

●国家基础教育课程改革系列丛书

# 世界课程改革与教学创新

文 库

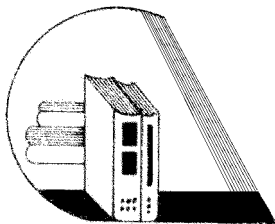
(第一辑)

世界课程改革的基本理论与实践

教学过程的基本原理

(上)

北京师联教育科学研究所 编



學苑音像出版社

责任编辑 :王 军

封面设计 :师联平面工作室

世界课程改革与教学创新文库  
(第一辑)

世界课程改革的基本理论与实践  
教学过程的基本原理  
(上)

北京师联教育科学研究所 编  
学苑音像出版社出版发行



三河文阁印刷厂印刷

2000年 12月 第 1版 第 1次印刷

开本 : 32开 160mm×240mm 印张 : 16张 字数 : 350千字

ISBN 7-309-03811-1

本书配碟发行全 1册 16.00元 (册均 16.00元 不含碟)

本书如有印刷、装订错误,请与本社联系调换

# 目 录

教学的哲学模式 .....	( 员 )
列宁的反映论与教学理论 .....	( 员缘 )
杜威的教学认识论 .....	( 圆园 )
教与学 : 学生、知识、过程 .....	( 猿园 )
教与学 : 寻求意义与关系的再构 .....	( 源园 )
教学活动 .....	( 缘园 )
教学的本质 .....	( 远园 )
正确理解教学的本质的方法论意义 .....	( 苑缘 )
授业本质论 .....	( 怨园 )
授业目标论探讨 .....	( 怨缘 )
当代国外对教学过程本质的几种认识 .....	( 员缘缘 )
教学过程的一般概念 .....	( 员圆园 )
教学过程 .....	( 员圆四 )

# 教学的哲学模式

[美]伊·谢弗勒

## 一、导言

教学可以被描述为一种活动,它以获得学习成绩为目的,它以尊重学生智力的整体性和独立判断能力的方式进行。对教学特征的这种描述之所以重要,至少有两个理由:第一,它揭示了教学的内在本质,即这样一个事实:教学是一种指向特殊目的的活动,而不是由教师执行的按特殊方式组成的行为步骤的系列。第二,将教学跟其它活动,诸如宣传、决定、提议、灌输等区分开来,后者虽致力于人的改变,却千方百计回避真正地参予人对重要问题的判断。

我相信对教学特征的这种描述是正确的,然而它却无法回答教师的这样一些重要问题:我将致力于获得哪种学习?这种学习由什么组成?我将如何努力去获得它?就意义而论,这些问题分别是规范性的、认识论方面的和经验性的,对这些问题的回答则表明教育事业的意义和本质。与其试图将这些问题分割开来,抽象地、直截了当地各个加以对待,目前我宁愿将它们看成一组问题并通过对三大有影响的教学模式的思考,间接地对待它们,因为,这一思考能提供,或至少能建议某些中肯的回答。这些模式与其说是致力于教学的描述,不如说是以指导教学为目的的,为此它们用认识论的、心理学的与规范的要害构成一幅完整的图画。与其他所有模式一样,它们是简化的,但这种简化是一种突出重点的方式,所谓重点即被认为是问题的重要特征。在任何情况下,首要的问题是:这些问题是否重要

的,我们是否应该由集中这些特征的模式来指引我们的教育思考,或者相反,我们应该舍弃或修正这种方式。确切地说。我的目的是系统的或辩证的,这就是构划出三个模式,进行检验并看一下每个模式能为我们探索合乎要求的教学构想提供些什么。现在,我首先转向第一个问题:什么可称之为“印象模式”。

## 二、印象模式

印象模式或许是三个模式中最简单、最普及的一种模式,它设想脑的基本功能是对它所接受的外部印象的筛选和贮存。预期的教学最终结果是学习者头脑中基本要素的积累,它们是从外部提供,按规范的方式组织、加工的,然而,无论如何不是由学习者本身形成的。这一模式的经验主义的变式通常与约翰·洛克(先验论)联系在一起,根据这一模式,学习包括经验输入的简单的感性观念与反映,即通过脑对这些观念进行分组、联系、概括和保持。生来空白的脑正是通过它获得的独特经验形成的,它还将保持这些经验以供未来之用。洛克的原话是这样的:

“那么,让我们把脑设想成,如我们所说的,一张白纸,缺少一切特征,没有任何观念,它又将如河装备起来?它变化无穷、缤纷无垠的想象所描绘的人脑,其大量的贮存又从何而来?它从何时获得所有的理性材料与知识?我仅用一句话回答这一切:来自于经验,我们的一切知识都是以经验的形式构建起来的,而且知识本身上来源于经验。我们的观察既有关外部感性事物,又有关我们脑中的内部运算,观察的对象是我们自身领悟并反映的。这种观察是向我们的认识提供所有的思维材料。经验与观察正是知识的两个来源,或当然能获得的所有观念,正是由此发生飞跃的。”

教学,意指应该关心运用脑力去获得并加工进入的观念,这是一种比较独特的感知、识别、记忆、组合、抽象和再现能力,然而,更重要的是,教学应该努力对经验的输入进行最佳选择与组织。就潜在性

而严,教师拥有很大的权力,他可以通过控制感觉单元的输出,在很大程度上形成人的心理。正如杜威指出的那样:

“洛克的阐述……似争能同时妥善地对待精神与物质……这两者之一提供了脑据此工作的知识素材与客体,另者则提供了为数甚少的有限的智力,但这是可以通过特殊练习加以训练的智力。”

儿童的学习过程通常被视作是与知识的增长平行的,因为所有的知识都是由经过分组关连和概括的经验的基本单元构建而成。为此,教师的目的是提供不仅对自己有用的资料,而且要丰集足够丰富的资料,以促使成人的知识在儿童头脑中逐渐增长。

我所概括的印象模式有某些明显的优点。它呼吁把经验作为评判的一般工具,用于检验多种主张与学说,而且它要求这些主张与学说应与经验一致。当然,这种要坟是合理的,因为知识必然这样或那样地依赖经验。进而,如同印象模式提出的,智力显然是它拥有的独特经验的功能作用,而且它能促进经验的增长。为此,在教育设计过程中应侧重考虑儿童丰富多彩的经验。

不过,印象模式角存在一些严重的问题。有关绝对简化的观念和通过练习得以改善的抽象智力的看法常常被视作神话遭到正当的批评。简化是相对的而不是绝对的概念,反映着分析经验的一条独特途径,简而言之,这种简化不是既定的,而是人为的。此外,众所周知与教材相应的智力是不随教材变化的。这种看法已经从有关经验与理论领域的心理学中删除。更为根本性的批评也许是,有关知识增长的含糊概念是不确实的。知识不是通过用于加工特殊的感觉信息的任何一整套标准运算获得的,而是表达出来的。知识首先以语言形式体现,而且包含一整套概念,它们不是从感觉资料中派生出来的,而是对他们的运用,至少,就其大部分而言,它们是派于文化与习俗的推测和创造的产物。知识进而还包含着理论,而理论并不只是对资料的概括,甚至也不是呈现用给定的一整套概念加以组织的资料。理论是创造性的、个体化的事业,它超越来自不同的途径的资

料,其中不仅有概括,而且还有对各种存在的假定、类推的展开、相对简化的评估,确实还有新的语言创造。经验是通过提供对理论的检验而与知识相关联,经验不能自动地产生各种理论,即使是通过人脑的加工。因此,我们获得我们研究的理论,这一事实不仅关系到人脑,而且关系到我们的历史和我们的学术进产。

儿童在学习过程中获得的不仅有感性的经验,而且有他以复杂的联系形式继承的语言与理论并附带可辩别的背景。儿童是所信仰的综合文化的继承人,这种文化是由过去无数的创造性智力行为构成的并包含一定类型世界观。即便向学生提供对感性资料或仅仅是特殊事实的极其丰富的选择,也无法保证他构建类似我们认为知识的东西,也几乎没有可能去发展在新的环境中重新和应用这种知识的能力。

教学的印象模式的语词变体当然暗示着它在某种程度上优于我们刚考虑的感觉的形式:在脑中留下印象的不仅是感性经验,而且是语言,进而是被接受的理论。我们需获得的不仅是感性资料,而且是与该资料相关的语词的形式,即有关我们获得的资料的陈述。学生的知识正是由这些运用于新的情景中的陈述的贮存与积累构成的。学生再也不用象以前那样被设想为能力通过某些规范途径去加工感性素材以形成我们所继承的观念,至于我们需向学生的头脑提供的则正是这种继承本身。

印象模式的这一语词的变式很接近当代的行为主义,它在某种程度上优孟它的前身,但是作为一种教学模式仍然保留着严重的不足。将接受的所有理论贮存起来并不等于可能在语境中正确地应用它们。这种理论的贮存即便能获得与感性素材的某种实际的关系,却并不意味着对它所贮存东西的理解,也不意味着对它所依赖的理论动机与实验依据的正确评价。

印象模式的所有变式最终都有这样一个不足之处。它们不能为学习者发挥重要的创造精神提供余地。归根结底我们不能把我们希

望作为我们的教学的最终结果而为学生所拥有的东西,塞进学生的头脑。我们也不能认为这些难以区分的多余东西是在我们提供的材料之外通过规范途径产生的。我们设有,确实也不可能这样去解释顿悟、理解、理论的新的应用、新的理论以及学术、历史、诗歌、哲学领域的新成就。这里存在着一个根本的裂缝,这是教学无法简单地通过扩大课程输入的重组去跨越的。这一裂缝使教师的权力与控制具有理论的局限性,而且教师对教育寄予的良好希望从他的控制结束的地方产生的。

### 三、顿悟模式

我将考虑的下一个模式是“顿悟模式”,它体现了根本不同的探讨方式。印象模式假设教师能传达观点或点滴的知识,使其成为学生的精神财富,顿悟模式则否定这样传播的可能性。它坚持认为,知识是洞察的结果,而洞察是不可能被分解为基本的感觉或语词单元的,它们可由一个人传达给另一个人。教师所能做到的至多只能是刺激或促进这种洞察。洞察能解释并组织独特的经验并指明它们的意义。这种对意义的洞察或领悟,使得习得的句子贮存与再现眼理解它们的依据和应用之间产生了重大的差异。

通常把顿悟模式归于柏拉图,不过我将在这里考虑圣·奥古斯汀(杂)在他的谈话录《教师(裁)》中的看法,因为它恰好包含我们所论及的观点。奥古斯汀简略地表明了以下观点:教师一致认为他可运用语言传播知识。但是,知识,或更确切地说,新知识是不能简单地通过耳边回响的话语传播的。除非话语能表明在脑中以某种方式存在的现实,否则它们仅仅是噪音。由此产生了一个悖论:如果学生早已了解教师的话语所提供的现实,教师就没有任何新的东西教给他。反之,如果学生不了解这些现实,那么教师的话对他就没有任何意义,而只能是噪音。奥古斯汀总结道,语言所具有的功能应截然不同于现实的意义,语言可用来以某种方式激励人。

教师的话尤其能促进他去探索他尚未了解的现实。在发现他通过内部洞察而明了的这些现实时,学生获得了对于他的新的知识,尽管这些新的知识间接的是教师激励活动的结果。照奥古斯汀的看法,单纯依据权威与传闻就相信某件事确实是可能的,但要了解它却是不可能的。据他看,单纯相信固然也可能是有用的。但它们并不因而是知识。因为,简单地说知识要求每个人自己去把握语句后面的现实。

顿悟模式的长处正是印象模式的短处。后者在对知识的保存的关心。未能适当对待创新,而前者则从一开始就着手于作为学结果的有关新知识的问题。后者在强调可操纵的细微之事,而损害了理解时,前者则首先强调的是获得顿悟。当后者过度强调提供来自外部的材料时,前者则强调学生亲自观察现实的重要性,以及学生通过自身努力获取知识的必要性。

然而,我要辩解的是奥古斯汀对激励理论提供的情况并不象他所说的那样令人满意。如果学生不了解教师话语后面的现实,这些话语可能仅仅是噪音,而且可以假定只能起到激励学生自己去探索的作用。然而,如果教师的话语仅仅只是噪音,它们又怎能起到激励作用呢?如果学生不能通过任何方式去理解它们,它们又怎能引导学生去研究隐藏在它们后面的有关现实呢?进而,奥古斯汀容许一个人可以对仅仅是基于权威、而没有面对有关的现实所获得的东西,虽不甚了解,却加以相信。这种人可以假定有可能在一定的条件下,由相信状态进入作为激励结果的知识状态。但是,我们要问的是他最初信念的内容。看来,激励理论并不用避开奥古斯汀原有的悖论?然而,这里有一个较为简单的出路。因为悖论本身是建立在词语与句子的意义混淆上的。奥古斯汀认为,只有了解现实才可能理解。现在这种观点开始遭到反对,理由是,一个词语的理解并非总是需要对它所标志的现实的了解,因为没有这种直接的了解也可以通过定义使词语变得可被理解。但是,让我们为了寻找依据放弃这一反

对意见并对此表示同意。理解一个词语总是需要对相应的现实的了解,然而,这仍然并不能断定:对一个真实的句子的理解类似地需要对它所表达的事物的状况的了解。我们对新句子的理解总是基于对组成句子的词语以及将词语连结成句的语法的理解,因而,在给出一句表示某种事实的句子时,以下说法是完全不正确的,即:除非学生早已知道这一事实,否则这句话对可能只是一种噪音。因为,学生能够通过对句子的成分的综合,间接地理解句子的意思,随后则致力于探索在现实中它的真伪。

如果我的论据是正确的,那么,奥古斯汀有关教学的体论就能完全地被推翻,所持理由是:我们能了解所标志的现实以前,理解这些陈述。这意味着教师确实能通过语言向学生传播新的事实。进而,这似乎意味着奥古斯汀的教学刺激理论基础的整个崩溃。我们仍返回到印象模式,在该模式中,教师利用语言不是去激励学生的内在想象,而是简单地把新的事实传授给学生。

我认为,这后一种结论是错误的。因为它并不意味着,学生将仅仅由于别人告诉他就认识这些新的事实。就这一点而言,我认为奥古斯汀是完全对的。归根结底,奥古斯汀感兴趣的正是认识,这种认识需要除了对真实信息的接受与以获得以外的更多的某些东西。它要求学生能获得确认所接触信息的真实性的权利。简言之,新的信息可通过陈述清晰传递,新的知识却不能。我的看法是,奥古斯汀混淆了这两种情况:他基于所谓类似的信息不可传递,主张事实上不能通过词语传递新知识。我一直在力陈这后一点的虚假性,他的有关知识的结论对我而言却似乎是完全真实的:认识由句子表达的命题不仅仅在于将命题告诉他,还在于让他掌握命题的意思并接受它。认识是通过自己的努力或从自己的立场去获得确认命题的真实性的权利。

奥古斯汀是根据对现实的顿悟性的探索、人们亲自进行的探询并决不依赖权威来阐述他的论点的。确实,也许在这方面他过于严

格的个人化了,甚至于拒绝作为知识基础的权威的合理的认识点。但是,我认为它的主要论点是正确的:一个人不能仅仅通过词语传递知识。因为知识不只是学习者对信息的贮存。

根据顿悟模式,教师当然要借用语言,但语言的主要功能不是使教师的陈述铭记于学生脑中供以后再现用。教师的陈述主要是帮助学生由自己去探索现实和洞察现实,教学是通过自己的顿悟来完成的。有关这种顿悟似乎曾解释过,至少是部分的解释,怎样才能指望学生将所学的东西应用到将来新的情境中去。由于这种学习的获得,不仅通过外部的示意,而且通过学生对现实的亲自参与,这样学生就能意识到他的理论与真实环境的独特的适配,以及由此意识到应用这些理论的适当机会。

此外,没有任何理由把采纳顿悟模式认作对印象模式整个的排除。因为,我们承认,印象模式的确反应了某些真正的和重要的东西,只是未能正确定位。它反应了作为公共的并以记录形式表达的精神丰富的书面文化及知识的增长。而且,它也反应了将这种知识作为一种集体的继承物加以保存的最基本的重要性。然而,就知识的社会意义而言,它同学习与教学活动无关,即与学习者个体的知识增长无关。知识的这一社会财富构成了教师教材的基本来源,但教师不能寄希望于通过知识一点一点的传递使它在学生的头脑中积累起来。在指导其教学时,教师应该放弃这种简单地传递知识的期望,代之以努力鼓励学生个人去洞察社会知识的意义和势用。

尽管上面已经强调顿悟模式的重要性,然而该模式仍有两方面的缺点。其一是对作为认识条件的顿悟或洞察的组成概念的简单化,其二是与印象模式共有的特殊的认识倾向。第一点,这种解释过于简单,它认为知识的关键是对基本现实的一种洞察,这是一种可在脑中发现的思考。当然,正如我们看到的,认知者除了简单地接受信息外,还必须满足其它某种条件,以便拥有确认该有关事物的权利。但是,以对现实的智力审视来解释这一条件是完全不能令人满

意的。要使其成为可能,除非我们把自已限制在易于观察与反省的极其简单的真实事例中。一旦我们试图去描述日常事务、科学、政治、历史或法律中常会遇到的命题的认识特征时,我们会意识到对现实的洞察的概念不可能是简单的。“洞察”只是一个错误的隐喻。在所有这些认识的事例中看来比较合适的确实是强调评议过程、论据、判断、正反两面原因的鉴别(评估)、论据的平衡、诉诸于基本原理,以及决策,归根结底,上述诸过程均不能很好地适用于顿悟模式。简言之,该模式在描述认识的特征时,未给原理性的思考提供足够的空间。正是依据这样的原理性思考或潜在的原理性思考,而不是依据简单的洞察,才能基本了解认识的特征。

第二,顿悟模式强调独特的认识性,不易于延伸至涵盖教学的各项重要方面。例如,上面我们曾提到过,将真理应用于新的情境时,顿悟模式要胜于印象模式,因为它对现实的了解比没有这种了解能更好地判断一条真理是否适用于新的情境。但是在应用中,光是对适应性的判断并不够,恰当的执行行为成为必要。顿悟也不能涵盖情性的概念和态度、气质等有关的观点。显然,特性已超出顿悟和信息的印象。因为它包含着在逻辑上独立于顿悟与信息积累之外的一般指导原理。以上针对特性所谈及的也可应用于形形色色的文明惯例,其中包括开辟了认识本身途径的那些制度。例如,科学不仅仅是对真实的顿悟的收聚,它还置身于由所需的判断和指导原理组成的活的传统之中。超出认识的顿悟的是对原理的基本信奉,并以此依据公众可获得的证据或理由来批评和评估顿悟。总之,顿悟模式的缺点表现为这样一个事实,在顿悟模式中没有发挥原理概念及有关的理性概念的作用。这一疏忽是严重的,因为原理概念和理性概念一起强调的不仅是合理的思考和批评性判断的观点,而且强调理性的与道德的引导观点。

#### 四、规则模式

刚才对讨论的顿悟模式的缺点在“规则模式”中得到纠正,我将

该模式与凯恩特(运和)联系在一起。对于凯恩特,其基本的哲学重点是放在理性上的,而理性总是遵守一般规则或原理的。在对待问题的判断中,理性总是跟不上一致性和权宜性相对立的,在认识的领域里,理性为了真理,对证据做出公正地对待事物的价值。在道德领域中,理性是按原则的行动,这种行动既不屈从于不良影响,也不必由于自身的软弱与利权趋炎附势。无论是在认识的领域还是道德的领域中,理性总是公正地对待同样的理由并根据一个要求自己履行的一般原则去判断问题。

由于我要求自己履行一系列原则,我就能自由地行动,这就是我作为一个拥有选择权的人的尊严。但是,我所拥有的自由承诺要求我有责任服从我所采纳的原则,即使当他们反对我的时候。这就是行为方式中的公正性或一贯性:如果当道德影响我的利益时,我就能对这些道德做出不同的判断,或者当我的原则与自己的利益发生冲突时,我就可以抛弃这些原则,那么,我就根本没有原则可言。原则、道理和一致性概念正是这样聚到一起的,而且它们把可以既应用于对信念的认识判断又可用于行为的道德评价。事实上,它们对理性的一般概念作了解释。一个理性的人是一个思想与行动一致的人。他遵守自己选择的并约束自己的公正和普遍原则。理性是人的尊严的一个最基本的方面,人类的理性目标是建立一个让这种尊严成熟的社会,一个理性裁决各种事务的社会,一个国际性的和民主的共和国。教育工作就是发展广义的人的品质,即充分表现人的尊严原则性的思想和行动。

与顿悟模式不同,规则模式十分清楚地强调了认识判断运用中原则的作用。这样顿悟模式中的强项也能得到保存:认识者应该除了仅仅接受和贮存一点知识以外,真正满足一个进一步的条件。然而,这一条件所需要的不是顿悟模式包含的对该现实的简单的洞察,它一般包含对与信念的判断有关的理由作出原则性评价的能力。简言之,认识应当通过获取为该信念作出合理的判决能力来挣得信任

自己的信念的权利。仅仅进行清晰明了的教学对于这种判决是不够的。通常期望于又识者的是一种自主权,它清楚地体现为构建和评估新的、可供选择的论据的能力和革新的能力,而不仅仅是再现先前积累的陈旧的论据的能力。对革新的强调曾是顿悟模式的优势,这种优势同样能为规则模式所保持。

规则模式并没有以任何方式否定顿悟这个心理现象。它仅仅强调,顿悟本身无论它与决定或判断有多少关系,都必须通过背景原则网的过滤。规则模式因此表明,顿悟不是孤立的、瞬息的或个人的事,知识的增长也不能解释为教师与学生之间个人的相互作用,而应解释为是由以理性决定的一般原则作为中介的。

更何况,正如我们所见的那样,先前的两种模式在认识上是独特地、狭窄地,规则模式包含指成又包含认识,其本身在广义上被设想为包括判断和审议的过程。它主张,教学不能简单地运用于信息的传递,也不能只适用于顿悟的发展,还应适用于原则性判断和指导的谆谆教诲,后者被视为是对作为科学、道德与文化的基础的自主性与理性特征的构建物,作为科学、道德与文化基础的这种教诲当然不能作机械的解释。理性的特征与批判性的判断只有通过增加对成年人的经验的参与与批判,通过象尊重教师那样尊重学生的尊严才能得到发展。我们在这里又一次看到一个单靠教师的努力无法弥合的根本的缺口。它必须依靠理性对话的精神与对性格特征发展的批判性的反思,这意味着既否定又有接受所教的东西的自由。凯恩特自己认为,理性原则有某种方式嵌入人脑之中,因此教育是建独在坚实的基础之上的。在任何情况下这种教育的代价都很高,因为,作为生命理想品质的人类的前景所依靠的正是由教育构建的这种基础。

正如我所概述的,规则模式是很有价值的,理性确实是一种基本的认识 and 道德的美德。我相信,这种美德应成为教学的基本目标。不过“理性”术语的许多历史性内含不应该误导我们。这里无意提出道理的功能,也无意将道理与经验或与情感对立起来。不应将理性

解释为进行逻辑推论的过程。这里所指的理性只是学生批断的自主性,是他寻求支持对他的信用与忠诚的要求的道理的权利,是他以原则的方式对待这种道理的有关责任。

此外,规则模式的采用当然不排除其它两类模式中的重要东西。事实上,规则模式似乎可以相当合理地解释为对上述两类模式中合理的重点的一种补充。作为印象模式反映的公共积累的知识财富与顿悟式反映的学生个人的各直觉的领悟之间的中介,规则模式则给出了可连接两者的理性判断的一般原则。

然而,在规则模式中有些东西过于正式和抽象。因为在任何特定时间内理性判断的操作原则毕竟要比仅仅要求形式没的一致要详细、特殊得多。这种一致性当然是基本的,但在任何探索和实践领域中,对它的要求作具体说明、详细阐述和补充的则随领域、知识的状态,以及有关方法成熟程度的进展而变化。那些支配特殊科学推理与程序的具体规则当然并不嵌入人脑,即使提出表式上的一致性的要求一般也是强制的。这些具体的规则、规范、工艺和方法论的标准是随知识本身的进展而发展的和增长的;它们形成着科学领域中一种有生命力的理性传统。

事实,在我看来,有关传统的概念与诉诸于人脑天生的结构相比是一种较好的导向。自然探索中的理性体现为相对年轻的科学传统,它以定义或重新定义那些原则的。因此,正是凭借那些证据得到解释并与理论相结合,科学领域中的理性判断就是一种根据当时定形的那些原则作出的判断。科学中理性的教学就是要使这些原则深入学生的内心,更进一步是把自然科学的活的、发展中的传统介绍给学生,这种传统构成了这些原则发展与目的的重要背景。

历史中的学间也适用于类似的解释,因为在对道理的形式需求之处,从一致性的意义而言,这里有一个工艺和方法论的具体传统,它决定了历史学家的程序和对赞成或反对特定的历史事件的原因的评估。历史中理性的教学实际上也要向学生介绍历史知识的活的传

统。在其他诸如法律、哲学和民主社会的政治等领域也可做出相似的评论。基本点是不要把理性简单地视作一种抽象的和一般的概念。它体现为多样化发展的传统,其中最基本的条件是问题的解决要参照道理本身,而道理又是由公正与普遍的原则的确定。我相信,这一传统提供了教学的一个重点。

## 五、结论

我已经宣布我发现了所提及的每种模式中的某些重要的东西。印象规模式表达了知识在其公众意义上的累积性增长。在教学中我们的目标当然是保护和扩大这种知识的增长。但仅通过学生零碎知识的贮存是无法做到这一点的。正如顿悟模式所强调的,我们若想保护这种知识的增长,除非我们能够成强地传播能保持知识增长的火花,即顿悟,这种顿悟是每个学生者通过自己的努力去解释用自己的措词表达的公共知识,并使知识面对现实的一种产物。最后,如规则模式所建议的,这种面对包含着论证和判断,因此由一般与公正的原则为先决条件,这些原则支配着对与问题有关的原因的评估。没有这种指导性原则,理性论证的概念本身就会不复存在,此外,我们的教学因此需要向学生引入这些原则,我们自身承认它们是思想与行动多种领域中基本的、一般的和公正的原则。

我们不必自称我们的这些原则是不可改变的或天生的。只要它们是我们承认的,是我们所说最好的,是我们准备在需要与时机出现时进行改进的,那就够了。不过,只有当我们能成功地传递体现这些原则并辩明它们的历史、精神和方向的多样化的活的传统,这一改进才是可能的。从这一观点出发,教学显然不同于行为主义者所认为的教师对学生行为进行造型,或是教师对学生的心智的控制。教学就是传递能为师生明确解释理性生命的那些原则性思想和行动的传统。正如理查德·彼得斯(理查德·彼得斯教授最近所写的。

“通过某种批评程次对确认内容进行评估、修正并使其适应新的

发现,这种批评程序拥有写入该程序的统一标准,它们可作为教师与学生都必须遵守的非个人的规模。……把教育比做治疗,将教育设想为把一种强加于另一个人或想象为通过固定的种环境以使得教育‘发展’,这些都不能对所提供的内容和判断、修正内容的参照标准所共有的非人格性作出公正的评判。教师不是一个使他以外的另一个人产生某种结果的孤立的操作者。他的任务是试图将其他人带入他享受着并认为值得的社会生活形式中去”。

在教学中,我们并不把自己的意志强加于学生,而是将学生引向我们自己力求在其中生活并努力以毕生精力加以改进的许多遗产的宝库中去。

(高文译)