

内 容 提 要

体验教学是一种以人的生命发展为依归的教学、是一种高度关注人的教学思想。本节对体验教学的基本特征、历史渊源、理论基础、基本理论、实施策略等相关问题进行了深入的研究和探讨。

图书在版编目(CIP)数据

体验教学研究/辛继湘著. —长沙:湖南大学出版社,2005.5

ISBN 7-81053-903-5

I. 体... II. 辛... III. 教学理论—研究 IV. G.42

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 041419 号

体验教学研究

Tiyan Jiaoxue Yanjiu

著 者:辛继湘

责任编辑:邹彬 刘锋

封面设计:吴颖辉

出版发行:湖南大学出版社

社 址:湖南·长沙·岳麓山 邮 编:410082

电 话:0731-8821691(发行部),8821593(编辑室),8821006(出版部)

传 真:0731-8649312(发行部),8822264(总编室)

电子邮箱:press@hnu.net.cn

网 址: <http://press.hnu.net.cn>

总 经 销:湖南省新华书店

印 装:长沙鸿发印务实业有限公司

开本:880×1230 32开 印张:8.625 字数:194千

版次:2005年5月第1版 印次:2005年5月第1次印刷

书号:ISBN 7-81053-903-5/G·241

定价:16.00元

版权所有,盗版必究

湖南大学版图书凡有印装差错,请与发行部联系

目 次

引 言

第 1 章 体验及体验教学

- 一、体验释义/1
 - 二、体验教学的基本特征/21
 - 三、体验教学研究的意义/28
-

第 2 章 体验教学的历史渊源

- 一、国外体验教学思想的源流/57
 - 二、我国体验教学思想的源流/84
-

第 3 章 体验教学的理论基础

- 一、体验教学的哲学基础:生命哲学/96
 - 二、后现代理论/116
 - 三、人本主义心理学/142
-

第 4 章 体验教学的基本理念

- 一、目标取向的基本理念/154
 - 二、师生关系的基本理念/191
 - 三、关于课程的基本理念/204
-

第5章 体验教学的实施

一、体验教学在人文课程中的实施/213

二、体验教学在科学课程中的实施/225

结语 /251

参考文献 /253

后记 /265



引言

教学本应是关注人、为了人的。教学本应关注人的生命状态，为了人的生命发展。但现实的教学恰恰忽视了人，忽视了人的生命特性，遗忘了教学本应具有的生命发展意义。教学中的人成了单纯的认知体而非完整的生命体，教学过程成了单纯的认识过程，而非满足生命需要、完善生命世界、体验生命成长的过程，人在教学中感受不到生命意义的充盈与提升。在人的生存危机重重、人的生命意识日益凸显的今天，教学，面临着人的生命意义的追寻与重建。

从理论层面来看。改革开放以来，我国教学理论建设取得了许多进展，各种研究成果不断涌现，新的教学理论层出不穷，但在一些基本问题上仍有待深究。

关于教学的本质，传统教学理论认为教学是一种特殊的认识活动，把活生生的、复杂多变的教学过程简括为特殊的认识过程。众多研究者对这一命题提出了质疑，并针对其缺陷提出了教学过程还是一种情感过程、一种探究过程、一种交往过程等观点，这在一定程度上丰富了对教学本质的认识，但却缺于从更本质的角度、更综合的层面去认识教学。

关于教学的意义，传统教学理论过于注重教学的知识传授、技能训练以及认知发展意义，忽略了教学对于整体的人的生命发展意义。尽管有研究者提出了教学的情感发展、人格培养等意义，但未能把教学的诸种意义置于人的生命发展意义的



高度进行内在整合，未能使教学真正成为关注人、关注人的生命的活动。

与上述基本问题相伴随的还有师生关系问题、课程问题、教学方法问题，等等，需要进一步探寻。

从实践层面来看。当前，各国教育都十分重视课程改革，我国也是如此。而教学是课程实施的主要途径，课程改革的成败与教学密切相关。目前我国教学中还存在着诸多问题，如教学目的过于功利、过于实用、过于工具性，忽视了人本身的生命特性与需要；教学过程把人简单地视为一个认知体，而认知又被认为只是对客体的一种反映，忽视了更能代表人的本性的非认知心理的一面，忽略了人的丰富多样的生命内涵，因而也忽略了更能表明教学本质的内涵，以致原本应该充满生机活力的教学变得机械、沉闷和程式化，缺乏情感的表达与生命的灵性；教学内容一方面人文内容不足，另一方面因为太讲究模式与规范而缺乏人文意蕴；教学方法上有太多居高临下的灌输与说教，而缺于让学生通过自身的体验达到自我完善、自我发展。

体验教学研究直面教学的生活世界，把教学作为人的生命存在方式进行深入探讨，以教学的生命体验为线索审理教学中的主要问题，论述教学过程不只是一种认识过程，更是一种体验过程，是人的心理全面演进、人的生命力量显现的过程；教学的意义不只在于知识的积累、行为的改变、认知能力的发展，还在于情感、态度、价值取向乃至信念的形成与演化，在于生命活动诸方面的整体发展与提升。以此基本观点去反思教学论体系中关于教学目的、教学过程、教学原则、教学方法等问题的合理性，去分析有关教学理论流派、教学改革的优势与



局限，去探寻怎样的师生关系、怎样的课程和教学策略才能实现人的生命发展，在此基础上去建构以人的生命意义为根本立足点、关注师生生命体验的教学论体系，对于深化教学理论研究、推进当前的教学改革应有所裨益。



第 1 章

体验及体验教学

一、体验释义

(一) 体验的一般语义

“体验”一词的语义在汉语中出自《淮南子·汜论训》：“故圣人以身体之。”《荀子·修身》：“好法而行，士也；笃志而体，君子也。”^① 现代汉语词典中对“体验”的解释是“通过实践来认识周围的事物；亲身经历”^② 在英语中，与体验相对应的单词是 experience，可译作经验、由经验获得的知识或技术，还可译作经历、阅历等。在德语中，体验为 erleben，有经历、经受、遭到、亲见等含义。从词的组合上分析，erleben 是由 leben 加上一个富有能动意味的前缀 er- 构成，leben 是“生命、生存、生活”的意思，er- 意指“使受到”、“使感到”，因而德语的 erleben 尤指主体从自己的内心情感出发，主动积极地去感受生活，体验生命及其价值。据此，一些英译者

① 《辞海》，上海辞书出版社 1999 年版，第 624 页。

② 《现代汉语词典》，商务印书馆出版，第 1118 页。



经常把德语 *erleben* 一词译作 *life-experience* 或是 *experience of life* (生命体验)。

(二) 哲学中的体验

在哲学中,对体验论述较多,较深入的是狄尔泰、海德格尔、伽达默尔等生命哲学家。狄尔泰认为体验是生命存在的一种方式,体验不是一种外在的、形式性的东西,它是指一种内在的,独有的,发自内心的,和生命、生存相联系着的行为,是对生命、对人生、对生活的感发和体悟。在狄尔泰看来,世界的本体不是理性,不是客观外在的实在,而是活生生的感性的生命。任何世界观的终极根基乃是生命本身,而生命是一种不可抑制的永恒的冲动,它处于不断生成的流变之中,人们不能用抽象的概念来表达,只能依据内在的体验加以把握。体验是生命自身的直接经验,在体验中,体验者所感受到的是一个凝聚着的、统一的感知整体,这种感知是和人的生命、个体的生活紧密联系在一起的。只有体验才能把握生命,因为生命存在于体验表达的本质中。^①

狄尔泰把体验作为整个人文科学方法论的基础,提出人文科学依赖于体验、表达和理解的关系,只有当体验、表达和理解的网络随处成为一种特有的方法时,人文科学才真正存在。他一直致力于合理区分自然科学与人文科学,认为与一切自然科学相比,人文科学有它的特点,“它的对象不是在感觉中所给予的现象,不是意识中对某个实在的单纯反映,而是直接的

^① 邹进:《现代德国文化教育史》,山西教育出版社1992年版,第174~175页。



内在的实在本身，并且这种实在是作为一种被内心所体验的关系。”^① 自然科学关注的是物体因果关系的知识，目的在于描述和了解人所意识到的某个对象或外部经验；而人文科学关注的是活生生的、整体的人，目的在于体验生活世界、表达自我意识、理解人类历史。两者存在着两种不同的“经验方式”。自然科学是让人感觉到某个对象，获得外部经验，而人文科学让人在意识、感知对象的过程中，含有一种喜欢、厌恶、惊讶的心理“态度”，这种态度内在于人，为人自己所亲身体会。因此，自然科学总是和人的认识、知识联系在一起，而人文科学则与人的亲身体会、深入体验密切相关。狄尔泰反对把自然科学的研究方法直接移植到人文科学领域，认为人文科学是人的王国，如果丧失了对意义和人的自我体验的关心、丧失了适应于研究对象本性的方法，便会出现精神上的危机。他指出，在自然世界中，一切都是机械运作，而人文世界是一个深入人的精神的、自由和创造的世界，是“经验世界”的最高现象，自然科学对物体原因的解释和控制，无法解决人生体验和生活意义问题。人文科学关注的是人的自我认识与意义等问题，而解决问题的途径是通过体验获得人的生活及其意义的理解。

海德格尔认为体验是“领会”，而领会是存在的展开状态，人是在领会中并通过领会把握存在的意蕴的，领会始终关涉到“在世界之中”的整个基本状况。领会是对于存在的领会，“领会的筹划性质实际组建着在世的在”，存在的状况决定于领会，离开了领会，存在是不可思议的。在海德格尔的存在哲学中，“存在”是一种最根本、最原始的状态和体验，它先于主体与客体、思维与存在、理论理性与实践理性之分化。他认为，在

^① 洪汉鼎：《理解与解释》，东方出版社2001年版，第75页。



纷繁的物质世界、形形色色的经验科学以及各种形而上学的抽象体系的掩盖下，存在被遗忘了。然而存在是强有力的，它只是暂时被遗忘，它终究会显现，会“在场”，会“澄明”，但存在的彰显所需要的不是知识的累加和认识的深入，而是不断感悟与体验。而体验需要穿透一切知识，摆脱一切抽象概念，超越主客关系，不把世界设置为客体进行物质交往，而是置身于世界之中与世界融为一体，达到“物我两忘”之境。因此，体验不是一种单纯的智力活动，从根本的生存上说，所要体验的不是这件事那件事，而是体验生存本身，生存就是有所体验地存在。体验并不是通过感知察觉和静观一个对象，“而是贯透在世的所有本质环节来领会掌握在世的整个展开状态”。^①

海德格尔还认为体验是非规定性的思，这种非规定性的思消除了主体与客体、主观与客观的二元对立，思之经验对象不再是人之外、与人对立、为人所认识和改造的对象，而是人的存在经验、人的生活方式的一部分。“也许有这样一种思，它超越了理性和非理性的区别，比科学技术更清明；它不计事功，但具有自己的必要性。当我们问及这种思的任务时，那么不仅这种思本身，而且关于这种思的追问，首先就是成问题的。……思的任务将是放弃以前的所思，把真正应该思想的事情决定下来。”^②“思在，决不是仅仅在我们头脑里反映某种实在之物，然后把这被反映之物作为唯一真实之物陈述出来。思在，就是对在的到场的召唤作出回应。这回应渊乎此召唤又向

^① 海德格尔著，陈嘉映、王庆节译：《存在与时间》，北京：三联书店 1999 年版，第 171 页。

^② 海德格尔著，郜元宝译：《人，诗意地安居》，上海远东出版社 1995 年版，第 24 页。



此召唤释放自己。”^① 在海德格尔看来，思是体验的思、存在的思。而体验的“严格之处”，不同于诸科学的严格，它不仅在于它的认识性，即不仅仅在于概念的精密度。体验并非由认识而是由存在而发生，体验属于存在。

伽达默尔认为可从分析“经历”一词的意义来获得对体验的理解。经历是指“发生的事情还继续生存着”，具有一种用以把握某种实在东西的“直接性的特征”，即在经历中，人们对事物的认识和体会都是在自我的直接感受和亲身经历中展开的，当我们说一个人曾经“经历”过的时候，那么他所知道的东西就不是从他人那里获得的，也不是道听途说，更不是被推导、想象或是猜测出来的，而只能是由他自身所亲历过的体会中得来的。而且，“所经历的东西”通过某种形式得以继续存在。据此，他认为“体验”一词的构造是以两个方面意义为根据的：一方面是直接性，这种直接性先于所有解释、处理或传达而存在，并且只是为解释提供线索、为创造提供素材；另一方面是由直接性中获得的收获，即直接性留存下来的结果。“如果某个东西不仅被经历过，而且它的经历存在还获得一种使自身具有继续存在意义的特征，那么这种东西就属于体验。”^② 亦即体验不仅是指人经历过了某件事，而且在这种经历中获得了某种体悟、有了某种深切的感受；否则，便只是有了某种经历而非获得了体验。

伽达默尔认同狄尔泰对体验的理解，承认体验与生命整体

^① 海德格尔著，郅元宝译：《人，诗意地安居》，上海远东出版社1995年版，第38页。

^② 伽达默尔著，洪汉鼎译：《真理与方法》，上海译文出版社1994年版，第78页。



关联。体验“这个概念的作用并不全是扮演原始所与和一切知识基础的角色。在‘体验’概念中还存在某种完全不同的东西，这种东西要求得到认可，并且指出了——一个尚未解决的难题，即这个概念与生命的内在关系。”^①伽达默尔认为，生命和体验的关系不是某个一般的东西与某个特殊的东西的关系。由其意向性内容所规定的体验统一体更多地存在于某种与生命的整体或总体的直接关系中。体验不仅是认识的基础，而且成为生命过程本身的要素。每一个体验都是由生活的延续性中产生，并且同时与其自身生命的整体相联。这不仅指体验只有在它尚未完全进入自己生命意识的内在联系时，它作为体验仍是生动活泼的，而且也指体验如何通过它在生命意识整体中消溶而“被扬弃”的方式，根本地超越每一种人们自以为是的意义。由于体验本身是存在于生命整体里，因此生命整体也存在于体验中。^②

(三) 心理学中的体验

体验在心理学中的一般意义，是指一种由诸多心理因素共同参与的心理活动。体验这种心理活动是与主体的情感、态度、想象、直觉、理解、感悟等心理功能密切结合在一起的。体验中有认知的参与，但仅有认知还不成其为体验。在体验中，主体不只是去认知、理解事物，而且因发现事物与自我的关联而产生情感反应，并由此生发丰富的联想和深刻的领悟。

^① 伽达默尔著，洪汉鼎译：《真理与方法》，上海译文出版社1994年版，第86页。

^② 伽达默尔著，洪汉鼎译：《真理与方法》，上海译文出版社1994年版，第89页。



也就是说，体验是在与一定经验关联中发生的情感融入和态度、意义的生成。

在众多心理学流派中，存在主义心理学对体验有较多论述，主要观点如下：

主体内在体验。认为人是自己现实生活的主体，人的存在具有不同于其他存在的独特性，其关键就在于人是有意识的，它能使人在与外界的交往中产生特有的内在体验。人能以多种不同的方式体验自己的生活经验，使自己成为开放的有更大自主选择性的存在。人的内在体验是通过人的每一次选择和行动引起的，而人的行动是对自己过去的一种新的超越，意味着个体在克服主客二分、克服个体与其世界分裂的基础上对所有存在的全面认识和理解，从而超越自己先前之所是，重新塑造一个新的自我。

本真 (authentic) 体验。本真是指个体在世界上的存在与他自己的本性协调一致的状态，这种状态不是个体对外部世界的顺应或适应，而是人的潜能和创造性得到最大限度的实现。尽管本真状态中包含着许多对未知世界的预测和想象，但并不玄虚神秘，它立足于我们所熟悉的世界基础之上，这个世界既包括外部的物质世界，也包括人的内心世界。本真体验和一般的内在体验不同，是个体对自己人生的一种独特的体验状态，是个体在世界生活着、存在着的一种方式。具体是指个体不仅能够认识到自己存在的有限性，而且认识到自己是一个有巨大潜能的存在、有自由选择能力的个体，并以此为基础，在自由选择和采取行动中，在与他人、与社会的相互对话和联系中实现自己的潜能，成为一个“自然发生的人”。^①

^① 杨韶刚：《存在心理学》，南京师范大学出版社2000年版，第158页。



高峰体验。这种高峰体验“可能是瞬间产生的、压倒一切的敬畏情绪，也可能是转瞬即逝的极度强烈的幸福感，或是欣喜若狂、如痴如醉、欢乐至极的感觉”^①。这种体验出现的一刹那是短暂的，但由于让人感受极深而难以忘却，因而其影响和作用可能长期存在。这种体验是一种终极体验、目的体验、存在体验，在这种体验中，个体的认知特性和认知能力发生了根本的变化，个体挣脱了功利取向的羁绊，超越了缺失性认知的偏狭，获得了对宇宙万物的独特的、具体的、整体的存在认知，领悟到了事物的存在价值。与此同时，个体的自我特性也发生了深刻的变化，人获得了最高程度的同一性——人的可能性与现实性趋于一致，自我与非我的界限已消除，人最接近于他真正的自我；人也获得了最大程度的特异性或个体性、唯一性——他成了他独特的自我、个别化的自我，和其他人不再是可替换的了。马斯洛指出，高峰体验状态即“存在状态”，这种状态并非源于某种神秘的、不可思议的外界秘密，而是活生生地存在于普通人的日常生活之中，或来自爱情、审美感受、创造冲动，或来自母爱、来自与大自然的交融。马斯洛通过其研究认为高峰体验是自然产生的，不能命令，不能逼迫，但也并不意味着人在高峰体验的产生中无能为力，高峰体验的产生与人格的成熟、与自我实现之间有着密切的相关，因为人格的成熟是改善人对外界认知的先决条件。

(四) 美学中的体验

在美学中，体验即审美体验。审美体验是对生活、生命更

^① 马斯洛著，林方主编：《人的潜能和价值》，华夏出版社1987年版，第366页。



为本质性的经验和感受，它以一种全身心的方式来感知、体会对象，体验的过程总是和生命、生活、生存联系在一起。审美体验“不仅是一种与其他体验相并列的体验，而且代表了一般体验的本质类型。正如作为这种体验的艺术作品是一个自为的世界一样，作为体验的审美经历物也抛开了一切与现实的联系。艺术作品的规定性似乎就在于成为审美的体验。”“在艺术的体验中存在着一种意义的丰满，这种意义丰满不只是属于这个特殊的内容或对象，而是更多地代表了生命的意义整体。一种审美体验总是包含着某个无限整体的经验。”^①因此，审美体验是一种生命体验。在审美体验中，人所感受到是一种生命的激越和飞扬，一种生命的领悟和升腾，人的每一次审美体验，给他带来的总是难以忘怀的生命张扬。

审美体验是直觉的“思”，这种直觉并非原始的感性直觉，而是对原始直觉的超越。审美体验是超越概念思维的更高一级的直接性，它不同于一般的概念思维或逻辑推理，也不同于一般的形象思维，审美体验是思想认识在人心中沉积日久后转化为直接性的东西，是“感性现象和超感性意义的合一状态”（伽达默尔），是直觉的思。

审美体验是情感的“思”。这种情感是“人的生命的激荡，人因这种激荡，特别是这种激荡得到适当形式的表现和抒发而获得一种精神上的满足感”^②，这种满足感不是处于低级感性认识阶段的快感或痛感，也不是处于高级理性认识阶段的完善或不完善，而是它们的超越或升华，是一种优美感或崇高感。

^① 伽达默尔著，洪汉鼎译：《真理与方法》，上海译文出版社1994年版，第89～90页。

^② 张世英：《哲学导论》，北京大学出版社2002年版，第128页。



审美体验是一种渗透着优美感、崇高感的思，是一种“情思”。这种“情思”是感性与理性的统一。在审美体验中，“思想被材料化了，而所用的材料不是由这种思想自外面来决定，而是本身自由地存在着；这就是说，自然的、感性的事物以及情感之类东西本身具有尺度、目的和和谐，而知觉与情感也被提升到具有心灵的普遍性，思想不仅打消了它对自然的敌意，而且从自然里得到欢欣；这样，情感、快感和欣赏就有了存在的理由而得到认可，所以自然与自由、感性与理性都在一个统一体中找到了它的保证和满足。”^①

审美体验是自由的、创造性的。康德说：“诗使人的心灵感到自己的功能是自由的”，^②黑格尔说：“审美带有令人解放的性质”。^③而解放，“就是重新恢复在那种徒劳于永无休止的竞争活动中不可能存在的感性的审美性能，正是这些审美的性能揭示出自由的崭新性质。”^④审美体验超越主客关系，超越事物的有限性而进入万物一体的境界。审美体验不是必然性的认识，也不是关于必然性的知识，它超越必然性的认识与知识，从欲念、利害以及整个认识领域里的逻辑因果必然性的束缚下获得解放和自由。审美体验也是创造性的，人在审美体验中能超越周围事物之所“是”，发现其所“不是”，能超越周围事物的不变性，发现其异常的特征。每一次审美体验总是新

① [美] 赫伯特·马尔库塞著，李小兵译：《审美之维》，广西师范大学出版社 2001 年版，第 51 页

② Kant: *The Critique of Judgement*, Oxford, 1952, translated by J. C. Meredith, P191~192.

③ 黑格尔：《美学》（第一卷），商务印书馆 1979 年版，第 147 页。

④ [美] 赫伯特·马尔库塞著，李小兵译：《审美之维》，广西师范大学出版社 2001 年版，第 122 页。



的，都与以往不同，是不能重复的。

(五) 教育学中的体验

德国著名哲学家狄尔泰也是一位教育学家，他将体验作为教育中教与学、人与我、人与人之间关系的纽带，力图为教育脱离传统的知识教育模式寻找一条新途径。他尖锐地批判了传统的教育学是无人的教育学理论，只重视知识教育，不重视情感教育，没有把人看作知、情、意不可分离的整体的人。具体到教学问题，狄尔泰认为在教学过程中，科学的客观立场和冷静方法是需要的，但却未能触及到人的精神生活深处，而是停留在一般的浮泛表层，只有通过融入了感情的心灵体验达到心灵相通、相互理解，才能真正而完美地理解生命意义。

美国实用主义哲学家、教育家杜威从经验自然主义的哲学观出发，认为教育的本质之一是经验的不断改造或改组，是有机体与环境、人与自然相互作用的结果。尽管杜威没有用“体验”而使用“经验”这一概念，但他所说的经验与一般的经验意义不同。他认为经验不仅仅是一种认识，还是人对环境的欣赏、崇拜、体验、喜悦、感伤、探究、认识的整合，人的情感、意志等是经验的更重要的内容，因而经验既具有理性成分，又含有非理性因素。杜威反对把经验认识与理性认识对立、现成的真理与具有认知官能的心灵的对立、理智与情感的对立、知与行的对立、理论与实践的对立、身与心的对立等等，主张主观与客观的连续性、有机体与环境的统一性、目的与手段的内在统一、认知与情感的统一。杜威认为教育的本质是让儿童在主观与客观的交互作用中获取经验，在教育过程中主要不是教给儿童既有的科学知识，而是让儿童在活动中自己