

Globethics Repository



聖經研究的學習、教學和研討：現狀與未來

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository.
More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	Clines, David J. A.
Publisher	People's Literature Publishing House
Rights	Institute of Biblical Literature Research at Henan University
Download date	2026-09-13 18:46:51
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/167472

圣经研究的学习、教学和研讨:现状与未来*

[英]柯大卫

内容提要:本文探讨了圣经学者与学生之间的教学互动,对传统教学方式的合理性提出质疑。作者倡导把教育理论及实践的焦点从教师转移到学生身上,将教学活动从以教师为中心转变为以学生为中心。支持这种转变的理论包括学习建构理论、“近侧发展区理论”以及“批判教育学”等。以学生为中心的教学致力于使学生掌握科研技能,而非书本知识。教师须转换角色,成为学生学习的协助者。传统的教学资料应移出课堂,学生转而采用网络资源、博客及电子文本下载等形式,课堂则成为社会化学习的场所。要消减基础入门课程和概论课程,因为它们肤浅又笼统。以学生为中心的课程设置意在使学生能像圣经学者一样思考,并最终培养出学者式学生。

关键词:圣经教学;以学生为中心的学习;探究式学习;学者式学生

* 本文是柯大卫教授在圣经文学学会(SBL)2009年年会开幕式上的主席报告,刊载于 *Journal of Biblical Literature* 129.1 (2010): 5-29,内容摘要和关键词系中译者依据原文编写。——编者

Learning, Teaching, and Researching Biblical Studies: Today and Tomorrow

David J.A.CLINES [UK]

Trans.by MA Lemei

Abstract: This paper is an examination of what we are doing with our students in the academic study of the Bible. It is a questioning of the rationales of the traditional teaching. The paper advocates a shift of focus in our educational theory and praxis from the teacher to the student and a shift from the teacher-centered learning to the student-centered learning, which is well supported by formidable theoretical frameworks, such as the constructivist theory of learning, the zone of proximal development and “critical pedagogy”. The student-centered learning is to resolve to enable students to acquire understanding and skills rather than knowledge. The traditional teacher now becomes a facilitator. With whose support, the learner will personally investigate, which is termed as inquiry-based learning. The routine instructional materials are moved outside the classroom. The students move to Internet resources, blogs, and written texts. And the classroom became the social space for learning. The introductory course or the survey should be canceled because of their superficiality and wide generalizations. In a student-centered curriculum, the designed outcome is to enable students to think like biblical scholars and consequently lead to the student as scholar.

Key words: biblical teaching; student-centered learning; inquiry-based learning; the student as scholar

今天我要探讨的话题既博大精深又简单明了。我要探讨在每个研究阶段我们与圣经学术研究的学习者(从大一新生到最高级的研究人员)之间的教学互动(或者我们以为的教学互动);这是对学习、教学和研讨之合理性和过程的质疑。我的研究源于以下担心:当前我们在圣经知识和理解的技术及方法上取得了巨大进步,却可能忘记了这些根本的问题(即学习、教学和研讨的合理性和过程)。

在座的几乎每一位都是圣经领域的老师——对有些人来说,教学生是他们的日常工作;对另外一些人来说,教学生可能是一项不得不完成的责任,是对他们自认为的真正工作的打扰。当我们今天聚集在圣经学者的大会上时,许多人感觉似乎是在度假,抛开了所有教学事务(不用去上课)。事实可能比这还要丑陋:某些人在潜意识里认为,教学远不如研究重要。他们认为有能力的人搞研究,无能力的人才会去教书。据我所知,在研究领域占有一席之地的著名学者所发表的校长演说没有一个强调教学。在此我想把教学放进每个圣经学者的研究日程中,以保证圣经教学与圣经文学学会的日程密切相关,同时也向学生表明,它们是我们核心工作的一部分。

当然,我并不是圣经研究领域第一个或者唯一一个提倡教学的老师,因此在下面的演讲中我只简单地描述一下我所提倡的教学理念。我也知道许多我将要提到的内容对你们很多人来说并非新闻。很多直觉灵敏的老师已经在实践我将要推荐的教学方法,有些人已经看到“明天”那幸福末世已经来临。但是我仍然认为,关注、研究圣经教学并将其理论化,想象未来的圣经教学比今天的更好,会对我们从事圣经教学的老师大有益处。

有两重原因使我将研究和教学联系起来:其一,我认为应该取消教学与研究的传统划分,在高等教育中,应该把研究融入每

个学生的课程中。其二,在我们今天所教的学生中,有一些将成为专业圣经研究学者,因而我们现在教给他们的,或多或少会成为他们将来要研究的内容。确实,总有那么一些人会另辟蹊径,但是一般说来,本科生和研究生阶段接触和学习的问题,会成为他们耗尽一生精力研究和探索的问题。在本科生课堂上和研究生讨论会上,我们一天又一天地塑造着我们这一学科的未来,这正是圣经学科的战略思考必须始于重新审视课堂教学的原因。

我说我关注“教学”(teaching),只是因为“教学”是一个人们熟悉的术语,但我关注的其实与“教”关系不大,我真正关注的是“学”(learning)。^①我尽量不使用“教育学”(pedagogy)这一术语,因为它把焦点聚集于老师(教育者)身上,而非学生(学习者)身上。事实上,我提倡把教育理论和实践的焦点从老师身上转移到学生身上。没有学习就没有教育;没有学生学习,老师的存在就失去了意义。

我阐述的一切都以下面这个词组为中心:

1. 以学生为中心的学习

这个词组罗嗦冗长——难道还有不以学生为中心的其他学习吗?当然,这一词组是相对于传统上以老师为中心的学习而言的。从传统意义上说,老师处于中心地位,在教室的前方(正如在我们这个大厅里,我正扮演着传统教师的角色)。老师是积极主动的,学生(就像今夜的各位,我对这个比方表示歉意)实质上是

① 大量有关圣经教学研究的优秀成果都或多或少地将学习者排除在外,只关注教师的活动。阅读以下材料也许有助于查证学生活动在多大程度上是关注的目标:Mark Roncace and Patrick Gray, eds., *Teaching the Bible: Practical Strategies for Class-room Instruction* (SBLRBS 49; Atlanta: Society of Biblical Literature, 2005); 以及同一编者的 *Teaching the Bible through Popular Culture and the Arts* (SBLRBS 53; Atlanta: Society of Biblical Literature, 2007); and the Wabash Center's journal, *Teaching Theology and Religion*.

被动接受的。老师把知识装进学生原本空空的头脑里(在这一点上你们与学生不具可比性)。然而,以学生为中心的模式却把学生的需求、能力、兴趣和学习方式放在首位,将老师变成学生学习的促进者,让学生对自己的学习负责。这一观点并不是现代才有;普鲁塔克(Plutarch)早就说过:“头脑不是一个需要填满的容器,而是一个需要点燃的火堆。”(《道德论》1.3)^①

从以教师为中心模式到以学生为中心模式的转变是我一生中经历的最大教育理论和实践变革。对我而言,某天早晨一觉醒来,我决定不再教圣经研究,而是开始教学生。之前我总是竭尽全力以我所能给出的最清晰易懂的方式,向我的学生传递有关当天授课主题的最新最权威的知识,当然,这一切是在课程主题的要求指引下进行的。我过去是在教课程。例如,我那些使用过度的《诗篇》讲座笔记就无声地证明了我早年对《诗篇》研究的关注。笔记里有用各种颜色墨水写成的对希伯来文本的注释,有韦瑟(Weiser)、克劳斯(Kraus)和戴皓德(Dahood)的思想,凝聚了《圣经文学季刊》(*Journal of Biblical Literature*)和《凡塔斯旧约期刊》(*Vetus Testamentum*)上最新文章的精华,我的讲义比拉比圣经有着更多的边注和不同的传统解读。在我教学的第一个十年里,我认为我的任务是向学生们传达学者们对《诗篇》的最新思考,使其头脑中充满最好最新的研究动态。

但教“学生”是一个全新的事业。现在我需要每周去发现新动态:学生已经知道了什么、他们对什么感兴趣,他们怎样学习以

① 普鲁塔克想象一个人“到邻居家去借火,发现邻居家有一堆燃烧明亮的大火,就坐下来烤火,忘了回家。如果他不认为有必要点燃自己内部的火焰,照亮自己的头脑,只是像被施了魔法一般继续坐在主人旁边,高兴地聆听主人的高谈阔论,这就像到他人处学习的人。这样的人尽管可能获得爱学习的称号,因为他坐在火边,被火照亮,但却永远无法消除自己头脑中的霉菌和锈蚀,无法在他人学识的帮助下祛除自己理解中的黑暗”。

及每个学生各自的特点是什么。有人曾很好地陈述过这样的观点：

影响学习的最关键的因素是学习者已经获得的知识。老师验证他们的知识,然后以此为基础教授新的东西。学科的内容总是,也只能是,在特定学习者先前获得的相关概念、原则的基础上被习得。^①

我后来的职业生涯都用以学习掌握这种新的教学风格,但我对它从来没有像对原来那种讲座和阐释的教学风格那样轻车熟路。我重新安排了教室里的座位,以便学生能彼此看到,互相交流,而不是让他们只看我,只与我交流。我从“讲台上的智者”(sage on the stage)转变为“身边的向导”(guide by the side)。^②这种转变是及时的,因为正是在此时我开始反省自己生命的意义——我将生命奉献于讲授学生以知识,但那些知识却随后就被他们遗忘了。这个可怕的感受黑暗而危险,我差点就被它击倒了,淹没了。

2. 以学生为中心的学习的理论基础

我只能简单地介绍一下以学生为中心的教育理论支撑,因为我的教学实践并不是通过理论推理得到的。在任何情况下,我都认为,理论只能理解为对实践的反映,而不是先于实践的推理。

以学生为中心的学习实践乃是以强大的理论框架为支撑。其中最重要的首先是由瑞士认识论学者皮亚杰(Jean Piaget)提出

① David P. Ausubel, Joseph D. Novak, and Helen Hanesian, *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd ed.; New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978), 163-164.

② 这个词组出自 Alison King, "From Sage on the Stage to Guide on the Side", *College Teaching* 41 (1993): 3-35.

的学习建构理论。^①

皮亚杰指出,学习者通过两种方式建构自己的知识:一为同化吸收,把新知识纳入已经形成的知识框架中;二为调整适应,这种较为少见,指按照新知识来修正自己的知识框架。就我个人而言,我可以暂时记住分散的不相关的事实,^②但是要想学到新知识,只能是将其纳入我已有的知识框架中,或者在异常情况下,只能重新调整改造我已有的知识框架而形成新框架。

调整旧知识而生成新知识,通过联系新旧思想和素材而建构新知识,并使其对我们产生意义——记忆只有通过这种活动才能实现:只有理解到位,我们才能记得最牢。学习不一定需要老师,但若有人能帮助学习者利用已有知识,能推动他们进入下一个领域,扩大知识范围、进入“近侧发展区”(zone of proximal development),学习者能学得更快更好。“近侧发展区”是俄国心理学家利维·维果斯基(Lev Vygotsky, 1896—1934)提出的,他把“近侧发展区”的低界设定为学习者在缺乏帮助时所能做到的事,把

① Jean Piaget, *Logique et connaissance scientifique* (Encyclopédie de la Pléiade 22; Paris: Gallimard, 1967); idem, *The Psychology of Intelligence* (Paterson, NJ: Littlefield, Adams, 1960). 有关这一理论,参见 D.C. Phillips, ed., *Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues* (Ninety-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education; Chicago: University of Chicago Press, 2000)。以及 Noel Entwistle, *The Impact of Teaching on Learning Outcomes in Higher Education: A Literature Review* (Sheffield: Committee of Vice-Chancellors and Principals of the Universities of the United Kingdom, Universities' Staff Development Unit, 1992)。

② 参见 A. L. Brown, J. Bransford, R. Ferrara, and J. Campione, "Learning, Remembering, and Understanding", in *Handbook of Child Psychology: Formerly Carmichael's Manual of Child Psychology* (ed. Paul H. Mussen; 4 vols.; 4th ed.; New York: Wiley, 1983), 3: 77-166; M. C. Wittrock, "Generative Processes of Comprehension", *Educational Psychologist* 24 (1990): 345-376。

其高界设定为学习者需要帮助才能做到的事。^①

然而,老师把自己的“行李”带入了课堂,教室、学校和教育过程本质上就有政治色彩,而非纯客观。以学生为中心的学习的另一个重要概念,是“批判教育学”(critical pedagogy),由巴西教育家保罗·弗莱雷(Paulo Freire)提出,突出体现在他的《被压迫者的教育学》(*Pedagogy of the Oppressed*)一书中。^②该书鼓励学生对自己的教育经历进行批判性思考,找出并反抗他们教育经历中加强社会权力结构的因素。

3. 学习的对象是技能而非知识

实践以学生为中心的学习的教育者认为,我们不需要教学生任何他们会遗忘的东西。这种理念碰巧也能有效地消解教育者对自己生活工作价值的疑问。以学生为中心的教育者提倡教会学生做事的方法,使学生获取技能,而不是知识。我想起了自己如何教会孩子骑自行车、烤面包、用电脑。无论后来他们对这些技能如何生疏,也永远不会忘记它们。这是因为他们参与到学习活动中,而那些活动给予了他们最小阈值(threshold concept),推动他们进入近侧发展区。^③

在课堂上,如果学生们学会了如何发现信息,而非只是获取

① 利维·维果斯基的定义是:“一个儿童的现实发展水平由其独立解决问题的能力决定,其潜在发展水平由其在成人指导下或在与具有更高能力的伙伴合作下解决问题的能力决定,这二者之间的距离即为近侧发展区(L. S. Vygotsky [Vygotskij], *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* [ed. Michael Cole et al.; Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978], 86)。

② Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (trans. Myra Bergman Ramos; New York: Seabury, 1973)。

③ 参照教育理论中的术语 threshold concept, 见“Threshold Concepts: Under-graduate Teaching, Postgraduate Training and Professional Development: A Short Introduction and Reference List”, www.ee.ucl.ac.uk/~mflanaga/thresholds.html。

我们摆在他们面前的信息，他们将受用终生。如果学生们在课堂中互相指导，互相通过语言和行动展示如何成为一名圣经批判者，他们的学习效率就会更高。如果让学生用300字描写上帝的国，或者更极端的，让他们用50字定义《旧约》中的上帝——就像为百科全书撰写词条，并让他们彼此批判各自的作品，就会锻炼其技能，而这些技能会使他们获益匪浅。

4. 知识与理解

另一个有效的对比，那就是知识与理解之间的对比。许多课程中塞满了信息或知识，下面的对话就是一个经典的总结：

“兔子聪明。”小熊维尼若有所思地说。

“是的，”小猪说，“兔子聪明。”

“兔子有脑袋。”

“对，”小猪说，“兔子有脑袋。”然后是长久没人发声。

“我想，”小熊维尼说，“这就是兔子从来不理解任何事情的原因。”^①

任何人都可以给你传递信息，但是理解却只有你自己才能完成。

如果你拥有知识，你可以

命名，

描摹，

列举，

陈述，

概括，

解释，

举例，

^① A. A. Milne, *The House at Pooh Corner* (London: Methuen, 1928), 128.

总结；

但是如果你能理解，则可以

阐释，
给出支持或者反对的理由，
找到两者之间的联系，
讨论问题，
展示目的，
陈述意义，
表明重要性，
呈现结果，
总结归纳。

在新的课堂上，教学的目标是理解而不是知识。

5. 学习方式

每个学生都与众不同，但在教室里，他们都被一视同仁，好像彼此之间毫无差别。如果课堂时间都花在聆听老师高谈阔论上，一些学生会感到节奏太慢而心生厌倦，另外一些却会担心被落下而焦虑不安。^①同样，如果授课的基本方式是讲座，则善于从听觉获取知识的学生就获益更多，相较而言，主要从视觉获取知识的学生便获益有限，尽管这两类学生在智力上可能不相上下。

虽然关于学习方式的研究已经很彻底了，但对于怎样迎合学生学习喜好的研究却为数不多。据我所知，我们这个领域的老师

① 根据 D. O. Hebb，太少的刺激导致厌倦，太多的刺激引发焦虑，见“Drives and the C. N. S. (Conceptual Nervous System)”，*Psychological Review* 62 (1955)：243-254。M. J. Apter 修订了他的分析，见 *Reversal Theory: Motivation, Emotion and Personality* (London: Routledge, 1989)。

(我并不认识所有老师!)没有一人在教学生之前会努力找出学生偏好的学习方式。当然一些老师除外,他们具有教书的天赋,可以得心应手地使用各种教学方式。一般情况下,一些学生不可避免地处于不利境地,老师的授课方式有可能正好不是他们偏好的学习方式。有一个广泛采用的分析学习方式的模式,是尼尔·弗莱明的看听读动(视觉、听觉、阅读/写作、动觉)学习模式(the VARK model of Neil Fleming)。①详情见下表:

视觉型学习者	最佳学习方式是看图表、录像;喜欢坐在教室前排以便清楚地看到老师的肢体语言;从擅用手势和图片语言的老师那里获益更多。
听觉型学习者	最佳学习方式是听讲座和参加讨论;大声朗读会使他们理解得更深入。
读/写型学习者	喜欢文字型信息;喜欢幻灯片、网络、列表、讲义、词典、词库、引用和文字。
动觉型学习者	擅长通过移动、动手和接触的方式学习。

多数人(60%)的学习方式是多元化的(你可以从弗莱明的在线问卷中找出自己的学习方式),而且如果你没有使用自己偏好的学习方式,也不必担心自己就无法学习。剩下的40%如果无法依照自己偏好的方式学习,将会遇到极大障碍。因此,老师不仅需要知道谁在教室听课,还要能够提供多元的学习方式,以确保每位学生都能受益。同样也应该鼓励学生扩大自己的学习方式,而不是仅仅满足且止步于自己通常喜欢的学习方式。②

以我为例,如果我能培养一下视觉学习方式,一定会从中受

① 见其网址 www.vark-learn.com。

② 另一个具有极大影响力的对学习方式的分析是 Peter Honey 和 Alan Mum-ford 的理论,他们区分了行动者、反映者、理论者和实用者(*The Manual of Learning Styles* [3rd ed.; Maidenhead, Berkshire: Peter Honey, 1992]; and *Using Your Learning Styles* [3rd ed.; Maidenhead, Berkshire: Peter Honey, 1995])。

益良多。当我想从高速公路上下来找家咖啡店时,会很惊慌,我辨不清路标,不知道该走哪条车道。因为我是典型的读/写型学习者,看懂路上的图标要比阅读这几个单词——加油、餐馆、小型车、大型货车——耗费我四倍的精力。

6. 学习预期结果

以学生为中心的教学方法有一个显著特征,即给出每个课程的“预期结果”,不管是整个学位课程还是一个学期的课程。“预期结果”是对所有学生成功完成课程学习后能做什么的评价,即对学生理解、解释、评判和应用能力的评价。其重点在学生的学习成果。这种预期结果不是指学生能学什么——当然会学到新知识——而是指其运用能力和技巧的技能。应当告诉学生其学习的预期结果是什么,这样才公平,因为它能让学生了解此阶段的学习收获。同时这也对教师有所帮助,迫使他们清楚这些课程的目的和意图究竟是什么。

学习结果一般表示如下:本课程结束后,学生应达到……。下图即为一例:^①

圣经课程学习预期结果

结果项目	本课结束后学生应达到……
总体理解	总体理解历史时代下和现代社会背景下的圣经。
细节知识	掌握圣经中几部书的详细内容。
分析能力	灵活运用分析及批判性思维,具有比较、对比能力,识别关键问题、主题及观点。
评估能力	评估观点、思想的正确性,或与标准的一致性。

① 这个表格是2000年为谢菲尔德大学圣经研究院编写的,是为2001年的全国教师质量评估所做的准备。这里所列的学习预期效果在我校的学习成果报告中均有具体规定。

解决问题能力	运用各种工具及方法解决遇到的问题。
口头技能	能进行有效口头陈述,参与讨论和辩论。
写作能力	能使用清晰正确的书面英语,恰当的学术语言,书写各种书面报告。
数字处理能力	能够处理多种非文本材料,包括表格、符号、图标,并能使用网络和多种电脑软件进行文字和数据的处理或报告。
陈述汇报能力	能向小组正式汇报并在必要时适当使用演示软件。
专业技能	能运用圣经研究专业研究生应具备的各种技巧及知识,包括方法论、历史知识、文本知识及写作技能。
协作能力	在准备、汇报、评估作业中能与他人合作。
创造力及想象力	具备解决问题的创造性方法和富于想象力的材料演示能力。
研究意识	能确定研究资源的范围,并注意到研究深度的不同。
文化背景	能将圣经研究置于更广泛的文化背景和思想语境中。
专业价值观	展示研究生的学术品质,比如尊重准确性,公平对待他人意见,判断之前不断寻求依据,在明确自身价值观的同时,同情理解其他文化中的价值体系,关注研究某主题在更广泛人群中的意义。
适应能力	能在不断的变化中胜任自己的学习工作并不断调整学习和想法。
应变能力	根据复杂程度的不同改变学习研究方法,制定切合实际的目标。
自我意识和个人发展	用自己的方法思考教育进程及其他生活体验。
研究型学与教	珍视所得到的任何学习领域中的专业性和高水平的研究机会。

每一个结果都得自学生参与的某些特定的认知活动。下面用一个由动词构成的表格展示其活动:

知道	定义、描述、辨认、标示、列举、命名、概述、再现、回忆、选择、陈述、介绍、提取、组织、叙述、写作、评估、联系、搭配、记录。
理解	诠释、翻译、估计、证明、阐明、辩护、辨别、解释、概括、例证、推断、重写、总结、讨论、执行、报告、陈述、指示、发现、再现、对比、分类、表达、比较、识别、说明。
知识/理解的应用	应用、解决、展示、改变、计算、操纵、使用、雇佣、修改、操作、预测、生成、关联、演示、选择、评估、描述、核实。
分析	识别、辨认、评价、分析、区别、认同、推断、概述、指出、联系、选择、分开、划分、比较、对比、辩护、解决、检查、总结、批评、质疑、判断、分类、阐明。
综合	安排、集合、组织、计划、准备、设计、阐明、建构、提议、呈现、解释、改变、重建、联系、修改、总结、说明原因、报告、变化、争辩、命令、选择、管理、概括、导出、综合、扩大、建议。
创造性	开创、想象、开始、设计、发明、创始、陈述、创造、模仿、发挥、发展、策划、产生、建造。
评价	判断、评价、评定、区分、鉴定、推断、比较、对比、批评、证明、辩护、排序、决定、选择、重视、质疑、评估。

然而,我们不应该想当然地认为,达到上述结果的所有课程都肯定是以学生为中心的学习。对于某个传统的教师而言,他可以容易地列出一系列他认为学生在学期末能够做到的事情,来回应该课程的要求。如果学生事实上并未实际应用或体验这些技能,则有关预期结果的陈述就是虚假的。当然,“预期结果”这一概念在某种程度是有问题的,因为它把注意力带离了更为重要的学习过程,使知识和知识的获取似乎具有可预测性和可保障性,其实事实常常并非如此(这是另一个话题)。^①整个圣经研究课程

① 参见 Ronald Barnett, *Realizing the University in an Age of Supercomplexity* (Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 2000), 171。

的最终结果应该是什么？这个领域的每个人，提供这一课程的每个机构每年都应该反思这个问题。如果没有对此问题的回答，我们就不应让学生开始其课程学习。我们如果不知道课程目的是什么，怎能期待他们会知道？

预期结果并非课程结束时学生头脑中装满了有关圣经的最新学术知识，虽然他们在这段时间内有可能做到；而应该是他们对圣经的学习达到一定的深度后能够做到什么。正是在这样的思路下，我构思出对总体预期结果的建议：学生应该能够像圣经学者一样思考，即运用我们所知道的方法——这是我们唯一共有的技能。我们难道还能给学生传递别的什么吗？^①正如某个从事实际教学工作的人士所说的那样：“今天教育者的目标不仅仅应该是生产更多的科学家，而应该是让所有学生都学会像科学家一样思考科学。”

接着，我们也许会问，如何做到像圣经学者一样思考呢？你们也许有不同的说法，但是我认为，我们在下列问题上不会有太多分歧：他们学会了站在一个冷静的批判角度去看待圣经，尽管在大多数情况下他们都深深意识到圣经对他们的影响。即使研究的主题以及自身的环境使他们有可能主观地对待研究，但他们仍然能够尊重理性。尽管人们认为，信仰和宗教问题缺乏理智，但他们的观点仍谨慎地以证据为基础。他们在这个敌对和误解并不鲜见的学术领域，应能坚持做到公正公平且彬彬有礼。如果学生学会了思考，明白了思考的方式，我们就可以确定，他们已经达到了我们所要求的预期结果。

7. 协助型教师

要想成为学生学习的协助者，必须自己先学会一套新技

① C. Wieman, "Professors Who Are Scholars: Bringing the Act of Discovery to the Class-room", www.reinventioncenter.miami.edu/Conference_04/Wieman/Presentation.htm.

能。^①下面的对应表格对比了传统型教师和协助型教师的区别：

传统型教师	协助型教师
灌输	提问
在前台教授	从后面或侧面引导并支持
根据教科书或课程提供答案	引导学生形成个人结论
传递知识	使学生学会学习
课堂基本上是一言堂	课堂基本上是对话
重视课程内容	重视学生活动
学生处于被动地位	学生处于主动地位
根据事先做好的教案授课	根据课堂进展及时调整和重新评估
理想的学生像海绵,吸收和保存知识	理想的学生像木匠,根据之前积累的知识和新想法构建新的知识结构

从传统型教师转变为协助型教师谈何容易！一位作者承认：

高等教育所开专业,所开课程,急需培养自发学习的技能。让高等教育向这个方向转向是一项巨大的挑战。这种观念对于大多数教育者来说都很陌生。他们没有受过这方

① H. Bauersfeld, "The Structuring of the Structures: Development and Function of Mathematizing as a Social Practice", in *Constructivism in Education* (ed. Leslie P. Steffe and Jerry Gale; Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995). 参见 Karen M. Lauridsen, "'The Mind Is Not a Vessel to Be Filled but a Fire to Be Kindled': On the Supervision Process and Supervision Training at the Aarhus School of Business, Aarhus University", www.asb.dk/fileexplorer/fetchfile.aspx?file=9396。

面的培训。他们需要重新定义自己的角色,他们不再是教导的传递者和控制者,而是自主学习者的协助者和解惑者。这种转变绝非易事,他们不知从何做起。^①

由传统型教师转变而来的协助型教师不会发现自己没事做,尽管他们现在不再好为人师地讲授、断言以及炫耀,他们却身担以下诸多职责:传播、激发、更改、监控、质询、和缓、评价、诊断、引导、排难、指导、观察、确认、鼓励、促进、建议、监督、规范、挑战、使人明晰。^②

如果学生承担起自己的学习责任,独立学习,这并不意味着可以任其自由发挥。教师仍然身负重任,他们仍然在学生学习过程中发挥关键作用。

- 为学生提供学习资源、资料;
- 调动学生的学习积极性;
- 为学生提供验证学习成果的机会;
- 及时反馈学生的进步情况;
- 帮助学生理解自己所学东西的意义;
- 激发学生之间的互动。^③

8. 真正实现最佳学习

重视学生的学习,必须了解学生学习的最佳情形。多数学生认为在下列情形下,学习效果最佳:

- 按照自身的进度学习;

① Malcolm S. Knowles, "Preface", in *Developing Student Autonomy in Learning* (ed. David Boud; London: Kogan Page, 1981), 8.

② Jamie McKenzie, "The WIRED Classroom (Cont.)", *Educational Technology Journal* 7/6 (March 1998), <http://fno.org/mar98/lotilla2.html>.

③ 见 Phil Race, *The Open Learning Handbook: Promoting Quality in Designing and Delivering Flexible Learning* (2nd ed., London: Kogan Page, 1994)。

- 在自己选择的时间地点学习；
- 与其他学员同时学习；
- 对学习具有控制权。

9. 社会化学习

对于大多数个体学生来说,学习时的同伴至关重要,因为他们会通过下列方式促进学习:

- 促进彼此保持认知感;
- 向彼此阐释深奥思想和晦涩概念;
- 正式或非正式的辩论;
- 帮助彼此找到最佳学习材料;
- 从彼此的错误中汲取经验。^①

研究表明,比起处于独立学习和竞争性学习环境中的学生,合作式学习的学生进步更大。^②有些教育家甚至认为,知识首先构建于社会环境之中,其次才会在“协同拓展”(collaborative elaboration)的学习过程中被个人掌握占用。^③

10. 教学相长

我所在大学有一尊由盾牌和绶带组成的雕塑。盾牌中间是

① 第8和第9小节的观点源于 Phil Race, 见于其“A Fresh Look at Independent Learning”, www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/eff.learning/indep.html。

② Steven McGee, “Designers Should Encourage Participation in Team Research”, <http://vdc.cet.edu/entries/team.htm>, 引自 D. W. Johnson 和 R. T. Johnson 的 “Cooperation and the Use of Technology”, in *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (ed. D. H. Jonassen; New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996), 1017-1044。

③ 参见 Peggy van Meter and Robert J. Stevens, “The Role of Theory in the Study of Peer Col-laboration”, *Journal of Experimental Education* 69 (2000): 113-27; J. G. Greeno, A. M. Collins, 以及 L.B. Resnick, “Cognition and Learning”, in *Handbook of Educational Psychology* (ed. D. Berliner and R. Calfee; rev. ed.; New York: Macmillan, 1996), 15-41。

一本翻开的书,书上是格言“教学,学习”(Disce Doce)^①。官方对此的解释当然是老师教学和学生学习。而我却总是以解构的视角去分析这种教与学的对立,认为教学和学习应是全校所有成员的双重职责,既包括教师也包括学生。试问学校里哪位老师曾停下自己学习的步伐?若真是有,那真该鄙视他。学习对于教师和学生难道不是同样重要吗?“教”之于学生难道不是有同样的道理吗?为什么有人会觉得,学生也该同时是老师呢?如果二年级的学生还达不到(在某方面)为一年级新生讲授的水平,天哪!他们在一年级时学到了什么呢?

11. 课堂内外(the inside-out classroom)

有一个词语叫“课堂内外”,但更多地被称为“课堂上下”(the upside-down classroom),指要在学习过程中重新考虑课堂上和课堂外进行着什么,以及可以进行什么。按照最传统的模式,课堂是传递信息的。课堂以外是学生自主练习、与同伴探讨,以及进行阅读的。如果让传统的教学资料移出课堂,转为网络资源、博客以及转载文本等形式,而课堂成为社会化学习的场所,结果会怎样呢?当教师成为小组学习活动的协助者时,以往略显喧闹的课堂就相应地成了严谨的治学场所,而不再仅仅用来记录枯燥的笔记。如果讲座式授课确曾算得上传递信息的媒介(尽管它在启迪和教诲方面向来表现平平),^②那么它必定在很大程度上被当今更为灵活便捷的电子化信息传递设备所取代,因为学生们可以在课堂外,以符合自己节奏和情境的方式来使用那些设备。

① 格言“disce, doce, dilige”(学习,教授,服务)可追溯至农夫皮尔斯(Piers Plowman)长诗的第13节137行([William Langland], Piers Plowman, Passusiers Plowman: The B Version. Will's Visions of Piers Plowman, Do-Well, Do-Better and Do-Best [ed.George Kane and E.Talbot Donaldson; rev.ed.; London: Athlone, 1988], 493)。

② Donald Bligh, What's the Use of Lectures? (5th ed.; Exeter: Intellect, 1998), esp.3.

12. 数字时代的学习

据说,1985年之后出生者的想法与较年长者的想法不同,且说着不同的语言,^①因为他们“出生于数字年代”,^②其成长环境中计算机无处不在。今年早些时候,我应邀去洛杉矶一个学校访问,在课堂上见识了那些“数字控制者”(digital natives)如何学习希伯来圣经。他们每人一部笔记本电脑,在课堂上无时不与互联网链接,搜寻各样资料,电脑就像他们大脑外部的硬驱。每个人都将各样材料带入课堂,当然那些材料是他们在互联网上查询过滤了的,他们首先判断那些资料是否与课堂内容相关,然后带到课堂上分享。他们不需要讲授,不需要制定详细的研究计划。所需要的是你对他们放手,之后就等着瞧吧!他们眼前全是异象中的天使,任何一位传统型老师或协助型老师都无法创造出如此之多的天才。

网络是大脑的延伸,它终结了过去人们对记忆的迷信。我们老师中仍有一些人要求学生大量背诵记忆,那些老师本人不带着事先写下的购物单绝不敢上超市,其家人朋友的生日、电话都稳妥地储存在其手机中。传统的教学方式使学生们认为记忆非常有价值,他们喜欢那些考试时只考记忆的老师。在评师网(Rate My Professors)上排名靠前的教授得到这样的评价:

要求简单,超乎想象。考试的所有题目考前都已给出,

① 据美国2003年的统计,1985年以后出生者100%使用计算机,而早其5~7年出生者只有75%~80%使用计算机(Don Kasun, "Why Web 2.0 Is Important, Whether You Like It or Not", <http://blogs.msdn.com/dankasun/archive/2007/09/14/why-web-2-0-is-important>)。我不敢断定这一统计能支持这一见解,但如下网页提供的资料有助于得出该判断:www.census.gov/population/www/socdemo/computer/2007.html。

② 参见 John Palfrey and Urs Grasser, *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives* (New York: Basic Books, 2008)。

只需背诵记忆。幽默轻松，会在课堂上大笑。

老师给学生打分评级是将学习商品化，其实是对教育的巨大误解。刻意要求学生对一些不相关的事实进行强制记忆，是不健康的做法，不值得高等教育机构奉行，最好是留给那些“白痴大师”^①们。也许，成长于互联网提供的巨量信息中的下一代能首先意识到，真正重要的不是事实数据，而是我们如何面对那些数据。

13. 探究式学习

信息的传递不再重要之后，我们用什么取代它？^②学习过程中学生一旦占据中心位置，学生就不可避免地登上发现之旅，^③动用自己之前的个人经验和知识储备去完成旅程。作为协助者的老师提出话题、问题、研究领域，学生在老师的协助下自行调查研究。^④这种学习模式被称为“探究式学习”。^⑤探究任务需要涉及探索发现的方式，而且最好是开放性结果，即解决的方式不是事先预定的。最佳的探究能激发学生的好奇心，引发其内部动机——

① “白痴大师”(idiots savants):德昂(Down)于1987年首先使用此词,描述某些具有单一特殊能力,但智能明显不足的人。——译者注

② 博尔委员会的研究型大学本科教育报告指出:“本报告中提倡的探究式学习需要在本科教育结构中做深刻改变,传统的讲授式授课、记笔记,以及阶段式考试适合于课本短缺且昂贵的时代。这种授课方式延续至今主要是因为它为人熟悉,简单而且不需要想象力。但探究式教育需要合作。”(Robert W. Kennedy, *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Universities* [Stony Brook, NY: SUNY Press, 1998], 16)

③ “发现式学习”一词有时用来指“探究式学习”。该词经常涉及美国教育心理学家Jerome Bruner的相关理论(b.1915)。约翰·杜威(1859—1952)是该领域的鼻祖。

④ 有关探究式学习的理论与实践,人们经常访问的一个网址是谢菲尔德大学文理科探究式学习中心:www.shef.ac.uk/cilass。

⑤ 参见 Michael Prosser and Keith Trigwell, *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education* (Buckingham/Philadelphia: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1999)。

就像学生们在课外兴趣爱好中所体验到的。内部动机要超过外部动机,考试得个好分数只是一种外部动机。^①

探究式学习绝非把整个学习任务一古脑地推给学生,还不给学生提供帮助。记得一次上摩西五经课时,我决定让学生们的兴趣带领他们学习。第一次课我请学生们告诉我,关于摩西五经他们想了解什么。令人痛苦而难堪的十分钟后,一位勇敢的学生说,想了解摩西五经的起源。班上每个人都松了一口气,除了我,因为我知道学生们对这样的问题一点都不感兴趣,但他们隐约记得有关圣经课程的每本教科书都会包含这个问题。也许我问“关于摩西五经你们已经知道了什么”会更好一些,而且能以此开始他们的探究式学习。确实,对老师来说,设计一个有意义且学生感兴趣的探究式问题很难,但好问题随后带给老师和学生的满足感却可以补偿一切辛苦。

这不是一个全部课程都采用或根本不采用探究式教学方式的问题。我们没有理由不在课堂中包含一些小规模的探究式教学方式;而探究式学习方式也并非只有在学生掌握了一定学科基础知识后才能选用。探究式学习方式不仅适用于高水平研究,同样也适用于低水平研究,它不仅可以帮助学生理解其熟悉的知识,也可以帮助他们理解学科中的新知识。^②

14. 探究性学习案例

下面是一个我给出的简单短小的探究性学习案例,是有关《诗篇》的。我们的主题是《诗篇》第2篇。我向学生发放的材料与修订标准版圣经中的印刷方式类似,四节诗节中间均没有空白行。他们的任务是将这篇诗改写成电影脚本。

① Namssoo Shin and Steven McGee, "A Research Question Should Pique Learners' Curiosity", <http://vdc.cet.edu/entries/motivation.htm>.

② 关于探究式学习方式对学生动机的影响,请参见 Angela Brew, *Research and Teaching: Beyond the Divide* (Basingstoke, Hants: Palgrave Macmillan, 2006)。

《诗篇》2:电影短片

标注出短片的各个场景,每个场景中确认以下几点要素:

- 地点
- 出场人物
- 讲话人
- 气氛或基调

通过分组讨论,学生们很容易就发现,整篇《诗篇》2可以分析如下:

场景	诗节	地点	人物	讲话人	基调
1	1-3	尘世	诗人与世上的诸君王	诗人与诸君王	反讽
2	4-6	天堂	上帝与世上的诸君王	上帝	嘲弄
3	7-9	耶路撒冷	以色列的王、上帝和列国	以色列的王	坚定
4	10-12	尘世	诗人、世上的诸君王、上帝和以色列的王	诗人	教诲

这次上课时,教室里一直洋溢着学生们积极讨论的声音,笔者对此非常欣慰。每个学生都参与其中,都掌控着自己的学习,都感觉自己理解了该诗篇的内涵和结构。接下来,就该探讨其内容了:

《诗篇》2:具体内容

在该诗篇文本的世界中(其中有人物、叙述者、隐含读者及故事情节)——

- 之前的场景是怎样的?
- 发生了什么?说了什么话?
- 谁在场上或谁在说话?

- 有什么意图?

在现实世界中(其中有真实的人物、作者以及不同时代的读者)——

- 通过这篇诗,作者试图达到怎样的目的?
- 人们出于什么意图要尽力保存这首诗?
- 读者或听者(比如你自己)在读了或听了这篇诗后有何感想?

不难发现,这个课题设计虽属开放性讨论,但结构严谨。整体说来它也基本上属于归纳性学习,也就是说,并不需要学生去查阅除了这篇诗之外的任何资料。当然,探究性学习也可能需要查阅大量资料,但是坦白地讲,我更倾向于归纳的方法。我曾经在论文《用归纳法教〈诗篇〉;或者将袞克尔及其他大家拒之教室门外》中写道:

“既然我已放弃教《诗篇》,取而代之以教学生,尽力提高他们对《诗篇》的理解,那么,我整个学期都可以不必提及那些杰出学者的名字。我知道自己走向了另一个极端,将袞克尔^①及其他大家(其中许多不失为我的朋友)拒之于教室门外,我尽量将学生的学习置于突出地位,并对学生理解方面的实践和进展赋予特别的权利。袞克尔及其他学术传统问题不是我在课堂上讨论的议题。”

毫无疑问,其他人会对学术传统持不同的态度。

15. 学习中的障碍

学习中的障碍并非通常所谓的懒惰、愚笨、不良学习习惯或

① 袞克尔(Hermann Gunkel, 1862—1932),德国新教神学家及圣经学者。——译者注

是认知错觉(cognitive illusions),^①而是一系列情感因素。^②下面列举了一些可能的因素:

- 厌恶讲座、指导和说明
- 期待讲座、指导和说明
- 蔑视权威
- 盲从权威
- 不愿冒险
- 只愿意接受精确界定的概念
- 只愿意接受以图片呈现的知识
- 害怕犯错误
- 害怕失败
- 害怕负面的后果
- 害怕与自己的个人信仰发生冲突

笔者曾和一些荷兰及英国希伯来圣经学者在一次研讨过程中,就“共时性与历时性”主题在班上对情感因素的范围做过一些测试。^③笔者的假设是,这个话题至少对一些人来说,有着丰富的

① Fred H. Groves and Ava F. Pugh, “Cognitive Illusions as Hindrances to Learning Complex Environmental Issues”, *Journal of Science Education and Technology* 11 (2002):381-390.

② Coenraad van Houten, *Awakening the Will: Principles and Processes in Adult Learning* (Forest Row, E. Sussex: Adult Learning Network, 1995), 140-148. 参见 Eero J. Laine, “Emotional Hindrances in the FL Learning Situation: The Weak Self Concept”, in *Equality in Language Learning: Proceedings of the 5th Nordic Conference of Applied Linguistics*, Jyväskylä, Finland, June 4-7, 1987 (ed. Kari Sajavaara; Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen [AFinLA] julkaisuja 45; Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1987), 169-176.

③ Clines, “Beyond Synchronic/Diachronic”, in *Synchronic or Diachronic? A Debate on Method in Old Testament Exegesis* (ed. Johannes C. de Moor; Ot St 34; Leiden: Brill, 1995), 52-71; 重印于我的 *On the Way to the Postmodern: Old Testament Essays, 1967-1998*, vol.1 (JSOTSup 292; Sheffield: Sheffield Academic Press, 1998), 68-87.

情感内涵,认为它由许多对立观念构成,而那些对立观念又体现为不同的学术方法。人们甚至一生都忠诚于某种学术方法(比如“我是形式主义批评家”)。因此,基于这一话题的讨论不可避免地涉及许多个人情感的投入。为了探索与该主题相关的某些情感因素,笔者设计了一个简单的字词联想实验:

你认为以下哪些词汇能够与“共时性”这个术语联系在一起?

严密	焦虑
容易	新鲜
僵硬	对抗
松散	欢迎
新颖	笨重
自由	流行
危险	不必要
兴奋	传统
谨慎	初级
受控	主观
正宗	无趣
有序	平和
现代	左派
合法	右派
尖锐	过时

材料的对面印了相同的词汇,但是标题不同:“你认为以下哪些词汇能够与‘历时性’这个术语联系在一起?”我要求参与研讨班的学生:写出任何能想到的分别与“共时性”和“历时性”相关的词汇。

在课堂的最后评阅其答案时,我告诉学生们,首先清点材料两面他们所选的词汇数目,然后相加。我告诉他们,计分体系的意义非常简单。如果总分高于零分,就说明该生对该话题有一定

感情,而非单纯的学术兴趣。他们对“共时性”和“历时性”的情感投入使之几乎不能平静客观地处理该问题。但是他们对此无能为力,因为掌控情感冲突和不安是一个长期的过程。在这一阶段唯一能做的是,确定自己在探讨话题过程中的非认知因素。对我最终公布的得分含义,学生们有人吃惊,有人赞同,但没有人否认这个测试的意义。

16. 课程

很多对教学或教育的讨论实际上都是对课程的讨论。^①课程设置是一个重要话题,它对学生的体验有很大影响。^②但是课程设置本身常常体现了着重点的偏离,从学生身上偏离到了老师的专业关注。我们的专业知识决定了课程中包括哪些东西,不包括哪些东西。课程的设置是基于学科目的,尤其是我们对学科目的理解,而不是学生的真正需求。例如,在教《新约》时是讲授公元1—2世纪的早期基督教义,还是讲授《罗马书》、《加拉太书》或者《路加福音》?这都取决于讲授者对《新约》的理解,是一部初期基督教义的示例,还是完整而规范的神学著作。

但以学生为中心的课程设置则完全不同,他们关注的是另一些问题:学生们需要什么?什么对他们有用处?课程设置的预期效果是什么?当课程结束时,每一个学生,包括中等学生,以及勉强及格的学生能够做什么?

我无法替你的学生告诉你正确答案是什么,当学生们对课程一无所知时也无法回答这些问题。假如我要去买一辆车或一部电脑,我需要必要的信息,需要自己来决定。学生们需要不断地

① 后面即是一例: Dale B. Martin's *Pedagogy of the Bible: An Analysis and Proposal* (Louisville: Westminster John Knox, 2008)。

② Jonathan Z. Smith, "The Necessary Lie: Duplicity in the Disciplines", http://teaching.uchicago.edu/tutorial/jz_smith.shtml。该观点在 Russell T. McCutcheon, *Studying Religion: An Introduction* (London: Equinox, 2007) 一书的后记中再度出现。

挑战他们对于教育的期望,并且学着质疑传递到他们那里的权威观点——包括什么才是他们真正需要的东西。但是,一般地说,基于之前对圣经的了解,学生们对他们想要干什么,他们毕业后想要成为什么已经有了一定的认知,因此知道这个课程将会在帮助他们实现抱负方面有何助益。每次当我们考虑到课程设计将影响到学生以及他们的将来时,我们都会推荐以学生为中心的教学方法。当课堂设计与实际生活挂钩,与学生课堂外遇到的问题挂钩,而非把由所谓学术传统操控的材料强塞给学生时,课堂设计将会是多么不同啊!

我经常提议使用我所谓的酒吧测试(“pub-test”)。酒吧是英国司空见惯的社交场所,人们在这里认识、交谈。我告诉学生们,他们将在酒吧里从那些基本上不了解圣经的人嘴里听到四种不同的对圣经的评论。1. 圣经是神话和传说。2. 圣经反对同性恋。3. 圣经里的上帝恃强欺弱。4. 你假如学习圣经,一定是个虔诚者。在这种场合下,假如幸运,学习圣经的学生会有30秒钟时间以专业观点来澄清这些误解,随后话题继续,很快转移到其他上面,比如足球。我认为,他们假如不能通过这个酒吧测试,就不配授予圣经研究的学位。假设一个课程(至少部分地)专门用来预备和装备学生,让他们扭转人们对圣经的曲解和无知,那该多好啊!

17. 基础课程和概论课程

在以学生为中心的课程设置里(预期效果是使学生能够像圣经学者一样地思考),作为圣经研究课程一大特色的基础入门课程和概论课程应该被消减。任何派别的圣经学者都反对肤浅和笼统的言论,但是当他们走进课堂,特别是面对那些敏感且易受影响的初学者时,他们讲的却永远是那些空洞的话。

史密斯·乔纳森,去年的校长,一针见血地评论道:在入门课程讲述中,我们一直都在撒谎,在不停地伪装,只是那种撒谎的做

法比较隐蔽且流行。我们向学生掩盖事物的矛盾性,教导他们真正重要的是结果。史密斯提到,学生在书上划出的话总是妙言警句,从来没有论据,从来没有那些能够使我们成为圣经学者的东西,也没有访谈节目嘉宾给我们提供的建议。结果他们认为,事物要么正确要么错误,否则一切仅是个人观点而已。

史密斯还说,在一年级时办一个致力于解决某个问题的研讨班,将会是一种更好的基础入门课。我完全同意。假如要我去教新约福音,我将会用一整个学期来讲授《腓利门书》,让学生们自己研究所有关键问题,让他们在学习这本思想深邃的书信的基础上,建立起自己对于保罗、保罗神学以及早期基督教社会的理解。我将让他们因“需要知道”而学习,卡尔·罗杰斯说过一句格言:“教学的基本概念就是教给人们需要知道的东西。”^①教学不是强塞给学生我掌握的知识,而是让他们“及时”发现自己需要的东西。这就像工厂,不是把原材料堆积在仓库中,而是在需要使用时才及时补充。我永远也忘不了我教基础希伯来文时的情景。我投入了大量精力。学生用了两小时来比较英语与希伯来语《诗篇》第23篇的区别,他们自己发现,即使通常让人满意的版本(修订标准版)所延续的也是旧的基督化教义“我且要住在耶和华的殿中,直到永远”,而新美国圣经(New American Bible)则把第三人称动词换成了第二人称动词(“你带我到青草地上吃草”),这是不可原谅的。最后,基于这种观点,我得说一句反对基础论(foundationalism)的话,基础论认为,学生必须在圣经研究教育的开始阶段打好结实的基础,之后才可以发展。但在我看来,其实并没有基础,也没有开始阶段,没有学生开始学习前必须具有的对某些基础事实的了解。没有所谓的恰当的起始点,起始点就是每个学生现在所处的地方,当然可能他们的观点不健全、不稳定、

① 我未找到这句话的出处。

半生不熟。

18. 用自己的方法重做别人已做过的事情

探究式学习是否无异于让学生浪费时间去做别人已做过的事?如果发现式学习是让学生浪费时间做别人已做过的事情,我们还不如把耗费在上面的时间花到使用已有成果上。^①

所以有人反对以学生为中心的学习模式。难道花时间做别人已做过的事就毫无益处吗?想象一下整个教室的学生们在不借助任何参考书目的情况下找到了符类福音研究问题的解决方案(其实也可以参考他人资料)。他们真可称为一群天才了。也许你的学生也是天才,但是你不让他们独立思考,结果我们无法意识到这一点。也许让学生花一周时间用自己的原创方式解决别人已解决的问题后,他们就会灵感四射,让沉闷单调的课堂变得活跃起来。

19. 学者式学生^②

你们现在可以看出所有这一切的目的何在了。我要提出一种新的本科生与研究生教育理念:学生不再是学者慷慨仁慈的接受者,等着那些学者们将自己研究的零星面包屑赐给他们;相反,如今学生一旦进入高等教育机构,他们就会从事着同我们一样的职业,只不过我们以此为生。也许他们知识不多没有经验,而且也可能不理性;但如果不是这样的话,他们也没必要上大学。要是我们能赋予其与自己同样的动力与抱负的话,则我们甚至能帮助他们摆脱对于考试分数和避难就易的执拗追逐。没有什么比参与研究更能激起学生们的兴趣,并使之成为专业学者。我提倡教育的新展望,这不仅是我个人的观点,以下就是四个类似观点:

① Charles P. Nelson, "More on Sage vs. Guide", <http://secondlanguagewriting.com/explorations/Topics/constructivism.html>.

② Alan Jenkins, Mick Healey, and Roger Zetter, *Linking Teaching and Research in Disciplines and Departments* (York: Higher Education Academy, 2007).

本科生教育要想真正实现以学生为中心,主要在于重新调整教学与研究的关系。^①

如今我们都是研究人员……教学与研究的关系日益密切……在这个“知识社会”中,所有的学生,当然包括所有的研究生,都应该成为研究人员。^②

为了把本科生的研究与其学习经历最有效地结合起来,本科生教育从一年级到四年级都应强调“学者式学生”,在霍奇(Hodge)校长的期待中,学生即学者,这里“学者”指的是一种态度,一种学术姿态,一种思想框架,而这一切均来源于最好的人文教育传统。要想实现对学者式学生的期待,我们有必要对课程的设计与结构进行彻底改变。在这种新范式下,课程以学习为中心,并有意提供一些途径最终到达顶峰体验,论文互评;也达到创意报告的最高峰。^③

本科生参与研究多年来一直是有效的教育模式,但要建立有效、持久的全校范围内的本科生研究项目,仍具有相当大的挑战性。具体的挑战包括为一大批本科生提供有意义的研究项目,并将此项目与整个本科生教育结合起来,同时将教师领导权与行政管理支撑最佳结合,以维持推进富有活力的本科研究项目。这次与会各位参与的工作坊中使用的

-
- ① P. Ramsden, "Strategic Management of Teaching and Learning", in *Improving Student Learning Strategically* (ed. C. Rust; Oxford: Oxford Brookes University, 2001), 1-10, here 4.
- ② Peter Scott, "A Lot to Learn: We Are All Researchers Now", *Education Guardian*, January 8, 2002, 9 (education.guardian.co.uk/egweekly/story/0,628918,00.html).
- ③ 迈阿密大学校长 David C. Hodge 在美国学院和大学协会 2007 年会 (American Association of Colleges and Universities) 上的发言《研究和实践中的学者式学生》("The Student as Scholar in Research and Practice")(www.aacu.org/meetings/undergraduate_research/index.cfm).

例子来自截然不同的两个机构——一所为私立文科大学，一所为重点公立大学。这些例子为参与者提供一些具体的策略，可以应用到自己所在的学校，帮助他们找出阻碍所有本科生参与研究的因素。^①

20. 协助他人学习带来的乐趣

最后给出一个个人的见证，讲述了从传统授课老师到帮助学生学习者的转变。这位专家从事的学术领域离我们的领域很远，但也有关联。你会发现他的见证完全适合我们的领域，而且句句在理。

以前在授课过程中，我总是认为“学生应该了解海洋地质学的这个方面”……这是信息、事实、研究、发现、方程式、概念。

而现在我会认为“学生应该能够做到这些”。他们应该能够敏锐地观察、准确地计算、合理地推理、清晰地描述结果、假设，以及严密地证明假设。他们应该形成“科学的思维方式”……

踱步在教室中，听着学生们谈论我所喜爱的科学话题，这使我兴奋不已。他们整个课堂上都在谈论科学，谈论概念，谈论方法，彼此教授，互相学习……

另一大享受便是，看着这些学生在渐渐成为科学家路途中留下的足迹。考试成绩好并不能说明他/她会成为好科学家。但是阅读完他们写的报告后，他们敏锐的观察、严谨的

① 南达科他大学教务长 Royce Engstrom 和奥古斯塔那学院学术事务副校长 Jeff Abernathy 在美国学院和大学协会 2007 年年会上宣布成立“Research and Creative Scholarship: An Integral Part of the Undergraduate Experience”工作坊 (www.aacu.org/meetings/undergraduate_research/index.cfm)。

思维、清晰的表达都使我受益匪浅。与给他们的考试以分数相比,我对他们在技能方面的培养更有用处。^①

我演说的当天,有人在电梯里对我说“期待听到你的观点”,以上就是我的观点。

(马乐梅 译)

作者柯大卫,英国谢菲尔德大学荣休教授,本刊学术顾问,资深希伯来圣经文学研究者(详见本刊第二辑专文)。译者马乐梅,陕西师范大学外国语学院副教授,主攻翻译理论与实践,兼及西方文化。近年来发表论文《汉语和合本圣经的翻译策略》等,出版译著《马丁·路德·金自传》、《民间组织蓝皮书:中国民间组织报告(2010~2011)》等。

① 华盛顿大学海洋学教授 Dean A. McManus, “Changing a Course from Lecture Format to Cooperative Learning”, depts.washington.edu/cidrweb/resources/CooperativeLearning.html。