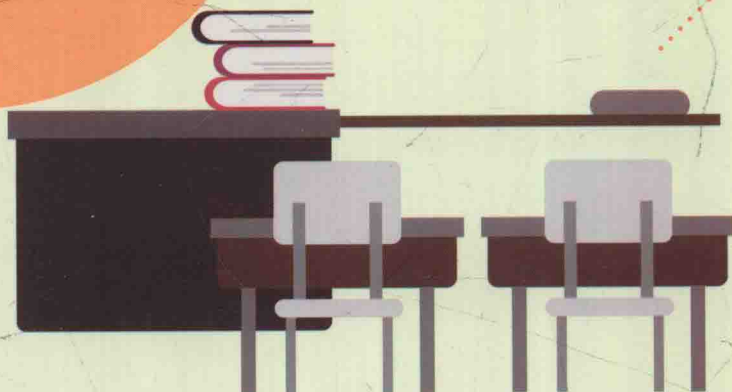


大学英语第二课堂 可行性建设

以建构主义教学理论为背景

◇ 赵莉 著



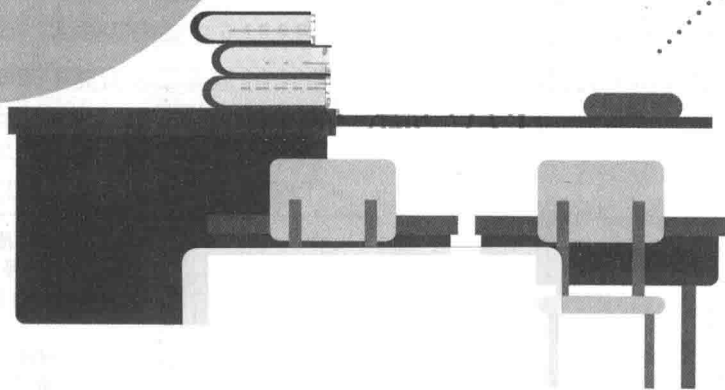
NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS
WWW.NNUP.COM

东北师范大学出版社

大学英语第二课堂 可行性建设

以建构主义教学理论为背景

◆ 赵莉 著



NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS
WWW.NNUP.COM

东北师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

大学英语第二课堂可行性建设:以建构主义教学理论为背景/
赵莉著. -- 长春:东北师范大学出版社, 2017.7

ISBN 978-7-5681-3538-2

I. ①大… II. ①赵… III. ①英语—教学研究—高等学校
IV. ①H319.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2017)第192960号

☐ 策划编辑:王春彦

☐ 责任编辑:卢永康

☐ 封面设计:优盛文化

☐ 责任校对:房晓伟

☐ 责任印制:张允豪

东北师范大学出版社出版发行

长春市净月经济开发区金宝街118号(邮政编码:130117)

销售热线:0431-84568036

传真:0431-84568036

网址:<http://www.nenup.com>

电子函件:sdcbs@mail.jl.cn

河北优盛文化传播有限公司装帧排版

北京一鑫印务有限责任公司

2018年1月第1版 2018年1月第1次印刷

幅画尺寸:170mm×240mm 印张:14.25 字数:267千

定价:50.00元



前言

FOREWORD

教育部新颁布的《大学英语课程要求》指出：“大学英语的教学目标是培养学生的英语综合应用能力，特别是听说能力，使他们在今后的工作和社会交往中能用英语有效地进行口头和书面的信息交流，同时增强其自主学习能力，提高综合文化素养，以适应我国社会发展和国际交流的需要。”长期以来，大学英语课堂教学一直是以教师为中心，教学过程注重语言知识的传授，忽略了能力的培养。受有限课时的影响，对学生的课外学习没有实施更有效的指导和管理，从而大大影响了课堂学习的效果。因此，有效地开展大学英语教学改革，对学生课内外学习的全过程实施有目的、有计划、分步骤的指导与管理，将课堂学习延伸到课外，全面培养学生的英语综合应用能力和文化素养，以及在基于网络的多媒体教学环境下，将国外先进的教学理念引入国内的大学英语教学，是值得大学英语教师认真思考的。

本书以建构主义理论为背景，追本溯源，以基本理论为支撑，分析现下英语第二课堂的现状及存在问题，试图为大学英语第二课堂的开展提供新思路。



CONTENTS

第一章 理论背景 / 001

第一节 英语教学理论与实践 / 002

第二节 建构主义和建构主义教学 / 006

第二章 高校第二课堂运行现状及存在的问题 / 043

第一节 高校第二课堂工作的开展情况 / 044

第二节 第二课堂运行模式现状 / 046

第三章 建构主义教学模式下大学英语第二课堂教学管理分析 / 051

第一节 传统模式下课堂教学管理问题及其根源分析 / 052

第二节 建构主义教学模式下大学英语第二课堂教学管理特点 / 057

第三节 建构主义教学模式对传统教学模式下大学英语第二课堂教学管理的借鉴 / 061

第四章 大学英语第二课堂运行模式的探索与建立 / 063

第一节 建构主义视域下大学英语第二课堂的架构理念与原则 / 064

第二节 大学英语第二课堂的架构与实施 / 068

第三节 大学英语第二课堂的效果和评价 / 085

第五章 大学英语第二课堂运行的实证研究 / 099

第一节 研究方法和过程 / 100

- 第二节 基于微博平台的大学英语第二课堂模式研究 / 113
- 第三节 基于独立学院的大学英语第二课堂实证分析 / 118
- 第四节 以建构主义为指导的多模态第二课堂教学设计——以“商务英语”为例 / 122

第六章 大学英语第二课堂可行性建设实践建议 / 129

- 第一节 转变第二课堂教育观念, 优化第二课堂教学管理 / 130
- 第二节 以学生为中心, 树立“以生为本”的理念 / 133
- 第三节 强化教师队伍建设 / 136
- 第四节 构建第二课堂活动的教学资源共享平台 / 137

第七章 建构主义教学策略的校本研究 / 141

- 第一节 叙事—动态框架搭建——“师生合作”在教学中的应用 / 142
- 第二节 建构主义教学实践对大学英语学习自我效能感、元认知策略及内在动机的促进作用 / 152
- 第三节 建构主义理论与行动的融合——对英语第二课堂教学理论与实践的思考 / 167

第八章 建构主义视域下大学英语第二课堂教学管理策略 / 175

- 第一节 建构主义理论与行为分析的互补视角 / 179
- 第二节 英语教学的连接 / 183

第九章 建构主义理论下大学英语第二课堂的可行性建设 / 189

- 第一节 建构主义教学理论在课堂教学中实践的阻碍因素 / 190
- 第二节 建构主义教学理论在第二课堂教学中的有效实践范式 / 198
- 第三节 打造和谐的建构主义大学英语第二课堂 / 203

后 记 / 219

参考文献 / 220

ONE

第一章 理论背景

外语教学有着悠久的历史,但是对外语教学从理论上进行总结和系统的研究只有几百年的历史。回顾外语教学的历史以求在一定程度上反映外语教学发展的历史轨迹,对于我们理解目前的外语教学和把握未来外语教学的发展有许多启示。

第一节 英语教学理论与实践

一、英语教学历史回眸

外语教学从产生到现在,曾经出现过许多流派。从国外主要外语教学流派的分析来看,他们产生发展的过程并不是一个新流派完全替代一个老流派的过程,而是各自有着一个纵横交叉的发展历程。一方面它们有着历史的先后顺序,另一方面它们又处于一个相互关联、取长补短、长期并存的局面之中。从横的层面上来看,主要的教学流派产生和发展的顺序是语法翻译法,直接法,从纵的层面上来看是自觉对比法,视听法,自觉实践法,认知法和交际法。各种外语教学流派并非因为产生了新的流派而自行消失,而是互相取长补短、相互促进,并不断完善自身的教学方法体系。回顾外语教学发展的历史,特别是进入 21 世纪,我们可以发现外语教学发展新的特征。

(一) 外语教学中主体性研究的发展

外语教学发展的一个突出变化是语言教学主体性研究的发展,这种变化表现为研究对象从客体逐渐过渡到主体,表现为主体的回归。客体指语言本身、教材、教法等,主体指学习者。

20 世纪语言理论研究的蓬勃发展是促进外语教学流派精彩纷呈的最主要、最直接的原因。另一重要原因是在人们孜孜以求的背后有着一种信念,语言学习效果的提高有赖于方法的改变与改进。有人甚至认为只要找对了方法,无论谁都能把外语教好。因此,新方法一旦出现,许多人乐于尝试。外语教学的研究重点在于“教什么”和“如何教”,研究者们关心更多的是教材的编写、教学法的设计。但是多年的实践表明,教师“教”不等于学生“学”,否则同样的教材、同样的教法、同样的班级和教师为什么一部分学生学得好,也总有一部分学生学得不理想。这说明在研究语言、教材、教法等外部因素的同时,必须研究学习者在外语学习过程中起什么作用。在这方面研究最深入、最全面的是第二语言习得研究。可分为两个方面:一是研究学习第二语言群体的心理,主要体现在关注诸如对比分析、错误分析、中介语发展、自然语言学习与课堂语言学习对比等。这些研究试图解释母语对第二语言学习究竟起着什么样的作用,学习者经历了怎样的第二语言建构过程,什么样的

环境条件有利于二语习得。二是对学习者个性差异的研究。对优秀语言学习者的研究目前关注的因素包括智力、语言、学能、人格特质、认知风格、学习策略、学习动机、学习兴趣、家庭环境等。从研究“如何教”到研究“如何学”的转变表明外语教学已经跳出“方法”的禁锢，有了认识上的飞跃。

（二）心理学、语言学和哲学思潮的研究推动外语教学的发展

每一种新的教学方法的提出都有一套教学理念、目标和程序，都反映出对什么是最有效的教学途径的不同认识。全球社会政治经济的迅速发展，外语学习需求的不断增长，心理学、语言学、哲学思潮、教育学等研究的不断深入，为外语教学的发展提供养分和理论基础，外语教学也取得长足的进步。

外语教学理论的研究主要涉及三个层次：语言哲学、实践论、方法论。作为实践论层面，主要研究教学的组织实施，包括大纲的制定、教材的编写、各种语言技能的培训、外语测试评价等。作为语言哲学对语言教学的研究而言，要弄清两个问题，一是什么是语言，二是如何学习语言。看似简单的问题迄今也未能获得一个完整的定义，不同的学派有不同的看法和解释，似乎有一定的道理，但都不全面，这反映了语言学习的复杂性和多面性。第三个层次是方法论，即研究外语教学的方法和手段。对于语言学习本质的不同认识和理解，决定了外语教学方法和手段的不同。

比如，20世纪中期的听说法，以结构主义语言学和行为主义心理学为理论基础。结构主义语言学家认为，他们对不同的语言进行了科学的描述性分析，把语言分解成语音、词汇、语法；把语言技能分解成听、说、读、写。行为主义心理学提出的刺激、反应、强化、形成习惯等观点与句型练习相结合，构成听说法流派核心理念。1939年第二次世界大战爆发，许多国家都被卷入战争。1941年珍珠港事件，美国对日本宣战。战争迫使美国派兵海外，但是由于美国的外语教学不得力，在此之前美国一直沿用的是语法翻译法，许多士兵没有掌握任何一门外语。1941年至1943年，美国实施战时语言计划，从根本上解决了美国的语言教学。因此，听说法又成为“军队法”。

视听法源于法国，与听说法相比，视听法强调语言和社会的联系，强调语言在社会中情景中的使用。二十世纪六七十年代，乔姆斯基对听说法的语言学理论基础——结构主义语言学进行抨击，提出了生成转换语法理论。在心理学方面，认知心理学和人本主义心理学对外语教学的发展产生了很大影响。这时期外语教学出现了以人为本的外语教学法，重视外语交际能力的培养。任务型教学的兴起和完善有其语言学、语言学习的理论基础，另一个重要的社会因素就是欧共体的成立，在政治、经济、文化等方面交流的需要，促进了对外语交际法的进一步发展。

（三）外语教学目标定位的发展

20 世纪语言研究的两大阵营是形式主义和功能主义，两者的根本区别在于前者强调分析描写抽象的静态语言形式，后者则认为语言学家应该研究人类真正使用的语言，强调研究语言的功能和意义，而不是凭空的所谓理想的语言结构。形式语言学形成早于功能语言学，但伴随功能语言学地位的确立和影响力增强，语言学研究由静态的语言描写向动态的语言运用研究的变化，也促进外语教学目标定位的发展变化——从侧重语言的形式转向侧重语言的功能和意义。从索绪尔（F.de.Saussure）到布龙菲尔德（Bloomfield）再到乔姆斯基（Chomsky）对语言的研究仍然是一种静态的描述。20 世纪 70 年代，对于交际能力的重视和系统功能语言学的发展，把语言的社会性放到一个十分重要的位置加以研究，重视语言功能和意义。语言研究领域这种由侧重静态的形式描写到关注动态的语言使用的变化促进了外语教学由重视传授语言知识向注重培养语言运用能力的转变。从 20 世纪 80 年代中期开始，外语教学出现了语言与内容相融合的教学方式。并预测外语教学要使学习者具备扎实的专业知识、较高的信息素养、终身学习的能力和能在日常生活与专业领域使用外语进行沟通的能力。

（四）外语教学研究的跨学科发展趋势

任何学科要想枝繁叶茂都要从其他学科中吸取营养。外语教学研究不再只注意语言本身，而是开始关注学习语言的心理过程，关注语言与社会、语言与文化等之间的关系，也开始注意语言的使用规则。近年来现代科技的发展为外语教学提供了便利的手段，同时也给外语教师提出挑战，不能再满足已有的经验，而应当努力成为研究型教师，既要学会研究教材教法，更应学会研究课堂、研究学生。

二、英语课程改革简析

我国外语教学改革、新课标的实施，意味着教师在“传道、授业、解惑”三个方面的转变，从“灌输现成知识”到“共同建构知识”，从“提供标准答案”到“共同寻求新知”，从单纯的“传授语言知识和技能”到“培养语言综合能力”。理论与实践的对话，师生之间的对话是推进英语课程改革和实施的有效外语教学的保证。没有理论的实践是盲目的，没有实践的理论是空洞的，只有教师的心声而没有学生的心声的教学是专制的。新课程改革特别强调学生的主体地位，关注学生的感受、体验。

（一）新课程的知识观

新课程认为知识属于人的认识范畴，是人在社会实践中形成并得到检验的。从这个意义上讲，“知识”更像动词即知识是一种“探究的活动”，而不是名词即知识是绝对的、不变的“结论”。无论新知识的获得或现成知识的掌握，都离不

开人的积极参与,离不开认知主体的活动。学生掌握知识的过程,实质上是一种探究的过程、选择的过程、创造的过程,也是学生科学精神、创新精神,乃至正确世界观逐步形成的过程。为此,必须拆除阻隔学校与社会、课程与生活之间融会贯通的藩篱。学习知识是生活的内在需要而不是额外的负担。

(二) 新课程的教学观

新课程认为教学是课程创生与开发的过程,而不是课程的传递和执行过程。课程由“专制”走向民主,由封闭走向开放,由专家研制走向教师开发,由学科走向学生经验,课程不只是“文本课程”(教学计划、教学大纲、教科书等文件),更是“体验课程”(被教师和学生实实在在地体验到、感受到、领悟到、思考到的课程)。教师和学生不是外在于课程,而是课程的有机组成部分,是课程的创造者和主体,他们共同参与课程的过程。

教学是师生交往、积极互动、共同发展的过程,而不是教师教学生学的过程。教学不仅关注结果,更注重过程,教学过程更关注人,而不是学科。

(三) 新课程关注学生学习方式的转变

21世纪是一个信息化社会,其特点是信息增长快,信息更新快。以前在学校学习的知识可以享用终生的情形已经不复存在。然而长期以来,由于种种因素的影响,许多人毕业离开学校后,尚不具备自我指导的学习英语的能力,经常使自学英语的计划搁浅。这一方面是由于他们在学校学习的过程中没有足够、有效地学习英语的指导和培训;另一方面,教学方式和评价制度使学生在完成学习任务时主要采用的是接受式的学习方式。这种接受教师传递教学内容的学习方式,不可避免地使学生形成一种被动的、依赖教师的学习倾向。学生学习英语的兴趣、好奇心以及探究英语和英美等国家文化、学习如何同外国人进行交流的欲望都破灭了。我国此次英语课程改革的重点,就是要改变英语课程过分重视语法和词汇知识的讲解和传授,忽视对学生实际语言运用的培养的倾向,发展学生的综合语言运用能力,使学生形成积极的情感态度,能够主动思维,大胆实践,提高跨文化意识,形成自主学习的能力。教师要关注学生的学习方式,以弘扬人的主体性为宗旨、以促进人的可持续性发展为目的,由许多具体方式构成的多维度、具有不同层次结构的开放系统。把英语学习变成学生主体性、能动性、独立性不断生成、弘扬、发展、提升的过程。培养学生创新精神和实践能力,赞赏学生独特性和富有个性化的理解和表达。

英语课程改革倡导采用任务型教学,培养学生自主、探究、合作的学习能力。任务型外语教学最初源自交际教学,任务型教学强调“通过交际而教”,而不是“为交际而教”。前者是一种强交际,后者是一种弱交际。从任务型教学研究的结果来看,它促进学生的语言认知能力和情感。任务型教学是目前外语教学

界一种比较成熟的教学途径,然而更多有关任务型教学的研究从学习理论、心理学、教育学等方面以建构主义为其理论基础。事实上,在建构主义课堂的研究中,任务的认知学观点、教育学观点也是备受关注的。在 Marion William 和 Robert L. Burden 的社会建构主义语言教学的研究中,他们融合了应用语言学、教学心理学等观点,对“任务”从多个侧面进行描述。许多国外的研究认为任务型教学是建构主义教学的一种模式。

有什么样的教学理念,就有什么样的教学方法和教学行为。在外语教学中,从古典的语法翻译法到目前的任务型教学途径,每一种教学方法和体系都有其相应的理论和实践基础。新世纪之初,我国进行了新中国成立以来第八次外语课程改革。纵观外语教学的历史,可以看出,外语教学已经从原来的“精英教育”转向“为了每一位学生的发展”,改变课程的功能由原来的“目中无人”的教育转向“走向生活”,改变课程内容和课程结构从原来的“传授知识”转向“为了孩子美好的明天”,从原来的“填鸭式”转向“倡导学生参与”“让课堂充满创造活力”,改变课程的实施由原来的“终结性评价”转向“多种评价方式相结合”改变课程评价体系。这一系列的改变最终走向对学生主体性的关注。

我国新世纪的英语课程改革与建构主义教学不谋而合。外语课程不再是特定知识的载体,不再是仅仅固定在教科书中静止的内容,它已经成为学生经验的建构过程,是一种动态的过程,具有生成性、对话性和过程性。课程已经成为师生在教学中共同建构意义的事,共同探求知识的过程。师生通过对话,相互作用,使课程内容不断的生成和转化。而这个过程正是外语教学对学习者的关注,即外语教学主体的回归。

第二节 建构主义和建构主义教学

当前国内外各级各类学校教学改革的关键,在于:能否打破传统的教学模式。这种“以教师为中心,教师讲、学生听”为特点的教学模式既不能保证教学的质量与效率,又不利于培养学生的发散性思维、批判性思维和创造性思维,不利于培养具有创新精神和实践能力的人才。为了改变这种状况,国内外的许多教育工作者、教育学家、教育技术专家多年来从理论与实践两个方面做了大量的研究与探索,建构主义理论正是这种努力所取得的主要理论研究成果,建构主义学习理论正愈来愈显示出其强大的生命力,并在世界范围内日益扩大其影响。

学习并研究一些建构主义的学习理论,同时开展基于建构主义学习理论的教学实践,将对我们实施教学改革产生深远的影响和积极的促进作用。

现代教育和教育心理学理论的发展表现出两个明显特征：一是由理论向实践的过渡，即人们更关注如何用教育学、心理学的研究成果指导具体的教学活动。二是达到更大的理论高度，这也就是指人们已不再满足思维活动的具体研究，作为外语教学，力图从认识论的高度进一步揭示外语教学活动的本质。当然我们不应盲目地去追随外部的潮流，特别是我们更应当看到这样的现实，即建构主义在事实上包含着多种不同，而一些极端的观点就因其观点之“新颖”而具有很大的诱惑性，因此我们应当注意不要成为各种“时髦”的俘虏。

那么，作为对传统教学理论和学习理论的一场“革命”，建构主义从何而来？其基本主张如何？建构主义究竟是如何建构的？它在中国的教育理论和实践中影响有多大？等问题是我们必须面对并应做出回答的。

一、建构主义的理论渊源

建构主义的理论核心有两点，一是知识的建构性质，二是认知的建构性质，所以建构主义首先是一种哲学认识论。和其他哲学认识论一样，建构主义也要回答人与环境的关系问题。历史唯物主义认为，人与生存环境的关系主要是实践关系以及建立在实践基础上的认知关系，实践能力决定认知能力，认知能力又反作用于实践能力。人类在实践的过程中观察、了解和把握外部世界，以明确自己所处的位置并指导行动、调整活动范围，所以人类对外部世界的认知随着人类实践能力的增强不断发生着变化。比如美洲印第安人把自己不认识或不懂的东西都看成神灵，但“在初民知识中有一部分是没有巫术成分的，引火、编篮、制造石器、煮水、织席、烹饪以及日常生活中普通的活动，不论它如何重要，从没有巫术成分”，可见，人类的实践能力极大地影响着认知能力，影响着人类对“人——物”关系的判断。反过来，认知能力如何反作用于实践能力，不同的认识论有不同的解释，从而形成了历史上三种不同的认知范型。

（一）不同历史阶段的认知范型

在整个人类发展的历史进程中，主要有三种认知范型：

1. 前现代认知范型

人类从诞生以来，就对世界的本质、人与世界的关系、人类所处的地位等进行了猜测。早期人类凭直觉和想象塑造了人格化的自然神以拉近与自然的距离，并用图腾崇拜、宗教祭祀等各种方式表达祈福的愿望，体现出了人对自然的妥协、敬畏和依赖。因为相信“神”的存在和监督，人类以感恩戴德的心理小心翼翼地与大自然和谐相处，在相当长的一段时期内对自然的索取是谨慎而克制的。这个阶段被称为“前现代时期”。这个时期认知范型的特点是感性认知为主，兼有一定程度的理性认知。“以古希腊神话为例，天神宙斯、海神波塞冬和冥王哈德斯三

兄弟三分宇宙的神话，既反映了古希腊人的宗教信仰观念，同时也反映了古希腊人对宇宙结构的理解，因而也是一种原始的世界观观念。”前现代认知在结构上具有情感和理性的二重性，既具有利用宗教神话寻求精神慰藉的功能，又反映出人类寻找理解和说明世界的企图。总之，是一种主观色彩浓厚的认知范型。

2. 近现代认知范型

文艺复兴运动之后，人在与神的角力中取得了优势。一旦上帝丧失了监督和惩罚的权威，人类就肆无忌惮地对自然进行掠夺。笛卡儿（Rene Descartes）在维护上帝的存在之后，又认为自然是上帝所造但又不归上帝所管辖，因而自然是可以探索并征服的，如此就在人与自然、人与神祇的关系中将人调整到一个相当有利的位置。伽利略（Galileo）、牛顿（Isac Newton）及以后的自然科学家的科研成果表明，世界不过是一部“简单而自足的机器”，只要运用数学公式和物理方法，加上理性思维，人类就完全能够拥有控制自然的能力。笛卡儿哲学和牛顿物理学成为时代的最强音，也为处于上升阶段的新兴资产阶级提供了强有力的理论武器，于是人类吹响了征服自然、改造自然的总攻号角，并和新兴的资本主义一起满怀信心地进入了现代社会。科技的威力、生产力的解放使人们对理性的力量深信不疑，人们坚信没有科学不能到达的领域，同时也迫不及待地攫取自然以改善人类的生存条件。科技的发展和人文精神的衰微形成了巨大反差，科学获得大面积胜利，神学宗教则节节溃退。马克斯韦伯（Max Weber）认为近现代认知范式造成了“自然的祛魅”，也就是说，自然变成了死寂的、机械的、失去了亲和力的自然，与此同时，人类的精神家园被挤占，科学的发展使人类精神遭遇了“圈地运动”。近现代认知范型的特点是理性至上，信奉客观主义和绝对主义，重视事实发现，忽略价值体悟。

3. 后现代认知范型

后现代认知对前现代认知范型和近现代认知范型进行了总结和反思。意大利人詹巴蒂斯塔·维柯（Giambattista Vico）早在18世纪就发出了与时代不同的声音，他说“只有上帝才能理解自然，因为自然是上帝的创造”，人只能理解自己创造的人类文明，而无法正确理解上帝创造的自然。两个世纪之后的相对论物理学和量子物理学证实了维柯的预言，相对论表明宇宙是发展变化的，而非亘古不变。海森堡（Heisenberg）在实验中发现，对粒子的观察需要同时测定，但又不可能同时测定“位置”和“动量”两个变量，因为“如果你知道你的位置，你就不知道你的运动速度；如果你知道你的运动速度，你就不知道你的位置。”因此精确的物质测量不可能得到。“海森堡测不准定律”使以精确测量为基础的经典物理学陷入困境，产生的骨牌效应也引发了其他科学门类的危机。人们越来越真切地感受到，宇宙并非用无形螺钉连接起来并按照精确规律运转的庞大机器，宇宙不是曾经确

信无疑的物理学意义上的宇宙，而是有机变化、难以预测的生物学意义上的宇宙。一些现代物理学家对此深有感触地说：“我们研究越深，宇宙就越活跃，一切都在四处奔散，剧烈振动。”

事实证明，中世纪之后人类与自然的对抗是“赢得了战斗却失去了战役”的战争，人类意想不到地陷入了科技发展造成的困境中，如核军备竞赛、能源危机、环境污染、人口爆炸等全球性问题。经过对几个世纪以来的理性但不理智的人类行为的检讨，人们提出了重新诠释世界、与自然和解的后现代主义理论，提出自然不仅是人类的认识对象，更是人类的栖身之所。后现代主义反对笛卡儿二元本体论，认为“身”“心”二分割裂了人类与自然、与环境的联系，人与环境应是相互作用、相互包含的关系，二者共同构成完整的世界，人只能在世界之中而不能在世界之外进行观察和认知。超然物外的不可能，使认知不可避免地受到限制，认知结果也就不会是绝对客观、公允的了，因此知识并不存在唯一的标准。由此可见，后现代认知范型是一种相对主义的认知范型。从某种意义上讲，前现代认知范型向现代认知范型转变再向后现代认知范型转变，完成了一个否定之否定过程。后现代认知范型是向前现代认知范型在某种程度上的回归，如伊利亚·普利高津（Ilya Prigogine）所说：“和那种把世界当作一部自动机的传统观点相反，我们又重新拾起了把世界当作一件艺术品的希腊模式。”

孕育于现代主义，脱胎于后工业社会的后现代主义是对人类思想史的一次全面的检讨。要给后现代主义一个精确的定义并不容易，它是一个泥沙俱下的庞杂的思想汇流，其发展也呈现出多发性态势，“后现代主义沿着一条蜿蜒曲折的途径成长，先是扭向左，然后是右，中间枝干横生，像树根延伸的自然状态，或是一条弯曲的河流，有支流，有变迁，绕回头，又向一个新的方向流去。”人们以不同的目的来解说后现代主义，后现代主义也经历了从贬损意义上的运用到正面意义上的运用的转变。后现代主义先是被赋予了离经叛道的形象，强调的是对传统文化的破坏性和颠覆性，以及对秩序的偏离。1965年自费德勒（L. Fiedler）之后，后现代主义才逐渐被人们看作是对传统束缚的突破，强调的是它的解放性和创新性。事实上，后现代主义有其原生的双重含义：现代主义的继续和超越。后现代主义从生物学而不是物理学的眼光来看待宇宙，认为事物是有机发展而不是机械变化的，是“自组织”的而不是严格地遵循线性的因果关联，因此，后现代主义强调流动性的、多元化的、个人性的理解，对边缘性、多元化、附加物、创新等方面十分重视。后现代思想的波及面十分广泛，对哲学、科学、数学、文学、艺术、神学领域都产生了巨大影响，使各个领域发生研究范式的根本转变。

（二）不同维度的建构主义理论

建构主义是以后现代认知范型为基础的理论，它既是人们用以理解世界的认

识论工具,又成为人们革新传统哲学和科学观的方法论武器。它的理论来源和应用领域都很复杂,从不同的维度考察,建构主义有不同的理论支撑和功能范围。从哲学理论角度来讲,它是后结构主义的一个分支,汇入后现代主义的大潮之中;从社会学角度来讲,它是对传统知识社会学的突破与发展;从心理学角度来讲,它是学习心理从行为主义到认知主义之后的又一个发展阶段。总之,建构主义的理论发展与它在各个领域的应用交织在一起。

1. 哲学维度的建构主义理论

从哲学维度来讲,建构主义是结构主义向后结构主义发展、科学哲学从逻辑主义向历史主义发展的结果。

(1) 结构主义与后结构主义

① 结构主义

结构主义是西方社会在存在主义衰微之后兴起的一种哲学思潮。结构主义不是一个由持有共同哲学观点的专业哲学家所组成的哲学流派,而是一种哲学运动,是一些社会科学家和人文科学家所共同具有的某种观点和方法——结构主义的观点和方法的总称。出于对学科过度专门化造成知识严重条块分割状况的不满,一些哲学家觉得有必要寻找一个“有机的体系”去统一现代科学,结构主义者找到的凝聚核就是“结构”。结构主义的传统阵地是结构语言学。语言学家索绪尔(Ferdinand de Saussure),雅各布森(Roman Jakobson)经过对语言的共时性研究提出了“结构”理论,乔姆斯基(Noam Chomsky)进一步提出语言的“深层结构”理论。列维·斯特劳(Claude Lévi-Strauss)则将语言结构理论应用于人类学的研究,并将“结构”上升到方法论的高度,认为一切社会活动和社会生活中都深藏一种内在的、支配表面现象的结构,而社会科学和人文科学的任务就是寻找出这种内在结构。他在对各民族早期神话进行研究之后指出:“一个神话的真正构成单位并非孤立的关系,而是成捆的这种关系。仅仅以成捆的形式这种关系才能被组合,以产生意义。”他所说的“成捆的关系”就是指神话内在的深层结构,他相信正是相同的深层结构使得各民族的神话具有潜藏的相似和相通。

结构主义者认为,共同的结构保证了事物之间的联系与和谐,因此考察事物应从整体、从相互关系中深入进行,而不是在单个事物内部寻找问题的解答。结构主义最显著的特点是采用整合和整体的方法来观察世界,反对分解,因为整体并非部分的简单拼合,通过分别考察组成部分不可能真正理解整体的属性。只有掌握了整体的结构,从整体上进行考察,才能全面把握整体的意义。在20世纪60年代,结构主义一度相当盛行,“我们这个时代的特点是这样一种倾向,即所有的科学学科都在用结构主义取代原子主义,用普遍主义取代个体主义。(当然是在这些术语的哲学意义上讲)。在物理学、化学、生物学、心理学、经济学等学科中

都可看到这个倾向。”

② 后结构主义

后结构主义从结构主义内部发展起来，批判了结构主义的形而上学基础。“在结构主义力图通过结构的共时分析而抹杀历史学的地方，后结构主义通过对历时分析、突变、变迁、结构的中断、间断性、重复、‘考古学’以及可能更为重要的所谓系谱学的再次强调，激发了人们对批判历史学的新兴趣。人们认为，系谱学的叙事代替了本体论。”结构主义者定义的结构具有僵化、稳定、统一的特征，而后结构主义者认为结构是开放的、不稳定的、中心不断转移的体系，它不断生成也不断消失，是一种历史性、阶段性的存在物，因此并不存在永恒不变的结构。后结构主义的核心概念是“差异”，而结构的“差异”源自结构的转换性，于是后结构主义者利用结构的转换性消解了结构的始基地位。

后结构主义向不同的方向发展成两个不同的分支。一支是解构主义，一支是建构主义。二者的区别主要体现在：解构主义是颠覆性的后结构主义，强调结构的断裂；建构主义是建设性的后结构主义，强调结构断裂之后的重建。解构主义消解了“结构”的概念，认为结构瓦解之后一切都散成碎片。建构主义则保留了“结构”的概念，但认为结构是处于动态变化之中的，一旦结构的平衡遭到破坏，结构就趋于瓦解，逐渐产生新结构以达成暂时的平衡。旧的结构不断瓦解，新的结构不断产生，新结构不断覆盖、替代旧结构以促进事物发展。建构主义一方面继承了结构主义认识事物的整体原则，另一方面又打破了结构主义的永恒结构的观念，将结构理解成一种趋势，一种动态变化的过程。在人类的实践和认知活动中，结构的变化就是解构和建构不断交替的过程。

结构主义和传统哲学论一样力图寻求世界“多中之一”，在方法论上是集中趋势的、归纳性质的，而解构主义和建构主义寻求世界的“一中之多”，在方法论上是发散趋势的、演绎性质的。结构主义、解构主义和建构主义三者的关系可以概括为：结构主义重稳定与保持，解构主义重瓦解与批判，建构主义重建设与动态生成。

（2）科学哲学

① 维柯与《新科学》

建构主义可追溯到维柯（Giambattista Vico）的思想。18世纪正是自然科学突飞猛进，物理学被奉为学科研究典范的时代。维柯逆流而动，在《新科学》一书中对科学做出了新的解说，把人类社会的科学正式报上“科学”的户口簿。维柯对传统的科学观念提出了质疑，认为神话也是一种科学形态，并且是人类“最初的科学”。他说：“人们学会的最初的科学应该是神话学或者是对寓言的解释。因为，就如我们将看到的，任何民族的历史都肇始于寓言。”