

维果茨基最近发展区思想的当代发展^{*}

麻彦坤 叶浩生

(南京师范大学心理学研究所,南京 210097)

摘 要:维果茨基的最近发展区思想近年来再次进入心理学的话语中心,激起了当代学者的研究热潮,启发了一系列的理论建构,并在学习能力的动态评估、支架教学、同伴合作等领域得到了进一步的深化研究,昭显出旺盛的生命力。虽然还存在着一定的不足与缺陷,但它对当代心理学的启迪与影响是深刻而久远的。

关键词:维果茨基;最近发展区;当代发展

1930 年前后,维果茨基提出了最近发展区概念,创造性地阐明了教学、学习与发展之间的辩证关系。然而,由于种种原因,维果茨基的这一宝贵思想并没有得到应有的重视与进一步的发展和传播。1960 年以后,维果茨基的许多著作被译成英语传播到西方,引起了西方学者的广泛关注,最近发展区思想光芒再现,启迪了当代学者的研究智慧,激发了一系列深化研究。

1 价值凸现:最近发展区概念进入当代心理学的话语中心

1.1 “维果茨基热”的兴起是最近发展区思想重放光芒的学术背景

过去十几年中,西方尤其是美国出现了维果茨基思想的研究热潮,对维果茨基著作的翻译和引用大量涌现。美国出现“维果茨基热”主要基于以下几个原因^[1]:其一,俄罗斯出版或重版了维果茨基的大部分著作,并陆续翻译成了英语;其二,美国与前苏联加强了学术交流,几个前苏联心理学家迁居西方组成了一个专家班子专门处理维果茨基著作;其三,维果茨基的许多思想直接与教育及其它应用领域的问题相关。也许最重要的原因是,西方学者尤其是美国学者在积极寻找新的理论框架,维果茨基的思想启发、促进了他们的探索。

总体而言,当代西方心理学的主流是个体主义的,将个体的人从其所处的社会文化环境中剥离出来进行孤立的研究,心理学的任务就是发现不受任何文化历史影响的、一般的、抽象的、普遍的心理机制,心理学也正是靠排斥或跨越文化历史来保证自己研究的合理性和普遍适用

性。社会文化的多元性、心理活动的社会性动摇了个体主义心理学的根基,面对研究结论与事实的不符以及研究取向的困境,当代西方心理学开始进行深刻反省。维果茨基的社会文化理论为西方心理学提供了走出困境的有益借鉴,维果茨基思想对当代西方心理学的最大启发是个体心理发展的社会起源。最近发展区概念在维果茨基的理论体系中发挥着中心性的作用,正是通过最近发展区,社会生活、社会技术与工具、人际之间的相互作用促进了个体知识的建构与心理的发展。最近发展区概念作为维果茨基理论的核心组成在“维果茨基热”的宏观背景中获得了新生,有机地融入了当代心理学的发展,深刻地影响了当代教育的变革。

1.2 最近发展区揭示了教学、学习与发展之间的辩证关系

心理学对教学、学习与发展之间关系的理解经历了一段有趣的历史,这段历史的发展与其说是以对三者之间关系的阐述为线索,不如说是以对三者之间关系的重视为特征。20 世纪初的心理学理论基本上忽视了三者之间的关系,随着行为主义的兴起,学习在发展中的作用得以彰显,心理学家试图说明支持行为变化的学习机制。由于行为主义者将心理过程排除在他们的分析之外,而且多数理论建立在对动物研究的基础之上,没有直接关注儿童的学习,尤其是学校学习,因而他们对教学怎样影响认知发展没有做出实质性的说明。1970 年代中期,随着行为主义影响的式微以及新的认知理论的兴起,学习不再是人们关注的中心,心理学将兴趣转向寻找不受外界影响的、深层的、普适性的心理规律,认知理论家着力描述不依赖情景的人

^{*}基金项目:教育部重点课题(DBA010161),江苏省教育科学十五规划课题(B/2003/01/35)。

作者简介:麻彦坤(1966—),男,汉族,河南新乡人,南京师范大学心理学研究所博士生,徐州师范大学教科院副教授,ykma66@sina.com。

类共同的心理过程,而忽视了人们生活于其中的具体文化
活动。皮亚杰的发生认识论再次将目光集中于认知的发展
变化,探讨个体如何通过积极地接触世界而促进心理的
发展。然而,这一理论将儿童心理能力的发展主要归因于
他们自己独立的经验与发现,学校学习是否及如何影响儿
童的认知发展依然游离于皮亚杰的研究视野之外。

大多数心理学研究取向忽视了教学与学习在心理发
展中的复杂作用,没有清晰阐述学习者从事的具体活动以
及他们学习使用的心理工具如何影响心理发展。迄今为
止,教学、学习与发展依然被许多人视为彼此本质不同的
过程或仅具有表面的相关。的确,当学习仅仅被作为刺激
和反应之间联结的形成,或者心理发展仅被视为内部规律
控制的结果,或者当教学被视为心理发展的无关因素的时
候,不可能存在将这三种过程整合在一起的基础。

维果茨基开创的社会文化理论采取了一种全新的方
法研究人的心理与发展,辩证地分析了教学、学习与发展
之间的关系。教学促进发展,因为正是教学允许儿童学习
使用新的文化工具,构建了心理发展的基石。儿童的发展
内在地与教学和学习联系在一起,三者之间的关系被清晰
地表达为一个三位一体的过程,融合进一个积极互动与合
作的空间:最近发展区。

按照维果茨基的解释,最近发展区是指“儿童的实际
发展水平与潜在发展水平之间的差距。前者由儿童独立
解决问题的能力而定,后者则是指在成人的指导下或是与
能力较强的同伴合作时,儿童表现出来的解决问题的能力”^[2]。最近发展区是社会文化理论的核心概念之一,它
阐明了个体心理发展的社会起源,突出了教学的作用,教
学应走在发展前面;彰显了教师的主导地位,教师是学生
心理发展的促进者;明确了同伴影响与合作学习对儿童心
理发展的重要意义;启发了对儿童学习潜能的动态评估。

维果茨基的最近发展区思想对教学、学习和发展之间
关系的见解独到而深刻,不仅启发了发展心理学的理论建
构,而且影响了教育心理学的研究取向,涉及到了诸如学
生观、教师观、教学观、发展观等一系列观念的变革与突
破,为当代的教育改革注入了勃勃生机,孕育了一系列独
特的教育模式。

2 应用与拓展:最近发展区思想的当代走向

维果茨基英年早逝,他虽然天才地提出了最近发展区
概念,然而在有生之年并未能对之做出清晰论证与具体解
析,更谈不上在实践中广泛运用。1960 年之后,维果茨基
的最近发展区思想抹去历史的尘埃,散发出时代的光辉,
再次步入心理学的话语中心,并在许多方面得到了应用与
发展。最近发展区思想的发展主要沿着以下三条线路展

开。

2.1 学习能力的动态评估

维果茨基提出最近发展区概念时,正是来自西欧的智
力测量流行之时。维果茨基极力反对静态的智力测量,认
为静态的智力测量所测的只是智力发展的已有结果,忽略
了智力发展的过程,无视潜在能力的发展。IQ 测验虽是
比较好的预测工具,却不是理想的诊断工具。最近发展区
思想促进了对儿童学习能力的动态评估,激励了这一方向
的深化研究。

20 世纪 60 年代至 70 年代,美国心理学家 Budoff^[3]开
发了一系列程序评价教学中后进个体的学习潜能,进一步
验证了静态测验的不适宜性,尤其是对测验分数较低的儿
童。他设计了一个“测验——训练——测验”程序并将其
引入评估中,用某一心理测验所得的训练前的分数作为儿
童“目前能力”的反映,训练后的测验分数即后测分数是一
种综合反映,包含了起始能力水平、实践与特殊训练的结
果。他的研究表明,只要得到适当训练,许多 IQ 分数较低
的儿童也能与那些 IQ 分数较高的儿童一样表现出较高的
学习水平,不管训练前的测验分数如何,训练后的测验分
数代表了儿童可能表现出来的学习潜能。

美国心理学家 Feuerstein 提出的认知发展理论与 Bud-
off 的观点非常相似,他认为,认知发展是中介学习的结
果,“中介学习就是通过有经验的成人为儿童提供训练,框
限、选择、聚焦、反馈环境经验,创造适宜的学习环境”^[4]。
经过中介的学习经验构成了发展的本质方面。Feuerstein
相信,后进青少年不良行为的主要原因是童年阶段中介学
习的匮乏。在学习潜能评估策略中,Feuerstein 也采用了测
验——训练——测验的程序来测量儿童的现实水平和学
习潜能,Feuerstein 指出,对这些测验项目进行简单训练可
以使测验成绩得到较大提高。Feuerstein 训练计划的根本
目的与维果茨基的观点是内在一致的,即通过教师的支持
性中介,帮助儿童意识到学习活动的意义,并最终通过内
化提高对自己认知的调节能力。

在前苏联,维果茨基的最近发展区思想也得到了进一
步的发展和运用。以 Lubovskii 为代表的前苏联心理学工
作者将动态评估方法用于缺陷儿童的研究。他们发现,在
一系列认知任务中,学习障碍儿童与轻度智能落后儿童的
起点能力并无多大差异,他们之间的差别明显表现于从测
验者提供的帮助中获得进步的能力。学习障碍儿童与智
能落后儿童相比,他们获得较少的帮助就可以顺利地解决
问题,而且能较熟练地将学习经验迁移到测验情境与课堂
行为中。当然,普通儿童与这两类群体相比,起始学习能
力及随后的迁移水平更高。

上述三种涉及儿童学习潜能动态评估的研究方案都
是以维果茨基最近发展区思想为理论基础,同时又是对最

近发展区思想的丰富和发展。它们都认为,训练应该是儿童与成人之间的互动,成人提供暗示或提醒以助问题的解决;都提出了至少是间接提出了从他人组织到自我组织的内化学习理论;都指出自我调节或自我反省技能是良好学习和有效迁移的决定性成分。在学术领域内发展起来的测量最近发展区的方法论,是揭示儿童学习潜能理想工具,而这些潜在在静态的标准测验中往往无法体现出来。

2.2 对传统教育模式的超越

在传统教育模式中,教师是知识的传授者,学生是知识的受纳者,信息从教师到学生单向传递。维果茨基的最近发展区思想将教师视为学生发展的促进者,将学生视为积极主动的参与者,将人际之间的相互作用视为知识生成的重要机制。在最近发展区思想的启发下,教学活动中涌现出一系列令人耳目一新的教学模式。

2.2.1 支架教学

“支架”一词是以建筑工程中使用的脚手架做类比,现在用来描述教师如何促进学习者从被动学习走向独立学习,它是指对那些超出学生能力的任务元素加以控制,从而使将注意力集中到他们力所能及的任务内容上,并快速地掌握它们。支架理论假设^[5],儿童能力的成熟是不同步的,那些还没有成熟的能力不能参与问题解决,因而,教师需要在依赖这些能力的活动方面设置支架。教师提供的支架不会使任务本身更容易,但它可以使学习者借助支架完成任务,用维果茨基的话说,“将外部知识内化并转变为意识控制的工具”^[6]。在一个具体的学习活动中,开始阶段教师需要承担大部分工作,随着学生能力的提高,教师逐步撤走支架,使学生独立完成任务。在支架研究中,设计支架的帮助行为是多种多样的,20世纪的心理学会将帮助手段集中于六种^[7]:示范、应变管理、反馈、指导、提问和认知建构。

2.2.2 交互式教学

交互式教学是由美国心理学家 Brown 与 Palincsar 于 1982 年提出的一种教学模式。交互式教学包括教师和学生小组之间的相互对话。最初教师进行活动的示范,之后,教师和学生将轮流当教师。在这些对话中,小组成员可以灵活的采用四种认知策略:提问、总结、阐述和预测。交互式教学强调了社会交往和教学互动在学生技能发展过程中的作用,可以确保儿童在丰富的文化背景下学习并获得日常生活所需要的重要技能。

2.2.3 学徒制

在学徒制中,新手与专家近距离地一起进行与工作有关的活动。学徒制的一个关键方面是将教学置于一种特殊的文化环境。学徒在他们的最近发展区中工作,通过与专家一起工作而获得发展。学徒制被应用于教育的许多方面,如岗位实习项目使用了学徒制模式,使学生从实际

工作场所及与他人的交往中获得技能。

2.3 启迪理论学说的建构

1960 年之后,不管是在俄国还是在美国都涌现出了一批继承和发展维果茨基思想的学者,他们在整理、翻译维果茨基著作的基础上,对维果茨基理论做出了重新解读,超越了维果茨基研究取向的局限,追求新的思想观念的综合。为了区别于创立阶段的维果茨基学派(以维果茨基、列昂捷夫、鲁利亚等为代表),我们习惯上将后来这些沿着维果茨基传统继续前进的学者统称为新维果茨基学派。作为新维果茨基学派的代表人物,美国心理学家 Wertsch, Cole, Rogoff 等从不同角度发展了最近发展区思想,彰显了最近发展区思想的强大生命力。

2.3.1 最近发展区内的符号活动观

Wertsch 提出了情景定义(situation definition)、主体间性(intersubjectivity)等概念阐述儿童在最近发展区内的发展机制^[8]。按照 Wertsch 的解释,情景定义就是人们对情景或环境的表征方式。在最近发展区内的合作双方(如成人与儿童)对同一事件或客体具有不同的表征方式,一个儿童在最近发展区内的主要变化就是放弃原有的情景定义,而接受一种新质的情景定义。主体间性,是指通过语言或其它中介符号的协商出现在合作双方之间共享的情景定义。主体间性的存在使得儿童能够体验联合活动中的情景定义,并经过内化而转化为心理内过程。简言之, Wertsch 完成了维果茨基未竟的使命:将最近发展区概念与高级心理功能的符号中介思想综合起来。他放弃了维果茨基将词义作为分析单位的方法,而使用文本符号作为分析单位,使最近发展区思想得到实质性的发展。

2.3.2 活动情景取向

Cole 将最近发展区概念拓展到集体活动领域。在集体活动情境中,参加者根据不同的专业知识而担负不同的责任,集体活动中的个人需要不断地将自己与活动情境中的榜样相对照,从而实现从现实水平到潜在水平的发展。对集体共享活动的强调使得 Cole 在理论上主要采纳了前苏联的活动理论,尤其是主导活动的概念。他明确指出,“主导活动阐述了社会环境促进发展的思想,……主导活动的变化与个体心理活动结构的重新组合紧密相关,新的主导活动的出现标志着个体身上新的机能系统的出现”^[9]。虽然这里明显强调心理操作与内化,但主要的焦点依然在于儿童植根于其中的不同种类的活动。Cole 对“文化与人的相互建构”的强调,可以在维果茨基最近发展区概念中找到思想源头。

2.3.3 人与文化的融合理论

Rogoff 强调,儿童参与其中的社会环境通过文化指导儿童的认知发展^[10],由儿童和在行为的文化方式方面更有经验的他人联合建构的“事件”(互动情景)成为参与过

程的分析单位。“事件”必然出现在一个不对称的(角色、相关的知识与技能)、同时又是一个联合活动的过程中,联合活动过程被意义与目的所引导,包含了一系列的“挑战”、“限制”与“支持”。在联合活动过程中,参加者积极地设置了目标,成人的责任主要是示范任务的不同方面,调整最近发展区内的社会性支持。将发展的儿童强调为一个积极地发展心理和工具手段的“文化学徒”是与最近发展区思想联系在一起的。

以上,我们考察了最近发展区思想拓展的几个典型,虽远未涵盖其发展全貌,但从中不难看出,维果茨基的最近发展区概念启发了后继的研究者将注意力集中在心理机能的社会发展方面,帮助他们确立这样的信念:在一般的意义上,发展是通过儿童与社会环境的相互作用从现在移向未来。然而,不论是维果茨基本人还是新维果茨基学派都未能对最近发展区内文化与个体在发展、建构新功能过程中连接的实际机制做出令人满意的说明。

3 结语与启示:最近发展区思想的简要评析

维果茨基提出的最近发展区思想,是其总的文化发展发生律的一个具体实例,最近发展区将个体与社会、教学与发展、外部与内部、现在与将来紧密地联系在一起,突出了认知发展的社会性、发展方向的多样性、教学对发展的促进性、教师作用的主导性、合作学习的重要性,这些远见卓识对发展与教育心理学的研究产生了久远的影响。

在“维果茨基热”这一宏观背景的烘托下,有关最近发展区思想的研究方兴未艾,理论探索不断拓展,实践应用不断深化。上文谈到,最近发展区思想已广泛应用于某一领域内个体学习潜能的动态评估,这一方向的深化研究还在延伸。最近,日内瓦大学的心理学教授 Linda 撰文指出,对维果茨基最近发展区概念的两种不同解读产生了两种不同取向的动态评估观:一种取向是侧重于评估的教学整合,另一种取向是侧重于教学的评估整合^[11]。两种取向在教育目的、评估对象、评估程序以及与最近发展区的关联等方面各有侧重。第一种取向认为,学习者的最近发展区作为一种个体特征是可以测量的,这种特质在不同的教学环境中保持一定的稳定性。教育的目标是优化评估,诊断学习困难,预测学习潜能,决定教学资源的分配。第二种取向认为,评估发生在最近发展区内,学习者与某一教学环境的相互作用创造了最近发展区。评估优化了教学与学习过程,教育的目标是优化教学。虽然这两种取向的侧重点不同,但两者的最终目标是一致的:促进学习者的知识获得与发展。这两种取向的进一步研究必定会取长补短,相得益彰。

最近发展区的内涵在不断丰富,应用范围在不断扩

大。不少学者指出,为了增强最近发展区的实践效能,有必要将维果茨基的最近发展区概念加以扩展,即从单个儿童与成人或同伴的合作发展成一个集体的、相互联系的区域。在 Rogoff (1995) 提出“实践共同体”概念的基础上, Brown 与其合作者提出了“学习者共同体”的概念。在共同活动中,共同体成员确立共同的目的,共同思考完成任务的方式^[12]。共同体中存在着多样化的、交叉重叠的最近发展区,每位学习者可以“以不同的速率,沿着不同的线路前进”。这种意义上的最近发展区是作为整体的“班级的最近发展区”。早期对最近发展区的研究主要限于学前及学龄期的儿童,活动范围主要限于游戏、学习等形式,目前对最近发展区的研究已经涉及到更广泛的对象或领域,如学生最近发展区内的道德教育、教师的最近发展区、家庭的最近发展区等,呈现出多样化的发展趋势。

最近发展区思想的光芒并不能掩盖其缺点与不足,维果茨基提出的最近发展区概念是描述性的而不是解释性的。Miller^[13]指出了最近发展区概念的两个主要缺点:其一,它仅仅提供了这一区域的宽度信息,在对两个儿童进行比较时并没有对孩子的学习能力、学习风格或目前发展水平做出精确说明,而这些偏偏是非常重要的。其二,区域测量的困难。强调心理内功能的心理间起源意味着最近发展区的潜在水平不能被概念化,更不用说被测量,只能称之为一种个体的能力。至此,方法论上的困境出现了:虽然教学过程创造了最近发展区,然而在现在,任何人没有办法直接研究该过程,因为它指的是可能变为现实的隐藏过程,只有当现在变为最近的过去,将来变为现在,才有可能研究它。正是这一原因,最近发展区概念没有被维果茨基详细说明。新维果茨基学派试图打破这一困境,提出了主体间性、情景定义等概念,然而这些概念给人的感觉依然是描述有余解释不足。

同时,应该清醒地认识到,虽然维果茨基的最近发展区思想对教育活动产生了深刻的影响,但它尚不足以单独构成一个完整的、令人满意的教育理论。目前,受维果茨基影响的社会建构主义与皮亚杰开创的认知建构主义也不再非此即彼地尖锐对立,因为社会文化过程与个体心理过程不可分割地共同参与了认知的建构。适切的教学理论不仅必须提出发展与学习的个体过程,而且必须揭示它们发生的社会环境。正在兴起的新维果茨基学派的研究只有与认知科学、行为科学对学习过程的研究联合起来,才会扩大对教学实践的影响,增强自身理论的解释力量。

尽管最近发展区概念具有这样或那样的缺点与不足,毕竟瑕不掩瑜,它激起了许多发展与认知心理学家的兴趣,已经融合进了一系列问题的研究,包括智力测验(如 Brown & Ferrara)、记忆(如 Rogoff & Gardner)与问题解决(如 Wertsch)等。维果茨基的思想之所以还活着,不仅因为它

们客观地揭示了规律,更重要的是因为它们迁入并影响了后现代时代,为发展研究者提供了问题、方法与模型。因而,关键不在于维果茨基提及的所有问题及模型是否都正确,而在于它对当代心理学研究取向与研究方法的启迪。目前心理学界出现了“维果茨基热”,究其深层原因,也许正在于此。

参考文献:

- [1]Wertsch J V , Tulviste P . Vygotsky and contemporary developmental psychology . In Lloyd P , Fernyhough C , LEV Vygotsky Critical Assessment , London and New York : Routledge , 1999 , Vol. 1 , 9 - 26 .
- [2]Vygotsky L S . Thinking and speech . In Rieber R W , The Collected Works of L. S. Vygotsky , New York and London : Plenum Press , 1987 , Vol. 1 , 375 - 383 .
- [3]Valiner I , Vander R . The encoding of distance : the concept of the zone of proximal development and its interpretations . In Lloyd P , Fernyhough C , LEV Vygotsky Critical Assessment , London and New York : Routledge , 1999 , Vol. 3 , 3 - 26 .
- [4]Brown DL , Ferrara RA . Diagnosing zones of proximal development . In Lloyd P , Fernyhough C , LEV Vygotsky Critical Assessment , London and New York : Routledge , 1999 , Vol. 3 , 225 - 253 .
- [5]Tappan MB . Sociocultural Psychology and Caring Pedagogy : Exploring Vygotsky 's " Hidden Curriculum " . Educational Psychologist , 1998 , 33(1) , 23 - 33 .
- [6]Wink J , Purney L . A Vision of Vygotsky . Allyn and Bacon : A Pearson Education Company , 2002 , 85 - 115 .
- [7]Gallimore R , Tharp R . Teaching mind in society : teaching , schooling , and literate discourse . In Lloyd P , Fernyhough C , LEV Vygotsky Critical Assessment , London and New York : Routledge , 1999 , Vol. 3 , 296 - 330 .
- [8]Wertsch J V . The zone of proximal development : some conceptual issues . In Lloyd P , Fernyhough C , LEV Vygotsky Critical Assessment , London and New York : Routledge , 1999 , Vol. 3 , 67 - 78 .
- [9]Cole M . Cultural Psychology . Cambridge : The Belknap Press of Harvard University Press , 1996 , 99 - 115 .
- [10]Rogoff B . Adjustment of adult - child instruction according to child 's age and task . In Lloyd P , Fernyhough C , LEV Vygotsky Critical Assessment , London and New York : Routledge , 1999 , Vol. 3 , 180 - 191 .
- [11]Linda A . Assessment of —or in the zone of proximal development . Learning and Instruction , 2000(10) , 137 - 152 .
- [12]Donald R . Designing Learning Experiences within Learners ' Zones of Proximal Development : Enabling Collaborative Learning On-Site and Online . Journal of Information Systems , 2003 , 17(1) , 107 - 134 .
- [13]Daniels H . Vygotsky and Pedagogy . London and New York : RoutledgeFalmer , 2001 , 69 - 95 .