

重建课堂教学丛书



丛书主编◎张 华



研究性教学论

Research-Based Pedagogy

张 华◎著



华东师范大学出版社

重建课堂教学丛书



丛书主编◎张 华



研究性教学论

Research-Based Pedagogy

张 华◎著

 华东师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

研究性教学论/张华著. —上海: 华东师范大学出版社, 2010. 9

(重建课堂教学丛书)

ISBN 978-7-5617-8030-5

I. ①研… II. ①张… III. ①课堂教学—教学研究
IV. ①G424.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 178451 号

本书由上海文化发展基金会图书出版专项基金资助出版

重建课堂教学丛书

研究性教学论

著 者 张 华
策 划 王 焰
责任编辑 王 焰 吴海红
审读编辑 赵成亮
责任校对 王 卫
装帧设计 卢晓红

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://ecnup.taobao.com/>

印 刷 者 华东师范大学印刷厂
开 本 787×1092 16 开
印 张 17.75
字 数 346 千字
版 次 2010 年 11 月第 1 版
印 次 2010 年 11 月第 1 次
印 数 1—4100
书 号 ISBN 978-7-5617-8030-5/G·4689
定 价 36.00 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)

重建课堂教学,走向教育“新启蒙”

——《重建课堂教学丛书》主编寄语

20世纪80年代以后,世界教学研究领域发生了“范式转型”。这主要表现在:第一,教学研究终于挣脱了教育心理学的束缚,开始广泛建立在哲学、心理学、社会科学、计算机科学、系统动力学、传播学等学科的基础之上;第二,教学研究日益多样化、复杂化;第三,教学研究的内容、主题几乎无所不包,极其多元、复杂、甚至“混乱”。所有这一切充分证明:当今世界的教学研究领域已经放弃追寻普适性的教学规律、原理或原则,转而寻求对教学的多元理解。走向理解的教学研究致力于恢复教学和教学设计的历史性、理论性、批判性和建构性。而我国课堂教学理论依然处于“工具理性”和意识形态的双重控制之中,这不仅异化了教学理论和实践,而且异化了广大中小学教师、专职教学研究者及两者的关系。

从实践来看,教学中的许多悲剧并非出于道德上的错误,而是由于理智上的无知。由于从未在思想和制度两个层面经历彻底的启蒙,我国课堂教学尚缺乏起码的人性、权利和个性意识,这是教学危机的根源。专制、功利且愚昧,是我国课堂教学的根本问题。教学危机必然带来学生及其教师日益加剧的生存危机,这同时孕育着民族、社会危机。

重建我国课堂教学的基本方向是走向教育“新启蒙”。这意味着使课堂教学首先具有“启蒙精神”——崇尚理性自由、探究创造与个性解放;同时要深刻批判“启蒙理性”中的“工具理性”成分,因“工具理性”不仅使教学成为知识技能的被动授受过程,而且使教学陷入控制本位、理智计算与功利追逐,进而泯灭了自由个性;最后,要基于时代精神和国际视野创造性地恢复民族文化传统的精华,特别是儒家传统的精华,让我国课堂教学不仅浸润仁爱精神,而且洋溢“孔颜之乐”。

为了“新启蒙”理想的课堂教学,需要在重建中获得新生。

让教学变成研究。任何时候,只要教学与研究分离、割裂,它就必然变成灌输,进而异化心灵,不仅异化学生的心灵而且导致教师的自我异化。产生这种“教学异化”现象的根源是社会中的“旧式分工”和教学中的权力关系:位高权重者有研究的权利和机会,地位卑下和年龄幼小者只能接受并服从别人的“研究成果”。百年来世界教学理论与实践发展的一大成就是将教学变成儿童研究。儿童在学习探究创造、产生自己思想的过程,就是教师研究、理解儿童的过程,同时也是达成教学目的的过程。只有到了将儿童研究、儿童理解渗透于学科探究与生活探究的时候,教师才能确立起自身的专业独特性和专业尊严。教师在倾听、理解儿童的基础上,通过对话与儿童

合作创造知识与生活,这才是教学。

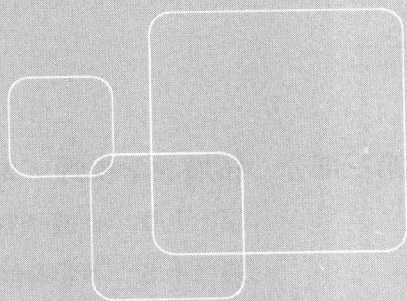
让教学变成生活。任何时候,只要教学与生活分离、割裂,它就必然丧失意义、走向异化。当学校、家庭乃至整个社会联手制造以强制性社会分层为目的的“应试教育”价值观及相应体制,广大中小学生在成人逼迫下疯狂训练应试技能、占有外部知识,原本自然、健康、幸福的儿童生活便被牺牲了。这种做法忽视了教育中的一个基本道理:问题不在于让儿童走多快,而在于让儿童走多远。产生这种“教学异化”现象的根源不仅是专制等级社会压迫与被压迫的权力关系及相应的“教育准备说”,还包括“启蒙运动”以后日益加剧的科学世界与生活世界的疏离。教学不仅植根于生活,而且本身就是一种生活。让教学充满生活的精神与乐趣;尊重儿童生活的特点并创造条件让儿童自由生活;把生活变成课程,让儿童在体验、行动与反思中学会选择、创造生活,融入、热爱生活。只有将儿童的学习建基于生活并帮助儿童在学习中充分享受生活,这样的教育才能让儿童在人生的道路上走得更远。这才是教学的生活意义。

当教学与研究、生活融为一体时,教学本身变成一种有意义的创造、道德的创造。这种教学不仅贯通“启蒙精神”和儒家传统中的“德性生活”,而且能够根治“工具理性”的弊端。这是我国课堂教学的基本价值追求和未来发展方向。

张华

不惑之年写于华东师大丽娃河畔, 2008年11月28日

目录



第一部分 重建教学理论 / 1

- 第一章 教学认识的本质 / 3
- 第二章 教学中的知识问题 / 28
- 第三章 教学方法的理智传统 / 40
- 第四章 研究性教学论 / 54
- 第五章 对话教学论(上):对话教学的涵义与价值 / 61
- 第六章 对话教学论(中):对话教学的知识基础 / 75
- 第七章 对话教学论(下):对话教学的方法论 / 92
- 第八章 “倾听”教育学 / 119
- 第九章 课程与教学整合论 / 137
- 第十章 探究精神是一种教育人文精神 / 148
- 第十一章 教育重建论 / 156

第二部分 追寻学习价值 / 167

- 第十二章 “研究性学习”课程的本质 / 169
- 第十三章 “研究性学习”课程辨 / 175
- 第十四章 研究性学习与生活 / 181
- 第十五章 研究性学习的课程与教学论意义 / 189
- 第十六章 “设计学习”论 / 198
- 第十七章 “服务学习”论 / 210
- 第十八章 学习哲学论 / 222

第三部分 拓展教学视野 / 229

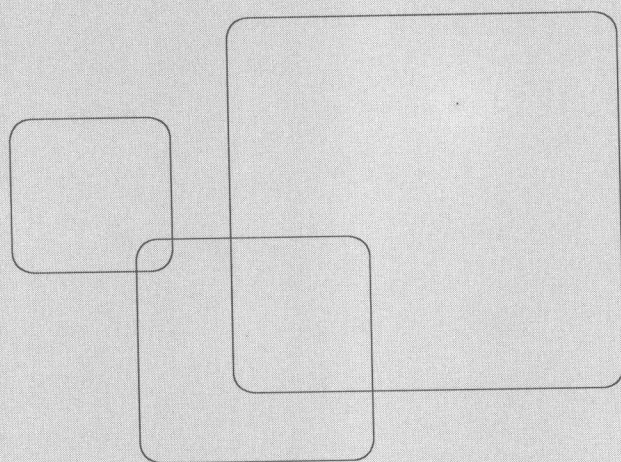
第十九章 杜威“研究性学习”的思想与实践 / 231

第二十章 教学即倾听:达克沃斯教学思想初探 / 255

第二十一章 教学即研究:达克沃斯教学思想再探 / 259

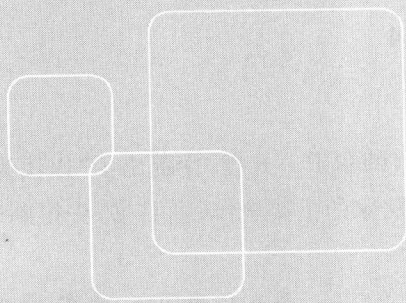
第二十二章 教学即描述:卡利尼教学思想管窥 / 266

后记 / 274



第一部分 重建教学理论

第一章 教学认识的本质



教学认识是教学理论与实践的基本问题。探讨教学认识的本质,意味着要回答:教学与认识的关系;教学认识与教学价值的关系;教学认识与科学研究和日常生活的关系;学生认识与教师认识各自的独特性;学生认识与教师认识的关系。回答这些问题的过程,就是建构教学哲学观及相应教学实践的过程。

一、教学中的“反智主义”与“理智主义”

探讨教学认识的本质,首先需要明确两个问题:第一,“本质”(essence)是什么?第二,教学中有无“认识”?

20 世纪一百年的人类思维历程所取得的成绩之一是,不再把“本质”视为价值中立、文化无涉、超越时间、确定无疑的存在,尽管人们还是把“本质”理解为一事物“是什么”(whatness)的属性,并努力寻求对一事物的“whatness”达成共识。至于像教学这类人类社会内部的现象,其本质就更是特定情境中的社会建构,不同情境中的人们只有敞开心扉,在尊重差异的前提下相互欣赏、借鉴、吸收,方能推进对这类现象的本质的理解。倘若有人试图在教学领域找到去情境的不变本质和普遍规律,从而建立一门“教学科学”(a teaching science),并梦想使自己成为教学领域中的“牛顿”,这不仅是在等待一列永远不会到来的火车,连车站也等错了。^①

教学中有无“认识”?这个问题并不像表面上看起来的那样不言而喻。在教学思想与实践的发展史上,不论中国还是西方,都存在一种“反智主义”(anti-intellectualism)传统。所谓“反智主义”,就是怀疑、反对甚至憎恨知识和知识分子的态度、倾向或理论主张。^②秉持“反智主义”的人就是“反智主义者”(anti-intellectualist)。教学中的“反智主义者”不仅轻视知识,甚至在根本上否认教学中存在认识、知识或理智。与这种“反智主义”传统相对应的政治体制是君主专制或教皇专制。这种“反智主义”教学思想的代表是法家的“一教论”。韩非在

① Giroux, H. A., Penna, A. N. & Pinar, W. F. (Ed.) (1981). *Curriculum & Instruction*. Berkley: McCutchan. p. 99.

② “反智主义”迥异于“非理性主义”(irationalism)。后者是一种严肃的哲学思潮,它关注“存在”、“生命”、“超越体验”、“情感”等非理性的方面,习惯上又称为“人本主义”,与“理性主义”或“科学主义”相对应。

《韩非子·五蠹》中提出了“以法为教,以吏为师,以斩首为勇”的主张,这种思想在战国晚期法家的重要著作《商君书》中得到进一步发挥。《商君书·赏刑》这样写道:

圣人之为国也,壹赏,壹刑,壹教。壹赏则兵无敌。壹刑则令行。壹教则下听上。

“一教”即统一思想、统一价值标准的教育或教学。“一赏”即统一的奖赏。“一刑”即统一的惩(刑)罚。“一赏”、“一刑”的目的是为了维持“一教”。而“一教”的目的则是“下听上”,由此维持“尊君卑臣”的政治格局,并根除“庶人”“独立私议”的基本能力。由于“圣君”掌握了一切事物的规律,广大“庶人”无需“私议”,只需听从。这就是法家的“一教论”。这种思想在我国几千年的封建社会中有着深远影响,即使在今天的教育乃至整个社会中,其影响未必就完全消失。

“一教论”的问题首先不在教什么。它在本质上是把所教的东西(不论是“圣君之言”还是“客观真理”)划一化、标准化、固定化。受教者自己的想法是被所教的东西替代的对象,顶多是掌握(内化)所教的东西的媒介。受教者或是由于年龄小,或是由于地位卑下而“愚昧无知”,让他们对所教的东西发表看法、展开探究,不仅“浪费时间”、“没有效率”,而且根本是不可能的,徒劳无益,好比“给瞎子点灯”。创造所教的东西的人或施教者,不仅在传递“真理”,而且是“真理的化身”,因为他们“闻道在先”,掌握了所教的东西,因此,他们主导受教者,“天经地义”。因此,“一教论”或教学中的“反智主义”是通过从根本上剥夺受教者的探究权利而对受教者实行“理智的恐怖”。

但不容否认的事实是,一部教学思想和实践的发展史也同时闪耀着理智的光芒。就教学思想史而言,应当说占主导地位的还是“理智主义”(intellectualism),即承认、坚持、捍卫教学中存在认识、知识或理智,不断倡导并发展教学的探究性。在中国,孔子所开创的儒家教学传统,尊德性、道问学,究天人之际,穷理、尽性,教学平等、师生亦平等。“教与学平等,共一业。师与弟子亦平等,共一生命。”^①儒家以“道德创造性”和“教学平等”为核心的教学理境是世界教学思想的宝贵财富,是我们今天建构中国自己的教学认识论无法回避的精神资源。在西方,教学认识的发展至少经历了四个历史阶段:古希腊时期苏格拉底所开创的“教学对话”精神;启蒙时期卢梭等人所开创的尊重儿童时代的独特价值、倡导在教学中运用理性和自由探究的精神;^②现代民主时代和工业化时代杜威等人所开创的消除教学中形形色色的二元论(“中心”与“边缘”的对立)、倡导教学民主、自由个性和科学探究的精神;信息时代(后工业时代)强调创造个性、追求教学意义的日益强烈的诉求。凡此种种,均已成为人类共同的精神财富,我们要建构体现时代精神的中国自己的教学认识论,必须虚怀若谷地汲取这

① 钱穆著:《现代中国学术论衡》,生活·读书·新知三联书店2001年版,第178页。

② 康德把启蒙精神概括为“人必须随时都有公开运用理性的自由”(The public use of one's reason must be free at all times.)。

些资源,并将之与中国自己的教学思想传统会通、整合。

由此观之,在历史和现实中,凡对教学持“理智主义”态度,承认并重视认识、知识或理智在教学中的作用,倡导并发展教学的探究性的理论或思潮,均可称为“教学认识论”。不宜把全称的教学认识论窄化为关于教学认识的某一具体主张。否则,就是在设置一个逻辑的“陷阱”:如果你不赞同我关于教学认识的具体主张,你就是反对“教学认识论”,你就是认同教学中的“反智主义”(“轻视知识”)。在我国的教学研究领域,正存在对“教学认识论”这一术语的误读。

二、教学认识与教学价值的关系

探讨教学认识的本质无法回避的另外两个问题是:第一,认识和价值的关系是什么?第二,教学认识和教学价值的关系是什么?

认识和价值分离、割裂是与主客二元对立(“天人相分”)同时发生的。世界本来并非“客体”(object),是人把世界设置为“客体”。人本来并非“主体”(subject),是人把自身设置为“主体”。人成为“主体”与世界成为“客体”存在因果关系:因为人变成了“主体”,世界就成为人控制和改造的对象,因而成为“客体”。人越“主观”,世界也就越“客观”,反之亦然。这就是西方“启蒙理性”的基本写照。在这种背景下,认识就成了“自然之镜”,就成为与价值割裂的东西。二元论的物质根源是通过控制和改造自然而获取功利的需要(解决温饱、追求物质享受),社会根源则是社会上不同集团之间的对立(优势阶层与不利阶层、男与女、官与民、老板与雇工,等等)。当人对自然的控制和改造取得成功后,又开始将这种理性运用于人类社会内部,于是人类社会本身也被强行划分为“主体”与“客体”。

20世纪以来的时代精神可以总体地概括为对“启蒙理性”的反省与超越(并非完全否定)。反省的结果是:由二元论的认识论发展为关系认识论(epistemology of relationship)。当人试图认识世界之前,已经在世界之中,人因而必然是世界中的人。当人试图认识世界之时,世界已经在人的心灵之中,因此,人对世界的认识不只是对世界的反映或能动反映,还包括对世界的“构成”(constitution)或“建构”(construction)。“关系认知”(relational knowing)渗透着,也生成着“关系伦理”:人与世界的关系不再是“主体”控制和改造“客体”的关系,而是共生、互根的关系,世界的“客体性”也因而提升为“他者性”(otherness),“天人交相胜”的恶性循环被“天人合一”所取代。在人类社会内部,“关系认知”表现为主体之间的同情与理解。人与人之间由“主体”控制“客体”的科层(等级)关系,提升为基于“交互主体性”(intersubjectivity)的民主关系,“君子和而不同”。

由此看来,关系认识论自觉实现了认识和价值的融合:认识在价值中,也生成着价值。“启蒙理性”人为地把认识与价值割裂开来,试图获得价值中立的、普适性的“客观知识”,但认识或知识并未因此而解脱价值的束缚,它依然在实现着价值——为了达到“启蒙理性”的

控制目的。

在教学中,认识与价值的人为割裂是使教学蜕变为传递(授)和灌输知识,并因而控制和塑造学生心灵的重要认识论根源。既然知识是“不以人的意志为转移的”“客观真理”的化身或“客观规律”的反映,那它就是普遍的、共同的:不论在专家的工作室还是中小学的课堂里,不论对专家、普通大众还是中小學生及其老师,知识的性质全都一样,改变的只是知识存在或应用的场景,知识本身没有变;知识理所当然应“盘踞”于课程的核心,甚至是“课程的本质”;既然教学不能像专家的研究那样创造知识,那么教学的作用只能是忠实、高效而灵活地传递“现成知识”;教师的“教”本质上是对知识的传授,学生的“学”本质上是对知识的接受,教师与学生的关系是以知识为纽带的授受关系。这种观点在我国的教学理论界被泛泛地称为“教学认识论”。^①由于这种观点曾被写进了教育部规定的官方教师教育教材,成为广大职前和在职教师必读的内容,它因而得到广泛传播,对我国教学实践产生了很大影响。这种“教学认识论”主要存在下列问题:

第一,把知识与知识由以产生的过程和情境割裂开来。知识被人为变成抽象的、确定无疑的东西,知识的不确定性和复杂性被忽略,知识的探究价值(对知识本身的反思和批判,运用知识去反思和批判)被降低,乃至泯灭。

第二,把知识与学生的经验割裂开来。由于过度强调知识的确定性,学科逻辑自然居于课程与教学的核心,学生的经验退居边缘,成为被学科逻辑所替代的东西或掌握学科逻辑的媒介。为了让学生掌握这种知识,不得不根据学生的接受能力对知识进行“删繁就简”的工作,这就必然损伤学科专家认可的学科逻辑,招致学科专家的不满。另一方面,即使经过了删减工作,知识并未因此而转化为学生的经验,迁就学生的接受能力不过是权宜之计,最终目的还是为了掌握确定的学科逻辑,这种东西对学生而言同样味同嚼蜡,并不能引起他们内在的探究兴趣。僵化的知识观必然导致双重尴尬。

第三,把教学变成训练。由于学科知识与学生的经验没有变成一个有机体(知识剥离了价值、被僵化以后,无法变成有机体),自然引不起学生学习(探究)知识的内在兴趣,教师不得不借助外部强化(以奖励作诱因、以惩罚作威胁)逼迫学生内化知识,教学遂变成训练。我国学生与国际上同年龄的学生相比,其优势主要表现在知识、技能的熟练方面,这是经年累月的强化训练带来的。

第四,把教学认识的特殊性界定为教师领(主)导学生,以有效掌握间接经验为主要任务。但任何控制性的、等级化(科层化)的机构都具有“上级”领导“下级”去掌握间接经验或执行外部命令的性质,如军营中教官领导战士掌握作战知识、训练作战技能、发展作战能力,教管所或监狱中教官主导犯人学习政府文件或进行劳动改造,等等。因此,“间接性”或“有

^① 关于这种观点的系统表述,参阅邹有华:《教学认识论》,《课程·教材·教法》,1982年第1期;王策三著:《教学论稿》,人民教育出版社1985年版;王策三主编:《教学认识论》(修订本),北京师范大学出版社2002年版。

领导”丝毫不能体现教学认识的特殊性。

第五,把知识与教师的经验割裂开来。知识一经专家发现或发明出来之后就是确定的、价值中立的,至于知识将来的变化、发展也主要是专家的事,教师的经验充其量是学生接受知识、发展能力的媒介物,本身不具有独立价值。这样,学科专家(知识的创造者)就是惟一合法的课程开发者,教师的基本职责是把专家开发的课程忠实地传授好,对课程本身没有发言权。这就必然造就传递型、工匠型教师,因为基于僵化的知识观的课程与教学,本质上是排斥教师的。

第六,尽管为了使知识普遍化而把认识或知识与价值强行割裂,但知识并不真的“价值中立”了,而是具有了控制价值。课程与教学也围绕知识而形成了一个层层控制的、价值等级化的“金字塔”——发现或发明知识的专家高居“金字塔”的顶端,最有权威;广大中小學生因其经验、知识的贫乏,而不得被压在“金字塔”的底部;教师处在“金字塔”的中间,他们在专家面前只能服从,在学生面前又要扮演权威,其人格是双重的。

由此观之,这种“教学认识论”的核心是有效掌握(内化)外部知识、外部技能。它当然也提出了“发展智力和体力”(也就是发展能力)的要求,但这种“能力”不过是外部知识和技能的应用,是人将“内化”了的知识、技能再“外化”出来(所谓“客体主体化和主体客体化的辩证统一”)。在这种观点看来,没有“内化”就不可能有“外化”,没有知识就不可能有能力,这样,“内化”和“外化”之间、“知识”和“能力”之间就是一种线性关系、先后关系——“内化”是“外化”的基础,“知识”是“能力”的基础。人的心灵实际上是储存(“内化”)知识、技能的“精神的袋子”。这种“袋子”和物质的袋子(例如麻袋)不同——它会把储存的东西在“外化”(“倒出来”)时“放大”,即将掌握的知识、技能在不同情境中演绎、应用(“闻一知十”);但它和物质的袋子又有共同性——所储存的东西本身没有变,也不可能变,知识、技能是确定无疑的,是规律的反映、真理的化身。这种“教学认识论”忘记了:能力、个性还是知识的基础,不论是知识的产生还是知识的传播,均建基于个性之上,与此同时也影响着个性的发展。这种观点还忘记了:无论多么权威的知识,总是人的观念的体现和积累,而不是什么“客观真理”的化身,学习本质上是读者和作者之间进行的观念的会话。这种观点也忘记了:倘若不对既有的知识怀疑、批判、超越,并在其中建构出每一个学习者个体的想法,就不可能有真正意义上的人类的创造,也不可能有创造性个性的发展。

不容否认,这种“教学认识论”在性质上是与“启蒙理性”相适应的,它的一些主张在历史上曾经起过进步的作用。18世纪“启蒙运动”以后,科学技术迅猛发展,工业文明日新月异。要尽快荡涤愚昧,把已经积累起来的科学技术知识和生产技能传递给年轻一代,将他们培养成技术熟练的产业工人,就迫切需要建立现代教育制度及相应的教育哲学。这种教育哲学的基本精神是“教育即生产”,其核心是如何向年轻一代有效进行知识传递和技能训练。到19世纪末、20世纪初,欧美工业发达国家的独特景观是:学校里整齐划一的读书声与工厂中隆隆作响的机器声相互唱和。随着时代的发展,这种教育哲学因其对个体精神的压抑而渐

次退出历史舞台。20 世纪一百年教育理论的发展在某种意义上就是超越“启蒙理性”对教育本质的遮蔽,而这种遮蔽的核心是通过知识与价值的人为割裂把教学乃至整个教育变成了知识传递和技能训练的过程。

让我们回到我国的教学实践。1200 万教师采用基本相同的方法向 2 亿 2000 万学生日复一日、年复一年传授教科书知识,围绕教科书知识的授受形成以中考、高考为核心的外部考试、评价和管理体制。在这种教学体制中,每一个学生在几乎是单一的接受学习和强化训练中度过 9 年或 12 年的学校生涯,这成为他们的宿命。这是对我国教学现状的基本写照。这种教学熟练了知识技能,却压抑了创造个性。试想一个社会中,每一个个体在长到 15 岁或 18 岁时从未从事过真正的创造、几乎没有体验过探究的快乐,这个民族的创造性将是怎样的状况?这是对人类创造精神的压抑和摧残。不能说上述的“教学认识论”就是这种教学实践产生的原因,因为这种理论和这种实践都有着更为复杂的社会历史根源,但这种“教学认识论”确实使这种教学实践在理论上合法化了。有人醉心于我国学生“基础扎实”(知识、技能熟练),却无视学生为达成这种“扎实”所付出的惨重的个性发展代价,甚至导致无以复加的生存危机。^①也有人看到有些美国教育学者(主要是“新保守主义者”)批评自己国家的学生“基础薄弱”,赞扬中国、日本等东方国家的学生“基础扎实”,就沾沾自喜于我国教育现状。殊不知,在美国,有更多的人激烈抨击美国教育压抑学生个性发展的事实,正是这种具有忧患意识的理智批评,催生了 20 世纪形形色色的教育理论流派,并为美国教育实践的健康发展创造了智力条件。

审视我国控制取向、传递本位的教学实践和相应的“教学认识论”,其社会历史根源大致包括下列方面:

第一,“五四运动”以来我国对“科学启蒙”的强烈渴望,导致“惟科学主义”在教育领域蔓延。“五四运动”所开创的“民主”、“科学”的方向是正确的,而且这两项事业远未完成,还需要继续。但“五四运动”“矫枉必须过正”的思维方式是有问题的。首先,全盘否定民族文化导致国人强烈的“文化自卑感”,如果对自己的文化发生认同危机,也就不能够真正吸收异文化。其次,把源自西方的现代科学技术奉为“神明”,无条件地普遍化,加之我国科学技术落后、国民科学素养贫乏,这更易导致把科学技术神秘化、万能化,不能以平常心看待科学文化。百年来西方“启蒙理性”所负载的主客二元论和“工具主义”在我国社会有突出表现。这在教育中的典型表现是把分门别类的学科知识凝固化,并作为储存或内化的对象,学科的探究本性被消解。这样,人在学科中的迷失成为我国教育的基本特征。倘若把学科知识变成每一个学生和教师顶礼膜拜的对象并由此替代每一个人的独立思维,同样会导致教育、教学中的“反智主义”,“读书无用论”和“书本知识万能论”两极相通。

第二,苏联意识形态和苏联教育学的影响。由于历史的原因,我国社会曾深受苏联意识

^① 参阅张华:《综合实践活动课程的问题与意义》,《教育发展研究》,2005 年第 1 期。

形态的影响。这种影响如此之深,以致许多人误认为这就是中国自己的传统。在教育研究领域,苏联意识形态的影响主要包括两个方面:首先,把苏联哲学教科书体系中的“马克思主义哲学”当作马克思主义哲学本身,并用来解释教育的本质、目的、过程、方法;^①其次,把苏联的教育学和教学论教科书直接拿来或进行加工改造后用作我国教育科学学科建设的基础,比如我国的“教学认识论”就是对“凯洛夫教育学”中教学本质观的移植。^②如今,当俄罗斯人已果断地摈弃了自己教育学传统中陈旧落后的方面的时候,我们中国的教育人更没有必要坚持它。中国教育科学健康发展的明智选择是:找回真正属于自己的教育思想传统,直面自己的教育问题,虚怀若谷地吸收各民族(包括俄罗斯)教育思想的精华,建构既具民族特色,又有国际视野的多元教育范式。

第三,我国集权化教育体制和相应的意识形态控制。集权化教育体制导致“千人一面、千校一面”,学校本来是文化创造的场所,现在反而沦为“文化沙漠”。教师的教学创造性被严重压抑,学生的精神生命日渐枯萎。教育中最危险的现象莫过于思想和行动的整齐划一,而这种现象在我国普遍存在着。教育中的意识形态控制导致的另一后果是,一度把我国的教育学变成了“教育政策解释学”,教育研究蜕变为首先把主流意识形态公式化,然后在教育领域随意套用。

第四,历史上的“经学独断论”和科举制度积淀成一种文化心态,深深影响着我国今日的教育和教育研究,乃至社会心理。两汉以后,随着“罢黜百家、独尊儒术”成为一种意识形态举措,“百家争鸣”终止,儒家学说成为主流意识形态,先秦儒家经典成为只可解释、不容怀疑的“普遍真理”,“经学独断论”愈演愈烈。与此同时,儒家开始被法家化,儒家经典^③成维持法家“尊君卑臣”(管仲语)的理论工具。这样,先秦孔子开创的德性探究和教学平等精神一度丧失殆尽,直到宋朝才有所恢复。隋唐确立的科举制度尽管在政治上有助于普通平民进身仕阶,但这样一来,儒家经典又变成了捞取功名利禄、追求富贵利达的工具,在思想上加剧了“经学独断论”。经典功利化和“经学独断论”的传统深深影响着今日人们的教育动机和对待知识的态度,“应试教育”因而有着深厚的社会基础,一些教育研究者也身陷其中并为之辩护。

尽管存在上述种种历史和当前的羁绊,我国的教学实践和教学研究必须主动体现时代精神的发展趋势,尽快实现历史转型。

我国教学认识论转型的基本方向是:走出“启蒙理性”视域中二元论的认识论,走向关系认识论。这意味着:首先,恢复教学认识与教学价值本然的有机联系;其次,发现学生的价值—认识与教师的价值—认识各自的特殊性及二者的关系。

① 苏联哲学教科书把马克思主义哲学割裂为“两个主义四大块”,即“辩证唯物主义和历史唯物主义”以及“唯物论、辩证法、认识论、唯物史观”。这个体系“既未体现马克思主义哲学与旧哲学在哲学理论性质上的真正区别,也未充分反映马克思主义哲学在理论观点上变革的深刻内容和意义。”(高清海著:《哲学与主体自我意识》,吉林大学出版社1988年版,第48页。)

② 参阅王策三主编:《教学认识论》(修订本),北京师范大学出版社2002年版,第11—17页。

三、学生认识的独特性

教学认识是教学过程中学生的认识、教师的认识及二者的互动。

学生的认识是学生对所际遇的世界的理解过程及结果。学生的认识与学生的价值水乳交融、不可分割：学生在试图认识世界的时候，世界已经在学生的心灵之中，因此，学生的任何认识都包含着基于其自身价值而对世界的“构成”或“建构”。理解学生的价值因而成为理解学生的认识的前提。基于“启蒙理性”的“教学认识论”的问题在于：忽视认识与价值的不可分割性，进而把认识和知识普遍化，由此既扭曲了学生的认识，也漠视了学生的价值。

把儿童的价值与成人的价值区分开来，确立儿童时代的独特价值，是人类进入现代民主社会的基本标志之一。在专制社会，不仅占人口大多数的群体沦为社会不利阶层并变成少数优势阶层的附庸，而且，儿童沦为成人的附庸。特别是社会不利阶层的儿童，他们或者被忽视，或者沦为成人宣泄私愤或对社会不满的对象，至多是满足成人的目的、在社会的阶梯上攀登的工具，因而处于社会的最底层。在民主社会，不仅社会不同阶层之间共享的利益充分增加、互动更为自由，而且，儿童能获得独立价值、内在价值，并与成人形成民主关系。这种民主关系集中体现在儿童与家长之间、儿童与教师之间。

儿童价值的觉醒时期是启蒙时代，确立时期是20世纪。康德(Immanuel Kant)提出的“人即目的”的命题，揭开了使人摆脱工具地位、找回内在价值的序幕。与康德同时代的卢梭(Jean-Jacques Rousseau)第一次提出了“儿童宣言”：“在人生的秩序中，童年有它的地位；应当把成人看作成人，把孩子看作孩子。”^①卢梭彪炳教育史的主要贡献是确立了儿童的内在价值，由此指引了启蒙时期教育理论和实践的发展方向，催生了裴士泰洛齐(Johann Heinrich Pestalozzi)、福禄倍尔(Friedrich Froebel)、第斯多惠(Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg)等人的思想和实践。到19世纪末、20世纪初，教育领域率先反思启蒙理性的人是杜威(John Dewey)。走出形形色色的教育中的二元论，走向经验主义(实用主义)的教育连续论，是杜威对教育理论的主要贡献。他因而消解了儿童与成人的二元对立，既确立了儿童和成人各自的独特价值，又发现了儿童和成人发展的连续性，由此形成民主的班级和学校以及民主主义的社会理想。20世纪之所以被称为“儿童的世纪”，正是在确立儿童的独特价值、内在价值的基础上，对儿童展开了跨学科的研究和理解，由此推进了教育文明乃至整个人类文明。终于，1990年9月30日，保证儿童的权利和价值，成为一项重要的国际教育政策。这一天，159个国家的代表(其中有71位国家元首或政府首脑)聚集纽约联合国总部，举行首次“世界儿童问题首脑会议”，这也是有史以来规模最大的一次全球性首脑会议。会议通过了《儿童的生存、保护和发展世界宣言》和《90年代贯彻儿童的生存、保护和发展世界宣言的行动计

^① 【法】卢梭著，李平沅译：《爱弥儿》，商务印书馆1978年版，第74页。