

高等教育与传媒系列丛书

教育学

思想方法简论

杨旭东 著

JIAO YU XUE

SI XIANG FANG FA JIAN LUN

河南大学出版社

自序

停留在观点层面的教育学猜想与反驳，久矣；思想层面特别是思想方法层面的猜想与反驳，鲜也。观点层面的教育学猜想与反驳，无休无止，因为观点空间是无穷的，尤其当教育学中的观点是用现实的例子来证明时。当我们说出观点 A 时，观点 B、C、D、E、F 按照逻辑在自动地生成。在形式逻辑中，观点 A 对应观点非 A。而观点非 A 涉及的内容又是无止尽的。一个人可以在这一时刻提出观点 A，可以在另一时刻提出可以是任何内容的观点非 A；一个人提出观点 A，可能是因为他别人已经说出了观点 B 或观点 C；一个人提出观点 A，可能是因为他正好找到了支持观点 A 的例子，也可能观点 A 及其例证是他乐于接受的。一个人说出观点 A，可能是他不得不说出观点 A，也可能是不知不觉说出观点 A。观点 A 的作者可能是作者个人，可能是作者所属的利益群体，可能是受制于文化符号或仪式；作者个人制造出来的观点 A，可能是某种情绪、感情、欲望、逻辑左右的结果，可能是身份、权力制约的结果。所以说一个纯粹的研究者，面对纷繁复杂的观点 A、B、C、D、E、F 时，如果不愿陷入观点 G 的下场时，他只有绕过观点 A、B、C、D、E、F，看观点 A、B、C、D、E、F 是如何制造出来的，这样他或许会发现，大家观点虽然不大一样，思想和思想方法却是大同小异，至少可以无穷无尽的观点丛林中转身发现单纯一点의思想和思想方法，复杂的世界经过恰当的整理，原来是可以变得简单一点的。

在交了自己的写作立场之后，我要向那些打算继续读下去的朋友叙述一下我的写作动机。我毕业离开北师大到北京广播学院工作后，同事们告诉我“你是科班出身的”，这是一句褒扬的话。但我觉得汗颜。教育学给予我的知识，或者说我借助教育学这个梯子能够看到的“教育世界”，让我感到不自在。教育学中的“教育世界”和我

生活中的、记忆中的“教育世界”隔着一堵无法逾越、无法沟通的墙，我从小到大在教育中的“问题”得不到教育学的关照，教育学的光辉照不到我那个隐蔽的教育角落。在以后的教育学清理工作中，我发现，“教育学”不光不关照我个人，而且不关照他者；“教育学”不光不关照个人，而且不关照教育社会，不关照教育者个体，我说的是有着活生生的生活内容的教育中的个体和社会。然而教育学是这样的，而不是那样的，这是件令人琢磨不透又想琢磨的事情。这些是我这些文章说得出口的动机，也不怕学长们笑话。其他的，诸如赶场子，诸如受到了某种伤害，大家都知道的。

这是一枚酸涩的果子。时至今日，期待它成熟已没有意义。这就是序。

目 录

自序.....	(1)
“教育生活”概念分析——对传统教育的一次理解和批判	(1)
“教育哲学”“教育科学”与“教育技术”概念辨析	(31)
教育学思想方法的两个缺陷	(40)
逃学还是拒教?——现象学态度与教育研究	(46)
教育与身体——两次叙述	(53)
论“无知的教育者”——兼论“前教育知识”	(58)
小论教师个体的教育学	(63)
反对整合:理解并筹划原汁原味的科学教育与人文教育	(71)
教育危机新论	(77)
对“知识”的误读	(86)
师范与教育学——纪念我的北师大	(91)
“学习社会”另解——对现实教育生活的一次理解.....	(94)
班级授课制度的理想与现实状况的描述	(97)
热门话题的谈法分析——以“知识经济与高等教育” 话题为例	(99)
三个命题与大学一解——身陷于现实大学之理想.....	(105)
为大学正名.....	(113)
从教学节奏的紊乱看高等教育质量的危机.....	(120)
近代中国自由主义高等教育思想报告之一:思想立场.....	(128)
科学和民主旗帜下的近代中国大学制度初探.....	(136)
“高等教育大众化”语词分析	(154)
从哲学的方向看“高等教育大众化”议题.....	(162)

简论科学性质的办学·····	(167)
院校研究——以科学为准绳的办学行为导论·····	(172)
简论建立适合“西部”发展的教育体制·····	(176)
后记·····	(185)
致谢·····	(186)

“教育生活”概念分析^{*}

——对传统教育的一次理解和批判

教育生活概念的提出，旨在以一种新的眼光来看教育，即以生活的眼光来看教育，教育是师生^①一起建立起来的或好或坏的生活。生活的好与坏、幸福与不幸福事实上发生在师生之间，它对师生心灵（经验世界）而言，是现实的、随时随地的评价尺度。教育目的的实现、方法、实施、内容的传承都建立在师生有效而合理的生活的基础之上。以生活的眼光研究教育，我们可以深入到师生观念深处看师生理解、沟通的可能性。它为解决教育中的教育问题提供了一种思路。

“教育生活”作为组合后的新词，是笔者在1996年济南召开的全国教育哲学年会上提交的论文《论教育生活》（后发表于内部刊物《现代教育研究》1997年第4期上）中提出来的。当时因为仓促而显得粗陋不堪，遭了报应，应了福楼拜的一句话：“急于下结论是一种无知”。笔者在想出这个词表达心中的想法后，曾得到诸多好友智慧上和叙述上的批判和指点。在笔者的硕士论文答辩会上，承蒙答辩会的老师提出问题，其中一个重要的问题是：有杜威在前提出“教育即生活”，有陶行知在后提出“生活即教育”，教育生活概念和这些命题是什么关系？后又与周作宇先生在其研究生课堂上有过一次对话。笔者就此机会将其说得清楚一些，以敬先贤，简答友谊。

* 本文是在笔者硕士研究生论文基础之上草拟而成，承蒙导师桑新民先生言传身教，悉心指点，在此向桑老师及答辩委员会诸位老师裴娣娜教授、谢维和教授、周作宇教授、杨文荣教授致以深深的谢意。

① 因叙述、分析的需要，本文在表达类似实在的时候，有一些名称上的不统一，如“教师/学生”，在另一种场合则是“成人/儿童”，若因此引起阅读上的不快，敬请谅解，

一 教育与生活相联系的事实及有关两个命题

教育与生活的联系，从好（理想，成人社会的预期）的方面说有两种事实存在。一种是教育为完满生活作准备，准备各种技能、知识、素质等等，目的是为了适应社会，适应未来的好生活，教育自始至终是工具。目前学校课堂里发生的主要事件，从理想的角度说（参见相关文件的表述）就是为了这样的目的。有关“教育为完满生活作准备”，最经典到位的表述是斯宾塞的《教育论著选》^①，可惜的是，中国现实中的教育实践离斯宾塞的表述还很远，它的另一面也说明现实的教育不仅仅是为生活作准备，还有其他的目的，如规训的目的，使服从、使听话的目的。另一种事实则是教育自身是一种良好的生活，可以怀念，可以品味。

教育与生活的联系，从不好的方面（如中国教育现实操作层面）来说也有两种对应的事实。一种是教育走到了生活的反面，教育不仅没有完成为生活作准备的任务，而且使得经过教育的人反而不适应生活了，他们缺少适应生活所必需的知识、技能、素质等等，如现在普通中学毕业生没有升入高一级学校，他们需要花很长时间才能适应社会生产技能、社会习俗、生活技能、自我调节等方面的要求，受普通中学教育目的、教育方式影响越深的人适应社会所需的时间越长。另一种事实是教育本身是一种糟糕的生活。学生通过各种方式逃离这种生活，如被成人贬称的“开小差”、“做小动作”、“（课堂上）看课外书”，极端的方式是被我们称作“逃学”的现象^②。

杜威在教育学上的伟大贡献在于改变了以往人们谈论教育、实施教育时的前提。以往的前提是：教育为生活作准备，教育是实现生活目的的工具，只要通向最终的良好目的，作为手段的教育采取任何手段都是合理的。成人对孩子的各种中伤、欺侮在崇高的教育目的下合理合法地存在着。杜威认为这一前提既经不起逻辑推敲，又经不起现

① 斯宾塞：《斯宾塞教育论著选》，人民教育出版社1997年版。

② 杨旭东：《逃学还是拒教？——现象学态度与教育研究》。

实检验，试验的效果很差。在上面的前提中，成人想让孩子获得进步，想让孩子经验得到改造，想让孩子过上好生活，但成人却不愿，更不去想办法知道孩子的现实经验和潜在的发展倾向（如杜威所说的建筑的本能、语言的本能、艺术的本能、社会的本能等），以及现实生活和可能生活的样子。所以杜威提出的前提是：要想让儿童获得经验的改造，获得成人想要的发展，那么教育必须以儿童现有的经验、现实的生活为出发点，我们必须将教育之外的遥远的目的暂时搁置起来，不用这些遥远的目的指导教育，而是永远从儿童的现有经验和潜在倾向出发，从儿童的经验出发实现儿童经验的连续不断的改造。在此前提下，杜威提出教育即生活的命题。包括两层含义，首先，教育即儿童的生活，教育必须以儿童的生活为出发点，教育是儿童经验的连续不断的改造，教育之外无目的；其次，教育即民主社会的生活，教育必须以民主社会的生活为归宿，教育是从儿童经验出发，使得儿童从小有机会试验、参与民主社会。因此以往直接（无条件）地说杜威是“儿童中心论者”，是没有道理的^①。

至于陶行知先生提出“生活即教育”命题，则是对上述事实：经过普通学校教育的人不适应社会这一现象的针砭，反其道而行之。陶行知在其生活教育的试验中发现，农村的孩子读书后回到农村后不能适应农村生活了，他们不喜欢农村生产生活，不会生产，更不用说实现改造农村生活的目的了，陶行知推论农村教育必须从农村生活出发实现农村生活的改造。陶行知的思想和杜威的思想有着内在的关联，这个关联是：寻找教育的出发点，教育从哪里着手，从哪里出发，走怎样的道路。只是陶行知和杜威所从事的事业不同，理想不同，使得它们的命题看起来正好相反。杜威考虑的是教育自身的合法性基础，陶行知则是考虑教育怎么与当地人的生活发生联系，怎么在农村普及教育最有效。

① 杜威：《民主主义与教育》，人民教育出版社1990年版，第2—11页。

二 教育与生活的经典联系

教育与生活的经典联系也许发生在我们不知道的场所，不知道的年代。仅以《理想国》、《论语》显示的教育与生活的联系为例。哲学，在古希腊人那里，是动词，是追求智慧本身，是古希腊人的一个存在方式。今天我们看，这是比较纯粹的生活，它没有外在的实用目的，也不完全适应个人的需要，尽管有关“善”“正义”“城邦”的讨论、辩论牵涉一个人的意见及其对周围和自己处境的看法，但在辩论中他们呈现意见和看法，并随着辩论的展开、拓宽、深入，他们听从了辩论规则本身和主题进展的要求；他们有勇气为了追求智慧本身，修正自己的立场、意见和看法，在辩论中，他们不断地看对方的立场、思想路径、方法、意见，也不遗余力地关照自己的立场、思想路径、方法及其形成的意见，通过对方认识自己，通过自己的努力参与到对方的观念运动中去。无论谈论什么话题，围绕什么主题辩论，在我们看来是严肃的一本正经的“正义”话题，在希腊人那里却是轻松而坦诚地进入，紧张而热烈地朝着难以预料的方向作思想的冒险。如《理想国》第一卷所显示的^①。所以，哲学在希腊人那里是具体而实在的生活，古希腊人并非是学科含义上的哲学家，但古希腊人由于真诚地呈现自己切身的想法，去蔽求真而拥有思想的平常和高贵，古希腊人的生活也是一种令人向往的教育，进入辩论的各方尽情尽兴地开放自己的经验和理解，追寻对方观念、思想、方法的缺陷，反观自己的无知，随着辩论的深入，无知和局限暴露无遗，而古希腊人却从中领会了生活的意义，自然而然地受到了教育，获得了发展。在阅读古希腊人的作品时，这一切使得我们不能仅仅从术（产婆术）的意义上理解文本的价值，而应进一步参与文本内容的展开逻辑体会古希腊人的生活和教育；在什么时候或什么条件下，一个人真正是受到了教育？先秦孔子创办私学，《论语》中记载了孔子和弟子围绕主题进行的问与答，孔子或其中一弟子发问，其余弟子作答，孔子点评。孔子

① 柏拉图：《理想国》，商务印书馆1986年版，第1-43页。

弟子在问答中性情表露无遗：柴也愚，参也鲁，师也辟……孔子因材施教，“夫子循循然善诱”。教育寓于师生间的生活之中：“莫春者，春服既成，冠者五六人，童子六七人，浴乎沂，风乎舞雩，咏而归”^①。

然而，苏格拉底和孔子作为学术思想的权威，在问答中处于议论的高处，是作为认识上的“裁判者”身份出现的，苏格拉底追问别人，直到对方承认自己的无知，而苏格拉底从对话的一开始就以“知道自己是无知的”的智慧者形象出现，《论语》中孔子总结发言，说出一个个独断的句子也表明孔子是真理的最终裁判者。认识上先天的优势地位影响了对话的逻辑，影响了对话双方的相互批判，由此也影响了话题的拓展和深入。孔子们探讨伦理修身治国，所以孔子不光是智慧上的权威，还是道德上的楷模；苏格拉底们讲究逻辑、理智论证的力量，后来信仰领域的基督教文化，也要不断论证上帝的存在，中西文化在源头上就已分途，孔子和苏格拉底分别代表了中外教师的良好形象，万人敬仰，但是传统教育思想的先天缺陷也因此暴露出来，孔子和苏格拉底都没有给自己机会反省自己的思想方式和当下存在，反省师生生活的局限，更多的执著于、迷恋于所讲的话题本身。对于伟大的先师来说，这已是过分的苛求了。

三 传统教育思想的先天缺陷

1. 传统教育看待教育，一以贯之的是任务眼光，缺少的是生活的眼光。传统教育即我们从小在学校、在课堂上经历的那一种“教育”。传统即一以贯之，传统教育一以贯之的是教师只盯着教育的结果看，而忽视以现场生活质量为根基的教育自身的好坏和成立的根据。教育的结果又局限于对学生的评价上：有的学生学得好，有的学生学得不好，所以有的学生用功刻苦，是好学生；有的学生贪玩、劣迹斑斑，是坏学生。而忽视了：教育的结果也是对教师自己成就的评

^① 《论语·先进第十一》，《十三经注疏》第2500页，（清）阮元校刻，中华书局1980年版。

价和行为效果的显示。很少有教师真诚而持续地反思：自己的教育行为进步了没有，是否发展了。传统教育以任务的眼光看待教育。在任务的眼光下，教育的进程被理解成任务由编者向教师再向学生逐级逐步地分派，任务实现的情况成了评判教师和学生好坏的尺子，师生围绕着任务转。教师是教、传授的象征符号，学生是学、被动接受知识的象征符号。教师、学生在教育中去掉了活生生的人的自然而然的形象，一个正襟危坐，一个俯首听命。师生在教室里，一个是君子乃至圣人，一个是学做君子乃至学做圣人，走出教室回到日常生活，他们照例是平凡的人。所以我们在教育中看到的总是教学任务完成与否，而忽视了师生共同置身其中的生活这一事实，生活合理与否，幸福与否不在教师关注之列，但却是学生愿不愿意接受教育的基本理由。

任务即任命的事务，事务由上往下指派、分派。教育中人们由来已久将教育看作任务的上传下达，即完成教学任务。教育即传递、训练、培养等等，也就是说按照 A 的要求传递知识、技能，训练、培养 B；教育研究者自然不能脱离这个实践，研究教育是为了任务能够更好地更有效地上传下达，即提高教育效率，实现在较短的时间内将更多的内容传递给学生的理想。

任务和职业、角色相连，什么样的任务需要什么样的职业，什么样的职业完成什么样的任务。职业，对于个人和特定群体而言，意味着承诺完成专门任务和承担角色。教师是社会需要的一项职业，教师必须承诺“教师”这样的角色才成其为教师，社会赋予了“教师”这一角色：向学生传递知识、训练技能、培养品质；评价教师合格与否、成绩好坏，就要看教师是否完成了传递、训练及培养的任务，和同行相比完成的效果。总之，“教师”这个词是由社会来命名的，由社会掌握“某人配不配做教师”这一尺度。因而，教师将不得不完成任务，用来换取生活资料和社会地位。

我们必须在活动中完成某项规定的任务，但这并不意味着活动必须时刻受任务左右，就像我们看电影或欣赏美，从中受到教育、启迪，并不是说我们参与的整个进程受某个道理左右、控制、支配，相反我们自由地投入自己的经验和理解，开放自己的经验和理解，结果

自然而然地受到了深刻（对我们经验、内心而言）的教育。当然我们这里议论的“教育”事先有所控制，规定了教学任务这根弦，但关键是这根弦在什么情况下才能发出美妙的声音。

以任务为中心的教育也不能回避这样一个事实的事实：师生一起的生活。

尽管由于特定的需要（制度是国家、社会及个人利益折衷的产物，满足多方的利益，教育制度也不例外），教育被看成了任务的传达。但因为它是人与人之间的来往，需要在说和听中来维持，好说、歹说，愿听、不愿听，都有着一种生活状态和效果作支持；教育又的确确向我们显现了各种状况或场景，如隔阂（师生观念悬殊而形成的思想、情感之沟）、缺席（教师或学生心不在焉）；“乐以忘忧，不知老之将至”的师生生活的游戏状态，“儿童天国的引路人”的圣洁状态，卢梭父子深夜讨论古人古事，可谓“道之所存，师之所存”的梦想状况。这些状况或场景构成了一个人，无论老师还是学生，判断现实生活的意义即值不值得过的基础；虽然众所周知，教师为了生存走上讲台，学生为了发展走进学校，但只要师生走在一起说和听，就不可避免的进入一种共处的、或好或坏、或有意义或无聊的生活。

尽管我们总是要求学生理解、掌握我们所说的，但除非学生自己理解了、掌握了（知识成了他们的经验），否则我们的目标难以达成。而学生理解、掌握的前提条件是：

（1）学生愿意理解，进入理解前的准备状态，如好奇、想知道等等。学生愿意理解的前提条件是：a. 教师陈述的话题正是他们想要了解、谈论的，这就要求师生心灵很贴近，要求教师不断走进学生的生活，看学生的观念及其变化；b. 学生不拒绝教师陈述本身，相反教师陈述行为本身令学生感到亲近。显然，师生之间的良好生活构成了学生愿意理解的前提和基础。

（2）学生有理解的能力或可能性，即学生已有的经验结构向理解开放。以往的教育学关注比较多的是学生是否具备理解的能力，如各种测验所做的。但教育情景要复杂得多，除了上面谈到的学生是否愿意理解外，教师还有他在教育操作中默认的规则：a. 如果学生有学

习（理解）的能力，就必须学习；b. 如果学生不具备学习的能力，那就更要学习，反复来回地学，一般人学一遍，这个学生要加倍，勤能补拙。在此规则下，衍生出了课堂上的诸多判断；c. 学生不学习，说明学生不具备学习的能力，“笨”（听听学生的声音，可能是他们不愿学习，对学习不感兴趣或失去了兴趣）；d. 学生不学习，“说明”他们贪玩，不听老师、大人的话，所以需管教、约束他们（再听听学生的声音，为什么玩能吸引我们，课堂却令我们逃避）。所以，师生之间建立良好的生活也是学生理解力发挥的前提。

学生有时幸运地碰上个好老师，学习可能突飞猛进，甚至整个人的气质都变了，心智大开，这令其他老师很吃惊，而先前好像这个学生没有觉悟、启蒙似的。这一现象足以暗示，师生之间良好生活对于教和学，完成教学任务，实现教育目的的关键作用，甚至是奠基性的作用。因为只有奠基在良好生活的基础之上，教学任务、教育目的才能有效地实现，师生才能很好地合作，追求他们一起的生活，教师从中学到了如何贴近学生的心灵、经验世界，从而学会如何与学生交往，学会了教育。学生不仅仅是学到了知识，而且安排了知识在自己经验结构中的位置，因为知识是自己在经验开放状态下主动的追求，是爱智慧的结晶；更为重要的是，学生还在教育生活中学会了如何与成人打交道，汲取成人的智慧，学会了在社会生活中学习，表达自己的观念、理由，倾听他人的观念和理由，因为教师通过其言语行为，表达了他的交往方式和状况，对学生来说，这是个样子，可资参照的样子，并且学生在不断地“理解”教师的样子，耳濡目染，在他们日后与人打交道时“回忆”和应用。所以需要老师眼光向下，理解学生的处境，看自己和学生的距离，谋求相互理解的可能性。

综上所述，可以看出任务的眼光是显见的，显而易见的，它和人类、国家、阶级、个人的生存需要联系在一起。当人们寄希望于教育时，这种眼光就已存在并被不断地强化。文明的传承、意识形态的灌输、生产方式的需求向教育规定了其价值和功能，这是建立学校的理由。这种眼光规定了对教育、教师、学校的评价，教师在教育中的追求及学校在管理中努力的方向都要走上任务竞争的轨道。而生活的眼

光或者以生活的眼光来看教育却是隐蔽的，也就是说人们不容易这样来看教育。这种眼光本身是需要训练的。尽管生活事实地发生在学校里，存在于师生之间，但师生都习惯于不去看它或看不到它。生活的状况被看成是次要的，微不足道的，为了任务的实现等崇高的借口，牺牲生活的意义和可能性都被认为是值得的，通常的借口是：为了你好。但日常师生生活显示出的糟糕生活状况，使得“教育”、使任务的传达难以收到实效。

2. 我们以往叙说教育时，采用的是使令句式。

使令句式是句子的一种形式，包含使动、指令两层意思。通常人们在叙述教育时，采用的是使令句式。大致梳理如下：

教育：(1) 使……保持延续生产技能和文化习俗（从远古人类之初一直延续到现在）

(2) 使……成为统治阶级或主流文化的“理想人”（阶级、国家出现之后）

(3) 使……发展（儿童概念出现之后）

在使令话语下，教育也就和教育目的相同，即教师只是站在自己的立场对教育（严格说来是对学生）作出一种规定，而忽略了自身的立场，教师没有把自己放在自己设计的教育活动中反观自己，反观自己和学生的交往活动，反观学生对自己的理解，事实上传统教育只有一个中心，即任务中心，也就是教师和学生都围着任务转，从课程设计到课程教学再到评估指标都体现了这一点。社会通过课程、教学法，通过各种各样的评价体系、监督机构，要求教师把他的工作看作是实现给定的任务，这是一切职业的特点即严格作业。社会塑造教师，教师代表社会塑造学生。教师要时时刻刻做给社会看：“你来看，我是按你提出的要求培养下一代呢！”回答是：“好的，我检查一下，若通过了，我就给你社会地位。”在“任务”为中心的教学活动中，教师为任务而操劳而心疲力竭，教师在教学活动中生活的可能性被剥夺了，教育活动本末倒置，一种可能生活的意义、乐趣让位于任务操作引起的个体独立价值的失落，体验为真的东西即生活意义丢失了。

3. “教育”一词在运用中所呈现的强权立场。笔者试图在与我们

自身息息相关的有关“教育”一词的语用中来看“教育”留在人们心目中的意义，而摒弃关于教育的形而上规定，但我关注这种规定的来源，因为这种规定的来源参与了“教育”的运作。

一种句法形式：“A 教育 B”。A 处于主词，B 处于宾词位置上，谓词“教育”是个使动词，这种语法形式显示了文化的实际倾向即现实操作的情况：A 对 B 拥有权力，A 对 B 有教育的权力，B 在教育上没有权力。法律上规定 B 有受教育的权力，权力是给定的，正好说明了 B 在教育上没有权力，只有承受教育的权力。所以，在教育中出现的任何看来是不合理的措施，诸如体罚、心罚（使某人承受心灵的创伤），都可以在普遍的文化倾向中找到合理的依据。看一下 A 和 B 的言谈情景：B：你为何这样对我；A：我是你爸爸/我是老师。这就意味着怎么教育由 A 说了算。如果倔强的、不服气的 B 进一步追问：你是我爸爸/老师，为何就可以这样对我。换作学理的语言就是：A 权力（拥有教育权）的来源以及此种来源怎么保证了行使权力的合法性。

下面笔者就从一种句法形式“大人的事，小孩不要管（B 不要管 A 的事）”来看 A 权力的来源以及由此造成的合法性。A 可以这样说“大人的事，小孩不要管”，但 B 不可说“小孩的事，大人不要管”，相反 A 可以说“小孩的事，我当然要管”，这体现了大人对小孩的绝对优势。这种优势以经验进化论为言谈的基础，如人们经常说的以及默认的：大人成熟，小孩幼稚。经验的进化论之所以很少受到挑战，从积极方面来说，因为文明史标明其是由成人写出来的，它体现了成人的生存能力和追求，为了延续文明史，需要吃一堑长一智形成经验而不是重复错误，成人的经验就成为小孩学习的样板；从消极方面讲，文明史是以忽视儿童经验为代价的（经验世界^①包括行为观念以及可追溯的经验视界，请参见下文表述），认为儿童的经验世界不足为训，经验的判别以成熟的程度（城府的深浅、稳重与否）为

① 经验世界指人的意识生活，由表及里包括感受、观念系统及其来源（思想方式）、视界（眼光）。

衡量标准，这种标准是从成人的经验里概括出来，儿童经验里的天真、奇异的想象、幼稚都被舍弃掉了。成人最容易做的、习惯做的就是以自己的是非观念、好恶态度来判别孩子的是非，成人眼中的孩子形象就是不成熟，不断出错而且屡教不改。显然，孩子生命的本能和独立意识是不能同意成人的这种形象标记，也不能同意在成人和孩子来往进程中，由于成人的经验标准所决定的粗暴行为，孩子之所以觉得委屈、不合理，是因为孩子觉得成人不了解他们的经验世界，在孩子的经验世界里，孩子认为自己的行为恰恰是正当的，至少不觉得是什么大错，有时觉得自己错了如意识到贪玩可能会影响学习，但由于成人并不理解孩子的“错误”，不理解孩子对“错误”的领会，不理解这个“错误”在成人和孩子心目中的位置、分寸是不一样的。孩子心目中以为只是玩得过度了，并不是什么大错，而成人固执地认为，孩子的天职是学习，学习意味着集中主要精力，严正以待。贪玩就是违背了天职，是不可容忍的错误，所以就必须给予严厉的惩罚。当这种惩罚超过了孩子的承受限度时，孩子自然要从心里或行为上作出反抗，反抗成人的经验标准，反抗成人对他们不了解和无知。以上笔者从人们看教育的眼光、叙述教育时的句子形式以及有关教育的基本句式所蕴含的文化倾向出发，反思传统教育思想根深蒂固的一些前提和视界（眼光），接着我们来看看杜威“现代教育思想”对传统教育思想前提的批判，并寻找杜威教育思想在前提上的疏漏和困境。

四 杜威教育思想之前提上的漏洞

杜威继承卢梭注意到儿童的独特性，儿童经验的不可替代性，从教育的现实效果出发指出教育不能把成人的利益、需要以及由此产生的“目的”强加给儿童，扼杀儿童的天性，泯灭儿童本能的倾向和学习的兴趣，从而使得儿童不是连续不断地生长，而成了早熟的果子。杜威论证教育要在生活即儿童生活的意义上理解生长或发展，在生长的意义上理解生活，教育即生活，即连续不断的经验的改造，认为最好的教育就是“从生活中学习，从经验中学习”。

为了实现“我的教育信条”，杜威开始了艰苦而细致的设计课程

的工作。杜威批判传统教育课堂教学的呆板机械（教学过程）、守旧（教育内容）乃至死气沉沉（课堂气氛），并独辟蹊径，发现了新的课程类型，即活动课程。在活动课程中，教师不直接参与儿童的活动，而是提供各种条件，引导儿童活动，引导儿童的活动沿着有序的方向发展，以使人类文明在活动中呈现，也就是在儿童经验中呈现，经验也因此得到连续不断地改造，教育的使命也就完成了。

杜威教育思想的一个基本假设是教师必须具备充分的自然科学、人文学理的涵养以及组织社会生活的能力，而且教师必须具备崇高的精神境界以献身教育事业，是儿童真正的“天国引路人”。晚年杜威看到许多依据杜威思想的实验学校恰恰歪曲了自己的思想，这除了杜威当时认识到的一些实验者以浪漫主义的教育思想附会自己的教育理论，再就是杜威的教育思想及其实验设计不是一般教师所能及的。

杜威教育思想的另一个基本假设是教师依据儿童生活（天生活动倾向，兴趣等等）来设计教育活动。这是教育史上一个极其重要的假设。相比传统教育从教师自以为是的态度出发，杜威教育思想要求教师从儿童的经验出发设计教育活动。这样教师活动虽看起来消极，但是教师不急于判断，不急于“给予”儿童“教育”，而是先观察儿童经验的构成，寻找经验生长的可能性，将教育奠基在更加科学和人道的基础之上。但是先姑且不论教师愿不愿意做，能不能做这样的儿童教育科学实验，在现实教育实践中教师和学生打交道时，教师是成人，学生是儿童，他们的经验背景、思想方法一直到表层的观念都相差很大。也许更重要的是教师承担着各种意识形态传递的任务，社会主义意识形态是学校教育的重要内容。这些主流意识形态和教师的观念系统是有差异的，传递任务、教师、学生这三者存在着鸿沟需要沟通。教育的时空是可分解的时空。包括三部分的时空，一是作为成人的教师的经验世界，一是作为儿童或是青少年的学生的经验世界，还有师生主体间的时空。杜威将教师假设成儿童教育科学的实验者，忽视了除儿童经验世界之外的两个时空。教师在教育中流露着各种个人的倾向，学生在教育中也要继续他们的童年生活，表达个人的倾向，做自己喜欢做的事。事实上教师在教育中的感受，个人倾向、做法，