

“胡塞尔—皮亚杰”认识论框架中的 建构主义思想追溯

白倩¹, 刘和海¹, 李艺²

(1.安徽师范大学教育科学学院,安徽芜湖 241000;

2.南京师范大学教育科学学院,江苏南京 210097)

[摘要] 在哲学认识论层面,胡塞尔与皮亚杰的认识论思考本质上都是对康德先验哲学的延续,在一定程度上继承了康德的“构造真理”观。基于此,文章将皮亚杰的发生建构思想纳入胡塞尔现象学体系中展开讨论,形成一个特定的“胡塞尔—皮亚杰”认识论框架,并从何以构造、构造的时间性、意义构造、具身构造以及社会构造几个方面对“建构主义”的应然展开论述。研究认为:“胡塞尔—皮亚杰”认识论框架可以系统回答“为何是构造”以及“构造所指是何”的问题;可以从当下与历史的角度阐述知识发生与人的发展的内在过程问题;可以从结构的视角揭示构造的底层机制;还可以从具身构造与社会构造中揭示构造之主体性的本质。

[关键词] 构造现象学;建构主义;胡塞尔;皮亚杰;认识论

[中图分类号] G434 **[文献标志码]** A

[作者简介] 白倩(1993—),女,安徽宣城人。讲师,博士,主要从事认识论及教育应用、学习理论研究。E-mail: 1658521929@qq.com。

一、引言

学界对建构主义(学习理论)哲学源头的传统理解存在以下局限性:其一,对皮亚杰发生认识论的理解浮于表面,没有触及发生建构思想的实质^[1];其二,已有关于建构主义哲学源头的研究普遍绕过了胡塞尔构造现象学的相关思考,即建构主义及其学习理论的发展几乎没有受到胡塞尔认识论思想的影响。本文持有的基本立场是:建构主义(学习理论)的哲学源头不仅要追溯到哲学层面皮亚杰的发生建构思想,还要追溯到胡塞尔认识论现象学中的构造思想。皮亚杰与胡塞尔的认识论研究都在不同程度上继承了康德的先验哲学,基于此,本文倾向于将皮亚杰发生建构思想的细节融入胡塞尔认识论框架中进行系统梳理,即赋予皮亚杰一个“现象学”身份,形成一个特定的“胡塞尔—皮亚杰”认识论框架,由此获得关于建构主

义思想的丰富意义。结合“胡塞尔—皮亚杰”认识论框架下构造思想的展开,本文拟从何以构造、构造的时间性、意义构造、具身构造以及社会构造等方面对“建构主义”的应然展开论述。

二、何以构造

何以构造包括“为何是构造”以及“构造有何所指”两个侧面。首先,从哲学认识论是如何走出古希腊和康德而走向胡塞尔现象学来解释“为何是构造”。这个问题可以归结为克劳斯·海尔德概括的“三条道路”^[2]:第一条道路是古希腊形而上学之路,以巴曼尼德斯主张的“实事与显现共属一体”以及柏拉图的“理型”论为核心代表,是一条本质居于现象之“先”的道路。第二条道路是近代主体主义道路,以笛卡尔的“我思故我在”以及康德完成的“哥白尼式的革命”为代表,确立了“人”在哲学研究中的主体地位。康德认为,认

识的发生必须借助认识主体的先验范畴^[3],因此,真理并不是由外部世界来保证,而是在具有知性能力的认识主体与外部世界相遇的过程中构造而来,这也是先验构造即“构造真理”思想的雏形。在此基础上,胡塞尔借科学研究对象的构造本性走出古希腊和康德,开启了现象学研究的第三条道路^[2]。胡塞尔坚持一种将外部世界悬而不论并秉承“面向实事本身”的态度去把握真理,这是一种通过观察“个别”直接与“本质”相遇的认识论哲学,即构造现象学,它所采取的是一种“本质寓于现象之中”的认识论态度^[4]。综上,构造真理思想始于康德,完善于胡塞尔,因此,在学习理论的思考中,若要完成关于建构主义之知识建构哲学思想的追溯,必须到胡塞尔那里寻找答案。

既然走向构造是一种必然,那构造有何所指?在胡塞尔的构造现象学思考中,认识主体在认识发生的当下构造出来的是一种具有超越性的、不可还原为外物的观念性成就^[5]。胡塞尔指出,“意识并不是简单地‘拥有’它的对象,而是‘构成’对象”^[6],他以纯粹的自我为起点,以先验主体的意向性功能为契机,将所有能够被认识的对象看作是主体依据“意向性”直观构造而来的观念性客观成就,并使用“构造”这一术语来命名主体以实现其给予意义的功能方式^[7]。概括而言,胡塞尔现象学延续了康德“构造真理”的思想,秉持的基本认识论态度是知识的构造观。皮亚杰的认识论研究同样延续了康德的构造真理观,在皮亚杰那里有“发明科学”的说法^[8],这里的“科学”指向“真理”。即皮亚杰认为,认识主体是在与客观世界的相互作用中“发明”或建构出了科学真理,这显然与我们熟悉的“科学发现”和“技术发明”的旧说法有所不同,这种旧说法实际上是将科学视为绝对“客观真理”。将科学知识视为绝对真理的态度虽然在自然科学界有很高的接受度,但实际上是海德德所言哲学之第一及第二条道路下思考的结果,具有历史局限性。

需强调,从哲学认识论层面而言,所谓“真”指的是道路之真,是认识发生的道路之真,即“构造”的道路之真。我们必须将康德、皮亚杰、胡塞尔等人的“构造真理”思想连续起来,在此基础上才能理解为什么是构造以及构造了什么。在本文的视角下,构造包括构造逻辑和构造成就两个角度,认识论哲学所言构造的合法性,指的是构造逻辑的合法性。在胡塞尔思想体系中,这个逻辑过程被称为“直观”,即每个认识主体的直观活动作为一种奠基性的东西是合法的,是认识发生合法化的最原初因素,而构造成就的合法性显然必须奠基于构造逻辑的合法性。即哲学层面只完成

了关于构造逻辑合法性的论证,下沉到心理学与教育学层面,我们还要进一步讨论构造逻辑(真实的构造过程)之真与构造成就(构造结果)之真的关系问题。在构造过程方面,每个学习者从其当下所处的位置走向既定教学目标的路径是各不相同的;在构造成就方面,因人人皆可构造,人人构造皆合法,故必须充分尊重每一个学习者的每一次个性化构造的结果。以此反观教学实践,对学习者这个构造者本人来说,必定有其自己的认识发生逻辑,教师不能简单地将学习者的个性化构造结果与一般性教学目标进行对比。要想实现对学习者个性化构造的尊重与引导,教师必须在代入学生获得第一人称视角的情况下开展教学,如此才能充分理解每个学习者内部的构造过程及其底层机制,才能理解其个性化的构造结果,并在此基础上引导学习者向既定的教学目标发展。

那么,知识是如何在认识主体内部被构造或者说被“发明”出来的?皮亚杰舍弃康德思想中的先天成分而保留了纯粹的先验成分,指出人的先验范畴包括物理范畴和逻辑数学范畴两个方面,并基于两个范畴的运行机制揭示了认识主体内部的知识构造过程^[9]。晚年的皮亚杰为了进一步揭示两个范畴的起因及其运行的底层机制,还提出了“态射—范畴”论的相关思想^[10],对认识主体的反身抽象过程亦即动作协调过程进行了深入研究,将范畴的发生发展归结为“转换”与“对应”两个方面,转换指向认识主体的操作,对应指向对认识主体操作的归纳^[11]。因此,即使我们只追溯到皮亚杰,两个范畴说及“态射—范畴”论才是其建构主义思想的内核所在,才是知识是如何在认识主体内部被构造出来的等问题的最终答案,而不是仅仅停留在学界当前普遍提出的“认识起因于主客体之间的相互作用”这样浮于表面的认识中。

三、构造的时间性

在认识论立场上,胡塞尔指出:“时间”是“所有本我论发生的普遍形式”^[12],发生应该与先验自我本身的构造问题之间建立关联^[13],因此,关于时间问题的思考是关于构造问题思考的必然。胡塞尔认为,认识是发生在认识主体内部的过程,因此,其时间必定是认识主体“我”所体会到的主观时间。这种主观时间首先必须能够说明当下发生,即任何一个认识主体所处的那个当下的认识是如何发生的;其次又必须与认识主体的历史和未来经历相关联。基于此,胡塞尔提出了一种建立在内时间意识基础上的主观时间观,并用原初印象、滞留与前摄三层意义对认识发生的那个当下

进行描述^[13]。可以将胡塞尔发生思想的内涵概括如下:发生即时间,时间即发生;发生是意义的发生,也是自我的发生;发生是主观时间上的当下发生,也是历史发生。

胡塞尔的时间与发生思想,可以帮助我们理清感性认识发生与理性认识发生之间的关系。人类认识包括感性和理性两个方面,但感性与理性的关系如何?教育界一直没有明确的答案,往往是将感性与理性相对立。在本文的视角下,感性发生是理性发生的前提,理性认识的发生必然以感性为基础,又对感性认识的发生产生影响^[14]。在理性认识发生方面,皮亚杰用逻辑数学范畴与物理范畴描述人的先验认识条件,并基于两个范畴的运行机制揭示了理性认识发生的内在过程。在感性认识发生方面,虽然皮亚杰所言物理范畴与外部世界打交道的过程包含感性发生层面的意义,但皮亚杰并未对此进行进一步揭示,因此,我们必须将目光越过皮亚杰,向胡塞尔的认识论成就寻找支持。胡塞尔指出:“关于对象的认识并不能被简单地看作是基于概念及逻辑的‘主动的’构造,因为任何一个‘主动的’行为的发生,必会有感性的‘被动的发生’作为前提。”^[15]即在认识主体基于概念的理性认识发生之前,会预先存在一种在概念之先形成的感性认识,且这种感性认识也是以一种合规律的、根本的规则性建构起来的^[16]。在本文视角下,上述概念之先的认识指向认识发生当下在概念化之先的那个前概念经验活动。胡塞尔的第二感性分析对前概念经验及其与概念形成之间的关系给出了解释^[16]:概念是理性认识活动的产物,原感性体验被理性认识活动所修正而产生了第二感性体验,它是历史性视角中感性与理性交织交融的结果,这既是感性结构化的过程,也是感性活动理性化的过程,同时表现为前概念经验的概念性^[17]。前概念经验可以为概念的形成奠基,确保概念的合法性;与此同时,在历史性视角中,概念也会影响前概念的结构,使之不断精细化并提升水平以走向人格塑造。感性与理性的这种互动使“前概念经验的概念性”出现,即前概念经验向结构化演化。在这个过程中,前概念经验在结构上与概念趋向一致,并成为概念合法性的基础,成为概念内涵的重要保证,即感性为理性奠基,理性使感性结构化发展^[18]。这对教学实践的启示是:针对具体的教育问题,如果仅从理性开始或者将其与感性剥离,就无法上升到德育、美育的实质层面,在教育实践活动中,学习者的感性应该始终在场。

胡塞尔的时间与发生思想还可以帮助我们认识主体自身的历史构造问题,即认识主体构造知识的过

程也是构造其自身的过程。因每个认识主体的意识体验及其积淀的“历史”都是有差异的,这也决定了构造的个人知识的差异性。由此思考知识发生问题,可以认为个体知识是由认识主体在知识发生的那个当下构造而来,并受历史中“发生—构造”的认识的支配,在历史性视角中积淀而成,在此基础上发展为个人的习性,这种习性不仅包含一般所言知识,还包含禀好、个性、能力、气质、性情、品格、素质等所有后天获得的习惯或属性,同样也构成了人格的具体内涵^[19],以此赋予认识主体的个人生活世界及其运动发展。因此,构造不仅是对对象的构造,也是认识主体自身意识的构造,更是人格的构造。时间性赋予了构造更多内涵,这不同于已有建构主义学习理论从“结构”走向泛泛而谈的、非时间性的“建构”,融入时间性的构造是从学习者的当下构造开始的,并将当下发生与历史发生关联起来。

四、意义构造

作为观念性的构造成就,实际上是一种意义成就,即通过有意义的构造活动获得有意义的构造成就。那么,对具体的认识主体及具体的认识活动而言,意义源于何?其基本含义是何?胡塞尔在意向性分析中阐述过意义的重要内涵:意义指向认识主体感知到的所有内容,不仅包括感知到的意向对象,还包括意向对象的存在样式^[20]。在胡塞尔现象学看来,事物是一种意义结构^[21],任何被给予我们的事物,都已经是我们意向行为的构造成就,因而都已经是一个意义统一体。进一步究其实质,胡塞尔现象学中的意义实质上是基于因果关系的意义^[22],因果关系是导致主体认识发生的根本原因,是促使知识结构发生与建构的根本原因。以此视角重新审视皮亚杰的认识论思想,可以发现其中也有涉及意义发生的部分。在皮亚杰看来,逻辑的开端产生于将认知格式归属于客体的过程中,即意义产生于把同化格式归属于客体的主体以及与自己先前认知结构的相互作用的活动中,认识发生本质上是一种意义发生^[23]。

如前所述,皮亚杰晚年进行了态射—范畴与意义发生的思考。在皮亚杰看来,认识主体对动作的协调源于将客体同化于已有结构的需要,且这种对动作的协调包括转换与对应两个方面。转换是主体通过操作或运算对客体状态的改变。例如:儿童将一个圆形的黏土捏成扁形黏土的操作,或2加3得到5的运算。对应则是主体对状态(转换前、后的客体状态)或转换进行比较以把握它们的共同形式(结构)而得到一般

性的过程。例如：一个有“捏黏土—变成扁形”因果经验的儿童通过类比（对应）获得了“搓黏土—变成圆形”的因果经验，通过这种对应，儿童产生了搓黏土可以对其塑造的一般性经验。因此，可以认为，转换和对应是认识主体建构结构的最初来源，也可视为从教育学视角中考察意义发生的最初来源，认知主体内部结构的水平就是在转换与对应不断交替、螺旋上升的过程中不断提高。这启发我们，在真实的教学情境中，应该加强对学习发生中转换与对应细节的关注，即对操作与归纳细节的关注。在学习发生的过程中，学习者通过不断的操作与归纳活动积累经验，提升内部知识结构的水平。以此为基础，可以对已有建构主义学习理论中一直强调的“知识是由学习者建构而来”中的“建构”建立更加准确的认识：必须将“建构”理解为在学习者内部发生了意义转换和对应的、从个别到一般的思维过程，且建构的结果本质上是学习者内部知识结构抽象概括水平的提升。反观当前很多一线教师对“建构”的理解过于肤浅化，只是为了“建构”而建构，忽视了对学习者知识发生或意义发生的底层机制的关注。例如：一些教师在教学过程中通过设置某个问题情境让学生自己探索新知，误以为让学生自己探索新知的过程就是知识建构的过程，过于关注探索的结果，而忽视了学习者内部已有的知识结构及其与新知之间的关系。所有的知识建构，都是在已有知识结构的基础上通过不断的转换与对应发生的，教师应该重点关注学生是否在情境中结合已有历史经验学会了总结、归纳、类比、迁移等能力，是否在内部建立起了转换与对应，而不是仅仅关注学生是否在情境中探索“成功”。

皮亚杰的这一思考与胡塞尔的认识论现象学有高度一致性：本质上看，转换和对应是基于因果关系进行操作和归纳获得意义的过程，因此，均可归结到因果关联上来，即意义关联实质上是基于因果关系的意义关联。除此之外，结合前文关于感性发生与理性发生的分析，发生是意义发生，因果关系必然有因有果并构成意义结构，因此，意义是结构性意义，意义的发生是结构性发生，由意义而起的构造也是结构性构造。从结构性视角理解认识发生与意义发生，可以帮助我们重新思考当前教学实践中一直讨论的“知识结构”问题。在“态射—范畴”论的视角下，逻辑数学范畴与物理范畴的结构性都产生于转换的操作和对应的归纳之中，我们可以利用这种结构性解释已有认知心理学所言“知识结构”的意义来源：正是因为转换和对应的原初结构性才导致了知识的结构性，且不能将这

种结构性简单理解为由各个知识点之间的关联构成的网状结构，必须将知识结构中的概念节点理解为是促进认识主体知识与思维发展必经的逻辑节点，将知识结构中概念节点之间的连线理解为通过对已有知识结构的关联而生成更高水平知识结构的态射过程。例如：三角形的面积公式是以平行四边形的面积公式为基础推导出来的，学习者在学习如何计算三角形面积之前，必须理解平行四边形的面积公式内涵，理解“底”和“高”之间的关系及其对面积的影响。因此，平行四边形中的“底”“高”及其面积公式等概念节点，就是学习者学习三角形面积的必经逻辑节点，学习者通过对平行四边形的相关概念节点进行关联，在原有“平行四边形面积公式”的知识结构的基础上，通过内部产生的转换并在转换间做出对应，即可建构出“三角形的面积公式”这一新的知识结构。

基于前文提到的胡塞尔第二感性分析可知，在概念化形成之前，学习者的前概念经验活动可以为概念的形成奠基，是概念内涵合法性的来源，在此基础上，概念也会进一步影响前概念结构的形成，塑造前概念经验的结构性，即理性的结构性反过来会导致感性的结构性并使其精细化，感性认识水平得以提升。将感性与理性贯通，既赋予了感性与理性相应的结构性，也赋予了理性以感性内涵。因此，在结构性的视角下，教师更应该关注学习者前概念经验的作用，关注前概念经验与概念之间的关系，充分利用学习者的前概念经验帮助其形成稳定的概念结构。顺便指出，概念结构在形成的过程中，针对不同的学习者而言，其概念节点也表现出个性化特征，不仅包括前概念经验的个性化，还包括概念网络的个性化。以联通主义学习理论为例，虽然也强调知识的结构性和知识的概念网络，强调知识可以借助相关媒介工具或技术工具进行外部存储，从外部形式上看是统一的，但对于每个人而言，从感性与理性既相互关联又各自独立的视角看，其大脑内部关于这些存储在外部之知识的理解和建构的结果是大不相同的。例如：《红楼梦》可以存储在书籍里、存储在每个学习者的电脑里，但是每个学习者大脑内部建构的《红楼梦》是不一样的，是他们各自个性化构造的结果，各自有着特定的感性与理性色彩，站在哲学之“主体人”的视角来看，我们最终还是要回归到“存储”在主体人内部的那个《红楼梦》究竟如何的问题。因此，必须关注学习者内部知识结构的概念节点的个性化，关注前概念经验的个性化，这样才能对学习者构造的个性化成就有更加深刻的理解。

五、具身构造

关于身体的研究贯穿了胡塞尔的思想历程^[24]。胡塞尔从意识的先验性出发论述了身体理论,通过对感知的大量分析提出了身体的构造性功能^[25]。在胡塞尔看来,认识主体只因其具身性而具有空间定位,因此,空间客体只能为具身性主体所显现并被其所构造。换言之,身体的特征是作为零点在每个知觉经验里都在场^[26]。即没有身体的一直在场,认识主体也就无法感知到外部世界中的知觉性对象。梅洛·庞蒂在胡塞尔身体思想的熏陶下,进一步发展了身体现象学研究,在他看来,身体为我们提供了“一种初生状态的逻各斯”^[26],人首先是通过身体才能和世界打交道,身体是人通达世界最初的见证者,是身体首先“看到”“听到”“闻到”“感受到”并“触摸到”世界^[27]。换句话说,身体的显现是世界来源的重要方式,人类了解世界必须以身体在世为基础。在梅洛·庞蒂身体现象学中,最终完成了一个重要的范式转换,即从传统西方哲学以意识为出发点的意识哲学转为从身体出发的身体哲学,从而使胡塞尔构造现象学体系更为完整。

皮亚杰关于认识如何发生的论证同时也蕴含了丰富的具身认知思想^[28]。在皮亚杰这里,感知运动实际上是为所有认识活动奠基,身体与身体动作伴随一切认识活动的开展并进一步促进认识的发生。皮亚杰在对时间、空间、因果性、守恒等范畴进行研究的过程中,重点强调了认识主体的身体动作对范畴发生发展的重要意义^[29]。现实生活中有很多例子都反映了人的认识活动中会有自身身体的参与。例如:幼儿在最初学习计数的时候,家长往往会引导他们掰手指头(自身身体的一部分)进行计数,然后才能慢慢在头脑中形成抽象计数能力。虽然幼儿的抽象计数能力在后期逐渐形成,不再需要借助手指,但还是要站在具身的视角理解这一活动:儿童抽象计数能力的形成是以其自身身体的历史参与(掰手指头)为基础的,也就是说,如果不借助手指进行计数,儿童的抽象计数能力也就无法形成。基于此,可以得到如下启示:认识主体的思维能力与身体能力本质而言是同一个整体,不能将两者割裂开来。皮亚杰也指出:“活动既是感知的源泉,又是思维发展的基础。”^[30]在这种意义下,我们可以得到一种关于人的“主体性”的特定认识,即身体与心灵同时在场才是完整意义上的人。从主体性角度考虑,完整的主体人是一切发展的前提,这样的主体性也是皮亚杰认识论视角下的知识与思维一并运动、相互促进、共同发展的先决条件。

对具身思想的重申,可以帮助我们理解感性经验活动在认识发展过程中的作用形式和价值。一般而言,认识主体的感性经验是通过身体运动获得的具身性经验。比如:人会通过手的触觉来获得温度这一感性经验。因此,具身是感性发生的前提,认识主体所有的感性发生、价值发生、情感发生、道德发生、审美发生皆以具身为基础。另一方面,感性发生又是理性发生的前提,因此,具身也是理性发生的前提,认识主体的具身性经验对概念的形成同样具有重要意义,即对理性经验有重要意义。在本文看来,具身乃主体性之真,身体是任何构造活动中须臾不可离的要素,无论是感性认识的发生还是理性认识的发生,都离不开身体。作为主体性,具身有两层含义,一是认识主体的当下发生是具身的,二是认识主体的历史积淀是具身的,这两点之和才是全部。在教学活动的开展中,首先,学习者的当下认识活动必定是具身的,即学习者的身体是始终在场的并在当下参与各种学习活动;其次,学习者在历史发展中积淀的个人习性都是具身的,且作为认识能力的先验知性条件也是具身的。因此,必须充分认识到具身的含义并在各类教学活动中予以强调,这才是学习应有的真相。

六、社会构造

既然知识是由认识主体在与外部世界相遇的过程中构造出来的观念性成就,又因其历史性决定了构造结果的个性化,那么每个认识主体构造出来的个体知识是如何被其他认识主体所接受并理解的?为了回答这个问题,胡塞尔提出了以先验自我为基础的交互主体性理论,并进一步对自我如何体验到他者存在给出了解释。在胡塞尔看来,交互主体性是自我的原初存在方式,“我”原初就是作为交互主体性而存在的。胡塞尔指出,世界“并不是我私人综合的产物,而只是……一个交互主体性的世界”^[31]。具言之,任何一个世界客体都不是单个自我在其本已经验中构成的,而是由交互主体性在其交互主体性的本已经验中构成^[30]。因此,交互主体性是作为构造世界之本原、之根据的超越论的存在,主体性只有在交互主体性中才是其所是。那么,在交互主体性的视角中,“我”是如何体验到他者的存在并理解他者构造的个人知识的?胡塞尔认为,“我”对他者的理解有两个关键因素:其一,我的身体与我的意识的内在统一性,我的身体直接受意识支配;其二,他者的身体与我的身体具有类似性。因此,“我”可以用“类比”的方式将“我”身体的意识性转移到他者的身体中去,从而把握他者的经验并理解他者,当自我与

他者都有这样的认识时,就建构起了互为主体性的世界^[1]。在交互主体性的世界中,他者始终在场。

胡塞尔借助交互主体性思想,将个体的“自我”从孤独中解放出来,使其得以走向同一个世界。同一个世界思想肇始于古希腊哲学,用于说明外部世界的客观性及人类逼近它的可能逻辑进路,但胡塞尔借交互主体性赋予了同一个世界特定的内涵,用以说明人类认识最终能够走向某种意义的“共识”^[9]。在本文的视角下,可以从两个层次理解同一个世界的内涵。其一是同一个世界的开放性,象征着人人皆可构造,并决定同一个世界代表的是哲学意义上的一般真理。在这种意义下,同一个世界对认识主体的个人构造表现出一种指引作用,通过这种指引,每个人的构造结果不断走向那个一般真理。其二是借助哲学层面,同一个世界向教育学领域的下沉表征其教育实践意义。教育领域可以将同一个世界世俗化为社会共同体所共同接受的某种尺度,如国家统一规定的课程标准、教师在教学过程中设置的教学(学习)目标等。作为教学目标,同一个世界即成为在学习者发展意义上的既尊重个体构造,又要向其靠拢、逼近的那个具体的世俗的目标,且这个目标只有在交互主体性中才能得以实现。在交互主体性即主体性视角中,同一个世界刻画了一个个体主体与共同取向之间关系的图景,在构造的视角协调了个性化构造与一般性的社会构造之间的关系。

对社会构造的关注,可以帮助我们进一步认识学习者是如何借助交互主体性走向一般性的教学目标、走向同一个世界的,是如何在交互主体性中实现个性化构造与一般性教学目标之间的协调的。在教学实践中,当不同的学习者构造的结果不一致,且与统一的教学目标之间存在差距时,教师可以借助交互主体性

的作用,通过在不同他者之间进行协商的方式,即小组协商的方式对不同的构造结果进行讨论,最终在整个班级层面逐渐达成一致。因此,交互主体性实际上是认识发生及学习发生过程中须臾不可离的要素,必须贯穿学习活动的始终。教育场域中的每一个学习者都因他者而真实存在,与此同时,在学习过程中,学习者也必须借助他者、借助交互主体性,才能走向统一的教学目标,走向胡塞尔所言的那个共同的客观世界。

七、结 语

无论是皮亚杰还是胡塞尔,他们都是在康德先验哲学思考的基础上继续开展自己的研究,都在一定程度上延续了康德思想体系中的“构造真理”观。已有建构主义认识论的主要成就虽然也将康德、皮亚杰等人纳入哲学源头追溯的对象中,但深入来看,仅抓住了“建构”的皮毛,对皮亚杰哲学身份的忽视以及对其发生建构思想的忽视实则是一个重大失误。另一方面,胡塞尔的构造现象学不仅建立了从个人建构走向社会建构的完整建构主义体系,还从具体的先验主体出发,突出了一个具体主体的具身性与交互主体性,揭示了构造之主体性的本质,这个部分在传统研究中也一直被严重忽视。因此,相对于建构主义研究中的已有成就,本文实际上是从一个新的研究视角出发以完善并发展建构主义认识论体系,这个新的研究视角就是“胡塞尔—皮亚杰”的认识论框架,即一个具有时间性及历史性的、贯通感性与理性的、从意义构造开始的并兼具具身与社会的完整的建构主义逻辑框架。下沉至心理学或教育学领域,其可能发生的第一作用就是开启对旧的建构主义学习理论以及教育教学实践中常见做法的重新认识。

[参考文献]

- [1] 张刚要,李艺.论皮亚杰发生认识论的“哲学性”[J].电化教育研究,2019(8):15-21.
- [2] 克劳斯·海尔德.真理之争——哲学的起源与未来[J].浙江学刊,1999(1):12-18.
- [3] 约翰·华特生.康德哲学原著选读[M].韦卓民,译.北京:商务印书馆,1963.
- [4] 叶晓玲,李艺.现象学作为质性研究的哲学基础:本体论与认识论分析[J].教育研究与实验,2020(1):11-19.
- [5] 丹·扎哈维.胡塞尔现象学[M].李忠伟,译.上海:上海译文出版社,2007.
- [6] 埃德蒙德·胡塞尔.笛卡尔式的沉思[M].张延国,译.北京:中国城市出版社,2002.
- [7] SOKOLOWSKI R. The formation of Husserl's concept of constitution[M]. Leiden: Martinus Nijhoff, 1970.
- [8] 皮亚杰.发生认识论原理[M].王宪钿,译.北京:商务印书馆,1981.
- [9] 白倩,冯友梅,沈书生,李艺.重识与重估:皮亚杰发生建构论及其视野中的学习理论[J].华东师范大学学报(教育科学版),2020(3):106-116.
- [10] 皮亚杰,亨里克,阿希尔.态射与范畴:比较与转换[M].刘明波,张兵,孙志凤,译.上海:华东师范大学出版社,2005.

- [11] 满其峰,李艺.从“两个范畴”到“态射—范畴”:皮亚杰知识建构理论体系再梳理及其教育意义讨论[J].电化教育研究,2023(6):22-28.
- [12] 埃德蒙德·胡塞尔.笛卡尔沉思与巴黎演讲[M].张宪,译.北京:人民出版社,2008.
- [13] 埃德蒙德·胡塞尔.内时间意识现象学[M].倪梁康,译.北京:商务印书馆,2019.
- [14] 李秋零.康德著作全集(第3卷):纯粹理性批判[M].北京:中国人民大学出版社,2004.
- [15] 张浩军.从形式逻辑到先验逻辑——胡塞尔逻辑学思想研究[M].北京:首都师范大学出版社,2010.
- [16] 李云飞.现象学的原初经验问题[J].学术研究,2013(3):26-31.
- [17] 埃德蒙德·胡塞尔.经验与判断——逻辑谱系学研究[M].邓晓芒,张延国,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1999.
- [18] 侯家英,李艺.“胡塞尔—皮亚杰”视角中的康德知识学框架的改造[J].电化教育研究,2021(8):19-25.
- [19] 倪梁康.胡塞尔的“发生”概念与“发生现象学”构想[J].学海,2018(1):134-146.
- [20] 倪梁康.胡塞尔现象学概念通释(增补版)[M].北京:商务印书馆,2016.
- [21] 埃德蒙德·胡塞尔.共主观性的现象学[M].王炳文,译.北京:商务印书馆,2018.
- [22] 埃德蒙德·胡塞尔.第一哲学[M].王炳文,译.北京:商务印书馆,2006.
- [23] 皮亚杰,加西亚.走向一种意义的逻辑[M].李其维,译.上海:华东师范大学出版社,2005.
- [24] 胡塞尔.逻辑研究[M].3版.倪梁康,译.北京:商务印书馆,2015.
- [25] 丹·扎哈维,段超.胡塞尔的身体现象学[J].中国现象学与哲学评论,2015(2):273-293.
- [26] 莫里斯·梅洛·庞蒂.知觉的首要地位及其哲学结论[M].王东亮,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2002.
- [27] 汤新星,孙湘明.梅洛·庞蒂身体哲学视域下的体验设计[J].湖南科技大学学报(社会科学版),2015(2):56-60.
- [28] 刘丽红.皮亚杰发生认识论中的具身认知思想[J].科学技术哲学研究,2014(1):51-55.
- [29] 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.
- [30] 朱刚.交互主体性与意义的生成——兼论意向共同体与超越论交互主体性的意义[J].南京大学学报(哲学·人文科学·社会科学),2019(6):79-90,159-160.
- [31] ZAHAVI D. Husserl's intersubjective transformation of transcendental philosophy [J]. Journal of the British society for phenomenology, 1996(3):228-245.

The Tracing of Constructivism in the Framework of "Husserl-Piaget" Epistemology

BAI Qian¹, LIU Hehai¹, LI Yi²

(1.School of Education Science, Anhui Normal University, Wuhu Anhui 241000;

2.School of Education Science, Nanjing Normal University, Nanjing Jiangsu 210097)

[Abstract] At the level of philosophical epistemology, the epistemological thinking of Husserl and Piaget is essentially a continuation of Kant's transcendental philosophy, and to some extent, they inherit Kant's view of "constructing truth". Based on this, this paper is to bring Piaget's generative construction into Husserl's phenomenological system for discussion, forms a specific framework of "Husserl-Piaget" epistemology, and discusses the reality of "constructivism" from the aspects of its structure, time, meaning, embodiment and social structure. It is found that the framework of "Husserl-Piaget" epistemology can systematically answer the questions of "why is structure" and "what is structure". It can explain the internal process of knowledge generation and human development from the current and historical perspectives. It can reveal the underlying mechanism of structure from the perspective of structure. It can also reveal the nature of the subjectivity of the structure from the embodied structure and social structure.

[Keywords] Structural Phenomenology; Constructivism; Husserl; Piaget; Epistemology