

A close-up photograph of a lavender flower cluster, showing individual small purple blossoms with yellow centers. The background is a soft, out-of-focus light blue and white.

皮亚杰建构主义理论及其在幼儿园课程中的运用

——兼论在我国幼儿园课程中运用的可行性

张丽莉 著



南京大学出版社

皮亚杰建构主义理论及其在幼儿园课程中的运用

——兼论在我国幼儿园课程中运用的可行性

张丽莉 著



南京大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

皮亚杰建构主义理论及其在幼儿园课程中的运用:
兼论在我国幼儿园课程中运用的可行性 / 张丽莉著. —
南京:南京大学出版社,2014. 11

ISBN 978 - 7 - 305 - 14286 - 4

I. ①皮… II. ①张… III. ①皮亚杰,J. (1896~
1980)—学前教育—建构主义—研究 IV. ①G610

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 267581 号

出版发行 南京大学出版社

社 址 南京市汉口路 22 号 邮编 210093

出版人 金鑫荣

书 名 皮亚杰建构主义理论及其在幼儿园课程中的运用

——兼论在我国幼儿园课程中运用的可行性

著 者 张丽莉

责任编辑 黄隽珩

编辑热线 025 - 83686531

照 排 江苏南大印刷厂

印 刷 南京人民印刷厂

开 本 787×960 1/16 印张 12 字数 196 千

版 次 2014 年 11 月第 1 版 2014 年 11 月第 1 次印刷

ISBN 978 - 7 - 305 - 14286 - 4

定 价 30.00 元

网 址: <http://www.njupco.com>

官方微博: <http://weibo.com/njupco>

官方微信号: njupress

销售咨询热线: (025) 83594756

* 版权所有,侵权必究

* 凡购买南大版图书,如有印装质量问题,请与所购
图书销售部门联系调换

引言

早在 20 世纪 50 年代末 60 年代初,皮亚杰理论重新被人们发现,学前教育界对皮亚杰理论尤其是皮亚杰理论中的知识建构理论在学前教育中的运用给予了极大的关注,产生了诸多以皮亚杰理论为基础的课程和教育方案。目前,拉瓦特里早期教育课程、韦卡特等人的幼儿认知导向课程以及凯米和德弗里斯的早期教育方案被认为是将皮亚杰理论运用到早期教育中的几个标杆。从拉瓦特里到德弗里斯,学前教育专家们在演绎皮亚杰理论,并将该理论运用在早期教育的过程中经历了从强调发展阶段理论到强调知识建构理论再到兼顾二者这样一个历程。

在将皮亚杰建构主义理论应用于早期教育实践的初期阶段,拉瓦特里、韦卡特以及凯米等人,尤其拉瓦特里强调的是皮亚杰理论中的发展阶段理论部分。拉瓦特里受益于皮亚杰对儿童所做的认知发展阶段论,强调系统地教给儿童分类、排序、守恒等皮亚杰式的任务来促进儿童发展。上世纪六七十年代,拉瓦特里早期教育课程曾风靡一时,在早期教育实践中得到了广泛地推广和应用。那时,韦卡特等人的幼儿认知导向课程也深受其影响,凯米早期的教育活动也基本上强调皮亚杰理论中认知发展阶段,强调分类、排序、数概念的表征和结构阶段。拉瓦特里式的教育模式盛行不久即受到多方面批评,有人讥嘲这无疑是做儿童智力测验,它曲解甚至违反皮亚杰的发生认识论,使发展沦为可教的知识^①。凯米在其以后发表的文章中也批评了这种旨在使每一种实验任务方面都帮助儿童从一个发展阶段过渡到另一个发展阶段的教育目标。所以,在凯米自己的课程

① 张璐:《从建构主义视角透视儿童斜坡概念建构》,华东师范大学博士论文,2007 年版,第 4 页。

方案中,进行了一些改变,与拉瓦特里和韦卡特等人的课程方案有所不同;随着人们对皮亚杰理论中知识建构论的关注,皮亚杰建构主义理论应用于早期教育实践进入一个新的阶段,即知识建构论得到充分体现。在这一时期,韦卡特等人的幼儿认知导向课程第三阶段、特别是凯米和德弗里斯早期教育方案演绎的主要是皮亚杰的建构主义理论。在该阶段,幼儿认知导向课程以 49 条关键经验为核心,通过计划—做—回忆等环节,让幼儿在活动中建构知识;凯米和德弗里斯的合作实现了从强调发展阶段到强调知识建构的转变,强调儿童在活动情境中建构三类知识。20 世纪 80 年代,皮亚杰建构主义理论受到了来自多方面的挑战,研究者开始从更深意义上去思考皮亚杰理论在实践中的运用,进入皮亚杰建构主义理论在早期教育实践中运用的反思阶段。德弗里斯后期的研究是本阶段的主要代表,她重新强调皮亚杰建构主义理论中的发展阶段,实现了发展阶段理论与知识建构论的有机结合。

在这三个以皮亚杰理论为基础演绎而来的早期教育方案中,拉瓦特里的逝世直接导致该早期教育课程停止了前进的步伐,至今已很少有人问津;皮亚杰的肯定成就了凯米和德弗里斯早期教育方案在这一领域不可撼动的位置,但由于其在教育实践中的可操作性差而在实践中推广不够广泛;只有韦卡特等人的幼儿认知导向课程,由于将实践运用的重点放置在教师培训方面,同时在商业运行上比较成功,因此成为了一种能高质量地服务于幼儿的有系统、有组织的教育方案。

现今,从国际视野看各国学前教育,我们会发现,虽然以美国为代表的西方国家对皮亚杰建构主义理论在学前教育中运用的热情已不再^①,但是,我们不得不承认,皮亚杰建构主义理论在西方国家的学前教育中曾经得到过充分的运用和演绎,至今仍有部分方案在影响着早期教育的实践领域。换言之,皮亚杰建构主义理论在西方国家的学前教育领域中是可以运用的,并且形成了世界著名的课程方案。那么,可以在西方国家运用的皮亚杰建构主义理论是否能够运用在我国的学前教育实践中?

事实上,皮亚杰建构主义理论确实对我国学前教育产生了深远影响,而且

^① 朱家雄:《从幼儿园教师专业发展的角度谈理论与实践脱节的现象》,幼儿教育,2009 年,第 4 期。

在不同时期被我国学前教育工作者尝试运用到了教育实践中。纵观皮亚杰建构主义理论在我国学前教育实践中的运用,可以用“红极一时到逐渐落寞”概括。

20 世纪 80 年代,随着我国幼儿园课程改革序幕的拉开,皮亚杰建构主义理论作为课程改革的主要理论依据随之在我国幼教界被众人熟知。这一时期对该理论的研究主要表现为翻译、介绍、解读皮亚杰理论。如果说 20 世纪 80 年代末人们刚刚开始接触皮亚杰建构主义理论,主要表现为在观念上开始接受这一理念,那么 20 世纪 90 年代中后期,幼儿园教师则开始在实践中践行皮亚杰建构主义理论中蕴含的各种意义,“言必称皮亚杰建构主义”可谓是当时教育界的时尚。但是,随着实践的深入,人们发现,将皮亚杰建构主义理论运用到实践中有诸多困难。于是,大家不再是狂热地去追随皮亚杰建构主义理论,而是开始以一种审慎的态度来看待皮亚杰建构主义理论在我国幼儿园课程中的运用。此时,皮亚杰建构主义理论虽然在幼儿园课程改革中仍有影响,但“言必称皮亚杰建构主义理论”的时代已经结束。

早在 2005 年就有人指出近 20 年中国幼教改革内在的主要问题:(1) 是一种由上至下的改革,教育决策与教育实践脱节;(2) 是一种教育理念的改革,教育理念与教学实践改革脱节;(3) 是一种理想化的改革,教改与现实情况脱节,现实条件并不配套,例如师生比例、师资培训等。“虽然从客观上已经确立了以儿童为中心、以儿童为本、一切以儿童发展为本的主流教育思想,但在教学实践上还未能做得到,形成了具有中国特色的‘理念与实践相脱节’的问题。”^①

具体到皮亚杰建构主义理论在我国实践中的运用,依然存在这个问题。为什么会出现这种中国特色的“理念与实践相脱节”的问题呢?有一种说法似乎占了上风,那就是幼儿园教师水平有限,不会将先进的教育理念转化为教育实践。真的是幼儿园教师自身的问题导致的这种结果吗?带着这样的疑问,本书在阐述国外运用皮亚杰建构主义理论的基础上,通过问卷、访谈等形式倾听我国幼儿

^① Liu, Y., & Feng, X. X.:《Kindergarten educational reform during the past two decades in mainland China: A achievements and problems》, International Journal of Early Years Education, 2005, 13(2), pp. 93 - 99.

园教师的声音,寻找理论与实践脱节的真正原因,从而分析皮亚杰建构主义理论在我国学前教育实践中运用的可行性^①问题。

① 所谓可行性研究,是指在某项目投资决策前对有关建设方案、技术方案和生产经营方案进行的技术经济论证。可行性研究必须从系统总体出发,对技术、经济、财务、商业以至环境保护、法律等多个方面进行分析和论证,以确定项目是否可行,为正确进行投资决策提供科学依据。可行性研究的任务不是解决问题,而是确定问题是否可解,是否值得去解。本文中的可行性研究,则是指在实践中运用皮亚杰建构主义理论前对实施该理论可能会涉及的各种因素的分析,包括教师、孩子、家长、管理者、环境、文化等多个方面,最终来确定皮亚杰建构主义理论在我国学前教育实践中是否可行。所以,研究的重点在确定皮亚杰建构主义理论是否值得在我国幼儿园课程的实践中被运用,教师、孩子、家长、环境、文化等因素是否允许或者在多大程度上允许将皮亚杰建构主义理论运用到我国幼儿园课程中来,而不是求解一个将皮亚杰建构主义理论运用到我国幼儿园课程中的实践模式。

目 录

第一章 皮亚杰建构主义理论概述	1
第一节 皮亚杰建构主义理论基本思想	1
一、智慧的本质	1
二、认识发展阶段	3
三、知识建构理论	4
四、对发展与学习关系的解释	5
第二节 皮亚杰建构主义理论蕴含的教育观念	6
一、知识观	6
二、儿童观	6
三、学习观	7
四、教学观	7
第二章 皮亚杰建构主义理论在美国幼儿园课程中的运用	8
第一节 皮亚杰建构主义理论在美国幼儿园课程中运用的初始阶段	9
一、拉瓦特里的早期教育课程	9
二、韦卡特等人幼儿认知导向课程的早期阶段	14
第二节 皮亚杰建构主义理论在美国幼儿园课程中运用的发展阶段	17
一、韦卡特等人幼儿认知导向课程的第三阶段	17
二、凯米和德弗里斯的早期教育方案	24
第三节 皮亚杰建构主义理论在美国幼儿园课程中运用的反思阶段	29
一、德弗里斯早期教育方案的进一步发展	29

第四节 从皮亚杰建构主义理论演绎而来的三种早期教育课程的比较	31
一、已有的比较研究	32
二、从各种观念看三种早期教育课程	34
第三章 对皮亚杰建构主义理论在我国幼儿园课程中运用可行性的 调查研究及分析	51
第一节 皮亚杰建构主义理论在我国幼儿园课程中运用的发展历程	51
一、皮亚杰建构主义理论在我国幼儿园课程中运用的初始阶段	51
二、皮亚杰建构主义理论在我国幼儿园课程中运用的发展阶段	52
三、皮亚杰建构主义理论在我国幼儿园课程中运用的反思阶段	53
第二节 皮亚杰建构主义理论在我国幼儿园课程中运用可行性的 调查研究及分析	53
一、研究思路及设计	54
二、问卷调查及结果分析	58
三、对调查结果的讨论	68
四、调查结论	69
第四章 对皮亚杰建构主义理论在我国幼儿园课程中运用可行性的 访谈研究及分析	70
第一节 对问卷调查和深度访谈信息进行定性分析的理性思考	70
第二节 对小系统的分析和研究	71
一、直接影响人发展的小系统	71
二、对影响教师行为的小系统的分析与研究	73
第三节 对中间系统的分析和研究	87
一、涉及发展的人所参与的各种环境之间关系的中间系统	87
二、对影响教师行为的中间系统的分析与研究	89
第四节 对外系统的分析与研究	98
一、外系统和人的发展	98

二、对影响教师行为的外系统的分析与研究	98
第五节 对大系统的分析与研究	113
一、大系统和人的发展	113
二、文化与个人	114
三、对影响教师行为的大系统的分析与研究	116
第六节 对幼儿园教师自身因素的分析	135
一、教师整体	136
二、新教师	137
三、有经验的骨干教师	138
四、不同主体对理论脱离实践的解释	138
第七节 小结	145
第五章 结论与建议	150
第一节 皮亚杰建构主义理论在我国幼儿园课程运用的可行性	150
一、文化适宜性的考虑	150
二、教育哲学层面的考虑	152
三、课程可操作性的考虑	153
第二节 皮亚杰建构主义理论在我国幼儿园课程中运用的建议	159
一、给予教师理论和实践技能培训以及支持	159
二、在部分班级尝试运用皮亚杰建构主义理论	161
三、在区域活动尝试运用皮亚杰建构主义理论	162
附录 1 凯米和德弗里斯早期教育方案 PPT	164
附录 2 调查问卷	169
参考文献	173

第一章 皮亚杰建构主义理论概述

第一节 皮亚杰建构主义理论基本思想

皮亚杰是当代著名儿童心理学家,著名的发生认识论者。他在前人研究的基础上,提出了自己的发生认识论,重新界定了认知、认知过程等几千年来人们一直认同的观念。本章内容将主要对皮亚杰建构主义理论中与此问题相关的内容做出阐述。

一、智慧的本质

皮亚杰感兴趣的以及毕生从事的是对认识论的研究。为了形成一个尽可能连贯的人类认知及其发展的模型,皮亚杰与当时的西方哲学传统产生了极大的分离,他将一般的哲学认识论改造成个体认识发生、发展的发生认识论,从研究生物学走向哲学,又从寻找两者之间的中间地带走向心理学。^① 在这个不断转变的过程中,皮亚杰将研究焦点从实体论的世界转移到生物体经历的世界,“把我的生命集中于对知识的生物学解释”^②成为皮亚杰的一种追求。他认为认知是一种生物功能,并且“只有在心理发生的机体根源被揭露以后它才能为人所理解”^③。因此,在他的研究中形成了一种特别的逻辑结构,即把逻辑归结为某种

① 朱家雄:《建构主义视野下的学前教育》,华东师范大学出版社,2009年版,第4页。

② Piaget J, A History of Psychology in Biography, Worcester: Clark University Press, p. 237 - 256.

③ 皮亚杰著,王宪钊等译:《发生认识论》, <http://www.shuku.net:8080/novels/zatan/sslyevtgbf/fsrs.html>。

运算,把运算归结为动作的内化,而将动作的起因归结为生物的进化^①。

皮亚杰认为,认识的本质从生物学来说是一种适应,认识作为生物适应的一种特殊表现,“……在本质上就是一种组织、结构;它们的机能就是在结构(构造)着宇宙,正像有机体结构(构造)着它们的直接环境一样”^②。适应的本质在于取得有机体与环境的平衡。而平衡的实现包括两个过程:同化(assimilation)和顺应(accommodation)。在皮亚杰看来:“智慧(认知)的适应与其他形态的适应一样,是由同化机制以及与之相辅相成的顺应机制间的不断向前推进的平衡。”^③

同化是指有机体把外部要素整合进自己结构中去的过程。皮亚杰这样说:“……与先行结构整合,这种整合可以使先行结构保持不变,或者,虽然发生不同程度的变化,但并不破坏先行状态的连续性——也就是说,不摧毁先行结构,只是使它们自身适应新的境况。”^④而认知作为一种特殊的适应,“不是现实的简单摹本,认识总是包含着融于先行结构的同化过程”^⑤。也就是说,个体在感受到新的外在刺激时,把它们纳入自己头脑中已有的图式之内,使其成为自身已有结构的一部分。

顺应是指有机体调节自己已有的内部结构以适应外部特定刺激的过程。当有机体不能用自己原有图式来同化新的刺激时,就要对原有图式加以调整,或修改或重建,以适应环境。

同化与顺应相辅相成,缺一不可,有同化必然有顺应。但并不是所有的认识中同化和顺应的比例都相当,有时同化占优势,有时顺应占优势,这两种情况下认知都处于“不平衡”状态;当同化和顺应取得均衡时,认知达到了“平衡”状态。

皮亚杰用“自我调节”的机制来说明同化和顺应之间从不平衡向平衡转化的平衡化过程。他认为,任何生物都具有自我调节的功能,儿童在与环境相互作用时,不断从“自身的动作中得到蕴藏着对这些动作的自动调节的信息”,使思维朝着“必经途径”发展^⑥。一般而言,当个体遇到新的刺激时,总是试图用自己已有

① 朱家雄:《建构主义视野下的学前教育》,华东师范大学出版社,2009年版,第4页。

② 左任侠、李其雄:《皮亚杰发生认识论文选》,华东师范大学出版社,1991年版,第2页。

③ 左任侠、李其雄:《皮亚杰发生认识论文选》,华东师范大学出版社,1991年版,第4页。

④ 皮亚杰著,尚建新等译,《生物学与认识》,三联书店,1989年版,第4页。

⑤ 皮亚杰著,尚建新等译,《生物学与认识》,三联书店,1989年版,第4页。

⑥ 刘金华:《儿童发展心理学》,华东师范大学出版社,2006年版,第82页。

的图式去同化它,如果成功,认知便在这一刻达到了暂时的平衡。相反,如果个体用已有图式无法同化这一刺激,个体便会调节已有图式或重建新图式,即顺应,直至达到认识上新的平衡。平衡连续不断地发展,就是整个认知发展的过程。

二、认识发展阶段

皮亚杰认为,儿童思维的发展既是连续的,又是分阶段的,前一阶段是后一阶段的基础,后一阶段是前一阶段的延伸。发展阶段既不能逾越,也不能逆转,思维总是沿着必经的途径向前发展。

通过长期的观察和实验,皮亚杰将认知发展过程划分为四个阶段:感知运动期(Sensorimotor stage)、前运算阶段(preoperational stage)、具体运算阶段(concrete operational stage)和形式运算阶段(formal operational stage)。

(一) 感知运动期(0~2)

皮亚杰认为,本阶段是思维的萌芽期,是以后发展的基础,本阶段的心理发展状态决定个体未来心理演进的整个过程,其主要特点是儿童依靠感知动作适应外部世界。

(二) 前运算阶段(2~7)

这一阶段,由于信号功能的出现,儿童从具体动作中摆脱出来,开始以符号作为中介来描述外部世界。前运算阶段又有2个亚阶段:前概念阶段和直觉思维阶段。

1. 前概念阶段(2~4岁)

前概念阶段又叫做象征思维阶段,这一时期儿童开始运用象征性符号进行思维,出现了“意之所指”和“意之所借”的分化,而这一分化被皮亚杰认为是思维的发生。前概念指的是儿童将其初学得的语言符号加于一些观念之上而形成的概念,这种概念是具体的、动作的,而不是抽象的、图式的。它的显著特征是摇摆于概念的一般性和组成部分的个别性之间,使其推理显得不合逻辑^①。

2. 直觉思维阶段(4~7岁)

这时期儿童的思维受到知觉到的事物的显著特征所影响,缺乏守恒性,思维

^① 朱家雄:《建构主义视野下的学前教育》,华东师范大学出版社,2009年版,第7页。

具有不可逆性。此阶段思维仍然是具体的,虽然已经开始反映事物整体结构,但它还不够抽象,还不是概念。

(三) 具体运算阶段(7~12)

“运算”是皮亚杰理论中的一个特定概念,是一种内化了的动作,在这个阶段,儿童具备了一般的逻辑结构,认知显著增长,有了一些抽象思维。该阶段的主要特征是守恒性、可逆性、逐渐去中心化、形成群集结构和序列等。虽然具体运算阶段的儿童已经实现了很多运算的群集,但儿童这时的运算还是不能脱离具体事物的运算,还是零散的,不是一个完整的结构。

(四) 形式运算阶段(从十一二岁开始)

这是儿童思维发展的最高阶段,本阶段儿童的认知发展逐渐成熟,思维能力已经超出事物的具体内容,摆脱了具体事物的束缚,具有了更大灵活性,能够把内容和形式区分开来,能够根据命题或假设进行逻辑推理。

三、知识建构理论

(一) 知识的起源

皮亚杰认为:“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。”^①也就是说,儿童的认知来自主体对客体的动作,是主体和客体相互作用的结果,而动作是连接主客体的桥梁和纽带,动作获得发展,主客体各自的联系随之将得到发展。

(二) 知识的种类

以知识来源、知识结构方式为依据,皮亚杰把知识分为三类:物理知识(Physical Knowledge)、社会习俗知识(Arbitrary Conventional Knowledge)和逻辑数理知识(Logic-Mathematical Knowledge)。

物理知识是物理经验经过经验抽象而形成的知识。其中,物理经验是指由

^① 皮亚杰著,王宪钊等译:《发生认识论》,http://www.shuku.net:8080/novels/zatan/sslyevtgbf/fsrs.html。

主体个别动作^①所产生的有关客体位置、运动和性质的经验^②。这些物理特性客观地存在于外部物体之中,个体可以通过观察经验获得。物理经验上升为物理知识需要通过经验抽象,经验抽象指的是个体通过感官所产生的体验,或是经由实际对物体的行动而产生的体验。在经验抽象的过程中,个体只是强调客体的某种性质而忽略其他性质。例如,儿童将颜色从一个物体中抽象出来,他就会简单地不顾重量、质地、形状等其他性质。

社会习俗性知识是一种约定俗成的社会事实,主要来源于人类认可的传统和习俗,如三八妇女节、六一儿童节等。

逻辑数理知识是逻辑数理经验经过反省抽象而形成的知识,这类知识来源于儿童的思维,由儿童发现的关系组成。其中,逻辑数理经验是指由主体一系列动作参与并对这些动作之间的关系进行协调所产生的经验。这类经验需要通过反省抽象才能上升为逻辑数理知识。反省抽象指的是认知主体对作用于物体的一系列动作的协调所进行的抽象,它的实质是物体之间关系的建构。这种关系在客观的物质世界中是不存在的,只存在于能创造物体间关系的主体的头脑之中。

以上三种知识中,只有社会习俗性知识是一种社会事实,可以通过传授直接获得,其余两种知识都需要主体通过对客体的建构才能获得,尤其是逻辑数理知识。

四、对发展与学习关系的解释

首先,发展与学习是不同的。皮亚杰认为,“认知的发展是一个自发的过程,它与胚胎发生的整个过程紧密相连。……发展是一个与认知结构的整体有关的过程”,而“学习表现出与此相反的一种情况。一般说来,学习是由某个心理测试者的情境所激发的;或者是遵循某种教学方法观点的教师所激发的;或者由一种外在的情境所激发的。……它是一个有限制的过程,即局限于一个单一的问题或单一的结构”。^③ 也就是说,发展是自发的,而学习是引发的。

① 个别动作并不是指一次性的动作,只是指不涉及动作之间的协调。

② 朱家雄:《建构主义视野下的学前教育》,华东师范大学出版社,2009年版,第11页。

③ 皮亚杰著、卢睿选译:《皮亚杰教育论著选》,人民教育出版社,1990年版,第18—19页。

其次,皮亚杰认为,发展与学习之间的关系主要表现为两方面:一、发展解释着学习,“……发展是基本的进程,而每一学习成分仅仅作为整个发展的一个功能而出现,并不能作为说明发展的一个成分”,发展决定着学习而不是学习制约着发展,学习从属于发展而非相反;二、发展与学习之间的基本关系是一种同化,同化是学习的根本。在皮亚杰看来,学习的主体是主动的,应该把重点放在自我调节的观点上,放在同化上,放在主体自身的活动上,“没有这一活动,就不可能有使受教育者发生明显转变的教学法和教育学”。^①

第二节 皮亚杰建构主义理论蕴含的教育观念

自20世纪60年代开始至今,皮亚杰建构主义理论对整个教育领域产生了深远的影响,致使从事教育工作的工作者在观念上发生了巨大的变革,下文仅从知识观、儿童观、学习观以及教学观四个方面进行简单介绍。

一、知识观

从认知的本质到思维的起源,皮亚杰都旨在说明一个问题,知识不是外界客体的简单摹本,也不是主体内部预先形成的结构的展开,而是由主体与外部世界不断相互作用而逐步建构的结果,是学习者通过新旧知识经验间反复的、双向的作用过程而建构的。既然知识是主体与客体不断相互作用而逐步建构的结果,那么,知识就是主体基于自身经验的对客观世界的一种解释和假设,而不是问题的最终答案。知识会随着人们认识程度的深入而不断改写和升华,形成新的解释和假说。知识的真正理解和掌握只能取决于学习者自身的经验、学习活动过程等因素。

二、儿童观

与“知识是由主体与外部世界不断相互作用而逐步建构的结果”这一观念相对应,儿童不再被认为是被动的等待填塞的容器而是主动的学习者,真正的知识

^① 朱家雄:《建构主义视野下的学前教育》,华东师范大学出版社,2009年版,第15—16页。

并不是由教师传授给儿童,而是出自儿童本身,儿童是学习的主体,是知识的主动建构者。

三、学习观

皮亚杰认为,学习与发展的基本关系是一种同化,学习的主体是主动的,应该把重点放在自我调节的观点上,放在主体自身的活动上。因此,儿童学习的实质是一种“意义建构”,以“建构”取代“反映”,以主动活动取代被动接受,强调儿童的主体性与选择性。

四、教学观

皮亚杰并不主张教师“教”儿童知识,认为我们在教儿童的时候恰恰是阻碍了儿童自己去探究的机会。当然,皮亚杰也并不是完全否认教师的作用,他主张教师应该为儿童提供探究的材料,创设民主的氛围,提供必要的帮助,促进儿童主动建构知识。

20 世纪 60 年代,人们逐渐开始尝试将皮亚杰理论应用到教学实践中。但是,皮亚杰从来就没有认为他自己的理论可以被应用在教育中,只是教育界人士满腔热情,期望将他的建构主义理论作为自己所从事的教育事业的坚强理论支柱,并以这一理论为基础演绎出了为数众多的课程。就学前教育领域而言,由于不同的研究者对皮亚杰建构主义的认识和把握不尽相同,她们所演绎出来的课程之间也就存在差别。从下一章开始,研究者将对皮亚杰建构主义理论在幼儿园课程中运用的发展历程进行一个较为系统的梳理。