

# 浅论对话学习

彭杜宏

(苏州大学 教育学院, 江苏 苏州 215123)

**摘要:** 对话是一种两个或两个以上主体的交流、讨论活动。“对话学习”是将对话同时作为目的和手段的学习方式。该学习方式有着坚实的心理学基础,包括社会建构主义学习论、智力的社会性发展论、认知精制和认知负荷论等,同时,它具有视界拓展、共同创生、多维检测、动机促进、潜能释放等多种学习效应。

**关键词:** 对话学习; 心理学基础; 学习效应

**中图分类号:** G420

**文献标识码:** A

**文章编号:** 1008 - 0627 (2008) 05 - 0009 - 05

人是如何学习的?在教育视角下,存在三种典型的心理学理论:行为主义观,强调环境刺激对个体习得行为的影响;认知心理学观,注重知识的内在表征、类型及其获得;社会文化观以“人—人”或“人—物”互动方式来解释学习的社会特性。<sup>[1](15-46)</sup>从社会文化观来看,与其他个体对话、交流的学习是完整学习体系的一部分。<sup>[2]</sup>社会建构论(social constructionism)提出知识学习的对话隐喻,认为知识是随着对话的继续而被不停地生产出来的东西。可以说,对话处于学习过程的核心,重要的学习和理解需要合作和对话。

然而,教育实践中存在一些认识偏差,如将对话仅仅看成是一种形式,忽视对本质的思考;缩小对话构成者的范围,将对话仅仅理解为“师—生”互动等诸多“零碎对话”的现象。<sup>[3]</sup>本文怀着探索多元有效学习方式的目的,试图从整合的视角提出“对话学习”,并从其具体内涵、心理学基础、学习效应等方面展开论述。希望这些思考对启发个体转变学习的单一思维模式,恢复学习的目的、意义、价值与快乐等有参考价值。

## 一、对话学习的内涵

人的学习是以语言为中介实现的。一方面,通过语言获得用语言符号记载下来的关于客观世界的知识,这是一种间接的对话而获得知识。另一方面,可以通过语言直接与别人进行对话,获得经验和知识。对话(dialogue)是人与人之间交往、合作、互动的直接过程;是信息交流、理解活动及意义产生的重要机制。“对话学习”(dialogic learning)即个体通过语言直接与他人交流而实现共同探究、经验交换、意义生成和知识创造的过程。同其他个体之间的对话、交流应成为我们完整学习体系的一部分。作为有效的学习方式,对话学习还应具有如下内涵:第一,对话作为目的。作为目的的对话追求的是不断挑战高于自身水平的人,即学习就是要追求能与高于自身水平的人(专家、学者、师长)对话。学习本是基于沟通的社会过程,学习的实践就是对话的实践,学习,便是为能与高于自己水平的他人进行对话、展开对话、深入对话,不断提升自己的对话力。第二,对话作为方法。作为方法的对话追求的是学习中与他人交流、合作、互动,在与他人的对话互动中实现更有效的学习。比如,通过与专家、学者、老师、同学面对面的对话,在提问与回答、追问与应对中发现苍白与薄弱;在针锋相对中顿悟彼此偏见;在向他人娓娓道来中萌生新的思路,等等。通过对话、经由对话,弥补独白学习之不足,实现学习最大化。综上,“对话学习”是将对话同时作为目的和手段,强调个体在学习中的对话意识与对话行为,由此构成对话学习的核心内涵。

收稿日期: 2008-04-27

作者简介: 彭杜宏(1977-),女,湖南长沙人,苏州大学教育学院博士研究生。

## 二、对话学习的心理学基础

### (一) 最近发展区与社会建构主义学习论

苏联心理学家维果茨基指出,个体的发展至少有两种水平,一是现有发展水平,这是指由于一定的已经完成的发展系统的结果而形成的心理机能的发展水平;二是在有指导的情况下借助别人的帮助所达到的解决问题的水平,也即通过指导性的交往所能达到的水平或潜力区域。该区域就是“最近发展区”(the zone of proximal development, ZPD)。儿童心理发展是通过掌握心理机能的工具——语言、符号,在与成人的交往中不断获得的。最近发展区揭示了学习的本质特征不在于“训练”、“强化”已形成的心理机能,而在于激发、形成目前尚未成熟的心理机能。同时,维果茨基认知发展观的一个内在观点是,重要的学习和理解需要相互作用和交谈;学生需要在他们的最近发展区解决问题,他们需要与教师或其他学生相互作用来为自己提供支架。<sup>[4]</sup>此观点对于社会建构主义的学习理论具有重要启示。社会建构主义学习论以维果茨基的理论为基础,提出知识学习的建构观,即知识是通过个体间的相互作用及其自身的认知过程而建构的。他们将对话这种社会性互动、社会协商视作学习的核心,也即知识学习的对话隐喻。要想变得富有知识,就必须在某一确定的时间在一正在进行的对话关系中占据某一确定的位置……一个人通过加入、联合和批判性地考察别人的观点来学习,通过互动还可以产生各种新见解。<sup>[5]</sup>该理论指出了学习是社会性的知识建构活动、是一种对话性实践。

### (二) 思维的对话本质与智力的社会性发展论

有学者认为,人类思维,究其本质而言,并非是对客观实在完全、真实的再现。它只是一种有限的媒质——生存于集体中,并在集体之上维持。“思维这一现象从其根本上来说,是集体性的而非个体性的”。<sup>[6]</sup>“个体推理能力的发展部分根源于与他人的对话中”,因此说,思维是一种对话的认知,它不仅仅是单纯的个体严密逻辑推理,更是一种在对话中交锋、碰撞、产生、融合的过程<sup>[7]</sup>,对话正是这样一种“两极联合”和“交叉生成”的思维模式;它是贯穿在他人与自己之间、不同观点和竞争氛围之间紧张的、动态的社会认知过程。<sup>[8]</sup>

新皮亚杰学派的重要人物道伊斯(W Doise)<sup>[9]</sup>提出了一种儿童“智力的社会性发展理论”(the social development of the intellect),认为“个体之间的动作协调在认知发展中扮演着决定性的角色”,也即个体在与他人的相互作用过程中,由于个体之间认知结构不同而产生认知不平衡,这种个体之间的认知不平衡比个体内部的认知不平衡更容易促使个体调整自己的认知结构,以达到与他人之间的认知平衡。因此儿童的社会认知冲突是儿童认知发展的主要矛盾和动力。

### (三) 认知精制与认知负荷理论

认知是使信息保持在记忆中,并与记忆中已有的信息相联系。在对话中,个体有更多机会解释自己的观点、倾听别人的意见、分享知识、观察同伴的策略或与他人争论时关注到自己的解答过程,这会产生更多信息精加工过程,包括对材料进行某种形式的认知重组、重建他们的观点或认知结构,以使它们更恰当、更和谐——即认知精制。认知负荷理论(Cognitive load theory)认为,个体的认知容量是有限的,有意义的学习需要个体投入到有效的加工中。这些有效加工包括专注于当前的相关信息、从头脑中选出相关信息形成连贯的结构、通过已有知识整合当前信息,等等。该理论还提出,学习过程中可能出现三种加工:多余加工(extraneous processing),即个体忙于与目标和内容不相关的加工中;本质性加工(essential processing),即个体对材料的心理表征正好反映了材料本身的内部复杂关系;产生性加工(generative processing),即个体投入到对内容的更深的认知加工过程中,如组织、整合所选信息以达到想要的目标。通过对话,尤其是指导性对话(tutoring dialogue),能帮助个体有效检测出多余加工,帮助个体更多地集中于产生性加工、减少多余的加工。因为有他人的“监视”和“检测”,个体不太可能把先前的认知容量浪费在多余加工过程上——这就帮助个体减轻了认知负荷,释放了更多的空间,以投入产生性加工中。

### 三、对话的学习效应

#### (一) 视界拓展效应

个体理性是有限的，也即我们不可能凭借自己的认知能力而完全把握宇宙的奥秘或全面洞察世界的真面目（如果可以，也只能触摸世界的某一部分或某一方面）；同时，由于受个人直接经验的影响，我们的认识总存在狭隘性和封闭性的一面。通过对话，我们交换、交流和分享彼此的知识、观念，这样，可以打破个体视野的限制与发展的局限；对话双方也会在碰撞、交融、吸收、借鉴、共享中形成更宽广的视野，从而能从更广阔视野中去思考问题、把握规律。

#### (二) 共同创生效应

两个或多个主体的对话是共同建构（co-construction）知识的重要机制。对话的过程，也是彼此“引出”前理解结构和互为支架的过程——某一方不太成熟的思考刺激着对方问题思索中的顿悟；另一方精细的解释帮助了对方的理解；相互把对方导入更高级的认知加工过程中——实现相互促进，使得对话主体心理过程在不断的联系、不断互为新的中介过程中不断建构自己的理解，生成新的意义；同时形成的认知合力将更有效地促进知识的创造。因而对话过程将实现独自文本学习所难具有的共同创生效应。

#### (三) 多维检测效应

1. 思维假定的有效检测。我们无法摆脱自己过去的经历、经验、传统和文化背景对思维的影响。因而，每个人思维背后都有自己的信念、信仰和特定假设。独自思考时往往很难意识到自己的思维假定和反应倾向。而在直接的面对面对话中，他人的对抗或质疑，促使我们更好地反思先验假设对我们思维活动、思维模式的影响。因此，对话有助于暴露我们深层意识结构中的先验信念、思维假定、反应倾向，同时促进及时的反思与检验。有时，只有廓清了这种背后的假设或信念，才使得我们走出自我的狭隘，或者茅塞顿开，豁然开朗。有学者提出“认识的本质绝对地要求实际从事认知活动的人必须使自己远离事物，达到远离事物的一个高度，从这个高度他才得以观察到它们同其他事物的关系。”<sup>[10]</sup>借助对话，能触及我们平时过于靠近事物、同时作为观察者和被观察者的认识活动所带来的可能弊端，帮助我们固守的价值、信仰、思维模式中走出来，认识和纠正思维中可能存在的问题或痼疾。

2. 透彻理解的检测。当我们独自阅读或思考时，遇到难的、疑惑的或枯燥的内容，容易有意或无意地忽略或囫圇吞枣地跳过，相反，如果在一个对话背景下，则不太容易故意地跳过不懂的内容，尤其当被要求表达自己的所获知识或解释所进行的思考，便能很好地检测知识和思考在大脑中的组织和精加工程度。“对话是理解的最高层次，只有在对话基础上的理解才是真正的理解。”<sup>[11]</sup>因此对话很好地检验个体对知识的理解和掌握程度。如某学者所言：“对话——作为检测主观知识有限性的试金石——为人类提供了一条全新的康庄大道……”<sup>[1](10)</sup>

#### (四) 动机促进效应

人是社会性动物。这种社会性促使个体自觉不自觉、有意或无意地处于与他人比较中，使我们更全面地了解自己。费斯廷格在其最初的理论中指出，至少在许多西方文化中，有一种关于更好业绩的价值标准，激发人们去努力超过彼此的成就。他称此为一种单向的向上驱动，人们会倾向于向上比较而不是向下比较。因为向上比较能够提供自我进步的希望和前景。<sup>[12]</sup>对话是人与人交往的基本方式，是了解他人的最直接途径之一，因此“对话”能有效提供社会比较的信息，这种他人参照信息是个体自我认识的极重要反馈——在缺乏及时的客观性反馈指标时，对自我了解、自我诊断等尤为必要；而与他人对话中已有经验和认识的动摇或漏洞与苍白的暴露又可以转化学习和探究的动力，促使个体反思自己的观点或继续搜寻论据，或努力弥补现有水平的空缺。同时，由于对话本身激起了新的更多更好的对话，对话越来越深邃、新颖和富有启发性，包括过程中的意义分享与新意创生，以及由此带来的喜悦、满足与激情等等，会给个体自我生长注入新的动力——对话者将有更

高的热情进行个人知识储备与积淀。

#### (五) 潜能释放效应

与自己独自面对材料的思考和冲突相比,与他人对话不仅创造了形象、生动、活泼的学习氛围,而且当中所发生的认知冲突会更突然、更直接、更激烈。此时,注意力高度集中、现有认知资源被最大调动,思维也进入最活跃状态。这不仅容易激发并产生新的问题、新的视角、新的思路,而且正因为个体全身心的投入而将激活可能的认知潜能。因此,对话释放我们由于缺乏沟通或激烈争论而被掩藏的潜力,促进我们自身潜能与创造性的发挥、发展。

诸多研究支持了对话对个体知识建构<sup>[13]</sup>、概念学习<sup>[14]</sup>、推理能力<sup>[15]</sup>、意义改变<sup>[16]</sup>等的积极作用。因此说“对话将使人的整个身心相遇,能够促进学生的智力、人格的全面成长,促进学生社会性认识和自我认识的提高。”<sup>[17]</sup>它具有全方位的学习和发展效应。

“独学而无友,则孤陋而寡闻。”生活中的每一个他人都是宝贵的学习资源,若学习者能走出惯用的独白式学习(以文本为主的间接经验学习)模式,能实践以他人作为对象并以与他人的对话和互动为主的对话学习,真正理解和领会“对话”在学习中的效应与作用,那么学习便超越了被动,走向了主动、快乐与成功。

#### 参考文献

- [1] GREENO J G, COLLINS A M, RESNICK L B. Cognition and learning[M] // BERLINER D C, CALFEE R. Handbook of educational psychology. New York: Macmillan, 1996.
- [2] 莫雷. 教育心理学[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2002: 129.
- [3] 邢秀凤. 以对话为学习策略的小学语文教学模式探索[J]. 教育研究, 2006(3): 71-76.
- [4] 阿妮塔·伍德沃克. 教育心理学[M]. 陈红兵, 张春莉, 译. 苏州: 江苏教育出版社, 2005: 400.
- [5] 斯特弗 L P. 教育中的建构主义[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2002: 24~27.
- [6] 戴维·伯姆. 论对话[M]. 王松涛, 译. 北京: 教育科学出版社, 2004.
- [7] KUHN D. Thinking as argument[J]. Harvard Educational Review, 1992, 62: 155~178.
- [8] KUHN D, LAO J. Contemplation and conceptual change: integrating perspectives from social and cognitive psychology[J]. Developmental Review, 1998, 18: 125~154.
- [9] 胡红裔. 日内瓦新皮亚杰学派的诞生及其杰出探索——W·道伊斯的儿童智力的社会性发展理论[D]. 南京: 南京师范大学教育科学学院, 1992.
- [10] 石里克 M. 普通认识论[M]. 李步楼, 译. 北京: 商务印书馆, 2005: 106~107.
- [11] 刘艳. 哲学解释学视野下的对话教学[J]. 牡丹江师范学院学报: 哲学社会科学版, 2007(3): 65~67.
- [12] RUPERT BROWN. 群体过程[M]. 胡鑫, 庆小飞, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2007: 54.
- [13] LEITAO S. The potential of argument in knowledge building[J]. Human Development, 2000, 43: 332~360.
- [14] ASTERHAN C S C, SCHWARZ B B. The effects of monological and dialogical argumentation on concept learning in evolutionary theory[J]. Journal of Educational Psychology, 2007, 99(3): 626~639.
- [15] CRAIG S D, SULLINS J, WITHERSPOON A, et al. The deep-level reasoning questions effect: the role of dialog and deep-level reasoning questions during vicarious learning[J]. Cognition and Instruction, 2006(4): 565~591.
- [16] SCHWARZ B B, NEUMAN Y, BIEZUNER S. Two wrongs may make a right—if they argue together![J]. Cognition and Instruction, 2000, 18: 461~494.
- [17] 唐荣德. 试论教育适应学生[J]. 广西师范大学学报: 哲学社会科学版, 2004(1): 83.

(下转第 89 页)