



教育学文丛

# 教育改革的 认识论基础反思

Jiaoyu Gaige de  
Renshilun Jichu Fansi

素质教育长期难以实施说明我们对“应试教育”的批评不得要领，说明其弊端不在于“以知识为中心”。本书认为，“应试教育”的问题在于我们把书本知识与知识等同了起来。学生与生活世界高度隔离这一事实有力地说明了我们从来就顽固地坚持着“学校、课堂、书本就等于知识、等于学生的一切”这一观念，正是这一观念导致了教育改革的种种奇特困境。书本知识的确很重要，但它只是知识形成的前提，生活经验才是知识现实化途径，虽然没有生活经验就没有现实的知识，但如果脱离开书本知识就必然导致相对主义。

黄首晶 著



华中师范大学出版社

Huazhong Normal University Press

教育部人文社会科学研究

2005年度规划基金项目



教育学文丛

# 教育改革的 认识论基础反思

Jiaoyu Gaige de  
Renshilun Jichu Fansi

黄首晶 著



华中师范大学出版社

Huazhong Normal University Press

# 新出图证(鄂)字 10 号

## 图书在版编目(CIP)数据

教育改革的认识论基础反思/黄首晶 著. —武汉:华中师范大学出版社,2007.8

ISBN 978-7-5622-3594-1

I. 教… II. 黄… III. 语文—教学改革—研究 IV. H09

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 118392 号

---

### 教育改革的认识论基础反思

---

作者:黄首晶◎

责任编辑:张红梅 责任校对:王 炜 封面设计:甘 英

出版发行:华中师范大学出版社

社址:武汉市珞喻路 152 号 邮编:430079

销售电话:027-67863040 027-67867371 027-67861549

传真:027-67863291 邮购:027-67861321

网址: <http://www.ccnupress.com> 电子信箱: [hscbs@public.wh.hb.cn](mailto:hscbs@public.wh.hb.cn)

经销:新华书店湖北发行所

印刷:武汉理工大印刷厂 督印:章光琼

字数:230 千字

开本:880mm×1230mm 1/32 印张:8.5

版次:2007 年 8 月第 1 版 印次:2007 年 8 月第 1 次印刷

印数:1—2000 定价:20.00 元

欢迎上网查询、购书

---

敬告读者:欢迎举报盗版,请拨打举报电话(027)67861321

## 前 言

很早就开始感觉我们的教育存在较明显的矛盾。老师说，只要听话，好好读书，就一定能成为“人上人”，而且是全面发展的人（因为老师懂得如何教育人）。然而，情况往往并非这样。中小学毕业后，那些经济条件最好的，在生活世界中最有活力的，却不是那些在学校中最听话、最用功、成绩最好的学生，而是那些读书一般，甚至初中、高中都没有毕业的同学。后来，这种矛盾有些改变，但没有从根本上变化。

尽管我十分羡慕那些既有钱又特别有活力的同学，但我还是希望通过读书来提高自己的知识和能力，终于有一天有幸来到了北京，进入了中国教育水平最高的北京师范大学攻读博士学位。进一步的学习和思考使我感到教育中有更大、更深刻的矛盾冲突。理论上，我们一方面认为人的发展是由整个社会发展决定的，另一方面却始终囿于在学校中高喊人的全面发展。我们有庞大的研究机构和研究队伍，但我们出版的几乎所有的《教育学》著作的内容却始终大同小异，少有实质性的创新。实践上，20世纪80年代就开始的素质教育改革至今未有实施。理论与实践更是呈现奇特的历史上少有的“二律背反”困境，这就是我们在理论上对应试教育几乎人人诛笔伐，而素质教育非但没有实施，应试教育反而“变本加厉”，学生的学业负担更加沉重，学生的身心素质越来越存在问题。

中国教育所有的矛盾困境最后又以教育知识观这一核心的争论表现了出来。这就是一方面从来都认为教育的主要问题在于“以知识为中心”，要批判应试教育，要改革，就必须转变“以知识为中心”的做法，而强调“生活经验”；另一方面则坚决主张教育的基本命题就

是“知识”，没有知识就没有教育。教育存在的种种奇特困境越来越清楚地表明，中国教育改革的问题首先不在实践上而在理论上。深刻反思教育知识观已成为教育研究重大而紧迫的课题。

本书在考察中外认识论“先验研究”变革并结合中外教育的历史与现实基础上初步认为，教育的知识使命主要是引导学生学习人类已有的基本认识成果。但人类的认识成果表现为两种形态或因素：第一种形态是学校中的抽象的非现实的书本知识；第二种形态是生活世界中抽象书本知识现实化而形成的生活经验。因为人类的认识成果绝不可能仅仅表现为学校中的抽象的书本知识，必然以各种现实的形式呈现在生活世界之中，生活经验便是重要内容。虽然人类认识成果划分为两种形态，但对学生的学习而言，却首先体现为学校中的书本知识。书本知识的特征是：建构性，表现为对生活经验的建构；普遍性，表现为某种程度的规范性或公共性，是知识的根本特性，没有书本知识的某种普遍性，就不可能形成知识，也就不可能用来指导实践；非现实性，表现为脱离生活经验，不能形成现实的知识。

本书在人类认识成果中分析出书本知识与生活经验概念，并在探索书本知识特征的基础上具体提出了书本知识与生活经验二者全新的关系。虽然书本知识与生活经验相结合才能构成知识，但二者却不是简单相加的关系，而是前提和现实的关系。从书本知识角度看，对学生的学习而言，它是知识与生活经验形成的前提。没有书本知识，不可能真正形成学生的知识。现实中认识对象是人类已有视阈中的呈现，学生的生活经验主要是书本知识基础上的建构。认识中的建构性在书本知识中，生活经验才是在书本知识基础上的建构。当然，对书本知识的获得可以有不同的形式，学校只是主要途径。从生活经验角度看，虽然书本知识是知识和生活经验得以可能的前提（指对生活世界的深刻理解，后同），但它不等同于现实的知识，也就不是生活经验；完整现实的知识还必须联系生活世界，必须有生活世界中生活经验的参与，生活经验是书本知识现实化并形成现实完整知识的内容和途径，或者说，生活经验在教育学的意义上是书本知识的具体展开与

现实化。

从新的教育知识观审视历史与现实，以往教育知识观的局限就在于对知识的误读，把必要因素看作了唯一，从根本上误读了书本知识与生活经验的关系。把必要因素当作唯一，必然导致教育改革的“二律背反”，因为强调“书本知识”就必然“轻视”或否定生活世界、生活经验，因为书本知识已等于“知识”；同样，过于重视“生活经验”就必然轻视或否定“书本知识”，因为生活经验才是最有价值的。当前，“应试教育”之所以长期不能被撼动，知识观的重要原因就在于把书本知识、课堂、学校与知识等同了起来，我们的“以知识为中心”的批评理论以及教育与生活世界的高度隔离，说明我们长期实际坚持的就是一种唯书本教育知识观。既然“应试教育”以“知识为中心”，那么要批判“应试教育”就必须首先批判“知识”，然而在人类经过了数千年教育改革的 21 世纪的今天，再简单地批判“知识”已是不可能的了。“以知识为中心”存在问题，“轻视知识”又行不通，那么实践现实的选择就只能古老的既有教育模式的延续而不得有实质性的进展……这就是中国教育改革虽从 20 世纪延续到 21 世纪而素质教育终不能实施的知识观缘由。

新的教育知识观有助于教育知识观理论“二律背反”困境的终结。因为书本知识是生活经验得以可能的前提，而生活经验是书本知识的具体展开与现实化，在前提与现实的基础上便构成完整现实的知识。新的教育知识观也为教育真正联系生活世界奠定了可能。仅囿于书本、课堂、学校，无论怎样呐喊实践、活动、体验、建构，也永远是残缺不全的，现实完整的知识在生活世界中，只有联系生活世界才可能让学生获得现实的知识，才能真正有完整的教育。

虽然本书从一个全新的哲学基础提出了全新的教育知识观，但由于问题的极端复杂性和哲学的艰深性，加上笔者既没有真正读多少书，又基本没有关于生活世界的生活经验和能力，因此，本研究注定是不完善的，只是提出问题和一种初步的思考。但笔者深信，深入思考教育知识观是走出教育学肤浅和实践困境的根本前提之一。

# 目 录

导 论	1
一、问题的缘起	1
二、概念的界定	9
三、思路与方法	14
第一章 西方近现代“先验哲学”革命及当代“前结构”理论	26
一、西方认识论的发端及其困境	26
二、康德的“先验哲学”	32
三、胡塞尔的“先验意向性结构”研究	39
四、维特根斯坦的“世界图式背景”思想	45
五、海德格尔、伽达默尔的“前结构”理论	53
第二章 当代中国马克思主义“准先验”认识论变革最新进展	60
一、认识主体空白化：新中国哲学认识论研究的主要问题	60
二、重构认识论的重要前提：借鉴西方“先验研究”	67
（一）西方“先验研究”的合理性	67
（二）借鉴西方“先验研究”重构认识论	74
三、当代中国马克思主义“准先验”认识论变革最新进展	77
（一）马克思主义的实践哲学理路	77
（二）当代中国马克思主义“准先验”认识论变革的最新进展	82
第三章 “准先验”认识论变革与教育的知识使命观研究	90
一、“准先验”认识论：重建教育知识观的理论前提	90
（一）“先验研究”是中外认识论变革共同的根本特征	90
（二）“先验哲学”是一种认识论的真正自觉	93

(三) 教育理论与实践发展的矛盾强烈呼唤新的认识论·····	96
二、教育的知识使命：追问“准先验”的书本知识如何可能···	97
(一) “准先验知识”即“人类基本认识成果”即“书本知识”·····	98
(二) 学习只能首先是对“准先验”的书本知识的学习···	101
(三) 教育的知识使命：追问“准先验”的书本知识如何可能·····	105
<b>第四章 “准先验”认识论变革与教育知识特征观研究·····</b>	<b>129</b>
一、“准先验”认识论视阈中研究书本知识特征的必要与可能·····	129
(一) 教育知识使命观研究深化的内在要求·····	129
(二) “准先验”认识论变革使然·····	132
(三) 研究书本知识特征观的可能·····	134
二、教育中的书本知识特征·····	135
(一) 书本知识特征一：建构性·····	135
(二) 书本知识特征二：普遍性·····	144
(三) 书本知识特征三：非现实性·····	154
三、小结：书本知识释义及与生活经验的关系·····	161
(一) 书本知识的涵义·····	161
(二) 书本知识与生活经验的关系·····	163
<b>第五章 传统教育知识观批判·····</b>	<b>169</b>
一、知识的误读一：教育即书本即知识·····	169
(一) 传统“书本教育知识观”的哲学基础·····	170
(二) 传统“书本教育知识观”及其实践形态·····	174
(三) 传统“书本教育知识观”带来的困境·····	186
二、知识的误读二：教育即经验即知识·····	189
(一) “经验教育知识观”的哲学基础·····	189
(二) “经验教育知识观”的实践形态·····	195
(三) “经验教育知识观”带来的困境·····	204



---

第六章 “准先验”认识论视阈中当前中国教育课程改革论析 …	209
一、当前中国教育课程改革的问题与矛盾 ……………	209
(一) 理论上的“相对主义”研究倾向 ……………	209
(二) 实践上的“应试教育”“变本加厉”趋势 ……………	213
二、对认为“以知识为中心”批评理论的再批评 ……………	220
(一) 需要对认为“以知识为中心”批评理论进行再批评 ……………	220
(二) 教育知识观研究范式长期的哲学化、非教育化倾向 ……………	222
(三) 对知识的再次误读 ……………	229
三、“准先验”认识论视阈中教育知识观研究与教育课程改革 基本思路 ……………	236
(一) 深入探索教育知识使命及特征观, 走出理论“二律 背反”的困境 ……………	236
(二) 引导学生学习书本知识: 学校教育永恒的基础内容 ……………	243
(三) 联系生活世界, 让学生获得现实完整的知识: 当前 教育课程改革最紧迫的任务 ……………	248
部分参考文献 ……………	258
后 记 ……………	263

# 导 论

## 一、问题的缘起

(一) 围绕“知识”之争对实践不产生实质性影响，应试教育“变本加厉”<sup>①</sup>

正如历史上每次大的改革一样，“知识”问题又成为当前教育改革的“焦点”之一。围绕“知识”问题，当前有两种十分突出并尖锐对立的主流教育知识观。一派认为，“应试教育”的问题在于“以知识为中心”、“以智育为本位”，而这种教育忽视学生的素质和能力，摧残学生的身心健康，并且使大多数人失败，是一种“伪”教育<sup>②</sup>，因此，改革必须转变“以知识为中心”的做法，必须重视生活世界，必须强调素质，强调活动、实践、建构、过程、个体的生活经验；另一派则不遗余力地主张“知识”学习，认为“知识就是财富，知识就是力量，知识是生命积极存在的基石，知识是人的真实的体现，人生的一切皆起源于知识，在人生的起始时期，如何让学生学好知识，就是教育的基本命题”<sup>③</sup>。

然而，十分耐人寻味的是：与历史上理论争论的结果有着根本的

---

① 梁衡：《全社会都来关心素质教育》，载《人民日报》2005年10月28日。

② 文堂江：《素质教育的理论与实践探索》，中国和平出版社1998年版，第52页。

③ 孙喜亭：《再谈“基础教育的基础何在”》，载《教育理论与实践》2003年第8期，第13页。

不同，上都自认为“强有力”的理论的“强有力”的争论在 21 世纪中国的教育改革中导致的却是奇特的困境。这就是：不论知识教育主张论者，还是强调生活世界、强调学生个体生活经验的，都未能对教育发展产生实质的积极的影响；理论对实践不但不产生实质性的影响，争论还导致应试教育“变本加厉”。理论对实践的这种奇特的“二律背反”，在历史上罕见。从 20 世纪 80 年代中期就开始主张素质教育，到现在已是 2007 年了，改革的理论从 20 世纪延续到了 21 世纪，然而，应试教育却越来越严重，课业负担继续增加，学生睡眠时间越来越少，补课居然不顾学生生命危险，导致特大学生伤亡事件发生……<sup>①</sup>面对越来越严峻的形势，2005 年下半年，国家权威报刊再度对应试教育表示严重关切，明确表示，中国教育改革问题严重，应试教育“变本加厉”。2005 年 10 月 14 日《中国教育报》登载：“片面追求升学率和过重的课业负担，将会影响学生的思想道德素质，扼杀学生的创新精神，摧残学生的身心健康，妨碍学生的全面发展。”2005 年 10 月 19 日《中国教育报》又撰文：“国家三令五申减轻中小学生过重课业负担，教育部采取了很多举措，但多年来片面追求升学率的不良倾向并未得到根本扭转”，“‘片追’是陈旧落后的社会教育观和用人观在学校教育中的反映。它导致了大量的重复训练和低效甚至无效劳动，抹杀了学生的全面发展，已经成为目前实施素质教育的最大‘拦路虎’”。《人民日报》2005 年 10 月 28 日直接表明应试教育有“变本加厉”趋势：“应试教育的局面仍没有得到根本扭转，反而有变本加厉之趋势。现实中以重复训练、低效劳动为主要特征的学生过重课业负担，使得素质教育的实施变得非常困难。”《光明日报》2005 年 10 月 19 日刊登：“我们一直想加强素质教育，但究竟怎么搞，不甚了了。”

使我们一而再、再而三震惊的是，《人民日报》2005 年 11 月 24 日登载《重庆市一位初三学生果果的一天》，详细披露了初三学生果

<sup>①</sup> 中央电视台：《危险的补课》，《焦点访谈》2005 年 8 月 29 日。

果一天的学习时间竟长达 18 小时左右。编者在按语中说：“看一看孩子们的一天是怎样度过的吧！我们的心情不免沉重！繁重的课业负担不仅对正值生长旺盛期的孩子造成身体损害，也让他们失去了对学习的兴趣，更制约了他们的精神成长。”

在成人充分享受人类文明——闲暇时间越来越多的美好的 21 世纪的今天，我们的教育却致使孩子们连正常睡觉的时间都没有。应试教育“变本加厉”，理论总体上对实践不产生实质性影响，这是当前中国教育改革最为严重和首要的问题。

应试教育“变本加厉”说明中国教育改革的基础理论存在严重问题，说明需要对教育知识观进行根本性反思，是到了深刻反思教育知识观的时候了。

## （二）历史与现实理论上教育知识观长期处于激烈冲突之中

在教育知识观上，到底是重视间接经验还是重视直接经验，历史与现实二者之争长期尖锐对立。黄济教授明确指出：“在中小学期存在着是以学习直接经验为主，还是以学习间接经验为主的争论。‘传统教育’重视间接经验的学习……‘现代教育’（指以杜威为代表的教育思想和教学模式）则主张学生的学习主要是自学。”并且认为“当前主要的思想倾向是自然主义和相对主义”<sup>①</sup>。石中英教授就把当前尖锐的教育理论之争在性质上定义为“保守主义与激进主义”之争。“从对基础教育的目的上看，保守主义强调对基础知识、基本技能和基本能力的掌握、训练和发展，强调知识目标在实现其他目标方面的基础性，强调统一的质量标准，强调要为青少年学生的一生发展以及整个国民素质的提高打基础；激进主义则批评传统的基础教育是‘以知识为中心’，忽视学生态度、情感与价值目标的实现，提倡‘以能力为中心’，认为在终身教育时代，态度、情感与价值的目标的达成比知识目标的达成更为重要，强调从‘统一规格教育’转向‘差异

<sup>①</sup> 黄济：《关于教育改革的几点思考》，载《教育学报》2005 年第 1 期，第 14 页。

教育’，培养个性丰富多彩的人。”<sup>①</sup> 还有的学者认为当前的“应试教育”模式就是一种“理性主义”性质的教育。“现实中的教育却大多数是一种片面强调理性而忽视感性的非理性发展的理性主义教育，这种教育使得学生在学校中过的是一种不完全的、有重要缺陷的生活。”<sup>②</sup>

在知识与教育的关系上，一派主张重视间接经验，认为知识就等于某种已有的理论，或“理念”，或“天赋观念”，或“先验因素”，认为学生在学校通过学习已有的理论，就能获得知识。以柏拉图为例，他认为从感性事物中不能得到知识，只有理念世界才是完善、真实、永恒的。而理念的获得主要通过教育，而教育的内容主要是算术、几何、天文学、音乐理论和辩证法。通过这些学科就可以“超然于变幻的世界之上而把握本质，把握真理”<sup>③</sup>。在中国，孔子为什么骂樊迟为小人？除了他的阶级观以外，恐怕更深层的原因是他的知识观所致：认为只有理论知识才是真正的知识。事实上，孔子的一个极其重要的思想就是认为学习古代的知识就可以“百世可知”（《论语·为政》）。“我非生而知之者，好古敏以求之者也”，“述而不作，信而好古”（《论语·述而》），这些名言是众所周知的，基本意思即是主张获得了已有的知识就可以知道一切了。孟子明确主张“学校”就是明人伦的场所：“设为庠序学校以教之。庠者，养也；校者，教也；序者，射也。夏曰校，殷曰序，周曰庠，学者三代共之，皆所以明人伦也。”（《孟子·滕文公上》）从理论上来看，传统教育从本质上就是一种柏拉图式的唯理主义知识教育：学知识就是读书，学校教育是获得

---

① 石中英：《中庸之道：超越激进主义与保守主义》，载《宁波大学学报》，2004年第6期。

② 何齐宗：《当代教育的理性主义倾向评析》，载《教育学》人大复印资料2003年第2期，第38页。

③ 王天一：《外国教育史》（上册），北京师范大学出版社1993年版，第96页。

知识的主要地方，教育等于知识。

另一派强调重视学生的个体经验。在主张“经验”问题上，又分为两种：一种否定书本，否定学校，强调个人的外在生活经验，如卢梭就要求“以世界为唯一的书本”<sup>①</sup>；如中国的“文革”实行的是“开门办学”，是对学校的否定；如当前新课程改革中的相对主义，认为学生的个体经验最重要。另一种不完全否定学校，不完全否定书本，但强调“做中学”，强调活动，强调实践，强调体验，如进步主义认为知识是在经验中形成的，如当前中国教育改革中的某些理论一方面认为书本知识是必要的，同时又认为“生活经验”最有价值。

在书本知识和生活经验或间接经验与直接经验关系上，我们始终没有研究清楚二者的关系。目前，有研究为了强调生活经验的重要性，在认为书本知识不可或缺的同时，又认为生活经验更重要，理论上一直没有最基本的共识。在理论与实践问题上，当前一方面我们大力强调生活世界，生活经验，另一方面我们的实践又始终囿于学校、囿于课堂、囿于书本，根本就没有真正联系生活世界和重视学生个体的生活世界中的生活经验。现行的学校教育就等于生活世界、等于实践吗？如果是，学校之外的生活世界、实践又是一种什么世界和实践？两种世界和实践的关系是什么？如果不是，为什么我们又长期只限于学校中的课堂改革？为什么有人担心相对主义只强调改革的主战场是课堂？可以说，现行不少教育理论存在着严重的混乱，理论与实践也长期严重不一致。这些困境有力地说明了现有教育知识观研究没有实质性创新。书本知识与生活经验究竟是一种什么关系？是一种知识？还是两种知识？如果是一种知识，那么其内在关系是什么？如果是两种知识，二者又是一种什么关系？这些问题从未被深入地思考过。理论上的教育知识观长期尖锐对立，说明必须对知识与教育的关系做深入研究。

<sup>①</sup> 卢梭：《爱弥儿》，商务印书馆1978年版，第217页。

### (三) 世界主要国家“学术课程”与“活动课程”改革的摇摆

从世界范围来看，“钟摆现象”是世界主要国家教育课程改革中突出的一个问题。这一点在美国和苏联、俄罗斯表现得十分明显。

教育改革的“钟摆现象”首先出现在美国。“美国的中小学课程一直处于基础学术教育与生活适应教育、统一要求与灵活多样、提高教育质量与实现教育平等这三对矛盾的反复对抗之中。就课程结构而言，则表现为学术性科目与非学术性科目、共同必修的核心课程与选修课程在比例上的此消彼长的持续摇摆之中，即通常所说的‘钟摆’现象。”<sup>①</sup> 美国 20 世纪有四次大的教育改革，每次大的改革都存在严重问题。第一次教育改革发生在 20 世纪初。这次改革被称为标志着由传统向现代的转向，并波及全世界，对世界教育改革产生了深远的影响。这就是众所周知的进步主义改革。核心内容是“三中心”（学生、经验、活动），结果以失败告终：“严重的生物化倾向；极端的个人主义性质；片面强调实用适应。”<sup>②</sup> 进步主义失败后，美国进入 20 世纪 50 年代末第二次大的教育改革。此次改革旨在改变进步主义教育形成的以促进学生适应日常生活为目标解决问题的经验主义教育体系，因此教育改革又十分注重课程的理论性、系统性，重视各学科的基本要素、基本原理学习。然而，第二次改革又被认为存在严重问题：“这次课程改革是失败的，反而加深教育质量的下降。”<sup>③</sup> 比如，课程结构过于强调智力发展，压抑学生个性，教材偏难偏深等。于是，美国又进入 20 世纪 60 年代中叶到 70 年代中叶的第三次教育改革，“这次课程改革提倡多样化及教育与生活相联系，强调尊重儿童个性”，但改革被认为“使美国中小学课程的发展再次走进学术性衰

---

① 姬秉新：《基础教育课程改革的历程与趋势》，首都师范大学出版社 2003 年版，第 191 页。

② 吴式颖：《外国教育史教程》，人民教育出版社 1999 年版，第 482 页。

③ 王天一：《外国教育史》（下册），北京师范大学出版社 1993 年版，第 96 页。

弱的误区，学生整体科学文化素质大幅度下降”<sup>①</sup>。美国再次走向新一轮的教育改革，这就是从20世纪70年代以来延续至今的以提高学生基础学术水平为中心的“高质量教育运动”<sup>②</sup>。

在苏联、俄罗斯，教育改革总体上同样呈现着严重的“钟摆”现象，其程度与频率甚至比美国教育改革出现的摇摆频率还高。苏联教育改革严重的钟摆既发生在二次世界大战前，也表现在二战后。先看战前的教育改革。（1）20年代建国初期的教育改革。受杜威实用主义教育理论的影响，建立“统一劳动学校”，变“读书学校”为“劳动学校”，变教师的“教学方法”为“学生的工作方法”，因为“教学方法”有轻视学生之嫌。然而“劳动学校”“导致教学过程和各门学科内容的破坏，使学校的综合技术教育脱离了科学基础知识的学习”<sup>③</sup>。（2）30年代的调整和发展。鉴于20年代改革的结果是“量少质差”，遂颁布《关于小学和中学的决定》，“要求培养充分掌握科学基础知识而且完全符合中等技术学校和高等学校要求的人”；“但是，在实际执行这一《决定》的过程中，过分强调对学生的知识教育，结果导致学校工作走上了另一极端，即忽视学生的劳动教育”<sup>④</sup>。再看战后苏联教育改革的钟摆。（3）1958年的教育改革。1958年12月国家通过《关于加强学校同生活的联系和进一步发展全国国民教育制度的法律》，强调“中学的主要任务是培养青年走向生活，参加公益劳动”；“但是，从整体上看，这次改革是不成功的，存在不少问题”<sup>⑤</sup>。（4）1966年的教育改革。为了适应国际竞争和消除1958年以来教育改革带来的消极影响，1966年11月苏共中央通过《关于进一步改进普通中学工作的措施》。指出学校

---

① 姬秉新：《基础教育课程改革的历程与趋势》，首都师范大学出版社2003年版，第189页。

② 姬秉新：《基础教育课程改革的历程与趋势》，首都师范大学出版社2003年版，第190页。

③ 吴式颖：《外国教育史教程》，人民教育出版社1999年版，第591页。

④ 吴式颖：《外国教育史教程》，人民教育出版社1999年版，第595页。

⑤ 吴式颖：《外国教育史教程》，人民教育出版社1999年版，第676页。



的主要任务是：使学生获得牢固的科学基础知识，具有高度的共产主义觉悟。但在“加强学生学习强度和难度的同时又暴露出了与生产部门需要脱节的新的矛盾”<sup>①</sup>。(5) 1977年以后的教育改革。这次改革一方面对学生学习科学基础知识给以重视，另一方面也对生产教学、劳动教育和职业训练给予极大重视，“而且对后者的重视程度远远超过前者”<sup>②</sup>。(6) 俄罗斯的教育改革。1992年，俄罗斯联邦制定《俄罗斯联邦教育法》。《教育法》规定，要使受教育者形成符合世界标准的教育程度和知识水平，培养出与现代社会相适应并以完善此社会为己任的具有个性的公民。对于低年级，注重良好学习习惯的培养；对于中年级，要求在掌握一般文化知识的基础上进行区别化教育；在高年级，通过提供多样化的课程，让学生自由选择。俄罗斯教育改革的特点是，多元化，民主化，但以知识教育为基础<sup>③</sup>。

其他主要国家的教育改革也出现了一种“摇摆”的趋势，这就是从“适应生活”教育向“注重知识基础”教育的回归。日本：类似中国素质教育的“宽松教育”被证明失败，大多数家长要求注重教育质量<sup>④</sup>。德国：学生目前在国际“皮隆测试(PISA)”中的成绩远远落后于芬兰、英国、日本、韩国及多数欧洲国家，教育改革的一项重大措施是制定统一的国家学术标准，加强知识基础教育。法国：目前在初中教育改革中提出，要使所有学生享有同等的教育机会和权利，享有同等的优质教育<sup>⑤</sup>。

世界教育改革的“左右摇摆”说明，需要对“学术课程”与“活动课程”理论进行审视。

---

① 吴式颖：《外国教育史教程》，人民教育出版社1999年版，第678页。

② 王天一等：《外国教育史》(下册)，北京师范大学出版社1993年版，第190页。

③ 吴式颖：《外国教育史教程》，人民教育出版社1999年版，第681页。

④ 王雪萍：《日本宽松教育失败了》，载《环球时报》2004年1月7日第22版。

⑤ 孙喜亭：《再谈“基础教育的基础何在”》，载《教育理论与实践》2003年第8期，第11页。