

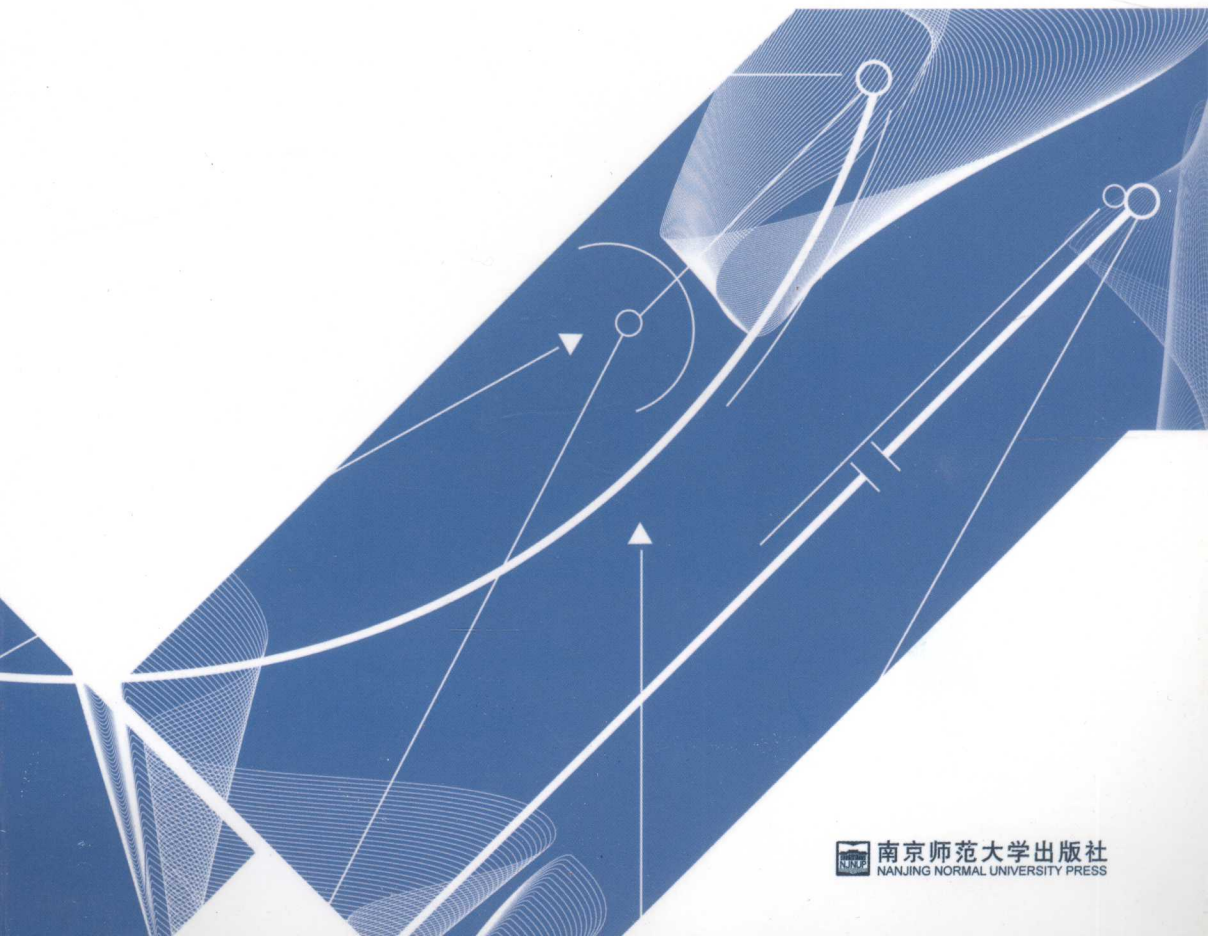


课程与教学变革研究丛书
杨启亮 李如密 主编

走近教学想象力

—— 基于对以自然为法之教学观的理解

吴晓玲 著



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



课程与教学变革研究丛书
杨启亮 李如密 主编

走近教学想象力

——基于对以自然为法之教学观的理解

吴晓玲 著



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

图书在版编目 (CIP) 数据

走近教学想象力：基于对以自然为法之教学观的理解 / 吴晓玲著. —南京：南京师范大学出版社，2010.3

(课程与教学变革研究丛书)

ISBN 978-7-81101-986-5/G · 1409

I. ①走… II. ①吴… III. ①课堂教学—教学改革—研究 IV. ①G624.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 039340 号

书 名	走近教学想象力：基于对以自然为法之教学观的理解
作 者	吴晓玲
责任编辑	郑海燕
出版发行	南京师范大学出版社
地 址	江苏省南京市宁海路 122 号(邮编：210097)
电 话	(025)83598077(传真) 83598412(营销部) 83598297(邮购部)
网 址	http://press.njnu.edu.cn
E-mail	nspzbb@njnu.edu.cn
印 刷	兴化印刷有限责任公司
开 本	787×960 1/16
印 张	16
字 数	272 千
版 次	2010 年 4 月第 1 版 2010 年 4 月第 1 次印刷
书 号	ISBN 978-7-81101-986-5/G · 1409
定 价	32.00 元

出 版 人 闻玉银

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

课程与教学变革研究丛书

编委会

编委会主任 杨启亮

编委会委员 (按姓氏笔画排序)

田雨普 刘炳昇 孙庆祝 李广洲 李如密
杨启亮 吴永军 单 增 周志华 涂荣豹
顾渊彦 喻 平

CURRICULUM
INSTRUCTION

总 序

进入新世纪以来,变革已然成为时代发展的主题。在以人为本的教育变革中,课程与教学当仁不让成为核心。课程与教学变革正面临着前所未有的挑战和机遇,每个教育工作者都有责任积极回应并做出自己的一份贡献。

在我们看来,课程与教学变革需要扎根传统、立足现实、面向未来。所谓扎根传统,是指课程与教学变革一定要扎根在自己国家和民族的优秀传统文化的土壤里,守护精神家园,展现出文化上的自尊自信。就像大树要有根,并且要扎得深,才能枝繁叶茂,“根有多深,树就能长多高”。所谓立足现实,是指课程与教学变革要理性地正视现实,哪怕是严酷的现实,也不能对其回避。研究者需要走进田野,那里有广阔的天地。缺失了对中国实际之上的中国问题的依存,也就缺失了所要研究、所要变革的根本,其价值也就可想而知。文化的积极演进离不开新鲜活力,而新鲜活力总是来自变革的现实。所谓面向未来,是指课程与教学变革要有坚定的教育理想与信念。课程与教学变革每向前推进与深化一步都是艰难的,总会遭遇一些误解、躲避、歪曲,甚或抵抗和搏斗。因此,课程与教学变革考验着人们的教育信念和理想,需要人们顽强地逐步向前推进。课程与教学变革呼唤着更多的同行者,其先行者筚路蓝缕、披荆斩棘,其后来者实力壮大、超越进取。

课程与教学变革实践中有许多问题,需要进行相应的理论研究。有些需要正本清源,有些需要继承借鉴,有些需要发展创新。课程与教学的变革不一定是轰轰烈烈的颠覆性的革命运动,也可以是静悄悄的变化创新,因为变革中的继承与借鉴都有其必然性。合适的变革,即使是继承中的变革,也是在有意义的借鉴中发生并逐渐发展的变革。课程与教学变革虽不一定是革命,但它应当充满生机与活力,应当能激活教育者和受教育者的创造精神。众所周知,真的创造大多不是教育的直接结果,有些甚至还是教育的叛逆,但有一种情况可能比较特殊,这就是教育者拥有真的创造能力。如果我们的教师能够宽松地释放他们的生机活力和创造力,应该是推进变革的重要动力,而这对于我们其实是很容易的事,我们只需要打开教育中的那些有形无形的桎梏就可以了。

课程与教学变革是在过程中进行的,不可急躁冒进,不可固步自封、不思变化。问题在过程中产生,也要在过程中探索解决之道。我们可以对变革着的现实仍然不满,但是我们应该看到现实毕竟已经有了变化,相较于以前的沉闷欲室,而今一些新生事物里面蕴藏着勃勃生机。教师成为课程与教学变革的推动力量,他们可以在变革中创造,创造出前所未有的奇迹;学生是课程与教学变革的受益者,课程与教学变革开始将学生的发展放到首位……可以期望的是,课程与教学变革之路将会越走越稳健有力。

南京师范大学课程与教学研究所密切关注课程与教学的变革,特别是基础教育课程与教学变革中实践问题的理论研究,多年来持之以恒,逐步深入。我们倡导学风要扎实,不能浮躁。“离实践更近一些,理论更质朴一些。”本丛书的作者大都年轻,有理论勇气,其思考和书写虽未必完善,但可寄望将来的成长。在本丛书出版的过程中,南京师范大学出版社的王政红副总编辑、徐蕾主任给予了真诚关心和鼎力协助,朱海榕女士及各册书责任编辑付出了大量心血,在此,请允许我们向他们致以诚挚的谢意。当然作为一种探索,本丛书可能会存在这样那样的问题,我们也诚恳地希望得到大家的批评指正。

“课程与教学变革研究”丛书编委会

2009年4月

序

吴晓玲的《走近教学想象力——基于对以自然为法之教学观的理解》，是在她的博士论文基础上修改完成的，这是一部尝试从教学思想的源头考察教学想象力的理论著作。选题缘于教学实践尤其是课程变革中的教学实践，以理解和引导实践为旨趣。作者在“以自然为法”的文化共识中，考察不同文化渊源的不同的“以自然为法”，研究其影响的不同的教学想象力，解释其不同的教学理论与实践，寻索东西方教学的文化差异，很有现实意义。

本书从“以自然为法”起始论述课程与教学变革。作者认为，“以自然为法”可以追溯至人类诉求自然的文明起源，它是人类文明源头最质朴的认识世界的方式，也是人类与个体自我安身立命的生存意向。人类文明的演变与大自然观念的演变，直接反映着人类最基本、最普遍的生存方式，也决定着不同文明阶段的教育、教学文化的基本存在方式。“自然”是个极富文明暗示性与文化特质的词语，越是了解它的历史，就越清楚自己的文化基因，就越能明辨自己面对的教育镜像，清晰地把握教育精神的走向与价值依托。作者从“以自然为法”起始论述课程与教学变革，是希望把对变革的理解扎根在深厚的文化土壤中，为其寻求更本真的文化语境，从更开阔的文化视阈来理解我国当下的课程与教学变革。

本书从自然观发现了中西方教学想象力的本源差异。作者认为，“以自然为法”这个人类文明源头的共同的生存意向，演绎成了中国古代潜隐的“法自然”与西方显扬的“自然法”的文化传统。“法自然”思想源于有“性情形而上学”文化底色的连续性文明，而“自然法”思想源于有“知性形而上学”传统的断裂性文明。这种人类文明源头的体认“自然”的文化差异，意味着中国与西方这两种地缘文明在发生碰撞之前，它们各自具有的文明发展模式与文化特质，这应该是一个简约但具有张力的文化解释框架。作者由此发现了中西方教学想象力的本源差异，也以此诠释了自然理性与自然德性的中西方教学想象力。作者认为，这两种文化精神与智慧能够帮助我们概括我国当下的课程与教学变革的价值趋向，帮助我们以一种整合的视野来理解当下众多教学新观念的共通精神。

本书始终关怀着鲜活的教学实践智慧。虽然是一项追根探源的理论研

究,但贯穿全书的研究主线是作者对教学实践,尤其是对课程变革中处在冲突与抉择困境中的教学实践的关注与关怀。作者渴望着以一种求“常”的理论思维,探究“知常乃明”、“知常乃容”的教学实践智慧。作者在谈起本书的写作体验的时候,曾经坦陈过她的焦灼、困顿、豁然贯通,她认为经过这一段执著的研究,终于觉得自己的思想变得澄澈、有本有源了,诸如教育教学的理想与现实、理论与实践的隔离,此思想与彼思想的纠缠,已经不再困惑她的思考和行动。如此的感受或许是一种更为重要的收获与成长吧!诚可谓“思深则透,思透则新”。

我作为本书的第一个读者,见证了作者的收获与成长,体验了作者的体验,我记不起还有哪个博士生曾经就自己的论题和我有过更多的斟酌。只记得她曾经和我多次探讨是否以“教学想象力”作为书名,她放不下一份疑虑:读者如果凭借经验性的直觉判断,可能会发现书中的内容不是自己预期的,它并没有界定教学想象力是什么,更没有对它进行结构、功能等类似自然科学范式的分析。但我们最终还是固执地保留了“走近教学想象力”这个书名,宽释了那份疑虑。想象力本身就不是一种显性的实体和静态的知识,与其理性地把它诠释成冷冰冰的真理,不如赋予它一种诗意的语言和意象,留给读者一些理解的空间去体验。

一本书就是一段研究的历程,它负载着成功的喜悦,也负载着未竟的遗憾,在本书即将出版的时候,我只想对年轻的作者说一句:教育责任重,学者路途远。书中提出来的许多重要观点还应该深入探讨,书中试图解决的许多问题还值得仔细推敲,教学想象力何尝不意味着教学研究的想象力!做学问既要有自我,同时也要“毋意、毋必、毋固、毋我”,这样的学问才能做得久,做得深,做得虽艰辛却幸福!

杨启亮

2009年12月于南京师范大学课程与教学研究所

目 录

总 序	(1)
序	(1)
引言:在困惑中寻找教学想象力.....	(1)
一、知与行:行之惑	(1)
二、迹与履:知之惑	(4)
三、一与多:自然之惑	(10)
四、亮与明:解惑的尝试	(20)
第一部分 教学想象力之源	(26)
第一章 以自然为法与教学之法	(26)
一、“预先理解”.....	(28)
二、法自然与自然法.....	(40)
三、法自然:中国传统的批判性文化	(43)
四、法自然之教学思想.....	(48)
五、自然法:西方法则化文化传统	(58)
第二章 自然法传统中自然与理性关系之辨析	(70)
一、从自然中脱颖而出的理性.....	(74)
二、自然的理性教学传统.....	(82)
三、自然即理性.....	(87)
四、被神学信仰遮蒙的理性.....	(91)
五、启于蒙的理性.....	(95)
六、从自然中自觉限度的理性	(105)
小 结.....	(115)
第二部分 教学想象力之张力.....	(117)
第三章 西方近代以自然为法教学思想的比较.....	(117)

一、儿童教育教学思想联系的自然法基础	(119)
二、儿童教育教学思想分歧的自然法基础	(120)
第四章 西方以自然为法教学观的延异	(130)
一、人性—潜能观的延异	(131)
二、认识—教学观的延异	(140)
三、教学秩序观的延异	(149)
第五章 以自然为法观念与课程范式的转换	(161)
一、课程范式的产生	(162)
二、课程主导范式的转换	(166)
第六章 复杂辩证的教学自然	(171)
一、适于认识人的复杂性思维	(171)
二、检视辩证思维	(175)
三、教学的不确定性	(183)
小 结	(189)
 第三部分 教学想象力之行动力	(191)
第七章 走向专业自主	(192)
一、精神性自然	(192)
二、执著求真的自然理性	(198)
三、追求共生的自然德性	(203)
第八章 自然的教学：在冲突中寻求和谐	(209)
一、“形”因“神”伤	(211)
二、“形”、“神”相依	(220)
 结语：在自然中生成教学想象力	(233)
 参考文献	(237)
 后 记	(246)

引言：在困惑中寻找教学想象力

沿着教育思想家们创生思想与智慧的足迹，探那一片厚沃无华的文化土壤，溯那一泓静润清透的思想之源，凝知常方容的行动精神，炼知常乃明的实践智慧。

一、知与行：行之惑

“少则得，多则惑。”^①人的思想并不以知之多与少作为明朗与困惑的分水岭，知之多便易带来行之惑，而行之惑则使自己自知原来并未得真知，至多只是获得了知识的影子，是一种没有根的知识。

如果知仅仅是知道、记住，则不会太伤脑筋，更何况处在这样一个知识信息化的年代，但如果要认真地对待知并把知与行统一起来，知就不是那样容易的事情了。

当前，教育改革十分注重改变教育实践者的观念、理念，以显示出改革的彻底性，但如果只是把新观念、理念的传播“知识化”或者“知道化”，其结果最多可能是各种“文本”形式话语的改变，而这种话语能否成为“存在”的家园，则要看它是否能转化为心灵的话语。

“观念如何演变而成”与“观念是什么”是极为不同的两个问题。前者关涉行，而后者注重知。如何从知向行转变，则涉及一个信念的问题。位居人心灵最深处的信念，最容易外化于那种最不经意、自然而然就出现的人的行动之中，它是行动的精神基础。因此，琢磨不透与显而易见成为信念的两种存在特质。当一种外在的欲控制和改革信念的强势举动出现时，信念经常会玩起隐身与显身的游戏，似乎无处存在却又无所不在，让人捉摸不定。

因此，我们应该区分知的两种形式：符号化的知和精神化的知。因为只需“知道”，所以符号化的知常常可以用一种占有的方式来获得，它可以被随意地搬运、移植，甚至重新组合；而作为精神化知的信念，占有只能是自欺欺人之举。要想获得精神化的知，只有用心去思、去悟，用行去琢磨、探究和验证。只有真正信了，自然地行了，其才能成为一种念想扎根于心中，从而拥

^① 老子(第二十三章). 太原:山西古籍出版社,1999:41

有这份知。

一个人的思想往往能够溯源至其自身的生存体验。笔者之所以有这一番知与行的感慨，是因为与教育理论结缘的“我”拥有着三重身份：一名教育教学理论的研究者，一名教师，一位母亲。对笔者而言，这三位一体的身份使得知与行的问题首先是“我”的知与“我”的行之间理论与实践的关系问题。

在博士学位课程“课程与教学基本理论专题研究”的第一堂课中，杨启亮先生语重心长、言短意深地对我们提出希望：“成为一名中国教育学的学者。”先生让我们始终保持着中国人的自觉意识是有着深刻的社会与学术缘由的。中国被迫走上维护民族独立的救国征途之时，其实也是西方强势发展逻辑开始介入甚或左右我们自己存在方式的开始，这种状况在当下经济全球化、知识信息化、信息高速化的世界图景中显得更为突出。反映在教育学术研究领域，就是西方的教育知识源源不断地向我们涌来，开拓着我们的视野、繁荣着我们的理论，同时也压抑着我们自己思想的创生能力和对实践的理解与判断能力。因此，在学习西方教育知识的过程中，不被别人的思想与见解所裹挟，时刻以中国人的眼睛来看、以中国人的脑筋去思考、以中国人的判断来做选择，是一种十分必要和迫切的学术立场。明确教育研究的中国人身份，并不是做固步自封、抱残守旧的夜郎，而是要首先懂得用文化的视角来解读涌向我们的各种西方教育教学思想。只有把一种教育教学思想还原或归位到产生它的历史文化语境中，我们才能够贴切地理解它，因为历史文化语境是文本之外的文本，而后面一个文本才是孕育思想的文化土壤，是我们理解前一个文本的前提和背景。教育知识作为一种人文、社会学科知识，理解产生它的背景就显得尤为重要，好比“山居者知山，林居者知林，耕者知原，渔者知泽”^①。这些“山”、“林”、“原”、“泽”不也意味着作为思想的研究者应该研究思想得以形成、发展的那片土壤吗？否则知从何谈起呢？

在亲历亲为的教育教学实践中，作为教师和母亲的笔者同样发现自己的教育智慧并未因知的累积而变得丰富，相对倒显得贫乏。脑海里累积的诸多关于教育教学的先进理念、温情话语和理想图景似乎在行之时就会隐匿，特别是在善意行动得不到预期反应与回馈的时候，那种约束、强制性的

^① 苏辙，超然台赋叙。见：陈光磊，胡奇光，李行杰编著，中国古代名句辞典，上海：上海辞书出版社，1986：929

教育思路就会很自然地成为笔者的选择,虽然笔者会反思,有时甚至是在教育事件的过程中就会反思并告诫自己这样的教育教学行为是不智慧的,但还是会忍不住出现一些不智慧的教育教学行为。虽然教育理论与实践之间不平衡与脱节的问题已是老生常谈,但在那里,理论者与实践者不是同一个主体;而对于笔者而言,知与行的主体为一人,但知也未能带来行之效。

笔者之所以如此纠缠于自己的知与行,是因为中国传统知行观所给予的文化熏染:“知之而不行,虽敦必困”^①;“知行常相须,如目无足不行,足无目不见。论先后,知为先;论轻重,行为重”^②;“知是行之始,行是知之成”^③。虽然古人也有训:“非知之艰,行之惟艰”^④,但笔者不愿以此作为托词。作为一名教育教学理论研究者,在认识上,应不懈探索;在意愿上,则永远在行动或者尝试行动。笔者坚信:理论研究者在生活世界的教育行为应该成为自己教育思想品质的试金石。因此,笔者行动上的挫折所带来的困顿只能表明知之浅、知未达、还未获真知。这些浅知就好像是夸美纽斯在《大教学论》中所描绘的那些无根的树木:“由别人的言论和见解汇集而成的知识就像农夫在休假日支起的树木一样,虽则也有枝条、花儿、果实、花环和花冠,但是不能生长,甚至不能耐久,因为它的装饰不是从它的根儿生长出来的,只是挂在上面的。这样的树木结不出果实,附在上面的枝条会枯萎,会掉落。”^⑤不是由自己的文化根脉生长出来的知识,就好比这些无根的枝、花、果,只有短暂、应景的“现在时”,不具有指向不确定空间和未来的生长力。而由行之困惑而启动的知识根脉、知识生命之源的探寻之旅,使笔者有缘走近教学想象力。

想象力是知之果赖以生长的本与源——求知的根本需要和动机,求知的致思路径与方法。教育思想家们的教育言论和见解对笔者来说只是一种基于某种假定基础之上的教育教学想象,从中可以得到启发,精神会为之感

① 荀子·儒效。见:陈光磊,胡奇光,李行杰编著.中国古代名句辞典.上海:上海辞书出版社,1986:928

② 朱熹.朱子语类辑略。见:陈光磊,胡奇光,李行杰编著.中国古代名句辞典.上海:上海辞书出版社,1986:929

③ 王守仁.传习录(上)。见:陈光磊,胡奇光,李行杰编著.中国古代名句辞典.上海:上海辞书出版社,1986:930

④ 尚书·说命中。见:陈光磊,胡奇光,李行杰编著.中国古代名句辞典.上海:上海辞书出版社,1986:928

⑤ [捷]夸美纽斯.大教学论.傅任敢译.北京:教育科学出版社,1999:111

动与振奋而得到即时的提升,但想象并不能代表想象力本身,就好比占有了某种知识,并不代表获得了产生这种知识所内具的探究能力、思维品质、伦理道德、生存信念。想象力是观念产生、更新与自我超越的思想动力,其处于思想晦暗与混沌的边缘地带,站立于界限之巅牵引着思想的游戏与舞蹈;其能够产生出许多观念和思想,却又不会局限于某一个特定的观念和思想。

如果说想象是一种思想的果实,那么想象力就是结出想象这个果实的根脉。想象可以像果实一样被摘取,也可以被搁置甚至丢弃;但想象力则是扎根于文化土壤的,具有绵延的生命力。想象力一方面需求助于常醒的理解力,另一方面要求助于深厚的心胸和充盈的情感。它内含着一种信仰与信念,表征着一种思维的方向与品质,呈现着特定的文化模式、社会规范和期望。它是一种文化的奥秘,只能被我们不断地探究与理解,在知之深处以一种内敛、隐蔽的方式悄然融入我们的思想,改变我们的行动。

二、迹与履:知之惑

《庄子·天运》有一段关于迹与履的典故:孔子惑,求道于老子。他认为自己研究“六经”颇有心得,而且又熟知古时的典章制度,但是为什么向现在的君王讲解先王的道理和他们的业绩时,却没有国君采纳他的主张呢?是这些人难以被说服,还是道理无法得到显明呢?老子解惑曰,“六经”只是先王之遗迹,而不是其迹之本原,“今子之所言,犹迹也。夫迹,履之所出,而迹岂履哉?”

这段典故是从时移事异的古今角度来揭示作为迹的文本不能代替作为履的实在、陈迹难以规约今事的道理,而笔者所遇到的“知”之惑就不仅仅是时间流逝所造成的迹与履之间的认知混淆,还有空间转换、文化隔离所造成的迹与履之间的价值混同。

虽然关于中西文化比较的著述已汗牛充栋,但那些作为研究结果而呈现在文本中符号化的知识如果要转化为一种精神化的知识,则需要读者用自己的精神与行动来体验领悟。笔者在研究过程中发现,悟对于理解境界的提升是一段不可或缺的过程:“方其知之,而行未及之,则知尚浅。既亲历其域,则知之益明,非前日之意味。”^①悟有着很大的机缘性,或许也可说是一种求与遇相互支持的体认过程,在顿悟之门敞开前将会是一条起伏与跌

^① 朱熹. 性理精义(卷八). 见:陈光磊,胡奇光,李行杰编著. 中国古代名句辞典. 上海:上海辞书出版社,1986:929

落相互交织、充满挣扎的思想征途。

在研习西方教育教学思想的过程中，无论是作为实践者还是作为思想者，笔者都感受到文本中教育教学思想的魅力。它们改变了笔者对教育教学的狭隘、刻板的经验认识，开阔了心智活动的领域，丰富了关于教学模式与价值的想象。但与繁荣的教学想象相比，笔者的教学想象力却显得低迷而局促，想象如同迹，想象力则如履，迹为履所出，却不具有履的功能。

在透过前台纷繁的思想而努力探寻教学想象力的思想征程中，笔者发现以下三个方面的研究状态可以帮助自己更深入地理解西方教学观念、思想的文化语境与智慧。

（一）唤醒蛰伏的历史—文化意识

木无本必枯，水无源必竭。在求新求异的当下，研究者必须唤醒自己蛰伏的历史—文化意识：“我”从哪里来？与“我”际遇的思想从哪里来？它们对“我”的意义与价值何在？这种历史—文化意识是一种洞察力，是一种有组织力的思想与持久生存经验深刻融合后的产物，是一种意向度集中而锐利的想象力，既能深入当代又具有开阔的历史—文化感。

打开已是淡出喧嚣理论舞台的西方教育经典著作，笔者被其中多姿多彩的话语方式以及至今依然夺目的思想亮点而吸引着。其中《大教学论》有关“教与学的彻底性原则”的阐述引起笔者的深思。教与学的彻底性就像引领思考的阿里阿德涅彩线，把笔者带进了教学“存在”的迷宫，思索就在“何为彻底性教学”与“如何彻底地教学”这两个问题的反复追问中展开、延伸、享受着，但也闭塞、停滞、焦灼着。

虽然不同历史与文化背景的教学思想家们几乎不使用“彻底性”这一表达方式，但其思想大都隐含着“教学需要彻底”的研究逻辑，都在依据自己的历史—社会文化语境来研究两类问题：何谓彻底性教学？如何开展彻底性教学？而他们对这些问题的解答则充分体现了他们各自的教学想象力。如果用“彻底性”来拷问自己在“悬置”别人思想时最常态的思想阈限，就会发现实践中的我们对教学进行思考的起点和终点与思想家们是不一样的，甚至可以说我们根本就不会从纵深的维度去思考教学的起点与终点，我们的思想因实践而变得平面和局促了。实践永远是我们本真思想与常态行为的根源，那怎样的实践才能引起我们纵深维度的教学思考呢？这也许本身就是一个很耐人寻味的问题吧！

当笔者穿梭于西方教学思想隧道，尝试以教学的彻底性为线索重新叙述或阐释西方教学思想时，发现其中蕴藏着极为丰富的思想宝藏。不同时

代的教學思想家，其徹底性教學的價值訴求各有千秋：理性興趣，道德，民主，反省思維，科學的態度與素養，“人”的尊嚴，融洽的師生關係，積極的教學情感與體驗，個人解放，社會公正……而他們為實現這些教育教學價值而構筑的教學橋梁無疑為我們當下的教學探索——選擇怎樣的知識和學習經驗，以及如何通過知識和經驗的組織、教學、評價來養成素質——提供了珍貴啟示。

因此，如果我們把西方教學思想看作為教育思想寶庫中的一部分，結束起初期待其解決所有重大問題、澄清所有混沌之處的幻覺，反而會使對思想的期望與它的實際用途趨於平衡，努力在它們適用的地方運用它們，在它們能夠擴展的地方擴展它們，而在不適用或不能擴展的地方就停止運用。如果这样的话，這些思想實際上就會變成一種尚待發育成長的胚芽，變成我們自己思想寶庫持續而恆久的一部分。但是，現實卻不是這樣。我們引進、學習思想的方式就好像是引進生產設備，不斷地棄舊貪新，結果只是在文本上留下了一些踪跡，實踐卻依然是在歷久彌堅的應試文化統控下掙扎着生存與籌謀。

當前西方教育教學知識依然源源不斷地湧向我們，一方面吸引着筆者繼續去研究它們，另一方面又敦促着筆者去思考：為什麼西方的思想總是对過去的他們與現實的我們有如此大的衝擊力？是什麼精神文化元素一如既往地支撐着他們思想的想象力？而我們更需要學習的很可能就是這些思想背後的根基，否則永遠只能是跟從與模仿。當我們把看待西方教學思想流程的視角由它們之間的更替轉向每一個思想得以誕生的創生力，把它們看成是一個個創生的足跡，或許我們能夠借鑒到更具有意義的思想元素。

因此，西方教學思想除了具有研究的本体價值外，其作為一種精神資源，更為重要的作用是激勵人的思維，解放行動者對教學的想象力，使行動者能暫時跳出自己的實踐並與之保持一定的距離，來審視自己的教學狀況和追問教學的價值與意義。教學作為教學實踐者的一種生存方式，具有明確的意向。這種意向也是一種生存意識，即生存的自我意識。自我審視、自我批判、自我揚棄作為極為重要的自我意識，是人對自己生存的自覺選擇與擔當。生存只能是“自生存”，即踏實地立足于自己的生存實踐，向教育思想家們學習追問一些更為本原的教育教學問題，並試着在一個更廣闊的生存視閭中思考，提高自己對教學存在的理解力，形成自己的判斷，做出自己的行動選擇。這就是在培育自己思想之想象力的精神自主成長的過程。

（二）克服浮躁的批判意识

追捧与批判思想似乎成为我们研究西方教育思想的一种重要方式。在求最大影响力、最快过时的市场执政规则与逻辑的支配下，就连批判都半生不熟，变得浮夸起来。近三十年，译介、引进的西方教学思想让人眼花缭乱，还没来得及定神，就又迎来送往，像走马灯似地把西方文明剧演过一遍。在这种学术氛围中，我们追逐着不同的主义，各种思想、思潮都想占有，结果似乎只是在强化着我们文化心态上的浮躁与惰性。无论理论界还是实践界，在长期接触这些虎头蛇尾的教学思想之后都形成了自己的一套潜规则。当一种教学思想得到轰轰烈烈的研究与传播时，理论人知道：过了这热乎劲，又会有新的思想来唱主角；实践者知道：雷声大，雨点小，还是以不变应万变。正是因为这种潜规则，使许多有着价值潜力的教学思想还没绽放生命就被搁置或遗弃，使得一些原本非常好的教学思想最终落得个虎头蛇尾的结局。

张人杰先生曾说：“我国新世纪的教育发展，需要一场教育批评的启蒙运动，来点燃新世纪中华民族教育精神的火炬。”勇于批判是一种可贵的学术品质，但是如果在批判前并没有理解别人的思想，甚至只是零星半点地接触过只言片语，就草率批判，那显然就是不良的学术品质。国内第八次课程改革引发了不少争论，但笔者认为发生冲突的很多看似针锋相对的观点，其实并非水火不容、冰炭不同器，而造成冲突的一个重要原因就是“绝对意识”越位、“极限意识”缺位，即没有潜心研究彼此思想深处的“有”与“无”到底是什么。如果我们把眼光投向实践就会发现，理论界的很多争论对他们并没有多少实质影响。对于思想，以新旧来论英雄、以新旧作为批判的依据是不妥的，这反而会窒息我们的想象力。

任何一种实践都无法归结为一种思想，而任何一种思想也无法包办一种实践。

综观、梳理教学思想史与实践史，我们极易发现：理论总是相对丰满的，实践则相对偏执；理论相对深沉，实践则相对浮躁；似乎理论总是复杂的，而实践总是简单的。但如果透过表面往深里想，我们或许会同样发现：复杂的背后是一种简单，简单的背后可能却是复杂。当我们尝试用复杂性思维来取代简单性思维时，就已经是用一种线性、确定的方式来驾驭复杂性思维了。无论是从简单到复杂，抑或是从复杂到简单，其实都是一种成熟思想必然要经历的过程。

除了求新求异的急躁心态，造成浮躁批判的另一个原因是由于我们一