

儿童认识论的转型

张 华

【摘 要】 儿童认识论有悠久的过去,却只有短暂的历史。它是关于儿童认识的特点、发生机制和发展过程的哲学探究。我国教育与社会长期秉持“间接主义”儿童认识论,认为儿童认识的“特殊性”是以掌握间接经验或“现成知识”为主,而这类知识是人脑对客观现实“正确反映”的结果;儿童的直接经验不具有独立价值,只是掌握“现成知识”的手段。这种观点体现了根深蒂固的二元论哲学,充斥着儿童偏见、客观主义、工具主义、总体主义和权威主义。事实上,人的认识是基于直接经验、借助间接经验、发展直接经验的过程,直接经验是目的,间接经验是手段。直接经验主要由“技能”和“亲知”构成,间接经验主要由“信息”和“科学”构成。儿童的认识发展是由直接经验逐步发展到间接经验,是谓“直接主义”儿童认识论,儿童认识过程就是主动建构对世界理解的过程。走向“建构主义”儿童认识论,意味着确立实验知识观、理解知识观和个人知识观。在信息时代,儿童认识论的愿景是揭示儿童个体认识、儿童文化以及儿童和成人间“交互主体性认识”的新特点和新机制,让“儿童的世纪”发展为“儿童认识论的世纪”。

【关键词】 儿童认识论;间接经验;直接经验;实验知识观;理解知识观;个人知识观

认识即探究,知识即理解。儿童认识世界的过程即是通过探究生活与学科,建构自己对世界的理解。儿童认识不仅是成人认识的起源与基础,而且是人类整体认识的有机构成。就一切儿童智慧教育而言,本质上是教师理解儿童认识并促进其发展的过程。

一、反思间接主义儿童认识论

70 年以来,从理论到实践,我国教育和社会流行的一种认识论观念是:儿童认识具有间接性。这包括相互联系的两个涵义:第一,儿童以成人认识或书本知识为媒介间接认识世界;第二,儿童以学习间接经验或书本知识为根本任务。由于儿童经验缺乏、能力低下,其亲身参与世界所获得的直接经验,与浩繁的书本知识或学科知识比较起来,简直微不足道。儿童是直接经验是被成熟的学科知识所取代的对象,至多是掌握学科知识的媒介,本身无独立认识论价值。这种儿童认识论可称为“间接主义”(intermediatism)。

张华,教育学博士,杭州师范大学教育科学研究院教授、博士生导师(杭州 311121)。本文系作者主持的教育部人文社会科学重点研究基地重大课题“生活德育视野下的德育课程开发与跟踪研究”(18JJD880003)系列成果之一。

当“间接主义”被应用于儿童教育之中,便会形成相应的教育认识论。它认为教育本质上是教师主导儿童系统学习间接经验的过程。如果说成人的主要任务是工作、其认识特点是获得第一手的直接经验,那么儿童的主要任务是学习、其认识特点是获得第二手的间接经验,这被认为是儿童认识和教育认识的“特殊性”。这种理论在我国教育学中有一个专门称谓,叫做“特殊教学认识论”。其代表性的表述是:

认识过程……即人脑对客观世界的反映。^①

教学过程是一种特殊的认识过程。^②

学生认识的对象(客体)和认识方式都是特殊的,主要是间接经验——学习间接的经验,间接地去经验。^③

教学中学生的直接经验,……它是从属的,从属于间接经验。……它是少量的,……不是越多越好。……它是经过改造了的。……具有“做假”或“做戏”的味道。^④

这些观点是在20世纪50年代我国从前苏联引进的“凯洛夫教育学”的基础上加工、改造、“中国化”而成的。20世纪80年代以后,它们被写入国家教育部委托、官方许可的教育学、教学论教材,成为一代代师范生学习和教育学者研究的内容。间接主义教育认识论由此成为我国教育理论与实践的重要支柱。它的影响则超出了学校教育领域,波及广大家庭与社会。

间接主义认识论因将“学习间接经验、间接去经验”强行规定为儿童认识的“特点”和教育认识的“特殊性”,这为学校、家庭和社会中形形色色的儿童灌输教育铺平道路。灌输教育需要两个认识论条件:(1)源自儿童外部的间接经验——现成知识、行为规范、价值观念、等等——是最重要的;(2)儿童是直接经验是错误的或无足轻重的,需要被间接经验加以改造。间接主义认识论充分满足了这两个条件,它是压抑儿童人性、个性和创造性发展的主要认识根源,它使我国教育理论与实践落后世界至少100年。该认识论观念的主要问题至少包括下列方面:

第一,它浸透儿童偏见。间接主义至少秉持两种儿童偏见:儿童是非理性的;儿童是容器。它认为儿童未成熟,理性还在睡眠,只有零散的感觉经验和不稳定的情感体验。俗话说“六月的天,儿童的脸”,作为经验论的一种形态,间接主义还认为儿童的心灵洁白无瑕,是一张白纸、一个空箱。这样,就需要用间接经验填充儿童心灵,也需要用外部的理性替代儿童自己的感觉和情感。惩戒、体罚儿童是必要的,因为儿童不能判断对错,但能感觉疼痛。2500年以前,柏拉图在《美诺》(*Meno*)就提出教育即“引出”、儿童可以自己发现真理的理念。孔子也提出著名的“愤悱启发”思想。卢梭在18世纪第一次系统确立起“理性儿童”、“原子儿童”的启蒙思想。进入19世纪末20世纪初以后,包括哲学、心理学、生理学、生物学等众多学科得出的一致结论是:儿童不仅带着探究、社会性等本能来到世间,而且从出生之日起就开始探究和社会交往的生活。儿童是理性的,他们既持续建构个人知识,又联合创造儿童文化。那种认为儿童是非理性的、是容器的偏见,不过是成人的非理性状态和灌输体验,投射到儿童身上而已。

第二,它信奉客观主义。间接主义蕴含客观主义(objectivism)。一种经验或知识能够通过媒介而传递,前提是被客体化和外在化,一如用传送带所输送的物品。这个“物品”就是普遍的、不以人的意志为转移的“客观真理”,这种“客观真理”是人脑对客观世界的“正确反映”,这就是间接主义认识论的“真理观”。它秉持人与客观世界或外部实在之间的“二元论”:人是世界的旁观者、反映者、表

①王策三:《教学论稿》(第2版),北京:人民教育出版社,2005年,第110页。

②王策三:《教学论稿》(第2版),第109页。

③王策三:《教学论稿》(第2版),第116页。

④王策三:《教学论稿》(第2版),第117—118页。

征者,世界是被描摹的对象,知识是世界的图像,“真理”是世界的“写真”、“写实”。为了让人的认识准确摹写、反映外部实在,必须强行使实在静止,故客观主义认识论隐含着静态实在观。静态实在、固定知识、僵化心灵三位一体,成为儿童心灵被物化、个性被扭曲的认识论根源。然而,实在永远处于过程、变化、关系之中。知识永远存在于运用、流动之中。凡固定下来、记录在书本上的东西是“知识的记录”,并非知识本身。杜威曾说,知识不是稳定的固体,而是流动的液体。^①当代英国著名科学家、哲学家波兰尼(Michael Polanyi)针对伽利略以来所形成的客观主义科学知识论漠视个人主体作用的现象,旗帜鲜明提出“个人知识”(personal knowledge)概念,将科学家的理智能力和理智情感置于知识的核心。他这样说道:“体现于严格的非人格化陈述中的知识理想,如今显现出自相矛盾、毫无意义,恰恰是一个可笑的主题。我们必须学会接受知识显而易见的个人性作为我们的理想。”^②客观主义知识论显然是受工业生产的影响而诞生的观念,当工业生产在成功将自然物转化为“原材料”以后,它会反过来加剧知识的“客观化”,并试图将人的心灵也变成加工的对象。

第三,它秉持工具主义。间接主义认为知识的本质是控制,儿童是环境和教育的产物。它主张知识由普遍规律或规则构成,属于“必然王国”的范畴。人只要掌握了知识的“必然王国”,就可以一劳永逸地控制世界,进入“自由王国”。它将手段与目的、过程与结果分离开来,为达目的可以不择手段,为求结果可以不管过程。它认为儿童的学习主要是接受源自书本的“现成知识”的过程,掌握的“现成知识”越多、越好,儿童的能力就越强。凡此种种的观点,均是工具主义价值观之体现。其实,“必然王国”与“自由王国”之间不存在线性关系,掌握了前者就能享受后者。现实情况恰恰相反,掌握了越多知识、真理、规律的人往往越不自由,原因是他们只是为掌握而掌握,不能运用知识解决真实问题,由此学会的知识是“惰性知识”(inert knowledge)。正如哲学家怀特海(Alfred N. Whitehead)所言,惰性知识非但无用,反而有害。^③之所以有害,是因为它们阻碍人从鲜活的经验中学习。这也就是为什么儿童和一些聪慧却读书少的成人,却比迂腐的学究更有判断力。这两个“王国”往往成为人们逃避危险的借口:前者是躲在书本知识中逃避,后者是在“颜如玉”、“黄金屋”等想象中逃避。其实,外部实在是不完美的,一切知识、真理都具有“可错性”(fallibility)。杜威说“存在”(existence)既是危险的,又是稳定的。^④必然与偶然、现实与可能、过程与结果、手段与目的永远难解难分地缠结在一起。尊重偶然性、创造可能性,让过程与结果、手段与目的时刻处于相互转化之中,人才能真正拥有自由。自由是人创造可能性的能力、解决真实问题的能力。正如美国哲学家奎因(Willard Quine)所言,知识是一条“忒修斯之船”(the ship of Theseus)。这是一艘上好的船,可惜是木头做的。忒修斯和他的船员们不得不一边在风浪中航行,一边修复船上腐烂的木头,否则会葬身海底。^⑤儿童的知识学习与真实的问题解决须臾不可分离,他们也必须像忒修斯和他的船员们那样学会修复“知识之船”。知识原本是人的自由的产物,儿童只能在探究、应用知识中产生自由体验、发展自由能力。倘只是满足于掌握知识,儿童会因成为知识的奴隶和“容器”而失去自由,甚至比不学知识更坏。

第四,它主张总体主义。间接主义认为“人类总体认识”是直接经验;“个体认识”主要是间接经验,只有少量直接经验;“学生个体认识”或“儿童个体认识”由于年龄小、阅历少的原因,则更是间接

①J. Dewey, "The school and society", in J. A. Boydston (ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899—1924* (Volume I: 1899—1901), Carbondale: Southern Illinois University Press, 1899, p. 17.

②M. Polanyi, *The Study of Man*, Mansfield, CT: Martino Publishing, 1959/2014.

③A. Whitehead, *The Aims of Education*, New York: The Free Press, 1929, pp. 1—2.

④J. Dewey, "Experience and nature", in J. A. Boydston (ed.), *John Dewey: Later Works, 1925—1953*, Vol. 1, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1925/1981, p. 42.

⑤C. Elgin, "Philosophy of Education", Lecture at East China Normal University, Shanghai, June 30th, 2007.

经验。^① 这些主张的背后有一种“总体性至上”的价值取向。这里的“人类总体认识”是脱离时间和空间的抽象物。为什么这个“抽象物”是直接经验？它和每一个体、每一儿童的直接经验是什么关系？这些问题在间接主义认识论中均令人费解。总体主义的认识论逻辑是：“人类总体认识”高于“个体认识”，更高于“儿童个体认识”，因此儿童应以吸收“人类总体认识”即“科学知识体系”为根本使命。倘若放弃这个非历史的“人类总体认识”抽象物，就可以得出人类整体认识与人类个体认识相互依赖、相互影响的结论。整体认识依赖于、建立在个体认识之上，无个体认识必无整体认识，脱离个体认识的整体认识是虚假的；整体认识作为社会文化为个体认识提供资源和基础，脱离社会文化的个体认识是抽象的。历史地看，18世纪以后，伴随个体价值和权利意识的觉醒，日益强调个体认识的重要性以及人与人之间认识、观念差异的重要性。美国人类学家格尔茨（Clifford Geertz）曾说：“成为人，就是成为个体。”^②我国哲学家李泽厚说：“人是从‘个人为整体而存在’，发展而成为‘整体为个体而存在’。”^③这是历史的趋势。这在认识论上的意义是：让整体认识为个人认识而存在，即把整体认识或社会文化转化为个人探究、质疑、批判和应用的对象与资源，由此使每一个体的认识熠熠发光。珍视每一个儿童个体认识的价值和独特性，并帮助其发展，是儿童认识论和儿童教育学的根本使命。

第五，它崇尚权威主义。间接主义将记录在书本上、特别是选入“教科书”的现成“科学知识体系”作为“普遍真理”而让儿童或学生接受，这必然导致以“真理”为名义的权力控制和权威崇拜。位尊者，说话即真理；位卑者，人微而言轻。这种权威主义在历史上源于封建君主专制时期的等级主义意识形态，近代资本主义兴起以后，它又与市场功利主义和科技工业文明中的“技术理性”缠结一体、衍生出新形态。例如，我国等级主义意识形态的主要代表之一是法家学说，其《商君书·赏刑》这样写道：“圣人之为国也，壹赏，壹刑，壹教。壹赏则兵无敌。壹刑则令行。壹教则下听上。”这就是法家著名的“一教论”。任何一种知识或观念，只要变成“惟一”并与权力结合，就会变成一种社会统治方式。与这种权威主义知识观、真理观相对应的教育观就是“储蓄教育观”（banking concept of education）。^④它以背诵、记忆、训练为主要方式，将外部知识储存到学生心灵中，教师就是银行储蓄员，学生就是钱柜。巴西教育家弗莱雷（Paulo Freire）认为，这种“储蓄教育观”是一种社会压迫的工具，它制造并不断复制压迫者与被压迫者的阶级关系。惟有摒弃权威主义知识观和“储蓄教育观”，走向民主主义知识观和解放教育观，让每一个儿童成为一切知识的探究者、对话者，儿童个性解放才有可能。

由此观之，间接主义在人与世界、个人与集体、经验与理性、直接经验与间接经验、儿童认识与成人认识之间秉持二元论。它将这些原本拥有内在联系、具有连续性的方面割裂开来、打成两截，让前者服从后者。“二元论”（dualism）哲学的根源是不同群体之间和一个群体内部不同阶级之间被坚硬而牢固的壁垒割裂开来，阻碍其生活的自由交往。杜威指出，当社会被分裂为“类似富人与穷人、男人与女人、贵族与出身卑微者、统治者与被统治者，这些阻碍意味着流畅而自由交往的缺失。这种缺失等于不同类型生活经验的建立：每一类拥有孤立的主题、目的和价值标准。”^⑤间接主义认识论说到底是把一部分人的生活经验变成“普世真理”和“惟一标准”强加于另一部分人，包括儿童或学生。当它被转化为教育认识论的时候，就成为借助儿童而持续复制不平等的社会关系的工具。因此，超越间接主义认识论具有推进社会民主和进步的重大意义。

①王策三：《认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论》，《北京大学教育评论》2004年第3期。

②李泽厚：《历史本体论·己卯五说》，北京：生活·读书·新知三联书店，2008年，第130页。

③李泽厚：《历史本体论·己卯五说》，第69页。

④P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum, 1970/1993, p. 72.

⑤J. Dewey, “Democracy and education”, in J. A. Boydston (ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899—1924*, Vol. 9, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1916/1980, p. 343.

二、儿童的直接经验与间接经验

知识是什么？杜威写道：“知识是对客体(an object)的那些联系的洞察,这些联系决定了它在给定情境中的应用。”^①客观实在处于关系之中,这些关系有些是明显的,有些则是隐蔽的。倘不理解这些关系,人们对某些现象可能会心生恐惧并按旧有习惯而行动。例如,当天空出现月全食,古人可能认为“天狗吃月亮”,是“不祥之兆”,于是做出吼叫、放鞭炮等行为以驱赶“天狗”。如今人们理解了月亮、地球、太阳的联系,就不仅不恐惧,反而期待去研究与观赏。因此,知识本质上是因为洞察了客体间的联系而让人在给定情境中做出理智行动。杜威说:“真正的知识在任何情况下都拥有实践价值,依附于有效率的习惯。”^②能帮助人在真实情境中基于对联系(connections)的洞察而做出理智行动,由此产生实践价值的经验,才是“真正的知识”。

人的知识有哪些类型？人的认识过程即借助间接经验解决真实问题以获得直接经验的探究过程。作为认识(knowing)的结果,知识包括相互联系、须臾不可分离的两类经验——直接经验与间接经验。

所谓“直接经验”(direct experience),是人在生活和社会交往过程中通过亲身体验而获得的经验。直接经验具有个人性、直接性、实践性。“个人性”是指主体亲身介入问题情境、亲自参与解决问题过程、亲身体验行动意义。“直接性”是指不借助中介传递、直接获致经验。“实践性”是指经验对人的真实生活情境和职业情境产生应用价值、实践价值。杜威认为人的直接经验主要包括“技能”(skill)和“亲知”(acquaintance)两种。^③“技能”即做事的能力。例如,人人都会走路、说话、吃饭、穿衣,厨师善做饭,画家善画画,钢琴家善弹钢琴,如此等等。这些技能不是先天本能,而是后天理智地获得的,故可称为“能力之知”(knowing how)或“理智技能”(intelligent skill)。“技能”是人的生存最根本、最必要的能力,它不仅是人的直接经验,而且是知识的最原初涵义和种类。杜威说:“做事的能力或许是知识的最原初意义。”^④中国文化传统特别强调“行”:《周易》说“天行健,君子以自强不息”;《论语》讲“君子欲讷于言而敏于行”,这里的“行”即是做事的行为、行动与能力。这显然是知识的最早涵义。在西方文明早期,尤其是“前苏格拉底”时期,“知识”和“艺术”是一个词,“直到希腊人中哲学的兴起,指称艺术(技术技能)和知识的是同一个词”。^⑤“技能”不仅满足人的物质需要,而且构成社会交往的基础。第二种直接经验是“亲知”,顾名思义,它是对置身其中的世界、对生活范围内的事物和现象的亲身认识、直接认识。它显然是“技能”的结果,例如一个自行车运动员对他的自行车拥有“亲知”,但却未必对蒙古马拥有“亲知”,原因是自行车是其生活和职业的组成部分,但他可能从未见过蒙古马。“亲知”是一种“亲切感”、“内在适应感”(a sense of inner adjustment)。杜威说“当我们知道如何运用一个事物而行动的时候,我们认识它是什么样的”。^⑥这里的“认识”,即“亲知”,“亲知”不仅包括理智,还包括与熟悉之物的情感联系。例如,天天和书本打交道的学生可能珍爱书本,也可能痛恨书本。杜威写道:“亲知形态的知识不只是能力之知或理智技能的结果与报偿,而且

①J. Dewey, “Democracy and education”, p. 350.

②J. Dewey, “Democracy and education”, p. 351.

③J. Dewey, “Knowledge”, in J. A. Boydston (ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899—1924*, Vol. 7, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1912—13/1979, pp. 265—269.

④J. Dewey, “Knowledge”, p. 265.

⑤J. Dewey, “Knowledge”, p. 265.

⑥J. Dewey, “Knowledge”, p. 266.

它建立起情绪纽带——一种欣赏能力,或根据其价值、它对目的用途而理解事物。”^①总之,源于人的日常生活和职业的“技能”与“亲知”构成人的直接经验。

所谓“间接经验”(indirect experience),即以他人或逻辑推论为中介所获得的经验,这类经验具有“客观性”、“间接性”、“抽象性”。“客观性”是指这类经验不是由主体本人亲自获得的,是他人的或外在的;“间接性”是指经验经由他人的语言交流或逻辑推论而间接获知;“抽象性”是指脱离了主体所置身其中的真实而具体的生活情境。杜威认为“间接经验”主要由两类构成,即“信息”(information)与“科学”(science)。^②“信息”是借助口头交往或书面语言向主体传递的他人的“亲知”或外部知识。广义的“信息”除所传递的他人的“亲知”经验外,还包括“学识”(learning),即经由学习所获得的人类经验,如传统文化、习俗、等等。“信息”属于“二手知识”(second-hand knowledge),当然是间接经验的有机构成。然而人作为一种有好奇心的存在,不会满足借助“技能”、“亲知”和“信息”而控制身边的有限事物。例如,一个自行车运动员除借助直接经验和他人的间接经验熟练驾驭自行车以外,还会好奇:自行车为什么不倒?电动自行车和摩托车是怎么回事?汽车又是怎么回事?什么是力?什么是电?什么是运动?如此等等。这类问题以知识本身为目的,旨在发展反思性思维或理智兴趣,为了获得建基于逻辑序列和体系的经验即理性知识(rational knowledge)。这类知识的中介与“信息”不同,它不是通过他人的观察和报告,而是“逻辑与料和前提”(logical data and premises),即逻辑手段或工具。这类理性知识即“科学”,它是建立在逻辑推论基础上的有组织的真实经验。许多人,包括我国间接主义认识论的持论者,往往把“知识”和“科学”当作同义语,原因就在于“科学”的逻辑性、“真实性”满足了人们心目中“知识”的理想,用柏拉图的话说,“知识”不同于“意见”、“信念”。像“亲知”和“信息”,往往是由“意见”、“信念”所构成。总之,“信息”与“科学”是间接经验的主要构成。

人的直接经验与间接经验是什么关系?如上所述,这是性质不同、功能各异的两类经验,共同构成人类知识。从历史角度看,它们存在发展顺序的差异,例如“技能”诞生最早,“科学”则成熟最晚。从文化角度看,不同文化的发展重点显然不同,如西方文化重视“科学”,对东方文化而言,“科学”显然是弱项,其强项是“故事”。两类经验之间又存在不可分割的内在联系。首先,一切直接经验中必然渗透间接经验的影响,无论主体是否意识到。因为人获得直接经验的过程不可能在真空中进行,总是处于社会之中、接受他人经验或历史文化的影响。另一方面,一切间接经验的获得总是建基于主体的直接经验,总会或多或少激起主体喜爱或厌恶的情绪。因为经验的传递必须经由心灵的选择与思维过程,这迥异于物体的输送,无论主体多么试图忠实接受“信息”或“科学”的影响。其次,直接经验的发展依赖间接经验。直接经验,无论“技能”还是“亲知”,是亲身感受到的意义和情感、亲手获得的理解与技能,是人的发展的永恒基础。然而,直接经验不可避免受到主体的生活范围和个人经验的局限,具有狭隘性,往往因过分熟悉、日复一日的重复而让人深受限制且心生厌倦。间接经验能让人借助语言与万里之外、千年之前的人进行交流、对话,由此大大拓展人的视野。它还能让人学会“反思性思维”和逻辑推理,从而为人的直接经验提供理性基础,帮助人不断创造新生活、开拓新境界。再次,间接经验能够并应当转化为直接经验。一切间接经验均是人创造的,其最初产生均具有个人性和实践性。他人报告的“信息”、书本记录的文化知识、以逻辑推论为中介的“科学”、诸如此类的间接经验最初也是由个人或群体、科学家或人文学者所创造的,对间接经验的创造者而言,间接经验就是“直接经验”。二者的区分只是相对于他人或逻辑的中介而言。正因为中介的存在,间接

^①J. Dewey, “Knowledge”, p. 266.

^②J. Dewey, “Knowledge”, pp. 266—269.

经验对接受者而言是抽象而冷漠的,它要对人的经验发展产生意义,必须转化为直接经验、并与直接经验化为一体。

由此观之,人的直接经验与间接经验永远相互作用、彼此融合、动态发展。人的认识过程以及知识发展的内在机制是:基于直接经验,借助间接经验,发展直接经验。间接经验是手段,直接经验是目的。相对于间接经验,直接经验具有优先性,是谓“直接主义”(immediatism)认识论。

儿童认识和教育认识的特点是什么?首先,儿童认识的发展存在从“技能”、“亲知”等直接经验,到“信息”、“学识”、“科学”等间接经验发展的内在次序。儿童携带丰富本能和无尽潜能来到世间。从第一声啼哭开始,儿童就基于自己的经验与体验探索周围世界。在漫长而迷人的婴儿期和幼儿期,儿童逐步发展各种身体和理智技能,并在运动中“亲知”、熟悉周围的人和世界。伴随语言的发展,儿童开始理解外部信息和文化,并将之融入各类活动之中。在活动、亲知、理解信息的同时,儿童开始发展逻辑思维能力。从儿童能够拉动床单获取玩具开始,儿童的逻辑推理就萌芽并快速发展,这为进入学校系统学习科学打下基础。总之,儿童是从直接经验开始,伴随语言和思维的发展,逐步实现间接经验与直接经验的融合与互动。

其次,任何间接经验,只有与儿童直接经验融为一体、并以儿童直接经验发展为目的的时候,方能实现教育目的。儿童认识及相应教育认识具有直接性。无论多么重要的间接经验都是“双刃剑”:它在多大程度上有助于儿童发展,就在同样程度上阻碍儿童发展。倘若间接经验不转化为儿童鲜活的直接经验、成为儿童探究与应用的对象,它就是“死知识”,进而阻碍儿童发展。儿童对这些“死知识”,只是记忆,而不判断。这些知识“以被机械操纵的语言符号而存在,而非真正的实在、被理智欣赏的对象”。^①当间接经验与儿童直接经验结合起来、变成有机整体的时候,间接经验会获得生机与力量,直接经验会摆脱表面与狭隘、得到拓展与深化。

再次,儿童的科学认识以“归纳法”为起点,逐步发展到“归纳法”与“演绎法”相融合。儿童运用“技能”活动、做事,在做事中“亲知”、熟悉周边的人和事,这种直接经验的累计过程说到底逻辑上的逐步归纳过程。伴随语言能力、抽象思维和逻辑推理能力的发展,积极获取各类间接经验的因素并与自身“亲知”融合,进而发展出“闻一知十”的演绎思维,并将之与归纳思维相结合。作为间接经验之重要组成部分的成熟的科学知识,是以逻辑序列与体系为特点的。许多人为了让儿童在科学学习上“走捷径”,运用“演绎法”向儿童系统讲授科学知识体系,然后再试图让儿童运用知识,这是典型的间接主义教学法。它与儿童科学认识的特点根本背离,儿童用这样的方法学习,非但不会理解科学,反而会在态度上厌倦科学。杜威在100多年前就指出,用“演绎法”将成熟的逻辑形态的知识作为起点直接向儿童讲授,让儿童直接学习定义、分类和规律解释,这种做法本末倒置,这些知识对儿童不仅是无意义的,而且在教育上是有害的。另一方面,有些人为了克服科学知识的抽象问题,仅仅向儿童提供零散的物质客体、止步于对儿童的感官刺激,这就把以反思性思维和主动经验为特质的科学混同于“光秃秃的物质客体”,儿童同样不能理解科学。^②惟一的出路是把成熟的科学知识转化为儿童的直接经验,以“归纳法”为起点,让儿童在主动实验和操作中理解、应用科学,逐步发展为科学的逻辑体系。

最后,儿童认识与教育认识具有整体性。经验是主体置身客体,通过动手操作和反思性思维,持续发展对客体的理解与创造,建立人与世界的有机联系。因此,经验即人与世界的交互作用,是主体对客体的理解与创造,它具有整体性。儿童认识与教育认识植根于经验,必然具有整体性。儿童认

^①J. Dewey, “Knowledge”, p. 268.

^②J. Dewey, “Knowledge”, p. 268.

识不是从部分到全体、从分离的要素到要素组合的机械累积过程。教育认识也不只是从易到难、从部分到全体、遵循“直观性原则”与“循序渐进原则”、从“感性认识”到“理性认识”的机械叠加。间接主义教育认识论的一大问题是坚持机械论与还原论,这是18—19世纪“启蒙理性”的残留。恢复儿童认识与教育认识整体性的基本策略是让一切学科知识植根于儿童鲜活的经验,让儿童在主动操作和解决问题中探究与应用学科知识,由此实现儿童生活经验与学科知识的有机融合、身心整体发展。杜威曾说:“没有书本和地图能够代替个人经验,它们不能替代实际旅行。自由落体的数学公式也不能代替扔石头或摇落树上的苹果。”“教师和教科书不再是仅有的指导者。儿童的双手、眼睛、耳朵,事实上整个身体,都成为信息来源。”^①这意味着只有植根儿童的直接经验才能体现儿童认识与教育认识的整体性。

由此观之,儿童认识的“特殊性”非但不是“间接性”和简单性,反而是直接性和整体性。儿童教育过程非但不能以“演绎法”和系统讲授为起点,反而应当以“归纳法”和“用中学”为基础。我国教育理论与实践需要根本转型:由传授现成知识走向知识建构与创造。

三、走向建构主义儿童认识论

儿童认识是儿童基于个人经验,在与自然和社会的互动中,持续建构自己的世界理解的过程。儿童的直接经验或“亲知”是儿童知识或理解建构的起点,直接主义与建构主义一脉相承。

建构主义儿童认识论的集大成者皮亚杰(Jean Piaget)这样写道:

一方面,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。另一方面,如果从一开始就既不存在一个认识论意义上的主体,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,关于认识的头一个问题就将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。^②

认识即关系,不是实体。一切主观主义(subjectivism)、超验主义、观念论等等,都认为认识源于主体;一切客观主义、经验主义、实在论等等,都认为认识源于客体或外部实在。这些观念均把认识理解为静态而固定的实体。至少19世纪末、20世纪初以来的哲学或时代精神的发展方向是:主张认识发生于主客体的相互作用或主客体的“中途”。认识是流动的、变化的关系。人在认识过程中既建构着自我、主体,又建构着世界、客体。无论杜威的“经验”还是皮亚杰的“建构”(construction),均是指称主客体相互作用的关系范畴。皮亚杰所说的连接主客体的“中介物”(intermediary)即是建构的结果,是人关于世界的理解或观念。人是观念性存在,人在建构观念的过程中建构着自我与世界。这让人联想起皮亚杰19岁时所写的《观念之歌》:“万物皆观念,源自观念、回归观念。观念是有机体,它诞生、生长,并似有机物般死亡。它日新月异,永无止境。”^③

^①J. Dewey, “Schools of to-morrow”, in J. A. Boydston (ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899—1924*, Vol. 8, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1915/1979, p. 255.

^②[瑞士]皮亚杰:《发生认识论原理》,王宪钊等译,北京:商务印书馆,2011年,第21—22页。

^③J. Piaget, “The mission of the idea”, in H. Gruber & J. Voneche (eds.), *The Essential Piaget*, Northvale, NJ: Jason Aronson Inc., 1915/1995, p. 27.

广义的建构主义(constructivism)可包括所有主张认识是关系性建构过程的观点。杜威的“实验知识论”、皮亚杰的“发生认识论”、维果茨基(L. Vygotsky)的“社会文化论”和波兰尼的“个人知识论”堪称为建构主义认识论的经典形态。进入20世纪末,伴随信息技术的快速发展,诞生了形形色色的或温和、或激进的“建构主义”,可称为该认识论的新发展。

我们可归纳出建构主义儿童认识论的三种典型的儿童知识观:实验知识观、理解知识观与个人知识观。它们的侧重点各不相同,但却都试图揭示儿童认识的本质和儿童建构知识的机制。

(一) 实验知识观

这是伴随现代科学技术和工业文明发展而诞生的观念,杜威是该知识观的主要创造者和集大成者。^①其核心观点是:知识即经验,经验即实验。人不是世界的旁观者,而是参与者。“心灵不再是从外边静观世界和在自足观照的快乐中得到至上满足的旁观者。心灵是自然以内,成为自然本身前进过程中的一个部分了。”^②人参与世界的方式是行动,但并非所有行动都是“认识性行动”。惟有那些能够有效解决问题、改变环境以实现人的目的或愿望的行动,才是“认识性行动”,也才能产生“真正的知识”。无人否认科学是知识的代表和重要构成。正是实验与数学的结合,诞生了现代科学。科学的精髓是实验,理性精神的核心是实验精神。实验一方面通过行动或实践将人与世界、主体与客体融为一体,消泯了古往今来形形色色的“二元论”;另一方面,实验最好地体现了直面问题的态度和解决问题的理性,它将生活中必然遇到的问题做出理性分析,提出解决问题的假设,对问题和假设的关联做出推论,然后在假设指导下从事解决问题的行动。杜威正是基于科学实验的这种理性精神,首先确立起“实验经验论”,进而确立起“实验知识论”。实验方法“既是发现又是证明的方法”,“是能够产生知识论变革的现存最伟大的力量”。^③该知识论的“本质特征是保持认识与有目的地改变环境的活动的连续”。^④

在实验知识观看来,知识首先是解决问题的行为。人的心灵(mind)“主要是一个动词”,^⑤人的知识主要是一个行为。有知无行,不是真知。有行无知,则是莽行。知行合一,是谓真知。杜威说:“知识作为一个行为(act),是将我们的某些意向(dispositions)带入意识之中,通过设想我们自己和我们生活其中的世界的联系,运用观点解决困惑。”^⑥其次,知识的内在方面是指导行为的观念。观念是“尝试性假设、暗示、理论”,是“探究的工具”。^⑦观念是人对事物之间关系的洞察或理解。观念即人行动的理想与可能性。英文中“观念”和“理想”是同根词。“观念(idea)与理想(ideal)不独有某些字母相同,而且还有共同的内容。一个观念,就其理智内容而言,就是设想某些存在的东西将会变成一个什么样子。”^⑧“科学实验方法是观念的试验”^⑨。无观念,则无实验。再次,知识的目的是指向未来的行动或操作。知识不是回忆过去,而是创造未来。知识的价值不是对过去有用,而是对未来有

①J. Dewey, “The experimental theory of knowledge”, in J. McDermott (ed.), *The Philosophy of John Dewey*, Chicago: University of Chicago Press, 1910/1981.

②[美]约翰·杜威:《确定性的寻求》,傅统先译,上海:上海人民出版社,2004年,第293页。

③J. Dewey, “Democracy and education”, in J. A. Boydston (ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899—1924*, Vol. 9, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1916/1980, p. 348.

④J. Dewey, “Democracy and education”, pp. 353—354.

⑤J. Dewey, “Art as Experience”, in J. A. Boydston (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925—1953*, Vol. 10, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1934/1987, p. 268.

⑥J. Dewey, “Democracy and education”, p. 354.

⑦J. Dewey, “Idea and ideation”, in J. A. Boydston (ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899—1924*, Vol. 7, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1912—13/1979, p. 224.

⑧[美]约翰·杜威:《确定性的寻求》,第302页。

⑨J. Dewey, “Democracy and education”, p. 348.

用。“我们认为知识的目的是前瞻的和会产生事后后果的。^①”“尽管知识的内容是已经发生的东西，被认为是完成了的、因而是解决了的和确定的东西，但知识的参照价值(reference)却是未来性或前瞻性的。^②”知识“对世界的应用性，并不意味着对过去和逝去的事物的应用性——这从知识的性质而言是没有问题的；而意味着它对我们置身其中的流动的情境中正在发生、依然尚未解决的问题的应用性。”^③只有当知识立足当下、面向的未来的时候，它才具有创造性。倘知识仅满足于回忆过去、遵循过去，那它必然阻碍人的创造性。最后，知识是经过每一个人自己验证的观念。实验即验证观念的过程，故实验乃知识的题中应有之义。“实验方法即获取知识并保证它是知识、而非只是意见(opinion)的方法。”^④“我们没有权利将任何东西称作知识，除非我们的活动在事物中实际产生确定的物理变化。这些变化与我们所欣赏的观念(conception)一致，并将之确认。”^⑤知识与观念的验证或实践须臾不可分离，正是操作、实践、行动让知识成为流动的“液体”，而非僵硬的“固体”。每一个人只有亲身验证了知识，他或她才真正拥有知识。人拥有知识，意味着人拥有智慧——解决真实问题的能力。

实验知识观的儿童意义是：每一个儿童都是自己观念的尝试者、实验者。这意味着儿童是真实的问题解决者；儿童需要立足真实生活情境，提出真实问题，“大胆地假设、小心地求证”（胡适语），时刻用行动或操作去验证假设，学会判断行动的后果是否符合假设，学会从失败的尝试中获得智慧，学会不断提出新问题、新假设并从事新的验证行动；儿童需要在社会合作中解决问题，既让自己的问题解决产生社会意义、承担社会责任，又能够真实体验到合作的价值、发展合作能力和民主精神。

（二）理解知识观

这是由皮亚杰学派系统确立的观点。深受皮亚杰学派影响的学者如布鲁纳(Jerome Bruner)、铂金斯(David Perkins)、加德纳(Howard Gardner)等人亦持此观点。一些当代分析哲学家亦如此，如认识论专家埃尔金(Catherine Elgin)明确提出“从知识到理解”的观念。^⑥理解知识观的核心思想可概括为：知识即理解，理解即表现。皮亚杰认为，一切知识均是人的建构(human construction)。他反对先验论和客观主义经验论。人的认知发展是主体的建构，它发生于主体与环境之间持续的相互作用过程中。主体建构的内在机制是“自我调节”(self-regulation)。所谓“自我调节”，是“主体的一系列主动补偿(compensations)，主体为回应外部干扰而做出调适，该调适既是回溯性的(循环系统或反馈)、又是预见性的，构成关于补偿的永恒系统”。^⑦人与环境的互动中获得“认知平衡”，由于外部因素的干扰认知开始“失衡”，经由“自我调节”而获得新的、更高水平的“认知平衡”，这就是主体的知识建构或认知发展过程。儿童的认知发展是主动的、自主的、自我调节的。“皮亚杰的工作向我们暗示，教育者最少担心的一个智力准备领域是：让儿童遵循自己的节奏并给他们机会，他们发展基本智力框架就像学会走路那样自然。”^⑧这意味着教师、家长、成人对儿童的智力发展，学会等待、倾听、提供恰当机会比怎样教他们更重要，让儿童对知识理解得透比掌握得多更重要。针对许多人急吼吼地

①[美]约翰·杜威：《确定性的寻求》，第180页。

②J. Dewey, "Democracy and education", p. 351. 着重号原文所加。

③J. Dewey, "Democracy and education", p. 351.

④J. Dewey, "Democracy and education", p. 347. 着重号原文所加。

⑤J. Dewey, "Democracy and education", p. 348.

⑥C. Elgin, *True Enough*, Cambridge: The MIT Press, 2017, p. 33.

⑦J. Piaget & B. Inhelder, *The Psychology of the Child*, New York: Basic Books, 1969, p. 157.

⑧E. Duckworth, "The Having of Wonderful Ideas" and Other Essays on Teaching and Learning, New York: Teachers College Press, 1996, p. 40.

试图“加速”儿童智力发展,皮亚杰指出:问题不在于如何让儿童智力成长走得快,而在于让他们走得远。^①

布鲁纳继承并发展了皮亚杰的发生认识论,并将之创造性地运用教育领域中。他提出的一个著名命题是“超越给定信息”(beyond the information given),强调对知识的灵活运用。他这样写道:“或许在未来世代,我们自己将更直接关切学习的应用:是否一件事情学习之后,其他事情在未经所需要的进一步学习的情况下也能解决。”^②这意味着让人的知识学习走向理解,以广泛迁移于不可预知的情境。加德纳直接继承了其老师布鲁纳的观点,明确提出“理解教育观”,他所倡导的教育愿景是:“一个人要对概念、技能、理论或知识领域理解到这种程度,他或她能够在新情境恰当应用”。^③一个人能在从未遇到的新情境灵活运用所学知识,说明理解了知识。加德纳的同事铂金斯则更进一步将知识理解与理解力的表现(performance)联系起来,他写道:“理解是能够运用你的知识灵活思考和行动的问题。灵活表现的能力就是理解”。^④体现知识理解的表现,即是“理解性表现”(understanding performances)。例如,学生能用自己的语言对所学知识做出解释,能够举出例子,能够在新情境应用,能够提供证据做出证明,能够比较和对比,能够置于更大的背景即脉络化(contextualization),能够做出更上位、更抽象的概括,如此等等,均为“理解性表现”。^⑤

概而言之,理解知识观认为知识的本质是理解,人类知识是人类社会的集体建构,个体的知识是每一个体的自主建构。理解具有程度性,即人对世界、事物和现象的理解永无止境,只有更好,没有最好。与之相反,对事实(facts)的掌握却是终结性的。理解的标志是人对所学知识在新情境中的灵活迁移、应用与多样化表现。

理解知识观的儿童意义是:每一个儿童都是世界的理解者。儿童的智力或智慧只能通过自己的主动建构而发展。任何“反理解”的知识灌输对儿童非但无益反而有害。成人对儿童理解的倾听并在倾听基础上提供机会,是对儿童知识建构的最重要帮助。每一个儿童的智慧发展建基于他或她自己的“精彩观念”(wonderful ideas)。通过倾听儿童,让儿童不断诞生“精彩观念”,既是儿童建构知识的过程,也是儿童智慧和个性健全发展的过程。^⑥

(三) 个人知识观

这是由波兰尼明确提出并系统建立的观念,以他1958年出版的《个人知识》著作为标志。^⑦存在主义和现象学的知识观亦属此列,尤以梅洛-庞蒂(Maurice Merleau-Ponty)强调“知觉优先性”的“身体现象学”的贡献为卓著。波兰尼的核心观点是“通过寓居而认识”(knowing by indwelling),意指人在世界的存在、寓居具有优先性,是认识的前提。波兰尼说:“所有理解都以我们寓居于我们所把握的对象的细节之中为基础。这种寓居就是我们介入到我们所把握的对象的存在之中,它就是海德格尔所说的在世(being-in-the-world)。”^⑧这意味着人认识任何事物首先存在于事物之中,人对事物的身体感受和情感体验与人的理智认识难解难分地缠结于一体。这样,一切否认个人存在的客观主义认

①E. Duckworth, "The Having of Wonderful Ideas" and Other Essays on Teaching and Learning, p. 38.

②J. Bruner, *Beyond the Information Given*, New York: Norton, 1973, p. 237.

③H. Gardner, *The Disciplined Mind: Beyond Facts and Standardized Tests, The K-12 Education that Every Child Deserves*, London: Penguin Books Ltd., 2000, p. 119.

④D. Perkins, "What is Understanding?", in M. Wiske (ed.), *Teaching for Understanding*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998, p. 42.

⑤D. Perkins, *Smart Schools*, New York: The Free Press, 1992, p. 77.

⑥E. Duckworth, "The Having of Wonderful Ideas" and Other Essays on Teaching and Learning.

⑦M. Polanyi, *Personal Knowledge*, London: Routledge, 1958.

⑧M. Polanyi, *Personal Knowledge*, New York: Harper & Row, 1964, p. x; 郁振华:《人类知识的默会维度》,北京:北京大学出版社,2012年,第3—4页。

识论和科学观就宣告破产。科学家的身体参与、个人判断、理智激情、信仰体系均为科学认识的有机构成。波兰尼的这一观点呼应了梅洛-庞蒂的“身体现象学”。梅洛-庞蒂强调了身体及其知觉的优先性,他主张人的思维应当“回归场地(site),即感性和敞开的世界的土壤,思维在我们的生命中并为了我们的身体”。^①梅洛-庞蒂将知觉视为“新生之道”(a nascent logos),这意味着儿童“知觉未完成性,惊奇道路拐弯处像什么,爸爸妈妈早晨去了哪里,未听清的声音究竟说了什么,黑暗里面藏了些什么”。^②儿童是“新生性”存在。儿童的认识方式是“新生之道”——在天人合一、物我一体中永葆惊奇与探究精神。

个人知识观的儿童意义是:每一个儿童都是存在性探究者。这意味着让儿童学会生存,在关心与体验中实现自我、自然和社会的融合;让儿童身体健康,在身心合一中“寓身”学习和探究;让儿童在学习过程中充满想象和理智激情,学会判断和猜想;让儿童的认识具有时间性,尊重儿童自传或自我经历的教育价值;^③让儿童的认识体现地域性和文化性,尊重儿童的家庭经验、社区经验和多元文化的认识价值与发展意义。

儿童在生存中认识、认识中理解、理解中行动,将个人体验、智慧理解和实践行动化为一体,实现每一个儿童的“人性繁盛”,是建构主义儿童认识论的基本追求。

四、儿童认识论的愿景

儿童认识论有悠久的过去,却只有短暂的历史。在漫长的古代教育和社会发展史中,存在大量关于儿童认识的闪耀着智慧光芒的见解,孔子与柏拉图分别是东西文化中这方面的代表,这些见解形成今天儿童认识论的智慧传统。

对儿童认识的自觉研究始于18世纪启蒙运动以后。以卢梭为代表的启蒙思想家第一次意识到儿童的独特价值,并把儿童解放视为社会启蒙的关键。但由于“启蒙理性”自身的局限性,特别是其感觉经验论和客观主义认识论的局限性,对儿童认识的理解总体上属于感觉经验论、机械论和还原论的范围,如对儿童发展阶段的粗略划分、提出“实物教学”、倡导“循序渐进”教学原则和教育的“心理学化”、等等。

儿童认识论的真正建立发生于19世纪末、20世纪初的世界民主化运动。社会的民主化使“二元论”认识论的社会基础逐渐消解,人与自然、主体与客体的互动关系得以确立,民主的互动本性让认识成为关系范畴。教育民主化以儿童解放为根本任务,而“知识的新态度”的形成是儿童解放的前提。作为美国进步教育运动理论奠基者的杜威系统确立“实验经验论”,并以此为基础研究儿童、改造传统教育,这为儿童认识论的建立奠定基础。作为欧洲“新教育”的领导者之一,皮亚杰从1920年开始就系统研究儿童认识的特点,他将哲学、心理学、生物学、数理逻辑学、教育学等领域融为一炉,富有原创性地建立起“发生认识论”,不仅揭示了儿童认识的特殊性,而且丰富了对一般哲学认识论和科学认识论的理解。正如皮亚杰本人所言,“发生认识论”之于哲学认识论和科学认识论的意义,恰如“胚胎生物学”之于生物科学的意义。^④皮亚杰是儿童认识论的真正建立者,与皮亚杰同年(1896年)出生的维果茨基从社会文化的角度补充了皮亚杰的见解。在他们二人的开创性研究的基

^①M. Merleau-Ponty, *The Primacy of Perception*, Evanston, IL: Northwestern University Press, 1964, p. 164.

^②M. Greene, “Beyond the predictable: A viewing of the history of early childhood education”, in L. Williams & D. Fromberg (eds.), *Encyclopedia of Early Childhood Education*, New York: Routledge, 1992, p. 38.

^③W. Pinar, *Autobiography, Politics, and Sexuality: Essays in Curriculum Theory, 1972—1992*, New York: Peter Lang, 1994.

^④[瑞士]皮亚杰:《发生认识论原理》,王宪钊等译,北京:商务印书馆,2011年,第16—20页。

础上,儿童认识论在 20 世纪有着丰富多彩的发展。20 世纪被许多人称为“儿童的世纪”,这在某种意义上是“儿童认识论的世纪”。

在急剧变革的 21 世纪信息时代,儿童认识论的愿景是什么?

首先,它将揭示信息时代儿童个体认识的独特性。每一个儿童具有独特认知特点和方式。儿童认知发展的阶段性不是限制个体认识独特性的枷锁,而是理解个体认识独特性的宏观视野和图景。至少自 20 世纪 70 年代初开始,皮亚杰的及门弟子达克沃斯(Eleanor Duckworth)就开始突破皮亚杰的认知发展阶段论,主张儿童智力发展的本质是每一个儿童拥有自己的“精彩观念”。^①在信息时代,儿童的身份日益多元;知识社会要求每一个儿童学会“专家思维”;信息技术为儿童创造知识提供了前所未有的机遇与挑战。凡此种种,均为信息时代儿童认识论的发展提出了新课题。理解信息时代儿童个体认识的独特性,帮助每一个儿童自由创造知识、建构理解、发展智慧,是儿童认识论的个体愿景。

其次,它将揭示信息时代儿童文化的发展特点与机制。儿童在集体创造知识的过程中发展自己的生活方式与精神理想,由此形成儿童文化。儿童文化与儿童个体认识是整体与个别的关系,二者相互影响、相互促进。儿童文化与成人文化是不同发展阶段的差异,二者前后相继、相互转化、彼此渗透,共同构成社会文化。维果茨基所提出的“最近发展区”概念既证明了儿童认知发展的社会性,又揭示了儿童同伴之间、儿童与成人之间认知发展的互动机制,为理解儿童文化打下基础。皮亚杰研究儿童认知的方法被称为“临床访谈法”(clinical interviewing),他往往用一次访谈、研究一个儿童的认知发展。皮亚杰的合作者、心理学家英海尔德(Barbel Inhelder)于 20 世纪 70 年代将皮亚杰的“临床访谈法”发展为“批判性探究法”(critical exploration),她把皮亚杰的“一个儿童”发展为“一群儿童”、“一次访谈”发展为“多次访谈”,由此发现了皮亚杰未发现的儿童认知发展的特性。^②晚年的皮亚杰采纳了英海尔德的观点。“批判性探究法”推进了儿童文化生成机制的研究。进入信息时代,儿童可以借助互联网等信息技术手段极大拓展彼此交往的空间,儿童文化的发展因而呈现出前所未有的崭新特点。揭示信息时代儿童文化的发展特点与机制,促进儿童社会不断完善、儿童文化不断繁荣,是儿童认识论的文化愿景。

最后,它将揭示信息时代儿童认识与成人认识的互动机制。儿童精神永在,儿童认识永在。早在工业化时代,杜威就说:“关于同情的好奇心、不带偏见的敏感性和开放的心灵,我们可以说成人应当像儿童一样成长。”^③如今的信息时代,社会日益走向美国人类学家米德(Margaret Mead)所谓的“后喻文化”(post-figurative culture)时代,即长辈在指导儿童发展的同时应反过来向儿童学习的时代。儿童作为信息时代的“原住民”,不仅拥有自身显著的认识特点,而且在许多方面值得成人学习、堪为成人的老师。揭示信息时代儿童认识与成人认识的互动机制,促进二者的平等交往,不断发展儿童与成人之间的“交互主体性认识”,是儿童认识论的社会愿景。

(责任编辑:程天君 石亚兵)

^①E. Duckworth, “The having of wonderful ideas”, in M. Schwebel & J. Raph (eds.), *Piaget in the Classroom*, New York: Basic Books, 1973, pp. 258—277.

^②B. Inhelder, H. Sinclair & M. Bovet, *Learning and the Development of Cognition*, Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1974.

^③J. Dewey, “Democracy and education”, p. 55.

Shifts in Children's Epistemology

ZHANG Hua

Abstract: Children's epistemology has a long past but a short history. It is a philosophical inquiry into the characteristics, genetic mechanism, and developmental process of children's knowing. Chinese education and society have long been holding an "intermediatism" view on children's epistemology, which advocates that the "particularity" of children's knowing is that their major task is to master indirect experience or "ready-made knowledge", and this kind of knowledge is the "accurate reflection" of the objective reality. On this view, children's direct experience has no intrinsic values, which is just the means to master indirect experience. This view embodies the ingrained philosophy of dualism, and is fed by childism, objectivism, instrumentalism, total narrative, and authoritarianism. In fact, human knowing is based on direct experience, achieved by means of indirect experiences, and gained for the sake of developing direct experience. Direct experience is the end; indirect experience is the means. Direct experience is mainly formed by "skills" and "acquaintance", and indirect experience is mainly formed by "information" and "science". The developmental process of children's knowing is from direct experience to indirect experience. This is what we mean by children's epistemology of "immediatism". The process of children's knowing is children's active construction of the understanding of the world. Going towards children's epistemology of "constructivism" means the establishment of the views of experimental knowledge, understanding-based knowledge, and personal knowledge. In the coming era of information, the study on children's epistemology is expected to reveal the new features and mechanism of children's individual knowing, children's culture, and the intersubjective knowing between children and adults, in order to turn "the century of children" into "the century of children's epistemology".

Keywords: children's epistemology; indirect experience; direct experience; experimental knowledge; understanding-based knowledge; personal knowledge

About the author: ZHANG Hua, PhD in Education, is Professor and PhD Supervisor at Institute of Educational Science, Hangzhou Normal University (Hangzhou 311121).