

再论学习

[美] 简·维瑟

(学习发展研究院, 佛罗里达 33468, 美国)

翻译: 刘音

[摘要] 我们应从不同的角度看待学习, 延伸并深化学习的意义。有意识的学习只是学习生活中的一小部分, 有意义的学习经历几乎都发生在正规学习环境之外。非正式学习无处不在, 经常发生在我们通常认为不是学习环境的情景中, 是一个难以定义的概念。本文着重探讨一些在正式学习之外值得我们关注的学习, 以期使人们看到学习全景的广阔性和综合性, 以及学习模式的多样性。今天的学习者处在一个丰富而多样、不断且剧烈变化的学习全景图中。传统的学习定义已经不能反映这种复杂性、丰富性和美感了。作者认为对正式学习的过分关注会使一个更完整、全面和综合的学习概念变得模糊。在目前对学习定义缺乏的背景下, 作者提出了另一种对学习定义的方法, 即“不定义”, 因为“不定义”的目的是要消除当前对学习界定过于狭隘的边界。在这些过分狭隘的定义基础上产生的学习观, 已经在很长时间内左右了教育政策和研究进程, 使它们不能满足当今时代的需求和利益。

[关键词] 学习; 学习全景; 学习生态圈

[中图分类号] G40-03

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-2179(2014)02-0111-10

我们总在学习。这毫不夸张。只要我们活着, 我们就在学习。事实上, 学习与生活密不可分。学习是构成完整的人类生活不可缺少的一部分。在我们出生前的就个月, 学习就开始了, 并一直持续到生命结束。但是, 生命结束, 学习就真的结束了吗? 任何一种新的人类机能的出现都经历过一系列的进化——基因及文化方面——这让新的机能原有基础上发展并替代。因此, 其他人也同样会在与后代相关、有效的学习基础上发展并替代我们。

渐渐地, 这样的后代, 包括那些正在长大的人, 将成为“行星的一代”。整个世界无处不在的分享信息的机会, 让我们和他们都越来越意识到, 在这个有限的小星球内, 我们要共享机遇、资源和多样性, 特别是挑战和问题。当前的这些背景深刻地暗示我们, 应该从终身、全方位以及跨代际的角度看待学习。食物等有限资源的获得不公平; 全球财富和权力的分配不公正; 水资源稀缺; 传统能源生产方式的不足; 生态系统服务功能的退化; 社会凝聚力的瓦解; 肆无忌惮的城市化与污染; 以及生物多样性的巨大丧失, 这些仅仅是我们现在面对的部分重大问题。如果人类还想生存下去, 这些问题还会越来越受到

子孙后代的关注。(Barnosky et al., 2011) 这些问题构成了多重灾难, 解决这些问题是人类在地球可持续生存的必要条件。(Morin & Kern, 1999; Crutzen, 2002; Sachs, 2007) 人类在地球上可持续、有建设性的存在所面临的挑战, 以及对挑战反应不足、不及时所牵涉的风险, 让我们不断地反思如何学、学什么, 以及如何理解、促进和培养学习。学习不但是紧迫的, 也是与之高度相关的。我们要开始从不同角度看待学习, 延伸并深化其意义。

一、不同视野下的学习

可能对学习最常见的理解——当人们听到“学习”一词, 脑海中立刻浮现的场景就是一群孩子、青少年或年轻人坐在一个像教室一样的场所, 由一位知识渊博的人给他们上课, 并使用黑板或课本等一些辅助手段来促进交流。基于这个初步理解, 人们或许会同意, 教室并不一定需要有墙围起来。树荫下、屋顶下, 都可以成为教室, 正如我在非洲工作时经常看到的那样; 黑板可以是临时准备的一块上了漆的木片; 如果买不起, 也可以不用课本; 老师可能知识不足, 缺乏必要的教学技能, 但是他们都有尽其

[收稿日期] 2012-10-24

[作者简介] 简·维瑟(J. Visser), 美国佛罗里达学习发展研究院(jvisser@learndev.org)。刘音, 上海开放大学外语系。

所能教好学生的动力。在另一种奢华的教室里,放置着充足的舒适家具、有效的交流工具、示范装置和让学习者实际动手获得经验的设备,以及最出色且知识最渊博的老师。不管奢华或高级,教室未必一定是实体的空间。它们可以是封闭或开放的虚拟学习环境,学生在其中互动,在线老师或助学者通过数字方式,即可陪同学生学习;学生在他们现实生活或虚拟环境中,用各种工具或设备支持自己的学习。

无论学习过程是以上哪种形态,大部分人都会把学习看作是在周密计划的条件下发生、有特定的学习目标、能满足学习者需求的活动。事实上,这种教育的比喻明显支配了——如果还没有明确表达——被广泛接受的学习定义所包含的内容。因此,终身学习经常被解读为终身拥有获得这样周密计划的学习经历的机会,如某种短期或长期的面对面课程或培训项目、各种远程教育经历,以及个体或集体参加的自学课程。然而,这种有意识学习——学习者有意学习或看到满足学习需求的机会——仅仅是我们学习生活的一小部分。(Bransford et al., 2008) 我们总是在学习,即使是在睡觉的时候。是否赞同这一说法显然取决于如何定义学习。因此,让我们来看看学习的意义。

二、学习的意义

为了更好地理解学习的意义,本世纪初,学习发展机构开展了“学习故事项目”(Y. L. Visser & J. Visser 2000; J. Visser et al., 2000; Learning Development Institute: Meaning of Learning [MOL] n. d.)。全球数百人被要求回答这样一个问题:“你生活中最有意义的一次学习经历是什么?”调查对象有老人、中年人和青年,文盲和非文盲,发展中国家和发达国家的人;他们一般在研讨、开会、培训和日常工作场所或在线参与调查。该调查要求他们以严肃的态度,不仅把学习看作是正规学习的结果,也包括在正规环境以外的学习。大部分人的回答是一两页的书面小作文,但也有人写了一首诗、画了一幅画,或进行口头描述或表演。此外,调查还要求他们说明为什么认为这些学习经历对他们而言尤其具有意义,以及在什么条件下获得的。在对这些描述进行分析后发现,调查对象中出现一个清晰的趋势,即学习者不是一种而是各种学习空间的居民,而大部

分学习空间没有受到以上提到的教育比喻的启发。(J. Visser et al., 2002; M. Visser and J. Visser, 2003b) 调查对象所描述的最有意义的学习经历通常都跟情感相关,而情感在正规教育领域一般不受重视。有意义的学习经历几乎都发生在正规学习环境之外。

因此,我们有理由设想一个综合的,包括正规、非正规和非正式学习的学习全景图,引导学习者和各种学习型社团的终身发展。刚刚提到的正规、非正规和非正式学习三个概念通常都按照这样的顺序排列,依据的标准是这三种学习在结构、要求和预期上的正规程度依次减弱,以及假定的相关性和重要性依次减弱。这种划分或许能得到政策制定者和教育基础设施规划者的认可,但从学习者角度看,这样的划分没有什么意义。真正的终身学习者把他/她的学习理解成一个完整的经历。因此,科利等(Colley et al., 2002)在广泛研究有关正规、非正规和非正式学习的文献后指出,这些概念的局限和相互关系,只有联系学习的历史、社会、政治和经济等广泛背景,以及使用这些概念的人对学习的观点,才能得到透彻的理解。

三、难以定义的概念

非正式学习是个难以定义的概念,恰当地说,是用词不当。说它是用词不当,是因为学习不分正式或不正式。学习就是学习。学习在正规程度上的区别和差异,不在于学习本身,而在于引发学习的道具和环境。因此,为了本文的讨论,“非正式学习”一词应该理解为“在非正式环境中的学习”,即所有在正式学习环境之外的学习。正式的学习环境是有意识地设计和安排来达到某些特定的目标。这些目标通常是获得能力,是可以衡量的。

这种任何正式环境外的学习或许才是比在正式环境中的学习更重要、更普遍的。利文斯通(Livingstone, 1999)把非正式学习比作一座冰山——从表面基本看不见,大部分的非正式方面都淹没在水下。利文斯通调查并研究了加拿大成年人的非正式学习。结果显示,超过95%的调查对象“正在参加某种形式的、他们认为是非常重要的显性非正式学习活动”。他们在这种非正式学习上平均每周花15小时。

以上数据不包括“隐性非正式学习”。显性非正式学习不同于隐性非正式学习,如果是前者,那么学习者会把学习看得非常重要,包括所获得的知识、理念或技能以及学习的过程(Livingstone, 1999)。以上的研究发现与加拿大(Tough, 1979)和美国的研究(尤其是基于“1979年美国全国青少年纵向调查”的研究)结果一致。根据利文斯通的分析,在过去几十年里,尤其是近几年,非正式学习的发展趋势明显增强。然而,尽管非正式学习非常普遍,但我们对它对人们行为的影响还了解不够。原因很简单。如果没有合适的条件让这种学习发生,那么几乎没有研究者会去衡量这种学习的影响。这种学习被认为是理所当然的,就像它的条件被认为是理所当然的一样。此外,现有对学习的理解和定义大部分仍然完全依据这样的观点,即学习是学习者外部力量的有意识行动的结果,学习是细致周到的教学,或者学习要接触并融入精心设计的学习环境。在这种观念下,学习者就是被干预的对象,目的是要给他们带来变化。根据这样的定义进行的调查研究经常会关注学习成果,有时候也关注更有趣的学习过程。我们已经认识到即便缺乏刻意的干预,学习也能发生。然而,就算学习发生了,也会被看作偶然或意外的,很少会受到像正式环境下的学习一样的重视。

但是,非正式学习无处不在,而且经常发生在我们认为不是学习环境的情景中。此外,非正式学习可以达到的目的与正式学习的目的不一定相同。具体来说,非正式学习的目的往往超出了“促进经济领域生产力发展”(联合国教科文组织,1999, p. 6)的要求。此外,非正式学习者的特点可能与正式学习者有所不同。利文斯通(Livingstone, 1999)发现了一个有趣的、与我们的直觉相反的结果。在被调查的人群中,“很多情况下,受过较少学校教育的人,他们的知识面和能力并不比受过较多学校教育的人差”。所有这些偏离主流的学习观使我们难以确定正在发生的变化。这就导致我们不重视非正式学习,把它看作在“真正的”学习领域的边缘甚至完全在领域之外,因此不值得认真研究。我们对非正式学习知之甚少,用利文斯通的话说:

成人学习可探测的那座冰山,淹没水下的那部分非正式学习不像有组织的教育那样,有同样的层级结构。对非正式学习的过程和成果的理解,我

们仍然处在“以太”阶段,对其内部运动几乎没有了解。

我们目前对这一事实知之甚少,这是一个让我们努力去发掘的很好的理由。

四、学习全景的简明指示性调查

学习全景是复杂、多样、综合的,正式学习是其中的一部分,但其它各种学习模式也在其中。下面我们将着重探讨一些在正式学习之外值得关注的学习。虽然观点还远不算完整,但是之所以把这些观点呈现出来是为了让大家看到学习全景的广阔性,以及学习模式的多样性。

(一)自由选择的学习

学习源于人们与文化表达和自然美景的互动,源于博物馆、音乐厅、剧院、电影院、考古公园和自然保护区表现的人类创造力和成就的产物。在这种背景下,人们学习的程度通常是他们自己的选择,因此福尔克与迪尔金创造了自由选择的学习这一概念(Falk & Dierking, 2002)。

(二)社会情境中的学习

社会情境中的学习是指人们参加以社团为基础的各种组织的学习,以及越来越多的人所使用的数字模式的对话和交流,比如在社交网络、网站或打网络游戏时的交流。

(三)工作场所的学习

工作场所的学习是非正式学习的另一领域,其普遍性和重要性正在得到认可(Loewenstein & Spletzer, 1999),同时,我们也要明确知道“正式培训、非正式培训和‘做中学’的区别”这些都有待于进一步分析(Frazis & Spletzer, 2005, p. 57)。

(四)远程教育

由于远程教育不断地提供各种课程,甚至整个教育项目,现在远程教育是传统面对面方式的重要替代选择。这种远程提供教育的方式存在已久,通过邮政、广播和电视,学生和老师或助学者可以互相交流(Schramm et al., 1967)。然而,远程教育的范围已经远不止于此了——越来越多的学习被认为是数字化学习——由于网络交流方式的到来,以及网络教学平台的运用,让学生和老师间的互动模式得到发展,与传统的教室教学形成了竞争(Moore & Tait, 2002)。如果应用得当——可惜这种

情况非常少见,那么教育中使用这些新技术会比传统学校,给那些想学习而又没时间坐在传统课堂学习的人提供更好的帮助。

(五) 自学

大部分的远程教育都努力仿效正规学校的教与学的特征(Simonson, 2000)。因此,远程教育模式下的学生,他们的学习动机通常就是从支付学费的机构那里获得文凭、证书和学位。然而,同样是由于这些推动远程教育发展的技术,还有一种学习方式——是学习者为了自己而不是为了文凭,而且几乎或完全不花钱——正在出现。越来越多的教育材料可以通过互联网免费(OER Foundation n. d.; MIT Open Course Ware n. d.; TV Ontario n. d.; Science Friday n. d.)或用比在传统机构上课要少的花费(Teaching Company n. d.)获得。

(六) 早期学习

或许最有效的非正式学习在我们生命之初就发生了,这是个有趣的现象。在那时候,我们通过操控环境,并让环境对我们有利的方式,开始熟悉和了解周围的世界,除此之外,我们也没其它事可做(Gopnik et al., 1999)。在这发现之旅中,婴儿是主导,成人环境会作出自发和友好的反应,小心地提供可能的鼓励,同时也谨慎地避免打断或阻碍这种非正式学习的过程。那些意在培养婴儿学习的人们,把促进婴儿的学习看作是这个过程。当孩子上学后,这个过程会变得多么不同啊!

大部分早期学习是婴儿和照顾他们的人之间交互的行动和反应。唐纳(Donald, 2001)认为,这种早期互动“把婴儿渐渐成长的思维与照顾他们的人的思维,最终与这个社会的思维紧紧扣在一起”。里甘(Egan, 2008)说到:

躲猫猫游戏、共同伸出舌头、躲藏与发现、泪水与欢笑——都将渐渐影响语言。期待与满足的仪式成为故事;装扮游戏成为比喻;我们的幽默感成为笑话;顺序与模式成为数学和韵律,等等。

这样的学习都不是正式学习,而是与我们后来的学习一样,是参与其中的人们自我组织的学习,有时这种学习也得到了正式情境中学习的一些帮助。然而,我们从收集到的学习故事中发现,当孩子开始接受教育后,严格的正式学习同样也可能阻碍他进

一步的发展。首先,深入地了解非正式学习的运作非常重要,因为这样就可以更好地掌握如何理解非正式与正式学习——分别地——作为学习全景的组成部分,在生态上的共存和互动,而不是相互独立(J. Visser, 2008)。其次,从如何有效进行非正式学习和如何促进非正式学习中得到的经验教训,也可以揭示一些改进正式学习的方法。

(七) 为了转变和为了全面发展的学习

老年时期的学习,虽然经常会伴随着痛苦的经历:需要与病魔和体虚抗争;与生老病死谈判(这或许称之为“为了全面发展的学习”),但是它毫无疑问地构成了个人学习的另一个(从其自然规律上说也是最后一个)重要方面——这种学习的方式与学校学习不再有什么联系。但这也是学习,甚至可能是我们有生以来获得的最深刻的学习经历。事实上,为了全面发展的学习可以被看作是“为了转变的学习”的一个特例,是一种类似的学习行为。为了转变的学习常常会持续数年,主要是为了改变自身在世界的存在。这种转变的例子包括:从学校的学习生活到融入社会工作;开始与配偶一起生活;组建家庭;看着孩子长大离家;退休。我们在这种及其他不那么明显的人生路口所经历的各种变故是非常巨大的。我们的学习过程使得这种转变在不同的个人、社会、文化和环境中互不相同地发生。

(八) 组织学习

除以上所有个人层面的学习形式之外,还有组织学习。组织学习不仅在个人学习层面起作用,也是家庭、实践社群、公司机构等社会实体的重要组成要素。这种社会实体和个人一样,在与周围世界的互动中学习、改变和成长。

(九) 跨越边界、信息通信技术和学习生态圈

在技术时代,学习空间不是孤立存在的,技术让跨界不但成为可能,而且是越来越有可能,因此学习者感到没有被局限于某一特定学习空间也是一件很自然的事。学习者将欣然跨越边界。当这样的跨界成常规时,研究者感兴趣的自然是不同学习空间如何作为学习生态的组成部分相互关联,而不是某个特定正式或非正式学习空间内发生的学习活动。因此,塞夫顿格林(Sefton-Green, 2004)认为,鉴于信息通信技术在儿童生活中所起的作用,我们应该认识到,现在非常多的孩子都“在家里、与朋友一起,

沉浸于信息通信技术相关活动,这就要求我们承认一个更广泛的教育‘生态圈’。在其中,学校、家庭、游戏时间、图书馆和博物馆都扮演重要角色”。然而,引起这种变化的不仅仅是技术。正如布朗和杜吉德(Brown & Duguid, 1996)八年前对推动改变大学这一学习空间的研究中指出的:“大学将由于变化的技术而改变,而不是渐渐兴起的计算机网络基础设施将对重组改变中的大学至关重要,这么简单地说很可能也没什么用……”。当今世界,引发变革的力量是多种多样的,技术只是其中之一。因此,在三年后美国高等教育协会的一次聚会上,布朗(Brown, 1999)进一步指出,通过重新审视“数字时代的学习、工作和娱乐的概念,以及现在的孩子——在数字环境中长大——与我们最初设想存在巨大差异”,我们或许才有机会“通过回顾并研究数字世界的力量和趋势,来创造一个全新的学习矩阵,这个矩阵我称之为学习生态圈”。布朗提出的见解把焦点转移到了关注学习意义的改变,而不是把信息技术作为一个可以用不同的方式把同样的事情做得更多更好的机会。巧合的是,笔者从另一个角度对学习生态圈进行了定义,即不同层面学习实体的组织复杂程度——从个人到社会——类似复杂适应系统(Complex Adaptive Systems, CAS)的行为(J. Visser, 1999)。笔者认为,认识到学习环境的生态完整性是至关重要的。复杂程度不同的各种学习实体(个人/社会)共同存在于学习环境中。他们既是环境资源的利用者,又是构造者。在一个由嵌入其中的与人类学习行为相关的框架组成的复杂网络中,学习实体被组织,也应该被允许永远可以自我(重新)组织,因为人类的学习行为与不同的时间和空间相关。

对于复杂适应系统中对学习生态的解释,更详尽的观点以及根据这一观点重新界定的学习的意义,可在本文第一版中找到(J. Visser, 2001)。

(十) 意义的多样性

以上这些探讨是不全面、简要的,仅仅是粗略地提及了反映人类学习的复杂性和丰富性的一些观点。虽然如此,这些探讨应该能够表明,今天的学习者们发现自己在在一个丰富而多样、不断且剧烈变化的学习全景图中。这些多样性和变化主要反映在人们的学习模式、学习目的以及让学习获得意义的时间

背景上。显然,传统的学习定义已经不能反映这种复杂性、丰富性和美感了。

五、重新构思学习

我们对于正式教育、教学和培训之外的学习不够关注,这也许与对学习明确或不明确的界定倾向有关。学习一般被界定为发生在有意识地构建的人和物质基础设施内、提供各级普通教育和各种培训环境中的正式学习,如学校,从而满足狭义的不断进步的需求,以便应对个人一生所面临的机遇和挑战。同样的倾向也使人们期望测定学习结果(这种测定对于认可习得的技能是必要的)。这种倾向无疑是有用的,也满足普遍认可的社会目的,至少在工业社会如此,但是对正式学习的过分关注——从笔者的视角来看是太过分了——会使一个更完整、全面和综合的学习概念变得模糊。

大量教育文献假定我们对学习有相同(在某种程度上)的认识,因此对这一概念作深层的定义并不费功夫。事实上,定义学习远不那么简单,其难度与定义生命相当。确定一些基本的生命特征并不难,如体内平衡、新陈代谢和繁殖。同样,指出一些学习过程中发生的特定事物也不难,比如某人完成某项任务的能力改变了,但是在我们把自己仅仅局限于确定这种基本特征时,我们真的掌握了生命和学习的定义中的全部复杂性了吗?

德瓦尼和巴特勒(De Vaney & Butler, 1996)认为,过去对学习的定义都受到了希尔加德(Hilgard, 1948)的影响。希尔加德说“学习是个过程,学习活动起源于该过程或通过各种训练而改变……这种改变与其它非训练因素的改变不同”。这个定义明确排除了学习者在非教学或非训练环境中获得知识的可能。直到最近,教与学之间紧密联系才开始消失。因此,德里斯科尔(Driscoll, 2000)分析了目前各种学习理论在定义上都有的假设。她指出,为了“被看作是学习,必须要有作为学习者的经验与与世界进行互动的结果的行为或行为潜力上的变化”。此外,特斯默和里奇(Tessmer & Richey, 1997)从教学设计角度出发,认为应在设计上多作思考,超越教学情景本身,并承认“环境”是教学设计的重要因素。这些使作者认为学习不仅仅来源于教学本身。

上述德里斯科尔(Driscoll, 2000)的定义,与之

前的定义相比,有了明显进步,但学习的目的仍然被看作“行为或行为潜力上的变化”。这样的目的具有功利性,它关注的是学习结果而不是学习过程。但是,学习者和学习环境不是互相孤立地存在的。他们辩证地共同存在,一起变化。换句话说,问题不是一个人从学习环境获得什么,学习者对环境贡献了什么同样重要或者更重要。因此,肖特(Shotter, 1997)强调学习的对话性,以及在学习环境中必须包括其他学习者(可以是老师或助学者)。冯·格拉塞斯菲尔德(Von Glasersfeld, 1984)和萨弗里和达菲(Savery & Duffy, 1995)都特别提到学习环境的建构主义观点——前者是激进的建构主义观点。约翰斯坦纳(John-Steiner, 2000)把对话的观点提升到了创新合作的层面。

在《教育技术杂志》关于扩展学习的定义及其对教育者和教学设计者的意义的特刊中,从许多作者投稿的文章中都可以看到对学习界定过于局限的不安(Y. L. Visser et al., 2002)。这种不安还触发了两次重大的跨学科辩论,它们分别在2002年的《问题集》一书中,和美国教育传播与技术协会2003年的年会上(Learning development Institute, 2004; J. Visser & M. Visser, 2003a; J. Visser et al., 2004)。类似的辩论还发生在2005年美国教育传播与技术协会“在变化的学习全景图中的学习者”年会上(J. Visser, 2005),这次争论最终产生了一本论文集《变化学习全景图中的学习者:从对话中反思新的角色和期望》(J. Visser & M. Visser-Valfrey, 2008)。

六、结论和建议

正如前面所述,在目前对学习定义缺乏的背景下,我在本文第一版中提出了另一种对学习定义的方法(J. Visser, 2001),我称之为“不定义”,因为“不定义”的目的是要消除当前对学习界定过于狭隘的边界。在这些过分狭隘的定义基础上产生的学习观,已经在很长时间内左右了教育政策的研究进程,使它们不能满足当今时代的需求。

下面是对“不定义”的反思。

(一)与变化的建设性互动

人类学习不同于动物学习和机器学习。人在意识层面的运作是动物界的其他有机体都达不到的(Edelman, 2004),也不会——有人认为是还不

会——被聪明的机器赶超。这让我们可以在生命的历程中经历欢乐和悲伤。人类的意识让我们永远有着这样的惊讶,一代又一代,敬畏于我们是谁?我们来自哪里?为什么来到这里?以及将去向何方?这源于我们的归属感,我们是更大整体的一部分,我们通过宗教信仰、神话、通过对科学见解有方法有系统追求并进化的世界观和伟大的艺术作品进行表达。在以上观点中,成为人类就意味着有独一无二的机会——在短时期内——有意识地参与宇宙的进化。在那个短暂的时间内,我们改变世界,同时也因周围变化着的世界而改变。我们这么做都是有意识的。正是学习让这一切得以发生。

相应地,人类学习必须被看作是有目的地与不断变化的环境之间进行的互动活动。我们不断适应变化的环境,同时也有意识地参与创造变化。因此,用“与变化的建设性互动”定义人类学习显得非常特别,它指出了学习最终是什么。这样,学习的关键不再是学习的结果,而是过程,这或许也是更重要的。另外,我们还要认识到,不只是个人参与了与变化之间的建设性互动。同样的行为也可应用于人类参加的组织复杂程度不同的社会实体中。学习发生在个人和社会实体的内部,也发生在它们之间。这种联系的“社会性”的重要性在梅尔哲夫等人(Meltzoff et al., 2009:288)所写的《学习这一新科学的基础》研究评论中得到进一步强调。文章得出结论:“心理学、神经科学和机器学习方面的各种发现已经得出了人类学习的原则,这些原则正在引导教育理论和学习环境设计上的改变”,而“关键的构成要素(在这里的上下文中)就是‘社会’在学习中所起的作用”。

而且,从这一角度来定义学习是与生命本身紧密交织在一起的。因此,学习不是时不时参与的活动,而是终身的,其特点是公开的对话。正是通过这种对话,我们不断地改变自己、他人和我们的环境。所以,我把人类学习定义为“人类的特性,人类所属社会实体的特性,以便能参与人类、社会、生态和物理环境的对话,目的是要获得智慧,能与变化进行建设性互动”(J. Visser, 2001, p. 453)。

(二)从消费者到参与者——学习资源的使用者

建设正式学习体系的最初动机通常不在学习者

那里。各个国家和地区建立学校体系以便满足社会确定的、出生于该地区内的社会成员的学习需求。企业和政府实体等一些社会专业机构创造培训机会,来满足他们对某些专门技能的需求。学习者抓住这些机会来达到要求和期望,尤其是那些与他们职业发展有关的。虽然学习者可以越来越开放地参与构建他们的学习经历以及所处的环境,但是本质上,学习者还是要接受整体打包的学习。学习者是成品消费者,或最多是部分定制产品的消费者。

在正式学习环境之外,学习者的角色就不同了。是的,刺激学习有时也还是针对正式学习目标,或者说是对学习者工作环境中正式期望的追求。但是,即便如此,也是由学习者决定如何达成这些目标。而且,学习的刺激常常与这样的正式期望无关,这点已经在本文有关学习全景图的部分中论述过。个人追求学习的原因可以完全脱离他们参与的生产性生活。他们选择学习内容,寻找学习机会,控制利用机会的方式。因为这样的过程是非正式的,所以会比正式的学习过程“乱糟糟”得多。非正式学习者可以说是大量存在于学习情景中。他们的存在有生态意义,因为他们对资源的利用——包括人类资源——有助于,而不是夺走环境的丰富性。除了做个消费者,非正式学习者在终身学习之旅中,也是现有学习情景内资源的参与者和使用者。

(三)无边界学习环境

对于把自己看作是独立于正式学习机会和资源之外而非受其限制的学习者来说,他们眼中的学习环境是没有边界的。即使这些学习者有时会选择使用正式学习机会和资源,情况依然如此,因为这是他们有意识和自主的选择。用纽南(Nunan,1996)的话说,他们是野生学习者。就算附近环境中缺乏现成的针对各自兴趣和需求的方案,也不能阻止他们学习。相反,他们会寻找任何环境能够提供的机会。他们也不会一直保持最初的路线不变,而是会在需要的时候,向不同的方向发展。霍尔(Hall,2008),野生学习是“对‘外面’可能存在的东西的发现,而非达成预定的目标”。因此,她提出“野生学习从本质上看是学生主导的、整体的、透明的、尊重人的、无缝连接的、非课程的和复杂的”。

如果你认为一个人不是正式学习者就是非正式学习者,那就错了。大部分人在学习中采用了两种

学习来提高能力和转变面对不同情景的态度。正如前面提到的那样,我们开始都是在进行非正式学习,但是在那些学校在儿童生活中占主导地位的社会中,对学习环境构成的理解很快变得狭隘了。那些离开该体系或者被该体系抛弃的人,比起那些把他们的成功看作是源于遵循体系的人来说,可能更容易重新发现学习生态的丰富性。这就可以解释前面引用的利文斯通(Livingstone,1999)的话,“在很多情况下,在非正式学习者中受过较少学校教育的人,他们的知识面和能力并不比受过较多学校教育的人差”。鉴于非正式与正式学习的不可分割性,我们把研究的领域扩大到正式学习之外时,应尽量不要分割出一个领域,而是要扩大覆盖面。这一点对于那些负责制定教育发展(或者叫“学习发展”会更好?)政策的人来说同样如此。

(四)生态框架

因此,我们尤其应该关注探索学习的生态属性。这样我们就能理解,学习与人类的适应行为有关,不仅仅是“通过让自己接受有意识设计的教学——或自学——过程,以个人选择或社会期望为动机,深思熟虑后获得的某种技能、知识、习惯和态度”(Visser,2008)。我们也应该扩大学习的定义(Visser,2001; Visser et al., 2002)。我们的研究不应该无视那些有助于对学习全景图的复杂性进行思考的理论。相反,而是应该发展这样的理论。此外,正如梅尔哲夫等(Meltzoff et al., 2009)总结的那样,创新的“教育实践…应该通向新实验工作的设计”。技术发展促进了自我组织的社交网络,例如,越来越多无处不在的手持式通信设备(e. g. Scanlon et al., 2005)和语义网络(e. g. Anderson & Whitelock, 2004)等技术也为深入这类研究和实践提供了有趣的机会,这要求我们在形成新颖的研究方法时具有创造力。

[参考文献]

[1] Anderson, T., & Whitelock, D. (2004). The educational semantic web: Visioning and practicing the future of education[J]. *Journal of Interactive Media in Education*, 2004 (1), Special Issue on the Educational Semantic Web. Retrieved March 22, 2011. From <http://www-jime.open.ac.uk/2004/1>.

[2] Barnosky, A. D., Matzke, N., Tomiya, S., Wogan, G. O. U., Swartz, B., Quental, T. B., Marshall, C., McGuire, J. L., Lindsey, E.

- L., Maguire, K. C., Mersey, B., & Ferrer, E. A. (2011). Has the Earth's sixth mass extinction already arrived? [J] *Nature*, 472 : 51-57.
- [3] Bransford, J., Slowinski, M., Vey, N., & Mosborg, S. (2008). The learning sciences, technology and designs for educational systems; Some thoughts about change [C]. In J. Visser & M. Visser-Valfrey (Eds.). *Learners in a changing learning landscape: Reflections from a dialogue on new roles and expectations* [M]. Dordrecht: Springer; 37-67.
- [4] Brown, J. S. (1999). Learning, working & playing in the digital age [EB/OL]. Paper presented at the AAHE 1999 National Conference on Higher Education, Washington, DC, March 23, 1999. Retrieved March 17, 2011, from <http://www.ntlf.com/html/sf/jsbrown.pdf>
- [5] Brown, J. S., & Duguid, P. (1996). Universities in the digital age [EB/OL]. *Change*, 28 (4): 10-19. Quotations are from the online version of the paper. Retrieved March 17, 2011, from http://people.ischool.berkeley.edu/~duguid/SLOFI/U_in_Digital_Age.htm
- [6] Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2002). Non-formal learning; mapping the conceptual terrain. a consultation report [EB/OL]. Retrieved March 5, 2011, from http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm.
- [7] Crutzen, P. J. (2002). Geology of mankind [J]. *Nature*, 415 : 23.
- [8] De Vaney, A., & Butler, R. P. (1996). Voices of the founders: Early discourses in educational technology [C]. In D. H. Jonassen (Ed.). *Handbook of research for educational communications and technology* [M]. New York: Simon and Schuster Macmillan : 3-45.
- [9] Donald, M. (2001). *A mind so rare* [M]. New York: Norton.
- [10] Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction* (2nd ed.) [M]. Boston: Allyn & Bacon.
- [11] Edelman, G. M. (2004). *Wider than the sky: The phenomenal gift of consciousness* [M]. New Haven: Yale University Press.
- [12] Egan, K. (2008). *The future of education: Reimagining our schools from the ground up* [M]. New Haven: Yale University Press.
- [13] Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2002). *Lessons without limit: How free-choice learning is transforming education* [M]. Walnut Creek: AltaMira Press.
- [14] Frazis, H. J., & Spletzer, J. R. (2005). Worker training: What we've learned from the NLSY79 [J]. *Monthly Labor Review*, 128 (2): 48-58.
- [15] Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn [M]. New York: William Morrow and Company, Inc.
- [16] Hall, M. (2008). Getting to know the feral learner [C]. In J. Visser & M. Visser-Valfrey (Eds.). *Learners in a changing learning landscape: Reflections from a dialogue on new roles and expectations* [M]. Dordrecht: Springer; 109-133.
- [17] Hilgard, E. R. (1948). Unconscious processes and man's rationality [Z]. Urbana (as quoted in De Vaney and Butler, 1996).
- [18] John-Steiner, V. (2000). *Creative collaboration* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- [19] Learning Development Institute (2004). *Book of problems: Presidential workshops and interactive discussion sessions at the International Conferences of the association for Educational Communications and Technology* [EB/OL]. Dallas, Texas, November 12 - 16, 2002, and Anaheim, California, October 22 - 25, 2003. Retrieved March 19, 2011, from <http://www.learndev.org/BOP-AECT2002.html>.
- [20] Learning Development Institute; Meaning of Learning (MOL). (n.d.) [EB/OL]. *The Meaning of Learning (MOL) focus area of activity of the Learning Development Institute*. Retrieved February 14, 2011, from <http://www.learndev.org/MoL.html>.
- [21] Livingstone, D. W. (1999). Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices [J]. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13 (2): 49 - 72. Quotations are from the online version of the paper. Retrieved March 4, 2011 from <http://webpace.oise.utoronto.ca/~living13/icebergs/index.html>.
- [22] Loewenstein, M. A., & Spletzer, J. R. (1999). Formal and informal training: Evidence from the NLSY [J]. *Research in Labor Economics*, 18 : 403-438.
- [23] Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K., Movellan, J., & Sejnowski, T. J. (2009). Foundations for a new science of learning [J]. *Science*, 325 : 284-288.
- [24] MIT Open Course Ware. (n.d.). Open course ware project of the Massachusetts Institute of Technology [EB/OL]. Retrieved March 18, 2011, from <http://ocw.mit.edu/index.htm>.
- [25] Moore, M. G., & Tait, A. (Eds.). (2002). *Open and distance learning: Trends, policy and strategy considerations* [M]. Paris: UNESCO.
- [26] Morin, E., & Kern, A. B. (1999). *Homeland earth: A manifesto for the new millenium* [M]. Cresskill: Hampton Press.
- [27] National Longitudinal Survey of Youth. (1979). Website of the National Longitudinal Survey of youth 1979 [EB/OL]. Retrieved March 17, 2011, from <http://www.bls.gov/nls/nlsy97.htm>.
- [28] Nunan, T. (1996). Flexible delivery - What it is and why it is part of current educational debate? [EB/OL]. Paper presented at the Annual Conference of the Higher E Research and Development Society of Australasia Different approaches: Theory and practice in higher education, Perth, 8-12 July, 1996. Retrieved March 22, 2011, from http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/fl_exiblelearning/nunan.cfm.
- [29] OER Foundation. (n.d.). Open Educational Resource Foundation. [EB/OL]. Retrieved March 18, 2011, from <http://wikieducator.org/OERF:Home>.
- [30] Sachs, J. (2007). Bursting at the seams. Reith lectures 2007 [EB/OL]. Retrieved February 12, 2011, from <http://www.bbc.co.uk/radio4/reith2007/>.
- [31] Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework [J]. *Educational Technology*, 35 (5): 31-38.
- [32] Scanlon, E., Jones, A., & Waycott, J. (2005). *Mobile*

technologies: Prospects for their use in learning in informal science settings[J]. *Journal of Interactive Media in Education*, 2005 (25).

[33] Schramm, W., Coombs, P. H., Kahnert, F., & Lyle, J. (1967). *The new media: Memo to educational planners*, with companion Vols. 1-3 on *New educational media in action: Case studies for planners*[M]. Paris: UNESCO.

[34] Science Friday. (n. d.). *Science Friday podcasts on science related matters*[EB/OL]. Retrieved March 18, 2011, from <http://sciencefriday.com>.

[35] Sefton-Green, J. (2004). *Literature review in informal learning with technology outside school (Futurelab Series Report 7)* [EB/OL]. Bristol: Futurelab. Retrieved March 17, 2011, from http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Informal_Learning_Review.pdf.

[36] Shotter, J. (1997). *The social construction of our 'inner' lives*[J]. *Journal of Constructivist Psychology*, 10:7-24.

[37] Simonson, M. (2000). *Making decisions: The use of electronic technology in online classrooms* [C]. In *Principles of effective teaching in the online classroom: New directions for teaching and learning*, 84 (pp. 29-34)[A]. San Francisco: Jossey-Bass.

[38] Teaching Company. (n. d.). *The great courses*[EB/OL]. Retrieved March 18, 2011, from <http://www.teach12.com>.

[39] Tessmer, M., & Richey, R. C. (1997). *The role of context in learning and instructional design* [J]. *Educational Technology Research and Development*, 45 (2):85-115.

[40] Tough, A. M. (1979). *The adult's learning projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning*[M]. Toronto: OISE Press.

[41] TV Ontario. (n. d.). *TV Ontario's big ideas podcasts*[EB/OL]. Retrieved March 18, 2011, from <http://www.tvo.org/TVOsites/WebObjects/TvoMicrosite.woa?bigideas>.

[42] UNESCO. (1999). *CONFINTEA Follow-up Report to the General Conference of UNESCO (specifically Section 2.1 on a new vision of adult learning*, pp. 5-7) [EB/OL]. Hamburg: UNESCO Institute for Education [Online]. Retrieved March 16, 2011, from <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/folloeng.pdf>.

[43] Visser, J. (1999). *Overcoming the underdevelopment of learning: A transdisciplinary view* [EB/OL]. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, April 19 - 23, 1999 (Introductory paper to the Symposium on Overcoming the underdevelopment of learning). Retrieved March 17, 2011, from http://www.learndev.org/dl/visser_f.pdf.

[44] Visser, J. (2001). *Integrity, completeness and comprehensiveness of the learning environment: Meeting the basic learning needs of all throughout life*[M]. In D. N. Aspin, J. D. Chapman, M. J. Hatton, & Y. Sawano (Eds.), *International handbook of lifelong learning*:447-472.

[45] Dordrecht, The Netherlands: Kluwer. Visser, J. (Chair) (2005, October). *Learners in a changing learning landscape: New roles and expectations - A dialogue motivated by an ibstpi research project* [Z]. Presidential workshop and panel session at the annual meeting of the Association for Educational Communications and Technology, Orlando.

[46] Visser, J. (2008). *Constructive interaction with change: Implications for learners and the environment in which they learn*[C]. In J. Visser & M. Visser-Valfrey (Eds.), *Learners in a changing learning landscape: Reflections from a dialogue on new roles and expectations* (pp. 11-35).

[47] Dordrecht: Springer. Visser, J., Berg, D., Burnett, R., & Visser, Y. L. (2000, February). *In search of the meaning of learning: A social process of raising questions and creating meanings*[Z]. Workshop held at the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Long Beach, February 16-19, 2000.

[48] Visser, J., & Visser, M. (2003a). *Talking about the unknown*[J]. *TechTrends*, 47 (1): 5-8.

[49] Visser, J., Visser, M., & Burnett, R. (2004). *A cornucopia of problems: The importance of speculative thought and imagination* [J]. *TechTrends*, 48 (2):70-72.

[50] Visser, J., & Visser-Valfrey, M. (2008). *Learners in a changing learning landscape: Reflections from a dialogue on new roles and expectations*[M]. Dordrecht: Springer.

[51] Visser, J., Visser, Y. L., Amirault, R. J., Genge, C. D., & Miller, V. (2002, April). *Second order learning stories*[C]. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, April 1-5, 2002.

[52] Visser, M., & Visser, J. (2003b, October). "We closed our books and put them away." *Learning stories from Mozambique - A critical reflection on communicating about the reality and future of learning* [C]. Paper presented at the International Conference of the Association for Educational Communications and Technology (AECT), Anaheim, October 22-25, 2003.

[53] Visser, Y. L., Rowland, G., & Visser, J. (Eds) (2002). *Special issue on broadening the definition of learning*[J]. *Educational Technology*, 42(2)-entire issue.

[54] Visser, Y. L., & Visser, J. (2000, October). *The learning stories project*[C]. Paper presented at the International Conference of the Association for Educational Communications and Technology, Denver, October 25-28, 2000.

[55] Von Glasersfeld, E. (1984). *An introduction to radical constructivism*[C]. In P. Watzlawick (Ed.). *The invented reality*[M]. New York: W. W. Norton & Company: 17-40.

(编辑:顾凤佳)

Reflections on a Definition : Revisiting the Meaning of Learning

Jan Visser

(Learning Development Institute , Jupiter , Florida 33468 , USA)

Abstract: We should look at learning differently, extend and deepen the meaning of learning. Intentional learning is a tiny part of our learning life, meaningful learning experiences almost invariably occurred outside the formal learning context. Informal learning is ubiquitous, frequently appearing in circumstances that we do not normally think of as learning contexts. It is an elusive concept. This paper highlights some areas of interest, other than formal learning, that merit our attention, in order to make visible the wide-ranging nature of the learning landscape and the diversity of learning modalities comprised in it. Traditional definitions of learning poorly capture such complexity, richness and beauty. The author proposes that strong focus on formal learning obfuscates a vision of learning that is more integral, complete and comprehensive. Because of the inadequacy of existing definitions of learning, the author suggests an alternative definition of learning, that is an 'undefinition', aims at removing the boundaries from around the existing, too narrowly conceived definitions of learning. The views of learning based on these too narrowly conceived definitions have long determined educational policies and research agendas that no longer fit the needs and interests of our time.

Key words: learning; learning landscape; the learning ecology

《中外终身学习研究文丛》出版

《中外终身学习研究文丛》一套八册,由上海开放大学张德明教授主编,国家教育咨询委员会终身教育体制改革小组组长、中国教育发展战略学会会长郝克明先生作序。《文丛》既收录了终身学习的经典论著,也收入了国内外学者在终身学习领域新的研究成果;既有基础理论研究成果,也有反映当前国际国内外终身学习的实践经验总结。许多研究成果突破了教育学科的单一视角,从跨学科的视角对终身学习的理论和实践问题进行了研究和分析。

序号	书名	主编/著者	定价(元)
1	跨进学习社会 ——建设终身学习体系和学习型社会的研究	郝克明	62
2	学习型社会建设的理论与实践 ——学习型社会建设研究课题研究报告	学习型社会建设研究课题组	42
3	中国终身学习的探索与研究(上)	王民 王宏	62
4	中国终身学习的探索与研究(下)	徐皓	68
5	成人教育与终身学习的理论与实践	[英]彼得·贾维斯(Peter Jarvis)	53
6	国际先前学习认定研究	[加]朱迪·哈里斯(Judy Harris)等	52
7	国际终身学习手册(上)	[澳]戴维·N·阿斯平(David N. Aspin)等	76
8	国际终身学习手册(下)	[澳]戴维·N·阿斯平(David N. Aspin)等	65
	全套合计		480

单位:上海高教电子音像出版社有限公司

开户行:农行上海市杨浦区控江路支行

地址:上海市阜新路25号

电话:021-25653779

邮编:200092

账号:03368100040019483

联系人:邵宇业

手机:13916901773

传真:021-25653779

文献与现实

□ 韦地

近期来,以中国知网(CNKI)或某一数据库或某本期刊刊发论文为对象进行文献计量的研究似乎很受硕士博士生们的青睐,刊发不少论文。由单纯的思辨、逻辑推理研究,转向以客观的统计数据论证分析,无疑是一大进步,从中也可以看出我国教育研究在迈步前进。

但文献毕竟是对现实的记录,不论记录者怎么客观忠实,与现实总是有距离的。研究的本性也是创新、解决问题。因此,即使采用先进统计方法的文献计量研究,如果实质仍是在象牙塔内拿文献大作文章,也不是我们期望的。

特别是对实践性极强的教育研究而言,它需要文献研究,更迫切需要扎根现实,切实改进课堂和学生学习的实效。中国教育学专著据说有400-500部,数量可居国际领先。美国据说很少有教育学专著,却云集哥伦比亚大学教育学院等世界顶级教育研究机构。两者比较也许可以看作是文献研究局限的例证。

事实上,中国教育问题成堆,呼唤研究者去发现、指导、解决。几乎每个一线教师、校长都有一箩筐问题。每年教育部、各省市也发布大量研究课题。“搞教育研究的人不太了解现实,很多东西都是书本上的、理论性的”。研究和现实对立的紧张关系过去有现在仍然难以根除。《开放教育研究》一直倡导深入现实一线的实证研究,投稿须知中也明确,“只要选题有现实意义,研究过程规范的实证研究将优先刊发”。即使如此,我们也常常陷入“无米下炊”的窘境。

实践研究也许不够“高大帅”,会有诸多不足。特别是研究者作为外来人要走入课堂,会遭遇很多麻烦,不仅要忍受路途的舟车劳顿之苦,还有联系研究对象和被接纳的麻烦。一个研究项目有时从研究设计到实施完成到成果写作,快的要大半年,慢的要数载,远非端坐电脑前的文献加工难度可比。但它的实践之美,也许只有躬身其中

的人才会懂,才能懂。那种真知是研究者一辈子心底的记忆。从“理论”到“理论”的文献研究,也许可以赢得暂时的顺利毕业,或者可以写出更多大部头的专著,却对研究者的成长甚至对中国教育的发展不一定有益。

现实的研究还需要研究方法的创新。同是研究人的学习,美国同行今年三月初在华东师大举办的“学习科学与教育创新国际论坛”上展示的对学习科学研究的方式让很多与会者震撼。他们对人类学习机制的探讨,很多以婴幼儿(大概是出于排除文化影响)为对象,从脑科学、脑电图等角度进行研究。我们采用的是课堂观察。两种研究方式中,美方同行的认识方式显得更加根本。中美研究方式的差距很可能预先宣告研究结果的巨大差距。联系历史,美国上世纪二三十年代开展基于动物的实验,提出行为主义学说。近百年后,美国对学习的研究对象从动物发展到了人,新理论迭出,自问我们的发展呢?

中国正创建世界一流大学,要建设中国特色的教育教学理论体系。这一伟大目标的实现靠的肯定不会是GDP,更不是领导的讲话或红头文件,而是靠大学产生知识和真理的研究实力和能力。如果我们的研究者特别是年轻硕士博士生们(他们是未来的学者专家)缺乏科研求真的精神,满足于文献的总结、梳理,满足于“剪刀+浆糊”的功夫,停留在经验总结式的“因为……,所以……”,“必然…、肯定……”等知识产生逻辑,即使再出版500本专著,和上千种学术期刊,世界知识殿堂中恐怕也难有中国学人立身之地。我们落后先进国家的局面也得不到根本改观。各种教育新理论、新思想、新方法仍需要一趟趟地跑国外去搬运进口。这样的研究也许能塑造学术研究繁荣的假象,造就更多著作等身的学者专家,却难逃教育研究在决策者、实践者面前底气不足,难逃教育研究将继续“惨淡经营”的宿命!