



教改浪潮下的教學革新

——社會文化學派的學習觀

鄭明長

緒論

在創造台灣經濟奇蹟之後，隨著政治社會的開放改革，我國在政治、經濟、社會、文化、教育方面均受到劇烈的衝擊，也面臨著結構調整與重建的挑戰。在這些挑戰中，教育改革正是牽涉範圍最廣、工作最艱鉅而影響最深遠的工作，全國各界無不熱烈參與，共同構思教育改革的方向，並提出各種改革方向或政策。但這些改革如果不能落實到實際教學活動中，則終難見其成效。

近來許多學者專家積極投入教學改善工作。學者們用心良苦，值得我們欽佩效法。然而，不可諱言地，以往教學的重點主要在於如何促進學習者知識結構的增長，因此也關注於學習者的訊息處理、問題解決和智能上的議題，以致學校教學中普遍存在著教學與社會實際脫節的情形，學生在學校學的科學知識一套，學校外所學到的日常知識又是一套，而教師與學生間的關係也仍存在傳業者與受業者之間的關係，彼此存在威權和抗拒的對立關係。當代的教學觀點則起了相當大的變化，轉向更廣泛、更多層面的考量，而將學習能力界定為結合技能和意願進行精緻性和產出性的心智運作，也就是再把意願納入心智活動中加以考量，這也促使教學理論注意人類運作的層面（Resnick, 1989）。在這種新觀點中最醒目的層面莫過於對於社會文化影響的重視，而這主要是來自於Vygotsky以及他的追隨者著作（Lave, 1988; Rogoff, 1990; Wertsch, 1991）的引介。由於這些學者重視社會關係、社羣與文化在認知與學習中所扮演的角色，而有社會文化學派之稱。他們強調合作、社會脈絡、和協商在思考以及學習上的重要，其核心概念支援下的學習（assisted learning）是發生於近側發展區間（zone of proximal

development) 內，學習者在他者主動支撐下表現出超越個體獨自作業時的表現。因此認為學習是透過與他者和環境的互動及支持而進行。目前許多學者普遍運用其理念到教學上，強調透過師生教室互動歷程，協助學生建立自身的學習能力，進而促進師生共同分享知識理解來改善學校教育。這種社會文化學派的教學取向應該可以提供我們在進行教學改革時的參考，因此，本文主要介紹社會文化學派將學習視為一種社羣參與學習的觀點，首先分析其理論依據，再針對其在教室教學上的應用進行剖析，藉以作為改進教學之參考。

Vygotsky的理論要點

壹、Vygotsky 的理論要點

近年來，前蘇聯學者 L. S. Vygotsky 有關發展學習的理論頗受到西方教育界的重視。Vygotsky 的心理學研究和作品主要集中在藉由兒童心智的發展與成熟，來探討人類心智運作的本質，而以發展性社會歷史取向來探討心靈問題 (Wertsch, 1990)。所謂發展性，是假設要完全了解心理功能，研究者必須從

理解其起源和其所經歷的生成發展歷程著手；而所謂社會歷史性，則意謂將研究焦點集中在心理功能的教學、文化與歷史特定性上，而非其普遍性層面的一種取向。

Vygotsky 對於人類心理的研究，主要有三個一般性主題貫串其著作（Wertsch, 1990·1991）：1. 對生成方法的依賴，認為心理功能的了解，只能透過了解其起源以及其所經歷的轉變，才能達成；2. 人類獨特的較高層心理功能，是起源於社會性行動中；3. 人類活動是透過科技工具與符號所媒介，此即 Wertsch 所謂「記號語言的媒介」（semiotic means）。

首先，Vygotsky 在探討人類心理功能時，堅持使用起源性分析。對他而言，理解心智的主要途徑是確定其所經歷的起源與生成轉換，若未能使用起源性分析，則我們便必須冒著被固定行爲（fossilized behaviors）外表誤導的危機，也就是我們會在固定的顯著外觀基礎上解釋現象，而這些外觀會遮掩了其背後的本質。Vygotsky 在各種起源性領域上，普遍使用起源分析。除了在個體發生學上，進行其最外延實徵性研究外；他也在系統發生學（phylogenesis）、社會性

歷史與微體遺傳學上進行起源性研究 (Wertsch, 1985, 1990)。在整合各種起源性領域研究的結果後，他排斥概括論者的看法，認為每一個領域的特徵，就在於其改變的獨特力量與機制。

其次，Vygotsky 認為個體的較高等的心理功能有其社會性起源。這種最普遍的宣稱，出現在其文化發展的一般衍生性法則中 (general genetic law of cultural development) . . .

任何兒童的文化發展上的功能出現兩次，或在兩個層面。首先它出現在社會層面，稍後則出現在心理層面。首先，它作為一種人際心理 (intersychological) 範疇，出現在人際間；稍後則作為一種內在心理學 (intrapsychological) 範疇，出現在兒童內心。這對於自願性注意、邏輯性記憶、概念形成與意志的發展，也一樣是真實的。 . . . 它並沒有說內在化轉變了歷程本身並改變了它的結構與功能。(1981, p.163)

在他的許多著作中，Vygotsky 都關注於文化發展的一般性衍生法則的落實。依照此一觀點較高等的心理功能並非只受到個體的影響，事實上它也受到同

伴與團體的影響。亦即內在心理層面的心理功能，在某種程度上，反應了其先驅的人際心理層面。Vygotsky 對心理學所採取的社會文化研究取向，主要是想要確定人類心理功能，如何反應與建構其歷史性機構性和文化性背景。

Vygotsky 作品中的第二個主題，是較高等的心理功能是由工具或符號所媒介。這個主題部份植基在 Engels 等人對於原始人類社會中，工具扮演之角色的想法上。其基本的主張是認為只有在考量媒介活動的科技性工具與心理性工具或符號時，才能理解人類活動。這些媒介的形式，是它們所存在的社會文化環境的產物，不能看成是可能在別處發生的簡單輔助性活動，相反地，環境基本上塑造並界定了這些媒介。對於媒介性主題的關注，在分析上重於其他兩者（Wertsch, 1985）。在起源性分析方面，Vygotsky 以某些形式的媒介之外觀與轉型，來界定領域與其轉變。而在有關個體較高等的心理功能之社會性起源時，Vygotsky 對人際的社會性以及內在心理活動是否良好的界定，就有賴於它們是由符號所加以中介的。

而 Vygotsky 在探討媒介時，主要的強調在於：人類溝通中所使用的符號系

統，尤其是說話。在這種連結中，分析的對象主要是人類的溝通活動，或說話，而不是從使用中抽象化了的語言系統。若以今日的分類，Vygotsky 的作品應屬於言談分析或語用學，而不是語言學。然而不像近代的言談或語用學分析學者，把記號語言和活動的其他層面加以分離，他的關注，總是在於說話如何與社會性和個體性活動的其它層面相聯繫。

總之，對 Vygotsky 而言，心理的發展是兒童與人在社會性互動時，透過文化性工具（同時也成爲一種心理性工具）的仲介，促進其內在心理發展，兒童將最初用來與他人互動的文化性媒介用來與自身互動，形成高等心理運作，因此高等心理運作與社會互動有著相近的形式和結構，而這些結構與形式則主要取決於文化中可以使用的文化性或心理性工具，這些工具主要是組成文化結構並成爲社會互動脈落的語言、文字等符號系統。是以後來有些學者甚至認爲兒童的學習和認知是一種符號學系統的學習，在與他人的互動中，攝取並精熟符號的使用，最後得以透過活動和象徵來對外在世界賦予意義（Wells, 1994）。

貳、近側發展區間

在 Vygotsky 的理論中，近側發展區的概念，是較常被應用到教學上的概念。在此概念中，他是關注於『那些尚未成熟，但在成熟過程中的功能，即那些明天即將成熟但目前仍處於胚胎狀態的功能。這些功能可以用發展的『苞』或『花朵』來稱呼，而非發展的『成果』』（1978, p.86）Vygotsky 把發展『苞』或『花朵』視為發生在功能的人際心理層面上。

藉由成人的協助或合作，兒童得以解決十二歲兒童解決的問題，其他兒童則只能解決通常是九歲兒童解決的問題。在兒童心理年齡上的差異，在兒童發展的實際層次與成人合作所能達成的表現層次之間的差異，定義為近側發展區」（Vygotsky, 1987, p.207）

可知 Vygotsky 把近側發展區界定為，在兒童之『由獨立解決問題所決定的實際發展層次』與較高的『透過在成人引導或在與具有更多能力的同儕合作下的問題解決，所決定的潛在發展』層次間的距離（1978, p. 86）。而教學對兒童的利益，是因為「它在發展之前進行，並加以引導，只有在兒童能夠能夠學習時，教導才有可能」，「教學的可能性是取決於近側發展區」（1987, p.211）。同

時，Vygotsky 認為心智功能的成熟與發展，必須透過合作來支持與評估，而非獨立性或孤立性的活動來達成，他強調「兒童今天在支持下或在合作中所能表現的能力，在明天他便能獨立且適當地加以表現出來」（1987, p.211）。Valsiner（1988）認為此區域所傳達的訊息，主要是兒童發展與社會提供發展資源的互賴歷程。

此種區域的概念，基本上延伸了他在 *Mind in society*（1978）中，所提到的「雙重刺激的功能性方法」（functional method of double stimulation）（pp.74-75）。Vygotsky 想要透過對符號媒介活動（sign-mediated activity）以及參與活動主體的分析研究，來了解心理功能形成的歷程。方法上的基本邏輯，是他先給兒童一個超越其目前能力的作業，以其現有技能或工具並無法解決此作業。稍後，再引進一個物體，並展示以什麼方式運用此物體，來進行問題解決作業。也就是藉由提供受試者第二組刺激，來研究受試者如何在這種新的輔助性工具的協助下，完成作業。因此，在此所強調的是，兒童的主動創造或使用新工具來完成或辨識實驗作業。Vygotsky 認為這種與傳統實驗相反的方法，使他

得以接觸到這種只有在受試與環境互動時，才會顯現的隱藏歷程。

近側發展區概念正是這種方法在社會領域上的延伸，但是仍然強調使隱藏歷程顯現。Minick (1987b) 認為 Vygotsky 是關注於心理歷程的品質評估與其發展的動態性，而所要確認的則是造成改變的社會動力。Moll (1990) 則認為這種從雙重刺激的方法轉向近側發展區，所代表的是把焦點從符號媒介，轉到社會媒介活動上，這種轉向，並非要把符號私媒介的功能拋棄，而是「要把社會活動整合到理論中，並保留符號與工具媒介在理解人類學習與發展上的重要性。」(p.5)

教學的主要特徵便在於創造了近側發展區，刺激一系列的內在發展歷程。他認為教學創造學習歷程，進而帶動發展歷程，在學習的歷程中，可以不斷引發「近側發展區」，引導學生不斷向較高層次的功能發展。在教育機構進行的教育歷程之核心是兒童與成人以獨特的合作方式進行互動，藉由這種互動歷程，兒童得以獲得知識並建立較高等的心智功能，而其關鍵則在於成人的支持與參與 (Vygotsky, 1987)。對於 Vygotsky 而言，學校是研究思考的最佳文化實驗

室，是特別設計來修改思考的社會背景。他特別強調教學的社會組織，「認為兒童與成人間獨特的合作方式，是教育歷程的核心成份，而藉由這種互動歷程，知識得以在一個系統中傳遞給兒童」，同時「兒童較高等的心智功能正式在此種合作歷程中產生，這種歷程是透過成人的支持與參與而發生」（Vygotsky, 1987, p.169）。兒童的較高等心理歷程之發展，是透過在社會實作中涵化（enculturation）而成，透過社會科技如其符號與工具的獲得，透過所有形式的教育而產生。

運用近側發展區到教室教學上，隱含著教師知覺兒童的發展階段，並能計畫教學品質的改變（Hedegard, 1990）。雖然每一位兒童其他兒童間共有一些特質。在一個相同的傳統下，在相同教室中的兒童有著共同的知識與技能。這種兒童具有共同傳統的事實，顯示在對活動的共有知識與程序上，這使得他們得以在共享的具體活動中溝通與互動。這種互動與溝通的內容與形式，稍後在學校中可以進一步發展。雖然兒童是獨特而個別的，但是兒童的個別性中仍具有共同特質，如果這些特質沒有發展，則我們會認為者兒童是脫離常軌並提供特殊教育。

為每一位班上兒童提供特殊教育並非是學校教育的功能，相反地教學應植基在共同知識與技能的發展上。如果考量兒童在學習速度與形式上有所不同時，教學可以建立在這些共有的特色上。由此，我們可以將近側發展區當作是，原先計畫好的教學步驟與兒童實際的學習獲得歷程間的關係。

近側發展區不只可以由教導兒童的目的性努力來建構，也可以在環境的文化性結構中，以隨時引導發展中兒童使用在近側發展區內的部份環境的方式來建構，不只是教學者，個別學習者也可以界定近側發展區。文化性建構的生活環境，為兒童自己的近側發展區建構與兒童自己未來的發展，提供了刺激工具。

正式教育各種具有內部關連但不同的教室教學活動，總是環繞著一個特定話題或主題。近側發展區也可由活動中的行動層面加以看待。對於學校兒童，行動是與學習和教導有關的活動。教師的角色在於，以對於兒童目前發展層次、文化與社會脈絡、以及教師有關什麼是核心科目的理論等都適當的態度，來引導學校活動中的行動。即教師在這些社會脈絡中所扮演的角色，就在於提供必要的引導、媒介，使得兒童得以透過自己的努力，負起對各種目的與口頭和書寫語言之

使的全然控制。

在近側發展區中所涉及之個人間的心理功能，通常可見於教導者與學生間，對於涉及的對象與事件有著相當不同的界定，這導致在他們之間相當低程度的互為主體性。教導者的任務是在這種阻礙下，提供必要的社會性支持（Minick, 1987b; Moll, 1990），與被教導者進入人際心理性功能，這需要將討論建立在一個共享的參照脈絡基礎上，但並不需要學生以和教導者相同的方式來界定對象（Wertsch, 1991）。例如，教導者可能使用一個指示，例如“取出五個蘋果”，因為他知道，學生不必理解此種行為在複雜運作上的問題界定是否適當，就可適當作出反應。如果與學生有較高的互為主體性存在，則教導者可能使用詢問性引導，如“八減五是幾多”，這兩種引導是連結到兩種學生對問題背景的對象與行為界定的相當不同層次上。

在提供社會性支持，以增加近側發展區內的互為主體性時，教導者並沒有失去其對脈絡中的對象與事件應該如何界定的瞭解，相反地，他們通常會維持其有關這些對象與事件應該是什麼的表徵，並藉由持續提出記號語言上的挑戰與必要

的社會支持，來鼓勵學生接受這種表徵（Wertsch, 1985）。這種作法的目的明顯地在於鼓勵被教導者改變其對問題背景中對象與事件的定義方式。如果教導者滿足於在學生的基礎上，建立與維持互為主體性，則便無須再對問題進行近側發展區上的特徵性改變——重新界定（redefinitions）（Wertsch, 1984）。

『在一定限制內，兒童能夠複製一系列超過其自己能力的行動，藉著複製，兒童與成人在一起且受成人引導時，會比兒童單獨時，表現地更好，而且能理解地且獨立地達成。這種在成人引導與協助下，在解決作業上表現的層次，以及獨立解決作業時的層次之間的差異，就是近側發展區。』（Hedegaard, 1990, p.349）

由此，Vygotsky 也提醒我們在教育背景是社會創造出來的，它們是種社會性建構，而且也是社會性地改變。同時 Vygotsky 也指出了教學的主要特徵，在於它創造了近側發展區，刺激了一系列的內在發展歷程。因此，在計畫教學與解釋其結果時，近側發展區是必須的分析工具。其近側發展區連繫著兒童發展的一般性心理觀點與教學的教育性觀點（Hedegaard, 1990）。而在此概念背後的假

設則主要是認為，心理上的發展與教學根植於社會，要理解它們，吾人必須分析其周圍社會與其社會關係。

因此，這種歷程具有幾個重要的特徵。首先，在這種歷程中，兒童與成人所具有的專業智能或知識並不相等，也正因為這種技能與知識理解上的不相等，使得近側發展區中的發展得以產生（Newman, Griffin, & Cole, 1989），同時成人與兒童的技能和知識理解也能在互動過程互相調整，而趨於相似。其次，在這種互動的過程中，兒童將互動的形式與結構攝取到自身內在心理層面，將原來用以和他人互動的方式用來和自身互動。第三，透過這種互動的發展歷程，原來必須在他人協助之下才能完成的作業，兒童得以獨立完成，但這並不是個別建構的技能或知識理解，而是在兒童與成人互動的過程中，將外在的活動加以內在地重組，從而獲得組成其文化脈絡的符號或象徵系統（Vygotsky, 1978）。也就是說透過這種互動式的集體活動，兒童能夠從集體性主體（collective subject）中的一個成員，發展成獨立的個體。在這種近側發展區的教學中，兒童便能發展出控制知識選擇之能力。最後，此一區域視為一種兒童參與特定社會環境中之合作性

活動的特徵，而其概念的焦點應放在我們希望兒童在其中學習的社會系統，並了解此社會系統是教師與學生相互地主動創造出來，這種成人與兒童的相互依賴是 Vygotsky 對教學分析的核心 (Moll, 1990; Tudge, 1990)。而學者在運用此概念時，大致是採用在鷹架教學、整合學校教導的知識與學生日常學習的知識的教學活動、以及實做社羣的參與學習方面 (Engstrom, 1996; Hedegard, 1990; Lave & Wenger, 1991; Palincsar, 1986; Rogoff, 1990; Tharp, 1993; Tharp & Gallimore, 1988; Wood, Bruner, & Ross, 1976)。其中，尤以將學習視為實做社羣中之參與學習的概念影響最為深遠，因此有必要了解實做社羣的概念。

教室作為一種學習社羣

壹、實作社羣

在 Vygotsky 的作品被轉譯為英文發行之後，後續學者推演 Vygotsky 的理論觀點，認為諸如心智、理性和認知不能從這些運作的活動和背景中加以割裂、抽離出來，而將學生當作是在脫離現實的心理表徵中建構並儲存知識的個體更是

一種錯誤的想法，因為在不同的社會與文化脈絡中，心智的運作並不具有普同性，也不是以單一方式運作（Lave, 1988），知識並無法與認知的歷程分離，個人也無法與其參與的活動及其社會背景割裂。因此學習是一個全人由在實做社中具有合法性的邊際參與（*peripheral participation*），轉變成爲一個社羣成員的歷程，也就是一種由參與者角色的轉變導致參與活動本身改變的歷程，（Rogoff, 1994），透過此一歷程，參與者得以獲得富有文化意義的知識（Lave, 1991）。

所謂實做社羣是指一羣公認在重要的文化實作中具有某種特殊專家知識者（Lave, 1991）。因此學習是參與社羣並成爲一位有經驗的成員時，角色轉換的歷程（Rogoff, 1994），在此歷程中，學習者必須能發展認同、理解並處理特定問題或活動，最後並發展出一種作爲實做社羣中專家成員的認同，這種做爲社羣中之專家的自我認同也是塑造和驅動其發展的主要來源。

這種觀點將學習視爲一種在文化性結構的社羣中形成認同的歷程，隱含著將心智和認識當作是一種發生於個人與其他成員在社羣活動中互動的歷程，亦即個

人與社會無法分割，而社羣與心智、思考與互動、認知與操作之間的區分並不具有意義，因為心智和社會及文化世界彼此互相建構對方（Lave, 1988）。由於將學習視為社羣成員間可視的（visible）社會互動所構成，因此教學成爲一種專家在合法的社羣實作中，演練其技能和知識並支持生手伴隨著自己學習的過程，而社羣成員的更替與創新則是此一歷程的主要目標。

在這種歷程中，透過努力於理解及參與社會性活動，學生得以攝取（appropriate）社羣專家的技能、建構其理解與知識，使得其思考、知覺和行爲逐漸與專家相似。生手與專家逐漸相同的不只是技能，也包括其知識、理解、觀點和目標，亦即生手在目標上、思考上、理解上和行爲上都愈來愈像專家。這種攝取基本上是一種雙向的歷程，使參與者得以逐漸理解對方，並共同努力工作的歷程，也是一個相互性、創造性和具有情境特定性的歷程。因此學習者在展開並組織其學習活動上所扮演的主動角色、以專家智能和支持爲重心的學習歷程之社會性本質、以及技術性和文化性制度建構此一歷程的方式，都是我們必須加以留意的。

由這種將認知視為社羣活動的參與觀點，引申出將認知當作是跨脈絡的分佈性認知（distributed cognitions, Salomon & Campione, 1993），即在日常生活中我們可以觀察到的認知是一種在心智上、身體上、活動上、與文化上具有延伸性，而不是遭到割裂的分布性認知（Lave, 1988）。因此，在了解這些認知活動之前，我們必須先要了解這些活動涉及的哪些成員、在這些活動中如何對活動背景賦予意義、如何進行文化建構，以及在這些活動中所涉及的材料、文化和社會條件為何。

貳、實作社羣的特徵

綜合上述，社會文化學派這種將學習視為實做社羣參與學習的觀點具有以下幾個特徵：

1. 個人與環境關係的本質

Vygotsky (1978) 認為個人的認知發展首先發生在人際心理層面，在從事外在活動時，個體也會形成其內在的心理層面。因此，個體與環境的關係就像層面與整體的關係，層面是整體中無法化約的一部份。個體理解的歷程與其理解的

內容並無法加以分離 (Houser & Vaughan, 1995)。因為脈絡本身就是意義的一個重要層面，以往在研究上常把意義認為是具有普效性，而不受脈絡限制和人類行為的干擾，這種看法把脈絡視為一種干擾，努力加以控制，因此造成「脈絡剝奪」(context stripping)的現象，以致於喪失和探討的現象有關的實作意義 (Mishler, 1979)。

社會文化學派認為學習是主動的人類和同樣主動的社會環境中的交流。他們認為社會環境本身包含主動性與動態性的個體以及這些個體的集合 (Bruner, 1969)，並且是心理建構歷程的核心 (Vygotsky, 1978, 1987; Wertsch, 1985; 1991)。環境和個體都是動態性、有意圖性而且具有目的性。社會文化學派將知識的建構視為一個歷程，在此歷程中，複雜的心理層面之內在行動 (intra-action) 是以社會層面的外在行動 (inter-action) 作為媒介 (Leont'ev, 1981; Vygotsky, 1978, 1987; Wertsch, 1985, 1991)。

2. 溝通的媒介功能

社會文化學派者認為媒介社會互動的文化性工具本身就是內在化的，並形成

所謂「較高等心理功能」的基礎（Vygotsky, 1987）。說話和行動不只是社會性工具，也是一種心理性歷程，是社會性和心理性活動的匯聚點。語言作為一種符號、象徵的組織化溝通系統，將知識的社會性建構加以內在重組（Vygotsky, 1978, 1987）；除了語言執行某些媒介功能外，活動本身包括人類動機和目標以及現存環境條件，因此也是知識的社會性建構內在化的基礎（Leont'ev, 1981）。

不論是透過說話或活動，為個體的理解只能從和他人的動態溝通中獲得。在溝通中，參與者都做出貢獻，並共享獨特的意義，這些意義並非來自外在於溝通的任何關係，而是參與者在言辭的相互聯繫中建立意義（Bakhtin, 1986）。因此對於個體的學習而言，溝通提供了談話者之間的聯繫，並在其中建立共享的意義。

3. 學習的相互影響本質

在進行面對面的指示和解釋的學習歷程中，參與互動的個體必須採取對方的角色，教師與學生都必須暫時地解釋和假設對方的典型性特質和功能。每個個體

因此可以接收到來自對方觀點的自我，藉此而看到更完整的自我（Bakhtin, 1986），並依照它來改變自己的行動（Blumer, 1969；Bruner, 1985）。在這樣的行動中，相互理解是必然的結果，每一位參與者也都在此交流中受到影響。而在學習活動中，彼此影響對方，建立共同的知識（Edwards & Mercer, 1987）。

4. 相互尊中、分享彼此的知識

但是學校學習畢竟無法完全像實際實做社羣一般，提供學生一個徹底的學徒環境，事實上也無此必要，因為重要的是讓學生在不同學科的學習過程中，都能成爲專家學習者（Brown, Ash, Rutherford, Akagawa, Gordon, & Compione, 1993），而教師最重要的就在於以成爲具有旺盛學習企圖且能自我激勵、並具有學習能力的學術楷模來鼓勵學生，使學生在學習之後，能成爲終身學習者，學習如何在新領域中進行學習。因此學生與教師都不只是某個領域的知識擁有者，更是持續進行學習的知識使用者和開拓者。首先教師要重視每位學生所具有的知識理解，鼓勵學生負起學習的責任、和他人分享其知識理解，並且在開放的教室學

習中，進行討論、辯詰與批判，透過這些活動協助學生學習學科社羣的認知方式與信念系統，而教師作為學習的支持者或協助者，應該把自己也當作學習者，和學生彼此支持，而不是以權威式地灌輸學生知識。其次，在此一學習社羣中，教師所必須注意的應該是互動學習的過程，而不是學習的結果。由學習者的學習興趣出發，並由學習者學習負起學習的責任，而學習的評量則是透過學生參與活動的情形來評估，希望學生透過這些與他人協調知識理解的過程，發展其心智技能。

總之，社會文化學派認為個體是環境整體中不可分割的層面，社會環境在學習上具有主動性，而參與者間的溝通，提供了彼此建立共同意義的媒介工具，在學習中，參與者之間以及參與者與社會環境間會彼此影響，因為學習者與協助者（教師或專家）對彼此知識理解的尊重，使彼此間不再存有威權關係，而是一個共同創造分享學術知識的社羣。

叁、援助性互動的教學

社會文化學派對學習的觀點落實在實際教學時，所要強調的是師生之間相互

支持的互動教學。這種教學重視教師與學生間彼此的互動與影響，以及參與活動者彼此的支持協助，以促進教師學生的成長。因此，這種教學的進行有幾個原則需要注意：

1. 重視學生與教師及同儕間的社會互動

個體的理解來自於和他人的動態溝通互動，因此在教學時特別需要營造適合溝通互動進行的環境，方能在溝通中建立師生間的交互主體性，進而建立共同知識。在目前般及學生數過多的環境中，要進行師生間的充分互動並不容易，但是教師可以運用同儕間異質性分組的方式，將三至五位能力不同的學生分爲一組，提供學生彼此間的互動，教師再分別參與各組互動。當然最好的情形是在政府支持下，儘快推動小班小校理想的落實。

2. 鼓勵學生參與學習活動

學生不應只是主動參與自己的學習活動，更應鼓勵學生對自己的學習發展和行爲負責，並主動投入各種教室活動。這有賴教師採取團體合作的學習活動，並信任學生的能力，協助學生建立較高期望，鼓勵其冒險、實驗並在學習中與他人

合作。

3. 教師應適時提供支持協助學生學習

教師在教學過程中必須知道學生目前的發展學習層次，才能提供適合素材及協助性行爲，支持學生有意識地知覺到自己如何操弄學習素材、學習使用新的工具，並運用其知識創造或重組經驗、活動以擴展其知識領域，以促使學生發展出更高層次的理解。

4. 教師應主動參與學習活動

教師必須扮演引導者、支持者與促進者的角色，而不再扮演知識傳授者的角色，教師應主動參與學習活動，在活動中適時提供必要資源，以協助學生超越目前的能力層次，並從中評估學生個體與班級集體的發展情形。

5. 重視師生的共同合作

教師與學生從真實活動與討論的歷程中，共享活動進行的控制權力並發展對彼此的信任與交互主體性，建立共同知識。這樣的教學著重班級中師生的團體合作，並引導學生超越目前的能力狀況。而其先決條件則在於教師必須先放棄以往

的班級主宰者的角色，而將實作作業視為班級社羣的共同任務，和學生一起解決面臨的問題。

6. 重視社會學校脈絡對教室學習活動的支援

教學活動的改善不只學生需要支持，教師也需要來自校長及行政人員與家長的支持配合，促使教師也能不斷向上提昇其最大發展區，才有可能創造出有利學生與教師成長的環境。尤其在目前資訊發達的社會中，教師不再是知識的唯一來源，教師也不再是知識的權威，在整個班級社羣中，其他學校教師、社區民眾、家長、甚至學生在各個分面都各有所長，反觀教師則不可能是個全知的知識來源。因此，在教學中，教師必須針對教學主題，事先了解社區中可用人力、物力資源，並加以結合到教學活動中，甚至可以請家長就其與學習內容相關的經驗知識，到班級進行介紹演示，甚至可以提供實作機會，實地向班級介紹實作過程。

依據上述教學原則實際進行的教學活動，著重於建立團體合作學習的情境，鼓勵學生主動參與學習討論與實作，教師扮演支持者的角色適時提供協助，在支持性脈絡背景中，師生以對彼此的信任建立師生交互主體性，並共同進行學習，

建立共同知識。

結語

教育改革千頭萬緒，是牽涉範圍最廣、工作最艱鉅而影響最深遠的工作，但也是一項需要長期投入的事業，在全國各界熱烈參與，共同構思教育改革方向之後，如何將這些改革落實到實際教學活動中，更需要關心教育者任重道遠地付諸心力，始能見其成效。

本文在於分析社會文化學派中將學習當作一種社羣參與學習的學習觀點。希望藉以喚醒教育夥伴對於學習的團體合作歷程、教師的協助角色、與師生間的合作關係的重視，而這正是目前國內學校教學實際所面臨的問題。相信若能妥善運用到實際教學上，應可改善目前學校教學所面臨的困境，進而提供學生一個健全發展潛能的環境。雖然在聯考和家長壓力下，學校教學中仍存在著教學與社會實際脫節的情形，以致學校教育的理想無法完全落實，學生在校內所學與校外所學存相當差異，甚至扭曲教師與學生間的關係，但相信在教師學生與家長的共同努

力下，明天一定會更好。

參考文獻

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Edited by C. Emerson and M.Holquist. translated by V.W. McGee. Austin · University of Texas Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism · Perspective and method*. Englewood Cliffs · Prentice Hall. Brown, A.L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A., & Campione, J. C. (1993). *Distributed expertise in the classroom*. In G. Salomon & Campione, J.C. (Eds.), *Distributed Cognitions · Psychological and educational considerations* (pp.188--228). Cambridge · Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1985). *Vygotsky · A historical and conceptual perspective*. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition · Vygotsky perspectives*. Cambridge · Cambridge University Press.

- Edwards, D., and Mercer, N. (1987). *Common Knowledge*. The development of understanding in the classroom. London. Methuen.
- Engsetron, Y. (1996). Non scolae sed vitae discimus. Toward overcoming the encapsulation of school learning. In H. Daniels (Ed.), *An Introduction to Vygotsky* (pp.151 | 170). New York. Routledge.
- Hedegarard, M. (1990). The Zone of Proximal Development as Basis for Instruction. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education* (pp.349—371). Cambridge. Cambridge University Press.
- Houser, N., & Vaughan, S. (1995). Meaning in transaction. A socio-psychological reconsideration of teaching and learning. *Curriculum and Teaching*, 10, 17 | 28.
- Lave, J. (1991). Situated learning in communities of practice. In, L. B. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (pp.63 | 82). Washington, DC. American Psychological

Association.

- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontev, A. N. (1981). The Problem of activity in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *The Concept of activity in Soviet Psychology* (pp.37 | 71). Armonk, NY: Sharpe.
- Mishler, E. G. (1979). Meaning in context: Is there any other kind? *Harvard Educational Review*, 49,1 | 19.
- Moll, L. C. (1990). Introduction. In L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociocultural psychology* (pp.1 | 27). New York, Cambridge: Cambridge University Press.

- Palincsar, A. S. (1986). The role of dialogue in providingscaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21, 73 | 98.
- Resnick, L. B. (1989). Introduction. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing , Learning, and Instruction* . . . Essays in honor of Robert Glaser (pp. 1-26). Hillsdale, NJ . . . Lawrence Elbaum Associates, Inc. Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship inThinking* . . . Cognitive development insocial context. New York . . . Oxford University Press.
- Salomon, G., & Campione, J. C. (1993). *Distributed Cognitions* . . . Psychological andeducational considerations. Cambridge . . . Cambridge University Press.
- Tharp, R. (1993). *Institutional and Social Context of EducationalPractice and Reform*. In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for Learning* . . . Sociocultural dynamics in children sdevelopment (pp.269-282). New York . . . Oxford University Press.

- Tharp, R., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life*. Teaching, Learning and Schooling in Social Context. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration. Implications for classroom practice. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 155-172). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and Speech*. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (Vol. 1). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). *The genesis of higher mental functions*. In J. V.

- Wertsch (Ed.) , The conceptivity in Soviet Psychology (pp.148-188) . Armonk, NK · Sharpe.
- Wertsch, J. V. (1991) .Voices of the mind. Cambridge MA · Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1985) . Culture, Communication, and Cognition. Cambridge · Cambridge University Press.
- Wood, T., Bruner, J., & Ross, (1976) . The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

