

# 基于“课程与教学论”的体验式教学法的应用初探

彭 珊,方宗祥

(南京邮电大学 教科院,江苏 南京 210046)

**摘 要:**本文立足于体验式教学法,总结了体验式教学法的依据及内涵,并探索性地构建了体验式教学法在课程与教学论中的应用模式,最后提出了体验式教学法在应用中的策略与问题。

**关键词:**体验式教学;课程与教学论

**中图分类号:**G642      **文献标识码:**A      **文章编号:**1674-5884(2013)11-0120-04

## 一 课程与教学论教学现状分析

课程与教学论本身是一门包含较多相关课程、教学原理的课程。在我国的高等教育中,大多数学习该课程的学生对它的感受也是枯燥无味的,虽然“从理论上讲,承担‘课程与教学论’的教师应特别注重教学策略,但大量承担这一学科教学的教师却用满堂灌的方式教授这一学科的教学内容”<sup>[1]</sup>。这就导致学生对该课程的理解就是记忆和背诵各类繁多的课程原理、教学原理、教学方法等。然而“教学论是一门实践性很强的课程,理应通过生动的实践活动来促进有关理论的学习”,但现实教学过程中各种条件的限制“使得学生的实践活动缺乏,参加实践的机会较少”。同时,“受传统教学观念的影响,致使学生不能主动参与教学过程,……,丧失了学生的主体意识、探究欲望和创新精神”<sup>[2]</sup>。

在今年4月全国教学论专业委员会关于课程与教学论专业研究生培养的专题研讨会上,有学者就指出课程与教学论学科发展的问题是:“理论思辨的多,实践探索的少;一般原理的多,学科教育的少;出口和入口关注的多,过程关注的少”<sup>[3]</sup>。这也就体现了目前对课程与教学论专业研究生的教学中还是存在重视理论教学,轻视学生实践;重视教育学一般性的基础原理,轻视具体下位学科的实际情况;重视教师的教与学生学习结果的联系,而轻视学生学习过程等这样一系列问题。

## 二 体验式教学概述

### 1. 理论依据

早在两千年前的中国,《中庸》中关于孔子的教诲中就

有这样一句:“吾听吾忘,吾见吾记,吾做吾悟”。这也就是说听见的会忘,看见的会记得,但是只有“做”才能产生“悟”,产生人的主动认知。20世纪初,美国教育家杜威提出“从做中学”和“经验学习”,一切学习都来自经验,而经验需要通过“做”来习得。他指出教育应该是“给学生一些事情去做,不是给他们一些东西去学;而做事又是属于这样的性质,要求进行思维或者有意识地注意事物的联系”<sup>[4]</sup>。另外,20世纪20年代,毕业于牛津大学的哈恩博士指出学校教育的学生“普遍缺乏自信,不懂得对人感恩,缺乏体谅”,于是他研究出一套弥补这些缺失的教育方式,就是给学生提供“亲身体验挑战、突破和冒险的成长经验”<sup>[5]</sup>。

美国另一著名教育家布鲁纳提出的“发现学习法”也进一步阐明了学生自身体验的重要性,他认为在教学中,学生是一个主动的、积极的探究者,教师的作用是要形成一种学生能够独立探究的情景。同时,教师在学生的探究过程中是辅助作用,与其指示学生如何做,不如让学生自己试着做,边做边想。现代建构主义理论思想的教学法重视个体对客观世界认识与理解的差异性,同时现代哲学、心理学的发展这也引发人们对不同个体构建知识时,他们的经验、心理结构和信念的重要性的关注。由此可见,各个时期的教育思想,对学习过程中的“做”、“体验”都有过侧重,随着教育理论的发展其要求也在不断深化。

### 2. 内涵

体验是一种亲力亲为的活动,一种以学习者为中心的学习活动。体验式教学是指“根据学生的认知特点和规律,通过创造实际的或重复经历的情景和机会,呈现或再

收稿日期:2013-07-22

基金项目:中国学位与研究生教育研究课题(2013Y03);南京邮电大学教改课题(JG09211JX19);“十二五”规划课题(GJS-KKT12011)

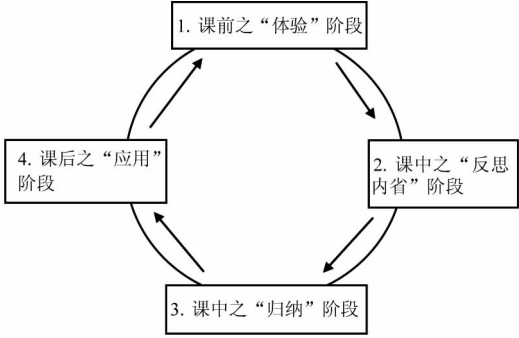
作者简介:彭 珊(1986-),女,湖南长沙人,硕士生,主要从事课程与教学论及英语教学研究。

现、还原教学内容,使学生在亲历的过程中理解并建构知识、发展能力、产生感情、生成意义的教学观和教学形式”<sup>[6]</sup>。因此,体验式教学不仅仅是让学生们亲自动手或参与到课程内容相关的活动中来,也绝非浅显地方便学生理解以加深学生对知识的印象和记忆。“体验”的关键是在于(身)体参与后所获得的(经)验和领悟,这种经验和领悟不是简单的对学习的知识的记忆和理解,而应该是产生一种新的学习倾向和学习能力。这种倾向和能力让学习者完成自我一套的意义建构模式或者赋予意义以自我的精神理解和思考。真正意义的体验式教学不止是体验的过程,更要强调获得体验后的个体精神的领悟与个性的发展。而之所以“体验”能触及到人的思想层面,是因为在体验学习中,“学习者全神贯注,主动愉快地建构知识,甚至进入了一种‘忘我’的状态——最佳的沉浸体验,外界干扰的副作用也在此时被降至最低水平”<sup>[7]</sup>。

杜威的经验学习立足于客观的,强调个体对客观世界的反应和主动行动后对行动结果的反思,体验式教学法的“体验”是对“经验”的发展和深化。“体验课程之‘体验’则立足于精神世界,立足于人、自然、社会(主体与客体)整体有机统一的‘存在界’,这是‘意义’的建构、‘存在’的澄明、价值的生成”<sup>[8]</sup>,体验是对经验的超越。

### 三 体验式教学论在课程与教学论中的应用模式

美国大卫·库伯教授提出的“体验学习圈”(1984)将体验学习分为体验→反思内省→归纳→应用再到体验的这样一个循环过程。笔者以此为基础,从课前、课中和课后的不同教学阶段设计一个体验式教学法在课程与教学论中的应用模式,如图:



#### 1. 课前之“体验”阶段

课前阶段学生的体验可从以下2种形式进行:

(1)参与教学设计。在课程与教学论这门课程正式开课前,教师让学生先自行对该课程的大致内容进行初步的了解,然后每个学生根据自身的兴趣特点或者疑惑点向教师提出希望予以重点讲解或者解释的知识点。这也就是让学生参与到教师对这门课程的教学设计中来。由于该阶段的学生还未学习相关课程知识,所以只需要学生对课程有一个框架性的认识或者对部分知识内容产生兴趣。

(2)分组制作课件。在课程教学进行前,教师将学生分组,并告知下节课要学习的教学内容并发放一定的学习素材,然后要求学生们先自学该部分内容,然后进行小组间的讨论从而完成对知识的理解与概括。最后,成员间根据自身兴趣、爱好、特长来分配搜集资料、制作PPT课件、上台展示等不同任务。比如,下一节课的内容是某一教学流派的思想,教师需要强调各小组制作的课件不能照搬这

一流派的具体内容,必须要体现各小组经讨论后对概念的理解及思考,同时要阐明课件中的图片、图书、影视等多媒体资料是如何体现该流派思想的。

这一阶段可以理解为“体验学习圈”的第一步“体验”,目的是将学生带入课程教学的情境中来,让学生们共同面对问题,产生对课程内容的初始体验,感受团队合作的乐趣,生成对该课程的兴趣和探究的欲望。这也是到第二步“反思内省”的过渡,为第二阶段提供内容的基础。因为学生在阅读和制作课件过程中会自然而然的联想到自身先前的教育经验中对课程与教学的观点和看法,然后会对前后的观点进行比较和思考。

#### 2. 课中之“反思内省”阶段

这一阶段是具体的课堂教学阶段,教师在这一阶段主要是引导学生通过各种活动来进入深入、系统的学习中,让学生们对课前“体验”期的内容和实质进行“反思内省”。这一步可以通过以下几种方式予以实现:

(1)角色互换法。即生讲师评,这是课堂教学中让学生感受 and 运用课程与教学论相关知识的方法。学生通过讲述课前制作的课件,更深入体验一次教学内容,同时这一形式让学生体会到如何使用教学策略、如何进行教学设计、如何与学生进行互动与配合。同时,根据建构主义思想,每个人的理解是建立在自身经验上的,是具有差异性的。因此,上台的同学的表述与理解可能与台下学生有差异,这样就会激发学生间的思考与反省。待台上同学展示完毕,台下学生可表达自身想法,也可以向台上同学发问或者质疑,台下学生也可以帮忙解答疑问,教师则进一步释疑或是深入提问,这样在活跃的课堂气氛下,学生们不断对教学内容进行“反思内省”。

(2)情景游戏法。在班级教学中,教师预设一个情景,比如一次高中家长交流会,主题高考前夕心理指导。将学生分为家长组,学生组,再从中挑选班主任、任课老师等。充当家长的学生应当以家长的心态来对教师进行咨询和提问,不同的学生的扮演者则应表现出高中阶段学生的年龄特征、心理状态和认知水平。而教师扮演者就必须体现出教师的素质和经验。在这个创设的情景中,各角色间的矛盾和问题需通过学生间的交流予以体现,同时又在交流中不断寻求解决问题的方法。这一方面体会到教育系统中不同参与者的心理、认知特征,另一方面也在观察模拟中反映的教育问题,继而进行思索以寻求解决问题的方式。“群体游戏这种体验方式,能在轻松愉快中领会遵守规则、互助合作的重要性”<sup>[9]</sup>。

(3)案例讨论法。教师在课堂上展示某一个具体的教学案例。教师尽量呈现包含较多知识点的案例,先引导学生们自主发现问题和知识点,然后让学生互相讨论案例所反映的教学、课程原理,并发表观点,教师和其他学生都可就发表的观点提出质疑或进行补充。教师再进一步引导学生提出案例中所反映的问题进行整改的建议,包括如何整改,为什么要这样整改等。教师在这一过程中,要引领学生们通过表面现象体察教学原理,在师生间、生生间的讨论中激发学生进行层层深入的思考和反省,直至探究到原理及规律的内核。

(4)影视材料演绎法。大多数情况下,由于班级人数众多,教师很难真正实施角色互换或情景模拟这类体验式教学法,即便实施,可能也只是部分学生进行了“体验”,剩下的只充当了看客,这样就出现了教学资源分配不公平的问题。因此,用影视材料的播放来演绎课程、教学现象和

原理就能最大程度的覆盖全体学生。虽然影视材料演绎法不涉及学生身体肌肉的活动,但在观看的过程中学生的眼、耳感官参与其中,最重要的是人脑会随着富于变化的剧情,“自然地学会在瞬息万变的情况下接受、筛选和储存信息,自由自在地发挥思维的乐趣,心智也随之开启”<sup>[9]</sup>。这样,学生也自然而然地在头脑中不断反思影视材料中所蕴含的教育问题和原理。

根据“体验学习圈”,这一阶段核心在于“反思内省”,学生通过参与和观察课堂的各项活动,“通过与过去的活动经验对比,评估达成目标的方法、团队分工和活动过程,发展出突破规则的限制与创新的想法”<sup>[5]</sup>。

### 3. 课中之“归纳”阶段

体验式教学法课堂中的活动容易制造热烈的气氛,但是它始终要以该学科的概念为主线。“体验”不是目的而是手段,前一阶段的“反思内省”也只是激发学生探究概念核心的途径。而让学生真正形成课程与教学论原理的正确认识就需要教师从学生们“反思内省”的思想中抽丝剥茧,慢慢梳理,引导学生“归纳”出自身的结论。

不管课中“反思内省”阶段是以何种活动方式进行,教师都需要在活动的主要进程完成后带领学生进入活动的尾声——“归纳”阶段,因为它是“反思内省”阶段的延续。相比前一阶段思想与表达的自由性和随意性,在“归纳”阶段教师要更有目标性和方向性。教师可通过对学生表现的评析和师生间、生生间思维碰撞的火花,引导学生将“体验”之经验与“反思内省”之思考进行总结、归纳,让学生逐步将思想梳理清楚,这有对自身思考内容的细化和分类,也有加入教师或学生思想后的对自身认识结构上的重组。随后学生内化形成自我的概念和结论,掌握解决问题的方法,并为结论应用到新情境做好准备。

### 4. 课后之“应用”阶段

课后阶段的目的是要将学生归纳后内化的课程与教学论观念以“应用”的形式进行外现。这个阶段可以通过校内和校外2种环境予以实现。

#### 校内环境:

(1) 实习授课。形式上这可以通过向本班级或者低年级上课的形式完成,内容上既可以是课程与教学论本身,也可以是其他内容。其主要目的是让学生利用对课程与教学论的个人理解和观念来实施交流,管理课堂,引导听课学生理解教学内容等。但这种形式效果的真正实现就需要听课学生的配合,积极地与讲课学生进行交流、讨论和反馈。

(2) 辩论竞赛。辩论赛本身是一项极具挑战知识储备、思辨性、反应和语言表达的比赛形式。而这几项要求都与教学活动中的某些过程相似,比如知识的传授与思考、教师的答疑解惑、师生间的课堂交流等。赛场上各位辩手需要时时根据对方辩手言词来激发头脑归纳好的知识和素材,组织好自己反驳的辩词,同时还需要协调、帮助本方各辩手的任务完成。最终以口头辩论的形式体现对课程与教学论观点的应用。

(3) 教务部门实践。这一项活动具体是指让学生深入到学校的教学教务部门,了解该部门是如何安排与管理学校的教学教务事务。另外,通过协助部门内的工作人员,与之进行工作上的交流和沟通,以认识教学教务活动安排的原则,同时可以根据自身对知识的理解给予一定的建议。但是此项活动安排需要得到校级管理层的批准,因此实施起来具有一定限制。

#### 校外环境:

(1) 参加专题讲座。很多高校的学术讲座都是对外开放的,学生可以利用这样的机会去聆听课程教学相关的专题讲座。不同于课堂教学,在讲座上更易获得更为前沿学术信息或者代表演讲者个人理解的思想,这对学生头脑中已有的观念都是触动,或许巩固自身已有观念,又或许对知识结构重新处理。讲座后的提问环节是“应用”的最直接表现,这可以让学生之间,学生与演讲者之间进行有效互动。某一个学生的提问也许触及了其他学生疑惑,而解疑的不仅是演讲者本身,在场的其他学生也都将在脑中勾勒出自定义的答案雏形。这一问一答的过程中,学生的思维持续被其他学生或是演讲者激化。

(2) 问卷调查。教师组织学生们以小组形式完成一个针对课堂或教学方面问题的问卷调查报告。每一个小组根据本小组课题完成资料搜集,针对课题形成一份具有价值的调查问卷,并根据设定的样本范围进行发放和收回。最后,对回收的有效问卷进行分析和统计,得出数据,完成调查报告。报告中要体现具体的课堂、教学问题,问题原因,问题现状,问题结果等,并给出可参考的课程、教学相关意见。

总而言之,课后阶段的各项活动都是将课前和课中的各阶段形成的对课程与教学论的领悟、观点、结论应用到新的、具体的、真实的客观环境中来。但是这一步应用也不仅仅只是为了深化学生对课程教学论知识本身的理解。“体验学习是教育者引导学生将自己的全部身心投入到到外部世界的交往之中,进而生成反思与实践的学习方式”<sup>[5]</sup>。在“应用”之后,学生再回归到“体验”,循环往复。

## 四 体验式教学法应用策略

### 1. “体验”阶段之抛锚式教学策略

抛锚式教学策略也被称为“基于问题的教学策略”,这种策略认为学习者想要完成对所学知识的意义建构,就要到现实世界的真实环境中去感受和体验。它包含创设情境、确定问题、自主学习、合作学习、效果评价这五步骤。按照“体验学习圈”,“体验”阶段可以视为教师把即将进行的课程内容作为“锚”抛给学生,“锚”等同于问题,而问题本身也就是一种情境。学生们以“锚”为基点,切身感受和体验课堂内容,以自学和团队合作的形式来面对问题和解决问题。以“锚”作为固定点,“体验”阶段就能为正式课堂提供必要的准备和体验感受,同时也能使教学方向不发生偏离。抛锚式教学策略的最后一步效果评价不能直接体现于“体验”阶段,但是可以作为向课中的过渡。

### 2. “反思内省”阶段之观察学习策略

班杜拉将社会学习分为直接学习和观察学习。直接学习是由刺激到反应再到强化的学习过程,而观察学习是指“个体通过观察榜样在处理刺激时的反应极其受到的强化而完成学习的过程”<sup>[10]</sup>。在课程与教学论的课堂中,每时每刻教师都在进行着行为示范,而学生也在观察中学习着。而在体验式教学法的“反思内省”阶段中,通过角色互换、情景游戏、案例讨论、影视材料演绎等活动刺激了学生的感官,提高了他们的注意力,强化了他们的观察能力,然后学生会以教师或其他同学为榜样来反思自己的观点,修正自身的行为,从而形成自己的教学观念。在这个策略的应用中,首先教师要起好示范作用,其次要规范学生在“体验”活动中行为。

### 3. “归纳”阶段之概念形成教学策略

概念形成,即“对同类事物中若干不同例子进行反复

感知、分析、比较和抽象,以归纳方式概括出这类事物的本质属性,从而达到掌握这一概念的过程”<sup>[11]</sup>。概念形成策略正好与“体验学习圈”的“归纳”阶段要求相符合。在这个策略的应用中,教师要给出适当的上位、下位、同位概念让同学们进行辨析,同时引导学生们通过“体验”和“反思内省”阶段所获得的信息来感知、分析、比较概念的本质,最终以归纳的形式形成学生自己的观点和结论。教师切忌不能直接给出结论,另外,以固定的结论为目标,限制学生思维发散的方向,有目的地指导学生获得目标结论的方式也是不妥的。

#### 4. “应用”阶段之协同学习教学策略

在“应用”阶段,学生们经常需要完成一项较复杂的任务,比如参加辩论赛、设计调查问卷,而这些任务包含了对学生多项素质和能力的要求。单个学生很难在能力和精力上满足这些要求。因此,将学生们分为各个合作小组,运用协同学习策略,就能更好地协调各位同学的特长、能力和爱好,更恰当地分配任务,同时也能有效培养学生们的合作精神。建构主义思想观也强调学生要在互动学习中建构意义。教师将班级以小组为单位给出任务,学习者经过一系列的“应用”后,组间将产生多种不同观点,学生也会对组间其他同学的结论进行观察、比较、分析和综合,另外组间的学习者也同样获得比较和分析的机会。体验式教学的课程“不是以科目的客观内容为特征”的,而是“以‘学习者共同体’的成员所共同创造的氛围为特征的,这种氛围使每一个性得以生长、表现”<sup>[8]</sup>。

### 五 体验式教学实施过程中应注意的问题

#### 1. 师生关系的处理

传统的知识传递的师生关系里,教师主宰学生的一切。但是在体验式教学法的课堂中,师生应建立一种“对话”的关系,这“是一种生命的精神的对话关系”。教师与学生都是以平等的,完整的人格出现。“教师在对话型教学中的态度具有正面的、积极的意义”<sup>[12]</sup>。对于学生们来说,体验式教学法“打开了生命所有的信息通道,每一个器官都活跃起来,……,会在瞬息万变的情况下接受、筛选和储存信息,自由自在地发挥思维的乐趣,心智也随之开启”<sup>[9]</sup>。而面对着这些思维开放、心智开启的学生,教师也就能真正平等地和学生展开个性的对话、精神的对话了。

#### 2. 形式与内容的把握

体验式教学法课堂上形式多样的教学方法可能导致教学任务和教学目标的淡化,因此容易出现为了“体验”而进行“体验”这种弊端。有时候某些教学内容直接用学生的抽象性思维思考对知识点的理解、学生的发展更有益,那么就不需要强加“体验”这个过程,而是教师直接开启学生思维,引发学生想象,带领学生思考即可。即便是进行体验式教学,身体的活动也并非必要条件,因为“‘体验’根植于人的精神世界,以精神世界的特性——‘想象’为基础”<sup>[8]</sup>,体验的核心在于个体精神与思想的参与和对内容的处理。

#### 3. 评价标准的制定

传统的教学中,是“以分数为主导的评价标准,看不到情感与意志在教学活动中的地位和作用”<sup>[13]</sup>,而体验式教

学法却强调的是学生心理、精神、情感的活动和发展。因此,对体验式教学法指导下的课程的评价应当参考多种评价标准,定性评价要多于定量评价。评价的结果要利于学生构建自己的课程与教学论观念和结论,有利于学生在体验中发现自我、认识自我、肯定自我、超越自我甚至是创造自我。

### 六 结 语

课程与教学论是一门最基础、最根本的教育类课程,本应包含着深切的人文关怀和人文感受。但是传统的教学模式却只是照本宣科地强调学生的记忆和背诵,忽视了每个学生对于课程与教学相关理论的内心认同或精神感受。而体验式教学法就是一种立足于学生个体情感,强调学生通过反思与领悟构建个性的意义、观念、结论的教学法。将体验式教学法应用于课程与教学论将有利于学生获得真切的课程、教学体验,培养学生主动思考、反省的意识,促成学生建构个性的课程教学理论体系。另外,对于课程与教学论的教师来说,应用体验式教学法也能让他们获得对学生的个性、学习状态的直观感受,继而在教学过程中不断改进或调整自己的教学方式。更深入来说,只有首先在“课程与教学论”的教学中关注了学生体验的情感、意志、思想以及精神,它才能真正作为一门教育基础学科来指导和规范其他门类的课程和教学工作。

#### 参考文献:

- [1] 张永文. “课程与教学论”的教学策略研究[J]. 现代教育科学, 2006(5).
- [2] 李德才. 新课程理念下“学科课程与教学论”建设思考[J]. 北华大学学报(社会科学版), 2007(9).
- [3] 杜尚荣, 吴文, 赵鑫, 等. 课程与教学论专业研究生培养30年: 经验、挑战、问题与展望——全国教学论专业委员会专题研讨会综述[J]. 教育学报, 2012(8).
- [4] 杜威. 杜威教育论著选[M]. 赵祥麟, 王承绪, 编译. 上海: 华东师范大学出版社, 1981.
- [5] 王灿明. 体验学习解读[J]. 全球教育展望, 2005(12).
- [6] 周宪. 体验式教学在高校辅导员培训中的应用[J]. 广东青年干部学院学报, 2009(75).
- [7] 翁凡亚, 周湘梅. 基于体验学习的教学游戏[J]. 中国教育信息化, 2007(1).
- [8] 张华. 体验课程论——一种整体主义的课程观[J]. 教育理论与实践, 1999(12).
- [9] 林格. 体验: 怎样开窍和激发潜能[M]. 北京: 中国书籍出版社, 2007.
- [10] 李旭平. 班杜拉社会学习理论对我国学校德育的启示[J]. 当代教育论坛, 2010(5).
- [11] 邹森桦. 关于概念形成教学的几点思考——以《角的初步认识》一课为例[J]. 教育导刊, 2009(3).
- [12] 赵文婧. 体验教学课堂中新型师生关系[J]. 新课程研究, 2012(6).
- [13] 张思明. 体验式教学在实践中的问题与对策[J]. 教育育人, 2004(12).

(责任编辑 晏小敏)