

皮亚杰与维果斯基的建构主义比较^{*}

邹莹

(东北师范大学, 长春 130024; 黑龙江大学, 哈尔滨 150080)

提 要: 建构主义认为知识是人类的主动建构。皮亚杰的个人建构主义更多地强调个人的选择和认知, 而维果斯基的社会建构主义则重视社会文化在心理发展过程中的作用。从个体走向群体, 从主体性走向主体间性, 这是人类认识活动发展的必然。

关键词: 皮亚杰; 维果斯基; 个人建构主义; 社会建构主义

中图分类号: H0-05

文献标识码: A

文章编号: 1000-0100(2009)05-0117-4

A Comparative Study of the Constructivist Views Between Piaget and Vygotsky

Zou Ying

(Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

(Heilongjiang University, Harbin 150080, China)

Constructivism holds the view that knowledge is the result of active human construction. While individual constructivism by Piaget emphasizes personal choices and construction, social constructivism by Vygotsky prizes on the role of socio-culture in the development of the mind. It is inevitable for human cognition to experience a transition from the individual to the group and from subjectivity to intersubjectivity.

Key words: Piaget; Vygotsky; individual constructivism; social constructivism

1 引言

建构主义是解释/知识是什么和/知识是如何获得的一种理论模式。它是集哲学的语言意义建构主义、人本主义心理学、认知主义的信息加工理论和社会学的社会互动理论为一体的主流教育学说。建构主义认为, 知识不是独立于个体之外的客观存在, 而是由个人主动建构的。这种个人具有的主观知识本质上是内化了的、再建构了的客观知识, 即是客观知识的主观内在表现。建构主义的流派有传统建构主义、个人建构主义、激进建构主义和社会建构主义之分, 但一般都把以皮亚杰为代表的个人建构主义和以维果斯基为代表的社会建构主义看作是建构主义的两大基本流派。本文将对这两大流派进行对比分析。

2 皮亚杰的个人建构主义

皮亚杰是认知发展领域里最有影响的一位心理学家, 也是建构主义最重要的奠基人。他所创立的关于学

习者认知发展的理论被称为发生认识论, 其核心就是研究人的一生中自然逻辑的发展过程。要充分解释学习是什么, 则必须首先解释个体学习者是怎样进行建构和创造的, 而不仅仅是怎样重复和复制的。(Piaget 1970: 704) 皮亚杰认为, 学习者是在与周围环境相互作用的过程中, 逐步建构起关于外部世界的知识, 从而使自身认知结构得到发展的。

皮亚杰对建构主义理论的贡献可以归纳为:

(1) 在皮亚杰之前, 学习者一般被看作是没有长大的成年人, 只不过是缺乏知识而已。皮亚杰通过研究证明, 学习者在思维和认知方法上和成年人有着本质的区别。

(2) 皮亚杰的研究目标是自然逻辑, 即知识的起源和推理能力的发展。例如, 在认知发展的过程中, 学习者在借助直观物体的前提下, 从 A 大于 B、B 大于 C 中, 认识到 A 大于 C, 这就使逻辑思维得到了发展。

(3) 皮亚杰从哲学、生物学和心理学三个角度入手来研究学习者认知的发展。在哲学上, 皮亚杰认为知识就

* 本文系黑龙江省教育厅人文社科项目/文化、交际与符号学0(11522103)的阶段成果。

是自然逻辑,所以研究知识就是研究智能。在生物学上,皮亚杰认为,智能就是适应环境的能力。心理学则给皮亚杰提供了基本的研究方法。

(4)皮亚杰对学习者的认知发展研究的广度和深度是前所未有的。他通过大量精心设计的实验,对学习者的逻辑思维的诸方面,如前逻辑思维、语言思维、婴儿认知发展阶段、因果关系、数理推理、顺应特征等等,进行了深入的研究,给后人留下了丰厚的遗产(Gredler 1997)。

皮亚杰建构主义理论中最基本的观点是,人的智能和生物有机体有许多相似之处,都是有组织的系统,而且都在不断地与环境发生互动。在互动的过程中,都要建构必要的结构,以便适应周围的环境。因此,智能(认知结构)不是先天就存在于人脑之中,也不是存在于外部世界里,而是等待我们去发现。智能不是可以量化的、静态的东西,智能是动态的、积极活跃的,永远处在不断的变化与发展之中。人只有通过自身的活动才可能建构自己的认识,并改进自己的智能(Bringuer 1980)。

智能(认知结构)的发展取决于4个基本因素:物理环境、成熟程度、社会影响以及平衡过程。其中平衡过程是皮亚杰研究的重心。平衡的作用就是在认知结构发生改变的时候使它保持正常的功能。

平衡在学习者与环境的相互作用中涉及两个基本过程:同化与顺应。同化指学习个体把外界刺激所提供的信息整合到自己原有认知结构内的过程;顺应指个体的认知结构因外部刺激的影响而发生改变的过程。同化是认知结构数量的扩充,而顺应则是认知结构性质的改变。认知个体通过同化和顺应来达到与周围环境的平衡:当学习者能用现有图式去同化新信息时,他处于一种平衡的认知状态;而当现有图式不能同化新信息时,平衡则被破坏,而修改或创造新图式(顺应)的过程就是寻找新的平衡的过程。学习者的认知结构就是通过同化与顺应过程逐步建构起来,并在平衡-不平衡-新的平衡的循环中得到不断丰富、提高和发展的。

学习者智力的发展阶段可以分为4个阶段:感知运动阶段、前运算阶段、具体运算阶段和形式运算阶段。运算0是皮亚杰理论的主要概念之一,指的是内化了的、可逆的、有守恒前提的、有逻辑结构的动作,因此,这是一种心理活动,称为心理运算0。所谓内化0,就是一种由外在动作内化而成的思维,比如做某件事,对到了一定年龄的学习者来说,可以不用实际去做这个动作,而在头脑里想象完成这一动作并预见它的结果。可逆性0指心理运算是一种可逆的内化动作。这是动作成为运算的又一个条件。一个学习者如果在思维中具有了可逆性,就可以认为其智能达到了运算水平。一个动作除了是内化的、可逆的之外,它同时还必定具有守恒性前提。所谓守恒性0,是指物质尽管以不同的方式或不同的形式呈

现,但保持不变。守恒性与可逆性内在联系、互相依存,是同一过程的两种表现形式。可逆性指过程的转变方向可以为正或为逆,而守恒性表示过程中量的关系不变。学习者思维必须同时具备可逆性和守恒性,否则两者都不具备。心理运算的最后一个特征是/逻辑结构0。智能是有结构基础的,即图式。学习者的智能发展到运算水平,也就是动作已具备内化、可逆性和守恒性特征时,智力结构便演变成运算图式。运算图式存在于一个有组织的运算系统之中,故心理运算又是有逻辑结构的动作。

形式运算思维是学习者智能发展的最高阶段。当学习者智能进入形式运算阶段后,思维就可以不必从具体事物和过程开始,而可以利用语言文字,通过想象、思维来重建事物和过程。除此之外,形式运算阶段的学习者还可以根据概念、假设等为前提,进行假设演绎推理,得出结论。因此,形式运算也往往被称为/假设演绎运算0。皮亚杰认为,处于形式运算阶段的学习者还能够进行一切科学技术所需要的一些最基本运算。这些基本运算包括:考虑一切可能性,分离和控制变量,排除一切无关因素,观察变量之间的函数关系,将有关原理组织成有机整体等。

综上所述,在皮亚杰看来,认知个体能动地与周围环境交互作用,从而变革、建构认知结构(知识结构),这就是学习和发展。然而,尽管个体是在同外部世界的交互作用中获得发展,但终究个体是通过自我控制和变换认知结构,自发地形成自己内部的认识体系的。所以,皮亚杰的个人建构主义强调的是个体和个体的知识建构活动,其主要关注点在于个体的心理过程以及他们从内部建构世界知识的方式。这就导向了激进建构主义所强调的/内源性0(钟启泉 2006)。

3 维果斯基的社会建构主义

维果斯基同样也研究学习者智能和心理的发展,但他却强调智能和心理的社会性和文化性。文化创造了特殊的行为方式,在历史发展的过程中,社会的人改变了自身的行为模式和方法,转变了自然本能与功能,并创造和发展了新的行为方式。(Vygotksy 1966: 19)

维果斯基认为心理发展须要经历一个由低级向高级发展的过程。基本的心理机能包括简单的认识、原始记忆和不自觉的注意。这些都是和具体经验相联系的,主要表现为刺激)反应模式。复杂的心理机能主要包括范畴感知、逻辑记忆、抽象思维和自觉(或有选择的)注意。基本的心理机能是生理性及先天具备的,这样的机能在动物身上也可以有所体现,而复杂的心理机能则是文化历史发展的产物,是人类独有的特征。

在维果斯基看来,人类的行为包括三种经验。第一种经验叫作/历史经验0,由遗传而来。它包括前辈的经

验,并超出动物本能反应的范畴。第二种经验叫作/社会经验0,这是由他人而来的经验。第三种经验叫作/复制经验0,这是人类有别于动物的独一无二的行为,是人类适应环境的独特方式。动物只是被动地适应环境,而人类则主动地改造环境,使环境适应于人类自己。

维果斯基理论中的一个基本前提是,人类的这种复杂行为和机能产生于文化的符号系统,特别是语言。语言作为社会刺激,能使人类认识自己并相互认识。广义上,语言和符号系统就是社会行为和个体思维的根源。所以,复杂心理机能的发展必须要经历两个相联系的过程:掌握文化发展和思维的外在方式,即语言和各种符号系统;学会用这些符号来掌握、规划自己的思维。

维果斯基的这一论述阐述了符号对心理结构的建构作用。他的/心理发展观0的理论基础之一是马克思和黑格尔的辩证唯物主义(Kozulin 1990)。马克思认为,劳动工具(technical tool)在人类发展过程中起着重要的作用,是工具的使用把人和动物区分开来。维果斯基继承并发展了这一理论。但他认为马克思所提出的劳动工具只是改变外部环境的技术工具,而真正使人类得以发展的是心理工具(psychological tool),即抽象的符号系统,如语言。符号最初只是用于社会交往的手段,如用来传递信息。这时符号只是一个影响他人的手段。但到后来,符号成为一种影响和控制自己的手段。此时,学习者可以通过内化的符号(语言)来组织自己的思维。学会赋予符号意义是一个十分重要的过程,因为这一过程改变了思维,从而改变了认知。

维果斯基在论证时首先对人类和动物的主要思维方式进行了比较。动物的思维方式完全是原始的感觉和简单的记忆,而且受制于来自外部环境的刺激。所以,动物能够辨别环境里的事物。维果斯基把这种能力叫作/信号化0(signalization)。人类也具有这种能力,这是遗传而来的生物属性。但是,人类可以超越自身的生物性。在进化的过程中,早期的原始人发明了工具,使得人类开始主动地适应环境。随着语言和符号系统的出现和进化,人类的思维结构和方式也开始变化。首先,外在的事物和符号在大脑里得以连接。其次,由于心理结构的产生,人类的行为终于可以摆脱外部刺激的限制,可以/通过对外部事物的联想来建构记忆过程0(Vygotsky 1977: 27)。这个能力叫作/意义化0(signification)。

事实上,赋予符号以意义就是学会词义的过程,这也是人的复杂心理机能得到发展的过程。通过词,认识得以系统化,即产生范畴化能力,同时也发展了概括与抽象思维的能力。同样通过词,简单的记忆变得具有逻辑性和系统性。当这一过程发展到高级阶段时,人类通过自己创造的刺激把指导记忆、注意的过程内在化。在这一过程中,学习者学会用辅助刺激来表征外界行为,然后内

内在符号和程序来控制这一刺激。

/辅助刺激0是维果斯基心理发展理论的一个重要概念。基本心理机能遵循刺激)反应模式,其刺激物为外界具体的物体。而复杂心理机能的刺激是辅助刺激,是抽象的。学习者的辅助刺激有:(1)他所生活的那个团体的文化工具;(2)学习者家庭的语言和与他有关的周围其他人的语言;(3)学习者自己创造的东西,比如儿童用可以利用的东西来/过家家0(Vygotsky 1978: 39)。

由于符号是社会的产物,所以社会环境在学习者心理发展过程中起着十分重要的作用。维果斯基认为基本的心理单位是词义,而社会交往、社会行为促使了对词义的理解。心理机能是由外在的社会层面向内在的心理层面发展的。词义这一基本心理单位的理解要经历4个过程:(1)他人作用于学习者;(2)学习者和周围的其他人进行互动;(3)学习者作用于他人;(4)学习者作用于自己。

个体所有的复杂心理机能都是社会关系的内化。复杂心理产生的活动是以社会活动为中介,也就是说,在社会交往与活动过程中,人的复杂心理逐步得到发展。而这一中介的来源是符号系统或他人的行为。学习者通过与社会文化中的其他人进行交往而学会符号的意义,掌握心理的基本单位)))词义,并进一步发展心理机能,使其由低级走向高级,不断完善,直至成熟。因此,产生复杂心理过程的行为是一个社会性的活动。这一行为是由外到内发展的,即从文化历史环境中的其他人向学习者自身发展的。这就是意义建构的/外源性0。

4 从个人建构到社会建构

综上所述,皮亚杰和维果斯基在认识与发展的问题上有着许多共同的观点,他们都认为学习者的知识和心理结构是建构的结果。但是,他们的分析视角不同。在皮亚杰看来,学习者认知发展的根本动力存在于学习者自身中,问题的解决主要依赖于个体相对独立的运算与思维。而维果斯基则认为,学习者认知发展的根本动力依赖于思维的社会基础。发展是运用文化社会提供的心理工具进行学习的过程,是社会互动促进了学习者的认知发展。可见,皮亚杰的认知理论更强调个体的自我建构,他的理论被认为是个体认知建构主义理论的基础;而维果斯基更关注社会知识对个体主观知识建构的中介作用,维氏理论被誉为社会建构主义(王文静 2001)。

在学习者心理发展的目的和走向上,皮亚杰和维果斯基的区别也十分明显。这是他们之间的第二个不同。皮亚杰认为学习者通过改变自身的认知结构,最终是要适应外部环境,这个走向是由内到外。维果斯基则认为,学习者心理机能的发展开始于外部环境。先是外部的社会与文化作用于发展个体,然后特定的社会文化的心理工具在学习者身上得以内化,最终成为中介学习者心理

活动的辅助刺激。这个走向是由外到内。这种社会活动建构的知识,再进一步回归个体,成为回归性知识。

皮亚杰和维果斯基的第三个区别是他们对待语言的看法。在皮亚杰的理论里,语言并不占有特殊地位。语言只是学习者智能的一部分,是一种心理运算工具。学习者在习得语言以前照样可以进行认识活动,尽管这是低级的智力活动。只有到了形式运算阶段,语言才成为主要的心理运算工具。但对维果斯基而言,语言不但是人类高级心理机能发展的工具,也是其内容。心理机能发展的基本条件就是学习语言和其他符号系统,以便指导和进行思维活动。

两位建构主义理论家的第4个区别是在学习者的个体活动和社会活动的联系上。维果斯基指出,虽然皮亚杰正确地分开了/自发活动(学习者/儿童自身的心理活动)和/非自发活动(学习者/儿童在成年人中介下的活动)(Vygotsky 1986: 153-157),但是他在两者的关系上有三个误区。第一,皮亚杰错误地认为自发活动足以使儿童的心理结构得到发展,而非自发活动产生的概念则仅仅是对成年人的思想进行同化的结果。第二,皮亚杰把自发活动看作是自足、封闭的系统,与非自发活动无法互动,这样就把两种活动完全割裂开来。第三,皮亚杰坚信学习者思维的本质是自发活动,但同时他又认为学习者心理发展的目标是社会化。这样,皮亚杰在理论和实践上就产生了矛盾。对维果斯基而言,这两种活动相互依存、相互作用,缺一不可。

在教育上,皮亚杰和维果斯基也有差异。皮亚杰倡导/发现式学习。他强调学科知识不应被看作是绝对真理,学习者应该通过自我指导和与同伴合作的方式去主动地建构知识。所以,发展学习自主性应该是学校教育最主要的目标。对维果斯基而言,学校教育是学生高级心理机能发展的一个重要社会环境,因此,学校和教师应当起到支架的作用。维果斯基著名的/最近发展区理论指出,教学应当始于教师和学生的互动,这是因为师生关系本是一种/主体间性0的关系(Wertsch 1985)。教师在这个过程中不断给学生以必要的指导和帮助,最终逐渐把学习的责任转移到学习者身上去。

总之,皮亚杰属于认知观点,将学习者心理发展看成是受内部力量驱使的、由内在逻辑支配的过程,强调更多地要依靠个人的选择和认知。维果斯基属于社会观

点,强调社会文化在学习者心理发展过程中的重要作用。

5 结束语

皮亚杰和维果斯基的理论代表着建构主义发展的不同阶段。从认识论的角度看,他们分属于主体性哲学和主体间性哲学。人们对世界的认识在发展,对自己的认识也在发展。从这个意义上讲,从个人建构主义到社会建构主义,从主体性到主体间性,这是人类智能发展的必然(成晓光 2009)。

参考文献

- 成晓光. 语言哲学视域中主体性和主体间性的建构[J]. 外语学刊, 2009(1).
- 王文静. 社会建构主义研究[J]. 全球教育展望, 2001(10).
- 钟启泉. 知识建构与教学创新)) 社会建构主义知识论及其启示[J]. 全球教育展望, 2006(8).
- Bringuier J. C. Conversations with Jean Piaget [M]. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- Gredler M. E. Learning and Instruction: Theory into Practice [M]. New York: Merrill, 1997.
- Kozulin A. Vygotsky. s Psychology [M]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
- Piaget J. Piaget's Theory [A]. In P. H. Mussen (ed.). Cambridge's Manual of Psychology [C]. New York: Wiley, 1970.
- Vygotsky L. S. Development of the Higher Functions [A]. In A. N. Leontev, A. R. Luria & A. Smolov (eds). Psychological Research in the U. S. S. R. (Vol. 1) [M]. Moscow: Moscow Press, 1930/1966.
- Vogotsky L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes [M]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1934/1978.
- Vogotsky L. S. Thought and Language [M]. Cambridge, MA: The MIT Press, 1934/1986.
- Wertsch, J. V. Vygotsky and the Social Formation of the Mind [M]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.