

# 第 1 章

## 历史学习的心理学基础

- 学习理论和历史学习过程模式的建构
- 历史学习过程模式的确立

为了探讨学生历史学习过程中的心理规律和特点，首先必须研究历史学习过程的基本情况。而要弄清历史学习中学生的认识发展的过程和心理活动的过程，就必须首先了解有关学习过程的理论，从而指导和把握历史学习的一般性和特殊性过程。

## 一、学习理论和历史学习过程模式的建构

学习理论是心理学的一门分支学科，是对学习规律和学习条件的系统阐述，是心理学中最发达的领域之一。据统计，在心理学发展史上，大多数心理学家往往都比较偏爱对学习，尤其是对学习过程的研究，并对这一领域的理论和研究方法做出了贡献，心理学家们始终不懈地在寻找探析学习这种现象的新方式。如“1978年美国学者列出了20个有关教育心理的课题，向75位教育心理学家做调查，结果，学习过程、结果等被评为最重要的课题”。<sup>①</sup> 研究学习过程的结构之所以重要，是因为它“有助于揭示学习过程的本质，掌握学习过程的发展规律和特点”，<sup>②</sup>而这又同确立科学的教育观、推进科学的教学理论和实践，使学习的主体——学生在学习中获得发展紧密相连。因此，国内外心理学家、教育家都很重视分析学习过程的结构，从不同角度、不同方面对学习过程做了种种解释和探讨。

根据各家各派的基本观点，一般将20世纪以来国外心理学家们对学习过程的研究，概括为两大派别，一为联想学派或行为派，一为认知学派。此外，近些年来在学习理论上出现的信息加工理论、社会学习理论和人本主义学习理论等，也引起了心理学家的广泛关注。

### （一）行为主义学习观

行为主义学习理论或“学习联结理论”是20世纪初美国心理

① 聂幼犁：《历史教育中的知识学习与掌握》，1993年全国历史教学研究会学术年会论文。

② 李镜流著：《教育心理学新探》光明日报出版社1987年版，第71页。

学家华生创立的一个心理学派。用这一理论观点解释学习过程的主要代表人物有桑代克、巴甫洛夫、斯金纳、班杜拉等。

在这一流派中，各家对学习的解释并不完全相同，提出了不同的研究框架。如桑代克认为：“学习是在盲目渐进的尝试与错误中进行的，在重复尝试中，错误的反应逐渐摒除，正确的反应逐渐增强，最后终于形成固定的刺激反应联结，获得成功。”<sup>①</sup>所谓联结，指的是某个情境仅能引起某些反应的倾向。斯金纳在他的最重要的书《行为主义观点的心理学》中强调心理学是研究行为的科学，他强调发现环境条件和行为之间的函数关系的重要性，否定内部动机的重要性。但总的看来，几乎所有的行为主义者都强调联结和强化在学习中的作用。他们把环境看作是刺激，把相伴于有机体的行为看作是反应。因而他们关注的是环境在个体学习中的作用。学习者学到些什么，是受环境控制的，而不是由个体决定的。

行为主义理论在学习应用中需要特别指出的，是斯金纳强化原理的应用。他的学说在实验情境中获得了成功，在一定的社会实际情境中也得到了部分应用。在斯金纳看来，通过各种强化安排来塑造行为，就像雕塑家可以用泥巴塑造任何东西一样。塑造是指通过强化安排特定的相倚关系，通过不断强化一系列逐渐接近最终行为的各种反应，使有机体做出他（它）们行为库中不曾有过的复杂动作。在教育中积极应用的是斯金纳大力倡导使用的程序化教学。斯金纳认为如果将教学视为包括基础、提示和消失三个过程，我们就可以形成一个更清晰的教育概念。基础过程包括让人们以某种方式做出的反应获得强化，通常是通过言语指导或展示事情完成的过程来完成这一环节。当人们做出了适当的反应时，就要给予强化，这样学习才会发生。比如我们现在有些老师在历史课件中设计了测试题部分，当学生将题目答对了，计算机屏幕上就会出现反馈，一个肯定的鼓励或一个铃声，这就是及时的强化。

行为主义心理学作为一个强大的心理学流派和研究范式曾在 20 世纪上半叶占据了心理学研究的统治地位，其产生和发展推进了心理学研究的科学化进程。在行为主义心理学之前，尽管实验

朱彤著：《现代学生学习心理学》，光明日报出版社 1987 年版 第 71 页。

的方法已经应用于心理学问题的研究，但距离研究的全面客观化的要求还远远不够。此外，行为主义心理学理论推动了学习理论的研究。由于华生主张行为主义的心理学要经预测、控制和塑造有机体的行为，而行为的改变和塑造都是经过学习过程实现的。所以，行为主义心理学十分重视学习过程的研究。还有，斯金纳所做的实验研究和理论研究，对课堂教学、学习过程控制和激励有重要的参考价值。但这一流派又有极大的缺陷，即只注重描述行为，不注意解释行为；只注重外部反应和外部行为结果，而不探讨内心心理机制，把内部过程看成是一个“黑箱”，把人和动物的学习过程相等同，否认人的社会性，显然并未真正揭示学习的实质。在教学领域的应用上，行为主义认为，教学过程只涉及两个因素：教育者的教学操纵，学习者的结果操作，这两者都是外部可观察的事件。教学研究的任务就是研究“教学操纵”如何影响“结果操作”，探讨这两者之间的关系。行为主义进一步认为，“结果操作”是由“教学操纵”直接决定的，这既完全排除学习者内部因素如知识与经验的作用，也否认了情感、思维等内心活动，并把师生之间的对话、师生之间的思想碰撞置于无足轻重的地位。如斯金纳倡导的“程序教学”，减少了师生直接对话的机会，阻碍了师生间的及时交流，特别是思维和情感的交流，这对学生的学习与发展来说是不利的。

## （二）认知主义学习观

认知心理学家的学习观与行为主义心理学家正相反，他们着重研究构成人的心智的结构和过程，而不是外显的刺激与反应，强调用认知结构来解释学生学习过程。这种学派认为“我们所有的大脑功能——感知、记忆、推理，组成了一个复杂系统，这个系统的总功能就叫做认知”。<sup>①</sup> 认知学习理论大致可分为三个发展阶段，即“早期顿悟说”、“信息加工说”和建构主义阶段。

“早期顿悟说”的创始人是德国心理学家魏特墨·考夫卡·苛勒。依据对动物学习和实验的考察，他们把学习过程看做是“发展新顿悟或者改变旧顿悟”的过程。所谓“顿悟”就是通过对有问题

<sup>①</sup> Robert D. N. 著，石林、袁坤译：《三种心理学》，中国轻工业出版社 2000 年版，第 54 页。

的情境‘意识到的办法’或‘解答’。<sup>①</sup>“早期顿悟说”否定了学习的盲目性和机械性，揭示了学习过程的目的性和认知性，它推动了认知学习理论的深入发展。托尔曼的研究就是在这种思想的推动下展开的。但“顿悟说”还缺乏对其他与学习有关问题的研究，如学习动机、学习方法、学习类型的划分问题等等。特别是苛勒研究的主要是动物的直接经验学习。因此，“顿悟说”还不能很好地解释人类的所有直接经验学习，如技能的习得等。

现代认知学说是在 20 世纪 60 年代以后发展起来的。美国心理学家布鲁纳和奥苏贝尔是“现代认知学说”的主要代表人物。布鲁纳的学习理论是一种描述和解释学生知识学习过程的学说。首先，他认为学习的实质是一个人把同类事物联系起来，赋予它们意义，并把它们组织成结构。学习就是认知结构的组织和重新组织。其次从学习的过程看他认为“学习是三种过程的混合获得改造，适当的检验。这些形成了个体知识的能动状态”。<sup>②</sup>第三理解和掌握新知识的方式依赖于一个人的关于他的世界的信息分类和联系的方式。这种方式的总和构成一个人理解和掌握知识的编码系统，还能帮助人们演绎出新的信息和迁移。第四，他认为，知识的获得过程是受学生强烈的认知需求驱使的积极过程。<sup>③</sup>第五，在学习方式上，他积极倡导知识的发现学习，曾明确指出：“我认为，发现不限于那种寻求人类尚未知晓之事物的行为。正确地讲，发现包括用自己的头脑亲自获得知识的一切形式。”<sup>④</sup>布鲁纳所说的发现学习，并不限于发现人类尚未发现的事物，而是指学生通过自己独立地阅读书籍文献资料，独立地思考而获得对于学习者来说是新知识的过程，也称为问题解决过程。这个过程分为两个步骤：一是根据所得到的感性材料提出假设；二是用更多的感性材料对假设做进一步的检验。布鲁纳的“认知—发现”理论及教学论思想在我国影响很大。特别是他对知觉和思维过程的独到研究使发现学习有了科学的基础，因而使他的学说更有力度。遗憾的是，布鲁

莫里斯·比格著：《学习的基本理论与教学实践》，文化教育出版社 1983 年版 第 118 页。

② 塞佛特著：《教育心理学》波士顿：1983 年 第 187 页。（Kelvin Seifert, *Educational Psychology*, Boston 1983）

张奇著：《学习理论》，湖南教育出版社 1999 年版 第 166 页。

邵瑞珍等编：《教育心理学参考资料选辑》，上海教育出版社 1990 年版 第 190 页。

纳只详细阐述了发现学习，而未提出其他方面，实际上，学习是多方面的。第二个遗憾是布鲁纳在 70 年代自己也承认的，他当初在论述儿童的生长时忽视了社会方面的因素。

奥苏贝尔的学习理论被称为有意义言语学习理论。他认为，客观事物或观念必须在人的意识中具有可与之相等的认知结构才有意义。在他看来，无论是接受学习还是发现学习，都有可能是机械的，也有可能是有意义的。有意义学习有两个先决条件：一是学生表现出一种意义学习的心向，即表现出一种在新学的内容与自己已有的知识之间建立联系的倾向；二是学习内容对学生具有潜在意义，即能够与学生已有的知识结构联系起来。他认为，学校主要应采用意义接受学习。学习新知识的过程是学习者积极主动地从自己已有的认知结构中提取与新知识最有联系的旧知识，用来“固定”或“归属”新知识的过程，是新知识在认知结构中进行“同化”或“类属”的过程。“同化”就是新旧知识或观念相互作用的过程，相互作用的结果使习得的知识观念获得心理意义，同时，原有的知识结构也发生了量变或质变。奥苏贝尔的思想，在 20 世纪 90 年代末对我国影响较大，对我们今天反思传统教学也具有借鉴作用。但我们知道，学生的学习不仅限于知识学习方面，奥苏贝尔的学习理论只谈知识的学习和知识的教学，未涉及对学生智力的开发和能力的培养，这不能不说是一种局限。

现代认知派心理学家在总结实验心理学、神经心理学与生理心理学研究成果的基础上，提出了人的学习过程的信息加工模式。根据这个模式，人类学习的一般过程是：刺激信息作用于感受器，感受器传到感觉记忆；感觉记忆经筛选将有意义的信息选出来送到工作记忆，信息在工作记忆中被加工处理；在加工处理过程中工作记忆根据需要不断地从长时记忆中被激活并提取有关的知识，经加工处理后，人获得了新信息的意义；将加工的结果送到长时记忆中保存起来，同时通过反应发生器与效应器做出反应。这就是关于人的学习信息加工的流程。信息加工理论的代表人物加涅认为，学习就是形成一个在意义、态度、动机和技能上相互联系着的越来越抽象的认知结构。根据现代信息加工理论，加涅提出了信息加工学习的典型模式及学习过程的八阶梯理论模式。他把学习当成“一套过程”，并把这些过程分成“若干阶段，每一阶段进行一

种不同的加工”。<sup>①</sup>加涅提出的学习过程八阶梯模式，每阶段分别以学习者在学习中心理活动为依据，可以说，“把教学的各个方面与学习的内部过程的各个阶段精确对应地联系起来是他的创新”。<sup>②</sup>这种理论把学与教紧密联系起来，把学习者脑中的学习活动与促进学习的外部条件相结合，并划分为不同阶段，促进了心理学与教育的有机结合。

### （三）建构主义学习观

受皮亚杰等人的影响，20世纪90年代在美国兴起的建构主义学习观对学习做了新的解释，有人统计分析，出现了六种不同倾向的建构主义，即激进建构主义、社会性建构主义、社会文化认知的观点、信息加工的建构主义、社会性建构论和控制论的观点。<sup>③</sup>在如何看待知识、学习过程和学习者上，各种倾向的建构主义的共识主要为：第一，关于知识。建构主义认为，知识并不是对现实世界的绝对正确的表征，不是放之四海而皆准的教条，它们处在不断的发展之中，而且在不同的情境中，它们需要被重新建构。第二，关于学习过程。建构主义强调，学生学习的过程是主动地建构知识的过程，而不是被动接受外界的刺激，学生以自己已有的知识、经验为基础，对新的知识信息进行加工、理解，由此建构起新知识的意义，同时原有的知识经验又因为新知识经验的进入而发生调整和改变。所以学习过程不是对新信息的直接吸收和积累，而是新、旧知识之间的相互作用。在这种作用中，包含了主体对知识客体的选择、分析、批判和创造。沃蒙特还提出了建构主义学习过程控制模式（图1-1）。<sup>④</sup>他发现学习有四种不同的成分：认知加工活动、元认知控制活动、心智模式、学习定位。认知加工活动是学生用来加工学习内容并以此实现学习目标的思维活动。元认知控制策略是为了控制认知活动，从而间接地影响学习结果。学习的心智模式是学习概念的一致整体，包括建构知识、吸收知识、利用

① 罗伯特·M·加涅著：《学习的条件》人民教育出版社1985年版第58页。

② 李乐天著：《加涅的教学模式研究》，《华东师范大学学报》1985年第4期。

③ 陈崎、张建伟：《建构主义学习观要义评析》，《华东师范大学学报》1998年第1期。

④ 毛新勇：《建构主义学习的质量控制与评价》，《教育发展研究》1999年第3期。

知识、刺激的教育、共同合作学习。学习定位指关于学生在学习中的个人目标、意图、动机、期望、态度、担心和疑虑的整体方面。它们代表了几种不同学生的动机维度。研究表明，这四种学习成分之间存在着极强的联系，可以大体上构成个体的学习风格。研究还发现，学习风格的稳定性一般是较高的。学习的心智模式和学习定位的稳定性要高于认知加工与元认知控制的策略。这表明，适应环境的策略的变化要快于学习的心智模式与学习定位。这一研究结果表明：(1) 学习者主要是自己控制其认知加工策略。(2) 自我控制的学习过程积极地与所有认知加工策略的使用相联系。(3) 强调建构自己的知识与理解的心智模式主要与自我控制的策略相联系。(4) 学习定位在学习策略的使用中的作用较小。因而，形成建构的、高质量的学习活动的最有效方式应该是系统地从教师控制的学习过程向学生自我控制的学习过程转变。这样，就该特别关注学生的学习过程，鼓励学生使用联系的、批判的和具体的认知加工策略，进行自我控制的学习。第三，关于学习者。建构主义认为，学习者不是空着脑袋走进教室的，在以往的生活、学习和交往活动中，他们逐渐形成了自己对各种现象的理解和看法，而且，他们具有利用现有知识经验进行推论的智力潜能。

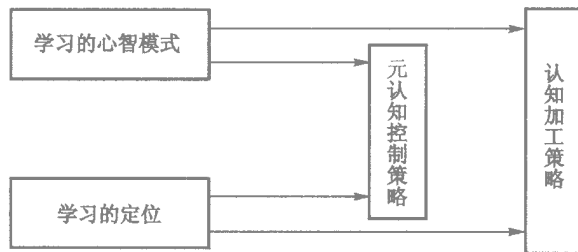


图 1-1 建构主义学习过程控制模式图

#### (四) 人本主义学习观

人本主义心理学于 20 世纪 50 年代末 60 年代初兴起于美国，其学习观具有独到之处。首先，他们认为，学习就是理解，是个人对知觉的解释。学习就是潜能的发挥，首先是要把学生看做是一个有目的、能够选择和塑造自己行为并从中得到满足的人，要创设

一种有利于学生学习潜能发挥的情境，使学生的潜能得以充分的发挥。学习就是学会如何学习。当代人本主义心理学的代表人物罗杰斯认为，只有学会如何学习和学会如何适应变化的人，只有意识到没有任何可靠的知识，惟有寻求知识的过程才是可靠的人，才是有教养的人。现实世界中，变化是惟一可以作为确立教育目标的依据，这种变化取决于过程而不取决于静止的知识。在关于学习动机上，罗杰斯更强调学生自身兴趣、价值和 Learning 进程。他认为，只有当学生正确地了解所学内容的用处时，学习才成为最好的、最有效的学习。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理想来选择有关学习内容。

罗杰斯也提倡意义学习，但与奥苏贝尔的意义学习概念不同，前者关注学习内容与个人之间的不同，而后者是强调新旧知识之间的联系。罗杰斯认为，意义学习包括四个因素：第一，学习具有个人参与的性质，即整个人（包括情感和认知）都投入学习活动；第二，学习是自我发起的，即便是刺激来自外界时，也要求发现、获得、掌握和领会的感觉来自内部；第三，学习是渗透性的，它会使学生的行为、态度，乃至个性都发生变化；第四，学习是由学生自我评价的。<sup>①</sup>在教学上，罗杰斯推出了“非指导性的教学”。他认为，由于学生具有学习潜能并具备“自我实现”的学习动机，因此，教师不是教学生怎样学，而是提供学习手段，由学生自己决定怎样学，教师不应以“指导者”而应以“方便者”自居，要“以学生为中心”。

罗杰斯列举了十种在他看来有助于促进学生学习的方法，其主要内容包括：第一，构建真实的问题情境，即要让学生全身心地投入学习活动，那就必须让学生面临对他们个人有意义的或有关的问题；第二，提供学习的资源，使学生处于一种他们可以选择的、最能满足他们需求的学习环境；第三，同伴教学；第四，分组学习；第五，探究训练，目的是使学生体验到科学是一个不断变化的领域，而不是存在于封闭的、只包括已发现事实的书籍之中的；第六，程序教学的合理采用，罗杰斯认为，一种编制合理、使用恰当的程

佐斌：《论人本主义学习理论》，《教育研究与实验》1998年第2期。

序,可以有助于学生直接体验到满足感、掌握知识内容、理解学习过程,以及增强自信心,感到任何内容都是可以学会的;第七,交朋友小组是形成一种有利于意义学习气氛的重要方式;第八,自我评价,使学生对自己的学习真正地负责。还有使用合约和利用社区资源。<sup>①</sup>

人本主义学习理论从培养完整的人出发、重视学习者的内心世界、试图把认知和情感合二为一的观点,以及重视意义学习和在学习过程中如何学习的观点都是值得借鉴和学习的。此外,人本主义学习理论也有一些缺陷。比如,片面强调学生的天赋作用,忽视环境与教育的作用;偏重情感问题,忽视认知等。

### (五) 我国对学习过程理论的探索

我国对学习过程的理论探索应当追溯到古代。在孔子、荀子的治学思想及《中庸》所概述的治学之道中,已经构成了“学一思一习一行”这样一个学习过程框架。<sup>②</sup>其中“学”和“思”是获得知识技能的过程,“习”与“行”是形成能力与德行的过程。朱熹在这种学习过程理论的影响下,继承了前人成果,尤重立志作用,强调“知行相须互发”,主张知行统一。他的学习过程模式可归结为“立志一博学一审问一慎思一明辨一时习一笃行”七个阶段。<sup>③</sup>“立志”指必须确立学习志向,形成学习动机。朱熹曾说:“立志不定,如何读书。”“博学”指广泛地去获取丰富的感性知识和书本知识,既要懂得“天地万物之理”,又要掌握“修己治人之方”。“审问”指详尽地考察、探究学习中所产生的一切疑问。“慎思”指在学习中要认真、严谨地进行思考,“学者理会道理,当深沉潜思”。“明辨”

施良方著:《学习论——学习心理学的理论与原理》,人民教育出版社1994年版,第412—421页。

孔子是这样论及学习过程的:关于“学”,子曰:“君子博学于文,约之以礼,亦可以弗畔矣夫。”(《论语·雍也》)关于“学思结合”,子曰:“学而不思则惘,思而不学则殆。”(《论语·为政》)关于“习”,子曰:“学而时习之,不亦说悦乎?”(《论语·学而》)关于“行”,子贡问君子,子曰:“先行其言而后从之。”(《论语·为政》)

朱熹谈“立志”：“专在人自立志。既知这道理，办得坚固心，一味向前，何患不进。”（《性理精义》卷七）朱熹谈“知行统一”：“知行常相须，如目无足不行，足无目不见。论先后，知为先；论轻重，行为重。”（《朱子语类辑略》）朱熹把“博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之”视为“为学之序”（《白鹿洞书院教条》）

指在学习中确切地分清所学知识的真伪、是非，“辨之明，则断不差，故能无所疑惑而可以见于行”。“时习”指在学习中要及时、经常地进行温习。“笃行”指把所学的道理切实地付诸实践。可看出，这七个阶段中第一阶段涉及学习动机，其余六个阶段都与人的智力因素有关。这告诉我们，古代学者在研究学习过程中并未偏执于某一方，他们注重的是学习过程中情感和认知的结合。

我国目前更多的有关学习理论，是在借鉴国内外研究成果上加以改造而成的。如有的按照系统论所建立的学习过程结构来代替信息加工模型，提出了“需要→精选→储备→模仿→外向→创造→评价”七阶段模式。<sup>①</sup>有的依据现代脑生理学关于人脑可分为感受区、存储区、想象区、判断区四个功能区域的理论，认为人类获取知识的过程，“实际上就是信息在大脑四个功能区域不断加工的过程”。<sup>②</sup>还有的借鉴认知学习心理理论，提出学习的过程是“意义的获得和实现问题目标的过程”，将这一过程划分为三个阶段：输入阶段、同化阶段、操作阶段（图 1-2）。<sup>③</sup>由“感知、理解、巩固、应用”这四个阶段构成的学习过程模式，在我国被比较普遍地采用。这种模式是有人依据“学习过程与人的认识过程基本上是一致的”观点提出的。还有的在总结古代学习过程理论的基础上，又参照现代学习理论，把学习过程归纳成这样一个总的结构模式（图 1-3）。<sup>④</sup>

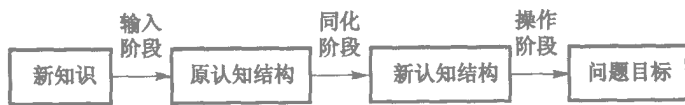


图 1-2 认知学习过程的模式图

综上所述，由于学习过程研究在学习理论中的重要意义，古今中外很多教育学家、心理学家都从不同角度对这一理论进行了探讨和描述，并试图提示学习过程的基本结构。尽管他们对学习过

- ① 胡克：《学习过程索解》，《教育研究》1987年第11期。
- ② 王华：《人脑的思维“黑箱”剖析》，《教育研究》1988年第1期。
- ③ 李镜流著：《教育心理学新探》，光明日报出版社1987年版，第84页。
- ④ 燕国材著：《智力与学习》，教育科学出版社1981年版，第146页。
- ⑤ 乔炳臣：《中国学习理论的特色和科学性》，《教育研究》1989年第5期。



响的重要性，但布鲁纳、罗杰斯等人都反复强调其重要性。如布鲁纳认为人类的学习更主要地受认知需要的驱使。罗杰斯强调学习应该涉及情感和理念，能够认知地和有情感地反应的学生学习最有效。但在实际中，这是我们经常忽视的问题，我们常忽视学习的动机产生于学习者本人的需要，而不是教师的需要。

第二，元认知的培养应成为今后学习学研究的重要领域。元认知问题的提出虽然只有二十多年的时间，但其意义已超过最初的构想。元认知开创者之一弗拉维尔认为，元认知就是指主体对自身认知活动的认知，其中包括对当前正在发生的认知过程和自我的认知能力以及两者相互作用的认知。元认知有两个基本功能，一是“知道”知道自己拥有什么知识、经验与策略；二是“监控”，监控与使用自己的知识的某一部分，去应付某种特定的心智工作。可以认为，元认知能力的发展就是为学生在心理上培养一位“老师”大大增强了学习的自信心，随时可以告诉自己，在什么情况下，使用什么知识与策略就可以解决有关学习和问题，这对于培养学生自主学习的能力具有重要的作用，同时，也大大拓宽了学习策略的研究和训练内容。

第三，依据知识的类型选择学习方式。从以上介绍中我们得知，激进的行为主义者斯金纳倡导程序学习，现代认知学派的代表人物布鲁纳倡导发现学习，奥苏贝尔倡导有意义学习，建构主义者又倡导合作学习、情境性学习和问题解决学习等，而且都有不同的理论和实验作基础，让人不知选择哪种方式为好。实际上，当我们进行选择时，要考虑的因素很多，例如学习的主体、学习的客体等等，其中之一就是要根据知识的类型进行选择。现代认知心理学家安德森等从知识的心理性质的角度出发，将学生的书本知识分为两类，第一类是陈述性知识，即关于“是什么”的知识；另一类是程序性知识，即完成某项任务的一系列操作程序。从历史学科来看，知识可分为具体的历史知识和理论知识两类，前者是指具体的历史时间、任务、现象等；后者是指运用科学的理论和方法进行抽象的概括，对历史事实的本质属性及其内在联系进行的认识，如历史概念、历史规律等等。对于事实性知识，学习者只需要用自身现有的认知结构和认知方式去同化吸收它，而无须采用需要高思维参与的发现式学习。比如，关于秦统一全国，对于秦何时完成统

一、嬴政称帝、定都咸阳这些知识，若采用发现式学习，无疑是智力的浪费。而诸如秦始皇巩固统一的措施及其作用、如何评价秦始皇等知识，若采用非发现性学习，那只能是一种死记硬背。因此，每一种学习方式的合理使用应该与对应的知识相匹配。

## 二、历史学习过程模式的确立

### （一）问题的提出及其对问题的分析

以上所提到的学习理论是人类精神文明的成果，无疑为我们探索历史学习的过程提供了理论的指导和方法的借鉴。但我们在考虑历史学习过程模式构建时，首先应考虑的不是历史学习模式如何构建的问题，而是有必要反问我们自己，为什么要构建这一模式？构建它的价值是什么？

在回答这个问题前，先引用国家教委九年义务教育课程改革课题组 1997 年在北京做的一次权威性的调查结果来说明探讨这个问题的重要性。这次调查专门设计了学生问卷，对学生心目中的学校、教师、课程设置、学业负担、教科书、考试等方面进行了调查。有效问卷 1 552 份，其中小学生（四、六年级）问卷 715 份，中学生（初二、初三年级）问卷 837 份。从调查结果可以看出，学生对所学课程呈现出不同的态度。对所学科目的喜欢程度由低到高排序（图 1-4）可发现历史课居第 2 位，表明学生不太喜欢历史课。问学生：“如果有选择的权利，不想选学的课是什么？”学生选择的百分率由高到低排序（图 1-5），可看出历史课排在第三位。

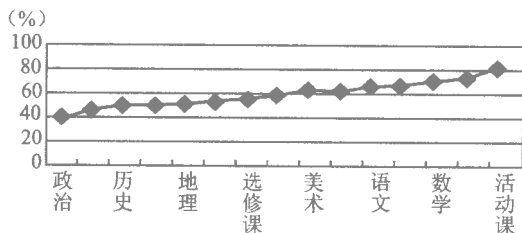


图 1-4 学生对所学课程喜欢程度的排序图

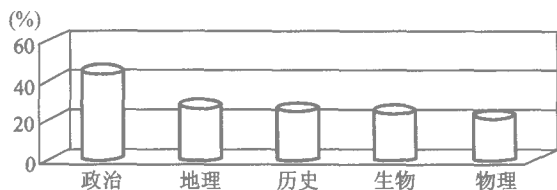


图 1-5 最不愿选的课程排序图

这一调查结果引发了我们的思考：学生为什么如此厌烦历史课？历史课应该怎样改革才能唤起学生对历史学习的兴趣和热情？

我们认为，学生厌烦历史课的原因是多方面的，同教材难度、家庭或社会“重理轻文”的观念、教师教学方法的呆板、或者是学生因成绩不好而丧失信心等都有关系。此次调查也做了一些相关调查来探究原因。相关调查反映，一是同教材有关。学生普遍认为课本编得没意思，学生认为“没意思”的课程依次是政治、语文、历史三科教材。二是同教学方法有关。比如，当问及“在上哪些课时，你们通常只是读课本，听老师讲解课本中的词语或概念，而很少有机会动手操作或进行有意思的讨论”时，学生选择较多的是政治、历史和语文三科，百分率依次为 43.0%、35.7% 和 29.9%。当问及“你觉得在学哪些课时，不得不死记硬背的东西过多”时，学生选择较多的还是这三科，政治课的百分率是 83.6%，语文课是 51.0%，历史课是 44.6%，而这一选择和以上图 1-4、图 1-5 所示内容存在着有机的联系，即由于教学中缺乏感情化和学生的主动参与，致使学生逐渐对这些学科由兴趣减弱到厌学。我们在深思，除了这些原因，还有没有更深层次的原因？

我们认为，其深层次原因主要有以下三点：

第一，与教育的总体环境有关。长期以来，我们学校教育的类型是一种接受性教育，与此相适应，学生采取的是一种接受性学习的方式。所谓接受教育是以学习和掌握人类社会几千年来积累起来的丰富的文明成果为目的的教育。有人归纳，这种教育具有四个方面的特征，即以农业社会和传统工业社会对人才素质的需求为其社会基础；以人脑的“仓库理论”为其理论基础；以“讲解—接受”的课堂教学模式为其实践基础；以工厂管理方式为其评价和管理模式。学生的接受性学习强调的是培养对现实社会的适应能

力。这种学习有两个特点：一是学生学习的适应性，二是学习的被动性。而我国由于受苏联凯洛夫教学法的影响及计划经济体制的影响，这些特点就更为明显。

第二，历史教学领域观念陈旧。接受性学习影响到各科教学，历史教学领域犹甚。教学观念落后主要体现在知识观上，认为知识都是真理，把历史教科书奉为“圣经”；在教学观上，认为教师所要做的就是将教科书的结论变成学生能记住的内容；在学生观上，把学生的头脑当做储存知识的容器，忽视学生学习主体的作用。

第三，缺乏对学生学习过程和方式的探讨。近些年来，一些历史教育工作者一直在对历史教学的改进进行探讨，如学者白月桥提出，现在对教学方法的研究朝着“分类标准多元化方向继续发展”。如《中学历史教学新论点》一书，在教学方法多样化一节中就归纳了六十余种教法。<sup>①</sup>还有学者对 1979 年以来的《历史教学》、《历史教学问题》、《中学历史教学参考》等杂志及有关中学历史教学专著进行了专门的统计，发现“首次倡导的，并成一定体系的教学方法改革有 72 项”。<sup>②</sup>我们暂且不论这些教学方法的理论基础和渗透其中的教学观念如何，如果对这些方法的立意、内容和呈现形式进行分析，就会发现，立足于历史学习过程和学习方式的研究还远远不够。主要表现为站在如何教的立场上，把历史知识作为确定无疑的“真理”，让学生掌握教科书结论的多，而以学生认知发展为对象，使教学具有开发性、探究性特点的还比较少。

因此，以学习理论为基础，构建体现现代社会对人才的要求、重在培养学生树立科学的历史观和增长其历史智慧的历史学习过程模式就显得尤为重要和紧迫。

## （二）构建历史学习过程模式的思路

对学生历史学习心理过程进行研究，建立模式（也可以叫模型）进行具体研究，是一个比较重要的方法。目前国内外关于历史学习过程模式的定义有很多表述，归纳起来主要有：

### 1. “为理解而教”的过程模式

① 白月桥著：《历史教学问题探讨》教育科学出版社 1997 年版，第 166 页。

② 黄慕洁：《1979—1994 年中学历史教学方法改革述评》，《历史教学》1995 年第 6 期。

这种模式以美国哈佛大学教育学院“零点项目”研究所著名的心理学家、教育学家哈沃德·加登纳和大卫·帕金斯为代表。他们首先对什么是“理解”有自己的解释：“理解”不是“知道”什么，不是单纯记忆，不是照课本解释。真正的“理解”应具有以下五个特点：(1)能解释，而不仅是照本解释，包括口头或书面解释，找到佐证、范例、类比，为事物的正当性、合理性辩护；(2)能归纳、概括事物特征规律，综合得出结论；(3)能表达清楚一个丰富的、具体内容彼此相联系的知识网；(4)能把一个概念、原则、结论、规律、主题思想运用到新的事物、事件、场合中去，并产生新的思想和概念；(5)能通过“运用”使原有的知识网得到修改和扩展。

为此，加登纳等提出了为实现“理解”而学的框架图（图 1-6）：



图 1-6 “为理解而教”的模式图

我们认为，这一模式的最突出之处在于，对历史学习过程中的核心问题“什么是历史的理解”进行了较为合理的解释，从而赋予了历史学习开放性、生成性的特点。

### 2.“认知能力发展”的过程模式

这是台湾学者张元在对 11 岁儿童进行认知能力实验时提出的一种学习过程思路，由认识过去—运用资料—建构图像三阶段构成，通过问题讨论法激发兴趣，激活思维。这一模式较重视学生对历史的体验。<sup>①</sup>

### 3.“发展历史思维能力”的过程模式

学者王雄曾提出“培养与发展中学生历史思维能力的教学模式”，在这一模式中学生的学习的过程模式为：了解知识概况、质疑、尝试解答—呈现问题—参与分析与归纳—参与讨论—练习—反思、选择确定新一轮预习方法、内容。这一模式突出的特点是强调学习过程的探究性。<sup>②</sup>

在对国内外历史学习理论和历史学习过程理论进行分析的基

① 张元：《十一岁儿童历史认知能力初探》，《清华历史教学》（台湾）1996年第5期。

② 王雄：《培养与发展中学生历史思维能力的教学模式研究》，《中学历史教学参考》1997年第5期。