

认真对待“轻视知识”的教育思潮

——再评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论

王策三

(北京师范大学 教育学院, 北京 100875)

摘要: 由“应试教育”向素质教育转轨提法的流行, 反映了一股“轻视知识”的教育思潮, 干扰教育、课程改革, 必须坚决克服。它有复杂的社会、思想根源和片面道理, 要认真对待。它未能全面把握个人发展的社会机制和认识机制, 对教育改革误解。我们必须赋予素质教育以全面发展教育的科学内涵, 加强教育理论建设, 倡导多样综合原则。

关键词: “轻视知识”思潮; 素质教育; “应试教育”; 全面发展教育

中图分类号: G40-012 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671-9468(2004)03-0005-19

A Critical Reflection on the Thought of “Despising Knowledge” in Chinese Basic Education

WANG Ce-san

(School of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: The prevalent idea of transforming “education for test” to quality education or *sushi jiaoyu* reflects a thought of “despising knowledge” in Chinese basic education. Since this thought misconstrues the intrinsic meaning of education in theory, and goes against the reform of education and curriculum in practice, we should overcome it urgently. All-rounded education, the scientific connotation of “quality education” must be stressed.

Key words: the thought of “despising knowledge”; quality education; “education for test”; all-rounded education

我们已经步入 21 世纪的第四个年头。广大教育理论工作者, 对教育学的新世纪长远发展战略, 或当前的热点问题, 各自在关注思考什么? 肯定是非常广泛而丰富多采的, 如果开展沟通、交流, 互相启发, 将是很有益处的。我想提出一个问题供大家参考。

我们担负着重要的历史任务, 就是切实地实践和进一步发展“教育要面向现代化, 面向世界, 面向未来”的思想, 从迎接知识经济时代和全球经济一体化趋势的高度, 下大决心, 锲而不舍, 逐步推进我国教育实现根本性的变革。当前要做的一件事情, 就是要认真对待和克服一股以“轻视知识”为特点的教育思潮。

凭什么说有一股“轻视知识”的教育思潮? 为什么必须克服和怎样克服这股教育思潮?

一、由“应试教育”向素质教育 转轨的提法还在流行, 并从理论走向实践

一股以“轻视知识”为特点的教育思潮, 其具体表现就是“由‘应试教育’向素质教育转轨”的提法宣传了很长时间, 现在还在流行, 并从理论走向实践。

上个世纪末, 我国教育界, 关于“由‘应试教育’向素质教育转轨”的提法宣传讨论了十多年, 出现了重大的分歧和争论。1999 年《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》明确指出, “实施素质教育就是全面贯彻党的教育方针”。《决定》没有采用这一提法, 没有为素质教育设置一个“应试教育”对立面, 没有说要经过“转轨”才能达到素质教育, 甚至没有出现“应试教育”和“转轨”这两个词。应该

收稿日期: 2004-02-27

作者简介: 王策三(1928—), 男, 北京师范大学教育学院教授。

说《决定》所作的指示,与由“应试教育”向素质教育转轨的提法之间,其思想观点的区别是很明显的,也事实上为这场争论做了很好的总结,可是,大家的认识并没有统一到《决定》上,分歧和争论还在继续,还有不少论者继续宣传这一提法。例如,有的论者说:“素质教育作为我国 80 年代中期产生的与‘应试教育’相对立的一个概念”,是“针对‘应试教育’的一种向‘应试教育’开战的旗帜”。^[1]又有的论者形象地描绘说:“站在应试教育的此岸遥望素质教育的彼岸……到达彼岸的航程绝非一帆风顺”。^[2]还有论者说:“要研究素质教育的特点,就要先研究它的对立面——应试教育,而应试教育的核心是知识教育”,“要把知识教育变为素质教育”。^[3]

需要指出,对于素质教育的这种诠释,不是一般“老百姓”说的,说者都是高智力群体中的人士、教育行政部门的人员、教育专家学者,是具有权威性的。这也不只是某几个人的言论,而是相当数量的一部分人所持的看法。这也不是他们的偶然失言、词不达意,或者别人抓住他们片言只语,断章取义,误解、歪曲。尽管论者们的具体说法互有出入,人们在个别问题上或有理解不够准确,但基本上是他们一种教育思想观点的表达,是一股以“轻视知识”为特点的教育思潮。^①

还要特别指出,这些说法,已经不再停留在宣传上,即不只是议论议论而已,而是从理论走向实践。它已经在影响、干扰课程改革的行动,一些论者有意无意地把它当作新一轮的课程改革的指导思想。例如,2002 年出版的《走进新课程——与课程实施者对话》一书,关于课程改革的背景和目标,指出:“它将实现我国中小学课程从学科本位、知识本位向关注每一个学生的发展的历史性转变。”从词句到思想都是从“应试教育”向素质教育转轨提法套来的,并且,不再拐弯抹角而直截了当地表达了轻视知识的思想。关于课程改革的迫切性,它指出:“第一,固有的知识本位、学科本位问题没有得到根本转变,……第二,传统的应试教育势力强大,素质教育不能真正得到落实”,“课程改革的核心目标即课程功能的转变:改变课程过于注重知识传授的倾向,强调形成积极主动的学习态度”。^[4]有的论者对此还做了明白的注解:“知识重要是重要,但比起情感态度价值来说,只能是第二位的”。^[5]这种知识降位论,也不只是议论,而是已经转化为实际。新近的一次调查结果表明,“超过 95% 的实验教师认同本次课程改革的理念与目标。教师的课堂教学观和教学实践已经开始摆脱了传统教学的束缚,在教师心目中,一堂好课的标准排在前三位的是:学生在情感、态度、价值观等方面有所发展;学生参与广泛,师生充分交流;学生自主思考、探究学习”。^[6]就是说,学生是不是切实学到科学知识这个最基本的标准,在教师的心目中已经降位了。

要想比较准确地概括这股轻视知识教育思潮的理论观点和方法是一件不容易的事情。因为论者们的思想表达往往含混不清,不讲逻辑和语法,令人费解,有的互相矛盾,还有的不知所云,很难说形成体系。我们只能透过一些分散说

法揣摩出一个大概。它对现行的教育、教学、课程的理论和实践全面进行批判乃至否定。在教育价值、目标、内容、方法等一系列问题上都表现出来:无条件地(不理睬社会现实、轻视知识教育)追求学生个人发展;把情感、意志提到第一位;不重视学科、书本知识,强调个人经验、生活中心;主张探究、发现和活动教学而贬低传授接受、特别是讲授;以学生为中心,弱化教师职能;反对统一要求和甄别评价,提倡个人标准和普遍肯定。

本人对于这一提法的宣传讨论和这股教育思潮的涌起,曾经发表了自己的看法,写了几篇文章。^②由于当时事态发展还没有今天这么明朗,自己也没有达到今天的认识,因此,想在这里再一次谈谈个人一些意见。

二、令人困惑、值得深思的问题

以上简单列举的情况,向人们提出了令人困惑、值得深思的问题。

(一)素质教育原来就是这个意思吗?教育、课程改革的主攻目标原来就是所谓的“应试教育”和“知识本位”吗?

按照这一提法,所谓素质教育,是与应试教育对立的一种教育;而应试教育的核心是知识教育,因此,素质教育也就是一种与知识教育对立的教育;我们的教育改革、课程改革是要从应试教育的此岸到达素质教育的彼岸,从这一个转变到另一个,因此,“要把知识教育变为素质教育”。概言之,素质教育就是与知识教育势不两立、要把知识降位、甚至要将知识教育改变才能达到的一种教育,再极言之,所谓素质教育就是非知识教育。难道素质教育原来就是这个意思吗?难道在新的 21 世纪,我们这样一个 13 亿人口的大国全面推进的素质教育,就是这样的一种教育吗?难道我国今天教育、课程改革的主攻目标,或要解决的主要问题,就是批所谓的“应试教育”,消灭追求升学率,从“知识本位”转变开去、代之以另外的什么“本位”吗?

(二)指导我国教育事业改革发展的思想理论和根据是什么呢?

关于指导我国教育事业改革发展的思想理论和根据,是有明确共识的。我们教育的基础理论是“全面发展学说”;政策根据是党和国家有关教育问题的各种文件指示的教育方针、原则;实践根据是经过调查研究得来的教育实际情况。

全面发展学说的一条最基本原理非常简明:培养全面发展个人的惟一方法,就是教育与生产劳动、社会实践相结合,使劳动者、最广大的人民群众掌握科学文化知识。我们的一些论者们把素质教育与知识教育对立、轻视知识的传授和学习,与我们一贯遵循的教育基本理论不合。

自 1985 年《中共中央关于教育体制改革的决定》提出

①《光明日报》2003 年 6 月 26 日《“重质轻知”促进素质教育》一文,明确无误地倡导和赞扬“轻知”。

②《教育理论和实践的几个问题》,载《教育研究与实验》1999 年第 1 期;《迫切的要求和长期任务:提高教育质量》,载《江西教育科研》1999 年第 3 期;《保证基础教育健康发展》,载《北京师范大学学报(社科版)》2001 年第 5 期;《一次很好的学习》,载《教育研究与实验》2002 年第 1 期。

“提高素质”问题以后,1999年全教会后颁发了《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》,2001年又召开了全国基础教育工作会议,国务院作出了《关于基础教育改革与发展的决定》。这应该是我们教育改革与发展的政策根据,并且是直接的行动指南,有必须执行的约束力。可是,只要稍作对照就可以看出,一些论者关于批判“应试教育”、“知识本位”,关于“改变过于注重知识传授的倾向”、“知识只能是第二位的”等等的说法,在这些党和国家最高机关颁发的、正式的政策文件中,不但都找不到这类词句,而且其基本精神也是不符合的。

据介绍,教育部基础教育司在1996~1997年间组织了一次大规模的实际调研,在九个省、直辖市对城乡16 000多名学生、2 000多名家长和教师、部分社会知名人士进行了调查,显示现行课程的问题是:“教育观念滞后,人才培养目标同时代发展的需求不能完全适应;思想品德教育的针对性、实效性不强;课程内容存在着‘繁、难、偏、旧’的状况;课程结构单一,学科体系相对封闭,难以反映现代科技、社会发展的新内容,脱离学生经验和社会实际;学生死记硬背、题海训练的状况普遍存在;课程评价过于强调学业成绩和甄别、选拔的功能;课程管理强调统一,致使课程难以适应当地经济、社会发展的需求和学生多样化发展的需求。”^[7]从这一调查反映的实际情况,也得出“实现我国中小学课程从学科本位、知识本位向关注每一个学生的发展的历史性转变”、“核心目标”在于“改变课程过于注重知识传授的倾向”等结论,因而很难说这些提法或说法是有充分的实践根据的。

此外,我们的教育改革和发展,也要借鉴国际的经验。《为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展——〈基础教育课程改革纲要(试行)〉解读》和《走进新课程——与课程实施者对话》两部指导书都关注到这一点。教育专家们研究了刚刚过去的20世纪后半期各国课程改革表现出来的共同趋势。其中,关于课程目标,“尊重学生经验”,“强调价值观教育和道德教育”,注重“创造性与开放性思维的培养”,重视“信息素养的养成”,而“注重基础学力的提高”“仍然是各国课程改革首要的关注点。”^[8]美国和苏联的课程改革“表现出惊人的相似:让学生在更短的时间内更好地掌握更多的科学和文化知识。因此,两国都耗时费力地组织了各门学科的第一流专家重新编写新教材,更新教学内容,以容纳各类‘最新’‘最先进’的知识。”^[9]从这些研究成果来看,各国的教育、课程改革,关于重视“基础学力”、重视“知识”是很突出的。为什么我们的教育、课程改革,不与国际共同趋势相一致,却相反要知识降位、要从知识教育“转轨”呢?

可见,在当前的教育、课程改革中,一些论者有意无意地仍然把“由‘应试教育’向素质教育转轨”的提法亦即轻视知识的思想当作指导思想,而不是根据我们一贯的教育基础理论、教育政策文件以及教育实际情况,也不与国际上的共同趋势呼应一致。这究竟是怎么回事呢?

(三)还要等到何时才能走出困境呢?

由“应试教育”向素质教育转轨的提法的宣传和流行,使素质教育至今仍然陷在困境。这不是夸张其词,让我们看几

份权威性的材料。

第一份材料。2001年7月24日《北京晚报》和8月18日《光明日报》先后报道:由全国妇联领导、国家统计局批准、中国儿童中心历时一年组织实施,在全国除港、澳、台、西藏以外的30个省、市、自治区中,进行了改革开放以来最大规模的少年儿童素质调查,共抽取了42 000个少年儿童及其父母的样本,调查中国少年儿童的素质状况。被调查的对象(教师、学生、家长)中,“教师和学生对如何实施素质教育并不十分清楚”,“72%的人认为素质教育名不副实”,“老师学生雾里看花,素质教育陷入误区”。调查人员竟然出了这样的调查题:“只要孩子学习成绩好,其他什么都不重要”,从题目上就先把“学习”与“其他”对立起来;“学习不好总是要被社会淘汰”,似乎学习不好也不会被淘汰,学习好反而不重要似的。而报道这个调查的记者竟这般说:“有相当一部分城、乡儿童的父母和教师教育观念仍很落后”,为什么呢?“有53.47%父母把‘将来上大学’作为对孩子前途的选择”。“这就导致家长认为孩子应把学习放在第一位”。这是说,选择上大学,就似乎是落后的教育观念,学生把学习放在第一位也错了。可见,报纸的报道反映出被调查的对象(教师、学生、家长)、调查的人员和写报道的记者的思想,都很难说是清楚明确的。

第二份材料。2002年3月13日《光明日报》以《破解素质教育的难题》为题,报道了全国人大代表和政协委员谈素质教育的一些言论:“推进素质教育步履艰难”。一些地方“素质教育喊得震天动地,应试教育抓得扎扎实实”。“有的委员形象地概括了近年来基础教育的处境:‘理论口号一大堆,名词概念漫天飞,经验总结立马有,就不知实践怎么走’”。有的委员甚至说,“素质教育还没有破题。现在总结出来的素质教育经验好像就是减负,文化课减了多少,音乐、美术等艺术课加了多少,成果汇报就是一台演出,这是对素质教育理解的偏差。”代表委员们提出要“重新理解素质教育”。那么,什么是真正的素质教育?“素质教育就是培养知识、能力、素质俱佳的人才的过程,这里的素质包括情感、道德、体格等各方面。”就是说,素质是与知识并列并且不包括知识认知、能力等品质的。

此外,还有一份材料虽然只涉及江西省一个省范围,却特别提到了农村的情况。教育工作者对素质教育的宗旨、内涵、目标、要求存在诸多认识误区,制约素质教育的发展。如:35%的校长和70%的教师把素质教育等同于“搞活动”、“减负”、“组织兴趣小组”;86%的校长教师认为实施素质教育就是加强德育,音体美及劳动教育等“非考学科”,这样就会影响升学率;90%的人认为“只有具备条件的学校和教师才能搞素质教育”,“农村学校和教师大都不适合搞素质教育”;90%以上的教师反映“究竟什么是素质教育,怎样搞素质教育,心里不清楚,因此搞不了”,希望给素质教育规定“模式”;有25%的教师认为搞素质教育是“花样翻新”,炒作新名词,没有实际意义。上述认识误区,使不少教师、校长以至于教育行政领导普遍存在消极畏难情绪和无所作为的思想,对校长问卷中表现“有信心”的仅占21%。^[10]

从以上材料可见,人们关于素质教育的概念,思想上莫衷一是,行动上无所适从,十几年过去了,素质教育仍然处在“还没有破题”、“有名无实”、“不知实践怎么走”……这样的境地。要等到什么时候才能走出这种困境呢?

三、坚决摒弃由“应试教育” 向素质教育转轨的提法

根据上面所说的情况和问题,我们必须坚决摒弃由“应试教育”向素质教育转轨的提法。不如此,思想混乱就不会澄清和消除;素质教育的意义就会演变而走向反面;就不能为素质教育正名。我们一贯遵循的教育理论将不能进一步发展;教育方针政策将不能顺利贯彻;教育改革将受到干扰、特别是偏离了正确的改革目标;也不能与世界潮流汇合。

(一)不摒弃这一提法,教育思想混乱的局面将继续下去

这一提法造成思想混乱,使得素质教育遭遇困境、成为难题,是必然的。一方面,它的宣传,自然会使人们在思想上不同程度地接受影响;另一方面,广大教育工作者直面现实,当然还是按照正确的理论、政策指导思考。这就必然地产生思想上“打架”的局面:或者一部分人(文件、论著、口头言论等)与另一部分人思想不一致了;或者同一个人(文件、论著、口头言论等)自己思想上矛盾起来。

这一提法为素质教育设置了“应试教育”这个对立面,并且要“转轨”,于是,整个问题的性质就都变了。素质的概念内涵发生了改变,改变了德、智、体、美全面发展或有理想、有道德、有文化、有纪律的“四有”新人等多年的基本共识,而赋予它与考试得分高、学业成绩好、有知识(特别是书本知识)对应或对立的涵义,因为这些是“应试教育”的若干特征。紧跟着素质概念的改变,这一提法中的“素质教育”概念内涵也就发生了改变,不再是群众理解的素质教育了,而是被赋予特定含义的“素质教育”了。简言之,素质是与知识对立的概念,素质教育是与知识教育对立的概念了,素质不是全面发展,素质教育不是全面发展教育了。

由“应试教育”向素质教育转轨提法不合实际、不合逻辑、意义含混、似是而非,这也必然造成混乱。所谓“应试教育”,“是以考试得分为手段,以把少数人从多数人中选拔出来送上大学为唯一目的,片面追求升学的教育”、“为考试而教,为考试而学”的教育。这是不合实际的,广大中小学整个讲不是这样的。有国家教育方针、国家课程计划、整个教师队伍、历史传统和一整套运行机制等等作为保证,怎么能说成“应试教育”呢?(说我国的课程仍然是“知识本位”也是不合实际的)。“应试教育”不仅不能作为对我们几十年的教育的一种概括,而且也不能作为对主要弊端的一种概括。即使退一步说,它是以考试成绩为标准选拔上大学为目的,甚至“为考试而教,为考试而学”,也不能笼统说是弊端。因为它有两面性,除了不当的消极的一面,还有正当的积极的一面,尤其在我国社会发展现阶段更是如此。如果不与现行的高考联系起来,如果不加特殊的解释,所谓“应试教育”根本是

无意义的。既可以如上所说,根本没有这种教育;又可以说,哪种教育不是应试教育?升学是应试,就业也是应试,社会生活各个领域充满了考试,人类和每个人一生都在应试。再极而言之,应试和应试教育有什么不好?谁要是访问幼儿教育专家或亲自到幼儿园去观察就可知道,儿童在游戏时特别喜欢别人考他们,他们十分关心并要求知道自己的成绩以及在伙伴中所处的位置即名次。争强好胜,这正是美好人性的表现之一,我们哪能一般地反对考试、应试和应试教育?只能反对由于社会条件外加的各种不合理的强制性,当前追求升学率现象和高考的确有这种成分,而这又只能创造条件逐步消除。关于转轨,更是不合实际、不合逻辑、意义含混、似是而非。在素质教育和“应试教育”之间根本无法转轨。笼统这样讲,它们构不成一对矛盾(“知识本位”与关注“学生发展”也构不成一对矛盾)。它们不是非此即彼、互相排斥的关系,而是亦此亦彼、互相包含的关系,即使按照论者们所赋予的意义而言,素质教育也包含了“应试教育”,从大学生、硕士、博士研究生的整体看,“应试教育”也培养、提高了青年一代一些方面的素质。亦此亦彼、自己跟自己,怎么能够转轨呢?进而言之,素质教育是与教育同一的概念,是最上位的概念,没有任何别的什么教育概念能够与它平列、对应、对立,没有什么非素质教育,诸如,文化教育、道德教育、高等教育、特殊教育等等,都是它的下位概念,都只是它的一部分,不能与它平列、对应、对立。据此,“应试教育”、知识教育自然也不能与它(教育或素质教育)平列。既然如此,不平列、不对应、不对立的事物,怎么能够转轨呢?尤其难以自圆其说的是,所谓“转轨”或转变,则意味着人世间还有什么不是素质教育的教育,也意味着我们原来几十年的教育,不是素质教育。这实在有悖于事实、情理、逻辑,太讲不通了。这种含混模糊的说法怎么能不引起教育思想混乱?不坚决摒弃它怎么能消除思想混乱?

(二)这一提法使素质教育由本来意义演变,走向反面

如果不摒弃这一提法,素质教育的意义将走向反面,将成为轻视知识的教育了。关于素质教育一词最初何时出现以及其概念内涵如何,如要确切了解,需要另作考证,但可以肯定,时间是在20世纪80年代末,是由1985年《中共中央关于教育体制改革的决定》(以下简称8《决定》)中提高民族素质的提法引发、转注而来的。其概念内涵正如大家反复议论并感到头痛的,众说纷纭,莫衷一是,但值得指出的是,最初、本来、正常、朴素、简明、常识上的意义,经过演变,越来越模糊不清,甚至走向反面了。

素质教育提出的真正背景和本来意义是什么呢?就是邓小平同志在1985年全国教育工作会议上所说的:“我们国家,国力的强弱,经济发展后劲的大小,越来越取决于劳动者的素质,取决于知识分子的数量和质量”;也就是这次会议的文件8《决定》所指出的:“教育体制改革的根本目的是提高民族素质,多出人才,出好人才”;也就是党的十三大、十四大……连续重申的:“把发展科学技术和教育事业放在首要位置,使经济建设转到依靠科学技术进步和提高劳动者素质的

轨道上来”,“实施科教兴国战略和可持续发展战略……使经济建设真正转到依靠科技进步和提高劳动者素质的轨道上来。”总之,提高劳动者素质或民族素质或国民素质,这是我国进入新时期社会历史发展的要求,是把发展科学技术和教育事业放在首要位置、实施科教兴国战略的根据,从而也就是素质教育提出的背景。群众的理解简单而明白:依靠提高素质就是依靠教育;要提高素质就要加强教育;教育应该提高国民素质。素质教育就是提高素质的教育。

素质教育的真正对立面是什么呢?就是85《决定》指出的:为了提高素质,要更加重视和加强教育工作,而“轻视教育、轻视知识、轻视人才的错误思想仍然存在,教育工作方面的‘左’的思想影响还没有完全克服,教育工作不适应社会主义现代化建设需要的局面还没有根本扭转。”85《决定》关于“教育事业的落后和教育体制的弊端”,指出主要问题是:管理权限统得过死;在教育结构上,基础教育薄弱,职业教育没有得到应有的发展,高等教育内部的科系、层次比例失调;在教育思想、教育内容、教育方法上,从小培养学生独立生活和思考的能力很不够,生动活泼地教育学生很不够,不少课程内容陈旧,教学方法死板,实践环节不被重视,专业设置过于狭窄,不同程度地脱离了经济和社会发展的需要,落后于当代科学文化的发展。

由此可见,原来,素质教育的意义并不神秘、复杂,就是加强教育、提高素质的意思。它根本不是针对什么主要弊端“应试教育”而提出的,我们教育主要弊端也不是什么“应试教育”,恰恰相反,是理应受到批判的轻视知识(轻视教育、轻视人才)的思想。

人们不禁要问:为什么理应受到批判的被批判者(轻视知识的思想),反而变成了批判者?

这种情况之所以可能和出现,是一些论者自觉或不自觉(应该说多半是不自觉)利用了两方面的情况而造成的。

一方面,利用了人们对于追求升学率消极负面影响的愤懑情绪,以及对知识教育中的缺点不满的心理。追求升学率的消极负面影响多少年来困扰着我们,举国上下弥漫着愤懑情绪,越揭露批判,群众就越气愤,越加剧紧张气氛。知识教育中的确存在诸多矛盾和问题,而追求升学率主要是教知识、学知识、考知识,更加剧了人们对知识教育中缺点的不满。如今听人说有一种叫“素质教育”的教育来取代它,不再受追求升学率和知识教育缺陷之苦,大家自然高兴、赞成。

另一方面,利用了对素质和素质教育研究的不成熟、多义性,以及人们对美好教育理想的向往。素质和素质教育的提出给人们以新鲜感,也具有陌生感。教育科学对它的研究显然是很不够的。生理学、心理学、教育学、社会学……诸学科对它作出不同乃至相左的解释。不同论者还赋予它或实用主义或人本主义或后现代主义的意义。这就既造成混乱的局面,也开辟了广阔的想象空间:人们尽情表达自己美好的教育理想,寄托到素质教育的头上。众多的专家学者、特别是心理学家热情地参与到讨论中来,着意描绘了良好素质的人(学生)的形象,探讨了良好素质怎样生成和培养的理论 and 实施等问题。从高尚文明的社会文化素质,到强有力而稳

定的心理素质,到开发潜能的生理素质,从个别的素质到整体的素质……这些讨论视野开阔,视角多样,内容丰富,可以说是我国教育科学的宝贵财富,在正确方法论的指导下,将会得到正确的理解和运用。但也毋庸讳言,有一部分论著,表现出这样的特点和倾向:这种素质教育被从现实社会中抽象化了,舍弃具体内容而形式化了。它确实不同于“应试教育”了,但却是超现实功利的,撇开了社会关系和实际条件的“干扰”和“纠缠”。它也的确不同于“知识教育”了,这种素质教育似乎不需要知识的基础,不需要知识的内化、积淀、深入到潜意识和潜能的,等等。

就这样,素质教育就不再是根据我国今天社会历史发展要求提高国民素质、加强教育,而国民素质还不高、教育相应加强还不够的情况而提出的,其对立面也不再是“轻视教育、轻视知识、轻视人才的错误思想仍然存在”的局面,相反地变成:抽象化、形式化了的素质教育,向现实的、社会的、重视知识教育的“应试教育”“开战”了。简言之,素质教育不再是“重视知识”向“轻视知识”“开战”,而是颠倒过来,变成“轻视知识”向“重视知识”“开战”了。“移花接木”、“颠倒乾坤”的“魔术”就这样完成了。

(三)摒弃这一提法,为素质教育正名:全面发展教育

只有摒弃了这一提法,才可以为素质教育正名。对素质教育作朴素的理解,加强教育,提高素质,来自群众,意思简明,通俗易懂。如果没有一些模糊说法干扰的特殊情况,也就不妨这样称谓。

现在看来,要真正为素质教育正名,停留在本来的意义已经不够了,也很难再恢复本来的朴素的理解了。朴素的理解(加强教育,提高素质)无疑仍然是正确的,但是,由“应试教育”向素质教育转轨的提法宣传十多年,把它的本来意义弄反了,也把人们的思想搞乱了,朴素的理解不足以应对挑战了,必须把它发展为严格的科学的概念。

在严格科学意义上,素质教育这个名词或概念,是有局限的。它的局限在什么地方呢?首先,古今中外一切教育都是素质教育,没有什么不追求提高素质的教育,哪有什么教育不是为了提高素质?素质教育实际上与教育是同义语。这就同义反复:教育是提高素质的教育;提高素质的教育是素质教育,没有实质意义。同一概念而用两个术语,也很难不生疑义、歧义。其次,素质教育这个概念,虽然人们赋予它正面的积极的美好的意义,但它本身并不具有必然良好的涵义,正如教育这个概念一样,虽然人们总认为凡是教育都是良好的教育,但教育这个概念本身并不必然具有这一涵义,不好的教育也是教育,历史上和现实中多的是,不能说不好的教育不是教育,因此素质教育这个概念可以说是没有具体内容的,具体内容是有待另行定义的。再次,与此相联系,素质教育也就是一个不确定的概念,既可以这样理解,也可以那样理解,可以人言人殊、众说纷纭。即使提出一百个定义也无法否定从而也无法肯定。无论是谁也回答不出究竟是什么素质教育这个问题,因为无论是谁也回答不出什么不是素质教育这个问题。十多年来关于素质教育的讨论,提供了

大量的例子。

真正能够表达出我们讲的素质教育的实质、具体内容和确定的意义的,就是全面发展教育。全面发展教育是经过科学论证、久经检验的科学概念。只有把素质教育定义为全面发展教育,才不会模糊我们的教育与其他各种各样教育的区别,才不会使素质教育成为同义反复、没有内容、空泛、抽象、不确定的概念,才不会为各种各样主观任意的解释乃至一些落后的教育思潮(如当前由“应试教育”向素质教育转轨的提法所反映的轻视知识的教育思潮)的传播留下空隙,带来不必要的思想混乱。同时,全面发展教育是现代教育、特别是社会主义现代教育的最根本的特征。全面发展是人类关于自身发展最崇高的理想,从而是迄今对人的素质内涵最精辟、准确的表达,它汲取了生理学、心理学、社会学微观和中观的研究成果,却比这些具体学科所赋予的意义都要概括程度高。它也能概括自然主义、形式教育论、实用主义、人本主义对个人发展所抱理想的合理因素,却更为高远、更为宏观。它在教育发展历史上乃至全世界人类史上是一个划时代的标志,结束了一个旧时代,开辟了一个新时代。它结束了数千年教育与生产劳动、社会实践脱离,使劳动者最广大人民群众陷于愚昧无知、片面发展的时代,开辟了教育与生产劳动、社会实践相结合,使劳动者最广大人民群众掌握科学文化、全面自由发展的时代。因此,它为全世界的教育确定了战略目标。1996年,国际21世纪教育委员会向联合国教科文组织提交报告《学习——内在的财富》,在继1972年《学会生存》^①之后指出,“委员会从它举行的第一次会议开始就坚决地重申了一个基本原则:教育应当促进每个人的全面发展,即身心、智力、敏感性、审美意识、个人责任感、精神价值等方面的发展”,“使人们学会做人,实现个人全面发展。”^[1]该委员会的成员之一、我国教育学者周南照教授解释说:“学会做人在这里超越了单纯的道德、伦理意义上‘做人’……在这个意义上说,学会做人与我国教育方针强调的‘在德、智、体诸方面都得到生动、活泼、主动的发展’相吻合,正是我们追求的教育目标和终身学习的最终目标。”^[2]由此可见只有把素质教育定义为全面发展教育,才能表征我国教育的先进性,也才能跟世界范围现代教育潮流汇合。

四、教育学研究任重而道远

摒弃由“应试教育”向素质教育转轨的提法,不能只是不再见诸书面文字或口头言论,必须从思想上真正解决问题,不然的话,轻视知识的教育思潮还会在新的题目上以新说法、口号等形式再次表现出来。而要从思想上真正解决问题,必须诉诸理论上的认真研究。教育学研究任重而道远。

这一提法和轻视知识的教育思潮,有悠久深厚的社会历史根源和一定的现实基础,有一套理论,并不简单是一堆错误,它包含了积极的因素,具有片面深刻性。如果认为它只是一种无稽的荒谬,那就是幼稚。必须正确对待,有相当耐心,要付出努力,揭示它的社会历史根源和现实基础,指出其

理论失误和局限,摄取它的合理因素,真正克服它。

(一)这一教育思潮有悠久深厚的历史、社会和思想根源
批判“应试教育”、轻视知识的教育思想理论,不只今天才有,中外教育历史上早就有的。我们不必追溯很久远,人们记忆犹新的,就是对“智育第一”的批判。1958年开始批判“智育第一”,接着1959年就开始批判追求升学率;到了文化大革命期间,发展到“否定知识、取消教育的极端”。^[3]在极“左”路线下,知识分子被定性为资产阶级知识分子,属于反动营垒。“革命造反派”歌颂“白卷英雄”,鼓吹“宁要没有文化的劳动者”、“知识越多越反动”、“大学大家来学”,一度“消灭”了追求升学率的现象。今天批判“应试教育”,与当年批判“智育第一”,两者是有联系的,这不是谁牵强附会、生拉硬扯,已经有人把追求升学率与“智育惟一”相提并论,“惟一”比“第一”还厉害。在我国这样一个小生产者有如汪洋大海的国家里,这种教育思潮反复出现是毫不奇怪的。轻视知识的观念是农业社会生产和生活的反映。奴隶制和封建制度下,读书学习知识,是和做官即统治和压迫的权力联系在一起的,小农和手工业者向来与知识无缘,本能地有一种冷漠乃至抵触情绪。他们的生产和生活凭的是直接见闻、经验和手艺,不可能也不需要科学知识。一旦面临大工业和科学技术以及教育的新发展,他们缺乏宽阔的眼界和气魄,不是也不敢积极地争取掌握、驾驭知识,为自己所用,作为改造旧世界和创造新世界的武器,而是消极地轻视、反对、否定知识。众所周知,我们党和国家与当年“否定知识、取消教育”的逆流作了坚决的斗争,得出了“尊重知识、尊重人才”和重视教育的宝贵的结论。

今天,由“应试教育”向素质教育转轨提法的宣传及其争论,还可以说是教育史上几次著名的重大论争的继续和在我国反映。18世纪末19世纪初,欧洲发生了“实质教育论”与“形式教育论”的论争,其争论内容的一个方面,就是“实质教育论”只重视知识而忽视能力的培养,而“形式教育论”相反,重视能力的培养而忽视知识的学习。19世纪后半期至20世纪前半期,西方出现了“行动主义”与“主知主义”旷日持久的大论争,其具体表现为所谓两个“三中心”即“直接经验中心、儿童中心、活动中心”与“书本知识中心、教师中心、课堂讲授中心”的论争,被称为“进步派”与“传统派”的论争。20世纪50~70年代,又兴起了“人本主义”与“科学主义”的论争,前者重视人、主要是人的情感、兴趣等非理性因素,后者重视科学知识和理性。在课程论成为一个专门学科以来,更早就有“儿童本位”或“个性本位”与“学科本位”(“知识本位”或“教材本位”)等等的争论不断地进行着。它们各有自己的一套理论,也各有一批支持者。它们在不同时期、不同地方、不同课题上,以不同的具体形式反复表现出来。看起来,这些论争不会就此止息,还将长期继续下去。

这一思潮思想来源驳杂。在我国这样国度和特定历史时期,曾经有极“左”派的“知识越多越反动论”和小生产者的“读书无用论”。迄今又受到一些国际思潮的影响,有实用主

义思想,强调经验而且仅仅强调经验;还有人本主义的影响,崇尚非理性;也能看到后现代主义的影子,有的论者直率地说,他是从后现代主义课程理论的两个概念出发,揭示出教学活动的本质,分析我国课堂教学对教学活动本质的背离;^[14]有的学者则提到“形式教育”的思想影响,认为“在一些似乎非常激进的教育改革者那里,……在这个知识激增的时代,最重要的不是要掌握‘知识’,而是要发展学生的‘素质’和‘能力’,简单地将‘知识’与‘素质’和‘能力’对立起来。……在当前我国的教育改革中,‘自然主义’和‘形式教育’的思想倾向占据了支配的地位,‘儿童中心’和‘能力训练’成为指导许多教育教学改革模式的主要原则。其结果是:知识的掌握被弱化了”^[15]。它们各自的出发点、目标、性质和作用是有区别的,不同人的情况更不一样,但在轻视知识、特别是轻视科学知识、书本知识、系统知识这一点上,却是共同一致的。

(二)这一教育思潮触及了教育的基本矛盾,反映了社会、人、教育发展的某些趋势和理想,包含了积极的因素,具有片面深刻性

尽管这一教育思潮是不正确的,主要起着消极作用,一定要克服。但是,上面已提到,决不能简单地把它看作无稽的谬误。它客观上从一个侧面、以一种具体形式(应该说不科学的形式)触及、暴露了教育的基本矛盾。这些基本矛盾在我国今天是很尖锐的。这就是说,它不仅有其社会历史和思想根源,而且有着一定的现实基础,这也就是为什么它不但出现而且流行的缘故。

首先,我国教育继承古代几千年封建社会和资本主义社会上升时期教育传统,虽然经过不断改造,仍未实现根本性的变革。

其次,现实的社会发展、人的发展过程中不可避免的矛盾、曲折和牺牲,也反映到教育领域。归根到底是经济和社会发展程度不高。我们的教育,数量和规模还是很不足的(特别是高等教育),教育人员(行政、管理、教师)水平不高,因而整个教育的素质也不高。就业和升学的压力很大。

再次,教育、教学和课程,在反映社会、科学、儿童要求多方面存在不平衡现象。不平衡现象原本是教育、教学和课程与生俱来的内在矛盾决定的,可以说是“先天的症候”:顾到了社会、科学方面,就顾不到儿童方面,反过来也一样;在科学方面和社会方面,也往往顾此失彼。虽然这种不平衡是绝对的,正是这些固有的内在矛盾推动了教育、教学和课程的发展,但对于不平衡现象又必须及时调整,否则将会阻碍乃至破坏发展。这些不平衡现象在我国今天十分严重:脱离社会实践,特别是不能适应同时提高广大劳动者素质和专业人才质量的要求;脱离儿童的生活,学生个性、特别是个人权利、价值、尊严、需要、兴趣、经验得不到尊重或满足;自信心、独立性、实践能力、创新能力得不到鼓励、培养和发挥,受到(主要来自教师、课业的)压抑乃至摧残;对于科学、特别是高新技术的飞速发展的形势也远不适应。

如此等等。

而追求升学率现象或所谓的“应试教育”,聚焦式地反映了这些矛盾,并且一时难以解决。例如,我国中小学教育向来一直被纳入专门人才教育的体系,专为升学做准备,即所谓的升学教育或所谓的“精英教育”,如今已经是国民教育、基础教育。按照世界范围现代教育发展的一般趋势,现代国民教育既不再是“双轨制”下不准升学的教育,也不再是仅仅为升学准备的教育,而是共同的基础的教育。^①显然,这种国民教育、基础教育,其性质、任务、具体的培养目标、课程和教学等,都应该有别于专门人才教育,需要加以调整、有所变化。但是,由于追求升学率现象的存在,就一时难以调整、变化。又如,知识教育的确存在许多问题,知识本身更新不够及时,结构未能及时调整,也不够精简;传授不甚得法,被动接受、呆读死记、机械训练所在多有,特别是普遍停留于认知浅表层次,而不能深入到能力、情感、思想品德层次;它与学生的经验和实践活动不协调乃至脱节;等等。旧的教育传统积习难返,加上追求升学率的负面影响,其双重的消极危害,都落到学生的头上。我国中小学学生很苦,身、心不堪重负。

由此可见,追求升学率现象或所谓的“应试教育”,的确触及、暴露了教育的基本矛盾及其在我国尖锐化的现实。激烈地反对和批判“应试教育”,在一定意义上,对于解决这些矛盾和问题、催化教育改革是有积极意义的。在历史上,围绕着这些矛盾和问题的论争,曾经推动着教育科学的发展。不仅如此,它还反映了社会发展、人的发展和教育发展的一些趋势和理想,例如提高劳动者素质,实行普及义务教育,要求务实、实用的教育。信息社会的现实和前景,要求注重“创造性与开放性思维的培养”,重视“信息素养的养成”,等等。向历史追溯,我国古代早就有“率性”、“修道”、“天人合一”理想了。西方古希腊时代、特别是文艺复兴以后,多少思想家教育家一直不疲倦地热情呼唤个性解放,培养自然人、自由人、德智体和谐发展的人。马克思更是提出并科学地论证了个人全面发展的学说,认为社会发展和人类发展,终有一日条件具备,会使每一个人都全面发展。全面发展的个人,也称自由个性,就是摆脱了各种物质和精神束缚或奴役的、各方面充分发展而又有独创性的、独立自主的个人。“应试教育”的批判者对这些理想是真诚向往的,甚至太过热烈,顾不及这些理想的实现得有一个过程并要具备相应的条件。他们设想:我们应该没有任何别的追求,不要去追求升学率,不要去追求我国现实的经济的发展,不要去追求社会各个方面的发展等等,一心一意去培养、提高人的素质,发展儿童的个性,应该立即去掉强加于他们的一切负担和压力,使我们的儿童生活快乐、健康发展、真正德智体美全面发展……这是很美好、有魅力、诱人的。

(三)改革是必需的必然的;但不能依靠这一教育思潮作为指导思想理论,它不但不能解决问题,而且后果堪忧

话又得说回来。虽然这一思潮触及了教育的基本矛盾,

① 关于这个变化的历史过程,参见拙文《保证基础教育健康发展》,载《北京师范大学学报》(社科版)2001年第5期。

反映了社会、人、教育发展的某些趋势和理想,但是却不能以这种思想理论来指导我们的教育、课程改革。上面已提到,广大教育工作者直面现实,当然还是按照正确的理论、政策指导思考和行动,会鉴别,有选择,因而我们的教育、课程、改革的改革事实上不会受这种思想理论主导。这次新一轮课程改革中有许多正确积极的设想,如更新内容、改善结构、重视学生经验和主体性,加强综合性、实践性,切实关注道德教育实效性,改进传授方法,提倡研究性学习等等;许多改革实验,如新编各类教材的实验、情境教学实验、主体性教育实验、综合课实验、愉快教育实验、合作学习实验……,都是广大教育工作者多年在正确的理论、政策指导下,根据实际情况探索和创造的。要把广大群众创造的教育、课程改革的大好形势跟这种教育思潮的影响严格区别开来。但是,这一思潮宣传流行很长时间,影响已相当深广,已在课程改革的理论与实践有所反映,因此,对它认真进行探讨、辨析、澄清和克服,尽量减少一些消极因素的干扰,避免太多的损失,不致付出过高的代价,应该说是必要的、有意义的。

为什么说不能以这种思想理论来指导我们的教育、课程的改革呢?

第一,历史的教训是沉重的,经过反复检验也证明,这一思潮从未长时间占居主导地位。美国自20世纪初“进步主义”教育运动兴起和杜威教育思想的传播,对美国教育、特别是中小学教育发生了巨大的影响。他们轻视科学知识的教育,认为在中小学、特别是小学,不必要也不可能进行科学知识教育,主张代之以儿童经验、生活常识、活动技能,使学生学会生活、适应社会。其影响所及,教育质量下降,美国人自己不得不起来纠偏。60年代新课程改革就是想大跨度地提高科学水平,由于多种原因,包括追求高级智力,强调态度、方法,忽视具体知识,没有成功,但此后以至今日,他们一直在努力扭转局面。布什政府于2002年公布了《不让一个孩子掉队》(No Child Left Behind)的教育报告。这个报告突出强调学校责任,高标准、考试、科学有效的教学方法,以消除处境不利学生的成绩差距,强调通过阅读来使学生掌握基础的知识及形成基本的能力。他们投资476亿美元用于这项教育改革。苏联20世纪20年代受实用主义教育思想的影响,也轻视、甚至否定科学知识的教育,废除教科书,取消课堂教学,代之以生产劳动、社会课堂。到了30年代,他们不得不改弦更张。他们此后的教育质量之高是举世公认的,今天还在致力于加强科学知识教育。我们自己1958年和“文革”轻视以至否定知识的情况,是众所周知的,上文也已经说过了。我国教育之所以取得今天的巨大成就,是与历史新时期开始坚决拨乱反正分不开的。这些情况说明,这一思潮的历史记录都是不成功的;人们的历史实践或迟或早把它纠正过来。

第二,一些国家的现实情况也是触目惊心、发人深省的。2001年8月24日《光明日报》中《以邻为鉴:日本教育一瞥》一文,介绍日本教育一直是在降低教材难度、减少教材内容,“大幅削减课时”。“小学已不再教四位数的减法,小数也仅

要求算到小数点后一位数,以至连圆周率3.14也嫌太难而以3代之。初中阶段,三年要求学生必须掌握的英语单词从原来的500个猛减为100个,即平均每月仅掌握3个单词”……这样,使众多天赋极佳的学生潜力难以得到发掘,进一步加剧了日本的“人才荒”。该报同年12月12日又载《“先进教育”的尴尬》一文,介绍32个工业国家学生素质的调查结果,德国学生在阅读、数学和科学知识等三项考查中成绩均居下游。德国媒体以“丑闻”、“灾难”等标题报道了这一消息后,在德国各界引起很大震动。不少知名人士撰文认为,这一结果对一个世界工业领先的国家来说,无疑是最大的耻辱。其原因主要是:一部分学生不让升大学,无学习积极性;学习时间少;强调“以人为本”、“快乐和幸福”;“营造无压力、充分享有自由”;“学校一般不留什么家庭作业”;“缺乏对学生的适度管理”;等等。人们相信,日本人、德国人早晚也要想办法改正的。

第三,时代不同了。今天不再是卢梭、杜威的时代了。^①今天,已经不是18世纪工业革命机械化的时代,也不是在19世纪末20世纪初刚刚跨进电气化的时代,而是处于信息技术革命、迎接知识经济的时代了。今天,我们教育改革的背景、对象与卢梭或杜威所面对的改革背景、对象之间,虽然有某些现象上的类似,但本质上是不能同日而语的。今天,我们有了不仅卢梭而且杜威也没有的方法论和教育科学的新成就。对社会、人、教育的规律性联系,对教育内部的知识地位、作用及其和儿童发展的规律性联系等等,已经有了较多的和较全面的认识了,从而对教育的一些矛盾关系的处理、教育改革的设计,可以也应该采取新的思路和策略了。

第四,国体也是不同的。这是处在社会主义初级阶段的中国,不是经济、社会、科学技术高度发达的西方国家。从我国社会发展及其对教育的要求来讲,现实的迫切需要是科学知识。因为科学技术是第一生产力,人类正走向知识经济时代,社会生产和生活越来越依靠科学知识;而我国这方面还是较落后的。掌握科学知识的专门人才数量还少,在全人口中的比例很小。广大的劳动者缺少科学知识,还有一定数量的劳动者是文盲或半文盲,从事物质生产或其他劳动基本上仍然靠的是体力和手工式的技能,而不是科学知识,所以迫切需要科学知识。我国社会现阶段,并不是如有些人所想象的那样已进入后现代(后工业)社会,“科学主义”或“工具理性”肆虐了,不是的。虽然现代化带来的问题有所表现,但更有大范围属于前现代性质的状况,整个讲,处在现代化(工业化)进程之中,科学和科学精神发展得远远不够。在今天的中国,任何轻视知识、淡化知识的想法和做法,都是没有真正弄清我国的国情和历史坐标。

第五,轻视知识的教育思想理论没有全面反映教育(培养人)发展的基本规律,带有理想主义或空想的成分,只有部分的道理,片面性是很大的。不能用一种片面性去克服一种片面性,不能从一个极端走向一个极端。这是为什么它在历

① 由“应试教育”向素质教育转轨提法的倡导者、赞同者特别是教育专家学者中有人宣称,我们今天还要开展启蒙的运动,他们在不少场合引用卢梭的思想和言论。

史上从来没有也不可能成功,更不适合我国国情和今天时代潮流的根本原因。这一点我们将要反复讨论。

这一教育思想理论在历史上和现实中,起着对教育传统中顽固积弊猛烈冲击、给人以启迪和警示的作用,但终究不能作为正确的指导思想,如果我们今天依靠它来指导我们的教育、课程改革,可能将重犯历史的错误、前人他人的错误,其后果是使人忧虑的。由于教育的后果是迟效的,一时还看不出来,但等到看得出来时已经晚了。还有,如果用轻视知识的思想去改革知识教育,不仅不能解决问题,而且将会出现反弹,使问题更难解决。20世纪20年代,苏联搬运实用主义的一套去改革“读书学校”,导致30年代的矫枉过正,几乎走向脱离实践、“无儿童”的地步就是例证。美国60年代课程改革也因为走得太远、脱离实际,引发一场强大的带保守倾向的“恢复基础教育运动”,也是一个例子。

五、个人发展的机制和历史道路

轻视知识的教育思潮在理论上的失误和片面性,就在于对个人发展的机制和历史道路没有达到科学的全面的认识。不用说极“左”派、囿于小生产眼界的人做不到这一点,其他如实用主义、人本主义、自然主义、形式教育等思想理论,伟大、杰出的思想家、教育家如卢梭、杜威等,都未能超越这个局限。

我们有了发展的教育理论和实践,特别有了历史唯物主义和教学认识论,已经基本上知道:个人的发展有其不以人的主观意志为转移的客观规律,有其运行的机制和历史道路。教育影响于个人的发展,因势利导,可以发挥巨大的作用;如果不顾客观规律,只凭良好愿望,甚至逆势而行,那是空想,注定要失败。

(一) 个人发展的社会机制和历史道路

个人发展运行和实现的机制,包括社会和认识两个方面。

人是自然界的一部分。个人的发展无疑依存于自然界以及与自然界的联系。但人是社会的动物,他与自然的关系是通过社会的关系而发生的,因而个人的发展主要依存于现实的社会关系。马克思的名言说得好:“人是社会关系的总和”。个人怎样发展和发展成什么样子,这取决于他的社会物质生活条件,取决于他的社会分工和社会交往,不是人们想着怎样便怎样,任何善良愿望和道德要求都不管用。倡导和附和由“应试教育”向素质教育转轨提法的论者,要求人们不去理会并且反对追求升学率这种历史必然性的社会现象,不去考虑我国社会主义初级阶段的经济、社会、教育发展和诸多现实条件,一心一意去培养学生的素质。这使人联想起卢梭要“爱弥儿”离开当时充满罪恶的社会,把他培养成自然人的设想。卢梭的设想虽然是空想,却是伟大的,起着历史的进步作用;后人评价今天我们的一些论者的空想,恐怕就不会说是伟大、进步,而很可能要使用反义词了。针对一些论者的空想或理想主义,特别需要一说的是,个人的发展总是在社会需要和可能的情况下发生的。马克思在论证个人全面发展时令人信服地揭示了一个事实和真理:全面发展个

人的出现,是由于大工业生产和商品经济的发生发展,有了这种需要也提供了这种可能;否则,在这之前,既没有可能,也没有需要。他还揭示出,个人发展总是在一定的具体形式中表现出来的,并且是在矛盾中进行的。在他当时所见的资本主义条件下,开始显露不同程度的个人全面发展的趋势,就是在他称之为“绝对矛盾”的一种具体形式表现出来的。他对妇女、童工问题进行论述时,从当时使用女工、童工的现象中洞察到妇女和少年儿童参加社会生产劳动,表明他们已经成为社会财富的创造者、社会生活的自主者,摆脱了对男人和家长的依赖,是一种解放。但是,这种进步是在资本主义制度下一种极其野蛮、灭绝人性的形式下进行的(劳动条件极坏,身心备受摧残)。今天,社会制度和条件当然不可同日而语了。但个人不同程度的全面发展,也不是抽象的、赤裸裸的、没有矛盾的、顺顺当当的、美满无缺的。工人、农民、知识分子、医生、律师、演员、科学家等等,各自在自己活动中表现自己的生活,表现出个人不同程度的全面发展;同时,也有着自身身心和活动的不同的局限、缺陷、失落乃至牺牲。说到学生,他们的个人发展主要是在各级各类的学校接受教育活动中进行的。一般说,由于我们各级各类的学校实施的是全面发展教育,这就保证了他们全面发展。但是,由于学校的级别、类型、培养目标、教育内容和方法,以及物质、人文条件的差异和限制,他们的全面发展又是以不同的具体形式进行的,程度也是不同的。尤其是还没有也不能在广泛社会实践、社会交往中表现自己,他们的个人发展,不能超越这个局限,也不能在虚空中进行。由于追求升学率现象不可避免地存在,当然影响到全面发展教育活动进而影响到学生的个人全面发展,且不论根据当前实际情况它有得有失、有利有弊,无论如何它是现实的、具体的。它是在我国特殊历史条件下,全面发展教育的一种具体形式,也就是学生个人全面发展的一种具体形式。我们还能以另外什么没有矛盾、有利无弊的形式,“羽化”出学生的素质呢?

个人发展既然主要依存于社会,在社会需要和可能的情况下发生,以具体形式表现,并且包含着矛盾,因而,也就经历了漫长而曲折的历史和不同的阶段。在社会发展的早期,单个人显得比较全面,那正是因为他还没有造成自己丰富的关系,并且还没有使这种关系作为独立于他自身之外的社会权力和社会关系同他自己相对立。这时,当然无所谓片面发展,但也无所谓什么全面发展。马克思把它称为“原始的丰富”,并认为“留恋那种原始的丰富是可笑的”。^[10]原始社会末期,开始了体脑分工、阶级分裂、城乡对立,逐渐使物质活动和精神活动、享受和劳动、生产和消费由各种不同的人来分担。有的人专门从事物质活动,劳动,生产;有的人专门从事精神活动,享受,消费。从此,个人的发展走上片面的道路,越来越片面,尤其是广大的劳动人民群众,陷于数千年的愚昧状况,破坏了他们精神或智力发展的基础,甚至身体也畸形发展。对于这种个人片面发展现象,历史上和现实中有各种各样的评价和态度。相当普遍地认为是绝对的坏事,进行道德谴责,停留于感伤主义,呼唤人道关怀。马克思则指出,这是历史的必经阶段,并非绝对的坏事。“因为在人类

也像在动物界一样,种族的利益总是要靠牺牲个体的利益来为自己开辟道路的”。多数人的牺牲,换来少数个人较好的发展,社会生产力也因此取得进步,科学、文化、技术等也因此获得繁荣,人类总体的发展也丰富、全面了。尤其是,他经过科学的研究指明了历史进步的道路:随着生产力不断发展和社会关系不断变革,实现共产主义,最终会克服这个矛盾和对抗,使人“类”的发展同每个个人的发展相一致。^[17]在《政治经济学批判》中马克思更进一步具体指出,个人从片面发展到全面发展的历程经过三个阶段。第一,是在以人的依赖关系为基础的最初社会形态下,“人的生产能力只是在狭窄的范围和孤立的地点上发展着。”第二,是在以物的依赖为基础的人的独立性的社会形态下,“才形成普遍的社会物质交换、全面的关系,多方面的需求以及全面能力的体系。”第三,是“建立在个人全面发展和他们的共同社会生产能力成为他们的社会财富这一基础上的自由个性。”第二阶段为第三阶段创造条件。^[18]当今,全世界都还处在第二阶段,即不同程度上“形成普遍的社会物质交换、全面的关系,多方面的需求以及全面能力的体系”,亦即要求并出现了不同程度的全面发展的个人,但是,“人的独立性”又是“以物的依赖为基础的”,即还要受到现实不充分的物质财富、不合理的社会关系等的限制,还谈不上真正意义上的自由个性或真正的全面发展,而还只是在为它“创造条件”。我国的情况怎样呢?处在社会主义初级阶段。一方面,已经建立了社会主义制度、特别是建立了社会主义市场经济体制,为人的全面发展提供了现实的条件,开辟了广阔的前景;另一方面,又脱胎于半封建、半殖民地社会,即以人的依赖关系为基础的最初社会形态,还有继续完成克服人身依附的历史任务。我们的一些论者,对追求升学率现象只看到其负面消极影响而看不到其积极意义,“义愤填膺”,还只寄希望于转变教育观念来解决问题。这说明他们对个人发展需要经过漫长曲折的历史道路,还没有达到科学的深刻的认识,没有形成冷静的理性的态度。还有的教育博士刚刚毕业便撰文激烈批判“精英教育”,却没有想一想:如果我们在今天现实历史条件下对“精英教育”采取完全否定的态度,他是做不成博士的。

(二) 个人发展的认识机制

个人的发展,既是在社会交往关系中进行的,同时是在对象性关系、主客体关系、认识和改造世界的关系中实现的。主体客体化、客体主体化统一的原理告诉我们:在主客体的实践和认识关系中,主体人根据自己早先从实践获得的对客体的认识,按照自己的价值取向设定目的,实现对客体的改造,把自己的目的、能力和力量对象化,占有活动的成果,这是主体客体化;同时吸收活动的成果、客体的属性、规律,内化为自己的本质力量,充实发展自己的体力和智力,提高认识和改造世界的力量,这是客体主体化。^[19]这就是说,个人的发展、个人的本质力量、我们当前所说的素质,是通过在实践的基础上、与实践同时进行的认识、反映过程获得的,吸收活动的成果、客体的属性、规律,由表及里,由浅入深,由量到

质,内化、积淀,逐渐变成自己的生理和心理的内容和形式,丰富和增强原来的体力和智力。如此循环往复,积百、千、万、亿年月,古类人猿进化到人,野蛮人发展为现代人。“艺术对象创造出懂得艺术的能够欣赏美的大众——任何其他产品也都是这样。”^[20]“五官感觉的形成是以往全部世界历史的产物”^[21]。

在认识和个人发展的关系上,有一个重要问题迄今被不少人忽视,就是要建立个体认识的概念,要对个体认识与人类历史总体认识加以区别。个体认识不同于人类历史总体认识,个体的认识不是从零开始,不是从头做起。除了运用自己已有的实践认识成果,还可以依靠前人他人的实践认识成果,更有语言这个工具,今天尤其有电子技术,可以保存、传递、接收知识,占有前人他人的经验,无须简单重复人类历史总认识,用不着任何事情都亲身去经验。恩格斯说:“每一个体都必须亲自去经验,这不再是必要的了;它的个体的经验在某种程度上可以由它的历代祖先的经验的结果来代替。”^[22]毛泽东也指出:“一切真知都是直接经验发源的,但人(个体——引者)不能事事直接经验,事实上多数的知识都是间接经验的东西,这就是一切古代和外域的知识。这些知识在古人在外人是直接经验的东西。”^[23]这样一来,个体认识和发展的起点就主要不是个人当下的实践或直接经验,而是前人、他人实践,认识的成果,就主要是知识了^①;这样一来,个人的发展就主要是知识的长期内化积淀的产物了;这样一来,认识和发展的进程就可以走直路,大大缩短了。这种道理在生活中到处可以得到证明。例如,中医用药不必去重复“神农尝百草”的经验,根据医学知识与自己亲身经验相结合就可以了。今天一个医生的长成与“神农”的经历是不能比拟的。一些论者忽略的似乎正是这种平常的道理。

在认识与个人发展的关系上,还有一个重要领域没有得到深刻的研究,这就是教学认识论,尤其是由“应试教育”向素质教育转轨提法的倡导者,他们之所以轻视知识,更可能是由于对这一领域没有注意和缺乏了解。什么是教学认识论?“简单说,由教师教学生主要学习现成知识以认识世界和发展自身,这种认识就是教学认识。”稍许详细一点说,“它是学生个体认识。所谓学生个体认识,就是不仅不同于人类历史总认识或一般认识;而且不同于科学家、艺术家、实际工作者、成年人等个体认识。它纳入了教育过程,是由教师领导身心发展尚未成熟的学生,主要通过学习知识去间接认识世界,发展自身。”^[24]如果说,一般个体的认识和发展尚且“不能事事直接经验,事实上多数的知识都是间接经验的东西,这就是一切古代和外域的知识”;那么,学生个体的认识和发展更是这样。他们是尚未成年的新生一代人,身体弱小,没有经验,甚至连一般活动的能力和认识能力都不具备,要求他们像成年人那样生产和生活、进行科学认识或艺术认识,以谋自身的发展,是不可能的。怎么办呢?人类祖先很早就实行了、甚至可说是极富智慧地发明创造了有效的办法,这就是由成年人按照儿童不同年龄时期能够接受的形

① “知识(Knowledge)是人类认识的成果” 参见《中国大百科全书·哲学》,中国大百科全书出版社1985年版,第1169页。

式来教他们认识,并且,首先和主要教他们学会成年人已经认识到了的东西,包括认识的结果和认识的方法,还同时把发展他们的认识能力作为专门的任务和工作。用今天我国通行的简要说法,就是教学生学习基本知识、基本技能,发展智力和体力。最初,这一切是在衣、食、住、行日常生活和采集、射猎、种植等生产劳动中自发进行的,后来逐步发展提高,从生活、生产中分化独立出来,成为专门人员在专门地方进行的专门活动。这“专门人员”就是后来的教师,这“专门地方”就是后来的学校,这“专门活动”就是后来的教学。这就是说,采取教学认识的办法,开办学校,实施教学,即由受过专业训练的教师领(主)导学生,主要学习人类社会历史经验即现成知识,通过这一形式,来认识世界,并获得身心的发展。毫无疑问,这种认识和发展,比起“事事直接经验”得来的认识和发展,是远不充分的,不生动,缺乏亲切体验,有许多局限和缺陷。但是,它却可以使新生一代,在一个高的起点上开始认识的进程,减少盲目摸索,避免绕弯路而走捷径,以很少的时间和精力,在成年以前,就基本上掌握父祖辈多少代人才获得的主要认识成果,而这是只在生活中自发学习终其一生也根本不可能做到的。这样,也就使新生的个体很快地社会化,使他们的认识水平与当时社会所达到的一般认识水平基本上取齐或衔接起来,从而较顺利地融入到社会成员群体中,去认识新事物,创造、享受新生活。这样,也就不断解决着人类社会历史长河中不断产生、不断解决、又不断产生的矛盾,即新生一代人与成年人认识差距的矛盾,个体认识与人类社会历史认识不一致的矛盾。

由“应试教育”向素质教育转轨提法的倡导者,有意无意把这个提法当作课程改革指导思想的一些论者,十分关心学生的发展,这是很好的。问题在于,他们把发展与知识割裂、对立起来,轻视知识而谋发展。如果了解一些上述教学认识论的研究成果就知道:要使学生更好地发展,就要使学生更好地认识;而要使学生更好地认识,就要采取教学认识的策略——由教师领(主)导学生,主要学习人类社会历史经验即现成知识。如果舍弃这个策略,轻视知识,减其量,降其质,强调学生直接见闻,即“事事直接经验”,这就不但违反个体的认识和发展规律,尤其违反学生个体的认识和发展规律。轻视知识就是轻视认识,降低知识的质量就是降低认识的质量,这样,学生的发展就得不到保证。往好处说,学生可以学到一些经验知识、生活技能,获得一些初级能力,近期颇见成效,但从长远和根本上说,不能很好地发展其高级能力如理论思维能力、真正的创新能力等,缺乏发展的后劲。说得极端一点,他们的发展就可能重复落后国家和地区无法进学校读书的青壮年文盲、半文盲的状态。

更有的论者批评教学认识论,甚至否认个人发展必须通过认识。他们援引后现代主义,从其课程理论中“文本”与“对话”的概念出发,认定教学活动的本质是“沟通”和“合作”;同时,批评、嘲笑长期把教学看作认识的理论,使“课堂教学的实践囿于这种传统的媒介功能理论而难以自拔”。据

说,在信息时代,知识都信息化了,教师和学生信息面前人人平等了,教学就是彼此沟通,交换知识,共同对信息分析、加工与综合,等等。这种说法,就其注重师生平等互动、重视学生主体性、重视社会交往而言,是合理的积极的。针对现行教学的缺点,加以强调是必要的。但是,仅凭此就否定教学认识,一下子把教学实践和理论、特别是课堂教学说成是对教学本质的背离,未免太简单了。它回答不了这样的问题:怎么通过沟通、对话、交换、合作、面对信息……学生就实现了发展,就在心理机能和结构上发生变化呢?恐怕被嘲笑的那个“认识”是无法绕开、无法无视其客观实际存在的。即使反对反映论的建构主义(皮亚杰),或者反对主客体二元对立形而上学的经验论(杜威),都没有否认学生学习是认识,只是从不同的视角对认识解释不同,甚至太过把它等同原始研究。果然,同一论者也竭力倡导“探究”学习,要求把“人—人”即“教师—学生”系统转变为“人—环境”(学生—应答性学习环境)系统使之互动,要求“理解文本”,使理解的成果构成学生“头脑中的内部知识结构”。这样一来,除非特别说明“探究”、“理解文本”等等活动都不是认识活动,而是别的什么活动,否则,既说教学不是认识,又实际讲了认识,岂不自相矛盾?^[29]不仅自相矛盾,而且,对“人—人”和“人—环境”这两个系统是什么关系,没有给出说明。这不是偶然的。因为教学活动既是“沟通”和“合作”,同时又是一种认识,是同一个活动的两个方面,事实上撇开不掉。硬要把两者分割开来,对立起来,无法不自相矛盾。应该说,教学认识论是值得注意和了解的。它的论点之一,教学认识是一种三体结构而非二体结构,不只是“人—人”的结构,也不只是“人—环境”的结构,而是人、人、环境三者呈三角形的结构,也就是教师“嵌入”“学生—环境”系统所构成的一种独特结构。这样,它就把“人—人”系统和“人—环境”系统统一起来了。^[29]

六、究竟何谓课程和教学?

课程到底是什么东西?教学到底是怎么回事?倡导由“应试教育”向素质教育转轨提法的论者们,特别是有意无意把它当作课程改革指导思想的一些论者,其理论上另一个失误和片面性,就是没有真正研究和解决好究竟何谓课程和教学这个问题。

(一)课程的本质是教学认识的客体——人类认识的结果——知识

为什么教育、特别是学校教育要设置课程?课程究竟是什么东西?原来,教育是谋求学生发展的;人的发展是通过实践和认识活动、主体客体化和客体主体化的统一过程实现的;学生作为主体,如果没有客体,不作用于客体,就不会发生认识,就无从发展。教育者之所以要设置课程,实质上就是为学生主体提供认识的客体,以便学生作用于课程这个客体,发生教学认识过程,实现主体客体化和客体主体化,促进学生的发展。所以说,课程的本质就是教学认识的客体。^①课程这种教学认识客体有什么特点呢?最主要的特点是其

^① 杨建华:《教学认识的客体》,见《教学认识论》(修订本)第三章。本文本小节内容基本上引自该章。
?1994-2019 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

中介性。它是认识的对象,又是认识的中介和工具。它主要不是自然客体和社会客体,而是精神客体,学生不是直接跟自然界、社会现象打交道,而是通过课程这个中介客体去认识世界。人类历史的总的认识是直接经验,个体的认识只是在少数情况下依然要依然直接经验,多数是间接经验。学生这种个体更其特殊,他们虽然也还需要直接经验,但是,其可能性和必要性更小,更多的是借助人类已有的认识成果,这就是一种特殊精神客体——科学知识体系了。所以说,课程本质上就是教学认识的客体,也就是人类认识成果,也就是知识。

由于主体的发展,是主体与客体相互作用、主体掌握客体的结果,所以客体就有促进主体发展的功能,并且客体的性质决定着主体发展的性质。知识作为学生认识的客体,就有促进学生发展的功能,决定着学生的发展。事实确实是这样的:当人们掌握具有特定性质知识的时候,知识所内含的特定内容和掌握方式,就以改造了的形式转化为个性经验的一部分。这些内化了的的知识经验,不仅成为一种认识、实践的工具和能力,而且也极大地影响着个体世界观、人生观,还发生着种种体验即情感。其次,为了适应知识特定性质和完成活动的特定条件,学生就必须按照客体自身的特殊规定性及其所要求的特定方式进行活动。这一过程所引起的学生相应的机能活动,形成着他们行为的新的方式、形式和类型,引起了他们的意识和心理结构的相应变化,从而使相应的活动能力与一定的技巧、技能、鉴赏力、判断力等等得到发展。人们经常谈到,科学理论知识诉诸人的理性,内在地要求人们按照逻辑的规则、分析的方式展开掌握过程,从而对人的抽象逻辑思维产生重要影响,它调动人的理性,不断追求更深刻、更本质、更普遍的认识,从而促进理智感的形成。而很多类型的人文成果,更多地诉诸人的情感和体验,激发开拓人的想象,启发人的联想,“教”人们形象整体地把握现实,丰富、积累、充实人的情感体验,从而对想象力的发展、以体验和感悟的方式敏锐洞察事物的内在形式、形象思维方式的形成,产生巨大的作用,同时形成较高层次的道德、审美的需要和追求。

正因为课程的本质是知识,而知识对学生的发展发挥着决定性的影响,所以,关于“改变以学科知识系统为中心……构建以全面提高学生素质为中心”的说法,以及“实现我国中小学课程从学科本位、知识本位向关注每一个学生的发展的历史性转变”的说法,是很有疑问的。学科、知识作为课程,本来是为了学生的素质发展而存在的,是在一个不可分割因果关系链条上,怎么如今只要一个而不要另一个?好比对孩子供给食物以便长身体,不是去改革、改善食物供给以便更好地长身体,而是要从供给食物“转变”开去,这在道理上是讲不通的。至于“学科本位、知识本位”的说法,是教育史上主张“儿童本位”、“个性本位”的课程论者对他们的争论对方的称谓。它们讨论的是课程内部构成因素的轻重、主从问题,争论在于:课程的结构是主要着眼学科知识体系,对儿童的个人经验、需要、兴趣等等可以置之不顾或要服从学科知识体系呢?还是相反,主要着眼儿童的个人经验、需要、兴趣

等,对学科知识体系可以置之不顾或要服从儿童的个人经验、需要、兴趣呢?今天看来,所谓“学科本位、知识本位”、“儿童本位”、“个性本位”,都是课程论发展早期不成熟的说法和做法。有的研究者指出,“课程史上出现过的学生中心课程、社会中心课程、学科中心课程……它们基本上都是以失败而告终的。”^[27]今天,世界范围内课程的理论和实践,基本上已经超越了类似的说法和做法,主要是走出两两绝对对立的误区,谋求把它们具体地历史地相对统一起来,本文下面还将讨论这个问题,这里只再一次指出语义和形式逻辑的问题:既然说“转变”,那么,转变的两边就应该是对应的,这一边是一个“本位”,那一边也应该是一个“本位”。“知识本位”与“关注发展”怎么对应呢?课程史上“知识本位”或“学科本位”,是对应“儿童本位”或“个性本位”而言的,是对应儿童的个人经验、需要、兴趣等而言的,并不是对应“发展”而言的。他们争论的是课程本身结构即内部各要素之间的关系问题,这个问题跟课程与其外部的儿童发展的关系问题,是两个问题。“实现我国中小学课程从学科本位、知识本位向关注每一个学生的发展的历史性转变”的说法,既讲“转变”而不遵守对应的规则,又把课程内部关系和外部关系两个不同的问题缠到一起,这比起已经成为历史的那些不成熟的说法,更不成熟。

(二) 教学的主要工作就是将知识打开,内化,外化

一些论者之所以轻视知识,把发展和知识对立起来,不了解知识是学生发展的资源和起点,学生的各种发展是知识引起的,是知识的内化,是知识的超越。其所以如此,除了没有了解课程的本质就是知识的道理而外,再就是不了解教学论的若干基本原理。人们很早就已经知道,教学工作就是将人类历史经验的精华即科学知识转化为学生头脑里的精神财富,近几十年的研究,特别是苏联维列鲁学派和皮亚杰的活动学说,更揭示了知识与发展之间联系的具体机制,这些研究提供了新的论证,进一步说明:课程主要是知识,学生的发展就是对知识展开教学工作的结果。教学工作不是别的,主要就是知识进行种种“加工”的工作。

客观知识究竟怎么样转化为学生的精神财富呢?把概念、原理、公式等等简单地呈现给学生,学生简单地直观,如照镜子、录音、录像,或如物体挪位、植物移植那样,这的确是不行的。必须由教师领导着学生进行一系列的工作,也就是建构学生主体的学习活动。

首先,将知识打开。知识好比一个百宝箱,里面藏了大量珍宝;不仅内含有关于客观事物的特性和规律,而且内含有主观能力、思想、情感、价值观等精神力量、品质和态度。知识里怎么内含有这些东西呢?是人类社会历史实践、认识的结果凝结在里面的,因而知识更内含有知识原始获得的实践认识活动方式和过程。这些不是学生亲身经历过的,那许多“珍宝”不会自动地呈现出来,也不能简单而直接地拿来,因此要想办法让学生也经历一下,并且不只是简单经历,而是积极主动地参与,亲身去体验。所谓将知识打开,就是把知识原始获得的实践认识活动方式和过程,加以还原、展

开、重演、再现……使 他们(学生个体)“与人类总体‘相遇’”^①。有一个生动的例子很能说明问题。1996年,共青团为了使青年们学习长征历史知识、经验和长征精神,纪念长征60周年,组织了一个“重走长征路”的活动,即让他们沿着红军当年走过的路,重新走一遍。课程、教材、知识的教学也就类似这个道理。一篇文学作品,内含着各种情境、创作活动方式过程和作家的思想感情;数学、物理、化学公式、定理内含着客观现象的特性和规律,以及科学家的探索、实验活动方式和过程。我国特级教师李吉林的“情境教学”就是创设相应的情境使学生更好地学习语文的例子。每位数、理、化教师都是自觉不自觉地这样做的:把数学公式、物理、化学原理展开,演示其逻辑推理或实验探索过程。

其次,将还原、展开、重演、再现……的活动方式和过程,加以简化。这也是很重要的。因为原原本本地照搬或复制知识原始获得的实践认识活动方式和过程,是不可能的、不必要的,甚至是有害的。例如,“重走长征路”而照样四渡赤水,那还得了!岂不太傻!重演什么?怎样再现……?要进行改造,专门设计、简化、典型化,如缩短过程、平易难度、精简多余情节等。在这样展开之后,便沿着相反的方向,进行压缩、提炼、抽象、概括、回到结论、概念、公式、原理。展开和简化、特别是简化有两种水平和形式,即物质的水平和形式、言语的水平和形式,以及多种过渡的形式。李吉林的情境教学告诉我们,创设情境的手段和途径包括:生活展现、实物演示、图画再现、音乐渲染、表演体会和言语描绘。事实上大量的是教师用生动形象化的语言描绘情境;而通常中小学习科教学中采用的探究学习或发现学习方法,则是提出课题,提供一定的结构性材料,引导学生自己操作,或表演、或实验、报告、评价。其中,物质水平和形式占主导,也包括语言及多种过渡形式。按照加里培林的研究,内化的一般规律先是通过对实物的操作进行具体动作思维,同时用言语来表述,进而脱离直观,借助表象进行思维,最后,在此基础上进行符号操作,从而实现知识的内化。

知识内化的真正完成,真正转化为学生的精神财富,还需进行外化过程,即把此前领会的知识通过操作和言语展开、呈现出来,在教学实际工作中,就是练习、实习、实验、操作、问答、考试,包括审题、解题、演算、判断等过程。外化有复现性的外化和创造性的外化两种,它们起着检查、巩固、初步运用知识的作用,即完成此前的内化的成果。

从以上论述可以得出结论:课程、教材中的知识如果没有经过打开、简化等一系列内化、外化工作,教师照本宣科、简单告诉,学生完全机械记诵,那是不能为学生掌握并促进他们的发展的;但如果根本没有知识或轻视、削弱知识,那么学生的发展更无从谈起,主动学习态度、能力、情感、价值观等等,便无源无本,教师纵有孙悟空的本领也变不出来,道理很简单:“巧妇难为无米之炊”。

(三)教学中“注重知识传授”,根本、永远不存在“过于”的问题

因此,教学中“注重知识传授”,根本、永远不存在“过于”的问题,而是根本、永远不够、要不断加强的问题。提出“改变过于注重知识传授的倾向”的主张,其主观动机当然是好的。因为教学实践中知识传授暴露出许多问题,不能很好地培养新的时代和生活要求学生具备的多种品质,如积极主动的学习态度、很强的办事能力、优良的品德、丰富的情感、正确的世界观、价值观等等;于是,就主张不要过于注重知识传授,而要多注重多种思想品质的培养,多注重采取研究性学习方式。不仅动机良好,而且似乎顺理成章。其实不然。

这种主张的思考中的失误,可能在于以下几点:

其一,忽略了人的、特别是中小学生的诸多优秀品质从何而来?“不让马儿吃好草却要马儿跑得好”,轻视知识的传授和学习而谋求多种心理素质的发展,有缘木求鱼、升山采珠的嫌疑。教育史上“形式教育论”早就这样主张过,失败了。我们也曾经有过“政治第一”等等的主张,其提法都是不确切的,效果都是不好的。正确的理解是经过实践检验的教育性教学理论。在学校教育中,有没有教育的教学;也没有没有教学的教育。事实是,在传授和学习知识的基础上和过程中养成学生各种心理品质。知识之于人(尤其学生个体)的发展,就如同经济之于社会发展一样,是基础,是中心,是水之源、木之本。

其二,混淆了两个不同的问题:把知识传授(理论和实践)中的缺点和错误,归罪于知识传授本身,换言之,混淆了知识传授的具体形式和知识传授的一般原则。知识传授的当前具体形式表现之一,是如上所述的教师简单告诉、学生完全机械记诵,即没有经过打开、展开、简化、压缩……等一系列的建构工作,等于传输、呈现无意义的符号。知识传授的具体形式当前再一个表现,是单纯传授知识,而忽视其他方面;停留于认知层面,而不能深入下去。诸如此类现象恰恰说明:对知识传授不是注重得“过于”的问题,而是正相反,注重得还很“不够”。合乎逻辑的结论是,应该更加注重,进行改革改善,特别是采取积极的态度,主要用提高教师水平的办法来改善,而不应该少去注重、不再注重,甚至否定知识传授本身。好比给孩子洗澡,不能在泼脏水时连同孩子一起泼了出去。

此外,可能是我们在前边已经提到和后边还将讨论的,误信了一些人本主义、后现代主义者的断言,似乎我国社会也已到了批判和遏制理性主义的时代了;或者误解信息社会的到来,学校、教师传授知识的必要性已经不大了。真的,这都是误信或误解。

知识传授是学校教育的基本功能,是教师的神圣职责。这是古今中外人们的共识。因为人类社会要不断延续发展,其必要条件之一,就是要把人类社会历史创造的科学文化代代传承。没有这一条件,每一代人都要从头做起,社会发展就不能进步,就会停滞,甚至倒退。因此,社会在发展中逐步形成了传承的机制。社会各种各样的活动、特别是科学文化类的活动,除了本身的功能外,差不多都附着文化传承的

^① 刘会增:《教学认识活动的机制》,见《教学认识论》(修订本)第七章。本文本小节内容基本上参照该章。
?1994-2019 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

功能。尤其是建立了教育机构、特别是学校来专门做这件事,就是说,学校教育一开始就是为了专门发挥传承文化的功能而产生而存在的。教师传授知识,学生承受知识,知识传授是学校教育的基本功能,是教师的神圣职责。今天,这一点有没有改变呢?没有!教育是社会生活永恒的普遍的范畴。社会越来越学习化,学习化社会的出现,意味着全社会各领域各机构都将担负传承的功能,这更加重了而不是减轻了学校教育的责任。因为水涨船高,它应该把知识传授—文化传承这件事情做得更好,更需要注重。除非社会消亡、教育消亡、学校消亡,否则,就要注重知识传授。

不言而喻,注重知识传授,不等于笼统地肯定、认可迄今一切知识传授的内容和方法,特别是眼睛只盯着知识、单纯传授知识、简单传授知识现象。恰恰相反,什么样的知识,怎样传授,大有讲究。要注重研究,注重分析,注重不断地兴利去弊,推陈出新,注重不断地改革、改善它。

1. 注重知识内容的研究和改革

必须有知识才能有发展,这是肯定的;但不是任何知识都能很好地、同样地有利于学生的发展,不同的知识其“含金量”、教育价值是不同的,尤其由于结构决定功能,知识的结构如何合理地构成与及时调整是很重要的。因此,什么样的知识(类型、性质、数量、质量、结构)最有利于学生的发展?这个问题,就成为课程理论和课程改革实践反复不断地研究的课题。随着社会和科学的发展、教育目标和学生具体情况的变化,以及教育科学的进步,课程知识内容就必然要及时进行更新、调整、充实、提高。当前我们面临着前文所述诸多复杂的矛盾(本文第四部分第二小节),面临着知识经济时代到来、科学技术突飞猛进、竞争极其激烈的严峻形势,还面临着各种各样的知识观如实用主义、人本主义、后现代主义知识观的挑战,需要很好地进行研究,包括批判地分析吸收各种知识观的真理成分,确立科学的知识观。因此,各级各类学校、特别是义务教育阶段的课程知识内容,如何及时地进行更新、调整、充实、提高,充分发挥教学的认识高起点的优势,如发达国家那样,“让学生在更短的时间内更好地掌握更多的科学和文化知识。……重新编写新教材,更新教学内容,以容纳各类‘最新’‘最先进’的知识。”^①这些是非常不容易的事情,需要花大气力,严肃认真研究,加强课程论的理论建设,形成我们自己的科学的课程理论,使课程改革的实践能够成为在科学理论的指导下的自觉行动。大批教育理论工作者和广大教师一起热情地投入新一轮的课程改革活动,卓有成效,形势喜人。但其中有一些论者关于要改变“知识本位”、“知识中心”,以及要“改变过于注重知识传授倾向”等说法,表露出轻视知识思想,令人疑虑。所谓“知识中心”或知识居于课程的中心地位,是课程本质决定的。最好不做一些不现实的设想,而应该使我们的思想回到现实中来。根据一些情况判断,问题要复杂得多,既有知识本身的问题,又有体系、组织、结构等问题,还有知识体系与儿童个人经验的关系、学科知识学习与生活实践学习的关系问题;

总之,情况复杂,改革的难度很大,要尽量避免研究不够、匆忙做出简单的论断。

2 注重传授方法的研究和改革

对知识传授的注重,不仅注重知识内容,而且注重传授方法。同理,不是任何传授方法都有利于学生的发展,需要很好地研究。例如当前,“传授”、“接受”这些概念相当混乱,就需要从理论上加强研究进行澄清。在学校教育中,传授相当于教,对应的是学。传授和学习、传授和接受是对应范畴,是一个活动不可分割的两方面。根据主体客体化和客体主体化统一的原理,学生的学习过程就是主体(能动地作用于知识客体)客体化过程,教师的传授(提供知识客体)过程就是客体主体化过程,两者是统一过程的不同方面。从广义而言,一切学习都要有传授,因为要有外部提供客体;否则学习便无从发生。学生更不同于一般学习者,学生的学习更是在教师传授之下进行的,没有传授就没有学习。传授(教)包括两种基本形式,就是刚刚说过的知识内化中两种展开、简化形式,也就是言语的形式和物质的形式,在教学实际工作中,两者都是同时运用的,但侧重点有所不同。通常讲授法以言语形式为主;探索、发现法以物质形式为主。在学校教学中,特别是中小学教学中,哪一种教学方法是主要的呢?不用说,讲授法是主要的。由于我国长期教学实践中讲授法几乎成了惟一的方法,并且弄成了“满堂灌”。今天的改革应该适当强调探究、发现学习,改变“惟一”的局面;同时改革、改善讲授法本身,克服“满堂灌”现象。但是,现在有一种说法:要改变过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状,倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手……进行学习。这种说法是不确切的,要作具体分析,澄清以下几个问题:第一,“接受学习”这个概念是借鉴美国奥苏伯尔(Ausubel)的研究成果,确切的表述应该是“意义言语接受学习”,而不能笼统说“接受学习”,因为一切学习都(即)是接受学习,学生的学习更是如此,它不能朝什么地方“改变”。“意义言语接受学习”与“发现学习”的区别是相对的,如上文所指出的,都是传授下的学习,是传授的两种基本形式,因而也就是接受的两种基本形式;第二,倡导探究、发现学习是必要的,但一定要分清主要、次要,像现在这样“‘改变’……‘倡导’”的句式,就似乎等量齐观,要平分秋色,甚至可能被误解为由一个“转轨”为另一个,取而代之;第三,把(语言意义)接受学习与死记硬背、机械训练相提并论,裹在一起,是没有准确反映实际的,因为语言意义接受学习完全可能不是死记硬背、机械训练,而是主动参与、乐于探究的,也就是“建构主义”的,无数教师的讲授的成功范例充分证明这一点,教育学界也很少异议。相反,探究、发现学习也可能是机械训练,这在中不乏其例,奥苏伯尔就曾指出这一点^[28]。何况无论从实践上还是从理论上讲,机械记忆、背诵、训练,也是必要的、不能完全否定的。再严格讲,对“简单告诉”也要具体分析,如果“告诉”是“意义”的,是曾经经过打开、展开而“压缩”的话,即使“简单”也是不能否定的。至于一些事实性的知识,指称某

① 邓小平同志指出:“教书非教最先进的内容不可。”参见《邓小平同志论教育》,人民教育出版社1990年版,第52页。

某事物、某某人,更只需直接简单告诉了。总之,传授方法方面存在许多理论问题和实际问题,需要认真、细致研究,防止仓促提出一些不准确的说法。

3 注重教师讲授的研究和改革

这是争议很大、要特别提出来讨论的一个问题。人们稍加留意就会发现一个现象,就是大多数(不说全部)倡导教育、课程改革的文字,几乎没有对讲授说一句好话,比如说,讲授也有它的优越性,应该继承发扬,怎样改善它,等等。一片讨伐之声,只差没有明确地宣布抛弃,无奈实在说不出口。因为几百年来,世界各地中小学都把它作为主要方法,迄今也还基本如此,可以毫不迟疑地预言:即使在我国这新一轮课程改革之后,它也仍将是中小学的主要方法。贬低讲授的主要理由是:(1)没有互动合作;(2)非活动探究;(3)知识信息化、不再必要、可以取代了。已故的我国杰出的教育学者施良方指出,“多少年来,人们往往把接受学习和讲授教学作为批评的对象,甚至作为‘旧教育传统的残余’,但在学校的教学实践中,它们仍然是传授科学文化知识的一个主要手段,这就值得我们追究其中的缘由了。”他赞成奥苏伯尔的观点:“一种真正实在的、科学的学习理论主要关注在学校里或类似的学习环境中所发生的各种复杂的、有意义的言语学习,并对影响这种学习的各种因素予以相当的重视”。^[29]正视现实、尊重科学的人都不能不承认,在学校教学特定条件下,讲授方法的主要地位是不会改变的,它与探究发现、互动合作并非绝对对立的。这一道理论者们心里也是明白的。现在有人说教学的本质是交往,是对话、沟通,又据说因为知识信息化、计算机的应用,教授时代(age of professor)已经过去了。怎样评价这种说法呢?我们认为有必要考虑两个问题:第一,假定真的有朝一日讲授被取代,那也是相当遥远的事情。真正关心国家教育事业发展进步的教育专家学者,既要未雨绸缪,更要把握住现实,做好现在的事情。既然不说抛弃讲授,就应该很好地研究如何去批判继承、发挥优势、改革改善它,探讨讲授与沟通、合作、探究、发现的关系,以及在实践中如何配合。这是我们的责任,也是广大教师所盼望的。第二,是不是真的有朝一日讲授被取代?这还是有待批判审察的问题。就信息传输这个层面而言,计算机的确可能比教师讲授做得还要好。但讲授中师生相互作用不只是知识信息传输的两端,不是单纯信宿和信源的关系,而是蕴涵着社会交往、人格示范、情感感染、价值影响……无比丰富的内容;就连传输本身,教师讲授也还有信息技术、包括最好的“专家系统”所不及的优势,教师的解释、讲解、演讲,是个性化的、情境化的、具体针对性的、灵活性的、整体性的。^①教师讲授的具体形式、应用范围、作用重点可能有所变化,但是不可能消失或被完全取代。

七、教育改革创新的重要方式:

多样综合

以上所说,是一些论者在学生个人发展的机制和历史道

路、课程的本质和教学基本工作等等问题上,理论有所失误,研究不够充分,仓促做出一些论断;除此而外,也可能对教育改革的规律、特点有所误解。换句话说,由于对教育改革创新有所误解,也使得他们匆忙地做出由“应试教育”向素质教育转轨、实现知识本位向学生发展的转变之类的论断。

(一) 消除对教育改革的误解

我们的一些论者关于教育改革创新,似乎明显地表现出一些误解。

首先,不讲继承,与传统一刀两断;或者打倒,或者撇到一旁;重起炉灶,另来一套。其次,把改革对象,即现行教育、课程的缺点和问题推向极端,似乎这几十年原封未动,仍然是“书本中心、教师中心、课堂中心”;同时也把改革主张和要求,即我们多年来的改革成果以及当前的改革设想推向极端,来一个颠倒,实行直接经验中心、儿童中心、活动中心(“儿童真实的生活世界”、“体验课程”、“探究发现”、“对话、沟通、合作”……)。与此相联系,不讲要做得适当,不讲要逐步推进,不讲要进行可行性论证。

关于教育改革创新的一般规律,我们可以看到一些线索。在一定的历史时代,社会发展出现了新的情况,对教育培养人才有了新的要求,也出现新的条件。现行教育的内、外部关系、特别是内部结构失衡,功能减弱或缺乏新的功能,教育理论和教育实践,教育目标、课程、教学……越来越表现出不适应。于是,在历史和现实中诸多社会思潮的影响下,就引起教育内部发生这样或那样的怀疑、批判和探索。经过长时间的酝酿,就产生各种各样的新的教育思想理论、新的教育主张、新的教育方案蓝图,它们在或大或小范围、这一方面或那一方面付诸实验、实践,在教育目的上提出或重点突出某些新的要求;对教育内容、方法、手段、形式等方面,进行改造、调整、变通、损益、更新、丰富、发展、提高。其各自的成就如何,很不一样,有的昙花一现;有的成了大大小小的气候。原因复杂,主要取决于在多大程度上反映了教育自身的规律,满足新的要求,是不是善于利用、适合现实的和新的有利条件。古往今来,教育改革创新有大量经验教训值得认真总结,其具体机制和规律缺乏真正科学的研究,这里无疑是把事情说得简单了。

在教育领域,改革创新毕竟是或快或慢的曲折反复的长期过程,发展也是不平衡的。学校的物资设备、领导管理,以及教育过程内部的知识学习、技能训练、能力培养、思想道德情感熏陶……其变化快慢和新旧的区别又各不一样。从全世界宏观上看,从古代教育到现代教育的变革用了四五百年。我们如今虽然无须简单重复历史,应该而且可能快些,但也不能快得太多,我国教育现代化的变革已一个世纪,还远没有完成。

教育改革创新不是如同造房子那样,必须把旧房子推倒,把基地清除干净,在空地上盖起新的房子;恰恰相反,必须在既有的教育基地上逐步进行改造,怕麻烦,想干脆利索

^① 参见杨建华:《教学认识的客体》,见《教学认识论》(修订本),第109~111页。

是不行的。新的与旧的,要革除的与要建立的……往往要“纠缠”在一起很长时间,“旧瓶装新酒”和“新瓶装旧酒”的情况都会有。班级授课制被攻击一百多年至今也没有消失。一个耐人寻味的事实是,当它庆祝取代个别教学模式的胜利的时候,却留下了后来一直被人抓住不放的小辫子,就是它简单地抛弃了传统的个别教学模式,甚至追求教学个别化倒成为了一些教育改革创新题目。这个例子能够很好地说明,教育改革创新,不简单是打倒一个、另立一个的事情,在否定教育传统(改革创新当然意味着要否定教育传统)的同时,要把教育传统中合理的东西保留并加以发扬,进行改造,包含到新的教育体系中。说到这里有必要特别指出,我国的教育传统,有着悠久的历史,有着很多优秀的东西,有着巨大的优势,在全世界面前足以自豪。例如,尊师重教。尊敬师长、重视教育、尊重知识、尊重人才,其意义通常被一些人肤浅地以为不过尔尔,实则非常深刻,它意味着尊重人类世世代代创造和积累的文明成果,对人的价值的积极充分肯定,对教育与社会相互促进的关系的理性认识。又例如,勤奋好学,热爱学习,善于学习,刻苦学习。《论语》开篇就是“学而时习之,不亦悦乎!”可以说,中华民族是一个勤奋好学的民族,教育史上积累了丰富的成功学习的经验,留下了许多刻苦学习的动人故事。又例如,我国中小学基本知识扎实牢固,基本技能训练严格,具有可持续发展的巨大后劲,是国内外许多人认同、积极评价的,在“终身学习”时代,我们的这一创造和经验是对全世界的重大贡献。又例如,讲究教书育人,学为成人,德才兼备,道德文章,把学习知识与思想教育、人格养成紧紧联系在一起。又例如,启发教学。“不愤不启,不悱不发”,对教与学共存互动的统一活动作出这样精辟的概括,无论中外,迄今未有。……如此等等。我们在进行教育、课程改革的时候是不能轻易抛弃的,不仅不能轻易抛弃,还要通过改造,发扬光大。教育的继承性是很强的,因为教育是“普遍和永恒的范畴”。共同因素多而稳定,是长期形成的完整自足的有机整体,牵一发而动全身,在某种意义上说,教育改革必须“瞻前顾后”、“左顾右盼”,主要是调整、渐进。对已有的教育传统简单否定,推倒重来,另起炉灶的想法和做法,与千百年教育历史实际是不符合的,与科学地进行教育改革创新完全是两码事。历史的教训是沉重的。苏联 20 年代的教育改革,就曾犯过一种幼稚病,要打倒“读书学校”,创立“劳动学校”,其后果是众所周知的。我国 1958 年和十年动乱期间的“教育革命”,也曾犯过类似的幼稚病,采取历史虚无主义,甚至把建国以后 17 年的教育全盘否定,“从而使教育事业遭受严重的破坏,广大教育工作者遭受严重摧残,耽误了整整一代青少年的成长,并且使我国教育事业同世界发达国家之间在许多方面本来已经缩小的差距又加大起来。”^[30]

(二)现代教学模式从分化走向多样综合

我们试着了解一下现代教学模式从分化走向多样综合的历程,也许对教育改革创新具体是怎么回事可以获得有益的启示。

兴起,现代教育从统一走向分化,围绕着主知主义教育思想和行动主义教育思想的论争,形成两种教学模式对峙的格局。这在教育史上是有重大意义的事件。它打破了班级授课制一统天下的局面。活动课程和教学模式向班级授课制发起全面的挑战,两种教学模式在教育教学目标、课程、方法、形式……几乎所有问题上全面地尖锐地对立,即我们通常称之为两个“三中心”的对立。活动课程和教学兴起,充满活力、势头强劲、频频掀起教育改革的浪潮,极大地推动了教育理论和教育实践的发展。不过,它始终没有像当初班级授课制取代个别教学模式那样战胜班级授课制取而代之,而是两两对峙、相持不下。

20 世纪下半期,即第二次世界大战以后,世界发生新的科学技术革命;和平与发展成为时代的主题;高新科技飞速发展,显示巨大威力;而保护大自然、珍惜生命、关爱人文主义思潮也愈益昂扬。许多国家和地区出现了前所未有的教育改革创新运动,各种教育改革实验和教育理论思潮,层出不穷。其背景之宏伟,范围之广,数量之巨,类型之多,其意义之重大和影响之深刻,都远远超过上述的 20 世纪那一场运动。对着浩瀚的教育改革的浪潮,要列出一张目录是不可能的,为了探索其特点、某些规律性的东西及其意义,可以举出一些代表性例子。如斯金纳的程序教学,将教材程序化,利用机器教学,逐步发展导致了电脑在教学中的应用,反映新技术革命、人工智能产生对教育直接的影响。布鲁纳的结构—发现教学,将教材结构化,以学科基本结构即概念、原理为教学内容,安排情景,提供材料,引导学生模拟探究、发现,并重视直觉。这是应对科学技术飞速发展、知识激增、更新加快的形势,追求现代教育教学高科学水平、开发高智力的努力。奥苏伯尔的“意义言语学习”,认为只要学习材料本身有意义,对学生也有意义,那么,学生通过言语的形式,就可以理解和掌握。这一探索为讲授法、读书法提供了新的理论基础。赞科夫的“教学与发展实验”,追求教学如何最有效地促进学生的一般发展,提出有名的“五原则”:高难度、高速度、理论知识居于主导地位、使学生了解学习过程、使所有学生都获得发展。布卢姆(Bloom)的“掌握学习”,坚信并做到使每个学生都能掌握所学习的内容,将教学目标分类具体化,重视形成性评价,及时反馈,实行补偿教学,最终人人成功,大面积提高质量。巴班斯基的“教学最优化”,运用系统科学的理论,主要着眼点不在于个别教学内容或方法的改善,而是追求教学结构整体的合理和优化,从而获得和发挥教学整体功能。洛扎诺夫的“暗示教学”,主张教学运用戏剧、音乐、舞蹈等艺术形式,利用环境的暗示信息和人的可暗示性,使学生在不知不觉、轻松愉快中高效率地学习。这表明教育开始向无意识领域进军,为挖掘人的潜能预示了前景。罗杰斯(Rogers)的“非指导教学”,倡导教师不应是指导者,而是帮助学生;明确学习意向;提供学习材料;发现学习的个人意义……师生间互相尊重,进行真诚、平等的对话、交流。人们看到人本主义哲学、心理学的思想理论在教育改革创新中的反映。合作教育学,反对学校教师的权力强制性学习,改善师生关系,实行师生合作,鼓励学生对教学内容和

方法主动进行选择,丰富学生智力生活,促进其有效发展。

我国进入历史新时期,一方面,要医治“文革”创伤,拨乱反正,进而迎接世界新的科学技术革命的到来,开创社会主义事业的新局面;另一方面,国际上教育改革热潮中涌现出来上述许多新思想、新理论介绍进来。于是也蓬勃兴起教育改革创新的热潮,并且一浪高过一浪,步步深入,呈跃进态势。先是几乎竭尽全力强调知识的学习;接着不满足于知识的学习,要求通过知识的学习,培养学生的能力、智力;逐渐地又提出利用和培养非智力因素的课题;80年代末90年代初,教育界形成共识,要与国际上相呼应;教育要发展学生整个的个性,真正使个人全面发展的理想和理论走向现实和实践。二十多年来,我们的教育改革的实验和教育思想理论,可谓百花齐放、争奇斗妍。规模和影响大、有代表性、独具特色的如:教师领导学生自学新教材的实验,重视智力发展和知识学习相互促进的实验,大面积提高质量或目标教学实验,整体综合改革的实验,情境教学实验,集中识字实验,注音识字、提前读写的实验,愉快教育实验,主体性教育实验,创造教育实验,合作学习实验,综合课实验……

从这一百多年教育改革创新的一些事例,我们能够看到什么特点和带规律性的东西呢?最显著的一个特点,就是教学模式不仅不再是班级授课制一统天下,而且也不是什么两种或三种,而是不断分化和多样化了,表现了巨大的历史进步,说明教育改革的触角,伸向教育领域越来越多的层面,拓展、深入,还预示着分化和多样化将继续下去,永远不会停息,也永无止境。教学模式只有一种、两三种的时代已经一去不复返了。再一个最显著的特点或这个显著特点的另一个方面,就是教学模式在分化和多样化的同时,又呈现出综合化的趋势。也就是说,超越了两两对立、水火不容或分道扬镳、互不相干的历史,不同的教学模式之间,既相互对立又相互兼容,既相互批判又相互吸收,既相互独立又相互合作,既各有特色,又有共同之处。要么这一个,要么那一个,单一化、绝对化的时代也一去不复返了。上个世纪曾经那样充满活力、势头强劲、猛烈地冲击班级授课制的活动课程和教学,不仅没有能够取代班级授课制,相反留下许多的后遗症,主要是降低了教育质量,也留下了(从一个片面走向另一个片面)此路不通的教训。

因此,当代教学模式已经从两两对立的格局走向多样综合的格局。每一教学模式,只要是严肃的探讨、经过实验实践检验的,都是一种教育改革的产物,都有它的根据和独到功能,是实现现代教育目标所需要的,谁也不能轻易否定,也是不可替代的。但相对于现代教育的丰富性、复杂性和教育目标的全面性、多种多样的需求而言,任何一种教学模式又不是万能的,不能包打天下,都只有一定的适用范围、条件,都有局限性,谁也不可能在教学中只用某种单一的模式,必须多种模式并用,取长补短,优化整体。同时,当代每一种教学模式本身差不多都是多样综合的结果。巴班斯基教学最优化的理论和实践,是直接的体现。更多的新的教学模式,是在坚持自身特点的基础上,吸收其他教学模式的相关成分,进行新的组合的结果。结构——发现教学,吸收了

班级授课制的学科课程、集体教学等成分,又吸收了活动教学的学生亲身探索、实践的优点,还运用了皮亚杰的认知结构思想。我国上世纪80年代盛行的“数学自学辅导实验”也是一个相当典型的例子。它最先比较多地再实验美国程序教学的做法,后来逐步实行了对程序教学的改造,把学生自学置于教师直接领导之下、集体之中,并把教师讲解列入教学环节,把学生自我检查与教师检查结合起来。这就综合了程序教学、讲授教学乃至古代长期实行的读书教学。多样教学模式综合是围绕一些共同主题进行的,力求每一个学生尽可能获得发展,更好地组织教学内容,改善师生关系,使教学方法丰富多彩,使教学形式组合合理,注意运用现代科学技术手段来提高教学质量,等等。

(三)多样综合已成为教育改革创新的重要方式

历史经验和系统科学昭示:必须走出单一化、绝对化的困境。非此即彼、非彼即此,从这一个极端走向另一个极端的思维方式和行动方式,已经不适应现代教育改革创新的要求了。我们的一些论者,衷心向往和热情倡导教育改革创新,但似乎恰恰在这一点上失察。

我们应该走出新的路子,不应该再重复旧的路子。

分化和综合同时并进,多样和综合互相规定,为教育改革创新开辟广阔的道路。我们应该推波助澜,鼓励和促进分化,使更多更多的各式各样的教学模式涌现,这意味着教学的方方面面、深浅层次都得到研究,教学的百花园万紫千红;同时推动综合的进程,进行多种多样的这样或那样的综合,每一综合的成果又加入多样的群体,成为多样中的“一样”。用多样规定综合,用综合规定多样,就是说,每一综合必须建立在多样的基础上;每“一样”(教学模式)不是原始的单一,而是经过综合了的“一样”。

综合是辩证地创造。把看似互不相干甚至互不相容的矛盾方面综合到一起,建构成一个新的结构,就会产生一种或多种新的功能。不断调整现存的教育结构,构建新的教育结构,使之产生和发挥新的教育功能,这正是教育改革所追求的,是教育创新的具体表现。多样综合是辩证的综合。不是这个也要、那个也要的某种折中调和、机械拼凑的庸俗辩证法;也不是随心所欲、这也行、那也行的相对主义诡辩论,而是对矛盾进行具体的分析,达到具体的历史的统一。看到一点矛盾形象,就要打倒一个,只要一个,那是更不可以的,简单地对待和处理矛盾是要受到报复和惩罚的。一部教育史,特别是十多年的争论提供了大量的例证:追求升学率与素质、知识与素质、知识与能力、情感、价值观、课程与学生发展、知识与学生的发展、学科知识与儿童经验、兴趣、需要、书本学习与实践学习、讲授学习与发现学习、教师的主导作用与学生的主体地位……这一切,都需要认真切实地研究:它们构不构成矛盾?怎样构成矛盾?特别是如何正确处理矛盾?是相反相成,辩证地综合统一;还是相反相毁,非此即彼?为了说明问题,我们选择其中几个问题,试作一点分析。

关于追求升学率与提高素质(所谓的“应试教育”与素质教育),笼统地讲,它们构不成一对矛盾,不能“转轨”,企图

打倒一个而只要另一个,是荒谬的,这个道理我们反反复复说过了。这里要补充说明的是,它们虽然笼统地讲不能构成矛盾,但加以具体分析又可以构成矛盾,怎样构成矛盾呢?就是追求升学率只能培养学生某些素质,与素质全面性的要求是矛盾的。怎样正确处理这对矛盾呢?用“转变教育观念”的办法“消灭”追求升学率,这是一些论者提出的方案,行吗?不行,也不应该!这一点,我们也反反复复说过了。那么,怎么办呢?看来,惟一可行的办法是综合。要对追求升学率进行具体分析,它既有负面影响,也有积极的一面,要努力寻找使学生升学与培养全面素质的结合点;学校和教师端正教育思想,坚决贯彻党的教育方针,执行国家课程计划,千方百计提高教育质量,严格教育管理,严明纪律,依法治教,是可以做到既利用追求升学率积极的一面,而又尽可能减轻其负面影响,直至国家从整体上创造条件,使它逐步自然地缓解和消失,使矛盾相对地统一。

关于知识本位向学生发展转变。上文已指出,它从词句到思想都是从由“应试教育”向素质教育转轨提法套来的,刚刚的分析对它完全适用。知识本位与学生发展,笼统讲也构不成矛盾;具体讲,如果过分强调知识本身的体系完整,是会与学生更好的发展、与学生实际经验,以及实际技能和能力的培养发生矛盾的;但解决的办法也不应该是从这一个转变到另一个,而应该是进行综合,把学科知识教学与学生自身的经验(兴趣、需要……)、社会实践活动结合起来。

关于知识与能力、情感、价值观,也是同样的道理。一般意义上,它们是因果关系,而不是矛盾关系,但经过具体分析,在知识的深浅的意义上又构成矛盾。处理的办法是要知识不要能力或要能力不要知识吗?显然不可能这样,而是两个都要,把它们统一起来。赞科夫对此进行了专门的研究,提出了精辟的见解。

其他如书本学习与实践学习;讲授学习与发现学习;教师的主导作用与学生的主体地位……等等,道理都是一样的,不再一一讨论了。

谁跟谁综合?怎样综合?必须彻底从实际出发,具体地分析具体情况,区别对待,分类指导,切忌“一刀切”或“一锅煮”。上世纪80年代初,针对“十年动乱”造成学生不会读书、自学的特殊情况,广大教师实行指导学生自学新教材。它综合了教师讲授、程序教学、读书教学诸教学模式的有关成分。这在当时就是重要的教育改革创新,并且不是随心所欲的任意取舍。当前,针对长期教师“满堂灌”、学生难得主动的特殊情况,倡导探究学习。它综合了教学过程和科学研究过程的因素,这也是教育改革创新之举,也不是偶然的选择。但是,在一般情况下,必须明确中小学整体上要以讲授教学模式为主,学生的读书或探究为辅。如果不是中小学,那又当别论。高等学校、特别是研究生阶段,应以探究性学习为主。职业学校、特别是短期技能训练,应该以活动教学为主,如此等等。多样综合不是对诸构成因素等量齐观、主次不分,而是有主有从,在具体情况下有绝对意义。教学结构的因素是极其多样的,包括教学内容结构、教学过程结构、师生关系结构。教学内容结构曾有过学科结构和活动结构、

程序化、结构化、心理顺序和逻辑顺序、从具体到抽象和从抽象到具体、直线式和螺旋式等。教学过程结构曾有过讲授和发现、“开门”和“关门”、归纳和演绎、渐进和跃进、小步子和大单元等。师生关系结构曾有教师专制和儿童中心主义、教师间接指导学生半独立学习、师生合作学习等。这一切,都需要按照特定的主题,具体的时间、地点、条件,有主有从地进行具体的综合,不能随意捏合,不能主次不分,当然更不能视如水火,打倒一个,只要一个,对于某些有局限性的教学模式或其某些成分,轻易地全盘否定,而对于某些教学模式或其某些成分的优越性,则随意夸张,非此即彼,代替这一种单一教学模式的又是另一种单一教学模式,从这一片面走向另一片面。这是教育史上走过的弯路、老路、旧路。衷心希望我们的一些论者有鉴及此。

八、加强理论建设和学风建设

十多年来关于“由‘应试教育’向素质教育转轨”提法的讨论和争论,给我们提供了许多的经验教训。最主要的经验教训是要加强理论建设和学风建设。毋庸讳言,我们的理论研究实在不够,教育基本理论和课程理论还很薄弱。上文已经提到,我们举国大讲素质教育,却没有也不能回答究竟什么是素质教育这个问题。这是很说不过去的、令人尴尬的事情。我们应该坚持我们一贯坚持的个人全面发展教育理论,并进一步发展它。把个人发展放到社会历史进程中考察,切实研究个人发展的认识机制,认真探讨教育改革自身的辩证法。与教育基本理论薄弱相联系,我们关于课程改革的宣讲文章,也几乎没有明确地回答和阐明课程的本质问题,更缺乏科学的理论论证,人们看不出我们的课程论究竟是什么课程论,这也是难堪的,我们必须建立科学的有自己特色的课程论。

一些含混模糊的提法或理论之所以流行,除了教育基本理论和课程论的理论建设不足的原因,也与学风建设不足有关。经过几十年的实践和发展,我们总结出和形成了“解放思想,实事求是,与时俱进”的思想路线。我们的各项事业,包括教育改革创新事业,都必须从各式各样的土教条、洋教条的束缚下解放出来。不能做不切实际的空想,不能撇开社会条件和轻视知识来设想和谈论学生的个人发展;不能再受某种思维定势的束缚;笼而统之、非此即彼、好走极端。要眼睛向前,脚踏实地。教育改革是“为了中华民族的复兴、为了每位学生的发展”的大事,责任重大,要加强和提高我们的责任心和责任能力,既要敢于负责,还要有能力负责。要认真进行细致的调查和艰苦的研究,不可以信口说、信手写,甚至说一些、写一些我们自己还没有弄清楚的东西。要尊重和珍惜群众实践的首创精神和成果,尽可能用科学的理论加以提升和指导,万不可用一些含混模糊的提法或理论进行干扰和误导。要集思广益,善待不同的意见,特别是反对的意见,以促进思考,避免片面性。要全面运用全人类创造的全部文明成果,不局限于某一家一派的学说,对某些“主义”更要保持清醒的头脑和分析的态度,独立思考,自己做主,从实践出发,解决我们自己的问题,充分重视我国教育问题的独特性。

有关的具体内容和事例,已经谈论得很多,不再赘述。

综上所述,试作几点概括。

由“应试教育”向素质教育转轨的提法,在理论、实践、历史、逻辑上,都是经不住检验的,是错误的。它把很多的理论问题和人们的思想搞乱了,至今还在流行,并影响、干扰着现实的教育、课程改革活动,其后果是堪忧的。必须坚决摒弃这一提法。

我国教育特别是基础教育的改革和发展中的根本问题,主要不是追求升学率(所谓“应试教育”)或者“知识本位”(所谓“过于注重知识传授”),而是教育(知识)发展远远不能全面适应现代化建设、满足人民群众的需要,即教育发展严重不足与社会发展、人的发展要求高涨之间的尖锐矛盾。因此,教育改革的整体战略定位,是1985年《中共中央关于教育体制改革的决定》明确指出的:高度重视教育(知识),加快发展教育,提高全国人民科学文化水平,多出人才,出好人才。教育传统中沿袭下来的一系列矛盾问题,包括追求升学率、知识教育中的缺点等等,应该也只能为了发展(这个大目标、“硬道理”)、在发展中、通过发展逐步求得解决。唯其如此,这十多年来的讨论,就不只是在一些具体的枝节的问题上进行争论;而是反映了在一些基本问题上的分歧。

由“应试教育”向素质教育转轨的提法,以及在课程改革中反对“知识本位”的说法,反映了一股“轻视知识”的教育思潮。它有深厚的社会历史根源、驳杂的思想来源、一定的现实基础、片面的道理,所以过去、现在和今后都曾经和将要反复出现。我们必须认真对待,不能简单化,要重视它所提出的问题,汲取其积极合理成分,又要坚持原则性态度,克服、防止它对我们教育理论和实践、特别是当前教育、课程改革的消极影响和干扰。

“轻视知识”的教育思潮在理论上的失误主要是,不理睬社会现实,轻视知识教育,无条件地追求学生个人发展;而这又是由于未能全面把握个人发展的机制和历史道路。个人发展离不开一定的社会现实条件和关系,个人发展、特别是学生个体发展离不开知识。

要人们不要“过于”注重知识传授,要由知识教育“转轨”——这一思潮也就必然导致教育改革行动忽视改革的一般规律,尤其不合教育改革的特点。

“轻视知识”的教育思潮在理论上的失误,是与其方法论特征密切联系的。不是从实际出发而是从概念出发,不是要求理论来反映和说明现实,而是要现实去符合某种概念,陷入理想主义和空想,甚至撷取某些学派理论的片言只语,奉为准绳,来判决我们的教育理论和实践的是非得失。其方法论特征的再一个表现,就是笼而统之、非此即彼、走极端。结果是,把一些本来多少有些合理成分的命题变成了不可理解的东西。

为了有效地克服、防止这一思潮的消极影响,必须认真总结经验教训,加强理论建设和学风建设。

参考文献:

- [1] 康宁.试论素质教育的政策导向[A].袁振国.中国教育政策评论2001[C].北京:教育科学出版社,2002.
- [2][8][14][25] 钟启泉等.为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展——《基础教育课程改革纲要(试行)》解读[M].上海:华东师范大学出版社,2001.
- [3] 破解素质教育的难题——代表委员谈素质教育[N].光明日报,2002-03-13(A1-2).
- [4][7][9] 教育部基础教育司组织编写.走进新课程——与课程实施者对话[M].北京:北京师范大学出版社,2002.
- [5] 刘硕.关于基础教育课程改革的几点思考[J].北京师范大学学报(社科版),2003,(1).
- [6] 马云鹏,唐丽芳.基础教育课程改革问卷调查与分析[N].光明日报,2003-06-19 B1.
- [10] 谭虎.农村中小学素质教育实施现状与推进策略[J].江西教育科研,2003,(1-2).
- [11] 国际21世纪教育委员会.学习——内在的财富[R].北京:教育科学出版社,1997:76,85.
- [12] 周南照.终身学习与教育的四大“支柱”[J].书摘,2003,(11)88-91.
- [13][30] 中共中央关于教育体制改革的决定[R].北京,1985-05-27.
- [15] 石中英.知识转型与教育改革[M].北京:教育科学出版社,2001:9.
- [16][18] 马克思恩格斯全集:第46卷[M].北京:人民出版社,1972:109,104.
- [17] 马克思恩格斯全集:第26卷II[M].北京:人民出版社,1972:124-125.
- [19] 中国大百科全书:哲学II.北京:中国大百科全书出版社,1985:1240-1241.
- [20] 马克思恩格斯选集:第2卷[M].北京:人民出版社,1995:95.
- [21] 马克思恩格斯全集:第42卷[M].北京:人民出版社,1972:136.
- [22] 马克思恩格斯选集:第3卷[M].北京:人民出版社,1995:564-565.
- [23] 毛泽东.毛泽东选集:第1卷[M].北京:人民出版社,1991:288.
- [24][26] 王策三.教学认识论:修订本[M].北京:北京师范大学出版社,2002:7,116-120.
- [27] 施良方.课程理论——课程[M].北京:教育科学出版社,1996:102-103.
- [28][29] 施良方.学习论[M].北京:人民教育出版社,1994:233.

(责任编辑 金红梅 杜家贵)