

网上学习:学习真的发生了吗?

——跨文化背景下中英网上学习的比较研究

黄荣怀¹ 张振虹¹ 陈庚² 徐琤²

(1. 北京师范大学教育技术学院, 100875; 2. 北京交通大学远程与继续教育学院, 100044)

【摘要】 随着网络教育在我国的迅速发展,提升网络教育质量已成为教育工作者和研究者的关注焦点,网上教与学成为网络教育研究的重中之重。在网络教学实践中,学习者是如何在网上进行学习的?这一过程中,真正的学习发生了吗?本文试图从三个部分探讨这一问题。第一部分从信息时代的知识观和学习观出发,结合儿童学习对网上学习的启示,总结了网上学习发生的条件以及网上学习方式的三个典型特征。第二部分剖析了当前我国学生网上学习的主要特点,按照本文提出的网上学习发生的条件考察真正的学习是否发生。然后在中英两国网上学习的对比中,考察中英学生网上学习方式的差异,以及中英教师在学习材料选择、导学方式上的差异。第三部分在分析和比较的基础上,借鉴英国网上导学的有效经验,为我国的网络教师提出有利于变革学生网上学习方式的策略性建议。

【关键词】 网上学习;学习方式;学习特征;导学;课程

【中图分类号】 G442

【文献标识码】 A

【文章编号】 1007-2179(2007)06-0012-13

自从1999年我国教育部正式批准建立第一批网络教育学院以来,网络教育在我国已经取得令人瞩目的发展。截至目前,全国已有67所普通高等院校和中央电大开展现代远程教育试点工作,累计注册学生400多万人,已毕业学生100多万人。(网络教育国际论坛,2006)从远程教育的学科门类发展上看,我国68所远程教育学院已经开设了覆盖10大学科门类153种专业的课程,到2003年为止,这些远程教育学院各类学习中心已达2393所。(张伟远等,2006)

随着网络教育在我国的迅速发展,提高网络教育质量已经成为教育工作者和研究者的关注焦点。严冰指出,远程教育已经是实现高等教育大众化和构建终身教育体系和学习型社会的重要途径,但质量标准缺失引起各方面矛盾的问题越来越尖锐。(冯琳等,2006)在《中国远程教育》杂志社主办的第10次“远程教育学术圆桌”会议上,与会专家一致指出,我国当前的网络教育发展已从最初量的扩张开始逐步转向质的提升,应更加关注网上教与学的理论和实践研究。

英国的远程教育办学主体以开放大学为首,还包括很多已经或正在开始尝试远程教学的普通高等院校,它们在多年的办学实践中积累了丰富的远程教学经验。英国开放大学前副校长丹尼尔总结了高质量远程学习的四个基本要素,包括高质量的多媒体学习材料、有效的学习支持服务、良好的教学管理和高水平的教学研究。(Daniel 2001)在远程学习方法的探索中,英国注重教师角色的转变,突出远程教学必须以学生为中心,必须鼓励教师减少教导式教学方法的运用,而采用促动式教学方法,鼓励学生主动参与、提出问题并进行反思,把激发学生的学习兴趣、培养学习技能作为主要

任务,使学生最终成为自主学习者。

因此,对中英网上学习的现状进行跨文化比较,有利于从差异中发现网上学习的本质规律,进而促进国际理解,以及网络教育领域的跨文化交流与合作。“中英电子教学项目”正是在这一背景下产生的。中英项目是在我国教育部与英国高等教育拨款委员会的支持下,由中英两国若干所高校协作实施的网上学习研究项目,分为两期。本文介绍的是中英项目二期由英国兰卡斯特大学和北京师范大学带领开展的“跨文化电子教学理念与方法”的子项目。这一子项目主要通过项目组双方成员合作开发一门在线课程并进行教学试用,在中英学员和辅导教师组成的在线学习社区中,发现中英双方在网上学学习理念和方法上的异同之处,深入国际理解,促进中英双方未来的跨文化合作与交流。

网上教学是以学生为中心的,强调学生的“学”。因此,在网上教与学的研究中“学生是如何在网上学习的”、“在网上,真正的学习是否发生了”是必须回答的首要 and 根本问题。本文首先从信息时代知识观和学习观的角度考察网上学习发生的条件和网上学习方式的典型特征,进而分析网上学习特点,依据网上学习发生的条件回答上述问题。然后,从中英两国网上学习特点的比较中发现差异,为我国教师提出有利于变革学生网上学习方式的策略性建议。

信息时代的学习

我国传统的课堂教学模式主要包括教师传授知识、学生听课、完成作业等几个环节。在网上学习中,学习过程是否简单地转化为教师把学习材料放到网上、学生阅读材料后完

成作业, 并上网提交作业这几个环节呢? 如果网上学习就是这样的过程, 那么真正的学习发生了吗? 这个问题的回答需要建立在对学习本质的理解基础上。桑新民(2005)指出: 学习是当代多学科共同探索的前沿和热门话题, 但遗憾的是, 对学习的基础理论研究却严重滞后于时代的发展和需求。显然, 时代的发展是以信息时代的到来与知识经济为主要特征的, 而二者又以信息时代知识观的改变为核心特征。知识观的改变必然带来学习观的改变。

(一) 什么是学习? —— 学习的本质

学习的概念始终是与知识紧密相连的。不论是行为主义、认知主义, 还是建构主义的学习理念, 关键区别在于以不同的方式思考并阐述生成知识的过程。因此, 为了把握学习的本质, 有必要首先从知识观的角度对知识的本质、生成、价值等进行深入分析, 从而准确把握不同的学习理论对学习本质的理解。

1. 信息时代知识观的发展

对知识的理解是教学中不可回避的问题, 这一理解主要包括四个方面: 知识与认识者的关系问题、知识与认识对象的关系问题、知识陈述本身的问题, 以及知识与社会的不关系问题(燕良轼, 2005)。在我国多数教师的观念中, 知识是人类在改造世界的社会实践中获得的认识与经验的总和, 具有确定性, 属于客观的真理(夏永庚等, 2006)。在西方, 1996年的世界经合组织报告中用四个“W”来界定知识: 知道“是什么”(know what)、知道“为什么”(know why)、知道“怎么做”(know how)、知道“谁”(know who), 并把人类社会的知识分为四种, 即: 事实知识、原理知识、技能知识和人力知识。(朱小蔓, 1999)

按照哲学基础的不同, 人类知识观的演变大体可以分为五个阶段: ①古代的原始理性主义知识观: 认为知识不是创造出来的, 而是蕴藏在人类自身的理念之中, 我国孔子的“启发式教学”和西方苏格拉底的“产婆术”教学法都孕育于这一知识观, 认为教学的目的在于通过教师的引导帮助学习者发现蕴藏于自身理念中的知识。②近代的经验派和唯理派知识观: 虽然经验派和唯理派在知识来源的认识上存在分歧, 前者认为知识来源于经验, 后者认为知识是理性天赋的, 但是, 两派学者都认为知识是静态的、绝对的, 学习的目的就是掌握可测的知识、技能和技巧, 记忆固定的知识和法则。③19世纪末 20世纪初的实用主义知识观: 否定静态地看待知识, 提出知识的价值在于其实用性, 并且要在实践中不断发展和完善。因此, 教育的目的不在于知识的传授, 而在于应用知识并完善知识。④建构主义知识观: 认为知识是主体与外部世界在不断作用中主动建构的结果, 学习是主体的认知结构不断同化或顺应外部世界形成新的认知图式的过程, 因此没有固定的、一成不变的知识。⑤后现代主义知识观: 认为知识是一个动态的、开放的、自我调节的系统, 学习者在这一系统之中。总体而言, 人类知识观的转变经历了知识的本质由绝对真理到生成建构、存在状态由公众知识到个体知

识、属性由价值无涉到价值关涉、种类由分层到分类、范围由普适性到情境化、价值由掌握和积累到应用的过程(姜勇等, 2004), 体现了由旁观者知识观向参与者知识观转变的过程。(高慎英, 2002)

信息时代的网络 and 多媒体极大地丰富了学习者的信息量, 然而信息不等于知识, 学习也不等于信息传递。信息时代的知识观主要体现出建构主义知识观和后现代主义知识观的特点, 强调从以下三个方面重新认识知识: 一是知识的本质: 由来自于书本的枯燥知识转变为学习者参与其中的情境化知识; 二是知识的生成: 由机械的记忆过程转变为动态开放的建构过程; 三是知识的价值: 由知识的掌握和记忆转变为知识的应用水平, 即解决问题的能力。

2 信息时代学习观的发展

心理学界和教育界对学习本质的认识, 与知识观的沿革相呼应, 也经历了几个发展阶段。对应近代经验派和唯理派的知识观、19世纪末 20世纪初的实用主义知识观、建构主义知识观和后现代主义知识观的, 分别是行为主义学习理念、认知主义学习理念和建构主义学习理念。

行为主义的学习理念认为: 学习是通过不断地强化而在刺激和反应之间形成牢固联结的过程。行为主义学习理念的指导在人的机械性学习和训练中非常有效, 因此这一理念始终在学校教育中得到广泛应用。时至今日, 在我国的小学教育中依然能够看到教师为了让学生掌握字词, 而要求学生抄写几十遍、甚至上百遍的情况。可见, 行为主义学习理念对我国教学实践的影响之深。行为主义学习理念固然具有一定的适用性, 但上述知识观演变分析使我们认识到这一学习理念是建立在近代知识观基础之上的, 即认为知识是静态的、绝对的、固定的, 反复练习、机械记忆才是掌握知识的方法。然而, 当前信息时代的知识更新速度越来越快, 不同领域的知识交融又形成了许多新兴学科, 因而如果仍然遵从行为主义的指导进行学习, 那么学生获得的将永远是落后于时代的单一的知识, 而且通过反复操练掌握的书本知识难以转变为应用中的知识, 即能力。可见, 这一学习理念相对信息时代对知识观和学习观变革的要求具有很大的局限性。

以皮亚杰为代表的认知学派提出了具有早期建构主义特征的学习理念, 认为学习活动的本质目的在于取得主体对外部自然与社会环境的适应, 达到主体与环境之间的平衡, 同时将这种动作内化为主体的认知结构(图式), 并指出这种内化过程有同化和顺应两种形式。认知主义学习理念是在格式塔学派的基础上发展而来, 作为理论基础的知识观主要是实用主义知识观和早期的建构主义知识观。认知理论聚焦于学习者的心理活动, 这些活动引导着学习者做出反应以及掌握有关心理计划、设立目标和组织策略等过程。(Shuell 1986)在信息时代, 认知主义学习理念具有较强的合理性和适应性, 但由于这一学习理论以个体学习者作为研究对象, 以个体心理学为基础, 因此忽视了人的社会文化属性, 没有考虑到内化过程的社会性而体现出一定的缺憾。

前苏联著名心理学家维果茨基是社会建构主义学习理论的主要奠基者, 他强调知识建构过程与社会共享过程是不可分离的。社会建构主义学习理论认为: 学习是人特有的高级心理结构与机能, 产生于人们的协同活动及人与人的交往之中, 在协同、交往活动中逐渐内化, 成为人的内部各种复杂心理过程和结构。信息时代的知识观发展反映了社会建构主义学习理论获得的关注与青睐, 例如: 当今的建构主义重视在具体情境中形成的非正式的经验背景的作用, 将它们看成是建构的目标和基础 (Jonassen, 1991) 并强调学习者在学习过程中形成的对概念的理解是丰富的、有着经验背景的, 从而在面临新的情境时能够灵活地建构起用于指导活动的图式 (Spiro et al., 1991)。此外, 每个人都以自己的方式理解到事物的某些方面, 教学要增进学生之间的合作, 使他们看到那些与自己不同的观点 (Cunningham, 1991)。这些都是符合信息时代对知识的情境化、合作建构性和应用性的新的理解。

纵观学习观的演变历程, 结合对信息时代知识观的再审视, 使我们认识到信息时代的学习本质表现出以下三个方面的转变: 一是学习者在学习过程中的地位由被动转变为主动; 二是学习的过程由以记忆为主的知识掌握转变为以发现为主的知识建构; 三是知识的习得由个人的、机械性的记忆转变为社会的、互动的、体验的过程。

网上学习作为信息时代的主要学习方式, 正体现了上述三个方面的特点, 即学习者的主动性、学习的建构性和社会性。正如钟启泉 (2005) 指出的: 知识不是游离于认识主体之外的纯粹客观的东西; 学习过程也不是打开“知识百宝箱”向学生移植信息那么简单机械。学习乃是学生建构他们自身对于客体的理解, 即知识是由学习者主动建构的。倘若没有学生积极地参与他们自身的知识表达, 学习就不存在。20世纪后半叶最有影响力的教育思想家之一的保罗·法雷尔 (Freire Paup, 2000) 指出, 谁也不能教育谁, 谁也不能自己教育自己, 我们在协作学习的过程中互相教育。

(二) 学习是否发生? —— 学习发生的条件

许多学者对学习发生的条件进行过研究。根据我国普遍认可的学习定义, 即认为学习是人和动物因经验而引起的行为、能力或心理倾向相对持久的变化过程。(施良方, 1994) 一些学者提出了判断学习发生的三个条件: 经验引起、外部行为和内部心理结构的持久的变化。这种判断方法虽然能够将学习和其他行为变化相区别, 但由于衡量三个条件的实践操作性不强, 未能在教育实践中起到较大的指导作用。相对而言, 国内外一些学者提出的判断学习发生的条件和方法更具有借鉴意义。

爱因斯坦认为, 知识不等同于信息, 不能依靠被动地输入, 而必须在一定条件下发挥人的主观能动性和创造性。卡尔·罗杰斯 (Rogers, Carl R., 1969) 提出, 真正的学习发生必须具备五个特征: 个人的投入、学习过程由本人起、对知识全方位的普遍深入、由学习者自身进行评价、以意义为学

习的核心。美国网络教育的推广先锋、被美国最大的教育新闻网“教育新闻”评为“2006年度十大教育人物”之一的爱德华·戴维斯 (Edward L. Davis, 2005) 认为, 知识不是可以简单地从一个头脑转移到另一个头脑并存储的, 真正的学习必须以个人的兴趣和意愿为前提, 而且必须以真实的问题来引领。詹姆斯·朱尔教授认为, 学习的关键条件之一是内在动机、自我驱动力, 即自己控制学习和进步的过程。里斯 (Raeff, 2007) 总结了四个成功学习发生的条件, 即学习意愿或学习需求、实践、对学习内容的理解, 以及反馈。他还指出, 学习的发生不是传统理解的“积极尝试—具体经验—反思—抽象概念化”序列模式, 而是“池塘波纹式”。在“池塘波纹式”模型中, 四个学习环节是动态交互的: “想学”位于中心, 指的是学习的意愿或需求, 它提供了波纹扩散的能量; “反馈”来自外界, 包括来自学习同伴、学习资源、导师等的反馈, 因此在最外周; “实践”和“对学习内容的理解”位于“想学”与“反馈”之间, 是学习过程的关键环节。四个环节彼此依赖、同时发生。(Raeff, 2005) 我国学者鲍银霞 (2005) 提出, 学习的发生需要内部条件和外部条件的相互作用, 其中内部条件是指学生已有的知识准备及主动的认知加工活动; 外部条件则涉及学校、家庭、社会等各方面的因素, 其中教师的“教”是最重要的因素。杨开城 (2002) 指出, 在网络学习中, 学习者学习发生和维持的五个充分条件: 一是学习者自身的学习准备; 二是有效的学习动力维持系统, 如兴趣、情感、态度、动机、意志、性格等因素; 三是有效的学习活动系统, 即学习的具体活动, 如记笔记、做练习、讨论、互助、画概念图等; 四是有效的学习环境, 指学习资源 (包括信息资源和

表一 学习发生的条件

学者	起点	动力	外显行为	内隐行为	外部支持
爱因斯坦	主观能动性和创造性				
卡尔·罗杰斯	本人起	学习的意义; 学习者自我评价	个人的投入	对知识全方位的普遍深入	
爱德华·戴维斯	真实的问题	个人的兴趣和意愿			
詹姆斯·朱尔		内在动机/自我驱动力			
威廉·里斯		学习意愿或学习需求	实践	对学习内容的理解	反馈
鲍银霞	已有的知识准备			主动的认知加工活动	学校、家庭、社会等因素是“教”
杨开城	自身的学习准备	学习动力维持系统			有效的学习活动系统、学习环境、信息传递

活动空间设施)和学习工具的有效整合;五是有效的信息传递:信息的组织,即学习内容的组织结构、呈现形式和传递顺序。表一是我们对上述学者关于学习发生条件的观点所进行的归纳。由表可见,国外学者比较关注学习的动力机制和内隐行为,我国学者较为关注的是学习的起点以及外部支持系统,即使涉及到学习的内隐行为,描述得也较为笼统。二者分别表现出学习发生的“内部条件倾向”和“外部条件倾向”。由于学习发生的条件既包括内部条件,也包括外部条件,因此应当将二者结合起来加以考虑。

信息时代的学习应当是以发现为主的知识建构,是社会性的互动的体验的过程,需要学习者充分发挥其主动性。从表中的起点、动力、外显行为、内隐行为、外部支持这五个方面来看,学习的发生应当满足下述五个条件:即以真实问题为起点,以学习兴趣为动力,以学习活动的体验为外显行为,以分析性思考为内隐行为,以指导、反馈为外部支持。

信息时代的学习应当是这样发生的:首先,学生遇到或发现真实的问题,这个问题引发学生产生强烈的学习兴趣,然后学生在社会性学习活动中通过交流和协作,运用分析性思考对问题进行深入分析,这一过程中获得来自教师或其他途径的指导和反馈,最终达到问题的解决。同时,学生在解决一个问题时还通过不断的批判性思考和自省发现新的问题,引发新的学习过程。其中,分析性思考是指按照合理的步骤将复杂的问题分解为较为简单的分问题、寻找因果关系并进行分析,最终达到问题的解决。(UNSSC 2004)世界著名咨询公司 HaG roup(2007)指出,分析性思考主要包括分解问题、辨识因果关系,以及分析因果变量等步骤。

(三)如何学习?——学习方式

学习方式是学习理论中的一个重要概念,也逐渐成为网上学习研究中的热点问题。美国学者纽曼(Neuman 1991)认为,学习方式是指学生在教学活动中的参与方式,既包括学生的行为参与和情感参与,又包括认知参与。我国大多数学者认为,学习方式是指学生在完成学习任务过程中的基本行为和认知取向,是人们在学习时所具有或偏爱的方式,即学习者在完成学习任务过程中表现出来的具有个人特色的方式。学习方式是外在行为与内在品质的统一,是学习者在学习过程中行为取向、认知取向和情感取向的统一。

对学习方式的划分可以有不同的标准,最常见的是按照学习进行的形式划分为接受学习方式和发现学习方式。奥苏伯尔对接受学习方式进行了系统研究,指出在接受学习方式下学习内容以定论的形式直接呈现出来,学生是知识的接受者。发现学习方式的主要倡导者是布鲁纳,他认为在发现学习方式中学习内容以问题的形式间接呈现出来,学生是知识的发现者。接受学习方式和发现学习方式都有其存在的合理性,但是按照学习发生的五个条件,发现学习方式由于强调问题引发学习,强调学习者在体验和思考中发现知识、建构知识,因此更符合信息时代的学习本质,是网上学习提倡的学习方式。

根据新旧知识经验相互作用的情况,学习方式可分为意义学习方式和机械学习方式。意义学习方式是指在理解基础上进行的学习,它意味着新旧知识经验的相互作用和整合。机械学习方式就是死记硬背式的学习,在这一学习过程中,因为学习者自身或学习材料的原因,学习者无法达到对学习材料的理解,学习材料很难产生其心理意义,学习者的认知结构也难以得到有效发展。从学习发生的五个条件看,意义学习方式下,学习者通过投入社会性的学习活动并进行分析性思考,深入分析学习问题,从而建立新旧知识之间的联系。机械学习方式下,由于学习者主要通过死记硬背掌握知识,而不是通过社会性学习活动的参与建构知识,而且在机械记忆的过程中对问题的分析严重不足。因此,网上学习提倡的不是机械学习方式,而是意义学习方式。

就组织形式而言,学习方式又可以划分为独立学习方式与合作学习方式。合作学习方式是指学习者为完成某些共同任务,在明确责任分工的基础上以小组或团队的形式进行的学习。独立学习方式则是指由学习者通过独立思考、独立完成学习任务,以个体为单位独立进行的学习。与独立学习方式相比,合作学习方式有利于学习者综合多种思维方式和路径,有利于培养团队精神和合作意识,促使每个学习者都能在自己的认知水平上获得最佳发展。合作学习方式是近年来随着社会建构主义学习观的兴起而得到越来越广泛的应用的学习方式,它体现了信息时代学习的本质之一——社会性的交互的体验过程。在网上学习过程中,由于师生、生生间的时空分离,更强调学习过程的交互性和协作性。因此,网上学习虽然不排除独立学习方式,但更提倡合作学习方式的应用。同时,网络技术的发展也为网上合作学习的展开提供了强有力的技术支持。

根据学习者对整个学习过程的控制程度,学习方式又分为自主学习方式和他主学习方式。自主学习方式是指个体自觉确定学习目标、制定学习计划、选择学习方法、监控学习过程、评价学习结果的学习,它体现了人的主体性、能动性、独立性的一面。他主学习方式则与之相反,体现的是人的客体性、受动性、依赖性的一面。余文森(2002)指出,作为学习方式,他主学习和自主学习都是客观存在的,都有存在的合理性。但遗憾的是,我国传统教学过分强调和突出他主学习这一方式,从而使学习异化为一种外在于学生的控制力量,并最终导致人的主体性、能动性、独立性不能得到充分发挥。信息时代的学习强调学习者的主动性发挥,而网上学习中“教”与“学”的非同步性也在一定程度上减弱了教师对学习过程的控制,二者都要求学习者具备较高的自主学习能力。因此,网上学习应当是学习者充分发挥自主性的学习。

除以上四种学习方式的分类外,桑新民(2005)还提出一种按照学习能力发展水平对学习方式的划分方法,指出学习方式演变的三个里程碑分别是文字的产生、印刷术的产生,以及计算机技术和互联网的发展。以这三个里程碑为界,学习方式划分为:主要依靠话语传递信息的学习方式,主

要依靠文字传递信息的学习方式, 主要依靠书本传递信息的学习方式, 以及主要依靠网络传递信息的学习方式, 即网上学习。桑新民继续指出, 人类将创造出与网上学习相适应的一整套全新的、高效的学习模式, 从而大大提高人类的学习与创新能力。可见, 网上学习具有彻底变革人类学习模式的潜能, 关键在于如何进行网上学习。

按照前述学习发生的条件, 学习是由真实问题引发的, 那么除了学校内、课堂上的学习外, 生活中、工作中的真实问题同样会引发学习过程。为了区分这两类不同的学习方式, 杰伊·克罗斯(Cross 2006)提出了正式学习与非正式学习的划分, 成为当今国际学习理论领域探讨的热点问题之一。余胜泉等(2005)指出, 正式学习主要是指在学校的学历教育和参加工作后的继续教育, 包括正规学习和非正规学习。非正式学习是指在非正式学习时间和场所发生的通过非教学性质的社会交往来传递和渗透知识, 由学习者自我发起、自我调控、自我负责的学习。二者的区别主要在于正式学习是由外界发起和组织的, 而非正式学习是由学习者自我发起、自我调控、自我负责的。研究表明, 非正式学习广泛存在着, 并达到个体在工作中学习需要的 70% 左右(Bischoff 1998)。非正式学习具有真实问题引发、社会协作性、学习者发挥主动性的基本特点, 这些也是信息时代学习的本质特征。因此, 网上学习将是非正式学习的主要形式之一, 同样强调由真实问题引发、社会协作性, 以及学习者在学习过程中积极主动地进行分析性思考, 以解决问题、建构知识。

学习理论大都来源于对儿童学习的考察, 而这些理论多数都是基于儿童正式学习情况的。但事实上, 儿童是天生的学习者, 也是成功的非正式学习者。陈建翔(2004)指出, 儿童从所做的每一件事情中学习, 他们随时随地的学习, 在学习中运用了所有能运用的感官和能力, 包括无意注意、身体语言和潜意识。他们把整个世界作为自己的课堂。他们从来不怕犯错误, 不怕露怯, 非常谦虚, 不厌其烦, 不知疲倦, 并为自己取得的每一点成绩而欢喜。对儿童的学习方式进行分析发现, 儿童学习的方式具有两个突出特点: 第一, 问题是儿童学习过程的起点, 对世界的好奇和对解决问题的渴望, 而不是外部动机引发儿童强烈的学习兴趣, 例如家长交给儿童的独自上街购物的任务, 就是儿童需要解决的一个真实问题, 促使儿童运用各种策略去解决。此外, 儿童受到较少的思维定势的限制和社会传统的约束, 因此比成年人更善于从现实中不断发现新的问题。第二个特点是, 反复尝试解决问题的方法和策略是儿童学习的重要特征。研究发现, 当儿童成功地解决一项任务或在某一任务上失败时, 儿童容易发现新的策略。(Miller & Aloise Young 1996)可见, 对于儿童学习来说, 尝试和体验就是学习, 这一点恰恰呼应了信息时代对学习的新的理解。

从学习发生的条件来看, 儿童学习方式对网上学习的启示主要体现在以下两个方面:

首先是问题, 尤其能够真正引起学习兴趣的问题的重要

性。在传统学习方式下, 教师提出的问题往往缺乏问题产生的情境, 割裂了问题与学习主体深层次的“我一你”关系, 难以真正引起学习兴趣而成为学习的起点; 而学习者由于缺乏批判性思考能力和自省能力, 因而难以从学习或实践中发现问题和提出问题。网上学习中, 信息网络和多媒体技术为情境化学习提供了技术支撑, 因此有利于实现真实问题引导的学习发生。

其次是问题解决过程中学习体验的重要性。传统学习方式下探索和尝试的过程被严重压缩, 代之以对正确答案的诉求倾向和对失败的躲避、恐惧, 这不符合信息时代学习的本质特点。无论儿童、青少年还是成人, 都需要在体验中发现并进行知识建构。相对于儿童在成功或失败尝试过程中的策略学习的, 应当是学习者运用分析性思考分析、解决问题的过程。因此, 网上学习强调学习者运用分析性思考体验解决问题的过程, 不提倡以答案获得为直接指向的学习。

国际著名学术团体罗马俱乐部 1979 年对学习问题的研究报告《学无止境》中明确指出了当代学习不足和学习方式落后的严重状况, 提出要建立适应社会发展需要的学习方式。(博特金等, 1984)我国学者付建中(2005)强调, 学习观念转变的首要策略是鼓励和引导学生学会提出问题、学会质疑、学会批判性思维。朱京曦(2007)指出, 现代学习方式应当具有自主性、开放性、个性化、生活化、可持续性等五个特征, 学习方式变革的重点就在于突出这些特征。那么, 网上学习方式的典型特征有哪些呢? 按照信息时代对学习新的理解和学习发生的五个条件, 在对网上学习方式进行多维度分析的基础上, 结合来自儿童学习方式的启示, 我们提出网上学习应当具备以下三个典型特征:

一是善于提出问题: 真实问题是学习的起点, 发现问题主要依靠批判性思考和自省, 继而提出问题、引发兴趣、带着问题和为解决问题而学习。

二是分析性思考: 主要体现在问题解决和语言表述两个过程中。在问题解决过程中, 分析性思考体现为复杂的真实问题分解为较为简单的小问题、评估对于解决问题已有的和所需的资源、辨识问题要素的因果关系、分析解决问题的关键环节、确定解决问题的方法和步骤。在语言表述过程中, 分析性思考体现为论证“为什么”, 即选择有力的证据, 恰当地运用表示对照、比较、总结等连接词, 按照严格的逻辑推理立论或驳论, 论证自己的观点或驳斥, 以及补充他人的观点。(Writing & Rhetoric 2007)

三是合作学习: 信息时代的学习强调社会性、互动性、合作性的学习活动, 不仅促进了社会性知识建构, 也为情感支持、技术帮助, 以及元认知策略共享提供了机会。

下面将从网上学习方式的三个典型特征出发, 分析我国学生当前的网上学习状况, 并根据网上真正的学习发生的五个条件进行判断, 回答“网上学习真的发生了吗”这一问题, 然后将与英国学生网上学习的比较中寻找差异, 最后我们将从教学互动的视角考察英国教师的网上导学, 从中发现对

我国网上辅导教师有益的策略性建议, 以便通过教师的网上导学推动网上学习者学习方式的转变, 达到以“教”促“学”的目的。

我国学生当前的网上学习特征

(一) 学习方式

根据网上学习中学习者参与阅读、在线讨论等学习活动的学习方式, 我国学习者当前的网上学习方式可以分为三种主要的类型: 个人自学型、小组拼凑型和资料拷贝型。

1 个人自学型: 个人自学型的学习者主要依靠阅读学习材料、完成作业、按照要求复习并准备考试进行网上学习。对上海电大 98 级金融专业专升本开放教育试点学生进行的历时三年的问卷调查显示, 学生自学教材、作业练习、收看录像和上网的学习时间在总学习活动中已占到 60—70% 的比重, 构成网上学习的基础。(汪洪宝等, 2002) 在个人自学型的网上学习中, 教师的主要任务是提供电子化的学习材料, 学习进度和学习方法完全由学习者控制和选择。这是一种以学习者为中心的网上学习方式, 但在整个学习过程中却缺乏教师有力的学习支持服务。个人自学型的网上学习者由于没有参与社会性的互动性学习活动, 因此常常流于知识的单纯记忆, 而不是在社会性活动的体验中发现问题, 并通过分析性思考解决问题、建构知识。而且, 仅仅依靠学习材料, 缺乏教师反馈和支持的自学容易造成学习者的“信息迷航”, 学习者要获得相同的学习效果也需要付出更多的努力。

2 小组拼凑型: 随着建构主义学习理论的推广和网络交互工具的发展, 越来越多的教师在实践中开展了基于网络的协作学习。问卷调查显示, 小组学习已经成为网上学习的主要学习形式之一(周蔚, 2005)。但在实施过程中, 很多协作学习只是有名无实, 协作过程只是体现为分组、布置任务、个人完成作品、小组成员作品组合这样一个简单拼凑的过程。至于分组策略、任务分配策略、协作过程控制与评价等, 教师则很少考虑, 使得协作学习流于形式, 小组成了一个抽象的名词, 小组成员之间仍然是一种分离的状态, 没有进行充分的交流、讨论和归纳总结。小组作品要么是个人作业的累加, 要么是把某个成员的成果作为集体的作品。这样的小组拼凑型协作学习由于不具备协作学习的五个要素: 正互赖性、个体职责、小组自我管理、社交技能和面对面交互(Johnson & Johnson, 1991), 故而不是真正的协作学习。

3 资料拷贝型: 网上学习应当以真实问题引起, 并充分运用网上资源开展探究性学习, 通过探究过程中的社会性交互促进分析性思考, 从而解决问题并建构知识。然而在实践中很多网上的探究性学习演变为学习者从网上拷贝资料, 然后简单组合成作业或作品。这种资料拷贝型学习方式虽然是以真实问题引起的, 但学习者在学习过程中并没有进行真正的分析性思考, 即使问题得以解决, 也只是依靠单纯的拷贝他人成果、资料并进行简单组合。由于缺乏分析性思考这一学习发生的关键条件, 资料拷贝型的网上学习中真正的学

习并没有发生。

(二) 学习材料

在我国当前的网络教育中, 根据媒体呈现的形式, 学习材料主要分为三种类型: 电子教材型、视频点播型和视频组播型, 并以前两个类型为主。张尧学(2004)指出, 现代远程教育的传输媒介主要是 Internet 卫星 P 广播和广播电视, 同时辅以光盘和文字材料。

1 电子教材型: 是指学习材料, 包括教师的讲稿、阅读材料、作业练习等, 以网页或光盘形式呈现。电子教材型学习材料的超文本特性有利于学习者对知识的组织和管理。何克抗(2002)指出, 超文本按照人脑的联想思维方式, 用网状结构非线性地组织管理信息, 符合人类思维的联想特征。但是, 大多数电子教材型学习材料只是学习资源的简单堆积, 缺乏以学生为中心的学习活动的设计。这类学习材料主要支持网上自学型和简单混合型的课程形态, 由于本身缺乏社会互动性和体验性, 难以调动学习者的主动性, 因此也难以引发真正学习的发生。

2 视频点播型: 视频点播型学习材料是指将教师的授课录制成流媒体课件, 由学生随时点播学习, 它是“课堂迁移型”课程形态常用的学习材料形式。美国心理学家布罗德本特(Broadbent, 1956)通过实验证明, 使用双通道传递学习信息时, 比仅使用单通道传递信息时的记忆更强、效果更佳。因此, 视频点播型学习材料在改善学生记忆、提高掌握知识的效果方面显著优于电子教材型学习材料。但是, 信息时代的学习强调学习者通过社会性的互动体验来进行以发现为主的知识建构, 而视频点播型学习材料的单向性无法实现学生参与学习活动的体验, 无法在活动中引发学习者深层次的分析性思考, 因而也不能有效地满足学习发生的条件。

3 视频组播型: 主要是指网络音频/视频广播、AOD/VOD 网络视频会议等类型的学习材料。截至 2004 年底, 经过改造和专门建设的中国教育卫星多媒体传输平台已经基本实现了与 Ceme 的高速连接, 初步形成了“天地合一”的具有交互功能的现代远程教育网络系统。(张尧学, 2004) 相对于前两种学习材料, 视频组播型学习材料能够从技术手段上实现网络教学的社会性和互动性, 真正实现双向实时教学, 使问题引发的分析性思考为重要特征的深层次学习成为可能, 但是由于需要较大的资金和技术支持, 视频组播型学习材料在我国当前网上学习中的应用还不广泛。

(三) 导学方式

网络教育中学习者的自主学习离不开教师的导学。网上学习以学习者为中心的个别化自主学习为主, 教师的职责从“教”转为“导”, 从“管理”转为“服务”, 具体体现为对学习者进行学习方法的指导、学习内容的辅导、学习过程的督导、个体心理的疏导、网络学习的导航等。(周蔚, 2005)

当前, 随着我国网络教育的发展, 大部分远程教育试点院校越来越重视学习支持服务质量的提升。通过考察部分试点院校的网上教学过程发现, 各院校对网上导学这个环节

越来越重视,也积累了不少实践经验,导学管理愈加规范。以北京交通大学远程与继续教育学院为例,学院对于每门网上学习的课程都设计了总体的导学方案,同时在网上教学的过程中辅导老师还会同步提供“阶段导学计划”和“周导学计划”,布置具体的学习内容要求、资源使用提示和学习方式辅导等。此外,在每个学习阶段还设计了相应的网上讨论主题,辅导老师负责组织网上讨论的深入进行,并回复学生提出的问题。应该说,我国网络教育中的导学环节正在逐步趋向完善和高效。

然而,纵观我国的网上导学整体状况,仍然发现很多不容乐观之处,极大地影响了网上导学的效果。根据辅导教师在网学习过程中的导学行为和服务,迫切需要改进的导学方式主要包括放任自由型、有问不答型、通知发布型这三种典型类型。

1. 放任自由型:辅导教师在学生的学习过程中基本没有或很少实施导学,只是在课程结束后安排学生的考核评价,学生在网学习过程中根本没有得到教师的反馈和支持,学生的学习成为网上自学。问卷调查显示,在网上学习实践中学习者获得教师的个别化指导和帮助的比例较低,少于得到同学帮助的比例。(周蔚,2005)由于教师的指导、反馈是网上真正学习发生的必须条件之一,因此放任自由型的导学不会促使真正学习的发生。

2. 有问不答型:辅导教师对学生在学习过程中提出的问题不给予回答,也不参与学习者针对这些问题进行的讨论交流。张建伟等(2003)对清华大学远程教育站点学生进行的问卷调查显示,网上学习者对于与辅导教师的交互评价最低,学习者感到很难与授课老师联系,教学站上的教师没能很好地发挥辅导作用。缺乏辅导教师的解答和指导,容易使学生的学习兴趣减弱,也不利于学习者深入地分析问题,不能促使网上真正学习的发生。

3. 通知发布型:辅导教师只是以发布通知的形式向学习者告知学习任务和要求,而不参与学生的学习过程。这种方式的导学中,教师以通知形式进行了教学组织和管理,相对于放任自由型和有问不答型,教师只是提供了部分学习支持服务,但在通知发布型的导学方式下,没有实现师生的互动,也没有通过师生的交互达到促进学生深层次学习、深入的分析性思考的要求,也不能促使真正学习的发生。

(四)课程形态

对我国当前网络教学实践中课程形态的考察发现,我国网上学习的课程形态基本上可以归纳为课堂迁移型、网上自学型、简单混合型三种。

1. 课堂迁移型:这种课程形态的特点是教师把以前在面授课堂上的授课内容“搬”到网上,有的将讲稿、教材内容、课外练习电子化,以网页形式呈现;有的将部分或全部授课内容录制下来,做成学生可以随时点播的流媒体课件;有的采用教师在本地学习中心面授讲解,外地学习站的学生在网上实时收看的形式。不论哪种具体的形式,都是将原来的课

堂教学转移到网上进行,因此称为课堂迁移型。课堂迁移型课程上,教学方式和结构没有发生根本变化,变化的只是信息的传递方式和作为中介的媒体。陈世友等(2006)指出,国内很多学校的网上教学仍然沿用传统的教学模式,教师在里面讲,学生在外边听,只是运用了计算机的显示器作为媒介。我国当前远程教育学生数量巨大,学生的自主学习能力普遍不强,课堂迁移型的课程形态能够在一定程度上缓解学生多、教师少的问题,也能够较好地被我国学生接受,因此它的存在具有合理性。但是,在课堂迁移型的课程形态下,网上学习基本上以学生被动学习、机械记忆、知识点掌握为特征,因此不符合笔者论证的学习发生的条件。很多时候,在课堂迁移型的网学习中真正的学习并没有发生。

2. 网上自学型:也有一些网上课程表现为网上自学型,即教师将学习材料和内容上传到网上课程平台,由学生进行自学。这种课程形态下,教师虽然为学生提供了学习材料、配套练习题、复习题、考核要求等,但并没有为学生设计相应的学习活动,也没有提供学习过程中需要的辅导和支持。网上自学型的课程虽然在一定程度上体现了以学生为中心的教学理念,实现了网络教育的开放性和灵活性,但实践效果不尽理想。在网上教学过程中,大多数教师依旧把网络技术作为资料展示的工具,事先把学习材料和答案放到网上,让学生自己去阅读和自学,学生往往因为这种学习的盲目性而放弃,教师也没有把网络环境的优势充分地发挥出来,仅仅是为了网络而网络,根本没有真正体验网络教育的魅力。(黄荣怀等,2005)网上学习强调学习者发挥主动性进行自主学习,但是不等于自学。在这种自学型的网学习中,学习者很难从枯燥的学习材料中发现问题并引发学习兴趣,也无法体验学习活动中的社会性建构过程,更无法与教师及时讨论和交流并得到反馈,因此学生的孤独感、挫折感会更加严重,不仅很少进行有效的分析性思考,而且甚至放弃网学习。因此,在网上自学型的课程中真正的学习较难发生。

3. 简单混合型:这种课程形态首先具有混合型教学的特征,即教师将部分教学过程和内容转移到网上进行,如通过学习管理系统的平台提供讲稿、布置作业等,另一部分的教学仍然通过面授在课堂上进行,或采用“课堂迁移型”在网上进行。相比起网上自学型课程形态,简单混合型课程为网学习提供了更多的学习支持,也是当前网教学中最广泛应用的课程形态。简单“混合”的不足在于教师没有通过系统的教学设计,尤其是学习活动的设计使学习者参与到体验、互动的建构过程中,网上教学与课堂教学只是简单混合,并没有有效整合,网上学习的优势没有得到充分发挥。

以上作者从课程形态、学习材料、学习方式和导学方式四个方面分析了当前我国学生的网学习特点。总的来说,我国学生当前的网学习主要体现为下述四个特征:

一是重说教、轻体验,以“教”代替“学”;尽管信息时代的学习本质强调学习者发挥主动性,在社会性的互动的体验中进行以发现为主的知识建构,但不论是课堂迁移型、网上

自学型, 还是简单“混合”型的课程形态, 学生都没有社会性学习活动的体验, 也难以促进发现问题并进行分析性思考。

二是重媒体、轻过程, 以课件代替教学: 从网上学习的学习材料来看, 电子教材型、视频点播型和视频组播型学习材料都以材料的媒体呈现和播放形式为关注焦点, 注重知识的单向传递, 而不是互动性的教学过程, 缺乏学习活动的设计和学习过程的组织。

三是重记忆、轻理解, 以记忆代替理解: 考察我国当前网上学习的主要学习方式——网上自学型、小组拼凑型和资料拷贝型, 无一例外都缺失了师生、生生间的社会性交互, 即使是小组拼凑型和资料拷贝型的协作学习和问题解决过程, 学生也没有真正进行分析性思考。这样的学习方式不利于社会性知识建构, 学习者仍然只是通过机械记忆来掌握知识, 没有进行真正的自主学习。

四是重评价、轻支持, 以考试驱动学习: 无论是放任自由型、有问不答型, 还是通知发布型的导学方式, 教师在学生的网上学习中都没有提供有效的反馈和支持, 尤其体现为对学习过程中的社会性交互和问题解决的支持不足, 对以考试为主要形式的学习评价过度依赖, 造成以考试内容驱动学生学习。对学生的网上学习进行评价时, 我国教师过于注重以考察知识点掌握为主的考试形式, 间接造成学习者在网上学习中更加重视知识的机械性记忆和问题答案的诉求, 而不是协作过程中的知识建构。

中英网上学习的比较

我国与英国在网络教育的很多方面存在差异。在我国, “网络教育”这一术语通常是指以计算机网络为主要媒体的远程教育形态或手段, 强调网络教育中媒体或技术的重要性。而在英国, 网络教育是指运用信息技术促进学习者之间、学习者与辅导教师之间、学习社区与学习资源的连接的学习 (Lancaster University 2004), 更强调网络教育的形态。两者相比较而言, 我国对网络教育的理解更关注技术层面, 英国更关注学习论层面。除此之外, 由于文化背景与教育传统的差异, 中英两国在网上学习理念与方法的诸多方面也存在差异, 中英学习者在网上学习方式上表现出很大的差异。在比较异同的基础上更加深刻地认识自身, 并根据我国实际情况有选择地借鉴西方经验, 提出策略性建议, 正是中英项目中的“跨文化电子教学理念与方法”子项目的研究目标。以下将在中英项目研究成果的基础上, 从学习方式、学习材料、导学方式三个方面深入分析中英网上学习的差异。

(一) 学习方式

1. 中英课程背景。中英课程是中英项目的主要成果之一, 由中英双方协作设计、开发并实施。课程围绕“跨文化在线社区——职业发展”的主题, 共设计了三个单元的学习活动, 包括互相认识并分享理念、小组协作完成自选主题创作、共享成果并交流经验。学习中, 中英两国的 40 名学员分为 6 个小组参与学习活动, 其中的任务类型主要有在线讨

论、阅读材料、协作完成作品、学习总结和自省等。学习过程中, 6 名来自中英两国的辅导教师每人负责一个小组的学习活动的组织和引导, 为学习者提供在线学习支持。在这门课程中, 不论是学习者还是辅导教师, 都运用英语在开源学习平台 Moodle 上进行交互和学习, 故而是一门名副其实的跨文化在线课程。

2 比较方法和内容。在课程的后续研究中, 采用定性和定量相结合的研究方法。首先对中英两国学员进行了深度访谈, 了解他们的学习习惯、体验和感受。对访谈录音进行撰写并进行分析。然后, 从课程学习平台导出学习者和辅导教师的在线交互记录, 运用北京师范大学知识科学与工程研究中心自主研发的 VNCA (Visualized Intelligence Content Analyzer) 软件对交互文本进行内容分析, 以考察中英学习者网上学习方式的各自特点。

3 中英学习方式差异。中英学员在接受访谈时描述了各自的学习习惯。中方学员通常先阅读教师推荐的阅读材料, 很少自己寻找相关的课外文献资料进行学习, 大多数学习者反映这样做的原因是要“掌握课程和老师要求的知识点”。中方学员一般都是在阅读指定材料后才开始参加在线讨论的, 因为他们认为“只有阅读文献后才能参加讨论, 否则就不知道谁的观点正确”。英方网上学习者通常一边阅读指定的资料, 一边参加在线交互, 除教师推荐的学习材料外, 还常常根据交互的主题搜集并阅读相关的课外资源。英方学员在访谈时谈到, 在学习过程中最重视的是“通过和学习同伴以及辅导教师的交流, 促进自己对相关问题的理解, 启发自己解决实践中遇到的疑问, 改变自己先前的想法。”对中英学员的学习习惯进行比较发现, 英国学员在学习中更多地发挥了自身的主动性, 更重视社会性协作和交互在知识建构中的作用, 中国学员在交互中更多地体现出“答案诉求”的倾向, 在网上学习中主要向教师推荐的学习材料作为诉求问题的唯一的正确答案。

对交互文本的内容分析包括协同知识建构与提问方式两个维度。从协同知识建构角度进行的内容分析采用三大类 12 小类的编码体系。三个大类分别是认知存在、社会存在和教学存在, 其中显示学习者网上学习特征的主要是认知存在和社会存在两大类。认知存在类言论包括共享、论证、协商、创作和反思五个小类, 社会存在类言论包括积极情感、消极情感、提问三个小类。对这门跨文化课程的中英学习者在线交互的内容分析显示, 英国学员的在线交互中, 论证、意义协商、创作和提问的比例都高于中国学生, 而中国学生则

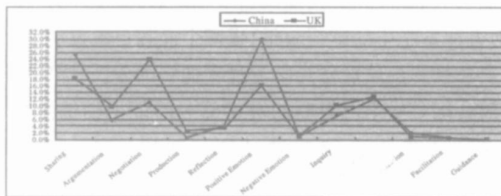


图 1 中英学习者协同知识建构的内容分析

显示出更多的信息共享和积极情感的表达, 如图 1 所示。

可见, 我国学习者交互的主要目的是分享浅层信息或维持和谐的学习氛围, 英国学习者的交互目的主要在于深层次的意义协商, 因此较多提问、质疑和批判, 善于提出问题, 善于通过分析性思考解决问题, 建构意义。

作者对中英学习者在网上交互中的疑问句进行了上下文铺垫信息的内容分析, 这一编码体系包含四个类别。其中, “原因或背景”表示提问者在提问之前或之后提供了问题提出的原因或背景信息, “个人观点”表示提问者在提问之前或之后阐述了自己对问题的观点和看法, “文献资料”表示提问者引用了文献资料对问题展开的论述, “无铺垫信息”表示提问者提出问题而没有提供任何有关信息或观点。内容分析显示, 英国学习者在课程交互中的提问在“个人观点”和“文献资料”两项比例明显高于我国学习者, 而我国学习者的提问在“无铺垫信息”类别上远远高于英国学习者, 如图 2 所示。

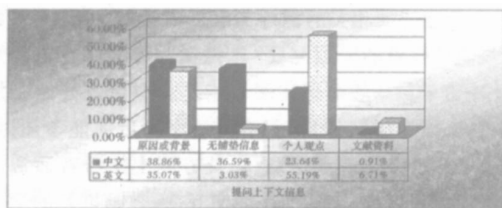


图 2 中英学习者提问铺垫信息的内容分析

可见, 英方学习者在阐述观点时多引用并分析文献资料, 而中方学习者几乎没有文献资料的引入, 这一差异从一个侧面反映出英方学习者搜集需要的信息用来论证观点的能力优于中方学习者, 即具有较高的分析性思考能力。内容分析的结果还显示, 英方学习者运用陈述句阐释个人观点多, 提问经常在陈述个人观点之后, 意在询问对方的见解, 是“意义协商式提问”; 而中方学习者很少提出个人观点, 通常在介绍一些背景信息后直接询问对方见解, 是“答案诉求式提问”, 再次体现了网上学习过程中的“答案诉求”倾向。

伯纳狄特·罗宾林 (1999) 指出, 中西方的远程教育模式存在明显差异: 从学习组织来看, 中国学生严重依赖面授, 学习内容和学习方法由教师高度控制, 较低的学生自主和选择, 学生依赖教师; 而西方学生不怎么依靠面授, 学习内容和学习方法较少由教师控制, 较高的学生自主、选择和学生独立。从学习内容来看, 中国学生强调信息内容, 看重记忆, 惯于表面学习; 而西方学生注重学习过程与学习能力, 以深入学习为目标, 不看重死记硬背。从学习过程来看, 中国注重学生的努力和学习态度, 强调适应和顺从, 避免冲突, 注重团结; 西方注重学生的学习效果, 强调个性和自我发展, 把对学习材料和老师的质疑作为学习过程的一部分。

对我国学生学习策略的考察部分印证了伯纳狄特·罗宾林关于中国学生较低学习自主性的论断。黄荣怀等 (2003) 运用 Weinstein 等人于 1987 年编制的学习策略量表 (LASS 量表) 对我国浙江省两所普通高校一年级学生的学

习策略进行了测试, 结果表明: 我国学生的学习策略应用水平普遍偏低, 其中在信息处理和加工方面也存在着很大的问题, 极不善于运用高级的认知监控策略, 缺乏自主。黄荣怀等还指出, 学生在课堂上的学习能力主要反映为如何在教师的讲授、指导和帮助下“消化”教材内容, 而网络学习者的学习能力主要体现在信息获取和选择的能力以及自我建构的能力。二者相比, 网上学习对学习者的自主学习能力的要求更高。网上学习中, 时空障碍和学习的弹性使教师难以实现实时督促和同步指导学习者的学习。因此, 我国高校学生在课堂学习中存在的学习策略和能力问题可能在网上学习的学生身上更为严重, 这可能会严重阻碍网上学习效果。

北京师范大学教育技术学院在 2006 年为在职教育硕士开设的选修课程《e-Learning 导论》完全采用网上教学方式实施, 教学材料呈现在网络平台上, 以“学习任务为核心的学习活动”是这门课程主要的教学模式。学生完成学习任务的过程中, 教师为学习小组提供网上学习支持和辅导。作者对这门课程的研究发现, 尽管教师在这门课程中精心设计了各种学习活动, 提供了很多有价值的学习资源, 但学生的知识建构程度依旧很低。作者运用北京师范大学教育技术学院自行开发的内容分析软件 VNCA 对这门课程中在线讨论区的文本进行了协同知识建构维度的内容分析, 结果显示, 课程学员的认知存在类在线交互文本中, 共享类 (17.8%) 和协商类 (14.6%) 言论较多, 创作类 (0.8%) 和反思类 (3.1%) 言论很少。此外, 作者还对课程学员发表的协商类交互文本进行了细读, 发现课程学员很少反驳或质疑教师或学习同伴提出的观点, 协商类交互以赞同他人的观点为主, 占全部协商类文本的 85% 以上。

对中英学习者网上学习方式的比较发现, 中英网上学习者主要在以下方面表现出差异:

1) 从提问的角度看, 中方学习者在网上学习中不善于从学习材料以及交互中发现问题、提出问题, 多数情况下对教师和文献的观点表示赞同, 对同伴的意见表示附和, 表现出“顺从附和型”的特点。英方学习者对他人的观点, 包括学习同伴、教师以及文献中的专家观点更多地是质疑和批判, 哪怕只是一部分观点也要提出问题并论述自己的见解, 表现出“质疑批判型”的特点。

2) 从分析性思考的角度看, 中方学习者在解决问题过程中不善于寻找需要的信息和资源, 不善于逻辑性地论证观点, 提出问题的主要目的在于从教师的话语或文献中直接获得问题的正确答案。属于“答案诉求型”学习。英方学习者重视与学习伙伴在解决问题过程中的意义协商, 善于分析他人观点的因果关系并搜索信息进行立论或驳论, 注重论据的有力和论证的逻辑性, 提出问题在于拓展思路, 检验并丰富自己的观点, 属于“协商建构型”学习。

3) 从协作学习的角度看, 中方学习者在网上协作中非常重视和谐氛围和人际关系的维持, 即使在与他人意见不一致时也尽力采取温和、间接的表达方式, 以避免冲突的产生,

表现出明显的“关系至上型”特征。相对于中国学习者, 英方学习者更关注学习任务本身, 意见不同时尽管礼貌但通常也会直接地表达出来, 认为这是对学习同伴的尊重与诚实, 表现出“任务导向型”的特征。

英国开放大学(2004)组织编写并出版的《辅导教师用书》中提出了表面学习和深层次学习的概念。表面学习是指通过记忆信息而掌握其表面含义, 不提出问题或质疑, 不形成理论假设的学习。深层次学习是指学生在社会性交互过程中深入理解重点概念、质疑已有结论, 并根据新的理解改变原有假设的学习。上述中英学习者网上学习方式的比较分析显示: 受儒家文化和传统课堂教学中灌输式讲课的影响, 我国学习者在网上学习中表现出顺从附和、答案诉求、关系之上的特征, 而英国学习者的网上学习体现出质疑批判、协商建构、任务导向的特征。根据笔者前文论述的学习发生的五个条件, 我国学习者的网上学习特征不利于真正学习过程的发生, 即使发生了, 多数情况下也属于表面学习、机械学习, 距离深层次学习还有较大差距。黄荣怀曾经指出, 我国的学生从小就没有提问的习惯, 不会提问题, 在学习中也并不会思考, 在学习材料时就可能是死记硬背、应付考试。网上教学是这样, 传统大学校园里也是这样。(转引自: 刘莉等, 2006)。因此, 当前的关键问题应该是引导学生去思考、去深层次地学习, 这已成为网上辅导教师在选择学习材料、实施网上导学过程中的主要任务。

(二) 学习材料

在《跨文化在线社区》课程的设计中, 中英两国教学设计者对学习材料的选择进行了深入探讨, 发现了两国教师关于学习材料的理念差异。

首先, 中方教师偏爱理论性较强的文献, 而英方教师更看重案例型文献。访谈中, 中方教师表示“专家和权威的理论性文献包含更多的信息, 有助于提高学生的学习效率, 在单位时间内掌握更多的知识, 了解更多的权威观点”。英方教师则认为“研读理论不能使学生真正理解知识, 而深入分析实际的案例却能帮助学生锻炼分析和归纳的能力, 从具体经验中总结抽象规律”。与案例型材料相比, 对理论性文献过度重视容易造成学习者迷信权威, 因此在学习中养成处处向权威诉求答案、顺从权威观点的习惯, 逐渐丧失质疑批判的能力, 以及对协商建构意义的兴趣。案例型学习材料贴近实践经验, 有利于引发学习者基于自身经验的讨论交流。由于案例分析没有唯一正确的答案, 学习者、教师、专家在平等的地位上进行交互, 有助于意义协商的深入进行。因此, 相对于理论性文献, 案例型材料更有助于真正学习的发生。

第二, 中方教师为课程搜集了大量文献作为学习材料, 而英方教师强调尽量减少文献数量, 以便突出讨论交流的重要性。对学习材料选择的不同理念, 影响了学习活动的设计差异。例如在《跨文化在线社区》课程中关于“e-Learning含义”的学习模块中, 中方教师认为应当为学习者提供大量相关文献, 让学生通过阅读活动了解专家和权威的观点, 从而

掌握关于 e-Learning 的统一的准确的含义。英方教师则认为可以先通过少量文献的阅读了解一些研究者的理解, 但更重要的是学习者之间根据自己的经验进行讨论交流, 在社会性交互中修正和完善各自的理解, 形成具有个性化的理念。可见, 不同的学习材料对学习具有不同的间接影响。过多的文献材料容易使学习者忽略讨论交流的重要性, 更加关注掌握和记忆文献中的现有观点, 而不是从社会性交互中运用分析性思考论证并建构自己的观点。因此, 学习材料既要丰富, 又不能成为文献的堆砌, 否则会影响学习者网上学习和思考的深入进行。

第三, 英方教师十分重视为学生提供完成作品的模板, 以及作品案例供学生参考, 这是中方教师以前没有注意到的。观察这门课程中学生的作业表现发现, 凡是提供模板或样例的作业, 学生完成的比例都较高, 而且质量也较好。可以推断, 模板或样例起到了脚手架的作用, 帮助学生明确作业要求并完成任务。从学习发生的几方面条件考察, 模板和样例有助于降低学习活动形式上的难度, 维持学习兴趣, 使学习者的关注点聚焦于学习任务的内容本身。

(三) 导学方式

导学方式已经成为网络教育的研究热点之一。我国学者对导学的研究主要集中在导学环节研究、导学策略制订依据研究, 及具体的导学策略研究几方面。张德利(2000)指出, 导学应该包括四个环节, 即指导学生自主选择专业与课程环节、指导学生自主选择学习媒体环节、指导学生自主学习课程环节, 以及组织检查社会调查与实习环节, 其中第三个环节是最重要的导学环节。章国英等(2005)从外语网络教学的本质出发, 提出了外语网络教学环境下成功实施导学策略的几个条件, 并介绍了三个在外语网络教学环境下实施的导学策略。林东华(2005)针对网上学习中“为什么学习”、“能否学习”、“学习什么”、“如何学习”等四个问题提出了具体的导学策略。纵观我国学者对网上导学策略的研究发现, 导学策略的研究呈现出宏观研究多、微观研究少, 理论探讨多、实践分析少, 设计多、验证少的局面。

国外对导学的研究文献很多, 研究角度也比较广泛。Graham等(2000)在研究中发现, 网上学习中大多数教师都期望做好在线辅导工作, 但是却苦于不知道什么样的策略才是有效的。Collison等(2000)专门著书, 从支持有效辅导的原则、辅导目标和会话形式的协调、辅导教师的关键角色、良好的在线学习社区、教师辅导言语与学习困难支持、讨论的引导和维持等几个方面阐述了在线学习中教师的有效辅导策略。英国学者 Salmon(2002)多年来一直致力于网上学习活动的设计和网上导学的研究, 她提出的在线引领模型, 为在线辅导教师设计在线活动和开展学习辅导提供了很好的分析框架, 在英国的导学策略研究中最著名。Salmon认为, 导学教师的在线辅导工作包括五个阶段, 并对每个阶段建议了相应的在线辅导策略。第一阶段“登录及鼓励”的导学策略, 包括密切关注学生的状况、主动联系学生并协助学

习者解决技术问题。第二阶段“在线交友”过程中运用的导学策略,包括自我介绍模板或问题的提供以及与陌生人尽快熟悉的谈话技巧。第三阶段“信息交换”的导学策略,包括通过提供摘要、阅读指导等方式,帮助学习者选择满足个人兴趣和需要的材料进行最有效率的阅读,并敏锐把握学生的阅读情况。第四阶段是“知识建构”阶段,教师在这一阶段的导学策略主要体现为通过提出问题对学生进行引导和启发,带领讨论逐渐深入,同时教师在网上导学中也要注意使学习者的讨论聚焦,不偏离主题。此外,教师还需要了解每位学习者在讨论中的贡献,给学生提供情感支持,并鼓励学生讨论内容进行归纳总结。第五阶段“自我发展”的教师导学主要反映在,教师通过书面评价促进学习者的反思性思考。当然,Salmon提出的网上导学策略模型也有不完善之处,例如生硬地割裂了在线学习者学习的各个阶段,并将学习过程描述为线性的过程等。然而,Salmon的导学策略模型较为系统地反映了英国网上导学的研究框架,对我国的网上导学研究具有很大的借鉴价值。

综上所述,国内外导学策略的研究有很大不同。国内注重理论的建构,从宏观上阐述导学策略的完整体系;国外则注重实践经验的总结,从网络教育的实际问题出发,在实验验证的基础上研究导学策略,更关注导学策略的有效性。

《跨文化在线社区》这门课程的6名在线辅导教师来自我国和英国,人数各占一半。对中英辅导教师的导学方式进行比较分析的过程中,笔者运用VNCA软件对辅导教师的在线交互文本进行了内容分析,并对全部辅导教师进行了访谈。交互文本的内容分析显示,英方辅导教师进行学习活动的言论明显多于中方辅导教师,体现了英方辅导教师在这门在线课程的教学组织和引导方面,相对于中方辅导教师表现得更为积极,拥有更多的经验。对辅导教师进行的访谈发现,中英教师的网上导学主要存在四个方面的差异,其中英方教师的导学经验值得我国教师思考和借鉴。

第一,在学习活动的设计和组织的方面,中方辅导教师认为学习活动应当主要由教师设计,学习者的任务是按照活动要求去做。英方辅导教师提出,“教师设计的只是学习活动的总体框架,具体实施中学生应当有真正的发言权,应当由学生选择如何去做,因为学习的主体是学生”。比较而言,英方教师在学习活动的设计和组织的方面更加以学习者为中心,这样做有利于学习者在学习活动中发现真实的问题并激发学习兴趣,也有利于锻炼学生的分析性思考能力,发现解决问题的途径和方法。

第二,中方辅导教师设计的学习活动通常以阅读贯穿始终,英方辅导教师设计的学习活动以交流讨论为主线。一定量的阅读是必要的,但如果阅读过多,势必会缩减交流讨论的时间,使学习者将学习理解为记忆和掌握学习材料中的知识点,更迷信阅读材料中的权威和专家的观点,忽视社会性交互活动以及对问题的分析性思考,从而加重我国学习者在网上学习中的顺从附和、答案诉求倾向。为此,英方教师在

导学中对交流讨论活动的强调值得我国教师借鉴和学习。

第三,在引导讨论深入进行方面,中方辅导教师认为“情感上的积极鼓励很重要”,而且“对英方学习者质疑教师观点的习惯不太适应”。英方辅导教师则表示非常欢迎学生质疑自己的或文献中提出的观点,认为“这是学生学习的真正标志”,“是学生真正投入这门课程的标志”。英方教师虽然也经常鼓励学习者,但更多的时候是利用提问的方式引导学生思考,注重鼓励学习者适时地将讨论内容整理为摘要,从而培养起英方学习者的质疑批判和任务导向习惯。

第四,在网上学习评价方面,对于这门课程采用的电子档案袋的评价方式,中方辅导教师表示“这种评价方式缺乏明确的标准,很难进行评价,还是不如考试容易考察出学生的水平”。英方辅导教师则表示“电子档案袋最能体现每一位学生的进步,这才是对学生最有意义的部分”。学习评价方式的选择,反映了对知识和学习的理解。我国传统的考试更多的是对知识点记忆和掌握的考察,而电子档案袋的评价方式更有利于考察学生的学习过程、知识建构的过程和个人学习成长的过程。

通过以上四个方面的分析发现,英方教师的网上导学策略更有利于学习者通过质疑和批判发现真实问题、开展社会性交互活动、进行分析性思考,从而深层次地学习。我国网上导学教师如果能够有选择地借鉴英国导学的有益经验,将有助于转变我国网上学习者的学习方式,变表面学习为深层次学习。

结论

本文研究了我国学生的网上学习问题。首先探讨了信息时代知识观的发展和对学习本质的新的理解。在此基础上,作者论证了学习发生的五个条件,以及网上学习方式的特点。为了回答“我国学生在网上的学习发生了吗”这个问题,接着下来分析了我国学生当前的网上学习特征,进而在中英网上学习的比较中发现差异,探寻对我国网上学习改善的有益启示,尤其是对教师变革网上导学方式的启示和建议。

中英比较使我们认识到,英国的网上教学理念强调发现和探究学科知识,强调应用所学知识于实践,强调发展学习者的分析性思维;我国的网上教学强调传授知识,强调学习者掌握或记忆知识,强调以学习者通过考试作为学习成功标准。这一理念的差异体现在学习者的网上学习方式中。作者在本文中提出学习发生的条件,包括真实问题作为起点、学习兴趣作为动力、学习活动的投入作为外显行为、分析性思考作为内隐行为、教师的指导和反馈作为外部支持。从这些条件来分析我国学生的网上学习现状发现,我国学习者的网上学习很少满足上述条件,也就是说网上的学习并没有真的发生。即使发生了,也只是表面的学习,而没有深层次的学习。不少学者都曾指出,互动是网上学习的关键。我们的研究也证实了这一点。

面对我国学生网上学习的现状, 作者提出作为网上辅导教师应当从学习材料的选择、学习活动的设计、网上学习的组织和网上学习的支持等方面, 为学习者创设有利于提出问题、进行分析性思考、展开合作学习的环境, 有选择地借鉴英国网上导学的经验, 增强服务意识和主动性, 为学习者创设更好的网上学习环境, 促进我国学生网上学习的变革。

【参考文献】

- [1] 鲍银霞 (2005). 有效学习发生的条件及其对教师教学的要求 [J]. 教育导刊, 2005 (9): 14-16
- [2] 伯纳狄特·罗宾林 (1999). 中西方远程教育模式的差异 [J]. 李林曙. 中国电大教育, 1999 (2).
- [3] 陈建翔 (2004). 当代学习方式变革中的观念创新 [J]. 北京教育 (普教版), 2004 (6): 11-13.
- [4] 陈世友, 姚本先 (2006). 网络教学概念的界定、发展现状和趋势 [J]. 成人高教学刊, 2006 (4): 9-12
- [5] 冯琳, 刘莉 (2006). 远程教育质量保证: 国际视野与中国特色 [J]. 中国远程教育, 2006 (11): 5-9.
- [6] 付建中 (2005). 教育观念的转变: 教会学生使用知识 [J]. 辽宁教育研究, 2005 (2): 69-70
- [7] 高慎英 (2002). 论学习方式的变革及其知识假设 [D]. 华东师范大学博士学位论文, 2002-04
- [8] 何克抗 (2002). E-learning 与高校教学的深化改革 (下) [J]. 中国电化教育, 2002 (3): 11-14
- [9] 黄荣怀, 周跃良 (2003). 关于远程学习的特征分析 [J]. 中国电化教育, 2003 (3): 75-79
- [10] 黄荣怀, 沙景荣 (2005). 关于中国教育技术学科发展的思考 [J]. 中国电化教育, 2005 (1): 5-11.
- [11] 姜勇, 阎水金 (2004). 西方知识观的转变及其对当前课程改革的启示 [J]. 比较教育研究, 2004 (1): 17-22
- [12] 林东华 (2005). 远程开放教育环境下教师的导学策略及实施 [J]. 开放教育研究, 2005 (99): 61-64
- [13] 刘莉, 冯琳 (2006). 网络环境下的教与学: 宁波电大网上课堂实践与研究 [J]. 中国远程教育, 2006 (5上): 5-18
- [14] 桑新民 (2005). 学习究竟是什么? —— 多学科视野中的学习研究论纲 [J]. 开放教育研究, 2005 (1): 8-17
- [15] 施良方 (1994). 学习论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1994. 5
- [16] 汪洪宝, 徐辉富, 查文英 (2002). 现代远程教育教与学研究 [J]. 中国远程教育, 2002 (2): 33-38
- [17] 夏永康, 童强 (2006). 教师知识观中的问题及其重建 [J]. 当代教育科学, 2006 (9): 7-10
- [18] 燕良轼 (2005). 传统知识观解构与生命知识观建构 [J]. 高等教育研究, 2005 (7): 17-22.
- [19] 杨开城. (2002). 网络时代的教学设计理论发展应关注的几个问题 [J]. 现代教育技术, 2002(1): 20-23
- [20] 余胜泉, 毛芳 (2005). 非正式学习——E-learning 研究与实践的新领域 [J]. 电化教育研究, 2005 (10): 18-23
- [21] 余文森 (2002). 简论学生学习方式的转变 [J]. 课程·教材·教法, 2002 (1): 25-26

- [22] 詹姆斯·博特金等 (1984). 学无止境 [M]. 上海: 上海人民出版社, 1984. 20-22
- [23] 张德利 (2000). 远程开放教育“导学”环节初探 [J]. 中国远程教育, 2000 (10): 45-47.
- [23] 张尧学 (2004). 高校现代远程教育调查与思考 [J]. 中国远程教育, 2004 (16): 18-23.
- [24] 张建伟, 吴庚生, 李绯 (2003). 中国远程教育的实施状况及其改进——一项针对远程学习者的调查 [J]. 开放教育研究, 2003 (4): 7-11
- [25] 张伟远, 王楠 (2006). 远程教育的实质性发展: 协调与创新 [J]. 中国远程教育, 2006 (6): 12-18
- [26] 章国英, 胡继岳, 张力 (2005). 外语网络教学的本质与网络型外语教师的导学策略 [J]. 外语电化教学, 2005 (2): 15-19.
- [27] 钟启泉 (2005). 概念重建与我国课程创新——与《认真对待“轻视知识”的教育思潮》作者商榷 [J]. 北京大学教育评论, 2005 (1): 48-57
- [28] 周蔚 (2005). 现代远程教育学习支持服务现状研究 [J]. 中国远程教育, 2005 (3): 43-48.
- [29] 朱京曦 (2003). 试论教育技术视野中的学习方式变革 [J]. 中国电化教育, 2003 (8): 10-13
- [30] 朱小蔓 (1999). 知识经济时代·教育观念更新·成人教育改革 [J]. 中国成人教育, 1999 (2): 8-10
- [31] 2006网络教育国际论坛 (2006) [EB/OL]. http://www.e-learningchina.org/zh_cn/forum_description.asp 2006
- [32] Bischoff R (1998). Informal learning in the workplace announcement [DB/OL]. http://www.learning.org.com/98_01/0331.html January 2005.
- [33] Broadbent Donald E (1956). Successive Response to Simultaneous Stimuli [J]. Quarterly Journal of Experimental Psychology 1956 Part 4
- [34] Collison G, Elbaum B, Haavind S Tinker R (2000). Facilitating Online Learning Effective Strategies for Moderators [M]. Madison WI: Atwood Publishing 2000
- [35] Cross J (2006). Informal Learning Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance [M]. Pfeiffer November 2006.
- [36] Cunningham D J (1991). Assessing Constructions and Construction Assessments A Dialogue [J]. In T M Duffy & D H Jonassen (Eds), Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation Lawrence Erlbaum Associates Inc: 35-44.
- [37] Edward L. Davis (2005). Lessons for Tomorrow: Bringing America's Schools Back from the Brink [M]. Oregon Press October 1, 2005. 288.
- [38] Freire Paulo (2000). Pedagogy of the Oppressed [M]. Continuum International Publishing Group September 2000.
- [39] Graham C, Cogswell K, Craner J, Liu B, and Duffy T M (2000). Teaching in a Web Based Distance Learning Environment: An Evaluation Based on Four Courses [R]. CRLT Technical Report No 13-00 Bloomington: Indiana University Center for Research on Learning and Technology 2000
- [40] Haugrup (2007). The Personal Characteristics of Headteachers

er[OL]. www.ncsl.org.uk/media/F7B/52/kpool-haymodels.of.excellence-part3.Pdf 2007

[41] Johnson D W., & Johnson R T (1991). Learning together and a kind of Cooperative competitive and individualistic (Third Edition)[M]. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall

[42] Jonassen D H (1991). Evaluating Constructivist Learning A. In T M Duffy & D H Jonassen (Eds), Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation. Lawrence Erlbaum Associates Inc.: 137-148

[43] Lancaster University (2004). Networked Learning [OL]. <http://esalt.lanc.ac.uk/jisc/definition.htm> May 2004.

[44] Miller P, Abise-Young P. (1996). Preschoolers' strategic behaviors and performance on a same-different task [J]. Journal of Experimental Child Psychology 1996 60 284-303.

[45] Newman F M (1991). Student Engagement in Academic work. Current Research [M]. Berkeley: 58-75

[46] Open University (2004). TutorLink Book [M]. The Open University Press 2004 4.

[47] Program for Writing and Rhetoric Writing Tip Analytical Thinking [OL]. <http://www.colorado.edu/FWR/writingtips/09.html> May 2007

[48] Race William Philip (2005). How does learning happen best? [OL]. <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/effective-learning/happen/> July 2005

[49] Race William Philip (2007). Making learning happen independently [OL]. <http://www.phil.race.com/download3.html> March 14 2007

[50] Rogers Carl R (1969). Freedom to Learn [M]. Columbus OH: Charles E. Merrill Publishing 1969.

[51] Sannon G (2002). Running E-tivities/5stage.shtml 2002. <http://www.atinod.com/e-tivities/5stage.shtml>

[52] Shuell T J (1986). Cognitive conceptions of learning [J]. Review of Educational Research 56 411-436.

[53] Spiro R J et al (1991). Knowledge Representation Context Specification and the Development of Skill in Situation-specific Knowledge Assembly: Some constructivist issues as they relate to Cognitive Flexibility Theory and Hypertext A. In T M Duffy & D H Jonassen (Eds), Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation. Lawrence Erlbaum Associates Inc.: 121-128.

[54] UNSSC (United Nations System Staff College) (2004). Analytical Thinking [OL]. <http://www.unssc.org/web/programmes/mkdp/sms/UNADS%20Map/UNADS/UNAIDS97.htm> October 2004.

(编辑: 路新民)

【收稿日期】 2007-09-01

【修回日期】 2007-10-05

【作者简介】 黄荣怀, 博士, 教授, 博士生导师, 北京师范大学教育技术学院院长; 张振虹, 北京师范大学教育技术学院博士生; 陈庚, 教授, 北京交通大学远程与继续教育学院院长; 徐琤, 副教授, 北京交通大学远程与继续教育学院研发部主任。

Online Learning: Does Learning Really Happen?

—— Comparison of Chinese and British Online Learning in Intercultural Context

HUANG Ronghuai, ZHANG Zhenhong, CHEN Geng & XU Zhen

(School of education technology, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: With the rapid development of online education in China, enhancement of online education quality has become the focus of researchers' attention and online pedagogy has become a core of online education research. How do students learn online? Does learning really happen in online education? This paper discusses this question in three aspects. First, conditions and characteristics of effective online learning in information era are discussed on basis of knowledge theories, learning theories and insights from childrens learning. Second, the paper presents characteristics of Chinese students' online learning and analyses whether learning really happens according to the conditions of effective online learning. Then the paper discusses the differences in students' online learning style, online learning resources and online tutoring between China and Britain with the case study method of an intercultural online course. Last the paper summarizes tutoring strategies in British online education and offers insightful suggestions to Chinese online tutors in helping Chinese students learn more effectively.

Key words: online learning; learning style; learning characteristics; tutors; course