

第一章

合法的边缘性参与

被看作情境性活动的学习以我们称之为“合法的边缘性参与”的过程作为自身的核心定义特征。据此，我们的用意是引起对以下观点的注意：学习者不可避免地参与到实践共同体中去，而且知识和技能的掌握也要求新手充分地参与到共同体的社会文化实践中去。“合法的边缘性参与”提供了论及新手与熟手之间的关系，讨论活动、身份、人工制品以及知识与实践共同体的一种方式。它还涉及新手逐渐成为实践共同体一分子的过程。通过逐渐达到的对社会文化实践的充分参与，一个人的学习意图被调动起来，学习的意义也在形成。这一社会过程确实包括对知识性技能的学习。

为了说明我们对“合法的边缘性参与”的兴趣，我们试图传达出对由它开拓的前景的理解以及由它而引起的各种问题。既然这一概念对于我们思考“学习”问题变得日益重要，概述其历史不愧为一个好的起始方式。我们的写作（最终逐渐形成了此书）初衷是为了挽救有关学徒制的设想。1988年，作为团结一致的象征，同时也作为有关“学习本质”讨论的焦点，关于“学徒制”的观点响彻整个学习研究协会（the Institute for Research on Learning）。我们和我们的同事们开始讨论作为学徒的学习者，充当师傅的教师和计算机，并且谈到认知学徒制、学徒式学习，甚至把生活也看作学徒制。这证明当时没有人确切地知道

这一概念的意思。此外，这种学徒制还被理解为“情境学习”的同义词，对于后者我们的理解同样是不确定的。然而，学徒制已逐渐成为又一种理解广谱的学习—研究问题的“灵丹妙药”，它也因此处于变得毫无意义的危险之中。

驱动这项工作的还有其他方面的考虑。我们自己早期有关西非的手工艺学徒式学习，智能助学系统，以及技术的文化透明性的工作对于开发一种适宜的学习理论似乎都是相关的，但同时又是不足的，这使我们迫切地感到我们需要这样一种学习理论。实际上，我们的核心思想的形成正是在我们达到这样一种认识以后，即学徒制与对待技术的开发和理解的“透明玻璃箱”式方法的最吸引人的特色可以被描述和分析为实践共同体中“合法的边缘性参与”。

有关通过学徒制学习在某种程度上就是合法的边缘性参与这一观念，是在对利比亚 Vai 和 Gola 两地裁缝的手工艺学徒制的研究中首次提出来的 (Lave, in preparation)。在当时的情境下，仅仅是在针对一系列问题进行分析的范围内对裁缝的学徒们进行观察。这些问题是：在不受指导、检查或降格为裁缝日常任务的机械模仿者的情况下，学徒们是如何投入学习经验的一般的、结构化的范式的；而且他们是如何几乎毫无例外地成为熟练的、受人尊敬的裁缝师傅的。然而，困难的是区分使得 Vai 和 Gola 两地的学徒制同样有效和良好的具有历史和文化特点的环境，正如通常所暗示的，从对学校教育和学校实践的批判角度，或从比较一般的情境学习的理论角度，学徒制被认为是一种教育形式。这一切加深了一般意义上的混淆，这激励我们承接这个项目。

在过去的两年里，我们一直试图澄清这样一种混淆。在这一过程中有两个时刻尤其重要。在认知和教育研究中运用“学徒制”在很大程度上是隐喻性的，尽管“学徒制”作为一种真实的教育形式无疑已经经历了具有历史和文化的独特体现的漫长而变化的系列。我们逐步地开始相信我们必须重审思索中的“学徒制”和学徒制的历史形式之间的关系。这一点让我们坚持区别我们用以分析教育形式的理论框架和学徒制的具体的历史案例。反之，这又引领我们去探索

作为‘情境性学习’的学习。

其次,‘情境学习’概念要比‘情境中的学习’或‘做中学’这些传统概念包含更为广泛的意义,在传统意义上,前者可以作为后两者的一个粗略的替代品。但是,为了对这种直觉进行有效而清晰的表述,我们需要对作为一种理论观点的“情境性”做更好的刻画。澄清情境学习概念的意图,引导我们从批判的角度关注该理论。并做进一步修正,由此引出了我们现在的观点:学习是构成社会实践整体的一个不可或缺的、不可分割的方面。鉴于以上考虑,我们一直试图在“合法的边缘性参与”的标题下获得这一新的观点。

依次讨论每一次的转变,或许可以帮助澄清我们为什么将学习刻画为实践共同体中合法的边缘性参与的原因。

一、从学徒制到情境学习

详细说明学徒制的传统形式和作为一种历史—文化理论的情境学习之间的严格区分,要求我们停止用学徒制的经验案例作为审视所有学习形式的透镜的尝试。在此基础之上,我们开始重新考虑学徒制的各种形式,这些形式是我们最为熟悉的,而且这些形式是在更为广泛的理论目标的背景中被作为有效学习的模型的。尽管如此,学徒制的一些具体案例在发展和验证一种情境学习理论的过程中还是非常有意义的,因此,我们将继续运用这些研究以形成我们的观念。同样,我们也许会致力于一些社会化的研究,毕竟儿童是成人社会生活中最典型的合法的边缘参与者。但是,学徒制的各种形式极好地引起了我们对情境方式学习的兴趣,这是对作为和成为世界的复杂的、完全的文化—历史参与者的转变可能性的兴趣,而且为此目的似乎难以想出一个比较合适的社会实践的范围。当我们发展出针对情境化的不同观点的一套更全面的看法时,学徒制的传统案例和情境学习理论的区别也被强化了。目前存在的对“情境学习”,或更

通俗一点说“情境活动”意义的困惑，源于对这一概念的不同阐释。在某些场合“置于情境之中”好像仅仅意味着人们的某些想法、行动处于某一时空中而在另外场合，这似乎又意味着思想和行动似乎仅仅在狭义上是社会性的，即仅指涉及他人，或者是直接依赖于引起些思想和活动的社会场景的意义。类似于索引性的朴素观点，这些阐释类型通常仅仅将部分活动情境化。

然而 在我们正在发展的“情境活动”概念中 活动的情境性看来不是指日常活动的一种简单的经验属性，也不是对有关非正式的、基于经验的学习的传统悲观主义的矫正。相反的，它具有一种一般理论观点的真正意义，其基本主张涉及知识和学习的相关特点；意义的协商性特点；学习活动对于从事学习者的相关（吸引，困境驱动）的本质。这种观点意味着没有一种活动不是情境性的。它所暗示的重点是涵盖完整的人的全面充分的理解，而不是“被动地接受”大量有关世界的事实性知识；它强调与世界的交互活动；强调主动行动者（agent）、活动和彼此相互构成的世界。

我们已经发现，从我们的理解中逐渐呈现出来的有关情境活动和情境学习的最新概念，经常会引起阻力，因为它似乎总是带有涵义的狭隘性、特殊性以及受到既定时间和任务的限定。这种对情境学习的错误解释需要评注。（我们自己反对建立涉及情境学习的理论与之有所不同，这很快会变得清晰）首先要考虑的是，即使所谓的普遍性知识也只能在个别情况中起作用。一般性通常与抽象表征、与去与境化相联系。但是，抽象表征要具有意义，除非它能够具体针对身边情境。此外，一条抽象原则的形成和获得本身就是特殊情况中的个别事件。通晓一条一般规则本身并不能保证它可能承载的共性能适用于与之相关的个别情况。从这一意义而言，任何“抽象的力量”也完全是处于情境中的，存在于人们的生活中，存在于使之成为可能的文化中。另一方面，世界有其自己的结构，所以特殊性总是寓于一般性之中（在这个意义下一般性不同于抽象性）。这就是为什么故事在传达思想时变得如此有力，甚至常常比这种思想本

身的清晰表述更有力。所谓的一般知识并不比其他“各类”知识更享有特权。它同样只能从具体情况中获得，而且必须应用于具体情况。任何形式知识的一般性的力量总是在于，通过建构现有情况的意义重新协商过去和未来的意义。

二、从情境学习到合法的边缘性参与

这将我们带至观点的第二次转变，这次转变引导我们对作为合法的边缘性参与的学习进行探索。情境学习的概念现在看上去像一个过渡性的概念，是一座联结两种观点的桥梁：一种观点认为认知过程（也就是学习）是首要的，而另一种观点认为社会实践才是首要的，是具有生产能力的现象，而学习是其特点之一。在这两种学习理论之间存在着鲜明的对比。在一种学习理论中，实践（在狭义的、可重复的意义上）被包括在学习过程中；在另一种学习理论中，学习被作为构成整个实践（在历史的、能动性的意义上）所必需的一个方面。我们认为，学习不仅仅处于实践之中——就像它仅仅是发生在某处的一些独立的、可具体化的过程；学习是栖居世界中具有能动性的整个社会实践的一部分。本专著最为关注的问题是将上述思想转化成对于学习的一种独特的分析方式。合法的边缘性参与是作为投入社会实践的描述符提出来的，这种社会实践要求学习必须作为整体必不可少的组成部分。

在对与学习的社会实践理论相关的分析性问题进行讨论之前，为了使合法的边缘性参与这一概念清晰化，我们需要对术语的选择及其所反映的焦点问题进行讨论。该概念的复合特征以及不难针对其每个组成成分提出对立面的事实，可能会产生误导。这一切似乎非常自然地将其分解成三对相对立的概念：合法的与不合法的；边缘的与中心的；参与和不参与。但是，我们打算对这一概念作整体的把握。合法的边缘性参与的每一方面在解释其他方面时都是必不可少的，而且不能孤立地加以考虑。其各组成部分促进不可分割的各个方面，

它们的联合体创造了共同体成员的一道风景，其中包括形状、程度以及质地等等。

因而在此处所提出的术语中不太可能存在诸如‘不合法的边缘参与’的东西。参与的合法性所采取的形式是归属途径的一个限定特征，因此它不仅仅是学习的一个重要条件，而且还是其内容的一个构成要素。相类似的，关于“边缘性”也不像在实践共同体中的“中心参与”那么简单。边缘性意味着置身于由某个共同体定义的参与领域中多元化的、多样性的、或多或少地投入和包含于其中的存在方式。边缘性参与关系到在社会世界的定位。变化着的定位和观点是行动者的学习轨道、形成中的身份和共同体成员资格的一部分。

此外，合法的边缘性是一个复杂的观念，它暗示着包含权力关系的社会结构。作为一个人在其中朝着更深入的参与前行的地方，边缘性是一个授权的位置；作为一个人（通常是以合法的方式）受阻于充分参与的地方，从更广泛的整个社会的观点看，它就是一个被剥夺权利（disempowering）的位置。除此之外，合法的边缘性可以成为清晰表述相关共同体时的一个位置。从这一意义而言，合法的边缘性本身就是拥权和失权的源头，在支撑或妨碍实践共同体中的清晰表述和互换时，合法的边缘性的这种模棱两可的潜在可能性反映出这一概念在提供对某一关系网络的通路时的关键作用，否则这些关系就不被认为是相关联的。

鉴于共同体的复杂性和区别化的本质，看来重要的并不是将某一共同体中的向心参与的终点归结为一种统一的或单一的中心，或归结为一种技能获得的线性观念。在实践共同体中没有被标明为“边缘”的地方，而且最显著的就是，它没有单一的核心或中心。中心参与（central participation）暗示着该共同体有一个中心（自然的、政治的、或隐喻的）这个中心涉及个人在其中的位置。完全参与（complete participation）则意味着有一个知识或集体参与实践的封闭领域，在这种条件下新手的“获得”或许能达到可测量的程度。我们所选择的是要

求由边缘性参与引导所至的充分参与 (full participation)。充分参与的目的是能公正地对待包括在共同体成员各种不同形式中的关系的多样性。

然而，充分参与只是与我们所了解的边缘性的一个方面相对立：它将重点放在部分参与没有涉及到的东西。我们所用的边缘性也是一个积极的术语，它最明显的反义词是对进行着的活动的的不相关性或非相关性。新手的部分参与并不意味着‘脱离’兴趣的实践，此外，它还是一个动态概念。在这个意义上，当边缘性被赋予权力时，它暗示着一种开放的通道，一种为了理解的目的通过逐渐增长的进入通达源头的途径。如果要获得自己充分的分析潜能，边缘性参与本身固有的模棱两可性必须与合法性、与资源的社会组织和控制等议题相关联。

三、一种有关学习的分析观点

随着这个项目形成过程中一种观念的转变，我们一直致力于确立我们关于学习的历史-文化理论，这不应该仅仅是对学徒制的具体案例或其他任何教育形式的抽象概括。另外，我们也逐渐意识到一种情境活动的理论对抽象和 / 或概括意义的挑战，这种认识使我们反对那些对“知识”进行抽象或 / 和概括的传统读物。我们的主张赞成将学习具体化为一种活动类型的情境活动理论转变为将学习看作一切活动的一个方面的社会实践理论。这一主张一直引导我们考虑应该如何思考我们的实践。而且，这也显示了一个两难境地：我们如何能够声称正在设计一种学习的理论观念，而事实上又不从事前面我们恰恰反对的抽象活动呢？

存在着若干种经典的二元对立，在很多与境中它们被认为是同义的，或几乎是同义的，抽象—具体、一般—特殊、关于世界的理论—做如此描述的世界，理论是概括的和抽象的，而世界则是具体的和特殊的。但在支持社会实践理论

的马克思主义者的历史传统中，这些术语具有彼此的不同关系和不同意义，它们也是一般社会分析方法的一部分。该方法并不否认存在一个通常被感知为某些特殊事物集合的具体世界，正如它有可能提出有关该世界的简单、空洞、抽象的理论命题。但是，这两个可能性并没有被认为是兴趣的两极。取而代之的是二者都为开始探索和产生对多方面决定的、多样性统一的——亦即具有复杂性的具体的——历史过程的理解提供了出发点，各种特殊的事物（包括最初的理论）都是这一历史过程的结果（Marx, 1857; Hall, 1973; Lyenkov, 1977）。理论学家们正试图用一种分析的方法来重新恢复这些关系，使那些明显的“自然”范畴和社会生活形式转变为对我们理解力的挑战——即理解它们是如何（以历史的、文化的方式）被生产和再生产的。其目的，按马克思的一段引人注目的论述，以上所进行的研究的目标就是“（同时从特殊的和抽象的）上升到具体”。

现在 我们也许会更清楚为什么把‘合法的边缘性参与’单纯当作‘学徒制’的精华或一个从学徒制的示例中概括出来的一种抽象过程来理解是不合适的。（确实，针对学徒制这一概念，应该像针对其他教育形式一样，提供同样的分析杠杆。）因此我们将合法的边缘性参与理论化，并不以抽象为目的，而是试图探索它的具体关系。以此方式来考虑像“合法的边缘性参与”这样的概念，是为了证明它的理论重要性是源于其内在联系的丰富性：运用历史的术语、穿越不同时代并跨越不同文化。这或许会更好表达我们用具有历史、文化意义的具体“概念”去描述作为一种“分析的观点”的“合法的边缘性参与”。在此后的论述中 我们将交替运用这两个术语。

四、关于合法的边缘性参与

到现在为止，我们并没有以任何实质方式谈及学校，也没有揭示我们的工

作对学校教育的意义。至今我们一直回避学校学习问题，这是我们有意识的决定，作为一个不由自主地进入我们讨论的议题，学校学习问题并不总是易于跟踪讨论的。尽管我们在不同地方提及学校教育，但我们一直克制自己以系统方式去对待这个问题。有必要指出我们这种克制的理由，部分的是因为这样做或许有助于更深刻地阐明“合法的边缘性参与”这一概念的理论地位。

最初，当我们开始关注合法的边缘性参与时，我们首先打算以一种崭新的眼光看待学习。无论是为了我们自己的探究意图，还是为了说明我们的理念，学习和学校教育议题似乎也已经变得与一般文化发生深刻的相互联系。更为重要的是，作为教育形式的学校教育声称知识是可以去与境化的，然而，作为社会机构和学习场所的学校自身又构成了非常特殊的与境。因而，对置身于一定的情境之中的学校学习进行分析就需要采用一种多层次的观点去看待知识和学习是怎样成为社会实践的一部分的，而社会实践自身就有资格成为一个重大项目。最后，但相当重要的是，有关学校教育有效性的源泉（表现在教学中，在学校改变人的特殊性中，在学校因此而著称的反复灌输的独特方式之中）的普遍主张，是跟我们采取的情境性观点相抵触的。所有这一切意味着我们有关学校教育的讨论常常是相抵触的，甚至是相对立的。但是，我们并不打算主要通过包括学校教育在内的任何教育形式的对照来解释我们的思想，并建立我们的理论。我们希望发展一种立于自身的学习理论，该理论保留对学校教育和未来其他特殊教育形式的分析。

为此 我们必须强调的是，“合法的边缘性参与”本身不是一种教育形式 更不是一种教育策略或教学技术。它是一种分析学习的观点，一种理解学习的方式。在我们继续我们的论述时，我们希望能够澄清一点，不管何种教育形式为学习提供与境，或者是否存在何种有特定意图的教育形式，通过合法的边缘性参与进行的学习都会发生。确实，这种观点从根本上对学习 and 有着特定意图的教学作了区分。这种区分并不否认学习会在教学中发生，但是也不把刻意的教

学本身作为引发学习的源泉与理由，因此并不减弱这一主张，即所学的东西与所教的东西的相关是存有疑问的。无疑，合法的边缘性参与的分析观点能够——我们希望它一定能够——通过重新阐明学习过程，通过引起大家对那些可能被忽略的学习经历的关键方面的注意，来促使教育做出正确的努力。但这完全不同于将约定俗成的价值观归属于合法的边缘性参与这一概念，也不同于为达到教育的目的而提出的‘运用’或‘操作’这一概念的方式。

即使我们决定在工作的初始阶段把学校教育议题暂时放在一边，我们还是被说服应该从“合法的边缘性参与”所提供的一些观点出发去重新考虑学校教育，这必定将是一个很有成效的运用。这样一种分析将从形成拥有熟练技艺的身份的可能性方面提出有关学校教育在一般共同体中的地位的问题。这些问题包括有关学校实践与那些共同体的关系的问题，学校打算“传递的”知识正是在这些共同体中被确定范围的，同样，还有涉及学校教育世界与更为一般的成人世界之间关系的议题。这项研究还会引发有关纳入实践共同体的学校自身的社会组织问题，这样的社会组织既可以是正式的，也可以是间质的（*interstitial*），并具有不同的成员组织形式。我们将预言，这样一项调查研究将比有关课程或教学实践的研究，为确定学生学什么和不学什么以及所学东西对他们意味着什么，提供更好的支撑与境。

根据合法的边缘性参与考虑学校教育，这只是若干方向中的一个，这些方向似乎都能根据实践共同体中的合法的边缘性参与，促进对社会实践的当代或其他历史形式的分析。这里存在着一些核心问题，本专著仅仅简单涉及，这些问题应该受到更多的关注。“实践共同体”概念在很大程度上作为一种直觉的观念被保留下来。此处，这一概念适用于某种意图，但是这种意图必须更严谨地加以对待。尤其是，有关权力的不平等关系必须以更为系统的方式纳入我们的分析。透过历史可以认识到，对于学校资源的霸权和对充分参与的疏离是参与的合法性与边缘性在其历史实现中的形成所固有的。这对于更好地理解这

些关系是如何生成具有间质性特征的实践共同体的，以及如何修整拥有熟练技艺身份的可能性是有用的。

五、本专著的组织结构

通过简要的历史追溯 我们试图表达“合法的边缘性参与”的核心概念是如何以及为何引起我们的理论兴趣的。下一章，我们将把这一历史放在更广泛的理论与境之中，并进一步研究有关学习的一些假设；我们把自己的观点和有关内化、身份建构和实践共同体的产生等一些传统观点加以对比。在第三章中，我们提供了五个有关“学徒制”研究的节选并将它们作为通过“合法的边缘性参与”学习的例证加以分析。这些研究提出了一系列的问题：学习和教学法的关系、知识在实践中的地位、了解既定场域中学习潜力的重要性、语言在“实践中的学习”中的运用、在形成充分参与的身份中使知识体现对于学习者的价值。我们对这些问题的讨论引发了对深植于合法的边缘性参与中的基本矛盾的审视，以及这样一些矛盾是如何卷入不断产生的变化之中的（第四章）。在结论中，我们强调将分析的重点从作为学习者的个体转移到作为社会世界参与的学习，以及从认知过程的概念转移有关社会实践的更具包容性的观点的重要性。

第二章

实践、人与社会世界

所有的学习理论都建立在有关人、世界以及二者关系的基本设想的基础上，我们认为这本专著阐明了作为社会实践的一个维度的一种学习理论。事实上，“合法的边缘性参与”概念提供了一个框架，以便把情境活动理论和有关一定社会秩序的生产和再生产的理论融合在一起。这二者过去往往是被分别对待并有着截然不同的理论传统。但是，它们之间也存在着共同的基础，据此可以探索它们的完整性、构成关系、需要以及在一种社会实践理论框架内的影响；在此社会实践理论中，生产、改造以及个人身份的改变，实践中高知识技能以及实践共同体都在我们从事日常活动的栖居世界中得以实现。

一、既定文化的内化

传统的解释将学习视作一个过程，学习者通过这一过程内化知识，无论知识是被“发现”的还是由他人“传递”的或者是在与他人的“交互中体验”到的。这种对内化的关注并没有遗忘学习者、世界以及二者之间未被揭示的关系的本性；但它只能反映与这些问题有关的意义深远的假设。该观点在内在和外在之间采用了鲜明的“二分法”，表明知识大部分是属于脑的并把个体看作毋庸置疑

的分析单位。此外，作为内化的学习还很容易被解释为毫无疑问的吸收既定知识的过程，被看成一个传递和同化的问题。

内化甚至成为一些有关学习的研究工作的中心，这些研究明确关注学习的社会特征，比如在维果茨基的研究工作中。我们知道维果茨基的最近发展区的概念已经容纳了大相径庭的解释，根据这些解释，内化概念扮演着不同的角色。这些解释可被粗略地划分为三类：第一，最近发展区通常被描述为学习者分别在独自工作时间和受更有经验的人的帮助或与他们合作时所表现出来的解决问题能力之间的差距。这个“脚手架”式的解释激励着这样一些教学方法，这些方法明确地为以后需要独立完成任务提供了最初的支持（Greenfield, 1984; Wood, Bruner, and Rose, 1976）。若想知道对这一立场的批评，参阅 Engestrom, 1987; Griffin and Cole, 1984)。第二，一种“文化的”解释所作的分析认为，最近发展区是由社会历史脉络所提供的文化知识（通常通过讲授获取）和个体的日常经历之间的差距（Davydov, Markov, 1983）；赫德伽阿德 Hedegaard, 1988)认为，最近发展区是所理解的知识（由教学提供的）和积极的知识（个体自己拥有的）之间的差距。这种解释依据的是维果茨基对科学概念和日常概念做出的区分，以及他的看法，即一个成熟的概念是在概念的“科学版本”和“日常版本”融为一体时获得的。在这两种有关“最近发展区”概念的解释中，学习的社会特征大多包括在一个小的社会性“氛围”内，这为被视作特定文化的个体化获得的内化过程提供了输入。对于学习在社会世界结构的更为宽泛的与境中所处的位置目前还没有得到说明（Fajans and Turner in preparation）。

在苏联心理学的传统中，维果茨基的研究工作是十分突出的，该传统的当代发展包括活动理论（Bakhurst, 1988; Engestrom, 1987; Werlisch, 1981, 1985）和批判心理学（Holzkamp, 1983, 1987; Dreier 在版；同样可以查阅 Garner, 1986）。在这些最新发展的脉络中，对最近发展区的第三种解释采用了“集体主义”或者“社会的”观点。恩格斯特朗（Engestrom）将最近发展区定义为“个

体的日常行为和社会活动的历史新形式之间的差距，这种差距可以作为解决潜藏于日常生活中的双重约束的方法以集体的方式产生”（Engestrom, 1987: 174）。根据这种有关最近发展区概念的社会性解释，研究者倾向于将精力集中于社会转化的过程。他们与我们有着共同的兴趣，即将有关学习的研究延伸至教育组织之外，将社会世界的结构纳入分析的范围，并着重考虑社会实践的矛盾本质。我们更多地强调在不断变化的共同实践的背景下，社会文化的转变与新手和熟手间不断变化着的关系之间的关联问题。

二、社会实践中的参与

相对于学习作为内化，学习作为对实践共同体的不断增强的参与关注的是在世界中行动的完整的人。从参与的视角考虑学习，将注意力集中在这样一些方式上，通过这些方式学习成为一整套不断展开的、持续更新的各种关系，这当然与有关人及其行动，以及世界的相关观点相一致，这也是一种典型的社会实践理论。

通过参与前进中的社会世界 建立有关社会实践、实际运用、活动和人类认知的理论，是社会科学中一种长期的马克思主义的传统，它通过建立有关实践的当代人类学和社会学的理论非常直接地影响着我们。在布迪厄（Bourdieu）的《实践理论大纲》中，早期对结构理论和现象学理论的批判，从一个没有指挥的交响乐团、没有规则的调节、具体的实践和与某一阶层的习惯相协调的文化特质的视角出发，提出与二元论决裂的可能性（这是至关重要的）。这种二元论迫使人们简化他们的心智，将智力过程变为工具理性主义，使学习成为对知识的获得（二元论的话语甚至有效地把这些简化从全身性参与的日常世界中分离出来）。坚持动机、欲望和真实关系的历史本质，据此，社会经验和以文化为媒介的经验，对实践中的人是有效的，这对于发展一种实践理论所要实现的目标是

关键的。在建立有关实践、实际运用的理论时，同样需要一种有关人的能动性 (agency) 的概括的观点 (e. g., Giddens, 1979)，该观点强调在主动行动者 (agent)、世界和活动的实践中的整合 (Bourdieu, 1977; Ortner, 1984; Bauman, 1973)

简言之，一种社会实践理论强调主动行动者与世界、活动、意义、认知、学习和识知之间相互依赖的关系。它强调意义固有的社会协商特性，以及活动中的人的思想和行动的引人注意的有关特性。这种观点还主张学习、思考和识知是活动中的人们中间的关系，这种活动处于、关于或源于以社会、文化方式建构的世界之中。这种世界是以社会的方式构成的；以活动的客观形式和系统为一方，以主动行动者对它们的主观和主体间的理解为另一方，以互动的方式既构成世界，又构成其具有丰富经历的形式。有关以社会方式构成的世界的知识是以社会方式为中介的和开放的。这个世界对于特定参与者的意义、它的各种设备、人与世界的关系以及人在世界中的关系是被生产和再生产出来的，并在活动过程中发生变化（这包括语言和思维，但不能简化成其中的任何一个）。在一种实践理论中，在社会世界中的认知和交往以及与社会世界的认知与交往是置身于正在进行中的活动的历史发展中的。因此，它是一种批判的理论；社会科学家的实践必须像被研究的其他任何实践那样在同样的历史、情境性的条件下被进行分析。思考学习的方式之一是把学习看作是历史的生产、转化和人的变化，或者换一种方式说，在一种彻底的社会实践的历史理论中，赋予人的生产以历史的意义必将导致对学习过程的关注。

让我们从这样一种相关的观点返回内化问题。首先，赋予学习过程以历史的意义使作为一个普遍过程的“内化”的非历史观徒有虚名；继而，所宣称的有关人、世界和活动、参与的相关理解，处于我们有关学习的理论的核心。这种理解既不能作为知识结构而被完全内化，也不能作为工具性的人造物或拱形活动结构而被完全外化。参与总是建立在对世界意义的情境性协商和再协商的基

础之上。这意味着理解和经验存在于持续的互动之中——事实上，它们是以互动的方式构成的。这样，参与的含义就消除了大脑的活动和具体活动之间、沉思和投入之间、抽象和经验之间的分裂。人、行动和世界是与所有的思想、言语、识知和学习紧密不可分的。

三、学习中的人与身份

我们主张，对社会实践的结构以及社会实践参与的关注，明确地将关注的焦点放在人的身上，这一主张最初可能显得自相矛盾。因为，大多数学习理论所特有的认知中心的个人主义方面似乎集中注意的也仅仅是人。给首先作为“认知”实体的人绘制一幅图画，往往能促进一种关于知识、技能、任务、活动和学习的非人的观点。结果，不管是理论分析还是指导性说明都倾向于受参考资料的驱使以求将“知识领域”具体化，而且还受到被理解为获得和同化的普适性学习机制的一般需求所强加的束缚的驱使。相反，坚持从社会实践开始，坚持使参与成为关键过程，坚持将社会世界置于分析的核心，这一切似乎只会淡化人。然而，事实上，参与社会实践——不管是主观还是客观的——都表明十分明确的对人的关注，但这是作为世界中的人，是作为某个社会文化共同体中的成员。这种关注又促进了这样一种观点，即识知是特定的人在特定的环境下的活动。

作为社会实践的一个方面，学习包括的是完整的人；这不仅暗示着与特定活动的关系，还暗示着与社会共同体的关系——即意味着要变成一个充分的参与者、一个成员、一种类型的人。在这种观点中，学习只是部分地，经常还是附带地，暗示变得有能力进入新的活动，有能力履行新任务和发挥新功能，有能力掌握新的理解。活动、任务、功能以及理解力是不能孤立存在的；它们是更为广泛的关系体系的一部分，在这些关系中它们有着各自的意义。这些关系体系产

生于社会共同体，并在其中得到再生产和发展，这些社会共同体部分地是人们的关系体系。人受限于同时也限制着这些关系。就这些关系体系所允许的可能性而言，学习意味着成为另一个人。忽略了学习的这个方面就会忽略学习包括身份建构这个事实。

视学习为合法的边缘性参与意味着学习不仅仅是获得成员资格的一个条件，而且学习本身就是成员资格逐渐形成的形式。我们把身份理解为人与其在实践共同体中的位置和参与之间的一种长期的、现存的关系。因而，身份、识知和社会性成员资格相互之间是彼此需要的。

在对人的定义作‘去中心’的努力和依据‘完整的人’的概念去努力达到对主体 (agency) 概念的丰富认识之间似乎存在着矛盾。我们认为，这两种趋向不仅是兼容的而且相互包含，如果一个人采纳了我们有关人和学习的相关观点：一个人正是通过以相关术语表达的有关“去中心”的理论过程，去建构一种有关“完整的人”的强有力的观念，这种观念公平地对待人们借以在实践中自我定义的多重关系。吉登斯 (Giddens, 1979) 主张一种去中心的观点，这种观点可以避免陷入有意设想的“结构性决定”的陷阱，它把这种去中心的观点视作投身于一种缄默实践的情境脉络中的一种进行中的监控的反思时刻流。我们进一步认为这个反思时刻流是围绕着参与的轨道组织的。这意味着在实践共同体中不断变化的成员身份如同参与一样，既不能被充分内化也不能被充分外化。

四、社会世界

如果说参与社会实践是学习的基本形式，那么，我们需要一个关于社会世界的研究得更为充分的观点。就典型性而言，当理论从根本上与学习的情境性本质有关时，这些理论往往只通过考虑其直接与境来表达它的社会文化特征。例如，儿童的学习活动通常是作为定位于教学环境并发生在教育意图的与境中