



學習理論 與 教師的教室生活

選 P.W. Jackson 著
王朝明 譯

從一般人的觀點來看，教與學的關係是非常的緊密——也許表面是如此——以致讓人感覺了解了其中一項的歷程，好像就能了解另外一項。似乎我們理解了一切有關於學習應知的問題，就能夠推論出我們也明白「教」的這方面的問題。這種看法在心理學者和教育工作者之間非常的普遍，因此充斥著這樣的期望：科學的學習理論的發展將對於教師工作的改進會有立即而明顯的影響。

但是，如同每個班級的導師所了解的，這樣的期望從未真正的實現過。儘管半個世紀以來，有許多繁複的理論的發展和研究，教師的班級教學受到學習理論的影響仍然相當的有限。有許多人努力的去釐清各種學習理論對於教

學實務的意義，但是通常這些意義所包含只是一般常識的建言而已，不需要特別的學習理論學家的科學成果來說服（例如，為了學習，兒童需要被激勵）。雖然史金納(C.B.F. Skinner)的研究成果有些例外，它經由教學機構的推廣，對教育有著相當強烈的衝擊，但事實還是這樣，即使在編序教師法的時代，教師對於學習理論家的成果，仍然不甚明白。甚至，儘管教與學之間表面上有著關聯，但是教師似乎不會因為他們對學習理論的無知，而會碰到什麼困難。

• 學習理論的實驗情境與教室生活 •

學習理論無法改變教師工作的事實，在教





育和心理學界裏一直廣泛的討論著，對於此種現象也有許多不同的解釋。其中一個看法是，學習理論的知識很難移入人類生活的事務當中，因為它大部份是以老鼠或其他低等動物的研究為根據。這種主張認為人類遠比老鼠或其他動物複雜，因此他們的行為是依據不同於那些有關其他動物的行為規則的解釋。

另一個解釋也和這種物種差異的說法有關，它特別強調學習任務的複雜程度的差別。根據此種看法，學習理論學家的知識主要應用在簡單技巧的學習與實驗目標的實現。許多教育工作者堅信，這種知識在複雜而對於學習者有個別意義的技能和認知上，談得很少。持這種論點的人批評說，即使在受試者的實驗情境裏，他們普遍所接受的工作或學習目標是刻意安排和沒有意義的。

第三個有關學習理論無法廣泛的應用到教師工作上的看法，特別提到實驗的控制情境和正常發生之下的混亂的學習環境的不同。在行為規則的研究中，實驗者努力的減少，或者至少去控制實驗之外的影響。因此，他一定是在非自然的情境中觀察現象。相反的，教師對於影響到他工作的許多變因，是無法控制的。因此，沒有切合日常生活情境的學習理論，對於教師而言，能應用的是非常有限的。

這三種批評共同的對教師工作的複雜現象和學習理論所產生環境的單純現象，做了明顯的對照。在受試者的選擇，學習目標的層次，和實驗情境的結構下，學習理論學家所運用的環境，即限制了把他的發展應用在教室教學的實際場合中。雖然這些理由是在學習理論對於教育實務的貢獻的討論之中，最常聽到的解釋，但是它並非唯一的說詞。另外還有兩種看法，雖然比先前所討論的三種意見較不普遍，但是至少似乎仍然值得把它呈現出來。

• 教師與一群學生的互動 •

教師工作的複雜遠超過他在一個複雜的場所，關懷一個複雜的個體，以完成複雜的目標。大多數的例子，他是和「一群」學生在工作。因此教室的社會特徵使教師的工作多了另一個面向，也進一步的說明在尋求教學的資源時，他對於學習理論的依賴是非常有限的。

一般說來，學習理論學家在某一段時間是和一位受試者，進行互動。如果有的話他也很少在訓練一群鴿子去啄取目的物，或是訓練一群老鼠去壓桿。簡單的說，他表現的行為比較像一位私人的家庭教師，而不像一位公共學校裏的教室的教師。就研究者的研究目的而言，這種工作的形式是可理解的。但是在這種情況之下所發現的結果，和一位要處理二、三十個個體的教師的工作，兩者的關係非常有限。像研究者一樣，教師也時常和個別的學生進行互動，但即使在這種場合（這種情況的發生頻率，遠比個別化教學的教育工作者，要我們相信的說詞還要稀少）裏，教師內心經常掛意著教室裏的其他學生，而隨時改變他的行為。當他正設法要持續一個團體討論的活動，或是介紹新單元，展示新的技巧，監督小組的工作或是進行監考的時候，教師是深處在一個教室裏的社會網絡中。在這樣的場合（這種情況在大多數的教室裏，經常可以發現）裏，教師的學習理論的知識，對他而言，就不是一個可能的助力。

我們在教師工作的社會特徵的簡要描述上，對於教與學之間的關係提出了一個更嚴肅的問題。當我們思考教師的整個活動和他所花費在不同活動的時間數量，我們不得不懷疑到教師的首要關懷（Primary Concern）真的是學習嗎？假如是的話，那麼我們應該進一步的





解釋為何教師對於正式的學習理論，明顯的表現出不太熱衷的行為呢？即使因學術思考的興趣，把教與學兩者分別開來，可能會挑起專家和某些人的抗議，認為假如教師的主要關懷不是學習，那麼他們在乎的是什麼呢？當然沒有人會反對這種說法：教學的主要目的，或許是單一的目的，是在促進學生的學習。即使我們承認教師時常要負責非教學事務的工作，例如，收集牛奶錢、清點人數、分配教具，但是他們的工作核心仍然是輔導學生從無知到有知。如果這不算是學習，那麼批評者會問，什麼才是呢？

・教師的教學關懷・

這個問題似乎視教師的首要關懷和終極關懷(ultimate concern)之間的差別而定，在支配著他與學生們直接互動的思考和實務上，也對於班級裏的個別學生的長期成就期望是有顯著的不同的。教師似乎是比較以活動為主，而非學習。低年級的老師更是如此。也就是，他們通常決定一套他們認為將會有一個理想的結果的活動，而後集中他們的心力，以維持學生專心的進行那些活動，學習當然是重要的，但是當教師實際的與他的學生們互動的時候，學習只是在他的焦點的外緣，而非核心。

進行教學時，教師通常會鼓勵學生們去做那些教師自己認為會帶給學生的好處的活動，但是卻不太在意教學活動是否有明確的收穫。乍看之下，缺乏明確性可能好像是一種教學上的缺點。的確，支持行為目標的人也持著這種批評，但是我們已經分析過教室的特徵，對這樣輕率的批評，提出非常有力的反駁。只要考慮到數字上的事實，亦即——花費在學校的時數，每一班級的學生數，課程裏的科目——那麼，教師在目標的訂立上，顯得模糊不清的情

況，假如不能原諒，也是可以理解了。

有些地方，教師關心學生學習的情形和母親關心自己子女的成長情況，非常類似。大多數母親當然渴望他的孩子能有強健體魄，她也了解自己提供給孩子的食物，和孩子的健康情況有著很大的關係。但是在菜單的擬訂上，她們提供的食物的營養價值是從非常廣泛的角度來考量的。還有許多因素，例如價格、便利，外表和個人特殊品味，在家庭食譜的選擇和準備上扮演著一定的角色。

和母親一樣，教師對於學生們一定層面的成長也負有責任。他們也了解自己日常的教學和教育目標上的成果之間的整個關係。但是在他們時時刻刻要做決定的情況下，這種關係的細節，每一個學習歷程，在他們的心裏並非在一個最優位的層次上。他們反而是以「大概如此」的想法在行事，這種想法也不斷的因每一個不同的教室情境而做修正。假如能夠相信成就測驗的分數和其他學術成就的指標的話，那麼，對於大多數學生而言，這結果都是「正常」的教育發展。

把教師工作和母親的情況拿來做比較，可能被誤解成為教學不力做辯護一樣的在為現狀找藉口。我們決不是這種心態，因為沒有理由相信教學會比現在這個樣子還要差；也沒有證據顯示，教室裏的毛病比在廚房的問題更可被容忍。這裏純然是教師並非直接的在關心學習歷程的細節。即使教師的直接行動裏，對於學習歷程也許是一知半解的，如同過去以來的事實，教師對於學習歷程的知識，所要或想要知道的，並不像學習理論所涵蓋的訊息那樣的多。

(譯者：台北縣樹林鎮大同國小教師)

