

好注脚。当然,国家意志的真正落实,仍然需要考虑社会发展的趋势和教育发展的规律,需要取得广大教育工作者的认可,否则在官方理解的“繁荣”背后,依然存在着教育现实冷漠的危险。

(作者单位:南京师范大学教育科学学院)

## 论学校变革的永恒性

单中惠

### 一、学校变革是社会变革使然

社会始终是通过变革而得到发展的,而学校作为社会最主要的一种教育机构也自然会随之而进行相应的变革。在人类教育历史上,自学校产生之后,随着社会的变革,学校也进行了相应的变革。这无疑是学校变革永恒性的体现。早在1781—1787年,18世纪瑞士教育家裴斯泰洛齐(J. H. Pestalozzi)就在《林哈德与葛笃德》一书中深刻指出:“时代在进步,五十年来,一切都变动了,学校还是依然故我。这哪能培养出现代的人才,哪能适合时代的需要。”<sup>①</sup>到1899年,美国教育家杜威(J. Dewey)在《学校与社会》一书中又大声疾呼:社会“根本的状况已经发生了变化了,在教育方面也只有相应的改变才行。”<sup>②</sup>无疑,他们的话明确指出了学校变革与社会变革的关系。那就是,在社会生活已经发生很大的和根本的变化情况下,为了使教育生活是有意义的,学校也必须进行同样的相似的变革。

17世纪,欧洲正是从封建制度向资本主义过渡的时代。随着工场手工业生产和生产技术的革新,近代自然科学知识得到了更为迅速的发展,近代自然科学体系开始形成。各种新的思想和方法不断涌现。17世纪40年代,英国爆发了资产阶级革命,揭开了欧洲资产阶级革命的序幕,宣告了欧洲新社会政治制度的诞生。与此同时,关心生产力提高的信心资产阶级也需要科学的帮助,促进了自然科学的发展,扩大了人们的精神视野。但是,无论在学校管理制度上,还是在学校课程内容和教学方法上,当时欧洲的学校都无法满足时代和社会的需要。因此,17世纪欧洲的时代精神、社会生产力的发展、以及平民群众对文化教育的普及需求,都使得已具有几千年历史的西方学校面临着变革。这正是西方学校第一次变革的主要动因。

自19世纪后半期起,尤其是在19世纪最后的30年里,欧洲和美国的社會生活当时正在经历着一个彻底的和根本的变化。在欧洲,资本主义经济的发展更为迅速,新的科学技术应用更为广泛。这一切必然使得欧洲国家的社会生活发生了巨大的变化。在美国,都市化运动使得美国从一个以农村生活为主的农业国家变成了以城市生活为主的工业国家。欧美国家社会生活的变革必然会对它们的学校变革提出新的要求,从而使得西方学校面临着一场新的挑战。当代美国教育史学家克雷明(L. A. Cremin)就明确指出,进步教育运动是在美国现代文明史上构成了决定性的篇章,它实际上是

①[瑞士]裴斯泰洛齐:《林哈德与葛笃德》(下卷),北京编译社译,北京:人民教育出版社,2005年,第438页。

②[美]杜威:《学校与社会·明日之学校》,赵祥麟等译,北京:人民教育出版社,1994年,第30页。

20 世纪初期美国学校对当时美国社会工业化的反应。<sup>①</sup> 此外,19 世纪后半期自然科学、特别是生物学和心理学得到了迅速的发展。更值得注意的是,达尔文的进化论不仅使心理学开辟了新的研究领域,而且推动了科学心理学理论的诞生。这也为西方学校的变革提供了科学依据和方法论的基础。变革成为了这一社会时代的主题。在某种意义上,学校变革是范围更大的社会变革运动的一个组成部分。这正是西方学校第二次变革的主要动因。

科学技术革命浪潮的兴起,尤其是信息技术的发展,不仅加快了当代学校教育信息化和计算机辅助教学的进程,而且更重要的是对学校的变革提出了又一次新的挑战。实际上,当教学机器在中小学广泛使用之后,随着教学方式发生革命性的变化,学校确实又一次面临着新的变革的挑战。在进入学习化社会的 21 世纪,面对信息技术的发展以及现代教育技术的进展,学校必将面临着未来变革的严峻挑战。人们需要认真和深层地思考与学校变革有关的许多实践性问题,其主题就是如何使学校生活趋于融合。

学校现已成为人类社会最主要的一种教育机构。基于教育社会学和教育历史的视野,社会变革无止境,学校变革也无止境,学校将随着社会变革而不断变革。对于学校变革和社会变革的关系来说,这无疑是一个真谛。正如法国教育社会学家涂尔干(E. Durkheim)在《教育思想的演进》(1938)一书中所指出的:“教育的转型始终是社会转型的结果与征候,要从社会转型的角度入手来说明教育的转型。要想让一个民族在一个特定的时间环节上感受到改变教育体系的需要,就必须有新的观念、新的需要浮现出来,使此前的体系再也无法满足需要。”<sup>②</sup>

## 二、西方学校的两次变革

基于教育历史的观点,西方学校的变革已有过两次:第一次学校变革是旨在使学校生活趋于有序的变革;第二次学校变革是旨在使学校生活趋于多样的变革。

西方学校的第一次变革始于 17 世纪。在这一次变革中,起着重要作用的是被称为“教育科学奠基人”的捷克教育家夸美纽斯(J. A. Comenius)。在学校应该提供一种“周全的教育”的思想引领下,他第一次系统论述了教学原则想使教学方法井然有序。在《组织一所良好学校的准则》中,他明确论述了学校本身的概念、学校的组成等。在他看来,学校是一个共同的教育和教学机构、共同的学习场所,保证学生获得一切要学习的知识;学校的各个部分只有处在一种有规律的和不变的依从关系中,学校才能是一个有组织的、有机的整体,以达到共同的目的。在强调学习的程序和制定统一的学制系统的同时,夸美纽斯还专门从理论上全面论证并制定了班级授课制。在他看来,按年龄分的班级是把成绩相同的学生结合为一个整体,可以更容易地带领学习内容相同的、学习同样勤勉的学生奔向同一目标;每个班级都有应该自己固定的教室,每个教室都有自己固定的内部布置(包括教师的讲台和学生的凳子)。确实,夸美纽斯关于学校、班级和课堂的观点使得西方学校生活由原来的无序变成了有序。应该说,这在很大程度上满足了当时和之后普及学校教育的社会需求,推动了学校的革新,促进了文化知识的广泛传播。

在之后的西方学校发展过程中,西方很多教育家都论述过有关学校管理和教学的问题,进一步推进了西方学校生活趋于有序。例如,基督教兄弟会创立者拉萨尔(J. B. de La Salle)的《学校管理》

---

①[美]克雷明:《学校的变革》,单中惠等译,济南:山东教育出版社,2013 年,“前言”。

②[法]涂尔干:《教育思想的演进》,李康译,上海:上海人民出版社,2003 年,第 231 页。

(1720)、俄国教育家乌申斯基的《学校的三个要素》(1857)等。当然,在这些西方教育家中,具有最重要影响的是德国教育家赫尔巴特(J. F. Herbart)。他对学校管理和教学作了全面的探讨,强调对学生的管理,尤其是对教学阶段进行了划分,主张一切科目的教学完全采用统一的方法,以消除教学上混乱无序的现象。然而应该看到,尽管赫尔巴特探究了教育心理学化的问题、强调了儿童的多方面兴趣,但他的主知主义教育思想强调制定适合任何规模或结构的班级教学计划、注重教学的固定模式、偏重知识的系统传授以及忽视儿童发展的严酷管理。这就使得西方学校环境变得僵化和形式化,使教学成为一种呆板和枯燥的活动。美国教育家杜威指出:这种学校教育是“非常专门的、片面的和狭隘的。这是一种完全被中世纪的学术观念所支配的教育。”<sup>①</sup>因此,使学校生活趋于有序最后在西方学校中变成了趋于形式化,“僵化”成为了学校的基本特征。“随着教学工作的高度结构化和颇有竞争性,科层制逐渐呈现,……在具体的班级管理工作中,教师也开始用一套工厂的管理式原则来管理学生。”<sup>②</sup>到19世纪末时,西方学校形式化的现象已经十分严重,学校变成了一个令人厌烦的地方。这引起了当时很多具有学校革新思想的教育家的认真思考。

西方学校的第二次变革开始于19世纪末20世纪初。当代美国教育史学家克雷明(L. A. Cremin)所著的《学校的变革》一书,直接点明了这一社会时代西方学校所面临的变革主题。欧洲的新学校运动和美国的进步学校运动是这次学校变革的起点。其区域之广泛、思想之新颖和形式之多样,在西方教育史上是前所未有的。

在欧洲,自英国教育家雷迪(C. Reddie)1889年创办欧洲第一所新学校——阿博茨霍尔姆学校之后,先后在德国、法国、比利时等欧洲国家中出现了许多新学校。概括起来,新学校的基本原则是:一是反对主知主义教育和学校过分强调灌输知识;二是反对学校课程忽视现实社会的需求;三是反对学校生活的僵化呆板的组织形式和管理方法;四是反对学校在精神上压抑儿童。在美国,自美国教育家帕克(F. W. Parker)1875年领导昆西学校实验之后,先后在其他州出现了许多进步学校实验。概括起来,进步学校的基本原则是:一是反对从外面的灌输;二是反对外部的强制纪律;三是以训练的方法获得孤立的技能和技巧;四是反对固定不变的目标和教材。在这次学校变革中,学校校长和教师以及学生家长都强烈要求变革学校,并积极参与了学校的变革。应该说,每一所新学校和进步学校在实践中都凸现出它们各自的特色,共同构建了一个绚丽多彩的学校变革图景。

以新学校和进步学校为标志的西方学校第二次变革,无疑是对这一时代西方社会变革的直接反应。与传统学校相比,新学校和进步学校更强调学校生活的多样,并在教育形式、内容和方法上进行了革新性实验。例如,学校要与社会生活加强联系,学校环境和学校设施要有利于学生的发展,学校要注意体育运动和学生健康以及发展学生的独立精神,学校的教学活动要适应学生的兴趣和满足学生的创造性,学校中的师生关系要变得亲切和民主等。这一切使得西方学校生活发生了许多富有深刻意义的变化。瑞士教育家、国际新学校局的发起人费列尔(A. Ferriere)曾明确指出:新学校作为“一种新的精神在世界上传播开来”。<sup>③</sup>美国教育家杜威和他女儿在他们的著作中曾把进步学校称为“明日之学校”。因此,在1949年杜威九十岁生日宴会上,林肯中学的学生霍夫曼(Alice Hoffman)在她的贺词中就动情地说:“对于教育家和哲学家约翰·杜威,美国的学生深表感谢。因为学习不再是一个枯燥乏味的过程,知识的获取不再是一项令人厌烦的任务。”<sup>④</sup>

由于过分强调儿童个人的发展和课程教学的活动性,西方学校第二次变革也受到了批评和批

①[美]杜威:《学校与社会》,参见赵祥麟、王承绪:《杜威教育名篇》,北京:教育科学出版社,2006年,第23页。

②[美]厄本·瓦格纳:《美国教育:一部历史档案》,周晨等译,北京:中国人民大学出版社,2009年,第241页。

③[瑞士]费列尔:《活动学校》,参见单中惠:《西方教育思想史》,北京:教育科学出版社,2009年,第355页。

④H. W. Laidley, *John Dewey at Ninety*, New York: League for Industrious Democracy, 1950.

判,甚至在20世纪50—60年代被新传统教育派的要素主义者所否定。但是,尽管如此,这一次西方学校变革所带来的学校生活的多样还是被延续了下来;也就是说,改变了基本特征的西方学校并没有回到原来呆板僵化的传统学校。这确实是西方学校第二次变革中最有意义的和最有启发的一点。就像曾经在西方起巨大作用的工业变革是不能否认的一样,西方学校第二次变革也是不能否认的。

总之,在当今的西方国家里找不到完全一样的一所学校,在一所学校里找不到完全一样的一个班级,在一个班级里找不到在每天的教学过程中从头到尾完全一样的课堂场景。这正是西方学校在第二次变革后表现出来的当今特征,即学校生活多样的特征。

### 三、我国学校变革应该思考的问题

早20世纪二三十年代,我国学校变革的问题就受到了诸如陶行知、陈鹤琴等一批教育革新家的重视,他们主张改革传统学校并进行了各自的改革实践。在当今改革开放的年代,学校变革更是成为人们所关注的一个重要问题,广泛的改革实践使得我国学校生活开始有了很多可喜的变化。但是,对于我国学校变革来说,有两个问题是应该思考的。

一是辛亥革命后我国从西方引进的学校和课堂是不是“新学校”和“新课堂”?

1911年辛亥革命在中国结束了两千多年的封建专制统治,并建立了一个新的共和国。由此,抨击封建的和传统的教育制度,以及创建新型学校和发展社会教育,成为了后辛亥革命时代中国学校教育领域中的一个重要而艰巨的任务。正是在这个历史背景下,很多现代教育思想开始从西方涌入近代中国。在这些西方现代教育思想中,对后辛亥革命时代中国教育变革产生最大影响的无疑是杜威教育思想。近代中国学者、《民主主义与教育》一书的最早中文译者邹恩润指出:“现代教育家的思想最影响于中国的,当推杜威博士。”<sup>①</sup>近代中国学者胡适也说:“自从中国与西洋文化接触以来,没有一个外国学者在中国思想界的影响有杜威先生这样大。”<sup>②</sup>作为20世纪西方最重要的一位教育家,杜威在批判传统学校教育的基础上,从新的视角对学校教育进行了全面的思考,提出了很多具有新颖性的教育观点。例如,阐释新的教育和学校理念、提出“如何做”和“如何思维”的命题、探索新的课程和教学方法等。显然,杜威的这些教育观点击中了当时中国学校的要害问题。

我国教育史学界一般认为,在辛亥革命之前,清朝统治下的中国教育是以纲常伦理为核心的封建专制主义教育;在辛亥革命之后,民国教育开始废科举而兴学堂,从西方引进了“新学校”和“新课堂”。但是,应该思考的是,这种引进的学校和课堂当时在欧美国家已经受到了众多教育革新家的批判,并开始进行了变革。因此,辛亥革命后我国从西方引进的学校和课堂实际上并不是“新学校”和“新课堂”。而且,在后辛亥革命时代,我国学校教育领域中存在着复古与反复古的斗争,当时学校提供的教育和从前的科举并没有多大的区别。教育历史表明,后辛亥革命时代我国学校变革的问题并没有得到真正的解决。1919年8月4日,杜威在参加天津教育联合会召开的教育会议之后,曾这样写道:在中国,“教学应当改变,管理学校纪律的方法也要改变,以适应新的情况。”<sup>③</sup>

二是改革开放后我国引入的一些西方现代教育理念是如何形成的?如何能够使这些西方现代教育理念真正与我国学校变革结合?

改革开放以来,我国教育界与国际教育界的合作交流日益加强,通过扩大对外教育交流,形成了

①[美]杜威:《民本主义与教育》,邹恩润译,译者前言,上海:商务印书馆,1929年。

②胡适:《杜威先生与中国》,单中惠编译,《杜威传》(修订版),合肥:安徽教育出版社,2009年,第376页。

③[美]杜威等:《寄自中国的十封书信》单中惠编译,《杜威传》(修订版),合肥:安徽教育出版社,2009年,376页。

一个全方位、多层次、宽领域的教育对外开放格局。在这样的时代背景下,西方许多现代教育理念传入了我国。例如,仅仅在课程教学方面就有“学生为本”,“研究性学习”,“玩中学”,“合作学习”,“多维度学习”,“反思性教学”,“发现教学”,“差异教学”,“暗示教学”,“非指导性教学”,“有效教学”,“活动课程”,“人本课程”,“校本课程”,“个性化课程”,“探究式课堂”,“能力迁移”,“形成性评价”,“过程性评价”,“教师专业发展”,等等。应该说,我们很多学校教师对上面所提及的这些西方现代教育理念已经比较熟悉,并运用在他们所写的科研文章当中。但是,从我国学校整个教学实践来看,显然还不是十分理想,一些我们引入的一些西方现代教育理念还只是停留在理念上或字面上。

面对在我国学校实践中存在的这种矛盾现象,首先应该思考的是,我们引入的这些西方现代教育理念是在西方学校实践的基础上形成的,它们实际上反映了当今西方学校的实践图景。比较我国学校实践和西方学校实践,两者之间显然存在着很大的差异,或者说两者的实践图景是不同的。因此,要能够使这些西方现代教育理念真正与我国学校变革结合,那就必须促使我们学校实践的变革。如果我国学校实践不变革,那怎么能够真正吸收这些现代西方教育理念,把这些西方现代教育理念变成我国学校的实践图景。

基于比较的视角,上述应该思考的第一个问题也许是历史的理论问题,第二个问题也许是现实的实践问题。但是,应该看到,具有永恒性的学校变革既是一个理论问题,更是一个实践问题。

(作者单位:浙江大学教育学院)

# 知识变迁与我国外国教育史学科改革的新思维

王保星

—

作为一类神秘而非经验的知识,原始知识源于宇宙或自然的神秘力量,表现为一种“神启”或“天启”。相对于神秘知识,个人既非知识主体,更构不成知识客体,只是显现和表述“神启”或“天启”知识的工具。就其反映对象而言,原始神秘知识也不是对“神”或“天”的奥秘的全部甚或部分反映,充其量只是为人类认识某种自然现象提供可能或有限的线索。此外,一般人理解这类神秘知识,还往往需要借助于那些被认为能够更好地感知启示的人——巫的帮助。<sup>①</sup>

原始知识得以传播的途径一般有两种:即时性的“仪式”与历史性的“神话”。借助于前者,“巫”得以向所有仪式的参与者传达由“神启”或“天启”构成的原始神秘知识;后者则为神秘的启示所包

<sup>①</sup>本文借鉴19世纪法国社会学家孔德关于人类理智阶段的划分,并援用石中英教授在其《知识转型与教育改革》中有关人类知识观类型的划分,将人类知识阶段划分为神学知识阶段、形而上学知识阶段、科学知识阶段和后现代知识阶段。每一阶段的主导知识类型分别为神学知识、形而上学知识、科学知识和后现代知识。事实解释方式的主观臆测结果构成了神学知识;形而上学抽象的结果构成了形而上学知识;观察和实证的结果则导致科学知识体系的形成;对现代科学知识进行质疑与解构的结果导致后现代知识的诞生。事实上,各类知识类型在不同阶段的交叉分布以及不同阶段知识之间的继承与创新,共同构成人类知识转型与变迁的整体图景。