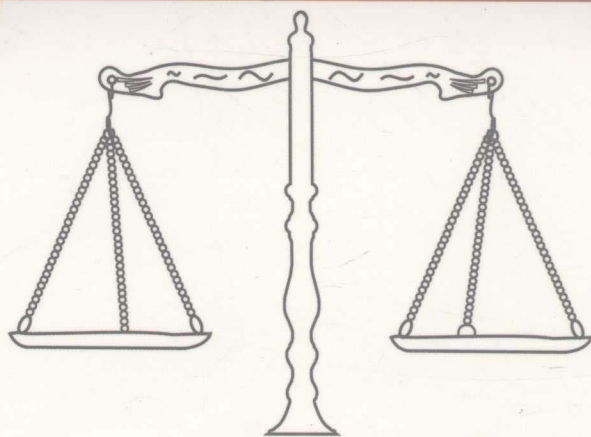


刘耀明 著

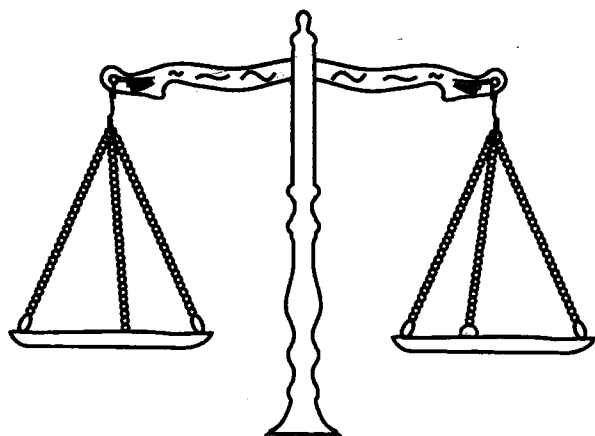
均衡的 教学世界



对个体来说，教学均衡依靠的是学生的主体性，追求学生自主发展，全面提升；对群体来说，教学均衡依靠的是学生的主体间性，追求学生合作互帮，共同成长！

刘耀明 著

均衡的教学世界



图书在版编目(CIP)数据

均衡的教学世界 / 刘耀明著. —上海: 华东师范大学出版社, 2012. 4

ISBN 978 - 7 - 5617 - 9456 - 2

I. ①均… II. ①刘… III. ①教学研究—中小学
IV. ①G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 063855 号

本书的出版得到了上海市教科院民办教育研究所的资助

均衡的教学世界

著 者 刘耀明
策划编辑 刘荣飞
审读编辑 黄丽群
责任校对 林文君
装帧设计 高 山

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
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟文化印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 13
字 数 221 千字
版 次 2012 年 5 月第 1 版
印 次 2012 年 5 月第 1 次
印 数 1—4100
书 号 ISBN 978 - 7 - 5617 - 9456 - 2/G · 5558
定 价 28.00 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)

教改攻坚处,均衡正当时。

我国义务教育经过三十余年的探索和积累,终于迎来了难得的发展机遇。随着学校办学条件的日益改善,是该向学校要质量的时候了。这种质量不是别的,就是所有的学生都能得到充分的发展,创造一种公平优质的教育。

以前在我国经济比较贫困落后的时候,学校之间的差距相对不是很大,因为大家都一样穷,那是一种低位的平均。区域之间经济差距拉大后,东中西部学校的办学条件开始有了很大的差异,贫富出现了不一致,义务教育打破低位的平均开始出现了失衡的现象。由于区域之间资源由弱向强的反向集聚,致使区域之间和区域之内强弱学校之间的差距越来越大,不仅办学条件相差悬殊,而且教育质量的失衡也较为明显。当这种差距越来越明显时,其累积的效应就激发了对新均衡的要求。

义务教育新的均衡是由经济发展促动起来的,其模式也与经济发展有相似之处,即先外延,后内涵。以强大的经济实力做后盾,东部地区率先在区域内基本实现了外延性均衡,并通过资源反哺,促进西部地区的外延条件不断改善,而中西部地区自身的努力也使学校的物质条件与改革开放初相比,发生了巨大的变化。办学条件的变化为学校提升办学质量创造了条件,但漂亮的学校并不意味着就是先进的、优质的教育。真正好的教育应该是公平而优质的、使每一个孩子都能得到充分发展的教育,也即均衡的教育。只能使少数人发展的教育是精英教育,能使大多数儿童都发展的教育才是好的、普惠型的教育。但要使所有儿童都得到较好的发展,在大多数人看来,似乎是一件难以企及的事情,因为现在有不少条件虽好但质量薄弱的学校以及生活虽优越但素质薄弱的学生,故促进薄弱学校和薄弱学生的发展成为义务教育内涵性均衡发展的重中之重,刘耀明博士《均衡的教学世界》一书使我看到了他在这方面的探索和努力。

诚如他在书中所言,目前的教学世界大多是失衡的,学生唯考试分数是举,身心不和,情智难谐,优弱生两极分化的情形也越来越明显。当这种情况较严重时,就容易出现学生群体发展失衡的现象,而学生群体发展失衡的进一步恶化则导致了薄弱学校的出现。那么如何改变这种失衡呢?换句话说,如何改变薄弱学校呢?不同的思路有不同的做法,有通过资源的调配来改变教学失衡的,比如,鼓励优秀教师去薄弱学校支教,优质学校与薄弱学校结对互帮等。这

些做法自然有其优点,但多以政府推动为主,薄弱学校一般处于被动等待的状态。刘耀明博士则从学校内部出发,意在依托师生自身的力量来改变学校的面貌,提升学校的质量。其基本逻辑是学校的内涵性发展需要一种内在的力量,而这种内在的力量主要在于教师和学生自身,只有让教师和学生真正成为发展自己、实现自己的主体时,教育内涵性均衡才能真正实现。要让教师和学生成为自身发展的力量,在刘耀明博士看来,一是要纠正情智失衡的现象,重视教育中感情的作用,让情智相互促进,身心和谐发展。情感是改善师生关系、生生关系,完善师生主体性和主体间性的重要因素之一。二是需要通过教学组织形式的变革,让学生不仅以个体的形式在教学中存在,还以群体的形式存在。既有个体之间的互动,也有群体之间的竞争与合作。这种互动对话实际上就是一种主体之间的取长补短、共同成长和均衡发展的过程。三是需要通过制度的激励让学生群体成为具有凝聚力的集体,而不是一种形式上的集体。这就需要有制度的规范和激励,通过优弱生互帮、培养团队合作精神来促进学生的整体发展。应该说,这样一种改变薄弱学生和薄弱学校的思路是有其实践合理性的,对提升薄弱学校的内涵品质应该是有帮助的。

2

在该书中,还有一个亮点就是剖析了造成教学失衡的内在原因之一——教学思维方式的二元对立。从均衡思维的基本逻辑出发,文中分析了传统教学与现代教学的关系,认为两者应从对立走向融合,在对现代教学进行肯定的同时,还应看到传统教学的合理之处。还是基于这样的思维,文中将个体均衡与群体均衡较好地结合起来,并在此基础上构建了教学均衡的实践模型。该模型应该说具有较强的实践可操作性,能为中小学教师在实践中所用。

刘耀明是我的博士生,一向注重理论与实践相合,拥有较丰富的实践经验,并有自己的实验学校,在跟随我从事理解教育和自然分材教学的实验中,表现出了较强的科研能力,在他自己的实验学校中也取得了较好的成绩。本书美中不足的是没有将他自己的一些实验成果通过案例的形式展现出来,希望他以后更好地总结。

均衡的提出既标志着我国义务教育的改革和发展进入了一个层次更高的、以追求教育质量标志的时代,也意味着教育进入了一个关键性的攻坚阶段。教学均衡的路还很长,需要教育理论界和实践界的共同努力。希望刘耀明博士继续探索,期待他更丰富的成果!

熊川武

2012年4月于华东师大

目 录

序 熊川武 / 1

绪论 / 1

第一节 义务教育发展的转型 / 1

第二节 本书的逻辑结构 / 4

第一章 失衡的教学世界 / 12

第一节 教学失衡的基本表现 / 12

第二节 对教学失衡的反思 / 19

第二章 教学均衡的基本理解 / 38

第一节 何谓均衡 / 38

第二节 教学均衡的实质 / 53

第三章 教学均衡的系统构成 / 59

第一节 基础构成 / 59

第二节 主干构成 / 65

第四章 教学均衡的理论基础 / 78

第一节 情感教育理论 / 78

第二节 理解教育理论 / 91

第三节 自主学习与合作学习理论 / 104

第五章 教学均衡的实践模型 / 117

第一节 教学均衡形成的因素 / 117

第二节 教学均衡形成的过程 / 120

第三节 教学均衡的模型结构 / 127

第六章 教学均衡的实现 / 136

第一节 价值和谐:关注学生整体的生命质量 / 136

第二节	感情管理:以情启智,情智相长 / 146
第三节	行为转换:以学立教,以学兴教 / 163
第四节	组织变革:在自主与合作中实现教学动态均衡 / 180

结 语	/ 194
-----	-------

参考文献	/ 195
------	-------

后 记	/ 199
-----	-------

绪论

第一节 义务教育发展的转型

目前,我国义务教育均衡发展已进入一个新的阶段,即由外延性均衡向内涵性均衡转变。经过改革开放三十余年经济、社会的快速发展,义务教育发展的物质条件已大为改善,原来的集中力量、扶持重点的非均衡发展模式,已在实践中呈现出效益递减的趋势。随着人民群众对优质多元教育资源的需求不断增强,薄弱学校的发展、教育质量均衡等问题已引起了社会越来越多的关注。因此,如何将外延条件转化为内涵质量,促进义务教育向更高层次发展是当下和今后一段时间内迫切需要解决的问题。

与此相呼应,有研究者提出义务教育的均衡要经过低水平均衡阶段、初级均衡阶段、高级均衡阶段和高水平均衡四个阶段。目前,虽然前三个阶段在我国不同地区还不同程度地存在,但大部分地区已走过了以普及义务教育为标志追求机会均等的低水平均衡阶段,而东部一些发达地区也基本走过了以追求教育条件均等的初级均衡阶段,开始迈向以追求教育质量均等的高级均衡阶段。高级均衡阶段以人的培养和发展为目标,充分尊重学生的差异和个性,让每个学生充分发挥自己的特长和学习潜能。它需要通过深化学校教育教学改革,完善学校课程与教学来实现。^①从中可以看出,到了高级均衡阶段,教育开始关注不同学生的个性发展,强调使每一个学生能从教育中实现其生命的价值。因此,高级均衡阶段实际上追求的是教育内涵性品质的均衡。

而2011年上海在全国率先发布的义务教育质量“绿色评价”指标体系更是体现了我国东部教育发达地区对教育内涵性均衡的理解和追求。绿色评价指标体系改变了以学科分数作为教学质量唯一评价标准的现状,创造性地提出了十个绿色评价指标:学生学业水平指数;学生学习动力指数;学生学业负担指数;师生关系指数;教师教学方式指数;校长课程领导力指数;学生社会经济背景对学业成绩的影响指数;学生品德行为指数;学生身心健康指数和跨年度进步指数等。这可以说是对教育内涵性均衡的最好诠释,也预示着学校教育教学将发生深层次的变革,在教育制度变革和促进学校教育教学模式创新等方面意义重大,标志着我国义务教育基本上走过了资源匮乏的时代,将战略重点转移

^① 翟博.教育均衡发展:理论、指标及测算方法[J].教育研究,2006(6).

到解决教育的根本,即学校的教育质量均衡上来。

一、教育均衡:从外延性均衡到内涵性均衡

内涵与外延既有区别,又有联系。一般来说,内涵通常指称事物内在的、本质的、定性的方面,它决定着事物发展的性质和水平;而外延往往是事物外部的、现象的、定量的方面。它展示着事物发展的数量和规模。内涵是外延的根据,外延是内涵的表现,两者相互依存,并在一定条件下转化。

2 以此来分析义务教育均衡发展,不难看出外延性均衡(或称条件性均衡)主要关注的是教育发展所需要的人、财、物等各种资源的配置问题,多属条件方面的均衡,它是教育均衡发展的基础,考虑的是不同区域之间、同一区域内不同学校之间的条件性均衡,重点在于改造薄弱地区或同一地区内薄弱学校的办学基本条件,责任主体在于各级政府教育主管部门,因而属于宏观层面的教育政策问题。外延性均衡目前已随着我国政府对薄弱地区的扶持和薄弱学校的改造,以及相应的政策和措施的落实而取得了很大的成绩。国家已明确表示现阶段我国义务教育发展的重点要从外延性均衡向内涵性均衡转变,这就标志着我国义务教育发展开始进入一个新的发展时期——内涵性均衡发展时期。而内涵性均衡(实质性均衡,也即质量均衡)主要指在外延性均衡的基础上,通过以学校为主体的教育教学改革和区域间、区域内学校互动,促进不同区域间和区域内不同学校之间的教育质量差距不断缩小,最终实现整体教育质量共同提高的过程。因此,内涵性均衡聚焦于教育质量的均衡,关注的是人本身,即学生素质的全面发展,它是教育发展的内涵和宗旨所在,其主要途径在于通过学校内部的教育教学改革来实现,因而属于微观层面的教育教学问题。而当一所学校的内涵性品质得到充分提升后,其整体形象和社会地位都将发生根本的变化,其发展的外延空间也将随之打开,学校的办学条件和办学规模也将得到进一步的拓展。

二、不同主体对教育均衡的理解

教育均衡是一个复杂的、多主体的系统行为,不同的主体对均衡的理解不同。从政府角度来说,教育均衡首先是一个教育政治问题,它意味着教育的公平和正义,在国家经济迅速发展、教育外部条件全面优化的情况下,促进教育均衡发展既是社会需要,也是政府职责所在;其次,教育均衡也是一个教育经济问题,即资源如何实现有效配置的问题,各级政府多以财政转移支付、设施标准

化、师资培训等方式来促进区域间和区域内教育的均衡发展,充分利用现有的财政资源、物质资源和人力资源,为学校发展创造公平的条件。因此,在我国教育均衡发展中,政府以“有形的手”制订规则,调配资源,大力促进区域内学校间结构的优化和整体的发展,并运用评价手段,督促学校将政府赋予的条件性资源转化为学校发展的内涵性因素,不断提升学校的办学质量。

从学校角度来说,学校一般并不负有促进区域内学校间教育均衡发展的责任,教育均衡对于学校来说,主要表现为如何充分利用政府配置的办学资源,遵循政府制订的办学规则,调动全体师生的积极性和创造性,通过教育教学改革,全面提升学生的综合素质,促进每一个学生均衡发展。因此,在学校内部,教育均衡最终要落实到学生个体质量的均衡上。教育均衡,特别是内涵性均衡最终是落实在教师日常的教育教学中,重点在于解决学生个体内和个体间发展不均衡的问题,这是教育的内涵所在,也是教育质量均衡的本质体现。

从以上分析来看,政府主导的外延性教育均衡和学校主导的内涵性教育均衡各有侧重。前者立足于教育资源的配置,主要关心的是物;后者则针对的是教育教学质量的提升,重点关注的是人。两者虽然侧重点大不相同,但又是相互联系的,政府创造的条件均衡虽然并不一定会直接导致学校层面的教育质量的均衡,但它与先进的教育教学理念和科学的教育教学实践行为相结合,就能转化为学校发展的内涵性品质。政府和学校虽职责不同,但最终目的却是一致的,即都是为了促进每一位学生、每一所学校和每一个区域教育的发展。不过,在这里尤其需要指出的是,教育均衡并不是绝对意义上的平均,而是相对意义上的平衡。也就是说,并不是要求每一个学生、每一所学校和每一个区域都是同样的质量——追求的不是同质化,而是一种差异性的均衡——鼓励不同特色基础上的优质。

三、关注薄弱学生的发展是教育内涵性均衡的逻辑前提

在内涵性教育均衡实现的过程中,其重点和难点是教育中的薄弱部分,即薄弱学生、薄弱学校和薄弱地区的发展。特别是薄弱学生(以下简称弱生)的大规模转变是教育内涵发展中的一个重大课题。因为只有在弱生获得发展的基础上,才能解决薄弱学校发展的问题,也才能最终实现教育的实质性均衡。实际上,在当下的现实情况下,所谓薄弱学校就是薄弱学生众多的学校。薄弱学生不能得到应有的发展,薄弱学校也就无法由弱变强。依据这样的逻辑,教育均衡的内涵性基础最终将落实到活生生的人,落实在一个个具体的学生生命体

上。它是教育质量均衡的逻辑前提。因此,内涵性均衡特别强调立足于薄弱学生和薄弱学校内涵发展的重要性,主张通过以学校为主体的教育教学改革和创新,大规模地促进薄弱学生的发展,使薄弱学校的整体面貌发生根本的变化。

“实现教育均衡发展,是一种有待普遍确立的教育理念。准确把握教育均衡发展的内涵,自觉确立均衡发展的教育理念,进而探讨实现教育均衡发展的基本对策,是新世纪教育改革与发展的必然要求。”^①但是,在目前的教育均衡研究中,存在着以外延性均衡来取代所有教育均衡问题,包括学校层面的教育均衡问题的趋向。从教育均衡的整体意义来说,外延性均衡只是实现了教育均衡的部分,主要是基础部分的目标,而没有实现教育均衡最重要、最有价值和最本质的目标,即内涵性均衡,导致教育系统内部的教学失衡现象被遮蔽、被忽略,使教育均衡停留在外延发展阶段,难以向学校内部推进。诚如一些教育行政部门坦言:“近年来虽然政府对基础教育的投入逐年增加,但基础教育服务的质量和社会满意度却并没有得到令人满意的同步增加。”^②而内涵性均衡的徘徊不前,最终也将消解外延性发展的成果,使教育发展陷于新的困境。因此,教育均衡问题的研究亟须向教育系统内部推进。

因此,义务教育的内涵性均衡与外延性均衡自上而下的政府主导方式相反,它需要一个自下而上的、以学校师生为主体、以学生全面发展为宗旨的行动来实现,而在学校中,行动载体就是日常的师生教与学的行为。基于此,本研究将研究的落脚点放在教学这个微观层面,其意在于一是与宏观的教育均衡相区别,二是将学校内的教育寓于教学之中,“通过教学进行教育”^③。教育内涵发展的力量来自学校内部,因而教学均衡主要不是依靠外部的支援和扶持,而是依靠学校内教师与学生自身的力量,特别是学生,均衡发展既是他们的本体性需要,也是他们主体性的体现。这也就决定了教学均衡不能像外延性均衡那样实行标准化推进,而应是一个差异化实施的过程,即基于不同学生在发展中遇到的不同问题,有针对性地实施均衡化教学的过程。

第二节 本书的逻辑结构

如何使教学从失衡走向均衡,是本书要探讨的基本问题,将贯穿全书的始

① 于建福.教育均衡发展:一种有待普遍确立的教育理念[J].教育研究,2002(2).

② 薛明扬.关于上海市基础教育推进城乡一体发展的调研报告.打印稿:16.

③ 第一个提出“通过教学进行教育”思想的是赫尔巴特,其后追随赫氏,在教育性教学道路上进行探索的还有威勒(T. Ziller)和第斯多惠(F. A. W. Diesterweg)等人。

终。而如何在教学实践中实现均衡,则是本书要解决的核心问题,它涉及到教学均衡的机制和模型。机制是静态制度动态运行后所形成的内在规律,而模型则是根据内在机制派生出来的外显的实践型态。分析教学均衡的机制,构建教学均衡的实践型态,是本书要实现的目标。

一、三对基本关系

在本书中,失衡与均衡、传统教学与现代教学、个体均衡与群体均衡是最基本、也是最重要的三对概念,其中失衡与均衡是研究的基础,传统教学与现代教学的冲突是造成教学转型和教学失衡的主要原因,而实现个体均衡与群体均衡则是教学均衡追求的目标。

(一) 失衡与均衡

失衡与均衡是本书中最基本的一对概念。失衡与均衡并不是绝对对立的,失衡中孕育着均衡的因素,而均衡中也潜藏着失衡的隐患。从日常的理解来说,失衡总是贬义的,要努力避免;而均衡总是褒义的,要努力争取。但从复杂科学的角度考察,失衡往往意味着差异和变化,而均衡则意味着同一和静止,有时人们所说的,“要打破均衡,寻求变化”,某种程度上实际暗示着失衡并不完全是贬义,它有时能带来变革与创新,而均衡也并不完全是褒义,有时也意味着呆板与僵化,其具体理解与一定的情境相联系。

拿教学来说,如果一所薄弱学校的教学长期处于失衡状态,学生自卑压抑,缺乏学习动力,教学质量低,致使学生的健康成长受到了严重的伤害,那么,学校就应对失衡状态进行深入的反思,从自身的教学理念、教学模式、教学管理上寻找原因,而不能以生源质量差、学生难以管理为自己的教学失衡找借口,努力通过主动性的均衡行为,来纠正教学中的偏误,促使教学重归均衡状态。而当一所薄弱学校通过教学变革和创新,大幅提高了教学质量,使学生获得较有利的发展之后,学校的教学均衡就达到了一个较高的水平。但是,如果一所优质学校的教学长期固守一种成功的模式,不思进取,徘徊不前,那么就需要通过新的失衡来打破这种静止的、高位的均衡,促使其向更高的目标迈进。

因此,教学实际上是一个从失衡到均衡、从均衡到失衡,从失衡再到新的均衡的循环上升过程,其目的就是促进儿童和青少年从最初的失衡状态向理想的均衡状态迈进,使其身心和谐发展。在这个发展过程中,均衡总是一个相对前置的目标,与现实中大多数教育对象的现实状况保持着一定的距离,因此,均衡

总是相对的、理想的,而失衡则是绝对的、现实的。但是,我们不能以此为借口,不去追求均衡,因为在追求均衡的过程中,经常会要面对失衡的挑战,要去解决各种各样的问题,而正是在教师和学生不断地思考问题、解决问题的过程中,教学的内涵品质得到不断地提升,不断地接近于均衡。

义务教育阶段的教学与其他阶段相比较,均衡显得尤为必要,其价值体现在如下两点:第一,义务教育的普惠性,要求教学必须公平地对待每一个学生。这是针对义务教育的对象而言的,义务教育不是精英教育,不能只重视学生中的精英——优生,而应着眼于促进每一个学生的发展,因此,教学应特别重视弱生的发展,让他们获得平等的发展机会;第二,义务教育的基础性,要求教学必须为学生的未来发展打下较全面的素质基础。这是针对义务教育的质量而言的,义务教育不是专业教育,不是为了培养儿童的某项专业技能,而应着眼于儿童的全面发展。而且这种全面发展还应达到基本的要求,具有较高的质量,学生不仅应具有基础的知识,还应养成对学习、对人生的基本态度和价值取向。因此,教学应将儿童的知识学习与学习情感、学习习惯的培养结合起来,促进儿童身心的和谐发展。

6 如果在义务教育阶段就出现大量的薄弱学生,他们不仅知识基础薄弱,而且学习情感和价值观缺乏,那么就会给这些学生的义务后教育带来问题,也会给我们整个民族素质的提升带来危机。因此,当下中小学教学实践中最让人担忧、最需要迫切解决的问题是如何解决弱生和弱校发展的问题。当然,需要注意的是,均衡并不是“同质”或“平均”之意,对个体而言,并不要求其各个方面平均发展;对群体而言,也不是强求个体之间完全一致,没有差异。这是不现实,也是不可能的事情。也就是说均衡不是要消灭差异,而是要将不合理的差异尽量缩小,以使全体学生尽量得到均衡而有个性的发展。这种均衡是一种既立足学生自身发展潜能,又公平地对待每一位学生的基础上的均衡,也即使每一个学生能够最大限度地发挥自己的潜能,优生更优,弱生上进,全体师生共同发展。

教学均衡追求的是一种内涵性均衡,也即教学质量的均衡。应该看到,随着我国经济的持续发展,教育的外延性均衡已经取得了较大的成果,学校之间,特别是区域内的学校在办学条件上的均衡,已经达到了一个新的高度,这就为下一阶段学校间的内涵性均衡创造了较好的物质基础。学校和教师要积极顺应这一发展趋势,主动转型,将工作重心转移到促进教学均衡,不断提升教学质量上来。

(二) 传统教学与现代教学

毋庸置疑,教学目前正处于一个结构性转型的时期,传统与现代交织,保守与激进并存。同时,教学也处于一个深刻反思和极富想象力的时代,既要反思过去,又要创造未来。新的教学型态不断涌现,但旧的教学模式也不甘于就此退出历史舞台。是坚持传统,还是走向新生,这对每一个教师都是考验,竞争的加剧,自我的超越,犹豫、矛盾,甚至焦虑都可能在教师身上产生。当然,也有变化和创新所带来的成功和欣喜。

从认识层面来看,如果我们将传统与现代作为对立的观念看待,那么,传统就往往代表着落后和保守,需要抛弃;而现代则意味着科学和进步,需要学习和接受。从发展的趋势看,从传统走向现代是必然的。但是,从现实来看,这个过程却并不是一个简单的取而代之的过程。可以看到,在实践中,传统的教学模式因为被大多数教师所熟悉,易于操作,确定性高,风险小,仍然是许多教师日常采取的教学方法。而现代教学则由于完全颠覆了传统教学,使许多教师要面对陌生的、不确定的情形,没有现成的操作模式,再加上实验中有时会出现反复,不确定性高,也使教师感到风险大,难以适应。因此,认识层面的革命,并不一定就能自然而然地带来实践行为的相应变化,理念超前、行动滞后常常是教学改革中的现实写照。这说明改革自身也存在着一些问题,需要重新认识教学领域中传统与现代的关系。

7

从我国教学领域的话语角度来分析,当下传统教学主要指的是德国赫尔巴特,以及后来又从前苏联引进的一系列的教学思想和教学实践模式。目前这些教学思想在我国教学实践领域中仍然发挥着重要的作用,我国大多数中小学教师采取的教学方法仍然脱不了前苏联教学模式的痕迹。另外,也有学者将传统教学理解为我国历史上流传下来的、在今天仍有生命力的教学思想和教学模式^①。但本研究认为,这只能算是我国一些优秀的教学传统,而不是传统教学。比如,“有教无类”、“因材施教”等思想应该说在今天仍很有价值,但是由于只是一些教学思想的片断,与传统教学作为一个特有的教育流派相比,仍有十分的不同。

而现代教学对我国来说则完全是舶来品,主要是吸收了杜威的现代教学思想。在本研究中,重点对杜威与赫尔巴特的思想进行了分析和比较,从均衡的角度以纠正人们对传统教学与现代教学的一些误解。一般理解,传统教学以教

^① 罗祖兵,贺朝梅.“传统”与“现代”:教育学的检视[J].湖北教育(教学版),2007(7).

为主,而现代教学则以学为主,但“以学为主”不能建立在对“以教为主”完全否定的基础上,没有“教”的“学”和没有“学”的“教”同样都是不可想象的,我们不能在纠正传统教学错误的基础上,却又否定了其原有的合理性,从而造成新的失衡。

传统教学并不是一种静止不变的教学,它也是发展的、动态的,就像一条流动不居的河流,期间总是不断有新的支流汇进来。在这个意义上来说,传统是不会完全消失的,它总具有存在的合理性。教学变革的实质是“用现代教育中的合理成分来革新传统教育中不合时宜的成分,是传统教育与现代教育之间的会融。这样,传统教育就成为了改革的基础和出发点,而不是需要抛弃的亡灵;现代教育不是传统教育的对立物,而是其可能的发展方向。现代教育虽然不同于传统教育,但作为一个完整的教育体系,它必然含有传统教育中合理的成分。”^①因此,我们应该用向前的观点来看待传统。赫尔巴特的教育思想刚诞生的时候,也是以改革者面貌出现的,“赫尔巴特在教育上明显地站在要求改革的旗帜下,与当时德国传统的教育制度相悖”^②。而杜威照样以批判传统教育的形象出现,而现在我们也开始对杜威的所谓现代教育进行一些反思。依照这样的发展逻辑,传统教育实际上也是不断向前发展的,它的实践合理性总是部分存在。新的教学只有建立在对传统教学实践合理性的吸收上,才能为自己的未来发展提供必要的依据和发展的起点。

本书的立场以传统教学为研究的出发点,对传统教学进行深入的研究,以消除对传统教学的误解。同时,在尊重其实践合理性的基础上,结合现代教育的价值合理性,顺应教育发展的内在需要,进行改良式的变革,不以革命性的颠覆来打破大多数实践者的情境依赖,并降低变革的风险和成本。比如,在教学组织形式上,并不打破现有的班级组织型态,而是在其内部进行合理的变革;在师生关系上,吸收激发学生主体性的同时,并不忽略或贬低教师的主体性,而是在教师和学生之间建立和谐的主体间性;在教学评价方式上,以现有的学生个体评价方式为基础,积极尝试个体评价与群体评价相结合的方式等等。这样就可以充分利用传统教学长期形成的经验基础,使新的教学模式具有可接受性和操作可能性。同时,又顺应了现代教育所反应的时代特征和人的发展需要,使教学能超越传统和现代的二元对立,走向传统与现代的融合。

① 罗祖兵,贺朝梅.“传统”与“现代”:教育学的检视[J].湖北教育(教学版),2007(7).

② [德]赫尔巴特.普通教育学·教育学讲授纲要[M].李其龙,译.杭州:浙江教育出版社,2002:9.

(三) 个体均衡与群体均衡

对义务教育阶段的教学来说,促进学生的个体均衡和群体均衡是两个重要的目标。个体均衡指的是学生个体在德、智、体、美诸方面的和谐发展,而群体均衡指的是学生个体之间在德、智、体、美诸方面的和谐发展,或者说学生群体在德、智、体、美诸方面的整体和谐发展。个体均衡是群体均衡的基础,体现的是全面发展;群体均衡是个体均衡的结果,体现的是全体发展。对学生个体而言,诚如加德纳(H. Gardner)所言,每个人都有自己的优势智能,促进优势智能的发展相对较容易,而要求各种智能之间做到全面均衡发展则相对较困难;就学生群体而言,个体之间的差异更是明显,要求群体内每一个成员都均衡发展,全体进步,似乎也是困难重重。那么,如果说既要实现学生个体的均衡发展,又要实现学生群体的均衡发展,简单地说,就是全体学生的全面发展,似乎只能是一种美好的教育理想。而大多只是在两者之间选择其一,因而便有了教育史上的个人主义取向和集体主义取向之争。

在现代教学下,多注重学生个性的发展,一些教师便认为教学的重心就是在学生个体身上,以培养全面发展的个体为己任,但由于教师个人精力和能力所限,只能将注意力放在少数他们认为可教的学生身上,而忽略了对学生群体的培养,从而使重个性发展滑向个人主义的泥淖,使个体均衡与群体均衡对立起来。但是个体都存在于某一组织之中,如果忽略了群体的作用和群体的均衡,那么个体的均衡也将失去依托,个体的均衡发展自然也难实现。其原因很简单,因为将教学局限在个体的层面,那么个体都只是为自我而学,个体之间不发生横向的联系和交流,不利于团结和合作。个体虽然处在一个组织之中,但实际却是孤独和封闭的,群体没有凝聚力和共同目标。在这样的群体中,虽然有少数个体也能获得学业方面的成功,但其整个人的发展却是失衡的,特别是在道德追求、情感养成、团队合作方面存在着较明显的缺陷。相反,如果教学追求从单纯地追求个体均衡,向个体与群体均衡并重转变,那么教学将获得新的力量和新的生命。因为从时代的需要和人的本身发展两方面来说,都应该兼顾个体均衡与群体均衡。所以,当下的教学要将促进学生个体均衡与群体均衡有效地结合起来,而要实现这个目标,应注意以下几点:

首先,应消除个体均衡与群体均衡相互排斥的对立观,树立个体均衡与群体均衡相互促进的融合观,以通过个体均衡来为群体均衡提供资源和条件,而群体均衡则为个体均衡创造了环境和动力,两者互生互长。

其次,要变革组织形式为个体均衡和群体均衡创造条件。传统班级授课制的教学组织形式,是从有利于教师管理和教的效率角度来设计的,学生之间缺乏沟通和交流,也很少互助互帮,因而不利于群体均衡的发展。为此,就需要创造一种新的教学组织形式,增加学生个体之间的互帮互助,使学生个体的主体性与主体间性能有效地结合起来。

再次,要通过制度变革来激发学生的集体意识和团队精神。教学不仅是一种知识的传授过程,也是一种道德品质养成的过程,但道德品质的养成不能与知识传授相脱离。在今天知识的德性作用越来越弱化,只起着实用性的作用,而人则被市场化和利益化的潮流所淹没,被鼓励为自己而活,为个人的目标奋斗,对周围的人和事则漠不关心,集体只是一种存在的形式,并无实质的内容,个人目标高于集体目标,个人成功高于集体成功。因此,需要建立新的激励措施来肯定和强化主体间的互助和团队行为,比如,对课堂中帮助他人解决问题的行为给予公开的表扬和具体的奖励,奖励可以根据学生所处的年龄阶段特点采取精神激励为主,物质奖励为辅的方式,逐步形成深受学生欢迎、行之有效的激励制度。

二、体系的构架

从我国目前教育均衡发展的转型需要出发,本书“绪论”部分先对教育发展的外延性均衡与内涵性均衡进行了必要的分析,明晰了两者的边界,强调了内涵性均衡的必要性以及内涵性均衡发展的重点,即要关注学校教学层面的均衡,特别提出将弱生的发展作为教学均衡研究的逻辑前提。第一章“失衡的教学世界”则对教学世界中的失衡现象进行了剖析。教学均衡的提出是基于对教学世界中存在的失衡现象进行考察,为此本研究将视野转向学校系统内部,对教学世界中的失衡问题进行梳理和归纳,从教学资源、教学实践追求、教学行为和教学组织形式等几个方面分析了教学中存在的失衡现象,并对造成失衡现象的原因进行了理论上的分析,将之归结为素质教育与应试教育的人为对立、教学思维方式的二元对立、教学与教育的分离和教学理想与教学能力之间的差距等几个方面。而要实现教学从失衡走向均衡,就必须以为人为逻辑主线,通过理解人、发现人、改变人和实现人来达成其最终的目标。

在明确了教学均衡提出的背景之后,本书第二章“教学均衡的基本理解”对教学均衡进行了基本的分析,首先,从哲学、经济学和教育学三种不同学科维度对均衡的不同理解入手,论证了均衡的丰富内涵。其次,对教学均衡的实质进行了论述,阐述了教学均衡具有综合性、动态性和兼利性三个基本特征,并提出