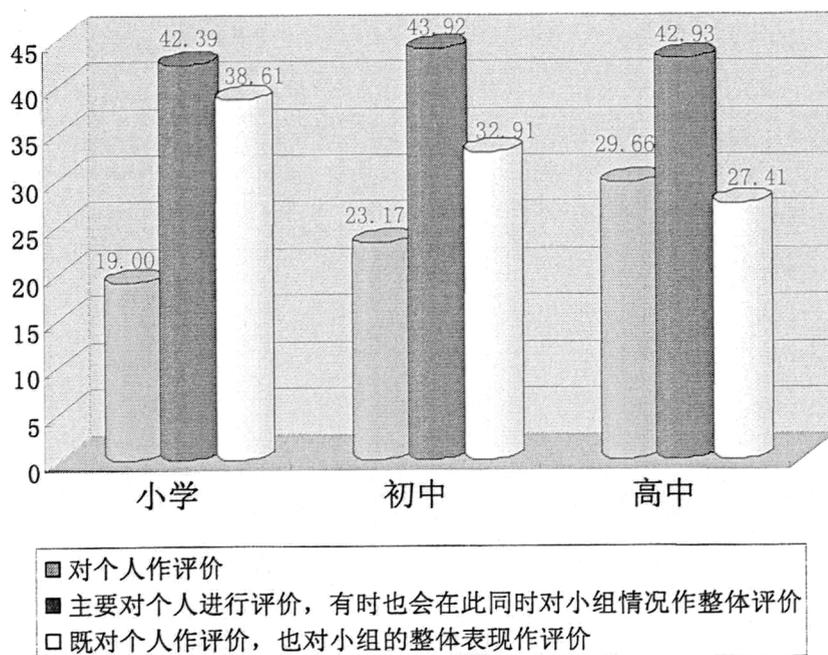


图 4.8 教师的评价导向情况 %

如图 4.8 所示，在调查中，有 19.00% 的小学生、23.17% 的初中生和 29.66% 的高中生反映教师评价的对象是个人而非小组整体，即

只对学生个人作评价，通常是哪个人汇报结果就是对其作一番评价；还有 42.39%的小学生、43.92%的初中生和 42.93%的高中生反映教师的评价主要是针对个人的，但有时也会在此同时对小组情况作整体评价；仅有 38.61%的小学生、32.91%的初中生和 27.41%的高中生反映他们的教师是既对个人作评价，也对小组的整体表现作评价的。

需要指出的是，教师的评价导向对学生的合作意识是不无影响的。两者存在着重要的相关性。

表4.1.1 学生的合作意识与教师的评价导向的相关分析（小学）

			合作意识	评价导向
Kendall's tau_b	合作意识	Correlation Coefficient	1.000	.897**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	1017	1017
	评价导向	Correlation Coefficient	.897**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	1017	1017
Spearman's rho	合作意识	Correlation Coefficient	1.000	.912**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	1017	1017
	评价导向	Correlation Coefficient	.912**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	1017	1017

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

（用Kendall' s tau-b等级相关和Spearman' s rho等级相关经过检验后得出，小学生的合作意识与其教师的评价导向呈非常显著的正相关。）

表4.1.2 学生的合作意识与教师的评价导向的相关分析（初中）

			合作意识	评价导向
Kendall's tau_b	合作意识	Correlation Coefficient	1.000	.919**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	1025	1025
	评价导向	Correlation Coefficient	.919**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	1025	1025
Spearman's rho	合作意识	Correlation Coefficient	1.000	.933**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	1025	1025
	评价导向	Correlation Coefficient	.933**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	1025	1025

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

（用Kendall' s tau-b等级相关和Spearman' s rho等级相关经过检验后得出，初中生的合作意识与其教师的评价导向呈非常显著的正相关。）

表4.1.3 学生的合作意识与教师的评价导向的相关分析（高中）

			合作意识	评价导向
Kendall's tau_b	合作意识	Correlation Coefficient	1.000	.926**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	1036	1036
	评价导向	Correlation Coefficient	.926**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	1036	1036
Spearman's rho	合作意识	Correlation Coefficient	1.000	.940**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	1036	1036
	评价导向	Correlation Coefficient	.940**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	1036	1036

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(用Kendall' s tau-b等级相关和Spearman' s rho等级相关经过检验后得出,高中生的合作意识与其教师的评价导向呈非常显著的正相关。)

以上三表显示,小学生、初中生和高中生的合作意识与他们的教师的评价导向之间存在着非常显著的正相关。也可以说,如果教师的评价不仅针对个人,同时也兼顾小组的整体,那么小组成员的合作意识就较强烈,如果评价仅仅针对个人,那么组员的合作意识则就会变得比较淡薄。

二是一些教师对合作学习的评价还存在重结果轻过程的问题。他们通常的做法就是偏重对小组合作学习结果的评价,而忽略对学生合作学习过程与方法的评价,尤其是很少对合作学习中学生的学习态度、学习习惯、参与程度以及创新意识、实践能力进行应有的评价。

如在“分离种子”的教学案例中,作评价的也只有教师,评价的信息只有一条——那就是“哪一小组分离种子的时间最少!”从这条信息可以看出,教师的评价只关注学习的结果,而对学习的过程却置之不理。这样的评价指标在课堂中发挥的作用便是“抢时间,夺第一”。学生就在这样的指挥棒下忙忽起来了:

学生接受任务后,马上就行动起来了。只见有的学生没头没脑地找放同类种子的容器;有的学生索性趴到了桌上拼命地帮忙;有的学生一边心急火燎地喊:“黄豆,黄豆……”、“蚕豆,蚕豆……”,一边敏锐地搜索着存放的容器……一场分离固体的“混战”在同学们热火朝天的干劲中结束了。

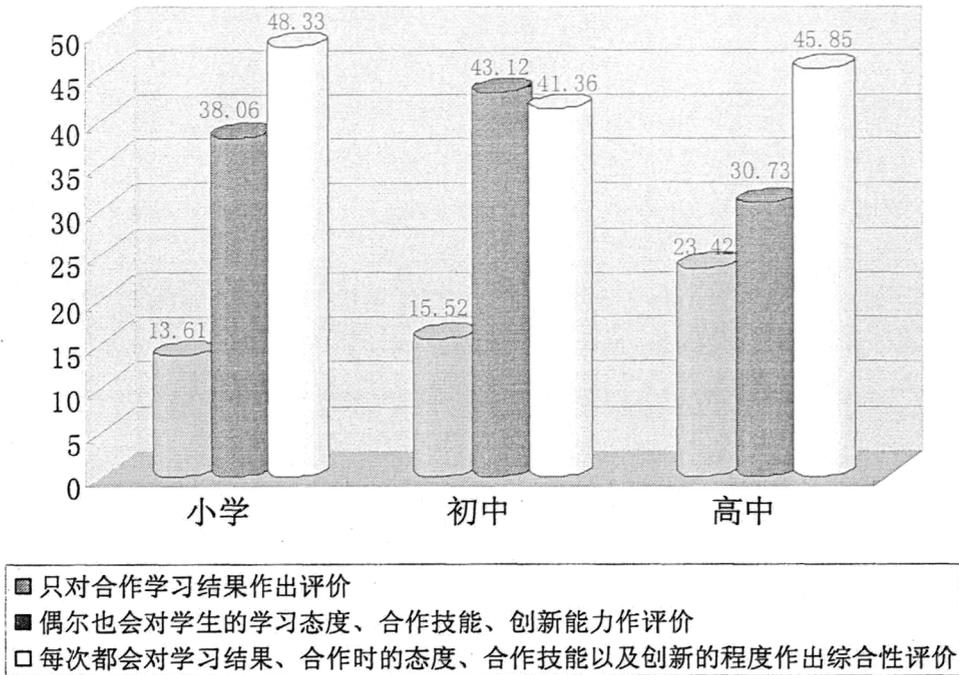


图 4.9 教师的评价指标情况 %

在笔者所做的调查结果中显示（如图 4.9），仅有 48.33%的小学生、41.36%的初中生和 45.85%的高中生反映他们的教师在合作学习结束后每次都会对学习结果、合作时的态度，合作技能以及创新的程度作出综合性评价；而 38.06%的小学生、43.12%的初中生和 30.73%的高中生则反映他们的教师偶尔也会对他们的学习态度、合作技能、创新能力作评价；甚至还有 13.61%的小学生、15.52%的初中生和 23.42%的高中生反映他们教师只对合作学习的结果作出评价！这样有偏颇的评价便不可避免的会使得学生产生一种错觉：以为只要小组能有一个答案或是作品便可，而这个答案与作品的获得是否需要“合作”则是无关紧要的，于是也便在中无形中挫伤了部分学生参与合作学习的积极性与主动性，甚至导致某些学生在合作学习中养成了“懒得思考”，坐享他人之成的陋习。而教师的评价指标对学生的在合作学习

中的参与度是有重要影响的（见表 4.2.1——表 4.2.3）。

表 4.2.1 学生的参与度与教师的评价指标的相关分析（小学）

			参与度	评价指标
Kendall's tau_b	参与度	Correlation Coefficient	1.000	.875**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	1017	1017
	评价指标	Correlation Coefficient	.875**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	1017	1017
Spearman's rho	参与度	Correlation Coefficient	1.000	.899**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	1017	1017
	评价指标	Correlation Coefficient	.899**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	1017	1017

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

（用Kendall's tau-b等级相关和Spearman's rho等级相关经过检验后得出，小学生在合作学习中的参与度与其教师的评价指标呈非常显著的正相关。）

表 4.2.2 学生的参与度与教师的评价指标的相关分析（初中）

			参与度	评价指标
Kendall's tau_b	参与度	Correlation Coefficient	1.000	.833**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	1025	1025
	评价指标	Correlation Coefficient	.833**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	1025	1025
Spearman's rho	参与度	Correlation Coefficient	1.000	.869**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	1025	1025
	评价指标	Correlation Coefficient	.869**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	1025	1025

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

（用Kendall's tau-b等级相关和Spearman's rho等级相关经过检验后得出，初中生在合作学习中的参与度与其教师的评价指标呈非常显著的正相关。）

表 4.2.3 学生的参与度与教师的评价指标的相关分析（高中）

			参与度	评价指标
Kendall's tau_b	参与度	Correlation Coefficient	1.000	.951**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	1036	1036
	评价指标	Correlation Coefficient	.951**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	1036	1036
Spearman's rho	参与度	Correlation Coefficient	1.000	.961**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	1036	1036
	评价指标	Correlation Coefficient	.961**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	1036	1036

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

（用Kendall' s tau-b等级相关和Spearman' s rho等级相关经过检验后得出，高中生在合作学习中的参与度与其教师的评价指标呈非常显著的正相关。）

以上三表显示，小学生、初中生和高中生在合作学习中的参与度与他们的教师的评价指标之间存在着非常显著的正相关。即教师越是注重对合作学习小组的学习结果、成员合作时的态度、合作技能以及创新程度作出综合性评价，那么合作小组成员的参与度就越高，若教师只注重对学习结果的评价，则组员的参与度相对低下。

三是在对合作学习的评价中还存在着形式单一的问题。

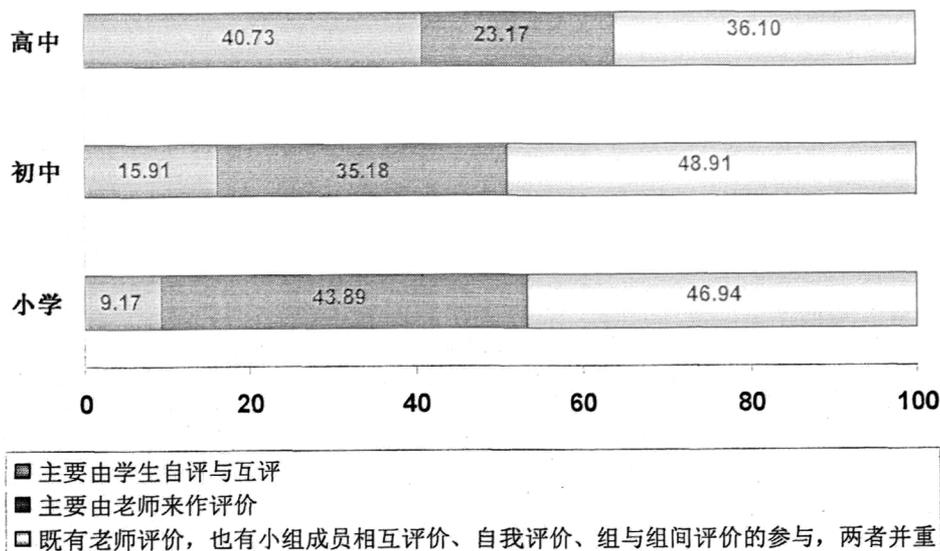


图4.10 评价的形式情况 %

调查结果显示（如图4.10），只有46.94%的小学生、48.91%的初中生和36.10%的高中生反映在合作学习结束后，既有教师对他们进行评价，也有小组成员相互评价、自我评价、组与组间评价的参与的，且两者是并重的。然而在所调查的小学生中，有9.17%的人反映合作学习结束后，主要是由学生进行自评与互评的，有43.89%的人反映主要是由教师进行评价的；在初中生中，有15.91%的人反映合作学习活动结束后主要是由学生进行自评与互评，另有35.18%的人反映主要是由教师进行评价；在高中生中，反映合作学习结束后主要由学生进行自评与互评的人数竟然高达40.73%！还有23.17%的人反映主要是由教师进行评价的。

应该指出的是，无论是学生的自评、互评，还是教师的评价，对于学生合作学习预期目标的达成都是十分重要、不可或缺的：因为自评与互评过程，实质上就是一个反思活动的过程。合作学习进程中，

自己以及小组其他成员有否提出了具有创意的见解、是否表现出了良好的合作精神、是否具有良好的团队意识等等，诸如此类的反思对每一位成员而言，又都是对合作学习过程的再一次体验，既有助于小组成员客观地认知各自在合作学习中角色扮演的恰当程度，也有助于他们后续合作学习活动中角色行为的把握与调整。另一方面，合作学习中也不能没有相应的教师评价。在合作学习进程中，学生的合作精神如何、团队意识怎样、合作技能以及合作意志强弱等等，作为当事者的每一位个体，虽然也能在相当程度上进行较为深入的反思、作出较为客观的评判，但因年龄特征的制约以及“当局者”角色的困扰，在很多情况下，在有些学生身上，也往往会发生“自视过高”，只见过程中自己出色表现、不及自己学习中的问题行为。而作为特殊的“旁观者”的教师则相反，因其学识、能力以及“裁判员”的心态，她（他）通常既能洞若观火，一眼看出各种问题之所在，指出每一位学生的努力的方向；又能不偏不倚、客观公正地对待每一位学生的合作学习行为，使他们的“劳动”获得令人心悦诚服的“反馈”，从而使他们的合作学习兴趣、团队精神等获得有效的强化。

四是对学生整体评价的以偏概全问题。如何看待学生在校的学习状态？怎样评判他们的发展情况？中小学教师长期以来一以贯之的做法不是别的，就是看学生的思想品行，同时看他们各学科的个人成绩。学生的思想品德如何评判？通常的方法便是看某学生课堂上是否遵守纪律，有无迟到早退，是否关切集体和积极参加集体活动，是否有公德心，是否尊敬师长等等，却很少会特别地将学生在集体活动

中的团队精神、团队意识作为他们的发展水平的考量因素。日常教学中的学科成绩，评价更是有过之而无不及：只要学科考核中，体现个人成绩的分数排名上去了，便算是有进步了，分数排名下降了，就意味着他的学科学习退步了。至于合作研究问题的能力、合作学习活动中的学生个体有无良好的合作精神以及有无接受他人正确观点、思路的良好心态等等，则很少会纳入教师评估学生学科发展水平的视野。

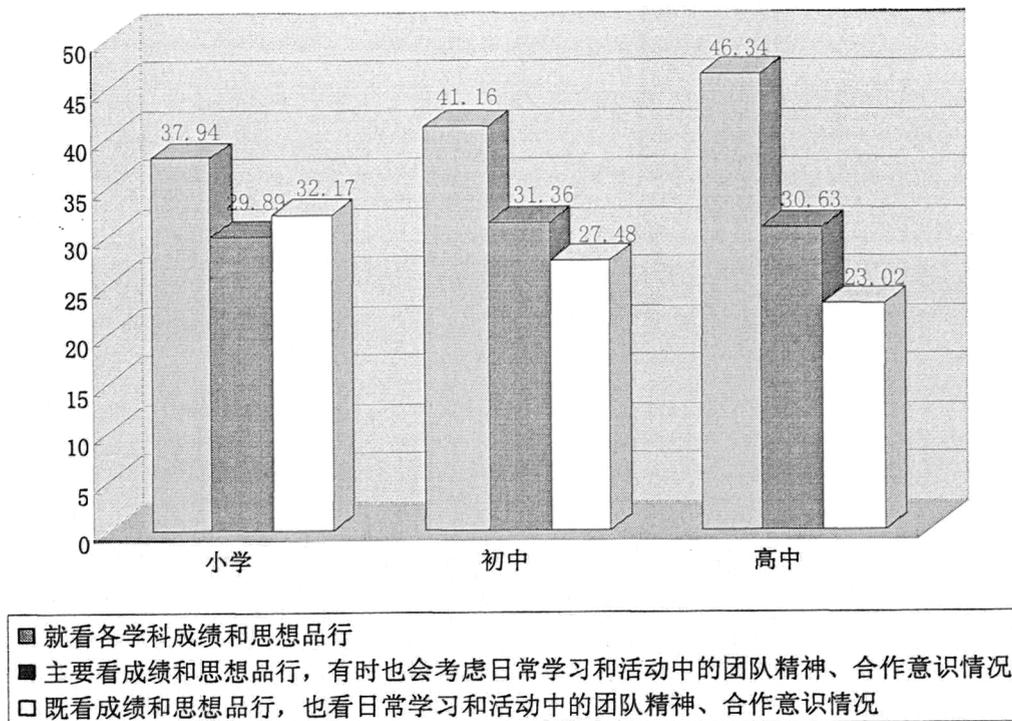


图 4.11 教师对学生的评价标准情况 %

如图 4.11 所示，分别有 37.94%的小学生、41.16 %的初中生和 46.34%的高中生反映教师在对他们进行评价时就看各学科成绩和思想品德行，还有 29.89%的小学生、31.36%的初中生和 30.63%的高中生反映教师对他们进行评价时主要看成绩和思想品德行，有时也会考虑日常学习和活动中的团队精神、合作意识情况；仅有 32.17%的小学生、

27.48%的初中生和 23.02%的高中生反映教师对他们进行评价时是既看成绩和思想品行，也看日常学习和活动中的团队精神、合作意识情况的。

毋庸置疑，学生在日常集体活动中的情况尤其他们所表现出来的团队精神、团队意识，与他们是否遵守纪律，是否尊师爱友，是否爱党爱国等等一样，都是衡量他们品德发展的重要标尺；学生个体在多人组成的学习共同体中的表现，包括创新意识、合作意志、接受他人合理建议或观点的态度等等，与他们在学科考核中的得分如何、在个人作业中的正确率、创造性一样，也是评估学生个体学习发展时所应考量的因素。显而易见，将它们排除在学生评价的考量指标之外是失当的，甚至是十分不妥的。在某种意义上可以说，许多学生对个体学习关注有余，对合作学习重视不足，合作学习中，各个自行其是，或马虎应付，或不欢而散，合作学习的功效难以得到充分的发挥。其重要原因之一，就在于制约学生合作学习发展方向的指南——教师对学生的评价有失偏颇这一点上。

第五章 推进有效合作学习的若干策略

一、行“合群”教育，使学生乐于合作

现在的中小学生学习绝大多数是独生子女，在他们中间存在着一个较为普遍的问题，即强烈的“自我中心”意识，很多人一味地强调自己应被关心、被理解、被爱。周围的人必须服从我的意愿。在集体活动中，独生子女的“自我中心”意识则表现为对集体活动的冷漠，对他人利益的漠视，对自身利益的过分珍视。在调查中，一位教师谈起她亲身经历的一件事：一个学习成绩优良、教学秩序井然的班级，在校团委组织“学雷锋，为民服务”活动时，全班竟无一人报名，班主任为之愕然，马上找班干部询问，大部分班干部竟对此不以为然。极度地关注自己，漠不关心集体的意识，在个人与群体之间竖起了一道人为的屏障，这种状况的存在对于中小生的健康成长显然是十分有害的，对于他们积极地参与各种合作学习活动尤其不利。这就要求教师在做好其他各项教育工作的同时，还要尽可能地对学生进行必要的合群教育，以为他们有效地开展合作学习活动提供良好的前提：

一是通过正确的思想引导，使学生了解合群是人际关系和谐的基础，凡事不能光想自己，讲求谦让，先人后己，会使一个人胸怀变得博大。人际交往的最高境界是乐于奉献，每个人在享受社会群体带来种种权益的同时需尽各种义务，在社会这圈子里，更应该树立“多奉献、少索取”的精神。唯有具有这种思想认识和思想境界的人，才能获得好人缘，这是具备良好合群素质的思想基础。

二是通过必要的技巧传授,使学生掌握一些有效的与群体互助合作的技巧。技巧是实践经验的总结,是智慧的结晶。一个杰出人才应该掌握运用各种与群体合处的技巧,有效获得他人与自己的合作和配合,从而形成一个合力体,才能较成功地完成一个既定目标。赢得与群体互助合作方面的技巧,包括言语交往技巧和非言语交往技巧等,这是具备良好合群素质的智力支持。

二、重“小组建设”,使学生易于合作

科学合理分组是有效进行合作学习的重要条件。合作小组的内部构成如何,通常是学生合作学习成败的关键因素之一。因此,做教师的必须在充分分析学生个体情况的基础上,引导学生恰如其分地划分出结构合理、分工明确的“合作小组”来。一方面,在划分学生合作小组时,教师应尽可能地引导学生进行“异质分组”,并注意组间同质问题。所谓异质分组,就是教师在学生座位编排时,除考虑其他因素以外,还应特别关注学生的学习成绩、能力倾向、性别性格、特长爱好、家庭背景等因素,尽可能地将不同层次,不同特质的学生组合在合作小组里。事实表明,这种异质分组的做法是比较有利于合作学习的进行的。比如当一个小组中包含有成绩好、中、差等不同层次的学生时,往往可以保证好学生和中下生都可以从合作学习中受益。比如那些成绩好的学生通过向其他同学讲解学习内容可以增加他的认知、推理水平,通过参加小组活动,可以增加好学生的群体接纳感和责任感;后进生能够得到教师以外的来自本组其他同学的“另类的启发与指导”,从而降低他们学习上的焦虑程度。当小组中包含有不

同能力倾向的成员（如有的学生口头表达能力强，有的学生观察能力强，有的学生思维比较敏捷等）时，这些具有不同能力的学生组合在一起，不仅能提高小组的活动效率，更能有助于每个组员的全面发展。而在小组中搭配男女学生可以丰富小组认识问题、分析问题、解决问题的视角，这有助于活跃学生的思维。另一方面，又要注意“小组建设”中的组间同质问题。即在划分合作小组时，教师在重视对学生异质分组的同时，还须注意全班各小组之间的相对均衡和同质。尽可能使各小组都在同一起点上进行公平竞争，这样的学习小组才能体现“组内合作、组外竞争、促进发展”的理念，达到合作学习的预期目标。此外，“小组建设”中还要重视组员分工及合作意识启发的问题。既要使组内每一个个体都明确自己的责任；又要让他们知道作为小组的一员，自己的所作所为不仅要对自己负责，还要对小组其他成员的学习进行配合，懂得学习中相互依存、相互补充、相互促进、共同提高的道理。实践证明，只有这种分工十分明确、合作意识强烈的学习，才有可能名副其实的合作学习，也才有可能达到预期的合作目标。比如在“分离种子”的案例中，第三小组在第三次分离种子的过程中，由于事先制定了计划并进行了分工，使得分离种子的过程进行得非常顺利：一位学生负责将种子分三次倒入筛子，一位学生主筛，紧接着有一人递上容器装种子，另一位负责递筛底，减少递工具的用时，还有两位同学也各有任务，或整理桌子，或察看别组的情况。如此各司其职，通力合作，使他们得以迅速地完成了任务。

三、调控与引导同步

让学生进行合作学习，并非意味着做教师的可以做旁观者，甚至“休闲”了。相反，他一刻也不能放松自己在学生合作学习中应负的责任。一是要扮演好“调控者”的角色。即在学生合作学习的过程中，做教师的要密切关注各“合作小组”的活动状况，尽可能地使每一个学生都成为真正意义上的“合作者”，能够以主人翁的姿态，积极主动地投入到所在小组的合作学习中去；而避免合作学习只成为“能者”学习、其他学生做观众甚至无所事事或是几个学生你争我夺之类情况的发生。如在上章节中提到的“分离种子”的一个细节：第三小组一听老师发号施令了。其中一个学生先把种子一下子全倒在桌上，有3个小朋友每人抢一个箩底，把箩框扔在一边不管了，就凭箩底将种子各自铲起来筛，结果把桌子上弄得到处都是芝麻、绿豆、黄豆。如果此时教师能提醒他们，要商量好谁做什么工作，然后分工合作进行，那么他们那次的合作效果就会好得多。又如：第六小组呀，组长把箩底往大号塑料杯上一套，咦？正好！就说：“筛框不用也不要紧，这样做挺方便的。”于是把筛框扔一边不管了，兴冲冲地一个人筛了起来。其他小朋友也没有反对意见，就围着他看。如果此时教师能及时地启发这个小组的成员，工作不能由一人包揽，大家要分工合作，也许就不会出现后面一团糟的局面了。二是要担当起“引导者”的角色。如在学生进行合作学习前，教师要向学生说明学习任务、评价小组成果的标准，解释所期望的行为。在学生合作学习过程中，教师要进行必要的“巡视”，甚至以合作者的身份参与到学生中去，认真倾听学生的意见，了解他们合作的效果、讨论的焦点、思考的疑难点，适时地对学生的合作交流给予指导，适量地提出引起学生思考的

问题，引导学生提出自己的见解、观点；在学生出现错误时，为其指明方向，并在方法与策略上给予指导，惟其如此，才能使合作学习得以顺利且富有实效地进行。

四、难度与进度恰当

合作学习的成效还取决于内容的性质和难度。在教学实践中可见，并非所有性质的教学内容都是适用于学生合作学习的。一般说来，那些没有多少探究价值与难度的内容，由教师直接传授即可，而无须且不必煞有介事地组织学生去进行所谓的合作学习；否则便会导致合作学习的形式主义，甚至使得学生对合作学习的厌倦。应该说，只有那些具有一定探究意义与讨论价值的内容，才有必要有计划地组织学生群策群力，合作“攻关”；学生也才会以浓厚的兴趣投身于这种学习，并在合作协同中发现问题、解决问题、获取知识、形成能力。活动的进度抑或速度如何无疑也会影响合作学习的效度。合作学习已经展开，教师就应给学生以足够的时间，供其发现——探究——讨论——再发现用，从而使合作学习得以充分展开。惟其如此，合作学习才有可能收到预期的成效。那种匆匆开始，未及很好展开又让活动戛然而止的所谓“合作学习”，既无法让学生从中真正获得发现，也不可能使他们对合作探究兴意盎然，因而只能使合作学习成为一种形式或摆设罢了。

五、“准备”与“适时”并重

学习活动的成效通常又是维系于个体学习准备状态的。合作学习亦然。它能否有效进行，往往取决于个体的合作学习准备状态包括知

识准备状态、态度准备状态的程度的。倘若学生个体缺乏基本的知识储备，没有积极主动的参与态度，对将要进行的合作学习不以为然甚至感到厌烦，那么，在随后教师组织他们进行的合作学习中，他们便有可能障碍重重，无从下手；或“消极怠工”，作壁上观；甚至我行我素，不行合作，从而使整个小组的合作学习归于失败。因此，在组织学生进行合作学习前，应充分了解学生现有的知识结构情况，若学生对将要合作讨论的内容一无所知或知之甚少，便应让其做好合作学习前的准备：或由教师充当先行组织者的角色，有“预谋”地向学生提供相关于即将进行的合作学习的基本知识；或让学生自己搜集资料，习得有关知识，获取合作学习所需的知识储备。合作学习的效度还有赖于其实施时机的把握。一般说来，只有当学生遇到了个人难以解决的问题而处于跃跃欲试的“愤悱”状态时，交流才有意义；也只有当学生意见不一，感到有必要争论探讨时，合作才更有价值，合作学习也才会收到实效。因此，教师必须在充分调动学生的求知欲，引导学生对有关问题进行独立思考，在他们对问题形成“自己的见解与看法”，产生与他人交流的强烈欲望的基础上，“适时”地组织学生进行合作学习。那种不顾学生“愤悱”状况，不管学生有无“己见”，不择时机乃至随心所欲地要求学生开展合作学习的做法，到头来只能归于无效，从而是不可取的。

六、合作活动恒常化

任何一种精神的培养、技能的形成、意志的塑造，并非是立竿见影、一蹴而就的，而是在长期不断地实践中才能逐步实现的。合作精

神、合作技能、合作意志的培育也不例外。因此教师要在合作学习的安排上注重恒常性。首先，作教师的在学科教学伊始，就要充分考虑合作学习方式的运用问题，对整个教学过程进行宏观筹划：详细地考察各章节各单元的教学内容，看看哪些内容在难度上性质上是适合于合作学习的，哪些则是无需也不应安排合作学习的，从而在总量上控制好合作学习的开展。其次，教师可以因时因需调整教学进程，插入合作学习活动。特别是发现教学时间有余，有关内容被“偶然”发现有合作学习的价值，而学生又有合作学习的兴趣时，作教师的完全可以不拘泥于原有的程序，及时组织和引导学生就相关的问题或课题进行合作学习，让学生在合作学习中求得问题的解决、实施课题的研究，以实现获取科学知识、养成合作精神、提升合作能力、磨练合作意志的目的。

七、评价导向合理化

为了激发学生参与合作学习的浓厚兴趣，提高他们合作学习的实际效能，在某一合作学习活动告一段落时，做教师的对之进行及时评价，向学生提供反馈信息是必不可少的。问题在于教师的这种评价必须恰如其分，尤其是要注意其方式的导向的合理化。具体而言，一是要重视个人评价与小组团体评价的结合，即做教师的不仅要评价组内的个体，而且还应评价小组团体，惟其如此，才能有效地促进小组成员之间的互学、互帮、互补、互促，从而提升他们的合作学习意识。二是要重视学习过程评价与学习结果评价相结合。即教师除对小组学习结果进行恰如其分的评价外，还要对学习过程中学生的合作态度、

合作技能、参与程度等进行评价,对表现突出的小组和个人及时给予充分肯定。如在“分离种子”的教学案例中,同学们第一次分离种子的过程是一场“混战”,分离过程结束,教师只是说明了各组分离种子的所用的时间,也就是说只对学习的结果进行了评价,而对学习过程却没有任何评价。如果教师能在此时对各小组成员的合作技能、参与程度等作一些评价,表扬好的方面,指出不足之处,那么在第二次分离种子的活动中,或许就不会再出现混乱的局面,其结果也会大不相同了。此外,评价的形式也不应仅限于教师的评价,还可进行自我评价,同伴评价,组与组间的评价等。教师的点评和穿针引线,可以使学生个体的情感、态度、能力在原有的基础上得到提升,学生在不断碰撞、融合中,得到合理的启迪和情感的交流,使其发挥更高的合作积极性和更大的创造潜力。合作学习活动结束后,可以让学生填写考核表,考核表可由组内成员自评表、组内成员互评表、小组自评表、小组互评表组成。表格设计如下:

表 5.1 组内成员自评表^①

姓名_____ 合作活动名称_____ 时间_____

评价项目	表现			分项得分
	总是	有时	很少	
1. 我很愿意与其他组员进行合作				
2. 我能够自觉、按时地开始参与小组合作活动				
3. 在合作中我明确自己的责任和承担的角色				
4. 在合作过程中我积极主动地发言				

^①此量表均参见郭砚冰. 英语课堂合作学习的实施与评价[J]. 厦门教育学院学报, 2002 (3). 有改动。

5. 在小组讨论时我认真地倾听其他组员的意见				
6. 在讨论过程中我注意给其他组员提供发表意见的机会				
7. 在小组合作中我尊重其他组员所发表的不同意见				
8. 在合作过程中我乐意并友好地向组员诠释自己的意见与观点				
9. 在合作学习中我乐意向其他组员提供帮助				
10. 我所在的小组通过良好合作按时完成了任务				
总分				
说明: 总是=5分 有时=3分 很少=0—1分				

表 5.2 组内成员互评表

姓名 _____ 合作活动名称 _____ 时间 _____

组员姓名	行为表现					总分
	参与意识	明确个人责任/角色	倾听并尊重他人	乐于并积极地诠释自己的观点	向他人提供帮助	

说明: 很好=5分 好=4 不太好=2—3分 不好=0—1分

表 5.3 小组自评表

姓名 _____ 合作活动名称 _____ 时间 _____

小组整体表现自评项目	分项得分
1. 我们每个组员都积极参与合作活动	
2. 我们每个组员关系都十分融洽	
3. 我们都很清楚各自的责任和所承担的角色	

4 我们小组成员的任务分配均匀，不分主次进行	
5. 我们都能积极主动地发表个人意见	
6. 我们很认真地倾听他人的意见	
7. 我们小组的成员都有平等的发言时间和机会	
8. 我们能就彼此的问题与疑难展开讨论，表达自己的观点	
9. 合作学习中成员有困难时得到了伙伴的及时有效的帮助	
10. 我们通过良好的合作按时完成了任务	
总分	
小组成员签名：_____	
说明：很好=5分 好=4分 不太好=2—3分 不好=0—1分	

表 5.4 组间互评表

姓名 _____ 合作活动名称 _____ 时间 _____

_____ 小组整体表现评价项目		分项得分
报告人	对结果的汇报详尽、有创意	
	对其他小组提出的问题能给予合理的回答	
	报告内容代表的是全组合作后的综合意见	
小组成员	每个人都表现出合作的热情	
	在竞赛中每个人都曾经并积极主动地参与	
	对其他小组提出的问题主动帮助报告人进行解答	
	任务的完成及良好的成绩来源于彼此的合作	
	在竞赛或报告时其他组员没有不恰当的言行	
总分		
说明：很好=5分 好=4分 不太好=2—3分 不好=0—1分		

自评是一个自我反省的过程，无论是组内个人自评还是小组自评，都可以使自己反思一下在合作学习活动中哪些方面自己（自己小

组)是做得好的,哪些方面是自己(自己小组)做得不够好的,从而明确改进方向;互评可以使自己(自己小组)了解别人(其他小组)对自己(自己小组)的看法,他人(其他小组)对自己(自己小组)的肯定能增强自己学习的信心和小组的凝聚力、合作意识,而对于他人(其他小组)对自己(自己小组)的不满意之处,自己(自己小组)可以进行反思后,努力在今后的学习中予以调整。自评与互评双管齐下,可以使自己(自己小组)在学习中不断地前进,从而更好地发挥合作学习的功效。

学生合作意识的养成、合作技能的提高无疑是有赖于教师的评价的。因而值得提出的是,教师对学生的评价应具有全面性。教师对学生作整体评价时,不仅要评价他(她)的学习成绩与思想品德,还要对他(她)平时的合作意识、合作态度、技能、人际交往能力作评价,这也是现时代对全面发展的人的标准。在这样的评价标准下,学生就会有意识地调整与他人交往、合作时的态度,培养自己与他人的合作技能,在不断锻炼的过程中逐渐使自己从不善于与他人合作直至愿意与他人交往、与他人进行合作。

参考文献:

- [1] 王坦著. 合作学习的理念与实施[M]. 北京: 中国人事出版社, 2002.
- [2] 郑金洲主编. 合作学习[M]. 福建: 福建教育出版社, 2005.
- [3] 马兰编著. 合作学习[M]. 北京: 高等教育出版社, 2005.
- [4] 雅各布斯(Jacobs, G. M.)等著; 杨宁, 卢杨译. 合作学习的教师指南[M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2005.
- [5] (美) 兰格(Langer, G. M.), (美) 科尔顿(Colton, A. B.), (美国) 戈夫(Goff, L. S.)著; 方形, 罗曼丁, 罗曼佳译. 学生学习合作分析: 促进教学相长[M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2005.
- [6] (美) 约翰逊(Johnson, D. W.), (美) 约翰逊(Johnson, R. T.)著; 伍新春, 郑秋, 张洁译. 合作学习[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2004.
- [7] (美) 巴洛赫著; 曾守锤, 刘华清译. 合作课堂: 让学习充满活力[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2005.
- [8] 彭钢, 蔡守龙主编. 新课程教学现场与教学细节[M]. 北京: 教育科学出版社, 2004.
- [9] 万伟等主编. 新课程教学评价方法与设计[M]. 北京: 教育科学出版社, 2004.
- [10] 靳玉乐主编. 合作学习[M]. 成都: 四川教育出版社, 2005.
- [11] 尹宗禹, 张梅玲主编. 和谐 合作 发展: 合作学习理论在小学数学教学中的应用[M]. 北京: 科学出版社, 2003.
- [12] 徐仲林, 徐辉主编. 基础教育课程改革理论与实践[M]. 成都: 四川教育出版社, 2005.
- [13] 盛群力, 郑淑贞著. 合作学习设计[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2006.
- [14] 邓志伟著. 个性化教学论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2002.
- [15] 蔡慧萍, 蔡明德, 罗毅编著. 合作学习在英语教学中的应用[M]. 北京: 首都师范大学出版社, 2005.
- [16] 朱慕菊主编. 走进新课程[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002.
- [17] 王坦著. 合作学习——原理与策略[M]. 北京: 学苑出版社, 2001.
- [18] 余文森著. 当代课堂教学改革的理论与实践[M]. 福州: 福建教育出版社, 1998.

- [19] 乔治·雅各布斯等著. 共同学习的原理和技巧[M]. 北京: 中央民族大学出版社 1998.
- [20] 姚纪纲著. 交往的世界[M]. 北京: 人民出版社, 2002.
- [21] 华国栋著. 差异教学论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000.
- [22] 庞国斌等编著. 合作学习的理论与实践[M]. 北京: 开明出版社, 2003.
- [23] (美)戴维·W·约翰逊等著. 领导合作型学校[M]. 上海: 上海教育出版社, 2002.
- [23] (美)Martin V. Covington, Karen Manheim Teel 著. 学习障碍的消除策略[M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2002.
- [24] 王坦. 合作学习的基本理念[J]. 教育研究, 2002, (2).
- [25] 王坦. 合作学习述评[J]. 山东教育科研, 1997, (2).
- [26] 王坦. 合作学习: 一种值得借鉴的教学理论[J]. 普教研究, 1994, (1).
- [27] 董蓓菲. 合作学习, 课堂教学策略的一次革命[J]. 语文建设, 2003, (2).
- [28] 田建芬. 合作学习浅析[J]. 外国中小学教育, 2001, (1).
- [29] 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).
- [30] 曾琦. 合作学习的基本要素[J]. 学科教育, 2000, (6).
- [31] 张岚. 美国合作学习的理念与模式[J]. 职教论坛, 2003, (1).
- [32] 余文森. 简论学生学习方式的转变[J]. 课程·教材·教法, 2002,(1).
- [33] 袁维新. 教学交往: 一个现代教学的新理念[J]. 上海教育科研, 2003,(4).
- [34] 刘振中. 西方合作学习研究述评[J]. 上海教育科研, 1997,(4).
- [35] 叶澜. 重建课堂教学过程观[J]. 教育研究, 2002,(10).
- [36] 黄荣怀等. 协作学习的系统观[J]. 现代教育技术, 2001,(1).
- [37] 张斌. 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).
- [38] 庞丽娟等. 论儿童合作[J]. 教育研究与实验, 2002,(1).
- [39] 马超. 刍议开展合作学习的几个误区[J]. 教育探索, 2003, (6).
- [40] 庞维国. 当前课改强调的三种学习方式及关系[J]. 当代教育科学, 2003, (6).
- [41] 裴娣娜. 合作学习的教学策略[J]. 学科教育, 2000, (2).

- [42] 王文静. 维果茨基“最近发展区”理论对我国教学改革的启示[J]. 心理学探新, 2000, (2).
- [43] 姚梅林. 从认知到情境: 学习范式的变革[J]. 教育研究, 2003, (2).
- [44] 田韩静. 美国中小学课堂合作性学习中的问题及对策[J]. 外国中小学教育, 2003, (2).
- [45] 王升. 小组合作与主体参与[J]. 教育理论与实践, 2001,(3).
- [46] 密士武, 高牧原. “合作学习 分层教学”的尝试[J]. 教书育人, 2002, (12).
- [47] 王文红. 初中英语小组合作学习的策略[J]. 浙江教育科学, 2006, (2).
- [48] 谭亚西. 合作学习的几个问题及思考[J]. 教书育人, 2006, (28).
- [49] 李刊文, 杨学良. 公平参与 合作学习 经验分享[J]. 现代中小学教育, 2006, (9).
- [50] 齐丽新. “自主、合作、探究”学习模式探索[J]. 江苏教育学院学报(社会科学版), 2006, (4).
- [51] 周士军. 提高语文合作学习有效性的策略[J]. 教学与管理, 2006 (29).
- [52] 索桂芳, 任学印. 新课程体系下合作学习教学模式的构建[J]. 课程. 教材. 教法, 2006, (8).
- [53] 袁爱清, 舒曼. 影响合作学习效果因素的调查研究[J]. 教育探索, 2006 (8).
- [54] 郭丽琴. 使合作学习成为学生有效的学习行为[J]. 教学月刊(中学版), 2006, (7).
- [55] 乐敏芬. “小组合作学习”在新课程教学中的作用[J]. 教育探索, 2006 (7).
- [56] 邱少平. 合作学习方式的正确应用[J]. 教育评论, 2006 (4).
- [57] 魏筱春. 新课程理念下小组合作学习的评价[J]. 文教资料, 2006 (7).
- [58] 张薇薇, 童隆, 何娟. 合作学习总结阶段的指导策略[J]. 教学与管理, 2005 (27).
- [59] 姚继东. 自主、探究、合作学习的内涵及实施应用[J]. 黑龙江教育学院学报, 2005 (5).
- [60] 丁相平. 合作学习与主体性发展[J]. 教育理论与实践, 2005 (16).
- [61] 辜勤超. 新课程理念下关于合作学习的几点思考[J]. 四川教育学院学报, 2005 (6).

- [62] 林崇方. 如何在小学数学课堂教学中开展合作学习[J]. 上海教育科研, 2005, (5).
- [63] 赵谱林, 吴建洪. 合作学习中讨论问题的设计[J]. 现代中小学教育, 2005, (4).
- [64] 杨洋, 马颖. 张莉沙合作学习的条件及其创设策略[J]. 现代教育科学, 2005, (4).
- [65] 蔡慧琴. 论教师在合作学习中的角色定位[J]. 教育探索, 2005, (1).
- [66] 毛明月, 刘英. 合作学习兴起的背景比较[J]. 潍坊教育学院学报, 2004, (4).
- [67] 余文森. 论自主、合作、探究学习[J]. 教育研究, 2004, (11).
- [68] 朱水萍. 合作学习: 促进学生社会化与人格培育的过程[J]. 教育探索, 2004, (12).
- [69] 刘电芝, 马颖. 对我国基础教育“合作学习”有效性的思考[J]. 西华大学学报(哲学社会科学版), 2004, (2).
- [70] 徐学锋, 陈培林. 课堂教学中合作学习模式设计及实验设计[J]. 教育理论与实践, 2004, (16).
- [71] 吴洁. 合作学习的“形”与“质” [J]. 教学与管理, 2004, (15).
- [72] 丁瑾. 在合作学习中促进学生主体参与[J]. 江西教育科研, 2003, (10).
- [73] 辛晓明, 辛明. 浅谈合作学习时机的把握[J]. 教学与管理, 2003, (2).
- [74] 马红亮. 合作学习的内涵、要素和意义[J]. 外国教育研究, 2003, (5).
- [75] 郭砚冰. 英语课堂合作学习的实施与评价[J]. 厦门教育学院学报, 2002, (3).
- [76] 高艳. 合作学习的分类、研究与课堂应用初探[J]. 教育评论, 2001 (2).
- [77] 郭华. 小组合作学习的理论假设与实践操作模式[J]. 中国教育学刊, 1998, (5).
- [78] 姜言邦. “合作学习”课堂结构初探[J]. 山东教育科研[J]. 1998, (1).
- [79] 王占春, 杨恒青, 滕维信. 合作学习中的心理效应探究[J]. 山东教育科研, 1997, (2).
- [80] 李瑾瑜. 合作学习的理论与实践述评[J]. 甘肃教育学院学报(社会科学版), 1995, (2).
- [81] Debra A. Laverie. In-class active cooperative learning: a way to build knowledge and Skills in marketing courses, Marketing Education Review, Volume 16, Number

2(Summer 2006).

[82] Emily Lin. Cooperative Learning In The Science Classroom. *The Science Teacher*, Summer 2006.

[83] John A. Huss. Gifted Education And Cooperative Learning: A Miss Or A Match? . *Gifted Child Today*, fall2006,vol 29,no4.

[84] Robyn M. Gillies. Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group leaning. *British Journal of Educational Psychology* (2006), 76, 271-287.

[85] Milena Bandiera and Costanza Bruno. Active/cooperative learning, *JBE*, Volume 40 Number 3, Summer 2006.

[86] Spencer J. Salend, Jenneifer Gordon, & Kim Lopez-Vona. Evaluating Cooperative Teaching Teams, *Intervention In School And Clinic*, Vol. 37. No4, March 2002 (pp. 195-200).

[87] Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*(7thed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

附录

关于“合作学习”的调查问卷

亲爱的同学：

感谢您配合做此调查问卷。本调查问卷采用无记名方式，既不会对您个人有任何影响，也不会对老师有任何影响，请务必如实回答问题。

1. 在教学中，

A. 有些学科的教师从未组织学生进行过合作学习 B. 有些学科教师会偶尔组织合作学习，但不多 C. 多数学科的教师是经常组织合作学习活动的

2. 老师要求进行的合作学习活动

A. 完全是心血来潮，随心所欲的 B. 有所考虑，但不是精心安排的 C. 一般都是事先精心设计好了的

3. 对于合作学习所要解决的问题或课题，你对它

A. 事先毫不知情 B. 事先有所知道，但不清晰 C. 作了充分的准备

4. 老师在课堂安排的合作学习任务，你认为通常

A. 难度太大，根本无从下手 B. 没有什么难度，无需与他人合作，我自己就能完成

C. 有一定难度，但只要小组成员合作、努力，就能完成

5. 对于合作学习小组的安排，一般是

A. 以整个班为单位 B. 以原来的小组为单位（约 10 个人左右）

C. 按照就近原则，前后左右四人为单位

6. 在安排合作学习小组时，老师一般会

A. 按男女各自成组的原则分组 B. 随机安排 C. 按男女搭配的原则分组

7. 在安排合作学习小组时，老师一般会

A. 能力强的、成绩好的一般分在同一组，其他的分在一组 B. 不看能力、成绩，随机安排 C. 按能力、成绩等情况分组，注意强弱搭配

8. 在合作学习小组分组时，

A. 老师往往会把性格、气质相近的人搭配在同一组 B. 老师一般不考虑你们的性格、气质问题 C. 老师通常把不同性格、不同气质的人搭配在同一组

9. 在合作学习开始前，

A. 教师基本上没有要求或引导各组成员进行分工 B. 教师有时会要求或引导各组成员进行分工 C. 教师每次都要求或引导各组成员进行分工

10. 在合作学习过程中, 你通常是

A. 做好自己的那部分任务, 尽量不管闲事, 不介入其他同学的学习 B. 在做好自己的那部分任务的同时, 偶尔也对小组其他同学的学习发表自己的看法, 前提是他(她)提出请求

C. 在做好自己的哪部分任务的同时, 经常会关注和介入小组其他同学的学习

11. 在合作学习过程中, 你通常会

A. 凡自己觉得是对的, 一般不会管别人怎么说 B. 有时会接受他人的观点

C. 只要别人的看法是有助于解决问题的, 都会接受

12. 在进行合作学习时, 你们组的同学的表现通常是

A. 几乎是几个同学(能力强的、性格外向的等)在做, 其他同学看着他们做

B. 主要是几个同学(能力强的、性格外向的等)在做 C. 所有组员都积极地参与到学习中

13. 你认为老师给你们合作学习的时间通常是

A. 不足, 刚开始没多久就结束了 B. 不够充足, 经常不能完成任务 C. 充足, 基本上都能完成任务

14. 你们在进行合作学习时, 老师通常

A. 会离开教室 B. 偶尔会进教室看看 C. 全程都在教室里

15. 在进行合作学习时, 老师通常

A. 不作任何形式的干预, 完全放手让你们自己去做 B. 当你们求助时, 会给予一定的指点 C. 会在教室巡视, 主动指导你们学习

16. 你认为, 平时合作学习时

A. 老师的指导较多, 实际上是老师在指导你们学习 B. 老师一般不作指导

C. 老师的指点是适度的

17. 对于你们进行的合作学习

A. 只要完成学习任务即可, 多数学科的老师并不作评价 B. 有些学科的老师偶尔会作些评价, 表扬好的, 批评差的 C. 老师一定会进行详细的评价, 表扬批评, 并指出今后的努力方向

18. 任课老师一般情况下

A. 只对我们的合作学习结果作出评价 B. 偶尔也会对我们的学习态度、合作技能、创新能力作评价 C. 每次都会对学习结果、合作时的态度，合作技能以及创新的程度作出综合性评价

19. 老师在对你们的合作学习作评价时，主要是

A. 对你们个人作评价 B. 主要对个人完成合作学习任务的程度进行评价，有时也会在此同时对小组情况作整体评价 C. 既对组内个人的表现作评价，也对小组的整体表现作评价

20. 在合作学习结束，汇报结果完毕后，一般是

A. 主要由学生自评与互评 B. 主要由老师来作评价 C. 既有老师评价，也有小组成员相互评价、自我评价、组与组间评价的参与，两者并重

21. 你觉得各学科的老师布置的作业通常是

A. 个人能独立完成 B. 偶尔会有一些是需要与他人合作才能完成的
C. 经常会有不少作业是需要与他人合作才能完成的

22. 教师对你们进行评价时

A. 就看各学科成绩和思想品德行
B. 主要看成绩和思想品德行，有时也会考虑日常学习和活动中的团队精神、合作意识情况 C. 既看成绩和思想品德行，也看日常学习和活动中的团队精神、合作意识情况

致谢

日月如梭，刚入学时的情景还历历在目，转眼便毕业在即。我的论文在几经修改后，终于完成了。由于个人水平的限制，尚有许多不足之处。虽有瑕疵，但在作文过程中受益匪浅，心中充满了感恩。

首先要感谢的是我的导师张伟平教授。感谢他对我谆谆教导、细心指导和正确引导。在商讨问题的过程中，导师的辩证思维常常给我以启迪；在我苦思冥想不得其解时，导师的点拨常使我茅塞顿开。他的思维方式、看待问题的视角等等都是值得我学习的。

还要感谢教授过我的林正范教授、卢正芝教授、仲玉英教授、马兰教授、周志毅教授等，他们的思想、治学态度、渊博学识都是值得我永远学习的。

当然还要感谢浦江、瑞安、苍南、衢州、湖州、杭州等地积极配合我进行调查的中小学教师。由于他们的真心支持与积极配合，使我采集到了撰写本论文所需的珍贵资料，为我完成论文提供了扎实的基础。

最后还要感谢我的同窗蒙维洋、郑盛娜、魏树英、谷萍萍、叶丽红、刘桂林等，感谢他们三年来对我的关心和帮助。

作者读研期间发表的论文清单

1. 《新课程改革：教师素养问题及其应对策略》，发表于《杭州师范学院学报》(社会科学版)2005年第4期。
2. 《新课程中的合作学习：问题与思考》，发表于《教育发展研究》2005年第7期。
3. 《中小学校本教研问题发微》，发表于《浙江教育学院学报》2006年第3期。
4. 《中小学合作学习功效学问题探微》，发表于《中国教育学报》2006年第8期。
5. 《关于中小学校本教研问题的探讨》，发表于《教育研究》2007年第6期。