

杨启亮教育文集

第三卷

杨启亮 著

杨启亮教育文集

第三卷

杨启亮 著

 南京师范大学出版社
NANJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

杨启亮教育文集：全三卷 / 杨启亮著. — 南京：南京师范大学出版社，2018.2

ISBN 978 - 7 - 5651 - 3658 - 0

I. ①杨… II. ①杨… III. ①教育一文集 IV.

①G4 - 53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 035522 号

-
- | | |
|-------|---|
| 书 名 | 杨启亮教育文集(全三卷) |
| 作 者 | 杨启亮 |
| 责任编辑 | 李思思 于丽丽 刘娟娟 |
| 出版发行 | 南京师范大学出版社 |
| 地 址 | 江苏省南京市玄武区后宰门西村 9 号(邮编:210016) |
| 电 话 | (025)83598919(总编办) 83598412(营销部) 83598297(邮购部) |
| 网 址 | http://www.njnup.com |
| 电子信箱 | nspzbb@163.com |
| 照 排 | 南京凯建图文制作有限公司 |
| 印 刷 | 兴化印刷有限责任公司 |
| 开 本 | 787 毫米×960 毫米 1/16 |
| 印 张 | 62.5 |
| 字 数 | 953 千 |
| 版 次 | 2018 年 2 月第 1 版 2018 年 2 月第 1 次印刷 |
| 书 号 | ISBN 978 - 7 - 5651 - 3658 - 0 |
| 定 价 | 152.00 元(全三卷) |
| 出 版 人 | 彭志斌 |
-

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换
版权所有 侵犯必究

| 目 | 录 |

第三卷 普适与朴素：我的基础教育实践观

卷首语	681
专题九 普适与朴素的基础教育	684
论基础教育中教学的准备性	687
基础教育改造中几个基础性问题的解释	696
关怀普及：淡化教育教学实践中的精英化取向	703
合格性评价：基础教育评价的应然选择	713
误解与辨析：选择底线评价的几个实践问题	725
薄弱学校：义务教育发展中的弱势群体	733
底线均衡：义务教育优质均衡发展的解释	743
转向“兜底”：义务教育优质均衡发展的重心	754
基础教育发展中的另一种均衡	764
普适与朴素：基础教育教学创新的品质	774
专题十 素质教育与考试竞争	786
素质教育解读：教育论与教学论的观点	788
论教法在素质教育实践中的张力	797
教学问题反思：实践中的素质教育	806
考试竞争的价值判断与意义追问	815
困惑的思考：在素质教育与考试竞争之间	823

素质教育与“应试教育”之间的“突围”	
——洪泽县第二中学的办学启示	832
课业负担过重与学业质量评价失衡	838
专题十一 教育“热点”问题研究	848
试论教育学教法的改革	851
端正教育思想的几个问题	857
学生课外作业负担过重问题的归因论	863
比较研究的观点：新教学论批判	871
公开课教学中的“反教学”问题	878
论教学评价中的“反教学”现象	885
教育现代化的“形质”与“精神”	894
试论优才教育中的超常与平常	902
再论优才教育中的超常与平常	910
“家教”：一个教学论边缘的实际问题	918
论“家教”改造的必要性及其选择策略	
——关于实践中的“家教”问题的再讨论	929
浅说“儿童读经”的教育责任	938
评估的文化与高校文人精神的迷失	945
大学生排斥大众化职业的教育责任	953
人才选拔趋向符号尊重的教育影响	962

第三卷

普适与朴素：
我的基础教育实践观

基础教育被一种巨大的惯性力量裹挟着，远离了本分的“基础”，它在卓越与平庸、选拔与淘汰、浮华与文饰的漩流中沉浮，已经精疲力竭却依然不能自拔。普适与朴素是否可以是一种淡化卓越与平庸、超越选拔与淘汰、拒绝浮华与文饰的教育品质？基础教育是否可以为着尊重每一个以平常心做平凡事的人，回归这样的品质？

| 卷 | 首 | 语 |

本卷的内容是基础教育和教育问题。选编 32 篇文章,包括“普适与朴素的基础教育”10 篇、“素质教育与考试竞争”7 篇、“教育‘热点’问题研究”15 篇。文章发表的时间跨度 28 年,“热点”问题研究前后 26 年。

起初我想把这一卷称为“教育实践问题研究”,或者“教育现实问题研究”。不只是因为最后部分的文章是教育“热点”问题研究,而且基础教育、素质教育也都是以教育问题的方式研究的。

我的教育学研究旨趣,与其说是课程与教学论,不如说是基础教育、义务教育,甚至就是大教育或泛教育更適切。我们虽然可以研究教育中的课程问题、教学问题,但谁能从教育中切割出课程或教学孤立地实践?我曾说过教育问题是全息的,人们说的教育无小事,是否正是缘于它的全息特征?我如此的研究旨趣是蛰伏于被动的个人学术史逐渐形成的,我几十年欣然于此,从未想把自己挣扎出来,成为一个循规蹈矩的教育学者。生成这种看法的原因很复杂,但不拘于理论不为学术而学术是根本,这就要尊重实践、关注研究实践问题。我敬畏鲜活的教育,伴以宗教般的情怀,虽常施以冷峻的批判,但殷殷向往且满怀期待。

我以“普适与朴素的基础教育”,概括基础教育、义务教育均衡发展的主题。这是因为我一直以平常心过自然而然的教育生活,而且是每个学生都能共享的生活,所以主张普适与朴素。还因为我在研究课程、教学、教师等问题的过程中,时时会遭遇一种困境,即课程问题不只是课程问题,教学问题不只是教学问题,教师问题不只是教师问题等等,这自然把思维路向逼迫到宏观

的教育问题上来。基础教育到底是什么性质的教育？基础又是谁的基础？何以立法保障义务教育？为谁的义务保障谁的权利？这让我自然而然地思考教育的均衡发展问题、弱势群体问题、教育评价问题。这些看上去宏大但又现实地存在着的问题，可能是最基础性的问题，也即是“只缘身在此山中”而发生的“不识庐山真面目”的问题。我们业已习惯的选拔与淘汰的评价体制，如何能实现均衡？我们精致地赋予不同权重的课程，如何能保障人发展的均衡？普适与朴素的品质能否成为基础教育的品质？在选编文集的过程中，与这些问题相关的研究，以及依照发表时序排列并不太集中的文章，在统一标题下集合起来，大致形成了目的、课程、教学、评价的统一解释。这虽是一家之言，也未必能轻松实现，但我相信发展是过程，真理是过程，历史也是过程，教育期待又何尝不是过程？

如果人们能理解基础教育本身不是目的，它只是人的终身教育的基础，那么关怀普及、淡化竞争、消除薄弱就该成为可能，如果人们获得实施合格性而不是选拔性评价的幸运，不只是在日趋偏难的选拔性竞争中的弱势群体会得到宽容，那些“被优势”群体也会获得另类宽容。如果教育的重心能从“拔高”转向“兜底”，而这种“兜底”就像精准扶贫一样落到实处，那么教育也就有希望既创造人与人之间的均衡，也实现课与课之间的均衡。

素质教育与考试竞争之间的困惑，困惑所期待的选择，这是自 20 世纪 90 年代起始，绵延至今还在持续着的实践问题。早期的由应试教育向素质教育转轨的提法，被“素质教育搞得轰轰烈烈，应试教育抓得扎扎实实”的实践否定了，这种否定成为人们自欺欺人的判断，竟然没有人质疑，即使应试教育可能抓得扎实，那么轰轰烈烈的教育有何依据称素质教育？进一步说，人们习惯于把复杂的教育弄成简单的非此即彼，它们是否还可能你中有我，我中有你？事实上 21 世纪初的课程改革、2010 年起始的《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）》，为什么都重申全面实施素质教育的宗旨？而它们依然被愈演愈烈的考试竞争胁迫着，并没有真正成为宗旨，这之中到底存在什么机理？编入文集的几篇文章，主要是深入解读素质教育的，包括从不同学科视域的解读以及从教法变革角度的解读。这些解读会让“搞得轰轰

烈烈”的素质教育变得苍白,素质作为人的基本品质,它是朴素的而不是文饰的,“轰轰烈烈”因此只能是反素质教育的表征。发表在《课程·教材·教法》2007年第11期的《困惑的思考:在素质教育与考试竞争之间》,撇开非此即彼的冲突,以中庸合和的视角思考素质教育问题。而发表在《课程·教材·教法》2013年第1期的《课业负担过重与学业质量评价失衡》,则是对以学业质量评价失衡导致课业失衡的新思考,重新解释考试竞争问题的深层原因。

教育“热点”问题研究,选编的文章纵跨26年,横涉多个领域。所谓“热点”只能是一个相对范畴,可以是被广泛关注和讨论的,可以是被学术争鸣或批判的,也可以是被标榜或者被炒作的。关注“热点”问题秉承理论联系实际,一切从实际出发的思路应该没有异议。无论如何,我依然认为,一个有良知的教育学者,有责任关注一切教育问题,并尝试以自己的方式解释那些被争鸣、被讨论、被炒作的问题。我同时认为,对待教育问题的存疑与批判,是一种最重要的学术品质。我们缺乏这样的品质。

诚然,彼时的“热点”问题,此时或许会显示它的肤浅,而肤浅也只能是个相对的概念。就像30年前我写的端正教育思想的几个问题,如今依然还是问题,而且是更严峻的问题,只是时过境迁它们以不一样的方式呈现而已。20多年前我研究课外作业负担问题,是彼时的热点问题。如今研究课业问题,我质疑课业负担或许是个伪命题,由此提出考业问题,推及学业质量评价问题,应当有其发展的意义。热点可能降温,但问题却未必不是问题,如果彼时的问题在今天看来已经不是问题了,这让人欣慰,但若彼时的问题如今已是难解的积弊,就让人沮丧了。我在十几年前以学校教学的病态延伸的判断批判的“家教”,在如今铺天盖地的培训公司、教育公司的偌大的产业群面前,已是相形见绌,而我所列举的彼时“家教”的付费负担,在如今月收入3万的家长不能满足一个孩子暑假补习学费的情况下,已不算什么负担了,而在如今每月学费数千乃至上万元的幼儿园看来,应是清贫寒酸,对此我已无语。

我尝以自嘲的意味解释一种情形,多年后,当今天的有些问题成为历史的批判时,我可以坦然,而倘若它们成为历史的遗憾,我会惴惴不安,但依然会有另一种坦然。

普适与朴素的基础教育

【导言】

研究课程、教学、教师等问题，时时会遭遇到一种困境，课程问题不只是课程问题，教学问题不只是教学问题，教师问题不只是教师问题等等。它们都是教育问题，甚至是大教育、泛教育问题。它们迫使我研究基础教育是什么性质的教育？基础是谁的基础？何以以立法保障义务教育？我的有关基础教育、义务教育的均衡发展问题以及相关问题的文章，与课程改革、课程与教学改革、素质教育问题研究的文章，几乎是在同一时段里撰写的，抽取出来编成一个专题，仅仅是个专门的问题域而已。

“基础教育本身不应被看作是一种目的，而应是终身学习的一种基础。”基础教育中的教学是准备性教学，它的价值取向是受教育者的准备性学习，不具有严格意义上的终结性，它必须具有开阔和广延的包容性，如果评价失度或顾此失彼，就可能失落或部分失落现代基础教育的“基础”。

基础是未来生活的准备，它扎实但无须精致；素质是人的基本品质，它关注全面性和普适性但不局限于掌握；主体性是人的本质特征，它是自尊的和被尊重的人的生命活力；课业是具体的，负担的实质不在于具体而在于担负者的体验。

教育教学实践中的精英化取向，导致教学价值双重失落、教育目的论扭曲、阻抑教育公平理想、助长教育不平等现象以及集聚教育风险等问题。关怀普及的教育和教学，必须坚持面向全体的全面素质目标，着眼于不同发展

水平地区的教育共同发展,关注职业教育、高等教育乃至成人基础教育。

选拔性评价替代合格性评价,是基础教育走向均衡发展过程中出现问题的根本症结。它异化了现代基础教育的性质,限制了青少年儿童的个性,使高等教育和精英教育迷失了公平起点。基础教育应转向合格性评价,严格规约底线,宽松释放顶线,从普通高等学校入学考试竞争中剥离出来。

底线合格是基础教育的本分,也是高等教育、职业教育必需的前提。它指的是合格的公民素质基础,是全社会人力资源的基础,也是每一个人一生发展的基础。底线评价与素质教育和谐一致,也不与选拔性考试竞争必然冲突。选择底线评价不缺乏政策和理论支持,缺乏的只是令行禁止的落实、全社会的理解与实践的支持。

“薄弱学校”实质上是被薄弱,它只是义务教育发展中的弱势群体。为维护弱势群体学生的人格尊严,它不应当遭遇贬抑或歧视,也不应当被视为施舍或怜悯的对象。它在人们的不公正对待下,以自己特有的教育品格,担当着特定的社会责任。当前亟待改造的不只是“薄弱学校”,而且还有对弱势群体的不公正评价。

义务教育的优质均衡发展应该如何解释?实践中存在着缺乏限定性、取向精英化、忽视教育的特殊性等问题。实施兜底均衡的教育资源配置保障、合格均衡的评价取向、体验均衡的教育关怀、特色均衡的差异思想,有望推进一种底线均衡的义务教育优质均衡发展。

以“拔高”为重心的义务教育,造成了教育中的被优质群体和被薄弱群体,诱导了学生偏狭越界发展和不搭界发展。转向以“兜底”为重心,是指义务教育的均衡发展优先考虑一切学生,优先考虑被薄弱群体,优先考虑国民基础素质。这有望帮助被薄弱群体走出不搭界发展误区,关怀被优质群体摆脱偏狭越界发展的困扰,从而推进义务教育优质均衡发展。

基础教育优质均衡发展意味着两种均衡,面向全体学生的均衡和促进学生全面发展的均衡。基础教育重视教育机会均等的“均衡”了,但忽视了全面发展的均衡。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》中的坚持德育为先和坚持全面发展,引导推进的正是后一种均衡。实施合格性评价,调整并实践均衡的课程,有助于促进并保障后一种均衡。

普适与朴素是一种教育品质。基础教育教学创新,应该摒弃浮华与文饰,回归普适与朴素。基础教育是终身教育的基础,是培养杰出人才的基础,也是每一个受教育者都有机会杰出的基础。它的创新只是为基础而创新,它应该具有普适与朴素的教育品质。

论基础教育中教学的准备性

《世界全民教育宣言》指出:“基础教育本身不应被看作是一种目的,而应是终身学习的一种基础。”^①显然,这是学习化社会到来之际,从教育的可持续发展意义出发,对基础教育性质的一种界定。这种界定意味着基础教育的发展性、未完成性。它启示我们对基础教育中的教学也作出新的判断:基础教育中的教学是准备性教学,它的价值取向是受教育者的准备性学习。准备性教学和准备性学习,不具有严格意义上的终结性,但因为要面向未来,它又必须具有开阔和广延的包容性,如果评价失度或顾此失彼,就可能失落或部分失落现代基础教育的“基础”。

本文就基础教育中教学的准备性问题,进行实践反思和理论辨析,希望能寻找回一些不该失落的“基础”。

一、评价失误:准备性价值的失落

从基础教育中教学的准备性来看,它无论导向继续深造学习,还是导向生活与社会实践,无论以何种具体的价值取向、何种规定的教学内容、何种模式与方法来实施,都不应当具有严格意义上的终结性。因此,基础教育中的教学评价,从宏观上说,只能是相对的、局限的,可以界定为准备性评价。那些在基础教育阶段的教学评价中,被分别冠以“优秀生”“中等生”“差生”的学生,可能潜隐地遭遇到某种不公平对待,因为从准备性的观点来看,评价只能表明某种差异性。

① 赵中建.教育的使命[M].北京:教育科学出版社,1996:119.

其一,从教学评价的内容范围来看,它只能是对某些特定学科科目、特定局限性内容的不完全评价,即使是综合测评,也测不出学校课程与教学的全部内容。因此,考试评价特别是评价符号或分数,与教学和学习的全部意义上的准备性价值相关性不明显,如果细论试题的科学性问题,可能更会相去甚远。

其二,从教学评价的形式功能来看,无论怎样追求客观化和公平,都不能超越对人的个性差异性而言的不客观立场,都不可能避免对人的由客观上的不公平条件所导致的不公平发展的不公平判断。前者即如罗伯特·巴津所谓的“有一种广泛流行的选拔和考试制度能尽量使每个受试者的机会‘客观化’,而这个制度所依据的原则可表述如下:‘为了对某人作出可靠的判断,主要的事情是首先不去认识他!’谁不明白这是官僚主义的一条根本规律?”^①后者即指所谓客观化的东西往往很局限,而且在考试竞争中对受试者又“很少考虑从社会和经济方面来的障碍,而往往把这种障碍说成是由于个人无能”^②。我们时下的考试,何曾关照过这里提出来的不公平呢?失去了以人为本的基础,谈客观岂不是主观偏见?

其三,更根本性的问题在于,基础教育的对象是发展中的少年儿童,是未成年人。他们的发展因此具有尝试性、试误性,错误和问题都是正常的,他们不应该承受成人化的考试竞争,承受选拔淘汰的压力。从准备性来看,基础教育中教学的真实价值实际上只能在基础教育之后产生,即学生升入高一级学校或投身社会职业生活之后,实践化或相对实践化之后;这种价值在学校里是“评”不出真实有效结果的,因为从严格意义上说,我们只能凭实践来评价基础教育中教学的价值,而不能自以为是地对未来实践进行“估计”性评价。现实中不乏“后进生”投身社会后成才的事实,也不乏“优秀生”堕落的案例,前者常被评价为“转变了”“浪子回头”之类,后者就有“放松了学习”“误入歧途”的评价,其实这些评价未必公允,未必不是文过饰非。因为这都是在为基础教育的完成性辩解,或者就是在推诿其应负的准备性责任。那些“后进

①② 联合国教科文组织国际教育发展委员会.学会生存[M].华东师范大学比较教育研究所,译.北京:教育科学出版社,1996:107,106.

生”在校期间未必不具有后来成才的准备性品质,而那些“优秀生”在校期间则未必不具有后来堕落的准备性品质,这些品质只不过可能在评价中被失落了,或者,它们就不曾被认真地纳入评价,高分学生借助“晕轮效应”“一俊遮百丑”的事,几乎是很普遍的评价误区。

因此,确认基础教育中教学的准备性,应同时确认可持续性发展的面向未来的价值取向,淡化不公正的终结性评价,强化准备性责任。在基础教育的教学中,“让每一个孩子都抬起头来走路”,比考试竞争、评优论劣、选拔淘汰将更有利于人才成长,更有利于与提高全民族的科学文化素质的宗旨一致起来。

二、顾此失彼:潜教学价值的疏误

基础教育中教学的准备性,从其价值实现的途径来看,具有广延性特征。在基础教育的完整体系中,以教学为主具有必然性,但教学价值的存在却并非只在规定的课程中,甚至只在课堂上,它实际上是个开放的范畴。与正规教学同时存在的还有非正规教学以及非正式教学,它们都是客观存在的,无论教育者的主观愿望如何,它们都必然以自己的方式对教学发生作用,或者协调强化,或者逆反冲突,但都将渗透进正规教学过程,产生某种准备性价值。这里所说的正规教学是指规定在课程表里的、学生必须掌握的、其成绩会受到系统评价的教学范畴;非正规教学是指学校组织行为中的、有一定选择性但一般不具有强制性的活动中的教学,如兴趣小组、文体活动、参观及公益活动中的有教学意义和价值的范畴;非正式教学即通常所说平行教育中的教学,它可以包容学生能够获得经验和信息的全部生活范畴。^①

其一,这里存在着一种不可忽视的潜教学价值。人们已经敏感到与显性课程相对应的潜在课程问题,这在教学意义上就是个潜教学问题。潜教学至少在两种意义上产生教学的准备性价值:一是直接作用于正规教学,成为它的一种准备性学习,许多令教育者困惑的教学事实,可能就发生在潜教学的

^① [伊朗]S.拉塞克,[罗马尼亚]G.维迪努.从现在到2000年教育内容发展的全球展望[M].马胜利,等译.北京:教育科学出版社,1996:197.

潜移默化功能之中,困惑正是由于疏误而产生的,因为这种准备性可能积极,也可能消极,甚至逆反。二是可持续性地作用于学生的未来发展,兴趣小组里的人才成功自不必说,非正式教学影响人的未来道路的正反两方面事实也不胜枚举。

其二,我们必须弄清潜教学价值的不同倾向性。发生潜教学价值的主要渠道在校园文化、家庭社区环境、大众传播媒体。其不同倾向性主要有三种:一是与正规教学价值取向一致,如健康的校园文化、体现主旋律的社区文化、健康向上的社会文化环境(含大众传媒),它们与正规教学相辅相成,互为积极准备,并协调产生指向未来发展的准备价值。二是与正规教学价值取向相悖,如不健康的甚至反社会的文化,它们会营造价值冲突,冲突中会发生相互同化或异化功能,由于这类文化普遍遭禁,且有法纪杠杆调控,所以更具潜隐性,如果防范力度不够或掉以轻心则会隐蕴着放任,由此孕育危机,滋生堕落。三是与正规教学价值取向未必相悖,与反社会文化也不一致,如流行的或通俗的中性文化,它们的典型特点是平庸,因此不多受到关注,也因而极富生命力。判断失误或导向不利,它们有可能发生深刻的潜教学价值,这是最容易因疏误而造成准备性价值失落的;反之,这也可能是学生健康发展的某种有价值的准备。

其三,潜教学价值的疏误。从教学实践中的情况看,我们过分重视了正规教学、课程表里规定的教学,却极大地疏误了发生在非正规、非正式教学范畴里的潜教学。忽视不等于不存在,恰恰相反,被疏误了的东西有可能真正是开放性、自主选择性、激活主体能动性的,因此极可能发展为与教学宗旨相悖的、另类的准备性价值。譬如平庸文化中的媚俗、无聊、不适合青少年的情爱文化,由于它们的“艺术化”“审美化”形式直接刺激儿童青少年的情绪宣泄、生理舒快,很有释放心理压抑,填补由冷峻的正规教学所制造的厌烦或空虚心理的功能,其中的思维方式、价值观念、伦理态度,乃至开阔的智力背景都会产生教学的准备性价值。譬如流行音乐中就有相当一部分作品是情爱甚至性爱主题的粗滥之作,它们以没有思想、歌词语句不通、没有起码的音乐品位、演绎缠绵或颓废或神经质的情绪为基本特点,但是却流行成风,却恣肆地销蚀年轻人的精神近乎使之沉迷,却受到家庭、学校、社会的支持或变相支