情境学习理论视域下高校社会实践课程的意义旨归与实现路径

——以“蒙台梭利幼儿教育科学方法”为例

钱 愿 秋

（内江师范学院 教育科学学院， 四川 内江 641100）

摘 要：社会实践课程是大学生文化素质教育和思想政治教育的重要载体，对于优构学生个体经验、增加其服务社会能力及培育社会责任感具有重要的现实意义。情境学习理论强调的情境理性、问题解决能力、实践共同体等观点与社会实践课程的意义旨归不谋而合。由此，基于情境学习理论，社会实践课程“蒙台梭利幼儿教育科学方法”重构以问题解决能力为核心的“实践性”与“适应性”的学习目标，重构课程“真实情境”、学习“共同体”以及基于“真实任务情境”的课程评价体系，实施成效尚可，但仍需持续改进。

关键词：情境学习；社会实践课程；实践共同体

DOI：10.13603/j.cnki.51-1621/z.2023.03.014

中图分类号：G642.3 **文献标志码**：A **文章编号**：1671-1785(2023)3-0094-07

中共中央、国务院《关于进一步加强和改进大学生思想政治教育的意见》明确指出：“社会实践是大学生思想政治教育的重要环节，对于促进大学生了解社会、了解国情，增长才干、奉献社会、锻炼毅力、培养品格，增强社会责任感具有不可替代的作用。”[1]高校社会实践作为深化大学生文化素质教育与思想政治教育的重要载体，其“推动思想政治教育、专业教育与社会服务紧密结合，培养学生认识社会、研究社会、理解社会、服务社会的意识和能力”[2]的核心宗旨，不仅能引导学生感知社会从而实现其个体经验优构，培养学生适应社会、服务社会的能力，还能有效增强学生的社会责任感。因此，全力加强大学生社会实践课程建设，提升课程质量，已成为各高等院校正在如火如荼开展的重要工作。随着教育部《关于一流本科课程建设的实施意见》将社会实践一流课程建设列入“双万计划”，社会实践课程逐渐呈现内容专业化、组织项目化以及成果应用化的发展趋势[3]。建设独具专业特色的社会一流实践课程将成为高校社会实践课程改革与发展的新局面。

一、高校社会实践课程建设迫切需要理论转型

高校社会实践课程是高校开展大学生思想政治教育、提高大学生实践能力、增强大学生社会责任感的重要载体，同时也是高校全面落实党的教育方针、大力提高高等教育质量的必然要求。社会实践课程同劳育、智育、体育、美育等教育形式相结合是高校人才培养的基本途径。反观现实，国内众多高校的社会实践课程在课程设计、组织与实施、评价与反思等环节中仍然存在诸多问题，亟待新的理论关照与转型升级。

长期以来，高校社会实践课程存在偏重于静态化理论知识而轻视实践能力培养的传统痼疾。具体表现在以下四个方面：一是课程目标偏向于应试主义，过于强调课程考评分数而忽略了大学生社会实践课程学习的社会人文性与个性经验性，进而引发大学生实践操作能力与社会适应能力普遍低下的现实问题。造成该

收稿日期：2022-08-29

基金项目：内江师范学院校级科研项目(17JC34)

作者简介：钱愿秋(1988－)，女，四川内江人，硕士，内江师范学院教育科学学院讲师，研究方向：0～3岁婴幼儿早期教育及幼儿园游戏与课程。

现象的原因在于以传统课堂教学为代表的第一课堂长期强化了形而上的知识灌输路径,该路径异化了知识的情境性本质进而消解了大学生实践课程学习的社会交际性与文化适应性。二是课程内容方面偏向于教材主义。大部分实践活动都是对教材内容的机械复演与拓展,窄化了大学生的社会实践课程世界,导致大学生实践课程的形式基本相似、模式单一、内容缺乏新意、活动涉及面不广、活动开展不够深入,不能给学生足够的个性展示空间,从而直接导致高校社会实践出现开展规模小、活动不多、质量不高、持续性缺乏的问题[4]。三是课程组织与实施盛行形式主义,致使部分高校的社会实践课程沦为走马观花式的社会参观与体验活动,使学生难以达成知识的内在转化,致使其实践体验不足而引发纸上谈兵、学用脱节、学生能力培养受阻等一系列问题。以传统课堂教学为代表的第一课堂和以社会实践为代表的第二课堂在课程实施与管理、教学资源建设、质量监控与督导等方面存在较大差异,同时二者之间信息沟通不畅导致无法形成有效合力,使得大学生社会实践课程成了"负担"[5]。四是课程评价方面存在分数主义。部分高校对于社会实践课程的评价仅仅依据指导教师意见、实习单位鉴定等对学生参与实践的情况进行考核验收,而对学生参与社会实践的内容与形式、过程与情境,参与与体验,总结与反思等方面关注不足,致使大学生对社会实践的作用和地位认识不清,认为社会实践活动"浪费时间与浪费精力",进而对社会实践活动参与积极性不高或难以适应社会实践[6]。

情境学习理论认为,脱离情境来谈论学习是毫无意义的。学习发生于社会环境中的某一活动或行为中,唯有将学习镶嵌于它所维系的情境之中,才会被赋予真正的意义[7]31。然而,高校社会实践课程受传统知识本体观的影响,使得课程目标、内容、实施与评价等教学过程脱离了社会实践课程的知识情境性、社会交往性与文化适应性,使学生长期囿于形而上的知识概念中,最终导致课程无法有效达成培育学生实践动手能力,提高学生适应社会、服务社会的能力,以及增强学生社会责任感方面的目的。因此,大学生社会实践课程需要破除知识中心主义的传统路径,结合大学生课程学习与信息技术发展的现实特点,重燃大学生实践课程学习的知识情境性、社会交往性与文化适应性。

二、情境学习理论视域下高校社会实践课程建设的意义旨归

情境学习理论的早期研究源自杜威、维果茨基、列昂杰夫,但具有学习科学意义的情境学习理论是随着学习理论从获得隐喻向参与隐喻转向而形成的[8]。通常认为,情境学习理论是"一种能提供有意义学习并促进知识向生活情境转化的重要学习理论"[9],"知识具有情境性、工具性和默会性""学习具有实践性和参与性""活动具有协商性"是情境学习理论的三大核心观点[10]88,[11]。以上观点与社会实践一流课程强调的"于真实情境中的合作型实践"不谋而合,为高校社会实践课程的建设提供了强有力的理论参照。

(一)回归情境理性:课程知识观的本体转化与革新

传统观点认为,在某种程度上知识是心理内部的表征,是个体头脑中静态的智力结构,是一种形而上的先验概念体系。这种静态的、先验的、坚硬晦涩的知识观导致了现实中的社会实践课程呈现出为"知识"而"知识"的诸多问题,如课程目标与内容的去人化、课程组织与实施的去实践性、课程评价的应试主义等,无疑异化了知识的本来面目,消解了大学生学习的主体性与经验交互性。情境学习理论认为,知识是一个包括人、工具、共同体以及运用知识的活动在内的认知过程,是个体和社会或物理情景之间联系的属性和互动的产物[7]32。简言之,知识本来就有个体与情境联系的固有属性,知识是情境性的。所谓情境性是指人的思维过程往往依赖于具体的、有联系的而非形式化的、孤立的,脱离具体情境的单纯抽样过程[7]31。情境学习理论秉持"情境理性"的知识论,认为人类的理性总是嵌入在具体的情境中,那种先验的、抽象的、晦涩的理性是不存在的。然而,集约化的学校教育通过符号系统传承人类文明[12]。学生囿于抽象的"概念世界"中,未完全消化脱离现实生活的概念性知识,却被要求强化记忆式训练,其经验是机械的、无意义的。情境学习理论将概念性知识看作一整套工具,认为知识如工具一般,只能通过在活动中、在情境中不断被应用才能被完全理解[10]89和赋予价值。概念性知识作为社会实践课程实施过程中的"工具",既包括显性的理论基础,又包含默会的经验。参与社会实践必须依靠学生前期的理论基础知识和默会经验作为实践、反思和调整实践的依据。布朗等认为:"在使用工具(知识)的过程中,使用者会接受工具背后的文化,并改变自己的观念。"[13]学生在参与社会实践,与环境和群体不断互动的过程中,知识也在不断进行新的建构和生成[7]35。这种新的生成不仅表现为个体知识和经验的不断优构,也表现为个体知识生成为群体共享知识,并赋予知识社会文化的内涵。一切真知源于社会实践,大学生知识学习的过程是其个体基于真实情境中的多维信息,多重角色,多层交互,逐渐实现自身经验的"建构——解构——重构"的过程。因此,高校社会实践课程需要转

化传统的知识观立场，复归知识的情境性，革新支撑课程建设与发展的知识观与课程观。唯有将学习镶嵌在它所维系的情境之中，学习才会被赋予真正的意义[7]35。社会实践一流课程的核心要素即“社会实践”，其大概意义等同于以上“镶嵌于情境的学习”以及“真实的活动”，意在让学生置身于某领域的真实时空与活动中，逐渐将先行知识经验与当下的情境活动及其所在的社会文化融合，从而优构经验、获得能力、塑造品性。

（二）问题解决能力：课程目标的核心聚焦与导向主旨

布朗认为，活动和知识是不可分离的，活动不再是学习与认知的辅助手段，而是学习整体中的有机组成部分[8]。情境学习理论认为，学习是在日常生活中通过参与实践而改变理解的过程，是对不断变化的实践的理解和参与的过程。因此，学习不仅仅是为了习得特定的概念性知识，更重要的是通过实践活动培育与彰显吻合其主体意识的思维和行动。大学生社会实践课程是大学生群体跨越学校“边界”，回归社会现实，真实体验社会情境的学习活动，其内生的“实践性”与“适应性”核心目标要求学生在真实的情境中，通过问题的分析和任务的解决，潜移默化地习得内隐知识，进而将内隐知识外显为行为特质，再通过反思获得认知图式的“新平衡”。因而，大学生社会实践课程需要破除静态知识观及其课程观的“雾霾”，回归现实生活情境，回归与坚守问题解决能力的目标导向，光复学生独自面对真实问题情境的权力，光复学生对真实问题情境进行实践与探究的权力，让学生主动承担寻找问题解决方法并承担风险的责任，全身心参与实践活动以获得社会现实问题解决中蕴藏的实践能力与思维方式。

（三）实践共同体：课程组织与文化的多层交互与多维生成

情境学习理论认为，学习的实质是一种对社会实践的参与，是与他人、环境等相互作用的过程，是一个文化适应的社会化过程。可以说，个体与环境的相互作用是形成能力以及社会化的必经途径。如何通过学习者与他人、环境的交互作用以实现个体知能与社会化的发展，Lave Wenger 在《实践共同体：学习、身份和意义》提出了构建实践共同体的教学组织策略。“共同体”中的个体是独立、平等但相互作用和依存的。他们志趣相投、相互尊重、相互学习[14]。这些学习者在参与共同体的实践活动中，通过各种直接或间接的方式来传递共同体的经验和社会规范，使得个体不断地建构实践能力，建构自己在共同体中的身份和关系，从而实现自身从边缘性的参与者成长成熟为共同体的核心成员。同时，学习者个体又作为共同体的一个成员，时刻塑造和影响共同体的发展。通过这种持续、循环的相互作用实现了实践共同体的再生产与转化。戴维·H·乔纳森认为：“个体通过将共同体的实践个人化而转变着和维持着共同体，而共同体通过提供个人化的机会和最终促成文化适应的途径来转变和维持个体。”[15]可见，实践共同体突破了传统师与生、生与生之间“零和”的边界，基于真实情境的实践活动，基于共同的目标愿景以及协商的意义，提供接近专家及其工作过程的机会，深度体验多元化的社会角色与理论分析视角，通过协作构筑知识经验并借助反思形成抽样思维特质，实现知识的情境性、社会交互性和学习者身份建构性的多维生成与统合。因此，在社会实践课程中，大学生参与社会实践并非单枪匹马，而是在同伴、专家教师和基地指导者等多元力量的协同引领下，在实际工作事务的实践活动中迁移与应用知识，深度理解知识，在与共同体成员的生动讨论与合作中促发经验重构，在实践场域的人文环境中感悟其职业精神和社会责任感，最终实现大学生综合实践课程组织与文化中学习者知识情境性、社会交往性与身份建构性的多层交互和多维生成，为提高大学生动手实践能力和社会适应力强势筑基。

（四）合法的边缘性参与者：学生学习历程的知能转化与角色蜕变

情境学习理论认为，知识是个人与社会、物理情境之间联系的属性以及互动的产物。它不再是个体大脑内部主观能动建构的“概念”，而是社会文化因素与现实物理场景因素共同交互的产物。维果斯基认为，人的内部心理结构不可能从其外部的行为及其发生的社会情境中脱离出来。人的认知行为是发生在负载的社会环境中的，社会、历史、文化以及同伴等外部因素都会对人的认识和符号处理系统产生影响。因此，大学生的学习过程不仅仅是单维的认知因素加工过程，同时也是自身社会身份及其文化意义的建构过程。为了研究学生在学习历程中的知能转化与社会角色的成长过程，莱夫和温格形象地提出了“合法的边缘性参与者”这一概念。其“合法”是指随着时间的推移与学习者经验的增加，学习者合法地具有活动中的真实身份并使用共同体资源的真实程度。“边缘性”是指学习者在学习共同体中对有价值的活动的参与程度。“边缘不单纯指外围的、不重要的，而是在一个领域中多元的、多样性的、或多或少地参与其中，它是一个有潜力向活动领域更深入的方向前行的位置。”[16]“参与”并非停留于观察与模仿具体操作，还伴随着理解和逐渐适应“实践文化”。整合起来，“合法的边缘性参与者”

指新手学习者在实践共同体内最初从事边缘性活动,观察熟练从业者,在他们的引导下参与实际工作(实践活动),逐渐发展知识与技能,从而逐渐被允许做重要的工作,进入圈子的核心,成为共同体的正式成员,而实践共同体也因此得到再生产和转化[10]88。该术语形象地描述了一个新手成长为某一领域或圈子中成熟成员的历程,强调了学习是学习者文化适应与获得特定专业共同体成员身份的过程。综上所述,在社会实践课程实施过程中,学习者是在获取基础的知识经验前提下,经实践中的"师傅"允许后,方能从最边缘的、琐碎的、看似不太重要的事务着手进行实际操作,待驾轻就熟后再逐渐接触较为核心的事务,直到完全被"师傅"认同,最终成为该领域的专家,实现从旁观者到合法的边缘性参与者再到成熟的专业者的角色转变。因此,高校社会实践课程需要关注实践活动情境中的社会文化因素,珍视与顺应大学生作为学习者在实践活动中知能因素与社会身份的转化与蜕变的历程,积极营造良好的学习共同体文化促发大学生个体认知因素与非认知因素、社会文化因素的多维交互,为真正成为特定领域具有良好社会适应力与专业胜任力的专业者奠定基础。

(五)真实情境评估:课程评价的个性诠释与场域关照

由于情境主义的学习理论强调的是知识学习的情境性、社会交往性和身份的建构性本质,其研究路径往往不同于传统认知主义范式的实证主义的研究套路。情境学习理论往往关注的是实践活动系统的特性,尤其是系统各组成要素之间的相互关系。而情境学习理论的专家更倾向于采用诠释个性经验和关照情境场域独特性的民族志、话语分析、交互分析等人类学研究方法。由此,高校社会实践课程评价应崇尚吻合具体实践活动情境的真实性评估,强调给学生表现所获得知识并进行修改的机会,并让学生充分认识到自己付出时间和精力与他人进行合作的重要性,同时强调关照活动决策与由多维复杂任务引起的非结构化挑战,强调评价与实践活动的无缝衔接以及学习体验的多元化指标等。

三、情境学习理论视域下高校社会实课程建设的实现路径

课程是教育教学活动的价值蓝图与活动规划,是实现高校教育目标和专业培养目标的重要载体。研究将情境学习理论作为社会实践课程的重要理论支撑,基于"将学习活动回归真实情境并使学习者逐渐参与实践共同体的核心从而获取知识"[17]的设计理念,以高校学前教育专业的一门重要课程"蒙台梭利幼儿教育科学方法"为例,从知识的情境性本质出发,从课程目标转化、课程情境和支架构建、课程评价设计三大方面探析情境学习理论视域下高校社会实践课程的实现路径,助力光复社会实践课程学习的知识情境性、社会交互性和文化适应性,进一步纾解当下课程学习偏重理论知识机械学习的传统痼疾。

(一)重构以问题解决能力为核心的"实践性"与"适应性"目标

"蒙台梭利幼儿教育科学方法"是学前教育专业应修的一门专业基础课程,是系统介绍学前教育领域权威专家蒙台梭利的幼儿教育思想及其日常生活教育、感官教育、语言教育、数学教育以及自然人文教育方面的教学方法与技能的课程,是每一个学前教育专业学生应理解、掌握与融会贯通的重要课程。该课程以促进幼儿独立生活能力、感官整合训练以及在语言、数学、自然人文等方面的学习发展为内容,旨在引导学前教育专业学生树立正确的教育观念、理解与掌握 3—6 岁幼儿学习与发展的基本规律和特点并建立合理的幼儿发展期望、科学设计与开发幼儿玩教具、熟练掌握蒙氏幼儿日常生活教育、感官教育、语言教育、数学教育、自然人文教育等方面教学方法与技能,能够基于中国特有的文化情境进行辩证性分析,合理吸收精华并融入今后的专业学习与实践中。在情境学习理念的关照下,该课程以解决问题能力为核心聚焦,其主要体现于以下四方面:将教育原理与教学法渗透于教育行动、能操作和使用教具、创设适宜幼儿的环境以及教学研究[18]。情境学习理论认为,学习是一个不断增长实践能力,不断社会化的过程,以形成个体参与实践活动的能力,并在实践活动中对所在共同体做出贡献为根本目的。因此,问题解决能力的培育是回应高校社会实践课程"实践性"与"适应性"核心要求的最佳载体。基于情境学习理论的启示,本课程将目标设置为三个层面:第一,知识经验层面,了解蒙台梭利教育的儿童观、教师观和教学观及其时代背景与理论根源;掌握蒙台梭利幼儿教育各领域教育的目的、内容(包括特色)、准备工作、指导原则和注意事项。第二,实践能力层面,可利用周围环境中的材料制作适宜蒙台梭利幼儿教育的本土化教具并具备独立操作教具的能力、掌握观察和记录幼儿行为的方法、学会独立设计和实施完整的蒙氏教育活动,并对课程进行评价。第三,适应性层面,能积极参与小组学习并竭力贡献、客观分析蒙氏教育的本土化问题、辩证看待蒙台梭利幼儿教育理念、认同幼儿教师的专业性和工作价值,愿意从事学前教育工作。

(二)重构课程"真实情境"和学习"共同体"

情境学习重视个体在参与共同体所处真实情境中

的自我发展与共同体成长[19]。发展与成长中的必要元素除了真实情境、真实活动、专家示范、多重角色和视角、合作、反思、表达外，还需要教师的指导和搭建支架以及最后的评价[20]。基于此，本课程将课程情境、学习活动和支架建构如下(见表 1)。

表 1 “蒙台梭利幼儿教育科学方法”课程情境及活动方式建构

学习项目	参与方式	学习情境	共同体 互动模式	支架
蒙台梭利的儿童观及其时代背景和理论根源 蒙台梭利的教师观、教学观及其时代背景和理论根源 蒙台梭利教育在中国学前教育实践中的现状及本土化建议	小组讨论 小组发言	真实教学 案例视频	组内互动 组间互动 师生互动	1. 教师提供蒙台梭利著作电子版、文献和案例视频 2. 提出讨论主题 3. 智慧树的交流平台
真实课堂观摩 回应理论 释问答疑	真实课堂观摩 小组讨论发言	蒙台梭利幼儿园的半日活动观摩	组内互动 组间互动 师生、师徒互动	1. 教师提出讨论主题 2. “师傅”示范真实课堂 3. “师傅”引导性答疑
蒙台梭利日常生活教育和感官教育领域教学的理论指导	线上学习和作业 小组讨论	蒙特梭利教学录影带(日常生活与感官教育)	组内互动	1. 蒙特梭利教学录影带 2. 线上作业的提问 3. 智慧树的交流平台
日常生活教育和感官教育	模仿并练习 教具操作	蒙台梭利幼儿园活动室	师徒互动 组内互动	1. “师傅”示范与答疑 2. “师傅”个别指导
蒙台梭利自然人文教育领域教学的理论指导	线上学习和作业 小组讨论	蒙特梭利教学录影带(数学教育)	组内互动	1. 蒙特梭利教学录影带 2. 线上作业的提问 3. 智慧树的交流平台
自然人文教育	制作教具 操作教具	蒙台梭利幼儿园活动室	组内互动 组间互动 师生、师徒互动	1. “师傅”提供基础材料 2. “师傅”简介教具制作原则和注意事项 3. 制作与操作的引导
蒙台梭利语言教育领域教学的理论指导	线上学习和作业 小组讨论	蒙特梭利教学录影带(语言教育)	组内互动	1. 蒙特梭利教学录影带 2. 线上作业的提问 3. 智慧树的交流平台
语言教育	语言课堂观摩 设计教案	蒙台梭利幼儿园的真实语言课堂	师生、师徒互动	1. “师傅”提供示范 2. “师傅”提供教案样例 3. “师傅”、教师反馈
蒙台梭利数学教育领域教学的理论指导	线上学习和作业 小组讨论	蒙特梭利教学录影带(数学教育)	组内互动	1. 蒙特梭利教学录影带 2. 线上作业的提问 3. 智慧树的交流平台
数学教育	数学课堂观摩 设计教案并实施	蒙台梭利幼儿园的真实数学课堂	组内互动 组间互动 师生、师徒互动	1. “师傅”提供示范 2. “师傅”、教师反馈

“蒙台梭利幼儿教育科学方法”是一门实践性课程，以教育实践为主，但实践中需要以概念性知识作为“工具”。本课程的前四个项目皆为高仿情境(案例视频)下的概念性知识习得与重构，内容囊括蒙台梭利的儿童观及其时代背景和理论根源、蒙台梭利的教师观、教学观及其时代背景和理论根源以及蒙台梭利教育在中国学前教育实践中的现状及本土化建议。为构建课程的真实情境，课程引用蒙台梭利的纪录片、蒙台梭利教育演示视频、优秀教师教学录像、蒙氏幼儿园纪实等多媒体材料，以增强课程教学的直观性与形象性，渲染本课程的实践性与应用性，帮助学生系统学习理论知识的同时，学习优秀案例中呈现的多维化的实践经验。除此之外，教师提供了蒙台梭利著作《蒙台梭利方法》《了解你的孩子》电子版，以及关于蒙台梭利幼儿教育国内实践的文献和视频，提出讨论主题，并在智慧树平台上及时为学生答惑解疑。

后续的课程内容则采用主题化的技能训练方式，将技能训练分解成具体的实践项目，促进学生深度学习与深化实践，提高其幼儿生活活动、感官教育、语言教育、数学教育等领域的教育活动设计与实施的规范性与科学性。课程基于一个领域内含一个理论教学及一个实践教学的配套性教学模式，既能够帮助学生建构清晰的知识结构，同时也能够基于主题开展系统性与整合性、活动性与过程性、预设性与生成性的理论学习与实践学习。为提高学生课堂参与水平，增强课程教学的直观性与形象性，本课程在原有基础上灵活采用案例分析法、教学录影观摩与分析、蒙氏幼儿园观摩与分析等方法，充分发挥学生的积极能动性，强化理论

与实践的融合,学生亦亲自动手制作蒙台梭利各领域的教具,深度感知与体验蒙台梭利教育思想的精髓。学生通过“师傅”和教师提供的支架,在幼儿园真实情境逐渐获得教具操作、环境创设(教具制作)、设计教案以及实施活动等能力,充分实现了“合法的边缘性参与”机制。此外,将学生置身于蒙台梭利幼儿教育的真实情境中,通过观摩、操作、制作、设计和实施,在与环境、幼儿、“师傅”的互动中,将概念性知识进行内化和优构,逐渐实现个人的身份认同和意义建构,也促成实践共同体的发展。

(三)重构基于“真实任务情境”的课程评价体系

课程评价是以一定的方法和标准对学生学习全程的表现及其学习效果进行研判,从而为改进学习活动提供依据和建议的活动。课程评价应以促进学生发展为初衷,不仅要评价学生知识技能的习得,更应对其学习过程中的文化适应和社会身份建构进行研究和评判。情境学习理论下的评价观认为,评价应着眼于真实情境中的学生完成真实任务所表现出的理解水平、思维品质、探究能力、实践能力、参与度及贡献程度等[21]。评价对象不仅包括个体,还应包括学生团体。此外,评价主体也应多元化,采用自评、他评和互评结合的方式进行,以提升学生的判断力和责任感,增强其自觉贡献的意识[22]。与传统应试主义路径的评价模式不同,本课程秉承情境学习理论对学习评价的要求,强调知识经验在真实情境中的优构、整合性应用以及学生社会实践能力和适应性的评价。通过小组发言、线上作业、教具操作、教具制作、设计教案、实施活动、评价活动一系列真实情境中的真实任务,结合教师评价、组间互评、个人自评多种方式,实现了教——学——评一体化的覆盖学习全程、无接缝的现场评定。基于前述原则与要求,本课程设计了兼具真实性与整合性的学习评价模式,呈现见表 2。

表 2　“蒙台梭利幼儿教育科学方法”课程评价体系

学习项目	评价方式	评价维度	比重/%	评价标准
蒙台梭利的儿童观及其时代背景和理论根源	小组发言 组间互评	概念性知识重构;语言表达;小组协作;评价他人	7	教师评价小组发言占 5%:根据概念性知识的正确率、重构思路的逻辑性、语言清晰及流畅度评分; 组间互评占 2%:每组有效票为 2 票,发言完毕后投票给最优的 2 组,按照每组票数进行计分。
蒙台梭利的教师观、教学观及其时代背景和理论根源			7	
蒙台梭利教育在中国学前教育实践中的现状及本土化建议			7	
蒙台梭利五大领域教学的理论指导	线上作业	概念性知识重构	15	共计 5 次线上作业,每次作业附有相应的评分标准。
真实课堂观摩的理论回应和释问答疑	小组发言 个人自评	概念性知识优构;发现问题;语言表达;小组协作	9	教师评价小组发言占 5%:根据概念性知识与情境吻合度、逻辑性、语言清晰及流畅度评分; 个人自评占 4%:学生须阐明理由。
日常生活教育和感官教育	教具操作	教具操作	10	教具操作的正确性、流畅度、动作优雅程度、诠释操作的教育意义。
自然人文教育	制作并操作教具	环境创设之制作教具 操作教具	10	主要评价教具制作方面:科学性、可利用性、创新性、美观性、文化性。
语言教育	设计教案	设计教案	10	活动设计的完整性、规范性、适宜性、趣味性、文化性、新颖性。
数学教育	实施活动	活动设计 活动实施 小组协作	20	活动设计的完整性、适宜性、趣味性、文化性、新颖性;实施流畅性及细节把握;小组分工及配合。
	组间互评	评价活动	5	评价角度全面性、语言表达、发现问题、解决问题。

四、情境学习理论视域下高校社会实践课程的实践反思

“反思处于情境学习的中心地位,因为作为行动的、严谨的和分析的反思过程对于提升学习质量是必要的。”[23]本课程自设计至实施(三轮)结束历时近两年,整体实施成效较显著,主要表现为课程目标达成度、基地对学生满意度、学生对课程满意度三方面。以学生成绩计算课程目标总体达成度皆为 0.8 以上,较期望值更高。经基地指导教师访谈和学生课程评价问卷调查可知,基地教师对学生的参与度、反思能力、操作能力等方面评价较高。学生对“师傅”和教师的教学方法、教学态度和课程目标的达成度评价分别为 0.92、0.90、0.92,学生满意度良好。除此之外,课程教学中仍然存在如下不足。其一,真正实现“认知学徒制”需教师与学生投入大量精力与时间,远远超出传统课程中教师和学生的时间与精力投入,如学习内容中前三个项目需要学生大量阅读著作与文献,于基地真实情境中学习的项目需要基地教师耗费大量精力设计

活动、协调教室与人力、对学生进行反馈等，由此导致学生与教师在课程实施过程中倍感压力与疲惫。其二，情境学习理论对于实践共同体的建构与实践有特定的文化底蕴要求，然而现实中学校与实践基地缺乏共同体文化支持，同时大学生在实践学习过程中缺失合作交往素养等，导致本课程在实践共同体中对于社会交互性、文化适应性方面的目标支撑不足。其三，情境学习过于强调知识与情境的对应性，可能导致“所获得的知识与技能只与某些具体情境联系”[24]，进而陷入机械学习的僵局，使得学生学习过程中出现因情境而“知识”，因情境而迁移的现实呆板问题。如在新情境中需要操作新教具或提供了新材料时，学生整合知识与创新解决新情境问题的能力则稍显不足。

基于上述不足，高校社会实践课程应吸取更多情境学习理论精华进行持续改进。首先，应建立健全高校社会实践课程评价体制，灵活采用多种方式强化任课教师的绩效奖励制度。其次，社会实践课程的教学改革应积极强化“实践共同体”及相应的“共同体文化”（包括制度）的建构。同时，高校教师与基地指导教师也应加强学习，为学生的社会实践提供更为简洁、适宜的学习支架，更充分的文化氛围。除此之外，加强大学生合作与交往素养的干预，强化大学生实践共同体中合作与交往行为的督导与维护。最后，基于情境的学习既要吻合具体情境，又要超越具体情境，促发学生经验反思与生成，强化学生知识整合与创新素养的培育，促进学生实践操作能力和社会文化适应能力的提高。

参考文献：

[1] 中共中央、国务院关于进一步加强和改进大学生思想政治教育的意见 [EB/OL]. (2004-10-14) [2022-08-15]. https://baike.baidu.com/item.

[2] 教育部关于一流本科课程建设的实施意见 [EB/OL]. (2019-10-24) [2022-08-10]. http://www.gov.cn/gongbao/content/2020/content_5480494.htm.

[3] 何文秋. 学分制下大学生社会实践课程化建设探赜 [J]. 学校党建与思想教育，2012(6)：21-22.

[4] 李慧敏. 新形势下高校社会实践工作探索 [J]. 中国成人教育，2018(13)：81-83.

[5] 王冕. 新时代高校社会实践的局限及改善对策 [J]. 现代教育科学，2020(2)：33-37.

[6] 吴立全，于秋叶. 高校实践育人新模式探究 [J]. 东北农业大学学报(社会科学版)，2017(3)：39-43.

[7] 贾义敏，詹春青. 情境学习：一种新的学习范式 [J]. 开放教育研究，2011(5).

[8] 李翠白. 西方情境学习理论的发展与应用反思 [J]. 电化教育研究，2006(9)：20-24.

[9] 高文. 情境学习与情境认知 [J]. 教育发展研究，2001(8)：30-35.

[10] 王薇. 指向问题解决能力发展的学习活动模型研究：基于情境学习理论的分析框架 [J]. 教育学术月刊，2020(6).

[11] 钟昱，曹问. 情境学习理论视野下的教学设计 [J]. 中国成人教育，2013(8)：145-147.

[12] 徐燕萍. 境脉学习：青少年社会实践课程化的逻辑起点 [J]. 教育发展研究，2019(10)：47-51.

[13] BRIWN J S, COLLINS A, DUGUID P. Situated cognition and the culture of learning [J]. Educational Researcher, 1989 (1): 32-42.

[14] 潘黎，刘建如. 国际“情境学习”研究的热点领域与前沿问题[J]. 比较教育研究，2014(6)：43-45.

[15] 戴维. H. 乔纳森. 学习环境的理论基础[M]. 郑太年，任友群，译. 上海：华东师范大学出版社，2002：36.

[16] 陈向明. 从“合法的边缘性参与”看初学者的学习困境 [J]. 全球教育展望，2013(12)：3-10.

[17] LEVINE J M, RESNICK L B, HIGGINS E T. Social foundations of cognition [J]. Annual Review of Psychology，1993 (44): 585-612.

[18] 苑海燕. 蒙台梭利教育理论及方法[M]. 北京：清华大学出版社，2017：36.

[19] LAVE J. Situated learning in cammunities of practice [M]// RESNICK B, LEVINE J M, TEASLEY S D. Perspectives on socially shared cognition. Washington D. C: American Psychology Association, 1991: 489-502.

[20] JEAN LAVE, ETIENNE WENGER. 情景学习：合法的边缘性参与[M]. 王文静，译. 上海：华东师范大学出版社，2004：65.

[21] GREENO J G,COLLINS A M, RESNICK L B. Cognition and learning [M]// BERLINER D & CALFEE R. Handbook of ducational psychology. New York: Macmillan, 1996: 15-46.

[22] 姚梅林，王泽荣，吕红梅. 从学习理论的变革看有效教学的发展趋势[J]. 北京师范大学学报(社会科学版)，2003(5)：22-27.

[23] BARAB S A, DUFFY T. From practice fields to communities of practice [J]. Theoretical foundations of Learning Environments, 2000 (1): 32.

[24] BEREITER C. Situated cognition and how to overcome it [M]// KIRSHNER D, WHITSON J A. Situated cognition: Social, semiotic and psychological perspectives. Hillsdale, NJ: Erlbaum，1997: 281-300.

（责任编辑：王长安）