Advances in Education 教育进展, 2026, 16(11), 315-323
Published Online November 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ae
https://doi.org/10.12677/ae.2026.16112389

Hans汉斯

个体建构与社会交互

——基于皮亚杰与维果茨基理论的学前儿童认知发展研究述评

石春琴

温州大学教育学院，浙江 温州

收稿日期：2026年10月1日；录用日期：2026年10月29日；发布日期：2026年11月6日

摘　要

人生百年，立于幼学。学前阶段(3~6岁)是个体心理发展的关键时期，这一时期的发展质量不仅直接影响儿童的认知结构与学习能力，更关乎其终身学习倾向与社会性发展的基础。理解该阶段发展机制的两大核心理论分别为皮亚杰的认知发展理论与维果茨基的社会文化理论，二者演变为发展心理学研究的两种不同范式，即以皮亚杰为代表的自然科学范式和以维果茨基为代表的社会文化范式。前者强调个体在认知发展中的主动建构与阶段性质变，后者则突出社会文化互动和成人支架在促进儿童最近发展区发展中的关键作用。文章旨在系统梳理、比较并分析这两大理论体系，剖析其在认知发展解释层面的异同、哲学根源与动态协同机制，尝试建构可操作的整合分析框架；同时，总结国内外实证研究证据，进而探讨其对当前学前教育模式、课程设计及师生互动等方面的实践启示，并辅以教学案例具象化理论落地路径。最后，展望未来研究方向，包括理论整合的实际应用、跨文化比较的深化以及基于实证的教育干预策略优化，以期为促进学前教育质量提升提供理论参照与可落地的实践路径。

关键词

学前儿童认知发展，皮亚杰认知发展理论，维果茨基社会文化理论

Individual Construction and Social Interaction

—A Review of Preschool Children's Cognitive Development Research from Piaget and Vygotsky's Theories

Chunqin Shi

College of Education, Wenzhou University, Wenzhou Zhejiang

Received: October 1, 2026; accepted: October 29, 2026; published: November 6, 2026

文章引用: 石春琴. 个体建构与社会交互[J]. 教育进展, 2026, 16(11): 315-323. DOI: 10.12677/ae.2026.16112389

Abstract

A person's life of a hundred years is founded upon early learning. The preschool stage (ages 3 - 6) is a critical period for individual psychological development. The quality of development during this period not only directly affects children's cognitive structures and learning abilities but also bears on the foundations of their lifelong learning dispositions and social development. The two core theories for understanding the developmental mechanisms of this stage are Piaget's theory of cognitive development and Vygotsky's sociocultural theory, which have evolved into two different paradigms in developmental psychology research: the natural science paradigm represented by Piaget and the sociocultural paradigm represented by Vygotsky. The former emphasizes individuals' active construction and stage-like qualitative transformations in cognitive development, while the latter highlights the key role of sociocultural interaction and adult scaffolding in promoting children's development within the zone of proximal development. This paper systematically reviews and comparatively analyzes these two theoretical systems, unpacking their convergences, divergences, philosophical roots, and dynamic synergistic mechanisms in explaining preschoolers' cognitive development, and attempts to construct an operable integrated analytical framework. It systematically sorts out domestic and foreign empirical research evidence, further explores their practical implications for contemporary preschool education models, curriculum design, and teacher-child interaction, and supplements teaching cases to visualize the path of theory implementation. The discussion concludes with a forward-looking outlook on future research directions, including practical applications of integrated theoretical frameworks, in-depth cross-cultural comparative studies, and evidence-based refinement of educational intervention strategies. The ultimate aim is to provide theoretical references and actionable practical pathways for advancing the overall quality of preschool education.

Keywords

Preschool Children's Cognitive Development, Piaget's Cognitive-Development Theory, Vygotsky's Sociocultural Theory

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Open Access

1. 引言

学前教育阶段(3~6 岁)是儿童认知发展的重要关键时期，对其后续的智力结构与学习能力具有奠基性的作用。王光荣[1]指出，这一阶段的儿童通过与环境互动，在认知、情感、社会性等多个心理维度上迅速发展，逐步建立起对外部世界的理解与应对机制，其思维模式、语言能力与社会交往策略也在这一阶段初步形成。因此，深入探究学前儿童认知发展的内在机制与外部影响，不仅具有重要的理论价值，更对教育实践和政策制定具有现实的指导意义。基于搜集的全部文献，本研究首先系统归纳皮亚杰与维果茨基理论的核心要素与分歧点，其次分类并整合当前研究中关于二者互补性的观点以及分析融合的新视角，最终旨在形成一个更为全面的分析框架，为理解学前儿童认知发展的多元路径提供理论依据。

在儿童认知发展机制的研究中，一个核心的理论问题始终贯穿其中：儿童的认知能力究竟是如何发展的？是源于个体主动的自我探索与经验建构，还是成人社会文化环境通过交互所传递的知识与工具共同塑造的结果？亦或是内外因素共同参与、动态交互的产物？这一根本性问题自发展心理学诞生以来便引发广泛争论，并集中体现于让·皮亚杰(Jean Piaget)与列夫·维果茨基(Lev Vygotsky)两位理论巨人的学

术贡献之中。

刘星河[2]提出，在个体言语获得与生成研究方面，维果茨基和皮亚杰分别持社会言语个体化和个体言语社会化两种理论倾向，而二者于自我中心言语理解上的分歧是造成其理论差异的基点。聚焦皮亚杰思想，其强调儿童作为“主动建构者”的角色，认为认知发展是个体在与环境互动中通过同化与顺应实现阶段性质变的过程。俞芳、郭力平[3]探究维果茨基思想则发现，其突出社会文化环境的中介作用，强调高级心理机能起源于社会交互，并提出“最近发展区”等概念以解释成人或更有能力的同伴在儿童认知跃升中的支架功能。两者分别从个体发生和社会文化路径提供了不同的解释框架，其分歧与互补共同塑造了当代认知发展研究的基本格局。

在此背景下，系统整合与梳理这两大理论体系，不仅有助于推动认知发展理论的深化与融合，更能为学前教育实践——如环境创设、课程设计、教学策略、环境创设等提供坚实的理论支撑与方向指引。

为确保本综述的系统性、代表性与时效性，本文采用了系统的文献检索与筛选策略。文献筛选遵循以下标准：首先，在来源上，优先选取发表于国内外权威学术期刊、有影响力的专著以及经典理论原文，确保文献的学术质量与代表性。其次，在时间跨度上，重点关注近十年(2014~2024)的实证研究与综述文章，以反映最新研究进展，同时对两位理论家的原始著作及学界公认的经典评述文献予以充分纳入。最后，在内容相关性上，将范围严格限定于以 3~6 岁学前儿童为研究对象、探讨两大理论及其应用与比较的文献，尤其聚焦于这些理论在儿童语言习得、思维特征、游戏行为以及学习模式等领域的阐释与实践启示。

2. 理论基础：两大核心理论的阐释与比较

2.1. 皮亚杰的认知发展理论：个体作为“小小科学家”

皮亚杰认为，个体认知能力的局限源于认知图式发展阶段的质差，个体由原初的遗传反射图式逐步过渡到感觉运动图式、表象图式、直觉思维图式和运算图式，不同层次的图式对外部客体信息的组织度和解释度均存有差异。王光荣[1]的核心观点在于：认知发展并非外界知识的简单灌输，而是源于个体对环境的主动探索，并通过内在的心理机制——同化与顺应——不断进行自我调节，最终促使认知结构(图式)经由平衡化过程实现演进。

在前运算阶段，儿童的认知表现出若干鲜明特征：“三山实验”表明其思维具有明显的自我中心主义；普遍存在泛灵论的倾向，将无生命物体视为有生命存在；思维依赖于直觉而非逻辑推理，易受感知外观影响。同时，潘元丽[4]指出儿童符号功能开始显著发展，象征性游戏和语言成为其表征能力发展的关键标志。基于这一理论视角，对学习的关键启示在于：教育者应当着力创设丰富、开放且可操作的环境，鼓励儿童通过直接经验和自发探索进行学习，强调“操作中学”和“发现中学”。

2.2. 维果茨基的社会文化理论：社会作为发展的“催化剂”

与皮亚杰相比，维果茨基“更重视宏观社会环境和微观社会环境影响之间的关系；更强调文化和历史的社会因素与个人特点之间的关系。”其核心主张在于：儿童的高级心理机能并非源于个体独立探索，而是首先出现在社会互动之中。在这一理论视野下，发展本质上是一种社会共享活动逐步被个体接纳并转化为心理结构的过程。在学前阶段，俞芳、郭力平[3]细数这一机制体现于若干关键概念，如游戏，尤其是象征性游戏，被视为创造“最近发展区”的典型活动，即在成人或更有能力的同伴引导下，儿童能够达到比独自活动时更高的潜在发展水平；而成人与同伴提供的临时性、适应性支持——“支架式教学”，则在儿童跨越最近发展区的过程中起到关键作用；此外，凌慧锋[5]也再次指出，该阶段频繁出现的“私语”现象，是语言逐步内化为“内部言语”的过渡形式，最终成为儿童进行自我调节与思维组织的重要工具。基于这

一理论立场，对学习的主要启示在于：有效的学习本质上是一种社会性实践，教育应强调通过合作学习、成人有针对性的引导以及富有目的性的游戏活动，在真实的社会交往情境中促进儿童认知发展。

维果茨基的社会文化理论深刻阐释了社会互动在儿童认知发展中的核心作用，将社会文化环境视作发展的关键“催化剂”。该理论的核心主张在于：儿童的高级心理机能(如逻辑记忆、概念思维、有意注意等)并非经由个体独立探索自然涌现，而是首先以社会关系的形式存在于人与人之间的互动中，随后通过文化中介(尤其是语言符号)的协助，被个体逐步内化为内部心理过程。发展在本质上可理解为社会共享活动向个体内部心理机能转化的复杂过程。

在学前教育阶段，这一内化机制通过若干关键概念得到充分体现：“最近发展区”理论揭示了个体实际发展水平与潜在发展水平之间的差距，而游戏——特别是象征性游戏——被视为创造和拓展这一区域的典型活动，儿童在游戏中能够表现出远高于日常水平的能力；在此过程中，成人或更有能力的同伴通过“支架式教学”提供符合儿童当前认知水平的临时性、适应性支持，动态调整帮助策略以促进儿童跨越认知边界；此外，该阶段儿童在自我调节时常伴随的“私语”现象，实质是社会语言向内部言语转化的过渡形态，最终成为儿童规划行为、调控思维的核心心理工具。从教育实践来看，维果茨基的理论强调学习本质上是一种社会性建构，主张通过有组织的合作学习、成人适时且有针对性的引导以及富有社会性和目的性的游戏活动，在真实、有意义的社会交往情境中系统促进儿童认知发展，从而使教学真正走在发展的前面。

2.3. 理论比较：对立与互补

在认知发展理论领域，皮亚杰与维果茨基的理论体系既存在深刻分歧，又呈现出显著的互补性。邹莹[6]基于建构主义出发指出，皮亚杰的个人建构主义更多地强调个人的选择和认知，而维果茨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。

就发展动力而言，皮亚杰强调认知源于个体对环境的主动探索与内在的心理调节机制，即通过同化与顺应实现图式的演进，发展在很大程度上被视为一个由个体主导的、自发的建构过程；而维果茨基则突出社会文化环境的核心作用，主张高级心理机能首先出现在社会互动中，通过语言、符号等文化工具为中介，经内化才成为个体内部的认知功能。王艳芝、张春莉[7]在发展路径上发现，皮亚杰理论带有普遍阶段论色彩，认为所有儿童依循相同的认知发展阶段序列；维果茨基则更强调发展的文化历史特定性，认为社会文化背景塑造认知发展的内容和节奏。周觅[8]认为这一根本差异也体现于对成人角色的理解：皮亚杰视野中成人主要为儿童提供可探索的物质环境；维果茨基则主张成人应作为“脚手架”在“最近发展区”内提供积极引导。

尽管存在上述对立，两大理论实则共同构成了理解儿童发展的双维度视角。皮亚杰理论揭示了认知结构发展的内在心理机制，即个体“如何内化”；维果茨基理论则明确了这些认知内容的来源，即“内化什么”。二者尤其对象征性游戏给予高度认同——皮亚杰视其为表征思维发展的关键标志，维果茨基则强调游戏创造了“最近发展区”，推动儿童跨越认知边界。当前研究与实践，既重视儿童主体的建构能动性，也关注社会交互与文化传递的核心作用，从而在教育设计与支持策略中实现动态平衡。

2.4. 理论比较：两大理论的哲学本源差异及可操作整合框架

2.4.1. 核心哲学假设的根本差异

二者的分歧不局限于发展现象层面，而是根植于不同的哲学立场与认识论基础。皮亚杰承袭发生认识论，秉持自然科学范式，将儿童认知发展类比有机体生物适应，认知是主体与物理环境交互下自我组

织、自我平衡的产物，优先关注个体内部认知结构的演化，社会环境仅作为刺激条件，是发展的外部背景而非核心动因。其预设认知发展具有跨文化的普遍性，思维的逻辑结构是研究的核心。

维果茨基扎根社会–历史文化哲学，采用人文社会科学范式，将人的心理视作文化历史的产物。高级心理机能并非个体内部自然生成，而是由外部社会关系经由符号中介向内转化而来，社会交互不是发展的背景条件，而是高级心理机能的发生源头。相较于普遍的认知阶段，他更加看重不同文化下工具、语言、交往模式对儿童心理的塑造作用。简言之，皮亚杰：个体建构在先，社会交互作为外部条件；维果茨基：社会交互在先，个体心理机能是社会交互内化的结果。

2.4.2. 动态协同的整合分析框架

二者并非非此即彼，在不同发展维度、不同情境条件下，两种理论具备差异化的解释效力，二者形成动态协同关系：

1) 个体独立操作探索情境：当儿童独自操作材料、与物理环境互动时，皮亚杰理论解释力更强，核心关注同化、顺应、图式平衡，解释儿童如何依靠自身已有认知理解客观事物；此时，社会文化因素处于次要位置。

2) 社会协作、师幼以及同伴互动情境：当任务超出儿童独立可完成水平，需要他人参与、语言沟通、文化规则介入时，维果茨基的最近发展区、支架、内化理论具备更强解释力，解释社会互动如何将外部文化工具转化为个体心理能力。

3) 动态协同过程：社会交互提供新的经验、语言、问题视角(维果茨基维度)，这些外部输入进入个体心智后，还必须经过皮亚杰所说同化、顺应、平衡化的内部加工，才能够真正转化为儿童自身稳定的认知图式。社会互动带来的刺激不会自动变成能力，必须经由个体主动建构；而个体自主探索的边界，又依靠社会交互不断拓展。简而言之，社会交互提供认知发展的“养料与推力”，个体主动建构完成认知的“消化与重构”，二者循环往复共同推动学前儿童认知发展。

3. 理论的应用与实证研究：在学前教育领域的体现

3.1. 在游戏活动中的体现

在学前教育实践中，游戏作为主导活动形式，为皮亚杰与维果茨基的理论观点提供了重要的应用与实证场域。以社会性角色扮演游戏为例，潘元丽[4]从皮亚杰发生认识论的视角出发，认为游戏本质上是“同化”主导于“顺应”的一种认知表现，儿童通过象征性游戏(如独自进行的假装游戏)将外部现实纳入已有图式体系，从而在不引发显著认知冲突的前提下，实现对已有知识的练习、巩固与精细化。这一方式是儿童将外部世界纳入已有认知图式并进行重复练习和巩固的重要途径，儿童通过独自操作物体并以假装的方式赋予其新意义，实则为个体对已有表征能力的自发运用与强化。

与之形成对照的是维果茨基的社会文化立场：他强调游戏，特别是社会性角色扮演游戏，构成了儿童最重要的“最近发展区”。凌慧锋[5]发现，维果茨基赋予游戏更高的社会性与发展性意义，在规则引导的集体游戏和社会角色游戏中，儿童不仅能够模仿社会角色，更通过服从内部规则和角色要求，展现出高于其日常水平的自我调节能力和抽象思维，从而实现认知与社会性的协同跃升。

当代研究愈发倾向于融合二者的理论视角，通过实证研究深入探讨游戏对儿童发展的多维度促进作用。一方面，研究证实象征性游戏显著促进儿童执行功能、心理理论及语言表达能力的发展；另一方面，从整合视角来看，游戏不仅为儿童提供了自主探索与表征表达的空间，也创造了社会互动、文化传递与支架性学习的机会。例如，在社会性角色扮演游戏中，儿童既练习符号表征和情境建构，又在同伴协商与成人引导下学习视角采择、合作与共情，从而在个体建构与社会建构之间建立动态平衡。因此，游戏

不再被单一理论视为某种发展机制的副产品，而被重新定义为认知与社会性融合发展的核心媒介，兼具个体主动性与社会交互性的双重价值。

综上所述，可以得到共识：纯粹的个体自由游戏或者教师过度干预的游戏都难以最大化发展价值；整合视角下的社会性假装游戏，既要保障儿童自主操作、表征建构的空间，又需要适时的社会互动支架，才能够兼顾表征能力练习与认知水平跃迁，这也证实两种理论融合是学前游戏实践的必然趋势。

3.2. 在语言与思维发展中的体现

在语言与思维发展的错综复杂关系中，皮亚杰与维果茨基再度呈现出截然不同却又互补的理论图景。刘星河[2]将皮亚杰的自我中心言语定义为描述成自己的言语，这种言语没有打算指向别人，具体表现为主体讲话时未将客体纳入话语中心，讲话过程或是自言自语，或是因与任意客体共同活动感到愉悦而产生的无目的性话语。皮亚杰从其发生认识论出发，主张思维决定语言，认为语言发展本质上是儿童认知结构中“符号功能”的一种具体表现。

在皮亚杰看来，前运算阶段儿童的思维已发展到能够运用心理符号进行表征的水平，语言只是这种普遍存在的表征能力在符号层面的外显之一，与象征性游戏、延迟模仿等处于同一认知层次，均受制于且反映着其当前的思维水平。与之形成鲜明对比的是维果茨基的立场，他明确提出语言是思维发展的核心心理工具。他认为，社会性语言(即外部言语)在成人或更有能力的同伴的社会互动中，通过内化过程逐步转化为内部言语，这一转化不仅是语言形式的改变，更是形成抽象思维、实现自我调控的关键机制。嵇雅迪[9]针对个体心智发展过程指出，皮亚杰将自我中心言语的减少理解为个体内部认知格式改变的表现，而维果茨基在理解个体认知发展过程方面以社会和文化为基础，他认为人类心理发展过程是通过反映和内化外显的社会实践活动性质而实现的，实践活动是社会性的，外在于个体的。因此，语言并非思维的副产品，而是塑造和提升思维品质的社会文化媒介。

当代实证研究在很大程度上超越了非此即彼的理论对立，转而采纳整合视角探讨语言与思维的交互作用。自我中心言语在皮亚杰理论中是具有极性的、孤立的，而在维果茨基理论中是辩证统一的、动态发展的。维果茨基认为自我中心言语的命运不是消亡，而是发展转变，因为语言的作用在发展过程中不断变化。这些发现表明，语言既是个体认知表征能力发展的结果，也是通过社会互动得以塑造并反哺思维进阶的工具，二者共同构成儿童语言与思维发展的动态循环系统。

3.3. 在教育实践与课程设计中的体现

在教育实践与课程设计领域，皮亚杰与维果茨基的理论分别衍生出具有显著差异却又互补的教育模式与干预策略。潘元丽[4]基于皮亚杰的认知发展的相关观点指出，教育实践强调了儿童自主探索与操作在知识形成中的核心作用。例如，高瞻课程(High/Scope)强调“主动学习”与“计划–操作–回顾”的循环过程，鼓励儿童依据自身兴趣选择材料并进行探索，从而通过直接经验建构逻辑与物理知识；瑞吉欧教育法虽受多理论影响，但其环境作为“第三教师”的理念，以及对材料开放性、真实性和美感的极致追求，深刻体现了对儿童主动表征与符号建构的信任；此外，活动区角设计(如自然角、积木区、美工区)普遍遵循皮亚杰思想，通过提供丰富、可分化和组合的操作材料，支持儿童通过个别化操作实现同化与顺应的平衡。

维果茨基的社会文化理论则深刻塑造了强调社会互动和成人支架的教育实践。“支架式教学”主张教师应根据儿童当前水平提供适时、适量且渐退的支持，从而帮助其跨越最近发展区；林丰芬[10]从合作学习与项目学习出发，认为合作学习通过组织异质小组共同解决问题，促进同伴间的示范、解说与协商，使儿童在社会互动中内化高级思维技能；项目式学习同样深受其影响，儿童在教师引导下围绕真实问题

进行持续深入的集体探究，过程中不仅获得知识，更学会在共同体中使用语言工具和文化策略进行思考。

以中班建构活动《搭建我们的幼儿园》作为教学案例，此时中班幼儿已经具备一定积木操作经验，能够独立搭建简单房屋，但在整体布局、空间规划、合作分工方面存在困难。在各个环节，教师依次进行相应支持：

首先，在活动准备环节，教师通过投放大量大小不一的积木、纸盒、纸板、人偶等低结构开放性材料为幼儿提供皮亚杰式环境支持，不预设固定搭建范本，保障幼儿自主探索、表征建构的空间，支持幼儿基于自身对幼儿园的已有经验开展操作，给足儿童同化、自主试错的机会。其次，在自主搭建环节，幼儿自由分组，先独立或小范围自由摆弄材料，优先幼儿按照自己的理解搭建幼儿园建筑。教师这一时期主要以观察为主，不急于干预，观察幼儿如何调动已有图式，记录幼儿遇到的困难，如“楼房总是倒塌”、“不知道怎么搭建大门”，充分尊重儿童自主探索过程。再次，在支架介入与合作协商环节，教师主要提供维果茨基式社会支持，当幼儿反复尝试无法解决倒塌、布局混乱等问题，进入最近发展区时，教师开展支架式引导。通过启发性提问：“为什么我们搭的楼房容易倒？底下用大积木会发生什么？”组织小组幼儿互相观察同伴作品，开展讨论协商；邀请能力较强的幼儿分享自己稳固搭建的经验。教师的支持是临时性的，不直接动手帮幼儿完成作品，借助语言、同伴示范搭建社会互动情境，推动幼儿思考。最后，迭代再建构环节，将二者理论指导进行协同，幼儿接收教师、同伴带来的新想法之后，重新回到积木操作中，结合刚刚获得的经验，动手修改、重构作品，完成同化与顺应的内部认知调整，将外部社会互动获得的经验转化为自己的建构能力。幼儿用“私语”或者小组分享的方式介绍自己搭建的幼儿园，外部言语逐步向内部言语过渡。教师慢慢撤去支架，把解决问题的主动权交还儿童。本活动中，开放性材料、幼儿自主试错对应皮亚杰理论，保障个体认知建构。教师的适时提问、同伴合作、经验分享对应维果茨基的支架、最近发展区、内化理论。外部社会输入，必须经过幼儿动手操作、重新建构才真正内化为自身能力，实现两种理论在完整教学活动链条中的融合落地。

当代优质学前教育项目已不再拘泥于理论派别之争，转而追求两种理念的有机融合。王艳芝、张春莉[7]对此显著的整合趋势也给予认同，认为其既提供大量低结构、开放性的操作材料与探索时间，又高度重视教师在互动中的意图性、回应性和引导性。例如，教师可能在积木区观察儿童独立探索结构特性，继而通过提问、“镜像”或建议帮助其注意到平衡与对称问题。实证研究表明，这种既尊重个体建构节律又善用社会文化工具的环境，最有利于执行功能、问题解决及社会认知等多维度能力的协同发展。因此，成功的课程设计本质上是一种辩证的艺术——它同时在物理环境与社会环境中精心架构，使儿童既能作为“小小科学家”自主探索，又能作为“文化参与者”在互动中获得发展。

4. 研究评述与未来展望

4.1. 对两大理论的研究评述

当前研究在继承与发展皮亚杰和维果茨基理论传统的基础上，正围绕若干前沿议题展开深入探讨，并不断引发新的学术争议。梁爱民学者[11]指出神经机制研究也为社会互动如何影响脑网络发育提供了生物学证据，弥补了维果茨基理论在微观发生机制描述上的不足。其次，数字时代背景下新媒体技术的普及正重构儿童认知发展的环境，“数字文化工具”如何作为新型中介影响认知成为热点议题。研究关注触摸屏交互、虚拟现实环境及教育软件是否以及如何扩展儿童的“最近发展区”，其中既涉及技术作为认知支架的潜力，也引发了对屏幕使用时间、内容质量及代际互动性质变化的深切担忧。再者，日益显著的文化多样性问题促使研究者批判性反思两大理论的普适性与文化敏感性。皮亚杰的阶段论在跨文化研究中屡遭质疑，不同文化中认知发展路径与速率呈现显著差异；维果茨基虽强调文化历史背景，但

其理论仍主要建立在特定文化语境之下。因此，曾庆霞[12]也呼吁在跨文化背景下重新审视“最近发展区”、成人引导等概念的内涵。如何在非西方文化中理解“成人引导”、“合作学习”和“最近发展区”的本土内涵，成为理论应用与发展中亟待回应的重要争议。这些研究动向共同表明，当代发展科学正在神经、个体与社会文化的交叉层面上，对经典理论进行着深刻的拓展、修正与整合。

皮亚杰与维果茨基的理论共同构成了现代发展心理学与学前教育学的核心理论基础，其贡献与局限在数十年的实证检验与学术论辩中逐渐明晰。王光荣[1]指出两种范式在目标和结果方面都是富有成果的，两种范式都有存在的理由，但彼此没有交叉也不可能加以整合，因为作为它们基础的科学观是相互排斥的。方明生、李筱雨[13]就其贡献而言，认为二者分别从个体建构与社会互动两个根本维度，深刻揭示了认知发展的内在机制与外部条件，不仅奠定了学科范式，更直接塑造了高瞻课程、瑞吉欧及支架式教学等重大教育实践方向，使学前教育摆脱了经验主义传统，转向依据发展规律进行系统性设计。

然而，二者亦存在明显的理论局限：皮亚杰理论因其阶段论取向和对逻辑数学结构的侧重，在一定程度上低估了幼儿的认知潜能及社会文化环境对发展的塑造力；其任务方法也因脱离儿童日常经验而可能造成能力低估。另一方面，陈泽琳[14]也指出维果茨基虽然极富说服力地强调了社会文化中介与语言的关键作用，但对个体内部认知建构的具体过程——例如儿童如何选择、转化和重构所接受的社会文化工具——未能进行足够细致的描述，使其理论在微观发生层面的解释力仍显模糊。当代研究更致力于在一个整合的框架中吸纳其思想精髓，既关注个体主动的、结构性的发展路径，也重视社会互动和文化资源在其中所起的引导与催化作用。

4.2. 未来研究方向展望

未来研究有望在深化和拓展皮亚杰与维果茨基理论的过程中，逐渐聚焦于三个关键方向。第一，进一步开展微观发生法研究，通过对认知转变过程进行高频次、精细化的追踪，系统刻画社会互动，如亲子对话、同伴合作或师幼协商等，在个体知识建构中的实时作用机制，从而弥补维果茨基理论在微观过程描述方面的不足，并为“内化”过程提供实证依据。第二，亟须加强跨文化比较研究，在不同社会文化群体中检验两类理论的核心假设及其教育实践的适用性。例如，探究“最近发展区”和“支架行为”在不同文化中的不同表现形式，或“游戏”在不同文化语境中对认知发展的差异化贡献，从而增强理论的普适性与文化敏感性。第三，一个重要的趋势在于构建更具解释力的整合模型，借助动态系统理论、具身认知等新范式，跳出“个体建构”与“社会交互”的传统二元对立，从多水平、多过程的角度动态揭示生物禀赋、个体主动探索与社会文化环境之间持续的交互作用机制。这些努力将共同推动建立一种更加全面、辩证且具有实践指导力的认知发展理论，从而更有效地支持全球范围内多样化的学前教育实践。

5. 结论

皮亚杰与维果茨基的理论体系虽源于不同的哲学立场与方法论传统，却分别从个体建构与社会文化互动两个根本维度，深刻地揭示了学前儿童认知发展的复杂本质，两位都是20世纪最杰出的发展心理学家。皮亚杰强调儿童通过主动操作与经验反思实现认知结构的阶段性质变，维果茨基则突显社会交往与文化工具在引导发展过程中的核心作用，二者共同为理解儿童如何学习和发展的机制提供了不可替代的理论视角。当代发展科学日益表明，这两大理论并非决然对立，而是构成了一种深刻且必要的互补关系：儿童既是主动的、具身的认知建构者，也是社会关系与文化情境中的积极参与者。因此，优质的学前教育实践须兼收并蓄，既要重视创设开放、可操作的物理环境，保障儿童自主探索与发现的空间，也须着力构建富含支架性互动、合作问题解决与文化中介的心理环境。最终，在理论与实践中自觉秉持一种“既

是皮亚杰式，又是维果茨基式”的综合视角，超越二元对立，动态理解个体与社会之间的辩证统一，方能为真正尊重发展规律、支持每个儿童潜能发展的教育生态奠定坚实基础。

参考文献

[1] 王光荣. 发展心理学研究的两种范式——皮亚杰与维果茨基认知发展理论比较研究[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2014, 53(5): 164-169.

[2] 刘星河. 从“社会言语”到“内部言语”——维果茨基论皮亚杰自我中心言语学说的方法论取向[J]. 外语学刊, 2011(5): 90-94.

[3] 俞芳, 郭力平. 对维果茨基“最近发展区”理论的重新解读——整合游戏背景与教学背景下 ZPD [J]. 上海教育科研, 2013(8): 9-12.

[4] 潘元丽. 基于皮亚杰认知发展游戏理论的案例分析——以“担担乐”游戏材料引发的游戏活动为例[J]. 山西教育(幼教), 2023(10): 28-31.

[5] 凌慧锋. 维果茨基的游戏观对我国幼儿园开展自主性游戏的启示[J]. 教育观察, 2021, 10(24): 139-140.

[6] 邹莹. 皮亚杰与维果斯基的建构主义比较[J]. 外语学刊, 2009(5): 117-120.

[7] 王艳芝, 张春莉. 学习支架何以促学——基于皮亚杰与维果茨基思想的综合视角[J]. 教育科学研究, 2024(11): 76-82.

[8] 周觅. 皮亚杰与维果茨基儿童观比较研究[J]. 教学与管理(理论版), 2012(9): 158-160.

[9] 嵇雅迪. 从儿童心理学角度看语言与思维的关系[D]: [硕士学位论文]. 哈尔滨: 黑龙江大学, 2016.

[10] 林丰芬. 维果茨基和皮亚杰的理论在支架式教学中的应用[J]. 福建论坛(人文社会科学版), 2007(S1): 227-228.

[11] 梁爱民. 维果茨基心理发展视角下社会建构主义学习理论的构建与应用研究[J]. 山东外语教学, 2011, 32(3): 64-66.

[12] 曾庆霞. 认知发展理论下幼儿园课程游戏化的研究[J]. 教育界, 2025(1): 122-124.

[13] 方明生, 李筱雨. 百年回望: 布鲁纳对皮亚杰与维果茨基的评价——《赞颂分歧: 皮亚杰与维果茨基》解读[J]. 全球教育展望, 2014, 43(10): 11-20+37.

[14] 陈泽琳. 皮亚杰心理学理论在中国的引入与发展[D]: [硕士学位论文]. 苏州: 苏州大学, 2023.