

维果茨基学派儿童学研究述评

钟启泉

摘要： 本文围绕苏俄维果茨基学派儿童学研究中关于“教学与发展的关系”的论述，着重考察维果茨基的“文化－历史论”的方法论基础；梳理维果茨基学派关于儿童发展的彼此拮抗的两种理论假设——“发展－掌握论”与“发展－自我运动论”；进而联系苏俄从“儿童学批判”到“儿童学复兴”的历史事实，阐述维果茨基学派儿童学研究的现代意义。

关键词： 维果茨基学派 儿童学研究 文化－历史论 最近发展区 发展－掌握论
发展－自我运动论

作者简介： 钟启泉/华东师范大学课程与教学研究所教授（上海 200062）

维果茨基(Л. С. Выготский, 1896－1934)是在十月革命后苏俄致力于确立马克思主义心理学的著名心理学家。正如他所强调的，马克思在《资本论》中辩证法的一般原理是通过中介——价值、阶级、商品、地价之类的概念范畴的中介而起作用的。大凡以马克思主义为指导的学术，无一不是以《资本论》为楷模。在心理学中必须有心理学的《资本论》。^[1]他在十月革命后苏俄方兴未艾的建设潮流中就是秉持这样一种理念，倾注了整整 10 年的心血，在儿童学研究的方法论问题、思维与语言的关系、儿童的概念发展、发展教育论乃至艺术心理学、精神病理学的广泛领域，展开了气势如虹的理论研究与实证研究，并且以其卓越的见解孕育了维果茨基学派^①的崛起。他是名副其实的苏维埃心理学的先驱者与指导者。

然而，维果茨基学派的儿童学研究并不是一帆风顺的。在上世纪 30 年代随着斯大林文化专制主义的抬头，以凯洛夫(И. А. Каиров)为代表的教育学思想

① 维果茨基(Лев Семенович Выготский, 1896－1934)是苏俄杰出的心理学家，马克思主义心理学的创始者之一。他在儿童心理学、教育心理学、临床心理学、缺陷儿童学、艺术心理学、普通心理学等诸多研究领域，留下了不灭的足迹。尽管遭遇 1936 年“儿童学批判”的灾祸，维果茨基本人被贴上了“折衷主义”的标签，封杀其著作，苏俄的儿童学研究从此偃旗息鼓。但维果茨基生前的业绩仍然在此后的岁月里熠熠生辉，并且为尔后 20 几年间形成苏俄心理学中一个完整的科学流派——维果茨基学派，奠定了坚实的基础。上世纪 70 年代，维果茨基被西方心理学家喻为“心理学界的莫扎特”。晚近欧美心理学界掀起了一股“维果茨基热”，甚至有人称 80 年代是维果茨基的“文艺复兴时代”。需要指出的是，当今一般指称的“维果茨基学派”，并不局限于狭义的基于“发展－掌握论”的心理学家团队，而是指广义的包括了“发展－自我运动论”在内的维果茨基的同僚及其弟子组成的研究者团队。本文探讨的范围属于广义的维果茨基学派。

把维果茨基及其儿童学研究,套上了“资产阶级伪科学”的罪名给镇压下去了。彼得罗夫斯基(А. В. Петровский)在阐述苏俄心理学发展的这一段历史时指出,^[2] 上世纪20年代-30年代苏俄发展心理学与教育心理学中的主要动向有如下四个:第一,对当时业已形成的儿童学研究的三种取向——生物发生论取向(把遗传因素视为心理发展的决定性因子,在发射学主义与机械行为主义相结合的基础上建构的发展论)、社会发生论取向(把直接性的环境视为行为的决定性因子,强调对环境的适应与均衡来描述的发展论),以及兼有遗传说、环境说弊端的折衷的“复合说”取向,展开了彻底的批判。第二,适应当时苏俄国民教育飞速发展的社会需求而展开的庞大的“发展-教育心理学”研究,积累了丰富的研究资料。第三,众所周知的教育学家马卡连柯(А. С. Макаренко)所确立的儿童人格研究与儿童集体理论体系。第四,出现了真正科学发展观的雏形——未必是完美的体系,却赋予今日发展心理学以方法论框架的维果茨基的高级心理机能的发展理论。1936年的儿童学批判运动^①不仅瞄准第一个动向,而且维果茨基的发展理论也成了批判的对象。然而,维果茨基发展论的杰出的核心思想及其方法论尽管在表面上被扼杀了,但并没有停息。在其后的20年间,形成、壮大了维果茨基学派的研究团队,以列昂节夫(А. Н. Леонтьев)、鲁利亚(А. Лурия)、赞可夫(Л. В. Занков)、加利培林(Ц. Я. Гальперин)、艾利康宁(Д. Б. Ельконин)等学者为代表的一大批学者,强有力地推进了维果茨基的基本构想之下的具体研究。他们的研究夯实了尚欠实证依据的过早建构的理论——维果茨基学说——的基础,并且积蓄起强大的学术能量,终于在1956年爆发了以科斯鸠克(Г. С. Костюк)的论文为主轴的“发展论争”。这场论争不仅覆灭了“儿童缺失”的凯洛夫教育学,而且极大地推展了基于维果茨基的“发展-教育论”的儿童学研究,成为苏俄教育科学研究中举世瞩目的瑰宝。

本文旨在勾勒维果茨基学派围绕“教学与发展的关系”研究的主要论述,为

① “儿童学”原本是霍尔(G. S. Hall)和克里斯曼(O. Chrisman)所开创的“关于儿童研究的综合科学”。苏俄的一大批从事儿童学研究的学者曾经围绕“作为整体系统的儿童”、“儿童观中的发生性原理”、“儿童社会环境的考察”、“儿童学的理论性格与实践性格”,展开了诸多论争。不过,伴随上世纪30年代斯大林文化专制主义的抬头,联共(布)中央从1931-1936年期间以一连串《中央决定》的方式,采取了“克服学校的根本缺陷”的改革步伐,旨在“加强学校教学中系统知识的传授”和“强化教育理论战线的阶级斗争”。1936年,联共(布)中央发布《关于教育人民委员部系统的儿童学偏向》的决定,发动了对20年代活跃的儿童学的批判——“儿童学是资产阶级伪科学”,“解散儿童学研究的团队”,“没收儿童学教科书”,呼吁“马克思主义儿童研究的科学创造”。苏俄“30年代的学校政策”对于纠正20年代学校教育改革中“轻视知识的偏向”,消除苏俄教育科学中的“理论与实践的某些缺陷”,确实有其积极意义。然而,以联共(布)中央决定的形式来纠偏学校教育的问题,全盘否定科学的儿童研究,使得苏俄教育科学最终沦为“中央决定的教条主义解释”,造成了苏俄教育科学研究者的“动脉硬化症”。在儿童学批判之后,克鲁普斯卡娅(Н. К. Крупская)曾对苏俄教育科学中“丧失了儿童研究的意义”深表忧虑。《苏维埃教育学》杂志在整整20年后的1956年连续发表两篇佚名的卷首语——《要全面、深刻地研究儿童》(第8期)与《克服教育学中的个人崇拜的后果》(第9期),强烈主张“儿童研究的必要性”,“清除斯大林个人崇拜”。接着在第12期发表科斯鸠克《儿童的发展与教育的相互关系》的论文,揭开了声势浩大的“发展论争”。这样,一大批维果茨基学派的儿童学者终于重新登上了儿童学研究的舞台。从1936年的“儿童学批判”到1956年的“儿童学复兴”20年的历史事实表明,在维果茨基学派的学术能量面前,尽管当时的斯大林文化专制主义张狂一时,但终究归于灰飞烟灭。这就是历史的判决。

批判凯洛夫教育学提供儿童学研究的思想资料。

一、维果茨基的“发展－教育论”

(一) 方法论基础与发展的“文化－历史论”

维果茨基的“发展－教育论”包含心理发展的“文化－历史论”与“最近发展区”两根理论支柱。

维果茨基批判了传统儿童心理学中的高级心理机能发展的具体侧面的研究,亦即儿童的语言与绘画、读写能力的习得、儿童的逻辑与世界观、数的表象与数运算的发展、代数与概念的形成等的研究,统统都是从自然侧面——停留于其过程与现象,或是停留于这些行为的心理机能与形态——展开的研究,这种传统见解的片面性与谬误在于,不能把这些事实当作历史发展的事实来看待,而是片面地视为一种自然的形成过程。这就把自然要素与文化要素、儿童心理发展的自然要素与历史要素、生物学要素与社会学要素混淆起来了。这是对所探究的现象本性的根本的原则性错误的理解。根据传统心理学的方法,儿童高级心理机能的复杂构成与发展过程,被肢解成构成要素,不能整体地把握其结构。依靠这种分析方法是可能揭示发展的固有特质与法则性的。归纳起来,维果茨基指出了传统见解的三个问题。其一是单纯从自然过程的侧面研究高级心理机能;其二,把高级的复杂过程还原为要素性过程;其三,无视行为的文化发展所固有的特质与法则性。

维果茨基的发展理论有三个来源:一是唯物辩证法的研究方法论,二是马克思恩格斯的人类活动论,三是巴甫洛夫(И. П. Павлов)的信号系统理论。

第一,维果茨基秉持唯物辩证法的立场,对传统心理学的分析方法提出了根本性的质疑。他把传统的方法同自己的方法进行了对比——前者是记述性、描述性分析的方法,后者是解释性、动态性、因果性、发生性分析的方法;前者是把行为的高级形态还原为低级形态的要素性分析,后者是把行为的低级形态置于高级形态的单位(作为整体的拥有固有性的更一般性的事物)的分析。一言以蔽之,维果茨基主张唯物辩证法的研究方法论。

第二,马克思恩格斯的思想是“文化－历史论”形成的导火线。维果茨基批判了那种仅仅基于环境中有机体的受制约性的一面而展开的“刺激－反应”式的自然主义(把人类贬为动物的阶段)研究。他说,倘若承认“工具是人类对自然的影响作用,是改造生产的人类特有的活动”,从根本上改变了人类适应自然性质的劳动的话,那么,就不能不考虑人类行为范式的变化。在人类的心理学或行为的发展中,人类和动物区分了出来。人类的劳动活动是以工具为媒介开始的,发展为基于符号为媒介的心理活动。工具是旨在支配自然的手段,符号是旨在控制思维、记忆或行为的手段。两者同样是改变人类活动为媒介性质,从而把身心活动体系提升到高级水准。

第三,“行为的新的控制原理必然是同新的行为范式相适应的。我们在借助符号所实现的行为的社会原理之中发现了这种行为范式。在社会链接的整个

体系中具有核心意义的是语言。”由此 根据巴甫洛夫的第二信号系统理论进入下一个阶段。开始语言是人与人之间的结合,一个人同他人竞技的场面,然后是一个人的内部发生新的类型的心理的连接。就是说,从个人的外部的社会作用过渡到个人内部的社会作用。基于这种论述,维果茨基说道“我们可以把文化发展的一般法则界定如下: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。”^[3]高级心理机能就是经由这种过程社会地发生的。正因为如此,人类的心理发展是社会文化的发展。进一步可以说,社会文化是人类历史发展的一个局面,正是在这种文化-历史的现实中,进行着心理发展、高级心理机能的形成。

不同于自然主义、要素主义的研究,维果茨基把心理发展的历史研究作为基本原则,揭示了两个命题——从符号的媒介性发现了人类心理活动的本质;以符号为媒介的人际间的社会活动转化为以符号为媒介的个人内的高级形态的心理活动(称之为“内化”),为全面地阐明心理发展开辟了道路。这个理论在他最重要的著作——《思维与语言》中得到阐述,尔后借助列昂节夫的“发展-掌握论”和加里培林的“智力行为的多阶段形成论”得以传承。

(二) 维果茨基发展理论的两个假设

维果茨基的发展理论有两个假设。第一个假设,关于人类的心理机能的被媒介性(间接性)的假设。以前“无媒介性”(直接性、“自然性”)的过程在活动中借助某种中间环节的插入而转化为被媒介的过程,在这种转化过程中发生人类心理的特质。维果茨基把这种中间环节用“工具”、“手段”的术语来表达。马克思在《资本论》中写道“当他(指人类——引者)通过这种运动(劳动)作用于他身外的自然并改变自然时,也就同时改变他自身的自然。他使自身的自然中沉睡着的潜力发挥出来,并且使这种力的活动受他自己控制。”^[4]然而,人类在这种劳动的活动中并不是无媒介地自然地发生作用的,而是以劳动的手段——“工具”——为媒介的。维果茨基认为,社会生活的基本结构构成了劳动的基础,不同于动物的人类心理的独特性也在于动态的“手段”、“工具”的使用。对于维果茨基而言,作为这种手段与工具起作用的是一切种类的符号。这种符号的使用从根本上重建了人类心理的结构。就是说,自然的、本质上是动物性的、低级的心理机能(无媒介性、直接性心理机能)更替为高级的、社会历史的心理机能(被媒介的心理机能),而形成特殊的人类心理的结构。

不过,这种特殊的人类心理的结构不是一蹴而就的。例如,婴幼儿还不能使用旨在组织自己的心理机能的手段(工具),他的外部知觉是无媒介性的过程,而不是借助语言媒介的过程。那么,被媒介的心理结构是如何生成的呢?对于这个问题的回答,是第二个假设。根据第二个假设,被符号媒介的心理结构并不是从内部自然发生的,而是有其社会的本源。开始,符号、语言是以外在的形式出现在儿童面前的,在得到使用的条件下成为儿童组织自身的心理机能的手段(工具)的。儿童之所以能够把语言(符号)作为“自己的话语”来使用,还是在头脑中使用,是在外部的交际之后。可以说,这不仅仅是语言,而且包括其他所

有的符号。就是说,特殊的人类心理机能最初是作为外在的、人际间的心理现象而形成的,尔后才转化为内部的、个人内的心理现象。维果茨基把文化发展(高级心理机能的发展)界定为一个非常独特的“两次登台、两个局面”的过程——开始是社会局面,而后是心理局面。就是说,第一次是作为集体活动、社会活动出现的心理间的机能,第二次是作为个体活动(儿童的内部思维方式)的内部心理机能。

第二个假设,作为内部智慧过程之起源的外在人际间心理活动的假设——“最近发展区”(зона ближайшего развития)。上述的“文化发展”的基本法则,对于教学与发展之间关系的理解具有重要的意义。不用说,维果茨基强调教学必须以某种方式关照儿童的发展水准。在这里,重要的是发展水准也有两个。如前所述,第一次出现人际间的心理机能的发展水准,第二次出现个人内的心理机能的发展水准。第一发展水准是现有的发展水准,维果茨基借助“最近发展区”的术语来表述第二发展水准——在同成人合作的条件下,在他们的指导帮助之下,儿童所获得的在其自主活动中原本力所不及的发展水准。从某种意义上说,儿童正在成熟的智力发展的可能领域,叫做“最近发展区”,或者说,儿童发展的“最近发展区是儿童的现有发展水平与可能的发展水平之间的距离”。^[5]

在维果茨基看来,倘若强调教学“适应发展水准”,因而仅仅定位在“现有的发展水准”的话,那么,教学就会跟随在发展的尾巴后面爬行,就不可能产生任何新的进步。这种场合的“教学与发展的关系”类似于“生产与消费的关系”。例如,儿童在凭借自身的能力能够读写之前,由于他的注意、记忆、思考、运动技能发展了,当开始读写的教学之际,教学不过是从外部“利用”与“消费”儿童发展中业已形成的学习可能性罢了,并不能唤起、发生新的心理机能,即不能形成人际间的心理机能,充其量不过是“训练”、强化业已形成的个人内的心理机能而已。

教学的真正作用并不是“训练”业已形成的个人内的心理机能。“只有走在发展前面的教学才是好的。它能激发和引起处于自己发展区中成熟阶段的一系列机能。教学在发展中的最主要作用就在于此。儿童训练与动物训练的区别就在于此。”^[6]维果茨基在这里发现了教学在儿童心理发展中的主导作用。“发展的过程是追随着创造最近发展区的教学过程的轨迹而前进的”。他说,教学与发展的关系好比是最近发展区和现有发展水平的关系。童年期的教学只有走在发展前面并引导发展,才是好的教学。但只能教会他能学会的东西。“基本的命题是,任何教学都存在一个最佳期。超越了这个最佳期的上限与下限,亦即过早或过迟的教学,从发展的观点看,都是对儿童智力发展的进行是有害的或不当的。”^[7]教育学必须定位在儿童发展的明天,而不是儿童发展的昨天。唯有在这个时候,我们才能在教学过程中唤起“最近发展区”的发展过程。

维果茨基指出,支撑陈腐的学校教育体制的“教育学根据”是“教学必须面向发展的昨天,面向业已成年的儿童思维的特质”。他们错误地把教学路线定位在挑战最小的路线,定位在儿童弱势的一面,而不是强势的一面。维果茨基反其道而行之,他强调说:教学必须引领儿童的发展。“最近发展区是尚未成熟但

处于成熟过程的机能,是处于萌芽状态、却是每日成熟的机能。亦即不是发展的果实,而是可以谓之发展的花蕾、发展的花朵的机能,终究会成熟的机能。现有的发展水平是昨日的发展成果,体现发展的总和,最近发展区体现明日的智慧发展”。^[8]可以说,维果茨基的“最近发展区”概念所隐含的重大意义在于,“把人的发展从作为‘灌输’的‘教育’束缚中解放出来,从根本上重新审视教育现场的‘能力’观的内涵”。^[9]

(三) 儿童发展的“教育主导论”

按照维果茨基的分析,关于儿童的教学与发展的关系问题的回答大体可以分为如下三种类型:^[10]第一种回答是把教学与发展视为两个相互独立的过程——把儿童的发展设想为服从于自然法则的过程和尊重自然成熟的过程,教学则被视为以某种形式适应儿童的成熟展开的,只不过是利用发展成果的纯粹外在的过程。“教学紧随发展,先是发展,后是教学”。这种观点的典型代表就是皮亚杰(J. Piaget)。

第二种回答是把教学与发展混为一谈。在这种见解看来,讨论哪个先导哪个从属的问题是没有任何意义的,这种见解断定教学与发展是同时进行的。“发展即教学,教学即发展”——儿童随着教学的发展而相应地发展。儿童的发展和他所受到的教学是等同的。这种观点的典型代表是詹姆斯(W. James)和桑代克(E. L. Thorndike)。

第三种回答是试图克服上述两种回答的极端性,把两者结合起来;同时把教学视为一种结构性的形式训练的过程,主张“发展具有双重性”。这就是以考夫卡(K. Koffka)为代表的二元论见解。按照这种二元论见解,教学与发展是相互联系、相互制约的,但在本性上是以两种不同的过程为基础的:其一是直接依存于神经系统发展的成熟,其二是,教学本身也就是发展过程。在这里,维果茨基用了形象的比喻批判道:“如果第一个理论是砍断,而不是解开结子,第二个理论是消除或者避开这个结子,那么,考夫卡的理论则更是抽紧了结子,结果是在事实上在两个对立的观点方面他的立场不仅不解决问题,而是使它更加错乱了,因为这个观点将问题提法中的主要错误奉为原则”。^[11]

不过,维果茨基说,第三种见解为我们思考“教学与发展的关系”问题提供了新的思考——“教学不仅能跟随发展,不仅能与之齐步并进,而且能走在发展前面,将它推向前进,导致新事物的产生。这是极为重要的,是极其可贵的”。^[12]基于上述的批判与思考,维果茨基从两个不言而喻的事实——儿童的教育在学校教育产生之前早就存在了的事实,教育必须同儿童的发展水准相一致的事实——出发,提出了他的最重要的概念:“我们至少应当确定儿童发展的两个水平。如果不了解这两种水平,我们将不可能在每一个具体情况下,在儿童的发展进程和他受教学可能性之间找到正确的关系。第一个水平我们称为儿童的现有发展水平。这是指一定的已经完成的儿童发展周期的结果和由它形成的心理机能的发展水平。”^[13]

维果茨基强调儿童发展的“教育主导论”。他说,“如果教学只能利用发展中已经成熟的东西,如果教学自身不是发展的源泉,不是产生新的东西的源泉,

那么根本就不需要教学。因此教学只有在由最近发展区决定的一定时期的界限之内进行时,才能最有成效。”^[14]事实上,我们在学校教学中几乎总是与这一现有发展水平打交道的,但经验表明,这一现有发展水平不能完全充分确定今日儿童的发展状态。维果茨基研究了两个儿童智力年龄同样是7岁的儿童。就是说,两个儿童都能演算7岁儿童力所能及的问题,但是对其中的一个稍作帮助,能解9岁的问题,另一个人只能解7岁半的问题。这两个人的智力发展是同样的吗?从他们的自主活动这一点上说是同样的,但在发展的最近发展区这一点说,他们是有巨大差异的。得到成人的帮助儿童能够解题的事实,我们用他们的最近发展区来表述。“今天儿童靠成年人帮助能够完成的事情,明天他便能自己独立地完成。这样,最近发展区将帮助我们确定儿童的明天,确定他发现的动态,不但可以查明发展中已经达到的状态,而且能发现他正在成熟中的状态。”^[15]案例中的两个儿童,从业已完成的发展周期看,显示的是相同的智力年龄,但他们的发展进程是不同的。这样,儿童智力发展的状态至少可以借助两个发展水平——现有发展水平与最近发展区——来加以确定。那种“以已经完成的发展阶段为目标的教学是无所作为的,它不会带来新的发展过程,自己只会在发展的尾巴后面爬行”。^[16]

上述认识,为教学与儿童发展关系的整个学说带来巨大变革。就是说,关于最近发展区的学说提出了教育引领儿童发展的原理。换言之,“教学的本质特征是教学造成了最近发展区,就是说,教学唤起了、唤醒了、启发了一系列内部发展过程。这些过程,对儿童来说,目前只是在他与周围人们的关系中,在与他的伙伴的相互合作的环境里才是可能的,但这些内部发展过程,在它们完成了内部进程之后,便成为儿童自身的内在财富了。”^[17]就教学与发展的关系而言,“正确组织的儿童教育,引领儿童的智力发展,使之产生除了教育之外一般不可能产生一连串的发展过程。正因为如此,教育被视为社会历史特质的发展过程(不是儿童的人类自然特质)中内在的不可或缺的普遍机会”。^[18]由此可见,“文化-历史论”与“教育主导论”实质上是表里一体的理论。

(四) “生活概念”与“科学概念”内在统一的发展过程

“最近发展区”概念的独创性就在于,它是阐明学校教育中的教学过程与这种教育背景下的儿童智力发展之间的关系、科学知识体系的教学与儿童思维发展之间关系的关键概念。维果茨基说“教学并不就是发展,但正确的教学却能导致儿童智力的发展”。^[19]“发展过程与教学过程之间存在着极其复杂的、变动着的依赖关系,不可能用单一的、预先提出的、臆断的、思辨的公式来反映这些相互关系”。^[20]就是说,教育的问题不是现实的某种理论问题,而是实践的、实证的问题。他自身并不停留于这种论述,而是在进行诸多的实验(实践)之中提出关于这个问题的实践性的回答。这就是在《思维与语言》中提出的关于“科学概念”的考察与论述。

维果茨基从“儿童发展的教育主导论”出发,提出了“科学概念”的重要性的问题。他一边批判皮亚杰的重视自然发生概念的理论,一边指出自然发生的生活概念与非自然发生的(在成人的教育关怀下发生的)概念为代表的科学概念

的复杂发展过程之间的差异。皮亚杰认为,通过探讨自然发生的概念的发展,可以理解儿童思维的特征。相反,维果茨基则认为,正是科学概念发展的研究,才能“表征该年龄发展阶段儿童的思维所固有的本质特征”。这是因为,“科学概念并不是为儿童所掌握和记诵,也不是用记忆吸取的,而是借助他思维的全部积极性的最紧张工作而产生和成型的。”^[21]

在维果茨基看来,“生活概念”与“科学概念”的根本差异在于,“科学概念”是儿童在学校中习得科学概念的体系发展起来的。“生活概念”是在儿童的个人经验中出现的一种欠缺系统性的发展。“科学概念”被赋予了自觉性与随意性的性质,“生活概念”却由于欠缺系统性而没有自觉性与随意性。他说“科学概念的发展是在认识性和随意性的范围里开始并继续向下延伸进入个人经验和具体性范围的。自发概念的发展则开始于具体性和经验的范围并进一步向概念的高级特性推进:认识性和随意性。这两条对立的发展路线之间的联系无疑地显示了这种发展的真正的本性:这就是最近发展区与现有发展水平之间的关联”。^[22]处于系统化的“科学概念”,其概念本身处于与其他概念的关系之中,超越经验,从其他概念的内部发生的。就是说,这不是自然发生的,而是基于学校的教学过程中确立起来的概念之间的共同性关系,自觉地产生的。他说“自然发生的概念,作为其自身的本性是自然发生的,所以是非自觉的,不宜随意运用的。正如业已看到的,‘非自觉’缺乏概括化,亦即意味着共同性关系体系未发展。这样,概念的自然发生性与非自觉性、自然发生性与非系统性是同义词。恰恰相反,非自然发生的科学概念,作为其自身的本性,由于是非自然发生的缘由,从一开始就必须是自觉的、系统的。……学龄期概念发展的全部历史,基本上就是围绕系统这个中心运转的。系统同科学概念的发展一起,把儿童思维中产生儿童的整个智力发展提升到高级阶段的新的生成物。”^[23]这样,“倘若科学概念的习得能够引领发展,……那么,就可以认为,科学概念的学习对于儿童的智力发展起着巨大的决定性的作用。”^[24]通过学校中的教学过程,在儿童自发习得的生活概念群,与有意识地习得的科学概念群之间,产生相互渗透。“儿童的自发概念的发展是由下至上的,从较简单的和低级的特性到高级的特性,而科学概念的发展则是由上而下的,从较复杂的和高级的特性到比较简单的和低级的特性”。^[25]这就是说,维果茨基把这种相互渗透的过程,表述为生活概念的发展是“自下而上”的,亦即从具体(个别)到抽象(一般)的发展;科学概念是“自上而下”的,亦即从抽象(一般)到具体(个别)的发展。这种相互渗透的过程就是所谓的“生活概念”与“科学概念”内在统一的发展过程。

(五)“内言论”即“人格论”

在理解维果茨基“文化-历史论”的总体构想中,“内言论”具有独特的意义。按照维果茨基的发展图式,思维是经由作为外在符号的自我中心语言为媒介,发展为作为内部符号的语言——内部语言(内言)——为媒介的思维的。因此,意识的发展是同内言的发展不可分的。他区分了内部语言(内言)的两种格局:一是“语言性思维,特别是概念思维的发展”的格局,二是“内言的意义论”的格局。无论从哪一种格局去把握,实际上贯穿着一条红线——“内言论即人格

论”。

这里所谓的“内言”(внутренний язык)就是内化了的(不出声)的语言。通过内言,人首先在头脑中计划必要的行为,再根据计划调节自己的行为。在这种场合,语言作为内部符号来介入思维。这样,以“内言”为媒介的思维就是“语言性思维”。维果茨基根据其介入的语言的意义发展水平,把语言性思维分为“复合性思维”的阶段与“概念性思维”的阶段。构成前者的语言的意义,是基于具体事物中间实际存在的客观的事实关系来加以综合的,意义具有明确的含义,但以缺乏层级性和系统性为特征。就其心理本性而言,是复合的,但不同于真正的概念,不过是走向真正概念的过渡形式。构成后者的语言的意义,则是存在于客体之间的单一的、基于本质特征的抽取而结合的,这种本质特征是受它同其他概念的层级关系所制约的。在维果茨基的“文化-历史论”中,处于各种高级心理机能发展的核心地位的,就是“概念性思维”。以“内言”为媒介的语言性思维从“复合阶段”向“概念阶段”发展,据此,其他一切的心理机能得以重建,从而转换为名副其实的高级心理机能。“在发展过程中,这些机能塑造着一切复杂的层级性的体系。在这种体系中思维发展、概念形成的机能,发挥着核心的或主导的作用。其他一切的机能都是同这种新的形成物的复杂的嵌入,这是一种基于概念性思维的知性化、重建化。”^[26]

维果茨基“文化-历史论”的核心是,从人类历史地、社会地创造性的语言为媒介的见地出发,来提供历史发展与个体发展的依据,借以说明人类固有的高级心理机能的发展。维果茨基之所以关注作为高级心理机能发展的本质性要因——语言,就是因为语言是“人类意识的历史本性的最直接的表现”,“意识,正像一滴水见太阳一般,在语言中照见出来了。……赋有意义的语言是人类意识的小宇宙。”^[27]维果茨基是在语言性思维发展的最终阶段——概念性思维的阶段里,展望人类最高层次的人格发展的。这就是所谓的“语言性思维发展论即人格论”的缘由。

二、维果茨基学派儿童学研究的发展

上述维果茨基的“发展-教育论”的构想,其理论侧面自上世纪50年代以来借助苏俄发展心理学、教育心理学家的努力而获得了强势的发展。特别是在“发展论争”之后,大体出现了两大流派。其一是,以列昂节夫、加里培林、达里济娜(Н. Ф. Талызина)、艾里康宁、达维多夫(В. В. Давыдов)等人为代表的“发展-掌握论”的理论假设,他们强调的命题是:(1)在心理发展中生活条件(教育、教学条件)起主导作用;(2)在发展教学的相互关系中教学不应当追随发展,恰恰相反,教学应当引领发展;(3)社会经验的习得、心理机能的形成,谓之“发展”;(4)遗传的、天生的素质不过是显示发展的可能性,并不是既成的心理特征。其二是以科斯鸠克、赞可夫、鲁宾斯坦(С. Л. Рубинштейн)为代表的“发展-自我运动”论的理论假设。他们强调的命题是:(1)所谓“发展”是个体内在矛盾的扬弃过程,亦即“自我运动”;(2)外部条件总是通过内在条件起作用的。

(一) “发展－掌握论”的理论假设

1. 社会历史经验的掌握(列昂节夫)

列昂节夫基于马克思关于人类劳动的论述,把维果茨基的发展的“文化－历史论”提升到新的理论高度,其理论的核心称之为“社会－历史经验的掌握论”。列昂节夫在其长篇论文《人类心理研究的历史观》(1959年)中系统阐发了“社会历史经验的掌握问题”。“掌握”(присвоение)的概念从此成为维果茨基学派的关键词。

列昂节夫说“人积累种族发生经验的这种形式之所以可能是因为人类专有的活动与动物的活动,具有生产的性质。这种活动首先就是人们的一种基本活动——劳动活动。”^[28]在人类的才能和属性的历史发展中所达成的东西,不同于动物,它不是作为遗传决定的形态学的特质,而是借助独特的外在形式世代传统承的结果。这种形式就是人类的劳动(物质生产的劳动和精神生产的劳动)——把人类心理能力、才能作为劳动生产的对象——的过程,同时,也是作为人类能力成就转化为外在的、物质形式的过程——而形成的。就是说,作为种的人类能力的发展,是作为劳动生产物的一切人工的事物、现象(包括艺术作品和书籍)而刻印下来,并以此为媒介得以发展的。列昂节夫根据马克思的思想,展开了如下的论述:

列昂节夫把马克思论述的人类能力的“物化”过程当作人类能力的“掌握”过程来分析。^[29]就是说,把“精神的東西→物质的东西(外化)”的过程,当作逆向的过程——“物质的东西→精神的東西(内化)”来看待的时候,表现为先行世代的社会历史经验的积蓄,亦即“内化”(掌握)人类能力发展的成就的过程。“在个体发生性发展的过程中,人是浸润在他周遭的由先行世代所创造的事物与现象世界的独得的、人类特殊的关系之中的。这种关系的特殊性首先受制于这些事物与现象的性质本身。不过,这是一方面。另一方面,这种特殊性又是受制于这些关系在其中所形成的各种条件。”^[30]就是说,前者意义的特殊性是同“掌握什么”相关的,后者意义的特殊性是同“如何掌握”相关的。对于心理发展的问题而言,首先是后者的问题。

社会历史的事物与现象的世界,对于发展中的个人而言并不是直接赋予的,它是作为个人直面的课题表现出来的。就是说,“甚至儿童最初碰到的最基本的工具、器具或生活用具,儿童也都积极地揭示其特殊的品质。换句话说,儿童应对它们进行实践的或认识的活动。换言之,儿童对于这些物体必须进行适合于这些物体之中所具象化了的人类活动的实践性或认知性的活动。”^[31]这就是掌握的第一个特殊性。就是说,掌握过程是借助活动来展开的。从这个意义上说,这种掌握不同于生物学的适应,“生物适应过程是有机体的种的特性和能力及其种的行为改变的过程”,“掌握的过程则是历史上形成起来的人类能力与机能通过个体而进行的再生产过程”。^[32]而“人在这个过程的进行中形成的能力和机能是心理的再造,对它来说,遗传的、天生的机制和过程只是使再建有可能发生的内部(主观)条件;然而这些条件既不决定其组成部分,也不决定其特殊的品质”。^[33]在这里,列昂节夫明确地否定了天生的、遗传性的东西在环境的条件

下发展之类的“二因素说”。这种“二因素说”认为,儿童的发展是受两种因素——纯粹生物学上的年龄与遗传素质,和来自儿童周遭环境的外部影响——宿命论地决定的。

关于掌握过程的第二个特殊性,他说“在正常的事态中,人类同其人类周遭的客观世界之间的关系总是以人际关系,社会关系为媒介的。‘……交际,当表现为原始的外部的形式,如人们联合行动的方面,也就是表现为‘直接的集体活动的形式’或者表现为内在的、内化的形式时,组成个人掌握人类历史发展成就过程的第二个必要的和特殊的条件。”^[34]这个条件表明,儿童同社会的事物与现象相遇,是作为这些事物、现象的生产者的活动或是通过作为这些事物、现象的生产者的活动,或是通过业已终结了掌握这些事物、现象的成人的活动,通过同成人的交往为媒介的。

列昂节夫进一步指出,高级形态的交际手段——语言,在儿童的心理发展中起着决定性的作用。同时,语言的交际不可能取代“掌握”过程本身。他说“虽然语言具有巨大的、真正决定性的作用,可是语言不是人类身上人的东西的造物主。语言是概括和向别人传递人类社会历史实践经验的东西,从而也是交际工具,个体取得这种经验的条件,同时也是个体意识存在的形式。换句话说,人的心理形成的个体发育的过程不是在言语刺激本身的影响下形成的,而是上述特殊的掌握过程的产物,这个过程取决于个体在社会中生活发展的各种情况。”^[35]可以说,掌握过程实现着人的个体发育的发展的主要的必要性和主要的原则——正是维果茨基学派赋予“掌握”的过程以上述的界定,才把他们称之为“文化-历史学派”。他们以这个理论为中心,同“发展即个体内的自我运动”的观点相拮抗,确立起新的立场——从根本上重视教学过程作为组织化的掌握过程的立场。

2. 心理的东西的形成(达维多夫)

列昂节夫“发展-掌握论”的更为激进的表现,是达维多夫的“心理的东西形成”说。他在其《心理的东西的“形成”与“发展”两个概念的相互关系》(1966年)^[36]中澄清了有关教学与发展关系理论的混乱,同时提出了消解“个体的心理发展”概念的命题。这个命题的矛头是直接指向皮亚杰的,同时也是指向苏俄的发展-教育心理学者的。在这里,达维多夫列举了皮亚杰无视的两个事实。其一,人类的心理拥有社会的本性,人的本性的各种能力在人类的物质文化中得以客体化,每一个人都是掌握这些能力的存在,每一个人都是依其掌握的程度而成为“发展了”的人的存在。其二,这种掌握本身的方法与手段也拥有社会-历史的性质。就是说,教学系统本身是历史地变化和发展的。不理解这两点,就会陷入把教学对立起来、割裂开来的谬误。

事实上,列昂节夫、达维多夫的这个“发展-掌握论”同科斯鸠克的“发展-自我运动论”是针锋相对的。不过,达维多夫并不认为是矛盾的:科斯鸠克的所谓辩证法理解的“发展”是对每一个人而言的“发展”概念。尊重概念仅适用于“基于自己的、仅属于自身的法则而存在的构成整体的系统的东西”。问题是,究竟每一个人(个体)是否是这样的系统,是存在疑问的。“每一个个体自身并

不是输入和输出的系统,每一个人不过是构成‘社会’本质的真正统一的系统的要素而已。正是社会,而且唯有社会,才是每一个人作为固有的东西、固有的矛盾的自我发展的存在。对于个体而言,对于所有的个体而言,这种发展并不是固有的。”^[37]倘若是这样,那么,“心理发展”的术语当然是不适于每一个个体的。这样,就无异于否定了传统心理学者援用的“发展”概念。

那么,从生到死的每一个个体产生的变化究竟怎样来认识呢?达维多夫说,这是一种“形成”。就是说,在劳动生产物被基于对象化的社会本性的个体掌握过程中就形成了人类本来的活动,也就展开了作为控制这种活动的机制的心理的形成。这样,所谓的“心理形成”,会令人想到似乎是这样的一种假设——只能视为无视“能动性”和“内在冲动”的被动的个体,其实不然,达维多夫充分认识到这种能动性,主张“能动性本身也是一种发现的形式,这一点是重要的,但也包含了决定其效果的能动作用的水准。”^[38]达维多夫强调,归根结底,教学论和心理学的真正问题是人格的“教学与形成”的相互作用的问题。

3. 心理发展的原动力论、发展阶段论(艾里康宁)

传承维果茨基的基本构想,艾里康宁批判了那种把儿童视为被动的存在,一方面从遗传素质,另一方面从环境之中发现发展的原动力的“天生说”与“经验说”,以及“复合说”——遗传决定发展,环境构成发展实现的条件。“在各自的瞬间达成的儿童的身体发展的水准,儿童高级神经活动的特质,作为社会成员的儿童的发展,这些都是他的心理和意识发展的必要条件。当然,不用说,这些作为心理发展的条件是必须的,但无论是儿童心理发展的进程本身还是其水准本身,并不是预先决定的。”^[39]“环境与儿童发展之间某种关系的特殊性质,随着发展的进行而发生,不能不接受发展的结局。无非是原本从一开始就已经在环境中被赋予的。儿童的人格发展,以及对于人格的特殊的、人类特性的发展而言,环境作为发展的舞台,并不是作为条件表现出来的,而是作为发展的源泉表现出来的。”^[40]“作为社会成员的儿童发展的原动力,构成他的心理及意识发展的原动力的,只能是借助积累了人类一切财富的承担者的成人同儿童之间的关系作为媒介的、掌握现实的儿童自身的活动”。^[41]这样,在艾里康宁看来,遗传性、生理性的素质是发展的条件,环境(人类的现实,语言,科学,文化)是发展的源泉,而掌握印刻在环境之中的人类历史的成就的能动的活动本身,就是发展的原动力。

然而,并不是所有的环境都是发展的源泉,唯有以某种形式借助成人媒介的,或是借助教育与教学组织起来的构成儿童活动之对象的环境(现实)才构成各个时期的发展的源泉。艾里康宁把构成这种发展的原动力的活动,称为“发展的主导性活动”。它拥有如下四个特质的活动:其一,这种活动是在某种发展时期中最典型的儿童与成人的关系,以及以这种关系为媒介的儿童对待现实的关系中得以完美发挥的活动;其二,主导性的活动是构成一个时期里心理发展源泉的周遭现实的要素与儿童的结合。其三,在发展的某个时期里受到观察的儿童人格的基本的心理变化,是借助主导性活动引起的。其四,儿童的基本心理过程的形成或是重建,是在主导性活动的内部进行的。这种主导性活动是以变化、

发展着的儿童心理发展的面貌为其特征的。

艾里康宁阐述了建构发展阶段论的原则:第一,儿童心理研究的历史观;第二,从发展的全局性周期的观点出发,展开各个发展阶段的研究;第三,把发展视为辩证矛盾的过程;第四,把一个发展时期过渡到下一个时期的急剧的危机,视为发展的不可或缺指标;第五,撷取不同性质的过程,从它们的关联上,区分发展的阶段和特征。艾里康宁进一步批判历来的发展阶段说,是从儿童对“自然界”的适应形态,亦即从智力发展的侧面的阶段论(皮亚杰)和对“人类社会”的适应形态,亦即从需求-情感、需求-动机发展的侧面来分割的阶段论(弗洛伊德派),同时认为,其实对于儿童而言,客观的事实是,“儿童-事物(社会客体)”系列与“儿童-他者(社会的成人)”系列是相分离。然而这种分离,在以某个系列为轴心展开活动之中,是作为统一的过程出现的,儿童的人格就是在这个过程中形成起来的。

从这个见解出发,前述的发展的“主导性活动”,根据其客体与内容的特征,有可能分为两类。第一类主导性活动的内容,主要是习得人类活动的基本意义、其任务与动机、人际关系的标准——这是以“儿童-社会的成人”系列为轴心的活动。在这里,发展的东西主要是需求、动机的领域。第二类主导性活动的内容,主要是习得社会地形成的对客体的行为方式——这是以“儿童-社会客体”系列为轴心的活动。这样,艾里康宁区分了主导性活动的类型,并且按照发展顺序加以排列如下:^[42]

1. 直接性、情绪性交际活动(第一类)。形成定位性行为 and 感觉运动-操作性行为之际,婴幼儿与成人之间的直接的情绪性形态的交际活动。

2. 操作性活动(第二类)。对社会地形成的对客观世界(工具之类)的行为方式的掌握,这是幼儿前期所进行的活动。

3. 角色游戏(第一类)。这是对人类活动的最一般、最基本的意义进行定位的幼儿后期的活动,形成有社会价值取向的活动。

4. 学习活动(第二类)。这是在低年级形成儿童的智慧、认知能力的活动。

5. 密切的个人交际活动(第一类)。少年儿童的基本活动是学习活动。产生巨大变化的是,以少年的行为为媒介的、基于一定的道德伦理标准的交友关系之上的沟通活动。在这里,形成生活的个体意义。

6. 学习活动(第二类)。立足于儿童自身未来的生活与活动的课题与动机所获得的具有职业性质、学习性质的活动。

在上述6个主导性活动的转变中间,存在着发展剧变的过渡期——所谓“发展危机”。这就是2与3之间的“3岁危机”,4与5之间的“性成熟危机”,以及6的“青年危机”。这些危机是儿童自主性、自立性倾向强化的表征。据此分为三个时期——幼儿期、儿童期、少年期。这三个时期主要是依据人的活动的课题、动机、基准的显得与需求-动机领域的发展来划分的。

艾里康宁的发展阶段论的意义在于,其一,体现了人格的“需求-动机”侧面的发展与“智慧-认知”侧面的发展的矛盾统一。其二,把发展过程视为螺旋式上升的过程。其三,研究每一个发展时期之间的关联,揭示了从“先行时期”

向“后行时期”过渡的功能性意义。其四,基于发展的内部法则进行时期划分的取向。其五,提示了学校教育制度的区段划分,有助于儿童发展的每一个时期对于一定的外部作用的敏感性问题的解决。所有这些,同“儿童缺失的教育学”以及“只见分数,不见人格”的应试教育体制形成了鲜明的反差。

(二)“发展-自我运动论”的理论假设

不同于“发展-掌握论”,科斯鸠克则把发展视为“以主体的内在矛盾为原动力的自我运动”。科斯鸠克说,在苏俄的儿童学研究中,教育在儿童的发展中起着主导作用的命题,早就确立起来了。然而,这个命题不仅停留于抽象的公式化,而且是片面的公式化。就是说,并没有进行教学与发展的关系之中,教育怎样才能发挥引领成长中的儿童发展的相关条件的分析。他说,儿童的心理发展是在儿童与周遭环境的交互作用的过程中进行的。这种交互作用及其在这个过程中进行的客观实在的认识,是以儿童与成人之间的交际为媒介的,是以借助于语言的帮助所习得的社会经验为媒介的。

1. 促进发展的教学论前提

不过,“教育的作用,包括外部的影响在内,并不是直接地对儿童产生作用的。而是通过儿童对教育的态度,通过在他的生命中跃跃欲试的倾向与意欲的活动,曲折地起作用的。……所谓教育,不是指教师单纯地说教,而是在实际上如何组织、引领学生的生活与活动,从而达成目的的。这种教育的组织化是否成功,是同教师在多大的程度上重视并运用每一个学生在其发展过程中业已形成的他对环境的主体的态度、触发其行为的动机及其他性质,息息相关的。……外部因素是通过内部条件的媒介起作用的。”^[43]毫无疑问,“在教学过程中,进行着儿童智力发展的内部条件的创造”。但是,科斯鸠克补充道“教学是儿童智力发展的最重要的条件但不是唯一的条件。儿童的智力、心理的发展不仅依存于教学,而且也依存于儿童同周遭环境之间的活动性联接,以及儿童的内脏器官和神经系统的成熟度。成熟,在人的智能的个体发生的最初时期起着特别重要的作用”^[44]儿童智力活动的质的变化,其智力活动从低级向高级的过渡,儿童观察力、记忆力、思考力等新的特性的发生,儿童对学习与知识以及他对周遭环境的新的态度的发生……所有这些发展都有其特征。这些质的变化,都是在儿童的生命活动(儿童的学习是这种生命活动的一种表征)中进行的内在矛盾过程的结果。

智力的发展显然是借助成人经验的掌握而实现的。但同时,儿童发展中的成就,是以这种经验的掌握本身作为成功的必要条件的。因此,儿童的智力发展是他所接受的教学所左右的,但另一方面,教学的过程又是受儿童的发展所左右的。这样,儿童的教学、掌握、发展是不可分割地联系在一道的,同时,又是各自不同的过程。“儿童的心理发展,不是简单化地接受教育的影响,……儿童的发展是他的生活经验中生成的一切的选择和内部加工的结果,是心理活动的某些特质的消亡与另一些特质诞生的结果。发展,是作为整体的儿童生活的结果。不同年龄阶段的儿童心理发展的面貌拥有各自的特色,原因就在于此。”^[45]

2. 心理发展的原动力与发展的指导

科斯鸠克指出,“不应当像行为主义那样从外部环境和教育的影响中直接引出儿童心理发展的过程。环境与教育是儿童发展的必须条件。然而,同其他任何生物存在的场合一样,构成儿童发展源泉的是他所固有的内在矛盾。辩证唯物论的基本命题之一是,一切现象的发展原本是由其特有的内在矛盾引起的。这个命题同样适用于儿童的心理发展。”^[46] 儿童发展的原动力,是在儿童的生活之中,在周遭环境与儿童的相互关系之中发生的内在矛盾。在任何发展阶段,这些矛盾都带有其独特的具体性。诸如,儿童新的需求、爱好与志向同他可能的发展水准之间的矛盾;社会环境向他提出的、他所接受的要求与实现该要求的必要技能、熟练的水准之间的矛盾;新的课题与业已形成的习惯化了的思考方与行为方式之间的矛盾。此外还有,超越自己的生活方式、正在成长中的儿童与青少年的可能性与他们对混同环境的客观关系之间的矛盾;他们的内在可能性与他们在家庭中、集体中所处地位的矛盾,以及从这些矛盾派生处的大量的矛盾。……阐明这些内在矛盾正是达于儿童心理发展过程以及这种过程的法则性认识的路径。

科斯鸠克在《儿童的发展与教育的相互关系》(1956年)中明确地指出:(1) 教学是儿童发展的最主要的条件之一;(2) 儿童发展的原动力是儿童在生活中,在周遭生活环境与儿童的相互关系中发生的内在矛盾;(3) 应当把人格的发展看作自我运动,看作自发的、内部的、必然的运动,而不是受到毫无关系的外力冲击所产生的某种习惯性过程;(4) 把发展理解为自己运动,并不违背“教学在发展中的主导作用”的论断。承认“发展的自发性”,并不意味着发展不依赖任何前提为条件。反之,“发展的自发性”是在特定条件下产生的,教学是发展的诸条件中的一个;(5) 只要儿童的发展是以存在于自身内部的矛盾作为原动力的自我运动的过程,发展就具有它自己固有的内在法则。而这种法则是不可改变的。因此教学在对发展起促进作用上,可能的途径只能是,依据关于发展的自身,巧妙地唤起自我运动,有意识地引导发展过程的进行。^[47]

3. “发展-自我运动论”的教育学意涵

然而,把人格的心理发展作为“自我运动”、作为“自发的、内在必然性的运动”来理解的话,就必然会产生一个疑问——这同心理发展的社会制约性这一同样是辩证唯物论的基本命题之一,岂不是矛盾的吗?作为“自我运动的发展过程”或是“发展的自发性”,或是“儿童心理发展中教学的主导作用”这样一些苏俄教育科学的基本命题,岂不是矛盾的吗?科斯鸠克回答说,决不是矛盾的。实际上,所谓“发展的自发性”决不是不受任何因素的制约,反之,它是在特定条件下产生的。这种自发性所在的对立物的统一与斗争及其内在矛盾终究是在特定条件下产生的。包括儿童在内的一切存在的发展都是受到其“自身的运动”、其“自身的活动”,同周遭现实本身相关的“种种关系的总和”而制约的。否定“自我运动的发展”、“发展的自发性”等等,倘若单纯地停留于主张“教学在发展中的主导作用”这一论断,那就是教育万能论的观点。

科斯鸠克强调,所谓“教育的可能性”是指,“教育愈是更好地把握作为整体

的儿童的生活(生命);教育者愈是深刻地认识这些儿童生活的发展现象之实际性质与法则,并且愈是能巧妙地把这种认识运用于自己的实践活动之中,教育的可能性就愈大。……所谓教育的力量,并不是说教育可以不重视或是改变发展法则,而是在于依据发展法则的知识,能够有目的地引领发展过程”。^[48]儿童的发展,只要是以儿童自身内在矛盾为原动力的自我运动的过程,只要是自我运动,那就理所当然地拥有自己内在的法则。这种法则是不可变更的。这样看来,教育对发展发挥促进作用的可能的路径,就只能是“巧妙”地唤起自我运动,有意识地驾驭发展过程的进行。从教育的视点看,这种“发展-自我运动论”同皮亚杰学派有若干类似之处。科斯鸠克由此出发,对苏俄教育科学的“儿童缺失”展开了批判。他认为,要成功地指导儿童的发展,就得全面地研究儿童——这是以往先进教育学家的基本命题。然而,苏俄的教育学家并没有创造性地发展这个命题,而是采取一概摒弃的态度。他们在这个命题中只是看到“儿童中心主义”和儿童学的危险,从而走向了以凯洛夫教育学为代表的“教育学中无儿童”的极端片面性。

(三)“发展-掌握论”与“发展-自我运动论”的拮抗

“心理发展的社会制约性”是马克思主义心理学研究的基本命题。发展是通过社会经验的掌握(习得)为媒介的。亦即,心理发展是借助发展主体的外部的东西的内化来决定的。

“发展-掌握论”强调的关键词是“掌握”——人的心理发展是借助个人掌握人类社会-历史发展的产物。在这种发展论中,尽管并不否定依据从外部所“掌握”的东西的“内在逻辑”、“内在法则”进行加工和变形的过程(亦即“自我运动”),却做出了同“发展-自我运动论”论相拮抗的姿态。个人能力的形成是通过掌握外化形态下所积累下来的人类能力的发展成就,把这些成就内化(掌握)为自己的内部成就的结果。列昂节夫说“如果说在动物的水平上首先应当谈遗传上巩固的结构形成,那么在人的水平上,这些变化的再现就不是通过生物遗传,而是在上述的掌握过程中实现的,掌握过程组成社会‘遗传’机制。”^[49]就是说,人之所以能够形成人类,是基于社会遗传的机制。如果说,动物的水平是借助生物遗传的作用达成的,那么,人的水平则是借助掌握达成的。这种掌握过程是“儿童心理的人性化的过程”。^[50]

“发展-自我运动论”强调的关键词是“自我运动”,这种内化过程并不是机械论的反射过程,来自外部的作用是通过发展主体本身的内在过程被曲折地媒介的,是依据其“内在逻辑”、“内在法则”得以自发地加工、变形的。科斯鸠克说“对生活经验中所产生的一切东西的选择和内部加工的过程,正是自我运动的内涵”。^[51]人的能力并不仅仅是借助历史发展过程中所积累下来的产物的习得过程形成的。“基于人类的客观世界创造……的过程,同时也就是他们自身的自然发展。”^[52]

由此看来,上述两种理论假设之间存在着显著的差异。尽管如此,两者却都声称各自的理论假设是基于“唯物辩证法”之上的思考。事实上我们可以发现,这种差异终究没有偏离“心理的社会制约性”这一心理发展决定论的框架。就

是说,两者都承认如下的命题——(1)人类的社会存在决定了它的意识;(2)人类的意识是社会的产物,人的心理是社会的现象;(3)人类活动的结果——在这个活动中积累起来的产物、习得这些产物,对于人的心理发展而言是必须的条件;(4)人类发展的特性是历史地形成的,其发展是受人类活动的产物制约的。^[53]

两种理论假设的拮抗并不是一件坏事。恰恰相反,真诚的学术论争有助于激发新的科学思维,为维果茨基学派的儿童学研究带来不竭的活力。

三、维果茨基学派儿童学研究的现代意义

维果茨基学派在苏俄教育科学中具有独特的地位。前文大体梳理了维果茨基学派儿童学研究中关于“教学与发展的关系”的理论建构,这里试从如下几个层面,进一步窥视维果茨基学派儿童学研究的现代意义。

第一,维果茨基学派的儿童学研究,特别是关于“教学与发展的关系”的理论建构,为苏俄教育界从“儿童缺失的教育学”转向“现代教育科学”的轨道,提供了舆论准备。

我们可以透过一个历史事实——从苏俄上世纪30年代的“儿童学批判”到50年代末的“发展论争”——来进行考察。在上世纪30年代的“儿童学批判”中扮演主角的是1936年7月4日的联共(布)中央的决定——《关于教育人民委员部系统的儿童学偏向》。该决定指出,儿童学研究的两个流派——生物遗传学派和社会遗传学派,前者强调人的心理发展的决定性因素是遗传因素,后者强调社会环境的作用,两者都过低地评价教育和教学在儿童心理发展中的作用。“联共(布)中央认为,所谓儿童学的理论与实践是一种伪科学,是以反马克思主义的命题为基础的。属于这种命题的,首先是现今儿童学的基本法则——儿童的命运是受生物学的、社会学的因素的制约,受遗传和某种不变的社会环境的影响,可以说是宿命论条件下的‘法则’”。^[54]然而,在批判了当时儿童学的“遗传决定论”和“环境决定论”的偏向之后,却一概抹杀了维果茨基学派儿童学研究中的唯物辩证法的方法论精华,一概否定了儿童心理法则的年龄特征和个人特质的研究,代之而起的是“教育万能论”。就是说,“儿童不是拥有独特的内在发展法则的活动的主体,而仅仅被视为客体。”^[55]因此,无须研究儿童心理的法则——年龄特征和个人特质了。这就造成了苏俄教育科学的致命缺陷——“儿童缺失的教育学”。

“儿童缺失的教育学”的基本命题是,其一,儿童的智力发展被归结为单纯知识积累的过程。从“儿童的智力在教学过程中得以形成”这一没有讨论余地的论断出发,心理学家们倾心于研究学生是如何习得语文、数学、历史的概念的,然而,他们却忘记了另一个侧面的研究——在教学中展开的儿童智力本身的发展、思维的发展、记忆的发展、想象的发展等等。因此,事实上,儿童的智力发展在诸多的教育科学研究中,完全被视为教师的教授活动所制约的单纯知识的累积过程,儿童头脑中这些知识的综合化过程而已。就是说,智力发展的过程事实

上混同于知识传授的过程,儿童自身并不是拥有其固有的内在发展法则的活动的主体,不过是教育作用的客体而已。其结果是,教育学甚至忘却了如下一点——教师的作用是面向一定的学习课题,沿着一定的方向去激发、组织、控制儿童的活动,作为儿童自身的自主活动的成果,从而掌握知识、技能、熟练的。

其二 教师的教授活动被视为儿童发展的源泉。教条主义的消极影响在儿童发展的研究中表现得格外淋漓尽致。事实上,当时苏俄教育科学接受了教条主义的批判——儿童学似乎是离开了教育与教学来思考的批判之后,陷入了另一个极端——“教育万能论”。就是说,教育是唯一的人格形成的原动力。“教育为了实现自身的目的,不仅要考虑社会物质生活条件,而且要考虑教育自身所拥有的内在关系与内在矛盾条件下的儿童发展自身的客观法则。”^[56]——这种认识是对儿童的智力发展、心理发展的过程——作为儿童人格形成的过程的一种形而上学的理解。这样,教育科学的视野自然是狭窄了,仅仅把儿童视为学生——仅仅是作为受教育者的学生对教师的影响作用做出机械反应的装置而已。教育科学完全没有认识到,儿童尽管不像成人那样复杂,却也是拥有自己生活的人,学习不过是生活的一部分。在他的生活中不仅有学习态度的学习,也有对周遭环境的态度的学习,从而逐渐地成长起来的。^[57]

苏俄教育科学为了从“儿童缺失的教育学”中摆脱出来,就得秉持“借助教育变革儿童”的“人类变革的儿童观”,把儿童作为“活动的主体”来把握。在斯大林逝世后的第三年,《苏维埃教育学》杂志发表两篇佚名的卷首语——《要全面、深刻地研究儿童》(1956年第8期)与《克服教育学中的个人崇拜的后果》(1956年第9期),接着,又发表科斯鸠克的论文《儿童的发展与教育的相互关系》(1956年第12期),从而开启了苏俄“发展论争”的帷幕。在这场论争中,苏俄心理学家围绕一系列儿童发展的基本理论问题——促进发展的教学的理论前提(儿童发展的社会制约性、教学与发展的相互依存性与非同一性);心理发展的原动力;作为原动力的内在矛盾“发展-自我运动论”并不与“教学的主导作用”相矛盾;教育的可能性与发展的内在法则;教师职业技能的重视;重建课程内容的问题意识欠缺等等——展开了针锋相对的辩论。通过发展论争,获得了大体一致的认识:在儿童的心理发展中教学起主导作用;在教育与发展之间存在着复杂的依存关系;儿童的心理发展不仅受到教育机构的影响,而且受到家庭及其他一连串的社会媒体的影响。值得一提的是,凯洛夫本人在这场论争中也做出了《自我检讨》,承认自己的教育学是“儿童缺失的教育学”,代之而起的是赞科夫的“发展教学论”。赞科夫为这场“发展论争”进行了理论总结,并且提出了“现代教育科学”的研究方向——对儿童的发展展开跨学科的综合研究。

第二 维果茨基学派寻求“理论与实践相统一”的研究风格,不仅为苏俄现代学校教育的改革铺就了理论基石,而且打造了实践样本。

维果茨基的“发展-教育论”,以及维果茨基学派在“教学与发展的关系”的问题上所秉持的如下论断,^[58-59]具有鲜明的现代意义。

1. 儿童的发展是浸润于人类历史的、文化的环境之中的人际交往的产物。就是说,人类的遗传机制不同于动物遗传的机制。人类高级心理机能的发展并

不取决于个人的遗传的结构性的性向来决定的,而是人类共同行为的调节的产物。

2. 儿童的发展过程决不是凝固不变的过程,而是随着来自社会环境的作用,借助成人的教育影响而变化着的,这就意味着,儿童是一种拥有发展潜能的存在,拥有学习的潜能的存在。正因为如此,也意味着,儿童是一种有教育可能性的存在,一种作为教育实践影响之对象的存在。

3. 心理发展的过程并不是一种单纯地随着时间推移而发生变化的现象,它是一种渗透着发展的必然性与规律性的过程。儿童学的研究应当致力于这种真正意义上的儿童心理发展法则的捕捉。

4. 作为聚焦儿童发展问题的儿童学研究,是一种同教育实践密切相关的研究,可以为儿童学理论的建构积累大量的实证依据。

5. 创造儿童“发展性学习”的“发展性教学”的设计,是教学研究的基本课题。毋宁说,“发展性教学”是同儿童自身的“未来”展开对话的创造性过程来组织学习的。从这个意义上可以说,“发展性教学”就是一种多彩多姿的“合作学习”。

维果茨基学派的儿童学研究不仅着力于理论架构的凝练,而且致力于理论的实践验证。赞科夫“发展性教学”的实验研究和达维多夫“智力加速器计划”的课程实验研究,就是典型的实践样本。^[60-61]赞科夫从1957年开始以莫斯科第172学校为基地学校,然后扩大至其他共和国,到1966年实验班超过300所,实施赞科夫指导下编制的课程方案。实验研究的中心课题是,阐明在怎样的教学体制下有助于小学低年级(1-4年级)儿童的整体发展,并根据获得的实验数据,揭示教学体制与儿童发展过程之间的法则性关系。赞科夫的“新教学体制”设计的特点及其方法论基础是:其一,关注儿童的整体发展,仅仅定位于知识、技能的教学,不可能促进儿童的发展。其方法论基础是“发展-自我运动论”。其二,重视儿童智力活动的自主性。其设计方法论是“最近发展区”。其三,在教学内容上,同现行的教学体制有着显著差异,其设计方法论是对“量力性原则”的批判性见解。赞科夫同时提出了“发展性教学”的三大教学原则——高难度水准的教学;高速度的教材习得;引进理论比重高的教材。同样,达维多夫批判传统学校向儿童传授的知识停留于经验性概念,儿童所形成的思维也停留于经验性思维。这种学科编制的基础理论是联结心理学。其片面性就在于,将经验概念的形成绝对化了,而忽略了高级的理论思维。达维多夫提出了新的“概括化理论”——主张推翻“特殊→一般”的图式,代之以“一般→特殊”的概括化路径。达维多夫针对传统的课程编制原则——衔接性原则、量力性原则、意识性原则、直观性原则,针锋相对地提出了他的新原则:科学性原则、发展性原则、活动性原则、对象性原则。他从1959年开始在莫斯科第91实验学校实施被誉为“智力加速器计划”的数学课程改革,旨在通过教学实验验证其理论假设。

我国的教育科学长期以来受凯洛夫“儿童缺失的教育学”的影响,同样需要有“儿童本位”的思想,需要发展儿童学的研究,需要课堂教学的重建。维果茨基学派独树一帜的儿童学研究,实在值得我们仔细品味。

第三,维果茨基学派基于“社会-心理建构主义”的研究方法论,为新时代

教育研究领域的创生,注入了思想养分。

维果茨基学派的“文化－历史论”超越了以皮亚杰为代表的“心理建构主义”,可以谓之“社会－心理建构主义”。^[62]它摆脱了自然主义和心理主义的束缚,把真实的社会文化历史的现实中生成的现实的儿童,作为儿童学研究的对象,从而把儿童学研究从“心理建构主义”提升到“社会－心理建构主义”的高度。历来的“发展论”总是把人的心理发展当作自然的过程(自然的层面)或是个体的过程(个体的层面)来看待的。维果茨基学派则把它视为一种社会－历史的过程(社会文化的层面)、一种人类发展的过程(类的层面)来研究。这是一种全新的研究方法——把儿童研究的视角从“个人主义”转向“社会建构主义”,其意义是不可估量的。

维果茨基学派秉持的基于“社会－心理建构主义”的儿童学研究,同21世纪的创生的“教育文化论”的研究视角一脉相通。^[63]维果茨基学派主张,同人类的生产实践活动以工具为媒介一样,人类的高级心理活动是以一切“精神生产”的工具——符号(语言)——为媒介,作为其基本特质的,这就为思维及概念的历史发生学研究开拓了道路。“教育文化论”也是从教育文化的现象中产生的研究领域。教育文化的现象本身就是教育文化论的出发点,如今,教育文化论汇聚着教育哲学思想、教育史、教育社会学等诸多教育学领域积累起来的见识,不仅是教育学,而且通过同哲学、历史学、人类学、民俗学等临近学科的合作,对教育文化展开了多样的研究。“教育文化论”是生成变化之中的人探究同样是生成变化之中的人的研究。为了从人际关系出发捕捉教育文化现象,“教育文化论”设定了三个视角——透过人际关系并使人关系得以产生的“场”;链接两者关系的媒体;通过交互作用所产生的“传承”——展开研究。所谓“教育文化场”,就是透过人际关系形成的场,同时,也是形成这种关系的场。教育文化也是通过种种的媒介酿成的。而所谓的“教育文化的传承”就是指人们在共同分享的场所里,借助媒体来相互传递、传习的机制的总体。可以说,这些研究视角同维果茨基学派倡导的“心理发展的文化历史论”是同声相应,同气相求的。维果茨基学派关注的抽象、概括、意志、联想、注意、表象、判断等心理过程;关于外部语言与内部语言关系的论述、关于生活概念与科学概念发展的论述;关于智力行为的多阶段形成论等等的概念系统,都构成了同“教育文化论”息息相关的知识传统和思想养分。

参考文献:

- [1]【苏】К. Левитин. 维果茨基学派——苏俄心理学的形成与发展[M]. 柴田义松主译. 莫斯科: 进步出版社, 1984: 66.
- [2]【苏】彼得罗夫斯基. 发展·教育心理学[M]. 柴田义松译. 东京: 新读书社, 1977: 3-16.
- [3][6][10][11][12][13][14][15][16][17][19][20][21][22][25]余震球. 维果茨基教育论著选[M]. 北京: 人民教育出版社, 2005: 388, 248, 221-232, 226, 228, 385, 249, 386, 387, 389, 389, 390, 195-196, 260-261, 258-259.
- [4]中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯全集(第23卷)[M]. 北京: 人民出版社

社,1972: 202.

- [5][8]【苏】维果茨基. 儿童的智力发展与教学[M]. 柴田义松等译. 东京: 明治图书,1975: 80 81 ,
- [7]【苏】维果茨基. 最近发展区的理论——教学过程中儿童的发展[M]. 土井捷三等译. 天津: 三学出版公司,2003: 35.
- [9]森冈修一. 维果茨基理论的社会历史文脉[J]. 名古屋女子大学纪要,2001(47): 112.
- [18][24][30][36][37][38][39][40][41][42][58]平井久. 发展理论[M]. 东京: 艺林书房,1982: 303 304 306 308 309 309 310 310-311 311 312-313 314-315.
- [23][27]【苏】维果茨基. 思维与语言(下卷)[M]. 柴田义松译. 东京: 明治图书,1962: 142 244.
- [26]【苏】维果茨基. 青春期心理学[M]. 柴田义松等译. 东京: 新读书社,2004: 146.
- [28][29][31][32][33][34][35][49]【苏】列昂节夫. 苏俄心理科学(第一卷)[M]. 孙晔等译. 北京: 科学出版社,1962: 11 12 14 14 14 14 15 30.
- [43][44][45][46][50][51][52][53]驹林邦男. 现代苏俄教学理论[M]. 东京: 明治图书,1975: 73 - 74 74 75 75-76 393 388 396 389-390.
- [47][48][61]钟启泉. 现代教学论发展[M]. 北京: 教育科学出版社,1992: 303-304 304 370-396.
- [54][55][56][57][60]胜田守一. 教与学的构造[M]. 东京: 明治图书,1968: 59 59 64 64 87-97.
- [59]日本教育方法学会. 现代教育方法事典[M]. 东京: 图书文化,2004: 75.
- [62]【美】K. J. Gergen. 社会建构主义的理论与实践[M]. 永田素彦等译. 京都: ナカニシヤ出版社,2004: 89.
- [63]铃木晶子. 教育文化论特论[M]. 东京: 放送大学教育振兴会,2011: 11-25.

Review on the Vygotskian Studies on Pedology

ZHONG Qiquan

(Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University, Shanghai, 200062, China)

Abstract: In research of Vygotskian Pedology on “the relationship between pedagogy and development”, the paper emphatically examines the methodological foundation of vygotsky’s cultural-historical approach, reviews the two antagonistic theoretical hypotheses of “the theory about development and mastery” and “the theory about development and voluntary movement”, and presents the contemporary significance of Vygotskian pedology which is relevant to the historical contexts from “the criticism of pedology” to “the revive of pedology” in the period of the Soviet Union.

Key words: Vygotskian school; pedology; cultural-historical theory; zone of proximal development; the theory of development and mastery; the theory of development and voluntary movement

(责任校对: 邹逸)