



学习学

吴沁著

概论

XUEXIXUE GAILUN



东北师范大学出版社

学习学

王 德 明
概论

DIETHEGALIS

XUEXI XUE GAILUN

■东北师范大学出版社

长 春

学 习 学 概 论

■吴 沁 著

(吉) 新登字 12 号

图书在版编目 (CIP) 数据

学习学概论/吴沁著. —长春: 东北师范大学出版社, 2000. 11

ISBN 7 - 5602 - 2682 - 5

I. 学… II. 吴… III. 学习理论 (心理学) — 研究 IV. G442

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2000) 第 57768 号

学习学概论

XUEXI XUE GAILUN

吴 沁 著

责任编辑: 吴东范

封面设计: 李冰彬

责任校对: 周 红

东北师范大学出版社出版

东北师范大学出版社出版发行

(长春市人民大街 138 号)

东北师范大学出版社激光照排中心制版

(邮政编码: 130024)

吉林省吉新月历制版印刷有限公司印刷

开本: 850×1168 1/32

2000 年 11 月第 1 版

印张: 12

2000 年 11 月第 1 次印刷

字数: 290 千

印数: 0 001 — 3 000 册

ISBN 7 - 5602 - 2686 - 8/G · 1580

定价: 13.00 元

自序

“学会学习”——全球教育改革和实践最强烈的呼声和最代表主流的发展趋势。不学会学习，就无法在地球村生存。

“学会学习”——每一个生活在变化万千的 21 世纪的人所必须具备的新方法、新技术、新态度和新价值。

但是，我们的教育理论十分陈旧落后，有人认为它的理论体系是“照搬凯洛夫的”，教学规律是“认识论的”，教学原则是“古代的”，教学方法是“原始的”，教学实验数据是“外国的”，结论是“片面的”，到了实践则变成“无用的”。这种说法虽有过激之处，却也不无道理。因为我们的教育学是“无学”、“无人”的理论体系。因为我们的教育抛弃了从古希腊思想家到近代教育家（如蔡元培）所追求的人的和谐发展的理想，片面地强调政治的功利目的，商业的功利目的，忘记了教育的终极目标——人格的完善（即鲁迅的“立人”），它并没有把学生当作人来培养，而只是当作“工具”、当作“人力”来“生产”，使现代教育在增加它的长度（终身教育、继续教育）和广度（大教育、泛教育）的同时，却失去它的深度（对人格的提升）。与此相联系的，现代教育在它的运作过程中，注重知识的灌输，崇尚工具理性，追求程式化的模式，恪守僵化的规律，忽略了教育、教学的另一个重要方面——

伴随着教育现象同时出现的主体人的学习。所以，日本教育家井深大批评它是“忘记了教育的方向”，“丢掉了另一半的教育”。正是有了这样的教育，约翰·贝茨·克拉克经济奖得主、白宫经济顾问保罗·克鲁格曼不久前才敢狂妄地宣称：“中国的经济在 21 世纪不会有实质性的变化，这一点首先是由它占有的科学水平和知识数量决定的。”

教育，从它诞生之日起就寄托着人们对它美好期望的教育，却经常使人感到失望与沮丧，而这种失望与沮丧，随着教育异化的继续存在，引起了每一个有责任心、有良心的教育工作者的反思。在反思中，人们没有丧失期望，期望自己去把那“丢掉了另一半的教育”寻找回来。正是为了这种期望，作者作为一名教育理论工作者，竭力想承载起这一确实是太沉重、太巨大的使命——去寻找那已经失去了另一半教育的踪迹和它的发展轨道，发出对作为主体的人的学习的深层次的探问。这种探问也许可以给一切真正关心教育的人们以理性的启迪与质疑，相信至少它会使人感到教育还是有希望的，有前途的。作者撰写本书的目的只有一个：学习要使人真正成为人，也就是要使人属的教育成为属人的教育！

今天呈于大家面前的《学习学概论》是近年来作者在为高师生开设选修课和为中小学教师、校长培训开设专题讲座所用讲稿基础上写成的。学习学源于教育学、教学论，本应是教育学、教学论中的重要内容，本不应是一门新的学科，但是它被丢失了。无奈之中，我们只好把它作为一门新的学科来构建，而且是从教育学、心理学、社会学、管理学、系统科学的观察角度跨学科建立自己的全新的理论体系。这是一个庞大的系统工程。目前在国内尚无一本专著，国外亦无译本传入，要想建立这样一个恢弘严密的理论体系，需要无数人的共同努力。作者深知，个人的力量是有限的。但是，茂密的森林起于一草一木，宽广的大道源于羊肠小路。作者所期望的是想凭借个人的有限能力，努力为上述目标

的实现作些准备。奢望通过对近年来有关学习的研究的分析整理,使之对我国学习学理论体系的构建有些裨益;借助对目前尚涉足较少的问题的探索,抛砖引玉,以求对这些领域的研究有所促进,甚至取得更大突破。

为此,本书在成稿过程中,从主观愿望上力图体现如下特点:

一是力求观点新、内容新。首先把学习学置于全球范围教育改革和教育实践的主流发展趋势的大背景下研究。学习的根本宗旨在于“学会生存”、“学会学习”和“学会关心”,学习是为了做“世界人”。其次是研究的指导思想不仅仅局限于马克思主义哲学的“认识论”,倡导思维的多元化,特别注意运用横断学科中的“老三论”、“新三论”基本思想,对学习学进行跨学科的探求;研究方法上力图突破追求纯定量研究的所谓科学化、数学化的窠臼,在定量研究和定性研究相结合的基本上,偏爱使用参与观察、现场研究等技术,充分利用自己和中小学教师、校长的广泛联系,开展了大量的无结构和半结构访谈,从被研究者的角度出发来描述和分析问题。再次是十分注意介绍西方尤其是美国的学习研究的最新成果,反映当代学习研究的基本走向,介绍人本主义学习理论时反映了作者十分明显的观点和情感上的倾向性;对作者以之作为理论支点的布鲁姆的“掌握学习理论”和国内研究还很少涉及的学习风格、教学风格谱系冈特等人的基本教学模式系列以及与指导学习有关的国内外各种最新的指导模式等介绍,不惜笔墨,以期拓宽广大中小学教师的视野。

二是力求应用性、指导性。本书的撰写目的之一是希望帮助未来的、现在的中小学教师解决指导学生如何掌握学习本质,进行学习的智力训练,开发学习中的非智力因素,培养创造性学习习惯,利用自己的学习风格,掌握有效的学习方法,利用影响学习的各种因素,重视学习评价,有效进行学习管理等诸多理论问题和实践问题。作者认为,对一个教师而言,这一切是比备课、上

课等还要重要得多的教学能力：对学生而言，是比掌握任何一门具体学科的知识还要重要得多的学习观和方法论。因此，作者在阐述每一个具体问题时都在提醒自己：这些内容对教师指导学生学习和学生个体的学习有何裨益？无用的话不说，有用的话多说点也无妨，不因为追求什么学科的科学化、体系化之类的规范而损害其应用性和指导性。对当今教育领域较为关注的热点问题也不惜笔墨。比如拔尖学生和学习困难学生的研究，特别是学习困难学生的有关问题探讨，心系教师、家长和整个社会热心人士。我们希望通过这些讨论，做到每一个学生都能得到和谐的发展。

三是资料翔实，论述系统。对学习学中涉及的有关理论和实践问题，近十几年国内外有许多学者进行了探索和研究。为把有关研究成果介绍给学生（因为本书起始于选修课讲稿），启发他们去思考和发现，为多角度、多视野反映学习学的研究范围，并以此来探寻学习的本质，本书十分注重对大量的国内外有关资料的分析、整理，注重对学习学理论和实践方面的问题的详尽阐述。这样做的好处主要是适应了教学对教材的需要。

本书最后一个句号画上之际，作者没有丝毫的如释重负的轻松，所存的是对部分章节不尽如意的遗憾，更多的是在历史的总结、理念的沉思中引发出的新的思考。幸承师友和学院领导的鼓励帮助才得以成稿。尤为感谢的是，曾听作者讲授的学生和小学教师、校长，每一章节内容讲授后他们都告诉我哪些少讲点，哪些多讲点，哪些方面的内容还没听过。这是对作者最具体、直接的帮助和启发，作者也始终把自己作为他们的学生，所以这本书才能诞生。本书在研究和著述、讲授过程中，曾参阅了中外多方面学科文献，得益甚多，并直接引用了许多颇有价值的资料，不少出处在书中未一一注明，在此，对原作者谨致谢意和敬意。

作者

2000年8月

目 录

第一章 绪 论 / 1

- 第一节 学习学的研究对象 / 1
- 第二节 学习学的时代使命 / 9
- 第三节 学习学的理论基础、研究方法 & 理论体系 / 15

第二章 学习与学习主体 / 27

- 第一节 学 习 / 27
- 第二节 学生——学习的主体 / 35

第三章 学习与学生差异 / 51

- 第一节 学习与年龄差异 / 51
- 第二节 学习与人格差异 / 57
- 第三节 学习与认知差异 / 74

第四章 学习与非智力因素 / 87

- 第一节 非智力因素概述 / 87
- 第二节 学习动机 / 99
- 第三节 学习兴趣、情意、焦虑 / 112

第五章 创造教育与创造性学习/136

- 第一节 创造教育/137
 - 第二节 创造性学习者/138
 - 第三节 中小学生创造力的发展/164
-

第六章 学习风格与教学风格/174

- 第一节 学习风格/174
 - 第二节 教学风格/189
 - 第三节 教学风格与学习风格的匹配/204
-

第七章 学习方法/219

- 第一节 学习方法概述/220
 - 第二节 学科学习方法/229
 - 第三节 常用学习方法/259
-

第八章 学习社会性交往/278

- 第一节 学习社会性交往概述/278
 - 第二节 学习社会性交往功能、主体作用及学生文化/290
 - 第三节 学习社会性交往的教学互动/311
-

第九章 学习指导/323

- 第一节 学习指导概述/323
 - 第二节 拔尖学生学习指导/337
 - 第三节 学习困难学生学习指导/353
-

第一章

绪 论

学习学是专门研究学习问题的一门新兴边缘学科。

学习学的研究渗透百科，博取诸家，熔教育学、心理学、社会学、管理学和现代系统科学等相关学科于一炉，倡导从人的发展的高度来把握现代学习的本质，打破传统教育强加给学生的枷锁，从历史的总结、理论的沉思中寻找那已经“丢失了另一半的教育”的踪迹和它的发展轨道，其目的只是一个：学习要使人真正成为人！教育要使人属的教育成为属人的教育！

第一节 学习学的研究对象

学习学是从属于教育学或者说是从属于教育学的分支教学论的，也就是说它的研究对象即教育学、教学论的研究对象。众所周知，研究对象是学科的安家之本，离开了这一前提，所谓新学科只能是“取宠之学”或“理论拼盘”。遗憾的是，现今的教育学、教学论不研究，或者说基本不研究学习问题，留下了巨大的空白，等待学习学去填补。

一、教育、教学过程中人的异化

“异化”本是哲学和社会学上的概念，按照马克思主义经典著

作的看法，它是指人的物质生产和精神生产及其产品变成异己的力量，反过来统治人的一种社会现象。这里，我们把它引入学习学的领域，来说明现存教育是如何走向自己的反面的。

从教育的发生来看，受教育者即学生是教育活动的前提和出发点。没有受教育者的存在，不仅教育者没有存在的必要，甚至整个教育都没有存在的必要。因为不论是教师，还是教育制度、教育措施，都是为学生服务的，学生才是真正的“主人”。然而，在现实的教育过程中，情况完全颠倒过来了，教师成了主宰，学生则成了“工具”。因为教师掌握了教学内容和标准答案，既是学生道德和知识的源泉，又成了标准、规范和秩序的化身。学生完全丧失了作为独立自主个体的地位和意识，由“人”变成“非人”，成了一种容器，一种等待加工的“产品”。如果学生想成为“人”（表现人的自主性的话），就会受到“非人”的待遇（如体罚、嘲笑等）；学生只有成为“非人”（没有或丧失自主意识），才能受到“人”的待遇（如表扬、鼓励和尊重等）。

那么，教师真正成为“人”了吗？也没有。教师在教育过程中也是“非人”的。他也不能有自主意识，只能严格按照考试的内容来教。有时候甚至明知不对、不科学，就是因为“标准答案”是如此规定的，也不得不违心地去教。他教学的活动，也许不是为了学生，也不是为了传授知识或启迪智慧，而只是为了获得一个好的分数，为了更高的升学率。学生固然是考试、作业的机器，教师也是考试制度的奴隶。整个教育过程所呈现出来的就是“分在增值，人在贬值”。

现代教育抛弃了古希腊教育所追求的人的和谐发展的理想，也抛弃了文艺复兴时期人文主义教育家们所提倡和鼓吹的“巨人”理想，而把教育目的定位于为社会即时的政治、经济服务，为个人的谋生、找工作作准备。这样的定位——为职业作准备，确实很现实，也似乎很容易见效，可是它忘记了教育的终极目的——

人格完善。它并没有把学生当作人来培养,而只是当作“工具”,当作“人力”来“生产”。与此相联系,现代教育在增加它的长度(终身教育、继续教育)和广度(大教育、泛教育)的同时,却在丧失它的“深度”(对人生的关怀、对人性的提升)。表现在教育内容上,现代教育以逻辑化和系统化的科学知识、理论为主,只是注重了科技知识的传授,而忽视了学生人文素质的培养。在教学方式上,以课堂教学为最主要的组织形式,以教师的科学语言、教学仪器、各种教具为最基本的中介物。这种绝对崇尚工具理性,过分追求规程化、单一化、一律化的教育模式,忽略了人的精神的一个重要方面——非理性层面在人的精神世界中的地位及其在人的精神发育、成熟中的作用。它只是开发了人的理性潜力,而放弃了人的另一半——非理性潜力。所以,日本教育家井深大批评它是“忘记了教育的方向”、“丢掉了另一半的教育”。一言以蔽之,现代教育由于缺乏一种以人为出发点和最终目的的教育理念,由于对人作了片面的理解,导致人文精神在教育中被荒废,导致教育人文意义与价值的失落^①。

教育的价值是人的价值在教育中的体现,即教育使人成为人,教育对个人和人类的幸福生活所具有的作用与功能。它以人生目的、人生理想、人生意义为核心,延伸到知识、道德、审美各个方面,具有非功利性或超功利性。

在学习的目标上,教育的价值将培养健全或完整的人格放在首位。它关注教育所培养出来的人是否全面和谐地发展,是否具备独立人格。它强调人的自由、人的尊严和个性的彻底解放;它要求教育所培养的人,不仅仅是一个劳动者,不仅仅是一个经济动物,而是一个有明确的生活目标和高尚的审美情趣,既能创造又懂得享受的人。这正如文化教育学家斯普朗格所指出的,一个

^① 村时忠:《人文教育论》,江苏教育出版社1999年版,第21页。

真正受过教育的人，不单体会到学识，并能了解经济的意义，欣赏美的事物，又肯为社会服务，即便对生存的意义也能彻底体会。

在学习内容上，教育的价值将传递人类文化价值观念放在核心位置，强调学校不能仅仅教给学生实际有用的知识，不能仅仅提供就业准备，更为重要的是教给学生文化观念和伦理道德规范。如果学校一味地强调知识或智能，只能造就出一批缺乏情感、缺乏意志、没有人生趣味的“现代机器人”。

二、学习的丢失

学习学的研究对象是学习问题，但是，它在教育的发展中曾经被丢失，即使现今也没有恢复它的应有地位，而自诩为研究教育现象和教育问题，揭示教育规律的科学教育学也没有它应占的一席之地。这实在是一件怪事。

在人类发展的历史过程中，教育作为一种社会现象是伴随着学习——而不是教学产生的。人猿相揖别之时，教育就具有明确的愿望和要求，它必须由年长一代有目的、有计划、有意识地把人们掌握的有关生产斗争和社会生活的经验、知识、技能，系统地、有步骤地传授给年轻一代，而年轻一代在接受知识、技能等方面的传授之后，必须付诸实践，在做中学，在实际的练习中提高自己的能力。这就是我们所说的学习。当时的社会，没有专职的教师，没有现在意义的学生，因而也就没有现在意义的教学。

学习原本是教育的最主要的内容。进入阶级社会以后，当教育、教学的本质都被异化之后，它就渐渐丢失了。由于体力劳动和脑力劳动的分离和社会分工的出现，教育活动独立化并产生了学校这一新的教育形式，教学当然也随之出现。学校从一开始就被占统治地位的脱离体力劳动的统治阶级所垄断而作为特权的工具和产物，教师的教学逐步取代了学生的学习并逐步演化为只有教师的教而没有学生的学。本来，学校是应社会生产发展需要而

产生的一种先进教育形式，本应是更好地集中传授生产知识的理想场所，但在阶级社会里却被剥削者用来培养那些不仅不参加物质生产反而剥削物质生产者的精神生产者。教学本应是为学生提供更好地参加社会实践，锻炼自己的能力，使自己的身心两个方面都得到和谐、发展的机会，但在阶级社会里，学生的主体地位却逐渐被负责“传道、授业、解惑”的教师所取代而沦为教学的奴隶。学校性质的异化和教学的异化，违背了教育和教学发展的历史目的，使先进的教育、教学形式丧失为生产服务和为人的发展服务的性质，甚至与教育、教学促进生产发展和人的发展的基本特征相对抗。这时，教育的主要形式——学校教育反过来对生产者施以无情的嘲弄和歧视，它把少数人通过教育这一合法的手段凌驾于大多数人之上，教育不再作为解放人的手段，而成了少数剥削阶级对大多数劳动者压榨和奴役的工具；教学也不再以促进人的身心和谐发展为本宗旨，强调灌输等僵化的教学方法，使受教育者去掌握为统治阶级所需要的“统御术”，而成为追求虚荣、功名、个人升官发财的工具。强烈的统治阶级意识牢牢地压抑着教育和教学，使教育、教学走向无序、混乱和冲突。中国几千年封建社会和黑暗的欧洲中世纪的教育就是最好的例证。

社会进入近、现代社会以后，在奴隶社会和封建社会失去了本质的教育开始走上复归的道路。复归复什么？复归就是教育本质的恢复，而在教育、教学的本质中最重要的就是人的主体地位，是具有主体作用的人的学习，它一度丧失了，教育、教学要寻求它失去的另外的一半。文艺复兴时期的人文主义思想家、教育家在这方面作出了不朽的贡献。新兴的资产阶级在发掘、“复兴”古代灿烂文化和艺术的基础上，开始了资本主义新文化的创造。他们用以作为论证、宣传资产阶级新的思想和意识与政治要求的武器，就是所谓的“人文主义”世界观。它打击神的权威，讴歌人的能力和作用，在一切领域中都贯穿“抑神扬人”原则，它颂扬、

肯定“人”的一切，反抗、蔑视封建势力所鼓吹的愚昧、腐朽的禁欲主义思想，强烈地鼓舞人们不仅去重新认识世界，也重新认识人类自己，要求人们要有所作为，大胆追求一切并享受一切。这一时期的教育，要求培养能力、知识、思考和体力都得到发展的新人，注意启发儿童在教育过程中的兴趣和学习的主动性。意大利人文主义教育家维多利诺把他创建的学校称为“快乐之家”，反映出他反对封建教育压制儿童个性的教育思想。拉伯雷在他的文学巨著《巨人传》中热烈赞颂人文主义的教育理想，主张使整个学习过程变得轻松、愉快，富有吸引力，学习者不再把学习看成一种苦役，而觉得“轻松惬意，看去不像是学生在做功课，倒像是国王在消遣作乐”^①。法国文艺复兴时期的思想家和散文家蒙田反对死学书本知识，要求培养儿童的思考力、判断力和理解力，而学问倒可以居其次。被称为教育史上的“哥白尼”的夸美纽斯的教育思想是包容万象的，他从“把一切知识教给一切人”的“泛智”教育主张出发，提出了“适应自然的原则”，强调教育要依据人的自然本性，即儿童的天性、年龄特征。这一主张被后来的现代派教育家捧为《圣经》。卢梭认为教育儿童应该根据他们的本性和年龄特征，顺从儿童发展的自然程序；裴斯塔洛齐指出教育儿童必须依据人类发展的顺序；第斯多惠更是把“遵循自然”看成是最重要的教学规律。现代进步教育的代表人物杜威则把这一思想发展到顶峰，提出与传统教育完全相反的新的“三中心”，即以儿童、社会、活动为中心，强调从做中学，以达到培养学生能力的目的。令人遗憾的是，这些优秀的教育思想并没有在中国现代教育中占主导地位，起支配作用。新中国成立以来，我们的教育基本上是在传统教育的轨道上滑行，把学校当作“人力加工厂”，用物质生产的规律来说明学校生产过程，重视物的因素，轻视人

^① [法]拉伯雷著，《巨人传》，鲍文蔚译，人民文学出版社1983年版，第81页。

的力量，使人物化；在教学内容上，扬自然学科而贬人文学科，片面追求课程内容的学科化；把教学过程看作是一种认知活动，主要是知识的传授，认定这一过程有客观和稳定的程序、方法和规律；学习的管理建立在学生成绩分等的基础上，按照学生的名次决定亲疏远近，以成绩提高与下降作为奖励学生的主要依据，视学生为被动接受知识的容器，关注课堂教学的速度和质量远甚于关注学生的人格状况。为了让学生掌握科学知识，往往不惜采取一切手段。在这些谬误之中，这些被“物化”了的人就谈不上什么主体地位，而作为学习主体的学生消亡了，也就谈不上什么学习了。

三、学习学是研究学习问题的科学

学习学的研究对象是学习问题。上文所述的教育、教学的异化和学习的丢失都属于学习问题，而且很多学习问题是由由此而引发的。

由学习现象引发出来的学习问题很多，比如全国统一高考制度，原本是一种教育现象，并不涉及整个社会，但是从某种程度上说，由于高考，学生青春的欢乐有时被考试的痛苦、恐惧、焦虑所淹没，人世间最亲密、丰富、复杂的亲子之情，师生之情有时被歪曲成最没有感情的功利，父母的爱心有时变成了残忍，教师的“恨铁不成钢”有时变成了猫对老鼠的监督，学生的心灵、人格受到了严重的摧残。此时的高考招生就不仅仅是教育现象，而是教育问题（主要是学习问题）甚至是社会问题了。学习学对这一问题的研究，不是去描述现象的经过，而是揭示其危害学生身心健康、扼杀学生创造力、造成人格变异的弊端，提出有效的纠正措施等。只有做到这一点，学习学作为一门学科的存在才有意义。

我们之所以把学习学仅定义为是研究学习问题的科学，而不