

王松涛 著

On Dialogue and Education

对话教育之道

——做自觉对话的教育者

责任编辑 韦 禾
版式设计 贾艳凤
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

对话教育之道：做自觉对话的教育者 / 王松涛著.
—北京：教育科学出版社，2010.1
ISBN 978 - 7 - 5041 - 4857 - 5

I. ①对… II. ①王… III. ①教育—研究 IV.
①G4

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 230893 号

出版发行	教育科学出版社	市场部电话	010 - 64989009
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	编辑部电话	010 - 64989422
邮 编	100101	网 址	http://www. esph. com. cn
传 真	010 - 64891796		
经 销	各地新华书店		
制 作	北京金奥都图文制作中心		
印 刷	北京中科印刷有限公司	版 次	2010 年 1 月第 1 版
开 本	169 毫米×239 毫米 16 开	印 次	2010 年 1 月第 1 次印刷
印 张	11.25	印 数	1—3 000 册
字 数	152 千	定 价	23.00 元

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

目 录

1. 绪言：教育亟须对话	1
教育是个问题	2
反思问题的根源	5
假如我们能对话	8
对话的希望与潜力	13
2. 认识对话：从语言到思维	19
对话的语言学外衣	20
语义学角度的对话	23
深入到思维的层面	25
对话的特征	29
对话：模糊的艺术	33

3. 对话之道	36
追溯历史与哲学的渊源	37
对话的核心要素	41
伯姆的对话之道	45
4. 走向对话教育	56
教育中的对话概念	57
对话的教育意义和价值	61
对话教育之难	63
开展对话教育的条件	65
5. 对话主义的教育主张	71
重新看待知识的本质	72
再度认识学习	76
教育的目的与学习的责任	80
学习的自由问题	85
对课程和教学的意义	86
6. 对话融入教学	92
对话进入课程	93
对教师能力的要求	96
设计对话教学的原则	99
课堂对话的基本指南	106
从教室到网络	112

7. 做能对话的教师	124
用心倾听，搁置己见	125
识别假定，质询反思	132
培育关系，增进理解	137
养成对话之心	138
8. 结语：践行与超越	142
对话也许只是代号	143
教育需要对话的文化	149
建设对话的学校	151
践行对话，超越对话	155
注释	161
后记	170

1. 绪言： 教育亟须对话

近些年来，关于教育改革与创新的研究和探讨方兴未艾。这一趋势，从理论和实践的双重层面上均可以得到反映。教育的理论研究者频繁地在其论述中使用诸如改革、创新等字眼，在批评传统理念的同时，表达出他们对新教育理念的渴望和向往。而实践工作者，基于其对陈旧教育培养模式的不满，也日益迫切地要求从宏观和微观等各个层面去改变因循守旧、违逆人性的体制，以新的理念为指导，对传统的课程与教学模式进行扬弃和升华，实现教育的变革与创新。

在这些关于教育改革与创新的种种呼声中，有一种声音慢慢地浮出了水面，并逐渐引发人们越来越多的兴趣与共鸣。这就是人们对“对话”、“对话教育”以及“对话教学”的日趋关注与重视。教育理论的前瞻者和教学实践的先行者们敏锐地感受到了对话在教育中的

潜力与挑战，开始立足于对话的视野，用对话主义的眼光来重新审视教育领域的理论与实践问题。对对话、对话教育以及对话教学的研究和探讨，开始显露出冰山一角，并进一步引导人们深入地思考和探索以对话为指引的教育理念与实践问题。

本书的宗旨，即在于探讨对话，在于阐释一种基于对话的教育主张，在于倡导以对话主义的理念为指导的教育理论与教学实践。本着对话的精神，基于对话的视野，通过对话的途径，于理念上重塑我们对教育的认识和理解，于实践中重整我们对学校的领导与管理；反思陈旧的教学，培育新型的师生；推行对话的教育，建设对话的学校，造就善对话的校长，塑造能对话的教师，培养会对话的学生；践行对话式的教育，引导对话式的学习。让所有的家长们都懂得对话，让一切的教育者都能够学会对话。在教育面临种种问题以及社会存在重重危机的时代，对话成为我们变革教育（进而改造社会，如果可能的话）的一个重要的希望——即使不是唯一的希望。

教育是个问题

历史进入 21 世纪之后，在全球范围内，社会生活的各个领域都在发生着深刻的变化。世界在变，变化之快，以至人们常说，唯一不变的就只有“变”。教育也在变，然而不变的，则是它所面临的层出不穷的问题与挑战。无论中外，教育显然都是个问题。放眼于全球的视野，教育所存在的问题和面临的挑战比比皆是。联合国教科文组织发布的 2008 年《全民教育全球监测报告》^[1]指出，针对 129 个国家的全民教育发展指数显示，有 25 个国家远远不能达到全民教育。在 86 个尚未普及初等教育的国家里，有 58 个国家无法于 2015 年之前实现全民教育。阿拉伯国家中未能上学的儿童中女童占 60%，而在南亚和西亚，这一比例则达到 66%。依照现有趋势，到 2015 年，172 个国家中将有 90 多个国家不能实现消除初等和中等教育阶段两

性差异这一目标。尽管大多数国家的宪法规定保障免费的义务教育，但公立小学的大部分儿童仍需面对某些种类的收费，有时甚至占到其家庭收入的三分之一。低劣的教育质量成为一个全球问题。特别是对发展中国家来说，面临着高辍学率、学生成绩欠佳、教师缺乏和授课时间不足等问题。对若干发展中国家的全国学习评估发现，高达40%的学生达不到语言和数学学科的最低成绩标准。到2015年，全世界将需要1800多万名初等教育新教师。幼儿和成人的扫盲计划受到忽视。尽管许多国家采取措施来扩大学龄前教育普及率，但是，在阿拉伯国家和撒哈拉以南非洲地区，入学平均水平一直低于20%；在南亚和西亚，则一直低于40%。全世界有7.74亿成年人缺少基本的读写技能，而在全世界全部的成人文盲人口中，妇女依然占64%。依照现有趋势，经预测的101个国家中，有72个国家不能于2015年之前成功地把成人文盲率减少一半。若要实现低收入国家的全民教育，每年仍需要110亿美元的投入。

全球总体的教育状况如此，穷国的教育则更差，而那些富裕国家的教育状况也不容乐观。虽然在发达国家里，不同年限长短的义务教育已基本普及，但人们早已发现，它更多的是为中产阶级的子女服务的，而较少惠及那些少数族裔的子女或在社会经济地位上处于被边缘化和不利处境的群体子女。譬如在欧美发达国家，其他族裔的学生与白人学生相比，有着更高的辍学率，更低的毕业率，以及较差的学业成绩。不同学生群体之间存在着严重的学业鸿沟。校园种族歧视和校园暴力问题也总是接连不断地发生。人们对教育改革、教育公正和社会公平的呼声也是此起彼伏。类似的状况，在各个发达国家都普遍存在，只不过与发展中国家相比，在问题的类型与具体表现形式方面各有不同罢了。

中国的教育，同样问题不断。或者借用各类媒体中经常出现的话来说，在巨大的发展成就背后，也难免种种的病态、畸形和危机。伴随着经济的猛进和物质的富足，金钱日益至上，精神日趋迷惘。思考的缺失、心灵的失衡、道德的冷漠和情感的匮乏，导致欲望吞噬信

仰，物欲支配理想，灵魂失去居所，人与人的关系化为交易，到处充斥着竞争与压力，给个体和社会带来强烈的不安全感。人们无论穷富贵贱、成功与否，都似乎过着并不快乐的生活。生命和存在的意义，要通过对物质金钱、声色犬马和权势利益的追逐与放纵来求取。衡量事业、成就与人生价值的标准，被简化为对物质的膜拜和占有。人们想做自己的主人，却常常变成金钱的奴隶；人们追求权势、荣华、富贵，但得到之后反而失去了自我；显赫的外表之下，内心却被莫名的恐惧与深深的孤寂所笼罩。在这样的社会现状下，教育有沦作商品和利益机器的嫌疑，不但被产业化，而且成为一个逐利的产业——尽管声称非营利和公益性；学校摇身变为打着各种招牌的市场——以考试分数以及可部分或全部替代分数的权力、金钱或关系因素作为进入市场的通行证，以升学率作为炫耀的资本；知识成为以金钱和文凭计量价值的商品——付不起学费，就难以得到知识；知识的证明更多的是一纸文凭，即使你其实什么也没学到；教师成为灌输课本内容的教书工匠——规定教什么，那就教什么，且只能教什么，讲些其他的内容，谁愿？谁敢？谁又允许？学生变成考分的机器——从小就要背“标准答案”，被调教得也只知道和只能知道标准答案，分数变成学生的命根；教学过程变成一种应付考试和书本要求的游戏——教师教那些明知道在实际生活中毫无用处的东西，乃至灌输连教师本人都不相信，也做不到，但却要求学生去遵守和奉行的说教；甚至人品与道德，也成为可以被嘲笑和讥讽的对象——秉持操守，恪守道德，你，傻啊？教育的问题与危机散布于各级各类教育之中，从幼儿园到大学、从家庭到学校、从正规教育到非正规教育无一幸免，并影响到社会的方方面面，影响到每一个人。无论是在宏观的教育体制层面，还是在具体的课堂教学层面，人们都能够揭露出教育所存在的各种问题。从教育经费，到办学质量；从全民教育，到师生关系；从择校入学，到升学考试就业，来自社会、学校、师生和家长的呼喊和议论从来就不绝于耳。在此我们无须对各种问题进行一一列举，只要看看在电视、广播、报刊杂志尤其是网络上那些诸如“救救孩子”、“拯救

教育”的呼声，以及日复一日不断重复发生的有关教育问题的新闻报道，看看那些诸如“弑师”、“虐生”、“学生自杀”、“博导跳楼”、“师不师，生不生”、“教授变‘叫兽’”之类的骇人字眼^[2]，就能明白教育的问题已经有多严重。

面对教育，凡有识之士无不忧心忡忡，期望能找出解决问题的根本之道。他们寄希望于教育体制的改革，盼望正确的教育决策和政策导向。他们希望学校转变办学模式，让孩子能够真正学以致用。他们希望教师能够真正为人师表，真心育人。他们盼望自己的孩子能够从繁重的学业负担中解脱出来，摆脱应试教育的束缚，成为真正有用的人才。然而，经常性地，他们所感受的，却是对教育的深深失望。尽管人们发出“杞人忧师”^[3]、“有话要说”^[4]的呼声，愤慨“教育是没有用的”^[5]，专家批，百姓骂，互相叹息“教育怎么了”，更有各方人士提出种种的建议并开列救治的药方，但却总是难以改变教育问题的现实。而在旧的问题尚未得到真正解决之前，又会有新的问题不断地滋生。各种各样的所谓改革措施与政策不但未能纠正原来的错误，反而导致更多新问题的产生。由于教育本身不是封闭和独立的，因而各种教育问题又总是和其他的社会问题、经济问题、文化问题乃至政治问题混杂在一起，互相影响并交互作用。由此而导致的结果就是：虽然人们天天都在揭批教育的种种问题，并对如何解决教育问题而议论纷纷、献计献策，但现实当中的教育却依然无甚改变，新的问题层出不穷。教育问题的存在显得似乎永无尽头。

反思问题的根源

对教育问题而言（乃至对于其他领域的问题而言），任何单一的、具体的问题个案或个例通常并不可怕。只要假以时日与努力，总能够找到解决的办法和措施。譬如经费上的不足，可以通过增加教育投入来解决；教师素质不高，可以加强师资培训；课程陈旧，可以修

订教材。这些都是人们很容易想得到的举措。但真正的问题在于：教育的问题总是以一种普遍性的形式存在，单独的问题个案与个例之中总能发现被掩埋在深层之处的内在因素。即使人们对教育问题洞若观火、心知肚明并且呼吁良久，但同样的或者类似的问题仍然会重复不断地出现和发生。在教育的问题与危机面前，人们徒然有大声的呐喊和不断的呼吁，但正确的呼声却总是显得那样的微弱，甚至根本就得不到被允许表达的机会，甚嚣尘上的，却大多只是空洞的废话甚至是欺骗和误导的言论——说的人即使明知自己讲的是谎言，也能够毫无愧色地把谎言灌输给大众；其实我们根本就不想听，却也能装出一副认真听的样子，被迫让自己的耳膜与这些噪声共振。面对教育问题时，话语权在不同的群体之间也会表现出巨大的差异。在教育问题面前，我们显得是那样地束手无策、无能为力，甚至是徒费精力，无所作为。造成这一切的根源究竟何在？

教育作为一个场域，是由各方利益群体所构成的共同体。在这个共同体之外，社会政治、经济和文化的传统势力与现实力量无不对教育发生着作用。在这个共同体之内，至少又可以区分出教育的决策者、领导者、研究者、管理者、教师、学生、家长等群体。假如教育就是一个产业的话，那么就存在着教育的监管者、教育的供给者以及教育的消费者等群体。如果再考虑到不同群体的话语权力和政治权力方面的因素，我们又可以区分出教育领域内的强势群体和弱势群体。虽然我们可以依据不同的标准来在教育体系之内划分出各种不同的群体，但不管基于哪一种的划分，都可以发现一种共性，即凡与教育存在关系与联系的每一个人和每一个群体都有其基于自身的利益因素，在分析问题和处理问题时都会优先考虑自身的利益，并倾向于以自身的观点来推断他人，却较少顾及和思索自身利益的获取是不是以他方利益的牺牲为代价。因此，当问题出现时，当人们必须去找问题的责任者，寻找问题出在哪里、出在谁身上时，每一方就会更多地从其他各方身上找原因，不但较少地反思自身的思想与行为，甚至会拼命地掩盖自身的过失与错误，乃至谎言连篇，以便把责任撇开。于是就

容易形成这样的一个循环：家长怪学校，学校怪教师，教师怪领导，领导怪上级，上级称是按政策的规定行事，是为人民服务。可是，教育的政策应当由谁而定？学校应当由谁领导和管理？人民又是被谁所代表和代表谁？这构成了一个奇怪的循环，似乎每一方都很无辜、很无奈，不必为教育问题主动承担责任，似乎问题总是由“我”之外的因素而造成的——即使与“我”有干系，“我”也是属于次要责任的一方。与教育相关的每个人、每个群体、每个学校乃至每个机构，几乎无一例外地都是循着这样的思路来看待问题的——不管是出于有心还是无意。同时，在面对问题时，几乎每一方都不承认自己属于教育中的弱势群体，几乎人人都声称自己属于弱势群体中的一员。

看问题时的思路如此，处理问题时的做法自然也就与之类似。当问题出来之后，危及了某部分人的利益并因此而发生冲突时，人们就会想法来解决它。不管采用什么合法或不合法、合理或不合理、常规或非常规的办法，只要使问题被掩盖了、隔离了、回避了、消失了或暂时看不到了，那么人们就倾向于认为这个问题已经被“堵住”或“捂住”了（是否真正地得到解决就无人再管）。至于同样的问题是否还会出现，是否已从源头上杜绝了同类问题的再生，就很少有人再继续考虑。只有当问题无论如何都堵或捂不住了，当问题反复出现，矛盾和冲突演进到激烈的程度，再也无法调和，甚至是导致极端与暴力出现的时候，人们才会被迫去思考问题的根源所在，并着手从源头上来寻找处理问题的办法。

其实不是人们看不到问题，而是人们看到问题之后的思维方式有问题（就像《皇帝的新装》中所描绘的臣民那样）；也不是人们找不到解决问题的办法，而是人们很少从源头上来反思和寻找教育问题的根源所在，也不知道如何从源头上来发现问题的根源。就像伯姆^[6]所指出的那样，河流在源头附近就已经被污染了，但下游的人并不知情，他们试图消除污染，净化水质，其后果却可能是徒增更多其他类型的污染而已。假如人们只是努力地针对下游的污染想办法，为看得见的污染争吵不休，或者为处理下游的污染而辛苦劳作，那么上游的

污染仍然会源源不断地产生并蜂拥而来。正确的做法应当是审查整条河流，并追溯到源头。假如不消除上游的污染，那么下游的污染也就永远没有停止之时。在教育这条大河上游的源头地带，一定存在着一些地方被污染得十分严重，而且是在一直连续不断地注入污染。

对问题而言，当它发生之后再去处置和解决它，永远都是滞后的。最理想的途径，是尽量消除导致问题产生的来源。我们不可能一劳永逸地彻底杜绝问题的出现，但我们可以对那些能导致问题产生的根源因素进行持续不断的、有效的监控，从源头上减少问题的形成。对教育问题来说，重要的也应当是从源头着手，标本兼治。那么教育问题的污染源头又在何处，我们有没有能力来发现这一源头？假使我们有能力，那么又通过什么办法与途径去寻找问题的源头？面对种种的教育问题与危机，与教育利益攸关的每个人该去责怪谁，我们每个人自身又应当去做些什么？

假如我们能对话

与其解决某一种具体的问题，不如找到一种解决许多问题的方法。当教育问题出现的时候，我们最容易从外界找原因，却很少，或者说很不情愿来反省自我。其实非但教育问题如此，对所有发生在个人身上的问题来说，我们最本能的想法就是：这事与我无关，不是我的错，问题出在别人身上，我是被逼的。或者说：大家都是这么做的，我不过是随大溜罢了。如果是我的错的话，那么大家都是错的。既然大家都错了，我的错也就无所谓了。因此当面对问题的时候，我们的第一反应就是努力把自身排除在外，先免除掉自身的责任。这也许是人类出于生存本能的一种自我保护机制，无所谓好坏与对错。但假如我们始终被自身的本能反应所蒙蔽，人人互相推诿，那么就无法实现真正的交流与沟通，也就无法探寻问题的根源。

个体的思维方式如此，群体的思维方式也不例外。随便举个例子

来说，比如与择校问题相关的各方群体是怎么想的。在选择上普通学校和重点学校问题上，无论是作为个体或是群体的家长们都会选重点学校。这是理性的选择，也是一种必然的选择——只要你能做得到。但是重点学校僧多粥少，于是家长会想方设法地把孩子送进去，为此而不惜动用各种门路或手段。等把孩子送进去之后，在暗自庆幸自己孩子得到了上好学校机会的同时，也会公开或暗地里对这种现象予以斥责和批评。那么试问家长：为什么要这样做？如果孩子不能凭自己的能力考进重点学校，为什么还要靠走关系来助长不正之风？来自家长的回答一定是理由十足。诸如为孩子的前途着想啊，给孩子提供一个好起点应对将来的竞争啊。而在学校方面，一定也能找出满腹的苦衷。各种关系送来的学生，我们得罪不起。教师待遇低，办学条件差，所以得收费。我们破例把你的孩子收了，你们当家长的居然还抱怨，多少人给钱我们还不要呢。当然还会有人从经济学的角度来解释，既然是重点学校，属于稀缺资源，自然不是人人可得的。学校收费高也是自然的。然而如果从社会公平的角度来看，教育并非纯粹的经济产物，它更应当是人的一种权利。学校，不管是普通或是重点，均需坚持其公平性，对所有的学生一视同仁。如果有人因其权大或钱多而获得了比他人更多、更好的教育机会，那么教育的公平与公正性又在何处呢？而提到了公平与公正，就不可避免地还要去深入地问一问：究竟什么才是真正的教育公平？——当教育的公平与效率发生矛盾与冲撞时，应当把哪一个置于优先的地位上？还有，在这些诸如择校之类的具体问题上纠缠不休，是否使我们一叶障目而不见森林，反而忘记了去深究造成这些问题的根源所在？——譬如：当我们宣称教育面前人人平等的时候，为什么不去想办法努力普及高质量的全民基本教育从而使人人受惠，反要划分和评定重点、示范与普通学校来制造竞争，从而人为地加剧人与人之间在教育机会和条件上的不平等？重点与示范学校的存在是否具有真正的教育意义与价值？如何使精英教育让位于服务大众的普及教育？如何发展教育的数量和质量从而使人人得以受到合格的教育而不是依靠单一的高考来制造人为性的、竞

争性的、筛选性的教育机会？如何革新教育培养人的理念与实践从而让毕业生能够自我创造就业的机会而不是坐等就业？等等。如此众多的问题一旦连续地深究下去，必然会对我们思考教育问题的方式以及如何评判我们自身的行为与做法带来挑战。

不管是针对同样的一个教育问题，还是针对不同的教育问题，假如由不同的人来对它进行剖析，一定会形成不同的结论与看法；即使是由同一个人来分析同样的一个问题，假如他能搁置起自己的个人意见，从不同的视角出发来分析，站在不同当事人的角度来设身处地地看问题，也将会导致不同的判断、结论与看法。与教育相关的各方利益群体，对同一教育问题的看法可能会截然不同。于是解决教育问题的过程，很可能就会成为利益各方博弈或协商的场所。弱势群体可能根本就没有力量去博弈，在强势群体面前无能为力。即使各个群体之间具备博弈的能力，那么大家最通常的做法，则是每一方都会对另一方的问题大加指责，而对自身的问题却避而不谈或视而不见；或者即使看见了，也假装没看见。大家争来吵去，貌似在寻找解决问题的办法，事实上却是互相推诿各自的责任，为自身谋求最大的利益。因此即使找到了所谓解决问题的方案，也一定是一种暂时性的、折中性的、妥协性的方案，并未从根本上消除问题的成因。新的问题必然还会出现。因为每一方、每个人都难以做到深入地剖析自我，意识不到也许我们每个人自身，以及由我们每个个体所构成的大大小的群体，就是制造问题的成因之一。也许正是源于我们每个人内心思维的因素，致使我们在思维方式和行为表现方面，在或大或小或多或少的程度上，都无意中默许，或间接地纵容，或直接地导致了教育问题的出现和累积；也许我们每个人，都是造成问题或导致问题萌生和发展的一个组成部分。从某种意义上可以这样说：正是由于我们每个人自身的因素，导致我们默许或纵容了问题的产生，甚至更可能是我们自身制造了问题；也许我们每个个体都应对问题担负一定程度上的责任，但却意识不到这一点，反而总想从外界那里找原因。在教育问题面前，也许我们每个人“既是主谋又是从犯，既是教育模式的设计

者又是教育模式的就范者，既是教育产业和商业的买单人又是投诉人，既是既得利益者又是受害者，既是暴君又是奴隶”^[7]。

教育的根本宗旨，在于培养人，培养下一代的学生成为有知识、有能力，尤其是有独立思想、有远见卓识、有开创能力、有健全人格、有道德意识和道德行为的人。我们也曾对教育赋予更高的使命，指望教育能够改造社会。但不知从什么时候起，教育渐渐偏离了这一轨道；或者说，在种种的社会政治、文化现实与历史背景因素制约下，教育也许一直就只是游离于正确的轨道之外，非但改造不了社会，反而成为了社会的附庸。我们所培养的学生，或可以成“才”，却无法成“人”；或虽有知识，却无能力；或有了智商，却没了情商；或有知有能，却少礼缺德。国家号称要培养人才，但学生所接受的，却是一种压制性的、奴化的教育模式。而更具讽刺意味的是，在奴化模式下毕业的学生，在找工作时纷纷欲跻身公务员的行列，反而将会成为未来社会的管理者。学校声称改革创新，但一切仍是围着应试转。教师虽在教书，但育人的成分却越来越少，在信息爆炸和知识更新日新月异的时代，越来越多的人学不足以为人师，行难以为世范。我们的教育者以及那些所谓的社会精英和普通民众自身无法做道德的表率，却反而谆谆教导和要求青少年去当道德的楷模，乃至在教科书中编造出虚假的故事和“善意的谎言”，“用‘美德’绑架孩子”^[8]。一些专家学者在公众面前大谈自由思想与独立精神，自身却堕落成“为五斗米而折腰”的犬儒，学术的造假与腐败现象亦日益普遍。成人没有能力了解孩子的世界，做不到从孩子的视野和观念出发去看世界、去理解孩子，却要求他们无条件地全盘接受我们对他们的灌输，希望他们去体会我们所谓的良苦用心。当面对教育问题的时候，不同利益群体之间缺乏基本的沟通，甚至在它们之间根本就不存在有效的沟通渠道；或者即使有了交流的机会，但大家也普遍缺乏真诚沟通的意愿，只在意诉说自己的感觉，自说自话，互相听不懂对方，也并不真正关心对方在说什么。人与人之间不但缺乏有效沟通的基本技能，更遑论彼此之间所形成的真诚沟通机制。因此，虽然人们