

钟启泉 / 著

E d u c a t i o n a l C h a l l e n g e

教育的挑战

Educational >>
Challenge

面对教育的挑战，我们别无他途，唯一的出路就是改革。
而真正的改革，总是观念与体制的同步变革。



华东师范大学出版社

E d u c a t i o n a l C h a l l e n g e

钟启泉 / 著

教育的挑战

Educational »
Challenge

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育的挑战/钟启泉主编. —上海:华东师范大学出版社,
2007.12

ISBN 978-7-5617-5766-6

I. 教… II. 钟… III. 教育—文集 IV. G4-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 194888 号

教育的挑战

著 者 钟启泉
组稿编辑 沈 兰
项目编辑 曹利群
文字编辑 沈 兰
责任校对 乔惠文
装帧设计 陆 弦

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 杭州长命印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 22
字 数 292 千字
版 次 2008 年 5 月第 1 版
印 次 2008 年 5 月第 1 次
印 数 4100
书 号 ISBN 978-7-5617-5766-6/G·3355
定 价 44.00 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)

引 言

我国的基础教育创造了“穷国办大教育”的举世瞩目的成就。然而,面对新时代的挑战,我们不能不重新审视学校教育的发展。我们需要回答:在普及义务教育的大背景下,我国的基础教育如何从“量的扩充”转入“质的提高”,以便更好地适应创新型国家的建设步伐。

从“应试教育”向“素质教育”的教育制度的转型是摆在我们面前的严峻课题。教育的本质归根结蒂在于人的成长。教,不是单纯的知识与技能的传递;学,也不是单纯的知识与技能的习得。所谓“儿童的成长”归根结蒂在于愈益优质的经验的再构,而知识、技能与态度便是在这种经验的再构中产生的。以知识、技能与态度为媒介,教师与学生在交往中各自创生意义、相互交换,产生新的文化的“学习共同体”经验的场所,便是“学校”。因此,学校中的生活必须彰显儿童的生存价值,成为儿童有意义的探究生活。我国长期以来的应试教育扭曲了教育的这种本质。它以少数所谓“优生”为核心,大多数学生退居边缘进而成为教育的牺牲品。显然,愈演愈烈的“应试教育”已背离了基础教育的本来功能,造成了种种危机,应当寿终正寝了。而素质教育则高扬“教育民主”的旗帜,面向每一个独特的心灵,寻求每一个人的“个性发展”。因此,如果说应试主义教育是少数人取胜、多数人惨败的、扼杀学生人性的教育;那么,素质教育就是寻求人人发展、人人成功的、丰富学生人性的教育。“学校教育不是通往上流社会的阶梯,而是通往智慧的道路。成功不能用金钱和权力来衡量,成功更意味着建立爱的关系,增长个人才干,享受自己所从事的职业,以及与其他生命和地球维系一种有意义的连接。”(N. Noddings)从精英主义教育(应试教育)走向大众主义教育(素质教育),这是世界教育发展的共同轨迹,也是我国教育发展的必然选择。素质教育乃是我国从“人口大国”迈向“人力资源大国”的新世纪发展

战略所需要的。

从“技术熟练者”向“反思性教育专家”的教师形象的重塑,则是实现教育制度转型的根本条件。教师职业是一种专业,一种学习的专业,一种终身学习的专业。教师职业的专业性并不体现在他是熟练地运用教育理论与教育技能的“技术熟练者”,而是直面课堂教学的复杂情境,运用来自经验的知识去反思教学实践,从而创造教学的“反思性实践家”。这个观点是20世纪80年代以来国际教师教育界所重视的。教与学是表里一体的。不过,教师的“教”终究在于支援学生的主体性学习。教师的职责不是单纯地搜集信息、传递知识,而应当发挥多重角色的作用,诸如作为学习环境的设计者、作为对话者、作为终身学习的典范等等。我国的课程改革为教师形象的重塑提供了广阔的空间:教师被赋予参与课程开发的权利,尤其是在学校层面上,促使教师成为课程开发的主体。这样,获得专业自主的教师之间可以逐渐创生“伙伴式的团队文化”,形成教学的“学习共同体”,实现共同的专业成长;同时每一位教师也能够逐步改进、琢磨自己的教学艺术,形成个人的教学风格。教师以自身的反思性实践知识为基础而展开的行动研究,有助于教师在具体的教学情境中从多元视点把握教学的复杂性,不断地建构和再建构教学所应有的框架。不过,要达到这种境界,我们的教师需要以4H——诚信(honesty)、谦卑(humility)、幽默(humor)和希望(hope)的心态,直面一系列的问题,采取切实的行动。比如,需要冲破分科主义、形式主义、等级主义、单位主义的束缚,从“学科本位”的情结、弄虚作假的“公开教学”、竞争性的“排行榜”中解放出来。

面对教育的挑战,我们别无他途,唯一的出路就是改革。而真正的改革,总是观念与体制的同步变革。这就是说,在变革教育观念的同时,实现基础教育制度和教师教育制度本身的变革。本论集就是围绕这个主题选编的,其中绝大部分选自近年来笔者在《教育研究》、《全球教育展望》、《教育发展研究》等杂志上发表的论文。收入本书时除作了个别文字上的修饰或添加若干注释之外,一概保留原来的

痕迹。因此,读者或许可以从中感受到我国改革开放三十年来基础教育前进的步伐。本书由上编“辨析素质教育”和下编“重塑教师形象”共计 27 篇组成。毫无疑问,教育改革的学术探讨和公共舆论归根结蒂关系到我国教育的未来设计,期待本书的出版能够为我国教育改革的构图提供些许思想资料。

本书系教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地华东师范大学课程与教学研究所研究项目,华东师范大学“985 工程”二期哲学社会科学“教师教育理论与实践”创新基地建设成果。

钟启泉

2008.1

教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地

华东师范大学课程与教学研究所

目 录 | Contents

引言 /1

上编 辨析素质教育

1 知识社会与学校文化的重塑 /3

- 一、“工场型学校”的终结与“学习共同体”的构想 /3
- 二、“学习共同体”的教育思想背景：“终身学习论”与“交互主体论” /6
- 三、“学习”的双层结构与“体验”的教育价值 /9

2 跨世纪教育课题：教育重心的转移 /13

- 一、思考教育问题的两个维度 /13
- 二、教育重心转移的三个层面 /15
- 三、要革新，先革心 /18

3 素质与素质教育 /21

- 一、关于“素质”之本性的考察 /21
- 二、素质教育与个性发展 /26

4 试论素质教育课程设计的教育学模型 /35

- 一、素质教育课程设计教育学模型的由来 /35
- 二、素质教育课程设计教育学模型的内涵 /40

- 5 素质教育与课程教学改革 /49
 - 一、素质教育的本质:个性化教育 /49
 - 二、素质教育的基本命题:保障学力成长与人格成长 /51
 - 三、素质教育的中心课题:课程文化的再创造 /54

- 6 “知识教学”辨 /57
 - 一、学校知识的重心:“事实性知识”还是“方法论知识” /57
 - 二、知识授受的形式:“灌输式教学”还是“建构式教学” /61
 - 三、学习评价的功能:“选拔性评价”还是“发展性评价” /64

- 7 “重点校”政策可以休矣 /68
 - 一、剖析几个似是而非的论调 /68
 - 二、加剧“学校落差”的政策是不明智的 /70
 - 三、从教育财政功能的诊断看“重点校”政策的失格 /71
 - 四、结论:“重点校”政策可以休矣 /73

- 8 再论“重点校”政策可以休矣 /76
 - 一、虚幻的假设支撑不了该倾的“大厦” /76
 - 二、良好的愿望替代不了严峻的现实 /78
 - 三、寻求超越:确立新的教育质量观 /81

- 9 三论“重点校”政策可以休矣 /85
 - 一、“唯尖子优育”说的谬误 /85
 - 二、“唯竞争原理”说的谬误 /88

三、“唯选拔功能”说的谬误 /90

10 选修制度与个性发展

——兼评上海市中学选修课程标准 /94

一、选修制度的意义 /94

二、选修制度与个性化教育 /97

三、实施选修制度的必要条件 /101

11 儿童“德性”的形成及其环境影响分析

——重新审视道德教育的方法论 /103

一、“道德”的概念与“道德教育”的基本视点 /103

二、“德性”及其层级结构分析 /106

三、形成儿童“德性”的环境影响分析 /111

12 学校个性与学校文化 /118

一、学校文化的要素与学校个性 /118

二、潜在文化与“学校文化”概念的重建 /122

三、“对话文化”与学校个性的创造 /126

13 “整体教育”的哲学基础 /129

一、三种教育观的不同导向 /129

二、三种教育观的哲学基础 /132

三、当代整体教育的科学与哲学基石 /138

四、“整体教育”论的启示与局限 /143

下编 重塑教师形象

14 我国教师教育制度创新的课题 /149

一、“教师教育”概念所隐含的发展脉络 /149

二、教师教育课程标准:制度创新的关键 /154

三、概念重建:教师教育制度创新的前提 /165

15 知识·学科·术语

——我国教师教育改革的战略性课题 /171

一、知识的制度与高等教育的使命 /171

二、知识生产的进化与重点教育学科的战略
调整 /174

三、专业术语的转换与教育学术的国际交流 /178

16 素质教育与教育素质 /182

一、素质教育的含义:有别于应试教育的本质
特征 /182

二、教育素质的诊断:“第一教学”与“第二
教学” /184

三、教育素质的提升:创造“第三教学” /187

17 学习科学:儿童学习的多元解读 /191

一、从“思辨”走向“科学” /191

二、学习科学关于儿童与学习的见解 /196

三、学习科学关于教师与教学的见解 /204

四、学习科学研究的启示 /209

18 教学实践与教师专业发展 /212

一、作为复杂社会现象的“教学” /212

二、教学实践的分野与教师的“实践性知识” /216

三、教学研究的转型与教师专业发展 /221

19	教学研究的转型及其课题	/226
	一、两种教学研究：“定型化”研究与“情境化”研究	/226
	二、教学研究的转型：矢量与课题	/235
20	从 SECI 理论看教师专业发展的特质	/244
	一、教师知识与教师知识的研究	/244
	二、从 SECI 理论看教师知识发展的机理与场域	/248
	三、教师知识发展的特质与教师学习共同体	/254
21	课堂教学中教师课程意识的回归	/260
	一、课堂教学的困境：教学意识的泛化	/260
	二、课堂文化的重建：课程意识的回归	/263
	三、让教师成为课程发展的主体	/266
22	教师“教学实践能力”析	/269
	一、从“教学研究”说起	/269
	二、教师“教学实践能力”的要素	/271
	三、作为教学实践能力之源泉的自我教育	/276
23	从“课程管理”到“课程领导”	/280
	一、“课程管理”及课程管理模式的转型	/280
	二、作为教育生态学的学校管理与课程管理	/282
	三、课程管理的层次	/287
	四、作为“学习型组织”的学校	/290

24	从“行政权威”走向“专业权威”	
	——“课程领导”的困惑与课题	/292
	一、“课程领导”的困惑	/292
	二、“课程领导”的课题	/298
25	“学习场域”的生成与教师角色	/307
	一、学生的“潜能”与“学习场域”的生成	/307
	二、教师角色:生成“学习场域”的不可或缺的存在	/310
	三、教师角色与促进学生人格成长的“文化化”	/312
26	教师专业化:理念、制度、课题	/316
	一、国际教育界的教师专业化探索	/316
	二、我国教师专业化面临的挑战与课题	/321
27	教师专业化的误区及其批判	/327
	一、“工程化”及其批判	/327
	二、“消闲化”及其批判	/329
	三、“行政化”及其批判	/331
	四、“技术化”及其批判	/334
	原出处一览	/337

教育的挑战

Educational Challenge

上编

辨析素质教育

知识社会与学校文化的重塑

“知识社会”意味着从“学历社会”转向“学习社会”。然而，建国五十多年来，我国教育几经波折：一时“嫁”给了“政治”，现时又“嫁”给了“经济”，而且是“不成熟的社会主义市场经济”，却始终丧失了自身的相对独立性。这种历史与现实的教训，是值得我们反思的。正是基于这一点，近年来我国教育界的有识之士将以人为本、以学生为本、以学生的身心发展为本，作为教育改革的基本出发点，实在是深有深刻意蕴的。

一、“工场型学校”的终结与“学习共同体”的构想

未来社会被称为“知识社会”、“知识经济社会”、“智能价值社会”^[1]，它将根本变革现今的“产业社会”及其文化，带来崭新的思维方式与生产方式。这种变革又将不可避免地波及教育，因此，铲除划一的、无视个性的教育制度乃是势所必然。

我们不能无视这样一个基本事实，那就是支撑“产业社会”的产业主义价值观正在面临崩溃^[2]。近代社会是“产业社会”，近（现）代的价值观是“产业主义价值观”。它主要集纳了“合理主义”、“能力主义”、“个人主义”等价值观，旨在推进一切产业化的社会观念。在以物质资源的生产和分配作为制度建构中心的产业社会里，勤勉、节约、效率、努力、纪律、计划等手段性价值尤其受到重视。“合理主义”排斥非合理性的实证科学的立场，以合理地处置一切事物作为至上命题。这就是要求选择旨在实现目的的最优手段，助长以二元论思

考事物的倾向。“正确还是错误”、“有效益或无效益”这种二元论的思路可以说是近代科学的一大特征。然而现实的、具体的事物并不都能够非此即彼地处置。有不少解答方法既不能说有效也不能说无效,也有不少问题是可以借助介于正误之间的多种解答得以解决的。

所谓“能力主义”,就是强调人类主宰客观世界的“攻击型人性中心主义”。它不同于农耕与畜牧社会对自然的从属性,而是立足于“发展优先”的思想:在产业社会中变革自然、利用自然。从某种意义上说是唯意志论的“人定胜天”的精神。近现代社会就是在这种精神(业绩本位的价值观)支撑之下发展起来的,不过却导致了自然的肆意破坏,产生了环境污染等一系列深刻的问题。自然灾害的频繁发生,更是自然对人类无节制地剥夺的一种惩罚。

“个人主义”是在集体与个人的关系上,归根结蒂以个人为优先的价值观。不过,在产业社会中这与其说是尊重个人,不如说隐含着这样一种意蕴:通过个人承担分工中的责任,谋求生产活动的效率,因而产业社会的进展与生活的丰裕,个人与集体之间关系的加速对立,导致了“自我中心主义”的恶性膨胀。美、日等发达国家近年来愈演愈烈的“校园暴力”,正是这种“自我中心主义”结出的苦果。

近代以来的学校制度是基于产业主义价值观,忠实地顺应产业社会的统治法则而形成的。学校的集体纪律是同工场、职岗相对应的。学校教育所要实现的伦理性价值就是手段性价值、产业主义的价值,它是以造就产业社会的自觉承担者为目的的。从社会功能这一角度看,这种学校是制造产业社会所需人才的教育装置。它使产业主义价值观得以渗透、积淀于整个社会之中。然而,一切的制度都是顺应该社会的需求而建立的制度,因而免不了伴随时代的进步而落后于时代的命运。基本上属于19世纪的产物的现行学校教育制度也不例外,它作为产业社会的人力加工装置已经超越了“耐用年限”而“疲劳化”了,陷入了“功能不全”的状态,这就是所谓的“制度疲劳症”^[3]。这意味着“工场型学校”随着产业主义价值观的崩溃而行将终结,学校教育的制度需要“与时俱进”。

“知识社会”意味着从“学历社会”转向“学习社会”。后资本主义的经济资源是知识(信息),它作为最有价值的资源,将成为生产手段。未来社会的基本经济资源(或用经济学术语可表述为“生产手段”)既非金钱资本,亦非天然资源或是体力劳动,而是“知识”资本。知识资本由于具有“收获递增”、“非有限”、“生产与使用的非分离”、“价值创生”的经济特性,因而是一种“不灭的资源”^[4]。因此,在知识社会里,知识劳动者将成为最重要的社会势力。历来所谓的“知识”是相对于客观存在而运用的。通过把知识运用于工具、过程、产品,引起产业革命。而今,“知识”运用知识本身,迎来了经营革命的时代。这里所谓的“经营”就是了解旨在产生成果,如何有效地运用既有知识的信息。一句话,就是“知识经营”。因此,高度专业化的知识成了创造新社会的力量。能带来有效行动的知识或是瞄准提升一定成果的信息,就是高度专业化的知识。这就是所谓的“知识的生产率”。然而,要确保、提升“知识的生产率”,无论是凭借政府的力量、市场的力量,都是不可能的。而在现代的制度化学校教育背景下,这种可能性也是不存在的。这是因为,工场型学校只能培养产业社会所需要的“标准件”——束缚于陈规陋习的定型的规格化的人,甚至是平庸的人。而在智慧的价值起支配作用的社会里,扮演重要角色的将是不束缚于现成概念、有独特思路、掌握了高度专业化知识的个人,亦即能创造新的价值、能为既有价值增添附加价值的“附加价值人”。

诚然,在民众学校的发展史上,把人当‘人’的教学并不是轻而易举就能实现的。教学往往成为阻抑‘人’的生命活力的‘人工窒息机’”^[5]。作为非人性化的“工场型学校”的对立物,批判论者如阿普尔(M. W. Apple)、拜尔(L. E. Beyer)、利斯顿(D. P. Liston)、博耶等人构想了 21 世纪的新型学校——“作为共同体的学校”(the school as community)。他们强调未来的学校应当是“平等、正义、公道”和“人性化”的“学习共同体”。这种学校的中心使命是:所有学生都有接受优质教育的权利。其教育目标是为学生的全人格设计的,