

影响力学校研究书系

学生乐之

李秀伟 著

广东海洋大学出版社
ISBN 978-7-5504-0000-0



影响力学校研究书系

学生乐之

李秀伟 著

GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS
广西师范大学出版社



· 桂林 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

学生乐之 / 李秀伟著. —桂林: 广西师范大学出版社, 2015.7

(影响力学校研究书系)

ISBN 978-7-5495-6492-7

I. ①学… II. ①李… III. ①中小学—教学研究
IV. ①G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 063370 号

广西师范大学出版社出版发行

(广西桂林市中华路 22 号 邮政编码: 541001)
网址: <http://www.bbtpress.com>

出版人: 何林夏

全国新华书店经销

桂林漓江印刷厂印刷

(广西桂林市西清路 9 号 邮政编码: 541001)

开本: 720 mm × 960 mm 1/16

印张: 17.5 字数: 260 千字

2015 年 7 月第 1 版 2015 年 7 月第 1 次印刷

定价: 36.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。

自序

我教初中,教小学,教高中,教大学,已二十年,做好一名教师,足矣。

为什么还要写下来?

“我希望用教育来改变这个世界,或者至少是善待。那么,我需要这些文字能赋予教育以影响世界的力量。”

为什么能这样说?

南宋大慧宗杲(卒谥“普觉禅师”)曾做过注脚——“无著云:曾见郭象注庄子,识者云:却是庄子注郭象”。如此“注教育”,每一个通宵达旦,于我便也心安了。

拙作《教育言无言》出版于2009年,《教育言无邪》出版于2010年,时间过去,再次翻检那时的记忆,其中值得关注的教育现象,值得思考的教育问题,特别是值得坚守的教育探索,需要重新定位与分析。“李秀伟工作室”“影响力学校联盟”留下的文字也已成书,共4本,分别为《课程范式》《教学发生》《教师学记》《学生乐之》,此次合并出版。

师友鼓励,亲友相守,感恩之心无法释怀。

教育是切入学生生命过程时间最长的社会活动,透过课程、教学、教师、学生来发现学校,赋予所有与生命相关事物以生命,无言亦足。

李秀伟

2015年1月1日于桂林

目 录

引论 超越医治	1
---------------	---

第一章 问道	7
--------------	---

学生的综合发展并不是难题,而是因外铄条件而泛化的困境。“立德树人”是普遍性的价值观,道德因人的存在而有意义。作为一种社会规范意识下的教育观,与人具有一致性,应当而且只能存在于人的观念与意识之中……

- 一、我本是爱国者 / 9
- 二、我会不沉默 / 14
- 三、情归何处? / 17
- 四、仅仅是科学精神吗? / 20
- 五、呈现道德总则 / 23
- 示例:默会于无形 / 29

第二章 立人	41
--------------	----

立人意味着传承,还要创新。人在立地顶天地成长,学生则会在传承与创新的教育中经历适应和超越相互伴随的过程。传承的水平以及创新的程度都依赖于学生的学习状态,那么,什么样的学习状态才更有利于创新这一理想的教育价值的实现呢?……

- 一、人何以被冷落? / 43
- 二、我在哪里? / 47
- 三、为什么不想当解放军了? / 50
- 四、仅仅是“一个人在家”吗? / 53
- 五、能陪学生走多远? / 56
- 六、人格决定发展 / 59
- 示例:区域经典读写模型 / 64

第三章 返璞 73

教育是各种因素综合作用的过程,在生态学的视野之下,可以从更为本原的角度构建具有生命意蕴的整体化教育。教育走向生态化的整体平衡,实现教育主体因素、精神因素和环境因素间的协调统一……

- 一、制约学生的是什么? / 75
- 二、政策环境的道德关注 / 80
- 三、文化环境的情感挖掘 / 83
- 四、经济环境的情感正名 / 87
- 五、传媒环境的情感选择 / 89
- 六、人际环境的情感效应 / 94
- 示例:遵循自然的定律 / 97

第四章 怀德 103

……德育适应学生主体的价值选择,适应学生主体的身心体验,适应学生主体的生命审美,适应学生主体存在的类特征而以分享互动为特征,更重要的是德育在方法上关注有差异的每个生命个体。

- 一、回到“人”的尝试 / 105

二、道德教育的情感模型 / 118

三、“美”的德育 / 141

四、“体验”的德育 / 146

五、“分享”的德育 / 151

六、“价值澄清”的德育 / 157

七、“特殊关注”的德育 / 162

示例：诗意唤醒的童年 / 166

第五章 卓越 179

即便在《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》中,将义务教育的诸多领域和实现目标统一纳入到“减轻中小学生课业负担”这一个主题之下,我们是否意识到了:仅仅是减轻负担吗?如果价值可以拓展,路径该如何寻求呢?

一、关于作业的理性 / 181

二、作业多了,什么少了? / 185

三、如果有了兴趣? / 188

四、升华境界 / 191

五、呵护生命之烂漫 / 195

示例：素质教育的答案 / 205

第六章 知和 211

……如果我们相信马克思、恩格斯的判断,那么,教师是怎样的,学生是怎样的,教育才是怎样的。关系由学生来创造,然而,事实如此吗?教育过程中的组织、评价、测量、考试是怎样与学生的生命相关联的呢?

一、班级不是一个人 / 213

二、作为存在的组织性 / 216

三、还原一个理性的评价 / 219	
四、当考试成为手段 / 222	
示例：规则并不唯一 / 225	
第七章 涵化	235
维特根斯坦坚定地认为：早期的文化将变成一堆瓦砾，最后变成一堆尘土。可是，精神将浮游于尘土之上。即便是成为一堆尘土，文化也因为精神的力量而存在，精神却是属于人的，思考和探究文化的唯一路径就是人本身。……	
一、原来我并非有文化 / 237	
二、校长话语到“学校精神气质” / 240	
三、情感触动文化 / 246	
四、欣赏的审美感 / 250	
五、文化的实践模型 / 253	
示例：“最高学府的文化大义” / 259	
余论 谁在“树谷”	268

“万物并作，吾以观复。夫物芸芸，各归其根。”（《老子·十六章》）生命的循环往复、周而复始、回归根本，用老子的判断即是虚静之境，天地万物的本始。在教育者看来，“致虚”与“宁静”意味着对生命自然状态的理解与关心，而不仅仅是一种消极回避。

教育是让学生产生道德、学会关心，还是教育本身即是一种道德，即是一种关心？并不困难的问题却常常因切入点的不同而具有不同的答案。就如同许多学校所呈现出来的“为学生发展奠基”“培养具有国际视野的中国人”“为师生的未来负责”……校园里的这些正确而有价的育人目标、办学理念在逻辑上是正确的，然而，张贴、悬挂在校园之后带来的是什么样的理论假设呢？至少，学校是由“我”办的，学生为对象，是“被培养、被夯实、被教育者”，如此，学生能“乐之”吗？

斯宾诺莎通过情感论及人的心灵与认识：“对于任何事物并不是我们追求它、愿望它、寻求它或欲求它，因为我们以为它是好的，而是，正与此相反，我们判定某种东西是好的，因为我们追求它、愿望它、寻求它、欲求它。”^①好的东西在我们的追求、愿望、寻求、欲求之中，良好的道德也即如此，因为我们需要它、肯定它，它就是好的。

休谟也曾论及：“发生德的感觉只是由于思维一个品格，感觉一种特殊的快乐。……我们并非因为一个品格令人愉快，才推断那个品格是善良的；而是

^① 斯宾诺莎：《伦理学》，107页，北京：商务印书馆，1983。

在感觉到它在某种特殊方式下令人愉快时,我们实际上就感到它是善良的。”^①两位哲学大师都向我们传递同一个信息:我们不是因为一种行为有道德才使得我们快乐,而是因为那种行为让我们快乐才判定那种行为有道德。

对于我们呢? 对于教育行为呢?

是因为认识到了教育的神圣美好引领了教育行为,还是教育行为本身的神圣美好成就了教育的概念? 大师说是后者。原因又何在?

我们喜欢相对主义,定论往往是可怕的。可是教育行为能不能找到一个值得定论的所在呢? 如果有,我们相信:因为学生。

《史记·曹相国世家》:“参尽召长老诸生,问所以安集百姓,如齐故诸儒以百数,言人人殊。参未知所定。”“言人人殊”在任何领域都具有意义,教育也是如此,在不同的意识形态、不同的价值观,甚至不同的功利诉求下都秉承“言人人殊”的话语准则。但是,学生为本,这个“本”是从学生作为一个“人”的根本存在来判断的,因为学生,所以教育能够找到一条价值通道。真的能够吗? 卢梭《爱弥尔》开篇即有这种忧虑:^②

出自造物主之手的東西,都是好的,而一到人的手裡,就全變壞了。他要強使一種土地滋生另一種土地上的東西,強使一種樹木結出另一種樹木的果實;他將氣候、風雨、季節搞得混亂不清……他不愿意世界天然的那個樣子,甚至對人也是如此,必須把人像練馬場的馬那樣加以訓練;必須把人像花園中的樹木那樣,照他喜愛的樣子弄得歪歪扭扭。

然而,正如福柯所看見的,“精神病和心理分析專家,執行判決的官員,教育工作者,監獄服務人員”所有這些人都分享着合法懲罰權力。“醫治疾病”、“醫治犯罪”、“醫治成長”恰恰如此的相似乃至相近。

從 1760 年開始,人類刑罰的對象不再是肉體。福柯說,“曾經降臨在肉體的死亡(酷刑)應該被代之以深入靈魂、思想、意志和欲求的懲罰。”而人類是

① 休謨:《人性論》,511 頁,北京:商務印書館,1980。

② 盧梭:《愛彌爾》,5 頁,北京:商務印書館,2004。

以道德观念或法律结构为背景来撰写这部“惩罚史”的。

很遗憾,教育即在其中。基础教育阶段的惩罚是依靠各种各样的规矩来后发制人的,因为学生的成长本身便具有一种“试误”乃至“顿悟”的过程,对错误的矫正与惩罚通常被认作是“教育”,如此一来,教育不仅滞后于成长,也在“医治”成长的过程中主动干预成长,对成长来说,这并非是好消息。

工业时代的教育曾长时间走入“惩罚”的深渊,并逐渐成为一种打击灵魂的惩罚。今天,“发展性评价”方兴未艾时,教育现场的以“奖励”为核心的各种评价策略开始成为主流并被无限运用。

然而,艾恩研究却发现,“奖励也是一种惩罚”,因为,“为做好事提供奖品,其强制性丝毫不逊色于威胁孩子做不到(或做了坏事)时就不会有奖品。”“更为甚者,如果不能按某种特定的方式行事奖品将被扣留或收回这一现实,将会使整个过程变得充满惩罚性。”

惩罚与奖励都是一种“医治”,而不是真正对成长的真正关怀。惩罚还是奖励?在人类思想的历史拐点上,教育似乎总是发不出应该的声音。

先有学后有教,教育的发生也是从学开始的。然而,教育的思维方式却往往是从教开始,这样的结果是运用人类的认知结论“教”的方式干涉人类的自然属性“学”的方式。结果却又实现了另一种颠倒:教不再促进学,而是医治学。维持学的自由的教育应当是一种教化。

金生鉉先生说,“教化的主旨是以自然的方式,在尊重个人自由的基础上促使人的精神的成长、发展和自我形成,它包含着精神培育和精神的自我创造相结合的意蕴。”教化是一种守望,尊重人最初的自然的状态。

教化对于成长的意蕴或可呈现更为鲜明的教育归属。

教化意味着精神成长,而精神成长的主旨是自由的。人的精神成长是教育的任务根基,人的精神世界至少包含情感世界、认知世界与经验世界。回归到精神成长的教育不是仅仅关注到了人的成长的一个领域,而是一个牵一发而动全身的核心领域,决定着一个人成长的思想与实务。精神是以自由而独立的方式存在的,精神成长在于各安其所、各归其位,正如潘光旦先生提出的“位育”教育思想,乃是“致中和,天地位焉,万物育焉”的教化意蕴。

教化意味着自由成长,而自由成长的主旨是实践的。我们常常以“自由的

限度”来重启规训与惩罚,事实上,“自由的限度”有且只有在自由中存在,后者指的是一个具有天、地、人综合关注的成长环境。在这个环境里,人的成长是通过自身的实践来实现的。学习是学生自己的事情,成长是学生自己的事情,在这样的主体自由的环境里,没有人愿意去担忧成长的方向和价值,人性向善、为命而恶。可否理解为“引育”教育思想?教育以引发自由实践为旨归,因为“恻隐之心,人皆有之;羞恶之心,人皆有之;恭敬之心,人皆有之;是非之心,人皆有之。……仁义礼智,非由外铄我也,我固有之也,弗思耳矣。”

教育意味着实践成长,而实践成长的主旨是完整的。回到实践意味着教化的生成,当学生的实践行为受控于自己,在其实践中的精神成长便得到了内在的激发和尊重。能够做自己喜欢做、能够做的事情,对每一个人,特别是学生来说,是引发他们复演人类智慧,获取成长基因的完整之道。教育是在实践中重来一遍然后超越自我认知的智慧,这可谓“复育”。《荀子》中有“将原先王,本仁义,则礼正其经纬蹊径也。若挈裘领,诎五指而顿之,顺者不可胜数也。”

如此看来,教化促成人而不是医治人。“位育”是境界之选,“引育”是策略之选,“复育”是学生之选。教化的三个层级即在于此。

在基础教育“立德树人”的背景之下来探讨教化的实现显然是价值之选,把一种道德观念植入学生的脑海中是可以实现的,政治力量最为热衷的便是对于人的大脑的控制,然而,教育者可以给出清醒的反论:道德观念与道德行为最终还是需要道德实践来实现。这就是教化的力量,自由、实践、完整是教化的层级,也构成了“立德树人”的三个层级。

人的核心素养是一致的,但是在不同的国家,教育对促进人的核心素养的形成却有着各不相同的切入点。日本对学生的核心素养培育重在“生存教育”,为了自我的生存可以不惜一切代价;中国对学生的核心素养培育重在“人性教育”,为了万物的和谐美好可以舍生取义。

不仅仅是规定(社会责任感、创新精神、实践能力已经成为国家人才培养的目标),更重要的是来自文化传统和民族品质,中国文化里“天地人”的中庸之道成就了几千年间颠沛危难却从不灭亡的民族根基,也成为中国教育的一种宗教情怀。为了“天地人”而培育人,“以善致善”,这是任何内容与形式都

无可包容的教化。

有别于西方行为主义心理学的“分析法”：“如果科学尚不能理解我们人类的某些部分，那也只能作罢。任何观察不到、无法验证、不能量化的东西，要么不值得我们浪费时间，要么是根本就不存在的。”这是“医治成长”的理论根基。

中国教育的“源始法”具有超越医治的教化力量：“天人之际，合而为一”，儒、释、道能够高度认同它并深入整个中国文化传统的思想即在于此，“立德树人”的道德观、价值观教育还是要回归传统，这里拥有向未来伸展的力量，这是本书所关注的。

本书所成，即如笛卡尔所言：

我们要透彻领悟一个问题，就必须把它从任何多余的观念中抽象出来，把它归结为一个十分简单的问题，并且把它分割为尽可能最细小的部分，同时却不忽略把这些部分一一列举。

班固论道司马迁的《史记》：

不虚美，不隐恶，故谓之实录。

第一章

问道



学生的综合发展并不是难题,而是因外铄条件而泛化的困境。“立德树人”是普遍性的价值观,道德因人的存在而有意义。作为一种社会规范意识下的教育观,与人具有一致性,应当而且只能存在于人的观念与意识之中,教育先于社会而因人而具有其意义。从道德来看,其人本归属可以确定良好的道德是可教、可学的,而关于道德社会归属的绝对论则隐喻道德的不确定性及其目标值的高低波动,成为道德教育问题产生的根源。回到人的观念是能够确立的,然而,教育的问责何在?实践切入点又在哪里?行动的目标与行动的方式能够一致吗?

一、我本是爱国者

始于舜,中国的道德传统便有了“言行如一”的规范。言由心生,行由心使。如果“爱”作为一种有道德的情感,首先便来自主体的“感受”,进而延展为认知与行为。

回归教育现场,来观照“爱”的发生与否。这是一节品德课,教学内容是《我爱我的祖国》,在这节课中,我们看到、听到的是这样一些积极向上的“好”。

首先,教师让学生说出心目中的祖国是什么样子的。二年级的学生争先恐后地说:伟大、美丽、壮观……教师评价:好。

这的确是“好”的,因为学生尚未深入学习,如此之正确也难免空洞的表白是可以理解的。

接下来,教师出示中国地图,让学生观察中国像什么(应该是地形特征像什么)。学生回答:像一只“大公鸡”!而且是异口同声地回答。教师评价:好。并且将“大公鸡”三个字板书在黑板上。

将中国的地形图转换为“大公鸡”三个字,好在哪里呢?

接着,教师依次展示了长城、长江、西湖、上海等的精美图片让学生体验祖国标志性的美景,根据教师的提示和学生的回答,黑板上依次出现了:长龙(长城)、玉带(长江)、大海(西湖)……每当学生争先恐后地作出一个比喻时,教师无一例外、略显激动地称赞:好。

真好吗?长龙是什么样子?玉带又是什么样子?秀气的西湖何以在学生的眼中成了大海?更重要的是,这样的比喻服务于爱祖国这样的教育主题吗?

接下来,是学生自己组织的活动,教师让学生通过在教室内举行升旗仪式来体验国旗的庄严、圣洁和升国旗时的感受。这时,国歌响起,投影上出现了