

成人学习论

◆ 贺华 著

成人学习者是一个特殊而广泛的学习群体，成人学习是一个受到广泛研究和探讨的课题。全书针对现代人口益注重学习成长的大环境，主要研究20~60岁成人的学习活动的规律和方法。书稿运用当代多学科成果和建构主义学习理论的基本观点，从学习的本质、意义、类型、收获等十三个方面出发，科学、全面地阐述了成人学习的相关理论知识，对成人学习者具有现实指导意义。



中国出版集团



世界图书出版公司

图书在版编目(CIP)数据

成人学习论 / 贺华 著. —广州: 世界图书出版广东有限公司, 2012. 5

ISBN 978 - 7 - 5100 - 4608 - 7

I. ①成… II. ①贺… III. ①成人教育 - 研究 IV. ①G72

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012) 第 091873 号

成人学习论(上、下)

责任编辑 李 素 黎 维

封面设计 萧睿子 兰文婷

出版发行 世界图书出版广东有限公司

地 址 广州市新港西路大江冲 25 号

电 话 020 - 84459702

印 刷 武汉三新大洋数字出版技术有限公司

规 格 890mm × 1240mm 1/32

印 张 18

字 数 518 千字

版 次 2012 年 6 月第 1 版 2012 年 6 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978 - 7 - 5100 - 4608 - 7

定 价 52.00 元

版权所有, 翻印必究

目 录

上册:

序 / 001

第一章 概论 / 003

第一节 “获得论”和“改变论”的学习定义 / 004

第二节 “激发论”的学习定义 / 011

第三节 学习的特点 / 021

第四节 学习的意义 / 024

第五节 成人学习论概述 / 039

第二章 学习的类型 / 044

第一节 模仿性学习与创新性学习 / 044

第二节 知识学习、观察学习、操作学习、反思学习 / 056

第三节 科技工程知识及技能学习与人文知识素养学习 / 063

第四节 其他学习类型 / 073

第三章 学习的收获 / 085

第一节 信息与知识 / 086

第二节 智慧 / 104

第三节 意识和情感态度 / 120

第四节 能力、技能和综合素质 / 127

第四章	学习目的和学习观 / 148
	第一节 学习目的、目标、动机、方向等概念辨析 / 148
	第二节 学习目的的类型 / 153
	第三节 学习观 / 177
第五章	学习的过程、机制和学习系统要素 / 203
	第一节 学习的过程 / 203
	第二节 对认知系统、机制的探讨 / 220
	第三节 学习系统的要素 / 223
	第四节 学习者 / 242
第六章	学习者主体性 / 258
	第一节 人的主体地位及主体性思想与实践历史的回顾 / 258
	第二节 主体性教育和主体性学习 / 269
	第三节 主体性学习的若干问题 / 279

下册:

第七章	减法学习 / 309
	第一节 减法思想的由来和减法学习的地位与意义 / 309
	第二节 对“错误”的分析与减法学习的内容 / 316
	第三节 组块化观念的心理表征结构和观念劣质 / 327
	第四节 劣质的类型、特点和“学习病”诊断识别方法 / 334
	第五节 对纠错理论与技术的思考 / 338
	第六节 去除劣质的一般方法 / 345

第八章	学习设计与计划管理 / 352
	第一节 学习设计的内容与方式 / 352
	第二节 学习计划的内涵、意义和类型 / 361
	第三节 学习计划管理的原则、要点 / 368
	第四节 学习计划的执行 / 377
第九章	建构与解构 / 390
	第一节 理解活动中的建构与解构 / 390
	第二节 理解 / 405
	第三节 语言分析的理解方法 / 417
	第四节 记忆活动中的建构 / 426
第十章	阅读 / 437
	第一节 阅读素养和阅读划分 / 438
	第二节 快速高效阅读 / 448
	第三节 阅读过程及基本原则 / 453
	第四节 书籍选择 / 460
	第五节 中国学术名家的读书方法 / 468
第十一章	笔记、记录、作业及整理 / 486
	第一节 笔记和记录 / 486
	第二节 作业 / 504
	第三节 整理和记录 / 509
第十二章	应考及复习 / 513
	第一节 考试的作用和划分 / 513
	第二节 应考的技巧 / 521

| 第三节 复习 / 532

第十三章 | 学习场态 / 542

第一节 师友的选择 / 542

章 | 第二节 学习材料、学习平台和心理环境的营造 / 556

参考文献 / 563

后记 / 566

上册

序

历史经验告诉我们,乐于学习的人生,才是真正快乐、充实的人生;善于学习的民族,才会是真正强大、进步的民族。现代思想则进一步昭示,全民学习、终身学习的学习型社会,才会是持久繁荣、文明的社会。

在人类学习领域,还有太多的谜等待研究者去探索。明白了这些谜,人们就可以更加有效地学习,拥有更多的学习的智慧。

贺华先生三年磨一剑的学术专著《成人学习论》,对学习之谜作出了有益的探索。书中围绕为什么要学习、学习什么、学习有哪些规律、成人怎样学习更有效等问题,提出了一系列发人深省的观点。

贺先生用系统论的观点阐述了学习的基本原理之一——“学习系统的要素”论,提出了比较全面的研究学习的理论框架。他在当代建构主义学习理论的基础上,对学习机制提出了新的见解。他提出的“减法学习”理论,是学习科学领域独树一帜的学习新视角。他关于观念的心理表征具有类细胞结构等新看法、对行为主义学习理论的新诠释,在心理学上具有探索意义。对于成人学习,贺华先生最为关注的是“主体性”问题。他对主体性的认识及对主体性物质基础问题的阐述,在主体性哲学思想上有所创新。他以主体性思想说明,学习从根本上取决于学习者自我调控和自我创新的能力。他提出了防止将理论联系实际的学习观与实用主义学习观相混淆、理论联系实际的学习观也应与时俱进地发展的观点,可谓切中时弊。最有意思的是他对“直接经验”、“间接经验”、“直接知识”、“间接知识”的新解释,这无异于告诉人们,对经验的反思、对知识的运用是决定学习效益最为关键的因素,教育和学习的重心应放在这里。他对学习方法也进行了富有一定新意的研究。可以说,贺先生

较为系统、较为全面地研究了学习的多个理论与实践问题。

作者贺华先生,是具有多年执教经验,在管理科学和教育管理方面颇有建树,深受师生爱戴的教师、学者和领导干部,而且也是勤奋不懈的思考者。贺先生数次在省市领导干部公开选拔考试中拔得头筹,可谓“于百万军中取上将首级”,这足以证明,他本人也是热爱学习、善于学习的学习者。这位集湖南大学校友、湖南师范大学校友、湘潭大学校友于一身的长沙商贸旅游职业技术学院副院长、副教授,在漫长的学习道路上完成了文、理、工科知识的广泛储备,其广博的知识面和学养也使他的这部著作增色不少。这部凝聚了他多年研究心得和心血的著作,反映了作者广博的知识面和较深的学术造诣,也反映了他严谨的学术态度和“敢为人先”的学术精神。

这部从哲学、心理学、教育学、学习学、语言学、逻辑学等多学科视野论述学习的专著,引用了不少当代学习研究领域的新成果,也有不少作者新的、重要的学术观点和发现,因此,本书非常适合学习学、教育心理学、教育学及教学论、人才学等领域的专业研究人士阅读。又由于作者善于以通俗易懂、引人入胜的写作风格讲述深刻思想,注重对成人学习者关心的问题以及学习中的常见问题给予理论回答,因此本书也较适合有志于提升自身学习水平的成人学习者阅读。

学习已变成人们生活中与生存同样重要、将伴随人的一生的事情,学习之道也成为生活之路的一部分。只有真正掌握学习规律、学会学习的人,才能更好地适应社会发展的需要,才能在未来的社会竞争中取胜,在未来的生活之路上品尝幸福。本书的出版对社会各界的成人学习者大有裨益。我衷心希望贺华先生的这部《成人学习论》能成为广大成人学习者不断学习、走向成功的“金钥匙”。

姚利民

壬辰年仲夏于湖南大学

第一章 概论

科学思维的方式是从“下定义”开始,研究学习先应回答“学习是什么”的问题。在科学高度发达的今天,我们依然难以对人类的“学习”活动作出令人信服的定义。但可以明确,人类的学习是以认识为主的活动,在学习中,学习者既能获得知识技能,也能改变行为、能力和心理倾向,而这一切又必须在“激发”中实现。“学习是什么”与“什么是学习”是两个有区别又有相互密切联系的问题。“学习是什么”着眼于“学习”的内涵,“什么是学习”则着眼于“学习”的外延。从认识的规律来说,人们总是从思考“什么是学习”开始,枚举大量的“是学习”的事件和“不是学习”的事件,然后用某种手段从“是”事件集之中去发现或概括出区别于“非”事件集的那些共同本质特征,再来回答“学习是什么”的问题,又用回答“学习是什么”的问题的答案去校正“什么是学习”的回答,如此地在“什么是学习”与“学习是什么”两个问题之间循环往复,直至找到清晰而满意的答案为止。现在的问题是,我们已经基本知道“什么是学习”的“是”事件集和“非”事件集,但仍说不清“学习是什么”,这是因为“学习”活动极为复杂、边界模糊,人体科学、脑科学、心理学的发展尚不足以揭示“学习”这一复杂活动的深层本质,“学习”活动依然存在我们仍没有掌握的特点和规律。“学习是什么”的问题,不是只进行事实判断(即依据事实和逻辑作出判断)就可解决的问题,而且还需要从价值判断(即依据价值观作出的“应该是或不应该是”的判断)来作出回答。仅通过某一科学的发展来回答“学习是什么”是不够的,只有从哲学和各个相关科学的综合视野出发,我们才能找到比较满意的答案。

第一节 “获得论”和“改变论”的学习定义

一、“获得论”的学习定义

《现代汉语辞海》将学习定义为“从阅读、听讲、研究、实践中获得知识或技能”。这种着眼于“获得”的定义便是典型的“获得论”的学习定义。这是一种经验性的定义。

这种定义试图从行为方式和行为结果来描述学习。首先,从行为方式来说,“阅读、听讲、研究、实践”等方式不能囊括学习的全部行为方式。例如,观察也是一种公认的学习方式,但该定义将它排除在外,即使例举更多的学习行为方式,这样的定义也不会完备,因为学习并没有独有的行为方式。其次,从行为结果来说,“获得知识或技能”也没有囊括从学习可以得到的其他结果。例如,“获得某种态度”也是一种公认的学习收获,但该定义将它排除在外了。这种定义最具价值之处,在于它反映了“重在获得”的学习观念。它等于是说,学习的活动就是“获得什么”的活动,学习的目的就是“获得什么”,学习效果应当用“获得什么”的数量或质量来衡量。所以,称之为“获得论”的学习定义是再恰当不过了。

“获得论”的学习定义存在片面性,它有正确的一面,也有不当的一面。正确的一面,在于“获得”确是一种学习效应,有值得学习者追求的价值,学习总不能“一无所获”。但是“获得论”的学习定义同时还隐含着这样一层意思:学习者不过就是获取知识和技能的一种“容器”或“内存器”罢了,学习就是把知识、技能等往头脑里装得越多越好。那么,什么是获得?记住了但没有理解算不算获得?理解了但不会运用算不算获得?如果记住了或理解了或会运用都是“获得”,那么把记忆作为第一位的学习任务就不能算错。如果记住了且理解了且会运用才算“获得”,那么很多人的学习就不能算是学习,那算什么呢?从价值判断上,我们无法对“获得论”的学习定义表示满意,它无法回答这些问题。

“获得论”的学习定义还有其他多种表述,但它们的差异仅在于对

知识和技能等东西的获得途径进行不同概括或者用新的词替代“获得”，在本质上都同属于“获得论”流派。例如，我国著名心理学家潘菽对人类学习给出的权威定义是“在社会生活实践中，以语言为中介，自觉地、积极主动地掌握社会和个体的经验的过程”。潘菽先生定义中所用的“掌握”一词，比“获得”一词显得更积极主动且具有“自由运用之”的境界，但“获取”自然是“掌握”的基础，至于学习者是否达到“掌握”水平，我们总不好说那些尚未达到“掌握”水平的人就没有进行学习。所以，“掌握”一词的使用，没有从根本上摆脱“获得论”的圈子。

“获得论”的学习定义还有一种值得注意的倾向，即“获得论”的学习定义中虽然也例举了学习过程中的行为方式，如“阅读、听讲、研究、实践”等，但并不等于把这些学习的活动形式和途径视为不可替代的，因为只要出现了更好的“获取知识和技能”的途径，既然“获得”更为重要，那么“获得”的形式和途径又有什么不可变更的呢？假如在人脑中安装某种芯片也能使人“获得”知识或技能，那么这种方式也会变成“学习”。现代科学技术显示了这种可能性，因此我们不能不警惕“获得论”的学习观念把人们引向人的“异化”的可能倾向。“获得论”的学习观念因为还存在正确的一面，所以在今天仍有许多学者、教育工作者还在坚持着和发展着这种观念。称学习是“获得什么”的活动，只要不误导他人，这么说也无伤大雅，但是，我们需要注意克服“获得论”的学习观念的错误之处和可能的弊端。

二、“改变论”的学习定义

“改变论”的学习定义就是“学习是人的某东西的改变”。改变指从无到有、从这样到那样的量变和质变。

心理学界对学习的定义可能有上百种之多，但主要归结为三类。

从行为主义流派来看，典型的定义是“学习是人的刺激—反应之间的联结的改变”，这种观念的代表人物有爱德华·桑代克(Edward L. Thorndike, 1874—1949)、约翰·华生(John B. Watson, 1878—1958)、埃德温·格思里(Edwin R. Guthrie, 1886—1959)、克拉克·赫尔(Clark L.

Hull,1884—1952)、斯金纳(Burrhus Frederic Skinner,1904—1900)。

从认知主义流派来看,典型的定义是“学习是人的认知结构的改变”,这种观念的代表主要有让·皮亚杰(Jean Piaget,1896—1980)、杰罗姆·布鲁纳(Jerome Seymour Bruner,1915—)、戴维·奥苏贝尔(David P. Ausubel,1918—)、罗伯特·加涅(Robert M. Gagne,1916—)、本杰明·布卢姆(Benjamin S. Bloom,1913—) 等人。

从人本主义流派来看,典型的定义是“学习是人的自我概念的改变”,这种观点的代表人物主要有卡尔·罗杰斯(Carl R. Rogers,1902—) 等。

这些都是“改变论”的学习定义,差别仅在于将“学习是人的某东西的改变”句型中的“某东西”替换为“刺激—反应之间的联结”或“认知结构”或“自我概念”罢了。究竟学习改变了人的什么,没有统一的答案,各流派各有各的说辞。其中被引用最多的是罗伯特·加涅(Robert M. Gagne) 所下的定义:“学习是指人的心理倾向和能力的变化,这种变化要能持续一段时间,而且不能把这种变化简单地归结于生长过程。”也许,我国学者施良方根据各派学说概括的定义更有说服力,其定义是“学习是指学习者因经验而引起的行为、能力和心理倾向的比较持久的变化。这些变化不是因成熟、疾病或药物引起的,而且也不一定表现出外显的行为。”这个定义是最标准的“改变论”的学习定义,它综合了各流派的观点,指明学习所改变的是人的“行为、能力和心理倾向”,学习的结果既可能是外显为行为的,又可以是内在于心理的,学习导致的改变可能是一种显现于外的“增值”过程,也可能是潜隐于心的“储值”过程。并且,学习具有三个特点:第一,学习是由经验习得而引起的变化,而那些由纯粹的生理本能或发育导致的变化不能称为学习。例如“因渴饮水,因饥进食”之后,人和动物的行为状态也改变了,这是先天本能的反应倾向的变化,我们不能把“饮水”、“进食”称作学习。人和动物生病引起的变化,也不是学习。所谓由经验习得的,是指经过反复接受刺激而找到的,在这里“经验”是动词,有亲历体验之意。第二,学习导致的变化是相对持久的,能长期稳定地保持这种新的变化,那些不能保持长久的变

化的过程则不是学习。例如:一觉醒来就回到以前状态的睡眠活动就不是学习。这种变化是学习者身上比较持久而非短暂的变化,导致“行为、能力和心理倾向”变化的原因中应除去人生理发展的成熟程度、生理条件变化的原因,剩下的才是学习的结果。第三,重复所学到的知识和技能,以及运用这些知识和技能,因没有使已形成的行为模式、能力产生新变化,所以也不是学习,例如“使用筷子”、“骑自行车”都不是学习。“改变论”的学习定义的提出是以现代心理学中充分的研究成果为依据的,它比“获得论”的学习定义有明显的进步,但尚未达到完全可以取代“获得论”的地步。钟祖荣先生把学习定义为“获取新经验并引起素质与行为变化的活动,是人的经验与素质积累、更新、重构的过程”,就是试图将“改变论”与“获得论”的定义糅合在一起。

“改变论”的学习定义的积极意义,一是使人们意识到不应把“记住了”等同于“学会了”,而应将提高综合素质、精神境界,培养自己的实际本领和能力,作为衡量学习成效的真正标准。行为的改变是学习造成的改变中最重要的改变。唐代诗人陆游说“纸上得来终觉浅,绝知此事要躬行”。特级教师于漪说“什么叫懂了?不是写在纸上,说在嘴上,而是真正的身体力行才叫真正的懂了”。这些认识为“改变论”作出了生动、深刻的注释。二是“改变论”的学习观念,使人们意识到学习者也就不再是简单的知识、技能的“容器”。按照“改变论”的学习观念,学习者就既是改变自身的主体,又是被改变的对象,尤其是需要改变、发生改变的对象。

“改变论”的学习定义的特点之一就是学习与人的发展联系起来,从人的发展来定义学习。所谓人的发展,指“人类身心的生长和变化”,而人的发展的一般规律是生理发展先于心理发展,生理发展趋于稳定时,心理仍然继续发展;心理发展中,低级心理机能先于高级心理机能;低级心理机能趋于稳定时,高级心理机能仍继续发展。这里的低级心理机能指感觉、知觉、机械记忆、不随意注意、形象思维、情绪等,高级心理机能指随意注意、概念思维、理论性想像、高级情感、预见性意志等,高级区别于低级的特征在于意识和意志的控制力增强了很多,抽象概括

能力增强很多。但是,发展一旦越过成熟阶段,就趋于衰落,发展的空间会变得越来越小,直至这种发展空间萎缩至很小。从发展的视角定义学习,所遇到的一个悖论是,并不是所有的学习都导致明显的进步性变化。如果说学习是改变,是为了改变,那么保持、为了保持是不是学习?例如,通过充实知识、巩固知识来保持学习者处于一种较好综合水准状态的活动,我们认为这同样是学习,而且是非常重要的一种学习。实际上,由于人的身心发展规律的作用,其行为、能力和心理倾向可能发生不符合人的主观意愿的变化,例如,由于记忆力衰退而导致的遗忘增多、由于智能变化而产生的心理变化、由于知识增多而产生的知识结构的混乱,这种由身心规律支配而发生的行为、能力和心理倾向的变化,可称为“内在自然变化”,这种“内在自然变化”既有有利的,也有不利的。有利的“内在自然变化”可使人对原有知识有了更深的理解、感悟和知识结构的自动良性整合澄清,产生忽然茅塞顿开的大彻大悟感,中国古代教育要求幼儿在没有理解的情况下强记背诵古代经典和诗文,到学习者成年后再觉悟出这些知识的内涵意义,就是期望于这种有利的内在自然变化的作用效力。不利的内在自然变化,例如,中老年人可以明显感知到,他们自己在青少年时代建立的某些知识、良好习惯、理念在不知不觉中已遗忘、淡薄、变形,这些都属于不利的内在自然变化。而为对抗这种变化、保持某种水准,需要经常进行学习,这是以人为改变对抗内在自然变化的一种努力,对抗的结果可能只是保持某种状态水平,也可能超过内在自然变化而获得新的改变,也可能不敌内在自然变化而难挽回原有改变痕迹淡化的势头。所以,保持性的活动(如复习)仍然是一种学习,尽管在内在自然变化面前,其结果可能表现为某种水平状态的保持而没有新的改变。这一问题,在“改变论”的学习定义中尚未作出回答。“改变论”学习定义的“重复所学到的知识和技能,以及运用这些知识和技能,因没有使已形成的行为模式、能力产生新变化,所以也不是学习”的解释,则完全排斥了保持性活动的学习性质。“改变论”的学习定义也给人们带来了恐惧。因为学习者无法完全觉察到学习给自己带来的改变,难以控制学习活动对自己可能带来不利的改变,所以,这虽是科学事实,

但结果会令人不安。“改变论”的学习定义所揭示的事实也说明学习者只是学习活动中的有限的主体,在某些时候还是以客体的姿态被动承受改变结果。这样一来,“改变论”的学习定义的社会价值就不能不令人质疑。

三、中国古代的学习观念

在古汉语的甲骨文里,“学习”是由如图 1-1 所示的两个字构成的。“学”字的上面部分是象征稻禾生长而结穗的图形,表示“积累、收获”的符号;下面部分是一个小孩站在一扇门前的图形。整体来看,“学”字象征着一个孩子迈出门走向增长知识或见识的过程。“习”字的上半部分是表示鸟儿展开羽翼欲高飞的图形;下面部分则代表巢穴。“习”的字形表示一只鸟儿展开翅膀,欲离开鸟巢,正在练习其飞翔能力,“习”字在《说文解字》中解释为“习,数飞也。从羽,从白”,意思是“习”是幼鸟初次的振羽试飞,由

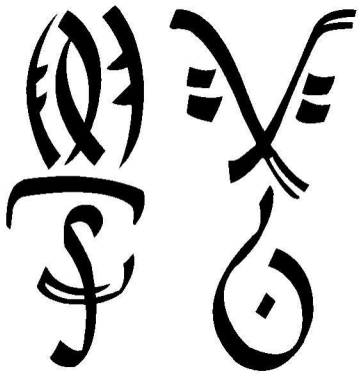


图 1-1 甲骨文中的“学习”二字

羽毛的羽字与白字构成。可见“习”是指独立仿效、行动和尝试,主要指练习活动,也指通过练习掌握新的技能的过程。

可见,“获得论”的学习观念在我国古代观念中就早已具备,实质上蕴含了把“学习”视为是学习者从外界获得知识与技能,并内化为属于自己的知识与技能的过程。

据专家分析,“学”字,在《白虎通·辟雍》中解释为“学之为言觉也,以觉悟所不知也”,清代学者段玉裁解释为“尚童懵故教而觉之”。觉,指对主体对刺激的感受和辨别,也指睡眠的结束、清醒的出现。悟,是学习者通过对自己所积累的正反两方面经验材料反复对比、反思的思维活

动之后达到对背后的原因、规律、真相“幡然大悟”的体悟、感悟的过程。觉悟一词,是以“悟”为手段达到“觉”的境界。在幼儿学习中,以“悟”为手段达到“觉”的境界的路径不是很明显,但从人的思维能力已发育形成的阶段开始,这一路径就越来越明显。在中国古人看来,学就是求觉悟,尚未觉悟者需要已觉悟者传授并经过自己之“悟”而达到觉悟。这个将“学”解释为“觉悟”的观念,反映出我国先人早已认识到学习给人带来的改变,把这种改变界定为“觉”,并意识到这种改变需要以“悟”为手段和基础。也有专家指出,“学”字最早的义项是“效”,即模仿、效法之意,中国古代大家均认为以古圣先贤为效法对象是最好的,退而求其次是效法关于记述这些古圣先贤言行的文献典籍,同时以身边的良师益友为参照榜样,而绝不可效法异端邪说和不良人物,这样才能使学习带给人的改变是有益的。中国古代的“改变论”性质的学习思想,还体现于儒家文化中,例如,儒家的“儒”字,被多数学者解释为“濡润”,即沐浴、滋润,如同人的沐浴的去垢清洁功效,也如同植物因水的滋润而成长的功效,这种中国“象思维”以比喻的方式表达了对儒家学习的改善品性、品行的期望。

不过,在中国古代文献中并不经常将“学”字与“习”字连用,用“学习”二字代表一个整体概念的情况不多见,常见的是单独用“学”或“习”字来代替学习,例如“习文习武”的说法。孔子说过“学而时习之,不亦乐乎”,也说过“学而不思则罔,思而不学则怠”,这是中国古代论述“学”与“习”、“思”的关系的经典言论。那么,我们自近代以来为什么使用“学习”一词,而不使用“学思”等词呢?这可能来自我国文化中主流的学习观念,即对“学”与“习”不应分割的整体性的认识。当“学”与“习”结合在一起时,“学”与“习”就具有了各自独特的含义,不能再相互替代。在“学”与“习”之间,我国古代学者重视“学”,但更重视“习”,例如清代学者颜元说“讲之功有限,习之功无已”、“用力于讲读者一二,加功于习行者八九”,即用于学的投入只需10%~20%的总时间精力,而用于习的投入往往需80%~90%的总时间精力。在中国传统意识中,强调学就要达到觉悟,习就要达到熟练,学而不觉悟、习而不熟练是中国古代

学界最不耻之事,古学者提倡“学贵心悟”、“学然后知不足”、“善学者尽其理”、“善学者假人之长,以补其短”、“学而必习,习又必行”、“熟能生巧”等。嘲讽、批评学而不觉悟的人和事时,用语有“照本宣科、死记硬背、囫圇吞枣、一知半解、学而不化”等,嘲讽、批评习而不熟练的人和事时,用语有“技艺不精、三天打鱼两天晒网”等,这都鲜明地表达了中国传统的学习观念和态度。

第二节 “激发论”的学习定义

20 世纪 90 年代以来,认知主义学习的一个重要分支——建构主义学习理论产生了巨大社会影响,并渐渐出现了建构主义学习理论成为社会主流性学习观念的发展态势。建构主义认为,知识是相对的,不存在有“定论”形式的客观知识,知识是情境性的,不存在普遍性的知识;学习的过程就是学习者运用自己的已有经验去主动积极地建构对自己富有意义的内部心理表征的过程,这种建构是不可能由他人代替的,学习过程具有独特性和双向建构性,独特性即每个学习者的建构都是一个独特的信息加工过程,双向建构性即学习者通过新旧知识经验之间反复的、双向的相互作用过程而建构“意义”。在此过程中,一方面新知识信息激活学习者已有的知识经验,使学习者能按照其自身已有的知识经验对新知识信息进行编码、编辑,再吸纳新知识信息(称为“同化”);另一方面学习者已有的知识经验又会因新经验的进入而发生调整、改变和结构重组(称为“顺应”),而且这种新旧知识经验之间的双向相互作用正是知识建构的机制;学习者以自己的方式建构对新旧知识的理解,必然会因人不同而理解不同,而这种理解差异恰恰是一种宝贵的学习资源,只有通过各学习者个体之间的协作和对话,共享不同个体的思维成果,才能达到对知识较为全面和丰富的理解,因此,真正的学习主体只能是学习者共同体而非学习者个体;学习的建构活动是一种高度化的社会行为,社会环境和文化传统在很大程度上决定了学习者个体智力的发展方向,是学习中的必要条件。学习的结果是学习者大脑中建构出围绕关键