

湖北省高校实习实训基地资助项目

体验式培训 理论与实务

徐文琦 / 著



湖北省高校实习实训基地资助项目

体验式培训

理论与实务

徐文琦 / 著

常州大学图书馆
藏书章



华中科技大学出版社

<http://www.hustp.com>

中国·武汉

内 容 简 介

本书系统性地介绍了体验式培训的起源与发展历程,体验式培训的哲学意义、基础理论与教育理念,引导员基本素养与能力,体验式培训的组织、设计与实施,以及体验式培训引导理论与技术。

本书可供开设了体验式培训相关专业的高等院校师生,从事拓展训练、历奇教育、体验式培训的从业者参考使用。

图书在版编目(CIP)数据

体验式培训理论与实务/徐文琦著. —武汉:华中科技大学出版社,2017.11
ISBN 978-7-5680-2557-7

I. ①体… II. ①徐… III. ①企业管理-职工培训 IV. ①F272.92

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 012257 号

体验式培训理论与实务

徐文琦 著

Tiyanishi Peixun Lilun yu Shiwu

策划编辑:陈 鹏

责任编辑:陈 鹏

封面设计:廖亚萍

责任校对:何 欢

责任监印:周治超

出版发行:华中科技大学出版社(中国·武汉)

电话:(027)81321913

武汉市东湖新技术开发区华工科技园

邮编:430223

录 排:华中科技大学惠友文印中心

印 刷:武汉市金港彩印有限公司

开 本:787mm×1092mm 1/16

印 张:12.5

字 数:314 千字

版 次:2017 年 11 月第 1 版第 1 次印刷

定 价:78.00 元



华中出版

本书若有印装质量问题,请向出版社营销中心调换
全国免费服务热线:400-6679-118 竭诚为您服务
版权所有 侵权必究

序1

两年前,初识文琦,了解到武汉体育学院是中国内地最早把体验式培训作为专业必修课的高校,而他就是这门课程的首任老师,他正在努力为中国内地的体验式培训从业者撰写着一本专业指导书。

欣闻文琦的书稿终于完成,并邀我写序,甚为高兴,这也是体验教育行业发展中的喜事!通读全书,感慨于作者细致地对国内外在探索教育、拓展训练、历奇教育、体验式学习等方面的研究成果进行凝练,精准地聚焦“体验式培训”;感动于作者把自己在企业培训和高校教育的十年丰富经历和从业经验进行了完美的总结思考;感佩于作者对体验教育事业的热爱和积极推动其发展的情怀!

本书系统地介绍了体验式培训的缘起、发展历程和理论基础,从专业指导书的角度重点探讨了从业者素养与能力、安全操作规范、引导反思技术以及体验式培训的课程组织、设计与实施。本书内容完整、脉络清晰、层次鲜明,理论和实践结合紧密,分析与归纳严谨科学,每个章节都彰显了体验式学习理念和价值引领。

在当今中国,体验教育已经多元运用于众多领域,开设体验式培训及其相关专业的高等院校越来越多,从业者人数也逐年快速增长。长期以来,行业内的部分从业者重实践轻理论。这种短视行为,将会制约体验教育的可持续发展。文琦的这本新书,对推广体验式培训的科学有效运用将起到积极的作用。

对于开设了体验式培训及其相关专业的高等院校师生,这是一本好教材!对于从事拓展训练、历奇教育、体验式培训的从业者,这是一本值得研读的工具书!对于从事青少年工作的教师、团干部以及广大学生家长,这同样是一本难得的参考书!

杨 成

广东青年历奇教育学会创会会长
广东青年职业学院副院长、副教授

序2

体验,是最有效的学习。

体验式培训在中国近二十年来一直呈“野蛮”生长的态势。从来都不乏激情的培训界同仁把体验式培训当成帮助组织或企业加强团队凝聚力、改善人际关系、激发潜能、培养领导力等的“灵丹妙药”。在这个过程中,出现了很多种对体验式培训的称谓:外展训练、主题式冒险训练、拓展训练、探索教育、冒险教育、体验教育等,真是眼花缭乱、众说纷纭。而形式上也是多种多样,其中不乏这样的情景:有的在原有讲授的课程中加几个游戏就叫体验式培训;有的课程中全部都是游戏活动的也叫体验式培训;还有将军事化训练等同于体验式培训的;甚至只要一群人在一起做活动,就叫体验式培训;看得人云里雾里,不知所云。

我从事体验式培训教学工作已近十五年时间,在学习与成长期间,深受美国体验教育大师卡尔·朗基先生以及我的老师廖炳煌先生的影响,在教学过程中秉承国外先进的体验教育方法,结合中国组织与企业之特点,为许多的企业或组织开展了体验式培训,期间时常有人问我一个问题:到底什么是体验式培训?我的理解是:体验式培训是一种方法论,让培训工作者有目的地透过直接体验来引导反思,促进学习者增进知识、发展技能与厘清价值观。简单地说,它是一种让参与者在“做中学”的培训方法。

另外有一个我经常被问到的问题是:体验式培训有效果吗?我的答案是:肯定有!但却有一个很重要的附加条件,就是组织者不能仅凭一腔热情,还要足够专业!体验式培训要想有效果,至少要懂得体验活动的带领技巧、引导反思的艺术、课程项目设计的能力等,但这些还只是基础,真正在使用中,还需要像高超的剑士对手中剑的使用一般:运用之妙,存乎一心。只要对体验式培训理解深刻了,你就可以随时使用,常常会收到意想不到的效果;如果不理解其精髓,则常常会遭遇貌合神离、流于形式的尴尬。

事有必至,理有固然。唯天下之静者,乃能见微而知著。体验式培训在国内就这样野蛮生长了近二十年,如今受到越来越多的关注,应用的领域也越来越广。同时我们也发现,市场上也慢慢由好奇、追捧、狂热然后回归理智,现今我们呼唤更加专业的体验式培训,这就需要系统介绍体验式培训的书籍,国内目前优秀的体验式培训或体验学习类书籍实在是少之又少。正当我打算腾出手来撰写一本的时候,我的好友,武汉体育学院的徐文琦老师邀我为这本刚刚完成的书写序,我欣然应允。

拿到书稿后,用了三天读完。总结起来,本书有以下三个特点。

第一,正本清源。

本书追溯了体验式培训的缘起。书中融合了大量体验式培训开创者的思想精髓与发展、应用情况。从源头和体系上将体验式培训的哲学原理、概念、实操细节介绍得清楚明了,帮助大家“知其然,更知其所以然”。对于刚刚接触体验式培训的人来说,它是了解体验式培训本源的必备之书。

第二,系统全面。

本书大至分为三个部分:第一部分介绍了体验式培训的发展、基本概念、特征等;第二部分详细介绍了体验式培训实际操作,包括引导者的能力要求、课程设计、引导反思的技巧等;第三部分则介绍了部分非常经典的体验活动以及活动步骤。做到了面面俱到。

第三,实战性强。

首先,作者自身在学校教学工作中不断实践体验式培训;其次,书中所介绍的体验式培训的课程设计、引导反思的技巧都极具实操性,可以做到让读者拿来就能用。

体验式培训是在“做中学”,学习中引导者不会给学习者直接答案,而是通过活动与引导反思,让学习者在学习的过程中不断地探索与觉察,学习过程充满了未知与多种可能性,这样就大大激发了学习者的创造性、自主性与对知识的拥有感。我始终认为,这是最有效的学习方式。法国社会学家阿纳托尔·法朗士曾经说过:不要为了满足自己的虚荣心而试图教授大量的事物;启动人们的兴趣,开启人们的心智就已足够,并不要使之负载过重;引导的任务是提供激起心灵的火花,只要有良好的易燃物,它就会燃烧。这段话是对体验式培训的真实写照。

武汉体育学院是国内率先在休闲体育专业开设体验式培训方向的先行者,对于有这样的学校及其为体验式培训在中国的推广所做的实事,我甚感欣慰。同时,对于好友徐文琦先生以及他的团队多年来持续专注于对体验式培训的研究、应用与培养业内人才所做出的努力,以及在专业路径上的不断创新而感到欣喜。

最后,愿本书能够成为中国众多从事体验式培训的工作者,在学习与成长道路上的一盏明灯。愿光之所见,照亮你我!

夏雄武(Tiger)

台湾外展教育基金会(Outward Bound T)资深引导员

深圳智汇堂体验学习实验室创始人之一,首任主席

迪云学院首席培训师

原上海共好团队国际体验教育机构、培训发展中心总监

序3

认识文琦老师是在祖国大陆举办的一场体验教育研讨会上。看到一个学者,又同时是一个实务工作者,愿意将过去的经验,通过理论研究,通过实际操作,不断地淬炼出有价值的经验,最后写出如此丰富有内涵的著作,十分敬佩。

本书不管是供高校作为体验教育教科书,或是给实务界作为活动设计与引领,均提供了深邃的洞见;如果你用心阅读,会发现对体验教育的理论与实务的学习,将有实质的帮助。

这真是一本不可多得的好书!

谢智谋

台湾师范大学公民教育与活动领导学系教授
美国印第安纳大学体验教育与冒险治疗博士

前言

与国外一些先进国家的体验式培训缘起于学校教育与青少年发展领域有所不同,自 20 世纪 90 年代初体验式培训进入中国以来,作为一种成人学习与培训的工具,体验式培训早已在人力资源发展领域得到了广泛的认可,同时也成就了全世界规模最大的体验式培训市场。一时间,它成为国内各类组织在提升个人领导力与管理效能,促进团队建设,打造学习型组织等方面首选的培训手段。

虽然体验式培训在我国历经二十多年的飞速发展,但在从业者整体水平、课程研发与创新、理论研究和学科发展等方面与美国、英国和澳大利亚等国家相比仍有较大的差距,特别是在当前各种教育理念与价值观的相互影响下,不乏有些商业机构将体验式培训异化成休闲游憩、观光旅游、国防训练或会议串场游戏等形式。正是由于这种缺乏对体验式培训本质与规律的正确解读,使体验学习应有的丰富内涵与核心价值受到了极大的限制,其功能也无法得以发挥。

庆幸的是,伴随着高等教育改革的不断深入与素质教育思想的持续推进,诸如“三生教育”、“多元智能”、“全面发展”、“健康中国”等教育理念正彰显出其强大的影响力。在祖国大陆及港澳台地区众多同仁的努力下,体验式培训在学校教育与青少年发展领域的综合运用也日益得到关注。2006 年,武汉体育学院开国内之先河,将体验式培训作为专业必修课程,正式纳入休闲体育专业教学大纲,至此,体验式培训在国内终于走上了专业发展的道路。

作为该门课程的首任教师,我深感这份责任的艰巨。特别是在深知体验式培训既有着多元学科交叉所产生的极为复杂的科学理论,又必须将各种具体和抽象的学习内容进行迁移与转化;在缺少相关教材与专业书籍的情况下,如何将这门课完美地呈现出来,我倍感力不从心。也正是因为这种长期无奈,我的内心慢慢萌发出写一本属于中国体验式培训从业者自己的专业指导书的想法。

本书内容涵盖两个方面:首先,对发端于欧美的以外展训练(OB)、主题式冒险(PA)为代表的体验式培训与拓展训练、历奇教育、探索教育的发展、功能、特征及内涵进行概述;其次,将国外体验式培训相关理论、实务与个人教学经验与研究成果进行整合与创新。本书的特点是:系统性地介绍了体验式培训的起源与发展历程,体验式培训的哲学意义、基础理论与教育理念,引导员基本素养与能力,体验式培训的组织、设计与实施,以及体验式培训引导理论与技术。

作为在体验式培训领域从业十年的学习、研究与实务经验总结,涉及内容众多。受时间

与能力所限,本书仍有很多不足之处。仅将此书作为在中国体验式培训领域投入的一颗小小石头,希望能激起几朵引人驻足留意的浪花。

我坚信,学习与快乐一样,只有分享才有意义。这也是我愿意将这些年的经验集成成本书,与您分享它的目的所在。

徐文琦

2017年6月

目录

第一章 绪论	/ 1
第一节 体验式培训——独具特色的体验学习	/ 1
第二节 体验式培训概述	/ 9
第三节 体验式培训的价值与特征	/ 13
第二章 体验式培训的基础理论与学习理念	/ 18
第一节 体验式培训的基础理论	/ 18
第二节 体验式培训的学习理念	/ 27
第三章 体验式培训引导员	/ 34
第一节 引导员的角色定位	/ 34
第二节 引导员应具备的能力	/ 37
第三节 成功培训对引导员的要求	/ 39
第四节 引导员的特质	/ 43
第五节 引导员的职业发展	/ 44
第四章 体验式培训安全管理与操作规范	/ 47
第一节 体验式培训风险管理	/ 47
第二节 体验式培训常用技术装备	/ 55
第三节 绳索与绳结技术	/ 64
第四节 绳索保护技术及装备的使用	/ 77
第五章 体验式培训组织与实施	/ 86
第一节 体验式培训特征	/ 86
第二节 体验式培训的组织	/ 88
第三节 体验式培训的实施	/ 93
第四节 体验式培训的需求诊断	/ 98
第五节 学习者状态的评估	/ 100
第六节 课程设计	/ 103
第七节 活动教案	/ 104
第六章 体验式培训引导反思技术	/ 107
第一节 引导反思的意义	/ 107
第二节 引导反思的组织	/ 114
第三节 引导反思技术	/ 115
第四节 常用引导反思问句	/ 132

第七章 体验式培训活动实例	/ 141
第一节 认识活动	/ 141
第二节 热身活动	/ 145
第三节 沟通活动	/ 150
第四节 合作活动	/ 161
第五节 问题解决活动	/ 167
第六节 信任活动	/ 172
第七节 高空绳索活动	/ 176
参考文献	/ 185
后记	/ 186

第一章 绪 论

随着“体验”时代的到来,各类传统行业纷纷冠以“体验”的口号,我们似乎在一夜之间站在了一个“体验”无处不在的风口——体验式经济、体验式营销、体验式学习、体验式旅游、体验式餐饮……同样,青少年教育、成人培训与终身学习等领域与“体验”的结合早已硕果累累,我们习惯将这两者的结合称为“体验式培训”。

体验式培训作为体验学习在教育培训领域的典型应用,本章对其背后所蕴含的哲学意义、基础理论与学习原理进行梳理与归纳,帮助我们从无认知开始,由此开启一段体验式培训之旅。

第一节 体验式培训——独具特色的体验学习

(一) 何为体验学习

有关体验学习(experiential learning)的研究,最早出自美国著名教育家约翰·杜威(John Dewey)的“经验学习”教育思想,由此开启了在西方社会对此进行深入研究的历史。回望这段研究历史,除杜威之外,让·皮亚杰(Jean Piaget)、库尔特·勒温(Kurt Lewin)、卡尔·荣格(Carl Gustav Jung)等人均在各自领域作出了巨大的贡献。但体验学习作为一种独立的学习方式,集其大成者却是美国凯斯西储大学教授大卫·库伯(David A. Kolb)。1984年,库伯在梳理了杜威、勒温、皮亚杰等人的教育思想,吸收了哲学、心理学、生理学的最新研究成果后,出版了他的第一部专著《体验学习——让体验成为学习和发展的源泉》,该书不但系统性地构建了“体验学习”的基础理论,也由此为库伯赢得了“体验学习之父”的美誉。

1938年,杜威(1859—1952)出版《经验与教育》一书,提出了“从做中学”的经验学习理论,强调学习是经验不断改造与重组的过程。他所提出的一套经验学习的方法,奠定了体验学习的基石。此外,勒温(1890—1947)从团队动力的研究到场地理论的阐述,认为学习是从具体经验开始,通过观察等行动进而形成概念,并将概念类化后用于新情景的过程;认知心理学家皮亚杰(1896—1980)和社会建构主义理论奠基人维果斯基(1896—1934)都认为知识必须是由认知主体主动建构,而所建构的知识与先前的经验有直接的联系。时至今日,体验学习的相关研究还在持续,其内涵和外延也在不断得到拓展。

——摘自库伯《体验学习——让体验成为学习和发展的源泉》

体验和学习,作为个体的认知方式,二者的关系非常紧密。威尔逊将学习定义为:知识、态度和行为的一种相对持久的改变,是正规教育和培训的结果,或非正规体验的结果。类似

地,库伯解释说:学习是一个根植于体验的连续过程,知识不断地从学习者的体验中产生,并且在体验中加以检验。因此,体验和学习是相互交织、密不可分的。从某种角度来看,体验和学习指的是同一件事情,学习可以被视作通过有意识或无意识地内化我们自身或观察到的经验而获得体验和知识的过程,这些都建立在我们过去体验和知识的基础之上。沃克指出:我们发现撇开了体验来谈学习,是没有意义的。体验不可能被绕过,它是所有学习的核心事件。学习建立在体验之上,并且是体验的结果。无论有多少学习的外部线索——教师、材料、有趣的机会——学习只能在学习者有参与的体验时才发生,至少要有某种程度上的参与。这些外部影响只有通过转换为学习者的体验才能发挥作用。

至于体验在成人学习中的角色,梅兹洛从正反两面做了比较具体的论述,体验对于成人学习来说是最宝贵的资源。因此,成人学习最核心的方法即分析体验。成人通过反思并作用于丰富的体验来适应职业发展和社会环境。后期的成功适应依赖于先前体验的数量和质量。先前的体验会调节我们对于事物如何发生的预期,并强化我们个人的认知系统,但毫无疑问,被同化的假设可能扭曲我们的认知方式。拥有更多经验同样也有潜在的负面效果。当我们积累了经验后,我们倾向于形成思维惯性、偏见和假设,它致使我们拒绝新观念、新鲜感知和其他思维方式。

库伯在总结了勒温的行动研究与实验室训练模式(action research and laboratory training)、杜威的经验中心学习模式与皮亚杰的学习与认知发展模式(learning and cognitive development)的基础上,概括出了三者的共同部分,把体验学习的本质特征归纳为以下六点。

(1) 体验学习是一种过程,而不是结果。体验学习强调过程的重要性。库伯把学习描述为一个起源于体验,在体验下不断修正,进而形成观念的连续过程,表现为:教学不是知识的存放,学习不是被动地接受、记忆和重复;学习者通过体验过程,质疑体验过程中产生的问题,将体验的感受付诸实践,从而成为主动发展的主体。知识是在学习的过程中完成了个人主观生命经验的积累与人类文化、经验、文明的客观积累间的转换,体现了学习是一个积累体验,引出顿悟的过程,其结果只是过去的记录,而不是知识本身。

(2) 体验学习是以体验为基础的持续过程。首先,知识并不独立存在于个体之外,而是在不同的情境中建构起来的。学习者以原有经验、心理结构和信念为基础来建构知识,在知识经验积累的基础上体验个体的生命过程。体验学习强调学习者体验的介入,强调知识的内化与构建。其次,知识是不断扩展的,只有通过学习者的反思性行为才能得以扩充和生成。学习发生于意义的建构过程中,学习不是简单的信息积累,更重要的是包含新旧知识经验的冲突,以及由此而引发的认知结构的重组。因此,知识的内化与迁移是“理解”的重要表现,而对知识的运用和创造则是“理解”的最高表现。在此,可以说明知识是在学习者的体验中连续地发生并被检验的过程,这一事实具有重要的教育含义,它意味着所有的学习都是以体验为基础的持续过程。

(3) 体验学习是运用辩证方法不断解决冲突的过程。学习本身充满紧张与冲突,学习者既要积极体验,又要反思观察;既要经历具体体验,又要实现抽象概括。学习者要进行有效的学习就会遇到各种各样的问题、困难以及相互之间的认识差异,也就是认知冲突,即原有的知识经验不能对新的观点、现象进行解释,原有的方法无法解决新的问题,进而难以得出正确的结论,从而,打破了原有的心理平衡。当心理失衡后学习者就会本能地产生一种平衡的需求即新的学习需求。学习者会主动地、全身心地通过各种方法、途径来满足自己的需要,实现内

心的平衡,当内心平衡的需求得到满足的时候,就会产生关于学习方面的积极体验,从而产生快感——一种对未知探究的自我实现感。体验学习就是引导学习者如何辩证地将已有知识经验和生活经验运用到获取新知识和化解冲突的过程中去。

(4) 体验学习是一个适应世界的完整过程。教育与当下的生活世界紧密关联,如何让学习的内容回归“真实世界”,体验学习为我们描绘出了一个适应社会环境与自然环境的过程。库伯认为:学习是人类适应现实世界的主要过程,与一般学校或课堂的概念相比,这是一个相当宽泛的概念。体验学习关注的是人如何在生活世界中以理解、体验的方式认识自然、社会和人生,通过人与他人、人与自我的交往来达到人格的自我建构,强调人在生活世界的实践活动,让学习者通过自己的生活来感悟知识,运用所学的知识去关照真实生活,表达自己对自然、社会、人生的独特感受和真切体验。

(5) 体验学习是个人与环境之间连续不断的交互作用过程。学习是凭借经验与相应的环境相互作用,在其头脑内部积累经验、构建心理结构以适应环境变化的活动,并通过行为或行为潜能的持久变化表现出来。学习与环境的外在表现可以归纳为:①学习是个人与环境的交互作用;②学习可以通过相应的行为变化而得以体现;③行为变化并非全部源于学习,同样,学习也并非都通过行为变化表现出来;④学习者必须学会适应环境的变化,并与之保持动态平衡;⑤人与环境的交互作用是学习得以发生和延续的前提条件。从上述归纳中可以看出,个体之所以能适应环境,是因为在与环境相互作用的基础上获得了有关经验,这种交互作用反映了客观条件与主观体验之间互相渗透的关系,它体现了个人、环境及行为在相互决策中的作用,体验学习恰好就体现在相互决策的过程之中。

(6) 体验学习是一个创造知识的过程。知识是人类的认识成果,来自社会实践。这个概念包含了两个层面的含义:首先,个体知识与社会知识之间的关系,社会知识是前人类文化经验的总和,个体知识是个人生命经验的积累;其次,个体知识与社会知识的转换关系。人类获取社会知识经验的过程是依赖人的感觉、知觉、记忆、思维、想象、注意及科学方法等,通过一定的情景实践与体验内在地将社会知识转换成个体知识。与此同时,也是连续不断地创造与再创造知识的过程。任何学习既是一个获取知识、提升能力的过程,又是一个情感体验、人格建构的过程。体验学习重在学习者自主的感悟体验,要求学习者充分运用已有知识与生活经验,在对新情景感知的基础上,通过感悟或体验,获取新的知识或技能。体验学习的关键在于能够实现社会知识与个体知识之间的转换并完成创造知识的过程。

总之,体验是学习的基础,但它并不总是导致学习。首先,学习者要探索并且反思的并非简单的体验,而是丰富的、结构性、具有新意义的体验。学习者必须投入到体验中,并且反思发生了什么,它是怎样发生的,为什么会发生,学习才会产生。否则,体验将和其他刺激背景混杂在一起,从而失去意义。其次,体验学习作为拓展学习方式的一种学习方法,体验学习既重视具体经验、亲历亲为,又强调反思内省、元认知与自我调节。体验学习的过程包含了感知与情感,直觉与想象,反思与辨别,意图与行动。体验学习把认知、行为和情感三个方面整合为一种具有优势的学习方式,通过对体验学习本质特征的反思,为完善当下的教育手段和学习方式提供了启迪与思考。

(二) 体验学习的哲学原理

体验学习在学习理念上不同于行为主义学习理论,行为主义学习理论是建立在经验认识论基础之上的,或者说是基于传统理性主义的教育方法。体验学习是以双重知识论——理性主义和经验主义为基础,经验主义者认为人类知识起源于感觉,并以感觉的领会为基础。理

性主义者主张唯有理性推理而非经验观察才能提供最确实的理论知识体系。由此不难看出,理性主义和经验主义间的矛盾是围绕知识和如何获得知识展开的。不过,当我们从不同的哲学家的观点去解读这对矛盾时,我们会发现他们对此的态度并非是非此即彼,矛盾的双方是可以调节的,理性主义者并不否认经验是知识的来源,经验主义者也承认理性知识比经验知识更为可靠。诸如,哲学家康德将科学认作人类知识的最高形式,并且确认它起始并同步于人的经验;同时,康德也认为人类经验的形成必然地带有心灵自在的特征。康德把这种由先天理性和后天经验结合起来的命题称作综合命题,以此来尽力调和或折衷唯理论与经验论的矛盾,并试图克服两者的片面性。

据此,库伯针对上述矛盾指出经验主义和理性主义间的冲突,使得它们都难以成为体验学习的全部认识论。相反,体验学习可以调节这对矛盾,体验学习中的知识来源于经验主义和理性主义代表的两种认识阶段的辩证过程。因为体验学习是体验主体把体验(experience)、感知(perception)、认知(cognition)和行为(behavior)有机地结合在一起的学习过程。体验主体获取知识经验的过程是依赖体验主体的感觉、知觉、记忆、思维、想象和注意等,能动地反映着客观世界的事物及其关系,从而为体验主体认识外在世界提供依据。任何新信息的获得主要取决于体验主体认知结构中的过去知识、经验的相互作用,认知过程就是信息的接受、编码、储存、提取和使用的过程。

体验学习是体验主体的身心与外部世界相互作用并生成反思的认识与实践活动。体验是对自身存在的反思,体验是对自身存在及其过程的透视和评价。体验优于一般观察之处,就在于它具有一种对人自身的存在及整个生活世界的巨大穿透力。因此,体验学习的哲学原理具有以下特点:

(1) 体验是对体验主体的重视,包括体验主体的各种生活经验、独特的思维方式和情感态度。因为真正有价值的学习是以体验主体的经验为基础的,是体验主体对知识主动建构的过程,更是使体验主体整个精神世界发生变化的过程。

(2) 体验具有明显的个性化特征。体验需要主体以自己的需要、情感、认知、价值取向、亲身经历及完整的自我去理解、去感受,从而形成自己对事物独特的感受和领悟。体验的过程是人的主体性得以充分施展的过程。体验主体间的个性差异,如主体性水平不同,价值取向不同、认知结构的差异等,其体验结果也不相同。

(3) 体验是主体情感的体验。主体总是从自己的命运与遭遇、内心的全部情感积累和感受出发去体验和揭示生命的意蕴;而体验的最后归结点也是情感,体验的结果常常是一种新的更深刻地把握了生命活动的情感的生成。主体在体验的过程中,通过全身心的投入,形成对事物积极的态度;主客体在人的内心深处趋于融合。

(4) 体验是主客体的交互作用。体验主体需要主体调动其作为人的全部投入,需要整个的身与心、情感与理智去积极参与。体验客体是主体对客体的各方面进行的关照,从而形成一种对客体“整体”的认识。同时,在体验的过程中,人的认识是人类对客观世界的主观印象,客观世界是人类认识的源泉。

(5) 体验是一种生命的超越。体验强调主体通过亲身经历而形成对事物独特的、具有个体意义的感受、情感和领悟,是一种价值性的认识和领悟,它要求“以身体之,以心验之”,它指向的是价值世界。主体将自身生命置于关照的对象之中,从而实现了人由肉体生命向精神生命的升华。

不同时代的学习理念总是会自觉或不自觉地成为哲学关注的对象,这其中包含某种主导

性的学习方法,教育家对于学习的定位、学习的范式、学习的视野、学习维度的理解以及对学习自身认识的省悟。教学理念的每一次更迭都会使学习个体进行一次深刻的自我反思与重新定位。从哲学的维度反思体验与学习的关系,体验和学习是紧密联系且不可分的。因为在现实生活世界里,体验和学习所指的是同一件事情,进而从哲学的维度反思学习的前提条件是:只有当学习者进行了体验,至少某种程度上进行了体验,学习才会发生。只有通过转化学习者的体验,外在因素才会起作用。因此,从现实生活世界的视觉去反思体验学习这一命题时,我们发现脱离体验谈论学习是没有任何意义的。所以,体验学习的本质特征可以概括为:体验是学习的本源,学习是对现实生活世界的反思。

(三) 体验学习的发展历程

无论是西方世界还是中国,来自哲学、教育学、心理学等领域的学者都十分注重对体验学习的研究。国外对体验学习的研究可分为三个阶段:①体验学习思想的萌芽阶段;②体验学习理论的初步形成阶段;③体验学习的系统研究阶段。

1. 体验学习思想的萌芽阶段:20 世纪之前 国外的体验学习研究可以追溯到古希腊时期。亚里士多德在教学方法上就非常重视学习者的练习与实践。例如,在音乐教学中,他经常安排学习者登台表演,通过现场体验来熟练技术。在古罗马时期,通过实践、演练和观察进行教学,是深深根植于罗马共和国土壤中的教学传统。其教学目的始终是建立在实用性、技术性基础之上的。青少年经常在长辈的带领下参加各种家庭及社会活动,学习农活。贵族子弟还要跟随父亲到广场了解各种社会和政治活动,学习如何进行公众演讲。

文艺复兴时期,新兴的资产阶级强烈反对中世纪机械、注入式、低效的经验教学,提出直观教学、实物教学等重要教学思想。例如,法国著名教育思想家拉伯雷在其名著《巨人传》中描绘了这样的情景——教师带着学习者外出散步,通过观察花草树木来学习各种植物;雨天就让学习者学习各种手工劳动,或到法庭旁听审判;每月安排一次远足活动,让学习者在旅途中学习人情风貌、历史和地理知识。

16 世纪,重视直接经验、提倡实践学习的教学思想在近代教育史中始终占据着重要位置。培根经验主义哲学的核心思想认为人们是从经验中获取知识的。在他看来,认识是从感官开始的,经由一条径直、有规则的途径以达到理解力的认知,也即达到正确的概念和原理。尽管培根非常重视感觉经验在认识中的作用,但他并没有停止在感性认识上,而是明确提出经验要和理性相结合。培根作为强调感觉经验和抽象概括相结合的第一人,为知识的获得提出了一条较为合理的途径,这与体验学习的理论主旨相一致。

洛克从唯物主义的经验论出发,认为经验是学习的源泉。他强调在教学中应该通过学习者的实际经验来逐渐形成原则和规则,不要让学习者去学习抽象的、毫无具体经验的规则。洛克指出:儿童不是用规则可以教得好的,规则总是会被他们忘掉的。你觉得他们有什么必须做的事,你便应该利用一切机会,甚至在可能的时候创造机会,让他们实践、练习。

卢梭同样也主张让学习者接触实物,从做中进行教学。他认为教师的职责不是指示学习者学什么,而是设立情境,唤起学习者学习的浓厚兴趣。赫尔巴特同样继承了以往教育家注重直观经验的优良传统,他认为:教学过程必须在学习者直观或感性认识的基础上,引导学习者进行抽象和概括活动;融入真实感觉的观察比之单纯的描述更为可取。

福禄贝尔提出的实物教学原则和游戏教学原则,更是与体验教学思想以及所采用的教学形式相符。他说:我的教学方法从开始就让学习者有机会从事物中收集自己的经验,用自己的眼睛观察,并且学会从自己的试验、事物和事物间的关系、人类世界的真正生活中去



认识。

尽管在 20 世纪之前,体验学习的思想理论没有达到系统化的程度,但学者们均把体验或经验作为学习者学习知识、认识世界的重要途径,并且提出了大量从实践中、从“做”中学习的具体方式,这为后继体验学习理论和实践研究的不断萌发打下了深厚的基础。

2. 体验学习理论的初步形成阶段:20 世纪初—20 世纪 80 年代 19 世纪末至 20 世纪初,随着实用主义和实证主义思潮的日益兴盛,体验学习的研究也进入了一个新的阶段。其中,杜威是基于其经验学习思想提出并着手解决该问题的第一人。此后,格式塔心理学家勒温在研究团体动力和组织小组培训时,构建了体验学习圈。认知心理学家皮亚杰在论述儿童的认知发展时,第一次清晰地解释了智力如何通过体验而转化的内在心理机制,为体验学习理论提供了强有力的实证依据。

(1) 杜威的贡献:杜威倡导用“做中学”的进步教育取代传统教育,他主张以表现个性、培养个性,反对自上而下的灌输;以自由活动,反对外部纪律;以通过体验学习,反对通过教科书和教师学习;以为了达到直接需要而获取各种技能和技巧,反对通过训练获得孤立的技能和技巧;以尽量抓住当前生活中的各种机会,反对为遥远的未来做准备;以适应变化的世界,反对固定不变的目标和教材。

杜威认为:教育即生活。青少年在学校的学习,应该包括社会的活动,而不应把学校当作象牙塔,与社会活动完全脱节。学校的学习要以实际的活动为主,学校必须呈现生机勃勃的现代生活,教学必须符合社会生活的要求。因此,学习应该通过体验来获得,体验就是知识。真实的知识不是消极而无所作为的东西,而是解决问题的工具。教师应该把学习者置于体验的中心,培养学习者的兴趣,让学习者主动从事活动,积极地去“做”。所有的教学方法都应构建在对学习者有意义,直接、具体的经验之上。

杜威除了强调“做中学”之外,还非常关注反省思维能力的培养,他认为反思是体验学习的关键,并且主要通过体验学习的过程来培养。反思不仅包括对情境的观察、思考、假设、推理,也包括了对已有经验的更新、改造及整合。它使学习者以一种有目的、有意图的方式行动,把盲目、冲动的行为转化为明智的行为。在《民主主义与教育》中,杜威深入探讨了从体验到反思获得知识的五个阶段:第一,学习者要有一个真实的经验的情境——要有一个对活动本身感兴趣的连续的活动;第二,在这个情境内部产生一个真实的问题,作为思维的刺激物;第三,要拥有一定的相关知识资料,用以必要的观察,来应对这个问题;第四,必须负责逐步地展开他所想出的解决问题的方法;第五,要有机会通过应用来检验他的想法,使这些想法意义明确,并且让他自己去发现它们是否有效。

(2) 勒温的贡献:20 世纪 30 年代以后,针对组织培训中存在的效果不佳问题,勒温提出了“行动研究”理论。该理论是一种面向社会和组织情境中问题解决的研究方法。它针对社会行动的各种条件和作用,并引起社会行动,强调“对行动研究”“在行动中研究”“为行动而研究”,其根本目的不是为了阐释理论,而是为了改进实践本身。行动研究是一个循环递进的过程,每个循环都是由计划、行动和行动结果的事实发现构成。具体有:确定一个最初的观点,探查或发现事实,计划采取第一步行动,评价修改计划,采取第二步行动。

行动研究非常强调学习主体的个人体验,尤其是个人的参与度和责任感。阿基里斯强调,从体验中学习对个体和组织的高效都是非常关键的,这种学习的前提条件是个人或组织的行动体验都是基于实际信息的、有选择自由的,并且具有内在承诺的。

(3) 皮亚杰的贡献:皮亚杰从发展心理学和发生认识论的角度解释了智力是怎样通过体