

论杜威的经验哲学与经验自然主义课程观

韩佩锦, 钱璟烨*

广西民族大学教育科学学院, 广西 南宁

收稿日期: 2024年1月21日; 录用日期: 2024年2月21日; 发布日期: 2024年2月29日

摘要

杜威反对传统的二元论哲学, 认为哲学上出现形形色色的对峙与斗争, 主要是犯了二元论的错误。通过对传统和近代的经验概念进行整合并创生, 提出其独特的经验哲学, 即经验自然主义。在其哲学观基础上提出的经验自然主义课程观认为, 儿童的学习不应是一种强制性的过程, 而是一种对真理的探索和实践。为此杜威提出经验应该成为课程的主要内容, 以教材心理化作为课程的主要组织形式, 强调经验与知识的统一; 以主动作业作为课程的形态, 强调儿童学习与生活经验相统一。

关键词

杜威, 经验, 经验哲学, 经验自然主义课程

On Dewey's Empirical Philosophy and Empirical Naturalistic View of Curriculum

Peijin Han, Jingye Qian*

School of Education Science, Guangxi Minzu University, Nanning Guangxi

Received: Jan. 21st, 2024; accepted: Feb. 21st, 2024; published: Feb. 29th, 2024

Abstract

Dewey opposes the traditional dualistic philosophy and believes that the various confrontations and struggles have arisen in philosophy are mainly committed by the error of dualism. By integrating and creating the ancient and the recent concept of experience, he proposed his unique philosophy of experience, namely empirical naturalism. The empirical naturalistic view of curriculum proposed on the basis of his philosophical outlook believes children's learning should not be a compulsory process, but a search and practice of truth. For this reason, he emphasizes expe-

*通讯作者。

rience should be the main content of the curriculum, the psychologization of teaching materials should be the main form of organization of the curriculum, taking unity of experience and knowledge; and active work should be the shape of the curriculum, taking unity of children's learning and life experience.

Keywords

Dewey, Experience, Empirical Philosophy, Empirical Naturalistic Curriculum

Copyright © 2024 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. 传统认识论中的“经验”与“理性”的二元分野

认识的起源是什么？这个问题属于哲学认识论的范畴，本质上是探讨“人的主观世界与外部客观世界之间关系”的认识。从西方哲学史进程来看，传统认识论主要有两条思想路线。古希腊时期，先哲柏拉图和亚里士多德等人认为经验与知识之间毫无瓜葛，并且经验只是依附于感觉器官的低级认识，而知识则是理性的、高深的。这一观念，以各种不同形式延续到了近代。在十七世纪形成的理性主义，如笛卡尔、斯宾诺莎和莱布尼茨等人认为，理性是认识之源，要想获得表现外部世界真正性质的观念必须诉求于内心的理性，否认了感觉经验在获得知识方面的可靠性。与此同时，一些富有进取精神的哲学家批判传统中“经验依附理性”的观点，认为人的理性发展是源自后天的经验，强调经验的重要性，这也被称为经验主义。如洛克认为“我们的一切知识都是建立在经验上的，而且最后是导源于经验的”([1], p. 68)；卢梭认为“以人的最初的理解是一种感性的理解，正是有了这种感性的理解做基础，理智的理解才得以形成”([2], p. 148)；培根认为真正的知识只能从感觉经验中获得，除此之外“既不能认识任何事情，也不能做任何事情”([3], p. 123)，由于理性是基于并源于经验，因此也是不能够超越经验的。

2. 杜威对“经验”的重构及意蕴解读

在传统哲学认识论，“经验”几乎成为了最危险的话题。理性主义认识论者蔑视它，经验主义认识论者吹捧它，两者都飘向了对立的极端。如何去认识“经验”本身？如何去正解“经验”与“理性”之间的关系？这一理论重担慨然落到了后继者身上。到了十九世纪，哲学家们又开始对“什么是经验”进行深刻的反思与重构，在批评继承经验论和唯理论的基础之上，广泛吸取其他一些哲学认识论的精华而形成，力图在两个极端中达到一个平衡的姿态，以此来消解这类二元对立的思维方式[4]。其中最建树的一位后继者，莫过于约翰·杜威(John Dewey)。杜威自称是经验主义者，在《经验和自然》一书中开宗明义地提出本书中的哲学“可以称为经验的自然主义，或者可以称为自然主义的经验论；如果把‘经验’按照它平常的含义来用，那么也可以称为自然主义的人文主义”([5], p. 1)。”尽管杜威如此自我标榜，但他绝不是单纯处于经验主义阵营，对峙于理性主义阵营。实际上，他不属于任何一者[6]。他对于经验的认识是在批判、继承经验论和唯理论的基础上，广泛吸取其他一些哲学认识论的精华，以及自身丰富的教育实践中形成的。许多学者相信，杜威首先应该成为自然主义者，其次才是经验主义者。从此，“经验自然主义”比“自然经验主义”成为理解杜威经验哲学的更好标签[7]。杜威也乐意将其哲学称为“经验自然主义”，并且“经验”成了杜威哲学思想的核心概念。

2.1. 经验的涵义——整合与创生

传统哲学对经验认识存在着多方面的不足,认为经验是具有实体性存在意义的物质或精神,这也表明了作为人的主体与作为环境的客体是相分离的,而要想克服这一弊端,则需要从概念上对经验进行彻底重构和变革。

杜威继承了黑格尔辩证哲学方法,立足于自身教育实践,吸收了生理学与心理学中有关人的大脑与神经系统之身心协调功能的观点[8],对传统和近代的经验概念作出了富有时代气息的整合与创生[9],认为经验既包含着一个被动的因素——承受后果,这也变相承认了传统哲学中经验“具有实体性存在意义的物质或精神”,还包含着一个主动的因素——“尝试”或者实践,即认为经验是个体与外界环境相互作用的过程本身([10], p. 153)。经验成了一种“主动而又被动的事”([10], p. 154),既是过程也是结果,既是动词性的也是名词性的。杜威进一步指出,经验本身“首先包括在于人和他的自然和社会环境之间的主动的关系”“最后这个人所承受的结果就是他自己所要产生的结果([10], p. 291)。”这告诉我们,经验的主动因素在先,被动因素在后。杜威之所以强调经验的主动因素,就是为了克服经验主义把个人的内心视为具有纯粹被动的、孤立的、受纳性质的缺陷,把经验解读为主客体相互联系作用的“中介”。可见,杜威将经验从一个简单的、实体性的“物”改造为一种新兴的、具有双重语义的复杂体,在这里面包含着个体活动的全部历程以及最终结果。

2.2. 经验的原则——二元论的反动

杜威认为哲学上出现形形色色的对峙与斗争,主要是犯了二元论的错误。如果哲学与经验是表里如一的描写,那么教育、工作、文化、生活上所出现的种种问题与困境也必然是源于这种二元论哲学。实际上,早在杜威之前,康德就已经意识到传统二元论存在缺陷,提出“知性不能直观,感官不能思维,只有从它们的相互结合中才能产生出知识来”([11], p. 52),以此试图消解经验主义和理性主义之间的对立。尽管康德这一观点确实达到了理性主义与经验主义的折中,但是当他借助“先验”概念进行阐述的同时,也走向了物体不能认识的不可知论([12], p. 106)。正如杜威在《民主主义与教育》写道,逃避到先验领域的理论“名义上否认二元论,事实上恢复到了二元论,因为它们的结局是一种分裂,一方面是这个世界的东西,即仅仅是现象,还有一方面是达不到的现实的本质([10], p. 352)。”虽然并没有“点名道姓”地提出批判,但其影射作用是明显的,所指的大体上就是如康德的这一类先验论者。

为了克服传统二元论哲学的弊端,杜威提出了两条基本原则。第一,经验的交互作用原则。经验是由主客体交互作用而产生的,解释了经验的产生之源。也正因如此,经验有着主动和被动的双重属性。但作为强调的原则,更加是为了说明经验在教育中所展现出的作用和力量。任何经验都是经验的客观条件和内部条件的交互作用,这两种条件的交互作用便形成了情境,交互作用和情境是互不可分的([13], p. 276)。第二,经验的连续性原则。这一原则意味着,经验不是处于一种孤立的静止状态,当前经验会吸纳过去经验的某些因素,从而也决定着未来经验前进的方向。其中,杜威将“理性”与“经验”协调起来,认为理性并非一个形而上的概念,它既不独立于经验之外,也不凌驾于经验之上,而是寓于经验之中,在经验中不断修正,同样,理性也使得经验得以有效改造。两者之间的相互作用,使得连续性原则得以真正贯彻。经验的连续性原则和相互作用原则如同“经验”的一经一纬,彼此纵横交叉、相互连结。

此外,杜威还指出,在教育和个人经验之间建立“有机连结”的经验才是有价值的经验。任何对于个人成长产生抑制、歪曲作用的经验,都是不具备教育意义的,这也是需要筛选的。

3. 杜威经验自然主义课程的基本内涵及特征

在课程理论发展过程中,关于“学科中心论”与“学生中心论”之间的争论焦点,本质上是认识论

层面的二元论思维方式所导致的([14], p. 21)。杜威对于“经验”概念的重构,在消解了传统认识论上经验和理性的绝对对立的同时,也克服了经验主体和经验客体的对立,使经验成了一个兼收并蓄的整体。杜威基于其独特的经验哲学以及哲学观影响下的教育观、心理观和社会观,建立的经验自然主义课程观认为,所谓的课程是“通过儿童的经验 and 教师的指导使儿童的经验得到改组、改造和不断生长,最终实现儿童的发展[15]。”在这样的理念下,重点解决课程论领域中“直接经验与间接经验”“个人知识与学科知识”“教材的心理组织与逻辑组织”三大人为割裂的问题。

3.1. 经验自然主义课程的三个哲学命题

正如杜威所言“我认为教育应该被认为是经验的继续改造,教育的过程和目的是完全相同的东西([16], p. 12)。”理解“教育是经验的不断改造或改组”的命题是把握杜威整个课程哲学思想巨树的关键所在([14], p. 82)。

在《民主主义与教育》一书中,杜威详细论述了传统教育学家对于教育的本质有着偏执一端而不顾另一端的看法([10], pp. 63-86)。如,斯宾塞的“预备说”,把未来作为成人的“预备工作”完全当作现在努力的主要动力,忽视了学生的当前生活以及蕴于生活中的丰富经验;福禄培尔的“展开说”,假设一个先验论的、完全展开的完美教育目标,然而这所能引起的只是一种浪漫主义的幻想;洛克的“官能训练说”,把人的活动和能力与所用材料分离,只关注能力是否得到提高(即练习结果),而忽略了过程;赫尔巴特的“塑造说”,考虑了教育该做的一切事情,唯独没有考虑学生自身的主观能动性,学生完全处在一个被动接受的地位;赫尔巴特弟子们的“复演和追溯说”,重视复现过去的生活,却背弃了现在,并且把过去看成另一个和现在没有联系的世界。以上的都是传统的教育本质观,杜威则超越了这种教育本质二元论。联系杜威经验哲学中的两个原则,其一经验的连续性原则确保了经验在过去、现在和未来的统一;其二经验的交互作用原则确保了经验是过程和结果的统一。这两个原则所形成的“经纬网”则提供我们衡量的标准和尺度,帮助我们筛选出哪些经验是富于教育性质的。而这三点也就成了第一个命题“教育即经验的改组与改造”所涵盖的主要内容。

第二个命题是“教育即生长”。这里的“生长”既有着宏观角度上的社会涵义,也有着微观角度上的个体涵义。从后者来探讨,即个人的一般发展,这里“不仅指身体的生长,而且指智力和道德的生长”([17], p. 261)。联系第一个命题,经验是生长的“沃土”,学生通过经验的不断获取、积累才能持续地生长和发展。经验的基本原则所构成的“经纬网”则规定了学生生长和发展的方向,为其“保驾护航”。

第三个命题是“教育即生活”。“生活就是发展;不断发展,不断生长,就是生活([10], p. 58)。”生长是生活的内容,不仅表明了个人的学生生活和成人生活有着内在连续性,也表明了学生的生活和成人的生活是等价的、同样重要的。教育不仅要为学生未来的成人生活做预备,更要着眼于学生当下的生活。因为,随着新事物和新观念的层出不穷,社会并非静止不变,而是在不断变革中存在着,学生要想适应社会的不断变化,就必须跟着时代不断地更新自身已得的经验。

3.2. 经验与知识统一于“教材心理化”

课程选择的基本取向是课程价值观和课程目标在课程内容的反映和体现[18],因而在西方课程发展进程中,课程内容的选择也随着经验和理性二元分野牵引下总着眼于抽象知识或学生经验两极中的某一极。杜威从自身经验哲学出发,学生的经验也就顺理成章成为课程的主要内容。杜威以经验的“交互作用原则”反对知识从学生的经验中分离出来,如果把选择课程内容的注意力仅集中在科目上,而不是学生现有的经验上,就会破坏学生自身生活的统一性和完整性([19], p. 102)。例如,在教师的教授下,学生可能会引用孔子的一句名言,“子曰学而不思则罔,思而不学则殆”,但没有理解这段话和他们的生活和经

验之间有怎样的关系, 只知其文却不知其意。同样地, 那些将学生的直接经验作为唯一出发点的人, 仅停留于学生兴趣和能力的自发性上, 丧失了组织化知识就意味着放弃了儿童心智的训练, 这就从另一面阻碍了学生的“生长”。尽管杜威批判传统的学科课程, 但他也并未试图通过活动来取代学科课程, 而是在尊重学生个性差异的前提下, 试图对两者进行调和, 使之尽可能统一起来([19], p. 104)。

学生个体经验和抽象知识之间的联系反映到课程内容组织上即是逻辑顺序和心理顺序的联系。前者强调学科知识和逻辑, 后者强调学生的学习兴趣和经验。在这里, 二元论者经常犯的错误就是只看到了学生的兴趣和学科知识之间存在着“鸿沟”。例如杜威认为“在历史教学中, 把历史和当今现实割裂开来的教学实践是错误的, 因为它使学生无法从历史学习中获取有见地的洞悉现实生活的能力。一段割裂的历史丧失了伦理指导的价值, 它不能够带来对目前生活之网的理解, 而且可能会让学生对事情为何会变成现在这样感到漠不关心([20], p. 146)。”为此, 杜威又以经验的“连续性原则”将学生经验和抽象知识视为一个不断转化的连续过程, 这个过程在哲学观中即是经验的改组与改造, 落实到具体的教育实践中即是“教材心理化”。

可以说在杜威看来, 学生的直接经验是课程的起点, 获取抽象知识则是课程的终点, 统一两者的过程则是“教材心理化”。抽象知识是生活经验的积累与提炼, 教材心理化则是将教材中的抽象知识还原、恢复为原初生活经验的形式, 使之与学生现有经验接轨, 实现两者直接的沟通交流。在具体的教育活动中, 操作过程可分为两步。第一, 把学科知识还原为学生易于接受的内容, 在学科知识与学生现有经验之间架起一座“桥梁”, 并且学科知识与其被还原的形式两者在价值和意义上是等同的。第二, 让学生现有的经验逐步去获取未知的经验。当学生现有经验能理解被还原后的学科知识时, 学生的学习兴趣将被激发, 感知到的经验也有所丰富, 而这将会促使学生进一步发掘更深层次的经验, 在其中自身的经验得以不断改造。这一过程实际上就是让学生的心理经验提升到逻辑经验的水平。

3.3. 学习与生活统一于“主动作业”

学生的生长源自于自身经验的不断改组与改造, 经验自然生长的教学情境就是主动作业([14], p. 118)。杜威批判传统教育中过分注重课堂式的教学, 在这样的环境中, 教师台上学生台下泾渭分明, 学生通过静坐、静听教师所讲授的静态的、脱离个人生活的间接知识, 这样的方式是无益于学生的生长。一方面, 从经验与知识的关系可知, 学生的学习要以自身的现实经验为起点, 而学生的现实经验又以日常生活情境中的经验为主要形式; 另一方面, “教育在本质上是一种社会的过程, 学校是社会生活的有机组成部分([14], p. 91)。”学校教育不论在内容还是在形式上都应当主动与社会生活相适应, 符合时代的需求。杜威由此论证出了社会生活作为课程目标与内容之来源的合理性, 并强调通过“主动作业”的课程形态将学生的在校学习和日常生活中的经验相协调统一。“学校所以采用游戏和主动的作业, 并在课程中占一明确的位置, 是由于理智方面和社会方面的原因, 并非临时的权宜之计和片刻的愉快惬意([10], pp. 207-208)。”

在杜威的观点中, 作业是指“复演社会生活中进行的某种工作或与之平行的活动方式”([16], p. 95), 即对生活中的典型职业分析、归纳和提炼而获得的活动方式, 如园艺、纺织、烹饪等([14], p. 104)。“主动”一词则强调发挥学生的主观能动性。学生需要从传统上的教育客体转换自我教育、自我学习的教育主体。因为只要学生亲自去实践、去探究的活动才有意义和价值。学校作为社会的一个“缩影”需要将反映社会生活的又能满足学生心理需要的活动方式引入课程之中, 使之成为学生的学习方式。杜威曾举出学生学煮鸡蛋的例子。如果仅将烹调鸡蛋作为最终目的, 那么, 学生可以用烹调手册作为指导。但当教师问他烹饪法是从何而来? 这就促使学生愿意继续作业。在烹调鸡蛋的过程中, 通过提出问题并寻求解答, 学生不仅会发现蛋白质是动物类食物的一个特征, 相当于蔬菜中的淀粉, 而且学会了煮鸡蛋

以及其中的原理([16], pp. 46-47)。可见“主动作业”的三个特性, 简言之即满足学生的兴趣和需要, 源于社会生活和情境, 以及符合科学的发展逻辑([19], p. 105)。

4. 结语

“经验”是哲学认识论中的一个老生常谈的话题。唯理主义者、经验主义者和自然主义者都提到过经验, 但并没有添加一个独特的经验视角, 顶多是“隔靴搔痒”式地微调, 甚是逃避至先验论领域。杜威的贡献与其说是对传统哲学观点的批判, 不如说是对经验的重新整合与创生, 并赋予其时代的新意义。杜威所提倡的哲学是一种经验哲学, 这种哲学起源于对一种更面向社会的需要, 他将哲学与教育密切相关起来, 认为“哲学就是教育的最一般方面的理论”([16], p. 350)。”在其哲学指导下, 教育所追求的并非抽象而空洞的知识, 而是源于生活的智慧。

杜威教育哲学基础上的课程理论逻辑严密、论证严谨, 但在实际应用中效果并未如预期那样理想。究其原因主要有以下三处。第一, 许多进步主义者声称, 他们赞同杜威的哲学观点, 经常援引杜威的名字以为自身的教育实践辩护, 可现实中却很少阅读他的著作。杜威也同样经常批评进步主义者“学生中心”的过分之举, 是断章取义地理解他的观点([20], p. 140)。第二, 杜威所大幅论述的经验课程和教学, 多半是基于小学教育以及其他年级的初等阶段, 有着很强针对性。可这一点却常被人忽视。第三, 杜威课程体系中的教材心理化、真理即效用等观点有着明显的理想色彩和唯心的成分, 课程选择和组织的难度也较大, 这也就使得在实践中困难重重。

尽管杜威的课程论尚有欠阙, 但是以围绕学生经验展开, 而经验是有着主客体交互作用, 这要求在整个教育教学过程中, 时时刻刻都要关注学生的兴趣和经验, 提高学生参与教学活动的积极性和主动性, 以及发挥学生的主体性, 同时又使学生在活动中获得系统的、综合的知识, 并能在理解基础上运用于实际生活。这对于变革我国低年级学生教学中唯“灌输”“授受”“满堂灌”之举, 以及幼小衔接中的学生适应、课程设计有着一定的启示意义[21]。

基金项目

本文系 2023 年度广西硕士研究生创新项目“‘优师计划’背景下民族地区高素质乡村教师培养路径研究”(项目编号: YCSW2023264)的阶段性成果。

参考文献

- [1] (英)洛克. 人类理解论(上册)[M]. 关文云, 译. 北京: 商务印书馆, 2017.
- [2] (法)卢梭. 爱弥儿: 论教育[M]. 李平沅, 译. 北京: 人民教育出版社, 1985.
- [3] 石中英. 知识转型与教育改革[M]. 第2版. 北京: 教育科学出版社, 2020.
- [4] 张梅. 杜威的经验概念[D]: [博士学位论文]. 上海: 复旦大学, 2008.
- [5] (美)约翰·杜威. 经验与自然[M]. 傅统先, 译. 北京: 商务印书馆, 2014.
- [6] 蒋雅俊. 论杜威的经验哲学与经验课程哲学[J]. 南京师范大学报(社会科学版), 2013(4): 88-96.
- [7] Shook, J.R. (2004). Dewey's empirical naturalism and pragmatic metaphysics. *Transactions of The Charles S Peirce Society*, 40, 731-742.
- [8] 陈坤. 杜威经验哲学对现代课程与教学的启示[J]. 教育探索, 2017(3): 9-12.
- [9] 张华. 体验课程论——一种整体主义的课程观(上)[J]. 教育理论与实践, 1999(10): 26-31.
- [10] (美)约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [11] (德)康德. 纯粹理性批判[M]. 邓晓芒, 译. 北京: 人民出版社, 2004.
- [12] 石中英, 主编. 教育哲学[M]. 北京: 高等教育出版社, 2019.

-
- [13] 单中惠, 杨汉麟, 主编. 西方教育学名著提要[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2016.
- [14] 张华. 经验课程论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2001.
- [15] 刘桂辉. 课程与经验的关系解析——论杜威的经验课程观及教育启示[J]. 当代教育科学, 2016(21): 43-47.
- [16] (美)约翰·杜威. 学校与社会·明日之学校[M]. 赵祥麟, 等 译. 北京: 人民教育出版社, 2005.
- [17] (美)约翰·杜威. 我们怎样思维·经验与教育[M]. 姜文闵, 译. 北京: 人民教育出版社, 2005.
- [18] 张华. 论课程选择的基本取向[J]. 外国教育资料, 1999(5): 25-31.
- [19] 靳玉乐, 主编. 课程论[M]. 第 2 版. 北京: 人民教育出版社, 2015.
- [20] (美)奥兹门, (美)克莱威尔. 教育的哲学基础[M]. 第 7 版. 石中英, 等, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2006.
- [21] 郝健健. 杜威儿童观对幼小衔接课程设计的启示[J]. 教育实践与研究, 2020(28): 6-11.