

doi: 12. 3969 / j. issn. 1672-0598 2010 03 028

关于培训中建构主义理论综述*

杨珂

(重庆工商大学,重庆 400067)

[摘要] 本文是对现代人力资源培训及教学中所涉及的建构主义理论的一次系统性的总结。首先归纳了建构主义的主要观点及其共同主张,然后对建构主义的流派进行了总结,并对认知建构主义与社会建构主义两个主要流派进行了阐述并相互比较。

[关键词] 建构主义; 认知; 互动

[中图分类号] C975 **[文献标志码]** A **[文章编号]** 1672-0598(2010)03-0149-05

自上世纪60年代,建构主义理论在西方逐渐盛行,近些年,其已经成为教育文献中最常提到的教学理论之一。它以学生为主体,强调个体主动知识建构与师生互动(Null 2004),许多国外学者把它当作一种时尚的、新颖的、甚至至理名言般的理论加以推崇(Proulx, 2006)。

一、建构主义的概念及主要观点

1. 建构主义的概念

虽然建构主义越来越得到学者的重视,但真正被频繁讨论的并不是建构主义问题本身,是其因学派众多而混淆在一起了的确切定义。按照Harlow, Cummings和Aberasturi(2006)所说,“有多少人试图去解释建构主义,就有多少种不同的建构主义定义。”最终他们得出结论,建构主义根本就是“缺乏定义”。其他赞同者也指出,“在如今的教育文献中充满了一系列的定义,使得建构主义几乎成了不可定义的。”(Null 2004)也许首先对建构主义哲学基础的理解能够使其建立更加坚实的基础。虽然建构主义是教育领域最近才发展起来的领域,但其涉及的那些问题已经讨论了数千年。

从根本上来说,建构主义是关于认识论的理论。认识论研究知识的性质——即我们所知道的究竟是什么,和我们怎样来获得我们所知道的。虽然这些问题过于简单,但哲学家们还是由于意见分歧而分成了两派:一些人相信知识是与独立的现实相近似的——这种现实是同认知者本身分离的终

极真理;另外一些人相信知识是由人的思维创造出来的。而建构主义者支持第二个阵营的观点,他们认为知识是通过个人经验而构建出来的,并且并不一定要代表“真实世界”。

建构主义是一种解释自然知识和人类学习方法的一种学习理论,它主张通过原始知识、想法、事件与新接触信息的交互,实现个人创造以及新理解或新知识的自我建设(Cannella & Reiff 1994; Richardson 1997)。应该强调的是,知识的取得主要是依赖个人对内容的参与而不是单纯的模仿或重复(Kroll & LaBoskey, 1996)。Chun and Plass(2000)也指出,建构主义是学习者将新知识转化和内化的一种建构过程。根据Von Glasersfeld(1996)的理论,被教授的概念不可能简单地从老师直接传递到学生那里——学生必须通过对概念自身的构想而认知它。学习是一个主动参与建构的过程,而不是一个被动获取的过程(theory and practice of constructivism)。因此,建构主义转变了人需要填鸭式学习的观点,进而指出学习需要积极寻求能够满足学习者好奇心的焦点,解决麻烦的问题。而且,建构主义下的知识已经不再作为从专家转向学习者的一种“商品”进行传授,而是在一定环境下,通过一种主动参与和相互作用进行建构整合。

* [收稿日期] 2010-04-10

[作者简介] 杨珂(1985-),女,重庆人;重庆工商大学2007级硕士研究生,主要从事企业管理和人力资源研究。

2 建构主义的共同主张

(1) 建构主义知识观

建构主义者认为“世界是客观存在的,但对于世界的理解和赋予意义却由每个人自己决定”。而且知识并不是对现实的准确表征,是一种解释、一种假设,虽然包含真理性,却并不是问题的最终答案,它会随着人类进步而不断出现新的假设。另外,知识必须要针对具体情境进行再创造,而具体知识也不能以实体的形式存在于具体个体之外,理解只能由个体学习者基于自己的经验背景而建构起来,取决于特定情境下的学习历程。

(2) 建构主义学习观

学习不仅是只由教师向学生的传递,而是学生在已有知识经验基础上,在特定环境中对知识的处理和转换,从而建构自己知识的过程。学习不是被动的信息吸收者,而是要主动自我建构信息,这种建构不能由其他人代替。而教师在学习过程中只是给学生提供一个良好的环境,只能对学生起到促进和帮助的作用,不能代替学生建构新知识。

(3) 建构主义教学观

建构主义以学生为中心,强调教学不是知识的传递,而是知识的处理和转换。学生不再是一个被动接受知识的容器,教师不单是知识的呈现者,还应该倾听学生的看法,分析看法的由来,从而引导学生丰富或调整自己的理解。这是需要教师与学生沟通、交流、质疑之后所达到的彼此调整的结果。

另外,建构主义强调,新知识既不是原有的知识也不是新信息的简单进入,它是同原有知识相互作用生成的新产物。原有的知识经验是建构新知识的起点和基础,可以促进新知识的建构也可以阻碍新知识的建构。在这个基础之上,建构主义教学要求学生在建构新知识中要协作、合作。群体的交流、合作会使个体看到问题的不同侧面,有利于对问题的理解更全面、更丰富,有利于系统思维、整体思维的发展。

二、建构主义主要派别

建构主义理论分支众多,随着对建构主义的研究,出现了六种理论倾向的建构主义,即激进建构主义(Radical Constructivism)、社会建构主义(Social Constructivism)、信息加工建构主义(Information-processing Constructivism)、社会建构论(Social Constructionism)、控制论系统观(Cybernetic System)和对待中介行为的社会文化观

(Socio-cultural approaches to mediated action),这六种建构主义都有其不同的思想倾向,但作为学习理论,这些流派的主要思想都是在Piaget和Vygotsky的理论影响下发展而来的。所以说最主要的流派还是认知建构主义和社会性建构主义,其他建构主义的理论也大多是由这两个理论衍生发展而来。

通过研究对比我们发现,认知建构主义和社会性建构主义这两种教学方法并不相斥,因为二者都是基于“学习者能通过自我构建学习知识”这一信念而产生的。但是,这两种方法的侧重点又有所不同。认知建构主义主要关注知识学习中思维的重要性,而社会性建构主义关注环境以及学习者之间相互影响的关键因素。因此,虽然Piaget并没有否定社会间相互影响的作用,但他的主要目的是认知结构在学习者中的发展。另一方面,Vygotsky关注社会交互作用对学习的影响,但也并没有否认认知的作用(3 theory and practice of constructivism)。

1. 认知建构主义

为了解Piaget贡献中的最重要的部分,我们必须首先将其放入认知论的大背景下。在过去的几个世纪中,那些相信“知识是独立的现实,也就是同认知者分离的终极真理相近似”的人在逐渐动摇。同样的,怀疑者争论说我们无法判断我们得到的知识是否真实,因为“我们需要剥离个人经验而认知世界”(Von Glasersfeld 1990 Prouix引用,1996)。另外一些学者同样通过现在人类所得到的知识成果驳斥上述观点——比如古代对日食的预测和现代科技的成就。“在面对这些成就的时候,事实上,怀疑知识的有效性的说法是荒谬的。”Glasersfeld(2006)反驳说。

而Piaget的理论在不抹杀现代知识价值的前提下,将怀疑论者的有逻辑的结论变成可能被接受的理论(Von Glasersfeld 1996)。更重要的是, Piaget向认知论中引入了适应的概念。他通过生物实验得出结论:适应能力只不过是在特定环境下的一种生存能力。知识也是如此。简而言之,这一概念的可行意味着行动、操作、概念的结构甚至理论,只要对任务或目标的完成是有益的,即被认为是可行的(Von Glasersfeld 1998 引用于 Prouix, 2006),换言之,“真实”便是“做什么”。

“知识是什么”这个问题从建构主义角度来说,可以解释为以下几种——并不是外部显示或者客观真理的代表,而更可以被形容为接近“真理”

的,可行的,可被适应的。但哪些知识是被建构的并没有一个确切的解释。Harlow, Cummings和Aberasturi(2006)提出,那些在文献中过度使用“建构主义”这个词的文献,往往都忽视了“如何建构”。换句话说,学者常常习惯把想法的结果挂在嘴边,而并不理解这种想法形成的过程。为了更好地了解Piaget理论的基本结构,文章将进一步对模仿(assimilation)、适应(accommodation)和非平衡(disequilibrium)进行介绍。

总体来说,学习者运用他们的认知建构去解释环境。因此,他们吸收新的信息纳入其现有的认知模式,理解的信息都只在现有知识框架范围内。同时,学习者的认知结构在他同环境互动之后发生转变。新的信息结构将原有结构同化,从而修改这些结构。Piaget将认知建构主义看做对环境的适应,因此学习是一个由思想与环境不断互动的持续的过程,这种互动将永远是未完成状态。按照Piaget的话来说,认知建构主义就是持续的“建设中”。

根据Piaget的观点,所有的学习动机都是为了保持平衡状态(Proulx 2006)。当一个人接收到的信息或经验与他的先验知识相矛盾时,学习者有动机去修改或者顺应先验知识,以便恢复平衡。因此,那些造成非平衡的信息,那些涉及扰动(perturbation)或认知冲突的知识在学习过程中扮演重要角色。“人们经常为了努力解决扰动而决定深化和修改一个人的世界观”(Proulx 2006)。Fosnot(1996)指出,为了完全理解平衡的含义,人们已更改了解其动态性质——他是一个动态的成长和改变的“舞蹈”。这个舞蹈会有两极化趋势——同化信息的倾向和适应信息的倾向。

当新经验或者信息同我们已经存在的知识结构相符的时候即发生模仿。不同的是,“建构主义指出我们会以原有经验作为观察世界的视角”(Proulx 2006)。一方面,当新经验同我们原有经验相一致相适应的时候,便会产生同化,而同化是一种无意识的过程。另一方面,适应则会取代扰动,当新知识或经验同旧有知识相冲突时,学习者必须修改已存在认知结构以接受新知识或经验。Proulx(2006)指出,“学习者试着有意地让他们的旧知识顺应——或适应——那些同他们冲突的新知识”。一般情况下,人们的思维趋于模仿,只有在不得已的情况下才会主动进行新知识的学习和适应。

虽然Piaget已经提出知识获取理论的基本结

构,但其他一些要点也同样值得注意。首先,学习永远是一个主动的过程,这种“主动”包括身体上和心理上的活动。这就是说,主动并不仅仅是身体意义上的活动,而且包括创造思想结构上的活动。正像Proulx(2006)所解释的,“主动的”这个词在建构主义中有着更丰富的含义,不能仅仅从字面意义上理解。学习者必须积极学习,但这并不意味着他们必须切实建立一个有形的模式,而是通过反应、分析、质疑自我,解决问题等方式,发展自己的知识结构。

其次,Piaget的理论强调原有知识在学习过程中的重要性。学生并不是一块白板,一切在课堂上学到的经验都是根据他们已有知识得来的。于是教师应该了解学习者已有的知识,并且利用这些知识来源去建立新理解。而传统讲座式教学简单地将知识灌输给学生,否定了学习者的主动性和个人旧有知识认知结构。

根据上述两种观点,建构主义者设想中的课堂是以学习者为中心的,而非以教师为中心。以学习者为中心并不意味着学生可以自由创造一切观点建构一切知识。老师往往要负责促进学生的思考,负责引入适合的、可行的概念取代被学生忽视或不理解的观点。“建构主义,并不意味着任何概念都是适合的、可行的,只是其理论或解释同生活经验可以相融合”(Proulx 2006)。换句话说,并没有哪种知识比另一种“更加接近真理”。

在很大程度上,认知建构主义假定发展是一种根深蒂固的、自然的、生物的过程,而这种过程的发生不分性别、种类、种族,社会或文化背景,并且存在于所有个体的生活和学习中(Vadeboncoeur 1997)。内部发展是教学环境、社会历史背景、权利问题、权威的重点,并且并不强调正规知识在学习环境中的地位(Richardson 1997)。心里建构方法的批评者抨击其缺乏对“课堂文化及更广泛的社会背景”的应有关注(Vadeboncoeur 1997)。

2 社会性建构主义

如今许多文献将建构主义分成多个流派,其中最主要的便是Piaget提出的认知建构主义以及同他相对立的Vygotsky的社会性建构主义。(Cobb, 1996; Fosnot 1996)。因此教学方面关于认知建构和社会互动之间的联系争论一直存在,即学习主要是主动认知的过程还是文化熏染(enculturation)转变为社会实践的过程(Cobb, 1996)。Lewontin, Rose和Kanin提出“社会并不会

思考,只有个人能够思考”(3 theory and practice of constructivism),但这种说法并不能合理地解释个体怎样脱离文化背景进行思维拓展。另外一些争论说 Piaget认识到了学习中社会互动的作用,即使他关注的并不如 Vygotsky那么多。所以说,这两种观点应该是互补的,缺一不可的,而不是对立的(Cobb 1996)。认知和文化影响都会在学习过程中有所涉及并且对教育产生影响,本文也在表1中对两种学派的特点进行了一番比较。

Vygotsky虽然没有低估个人认知结构在学习方面的作用,但他将重点更多放在文化、语言和社会互动在知识建构中扮演的角色问题上。他表明社会、人际方面的学习要先于个人内省方面(Confrey, 1995),强调社会是认知的起源,并且社会影响学习上的互动(2 3 theory and practice of constructivism)。

Vygotsky实际上同 Piaget一样,也主张学习是发展的,但是他将他的观点分为自发概念上的建构和科学概念上的建构(Fosnot 1996)。从自发概念

上讲,一方面他通过儿童每天的活动和生活相信知识会自发发展,这个假说同 Piaget的结论相一致。另一方面,科学概念源于更正规的场景——如课堂——并且代表着文化上概念的一致。他认为,儿童不太可能自我发展科学概念,但在成年人或者更大一点的孩子的帮助下,他们可以掌握观点,思考过程并最终扩展他们的知识面。儿童在成年人帮助下扩展他们现有的知识“空间(space)”,被称为“最近发展区(the Zone of Proximal Development)”。

Vygotsky毫无疑问对最近发展区有着杰出贡献,但是另外两个概念也同样值得关注。同 Piaget一样,Vygotsky也对学龄前儿童的语言进行了研究。但前者得出以“自我为中心”的结论,Vygotsky的结论却是“最初的社会”。Vygotsky主张内部言语(inner speech)是一种“使文化上规定的语言形式和推理找到其个性化的实现方式”的机制(Fosnot 1996),同时总结说内部言语在自发性概念的发展上起到了关键的作用,特别是在儿童同他人交流概念的意图方面。

表1 认知建构主义与社会建构主义比较

	认知建构主义	社会建构主义
共同点	知识	一种解释或假设,个体不同,建构出的知识也不同,没有最终答案
	学习活动	由个体对外部信息主动选择加工,反复双向的建构知识的过程
	学习者	可以通过相关知识与经验背景出发推理出假设
	教学条件	以学生为中心,注重学习情境,协作学习,丰富、有效的学习资源
不同点	研究角度	个人
	学习过程	总结个人经验而不断重构个人的理解和知识的过程
	学习与发展	发展是学习的必要条件
	语言与思维	语言是以自我为中心的,对思维发展不起作用
	学习方法	操纵要学习的对象和概念
	关键词	同化(数量扩充) 适应(性质改变) 非平衡
		社会中的互动
		进入某一实践共同体的文化的过程,个人的认知加工通过社会和文化加工分类
		学习先于发展并促进发展
		语言是社会性的,作为思维的工具起着计划、协调、解决问题的作用
		在社会情境中积极的相互作用
		最近发展区 支架(Scaffolding)

最后,Vygotsky研究了周边的人对儿童在学习发展过程所起的作用。他强调考试和学习任务只能看到儿童个人解决问题的能力,而考察儿童同成人合作的能力才是检验学生能力的更合理方式,他所涉及的合作是一种对话性质的学习。

总而言之,社会性建构主义假设理论和实践都

不是真空的,他们由主流文化的假设形成(Martin, 1994; O'Loughlin 1995)。为了达到社会变革和重建的目标,教育背景必须被解构,并且文化假设、权力关系和历史影响必须被揭示,以求精益求精(critiqued),甚至在必要时进行改变(Myers, 1996)。所以说学校在社会环境下进行教育和学

习, 并且在那里利用读、写、算数以及某些形式的交谈作为“文化工具”进行活动 (Richardson 1997)。社会性建构主义的衍生包括社会再建构主义 (social reconstructivism)、社会文化建构主义 (sociocultural constructivism)、社会历史建构主义 (sociohistorical constructivism) 和解放建构主义 (emancipatory constructivism)

三、总结与展望

建构主义是教育文献中经常被谈及的一个话题, 并且有多种定义方式。鉴于篇幅限制, 还有许多认知建构主义与社会建构主义的其他形式没有具体介绍。如 Von Glasersfeld 在深入研究 Piaget 理论的基础上, 发展出了激进建构主义。Jerome Bruner (1990) 在 Vygotsky 和其他社会建构主义基础上对学习中文化的角色进行了延伸。虽然如今建构主义理论盛行, 但还有许多反对建构主义及其教学方法的声音, 毕竟关于建构主义的争论已经持续了两千多年, 并很有可能持续下去。

[参考文献]

- [1] Campbell J. P. 'Training Design for Productivity Improvement', in J. P. Campbell, R. J. Campbell and Associates (eds) [J]. *Productivity in Organizations* (San Francisco: Jossey-Bass), 1988: 177-216
- [2] Campbell M. D., Dunnette E. E., Lawler, and K. E.

Weick Managerial Behavior, Performance, and Effectiveness [J]. New York: McGraw-Hill, 1970: 546

- [3] A. Tziner, R. R. Haccoun, and A. Kadish. Personal and Situational Characteristics Influencing the Effectiveness of Transfer of Training Strategies [J]. *Journal for Occupational Psychology*, 1991(64): 167-177
- [4] D. Druckman and R. A. Bjork (Eds.). *Learning, remembering, believing: Enhancing human performance* [J]. Washington, D. C.: National Academy Press, 1994: 57-80
- [5] Wexley, K. N. and G. P. Lathan. *Developing and Training Human Resources in Organizations*, 2nd Ed [M]. New York: HarperCollins, 1991.
- [6] Smith-Jentsch K. A., Salas E., Bannick M. T. To Transfer or Not to Transfer? Investigating the Combined Effects of Trainee Characteristics, Team Leader Support, and Team Climate [M]. *Journal of Applied Psychology*, 2001, 86(2): 279-292
- [7] 赵春生. 现实主义视野中的文化与意识形态软实力 [J]. *重庆交通大学学报(社科版)*, 2007(4): 98
- [8] 周晓珠. 建构主义教学方法在色彩课教学中的运用 [J]. *重庆邮电大学学报(社科版)*, 2006(3): 450-451.

(责任编辑: 朱德东, 段文娟)

Review of the Constructivism Theory in Training

YANG Ke

(Chongqing Technology and Business University, Chongqing 400067, China)

Abstract This paper makes systematic summarization for constructivism theory involved in contemporary HR training and teaching. First of all, the main viewpoints and mutual opinions of constructivism are generalized. Then, the genres of constructivism are summarized and the Cognition Constructivism and the Social Constructivism are compared.

Keywords constructivism; cognition; interaction