

第二次教育革命 是否可能

——人本主义的回答

张卓玉 著



商務印書館
The Commercial Press

第二次教育革命是否可能

——人本主义的回答

张卓玉 / 著



商务印书馆

2009年·北京

图书在版编目(CIP)数据

第二次教育革命是否可能/张卓玉著. ——北京:商务印书馆, 2009

ISBN 978-7-100-06663-1

I. 第… II. 张… III. 教育改革—研究—中国 IV. G521

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 081007 号

所有权利保留。
未经许可,不得以任何方式使用。

第二次教育革命是否可能

——人本主义的回答

张卓玉 著

商务印书馆出版

(北京王府井大街36号 邮政编码 100710)

商务印书馆发行

北京瑞古冠中印刷厂印刷

ISBN 978 - 7 - 100 - 06663 - 1

2009年7月第1版

开本 880 × 1230 1/32

2009年7月北京第1次印刷

印张 5

定价: 20.00 元

第二节	如何拥有现在	(41)
第三节	未来与现在的关系	(48)
第四章	探究为本体的必然性	(54)
第一节	讲授为主走向探究为主的必然性	(54)
第二节	探究,教学还是教育	(58)
第三节	探究与创造力培养	(63)
第四节	教师职能的变化	(67)
第五章	展示的目的意义与手段意义	(74)
第一节	为何提倡展示	(75)
第二节	如何实施展示	(80)
第三节	实施展示的保障措施	(85)
第六章	获取与付出的关系	(89)
第一节	付出,一个时代话题	(89)
第二节	付出的意义	(93)
第三节	付出什么	(98)
第四节	如何付出	(101)
第七章	教育与社会秩序建设	(105)
第一节	教育的双重任务	(105)
第二节	学生组织的教育功能	(109)
第三节	学校,和谐社会的摇篮	(114)
第四节	一种积极的尝试	(120)

第八章 人本主义的传统与追求	(123)
第一节 以人为本思想的意义	(123)
第二节 何谓人本主义	(125)
第三节 尊重人的智慧	(129)
第四节 追求人的存在价值的实现	(132)
第五节 捍卫人的尊严与权利	(136)
第六节 信赖经验,崇尚体验	(140)
第七节 追求完美与和谐	(143)
第八节 人本主义的教育信念与追求	(147)
后 记	(152)

第一章 变化中的教育任务

第一节 从改革到革命

经验表明,在一个时代或一个国家,当一个社会问题为人们所普遍关注,而解决问题的尝试又不断重复、屡改屡败时,距离真正的变革或革命就不是很遥远的事了。我国的基础教育正面临着这样的挑战。过去几十年来,基础教育领域事实上从来没有停止过改革。然而,改革的不断重复正意味着:仅有改革是不够的。在现有框架下的调整、补充、完善,不能从根本上解决问题时,就必须考虑对现有框架的变革。这就是所谓革命。

当然,革命与改革往往没有严格的区分界限。以我国过去 30 年社会 and 经济发展为例,我们的旗帜上始终写着的是改革与开放,但是,在许多领域,我们所经历的却是深刻的革命。本书之所以使用革命这个词,意在强

调,教育变革需要建立新的教育哲学和以这种哲学为指导的新的实践模式。

事实上,教育革命是全球性的话题。20世纪70年代初,美国教育学家施瓦布就表达了今天中国同行所遇到的同样的困境:“课程领域已步入穷途末路,按照现行的方法和原则不能继续运行,也无以推进教育的发展。现在需要的是适合于解决问题的新原则、新观点、新方法。”^①经过几代人的不懈努力,支撑一场教育革命的新原则、新观点、新方法从无到有,从弱到强。美国学者迪戈蕾在他的《学校教育》一书中集中讨论了一种新的教育哲学和相应的新教育实践,他称之为“第二次教育革命”。^②第一次教育革命一般指现代正规学校的出现。欧洲在18世纪后半叶出现了由校园、课程、教材、职业教师、课堂教学、考试等主要元素组成的现代意义上的学校。大约一个世纪之后,现代意义上的学校开始在中国出现。所谓“第二次教育革命”是针对现代意义上的学校而提出的。如果真有这样一次革命发生的话,这次教育革命必然关系到教育的各个方面的变革,如教育政策、

①转引自[美]多尔《后现代课程观》,第229页,教育科学出版社,2006年。

②参见《学校教育》,[美]西尔维亚·法纳姆·迪戈蕾著,辽海出版社,2000年。

教育投入、教师职前教育与职后培训等。本书主要从教育哲学课程实践层面讨论有关教育内容变革的问题。

我国过去 30 年的改革开放事业大体与 20 世纪后半叶的国际教育改革发生在同一个时期。这个时期的我国教育工作者，表现出了 20 世纪初叶教育界人士曾经有过的开放包容、吸纳批判的智慧和胆量。今天我国的教育与发达国家的教育有着相似的困惑、相近的尝试、相似的价值追求与相似的教育理念。如果说这场教育革命将会发生的话，中国教育改革将成为这一次世界性的教育革命的组成部分。“中国经验”也许会成为另一种“中国制造”而成为人类文明的共同财富。

第二节 知识传授性教育的困境

下文对支撑现代学校教育的几个核心概念作一批判性分析。这一分析力图从一个侧面揭示教育改革举步维艰的一些原因。

知识 知识是现代学校教育的最为核心的概念，是现代学校教育大厦的第一基石。从课程标准的编制到教材的编写，从课堂教学到测试评价，教育的每一个环节

都是围绕知识展开的。学生的主要任务就是获得知识。评价学生的主要标准就是知识获得情况。为了表述方便,这里把以知识传授为主要任务的教育简称为知识传授性教育。

知识一词的内涵非常丰富。本书所使用的知识一词,指教师、学生所理解的,事实上也是统领学校教学的常识意义上的知识,即教材上出现的、课堂上传授的、课下作业巩固的、试题中测评的知识。

知识之所以能在学校教育中占有统治性地位,源于人们普遍接受的一种似乎不证自明的真理:学校的使命就是传授知识,学生的天职就是学习知识。直至今天,任何一种试图质疑知识在教育中的统治地位的行为都是要冒风险的。这里从两个方面提出质疑,以期撼动知识在教育中的霸主地位。

第一,从教育意义上讲,知识是不能脱离知识的产生过程的。知识只是一个复杂的、有机的活动过程的一个因素、一个环节。一旦把知识从特定过程中抽取出来,知识必然就成为死的知识,就如同把人的手指从人体中分离开来一样。专家与学者们在充满激情地谈论知识的意义时,他们是谙熟知识的产生过程的。而学生没有经历过这样一个过程,因此学生眼中的知识就如同脱离身

体的手指一样没有生命活力,难怪学生总是把知识等同于枯燥乏味。这是形成教育过程中,师生对知识的不对称态度的主要原因。

第二,就教育而言,知识的意义在于知识的应用。课堂回答问题或考场答题仅仅是一种教学手段,知识的真正价值只能体现在特定的应用过程中。知识传授性教育的困境在于,由于知识拥有无限的应用价值,学校因而要求学生无条件地去获得知识。但是,学生在学习过程中无法体验到知识的价值,因此无法感受到学习的意义,也就不可能积极主动地学。学校对此采取的措施是无休止的考试,并辅之以“将来有用”的说教。

教育因此陷入了一个教师、家长和学生都无所适从的怪圈。人们都意识到了教育的种种弊端,而且也开出了无数的药方。但是,只要知识传授的霸主地位不发生变化,任何改革方案都无济于事。比如,谁都知道合作学习的重要性,但是,知识获取过程主要关涉的是记忆、理解、技巧训练,而这些认知活动必然是个体行为。合作因而不可能,也没必要。比如,没有人不承认能力培养的重要性,但是在知识传授性教育框架下,除了学习能力以外,其他能力无法进入教学视野,无法成为教育的基本任务。比如,每次教育改革都在强调个性发展,但是,知

识传授性教育信奉“知识面前人人平等”的信念,教学内容是统一的,教学进程是统一的,评价标准是统一的。知识传授性教育的自上而下的权威性和整齐划一的计划性剥夺了个性培养的可能性。比如,价值情感教育写进了所有课程标准和教科书中,但是,当知识传授统摄整个教育过程时,价值情感教育永远只是一个配角。

学校 学校是第一次教育革命的产物,也是第一次教育革命的最主要的成果。它的贡献和意义不言而喻。然而,站在今天人类文明的高度和今日社会发展对教育的新的需求看,学校面临着前所未有的挑战。教育所犯的一个致命的错误是,在构筑学校的可看见的围墙的同时,学校还构筑了一道看不见的围墙,这道墙成功地、也悲剧性地把教育与自然、教育与社会隔离开来。

这里依然存在着一种似乎是不证自明的真理:学校就是学生学习的地方。这一信念首先把作为真实的人和作为学生的人分离开来。儿童或者少年,在校园以外,他是一个人,一个有感情、有需求、生活在真实世界中的人;一旦踏入学校大门,他即刻变成了学生。他生活在一个纯粹的知识世界里,他的任务,他的生活,他存在的意义全在于学习。他作为一个人的所有心智活动必须让位于记忆、理解、巩固这些真空性的知识习得活动。无情的

围墙就这样把人变成了知识的容器。

其次,为了完成教学任务,学校自觉不自觉地把自己孤立于社会之外。钱钟书说,一个人要么死了,要么当教师了。这是对学校这一孤岛形象的辛辣的嘲讽。学校只承认印在历史教材中的事件与人物,而置此时此刻发生在校园以外的事件与人物于不顾;学校只承认印在政治教材中的原理,而不引导学生关心他所生活的社区的公共治理,以及他所在学校的管理,等等。教育与现实生活的隔离带来了许多消极的后果。学校以外的社会组织,诸如家庭、社区、企业、文化艺术部门,甚至高等院校都逐渐淡忘了为中小學生提供教育资源的基本责任,失去了应有的教育功能。学校把丰富的、学校自身无法替代的教育资源与教育契机拒之门外,而力图自己独立承载全部的教育任务。社会因而对学校的要求越来越高,随之而来的是对学校的误解、抱怨、批评也越来越多。

学生 知识传授性教育的价值追求是功能主义性的。因为知识对人的未来生活有用,对国家及社会发展有用,所以学生必须在步入社会之前完成知识学习的基础性任务。家长、学校甚至全社会形成了根深蒂固的、似乎无可非议的对学生的理解和要求。这是典型的“泥土思维”理论:学生是泥土。存在着一个既定的、外在的模

型。通过锻炼、修正等一系列的教育过程,泥土就会变为符合模型的器具。在泥土思维占主导地位的情况下,要做到尊重学生的感情、人格、个性,要维护学生的权利与尊严,其难度是可想而知的。比如,“泥土思维”理论坚持,学生生活是手段,未来生活才是目的。学生的学习生活没有目的意义,它是为未来生活而做的准备,仅有工具、手段意义。人们教育学生时喜欢使用的语言是“为了将来……”。学生在一种朦胧的压力或憧憬下学习。学习过程是否快乐,学习活动是否有意义等,都是不重要的,重要的在于学习是否对将来的生活有用。以人为本的思想信仰的是人是目的哲学。人不能作为手段,包括此人不能成为彼人的手段,童年不是成年的手段。因此,人本主义推崇“种子思维”理论,即把学生看作有生命力的、需要呵护的、有水分与阳光即可生长、成熟的人。教育首先要关注的是学生此时此刻是否健康、快乐地成长,而不仅仅看此时此刻的活动对未来的意义。这里不难看出新旧教育信念的巨大差别。

第三节 解决问题的新思路:问题解决

教育的变革需要寻找新的基石,并以此建立新的教育框架。那么,可能的基石与框架是什么呢?

教育的使命是促进和保障人的健康成长。从人的成长意义上看,问题及问题解决构成了人的成长的基本元素。遇到问题,解决问题;在这个过程中获得了知识,提高了能力,培养了态度,感受到了人生的意义。这就是成长。教育所能做的,就是促进和保障学生的成长。仅此而已。

为了表述起见,为了与知识传授性教育比较起见,我们把这种基于人本主义哲学、以问题解决为主要教育框架的教育称为问题解决式教育,或人本主义教育。

人本主义教育的起点不是学生要学习哪些知识,而是学生要遇到和解决哪些问题。问题解决成为教育哲学的第一概念。教育的所有任务都是在解决问题的过程中完成的。以下比较性分析力图说明这种教育的基本特点。

第一,问题解决过程天然地将知识、能力、态度培养

等教育内容融为一体,不存在三者孰轻孰重或顾此失彼的问题。面对问题,学生要辨析问题的实质,要设计解决问题的方案,在诸种方案中要做出最后的选择,要组织一个团队,要在团队中寻找最适合自己的角色,要为解决问题而查阅资料,请教老师,要与团队成员或团队以外的其他相关人员表达自己的想法,要以报告、设计等多种形式呈现解决问题的结果,等等。这是学习、获得知识的过程,同时也是培养分析、判断、选择、制作、讨论、合作等能力的过程。人生所需要的责任感、义务感、理解、感恩、公正等基本的价值观在这个过程中得到不断体验和不断强化。问题的性质、类别及其解决过程自然地调节了知识、能力、态度等各种教育任务的关系,不存在外在地强调谁为首或谁重要的问题。

第二,学生在解决问题的过程中习得了知识,或者说学生是为了解决问题而去学习知识。这是新教育的关键所在:是因为此时此刻的活动需要而去学习知识,而不是因为未来有用而去储存知识。这种学习首先解决了学生的学习动力、学习热情问题。教师不需要诱导或强迫学生学习。只要学生进入问题解决状态,寻求知识是自然而然的事情。其次,学生不仅力图获得知识,而且在获得知识的过程中与知识建立了感情。知识解决了学生

当下的问题,帮助学生有所成就,学生能体会到知识的价值,知识的功能。学生因而把知识看成是自己的知识。学生像热爱自己的财富一样热爱知识。再次,因为应用的原因,学生不仅记住,而且能真正领悟知识。人们熟知教育的一种规律:听到的可能忘记,看到的可能记住,只有用过的才能领悟。问题解决式教育无疑能够极大地提高学生对知识的领悟水平。

第三,学生获取知识的轨迹不是学科知识的体系,而是问题解决的需求。因此,学生的知识结构具有网络性和开放性特点。知识传授性教育具有高度的计划性特点:学生学什么知识,什么时候学,学多宽、学多深等等都是他人计划和规定好的。当学生通过问题解决而习得知识时,他或她是依据兴趣、需要和智力水平而学习的。因此,学生可能根据某个问题解决、方案设计的需要而对某个领域的知识或某个知识点有更广更深的了解。同时,学生的知识由问题解决的需要而横向辐射。比如,由对某一科学知识的产生过程而延伸至历史,由知识的应用而延伸至技术,由技术的应用而延伸至环保、经济,等等。这种知识结构的积极意义在于,它有助于学生较为深入地了解某个学科或某个领域的知识,从而发现和培养学生的兴趣及生涯志向。它同时也有助于培养学生全