

一种新的学习隐喻：拓展性学习的研究*

——基于“文化-历史”活动理论视角

吴刚^{1,2} 洪建中³

(1.华东师范大学 教育科学学院 职成教研究所,上海 200062;

2.安徽理工大学 经济管理学院,安徽淮南 232001;

3.华中师范大学 心理学院,湖北武汉 430079)

[摘要] 拓展性学习(Expansive Learning)作为一种新的学习隐喻,最初是由芬兰学者 Engeström 提出,是文化-历史活动理论在实践中的成功应用。通过对拓展性学习的产生、发展、本质内涵、理论根源及核心思想进行分析,为探讨当代学习理论的发展增添了一个新视角。

[关键词] 拓展性学习;文化-历史活动理论;组织学习

[中图分类号] G40-057 [文献标识码] A [文章编号] 1672-0008(2012)03-0023-08

文化-历史活动理论((Cultural-historical Activity Theory, CHAT)认为,在人的一生中,存在多种类型活动,其中“游戏、学习和工作”是学前期、学龄期和成人期占主导地位的三种活动形式,且这三种活动中都蕴涵着丰富的学习因素,学习也因此贯穿于人的一生,成为推动人类生存与发展的最基本手段^①。然而,人们对于“什么是学习”,“人类是如何学习的”等基本问题仍然知之甚少,一直处在探索中。至19世纪末开始,大量的学习理论就开始出现,由于不同研究者的认识论基础不同,所以对学习的界定也不尽相同。到了20世纪80年代末,来自认知科学、教育心理学、计算机科学、人类学、社会学、信息科学、神经科学、教育学、管理学等与学习相关领域的研究者开始意识到,对于学习的认识,他们需要发展新的科学方式来超越单一学科所从事的研究。学习是一项非常复杂且具有多面性的系统活动,没有一个可以为所有人接受的统一概念。同时,关于学习的理论一直在不断发展,有人回到对传统认知的重新解读,有人则在努力探究新的思维方式与可能。本文所研究的拓展性学习(Expansive Learning)^①是从一个新视角来重新认识学习,是文化-历史活动理论在实践中的应用与发展。

本文主要采用文献分析的方法,通过对维果茨基(Vygotsky)、列昂节夫(Leont'ev)和恩格斯托姆(Engeström)的理论及思想进行查阅、分析与整理,较为系统的梳理了文化-历史活动理论的发展及应用,进而探索了在该理论基础上发展起来的拓展性学习模式。目的是为了让我们更好地理解当代西方

学习理论发展的新趋势,为我们探讨学习理论的发展增加一个新视角。

一、文化-历史活动理论的发展

拓展性学习的理论与概念,是由芬兰学者恩格斯托姆于1987年在《通过拓展学习:一种关于发展性研究的活动理论方法》一书中最早提出的。它的基本思想主要来源于文化-历史活动理论,而该理论以前苏联著名学者维果茨基、列昂节夫和鲁利亚(Luria)(或称“维列鲁学派”)的思想为基础,维列鲁学派或“社会文化历史学派”大体形成于20世纪20-30年代。当时心理学中普遍存在将身心进行二元划分的状况,为了克服狭隘的行为主义心理学的客观主义(objectivism)和内省心理学(introspective Psychology)的主观主义(subjectivism),维果茨基以马克思主义的辩证唯物主义认识论思想为基础建立起一套新的心理学范式。然而他英年早逝,于是他的学生兼同事列昂节夫继承并发展了这一理论,形成了该学派的另一个分支,即“活动理论”(Activity Theory),而活动理论的核心思想源自维果茨基“文化历史理论”,所以,又被人称为“后维果茨基理论”(Post Vygotskian Theory),或“文化-历史活动理论”。到了20世纪60年代后,维果茨基的思想开始被引入到西方学术界,如科尔(Cole)等人将维果茨基的思想汇编成《社会中的心智》(Mind in Society)一书在西方世界发表;沃奇(Wertsch)、温格(Wenger)和莱夫(Lave)等人又从身份认同和主体性方面进一步发展了维果茨基理论;伯恩斯坦(Bemstein)则

列昂节夫在维果茨基活动理论的基础上进行研究,形成“文化-历史活动理论”

* 基金项目:本文获上海市浦江人才计划资助项目“造就专业竞争优势——专业人才持续专业发展研究”(项目编号:10PJ033)的资助。

①由于国内对“拓展性学习”(Expansive Learning)研究较少,因此对如何翻译其名称也需要斟酌,有学者取其内涵特征将其意译为“共创性学习”,还有学者译成“拓展型学习”或“拓展式学习”。本文将其译为“拓展性学习”,原因有二,一是“拓展”包含有“创新”与“发展”两层意思,契合 Engeström 的理论本质;二是与“型”或“式”相比,“拓展性学习”体现其不仅仅是一种学习模式的改变,更表现为学习观、学习思想及认识论的转变。

从社会学角度对文化-历史活动理论的社会维度进行了补充;布鲁纳在其《教育的文化》(The Culture of Education)一书中就文化-历史活动理论中应有的叙事研究作了详细的阐述,这些都极大地推动了该理论在西方社会中的传播。而列昂节夫的理论则稍晚才进入西方社会,其中最重要的传播者和发展者是芬兰学者恩格斯托姆。

恩格斯托姆在维果茨基和列昂节夫的理论基础上发展出了第三代活动理论,与维果茨基的第一代活动理论和列昂节夫的第二代活动理论相比,恩格斯托姆更强调活动系统之间的交互性。第一代活动理论强调对个体活动进行分析,没有凸显社会因素的影响(见图1);第二代活动理论虽然将个体的活动纳入到共同体中,开始考虑共同体中其他成员对个体产生的影响,但是这种共同体是一种脱离社会大背景的简单团体(见图2);而第三代活动理论突破了只研究个体与共同体互动的局限,走向了系统之间的互动,是将活动系统纳入到了整个社会大背景之中,力图将人的真实生活情境通过对活动的分析方式完全描述、揭示出来(见图3)。更为重要的是,恩格斯托姆将活动理论从“一个研究不同形式人类活动的哲学和跨学科的理论框架”^[12]发展为一种方法论,对活动系统进行了结构化的描述,揭示了活动的结构与活动的构成要素,以及各种要素之间的相互关系,并对如何分析人的活动和分析步骤进行了阐述,以此来考查学习活动、商业活动、医疗活动等具体的活动,使文化-历史活动理论在实践中得到广泛的应用,最终衍生出了一种新型的学习模式——拓展性学习。

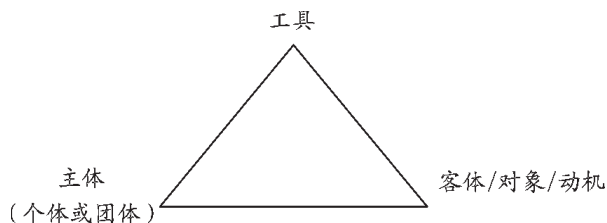


图1 第一代活动理论模型

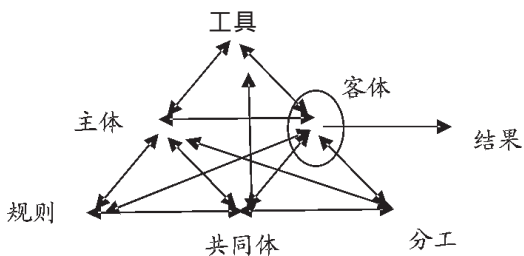


图2 第二代活动理论模型

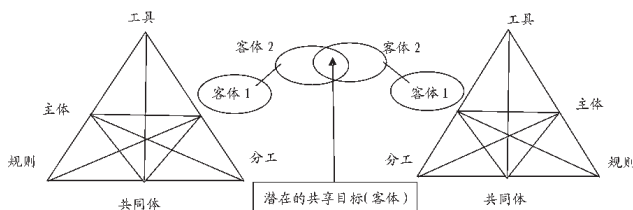


图3 第三代活动理论模型

(改编自: Daniels, H. (2001). Vygotsky and Pedagogy. Routledge Falmer, P92)

二、拓展性学习的内涵

(一)理解学习的基础:第三种学习隐喻

在传统的观点中,学习首先被理解作为一种心理活动,主要强调发生在个体身上的学习结果,如学到了什么、发生了什么样的变化等;或者被用来描述个体心智发展的过程,因而学习心理学成为了心理学最为经典的分支学科之一。到20世纪80年代以后,一方面,随着脑科学的发展,一定程度上揭示了学习的内在机制和生理基础,使人们理解学习是如何产生的、为什么产生以及学习存在的个体差异提供了可能。另一方面来自于社会学的发展,尤其是社会学与社会心理学之间“灰色地带”的研究取得了进展,不仅进一步拓展了传统心理学对学习机制的认知,更使得我们对学习的认识具有了生态学、情境化以及越来越多的文化取向的特点。

在这种情境下,为了区分不同的学习范式,萨弗德将传统学习分为了两种隐喻,分别是:“获取”隐喻(即:学习被看作是知识的习得过程)和“参与”隐喻(即:学习的实质是个体参与实践,与他人、环境等相互作用的过程,是形成参与实践的能力、提高社会化水平的过程)^[3]。这种对学习的划分最主要的维度是强调学习者是个体还是集体?很大程度上是受到莱夫和温格的实践共同体概念的影响^[4]。然而,这种从单一维度去构建学习的概念空间,必然会剔除了学习领域的复杂性,很难准确地界定清楚学习活动的内涵。

伊列雷斯(Illeris, 2011b)在他的整体性学习理论中将学习分为了两个过程,分别是:个体与环境互动的过程;心智获得与加工的过程,以及三个维度:内容、动机与互动^[5]。尽管如此,看后仍然让人感觉没有完全阐述清楚学习的问题。恩格斯托姆也强调对学习认识应该从多个维度来分析,并认为萨弗德两种学习隐喻最大的问题在于对学习的认知具有保守的倾向,没有从文化的创新与变革视角看待学习,因此,他提出了一种新的学习隐喻:拓展(expansion)(见图4)^[6]。

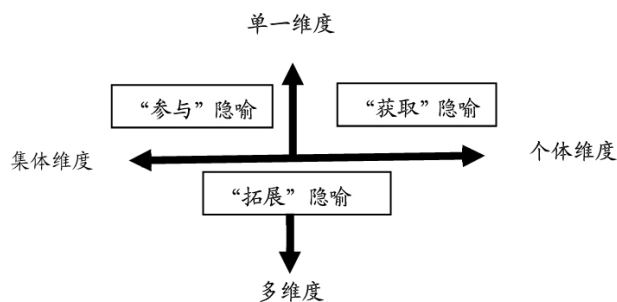


图4 三种学习隐喻示意图

恩格斯托姆认为,适应当代发展的新专业知识需要由一种新的方式产生,它不是建立在传统观念中那种稳定的个人知识和能力基础上,而是要建立在跨边界的(boundary crossing)、网络化的工作交流、协商合作的团队能力上,以应对不断变化的挑战和自身活动系统的不断重组^[7]。

(二)拓展性学习与传统学习的区别

和传统的学习不同,拓展性学习的主体是组织或组织网络,事先对学习的内容是不知道的,学习的目的也不是为了

获得已经存在的一些知识与技能,而是为了建构新的客体(Object)和活动系统。恩格斯托姆认为,所谓拓展性学习:“是将一个简单的观念拓展成为一个复杂的活动目标或者形成一种新的实践形式^[8]”。因此,它强调存在于个体和社会情境之间的动态关系,尤其强调改变已有实践和重构新活动的能力。且学习活动拓展的过程要经历一个循环,该循环从个体对于业已存在的实践或经验进行质疑开始,逐渐发展成为集体行为或制度。具体来说,拓展性学习首先从个体质疑现有的实践活动或规则开始,随后会有越来越多的人加入这种质疑活动,最终会形成一种新活动的概念框架,以及新拓展的活动客体和以客体为导向的活动系统,这个新活动模型包含所有参与活动系统合作的要素和成员。比如,当一个学校开始教学改革,教师原有的理念受到冲击,于是他们开始质疑自己现在的教学活动,这种质疑要求突破现有教学活动系统的约束,可能会有个别教师率先改变自己现有的教学方式,最终扩展到整个学校的教师集体开始采用新的教学方式,从而形成一种新的教学活动方式。这种由个体单独活动的行为最终演变为一种集体的活动形式,就是一种活动的拓展,也是一种集体的学习过程。因此,丹尼尔认为:“一个完整的拓展性变革环路也许可以理解为一个跨越最近发展区的集体之旅^[9]。”

在恩格斯托姆看来,拓展性学习主要不是关注知识的传递,而是关注学习的过程,尤其是关注新知识、新活动在工作场所中创造的过程,学习的主体也从个体走向集体和网络,因此,传统的知识传递和个体学习受到了严重的挑战,而活动拓展的过程和组织学习的过程成为关注点。由此我们可以知晓,无论是在学习的主体,还是在学习的内容、过程、目的和结果方面,拓展性学习与传统学习都有着很大的差异,具体如下表1所示:

表1 拓展性学习与传统学习的区别

项目	传统学习	拓展性学习
学习的主体	个体/集体中的个体	集体或网络
学习的内容	事先已确定的	事先未知
学习的过程	1.文化的传递、储存 2.能力的垂直提升 3.经验知识的获取	1.文化的变革与创新 2.知识的水平互动与融合 3.建构理论知识架构
学习的目的	获取符号性的知识	建构集体的行为和制度
学习的结果	主体行为的持久改变	产生新的实践活动

(三)拓展性学习的过程与概念架构

由于拓展性学习强调对学习过程的关注,因此,分析活动拓展的过程就显得尤为重要。恩格斯托姆提出的拓展性学习理论是建立在从抽象到具体的辩证法上,而从抽象到具体是要通过特定认知或学习过程的,他把这个过程称为拓展周期或拓展圈(expansive cycle),并指出一个典型的拓展周期一般包括七个步骤(如图5所示):(1)质疑:个体对现存的实践或经验进行批判或怀疑;(2)情境分析:分析产生质疑的原因,包括实践情境的变化,以便找出问题的解释机制;(3)构建新模型:通过将公共认知中的最新解释关系做成简洁模型;(4)检验模型:通过对模型的试用来把握其动态性、潜在

性与局限性;(5)实施新模型:通过实际应用,进一步丰富、拓展以完善模型;(6)反思:反馈和评价整个拓展的过程;(7)固化:将模型的实验结果变成一个新的、稳定的实践形式^[10]。

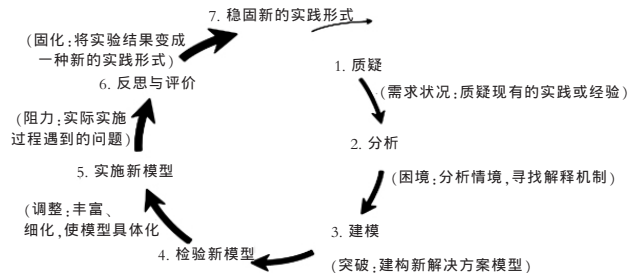


图5 典型拓展周期示意图

在一个拓展性学习圈中,最初的简单概念(个体的质疑)会转化为一个复杂的目标,最终形成一个集体的新实践形式。且这一过程并不是一个封闭的循环过程,而是一个在矛盾进化动力下不断重构的过程。由于组织活动的复杂性,在实践中,很难发现一个组织学习的过程完全遵循这七个步骤,典型学习圈的提出只是为研究组织学习提供一个启发性的概念框架。这个框架主要有三个部分构成:活动的拓展模式;活动的理论概念;新的活动客体(目标)^[11](如图6所示)。

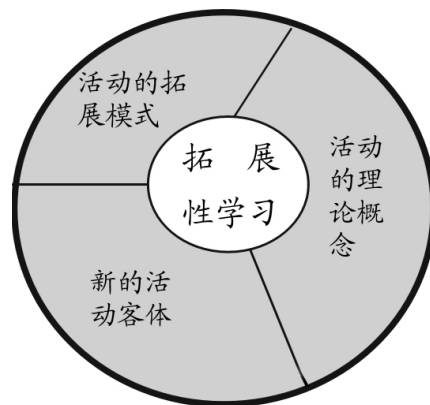


图6 拓展性学习概念框架的构成

三、拓展型学习的理论基础

作为文化-历史活动理论在实践中的应用,拓展性学习无疑是当代活动理论发展的一个重要分支。它的主要思想都是来源于前苏联的“文化历史学派”,尤其是维果茨基、列昂节夫、伊利延科夫(Evald Il'enkov)和达维多夫(Davydov)等人的理论,除此之外,恩格斯托姆在发展拓展性学习时,也借鉴了贝特森(Bateson)和巴赫金(Bakhtin)的一些思想。具体来说,主要表现在以下几个方面:

(一) 维果茨基的“最近发展区”(the zone of proximal development,简称 ZPD)理论

在维果茨基的理论中,“最近发展区”是指“儿童独立解决问题能力决定的实际发展水平与借助成人或更有能力的

http://dej.zjvtu.edu.cn

同伴帮助下解决问题能力所决定的发展水平之间的差异^[12]。因而它主要反映不同个体间的能力差异,而恩格斯托姆从集体活动层面重新定义了“最近发展区”的概念,认为“最近发展区是在个体的日常行为与社会活动的新形式(这种活动形式可以通过集体产生)之间的差距”^[13]。而拓展就是跨越这个差距的过程。在一个活动系统的发展过程中,由于系统内部的矛盾加剧,总会导致某一个体开始质疑与偏离原有轨迹,而且经常会得到越来越多人的认可,并上升为一种集体合作构想,成为推动活动系统变革的力量,最终原有的活动系统将不足以包容这种变革的要求,活动就会发生彻底拓展的可能,拓展性学习也就得以实现。

(二) 维果茨基的“双重刺激的干预法”

维果茨基对传统心理学研究中采用的实验方法提出了质疑,他认为传统心理学的实验方法大多是按 S-R(刺激-反应)公式来设计的,所谓的心理分析最多也不过是从实验的结果进行一些推测性的分析,而他认为人类的心理机能本质是一种文化工具和符号为中介的活动,并从发生学的角度提出了“双重刺激法”这一独创性的研究方法^[14]。恩格斯托姆后来在这一理论的基础上发展出一种“形成性干预”(formative interventions),成为拓展性学习过程的一种很重要的干预工具。

(三) 列昂节夫的活动分层理论

列昂节夫在其研究中发现,由于集体活动中存在着劳动分工,这种分工会造成集体活动和个人行为之间出现差异,因此,他将活动系统分为了三个层次,认为所有活动都分活动(Activity)、行动(Action)和操作(Operation)三个层次并分别受到动机、目的和条件的限制^[15](见图7)。此后恩格斯托姆进一步丰富了这一思想,将活动从单一活动系统拓展到不同活动系统间的网络,活动系统也因此分为了四个层次(见图8)。因此,他认为拓展性学习实际上是一个将个体/团队的行为拓展为网络活动系统的过程,传统的教育本质上是一种生产主体(subject-producing)的活动,传统科学本质上是一种生产工具(instrument-producing)的活动,而拓展性学习是一种生产活动的活动,它的最终产品是一个客观的、社会化的、新结构的活系统。

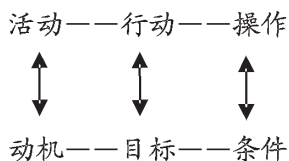


图7 列昂节夫的活动分层

活动的层级 (LEVEL)	定位因素 (ORIENTING FACTOR)	活动者 (ACTOR)
网络活动系统	竞争与整合的动机	组织
活动	动机	共同体
行动	目标	个人或团队
操作	条件	机械劳动的工人或机器

图8 恩格斯托姆的活动分层

(四) 列昂节夫的活动对象性(object-oriented)思想

在列昂节夫看来,活动总是和动机紧密联系在一起的,动机激励着活动,使得活动一直指向自己的对象。任何活动都是指向一定对象的活动,活动的对象性指引着活动的发展方向。“活动的对象有双重性:第一,作为主体改造的对象本身而独立存在,并使主体活动服从它;第二,作为一种对象的图式——主体对对象的心理反应的产物,且这种反映是主体通过活动才能实现的^[16]”。也就是说,活动的对象是独立于主体存在的。同时,它成为主体的感性印象而指引着活动的发展方向,活动的对象是活动动机的真正载体。同样,在拓展性学习活动中,动机和目标也不是存在于主体中,而是蕴含在被拓展或转化的对象中,并随着对象的改变而发生变化,由于恩格斯托姆的拓展性学习是建立在第三代活动理论(详见前文)的基础上,对活动对象的认识不仅随着时间的变化而拓展,还会因不同活动系统或不同活动主体的加入而拓展,而且因为活动对象的拓展,原有的活动系统也会相应地发生拓展或重组。与列昂节夫所说的对象相比,前者更多的是表现为不同系统间共享的集体目标。正如恩格斯托姆本人所说:“活动是通过在其参与者不同的目标和观点之间的不断地协调和争论来取得的,集体活动的对象和动机有时象一个不断出现的马赛克——一个永远不会完全完成的模式^[17]”,所以拓展性学习又被认为是一种以对象为导向的理论。

(五) 矛盾的思维

我们通常认为,活动理论是一个辩证的理论是因为活动理论研究者习惯用矛盾分析法作为自己的研究方法。和其他的人文科学一样,活动理论也反对传统的实证主义忽视人的主体性和文化的复杂性,在分析学习活动时经常会逐一分析影响学习的因素及其之间的因果关系,活动理论认为这种简单因素分析法不足以解释真实情境的复杂性,而主张以活动作为一个整体的分析单位,将所有活动都看作一个由内部矛盾驱动的发展过程。且这种矛盾是由历史积累起来的结构性冲突,通常体现为系统受到外部干扰并采用新办法来处理这种干扰的过程中,它是活动系统发生变革的一种驱动力。在拓展性学习中,恩格斯托姆认为,这种驱动力是由不同活动系统对“潜在共同目标”持有不同的意见和要求而产生的矛盾和冲突带来的,而这种矛盾和冲突又会引起对现有实践或经验的某种质疑和批判,并探索新的解决途径,这样原有的活动对象与动机就会发生改变,新的活动系统随之产生并从根本上拓展了原来的系统。

(六) 达维多夫(Davydov,1988)的学习过程模型

达维多夫将伊利延科夫的从抽象到具体的辩证法思想发展为一种学习理论,这种方法主要通过对研究对象自身矛盾的出现与解决过程的发展逻辑和历史形式的追溯和重建,来分析其本质特征的一种方法。一个新的理论概念最初总是以抽象的形式产生于简单的解释关系中,经过一步步的丰富才会转化为一种多维的、复杂的、连续的具体系统。这种从抽象到具体的认识过程是需要通过特定的认知或学习活

动才会实现,而这个过程可分为六个步骤:(1)通过改变任务的条件来揭示研究对象中蕴含的一般关系;(2)构建关系模型;(3)调整关系模型;(4)建构特殊任务系统以检验关系模型;(5)监督任务执行;(6)评估关系模型。达维多夫在提出这一理论时,主要是为了解决传统的学校学习面临的挑战,而拓展性学习将这种理论进一步发展,应用到组织学习与工作场所学习中^[18]。

(七)贝特森(Bateson,1972)的学习分层理论

英国学者贝特森将人类学习分为五类,其中前三类学习(学习 I、学习 II、学习 III)都指常规状况下的学习,第五类学习(学习 V)是一种想象中的未来学习,是目前不存在的。只有第四类学习(学习 IV)是指学习者处在没有其他能够维持现状的路可走的情况下才会发生的一种学习,是通过集体努力实现的一种根本性的变革^[19]。但是贝特森的学习分层理论只是在臆测的基础上提出的一个理论假设,不是一个完整的理论,恩格斯托姆将贝特森的观点,尤其是学习 IV 发展成为一个系统的框架,即拓展性学习。

(八)巴赫金(Bakhtin,1982)多重声音思想

巴赫金认为对话是人类基本的生存方式之一,一个人的“话语”总是表达着某种观点和价值观,但这种表达是在和潜在对象的对话中完成其功能的,而各种不同观点的“话语”会一起构建一个充满张力的话语公共空间^[20]。拓展性学习借鉴了这一重要思想,认为一个活动网络总是包含多种持有不同观点的主体与共同体,而且活动系统之间的互动就是基于对共享目标的不同理解,因此,拓展性学习是一个由多重声音相互争论、协商和融合的过程。

四、拓展性学习的核心思想解读

(一)拓展性学习的过程是活动对象(客体)转化的过程

传统的观点认为,学习是改变主体行为和认知的过程,而拓展性学习认为,学习是在对集体活动的概念、对象的积极建构和创新以及实施过程中体现和完成的。因而,在拓展性学习中,学习表现为集体活动对象(或目标)的改变,是系统对活动对象的理解不断拓展的过程。这种拓展过程主要发生在四个维度:一是空间维度:谁应该被包含在内?即活动对象的拓展应该包括哪些主体;二是时间的维度:即拓展的步骤及过程;三是权力维度:即谁负责和谁决定的问题;四是发展的维度:也就是如何塑造活动的未来^[21]。

根据恩格斯托姆等人的研究,在医生诊断病人的活动中,活动的对象就是处在不断拓展的过程中:当医生第一次见到病人时,通过病人的外在特征(即维果茨基双重刺激中的第一刺激;S1)形成一个初步病情认知(由刺激产生的反应;R1),这个过程是通过主客体的直接作用实现的。随后,医生会通过一定的中介工具(M)(如以往的医学病例、理论概念、仪器等)来检查病人(即维果茨基双重刺激中的第二刺激;S2),获得新认知(R2),将前后两次认知结合起来会形成最终的认知(R3)。在这个过程中,活动的对象(病人病情的认知)是不断变化的,相应的医生也在不断调整治疗方案。也就说活动的进程和矛盾的解决方法一直是随着主体对活动对象的认

知变化而发生变化,即活动对象拓展的时间维度。除此以外,在空间维度上,随着不同活动主体的参与,活动对象也在发生拓展。如图9所示,医生在给病人诊断的时候,病人家属作为另外一个活动主体加入到诊断活动中,对象 I 是医生对病人病情的最初认知,对象 I' 是家属对病情的认知;对象 II 是医生结合家属的理解形成了一种新的认知,对象 II' 是家属结合医生的讲解形成的新认知;最后医生和家属的认知在碰撞过程形成了一个共识的部分:对象 III(即不同活动系统的共享目标)。当然这个过程也涉及权利的维度,由于医生具有专业知识,使得他在对象 III 的形成过程中具有支配地位。

由此可见,活动的对象性是拓展性学习中的一个核心思想,活动对象总是一个移动的、变化的集体的目标,人们对于活动对象的理解也会随着活动的拓展而不断地发展。

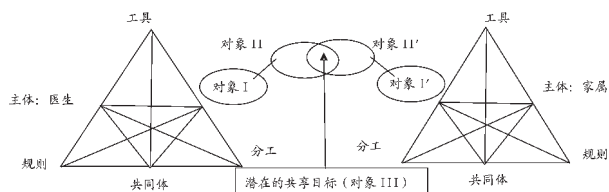


图9 拓展性学习过程中的客体转化图

(二)拓展性学习的过程是集体跨越最近发展区的过程

在拓展性学习中,学习标准的确定是凭借历史的分析法,这种方法的目标是识别需要解决的矛盾以及勾勒为了克服困难而需要跨越的最近发展区。实际上,人们对于“最近发展区”的认识也是一个不断发展的过程,从最初理解为:“儿童独立处理问题的能力与借助成人处理问题的能力之间的差距”,到“学习与发展之间的空间”^[22],到“最近发展区不是儿童与成人间的对话,而是儿童与其未来间的对话”^[23],到“最近发展区用作隐喻一种具有社会性和参与性(participatory)的学习方式”^[24]。尽管这些解读一定程度上拓展了“最近发展区”的内涵,但是从总体上来说,没有突破两个方面的限制:一是只关注个体的学习(虽然有些认知涉及个体学习的社会性方面);二是强调一种非对称性学习,即学习是从能力弱的一方转移的过程。莱夫和温格在科尔

莱夫和温格(学习共同体):最近发展区是个人日常活动所能解决的能力与集体实践活动所能解决能力之间的差

社会文化性的基础上,更突出了“最近发展区”的分布性和集体性,打破了传统的个体学习观,认为能力的强的一方不是个体,是集体(或共同体),最近发展区是个体日常活动所能解决问题的能力与集体实践活动所能解决问题的能力间差距。与莱夫和温格的观点想比,拓展性学习走得更远一步,不仅强调了学习的社会性、分布性和集体性,更突出了拓展性(创新性),是集体现有的实践能力与未来实践能力之间的差距(如图10所示)。

恩格斯托姆形象的把最近发展区比喻成一个有待探索的居民生活区,由于受到历史、社会因素的限制,这个区域是有显性的边界,居民基于不同的目的在不断探索区内未知的领域,每次探索都会形成一个新的路径,也会对该区域多一分了解。当居民的认知达到一定的水平后,就会碰撞、突破

更突出了拓展性(创新性)是集体现有的实践能力与未来实践能力之间的差距

http://deji.zjvtu.edu.cn

现有的发展区边界而进另一个新的区域。因此,我们把拓展性学习看作是一次跨越“最近发展区”的集体旅程。

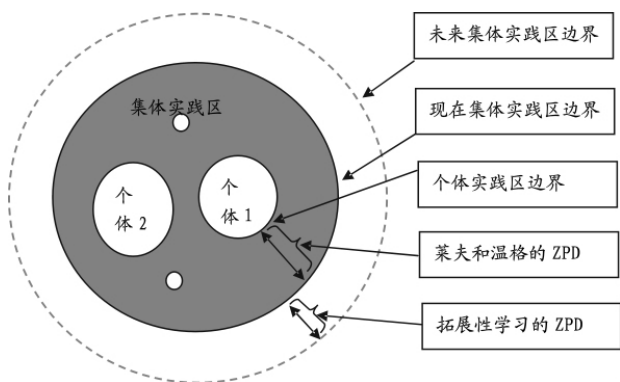


图 10 最近发展区(ZPD)拓展过程示意图

(三) 拓展性学习的过程是边界跨越 (boundary crossing) 的过程

“边界跨越”在拓展性学习的研究中是一个核心概念,这是因为学习创新的重要性以及未来学习将会越来越多的发生在不同活动系统的网络间。它和“最近发展区”的概念是密切相关的。所谓跨越边界,即突破现有的最近发展区的边界,进入新的发展区域,当然它还包括不同活动系统间的跨越,不同系统间通过互动、协商和谈判最后跨越彼此的边界形成一个共享的目标(对象)。需要说明的是,发生在组织网络间的学习通常被描绘成不同组织间的水平移动过程,却忽视组织内部亦具有层级性。托尔维艾能认为,这种边界跨越不仅发生在组织间,也会发生在同一组织的不同层级间^[25]。因此,在拓展性学习中,“边界跨越”实质上就是活动系统的拓展过程,是创新概念(学习)的过程,是一个集体性概念形成的过程。

(四) 拓展性学习的过程是形成性干预 (formative interventions) 的过程

形成性干预是实施拓展性学习过程中所采用的一种特殊干预方法,目的是为了促进、引导组织变革的进程。其基本思想是来源于维果茨基的“双重刺激”研究法。和线性干预相比,形成性干预的不同点主要表现在四个方面:(1)起点不一样:线性干预中,干预者事先知道干预的内容和目标,而形成性干预面对的是一个不确定性、矛盾的对象,干预者事先对干预的内容(或对象)是不知道;(2)过程不一样:线性干预的干预过程本身是没有什么阻力的;而在形成性干预中,干预的内容和过程受到主体的谈判和干预形式的限制;(3)结果不同:线性干预的目标是通过控制所有变量以获得一个标准化的方案模型,并且可以直接迁移到其他环境中;而形成性干预的目的是为了生成一个新的概念,这个新的概念不能直接应用到其他情境中,只能为在其他情境中新方案的设计提供一个概念性框架;(4)研究者的角色不同:线性干预中,研究者的任务是控制所有变量;而形成性干预中,研究者的任务是激发和维持拓展性的变革过程^[26]。由此可知,所谓形成性干预和拓展性学习一样,其干预的内容、过程都是处在不断

变化中,而不是事先预定好的。正因为如此,它获得了很多拓展性学习研究者们的青睐。

由于拓展性学习过程在时间和空间上具有很强的分布性,实践中的拓展性学习并不完全都遵循前文所介绍的典型拓展性学习过程,经常带有很强的自发性和不确定性。因此,如果要想将拓展性学习的理论应用到对具体问题的解决时,就需要克服这种自发性与不确定性,以一种引导的方式干预学习的进程与方向。于是在上个世纪 90 年代中期,芬兰赫尔辛基大学的研究者们开发出一套新的干预工具包,被统称为:“变革或创新实验室”(Change Laboratory)。后来这些工具包被广泛应用到各种组织的干预性研究中,成为研究拓展性学习的一种很重要的形成性干预^[27]。

变革实验室作为探索新型工作活动方式的微型实验场,其实质是:在一种有目标导向的形成性干预下研究拓展性学习的过程。其目标不是为了解决某一单独问题,而是从总体上检验、分析和发展集体活动及其动机;它不是提供一种执行方案,而是一个产生新思想和新概念的方法。在变革实验室的参与者中有一线实践者、管理者;有来自于组织内外的咨询者以及研究者,其中最为重要的是需要一名推动者。很多时候,干预者就扮演着引导者、推动者的角色,其任务不是为了提供问题的答案或方案,而是刺激参与者的学习活动。通常来说,这些学习活动都是嵌入在变革实验室的运作过程中,一般由 5-10 次的问题研讨会议组成,这种会议通常是 1 周 1 次,每次 2 个小时,当然也会随着研究问题的不同,会议的数量和过程会做相应调整的。而变革实验室的核心架构是由一个 3*3 界面构成的原型布局,分别代表着 3 个不同的水平维度和垂直维度(如图 11 所示)。

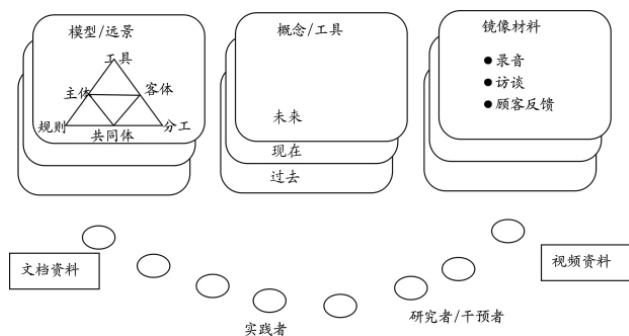


图 11 变革实验室原型布局图

(资料来源:Vygotsky L.S., edited by Daniels, H; Cole, and M; James V.W. (2007). Cambridge University Press. P371)

其中水平维度的界面代表抽象的、理论概念的三个不同层次:(1)镜像材料层 (mirror material surface), 主要以录音、故事、访谈、顾客反馈、定期统计等方式呈现的工作实践中的一些关键事件、故障和问题等具体材料。属于双重刺激中的第一重刺激。(2)模型或远景层 (model / vision surface), 为了便于分析与解决问题, 研究者们通常引进概念工具或理论模型, 如活动理论的三角模型、拓展学习圈等作为第二重刺激。

(3)概念/工具层(Idea / Tool Surface),是指中间认知工具,在分析问题方案或设计新的工作活动模型中,通常需要一些中间认知工具。如:日程表和流程图、组织结构图、成本计算的公式等,也包括参与者在拓展性学习过程中形成的一些有待验证和进一步丰富的局部方案。垂直层面的维度是表示三个不同的时间:过去、现在和未来。变革实验室的工作都是从镜像材料中提供的现实问题开始的,而认清一个问题的实质必须要挖掘它的历史根源,即分析它的过去、现在和未来的发展过程。

米格雷^[28]认为,干预是“人们为了主动地创造变革而采取的一种有目的的行动”。而我们说拓展性学习过程始终伴随着干预的过程,是因为拓展性学习活动是一种集体活动,推动活动发展的动力是系统内在的矛盾,而这种内在的矛盾是因为学习活动系统中的不同参与者对“潜在共同目标”的认知不同。所有的参与者实际都在以不同的方式干预着活动的进程,而“变革实验室”作为研究拓展性学习的一种形成性干预法,研究者在其中扮演着一种主导性干预角色,目的是通过影响学习的进程与方向以解决实践中存在的问题。

五、小结

人类从事学习活动也是为了适应人类发展的需要,然而,随着人类生产方式的不断变迁,工作的内容与性质,以及对知识和学习的要求也相应地发生了变化。传统建立在客观主义基础上的学习理论是基于个人主义和稳定性的假设,其预先的设定是不言自明的,即存在一位有能力的“老师”知道该学什么、如何学习。实际情况并非如此,在新技术不断引入和组织模式不断变革下,个体和组织需要学习的内容是不稳定的、不清楚的,它不是仅存在于有明显边界的单一组织中,也不是可以被明确定义的,更是难以传递的东西。与此同时,组织中的员工也会经常面对自己认为是不可能完成的任务,超出其个人能力的控制范围,然而,多数情况下这类任务最后又以某种方式得到解决。但没有一个人能够完整的再现这一解决过程,甚至不能够描述究竟发生了什么?以及解决的办法是如何找到的?也就是说,在我们的生活与实践中,我们需要一种新的学习方式,这种学习方式可以使得我们在实践中超越自身已有的极限。拓展性学习为这种需求提供了可能,它强调学习不是发生在单一个体或单一组织中的,而是分布在不同活动系统间。学习活动的对象是学习者参与的整个活动系统,学习的结果是产生了新的活动模式,是超过个体行为的一种集体跨越过程。

从一定意义上讲,拓展性学习契合了当代创新学习思想,但是,它同时也面临着众多的质疑与挑战,如拓展性学习目的是研究组织的变革,但是却并没有直接阐述影响组织学习的各种背景因素^[29],它强调了学习活动拓展的过程,但是对于拓展过程中,个体学习者是如何获取知识的过程却没有给出明确解释等^[30]。这些都需要我们进一步探讨和完善的。尽管如此,作为文化-历史活动理论的延承与发展,拓展性学习理论

为我们研究学习变革、学习创新和合作性学习提供了一个全新的理论视角。

[参考文献]

- [1] Illeris, K. (2011a). How we learn: Learning and non-learning in school and beyond[M], Beijing: Education science press, 61-62.
- [2] Kuutti, A. (1996). Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research[J]. In B. Anardi (Ed.), context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction. Cambridge, MA: MIT Press, 17-44.
- [3] Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one[J]. Educational Researcher, 27, 4-13.
- [4] Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 80.
- [5] Illeris, K. (2011b). How we learn: Learning and non-learning in school and beyond[M], Beijing: Education science press, 23-29.
- [6] Engeström, Y. & Sannino, A. (2010a) Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges[J]. Educational Research Review, Vol5, 1-24.
- [7] 海伦·瑞恩博德,艾莉森·富勒,安妮·蒙罗著,匡英译.情境中的工作场所学习[M],北京:外语教学与研究出版社,2011:159.
- [8] Engeström, Y. (2008). From Teams to Knots: Activity Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work [M]. Cambridge: Cambridge University press, 100-101.
- [9] Daniels, H. (2001a). Vygotsky and Pedagogy [M]. Routledge Falmer, 94-95.
- [10] Engeström, Y. (2009). Expansive learning: Toward an activity-theoretical reconceptualization [J]. In Knud Illeris (Ed.), Contemporary Theories of Learning. Routledge press. 51-73.
- [11] Engeström, Y. & Sannino, A. (2010b). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges [J]. Educational Research Review, Vol5, 1-24.
- [12] Vygotsky L.S., edited by Cole, M. et al. (1978a). Mind in Society: the Development of Higher Psychological Process [M]. Mass: Harvard University Press, 86-87.
- [13] Engeström, Y. (1987). Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research [M]. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 174-175.
- [14] Vygotsky, L. S. (1997). The history of the development of higher mental functions[J]. In R. W. Rieber (Ed.), The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 4: The history of the development of higher mental functions. New York: Plenum, 212.
- [15] [16] A.H. 列昂捷夫. 活动意识个性[M]. 上海: 上海译文出版社, 1978:73-74,52.
- [17] Daniels, H. (2001b). Vygotsky and Pedagogy [M]. Routledge Falmer, 91-92.
- [18] Davydov, V. V. (1988). Problems of developmental teaching: The experience of theoretical and experimental psychological research [J]. Excerpts (Part II). Soviet Education, 30(9), 3-83.
- [19] Bateson, G. (1972). Steps to an ecology of mind [M]. New York: Ballantine Books, 293.
- [20] Bakhtin, M. M. (1982). The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin. Austin: University of Texas Press.



- [21]Hasu, M. (2000). Blind men and the elephant: Implementation of a new artifact as an expansive possibility[J]. *Outlines*, 2, 5-41.
- [22]Vygotsky L.S. edited by Cole, M.et al. (1978b).*Mind in Society: the Development of Higher Psychological Process* [M].Mass: Harvard University Press, 90.
- [23]Griffin, P. & Cole, M. (1984).Current activity for the future: The Zooped [J]. In B.Roggoff&J.Wertsch (Eds.), *New Directions for Child Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 62.
- [24]Daniels, H. (2001c).*Vygotsky and Pedagogy*[M]. Routledge Falmer, 56.
- [25]Toiviainen, H. (2003). Learning across levels: Challenges of collaboration in a small-firm network[J], Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- [26]Engeström, Y. (2010). Activity theory and learning at work[J]. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (Eds.), *The Sage handbook of workplace learning*. Los Angeles: Sage, 86-104.
- [27]Engeström, Y. (1996). Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget [J]. *Swiss Journal of Psychology*, 55, 126-132.
- [28]Midgley, G. (2000). *Systemic intervention: Philosophy, methodology, and practice*[M].New York: Kluwer.113.
- [29]Alison, F. (2010). Expanding learning in the workplace: making more of individual and organizational potential In Helen R.; Alison F. & Anne M. (Ed.).*Workplace learning in context* [M], Routledge press, 140-155.
- [30]Young, M. (2001). Contextualizing a new approach to learning: Some comments on Engeström, Y.'s theory of expansive learning [J]. *Journal of Education and Work*, 14(1), 157-161.

[作者简介]

吴刚, 华东师范大学教育科学学院职业教育与成人教育研究所 在读博士, 安徽理工大学经济管理学院讲师, 研究方向: 人力资源开发与教育、工作场所学习等(mzk002@126.com); 洪建中, 男, 福建南安人, 现芬兰籍华人, 芬兰拉彭兰塔工业大学商学院及创新学院高级研究人员、博士生导师, 华中师范大学心理学院特聘教授, 楚天学者, 研究方向: 心理与知识管理。

A New Learning Metaphor: Studies on Expansive Learning: Based on Perspective of Culture-history Activity Theory

Wu Gang^{1,2} & Hong Jianzhong³

- (1. Institute of Vocational and Adult Education at School of Education Science, East China Normal University, Shanghai 200062;
2. School of Economics and Management, Anhui University of Science and Technology, Anhui Huainan 232001;
3. School of Psychology, Central China Normal University Hubei Wuhan, 430079)

[Abstract] As a kind of new learning metaphor, expansive learning was first proposed by Engeström, and is a practical successful application of culture-history activity theory. Through the study of development, essentials, theoretical origin and core ideas of expansive learning, a new study perspective on learning theories is provided.

[Keywords] Expansive learning; Culture-history activity theory; Organizational learning

收稿日期: 2012年4月15日

责任编辑: 陈媛

《课堂教学设计——整体化取向》新近出版

【本刊讯】 由杭州师范大学马兰教授和浙江大学盛群力教授等共同编著的《课堂教学设计——整体化取向》一书新近出版(浙江教育出版社), 该书是作为浙江省哲学社会科学“十一五”规划重点课题——“整体视野下的教学设计应用研究”的成果。全书共五章, 32万字。该书取名为《课堂教学设计——整体化取向》是指 systemic instructional design 之意。从重视“有序教学设计”走向“整体教学设计”, 这是教学设计的总体趋势。

该书面向中小学课堂教学, 主要反映了整体化教学设

计的现实取向和应用实验: 第一章“意义学习设计”着重梳理了梅耶的意义学习设计理论及其在一所小学的实验应用。第二章“意义理解设计”主要介绍了威金斯和麦克泰提出的理解为先逆向设计理论。第三章“建构学习设计”主要介绍了加侬和柯蕾总结的建构主义学习设计六个步骤。第四章“成功智力教学”主要介绍了斯滕伯格的成功智力成分和三元教学模式。第五章“整体教学设计”反映了作者在杭州市饮马井巷小学开展为期五年的整体单元教学设计实验工作。
(南山)