

# 丛林学校的历史发展与课程设计<sup>\*</sup>

陈 丹

**摘要** 丛林学校的源头是北欧注重野外生活的文化传统。二十世纪末,英国教育界借鉴丹麦等国家丛林学校的经验,推行教育改革,形成一股国际性潮流。本文考察了丛林学校的背景、发展现状与趋势,归纳了丛林学校的教育目标、课程、教学改革策略、户外教育环境设计和项目管理的要素和运作模式,总结了有关丛林学校实践的实证研究发现,对丛林学校的影响和未来发展做出了评价。

**关键词** 丛林学校; 历史发展; 课程设计; 非传统教育

**作者简介** 陈 丹/杭州科技职业技术学院副教授 (杭州 311402)

丛林学校(Forest School, bush school)缘起于北欧国家人民注重野外生活的文化传统。20世纪90年代,英国教育界借鉴丹麦等北欧国家的经验,开始推进丛林学校教育,并引发一股国际性的非传统教育改革潮流。

本文尝试从历史的角度考察丛林学校的思想基础、社会文化背景、发展现状与趋势,从理论角度归纳丛林学校的教育目标、课程架构、教学改革策略、户外教育环境设计和项目管理的基本要素和运作,总结有关丛林学校实践的实证研究发现,并对丛林学校的当前实践和未来发展的若干重要问题做出评价。希望能够抛砖引玉,引起我国学界的注意。

## 一、丛林学校历史发展和现状

### (一)丛林学校的概念和背景

丛林学校注重通过野外的身体活动和审美体验,引发儿童的兴趣和灵感,通过专门设计的活动(劳作、制作、建构、运动等)为参与者提供经常性的学习经历,使他们在真实的活动中完成工作课题或操作任务,有所成就,从体验中获得成功,提升能力,发展自信和自尊。<sup>[1]</sup>

我们不能从字面意义来界定丛林学校。丛林学校不仅是指建在丛林中的学校,或者只是重视户外活动的学校。丛林学校是以野外自然环境为基本背景和

<sup>\*</sup> 本文系“杭州市社科优秀青年人才培养计划”项目成果。文件号:杭社联(2016)17号。

材料,强调体验式学习的全人教育目标,以户外身体运动和实际操作活动为主要的组织形式,从而进行课程和教学创新的学校。丛林学校作为当代教育改革的一种特色鲜明的实践探索和尝试,对于全球教育的走向具有重要的影响。

随着全球进入工业化、城市化时代,发达国家进入后工业化时代,城市病逐渐突显。社区的天然联系被隔离、碎片化,家庭住所、幼儿园与学校,都变成了“孤岛”。现代化社会快节奏和高强度的竞争,拥挤、嘈杂、相对贫困、挫折和不确定性等消耗性压力导致心理失衡和焦虑。儿童作为情绪投射中心,导致人们产生弥漫性的负面情感。面对儿童安全问题,家长、专家和政府都很紧张,往往采取过度保护的防御措施。其结果,就是剥夺儿童的户外活动。在发达国家,城市儿童与自然越来越疏离,导致情绪和行为问题频繁发生。当代城市儿童生存状态令人忧虑,儿童容易罹患“自然剥夺综合症”,可能与“注意缺陷-多动综合症”多发有密切的关系。<sup>[2]</sup>

学校教育体制管制不断强化,全国性的正规考试对学校的绑架越来越紧,基于分数的指挥棒功能更加普遍化。早期教育高度形式化,逼迫儿童投入更多的时间用于课业学习,剥夺了儿童户外游戏和运动的时间,导致更多的无力感、无望感、无助感、疏离感、孤独感。<sup>[3]</sup>以课本和考试为主要标志的传统学校面临诸多严峻考验。

有人从不同的文化视角分析户外游戏和户外学习的情形,发现最近30年间,世界范围内,儿童户外游戏活动出现明显下降趋势,只有北欧的情形是例外。<sup>[4]</sup>丛林学校在北欧国家兴起,起因于其文化传统中注重野外生活的精神气质。有学者比较了挪威与澳大利亚两国幼儿教育目标和课程实践,发现挪威幼儿教育鼓励教师对户外游戏与身体运动进行更多的理论思考和实践探索。而且,两个国家的教育理论有不同的侧重,例如,澳大利亚作为英语国家更加注重语言、符号的教学,挪威作为北欧国家更为注重自然环境的探索和动手操作的活动任务。

人的自然天性与教育的过度人工化之间的冲突和矛盾,是当代文化演进过程中一个重大话题。与自然环境、社区生活重新形成联结,在教育界有很多种尝试。其中一种尝试是在传统学校框架下适当增加不那么危险的户外活动和身体运动;第二种是摆脱传统的学校模式,直接创办新型的丛林学校。丛林学校的立场是:儿童的成长离不开自然环境,离不开冒险的亲身经验,离不开尝试和犯错的体验过程,离开实际生活,教育便是无源之水。

在这种背景下,北欧各国教育改革和创新引起全世界的关注,而丛林学校成为学习的榜样,具有历史的合理性。

## (二)缘起和发展

北欧学校改革最为明显的一个标志,就是摒弃课本和说教,走向田野,让儿童在真实的生活情境中学习生活和做事。丹麦于20世纪50年代推行丛林学校,并保持长盛不衰的发展势头。芬兰的教育革新风起云涌,尤其是通过综合性学习活动来取代教条、僵化的分科课程,令世人瞩目。

英国威志华德学院(Wage Water College)教师于1993年考察丹麦教育,回国之后开始创办丛林学校。到2005年,英国丛林学校有50所;2008年,超过100所;到目前,已有2000多所。<sup>[5]</sup>其中,最大多数的学生是3-8岁儿童。英国儿童从4岁开始进入初级学校(primary school),其中,4岁、5岁两个年级的丛林学校发展最快。原因之一是该年龄阶段的课程灵活性最大,基于游戏的课程地位也最突出。低龄儿童(包括幼儿园和小学)不适应过度学术化的分科课程,已经成为课程专家的共识。

威尔士和苏格兰丛林学校比英格兰发展得更好更快。尽管苏格兰是英国的一部分,但其独特的文化气质和独立运行的教育和法律体系,对教育有重要影响。苏格兰是世界上最早正式提倡户外活动的国家之一,早在20世纪60和70年代,户外活动就已经十分发达。威尔士和苏格兰的当地政府以及林业委员会高度支持丛林学校的发展,他们通过林业保护的项目来支持丛林学校的建设,这种政策叠加实现了林业与丛林学校的双赢。<sup>[6]</sup>

哥斯达黎加蒙特维多高山雾林地区于1999年开办了一所丛林学校,该学校贯穿了从幼儿园到高中的教育阶段。多年来,该丛林学校与次生性热带雨林的森林植被和生物多样性的恢复项目紧密配套,取得了极大成功。<sup>[7]</sup>

澳大利亚的一些学校利用野外自然环境进行户外学习活动探索,有效提升了儿童的自信、自主意识以及对自然环境的归属感。尤其是原住民儿童积极参与的教育实践,取得了令人瞩目的成绩。<sup>[8]</sup>

意大利的瑞吉欧幼儿教育对环境的美保持高度敏感和敬畏,追求审美和道德发展的合一,致力于把日常生活塑造为自觉的艺术实践。他们的实践探索和理论创造已经成为全世界幼儿教育最富影响力的一面旗帜。

在亚洲、北美洲、欧洲的很多国家,两年制的丛林幼儿园蔚成风气,极大改变了过去幼儿成天待在室内上课的做法。<sup>[9]</sup>德国的森林幼儿园建立在郊区,以森林为教室,混龄编班,常年去森林里开展实践活动。巴伐利亚州的森林幼儿园根据季节变化组织教学活动,例如夏季在高寒地区苔原地面运动,冬季在地中海地区攀爬树木,搭建帐篷和木屋。

目前丛林学校正迅速向全球蔓延,幼儿园、小学乃至职业教育等不同阶段、不同类型的学校都在积极进行尝试和探索。在中国,目前有越来越多的复制丛林学校项目的周末野营和夏令营等活动,教育系统之外的很多机构也在与国外合作,引进丛林学校的课程和运营模式,推进体验式户外学习活动,受到孩子和家长的欢迎。在特殊儿童的社会融合和教育干预领域,田园农疗、野外运动、手工制作等课程实践在国内也开始崭露头角,成为生态化教育的有机组成部分。<sup>[10]</sup>中国浙江安吉本土化的幼儿游戏活动,使儿童的自主性活动与丰富多彩的户外环境融为一体,极具地方特色。<sup>[11]</sup>

## 二、丛林学校的文化和思想源头

### (一)丛林学校的历史文化源头

丛林学校有着悠久的历史 and 深厚的文化传承。北欧国家的野外生活传统,以及世界各地各民族对于土地和田园的热爱,是丛林学校悠久而丰厚的历史文化源头。例如,古代印度的大师都是在丛林里开课教学。泰戈尔认为,印度文明发源于丛林,而不是城市。

北欧斯堪地那维亚半岛的居民长期以来就具有丛林生活和户外运动的文化传统。挪威戏剧家易卜生亦推崇野外生活。野外生活显示了北欧人民基本的性格特质和生活方式。北欧国家的幼儿教育大部分甚至全部时间都是在野外开展。自然环境中丰富多彩的场景和材料,为儿童的游戏和学习活动提供了直接的条件和理想的场所。家庭、幼儿园及各级学校,经常性地户外进行户外活动。从幼儿到老人、从春到冬,人们在户外练习各种生活技能。在他们看来,人与土地、河流、山峦是共存共生的,脱离自然的人与生活不可想象。<sup>[12]</sup>

澳洲的原住民把乡土看作自己生命的连续体。土地是故乡、家园,是情感依恋和生命归属的目的地,是生命的源头和保护神,人和土地共生共长,血肉不分。人们歌唱乡土,谈论乡土,拜谒乡土,为乡土担忧、悲伤,思念乡土。他们说:乡土会知道、乡土能听见、乡土在流泪或欢唱,乡土有鲜活的生命,有昨天、今天和明天,有自己的意志,是个人和族群生命的载体,是心的安居之处。<sup>[13]</sup>澳大利亚政府曾经尝试过多种措施,推进原住民儿童的教育,改善儿童辍学、厌学等问题,但是成效不佳,而原住民自主发起的丛林学校教育项目,却获得了成功。<sup>[14]</sup>

田地和丛林是人类的天然家园,是人们身心健康、生活幸福的天然保障,也是儿童学习的最佳场所。与封闭的传统课堂环境相比,丛林中的户外学习是一个灵动的精神和身体合一的开放式探究过程。自然环境探索、人际关系互动的体验为孩子们提供了更大的自主选择 and 自由行动的空间。

### (二)丛林学校的思想源头

丛林学校的理论源头多元而复杂。在教育理论和心理学理论中,最具代表性的是卢梭、福禄贝尔、杜威和吉布森。

“自然教育”创始者卢梭仇恨封建专制,倡导儿童本位的自由教育,开一代风气,其影响历久弥深。卢梭认为,儿童12岁之前处于“理性休眠期”,不应进行概念灌输式教学,而要把孩子放到乡村去过自然的生活,在野外自然环境中劳作和探险,亲身体验“自然的后果”,发展良好的体魄和健全的感官,培养日后能够自发探索和发现真理和爱的品质,包括感情(肉体之声)和良心(灵魂之声)。

福禄贝尔是现代幼儿园教育的首创者。当时,欧洲儿童的整体境况及教育状况十分悲惨,没有权利,没有尊严,被看作型号较小的成年人,只用经济效益的功利价值来衡量。福禄贝尔强调幼儿的教育权,并把自主学习和游戏当作幼儿教育的核心经验。他主张儿童接触自然,在游戏和劳作过程中激发兴趣和好



奇心,培养自治和奉献精神,通过自主活动促进品德和智力发展。例如,种植园的作业活动是为了培养全人(独立、健全的人),而非工具性的苦役,儿童要在种植中学会动手、沟通、思考、决策,获得全面成长。

杜威认为,在农场和园林中与动植物相处,学会种植和饲养,其教育效益超过任何分科课程。不是在课堂里面,而是在家庭里、游戏场上、社区里,孩子才是真实的、独一无二的存在。工业革命剥夺了许多儿童接触自然的机会,并造就了工厂流水线一样的现代学校,严重限制了儿童的个性发展。杜威终生对此耿耿于怀。如同哥白尼发现日心说一样,在教育领域,儿童即将成为一切教育活动的中心。在杜威眼中,理想的学校建立在自然环境中,孩子们通过花园,走向田野、乡村和森林;儿童的生活,行动、脚步和话语,“带有乡土的全部事实和力量”。

在心理学领域,吉布森的知觉“可供性”理论强调物理环境对人和其他动物提供多样化活动机会,即环境为特定动物所提供的丰富的生活可能性。可供性不在动物一方,也不在环境一方,而是在于二者的互动关系,包括动物对环境意义的知觉,环境对动物提供的机遇。吉布森认为,我们不能用物理学测量物体属性的方法来测量环境对特定动物的可供性。例如,“一块石头通常被看作是投掷物,但它同时也可以作为镇纸或书挡,还可以做钟摆或吊坠、锤子,还可以垒石堆、砌城墙。所有这些可供性,都彼此相应,而且符合石头的本性。它们之间的区别不是泾渭分明的。”<sup>[15]</sup>重要的是,对一个可分离、可移动的客体,你要知道如何使用它;至于你愿意给它起个什么名字无关紧要,对于物体的可供性的准确知觉,并不需要预定的分类和命名。

可供性理论强调的不是概念学习,而是知觉学习。概念学习涉及语义网络化的知识体系,而知觉学习主要是通过感知和运动来处理人与环境的耦合。当代心理学最常见的错误,就是用概念学习替代知觉学习。由于电脑模拟的观念盛行,很多人错误认定:人脑无非是速度更快的电脑。在儿童研究和教育实践中,以成人为权威、知识为本位的概念灌输和词语说教,都是基于这个基本错误。基于电脑计算和概念分类的机器智力在学校中居于统治地位,而基于人的感知觉、身体运动、艺术、情感过程而与环境相互作用的原生态智慧,往往受到压抑和排挤,这在全世界都是一个顽疾,而城市里的学校把孩子关在水泥格子里面,弊端更为明显。在理解人与环境关系时,可供性理论能够提供一个新的视角,实际上成为丛林学校运动的标志性理论概念,虽然吉布森本人并未直接提出丛林学校的主张。

有学者认为,解放教育学和解放神学、马克思主义批判哲学、环境保护主义等是直接推进丛林学校运动的思想基础。<sup>[16]</sup>它们的一个共同点就是主张通过教育改变人民现实生活条件,而保护自然环境和各种自然资源(如原始丛林)是广大劳苦大众维护生存权的主要诉求之一。要给穷人话语权,帮助他们学会争取自己的权利,维护自己的尊严,教育必须在当代城市化、工业化的大背景下为环境保护、改善人权、培权育能(empowerment)、推进绿色生活方式等目标切实做出贡献。

20 世纪后半叶以来,欧洲的后现代主义和后结构主义的教育权力观,也明显影响了丛林学校运动。在传统的威权社会中,对身体的空间限制和视觉监控,使得个人处置身体的自由受到极大局限,原始形态的人被层层囚禁,变成笼中之鸟,圈中之兽,丧失了与自然界的天然联系,身心受困,教育也成为统治阶级通过塑造俯首听命的“人手”来维护既成政治和经济利益秩序的主要手段。〔17〕

联合国教科文组织 2012 年提出可持续发展教育的概念,提出了 27 项启发性原则,第一条是人们有权享有与自然相和谐的、健康的、创生性的生活。可持续发展教育必须运用参与式的学习和教学方法,以激励学生的动机,并向培权育能的方向改变行为,参与活动。而丛林学校的运行原则恰好符合这一要求。丛林学校的精神是通过亲近自然,动手做事,参与决策,互助合作,来培养环境保护的意识和责任心,培育全球化的、有担当的公民。

丛林学校的发展体现了一股世界性的潮流:让孩子回归自然,通过自然情境中真实的活动,学会合作,学会探究,学会做事,学会做人,学会与地球和人类共生存。这与后工业时代环境和生态保护意识觉醒,以及对于绿色生活和可持续发展的价值追求,是完全一致的。

### 三、丛林学校的课程设计

#### (一)丛林学校的教育目标

丛林学校实践者包括学校教师、户外活动教育家、艺术家、治疗师、丛林学校培训师、管理工作。丛林学校的学生包括幼儿、青少年、各类特殊障碍儿童、处境不利的边缘人群、弱势群体。丛林学校的理念已广泛应用于不同阶段、不同类型的学校,有些城市中心都开始借鉴丛林学校的模式,拓展户外学习的时间与空间,让孩子们自由探索与实验,在真实的世界中,从切身经验中学习,学会冒险,学会评估风险,促进想象力,提升动手做事的生活能力。幼儿教育以及小学低龄阶段向体验式、游戏式活动发展,更多地使用户外环境,已经成为一个国际化的大趋势,丛林学校的教育实践,就是这一趋势的最典型体现。〔18〕

丛林学校的实践,体现了全人发展(growth of the whole person)的教育观。全人教育的目标,不仅包括学习和记忆客观的事实和数据,还包括获取信息、知识和技能,形成创造性的问题解决能力和批判性思维能力,服务社会与他人的价值取向,积极的、稳定的人际关系的能力,沟通的能力,健康的生活方式,团队合作能力,情绪调控与自我管理的能力,与自然和他人共情的能力,审美体验和道德判断能力。这些目标,在传统的碎片化的分科教育实践中往往落空;只有在真实的生活情境和原生态的自然环境中,通过做事来学习,通过人际合作和互动来学习,才有可能真正落实。

户外环境为儿童提供多样性的活动空间、机会、材料,让他们发挥自己想象、实验、操作、建构的能力,充分培养自主性和主体性。这种户外活动的经验还会促进儿童的象征性游戏和社会交往能力。活动课程的核心思想是:通过设计

和实施一项动手、动脑、动心、动口的真实的活动任务,完成真实的作品,培养一个人知情意行各方面的能力和品质。这与传统的分科教学和切片化的教学流程,形成鲜明的对照。

让儿童学习应对户外活动的风险,也是丛林学校的教育目标之一。长期以来,教育管理者总是把户外活动看作洪水猛兽,小心翼翼地加以防范,甚至简单地将孩子关在室内。近年来,越来越多的研究者指出,带有风险的游戏以及可能的冲突和压力对于幼儿教育具有潜在价值和收益,教育工作者要学会制定户外活动的风险决策,提升风险管理能力。<sup>[19]</sup>

丛林学校实践工作者认为——学习是社会性的团队工作,养成人际关系,提升自我意识,学会评估并有效应对各种危险情境,形成对于自然环境和家乡的密切联系与情感依恋,在真实的经验或体验中学会学习——才是学生最重要的任务。而教师的主要任务是让自己成为儿童学习互动的积极促进者和组织者。<sup>[20]</sup>显然,这种学校赋予教师更多的责任和工作,但同时也给了他们更多的权利、机会和资源,让他们成为拥有话语权的专业工作者。这样一来,学校的权力架构和运行格局就发生了根本性的变化,倾向于逐步发展成为一种具有自组织能力的学习型机构。因此,所有参与丛林学校教育的实践者都有学习和发展的任务,而不仅限于学生的教学管理,这是民主参与的生态化教育与传统学校教育的一个根本的区别。

英国的全英丛林学校培训网络发布的职业培训课程大纲指出,丛林学校致力于促进所有参与者的整体发展意识,养成有灵动、自信、独立、创造性的学习者。丛林学校致力于将儿童的个人体验与家庭、职业、学校、教育有机连接起来,致力于促进儿童的生理、社会、认知、语言、情绪和灵性的发展。丛林学校的任何项目都进行风险-收益的评估,评估由师生共同参与。丛林学校为儿童提供机会,让儿童根据自身和环境条件,选择参与有成人支持的冒险体验。

## (二)丛林学校的课程内容

丛林学校最艰难的任务是将户外活动设计为课程并有效实施。在学校教育领域,这是一项几乎全新的重大课题。户外活动不仅是身体的运动,不仅是体育,不仅是野外探险、观光旅游、参观考察,而且是丛林学校一切教育活动的主要载体。通过一项活动实现全人教育理念,首要的是提升教育观念以及活动课程的开发与组织实施的能力。活动课程涉及多方面的要素以及要素组合的框架或模式。例如,儿童要参与民主协商、交流的过程;丛林场地的选择;材料的利用或投放;工具的使用;儿童作业要求与流程;作品的设计、完成、展示预评价;儿童相互之间的交流与合作;教师及其他成人的辅助、指导、批评和鉴赏,都是关键性的课程要素。课程组织的架构,是教育目标的最重要体现。

户外学习活动是主要发生在户外的实践活动和体验式学习,例如,学校操场、附近社区、旅游探险,也可以包括在外的住宿。要从多学科交叉的角度看待户外学习的教育价值,包括:学习使用的生产和生活技能;与环境教育有关的活动;与个人发展和社会性发展相关的道德与公民教育。下列要素可供设计课程

时参考<sup>[21]</sup>

(1)自然环境。充分利用乡土资源,是丛林学校课程设计的重要原则。自然资源,如山林、海岸线、湿地、湖泊、候鸟栖息地、植被、食物种植和加工、医药材料采集和制作等等,都是最好的课程资源。此外,重视自然的荒原空间,注重自然的影响力,保持自然的神秘感、魔力和精神性,例如奇妙感、幻想、创造性,养成对环境的热爱或敬畏,例如对季节变化的敏感,与大自然的本能联结,进行带有真实目的的自然活动,例如丛林生活、野营的各种技能、基地或营地建设、使用户外营火。

(2)人力资源。尊重当地的历史和文化,传承优秀的传统工艺与风土人情,既能培养儿童的文化认同,又能培养环保意识和绿色生活的习惯,如能灵活运用,可以成为极具特色的本土化课程。

(3)活动的节奏。儿童根据各类工作的内在节律和要求来完成任务,需要心情平和、耐心细致,不需要主观任意的时间表和外在压力的催促。成人作为辅助者和促进者,不需要横生枝节,无端地打断孩子的活动。

(4)自发的探究。尊重儿童的学习自发性,强调权利、责任、自主决策以及多方协调、合作、开放性,注重探险精神,例如个人责任感、独立自主意识。

(5)整合的学习。提供整合的学习机会,例如探索自然的好奇心,真实的学习和收获;完整的真实工作的体验式学习有助于实现身心各种功能的整合,涵养完整、优雅的人格。

(6)风险与安全。将户外活动的风险转化为课程,例如学会分辨浅水与深水、陡坡与缓坡,教师需要事先做好风险评估和预案,但不要包办代替学生的亲力亲为和自主决策。养成儿童体育锻炼、健康饮食和休闲的良好习惯和能力。

(7)个人与团队的融合。组织家长参与,推进社区联结,重视教学相长的师生关系与各种非正式的师徒关系,强调信任、依恋、感情联结、角色和榜样作用;提前预防、及时排除社会歧视,促进团队凝聚力与和谐人际关系的形成,培养训练有素的领导者和卓越的领导力。

有研究者根据对儿童的长期观察,列出了幼儿户外活动的七个常见主题:(1)探险,即对身体能力和智力具有挑战性的活动;(2)幻想与想象,例如特定材料和活动引发的个人叙事、戏剧和象征性游戏;(3)与动物为友的共情;(4)地图与路径,即对地形地貌的探索;(5)特定的处所,如城堡、小房间、可以躲藏的地方;(6)各种微观世界的新发现,如毛毛虫、种子;(7)狩猎与采集。这些类别可以作为活动课程的常见主题。其他主题和要素还有:户外学习和游戏、野餐、捉迷藏、攀爬、搭帐篷、挖洞、使用工具、艺术和电影、讲故事、探索自然。<sup>[22]</sup>

哥斯达黎加的蒙地维德地区从1999年开始,在高山雾林中开办了一个从幼儿园到高中的丛林学校。学校与次生性热带雨林的森林植被和生物多样性的恢复项目紧密配套。课程设置要求所有的学生都要参与由学生主导的劳动项目,包括除草、翻土、施肥、收集树种、培育树苗、挖坑种树;而且参与众多课程,如地理、美术、数学、艺术、酒店旅游和商业管理。最为重要的是,孩子们通过直



接参与,养成了对自然环境的高度关爱和敬畏,并且学会了无数的实际生活和生产劳动的技能。他们的数学、地理、生物、美术和语言艺术(听说读写)等课程都与生态保护的实践密切联系,从内容到形式都发生了深刻变化:不再按照课本讲课,而是让雾林中的日常生活变成了儿童探究学习的实践平台。从幼儿园幼儿数树种、用树叶拼贴画,到高中生学习生物多样性,所有的课程都可以在雾林活动平台上获得极具生命力和创造性的展现。<sup>[23]</sup>除了知识技能的学习,与雾林自然生态的恢复相伴随而成长起来的,是一代崇敬自然、关心社会、与人合作的儿童和青少年,这个案例给人无尽的启迪和深深的感动。

### (三)户外学习环境设计

户外环境是课程要素之一,如何设计和利用自然的空间、材料具有重要意义。丛林有更广大的活动空间,因此减少了人际冲突和矛盾。另外,丛林里的地面比学校的橡胶水泥地更柔软,更舒适,易于幼儿从事更多活动,包括打滚、翻跟头的剧烈活动。户外场地一般而言有益于儿童的身心,但是若用于课程之中还需要组织的架构。

户外环境需要为儿童提供多样性的活动空间、机会、材料,让他们发挥想象、实验、操作、建构、沟通、合作的能力,充分发挥他们的自主性和主体性。这种户外活动的经验还会促进儿童的象征性游戏和社会交往能力。

场地设计要考虑到在任何季节,任何天气下都能使用,在缺少教师监督的情况下,没有重大风险,安全可靠,有利于重复使用,而且可以用于尽量多样化(如不同年龄、特殊障碍类别)的群体,可以完成多样化的活动任务。场地的选择高度依赖教育人员的专业知识和教育机智,例如,要考虑儿童的年龄,师生比,是否有监管盲区。

德国研究者比较了不同户外环境设置对5-6岁幼儿园儿童自主游戏活动的影响。研究集中在城市幼儿园。需要有可移动的物体,可组装的材料,可攀爬的空间。户外活动场所的设计越来越趋向于自然环境的丰富与改造。树木、各种各样的绿色植被、沙丘、土堆、合流、岩石、水面、沟渠,都是组成户外活动场地的主要内容。<sup>[24]</sup>

丹麦学者通过对丛林学校的儿童和教师进行观察和访谈,总结出成人和儿童一致喜欢的户外活动的环境要素:<sup>[25]</sup>

(1)安全性。远离危险,避免深水、悬崖峭壁、陡坡、公路、铁路、化工厂。

(2)距离较近,最好可以步行到达,可以重复使用。

(3)多样化。既要固定物体,也要可移动物体;既要露天空间,也要遮蔽的室内或半室内空间。

(4)可变化。场地要有很多变化,有机会让儿童做很多事情,例如为场地取名字,配备各种物品和工具,主动参与制作互动。儿童特别喜欢可以操弄的物体,例如可以跳上去的树墩、两棵挤在一起的树、长了木耳的树干、可以打秋千的树枝、伐木工人留下的锯末、堆积的树叶、厚厚的草、奇怪的石头、小动物,其中,水是不可抗拒的好玩。丰富多样和连续性,是重要的选择依据。

场地选择和活动设计是一项细致入微的工作,访谈教师最担心的事情:遮蔽物过多,不易观察和监护,水体过深,坡过陡,秋千太高,用具和材料过重,不易搬动和操作,用火容易引起火灾。当然,最严峻的挑战是孩子会不会走失。〔26〕

#### (四)丛林学校的教学改革

英国的全英丛林学校培训网络发布的职业培训课程大纲对丛林学校的教学改革实践提出了明确的要求:〔27〕

(1)丛林学校要有长期的规划和稳定的项目。规划、调整、观察、评估,是不可少的要素,至少两周一次活动,每次半天以上,涵盖春夏秋冬四季;丛林学校项目需具有稳定的结构,包括学生和教师之间的合作与互动,保证有效的学习进展。

(2)丛林学校的环境是森林,或者有树林的自然环境,确保学习者与自然生态建立密切的有机联系。最理想的环境是森林,其他有树木的自然环境也可以接受,环境要符合儿童的行为需求,给他们探索和发现的空间;丛林学校项目需持续不断地监测生态环境的影响,对学习环境进行持续的管理,并得到土地所有者与管理者的支持;丛林学校需致力于通过丛林环境中经常的个人学习经验,确立与自然的密切联系,发展学生、教师与社区的长期、可持续发展的环境意识与环保行为。

从教育改革和学习方式革命的角度来看,丛林学校户外活动课程的实践,具有多方面的意义:

第一,打破传统的封闭式课堂教学管理模式的束缚,从时间和空间中解放学生,让儿童获得了设计、参与、实施、评价自身活动及其结果的机会和权力,有利于激励儿童的主动性、自发性和创造性。

第二,打破传统的教学监管和分数为主的考核体制,解放一线教育工作者的手脚,释放其力量和热情,使教师在教学设计、环境选择、课题管理、成果评价等教育环节获得领导力,有利于教师的专业成长。

第三,打破学校看得见和看不见的围墙,让家长和社区人士有机会参与儿童的教育活动全过程,有利于形成一种“全村”“共建”的教育氛围和权力分享新机制,有利于整体的社会建设和文化建设。

由于上述三个层面的开拓创新,丛林学校的实践实际上已经揭开了新一轮世界性教育改革的序幕。它所预示的改革方向十分明确:打破封闭和僵化的学校教育体制和传统管理模式,通过机制创新和资源调整的探索和试验,建设一种新型的开放、真实、高效、卓越的新学校。

根据目前的研究判断,丛林学校的课程类型相当丰富。活动课程主要分布在幼儿园和小学低年级,学生年级越高,分科课程比重也越高。当然,职业教育和偏重就业的综合学校中活动课程的特色更加突出,例如哥斯达黎加蒙地维德高山雾林地区教育阶段贯穿从幼儿园到高中的丛林学校。由于引进了丛林学校的理念,实施了丛林学校的户外活动课程,儿童增加了许多应用知识和技能的实践机会,拓展了日常生活中体验学习、合作沟通的空间,全人教育的整体目标

更容易落实。

在丛林学校的实践中,活动环境的可供性特质是一个被反复提及的概念。有学者讨论了十种户外环境的特征,其中孩子最感兴趣的是“可移动的材料”,这与丹麦、美国、瑞典等很多前人的研究相一致。<sup>[28]</sup>归纳起来说,环境中要有孩子们可以玩的东西,可以操作的任务和可以成型的作品。换言之,教育不是靠说教来完成的,要做真实的教育,必须有真实情境下的真实活动课题,需要动手劳作、运动、制作、操作。喜欢做事是孩子的天性。是活动教育人,教师做教育人的工作,不能只靠说教,而需要和孩子们一起动手做事情。

杜威“做中学”的教育理念具有丰富的含义。在教育过程中,除了教师和儿童之外,还有一个“第三者”活动及其结构。在真实的工作或游戏活动中,场地、任务、材料、工作流程等要素构成一个客观的结构,这个结构对参与者提出确定的要求。丛林学校的生态化课程和教学正是这个活动结构的自然展开和教育应用。

对芬兰 7-12 岁儿童在园林夏季营地活动的研究发现,活动场地的环境特质,是儿童的自发性游戏的促进要素。场地边界的灵活设置和运用,具有丰富的教育价值。<sup>[29]</sup>同一个户外场地,如果足够丰富,可以提供多样性的真实的教育机会,这里不需要护栏和围墙。

对场地的选择和规划,需尊重孩子的意见,场地的命名要得到孩子们的认可。为场地命名、为场地里自己喜欢的东西进行命名——孩子对场地的各种想象都在这里得到寄托。<sup>[30]</sup>把握了熟悉的东西,就有了秩序感、安全,就会勇敢冒险和好奇探索,不断扩大他们经验世界的新边界,从而形成更复杂的秩序,把握更丰富的规律,创造更好的未来生活。

活动场地设计、视频拍摄、绘画等成果展示、分享、评价(艺术批评)等都是把生活经验文本化。所有这些教育活动的流程,都应尽可能用讨论、合作、分享的方式进行。

丛林学校,是一个开放的生活场地,它联结自然,也联结社会,因此才成为真实的教育场地。有了这样的场地,生活其中的儿童和成人,才会做出真实、高效、优雅的教育。

#### 四、丛林学校的师资培训与户外项目管理

丛林学校不是一个等级制的机构。在这里,合作、团队、行动研究是日常生活和工作的主旋律。无论是师资的专业成长,还是教育项目的日常管理,其实就是实践者工作内容不断更新和持续改善的进程。能够切实推动这种学习化生命共同体形成和发展的主要力量来源,则是新的价值观和方法论。

与传统的学校教育不同,丛林学校鲜明地展现了一整套全新的学习观和师生互动观:

第一,在儿童的学习方式上,课堂上的以语言说教为主的教学方式,让位于自然情境中真实课题的实际操作。运用身体的智慧,显然成为儿童学习的最重

要途径。基于课本的被动的知识记忆和考核不再占有重要地位。

第二,传统学校中以教师为主导,实施预定的知识内容传授;在丛林学校,成年人与儿童主要以导师制和教练制参与学习和互动。

调查发现,丛林学校的孩子们多数认为自己曾经拥有一个生活中天然(非正规任命)的导师,导师是父母之外在职业上对自己影响重大的成年人。天然导师制对青少年的积极影响体现在以下几方面:(1)促进青少年职业技能的发展;(2)通过榜样示范的作用促进社会性的学习;(3)导师可能为青少年提供建议、信息、指导、工具,甚至是经济上的援助;(4)师徒之间的亲密关系提供情感支持,有助于青少年顺利地度过各种考验和挫折,在社会职业阶梯上获得更快成长。<sup>[31]</sup>

教练制是师傅带徒弟的一种方式,主要特点是通过一对一的密切接触,指导学习者在实际操作活动中,担负责任,提升技能,实现个人和职业的发展目标。教练制和导师制相似。二者共同的特征有:一对一的沟通,教学双方形成密切的信任关系;师徒双方保持一种外人难以理解的机密性或私密性;教学过程中,双方的自信都能不断提升,彼此尊重,需要经常的密切合作时间;训练过程让双方都感到高度兴趣;训练的目标是让学习者成为行家,需要不断提升合作共事的氛围,教学相长。<sup>[32]</sup>

教练制的主要特色是一对一的实际操作的教和练,而不是脱离具体情境的说教。教练制广泛应用于竞技体育、工艺制作、企业生产。而在教育界近年来也开始受到重视,对于职业技能的教学和教师专业发展具有重大的现实意义和广泛的发展前景。教练制的核心环节是学习者正在操作的任务和进程,而不是老师要教的抽象的内容和一般的原理。教练需要悬置自己的说教冲动和评判的态度,对学习者的情境问题要感同身受,而且能够充分调动学习者的潜能,形成合理的问题解决方案。

教练制和导师制有何区别?一般说来,导师制或者师徒制更为长期、固定;作为一个成熟的“过来人”,导师提供具体的建议、示范,传递知识、经验,并往往带有工作之外的感情联系。教练不一定是“过来人”,也不一定有师傅的角色,只要单项技能突出,只需要帮助完成狭义的技术训练。因此,教练也可以由同辈来担任。

在教师专业化成长的过程中,导师制和教练制的应用有多种选择,例如由管理者做导师,聘请专家做导师,有经验的同行做导师。

丛林学校的项目管理一般由校长或教师来主导,进行规划、组织、协调、评价。外在评价和审计则由上级或专家实施。

聘请社区人士担任导师和教练,是丛林学校实现社区化教育平台建设的重要途径。没有任何一所学校能够具备足够的学习资源,尤其是教师资源。因此,如何创造灵活有效的机制,整合社区资源,形成生态化的教育平台,是丛林学校发展的重大挑战。

在澳洲,政府尝试过各种补救性的措施,推进原住民儿童的教育,但效果并



不显著。而由原住民人士自主发起的教育项目则能获得更多的成功。本地长者作为儿童的导师,对儿童的学习和文化认同感具有很多的正面影响,并引发更多的社区参与。〔33〕

家长与志愿者的参与,是丛林学校成功运作的最基本经验。传统的服务模式严重依赖专业人员,往往造成工作人员短缺,缺乏文化的多样性,缺乏对于系统支持和关怀原则的培训,而且容易忽略服务接受者的优点和长处,难以长期让他们参与有效的互动。鼓励家长参与服务传递(service delivery),采用家长雇员模式实施服务项目,可以更有效地推进家庭的培权育能,推进社区建设。〔34〕

以儿童和青少年的个人需求为核心,尊重并充分利用孩子和家庭的优点和长处,并通过培训提升家长主动规划和长期参与团队合作的能力,对于项目管理至关重要。受益最大的是参与团队工作的家长及其家庭。他们根据自己的需求和优势,对关怀系统的服务提出明确的要求和针对性的建议,使项目更加适合服务接受者的家庭情况、文化特点、区域差异,提高服务品质。

## 五、研究与评价

在北欧,幼儿园的野外环境为幼儿提供了丰富的机会。与传统幼儿园相比,这些孩子情绪更加昂扬向上,游戏活动更具创造性,游戏的样式更加丰富多彩,孩子们较少生病,活动能力和健康程度更高,更能应对运动的挑战。户外学习超越了知识和技能的教授,还注重对自然环境和社会环境的了解、个人发展、社会性发展、健康教育。很多教师一致认为,提升儿童的人生哲学素养,是人文和科学教育的核心。例如思考生命的意义,整合各类冲突和矛盾,学会决策和担当责任,一定要通过实际经验来学习。大多数教师认为,户外学习是一种开放式的道德探究,有知识学习、技能掌握、艺术创造,还涉及实践智慧与决断能力的提升。

有学者对丛林学校的评估研究发现:儿童有更多的时间和空间参与自由的户外运动,促进了身心发展和独立意识,有效地提升了儿童的自主感和自信心;参与活动的儿童,能更好地意识到自己行为对他人的影响,提升了与他人合作共事的能力;学会了更好地使用口语和文字与人沟通,勇于表达他们丰富的视觉和感官经验;提升了参与活动的动机、水平和专注力;儿童渴望参加探索性学习和游戏活动,而且能更长时间地从事需要耐心的工作;通过自由和放松的户外活动,有效提升了粗大肌肉和精细运动能力;有效提升了儿童对自然环境的了解、感受、兴趣以及对自然的敬畏和欣赏。他们还发现,通过观察和参与孩子的户外教育活动,教师和家长也加深了对儿童的理解。〔35〕

英国北安普顿大学通过与本地的多所小学合作,进行户外教育的评价研究,发现在儿童活动参与水平、动机、创造性和批判性思维、个人发展和社会性发展等方面,都有积极的影响。在户外教育活动的设计和支持儿童进行探索的方法等方面,教师具有不可替代的重要作用。〔36〕

对苏格兰一所 10-12 岁严重情绪障碍男童的寄宿制学校的研究发现,参与户外丛林探险之类的教育活动,在身体和人际互动等方面,调动了学生的情绪活动水平和愉悦体验。丛林活动对情绪调适和心理健康作用突出。丛林学校活动经验,对于培养这些孩子的舒适感、人际信任感、团队精神、探究欲和创造性、健康和幸福感发挥了重要作用。〔37〕

丛林学校的实际教育实践,可以有效提升儿童对自然环境的归属感,并提升自信和自主意识。丛林学校对于学生身体、学业、社交发展的作用,得到学生和家长的正面评价,而且没有任何证据显示丛林学校有更高的风险。〔38〕在儿童心理健康和情绪稳定方面,丛林学校胜过传统学校。

对户外教育活动参加者的研究发现,除了工具性的知识技能学习之外,深度参与户外探险活动最重要的收获是个人内心世界的丰富和提升。受访者一致认为:与原始自然环境的接触;从日常生活常规氛围中得到一定程度的隔离;在探险活动中与同伴结成的深层关系;活动课程的影响,都是重要因素。跳出僵化的意义参照系,深度体验来自大自然的灵感和敬畏,实际体验新颖而有震撼力的生活方式,接受挑战,在完成任务中培权育能,是户外教育的魅力所在。〔39〕

有学者建议:学校与户外活动基地应该更紧密地加强联系;为了弥补学校教师普遍缺乏户外活动技能的短板,可以让区域性的户外学习活动专家来巡回或流动,例如体育、戏剧、舞蹈、信息技术专业教师资源的区域性共享;学校与学生事先签订达成目标的协议,对于清晰地规划户外学习的目标和手段很有帮助;户外学习项目要取得成功,行政的支持和政策的保障必不可少。

总之,多项研究表明,丛林学校在教育模式创新、教师专业发展、儿童成长、家庭参与、社区整合、环境保护等方面都有积极的建树和成绩。丛林学校运动已经创造了历史,它对于全球教育变革的影响才刚刚显现,“小荷初露尖尖角”,意义不可低估。最近,芬兰新一轮教育改革引发的关于取消分科课程的争论,如果借鉴丛林学校的实践经验,就可以看得更加清晰。

---

#### 参考文献:

- [1][21][27] Knight, S. International Perspectives on Forest School: Natural Spaces to Play and Learn [J]. London: SAGE Publications, Limited 2013(8):5-8.
- [2] Louv, R. Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature Deficit Disorder [M]. London: Atlantic Publishing, 2010.
- [3] Waite, S. Losing Our Way? The Downward Path for Outdoor Learning for Children Aged 2-11 Years [J]. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 2010, 10(2): 111-126.
- [4] Prince, H., Allin, L., Beate, E., Sandseter, H. & Årlemalm-Hagsér, E. Outdoor Play and Learning in Early Childhood from Different Cultural Perspectives [J]. Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 2013, 13(3): 183-188.
- [5] O'Brien, L. Learning Outdoors: The Forest School Approach [J]. Education 3-13, 2009, 37(1): 45-60.
- [6] Knight, S. Risk and Adventure in Early Years Outdoor Play: Learning from Forest Schools [M].

London:SAGE Publications, Limited,2011:27-28.

- [7] Mello, A.J. & Filardo, K. Reforestation and Restoration at the Cloud Forest School in Monteverde, Costa Rica: Learning by Doing[J]. *Ecological Restoration*, 2010(6):148-149.
- [8] Cumming, F. & Nash,M.An Australian Perspective of a Forest School: Shaping a Sense of Place to Support Learning[J]. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2015,15(4):296-309.
- [9] Molomot,L.School's Out: Lessons from a Forest Kindergarten [J]. *Children, Youth and Environments, Greening Early Childhood Education*,2014,24(2): 254-258.
- [10] 杨广学 王芳.自闭症整合干预[M].上海:复旦大学出版社,2015:159-287.
- [11] 王振宇.“安吉游戏”的价值在于回归与引领[N].*中国教育报*,2016-11-13(002).
- [12] Dahle, B.Norwegian “Friluftsliv”—“Environmental Education” as a Lifelong Communal Process[J]. *Scented World Wilderness Congress Symposium, USDA Forest Service Proceedings RMS*,2003:247-252.
- [13] Rose, D. Nourishing Terrains: Australian Aboriginal Views of Landscape and Wilderness [M]. Canberra: Australian Heritage Commission,1996.
- [14] Commonwealth of Australia. What Works Report: Success in Remote Schools,2012.
- [15] Gibson,J.J. The Ecological Approach to Visual Perception[M]. London: Lawrence Erlbaum.1979:61-70.
- [16] Reyes-García, V.Denis Heyck: Schools in the Forest. How Grassroots Education Brought Political Empowerment to the Brazilian Amazon[J]. *Hum Ecol*,2010,38(6):841-842.
- [17] Maynard,T. Encounters with Forest School and Foucault: a Risky Business?[J] *Education 3-13*, 2007,35(4): 379-391.
- [18] Elliott,H.Forest School in an inner city? Making the Impossible Possible [J]. *Education 3-13*,2015,43(6) :720-728.
- [19] Little, H. & Wyver, S.Outdoor Play: Does Avoiding the Risks Reduce the Benefits?[J]. *Australian Journal of Early Childhood*,2008,33(2):33-40.
- [20] Harris,F.The Nature of Learning at Forest School: Practitioners' Perspectives. *Education 3-13*. [EB/OL].(2015),<http://dx.doi.org/10.1080/03004279>.
- [22] Austin,C., Knowles,Z., Richards,K., McCree,M., Sayers,J. & Ridgers,N.D. Play and Learning Outdoors: Engaging with the Natural World Using Forest School in the UK.116-135. In K. Nairn et al. (eds.). *Space, Place, and Environment, Geographies of Children and Young People*.Springer Science+Business Media Singapore,2016.
- [23] Mello, A.J. & Filardo, K. Reforestation and Restoration at the Cloud Forest School in Monteverde, Costa Rica: Learning by Doing[J]. *Ecological Restoration*, 2010,28(2):148-150.
- [24] Luchs,A. & Fikus, M.A Comparative Study of Active Play on Differently Designed Playgrounds[J]. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 2013,13(3):206-222.
- [25] Lerstrup,I. & Refshauge,A.D.Characteristics of Forest Sites used by a Danish Forest Preschool[J]. *Urban Forestry & Urban Greening*, 2016,20(12):387-396.
- [26] Heft, H. & Kytä, M. A Psychologically Meaningful Description of Environments Requires a Relational Approach[J]. *Housing, Theory and Society*, 2006,23(4):210-213.
- [28] Jansson, M. Children's Perspectives on Public Playgrounds in Two Swedish Communities [J]. *Children Youth and Environments*, 2008,18(2):88-109.
- [29] Dennis Jr, S. F., Wells, A. & Bishop, C. A Post-Occupancy Study of Nature-Based Outdoor Classrooms in Early Childhood Education[J]. *Children Youth and Environments*, 2014,24(2):35-52.
- [30] Moore, R. C. & Cosco, N. Growing Up Green: Naturalization as a Health Promotion Strategy in Early Childhood Outdoor Learning Environments[J]. *Children Youth and Environments*, 2014,24(2): 168-191.
- [31] McDonald,S. & Lambert,J.The Long Arm of Mentoring: A Counterfactual Analysis of Natural Youth

- Mentoring and Employment Outcomes in Early Careers [J]. *Am J Community Psychos*, 2014,24(2): 262–273.
- [32] Tolhurst, J. *The Essential Guide to Coaching and Mentoring* (second edition.)[M]. London: Pearson Education Limited,2010.
- [33] Cumming, F. & Nash,M.An Australian Perspective of a Forest School: Shaping a Sense of Place to Support Learning[J]. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2015,15(4):296–309.
- [34] Wenz–Gross,M., Toni DuBrino Irsfeld,T. D., Twomey,T., Perez,A., Thompson,J., Wally,M., Colleton,B. & Kroell,C.Changing the System by Changing the Workforce: Employing Consumers to Increase Access, Cultural Diversity, and Engagement[J]. *Am J Community Psychos*,2012 49(3) 546–555.
- [35] Murray, R. — O’BRIEN, E. “Such Enthusiasm—A Joy to See”: An Evaluation of Forest School in England[M]. *Farmhand: Forest School Research*, New Economics Foundation , 2005:37–41.
- [36] Slade, M. Evaluating the Impact of Forest Schools: A Collaboration Between A University and A Primary School[J]. *Support for Learning*, 2013,28(2): 66–73.
- [37] Roe, J. & Aspinall, P.The Emotional Affordances of Forest Settings: An Investigation in Boys with Extreme Behavioural Problems[J]. *Landscape Research*,2011,36(5):535–552.
- [38] Nawaz,H. & Blackwell,S.Perceptions about Forest Schools: Encouraging and Promoting Archimedes Forest Schools[J]. *Education Research & Reviews*, 2014,9(15):498–503.
- [39] D’Amato, L. G. & Krasny, M. E.Outdoor Adventure Education: Applying Trans–formative Learning Theory to Understanding Instrumental Learning and Personal Growth in Environmental Education[J]. *Environmental Education*, 2011,42(4):237–254.

## The Forest Schools and Curriculum Development

CHEN Dan

(Hangzhou Occupational College of Science and Technology, Hangzhou, 311402,China)

**Abstract :** The contemporary practices of forest schools, originated in the Scandinavian countries, started to spread over the world in the end of the 20th century and now developed with significant influence as an international movement of alternative education. The forest school (FS) movement had rich historical and theoretical underpinnings which deserve exploration and reflective contemplation to inform educational reforms in the post–industrial world. This article, the first in Chinese on FS, presents a summary of the historical background and the current international profiles of FS, as well as a characterization of its conceptual models, such as the educational aims and curricular practices, frameworks of teacher professional development and strategies for outdoor learning project management. Update research findings are summarized with evaluative conclusions on major issues.

**Key words:** forest schools; historical development; curriculum development; alternative education

(责任校对 邵 丽)