



新视界教育文库·第一辑

体验学习论

TIYAN XUEXI LUN

人类教育历史实践中的学习方式
对应了某种知识假设。旁观者知识观
大致规定了“接受”的学习方式，而
参与者知识观使体验学习成为可能。

论学习方式的变革及其知识假设

高慎英 著

GUANGDONG NORMAL UNIVERSITY PRESS
广东师范大学出版社



TIYAN XUEXI LUN

高慎英 著

体验学习论

论学习方式的变革及其知识假设

GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS
广西师范大学出版社

· 桂林 ·

图书在版编目(CIP)数据

体验学习论：论学习方式的变革及其知识假设 / 高慎英
著. —桂林：广西师范大学出版社，2008.7

(新视界教育文库. 第一辑)

ISBN 978-7-5633-7614-8

I. 体… II. 高… III. 学习方法—研究 IV. G791

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 106311 号

广西师范大学出版社出版发行

(广西桂林市中华路 22 号 邮政编码: 541001)
(网址: <http://www.bbtpress.com>)

出版人: 何林夏

全国新华书店经销

桂林漓江印刷厂印刷

(广西桂林市西清路 9 号 邮政编码: 541001)

开本: 890 mm × 1 240 mm 1/32

印张: 7 字数: 175 千字

2008 年 7 月第 1 版 2008 年 7 月第 1 次印刷

印数: 0 001 ~ 3 000 册 定价: 20.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。

前言

—

有效学习可以显示为多种学习方式,但有效学习的核心精神是“体验学习”(experience-learning)。

“体验学习”乃是对“学习”的原始性质的恢复:恢复知识与身体、知识与情感、知识与活动的本原关系。

恢复知识与身体的关系的目的在于:让学生“亲身”尝试错误,让学生在真实的问题情境中尝试错误。

恢复知识与情感的关系的目的在于:使学习项目本身有意义,让学生“热情求知”,让学生成为“当事人”。

恢复知识与活动的关系的目的在于:让学生“在游戏中学习”。

于是,“体验学习”常常显示为相关的词语,比如“发现学习”、“研究性学习”、“探究学习”等等。

本书所谈论的“体验学习”,几乎可以与“研究性学习”、“发现学习”等词语相互置换。之所以在发现学习、探究学习、研究性学习之外特别提出“体验学习”这个概念,目的只在于使所谓的发现学习、探究学习、研究性学习等概念与“个人知识”、“参与者知识观”等知识理论连接起来。

由此,“体验学习”与其说是一种具体的学习方式,不如想象它是一种与“知识观”相关的“学习理论”,本书称之为“体验学习论”。

二

本书的主体是笔者的博士论文,比较完整地保持了博士论文的原貌,并在后面增加了几篇与本书主题相关的已经公开发表的论文,作为附录。

本书努力在三个方面表达自己的观点:

第一,系统考察学习方式与知识观之间的内在联系。考察的结论之一是,旁观者知识观的流行使“接受学习”成为基本的学习方式,也使历来的教学在强调学生的“主动性”时只是落实为单一的“主动听讲”或“主动接受”。考察的结论之二是,参与者知识观为体验学习作为一种普遍的学习方式提供了可能。这种学习方式已经实际地蕴涵在我国基础教育课程改革的实践中。

教育历史实践业已表明,只有在参与者知识观取代旁观者知识观之后,学习方式才获得从接受学习向体验学习转换的可能。

第二,在考察知识观的源头时,本研究发现旁观者知识观源于古希腊自然哲学家所追求的“一切是一”的理性沉思。这种“一切是一”的认识方式把变幻莫测的自然和世界归结为万变不离其宗的“先在本质”。苏格拉底及后来的柏拉图、亚里士多德都假定了某种现象背后的“先在本质”的存在。知识就是认识者透过事物的现象把握本质。这就是杜威所嘲讽的“旁观者知识观”。

于是,源自古希腊自然哲学家的旁观者知识观经苏格拉底等人的维护使“接受学习”长时间地主导了人类的求知方式(学习方式)。古希腊苏格拉底、柏拉图、亚里士多德等人开发出来的旁观

者知识观对后来的知识活动产生了深远的影响,近代科学与之遥相呼应。

在旁观者知识观的影响下,古希腊的自由教育、近代教育以及后来的“有意义接受学习”,甚至布鲁纳所倡导的发现学习都属于“接受学习”的范畴。本研究多少有些意外地发现,苏格拉底倡导的学习方式乃是经典性的接受学习模型,倒是他极力批判的智者派所倡导的学习方式具有浓厚的体验学习的异彩。

第三,对“参与者知识观”的发生与发展历程的考察发现,参与者知识观始于对“先在本质”的拒绝。对“先在本质”的抛弃表面看只是转换了对自然界的描写,实际上它带来的是作为认识者的“人”的解放。“先在本质”不被信任之后,知识不再是纯粹客观的、普适的简单规则,而是与观察者个人、与认识者个人的参与相关。个人的热情、个人的探究、个人的见解都构成知识必不可少的组成部分。知识本身就内蕴了个人系数,知识获得过程就是认识者个人参与知识建构的过程。这就是本书所倡导的“参与者知识观”,杜威将这种参与者知识观解释为人与环境的“互动”。

参与者知识观为体验学习作为一种普遍的学习方式提供了可能。体验学习方式不仅关注学生“亲历”过程,更强调学生在亲历中、在热情求知中获得个人化的理解。这种学习方式看重的是,学生在“面向复杂本身”中保持某种“确定性寻求”,在“确定性寻求”的过程中建构“个人知识”并“热情地求知”。体验学习作为一种普遍的学习方式,它已经实际地蕴涵在我国基础教育课程改革的实践中。

三

博士论文的选题与基本观点是在导师给我们开课的过程中

产生的。导师为我们开设了几门专业课程,规定要交“作业”。在所做的“家庭作业”中,有一份是《变化与返回:找寻基础教育的“基础”之谜》,还有一份是《自由教育的传统及其流变》。这两份作业成了博士学位论文的雏形。

导师很重视给我们开课。其中有些课是由导师系统讲授的,有些课以学生自学和讨论为主。

当导师系统讲授时,听课的学生很多,是夸美纽斯式的“大班教学”。导师的讲课旁征博引并充满激情,听课的学生都称“有收获”。这使我在学位论文中倡导体验学习时,不断地提醒自己“教师讲—学生听”原本是极有价值的学习方式,只是当它成为“唯一”的接受学习方式而不与体验学习保持某种联系时,会发生相关的危机。

不少人误以为“教师讲—学生听”导致了“接受学习”。但好教师以“教师讲—学生听”的方式教学时,何以能使学生称“有收获”?

其中的缘由有多种。比如说,教师以“教师讲—学生听”的方式教学时,他是以学生在课前已经“自学”(或“亲自探究”)和在课后愿意“自学”(或“亲自探究”)为前提的;或者,教师在以“教师讲—学生听”的方式讲课时,并不直接教给学生“答案”(或“简单规则”),而是把多种不同的观点展示给学生,让学生自己选择、判断。这样,“教师讲—学生听”就成为一种引人入胜的“系列建议”,它为学生提供的是富有人格魅力和生命激情的“声音文本”,这样的“教师讲—学生听”实际上构成了学生体验学习的一个部分。由此看来,好教师的讲课最终是引导学生亲自寻找真理,而不是奉送真理。

当然,更直接的体验学习是那些以学生自学和讨论为主的教

学。我们这一届博士研究生共三个人，在以自学和讨论为主的教学过程中，每次由一位学生将两个星期或三个星期以来的自学体验写成几页纸的“论文”并作主题发言。然后导师与其他同学一起对主题发言提出追问、质疑或批判。

导师对学生要求比较严，当学生的发言没有明朗的观点时，他会很严肃地提出批评。这使我感到有压力。轮到我作主题发言时，另两位同学也会“动真格”地提出关于某某观点的批评意见。我后来把这种讨论称为“智慧实验”，对主题发言者和其他在场者都是一种“智慧挑战”。

每次智慧实验总是显得严肃却丰富。现在想起文科大楼的那间朴素无华的小教室，还有一种心向往之而又敬畏之的感觉。记得我们三人除了“轮流”作主题发言外，还“轮流”负责为导师提一壶开水到教室，因为导师有喝茶的习惯。文科大楼15楼的教室算是“上层建筑”，可以坐电梯上去。导师喜欢锻炼，有几次步行上去，令我们私下佩服了好长一段时间。

三个星期轮一次的主题发言对我来说几乎是一种逼迫。为了应对主题发言，我寻找和阅读了不少书，做了真正的“读书人”，在紧张、焦虑和兴奋、欣喜中度过了一年。现在对专业外文资料和哲学史的阅读兴趣以及对问题的追究意识，是在那一年中正式地培养起来的。

很有趣，第一次轮到我作主题发言时，我选择了“找寻基础教育的‘基础’之谜”这个主题。有一个很偶然的因素起了作用：我在学校图书馆四楼的外文阅览室里随意地阅读了一本叫做 *The Great Debate: Which Way for American Education?* 的书，其中提到有关“基础”的争论，我对这个问题有些兴趣，就选作了发言的主题。我上课时提到这本书，导师问：“是不是封面上有一个

苹果？”这令我很惊讶，因为那本书的封面上的确有一个苹果的图案。导师的博学使我感受到了一股推动力量。

当然，这个主题与我以前的“教学论”硕士研究生专业有很大的关系，也与我这几年参与中小学课程与教学改革研究的经历有关。当时之所以选择了导师的“教育哲学”专业，是因为我感到自己所作的课程与教学改革研究几乎进入了一个无法深入的高原状况，急切想获得教育哲学方面的支持。

导师的系统讲课以及那几次的主题发言的确使我获得了这种支持。我记得每一次主题发言之后，常感到自己对某个问题有了更多的理解。

在思考“找寻基础教育的‘基础’之谜”时，我注意到“变化”这个词，尤其注意到“变化”这个词在杜威的教育思想中的地位和影响。同时我开始模糊地感觉到基础教育改革的障碍可能与“基础”这个词所蕴涵的“不变本质”有关。这个想法在学位论文中成为关键的论点之一。

记得当时在家庭作业中有一段话是说：“基础的变与不变的问题以及怎样保持基础教育的基础性一直是基础教育改革的主题之一。基础教育的基础是不断变化、发展的，社会的变化和进步使基础教育的基础发生变化几乎成为不可避免的事件。走出‘变化基础’与‘返回基础’的简单选择的策略之一，可能是将‘时间’之维纳入关于‘基础’的思考，根据每一个特定社会情境进行的基础变化和改造，使基础教育充满不断生长和发展的活力。”显然，这个朴素的想法在后来的学位论文中成为反对“旁观者知识观”的说法之一，尽管它是一个不起眼的说法。

当时我大致感觉在知识观问题上有一种“旁观者知识观”的可能。“旁观者知识观”这个词在我当时的阅读和思考中几乎呼

之欲出,但我那时只是偶尔使用了“旁观者思维”这个词,与它相对的是“当局者思维”,当时还想过另外两个词,一个是“旁观的眼光”,一个“创造的眼光”。这些词与那段时间阅读赵汀阳的几本书有关。在学位论文的写作中选择这些词来表达我的想法时,我反反复复地调换了好多次,后来看了罗蒂的《哲学和自然之镜》,我受“当事人”(agent)这个词的启发,坚定了“参与者”知识观的想法。直到系统阅读杜威的《确定性的寻求》的英文版和中文版时,我才正式地决定使用“参与者知识观”以及与之相对应的“旁观者知识观”。这几乎是杜威本人使用的概念。

在第三次作“基础教育‘基础’之谜”的主题发言时,我开始有些难为情地为“基础”寻找某种“出路”。尽管我当时提出“社会的变化和进步使基础教育的基础发生变化几乎成为不可避免的事件”,但还是感到没有真正解决问题,至少在“讨论”中这一论点显得没有说服力。

在后来的主题发言和讨论中,“自由教育”这个概念自然而然地被提出来。我意识到“自由教育”可能是个有用的教育事件,于是开始对“自由教育”抱有一线幻想,希望从它那里找到“基础”的合理性解释。接下来的主题发言于是转换为“自由教育的传统及其流变”。我开始对古希腊的教育思想以及哲学思想产生兴趣。有一段时间我集中阅读了不少古希腊的教育思想和哲学思想的资料,包括一些外文资料。

对古希腊教育思想以及哲学思想资料的阅读使我对基础教育的改革尤其是课程与教学改革的“出路”问题有了一些信心。在思考“自由教育的传统及其流变”的问题时,我很幸运地得到了两个收获。

第一个收获是,从古希腊的“自由教育”所重视的“理智训练”

和“自由艺术”课程中找到了课程与教学改革的“希望”。当时我热情地说：“古希腊自由教育重视人的‘理智训练’以及自成目的性的‘自由艺术’课程，自由教育因此而成为超越时空的教育灵魂。后来的教育研究和教育改革实践在试图‘超越’自由教育的同时，又不同程度地向自由教育的古典形式及其基本精神‘返回’。中世纪、文艺复兴以及永恒主义的教育改革明显地具有向自由教育靠近的‘乡愁’意识；20世纪杜威对自由教育作了转换，但并不成功。也许，自由教育重视‘理智训练’以及自成目的性的‘自由艺术’在将来的教育改革和教育实践中将持久地闪耀其不变的光泽。”

对古希腊的自由教育精神作如此高的估计，代表了我当时作主题发言的心态。显然，这些观点部分地写入了学位论文，但更多地是在学位论文中被改写和调整，学位论文在不少地方对古希腊的自由教育尤其是苏格拉底、柏拉图、亚里士多德等人的教育方式提出了质疑。而这种质疑正与第二个收获有关。

第二个收获是，在阅读苏格拉底、柏拉图、亚里士多德等人的教育思想和哲学思想资料时，强烈地感受到某个时代（或某个人）的“知识观”深刻地影响着某个时代（或某个人）的教育理想。苏格拉底的“定义”、柏拉图的“理念”、亚里士多德的“形式质料说”等，在他们的教育理想中都可以找到浓重厚实的影子。这一点对我后来的学位论文的写作影响很大。在写作过程中我不断地回过头来重新阅读苏格拉底、柏拉图、亚里士多德等人的哲学思想资料，并在重复阅读的过程中开始对古希腊的自由教育提出质疑，尤其是对教育史上一直备受称颂的苏格拉底的教育方式感到遗憾，甚至有某种反感情绪。相反，对苏格拉底等人所反对的智者派的观点表达了赞赏。整个学位论文的基调，几乎与此相关。

本书正是从追溯古希腊的教育理想及其知识观开始的。第一部分讲“旁观者知识观视野中的接受学习”，第二部分讲“参与者知识观视野中的体验学习”。其间的论述颇费周折，但总体的思路似乎还算清楚。

(一)“简单规则”作为另一种“本质”	30
(二)旁观“简单规则”的后果	35
二、为机械决定论留下地盘的二元论	40
第三章 旁观者知识观中的“接受学习”	42
一、古希腊自由教育中的“接受学习”	42
(一)“发展理性”:对先在本质的接受	43
(二)指向“发展理性”的自由艺术课程	47
二、近代教育中对科学知识的“接受”	51
(一)课程内容对“接受学习”的支持	51
(二)课程编制中的目标模式对“接受学习”的锁定	57
(三)课程实施中对学生的遗忘	60
三、现代教育中的接受与发现:殊途同归	67
(一)“发现学习”中的接受性质	68
(二)“有意义接受学习”的悖论	71
(三)发现学习与接受学习的“共识”	77

第二部分 参与者知识观视野中的体验学习

第四章 参与者知识观的意见	88
一、“先在本质”的幻灭	89
二、不同的“视角”看到不同的知识图景	92
三、从“静观”转向“对话”	96
第五章 走向“体验学习”	101
一、不确定性中的“确定性寻求”	101

(一)在“变化”中求知	102
(二)面向复杂本身	106
(三)参与知识的建构	108
二、确定性寻求中超越“细节教育”	112
(一)知识的“隐性之维”	113
(二)附带知觉:隐性知识的运作方式	121
(三)知识的不可教性	125
三、确定性寻求中的“热情求知”	128
(一)“求知兴趣”	129
(二)“求知信仰”	132
四、中国基础教育课程改革中的学习方式转变	137
结 语	143
参考文献	154
后 记	162
附录 1:解读“研究性学习”	163
附录 2:“发现学习”的秘密	174
附录 3:“有效教学论”的理想	183
附录 4:自由教育的传统及其流变	193

第一部分



旁观者知识观视野中的 接受学习

