

媒体学习情境结构: 从行为主义到认知主义

——远程教育的媒体教学思想比较研究

张亚斌

【摘要】

本文通过对于行为主义、认知主义教育思想的衍化过程考察和联系比较,进一步指出,远程教育的媒体教学思想来源于经典的传统学校教育思想理论,正是行为主义的“刺激—反应”、“强化—模仿”理论,为我们激活远程学习者的认知动机,诱发他们产生学习预感和期望,激励他们形成“学习者—媒体—资源”的学习情境结构,提供了指导;正是经典的行为主义教育理论到认知主义教育的理论升华,造成了远程教育媒体教学思想“认知革命”的发生。

【关键词】 远程教育; 媒体教学; 行为主义; 认知主义; 媒体学习情境结构

【中图分类号】 G420

【文献标识码】 A

【文章编号】 1009—458X(2007)10—0017—06

与其它教育学分支学科的教学理念的诞生一样,远程教育学的媒体教学思想同样来源于经典的传统学校教育思想理论,正是人们耳熟能详的传统学校教育思想理论,为远程教育的媒体教学思想萌芽,提供了肥沃的土壤,为远程教育媒体教学思想这只不死的凤凰进行涅槃,提供了广阔的生命空间。正如我国学者唐莹所描述的那样,“对教育学的关注,首先体现在教育史的研究以及教育理论家在思考教育问题、提出新的教育观点是的历史思索当中:或者是对教育理论发展进程进行陈述。”正是在“对历史上种种教育理论的批判性反思”当中,后人逐渐提出了自己的思想,“建立了自己的理论”。这里需要澄清的是究竟何谓“教育理论”;什么是“教育思想”;他认为,“教育理论是系统化的教育思想,是由一套专门概念或术语、命题构成并支持着的一组陈述,它立足于教育学的立场”。显然,用它来界定一般意义上的、成熟的经典的传统教育学理论一点也不为过。而“教育思想是一个更为一般的概念,它风格多样,不拘形式,可是人们肯教育生涯的常识性体验,或是哲学思想的副产品,或是一种社会意识,或是有灵感的教育小说、随笔。可以说,从常识到科学,从哲学到诗文,都能展示人们的教育思想。”^[1]一般来说,新兴的教育科学往往正是从教育思想起步的,它都是在对“以往教育理论”的关注和吸纳中,闪烁出其智慧的火花的。正由于此,我们说,像远程教育媒体学这样的新兴学科,它们的思想萌芽,自然也要从传统的

经典教育学理论中汲取营养,亦即采用一种批判性接受和借鉴的态度,来审视本体学科的性质、结构和其它种种表现形式,进而形成本学科的思想体系,逐渐随着时间的推移,升华成一种具有历史经典意义的新的教育学理论。当然,它也会不可避免地从事行为主义和认知主义这两种经典的教育思潮吸收营养,并促成了远程学习者形成开放教育自主学习过程中不可或缺的“学习情境结构”。

远程教育的行为主义媒体教学思想

行为主义是20世纪初起源于美国的一个心理学流派,也是世界心理学中的一个重要学派,它是由美国心理学家华生于1913年在巴甫洛夫条件反射学说的基础上,吸收桑代克的联结主义学说教育理论而创立的,这种理论认为,“人类的一切行为,其构成的基本要素是反应,一切行为表现只是多种反应的组合;而该等反应中,除少数是生而具有的反射之外,全都是个体在适应环境时,与其环境中各个刺激之间的关系,经由经典条件作用的学习过程所形成的。”因此,“只要能了解环境刺激与个体的关系,就可以设计并控制刺激,经由条件作用的方法,建立起所要建立的反应,从而组成预期的复杂行为;而且,也可根据条件作用法则(指消弱),消除个体已有的行为。”^[2]按照这种观点,在远程教育媒体教学环境中,教学行为的实现,关键在于教师和远程学习者的反

应,这也就是说,它依赖于教师和学习者个体在适应此文化环境时,媒体知识符号信息刺激与自己的接受器官所建立的有机联系。对于远程教育研究者而言,只有了解并掌握了教师和学习者个体与媒体信息刺激之间的能动与受动关系,才能真正搞清楚远程教育教学媒体的发生机理和作用规律,才能指导开放大学据此科学设计远程教育状态下的媒体教学环境、媒体教学资源、媒体教学组织、媒体教学过程,甚至于为开放大学提供系统的远程教育的媒体教学预警服务。

1. 媒体教学联结:从“媒体教学刺激”到“媒体教学反应”

经典的行为主义教育理论在远程教育中的应用告诉我们,媒体作用下的“教学分离”教育环境里,教师的教学、学生的学习,基本上是媒体信息刺激代替师生直接课堂交往的文化传播过程,它通过建立教师的“媒体教学刺激”和学习者的“媒体教学反应”二者之间的有效联结,克服“时空分离”条件下,二者因为失去传统意义上的课堂教学环境而产生的教学或学习焦躁和恐惧心理,减少因为没有知识信息刺激而产生的过激情绪反应,进而引导其尽快适应媒体教学环境,通过熟练的媒体技术操作控制行为,利用媒体教学模式,成功地实现知识的远距离迁移,从而达到与传统学校课堂教育一样、甚至较之更好的理想教学效果。我们不妨借助华生的有关话语去表述,那就是,在远程教育的媒体教学环境里,“我们将会看到”,“在人的一切形式的”教与学“动作中都普遍存在一切共同的因素”,那就是,在教师和学习者的“每一种顺应内都永远存在着一种反应或动作以及一种引起那一反应的”媒体“刺激或情境”,“无须超越我们的事实太远,似乎就有可能来说,刺激永远是有体外的环境,或者是由人自己的肌肉运动和它的腺体分泌所提供的”。^[3]

依据华生的观点,我们可知,在远程教育的媒体教学环境里,教师和学习者的反应会分为“外现的习惯反应”、“内隐的习惯反应”、“外现的遗传反应”和“内隐的遗传反应”。结合远程教育媒体教学的具体状况,我们可以得出这样的结论:“外现的习惯反应”是指教师和学习者在远程教育媒体教学信息刺激下所产生的身体定向反应,诸如表情、手势和动作等;“内隐的习惯反应”体现在不用仪器测量和科学实验而难以观察到的师生的教学和学习思维活动,一般来说,它会外化为人的语言交流习惯和精神条件反射;而“外现的遗传反应”则是指那些能够被人们

观察到的媒体教学信息接收本能和情绪的激烈反应;“内隐的遗传反应”包括教师和学习者在远程教育媒体教学信息刺激下的内分泌生理反应,它必须借助仪器和实验来观察研究的到。然而,不管是那种反应形式,对于研究者而言,无须理会其中的奥妙,只要将媒体看作是一个“黑箱”就行,研究它的“终端”信息输出,即将师生的“大脑”看成是一个“黑箱”,只研究他们在信息刺激后所产生的“行动”表现就行。人常说,环境决定行为,行为成就模式,我们只要查明远程教育教学环境的“媒体刺激物”与“教学行为人”之间的规律性外部关系,就能根据刺激强弱预知反应程度,根据反应行为推断刺激模式,进而达到预测并控制媒体教学效果和师生教学行为的目的。

2. 媒体教学机制:从“媒体强化现象”到“媒体强化原则”

借鉴行为主义的代表人物斯金纳的有关理论,我们可知,远程教育的教学媒体刺激与教学主体的接受存在着一种引人注目的“媒体强化现象”,具体讲,就是凡能使得教师和学习者的个体教学操作反应频率增加的媒体教学信息刺激称为强化,能够产生强化作用的那些众多的教学媒体被命之为强化物。一般来说,强化物可分为正强化物和负强化物两种形式,正强化物是指那些能够有助于增加师生主体刺激反应频率的教学媒体,负强化物是指那些造成师生个体在具体媒体教学情境中刺激消失现象的教学媒体。正负两种强化物对于师生的个体反应行为一般都能够具有奖励和惩罚两种强化预设功能,师生如果能够以高度的热情或责任感,自觉接受教学媒体的高频率刺激,就有可能产生正强化作用,得到知识的奖励;但如果师生们的接受度低,刺激反应麻木,拒绝接受媒体教学的强化,那么,他们的媒体教学活动则有可能受到负强化作用的惩罚。

这充分说明,利用媒体进行远程教育教学本身就具有接受正强化奖励和负强化惩罚的业务风险,究竟最终会接受媒体教学的正强化奖励还是负强化惩罚,其实,这一切均取决于教师和学习者的媒体教学操作行为。如果,他们愿意接受奖励,就会不断地通过自己的媒体操作行动获得更多的正强化奖励,进而形成自觉实现远程教育媒体教学的心理动力,导致后续媒体强化行为的发生;如果他们愿意接受惩罚的风险,那么,就会通过试误教学或试误学习,逐渐消除负强化作用对自己媒体学习的不良影响,以最终将其转化为正强化作用。然而,值得注意的是,不管是面对正

强化奖励, 还是面对负强化惩罚, 对于师生们而言, 这一切, 最终都会导致或引发他们的后继媒体操作行为, 也就是说, 强化自身需要师生们持续不断地开展操作行动, 以求获得更多的“后效强化”。我们把远程教育媒体教学中的这个强化教学规律, 称之为远程教育教学中的“媒体强化原则”, 斯金纳以为, 强化原则是解释机体教、学过程的主要机制。

3. 媒体教学诱因: 从“媒体知识讯息”到“媒体学习模仿”

不过, 与斯金纳的观点有所不同, 社会学习论的倡导者班杜拉以为, 强化是构成师生远程教育媒体教、学的首要条件, 但是, 媒体强化物绝不是加强媒体教学刺激—学习反应联结的必要因素, 相反, 只有媒体强化物所发出的知识讯息, 才是媒体认知环境里真正产生强化作用的主要诱因。惟其如此, 他指出, “很少有事实证明单靠强化可自动构成学习……倒是有很多事例, 足可证明强化物的呈现, 对个体来说只是一种讯息, 从而引起个体学习的动机; 强化物的本身并不能对个体的反应产生强化作用”^[4], 相反, 只有“讯息”, 只有媒体强化物所生发出的讯息, 才能导致正强化奖励, 使得师生再接再厉, 共创佳绩, 或者导致负强化惩罚, 使得师生知错必改, 改则嘉勉。只要师生们在媒体教学环境里有过一次这样的表现, 那么, 只要身处同样的学习情境, 他们就会情不自禁, 如法炮制, 强化教学。正因为如此, 班杜拉非常看重媒体强化讯息环境里, 师生们所表现出的重复性强化教学行为及其自主性的个体教学行为, 甚至认为, 正是“媒体强化讯息”导致了教师的媒体教学行为, 导致了学习者的“媒体学习行为”。

关于教师和学习者在媒体教学环境中的强化教学行为, 行为主义对我们的启示是, 教师必须利用媒体讯息刺激和激发学习者的观察学习行为, 鼓励他们以观察员的身份, 仔细观察媒体教学情境中的各种教师角色的示范教学行动, 这样他们仅仅通过观察这种间接经验, 而不是通过实践那种直接经验, 就完成了知识的替代学习。行为主义将学习者完成替代的学习的过程称之为模仿, 而将学习者在个体观察学习时所模仿媒体教师角色对象称为楷模, 这样, 媒体学习的过程, 就转化为学习者通过媒体模仿教师角色楷模的过程, 也就是我们平常所说的“媒体学习模仿”。也正是在这个理论基础上, 行为主义将学习者的学习行为分为这样四种类型, 即: 通过效法媒体中的教师角色教学行为, 从而获得知识的“直接模仿”学习行为

类型; 全面吸纳媒体教学信息, 从而完成知识迁移的“综合模仿”学习行为类型; 不安于仅仅捕捉媒体教学对象的具体教学行动, 而注重行动背后的知识意义描述的“象征模仿”学习行为类型; 通过媒体教学活动, 能够分析、归纳、总结出知识体系的“抽象模仿”学习行为类型。然而, 不管是哪种类型的媒体教学模仿, 对于学习者来说, 都必须经历注意阶段、保持阶段、再生阶段和动机阶段的观察体验: 在注意阶段, 仔细观察楷模所表现出的知识行为特征, 解读其中所蕴含的意义和价值; 在保持阶段, 将自己所观察到的知识结构转化自己大脑中的表征性心象或语言符号图式; 在再生阶段, 将经过模仿楷模行为所得到的有关知识, 进行记忆沉淀处理, 然后, 以自己的行动表现还原出来; 在动机阶段, 只要实践中出现与之相似或相同的境遇, 就自觉将学到的知识运用到改造自然、改造社会、改造生活的劳动中去。

4. 媒体教学过程: 从“媒体学习变量”到“媒体学习可能”

考察远程教育媒体教学的观察模仿过程, 我们不难发现, 在教师利用远程教育媒体发出教学讯息, 到学习者个体接受媒体知识讯息刺激并出现强化行为反应之间, 存在着广阔的中间变量, 亦即“媒体学习变量”。这个中间变量其实正是学习者个体在模仿观察阶段所出现的丰富的生理和心理状态变化, 它们是远程教育媒体教学行为的实际决定因子, 它们决定着远程学习者的实际学习模仿行为类型, 决定着处在不同阶段的学习者所做出的相关学习反应和学习对策。很明显, 其中包含着学习者的学习需求变量和讯息认知变量两种形式, 学习需求变量的本质就是远程学习者的媒体学习动机, 包括他们的媒体学习目的、媒体学习目标、媒体学习对象等内容, 而讯息认知变量就是学习者的媒体学习能力, 包括学习者的媒体刺激反应能力、媒体知识知觉能力、媒体楷模模仿能力等。

显然, 这些观点也正是以托尔曼为代表的新行为主义代表人物所极力推崇的理论观点。这些观点, 从某种意义上讲, 也与赫尔的观点有着异曲同工之妙, 那就是, 在媒体知识讯息的刺激与学习者的个体反应之间, 存在着能够引起多种模仿观察反应的时空可能性, 亦即存在着无限的“媒体学习可能”。在媒体教学情景当中, 媒体刺激与学习者的反应并不是远程教育媒体教学的唯一条件, 甚至不是一个充分条件, 它只是一个必要条件, 然而, 强化, 却是远程教育媒体教学的一个充分条件, 或者说是必要条件, 没有强

化,便没有远程教育的媒体教学和学习。如果说,刺激和反应行为是远程教育媒体教学的“原始内驱力”,那么,强化与模仿行为则是远程教育媒体教学持续开展的“继期内驱力”,正是二者的存在和作用,构成了一个完整的远程教育媒体教学的“刺激—反应—强化—模仿”的行为链。而这一点,恰恰是在研究行为主义的远程教育媒体教学思想时,我们尤其要注意的。

远程教育的认知主义媒体教学思想

认知主义的思想萌芽在人类历史上源远流长,作为一种研究人们获取知识的方法,它使得我们把目光引向西方古典哲学中的经验主义和唯理主义思想流派,后来,经过冯特的内省法构造主义理论、詹姆斯解释记忆的机能主义原理、格式塔学派的研究知觉组织及其思维问题的心理学说的不断激荡,便日见端倪。然而,作为一种真正意义上的教育学理论,它的生成则是在20世纪50年代,由美国临床心理学家凯利所提出的。

1. 媒体知识学习:从“人格知识动机”到“知识刺激预感”

凯利的成果告诉我们,在远程教育媒体教学当中,改进教师和学习者的认知态度和方式是非常重要的,教师操作远程教育媒体实施教学,学习者利用远程教育媒体完成学习任务,最重要的是教与学动机,亦即知识需求意义上的“人格认知动机”,而非生物本能意义上的认知动机。它否认行为主义的强化概念,认为人的教学行为不应受媒体等外物控制,而是受人作为作为认知主体的认知预测内力控制,如果说有所谓的强化存在的话,那应和人的认知期望挂钩。换句话说,就是如果媒体刺激强化的知识信息模式和教师和学习者的预测设想期望的媒体知识讯息刺激强化模式相吻合时,那么,他们得到就是积极强化和奖励,反之,则会招来消极的强化和惩罚。也正是因为这些原因,凯利从来就不看重媒体及其环境对于人的教学效果的影响,也不看重人作为动物的无意识生物认知机制,相反,他强调人作为主体的人格需要和创造性接受能力,他假定人类对于自己知识接受模式是由自己自主选择的。正因为如此,他指出,“我作为一个心理学家,因此也是一位科学家,我正在做实验,以便对人的某些现象进行预测和控制,对这些问题做出成绩和有所进展。但是我的被试着,他仅仅是一个人类有机体,来自他内部的、无情的躯里推动着

他,或者说,他为维生和避害所驱使。”^[5]

显然,在凯利的视域里,远程教育的媒体教学过程中,师生们对于媒体所提供的知识刺激模式的预测、设想、期望是特别重要的。师生们在教学、学习过程中,所作的唯一一件事情,就是测试、验证媒体的知识讯号刺激强化是否应了自己的事先预报。他用了一个词去界定远程教育媒体教学中师生们这种独特的认知现象,那就是“预感”,亦即“知识刺激预感”。他说,“预感(anticipation)不仅仅是为了它本身而不断预感的;它是为了使未来的现实能够更好地实现。是未来吸引着人们,而不是‘过去’有这样的力量。人总是从现时的窗户,展望于未来。”^[6]由此可见,与其说,远程教育的媒体教学活动,是媒体知识讯号不断刺激强化人的意识的结果,毋宁说,它是师生们大脑主动建构的结果,正是师生们在预言知识讯号刺激强化模式的过程中,他们接受、还原、再现了知识的结构图式,并且将知识的意义全面准确地释读出来。而这,也恰恰正师生们乐于接受和看好的远程教育媒体教学的预言前景。

2. 媒体知识期望:从“媒体教学构念”到“主体认知定理”

凯利强调,“一个人的过程都是以其期望(预期、期待、预料)事物的方式在心理上开辟途径的”^[7]具体到教育教学活动中,就是每个人在教与学过程中,都将不可避免地通过“媒体教学构念”来主动完成自己的教学任务。所谓“构念”,就是师生们“期望”知识刺激强化理想模式所形成的个人思想、观点和看法。也正是在此基础上,他提出了教育主体能动认知的十一条定理,亦即“主体认知定理”。简单总结就是:师生反复期望来预料知识事件及其刺激强化模式的“建构式定理”;凸现师生在知识建构中教、学特色差异的“个性化定理”;师生们从自身情况出发编织自己预见知识系统构念的“组织型定理”;师生们个人构念是由一定数目的两极性结构组成的“两分法定理”;师生们在两分性构念中做出符合自己需要的决断的“选择性定理”;师生们的一种构念只适合于预料一定时间、一定环境、一定对象的教学接受事件的“范围度定理”;随着教学环境的不断变化师生们的构念连续发生变化的“经验差定理”;师生们个人构念系统变化接受适合范围内新的构念渗透度的“调制量定理”;师生们在教学过程中能够连续应用彼此间并不一致的亚构念系统的“片断面定理”;师生们在教学过程中必须时刻关注相同性知识经验建构的

“共同性定理”，师生们建构自己的个人构念时学会扮演相关人士职业角色的“社会性定理”。这一条定理，同样适合处于远程教育媒体教学情境里的师生借鉴参考。

3. 媒体知识发现：从“媒体认知主体”到“媒体认知表征”

在远程教育媒体教学理论的研究当中，我们不能不注意到在20世纪60年代兴起的、由美国学者布鲁纳所积极倡导的发现式教学理论，也叫“认知教学理论”。这个理论，就是到今天，还在对于人类的远程教育理论研究产生着深刻的影响。布鲁纳认为，“教学生学习任何科目，绝不是对学生心灵中灌输些固定的知识，而是启发学生主动去求取知识与组织知识。教师不能把学生教成一个活动的书橱，而是教学生学习如何思维；教他学习如何像历史学家研究分析史料那样，从求知过程中去组织属于自己的知识。因此，求知是自主性的活动历程，而非只是被动地承受前人研究的成果。”^[8]也就是说，在他的教育思想体系中，已经有了以学生为中心、以学生为本的现代远程教育媒体教学思想理念。按照他的观点，在远程教育媒体教学中，学习者绝不是知识的被动接受者，而是一个对于媒体知识情境的主动探索者，他们是名副其实的一群“媒体认知主体”，正是在这样一种主动式的、探究式的学习模式中，学习者主动形成了自己的媒体知识认知结构，他把教师和学习者在此种教学环境中，借助知觉将外在的物体或事件转化为内在的心理物质和事件诸如媒体和知识的过程，用一个词去表述，那就是“认知表征”，“媒体认知表征”。

布鲁纳以为，认知表征包含三种类型和三个阶段：第一种类型是动作表征，学习者可以像婴儿那样，观察媒体中那些富有刺激意味的教师教学媒体动作，并通过它来获取知识，或者说应当像婴儿用手抓去周遭的物体那样，在自己力所能及的范围内，操作媒体，感知知识。由此看来，在远程教育媒体教学环境中，具体的媒体动作反应是人求知的基础，也是学习者认知表征的第一个阶段。第二种类型是形象表征，亦即学习者应该像儿童那样善于从那些具有鲜明形体特征的事物形象中，体会知识，并将其转化为自己大脑记忆中的知识心像，一般来说，形象表征，即可以是图片形象表征，也可以是活动影像表征，这些形象表征因为其所具有的知识寓意性、象征性、比喻性、隐喻性、暗示性，而受到人们的关注，并且被人们视做学生的学习由具象进入抽象的转型过渡阶段，

也被称之为任职表征的第二阶段。第三种类型是符号表征，教师能够通过媒体所呈现的文字语言符号、公式推导符号、表格会意符号，直接感知到课程知识符号的原本意义内涵，甚至能够借助这些知识所赐予自己的逻辑思维去解构自己在学习、生活、工作实践中遇到的各种有关知识难题。按照布鲁纳的观点，教师在利用媒体教学过程当中，尤其要注意到这点，要注意运用学习者所敏感的行为动作、形像图式、声画符号等再现表象，去刺激学习者尽快形成知识的“媒体认知结构”。

4. 媒体认知结构：从“媒体认知要素”到“媒体螺旋课程”

布鲁纳以为，媒体认知结构形成有三个不可或缺的要害：一是学习者的媒体学习要有良好的直觉思维。在媒体学习情境中，教师应当注意引导学习者通过自己多年学习养成的直觉思维，预测和探索知识获得的操作渠道，感悟和寻找知识演化的逻辑线索，选择和判断习题答案的正确与否。这种对象媒体知识的直觉思维能力的应用是学习者发现学习的前奏。二是学习者的媒体学习要有严密的情境结构。所谓情境结构，就是媒体知识构成的基本框架，在此框架中，我们能够看到彼此相连的媒体知识概念图谱。简单地说，只有那些具有科学合理的知识结构的媒体教材，才能成功地引导学习者实现知识迁移。三是学习者的媒体学习必须具有回馈价值。当学习者的探索性发现学习反应完结之后，需要关注的问题是学习者是否获得了知识强化的回馈补偿。一般来说，远程教育的媒体自测系统具有这样的功能，如果学习者的获得了正确的知识答案，那么，他就会受到肯定、表扬、鼓励等奖赏，如果选择了错误的答案，就必然会受到处罚，他就会按照媒体的导引，从错误的认知方向中走出，从而回归到正确的认知轨道，直到他受到正确答案的奖励为止。在布鲁纳看来，学习者的媒体学习，发现自己的学习错误有时比发现自己的正确答案更为重要，正是在媒体试误学习中，学习者完成自己的媒体认知结构构建。

与此同时，为了方便学习者的媒体认知结构构建，布鲁纳提出了媒体螺旋课程的构想，亦即让课程内容在媒体上循环呈现。这种媒体螺旋课程的知识结构有利于维持学习者高亢的学习热情和健康的学习动机。基于此，他还提出了以人为学科中心的媒体课程计划，力图在类似远程教育媒体教学的教学模式中，倡导一种更加人性化的教学模式。他鼓励教师引导学

习者利用媒体,自觉积极参与社会文化活动,自主全面了解社会关系演化,自动深刻把握社会组织架构,自为实际体验各种社会角色,从而通过比较学习研究,大胆假设,小心求证,获得更多的科学知识。远程教育媒体教学的重要意义就在于启发学习者,养成独立化的发现式媒体学习学习习惯,掌握个人化的探究式的媒体学习要略。

5. 媒体认知革命:从“媒体意义学习”到“媒体认知科学”

布鲁纳所倡导的这种针对学习者学习能力、学习心理进行媒体教学的方法被另外一位心理学家奥苏贝尔提升为“有意义学习理论”。奥苏贝尔认为,只有适应学习者学习经验、学习水平的媒体教学活动才是真正有意义的教学活动,只有获得适合自己认知结构的媒体知识才算是真正有意义的学习。按照他的观点,远程教育的媒体教学涉及教学、课程、学习三个要素,媒体认知情境应当沿这三个轴向展开建构,教师们要考虑如何设计、编制、组织媒体教材才能适合学习者的有意义学习,课程教学计划的实施应当以能够实现教师的有意义媒体教学和学习者的有意义媒体学习为目标,学习者要考虑如何发挥自己的潜在能力成功实现有意义学习。很自然地,要达到这三个目的,就有一个“要领概念”的问题。对于教师和学习者而言,就是要贮存足够支撑有意义教、学的先备知识,因为先备知识正是个人吸纳新知识的文化基础,这正如我们要通过媒体进行远程教、学,就必须掌握相应的媒体操作知识一样。为此,奥苏贝尔又提出一个“先导组织”概念,亦即一切有利于教师学和学习者有意义教、学的步骤就是“先导组织”,其含义为,从表面上看,远程教育的媒体教学为被动的接受教学或接受学习,但是,在接受媒体教学的过程中,教师和学习者求职的心理活动仍然是主动的,他们能运用自己的先备知识,进行有意义的媒体教学或学习。

认知主义给予我们研究远程教育的媒体教学理论以很多的启发,目前人们对此的探索仍在继续。作为研究人类远程教育媒体教学的认知过程、智能系统、运行机制的一门学科,它在教育学、心理学、语言学、生物学、传播学、社会学、文化学、人类学等多个学科方面已经有所突破。同样,它也给我们研究远程教育的媒体教学理论开辟了丰富多彩的科学通道。人们在不同的科学领域里寻求着远程教育媒体教学理论研究的探险,传统的学校教育学和教育心理学已经成为人们研究远程教育媒体教学理论的学科基

础,电子媒介学和大众传播学为远程教育的媒体教学理论的广度研究和深度研究提供了潜在的技术空间和发展可能,应用语言学、神经生物学也为远程教育媒体教学理论的研究提供了很好的科学视角,艺术审美学和组织社会学为远程教育媒体教学理论研究提供了广阔的功用范围,文化人类学和人文生态学更为远程教育的媒体教学理论的前瞻研究提供了不可限量的增值依据,可以说,人们正在利用各种学科,发动着一场实实在在的“认知革命”——一种关于远程教育媒体教学理论研究的“认知革命”。惟其如此,认知科学所引发的一切媒体教学问题,才成为当今社会远程教育学科领域里,最容易引起人们广泛争论的世界性话题,而认知科学由于其所具有的不同的发展前景和研究道路,还为人们相互竞争,形成不同的远程教育媒体教学观,建构各种不同的远程教育媒体教学理论范式,在教育哲学上产生巨大的观点分歧,提供了肥沃的土壤。特别是以人工智能教学系统为特征的认知科学的研究,正在把远程教育的媒体教学的理论提升到前所未有的高度,远程教育的媒体教学理论研究很可能因为它的研究而进入一个全新的文化境界。

显然,正是行为主义的“刺激—反应”、“强化—模仿”理论,为我们激活远程学习者的认知动机,诱发他们的学习预感和期望,使用远程教育媒体教学资源,激励他们发现学习、有意义学习,形成“学习者—媒体—资源”的“媒体学习情境结构”,提供了指导。这种有利于学习者自主学习的“先导组织”的存在和运行,引发了远程学习者的学习行为模式和学习认知模式的联结革命。毫无疑问,也正是经典的行为主义教育理论到认知主义教育理论的升华激活,造成了远程教育媒体教学思想“媒体认知革命”的发生,也许,这正是远程教育媒体教学思想的第一次理论飞跃。

[参考文献]

- [1] 唐莹. 元教育学[M]. 北京: 人民教育出版社, 2002.
- [2][6][8] 张春兴. 教育心理学[M]. 杭州: 浙江人民教育出版社, 1998.
- [3] 杨清. 现代西方心理学主要派别[M]. 沈阳: 辽宁人民出版社, 1980.
- [4][5][6] 陈仲庚, 张雨新. 人格心理学[M]. 沈阳: 辽宁人民出版社, 1986.

收稿日期: 2007-05-10

作者简介: 张亚斌, 北京广播电视大学科研处 100081。

责任编辑 方庄