

论西方自然主义教育家 活动教学理论的当代价值

刘黎明

(湖南师范大学 教育科学学院, 湖南 长沙 410081)

摘要:西方自然主义教育家的活动教学思想较为丰富和深刻。西方自然主义教育家的活动教学思想突破和超越了传统教学思想,为教学理论的发展注入了新活力、提供了新视野;西方自然主义教育家的活动教学目的观为当代活动教学目的观的确立提供了思想源泉;西方自然主义教育家的活动课程理论弥补了学科课程理论之不足,丰富和发展了课程理论;西方自然主义教育家的活动过程理论超越了传统的教学过程“特殊认识说”,建构了以活动、实践为基点的教学过程观,是对教学过程理论的丰富和发展。进一步探讨西方自然主义教育家的活动教学理论,对于深化我国当前的教学改革具有重要的启示价值。

关键词:自然主义教育家;活动教学;课程与教学;教学理论;课程理论;教学改革

中图分类号:G42 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2017)01-0016-11

西方自然主义教育家建构了比较系统的活动教学思想。从其形成过程来看,活动教学思想发端于古希腊罗马,形成于卢梭(Jean Jacques Rousseau, 1712—1778),集大成者是杜威(John Dewey, 1859—1952)。它对现当代活动教学思想产生了深远影响,为当代中国的教育变革提供了有益的借鉴与启示。

一、西方自然主义教育家的活动教学思想是对传统教学思想的突破和超越

传统教学思想尽管在不同的历史时期称谓有所不同,有时被称之为“封建教育”,有时被称之为“经院主义教育”,有时被称之为“理性教育”,但它们在本质上有许多共同的地方。如:崇尚知识教学尤其是理性知识教学,把教学过程看作是传递知识的过程,教师主导或主宰教学过程,学生少有探究、发现、创造等自主权;重视学生理智在教学过程中的作用,在很大程度上,把学生的动机、需要、兴趣、情感、意志等排除在教学行为之外;学生常常被视为接受知识的“容器”,只能被动学习,背记知识结论。教师讲,学生“静听”,教师灌输知识,学生接受知识,是教学活动的常态。知识成了维系师生关系的纽带,是绝对真理,也是传统的学科课程的核心内容。教学方法以“灌输”为主,其特征是程式化、模式化、机械化和理性化,导致学生的个性被压抑,主体性得不到彰显,创造意识萎缩,无法实现生动、活泼的发展。

西方自然主义教育家倡导的活动教学思想是作为传统教学思想的对立面而出现的,是在批判和超越传统教学思想的过程中形成和发展的。卢梭和杜威是其中的突出代表,他们对活动教学思

收稿日期:2016-08-29

作者简介:刘黎明,湖南师范大学教育科学学院副教授,硕士生导师。

基金项目:湖南省哲学社会科学基金项目“西方自然主义教育思想的当代价值研究”(2013YBA216),项目负责人:刘黎明。

想的建构是与对传统教学思想的批判相伴随的。卢梭严厉批判了传统教学思想,认为当时的法国教育唯一关心的是些毫无意义的东西和“那些可笑的偏见”,还把它们撒播于儿童的心田;认为人们是用古代训练竞技士的办法来训练儿童,“训练他们喋喋不休、唠唠叨叨地练口才”,而从来不教儿童做人的道理。“学校里什么东西都教,就唯独不教他们做人的天职……孩子们不仅没有学到区别真理与谬误的本领,反而学会了一套狡辩的技能,把真理谬误搞混,使人分不清真伪”^[1],其结果是破坏了儿童的判断力。杜威把传统教学称之为“从听中学”,认为它的重心在教师、书本和课堂教学,唯独不在儿童的本能和活动,因而不能通过教育改善儿童的生活,改造儿童的经验,更不能促进儿童各方面的生长。

与传统教学思想不同,卢梭和杜威提出的活动教学思想其重心在儿童和他们参与的活动,使“静听”的被动式教学变成了主动的“活动”教学。按照杜威的观点,活动教学的内容包括烹调、铁工、缝纫、手工、游戏等。“这些科目不仅有益于加强学校与社会的联系,还能满足儿童的本能与兴趣,使儿童在活动中、在学习、在学校生活中就能得到满足与乐趣,学习不再是苦差,而是乐事。这些科目一肩而二任,使社会与个人皆能同时兼顾。”^[2]之所以要重视儿童的本能、兴趣和活动的意义,是因为它们构成了一切教育活动的重要根基,是所有教育方法的基石,是教学取得实效必须依赖的力量。杜威断言:“唯一的真正教育是通过儿童能力的刺激而来的……儿童自己的本能和能力为一切教育提供了素材,并指出了起点。除教育者的努力同儿童不依赖教育者而自己主动进行的一些活动联系以外,教育便变成了外来的压力。”^{[3]5-6}

由此可见,西方自然主义教育家倡导的活动教学思想是对传统教学思想的突破和超越,它使师生感到“从做中学(learning by doing)”的活动教学不是苦差,而是令人愉快的事情,不仅能愉悦学生的身心,还能改造学生的经验,建构学生的经验世界和心灵世界,促进学生的全面生长,包括身体、兴趣、习惯、情绪、道德和人格等。它改变了传统的教师讲、学生听的局面,彰显了以“活动”为特征的活动教学理念。尽管它不排除知识的学习,但这种知识的学习是通过学生自主地探索、发现、操作、活动和体验来实现的。活动教学思想的提出,无疑丰富了西方教学理论,为西方教学理论的发展提供了崭新的视野。

二、西方自然主义教育家的活动教学目的观为当代活动教学目的观的确立提供了思想源泉

活动教学思想蕴含着一个重要的理念——“活动促发展”。卢梭强调要尽可能通过“从活动中”的办法,使儿童“获得各种各样有益于他青年时期的教育和他一生的行为的知识。是的,这个办法既不能培养什么神童,也不能使他的保姆和教师得到人家的夸耀,但是,它能培养有见识、有性格,身体和头脑都健康的人”^{[4]127}。儿童始终是按照他自己的思想进行活动的,所以他能不断地把身体和头脑的作用结合起来,他的身体愈健壮,他就变得愈加聪明和有见识。他的身体愈活动,他的反应也就愈灵敏。他的体力和智力同时成长,互相增益。杜威认为,活动是儿童的真正生活和生长的基础和依托。通过各种不同形式的主动作业,使学校有可能与生活联系,成为儿童生长的地方。在那里,儿童通过直接生活进行学习,儿童的整个精神获得新生,因为活动能“培养技能、创造性、独立性和体力——一句话,能培育人的性格和知识”^{[3]253}。只要儿童身体的活动是必须学习的,它在性质上就不仅仅是身体的,而且是心理上的、智力上的,能促进学生全面地生长。由此可知,无论是卢梭的活动教学思想还是杜威的活动教学思想,无不以全面发展为活动教学的价值取向和立论基础。学生的主体活动是其全面发展的基础,无论是学生知识、能力、智慧的发展,还是情感、人格和价值观的形成,无不依赖于学生的各种活动。“唯有活动,才提供了学生发展的最佳途经和手段;唯有活动,才能实现多种潜在发展可能性向现实确定性的转化,发展只有在一系列的活动中才有望实现。为此,教育教学的关键就是要创造出学生的真实活动,让学生作为主体去活动,在活动

中完成学习对象与自我的双向建构,最终实现主动发展。”^[5]以“活动促发展”的活动教学理念,其使命是促进学生的整体发展。它不局限于学生认知的发展,更关注的是学生生命的多方面发展,追求的是对学生完满人格的塑造和精神境界的提升。具体而言,活动教学的价值主要体现在以下几个方面:

(1)活动教学可以使 学生获取直接经验,促进学生认知的发展。“学生可以进行各种各样的探究、操作、体验活动,学习具有了主动探索的意义,学生可以了解知识获得过程,经历知识价值生成过程,从而主动建构自己的知识结构,而不是机械接受和背记知识结论。”^[5]

(2)活动教学可以促进 学生各种能力的发展。杜威认为,活动是儿童真正生活与生长的基础和依托。通过各种不同形式的主动作业,使学校有可能与日常生活相联系,成为儿童生长的地方。在那里,儿童通过直接生活进行学习,儿童的整个精神获得新生,因为活动能“培养技能、创造性、独立性和体力”^{[3]253}。在活动教学中,学生所面对的教学情境是复杂、多变的,所要完成的教学任务也是多方面的,这就要求 学生必须是多方面力量的参与,不仅需要观察力的参与,还需要学生的交往能力、合作能力、动手能力、思维能力尤其是创造能力的参与。学生多种能力的参与,不仅有助于其知识的获取和智慧的发展,而且也使自身综合能力得到训练和提升。

(3)活动教学可以促进 学生情意的发展。学生在亲历亲为的活动中,会获得愉悦感,促进情意的发展。这是因为活动教学的实施,能使 学生的好奇心、求知欲得到激发,内在潜能和自主、自由感得到唤醒,认知信息与情感交流的回路得以畅通,进而促进情意的充分发展。

(4)活动教学能使 儿童感受到快乐和幸福。活动是儿童生活的本真状态,儿童最喜欢活动——无论做任何游戏,只要我们能够使他们相信那不过是一场游戏,他们就会毫无怨言,甚至还会笑嘻嘻地忍受其中的痛苦。正是游戏,“才是大自然要求他们的使一切活动能舒展自如的办法,才是使他们的娱乐变得更有趣味的艺术”^{[4]186}。“当你看着一个眼睛灵活、态度沉着、面貌开朗而带着笑容的漂亮的孩子,高高兴兴地做最重要的事情或者专心专意地嬉乐游戏的时候,岂不感到高兴、心里乐洋洋的吗?”^{[4]209}福祿培尔(Friedrich Wilhelm August Frobel,1782—1852)认为,每一种确定的和自由的游戏,不管是让 儿童的整个身体还是让他的部分肢体运动,都会使 儿童感到愉快,因为这激起了他的力量感。“游戏手段唤醒、养育和提升 儿童的生命,悄悄地让爱被 儿童所知。它让与 儿童一起游戏的母亲的生命和爱能够得以展现;最后,它让它自己的生命明显地被 儿童所认识到,让它周围外部世界的生命部分地被 儿童所看见。 儿童则在游戏中并通过游戏的手段得到快乐、幸福和满足。”^[6]。

(5)活动教学促进了 儿童生命力的发展。卢梭强调,教育者的重要使命就是呵护 儿童的活动。在卢梭看来,活动是 儿童的本真状态, 儿童是在活动中感受和发现世界、体验自我、获得身心自由生长的,因而问题不在于防他死去,而在于教他如何生活。生活,并不就是呼吸,而是活动,那就是要使用我们的器官,运用我们的感官、我们的才能,以及“一切使我们感到我们的存在的本身的各部分”。“我们只有在使用过我们的器官以后,才懂得怎样去运用他们。只有从长期的经验中我们才能学会充分发挥我们本身的能力,而我们要真正学习的,正是这种经验。”^{[4]185}因此,应让 儿童多活动,即使是冬天,也要让 儿童到户外去,到田野去,到冰雪中去锻炼,让他跑,让他玩,让他做游戏。“由于人的最初的自然的运动是观测他周围的一切东西,是探查他所见到的每一样东西中有哪些可以感知的性质同他有关系,因此,他最初进行的研究,可以说是用来保持其生存的实验物理学。”^{[4]148}由此可见, 儿童一切本能的活动首先是为了维持自身的生存。

福祿培尔指出, 儿童时期的游戏应当是 儿童纯粹的生命力的表现、纯粹的生活勇气的表现,它是以内部生命和活动力以及实际的外部生活为前提的。如果缺少这些,那么也会缺少体现真正生命的因而能重新激发生命、接近生命和提高生命力的游戏。

三、西方自然主义教育家的活动课程理论弥补了学科课程理论之不足， 丰富和发展了课程理论

卢梭最早较为系统地探讨了活动课程，并将其分为身体锻炼活动、感官锻炼活动和思想锻炼活动。学生的身体、智慧、判断力的发展依赖于这些活动。福禄培尔提出的活动课程则包括七个部分。(1)游戏。福禄培尔认为，游戏主要有运动游戏和精神性游戏两种，前者主要由行进游戏、表演游戏、奔跑游戏、纯粹的散步游戏构成，其目的是让儿童积累感知经验，锻炼独立运动能力；后者“主要是使幼儿进行思考和判断的训练，帮助他们认识外部世界万物的基本特征，发展他们的智力。这种游戏是通过各种‘恩物(gifts)’的运用来进行，较多地加入了教育的成分”^[7]。(2)作业。作业包括“恩物”、看管花园、饲养家畜、初步的自我服务等简单的劳动活动。福禄培尔认为，劳动对儿童的发展具有重要的价值，“通过劳动和在劳动中学习，通过生活和在生活中学习，要比任何方式的学习更能使儿童生动活泼地向前发展”^[8]。(3)语言。教师可以通过格言、诗歌、寓言、童话、歌曲等，训练儿童的语言，使他们从中获得快乐。(4)绘画。(5)唱歌。(6)读写。(7)计数。

杜威是活动课程理论的典型代表。他指出，儿童的活动能力是教育最根本的基础，学校科目相互联系的真正中心不是科学、不是文学、不是历史、不是地理，而是儿童本身的社会活动。因此，他主张以儿童为中心设置活动课程：学校应通过园艺、木工、纺织、金工、烹饪等活动，让儿童从活动中、从经验中学习。他“相信它们是代表社会活动的类型和基本形态的；而且，通过这些活动作为媒介把儿童引入更正式的课程中，这是可能的，也是值得向往的”^{[3]11}。在杜威看来，活动课程有助于儿童的发现学习、探究学习，能满足儿童的兴趣和愿望，促使儿童快乐地成长。

西方自然主义教育家建构的活动课程理论有自己的特色和优势，在较大程度上弥补了学科课程理论之不足，为课程理论体系的发展提供了新的范式——活动课程，因而有重要的理论贡献。学科课程尽管有自己的优势，如能够使学生在较短时间内以较少的精力获取人类长期积累的知识的精华，注重知识形成的整合性、逻辑性和顺序性，符合学生身心发展的规律，能为学生的身心发展奠定良好的知识和理智能力的基础等，但也有不容忽视的局限性：忽视学生的兴趣、情感和个性发展，只关注理论不关注现实。学科课程的教与学，其方式往往是从书本到书本，从理论到理论，联系实际不够，很难使学生对课程内容产生共鸣，导致学生死记硬背知识结论，无法了解知识的来龙去脉，不知道知识形成的过程和方法，更不可能体验教学活动中探究、发现和创造所带来的美和愉悦之感。这样会使学生学习兴趣下降，缺乏探索和创造精神，不能把所学内容与自己的实际生活相联系，身心也无法获得全面、和谐的发展。西方自然主义教育家建构的活动课程是一种新的范式，有学科课程无法比拟的特色和优势：在课程目标上，它追求学生整体素质的发展，不仅关注学生知识的获得，而且关注学生的身体、兴趣、需要、态度、情感、道德、价值观的发展，尤其关注学生的动手能力和创造力的发展；在课程内容上，它注重直接经验和最新信息，一方面使学习内容与学生的实际生活结合起来，能引起学生强烈的共鸣，激发学生的探究欲望，另一方面能极大地满足学生对未知事物的好奇心，充分调动学生的学习热情；在课程学习的主要形式上，它注重学生的自主学习、探索和研究。以上这些方面正好弥补了学科课程的诸多不足。

当然，强调活动课程的特色和优势，并不是要让活动课程取代学科课程。事实上，学生身心全面发展的实现，既需要重视间接经验的学科课程，也需要关注直接经验的活动课程，因为直接经验与间接经验是中小学生学习知识的两个来源，二者缺一不可，否则，学生所学的知识就是不完整的，也是不深刻的，身心也不可能得到全面发展。从比较的角度来看，学科课程与活动课程具有内在的关联性和互补性。首先，在课程目标上，两者都服务于学校培养目标的实现，但发挥作用的侧重点不同。前者主要致力于让学生掌握德、智、体、美、劳发展所需要的知识和技能，促进学生身心全面、和谐发展；后者主要致力于让学生在各种活动中主动地探索、发现、操作和体验，使理论与实践相结合，促

进学生的知识、兴趣、态度、情感和价值观的形成与发展,培养学生的实际操作能力和创造力。就其特点而言,活动课程更加注重活动本身的过程性和学生发展的充分性与差异性。其次,学科课程与活动课程在内容上具有互补性。学科课程是由专家在一定时期从人类长期积累的科学文化知识中选取其精华而组成的,一旦确定,就不易变更,具有较强的稳定性。其局限性是很难适应科学技术的快速发展,反映并吸收学科发展的新成果。活动课程由于自身的实践性、开放性、灵活性、综合性等特征,能够及时吸收科学技术和学科发展的最新成果,因而在内容选择上有较大的优势,能在很大程度上弥补学科课程内容滞后的不足。第三,学科课程与活动课程在学习活动方式上具有互促性。“两种学习活动方式的互促关系是通过二者对学生产生的不同影响在彼此之间迁移而实现的。迁移是一种学习对另一种学习的影响。一方面,学科课程中的接受学习适合于学生学习大量的间接经验,培养逻辑思维的能力,这为活动课程中的‘从做中学’提供了重要的知识基础和基本的思考方法,使学生避免走一些不必要的弯路;另一方面,活动课程中的‘从做中学’方式强调学生的亲自参与和自主选择,有利于培养学生的积极主动性、主体意识和动手操作能力。学生的主动性和主体意识用于接受学习,有利于克服过去在接受学习中常有的死记硬背、机械学习的弊病,达到对学习材料进行有意义学习的良好效果。其动手操作能力则能帮助学生提高学科课程中的活动的质量。”^[9]可见,两种课程都很重要,都具有不可替代的价值。

四、西方自然主义教育家的活动课程理论超越了传统的教学过程“特殊认识说”,建构了以活动、实践为基点的教学过程观

传统的教学过程观视教学为一种特殊的认识过程,这种教学过程“特殊认识说”是教学过程本质最经典的概括和表述,长期以来得到理论界的普遍认可,并“始终是理解教学活动的坚实的地基与无法绕开的路径”^[10]。传统教学尽管有许多优点,如能让学生在较短时间内掌握大量的科学文化知识、能发挥教师的主导作用、能发挥学生集体教育的影响与作用、能大规模地培养知识型人才等,但它的局限性也不容忽视。这些局限性表现在以下几个方面:

(1)预设性。是指在预成性思维(即为事物的发展预设本质和规律,并以此来认识和控制事物运行的思维方式)的指导下,在教学活动展开之前对教学的目标、规律、原则、方法及结果进行系统设计和安排,然后在教学中把学生引导到教师的预设上来。“预成性思维视域下的教学形态表现为‘律令性教学’,它是一种过于重视规律和规则并受其控制的教学。律令性教学将教学过程看作是受教学规律(或者本质)或规则控制的过程,是教学方案的展现过程,它对具体的情景及其状态不够重视。这种教学使原来丰富的教学过程变成了线性的教学流程,它封杀了教学中教师的机动空间,剥夺了教师在教学过程中的创造性,进而严重阻碍了学生创造力和健全人格的生成,使教学过程失去了本应有的人文关怀。”^[11]

(2)目标的单一性和固定性。以“特殊认识”为基点的教学过程所追求的目标是单一和固定的,即传授真理性知识和发展理性能力,这几乎是教师教和学生学的主要目标甚至是唯一目标。尽管在教育学的教材中,教学目标被规定为传授知识、发展能力、发展个性,但在应试教育的背景下,发展能力和发展个性往往形同虚设。这种教学弱化甚至排除了学生的情感力、意志力、创造力和信仰力的培养与发展,也排除了师生在教学中生成和建构知识。这种过于注重理性的教学无法使学生获得对世界的整体把握,因为整体地把握世界仅依靠科学和逻辑思维是无法实现的,还需要有动机、情感、意志等非理性因素的参与。离开了理性因素与非理性因素的协同作用,对世界的整体认识几乎不可能,例如对艺术的把握需要情感、想象和直觉,对宗教的把握需要信仰,这同样涉及情感与想象。唯理性的教学目标也不利于培养创造性人才,因为唯理性的教学强化了学生的记忆力和逻辑思维能力的功能,弱化了情感、意志和价值观的作用,而后者恰恰能为创造活动提供动力源。动力源专属于非理性之域,正是动机、需要、情感、意志等这些非理性因素为学生的创造活动提供了

强大的内驱力。没有了非理性因素的参与,会导致学生的思维钝化、好奇心和求知欲弱化、探究精神萎缩,进而严重阻碍学生创造性活动的开展。

(3)过程的可控性。由于传统教学的教学目标指向传授真理性知识,因而真理性知识主宰着教学过程中教师的教和学生的学。教师是真理性知识的先行掌握者,在教学过程中起主导作用,教学的方向、内容、进程、结果均由教师掌控,因而教师控制着学生。一方面,教师凭借对知识的先行掌握,通过“教教材”,使教案设计的内容呈现在课堂中,用知识“规训”学生;另一方面,教师凭借各种严格的规则和纪律,限制学生的自由,使学生的主动性、创造性受到遏制,主体性和生命力无法得到彰显。这样的“教学过程只是一个‘流’程,而没有‘变’,即无发展和创造,一切既定。作为认识者,学生既无决定权,也无探究、创造的冲动和可能,他们的使命就是在预定好了的无任何创新的教学活动中听教师系统讲授,领会和顺从‘真理’知识的‘旨意’。他们的思维只有肯定性向度,不可能有反常话语和否定性思维,因而缺乏质疑、批判、否定、创造、超越的意识和能力。这种教学的严格的决定论、预定主义扼杀了学生的自主性、能动性和创造性”^[12]。

西方自然主义教育家的活动过程理论则超越了传统的教学过程“特殊认识说”,建构了以活动、实践为基点的教学过程观。具体为:

(1)活动教学过程是学生实践的过程。杜威认为,传统教学的显著特征就是让学生在教室里静听教师授课,“在听中学”,把儿童充满活力的本能和充满生机的冲动排除在教学视野之外,教学的重心放在教师、教科书以及其他任何地方。如此,教学就成了一种缺乏意义和目的的外在提示。任何材料,如果缺乏与儿童生活的关联,不是从先前在儿童生活中占据重要地位的事情中引出,就会流于贫乏,没有生命力。即使社会遗产的接受和继承也要从活动中去实现,因为“使儿童认识到他的社会遗产的唯一方法是使他去实践,使他从事那些使文明成其为文明的主要的典型的活动”^{[3]11}。由此可见,学校科目相互联系的真正中心是儿童本身的社会活动,而不是诸如文学、历史、地理等任何科目。

儿童的天性是在活动中彰显出来的。杜威认为“从活动中学”是儿童天性的体现。儿童要是看见别人做事,就想亲自动手,最不愿意只当旁观者。儿童始终是一个有他自己活动的人。他的这些活动是属于当下的、急迫的,并不需要“诱导”“逗引”等。教育者的工作,不管是家长还是教师,全在于明察这些活动,引导这些活动,给这些活动创造机会和条件;全在于利用儿童喜欢活动的天性做有益的事情,并随机给予指导。

活动教学要求设置活动课程,倡导主动作业。这些课程包括烹饪、纺织、金工、木工、铁工、戏剧表演、交谈、讨论、讲故事、图画等。主动作业是儿童活动的动力源,其目标不是让儿童所在的学校成为一个与外界隔离的场所,而是可以让儿童在学校重演他的校外经验,使之扩大、丰富并系统化。主动作业能为儿童提供真正的动力和经验,促进儿童在能力和知识上的增长。

活动是教育方法的基石。杜威认为,儿童的无数自发活动、游戏、竞赛以及模仿的努力,甚至婴儿的显然没有意义的动作,都可能具有教育上的用途,都是教育方法的基石。教育最根本的基础在于儿童的活动,教育的方法根源于“从做中学”。“现在用的教育方法和从前不同,现在是叫他去做事,叫他去活动。做教员的随时指导,懂得什么做什么。教授的方法,不是装将进去的,是要儿童自己做将出来的。”^{[13]409}

“从实践中学”也符合现代心理学的研究结论。杜威依据现代心理学的最新研究成果强调,人的固有的本能是他学习的工具。一切本能都是通过身体的活动表现出来的,因此,教育不能抑制儿童的躯体活动,否则就是抑制了他的本能,妨碍了自然的学习方法。这一观点在所有进步学校的实验中得到了证实。这些学校都充分利用了儿童的自然活动,强调“从做中学”。这除了源自心理学的理由外,还与活动对于儿童身体健康的重要性的认识息息相关,是它的合乎逻辑的结果。

(2)活动教学过程是学生经验世界动态生成与建构及自我整体性发展的过程。所谓经验性是

指活动教学要注重持续不断地改造经验,它是教育的基础,也是教育本质的体现。杜威给教育下的专门定义就是:教育就是经验的改造或改组。这种改造或改组,既能增加经验的意义,又能提高指导后来经验进程的能力。没有经验,也就无所谓教育,杜威相信一切真正的教育来自于经验。“教育是在经验中、由于经验和为着经验的一种发展过程。愈是明确地和真诚地坚持这种主张,对于教育是什么应有一些清楚的概念就愈加显得重要。”^[14]特别是在所有不确定的情况当中,有一种永恒不变的东西可以作为我们的借鉴,即教育与个人经验之间的有机联系。

儿童人格的建构离不开经验,经验是儿童人格建构的基础。只有当经验交互作用时,儿童才可能有完整的人格;只有建立起各种事物联结在一起的世界和面向儿童当下的生活世界,才能使儿童形成完整的人格。

活动教学的教材是经验性的。针对旧教育的教材脱离儿童的生活经验,直接教授现成的知识,导致儿童不能领会教材意义的弊端,杜威强调,教师编定教材,要明白主动与被动发生关系时,其中必有变化,把这种变化保存起来,就成为经验。儿童的这种亲切的、直接的经验构成了活动教学的教材。学校最要紧的,就是要提供给儿童活动的机会,一方面使儿童在活动中不断地积累经验,另一方面使儿童能够控制经验。新教育与旧教育的分野即在于有无经验性。杜威认为,儿童固有的经验是新教育的基础和前提,必须以此为根据,定出学校中有系统、有组织的种种科目。唯有如此,才能有效地使儿童真正领会教材的意义,激发其好奇心,培养其发明力、创造力,进而提高教学的效率。这就是新教育。与此相反,旧教育是以书本知识为基础的,以学校有组织的种种科目为依据,将种种知识附加于儿童固有的经验之上,其结果是,儿童不能真正领会教材的意义,教学也就失去了价值,成为“耳食”,没有用处。由此可见,有无经验性是新教育与旧教育的分水岭。

活动教学的方法具有经验的意蕴。在杜威看来,经验是活动教学方法的重要构件。当教师实施活动教学时,必须认真考虑教材与儿童所有的经验有没有相交之点、教材与儿童可否发生关系、儿童是否能了解教材的意义。教师必须仔细地对教材加以选择和组织。“教师的目的是改造经验。科目乃是内部的经验送出来的,绝不是由外面附加上去的东西,必须由其经验提炼改造,这才是正当的方法。”^{[13]35}

所谓整体性是指活动教学能促进儿童身心的全面发展。杜威认为,儿童真正的生活和生长全靠活动,儿童身体的活动和精神的觉醒是相互依存的。“如果学校作为一个整体和生活作为一个整体结合起来,那么它的各种目的和理想——文化修养、训练、知识、实用——就不再是各不相同的东西,就不再需要为其中的一个目标挑选某一门学科,为另一个目标挑选另一门学科。儿童在社交能力和社会服务方面的生长,他与生活的更广阔更富有生气的联合变成了统一的目的;训练、文化修养和知识构成这种生长的各个方面。”^{[3]67-68}杜威强调,儿童享有他的儿童期的权利,因为他是持续生长的动物,他必须发展得能在他成年后的世界里成功地生活。因此,教师必须不做任何干涉他的生长的事情,教师所做的一切事情应当有助于他的身心全面和自由地发展。只要身体的活动是必须学习的,它在性质上就不仅是身体的,而且是心理上的、智力上的,是身心的全面生长。

(3)活动教学过程是激发学生兴趣、培养学生探究精神的过程。“兴趣”具有重要的教学价值,重视儿童的兴趣是杜威活动教学的根本特征。杜威意识到,教育必须从心理学上,从探究儿童的能量、兴趣和习惯开始,其每一方面都必须考虑这些因素。

活动教学内在地蕴含着儿童的兴趣。杜威指出,如果儿童没有一点学习兴趣却要其参与与之有关的活动,从心理学上说是不可能的。真正对活动发生兴趣,意味着儿童已经投身于活动之中,因而他与活动过程所包括的任何对象和技巧已融为一体。活动与兴趣具有同一性,兴趣就是统一的活动。“兴趣的心理学的要旨可以作如下的表述:兴趣主要是自我表现的活动的一种形态——即是说,通过作用于萌芽状态的倾向而出现的生长的一种形态。”^{[3]169}儿童天然兴趣的根基在于自发的冲动性活动。对儿童来说,活动教学蕴含着其强烈的兴趣,而每一兴趣都源于其某种本能或基于

一种原始本能的习惯。

儿童的兴趣是活动教学的天然资源。兴趣是儿童生长过程中能力的信号和象征,它体现了儿童最初的能力,因而对教师来说,经常而细心地观察儿童的兴趣是最为重要的。杜威论述的“兴趣”主要有四种:对语言和社交的兴趣、对制造的兴趣、对研究和探索的兴趣、对艺术的兴趣。这四类兴趣“是自然的资源,是未投入的资本,儿童积极生长仰赖于对它们的运用”^{[3]48}。在杜威的视野中,如果活动能促进儿童的生长和发展,兴趣就是正常的,在教育上依靠它也就是合理的;如果兴趣是活动中儿童发展停止的征兆和原因,那它就是不合理的运用了。

兴趣是提升活动教学效率的关键。杜威认为,教师只有不断地了解和研究儿童的学习兴趣,通过对儿童兴趣不断地予以同情式的观察,才能够进入儿童的生活世界,才能知道他要做什么,用什么教材才能使他学习得最起劲、最有效果。进步学校的实验证明,“当各种活动是按照儿童的兴趣,并为达到儿童的目的而进行时,课堂效果是最好的”^[15]。杜威指出,有的教师对学生所学的学科,不问有无兴趣,以为这是不要紧的,真是大错。学生对所学的东西,尽管不可能样样都有兴趣,但是做教师的,要想方设法地激发他对所学东西的热爱之情,并对之发生浓厚的兴趣。

在对待学生的兴趣问题上,杜威要求教师既不要压抑也不能放任。压抑学生的兴趣等于以成人代替儿童,会弱化儿童的好奇心和敏锐性,抑制其创造性。但也不能放任兴趣,因为放任兴趣等于以暂时性的东西代替永久性的东西,会导致以任性和好奇代替真正的兴趣。

(4)活动教学过程是提升学生精神境界、彰显教学人文关怀的过程。杜威认为,活动教学不仅能使儿童获得经验和知识,而且能使儿童提升精神境界,获得心理上的安宁、满足和快乐。因为,在儿童从做事情中获得知识的学校里,知识是通过他们的所有感官并且落实于行动来呈现给他们的,并不需要特殊的记忆能力来保留住他们所发现的东西,儿童的肌肉、视觉、听觉、触觉及推理都会参与活动学习。儿童不需要人为的工作动机,而是出于对事情本身的热爱去参与活动。儿童的活力、主动性、创造性等积极品质都会在活动中得到彰显。当学生“从做中学”的时候,其精神上、肉体上都在体验某种被证明对人类有重要意义的经验,其经历的心理过程,与最早做那些事情的人所经历的心理过程完全相同。儿童看到了他的工作价值,因此看到了自己的进步,这激励他去追求进一步的结果。对于儿童而言,“游戏不等于儿童的外部活动。更确切地说,它是儿童的精神态度的完整性和统一性的标志。它是儿童全部能力、思想、以具体化的和令人满意的形式表现的身体运动、他自己的印象和兴趣等的自由运用和相互作用……从积极方面说,它意味着最高的目的是儿童的充分生长——他的正在萌芽的能力的充分实现,这种实现继续不断地引导他从一个水平前进到另一个水平”^{[3]82}。总之,活动教学能使儿童发现经验本身的意义,获得体验和快乐,促进他们精神世界的发展。

由此可见,活动教学过程重视理性因素与非理性因素的统一,重视学生经验世界的动态生成与建构及主体的整体性发展,重视学生兴趣的激发和探究精神的培养,重视对学生的人文关怀。所有这些都是基于“特殊认识说”的传统教学过程观所不具备的,是对它的突破和超越,也是对现代教学理论体系发展的重大贡献。

五、西方自然主义教育家的活动教学理论对我国教学改革的重要启示

(一)培养学生自主探究精神,彰显学生的主体性

在传统教学中,由于教师不顾及学生的兴趣和需要,强行向学生灌输知识,导致学生的自主探究精神被压抑,不能自主地发现和探究知识,探究本能也被教科书的“真理”和教师的权利意志扼杀,只能在“静听”的教学中唯教师和教科书是从。他们缺失知识建构过程所带来的快乐感受和体验,也无从知晓发现和探究知识的方法,更无法使自己的主体性得到充分发挥。由于他们缺失自主探究的时间、空间和权利,久而久之,他们的感受力会钝化、好奇心会弱化、创造力难以释放,身心的

全面发展自然无从说起。

要改变这种局面,有必要借鉴西方自然主义教育家的活动教学理论。活动教学理论给我们的一个重要启示就是,要注重学生的自主发现和探究,使学生成为教学活动的主人,充分彰显学生的主体性。发现、探究是儿童与生俱来的本能,应该得到我们的重视、尊重和引导,使它成为儿童活动的动力和源泉。教师的任务就是激发学生的好奇心和探究欲,推动学生自己去发现、探究知识,在接触和研究各种事物及参与各种活动中去获得知识,而不是接受现成的知识结论。教师应该让教学成为学生自主发现、探究和体验的过程。知识的获得应是儿童自己在直观地接触自然界的各种事物时和在实际生活中,自主发现与探究的结果,这样获得的知识才印象深刻、记忆牢固。不仅如此,这一过程还能使学生的自主性、创造性得到充分彰显。因此,重要的不是让学生掌握各种各样的知识,而是通过创设各种问题情境,引导学生独立地去发现问题和解决问题,培养学生爱好学问的兴趣和质疑问难的精神,在此基础上教给学生探究学问的方法,培养学生的创造精神和实践能力。

(二)关注和回归学生的生活世界

在传统教学中,无论是教学目标的确定还是课程内容和方法的选择,抑或是教学的评价,都是围绕知识的掌握和学生理智的发展而展开的,这导致传统教学呈现出一个鲜明特征,即:严重背离学生的生活世界,忽视学生已有的经验。“具体体现为:在教学的目标上,过分注重学生知识目标的发展,重视学生对知识的记忆、理解与运用的考察,忽视对学生情感、态度和价值观的培养;在教学内容上,以枯燥的理论知识为主,忽视学生鲜活的具体经验;在教学方法上,以死记硬背、机械灌输为主,忽视学生的实践;在教学评价上,过分重视对学生学习结果的评价,忽视学生在生活世界学习的过程。”^[16]因此,关注和回归学生的生活世界,已成为教学理论发展的必然趋势。

相对于传统教学,西方自然主义教育家活动教学理论的一个突出特点便是关注学生的“原初经验”,要求教学回归学生的生活世界。卢梭认为,儿童期是“理性的睡眠期”,这个时期的儿童应以经验学习为主,以周围世界为唯一课本,要求儿童从活动中、从感知世界中学习。杜威认为,教育就是经验的不断改造,其意义就是经验的增加。他在《经验与教育之关系》中明确指出:“盖学习即经验,经验即学习,学习、经验固不可分而观也。”^{[13]256}“盖根据学生经验,乃谓之自动教育、直接教育,而非机械教育、被动教育也。”^{[13]258}卢梭和杜威之所以要强调儿童经验的重要价值,是因为经验与儿童的学习是不可分离的,儿童的经验永远是教学的“源头活水”。事实上,儿童一出生就置身于一定的环境之中,在玩积木,玩开餐馆、杂货店等的游戏中,以及在户外活动和实际的生活中,获得了各种经验。可见,儿童的生活世界是儿童经验的取之不尽、用之不竭的源泉。这些“原初的经验”为儿童的成功学习提供了基础,是引起儿童对书本知识的教学产生共鸣的宝贵资源。教学只有基于儿童的这种生活经验,才有利于促进儿童对知识的吸收、同化和建构。因此,教师应关注儿童的生活世界,教学应回归儿童的生活世界。唯有如此,教学才能贴近儿童,引起儿童的共鸣;才能提升教学的有效性,切实促进儿童身心的全面发展。

(三)促进学生整体素质的发展

传统的教学目标虽然在教科书上也被规定为促进学生身心的全面发展,但在实际的教学,这一教学目标并没有得到真正的落实和很好的实现。受应试教育的影响,传统教学只关注学生认知素质和理性能力的发展,而把其他素质和学生的动机、需要、意志、情感、信念、潜意识、本能、兴趣、欲望等非理性因素均排除在教学目标的视野之外,所谓“全面发展”,基本无从谈起。学生只能死记硬背各种知识结论,不能举一反三、融会贯通地掌握知识,更不会灵活地运用所学知识解决实际问题。学生整体素质的发展受到限制和束缚。

活动教学提出了“以活动促发展”的理念,让学生全身心地投入活动之中,在活动中促进学生的各种素质的发展。这一过程既包含了理性因素的投入,也包含了非理性因素的投入,既有知识、能力的发展,也有情感、态度、价值观的形成。学生的个性、需要、兴趣得到了极大的释放和满足,精神

世界得到了极大的丰富。在活动教学中,学生既要动脑思考,又要动手操作,特别需要亲自观察和体验,多种感官参与其中,多种学习方式如发现学习、探究学习、合作学习、交往学习、创造性学习等并存,有助于发展学生的多种素质。此外,活动的完整性也是学生素质整体发展的重要保障。完整的活动既包括外部活动,又包括内部活动。前者指向学生的感知、观察、操作、言语、交往等活动;后者指向学生的心理活动,如认识活动、情感活动和意志活动等。这两种活动交织在一起,协同作用,共同促进学生整体素质的发展。

(四)批判地借鉴西方自然主义教育家的活动教学理论

西方自然主义教育家的活动教学理论蕴涵着丰富的当代价值和重要启示,具有普遍的指导意义,对加强我国教学理论的科学性具有重要价值。“但这种普遍性要与中国教学实践的特殊性相结合,作出中国化的处理。如果一味地片面地强调普遍性而忽视特殊性,缺乏对中国本土教学理论的全面了解和现实状况的深刻分析,缺乏必要的整合,那么这种普遍性也是空洞而无效的普遍性,只能弱化我国教学理论的实践功能。”^{[17]142}更为严重的是,我们在引进和借鉴西方自然主义教育家的活动教学理论时,“却犯了盲目照搬、生吞活剥、缺乏比较和本土化的错误”^{[17]141},把它当成解决教学实践和教学理论的灵丹妙药,缺乏应有的理性批判,忽视了我国的教学实践特色和教学理论语境,致使教学理论的“整合”能力缺失、指导功能“乏力”。

要提升我国教学理论的“整合”能力,进行有效的本土化改造,必须做到两点。(1)对西方自然主义教育家的活动教学理论不照搬,而是批判性地借鉴。尽管西方自然主义教育家的活动教学理论有许多长处,但也存在着明显的局限性。这些局限性表现在:过分注重儿童的本能和兴趣,对教师的主导作用重视不够;过于强调直接经验,忽视系统知识的传授和学习。前者可能导致教学活动处于无序状态,从而降低教学的效率和质量;后者会导致重活动课程而轻学科课程,影响学生身心的全面发展。事实上,学生身心的全面发展既依赖于学科课程,也离不开活动课程,只有两者结合、互补才能实现。如果在基础教育阶段,只重视活动课程而轻视学科课程,那么中小学生的知识基础就不可能很牢固和系统,而基础知识不系统、不牢固,势必影响其进一步的专业知识的学习,也会影响其身心的全面发展。离开了系统的基础知识,活动教学的效果也不可能很好,因为无论是发现、探究,还是理论的建构,都要以一定的知识做基础。在中小学基础教育阶段,学生应以书本知识的学习为主,学科课程应占主导地位,这是中外课程改革实践已经证明的真理。当然,强调学科课程的重要性,并不意味着要忽视活动课程;恰恰相反,活动课程也应特别重视,因为它能弥补学科课程的许多不足,是促进学生身心全面发展不可或缺的路径。(2)要关注和研究现实的教学生活实践。因为教学生活实践“包含了师生直接的生存境遇和互动交往、学生成长过程和整体发展、教师生命延续和能力提升等方面的内涵和意义。现实的教学生活实践包含了师生的认知生活实践、情感生活实践、道德生活实践、审美生活实践,是人完美生活历程的重要组成部分。它既是师生日常生活实践的规范化、理性化的进一步延伸和拓展,也是对他们日常生活实践的升华和超越”^{[17]159}。教学理论如果缺失对现实的教学生活的内涵和意义的揭示,缺乏对师生教学生活的人文关怀,其指导功能就会乏力。对西方自然主义教育家的活动教学理论的研究和借鉴必须建立在上述两个基础之上。

总之,相对我国而言,西方自然主义教育家活动教学理论的文化背景不同,教育家的理论旨趣也不同,我们不能单靠它来指导我国的教学实践,解决我国目前教学理论和教学实践中存在的所有问题,而应立足于我国的文化和教学实践,批判地借鉴西方自然主义教育家的活动教学理论。

参考文献:

- [1] 李平沅. 如歌的教育历程:卢梭《爱弥儿》如是说[M]. 济南:山东人民出版社,2008:14.
- [2] 褚洪启. 杜威教育思想引论[M]. 长沙:湖南教育出版社,1997:15.
- [3] 吕达,刘立德,邹海燕. 杜威教育文集:第1卷[M]. 北京:人民教育出版社,2008.
- [4] 卢梭. 爱弥儿:论教育:上卷[M]. 李平沅,译. 北京:人民教育出版社,2001.

[5] 杨莉娟. 活动教学的内涵、立论基础及其价值[J]. 东北师范大学学报,1999(3):87-91.

[6] 王佳佳. 和优秀教师一起读福禄培尔[M]. 北京:中国青年出版社,2011:143-144.

[7] 单中惠. 让我们与儿童一起生活吧[M]. 上海:华东师范大学出版社,2008:128.

[8] 福禄培尔. 人的教育[M]. 孙祖复,译. 北京:人民教育出版社,2001:24.

[9] 孙宽宁. 活动课程与学科课程的关系简论[J]. 课程·教材·教法,1997(1):13-15.

[10] 蔡春. 也论作为特殊认识过程的教学过程[J]. 中国教育学刊,2010(10):32-35.

[11] 罗祖兵. 生成性教学的基本理念及其实践诉求[J]. 高等教育研究,2006(8):47-53.

[12] 刘黎明. 论教学任务的反思与重建[J]. 大学教育科学,2008(1):49-52.

[13] 吕达,刘立德,邹海燕. 杜威教育文集:第4卷[M]. 北京:人民教育出版社,2008.

[14] 吕达,刘立德,邹海燕. 杜威教育文集:第5卷[M]. 北京:人民教育出版社,2008:319.

[15] 凯瑟林·坎普·梅休等. 杜威学校[M]. 王承绪,赵祥麟,赵端瑛,等,译. 北京:教育科学出版社,2007:359.

[16] 房慧. 经验学习论[M]. 昆明:云南大学出版社,2011:6-7.

[17] 郝志军. 教学理论的实践品格[M]. 北京:教育科学出版社,2008.

Contemporary Value of the Western Naturalist Educators’ Activity Teaching

LIU Liming

(School of Educational Science, Hunan Normal University, Changsha 410081, China)

Abstract: The activity teaching theory of western naturalist educators is rich and profound. Western naturalist educators’ activity teaching ideas breakthrough the traditional teaching ideas, injected new vitality and provided a new vision to the development of teaching theory. It provides a source of thought for the establishment of the purpose of contemporary activity teaching. The western naturalist educator’s activity course theory has made up for the deficiency of the subject curriculum theory, enriched and developed the curriculum theory; the western naturalist educator’s activity process theory has surpassed the “the special cognition theory” in traditional teaching process, and it constructs the view of teaching process based on activity and practice, and enriches and develops the theory of teaching process. A further exploration on the activities of Western naturalist education theory has an important value of inspiration for deepening the current educational reform in China.

Key words: naturalist educator; activity teaching; curriculum and teaching; teaching theory; curriculum theory; educational reform

责任编辑 邓香蓉