

论皮亚杰发生认识论的“哲学性”

张刚要¹, 李 艺²

(1.南京邮电大学 教育科学与技术学院, 江苏 南京 210023;

2.南京师范大学 教育科学学院, 江苏 南京 210097)

[摘 要] 皮亚杰的工作是从继承和发展康德开始的,理所当然是哲学的发展,或者发展了哲学。然而,皮亚杰的工作是建立在实验观察即其自创的“临床法”基础之上,这就遭到了当时的哲学界对其工作的“哲学性”的质疑。特别在他的工作成果“破天荒”地被“心理学”奉为至宝之后,关于“发生认识论”的解读几乎完全心理科学化。皮亚杰的工作究竟是哲学还是心理学?文章从康德在拯救形而上学时提出的“感觉经验”的认识开始分析,给出的解释是,皮亚杰横跨“哲学(认识论)”和“心理学”两个层面开展工作,且在两个层面上均有独立完整的意义,即站在哲学立场上,发生认识论指向的是两个范畴说(以物理范畴和逻辑数学范畴描述的知识发生理论);站在心理学立场上,所指的才是儿童发展阶段理论。廓清和解析皮亚杰发生认识论的“哲学性”,将为教育技术学乃至教育学的发展开辟出更有意义的前景。

[关键词] 发生认识论; 儿童发展阶段理论; 物理范畴; 逻辑数学范畴; 感觉经验

[中图分类号] G434

[文献标志码] A

[作者简介] 张刚要(1978—),男,江苏新沂人。副教授,博士,主要从事教育技术基本理论与数字化教育资源建设的研究。E-mail: zhanggy@njupt.edu.cn。

一、引 言

“从发生认识论的研究结果看,它要解答的是真正意义上的哲学问题。”^[1]现实是,学界普遍地将发生认识论视为认知心理学下的一个流派,它在哲学中的地位 and 更广泛意义的价值发现,相对而言呈“落寞”状态。以至于《发生认识论原理》英译本的作者 W.梅斯在《序言》中直言不讳地指出,“皮亚杰的工作在盎格鲁-撒克逊国家的心理和教育思想方面虽然有极大的影响,但在哲学思想方面的影响则远远不及,这是一件出乎意料的事”^[2]。直至现在,学界对这个问题虽有所回应,但依然远远不足。本文的工作即是对此“出乎意料”的继续追问和回应,拟将皮亚杰置于历史和当代西方哲学的整体背景之中,对他的发生认识论进行系统意义上的学理寻踪,看他究竟从“哲学”继承了什么以及如何发展“哲学”的,以求获得更加逼近真相的

认识。我们期待,借此认识,能够拨开笼罩在发生认识论周围的迷雾,让其真实面貌“如其所是”地显露出来,从而为教育技术学乃至教育学的发展开辟出更有意义的前景。

二、康德的“综合路线”与形而上学

康德的一生都在进行形而上学的研究,“他所有哲学的主题都是形而上学”^[3],“对于形而上学的更富有理论性的批判”^[4]是其伟大贡献。实际上,康德对形而上学的批判并非要将其置于死地,而是要寻求形而上学的新生。在传统哲学那里,由于理性的“僭越”,形而上学“绕开”了“感觉经验”而“预先被设定为理性应当且必然能够认识的实在对象,并且这样的对象成了在现象之先并产生现象的东西(本体或本质)”^[5]。康德认为这种“传统形而上学”存有弊端,即“仅仅在概念之间来回摸索”^[6],从而陷于单纯的“形式”,成为“理性

僭越”的“幻象”,需要对其进行“理性批判”。

其结果是,康德调和了理性主义与经验主义两个认识论主要流派之间的冲突^①,形成了认识的“综合路线”。对康德而言,理性能力与感性能力都是重要的,二者对于人类认识的可能性而言,都是不能舍弃的。一方面,人类对“外部世界”的认识必须建立在客观经验的基础之上,但是另一方面,认识主体本身也必须具有一套“认识形式”,这些“认识形式”是先于经验并且是作为经验的条件而存在于认识主体的认识能力之中,认识不过是认识主体通过先天“认识形式”按照规则综合统一经验材料的结果。换言之,人类的一切知识必须起源于经验,离开了经验就没有知识,但是如果缺少“认识形式”对感性杂多的综合统一,就根本不可能形成普遍必然的科学知识。康德认为,有两种“认识形式”与科学知识的形成密切相关,其一是先天直观形式(时间和空间),其二是知性纯概念即所谓“先验范畴”。前者在认识的感性阶段中提供知识不可缺少的经验材料,后者在知性阶段中对经验材料进行综合统一,从而形成知识。实际上,人类只有一种认识能力,那就是知性,而且知性仅在经验范围之内是有效的,绝不能应用于经验范围之外。

基于上述,我们就可以对康德的“综合路线”与形而上学的关系作出概括性的描述了。显然,以某种认识方式超越经验而通达对象一度是“传统形而上学”的最高理想,而康德的认识“综合路线”则粉碎了这一梦想,它要为形而上学开辟一条不同的道路。在康德的视界里,要想克服理性的“僭越”所带来的“虚幻性”,形而上学必须把以前“丢掉”的“经验世界”找回来,把普遍必然的真理“交还”给基于感官和经验的认知领域,“这时,‘理性’的‘理念’才有权通过‘知性’成为‘经验科学’的一个‘范导性—引导性’的‘科学’,形而上学才能够成为一个没有冲突的‘自洽’的‘推理体系’”^②。虽然“认识论只是康德用以拯救形而上学的手段,形而上学才是目的”^③,但康德不仅为形而上学作出了贡献,也发展了认识论,这是康德的“一体两面”。一言以蔽之,康德眼中的形而上学,本质上是“基于感觉经验”的词语逻辑或概念体系,从而区别于“单纯概念”的、超越“感觉经验”的“传统形

而上学”。

三、皮亚杰发生认识论与康德的“形而上学”

(一)发生认识论的思想源出:对康德“知性范畴”的继承与批判

在近代哲学史上,康德的“综合路线”第一次从主体能动性的角度来考察认识问题,认为认识主体先验地具有一套“认识形式”:先天感性形式(时间和空间)和先天知性形式(范畴),它们是认识活动得以开展的前提条件和必要基础。但是,康德把“认识形式”看成是“固定的和静止的”,且无法合理地说明这一结构的科学构成和真实来源。因此,他的“综合路线”成了一个陷入唯心主义的命题。

皮亚杰极为赞赏康德的范畴思想,认为范畴是必要的,是那个决定“知识何以可能”的先天条件。与此同时,也看到了康德的不足,康德在其哲学起源之处的这种“预设”,不是彻底的哲学态度。在这个意义上,皮亚杰超越了康德,认为应该放弃任何预设,“返回”到“经验”的领域中去,才能作出正确的回答。他指出,康德的“知性范畴”本质上仍然是一种“形式主义”,因为它“不过是纯主观先天的一套形式规则,既不涉及外界事物的过程和规律,也不涉及主体的实际活动”^④。皮亚杰恰是在康德的基础上,对康德意义上的范畴进行必要的发展或转换,从而完善了康德式的形而上学的建构。关注皮亚杰的学者多数认为,正是在这个意义上,“皮亚杰理论的整个体系框架是康德式的或康德主义的”^⑤。正如皮亚杰明确表白的那样,“我把康德的知性范畴拿来重新考察了一番,于是形成了一门学科——发生认识论”^⑥。对此,他的弟子格鲁伯和弗内歇也予以了证实,他们写道,“人们在没有想到康德的情况下不能读懂皮亚杰”^⑦。简而言之,皮亚杰工作的核心,即是对康德没有深究的关于人类何以先天具有“知性范畴”的问题进行深入考察,并试图让其走出“形式主义”。基于自己的心理学背景^⑧,皮亚杰敏锐地意识到,“知性范畴”不是“僵化的和静止的框架”,相反,它应该是发生的或生成的。这就是通常所说,认识皮亚杰,必须从康德开始。

(二)皮亚杰的“临床法”:对康德“综合路线”的继承而皮亚杰对康德的继承,实际上可以分为两个层

①经验主义宣称人的感觉经验是认识的条件和基础,人类的知识体系就是由这些感觉材料所构成的。而理性主义则相信人类头脑中存在着某些与生俱来的或潜在的“天赋观念”,依靠这些“天赋观念”进行严密的演绎推理,就可以获得一套与“外部世界”一致的知识。因此,理性主义与经验主义在知识来源的问题上难以调和。

②皮亚杰曾学习过精神分析学说、病理心理学,他的老师克拉帕雷德是瑞士著名心理学家和教育家,其思想深刻地影响着皮亚杰。

面:首先,如上所说,继承并改造了康德的“范畴”思想;其次,在我们看来,更是继承了康德的“综合路线”,即必须在获得必要“感觉经验”的基础上,才能走向有意义的“形而上学”。学界在谈到皮亚杰对康德的继承时,多只看到前者,而忽视了后者,或者即使看到了后者,也没有清晰地确认其重要价值。我们认为,这或许就是学界迄今为止未能全盘接受那个“哲学的”皮亚杰的根本原因。

在坚持康德综合路线态度的基础上,皮亚杰发现,要更加深入地把握“认识论”问题,即诠释康德之“人”的知性“范畴”的由来,仅现有生活中的朴素感觉经验已经远远不够,但向远古先人们追问知性范畴的历史过程亦不现实。就是说,在对一般性意义上的认识主体之认识规律进行梳理之前,皮亚杰需要获得关于这段历史的“感觉经验”。那么,康德未曾察觉的这部分“感觉经验”应该从哪里来?对此,同时有生物学及心理学背景的皮亚杰写道,“摆在我们面前的唯一出路,是向生物学家学习,他们求教于胚胎发生学以补充其贫乏的种族发生学知识的不足,在心理学方面,这就意味着去研究每一个年龄儿童心理的个体发生情况”^[2]。于是,他大胆提出并践行了富有特色的研究方法——临床法(也被称为“日内瓦探索技术”),其意义便是借助对儿童发展过程中的“自发性活动”的观察,“复现”已经远去的“古人”的朴素生活经验。简言之,皮亚杰的“临床法”正是为了收集儿童智慧发展的经验材料,并对这些经验材料加以描述(如对感知运动、前运演、具体运演和形式运演四个思维发展阶段的描述)和解释(以“反省抽象”和“平衡过程”为内在机制),以获得对其形而上思考的支持。

康德所说认知主体之“感觉经验”,必须具有普遍一般性,非此不能作为哲学思考的基础。皮亚杰很清楚自己的目的:为普遍一般性意义上“知识何以可能”寻找感觉经验。他接受过严格的生物学、心理学训练,按说应该对“科学实验”非常熟悉。为何他不去沿着“科学实验”的道路前行,反而自创临床法?皮亚杰敏锐地意识到,传统“科学实验”是针对“个别”展开的,这是其科学路径的基础。通过针对多个“个别”的样本的严格“科学的”实验获得结果,而后再基于样本的典型性代表性的处理方式或考量,将意义拓延至较大范围或直至一般。这种路径,在皮亚杰看来是不恰当的,也是无必要的。皮亚杰需要一种方法去直接与“一般”相遇或获得“一般”,即通过直接面对“个体发生情况”而进行反思和抽象,走向“一般”。实际上,“临床”观察的思想并非始自皮亚杰,古希腊时期的亚里士多德已

经树立了榜样。这是因为,“亚里士多德的哲学方法,一般来说,首要的是经验观察方法……从某种现象而不是概念入手,去寻找那种对象的本质”^[3]。另外一个重要的旁证是,从对待“一般”的态度上,皮亚杰和同时代的胡塞尔有着共同的旨趣,胡塞尔在针对“欧洲的科学危机”反思的基础上,指出本质并不是必须经过“科学实验”才被揭示的,我们实际上可以直接与其本质相遇,并以此为切入点打开了现象学哲学的大门。皮亚杰则在康德“综合路线”的基础上,坚持“一般”发源于“感觉经验”的思想,认为对个别儿童(而非一批儿童)的“自发活动”进行观察,通过“反思”确认其“一般性”,就可以直接获得“普遍意义上”的“发生过程”的经验材料。围绕研究目的而自创“临床法”,恰好说明皮亚杰不仅具有哲学方向上的敏锐,又有对研究方法认识的智慧。

(三)形而上学之发生认识论:两个范畴说

我们已经知道,皮亚杰的超越之路是将康德意义上的“范畴”置于“个体发生或发展”的框架下,即借助对儿童初生伊始的“自发性活动”的观察完成关于“范畴”形成过程的“历史追溯”。皮亚杰认识到,“儿童最早在一种根本的自身中心化状态之中,且基本上是无意识的,只能通过动作与外界交互”^[2]。于是,皮亚杰写道,“我们的研究需要从活动开始”^[2]。这里的“活动”是指,为了识客体,主体对客体所作的动作。皮亚杰认为,整个“活动”包括两个方面:一是“对物体本身直接进行的活动”^[2],二是“这些活动显示出来的某些一般的相互协调”^[2]。为了描述这两种活动及其作用,皮亚杰“扬弃”康德的“知性范畴”,创造性地提出了两类范畴——逻辑数学范畴和物理范畴。

逻辑数学范畴(也称之为“内源知识”)对应于“在活动中显示出来的某些一般的相互协调”,它是“从主体的某些动作或运演的内部协调中经由反省抽象而产生的”^[9],因此,是主体自身内部的产物。从功能上说,逻辑数学范畴是“一切关于外部世界的认识——物理知识或经验知识或广义因果关系认识——得以构成的前提或先行条件”^[1]。而“对物体本身直接进行的活动”,皮亚杰则用物理范畴(也称之为“外源知识”)进行刻画。物理范畴是主体在活动中把自身内部的逻辑数学范畴“应用于”或“归因于”客体的结果,即“主体与客体相互作用而获得的杂多即需先行通过物理范畴的先验(发生学意义上的)规定”^[9]。

至此,皮亚杰关于认识的形成或起源的“界说”就豁然开朗起来了。他基于“发生或发展”的视角,认为物理范畴与逻辑数学范畴的相互作用是人类认识发

生的前提与条件。在此过程中,物理范畴从属于逻辑数学范畴,逻辑数学范畴又以物理范畴为基础,二者螺旋交错,相伴而生,共同推进认识的发生和发展。如此,“皮亚杰就为知识,特别是作为知识的必要条件的范畴之起源,找到了一个客观现实的基础,从而彻底堵死了‘范畴’的先天起源之路”^[1]。这时,皮亚杰发生认识论的“哲学性质”就鲜明地体现出来了,即皮亚杰是从康德的认识论开始,扬弃了康德的范畴思想,并坚持康德的“综合路线”,走向自己的认识论,这理所当然是哲学的发展,或者发展了哲学。

四、“临床法”的“副产品”与“副作用”

(一)皮亚杰的“心理学成就”：“临床法”的“副产品”

客观事实是,皮亚杰的“临床法”极大地丰富和深化了“儿童心理学”的研究,成为儿童思维发展史上的一个重要里程碑。例如:他提出了儿童心理发展的四个基本要素——成熟、练习和经验、社会性经验、具有自我调节作用的平衡过程,概括了儿童认知发展的阶段理论,同时,划分出儿童认知发展的四大阶段,即感知运动、前运算、具体运算和形式运算的一般规律。在关于皮亚杰之“临床法”是否够“科学”的短暂质疑后,鉴于其研究结论对儿童心理学研究的杰出贡献,美国心理学会授予其“卓著科学贡献奖”,国际心理学会授予其“爱德华·李·桑代克”奖(心理学界的最高荣誉),终身一直受聘心理学席位。显而易见,皮亚杰成了心理学界公认的“近代最有名的儿童心理学家”,相比较而言,哲学界的声音非常微弱。

正如皮亚杰本人一再强调的那样,他的发生认识论是一种纯哲学研究,而心理学只是其研究工作带出的一种副产品。比如,“虽然这种分析本质上包含有心理学实验的成分,但也一定不要把它跟纯粹心理学的研究混同起来”^[2]。又如,“……我们的研究含有心理学的方面……这方面是作为一种副产品出现的”^[3]。在国内,李其维教授作为皮亚杰的“知音”,也指出,“发生认识论的主旨是研究康德意义上的基本逻辑——数学范畴的个体发生,心理学只是其‘方法论的插曲’”^[4]。

长期以来,哲学界对皮亚杰的忽视与误读,是一种必须予以改正的错误。而我们因心理学界对皮亚杰的接受而欣慰的同时,可曾想过,某种程度上也或许是因心理学界对皮亚杰敞开热情的怀抱,导致我们只能听到关于“发生认识论”的心理学解读而不能充分获知其哲学意义。这样说,并不是一种“恩将仇报”的狭隘,实际上,后面我们会提到,因缺少对其哲学意义

的敏锐,心理学也丢失了一次与认识论对话的机会,同样也是莫大的遗憾。

(二)哲学界对发生认识论“哲学性”的质疑:“临床法”的“副作用”

实际的情况是,皮亚杰的“临床法”在其与哲学界的对话上,产生了明显的“副作用”。习惯了在形而上学中“游戏”的传统的哲学家们对皮亚杰的“哲学倾向”产生严重疑虑。对此,皮亚杰也一直耿耿于怀,比如在《发生认识论原理》英译本《序言》中的回应,“我必须向英语读者们证明我们的认识论论文的这个基本倾向是正确的,这个倾向跟英美哲学家著作中所表现出来的倾向是大不相同的”^[5]。简而言之,传统的哲学家们“热衷于语言逻辑或概念体系,他们惯常使用的方法似乎就是‘反省的方法’,故而对皮亚杰的“临床法”表现出了一定的“蔑视”,并认为“历史的研究和心理发生的研究”不属于哲学的范畴。在“世人”看来,皮亚杰的发生认识论不过是依赖“经验性事实”研究儿童的心理或智力状态,显然是一次“心理学”的尝试,不能算是传统意义上的哲学的认识论成就。虽然也有学者对皮亚杰有公允的评价,“实际上,他的经验发现是一种‘分析真理’,即他的焦点在于概念的关系以及概念、命题之间的逻辑”^[6],但可惜一直没有能够成为主流。也就是说,由于“哲学倾向”的分歧,皮亚杰的发生认识论难以被哲学界所接受,即便它是一种“事实上”的“哲学认识论”。这种状况之所以会发生,在我们看来,恰是对皮亚杰继承康德之“综合路线”认识不清导致的。其他“哲学研究”和皮亚杰的哲学研究的不同之处仅在于:对其他“形而上学”哲学家来说,感觉经验是日常的、现成的和眼前的,他们只要各持慧眼去“采拾”即可;对皮亚杰而言,必须亲自去收集这些特定的感觉经验。

五、发生认识论:横跨“哲学—心理学”的双重体系

以上的分析让我们看到,皮亚杰是一个身处哲学与心理学接壤地区的开垦者,若要看清他的成就,必须看到他的发生认识论,在哲学(认识论)和心理学两个层面上,均独自形成了完整的理论体系,而不是含混其间。一方面,皮亚杰对康德思想进行了积极的扬弃,他用范畴的“活动(或动作)起源论”取代了康德范畴的“先天起源论”,在“哲学认识论”层面回答了抽象范畴从何而来的问题,形成了“发生—建构”的认识理论。另一方面,也在“心理学”语境下完成了抽象范畴与具体、经验知识之间双向建构的描述,从而揭示了儿童

思维发展的过程、特点和规律。就是说,我们说到“发生认识论”,它实际上有两层内涵,一层是哲学,另一层是心理学。将发生认识论单纯定位在哲学领域或者定位在心理学领域,都是可以的,但都是偏颇的,准确的认识是:站在哲学的立场上,发生认识论指向的是两个范畴说;在心理学方面,发生认识论所指向的是儿童发展阶段理论。对此,有些皮亚杰研究者观点相近但未能尽解其意。比如,Atkinson 宣称,“皮亚杰的理论包含有两个部分——经验的和形而上学的”^[12]。而往往既有认识又是具有局限性的,如 Hamlyn 认为,皮亚杰的理论是一种“经验论和概念论的混合物”^[13]。这种“混合”的说辞,则是使对皮亚杰的认识陷入困境的典型措辞方式。

由于没有清楚地认识到皮亚杰所做工作的这种双重意义上的整体性,且因心理学的“接纳”和哲学的“拒斥”所形成的强烈反差,使得皮亚杰发生认识论的“哲学性”一定程度上“失踪”于历史舞台。这突出地表现在两个方面:其一,发生认识论在心理学中(在被纳入认知心理学中一脉学说的意义上)“大放异彩”,在哲学领域中却难觅其身影,即看不到哲学界赋予发生认识论应有的认识论地位。换句话说,心理学原本只是皮亚杰的“方法论插曲”,“哲学性”的“遗失”使得这一“插曲”喧宾夺主地成了“主旋律”。其二,在心理学那里,人们往往认为,发生认识论的全部内容就在于儿童发展阶段论,而根本忽略了作为一般哲学的两个范畴说以及相应的知识观可能会带给心理学研究与思考的重要意义。一般意义上的理解,一般哲学会在整个部门科学体系中起着决定性的作用,为部门科学提供基础假定和前提条件。因此,发生认识论当然也应该为心理学提供理论前提和解释框架。Kitchener 的认识与此有涉,但亦是含混不清,颇有代表性,“皮亚杰的心理学具有一种‘形而上学’意蕴,这种哲学心理学能够在概念上和逻辑上为所有经验心理学提供基础”^[13]。显然这里所谓的“哲学心理学”究竟属于一般哲学还是部门哲学?该学者没有严格界定,亦没有给出清晰的学理解释。“部门哲学是相对于一般哲学理论即普遍性形而上学或本体论哲学而言的,它是运用哲学反思思维方式对构成现实世界特定实践领域的整体性把握而形成的哲学理论。”^[14]按照这种理解,“哲学心理学”若解释为与科学哲学、教育哲学、经济哲学等同属于部门哲学的那种哲学,则与发生认识论的“形而上学”品性明显不在同一个层面。总体上说,整个学界将发生认识论理解为经验心理学,而有意无意地忽视其哲学方面的思想价值,却是毋庸置疑的现实。即使在心理学界,这也是所谓的“丢了西瓜捡了芝

麻”,实际上错失了从哲学到心理学一以贯之地打通学术经脉的机会。

六、皮亚杰发生认识论“哲学性”的教育学意义

虽然皮亚杰的工作在“哲学(认识论)—心理学”两个方面各自自成体系,但实际上发生认识论一直归属于心理学体系,它的“哲学性”逐渐弱化,甚至存在着被“遗忘”的危险。针对这种现象,有学者呼吁“回到康德的范畴体系,还发生认识论以本来面貌”^[15]。我们相信,对皮亚杰发生认识论“哲学性”的廓清和解析,必将为教育技术学乃至教育学的健康发展开辟出更有意义的前景。

(一)为教育学视阈中“人的内在品质发展”提供了理论框架

我们已经知道,皮亚杰发生认识论的理论基础、出发点与归宿都在哲学方面,这既为他的“心理学研究”(作为发生认识论研究的副产品)带来了坚实的“哲学基础”,更为他的“心理学成就”带来了享誉海内外的影响力。反观当下,“心理学界对哲学理论的研究重视不够……这不利于心理学的发展”^[16]。心理学虽然是从哲学母体学科中划分出来的,但并不意味着它可以和哲学分离。实际的情况是,早在 1879 年冯特心理学实验室的建立,就拉开了心理学独立于哲学的序幕。而 20 世纪 50 年代之后诞生的现代认知心理学(即基于信息加工的心理学,下同),则彻底实现了心理学和哲学的“分道扬镳”。由于认知心理学不以“哲学认识论”提供的知识观为依据,而是钟情于采用实验和功能模拟的方法,祭出“信息加工模型”,“以表象代实质”地探讨“人类认知的机制与原理”,已招致众多指责。如“心理学家对逻辑、对思维的内部机制及其形式化重视和探索不够,因而使我们的为数不少的思维研究长期停留在一般的现象描述和空泛的讨论上(粗略的信息加工模式似乎也难以向我们提供更多的细节)”^[17]。具体来说,现代认识心理学从通信工程、信息论和计算机科学等新兴学科中寻找启示,把人类比成一种和计算机工作原理相似的信息加工系统,以此来说明人的学习过程。在信息加工系统中,“信息”和“程序”缺一不可,且两者是相互独立的。现代认知心理学把“知识”定义为,“个体通过与其环境相互作用后所获得的信息及其组织”^[18],将“知识”类同于“信息”。同时,还必然存在着一种加工(贮存、提取、转换和使用)“信息(知识)”的各种成分和使用这些成分的“程序”。可以说,这种对知识的理解构成了认知心理学的整体基调。

在全球性教育变革的呼声中,新课改越来越强调培养学习者“素养、思维、情感和方法”等方面的内在品质。而现代认知心理学所秉承的“知识”概念,显然无法直接支持对“素养、思维、情感和方法”的诠释。于是认知心理学不断扩大“知识”的外延,甚至提出了“元认知知识”用以统括“人对认知活动的自我意识和自我调节”^[19]。其结果是,“素养、思维、情感和方法”等人的内在品质(实质是信息加工系统中的“程序”)皆被纳入“知识”的范畴。前文已经指出,在信息加工的解释模型里,必然存在独立于“知识”(信息)的加工“程序”,将加工“程序”还原为“知识”。这样,“程序”哪里去了?信息加工理论何以成立?困难已经暴露出来,但认知心理学自身又无法挣脱这种困境,因为这实际上是陷入了对自身理论根基的否定。在这种背景下,教育领域的改革呼吁和实践,也一次次地陷入“困境—改良—困境—改良……”的无尽循环之中。

实际上,皮亚杰发生认识论的“哲学性”为我们提供了一种全新的知识观,即以物理范畴(知识)和逻辑数学范畴(程序)“内在统一”为基础的知识观。在这种知识观的引导下,实现“知识发生理论—心理学—教育实践”三者之间的融通,能够为教育的发展开辟出更有意义的前景。具体来说,考察两个范畴说所刻画的知识发生过程,并借鉴心理学或学习理论领域的相关积累,将物理范畴演绎为心理学层面的“知识”概念,将逻辑数学范畴演绎为心理学层面的“思维”概念,而那个“逻辑的动态运行”则用“过程”来描述,可以很好地刻画人的素养发展的概貌^[20-21]。这样,心理学层面的“思维”所指的是逻辑与知识共同运演的动态过程与样式的整体,而“知识”则指静态的蕴含逻辑的、意义更为丰富的知识。因此,认识的发生和发展便呈现出“思维”与“知识”动静交替、螺旋上升、内在统一的样态。如此,心理学才能够为教育学提供刻画“人的认识发展”以及“人的内在品质发展”的更美理论框架。

(二)为教育技术学的健康发展开辟出广阔的认识论背景

教育技术虽然被定义为在解决教育教学问题的过程中所应用的媒体技术和系统技术,但必须强调

它是建立在一定的理论研究成果的基础上进行的。纵观教育技术学的发展历史,这些理论研究成果突出地来自心理学(学习理论)和哲学,并具体“映射”为教学过程和学习过程中的“认识论”或“知识观”。有鉴于此,有学者在宏观层面将“研究传统”(由哲学与科学假定、认识方式和研究方法三部分构成)视作推动教育技术学学科发展的直接动因^[22]。在微观方面,有学者论证了基于不同认识论基础上的学习环境设计正表现为从“以知识为中心”到“以学生为中心”再到“以协同创造知识为中心”的发展轨迹,即从知识共享走向知识创造^[23]。还有学者认为,心理学研究领域中的“认知主义”在推动教学设计研究的深入以及拓展教学设计研究的视角方面产生了积极深远的影响^[24]。

既然皮亚杰发生认识论的“哲学性”为我们展示了一个与现代认知心理学迥乎不同的“知识观”,在此背景下,教育技术学也必然存在一个内在的变革动机。长期以来,人们对教育技术秉承的是一种“技术工具论”思想。在这个意义上,教育技术被直接“物化”成教学媒体,一种没有生命的、被动的工具,其作用仅是表示和描述知识,目的在于提高知识传递的效果与效率。实质上,其背后隐藏着一套逻辑假定与依据:一是假定知识是由他人发现、创造和积累的,是先于教学媒体而存在的,教学媒体不过是将知识及其属性、结构和关系予以客观再现的工具和手段而已;二是认为教学媒体仅仅是表示、描述和传递知识的方式或形式,它不会对知识本身产生任何影响或改变。而皮亚杰发生认识论的“哲学性”恰恰超越了这套逻辑依据与假定,认为“知识”与“思维”是动静交替、螺旋上升、内在统一的,它不仅强调知识的生成,也强调学习者思维的提升,这就为教育技术学的健康发展提供了广阔的认识论背景。具体来说,就是从“知识表征”的教学媒体开发走向“知识创造”的“技术促进型学习环境”建构。显然,这样的学习环境实质上是教育学、教育技术学、心理学和哲学等学科集体智慧的交融。唯有此,教育技术学才有可能承担起从技术视角揭示教育的特殊属性、内在逻辑和发展规律的历史使命。

[参考文献]

- [1] 熊哲宏.皮亚杰理论与康德先天范畴体系研究[M].武汉:华中师范大学出版社,2002.
- [2] 皮亚杰.发生认识论原理[M].王宪钊,译.北京:商务印书馆,1981.
- [3] 张桂权.康德对形而上学的拯救[J].四川师范大学学报(社会科学版),2007(2):5-13.
- [4] 张志伟.形而上学的历史演变[M].北京:中国人民大学出版社,2010.
- [5] 康德.纯粹理性批判[M].邓晓芒,译.北京:人民出版社,2004.

- [6] 叶秀山.康德的“批判哲学”与“形而上学”[J].南京大学学报(哲学·人文科学·社会科学),2010(5):61-74.
- [7] 李其维.破解“智慧胚胎学”之谜——皮亚杰的发生认识论[M].武汉:湖北教育出版社,1999.
- [8] 涂江波.试论亚里士多德对盖伦医学的影响[J].中南大学学报(社会科学版),2014(1):155-160.
- [9] 李艺,冯友梅.支持素养教育的“全人发展”教育目标描述模型设计——基于皮亚杰发生认识论哲学内核的演绎[J].电化教育研究,2018(12):5-12.
- [10] 李其维.评发生认识论的“反省抽象”范畴[J].心理科学,2004(3):514-518.
- [11] HAMLYN D W. Perception, learning and the self[J].Philosophical review, 1985(3):408.
- [12] ATKINSON C. Making sense of piaget: the philosophical roots[M].London: Routledge and Kegan Paul, 1983.
- [13] KITEHENER R F. Piaget's theory of knowledge: genetic epistemology and scientific reason [J].Journal of the British society for phenomenology, 1987(3):305-307.
- [14] 曾祥云.论部门哲学的性质与特征[J].湘潭大学学报(哲学社会科学版),2012(5):107-111.
- [15] 李其维,弗内歇.皮亚杰发生认识论若干问题再思考[J].华东师范大学学报(哲学社会科学版),2000(9):3-10.
- [16] 程利国.皮亚杰哲学思想研究的心理学意义[J].华中师范大学学报(哲学社会科学版),1997(3):125-126.
- [17] 李其维.皮亚杰“心理逻辑学”之我见[J].华东师范大学学报(教育科学版),1987(3):59-69.
- [18] 皮连生.智育概论——一种新的智育理论的探索[J].华东师范大学学报(教育科学版),1994(4):41-49.
- [19] 董奇.论元认知[J].北京师范大学学报,1989(1):68-74.
- [20] 李艺.谈“核心素养”[J].教育研究,2015(9):17-23.
- [21] 颜士刚,冯友梅,李艺.“知识”及其把握方式再论——缘于对认知心理学之理论困境的思考[J].电化教育研究,2019(5):18-24.
- [22] 张刚要.论教育技术学理论的结构、发展阶段及其动因[J].电化教育研究,2017(8):18-23.
- [23] 刘大军,黄甫全,左璜.从知识共享到知识创造:学习环境设计认识论基础的嬗变[J].开放教育研究,2015(1):34-42.
- [24] 高文.教学系统设计(ISD)研究的历史回顾[J].中国电化教育,2005(1):17-21.

On the Philosophical Nature of Piaget's Genetic Epistemology

ZHANG Gangyao¹, LI Yi²

(1.School of Education Science and Technology, Nanjing University of Posts and Telecommunications, Nanjing Jiangsu 210023;2.School of Education Science, Nanjing Normal University, Nanjing Jiangsu 210097)

[Abstract] Piaget's work began with the inheritance and development of Kant, and naturally it was the development of philosophy. However, Piaget's work was based on the experimental observation, his own "clinical method", which was questioned by the philosophy circle at that time. Especially after his work was regarded as the treasure by psychology for the first time, the interpretation of "genetic epistemology" was almost completely psychological. Is Piaget's work philosophical or psychological? This paper begins with the analysis of Kant's perception of the sensory experience in saving metaphysics. The explanation given is that Piaget worked at two levels of "philosophy (epistemology)" and psychology, and his work had independent and complete significance on both levels. From the philosophical standpoint, genetic epistemology refers to the theory of two categories(the theory of knowledge generation described by physical category and logical mathematics category), and in the position of psychology, it should be the theory of child development stage. To clarify and analyze the "philosophical nature" of Piaget's genetic epistemology will open up a more meaningful prospect for the development of educational technology and even pedagogy.

[Keywords] Genetic Epistemology; Child Development Stage Theory; Physical Category; Logical Mathematics Category; Sensory Experience