

# 教学“建构论”研究现状与反思

## ——教学基本理论问题研究之七

李泽林

(西北师范大学 西北少数民族教育发展研究中心 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 建构主义教学理论作为一种新的、发展中的理论,在国内外教学论领域产生了广泛的影响。教学“建构论”研究的脉络和发展主要集中在五个方面:教学建构论的历史发展、知识观、教学观、学习观、教学设计等方面的研究。作为一种舶来的新理论,教学建构论的发展也为教学论研究者提出了如何本土化的新挑战。

[关键词] 教学建构;研究现状;反思

[中图分类号] G 40-02; G 42

[文献标识码] A

[文章编号] 1674-5779(2013)05-0068-05

### 一、教学建构论的历史发展

“建构主义作为一种认知方式或教育教学实践模式并不是当代才有的,零散的、不系统的建构主义教学思想最早可追溯到18世纪意大利哲学家维柯那里”。<sup>[1]</sup>20世纪,皮亚杰、杜威、维果茨基等人对建构主义思想发展作出了重要贡献。

从历史发展来看,维柯的“新科学”、康德的“哥白尼式的哲学革命”、波普尔的“经验证伪原则”、维特根斯坦的“语言游戏说”和“家族相似”概念、后现代主义理论等对建构主义教学理论的生成提供了良好的基础,而且还直接得益于杜威的“经验性学习理论”和以儿童为中心的思想,皮亚杰的结构与建构观,布鲁纳的认知革命,维果茨基的心理发展理论,凯利的个人建构理论的影响。在当下教育学建构主义类别内,受到公认的主要有六大派别,它们分别是:激进建构主义(Radical Constructivism)、社会建构主义(Social Constructivism)、社会文化认知观点(Social Cultural Cognition)、信息加工建构主义(Information Processing Constructivism)、社会建构论(Social Constructionism)和控制论系统观(Cybernetic System)。<sup>[2]</sup>

有研究者认为,建构主义的由来最早可追溯至瑞士著名心理学家皮亚杰(J. Piaget)关于儿童认知发展的理论。在皮亚杰儿童认知发展理论的基础上,科尔伯格在认知结构的性质与认知结构的发展条件等方面作了进一步的研究;斯腾伯格和卡茨等人则强调了个体的主动性在建构认知结构过程中的关键作用,并对认知过程中如何发挥个体的主动性作了认真的探索;维果斯基创立的“文化历史发展理论”则强调认知过程中学习者所处社会文化历史背景的作用,在此基础上以维果斯基为首的维列鲁学派深入地研究了“活动”和“社会交往”在人的高级心理机能发展中的重要作用。<sup>[3]</sup>所有这些研究都使建构主义理论得到进一步的丰富和完善,为实际应用于教学过程创造了条件。

由此可见,建构主义教学理论作为一种新的、发展中的教学理论,在认识论、学习观、教学观等方面都提出了自己的见解与观点,并在国内外教育教学领域产生了广泛的影响。

### 二、教学建构论的基本内涵与特点

#### (一) 教学建构论的基本内涵

建构主义是关于人“如何理解”、“如何知道”的哲学观,是一种学习理论。其基本论点:“认识

[收稿日期] 2013-09-23

[基金项目] 西北师范大学青年教师科研能力提升计划骨干项目“当前基础教育课程与教学改革研究”(SKQNGG11018)的研究成果之一

[作者简介] 李泽林(1975—),男,甘肃天水人,西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心副教授,硕士研究生导师,教育学博士,主要从事课程与教学论、农村教育、民族教育以及教育培训等研究

(理解)是人与环境相互作用的产物”,“学习目的决定学习结果”,“个人的认识通过与社会交流而发展”。<sup>[4]</sup>从哲学角度看,建构主义扎根于康德对理性主义与经验主义的综合,他认为,主体不能直接通向外部世界,而只能通过利用内部构建的基本的认知原则(范畴)去组织经验,从而发展知识。<sup>[5]</sup>其基本假设是:“认识并非是主体对于客观存在的简单的、被动的反映,而是一个主动的、不断深化的建构过程,即所有的知识意义都是通过内在表征过程主动建构出来的;在知识意义建构过程中,主体已有的知识、经验(包括社会文化)有着特别重要的作用,即所有知识意义是随着学习环境的变化而处于不断发展之中。”<sup>[6]</sup>“能较好地说明学习如何发生、意义如何建构、概念如何形成,以及理想的学习环境应包含哪些主要因素等等”。<sup>[7]</sup>

### (二) 教学建构论的特点

夏尔(Shall, 1988)曾提出建构性学习应具备的四条核心特征,即积极的、建构性的、累积性的、目标指引的。在此基础上,P. Roben Jan Simons(1993)又补充了建构性学习的另两个核心特征:学习的诊断性与反思性。<sup>[7]</sup>除了以上六条核心特征外,我国学者高文还总结了建构性学习需要具备的二级特征,如“探究定向的学习、情境性的学习、问题定向的学习、基于案例的学习、社会性的学习、内在驱动的学习”等。

有研究者通过对激进建构主义思想的梳理发现,激进建构主义学习理论的主要特征有:认识的激进性特征,主观唯心主义和相对主义的特征,生物进化论的特征,多学科、跨学科的特征,后现代主义特征。<sup>[11]</sup>

另外,有研究者通过对建构主义教学理论的产生、发展渊源的历史追溯、基本流派及其观点的梳理等,认为教学建构理论的特点主要有以下几个方面:理论基础的丰富性、理论本体的复杂性、理论建构的开放性、理论的批判性与创新性、理论的超越性与进取性。<sup>[11]</sup>

由此可见,随着研究的深入与实践的提升,中外研究者对教学建构论特征的探索与把握更加丰富的同时,也更加具体。在这个探究的过程中,这些本有的特征逐渐浮出水面,并指导教学研究与实践。正如有研究者通过对行为主义、认知主义和建构主义学习理论进行比较,认识它们的关键特征后发现,“对人类学习的认识是一个不断深化、不断建构的过程,教学应灵活运用各派学习理论知

识”。<sup>[12]</sup>

## 三、教学建构论的研究内容

### (一) 建构主义的知识观

在教育领域看,不少研究者从不同的知识观出发,推演出相应的学习方法、教学方法和课程设计路径。其中著名的如谢夫勒,他提出有三种不同的知识观:经验主义知识观、理性主义知识观和实用主义知识观,不同的知识观对应不同的课程形式。<sup>[13]</sup>对于知识的本质、来源、标准、特征等问题,建构主义者提出了许多不同的看法,主张“放弃那种通过知识表征独立世界的要求,代之以承认知识表征的是对我们更为重要的某些东西,即在我们经验世界里能够做什么、处理物质对象的成功方式以及思考抽象概念的成功方式。”主张将知识看作是一种“概念和行动纲要”,这样就导致“作为外部世界状态或事件正确表征的有关真理的习惯概念被有关‘生存力’的设想所取代”。而“‘生存力’与真理完全不同,它与目标、意图形成的情境脉络相关联”,“如果概念、模式、理论等能证明它们对于自身被创造出来的情境脉络是适宜的,那么它们也具有生存力。”<sup>[14]</sup>杰根认为,“我们陈述的一切——我们所提出的每一样东西的表征,包括从物理到心理、地理到政府——之所以能获得合法性,并不是因为它们有反映和描绘世界的的能力”,而是“通过社会的交换过程”获得的合法性。他进一步提出,“语言的意义是通过社会性的相互依赖而获得的”,“语言的意义依赖于情境脉络”,“语言主要服务于公共功能”。<sup>[15]</sup>总之,知识无非是语言,知识和语言的存在和意义依赖参与各方的共同认可,而这种共同认可依赖情境脉络,依赖当时的条件和限制。

由此可见,强调知识的建构性,知识形成过程的社会协商性,即知识不是被“发现”的,而是被“发明”的,这是建构主义作为一种新知识论的共同点所在。建构主义在知识观上的新观点尽管各不相同,但从本质上与那些将知识看作客观世界的反映、将知识的标准体现为两者之间的相符的观点有着根本的不同。<sup>[16]</sup>

### (二) 建构主义的教学观

建构主义的教学观要回答的问题是“基于建构主义思想的教学是什么样子的?”<sup>[17]</sup>就教学目的而言,“意义赋予”,即学习者对知识的深刻理解是学生学习的终极目标,也是教学的终极目的,“建构

主义是支持学习者最终建构他们自己的知识并把其印记于自身的一种教育哲学，每个人的知识像他们自己那样是独一无二的”。<sup>[18]</sup>

就教学主体而言，教师与学习者作为首要的人的因素，对教学活动的展开起着决定性作用。建构主义教学理论非常重视学习者在教学中的中心位置，主张学生是知识的积极建构者，教师是学生建构知识的支持者的观点。<sup>[19]</sup>

就教学内容亦即课程观而言，建构主义者注重具有真实情境性的教学内容、注重教学内容的问题化、注重教学内容的拓展、注重现代教育信息技术对教学内容的支持。

在建构主义看来，作为教学活动得以开展的前提因素的教学条件主要体现在两个方面：主体条件与客体条件。其中学习者和教师是教学过程中主要的人的因素，构成了主体条件；而客体条件主要是指外在的教学环境。也有研究者认为，实施建构主义教学必须具备的条件有：“学生应成为知识的主动建构者，要具有强烈的学习期待和批判性、系统性、发散性思维能力，具有有机的知识结构、管理学习过程的能力及必要的团队精神，教师应成为学生建构知识的高级伙伴，应掌握建构性教学的策略，要有民主的师生关系意识、宽广深厚的知识和高超的教学艺术；建构主义教学的环境应是学生建构知识的平台，要具备网络化的学习场所、文本化的教材、学习共同体式的班集体等要素”。<sup>[20]</sup>

就教学方法而言，依托建构主义学习基本特征，建构主义者注重的教学方法主要有抛锚式教学（Anchored instruction）、随机进入教学（Random Access Instruction）、认知学徒制教学（Cognitive Apprenticeship）、支架式教学（Scaffolding Instruction）以及交互式教学（Reciprocal Teaching）。尽管建构主义教学方法有多种形式，但又有其共性，即在教学环节中都包含有情境创设、协作学习以及学生的独立探索和意义建构。

就教学评价而言，建构主义者的主要主张有开放化的评价目标，多维化的评价标准（如以教学目标作标准、以学习的背景作标准、以真实任务的解决作标准、以知识和经验的建构过程作标准），多元化的评价方式（如纸笔测验、学生日志、卷宗档案、观察与讨论记录、操作结果等），同步化的评价过程以及团体化的评价主体。<sup>[21]</sup>

就教学原则而言，建构主义认为，建构主义教学原则是为学习者有目的的学习服务的，因为“作

为教师，我们可以极大控制我们所教的东西，但远不能控制学生所学的东西。”因此，提出的教学原则主要有学生中心和知识建构原则、经验起点原则、环境创设原则、互动合作原则以及评价融合原则等。也有研究者根据建构主义教学模式总结出了“应把科学知识的学习看作是学生主动建构知识的过程”等 15 条教学原则。<sup>[22]</sup>

针对教学建构论在教学中的基本观点，有研究者认为，在教学中注重学习对于知识和意义的主动建构、促进参与和实践、注重学习者（包括教师）之间的多种途径的交流互动以促进知识的协商，这些在本质上是与建构主义的核心知识观与学习观相一致，也同现代教育愈加注重培养具有独立思考 and 开拓创新能力的人的发展目标相一致。<sup>[23]</sup>

### （三）建构主义的学习观

建构主义的学习观要回答的问题是“人（类）是如何学习的？”这个问题涉及两个方面，一是学习是如何发生的，如何进行的？二是关于学习组织的问题，即应该如何组织人的学习，如何学习才会更有效。

建构主义批判了行为主义、前认知主义的学习观的基础上形成了自己的学习观：学习的本质是一个积极主动的建构过程——学习者是在自己已有知识和经验基础上建构自己的知识的；学习建构的内容不一定是现成的结构性的知识，也可以是在具体情境中形成的非正式的经验，即非结构性知识；学习建构的过程是双向的——合作和协商有助于知识的建构；学习建构的结果是多元化的；“情境”、“协作”、“会话”和“意义建构”<sup>[24]</sup>是学习环境中的四大要素或四大属性。<sup>[25]</sup>由此可见，建构主义学习观十分强调“意义建构”、“情境”、“协作”、“对话”。这些要点在学习观的理论发展脉络中、在同学习实践——特别是学校学习实践的对比中才能彰显其新意。<sup>[26]</sup>从学习观看，可以从行为主义——认知主义——建构主义的发展脉络分析学习观的变化和建构主义带来的新理念；<sup>[27]</sup>从学习的实践看，所谓学习，常常是指去接受灌输过来的知识以填补自己知识的空白或者替代自己已有的知识。

### （四）建构主义的教学设计

有研究者综观近年来在国外主要教育技术刊物和国际会议上发表的多种建构主义学习环境的相关研究成果，认为建构主义教学设计原则有强调以学生为中心，强调“情境”对意义建构的重要作用，强调“协作学习”对意义建构的关键作用，强调对

学习环境（而非教学环境）的设计，强调利用各种信息资源来支持“学”（而非支持“教”），强调学习过程的最终目的是完成意义建构（而非完成教学目标），建构主义学习环境下教学设计的内容与步骤应该包括教学目标分析、情境创设、信息资源设计、自主学习设计、协作学习环境设计、学习效果评价设计以及强化练习设计。<sup>[28]</sup>

#### 四、教学建构论研究的审视

由此可见，建构主义教学理论取得了一定的进展，比如阐释了教学认识的建构性原则，有力揭示了认识的能动性，真正认识到学习者的主体性和教师的支持作用的发挥的同时，赋予学习与教学以发展性，揭示了学生学习知识的非结构性和不确定性，指出教学过程是学习者在教师帮助下，在原有知识经验背景、社会历史文化背景、动机及情感等多方面因素综合作用下主动建构意义的过程。与此同时，还注重对学生思维品质、思维能力特别是创新能力和元认知能力的训练和培养，尤其是在学生学习方式转变等方面提供了具有里程碑意义的方法论基础。

显然，当代西方建构主义教学理论在认识论、学习观、教学观等方面都有自己独到的见解，有明显的积极意义，但也存在诸如忽视间接经验、真理的绝对性和外部技能训练的必要性等问题。为此，有研究者对建构主义理论提出了关于建构主义教学理论本体的质疑（如何逻辑地解释知识的被动接受

与主动建构，“意义建构”的意义到底在哪里）和对建构主义教学理论实践的质疑（知识与权力的关系解决得怎么样，教师教育怎样遵循建构主义自身的理论原则）。<sup>[29]</sup>还比如过于强调情境的偶然性与重要性过于强调学生对意义的主动建构，单方面强调学习知识时的意义建构，教学建构论尚未形成具有较完整、严密的理论体系和可操作性很强的模式，也没有处方性的解决方案，在教学设计实践中会遇到大量的问题，难以把握，迫切需要一种处方性的解决方案，简化设计实施的难度。<sup>[30]</sup>尤其是激进建构主义者“在强调情境性学习与教学时，否定任何形式的抽象和概括，则不免失之偏颇，他们没有认识到没有抽象的具体只能是混沌含糊的具体，不利于学生认知结构的形成与发展。同时我们还应该看到，在强调学习与教学的社会性相互作用，提倡合作学习的同时，不能忽视教师的指导与帮助作用，否则，将导致教学混乱”，<sup>[31]</sup>也将建构主义推向了认识与实践危机的边缘。

但不论如何，建构主义教学理论作为新世纪最有影响力的理论之一，散发着其难以取代的魅力，尤其是在我国新一轮基础课程改革的背景下，学习和掌握建构主义理论，找寻教学理论本体建构与发展的逻辑起点，引进西方研究成果，积极推进课程改革与实践具有重大的意义。当然，教学建构论的发展也为教学论研究者提出了新的挑战，即如何将建构主义理论结合我国教学研究的土壤，以实现本土化。

#### [参考文献]

- [1] 薛国凤. 当代西方建构主义教学理论研究 [D]. 保定: 河北大学硕士学位论文, 2003: 15.
- [2] 陈琦, 张建伟. 建构主义学习观要义评析 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 1998, (1).
- [3] 何克抗. 建构主义革新传统教学的理论基础 (上) [J]. 电化教育研究, 1997, (3).
- [4] 张祖忻. 建构主义学习理论与教学原则 [J]. 开放教育研究, 1997, (6).
- [5] 高文. 建构主义与教学设计 [J]. 外国教育资料, 1998, (1).
- [6] 丁家永. 建构主义与教学心理学研究的新发展 [J]. 南京师大学报 (社会科学版), 2000, (5).
- [7] 何克抗. 建构主义革新传统教学的理论基础 (上) [J]. 电化教育研究, 1997, (3).
- [8] 高文. 建构主义学习的特征 [J]. 外国教育资料, 1999, (1).
- [9] 高文. 建构主义学习的特征 [J]. 外国教育资料, 1999, (1).
- [10] 张桂春. 激进建构主义教学思想研究 [D]. 上海: 华东师范大学博士学位论文, 2002: 139—142.
- [11] 薛国凤. 当代西方建构主义教学理论研究 [D]. 保定: 河北大学硕士学位论文, 2003: 31—33.
- [12] 叶增编. 建构主义学习理论与行为主义、认知主义关键特征之比较 [J]. 现代远程教育研究, 2006, (3).
- [13] R. McCormick, & C. Paechter, (Eds.). Learning and knowledge. London: The Open University, 1999: 40.
- [14] 莱斯利·P·斯特弗, 杰里·盖尔. 教育中的建构主义 [M]. 高文, 徐斌燕, 程可拉, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2002: 31.
- [15] 莱斯利·P·斯特弗, 杰里·盖尔. 教育中的建构

- 主义 [M]. 高文, 徐斌燕, 程可拉, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2002: 33.
- [16] 郑太年. 知识观·学习观·教学观——建构主义教育思想的三个层面 [J]. 全球教育展望, 2006, (5).
- [17] 薛国凤. 当代西方建构主义教学理论研究 [D]. 保定: 河北大学硕士学位论文, 2003: 15.
- [18] 薛国凤. 当代西方建构主义教学理论研究 [D]. 保定: 河北大学硕士学位论文, 2003: 17-18.
- [19] 赵蒙成. 建构主义教学的条件 [J]. 高等教育研究, 2002, (3).
- [20] 薛国凤. 当代西方建构主义教学理论研究 [D]. 保定: 河北大学硕士学位论文, 2003: 20-21.
- [21] M. G. Brooks & J. G. Brooks. The Courage to Be Constructivist [J]. Educational Leadership, 1999, (3).
- [22] 袁维新. 建构主义理论运用于科学教学的 15 条原则 [J]. 教育理论与实践, 2004, (10).
- [23] 郑太年. 知识观·学习观·教学观——建构主义教育思想的三个层面 [J]. 全球教育展望, 2006, (5).
- [24] 何克抗. 建构主义——革新传统教学的理论基础(一) [J]. 学科教育, 1998, (3).
- [25] 胡斌武, 吴杰. 建构主义教学论述评 [J]. 电化教育研究, 2002, (7).
- [26] 郑太年. 知识观·学习观·教学观——建构主义教育思想的三个层面 [J]. 全球教育展望, 2006, (5).
- [27] 戴尔·H·申克 (D. H. Schunk). 学习理论: 教育的视角 [M]. 韦小满, 等译. 南京: 江苏教育出版社, 2003: 27.
- [28] 何克抗. 建构主义——革新传统教学的理论基础(三) [J]. 学科教育, 1998, (5).
- [29] 薛国凤, 王亚晖. 当代西方建构主义教学理论评析 [J]. 高等教育研究, 2003, (1).
- [30] 余胜泉, 杨晓娟, 何克抗. 基于建构主义的教学设计模式 [J]. 电化教育研究, 2000, (12).
- [31] 胡斌武, 吴杰. 建构主义教学论述评 [J]. 电化教育研究, 2002, (7).

## Status Quo and Reflection of the Research into “the Teaching Theory of Constructivism”

——The Study of Basic Theoretical Teaching Issues (Ⅷ)

LI Ze-lin

(Research Center for Educational Development of Minorities, Northwest Normal University,  
Lanzhou, Gansu, 730070, PRC)

[Abstract] Constructivism has exerted a widespread impact on the pedagogy home and abroad, although it is a new and developing theory. Studies on “constructivist pedagogy” mainly focus on the following five themes: historical development of constructivist pedagogy, concept of knowledge, concept of teaching, concept of learning, and instructional design. As a newly imported theory, constructivist pedagogy poses a new challenge of how to localize it to researchers.

[Key words] constructivist teaching; status quo; reflection

(责任编辑 陈育/校对 云月)