

杜威重建经验概念的课程价值

马 开 剑

(聊城大学教育科学学院, 山东聊城 252059)

摘 要 作为杜威教育理论中最基本、最核心的概念,“经验”概念的动态特征更能彰显杜威理论的精髓,杜威对传统“经验”概念的改造与超越其意义也正体现于此。这启示我们,在课程研究中要树立“关系存在”整体课程观;树立“经历、体验”课程观和“探究、反思、行动”课程观,要关注生活本真世界。

关键词 经验 重建 二元论 动态特征 课程观

中图分类号: G40 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-5560(2005)01-0022-06

在反对经院哲学的斗争中,英国13世纪实验自然科学的旗手罗吉尔·培根第一次提出了“经验”概念。此后,“经验”概念被西方许多哲学家所广泛使用,特别是17、18世纪的哲学家,都曾把“经验”概念作为自己哲学体系的重要概念甚至是核心概念来使用。

“经验”在杜威的教育理论中,是最基本、最核心的概念。杜威本人也格外看重经验的价值与作用,认为一盎司经验能胜过一吨理论,以致“离开经验的理论,甚至不能肯定被理解为理论”。^{[1](p.158)}他甚至自认为其教育哲学是“属于经验的、操诸经验的和为着经验的”,其重要命题之一“教育即经验的改组和不断改造”就充分地表明了这一点。但是,“经验”概念也是杜威教育理论中歧义最多、最难以理解的概念,这不仅因为杜威“经验”概念的深奥、抽象与复杂,而且还在于传统哲学的经验观在人们心目中的根深蒂固。在寻求对“经验”概念多重视角的研究中,笔者发现,杜威对“经验”概念的重建过程及重建后的动态特征,堪作探讨“经验”概念的另一“发现之旅”,并对课程研究具有多重启迪。

一、杜威“经验”概念源于对二元论的批判

在知识观的问题上,西方哲学史上长期存在着理性主义与经验主义的对峙。理性主义早期代表如柏拉图和笛卡儿等人认为,人脑中存在着天赋“观念”或“纯粹理性”,认为“理性”赋予人们以理性认识的能力,人们藉此可以获得事物的共相和本质,这种事物的共相与本质就是知识,知识作为理性认识的结果与外界无关。近代哲学家如康德等也强调知识构成中的理性成分和理性作用,认为理性具有将感觉材料综合统一的功能。但实际上,康德却接

收稿日期:2004-05

作者简介:马开剑(1965—),男,山东聊城人。华东师范大学课程与教学研究所博士生;聊城大学教育科学学院教授,硕士生导师。主要研究各国课程与教学理论。

受了他之前的理性主义和经验主义共有的前提预设，即理性形式与感觉材料的二元分裂，他所说的综合统一实际是基于内部分裂的。在理性主义者看来，知识即是理性认识的结果，而由感官所获得的关于外界的感性经验是混乱的、不可靠的，只有由理性获得的知识才是清晰可靠的。与之相反，经验主义者如洛克等人则诉诸经验，抨击所谓的“纯粹理性”概念，认为人类的知识来源于人脑被动地、孤立地接纳的感觉经验，他们反对任何先验的观念和范畴，认为经验是人脑和其他感官对外部世界的忠实反映，知识就是经验，知识就是外在于理性的事物。

然而，在杜威看来，尽管理性主义和经验主义之间存在对立，但他们却共有一个前提性的假设。“哲学家们之间的这些极端不同的哲学有一个共同的前提，而且其所以彼此之间有分歧正是由于接受了一个共有的前提”，^{[2](p.195)}这个共有的前提即二元论假设，表现为理性与经验、物质与精神、经验与自然、心灵与外界、主体与客体、行动与对象、形式与内容等之间的分裂。基于这种二元分裂，传统哲学也因而把经验看成是偶然的、不确定的主观意识，且彼此之间没有内在关联，认为，“经验总是和变化中的东西、和无法解释的变幻莫测的东西以及形形色色变化多端的东西有着根深蒂固无法根除的联系。经验的材料本来就是变化无常和不可信赖的。经验是混乱的，因为它是不稳定的”。^{[1](pp.282-283)}这样，经验本身不但无助于人们对自然的把握，甚至还成为了理性进入自然的屏障，要把握自然，似乎只有通过超验的途径。这种认识给哲学发展造成了一系列的难题，如：外部世界怎样影响内部的心灵而心灵又是如何能够跑出去把握那些按照定义就与之对立的外部事物？知识的本质究竟是什么？等等，这些难题使哲学、使认识论陷入了困境。

于是，杜威认为要复兴哲学，就不能走他称之为“内在的保守主义”的第一条道路，只有走质的转换的“第二条道路”，即在本质上进行概念转换。在批判地继承前人研究成果的基础上，杜威在哲学取向上开始寻求“一种相互依赖与彼此维系的统一的感觉”。在理性与经验的关系上，杜威打破了二者的分裂与对立，认为“理性在经验之内运行而不是在经验之外运行，……理性是经验所固有的，它使过去的经验得以纯化，使过去经验成为发现和进步的工具的因素”。^{[1](pp.242-243)}由此可见，杜威消解了理性与经验之间的对立，而使之走向关联，从而使人类的知识观发生了转向，理性与经验由分裂、对立走向统一，二者统一于个体的经验之中。

杜威正是在对传统哲学二元分裂前提性假设的反思与批判中开始了对“经验”概念的重建。

二、杜威对“经验”概念的重建

黑格尔将感觉材料视为理性自身内部的有差别的组成部分，主张物质与精神、神性与人性、主体与客体的综合与统一，认为“真理是全体”^{[3](p.12)}；实验科学的发展，给杜威以启发，认为“经验即实验”；达尔文主义则使杜威开始致力于寻找事物之间“相互依赖与彼此维系”的关系性存在。对所有前人成果的合理继承与超越构成了杜威重建“经验”概念的思维基础，也集中地体现了杜威对传统哲学中二元分裂假设的反思与批判。

在杜威那里，经验不再像传统哲学那样仅仅被看作是通过感官被动地获得的关于事物的一些凌散的感觉印象，而是关于事物的“关系性存在”的刻画，是主体与环境事物相互作用的过程。主体不仅受环境事物的塑造，同时也对环境事物加以改变。“经验包含一个主动的因素和被动的因素，这两个因素以特有形式结合着。只有注意到这一点，才能了解经验的性

质。在主动的方面，经验就是尝试——这个意义，用实验这个术语来表达就清楚了。在被动的方面，经验就是承受结果。”^{[1](p.153)}这里，杜威对“经验”的认识显然包含了不同于传统的意义，“经验变成首先是做（doing）的事情”。在经验过程中，最重要的还不是我们通常意义上所看重的“结果”，而是“尝试”或者“承受”等“做”的行动，是我们作用于事物、而事物也在作用于我们的行动过程。在这个“交互融通”过程中，主体与环境事物之间的关系不再是对立的，而是一种关系性存在。经验不是主体对于环境事物的被动“印象”，而是一种主动“契入”自然事物后的感受性获得。“经验……不再只是自然的微不足道的浮云或遮人眼目的景象，经验能够契入自然而至其深处。通过这种方式，经验使其所把握的意义得以充分扩展，并能使它无所不及”；^{[4](p.2)}而且，更由于经验内在地包含着理性，所以，经验自身具有结合和组织的功能，自身就具有一种“活性”或曰“动力性”，它引导着主体利用既往经验去经受更新更好的经验，形成“经验的改组和不断改造”，因而也就无须一个外在的所谓理性去促成经验的改造、扩充与加深，从而最终达到与把握学科逻辑体系相吻合的经验水平。我们能体味到，杜威将理性与自然对象不是看作对立存在，而是视为一种“彼此维系”的关系存在，两者统一于经验之中，统一于经验的过程之中，统一于经验的行动与反思之中。

在《哲学复兴的需要》一文中，杜威认为他的经验观较之传统经验观在如下五个方面存在显著的不同。^[5]

1. 传统的：经验主要被作为知识的事情。

新的：我们要看的不仅仅是过去的奇观，而更关注于生命体与他所处的物理的与社会的环境的交互作用。

2. 传统的：经验是一种心理的事情，并为主观性所浸染。

新的：经验指的是真实的客观世界，它进入人的活动和人的境遇，并随有机体作出的反应而调整。

3. 传统的：由于所有的事情都是基于既定的理论而被认识到，所以，唯一有价值的仅仅是过去。记录业已发生的，参照先例被信奉为经验的本质。经验与“所与（given）”联系在一起。

新的：经验本质上是实验的，是一种改变“所与”的努力，他以预测将来，探求未知领域，与未来联系为其显著特征。

4. 传统的：传统经验主义是一种原子主义，连续性与经验无涉。

新的：经验与环境交互作用，联系内在于经验之中。

5. 传统的：经验与思想是对立的范畴，推理在经验之外。推理要么是无效的，要么仅是把经验作为跳板，跳进本质界。

新的：经验充满推理，任何意识得到的经验都是经过推理得到的，反思是自然而恒长的。

很显然，杜威重建的“经验”概念在内涵上具有完整性、统一性、联系性、一体性的特点。经验后的收获、经验的过程、经验的方式、经验中的思维都是一个统一体，都是“彼此维系”着的关系存在，且它们都与环境和历史密不可分，涵盖了个体生命活动中与环境相互融通、彼此作用的生长历程。在这样的一个“经验”概念中，经验主体与对象也不再分离，而是统一于主体的行动中，因而经验又具有了能动性和实践性。显然，杜威在批判了二元论后，“经验”概念在内涵上已经发生了深刻转变，这正是我们把握杜威经验概念的关键。

三、重建后“经验”概念的动态特征及其符号表征

杜威强调，他的“经验”概念属于詹姆斯所说的“双义语”。所谓“双义语”，是指“经验”是个具有原始意义的整体，在这个整体中，主体与客体、行动与材料同处于一个不可分割的总体中。这一点很符合他的整体世界观，他说，“我们生活的这个世界乃是两类成分合成的一个牢不可破的混合物，……它们并不是机械地混合在一起，而是生长在一起，就像麦子和稗子一样。我们可以把它们认出来，但是不能把它们分开来，因为它们与麦子和稗子不同，是同根生的”。^{[6](p.207)}同样，作为“双义语”的“经验”所包含的“两类事物”也不是机械地“静置”在一起，而是在“相互作用”的运动中“彼此维系”在一起，它是一个综合体。经验“既包括人们所做的、所经历的事情，人们所追求的、所爱的、所相信的、所忍受的事情，也包括人们怎样活动，人们的行动、遭遇、意欲和享受、观察、信仰和想象的方式，总之包括各种经验的历程”。^{[4](p.10)}我们看出，“经验”包括两层意思：一是经验的事物，二是经验的过程。显然，杜威更加看重的，则是其第二层意思，即强调“经验”是有机体与环境事物间相互作用的过程。循此，当我们的行动所产生的环境变化又反过来影响我们并使自身也发生变化时，我们自身的这种变化就有了意义，我们也就获得了经验。正是通过“相互作用”导致作用双方都在发生变化，从而使个体的经验从一种状态改造为另一种状态，双方的相互维系关系也达到一种新的水平。至此，“经验”概念的动态特征显露端倪。

从词性上来看，“经验”不仅具有名词属性，指经验过程造成的结果，更重要的是它具有动词属性，指相互作用的、动态的经验过程。经验作为动词，最起码具有经历、体验之意，它显然与经历、体验的对象所留给人的印象不同。杜威在其教育论著中，对“经验”概念的动态性使用了多种表征符号：相互作用、方法、探究与思维、行动（做）等，这些语词符号都从各自的角度表征了“经验”概念的动态特征。

1. 相互作用

在杜威看来，“被经验到的并不是经验，而是自然——石头，植物，动物，疾病，健康，温度，电力等等。以某些方式起着相互作用的事物，乃是经验”。^{[6](p.196)}在相互作用中，主体既经历行动，又承受行动后果反过来对其自身所产生的影响，因而，经验是行动和行动后果的结合。“经验”的意义不仅表示“相互作用”后主体所达到的经验水平，更侧重于由一种经验水平经相互作用上升为更高经验水平的互动过程。杜威的经验理念恢复了古希腊哲学家关于经验是实践的、行动的、主动的这些内涵，但摒弃了启蒙时代哲学家关于经验是被动获得的孤立的感性印象这层涵义，显示了杜威对前人的继承与超越。

2. 方法

杜威还将经验看作是人们认识自然、探索自然奥秘的方法。“自然和经验是和谐地并进的——经验表现为认识自然、深入自然奥秘的方法，并且是唯一的方法，……研究科学的人，一定要应用经验的方法，他的发现才能被大家看成是真正科学的发现”。^{[6](p.195)}不仅如此，“经验方法乃是唯一能够公平对待‘经验’这一无所不包的整体的方法。只有它，才能把这个完整的统一体当作哲学思想出发点。其他的方法则是从一种反省的结果出发，而反省是把已经经验的材料与经验的活动和状态割裂为二的”。^{[6](p.203)}经验的方法论意义由此可见。

3. 行动

承上所述，方法一定是行动的方法。忽视经验的主动与行动因素，正是传统哲学的致命缺陷，而杜威强调“经验首先是做的事情”、“求知即行动”，那种经院式、贵族式、权威式

的学习方式及由此所得的“知识”在杜威这里都失去了价值。所谓“从做中学（doing by learning）就是从“行动”中感受与提升经验。可见，杜威的经验概念是融合于行动中的，行动是杜威“经验”概念的生命力所在。

4. 探究与思维

杜威认为，经验中的行动一定是探究的行动，离开了探究，经验便没有了任何意义。个体的知识既不是“内发的”，也不是“外铄的”，个体只有亲自参与探究行动，并在探究中进行反省思维，经验才具有意义。“没有某种思维的因素便不可能产生有意义的经验。”^{[1](p.158)}“思维就是有意识地努力去发现我们所做的事和所造成的结果之间的特定的联结，使两者连接起来。”^{[1](p.159)}其实，在杜威的理论中，思维与探究、问题解决基本是同义语，而且，所有的反省思维都起始于有待于解决的、直接的、不确定的、有问题的情景，“思维起于直接经验的情境。人们不会无故思维，思维也不会凭空而起”。^{[6](p.213)}他还提出了“反省思维”的五个要素：困感情境、问题界定、方案假设、推敲筛选、行动检验。

相互作用、方法、行动、探究与思维都是关于经验的动态特征的刻画，此外，改造、扩展等语词也是杜威用来表征“经验”概念动态特征的常用术语，所有这些语词都是一体的、不可分裂的。经验不是主体通过感官被动获得的感性印象，也不是主体片段体验的简单累加，而是一个思维的、探究的、积极主动的、开放的、创生的、与环境相互作用的行动过程，一个个体经验得到持续改造的过程。

四、“经验”概念的动态特征之于课程观的启迪

以动态的眼光来看杜威的“经验”概念，可以有效地促进我们祛除传统的“经验”概念观，刺激和提醒我们从动态的角度来重新审视之。当我们真的这样做的时候，发现它带给课程研究的启迪是深刻而多重的。

1. 树立“关系存在”整体课程观：课程与人的关系调整

杜威的哲学观具有明显的整体性和统一性，其经验概念也具有这种特征，它在课程上体现为课程与多方面因素的不可分离性。由此，课程内容与其实施方式即课程与教学就具有不可分离性。更重要的，对课程中的“两个”关键人物：教师与学生，必须进行“课程与人”的关系调整。在传统的概念中，课程与教师、课程与学生都是“对立存在”，至少是一种“分裂存在”：课程是专家挑选出来摆在那儿供教师教、学生学的，老师照本宣科、学生机械接受即可，教师与学生之于课程都没有建设意义，教师和学生都是学科知识的“旁观者”，这对于教师与学生在课程中的创生意义造成了极大的约束。

杜威“经验”概念从根本上揭示了课程与教师、课程与学生之间的那种“相互依赖与彼此维系”的“关系存在”，教师、学生之于课程并不是机械的、被动的，而是主动的、建构的，教师和学生是课程的灵魂，他们对于课程具有不可漠视的核心性创生价值。经验的内核既有物，更有人。“‘经验’既指耕种的土地，播下的种子，获取的收成，日和夜、春和秋、干和湿、热和冷的变化，以及人们观察、恐惧、期望的东西；它也指那个耕种和收割的人，那个工作、享乐、希望、畏惧、筹划、求助于巫术或化学的人，那个垂头丧气或得意洋洋的人。”^{[6](p.202)}由此，我们说，经验即课程，教师即课程，学生即课程。

2. 树立“经历、体验”课程观：全面关注学生的过程体验

根据杜威的经验观，知识并不能先于或者外在于学习者而孤立地存在，学习者的经验过程与课程内容是相互联系的整体，学生的经历、体验既是课程学习的条件之一，又是课程本

身的重要部分。没有学生亲自参与的过程体验融入其中，课程也就失去了灵性。传统课程的重大缺失就在于没有充分关注学生的学习过程体验，也由此失去了课程的许多创生点。

“经历、体验”课程观在后现代课程理论中得到了充分的反映。后现代课程理论专家按照“课程”的原初意义，使用“课程”的动词形式“currere (to run a racecourse, 即经历课程)”来建构后现代课程大厦。他们认为，学习者本人是课程意义的生成者与诠释者，课程构建要围绕学习者本人的“经历”与“反思”来进行。课程要提供一种充满情感、富有思考、感受多重的真实体验 (lived experience)，课程应是关注个体自身体验的一种生命历程，其中既有认知的，又有情感的，既有对自然、社会的体验，也有对人际关系的切身感受。这里，我们隐约可以从中窥探后现代课程观与杜威经验概念之间的某种渊源，且重视“经历、体验”则凸显了以学生为本的当代课程理念。

3. 树立“探究、反思、行动”课程观：彰显学习者主体性

虽然传统课程也强调学生的主体性问题，但始终没有在实践上解决好，问题还是出在课程观上。传统课程观基于学生是“知识的旁观者”的假设，让学生在“静坐”中接受教师所传，是不可能真正地显示出学习者的主体性的，所以必须转变，树立“探究、反思、行动”课程观。

在杜威的经验概念中，探究、反思、行动是贯通一致的，探究和反思都是处于行动的过程之中。在其“从做中学”的命题中，“做”不是机械的肢体运动，而是探究性的、富于反省思维的。反省思维的作用，就在于通过探究性行动将经验到的模糊、疑难、矛盾和某种纷乱的情境，转化为清晰、连贯、确定与和谐的情境。真理只会是探究性的，也只有在反思性的行动中才能获得，且永无止境。探究、反思、行动是主体的基本属性，探究是主体的探究、反思是主体的反思、行动是主体的行动。所以，“探究、反思、行动”课程观，是真正的主体性课程观，是切实彰显学习者主体性的课程观。

4. 树立生活课程观：关注生活本真世界

在学生的生活世界里，充满了大量的“原初经验”，而这些原初的经验正是教育的起点，从这些原初经验具有的整合性中，学生可以认识到经验世界的整体性。根植于“原初经验”，经反思性经验历程，学生获得或达到“反省经验”，实现对“原初经验”的改造，这个过程，简单说就是基于经验、经过经验、改造经验。而主体在其间的感受，是任何书本或地图都替代不了的，正像不能取代他们实际的旅行。但“反省经验”最终又必须返回改造后的“原初经验”并接受其检验，从而获得意义，得到生长，这正是杜威哲学的“实验主义”品格。

但是，学校里的“学科世界”与自然本真的“生活世界”的距离正越来越大，学科的分化将原本完整的生活世界分割得支离破碎，编造的习题使学生正失去与原初经验相似的经验情境。“在学校里，学生思维训练失败的最大原因，也许在于不能保证像在校外实际生活那样，有可以引起思维的经验的情境。”^{[6](p.214)}杜威在其专著中还特别地描述了一个故事：同样的数字，学生做习题时算错了，而在去木材行实际购买木材的情境中，学生的计算却准确无误，杜威认为原因就在于实际情境的作用。为此，杜威提出“经验即生活”，并毕生倡导和实施“主动作业”。主动作业，就是复演社会生活中进行的某种工作或与之平行的活动内容，它最主要的特点是适应儿童原初的生活经验。

经过杜威的重建，经验概念激活了知识的“活性”，也给我们带来了崭新的思维方式。但同时也要警惕，“经验”概念中的“关系”思维有可能导致行动主体与行动对象的“边界”

(下转第 37 页)

八、结语：问题永难终结

以上所提出的措施的策略减少或希望能克服课本社会化媒介研究中出现的许多问题。然而研究策略的范围及特点，特别是与研究循环有关的策略与特性产生了新的问题，主要是技术性与伦理性的。首先，这些策略的贯彻执行需要大量的时间和劳动。其次，大多数所建议采用的集约的方法限制了取样的规模，这就反而产生了普适性的问题。因此，我们不得不特别努力挑选最有代表性的学生群体或班级。第三，集约性对策如课堂观察、实验研究、小组碰头会记录有可能影响学生学习和社会化的自然进程，这样就出现了结果偏差并产生了伦理问题（然而，课堂观察者经常相信他们的在场不会影响教学；Johansen 1993）。最后，集约而费时的方法在激发教师和学生参与研究的问题上也会出现问题。虽然教师可乘机利用研究结果来改进教学而表现出参与的兴趣，但学生却看不到这对他们的学习有什么补偿作用。“研究结果是用来改进课本，从长远看，是为了改进社会”之类的解释对十几岁的青少年而言几乎没有说服力。很显然，评分是不能给的。换句话说，在社会科学中总有些部分不能解决的方法论问题存在！这样的问题并不意味着像通过课本促使学生社会化这样重要的、复杂的社会学现象不值得认真探讨。

(周险峰 译)

注 释：

①我用“教育媒介”一词特指学校课本，但也指所有的出于教育目的而生产的可能的文本、图画说明、影片、计算机程序，等等。教育媒介的目的即是想告知读者、观众、听众所呈现的信息与观点是正确的（Selander 1995a）。

②我提到的一些学科领域（如接受分析和话语研究）本身就是通过多学科而发展起来的（Jensen 1991, van Dijk 1997a）。

③“方法的结合（the combination of method）指的是在一个或相同的研究中运用不同的方法，也就是用不同的方法对研究现象的不同方面进行分析。“三角分析”（triangulation）指的是对基于不同数据的结果进行比较（如定量与定性）以及运用不同的方法（Titscher 等 2000）。

④Wodak 和她的同事吸收了认知科学的成果，把话语—历史的方法看成是阐释与说明的，作为社会语言学与文本语言学的研究背景的一部分（Titscher 等 2000）。

⑤为激发学生写出真实的政治论文的动机，我采取的策略是将“加号”（pluses）或“小分”（small mark）（由老师在斯末算入真正的成绩分数）给那些论证充分而有质量的论文，而不考虑论文的内容和言论的倾向。这一策略证实了自身的有效性：我收到了几份可靠的论文，这些论文就敏感的政治问题提出了多种观点。就所表现的态度而言，“为了得 A 等分而回答的影响”仅有几例。然而，假如没有运用激发动机的手段的话，没人能肯定地说这种影响不存在。

（上接第 27 页）

模糊，容易诱惑主体将经验到的东西视为知识本身。但问题在于，如果我们承认知识具有客观属性或者存在着客观的知识的话，那么，主体“经验”到的东西是不是等于知识本身？甚至能在多大程度上接近知识本身，都是需要费心思虑的问题。笔者初步认为，杜威的经验概念或许是一把“多刃剑”，它含义多重而复杂，不好简单评判。本文的考察，也只是透过一角看冰山。

参考文献：

- [1] [美] 约翰·杜威. 王承绪译. 民主主义与教育 [M]. 北京：人民教育出版社，2001.
- [2] 杜威. 经验与自然. 西方现代资产阶级哲学论著选辑 [M]. 北京：商务印书馆，1982.
- [3] [德] 黑格尔. 贺麟、王玖兴译. 精神现象学 [M]. 北京：商务印书馆，1996.
- [4] John Dewey (1994). Experience and Nature. Chicago and La Salle, Illinois, Open Court.
- [5] 朱霖. 哲学的复兴 [J]. 青海师专学报（社会科学版），2002（4）.
- [6] 杜威. 经验与自然. 王玉樑著. 追寻价值——重读杜威 [M]. 成都：四川人民出版社，1997.