

全国良好出版社



FUJIAN EDUCATION PRESS

福建教育出版社是福建省教育厅领导的地方教育专业出版社，创办于1958年12月。福建教育出版社以“为社会主义教育事业和精神文明建设服务，为广大师生服务”为办社宗旨，出版了大量教育理论著作、学术专著、中小学教材、教辅读物以及学生课外读物，受到广大学生和教育工作者的赞誉。《朱子大传》、《周恩来教育思想研究》、《教育基本理论之研究》、《20世纪中国杂文史》、《中国萌芽木刻集》、《邓小平理论学生读本(初中版)》等一批图书荣获中国图书奖、国家图书奖提名奖、“五个一工程”一本好书奖。

福建教育出版社将为促进教育出版事业发展，繁荣世界文化而努力奋斗！

EBOOK 负责人：沈国才

联系地址：福州市梦山路27号福建教育出版社（350001）

联系电话：0591-83786691

传真：0591-83726980

网址：www.fep.com.cn

Email：webmaster@fep.com.cn

总序

新课程改革已随着一系列课程标准的颁定和教材的编写走进学校的日常生活，正在越来越多地规范着教师的教学行为，限定着学生的学习行为，重构着校长的管理行为。新课程正成为学校新的实践坐标。但在推进新课程当中，教师也面临着一些新的难题，比如，如何把新课程理念转化为具体的课堂教学实践，什么样的教学形式才是符合新课程需要的。换句话说，新课程所需要的新课堂是怎样的，新教学有着哪样一些表现形式。这些影响新课程改革的关键性甚至瓶颈性问题，如果不及时予以解决和回答，新课程就难以切实转化为学校的实际行动，转化为教师的教学实践。

聚焦课堂，或者说决战课堂，既要思考新课程所要构建的新课堂理念，更为重要的是要认识新课堂的教学形态，掌握这些新教学形态的操作步骤，把握实施新教学的相关注意事项，让教师既知道这些教学是什么，又知道这些教学如何教。这套丛书选择的《对话教学》、《互动教学》、《生成教学》、《自主学习》、《合作学习》、《探究式学习》、《问题教学》、《参与教学》、《体验教学》、《开放教学》，在一定程度上都是新课程背景下逐渐凸显的新教学形态，也是课堂文化重新建构的核心。

这几种教学形态有着各种各样的区别，在理论基础、操作步骤、教师素质要求、学生学习行为指导等方面不尽相同，但具有着一些共同性的特点：即都是指向学生发展的，是立足于学生全面发展、全体发展、主动发展、个性发展和终身发展，充分体现新课程重过程、重体验、重探究的基本理念的。这些教学形式的实施，使课堂不再呈现沉闷的、乏味的知识授受状态，而是在充分调动学生学习积极性的同时，从根本上焕发课堂的生命活力。可以说，它们各自独立存在，同时又互相联系，构成新课程背景下新教学的整体图景。

“还学于生”，是新课程的一大特点，是使得课程、课堂回归学生本体的重要改革举措。在把学习的权利交给学生的基础上，教师如何做到教学重心下移，应具备怎样的技能和素质，在自身角色上逐渐实现哪些变化。教师面对这些问题的挑战时，常会有“本领恐慌”的感觉。怎样克服“本领恐慌”，我想大概无外乎两种选择，一种是依然故我，用旧经验、旧技能应对新问题，用对学生的强制性管理和训练掩盖因本领不

够带来的困惑、焦虑；一种是锐意进取，用开放的心态学习新知识、新技能，在实践探索与研究积累中形成新本领。对于每一个真正投身于新课程教学的教师来说，第一种选择显然是不明智的，也是难以为继的，第二种选择则是理智的，是符合自身专业发展需求与学生成长发展需要的。我们希望，这套丛书能成为教师超越“本领恐慌”、实现与学生结伴成长共同发展的桥梁。

基于对中小学教师实际操作以及阅读习惯的认识，这套丛书不以纯粹的说理为价值取向，不以理论上的精深探索为研究追求，而是注重案例与分析相结合，试图通过大量的来自于教师实践生活的鲜活的案例来说明问题，为教师提供操作的参照。但即使如此，教师也不要指望在各书中找到直截了当的操作方法，找到自己面临疑难的灵丹妙药，教育教学情景的复杂性、具体性、个别性也注定不存在这样的万应灵药。教师在阅读时要注意结合自身的实际来思考问题，要看着书中的论述，悟着新课程的主张，想着自己的实践。做到这点，大概这套丛书才能真正发挥实际效用。

近年来我一直关注课堂教学问题，零零星星也发表了一些不成熟的论著，但我总觉得越是研究越自知研究得不够，越是思考越自知思考的不深。小小课堂凝聚着太多的智慧，每一个教学行为、每一个教学环节都承载着太过复杂的因素，其中蕴涵的问题常让我苦思而不得其解，感谓：在课堂教学问题上，有多少知识都不够用，有多少能力都不够强，有多少本事都不够大。

这套丛书能够问世，要感谢福建教育出版社副总编黄旭先生，他的鞭策与鼓励促成了丛书的成型；感谢丛书各册编辑的精心加工，他们的精雕细琢，提升了丛书的质量；感谢各册作者，他们对实践的求索，使得丛书更加贴近了教师的实际。

认识了课堂，才算真正理解了教育；改变了课堂，才算真正落实了新课程！

郑金洲

于华东师范大学基础教育改革与发展研究所

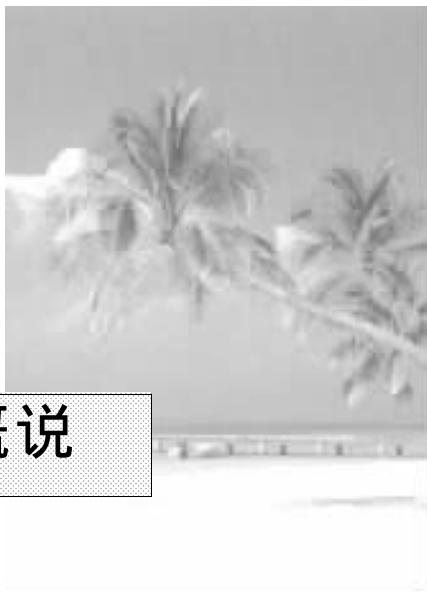
二〇一〇年 元月

目 录

一、体验教学概说	(员)
(一) 体验及其特征	(员)
(二) 体验的类型	(怨)
(三) 体验：新课程倡导的学习方式	(员)
(四) 走向“体验教学”	(圆)
二、体验教学的理论基础	(猿)
(一) 体验教学的哲学基础	(猿)
(二) 体验教学的美学基础	(猿)
(三) 体验教学的心理学基础	(源)
(四) 体验教学的学习论基础	(缘)
三、体验教学设计	(缘)
(一) 体验教学设计概述	(缘)
(二) 体验教学目标的设计	(苑)
(三) 体验教学情境的设计	(愿)
(四) 体验教学活动的设计	(员)
四、体验教学过程与模式	(员)
(一) 体验教学的过程	(员)
(二) 体验教学的模式	(员)
五、体验教学策略与方法	(员)
(一) 体验教学的策略	(员)
(二) 体验教学的方法	(圆)
六、体验教学评价	(圆)
(一) 体验教学评价概述	(圆)

(二) 体验教学评价的策略与方法	(圆缘)
(三) 体验教学评价应注意的问题	(圆缘)
后记	(圆远)
主要参考文献	(圆愿)





一、体验教学概说

人之为人，不仅是肉体的存在，更重要的是精神的存在。人活着并不等于存在着，或者说，人的肉体存在并不等于人的生命存在。人不仅活着，还应懂得为什么活着。人的生命存在不同于一般动物之生存的地方在于：他对自身生存及世界的意义有所领悟、有所感受，他意识着、体验着……

新一轮基础教育课程改革突出强调学生在教学过程中的体验，这不仅仅是教学行为方式的变革，更是教学思维方式的转换。传统教学以知识为教学的起点和终点，教师多从“物”的角度去研究教学，追求统一的、普遍有效的操作模式，忽视学生内心世界的情感体验。而关注学生情感体验的教学，则强调学生个体的独特体验，强调师生、生生间的生活联系和情感互动，关注学生生命意义的建构。为此，我们的教学应关注学生的体验，激活学生的情感世界。

（一）体验及其特征

近年来，随着基础教育课程改革的深入，教学中的体验问题引起了

我国学者的广泛关注，“体验”也因之被赋予很高的地位。

体验的涵义

明确“体验”的涵义是进一步理解“体验学习”和“体验教学”的基本前提。

（一）关于“体验”的几种观点

我国教育学者对体验的涵义进行了探讨，主要有以下几种观点：

①情感说。持这种观点的人受心理学情感理论的影响，将体验等同于情感，如北京师范大学裴娣娜教授认为：体验是“一个人对愿望、要求的感受”。^① 仔细分析，裴教授对“体验”的界定与心理学关于“情感”的界定无异，是典型的“情感说”。

②特殊活动说。持此观点的人借鉴苏联学者瓦西留克《体验心理学》中关于“体验”的界定^②，将体验视为一种特殊的活动，如南京师范大学朱小蔓教授所说的主动体验过程^③，就是“特殊活动说”的典型代表。

③意义建构说。受现代西方人本主义哲学的影响，将体验规定为意义的建构和价值的生成，如华东师范大学张华教授认为：体验立足于精神世界，立足于人、自然、社会整体有机统一的“存在界”，是意义的建构、存在的澄明、价值的生成，指向于对世界的理解和超越。^④

④活动—过程说。该观点从教育活动的综合性出发，认为体验是多方面交织的复杂过程，如有人认为：体验是主体内在的历时性的知、情、意、行的亲历、体认与验证。它是一种活动，更是一个过程，是生理和心理、感性和理性、情感和思想、社会和历史等方面的复合交织的整体矛盾运动。^⑤

① 裴娣娜等著：《发展性教学论》，辽宁人民出版社 1995 年版，第 184 页。

② 瓦西留克说：“我们所用的‘体验’这个术语并不是心理学中所熟悉的那个意思，即指主体的意识内容直接的、经常是情绪的形式。在这里，它是指人在度过这样或那样（通常是艰难的）的生活事件、情况时，恢复失去的精神平衡，一句话，应付有威胁性情境时的一种特殊的内部活动、内部工作。”瓦西留克著，黄明等译：《体验心理学》，中国人民大学出版社 1995 年版，第 95 页。

③ 朱小蔓著：《情感教育论纲》，南京师范大学出版社 1995 年版，第 141 页。

④ 张华：《体验课程论——一种整体主义的课程观》，《教育理论与实践》1995 年第 5 期。

⑤ 沈建：《体验性：学生主体参与的一个重要维度》，《中国教育学刊》1995 年第 1 期。

⑤活动—结果说。持该观点的人认为：“体验，既是一种活动，也是活动的结果。作为一种活动，即主体亲历某件事并获得相应的认识和情感；作为活动的结果，即主体从其亲历中获得的认知和情感。”^①

⑥图景思维说。陕西师范大学刘惊铎教授认为，体验是一种图景思维活动。其中，“图景”是一种跨越时空的有机的整体性存在，它同时包含着个体人过去的生活阅历、当下生活场景之生命感动和未来人生希冀的蓝图，不仅含有混沌的直觉领悟，也含有理性的反思；它是符号、文字、语言“串行信息”和行为、图像、情境“并行信息”综合作用的融通式思维；它源于生存实践而又超越于生存实践，穿越和贯穿具体生活经历的场景，透视生存实践的意义。体验的显著特征是整体性、现场性和超越性。^②

⑦感受—领悟说。有人认为，“体验”可以描述为一种人由客体的刺激而生成的切身感受，以及从自己的生存状态、内心需要出发，把自己全身心投入客体之中进行领悟的复杂的生命活动，它是认识活动、情绪和情感活动、意志活动的整合，是构成个人生命经验的基石，是对人的存在意义的追问和思索。需要指出的是，“感受”和“体验”既有联系又有区别：它们都是一种主体的复杂：自然界和社会生活中的万事万物都可以成为感受和体验的对象，但主体的感受和体验都极具亲历性和个性化的突出特征：作为动词，二者都可以被看作一种过程；作为名词，又都可以被看作一种结果。它们的不同在于，“感受”的对象有客体、有主体，但侧重于客体，“体验”的对象也有客体、有主体，但侧重于主体；“感受”是浅层次的，“体验”是深层次的，后者在前者的基础上产生，是前者的升华和深化。^③

（圆）体验是产生情感且生成意义的活动

我们认为，对于“体验”的界定，应立足于实际的教育语境中关于“体验”的使用情况，采取兼收并蓄的思维方法。

体验作为一个哲学概念，主要指主体与客体之间的一种特殊的关系状态。在生命哲学那里，体验特指生命体验。体验是人的存在方式，具

① 李英：《我国教育学者对体验问题的研究述评》，《上海教育科研》2004年第7期。

② 刘惊铎著：《道德体验论》，人民教育出版社2004年版，第124-125页。

③ 任彦钧：《感受和体验：两个亟待重估的关键词》，《语文教学通讯》2004年第5期。

有本体论意义。狄尔泰、齐美尔、海德格尔等对生命体验有过很多研究。

体验作为一个心理学概念，主要是指人的一种特殊心理活动——人对情绪或情感状态的自我感受，这种心理活动是由感受、理解、联想、情感、领悟等诸多心理要素构成的。在体验中，主体以自己的全部“自我”（已有的经历和心理结构）去感受、理解事物，因发现事物与自我的关联而生成情感反应，并由此产生丰富的联想和深刻的领悟。

体验作为一个美学概念，体验即审美体验，是指主体在具体审美活动中被具有某种独特性质的客体对象所深深地吸引，情不自禁地对之进行领悟、体味、咀嚼，以至于陶醉其中，心灵受到摇荡和震撼的一种独特的精神状态。^①

作为一个教育学概念，体验是在对事物的真切感受和深刻理解的基础上对事物产生情感并生成意义的活动。我们对某物有深刻的体验，必然会理解到它在我们心目中的独特意义，或者形成某种联想、领悟。总之，体验是一种能生发与主体独特的“自我”密切相关的独特领悟或意义的情感反应。体验的结果是产生情感（有内心反应，内心有感动）且生成意义（产生联想、领悟），两者缺一不可。光有情感没有产生新的意义就只是一般的情感，而不能算作体验；光有意义没有情感，就同单纯的认知性理解没有区别。

因此，在实际教育语境中，体验是一种产生情感且生成意义的活动。从活动的构成上看，每一个活动都包含三个基本要素：一是活动目标，二是活动过程，三是活动结果。由此，我们认为，关于“体验”的这一界定有三层含义：

①作为活动目标和结果的体验，主要包含反思、理解、感受、感悟、感动、直觉、发现、整合和建构等认知与情感因素；

②作为活动过程的体验，强调情境创设与亲历过程，具有“过程与方法”之意义；

③作为活动方式的体验，即将体验视为一种重要的学习方式。

值得说明的是，体验与单纯的认知不同。认知侧重把握事物的客观性方面，它遵循客观性原则，力求主体的愿望、喜好等不介入对客体的

^① 朱立元主编：《美学》，高等教育出版社 2008 年版，第 505 页。

把握之中；认知的结果是形成对客体的普遍性、客观性的观念把握。在认知活动中虽然也有体验，但这种体验不是对客体与主体关系的体验，而是由于认知活动本身与主体的认知需要（如好奇心、求知欲等）发生了关联而产生体验。体验把握的对象不是单纯的客体，而是客体对主体的意义、关系（事实上，主体只会对与自己有关系或具有意义的事物产生体验）。体验对事物对于主体的意义及与主体的关系的把握不单是认知把握，更为重要的是，它是一种内心感受和情绪把握。体验是主体对客体在主体内心中的地位、意义、价值、距离感、亲近感、对象与自我同一性的把握和确认；体验的结果是形成主体对客体的态度（亲近或排斥）、情感（爱憎好恶）、感受和领悟。体验中的主、客体关系状态同认知中的主、客体状态很不一样。在体验中，由于客体同人的需要、生命产生关联，因此，体验中的客体不是同主体的意识、生命无关的客体，而是主体生命意识中的客体；体验中的客体是生命化的，甚至成为主体生命的一部分。在深刻的、积极的体验中，主体有一种强烈趋近客体、与客体同一的心理倾向。“体验者与其对象不可分割地融合在一起，主体全身心地进入客体之中，客体也以全新的意义与主体构成新的关系，此时，无客体也无所谓主体，主客体的这种活生生的关系成为体验的关键。”^① 换言之，在体验中，呈现出客体主体化和主体客体化的主客融合状态。

同时，体验也不同于经验。经验在汉语中的含义是：“①经历、体验；②由实践得来的知识或技能；③通常指感觉经验，即感性认识。是人们在实践过程中，通过自己的肉体器官（眼耳鼻舌身）直接接触客观外界而获得的，对各种事物的表面现象的初步认识。”^② 可见，在汉语中，经验主要是被当作认识论的概念，其涵义主要是指“感性认识”或由亲身经历而获得的对事物的真实和客观的认识（上述第二种和第三种涵义），尽管有时人们将经验与体验相混同（第一种涵义）。我们对某事有亲身经历，但这种经历如若没有引起我们的内心感受、反应和联想，那么这种经历只是一种经验。而体验与经验不同，它更多的是强调人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。

^① 邹进著：《现代德国文化教育学》，山西教育出版社 1999年版，第 100页。

^② 《辞海》，上海辞书出版社 1989年版，第 555页。

“经验一般是一种前科学的认识，它指向的是真理的世界；而体验则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。”^① 很多人将体验当作一种特殊的经验，这种看法主要是揭示了体验与经验之间的联系。如有人认为，“体验是经验中的一种特殊形态。可以这样说，体验是经验中见出深义、诗意与个性色彩的那一种形态。”^② 也有人认为，“体验是以经验为基础，对经验的一种深化和超越”；体验是“一种注入了生命意识的经验”，“是一种激活了的知识经验”，“是一种个性化了的知识经验”。^③ 经验和体验之间确实存在着连续性，比如说，直接经验始终是产生强烈的体验的必要条件，我们亲身经历的事情很容易引起我们的体验。但是，经验毕竟与体验是不同的东西。我们对某种事物有经验，可能只是获得了对其实和客观的了解，而并未对其形成主观感受、内心反应和领悟。

圆 爱 体验的特征

为进一步理解体验的涵义，还有必要明确体验的基本特征。体验的基本特征是体验区别于“认知”和“经验”等其他心理活动的主要标志，主要表现为以下方面：

（一）体验的情感性

所谓体验的情感性，是指体验产生情感，也就是说，对某物有体验，必然伴随对之产生某种情感。情感是体验的核心。“体验的出发点是情感，主体总是从自己的命运与遭遇，从内心的全部情感积累和先在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的把握了生命活动的情感的生成。”^④ 由于体验的情感性，所以主体在积极的体验中会形成对事物积极的态度、全身心的投入，甚至在内心与所体验之物融合在一起（即所谓主、客融合）。相反，消极的体验会使主体产生对被体验之物的厌弃、排斥、远离等态度，并与体验之物保持明确的界限。

① 童庆炳：《经验、体验与文学》，《北京师范大学学报》（人文社科版）2002年第1期。

② 童庆炳：《经验、体验与文学》，《北京师范大学学报》（人文社科版）2002年第1期。

③ 孙俊三：《从经验的积累到生命的体验》，《教育研究》2002年第1期。

④ 童庆炳主编：《现代心理美学》，中国社会科学出版社2002年版，第28页。

（圆）体验的意义性

体验是一种指向意义的活动，是主体确立自身意义世界以获得自我确证地位的保证。^① 意义是对人的主体性活动的印证，它不具有那种纯粹逻辑推理的明确性，相反，它维系了人的感觉、知觉、情愫、反思和判断，成为人的总体生命体验的产物。“意义不是在体验之前或之外给定的自在之物，它毋宁说是主体在体验中通过主体客体互动而获得的，意义的深度标明主体的深度。”^② 对主体而言，体验不是一种盲目的生命形式，也不仅仅是情绪的组合，它始终与意义伴生，是一种融知、情、意为一体的生命形式，是情感活动与理智活动的统一，尤其是一种寻求意义、赋予意义的精神活动。

体验的生成是意义的瞬间生成，是产生于个体心灵的、动态的、以意义为指归而臻达悦志悦神境界的一种心理历程。^③ 生命在体验中产生瞬息感悟，以对生命意义的把握而超越时空的阂限，从而以本真之心触摸到生命的真谛，体验与意义的相遇，是个体生命挣脱无意义纠缠的一种形而上的表达形式，这种表达形式的完美状态即是高峰体验。体验总是同生命的意义问题相伴生，或者说，体验本身就是追问生命意义的一种表达形式。所以，体验是个体生命形式的一种审美表述，又是世界、意义与个体生命的一种结合形式，是人向自由的完美生成。

（猿）体验的主体性

体验是主体与客观世界发生关联最直接的方式与途径，没有主体的认知、实践和情感投入，体验也就无从谈起。体验总是体验者自己的事，是体验者以自己的需要、价值取向、认知结构、情感结构、已有的经历等完整的“自我”去理解、去感受、去建构，从而生成自己对事物的独特的情感感受、领悟和意义。面对同一事物，体验往往千差万别，也就是我们常说的“在一千个人眼里，就有一千个哈姆雷特”。因此，体验总是因人而异的、个性化的，对同一个事物，不同的人总会形成不同的体验。

然而个人化的体验又是可以分享的。正因为主体的体验存在差异，

^① 黄嗣、姚明华：《体验之尤——兼及马斯洛、慧能哲学观之比较》，《湖北大学学报》（哲学社会科学版）2002年第12期。

^② 王岳川著：《艺术本体论》，上海三联书店1999年版，第154页。

^③ 李泽厚著：《美学四讲》，安徽文艺出版社1999年版，第154页。

他们之间才有交流和分享的必要和可能。不同的方式，不同的感受，不同的理解，经过交往和沟通就可以实现融合，碰撞出智慧的火花。

（源 体验的亲历性

体验的主体性同时意味着体验的亲历性，不亲身经历体验的过程，主体是不可能形成某种体验的。体验的亲历可以是实践层面的亲历，即主体通过实际行动亲身经历某件事，包括主体扮演和不扮演客体的角色两种情况；也可以是心理层面的亲历，即主体在心理上、虚拟地“亲身经历”某件事，包括对别人的移情性理解和对自我的回顾和反思。

当前，强调学习者的直接经验，强调让学习者学会关心，强调学习者的自我调节，已成为课程改革的重要取向，比如有人提出体验课程观^①，有人提出体验教育^②，还有人提出体验式教师培训^③，这些归根结底都是在强调学习者的亲历。

（缘 体验的模糊性

主体的体验中往往还有些内容是隐隐约约、“欲辨忘言”的，即主体对此也只是有一种感觉，而不能清晰地陈述，带有明显的模糊性。也就是说，“我”的这部分体验连“我”自己也无法告知。它们进入主体的潜意识，蛰伏于内心深处，起着潜移默化的作用。在未来的某次体验中，它们可能突然被唤醒、激活，在一场豁然开朗的兴奋中，转化为主体自觉的意识，在以后以一种更明确的身份发挥作用。在这里，直观所感受的形象特征是有限的，但形象特征所渗透的意蕴则是无限的，具有非规定性和不确定性。

同时，主体从体验中获得的丰富的内心感受，对不在场的另一主体而言，有些成分是可以言说的，有的则只能意会、不可言传，具有缄默性。如审美体验就是这种情形，主体在观赏和享受美的时候，伴随着紧张剧烈的内部活动、丰富活跃的形象、热烈欢快的情感，产生的是深层的、活生生的、令人沉醉痴迷而难以言说的特殊的内心感受。^④因为“我”的体验无法完全对“你”说，所以在教育活动中，对于积极的事

① 张华：《体验课程论——一种整体主义的课程观》，《教育理论与实践》2002年 10-11 期。

② 康丽颖：《现代校外教育的基本特征》，《教育评论》2003年第 1 期。

③ 张铁道：《关于体验式教师培训方法的个案研究》，《教育科学研究》2003年第 1 期。

④ 王一川：《审美体验论》，百花文艺出版社 2002 年版，第 153 页。

物，应创造条件尽量使每个学生都能在场，都能“感”“悟”。

（二）体验的类型

对体验进行分类，不仅有助于我们进一步明确体验的涵义，还有助于我们根据学生的身心发展规律和教学目标进行有效教学。划分类型可以有不同的角度，角度不同，分出的类型也不同。

实践体验和再体验

根据体验是实践层面的和心理层面的，体验可以划分为实践体验（原体验）与心理体验（再体验）两种类型。

从活动过程的角度来看，实践体验是指主体在实践上亲身经历某件事并获得相应的认识 and 情感，包括主体扮演和不扮演客体角色的两种情况；心理体验指主体从心理上对自己和他人的“亲身经历”进行体验：对自己而言，是从心理上重新“经历”以前的经历，具有回顾与反思的性质，可称之为“对己体验”；对他人而言，是主体设身处地、从心理上扮演彼主体的角色，从心理上“经历”彼主体的“亲身经历”，仿佛是自己的经历一般。实质上是一种“移情性理解”，可称之为“对他体验”。

从活动结果的角度来讲，实践体验是指主体从其已完成的体验活动中获得的体验，心理体验是主体从其再体验活动中获得的体验。其中，对己的体验指主体从其对自身的体验活动中获得的体验，对他体验是指主体从对他人的活动（移情性体验）中获得的体验。了解了这一点，教师可以通过课堂外的活动与课堂内的情景来丰富与激发学生的体验，让学生在体验中加深对事物的理解，陶冶性情。

接受性体验与创造性体验

根据体验内容的生成情况，体验可以分为接受性体验与创造性体验。

我们把有意识的陶冶称为接受性体验，这是教育活动中最常使用的一种类型。人类的精神活动经由历史的积淀而成为一种财富，教育者可

以从中选择具有陶冶价值、易为受教育者接受的精神文化，如优秀的哲学、历史、文学、艺术等，作为陶冶人的性情的宝贵资源。接受性体验带有明显的传递性与接受性。

创造性体验是在教育为人提供的创造性实践中获得的。只要承认学生在各种领域都有创造潜力，并且鼓励学生的创造性，创造性体验就随时都可能出现，并因此给人带来无限的喜悦。

源 期待体验、现时体验与追忆体验

从时间维度来看，体验可以分为期待体验、现时体验与追忆体验。

所谓期待体验，是指主体憧憬未来时的体验。一个人不能没有期待，不能没有对未来的憧憬。思考着未来，生活在未来，是人性的一个必要部分。期待体验对一个人形成对自己的期望感和对生活的好奇感有重要意义。

所谓现时体验，是指主体对当前正在从事的活动所产生的体验。这种体验对人的身心影响是巨大的，人能够从积极的现时体验中获得身心愉悦、心情舒畅、意志磨练、情感升华与境界提升。

而追忆体验帮助人重新发现已逝生活的意义，不仅能通过想象、联想和记忆把最美好的、最值得珍视的情感经验重新提取出来，而且能挖掘出以往平淡生活中美的因素，以积极地享用人生。

源 成功体验与挫折体验

根据主体的心理感受性质，体验可分为成功体验与挫折体验。

成功体验作为一种情绪体验，其根源来自成功，而成功是什么呢？成功是指达到了预期的目的，完全实现了个人的愿望，得到了所希望的成果，其意义与失败相对。成功体验是个体完成某项学习或活动任务后产生的一种自我满足的积极愉快的情绪状态。它具有良好的后效功能：
①可产生愉快的情绪体验，促使个体身心与客观环境保持平衡或增进健康。
②认识到自己的力量和能力，从而增进信心，提高动机水平。
③为以后学习新知识，解决新问题提供经验。因此，在教学中应注意激发学生的成功体验，让学生在体验成功中快乐学习。

挫折体验是指通过一系列的、具有一定难度的学习活动或游戏让学生意识到生活的或学习的艰辛，让他们在面对困难时能够开动脑筋，积

极地思考并付出一定的艰苦劳动来克服困难完成学习或生活任务的体验过程。挫折体验的提出主要是针对现代家庭对孩子过分的溺爱，对儿童力所能及的事情过分的包办，使儿童从小不知道什么是困难，不知道怎样面对困难以至于在生活或学习中遇到困难时不知所措，只知道依赖家长或教师，不利于儿童意志力的发展。

成功体验与挫折体验并不是两个相互抵触的概念，而是辩证统一、互为条件的。永远没有成功的挫折是具有破坏性的，它会使个体对自身的能力产生怀疑，进而丧失进取的信心。同样，没有经历挫折的成功并不算真正的成功，它不会给成功者带来满心的欢喜和成功后的满足。只有那些经历了艰苦的磨练与挫折体验后所获得的成功才是真正的成功，也才能使个体在获得成功的过程中经历丰富的情感体验获得能力的发展。

缘积极体验与消极体验

根据体验对象和手段的性质，可以把体验分为积极体验和消极体验。

从活动过程的角度来看，积极体验指主体体验的对象是好的、健康的、正确的，如体验美好、体验崇高、体验道德等，而不是体验不应该体验的东西，如吸毒等，并且体验时所采用的手段是合理的，如公平竞争等；消极体验则指主体体验的是不好的、不健康的、不正确的东西，或者说体验的对象虽然是好的，但所采用的体验手段却是不合理的，如在体验成功时采取有违竞争规则的手段。

从活动结果的角度来看，积极体验指主体从体验活动中获得的“好的、健康的、正确的”体验，消极体验则指从体验活动中获得的“不好的、不健康的、不正确的”体验。

远高峰体验与高原体验

根据体验所能达到的程度，体验可分为高峰体验与高原体验两种类型。

高峰体验（~~高峰体验~~）是马斯洛 1954 年首创的人本主义自我实现心理学中的一个重要概念。马斯洛认为，高峰体验是人在进入自我实现和超越自我状态时所感受到的一种豁达与极乐的瞬时体验。“这种