

开放远程学习和亚洲教育改革

——思维方式的变革

[英]彼得·贾维斯¹(著), 李爽²(译), 张伟远³(审校)

(1.英国萨里大学; 2.北京师范大学 教育技术学院, 北京 100875; 3.香港公开大学)

西方教育者总是曲解在受儒家传统思想影响的国家中采用的学习方法。今天尽管我谈论的主题是学习, 但是我不愿陷入同样的误区。首先, 我将重点和大家谈谈学习的哲学, 因为学习的哲学让我们关注两个非常重要的事实: 第一, 在我们人类生存的宇宙中, 我们无法解答很多与我们存在有关的问题; 第二, 没有一个人不学习就拥有生存的本能和所有知识, 因此, 为了生存人类需要学习。此外, 我们人类同世界之间存在矛盾的关系——我们一方面追求与世界的和谐相处, 另一方面, 由于没有足够的知识, 我们不得不经常处于一种分离的状态, 这就迫使我们必须对所生存的世界提出各种问题。然而, 必须认识到, 人类对生存环境的反应是建立在文化的基础上的, 只有理解文化, 我们才能够理解各个国家特有的

学习方法和知识。以前, 西方世界并不十分理解东方文化, 这可能是误解产生的原因。我们通常认为学习是一个普遍的人类加工过程, 因此我们总是期望所有的人类学习应该有着很多的相似性, 然而, 同时我们也期望这些学习过程能体现各种产生不同实践的文化特征和文化内涵。基于此, 当我发现对学习的研究同孔子及其门徒的相关著作存在如此之多的相似时, 我一点也不惊讶, 因为我们所关注的是一种普遍的人类加工过程。当然, 两种研究也必然会存在差异, 因为我和孔子及其弟子所处的文化背景是不同的。下面我将简要探讨在东西方不同文化背景下对学习

的理解。
东西方的一个重要差异是秉承儒家思想的国家强调学习是对权威所教授内容的记忆和理解, 这种

是帮助学生解决课程学习过程中的学术问题, 主要是通过辅导教师批改作业和答疑来完成。例如: 我国函授教育和卫星广播电视教育中, 学习支持主要在定期的集体面授中完成, 学习支持主要面向学生群体。

在信息技术的支持下, 现代远程教育机构及其代表教师可以方便地与学生建立联系, 身处异地的学生之间也可以方便地交流和协作。为了提高远程教育的办学水平, 更好地满足学生的个性需要, 远程教育机构及其代表教师不仅向学生提供学术方面的支持, 还通过建设“以学生为中心”的学习环境, 向学生提供情感、组织管理和专业素养等全方位的支持。由于现代远程教育中的学习支持已经由学术支持发展到对学生发展的全面支持, 与“学习支持”相比“学生支持”可以更准确地涵盖实践的内容。在国际远程教育学术领域“学生支持”正在逐渐取代“学习支持”。

4. 现代远程教育逐渐成为各国教育的主流模式

本次会议的主题报告和宣读论文还表明, 在亚洲各国, 现代远程教育将由教育的边缘模式, 发展成为教育的主流模式。在信息技术支持下, 现代远程教育不再作为一种替补的教育形式, 只能为那些错过接受高等教育机会的人们提供补救的学习机会, 而是作为一种代表未来教育改革方向的教育范式, 正

在引领着亚洲各国教育领域的变革, 目标是使得教育能够为所有人提供终身学习的机会。现代远程教育在肩负着空前重要的历史使命的同时, 也必然面临着更大的新挑战。

四、综述

本次研讨会全面反映了亚洲现代远程教育发展的热点和趋势。令笔者尤为高兴的是, 本次研讨会也反映出了我国现代远程教育领域近几年取得的巨大进步, 主要表现在以下几个方面: (1) 远程教育专业队伍规模的不断壮大; (2) 政府对远程教育宏观质量监控的重视; (3) 远程教育研究水平的提高; (4) 远程教育实践的各种创新。在政府的大力推动和大学的积极参与下, 我国现代远程教育已经顺利起航, 但是也必须承认, 目前我国现代远程教育的质量还没有得到社会的认可, 在现代远程教育的办学过程中还存在各种问题, 需要我们认真学习, 加强研究, 不断探索。技术是工具、研究是手段, 而高质量才是我们追求的最终目标

收稿日期: 2005 年 7 月 30 日

责任编辑: 李 馨

理解常常遭到西方世界错误的谴责,他们认为中国学习者是只会死记硬背的学生。儒家文化对学习的理解是在相当正统的中国社会中产生的,在这样的社会中,人人尊重长者和权威。相比而言,很多西方学者对学习的理解更多受法国教育家卢梭所著的《爱弥儿》一书的影响,该书倡导了一种教育浪漫主义思想,书中主人公“爱弥儿”虽然也要接受教师的指导,但从整体而言是在更加自然的环境中成长的。由此可知,东方人对学习的认识是在正式环境中发生的学习,而大部分西方人所理解的学习是发生在非正式环境中的学习。我认为不同教育课程形式中出现学习形式,尤其是基于文本材料的远程教育中的学习形式,都会误导人们一味记忆文字内容,其实,这种被动的记忆学习与儒家教育哲学和西方教育哲学都是相悖的。另外,必须承认,过度强调记忆层次的学习在西方教育中也存在,我(Jarvis, 1987, 2004)称其为非思考的学习, Marton 和 Saljö 将其叫做浅层的学习,与深度学习相对。

在本文的第三部分是我对亚洲教育工作者提出的建议,如果期望通过开放远程学习推动亚洲教育的变革,那么必须给学习者介绍各种形式的思维方式,从而帮助他们避免成为只会死记硬背的学生。在本文最后一部分,我推荐一些拓宽学生学习经验的方法。我希望本文能够提供一种适用所有课程的环境,尤其是开放远程学习环境的理解学习的实用哲学。

一、人类的学习

我们人类生存的核心在于,我们不像动物那样天生具备足够在世界上生存的各种本能,我们需要更多的知识。中国汉字对“知识”的表示意味深长,中国人用两个字来表示知识,一个是“学”,就是学习,另一个是“问”,就是提问(Cheng, 2000, p.441)。正如 Kennedy 引用 Cheng(2000, p.433)的那句话:“探究和质疑是对知识渴求的核心”。然而, Schutz 和 Luckmann(1974, p.7)却指出:我相信,直到现在我所了解的世界还将不断扩展,从同伴那里获得的和我个人经验所形成的知识将不断保持我对世界认识的正确性……基于该假设,可以得到另一个假设,即我能够重复自己过去成功的行为。也就是说,只要世界结构是恒定不变的,我前期的经验就是有效的。

根据 Schutz 和 Luckmann 的观点,人们总是更倾向基于原有的本能来生活,希望与周遭的环境和谐相处,而不是处处质疑。当人们不能仅仅依靠本能生存的时候,人们往往期望接受权威的教导,或者接受那些社会普遍认同的东西。西方人对中国学习文化的理解就是这样的。然而,我认为,实际上这种倾

向接受权威引导的现象是普遍存在的。

既然以前关于学习的研究都是在教学的背景下开展的,那么我们就能够很好理解为什么儒家关于学习的哲学始于教学的内容,为什么教师应该受到尊敬,为什么学习和理解教师的知识成为主要的学习任务。

在我的研究中,我有目的地将学习与教学分开,将学习置于生活的背景中。我所强调的不是教了什么,而是在分离状态中所引发的学习者的各种体验,在这一状态中,我们所感知的事物同以往的经验并不和谐,这导致产生学习的需要,从而努力形成新的和谐,这是一个永无止境的探求。既然为了达到新的和谐需要否定原有的生存环境,于是,学习成为人类生存环境内在本质,是我们生活不可分割的一部分。

由此,我们便能发现东西方文化潜在差异在哪里。这里,我突然想到 Kyung(2004, p.125)的探讨,他一直孜孜不倦的探讨西方关于真理和理性的各种思想同人文主义和美学思想的差异,并进一步比较学习倾向同自我的关系。然而,这些二分化的比较研究不再完全有效,最近几年来,西方和东方世界出现了逐渐融合的趋势。我所研究的学习哲学,以及许多从经验主义和存在主义的角度理解学习的人们所秉持的哲学同 Kyung 所描述的儒家思想都比较接近。我认为,我个人对人类学习的理解更接近儒家的学习文化——至少从人文主义观点看是这样的。我将在下面进一步阐述我的研究,更多相关的论述可以在我的新书《学习和人格》中找到。

近期大量中国的学习研究表明,中国学习者一味记忆教授的内容,但是,学习过程远不只记忆这么简单。尽管许多中国学生确实将死记硬背作为重要的学习方法,但是,正如 Lee 等人指出的那样,这并不是事情的全貌。Lee(1996, p.35-36) 引用 Zhu(Chu, 1990, p.135)的观点指出:一般而言,在阅读中,我们首先要做的是快速熟悉文字材料,就像这些字是从我们自己的口中说出的一样。然后,我们应该不断反思这些文字,就像这些文字所表达的观点是我们自己的一样。只有这样才能真正理解我们所阅读的内容。既然,默读和认真反思将帮助我们真正理解了这些材料,而且,在默读和反思的过程中我们必须不断提出质疑。那么,有可能会存在另一个新的学习过程。假如我们停止质疑,学习中就不会出现新的学习过程。

由上可知, Lee 将记忆、理解、反思和质疑作为学习的四个组成部分。此外, Lee(1996, p.36)还引用王阳明(Chiang 1924, p.87 引用)的一段话:如果你只是想记忆,你将不可能理解;如果你只是想去理解,你将不可能了解这些(真理)源自你原有的哪些知识。

根据王阳明的观点,记忆、理解以及二者整合所形成的我们对于世界的经验,构成了学习的三个要素。将 Lee 和王阳明对学习理解联系起来,我们会发现儒家思想中,记忆、理解、反思、质疑和这些要素整合而成的学习者是学习的核心。然而,需要注意的是,这两个关于学习的观点都是在教的背景下发生的,在这样的背景下,教师享有很高的地位,主要的教学方法是说教。因此,所有这些表述包含——明显的或是隐性的——权利这个维度。因此,能够记起和理解权威所教的内容是这种背景下被认可的学习方法,只有学习者理解了权威教授的内容,他们才能进行反思和质疑。在某种意义上,反思和质疑是学习者超越权威的通行证,但是这两个过程同时也是一种心理过程。

尽管,上述对学习的陈述中并没有提到学习动机,但是儒家哲学充满了对学习动机的关注,如在《大学》中所说的那样,一个人应该“修身、齐家、治国、平天下”(引自 Lee1996,p.37)。再如,《论语》指出“古之学者为己”(Kyung,2004,p.120)。由此可见,儒家思想将学习结果同学习者个人的发展联系起来。值得关注的是,尽管东方人重视社区和家庭,但是儒家哲学认为学习是个体的行为,可见,儒家哲学对个体及其发展非常重视。

儒家思想对学习的这些描述融合了社会哲学和基础心理学关于学习的观点,并且认为只有当学习者经过认知学习过程后才会发生变化和发展,故此他们认为学习是个人的事情。我对人类学习的研究重点放在学习之后成长和发展的个体本身,在研究中,我试图将学习与教学分开,将其放到更加广泛的日常生活中。因此,我对学习的关注不是从记忆和理解开始的,而是从现实世界中的经验以及学生所面临的分离状态开始的。分离这个概念描述了我们的一种状态,即对新经验的感知同原有经验(我们的记忆)相差太大,以至于无法确定原来的经验是正确的,这迫使我们提出“为什么?”“怎么回事?”“我应该怎么做?”等问题。无论这种分离感受是自我产生的,还是外因诱导产生,这些被迫我们认识到需要思考性的行动,学习的矛盾在于我们不能识别学习过程的发生。从某种意义上说,崇尚记忆和理解权威教授的内容也是一种盲目的认可,认可学习者是无知的,是需要帮助的。然而,我的研究与此有根本的差异。我更关注经验,我主张通过思维、行动和情感改变学生的经验,然后将结果整合到学生原有的经验中,这已经超出了儒家所强调的认知过程。目前,我将人类学习看作是多过程的结合,在这些过程中,个体——包括他的身体(遗传的、身体的和生理的)和

大脑(知识、技能、态度、价值、情感、信念和感觉)将体验各种社会情境,体验中所感知到的内容通过认知、情感或实践的加工(或通过任何结合),最终被整合到个体的原有经验中,从而导致该个体的变化。在本文中,我所谈论的学习重点关注学习的认知维度。

在图 1 中,我描述了学习过程的不同方面,我想通过“方框 1 方框 2 方框 3 方框 6 方框 1₂”来体现认知的过程,同时也强调有另外一些维度也非常重要(该图早期的版本发表在《中国远程教育》2004 年第 9 期,第 50 页)。

图 1 说明,个体是处于生活世界之中的,只要能接受生活世界,他们就会采用本能的方式进行实践,但是,一旦他们处于分离的状态,即当他们对世界的

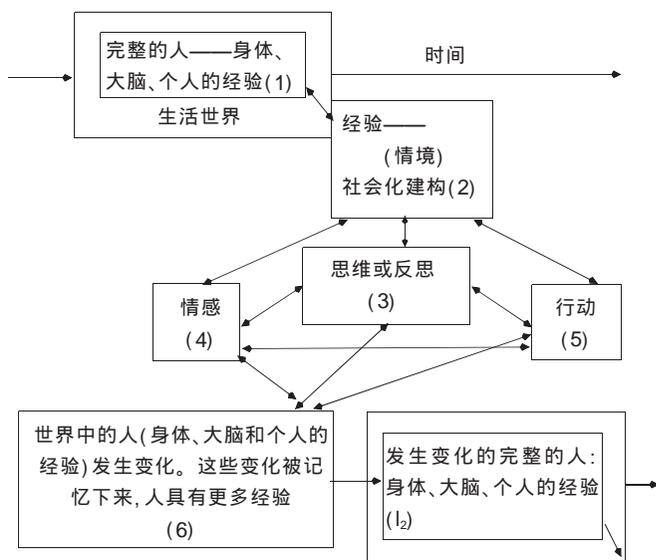


图 1 学习过程经验的转换

感知和他们已有的知识、技能、态度等等不再协调时,他们就会被迫对所处的情境提出质疑。从某种意义上说,他们会更加有意识面对生活世界,然后获取新的经验。拥有经验是人类一种对自我某方面无知的意识,而这种意识是人类对所处情境做出的一种自动反应。新的经验可以由学习者自己诱发,也可以由教师诱发,甚至可以通过重复以前的信息等方式诱发。那么出现新经验之后人们会怎么做呢?之前我所提到一些学者谈到新经验的出现促进了反思和质疑,但是我认为是不够的。人类对新经验的反应还体现在根据所处的情形而产生的情感变化以及行动变化上。我非常赞同儒家哲学的观点,学习的结果是学习者发生变化,成为拥有更多经验甚至成为更加智慧的人。然而,问题在于并不是所有人都知道怎样最好地处理那些提供给他们的信息,因此许多学习者只是努力去记住它们,这在东方和西方国家都有这样的现象。

二、对教育中非思考学习的评论

任何教育课程都是从社会的文化中对知识、技能等的一种选择,这种选择往往由相关学科领域的专家来做,只有这样,人们才会觉得下一代学到的知识是最有价值的。课程和学习项目的设计者们怎样精心准备都不重要,因为在选择教材时,他们基于自己的专业知识为学习者做出了选择。由于人们假设专家们选择的是最有价值的知识,因此,那些在教育环境中学习的人们自然愿意努力掌握和记住教材中的内容。尤其是开放和远程教育中基于文本的材料,这种现象更容易发生,因为学生可以在任何时间学习材料,记忆这些内容。这正是儒家文献中所提出的学习早期阶段。

然而,正如我们所知,儒家文献并没有停留在学习的早期阶段,他们主张更进一步学习。正如王阳明前面的引文所述,如果学生仅仅去记忆所教的内容是不可能理解内容的意义的。在基于文本材料的远程教育中,记忆是一个非常重要的问题,因为基于文本的教学材料往往假设的是一种说教的教学方法。

西方学者对于非思考学习持另一种看法,如 Nietzsche(Cooper,1983,p.3)指出,假如我们被动的接受一些信念和传统,进行毫不思考的学习,我们就正在否认自己的人性,即一种原本性的失真。不幸的是,人类社会中经常发生这样的事情。显然,在给学生提供各种学习机会的时候,我们想避免这样的事情发生,但是,当我们在扮演教学和学习材料设计者的角色时就身不由己了。Foucault 认为,教学材料的设计过程值得人们思考。他(1971,p.10-11 引自 Sheridan,1980,p.121)受 Nietzsche 的思想影响很深,并将 Nietzsche 的思想进一步扩展:……任何社会,一个道理的生产会立即被一系列人控制、选择、组织和重新编排,这些人的作用就是转变这些道理的影响及其可能带来的威胁,并控制那些不可知的事件。

教育是一种个体获得道理手段,开放和远程教育中,编写教学材料的我们就是这些道理的提出者,即便在写作过程中我们可能应用或推崇了其他作者所使用的一些被社会认可的各种道理。

事实上,课程可以被定义为一种文化的选择(Lawton,1973),我们现在谈论的学习课程也可以被看作是文化的选择,我们不能回避学习课程的文化特征。重要的是,我们必须认识到我们正在做的事情,认识到我们必须应该致力于帮助我们的学生不要停留在记忆上,引导他们进入理解和反思的学习阶段。如果我们没有这么做,那么学生只是记住了我们所挑选的认为有价值的知识。于是,我们仅仅是行

驶了道理建构的职能。现在,我们再回到对学习理解的问题上。刚在提到,我们必须跳出教育环境的局限来理解学习,认识到学习实际上是源于一种分离的状态,即我们所感知的经验和我们原来的经验(记忆)发生冲突。然而,也有人会说记忆本身会促进理解,如 Marton 和他的同事(1996, pp. 69-83)就持这种观点。其实,通过反复记忆加深理解并不是新的观点。但是,这种加深理解可能仍然只是将对别人所选择的内容的学习引入更深入的层次。此外,反复记忆不会总是产生深入理解,在很多情况下仅仅是更好地记住了相同的词语。

可是, Simpson(1995, p.58)指出,反复记忆还能够促进自我发展,这也是儒家教育思想的重要观点之一。记忆是接受那些已经发生的事情和我们提供给学习者的内容,这帮助我们理解为什么中国学生只靠记忆学习也能在考试中取得很好的成绩,并能够出色的展示获得的知识。另一个解释中国学生成功的理由可能是儒家思想所强调的努力,儒家思想认为努力比能力更加重要。正如《论语》所指出的那样,“有教无类”。Lee(1996, p.28)指出,孔子早就提出人的能力是有很大差异的,他将人分成四类:生而知之者;学而知之者;困而学之者;困而不学者。也许我们会对这种分类提出质疑,这种分类混淆了天性和教育对人的作用。但是,就天性和教育对人发展作用的讨论,儒家思想更注重教育对人的影响。然而,可惜的是,我们投入了大量的努力去加深理解,虽然不能说是浪费时间,但是却不得不承认没有有效地利用时间。我们以前在讨论学习哲学的时候,常常不考虑时间哲学问题。但是如果记忆仅仅是对过去的回顾,而我们需要的是—种能够改变亚洲教育的未来学习观,那么我们需要考虑时间哲学。

牢记圣人的语句并花费大量的时间不断反复阅读,从而发现其更深层次的意义,这就是我们以前常用的一种学习方法。从某种意义上讲,在持续不断的反复记忆的过程中,我们似乎是在同时间达成一个协议。因为我们花费多长时间进行练习非常重要。Simpson 将其称为是决心,而孔子则将其看作是学习所需的努力,Kierkegaard(1959)将这种与时间达成协议的过程看作是“内在的历史”。与时间协商达成协议在当代社会变得非常重要,我们开发了很多“节省时间”的技术,我们有时宁可“花钱买时间”。当今教育最终的成果是在具体一段时间中学习了什么东西,因此我们通过设计学习来把握时间。例如,我们开发一些学习模块,每个模块被分配 100 个小时,或者可以说是 100 个小时的学习时间。与时间达成协议的方法各种各样,孔子赞赏努力,我们知道中国学

生花费大量时间进行学习,可能比西方国家的学生还多。例如,我们知道西方国家制定的课程表所要求的学生在具体学科课程中花费的时间少于东方国家。由此,可以将时间看作是一个课程问题,仅从字面理解,时间表就成为将课程按照时间绘制的图表。

花费一定的时间进行复习,从某种意义上说就是一个与时间达成协议的过程,是一个内在的历史,从很多方面来讲它都是一个最值得推崇的获得时间和进行学习的方法。然而我们会面临一个问题。既然时间是非常珍贵的,那为什么我们所设计的教育还逐渐更关注时间的外在历史呢。有些事情,我们必须要把握,把握它就让我们与目标更加接近。在开放和远程教育中,我们也面临着如何把握时间的问题:“在应用技术进行长期规划时,我们必须意识到技术是暂时的”(Simpson,1995,p.52)。也许,通过认真的设计,我们可以帮助学习者跨越反复记忆的阶段进入儒家思想中提到的反思、质疑和将知识整合到自我经验中去的阶段,从而帮助学生更加有效地使用时间。我们应该更关心当学生将新的学习整合到他们自己的经验中时所感受到的那刻的满足,这也就是 Kierkegaard 提到的时间的“外在历史”。

三、思维的途径

再回顾一下图 1 可知,一段学习经验的转化是很多方法的结合,我这里想重点谈一下认知的方法。尽管我们其实并不能将它同其他方法割裂出来,Zhu 认为:认知包括记忆、反思和质疑三个过程。既然我们不希望学生记忆权威的话,那么我们就需要创设间断的状态,意识到自己在某方面的无知,而不必担心不能质疑权威的话,因为这种不质疑会使得和谐的状态永远不被打破。由此,我们必须允许学生甚至质疑以前学习的内容。这是一种苏格拉底式的思维方法,我们必须帮助学生审视课本:通过让学生质疑课本内容,我们就能够创造间断的状态。此外,我们还能创造出通过行动、思维和情感(见图 1 中 3,4,5 方框)加工获得的学习经验,这些经验被学生整合到他们原有的经验中(见方框 6),这个过程与王阳明的教学过程是一致的。

尽管 Gilhooly (1996, p.1)将思维或反思定义为“人们组装、使用和修正内部符号原型的一系列过程”;但是,目前为止,思维或反思仍然是一个很难定义的过程。这里我想提出五对思维过程:记忆和解释;创造和评论性反思;问题解决和决策;定向和发散;演绎和归纳推理。上述任何一个思维过程都是重要的,但是它们并不发生在思维的同个层面。每一个思维过程都执行不同的功能,每一个功能对学习

过程都非常重要。如果我们打算通过开放和远程教育推动亚洲教育的变革,那么这些思维过程就值得我们关注。

记忆和解释:记忆过程有许多意义,但是就中国学生而言,它成为非思考的学习,在这个过程中学生努力记住提供给他们的信息。相比之下,思维的解释过程关注信息的意义,所谓解释是努力理解他人及其交流内容的意义,但是却并不对这些内容进行合理与否的判断,这些交流的内容可以是口述,也可以是书面的。Gadamer(1978,p.98)认为“解释学是一种澄清和调节的艺术,在这个过程中我们努力解释我们所遇到的他人所传达的信息”。理解他人努力想传达的意义是一种艺术。就这一点,Gadamer(1978,p.98)已经提醒我们,他指出,“解释”是以一位负责将神的信息解释给人类的希腊神——赫尔墨斯命名的。

解释思维在每一次人类交互中都会发生,当我们试图理解那些与我们交流的人们的意思时,我们必须具备倾听的能力和阅读的能力(通常是阅读能力),并且做到不将自己的意思强加到交流获得的信息上。结果,解释思维会超出思维者的情境,成为沟通思维者与他人的桥梁。另一个重要的意义是,思维者会寻求新的理解,这种需求要求思维者对他人及其生活具备同理心。既然我们无法了解他人的大脑是怎么想的,解释思维要求我们尽可能地了解他人头脑中的想法。通过这种方法我们了解他人想要传达的信息,并且可能会欣赏他人经验中的一些东西,我们尽力将他人的经验纳为自己的经验,并从中学习。我认为,解释思维是儒家思想家们所谓的理解阶段,同时也是 Marton 的深层学习方法的起点。

创新和批判思维:创新思维会提出问题,因为新的观点不可能遵循已有规则,甚至有的观点是创造新的规则。“发现新大陆”般的经验不可能是计划得到的。实际上,Gilhooly (1996, p.218)指出,许多创新思维者无法说出是怎样进行创新思维和创造性解决问题的,似乎就是突发奇想。然而,许多年前,Wallis (1926)曾经提出创新思维包括四个阶段:准备、酝酿、阐明或灵感、验证。Koestler (1964)在他的《创新的艺术》一书中提出,我们通过将两个来自不同方面的观点整合在一起将自己带到另外一种方法面前,这表明综合经常会产生新奇的结果。

相比之下,评论思维被看作是一种分析式的思维,而且是记忆和反复记忆过程的对立面。此外,尽管 20 世纪早期法兰克福学派首先提出解放思维的观点,但是批判思维与该学派提出的批判理论有着本质的区别。批判思维要求我们从自己的思维定势、甚至社会定势(包括教师假定的内容)中解放出来,

这与解放思想似乎有些关联。批判思维与怀疑哲学流派有着某种姻亲关系。Moser 等人 (1998, pp.13-14) 认为怀疑主义包括两种主要的形式——知识怀疑论和合理怀疑论。前者的激进论者认为,没有人知道所有的事物,后者的激进论者认为没有人相信任何事物。然而,我们并不想从两种怀疑论的极端观点中看待问题,我们只想说明批判思维要求对知识和信念以一种怀疑的态度来审视。

问题解决和决策:问题解决是一种分裂的情形,该情形中并没有简单的程序促进问题的解决,尽管也可能提供了各种不同的可能解决方法。Gilhooly (1996)认为,专家常常关注探究的问题是什么,新手却常常关注的是解决的方法。通过分析问题,专家将构想尽可能多的解决途径,这个过程恰好是决策过程的对立面,决策过程是要去掉不同的可能性,从而获得具体的结论。问题解决和决策都是理性思维过程。正如 Gilhooly (1996, p.191)指出的,作出决策包括许多因素,如冒险,考虑不同因素的能力等。很少有人做出决定的时候有能力或时间考虑很多因素,例如,下国际象棋的时候,每个选手只有有限的时间决定走哪一步,因此冒险成为必然。

定向和发散:在某种意义上,我们已经解释过什么是定向思维,但是发散思维却较少受到人们的关注。我们使用术语“发散”来描述那些被称为“冥想”甚至“白日梦”的思维的类型,然而这种思维在我们的生活很常见(Gilhooly,1996),它与机械思维完全相对。不论我们花多大努力试图摆脱这些不定向的干扰,发散思维还是会经常闯入我们的思维过程。我们还可以将其与前面讨论的内在历史和外在历史联系起来。我们生活中的外在因素越重要,我们越不可能进行冥想。只有当我们有时间,或外在环境的压力不大的时候,我们才能去进行冥想。这种冥想有点类似创新思维中的酝酿阶段。在这个过程中,我们可能关注最近发生的本来期待有其他结果的事情,或思考某个未来行动或事件的预期结果。Gilhooly(1996)引用 Snger(1975)的观点,提出这个活动有三个功能:参与和计划,提醒我们那些尽力压制的“没有完成的事情”;在沮丧的环境中保持觉醒。Snger 认为酝酿和发散思维的发生是由于大脑中的活动是持续不断的。

演绎和归纳推理:演绎是从一般规则中推断具体例子的过程;相反,归纳是从具体例子中推断一般规律的过程,或者是用大量事实证明一般陈述的有效性的过程。演绎是在决策中执行的思维过程,当我们面对必须从大量被假设为正确的事实中选择一个答案时,我们经过考虑选出了一个就真正是正确的,然而这个过程从思维过程的逻辑上,以正确答案的

基础上进行的。前面我们已经谈到主流的各种道理是如何充斥在各种教育词汇中的,因此我们必须准备对最初的实事以及推理过程各种假设提出质疑。我们的潜意识思维和情感,甚至我们的有意识思维都可能影响这个过程,一个观点的逻辑形成总是经过精心构想和反复检验的。

归纳和演绎过程相反,是产生假设、并从这些假设中建立理论的过程。建立理论某些方面与理性思维比较相似,尽管它可能包括预感和知觉,但是另外一个意义上说,它又与 Kolb(1984)学习圈中的“概括”环节比较类似。我没有将归纳放入我前面的学习图中,因为我就这个图征求建议的时候,没有人认为归纳是学习过程必需的一部分。实际上,并不是每一次学习都要出现归纳过程,但是如果有些事情不断出现,我们就要考虑就这个现象建构理论。Moser 等人(1998,p.183)建议“人类的认知者主要是理论家,而不是简单的事实收集者。一个人可以从记录的人类历史中发现证据,甚至一定程度上构建关于宇宙的理论和神学。我们相互之间构建彼此的理论,从而试图理解什么让我们成为自己,解释为什么人们按照特定的方式行事”。他们进一步指出,我们为了更好地控制环境也构建关于我们所处环境的理论。从某种意义上看,每一个人都是一个科学家(Kelly,1955),因为人们是从一种分离的经验开始,不断探询对于各种“为什么”的更普遍意义的答案。它包括前面所提到的各种思维形式的混合,然而,最终思维的成果却成为本质上不同的另一个事物。

前面我们所讨论的儒家学者可能并不充分理解思维的过程,因此也无法对学习过程作出正确的判断。然而,在理解思维的各种过程后,我们应该能够帮助学习者突破传统的学习方法,通过开放和远程学习推动亚洲教育的变革。为了达到这个目标,我在本文的最后一个部分提出一些实践的方法帮助学习者实现学习方式的飞跃,这样他们就不用花这么多时间在永无止尽地反复记忆课文上,而是在课文及其意义的基础上进行更加广泛的学习。

四、对教学的一些思考

作为教学材料的设计者,我们行驶着我前面所提到的各种权利,但是我们不希望让学生感到他们需要记忆我们提供给他们的内容。这就要求对教学材料进行充满想象力的设计,这并不是类似制作电子幻灯片那样的技术设计,是给学生提供了经过认真设计的结构化的各种思维训练。随便提一下,我相信电子幻灯片对于这个过程是有一定帮助的,尽管电子幻灯片的展示经常用于说教式的教学,但是技

术的精湛设计能弥补传统呈现方式的不足。

于是,我们需要创设分离的情景,一种需要思考“为什么”或者“我应该怎么办”的情形,我们在使用苏格拉底式教学法的同时,允许学习者质疑课本的内容,我们要给学生提供机会进行更加广泛的思考,并鼓励他们跳出课本的樊篱。然而,仅仅告诉学生不必记忆材料,并不能帮助那些从小到大一直通过记忆进行学习的学生,因此,我们必须在学习材料中设计各种技巧,从而促使学习者使用前面所提到的各种形式的思维。通过创设情景、写作练习、思维指导等方法,通过问题创设、记忆训练、意义理解练习、冲突选择、奖励那些在阅读中发现错误的学生、头脑风暴、从各种可能的问题解决方案中选择最好的方案、实践作业等技巧,我们可以设计各种练习让学习者使用不同形式的思维。我们需要精心设计,将这些方法和技巧自然融入到教学和学习过程中。设计过程的基本原则是,我们不应该一味要求学生提供正确答案,而是让学生努力掌握各种思维的艺术,我们要同时鼓励思维的过程和结果。

结论

通过这些训练,不仅学习的结果被整合到学生的经验中,学习过程也被整合到学生的经验中。学习者将发生变化获得更多的经验,如我第六个方框所示,然后学习者还能将思维的艺术应用到未来的学习情境中,即方框 1₂。最终,不单是亚洲教育能发生了改变,达到我们的目标。同时亚洲学习者也发生变化,他们将踏上自我实现的旅程,然后服务社会,这是他们终身的追求,正如孔子教导的那样。只有这样,教育才能达到人文主义的崇高目标。

参考文献:

- [1] Cheng X (2000) Asian Students' Reticence Revisited System No. 28 pp. 435—446
- [2] Chiang M (1924) A Study of Chinese Principles of Education Shanghai: The Commercial Press
- [3] Chu H (1990) Learning to be a sage: selections from the conversations of Master Chu, arranged topically Berkeley: University of California Press
- [4] Cooper D (1983) Authenticity and Learning London: Routledge and Kegan Paul Foucault M (1971) L'Ordre du discours Paris Gallimard
- [5] Gadamer H- G (1978) Philosophical Hermeneutics Berkeley: University of California Press
- [6] Gilhooly, K J (1996) Thinking: Directed, undirected and creative (3rd ed.) London: Academic
- [7] Jarvis P (1987) Adult Learning in the Social Context London: Croom Helm
- [8] Jarvis P (2004) Teaching and Learning Theory in Distance Education in Distance Education in China No 9 pp. 47—52
- [9] Jarvis P (forthcoming) Learning and Personhood: towards a comprehensive theory London: Routledge
- [10] Kelly G (1955) The Psychology of Personal Constructs New York: Norton
- [11] Kennedy P (2002) Learning Cultures and Learning Styles Myth- understandings about adult (Hong Kong) Chinese learners In International Journal of Lifelong Education Vol. 21 No 5 pp. 430—445
- [12] Kieckgaard S (1959) Either/Or Vol 2 Princeton: Princeton University Press
- [13] Koestler A (1964) The Act of Creation London: Hutchinson
- [14] Kolb D (1984) Experiential Learning Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall
- [15] Kyung Hi Kim (2004) An Attempt to Elucidate Notions of Lifelong Learning: Analects- Based Analysis of Confucius Ideas about Learning in Asia Pacific Education Review Vol.5 No 2 pp.117—126
- [16] Lawton D (1973) Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning London: Hodder and Stoughton
- [17] Lee Wing On (1996) The Cultural Context for Chinese Learners Conceptions of Learning in the Confucian Tradition in Watkins D and Biggs J (eds) The Chinese Learner Hong Kong: Comparative Education Research Centre, and Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research
- [18] Liu Wu- Chi (1924) A Short History of Confucian Philosophy Harmondsworth: Penguin
- [19] Marton F and Saljö (1984) Approaches to Learning. In Marton F, Hounsell D and Entwistle N (eds) (1984) The Experience of Learning Edinburgh: Scottish Academic Press
- [20] Marton F, Dall'Alba G and Tse T.L. Memorizing and Understanding: the Key to the Paradox in Watkins D and Biggs J (eds) The Chinese Learner pp.69—83
- [21] Moser P, Mulder D and Trout J (1998) The Theory of Knowledge New York: Oxford University Press
- [22] Rousseau J J (1911[1762]) Emile London: Dent
- [23] Schutz A and Luckmann T (1974) The Structures of the Life World London: Heinemann
- [24] Sheridan A (1980) Michael Foucault: the will to truth London: Tavistock
- [25] Singer J (1975) Daydreaming and Fantasy London: Allen and Unwin
- [26] Simpson L (1995) Technology, Time and the Conversations of Modernity London: Routledge
- [27] Wallis G (1926) The Art of Thought London: Jonathan Cape
- [28] Watkins D and Biggs J (eds) (1996) The Chinese Learner Hong Kong: Comparative Education Research Centre and Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.

感谢: 本文是彼得·贾维斯教授在第三届亚洲遥距及成人教育研究研讨会暨第四届海峡两岸及港澳地区远程教育学术研讨会上的主题报告, 这次大会于 2005 年 6 月 20 至 22 日在香港公开大学召开。编辑部感谢香港公开大学遥距及成人教育研究中心张伟远教授与作者联系, 获得全文发表的版权, 在本杂志独家发表。

收稿日期: 2005 年 6 月 20 日
责任编辑: 李 馨