

台湾教改与“我们的课改”

王策三

(北京师范大学, 北京 100875)

摘要:前些年台湾一场教改被认为不成功。当地社会各界进行了尖锐批评。“我们的课改”跟它惊人地相似。我们不该也无需将它们两者简单类比。但如果进行适当的类比,认真思考它所提出的重要问题,汲取有益的经验教训,那么,对审视当前课程改革有实践意义,而且对教育学、课程教学论研究有理论意义。

关键词: 类比; 简单类比; 科学类比; 教育自身的发展规律

中图分类号: G423 **文献标识码:** A **文章编号:** 1673-1298(2010)03-0003-08

有的课改专家承认,“新课程理念”在推进过程中遇到严重挑战,“举步维艰”,“乱象丛生”。在其谈论中提到前些年台湾教改这件事。专家说,“大陆和台湾都出现了一股反改革的思潮”。但专家“告诫”人们:这两种“反改革的思潮”的性质是不同的。当地人士对台湾这次教改的批评(如《重建教育宣言》)，“其大方向是对的”，它“主张‘终结教改乱象，追求优质教育’，乃是理所当然的。”而“我们的课改”^①，与台湾的教改不同。“且莫类比”，“莫误读”。^[1]

众所周知,我们广大教育工作者,包括实际工作者和理论工作者,在多年的关于教育课程改革的讨论、争论中,很少在公开正式文字中提到台湾教改不成功这件事,没有将两者“类比”,更谈不上“误读”。这并非大家不知、无闻,在网络信息如此畅流的今天这是不言而喻的;倒是倡导“新课程理念”介入“新课改”的专家公开正式提到。

大家之所以在公开正式文字中很少提到台湾教改,这很简单,主要原因是:我们检讨课程改革的是非得失,是根据科学理论、正确政策、我国国情和学校教育实际、历史经验教训……。完全没有必要援引台湾教改的不成功来“证(说)明”什么。没有人说:“你瞧,台湾的教改乱了,错了,‘我们的课改’与

它很相似,也乱了,错了。”就我们迄今掌握的信息,还很少有人这么简单类比。比较严肃的学人,鉴于教育改革这件事情的复杂性,以及对当地的实际情况缺乏研究,一般会持审慎的态度。这反映出我们广大教育工作者相当良好的学风。

人们不知道专家出于什么考虑提到这件事情,打算说明什么问题。为什么要“告诫”人们“莫类比”,“莫误读。”这是不是无的放矢?因为少有人“类比”,更谈不到“误读”,甚至很少提起。要么,这是不是自己敏感或预感并担心有人要提出这个问题,因而声明“此地无银三百两”,防患于未然?可是,专家的“告诫”未免语焉不详,对台湾教改不成功的原因只是说:“台湾的这次改革中,隐含了‘去中国化’的危险,夹杂着‘民粹’的成分,全盘否定了分科课程而代之以‘领域’,是‘披着羊皮的狼’”。这似乎太简单了。如果真的有人提出这个问题并且进行“类比”的话,这样几句“告诫”显然是不够的。

这倒引起人们的注意和兴趣,引发思考一些重要问题。

不提起倒也罢了,既然提起,真不妨琢磨一番。如果是正确的解读、适当的类比,将会怎么样呢?类比是一种重要的研究方法。如果必要的话,完全应该进行类比。我们只能说:类比不能简单化,不能简

收稿日期: 2010-04-08

作者简介: 王策三(1928—),男,汉族,安徽人,北京师范大学教授,主要从事教育基本理论和课程与教学论研究。

① 这个打上引号的“我们的课改”一词,是本文作者特地给出的,特指专家所说的课改,实际指的“新课程理念”介入、引导下的做法,并非一般所说的课改,不是我们国家整个课改。参见王策三《关于课程改革“方向”的争议》,《教育学报》2006年第2期。下同。

单类比,而不能笼统说“莫类比”。如果笼统地说“莫类比”,就把正确的类比也否定了。^①专家已经明确判定台湾的教改是“披着羊皮的狼”;专家又很明确地肯定对台湾这次教改进行批评的《重建教育宣言》“其大方向是对的”,它“主张‘终结教改乱象,追求优质教育,乃是理所当然的。’那么好了,我们何不研究研究:台湾教改本身究竟为什么是‘披着羊皮的狼’?从中能吸取什么教训?而批评台湾这次教改的《重建教育宣言》揭示了哪些问题?是怎么批评的?我们能够从它那里得到什么有价值的信息?古人有言:‘前车之覆,后车之鉴。’‘见贤思齐;见不贤而内自省焉!’这些名言,既是很高的道德要求,也形象地提示了一种科学研究方法。

其实,在非正式场合,教育工作者早有议论,只是没有公开说出来、写出来罢了。稍作对照,人们发觉:“我们的课改”,即“新课程理念”介入和引导下的做法,与台湾前些年的教育改革,“惊人的相似”,“出奇的相似”,“越比越像”。

的确是这,兹举其荦荦大者:

(一) 一般情景

据《重建教育宣言》说,^[2]台湾教改中出现了一批“自以为全知全能的教改人士”。我们也有一批倡导“新课程理念”的课改专家,自认为是“全球视野,本土行动”,进行“史无前例”的“创新”。至今没有听他们说自己有什么不足、缺点和错误。似乎,他们也是“全知全能的”。

台湾教改中提出了许多“华丽的教改口号”、“一道道令人眼花缭乱的教改方案”。我们也有很多的“为了每个学生的发展”之类的激动人心的课改口号和全套“新课标”。有人形容“理论口号一大堆,名词概念满天飞。”

台湾的教改被称为“教改运动”;我们也明确无误地宣称为“运动!”既要进行“新课程理念”“概念重建运动”,还要发动对不同意见的“批判运动。”

台湾教改导致“教育生态丕变”,“教师与学生在茫、盲与忙中度过”,“小孩也已经成为教改的‘白老鼠’”。我们的专家也公开宣称课程改革要“大破大立”,“重起炉灶”。教师和学生也处境不好:“教师不知怎么教了”,“教师叫苦,学生喊冤”,“学生,成了课改的实验品、牺牲品。”

台湾教改导致“社会各界对教改乱象的抱怨”,强烈要求“终结教改乱象”;我们的课改专家也自己承认:“乱象丛生,”有“叫停”的,有“告状”的,甚至“张狂”、“破口谩骂”的……

(二) 两个主要目标口号

台湾教改两个主要目标口号是:[1]“打倒升学主义”;[2]“反专业、反知识本位”,“认为:‘知识是心灵宰制的工具’”。我们“新课程理念”也非常明确:[1]颠覆“应试教育”,由“应试教育”转轨。[2]由“知识本位、学科本位”转变,“改变过于注重知识传授的倾向。”

(三) 推行的方法

台湾教改“企图以政治的手段,动用政府的行政力量”,来解决教育问题。我们的课改专家也试图把自己“新课程理念”政策化,以行政力量推行,甚至建议我们国家和全社会要像建国初期学习苏联教育学那样,来大张旗鼓地开展“新课程理念”“概念重建运动”,“介入课程改革”。

(四) 对待教师的态度

台湾教改“损伤教师尊严”,“职业尊严丧失殆尽”,“教师们原有的优势不被看重”。我们课改专家也不但不把教师当作课改的主体,充分尊重,而且,有的专家公开宣称“绝大多数教师不合格”,对教师指手划脚,动辄训斥,甚至宣称教师是阻力,越是优秀教师越是阻力。

(五) 谁对课改中出现乱象负责?

台湾教改发生问题后,教改人士的标准说辞是“教育行政单位执行不彻底”、“家长观念跟不上”、“教师努力不够”!“我们的课改”专家也是统统推给客观,如评价体系跟不上,舆论准备不足,教师不合格,等等。不容置疑的一点也是一样的:“教改推动者对这些乱象一点责任都没有”。

……………

以上所述,实在让人惊奇:为什么这么相似、一致、如出一辙?

专家说,台湾教改“是‘披着羊皮的狼’。”那么,“我们的课改”从思想到行动以至开始显现的效果,跟它几乎是差不多的,该称呼什么呢?显然,按照专家的意思,决不是‘披着羊皮的狼’,那,那又叫什么

^① 课改专家的文章在使用名词概念方面,不少场合下不讲逻辑。这里讲“莫类比”、“莫误读”就是又一个具体例子。笼统说“莫类比”,就是要把科学变成独断。应该说“莫简单类比”,才能够跟“莫误读”相对应;附识于此,不作讨论。

呢?两者的区别在哪里呢?怎么样才能把两者区别开来呢?^①

三

专家为了区别台湾教改和“我们的课改”之不同,是作了努力的。按照专家的意思,台湾的教改是坏的,“我们的课改”还是好得很,因此“告诫”人们“莫类比”。专家认为,台湾教改之所以是“披着羊皮的狼”,是由于它“隐含了‘去中国化’的危险,夹杂着‘民粹’的成分,全盘否定了分科课程而代之以‘领域’等等”。

但这却让人们产生不少的疑问。

关于“‘去中国化’的危险”和“‘民粹’的成分”问题。第一,是不是确实有“‘去中国化’的危险”和“‘民粹’的成分”,我们缺乏深入研究,不敢妄论;第二,假定(即使)有的话,专家说其“危险”和“成分”是“隐含了”的、“夹杂着”的。但人们有理由要求:必须把“隐含了”、“夹杂着”的揭示出来,变为显现的,要明白说出“‘去中国化’的危险”和“‘民粹’的成分”的具体表现,要明白指出它哪些教改内容、举措具体体现了“‘民粹’的成分”和“‘去中国化’的危险”;对此,专家没有再置一辞。这样,人们看不到“隐含了”、“夹杂着”的东西,还只能看到具体表现出来的彼此共同的东西,无法区别它们的坏和我们的好,甚至会真正“误读”。在这种情况下,如果有谁说:“我们的课改”也是“披着羊皮的狼”,我们是无法反驳的。第三,既然(如果)“‘去中国化’的危险”和“‘民粹’的成分”,是“隐含了”、“夹杂着”的,那就一般属于动机、目的等范畴的、看不见的东西,而不是外显行为、事件本身。这样,问题又产生了:一种行为或一个事件本身的性质——正误、善恶、美丑,虽然与动机、目的有密切关系,但能不能说完全取决于动机、目的,而不看行为和事情的本身呢?是不是只要动机好,事情就好;动机恶,事情就恶呢?甚至,是不是说它好就好、说它恶就恶呢?更重要的是,我们所议论的事情是学校教育、课程教学,而不是政治、意识形态。而所谓“民粹成分”、“去中国化”属于政治、意识形态的事情,彼此虽有影响,但毕竟不是一回事,不能直

接等同或混为一谈。

关于“全盘否定了分科课程而代之以‘领域’”问题。这似乎有“以五十步笑百步”的嫌疑。大家都已经熟悉,在思想理论上,“我们的课改”专家明白主张:课改就是要实行“概念重建”、“范式转型”、“大破大立”、“重起炉灶”,“消解学科逻辑,建构教材的生活逻辑”——建构“生活的语文、生活的外语、生活的数学等”。^[3]在实践方面,“数学新课标”等,正具体贯彻了这种“新理念”。它“全面否定过去的教学体系”,“完全另起炉灶”,“均代之以数与代数、空间与图形、统计与概率、实践与综合四大板块”;“代之以‘贴近学生熟悉的现实生活,使生活和数学融为一体’”^[4]。人们不禁要问:这与“全盘否定了分科课程”,究竟差别多大?“代之以……板块”与“代之以‘领域’”,究竟相距几许?

由此可见,我们的课改专家,努力区别台湾教改与“我们的课改”之不同,竭力说明台湾教改是坏的而“我们的课改”是好的。但是,经过设问,推理,特别是摆出具体事实材料进行比较,人们还是不甚明白台湾教改与“我们的课改”之间到底有什么不同。为什么差不多一样的东西却一个是好的、另一个是坏的呢?这也许是专家认为,人们容易相信他们这些权威的任何论断,只消宣告一声、打个招呼就行了,群众不会深究,无需多说。再或者,莫非专家继承发展了先秦晏子的智慧。当年,晏子借“橘逾淮而为枳”的比喻,说明一个人在齐国是好人,渡过淮河到楚国就变坏了。今天,专家是不是认为,差不多一样的教改,在台湾是坏的,而在海峡这一边的大陆就是好的了?!

四

已经有学者指出,并不是所有教育改革都是好的,有真假、善恶和美丑之分。^[5](为了简便,仅分为好、坏)可以认为,专家提供了这样的实例:即台湾的教改既然是“披着羊皮的狼”、因而自然是坏的教育改革的实例;而“我们的课改”是好的教育改革的实例。可是,说台湾的教改是坏的教育改革,这也许

^① 把台湾教改称为“披着羊皮的狼”是不合适的。我们可以对台湾教改进行各种评论,甚至严厉批判。但是,应该摆事实,讲道理,进行学术探讨,而不应该使用这类非学术性的、有欠善意的、不雅的语言。

是对的(其实也应具体分析,不该笼统、全盘否定。我们对它究竟有多少研究呢?)^①;但如果说“我们的课改”是好的教育改革,则似乎勉强,因为如上所指出的,两者惊人的相似,看不出两者有什么大的不同。

那么,究竟怎样辨别和判定教育改革好坏呢?应该说是有关客观标准的:那就是符合教育自身的规律,提高质量。就是说,按照教育自身发展的规律,正确地设定改革目标,设计改革蓝图,以及一套措施和评价体系等,经过努力获得成功,最终促进教育发展提高。改革本身不是目的;目的是为了发展;发展要好字当头,提高质量,提高水平。对教育进行改革,就是要把不好或很不好的教育转变成好的或更好的教育,亦即高质量高水平的教育。能够达到这种效果的就是好的教育改革,不能达到这种效果甚至相反,那就是不好的教育改革。同时,教育作为一个事物(系统),内部诸要素如教育者、受教育者、教育影响(教育内容、教育方法……)结成有机整体,历千百年的反复实践,形成稳定的联系和一套自我运行、自我约束的机制,是一个独立的事物。这样,它就有它自身的发生、发展的规律。它由低级向高级发展,由旧的向新的变化,等等,都有其自身规律,不简单由外部影响决定;外在的影响必须通过教育自身内部机制、发展规律才得以起作用。因此教育改革必须适应、运用教育自身规律行事,必须提升教育质量,

转过来看,课改专家却给我们提出了另一个判断方法和标准:台湾教改之所以是坏的(“披了羊皮的狼”),“我们的课改”之所以是好的,其原因完全不在于事情的本身,更不论它不是别的什么事情而是学校教育、课程教学这件事情。就是说,判断教育改革的好坏,可以不看事情本身,不看它是否合乎教育自身规律,是否促进了教育本身的发展提高,质量因此更好、水平因此更高,或是因此降低了教育质量和水平,只需看主观动机,社会政治思想意图,甚至只需要权威专家加以判定就行了。对于这种思想观点,我们并不陌生。过去许多年中,一些人们衡量事物的好坏,完全不看事物本身,而只以权威人物的判词为标准;也流行过一种说法:所谓有什么样的政治经济就有什么样的教育,把教育的社会制约性原理,

曲解成外在影响直接、简单、全部地决定着教育,完全抹煞教育自身的独立性,无视教育自身发展的规律,犯了主观唯心论和形而上学外因论的双重错误。

人们当然不能同意专家的判断方法。判定台湾教改或“我们的课改”的好坏,主要应该看它本身及其具体实际表现,是否合乎学校教育课程教学的基本规律,促进发展,提高质量。不能抛开事情本身及其发展规律,仅仅凭着主观动机甚至猜测、政治和意识形态去判定,不能不管提高教育质量的根本目的。

五

认真研究台湾教改,认真研究对它的批评意见,认真研究其中提出的若干主要问题,是很有意义的。不仅对反思和改进当前课程改革有实践意义,而且对教育学、课程教学论研究有理论意义。

由于研究不够,本文仅就以下几个问题,试作粗浅的讨论。

(一)“打倒升学主义”

《重建教育宣言》对台湾教改提出的首要的一条批评意见,就是认为它“以‘打倒升学主义、减轻升学压力’作为首要考量,而不是以‘追求优质教学’作为首要考量。”如果真是这样,那么这一批评可谓切中要害。它说明台湾教改的基本理念和目标是错误的。我们的“新课程理念”恰恰也是把所谓的“应试教育”作为主攻目标,跟台湾教改不谋而合,也是错误的。

台湾教改和“我们的课改”这同一历史时期发生的两个具体事件,向人们提出了同一个带根本性的理论问题,即究竟为什么要进行教育改革?人们决不会为教改而教改。教育改革本身不是目的;目的是为了发展;发展应该是进步提高,提高教育质量,追求优质教育。尤其是,当今全世界中小学教育,在规模、数量、受教育机会等问题上,已经基本解决或较容易解决,因而质量的要求就突出出来。如果不能提高教育质量,甚至反而降低教育质量,人们是不会进行教育改革的。如果有这种所谓的“教育改革”的话,人们是不会认可的,而且是早晚要拨乱反正的。国际国内这样的事情多得很。上个世纪美国“进步主义教育”运动,苏联建国初打倒“读书学校”

^① 有论者说:“教育改革不会完全成功,也不会完全失败。”是的,再成功的教育改革也会有缺点;而再不成功的教育改革也会有可取之处。我们只能(当然也有必要)作出某种基本判断,如基本成功或基本失败等,不能极端化、绝对化。

的教育改革,我国十年“文化大革命”就是最突出的例子。

台湾教改和“我们的课改”这同一历史时期发生的两个具体事件,也向人们提出了另外的同一个重要理论问题,即教育改革必须认真考量什么该改、能改和什么不该改、不能改的问题。教育改革的目标决不可以随便臆想,或推行某些尚有争议、似是而非的思想主张,一定要是真的必要,尤其必须是真的可行,不能以为“心想事成。”

所谓的“升学主义”或“应试教育”,无非是指学生高中毕业要升大学,大学招生要考试选拔(择优录取),学校教学要为之应对。这在现代教育体系中完全是很正常的事。《重建教育宣言》问得好:“学生努力想考上一所好高中、好大学;教师努力要把书教好,到底有什么不对?”事实胜于雄辩,我们在上个世纪70-80年代历史新时期一开始,恢复高考,严格选拔,择优录取,启动竞争机制,把包括高等教育和中小学教育在内的整个教育事业,搞活了,提高了,成为拨乱反正的一项具体内容,也是国家实施科教兴国、人才强国战略的一项具体措施。它保证高等学校有较好的新生,激发中小学青少年奋发好学上进,带动全民积极学习科学文化,促进社会流动……。还有不必回避的一点是,它促进着中小学教育质量的提高。因为升学率高低毕竟能在很大程度上反映中小学校的教育质量(尽管它不是也不应该是唯一的衡量标准);给中小学教育提供着反馈信息,起着激励、调节、督促作用。如果笼统地把这种“升学主义”或“应试教育”“打倒”或“颠覆”,其后果是不难想象的。“文化大革命”已经试验过了。那时,没有追求升学率,没有选拔考试,按照他们的观点这应该是最理想的了,可是,其客观实际后果是“否定知识,取消教育”。

“打倒升学主义”或“颠覆”“应试教育”是做不到的。追求升学率现象在历史现阶段是不可避免的。因为社会经济发展程度不高;教育本身发展数量和结构需要逐步增长调整;政治文明和文化提升更需很长年月,中华文化中“学而优则仕”和考试传统尤其积淀很深。这就说明/打倒升学主义0和打倒/应试教育0的所谓改革目标目前是不能实现的,几乎是空想。

硬把/打倒升学主义0或/应试教育.的颠覆0作为现实的教育改革纲领,不仅做不到,而且有害。青

年一代乃至全社会奋发好学的积极性将会遭到挫伤。/读书无用论0将流行起来。各种各样的矛盾将会产生、增多和加剧。社会的稳定将受到严重挑战。简单地说,最明显的严重后果至少有两条:一是降低教育质量和水平;二是引起混乱。十年/文化大革命0已有沉重教训。而台湾教改似乎又提供了新的例证。据5重建教育宣言6说:台湾/近十年来,所谓的/教育改革0,不但教师疲于奔命,学生一片茫然,家长的负担急剧上升,教育品质也持续下滑。0

(二)/反专业、反知识本位0。

这是5重建教育宣言6对台湾教改的又一批评,果真这样,也是切中要害的。我们的/新课程理念0恰恰也是要/由知识本位、学科本位转变0, /改变过于注重知识传授的倾向。0又是不谋而合的,也是错误的。

没有知识就没有学校教育。学校教育/生来0就注定要与知识/纠缠0在一起。学校教育本身就是因为知识而产生而存在的,即人类获得并积累了实践、认识成果(知识)需要保存和传承。且不说现代科学技术是第一生产力,社会要求学校必须为此承担任务,提供尽可能提供的科学知识;单从学生这方面而言,学生要成为社会有用人才,没有知识是不行的。学生要自己生存并谋得家庭较好生活,没有知识也不行。学生个人要在德、智、体、美诸方面获得较好的发展,需要知识提供基础,没有知识更是不行的;并且只习得一般知识还不行,必须掌握人类社会历史经验的学科知识、书本知识。

一般个体的发展,是在实践和认识客观世界的对象性关系中,在主体客体化、客体主体化统一过程中,主体掌握客体,客体主体化,反复进行,实现着发展。通常所谓一个人阅历和经验越丰富,发展越成熟,水平越高,就是这个道理。学生个体的发展更有其特点,只靠他们自己个人的直接经验是绝对不够的,主要是在掌握人类积累的、整理在学科中的、以文字符号为表现形态的书本知识的过程中实现其发展的。

知识何以对学生有教育或发展的价值呢?因为知识、特别是学科知识,乃是人类社会历史实践和认识成果,凝集了前人、他人创造的精神文明。包括:关于客观事物的特性和规律;人类主观思想、情感、价值观等精神力量、品质和态度。在学习和掌握它

的过程中,学生就不仅通晓了客观事物的特性和规律,并且受到思想、情感、价值观等精神的熏陶,潜移默化作为自身的品质和态度。与此同时,为了掌握这些知识,学生必须适应知识自身的特殊规定性及其所要求的活动方式进行活动,这就促进学生发展相应的新的活动能力,如学习理论知识促进抽象思维,艺术作品创造懂得艺术的大众。(马克思语)这就是说,必须运用抽象思维才能学习理论知识,也从而促进抽象思维的发展,必须接触、学习、欣赏艺术作品才能懂得艺术,也从而发展艺术能力,提高艺术修养。

学科(专业)在科学发展和教学上具有重要意义。学科(专业)是指某种科学领域经过长期研究,思想资料积累到相当程度,通过复杂的抽象、建构、改造制作(去粗取精,去伪存真,)过程,便产生一系列的概念,按照一定的逻辑结构形成一定体系的形态。它是科学知识长期积累、加工、整合的产物,是科学知识条理化、固定、保存、奠基石的形式和进一步向前发展的基础。打个粗浅的比方,如果说一般的知识是零碎散装着的话;那么,学科(专业)知识则是分门别类/套装了的的知识。

学科是课程内容不可取代的主体部分。其原因在于:教学主要传授人类社会历史经验的精华,而学科(专业)即其积淀和具体表现形态,不同于直接经验,生活常识,感性的知识。学科具有简约、逻辑性的特点,已非/散装了的而/套装了的,以简驭繁,系统连贯,使传授和学习知识,来得便捷,巩固。这符合教学的经济原则。/5美国大百科全书6-课程 词条下称学科课程是-始终没有被其他课程所取代的课程。这是符合事实的。尽管人们曾对它发生过怀疑,试图彻底废止它,但最终又不得不承认它有着不可取代的优越性。各种新的课程形式无一能够取代它的地位,最多只是对它的补充而已。^[6]

台湾教改/反专业、反知识本位和/我们的课改要/由知识本位、学科本位转变,可以说,这同一历史时期发生的两个具体事件向人们提出又一个严肃的理论问题。什么问题呢?上文提及,知识、学科(专业)与教育教学是密不可分的一体的事情。有缺点是需要改革的。但是,这种改革,是要改掉教育教学的缺点,还是要改掉教育教学本身呢?本来,教育改革好比治病救人,而不是把生病的这个人消灭。如果知识,学科(专业)这些东西都被改掉了,那还有

教育教学吗?

(三)教育生态丕变0

5重建教育宣言6批评台湾教改使学校/教育生态丕变0。果真如此,这一批评是很深刻的。/教育生态丕变0是招致/乱象0和不成功的重要原因之一。/我们的课改0实行/大破大立0和/重起炉灶0,犯着同样的毛病,出现同样的结果也是毫不奇怪的。

这也提出了一个重要的教育理论问题,即教育改革是什么性质的变革,是何种状态的变化?

教育是一个生态系统,是不能任意变化,更不能大变、猝变的。教育史上先辈们早就从经验中得知,学校教学特别需要稳定,安静,秩序井然。教师安心教书,学生安心读书。从夸美纽斯开始,便进行了理论思考,他根据教育自然适应性原理,论证了应该把秩序规定为学校教学的总原则。20世纪以来系统科学和生态学兴起,更使人们深刻认识到,教育、特别是学校教育、尤其是中小学教育,是一个教育生态系统。这就是说,它是一个系统,而且是一个生态系统,还是一个不同于自然界、社会其他生态系统的独特的教育生态系统。正如世界万物一样,这个生态系统也是变动不居的。它本身就是长期变化的产物。但是,它的变化性质和方式都很特殊。整个系统各因素之间存在着相互紧密依存、协调的联系。例如,学校与地区环境协调;学校一切物质和物质文化与教育教学的要求相适应;学校基本建设中/硬件0和/软件0匹配;学校里教师、学生、管理人员的生活、工作、学习、休息,学期、学年、假期制度,按序交替,有机结合;学科和学校里其他教育活动的安排,主、从、左、右、先、后彼此关照;课堂行为规范,教学活动节奏,师生交往礼仪,校风,班风,学风,乃至人们的一举手,一投足,一颦一笑,,如此等等,等等,无不在长年累月中形成了一定的传统、模式、规矩、习惯、默契和氛围。每所学校还具有自己的特色。当然,这一切并非一成不变的。但,它是一种整体的教育生态的变化,不是孤立的个别因子的变化,牵一发而动全身。它也不是物理变化、军事变化、政治变化、经济变化,,它的变化,需要经历很长的时间,往往要从十、百甚至千年的尺度来观察、衡量的。它的变化方式大多表现为点滴改良,逐步渐进,缓慢地作微幅的调整,需要特别谨慎的态度,瞻前顾后,左顾右盼,统筹兼顾。对于这样一个生态系统,如果用外部强力使其/丕变0,猝然改变,猛烈改变,突然失

去动态的平衡,打破现有的格局,打乱正常的秩序,那么,内外部各因素之间原有的联系急剧被破坏了,而新的联系、格局和秩序没有建立起来,就会发生断裂、脱节、混乱。原来各因素间彼此互相促进的积极作用,就会相反地变成彼此抵消、损耗、破坏的作用。这符合结构与功能关系的原理,结构改变必然引起功能的改变。台湾教改造成/忙、茫、盲0的现象,是很形象的描述。/我们的课改0中/教师不知道怎么教了0,也是很典型的反映。特别是在一项调查研究的访谈中,/一些教师表示-新课程改革已经让我们感觉力不从心,开发课程对我们来说更是额外负担。0./超负荷的工作量不仅使中小学教师参与课程研发的热情减退,甚至使部分教师对个人的职业选择产生了疑虑。调查中,高达36.5%的教师表示,如果有重新选择职业的机会,他们将-不会再做教师。0。^[7]这些情形和话语,叫人看了听了,心头沉重。

(四)/企图以政治的手段,动用政府的行政力量0解决教育问题

5重建教育宣言6说:台湾教改/最大的谬误,便是企图以政治的手段,动用行政力量0,以为就可以解决教育的问题。/这样的思维方式正是戕害教育精神的主要祸首!0如果真是这样,那么这一批评乃揭示了多少年来世界范围教育改革屡犯的一个错误,的确是/最大的谬误0,也提出了一个重要理论问题,即教育的根本方法应该是什么样的。

教育的方法应该是合乎教育本性或特点的方法。

政治、行政手段和力量的特点是令行禁止。强制(禁止旧的)推行(新的),直接指示,作用明显,迅速见效。而合乎教育本性的方法的特点,则跟强制,直接,明显、速效,是相对、相异的。教育改革的总体或主要方面,只能用合乎教育本性的方法而不能用政治或行政方法。教育是培养人的活动。教育活动属于精神、观念,思想、学术范畴,极其复杂,最难控制,需要长期反复学习、思考、探索,对话、交流,实验,实践,体验,点滴积累,潜移默化,逐渐推进,改良,修正,调整,不可能迅速短期见效,尤其强制不得。例如,不能强制改革主体)))教师秉持这一种教育理念而不秉持另一种教育理念;尤其不能强制教师采取这种教学法而不采取另种教学法,。行为上可以强制,但只能是表面的,形式的,一时的,不牢靠的,乃至虚假的,归根结底无济于事,甚至导

致反效果。于此,古往今来、特别是我国近几十年间,经验教训太多了。

教育的某些部分像教育权的转移,授受,归属,管理体制的改革等,可以乃至必须使用政治或行政方法;但也要结合教育实际特点。例如,建国初我们从国民党政府接管教育权,当然使用政治、行政手段。但是,当时就十分明确:/必须正确执行维持原有学校、逐步改善的方针。0./维持原有学校,逐步加以必要与可能的改良。保护设备,宣布方针,共商维持办法。开始时只取消反动政治课程及训导制度等。教员只去掉极少数反动分子。0^[8]又例如,1986年我国正式实施九年普及义务教育,这当然也必须是政府行为,颁布法令,依靠行政力量推行。但是,光靠行政力量推行也是不行的;而且这种法令和行政力量本身,除了要有社会基础而外,还要遵循教育历史发展的客观规律,不能随心所欲。这就是为什么我国正式实施九年普及义务教育,比其他国家晚几十年乃至几百年,而且至今在中西部还不巩固的缘故。再例如,近年来,关于/教育家办学0的呼声很高,这实质上是针对教育改革和发展过程中的行政化倾向而发出的。1996年,国际21世纪教育委员会向联合国教科文组织提交了一个报告,叫作5学习)))内在的财富6。它特别关注到教育改革问题,提出/要采用长远的战略和方法来设计教育改革0,^[9]并总结了国际上普遍的经验教训,其中一点:/自上而下或从外部强制推行教育改革的种种尝试显然都失败了0。按照当地批评者所言,台湾教改提供了一个具体的实例;可惜/我们的课改0也没有汲取这个国际上的教训。

(五)/教师尊严一再受损0

台湾教改中,/教师尊严一再受损0。这激起台湾2002年/9280近十万教师大游行。他们认为/课改十年有许多值得检讨之处,最大原因是倾听基层教师、学生不够,造成水益深、火益热的教育困境0,要求/让教师成为课改的主体。0^[10]的确,这是台湾教改造成困境的/最大原因0。同时,这也提出了又一个重大理论问题,即教育改革究竟是谁的事情?教师在教育改革中居于什么地位?教育的真正动力在哪里?本来,很浅显的常识告诉我们,教师是人类文明的伟大传承者,是最受尊敬社会成员,教师和教育相伴而生,没有教育就没有教师;没有教师也没有教育。尊敬教师是教育健康发展的重要保证。

5学记6说:/凡学之道,严(尊敬的意思)))引者注)师为难,师严而后道尊,道尊而后民知敬学0。不尊敬教师而指望有优质的教育,那是不可想象的。教育改革是为了追求优质的教育,这无疑是教师的事情,教师是主人,教育的真正动力在于教师的主动性、积极性、创造性。可是台湾的教改,如果真像当地人士批评的那样,恰恰把事情弄颠倒了,不是维护教师的尊严,相反是损伤教师的尊严。而/我们的课改0则近乎离奇。一批专家是主人,撇开教师这个主体,完全从外部提出一整套/新课程理念0,要求教师/认同0,执行,几乎使教师处于被动地位。正如上个世纪70年代5学会生存6这个著名国际教育报告早就批评过的:/革新理论家们设计的许多方案,其目的似乎是强加在教师们身上的,是向他们提出的,而不是和他们共同提出的。这种专家统治论的家长作风是由于他们不信任教师,因此反过来引起了教师对他们的不信任。总之,教师们并不反对改革,他们反对的是别人把改革方案交给他们去做的那种方式,更不用说把一个改革方案强加在他们身上了。0^[11]更有甚者,我们的专家,在/新课程理念0行不通的时候,还谴责教师/穿新鞋走老路0,还说成是由于/绝大多数教师不合格0。这实在对教师不尊重,践踏教师的尊严。本来,我们的广大教师非常可敬,献身教育事业,勤勤恳恳,虚心学习,追求进步,忠贞不渝,无怨无悔,新课改近十年以来更是辛苦异常。可是,不仅没有得到赞赏、慰问、鼓励,反而受到这样的不尊重和伤害!试想,这样一来,教师还能有主动性、积极性、创造性吗?而如果/绝大多数教师不合格0,/穿新鞋走老路0,那么,/我们的课改0还能

进行下去吗?

总之,20世纪末与21世纪初,我国台湾地区和大陆,先后并且几乎紧相连接发生两起教改或课改运动。两者惊人相似。从理念、目标,到内容、方法,到显现后果,几乎一模一样。/新课程理念0专家叫我们/莫类比0实在比较难,这种罕见现象不由地叫人联想,类比。这决不是好奇,也不是无关宏旨,两者之所以惊人相似决不是偶然的巧合,而是有着共同的思想理论根源。这同一历史时期两个事件向人们提出了关乎现代教育改革的一系列基本的重要理论问题。人们究竟为什么要进行教育改革?是要追求优质教育;评价教育改革优劣成败的标准是什么?在于是否符合教育自身发展规律、提高教育质量;教育改革该改什么和不该改什么,要根据这个标准,认真考量,不能随心所欲,不能以为/心想事成0;教育改革的变化是什么样性质的变化?是教育生态的变化;教育改革方法有些什么特点?是渐进,调整,改造,要用合乎教育本性的方法,而不能主要靠政治、行政的方法;教育改革主体是谁?主要资源和根本动力在哪里?主体是教师,主要资源和根本动力在内部而不在外部;如此等等。

台湾的教改不成功;/我们的课改0或也如此。我们都不宜作出极端化、绝对化的论断,更不必要也不应该称之为/披着羊皮的狼0。重要的是,我们有必要也应该跟台湾教育工作者一道,共同反思,总结经验,汲取教训,加深和丰富对教育改革的规律性的认识。

参考文献:

- [1] 钟启泉1 课程改革:挑战与反思[J]1 教育参考,2006(2).
- [2] 重建教育宣言[J]1 教育参考,2006(2)1 以下凡是关于台湾教改情况的文字,如不另注,都引自该文。
- [3] 钟启泉15课程改革:回顾与展望6,/全国校长发展学校0第三阶段(深圳)培训第二讲。2004年11月。
- [4] 姜伯驹1 新课标让数学课失去了什么?[N]1 光明日报,2005-03-16.
- [5] 王本陆访谈1 基础教育改革需要什么样的哲学头脑[N]. 中国教育报,2004-02-07(3).
- [6] 李秉德. 教学论[M]. 北京:人民教育出版社,1991:174.
- [7] 周正,温恒福. 教师参与课程发展:调查与反思[J]. 课程#教材#教法,2009(8).
- [8] 顾明远. 教育大辞典:第10卷[M]. 上海:上海教育出版社,1991:59,420.
- [9] 国际21世纪教育委员会向联合国教科文组织提交的报告1学习)))内在的财富[M]. 北京:教育科学出版社,1998.
- [10] [大洋网]2002年09月29日。
- [11] 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存)教育世界的今天和明天[M]. 北京:教育科学出版社,1996:222.

(下转第15页)

On the Philosophical Analysis of Educational Theory

LI Ru-zhou

(School of Teacher Education, Zhejiang Normal University, Zhejiang Jinhua 321004, China)

Abstract: Educational theory is a complex and developmental knowledge system. It has its / can0 and / canpt0. Its / can0 cannot be realized directly. Instead, it needs practitioner as necessary agent, and its operation has its internal mechanism. Therefore, we should neither overstate nor play down educational theory. We should understand, evaluate and practice educational theory in a right way.

Key words: educational theory; philosophical analysis

(责任编辑 李 涛 唐 英)

(上接第10页)

Educational Reform in Taiwan and / Our Curriculum Reform0

WANG Ce-san

(Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: A curriculum reform in Taiwan was considered as failure several years ago, which aroused sharp criticism from all quarters of the Taiwan society. / Our curriculum reform0 is startlingly similar to it. We should not and there is no need to make simply analogy between the two reforms. However, if we draw an appropriate analogy between the two, think carefully the important questions it set forth and learn from the experience, it would have practical significance to the examining of the current curriculum reform and it would also have theoretical significance to the study of pedagogy and curriculum teaching theories.

Key words: analogy; simple analogy; scientific analogy; the developmental laws of education itself

(责任编辑 郭 华 唐 英)

首届/北京师范大学-密歇根大学0高等教育论坛举行

2010年5月6日~7日,由北京师范大学教育学部和密歇根大学教育学院联合主办、北京师范大学高等教育研究所和首都高等教育研究院承办的"首届北京师范大学-密歇根大学高等教育论坛",在北京师范大学英东学术会堂举行。钟秉林校长会见了密歇根大学教育学院四位教授 Stephen Desjardins、Janet Lawrence、Brian McCall、Michael Bastedo,周作宇部长、毛亚庆教授等出席了开幕式,北京师范大学40余名高等教育专业领域的教师和研究生全程参加论坛,清华大学、北京理工大学、北京航空航天大学等校同仁也参与了此次活动。

本届论坛以/学术生态优化与学术能力提升0为主题,包括教师发展与培养、学术生态化的经济影响、学术职业与学术伦理、学术团队管理、学术质量评价等专题。全球视角、直面难题、坦率挑/刺0、合作创新,是本次论坛的特点。

本次论坛的成功举办,对促进两校的高等教育学科的学术交流,拓展科研能力和国际视野具有十分重要的作用;同时,也是北京师范大学扩大教育学科国际影响力和建设世界知名高水平大学的积极探索和有效举措。