

《教育心理学》建构主义学习理论 PDF转换可能丢失图片或格式，建议阅读原文

https://www.100test.com/kao_ti2020/59/2021_2022__E3_80_8A_E6_95_99_E8_82_B2_E5_c38_59353.htm 一、建构主义的思想渊源建构主义学习理论是行为主义发展到认知主义以后的进一步发展。行为主义的基本主张是：（1）客观主义——分析人类行为的关键是对外部事件的考察；（2）环境主义——环境是决定人类行为的最重要因素；（3）强化——人们行动的结果影响着后继的行为。行为主义的思想观念反映在教学上，认为学习就是通过强化建立刺激与反应之间的联结；教育者的目标在于传递客观世界的知识，学习者的目标是在这种传递过程中达到教育者所确定的目标，得到与教育者完全相同的理解。行为主义者根本无视在这种传递过程中学生的理解及心理过程。信息加工的认知主义者，基本上还是采取客观主义的传统。他们认为世界是由客观事物的特征以及客观事物之间的关系所构成。他们与行为主义者的不同之处在于强调学习者内部的认知过程。教学的目标在于帮助学习者习得这些事物及其特性，使外界客观事物（知识及其结构）内化为其内部的认知结构。建构主义是认知主义的进一步发展。在皮亚杰（J.Piaget）和早期布鲁纳的思想中已经有了建构的思想，但相对而言，他们的认知学习观主要在于解释如何使客观的知识结构通过个体与之交互作用而内化为认知结构。自从20世纪70年代末，以布鲁纳为首的美国教育心理学家将前苏联教育心理学家维果斯基的思想介绍到美国以后，对建构主义思想的发展起了极大的推动作用。维果斯基在心理发展上强调社会文化历史的作用，特别是强调活动和社会交往

在人的高级心理机能发展中的突出作用。他认为，高级的心理机能来源于外部动作的内化，这种内化不仅通过教学，也通过日常生活、游戏和劳动等来实现。另一方面，内在智力动作也外化为实际动作，使主观见之于客观。内化和外化的桥梁便是人的活动。所有这些都对当今的建构主义者有很大的影响。二、建构主义学习理论的不同取向建构主义本身并不是一种学习理论流派，而是一种理论思潮，并且目前正处在发展过程中，尚未达成一致意见，存在着不同的取向

（Steffe & Gale，1995；Prawat，1996；陈琦、张建伟，1998）。对教育实践具有一定影响的主要有以下四种理论。（一）激进建构主义（radical constructivism）这是在皮亚杰思想基础上发展起来的建构主义，以冯格拉塞斯费尔德（Von Glasersfeld）和斯特菲（Steffe）为代表。激进建构主义有两条基本原则：（1）知识不是通过感觉而被个体被动地接受的，而是由认知主体主动地建构起来的，建构是通过新旧经验的相互作用而实现的；（2）认识的机能是适应自己的经验世界，帮助组织自己的世界，而不是去发现本体论意义上的现实。激进建构主义者相信，世界的本来面目是我们无法知道的，而且也没有必要去推测它，我们所知道的只是我们的经验。所以冯格拉塞斯费尔德认为，应该用“生存力”来代替真理一词，只要某种知识能帮助我们解决具体问题，或能提供关于经验世界的一致解释，那它就是适应的，就是有“生存力”的，不要去追求经验与客体一致。为了适应不断扩展的经验，个体的图式会不断进化，所有的知识都是在这种个体与经验世界的对话中建构起来的，而这要以个体的认知过程为基础。激进建构主义以这些思想为基础，深入研究了概念

的形成、组织和转变，其研究之深入是各家建构主义中独一无二的，但这种建构主义主要关注个体与其物理环境的相互作用，对学习的社会性的一面则重视不够。（二）社会建构主义（social constructivism）与激进建构主义不同，这是主要以维果斯基的理论为基础的建构主义，以鲍尔斯费尔德（H.Bauersfeld）和库伯（P.Cobb）为代表。它也在一定程度上对知识的确定性和客观性提出了怀疑，认为所有的认识都是有问题的，没有绝对优胜的观点，但它又比激进建构主义稍温和。它认为，世界是客观存在的，对每个认识世界的个体来说是共通的。知识是在人类社会范围里建构起来的，又在不断地被改造，以尽可能与世界的本来面目相一致，尽管永远达不到一致。另外，它也把学习看成是个体建构自己的知识和理解的过程，但它更关心这一建构过程的社会的一面。他们认为，知识不仅是个体与物理环境的相互作用内化的结果，而在此过程中，语言等符号具有极为重要的意义。学习者在自己的日常生活、交往和游戏等活动中，形成了大量的个体经验，这可以叫做“自下而上的知识”。它从具体水平向知识的高级水平发展，走向以语言实现的概括，具有了理解性和随意性。而在人类的社会实践活动中则形成了公共文化知识。在个体的学习中，这种知识首先以语言符号的形式出现，由概括向具体经验领域发展，所以也可以称为“自上而下的知识”。儿童在与成人或比他成熟的社会成员的交往活动（特别是教学活动）中，在他们的帮助下，解决自己还不能独立解决的问题，理解体现在成人身上的“自上而下的知识”，并以自己已有的知识为基础，使之获得意义，从而把“最近发展区”变成现实的发展，这是儿童知识经验发

展的基本途径。（三）社会文化取向（socialcultural approach）这种倾向与社会建构主义有很大的相似之处，它也受到了维果斯基的突出影响，也把学习看成是建构过程，关注学习的社会性的方面。但它又与后者有所不同，它认为，心理活动是与一定的文化、历史和风俗习惯背景密切联系在一起的。知识与学习都是存在于一定的社会文化背景中的，不同的社会实践活动是知识的来源。所以，它着重研究不同文化、不同时代和不同情境下个体的学习和问题解决等活动的差别。他们借鉴文化人类学的方法，研究一定文化背景下的个体为达到某种目的而进行的实际活动，并认为这些实际活动是以一定的社会交往、社会规范、社会文化产品为背景的。个体以自己原有的知识经验为基础，通过一系列的活动，解决所出现的各种问题，最终达到活动的目标。他们认为，学习应该像这些实际活动一样展开，在为达到某种目标而进行的实际活动中，解决遇到的实际问题，从而学习某种知识。学生在问题的提出及解决中都处于主动地位，而且在其中可以获得一定的支持。这种观点提倡师徒式教学，就像工厂中师傅带徒弟那样去教学。（四）信息加工建构主义

（information processing constructivism）在学习理论学派中，信息加工理论不属于严格的建构主义，因为尽管它认为认知是一个积极的心理加工过程，学习不是被动地形成SR联结，而是包含了信息的选择、加工和存储的复杂过程。在此意义上，信息加工论比行为主义大大前进了一步。但是，信息加工论假定，信息或知识是事先以某种形式存在的，个体必须首先接受它们才能进行认知加工，那些更复杂的认知活动才能得以进行。即便它看到了已有的知识在新知识获得中的作

用，也基本不是把它看成是新旧经验间的反复的、双向的相互作用过程。它只是强调原有知识经验在新信息的编码表征中的作用，而忽略了新经验对原有知识经验的影响。信息加工的建构主义比信息加工理论前进了一步。虽然它仍然坚持信息加工的基本范式，但完全接受了“知识是由个体建构而成的”观点，强调外部信息与已有知识之间存在双向的、反复的相互作用。新经验意义的获得要以原有的知识经验为基础，从而超越所给的信息。而原有经验又会在此过程中被调整或改造。但这种观点并不接受“知识仅是对经验世界的适应”的原则。所以信息加工建构主义也往往被称为“温和建构主义”，斯皮诺（Spiro）等人的认知灵活性理论就是一种这样的建构主义。

三、当今建构主义学习理论的基本观点（一）知识观建构主义者一般强调，知识并不是对现实的准确表征，它只是一种解释、一种假设，它并不是问题的最终答案。相反，它会随着人类的进步而不断地被“革命”掉，并随之出现新的假设。而且，知识并不能精确地概括世界的法则，在具体问题中，我们并不是拿来使用，一用就灵，而是需要针对具体情境进行再创造。另外，建构主义认为，知识不可能以实体的形式存在于具体个体之外，尽管我们通过语言符号赋予了知识一定的外在形式，甚至这些命题还得到了较普遍的认可，但这并不意味着学习者会对这些命题有同样的理解。因为这些理解只能由个体基于自己的经验背景而建构起来，它取决于特定情境下的学习历程。建构主义的这种知识观尽管不免过于激进，但它向传统的教学和课程理论提出了巨大挑战，值得我们深思。按照这种观点，课本知识只是一种关于各种现象的较为可靠的假设，而不是解释现实的

“模板”。科学知识包含真理性，但不是绝对正确的最终答案，它只是对现实的一种更可能正确的解释。而且，更重要的是，这些知识在被个体接受之前，它对个体来说是毫无权威可言的，不能把知识作为预先决定了的东西教给学生，不要用我们对知识正确性的强调作为让个体接受它的理由，不能用科学家、教师、课本的权威来压服学生。学生对知识的“接受”只能靠他自己的建构来完成，以他们自己的经验、信念为背景来分析知识的合理性。学生的学习不仅是对新知识的理解，而且是对新知识的分析、检验和批判。另外，知识在各种情况下应用并不是简单套用，具体情境总有自己的特异性。所以，学习知识不能满足于教条式的掌握，而是需要不断深化，把握它在具体情境中的复杂变化，使学习走向“思维中的具体”。（二）学习观建构主义认为，学习不是知识由教师向学生的传递，而是学生建构自己的知识的过程。学生不是被动的信息吸收者，而是意义的主动建构者，这种建构不可能由其他人代替。学习是个体建构自己的知识的过程，这意味着学习是主动的，学生不是被动的刺激接受者，他要对外部信息做主动的选择和加工，因而不是行为主义所描述的SR过程。而且，知识或意义也不是简单由外部信息决定的。外部信息本身没有意义，意义是学习者通过新旧知识经验间反复的、双向的相互作用过程而建构成的。其中，每个学习者都在以自己原有的经验系统为基础对新的信息进行编码，建构自己的理解，而且原有知识又因为新经验的进入而发生调整 and 改变，所以学习并不简单是信息的积累，它同时包含由于新、旧经验的冲突而引发的观念转变和结构重组。学习过程并不简单是信息的输入、存储和提取，而是新

旧经验之间的双向的相互作用过程。因此，建构主义又与认知主义的信息加工论有所不同。（三）学生观建构主义者强调，学生并不是空着脑袋走进教室的。在日常生活中，在以往的学习中，他们已经形成了丰富的经验，小到身边的衣食住行，大到宇宙、星体的运行，从自然现象到社会生活，他们几乎都有一些自己的看法。而且，有些问题即使他们还没有接触过，没有现成的经验，但当问题一旦呈现在面前时，他们往往也可以基于相关的经验，依靠他们的认知能力（理智），形成对问题的某种解释。并且，这种解释并不都是胡乱猜测，而是从他们的经验背景出发而推出的合乎逻辑的假设。所以，教学不能无视学生的这些经验，另起炉灶，从外部装进新知识，而是要把儿童现有的知识经验作为新知识的生长点，引导儿童从原有的知识经验中“生长”出新的知识经验。教学不是知识的传递，而是知识的处理和转换。教师不简单是知识的呈现者，他应该重视学生自己对各种现象的理解，倾听他们的看法，洞察他们这些想法的由来，以此为根据，引导学生丰富或调整自己的理解。这不是简单的“告诉”就能奏效的，而是需要与学生共同针对某些问题进行探索，并在此过程中相互交流和质疑，了解彼此的想法，彼此作出某些调整。由于经验背景的差异，学生对问题的理解常常各异，在学生的共同体之中，这些差异本身便构成了一种宝贵的学习资源。教学就是要增进学生之间的合作，使他看到那些与他不同的观点，从而促进学习的进行。100Test 下载频道开通，各类考试题目直接下载。详细请访问

www.100test.com