

# 论回到教育的原点和教育理论创新<sup>\*</sup>

刘旭东

(西北师范大学教育学院, 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 教育与生活同构,是引发培育人的潜质的沟通和交流活动,为此,要回到教育的原点理解它。教育是在时间和具体的活动中展现出它的本体特征的,具有情境性。以往那种主客二分、把教育理解为静态的活动的教育思维方式严重有误。每个人都有内在发展的需要和愿望,如果教育要发生变化,从根本上说取决于“我”的变化。作为一门人文学科,教育理论不仅要当“看”和“思”的对象,更要把它当作“做”的对象,他的学术使命不仅仅是“看”或“思”教育,也不仅仅是“言说”或“交流”教育,更是要“介入”或“实践”。这种回归和介入到实践的教育理论一定以个别化、回归生活、行动、反思为关键词。

[关键词] 教育的原点 教育理论 创新

[中图分类号] G40

[文献标识码] A

[文章编号] 1008-8539-(2015)01-005-06

## 一、教育是沟通交流和对话活动

什么是教育?对此,教科书里有很多莫衷一是的表述,如:有目的有计划影响人发展的活动等等,但诸多的表述并没有真正揭示教育的内涵。多少年来,我们把教育理解为“上所施、下所效”、“养子使做善”,可是回过头来看,这样的表述里面隐含着教育是一种传递活动的意思。如是,为了传承已有的文化遗产,教育变成了一种负担很重的实体性活动。以往,在技术理性笼罩下,一谈教育就意味着一定要在学校里面学到某种实体性的东西,而且这个东西可检测、可被看到。比如就有媒体报道,有人在对中美两国的教育做比较时往往举这样一个案例:中国孩子放学回家,家长问的第一句话就是你今天学了什么,如果孩子能够回答今天在学校学了某个具体的知识、做了几道题,家长一下子就放心了,认为孩子学到东西了。如果孩子回答:今天早上没上课,我们一上午就做了某项活动,家长马上会感到很紧张。这里面所流露出来的某些信息是不是值得我们去思考?教育是不是以传递某种实体性的知识为终极目标呢?心理学说得很明白,学习至少有两种形态,一种是显性学习,由于这种学习表露于外,可测量、可检测,往往很受关注和重视。但是还有一种学习是“静悄悄的革命”,未必能在行为上看到变化,也未必

能够做出精确的检测,可是在这个过程中,人的内心、人的整个精神世界、思想方法会受到熏陶和影响,这后一种现象算不算学习呢?显然,对教育不能全然用显性的目光来审视,如果用过于显性的目光看教育会使其变成一种负担很重、让人不堪忍受的活动。Education这个词中,“E”在拉丁语里有“引发”、“诱导”的意思,也就是说,教育是一种要将人身上的某种素质诱发、诱导出来的活动。如果对教育做出如此的理解,它实际上是一种特别轻巧和艺术化的活动,并不沉重,没有沉重的包袱感。教育的轻巧、艺术性表现在哪里呢?

古人的教育智慧达到了极高的程度,他们对此有很好的阐释,例如“愤启悱发”和苏格拉底法就极具代表性。“愤”、“悱”描述的是人的整个心理状态被调整到似知非知、急的满头大汗的状态,即朱熹所说:“愤者,心求通而未得之意;悱者,口欲言而未能之貌。启,谓开其意;发,谓达其辞。”试想,人什么时候能被激到“愤”和“悱”的状态?显然,如果把教育理解为单向的传递或授一受的活动,人是没有办法被激到“愤”和“悱”的状态的。人要被激到“愤”和“悱”的状态的基本条件是要两个人要能够直面相对、真诚交往,也就是说教育是需要人和人的沟通与交流的活动,在目光的对视、心灵的碰撞、言语的砥砺中,人的心理状态就会被激发到“悱”和“愤”的状态,一

<sup>\*</sup>基金项目 全国教育科学“十二五”规划2014年度国家一般课题:基础教育课程改革与教育的学术传统研究(项目批准号:BAA140016)。

一旦进入这个状态,也就为教育的价值的展现提供了可能。此时如果教育者运用独到的策略和方法,对学习者轻轻地一点拨,他马上就能澄清认识、理清思路、海阔天空、豁然开朗。依据“愤启悱发”原则,教育的艺术就在于将一个人内心世界、精神世界调动到“愤”和“悱”的程度。任何一个人都可塑,任何一个人都可培养。人性向善就意味着在人身上,在每个人身上都有一种这样潜在的、通过后天教育和培养能够引发出来的素养,这就是教育要做的事情。如果能这样,所谓创新不就荡漾在其中,因此,对教育的理解要回到其本性上,回到其原点。

在现在的中小学的课堂中,常常看到一个让有些老师感到满意的场景,他说这是启发式教学,我看了后告诉他说这不叫启发,我给它起了个外号,叫“挖坑”。这个场景是这样的:对于已知条件、问题、答案以及为获得标准答案而设定的唯一的思考路线等,教师本人已经全部知道,然后他把问题甩给学生,根据已知条件求什么东西,学生开始做题。如果做不出来怎么办呢?此时,教师对学生的“引导”就开始了。根据已知条件,如果这样想,结论一就想出来了,如果你接着想,结论二跟着也就出来了。然后依据结论二继续往下想,答案不也就出来了吗?老师对此兴高采烈,觉得“通过我的诱导,学生顺利获得了标准答案。”但其实,种种“引导”是按照教师既定的思考路线行进的,是不允许学生这个过程中出现可能偏离这条路线的其它想法和努力的,对此,我把它称为“挖坑式教学”,而不是启发式。启发式是什么?“愤启悱发”的关键是要把人激到“愤”和“悱”的状态,此时,他有许多的发展方向和可能,有许多想表达的东西,而不仅仅是教师所期待的那个标准答案,结果是出现了许多意想不到的效果,建构发生了。但是,以往对教育的理解就严重地缺了这一点,总觉得教育就是沿着设计好、预设好的路线行进的活动,是以“接着说”的方式走下去的。应当承认,我们对教育的理解偏离了它的原点。

教育是人与人之间真诚沟通、真诚交流和对话的活动,是两个有血有肉的生命对话,而不是单纯的知识的习得。在对话的过程中,人的内心中涌动着无限的表达的愿望,这本身就是人的发展过程。在两个人的对话中,不断地设包袱、甩包袱,使对方的思想不断地得到澄清,使对方不断地发现潜在的、自己都不知道的深层次的潜质。在这种交流沟通中,人们相互砥砺,共同成长。除此之外,教育者、受教育者这两个概念的内涵及其关系也值得推敲,以往把教育者和受教育者作为实体概念,人为地以人群来划定

其边界的认识是有问题的。教育者、受教育者不能是实体概念,而是一种属性概念。显然,教育者与受教育者的身份是动态地转化的,而不是静态地固定不变的。在某种条件下,我既是教育者,同时我也是受教育者,教育者和受教育者这两种身份同时存在于每一个人当下的状态中。教育是共时性的活动,某个人在做某种表达的时候,试图影响他人,他扮演着教育者的角色,可是他在表达的同时又不断地接受他人的反馈和影响并据此修正自己对问题的认识,不断地调整自己的表达方式,此时他不就又成为受教育者了吗?理解教育问题,一定需要充分地把握人的完整性,以往那种主客二分、把教育理解为静态的活动的教育思维方式严重有误。

## 二、教育与生活同构

人的成长是在活动和交往中实现的,在其中所获得的东西比死记硬背的东西有价值的多。死记硬背的方式在极短时间内似乎有效,但艾宾浩斯所揭示的“遗忘曲线”说的很明确,它的效果绝对不可能长久,马上就会化为乌有,由此获得的信息不能长期驻留在人的内心中。相反,活动和交往看似不起眼,但它的价值却能在人身上驻留一辈子。在动手做、在实践的过程中,人在点点滴滴地积淀着自己的生命感,积累着自己的人生财富,这种积累不是肉眼可以看得见的,但却在人的生命中真真切切地发挥着无以取代的影响力。大家都知道,苏联于1957年发射第一颗人造卫星,影响非常大,美国此后的历届总统都对这件事耿耿于怀。例如,美国在八十年代初还发表了题为《国家处在危险之中:教育改革势在必行》的报告。苏联发射第一颗人造卫星后,布鲁纳带领30多个科学家研究美国落后的原因,最终的结果认为是美国的基础教育落伍了。于是1958年后,布鲁纳倡导学科结构运动,提倡“双基”,认为教学要打好基础,使学生掌握学科结构。之后于七十年代中期又写文章,认为不管什么知识都要进入到人的精神世界,是要用人性来化解它的。他反思到,当年在倡导“双基”的时候没考虑到人的因素,所以此时他对以前的认识作了修正。作为客观知识的“双基”当然要进入人的精神世界,但此时它要被“主观化”,否则,“双基”之于人的发展就没有价值。八十年代后,西方许多人,特别是以斯滕豪斯为代表的学者开始反思他们的教育改革,发现他们的教育有问题。但正如有些人所说的那样,在讨论教育改革问题时,杜威的思想和实践是无论如何绕不过去的。哥伦比亚大学前校长约·克里明在其《学校的转变》一书中预言:“如果美

国教育再发生一次改革,进步主义就要复活”。进步主义在当前的衰落不过是暂时的,真正能够引领教育发展方向的仍然是杜威。杜威的教育即生活、从做中学等观点蕴含着深刻的哲理和对教育真谛的全面把握,只有从生活中习得的本领才能最终物化为一个人的素养。

以上内容中,“生活”是个关键词,就是要从生活的角度理解教育。为什么要从生活的角度理解教育?理论界有很多学者提出教育要回归生活世界,但也有人对它提出批判、反驳,认为回归生活就是让孩子们回去刷锅洗碗。因此,如果教育回归生活,还要学校干什么。其实这样的理解有偏。列奥·施特劳斯的在他的《自然权利与历史》这本书中对生活有很好地论述,表达了一个共同的思想,即生活永远都是单向度的,它永远只能往前走,而在往前走的过程中,生活是最有智慧的。人在生活的过程中面向未知的世界,时时刻刻都面临着各种挑战,为了解决这些困难和挑战,他必须使出浑身解数来应对。就在这个过程中,人得以展现自己的才华和实现自己的生活目标,所以生活在本质上是智慧的,而不像我们通常认为的日复一年、日复一日的简单重复。生活还和教育有一个共同之处,即它不是给定的,不是预设的,而是具有探索性。所以这就给我们理解教育提供了理论参照。杜威对卢梭的“用自然的方法教育自然的人”的认识是有成见的,因为卢梭极力鼓励每个人离开社会而孤零零地去生长,杜威对此并不满意。杜威在他的理论中最佩服的是达尔文的“物竞天择、适者生存”思想,为什么呢?因为该思想强调变化性。除了在推翻宗教、批判上帝创世说的意义上进化论具有独到的贡献外,在认识人的发展和教育问题时,进化论的意义也是不可替代的。在它看来,世界上的万事万物都处在进化之中,其中包括我们人自身。不要以为人已经达到了进化的最高峰,人仍然在进化的阶梯中,既然这样,那世界中就没有什么东西是恒定不变的。杜威就把这个变化的思想引进教育中,深化了对教育的理解,揭示了教育的本质。

杜威对教育生活准备说做出了激烈的批判,认为这是一种“宗教般的观点”。他认为,教育的最大特征就是变化性,在教育中不要预设任何一个可能使教育的轨迹和方向被既定化、凝固化的因素,如果在教育中有哪一个方面被既定化、凝固化,或者把某一种方法视为唯一的有效的办法,或者把某个内容作为恒定的内容,教育的轨迹就会发生扭曲。在他的论述里,他特别强调教育与生活的同源性。生活的目标不能被预设,它的价值是在探索的过程中实现的,因

此,生活最有智慧,教育也最有智慧。在他看来,但凡生物都需要适应才能存在,但动物是靠本能去适应环境的,而人不是靠本能去适应环境,他是靠教育去适应环境并实现发展。所以,如果要从根本上去认识教育,就要从生活的意义上去认识和把握教育。生活的意义在哪里呢?就在于人永远是希望生活得更美好,这是一个终极目的。赵汀阳在他的书中写道:任何一个规范体系都是可疑的,因此,任何一个规范体系所支配的价值观也都是可疑的。如果一个命题之后还有某个依据,这个命题就不能成为人类活动的最终依据。如果某个命题要能够作为人类生活活动的最终依据的话,这个命题一定是最根本的,不能再往下追问。换言之,不能把尚未被追问到底的命题作为教育和生活的最终依据,否则,又会陷到上面所说的发展轨迹被扭曲的境地中去。所以,对教育来说,这个最根本的命题在哪里呢?我们所做的一切,包括教育的终极目标就是使人生活得更美好。不能再往下问了,这就是最终命题。显然,你不能这样问:人为什么要生活得更美好?如果这样提问就显得滑稽可笑。当我们把生活的价值提升到和教育在一起论述的时候,在认识中不能把生活庸俗化。现在有些人批判教育回归生活的观点,其本身对生活的理解就有误,所以才认为回归生活就是要刷锅洗碗。胡塞尔说的很明确,生活世界是一个积淀的世界。什么叫积淀出来的世界呢?就是我们任何一代人都不是从零开始生活的,我们任何一代人都是从前人的生活积淀基础上往前走的,所以如果教育回归生活世界,也就意味着是尊重学生的生活经验,用他耳熟能详的资源来让他学习,如是,他们不仅能学得非常的愉快和轻松如意,而且他能够在最短的时间学到最多的东西,在短时间达到人类已有的发展高度。大概在五十年前,计算机是尖端技术,寻常百姓难以接触到它,只有那些精英才有可能接触它。而五十年后的今天,计算机已经变成我们大众生活中必不可少的一种生活用具,一种学习用具,一个工具,我们的孩子没有必要像他的父母、爷爷奶奶那样从编程或掌握程序命令开始一步一步地去学计算机,他们现在似乎一夜之间就能掌握计算机的各种功能并灵活地使用,这就是生活的教育价值。对于人类多少年多少代积累下来的各种精神和文化财富,如果依照复演说所认为的那样,亦步亦趋、滴水不漏地去学习和掌握,不仅在理论上是行不通的,在实践上也是有害的。人类上下五千年,一个人的寿命充其量一百年,你怎么能够这样去教呢?所以这个时候,回归生活世界是最迅捷的办法。就象刚才我举的学习和掌握计

算机的案例,我们现在还需要像三十年前那样用打孔机在纸带上打孔开始学习计算机、或者通过掌握每一行的命令来使用计算机吗?显然不需要了,对今天的人来说,他只要拿着计算机聊天,会QQ,会做PPT,能够用Word记录他需要的东西,不就很好地掌握了计算机及其运用知识和技能吗?对学生来说,不经意的生活实践将使他一夜之间对相关领域的知识马上达到人类今天的发展高度,而无需零起步。人类其它知识和技能领域的发展亦如此。因此,教育回归生活世界,在理论上是将教育从过去那种繁琐甚至是少慢差费的状态中解脱出来,变成一种轻松如意的活动。

### 三、教育是意向性活动

技术理性化的教育理论在总体上有一个特点,就是把教育活动去情境化、把教育现象去时间化,教育变成了无生命的现象。在其思想方法上,教育被分解为若干要素,导致教育被抽象化。教育本来是一个整体,是具有总体性的活动,教育问题的解决需要从整体上入手,但我们把它原子化,分离崩析,破坏了人和教育的完整性,导致教育中价值理性的缺失。学生需要学习各门功课,可学习的目的是什么?比如,学语文干什么?学数学什么?包括其它学科,以此类推。难道语文课程的目的就是掌握字词句篇、段落大意、中心思想?难道掌握解题技巧、运算速度就是数学课程的目的?难道掌握字母、语法就是英语课程的目的?如果课程学习的最终目的就是这些,那各门学科的价值就太有限了。各门学科的最终目标都是使人更好地理解 and 表达对世界的理解,使学生获得更好的发展,为此,需要学生运用多种方式和途径去学习各门学科,需要有广泛的沟通与交流。但今天的许多学科教学淡漠了这一点,缺乏这种方向感。在西部农村学校,常看到这样一种景象:当学校里去了一个外人,孩子们用怯生生的目光看着他,想接近你又害怕,不想接近你又好奇,不要说外国人,看到中国人就这个样子,这个教育就有问题。什么时候我们的孩子能落落大方地见一个人、能够落落大方地与对方握手,大方地说:你好、我好、再见,这时候教育的价值才真正地体现出来。学了那么多的所谓知识,见了人不敢表达,见了外人就怯生生,这样的教育成功吗?教育要培养能使人终身受用的品质,要服务于人的终身发展。

学术界在对现代性进行反思过程中,普遍感觉到社会已经很模式化了,让人感到窒息,教育也是这样,其问题有四:去情境化、客体化、预设化、规训化。

这是今天教育中存在的非常严重的问题,也是教育理论失去生命力的源头。教育是在真实的情境中发生的活动,是不能被去时间化的,不能把时间拿开去讨论教育,这样的教育没有用。比如有些人在做教育研究时,离开真实的情境,一味从网上下载数据和资料进行分析,然后就直接提建议。由于离开了真实的教育情境去讨论教育问题,由此所提出的建议貌似正确、实则无用。其实,胡塞尔还有一个非常重要的思想叫“意向性理论”。在所谓现代性的认识方式作用下,我们没有认识到意向性理论的价值,现在有必要把它再捡回来,在看社会、看人、看真实情境下的教育存在时都要用意向性思维方式。意向性思维是什么意思呢?人的思维是动态的,是不断在跳跃的,在这个动态的、跳跃的过程中所形成的认识和判断对解决当下的问题最真切、最有用。比如在正常的课堂教学中,大家的注意力在老师的讲课上,但这并不意味着此时课堂中没有其它存在物,只不过它们此时并没有凸显在学生的思维中而是构成了老师讲课的背景。此时如果某个手机突然响了,大家的注意力马上会被它吸引过去,老师的讲课就转为此时的背景。等手机关了,老师的讲课又凸显出来,进入大家注意的中心。又如,如果教学中有某个同学突然推门进来,他马上成为大家注意的中心,老师的教学又转到背景去了。等他一退场,老师的教学在学生的注意中又凸显出来。思维的动态性使得无论手机响还是外人推门而入,也无论是当事者还是在座的每一个人,都会形成自己独到的、能够为这个情境所接受的应对策略。也就是说,身处某个真实的教育情境中,进入者最能感受到此时的问题和困难所在,从而也最能提出最有针对性的对策和建议,尽管这个对策和建议可能不起眼、甚至上不了大雅之堂,但它对解决当下的问题它却行之有效。换言之,身处某个特定的情境所产生的最直接的判断对解决这个情境的问题来讲是最有效的,当离开了这个场景坐在书斋里苦思冥想获得的建议,貌似正确和言之凿凿,但对于解决当下的问题可能无效。当进到某个特定的教育情境中,对其中的现象如何解说、对遇到的问题如何解决,此时此刻产生的对策是最有效的,因为此时对进入者而言最有感受。等进入者退出这个情境,用严格的理性思维推理演绎出来的认识对解决这个问题恰恰没有用。所以,意向性思维给我们一个启示:教育是实践性的活动,作为人文科学的教育学的研究方法的一个重要的发展方向就是走向质性研究、行动研究和叙事研究。传统的研究方法、量化研究对研究某一具体问题有用,但是它不足以充分地表达我

们对教育的认识和理解。如果要充分表达对教育的理解、对人发展的认识,就要靠人心、靠反思感悟,这是人性使然,就是我们在教育研究方法中极力倡导质性研究、叙事研究、行动研究的理由,这样的思想方法对于今天的学校改进有重要价值。对于一位教育理论工作者而言,当他进入到一所学校,他怎样才能把自己的想法传导到一线教师那里去,使他接受自己的想法?如果仅仅是传统的讲授、报告,一线教师能接受他的观点并据此改变其教学行为吗?这显然是不容易的。此时他必须采用更多的、行动的方法,对此,他可能无以言表、说不出来,可是通过他积极的行动、通过他和一线教师的合作,就能使一线教师的行为发生变化,而这个变化的过程就表达了一线教师对教育的理解。今天教育中存在的问题就是去情境化,教育变成一个无生命的现象,另外,还有一个问题是有人认为教育是我怎么研究就能怎么研究的现象,这是一个谬误。教育绝不是你想怎么研究就怎么研究的现象。我们今天讲教育研究、教育改革,说到底,只有“我”发生变化,世界才会发生变化。过去,我们总是在这个角度上研究教育,即“我”总想改变对象,但对“我”自己现在在哪里,能干什么等缺乏深刻的反思和感悟,“我”就像对自然客体一样,只想改变对象,改变的过程与自己本身并无内在关联。这种主客二分的思想方法并不合乎教育的本性。如果教育要发生变化,从根本上说取决于“我”的变化,因为“我”改变了,所以才能使它们因为“我”的改变而改变,在这个意义上理解杜威和陶行知的教育思想就不难了。

#### 四、教育要尊重人的本性

教育具有与生活的融通和一致性。怀特海曾对教育与生活关系有过深刻的论述:“教育是训练对于生活的探险,研究则是智力的探险。”依此观点,教育不能被理解为单单是继承传递活动,而是培养人的探究能力的活动。既然是探究活动,就表明影响教育的因素极为复杂多样,不能把它们之间的关系线性化。湖南师范大学原校长张楚廷教授写过一篇文章,对我们今天的教育理论中的“我认为”、“应该”或者“必须”作出深刻批判。他说,我们教育理论中有太多的“我认为是什么”、“教育必须是什么”、“教育应该是什么”。其中有一句话,与施特劳斯的想法一致,没有哪个应该比你这个应该更应该。你说这个应该,可是还有更应该的,你凭什么说你的应该更应该?这句话的哲理在哪里呢?对教育来讲,不要被眼前的东西所蒙蔽,不要被大家所习以为常的话语所

遮蔽。在讨论教育问题时,不能动不动就说:“如果……就……”、“一……就……”,这样简单的思维逻辑是十分荒谬的。谁敢确定不移地说:“如果我努力,我就能考上大学”、“如果我一努力,我就能考一百分”?这是对教育的曲解,教育的功能被简单化。再比如,曾有一句很煽情的话:不要让孩子输在起跑线上。每个家长都不想自己的孩子输在起跑线上,都希望自己的孩子能赢在起跑线上,而且如果能够抢跑一步更好,这是人之常情。但是细细一想,这句话问题存在着太多的问题。每个人的遗传素质本身就有差异,天生就存在差异,怎么能够站在同一条起跑线上,而且对于教育来讲,无论中国还是西方,自古到今,有一个极重要的教育原则,就是因材施教,因材施教的教育才是真正的好教育。在教育史上,从来没有那个有因材施教情怀的教育家说教育要把人放在同一起跑线上跑。所以,对于我们今天的教育认识来讲,需要对一些今天看起来似是而非、貌似正确,但实际上有极大理论缺陷的话语进行澄清,使之回到教育的本意上去,回到教育的真实状态上去。每个人都是在一个真实的状态中成长的,在成长的过程中,需要每个人有机会和可能去感受和体验他这个年龄段应当感受和体验的东西,不要把人的成长过程虚拟化。这样必然存在严重的误区。人的发展不能简单地沿着某种既定的路线前行,如果离开了人生活的真实环境来看待人的发展,如果人的发展按照某种既定的路线前行,其轨迹就会被预设化,这就必然偏离人自身的发展方向。在看待教育和人的发展时,要使人回到自身真实的发展轨迹上去。那么,人真实的发展轨迹是什么样的呢?这是在真实的生活化的情境中,不断地升华、不断地建构、不断生发出来的。这种生发和建构有没有目的?在传统教科书中,杜威通常被描述为是教育无目的论者并屡遭抨击。其实,按照杜威的观点,目的是实现了的手段,手段是正在实现的目的。如果这样讲,杜威并不是教育无目的论者,而是教育有目的论者,教育目的生成于活动过程中,旨趣就是使人更好地应对未知的生活。以往对杜威的教育目的观误解在于他没有以主客二分的方式来讨论教育目的,事先没有把某个既定的目标固定在那里作为教育的目的。在他看来,人是按照自己的天性在生长,在生长的过程中不断地生发出新的目的、新的需要,进而实现发展的。

按照人的发展规律看待人的发展,在教育过程中就要尊重学生的学习方式,只有在真实的情境中尊重学生的学习方式,让他用这种方式来学习,这时候教育的力量就在其中,教育促进人发展的品格就

在这里面。在相当的一段时间,很多老师也讲我们要尊重学生的个性,但是个性到底是什么东西呢?好多老师不理解,往往出现以兴趣代个性的认识。其实我们今天对个性有很好的理解。学习方式很具体,不是抽象之物,它是学生个性的表达式,尊重个性在本质的意义上是尊重学生的学习方式。不同的人天生禀赋不一样,有着不同的性格、兴趣、爱好、能力,尊重学生的个性就是尊重学生的这些东西,让学生以自己独特的方式来学习,而不是千军万马以一种方式来学习。

每个人都有内在发展的需要和愿望,教育就是为学生的发展搭建平台供其去发展的活动,而不是把千军万马驱赶到一条羊肠小道。今天,我们倡导在学校中要建立发展性的评价制度,其中有一个重要思想叫多元评价,它的基本内涵是让每个人按照自己的优势去发展,所以学校里面就不能拿一张试卷去考人,不能拿一把尺子去衡量人的发展。在学校里面,多一把尺子,就多一批成功的学生。比如,同样是语文,甲生朗诵特别好,乙生字写得特别好,丙生能够背诵的古诗特别的多。此时你就不能简单地说谁的语文比谁的好,绝不是说千军万马一种方式,这个时候就要求我们教育能够成为人发展的一种支持力量、帮助力量,对此,可以概括为一句话:教师要成为学生发展的合作者、支持者、帮助者。而且这个时候的教育一定是交流的、合作的,只有交流、合作,教育的价值才能体现出来,才能回归教育的本质。

总之,以促进人的发展导向的教育理论,不只是让我们去看教育、去思考教育,更是让我们去实践教育,教育是在实践中展现出它的本体特征的。以往的教育理论是去情境化的,往往是拿一个放之四海皆准的理论给大家,觉得这个理论能够普照世界,所有教育问题都能迎刃而解。以往的教育学教科书总喜欢谈一些原则,现在回过头来看,原则是很不切实际的东西,因为不同的教育情境它的条件、它的环境不一样,因此,该怎么做,不该怎么做,只有在那个情境

中才能知道,如果事先你给我制定好做的规则、提出相关要求,但在实际的情形中它不一定能用得上,所谓计划没有变化快。事先既定的这个原则可能是虚假的,不能按照这个原则去做,恰恰是身临其境的人最知道怎样去做,因而也最容易激发他的智慧。因此,教育的本体是在教育实践中展现出来的,在做的过程中展现出来的。比如,孙悟空的本体在哪里?难道就是电视中的那个形象?不是。孙悟空的本体是在和妖魔鬼怪不断的搏斗、战胜妖魔鬼怪的过程中展现出来的,只有在这个过程中我才知道孙悟空所具有的品质:勇敢、智慧、顽皮等等,这些特点都是和妖魔鬼怪搏斗中展现出来的。如果没有这样一些斗战妖魔的故事,我们就没有办法把握孙悟空。如果我们要更深刻地把握孙悟空,还必须在生活的过程中身体力行地实践它的品质,这样,孙悟空的形象才能真正地在我们的头脑中丰满起来,并且它的品质才能进一步发扬光大。教育是什么?在静态的意义上,你可以任意说教育的本质是什么,此时,你说是什么就是什么,至于你说的对不对可以另当别论。因为你所说的不是教育本身,而是你对教育的认识。既然是你个人对教育的认识,那它的正确性就是可以质疑的。如果我们坐在那冷眼说教育,说的只能是你的教育,真正的教育不是这个样子,真正的教育是在不断做的过程中展现它的特性的。教育有激励人的作用,但也有能给人以压力的一面,这才是真实形态的教育。只有在教育活动过程中,我们才能真真切切地把握教育。所以,作为一门人文学科,教育理论不仅要把当下的教育当作“看”和“思”的对象,更要把它当作“做”的对象,他的学术使命不仅仅是“看”或“思”教育,也不仅仅是“言说”或“交流”教育,更是要“介入”或“实践”。这种回归和介入到实践的教育理论一定以个别化、回归生活、行动、反思为关键词。

(本文根据作者在陕西师范大学教育书院教育书院教授讲会演讲录音整理)

#### [注 释]

- 刘旭东.行动:教育理论创新的基点[J].教育研究,2014,(5).  
赵汀阳.论可能生活[M].北京:中国人民大学出版社,2004.  
怀特海.教育的目的[M].北京:生活·读书·新知三联书

- 店,2002.  
张楚廷.教育研究中一个难以无视的问题——教育学最好少说“必须”、“应当”之类[J].教育研究,2012,(2).  
刘旭东.从思辨到行动:教育理论的时代转向[J].西北师大学报(社科版),2014,(1).

责任编辑:刘海燕  
文字校对:永 胜