



研究性教学译丛

主编 张华

精彩观念的诞生

—— 达克沃斯教学论文集

〔美〕爱莉诺·达克沃斯 著

张华 等 译



高等教育出版社

研究性教学译丛

主编 张华

张华著

精彩观念的诞生

——达克沃斯教学论文集

[美]爱莉诺·达克沃斯 著

张华 等 译



高等教育出版社

图字:01-2003-8602号

Published by Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027

Copyright © 1996 by Teachers College, Columbia University

All Rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopy, or any information storage and retrieval system, without permission from the publisher.

Library of Congress Cataloging - in - Publication Data

Duckworth, Eleanor Ruth

"The having of wonderful ideas" & other essays on teaching & learning / Eleanor Duckworth. — 2nd ed.

ISBN 0-8077-3513-2(alk.paper)

1. Teaching. 2. Learning, Psychology of. 3. Education. 4. Piaget, Jean, 1896 -

5. Teachers — Training of. I. Title.

LB1025. 2. D84 1996

LC 95-44974

371.1'02 —dc20

ISBN 0-8077-3513-2(paper)

图书在版编目(CIP)数据

精彩观念的诞生——达克沃斯教学论文集/(美)达克沃斯(Duckworth, E.)著;张华等译. —北京:高等教育出版社, 2005. 6

书名原文: "The Having of Wonderful Ideas" and Other Essays on Teaching and Learning

ISBN 7-04-017396-4

I. 精... II. ①达...②张... III. 教学理论-文集 IV. G42-53

· 中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 029569 号

出版发行	高等教育出版社	购书热线	010-58581118
社 址	北京市西城区德外大街 4 号	免费咨询	800-810-0598
邮政编码	100011	网 址	http://www.hep.edu.cn
总 机	010-58581000		http://www.hep.com.cn
经 销	北京蓝色畅想图书发行有限公司	网上订购	http://www.landaco.com
印 刷	北京四季青印刷厂		http://www.landaco.com.cn
开 本	787×960 1/16	版 次	2005 年 6 月第 1 版
印 张	13.5	印 次	2005 年 6 月第 1 次印刷
字 数	180 000	定 价	18.70 元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

物料号 17396-00

内容提要

本书是美国知名学者、教育家爱莉诺·达克沃斯的倾心之作,是美国教学理论经典著作之一。在本书中,从科学、数学和语言,到思维、教学、学习、评价和教师教育,所有主题都建基于作者始终坚持的信念——智力发展的实质是精彩观念的诞生;教育就是为学习者——不论教师,还是学生——提供机会,让他们主动建构自己的知识;教学即研究;不论课程开发还是教学,都应保持学科和世界的复杂性。这些信念,对于我国基础教育新课程的实施、校本教研的开展以及教师自身的专业发展具有重要借鉴价值。本书可供相关理论研究者和中小学教师参考。

著 [美] 爱莉诺·达克沃斯

译者 李 燕

上海教育出版社



献 辞

满怀感激之情,将本书献给我的双亲

超越传递,走向研究

——研究性教学译丛主编寄语

把学生仅仅作作为客体来塑造,必然带来课堂上肃杀、乖戾之气。教师越具有主体性,学生就越具有客体性,教师人格与学生人格同时被扭曲。

把知识仅作为“邮件”来传递,所遮蔽的不仅是学生的心灵,还包括知识本身和知识所表征的世界。在课堂上,教师和教科书越具有权威,学生就越“无知”。并非学生本来“无知”,而是“权威知识”和“客观知识”逼迫学生“无知”。

通过知识传递和技能训练把学生作为客体来塑造的教学,即是“传递性教学”。“传递性教学”的根本问题不在传递什么,而在传递行为本身。

任何年龄阶段、任何发展水平的任何学生,都是带着自己的观念进入教学过程的,因此,教学的首要任务是倾听学生自己的观念。在倾听的基础上,创造条件,帮助学生诞生更精彩观念,这是教学的价值所在。

知识不是等待传递的“邮件”,不是供人窖藏的“金币”。在课堂上,知识是师生合作创造和编织的精神“彩缎”。教学当然是面向未来的,但正是今天的美丽“彩缎”,铺就了明日的锦绣前程。

以观念的诞生与合作创造知识为核心的教学,即是“研究性教学”。教学即研究。课程是在师生共同研究中不断创生的存在。“研究性教学”因其尊重每一个人的观念的独特性,它不仅具有个体人格解放的价值,还具有深刻的社会意义。

有鉴于此,我在世界范围内撷取体现“研究性教学”精神的著作加以译介,其目的是启迪我国教师帮助我国学生,在日常课堂教学中,诞生体现民族特色和个性风采的美丽观念。

张 华

2004年6月

致 谢

我首先感谢让·皮亚杰(Jean Piaget)晚年的卓越工作和对我的信任,同样感谢巴伯尔·英海尔德(Barbel Inhelder),在她身边并在她的耐心帮助下,我受益良多,特别是学会了临床访谈法。在我从事本书研究工作多年期间,尚有许多人帮助我学会了我需要学会的东西,并使我一路尽享工作的快乐。我感谢下列人员:巴姆伯杰(Jeanne Bamberger)、波威特(Magali Bovet)、卡弗尔(Penny Carver)、丹尼斯(Mani Denis)、恩格尔(Brenda Engel)、艾迪恩(Ariane Etienne)、埃文斯(Claryce Evans)、吉列朗(Christiane Gilleron)、古德史密斯(Ann Goldsmith)、霍金斯(David Hawkins)、赫伯特(Mary Ellen Herbert)、赫尔斯(Lisa Hirsh)、卡米(Connie Kamii)、苛勒(Evelyn Keller)、克拉普尼可(Catherine Krupnick)、赖伯特(Maggie Lampert)、麦尼卡姆(Ann Manicom)、梅尔(Debbie Meier)、N. 莫里森(Neil Morrison)、P. 莫里森(Phylis Morrison)、纽曼(Elaine Newman)、彼德森(Eva Peterson)、派隆(Vito Perrone)、赛维杰(Mike Savage)、舒尔茨(Klaus Schultz)、斯太尼茨(Vicky Steinitz)、L. 韦伯(Lillian Weber)以及 R. 韦伯(Ross-Marie Weber)。

在哈佛大学,我从我的学生和助教那儿获益良多。特别是施耐尔(Lisa Schneider),10年以来,我们是从事这项工作的亲密同事。

我在诸多方面受惠于“观月小组”,小组成员包括:查尔墨斯(Jinny Chalmers)、克莱里(Joanne Cleary)、迪斯基诺(Mary DiSchino)、费舍尔(Fern Fisher)、波斯特莱斯维特(Wendy Postlethwaite)以及里茨托(Mary Rizzuto)。

当我有需要的时候,马丁和约翰·达克沃斯(Martin and John Duckworth)、斯克默尔(Andrey Schirmer)和福依拉德(Anne Fouillard)总是给我支持与喝彩。

永远为我提供支持和鼓励的人是我的父母缪丽尔和杰克·达克沃斯(Muriel and Jack Duckworth)。他们的影响浸润着本书的每一页。我把本书献给我的母亲,并深深缅怀我的父亲。

译者前言

令人感动的教育类学术著作大抵包括两类：一类是作者以其鞭辟入里的问题分析和环环相扣的逻辑推理让读者叹为观止；一类是作者首先以其慧心和妙手创造了一种新的教育现实，然后用鲜活的语言将之描绘出来，让读者身临其境、跃跃欲试。这两类著作之所以感人，是因为它们都创造了教育的境界。前者可称为“无我之境”，后者可称为“有我之境”。爱莉诺·达克沃斯(Eleanor Duckworth)的主要代表作《“精彩观念的诞生”——达克沃斯教学论文集》(*The Having of Wonderful Ideas " and Other Essays on Teaching and Learning*)即属后者。我和我的学生们怀着激动的心情翻译了本书，现在该交给读者去欣赏了。

一、达克沃斯与皮亚杰

达克沃斯是皮亚杰的学生和助手。1958—1959年，她在日内瓦大学既跟随皮亚杰攻读心理学博士学位，又担任皮亚杰儿童心理学研究与教学助理。1974—1978年期间，她又在日内瓦大学工作了四个学期，与皮亚杰和英海尔德等人有密切的合作。她是皮亚杰最后15年在北美讲学时的主要英语口语译者，是皮亚杰在美国最主要的弟子之一。她的主要著作和论文均是关于教学和课程开发的，但她都无一例外地表明是对皮亚杰理论的应用和阐发。她在哈佛大学教育研究生院为研究生所开设的所有课程也是关于教学和课程开发的，但都直接或间接地与皮亚杰有关。然而，在我阅读了她的主要著作，了解了她的主要工作之后，发现她的思想与皮亚杰有重要区别。有一次，在她的博士生梅耶(Susan Mayer)家共进晚餐时，我当面对达克沃斯说：“你的理论不是皮亚杰的简单应用，而是一种‘皮亚杰解释学’。”她微微一笑，并让我详细说明。

在我看来,皮亚杰的主要贡献首先不在于他提出了人的认知发展的四个阶段,并借助数理逻辑来揭示每一阶段的特点,而在于他创造了一种独特的人性化的方法,对人的心灵进行了独创性研究,由此推进了对人类心灵的理解。首先,在方法论方面,皮亚杰融意识心理学、精神分析理论、医学于一体,加上他对儿童心理的独特理解,创造出了“临床访谈法”。该方法的本质是在自然情境中或通过创设自然情境让儿童自己说出(或做出)其认识的本质与特点。这是一种让“认识”自己说出自己的人性的方法,而不是靠外力来解剖认识的破坏性方法。达克沃斯在其另一本书《“多多益善”——倾听学习者解释》(*Tell Me More: Listening to the Learners explain*)的“献辞”中说,皮亚杰的“临床研究”统治了 20 世纪的认知心理学领域。^①其次,在认识论方面,皮亚杰的“发生认识论”用事实说明认识的本质是建构。用他自己的话说,“认识起因于主客体之间的相互作用,这种作用发生在主体和客体之间的中途,因而同时既包含着主体又包含着客体,但这是由于主客体之间完全没有分化,而不是由于不同种类事物之间的相互作用。”^②认识就是主客体之间的“中介物”的不断“双重建构”(即所谓“同化”和“顺应”)。说到这儿,会使人很容易地把皮亚杰的“建构”和杜威的“经验”联系起来。但皮亚杰的贡献在于用一系列经典研究和可靠的心理事实揭示了不同年龄的儿童是如何与其生存于其中的世界相互作用的。再次,皮亚杰尽管未专门研究价值论问题,但其独特的认识论研究却具有重要价值论意义。尊重人的前提是理解人。皮亚杰所创造的一系列人性化的理解人的途径和方法本身既是尊重人的体现,又为如何尊重人提供了重要启示。另一方面,自 18 世纪以来,人类社会进步的基本标志之一是不再把儿童视为成人的附属品,确立儿童的独特存在价值。用卢梭的话来说就是要把儿童当作儿童,成人当作成人。但是,尊重儿童的前提是理解儿童。作为成人,我们对儿童理解多少?皮亚杰的一系列开创性研究,如“守恒问题”、“可逆性问题”、“传递性

① [美]爱莉诺·达克沃斯主编,张华、仲建维、宋时春译:《“多多益善”——倾听学习者解释》,高等教育出版社 2004 年版。

② [瑞士]皮亚杰著,王宪钊等译:《发生认识论》,商务印书馆 1981 年版,第 21 页。

问题”等等,揭示了儿童心灵的力量,展现了儿童心灵世界的奇妙。这项工作是如此引人入胜,以至于令爱因斯坦惊叹不已,他对皮亚杰说:“这比物理学更复杂。”^①因此,我认为,从这种意义上说,皮亚杰的“发生认识论”是一种儿童哲学,是任何一个教育者必须了解的。

但今天看来,皮亚杰的理论并非尽善尽美。比如,他过多关注了儿童认知发展的阶段划分、每一阶段的共同特点及阶段间递进的“一般规律”,为了做到这一点,他采用了“归纳—演绎”的路向,甚至繁琐的数理逻辑运算,这就相对地忽视甚至遮蔽了个体心理发展的独特性。再比如,尽管皮亚杰坚决反对原子论和还原论,倡导整体地研究儿童,但他还是过多关注了认知发展与科学思维、科学创造性,相对地忽略了情感发展与艺术思维、艺术创造性。这些缺陷为心理学的进一步发展提供了空间。以哈佛大学为例,曾与皮亚杰共事过的布鲁纳(J. S. Bruner)(达克沃斯在1960—1962年期间担任布鲁纳认知心理学研究与教学助理)所提出的挑战是:儿童的认知发展阶段能否加速?皮亚杰认为不可能,并认为这是一个典型的“美国式问题”,而且还深刻地指出认知发展的根本不在于走多快,而在于走多远。布鲁纳则试图通过改变教育环境而加速儿童的认知发展。布鲁纳的学生加德纳(H. Gardner)则通过拓展智力的维度(或范围)而超越皮亚杰,提出了“音乐智力”、“人际智力”、“内省智力”等皮亚杰未涉及的智力维度。而达克沃斯所走的路与布鲁纳、加德纳师徒迥然不同。

达克沃斯的最大贡献在于把皮亚杰的理论创造性地转化为一种教学价值论和教学方法论。最熟悉皮亚杰的她,从不拘泥于皮亚杰,而是毕生致力于在课堂情境和课程开发情境中发展皮亚杰。

首先,达克沃斯的教学价值论(或教学哲学观)可概括为:课堂教学必须建基于每一个学生的独特性之上,而学生的独特性集中体现在每一个人的观念的独特性中,教学的目的(或价值)就是帮助学生在原有观念的基础上产生新的、更精彩的观念。达克沃斯发人深省地问道:“所有儿童在一二年

① [瑞士]皮亚杰著,卢潜选译:《皮亚杰教育论著选》,人民教育出版社1990年版,第257页。

级都有惊人的智力进步。……为什么许多儿童的智力发展随后就慢下来了呢？在童年时代晚期，他们的好奇心和智慧究竟发生了什么？为什么继续拥有自己精彩观念的人如此之少？”她认为这是由于成人的忽略或偏见、社会的习俗或禁忌，“阻止孩子们探索他们自己的观念，并使他们觉得自己没有重要观念，仅有愚蠢的或罪恶的想法。”^①她认为每一个人自己的观念是其智力的核心：“我把智力发展的实质理解为精彩观念的诞生，而这一点在很大程度上依赖于拥有精彩观念的机会。”^②纵观达克沃斯的全部研究，其一以贯之的主题是：帮助学生产生、遵循和发展自己的观念。在我看来，达克沃斯在其教学理论中对“观念的独特性”的关注同时实现了两个解放：首先把个体的心灵从群体的束缚中解放出来，进而把儿童的心灵从成人的束缚中解放出来。这使达克沃斯成为一个真正的教育思想家。达克沃斯甚至又基于其“观念的独特性”的理念，重新解释了皮亚杰的一些经典研究，从而赋予皮亚杰理论以新的生命。

其次，达克沃斯将“临床访谈”发展为一种使教学与研究一体化的教学方法论。她谦逊地把自己的方法称为“拓展性临床访谈”。这种方法的本质是“去倾听学习者，并让学习者告诉我们他们的思想”。^③基于这种理念，她不再把教学理解为教师讲解、学生倾听的过程，相反，她认为，教学是学生讲解、教师倾听的过程。这种教学就是提供让学生诞生精彩观念的机会。这意味着：第一，教师愿意接受学生的观念，即使学生的观念是“错误的”，教师首先关切的是“他为什么这样想”，而不是基于教师自己的立场或教科书的标准而漠视、排斥或谴责学生。第二，教师要创设暗含着精彩观念的情境，要意识到不同的儿童有不同的观念。当情境创设出来的时候，学生“会为理

① Duckworth, E. (1996) (2nd ed.). "The Having of Wonderful Ideas" and Other Essays on Teaching and Learning. Teachers College Press, Columbia University. pp. 5—6, 见本书第9页。

② 同上, p. 13, 见本书第16~17页。

③ [美] 爱莉诺·达克沃斯主编, 张华、仲建维、宋时春译:《“多多益善”——倾听学习者解释》, 高等教育出版社2004年版, 第165页, 着重号为原文所加。

智问题所吸引,这些问题对他们而言是真实的”。^①第三,在情境中,当学生为理智问题所吸引的时候,要通过会话(教师与学生的会话、学生彼此间的会话)让学生日益深入地“投入现象”。所谓“投入现象”,即是与所学习的主题直接接触,而不是通过别人对该主题的观点而间接接触。第四,在学生日益深入地“投入现象”时,倾听学生解释。因为“大多数学习都发生在阐释之中”,教师为什么要垄断明晰自己观点的机会呢?而且,当学生解释的时候,不仅解释来自他们自己,连问题也来自他们自己。学生开始学会依靠他们自己:他们是裁判,自己来判断所认知和相信的事物。在这个过程中,学生相互之间会学会许多东西。慢慢地,学生会意识到,噢,原来知识是人主动建构出来的,包括“我的建构”。^②

这样,皮亚杰的“临床访谈”就不再是:在一个特定时间和地点、一个研究者面对一个儿童、用事先准备好的问题来询问儿童并做好记录、事后分析儿童的回答中蕴涵着什么信息。这种访谈仅是把儿童当作一个“信息提供者”。达克沃斯将“临床访谈”发展为:一个或几个教师,在一群学生中,通过创设情境而让每一个人(教师和学生)发现自己的问题,在持续的探讨(几天、几周、几个月甚至几年)中,遵循并发展自己的观念。这种“访谈”既是教学,又是研究。

再次,当教学变成了研究,教学也就会通了课程开发与评价。无论是学生的观念,还是教师的观念,在达克沃斯看来,都是课程的题中应有之义,甚至可以说是课程的核心。她认为自己所憧憬的课程与传统课程的根本区别是“重视不可预测性(the unexpected)”。 “开发教科书的全部目的在于教师和儿童开始产生并遵循他们自己的观念,如果可能的话,超越依赖任何其他人的建议。”^③课程开发和教学所要解决的基本问题是:克服把学科乃至整个世界“过度简单化”的倾向,保持学科和世界的复杂性。达克沃斯说:“一

① Duckworth, E. (1996) (2nd ed.). *"The Having of Wonderful Ideas" and Other Essays on Teaching and Learning*. Teachers College Press, Columbia University. p. 7, 见本书第 11 页。

② 同上, pp. 158—159, 见本书第 173~175 页。

③ 同上, p. 8, 见本书第 11~12 页。

旦我们愿意接受学科内容真正的复杂性,就会发现这些复杂性甚至藏匿于平常认为最不可能的地方。我希望教师能发展的能力之一就是能够在看似简单甚至很基本的材料中发现意料之外的复杂性。……人们正是在勇敢地面对这种复杂性的过程中才发展了真正的理解。”^①“大多数值得我们关注的研究领域所蕴涵的复杂性,远远超越了我们的课程所认识到的范围。此外,当人们有机会凭借自己的理解能力来研究这些复杂性时,他们的智力表现是惊人的。作为课程开发者,我们面临的挑战是找到各种途径让学习者,不管是年老的还是年幼的,积极参与探讨那些我们认为他们有必要了解的领域的复杂性。”^②怎样保持复杂性?用达克沃斯自己的话说,就是“揭示学科”和“进入世界”。她说:“所有的事物都对我们遮蔽着——即使它们环绕在我们周围——除非我们知道如何进入它们。学校和教师能够以暗示着如何处理事物的方式向儿童提供材料和问题,在这样做的时候,儿童会禁不住去发明创造。”^③在达克沃斯为研究生开设的名为“基于理解的课程”的研讨班上,她说:“课程被视为使学生关注并学习身边事物的方式。”^④每一个人必然生活在日常世界之中,但日常世界却未必向生活于其中的人“敞开”自身。课程就是使学生关注、投入、学习、解释日常世界的方法,唯有如此,日常世界才能对人产生意义。

从尊重每一个人观念的独特性,到强调直接接触现象,再到通过揭示学科和进入世界而保持事物的复杂性,最后到日常世界中寻找意义,凡此种种,让我把达克沃斯的教学(课程)思想与现象学联系起来,尽管她或皮亚杰从未公开申明他们的理论与现象学的关系。饶有兴趣的问题是:达克沃斯的理论与现象学呼应的奥妙何在?

① Duckworth, E. (1996)(2nd ed.). *"The Having of wonderful Ideas" and Other Essays on Teaching and Learning*. Teachers College Press, Columbia University. p. 136, 见本书第 148~149 页。

② 同上, p. 148, 见本书第 162~163 页。

③ 同上, p. 7, 见本书第 10~11 页。

④ 参见: <http://www.gse.harvard.edu>。

二、皮亚杰、布伦塔诺与胡塞尔

尽管达克沃斯的思想与现象学之间的联系可能完全是无意识的,只是“英雄所见略同”,但当我们回到思想史的时候,却发现了一条有趣的线索,那就是达克沃斯的老师皮亚杰与现象学创始人、现象学大师胡塞尔(Edmund Husserl)有共同的师承关系,他们都是德国著名心理学家、哲学家布伦塔诺(Franz Brentano)的学生。众所周知,胡塞尔正是接受并发展了布伦塔诺的“意向性学说”,从而构筑了整个现象学的大厦。布伦塔诺认为心理现象的发生是由于意识的活动(他的心理学因而被称为“意动心理学”),而不是心理“元素”的机械联合。看,总是看些什么,想,总是想些什么……心理行为和心理对象是融为一体的,不存在无对象的心理行为。用他自己的话说:“每一心理现象都包括作为它的对象的东西,尽管它们不是以同样的方式来包含的。在表象中,是某种被表象的东西,在判断中是某种被肯定或否定的东西,在欲望中是某种被欲望的东西,等等。”^①这就是心理的“意向性”。胡塞尔正是通过“意向性”弥合了主体与客体之间的裂缝,并最终实现了其“回到事物本身”的现象学诉求。皮亚杰与胡塞尔之间是否有交往,我们不得而知,但他确实深受布伦塔诺的影响。他的“同化理论”尽管汲取了生物学的因素,但与布伦塔诺的“意向性学说”在性质上类似、在精神上相通。

三、达克沃斯与范梅南

现象学是一种哲学思潮。把现象学应用于教育领域并做出突出贡献的学者是加拿大阿尔伯塔大学的范梅南(Max van Manen)教授。^②我在一次和达克沃斯的交谈中了解到,她并不熟悉范梅南,却知道范梅南的老师奥凯(Ted Aoki)。范梅南不仅系统探讨了如何做“现象学质性研究”(这主要体现在其著作《生活体

① 转引自张庆熊著:《熊十力的新唯识论与胡塞尔的现象学》,上海人民出版社1995年版,第35页。

② 范梅南教授的一些著作已经介绍到国内并产生了广泛影响。这些著作包括:[加]马克斯·范梅南著,李树英译:《教学机智》,教育科学出版社2001年版;[加]马克斯·范梅南著,宋广文等译:《生活体验研究》,教育科学出版社2003年版;[加]马克斯·范梅南、[荷]巴斯·莱维林著:《儿童的秘密》,教育科学出版社2004年版。

验研究》中),而且运用这种方法对教学进行了一系列卓越研究。他研究的核心问题是教师的“教育学体验”、师生的“教育学关系”以及儿童的“体验”。

倘若达克沃斯与范梅南坐在一起,他们在许多话题上会有共同语言,比如强调“独特性”,直接接触现象,关注日常世界,等等。但随着交谈的深入,其差异也就会越来越明显地暴露出来。

首先,在范梅南看来,追求“意义”是教育的根本使命(目的),因此,“意义(meaning)”一词是范梅南著作的核心词汇。在达克沃斯的著作中,“产生意义(make sense)”也是其核心词汇。但范梅南的“meaning”与达克沃斯的“sense”迥异:在达克沃斯看来,“产生意义”=“理解(understanding)”,而“理解”是教育、教学根本目的;在范梅南看来,“意义”=“体验”,教育研究的目的是寻找“前概念”、“前反思”的“体验”,并通过“教育智慧”而完善之。达克沃斯的“意义”总体上属于“认知性意义”,属经验范畴;范梅南的“意义”总体上属于“非认知性意义”,属超验范畴。

其次,在范梅南看来,追求“意义”不必依赖于解决问题;而达克沃斯的“产生意义”的过程,就是问题解决,就是探究。

再次,范梅南的“意义”与情感有很大的关联,尽管不能把二者等同起来;达克沃斯的“理解”却基本上属于智力范畴。

此外,范梅南的研究方法主要是对“体验”的描述;达克沃斯的“拓展性临床访谈”却是一种共同探究与创造。

通过这种初步比较,不难看出:达克沃斯的教学理论能够帮助人的心灵产生创造的力量;范梅南的教学理论能够将人的精神带向存在的家园。

四、达克沃斯之后

记得2002年11月的某一天,在哈佛大学教育研究生院达克沃斯的办公室里,我当面问她:“你认为智力发展的本质是精彩观念的诞生,那你如何看待道德发展的本质,也是精彩观念的诞生吗?”令我吃惊的是,她回答说:“呀,我从来没想到过这个……”

我相信我的问题触及了达克沃斯教学理论的盲点。达克沃斯解决

的问题是“怎样使教学成为一个创造过程,怎样通过教学促进人的智力发展”。尽管在她的“拓展性临床访谈”过程中人与人之间平等交往、相互尊重,这具有深刻的道德内涵、社会意义和民主诉求,但“怎样通过教学促进人的道德发展”的问题毕竟不是她直接研究的问题。众所周知,皮亚杰在1932年发表《儿童的道德判断》(*The Moral Judgment of the child*)的经典著作,这直接启迪了哈佛大学教育研究生院柯尔伯格(L. Kohlberg)的卓越研究,建构了道德认知发展理论流派。达克沃斯对此问题似乎兴趣不大。

但我认为,如果教学只关注智力和创造力的发展,会存在一种潜在的危险:使创造力迷失方向。不存在价值中立的创造性,“精彩观念”不能忽视道德标准,否则可能走向“意念造作”。^①

在中国儒学教育思想中,教学既是一个道德事件,又是一个创造事件。因此,我觉得以中国儒学思想为核心,会通达克沃斯和范梅南的教学思想,能够为重建我国课堂教学提供一条新的思路。

五、本书的翻译

本书的翻译是一个集体合作的过程,分工如下:

张华 导论、第1章;

刘万海 第2章;

李丽 第3章;

余洁、陆晓红 第4、7、9、10、11章;

陆晓红、郑晓峰 第5、6、8章。

全书由张华统校。

译文不妥之处,诚祈广大读者教正。

张 华

2005年2月于上海建德花园

^① 张华:《课堂教学的重建:走向研究性教学》,《基础教育课程》2005年第1期。

目 录

致谢	I
译者前言	I
导论	1
第1章 精彩观念的诞生	4
第2章 皮亚杰的语言和思维,以及一些关于学习拼写的评论	19
第3章 或者太早而他们还不能学,或者太晚而他们已经 知道:“应用皮亚杰”的两难境地	36
第4章 儿童眼里的认知	55
第5章 不知的价值	70
第6章 学习的广度和深度	76
第7章 理解儿童的认知	90
第8章 结构、连续性和他人的心智	106
第9章 确保每个人都能安全到家	122
第10章 二十四,四十二,我爱你:保持事物的复杂性	132
第11章 教学即研究	164
参考文献	185