



高校社科文库  
University Social Science Series

教育部高等学校  
社会发展研究中心

汇集高校哲学社会科学优秀原创学术成果  
搭建高校哲学社会科学学术著作出版平台  
探索高校哲学社会科学专著出版的新模式  
扩大高校哲学社会科学科研成果的影响力



# 建构乡村学校学习共同体

Building Village-school Based  
Learning Community

王作亮/著  
伏荣超

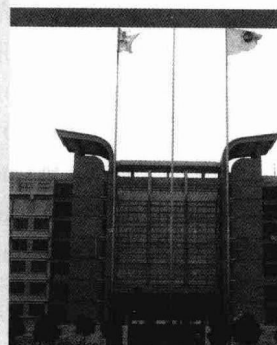
光明日报出版社



高校社科文库  
University Social Science Series

教育部高等学校  
社会科学发展研究中心

汇集高校哲学社会科学优秀原创学术成果  
搭建高校哲学社会科学学术著作出版平台  
探索高校哲学社会科学专著出版的新模式  
扩大高校哲学社会科学科研成果的影响力



# 建构乡村学校学习共同体

## Building Village-school Based Learning Community

王作亮 / 著  
伏荣超

光明日报出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

建构乡村学校学习共同体/王作亮,伏荣超著. —北京:  
光明日报出版社,2010.4

(高校社科文库)

ISBN 978-7-5112-0667-1

I. 建… II. ①王…②伏… III. 农村学校:中小学—教  
学研究—中国 IV. G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 042270 号

## 建构乡村学校学习共同体

---

作 者:王作亮 伏荣超 著

---

出 版 人:朱 庆

封面印制:胡 骑 宋云鹏

责任编辑:刘书永 杨 娜

责任校对:徐为正 王震雨 田丽丽

---

出版发行:光明日报出版社

地 址:北京市崇文区珠市口东大街5号,100062

电 话:010-67078945(发行),67078243(总编室),67078235(邮购)

传 真:010-67078227,67078233(发行),67078255(办公室)

网 址: <http://book.gmw.cn>

E - mail: [gmcbs@gmw.cn](mailto:gmcbs@gmw.cn)

法律顾问:北京市华沛德律师事务所张永福律师

---

印 刷:北京大运河印刷有限责任公司

装 订:北京大运河印刷有限责任公司

本书如有破损、缺页、装订错误,请与本社发行部联系调换

---

开本:690×975 毫米 1/16

字数:296 千字

印张:16

版次:2010年4月第1版

印次:2010年4月第1次印刷

书号:ISBN 978-7-5112-0667-1

---

定价:35.00 元

版权所有 翻印必究

本书为江苏省高校哲学社会科学基金项目  
(课题编号 09SJD880070),徐州工程学院学  
术著作出版基金资助出版。



# CONTENTS 目 录

|                            |             |
|----------------------------|-------------|
| <b>第一章 学习共同体:学校变革的价值诉求</b> | <b>/ 1</b>  |
| 第一节 共同体:走向“对话”的理想境域        | / 1         |
| 第二节 学习共同体:“教育对话”的理想境域      | / 8         |
| 第三节 学校学习共同体:当代学校变革的蓝图      | / 16        |
| <b>第二章 学习共同体的理论支撑与教育蕴含</b> | <b>/ 25</b> |
| 第一节 学习共同体的涵义               | / 25        |
| 第二节 学习共同体的本质               | / 27        |
| 第三节 学习共同体的理论支撑             | / 30        |
| 第四节 学习共同体理论对教育的启示          | / 32        |
| 第五节 乡村学校学习共同体的类型           | / 35        |
| <b>第三章 学习共同体境脉下的知识建构</b>   | <b>/ 57</b> |
| 第一节 知识、知识范式与知识的范式转型        | / 58        |
| 第二节 现代学校的教育危机与教育改革         | / 63        |
| 第三节 学习共同体境脉下的知识建构          | / 69        |



## 第四章 乡村文化变迁与乡村少年学习共同体的建构 / 89

### 第一节 现代化进程中的乡村文化变迁 / 89

### 第二节 乡村文化变迁与乡村少年的学习生活 / 97

### 第三节 乡村文化变迁与乡村少年的道德生活 / 105

### 第四节 乡村少年学习共同体的建构策略 / 110

## 第五章 教师专业化与乡村教师学习共同体的建构 / 118

### 第一节 教师专业化与教师的专业素养 / 119

### 第二节 乡村教师专业素质的调查 / 131

### 第三节 专业化背景下的乡村教师学习共同体的建构 / 136

## 第六章 基于乡村学校学习共同体的教学设计 / 141

### 第一节 师生在教学过程中共同目标的设计 / 142

### 第二节 师生在教学过程中参与程度的设计 / 158

### 第三节 师生在学习实践中交互程度的教学设计 / 167

## 第七章 共同体境脉下的学校文化建构 / 185

### 第一节 文化的涵义 / 185

### 第二节 校园文化与学校文化 / 189

### 第三节 理想的学校文化 / 193

### 第四节 共同体境脉下的学校文化建构 / 202

## 第八章 乡村学校学习共同体境脉下的评价探索 / 215

### 第一节 传统教育评价的问题与归因 / 215

### 第二节 共同体境脉下的评价探索 / 223

## 参考文献 / 244

## 后 记 / 248



# 第一章

## 学习共同体：学校变革的价值诉求

### 第一节 共同体：走向“对话”的理想境域

全球化进程的加速，使得世界的任何一个角落都几乎可以在瞬间彼此相连。然而人与人之间的沟通却每况愈下，局部地区武力争端不断，“代沟”无处不在。在这样一个时代，人们渴望“置身于共同体之中”，因为“共同体是一个温馨的地方，一个温暖而又舒适的场所。它就像是一个家（roof），在它下面，可以遮风避雨；它又好像是一个壁炉，在严寒的日子里，靠近它可以暖我们的手。”<sup>①</sup>“在共同体中，我们能够互相依靠对方。如果我们跌倒了，其他人会帮助我们重新站起来。没有人会取笑我们，也没有人会嘲笑我们的笨拙并幸灾乐祸。”<sup>②</sup>共同体不应是“已失去的天堂”，<sup>③</sup>而应是可以创造“对话”的实践境域。

#### 一、交往的“断裂”：工业时代的流弊

古代的农耕文明是自然客体对人的统治，即客体之天对主体之人的支配；那么，工业文明则是主体翻转过来的世界，是人将自己视为唯一主体、中心而统治、改造、拷问自然客体的世界。这种“主体—客体”的实践结构，法国思想家笛卡尔以“我思故我在”的哲学命题给予了论证。“我思”是指人的意识活动，是一种以意识活动为对象的自我意识，“我思”是人对自我意识活动进行调控的能力，有了这种控制能力，人才能作为实体而存在，即“我在”。

发端于笛卡尔的这种主客二分的主体性，由于主体被囚禁在“自我”之中，其实质是一种建立在“唯我论”基础之上的个体占有性的主体性。我与

① [英] 齐格蒙特·鲍曼著，欧阳景根译：《共同体》，第2~4页，江苏人民出版社，2007年4月

② [英] 齐格蒙特·鲍曼著，欧阳景根译：《共同体》，第2~4页，江苏人民出版社，2007年4月

③ [英] 齐格蒙特·鲍曼著，欧阳景根译：《共同体》，第2~4页，江苏人民出版社，2007年4月



他人的关系和我与客观世界的关系都变成了一种主体对客体的认识和利用的关系，一种征服与被征服、改造与被改造的关系。这种建立在传统的“主体—客体”实践观基础之上的人的主体性因其如下几个方面的特征导致了人与人、人与自然，甚至人与自我“对话”的“断裂”。

### （一）唯我独尊

把实践看成是人的主体性行为，弘扬人的主体精神，这无疑是正确的，但把“自我”推向无所不能的“唯我独尊”的境地，则走向了另一种极端。这种“唯我独尊”的特性，首先表现为在处理“我”与他人的关系时，将他人视为“客体”——物，正像萨特在《存在与虚无》中所分析的那样，在别人看我的一刹那，我仿佛被施了定身法，原先生动活泼的自我顿时变成了他人目光下的“客体”。在萨特看来，他人是一个存在的客体，这种不同于物，他不但存在着，而且还对我构成了威胁。这种观点为二战中的法西斯残杀异族人提供了理论依据。曾经看过一部抗战片，其中有这样一段情节：几个日本人搜山的时候，遇到一家中国猎户，家中有祖孙三代，两位老人、年轻的媳妇与刚刚学步的孙子，儿子外出打猎。几个日本人侮辱过年轻的媳妇之后，逐一将老人、媳妇残忍地杀死，最后将一丝不挂的孙子与猎来的野狼捆绑在一起放在火上烧烤，以其取乐。他们家里也有父母妻儿，为什么对异族人如此残忍呢？原因是他们已将他人——异族人视为物，而不是人。其次，在人与自然的关系上，它强调“人类中心论”，认为人类是认识自然界的使者，一切应以满足人类的利益和需要为尺度。在这种理念的指导下，人类在工业时代创造出前所未有的物质财富的同时，自然生态环境的破坏和恶化亦使人类生存面临着威胁。第三，在处理人与社会的关系时，它强调“人的权利与自由”，忽视了个人的道德操守以及对社会的责任，当代世界范围内出现的人的道德水准的滑坡令人担忧。第四，在自我的问题上，由于强调对他者的征服与控制，自己也失去了自由，正像边沁的“同形监狱”，在监视、控制他人的同时，自己也失去了自由。

### （二）崇拜科学

建立在传统的“主体—客体”社会实践观基础之上的“个人主体性”是一种唯科学主义的主体性。科学技术突飞猛进的发展使人类享受了繁荣和舒适，使人的力量得到了无限的张扬，使人达到了几乎无所不能的地步。但另一方，科学技术的发展并未给人类带来应有的幸福，核战争的威胁、个性的丧失、人格的分裂、精神世界的失落、道德的沦丧等，将人类推进了难以自拔的





泥潭。胡塞尔认为：“实证科学已是在原则上排斥了一个在我们不幸的时代中，人们面对命运攸关的根本变革所必须立即做出回答的问题：探问人生有无意义。”<sup>①</sup> 美国学者弗莱德·R. 多尔迈说：“假如这个作为现代性根基的主体性观念应该予以取代的话，假如有一种更深刻更确实的观念使社会成为无效的话，那么这将意味着一种新的气候，一个新的时代的开始。”<sup>②</sup> 因此，取代“主客”思想，“主体际”思想开始走上了历史舞台。

## 二、“对话”思潮的兴起

反思工业时代“主体—客体”结构所造成的人际交往关系的“断裂”，“对话”思想像一股强劲的东风首先吹向了学界。

哲学解释学认为，人与物、人与人、人与世界之间的关系可以概括为理解与对话的关系。海德格尔把理解上升到了本体论的高度，认为理解是人存在的基本方式，伽达默尔将海德格尔理解的本体论思想进一步发展，认为，理解的过程就是理解者与理解对象之间的对话过程，对话是理解的最高层次，只有在对话基础上的理解才是真正的理解。伽达默尔认为，理解是一种以问题为中心的对话，对话是双方共同在场，互相吸引、相互包容、共同参与、彼此敞开与接纳，是对对方的理解与倾听。对话“置身于交互主体的动态活动之中”。

雅斯贝尔斯认为，交往是人存在的基本方式，“我只有在与别人的交往中才能存在着”，他认为人类的交往从低到高有四种具体形态：（1）“共同主体性”（communal subjectivity）交往关系，即人与人之间原始的、不具怀疑意识的交往；（2）“交互客体性”（interobjectivity）交往关系，即个人的自我意识与主体意识增强，每个人都成为独立的社会原子主体；（3）“外在交互主体性”（external intersubjectivity）交往关系，这种交往关系的显著特点是将他人理解为与自己一样具有自我意识的主体基础上的人与人之间“同志式”的交往关系；（4）“内在交互主体性”（internal intersubjectivity）交往关系。这是一种理想意义的交往状态，它将使人的自由得到全面实现，达到个人与他人、个人与社会的真正统一性。

马丁·布伯基于“我一他”世界与“我一你”世界的划分，创造了以“对话主义”为核心的主体际性的理论。布伯指出，在近代哲学的指引下，人们信奉征服的原则，片面依靠技术，不断脱离自然，已走向了孤立崩溃的边

<sup>①</sup> 转引张天宝：《走向交往的主体性教育》，第8页，教育科学出版社，2005

<sup>②</sup> [美] 弗莱德·R. 多尔迈著，万俊仁译：《主体性的黄昏》，第1页，上海教育出版社，1992



缘。在社会中，个体沦为了“集体”机器的齿轮，人与人相分离，责任观渐进丧失；在信仰领域，人们已与神圣相背离，无力承担信仰。于是世界的意义只存在于表象之中，世界成了无根基的世界。相对主义价值观、放任的生活方式、道德感的衰竭，成了这个世界的特征。布伯基于“我——你”的对话思想，提出了对话的“直接性”、“交互性”和“相遇性”三大特征。

哈贝马斯在20世纪70~80年代提出了“交往活动理论”。哈贝马斯指出，交往活动的发生以“交往性物质”（communicative competences）为前提条件。要达到相互理解，一个参与交往活动的人必须做到：说出某种可理解的东西；使自己成为可理解的；与他人（听者）达成相互理解或共识（consensus）。

### 三、“沟通”之难：人类面临的困惑

信息社会的到来和全球化的加速，“对话”不仅成为学界的关键词，而且成为政治、经济、教育、外交等领域的关键词。“对话”在现代社会显得如此重要，但达于“对话”又是非常艰难的。现举一个教育领域的案例以示说明：

2007年6月22日的《扬子晚报》转载了《南方周末》一篇题为“谦和教师惨遭学生刀捅身亡”的文章。湖北省安陆市老一中学生方一君（化名）上初三时因病右耳失聪，由于上课时听不清老师讲课，养成了上课爱看网络小说的坏习惯，他原来的班主任对其不良行为采用的是不管不问、顺其自然的态度。后方交了2万多元的赞助费才进入该校读高中，而高中班主任王老师是一位为人谦和、友善，工作十分认真的青年教师。案发前一周，方就因上课时看小说被老师当众批评过。方、方的家长及老师曾达成协议：方如果不再改，就自动退学。案发的前一天，也就是2007年6月5日，在偷偷看小说的方一君被老师第13次抓到。方拒绝把书交给王老师，争执之下，将王老师推倒，气愤的王老师用桌上的书狠狠地扇了方的脸，并命令学生搬走了方的课桌。事后，王老师给方父打过电话，均没有接，方父知道王老师的手机号，因为儿子的问题常被叫到学校。6月6日夜里，刚洗完澡还没来得及穿上衣服的王老师听到敲门声，进屋的是自己的学生方一君。未及寒暄，学生手中的一把刀已经刺向了老师的胸膛。

上述案例在某种程度上反映了目前学校教育中所面临的人际沟通的困境，如果家长能与孩子经常进行沟通，如果老师能与学生进行有效的沟通，如果该



生能与其他同学经常沟通，悲剧也许能够避免。

人类社会已进入“对话”时代，但人与人在现实的交往过程中，沟通又是十分困难的。英国 20 世纪最著名的思想家伯姆认为：人们普遍不满于这样的现状，因此关心如何解决这种通常所说的“沟通问题”。但注意观察一下就会发现，虽然大家都在想办法，但不同群体的人们却互相听不进别人的声音。求沟通而不得其道，于是人们就会变得更加困惑、沮丧甚至干脆不再去寻求理解与信任，转而继续诉之于暴力与斗争。在伯姆看来，当今人类交往时所面临的困境，宏观上是因为受上述“主客”二分思想影响，微观上与沟通者沟通时不得其道以及他们固有的思维模式有关。下面就从微观上稍加说明。

### （一）“沟通”时难得其道

伯姆认为，如果人们希望合作的话，就必须创造出一些共同的东西，即所谓“共识”。这些共识是他们在相互探讨与共同的行动中逐渐形成的，而不是由所谓的权威人士传给他们的。要达到共识，对话的双方首先要学会怎么倾听（listening），就是详细、认真、入神、敏锐地感知和领会他人所说的话及意义。通常情况下，一个人所说的意思，与别人所理解的意思并不一致，所以，第二个方面就是对话的双方之间要寻求公认点——共识。“一个人可以从别人对他的反应中发现自己所要表达的与别人理解的之间的不同之处，他进而就有可能在自己的观点和别人的反应基础上，产生新的想法。如此反复进行下去，就不断地会有新的认识与观点出现，并逐渐地得到两个人的公认。”<sup>①</sup> 伯姆认为：“当一个人想做某事时，他倾向于主观认定自己已经听取了别人的意见。如果有问题，那么一定是出在别人身上，对我们每个人来说，不能反求诸己是很自然的。但也正是因为这一点，当自身的观念出现矛盾时，我们总不能承认和面对。”<sup>②</sup> 我们在对话中，往往没有勇气去弄清自身存在的问题，以警醒之心观察自己。当问题发生在自己身上的时候，我们在心理上一般会出现一种短暂的恐惧感，阻止自己触及这些问题，或者产生兴奋感，导致注意力被转移到其他问题上去。在交往中，我们要警醒潜在于自我的恐惧和欢乐，全神贯注于正确的内容中来，一起认识创造并形成新的认识。

### （二）固有的“思维模式”难以改变

英语的对话（dialog）一词源于希腊语（dialogos）。Logos 的意思是词，

① [英] 戴维·伯姆著，王松涛译：《论对话》，第 2~3 页，教育科学出版社，2004

② [英] 戴维·伯姆著，王松涛译：《论对话》，第 4 页，教育科学出版社，2004



Dia 的意思不是“两个”(two),而是“穿越”(through)。因此,“对话仿佛是一种流淌于人们之间的意义溪流,它使得所有对话者都能够参与和分享这一意义之溪,并因此能够在群体中萌生新的理解和共识。”<sup>①</sup> 伯姆认为,在对话中,大家感到沟通的困难,主要源于人们的思维出现了问题。每个人都有各自不同的思维假定(assumption)和观念(opinion)。这些假定和观念源自于人们的经历,它们是人们以前思维的成果和结晶,人们的经历会深深地烙入人们的记忆之中,使观念、意见和看法总是与人浑然一体。当这些意识深处的思维假定受到挑战时,人们总是会不自觉地保护和捍卫它们,而极易情绪冲动。人们在交往中出现的思维问题主要表现在如下几个方面:

### 1. 思维的分裂性

人们在思维的时候,总是以分解的方式来分析事物,我们通过思维把事情分解成各个部分,并赋予某些部分以特殊的重要性。这种思维的分裂性往往导致“只看树木不看森林”的结果。比如学生的课业负担过重问题,学校的道德教育问题,乡村留守儿童的教育问题,教师的心理压力过重等问题,要解决这些问题,我们就不能把我们的思维局限于这些问题本身,如果我们采用传统的思维方式,那么新的问题就会不断地生成。

### 2. 个体思维与集体思维的冲突

思维存在于两种不同的层次,个体思维和集体思维。每个个体虽然能够思考各种各样的事情,但是个体的思维却是集体思维的结果,人们的各种思维假定也大多来自于社会之中。在社会交往中,只所以会出现沟通的困难,是因为每个个体背后都有支撑自己思维的文化或亚文化,人们很难摆脱这种文化和亚文化的约束,因此,“当来自不同文化或亚文化的人们聚到一起时,他们会不由自主地维护自己的思维假定和观念”,<sup>②</sup> 个体的思维也就很难形成集体的思维,也就很难达到集体层次上的意义分享。

## 三、共同体主义的复兴:“对话”时代的回应

工业社会主体自由的过度膨胀,社会文化带来的碎片化,致使个体化社会的出现,由于当代个体趋向于自我中心和自我专注,趋向于从集体的协商中退却,从社会和政治的责任中逃离,这就导致了人与人之间“对话”关系的“断裂”。工业社会把人从共同体中脱离出来,使其成为原子化的人、碎片化

① [英] 戴维·伯姆著,王松涛译:《论对话》,第6页,教育科学出版社,2004

② [英] 戴维·伯姆著,王松涛译:《论对话》,第6页,教育科学出版社,2004



的人，同时把人置于现代理性组织规训化的“全景监狱”里，使其成为组织人和工具人。

在当今这样的信息社会，没有谁能够独自掌握自己的命运，没有谁可以达到独立的完整的存在。人们面临的挑战只能以集体的方式才能应对，因此，20 世纪后期新自由主义思潮的发展同时就激活了共同体主义的复兴。共同体之所以能在当今社会复兴，是因为共同体对于当代社会具有如下几方面的价值：

### （一）共同体的公共性

公共性是共同体的本质特征，共同体以交往理性和主体间性突破了人的个体局限，达到个体在共同体中的成长，并通过共同体体现出个体的本质价值。如何保证个人价值最大化的个体通过普遍的参与与批判达成共识，以正确处理个人、集体、国家之间的利益关系，从而达成社会团结，促进社会公共利益，重建共同体的有德性的公共生活，对于当代社会公共精神的复兴有重大意义。

### （二）共同体的伦理性

共同体主义诉诸于共同体的德性传统来挽救后工业社会的德性失落。最初，这是乌托邦社会主义者的理想，在他们所建立的模范村庄中，不只是依靠强制的力量，相反，他们把赌注押在工人的道德标准、宗教家庭生活的宽裕以及对老板的信任上。他们希望在严峻的竞争环境和谋求利润中，保留父子般的温和、仁慈的主仆关系和共同体精神。

艾尔顿·梅约（Elton Mayo）用霍桑实验重塑了已被遗忘和忽视的共同体精神。梅约坚信，只要雇主能够成功地在雇员中激起“我们的所有人都在同一条船上”的感觉，就能成功地促进他们对公司的忠诚，如果雇主尊重工人的尊严、价值和荣誉的追求，尊重他们天生固有的对无效用和无意义的惯例的怨恨，那么奖金和薪水的增加，就和严密的监管一样都是不重要的。

### （三）共同体的个体性

共同体的公共性并不意味着抹杀人的主体性，共同体主义倡导的群体精神是基于共同体成员的个体精神得以张扬的群体精神。

古老意义上的共同体是不需关注个性的共同体，它提供了人们从“摇篮到坟墓的安排”，人们的身份无需确定和选择。鲍曼的“身份认同”理念突显了现代语境的共同体与原始共同体的差异。他说：“身份认同意味着引人注目：它是与众不同的，并通过那一与众不同（差异）而成为独一无二的。”同时，身份又意味着归属。现代意义上的共同体是个体寻求独立和归属两个方面的张力的产物。



## 第二节 学习共同体：“教育对话”的理想境域

传统的教学理念始于法国教育家赫尔巴特的《普通与教学》，赫尔巴特以心理学为基础，提出了明了、联想、系统、方法四阶段教学法，后经他的学生将其发展为预备、提示、联想、总结、应用五阶段教学法。

对我国教育实践影响最大的是 20 世纪 50 年代出版的苏联教育家凯洛夫主编的《教育学》。凯洛夫的《教育学》其实是赫尔巴特教育理论的简单化和操作化的产物。其中关于教师中心、教材中心和课堂中心的“三中心论”，教学过程由准备、复习导入、教授新知识、巩固练习、布置家庭作业组成的“五环节说”，教学本质的“特殊认识论”观点，直观性、可接受性等“六大教学原则”，以讲授法为核心的“九大教学方法”等，已被我国教师熟记并内化为一种教学观念，且外化为教学行为习惯。

然而，“素质教育”在我国喊了几十年，新一轮课程改革已推行近 10 年，但人们期待的教育结果并没有出现。观察中小学课堂教学，新课程的理念只在综合实践活动中有所体现，而学科教学还是采用比较稳妥的方法。如何走出“传统教育”的怪圈子，近年兴起的学习共同体的理论，为人们燃起了新的希望。

### 一、从“修炼”到“对话”：学习共同体思想的渊源

“学习，是人生旅途中最为根源性的营生。通过学习，我们构筑同世界的关系；塑造在这个世界里实现某种抱负的能力；形成同多样的人们共处的社会；每个人作为不可替代的存在，确证其生存的价值。”<sup>①</sup> 追寻学习的思想渊源，存在两个传统：修炼的传统和对话的传统。

#### （一）学习的“修炼”传统

学习的“修炼”传统是基于文化与修养来恢复自己的整体性、更多地实现自己的学习的传统。西方社会里的“陶冶”传统，东方社会里“修行”的传统，均表达了“修炼”学习的观念。

最为出色地体现了学习的“修炼”传统的文献，是 12 世纪法国圣维克多修道院休（Hugh，1096 ~ 1141）的《学习论》。休所论述的学习，是指体悟和认识自然本性与自然秩序，认识自身的本性的活动。通过学习这种活动，认识

---

<sup>①</sup> [日] 佐藤学著，钟启全译：《学习的快乐——走向对话》，第 4 页，教育科学出版社，2004



自己不完善的存在，从而治愈自己的欠缺所在，成为完善的人。休认为，所谓学习，就是自我的内心世界之“旅”，是自我智慧的“上下求索”，是同自身内心世界的“对话”。休将学习表征为远离“故乡”（共同体）展开的“孤独之旅”。不过，这种“孤独之旅”是借助对话语言的获得来拓展新的共同性。

“修炼的学习”导致的“快乐”，正如伊利奇出色地描绘的，“犹如在教科书这样的葡萄园里品尝葡萄的果实那样的快乐。教科书的一页页就是‘葡萄园’，一行行就是葡萄房里挂满了葡萄的‘葡萄棚’，一个个词就是‘葡萄’，读书活动，就是徜徉于‘葡萄园’（教科书），把一个个词汇作为熟透了的葡萄加以品尝的快乐”。<sup>①</sup>

## （二）学习的“对话”传统

“修炼”的学习是追求自我完善的行为，而“对话”的学习是将学习实践界定为通过沟通参与文化公共圈的营生。“对话”学习的传统可以追溯到苏格拉底的“对话学习”。

苏格拉底（约公元前470～前399）出生于雅典，当时的雅典经济发达，政治民主，因而形成了无与伦比的个人辉煌成就与国家发展时期，适应时代的需要，当时出现了称之为诡辩派的一群教师者阶层。这些教师以拥有广博的知识而自豪，他们把现成的知识当作商品向青年贩卖。与诡辩派学者不同，苏格拉底标榜自己是无知的智者。他说自己不是“可以随心所欲地从里面取出正确的逻各斯与不正确的逻各斯”，他把自己一生的教育使命归结为：使人领悟无知，从而对知识进行探讨。

苏格拉底是“回忆说”的创始人，认为一切知识都根植于个人的灵魂中，教师的作用就在于把学生的知识不断地从其灵魂中引导出来。他的“回忆说”理论在他的徒弟柏拉图那里得以继承和发扬。

在柏拉图的《美诺篇》中其论证的中心问题——一个人的知识用翻译后的话说只是“被回忆起”。柏拉图认为，人的灵魂是不朽的，所以，一个人的知识常常在他成为一个人之前已经为他所具有了。教育只是“知识从内部成长”，这个成长过程是一个“被提醒、回忆的过程”。

在教学方法上，苏格拉底不是凭借教授的知识，而是凭借提问刺激学生思考，通过对方的思考亲自发现真理。苏格拉底对话法的第一阶段，就是使对方觉悟到自身的无知，激发起对方追求真理的热忱，唤起对方“求知的强烈欲

① [日] 佐藤学著，钟启全译：《学习的快乐——走向对话》，第10页，教育科学出版社，2004



望”。苏格拉底对话法的第二阶段被称之为显正阶段，苏格拉底并不是授予对方现成的知识，而是通过频频的提问，使对方叙述自己的见解，并最终达到对真理的认知。在色诺芬的《回忆苏格拉底》中，论述了苏格拉底与学生就“正义”与“非正义”而展开的对话，在这个对话中苏格拉底要求学生列出两行，正义归一行，非正义归一行。他首先发问“虚伪”归哪一行？学生回答，归于非正义一行。苏格拉底又问，偷盗、欺骗、奴役等归于哪一行？学生回答，归于非正义一行。苏格拉底反驳道，如果将军严惩了敌人，奴役了敌人，战争中偷走了敌人的财物，或作战中欺骗了敌人，这些行为是否是非正义的呢？学生最后得出结论，这些都是正义的，而只有对朋友这么做才是非正义的。苏格拉底又提出，父亲以欺骗的手段哄孩子吃药，使自己的孩子恢复了健康，一个人因怕朋友自杀，而偷走了朋友的剑，这些行为归于哪一行呢？学生得出结论，认为这些行为都是正义的，最后迫使他们收回了自己原来的主张。苏格拉底的“对话学习法”对后来的教学思想产生了深刻的影响，其传统借助于现代学习理论得以传承，其代表性思想就是杜威和维果茨基的学习理论。

杜威批判笛卡尔的身心二元论把心智思维与身体活动割裂开来的思想和把主体与客体割裂开来的思想，提出了在问题情境中把实践活动与思维作为学习加以认识的理论。杜威认为，学习——“问题解决思维”中“经验”是认知活动，亦是文化活动，是社会性、政治性活动，又是心理性、伦理性活动。

杜威的学习（问题解决思维 = 反省性思维）是借助同客体相互交结的“工具性思维”以及同他人相交往的“沟通”来实现的。人类是借助语言和符号的运用，同对象展开“工具性思维”，同他人展开“沟通”，对自身的经验进行“反思”的。在杜威看来，学习的经验不仅是主体与环境的交互作用，而且是同客体对话、同他人对话、同自身对话的沟通的重叠性交互作用（transaction）的经验。

基于沟通的学习，其实就是实现意义与关系的编织。杜威认为，意义的把握，是借助活动完成的，是在同他人的沟通中生成变化的。学习（意义与关系的编织）是活动的过程，也是社会的过程。

杜威认为，学习是各种各样的人通过沟通而形成的共享文化的学习共同体。

前苏联伟大的心理学家维果茨基是将学习定位于沟通过程之上而展开他的理论的，他的“最近发展区”的概念也就是“沟通学习”的概念。

维果茨基的代表作《思维与语言》的中心论题有三个：（1）外部语言（沟





通语言)和内部语言(思维语言);(2)最近发展区;(3)科学概念与自发概念。这些论题都是沟通学习理论的具体化。

维果茨基认为,儿童语言的发展首先是外部语言在沟通中的表现,这种外部语言通过内化表现为内部语言。学习是运用“心理学工具”——语言的一种社会活动,心智发展首先表现为人际关系的沟通中的社会过程;其次,这种沟通的语言要通过内化的心理过程表现出来。

最近发展区的概念也是以沟通学习的概念为基础形成的,最近发展区意味着儿童发展的可能性。

就科学概念与自发概念而言,维果茨基认为,科学概念是与人际关系中语言的概括化“内容涵义”对应的,而自发概念是指自己的语言与具体对象之关系的感悟意义对应的。

## 二、从“脑科学”到“组织管理理论”:学习共同体思想复兴的理论前提

学习共同体的思想在当代的复兴,主要有如下几方面的因素:(1)社会发展的需求;(2)交往思想的影响;(3)理论的形成。社会发展的需求和交往思想的影响前文已作了论述,就理论基础方面,除杜威和维果茨基的贡献之外,当代脑科学的研究、建构主义学习理论、教育组织共同体理论等对于学习共同体思想的复兴起到了直接的理论推动作用。

### (一) 脑科学的研究

脑科学的研究表明,儿童的认知学习、审美与道德学习是脑的深层结构,即颞叶—顶叶—枕叶联合区协同工作的结果。儿童在共同体场域的学习活动,也即是脑区在活跃的活动。由于主要学习场域是教育设计者所为,有着明确的引导意图和一定的方向性,他们通过有意的刺激和强化,牵引着儿童神经元朝着一定的方向运动,并不断地勾连成教育者期待的、结构良好的脑神经网络。脑科学研究的最新成果表明,人的自我意识、场景记忆、他心想象是共生演化的。

二十一世纪的教育一定意义上说是脑的培育。人脑基于人体,人体基于一定的社会关系,儿童脑的培育离不开人与人结成的社会关系,离不开儿童相互结成的学习共同体。

### (二) 建构主义学习理论的发展与完善

社会建构主义源自于儿童认知发展理论,瑞士心理学家皮亚杰通过其十几年对儿童认知发展的研究,提出了儿童认知发展结构理论,他一直坚持从内因