



英语教育与文化融合

朱佩兰 刘菲 主编

北京工业大学出版社

英语教育与文化融合



主编：朱佩兰 刘菲

北京工业大学出版社

图书在版编目 (C I P) 数据

英语教育与文化融合 / 朱佩兰, 刘菲主编. — 北京:
北京工业大学出版社, 2017. 11
ISBN 978-7-5639-5775-0

I. ①英… II. ①朱… ②刘… III. ①英语—教学研究 IV. ①H319.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2017)第288142号

英语教育与文化融合

编者: 朱佩兰 刘菲

责任编辑: 刘卫珍

封面设计: 点墨轩阁

出版发行: 北京工业大学出版社

(北京市朝阳区平乐园100号 邮编: 100124)

010-67391722 (传真) bgdcbs@sina.com

出版人: 郝勇

经销单位: 全国各地新华书店

承印单位: 北京虎彩文化传播有限公司

开本: 787毫米×1092毫米 1/16

印张: 11

字数: 216千字

版次: 2017年11月第1版

印次: 2017年11月第1次印刷

标准书号: ISBN 978-7-5639-5775-0

定价: 38.00元

版权所有 翻印必究

(如发现印装质量问题, 请寄本社发行部调换 010-67391106)

前 言

近年来,随着经济全球化趋势的不断加强,越来越多的人开始注重与世界接轨,所以学习和掌握一门外语成为很多人努力的方向。英语作为一种世界性的通用语言,在各国交往中起到的重要桥梁作用不言而喻。在中国,作为英语人才培养的主要途径,英语教学自然受到了前所未有的重视。

传统的英语教学更加重视语言知识的传授,而忽视语言所依托的文化背景。实际上,文化与语言的关系是密切的,语言含有丰富的文化内涵。语言既是文化的载体、文化的积淀、文化的映像,又是文化的重要组成部分。因此,学习语言的过程其实就是了解和掌握该语言文化知识的过程。接触和了解英语国家的文化,有益于增强学生对英语的理解,有益于提高学生综合运用英语的能力。可以说,英语教学从一定程度上来说就是文化教学。换句话说,各民族在长期的历史发展中形成的各具特色的文化必然会反映到语言中来,并对语言教学产生重要的影响。

本书共分成九章内容。第一章主要介绍了英语教学的理论基础及基本原则,奠定了全书写作过程中的文化基调。第二章对课程设计的基本知识、影响英语课程设计的主要因素、英语课程的多元目标进行了具体探讨。第三章主要介绍了英语教学设计的框架、教材分析与利用和教学目标及教学过程设计。第四章重点探讨了三种类型的大纲。第五章主要讨论了学习评价与教学检测的相关内容。第六章将文化差异知识贯穿到英语教学实践中。第七章主要介绍了文化教学的重要性、目标与内容及原则与方法。第八章主要探讨了英语教学中的文化意识培养途径。第九章总结全书,阐述了英汉文化差异下英语教学的改革及其发展趋势。

本书由上海市民办立达中学的朱佩兰老师与西北工业大学的刘菲老师共同编写,其中朱佩兰老师编写第一章、第二章、第三章、第五章、第六章,刘菲老师编写第四章、第七章、第八章、第九章,最终由朱佩兰老师负责统稿。

编者在内容的编写过程中吸取了大量学者专家的理论观点,并与编者多年一线教学经验相结合,以求做到论述全面、系统,结构清晰,语言简洁。同时,编者在编写时听取了众多同人的意见,在此向各位同人表示最诚挚的感谢!由于编写时间仓促,加之编写水平有限,书中的不妥与疏漏之处在所难免,恳请广大读者和专家学者不吝指正。

编者

2017年8月

目 录

第一章 基础理论概述.....	1
第一节 语言学习的早期理论.....	1
第二节 英语教学的理论基础.....	2
第三节 英语教学的基本原则.....	12
第二章 英语课程设计.....	19
第一节 课程设计的基本知识.....	19
第二节 影响英语课程设计的主要因素.....	24
第三节 英语课程的多元目标.....	30
第三章 英语教学设计.....	39
第一节 教学设计的框架.....	39
第二节 教材分析与利用.....	43
第三节 教学目标与教学活动设计.....	50
第四章 英语教学大纲范式.....	55
第一节 以语言结构和功能为基础的大纲.....	55
第二节 以话题和情境为基础的大纲.....	62
第三节 任务型大纲.....	70
第五章 学习评价与教学检测.....	90
第一节 形成性评价的设计.....	90
第二节 单元评测试卷的设计.....	99
第三节 试卷评析课的教学设计.....	106

第六章 英汉文化差异	111
第一节 文化的定义	111
第二节 文化的特点与分类	114
第三节 语言与文化的关系	118
第四节 英汉文化对比研究	120
第七章 英语教学中的文化教学	124
第一节 文化教学的重要性	124
第二节 文化教学的目标与内容	125
第三节 文化教学的原则与方法	130
第八章 情感态度与文化意识培养	138
第一节 英语教学中情感态度的培养	138
第二节 英语教学中文化意识的培养	143
第九章 英汉文化差异下的英语教学改革	149
第一节 英汉文化差异下英语教学改革的措施	149
第二节 英汉文化差异下英语教学的发展趋势	158
参考文献	166

第一章 基础理论概述

外语教学研究的主要问题之一是人们是如何掌握外语的，而围绕这个核心问题，产生了不同的流派。行为主义的语言观认为，人们学习语言主要靠模仿和记忆周围的行为。结构主义语言学流派比较强调教学中句型结构的机械性操练。这种对于语言学习规律的认识至今仍然有很大的影响力。持普遍语法观点的人认为，所有的人都具有与生俱来的语法系统，他们坚信只要有时间、环境和动机，所有人都能学好语言。很多研究者基于这样的认识，也提出不同的教学主张，至今仍对外语教学有重要影响。

第一节 语言学习的早期理论

一、行为主义的“模仿论”

行为主义的语言学习理论在 20 世纪 50 年代至 60 年代影响巨大，特别是在美国。这种观点主要是从对儿童学习母语的研究中产生的。行为主义观点认为，人们学习语言就是一个模仿、实践、成功反馈以至形成习惯的过程。儿童模仿成人的发音和句型结构。当他们得到成人的成功反馈（比如，得到了想吃的东西），他们就会继续实践，以至形成语言的习惯。因此，在外语学习中，这种观点认为，只要学生不断地模仿正确的发音和句型结构，就能逐步学好外语。行为主义的语言学习观有两个关键词：“刺激”和“反应”。这种学习观点认为，人们在学习语言时，在生活环境中接受了大量的“刺激”。如果学习者的“反应”得到回应，学习就会得到“强化”。通过这种不断刺激—反应—强化的过程，人们就学会了语言。

二、自然主义的“天赋论”

有些学者认为人具有与生俱来的语言能力。人的语言能力与其他能力，如行走等，是一样的。人学习语言不是只靠模仿，行为主义的理论解释不了儿童为什么可以创造出他们从没听过的句子和表达方法。因此，人的脑中有一个“语言习得机制”，只要有合适的条件，任何人都可以学会语言。这种观点和例证主要体现在如下几点：

①几乎所有儿童都可以在生命中的某个阶段成功地学会自己的母语。即使只具有非常有限的认知能力，儿童也能学会相当复杂的语言系统，但前提是他们生活在这种语言环境中，并有人与之交流。

②儿童可以成功地在各种复杂条件中掌握母语或方言的基本句子结构，有些条件可以促进语言学习（比如，家长有爱心，关注孩子的语言发展），有些则可能影响语言学习（比如，家长虐待孩子，不愿意与孩子交流等）。在这种不同的条件下，儿童可能会有不同程度的语言发展水平，但最终都能掌握周边人说的基本句子结构。

③儿童最终能掌握的语言规则和范例不局限于他们接触到的语言规则和范例。

④其他动物即使接受大量语言培训，也达不到三四岁儿童的语言复杂程度。

⑤儿童能完成复杂的语言任务，但是并非由于总有人不断指出他们的语法错误或不符合语言规范的使用法。

三、克拉申的“语言习得”理论

克拉申可以说是近代自然主义“天赋论”的积极倡导者之一，他主张的几种“假设”，对外语教学产生的影响至今依然随处可见。克拉申的理论主要建立在区分“习得”与“学习”之上。克拉申认为，“习得是无意识的过程，如同第一语言掌握的过程。当习得发生时，习得者不一定总能意识到这个过程。他/她也不一定意识到这个过程的结果”。他同时认为，“学习是有意识地获取知识”，是“知道这种语言”。在日常用语中，当我们谈论“语法”或“规则”时，我们说的是学习，而不是习得。根据这种理论，纠正错误的活动属于学习，而不是习得。

第二节 英语教学的理论基础

一、结构主义语言学

从19世纪末到20世纪中期，不少学者如帕西（Passy）、布龙菲尔德（Bloomfield）、斯威特（Sweet）、韩礼德（Halliday）等都对语言的结构进行了分析和研究，并提出了很多重要的观点。在众多研究中，美国和英国的语言学家对结构主义语言学的研究做出了重要的贡献。

（一）美国的结构主义语言学

美国的结构主义语言学是从研究美洲印第安人口语语言开始的。因为印第安人没有文字形式的语言，所以他们只能用语言符号（如国际音标）把自己口头说的话记录下来，然后对收集到的口语样本进行不同层面的分析，研究它们的结构和特征。其后，美国结构主义语言学家又利用他们在实践中建立起来的能“描写”的方法研究了英语及其他印欧系的语言。这些语言学家认为，语言可被看作一个把意义编成语码的系统。这个系统由结构相关的成分组成，包括音位、词素、单词、结构和句型。一个语言系统通常包括音位系统、词素系统和句法系统。

在音位系统中，应该对音位、音位变体、音位组合的规则进行描述，还应该对连贯话语中的语音现象（如同化、省音，音的弱化、音的连续、重音和语调）进行描述。

在词素系统中，应该对词素、词素变体、自由词素和黏着词素等成分和结构加以描述。

在句法系统中，应该对词的分类、短语分析、直接成分分析和句型的类型进行描述。

美国结构主义语言学家认为，口语是“活”的语言，学习语言首先应该学习口语，而学习口语就应该从说这种语言的“当地人”所说的话学起，而不是按照一些语法书来刻板地学习。美国结构主义语言学家在对语言进行分析和研究的过程中还发现语言有自己的独特结构，不同的语言有不同的音位系统、词素系统和句法系统。同样，不同的语言在音位系统、词素系统和句法系统中的成分、结构都可能是不同的。因此，在学习语言时我们需要注意语言差异性。

由于语言具有差异性的特征，美国结构主义语言学家认为，在学习外语时，还会受到母语的干扰和影响。学习外语要克服因外语结构和母语结构存在差异而产生的困难和错误。如果母语和外语的结构是相同的，那么学生在学习上就不会产生困难和错误，这样就不需要教师进行教授，只要学生接触语言就可以了。因此，在外语教学中，教师应努力解决以上两个问题。当然，要想更好地进行教学，教师应该具有一定的预测能力，预测学生在学习过程中可能出现的错误和问题，这就需要教师对母语和外语的结构进行对比分析。美国语言学家拉多（Robert Lado）所写的《跨文化语言学》就是探讨母语和外语结构对比分析的代表作之一。

（二）英国的结构主义语言学

英国语言学家在对语言结构特别是句型结构的研究上取得了卓越的成效。对语言结构研究做出重要贡献的英国语言学家有帕尔默（H. Palmer）、霍恩

比 (A. S. Hornby) 等。这些语言学家从 20 世纪 20 年代开始共同分析、总结了主要的英语语法结构, 把英语语法结构归纳成一定的句型。英国语言学家主要的研究成果可以从霍恩比所著的《牛津现代高级英语词典》《高级现代英语词典》等著作中看出来。霍恩比在其所著的《英语句型和惯用法》一书中归纳了很多英语句型, 其中动词句型有 25 种, 名词句型有 5 种, 形容词句型有 3 种。他还通过大量的实例说明这些句型的意义和句型与句型之间的转换。例如, “The flowers cost (me) fifty pence” 可转换为 “The flowers are fifty pence”, “Most people considered him (to be) innocent” 可转换为 “Most people considered (that) he was innocent” 等。

与美国结构主义语言学家不同的是, 英国结构主义语言学家更加强调对语言结构和结构使用情景之间的关系的研究。20 世纪 40 年代英国形成了结构主义伦敦学派, 其典型代表人物是英国人类学家马林诺夫斯基 (B. Malinowski) 和语言学家弗斯 (J. R. Firth)。马林诺夫斯基根据自己对南海岛屿居民文化的研究, 提出了南海岛屿居民的语言只能通过密切联系其文化才能被理解的观点。他使用“语境”这一术语来指语言活动进行的自然环境。随后弗斯在马林诺夫斯基的基础上提出了语言必须在不同的语境下对各个层面进行研究的看法。弗斯还制定了描述“语境”的三个特点, 包括参与者的有关特点、相关目的、语言行为的效果。英国学者韩礼德在弗斯观点的基础上又提出了他对语言的看法。韩礼德认为, 对语言进行描述应该包括三个层面, 即实体 (声音或书面)、结构和语境。语言学研究对应这三个层面的是语音和音系学的研究、语法和词汇的研究以及语义的研究。

二、二语习得理论

二语习得理论研究在 20 世纪 60 年代已经有所进展, 但其真正成为一门独立的学科是在 20 世纪 70 年代。该理论的主要代表人物是美国学者克拉申。该理论主要由五个假设构成, 即习得/学习假设、监控假设、输入假设、自然顺序假设和情感过滤假设。

(一) 习得/学习假设

“学习”和“习得”不同。“学习”是学习者通过课堂学习等方式有意识地掌握语法规则的过程。语言学习与有意识的系统联系在一起, 学习者是通过有意识地学习语言规则和改正语言错误去掌握外语的。而“习得”则是学习者在无意识的状态下掌握语言能力的过程。换言之, “习得”是指学习者在任何场合下都能够迅速、流利、灵活地运用这些规则进行交流。有意识的学习过程与无意识

的习得过程是互相独立的。

人们一般认为第一语言是习得的，而外语是学习的。但克拉申认为，外语也应该可以通过习得来获取，学习者可以在自然交际中使用语言来发展语言能力。而语言学习只能监控和修正语言，却不能发展交际能力，只有习得才能够发展交际能力。

（二）监控假设

监控假设反映了“语言习得”和“语言学习”之间的内在关系，说明了学习的作用。根据监控假设，语言习得与语言学习的作用是不同的。语言习得系统认为，潜意识的语言知识才是真正的语言能力；语言学习系统则认为，有意识的语言知识只在第二语言运用时起监控或编辑的作用。这种监控功能既可能发生在语言输出（即说、写）前，也可能发生在语言输出后。但是，监控功能要想发挥作用还需满足以下三个条件。第一，有充足的时间。语言使用者只有具有足够的时间才能有效地选择和运用语法规则。第二，注意语言形式。语言使用者必须考虑语言的正确性。第三，知道语言规则。语言使用者一定要具有所学语言的语法概念及语言规则知识。

这种监控作用在不同的语言交际活动中会导致不同的交际效果。在口头表达时，由于语言输出的速度相对较快，如果说话人说话的时候过分考虑语法，企图不断地纠正自己的语法错误，说起话来就会结结巴巴，阻碍交际的顺利进行；而在书面表达时，由于语言输出的速度相对较慢，且读者也更关注语言的形式，作者有足够的时间推敲词句、斟酌语法，因此交际效果就会好很多。

（三）输入假设

输入假设是第二语言习得理论的核心。它与学习无关，而与习得有关。输入假设认为，语言使用能力不是教出来的，而是随着时间的推移，接触到理想的输入后自然而然形成的。由此可见，理想的输入对语言能力的形成具有重要意义。理想的输入应具备以下四个特点。

①足够的输入 ($i+1$)

$i+1$ 是克拉申提出的著名公式，其中，“ i ”代表习得者现有的水平，“ $+1$ ”表示语言材料应略高于习得者目前的语言水平。根据这一观点，人们无须故意地输入 $i+1$ 类的语言，只要习得者能理解输入的材料，且达到了一定的量，就意味着他已经自动有了这种输入。

②可理解性

理想的输入意味着输入的语言必须可以理解，不可理解的输入对习得者不仅无用，而且还会损害习得者学习的积极性。尤其是对语言初学者而言，听那些不

理解的语言就等于浪费时间。可理解性的语言输入是语言习得的必要条件。

③既有趣，又有关联

输入的语言材料若具有一定的趣味性，且与习得者的生活有一定的关联，就会增加语言习得的效果。

④非语法程序安排

在语言习得的过程中，按语法程序安排的教学活动一方面存在量的不足，另一方面也是完全不必要的，重要的是要有足够的可理解的输入。

（四）自然顺序假设

自然顺序假设是从普遍语法和过渡语理论的基础上发展起来的。该理论假设认为，人们对语言的习得是按自然顺序进行的。这里的“自然习得”，是指非正式学习。无论语言习得者的文化背景有多大的不同，他们习得外语时的语法难点却是共同的。

换言之，他们都有几乎相同的语法习得顺序。有实验证明，在将英语作为第二语言学习时，无论是儿童还是成年人，他们对进行时的掌握一般都早于对过去时的掌握，对名词复数的掌握早于对名词所有格的掌握。不过，人们制订教学大纲时并不需要以自然顺序假说为依据。实际上，如果外语教学的目的是让学生习得某种语言能力，教师就完全可以不按任何语法顺序来进行教学。

（五）情感过滤假设

情感过滤假设中的“情感”指的是学习者的动机、需求以及情感状态。这些情感因素对语言的输入具有调节功能，或促进语言输入，或阻碍语言输入，因而又被视为可调节的过滤器。过滤器对语言输入而言是必不可少的，只有通过过滤器，语言输入才能到达语言习得机制，从而为大脑所吸收。外语学习者对所学语言的情感是积极的还是消极的，这对语言输入的影响很大，积极的情感态度有助于更多地输入目的语，而消极的情感态度则会过滤掉很多目的语。

三、行为主义学习理论

20世纪初，美国心理学家华生（J. B. Watson）创立了行为主义学习理论。行为主义者认为，学习是刺激与反应之间的联结，他们的基本假设是：行为是学习者对环境刺激所做出的反应。他们把环境看作刺激，把随之的有机体行为看作反应，认为所有行为都是习得的。行为主义学习理论的主要代表人物有赫尔（Clark

Leonard Hull)、桑代克(E. L. Thorndike)、斯金纳(B. F. Skinner)等。在他们的影响下,行为主义学习理论在美国占据主导地位长达半个世纪之久。斯金纳更是将行为主义学习理论推向了高峰,其著作《言语行为》的出版标志着行为主义在语言教学理论中统治地位的确立。下面只具体介绍华生和斯金纳的理论。

(一) 华生经典行为主义理论

华生把有机体应付环境的一切活动称为行为,行为的基本成分是反应,反应分为习得的反应和非习得的反应。前者包括我们的一切复杂习惯和我们的一切条件反射,后者则指我们在条件反射和习惯形成之前的婴儿期所做的一切反应。他把引发有机体反应的外部 and 内部的变化称为刺激,而刺激必然属于物理的或化学的变化。任何复杂的环境变化,最终总是通过物理变化或化学变化转化为刺激而作用于人的身上的。换句话说,刺激和反应都属于物理变化或化学变化。由此便形成刺激—反应(S-R)公式,通过刺激可以预测反应,通过反应可以推测刺激。

华生认为学习就是以一种刺激替代另一种刺激建立条件反射的过程。在他看来,人类出生时只有几个反射和情绪反应,所有其他行为都是通过条件反射建立新的刺激——反应联结而形成的。

华生主张心理学应该摒弃意识、意象等主观的东西,只研究所观察到的并能客观地加以测量的刺激和反应。无须理会其中的中间环节。他认为人类的行为都是后天习得的,环境决定了一个人的行为模式,无论是正常的行为还是病态的行为都是经过学习而获得的,也可以通过学习而更改、增加或消除,他认为查明了环境刺激与行为反应之间的规律性关系,就能根据刺激预知反应,或根据反应推断刺激,达到预测并控制动物和人的行为的目的。他认为,行为就是有机体用以适应环境刺激的各种躯体反应的组合,有的表现在外表,有的隐藏在内部,在他眼里人和动物没什么差异,都遵循同样的规律。

(二) 斯金纳新行为主义理论

20世纪50年代,以斯金纳为代表的新行为主义者发展了行为主义的新观点。他把行为作为基本的研究对象,并把重点放在对行为的实验分析上。

斯金纳认为,人的言语行为像大多数其他行为一样,是一种操作性行为。它通过各种强化手段而获得。他提出的“操作制约”观点是行为主义学习理论的一个重要组成部分。这一观点强调,可以将语言学习的过程看作一个不间断的操作过程,即发出动作,得到一个结果或一个目的,这一动作就被称为“操作”。如果这一动作的结果是满意的,操作者就会重复“操作”,这时“操作”便得到“强化”。这也被称为“正向强化”。儿童的语言学习过程正是通过这样一个不间断的“操作”过

程,使其语言行为逐步形成。

在某一语言环境中,他人的声音、手势、表情和动作等都可以成为强化的手段。例如,教师可以通过表扬、肯定、满意的表示使学生的某种言语行为得到强化。由于言语行为不断得到强化,学生就能逐渐养成语言习惯,学会使用与其语言社区相适应的语言形式。如果没有得到强化,语言习惯就不能形成,就不能学习到语言。在学习时,只有反应“重复”出现,学习才能发生。因此,“重复”在学习中是相当重要的。

四、人本主义学习理论

(一) 人本主义学习理论的背景

人本主义学习理论是二十世纪五六十年代在美国兴起的一种心理学思潮。人本主义学习理论是建立在人本主义心理学的基础之上的。人本主义心理学起初并不形成于对学习和学习过程的研究,而是从临床心理学家、社会工作者和心理咨询工作者等一些对人类行为的基本原理和基本假设持有相似观点的心理学家中的应用研究中产生的。人本主义心理学的主要发起者是马斯洛(A. H. Maslow),近年来影响较大的代表人物是罗杰斯(C. R. Rogers)。此外,库姆斯(A. W. Combs)、弗罗姆(E. Fromm)、奥尔波特(G. W. Allport)等人也对人本主义心理学的发展做出了显著的贡献。

人本主义心理学主张从人的直接经验和内部感受来了解人的心理,强调人的价值、尊严、理想和兴趣,反对精神分析学派的性本能倾向和行为主义的机械化倾向,认为人的自我实现和为了实现目标而进行的创造才是人的行为的决定因素。它研究的主题是人的本性及其与社会生活的关系。人本主义心理学家主张心理学要研究对个人和社会进步富有意义的问题。在他们看来,要理解人的行为,就必须理解行为者所知觉的世界,即要从行为者的角度来看待事物。在了解人的行为时,重要的不是外部事实,而是事实对行为者的意义。对于学习问题的看法也是如此,在人本主义心理学家看来,如果学习内容对学生没有什么个人意义的话,学习就不大可能发生。因此,他们感兴趣的是学习的潜能、动机,自我概念,人际关系,以及情感方面的内容。此外,人本主义者特别关注学习者的个人知觉、情感、信念和意图,认为这些是导致人与人之间差异的“内部行为”,因此他们强调要以学生为中心来构建学习情境。

总之,人本主义的学习理论从全人教育的视角阐释了学习者整个人的成长历程,注重发展人性;注重启发学习者的经验和创造潜能,引导其肯定自我,进而实现自

我。人本主义学习理论的研究重点在于如何为学习者创造一个良好的环境，让其从自己的角度感知世界，理解世界，达到自我实现的最高境界。

（二）重要理论

1. 学习类型论

罗杰斯将学习分为两类，即无意义学习和有意义学习，它们分别处于意义连续体的两端。

（1）无意义学习

无意义学习只涉及心智，是一种“在颈部以上发生的学习”，它不涉及人的感情或个人意义，与完整的人无关。无意义学习类似于无意义音节的学习。学生要记住这些无意义音节是一项困难的任务，因为它们是枯燥乏味、无关紧要、很快就会忘记的东西。学生在课堂里学习的许多内容，对学生来说都具有这种无意义的性质。

（2）有意义学习

有意义学习不仅仅是一种增长知识的学习，而且还是一种与每个人各部分经验都融合在一起的学习，是一种使个体的行为、态度、个性以及未来选择行动方针时发生重大变化的学习。例如，一个5岁小孩迁居到另一个国家，在不进行任何语言教学的情况下，让他每天与新的小伙伴一起自由地玩耍，他在几个月内就会掌握一种新的语言，而且还会习得当地的口音。原因就在于他是以一种对自己有意义的方式去学习新语言的，所以他学习的速度极快。倘若请一个专门的语言教师去教他，在教学过程中使用对教师有意义的材料，那么他的学习速度将会极其缓慢，甚至停滞不前。意义学习能把逻辑与直觉、理智与情感、概念与经验、观念与意义等结合在一起。当我们以这种方式学习时，我们就成了一个完整的人，即成了能够充分利用自己各方面的能力来学习的人。

有意义学习包括四个要素。①学习具有个人参与的性质，即整个人的认知和情感都投入学习活动之中。②学习是自我发起的，学生由于内在的愿望主动去探索、发现和了解事件的意义。③学习是渗透性的，它会使学生的行为、态度，乃至个性都会慢慢发生变化。④学习是由学生进行自我评价的，学生自己评估自己的学习需求、学习目标是否完成等，因为只有学生最清楚某种学习是否满足自己的需要，是否有助于获取自己想要的东西，是否明了自己原来不甚清楚的某些方面。

2. 学习实质论

人本主义心理学指出学习的实质是形成与获得经验，学习的过程就是经验的

形成与获得的过程。在人本主义心理学的基础上，人本主义学习理论从以下四个方面来解释学习的实质。

(1) 学习即理解

个人的学习不是机械的刺激和反应之间的联结的总和，而是一个心理过程，是个人对知觉的解释。具有不同经验的两个人在知觉同一事物时，往往会出现不一致的反应，这是因为两个人对知觉的解释不同，所以他们所认识的世界以及对这个世界的反应也不同，而并非所谓的联结的不同所致。所以，要了解一个学生的学习过程，只了解他的外界情境或外界刺激是远远不够的，关键是要了解学生对外界情境或刺激的解释。

(2) 学习即“形成”

人本主义学习理论重视学习方法的学习和掌握，强调在学习过程中获得知识和经验。在实际学习过程中，很多有意义的知识或经验不是从现成的知识中学到的，而是在做的过程中获得的。学生通过参加学习活动，进行自我发现、自我评价和自我创造，从而获得有价值的、有意义的经验，获得学习的方法或经验。所以，最有用的学习是学会如何进行学习。

(3) 学习即潜能的发挥

人本主义心理学家认为，人类具有学习的自然倾向或内在潜能，人类的学习是一种自发的、有目的、有选择的学习过程。人本主义的学习观把学生视为一个有目的、能够选择和塑造自己行为并从中得到满足的人。因此，教学的任务就是创设一种能够有效激发学生潜能的情境，使学生的潜能得以充分发挥。罗杰斯强调教学要以学生为中心，教师的任务是帮助学生增强对自我和变化的环境的理解。此外，人本主义学习理论还强调学习过程应该是一个愉快的过程，在教学中不应把强迫、惩罚以及种种要求或约束作为促进学生学习的方法。

(4) 学习即对学生有价值的学习

学习的内容应该是对学生有价值、有意义的知识或经验。只有当学生真正地了解所学内容的用处时，才能使学习成为最好、最有效的学习。通常来说，学生感兴趣并认为是有用处、有价值的经验或技能比较容易学习和保持；而那些学生认为价值小且效用不大的经验或技能通常学习起来很困难，也容易遗忘。人本主义这一学习观提示教师要尊重学生的兴趣和爱好，尊重学生自我实现的需要，在课程内容的设置上给学生以充分的自由，允许学生根据自己的兴趣和爱好以及自我需要来选择学习内容。

3. 学习动机论

人本主义心理学的动机论是以马斯洛的“需求层次论”为基础的。“需求层次

论”将人的需求分为五个等级：生理需求、安全需求、社交需求、尊重需求、自我实现需求。自我实现需求指的是人类能把自身潜在的东西变成现实的东西的基本倾向，是最高层次的需求。自我实现是对天赋、能力、潜力等的充分开发和利用。这样的人能够实现自己的愿望，对他们力所能及的事总是尽力去完成。人具有“自我实现”的动机，有“自我实现”需要的人总是致力于他们认为重要的学习和工作，对他们来说，学习和工作是充满乐趣的，由此学习、工作和休息、玩乐之间的界限变得模糊了。

“自我实现”分为三个阶段。

（1）“映射”阶段

在这一阶段，人的自我发展是由外界要求的“映射”产生的。例如，学生说：“我要努力学习，因为老师这样要求我们。”

（2）混乱阶段

当学生有一定的自我意识时，教师对学生的要求往往与学生自己的观点相矛盾，结果造成学生无所适从，处于混乱阶段。

（3）自我实现阶段

当学生的自我意识占据主导地位并认识到了自己的价值和能力时，学生便能独立、创造性地做出判断和决定，从而实现自己的愿望。

具备“自我实现”的学习动机的策略性建议，主要有以下几点：

一是保持积极接受的态度。所谓积极接受的态度是指学生学习时，既要全神贯注、独立思考，又要虚心接受别人的意见。当我们以非干扰和安全接纳的方式与别人相处时，就能感受到更多的东西。因此同学之间的互帮互学十分重要。

二是避开过去。学生在学习时，应把全部身心投入学习中，排除先前事件的影响。特别是对于差生来说，如果他们总是持有“我以前学得不好”的观念，那么他们将停滞不前，不能取得进步。

三是防止两种心理障碍。第一是“低俗化”，即自以为把世上一切都看穿了，不相信神圣的、美好的东西。第二是“约拿情结”，指那种畏惧美好和神圣事物的心理障碍。