

维果茨基的心理观要义述评

李轶芳

(湖南工业大学 发展规划处, 湖南 株洲 412008)

摘要:作为前苏联儿童发展心理学的奠基人之一,维果茨基创立了文化历史发展学派,通过批判传统心理学提出了许多独到而科学的见解,主要表现为独具一格的心理学方法论、活动学说、中介学说、内化学说以及最近发展理论。重新审视维果茨基的心理学思想有助于反省当代主流心理学中某些固有的研究取向。

关键词:维果茨基;心理观;最近发展区

Commentary on Vygotsky's Psychology Theory

LI Yi-fang

(Development and Planning Department, Hunan University of Technology, Zhuzhou Hunan 412008, China)

Abstract: As one of the former Soviet Union children psychology development founders, Vygotsky founded the school of cultural-historical psychology and through criticizing traditional psychology he put forward some original and scientific notions, of which the key concepts are as follows: unique methodology of psychological research, activity theory, mediation theory, internalization theory and the zone of proximal development theory. Reconsidering Vygotsky's psychology theory helps reflect upon some fixed research orientation in contemporary dominant psychology.

Key words: Vygotsky; psychology theory; the zone of proximal development

维果茨基(L·S·Vygotsky)是前苏联儿童发展心理学的奠基人之一,也是文化历史发展学派的创始人。在其短暂而辉煌的一生里,维果茨基涉足心理科学的众多领域,主要研究了儿童发展与教育心理,着重探讨思维和语言、儿童学习与发展的关系问题。其中,文化历史发展理论全面探讨了儿童心理发展的实质,为心理学确立了方法论体系,对世界心理学的发展产生了广泛而深远的影响。

文化历史发展观是关于人的高级心理机能的学说。维果茨基认为,心理发展有着两条截然不同的过程或路径^[1]:一是自然的发展过程,这是从最简单的动物到最高级的动物的长期的生物进化过程,动物心理的发展是完全受生物进化规律所制约的自然发展过程。它形成人和动物共有的低级心理技

能,这是种系发展的产物。另一个发展过程就是他所说的文化历史发展过程,即心理的“人化”过程。它之所以不同于自然发展过程是因为在这个阶段上的心理发展基本上不是受生物进化的规律所制约。它形成人所特有的高级心理机能。维果茨基这一理论的基本原理或核心观点是:人的心理发展的决定因素是人类历史发展过程中形成并不断发展的物质文化和精神文化;人的各种高级心理机能是在人的活动与相互交往的过程中凭借语言或符号作为中介发展起来的;这是一个由外向内的转化过程。概言之,人的各种高级心理机能都是活动与交往形式不断内化的结果。具体而言,这一理论涉及彼此关联的活动学说、中介学说、内化学说以及作为研究基础的方法论思想等方面。

收稿日期:2009-07-02

基金项目:湖南省教育科学“十一五”规划重点项目“当代交往教学理论的研究与实践”(XJK06AJL004);湖南工业大学成人教育研究项目“基于交往理念的成人教学模式研究”(07033)

作者简介:李轶芳(1972-),女,湖南工业大学副教授,教育学博士,主要从事教育基本理论研究。

一 心理学方法论

在通常意义上,科学理论其实质就是那种能解释一些现象的抽象化模型。

在维果茨基之前,传统的主流心理学注重自然因素的研究。然而,采用自然科学的研究方法来研究并非纯自然性质的心理现象,必然会造成研究对象与研究方法之间的不适,从而影响研究结果。

我们知道,针对各种特定的研究选择合适的方法固然十分重要,但相比之下,方法论则有着更广泛的意义。20世纪初,维果茨基发现“心理学的危机首先就是这门科学的方法论基础的危机……它的实质是唯物主义和唯心主义趋向的斗争”^[2]³³²。于是,维果茨基创立了独特的心理学方法论。他反对主客体的二元划分,反对心理学研究中的还原论与机械论。主张将马克思主义哲学作为心理学研究的方法论,同时把历史与逻辑思维方法引入了心理学。他主张心理学研究必须重视“意识”,强调“意识是统一的整体”;主张将辩证法运用到心理学的研究中,将以往二元划分的个体与社会、身体与心理等范畴有机地统一起来,在此基础上提出了发生学分析法、机能系统分析法、单元分析法等多种具体研究方法。维果茨基的方法论思想重视心理研究中的文化、历史与社会因素,映射了当代心理学研究的新路径。

二 活动学说

活动学说是维果茨基心理发展理论的重要组成部分。20世纪初,心理学尽管在实验方法的运用以及生理心理过程的研究上取得了重大进展,但是无论是从它的基本理论问题的角度来看,还是从心理学的方法论的角度来看都走进了死胡同。它们的共同点都在于把意识问题——人的高级心理机能排斥在心理学研究的范畴之外。针对这种状况,维果茨基认为:“如果忽视意识问题,心理学就会把自己对人的比较复杂的行为问题的研究禁锢起来,而且把意识排除在科学心理学的门外,这就会在很大程度上保留过去主观心理学的全部二元论与唯灵论。”^[3]通过对意识的研究,他发现意识“应当看成是人的整个生命活动中具有重大意义的,需要具体研究和分析的心理事实”。意识不是与世隔绝的与活动分离的内部封闭系统,活动正是意识的客观表现。所以,可以通过活动对意识进行客观研究,把意识的事实加以物化,转化成客观的语言或客观存在的东西。为此,他提出活动与意识相统一的原则,认为人的心理过程的变化是在活动和人与人的相互交

往的过程中发展起来的。这种活动与意识相统一的观点为研究人类所特有的高级心理机能——意识开辟了一条新道路。他在强调个体活动是人类心理与意识发展的重要基础的同时明确指出,儿童与同伴或抚育者之间的共同活动不仅仅是儿童发展的重要因素,社会性的活动更是儿童发展的重要源泉,儿童所有的高级心理机能都是社会经验和内化的,正是这些内化了的内容构成了个性的社会心理结构。

三 中介学说

维果茨基将人的心理机能划分为低级和高级两大类。前者具有自然的、直接的形式,而后者则具有社会的、间接的形式。低级心理机能为人与动物共有,它是生物进化的结果。高级心理机能则是人所特有的,它是社会文化的产物——符号为中介的。正是通过符号工具的运用,人才有可能实现从低级心理机能向高级心理机能的转化。符号工具是一种不同于劳动工具的另一种进行“精神生产”的特殊工具,维果茨基将它们称为“心理工具”。这种心理工具或中介手段也是在人类物质生产的过程中所发生的人与人之间的关系和社会文化历史发展的产物,即它们是人际交往和社会文化历史交互作用的产物。同时,语言和符号并不是空洞的,它们总是代表着某种具体的现实的东西,总是在人们的共同活动中含有某种意义的东西。人们的“交往必须以概括和词的意义的发展”为前提。这表明人际间交往水平的高低在很大程度上就受制于中介工具的运用能力。显然,关于人的心理过程的工具性、中介性是他的文化历史发展学说的重要原理。

在进一步的研究中,维果茨基将中介概念分为两种:元认知中介和认知中介。^[4]元认知中介是指自我调节的符号工具的获得。它源于人际交流或社会交往过程,在与成人或较为老练的同伴的交往中,儿童通过他们对自己行为的肯定或否定评价,产生模仿重复的自我言语并逐渐发展成为自我调节的内化符号工具。这种内化的符号工具即元认知中介,它在儿童的自我计划、自我监控、自我检查以及自我评价过程中起着重要作用。维果茨基指出“一个符号常常是最初用于社会目的的方法、一种影响他人的方法,只是到后来才成为影响自己的方法”。“通过语词调节他人的行为将逐步导致人们自身言语化行为的发展”。正是人类特有的语言能力为儿童在解决问题和调控自身行为等方面提供了一种有用的

工具。认知中介则指的是获得认识的工具,即对那些对于解决学科领域的问题所必需的认知工具的获得,或是对某类现象的本质做出描述的“科学概念”的获得。为此,维果茨基对学前儿童的科学概念和自然概念进行了研究。他认为,自然概念是在缺少系统教学的情况下对日常个人经验概括化和内化的结果。因而它通常是非系统的、经验的、不自觉的,甚至经常是错误的。和自然概念相比,“科学概念”并非来自日常生活,它是人类经验的科学概括与总结。因此儿童在获得科学概念时必须在教师的系统准确指导下,通过内化从而在问题解决及问题预测中发挥其中介作用。维果茨基特别强调教师在帮助儿童获得科学概念时的指导作用。

根据中介学说,儿童为了达到某种目的将某一物体(符号或非符号)作为工具使用,这就意味着儿童的心理发展又向前迈进了一大步,自身与外部世界的联系又紧密了一些。因为儿童掌握某一特定工具的能力正是其高级心理机能发展的标志。

四 内化学说

从以上学说出发,维果茨基又研究了心理过程发展规律。他指出,人的心理发展的第一条客观规律是:人所特有的被中介的心理机能不是从内部自发产生的,它们只能产生于人们的协同活动和人与人的交往之中。与此相关的第二条客观规律是:人所特有的心理过程的结构最初必须在人的外部活动中形成,随后才可能转移至内部,成为人的内部心理过程的结构,也就是一个内化的过程。在维果茨基看来,内化是指人们心理之间的过程向个人心理之内的过程的转化。^[5]据此,维果茨基阐明了儿童文化心理发展的一般法则:“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。”^{[2] 408}显然,这种从社会的、集体的、合作的活动向个体的、独立的活动转换,从外部的、心理间的活动向内部的心理过程转化,其实质是人类所特有的心理过程的变化规律——即“内化”机制。这表明,人类高级心理机能绝大部分是社会关系的内化,这些内化了的社会关系构成了个性的社会结构。维果茨基的内化学说表明了人类的思维来源于社会、历史、文化和物质的过程,是它们综合作用的结果。儿童的心理发展既是一个个体行为,又是一个社会行为,个体与社会相互建构,相互依存,个体的知识建

构过程与社会共享的知识和理解不可分离。“内化”理论的实践意义十分明显。

五 最近发展区理论

客观地讲,教学和发展的关系问题并不属于文化历史发展观的范畴,但却是该理论的必然衍生物。在对人的心理发展问题的深入探索中,维果茨基最终被引入了儿童智力发展与学校教学关系问题的研究领域,有关教学与发展关系的问题也因而成为维果茨基研究工作的最后一个环节。在这个领域中,维果茨基取得了对教育心理学影响最重大的成就。

关于教学和发展的关系问题,当时心理学界有三种观点:一是以皮亚杰为代表的把教学和发展看成是两个互不相干过程的观点。这种观点认为教学不能对儿童的发展起任何作用,教学完全走在发展的后面,它要利用发展已有的结果。二是以詹姆斯和桑代克为代表的把二者完全等同起来的观点,认为教学即发展,它们完全吻合,毫无差别。三是以考夫卡为代表的企图通过简单的吸收把以上两种观点综合起来以克服其极端性的观点。在对这三者分析批判的基础上,维果茨基认为:教学与发展的关系既不是两个互不相干的过程,也不是完全同一的过程,它们之间是极为复杂的关系。在某种时候,它们的确存在因果关系,而这种因果关系又必须放到儿童的心理发展的大环境中来考察。教学与儿童发展的一定水平相适应,这是无可辩驳的事实,但关键在于如何理解发展水平。维果茨基认为,至少应确定儿童的两种发展水平:一是儿童现有心理机能的发展水平(儿童实际的发展水平);二是在成人的指导和帮助下所达到的解决问题的水平(儿童潜在的发展水平),也就是通过教学所获得的潜力。根据这两个发展水平的界说,维果茨基提出了“最近发展区”这一概念。其意指认知发展真实水平(由独立解决问题所决定)与认知发展的潜在水平(由在成人的指导或与其他更优秀的同龄人合作解决问题所决定)这两者之间的距离。^[6]

如前所述,维果茨基认为儿童的全部心理生活是在活动和交往中形成的。由此,他得出结论:作为最有计划性、系统性的交往形式——教学造就了发展,帮助了儿童形成新的心理结构,是教学促进了发展,教学是发展的原动力。“只有走在发展前面的教学才是好的。它能激发和引起处于最近发展区中成熟阶段的一系列功能。”^{[2] 259}在此,教学应走在发展的“前面”包含两层含义:第一,教学应在儿童的

心理发展或社会化过程中起主导作用,它直接影响儿童的发展水平;第二,教学必须走在发展的前面以创造“最近发展区”。也就是说,儿童的现有发展水平与潜在发展水平之间的张力状态是由教学决定的,在发展的现阶段还不能独立解决的问题却能在与成年人或具有相关经验的同龄人的指导与合作中解决。“最近发展区”概念的引入,揭示了教学的本质特征不在于强化巩固业已形成的内部心理机能,而在于激发形成目前还不存在的心理机能。这不仅为教学的发展提供了有益的理论支持与模式构想,拓展了教学的含义,而且为对学生施加合理的教学影响提供了较科学的心理科学依据。不仅如此,维果茨基所揭示的促进发展的教学是以合作为基本形式的,学习和发展是一种社会性合作活动,人的高级心理活动源于社会性相互作用。这些思想对后来的社会建构主义产生了极大影响。

文化历史发展理论起源于对人的意识的研究,但并不是泛泛地从理论到理论,而是渗透在各种具体的高级心理机能的研究之中。同时,维果茨基又从整合的视角,以对人的意识的历史观作为指导对高级心理机能进行具体的研究。其间所涉及的活动

观、中介观、内化观以及引起了广泛探讨的最近发展区等问题,这些对后世的影响都是显而易见的。重新审视维果茨基的文化历史发展理论有助于我们深刻反省当代主流心理学中某些固有的研究取向。

参考文献:

- [1] 维果茨基. 维果茨基儿童心理与教育论著选 [M]. 龚浩然,等,选译. 杭州:杭州大学出版社,1999: 206 - 245.
- [2] 维果茨基. 思维与言语. 维果茨基教育论著选 [M]. 余震球,选译. 北京:人民教育出版社,1994.
- [3] 瞿葆奎. 教育与人的发展 [M]. 北京:人民教育出版社,1989: 321.
- [4] Yuriy, V. Kapov and H. Carl, Haywood. *Two Ways to Elaborate Vygotsky's Concept of Mediation: Implications for Instruction* [M]. *American Psychologist*, January, 1998: Volume 53, Number 1.
- [5] 车文博. 当代西方心理学新词典 [M]. 长春:吉林人民出版社,2001: 237.
- [6] 王光荣. 维果茨基的认知发展理论及其对教育的影响 [J]. 西北师大学报:社会科学版,2004(6).

责任编辑:徐 蓓

(上接第 7 页)

这种行为并给与员工高评价,进而可能是员工获得奖励、加薪、晋升等方面的重要依据。这种结果又会反过来巩固和强化员工的心理契约。

随着组织结构日益扁平化,员工的工作职责也变得越来越模糊化和复杂化。组织成员有利于组织的行为实际上已经大大超越了传统工作职责所规定的角色内行为,这就需要员工表现出更多的组织公民行为。组织公民行为已经成为企业的竞争优势,一个比较成功的企业的员工必定表现出较多的组织公民行为。然而组织公民行为很难通过正式的规章制度和岗位职责说明书进行管理,因此在心理契约的层面上管理组织公民行为应该是一种比较有效的一种方式。在员工与组织的心理契约中,组织公民行为是组织对员工的一种期望,同时也是员工对组织的义务。因为组织公民行为的表现形式丰富多样,而且有很大的灵活性和创造性,因此组织公民行为更多体现在员工与组织的心理契约的一种外在表现。组织应该重视心理契约的建立与管理,不仅履行经济契约,同时也履行心理契约,让员工感觉到自己的

期望能够获得满足,自己的价值受到了组织的肯定,从而在工作中付出更多的努力,表现出更多组织公民行为,最终提升组织绩效。

参考文献:

- [1] 李 原,郭德俊. 组织中的心理契约 [J]. 心理科学进展, 2002(10).
- [2] 朱 瑜,凌文铨. 组织公民行为理论研究的进展 [J]. 心理科学,2003(1).
- [3] 武 欣,吴志明,等. 组织公民行为研究的新视角 [J]. 心理科学进展,2005(2).
- [4] 陈加洲,凌文铨等. 组织中的心理契约 [J]. 管理科学学报. 2001(4).
- [5] 李燕娜. 创业企业人力资源实践对组织公民行为的影响机制研究 [D]. 杭州:浙江大学,2007(4).
- [6] 刘 媛. 心理契约对组织公民行为的影响分析 [J]. 商场现代化,2008(3).
- [7] 张兴国. 组织公民行为与心理契约、组织公平的关系研究 [D]. 杭州:浙江大学,2006(1).

责任编辑:徐 蓓