

教学病理学基础

石鸥 著

山东人民出版社

实践篇

第五章 当前教学疾病的主要类型及其症状	(98)
第一节 教学失衡	(98)
第二节 教学专制	(125)
第三节 教学偏见	(132)
第四节 教学阻隔	(136)
第六章 当前教学疾病的主要致病因素	(141)
第一节 主体性因素	(141)
第二节 规范性因素	(147)
第三节 理论性因素	(156)
第四节 社会性因素	(161)
第五节 家庭性因素	(174)
第七章 教学疾病的防治	(179)
第一节 完善规范机制	(179)
第二节 提高教师素质	(183)
第三节 营造良好环境	(184)
附一 高校教学及其管理的病症探查与成因解读	(188)
附二 高校教学病理的后果透视与对策构想	(197)
附三 高校课堂教育的反向研究	(205)
后记	(212)

新世纪拒斥这样的教学论

——论主流教学论困境的根源和困境的走出

石 鸥

把什么样的教学论带入 21 世纪,正激发着不少人的思考热情,世纪背景的研究连篇累牍。但即便是煌煌百万言的世纪教学论总结,恐怕都未能改变这样的事实:传统教学论已陷于困境。表现主要有二:一是广大教学理论工作者和实际工作者对现在的教学论普遍强烈不满;二是许多“非学科”的因素已经并正在“侵入”教学论体系,而按科学思想社会学家 P. Forman 和 T. Brown 的观点,一门学科仅当处于严重困境时,才会让其他因素侵入。^①而新世纪实在不愿接受这样的教学论。

一、困境中的教学论:不该维持的困境

用一次套话:凯洛夫这个幽灵,长时间在中国教育学的上空徘徊。他为中国主流教学论发展设立了基本框架。带着这一框架的中国教学论主流走过了半个世纪的风雨路,功绩不灭。

然而框架也是束缚。教学论的这一框架,不但框住了教学论自身的突破,还框住了甚至是塑成了教学论研究者的思维,铺垫了一些专家“天然”的思维路径。50 年来我们以建设教学论为目的的一切努力,尽管取得了不小成绩,但在整体上总是无可避免地受阻于这种内在束缚,总是自然地在凯氏框架中运作。^②最严重的是:“苏联”本身已成明日黄花,我国专家们的研究自由显著增加,而我们仍然没能跳出凯氏教学论框架^③。就是说,具备摆脱困境的机遇的教学论却依然陷于困境。我们不禁要问,维持主流教学论困境的究竟是什么?

(一) 教学论——缺乏批判思维的理论

推动教学论发展的原动力,并不在于能创造多少新的体系,而在于每一种观点

^① [美]劳丹,刘新民译:《进步及其问题》,华夏出版社 1999 年版,第 222 页。

^② 尽管也有人认为我们的教学论已不是苏式的了,但如果他们能深刻地研读 1950 年前后苏联的教育学和教学论著述,并对照 50 年来我们自己的经典教学论文本,就不难得出我们的认识。

^③ 石鸥:《教学别论》,湖南教育出版社 1998 年版,第 16~24 页。

或学说是否可以被人们批评。只要不同意见得到尊重,总会有人站出来怀疑,并以新的观点投入到教学论的建设中去,去经受考验,去接受新的批评。批判思维是传统教学论转化的第一步。惟有批判思维,才可能突破死气沉沉的框架,将教学论研究带入鲜活的现实的教育世界中去。遗憾的是,我们的主流教学论恰恰是一门缺乏批判思维的理论,这导致并维系了它的困境。

1. 主流教学论的背后是一个既得利益场

第一,从客观上讲,教学论像任何事物那样,有着一种将自己组织成日益复杂的系统的持续力量(这是一种自组织力量)。也即主流教学论是一个足够强大的系统,其研究模式派生出一个高度相关的“网络”,如教学过程、教学原则、教学内容、教学方法等,这些模式之网继续往下衍生,从而造成了今天的主流教学论框架内的繁荣;在第一层面的教学过程、教学原则、教学内容、教学方法等命题下,出现了更细的第二层面的新研究。每一项“新研究”的出现都是因为以前出现的主流教学论的模式之网为它们开辟了空间。而每当主流教学论为其他子研究开辟了空间时,进入这个新空间的研究者们就会有很大的动力来帮助(有意无意)这个主流模式的发展和精致化。因为这些新研究者的利益已经依存于这个主流模式了。于是,教学论发展进程就这样被锁定了。研究者们锁定在这个大框架内,谋得了心理的安宁和稳定的生计。这样,除非有更强大的研究模式,否则这个主流模式能提供给依附于它的其他亚模式(更低层面的研究)的新空间越多,就越难以改变这种主流模式的发展方向。

第二,在教学论这一闭锁领域内是多数研究者得心应手的研究。人们已经并且继续适应着这一研究领域的基本模式。人们渐渐发现,自己置身于其中的是正式的主流理论系统,在这一主流系统里研究,总是安全的,它会使人感到“亲切”“正常”。正因为这样,几十年来绝大多数教学论研究是在支持这一主流的理论系统,为它做精致化的修饰工作。主流的立场总是最容易坚持的立场,过程论+内容论+原则方法论的教学论研究惯性,之所以成为半个世纪的权威性研究,就是因为它是最容易最值得的立场。研究者利用自己的权威(一种依赖性权威,对传统模式的依赖达到精致化后成为权威),把自己对教学论的阐释权威化,不自觉地维护着经典教学论的固有框架。相反,如果不在这一框架内研究,如果你的研究偏离了主流模式,你就在冒风险,就意味着你要疏离经典的教学论,有可能使你“自外于主流教学论”^①。这样,人们年复一年,重复着模式内的研究,维持着主流模式,也维护着大家的既得利益。

2. 整体原创性研究的稀缺干涸了主流教学论的发展源泉

“我们再也不能更久地停留在目前这种状况上了。其他一切科学都不停地在学习和发展,而偏偏自命为智慧化身,人人都来求教的这门学问却老是原地踏步不前,这似乎有些不合情理。”^①确实,教学论的发展到今天似应渐入佳境了,因为苏联模式的束缚正在解脱,极左思潮的压力正在减轻。然而事实却很无情,恰在束缚解脱压力减轻之际,我们痛苦地感到了长期束缚和压力所带来的后果:以往的苏联模式已不知不觉成功地成了我们的习惯,泯灭了我们的创造火花。这种模式比任何模式都更有效地塑造着学者的思维范式,塑造着学科后继者的生产模型。许多人不仅在当时,而且在今日都丧失了清晰冷静的批判,他们的能力和判断都停留在特定框架内,他们孜孜不倦地工作,却在加固着束缚自己的框架。教学论因原创性研究的匮乏而失去了不竭的动力。而原创性研究的动力又只能来自基础教育第一线,来自课堂,来自学生,来自教学。偏偏这个动力源没有引起我们足够的重视。

3. 主流教学论的方法论基础具有明显的路径依赖性

所谓路径依赖,是指某一领域内人们最开始甚至是偶然的第一步往往为后来的发展铺奠了道路,指明了方向,哪怕这一方向这一路径事后发现并非最佳,但只要人们习惯了它,就很难再抛弃这以前的模式,或者说已舍不得割弃它,人们对它产生了依赖。比如,一个人习惯于某种计算机语言后,即便这以后又推出了新的更简单更适用的语言,他也不那么痛快乐意地改变自己的习惯行为方式去接受这更新更好的技术。教学论研究表现出很强的“路径依赖性”。结果是,本来明白、基础、简单的命题被历史地疏忽了(如学校、课堂、班级、语言、生活、师生等),而含混、虚无、复杂的命题反倒被历史地普及了(如因凯洛夫而出现的诸如教学过程、教学原则、教学组织形式等),现在要再转回到原本基础而简明的命题上除非有很强的批判意识,否则已相当不容易了。教学论研究于是继续依老路径前行,发展出更多对那些复杂、虚无命题的精致化的新技术,使得对基础性命题的关注越来越困难。本来,立足于教学实践的学术探索,可以在许多方向上进行,但凯洛夫使得我们自然地倾向于沿着他的方向行进,这样做虽然节省了许多说服自己(因为别人都如此研究)和说服别人的精力,但却增加了使教学理论陷入困境的风险。路径依赖把我们的教学论研究锁定在一个人人都不满意的状态。

(二) 教学论——游离于自己的根基的理论

教学论的根基是教学,教学论必须研究教学,特别是研究当下的、现实的、活生生的人的教学。教学论如果想有所作为,就得从教学中学习,从当前的课程改革、从当下的教学实践中学习,如果它想从教学实践中学到些什么,它又必须首先使自

^① 康德著,庞景仁译,《任何一种能够作为科学出来的未来形而上学导论》,商务印书馆1978年版第3~4页。

己成为教学的仆人。教学实践就像生物环境一样：永远在进化、变迁，永远有新的发展领域。我们不能让蝴蝶如何飞行，而是要依它的飞行来如实描述，也不能将它钉在纸板上研究，是要在它的飞行中研究。教学中无穷尽的变化是教学论最诱人之处。与之比较，教科书上的规律与原则等说教太乏味了，它把这个多姿多彩而又错综复杂的教学世界简化成了用很少的纸和条条就能写尽的一系列狭隘、抽象的套话，所有教科书都充满了教条。在教学论中，所有的教学中弱点和激情都被滤去了，教学简单化、理想化了。实际上，这是贬损教学论的最好办法。因为贬损教学论的最有效的方法，不是压制，不是批判，而是使教学论失去全部的丰富性与生动性，变成套话，变成教条，变得令人生厌，变得毫无生命力和吸引力。没有人愿意接受教学论，它就会丧失其全部力量。

我们传统的教学论正游离于自己诱人的根基之外，它的重点不是研究真实的教学实践，而是研究假想的教学实践，不是研究教学是什么，而是研究教学应怎样。正因为这样，尽管传统教学论在基本的框架内发展出了各种详尽的规则，以涵盖诸如教学过程、教学规律、教学原则、教学内容等领域。但所有这些都无法解释学校中的时而混乱时而有序、时而理性时而非理性的状况。传统的教学论无法面对不理想的教学，它只能面对理想的教学。不用说自然科学，就是哲学、历史学、社会学、政治学等都不是首先要规范人们如何行动，而只是先对人们的行动给予理解和阐释。教学论之所以不那么让人理直气壮，就是它太过于强调让人们去如何做，而忽略了它首先要研究教学中的人们是怎么做的。

传统教学论这种不可理喻的非现实性困扰着我们的研究。

（三）教学论——没有独特话语系统的理论

首先，主体话语系统是别人的。当前，我们读任何一本“标准”的教学论文本，都不难发现，多数令我们稍有兴趣或多少能引人思考的内容乃至稍有深刻性的文字，是外在于教学论自身的。看看20世纪50年代初翻译出版的那些苏联的教学论著述，即便在文字上，我们今天的研究都在重复着它们，更不用说概念系统了。大而言之诸如教学规律—教学原则—教学内容—教学方法的话语系统，小而言之诸如教学原则体系中的各条具体原则，几乎都是他人的。只要把我们的教学原则对照凯洛夫1948和1956年版本的《教育学》对教学原则的表述就一清二楚。

教学论研究表面是在自说自话，严格地讲，这种处处可见的“自说自话”其实是在说别人的话，我们没有自己的话语系统。教学论的大量语言是地道的日常用语，缺乏应有的专业性，只要稍读过几年书的人都能对我们的教学论一知半解，几乎任何人都能提出教学论的问题。难怪有人为自己主修教育学而感到悲哀^①。

其次,缺乏精神层面的核心话语。表面看来,教学论的话语确实多了,但由于跳不出凯氏框架,这些话语既形不成体系,更形不成精神,而仅仅是在做凯氏教学论知识精致化的工作。教学论在精致化中发展,在时间中发展,但却在一个平面空间上展开。教学论的主题变化太少,一代代专家都在研究,但都是在原主题框架内研究,是“原地改良”。精细的知识是不能替代思想和精神的。目前社会科学都在谈论精神失落,惟教学论还不能这么谈,教学论不是精神失落的问题,而是形成不了精神的问题。正是在这一意义上,我们说教学论缺乏自己的话语。

再次,概念结构混乱。我们真不好意思数出寥寥几个教学论自己的概念——如果说有的话。更不好意思分析教学论的概念结构体系——因为教学论的概念系统实在看不出其逻辑理路。教学论之所以解释力不够,就是缺乏概念的系统分类。在概念的分类中,如果一个分类比另一个分类细,就可以认为该学科得到了发展。如师生关系这一概念系统,主导——主体——双主体概念的提出就是细化,细化就是进步。但不论是师生关系还是别的,教学论概念系统的细化主要到第二第三层面,这实质意味着教学论的进步基本停滞了(这也许说明教学论概念系统的逻辑起点有问题,使得概念的系统分类在拓朴意义上细化的工作很困难)。确实,教学论在积累着细致的知识,但这种积累并不能导致教学论的突破。

二、新世纪的教学论:值得考虑的走向

芝加哥大学诺贝尔经济奖获得者贝克尔说过:“经济学家随时准备放弃理论假设,毕竟,假设不是教条”。那么,面对新的世纪,面对鲜活的基础教育课程改革实践,我们的教学论准备放弃什么?建设什么?

(一) 打破对传统规范教学论的依赖,重视教学论各种新范式研究

无论如何研究,教学论到了换一种眼光换一种思路的时候了,思维方式的改变和立足点的移动成了当务之急,至于非常完善和成熟的学说体系则只能是我们后续工作的结果。

这样,教学论的出路之一就是要敢于突破主流的规范性研究模式,重视对教学实践的描述性研究。教学论应该使自己既指导于也服从于教学实践的发展性、既指导于也服从于实践发展中的学生的发展性。教学最基本的单位是实在的教学、学生,而不是自我纠缠的规律、原则(有时人们的直觉判断比所谓规律、原则更来得适宜,有时较之课堂中的无穷变化,原则、规律显得很乏味)。我们除了需要赫尔巴特的研究范型,凯洛夫的研究范型,除了需要规范性研究范型以外,还需要许多其他的研究范型,包括那些我们还不熟悉、一时无法适应的范型,尤其要包括描述性研究。教学论的重要功能是对教学世界本质和教学现状是什么作出描述,这是对

教学世界为何和何以如此作出解释的基础,是对教学事实做逻辑而连贯的理论建设的前提。教学论不能仅仅根据理想强调让人们去如何做,它更要理解、要描述事实上人们是如何做的。比如最优化教学在理论上存在,但在教学实践中,根本就不应该也不会有所谓最优化(假如教学受一千个因素的影响,每个因素只有两种水平,那么我们要考虑的因素组合总数是二的一千次方,这个数据大到计算机都无法算出来)。可见,在任何真实教学环境中,可能性空间大得使任何一个人都无法找到,甚至无法分辨什么是最优化。最优化意味着结束,而不是发展。因为最优状态意味着每个人都追求且仅仅追求“净成果”(所得收获减去所付出的努力或成本)的最大化。在最优状态里,进一步的改善已是不可能的了,即“无法进一步改善任何一个学生而不损害其他人的状态”。因为每个人都在充分发展中,再有所改善,就会打破教学的最优状态,从而损害别的人。

有人认为,思想的内核不会被思想的形式所遮蔽,但我却坚持认为,思想的内核确实能被思想的形式所遮蔽,何况研究范式绝不单纯只是思想的形式。凯氏框架下的规范性研究模式确实遮蔽了教学论的思维。在这个意义上,传统背景中成长起来的教学论研究者,几乎无一例外地受到传统教学论范式的限制。因此,对范型的突破远比框架内教学论精致化来得重要,突破就是创新,当一种理论生命力旺盛时,它对实践的征服力量远大于它对自身理论精致化的关心。实际上,推动教学论发展的动力,主要不在于每个研究者是否都能创造出合理的体系,而在于每一种经典的观点和命题是否都可以被人们批评。只要不同的意见——即便是弱者的意见——能得到普遍的尊重,只要人们习惯于站起来怀疑和探究那些长期支配着人们思想的统治观点,并以新的观点投入到教学论的建设中去,去经受考验,去接受新的批评,那么,教学论就实实在在找到了发展的根本动力。

(二) 正确理解并追求教学论的科学化

不论在哪种意义上,对教学论科学化的追求将是持久的追求。当这些追求积累到足够的分量时,传统的权威教学理论就得让步。正因为这样,科学化的任何追求都令人起敬,但必须防止把科学化理解为自然科学化。

有人以为,教学论的困境是因为教学论太不自然科学化、技术化了,在他们看来,摆脱教学论困境的首要办法就是对复杂的以人为核心的教学获得透明的认识。力图将教学完全定量化、将教学论自然科学化的努力就是这种思想的实践体现。这些人总以为自然科学的方法对于教学论也像对于自然科学一样无所不能。其实这种实践是不可能的,这种思想是有害的。

世上没有完备而无矛盾的逻辑体系。在自然科学中,研究者(主体)并不能包含在研究对象(客体)之中,主体以一个超然于客体之外的分析者的身分去对待这个客体对象。而人与自我、人与人、人与社会是主客体同一的,人不能将自我、他

人、社会作为一个置身其外与己无涉的客体对象去认识；相反，对社会对他人对自我的认识是人自身认识的重要维度，这是社会科学与自然科学的区别，也是教学论与自然科学的区别。^① 它致使教学论研究在许多本质意义方面不可能完全量化，不可能自然科学化，不可能获得透明的认识和绝对的把握。

定量方法在教学论中只能帮助解决问题的个别环节，只能为教师提供一些技能技巧，但这些技能技巧永远无法达到教学上的终极目标。教育中没有任何东西是凝固的，技术不能成为教学论的本质。教育科学的发展确实得益于自然科学的成就，但目前一定程度上对自然科学方法的误读、误用，却反过来正在威胁教育科学的基础。只要看看那种精心谋算、什么都求可操作可测量的心态，看看那些为德育的量化为品行的记分而沾沾自喜的“研究成果”，我们就已经隐隐感觉到教学论整体的危险。

我们认为，教育科学与自然科学的联系，既不是前者将变为后者，也不是后者能为前者提供全套概念体系方法依据，而在于自然科学将为教育科学的发展提供新视野新思路。教学论研究是一种对象为人的精神创造活动，在精神价值领域，大凡自然科学方法以及作为其基础的经验因果，皆不宜套用。

教学论的科学化要求建立自己的话语系统和概念体系。这在目前特别需要做好以下工作：以特定的教学论话语来理解特定的教学论；在中国教育这一宏大的社会实践中去重新阐释（含创造性“误读”）特定的教学论（中国有出色的教学实践，无出色的教学论）；在阐释再阐释的基础上形成教学论的话语传统和语言系统；把我们的教学论介绍给西方社会进行交流，从而进一步完善自己的教学论。

教学论的科学化要求教学论研究者首先是科学家，然后当然也是最终成为改良家。当研究者努力去解释、揭示教学世界时，他是科学家；当他努力去改善教学世界时，他是改良家。二者应有不同的研究规范、目标和语言体系。当有人说：小学英语 20 分钟一节课比 50 分钟一节课更有效，他更像科学家，他作出了一种关于教育如何运作的描述；而当他说：该学校可以升格为大学，他更像一个改良家，他作出了如何改变教育的表述。前者是实证的，实证表述是描述性的，是关于教育是什么的表述，重实然；后者是规范的，规范表述是命令性的，是关于教育应该怎样的表述，重应然。前者一般可通过检验证据而证实或证伪；后者仅靠证据不能证实，因为确定政策不仅是个科学问题，还涉及对伦理、价值和传统文化的看法。教学论的目标主要是改善教学的运行。教学论研究者应该不断跨过界限从科学家变成改良家。但这一切的基础是准确揭示教学世界，是先有意识地去做出色的科学家。这方面我们往往角色混乱，无根基地追求目标。对教学了解不透彻，就谈不上有效地

^① 邹进：《现代德国文化教育学》，山西教育出版社 1992 年版，第 31、37 页。

改善教学。

（三）开放教学论研究的边界

我们的理论一直认为,必须先界定清楚教育问题,才能研究这个问题。如果不能清楚界定问题,又能拿它怎么样呢?当然就不能很好地解决这个问题了。完全制度化的教育学三分科(教育原理、教学论、德育论)就是这种认识的产物。三分科边界不仅人为地分割了学科间的联系,而且也从根本上限制了、分割了教育与社会、与人的联系。^①一旦我们将越来越复杂的教育生活分门别类地人为组织并强行纳入到特定学科的边界内时,我们就别想指望教学论对教学实际有真实而完整的理解与改造,因为我们不能对那些有待于我们去发现去解决的问题的范围进行限定。

我们的研究对象许多是其内容尚未界定清楚的问题。教育能够在完全没有被明确界定的环境中运作。当代教育中有许多问题都在我们的控制与把握之外,都是我们的“三分科”理论既有所涉及又不能完全包容的。它们有些几乎全无雏形、无先例可循,与传统教育大不相同。实践才不在乎问题是否得到了清晰的界定,这些问题以前所未有的方式,把我们抛离了所有传统的经验与清晰的认识之轨道。然而,学科不能解释实践之时,正是对学科提出挑战、进行学科重组之日。教学论专家们难道还有什么理论假设不能放弃吗?“我们不相信有什么智慧能够被垄断”。^②构建21世纪教学论需要学科边界外的研究,需要吹吹学术的新风、发出新的“声音”,这些“新声音”也许“野性”一点,也许不那么“入流”,但它们能带来学科的转机、开拓学科研究的新领域。^③

（四）回归教学实践,开掘发展源泉

由于主流教学论背后是一个利益场,而且教学论同任何事物的发展一样都有“路径依赖”的性质,这就把本来简单的命题遮蔽了,并且导致人们倾向于沿着主流的规范研究方向进行探索。事实上,教学论有不同的理论基础。但它却只有两个不断生长变化但又绵延不绝的发展源泉,一是教学实践,一是学生。

就是说,教学论既是一门研究教学的学问,本质上它更是一门人的意味和实践意味很浓的学问。

这实质意味着,教学论的研究应使自己服从于教学的现实性,在当前特别要服从于基础教育课程改革的现实性,随着改革的深入、实践的丰富,教学论应不断同自身决裂。这是一种由理论转换的研究范型的决裂,是一种研究现实的决裂。这

① 石鸥:《面临考验的教育学边界》,载《教育研究》2000年第2期。

② 华勒斯坦著,刘峰译:《开发社会科学》,三联书店1997年版,第106页。

③ 石鸥:《面临考验的教育学边界》,载《教育研究》2000年第2期。

种决裂是边界的突破,也是教学论研究的突破。

当然,直面真实的现象不是件容易的事,仅仅靠既有理论是不行的,找不到现象的真实解释。离开现象的指引,理论毫无意义。在这一意义上,现代教学理论主要不是要忙于去建立、证明一套知识体系,而是要悬置一切既有理论,以真实现象为出发点重新构建能够解释现象的理论,哪怕这种重新构建的理论既有的理论相重合而显得“多此一举”,或者哪怕重建的理论既有的理论不一致。现代教学理论的研究(比如教学病理学)在很大程度上不是为了增长知识而是为了解放学生;它主要不是去忙于规划美好教育的思路,而是去揭露病态教育中的矛盾,是对现存教育的批判;它力求成为一种解放性和推进性的思想力量,力求创造直面现象的新的思考方式、行动方式。它首先是一种立场,一种方法,其次才指望成为一种理论雏型、一种学说萌芽。

对待现实中主要的教学问题,我们不能指望国家或政府能开出什么好处方,权力并不能创造出任何东西。时代需要我们自己,在实践中、在现象中,在研究中、在摸索中逐步寻找出一些比较有效的方子。为此,我们应该“尝遍百草”。

教学病理学基础

理论篇

LI LUN PIAN

第一章 教学病理学的理论基础

今天的文明虽然发达,但人类已经患病,并且病入膏肓。^①

教师是太阳底下最光辉的职业。

教师的教学是太阳底下最神圣的活动——它传递与保存人类文明,它向学生传授并使之掌握系统的文化科学知识,它发展和培养学生的智能与体能,它培养和提高学生的思想品德,它使年轻一代社会化,它使人类的未来有了依托,有了希望。

教学确实很神圣。

教学是开启人们通向光明前程的天堂之门的钥匙。

然而有人发现:某些教学实际成了学生智力的屠宰场,“现代教育是在大批地屠杀天才”^②。有人认为:教学是在“运用着传送带的原则,用大批生产的方法,把一年级的学生造就成中学毕业生,再把中学毕业生造就成专家”,儿童“天资的不同水平,被淹没在泥浆之中”^③。

在这样的教学中,“也许仍然能冒出一些天才”,但他们绝不是这种教学所造就的,而仅仅是这种教学的“幸存者”。^④ 教学使所有的人整齐划一。

在这样的教学中,“学生的脑子习惯了只是在别人的脑子走过的路上活动。”^⑤ 所以当前苏联话剧《聪明误》的一句道白“学习——这是瘟疫”借演员之口讲出来时,全场响起了雷鸣般的掌声。所以当中国最年轻的摇滚乐队“花儿”唱完了《放学了》这首歌时,台下都会齐声高呼“放学了!”人们痛恨那种背记式的教学。

世界上最好的系统是引向成功的。惟有目前的学校体制特别是高考引导下的教学系统对大多数学生而言是引向失败的。它们把很大比例的学生引向失败。一些学校教学系统实际上是在规划一个可能导致任何一家商业机构破产的次品率。因为在任何企业中,次品率达到 20% 都将被认为是一种经济上的灾难。只有学校

① 赵永植:《重建人类社会》,东方出版社 1995 年版,第 5 页。

② [苏]斯卡特金,张天恩译:《现代教学论问题》,教育科学出版社 1982 年版,第 50 页。

③ [苏]斯卡特金,张天恩译:《现代教学论问题》,教育科学出版社 1982 年版,第 50 页。

④ [美]菲利普·库姆斯,赵宝恒译:《世界教育危机》,人民教育出版社 1990 年版,第 4 页。

⑤ [苏]斯卡特金,张天恩译:《现代教学论问题》,教育科学出版社 1982 年版,第 38 页。

这样的组织才能面对这样的结果时仍然认为自己是成功的。^①

教育危机不仅仅或特别表现在哪一方面,或哪一个一般进步之中,重要的是,它表现在人心的麻木上,表现在对年轻的心灵的摧残上。

教育本身是作为神话或愚昧的解毒剂出场的。然而,它本身却又成为一种新的神话,带来新的心灵的愚昧。教育是在按自己的(教育的行动者的)意愿塑造、控制人,它在摧毁旧的不平等的愚昧的统治权的同时,又在新的程序中使不平等、不自由、愚昧的统治权永恒化,使心灵的压抑永恒化。教育家所憧憬的理性王国在现实面前一次又一次被击碎。原本为了解放人、启迪人的教育现在却变成了奴役学生主体性的工具。通过教育,人的灵魂脱离了蒙昧,然而却又可悲地置身于工具理性宰割之下。他们以精神的主体性的沉沦去换取外在的考分与文凭。这样,高度民主发达的理性系统(教育)在许多时候被用来实现最大规模的非理性的目的——摧残学生个性。

有鉴于如此这般的严重弊端,有人撰文批判“不受欢迎的教育”;有人愤慨地喊出“学校死亡”“取消学校”“非学校”(deschooling)的口号(以美国学者伊利奇为典型);有人拒绝把孩子送到学校。

我们虽不认同伊利奇们的观点,但我们不得不说:教学未必都神圣。我们的教室已不是令人羡慕的合乎人性的天堂,它经常成了一个压抑人性的非人道的空间。因为教学已经“生病”,教学正在“生病”,不健康的教学压根儿就达不到预期目标。在这个意义上,我们说教学是开启人们通向光明前程的天堂之门的钥匙。我们更要说,同是教学这把钥匙,它也开启人们走向黑暗的地狱之门。

正如人、动物、植物等任何有机体都有可能患上疾病一样,教学这个多元而复杂的系统,在不当的运作方式和内外异常因素的浸染之下也容易患上或这或那的疾病。对发生于教学这一系统中的各种疾病的分析研究,就是本书将要全面阐述的教学病理学或教学病理研究的主要意图。

第一节 概述

研究表明,教学自产生之日起,其积极的正功能就没有得到很好的实现过,也即就没有完全正常充分健康地运作过,就一直遭受着这种那种疾病的侵袭。

早在 2000 多年前,教学就弊端种种:老是照本宣科,令学生呆读死记;上课搞满堂灌,急于赶进度,不考虑学生学习能否巩固,不调动学生学习的自觉性,不发挥学生的聪明才智,采取措施既不符合教学原则提出的要求,也不从学生实际出发,

^① [美]珍妮特·沃斯、[新西兰]戈登·德莱顿:《学习的革命》,三联书店 1997 年版,第 253 页。

从而使学生厌倦学习、埋怨教师,视学习为畏途^①。

现实中,我们的一些教学已异化为一种分数的教学。它用分数将学生分成优生、中等生和差等生,它用分数来遮蔽活生生的人——学生的个性、兴趣、志向、能力等等。这是一种最有效的损害儿童智力与个性的方法。在这种教学的重压下,学生作为人,已失去了其中心地位。

我们的一些教学已扭曲为一种促使儿童死记硬背的教学。背了、记住了,那就是学懂了;背不得、记不住,那就是没有学懂。至于背的是什么、记的是什么,压根儿就没有引起人们的关注。而有些要背记的内容在本质意义上却是垃圾知识。

这实际上都是病态的教学。

教学疾病像一张无形的网,束缚着人类的教学活动,以其特有的方式侵蚀着教育机体,危及着教学的发展,压抑着学生个性的完善。当然,有的疾病被教学系统自行克服而趋正常与健康,也有的疾病几乎从没有被完全根治过,像今天我们所说的“死记硬背”“学生负担过重”“学生个性受压抑”及某种程度上的“应试教育”等等。它们是久治不愈的顽症。

遗憾的是,长期以来,我们习惯于从神圣的理想的健康的教学理念来分析、研究、操作、展开现实的教学系统。我们描绘的是理想的教学,我们谈论的是健康的教学。一涉及教学,我们总自觉不自觉地将它与良好的知识传授、能力发展、品德培养结合起来;一涉及教学,我们就自觉不自觉地将它与积极有效的促进人的发展、社会的发展、科学知识的发展结合起来;一涉及教学,我们心中浮现的都是主观追求的理想规范的美好图景的教学……这些都说明,人们从来就是将教学看成是任何疾病也不染的金刚之躯,人们从未系统想过教学也有不健康的时候,更没想到要对不健康的教学进行系统的分析与研究。

传统的教学论已经在基本的教学模式上发展出了各种详尽的阐述,以涵盖诸如教师、学生、教学规律、内容等领域。但所有这些都无法解释学校中的不尽如人意和非理性状况。实际上令我们困惑的恰是教学论的不可理喻的非现实性。所有教学论都倾向于认为教学实践是理想的(包含其定义均如此)或接近理想,但事实上却远非如此。教学论给我们的规律与原则,一点也不比许多人的直觉判断更科学。理想的教学论无法面对不理想的教学。

确实,理想的教学是美好的,追求理想的教学也是美好的,但我们只盯住理想而置现实的教学生活于不顾则是值得怀疑的。殊不知,如前所述,教学未必都神圣。几乎所有教学都在不同程度上表现出不同的不正常状态,有些甚至达到相当

^① 见《学记》:“今之教者,呻其占毕,多其讯言,及于数进,而不顾其安,使人不由其诚,教人各尽其材,其施之也悖,其求之也佛。夫然,故隐其学而疾其师……”

严重的地步,达到扼杀学生心智、培养出不适合社会需求甚至是反社会化的人的程度。这一切,在理想的彼岸和现实的此岸之间带来了种种困惑,在主观的规范与客观的现实之间生发出种种不和谐的噪音,妨碍了我们对教学问题的深入研究与真正解决,不利于我们建设真正健康的、我们所苦苦追求的完善的教学系统。

如果我们将教学看成一个系统,那么这是一个有着特殊形式、运动与发展的系统。如果我们在本质上将教学看成是一种特殊的社会现象与社会活动,那么它自身的特点决定了它具有“患病”的可能性:

教学是一个开放系统。从热力学的系统和环境之间的关系来讲,系统有既没有能量交换又没有物质交换的孤立系统,也有有能量交换而没有物质交换的封闭系统,还有既有能量交换又有物质交换的开放系统。教学系统正是这样一种与环境有物质与能量交换的、非平衡的、不均等的开放系统。它从社会与家庭等环境摄取物质、能量,又以新的物质、能量形式贡献给社会。但物质与能量转换过程中的任何异变,都有可能导致教学的不正常。

教学是一个高度有序的系统。教育教学是一个有高度组织的多层次的复杂系统(复杂的科层组织)。高度组织化、高度有序、复杂的科层性,是教学系统的特点。比如教育从结构上讲由学校教育、社会教育、家庭教育构成,学校又由初等学校、中等学校、高等学校构成,高等学校又由院、系构成,院、系又由教研室构成;若从内容上讲,则由德育、智育、体育、美育、劳动技术等教育构成。组织程度很高,结构十分有序。而特定的组织与结构又发挥着特定的功能与作用。也正因为如此,组织结构任何异变,都会导致功能变化或紊乱,导致教学病态或不健康教学的出现。

教学具有自组织的特点。教学系统处在千变万化的外部环境之中,系统内也时有动荡时有变化,但教学系统一般能在各种内外变化的环境中保持自身相对稳定。这是依赖系统内各式各样的调节控制机制来实现的。所谓“自组织”就是一种自稳调控的性质与特点,就是一种内在的趋于一个整体的整合性特点。但自稳调控的程度和范围是有限的,超越限度就可能使教学不健康或不正常。

教学具有主观性特点。教学系统的最基本的要素是活生生的人,人的极大能动性、主观性,使得教学也具有主观性特点,对它的把握、设计、控制与测评都不是容易的事。这决定了定量分析在教学系统中不能成为基本的分析准则,也导致我们对教学系统认识的困难和病理性教学出现的可能。

可见,尽管教学系统具有自稳调控等系列特点,但一旦教学系统受到了某种或某些因素的干扰,破坏了它的开放性,打乱了它的有序性,使自稳调控失效,使主观性变异等等,就会使教学系统出问题,发生功能紊乱或障碍,造成结构变异或损害(这些现象在实践中相当普遍)。这时我们称教学系统“患病”了。于是,对它们的诊、治、防就成了当代教育科学很重要的任务,我们也就特别需要构建一门教学病