

重建课堂教学丛书
丛书主编 张华



生存学习论

SHENG CUN XUE XI LUN

◎ 李 丽 著

重建课堂教学丛书

丛书主编 张华

生存学习论

李丽 著

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

生存学习论/李丽著. —上海:华东师范大学出版社, 2008
(重建课堂教学丛书)

ISBN 978 - 7 - 5617 - 6538 - 8

I. 生… II. 李… III. 生存-研究 IV. B086

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 196632 号

本书由上海文化发展基金会图书出版专项基金资助出版

重建课堂教学丛书

生存学习论

著 者 李 丽
策 划 王 焰
责任编辑 王 焰 吴海红
审读编辑 戴文修
责任校对 林文君
装帧设计 金家宝

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
电话总机 021 - 62450163 转各部门 行政传真 021 - 62572105
客服电话 021 - 62865537(兼传真)
门市(邮购)电话 021 - 62869887
门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 昆山亭林彩印厂
开 本 787 × 1092 16 开
印 张 12.75
字 数 222 千字
版 次 2009 年 3 月第 1 版
印 次 2009 年 3 月第 1 次
印 数 3100
书 号 ISBN 978 - 7 - 5617 - 6538 - 8/G · 3815
定 价 25.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021 - 62865537 联系)

重建课堂教学丛书

编委会

主 编 张 华

编委会成员 钟启泉 张 华 李雁冰 崔允漷 孔企平 吴刚平
胡惠闵 杨向东 安桂清 蔡铁权 仲建维 刘万海
李 丽 单文经(中国澳门)
[加]派纳(William F. Pinar)
[美]达克沃斯(Eleanor Duckworth)
[美]多尔(William E. Doll, Jr.)
[加]卡森(Terry Carson)
[加]范梅南(Max van Manen)
[加]史密斯(David G. Smith)
[美]梅尔(Deborah Meier)

总 顾 问 钟启泉 达克沃斯

**教育部人文社会科学重点研究基地重大课题
“东西方课程哲学的比较与会通”研究成果**

**上海市曙光计划项目
“重建课堂教学的理论与实验研究”研究成果**

重建课堂教学,走向教育“新启蒙”

——《重建课堂教学丛书》主编寄语

20世纪80年代以后,世界教学研究领域发生了“范式转型”。这主要表现在:第一,教学研究终于挣脱了教育心理学的束缚,开始广泛建立在哲学、心理学、社会科学、计算机科学、系统动力学、传播学等学科的基础之上;第二,教学研究日益多样化、复杂化;第三,教学研究的内容、主题几乎无所不包,极其多元、复杂、甚至“混乱”。所有这一切充分证明:当今世界的教学研究领域已经放弃追寻普适性的教学规律、原理或原则,转而寻求对教学的多元理解。走向理解的教学研究致力于恢复教学 and 教学设计的历史性、理论性、批判性和建构性。而我国课堂教学理论依然处于“工具理性”和意识形态的双重控制之中,这不仅异化教学理论和实践,而且异化广大中小学教师、专职教学研究者及两者的关系。

001
序

从实践来看,教学中的许多悲剧并非出于道德上的错误,而是由于理智上的无知。由于从未在思想和制度两个层面经历彻底的启蒙,我国课堂教学尚缺乏起码的人性、权利和个性意识,这是教学危机的根源。专制、功利且愚昧,是我国课堂教学的根本问题。教学危机必然带来学生及其教师日益加剧的生存危机,这同时孕育着民族、社会危机。

重建我国课堂教学的基本方向是走向教育“新启蒙”。这意味着使课堂教学首先具有“启蒙精神”——崇尚理性自由、探究创造与个性解放;同时要深刻批判“启蒙理性”中的“工具理性”成分,因“工具理性”不仅使教学成为知识技能的被动授受过程,而且使教学陷入控制本位、理智计算与功利追逐,由此泯灭自由个性;最后,要基于时代精神和国际视野创造性地恢复民族文化传统的精华,特别是儒家传统的精华,让我国课堂教学不仅浸润仁爱精神,而且洋溢“孔颜之乐”。

为了“新启蒙”理想的课堂教学,需要在重建中获得新生。

让教学变成研究。任何时候,只要教学与研究分离、割裂,它就必然变成灌输、进而异化

心灵,不仅异化学生的心灵而且导致教师的自我异化。产生这种“教学异化”现象的根源是社会中的“旧式分工”和教学中的权力关系:位高权重者有研究的权利和机会,地位卑下和年龄幼小者只能接受并服从别人的“研究成果”。百年来世界教学理论与实践发展的一大成就是将教学变成儿童研究。儿童在学习中探究创造、产生自己思想的过程,即是教师研究、理解儿童的过程,同时是达成教学目的的过程。只有将儿童研究、儿童理解渗透于学科探究与生活探究的时候,教师才能确立起自身的专业独特性和专业尊严。教师在倾听、理解儿童的基础上,通过对话与儿童合作创造知识与生活,这就是教学。

让教学变成生活。任何时候,只要教学与生活分离、割裂,它就必然丧失意义、走向异化。当学校、家庭乃至整个社会联手制造以强制性社会分层为目的的“应试教育”价值观及相应体制,广大中小学生在成人逼迫下疯狂训练应试技能、占有外部知识,牺牲了原本自然、健康、幸福的儿童生活,这种做法忽视了教育中的一个基本道理:问题不在于让儿童走多快,而在于走多远。产生这种“教学异化”现象的根源不仅是专制等级社会压迫与被压迫的权力关系及相应的“教育准备说”,还包括“启蒙运动”以后日益加剧的科学世界与生活世界的疏离。教学不仅植根于生活,而且本身就是一种生活。让教学充满生活的精神与乐趣;尊重儿童生活的特点并创造条件让儿童自由生活;把生活变成课程,让儿童在体验、行动与反思中学会选择、创造生活,融入、热爱生活。只有将儿童的学习建基于生活并帮助儿童在学习中充分享受生活,这样的教育才能让儿童在人生的道路上走得更远。这就是教学的生活意义。

当教学与研究、生活融为一体时,教学本身变成一种有意义的创造、道德的创造。这种教学不仅贯通“启蒙精神”和儒家传统中的“德性生活”,而且能够根治“工具理性”的弊端。这是我国课堂教学的基本价值追求和未来发展方向。

张华

不惑之年写于华东师大丽娃河畔,2008.11.28

目 录

导 论 / 1

- 一、“学习异化”的问题 / 1
 - 二、学习的生存论意义 / 9
 - 三、本研究的问题与方法 / 14
-

第一章 生存学习论的历史演化 / 16

- 一、古代中西方的学习传统 / 17
 - 二、启蒙运动与生存学习论 / 32
-

第二章 当代关于学习的生存论意义的基本观点 / 40

- 一、杜威的经验主义学习观:基于实用主义生存论的“从做中学” / 41
- 二、玛克辛·格林的存在主义学习观:走向自由存在与充分觉醒 / 46
- 三、保罗·弗莱雷的解放学习观:对话·反思·行动 / 52
- 四、佐藤学的“三位一体”学习观:在对话中恢复学习的快乐 / 56
- 五、内尔·诺丁斯的“关心”本位的学习观:关怀伦理向生活世界的回归 / 58

目 录

第三章 走向生存论的学习观(一):追寻学习的个体意义 / 62

- 一、学生是知识的探究者 / 65
- 二、学生是意义的创造者 / 79
- 三、学生是世界的参与者 / 94
- 四、学生是秘密的拥有者 / 99

第四章 走向生存论的学习观(二):追寻学习的社会意义 / 107

- 一、反思生活世界:在交往和对话中重构意义 / 110
- 二、参与民主生活:站在学校与社会的交汇点上 / 120
- 三、学会理解:跨越年龄与性别的鸿沟 / 128

第五章 基于生存学习论的教学观:教学即相遇 / 137

- 一、“相遇”及其教育学含义 / 138
- 二、教学即相遇 / 142

目 录

结语:在学习中获得解放 / 166

一、寻求意义:生存学习论的永恒追求 / 166

二、在学习中获得身心的解放 / 167

三、本研究的问题与展望 / 170

附 录 / 172

参考文献 / 185

后 记 / 190

导 论

“学习”这一概念不仅作为学校教育师生共同活动的核心部分,也是人们在日常语境中反复提及的一个词汇。学习的意义在古代就是和人的精神生命共振,与人的创造性共生。从先秦时代孔子描绘的“学而时习之,不亦乐乎?有朋自远方来,不亦乐乎?”的师生乐学图景,以及“学而不厌,诲人不倦”所勾画的内心鲜活而乐教的教师形象,到古希腊柏拉图的“学园”融教学与研究于一体的学校景观,无不表明学习就是人对自然、社会和人生的探究的过程。

然而,不幸的是,2000 余年后的今日之中国教育,学习的意义却已遭受严重的破坏和扭曲,学习的内在价值被遗忘,作为主体的“人”的存在被漠视。学生的心灵被分门别类的学科知识所填充,却无法体验到知识学习对人的生命的意义。正如怀特海所言,“一个人可以理解所有关于太阳的知识、所有关于空气的知识和所有关于地球旋转的知识”,却“看不到日落的光辉”。我们的学生最缺乏的是真正意义上为了感受自由、感受快乐而进行的学习。在对知识毫无想象力的消费中,人的创造力日益萎缩。掌握的知识愈多,离开真实的自我反而可能愈远,甚至主体亦沉沦为客户,成为外力重压下的异化工具。

一、“学习异化”的问题

异化(alienation)是哲学和社会学的概念,来源于西方,也称“自我疏远”,意为“失去作为自我的存在”。它所反映的实质内容,不同历史时期的学者有不同的解释。从马克思主义观点看,异化作为社会现象同阶级一起产生,是人的物质生产与精神生产及其产品变成异己力量,反过来统治人的一种社会现象。¹

1 <http://baike.baidu.com/view/55187.htm>

如果我们不纠缠于马克思提出并讨论人的(本质力量的)“异化”问题的特定背景和具体考察对象,而取其关于人的(本质力量的)“异化”的核心内涵,我们就可以说,只要人的行为成为其某种本质力量的过度确证,使这种本质力量蜕变为无法控制的异己力量,其行为就是一种人的(本质力量的)“异化”表现。¹当学生终日埋头书本,在毫无节制、永无尽头的预习、上课、复习、作业、考试等活动中成为毫不抵抗的奴隶与沉默的羔羊的时候,当师生在学校中获得的体验是“没有教育,只有训练;没有学校,只有作坊;没有生活的乐园,只有‘集中营’;没有人的教育,只有‘物化的教育’;没有生活,只有知识;没有丰富多彩的世界,只有白纸黑字的书本”,²那本该是人的本质力量的“确证”的学习,就变成了挤压、束缚和钳制人的主体地位与精神世界的异己力量,这就是学习的异化。“学的越多,越被动;知识技能越多,创新精神与实践能力越少;满腹经纶,却迷失了自我。”³

“学习异化”的问题,就是本来作为源于、关于、属于“人”的活动的学习,反过来忘记了是“人”在学习,演变成为对人的压抑和控制的外在力量,学习的丰富内涵被带有强烈的机械化、工业化色彩的灌输、训练所取代,人的精神世界被整齐划一的知识教学所扭曲。因此,我们亟须探讨“学习异化”的表现,揭露其根源,进而寻求可能的出路。

(一) 表现

学习异化的具体表现可谓林林总总,不胜枚举,如果从理论上做一梳理,可以从学习中知识与人的关系、成人与儿童的关系这两个角度来分析学习是怎样扭曲人的心灵和控制人的精神世界的。

1. “复制式”的知识学习对人的批判性的挤压

分门别类的学科知识作为种族经验、类经验,是前人智慧的结晶,是值得继承和发扬的精神财富。知识与人的心灵本是一体的,它是人的理性精神和本质力量的确证,知识的学习是人的理性发展的必要条件。但是,当人们津津乐道于培根的名言“知识就是力量”的时候,往往仅对知识的积极作用和建设性的力量顶礼膜拜,而对知识有可能导致的破坏性力量缺乏应有的警惕。以知识“代言人”自居的教师将知

1 马瑜:《知识分子“过劳死”与人的“异化”》,《中华女子学院学报》,2005年第4期。

2 郭元祥著:《生活与教育——回归生活世界的基础教育论纲》,武汉:华中师范大学出版社,2002年版,导言。

3 张华:《走向学习哲学》,《上海教育科研》,2004年第2期。

知识复制和灌输到被假定为无知的学生的头脑中,这些不经探究而被简化成教条的知识就只能是“折磨心灵的无用的古董,是加给心灵的可怕的重担”。¹

当学校教育中大量充斥的是“填鸭”式的教学方法时,知识对心智的破坏作用就悄悄地发生了。在日常教学中,单位课时内知识学习得越多越快就越好,学生对知识的记忆和理解越接近书本原意越符合教师期望就越好;知识被视为供人内化和记忆的真理,而不是用来探究新问题的工具,理科教学的实验课中绝大多数是验证性实验,师生自主设计的探究性实验凤毛麟角就是明证;对课堂教学的顺利推进而言,学生中迸发的争论是噪音,对教师的反问与对书本的质疑是挑衅,是大不敬。行云流水,按部就班,顺理成章,这些都是很多教师授课之前的心理期待。教师如同“导游”,带领着学生“旅行团”,在知识的大观园里按照预定的路线走马观花,逐一讲解。当在固定的时间内游完所有的“景点”(知识点),教学就算告一段落。

这样“复制”式的知识学习日积月累,必然使得学习者思想精神的肯定性默认压倒否定性批判,也就是单向度思维,乃至最终丧失否定、批判和超越的能力,成为如法兰克福学派左翼代表人物马尔库塞所说的“单向度的人”。这样的人不再享有精神自由,不再有动力去创造属于自己的精彩观念,不再有能力去想象或追求与现实生活不同的另一种生活。正如美国哲学家弗洛姆所言,“我们受了更多的教育,然而,我们却越发缺乏批判性的判断力和信念”。²

人与知识的关系本应是创造者与被创造者的关系,然而,“复制”式的知识学习将人异化为知识的附庸和奴仆,“个人不是作为一个积极承担他自身力量和丰富内心世界的人而体验着,而是作为一个依赖于他身外的、投射于他的生命存在物的力量的、枯竭了的‘物’而体验着。人从他自身中异化出来,……对于他来说,他自己的行为是一种异己的力量,这种力量不是由他来支配,而是监督他,并与他对抗”³。由此而导致的结果是“我们所有很多,而我们所是很少”。⁴我们所有的是大量知识的聚集,而我们所是——生命和人的力量——却日益枯萎。以占有知识为目的的学习取得了效率意义上的成功,但以人性意义上的毁损为代价。

2. 成人思维对学生需要之价值的消解

儿童的精神世界相比成人而言,有其明显属于儿童的特征,儿童的观念、体验、思

1 赵祥麟、王承绪编译:《杜威教育名篇》,北京:教育科学出版社,2006年版,第77页。

2 [美]弗洛姆著,毛泽应等译:《人的呼唤——弗洛姆人道主义文集》,上海:上海三联书店,1991年版,第80页。

3 同上,第85页。

4 同上,第86页。

想、感情、想象和创造,无不是人类精神财富中的重要组成部分。儿童地位是社会文明的一面镜子,“当儿童的内在价值被尊重并获得不同于成人的独特价值时,他们在社会中就居于主体地位,也自然充分享有生活的权利、探究的权利。这既是社会文明程度高的标志,也是社会文明持续发展的不竭动力。反之,当儿童的内在价值被忽视,儿童就只剩下附属价值、工具价值而被动地依附于成人,他们就在社会中居于工具地位,没有生活的权利而只能为生活做准备,没有探究的权利而只能被动接受成人安排好的一切。这既是社会文明程度低的标志,同时也阻碍了社会文明的继续发展”。¹

学习异化的历史就是学生的需要之价值被成人思维消解的历史。当学生的内在需要被忽视、被贬低,学生的创造潜能被忽视,当教师以成人所创造的学科知识来剪裁学生的观念,以成人社会的价值标准来评判学生的需要,认为“孩子的需要具有以下几个特点:第一是需要的随意性,所谓童言无忌,没有等级的区分;第二是需要的自然性,完全率性而为,听凭自己身体的感觉;第三是需要的自发性,还没有经过社会化和价值的引导”,²并赋予学生的需要以浅薄的、与社会相抵触的、无发展价值的、必欲除之而后快的性质,这种对儿童需要的“傲慢与偏见”所导致的结果必然是舍弃儿童的需要所蕴涵的宝贵价值,毫不犹豫地选择以成人的标准来取代,纵然这种取代以“引导”的名义出现。消解学生需要之价值的教学,必然是成人控制取向的、拒绝倾听儿童声音的、否定儿童独特体验的教学。

杜威指出,儿童天生具有四种本能或兴趣:制作本能、交际本能、艺术表现和探索本能。这四种本能或兴趣是“天赋的资本,是未投入的资本,儿童生动活泼的生长是依靠这些天赋资源的运用获得的”。³杜威以积极的、建设性的眼光来看待儿童天生具有的本能,这与苏联教育家阿莫纳什维利对儿童的礼赞可谓是异曲同工。阿莫纳什维利提醒成人,“童年绝不是有意为难教育者而存在的,它是造物主给人的恩惠,为的是让人永远去认识无限”。⁴儿童的好奇、好动、提出的稚嫩问题和天真想法在他眼里都是宝贵的教学资源 and 学习的内在条件。如果一个学生“不顽皮,很少跟人说话,不提出成千上百个稀奇古怪的问题,不提出任何请求,我该拿他的发展怎么办?”⁵

1 张华:《儿童地位与社会文明》,《教育发展研究》,2005年第11期。

2 谭斌:《论学生的需要》,《教育学报》,2005年第5期。

3 王承绪等编译:《杜威教育论著选》,上海:华东师范大学出版社,1981年版,第38页。

4 [苏]阿莫纳什维利著,朱佩荣、高文译:《孩子们,你们生活得怎样》,北京:教育科学出版社,2002年版,第158页。

5 同上,第212页。

事实上,尊重儿童的需要并不意味着降低教学质量。永葆探究兴趣,培养探究能力,才是真正的通往成功之门。正视儿童的需要,并以积极的心态去因势利导,不仅是权宜之计,或是在技术层面上有效的教育方法,更在教育价值观上体现了对儿童作为“人”的尊严的呵护。“要把孩子作为人的自豪感与不可侵犯的个人荣誉当作最高贵的品德加以保护。应该懂得,有头脑、对任何事情都有自己看法的小淘气,对作为教育者的你来说是幸福;而那种像影子一样无意志的、头脑中的独立思想被你的‘强力’手段打掉了的、对你总是俯首帖耳、惟命是从的学生,则是你的不幸。”¹而我们的教师往往对顺从、听话、循规蹈矩的学生青眼有加,而对调皮好动、满脑子奇思异想的学生不胜其烦。“这儿所强调的是要生产出服从、顺应学生来;而那些具有创造性、独立性的学生从教育体制的观点通常被看作是‘紊乱、费神和浪费时间的’。”²

(二) 根源

透过纷繁的学习异化之现象,从理论渊源上寻求症结,可以发现,心理主义的学习本质观和功利主义的学习价值观是学习异化的两大根源。两者最终都通过对人的学习方式的控制而最终实现对人的整个精神生命的控制。

先来看心理主义的学习本质观。自19世纪末以来,心理学一直受“目光短浅”的科学主义和实证主义的影响,把心理学对象“自然化”或“绝对客体化”,从行为主义心理学以动物为实验对象来类推人的学习,到认知心理学以计算机来类比人的学习,无不是用心理物理学的方式解释人的精神本质,致使心理学走上了一条“谬误的”自然主义与客观主义的道路。心理主义的学习本质观认为“学习是受客观规律支配的心理现象,只要遵循心理学的教导,把学习变成一套技术操作程序或心智技能规则并遵循之,即可实现任何学习目的”。³

回顾20世纪以来对教育理论与实践产生重大影响的学习理论,“从桑代克经斯金纳到布卢姆的行为主义学习研究,从博比特经泰勒到布卢姆的行为主义课程研究,通通属于以流水作业为模型的有效控制‘目标、成就、评价’的学习过程的谱系。以产业主义的大量生产为模型的学习的制度化,促进了基于行为科学的学习的理论化

1 [苏]苏霍姆林斯基著,周蕖等译:《给教师的一百条建议》,天津:天津人民出版社,1981年版,第256页。

2 [美]乔治·里茨尔著,顾建光译:《社会的麦当劳化——对变化中的当代社会生活特征的研究》,上海:上海译文出版社,1999年版,第172页。

3 张华:《走向学习哲学》,《上海教育科研》,2004年第2期。

和课程的科学化”。¹

再看功利主义的学习价值观。一般来说,教师对教学内容的取舍和投入教学时间的多少首先考虑的是这些内容在考试中的分量,而不是它们对学生发展的价值如何。考什么学什么,为考试而学;什么热门学什么,为社会升迁而学。学习的外在功利价值左右了学习动机和兴趣,学习的内在价值因其带有个体体验性和抽象性,在短时间内无法见效而被视为无足轻重。即使是学生对某一不需要考试的学科有着内在的兴趣,也会因外在考试压力而放弃。

笔者曾经在上海浦东某中学听过一节初二年级的历史课,发现课堂上的问题都是老师提出学生回答的。下课后,笔者向上课教师建议:学生自己对历史有什么疑问呢?如果让学生自己提问、讨论,效果是否会更好?这位教师说他以前也实验过,但效果并不好,因为学生的知识积累很少,只能提一些浅层次的问题,而且因为历史是“副科”,与语数外等“主科”比较起来无足轻重,对考试的影响不大,所以学生不重视,真正对历史感兴趣的学生很少。学生的“学科意识”和兴趣随着年级的上升而改变。由于受小学学习的影响,初一的学生基本上没有主副科意识,但到了初三,对主副科就分得非常清楚了。曾经有一个学生经常主动向这位教师请教历史问题,这个学生读书很多,对历史的思考也很深刻,但进入初三后就把历史抛到一边去了。可见,功利主义色彩强烈的学习在以是否作为考试内容来衡量学科价值,从而导致教学内容结构的不合理,同时也造就了学生的功利心理。

功利主义学习价值观在学校对学生的评价中更是异常清晰地表现出来,正如现象学教育学家马克斯·范梅南和巴斯·莱维林所批判的那样,“在课程学习当中,人的价值是由他这门课的成绩来衡量的”。²这种观念的种子自小学生踏入学校的大门开始求学生涯就被植入了他们的心田。在暑假即将来临的一天,一位朋友的女儿过来玩,她看到我戴着眼镜,一时有点认不出我,说:“阿姨戴眼镜后的样子变化很大。”我于是问她:“你们班上有几个同学戴眼镜啊?”她扳着指头数了数:“有四个,三个男生一个女生。”顿了顿,补充道:“那个女生是我们班最差的,成绩最差。”我吃了一惊:才刚上一年级的孩子就知道了评价同学好与差的标准?可以想象得出,这种评价标准是深受应试教育观念影响的学校所风行的学生评价标准,在课堂内外老师公开或私下对待学生的态度中有意无意地流露出来,并逐渐被儿童幼小的心灵接受和复制,

1 [日]佐藤学著,钟启泉译:《学习的快乐——走向对话》,北京:教育科学出版社,2004年版,第68页。

2 [加]马克斯·范梅南、[荷]巴斯·莱维林著,陈慧黠等译:《儿童的秘密——秘密、隐私和自我的重新认识》,北京:教育科学出版社,2004年版,第196页。

学校功利主义的评价制度就是这样引导儿童完成从幼儿园到小学这两种大异其趣的学习和生活形态的“衔接”。

在我国长期的应试教育制度下,考试是让孩子紧张、老师重视、家长揪心的问题,学生的考试成绩特别是高考成绩起伏牵动着学校、家长、政府乃至整个社会的神经,就更表明了学习的外在功利价值的无孔不入。老师把知识做成“压缩饼干”,用加班加点的办法硬灌给学生,然后通过大量重复练习、拼命机械训练,分析试题特点,猜题押宝。如果学生在高考中考得高分,教师出名,家长高兴,校长有“教绩”,政府有“政绩”;反之则一损俱损。比如,2005年山西榆社县委书记曹煜刚刚上任不到两个月,就经历了该县高考成绩大面积滑坡,成为历史最差的一年,排名居全市倒数第一的“高考之痛”,为此他在榆社县电视台向全县人民公开道歉。高考成绩不仅是教育工作者教学成绩的最有力证明,也变成了政府部门政绩的晴雨表,这正是基础教育界“片面追求升学率”、“惟分数论”不断升级的反映。

每年在激烈的高考竞争中脱颖而出的各校各市各省的“高考状元”受人追捧,风光无限,正反映了社会上“状元崇拜”的病态流行。“高考状元”不仅得到学校和政府的高额奖励,而且巡回演讲,收取高额出场费。以交流经验之名行赚钱之实现象愈演愈烈,有的“高考状元”在演讲中总结经验时说“要在高考中取得好成绩,最好要选取某某出版社的参考书”,俨然是这家出版社的形象代言人。

“高考状元”不仅被商家所利用,从教育现象变为商业现象,更演变成为一种文化现象,为高考状元立碑、造册等就是明证。2003年8月8日在北京就举行了“中国‘金榜’文化节”,全国31个省市自治区的63名、港澳台地区6名、外籍2名高考状元,身骑高头大马,胸佩红花绶带,接受了与会领导的检阅,他们的名字将被造册铭记、刻石碑传,珍藏在《中国科考文化展览馆》内。¹

只有当社会上的“状元崇拜”情结得到纠正,对教育成功的理解不再停留于暂时的考试胜利,考试成绩不再作为评价学校和学生的惟一标准,只有当功利主义学习价值观不再主导学校教育的方方面面,方有解放学生的身体和心灵,唤醒学生对学习的内在兴趣的希望。教育应当成为功利主义的解毒剂,而不是催化剂。

(三) 出路

要克服学习异化,改变学习中“‘人’的遗忘”,结束学习的意义被片面化、人的精

1 <http://learning.sohu.com/60/35/article211873560.shtml>