

情境学习理论的发展脉络与核心架构

董 琴

重庆三峡科技大学外国语学院, 重庆

收稿日期: 2026年5月10日; 录用日期: 2026年6月15日; 发布日期: 2026年6月23日

摘 要

情境学习理论是继行为主义、认知主义之后深刻影响当代教育的重要学习理论, 标志着学习范式从“去情境化的知识获取”向“情境化的社会实践参与”的根本转变。本文对情境学习理论进行了系统的文献综述。首先, 从历时维度梳理了该理论从杜威的“做中学”思想萌芽, 到20世纪80年代末心理学与人类学两大研究路径的明确提出, 再到90年代后理论深化与广泛应用的完整发展脉络。其次, 从共时维度剖析了该理论的两大流派源头(心理学派的“情境认知”与人类学派的“情境学习”)、三大核心概念支柱(实践共同体、合法的边缘性参与、情境认知)及其衍生的主要教学模式(如认知学徒制、抛锚式教学)。综述表明, 情境学习理论的核心主张在于强调学习的本质是参与真实社会文化实践的过程, 知识具有情境依赖性。该理论因其对知与行、个体与社会、学校学习与生活实践的整合性视角, 为当前核心素养导向的教育教学改革, 特别是为创设真实学习情境、构建学习共同体提供了坚实的理论基础与实践框架。

关键词

情境学习理论, 历时维度, 共时维度

The Developmental Trajectory and Core Architecture of Situational Learning Theory

Qin Dong

School of Foreign Languages, Chongqing Sanxia University of Science and Technology, Chongqing

Received: May 10, 2026; accepted: June 15, 2026; published: June 23, 2026

Abstract

Situational learning theory is an important learning theory that has profoundly influenced contemporary education after behaviorism and cognitivism, marking a fundamental transformation of the learning paradigm from “de-contextualized knowledge acquisition” to “contextualized social practice participation”. This article conducts a systematic literature review of the theory of situational

learning. Firstly, a complete development trajectory of this theory was sorted out from a diachronic perspective, from the budding of Dewey's "learning by doing" idea, to the explicit proposal of the two major research paths of psychology and anthropology in the late 1980s, and then to the deepening and wide application of the theory in the 1990s. Secondly, from a synchronic perspective, the two major school sources of this theory (the "situational cognition" of the psychological school and the "situational learning" of the anthropology), the three core conceptual pillars (practical community, legitimate marginal participation, and situational cognition), and the main teaching models derived from them (such as cognitive apprenticeship and anchored teaching) were analyzed. A review indicates that the core proposition of the theory of situational learning lies in emphasizing that the essence of learning is a process of participating in real social and cultural practices, and that knowledge is context-dependent. This theory, with its integrated perspective on knowledge and action, the individual and society, as well as school learning and life practice, provides a solid theoretical foundation and practical framework for the current educational and teaching reform oriented towards core literacy, especially for creating real learning situations and building learning communities.

Keywords

Situational Learning Theory, Diachronic Perspective, Synchronic Perspective

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

本文采用叙述性综述方法，系统回顾情境学习理论的发展脉络与核心架构，并探讨其对外语教学的启示。综述的文献检索涵盖 Web of Science、Scopus、CNKI 等中外数据库，时间跨度为 20 世纪 80 年代至 2026 年，以“情境学习”“情境认知”“实践共同体”“合法的边缘性参与”“认知学徒制”等为关键词，重点筛选教育学、心理学及外语教学领域的代表性文献，首先追溯该理论的思想渊源与发展阶段(历时研究)，继而剖析其核心学派、概念支柱、教学模式及关键特征(共时研究)，以期呈现一个相对完整的情境学习理论图景，并凸显其对当代外语教学改革的启示与潜在推动力。在教育心理学与学习科学领域，学习范式的演进始终深刻影响着教学实践的变革。自行为主义、认知主义乃至建构主义，人们对“学习如何发生”的认识不断深化，日益强调学习者的主动性与知识建构的社会文化属性。在此脉络下，情境学习理论于 20 世纪 80 年代末至 90 年代初异军突起，以其对“知识的情境性”与“学习的社会参与本质”的深刻洞察，成为继建构主义之后极具影响力的理论思潮。该理论突破了将学习视为个体心智内部抽象知识获取的传统观念，主张知识是镶嵌在具体活动、文化背景和社会互动中的；学习本质上是一个在实践共同体中通过合法的边缘性参与而实现意义建构与身份认同的社会化过程。外语学习，作为一门高度依赖语境、文化浸润于实际交际的学科，其本质与情境学习理论的核心主张具有天然的契合性。传统的、脱离真实交际情境的外语教学往往导致学生掌握“惰性知识”，难以实现有效的语言迁移与交际应用。因此，将情境学习理论引入外语教学研究，探讨如何创设真实或拟真的语言运用情境，如何构建支持性的语言学习共同体，如何设计促使学生从边缘参与到核心实践的认知学徒制任务，对于破解当前外语教学中“学用分离”的困境、提升学生的综合语言运用能力与文化交际素养，具有至关重要的理论价值与实践指导意义。

2. 情境学习理论的历时研究

(一) 理论渊源与萌芽期(20世纪早期至80年代)

早在二十世纪初,杜威(1981)便积极倡导将情境学习的理念融入学校教育。他指出,教育的本质源于生活,然而学校环境却往往与现实社会相隔离[1]。因此,他主张学校应主动引入社会情境,使学习与学生的家庭及日常生活经验紧密相连,从而帮助学生在实践中积累有意义的经验。杜威在其后期论述中进一步阐明,教育即经验的持续改造与重组,学习应源于实践并在实践中展开。1929年,怀特海(2002)于《教育的目的》中提出了“惰性知识”这一概念。他认为,脱离具体情境所获得的知识往往是静止且难以应用的。通过观察,他指出当时教育体系下学生掌握的知识多用于应付考试,缺乏与实际生活的联系,导致知识难以被灵活运用。因此,学校教学应致力于将知识置于真实情境中传授[2]。

(二) 理论框架初步构建期(二十世纪八十年代末至九十年代初)

1987年,瑞兹尼克在《学校内外的学习》中辨析了校内与校外学习的差异:学校教育多在去情境化的环境中以掌握系统知识为目标,因而依赖于理论推导;校外学习则直面真实世界的问题,因而更常采用情境化的实践推理方式。

1989年,布朗、柯林斯与杜吉德从心理学视角对情境学习展开了深入探讨。他们在《情境认知与学习文化》一文中指出,知识根植于其应用情境之中,它在实践活动与丰富情境中的运用过程,也正是其不断发展的过程,这决定了知识具有显著的情境依赖特征(Brown J S, 1989)。正是基于这一心理学立场,他们揭示了认知与学习的情境本质,进而倡议在学校实施情境化教学,以优化知识习得的效果[3]。

1991年,莱夫与温格合著的《情境学习:合法的边缘性参与》从人类学视角系统阐述了该理论。他们明确提出实践共同体、合法的边缘性参与及传统学徒制是情境学习的三大核心要素。书中强调,教育并不是单一的抽象知识的传递,而是植根于具体的社会与自然情境之中。他们主张从人类学角度看待知识获取,重视在广阔的社会文化环境中进行学习,而非仅仅局限于学校教育[4]。

(三) 理论深化与拓展阶段(二十世纪九十年至今)

格里诺与穆尔在1993年明确指出,情境是各类认知活动得以发生的基础。他们主张,理解仅为学习的一个环节,完整的学习还需建立起关于自我所用工具及所处世界的持续深化的内部认知。Greeno J G 和 Moore J L (1993)指出这种认知的演进与扩展,必须通过学习情境中的持续交互和实际应用来实现[5]。

1996年,麦克莱伦主编的《情境学习观》论文集成为该领域发展的关键节点。该著作系统地构建了情境学习的理论架构,并多角度探讨了其在教学中的实施路径,其重要贡献在于聚焦该理论与传统课堂、信息技术、评估体系及案例教学的结合(McLellan H, 1996) [6]。文集的视野并未局限于一时一地,它前瞻性地预见情境学习理念在基础教育、高等教育、远程与网络教育等多种形态中的普适性与拓展潜力。

九十年代中期以来,随着网络平台的崛起与学徒制模式被纳入教育改革浪潮,情境学习理论在美国教育领域获得了前所未有的关注,并成为研讨热点。与此同时,该理论体系本身也在持续发展与深化,内容不断得到丰富和系统化。进而衍生出诸如“情境化”(Situatdness)与“情境性”(Situativity)等新的概念范畴。相关文献计量显示,通过 ScienceDirect 数据库检索,“Situatdness”与“Situativity”分别可查到 1085 篇和 59 篇研究,而“情境认知”、“情境学习”及“情境认知与学习”的文献数量则分别达到 10956 篇、8655 篇和 8107 篇。由此可以看出,情境学习正慢慢受到关注。

进入 21 世纪,随着互联网和人工智能的迅猛发展,情境学习理论在数字化学习环境中获得了新的阐释空间与实践形态。2024 年以来,研究者开始关注多智能体系统(Multi-Agent Systems)如何重构在线学习中的情境交互。于济凡等(2024)提出“多智能体协同交互的高临场感在线学习环境”框架,通过 AI 驱动的虚拟同伴、智能导师与学习者形成动态交互网络,模拟真实实践共同体的社会参与结构[7]。该框架突

破了传统在线学习“人机单向互动”的局限，使学习者在与多个智能体的协作中体验边缘性参与向核心参与进阶的过程。在外语教学领域，这一技术路径支持构建“AI虚拟语伴共同体”，学习者通过与具有不同语言能力、文化背景的智能体进行多边协商，实现语言社会化。

3. 情境学习理论的共时研究

(一) 两大理论源头与学派

情境学习理论主要由两个学术传统汇流而成，分为心理学派(情境认知)和人类学派(情境学习)。它们视角不同但核心主张一致。心理学派(情境认知)的代表人物有布朗、柯林斯、杜吉德等，他们的核心焦点是从认知心理学出发，强调认知的情境性，认为知识是情境化的，学习是学习者与特定情境互动的结果，关注个体认知在情境中的适应与工具运用。人类学派(情境学习)的代表人物有莱夫、温格。其核心焦点从人类学和社会学出发，强调学习是社会性参与的过程。李婷婷(2022)指出应该关注学习者如何通过参与实践共同体，从边缘走向中心，实现身份认同与文化的适应[8]。

(二) 三大核心概念支柱

心理学派(情境认知)和人类学派(情境学习)这两个学派共同支撑起情境学习理论的三个核心概念，构成了其理论基石。崔允灏和王中男(2012)通过深入剖析认知学徒制、实践共同体与合法的边缘性参与这三个核心概念，阐明学习本质上是一个参与情境的过程，并指出真实的社会情境是促进学习发生的关键因素[9]。实践共同体是学习发生的基本社会组织单元。主要指一群共享技艺、事业或兴趣的人，通过持续互动形成共同的实践、话语和价值观。合法的边缘性参与是指描述新手在实践共同体中学习的核心机制。“合法”指被允许参与，“边缘”指从外围活动开始，逐步深入核心实践。情境认知是指知识并非抽象、独立的实体，而是镶嵌在活动、情境和文化中的，认知与学习离不开其所发生的具体情境。

(三) 衍生的主要教学模式与实践框架

情境学习理论催生了具体的教学应用模式，以下是理论的操作化体现。首先是认知学徒制。认知学徒制是将传统学徒制的核心原则(示范、指导、脚手架)应用于学校认知技能的培养，强调专家引导下的真实实践。其次是抛锚式教学。抛锚式教学是以“宏情境”(如“贾斯珀系列”中的故事锚)创设复杂、真实的问题情境，让学生在解决问题的过程中整合知识、发展能力。再者是学习共同体。高文(2001)指出学习共同体是源自“实践共同体”，更广泛应用于学校教育环境，指师生为共同目标协作探究、共享知识的集体[10]。

4. 情境学习理论的批判性反思与争议

尽管情境学习理论为学习研究提供了崭新的范式，学术界对其与传统认知主义理论的关系以及自身内在局限仍存在持续的争议。就二者关系而言，一种激进立场认为该理论彻底否定了去情境化的知识观，应以“社会实践参与”取代“个体心智加工”；然而更多观点倾向于将其视为互补性视角而非取代关系。传统认知主义所强调的抽象知识表征、符号运算与迁移能力，在某些学习领域(如基础规则记忆、逻辑推演)仍具有不可替代的价值。完全否认脱离情境的训练，可能导致知识过于绑定特定情境而难以灵活迁移到新问题中。因此，更合理的定位是情境学习理论揭示了传统教育中“惰性知识”产生的根源，但它并非对认知主义的全盘否定，而是一种扬弃与超越——在实际教学中，应将真实情境中的参与式学习与必要的抽象提炼、跨情境练习结合起来。此外，该理论自身也面临若干批评：其一，核心概念如“实践共同体”“合法的边缘性参与”虽富有启发性，但在教学设计和效果评估中缺乏清晰的操作化定义，导致实证研究难以精确测量其成效；其二，理论过于强调真实情境中的参与，可能相对忽视了学科知识的系统逻辑和学校作为专门学习场所的优势，即教师可以通过精心设计的简化情境与支架帮助学生高效掌握

结构化知识，一味追求完全真实的实践反而可能降低教学效率；其三，对共同体内部的权力动态与准入不平等讨论不足，现实中新手可能因背景差异而被长期边缘化，理论对此缺乏批判性干预框架。对于外语教学而言，这些争议提醒教育者不应完全放弃语法讲解、句型操练等认知主义方法，而应在沉浸式交际与显性知识学习之间寻求动态平衡，同时在构建学习共同体时关注课堂权力分配，确保不同水平的学习者均能获得平等的参与机会。

5. 关键特征与教学启示

首先，强调“真实情境”。情境必须是有意义、非人为化的，与真实世界或专业实践相联系。批判了“情境泛滥”和作为“装饰品”的虚假情境。其次学习即参与。王文静(2005)指出学习不是知识的传递与接收，而是积极参与社会实践的过程。知识是在活动中、运用中被理解和发展的。最后是具有整合性优势[11]。该理论被认为具有以往学习理论不具备的整合性，它连通了知与行、个体与社会、学校学习与校外实践。

对于英语教学，情境学习理论可以从以下三个方面进行教学实践。第一，设计“抛锚式”单元，以一个复杂的、真实的驱动性问题，如“如何向世界推介我们的本地非遗文化？”作为“锚”，整个单元的语言学习(词汇、句型、体裁写作、口头表达)都围绕解决该问题展开。第二，营造“语言使用”的实践共同体：在课堂内创建“英语新闻编辑部”、“国际学术研讨会模拟会场”等微型共同体，让学生为了真实的交际目的而使用语言。第三实施“认知学徒制”于技能训练：在写作教学中，教师展示并解构范文(示范)，指导学生进行段落仿写并提供反馈(指导)，最后让学生独立完成全文(撤除脚手架)。

6. 结论与展望

情境学习理论的核心价值在于实现了从“去情境化知识获取”到“真实社会文化实践参与”的学习范式革新，以“真实情境创设、学习共同体构建和合法边缘性参与”的完整框架，打通了个体与社会、知与行的壁垒，为破解外语教学“学用分离”难题、推动核心素养导向的教学改革提供了关键支撑；其发展呈现出跨学科溯源如融合教育、心理学、人类学思想等。然而，现有研究仍存在一定局限，主要表现为对数字化教学融合情境的探讨不足，且对外语教学应用的聚焦多限于传统课堂场景，对线上教学、混合式学习以及跨文化虚拟共同体等新兴场域缺乏系统的实践模型构建与实证检验。在未来的教学中，情境学习理论的研究应进一步向数字化与智能化教育环境拓展，深入探讨在线学习平台、人工智能辅助教学以及虚拟现实技术如何创设更加逼真、灵活且可及的语言实践情境。同时，需加强理论在不同教育场景(如跨文化交际、远程协作学习)中的本土化适配研究，并通过设计严谨的实证研究，检验情境教学模式对学习者的知识迁移能力、身份认同及长期学习效果的实际影响。此外，还应关注理论自身的批判性发展，探索情境化与去情境化教学的动态融合路径，以形成更具解释力与操作性的整合性学习理论框架。唯有在理论深化与实践验证的双向互动中，情境学习理论才能持续焕发生命力，为未来教育教学改革贡献更丰富的智慧。

参考文献

- [1] 约翰·杜威. 杜威教育论著选[M]. 赵祥麟, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 1981: 27.
- [2] 怀特海. 教育的目的[M]. 上海: 生活·读书·新知三联书店, 2002: 123.
- [3] Brown, J.S., Collins, A. and Duguid, P. (1989) Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42. <https://doi.org/10.2307/1176008>
- [4] 琼·莱夫, 艾蒂纳·温格. 情境学习: 合法的边缘性参与[M]. 王文静, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2004: 58.
- [5] Greeno, J.G. and Moore, J.L. (1993) Situativity and Symbols: Response to Vera and Simon. *Cognitive Science*, 17, 49-

59. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1701_3

- [6] McLellan, H. (1996) *Situated Learning Perspectives*. Educational Technology Publications, Inc, 78 p.
- [7] 于济凡, 李睿淼, 李曼丽, 等. 多智能体协同交互的高临场感在线学习环境构建[J]. 现代教育技术, 2024, 34(12): 17-26.
- [8] 李婷婷. 情境学习理论指导下的高中语文写作教学模式建构[D]: [硕士学位论文]. 武汉: 华中师范大学, 2022.
- [9] 崔允灏, 王中男. 学习如何发生: 情境学习理论的诠释[J]. 教育科学研究, 2012(7): 28-32.
- [10] 高文. 情境学习与情境认知[J]. 教育发展研究, 2001, 21(8): 30-35.
- [11] 王文静. 情境认知与学习[M]. 重庆: 西南师范大学出版社, 2005: 11.