

中国教育再造

储朝晖摇著

上海教育出版社

序*

摇摇由于共同的陶研事业,我与朝晖同志认识已久,早就有了忘年的情结。朝晖同志原是学习理科的,后参与了学习和宣传陶行知工作,而爱上了陶研事业。并在艰苦的条件下,自学成才,考上了南京师范大学教育科学学院的硕士研究生,毕业后,又考取北京师范大学的博士研究生,专攻教育专业,为深层次研究陶行知及其生活教育理论打下坚实的基础,其志气和拼搏精神,实在难能可贵!

朝晖在二十年的学习历程中,陆续写下了这本文集的三十多篇文章,从不同侧面阐述了在学陶、师陶、研陶中的体会,并结合当前教育工作实际,发表了自己的观点,确有不少新意和创见,十分可喜。

陶行知是中国教育现代化的先驱,他主张与时俱进,在川流不息的现代化生活中,不断培养出适应时代需要的、长久的现代人。把握生活教育的真谛,深入研究探索,努力开展改革实践,在继承和发扬陶行知教育思想的过程中,为创建有中国特色的社会主义教育教学体系作贡献!

陶研事业需要众多的较年轻的志愿者和骨干力量,为朝晖同志的追求和进步叫好,故为其欣然作序。



2004年9月20

* 序作者方明先生是中国陶行知研究会会长。

自摇序

摇摇这里所要奉献的是我自 1955 年私淑陶行知以来 ,以复兴、激活中国教育为聚焦点所思、所行、所信、所体验而写下的文字。

之所以取名《中国教育再造》,一是由于陶行知上个世纪出版过自編集《中国教育改造》,这二十余年来,我确实以它为起点,所写的是它在新的时空与社会历史文化背景中的延续;二是由于我不能认同时下流行的欧美中心论,而主张中西融合贯通,中国教育在五千年文明史中曾几经辉煌,我们现在所要做的是在前人已经打下的基础上再造辉煌,而非骑马找马地抛却自家无尽藏,当上虚无主义的“拉车夫”或“搬运工”;三是我以为中国教育的再造是我 1955 年来不断摸索看得越来越清晰的目标,即通过中西兼容地再造中国教育来再造中国社会,再造全人类的教育,再造新世界。

大量田野调查与亲身实践基础上的体悟是我这 1955 年逐渐积累所形成的方法,也是我的这些文字产生的方式。这些文字表面上看似似乎关联不大,其深层却都与中国教育再造这一主题直接相关;各单篇不追求形成理论,重在解决实际问题,整体上看形成一个基本框架,即创新社会、创新人是中国教育的长期目标。从中国教育的实际出发,为纠正宏观的偏差,教育必须做起来;在微观上要真正落实学习者做学习的主人。彻底再造中国的乡村教育是中国教育再造的难点与关键,这一关键的关键又在于建立乡村教育当事人为真实主体的、保证他们能进行自主创新的乡村教育管理体制。在乡

村乃至整个社会,教育在实现个体发展的同时必须与各相关产业的发展密切结合,必须与社会发展的需求相适应,因此作为一种实体存在的教育,必然是与社会各方面充分契合的多元存在,教育不能完全超脱于市场,但它与市场之间存在着独特复杂的关联。从1983年提出“农科教结合”到“普教、职教、成教三教统筹”,直至现今我所主张的多功能一体的自主学校,都体现了这样一种想法。从社会整体角度看,建立全纳、机会均等的教育与建立以自主评价标准为基础的评价体系是再造健康教育运行机制的双轨,让创新的理念、丰富的活动、自主明确的标准共同构成教育的三维开放系统,是彻底解决教育不公与应试教育的可行之路。中国大学的发展存在先天不足,解决这种先天不足当然要从多方面做大量的工作,其中最为关键的是要为中国大学“立心”——解决好中国大学精神的问题,同时要建立通向整个人类社会的开放体制,形成其内部自律的学术活动的规范,准确恰当定位它的社会、经济发展功能。教育管理不同于其他行业的管理,它本身必然是一种文化管理,教育心理学也不应将认知问题当作重中之重;“成人”才是它应当解决的真实问题,对这一问题的探讨两千年前的孔子既已开始,他们的研究足资借鉴。站在数千年文化根基上,再造中国暨人类教育需要集成的人学视野来解决教育当中最为核心且障碍最大的“人”的问题。

为了尽可能保持原文原貌,尽管各篇之间有些许交叉的论题,编入时也未做大的变更;一些论述似乎土气,也不想用时髦高深的理论加以点缀,因为这样恰能返璞归真地展示中国教育所需再造者为何,显出原本的思路。限于本人的学识与能力,错缪之处难免,唯一可以使读者确信的是,这些都是我的真实体验,是我在前10年里再造中国教育的“传记”。然而要再造中国教育,仅凭这些文字是远不够的,关键要行动,且以它作为我与教育界同仁新的中国教育再造行动的起点吧!

目 录

contents

摇摇摇摇

创新社会摇创新人——谈创新教育的目标 轶

《中国教育改造》的力量之链 轶

教育必须“做”起来 轶

做学习的主人 轶

全球化视野中的中国乡村教育边缘化问题研究 轶

谁为中国乡村教育做主 轶

乡村教育管理主体的绩效 轶

如何管理好中国的乡村学校——一个土族山村小学的

摇调查 轶

打工子弟家庭教育中的问题及对策商讨 轶

边远农村职业技术教育发展之路 轶

盲流冲击与发展职业技术教育 轶

给贫困地区带来希望的教育发展之路 轶

当今文盲的特点及扫除文盲的方法 轶

试谈在山区教育中加强林业教育 轶

教育要过市场关 轶

- 市场经济体制与培养合格中学生 轶园
- 教育的经济作用特性新析 轶蒙
- 观念活动评价——构建创新人才培养的三维开放
系统 轶园
- 机会与评估——素质教育的双轨 轶缘
- 中学教师眼中的未来教师 轶苑
- 大学里的沉思 轶园
- 大学不能没有精神 轶远
- 稷下学宫与当代大学精神的弘扬 轶园
- 试论当代大学精神 轶园
- 试论发展外向型教育 轶愿
- 试探高等教育的开放体制 轶缘
- 研究生学术活动的理念及运作 轶缘
- 学术规范必须明确适用对象 轶缘
- 全球化背景下教育管理创新的文化视角 轶愿
- 走出认知——教育心理学发展的思考 轶愿
- 试论“教学做合一” 轶蒙
- 三维教育论初探 轶远
- 学导 轶缘
- 探析孔子之“心” 轶愿
- 论教育研究的人学路径 轶苑

创新社会摇创新人

——谈创新教育的目标^{*}

摇摇“创造主未完成之工作,让我们接过来,继续创造。”^①陶行知半个多世纪前所写的《创造宣言》开篇语,今天仍让人感到有千钧之力,并对创新教育的实施启迪深远。

创新教育的目标究竟应是什么,论者众多,一时众说纷呈,这里不揣冒昧地说出自己粗俗之见,作为对这一讨论的参与。创新社会、创新人是创新教育的终极目标所在。所谓创新社会具体来说就是要创造新的人类文明形态;所谓创新人就是要培养出在未来社会中具有自主、开放、创造个性的人。

为什么要创新人类文明形态?回首人类历程,奴隶文明是人类的第一个辉煌的文明形态,它是以人对别人的拥有为特征的,古希腊、古罗马曾带领人类走进这一文明的顶峰;封建文明是人类的第二个辉煌的文明形态,它是以人对领地的拥有为特征的,虽然其间仍有佃仆的存在,但人对土地的拥有关系不仅远超过人对人的拥有关系的存在,而且在很大程度上决定了人与人之间是否存在拥有关系。上帝没有给信仰他的万民生活的西方世界走上人类封建文明形态顶峰的机会,只给他们带来了黑暗的中世纪和在黑暗中积聚的强大的内发力,人类的封建文明有幸在地球另一面的华村乃至整个

^{*} 本文曾发表于《北京师范大学校报》1994年 0月 00日。

^① 陶行知《创造宣言》《新华日报》1938年 11月 00日。

社会,教育在实现个体发展的同时必须与各相关产业的发展密切结合,必须与社会发展的需求相适应,因此作为一种实体存在的教育,必然是与社会各方面充分契合的多元存在,教育不能完全超脱于市场,但它与市场之间存在着独特复杂的关联。从1983年提出“农科教结合”到“普教、职教、成教三教统筹”,直到现今我所主张的多功能一体的自主学校,都体现了这样一种想法。从社会整体角度看,建立全纳、机会均等的教育与建立以自主评价标准为基础的评价体系是再造健康教育运行机制的双轨,让创新的理念、丰富的活动、自主明确的标准共同构成教育的三维开放系统,是彻底解决教育不公与应试教育的可行之路。中国大学的发展存在先天不足,解决这种先天不足当然要从多方面做大量的工作,其中最为关键的是要为中国大学“立心”——解决好中国大学精神的问题,同时要建立通向整个人类社会的开放体制,形成其内部自律的学术活动的规范,准确恰当定位它的社会、经济发展功能。教育管理不同于其他行业的管理,它本身必然是一种文化管理,教育心理学也不应将认知问题当作重中之重;“成人”才是它应当解决的真实问题,对这一问题的探讨两千年前的孔子既已开始,他们的研究足资借鉴。站在数千年文化根基上,再造中国暨人类教育需要集成的人学视野来解决教育当中最为核心且障碍最大的“人”的问题。

为了尽可能保持原文原貌,尽管各篇之间有些许交叉的论题,编入时也未做大的变更;一些论述似乎土气,也不想用时髦高深的理论加以点缀,因为这样恰能返璞归真地展示中国教育所需再造者为何,显出原本的思路。限于本人的学识与能力,错缪之处难免,唯一可以使读者确信的是,这些都是我的真实体验,是我在前10年里再造中国教育的“传记”。然而要再造中国教育,仅凭这些文字是远不够的,关键要行动,且以它作为我与教育界同仁新的中国教育再造行动的起点吧!

陶行知曾给教育下了一个最为简明的定义：“教育就是教人做人”，并提出了一套做人的标准。首先就是做主人而不做奴隶。奴隶社会意义上的奴隶现在已经不存在了，然而“守财奴”、“守知奴”以及应运而生的“科学奴”、“技术奴”、“人文奴”、“网络奴（网虫）”却屡见不鲜，而且还会层出不穷，做主人的问题至今仍未得到真正解决，并以翻新的形态出现。第二条标准是做真人。“千教万教教人求真，千学万学学做真人”，当今社会一切假的根源在于假人，真人不会作假，假人再高的防伪技术也难防。第三条标准是做人中人，不做人上人，也不做人下人。这是对影响中国两千余年的儒家追求做“人上人”、修己以治人的伦理的根本性修正，而要在人中做一人又是当今社会比做“人上人”或做“人下人”要难得多的一件事，需要人有更高的修养，对人类自身有更透彻的认识。第四条是自立立人。不依赖别人是自己拥有自己的先决条件，不让别人仆附在自己的跟前也是自己拥有自己的先决条件，自立立人，就是自己要立，同时帮助别人立，不做孤立的强人，不用自己的先进强大武装压制别人，要别人拜倒在自己的脚下，这种观念是对资本主义伦理理念的柔性而又艰难的革命。第五条是做抬头乐干的人。“抬头”表示清醒的自觉意识，所“干”是主人意识的“干”，所以是“乐干”，不同于资本主义文明形态中你死我活激烈竞争式的自奴式的“苦干”。第六条是做具有献身和创造精神的人。自己对自己的完全拥有使充分献身和创造的性质发生了变化，这种献身和创造都不是为了他人，而是为了自身的更加完善，它是中国古代“士之有志为己”^①在跨越了资本主义文明形态后

① 朱熹《衡州石鼓书院记》《朱子大全·文集卷第七十九》《论语·宪问》有“古之学者为己，今之学者为人”句，朱熹集注道：“程子曰：‘为己，欲得之于己也；为人，欲见之于人也。……古之学者为己，其终至于成物；今之学者为人，其终至于丧己。’”“为己”或“为人”是朱熹辨别学者人性存失的切要标准。

的人性超越。第七条是做手脑相长全面发展的人。这些教育大家通过实践得来的灼见都可为现今创新人提供殷鉴。

创新社会、创新人是同一件事的两个方面,这件事就是教育,需要从大处着眼,小处着手,看得远却必须从小事做起。这小事是每个人都可为且应为之,就是追求一种高尚完美的人格和由这种人格去创造的理想社会,对于人类的既有文明都自主、独立思考地根据适与不适,好与不好的标准加以分析、接纳、改造和运用,以适应现实生活向前、向上发展的需要。在这一每个人各自不同的道路上,信仰自由,不需要绝对服从,不需要特定的仪式,只需要依据自身的主体意识去自省自律,只需要心灵深处的体验和终身不辍的躬行,分析过去,把握现在,创造未来,人人心中都有个理想的社会,人人都不断自我完善,人人都是理想社会的创造者。在多元文化交汇中走出一条共生双赢的创造人类理想社会之路。

唯有以创新社会、创新人为目标,创新教育才能最有效地从根本上服务全人类以及每个个体的生存与发展。

《中国教育改造》的力量之链^{*}

摇摇《中国教育改造》是陶行知在他所进行的中国教育改造试验——晓庄试验乡村师范学校创办一周年之际自编的一本文集，自1925年12月由亚东图书馆出版，到1926年12月发行就达7版。后经1931年安徽教育出版社再版，1933年东方出版社纳入《20世纪经典丛书》出版，加之湖南教育出版社、四川教育出版社先后出版的《陶行知全集》、江苏教育出版社出版的《陶行知文集》等多种文集的收入，印行总量颇巨，当是20世纪对中国教育影响至深至远的一本著作。

陶行知在该书《自序》中有几句令众多所谓的教育家或教育学家难以望其项背的话：“这部书代表我在中国教育里摸黑路所见着的几线光明。……当选择旧稿时，我曾下了一个决心，凡是为外国教育制度拉洋车的文字一概删除不留，所留的都是我所体验出来的。所以我所写的便是我所信的，也就是我所行的。”

对于这段话较为全面的理解本身就是一件困难的事，首先必须明了陶行知这一时期已经形成的基本观念：反传统，反洋化，却不简单拒绝中西文化，而是主张在教育改造过程中坚持“去”与“取”，不问“新”与“旧”、“中”与“西”，只问“适”与“不适”。简言

^{*} 本文曾发表于《中国教育报》1999年12月14日，因其基本立意是本书写作的基础，故选入。

之,中西古今的知识与文化应当是所写、所信、所行的初始条件。

在此基础上,作为一种个体体验,所写、所信、所行的关系又没那么简单,无疑,第一层含义为在“行”的基础上产生“信”,然后用“写”表达出来,仅仅理解到这一层是不够的,所写、所信的还必须用来指导、支配所行的,所行的又在继续不断地修改所信、所写的,这是一个反复地、多维度同时进行的过程。因此有从“教授”写到“教学”,从“教学”写到“教学做”的过程;有对试验主义与新教育、生利主义与职业教育、学生自治、在劳力上劳心、以教人者教己的倡导;有以“中心小学”为中心的中国师范教育建设论;有“农业上安根,工商业上出头”的农民出头或中国复兴论;有“中国乡村教育走错了路!……前面是万丈悬崖,同志们务须把马勒住,另找生路!”的警唤;还有“敢探未发明的新理”、“敢入未开化的边疆”为基本素质的第一流的教育家的标准的确立;还有“适合国情,适合个性,适合事业学问需求”作为学制创新的尺度,科学的精神、美术的精神、大丈夫的精神作为引导学生的目标;“人中人”作为为人的准则,农夫的身手、科学的头脑、改造社会的精神作为乡村教师必备的条件。这些都是他在所行的过程中产生的所信,然后写出来,经过多个回合熔炼出的结果。

然而,所写、所信、所行又不仅仅是一种个体体验,而是由这种个体体验发挥出的社会改造运动;“筹募一百万元基金,征集一百万位同志,提倡一百万所学校,改造一百万个乡村”;“一心一德地为中国乡村开创一个新生命”,便是发起这一运动的宣言,晓庄试验乡村师范学校和改造乡村教育同志会便是这一运动的践行。

将所写、所信、所行看成同一件事,从哲理角度看,是基于“真知识的根是安在经验里的”认识,没有经验的知识就好比没有储备金的钞票,只写、不信、不行的学者一如滥发钞票的银行,滥发的钞票不值钱,滥写的文字也无多大价值,这本是极简单的道理,却

不为众多的人理解,他们仅仅为稿酬、为职称、为学位堆积出如山的文字。

更深一层,所写、所信、所行构成了一条推动人生,也推动社会向前发展的动力之链,他将所信的变成自己和乡村教师的十八项信条;并下定决心,终身奉行,始终如一”,用“写”的方式提供大家“共同温习”的媒介,目的在于实行。这一力量之链在不断地向前推进时发出越来越强大的力量,正是这股力量铸就了陶行知的人生奇迹,同时铸就了上个世纪上半叶教育上的若干奇迹。

上述体验在我上世纪 80 年代带着《中国教育改造》一书参与中国教育改革的实践时就已悄然生成,之所以现今表达出来,是由于在现在已经比较热的教育或其他各门学科的研究当中,往往只有“所写”,没有“所信”、“所行”,更谈不上形成一个力量之链,于是乎不少人著述等身,但除了累加了自己的职称或学位之外,对于自己内质的提升,或对于生活得更加美好,或对于一个更为理想的社会形成不能产生丝毫的力量。这不只是一种悲哀,还是一种社会资源与生命力的巨大浪费,是陶行知所说的消耗的教育或学术,但愿此文能起到提示作用,帮助那些迷于“所写”的人走出迷宫,找到自己的所信,明了自己的所行,提高所写的“含金量”,形成对自己人生及对社会发展都较有力的力量之链,用于关爱自己,关爱人类。

教育必须“做”起来^{*}

摇摇“教而不做”、“学而不做”是当前教育尤其是普通中小学教育中存在的一个严重影响教育的社会与个体发展效益的问题,对这一问题认真研究并找出切合实际的解决办法对当前的教育发展有着重大的现实意义。解决这一问题首先要做的是更新观念,重新认识“做”在教学中的价值。

一、历史上关于“做”在教学中的价值的认识及反思

“做”在教学中的价值如何,不是现今才出现的问题,而是已有几千年的历史问题。两千多年前,孔子主张“述而不作”,樊迟请学稼,孔子说“小人哉樊须也”,子贡经商,孔子说“赐不受命而货殖焉”,因此被人骂为“四体不勤,五谷不分”;墨子则主张“述而且作”,这两种不同的教育观念自那时起便一直相互矛盾地存在着,后来由于汉代实行“独尊儒术,罢黜百家”的文教政策,以后儒家一直被各朝各代奉为至尊,所以“述而不作”的观念远远强于“述而且作”。其间虽然也有颜之推主张“实学”,提出要让受教育

^{*} 本文为1995年在中国人民大学教学做讨论会上的发言,《中国教育资讯报》1995年12月15日,《现代教育报》1995年12月15日先后刊载了其中一些内容,《湖南第一师范学报》1995年1期全文发表,这里选用的是该学报的版本。

者“有一技之长”，隋代的王通主张重视生产劳动教育；宋代的王安石改革科举考试，罢诗、赋，试论、策，叶适、陈亮加以弘扬，形成事功学派，黄宗羲倡导“学贵适用”，颜元更是一面批驳理学毁坏人才、灭绝圣学、败坏社会风气，主张培养利济苍生、求真务实、经世致用的专业人才，一面身体力行，农耕不辍。但总起来看，“述而不作”的观念一直占统治地位。

欧美的教育也经历过很长时间的“述而不作”占统治地位的阶段。1563年法国教育家蒙田反对经院教学，提倡实物教学，1578年英国教育家弥尔顿主张办阿卡德米，即实科中学，随后实科学校随着各国的工业化程度不断提高而不断发展壮大起来，1808年德国成立了科学学校教学协会，德国在19世纪后半叶出现了以凯兴斯泰纳为代表的劳作教育学派。卢梭、斯宾塞、裴斯泰洛齐、杜威都是强调实科、强调做的大教育家，他们的教育观念逐渐成为欧美教育思想的主流，与欧美近现代科学技术的发展互为促进，成为形成近代历史上中西两种不同的社会发展结果的重要因素之一。

社会生产力的发展在一定时期内为社会中少数人接受“述而不作”的教育提供了条件，这成为“述而不作”的教育产生和存在的社会基础。但由于教育具有继承性，当这种社会基础发生了巨大的变化，甚至是现今的社会要求与“述而不作”的教育存在着尖锐矛盾的时候，这种教育从观念到制度仍然顽强地存在下来了。

历史上，科举考试制度在一定程度上强化了“述而不作”的观念，并作为一种制度为这种教育提供了延续的社会根基，出现了“唯考是教”、“唯考是学”的现象，这种现象在科举制废除了将近150年的今天仍继续存在着，使得所教所学与所做严重分离。这种情况出现的根本原因，一方面是“述而不作”的教育观念仍然存在，另一方面是教育的工具特性仍然很强，教育对于个体发展的价值还未落实到社会制度层面；“述而不作”的教育存在的社会基础

并未完全消除。

学而优则仕是历史上教育的工具特性的典型表现,学的目的是当官,当官只需要“述而不作”,指挥别人,不需要做的心智、技能和体能,教育就无需考虑实现这类目标。

这种分离所产生的巨大危害,在一定程度上影响了中国历史上的科技和生产力的发展,也影响到人才的成长,只是在当时生产力还不太发达的情况下,矛盾还不十分突出。所以当西方生产力的发展使得这一问题突出时,为了解决这一问题,便产生了“做中学”。

二、“做”在教学中的价值的提升与教育改革

(一)“做中学”的产生与实践

19世纪末 20世纪初,资本主义的发展对人才提出了新的要求,对传统的主要由教会操纵的教育和经院式的教育进行改革成为当时社会发展的客观要求,欧洲的新教育运动和美国的进步教育运动应运而生,新教育运动的代表人物先后创办新学校,注重工艺和手工劳动,提出“生活教育”、“尊重个性”、“自发学习”为主导的教育纲领,美国的进步教育运动发起者帕克等人从现实出发,关注学校实践,他们与以杜威等人为代表的实用主义相呼应,先后创办实验学校,以反对赫尔巴特学派为焦点,针对传统的教师中心、课堂中心、教材中心提出了儿童中心、活动中心、生活中心的理论,主张“教育即生活”、“学校即社会”、“做中学”。

“做中学”的英文表述是 *Learning by doing*,认为儿童应该在自身的活动中学习,教学应该从学生的活动和经验出发,依据儿童的兴趣和爱好,从经验中学习,内涵着对理论、教师、系统知识以及教科书的忽视。这一提法在当时无疑是教育上的一大进步,根本一

点在于凸显学生的主体性,现今仍有其重要的现实意义。同时这一提法又有其局限性:一是它只能作为一种学习方法、原则和理念,缺乏内在的理论逻辑;二是“做中学”对于技能培养和一些知识的学习效果较好,而对生活中所必需的一些系统知识和全面能力的培养效果不是很好;三是在一定程度上忽视教师、课堂传授和教材的作用。简言之,作为一种力图冲破旧的教育模式的革新理论,“做中学”带有明显的单向思维的特征。

尽管存在着这些局限,在现今教育严重脱离生活实际,忽视实践技能和能力的教育背景下,提倡“做中学”仍有极大的现实意义,如能在相关理论的指导下开展“做中学”的实验也是十分必要和有效的。

(二)“教学做合一”对教育内涵的深化

“教学做合一”是陶行知当年拉着“做中学”这辆“洋车”,在中国碰了几年的壁之后进行改造和理论提升的结果,它的实践源头是将“教授法”改为“教学法”,继之提出“教学合一”,再提出“教学做合一”。“教学做合一”是“教学合一”的逻辑拓展,又是陶行知所创立的生活教育理论的逻辑起点,在此基础上他提出“生活即教育”、“社会即学校”。离开了“教学做合一”,后两个命题就很难说有确定的内涵。

“教学做合一”包含四层意义:一是指教育教学法,即“教的法子要根据学的法子,学的法子要根据做的法子。教法、学法、做法是应当合一的”;二是教学课程论,认为课程的性质、内容和形式最终都由“做”决定,课程本身必须是“教学做合一”的;三是教育教学原则,是贯穿终身和教育教学全过程以及教育教学各个方面的,“教而不做,不能算教;学而不做,不能算学”;四是教育原理,即是说它是对生活或教育固有特性的说明,是一条普遍存在于生活和教育中的规律。