

儿童解决问题中社会文化背景的重要作用

——社会教学学派对成人在儿童解决问题中作用的想法

维果斯基被认为是历史文化学派的代表。与皮亚杰主张的建构主义不同的是，维果斯基更强调文化传递和背景的价值，当他的最近发展区理论被人接受时，维果斯基又成了关注成人在儿童发展中价值的代言人。对于维果斯基的理论如何被运用于教育过程中，特别是被运用于强调教师的作用方面，社会教学学派观点为我们打开新的视野。

社会教学学派强调儿童学习的社会背景

社会教学学派的理念主要来源于维果斯基的有关理论。该学派的代表人物洛格夫（Rogoff）、马尔金（Malkin）和吉尔布力德（Gilbride）强调儿童学习的社会背景，例如，他们强调在学习过程中教师、家长和同伴对儿童的“教学”（或称指导）；认为他们可以通过各种途径促进儿童的学习和发展；主张适当地为儿童安排材料，调整活动的水平，使之能适合儿童的需要和能力，使之能让儿童主动参与；主张参与儿童的活动，在共同活动中向儿童传递信息和策略，等等。总之，该学派对儿童学习和发展所依赖的社会背景十分关注。

在此，我们以儿童解决问题为切入点，认识社会学习学派是如何解释成人在儿童认知发展中的作用的。

儿童有待解决的不是脱离背景的“孤立问题”

社会教学学派认为，人的认知过程是有背景的。当儿童遇到一个认知难题时，他们并不是把认知能力和即时的感知环境相联系，而是与他们依赖的“认知背景”相联系。例如，与成人不同的是，年幼的儿童是不能脱离他们过去和现在的经验而思考事物的。这里的认知背景意味着两层含义：儿童在试图达到认知上的平衡时不能脱离他们的已有的经验，这是解决问题的主体背景；儿童在试图解决问题时也不能不受到问题情景的人际和物理环境的影响，这是解决问题的客体背景。这二者构成了有待解决问题的背景，缺一不可。如果主体背景缺失，儿童则不能把新的刺激整合到自己的认知结构中，就如同想给房子添砖加瓦却发现没有地基一样；如果客体背景缺失，则意味着承认儿童的认知能力在任何背景中都是不变化的，而事实上儿童的认知发展取决于对认知发展依赖环境的熟悉程度，例如儿童在熟悉的背景中的认知能力和他们在实验室条件下表现出的认知能力是不相同的。

承认问题存在的背景，等于承认儿童解决问题的认知背景，承认儿童的认知能力不是抽象的脱离背景的能力。该原则给予我们的启示在于，儿童在解决问题时使用的系统是符合自己经验的表征系统，我们应该理解儿童自己的“语言”；尤为重要的是，他们单独解决问题和与他人共同解决问题是在两种不同认知背景之下的，而成人在帮助儿童一起解决问题时可以帮助儿童把知识和技能朝向他们更熟悉的背景中迁移，帮助儿童自己建立背景和背景之间的关系。

成人与儿童在解决问题中的合作

维果斯基较之皮亚杰更为强调成人在儿童认知发展中的价值，认为评价成人教学效果的标准在于他们能否发现儿童的最近发展区，并能调整鹰架，支持儿童认知能力的发展。同时，维果斯基本人也指出，有效的鹰架教学不是成人只是告诉儿童解决问题的方法，而是让儿童

自己去解决问题。他指出，如果教师要采取有效的教学，就必须引导儿童积极地参与问题解决，教师本人在引导儿童的过程中与儿童进行合作，参与到儿童的问题情景中去。

社会教学学派对维果斯基的理论进行了扩展，认为社会文化中的成员经常是在与他人分享知识，与他人交换期望的过程中建构自己的，并指出这种分享和交换对于那些认知显得“格外的对背景敏感”的儿童而言显得尤其重要，因为这对于儿童来说是一种充满机会和潜力的认知背景。教师与儿童在问题情景中的合作，除了可以帮助儿童进行背景的转化之外，还构成了解决问题的认知背景——一种文化人际背景。

社会教学学派在认同维果斯基关于在教学中教师与儿童合作原则，肯定教师的参与对于为儿童提供认知背景的积极意义等基础上，还提出了教师在问题情景中与儿童合作的几个具体途径。例如伍思赫（Wertsch）和斯栋（Stone）提出了教师在儿童解决问题应进行“预期教学（proleptic instruction）”。预期教学是不同于一般意义上的成人的直接教学，它是一种较为隐蔽的教学。预期教学关注的是教师和儿童在交流过程中的共同发展和建构。

从教师的角度来说，预期教学首先可以通过创造儿童的学习环境来实现，例如，选择合适的学习任务 and 材料，为儿童发生各种问题情景创造机会；当儿童遭遇问题情景时，教师随机地、隐蔽地使用问题情景中的可利用的资源，通过与儿童一起讨论，在可能的时机向儿童建议关键的步骤，暗示儿童重要的选择，在必要的时候给予儿童引导，为儿童的问题解决提供有益的认知背景，帮助儿童积极地投身于使学习和问题解决发生的情景之中。

从儿童的角度来说，教学不仅仅整合了教师的解释和示范，更为重要的是，强调儿童在接受教师指导中的直接参与，儿童使用他们拥有的所有的资源和技能去作用与物体、人和活动，让儿童能够逐渐地在自己的最近发展区内向问题提出挑战，获得学习，实现发展。

总之，“预期学习”对于儿童的认知发展的意义在于成人和儿童对于材料的理解的分享，而更重要的是，它为成人帮助儿童解决问题找到了一块基石，即教师把与问题解决相关的信息和技能通过“分享建构”的方式传递给儿童，为儿童的内化与建构提供了丰富的认知背景，而不是单单地站在成人的立场去对儿童进行的有意识指导。

除了预期教学之外，社会教学学派还为我们提供了实现成人在儿童解决问题过程时所发挥作用的其他机制，如根据儿童的基本技能和儿童表现出来对于某个问题的兴趣，教师可以使用各种手段调整问题解决的难度水平，使儿童能在自己的最近发展区内发展认知策略，实现潜在的技能，获得独立行为的能力；或者通过成人与儿童之间的语言和非语言的交流，为儿童提供解决问题的日常生活背景，使儿童把认知能力从他们相对熟悉的背景迁移到他们不太熟悉的背景，实现儿童解决问题策略的迁移。

总之，发生在问题情景中的合作，既使我们看到了成人指导儿童的基础——儿童认知的自我建构，也使我们为成人在儿童的这种建构中能发挥作用的机制找到了合理的解释——儿童认知的建构需要背景。在早期教育的实践中，教学与发展之间、教师的教与儿童的学之间一直都是难以把握和处理的关系。源于维果斯基的社会教学学派为我们实现它们之间的最优化提供了启示：教学应当符合儿童的已有经验，以符合儿童认知发展的主体背景；教学的过程是为儿童创造有利的人际和物理环境，实现儿童在最近发展区内的自我发展；教学中教师以一种艺术的方式实现着与儿童的合作，合作中教师的指导角色是隐蔽的，但是一旦能与儿童的自主性相结合，那就意味着巨大的力量。

裴小倩 朱家雄