

在幼儿教育课程改革背景下重新审视 关键经验的意义、内涵与特征

叶平枝*

(广州大学教育学院, 广州 510006)

【摘要】 关键经验近年来成为幼儿教育领域制订课程标准、编制课程、进行课程评价的重要依据。文章首先考察了西方理论界对“经验”界定的认识过程,梳理了经验的特征和存在的问题,然后从教育与经验的关系以及课程观的发展说明关键经验提出的缘由,最后尝试性地阐释了关键经验的内涵和特征。

【关键词】 经验;关键经验;课程改革

近年来,幼儿教育领域都很强调让幼儿获得必需的“关键经验”,并以关键经验作为制订课程标准、编制课程、进行课程评价的重要依据。然而,何谓关键经验,其内涵和特征是什么?这不仅涉及到对关键经验的理解和选择,而且影响到幼儿园课程的基本特征和价值追求,是值得深入探究却鲜有研究的问题,本文拟对该问题进行初步探讨,旨在抛砖引玉,引起学界对此问题的深入反思和讨论。

一、西方理论界对“经验”概念的认识发展

“经验”是认识论中的核心概念,也是日常生活经常使用的词汇。如果说课程哲学的基本问题是直接经验与间接经验的关系问题,表现在课程形态上就是经验课程和学科课程的关系问题。课程理论及其实践的任何实质性进展都意味着人们在这个基本问题上的研究取得了突破。^[1]从这个意义上讲,人们对于经验的不同认识会影响课程哲学的基本问题,从而决定教育的基本特征。从历史考察,有如下几种学说或理论对“经验”的界定具有代表性:

● 唯理论中的“经验”概念。在希腊哲学里,“经验”和“理性”是相对的概念。“经验”是指身体器官特别是感官与事物的反复接触,接触的结果得到保存和巩固,最后获得预见和实践的能力。也就是说,经验的最初含义是指不以对原理的卓识为基础的

知识和能力,它是大量分散尝试的结果,具有尝试的偶然性。概言之,经验具有这样的基本特性:第一,从经验的来源看,经验来源于实践,来源于身体器官对事物的反复探索和尝试;第二,从经验的结果看,经验是反复尝试所获得的预见能力和实践能力;第三,从经验的作用看,经验具有偶然性,只有面临的新情境与旧情境相似,经验才能够发挥其预见和实践能力;第四,从经验的特征看,经验是身体的、片段的、粗浅的、非道德的、变化无常的和混乱的,缺乏科学和理性。^[2]与经验相对立的是理智,后者是普遍的、精神的、深刻的、道德的。“经验世界只有服从理性的规律,才能使它得到控制、稳定和有序”。^[3]可见,经验是低级的,理性是高级的。“在柏拉图看来,经验指的是习以为常或者把过去很多偶然尝试的净存结果保存下来。理性指的是改革的原理,进步的原理,增加控制的原理。”^[4]可见,这里所说的经验与我们今天日常生活中所使用的经验含义比较接近。

经验论中的“经验”概念。经验论的学者将理性视为普遍原理和先验观念。这些普遍原理和先验观念具有权威、教条和传统的特性,往往比较空泛,必须用经验填充才有意义。而经验则标志着开放、进步、积极主动、发明创造,“以事物本来面目映入眼帘,打开加在事物身上的先入之见的帷幕。”^[5]杜威

收稿日期:2008-9-15

* 通讯作者:叶平枝, E-mail:yepingzhi@vip.sina.com

指出,与柏拉图时代相比,这个时期的经验有两个变化:首先,经验不再指行动和受行动影响的途径,而变成一个有理智意义和认知意义的名词。其次,把经验看作在实物和自然基础之上建立真理的手段,把心灵看作纯粹属于接纳的性质。心灵越被动,实物越能对心灵产生影响。实物对心灵的影响就是感觉。由于过于强调实物对心灵的影响,经验主义也被称为感觉主义,或者说是感觉主义的经验论。^[7]这就成了教育万能论的思想基础。这一时期经验论的问题是:第一,过分强调心灵对实物的直接依赖和接纳,使经验不可避免地具有被动性和狭隘性;第二,感觉主义隐含着还原主义倾向,从而使经验具有了机械性。^[8]

杜威经验自然主义的“经验”概念。理解杜威的“经验”概念,是把握杜威教育哲学的关键,也是理解其教育思想的基础。在界定“经验”概念时,杜威超越了二元论的思维方式,第一次消解了经验和理智的对立,赋予经验理智和非理智的双重意义。其经验的内涵主要包括:第一,经验包含主动和被动两个部分,主动就是尝试,被动就是接受结果。也就是说,经验不仅是过程——不断尝试,而且是结果——获得尝试的结果。主体作用于客体,即尝试,反过来,客体又作用于主体,对主体施加影响,留下经验的结果,可见经验是主客体相互作用的结果;第二,经验不是零碎的、片段的,而是联系的、相关的。经验是发现事物之间的关系,联系的经验才有积累,才有生长。有了生长的积累,经验才有生命力;第三,在经验的过程中,身心不是分离的,而是紧密相连的,互相促进的,人们在行动中思考,在思考中行动,这就是“做中学”,任何割裂身心的做法都会阻碍经验的积累和发展;第四,经验不是盲目的行动,而是有意识的实验,它是对实践全面观察和思考基础上的实验,这与循规蹈矩和任性是不同的。可见经验也是有目的有导向的,是有思维的积极参与的。^[9]最后,儿童通过反省性思维来获得有价值的、不断重组的、连续的经验,使心智获得升华,所以,经验还具有反省性。

概言之,杜威揭示了经验的主动性、理智性、整体性和反省性,由此消融了“实用的知识”与“理智的知识”之间的长久对立。经验不是被动、片段、零碎和无目的的,而是主动、联系和有目的的,是有思维参与的。通过身心合一的实验和尝试,经验可以不断积累、重组和改造,从而获得发展。由此,我们不难理解杜威教育的基本命题——教育是经验的

不断重组和改造,其课程教学与评价均围绕着这一命题进行。例如,经验的本质是对所尝试的事情和所承受的结果之联系的知觉。“所尝试的事情”是个人所做之事,对应于方法或教学;“所承受的结果”是环境所做之事,对应于教材或课程。经验的统一决定了方法与教材、教学与课程之间的融合统一。“完善的经验是物我两忘的,真正的教育是心理与逻辑、方法与教材、教学与课程彼此间水乳交融、相互作用、动态统一的。”^[10]

皮亚杰发生认识论的“经验”概念。皮亚杰在研究知识来源时,谈到了经验。他认为,除了遗传本能行为以外,知识来源于两类经验,一类是物理经验,一类是逻辑——数理经验。这两类经验都是通过“动作”获得的。皮亚杰认为,“经验论”只知道客体,“唯理论”只知道主体,都偏偏忘记了动作,动作是联系主客体的桥梁,经验和知识均发源于动作。所谓“物理经验”“就是由主体个别动作所产生的有关客体位置、运动和性质的经验。”物理经验经过经验抽象获得物理知识。这一经验具有双重特征:一是来源于个别动作;二是对客体固有特性的反映。所谓“数理逻辑经验”就是主体对自身动作协调的反省,这种反省可以是无意识的,也可以是有意识的。逻辑-数理经验经过反省抽象上升为逻辑-数理知识。这一经验也具有双重特征:一是来源于一系列的动作而不是个别的动作;二是对一系列动作协调的反省,也就是对物体之间关系的认识,这种反省或认识可以表现在不同层面,如感知运动水平上的反省或运算水平上的反省。^[11]

皮亚杰的经验观具有如下主要特点:第一,对经验进行分类,分别探讨两类经验的特点和来源;第二,以动作而不是经验本身来消解主客体的对立,融合主客体的关系,并强调动作或实践是获得经验的源泉;第三,比较强调经验的不同水平;第四,强调经验是动作的结果。

如果说杜威是从经验本身的独特性质来融合经验和理智的对立、主客体的对立,那么,皮亚杰则是以动作为中介消解了主客体的矛盾,通过动作获得经验,动作成为连接主客体的桥梁。

二、关键经验提出的缘由

关键经验提出的缘由可归为如下两个方面。

(一)经验与教育的关系

如上所述,从唯理论中的“经验”到经验论中的“经验”,再到杜威和皮亚杰的“经验”,人们对“经

验”的认识一步步走向丰富和完善。在杜威那里，“经验”更是受到了空前的重视。杜威希望通过经验来融通儿童与学科、经验和逻辑等难以调合的矛盾，且在理论上进行了充分的诠释和论证。从课程开发的向度而言，泰勒首先提出了课程开发的三个向度：学科知识、儿童和社会。但是，由于泰勒将这三个向度机械罗列，没有探讨三者之间的关系，因而造成了三者的割裂，故而未能获得教育的成功，遭到了众多的批评。杜威则论述了三个向度的内在逻辑，认为儿童的经验与学科知识具有内在的一致性。在一个真实的社会情境中，从儿童的心理逻辑出发，通过经验的不断改造，逐步达到学科所蕴含的逻辑经验的高度，是解决心理和逻辑矛盾的主要方法。^[12]这也就从经验的维度整合了课程开发的三个向度。但是，“相信一切真正的教育是来自经验的，并不表明一切经验都具有真正的或同样的教育的性质。”^[13]有些经验对儿童的不断成长发展具有重大价值，有些经验的教育价值有限，还有些经验甚至会阻碍儿童的发展，所以，仅仅强调经验还不够，还要对经验进行筛选。正如杜威所言：“以经验为基础的教育，其中心问题是从各种现时经验中选择那种在后来的经验中能富有成效并有创造性的经验。”^[14]这种选择经验的观念和对富有成效、具有创造性的经验的重视自然引出关键经验的问题。

（二）课程观的发展

人们对课程的基本看法就是课程观，它需要回答课程的本质、价值、要素与结构以及人在课程中的基本地位等基本问题，决定着课程的编制、实施和评价，也影响着儿童的发展。^[15]关键经验的提出既是对经验课程的继承，同时也是对经验课程的超越，反映了课程观的发展。

从课程观的演进历史考察，存在三种基本的课程观：一是知识或学术理性主义课程观；二是经验或自我实现课程观；三是生活经验重构或批判课程观。^[16]

知识或学术理性主义课程观注重“知识”，强调知识对发展儿童理性的作用，将知识视为永恒的真理，教育就是如何将这些真理有效地传给儿童，使儿童为未来的生活做好准备，是一种生活预备说的课程观。布鲁纳、斯宾塞、奥苏伯尔等均是这一课程观的代表。经验或自我实现课程观则关注儿童的现实生活，强调课程是促进儿童自我实现的手段，活动是重要的学习方式，应以儿童的内在天性为中心组织课程。^[17]这是一种关照儿童现实生活，强调天性和经验在自我实现过程中的价值的课程观。卢

梭、裴斯泰洛齐、福禄贝尔和杜威均持这一课程观。生活经验重构或批判课程观源于现象学、解释学和批判理论，强调儿童经验的独特性，认为课程是儿童生活经验与其个体履历史经验的重组，课程应该观照到每一个具体的活生生的人，根据他们的具体情况确定课程，而绝对不是局限于系统的知识。该课程观强调培养儿童的批判意识和独立创新精神，鼓励儿童创造更美好的可能生活，建立新的生活方式，对常规和现实的生活持批判态度，认为课程就是架构现实生活和可能生活的桥梁。平纳、格鲁梅特、艾普尔、弗雷尔等均是该课程观的代表。

有学者认为，“课程观的转向是沿着人的未来生活——人的现实生活——人的现实生活和可能生活的沟通的道路展开的。”^[18]笔者认为，这种总结有失偏颇，为儿童创造理想的可能生活是教育的永恒追求，也是教育存在的价值。任何课程观都在以自己的方式诠释着教育为儿童创造可能生活的途径。所以，关注儿童的可能生活是三种课程观的共同追求，而不是其本质区别。三种课程观的基本区别主要表现在以下方面：首先，对于可能生活的认识不同，三种课程观持有的观念分别是科学的、理性的、充满智慧的；适应的、自我实现的；创新的、独特的、存在的。综合考察，生活经验重构或批判课程观对可能生活的理解更为全面，对人和可能生活的认识较为完整一些。其次，对于儿童现实的关照程度不同，三种课程观对于儿童当下的幸福经历了从忽视——重视——关怀的发展过程。第三，对课程开发的三个向度认识不同。知识或学术理性主义课程观将课程开发的三个向度进行机械的并列，从而决定了教育的控制和训练的特点；以杜威为代表的经验或自我实现课程观则以经验为接入点，融通课程开发的三个向度，将儿童发展的心理和知识逻辑相统一，体现了活动和真实的教育特征；生活经验重构或批判课程观则更加强调课程开发的儿童向度，对于社会和学科向度相对忽视，对于系统化的知识和集体教学持否定的态度，主张关照个体“具体的活生生的存在”，反映了教育的个性化和批判性特征。

三种课程观的演进表明了教育和认识的进步，但是，至今并没有一种完美的课程观。知识或学术理性主义课程观的弊端毋庸赘言；经验或自我实现课程观在理论上完备却难以实行；生活经验重构或批判课程观虽具有进步意义，却显得过于超前，对于社会和人类实践的精华（系统知识）关注不够，其

所提倡的批判和个性化教育更加难以实施。因此,如何基于三种基本课程观,发展适合我国幼儿教育领域的课程观就显得尤为重要。

为解决这一问题,我们仍有必要重新学习和反思杜威的尝试,尤其要关注其课程开发的探索。杜威课程开发的三个向度又可概括为两个向度,即“儿童立场的课程”与“教师立场的课程”。“儿童立场的课程”是基于儿童生活的统一性和特殊性的课程,注重儿童的经验 and 活动。“教师立场的课程”是指能够丰富和拓展儿童活动经验的机会,教师通过学科课程来实现。^[19]杜威认为,教材的心理化和心理的逻辑化可以实现两者的融合。可见,尽管杜威比较强调通过经验的重组和改造从心理通向知识逻辑,强调以儿童的经验为中心,但他并不否定教师的作用以及教师通过教材的心理化对儿童经验的融通。他的研究提示,理想的课程应该是“儿童立场的课程”与“教师立场的课程”的结合。但是,在实践过程中,教师很难将两者结合,从而引发了儿童中心课程的一系列问题。

究其原因,应主要归咎于“教师立场课程”的匮乏。杜威没有重视这一课程的研究,只将其作为“儿童立场的课程”的辅助和点缀。因而,在其教育中,教师并没有起到应有的作用,结果导致课程中生成部分过多而预成部分过少,从而难以保证教育目标的实现。杜威所提倡的双向融通变成了单向融通,即从经验到知识逻辑的融通,而缺乏反向的融通。所以,理想的课程应该解决这一问题,不仅关注儿童的经验和发展规律,儿童个体的独特性,而且要洞察社会发展对人才的需要,利用人类知识精华的教育价值,在课程的向度上确定儿童应该具备的关键经验,并从杜威所述的两种融通实现心理和逻辑的统一,这就必须借鉴和融合三种课程观的合理成分。

三、对关键经验内涵和特征的理解

关键经验最初来自于著名的认知发展课程——HIGH/SCOPE 课程。关键经验是该课程的一个核心概念。通过对幼儿的长期观察和互动, HIGH/SCOPE 课程的研究者与实践者发现,关键经验是幼儿发展必不可少的。这些经验是连续的,不是一次完成的,必须依靠幼儿主动操作物体,与他人交流以及经验的不断丰富来获得和发展。^[20]从皮亚杰的理论来看,像客体永久性、守恒、可逆等概念和经验的获得对儿童具有重要的作用,为儿童发展所必须。可见,关键经验最初的含义就是指幼儿发

展过程中必不可少的经验。

另外,在 HIGH/SCOPE 课程中,关键经验同时具有教育目标的属性。“关键经验是课程设计者希望幼儿在活动中获得的、对达成教育目标至关重要的学习经验,是通向目标的桥梁。”“对教师而言,它是一种‘提示物’,指明应努力促使儿童获得的学习经验,同时,为教师观察、支持幼儿学习、为幼儿计划活动,评价早期教育实践的有效性提供了指南。所以,有人把这种关键经验称为‘二级目标’。”^[21]

在考察关键经验特征时,不能忽视杜威的论述。杜威曾提出有教育价值的经验应该从两个指标来衡量:一是连续性,二是交互性。“经验的连续性原则意味着,每种经验既有从过去经验中采纳了某些东西,同时又以某种方式改变未来经验的性质。”^[22]也就是说,经验应该能够联系儿童过去和正在亲历的经验,形成新的经验,并指导或控制未来的经验。但是,具有连续性的经验并非均具有教育意义,有些经验可能会限制儿童的发展水平,或使儿童沿着不良的道路继续发展下去,因此,教师作为具有丰富见识的成年人有责任判明一种经验的走向,利用各种教育因素,帮助儿童获得更有价值的连续性经验。^{[23][24]}

经验的交互性是指经验主体和客体的相互作用。它既强调儿童的发展水平、兴趣和主动性,也重视儿童经验的客体条件。相比而言,传统的灌输式教育比较忽视儿童主体性因素,而重视控制经验的外部条件,如教材、教法等;进步教育则陷入另一个极端,让儿童的主体性过度扩张,行为放纵无羁,教育活动变成无目的无计划的自由活动。^[25]从交互性原则来看,有价值的经验应该具有这样的特征:符合儿童的发展特点;能够激发儿童的主动性;符合社会的需要;能够在周围环境中获得。“杜威把经验的连续性和经验的交互作用比喻为‘经’和‘纬’,二者相互制约,相互联合,密不可分,成为衡量经验的教育意义和价值的标准。”^[26]

综合杜威和皮亚杰的观点,经验是一个整体,具有多样性和复杂性,它不是零碎的、混乱的、静止的,而是整体的、联系的、可积累的、分层次分领域的。众多的经验构成了经验的系统或结构。借鉴学科知识教育的研究,不难理解,要提高教育的效率和质量,必须研究那些在经验系统或结构中起重要作用的经验,这些经验就是关键经验。从课程开发的三个向度而言,幼儿的关键经验的确定不仅应来自有关儿童发展规律的研究,而且应来自有关社会和学科知识的研究。也就是说,应综合三个向度,立

足于幼儿的现实生活,研究和确定幼儿可能生活应该具备的关键经验。

至此,尽管还不能对关键经验给出一个精确的界定,却可以对其内涵进行这样的理解:关键经验是幼儿发展必须获得的经验,这些经验在幼儿的经验系统或经验结构中起节点和支撑作用,有利于经验的建构、迁移以及对知识的深层理解。一方面,关键经验具有经验的特征,主张关键经验的课程仍然强调经验和活动的价值,尊重幼儿的天性,具有“儿童立场的课程”的基本特点;另一方面,关键经验具有教育目标的特性,体现了教育者对幼儿可能生活的理解和追求,反映了“教师立场的课程”的部分特征。关键经验的提出旨在更好地发挥教师和幼儿的双主体作用,通过心理和逻辑的双向融通更好地实现教育目标。其特点主要包括五个方面:

第一,关键经验是幼儿发展必不可少的,具有发展性,其发展性具体反映在两方面:一是永恒性。关键经验不会随着时间的改变而改变,如变化、观察、分类等这些经验就具有永恒性,虽然在不同的时期其内涵有所改变,但不可缺少,是构建和保持知识系统稳定的基础,时过境迁的经验是不能称之为关键经验的;二是普遍性和非普遍性的结合。所谓普遍性是指经验的普遍性,同一关键经验在世界范围内可以得到公认,不会因为文化和地域的差别而引起歧义。皮亚杰的儿童发展理论中的关键经验就具有这一特征。但是,根据弗尔德曼的非普遍发展理论,儿童的发展也会受到环境和教育的影响,在不同领域表现出发展的独特性,因此,关键经验也会表现出地区和文化的差异,体现非普遍性发展的一面。第二,关键经验是连续的,其发展必须经过

一定的过程,不是一蹴而就的,它可以分成不同层次和领域的关键经验。第三,关键经验的获得和发展有赖于幼儿与环境(物和人)的互动,有赖于经验的积累。第四,关键经验既指经验的过程也指经验的结果,也就既是学习经验的结果也是学习经验的过程。最后,关键经验是具体的教育目标,对于课程的制定、实施和评价具有重要的指向作用。

参考文献:

- [1][2][7][10][19]张华. 经验课程论. 上海:上海教育出版社,2001:20,230~231,233,102,116,98
- [3][4][5][6][8][9][12]杜威. 民主主义与教育(第二版). 北京:人民教育出版社,2001:280~282,283~284,284~285,285,153~156
- [11]朱家雄,张萍萍,杨玲. 皮亚杰理论在早期教育中的运用. 上海:世界图书出版公司,1998:11~12
- [13][14][22]杜威. 我们怎样思维·经验与教育. 北京:人民教育出版社,1991:353,255,261
- [15][16][17][18]郭元祥. 课程观的转向. 课程·教材·教法,2001,(6)
- [20]徐小龙. HIGH/SCOPE 学前课程模式近二十年的发展. 学前教育研究,2001,(4)
- [21]冯晓霞. 幼儿园课程. 北京:北京师范大学出版社,2001:3,190
- [23][26]李冲锋. 杜威论经验与教育. 宁波大学学报(教育科学版),2006,(4)
- [24]蒋雅俊. 杜威的经验课程观. 学前教育研究,2008,(1)
- [25]褚宏启. 论杜威课程理论中的“经验”概念. 课程·教材·教法,1999,(1)

On the Key Experience under the Background of Preschool Education Curriculum Reform

Ye Pingzhi

(Educational College of Guangzhou University, Guangzhou 510006)

Abstract: In recent years, key experience has become an important basis in developing curriculum standards, curriculum design and evaluation in preschool education. The article first inspected the understanding process how to define the “experience” by the western theoretical circles, combing the characteristics of the experience and finding the existing problems. Then, the reason to suggest the key experience was explained from the relationship of the experience and the education and the notion concerning the curriculum development. Finally, the author attempted to outline the content and features of the key experience.

Key words: experience, key experience, curriculum reform