

* [“两岸四地”课程与教学研究]

主持人: 靳玉乐

主持人语:随着课程改革的实施与逐步推进,课程变革研究近年来在我国取得了显著进展。课程变革研究早期讨论主要集中在课程政策制定以及教科书等文本资源的开发。随着改革的深入,研究者的视角逐步下移至变革真正发生的场域——学校,转向关注课程改革中的人员改变,教师改变、学生学习等问题受到人们的广泛关注。这种研究重心的下移反映了课程变革研究逐渐深入的历程。为此,本期以“新课程改革对师生教学方式转变的影响研究”为主题,力图探讨两岸四地课程改革中师生教学方式的转变。香港中文大学教育学院的黄显涵博士生、李子建教授从建构主义视角出发,首先探讨了其对基于心智模式的教学和文化反应教学这两种旨趣颇异的教学取向的影响,然后具体分析了这两种教学模式中所采纳的教学方式,最后对教学方式的转变进行了反思与探讨。台北崇德小学校长、台湾师范大学教育研究所博士、台北教育大学兼任助理教授林文生以台湾一所小学的课程与教学发展为

例,透过行动后的反思,重新思考校本课程的发展与教师教学知识成长之间的关系,了解教师如何从一个生手教师变成专家教师。作者指出,透过行动中反思以及行动后反思,教师的课程与教学的对话,对于教师教学知识的改变有其深刻的影响;教师之间的教学观摩对于教学知识的改变也有显著效果;家长及学生的意见对教师的教学知识也有深远影响。西南大学教育学院的苏强与马金晶博士生、靳玉乐教授认为,随着新课程改革的深化,学生主体意识正悄然觉醒,单一、他主、被动的学习方式逐步走向自主、合作与探究。然而,在取得成绩的同时,学生学习方式的变革正经历着预设与生成、形似与神似、泛化和异化等困境。面对这些困境,我们需要进一步加强对学生学习方式转变的理论阐释,转变教师教育教学观念,提高师生自身素质与能力。由此可见,两岸四地都非常关注课程改革对师生教学方式转变的影响。作者们学养深厚、思维敏锐,为我们研究课程改革提供了富有新意的视角。

课程改革中教学取向的转变

——从建构主义路径源发的探索

黄显涵,李子建

(香港中文大学 教育学院)

摘要:从建构主义视角出发,首先探讨了其对基于心智模式的教学和文化反应教学这两种旨趣颇异的教学取向的影响,然后具体探讨这两种教学模式中所采纳的教学方式,最后对教学方式的转变进行反思与探讨。

关键词:教学取向;教学方式;基于心智模式的教学;文化反应教学;建构主义;课程改革

中图分类号:G423.07 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2010)06-0055-06

一、前言

伴随经济全球化趋势与政治民主化进程^[1],各国逐步开始关注本国的国际竞争力,这种趋势使得教育成为各国制定未来发展方针的重要内容,同样也成为实现未来政治经济目标的重要手段。因此世界各国在20世纪末期相继启动课程改革,并最终形成了一股全球性的教育变革潮流^[2]。与此同时,在人文社会科学领域,建构主义思想以其独特的视角和对个体尤为关注的旨趣逐渐在

教育研究领域呈现为主导型话语形态^[3]。建构主义理论发端于维科(Giovanni Battista Vico)的科学哲学,滥觞于皮亚杰(Jean Piaget)的发生认识论,在库恩(Thomas Kuhn)的哲学理论、罗蒂(Richard Rorty)的反表象主义、杜威(John Dewey)的实证主义以及维果茨基(Lev Vygotsky)、班杜拉(Albert Bandura)等诸多学者的共同构筑之下构成了一个建构主义的学术“教堂”。由于来源驳杂,建构主义难免呈现出一种流派复杂、众声喧哗的图景,但其亦存在一些共通之处。建构主义学者认为知识

* 收稿日期:2010-09-12

作者简介:黄显涵,女,香港中文大学教育学院,博士候选人,主要研究课程与教学论、教学评价。

并非客观存在,而是个体在与情境交互作用过程中生成的一种解释。学习不是简单的知识技能传授,而是学生在丰富流动的脉络中通过主动探究、协商合作从而完成意义的建构和知识的创造。在这场全球性教育变革过程中,建构主义理论无疑扮演着举足轻重的角色,其独树一帜的理论一方面为人们提供了审视传统教育的契机,同时也成为人们不断推动教育改革的思考利器。

在建构主义理论的影响之下,史密斯和雷根(Patricia Smith & Tillman Ragan)认为教学设计应该是一个将教与学的准则具体转化为教学内容、教学行为、教学评价的过程,同时这个过程应是反思的、系统整合的^[4]。有鉴于此,本文规避对教学方式进行孤立分析,而是将其放置在教学设计的流动过程中进行整体观照。近年来,教学设计的研究取向可以简要分为两个方面:其一是关注学生如何能够更好地习得知识;其二是强调如何让学习者在过程中获得个人的意义与价值。基于心智模式的教学和文化反应教学无疑较为贴切地回应了这两种研究取向。不可忽视的是,这两种苗生于迥然不同需求旨趣的教学设计也难以避免地受到建构主义理论的深刻影响,同时具有了关注个体、强调建构的共通性特征。

二、基于心智模式的教学(Model of Mental-based Instruction, MOMBI)

德国教育家赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart)曾经指出应该有一套系统的方法来研究个体学习时的思维模式。他认为在人类看似嘈杂无序的观念背后应该可以寻找出有章可循的生成机制。20世纪初期,行为主义心理学对于这一问题已然进行了初步的思考和探索,并深刻影响了近代教育的发展历史。怎样习得知识?这一恒久的教育问题时至今日仍然是教育者无法规避的核心性问题。一些学者致力于探寻个体在知识学习过程中的习得

机制,开发出基于心智模式的教学(下文简称 MOMBI)。

近些年,一些研究者试图将专家(experts)行为和新手(novices)行为进行对比,其结果令人思考。一般而言,专家们并不一定掌握更多的知识,而且也不一定比新手更行动快捷。多数情况下,专家的知识多是被有效地组织在一起,因此更易于回溯,也更能有效地被应用于实践。针对这一现象,心智模式理论(Theory of Mental Models)认为个体在其已有的知识和经验基础上会形成一个个体心智模式,这些模式具有预言性和扩展性,它们帮助个体理解其所处世界的种种现象乃至应用。毫无疑问,在心智模式理论研究者看来,这些专家具有十分成熟且有效的心智模式。MOMBI 研究者认为心智模式是一种知识外显表现的富有结构性的形式^[5],它帮助个体理解、转化、吸收新的知识。他们构筑于以往的经验与知识之上。当个体在学习过程中遇到崭新的学习内容时,学习者与环境的挑战产生互动,通过信息处理、类比性转化(analogical transfer)来调适、改变或拓展,从而达到模式的再构(re-construct)^[6]。

从理论来源上追溯,不难发现心智模式理论首先呼应皮亚杰同化(assimilation)和顺应(accommodation)的认知心理学理论。另外,班杜拉的社会学习理论也指出通过向典范学习,学生通过模仿或修改典范人物的行为可以建构自己学习的新的图式(schema),这无疑正面支持了 MOMBI 中对于类比性转化的解释。其三,维果茨基的社会心理学理论认为个体的学习过程是建立在与环境的互动基础之上的,这与心智模式理论对学习环境的丰富性和多样性的强调亦十分相近。总体而言,这种心智模式理论无疑与建构主义的旨归颇为吻合。

布鲁姆施泰因(Patrick Blumschein)指出 MOMBI 主要分为三个主要环节(见表 1)^[7]:

表 1 MOMBI 三个关键环节

分析	专家的模式(expert models)、能力、新手的模式(novice models)、差距、教学的干预方式、长期的模式与短期的模式(long/short range models)
设计	学习环境(宏观的),需要解决的问题(微观的),同伴,外在的典范(externalized model)
发展	互动的设计、真实的任务、丰富的信息、直接的反应、及时的有质量的反馈

资料来源:Blumschein(2009:269)

也就是说,这种教学方式首先需要将专家模式和新手模式进行对比分析找出差距并选择有效的干预策略。在具体设计中,教师要立足于个体已有的心智模式基础之上,关注学习环境的建构,给出具有挑战性的问题。在这个过程中,外在的典范无疑可以成为学生借鉴的范本,

而同伴则可以辅助支撑学习过程。在整个过程中,教师教学应该是互动、真实、及时有效的。布鲁姆施泰因指出这三个环节要不断通过 3R 的调整,即修订(revision)、加强(reinforcement)与扬弃(rejection)。落实到具体的教学操作中,MOMBI 主要分为五个阶段(见表 2)^[8]:

表 2 MOMBI 五个阶段

具体过程	描述
过程 1	诱发思维的不平衡状态(provocation of mental disequilibrium)
过程 2	激发先备知识
过程 3	搜索更多的信息
过程 4	整合成为一个心智模式
过程 5	形成图式(schematization)

资料来源:Ulrike Hanke(2008:178)

知识习得的心智模式建构是一个由失衡到再平衡的过程,它始终处于改变与转化之中。个体的模式建构通过不断接纳新知识,在多次调适或转化中形成图式

(schema),即学生最终掌握了所要学习的内容。

立足于心智模式理论之上,教师在进行 MOMBI 时应该针对不同阶段采用不同的教学干预方式(见表 3)^[9]:

表 3 MOMBI 的具体教学方式

具体过程	描述	教学方式
过程 1	诱发思维的不平衡状态 (provocation of mental disequilibrium)	“诱发”(provocation)
过程 2	激发先备知识	“激活”(activation)
过程 3	搜索更多的信息	“展示”(presentation)
过程 4	整合成为一个心智模式	“建立脚手架”(scaffolding)
过程 5	形成图式(schematization)	“实践”(practice)

资料来源:Ulrike Hanke(2008:182)

具体而言,在学习初始阶段,教师应该通过提问展示新内容,以富有冲突的问题或一个有待解决的任务来刺激学生,诱导学生思维出现失衡状态。其次,由于心智模式必须要在已有知识的基础上展开,因此教师要帮助学生回溯先备知识,这常常要借助头脑风暴。第三,多数情况之下,学生所具有的先备知识无法完全理解现有内容,因此教师需要进一步提供更加丰富的信息。第四,教师要确认他的学生能够建立起一个正确的心智模式,这个过程需要教师给出提示,也需要让学生回答一些关键性的问题。第五,为了能够让心智模式图式化,学生必须要通过实践才能建立起来。

毫无疑问,在 MOMBI 中,如何创设学习环境至关重要^[10]。一般而言,心智模式研究者指出学习环境可分为以下三类:

(一)富有自由度的学习环境,学生能够自动回应教学(didactic)要求。例如,学生通过类比性推理进行探究或学习。这种学习环境可称之为自我引导的学习。它仅需要教师尽可能为学生提供充足信息和相关资源。

(二)借助观察或辅助的学习环境。吉本斯认为在具体教学中,教师需要观察、了解学生的学习进展并不断营造出富有脚手架的支持性学习环境,以帮助学生不断进行发现式学习^[11]。

(三)约翰逊-莱德(Philip Johnson-Laird)指出传统教师为中心的教学也可以促进学生的心智模式发展^[12],这既包括奥苏贝尔(David Ausubel)的有意义的言语学习(verbal learning),也包括柯林斯、布朗和纽曼(Alan Collins, John Seely Brown & Susan Newman)等人所开发的认知学徒模式(cognitive apprenticeship)。

无需多言,教师在创设学习环境时不可一概而论,而是应根据具体教学内容和学生的特质进行调适。另外,吉本斯指出在 MOMBI 中同伴(companion)作用不可小觑^[13]。这个同伴可以是同学、学长、教师、专家、书籍以及其他一切可获得的资源。他们在关键的节点或较为困难的内容上可以帮助学生进行有针对性的分析和干预。

三、文化反应教学(Model of Culturally Responsive Teaching)

与 MOMBI 研究旨趣不同,文化反应教学并未以探

寻某种教学程序或步骤作为出发点,而是另辟蹊径,他们从关注个体意义出发,强调在教学中通过文化的干预介入,从而帮助学生建构具有真实意义的个人世界。

维果茨基强调学习总是在一定的社会或文化境遇之下展开。当教师能够为学生提供符合其文化背景的学习环境时,学生就会较容易通过语言或其他的互动形式进入最近发展区,从而进入有效的学习进程^[14]。新维果茨基学派则进一步发展相关理论,针对社会文化对学生个体学习的影响进行了较为全面的阐述。这种研究取向显然有大量相关实证研究结果的支持^[15]。另外,社会学理论也对这一现象进行了相应分析,例如布迪厄(Pierre Bourdieu)曾指出由于个体所处的不平等的文化地位常常在后天教育系统中被复制,因此这种由学生家庭所带来的影响,尤其是消极的影响,让学生很难摆脱^[16]。有鉴于此,很多学者尝试从文化视角探寻教学改革的路径,也不断探讨着更加适合学生发展的教学方式。

文化反应教学起源于 20 世纪 70 年代,其目的旨在尽可能减少学生文化背景所带来的消极影响,通过多文化的沟通和融合、利用不同背景学生的文化特色及其先备知识帮助学生提升学习动机和表现,从而帮助学生学习^[17-19]。很多实证研究显示,实施文化反应教学能够帮助少数民族背景学生在构建个人意义世界的过程中有效提升学习效果^[20]。

盖伊(Geneva Gay)指出文化反应教学具有六方面特质^[21]:

(一)确认性(validating)

文化反应教学首先承认并肯定学生个体已有的文化经验、先备知识、学习特点以及人际模式等因素,这种对个体已有经验或要素的确认成为有效教学实施的起点。

(二)综合性(comprehensive)

文化反应教学并不仅仅着力于知识或技能的传授。它强调应该在关注学生学习成就之外还需要帮助不同民族的学生建立自我认同感、稳定的族群关系、忠诚互爱的团体认同感等等。可以说这种教学方式的最终旨归是培养有创造性、批判性以及承担性的社会公民。

(三)多维度(multidimensional)

由于不同文化背景或学习经验的差异性,这决定了

文化反应教学不单单关注课程内容,而且还需要涉及学习环境、教室管理、师生关系、如何评价等各个方面。

(四) 赋权增能 (empowering)

无需赘述,通过上文对于文化反应教学的阐述,其以学生为中心的旨趣显而易见。在教学进程中,学生,尤其是少数民族的学生能够在社会、教师的支持之下不断主动参与、积极对话,这个过程无疑可以帮助他们能够更好地掌握学科统整、主动学习等多方面能力。

(五) 转化 (transformative)

与传统的教学方式所不同的是,教师的教学并不是预先设定的,它需要根据不同学生的学习特点加以转化。这种转化首先表现在传统的教育过程中,师生要能够直面并挑战文化霸权;其次它还表现在发展学生的社会批判意识和政治参与意识,不断对抗可能存在的偏见以及隐形暴力。

(六) 解放 (emancipatory)

可以说文化反应教学能够将学生从原本单一的主流文化束缚中解脱出来,让他们感触、接受多元文化。这种对于学生个体的尊重能够真正让学生在主体性上获得解放。

总体而言,吉斯伯格与沃克斯基(Margery Ginsberg & Raymond Wlodkowski)指出文化反应教学的基本理念是尊重差异、提升学生动机、将文化与学科相整合,为缔造学生公平营造宽容、安全、富于尊重的学习环境。由此他们提出文化反应教学应该包括的四个方面:建立包容(establishing inclusion)、发展态度(developing attitude)、提升意义(enhancing meaning)与培养能力(engendering competence)^[22]。针对每一个方面,研究者都给出了相对应的准则、条件、组织和具体的教学方式(见表4)^[23]。

表4 文化反应教学的组织方式与教学方式

方面	准则	条件	组织方式	教学方式
建立	尊重	强调课程与学习者经验之间关系	学习社群	合作学习
包容	相互 依赖	教师与学生分享知识 强调合作 肯定学生改变的能力 公平地对待每一位学生	基础合作小组	写作团体 同侪教学 分享
发展	相关	教学与学生的经验及先备知识相连接	文化反应教学	问题解决教学
态度	自我 决定	鼓励学生依据自己的经验、价值及需要做决定	学生 家长	多元智能教学 体验学习 做决定 弹性教学
提升	参与	鼓励学生挑战高层次思考与分析议题的学习机会	计划	角色扮演
意义	挑战	学习者的经验及语言应被重视	提出问题	真实性学习 个案研究 历史研究
培养	真实性	评量过程与学习者的世界、参照与价值连结	培养荣誉感	回馈
能力	效能	重视多元评价 强调自我评价	班级公约	真实性评价 自我评价 档案袋评价

资料来源:(Wlodkowski 与 Ginsberg,1995;刘美慧,2001;有改动)

实施文化反应教学,教师可以运用多种教学方式,如同侪教学、个案研究、角色扮演等等,这些教学方式的使用应该结合具体教学目标而加以灵活运用。另外,文化反应教学难以运用传统的测验或考试来进行评价,它需要教师首先能够运用真实及时的反馈对学生学习成效进行跟踪调整。由于文化反应教学旨在让学生建构个人学习的真实性与主体性,教师需要运用档案袋评价、自我评价等多种形成性评价方式来跟踪学生真实的发展历程和心理变化。所以,文化反应教学并没有为教师设定一套模式化的程序或理论,而是强调调整教师在设计教学时的视角,拓宽教学设计、教学方式的多元性文化要素以及探求启发学生对自我主体性建构的可能性空间。

毋庸置疑,在文化反应教学中,教师所扮演的角色至关重要。首先,教师要能够对自己所持有的文化背景有

清晰认识,能够对自己可能存在的偏见存在高度敏感;另外,教师要具有多元文化的认知背景,他能够包容地对待不同学生的学习经验,并根据个体特质进行弹性化、公平性的教学。麦克劳伦(Peter McLaren)曾经指出,师资培育的过程极少在当代文化中占有位置,反之亦然^[24]。这种教育与文化的孤立状况急需突破。如何打破这一关键的瓶颈、怎样实施有效的策略,这都有赖于相关研究者持续探讨。

四、反思与建议

威利斯(Jerry Willis)指出教学设计在当代躁动多元的教育研究背景之中呈现出三种趋势:其一,构建在实证主义之上的传统教学设计(traditional instructional design scholarship);其二,基于设计的研究运动(the de-

sign-based research movement);其三,建构主义教学设计模式(constructivist instructional design model)。同时,威利斯指出,传统的教学设计已经逐渐式微,而基于设计的研究取向和建构主义取向的相互结合应该成为研究者重点考虑的发展方向^[25]。MOMBI与文化反应教学的发展很好地回应了威利斯的观点。这两种教学取向尽管旨趣不同,但是他们都不约而同地将建构主义理论作为其论证的前提假设,同时这两种教学设计均放弃了应然的推理模式,而是将教学理论放置在课堂实践中,这种实践既包括了验证性实证研究(例如MOMBI),同时也包括了着眼于批判性功能的行动研究(例如文化反应教学)。

回应全球性教育改革趋势,中国在2001年启动了规模浩大的第八次课程改革。尽管对于课程改革的研究始终热热闹闹,但是课堂教学却并未发生根本改变,教师和学生的生存状态也不容乐观^[26]。如何走出这种改革的窘境,基于心智模式的教学与文化反应教学或许能给我们一些有益的启示:

第一,这两种教学设计都采纳了一种整合性的思维框架,即教学并没有局限于具体的教学目标或教学方式,而是或从学生的心智建构入手或从学生意义建构生发,将多种教学方式或评价方式进行综合运用。丁尼生与斯科特(Robert Tennyson & Franz Schott)指出面对不同的教学内容,教学方式应该相应的进行调整和改变^[27]。当教育的重点不再仅仅满足于政治要求或市场需要,而是转为关注个体的生存意义和价值时,怎样更好地开发学生潜能、怎样培养积极、自主、富有学习能力的公民这一问题将更为重要。教师不应也不再需要特别关注某种所谓先进的教学方式,而是应将教学方式放入整个教学设计中进行思考。

第二,基于心智模式的教学调整了教学设计的重点,教师不再仅仅关注某个知识点的精准掌握或是某种具体的情感体验,而是从心智模式——这种思维、理解的运作方式入手探讨教师可以有所为的空间,从学生理解外在世界的心智框架入手探讨其如何学习新知识并加以实践运用。这种基于心智模式的教学对于理科(例如数学、物理等)教学改善无疑具有极大的借鉴意义。

第三,文化反应教学关注弱势文化族群,探讨通过文化干预帮助学生,尤其是弱势群体学生在学习中建构属于个体的真实意义空间。这种探讨对于中国——一个着重追求多元文化平等共存的多民族国家无疑具有重要影响。如何在教学中引入多元课程资源、如何对弱势文化进行分析、怎样对主流文化进行批判性吸收,文化反应教学对于这些问题的探讨无疑对于语言、社会等人文学科教学有更多的参考价值。

第四,对传统教学方式的再思。麦里恩博尔(Jeroen Van Merriënboer)曾经指出,建构主义和传统的传授式不应被视为割裂的两部分,事实上,他们应该在具体教学中相互补充^[28]。深受儒家影响的中国学生,他们在学习

中所呈现的特色与西方同龄人迥然有别。他们并不排斥竞争、更易于依赖外部动机,他们能够将外界的期望逐步转化为自身发展的动力等等^[29]。这些特点都决定了在进行具体教学时,研究者和教师不能简单依赖西方的理论假设和研究结果,而是需要立足在学生自身特点的基础之上对教学方式改革进行深入思考与实证探讨。

富兰(Michael Fullan)等学者曾经指出,当下整个世界的课程改革都处于一种困顿状态,这主要是因为人们对于具体的课堂的研究仍然尚不足够^[30]。现阶段,中国大陆正处于课程改革的关键时刻,学校需要慎重思考新课程改革对于学校意味着什么^[31]。怎样将西方理论与中国具体教学实践相结合,如何提高课堂教学有效性,怎样开展有关教学的实证性研究等课题亟待研究者进一步的深入探讨。

参考文献:

- [1] Law W W. Translating Globalization and Democratization into Local Policy: Educational Reform in Hong Kong and Taiwan[J]. *International Review of Education*, 2004, 50(5-6): 497-524.
- [2] Fullan M. The Return of Large-Scale Reform[J]. *Journal of Educational Change*, 2000 1(1):5-28.
- [3] Fox R. Constructivism Examined[J]. *Oxford Review of Education*, 2001 (27):23-35.
- [4] Smith P L, Ragan T J. *Instructional Design* (3rd ed.)[M]. Hoboken, NJ: J. Wiley & Sons. 2005:4.
- [5] Seel N M. Epistemology, Situated Cognition, and Mental Models: 'Like a Bridge Over Troubled Water'[J]. *Instructional Science*, 2001 (29):403-427.
- [6] Seel N M. Model Centered Learning and Instruction[J]. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 2003, 1(1):59-85.
- [7] Blumschein P. Model-Centered Learning and Instructional Design[G]//In D. Ifenthaler P. Pirnay-Dummer, J M Spector (Eds), *Understanding Models for Learning and Instruction: Essays in Honor of Norbert M. Seel*. New York: Springer. 2008:269.
- [8] Hanke U. Realizing Model-Based Instruction[G]//In D Ifenthaler, P Pirnay-Dummer, J M Spector (Eds), *Understanding Models for Learning and Instruction: Essays in Honor of Norbert M. Seel*. New York: Springer. 2008:175-186.
- [9] Hanke U. Realizing Model-Based instruction[G]//In D Ifenthaler, P Pirnay-Dummer, J M. Spector (Eds), *Understanding Models for Learning and Instruction: Essays in Honor of Norbert M. Seel*. New York: Springer. 2008:182.
- [10] Seel N M, Al-Diban S, Blumschein P. Mental Models & Instructional Planning [G]//In M Spector, T M Anderson (Ed.), *Integrated and Holistic Perspectives on Learning, Instruction and Technology: Understanding Complexity*. Dordrecht, NL: Kluwer Acad. Publ. 2000:129-158.
- [11] Gibbons A S. Model-Centered Instruction[J]. *Journal of Structural Learning and Intelligent Systems*, 2001, (14)4: 511-540.
- [12] Johnson-Laird P. Mental Models[G]//In M. Posner (Ed.), *Foundations of Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT-

- Press, 1989;469-500.
- [13] Gibbons A S. Model-Centered Instruction[J]. *Journal of Structural Learning and Intelligent Systems*, 2001 (14)4: 511-540.
- [14] Vygotsky L S. *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*[M]. M Cole, V John-Steiner, S Scribner, E Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Company, 1978:79-91.
- [15] Sirin S R. Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research[J]. *Review of Educational Research*, 2005,75 (3):417-453.
- [16] Bourdieu P. Cultural Reproduction and Social Reproduction [G]//In R Brown, (Ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock, 1973:21-30.
- [17] Ladson-Billings G. Liberatory Consequences of Literacy: A Case of Culturally Relevant Instruction for African American Studies[J]. *Journal of Negro Education*, 1992, 61(3): 378-391.
- [18] Gay G. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice* [M]. New York: Teachers College Press, 2000.
- [19] 何缙琪,林喜慈. 文化回应教学之实践与省思:一个多族群班级的行动研究[J]. *慈济大学教育研究学刊*,2006(2):33-66.
- [20] Callins T. Culturally Responsive Literacy Instruction[EB/OL]. www.nccreat.org/Briefs/Literacy_final.pdf. Phunt-sog N. The Magic of Culturally Responsive Pedagogy: In Search of The Genie's Lamp In Multicultural Education[J]. *Teacher Education Quarterly*,1999;97-111.
- [21] Gay G. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice* [M]. New York: Teachers College Press, 2000:29-36.
- [22] Ginsberg M B, Wlodkowski R J. Diversity and Motivation: Culturally Responsive Teaching[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1995;283-329.
- [23] 刘美慧. 文化回应教学:理论、研究与实践[J]. *课程与教学季刊*,2001,4(4):143-151.
- [24] McLaren P. *Life In Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in The Foundation of Education*(4th ed)[M]. Boston: Allyn and Bacon, 2003.
- [25] Willis J W. Three Trends in Instructional Design[G]//In J. W. Willis (Ed.), *Constructivist Instructional Design: Foundations, Models, and Examples*. USA: IAP, 2009:11-45.
- [26] 张华. 论我国课堂教学转型——以王崧舟“诗意语文”为例[J]. *语文教学通讯*,2009(7-8):4-8.
- [27] Tennyson R D, Schott F. *Instructional Design Theory, Research, and Models*[G]//In R D Tennyson, F Schott, N M Seel(Eds.), *International Perspective: Vol. 1: Theory, Research, and Models*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass, 1997:1-19.
- [28] Merriënboer J J G, van. *Training Complex Cognitive Skills: A Four-Component Instructional Design Model for Technical Training*[M]. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1997:285-288.
- [29] Chan K K, Rao N. The Paradoxes Revisited: The Chinese Learner in Changing Educational Contexts [G]//In K K Chan, N Rao (Eds.), *Revisiting The Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education*. Hong Kong: Springer: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, 2009:315-350.
- [30] Fullan M, Hill P, Crévola C. *Breakthrough*[M]. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2006:4.
- [31] 徐莉. 论教师发展文化场及其构成[J]. *西南大学学报:社会科学版*,2008(1):116-121.

责任编辑 曹 莉

Changes of Teaching Approaches in Curriculum Reform: Exploration from Constructive Perspectives

HUANG Xian-han, LEE Chi-kin

(Faculty of Education, the Chinese University of Hong Kong, Hong Kong; The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong)

Abstract: Taking constructive perspective as a starting point, this article analyzes the impact of constructivism on two approaches, namely the Model of Mental-based Instruction (MOMBI) and Model of Culturally Responsive Teaching (MCRT), each of which has different orientations. In addition, the teaching strategies adopted by these two models are specifically discussed. The implications for the changes of teaching models and strategies would be explored.

Key words: teaching approach; teaching strategies; model of mental-based instruction; model of culturally responsive teaching; constructivism; curriculum reform