

学习共同体及其生成

● 郑 葳 李 芒

摘 要:学习共同体是一种多元、民主、平等而安全的**开放式学习环境**,不仅能促进学习者认知的发展,同时也催生了学习者的主体性,从而提高学校、课堂教学实践的质量。通过创造开放合作的学校和课堂文化、赋予学生和教师参与和创造自己学习和教学实践的权利,以及促进共同体内部及其与外部环境的对话协商等一系列的过程,学习共同体将得以逐渐生成。

关键词:学习共同体;学习环境;生成

20世纪初学校采用了曾经使制造业发生革命的“大批量生产的组织结构,从而满足了工业化对人才的质量要求。而今,随着信息时代的到来,工商业界正以团队、以共同体为基础的高绩效的系统来应对社会的挑战。那么,今天的学校和课堂是否能从中获得一些启示呢?或许,变革在所难免。

为因应时代变革,本文提出应将学校和课堂打造成学习的共同体,强调在共同愿景的感召下,通过成员个体的参与和集体的合作,从内部推进学校的变革,从而提升学生认知和主体性的发展。

一、“学习共同体”的界定

在人类学、社会学的有关研究中发现,无论是生产实践还是日常生活,人们更多的是以一种共同体的方式进行的。对某一共同体的成员而言,其周围的成员及其共同的实践活动、共同的话语(“行话”)、共同的工具资源等,就构成了一个学习的环境。在这样的环境中,个体成员的学习得到了支持和滋养。

(一)共同体的涵义

“共同体”(community)一词最初源于德国学者滕尼斯(F.J.Tönnies)采用的德文“*gemeinschaft*”,**原义指共同的生活**。滕尼斯认为用忠诚的关系和稳定的社会结构来界定“共同体”是最恰当的,因为他发现个人在共同体中会形成更强有力的、结合更紧密的关系。**当代意义上的共同体,是指由有限数量的人组成的社会群体,其中的成员“在同一种社会关系中形成自己的信念和价值观,以某种群体的活动显示其存在”^[1]**。即当一群人相互交往,相处时间长得足以形成一套共有的习惯和习俗,互相依赖共同完成某些目的时,就形成了共同体。

尽管在文献中“共同体”一词有着不同的使用方式、不同的界定,但一个**共同之处就是都含有“归属”的意味**。即除非成员都体验到一种归属感、对他人的信赖和安全感,否则共同体不会出现。共同体之生成和存在的合法性在于,“在真正的共同体的条件下,每个人在自己的联合中并通过这种联合获得自己的自由。”^[2]换言之,只有在真正的共同体中,个人才能获得全面发展其才能的手段,才可能有真正的个人自由即主体性。共同体中的每个人都感到他们之于其他成员、之于整个共同体是多么的重要,反之亦然。

(二)何谓“学习共同体”?

目前对学习共同体的界定主要是从**群体关系、社会组织**的角度切入,认为**凡是社会协商的方法建构知识的团体都可称为“学习共同体”**。既如此,就不如使用“学习者共同体”更加贴切,更能精确地表达有着共同的目标并相互支持对方学习的群体学习者的含义。

在我们看来,**学习共同体与其说是学习者群体,毋宁说是一个系统的学习环境**。对于一个学习共同体的成员而言,其周围的成员及其共同的实践活动、共同的话语、共同的工具资源等,就构成了一个学习的环境。在这样的学习环境中,学生面对一个真实或虚拟真实的、富有挑战性的任务,有机会获得来自环境的给予,包括教师、同伴、甚至校外专家的帮助和支持,有机会通过适应性的学习方式(包括模仿、接受、自主探究等)达成重要的学习目标,也有机会通过支持他人的学习而逐步形成自己主体的身份,从而促进个人智慧和自我的健康成长。

二、学习共同体生成的意义

过去的十余年见证了人们对学习共同体这一观念日益增长的兴趣,并将其作为促进学校进步的首选策略。这是因为,首先,学习共同体意味着学校负载着促进所有人的学习的重任;其次,它还意味着学校教育场景中的人们才是自身文化的创造者,学习是学习环境中所有人的共同事业。

在教育领域中掀起的这一波“共同体”浪潮,始于20世纪80年代末90年代初,其标志是塞吉欧维尼(Thomas J.Sergiovanni)于1993年在美国教育研究协会举办的一次会议上的讲话。塞吉欧维尼倡议将学校的隐喻从“组织”转换为合作的“学习共同体”,认为这样的转向将激发教师、学生、领导层的动机,为学校的运营管理带来重要的变化。在其影响甚广的著作《建立学校共同体》中,塞吉欧维尼谈到了共同体的重要性:“尽管大部分校长、教育官员和教师都渴望做得更好并尽其所能为他们所服务于的每一个学生提供高质量的教育,然而这条道路却充满荆棘,进程极为缓慢。这一令人沮丧的局面的祸首就是在我们学校和社会中共同体的遗失……共同体的建立必须成为任何改进学校的努力的核心。”^[9]

事实上,对学习共同体的兴趣主要还是源自研究人员对校外成功的非正规的学习环境的分析。在这类学习环境(如学徒关系)中,教学都是非正规的,但学习的效果却非常显著。因此,“共同体”成为近年教育研究中的一个日渐火热的主题,尤其在二十世纪的最后十年,很多人尝试着将共同体的概念引入教育实践中。例如,李普曼(M.Lipman,1988)提出的“探究共同体”(communities of inquiry)、布朗(A.Brown)和坎培恩(J.Campione,1990)设计的“学习者和思想者的共同体”(communities of learners and thinkers)、斯坎德玛利亚和伯瑞特(M.Scardamalia&C.Bereitier,1993)研究的“知识建构共同体”(knowledge building communities)、“温德贝尔特认知与技术小组”(CTGV,1995)的“学习共同体”以及莱芙等人提出的“实践共同体”(communities of practice)等等。尽管这些术语有些差异,但研究人员们普遍认为实践共同体在学校中,就是具体学科或具体主题的“学习共同体”。学习共同体的成员共享着认识的方法、实践的惯例以及由这些惯例、程序等所生成的共同的知识价值。他们围绕共同的课题,使用相互都认可的规则和工具,根据各自的具体分工,在“做”中学。

也就是说,学校和课堂是可以成为学习共同体的,只要它们能够引发其成员之间经由协商互动而建构知识。教室中的学习共同体使每个人,包括教师都处于一种学习的方式中,其特点是具有凝聚力和共同

的目的。事实上,学习共同体也只有在其所有成员拥有共同的兴趣、共同努力来实现他们的共同目标时,才能得以形成。学习共同体的信念不是要强迫学生削足适履地适应已设计好的教学序列,而是强调具有不同背景文化的学习者,利用各自的专长,相互合作,互相支持,共同完成其共同协商确定的学习目标。因此,这里强调的是社会性和认知对于完整的人的发展具有同等重要的作用。

三、学习共同体生成的过程

学习共同体作为始生之物,其成长的萌芽阶段需要更多的还是宽容和关爱的环境,因此本文在探讨学习共同体生成过程时并没有着力去描述操作的细节,而是更多地强调观念的变革、一种民主、开放与合作的学校文化的创生。

(一)文化创生:学习共同体的培养基

学校是什么?是建筑物、是课程、还是机器?尽管这些硬件对学校的存在而言非常重要,但学校的本质应该是人与人之间的相互关系,学校效能取决于人际互动是如何建构起来的。在目前的学校中,学校的管理者、教师、学生都被视为可被操纵和控制的客体,而不是一种民主、平等的学习文化的创造者。学习共同体的理念对此提出了挑战,认为学校应促进所有人的学习,每个人都应对发现和解决学习实践中的问题负有责任,每个人都应当培养自己的能力以构建共同的学习环境,促进自身及整个共同体的学习与发展。为此,在将学校转变为一个强调民主、合作的学习共同体的努力中,首要的工作就是挑战传统的教育观念,创生一种新型的学习文化,为学习共同体的萌生提供一个良好的培养基和发展的空间。

这样的学习文化相信学生能够主动建构自己的知识,教师所要做的就是尊重、信任每一个学生,并为其创造一个良好的、适应性的学习环境,激发其学习的动力,培养他们的能力。这里,教学的哲学观不再是“选择和淘汰”,而是“培育和发展”。最好的学习是在一个民主、合作的共同学习环境中生成的,“师生之间和学生之间越是相互关心、相互负责,越富于支持性,学习的潜力就越大。只有基于积极的关系,学校才能成为一个有责任心的学习者们的学习共同体。”^[10]

具体而言,要创生这样一种新型的学习文化,首先从校长、教师到学生都要认识到旧的教学范式过时而低效,我们只有冒着短期可能失败的危险,去尝试变革,将现有的教学环境转变成一个适应新形势、使所有人都能得到发展的学习环境——学习共同体,才有可能取得长期的成功,换得更加美好的未来。因此,为学校的全体成员描绘一个美好的、令人憧憬的教育

愿景,鼓励包括学校行政人员、教师、学生等学习活动的**所有参与者的合作性伙伴关系,努力形成一种具有合作气息的学校、课堂文化,当是变革的首要工作**。经验证明,若没有成功地促使学校文化发生根本性的转变,任何好的教育思想、理念在实施中都只不过是“邦迪”式的补救,头痛医头,脚痛医脚,只能产生一些孤立的效果,无法真正改变学生学习的方式。

愿景是一种关于未来的想象、理想。“在人类组织中,愿景是唯一最有力的、最具激励性的因素。它可以把不同的人联结在一起。”^[9]一个有效的学校或班级愿景,应该清楚而明确,并充满激情。因为当你充满激情地向人们描绘学习共同体的美好图景时,你就点燃了所有成员的激情,成为他们变革和创造的不竭动力。

为了在学校原有组织系统中促进学习共同体的萌生,学校领导应发挥主要的影响作用,激发大家去想象:如果在学校和课堂上,每个人都愿意帮助、鼓励并支持其他人的学习,并使之成功,学校会出现什么样的愿景?当一个愿景为学校或班级的所有成员所接受而成为共同的愿景、共同的目标时,在全体成员中就建立起一种荣辱与共的强烈感情,也就是共同体的意识。

麦克米兰和查维斯(McMillan & Chavis)从**心理学的角度将共同体意识界定为“一种成员所拥有的归属感,一种成员彼此间及与整个群体休戚相关的感情,以及对成员的需求将通过他们对共同生活的认同而得到满足的共同信念。”**^[9]心理学研究表明,对归属的需求是人类的一种基本的动机,对人的成长和发展有着极为重要的涵义。只有在共同体环境中,人才会感到能够与他人安全地交往并受到爱与尊重。因此,学生在学校场景中对于归属感的体验也应被视作关涉其学业成功的一个重要的动机。体验到自己是学校、班级学习共同体的一员的学生,会更加相信自己的能力,更具自主性,也更愿意接受社会准则、价值观和规范,并愿意为自己的行为负责。他们对成功有着更高的期盼,具有更高水平的内部动机以及更强烈的认同感、自尊和自我效能感。反过来,学生的这些“内部资源”又促使他更加积极地参与共同体的实践。

总之,在学校和班级中,新型学习文化的养成是非常必要的,因为它是学习共同体得以构建的基石。一种开放的、合作的学校、课堂文化,是学习共同体生成的土壤。因此,我们首先要做的就是转变学校文化,力图将学校、将课堂培养成一个共同体的学习环境。当开始有人点燃了学习共同体这一理想的火种,并信奉这一愿景、热情地传播它,使教职员和学生们都接受它时,那么现状与构建学习共同体的愿望之间的

冲突便会凸显出来。人们开始意识到必须做些什么来解决这一冲突。

(二)赋予权利:学习共同体的动力源

当一所学校、一个班级的全体成员开始共享学习共同体的愿景、学习共同体之梦时,学习共同体的构建工作就开始起步了。由于在成功的学习共同体中,共同体中的每一个人都处于学习状态中,都致力于学习,因此**所有成员的学习主体地位的确立,是学习共同体建立的前提**。学生和教师若想成为学习活动的主体,首先要拥有成为主体的权利。换言之,创建学习共同体的动机产生之后,就要付出行动。行动的第一步也是最重要的一步,就是向共同体中的成员授权。

1. 赋权学生,建立学生共同体

通过创建学生学习共同体赋权于学生。学生共同体是这样一个群体,即它的每一个成员都对自己的学习、其他成员的学习和整个共同体的学习承担责任。

许多学生总是感到自己缺乏能力,面对具有挑战性的任务时总是感到很无助。这就需要教师将其组织成一个个合作小组,为其提供支持、帮助和关爱,从而使其获得一种安全感。创建学生共同体,**首先要确定共同的学习目标和任务**,因为只有这样的任务才能使共同体成员产生“沉浮与共”的共同体意识和情感,形成“人人为我,我为人人”的相互依赖的关系。

其次,**共同体成员要进行适当的角色分配**。学习共同体中的每个人都是拥有自己的专长并能够为他人提供适当帮助的“专家”,因此应尊重其专家身份,鼓励其通过对话协商,通过建设性的讨论、提问和批判质疑来形成知识的意义。在共同体成员形成并相互分享着各自的专长时,小组建构了新的理解,形成了共同的智慧和声音,以应对单凭个人所无法解决的学习任务。与此同时,每个个体成员通过积极地参与共同体中的活动而占有了这种集体的知识,从而又增强了个人的知识与专长。学习就在这种个体与共同体的持续对话中不断演进。

根据共同体中学习任务 and 活动的不同,成员们的角色分配状况也有所不同。例如,如果共同体的任务是就某一问题进行研究调查,那么全体成员可以共同来制定如何调查研究的计划,然后自己分工,由每个成员来执行自己的调查工作。最后,共同体综合并概括其成员的工作,向班级汇报调查结果。如果共同体要研究一个非常复杂的课题,如环境污染或者一位历史人物及其思想,那么可由教师将学生组成若干个合作小组,然后把将要学习的主题分解成各个子课题并分配给每个小组。小组成员们在分别对各子课题进行钻研后又汇聚在一起,将自己的研究成果向全组的同

学汇报交流,然后小组综合各个成员的汇报后就形成了一个关于该子课题的全景图,这时的研究小组便成了该子课题方面的“专家组”。在随后进行的专题讨论会上,来自各个子课题组的“专家”们重新组成一个小组,分享各自的专长,由此这一小组中的全体成员便可掌握整个主题。

第三,个人的责任要与共同分享相结合。主体意味着不仅享受权利还要承担责任,每个学生都不仅仅是从共同体中获益的人,同时也是能对共同体的知识做出贡献的人。我们要有这样的信念:每个人只是拥有专长的某种形式、某一部分,却不会拥有它的全部。负责责任的共同体成员应协商分工,主动去寻求解决问题所需的知识,并与他人共享着这些知识和各自的专长。通过各种互动形式,共同体揭示、生成依靠单个人所无法拥有的知识。为了使个人能够承担其责任,教师要经常观察每个成员的参与模式,以了解和评价其任务的完成情况。比如他是在提建议还是在表达对某种观念的接受和支持,是在倾听他人的建议或问题,还是在组织协调共同体中成员之间的关系等。此外,教师还需要随机选择成员来回答问题并加以解释、让成员之间互相传授所学到的知识、互相批改作业等。

最后,在学习共同体中还需要建立一种参与、分工与共享的机制,即惯例。惯例或规则的结构、方式要简约,而且要重复练习,这样才能使学生操作起来清楚而便捷,知道自己在什么时候该做什么,知道当出现一个非常困难的问题时,将会求助于谁。

2. 赋权教师,建立教师共同体

如果教师没有权利因而没有努力践行学习共同体哲学的话,学校和课堂学习共同体的构建也只能是纸上谈兵。因此,为了使学习共同体的养成顺利且高效地进行,需要教师具有相应的教育理念和专业技能。这里的措施就是组织“教师共同体”。

教师共同体是指以不断提高教学质量,提升教师个人的专业技能为目的的同事合作小组。同事,不仅仅意味着在同一个组织内共同工作的人,而是指“对你的教学也对他们自己的教学承担义务的那种人”^[7],是为了促进各自的专业成长而荣辱与共、休戚相关的教学伙伴。因此,建立一个教师专业共同体的任务远不止把几个人安排在一间房间里,告诉他们在一起工作,也不是让几个教师就教学问题进行几次讨论。教师共同体的建立首先要求教师们信奉**学校学习共同体的愿景**,为此,学校领导者应大力倡导**教师同事合作小组**的建立。目前已有很多研究表明,通过参与合作教师共同体能够促进教师的专业发展。在教师共同体中,成员之间会相互鼓励:为了获得教学专长、促进

学生的发展,要敢于冒暂时失败的风险。我们曾在一次教师访谈中了解到,这位教师曾尝试过在他的课堂上使用合作学习的方法,然而一段时间过后,学生在区级联考中,成绩不进反退,现实使得他不得不放弃教学改革,又重归一言堂、题海战术的老路。而如果在学校校本教研制度的保障下,建立起同事间的合作伙伴关系,就不会帮助这位教师克服其在践行改革时所遇到的困难,从而将暂时的失败当作进一步努力的基础和资源,而且还有助于解除教师之间的隔离和疏远,使教师在面对复杂的教学问题时不再感觉孤独,并激发其改进自己教学实践的热情和潜力。总之,教师专业技能的提高不是一蹴而就的,它是一项长期而艰苦的工程。教师个体如果独自经历这一过程,很快就会变得疲惫、迷惑和绝望,而共同体的相互关心、鼓励和相互认同,将会给予其成员帮助、勇气和信心。

教师共同体的建立要**借助校本研修机制**。经常性的例会制度能够为共同体的成员提供相互交流、互相促进的机会,使全体成员围绕共同的专业问题进行讨论。例如,为了使每一位教师都能够更好地理解 and 践行新的课程教材,具体的方法是组织教师同事小组,并邀请教育专家和学科专家坐在一起学习、讨论有关理论,交流分享各自体会,从而在观念上厘清课程新标准以及在课堂上应如何操作等问题。然后共同规划、设计教学方案,并据此分别执教。请全体成员观摩其中一位成员的公开课或者是课堂的教学录像,并对其共同评估和分析处理,包括共同寻找课程实施过程中出现的问题、彼此提出建议和反馈,对同事在教学实践中所取得的点滴成功表示由衷的赞赏和祝贺。共同评价的目的不在于评价教师课上得好坏,而是使所有成员共同感受教学探索的“欢乐”和“困惑”,揭示课堂事件背后的复杂性。总之,只有借重共同体的力量,通过教师改变自身实践的这种草根性的努力,学校的变革才有可能取得成功。

(三) 对话协商:学习共同体的自生成

由于共同体的潜在成员,包括教师、学生、学校管理者等,都有着传统教育的背景,所以不能期盼他们会自动转向去构建学习共同体这样一种全新的学习环境,也无法想象一开始就通过系统外部的力量强制推行这样一种更多的是依靠民主、平等的教育理念支撑的学习环境,否则的话,很有可能会造成整个系统的瘫痪。为此,唯一的选择就是从学校内部渐进地推动改革,通过系统内与外、现在与未来之间的张力促进学习共同体的自生成。

首先,作为生态学习环境的学习共同体是一个开放的系统,它通过“情境”与系统外部进行着对话与协

商。

传统的学校是封闭的环境,课堂拒绝“情境”。当一个活生生的真实实践闯进课堂时,得到的往往是驱逐,是压制,因为它将学生的注意力从教师精心设计好的课程中转移开来。情境的缺失是造成知识惰性化、学生主体性受到压抑的主要原因之一。相反,学习共同体是情境导向的,共同体的各个组成要素及其活动,都将根据不同的文化、不同的任务情境加以调整。在设计学习共同体时,不仅要影响学习的各要素进行细致地分析,尽可能详尽、深入地了解学习者的特征、学习的任务、目标、具体学习环境的给予和限定条件,包括它的社会组织结构,从而有的放矢地设计并及时地调适学习环境。而且,由于知识总是生成和应用于一真实的实践场遇,因此,有效的学习环境应是对校外实践工作者所处环境的模拟和再现。教师可以模仿数学家、作家、医生、售货员等专业人员思考问题的方式,为学习者进行示范、指导、帮助,使其逐渐适应该专业共同体的文化,从而掌握该领域的知识与技能。学习共同体由此实现了与外部环境的信息交流。

其次,学习共同体作为一个有生命的学习系统,能够自我意识地组织自己来促进其所有成员的学习,在系统内部通过协商对话而完成着自身的构建任务。

共同体的形成,最初是由共同拥有的目标和兴趣(不能是外部强加的)决定的。共同体的目标激发了成员去参与、去贡献,引导着他们的学习,并赋予其行动以意义。在学习共同体中,教师为学生示范解决问题的思维与方式,然后要求学生模拟这种“专家”的思维过程,并用事实材料证明自己的观点,鼓励思考关于所学原理的反例等。成员之间分享观念、暴露无知、提出问题、倾听他人并提出自己的思考。于是,个人努力成为合作的前提,个人所具有的专长成为其他人可资利用的资源。例如在语文阅读课上,学生可以模仿教师榜样,轮流领导小组讨论,带领小组同学按照教师

所展示的策略学习复杂的课文、合作并共享每一个人关于某一主题的观点和专长。在这一过程中,教师要起到监控学生的讨论并在适当时提供支持和帮助的作用。通过交往合作,整个共同体的集体智慧和社会结构就完成了从一代到下一代、从经验丰富者到经验欠缺者之间的转换。这是一个社会化的过程,在这一过程中成员间确立了自己的角色和身份,这对于共同体的发展是极为必要的。

在学习共同体中,学生与教师对于学习活动有着共同的拥有权和责任。学生负责学习如何管理自己的学习,而教师则负责在这一过程中对学生加以引导。显然,这种努力是与建基在“知识传递”的一元教育哲学所滋养的教师和学生的教育背景相悖的。对于在一元教育哲学传统机构中培养出的人们来说,掌握这种学习共同体的观念和教与学的方法是非常困难的,即便我们有努力尝试革新传统教学方式的决心和勇气,但在遇到实践中的问题和挑战时,第一反应还是到传统实践的宝库中去寻求良方。因此,对于学习共同体设计的研究,目前仍处于艰难的探索阶段,既需要设计者不断地超越自我,更需要各方力量的团结协作。

参考文献:

- [1]刘军宁等编.自由与社群.北京:生活·读书·新知三联书店,1998.18.
 - [2]马克思恩格斯选集(第1卷).北京:人民出版社,1995.119.
 - [3]Sergiovanni, T. J. (1994). Building community in schools San Francisco: JosseyBass, p.xi.
 - [4][5][7]戴维·W·约翰逊、罗杰·T·约翰逊著.唐宗清等译.领导合作型学校.上海:上海教育出版社,2003.37、52、193.
 - [6]McMillan, D.W. & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. Journal of Community Psychology 14(1), p.9.
- (作者:北京师范大学教育技术学院讲师;北京师范大学教育技术学院副教授)

(责任编辑:张 斌)

(上接第17页)个乌托邦,但也正因如此公平才成为我们必须努力逼近的一个永恒的追求与目标。

参考文献:

- [1][6][7][法]布迪厄、帕斯隆.那克超译.再生产——一种教育系统理论的要点[M].北京:商务印书馆,2002.87.86.128.
- [2][5]张意.文化与区分[J].文化研究(第4辑).北京:中央编译出版社,2003.50.47.
- [3]参阅:P.Bourdieu, Distinction, Polity Cambridge, Harvard University Press, 1984.
- [4]参阅:杨善华主编.当代西方社会学理论[M].北京:北京大学出

版社,1999.291-293.

- [8][奥地利]伊万·伊利奇,吴康宁译.非学校化社会[M].台湾:桂冠图书股份有限公司,1992.12.
 - [9][法]布迪厄.文化资本的再生产结构[M].转引自张意:文化与区分[M].47.
 - [10]参阅:[法]米歇尔·福柯著,刘北成、杨远婴译.规训与惩罚[M].生活·读书·新知三联书店,1999.
- (作者:南京师范大学教育科学学院讲师)

(责任编辑:张 斌)