

编者按：教材建设是提高教学质量、培养优质人才的基础工程。随着科学技术的发展和社会的进步，人们对高校教材质量提出了更高的要求。如何编写出既体现时代精神，贴近中国教育实际，又被广大师生广泛接受甚而喜爱的教育学教材，是教育工作者必须思考的问题。2010年10月30日，人民教育出版社、华中师范大学教育学院、中国教育学会教育学分会共同举办了“纪念人教版《教育学》（王道俊领衔主编）首版发行30周年暨教育学教材建设研讨会”。会议交流了改革开放30多年来教育学教材建设和研究开发的经验，研讨了新时期教育学教材建设面临的挑战及未来教育学教材建设的路向。在此次会上，王道俊教授和郭文安教授先后作学术报告，并特别为这次大会撰写了论文。本刊现全文刊载这两位著名教育学家的论文，以飨读者，并希冀以此引起读者对高师教育学教材的更多关注，推动中国教育理论研究和中国特色教育学教材建设。

知识的教育价值及其实现方式问题初探^{*}

——兼谈对杜威教育思想的某些认识

王道俊

（华中师范大学 教育学院，湖北 武汉 430079）

摘要：本文意在表达一种对教学论研究的期望，即以更开阔更深刻的视界进一步探讨有效实现知识的教育价值的教学、教育活动方式，引导学生个性素质自由而全面地发展。

关键词：知识的教育价值；实现方式 杜威；教育思想；教学论

中图分类号：G42 **文献标志码：**A **文章编号：**1000-0186(2011)01-0014-19

一、知识的教育价值问题

众所周知，在教育史上，最初的萌芽形态的教育是在日常生活和共同劳动中进行的，学习者、施教者所学所教的是社会生活和生产劳动的经验。文字产生以后，出现了以种族经验结晶为内涵的、以文字符号形式呈现的作为精神客体的知识文本充作儿童学习的教材，同时也有了以教导儿童学习此类文本为职责的人员，才有教学和

学校。从此时起，教育就有了两种存在形态：一种是仍然在日常生活和生产劳动中凭借实际行动和口头语言，以长教幼、父传子、师授徒及其他人际交往的形式进行教育；另一种是从日常生活和生产劳动中分离出来，以对文字符号所构成的知识文本的教与学为基本存在形式，即与所谓非正规教育并存的所谓正规教育。由此可见，学校教学产生的决定性的一步是有了文字符号构成的知识文本充作教材供学生学习，而且这种教学也

^{*} 人民教育出版社倡议召开教育学教材建设研讨会。本文是为这次会议准备的一份供讨论的材料，试图围绕知识的教育价值及其实现方式这一中心提出一些有待思考的问题。

收稿日期：2010-11-16

作者简介：王道俊（1926—），男，湖北大悟人，华中师范大学教育学院教授，主要从事教育基本理论研究。

成了学校教育存在的基本形态，成了人类从野蛮社会进入文明社会的重要标志。

然而，卢梭，特别是杜威，对此有所保留。杜威在其教育哲学专著《民主主义与教育》一书中开宗明义地明确表示，他承认学校以科学文化知识教育儿童对其成长为文明人是必要的，不可避免的，但他又认为从此也产生了教育脱离儿童生活和社会生活的危险。他的教育哲学的主旨就是要解除这种危险。在他看来，学校脱离生活，让儿童在读书中学习，会驱动儿童以知识为工具谋求个人私利、出人头地。这种教育，实质上是源于闲暇阶级的垄断文化以及经济、政治权利的需要，再生和强化阶层或阶级的对立。他主张，学校应当办成雏形社会，让儿童在生活中学，在做事中学，在交往和沟通中学，从而成长为具有现代意识的社会成员、民主国家公民。但是，事实上，以种族经验为内涵的、以文字符号所构成的知识文本的教与学却仍然一直是学校教育的基本存在形态。

从杜威以后，知识的教育价值是个真命题还是个假命题，学校知识教学与社会实践、日常生活的关系问题，教学究竟主要是让学生在读书中学还是在做事中学，是学科中心还是做事中心，是以理论学习为主导还是以实践学习为主导，是“学而时习之”还是习而时学之，是引导学习者满足于“劳动阶级”的实用知识、技能水平还是提升学习者到“闲暇阶级”知识文化水平，成了教育理论争论的一大焦点。它在我国的教育实践和教育理论中也以不同的形式和不同的程度时隐时现，在非此即彼的思维方式驱动下左右摇摆，产生了不容忽视的消极影响与后果。

为此，我们不能不讨论知识的教育价值问题。

学校教育以文字图像符号呈现的知识文本作为教师教和学生学的教材，在我看来，这一现象，至少给教育理论从四个层面提出了四个基础性的问题。

一是知识有什么教育价值，何以会有教育价值，教育何以不能忽视知识的教育价值？或儿童个体的发展与成长何以必须学习人类经验积累起来的以文字图像符号形式呈现的科学文化知识？在我的印象中，这个问题在教育里从不讨论，

好像是自然而然的、不成问题的问题，但许多争论，特别是所谓现代教育与所谓传统教育的争论，却又由此而生。

二是什么知识最有教育价值？或如何设计课程知识的选择及其广度、深度和结构？这个问题从有学校教学以来就已产生了，孔子、柏拉图、斯宾塞、杜威都思考过这个问题。孔子的问题是什么知识对人谋道、归仁、克己、修身、复礼、安民，成为君子，最有价值；柏拉图的问题是什么知识对把人的灵魂提升到理念世界最有价值；斯宾塞的问题是什么知识对人准备实际生活最有价值；杜威的问题是什么知识对形成行动纲领和实践智慧最有教育价值。对这个问题历来有不同的回答，一直是教育学中不可避免的老问题。然而，遗憾的是，有的人研讨课程却似乎对这块世袭耕地不感兴趣，他们对问题并未作深思熟虑的辨析和考量，就各取所好，臆测独断，甚至付诸行动。

三是什么教育活动方式最有教育价值？或有些什么教育活动方式最能有效地实现知识的各种教育价值？这个问题至少是从杜威以来就探讨得最多、争论得最多的问题。传统教育理论肯定知识的教育价值，却无视做事的教育价值；对以什么活动方式将知识的教育价值转化为学生的个性素质曾作过大量探讨，却存在不容忽视的缺陷。以杜威为代表的现代教育理论则肯定从做事中学，却轻视知识的教育价值，设想以做代学或以做带学，贬抑或限制知识的学习。这场争论现在仍在继续发展，以不同的形式反复出现。因此，我以为，应当把什么教育活动方式最有教育价值作为问题明确地提出来，认真探讨。

四是什么样的人是有知识的人，或什么样的人受过教育的人，知识在一个受过教育的人的素质中处于什么地位？这个问题历来是教育理论争论的出发点与落脚点，至今仍是争论的焦点。

教育形态经历了在生活 and 劳动中学到在学校中学再到终身教育之路，在不同的时代不同的人对知识的教育价值问题也有不同的回答，但现实的趋势却是知识问题在教育中的地位愈来愈显得重要。或许也可以说，正是因为知识在教育中的地位愈来愈重要，关于知识有什么教育价值，怎样选择知识的教育价值，以什么活动方式有效

地将知识的教育价值转化为学生的个性素质，什么是有知识的人的争论，也愈来愈尖锐。可见，从事教育理论研究的人不能不直面这一问题。本文将只就什么教学、教育活动方式能最有效地实现知识的教育价值问题作初步的粗浅的探讨，而为了探讨这个问题，不能不预先对知识有什么教育价值的问题作一点简要辨析。

知识有什么教育价值，何以有教育价值呢？

知识的教育价值实质上指的是知识对学生个性素质的发展可能起什么积极作用，或如有的人说的，知识对学生的生长（生成）能起什么积极作用，对学生经验的改造与改组能起什么积极作用，对学生个性素质的自我建构能起什么积极作用。说法不一，意思大致相同。那么，知识究竟有什么教育价值呢？这个问题关系学生发展论和课程论、教学论的前提性假设，不能不予以考虑。在我看来，知识的教育价值大体上有三个相互关联的基本的方面或维度。

第一是认知或智能的教育价值。这似乎又可分解为几个维度。

其一，丰富识见，增进自由与力量。学生掌握知识，意味着他借助人类经验，超越个体经验，得到对知识所指的事物的认知或认识，弄清事物是什么，把握事物的特性，包含：求真，为知识而知识，了解事物的所以然；求用，知识就是工具，知识就是用以改变事物的力量。这对学生明了事物发展的规律和可能，获得对事物的自由，具有重要意义。

其二，知识的认知能力价值，其中涵盖知识的工具价值和认知方法价值。学生掌握知识意味着他掌握认识的工具和认知方法。知识包含许许多多以语言文字图像符号表达的概念、范畴、命题、原理、因果关系与逻辑结构。这些概念、范畴、命题、原理、因果关系与逻辑结构具有某种普遍意义。学生掌握这些知识和表达它的语言文字图像符号，也就是掌握观察具体事物的工具，它犹如显微镜、望远镜，让学生能看到先前看不到的事实，发现先前发现不了的问题，解释先前解释不了的疑难，预见先前预见不到的可能，梳理先前不能梳理的经验，重组先前不能重组的认识，表达先前不能表达的见解。马克思说工业是一本打开的心理学。我们或许也可以进一步说人

类世界是一本打开的心理学。要承接、读懂、续写这本心理学，在生活上、行动上参与是很重要的，但又是很不够的，他还有必要学习科学技术知识和经济学、社会学、历史学及其他各种相关知识。所谓“理解了的东西才能更深刻地感觉”，在很大程度上可能就是说的这个道理。学生学习知识的过程同时又是在心理上、行动上对知识的发生与逻辑的展开过程，是新学知识与已有经验在心理上、行动上重组和改造的过程。在这个过程中，学生要对知识进行心理的（观察、思维、想象、注意）操作和行为的（演示、实验、习练、检索、搜集、检验）操作，经历操作方式的试误、筛选、优化、定型、重复、熟练和再重组，形成学生的认识方法。因此，学生学习知识的过程，不仅是获得知识的过程，而且也是养成心理的认识能力与行为的操作技能及心理、行为方式的定势过程。可见，学生学习知识，不只是一要掌握知识的内容，而且还要掌握获取知识的工具和方法；不只是得到对事物的认识，而且还掌握观察、解释、分析、概括事物的工具和养成从心理上和行为上操作事物的方法；不只是获得加工信息、拓展认识的能力，而且养成接受知识和创新知识的个性特点与倾向。

其三，丰富认知或认识的资料、资源。人们常说认知或认识是思维、想象对信息的加工、建构、重组，知识就是这种信息的重要形态。学生掌握知识，意味着掌握认知或认识的资料、资源。学生认知或认识的发展依赖于对知识资料、资源的思维、想象加工，由已知通向未知，由旧知转向新知，在观念或心理上创造性地思虑、设想和建构、重组尚不存在的存在。没有知识资料、资源，仅仅囿于个人直接经验，认知或认识的发展会非常封闭，非常贫乏，非常缓慢，非常有局限，往往陷入不可思维、不可想象的境地。所谓“思而不学则殆”，在很大程度上可能就是指的这种情况。

其四，拓展视域和思维空间、想象空间、创造空间。学生掌握知识的广度、深度，标志着他对事物的视域的广度、深度和他的思维空间与想象空间的广度、深度。学生视域的开阔度及察觉度、辨析度、概括度、批判度、重组度、预见度、自由度在相当大的程度上限于他所掌握的知

识所提供的可能边界之内。同时,知识也是知识掌握者在地理上、物理上、经济上、政治上、社会上、文化上拓展新的生活疆域的智力支点。知识的教育价值就在于帮助学生突破足迹所到、伸手所及、感觉所察的亲历局限,在心理上扩大和加深视域,开阔和丰富思维空间、想象空间和创造空间。人们所谓“秀才不出门,能知天下事”,可能就是指的“秀才”借助人类知识超越其“门”,从而博古通今,了解世界,并胸怀人类,展望未来。

第二是知识的自我意识教育价值。

知识不仅有认知或智能的教育价值,而且有自我认识的教育价值,拓展人理解人生意义、评价现实生活和选择未来生存的自我意识。人的自我意识根源于人的现实生活,是个人在与他人、群体共同生活、相互交往中产生的对人的合理存在的意识,是人在对现实生活境遇的审视、反思、感悟、批判、选择、展望中形成的个人对人生意义、生活方式和社会理想的态度与追求。人的自我意识、人生智慧、精神境界、生存理想的发生与发展源于生活,同时又有赖于知识的学习。毛泽东在《延安文艺座谈会上的讲话》里阐释文艺与生活的关系时,一方面强调“人类的社会生活是文学艺术的唯一源泉”,另一方面又肯定“文艺作品中反映出来的生活却可以而且应该比普通的实际生活更高,更强烈,更有集中性,更典型,更理想,因此就更带普遍性”;还指出革命文艺把日常生活中的阶级矛盾集中起来,典型化,“就能使人民群众惊醒起来,感奋起来,推动人民群众走向团结和斗争,实行改造自己的环境”。^[1]在一定意义上可能就是说的这个道理。知识不仅以语言文字图像符号为载体积累着人类认识事物的经验,而且也凝结着人类谋求合理生存的智慧,蕴涵着科学精神和人文精神。学生学习知识不仅获取对客观事物的认知及认知客观事物的能力,而且陶冶、丰富、深化自我意识,启迪、调节、提升理解人类生存的能力与价值取向。科学学科描述事实性知识,但也体现科学精神,启发人尊重事实,实事求是,脚踏实地,独立思考,追求真理,修正错误,崇尚创新,拒斥陈规,不唯上,不唯书,不迷信,不盲从,不妄言,不作伪,不哗众取宠,不人云亦云,不搞

假、大、空,以科学理性的态度为人、做事、处世。这已经不单是一个认知问题、知识问题,而是一个从认知层面、知识层面上升到信念、人格层面的问题。至于人文学科以及社会学科探讨人生、社会问题,虽有其事实性知识,但核心则是探讨人的生活和社会运行、人际互动的走向的价值评判与选择问题。这种彰显人类合理生存经验的知识,会成为人的生活支柱、精神营养、智慧向导,有助于人对人生意义的理解,谋划生活走向,拓展精神境界,激发生存智慧,创造新的生活。孔子所说的他一生的谋道过程:“吾十有五而志于学,三十而立,四十而不惑,五十而知天命,六十而耳顺,七十而从心所欲不逾矩。”^[2]以及“修己以安人”,“修己以安百姓”,^[3]似乎可以说就是指的这种情况。人文学科以及社会学科所蕴涵的人文精神,更将引导人追问人生意义,追求人的权益、地位、价值、尊严、自由、幸福和社会民主、社会平等、社会正义、社会和谐,争取人的合理存在,向往人的解放。这更不是一个认识问题、知识问题,而是一个从认识层面、知识层面上升到理想、人格层面的问题。科学精神和人文精神是构成人生智慧的基本要素或基本尺度。学生经历科学精神和人文精神的陶冶,体验到以历史为据的事实尺度和以人为本的价值尺度,感悟到人何以生存,为何生存,才能真正形成人生智慧,具有人生理想、人生抱负,向往自我实现,充分展示潜能,担当社会责任、人类责任,才能成为“富贵不能淫,贫贱不能移,威武不能屈”的大丈夫,成为挣脱奴性、物性以及神性的大写的现实的人。

第三是知识的实践教育价值。

知识的社会实践教育价值是比知识的对象认知教育价值和自我意识教育价值更为广泛的更为基础性、根本性的价值。

其一,知识的提升实践能力的价值。知识源于实践又指导实践,应用于实践。学生通过学习获取知识,认识事物特性和变化规律,同时又理解主体的需要,也就获得了以社会实践改造事物的资源、工具、方法、力量、可能阈限和价值取向、内驱力、调节力。他可以针对生活中面临的实际问题或认识问题,依据对事物的特性、变化规律的认识和主体的需要、意图、理想提出设

想,重组知识,在观念上形成战略构思、策略谋划和实践目标、实践方法、实践程序,用以付诸实践,改变事物的现状,创造出新的生活情境,并从中进一步获得新的对象认识、自我意识、实践智慧。今天,人类面临建设高科技、高人文相统一的社会问题,也就是说更加要把握物的尺度和人的尺度,更加要“懂得按照任何一个种的尺度”和“按照美的规律来构造”(马克思语)人类世界,这也更凸显出了知识的实践教育价值。

其二,知识运用于实践的形成思维范式和行为模式的教育价值。知识运用于实践的过程,是人针对生活中面临的实际问题或认识问题,依据对事物的特性、变化规律的认识和主体的需要,在观念上形成实践对策并付诸行动的过程。学生在这一过程中不仅改变事物的现状,创造出新的生活情境,获得新的认识、新的人生体验、新的行动能力,而且这一过程的反复和筛选,还会逐步积淀为学生的思维范式和行为模式。

社会学科和历史学、历史哲学所探讨的是作为人的生存方式和活动方式的社会运行及其历史发展的问题。这里,我想特别提出这类知识的学习对形成学生的思维范式和行为模式的教育价值。司马迁说,他研究历史意在“稽其成败兴坏之理”,以“穷天人之际,通古今之变”。^[4]也许正是这一志趣与努力,让他不只成为伟大的史学家,而且成为杰出的思想家。按照我的解读,“穷天人之际”,即穷究和把握外在天命和主体自由及其关系,也可说是穷究和把握物的尺度和人的尺度及其关系;“通古今之变”,即通晓和把握外在天命和主体自由相统一的实践的成败、兴衰历史经验,也可说是探索和把握将物的尺度和人的尺度的结合,探索实践的战略思想与策略谋划的智慧。其实,人类正是运用这两个尺度、沿着这两个命题的交替能动地改变世界,创造历史,逐步地走向人的合理存在,走向自由。人在过去、现在前仆后继地做的是这件事,未来要努力去做的也是这件事。因此,司马迁的这十个字、两个命题,也可说是把对人类具体实践及其历史发展经验的稽考上升到了跨时空、跨文化的普遍视界,并揭示出社会学科和历史学、历史哲学的实践对策论意义。由此也可以说,学生学习知识,特别是学习社会学科和历史学、历史哲学的

知识,其价值不仅增进对事物的事实性认识,提升对人生意义的理解,陶冶实践智慧,而且养成体现时代精神的,追求人的合理存在的,既认同、遵从、是其所是,又质疑、批判、是其所非的思维范式和行为模式,成为高瞻远瞩,具有战略构思、策略谋划和行动应对能力的人。

知识的教育价值的上述几个方面是相互联系的,向学生个性素质的转化也是对象认识、自我意识和实践活动互动互补的,共同构成学生个性素质的整体发展。

以上所说可能远不确切、不周延、不充分,有待梳理、澄清、纠正、充实。不过,如果上述看法勉强可以成立,那也就有了进一步讨论问题的基础。

必须指出,肯定知识的教育价值的意图是要强调不可低估知识的教育价值,并不意味着认定只有知识才有教育价值。学生生活在现实社会中,他的生活经历,他的人际关系与交往,他所接触的物质文明、制度文明和常规、习俗,他所运用的语言文字,都对他的成长具有教育价值。但问题是,学生也生存在既定的人类知识世界中,面对着既定的人类知识语境。学生的发展,由自然人转化为社会人,特别是由蒙昧人转化为当代人,由自我中心的人转化为胸怀人类的人,由自在人转化为自为人,不仅要凭借在日常生活、社会实践、社会交往中获得的个人直接经验,而且还必须借助知识的教育价值。学生有必要接受人类已经创造出来的精神财富,超越个体经验的局限,更为广泛地了解人类生活的可能性和合理性,获得更为自由而全面的发展,具有更为明智的选择能力和创新能力。但是,也要看到,学生对知识的掌握与其能力的发展和人格的提升并不是成正比或反比的。“高分”未必就“高能”,知识越多未必就越聪敏、越进步,同样,“高分”也未必就“低能”,知识越多未必就越愚蠢、越反动。学生的发展,直接经验是基础,人类知识则起着先导和主导作用,是二者互动的过程。学生的批判精神、创造精神和选择能力、创造能力,既有赖于掌握必要的知识,也有赖于学生的日常生活、社会实践、社会交往,取决于学生对生活与知识的态度和思维方式。还必须指出,在分析知识的教育价值时,着眼于全

面、共性，但在知识的教育价值转化为学生的知识结构、精神财富时则因人而异，各不相同，不可能是也不应当是千人一面，因此要承认差别，凸显个性。

二、知识教育价值的实现方式

知识的教育价值只是一种潜在的、可能的价值，要实现知识的教育价值，把这种潜在的、可能的教育价值转化为学生内在的个性素质还需要通过教与学活动。

教学活动要以一定的方式进行，即表现为一定的教学活动方式。在一定意义上可以说，教学活动方式是知识在教学中的展开方式，是教学活动的存在形态。也就是说，教学活动实质上是以一定的活动方式展开知识，引导学的“经验的改造与改组”，实现知识的教育价值向学生个性素质转化的活动过程。知识有多种教育价值，实现知识的教育价值要解决学生个性素质发展的多种不同的问题，因而需要多种不同的教学活动方式，不同的知识展开方式，不同的内化与外化，不同的个性素质建构方式，这正是我们要去探索的课题。^① 教学活动方式包括以学科知识为对象的教师教的方式与学生学的方式及二者的互动方式。它涉及教学基本要素（教师、学生、课程知识、教学活动操作方式）的动态组合，是一个复杂的活动过程，大体上包含四个相互制约的环节：一是教学活动的实际目的，其中包括教师教的活动的实际目的和学生学的活动的实际目的；二是与教学内容、活动目的相适应的展开知识的、心理的和行动的操作方式，其中包括教师教的操作方式和学生学的操作方式；三是对教学过程和效果的评价，其中包括对教师、学生活动过程的评价和学生个性素质发展所获效果的评价；四是师生、生生之间在教学活动中的地位 and 相互关系。

教学活动方式具有重要的教育价值。知识教育价值的实现必须以教学活动方式为中介手段，而且它本身也会经过长时间的无数次的反复而逐渐概括化定型化并积淀为学生的个性素质。这从

一般的活动方式对人的发展的重要影响中可以得到证明。马克思早就指出：“环境的改变和人的活动或自我改变的一致，只能被看作是并合理地理解为革命的实践。”^[5] 恩格斯说：“人的思维的最本质的和最切近的基础，正是人所引起的自然界的变化，而不仅仅是自然界本身；人在怎样的程度上学会改变自然界，人的智力就在怎样的程度上发展起来。”^[6] 列宁则说：“人的实践经过千百万次的重复，它在人们的意识中以逻辑的格固定下来。这些格正是（而且只是）由于千百万次的重复才有着先入之见的巩固性和公理的性质。”^[7] 列昂捷夫把马克思的实践概念转换为活动概念，从心理学角度探讨了个体意识在活动过程中的发生与发展问题。皮亚杰还通过实证研究证明认识图式的建构源于活动。杜威也认为经验是有机体与环境相互作用的产物，并提出：“教育的问题就是要抓住他的活动并给予活动以指导的问题。”^[8] 他们从不同的角度、用不同的方式揭示了人的意识和心理的认识能力、行为的操作能力，是人操作对象的活动方式在个性素质上建构、积淀的结果。我们这里所讨论的问题确有不同之处，即不是操作、展开“物理世界”或所谓“世界1”，而是操作、展开作为精神客体的知识或所谓“世界3”，但在向人的个性素质或所谓“世界2”转化的过程则具有一致性。学生对知识的学习不是一个“静观”的状态，而是对知识在心理上和行动上的展开活动。因此，如果我们承认学生的活动是他们个性素质发展的基础，那么就得出教学在很大程度上就是引导和组织、规范学生的学习活动，看到教学活动方式影响甚至决定着教育的效果与质量，并且意识到学生在教学过程中的不同活动方式会引起不同的发展，意识到选择一种教学活动方式就意味着为学生选择一种发展方式，一种个性素质。我以为，探讨以什么教学活动方式全面实现知识的教育价值问题，教学活动方式的优化问题，是教学论所要关注的主要问题。有的教学论研究者主张教学过程“三要素”，即教师、学生、教学内容，拒绝“四

^① 教学活动究竟怎么将作为外在精神客体的知识转化为学生的个性素质，仍是个令人困惑的问题。我曾长时间地苦苦思索这个问题，一直不得要领。后来，杨彬在他的硕士学位论文中提出知识展开的观点，才使我有开窍。该文载王道俊、郭文安主编《主体教育论》，人民教育出版社2005年版。

要素”，即把教学活动方式问题置于视域之外，这实际上是放弃教学论的研究对象，无助于教学论研究的深入，也不利于教学论争论的解决。

（一）现行教学论的缺陷^①

教学论的研究，特别是对将知识的教育价值转换为学生的认知或智能素质的研究，取得了令人瞩目的丰硕成果，这是毋庸置疑的，应当得到充分的肯定与尊重，但也不是不存在有待进一步探讨的问题。

我们的教学论通常都肯定教学是实现教育目的的基本途径，有时为应对形势还特别强调创新素质的培养，这也就是说给出了教学要全面而有效地实现知识的教育价值的承诺。但，我以为，教学论所阐述的教学活动方式却与其所承诺的教学任务是不配套的，即不足以全面地有效地实现知识的教育价值。在我看来，教学论所设计的教学活动方式似乎有两个大的片面性或缺陷。

第一，学生主体的缺席。

知识的学习是学生自己的学习，学生学习过程中对知识的展开是学生自己的展开，学生在知识展开过程中的“经验的改造与改组”是经验的自我建构。学生学习知识不能没有教师的教导，但教师的教导是教导学生学习，而不是代替学生学习。学生是将作为外在精神客体的知识转化为自身个性素质的主体。但教学论却重教轻学，以教代学，教学错位，很少讨论学生对自身个性素质的能动建构。它所设计的教学活动方式大都是教师教的方式或教师展开知识的方式，缺少学生学的方式或学生展开知识的方式。在目的上只见教师教的目的，忽视学生学的目的。在操作方式上只见教师对知识的展示、讲解，忽视学生对知识的展开、认知、感悟，忽视学生如何实现新旧知识的联系，忽视学生“认识图式”的建构或同化、顺应、平衡，忽视学生如何实现自己“经验的改造与改组”或同所学知识的“对话”“交融”，而且很少涉及教师指导学生采用什么方法、形式将知识的教育价值转化为自己的个性素质，似乎是只要教师教了就等于学生学了，教师教得愈多就等于学生发展得愈好。在评价上只见教师

对学生知识学习的认知结果的评价，忽视教师对学生学习与发展过程的评价，更少有学生对学习与发展过程和学习与发展结果的自我反思和自我评价。在师生关系上，教师成了教学活动的唯一主体，学生只是受动的客体。教学论也要求教师的教要具有启发性，调动学生学习的积极性，要循序渐进，量力而为，因材施教，因势利导；但教学活动方式的设计所注意的是学生的知识以及知识基础和能力基础，却忽视了学生作为现实生活的人的经验、兴趣、需要、自主、选择、创造。它的着眼点是为教师的教寻找支持点而不是为学生的学揭示转化点，因而很难看到学生在求真、求善、求美、求行诸方面如何生动活泼地主动地学习。这种教学活动方式的设计所显现出的教学论的基本思路似乎是，对教学的意义阐释是从社会或先验道德、绝对理念出发，而不是从学生的发展出发，而关于学生发展的观念又深受行为主义心理学的影响，因而视教学过程为“社会—教育—学生”单向度决定过程，是教师对学生知识的注入过程或外力塑造过程，而不是学生在教师指导下以吸取知识的滋养活动为基础的内在生成过程，于是教学成了以知识为工具、以学生为原料的加工场，而不是培养学生成为将普遍性原则融入个体素质的具有独立个性的育人场。教学论也希图培养学生的创新意识和创新能力，但所设计的教学活动方式却忽视学生的主体地位，压抑了学生学习的自主性、自为性、能动性，所谓培养学生的创新意识与创新能力只能落空。沿着这种思路把教学活动方式编织得愈精致，说得愈绝对，愈会成为束缚学生主体性之网，愈会让教师成为教书匠。

第二，知识教育价值的窄化。

教学论对通过教学把知识的教育价值转化为学生的个性素质作出了全面承诺，但它所关注的却主要是科学知识的认知、识记及相关的智力、技能的发展，知识的其他教育价值，例如，科学精神的教育价值，特别是人文精神的教育价值，则被忽视。这就窄化了知识的教育价值，屏蔽了学生对人生意义、生活价值、社会理想的理解、

^① 我曾读过一点教学论专著，但由于记忆力的衰退只留下模糊印象。这里所说的教学论主要指我们所编的《教育学》中的“教学”部分。明知很不严肃，但我已无能为力。

选择、追求,导致从“知识”到“德”“美”转化的缺失。

凯洛夫《教育学》提出“在教养基础上进行教育”的命题,可能带有赫尔巴特的“教学教育性”命题的胎记。“教学教育性”说的是通过知识教学实现品德培养,“在教养的基础上进行教育”说的则是在知识及相应的技能、技巧教学的基础上实现学生的智、德、美、体的全面发展。二者都以为知识即“品德”,没有进一步探讨从知识到“德”和“美”的活动方式。教学论在专注知识的授受时也强调德育。教学论信奉赫尔巴特的“教学的教育性”和凯洛夫的“在教养的基础上进行教育”的论断,而且还讨论知识掌握与品德形成的关系,并把“科学性 with 思想性的统一”作为首要“教学原则”,但教学的“教育性”“教养基础上的教育”却因在教学活动方式的设计上淡出学生对人的存在、人生意义的理解或鼓励教师的诸般说教、灌输而落空,其内在原因可能是教学论在设计教学活动方式时忽视了学生“德”“美”的发展过程与认知的过程虽有联系,却又有区别。学生学习知识的认知过程是对客观事物的认识,而学习知识中的“德”“美”发展过程则是对人的存在、人生意义的理解,二者在对象上和内涵上都不相同,因而要有不同的教学活动方式。教学论在教学活动方式的设计上只关注了学生学习知识的认知过程,以为有了对客观事物的认识也就有了对人的存在、人生意义的理解,这就不能不造成了从“知识”到“德”“美”转化的缺失,不能不窄化知识的教育价值。

此外,不能不提到知识运用于社会实践的问题。教学论所说的将知识运用于实践也是有缺欠的。它大体上只是指科学实验、应用题演练、丰富和利用感性经验等,所有这些都是必要的,但却局限于对象知识的理性认同与证实、检验,远不足以实现知识向社会实践和生活世界的回归,并从而发现问题,追求新知,更新生活和更新自我。这可能就是杜威所谓的教育脱离生活的问题。当然,应当看到,在现有的教学概念的框架下要解决这个问题是困难的,甚至被认为是一种“越界”,一种苛求。但这也恰恰说明它是一个未了的问题,承认现有的教学论尚不足以包揽知识教育价值的全面实现,因而要适当留出教育活动

空间,以便另谋出路。

教学论的这些缺陷集中到一点,就是它在广度和深度上尚未揭示出知识的教育价值怎样转化为学生个性素质的过程,并设计出实现这一转化的有效的教学活动方式。

(二) 教学活动中的学生主体到位问题

教学活动是以教材为中介对象的教师的教与学生的学的双向互动过程。教师是教学活动的主体,学生也是教学活动的主体。教学活动的效果,不仅取决于教师的教,而且取决于学生的学。没有学生的学就没有教学效果。教师的教归根结蒂是教学生怎么学,教师在教学中的主导作用要落实到学生的主动学习。

行为主义心理学乃至传统的经验论都主张“S—R”公式,以为人的心理是块可以任意涂抹的白板,人的发展是环境单向刺激的消极产物。这种无视人的主体性的机械论观点曾遭到普遍批判。皮亚杰的个体发生认识论认为人的认识图式的发展是主体的活动结果,提出要以“S(A)R”公式取代“S—R”公式。^[9]皮亚杰在1935年曾批评过教育学的研究由于缺乏科学心理学的依据而显得落后,1965年又指出,时间过了30年,这种境况仍然没有明显的改善。他认为:“新的(教育)方法则要考虑到儿童本身的特性并且要利用关于个人心理结构的规律和关于个人发展的规律。传统教育方法与新的教育方法的对立乃是被动性与主动性的对立。”^[10]列昂捷夫提出活动概念,强调人的能动活动在人的意识、个性发展中的意义,认为把活动概念引入心理学,将引起以“S—R”公式为方法论基础的心理学体系的根本改变。^[11]我们知道,苏联教育学原本是以这种心理学为依据的,因而成为无儿童教育学。我们还知道,苏联教育界曾展开过关于教育与发展关系的讨论。赞科夫在为这场讨论所作的总结中提出要把“内因”概念引入教育学,阐明教育与发展的关系。^[12]从此,苏联教育学开始萌发承认学生在教育活动中主体地位的倾向。

对此,不能不谈到杜威所谓的“哥白尼式革命”。他在1899年发表的《学校与社会》中提出,在“学校与社会进步”上,必须具有社会观点,关注社会的导向;在“学校与儿童生活”上,则要把儿童视为教育宇宙的太阳,实现一场

哥白尼式的革命,使学校的一切措施都要围绕儿童这个中心组织和旋转。他认为:“教育的问题就是要抓住他的活动并给予活动以指导的问题。通过指导,通过有组织的运用,它们就会朝着有价值的结果前进而不致成为散乱的或听任其流于仅仅是冲动性的表现。”此前,他在1897年发表的《我的教育信条》中就已提出,教育有两个方面,一是社会学的方面,二是心理学的方面,他强调心理学方面是教育活动的基础。随后,他又在1902年发表的《儿童与课程》中提出:“教育过程中的基本要素是未成熟的、没有发展的人,和在成人的成熟的经验中体现出来的某些社会的目的、意义和价值。教育过程就是这些因素应有的相互作用。作为促进最充分的和最自由的相互作用的这样一种相互联系的概念,便是教育理论的主要之点。”又说:“儿童和课程仅仅是构成一个单一的过程的两极。……儿童现在的观点以及构成各种科目的事实和真理,构成了教学。从儿童的现在经验进展到有组织体系的真理即我们称之为各门科目为代表的东西,是继续改造的过程。”^①1938年的《经验与教育》又进一步提出,教育上的争论,例如,传统教育与进步教育的对立,外铄说与内发说的对立,需要有一种新的经验理论作基础才能解决。他阐述了他的经验论两原则:一是连续性原则,二是交互作用原则,并力图按照这两个原则解决上述的对立。在我看来,杜威这里所提出的问题如果用哲学语言来概括,似乎可以表达为:人或主体与外部世界或对象、环境的矛盾,人或主体在这种矛盾中的主体地位以及人或主体在自我生成中的主体地位问题。杜威提出的问题的意图,在于强调儿童在生活和教育活动中的主体地位,强调儿童的内在根据或内因对教育活动的意义,强调儿童是自我发展或自我生成的主体。我以为,这一问题的提出非常重要,它从根本上转换了教育观念和教育思维方式,即从教育脱离儿童生活、经验转向以儿童生活、经验为起点和落脚点;从教育无儿童转向儿童到位,肯定儿童是教育活动的主体和自我发展或自我生成的主体;从忽视儿童的活动对

其发展或生成的意义转向肯定儿童的活动是其发展或生成的基础;从外因对儿童发展或生成的单向的机械的决定论、外铄说、注入式,转向外因与内因双向交互作用论、启发式。在这一意义上,确如杜威所说,是一场哥白尼式的革命。杜威教育思想确有偏颇和失误,但偏颇和失误在于他把儿童生活与成人生活、儿童经验与种族经验、特殊性与普遍性以及做事中学与读书中学割裂开来并对立起来,强调前者,贬抑后者,忽视知识的教育价值,而不在于肯定儿童在教育活动中的主体地位。^②我们曾对杜威教育思想不加分析地予以全盘否定,可至今仍不能不冷静思考和解决杜威所提出的问题。

知识的教育价值转化为学生的个性素质,必须通过学生的学习,通过学生展开知识的实际操作,教师的教,教师在教学中的主导作用,必须以学生个性素质的发展为依据,教导学生如何进行展开知识的实际操作,实现“经验的改造与改组”。所以,教学论的研究,不是离开学生的学抽象地议论教师怎么教,为教师的教规定活动方式,而是要揭示知识潜在的教育价值,了解学生个性素质发展的矛盾、动力和转化机制,探寻将知识的教育价值转化为学生个性素质的可能的、最为有效的学习方式,以便教师对学生的学起引导、规范、促进作用。

为了让学生在教学活动中主体到位,我以为,也许有这么几点需要考虑。

第一,在教学活动方式设计上要树立“教育以人为本”的观念。有的人把“教育以人为本”界定为“教育以育人为本”,要求教学要“教书育人”,以为这就给予了学生以充分的“人”的尊重。在我看来,这是有待诠释或澄清的,因为“育人”一说也可能包藏着育人为工具人的价值取向。人是工具,更是目的。教的目的应当基于学习和发展的目的。教育、教学“育人”的主旨应当是育人为人,育人为社会历史活动的主体,而不是强制人充当某种特殊人格的工具。有的学者强调,教学的实质是对学生发展给予规范、限

① 以上引文分别见杜威《学校与社会·明日之学校》,人民教育出版社1994年版第27、44、45、3—4、115、120页。

② 我以为,不宜笼统地说杜威忽视知识,但也许可以肯定他忽视知识的教育价值。杜威所研究的课程、教学主要是美国工业化时期小学阶段的课程、教学,他的某些结论并不具有普适性。对这个问题,本文不拟讨论。

定,这是“教育的社会制约性”的另一说法,也是有道理的,因为任何现实的教学都具有某种规范、限定;但又不是不可质疑的,因为扭曲、压抑学生个性发展的教学也是以规范、限定的形式呈现的。规范、限定的方向、性质是否合理,分寸、方法是否适度,是否尊重学生的主体地位,都有待讨论、辨析和诠释。教是为了学,为了发展,不单单是育人为工具,而是要以学生的作为人的学习与发展为本。有的学者说,教是为了不教,意在强调教出自立、自主、自为、自强的能动的人,似乎更为明智,更能体现教学的真谛。

第二,学生主体到位意味着作为现实人的到位,个性素质整体的到位,而不是学生某一智力因素或某一非智力因素的到位。例如,兴趣对学生学习与发展的意义一向是人们津津乐道的问题。我在这里想叙述一位高中学生从她学习钢琴的经历中得出的对这个问题的体会。一次,这位高中学生在谈起学习时说:很多人都特别看重兴趣,好像只要有兴趣就一定学得好,没有兴趣就一定学不好,其实并不是那么回事。我上幼儿园时听老师弹钢琴,很好听,对一架钢琴能发出那么好听的乐音感到很奇怪,对老师的弹奏本领也很羡慕。我本来喜欢绘画,这时却更喜欢弹琴了。家里为我买了钢琴,请了钢琴老师,我很高兴。初学时,要识谱,要练指法,弹出的声音不成曲调,很难听,这时只感到麻烦,感到枯燥,兴趣全消失了。但是我自己吵着要学钢琴的,现在钢琴买了,我却不学,爸妈一定不会答应,只得硬着头皮学下去。慢慢地,读谱、指法有些熟练了,弹出的也有些成曲调了,听起来有些悦耳了,兴趣也跟着回来了。随后连续顺利通过了三、五级考试,兴趣也更高涨了。这时,爸妈为我换了老师。这位老师是科班出身的大学钢琴教师。初次见面,老师要我弹只曲子给她听听。我弹了我最拿手的曲子。她很不满意,说弹奏不到位,缺乏乐感,尽是噪音,很难听,连指法也错了。这犹如劈头一盆冰水,把我的兴致全浇灭了。我很伤心,几年的努力白费了,本来暗暗高兴自己弹得还不错,竟然却是自己在骗自己。既然一无是处,我也不知道是不是能再练下去。每次去上课,都提心吊胆,忐忑不安,老师的批评也一次比一次厉害,有时简直是骂人,侮辱人。

这时,我只有灰心,只有苦恼,哪有什么兴趣,不但不想练钢琴,而且一想起钢琴就厌烦,特别是怕去见老师。后来,慢慢冷静下来,仔细想了想。我认为我并不那么笨,我有信心可以学好钢琴。于是,我下决心按老师的指导改正指法,领会乐曲意境,一定要弹奏得让老师另眼相看。经过一段艰苦努力,老师逐渐认可了,最后还通过了十级考试。现在,我对钢琴可以说是真有兴趣了,学习之余,弹奏一曲,心情舒畅,感到是一种美滋滋的享受。所以,我觉得,要学会一样东西,需要有兴趣,但仅凭兴趣又远远不行。这位高中学生的谈话似乎表明,为了让学生的学习和发展中主体到位,应当肯定兴趣的意义,如果有兴趣伴随着学习和发展当然是一种幸福;但却不应当片面夸大兴趣的意义。事实上,学习不是兴趣的孤军奋战,兴趣并不能独担学习动力的大任。除了兴趣,学习过程中还有需要、希望、努力、能力、成功、信心、反思、调节、体验、灵感、情感、意志、自尊、自强、责任、态度等多种因素在起作用,是多种因素互动的综合的心理活动过程。而且,就兴趣来说,也不是一成不变的,其内涵会随着学习和发展的进程有所丰富,有所调整,对学习的意义也有所不同。在现实的教学生活中,学生学习课程知识的过程绝不仅仅只是一个知识认知、识记和逻辑思维过程,学生个性中的非智力因素和已有的生活经验、知识结构、疑难困惑、思维方式、价值观念以及缄默知识,对知识的好奇心、喜爱度、可接受度、理解度、体悟度、相信度、怀疑度、反思度等等都有可能或明或隐地进入学习过程,从不同的方面以不同程度影响学习过程。为此,教学活动方式的设计,要考虑把学生的内驱力、自控力、调节力和认知的、感悟的、行动的操作活动组合到教学过程来,教师也需要以自己的全身心投入启发和引导学生的全身心到位。

第三,教的特性、规律、价值取向基于学习和发展的特性、规律、价值取向。教学论应当以学生的学习和发展的特性、规律为依据,以学生的学习和发展成为人为取向,思虑教的问题,选择和设计教学活动方式。教师在教学中居于主导地位,但教师要承认学习与发展是学生自己的学习与发展,尊重学生在教学中的主体地位;要启

发和呵护学生的学习与发展的自主性、自为性、能动性、创造性，诚挚地关爱学生，严格地要求学生，引导学生主体性展现的方向，规范学生学的目的与学的方式，选择和组织学生的学习进程。有的学者和学校提出，“要让课堂充满生命力”，“要激活学生的每一个生命细胞”，大体上也可能是这个意思。在这个意义上，教师主体到位实质上是让学生主体到位。在教学活动中，教师与学生之间和学生与学生之间的人际交往，可能是让学生处于平等的主动的地位，也可能是处于受压制的被动的地位或放任自流的地位，地位不同，活动方式会不同，实际效果也会不同。

第四，学生在教学活动中的实际操作的对位。学习和发展有赖于展开知识的实际操作；实际操作不到位意味着学习和发展的落空。这似乎还要注意几点：一是在教学活动的实际目的的环节上，主要是要让学生有比较明确的学习目的；二是在对教学内容操作环节上，主要是要让学生有实际的心理的和行动的操作活动；三是在教学活动过程和效果的评价环节上，要让学生对学习效果进行检查和对学习过程进行反思；四是在师生在教学活动中的地位和相互关系环节上，要让学生意识到自身是学习的主体，并感受到自身在教学活动中的主体地位得到教师的尊重，既信任教师，又自主学习。例如，在语文课上，如果目的在识字、写字，就要教学生去识记字的形、声、义，并动笔书写。教师要想学生在写字时不漏笔、不错笔、不倒笔，仅仅提示是难以奏效的，必须让学生去实际操作。如果目的在语文知识，活动的关注点就可能会放在了解范文作者的生平、时代背景、文章的段落大意、中心思想、篇章结构、写作特点、修辞手法等问题上，学生的操作也会主要是逻辑思维和仿效写作技巧。如果目的在人文陶冶，活动的关注点就会放在范文所蕴涵的人文精神上，学生的操作则更有赖于意境想象、现实观照、意义理解、情感体验、人生选择、理想追求。

在教育学科教材编写中，我对“教学”部分如何突破现有的框架，丰富学生活动方式的探讨和设计，深感困惑，虽经长期思索，但仍不甚了了。课程和教学改革中，人们注意到矫正学生主体缺位的弊端，提出了不少的策略、举措，这是

一大进步，但有的人为此设计了许多许多的“课件”或参考资料，倡导多种多样的活动，如交往、对话，给了学生比较广阔的自主活动空间，却使教材边缘化，忘了一切教学活动都是为了学生的学习和发展，从一个极端走向了另一个极端，也不能说是妥善地解决了问题。对这个问题，我以为，暂时可行的办法也许是先纳入包括人文心理学在内的心理学关于学生学习活动方式的研究成果，并给予必要的评介、梳理和阐释，弄清楚学生怎么学，在此基础上再弄清楚教师怎么教，然后寻求教与学的统一。就教师来说，如果他经验丰富，勤于观察，敏于反思，不难了解学生的学习活动方式，但真正重视并做到这一点的恐怕不是很普遍。学习论不是心理学的专属领地。我相信，教学论纳入学习论，对教师会更有启发，对教学论的改组也可能大有裨益。

（三）教学活动中的知识教育价值向自我意识转化问题

知识不仅具有扩展对客观事物认知的教育价值，而且还具有提升主体自我意识的教育价值。人的自我意识集中表现为人对自我生存需要的理解，而人的生存需要又是个多层次、多向度的意义系统。心理学家马斯洛把人的基本需要分为五个层次：即生理、安全、归属与爱、尊重、自我实现，我们或许也可以把它并为生命生存、社会认同、自我实现三个层次。人的自我认识或自我意识也是多层次、多向度的意义系统，通常表现为欲望、兴趣、情感、动机、期待、愿景、目的、意图、信念、信仰、理想等等。人的自我意识不是什么单纯的生物的生命冲动，也不是抽象的关于个人生存需要的意识，它根源于人的现实生活或现实生存，是个人在与他人、群体共同生活、相互交往中产生的对人的存在的意识。既是关乎个人生存的意识，同时也是关乎他人生存、社会生存的意识。它可能倾向于利己、排他、非社会，也可能倾向于推己及人，“己欲立而立人，己欲达而达人”，“己所不欲，勿施于人”，担当社会责任，向往人类的合理存在。知识的教育价值的实现也即是引导学生自我意识的提升，启发学生对人生意义、生活价值和社会理想的理解、选择、追求。人生观、价值观、社会观是学生个性素质为善、臻美的核心、基础和评价尺度。

知识提升主体自我意识的价值与扩展对事物认知的价值虽有联系,但在对象上和内涵上却都有区别,因而其实现方式也不相同。客观事物认知回答的是“它是什么”,弄清事实,求真;主体自我意识则追问的是“我是谁”,探究人生意义,求善求美。知识的自我意识教育价值向学生个性素质的转化过程,主要不是对事物的认知过程,而是对人生意义、生活价值和社会理想的理解与选择的过程。因此,二者不可能也不应当相互取代。在教学活动里,学生作为现实的人会全身心进入知识的学习过程,在展开知识时,他的心理活动与行为活动既会关注知识认知、识记和技能操作,又会越出这个范围进一步思虑知识和技能对人生的意义,尝试它们对处置事物有什么效用,思索它们对现实生活有什么启示。特别是在学习或展开人文知识和社会知识时,他会思考自己应当对人生和事物持什么态度,选择什么生活方式和思维方式,采取什么行动;也可能会追问事物存在的终极原因和人生存在的普遍理想。学生在教学过程中的这些心理活动和行为活动恰恰是与知识的多方面教育价值全面转化为学生个性素质相适应的。但这还不够,还需要教学的引导、规范。因此,教学论不仅要设计知识的认知价值的转化方式,而且还要思考知识的自我意识教育价值的转化方式。

知识的自我教育价值的实现,关键在于将知识与现实生活联系起来,引导学生一方面审视、反思现实生活境遇,另一方面观照知识的合理性与有效性,实现书本与生活的对话、知识与学生的视界的交融。在教学活动中,要培养学生超越个人的意识,从知识中吸取思想营养,思考自我与他人、自我与世界、现实自我与期望自我的关系,理解人生意义,了悟生活的价值取向,追问社会理想,提升、丰富和谋划精神境界,选择、展望和开拓未来的生活。要教导学生超越现实的志趣,在生活中养成关爱人的态度,增进鉴别力、判断力、选择力、坚持力,磨砺为创造更为合理的人的存在的实践意向和力量。要营造师生平等对话、心心相印的气氛,实现言教与身教的统一。这是一个在学习中的感悟、理解过程,一个在生活中的潜移默化过程,也是一个在学习与生活中的自为、自强的过程,甚至还是一个在

“学而时习之”中的由显在知识积淀为文化潜意识和习惯性行为方式的过程。

作为教材的教育学在讲人的发展时提到环境,但也从此把环境排斥在教育视界之外。其实学生不只生活在课堂中,而且也生活在环境中,并时时刻刻都受到环境的影响。而且,所谓生活,也就是人与环境的互动。教育育人为人,从根本上说是引导人理解人生意义,善于选择生活,能于改变环境。教育学只看到课堂中的学生,看不到生活中的学生,在它的视界里,就只有半个学生,这必将导致割断教育与生活、教育与现实的联系,忽视书本与生活的对话,知识与学生的视界的交融,忽视教育向生活的回归,从而也必将导致降低教育的效果与意义。教育人类学家博尔诺夫要求拓广教育范围,重视“环境对成长着的一代人无意识地、无心地产生的—种塑造作用”;还提出“非连续性教育”,探讨“遭遇”“危机”对振奋自强、自为意识和锤炼人的应变能力、承受能力的教育价值。^[13]这对我们讨论知识教育价值向自我意识转化问题应当有所启发。

(四) 社会实践和专题探究在全面育人中的地位问题

按照现行的教学概念,社会实践和专题探究在全面育人中的地位问题本不应在此讨论。但是,应当承认,对培养学生以创新意识和实践能力为核心的全面发展的个性素质来说,知识的教育价值固然居于主导地位,可又是有局限性的。学校教育应当以知识的教学为主,但不是唯一。现在的课程与教学改革,也已把“综合实践活动”作为一个板块纳入课程。因此,在此讨论这个问题就不是多余的。多少年来,我们要么片面强调知识的系统学习,忽视社会实践和专题探究,要么片面强调社会实践,贬斥知识的系统学习,总是在这个问题上摇摆。两次所谓“教育革命”都因其革知识的命以致造成严重恶果,这个教训必须牢记。杜威主张“在做中学”,错在忽视知识的教育价值,我们批判杜威,连社会实践和专题探究的教育价值也否定了,这也有欠明智。在我看来,这种摇摆现象似乎应当结束了。

马克思说:“哲学家们只是用不同的方式解释世界,而问题在于改变世界。”^[14]当前,在教

育理论和教育实践中占主流倾向的是强调知识学习,专注解世界,忽视实践活动和专题探究,忽视实践经验对知识掌握的意义,忽视普遍性知识还要回到具体实践,忽视实践需要、实践兴趣、实践意愿、实践责任、实践思维、实践能力、实践气魄和交往能力、应变能力、承受能力的培养,这不能说不是一个严重缺陷。我国的某些地区的某些学校已开始开展社会实践活动,新一轮中小学的课程改革还把“综合社会实践”列为课程,但推进起来却困难重重。针对这一境况,教育学有必要肯定和阐释社会实践和专题探究的不可或缺教育价值。

一是社会实践和专题探究是全面把握知识的必要途径。知识的学习需要感性—理性—实践的结合。我这里说的感性不只指认识论上的感性认识,也包括价值论上的需要、欲望、兴趣、情感;理性也不只是指科学理性,而且还包括价值理性或人文理性;实践也不只是指做事,而且还包括为善的、臻美的践履。在我看来,这种感性—理性—实践的结合,对课程知识(其中包括由科学知识、人文知识到科学精神、人文精神)转化为学生个性素质具有不可忽视的重要意义,而社会实践和专题探究则有它的现实基础。

二是社会实践和专题探究是促进学生个性素质综合发展的重要方式。社会实践和专题探究可以帮助学生实现知识的综合运用。一方面是对分科课程中学得的知识的综合运用。学生的生活和经验是综合的、具体的、特殊的,但他对知识的学习却是分科进行的。这种分析的、抽象的、普遍的知识的学习有助于学生经验由综合的、具体的、特殊的上升到分析的、抽象的、普遍的,是学生由经验人到理性人的有效途径,它也反映了人类意识和思维发展的历史之路。我们在批评赫尔巴特的以系统的方法向学生注入系统知识以利观念的联合时,应当警惕重复他的思路,企图以综合的方法向学生注入综合知识以利观念的联合。学生由分科课程学得的知识,并不是像人们所想象的像书架上的书那样在学生的头脑里了无生气地各自孤立地摆放着。学生有自己的学习能动性,如果教学不是迫使学生囿于识记,他就会或多或少地发现分科知识之间的联系,综合为自己的知识结构,但这对知识的综合又是远远不够

的。应当看到,社会实践和专题探究,特别是探究性的社会实践,对知识的综合有着不可替代的促进作用。社会实践是综合的、具体的、特殊的。学生在社会实践活动中展开思维活动,可以使自己由分科课程那里学来的知识综合化,让抽象的、普遍的知识回到具体与特殊,上升到具体与特殊。另一方面是科学知识、人文知识和社会知识的综合。社会实践会把“是”与“应该”、事实判断与价值判断和实践对策在心理上和行动上联系起来,因为社会实践过程,从实践目的到实践操作方法和程序再到实践效果的评估,都是客体的认识与主体的需要、实然与应然、事实判断与价值判断的统一。

三是社会实践和专题探究是知识向人格转化的必要环节。社会实践和专题探究,特别是有关人生—社会事务的社会实践和专题探究,本身就是为追寻人的合理存在而在心理上展开、重组知识和在行动上的践履、更新生活,就是主体人格的显现和历练。有关人生—社会事务的社会实践和专题探究,会促成学生知识与生活的联系,检验知识对人的生存的意义与效用,反思和选择生活,体验和理解人生意义,调整人生观、价值观、社会观,从而拓展和丰富学生的精神境界。

四是社会实践和专题探究是培养学生创新意识与实践能力的必由之路。社会实践和专题探究既是一种由主体向客体转化的活动过程,同时也是由客体向主体的转化活动过程。这对学生来说,大体上是由内在素质外显为社会实践和专题探究,又由外显的社会实践和专题探究转化为内在素质的过程。在这个过程中,一方面,学生会在社会实践和专题探究中自由构思,能动创造,并检验知识与事物的相符性或真理性、主体需要的正当性或合理性、实践设计和实践行动的可行性或有效性,从而验证知识,调节需要,改善实践;另一方面,学生也会在社会实践和专题探究中丰富情感体验,激发实践志趣,增长实践才干,并发现新的问题,迎接新的机遇,追求新的知识,拓展自由空间,增进创新意向与能力。社会实践和专题探究作为依据事物的客观特性与可能和主体的需要寻求改变事物现存状态使其适合人的合理存在的过程,内在地蕴含着批判性、创新性。它可以现实地引导学生直面生活,了解物

的尺度和人的尺度提供的无限多样的可能与需要,把握两个尺度能动地作出选择和创造,理解选择与创造的过程,体验选择与创造的成就,磨砺创新意识与实践智慧,让学生的个性素质得到自由而全面的发展,成为自为、自强的社会历史活动的主体。

社会实践和专题探究应当保证学生有更大的自由选择空间。活动项目要多样化,如社会服务、社会调查、小制作、小发明、小创作、小论文、小表演、小讲演等等。在社会实践和专题探究中,敏锐地抓住学生的兴奋点,引导学生对学校、社区、家庭生活中的具体问题到对社会、国家、世界热点问题的讨论,有助于培养学生发现问题、分析问题的能力和设计行动方案、谋划实践策略乃至构思战略思想的思维方式。我们肯定杜威的“问题—解决”思路,不在于把它用于知识的学习,而在于把它用于社会实践和专题探究活动。教育学要本着马克思关于教育与生产劳动相结合是培养全面发展的人的唯一方法的思想,结合我国当代实际,提出把社会实践和专题探究活动放在育人重要地位的设想与建议,研讨社会实践和专题探究活动的教育价值和可行的、有效的形式与方法以及结果的考评。如果教学论不能容纳这些问题,教育学也要给予一席之地。如果我们的学校对这些问题无能为力,我们的社会对这些问题漠不关心,却指责学生不会动手、动脑,缺乏创新意识、实践能力和社会责任感,那就近乎既要马儿跑,又要马儿不吃草,未免太不公平,也无助于问题的解决。我们的教育改革应当让读书中学、做事中学、研究中学、生活中学等多种学习方式互济互补,共同组成教育活动方式。

三、关于教学论理论框架的讨论

杜威在《经验与教育》里说,教育上的争论,传统教育与进步教育的对立,外铄说与内展说的对立,需要有一种新的经验理论作基础才能解决。换句话说,不同的教育理论有不同的理论基础,了解教育理论要不忘追问其理论基础。我们不妨按照这一思路来探讨一下教学论的理论框架。

第一,先看我们的教学论。

我们的教学论一向以唯物论认识论为理论基础,认为,“教学是一种特殊的认识过程”。在这一视界里,学校教学所关注的是学生与事物之间的认识关系。它不同于一般认识活动的特点在于,教学过程是教师指导下的学生个体以作为精神客体的书本知识及其所表达的实际事物为对象的认知性的活动。学生的学习和个性素质的发展,主要是一个学生与外在精神客体(教材)相互作用的能动的反映过程。它高度肯定知识(人类经验)的教育价值,拒斥内展说与外铄说。这是我国教育理论界从苏联凯洛夫那里援引过来并几经改进的、长期坚持的、居于主流地位的观点。但现在此说遭到诸多质疑和批评。有的人指出,教学认识论把学生在教学中对知识的学习仅仅看作是对既定知识的认知,或者说仅仅看作是对既定知识的接受和积累,以为教学所要解决的矛盾仅仅是知与不知、知少与知多、知浅与知深的矛盾,忽视了学生在知识学习中的心理操作能力和行动操作能力的培养,特别是忘记了学生在知识学习中的价值观念和人格的养成,没有看到教学所要解决的矛盾不仅有知与不知的矛盾,而且还有善与不善、美与不美、能与不能、接受已知与创造新知的矛盾。他们认为这种教学论在探讨教学的进程时过于关注知识的接受与积累,会把教学实践引向窄化教学任务的道路。我以为,这些质疑不是全无道理的,教学论对教学过程的诠释确实存在缺陷。第一,教学论所援引的认识论探讨的是人类对客观事物的观念把握问题,而教学则主要是学生个体对人类知识的学习问题,因此,教学认识论可以也应当遵循哲学认识论所判明的认识路线,但又必须对自己的专门问题,即作为精神客体的人类知识怎样转化为学生个性素质的问题,作更深入探究。第二,教学论所援引的认识论是能动的反映论,因此,它要深入探讨知识向学生个性素质转化中的学生的能动性或学生借助知识对个性素质的自我建构过程,竭力克服把学生对知识的掌握视为将知识向学生的机械地注入过程或镜式地摹仿过程的弊病。第三,教学论所援引的认识论强调社会实践是认识的基础,因此,教学认识论在强调以知识为主要认识对象时也有必要考虑社会实践的地位。第四,也是我在这里所想说的,是它所取理论视界的偏

窄。如果教学论所希图的是肯定知识对学生个性素质自由而全面发展的意义,那它就不能停滞于知识论,只是关注真理的获得与检验,更不能仅仅囿于知识的接受与积累;教学论的理论视界需要拓宽,寻求一种全面实现知识的教育价值的理论基础。我们知道,唯物论认识论的研究旨趣在于探讨发现客观对象的特性、规律的认识过程,而把人文知识和人文精神以及认识主体对人生意义、价值观念、社会理想的理解、体悟、追求置于视界之外。这同教学论关注科学知识的认知、识记以及相应的思维操作能力和行动操作技能的教学思路是相互适应的。但,由于这种科学认识论只讨论如何知物,而不是讨论如何识人,因此,单一地以这种认识论为理论支撑,教学论就会忽视学生发展的整体性和课程知识所蕴含的广泛而丰富的教育价值,使教学论走向科学知识教学论或智育教学论。要解决学生自我意识的发展和人生意义、社会理想的养成问题,也许有必要借助哲学解释学和哲学人类学,引入理解概念。获尔泰早就指出,实证科学的方法不能适用于精神领域,解决精神领域的问题要依靠精神科学的方法。对此,获尔泰、海德格尔、卡西尔以及杜威等都给我们提供了可资参考的分析思路与资料。其实,马克思主义经典著作里也有许多相关的论述,只是由于我们把事实认知的反映论与意识发生的社会根源论混淆起来,并以前者遮蔽后者,未能如实解读。例如,毛泽东的《实践论》讲的是科学认识论,而《在延安文艺座谈会上的讲话》则是从文学艺术的角度讲的意识发生论,前者探讨的是人对事物的观念把握,后者探讨的则是人对自我的观念把握,二者在对象、内涵和方法上都有所不同。在我看来,我国古代的大量文献都关注人的精神发展问题,在这方面留下丰富的思想资料。有的学者研究中国哲学史上的知行观,以科学认识论为框架去解析、研判这些思想资料的唯物、唯心,实在是误读、误导。孔子说:“吾十有五而志于学,三十而立……七十而从心所欲,不逾矩。”^[2]这“学”不是指学知而是指“谋道”;这“立”不是指明物理而是指明人理,这“心”不是指知识视野而是指精神境界;这“矩”也不是指事物的客观规律而是指主体对人生意义和社会理想的定位。孔子的意思是说他

一生矢志谋道,直至七十岁才臻于信念的坚定和精神的自由,在意识上达成天人关系的协调。孔子叙说的不是他一生中的知识增进过程而是他一生中的谋道修身过程。从科学认识论角度看似乎是一种“唯心”之论,但从哲学解释学或意识发生论的角度解读就会受到正面启发。人之一生在自我意识、人生道路、思想信仰上要做的无非是两件事,一是判断、选择,二是坚持、践履。而这两件事又为学习与创新科学知识和进行社会实践规范方向和提供动力。由此,我以为,教学论的研究,要有更宽阔的眼界,吸取哲学、心理学、教育学的相关成果和新鲜的实践经验,填补引导学生精神发展这一维,以便将课程知识蕴含的教育价值全面转化为学生个性素质。我说这些,不是企图笼统地否定教学认识论,而是期待拓展和深化教学认识论。

第二,再看杜威的经验论教学论。

杜威主张“在做中学”,认为教学是教师组织和指导学生从事各种主动作业的活动,是“问题一解决”的过程。要了解杜威的这一主张,不能不看看他的实用主义哲学。

杜威认为,哲学之主题不是追问存在之存在问题,也不是追问思维与存在之同一性问题,而是探讨人生—社会问题,追寻人的生活智慧或生存智慧。在本体论上,他希图以经验概念取代存在(精神或物质)概念,在认识论上,则希图以经验论取代传统唯理论的先验论和经验论的反映论。他提出了他的经验论两原则:连续性原则和相互作用原则,而且还建构了他的经验过程论:“问题一解决”思维模式。

在杜威看来,作为心象或认识的经验是在作为行动、做事或实践、生活的经验(经历)过程中生成的,是有机体已有经验与环境相互作用并进行经验改造与改组的结果。他强调,你要有经验,有认识,你就得去行动,去做事,去生活,去与环境相互作用。杜威的这一见解虽是可信的,但问题是他在肯定行动、做事、生活是经验的起源时,却把作为活动对象的环境、事物悬置于认识过程视界之外,所关注的主要是建构“行动纲领”。他用顽皮小孩偶尔把手伸向火里的例子来论证他的见解。在他看来,这个小孩遭到火的烧灼,感到痛苦,让他把伸手与烧灼、动作与

感受联结起来,从这件事中得到警醒,再也不会作出把手伸向火这个动作了。他以此说明这一经验与小孩对火的特性(燃烧、高温)及其与人的肌肤(灼伤)的关系的认识无关,而只与小孩的动作及尔后小孩对反应、动作的选择、控制有关。因此,他说:在这里“感觉失去其为知识门户的地位,而得其为行动刺激的正当地位”。又说:“感觉的相对性这一事实绝不是属于知识的范围内的。这种感觉与其说是认识的,毋宁说是情绪的,实用的。它们是因事前的调度受了阻碍而突起的变化冲击。它们是行动转易方向的信号。”^[15]不难看出,在杜威语境里,经验的或认识的对象不是指人在行动、做事中与之相互作用的客观环境(如火),而是指人的行动、做事(如动手)本身;经验的或认识的过程和方法不是指获取关于客观环境的经验或知识的过程和方法,而是指对行动、做事过程和方法的问题界定、策略选择、行为设计、效果检验。这也就是说,杜威的经验论所探讨和回答的问题不是传统认识论所关注的客观环境是什么,怎样思维,怎样实验,怎样获取和检验关于环境的认识或知识,而是行动、做事是怎么样的,对行动、做事的过程和方法怎样思维、怎样建构、怎样检验。他说,“我们可以叫它们做行动纲领”或实践智慧。^[15]杜威的这一思想在其《我们怎样思维》中有更清晰、更具操作性的阐述。他说:“反省思维的五个阶段或五个方面”、“五种功能”:“思维处在两种情境之间,有如下的几种状态,它们是:(1)暗示,在暗示中,心智寻找可能的解决办法;(2)使感觉到的(直接经验到的)疑难或困惑理智化,成为有待解决的难题和必须寻找答案的问题;(3)以一个接一个的暗示作为导向意见,或称假设,在收集事实资料中开始并指导观察及其他工作;(4)对一种概念或假设从理智上加以认真的推敲(推理是推论的一部分,而不是推论的全部);(5)通过外显的或想象的行动来检验假设。”^[16]由此可见,杜威的“问题—解决”思维模式是为行动、做事设计“行动纲领”的思维模式,是以理性制约行动、做事过程和方法的思维模式。我以为,杜威哲学或所谓哲学智慧,是意在建构“行动纲领”的智慧,或可视为一种实践对策论哲学。

杜威的行动哲学或实践对策论哲学有其自己的特色。他将科学实验方法用于人生、社会问题,提出了“经验是科学和道德的指导”而不是相反的论断,^[15]并为经验(行动)预设了三个“不确定”或三个“无障碍”的理论前提。第一,在本体论上,杜威认为,“自然本身并不是一个统一体”^[17],它是不确定的,“于一定时间呈现出的世界或一部分,只可作为变化的材料予以接受和承认”,是可任意塑造的供人使用的东西,^[15]在“物理环境里面没有不可超越的障碍”^[15]。第二,在认识论上,杜威认为,知识源于行动,用于行动,而不是源于静观,用于静观,对行动来说知识处于从生的地位,寓于做事之中,而不是处于做事之外;知识是不确定的,不是反映客观事物的真理,不是由理性赋予的凌驾生活之上的供作信奉的教条,不是行动的障碍;知识只是行动取得效用的工具,它的价值在于实用。他要求以实用的知识观取代静观的知识观,对知识持画画者的态度,而不是看画者的态度。^[15]第三,在价值观上,杜威认为,所谓理想,是人基于生命冲动,基于现实生活的需要、欲望、满足、效用,它是一种发现自然可改造性和有用性的态度,一种变化的可能与想象,一种行动的工具与动力,一张激发人以自己的行动去更新事物的存在形式臻入美景的图画,从而驱动人去创造一个更好的境况,满足自己的需要,实现自己的期望。^[15]道德不是行为的目录,也不是规则的汇集,而是考察和分析特殊情境的工具和方法。他对西方民主的现状和功利主义、“旧个人主义”持批判态度,谈论集体的人类经验的合理性,谈论“新个人主义”,但他反对一切普遍的终极理想,推崇当前的具体的多样的变化的可见的需要。在他的语境里,价值评价标准是不确定的,也就是说,人可以并且应当自由选择,勇敢行动,尝试错误,满足需要,所要关注的是如何制定“行动纲领”,获取实际效用、成就。杜威还认为,逻辑也是立足于实用的,既不是揭示事物判断的思维法则,也不是阐明价值规范的思维依据,而是改造经验的手段,思考行动纲领、寻求行动实效的工具,评价逻辑的是非在于经验的成败。^[15]不难看到,杜威的实践对策论含有强烈的相对论倾向。但杜威在为其相对论思维倾向

作辩护时却指责批评者是在搞绝对论。^[18]我们不赞同杜威的相对论,但不能不承认,他充分肯定实践主体的能动性、创造性,这对崇尚教条、墨守成规、排斥差异、不思创新的人来说仍不失为一剂启蒙良药。

杜威从他的经验论出发提出了“在做中学”的思想,把教学视为教师组织和指导学生从事各种主动作业的活动,其基本含义有三:一是让学生在做事、行动中学习,发现问题,提出解决问题的对策,获得实践意向和实践能力;二是让学生在“共同做事”“共同行动”的人际交往和沟通中培养共同需要、共同意向、共同情感、共同成就的乐趣、平等待人的态度、相互沟通和相互协作的能力和方式,实现人的社会化;三是肯定学生在教学活动中的主体地位,尊重学生的自愿选择、自我建构和能动创造,发展学生的自我意识和自主、自为精神。杜威的“在做中学”思想忽视了知识的教育价值,极力推崇“做中学”,贬抑“读中学”。他在回答是否要“读中学”时明确地说:“学习?肯定要学习,但是生活是首要的,学习是通过这种生活并与之联系起来进行的。”他强调:“一个人在头脑中获得了反省注意的能力,获得了把握问题和疑难的能力,就智力上而言,他就是受过教育的人。”^[17]杜威的这一思想,对我们开展“综合社会实践”课程的教学和改善社会学科的教学与德育具有重要参考价值。

有的教育学学者援引杜威,主张以“活动中心”取代“书本中心”,以“问题—解决”教学模式取代“知识授受”或“意义接受”教学模式。在我看来,这也许是一种误解、误用。因为杜威经验论教学论的“问题—解决”模式所讨论的问题只是教学过程中的行动方式的选择与组合、行动后果的利害权衡与估量以及与此相应的思维方法与操作方式的训练,即所要“解决”的“问题”是建构行动纲领和建构行动纲领的经验积累,并不是以课程形式呈现的作为学生活动对象的人类科学文化知识的教学,不是为了实现知识的教育价值。在此,似乎应当顺便提及所谓“激进建构主义”。建构主义者坦承他们接受杜威思想的指引,与传统认识论彻底决裂,主张一种后现代认识论。他们建议教学“放弃那种通过知

识表征独立世界的要求,代之以承认知识表征的是对我们……在经验世界里能做什么、处理物质对象的成功方式以及思考抽象概念的成功方式”。在他们看来,“认识是一种适应性活动。这就是说,我们要把知识看作是一种概念和行动纲要”。^[19]这也许是要把杜威的“问题—解决”模式用于教学的直截了当的说明。所以对杜威“问题—解决”模式感兴趣的人对建构主义教学论也会感兴趣。但不难看出,这种以“做事”为中心的教学取代以“知识”为中心的教学,势必会忽视知识学习,牺牲知识的教育价值,甚至走向否定学校教育的道路。对此,有人可能会说,杜威的“问题—解决”法所引用的科学实验法本身岂不就是发现自然奥秘的方法吗?对的,此言的确不假。但在这一意义上已经不是杜威的“问题—解决”法而是布鲁纳的“探索—发现”法。布鲁纳主张以学科结构为对象的“发现学习”。他认为学生的学习与科学家的发现没有什么不同,因此他要求学生用“发现法”学习。应当看到,在布鲁纳那里,教学所要关注的是让学生掌握学科结构,而不是置学科结构于不顾去建构“行动纲领”,“发现法”是指科学实验方法,而不是泛指行动、做事、生活,这是他与杜威不同的根本点。至于“发现法”教学与“意义接受学习”长短之争,已是另一问题,本文不拟讨论。我感到遗憾的是,我们往往把兴趣聚焦在以杜威倡导的“问题—解决”思维方式处理课程知识的学习上,而不是把注意力投向更广阔的教育改革。这种思路不仅不能改进课程知识的学习,而且也舍弃了杜威思想的积极因素。

有的教育学学者认为,教学论应引入交往理论,以教学伦理学取代教学认识论,为肯定学生在教学中的主体地位和德育占领教学主渠道提供理论支撑,借以改进教学论和教学实践。如上所述,杜威的思想里也有类似的东西。我以为这种见解是值得尊重的,但不能因此而像杜威那样忽视知识的教学。就教学来说,人际交往、品德培养都必须在知识学习的基础上进行,而且就学生外在的活动转化为内在的个性素质来说也仍然是一个认识、理解的展开过程。我们不当把交往、德育与知识学习分离开来甚至对立起来。如果教学论忽视了学生的主体地位和教学的伦理学

意义,谋求有针对性的矫正,是合理的、必要的,但如果因此否定知识学习,只是为了平等交往和品德培养而要求以交往理论、伦理学取代认识论,就会是矫枉过正。教学论需要改进,需要弥补其缺陷,矫正其失误,但不是简单否定、取代。人在社会实践中的个人直接经验是其意识生成之源,但又有很大局限。他生活在现实社会中,面对前人创造的既定的物质文明、制度文明和精神文明,为了解决与客观世界的矛盾,必须学习作为人类经验结晶的知识以提升自己的主体地位,也就是说要实现知识的教育价值。杜威在这个问题上也从负面给我们提供了启示。

第三,期待一种视界更开阔更深刻的教学论。

人是社会实践的主体。人的认识源于社会实践,并受社会实践的检验。人在社会实践中改造客观世界的同时也改造主观世界。大体说来,这是科学认识论以及杜威经验论的实践对策论都认同的。但人在社会实践基础上的意识生成不是沿着一个或两个向度发展的,而是沿着三个相互联系又相互区别的向度发展的。其一是对实践对象的认识,即从观念上把握实践对象,形成对象意识,回答对象、事物、环境是什么,有什么特点特性,有什么结构和内在的与外在的因果关系等问题,意在去伪求真。其二是对实践主体意识,即从观念上把握人自身,形成自我意识或人生意义、生活价值、社会理想意识,回答人自身的需要、兴趣、动机、意图、目的、愿望、信仰、理想等问题,意在拒恶向善、摒丑臻美。其三是对实践活动本身的认识,即从观念上把握实践过程,形成对策意识或实践意识,包括战略思想、策略举措、行动方案及其理论根据、思维方式,回答如何定位实践层次,明确实践目的、选择实践方法、设计实践程序、论证实践合理性、评估实践有效性问题,意在实现自我,更新人类现实生活,让人生活得更自由、更幸福。对象意识和自我意识,在于从观念上把握对象和把握自我。人的实践意识的思维建构不仅要对象意识和自我意识为资源,为工具,而且还必须以对象意识和自我意识为依据,为尺度。马克思曾指出:人的社会实践与一般动物的本能活动之不同,在于人是有意识的类存在物,“动物只是按

照它所属的那个种的尺度和需要来构造,而人懂得按照任何一个种的尺度来进行生产,并且懂得处处都把内在的尺度运用于对象;因此,人也按照美的规律来构造”。^[20]按照马克思的说法,实践意识是物的尺度和人的尺度的统一,是对象意识和自我意识的统一。人的思维要在实践的基础上把握对象和把握自我,同时,又只能在把握对象和把握自我的基础上把握实践。在社会实践的基础上,这三个方面的认识是相互联系相互促进的。社会实践为对象意识、自我意识、对策意识的发展开拓道路;对象意识为社会实践提供事实依据、可能界限和技术方法、智能力量,即马克思所说的实践的物的尺度;自我意识为社会实践规定价值依据,应然方向和人文方法、思想动力,即马克思所说的实践的人的尺度;这两个尺度在思维上的统一又构成实践意识,转化为社会实践,即马克思所说的改变世界的现实活动。实践—意识的循环、互动、演进是一个主体客体化和客体主体化的过程,是一个人的现实生活过程和对现实生活境遇的更新过程,同时又是一个人生成为社会生活活动主体的过程,是每个人逐步走向自由而全面发展和人的存在逐步走向理想境界的历史过程。探讨人在社会实践基础上的这三个向度的意识的发展,探讨作为社会历史活动主体的人的个性素质的自由而全面的发展,援引作为知识论的认识论或作为“行动纲领”建构的经验论无疑是重要的,但又是远远不够的,如果要用认识论概括这三个向度的意识发展,那也是一种广义认识论或现实人的生成论。

由此看来,我愿意重复地说,人作为社会历史活动的主体的个性素质有三个相互联系的维度,知识的教育价值和实现知识教育价值的教学方式也有三个相互联系的维度。

一是知识的认知性教学。这种教学是引导学习者对所学知识在思维上的逻辑展开,或进行智力操作活动和行动操作活动,所获得的是客观对象认识和认识能力、行动能力的发展,意在引导学生对客观对象特性和规律的认同和利用,能对客观对象进行技术操作或制作,使其改变存在形态,适合人的生活需要。这种教学,主要是把学习者当作工具而不是当作目的来培养。

二是知识的理解性教学。这种教学是引导学

习者对所学知识在心理上的体验、感悟展开,或意义操作。它要求把知识同学习者的自我认识联系起来,同对生活的审视、反思、选择、展望联系起来,追问人生意义、生活道路和社会理想。它关注知识向学习者的人格转化,引导学习者的精神发展,倾向于把学习者当作人而不是当作工具培养。

三是知识的实践性教学。这种教学是为实践而学习,在实践中学习。杜威的“问题—解决”教学论是这种教学的基本思路和基本模式。其实质是在实践中把以上两种学习结合起来,让学习者能辩证运用物的尺度和人的尺度,具有创造意识和实践能力。

对这三种教学的探讨,都有必要进一步深究知识的教育价值如何转化为学生个性素质的过程。

这三种教学的内涵和活动方式各有特点,不应相互排斥或相互取代,而应相互协调,互补互济,共同实现知识的教育价值,引导和促进学生的自由而全面的发展,培养他们成为社会历史活动的主体。

在强调教学论要有更为广阔更为深刻的视界的同时也要看到,学科有学科的特点,学生有个性特点,因此,在教学实践中要依据不同的情境与需要,选择和设计适当的教学活动方式,有重点地实现特定的知识教育价值。

教学论的进一步深入研究,有一个转换教育观念和教育思维方式的问题,这可能意味着要突破或改变教学论或作为教材的教育学的现有逻辑框架。因为按照现有的逻辑框架去深化教学论研究或编写教育学教材,难以吸纳更多的新鲜的实践经验和实验的、理论的研究成果,这说明现有的教学论或作为教材的教育学的逻辑框架显得陈旧、僵化,具有一种排他性,缺乏必要的开放性、包容性,不利于学科发展。那么,如何突破、改变教学论或作为教材的教育学的现有逻辑框架呢?可能会有多种选择,姑且不论。

本文是提供会议讨论的一份材料,所叙说的是一种对教学论发展的期望。当否?可能会引来批评,自然也期望得到批评。如果能起到抛砖引玉的作用,对教育学教材编写有所助益,我将感

到莫大的欣慰。

参考文献:

- [1] 毛泽东选集(第三卷) [M]. 北京:人民出版社, 1953(重排本): 818.
- [2] 《论语·为政》
- [3] 《论语·宪问》
- [4] 司马迁:《报任少卿书》
- [5] 马克思恩格斯选集(第1卷) [M]. 北京:人民出版社, 1995: 55.
- [6] 马克思恩格斯选集(第4卷) [M]. 北京:人民出版社, 1995: 329.
- [7] 列宁. 哲学笔记 [M] //列宁全集(第38卷). 北京:人民出版社, 1960: 323.
- [8] 杜威. 学校与社会 [M]. 北京:人民教育出版社, 1994: 45.
- [9] 皮亚杰. 发生认识论原理 [M]. 北京:商务印书馆, 1981: 60—61.
- [10] 皮亚杰. 教育科学与儿童心理学 [M]. 北京:文化教育出版社, 1981: 138.
- [11] 阿·尼·列昂捷夫. 活动·意识·个性 [M]. 上海:上海译文出版社, 1980: 序言.
- [12] 瞿葆奎. 教育学文集·教育与人的发展 [M]. 北京:人民教育出版社, 1989: 613.
- [13] 博尔诺夫. 教育人类学 [M]. 上海:华东师范大学出版社, 1999: 39、50—69.
- [14] 论费尔巴哈 [M] //马克思恩格斯选集. 北京:人民出版社, 1995: 61.
- [15] 杜威. 哲学的改造 [M]. 北京:商务印书馆, 1958: 45—51, 51, 41, 61—62, 26, 46—62, 64—66, 87—91, 72—74.
- [16] 杜威. 我们怎样思维 [M]. 北京:人民教育出版社, 1991: 88.
- [17] 杜威. 学校与社会·明日之学校 [M]. 北京:人民教育出版社, 1994: 9, 45, 104—105, 120.
- [18] 杜威. 人的问题 [M]. 上海:上海人民出版社, 1965: 8.
- [19] 莱斯利·P·斯特弗,等. 教育中的建构主义 [M]. 高文,等,译. 上海:华东师范大学出版社, 2002: 5—6.
- [20] 马克思. 1844年经济学哲学手稿 [M]. 北京:人民出版社, 2000: 57—58.

(责任编辑:苏丹兰)

(转第43页)

本世纪初,再次启动新版《教育学》编写时,我们改变了计划,在体系上仍沿用了人们熟知的教育学惯用的大框架,仅去掉电化教育、学校与家庭两章,新增了反映时代需要的综合实践活动一章,把改进的重点放在提高与转变教育观念与思维方法上,放在每一章内容的观点、方法、知识、原理、资料实例、复习思考题等的充实与更新上。我们相信汇合各方面、各章节的切实变化,会给全书带来新的面貌。当然,这只是我们的良好愿望,实践的效果如何有待大家的评议。

我们对教材编写所作的上述反思不是应景之作,实为编写者三十余年来摸着石头过河的切身感受,很不全面,尤欠深入;有的设想虽然努力去做了,但做得也很不够,其效果如何则更有待实践的检验与同仁的评议;有的问题虽然提出来了,但自己也未弄清楚,解决起来更感困惑,只好求教于大家,恳请批评指正,以便改进与提高。

参考文献:

- [1] 布鲁纳. 教育过程 [M]. 北京:文化教育出版社, 1982: 24.
[2] 国际教育百科全书 [M]. 贵阳:贵州教育出版社,

1990: 266, 265.

- [3] 中国大百科全书(教育卷) [Z]. 北京:中国大百科全书出版社, 1985: 145.
[4] 一流学者最应该写教材 [N]. 教育文摘周报, 2009-10-28.
[5] 王道俊, 郭文安. 主体教育论 [M]. 北京:人民教育出版社, 2005: 12.
[6] 王道俊, 王汉澜. 教育学(新编本) [M]. 北京:人民教育出版社, 1989: 107, 12, 107, 116, 116, 3, 70-71, 101, 107.
[7] 赞科夫. 教学与发展 [M]. 杜殿坤, 等, 译. 北京:文化出版社, 1980: 14.
[8] 雅斯贝尔斯. 什么是教育 [M]. 北京:生活·读书·新知三联书店, 1991: 158.
[9] 王道俊, 郭文安. 教育学 [M]. 北京:人民教育出版社, 2009: 282, 56.
[10] 凯洛夫. 教育学 [M]. 北京:人民教育出版社, 1957: 1.
[11] 赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要 [M]. 北京:人民教育出版社, 1989: 10.
[12] 大河内一男, 等. 教育学的理论问题 [M]. 北京:教育科学出版社, 1984: 30-31.
[13] 索尔蒂斯. 教育的定义 [M] // 教育学文集·教育与教育. 北京:人民教育出版社, 1993: 11.

(责任编辑:苏丹兰)

Thinking on the Teaching Material Compilation of Pedagogy

GUO Wen-an

(College of Education, Huazhong Normal University, Wuhan Hubei 430079, China)

Abstract: The teaching material compilation of pedagogy is a kind of scientific research, which quality can be guaranteed only by scientific compiling method and spirit. The change of educational outlook is the foundation of teaching material innovation, while establishing correct educational rationale and thinking method is the soul of teaching material compilation. The teaching material compilation of pedagogy for normal universities and colleges should pay attention to the nature of academy; absorb and integrate the western educational theory and practice with practical and realistic attitude; pay attention to the strengthening of the traditional culture of Chinese and construct the pedagogy with Chinese features on the basis of understanding the discipline nature, task and system of pedagogy.

Key words: pedagogy; pedagogy teaching materials; compilation rationale; creation

(接第 32 页) Exploration into the Way of the Realization of the Educational Value of Knowledge

—Together with Some Recognition on Dewey's Educational Ideas

WANG Dao-jun

(College of Education, Huazhong Normal University, Wuhan Hubei 430079, China)

Abstract: This essay tends to express the hope to the teaching theory research, which means that we should make further exploration into the effective realization of the teaching and educational activities of the educational value of knowledge so as to guide the students' personal quality to develop freely and wholly.

Key words: knowledge; educational value; way of realization; Dewey; educational idea; pedagogy