



OSID

幼小衔接中“认识发生”问题分析

——基于皮亚杰发生认识论的思考

方 芳

(南京师范大学 教育科学学院, 江苏 南京 210097)

摘要:近十年来,幼小科学衔接问题亟待改善。皮亚杰的发生认识论思想,有助于进一步看清问题所在,发现幼小衔接过程中认识主体被置换、认识过程被省略、认识阶段被忽视等问题,从而把握幼儿的“何以发生”及“何以可能”的问题。幼小科学衔接须做到真正以儿童为中心,深刻理解幼儿才是真正认识主体。尊重儿童认识发展的规律,并且重视儿童已有的认知结构,在此基础上支持幼儿建构自己的认识,从而促进他们获得智慧、美感、社会交往等方面的持续进步。

关键词:幼小衔接;认识发生;皮亚杰

中图分类号:G64

文献标识码:A

文章编号:1008-6390(2023)01-0076-05

2013年,有学者提出,幼小衔接主要问题之一便是以幼儿教育小学化作为幼小衔接的主要方式^[1]。近十年过去,幼小衔接的问题不仅没有改善,反而有愈演愈烈之势。甚至到了大班下学期,部分幼儿园出现了“空巢”现象,幼儿被家长接走,去参加社会机构的幼小衔接班。幼儿园和家长受某种实用逻辑或功利主义导向的影响,让幼儿在大班阶段提前学习小学课程内容。幼儿在家长的安排下进入各种幼小衔接班,为幼儿在写字、拼音、上课习惯等方面打下基础。这看似“合情合理”的做法,却暗藏了两种危机。第一,幼小衔接被窄化为了“知识衔接”。第二,幼小衔接的方式被固化成了“重复训练”。这样的幼小衔接虽然在短期内会有一定效果,但从根本上看已经违反了幼儿身心发展规律。即使帮幼儿在小学入学时取得一定成绩,但在将来的可持续发展、学习兴趣培养等方面皆有可能产生不良影响,甚至有可能让幼儿对学习产生抵触情绪。为了改变违背儿童身心发展和学习规律的做法,2022年4月,教育部印发了《关于大力推进幼儿园与小学科学衔接的指导意见》(以下简称《指导意见》),旨在加强对当前幼小衔接的规范管理,着眼

于发展有利于幼儿终身发展的学习习惯与能力,促进幼儿未来学习可持续性的发展。已有研究关于幼小衔接探讨聚焦于宏观的政策研究或针对具体的现实困境提出方案,理论分析也从利益相关者的成人视角逐渐转向诠释主体感受的儿童视角^[2]。但在儿童视角上,幼小衔接过程中幼儿的学习、认识如何发生、衔接等方面的研究未能更进一步。认识活动如果对自身缺乏认识论的敏感,就缺少了自我反思的自觉性^[3]。幼小衔接作为教育活动,必然包含某种教育认识论。反思当下幼小衔接所包涵的认识论,有助于我们对其进行深入理解。将幼小衔接问题放置于认识论的视野下,就为现实的教育问题寻求某种知识论的支持或依靠,有利于追溯到问题更深入和更具有普遍性的根源。

皮亚杰从心理学分析出发,通过理解概念、思维运算在个体心理上的发展而建立起有关人类认识发生、发展的基本理论。他的认识发生学思想,有助于进一步看清幼小衔接的问题所在,有益于从认识论视角看待幼小衔接以及把握在这一过程中,幼儿的“何以发生”及“何以可能”的问题,进而提出幼小衔接的科学路径。

收稿日期:2022-11-09

基金项目:国家社会科学基金教育学一般项目“新时代儿童格局培育的时空路径研究”(BEA210111)

作者简介:方芳,博士研究生,研究方向:学生发展与教育。

一、皮亚杰的“认识论”思想

皮亚杰晚年(1970)在其著作《发生认识论原理》中系统阐述了发生认识论的主要观点。该书是在他出版一系列多年儿童心理发展实验成果《发生认识论研究报告》基础上整理出版的。

(一)认识何以发生

虽然皮亚杰被人们广为人知的是他在心理学上的成就,但其在哲学认识论上独辟蹊径的研究也渐被认可。其著作引言中有这样一句话:“正如这段话所说的那样,这方面(研究中包含心理学的方面)是作为一种副产品出现的。他同时承认我们的研究目的在本质上是认识论的,他使用坚定的依赖经验事实的手法研究了一些迄今还是纯哲学的问题”^{[4]17}。可以看出皮亚杰本人十分认可美国心理学会对他研究工作的评价,尤其是看到他对哲学认识论的研究。他完整提出了关于认识发生的整体观点:认识既不是起因于一个有自我意识的主体,也不是起因于业已形成的(从主体的角度来看)、会把自己烙印在主体之上的客体;认识起因于主客体之间的相互作用,这种作用发生在主体和客体之间的中途,因而同时既包含着主体又包含着客体,但这是由于主客体之间的完全没有分化,而不是由于不同种类事物之间的相互作用^{[4]21}。同时,皮亚杰还对这一论断进行剖析,认为“既不存在一个认识意义上的主体,也不存在作为客体而存在的客体,又不存在固定不变的中介物,那么,关于认识的第一个问题就是关于这些中介物的建构问题:这些中介物从作为身体本身和外界事物之间的接触点开始,循着由外部和内部所给予的两个互相补充的方向发展,对主客体的任何妥当的详细说明正是依赖于中介物的这种双重的逐步建构”^{[4]22}。从他的分析可以看出,认识的发生并不是单纯地由主体或客体决定。首先,主体无法自动产生认识;其次,客体不会自动到头脑中形成认识。认识形成发生需要有起桥梁作用的中介物,发生于主体与客体的中途,起中介作用的是活动本身,而个体活动产生了新认识。

(二)认识何以发展

皮亚杰不赞同传统认识论,认为其只看到了认识的某些最后结果,即比较高水平的认识。他的研究目的则是要追溯人类认识本身的起源,从最低级的形式追踪到科学思维的发展,这一系列完整的认识发生、发展的过程。他全面展现了认识从最初的婴幼儿时期到后期概念形成的思维运算全过程,并揭示了心理结构及新知识形成的机制;他在分析心理发生的有机体根源基础上,揭示了认识发生的生

物学前提。皮亚杰还谈到认识的结构性,逻辑、数学、物理学的认识都具有结构性,并对这些结构做出建构主义处理,这些认识通过不断的建构,其结构呈现为不断上升的螺旋体。

1. 认识发展的阶段性——四个阶段

在对认识追根溯源过程中,皮亚杰以其生物学、心理学的专业直觉认为一开始在主体和客体之间发挥中介作用的是活动本身,更确切地说是身体活动本身。皮亚杰以考察儿童心理发展来分析认识发生发展的过程,颇有复演论色彩。通过多次反复的实验、验证,皮亚杰将儿童心理发展概括为两个相继发生的活动时期,即感知运动活动时期(概念形成之前)和概念形成时期,并根据认识发展的水平分为四个阶段:

其一,感知运动水平(0~2岁,即婴儿期)。这一时期婴儿认识的萌芽期,是个体活动逐步走向协调的时期。虽然还有赖于具体的实物,但这为接下来表征、思维的出现做准备,因而也标志着认识的发展。婴儿逐步从自我中心化走向主客分化的阶段,能运用从遗传中获得的原始“图式”进行同化,将新活动纳入到已有图式之中,或者进行再生性同化形成新的图式,即协调(顺应)的过程。但此阶段还只是外显的动作过程,要内化为思维运算,还需要经过很长一段时间。

其二,前运算水平(2~6岁,即幼儿期)。这一时期是幼儿语言功能飞速发展,能将外在动作内化为表征,从而建立起符号表征功能。随着年龄的增长,儿童会逐渐脱离对具体活动情境的依赖,可凭借心理符号(主要是表象)进行思维,开始出现处于活动图式和概念之间的“前概念”“前逻辑”。该水平的“前逻辑”是一种不完全的逻辑结构,因为没有达到思维运算特有的可逆性和守恒性^{[4]35}。

其三,具体运算阶段(7~11岁,即儿童期)。这一时期,儿童的概念已经出现,前一阶段的表征图式发展成为运算图式,形成了闭合的、一般的逻辑结构运算。闭合意味着可逆性和守恒性的出现,而守恒是这一阶段的主要标志。这一阶段的儿童思维经过概括化后得到平衡,逻辑数学运算、空间运算等达到此阶段的最高水平,其思维运算已经日臻完善。但此阶段整体运算水平还有限,因为思维运算仍需要具体事物的支持。

其四,形式运算阶段(11~15岁,即少年期)。这一时期的个体思维运算已经超越客观事实本身,将现实纳入可能性与必然性的范围了,具有“超时间性”和“超现实性”,因而无需具体事物作为中介。个体发展到这一阶段,已经具备假设、判断、推理能力。可以

看出,此时个体的思维能力已达到成人的准备阶段。

2. 认识发展的自主性——自我调节系统

皮亚杰认为对认识论的探讨,必须要研究和理解认识发生的生物性根源。拉马克的“经验主义”认为认识是后天获得的,主要是生物通过改变其原有习惯而接收外界环境的烙印而形成的,可以用“刺激—反应($S \rightarrow R$)”来表示有机体对环境的刺激作出反应的关系。但皮亚杰不同意此观点,他认为真正需要关注的是有机体身上能作出反应的某项能力,他将这项能力归结为“同化”。他认为同化才是引起反应的根源。因而,他将公式改写成 $S(A)R$,其中 A 就是同化(assimilation)。皮亚杰认为,同化才是个体在环境刺激后作出反应的根本原因。

拉马克“经验主义”的反面是“成熟主义”,即“先天论”。“先天论”的代表人物有著名语言学家乔姆斯基和生态学家洛伦兹。皮亚杰例举了婴幼儿言语尚未出现之前其感知运动智力已经出现的例子,反驳乔姆斯基的暗含固定内核的生成语法转换规则。洛伦兹提出:“认识的范畴是作为一切经验的先行条件而生物学地预先形成了的,犹如马的蹄和鱼的翅一样作为遗传程序设计的结果。”皮亚杰认为这种“遗传程序设计”过于刻板和过程式化,因而他将目光转移到被拉马克经验主义者所忽视的内源性因素上(非遗传程序设计派生出来的)。他认为在天赋的东西与获得的认识之间不存在一条固定界限,因为这两者之间存在发展的自我调节(self-regulation)区域。“自我调节”不仅是遗传特性传递下去的先行条件,而且比遗传特性传递得更远更普遍,最后还向高级水平的必然性(形式运算)发展。皮亚杰就以往认识论发生向遗传学求助,对将遗传与环境割裂的研究进行反思,认为还是要重新回到遗传和环境相互作用的思路上来。据此,他强调认知结构的生物根源既不是环境、也不是先天预设形成,而是在循环往复的通路中发生作用的、并且趋向于平衡的内在倾向的自我调节作用。

皮亚杰所说的“自我调节”系统,是存在于有机体各个功能作用之上,能反映生命最普遍特性,是机体反应与认知性反应所共有的最一般机制。“自我调节”解释的是形成认识结构的过程,富有动态过程性特点,而不是说明已有的现成、预设的结构。他还描绘了有机体“自我调节”系统工作图景:提供了一个从水平到另一个水平无限重建过程的景象,不是高级形式预先包含在低级形式之中,而是高低级形式之间的联结,由不断的自由调节而实现认识结构的连续性。

二、当前幼小衔接中的“认识发生”问题

在幼小衔接过程中,幼儿最直观的压力感受来自学业压力,主要体现在幼儿的课程学习、课后作业和考试检测等方面^[5]。为了缓解幼儿进入小学后在学业上的吃力,本应全身心准备的幼小衔接却窄化成了“唯知”“唯智”的准备。为了解决知识学习跟不上的问题,在多方面利益主体的共同作用下,幼小衔接中“知识准备”变得尤为关键。对升小学来说,一定的知识准备和积累是必要的,但知识准备为何成了沉重负担,一直都是幼小衔接研究中所批判的但又未能得以彻底廓清和解决的问题,这需要深入剖析当前幼小衔接中所存在的“认识发生”问题。

(一) 认识主体被置换

受成人话语体系影响和现代知识目标本位的作用,当前幼小衔接过分重视知识的学习。成人认可的知识,对幼儿来说是一种观念和符号。成人普遍认为,幼儿本身没有创造这些符号的能力和 value,这让幼儿从一开始就变成了被动接受的容器。幼儿本应作为认识主体,但被替换了。在与知识符号、社会环境等互动的过程中,出现了认识主体缺席的遗憾。出于效率与结果的考虑,幼儿没有认识的机会。教师、补习班的教师代之以劳,将所有的知识内容概念化,再以复制的方式传递给幼儿。幼儿作为认识主体的能动性和主动性丧失了,认识没有办法真正发生。在这场“学习”之中,仿佛家长、各科培训教师都参与着喧哗,幼儿在短时间内也能从“目不识丁”转变为能看能读能写。离开幼儿已有的知识经验、主观感受、体验、情感态度去学习,势必会造成认识主体本身的缺失,让幼儿真正的学习陷入困境。细究来看,幼儿的学习被异化,知识学习变成了纯粹抽象符号的叠加和利用,幼儿本身作为认识的主体地位被消弭。

这种儿童不在场的学习,终究无法真正进入认识主体——儿童的意向之中。“客观化知识形式取向割裂知识与世界、实践的整体性,也必然遮蔽知识依附主体的表现形式的多样性,尤其缺失了认识主体主动建构知识所表现出的机体形式或意义形式。”^[6]幼儿的学习是全面的、全身心投入的,应当始终和其精神、身体、认知紧密联系在一起。从皮亚杰发生认识论来看,当下幼小衔接忽视了幼儿作为认识主体对知识学习本身的意向性和能动作用,使从主动建构过程变成了被动接受的存贮过程。

(二) 认识过程被省略

如前所述,皮亚杰认为认识发生在主体与客体的中途,是以活动为中介的。活动既是感知的源泉,

又是思维发展的基础。运算就是一种认识活动,它能协调各种活动成为一整个运算系统,又渗透在整个思维当中^[4]。活动的中介作用主要体现在两个方面。其一,体现在联结了认识主体与客体,让二者之间产生了互动与作用。换句话说,在活动之中,个体才得以成为认识的主体与客体,不然主体与客体分隔在认识的两端,无法产生互动。其二,通过活动,认识的建构有了现实的可能性。在活动中,客观的实体、资源、环境等通过主体的能动性,转化为了主体的认识、精神和素养等,有了现实的可能性。不然,客体还是客体,没有转化为主体的认识。因此可以说,活动是人认识建构、发展的决定性因素^[7],但活动可以分为内部心理活动和外部实践活动。儿童年龄越小,他们的认识发展越依赖外部实践活动。杜威的“做中学”主张的理论基础也在于此。

幼儿的认识是在活动这一重要因素之中建构发生的,那么如果没有活动,看似省略了步骤、节省了时间,缩短了周期,但实际上造成了珍贵儿童期时间的浪费。在前运算和具体运算阶段,没有活动的参与,幼儿不仅内部心理活动不能充分展开,同时也不能获得具体的、切身性的经验以及情感体验等,认识与思维得不到真正的发展。

(三) 认识阶段被忽视

人的认识发展同其他活动一样,都遵循一定的、普遍性的规律。皮亚杰根据其临床心理学的实验结果,得出人的认识发展具有一定的阶段性,每一个阶段都具有自身特点,不同阶段之间又有质的不同。从皮亚杰的表述来看,认识发展实际上呈现出阶段性与连续性的统一。个体认识建构发展的过程也是一个连续过程,不曾有断点或跳跃,每一个阶段的上升都在原有的积累之上呈现“螺旋上升”,而非阶梯上升。他认为儿童认识发展呈现出一定的顺序性,整体的顺序大致不会改变,但不同个体的认识发展因受社会因素、家庭因素、自身因素等影响会有一定差异,甚至两个阶段之间会有交叉、重叠的情况出现。

幼儿期可以说是儿童刚从前运算阶段向具体运算阶段过渡。尽管幼儿具备一定的心理和思维发展基础,开始出现一些“前概念”和“前逻辑”,出现抽象思维萌芽,但整体还处于具体形象思维阶段,其学习和活动主要还是依赖客观物质材料来进行,学习受具体形象思维影响。但当前幼小衔接的问题在于其认识目标高于幼儿当下年龄所处的认识发展阶段。幼小衔接的课程内容不能体现内容的前后连续性,课程目标也超越了儿童的认识发展阶段。课程内容超越了已有的认知结构,出现大面积“超前学

习”和“超纲学习”,违反了儿童认识发展规律,造成儿童身体、心理和精神上的焦虑、不安和伤害。幼小衔接的正向衔接作用减少,甚至出现无效、负向的效果。

三、幼儿自主建构认识的途径

从认识发生的角度探讨幼小衔接的意义在于,真正撇开儿童之外的因素来看问题本身,即真正以儿童为中心探讨如何通过幼小衔接的课程等促进儿童在心智、智慧、美感、社会交往等方面的持续进步。皮亚杰不仅阐释了认识发生、发展的过程,批判了认识发生的“先天论”和“经验论”,还提出了“自我调节系统”乃是认识发生的原始的有机体条件。他反复强调认识既不是主体内部结构预定了的,也不是在客体的预先存在的特性中决定的,而是在于主体有效、不断地建构。在发生认识论基础上建立起来的教育理论倡导教育本身应是促进或支持儿童自我建构的过程性实践活动。认识论的思考为我们对幼小衔接的困境突围带来了启发,应置身于当下问题,反思其中幼儿的“学”和教师的“教”,以更为科学的儿童观、学习观和教学观观照及改善幼小衔接的教育实践。

(一) 深刻理解儿童才是真正认识主体

幼儿的学习是其认识、探索世界的过程,是他们作为认识主体在与客体互动的过程中主动建构认识的过程。因而在幼小衔接过程中,应看到幼儿作为认识主体自身的能力与价值,须把幼儿看作主动参与衔接过程和作决定的能动者^[8]。要避免将幼儿的大脑看作被成人不断用习题填充的容器,被动接受这个世界的知识体系。实际上,儿童自身才是其切入世界的唯一主体,除了自己,没有人能真正代替他们去认识、学习与思考。幼小衔接的意义在于幼儿以其自身为主体,面向所存在的整个生活世界,去听、看、感受与客体之间的相互作用,从不确定到确定、从模糊到清晰,从而形成自己的认识结构。可以说幼小衔接虽然有时间段上的特殊性,但本质上都是幼儿认识建构、思维成长的过程,而这一过程是完整的、不可能分割的,属于幼儿自己。他们建构自我对知识的理解,同时发展自身的思维,并形成一定的思维结构,从而进一步去深化对周围世界的认识与理解。充分确立了这样的儿童观之后,才能确认教学是采取一定方法支持幼儿实现自我调节或建构的过程^[9],帮助幼儿实现对知识的处理和转换。而教师则要从知识的传授者变成幼儿活动的支持者,为幼儿自主活动提供支架,适时、有策略地为儿童提供材料、方法、策略、心理环境等方面的支持。

无论是情绪情感、身体动作、生活习惯,还是知识学习方面的准备,无论哪一个方面,都要破除成人代劳的弊病。让幼儿真正成为自己学习的主体,为顺利适应小学,开创未来美好学校生活绘制自己的认识图景。

(二) 尊重儿童认识发展的规律

皮亚杰的已有研究表明了个体认识发展实际上经历了由身体动作到感性具体思维,再到抽象逻辑思维的发展过程。因而对感知运动阶段和前运算阶段的儿童来说,他们的认识发展依赖他们身体的参与和具体的材料,真正行之有效的学习是动手操作、亲身体验和直接感知。尤其是年龄越小的儿童,他们学习与认识发展越有赖于他们对实物材料的操作与互动。由此,教师必须了解和判断儿童现有认知水平,为他们提供丰富、有层次的操作材料,创造更多自主探索、动手操作和解决问题的机会,让他们在与材料、环境互动过程中不断丰富认识、深化理解、发展思维。在幼小衔接过程中,教师应避免一味地讲解抽象的数学概念和机械的识字、书写练习。但这并不意味着对必要的知识技能学习避而不谈,反之,教师要尊重儿童作为学习的主体,思考如何科学、有效地帮助幼儿建构对所学内容的理解,如何创设有效适宜的学习情境,提供丰富多样的适宜性材料,激发幼儿的主动性和积极性,引导和支持儿童自己去摸索、探究、创造。以幼儿园的“前识字”^[10]为例,教师通过项目式、主题式的活动支持幼儿对中国文字进行探索。通过观察、表演、绘画、辩论、讲述、制作等多种途径感受汉字的“形、音、意”,幼儿不仅建构形成了有关汉字的“个人知识”,更萌发了主动追寻汉字的热情。

(三) 重视儿童已有的认知结构

以课程教学为路径促进衔接的重要性愈发凸显,已成为一种国际趋势^[11]。皮亚杰认为认识的发展主要靠同化和顺应两种方式,而这两个过程都离不开个体已有的认知结构。因而在设计前后一贯、具有连续性的幼小衔接课程时,要注意新知识和幼儿已有知识之间的联系,将新知识纳入儿童已有的旧知识体系或结构中,这是保证幼小衔接课程连续性的基本前提。基于此,幼小衔接课程无论是以什么样的方式推进,其目标、内容、实施与评价等都应儿童现有的认知结构和水平为依据。一方面,教师根据对幼儿的观察与评估确立班级幼儿一般性的认知水平及结构,为课程目标、内容设置等提出整体的方向性框架。另一方面,教师还应关注个别性与特殊性,了解班级幼儿的已有认知经验与结构,通过

个性化的材料与活动支持幼儿将所学新内容纳入已有的认知结构中,获得新的意义与认识,丰富原有的经验。在经历认知冲突—平衡的过程中,幼儿因为新经验的加入,原有的认知结构得到了优化、调整或重组。通过新旧知识之间的相互作用,幼儿获得认识的新进展。幼儿通过日常生活及三年幼儿园的学习,对数、量、形、时间等均形成了一定的认识。在设置幼小衔接课程时,则需要考虑不同的幼儿园、班级,不同幼儿已有的数学经验,通过创设情境、动手操作、生活运用、问题解决等方式建构幼儿对数学的认识,形成每个幼儿自己独立的“数学王国”。

从认识论的视角反思当下幼小衔接之问题,不是直接地给出幼小衔接的最优答案,而是让幼小衔接的本质更加清晰化。人生没有断点,儿童成长是一以贯之的、连续的过程。幼小衔接的目标远不止适应当下的小学一年级生活,其最终的长远目标是支持幼儿更主动、更积极、更富有智慧地认识世界、参与世界、拥抱生活。

参考文献:

- [1] 杨文. 当前幼小衔接存在的问题及其解决对策[J]. 学前教育研究, 2013(8): 61-63.
- [2] 黄瑾, 田方. 论幼小衔接研究理论视域的转换: 从生态系统理论到社会文化理论的研究展望[J]. 中国教育学报, 2022(4): 7-12, 84.
- [3] 孙彩平. 中国德育研究的认识论困境及突围路向[J]. 齐鲁学刊, 2022(1): 78-86.
- [4] 皮亚杰. 发生认识论原理[M]. 王宪钊, 译. 北京: 商务印书馆, 1981.
- [5] 王小英, 刘洁红. 幼小衔接中大班幼儿心理压力分析: 基于儿童视角的研究[J]. 学前教育研究, 2018(2): 3-11.
- [6] 陈理宣. 知识的结构形式与教育改革策略研究[J]. 课程·教材·教法, 2016(4): 83-88, 82.
- [7] 全国十二所重点师范大学联合编写. 教育学基础[M]. 北京: 教育科学出版社, 2014.
- [8] 俞文, 涂艳国. 儿童健全成长取向下幼小衔接教育观差异分析: 基于主要利益相关者的调查[J]. 学前教育研究, 2019(4): 16-31.
- [9] 朱家雄. 幼儿园课程[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2003.
- [10] 刘晓晔, 温伟, 余珍有. 幼小衔接如何双向协同: 基于“前识字”和“识字”的比较与思考[J]. 课程·教材·教法, 2022(1): 91-97.
- [11] 徐晨晟, 胡惠闵. 幼小衔接: 从课程与教学入手[J]. 全球教育展望, 2022(7): 34-44.

[责任编辑 石悦]