

# 交往学习论

陈佑清<sup>3</sup>

(华中师范大学教育科学学院, 湖北武汉 430079)

**摘要:**交往学习是指学习者以他人为对象并以与他人的对话和互动为主要形式的学习类型。交往学习是有别于知识学习和操作学习的一种独立类型的学习。其机制在于双方的对话和互动对交往主体建构、理解和生成意义的影响。交往学习具有促进个体的自我意识和社会性素质的形成以及丰富人的发展的效应。

**关键词:**学习类型; 交往学习; 机制

**中图分类号:** G42; G44 **文献标识码:** A **文章编号:** 100024203(2005)0220022205

## On the learning through communication

CHEN Youqing

(College of Educational Science, Central China Normal University, Wuhan 430079, China)

**Abstract:** The learning through communication is a type of learning, in which the learner is taking others as target and taking dialogue and interaction with others as main form. It is different from the learning of knowledge and the learning by doing. And the mechanism of the learning through communication lies in the impact of dialogue and interaction on the construction and understanding of communicative subject. The developmental effects of the Learning through communication include its influences on human's development of self-awareness, social qualities and the enrichment of human's development.

**Key words:** the type of learning; the learning through communication; mechanism

交往在教育中的重要性已引起人们普遍关注。但在我国的教育理论研究中,人们讨论比较多的是交往教学(即教师与学生之间的交往),而对以学生为焦点的交往学习却缺少了解。其实,师生之间的交往只是教育交往中的一种形式,这种交往主要是促进学生有效学习的外在条件。<sup>[1]</sup>学生与他人之间的交往学习是教育中更重要的交往形式,因为它与学生的发展直接关联。由于现行教育心理学主要以知识学习和认知发展为研究中心,对交往学习涉及

不多,因此,研究交往学习无疑具有重要的理论意义。同时,揭示交往学习的机制和发展效应,对于当前我国推行的合作学习、对话学习等交往性学习实践也有指导价值。

## 一、交往学习的重要性

与知识学习及操作学习不同,交往学习是指学习者以他人为对象并以与他人的对话、互动为主要

<sup>3</sup> 收稿日期:2004209208

基金项目:全国教育科学“十五”规划教育部重点课题(DAA030076)

作者简介:陈佑清(1963-),男,湖北浠水人,华中师范大学教育科学学院教授,教育学博士,从事课程与教学基本原理研究。

形式的学习类型。交往学习在古代就受到重视。如孔子在教学生时所使用的对话教学和古希腊苏格拉底的“知识产婆术”,就是典型的交往学习案例。现代西方主流心理学主要以知识学习和认知发展为研究对象,对难以用实证方式研究的交往学习不太关注。尽管如此,在心理学和教育学的研究中,仍有学者对此进行了深入探讨。杜威非常强调“共同的社会生活”、“共同活动”、“沟通”的教育价值。杜威在此所讲的正是人际交往的教育价值问题。杜威认为,利用联合活动和社会环境对儿童施加教育的方法,是成人对儿童教育的“最永久和最持久的方法”、“主要的方法”。<sup>[2]</sup>“社会生活不仅和沟通完全相同,而且一切沟通(因而也就是一切真正的社会生活)都具有教育性。当一个沟通的接受者,就获得扩大的和改变的经验。一个人分享别人所想到的和所感到的东西,他自己的态度也就或多或少有所改变。”<sup>[3]</sup>

维果茨基将人的高级心理机能发展的基本规律,概括为由交往而实现的个体间的心理机能向个体内部的心理机能内化的过程,“在儿童的发展中,所有的高级心理机能都两次登台:第一次是作为集体活动、社会活动,即作为心理间的机能,第二次是作为个体活动,作为儿童的内部思维方式,作为内部心理机能”<sup>[4]</sup>。维果茨基认为,儿童言语发展是这方面的范例,言语起初作为儿童与周围成年人交际的手段而产生,只是到了后来,变成儿童的内部言语和心理机能,并成为思维的工具。儿童“意志”发展也是如此,儿童在集体游戏中产生使自己的行为服从游戏规则的能力,然后才产生作为儿童自身内部调节力量的“意志”。<sup>[5]</sup>在“最近发展区”思想中,维果茨基正是从这种交往—发展规律出发,指出儿童的发展是从独立完成学习任务所对应的现有发展水平,向在集体活动中或在成年人指导下完成较难学习任务所对应的潜在发展水平过渡的过程。因此,集体活动或成年人指导成为儿童发展的交往条件。

维果茨基之后的一些前苏联心理学家(如列昂节夫等)主要强调对象活动对人的发展的价值。但是,近年来一些心理学家越来越认识到对象活动不能完全概括人的发展机制,认为交往也是影响人的发展的重要方面。如·洛莫夫认为,研究作为对现实反映的人的心理,就要分析人的社会存在。而人的社会存在除了活动(指对象性的活动)以外,还应包括人际交往。活动与交往从其内容来看是不一样的,前者是主体—客体关系,后者反映的是主体—主体(们)关系。交往同活动一样也是决定人的发展的基本因素。<sup>[6]</sup>A·B·彼得罗夫斯基则提出

“人际关系活动中介说”。他认为,对儿童心理发展起主导作用的不是某一种活动,而是通过活动间接表现出来的相互关系。这种相互关系是在儿童与群体之间形成的,是通过群体内的活动和交往反映出来的。彼氏试图将活动与交往在儿童发展中的作用综合起来。<sup>[7]</sup>前苏联在20世纪80年代兴起的“合作教育学”,从实践的层面探讨了师生平等交往对学生发展的价值。

皮亚杰的发生认识论主要探讨了实物活动与认知发展之间的关系,他相对忽视了儿童与他人的交往以及社会历史经验的学习在儿童认知发展中的作用。针对皮亚杰理论的缺陷,日内瓦新皮亚杰学派的重要人物道伊斯(W Doise)提出了一种儿童“智力的社会性发展理论”(the social development of the intellect)。该理论的重要假设是,主体与物理环境的相互作用一般要以主体与社会环境的相互作用为中介,而且个体同社会环境的相互作用是认知发展的主要原因。“个体之间的动作协调是个体动作协调的源泉”,“它在认知发展中扮演着决定性的角色”<sup>[8]</sup>。道伊斯应用皮亚杰的平衡调节机制解释主体认知的社会性发展过程。皮亚杰认为,儿童认知发展乃是由于儿童的认知结构同客体之间产生的同化作用和顺应作用之间的平衡所致。而道伊斯认为,儿童的社会认知冲突是儿童认知发展的主要矛盾和动力。所谓“社会认知冲突”就是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的认知不平衡。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。

20世纪70年代以来,美国的斯莱文(R. E. Slavin)、约翰逊兄弟(D. W. John, R. W. John),以及以色列的沙伦夫妇(Y. Sharan, S. Sharan)等人提出并倡导合作学习,之后,合作学习开始受到人们的广泛重视,并成为当今最有影响的教学理论和策略。<sup>[9]</sup>我国自20世纪80年代末90年代初开始翻译介绍国外的合作学习理论,并有人开展合作学习的实验研究。到2001年,国家教育部推行的基础教育课程改革,将合作学习当作新的学习方式之一,在基础教育领域推广应用。合作学习实际上是交往学习的一种体现形式。

当代建构主义学习观也非常强调交往性学习。“社会建构论”(social constructionism)基于对知识的社会性的认识,提出关于知识学习的对话隐喻,即知识是随着对话的继续而被不停地生产出来的东西。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。<sup>[10]</sup> 社会建构论者“将合作或对话过程视为教育过程的核心”<sup>[11]</sup>,认为在合作学习的过程中,“学生之间进行的交流起着主要的教育作用。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>[12]</sup>。

可见,交往学习是一种既不同于以间接经验为对象的“知识学习”,也有别于以实物为对象的“操作学习”的独立的学习类型,它对学生的身心发展具有重要的意义和作用。

## 二、交往学习的机制

关于交往学习的机制或过程,我们认为,可以从以下三个不同的层面去理解。

### 1. 交往学习的条件

有人认为,交往学习的关键是,尊重彼此的观点、传统习俗或经历;言论、信仰和行动自由;共同决定对话的形式和内容;关心具体的生活经验;通过具体的行动验证。<sup>[13]</sup> 德国交往教学论学派提出“合理交往的原则”,强调合理的交往应该是交往双方发挥“对称的相互作用”,即交往的参加者具有同样的自由活动余地和同等的说话权利,任何人都没有优先权或特权,不允许任何人支配他人或压制他人。<sup>[14]</sup>

对话不仅仅是指交往双方之间的交谈,其实质是指“双方的内心世界的敞开,是对对方真诚的倾听和接纳,在相互接受与倾吐的过程中实现精神的相遇、相通”<sup>[15]</sup>。故尽管在角色身份、已有心理状态及认知方式等方面存在差别,但交往双方要进入对话、互动过程,首先必须处于民主、平等、开放和合作的关系状态,否则,对话、互动就不可能发生。其中,民主、平等是开放、合作的条件。民主、平等主要是指交往双方在人格和话语权方面的彼此尊重、承认。在民主和平等的条件下,交往主体才会感到自由、安全,交往双方才愿意向对方敞开心扉,彼此才能进入对方的内心世界,从而展开对话、交流和互动。而在一方对另一方强制命令、居高临下,或点头哈腰、言不由衷的非平等情况下,不可能产生真正的对话和互动。因此,民主、平等、开放、合作的关系是真正交往学习的前提条件。当然,交往主体之间的差异既是交往学习发生的条件,也是交往学习的资源。正是因为交往主体双方的角色身份、价值取向、认知方式及已有心理状态等方面的差异,才促成主体与他人交往以从对方那里获得丰富和发展自身的资源。

### 2. 交往学习的过程

很多人强调交往学习的过程是建构、理解和生成的过程,并将其看作是交往学习的本质特性。其实,建构、理解和生成在非交往性的学习中也是存在的。因此,对于交往学习过程理解的关键是,认识交往学习中的建构、理解和生成的特殊性,尤其是要认识交往中所存在的特定机制——互动、对话对建构、理解和生成的影响。交往中的理解和建构的主要特殊之处在于,这种理解和建构是在与他人的对话和互动中进行的,它不同于个体独自进行的理解和建构。对话、互动是影响交往主体进行意义建构的关键。

对话是现代西方哲学突出强调的一种新的思维方式。有人认为:“对话”作为一种全新的意识和倾向,是我们理解后现代思潮的关键。能否欣赏对话形成的神妙境界决定了一个人能否在感情上迈入后现代。<sup>[16]</sup> 在哲学中,对话不仅仅是指一种语言交流活动,而主要是指一种“对话意识”,其实质“是一种民主的意识、是一种致力于相互理解、相互合作、相互共生和共存,致力于和睦相处和共同创造的精神和意识”。<sup>[17]</sup> 近代西方哲学自从笛卡尔以来,形成主体—客体二分的两极思维方式,其特征是强调主体与客体之间的区分和划界,并以主体为中心去处理主体与客体之间的各种关系,如认识、实践及价值关系。而对话意识则相反,它积极消解两极对立,努力在二元或两极之间建立一种“边缘地带”,让二者平等地对话和作用,产生出某种既与二者有关又与二者不同的全新的东西。因此,对话展示的是“两极联合”和“交叉生成”的思维模式。<sup>[18]</sup> 对话的思维模式在哲学解释学那里有鲜明的体现。现代教育中所提出的“对话学习”、“对话教学”,是借用现代哲学的对话意识而形成的,其中的“对话”主要是指师生或生生之间以体态或语言符号为中介所发生的精神交流、沟通和互动活动。

“互动”是社会学中的互动理论学派的核心概念。“‘互动’是交往的一个基本特性,当然也是教育交往的基本特性”。<sup>[19]</sup> 教育中的互动主要是以符号为中介而发生的符号性的互动或曰心理互动,符号性互动实际上是以对话的形式实现的,而对话的本质即是一种人际以语言符号为中介的相互作用和影响,因此,对话的过程就是互动的过程。故在此,我们将互动与对话看作是同义的概念。

对话、互动之所以会影响主体对意义的理解和建构,是因为首先,对话、互动是交往双方实现心理“对接”和“互联”的基本通道及方式。与以物质交换

或外在的行为协作为内容的“物质性交往”不同,对话、互动是“精神性交往”得以实现的基本途径,也是心灵之间相互影响的渠道。其次,在对话和互动中存在着促进交往双方产生相互影响和作用的机制。

(1)相互激发和诱导。由于各自的知识经验、思维方式或看问题的视角的差异,对话双方经过碰撞,容易激发并产生新的问题、新的视角、新的思路,促进思维活化和发散。对话和互动本身即具有创生性。

(2)相互激励和竞争。对话会产生一种动机作用,它激励对话者全身心地投入对对方言语的倾听、思考和回应之中,这尤其表现在竞争性的对话如辩论、争论和讨论之中。

(3)相互模仿和感染。“感染实质上是情绪的传递交流”<sup>[20]</sup>,因此,模仿和感染使交往双方彼此直接从对方那里获得行为、认知和情感上的借鉴、吸收和丰富。

(4)相互协调和整合。在对话中通过交流、沟通和理解,对话双方形成共识和视界融合,并最终实现彼此的协调和整合。如游戏规则相互商定等。在对话和互动中,主体对事物意义的理解和建构不同于个体独自对事物的认识,而要吸收借鉴他人的视野(形成更宽广的视野),或者在他人的影响下改变自己的视野,或者形成共同的视野(视界融合)。对话或互动如若发生在多个人之间,如小组辩论竞赛或沙龙等,其产生的对意义的理解和建构的效应就会更加明显。

### 3. 交往学习的结果

交往学习的直接结果是,交往主体通过与他人的对话或互动,建构、生成对事物意义的独特的理解,并由此使交往主体的心理结构获得调整、改造和丰富。相比于个体独自的学习行为,这种对事物意义的理解和建构以及由此引起的身心发展效应由于结合了他人的影响而变得更为深刻和全面。此种学习结果是认识论意义上的。交往学习的另一种结果就是,交往双方由于相互影响、借鉴和调适而形成共识、视界融合或主体间性。这种共识、视界融合或主体间性不仅是认知上的,同时也是情感或价值取向上的,它是形成人的社会性情感,形成与他人协调、和谐的人际关系以及行为或利益共同体的最重要的基础。这种学习结果是社会学意义上的。现代哲学解释学和哈贝马斯的交往行动理论所强调的正是这种交往效应。

## 三、交往学习的发展效应

交往学习在教育中的意义,主要体现在它对学

生身心发展所产生的效应上。交往的发展效应具体表现在以下几个方面。

### 1. 交往构成人的自我意识发展的基础

符号互动论的创始人米德(G. H. Mead)系统深入地研究了人际互动对个体心理和自我的发生发展的意义。米德认为,人能够用符号像标示环境中的其他成员和客体一样标示自己,这就使得个体在与他人的互动中将自己视为一个被评价的客体逐步建立自我形象和自我观念。在个体的自我发展中,角色扮演起着特殊的作用。自我通过扮演他人的角色,把自我放在了一个想象的他人的审视之下,他想象着他人对其行为的看法及其反应。个体对他人角色的扮演要经历三个阶段,即扮演“有限的他人”阶段(如在游戏中)、扮演有组织的协同活动中的“群体的人”阶段(如在竞赛中),以及发展到最后扮演“泛化的他人”(“一般他人”)的阶段。到了这个阶段,个体自我形象、自我概念从个别的他人对自己的期望扩展到更加广泛的社会对自我的期望和要求上,即形成了真正意义上的“社会我”,此时,个体能根据社会的一般规范、价值、态度、信仰来调节自己的行为。<sup>[21]</sup>可见,个体的自我意识不是在封闭的自我中自然生成的,按照符号互动论的看法,它是个体在与他人的互动和交往中逐步建立起来的。正如歌德在《塔索》一剧中的台词所云:“只有在人中间人才能认识自己;只有生活才能教会人去认识自己。”马克思认为:“人同自身的关系只有通过他同他人的关系,才成为对他说来是对象性的、现实的关系。”<sup>[22]</sup>个人在与他人的交往中,或者将自己的思想、情感、意志、价值观等自身的本质力量表现出去或对象化到他人的身上,然后从他人的反应中认识自我的本质力量;或者以他人甚至“普遍的自我”的眼光和尺度来看待自我,如此,他人就成为个体认识自我的“镜子”。个体正是借助他人而对自己不断进行认识、评价和调节,从而逐步建立自己的自我意识。如果脱离以他人为镜子而形成“镜中自我”,个体对自我的意识很可能就成为虚幻的自我意识。

### 2. 交往是人的社会性素质形成的主要途径

在人的素质结构中,有一些素质主要是在对象性的活动中形成的,如操作技能和能力,而一些典型的社会性素质,如品德、语言能力、社会性情感(同情心、怜悯心等)、社会适应力、交往技能、观察理解他人的能力、民主平等意识等,则主要是在交往中形成的。这是因为,这类素质本身是在人际交往中体现的,反映个体在人际互动和交往中的倾向、水平、方式和能力的素质。对象性活动虽然也能促进人的社

会性素质的发展,因为人的一切活动均有社会性,但由于对象性活动中所包含的人与人的关系是间接的、相对遥远的关系,因此,它对人的社会性素质发展的价值是间接的、不明显的。交往是人实现同他人的社会联系的现实形式,交往双方之间的对话、互动和交流,使交往双方彼此能相互理解、沟通,并产生视界融合、共识或主体间性。因此,交往是促进个体社会化、形成与他人的和谐关系,并同时使交往者形成相应的社会性素质的主要机制。我们不能设想,离开实际的人际交往,一个人能形成和发展他的语言和交往能力;同样,不在实际的人际交往中观察、理解他人,个人的社会性情感也是无法形成的。众多的研究表明,认知式地学习伦理规范虽然对品德的形成是必要的,但决不是充分的,人的品德主要是在人际交往活动中形成和发展的。

### 3. 交往是使人的发展得以丰富的一种渠道

人除了通过学习人类已经积累的文化使自己的发展超出个体经验的局限以外,还可以通过交往实现自身发展的丰富。人在与他人(尤其是多个他人)的交往中,会将他人发展的多样性、差异性吸收到自身发展之中,比如吸收他人的思想观念、价值取向、思维方式、行为方式等,从而使自己的内心世界得以丰富、开放、灵活、多样,从而达到人类已有的发展水平,避免由于孤立生活或局限于个体直接经验而造成发展的狭隘性和封闭性。马克思认为,人通过交往得以丰富是人区别于动物的一个显著特征:“同类而不同品种的动物的特性的天生差别比人的秉赋和活动的差别显著得多。但是因为动物不能从事交换,所以同类而不同品种的动物所具有的不同特性,不能给任何动物个体带来任何好处。动物不能把同类的不同特性汇集起来;它们不能为同类的共同利益和方便做出任何贡献。人则不同,各种各样的才能和活动方式可以相互利用。”<sup>[23]</sup>实际上,人的一切身心素质的形成或发展均会通过交往性的方式受到他人的影响。

### 4. 交往还是发展学生的交往素质的主要途径

交往是一种特殊形式的活动,与以实物为对象的操作活动及以精神文化为对象的精神活动不同,它以人为作用的对象,具有自身的活动方式、手段、

程序及过程。因此,从事交往所需要的素质结构与操作活动或精神活动很不一样,加登纳(H. Gardner)的多重智能观有力地证明了这一点。学生作为交往主体的交往意向与能力等素质的发展,显然不能局限于只是学习前人和他人相关的间接经验,更为重要的是要在丰富多样的交往实践中去获得和积累相应的感受、体验、领悟,并最终生成相应的素质。

### 参考文献:

- [1] 陈佑清. 论教育活动的交往——对象性活动结构[J]. 教育研究与实验, 2001, (3).
- [2][3] 杜威. 民主主义与教育[M]. 北京:人民教育出版社, 1990. 31, 6.
- [4][5] 维果茨基教育论著选[C]. 北京:人民教育出版社, 1994. 430, 404, 2405.
- [6] 李沂. 从活动到交往[J]. 心理学报, 1982, (1).
- [7] 陈会昌. 苏联心理学界对活动理论的近期讨论[J]. 心理学报, 1986, (2).
- [8] 胡红裔. 日内瓦新皮亚杰学派的诞生及其杰出探索者 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.
- [9] 王坦. 合作学习:原理与策略[M]. 北京:学苑出版社, 2001. 42.
- [10][11][12] L. P. 斯特弗, 等. 教育中的建构主义[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2002. 24, 20, 27.
- [13] 肖川. 论教学与交往[J]. 教育研究, 1999, (2).
- [14] 李其龙. 德国教学论流派[M]. 西安:陕西人民出版社, 1993. 123.
- [15] 田汉族. 交往教学论[M]. 长沙:湖南师范大学出版社, 2002. 281, 2289, 285, 284.
- [16][17][18] 滕守尧. 文化的边缘[M]. 北京:作家出版社, 1997. 9, 177, 2.
- [19] 刘黎明. 在交往中建构个体[J]. 华东师范大学学报(教科版), 2002, (2).
- [20] 周晓虹. 现代社会心理学[M]. 上海:上海人民出版社, 1997. 327.
- [21] 米德. 心灵、自我与社会[M]. 上海:上海译文出版社, 1992. 135, 2145.
- [22][23] 马克思恩格斯全集(42卷)[M]. 北京:人民出版社, 1979. 99, 147.

(本文责任编辑 黄慧芳)