符号学习与经验学习在学生发展中的关联与互动^{*}

陈 佑 清

(华中师范大学教育学院, 武汉 430079)

摘 要: 按照学习的直接对象是表征实际事物的符号还是真实事物本身, 可以将学习区分为符号学习和经验学习两种。这两种学习在教育中的地位在教育史上有一个更替和变化的过程。我国现行教育将符号学习当做绝对主要的学习形式, 而将经验学习置于从属地位。实际上, 符号学习与经验学习在学生的发展中各有独特的功能, 同时也存在各自的局限性。要培养适应当今时代我国发展所需要的新型的全面发展的人, 不仅需要确立这两种学习在教育中的独立地位, 更要重视他们之间的关联和互动。

关键词: 学生发展; 符号学习; 经验学习; 两类学习间的关系

在我国, 流行的学习概念将“学习”等同于“书本知识学习”(属于符号学习), 而基本上忽视了经验学习在学生发展中的价值和地位。实际上, 在学生的发展中, 符号学习和经验学习均有其独特的功能, 同时也有各自的局限性。对于落实学生的发展尤其是全面发展而言, 重要的问题是把握二者之间的关联与互动关系, 而不是在二者之间作出非此即彼的选择。

一、两种不同的学习

对于学习概念的理解, 在我国只有一个总体性的把握, 而缺少类型化和具体性的认识。更为重要的是, 我们实际上是将“符号学习”尤其是其中的“书本知识学习”当作学习的总体或全部。在我国, 对于很多人来说, “学习”不言而喻地就是指“书本知识学习”。其实, 学习有很多种不同的类型, 并且可以从不同角度去区分。我们曾经从学生学习所面临的对象形态的不同, 将学习区分为符号学习、操作学习、交往学习、观察学习和反思学习等几种基本类型。^①实际上, 后面四种学习与符号学习相比, 存在一个基本的共性, 即都是以实际的、具有现实可感性的人和物为对象, 且学习者要亲身经历活动过程并获得相应的直接经验。因此, 为了与符号学习进行对比分析, 我们将后四种学习归结为一种学习类型, 并将之命名为“经验学习”。所以, 从学习者所接触的学习对象的形态和完成学习过程的不同来看, 学习有两种不同的类型, 即符号学习和经验学习。

* 本文系全国教育科学“十一五”规划教育部重点课题《学习方式的类型、功能及其选择的理论与实践研究》、教育部人文社科研究项目《适应新的发展取向的多维学习观的构建及其应用研究》的阶段成果。

所谓符号学习,是指学习者以负载在一定媒体(印刷媒体和电子媒体)中的文字、数理逻辑符号、图像、动画等符号为对象的学习。符号学习的基本特征是,学习者不直接接触实际事物本身,而以描述、表征实际事物的符号为直接的学习对象;学习者以符号为工具和对象,以对符号的识别、表征、分析、综合、推理、想象等逻辑操作为主要的活动方式,来展开学习的过程。在符号学习中,学生实际上是以符号为中介,在头脑中去间接地接触、加工和处理各种自然物、人文社会现象以及各种行为。符号学习的具体形式主要有:看书、听讲、做作业(书面作业)、看电视、上网,等等。在学校教育中,符号学习的主要形式是书本知识学习。

经验学习的核心是获得经验。什么是经验?杜威认为,“经验包含一个主动的因素和一个被动的因素,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。……我们对事物有所作为,然后它反过来对我们有所影响,这就是一种特殊的结合。”^②经验是指人与环境、主体与客体之间相互作用的过程及由此产生的结果。这种结果本身包括主体对客体的影响(即主体的客体化)和客体对主体的影响(即客体的主体化)两个方面。其中,对于教育而言,客体对主体的影响具有目的意义,其实质性的内容是指,主体在改造客体的过程中,客体及主体作用于客体的活动过程以观念、形象、心理感受、情感体验等形式进入到主体的内心,并引起主体心理结构的丰富或调整(即皮亚杰所说的同化和顺应),由此促进主体获得相应的发展。

因此,所谓经验学习,是指学习者以实际存在的自然、他人(社会)、环境以及自我为对象,并以动手操作、人际交往、实地观察、自我反思以及综合性的实践等实际活动为学习的展开形式。也可以将经验学习理解为,学习者从亲身活动、经历及其产生的经验中获得的学习。区别于符号学习,经验学习的主要特征是,学习者不是经由代表实际事物的符号间接地作用于实际事物,而是直接作用于实际事物本身并完成学习过程。因此,经验学习具有现实可感性、亲身体验性、过程与结果的统一性等特征。经验是通过活动产生的,因此,经验学习与活动学习存在内在的关联。从人类生活活动的主要类别来看,经验学习的主要形式有:操作学习、交往学习、观察学习、反思学习,以及综合性的实践学习。

严格地说来,符号学习也是一种特殊的经验学习。因为,符号学习也是一种活动,只不过它以符号为对象和工具,且主要发生在头脑之中,因此是属于内部活动。在这方面,它与以外部事物为对象且主要以外部活动(如操作、交往)为展开过程的“经验学习”不同。要最大限度地发挥符号学习促进学生发展的功能,也必须注重学习者作用于知识对象的过程,如对知识对象进行分析、综合、推理、想象等思维加工和能动建构,在这个过程中学习者也会产生相应的经验、感受和体验,因而能促进其思维能力的发展。相反,如果没有学习者对学习对象的思维加工的过程,知识学习就会成为仅仅是对知识结论的记忆和复现。

二、两种学习之间的关系:历史的经验与现实的困惑

(一)历史上的符号学习与经验学习

从人类教育发展的历史来看,经验学习相比于符号学习表现出先在性。教育史的研究表明,在制度化的学校教育形成之前,教育过程与生产及生活过程是合一的,教与学的行为主要发生在狩猎、耕种、祭祀及各种仪式等生产生活的过程之中,学习的主要形式是经验学习而不是符号学习。

随着学校教育的兴起,符号学习逐渐成为学生学习的主要形式。文字等符号的发明与使

用,使得人类开始以符号概括、记录和保存生产生活经验。随着人类积累经验的增多,经验在代际之间的传递成为社会延续的基础和年轻一代适应社会生活的捷径,学校应运而生。而当“教育成为独立活动,从而产生了专门的课程后,课程便是以间接经验为内容的。”^③如我国在奴隶社会出现学校以后,学生学习的主要内容就是间接经验。到孔子编修《诗》、《书》、《礼》、《乐》、《易》、《春秋》,“六经”成为我国此后学校教育的主要课程。与此类似,在西方,以“七艺”为主要课程的古希腊雅典教育,对后来的欧洲教育产生了深远的影响。到了近代以后,由于文艺复兴、工业革命以及近代自然科学兴起的影响,人类在探索自然和社会中形成的知识愈来愈深入,并被分门别类地整理成各种体系化的学科。以间接经验为主的课程得到迅猛发展,并在教育理论上得到系统论证。如:夸美纽斯提出“把一切知识教给一切人的”主张,并论证了以学科课程教学为主要基础的班级授课制和分科教学法等问题。斯宾塞将科学知识引入到学校课程。赫尔巴特系统论证了书本知识教学对于学生发展的意义及其教学的过程。凯洛夫以马克思主义认识论为基础,建立了以书本知识为核心内容,包括教学的过程、原则、组织形式、途径、方法等在内的教育教学知识体系。可见,自从制度化的学校教育兴起以后,学科课程和符号学习就逐渐成为学校教育的主流。

但是,随着符号学习的普及,学校教育也逐渐暴露出新的问题。如:课程内容愈来愈形式化,并追求学科逻辑的完善;教学的中心及指向越来越专注于课程内容及其系统地传授,而不是学生及其身心发展;教学愈来愈远离儿童的心理和生活实际。对于这些问题,卢梭在历史上第一个进行了深入的揭露。卢梭甚至主张儿童在12岁以前不要学习书本知识,而将儿童的活动和经验作为主要的学习形式。受卢梭的影响,之后的很多教育家如福禄贝尔、裴斯泰洛齐等人,也有意识地突出实际活动和经验的教育价值及其在教育中的地位。到了欧洲“新教育运动”和美国“进步主义教育运动”那里,活动和经验成为教育中的主要课程和学习方式。这其中,杜威作出了最大的贡献。杜威声称:“教育是在经验中、由于经验、为着经验的一种发展过程”。^④到今天,在西方的课程与学习理论中,均将学习者的经验置于核心地位。西方最为流行的课程概念将课程看作是学生在教育情境中获得的经验。如:美国著名的课程论专家卡斯维尔(H. L. Caswell)等人认为,“课程是儿童在教师指导下所获得的一切经验。”^⑤在西方教育心理学中,一般将“学习”理解为由于经验过程而导致的身心的持久的改变。如心理学家鲍尔(G. H. Bower)等人就认为,学习是指“一个主体在某个规定情境中的重复经验引起的、对那个情境的行为或行为潜能的变化。不过,这种变化是不能根据主体的先天反应倾向、成熟或暂时状态(如疲劳、酒醉、内驱力等)来解释的。”^⑥

因此,大体说来,自从学校教育形成以后,课程主要以间接经验为主,对应地,符号学习也愈来愈成为主流。但是,自19世纪末至20世纪初,由于新教育运动和进步主义教育运动的推动,经验课程和经验学习开始受到重视。到现在,在西方国家基本上形成了符号学习与经验学习并重的格局。历史经验表明,两种学习在教育中的地位出现了交替的变化,这本身说明这两种学习各有自身特定的功能与存在的价值,同时也有其局限性。

(二) 现实教育中的符号学习与经验学习

在我国的教育传统和现实中,存在着片面突出符号学习的倾向,或者说以书本知识为本位的教育倾向。正如陶行知所揭示的,中国教育的一个普遍的误解是,“一提到教育就联想到笔杆和书本,以为教育便是读书写字,除了读书写字之外,便不是教育”。^⑦这种倾向既表现在教学理论上,也存在于课程与教学实践中。

我国现行最有影响的《教学论》教材几乎都将间接经验或符号学习置于教学的主要或

中心地位。比如，在对教学本质的理解中，强调教学是一种教师引导学生以学习间接经验为主促进学生发展的过程；教学论所论及的教学原则、方法、手段、组织形式等，也主要是以书本知识为对象和内容。现行教学论虽然不反对经验学习，但它将经验学习仅仅当作是服务于或从属于符号学习的需要。比如，在科学课程（物理、化学、生物）的教学中，也主张让学生进行一些观察、实验等，但主要将其当作是消化、理解书本知识的辅助手段，而没有认识到经验学习对于学生发展的特殊功能和独立地位。

在学校教育实践中，课程设置绝对地以学科课程为中心，而很少设置活动课程，即使有，也是形同虚设，很少有认真落实的；教学方式主要以适合于单纯书本知识教学的传递—接受的方式为主。这种教育的结果是，它所培养的人主要是掌握了大量书本知识，其语言智能和数理—逻辑智能也能获得一定程度的发展，但严重缺少动手做事、发明创造、自主发展、独立生存以及与人合作的意识和能力。

造成我国教育片面突出符号学习的原因是多方面的。除了重书本知识学习的传统惯性使然以外，从认识上来讲，主要是因为，现行教学在目标追求上以学生的认知发展为主要取向；在对教学过程的理解上，将认知学习与发展的规律（以间接经验学习为主）类推和泛化为人的所有素质发展的过程和规律。现实的原因是，片面追求升学的价值取向和以纸笔测验为主要形式的升学考试方式的误导。因为，纸笔测验所能和偏重检测的主要是书本知识掌握和与应试密切相关的认知能力发展的状况。

三、两种学习在学生发展中的功能与局限

从历史经验和现实的困惑可以看出，要正确地处理符号学习与经验学习之间的关系，一个关键的问题是，要理性和具体地认识二者在促进学生身心发展中的功能与局限。

（一）符号学习的发展功能及其局限

与现实可感的事物相比，符号的基本特点表现为，它具有简约性、概括性、抽象性。符号的主要功能有二：其一，它是用以记录、储存人类活动经验的载体。这使得人类经验可以通过符号传递，个体可以通过符号吸收前人和他人的经验；其二，符号是人类思维借以接触实际事物的工具或中介。以符号为基础的概括、推理、想象等，能使人超出自身经验而达致广袤宇宙和微观世界、遥远的过去及未来、进入他人的内心世界等。

符号的这些特点使符号学习在学生的身心发展中具有如下的功能：^⑥（1）符号学习尤其是其中的书本知识学习是促进人的认知（尤其是语言智能和数理—逻辑智能）发展的主要途径。书本知识学习是典型的以认知为主的活动。在知识学习中，学生通过与人类创造的文化知识相接触，一方面从结果上吸收、转化和改造社会历史经验，从而建构起自己的认知结构；另一方面，文化知识中内含着知识创造者在获取知识过程中的思维过程，学习者通过重演知识创造者的思维过程，如对知识对象进行分析、综合、推理、判断、想像等思维加工，其智慧技能和认知策略得以训练和形成。（2）知识学习为人在认知以外其他方面的素质发展提供间接经验的指导和借鉴。应该说，除了认知能力外，学生作为操作活动、交往活动和社会实践的主体的其它方面素质，如操作能力、交往能力、品德、实践能力等，很难在知识学习活动中得到实际的锻炼和发展的机会。但是，书本知识学习尤其是对前人和他人在发展自身方面的知识经验的学习，可以为这些方面的素质发展提供指导和借鉴，使个体的发展超出个体经验的局限而达到人类已有的发展水平，同时也使个体发展成为一种继承性和累积性的发展，因而产生对前人和他人发展的进化与超越。（3）知识学习是促进学生成为知识学

习主体的基本途径。在当代信息化和学习型社会，知识学习应该实现两个方面的目的，一方面要让学生获得具体的知识信息和相应的认知能力；另一方面要将学生培养成为知识学习的主体（即学会学习），使之具有不断更新知识和发展认知能力的需要和追求，形成学习知识的认知能力（即元认知能力）、情感态度和意志品质等。学生作为知识学习主体的发展也主要是在知识学习的活动中实现的。

知识学习能促进人的身心发展，这在我国，似乎已成为教育学的常识。但是，知识学习在学生的发展中也有明显的局限性，这是过去我们较少注意到的。这种局限性主要表现在：在学生身心全面发展的教育目标中，知识学习只能完成部分的发展目标，而不能完成全部的发展目标。如上所述，知识学习过程所能引起的发展结果主要是在认知方面，即与知识学习活动相对应或与符号使用直接关联的素质（如语言智能和数理逻辑智能）的发展，但它并不能完成与动手操作、人际交往、自我反思和社会实践等活动相对应的素质（如动作智能、人格智能、实践能力）发展的任务，后者是当今时代学生全面发展中的重要内容。对于人在认知以外的其他方面身心素质的发展而言，知识学习主要是提供间接经验的指导和借鉴。而学生任何素质的发展除了要学习间接经验、掌握一定的知识基础以外，还要经过亲身活动或实践的磨练，并形成相应的体验、感受、领悟、经历等直接经验。而且，对于认知以外的素质发展来讲，获得直接经验比掌握间接经验在某种意义上显得更为重要，也更为复杂。一般而言，除了要通过学习知识获得间接经验的指导和借鉴以外，人主要是在操作活动中学会动手操作，在人际交往中学会人际交往，在创造、实践中学会创造和实践。学生不可能仅仅在学习关于动手操作和人际交往的书本知识中，学会动手操作的本领和人际交往的能力。因此，完整的发展过程既需要学习间接经验，也需要获得直接经验，是“坐着学”+“做中学”的过程，这二者，彼此不能相互替代。因此，从认知以外的素质发展的全过程来看，知识学习只是一种基础、一个部分、一个环节，而不是发展的全部过程。

丛立新教授对于倡导学生以学习间接经验为主的“认识捷径说”进行了深入地分析批判。认为它存在三个方面的缺陷：^⑩第一，“捷径”不能保证学生认识的完整性。它舍弃了作为认识的起点和终点的实践，只截取了人类认识一般过程（实践——认识——实践）的中间环节。在“捷径”中，学生主要是接受知识结论，而缺少独立提出问题、思考问题和解决问题的机会，因此其产生的发展效果主要是记忆、接受和理解等能力，而难以培养学生提出、思考和解决问题的能力。第二，“捷径”导致学生缺乏内在的认识动机和认识完成后的满足感。在“捷径”中，学生的认识动机不是自发的，而是外在的、以社会需求为基础提出的，因而学生难以真正品尝到发现真理时的快乐和满足感。第三，“捷径”剥夺了学生犯错误的权力和机会。因为，不走弯路、少犯或不犯错误的“捷径”虽然有利于学生快捷、高效率地掌握知识结论，但同时不利于学生的许多个性品质的发展，如与发现错误、纠正错误相伴的深思熟虑的品质、逆向思维和反思的能力，以及耐挫、坚持和克服困难的意志等。

（二）经验学习的发展功能与局限

关于经验学习的功能，由于我国现行教学论坚持学生学习要以间接经验为主，因此只将其当做是辅助和从属于间接经验学习的工具和手段，而没有看到它在学生发展中的独特功能。丛立新教授认为，课程和教学以间接经验为主，主要是就认识结果而言的；由于直接经验和直接认识在学生发展中的独特价值，它在课程中同样重要，必不可少，并具有目的性的意义。^⑪这种看法，在我国是一个重要的突破。

我们认为，要确立经验学习在教学中的地位，关键是要了解它在学生身心发展中的功能

和局限。总的看来，经验学习对于学生发展的功能主要表现在以下几个方面：

1. 是知识理解和内化的基础。理解和内化知识，不能仅仅在符号活动中完成，它需要其他方面的条件，其中，最为重要的是经验贮备以及经验与符号之间的互动和转换。因为，知识作为对实际事物和活动的符号表征，对于学习者的真正意义在于，这种符号能否在学习者头脑中唤起他对相应的真实事物和活动的联想和感受（现实感），否则，知识学习就会成为仅仅是对符号本身的记忆和运演，而不与实际事物相关联。而这这就要求学习者首先要有有关某种事物或活动的经验，然后，学习这种事物和活动的符号才可能被他们真正理解。

陶行知以“接知如接枝”的生动比喻，说明了直接经验在知识学习中的重要作用。他首先区分了真知识和伪知识：“思想与行动结合而产生的是真知识。真知识的根是安在经验里的，从经验里发芽抽条开花结果的是真知灼见”；不是从经验里发生出来的知识就是伪知识。陶先生指出，掌握真知识的过程是，“我们要有自己的经验做根，以这经验所发生的知识做枝，然后别人的知识方才可以接得上，别人的知识方才成为我们知识的一个有机体部分。”^⑩

杜威特别强调实际活动或“主动作业”（active occupation）在学习知识过程中的作用。他把知识的学习过程分为三个阶段：^⑪第一阶段，行动和获得直接经验。即在实际活动中学习关于事物的初步知识（获得直接经验）。第二阶段，行动或经验意义的扩展。即通过学习历史、地理和人际交往，使先前所获得的直接经验的意义在纵、横两个方向扩展。第三阶段，学生所获得的经验和知识进一步扩充和发展，成为合于理性和逻辑的科学的、系统的知识。杜威非常强调儿童的直接经验在与间接经验建立联系时的意义扩充。杜威重视做中学，其意不是仅仅让学生学会厨工、木工、金工等技能，而是认为，这些主动作业“最终在教育上的重要性，在于它们为意义的扩充提供最直接的工具。在适当的条件下，这种作业成为磁铁，能聚集和维系无限广阔的理智思考。”^⑫

就连通常被当作主要强调系统知识学习的赫尔巴特也认为，“我们不联系经验和交际，即人的永恒的导师，就无从谈论教学。”^⑬“教学要使学生增加经验与交际。教学的这两个基础必须业已存在。假如它们不存在，那么我们首先必须扎扎实实地创造它们。假如缺少它们，这对教学是一种损失。”^⑭

2. 知识应用能力形成的主要途径。对于学生的学习而言，获得知识（理解和内化知识）本身不是目的，学会应用知识才是最终目的。知识的应用是通过相应的实际活动（如动手操作、人际交往、社会实践等）而实现的。内化的知识作为主体的素质，在主体的活动中，通过主体客体化的过程而表现在活动的结果之中，主体因此表现出自己的知识应用或实践能力。

传统教育教给学生的知识大多是不能灵活应用的“惰性知识”。所谓“惰性知识”，是指“人们刻意记忆时能够回忆起来的知识，但这种知识却不能被自发地用来解决问题。”^⑮针对这种情况，新的学习理论如“情境认知理论”、“认知弹性理论”等，强调结合具体情境理解和落实学生的学习和认知过程。与信息加工理论仅仅关注个体在头脑中运用符号对信息进行加工的看法不同，情境认知理论不是孤立地研究“个人认知”和“符号认知”，而是强调“把个人认知放在更大的物理和社会的情境脉络中，这一情境脉络是互动性的，包含了文化性建构的工具和意义。”^⑯在对认知过程的具体理解上，该理论提出了一系列认知学习应遵循的原则，其中主要有：（1）情境脉络中的学习。“思维和学习只有在特定的情境中才有意义。所有的思维、学习和认知都是处在特定的情境脉络中的；不存在非情境化的学习。”

(2) 实践共同体。“人们在实践共同体中行动和建构意义。这些共同体是意义的有力的储存处和传递者……。共同体建构和定义了适当的对话实践。”(3) 作为积极参与的学习。认知和行动不可分——不论是直接的物理的行动还是有意的反思和内部行动。要理解学到了什么就要看在活动境脉中是如何学习的。”(4) 行动中的知识。“知识和能力的发展, 就像语言的发展, 发生于真实情境中不断进行的利用知识的活动中。”^⑧ 斯皮罗等人提出的“认知弹性理论”认为, 知识按其特性区分有两种, 即结构良性的知识和结构不良的知识; 学习从目标上看也有两个层次, 一是初级层次, 即仅仅在记忆的水平上掌握知识; 另一个是高级层次, 即掌握了知识的复杂性并学会了迁移(即能将知识灵活地应用到具体的情境中)。为了让学生达到高级学习的目标, 针对知识的不良结构, 应该结合多种不同的情境去学习结构不良的知识, “要达到高级知识的目标, 必须在不同的时间内、在不同的方式安排的情境脉络中, 为了不同的意图, 从不同的观点重新访问同样的材料。”^⑨

按照上述新的学习理论的研究, 要让学生学习的知识能够自如地应用, 一个关键的条件是, 知识学习应结合多种具体的情境和实际生活过程。即要将符号学习与在具体情境中的操作活动、交往活动、实践活动等经验学习结合起来, 否则, 学生学习的知识很容易成为“惰性知识”。

3. 是认知以外素质发展的主要途径。人在认知以外的素质, 尤其是与实际活动(动手操作、人际交往、社会实践、自我反思等)相对应的素质, 主要是在实际活动和相应的经验中形成的。实际活动对主体发展产生影响的关键在于, 在实际活动中, 主体已有的心理结构由于与客体及活动过程发生了直接的相互作用, 使主体形成了对活动过程的亲身感受、经历、体验、领悟, 即形成了对活动的直接经验。

学生任何素质的形成除了要学习间接经验以外, 还要经过亲身活动或实践的磨练, 并形成相应的直接经验。按照皮亚杰和维列鲁学派的研究, 人的素质形成与内化有关。而体验是内化发生的前提条件。这主要是因为, 第一, 体验会产生主客融合、物我同一的效应。“在体验中‘物’与‘我’的距离缩短乃至最后消失, 进入‘物我同一’的境界。自我仿佛移入到对象中, 与对象融为一体。”^⑩ 由于外在客体的进入及与主体的融合, 导致主体已有的心理结构获得丰富和调整, 从而引起人的心理发展。第二, 体验会形成新的意义和产生领悟。在体验中, 不但客体进入主体心理结构, 使主体心理由此获得丰富, 而且主、客融合还会引起主体产生领悟、生成意义、获得启迪和升华, 由此使人的心理获得调整、改造和发展。在我国教育中, 人们往往将认知性的学习当作最重要的环节, 而基本上忽视了学生的体验的获得。事实上, 只有当主体对客体产生了感受、领悟、内心反应和体验, 客体才会真正进入主体的内心结构, 在主体内心“扎根”、“繁殖”并与主体产生融合, 并由此引起主体心理结构的丰富和调整。因此, 体验“是一种现实地改变心理情境, 积极地改造心理世界的特殊工作, 是有结果的内部过程”。^⑪

对于认知以外的素质发展来讲, 参与实际活动并获得直接经验比掌握间接经验在某种意义上显得更为重要, 也更为复杂。比如, 品德形成的主要环节不在通过书本学习道德规范知识, 而在经由道德实践获得体验并内化道德知识。这是我国德育理论研究发现的最重要的德育规律。再比如, 教师育人的能力最终要到育人的实践中去培养, 而不能止于学习教育学的知识上。如果一个教师不将所学的教育学知识在教育实践中应用, 并在实践过程中形成自己的感受、体验、领悟, 那么教育学知识就无法内化和转化为学习者的教育素质。一般而言, 学生主要是在实际活动(如动手操作、人际交往、社会实践)中, 学会相应的活动本领或

素质；书本知识学习只能为这些素质的形成提供指导和借鉴。显然，学生不可能仅仅在学习关于实际活动的文字符号中学会实际活动的本领或素质。这正如陶行知先生所说，“事怎样做就怎样学，怎样学就怎样教，……游水是在水里做的事，便须在水里学，在水里教。”^②

经验学习虽然具有重要的发展价值，但它在人的身心素质的发展中也存在局限性。这主要表现在，第一，经验学习会使得学习者的学习与发展囿于个体经验的水平。因为个体在生命活动中靠自身直接经验所及的事物是有限的，因此仅凭经验学习，个体的学习与发展难以达到人类已有的水平。第二，纯粹的经验学习可能是试误式的学习，这会造成学习过程走弯路和出现低效率。由于个体生命和精力的有限，完全凭借个人经验只能学习非常有限的东西。第三，并非事事、处处需要个体去经验，同时很多事物也是不能靠个体经验去学习的。如对历史事实、宏观宇宙和微观世界、一些危险的场境和行为等。由此可见，经验学习的局限性实际上正是符号学习的优越性所在。

四、符号学习与经验学习之间的关联与互动

学习是为实现发展目标服务的。因此，要理解符号学习与经验学习之间的关系，还要联系教学的目标取向。在学生的学习中，到底以哪种学习为主，或者二者之间应处于什么关系状态，这不纯粹是一个科学问题，它同时也是一个价值问题。比如，当教学以知识掌握和认知发展为主要目标或唯一追求时，以符号学习为主要甚至为唯一就是必然的，也可以说是基本正确的；而当教学的价值追求不仅限于认知发展的目标时，这两者之间的关系会有很大的不同。实际上，我国今天的教学在价值取向上应该有重大的调整。适应当今全球化、信息化和急剧竞争的时代挑战，以及当今中国迅速崛起对人才质量规格提出的新要求，我国的教育和教学在目标追求上应该作出的调整是，突破以认知发展为中心甚至为唯一的取向，使学生在传统意义的德智体等方面获得发展的同时，在创新与实践、交往与合作、自主学习与独立生存等方面素质也能获得发展。显然，新的发展取向中的很多目标是不能仅仅在符号学习中实现的，它还需要动手操作、人际交往、自我反思、社会实践等多种经验学习的支撑和配合。

此外，在处理二者之间的关系时，思维方式的改变也是一个重要的条件。过去，我们在处理二者关系时容易出现“非此即彼”和“以偏概全”的思维倾向。前者表现为，只强调一个方面而忽视另一方面，或者因突出一种学习的重要性而掩盖或否定了另一种学习的意义；后者表现在，将认知发展的规律类推或泛化为全面发展的规律。今天我们应该在关系和互动思维中把握二者的关系。

因此，我们认为，要合理处理符号学习与经验学习之间的关系，应综合考虑如下四个方面的因素：（1）在处理二者关系方面的历史经验和现实困惑；（2）两者各自具有的发展功能和局限；（3）在新的发展取向下理解二者之间的关系；（4）以关系和互动的思维方式去把握二者之间的关系。

我们的结论是，在学生的发展尤其是新的取向的全面发展中，符号学习与经验学习均具有独特的功能和价值，二者在教学中各应占有独立的地位，彼此不能相互取代或替换。同时，由于这两种学习在发展功能上正好是相对和互补的，因此在促进学生发展尤其是全面发展中，两者之间的关联和互动就成为必要和充分的条件。这种关联和互动主要表现在两个方面：（1）相互依赖和促进。这表现为两者之间互为条件、相互作用和互相转化。经验（学习）是符号理解和意义获得的基础，也是符号性的知识得以应用的渠道；符号学习是经验

意义拓展和丰富的主要途径，是使个体学习突破自身眼光和经验局限的条件。(2) 相互补充和完善。两者各自构成发展尤其是全面发展中的部分环节和必要条件，但单独地使用，均不能完成全部的发展目标和发展的全过程。两者结合才能完成促进学生全面发展的任务。这正如赫尔巴特所说的，“不管人们如何想在其感知的周围世界之中和书本之中来回寻觅，这种智力活动是找不到的。而如果把周围世界与书本这两者结合起来的话，就可以在它们的结合中找到它。”^③

值得说明的是，从总体上看，对于学生的全面发展而言，符号学习和经验学习不存在哪一个更重要的问题。但是，在某些学科，或学习过程的某些环节，可能存在以某种学习为主的问题，但这也是有条件的（即要看另一种学习是否已经存在）。比如，在历史、哲学、语文等人文学科的学习中，可能会以符号学习为主，但这应以学生丰富的生活经验和一定的人生经历为前提，否则，学习就会成为表层的、缺少体验和不能内化的。当学生学习某种新东西，而头脑中尚无相关的经验储备时，应以经验学习为优先，然后，再用符号学习来丰富和扩展经验的意义；而当学生已经具备相关的经验或生活经历时，学习就可以直接从符号学习切入。如果某一节课的主要目标是让学生掌握知识，这节课可以以符号学习为主；而当这节课的主要目标是让学生形成技能，那么就应以经验学习为主。从个体学习发生的意义上来看，经验学习会早于和多于符号学习，只有到一定的时候，才出现具有相对独立性的符号学习。这就是皮亚杰所揭示的，儿童最初是通过感知性活动与外界环境相互作用并获得学习，只有到了具体运算和形式运算阶段，儿童才能运用图像和文字符号作用于外在世界，并获得学习和发展。

注 释：

①陈佑清：《适应新的发展取向的学习系类型多样化探讨》，《课程·教材·教法》2007年第3期。

②⑬⑭ [美] 杜威著，王承绪译：《民主主义与教育》，人民教育出版社 1990年版，第 148、196—200、220—221页。

③⑨⑩ 丛立新著：《课程论问题》，教育科学出版社 2000年版，第 126、138—140、134—143页。

④ John Dewey Experience and Education A Touchstone Book Published by Simon & Schuster Inc, 1997, p. 28.

⑤ 转引自张华著：《课程与教学论》，上海教育出版社 2000年版，第 68页。

⑥ [美] 鲍尔等著，邵瑞珍等译：《学习论——学习活动规律的探索》，上海教育出版社 1987年版，第 22页。

⑦⑪⑫ 中央教育科学研究所编：《陶行知教育文选》，教育科学出版社 1981年版，第 96、64—65、77页。

⑧ 详见陈佑清：《知识学习的发展价值及其局限》，《教育研究与实验》2005年第 1期。

⑭⑮⑯ [德] 赫尔巴特著，李其龙译：《普通教育学？教育学讲授纲要》，浙江教育出版社 2002年版，第 142、251、9页。

⑰ [美] 美国温特贝尔特大学认知与技术小组著，王文静等译：《美国课程与教学案例透视——贾斯珀系列》，华东师范大学出版社 2002年版，第 19页。

⑱⑲ [美] 戴维 H. 乔纳森主编，郑太年等译：《学习环境的理论基础》，华东师范大学出版社 2002年版，第 63、66页。

⑳ [美] 莱斯莉·P. 斯特弗等主编，高文等译：《教育中的建构主义》，华东师范大学出版社 2002年版，第 74页。

㉑ 童庆柄：《经验、体验与文学》，《北京师范大学学报（人文社科版）》，2000年第 1期。

㉒ 朱小蔓著：《情感教育论纲》，南京出版社 1993年版，第 151页。