

学前教育新视野丛书

智慧的跷跷板

—— 幼儿元认知研究

王海英 著

凤凰出版传媒集团



江苏教育出版社

学前教育新视野丛书

智慧的跷跷板

—— 幼儿元认知研究

王海英 著

凤凰出版传媒集团



江苏教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

智慧的跷跷板/王海英著. —南京:江苏教育出版社,
2005. 12

(学前教育新视野丛书)

ISBN 7-5343-7337-9

I. 智... II. 王... III. 游戏课—教学研究—学前教育
IV. G613.7

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 013544 号

书 名 智慧的跷跷板
作 者 王海英
责任编辑 张 苓
出版发行 凤凰出版传媒集团
江苏教育出版社(南京市马家街 31 号 210009)
网 址 <http://www.1088.com.cn>
集团网址 凤凰出版传媒网 <http://www.ppm.cn>
经 销 江苏省新华发行集团有限公司
照 排 南京前锦排版服务有限公司
印 刷 江苏淮阴新华印刷厂
厂 址 淮安市淮海北路 44 号(邮编 223001)
开 本 787×1092 毫米 1/16
印 张 22.25
插 页 1
字 数 240 000
版 次 2005 年 12 月第 1 版
2005 年 12 月第 1 次印刷
印 数 1-3 135 册
书 号 ISBN 7-5343-7337-9/G·7022
定 价 32.80 元
邮购电话 025-85400774,8008289797
盗版举报 025-83204538

苏教版图书若有印装错误可向承印厂调换
欢迎邮购,提供盗版线索者给予重奖

《学前教育新视野丛书》

编委会

主任委员 朱慕菊

副主任委员 (按姓氏笔画排列)

冯晓霞 许卓娅

朱家雄 张胜勇

李季湄 虞永平

前 言

元认知概念由弗拉维尔在研究元记忆的基础上于1970年正式提出。元认知(metacognition)又译反省认知,后设认知或超认知。弗拉维尔对元认知作过两次界定。1976年,他认为元认知指“个人关于自己的认知过程及结果或其他相关事情的知识”。后来,他又界定元认知为“为完成某一具体目标或任务,依据认知对象对认知过程进行主动的监测以及连续的调节和协调”。^①1981年,他对元认知作了一个简化的界定:“反映或调节认知活动的任一方面的知识或者认知活动。”^②即元认知可包括两种知识,一是有关认知的知识,一是对认知活动的调节。按照弗拉维尔的观点,我们对元认知可以有两种理解:一方面,它可以被理解为一种相对静态的知识体系,它反映个体对认知活动及其影响因素的认识;另一方面,它也可被理解为一种动态的活动过程,即个体对当前认知活动所作的调节。本书的研究框架正是基于幼儿元认知静态和动态过程的描述而展开的。

任何研究总是缘于某种程度的困惑,选择幼儿元认知作为我的研究方向不是一时的感情冲动,而是基于理性的思考和实践的需求。在平日的理论阅读中,我隐约觉得发展心理学研究者们存

① Flavell J. H, *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. In: L B Resnick ed; *The Nature of Intelligence*, NJ: Erlbaum, 1976, p232

② Flavell J. H, *Cognitive Monitoring*. In: W P Dickson ed; *Children's Social Communication Skill*. New York: Academic Press, 1981

在着对幼儿元认知的低估倾向,幼儿教师们也不是特别地去关注幼儿元认知的发展,她们或许自发地在进行着某种程度的元认知能力培养,但就我和幼儿园的多年接触而言,可能大部分的幼儿园教师还没有从观念上确立起幼儿具有元认知能力这个假设,因此在她们的教学中就很少会自觉地去关注幼儿的元认知发展,组织适宜的教学活动。就我在幼儿园的日常观察而言,幼儿是会在某些情境中表现出元认知倾向的,他们会计划,会调节,会评价,会使用策略。然而这种观察到的个别现象与幼儿的整体认知发展是什么样的关系呢?发展心理学家们真的低估了幼儿的元认知能力了吗?他们是怎样低估的,他们为什么会低估?如果不是发展心理学家们描绘的样子,那幼儿元认知的发展又是一个什么样的图景?所有这些困惑是我研究的缘起,也是在本研究中力图去解决的。

在这个研究行将告一段落时,我的脑海中不断浮现着一架跷跷板,发展心理学家、幼儿教师和孩子们各执一端。如果将跷跷板两端的人以“游戏者”的身份来加以隐喻的话,那在幼儿元认知发展的游戏过程中,成人和幼儿是演绎了两种不同的价值取向,表达了两种不同的文化内涵。成人们采取的是低估的、偏向于“无”的方式,而幼儿们采取的则是高估的、偏向于“全”的方式。而我们的研究则揭示:幼儿的元认知既不是“无”,也不是“全”,而是处于从“无”到“全”的发展进程中,它始终“在路上”。

幼儿元认知研究扫描

为了能对幼儿元认知的已有相关研究有一个比较全面的把握,研究者做了以下文献检索。通过图书馆的搜索引擎ERIC,以“early children's metacogniton”、“preschoolers' metacogniton”



为关键词,我分别发现了129篇和35篇相关研究论文,时间跨度为1979~2004年。经过整理,大致有以下几类研究:①幼儿元认知是否存在?②幼儿自我调节能力的发展;③幼儿的自我计划、自我管理、自我评价;④幼儿言语交流中的元认知、元记忆、元模仿、元理解等;⑤元认知与幼儿社会交往、故事建构、戏剧欣赏能力的探讨;⑥幼儿的认知调节策略问题;⑦不同类型幼儿的元认知差异问题;⑧元认知能力的发展与教师元认知教学关系的探讨。

综观上面的八类研究,研究者们对幼儿元认知的态度可分为前后两个时期。早先的研究结论令人沮丧,研究者们普遍认定幼儿缺乏元认知能力,这些研究结论主要是基于对幼儿元记忆、元理解和元模仿的研究。后期的研究相对乐观,主要缘于婴儿心理研究的突飞猛进和各种研究技术的出现。然而综合前人对幼儿元认知诸多方面的研究,我所能获得的结论还是相对模糊和笼统的,关于幼儿元认知研究的结论多为:不成熟、极其低下、不稳定等。从这些描述的字眼中我们就能感觉到典型的成人中心主义,采用的是一种比较的和分类的“成人式”研究眼光。然而幼儿元认知是如何低下、在元认知发展的哪些方面低下,如何不稳定、不稳定是怎样表现的,如何不成熟、不成熟又是基于什么样的阶段划分,这些问题仅仅通过这些模糊的结论是不能得知的,必须要进行更深入具体的研究和揭示。

国内学者对幼儿元认知的研究探索起步较晚,所见成果也少。研究者主要搜索了1990~2003年的“Clais 学位论文库”、“中国优秀博硕士学位论文库”、“万方中国学位论文数据库”,以“元认知”为关键词搜索时有7篇相关论文,其中华东师范大学缪小春教授的博士生李凌所做的《幼儿能力自我知觉的发展研究》与本研究的相关性较大。在“中国期刊网”上,以“元学习”为关键



词搜索时有 22 篇,以“自我调控学习”为关键词搜索时有 9 篇,而以“元认知”为关键词搜索时有 484 篇,但在前面加上“学前儿童”或“幼儿”,则只有 3 篇,杨宁的《幼儿元认知发展的几个问题》,《心理科学进展》,2002(1);张庆林的《幼儿元认知研究方法》,《西南师范大学学报》,1997(2);华东师范大学江玲等的《本体性游戏与幼儿元认知》,《集美大学学报》,2003(2)。杨宁的研究主要阐述了幼儿元认知的适应性价值,幼儿元认知培养和训练中应注意的方面等。张庆林的研究主要介绍了国外元认知研究中的自然言语分析法、言语交流实验法、干预训练法、认知分析比较法等,并指出运用这些方法能科学揭示幼儿在元认知知识、元认知监控和元认知控制方面的能力的早期发展。而江玲等人的实验研究则揭示了幼儿元认知发展与本体性游戏之间的高度相关,即在本体性游戏的自选主题与元认知知识、幼儿自创与元认知体验、自由交流与元认知调控方面存在高度相关。她们还制定了测量幼儿元认知能力的简单量表,实验结果表明,幼儿的元认知具有局部和次成熟等特点,5 岁幼儿在元认知知识方面具有丰富性,而 6 岁幼儿在元认知监控方面已有较大发展。幼儿的元认知发展也具有结构性特征。

国内学者的研究中,搜索到最早的是许政援的研究,发表在《心理学报》,1987(1),《3~6 岁幼儿控制自己行为能力的发展特点和影响因素》,文中涉及到了儿童的自我意识、自我监控水平的发展问题。他的实验表明,5 岁幼儿不仅能意识到自己的错误行为,同时还能进行一定的监控,排除干扰,指向活动目标。董奇的《自我监控与智力》一书更多地是侧重于对学龄儿童的研究,但他的研究框架具有借鉴意义,尤其是他对儿童元认知发展趋势和自我监控测量量表的设计,对本研究的建构都具有重大意义。熊川武的《反思性教学》也从一个侧面为学前儿童元认知研究的框架



建构提供了良好的借鉴,尤其是他对反思性教学的文化背景的梳理对本研究的背景分析有较大的启发意义。

综观国内外的研究,研究者的视野基本还放在小学高年级及以上儿童,在对幼儿元认知深入的实证研究与理论建构方面,能收集到的文献相对较少。即使有,也是限于幼儿元认知发展的某一个方面,如幼儿计划行为、自我管理、自我评价、自我调节、策略迁移等,鲜有对幼儿元认知的综合研究。是研究者的有意忽略还是无力而为,我不得而知,但在和国内诸多从事心理学教学研究的学者、教授们的谈话中,我能明显感觉到,并不是幼儿元认知研究这一论题不重要或缺乏意义,而是因为研究方法缺失、研究对象特殊,而且研究者们还过多地受到皮亚杰理论的影响,受到自己主观意识的影响。在向诸多专家进行请教的过程中,我有了一个朦胧的意识,即从事幼儿心理发展的心理学工作者们,如林崇德、方富熹教授,他们更多地关注“理论层面”,用元认知的概念和研究范式来衡量幼儿;而从事幼儿教育的教育研究者们,如许卓娅、冯晓霞教授,她们更多地关注“事实层面”,由幼儿园中孩子们实际表现出来的类似元认知的行为来寻求相关的理论解释。这两个研究团体之间并没有很好地对话和合作,由于关注的焦点不一,幼儿元认知的研究就不得不处于一种既受人关注又受人冷落的状态。

本研究中相关概念的厘定

从前面对元认知相关内容的梳理中,我们知道,元认知是“以各种认知活动的某一方面作为其对象或对其加以调节的知识或认知活动(Flavell, 1981)”,也指反思自己表现的能力,或对“认知的认知”,其核心是对认知活动的监控和调节,其构成要素主要为



元认知知识、元认知体验、元认知监控和调节。在本研究中,幼儿元认知是指幼儿在认知活动中,对自身认知过程、认知过程伴随的情境的任一方面的知识或调节。这里包含两种状态,一是幼儿元认知的静态表现,如幼儿元认知知识的积累;二是幼儿元认知的动态过程,如幼儿元认知调节的自我计划、自我调节、自我检查 and 自我评价。这里还包括幼儿元认知调节的两大方面:过程元认知调节,即对认知过程,如计划、执行、检查、评价的调节;以及情境元认知调节,即对与认知过程相伴随的情境认知,如物理的空间认知,社会的自我、同伴、教师等认知的调节。

在这里,我并没有套用一般的元认知界定中的“对认知活动的监控和调节”,因为对于学前儿童而言,“监控”是一个过于“恐惧”的“大概念”,它需要很多的意识参与,而对于幼儿而言,这种意识性并不十分明显,因此,我在这里只用元认知的一个动态操作概念,且把幼儿元认知的过程操作化为自我计划、自我调节和自我评价。

在本书中,对幼儿元认知的研究从静态与动态两个维度来理解:静态层面包括元认知知识、元认知体验和元认知调节三方面;动态层面包括自我计划、自我调节、自我评价。

幼儿元认知的静态结构

根据研究的需要,结合前人对元认知的划分,幼儿元认知的静态结构包括三个要素:元认知知识、元认知体验和元认知调节,其中元认知调节又可从两个方面去分析,即旨在问题解决的过程元认知调节和伴随问题解决过程的情境元认知调节,两者共同构成了幼儿元认知调节的主要内容。三个要素中,元认知知识的积累是幼儿元认知发展的基础,元认知体验的丰富和转化是幼儿元认知发展的中介,而元认知调节则是幼儿元认知发展的核心。



表1 幼儿元认知静态结构^①

幼儿元认知	元认知知识	个体元认知知识		个体对自己作为认知主体所具有的知识		
		任务元认知知识		个体关于自己的认知特点与任务、材料之间关系的认识		
		策略元认知知识		个体对自己在认知活动中所具策略知识的认识,包括陈述性策略元认知知识、程序性策略元认知知识和条件性策略元认知知识		
	元认知体验	幼儿在认知过程中获得的认知体验(困惑或明白)和情感体验(积极或消极)				
	元认知调节	过程元认知调节	自我计划	对计划的意识与调节		
			自我调节	对执行过程的意识与调节		
			自我评价	对活动过程及效果的意识与调节		
		情境元认知调节	物理情境元认知调节		对时空的意识与调节	
			社会情境元认知调节		对自我的意识与调节	
					对教师的意识与调节	

幼儿元认知的动态结构

幼儿元认知的核心元素是元认知调节,因此幼儿元认知的动

^① 这里所有的“意识与调节”都是指幼儿意识到某种现象,且在意识到的基础上对自己的认知行为加以调节。其中幼儿对空间及空间线索的意识与调节包括幼儿对环境布置、座位排列方式、学习地点安排、动态的空间位移、空间密度变化、空间的收缩和扩张感、空间所提供的各种线索的意识与调节。

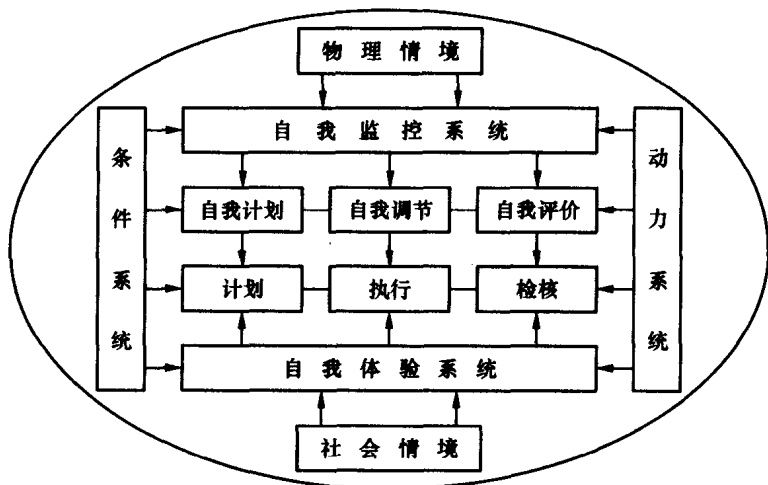


图1 幼儿元认知动态过程

态过程主要表现为幼儿的自我计划、自我调节、自我评价过程。幼儿的认知过程和幼儿的元认知过程是幼儿认知过程的两条线，一条是计划—执行—检核，一条是自我计划—自我调节—自我评价，两者的主体都是幼儿自身，前者的主体是认知的主体，作用的对象是认知的对象；而后者的主体有一个二重化的过程，即元认知的主体既是认知的主体，同时又是元认知时的客体，其作用的对象是认知的过程。

厘清几对概念

要能够更好地理解幼儿元认知，必须厘清几对概念。

1. 元认知与元学习：仅从认知的角度来看待学习，那么元学习就几近于元认知了，即“对认知的认知”。然而元认知更偏于对认知的评价和监控，元学习不只是“个体获得学习机制的学习”，不只是关于学习规律的学习。元学习既包括对个体自身学习的评价与监控，又包括对学习策略的制订与创设，还包括对学习心理的调整与优化。因而与元学习相比，元认知概念是不够广泛的，

涵盖面较小。

2. 元认知与自我调控学习:被引用得最广的自我调控学习(self-regulated learning)定义是社会认知学派心理学家齐默曼提出的,他认为自我调控学习是学习者为了保证学习的成功、提高学习的效果、达到学习的目标,主动地运用与调控元认知、动机和行为的过程^①,即“WHWW”,为什么要学习,怎样进行学习,学习的时间与场所,与谁学习以及学习的效果如何。这些问题分别代表了不同的心理维度。自我调控学习是多元化的,结合与学习有关的问题,他们将自我调控学习分为动机、方法、时间、表现、环境与社会六个维度。从概念可以看出,幼儿元认知的核心内容与自我调控学习有很大的相关性,元认知的核心便是自我监控与调节。

本研究的理论和实践价值

一个负责任的研究者总想使自己的研究对理论的发展与实践的改进有所助益,吴康宁教授认为,真问题的判断标准^②应该是既符合个人研究旨趣又切合社会需求,既具有理论想象又富于实践关怀。理论与实践是相互关涉,相得益彰的。本书具有如下理论和实践的价值:

理论价值方面,就研究者目力所及,目前国内外还没有对幼儿元认知的发展做比较细致全面的研究,本书中所得出的关于幼儿元认知发展的一些基本特征、幼儿元认知的分析框架、幼儿元认知的研究方法等都会在一定程度上丰富人们对幼儿元认知的

^① J. 齐默曼,《自我调控学习》,姚梅林等译,中国轻工业出版社,2001年版,第35页

^② 吴康宁,《教育研究应研究什么样的“问题”——兼谈“真问题”的判断标准》,《教育研究》,2002年第11期



认识,提升人们对幼儿元认知研究的关注意识。如果我们不再满足于用“水平较低”、“不成熟”、“局部元认知”等一些相对模糊的、与成人相比较的语句来描述幼儿元认知的发展现状,如果我们发现现实中的幼儿元认知表现和皮亚杰理论的描述相去甚远,我们就会有一种重新认识和发现儿童的研究冲动,不再抱定“全或无”的研究信条。

在传统的对元认知的研究中,研究者关心的更多的是幼儿对过程认知的调节。其实,在幼儿元认知的发展过程中,对情境认知的调节也占据非常大的比例,且幼儿对情境认知的觉知和调节会影响幼儿对过程的认知,即问题解决过程的调节效率。在本研究中,我在关注幼儿对问题解决过程进行调节的同时,也关注了幼儿对伴随问题解决过程的情境认知的调节。研究者不敢说“情境元认知”的提法丰富和发展了传统元认知研究理论,但至少在对幼儿元认知进行研究的过程中,还可以关注情境元认知这样一个重要因素。幼儿园的教学情境具有强结构和弱结构两种可能,在什么样的情境结构中,幼儿就会有怎样的元认知表现,发展起什么样的元认知能力。身处不同情境结构中的幼儿,其对情境认知的调节努力不应该被排除在我们的研究视野之外。

成人与儿童只是年龄的不同,成人与儿童在作为人的本质上具有共同性。成人与儿童的元认知都有一个渐进的发展过程,成人不是绝对的“全”,儿童不是绝对的“无”。可现在学前儿童在成人眼中是更偏向于“无”,在幼儿自己的眼中是更偏向于“全”。其实,儿童和成人在发展的任何一个阶段上,元认知能力都并非完全的“全或无”,总是处于从无到有,从不成熟到相对成熟,从不自觉到相对自觉的发展进程中。幼儿元认知能力绝非突现于一夜之间,它有一个不断积累的过程。成人世界要培养起一种“过程式”的期待眼光,以更积极的心态对待幼儿稚嫩的元认知能力。当成人和幼儿不再是各执跷跷板一端的两个互不对话的“游戏者”,当作为强势文化代表的成人发展起一种“平视”的心态,幼儿

元认知能力的发展就会有更大空间。

实践价值:本研究最初是缘于实践活动中对幼儿自我反省能力的惊异,缘于不同教师不同活动组织方式对幼儿主动学习的影响。在开放式的活动中,幼儿是学习的主人,会更多地表现出认知的主动积极性,表现出对自己认知活动的计划、调节和评价。而在结构化的活动中,幼儿更多地表现出被动的特征,比较少地积极参与,他们似乎只是在配合着老师演戏,从学习的主人变成了“剧场的观众”。教师的这样一种教学方式使幼儿的元认知能力处于一种受抑状态,没有得到一个良好的支持性环境。而当教师的外来压抑变成儿童的一种自我压抑时,教育的反教育作用就不断地凸显出来。

本研究志在改变这样一种压抑幼儿自主学习的教学方式,改变教学流程,重塑活动设计中的儿童中心主义,变封闭为开放,变教师主角为幼儿主角,还幼儿更多的学习主动权,让幼儿在开放性的活动中自主设定学习目标、选择学习方法、学习伙伴、学习情境等,并进行自我调节、自我评价。当教师把幼儿当成一个有能力的人来看待时,幼儿的元认知能力才会不断地彰显出来,否则就会处于一种隐而不显的受抑状态。

本研究的基本框架和内容

本论文共分三大块,概述部分、描述部分和建构部分。前言、第一章、第二章为概述部分,主要梳理了一下幼儿元认知研究的相关文献、幼儿元认知研究的文化背景、研究方法及生理基础。

第三章是量的描述分析部分,从假想的元认知结构出发对幼儿元认知的现状作了一个量的素描,提出5岁是幼儿元认知知识、元认知体验、元认知调节能力发展的一个关键期。6岁左右幼儿元认知调节能力,尤其是策略调节能力开始发展。研究结论还表明,5岁是幼儿问题意识比较薄弱的的一个年龄段。幼儿元认知



能力的诸方面的发展与性别无关。

第四至七章用质化描述的方法对幼儿元认知的三个要素作了一个深度的描述,揭示了在不同领域的活动中幼儿元认知发展的表现。

第八章及第九章总结了幼儿元认知发展的特点、趋势和主要影响因素。研究发现幼儿元认知发展具有六个方面的特点,即情境性、差异性、局部性、可变性、选择性和依赖自我中心言语的调节。在幼儿元认知的发展过程中,元认知知识从贫乏走向丰富,元认知体验从肤浅走向深刻,元认知计划从随意走向有意,元认知策略从无效走向有效,元认知调节从他控走向自控,元认知评价从绝对、笼统、定性走向相对、具体、定量。幼儿元认知发展具有多方面的功能,它的发展受到研究界对幼儿元认知能力的低估的影响,也受到幼儿对自身元认知能力的高估的影响。

第十章构建了促进幼儿元认知发展的相关措施,即在宏观上形成一个过程、动态、发展式的研究眼光,从中观上营造一个良好的教学生态,从微观上不断地增进幼儿元认知策略知识的积累。



目 录

前言/1

幼儿元认知研究扫描/2

本研究中相关概念的厘定/5

 幼儿元认知的静态结构/6

 幼儿元认知的动态结构/7

 厘清几对概念/8

本研究的理论和实践价值/9

本研究的基本框架和内容/11

第一章 幼儿元认知研究的文化背景/1

第一节 “元”概念产生的哲学根源/2

第二节 元认知的历史演变/3

 一、内省法的贡献/4

 二、早期模型的提出/5

 三、运行机制的探讨/7

 四、理论的完善/8

第三节 幼儿元认知研究的文化背景/13

 一、认知心理学对幼儿元认知能力的低估和重新发现/13