

最近发展区理论在当代美国教学模式中的应用

麻彦坤

(徐州师范大学 教育科学学院 江苏 徐州 221116)

[摘 要] 当代学者对维果茨基提出的最近发展区概念进行了多样化的阐释,引申出一系列新型教学模式,典型的有支架式教学、互惠式教学、合作型教学、情景性教学等。这些令人耳目一新的教学模式深刻地、全方位地影响了知识观、学习观、教学观等一系列教育理念的变革和发展。

[关 键 词] 最近发展区;美国教学模式;影响

[中图分类号] G42/712

[文献标识码] A

[文章编号] 1006-746X(2005)09-0060-05

维果茨基提出的最近发展区理论持续影响了教育理念数十年,作为一个“远距离教师”,其思想的光辉并没有随着时间的推移而黯淡,而是历经经验与实践的证明愈发彰显出弥足珍贵的价值,并有机地渗透到当代教育理论中,对当代教育理念的重构和教学模式的创新提供了有力支撑。

一、最近发展区概念的当代解读

20 世纪 30 年代,前苏联心理学家维果茨基创造性地提出了最近发展区概念,即“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,后者则是指在成人指导下或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”^[1]。可以说,最近发展区是一个隐喻性的概念,其思想蕴含是模糊的、有歧义的,当代研究者从不同角度对之进行了多样化的解读与诠释,使最近发展区概念由笼统走向具体、由隐喻走向明晰、由设想走向应用。

一种解读将最近发展区与“支架”隐喻联系起来,认为最近发展区就是“一个学习者独立工作时展示出来的难题解决能力,与在他人帮助下或和较有经验的人合作的情况下表现出来的难题解决能力之间的距离”^[2]。这一距离的缩小依赖于“支架”。“支架”一词既可以被理解为一种单方面的过程,即支架的提供者单独建构了支架并将其提供给新手使用,又可以被理解为一种协商的过程,正像纽曼(Newman)提出的那样,最近发展区是通过学习者与水平较高

的合作者之间的协商而创造出来的,不能将支架作为赠送给学习者的一种预先设计好的攀登框架^[3](p.310)。两种观点的区分在于“暗示”、“支持”或“支架”来自哪里,是能力较强的合作者设计出来的还是共同协商出来的?可见,在“支架”框架内对最近发展区的解释也存在着分歧,教师或能力较强的同伴单方面提供的支架与通过教学产生的任务分析没有多少区别,而协商性的支架可能出现在不同形式的教学中,与合作性活动密切相关。

对最近发展区的“文化”性解读以维果茨基关于日常概念和科学概念的区分为基础,即一个成熟的概念是通过概念的科学版本和日常版本融为一体获得的。达维多夫(Davydov)指出,最近发展区是社会历史环境所提供的文化知识和个体的日常经历之间的差距,赫德伽阿德(Hedegaard)认为,最近发展区是理解的知识(由教学提供的)和积极的知识(个体自己拥有的)之间的差距^[4](p.13)。在这两种有关“最近发展区”概念的解释中,学习的社会特征主要框限在一个局部的社会性“氛围”内,对学习在更为宽泛的社会语境中所处的位置没有做出具体说明。

对最近发展区的第三种解读采用了“集体的”或“社会的”观点,恩德斯特姆(Endestrom)将最近发展区定义为“个体的日常行为与历史发展中社会活动的新形式之间的差距”^[4](p.13)。对最近发展区做出此类解读的研究者更多地关注了社会转化的过程,超越了教学情景的局限,在分析中包含了社会生活的结构,充分考虑到了社会实践的矛盾性质。

[收稿日期] 2004-12-23

[作者简介] 麻彦坤(1966—),男,河南新乡人,徐州师范大学教育科学学院副教授,教育学博士。

二、最近发展区理论启发下的当代美国教学模式

对最近发展区的不同解读孕育了不同形态的教学模式,与“支架”隐喻相联系的解读直接影响了支架式教学与互惠式教学;“文化”性解读启发了合作型教学;“集体性”或“社会性”解读为情景性学习与情景性教学提供了理论支撑。

(一)支架式教学

严格说来,“支架”一词由布鲁纳提出,用来说明可能使学习者穿越其最近发展区的帮助形式。布鲁纳认为,一位教师提供的支架不能使任务本身更容易,但它可以使学习者借助支架完成任务。起始阶段,为了促进儿童行为达到较高的潜在水平,教师需要提供大量帮助,随着帮助水平的下降,学习者开始能够独立完成任务。这时,教师将行为的责任交给了学习者,移开支架之后,学习者可以在同样高的水平上独立行动。

支架理论假设,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。支架式教学与维果茨基的最近发展区思想及内化思想是一脉相承的,支架的设立(设在何处及如何设立)是与对某一任务情境中“儿童的假设”以及“儿童水平的评估”相联系的。在支架研究中,设计支架的帮助行为是多种多样的,常用的有以下6种:示范、强化、反馈、指导、提问与认知建构^[3](p.311)。

(二)互惠式教学

互惠式教学是美国心理学家布朗(Brown)与帕林萨(Palincsar)于1982年提出的一种教学模式,重点突出了教师和学生小组之间的相互对话。在这类对话中,小组成员可以灵活地采用四种认知策略:提问、总结、阐述和预测。提问主要指自我提出涉及到理解与回忆的信息类型;总结即对课文的主要思想进行识别和分段;阐述即当理解过程中出现故障的时候加以诊断,并采取必要措施对意义加以修复;预测即对将要呈现的课文结构和内容做出假设。上述策略可以帮助读者对即将呈现的信息形成期待,将文本中呈现的内容与先前具有的知识整合起来并重新建构以前的知识。互惠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,有利于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。

互惠式教学从多方面对维果茨基的最近发展区

思想进行了细化与深化。如维果茨基指出儿童在与成人或能力较强的同伴的合作过程中会得到提高,互惠式教学的研究者则对专家和新手的活动进行了具体研究。瑞文(Reven)指出,作为专家,需要做到^[5]: 1)恰当地示范对活动的理解 2)使通常情况下处于隐藏状态的策略明朗化 3)为儿童提供适当的反馈和提问。与之相对,新手应该做到: 1)在现有的认知水平上积极参与 2)使自己的现有能力公开化 3)接受反馈,逐步提高能力。

(三)合作型教学

维果茨基的最近发展区理论对教学理念最直接的启迪是关注课堂教学中人与人之间的互动、合作,关注学习情景对学习的巨大影响,赋予互动学习中的教师与学生完全不同于传统教学的崭新角色。这些宝贵思想在日渐盛行的合作型课堂教学中得到了有力诠释。

合作型课堂的特征突出体现为: 1)师生之间知识共享。在传统课堂中,教学的主要隐喻是,教师是信息的传递者,知识从教师单方向流向学生,而合作型课堂的隐喻是知识共享; 2)师生之间权威共享。在大多数传统课堂中,负责目标设置、学习任务设计、学习内容评估的主要是教师,合作型教学中的教师则鼓励学生在教学内容框架内使用自己的知识与学习策略,自己设置具体目标,自主选择活动与作业,自觉对自己的学习进行评估; 3)教师即中介者。教师帮助学生将新信息与先前的学习和经历连接起来,不断调节为学生呈现的信息内容与支持水平,最终将学习的责任交给学生; 4)不同水平的学生分为一组。学生的观点、经历、背景对丰富和充实课堂学习是非常重要的。在合作型课堂中,每位学生都可以向他人学习,每位学生都有机会为他人做出贡献,同时分享他人的贡献。

合作型课堂的上述特征,必然要求教师与学生的角色发生巨大转变,教师的作用是根据中介学习的需要通过与学生的对话与合作来界定的,主要体现在:促进、示范、辅导^[6](p.173)。教师的促进作用体现在一系列的工作中,如创造丰富的环境与活动将新信息与学生先前的知识衔接起来,提出富有弹性的活动规则和行为标准,为学生提供真实的多样性的学习任务等。从学习内容的角度来说,教师的示范经常表现为说出他们使用的思维过程、预测某一科学实验的结果、概括某一段落的大意、表征并解决某一难题、组织复杂的信息等。教师的辅导包括给予暗示或线索、提供反馈、指出学生努力的方向、帮助学

生使用策略等。

在合作型课堂中,学生的主要角色体现为共同活动的合作者与积极参与者。这些新的角色影响了学生在学习之前、学习之中和学习之后开展的过程和活动。例如,学习之前,学生需要确定目标,设计学习任务;学习之中,他们共同合作,完成任务,促进进步;学习之后,他们评估自己的表现并规划下一步的学习。教师作为促进者帮助学生完成这些任务。

(四)情景性教学

情景性教学的理论基础是分布式认知。在萨罗曼(Salomon)出版的关于分布式认知的书中,他明确指出:“要想实现对人类认知的清楚理解,必须树立这样的观念——认知分布于个体之间,知识是社会性的建构,是通过合作而获得的文化环境中的共享对象,信息在个体、工具及文化提供的文化制品间进行加工。”^[7](p.114)认知概念作为一种社会现象超出了个体之外,出现在共享活动中,这些见解明显归功于维果茨基的原创性理解,即心理之间优先于心理之内。分布式认知的论断启发并孕育了一系列的情景性教学,典型的有以下3种。

1. 认知学徒制

“学徒制”概念强调经验活动在学习中的重要性,突出了学习对情景的依赖。拉弗(Lave)与克林斯(Collins)等人使用了“认知学徒制”一词,表征一种以社会情景为标志的教学模式。认知学徒制主张,学习者应该参与有意义的学习,所解决的难题应该是真实的。他们为这一方案提出的基本预设是概念性知识可以类比为一系列工具,实践活动与智能工具的使用可以促进认知的发展。

在以学徒制为模式的学校教学中,教师被视为能手或开业者,学生就是学徒,教师的任务是为学徒提供解决日常问题的有效策略,学校教学的目标是使学生在实践共同体中获得技能。由克林斯、布朗与纽曼首先提出的认知学徒制模式包括四个构件:内容、方法、序列和社会性互动^[8]。学习内容除了学科概念、事实和程序之外,学生还需要学习其他3种类型的内容,即专家从经验中精选出来的问题解决策略、认知管理策略和学习策略。教学方法应注意为学生提供在一定的背景中进行观察、参与、发明或发现的机会,教师可以通过提供线索、反馈、暗示、搭建“脚手架”等措施支持学生学习如何执行任务,逐步将学习的控制权移交给学生。学习是分阶段进行的,学习者需不断构建专家在实际操作中所必需的多项技能并发现技能应用的条件。社会性互动是认知学徒制

的重要组成部分,学习者处于一种“实践共同体”之中,该共同体具体体现学生应获得的信念和行为,随着学生作为一个初学者或新手逐渐从共同体的边缘向中心移动,他们会变得更为积极,更多地接触其中的文化,并逐渐进入专家或熟手的角色。

认知学徒制提出了一套新颖的学校教学策略及一系列原则与主张,在以下几个方面为传统教育的变革带来了启发^[7](p.126):首先,教育应植根于社会生活实践中,学生应像开业者那样思考问题,以弹性的方式处理问题;其次,教学应帮助学生形成良好的认知结构,学生不仅需要知道信息内容,更重要的是要知道在何处发现信息,如何将获得的信息与更广泛的知识体系联系起来;第三,增强学生解决现实问题的能力,学习的目的不仅仅是理解和完成学校任务,更重要的是理解和控制生活中的事件。

2. 合法的边缘性参与

人类学家莱夫(Lave)等人在对手工业学徒的实地调查研究中,发现了“默会知识”对新手学习的重要性,提出“学习是实践共同体中合法的边缘性参与”这一著名论断^[4](p.16)。“合法的边缘性参与”是一个整体概念,在对这一概念的理解和运用中,不会衍生出与“合法的”、“边缘性”和“参与”相对的“不合法的”、“中心性”和“不参与”等概念理解。在这一概念中,“边缘性”意味着多元化、多样性、或多或少地参与其中。人类学家们所用的“边缘性”是一个积极肯定的术语,与“边缘性”对立的反义词是“无关性”和“离题”。在莱夫看来,“合法的边缘性参与”是一种分析学习的观点、一种理解学习的方式,或者说合法的边缘性参与就是学习。对新手来说,合法的边缘性参与为他们提供的不仅仅是一个“观察”的瞭望台,关键是它包含了“参与”,把参与作为学习“实践文化”的一种方式。长期合法的边缘性为学习者提供了把“实践文化”纳为己有的机会。学徒们从广泛的边缘角度逐渐形成了共同体实践的整体观念。

3. 学习共同体

“共同体”这一术语既不意味着一定是共同在场、定义明确、相互认同的团体,也不意味着一定具有看得见的社会性界限。它实际意味着在一个共同系统中的参与,参与者共享对于该活动系统的理解^[6](p.179)。在实践共同体中,情景是真实的,与日常生活和实践紧密相连,实践共同体中的学习者具有共享的文化历史背景。实践共同体的任务是一项共同体成员共享的事业。在实践共同体中,学习者的身份是不断变化的,学习者沿着旁观者、参与者到成熟的示范者的

轨迹前进,即从合法的边缘性参与移向中心性参与,逐步成为共同体中的核心成员,从新手逐步成为专家。在个体学习过程中,实践共同体为具有不同经历、背景、年龄、兴趣的学习者建立了复杂的、多样化的学习环境。

学习共同体是在课堂教学中实践共同体观念。以学习共同体为基础的课堂教学鼓励学生与来自不同背景的他人积极互动,充分利用环境培养自己的交往能力,从中获取信息与知识。学习共同体的基本目标是促进集体知识的建构并以此方式支持个体知识的增长,为此,学习共同体力主营造一种学习环境,尊重每个人的贡献,综合不同的观点,强调学习内容与方法的共享。深受社会建构主义影响的学习共同体模式主张,良好的学习不是通过同化被传授的内容来进行,而是通过知识的建构过程来实现。

以学校为基础的学习共同体框架主要包含四个组成部分^{[6](p.180)}:1)学习活动。学习活动包括一系列的组成部分,如个别或小组研究、课堂讨论、共同创作手工制品、公开呈现学习内容和学习方法等;2)学生对自己的学习负责。学生既对自己的学习负责,又对他人的学习负责。学生需要自己设计方法评价自己的进步,并与他人一起评价共同体的进步;3)学生在不同的活动中扮演不同的角色。在活动中存在着多种参与方式,那些直接对集体活动或共同体知识做出贡献的学生扮演主要角色,其他学生扮演次要角色;4)话语交流。话语交流是通过不同知识资源的互动以及共同体成员间的共同建构与协商实现的,通过谈话,学习者实现对知识的建构、过滤,发现个体差异,增进相互理解。

三、上述教学模式引发的理性思考

上述几种教学模式可以直接溯源到维果茨基的最近发展区理论,这些教学模式的具体表述与侧重虽各有不同,对教学尤其是课堂教学的见解却存在许多共性,它们共同勾画了知识观、学习观、教学观根本性变革的蓝图,突出地表现为^{[4](p.12)}:1)知识的建构性。知识是认知主体积极建构的,不是对外部客观世界的被动反映,与“学习是知识建构”的学习隐喻相对应的教学隐喻是“学习环境的创设”;2)知识的社会性。知识内含在团队或共同体中,与“学习是知识的社会协商”的学习隐喻相对应的教学隐喻是建立“学习共同体”或“学习者共同体”;3)知识的情景性。所有的情景理论都强调认知与学习的互动特性和实践的重要性,为研究和理解学习的社会、历

史、文化本质开辟了广阔前景,与此相应的教学隐喻是“实习场”的创建与“实践共同体”的建构;4)知识的默会性。知识的默会性与明确性相对立,利用情景性原则,设计出真实的学习环境,有可能使学习者“偷窃”到他们所需要的知识,因而出现了“合法的边缘性参与”这一著名论断;5)知识的复杂性。与客观的、相对稳定的、结构良好的信息概念不同,知识是主观的、不稳定的、结构不良的,复杂知识的主要特征就是结构的开放性、不良性、建构性、协商性和情景性。因而,知识不可能以现成的、孤立的方式掌握,掌握这类复杂知识需要掌握知识系统的不同方面。

伴随着知识观、学习观、教学观的深刻变革,学生观、教师观、课程观等也被赋予了新的内涵。学生不再是知识和信息的被动接受者,而成为知识的主动生成者和积极建构者;知识的建构和生成不再局限于个体和课堂,需要拓展到广阔的社会环境中审视与考察;教师不再是权威性的知识传授者,而成为学生知识建构的促进者、协商者;课程不再是远离生活和现实的空中楼阁,而成为连接日常知识和科学概念的媒介和桥梁;学习不再是学生个体的单打独斗,而是学习共同体的社会协商;文化和历史不再是探索学生学习过程的无关变量,而成为学生心理建构的工具和介质;同伴不再是他人学习的冷漠旁观者,而成为他人学习的促进者和支持者;情景特别是社会性情景不再是可以忽略的边缘化因素,而是连接教学和学习的枢纽与核心;技术尤其是多媒体教学技术不再是课堂教学的点缀和奢侈,而成为实现课堂功能的载体和纽带……所有这些观念的变革和理念的拓展,为当代教学改革带来了深刻而久远的影响,一场以建构主义为核心理念的全球性的教育革命已呈星火燎原之势,方兴未艾。

当然,最近发展区引申出来的多样化的教学模式本身还存在着一定的不足,需要进一步的发展与完善。例如,在认知学徒制中,教师需要将日常理解与科学理解有机地穿插在一起,将学生的观点、理解与课堂促进活动交织在一起,将学生的先前知识与教师希望他们探索的概念和观点结合起来。上述任务的完成依然存在一些操作上的难题,如学习情景的“实践文化”如何与学习者的日常生活与个人知识相匹配,如果实践共同体是一个数学家或历史学家的共同体,学校中学生的实践与之截然不同,如何找出有意义的问题将两种“世界”联系起来,这些都是认知学徒制进一步发展完善必须面对的问题。再如,有关支架教学的有效性的研究主要集中于成人

与儿童的互动或者小学课堂的师生互动中, 支架教学在中学或大学的课堂教学中是否依然保持较高的有效性, 需要进一步的实证研究。另外, 情景性教学经常用于外显动作技能、易观察知识的学习, 如何将这一策略运用到抽象内容的学习仍是一个值得关注的问题; 合法的边缘性参与具有极高的理论价值, 然而, 究竟如何在教学中具体实施还需要进一步的深化研究。每一种教学模式都有一定的优势, 同时也存在一定的不足, 如何将这些林林总总的模式整合起来, 扬长避短, 是一个具有很大挑战性的话题。

[参考文献]

- [1] Seth ,C.. The zone of proximal development in Vygotsky 's analysis of learning and instruction[A] Alex K. , Boris G.. Vygotsky 's educational theory in cultural context [C] New York Cambridge university press 2003. 39-65.
- [2] Elena B. ,Deborah J.. Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development [J] Literacy Teaching and Learning ,1998 3(2) :1-15.
- [3] Susan D.. How scaffolding nurtures the development of young children 's literacy repertoire 'insiders ' and outsiders ' collaborative understandings[J] Reading Research and Instruction 2002 41(4) 310-317.
- [4] [美] 莱夫, 温格. 情景学习 :合法的边缘性参与[M] 上海 :华东师范大学出版社 2004.
- [5] Harry D.. Vygotsky and Pedagogy [M] London and York :Routledge Falmer 2001.31-68.
- [6] David H. Maish R.. Bringing communities of practice into schools implications for instruction[J] International Journal of Instructional Media 2002 29(22) :173-180.
- [7] Mariane H.. Situated learning and cognition theoretical learning and cognition[J] Mind ,Culture and Activity , 1998 5(2) :114-126.
- [8] Michael J.. Philosophical implications for the design of instruction[J] Instructional Science 2001 29 381-402.
- [2] Elena B. ,Deborah J.. Scaffolding emergent writing in

The Application of the Zone of Proximal Development Theory in Contemporary American Teaching Models

MA Yankun

(College of Educational Science, Xuzhou Normal University, Xuzhou 221116, China)

Abstract: Contemporary researchers interpret multiply the concept of the zone of proximal development Vygotsky proposed, which consequently produce multiple education ideas and new teaching models, for example scaffolding instruction, collaborative instruction, reciprocal instruction, and situated instruction. These new teaching models influence deeply and completely the changes and development of the perspective of knowledge, learning, teaching, etc..

Key words: the zone of proximal development; teaching models; influence

[责任编辑: 胡 义]