

综合活动实践探索

姚喜花 编著

ZONGHE
HUODONG
SHIJIAN
TANSUO

山西出版集团
山西人民出版社

综合活动实践探索

姚喜花 编著

ZONGHE
HUODONG
SHIJIAN
TANSUO

山西出版集团
山西人民出版社

图书在版编目(CIP)数据

综合活动实践探索 / 姚喜花编著. —太原: 山西人民出版社, 2007. 8

ISBN 978-7-203-05859-5

I. 综... II. 姚... III. 活动课程 - 教学研究 - 中小学 - IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 123292 号

综合活动实践探索

著 者: 姚喜花

责任编辑: 莫晓东

出 版 者: 山西出版集团·山西人民出版社

地 址: 太原市建设南路 21 号

邮 编: 030012

电 话: 0351-4922220 (发行中心)

0351-4922208 (综合办)

E-mail: Fxx@sxskcb.com

Web@sxskcb.com

Renmshb@sxskcb.com

网 址: www.sxskcb.com

经 销 者: 山西出版集团·山西人民出版社

承 印 者: 太原市天和泰印务有限公司

开 本: 850mm×1168mm 1/32

印 张: 18.625

字 数: 560 千字

印 数: 1-1000 册

版 次: 2007 年 8 月第 1 版

印 次: 2007 年 8 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978-7-203-05859-5

定 价: 30.00 元

目 录

第一章 综合实践活动课开发的理论基础	
第一节 文化学基础与知识观的转换	(1)
一、学问知识与体验知识	(1)
二、单一学科知识与跨学科知识	(4)
三、知识的被动获取与主动探究	(6)
第二节 心理学基础与新发展阶段论	(8)
一、新发展阶段论	(8)
二、三层四阶段课程结构	(10)
第三节 政治学基础——多元化与弹性化	(11)
一、一元化与多元化	(11)
二、官僚制化与弹性化	(12)
三、著者性与真正性	(15)
第四节 课程学基础——革新主义课程观	(22)
一、课程是学习的履历	(22)
二、课程是学习的共同体	(23)
三、课程是文化的再生产	(25)
第二章 综合实践活动课的目的与目标	
第一节 综合实践活动课的教育目的观	(27)
一、个性发展观	(27)
二、和谐发展观	(29)
三、问题解决观	(29)
四、自我教育观	(30)
第二节 综合实践活动课的培养目标	(31)

一、知识目标	(32)
二、态度目标	(36)
三、能力目标	(41)
第三节 综合实践活动内容的	
纬度与指定领域的目标	(44)
一、综合实践活动内容的	
三种关系纬度的目标	(45)
二、综合实践活动指定领域的目标	(47)
三、综合实践活动非指定领域的目标	(52)
第三章 综合实践活动课具体目标的设计	
第一节 综合实践活动目标的设计过程	(53)
一、设计综合实践活动目标时	
需要把握的特点	(54)
二、目标设计要考虑的因素	(57)
第二节 综合实践活动目标的具体化	(73)
一、从目标分类的角度	
得出具体活动的目标要点	(73)
二、把抽象目标转化为具体目标	(84)
三、综合实践活动目标设计与具体	
化过程中应注意的问题	(87)
第四章 综合实践活动课地域课程资源的开发	
第一节 地域课程资源的开发	(91)
一、课程资源与一般资源的区别	(91)
二、地域课程资源开发的意义	(92)
三、地域课程资源开发的特点	(94)
四、综合实践活动课	
地域课程资源的类型	(95)
第二节 地域课程资源开发的维度和源泉	(96)
一、地域课程资源开发的形式	(96)
二、主题开发的基本维度	(97)

	三、主题设计的基本源泉	(109)
第三节	活动计划的编制	(110)
	一、主题确立的依据	(111)
	二、主题名称的表述	(112)
	三、子课题和主要活动的区别	(113)
	四、目标和内容的选定	(115)
	五、评价计划方案的确定	(116)
	六、教学指导时数的设定	(117)
第四节	主题活动计划的方案	(121)
	一、主题活动计划方案的结构	(121)
	二、主题活动计划展开的格式	(122)
	三、主题活动计划的实践	(125)
	四、教师的体会	(134)
第五章	综合实践活动课的教学	
第一节	综合实践活动课的教学原理	(136)
	一、综合实践活动课的教学观	(136)
	二、综合实践活动课学习的特点	(137)
第二节	综合实践活动的基本方式与方法	(142)
	一、收集、分析和处理信息	(142)
	二、主动探索与研究的基本方法	(158)
	三、交流与合作	(176)
第三节	综合实践活动实施中的教师指导	(183)
	一、综合实践活动中教师的角色定位	(183)
	二、如何处理直接经验与间接经验的关系	(192)
第六章	综合实践活动课的评价	
第一节	综合实践活动课的评价原理	(199)
	一、综合实践活动课的评价观	(199)
	二、综合活动课的评价原则	(200)
	三、综合实践活动课的评价重点	(201)
第二节	综合实践活动课的评价方法	(202)

一、学生评价的内容	(202)
二、灵活应用多种学生评价方法	(214)
三、呈现学生评价结果,进行反馈	(230)
第七章 自然形态的课程资源及主题开发	
一、名山	(235)
二、河水奔流	(241)
三、灵泉献宝	(245)
四、奇洞通幽	(246)
五、园林	(251)
第八章 地域社会形态的课程资源及课题开发	
一、佛寺相望	(253)
二、佛塔相邻	(280)
三、龙壁相攀	(289)
四、恒山十八景	(293)
五、大同长城景观	(327)
第九章 地域特色的民族文化资源及活动主题	
一、民俗	(353)
二、传统节日	(366)
三、工艺荟萃	(370)
四、剧坛趣闻	(382)
五、民间娱乐	(394)
六、美食佳肴	(404)
第十章 古城经历的重大历史事件及活动主题	(448)
第十一章 著名历史人物事迹及活动主题	
一、改革先驱赵武灵王	(457)
二、魏国大将张辽	(459)
三、鲜卑骄子拓跋宏	(460)
四、黥彭将才于粟碑	(461)
五、慧眼皇后娄昭君	(462)
六、骑射美男独孤信	(463)

七、文献皇后独孤伽罗	(463)
八、咸阳郡王斛律光	(464)
九、中兴良将周德威	(464)
十、天兴皇帝刘武周	(465)
十一、万古门神尉迟恭	(466)
十二、五代名将折从阮	(466)
十三、荐贤名相毕士安	(467)
十四、巾幗英雄折太君	(468)
十五、女中豪杰萧太后	(469)
十六、制铠专家孙威	(471)
十七、工部侍郎孙拱	(471)
十八、抗倭英雄麻贵	(472)
十九、万历帝王师王家屏	(472)
二十、铙器专家师翱	(473)
二十一、“大小曹将军”曹文诏、曹变蛟	(473)
二十二、勇烈公任举	(474)
二十三、治河专家粟毓美	(475)
二十四、宣统帝王师李殿林	(476)
二十五、虎贲将军宋世杰	(478)
第十二章 历代名人游同诗文及活动主题	
一、制敕诏书	(483)
二、御制祭文	(490)
三、奏章疏引	(493)
四、游记碑记	(501)
五、名人题咏	(517)
第十三章 煤都古今及活动主题	
一、乌金风云	(578)
二、矿工地位今昔对比	(582)
三、矿山沸腾	(584)

第一章 综合实践活动课开发的理论基础

当代相关科学的研究成果,为综合实践活动课形成系统化的理论体系奠定了一定的理论基础,使其在目标、内容、结构、实施、评价和管理体制等方面异于学科课程而体现了自身的独立性特征。本节将从文化学、课程学、政治学等相关科学领域的研究成果,分析和阐述当代综合实践活动课开发的理论基础。

第一节 文化学基础与知识观的转换

课程作为文化知识的载体,应该体现不同的文化知识形态。而且不同的文化知识具有不同的性质特点,内在地要求与此相适应的不同课程形态。因此,研究和探明知识结构的构成和性质特点,对于我们建设学校教育课程具有重要的理论意义。

当代科学发展的结果表明,人类的知识是多样的,而且每种知识形态只具有相对的真理性,而并非是绝对的真理。知识不存在价值大小,只存在不同功能特点。关于知识的存在形态,主要表现为如下几个方面。

一、学问知识与体验知识

作为学校知识的全体,传统的学校教育课程主要是以单一的学科课程类型为主,即完全是学问世界的全体性知识。当然我们并不是否认学问性的知识对于学生发展的重要价值。但是,作为人类文化的知识领域并不仅仅局

限于此。随着当代科学文化的发展,人们日益揭示出知识具有多种特点,其中与科学知识或者说学问知识相对应的知识是生活知识,或者称为体验知识、方法知识和自己知识,等等。日本学者中村雄二郎把它界定为临床知识,它是与近代科学知识或者说学问知识不同的知识类型。二者之间的差异见表 3-1。

产生于近代的科学知识仅仅限于机械论的、力学的观点,体现了科学的普遍性、逻辑性和客观性的三个基本原理。而临床知识则与科学知识相区别,体现了宇宙性、多义性和交互性的三个基本原理,如果说科学知识强调的是一般性,那么,临床知识则更重视知识的固有性,关注事物的固有意义和固有的立场,并且要重视经验。

临床知识的学习与抽象的科学知识的学习有着不同的特点,它不是科学知识的学习,全体学生面对同一课题采取同样的方法,并寻求教师所认同的唯一正确的答案。而临床知识的学习,是着眼于学生所固有的认识和立场,重视学生的课题意识和思考方法,学习的答案不限于唯一正确的答案。即使与教师思考的答案不同,只要有充分的根据也可以,这是从划一的、统一的观点向个性的方向转换。临床知识更重视经验的过程,它不同于科学知识那种重视反复的假说和演绎的推理和实践的过程,而是重视直接感受和 experience 积累的过程。临床知识的经验过程,主要强调个体的能动性、体验性和与他人的互动性,这三个方面是获得经验所不可缺少的基本条件。能动性不限于头脑的观念的、抽象的能动性,还需要身体的主动性活动来配合观念性的活动,同时还要从他人的互动性活动中接受他人的受动性的存在,在接受他人的活动中与他人结成一种世界,加强与现实和具体事物的联系,发展个体的现代性。

综上所述,临床知识作为一种知识形态,是人类科学文化知识系统中的一个重要组成部分,它对于人类的发展起着同样的价值功能。正如当代人们所强调的那样,不同的知识对人的发展具有不同的价值,不存在优劣的问题,只是因其不同的特点对于人的发展具有不同的功能。然而,在我们的学校中,多年来被认为是真理性的知识只有是唯一的学问性的知识,即通过一

定的方法而形成的体系化的、逻辑化的科学和学问的成果,而将学问知识绝对化。而实际上任何知识都存在着一定的相对性,并非是绝对的真理,它只是反映了不同时代的认识成果和范式,随着时代的发展,必将为新的范式所取代。学问知识反映了近代科学的笛卡儿主义的二元论和由此而产生的分析的要害还原主义的思想。

从学校知识的存在形式来看,不仅仅局限于学问的知识,还包括反省知识(一边实践,一边反省所获得的知识,未必是体系的理论知识)、生活知识(在具体的生活过程中通过言语的活动而获得的知识),这些知识对于学生的发展同样具有重要的影响,应该成为学校知识的重要组成部分。传统的知识观偏重于社会的要求和学问的要求,而往往忽略学生的要求,教育的主导权被成人所操纵,没有充分尊重学生学习的自主权和选择权。由此可见,根据知识存在的不同形式和类型,为学生提供多样化的知识,对于学生的发展具有重要的作用。历史上过于强调学问知识对于人的理性作用,而忽略了经验知识对于人的感性、个性的发展作用,因而导致学生的片面发展。因此,根据知识多样性、全体论的观点,人们寄希望通过开发综合实践活动课程,进一步恢复知识的生活性、具体性和多样性,以实现学生个性的、创造性的发展。

表 3-1 科学性知识和临床性知识的特点

科学性知识的特点	临床性知识的特点
普遍性:理论的适用范围广泛,无论在什么样的情况下都可以适用。	固有性:强调知识是一个有机性的秩序,具有广阔的领域,站在个人的立场看问题是重要的。
逻辑性:强调知识的前后一贯性,很少有多义的暧昧性。	多义词:事物不是一义性的,具有多样的方面,我们应该从多样的视角认识事物。
客观性:不管你是否承认,它都客观存在着,它不以个人的主观意志为转移。	交互性:知识是通过表现活动和与对象的交互性的作用活动而获得的。

(熊梅编著:《综合性学习的理论和实践》,111页,北京,教育科学出版社,2001。)

二、单一学科知识与跨学科知识

随着当代科学的发展,人类愈来愈认识到科学作为一个系统,它不仅存在着单一的学科,而且还存在着由单一学科相互作用所形成的交叉学科或者说是跨学科,它是作为科学系统的子系统而存在着的,并呈现出与单一学科同步发展的趋势。而且,跨学科对于人类的发展起着越来越重要的作用。这意味着未来学校知识的全体并非仅仅是单一的学科,而将纳入新的知识内容。

中文“跨学科”一词是从英文翻译引进的。英文“interdisci-plinarity”(跨学科),我国学者也称做交叉学科,此词最早收入于1937年版英国《新韦氏大辞典》和《牛津英语辞典增补本》。最初只是在一般意义上使用此词,随着研究的深入,产生多种理解,逐渐才趋向较稳定的公认的含义。如,瑞士心理学家皮亚杰和奥地利学者J. 詹奇都把“跨学科”与“多学科”(multidisci-plinarity)以及“超学科”(transdisciplinaeity)相区别,认为“多学科”是低层次的,利用多门学科的知识进行研究;“跨学科”是中等层次的、多门学科间相互作用、相互补充的合作研究;“超学科”则是高层次的、不存在学科界限的统一研究。法国学者M. 布瓦索区分线性跨学科、结构性跨学科及约束性跨学科三类别:线性指两门或两门以上学科应用共同的模型;结构性指它们在更高结构层次上的结合;约束性指在一定目标要求的约束下多学科的协作。

概括起来,目前在国外学者中较为公认的“跨学科”的含义是指,对于典型学科之间的问题的研究。当然,“跨学科”这一术语含义仍然存在不确定性。跨学科研究方兴未艾,还属于经验性科学研究,还处于T. 库恩范式理论所称的“前科学”阶段。跨学科研究还未形成统一的范式,关于它的理论、方法以及概念基础还多限于直观经验,有待于理论上的深化。

跨学科研究从它被提出后就受到人们的重视。这是因为:①它融合了不同学科的范式,推动了以往被专业学科所忽视的领域的研究,打破了专业化的垄断现象;②增加了学科之间的交流,形成了许多新的学科;③创造了以“问题解决”(problem-solving)研究为中心的研究模式,推动了许多重要实践

问题的解决。

跨学科知识的最基本特征,就是它的学科交叉性,它的多学科和跨学科。它承认事物联系的整体性与相互作用的复杂性,由此而产生了它的理论和方法的综合性和普遍性,跨学科知识相应于单一学科知识具有如下的基本特征。

(1)实践性。当代跨学科或多学科研究,尤其是社会科学和自然科学相结合跨学科、多学科研究,是适应科技、经济和社会综合发展需要的产物。大量事实表明,它能卓有成效地解决现实发展中所提出的、已经或可能面临的综合性问题。这种研究,当然也包括对本身所需要的理论和方法论的研究,但它的活力在于解决复杂的实际问题的能力,它主要是为解决实际问题的决策服务的。

(2)复杂性。跨学科研究的对象大都不是某一单独的现象,而是一个复杂系统,其中还包括系统的运行、宏观管理和决策等一系列的复杂问题,并由此而规定了研究任务与研究手段的复杂性。研究对象的复杂性至少可以从两方面理解:其一,从经验上或直观上理解,以往研究对象比较单一、简单,或者可以分解成许多独立的因素,然后舍去那些研究者认为与主题关系不大的因素,抓住决定性的影响全局的因素,作理想化处理。现在,人们认识到,复杂性在于研究对象包含着许多因素,它们之间相互联系、相互制约、相互作用,不能分解,更不能人为地舍去一些,保留一些,即使其中一个微小的因素都将对系统行为产生巨大的影响。其二,从理论上或观念上理解,其中包含着概念的巨大变革。以往的研究是以机械论世界观和还原论为基础的,其核心是“拆零”,就是“把问题分解成尽可能小的一些部分”,并且“还常常用一种有用的技术把这些细部的每一个从其周围环境中孤立出来……”这样一来,我们的问题与宇宙其余部分之间的复杂作用约化为“某个隐藏着的世界的简单性”观念。这里所指的“复杂性”,除了指从直观上看作为研究对象的事物由许多因素构成之外,尤其重要的是,这些因素间构成一个动态系统,它有完整的结构而不能“拆零”,这是因为它不是孤立系统或者封闭系统,而是一个开放系统。

(3)协同性。多学科研究协同效应产生的是新知识突变,而不是知识的线性加和。这就是所谓的“协同作用的放大原理”。

(4)主体性。跨学科研究实现了主体的变革,使研究主体从个体发展到群体主体。群体将产生群体效应,“为各学科和工程的发展提供一个综合的方法”。研究主体的变化必将产生新的认识论、方法论与价值观。

可以说未来科学知识的发展趋势是综合和分化同步进行,既然跨学科成了科学发展的一个重要分支领域,那么,它将冲击传统的教育体制和课程结构,并引发教育体制和结构的重大变革。

虽然说跨学科研究更主要的是触发了高等教育体制和结构的改革,但它的思想和理论也波及了基础教育课程结构的改革,对基础教育综合课程的开发提供了一定的理论基础,科学发展的跨学科性为基础教育课程改革提供了如下的启示。

一是综合课程应该成为基础教育课程结构的一个重要组成部分,这是由人类文化发展特点所决定的。综合性、跨学科性作为人类文化发展的一个重要组成部分,应该进入到学校课程结构中来,从而改变传统单一学科的独立局面,这种局面的改变是科学发展的客观要求所决定的。学校的课程结构应该由如下几种类型构成:综合课程的内容;学科课程的内容;新的现代问题的内容。

二是综合课程的系统结构、实施方法和手段有着与学科课程不同的特征,要求我们按照综合课程自身的规律进行操作。如前所述,跨学科研究作为综合课程的一个理论基础,跨学科性的本质、特点和形成模型表现了单一学科不同的样态特点,这就是要求建立在跨学科研究基础上的综合课程体现自身规律,在课程目标确定、内容的选择、方法和手段的实施、时间和空间的利用上按照自身的规定性进行。

三、知识的被动获取与主动探究

人类个体怎样获得知识,它关系到学校教育课程的具体实施问题。对于知识获得过程的不同认识和理解,将产生不同的知识观念和课程观。

从知识获得过程来看,日本安彦中彦认为有两种形式,一种是被动接受的过程,一种是主动探究的过程,两种不同的类型产生不同的知识观。“传统意义上所理解的知识,是关于某一个体在与外界同自己相区别时所产生的信息。它是一个生命体将涉及自身的东西,首先感受到与自己的不同,因而认识到新刺激而产生的信息。它就是像电气的神经网络的形式,我们是用眼所看不到的。像这样的知识未必是由自己自身所要求获得的,而是无意识的、不自觉地获取的。个人无意识地根据电气信号而产生知识,像这样最原初的知识的获取方法,被称做传统的知识。而现代信息科学进一步表明,信息是个体主动获得的过程,在这个过程中,个体有意识地、自觉地、主动地探究知识。这种不同的知识获得过程,导致产生两种不同的知识观和课程观,前者形成了传统的注入式教学和课程,后者形成了启发式、发现式、探究式的学习过程和课程。学科课程长期以来所形成的注入式教学形式,与被动的知识观有着直接的关系。而对于主动的知识观,要求建构起来的课程实施形态与学科课程截然不同。于是人们通过建构一种新的课程形态来实现这一目标,综合课程的兴起。可以说是现代知识观的必然反映。”

如今人们所谈到的知识,如知识人、知识阶层、具有丰富知识的人等等提法,是指被学问化、言语化、精练化的知识。最自然的知识观有两种知识类型:一种是与言语化的知识完全不同的感觉,即知觉水平的知识;一种是言语化水平的知识,即被文字化的知识,是通过采取一定的方法而获得(科学的、合理的)知识、通过逻辑的推理和预测而获得的知识。再一个就是用理想和理念的形式获得的抽象知识,和通过与他人的交往而获得的实践性知识,它们体现了各种水平的知识类型。然而,作为个体获得知识的形式而言,不仅仅是一种被动的接受的过程,而且还存在着主动获取知识的过程。通过这种形式所获得的知识更容易理解和掌握。因此,从现代人们对知识的理解来看,作为学校的知识形态,更应该为学生创造主动获取知识的时空环境,而不仅仅为学生提供知识的结果。应该从被动的学习过程转向主动学习的过程,使学生有主动学习、主动探究的时间。

综上所述,当代文化学的体验性知识、跨学科知识、探究性知识的研究

成果,为当代综合课程和综合性学习的发展奠定了一定的理论基础,使学校课程的知识结构摆脱了单一的学问性知识框架,不断走向多样化、具体化、生活化。

第二节 心理学基础与新发展阶段论

教育课程既要适应社会发展的需要,又要适应学生心理发展的需要,这是由教育的客观规律所决定的。课程内容选择和组织遵循学生生理和心理发展的规律,并考虑学生的兴趣和要求。揭示学生心理发展阶段的规律和特点是科学而合理地开发课程的基本前提。20世纪以来,皮亚杰(Piaget, J.)的儿童思维发展阶段的理论成为支配学校教育课程建构的心理基础,并对教育课程的组织与实施产生了深刻的影响。使学校的教育课程重视基本的、基础的理论知识的学习。但是到了20世纪末,随着科学的发展,人们对其理论提出了种种质疑。人们根据现代大脑生理学、心身障碍教育的实践与心理学和教育实证研究的结果,提出了异于皮氏理论的新儿童发展阶段说,并根据这一理论提出了基础教育课程结构不仅应包含着基本的、基础的学科课程,而且还应该包含着生活基础课程和个性发展的课程,综合性学习作为促进人的身心发展的重要组成部分,应该纳入基础教育课程结构中。

一、新发展阶段论

根据个体生理心理发展的不同阶段施以不同的教育,是由教育的心理逻辑规律所决定的。

日本学者安彦忠彦根据个体生理心理发展特点,总结概括了当代的新发展阶段论,对个体生理心理发展阶段按照前期和后期进行了如下的划分。儿童个性发展的早期可以分为如下三个基本阶段:

第一阶段,感觉运动时期——以游戏、生活教育活动为主。

根据大脑生理学研究结果表明,从零岁到3岁左右,是儿童生理心理发展的第一阶段。这一阶段是脑干、脊髓系(生命体保持)和大脑边缘(本能的

欲求)和新皮质系中的感觉区、运动区、视觉区(头顶叶以及后头叶)急速发展的时期。在这一阶段,个体与动物一样必须习得生存的本领。为了达到这一目的,儿童需要反复地运动和动作,以习得身体的技能和模仿一定的行为类型。教育需要通过游戏和生活来适应儿童生理和心理发展的需要。

第二阶段,外部言语运动时期——以言语的认知活动为主。

从4岁到7岁左右,主要是以新皮质系的言语区(侧头叶)为中心的发展阶段。这一阶段是依据言语的习得而展开认识、记忆、理解等的认知活动。在这一阶段,由于以言语习得为中心,因而有必要寻求听、说、读、写、计算等的知识技能的习得。在这一时期,通过言语交流与外界的分化(名称,对物的辨别,概念化),通过言语的模仿、反复的练习,加快与他人的区别,从而认识外界,了解人间。

第三阶段,内部言语运动时期——以逻辑性的认知活动为主。

从8岁到11岁左右是新皮质中的前头联合区(前头叶)主要发展的阶段。这一阶段是以思考、创造、意志、情操等活动阶段。在这一阶段,言语通过逻辑性的思考实现内部言语化过程,并有意识地体现独创性和个性,结合意志和情操自觉地追求真、善、美等的价值。

在这三个不同的发展阶段中,每一发展阶段是相互联系和影响的。如果前一发展阶段不充分,必将影响以后的发展。思考是以认知技能和感觉体验作为基础和前提的,因此,个体有必要掌握和运用实验、观察、调查的方法,以促进理性的认知。

儿童个体发展阶段的后期,即进入青春期的11岁至20岁左右,是面向自我发展的阶段,个体主要考虑自己的能力、适应性和个性的发展问题。从这一时期发展阶段来看,主要分为如下两个方面:

前半期是从11岁到15岁左右,是自我探索的时期。当然,从广义上讲,自我探索是终身学习的过程,只是说前半期是具体的自我意识萌芽的时期,不仅是自己特性、适应性和个性,而且也是进入到志向、前途、专业探索的时期。

后半期是16岁到20岁左右,是自我发展的时期。这一时期以探索经验