

编者按:2018年本刊连续六期登载了王伟廉教授“不愿丢失”且“可能对他人很珍贵”的36篇教育感悟。本期刊登王教授惠赠的“感悟”的最后部分,共7篇,同样涉及到教育观念、教学改革及教育管理等教育者、研究者和决策者感兴趣的问题。这部分是在去年全年刊出的“感悟”之外的,故名之曰“不愿丢失的教育感悟(外七篇)”。是以敬飨读者。

不愿丢失的教育感悟(外七篇)

王伟廉

中图分类号:G640

文献标识码:A

文章编号:1672-0717(2019)01-0113-09

一、为什么巩固教育改革成果比改革本身还重要?

前面提到,我在一本专著中曾引用了一位美国学者的研究成果。他把教育改革划分为三个阶段:改革动机形成阶段、改革阶段和改革巩固阶段,并认为改革巩固阶段比前两个阶段更重要。在那本专著中,我并未展开谈这个问题。这里结合我在厦门大学和汕头大学进行课程和教学改革经历,稍微详细地谈一些感悟。

在谈这些感悟之前,有些话还是想要重复说一说。我在不止一本专著中都谈到了一个重要的理论:就教育改革而言,其指导理论可以分为两块:改革内容的理论和改革过程的理论。简单说,前者是关于改什么的理论,后者是关于怎样实施改革的理论。一些研究表明,后者比前者更为重要。在这一点上,我们的教育改革的推进者需要特别给予关注。而这里所谈的改革阶段理论,就是改革过程理论中的一个组成部分。

在厦门大学进行的改革,因当时的各方面条件所限,在人才培养模式方面做得不太多,而且,因时

间久远,加上也没有精力进行跟踪调查,后来的情况不是很清楚。这里只能就汕头大学的教学改革,对题目中的问题谈些感受。

就课程与教学改革而言,改革成果的巩固,其意义可以表现在以下几个方面:

首先,教师长年形成的旧有培养模式一旦被新的模式完全代替,旧模式的惯性一时难以消除,随时可能不自觉地回到原来的模式。而且从心理上看,完全“戒掉”原来的习惯,必然要经历一个“戒断反应”时期。这个时期的长短,取决于对原来习惯改变的多少。如果改变的不多,戒断反应时间就短些,反之就长些。所以,巩固改革成果,无论对于哪样的教学领域改革,都是不可忽视的。

其次,即使改革的方向正确,改革中难免有些个别的做法可能并不恰当,而消除这些不恰当的做法需要时间;个别不恰当的做法有时具有一定副作用,会使人们误以为整个改革方向上有问题而对改革本身提出质疑。此时,消除不恰当做法并继续朝改革方向前行,就显得特别重要。

再次,有时,改革的方向尽管正确,但因条件限制,改革要分几步进行。初步的改革成果可能不是

收稿日期:2018-10-28

作者简介:王伟廉(1952-),男,出生于湖南省长沙市,籍贯湖北省武汉市,教育学博士,教授、博士生导师,原汕头大学副校长,主要研究领域:高等教育学;厦门,361005。

太明显,进一步的深化改革才是正道。但此时会给人一种“比没改之前差不多”的感觉,如果再有个别不恰当的做法,甚至有些地方还不如原来的模式,回潮的可能性就会加大。此时巩固改革成果与进一步深化改革就会同时提到日程上来。

以上问题,最根本的是要保证改革的方向正确,这是巩固改革成果这项工作的前提。那么,如何判定改革的方向是正确的?我的体会是必须具备如下三条之中至少一条:

第一,有充分的理论依据。

第二,有已被长期实践证明是正确的成功先例。

第三,理论依据不一定充分,也无上述成功先例可以参照,但得到了比较广泛推广、多地经验表明效果良好。

关于这个问题,还有一点需要说说。随着时代发展,教育也要不断进行改革。那样的话,巩固改革成果不是与此矛盾吗?

实际上,如果改革的方向是正确的,随着时代发展,需要进一步深化改革,旧有的改革成果同样也需要巩固。只有巩固了,新一轮改革才有扎实的基础。问题来了:时代发展的速度如果过快,来不及巩固先前的改革成果就面临新的改革需要,那怎么办呢?对这个问题,还必须了解一下教育改革类型。我在前面提到过国外学者的一个观点,这里再简单重复一下。他把教育改革分为三种类型:教育管理体制、课程改革、教学方法改革。三种类型的改革因涉及思想观念的多少,其难度依次增加,改革的进度也依次应该减缓。就是说,教育管理体制涉及的思想观念的东西最少,改革进度可以相对快些。以此类推。所以,至少课程改革和教学方法改革这两种类型的改革一般不会出现前次改革还未巩固,后续改革就已迫不及待的情况,除非前次改革的方向不正确。至于教育管理体制,只要方向正确,也不宜朝令夕改;从实践上观察,如果看到实践上有这样的事,那通常不是改革而是瞎折腾。

还有一点需要强调:由于教育理论本身的不成熟以及教育改革自身的复杂,一些改革难免一时达不到预期目的,但需要做的是深入研究其原因,以求进一步深化改革来改变,而不是不分青红皂白另

起炉灶。

总之,在教育改革领域,巩固改革成果,是一件非常重要的事情,是我们的教育研究者和实践者必须牢记在心的。

二、进行教育决策咨询,得找对专家

进行决策,特别是政府部门进行决策,总会找专家进行咨询,教育决策也不例外。大家都知道,有个专门的咨询方法,叫“特尔菲法”,也称专家咨询法。咨询的关键是要选对专家。

在今日,找对专家可不是一件容易的事,这里的学问可大了。为什么这么说?

眼下冒牌专家很多,一不留神就容易选错。关于这一点,媒体披露了很多,这里不讨论。我们要讨论的是,即使都是真专家,也有个如何选对的问题,而这也同样不是简单的事。

首先,学科发展日新月异,分化得越来越细,尽管同时也不断综合,但毕竟精力有限,一个专家不可能把所从事研究的学科专业领域都搞清楚。我前面曾说过,国外有一个教育学教授,一生只研究师生关系,这还不算什么。记得香港大学前副校长程介明先生在一次报告中曾说过,有哪个大学的一个教授一辈子只研究一种昆虫的眼睛,而且只研究左眼!如果有人向上面两位咨询教育的其他方面或那种昆虫的右眼,他们可能还真的答不上来。

其次,某学科专业的教授,人家问你一个该学科专业的问题,如果你说不知道,问者嘴上不说,心里会觉得你一个大教授,自己学科专业的东西都不知道,还是教授呢!你自己也会觉得没面子。所以,有的教授为了面子,要么不懂装懂,要么有一说二。

再次,有学问不一定是对专家。有些被称为大师级的人物,的确有学问,但不一定对你咨询的问题有研究,可以听听他们意见,但可别当真,把他们说的话当作决策的依据。有一句广告词说:只买对的,不买贵的。用在这里倒很贴切。

所以,找对专家还真地需要下一番功夫。

在选择教育专家时,除了上述几个方面要注意外,还要注意教育专家有理论家和实践家的问题、侧重宏观研究和侧重微观研究的问题。搞理论的未必有实践经验,有实践经验的理论未必了解透彻;

搞宏观的对微观可能不清楚,反之亦然。此外,还有占着理论研究岗位不研究理论的和占着实践岗位不研究实践的。而理论与实践联系起来、宏观与微观联系起来研究的,如凤毛麟角。所以,根据这些情况,我有三点感悟,算是对这个问题的一点思考:

1. 决策者进行教育决策时,不能只看一些头衔或只看知名度;

2. 如果无法确定专家是否找对或找到真专家,可以把问题在一定范围内广泛征询意见,也可以有奖征询,以求真专家和对的专家意见不被忽略;

3. 把第一次征求的不同意见和建议整理出来,再进行一轮征求意见,并要求所咨询的专家写出所赞同和反对的理由并提出落实的具体方法。

我觉得这样做尽管麻烦些,但效果一定会比只一次性咨询一些随意挑选的专家效果要好。而且,所咨询的专家中能坚持到第三步的,可以认为基本属于真专家和对的专家的范围了。

三、“循序渐进”中的“序”,几人能说透?

从小学到大学,不管学什么,有句话总是在耳边回响:学习要循序渐进!这句耳熟能详的话,所有教育工作者都会说,但什么才是“序”?恐怕能说明白的没有几人,包括教育专家甚至课程专家。我自己也说不明白,仅仅是因为在这方面做过一些粗浅的学习和思考,所以有点底气聊一下而已。我在自己的几本专著中不止一次从不同角度谈到这个问题,但因表述上太“专业”,可能不少普通读者难以理解。因此,我这里尽量以比较浅显的方式来聊一聊这个事。

无论学习什么,总会有一个先学什么后学什么的问题,这就是所谓程序、顺序或“序”的问题。从所学习的内容看,在学校里学的大多是人类文化遗产。而这些遗产又多以“学科”形式来学习。在学习学科的过程中,我们又会碰到具体的学习内容,如理科的定律啦、定理啦、概念啦等等,文科的成语啦、语法啦、历史人物啦、社会现象啦等等。由此,我们可以从学科和具体学习内容两个层面来谈谈关于学习的“序”的问题。

1. 先学物理还是先学化学?这是个问题!

不少大学的生物系,都要学习物理和化学,而且,学习的顺序一般是先学物理,然后是化学,最后才是生物。在一定意义上,这种顺序是基于这样的认知:物理学是化学的基础,化学是生物学的基础。我曾问某大学生物系的系主任:如果物理课教师因事请假,又无人替代,化学课程是否可以先上?这位系主任想了一下,回答得很巧妙:可以考虑。但同样的问题我也得到过不同的回答:那不妥当吧。

以上两位的回答就是对学科层面的“序”的不同理解。后面的回答显然认为物理必须在化学之前学习。那这种认识是从哪里来的呢?很可能是受19世纪社会学创始人法国的孔德的影响。

孔德是研究社会学的,但他认为要研究好社会学,就要研究好生物学,因为人是从猿演化来的,不了解包括在生物学里的动物学怎么行?而要学好生物学,必须学好化学,因为要深入理解生物有机体离不开有机化学呀!而要学好化学,必须学好物理,因为只有了解了物理学中的原子,才能更好地理解化学中的分子。而要学好物理学,必须学好数学,因为物理学中很多研究都必须借助数学。因而,数学可以称为学科的“王后”。就这样,不同学科的学习顺序便形成了:数学—物理学—化学—生物学—社会学。

可别小看了孔德的这个学科学习的“序”,它统治了教育中的学习顺序一百多年!直到今天还有人以为这个学习顺序是唯一正确的“序”!上面第二位回答我问题的即是。

那么,上述孔德提出的学科学习顺序是否就是唯一正确、不可打破的呢?这事直到20世纪才有了答案。提出挑战的是美国芝加哥大学。(抱歉,具体时间和事由查不到)挑战者的理由是:先学习社会学,懂得了人类活动的特征,也有助于理解生物有机体,对生物有机体的了解又有助于理解有机化学,对化学分子的学习对于理解物理学中原子结构也有帮助。至于数学,完全可以从王后变为“侍女”,随时需要时随时学习。从实践看,两种顺序的学习至今没有充足的证据证明其中一种一定优于另一种。前面回答我问题的那位系主任,至少在思想上觉得“不妨可以试试”。

结论:在不同学科的学习顺序上,不止存在一种“正确的”顺序。只是某种顺序可能比较适合某种人群(如小学生,或者尖子生),或者比较适合于某种教学理念。

2. 先学高等数学再学初等数学靠谱吗?

在农村下乡插队时,作为初中的“老三届”,曾在一起补习初等数学。有位念完高中正在业余自学高等数学的回乡知青看到后一本正经地对我们说:你们应该先学高等数学,掌握了高等数学,这些初等数学就显得特别容易了。那时的我们一致嘲笑他。记得我还用一个类比来反驳说:你说的就如同跳高,让我们先跳一米五,跳过了,那再跳一米二就特别轻松了……

的确,如果从“初等”、“高等”字面上理解,绝大多数人对学习顺序的排列一定是和那时的我们站在一起的。那位回乡知青的话无疑是荒谬的,是必然要被嘲笑的。

但是今天,我们看到了支持被嘲笑一方的证据。

首先,心理学研究成果揭示:人的认知逻辑与学科发展逻辑是不一样的。具体就是说,数学的发展逻辑是先有加减乘除再有乘方开方,先有初等数学再有高等数学;而人在学习中对数学的认识并不是按照这个逻辑。

其次,在实践上,美国心理学家和教育学家开始探讨在小学低年级就让学生“按照他们可以接受的方式”学习高等数学中“集合、映射、群、环、域”等概念。这种尝试并非心血来潮,而是探讨课程安排上的“螺旋式排列”,亦即把高等数学的学习从小学开始接触概念,再一步步加深。实践结果表明,至少有一些学生是可以这样学的,学习效果也不错。

今天看来,本小节题目中的问话,在一定意义上和程度上是可以给予肯定的回答了。

上面说的是学科层面的“序”,下面再来说一下具体学习内容的学习顺序问题。

3. 斯金纳的工作白做了?

斯金纳是谁?他是美国心理学家,“程序教学”的主要贡献者。我们今天接触到的英语学习自学教程,以及其他很多所谓“程序教材”,内容安排很大程度上受他的“程序”或顺序思想的影响。他提出

了所谓“小步子”、“及时反馈”等编写原则,一定意义上说,与我们所说的“循序渐进”原则不谋而合。不过有意思的是,他辛辛苦苦研究的程序教学的教材,被一次“突发奇想”给泼了一大瓢冷水:有心理学家(一说是他自己)把一份编好的程序教材随机打乱,找了两个平行班一起试验,一个班仍用原来教材,另一班用打乱的教材。教材学完考试,结果两班成绩居然没有显著差异!这不表明斯金纳过去的有关程序教材的工作白做了吗?至于为什么会出现这种情况?心理学好像至今没有给出答案,当时的猜测是:人脑本身可能就具备把混乱的信息条理化的功能。

看来,学科和具体内容两个层面都表明,学习的正确顺序恐怕不止一条,“由浅入深、由易到难”,恐怕要先弄清楚究竟什么是“深浅”、什么是“难易”。写到这里,看官千万不要以为学习顺序问题可以随意而为,这事只能通过教育实验才可以断定,也千万不要想当然或望文生义。需要说明的是,在后来的研究中,人们还发现,同样的内容或学科的排列顺序,按一种顺序学习时,可能是逻辑主导的学习,而按另一种顺序学习时,则可能是问题导向的学习。例如,前面的物理学—化学—生物学—社会学,倒过来学的时候,就带有问题教学的味道。

如果说我们知道了上面这些关于“循序渐进”的复杂情况有什么价值,那最大的价值就在于我们的教学改革的空间和舞台变得大了很多,而最小的收获至少也让我们在这个问题上不再被一些未经证明的习惯看法禁锢了我们的头脑。当然,必须提醒各位看官的是:关于学习的“程序性”,曾经被美国全国教育研究协会(NSSE)列为教育中的世界难题之一,而且至今也没有完全解答出来。因此,依然需要我们同仁们不断探索。

四、戏说“精品课程”的全国评选

据说,搞精品课程的全国评选是受了美国一些名校网络上公开的优秀课程的影响。这些国外的好课程上网后得到普遍好评:一来优质资源共享,二来鼓励了教学水平提高,三来有利于教学改革的推进。显然,这是好事。但不知怎么就演变成中国的精品课程的国家评选了。我记得自己好像就这个问题

写过一篇“关于好课程的思考”的文章，其中也谈到精品课程的国家评选，但谈得比较粗糙。现在退休了有时间细细思考了，所以又捡起这个话题做一点补充，发一点感悟。

一门课程的价值是在人才培养模式中的课程总体上体现出来的，这是课程理论上的一条重要原理。当然，有些学科的理论、原理比较难懂，我们叫它“难点”或关键点，有些老师特别善于把它们讲得透彻和简单；有些课程本身理解起来并不困难，有些老师特别善于“从无疑处质疑”，启发学生的思考。我理解，这是所谓“精品”的最重要的特点。当然还有其他一些特点。比如，好课程可以在达成规定的课程目标之外，还能让学生在思维方式、态度、价值观等方面收到额外的启迪。这些都是我们所期望的。但如果变成了一种国家评选活动，就一定有一些共同标准，比如，逻辑是否严谨、是否深入浅出、是否运用了现代信息技术手段、PPT做得是否够水平、表达是否清晰、是否遵循了教学原则（如循序渐进原则、科学性与思想性结合的原则）等等。这样一来，课程讲授就如同表演，而表演最容易犯的毛病就是演得太“过”。而一旦演得“过”了，往往就失去了真实性。那么，真实性在实践中是什么样的？且听我慢慢道来。

现实中，很多好的教学，或者换句话说，很多对学生启发大甚至影响学生一生的教诲，常常不在正式的课程里，而在课外的非正式课程里。正如杜威所说，那些非正式的课程对于学生身心某些重要方面的发展，其作用比正式课程还要大。当然，非正式课程（有的文献叫它“潜在课程”）也属于课程，但却一定不会被全国评选上“精品”。比如，我们常说的“听君一席话胜读十年书”，这“一席话”即是货真价实的“精品”，但绝对评不上“精品课程”！因为至少它没有制作任何PPT！也没有利用任何现代信息技术手段！陈景润的那位影响了他一生的中学数学老师，关于哥德巴赫猜想的故事显然要么只是他课程中的一种佐料，要么甚至就只是课外活动时的一次聊天内容，说什么也算不上一门课程，更不用说是精品课程了。

有些名师的课程真地很水。前面曾提到的陈景润当然是其中一例；课程研究领域的始祖拉尔夫·泰勒则是另一例。我举出这两例并不是认为名

家上不好课是无可指摘的，更不是提倡只搞科研不必关心教学水平，而是说，我们从一位老师那里得到的真金白银，靠国家评选很可能漏掉了不少。老师上课如果不符合精品课程的全国评选条件，不仅可能漏掉一些很有学问但表达不好的教师甚至名家，还可能漏掉教学方式很特别的一些名家。

众所周知，美国普林斯顿大学的数学学科居于世界前列，那里有一位很有名的教授因特别关注数学概念与基本原理，对数学推导不怎么感冒，所以给研究生上课时只要碰到绕不开的推导问题，要么就含糊其辞，要么就让学生自己推导。久而久之，他的研究生反而个个成为数学推导能手。

精品课程的国家评选还可能把看上去很好、很符合条件，实际上很一般甚至不怎么样或者不应该提倡的课程评选上。我自己当过多次评委，对此深有体会。一些对照条件几乎无可挑剔的课程，感觉上却味同嚼蜡，更为重要的是，不知道这门课程与培养方案之间是个什么关系，而且逻辑上的确清晰，清晰到跟小学教学没什么区别，给学生留下的思考空间小到接近无。

我们的学科是多样化的，社会需求是多样化的，学生也是多样化的，所以我们的培养方案必然要多样化。而作为培养方案组成部分的课程，也一定要多样化。国家评选在多大程度上关照了这些多样化？

所以，我是赞同把课程做得精益求精的，也赞同“精品课程”作为教学质量提高的一个载体或方式，更提倡为不同的教育目标编制多样的精品课程而不是用一套标准衡量所有课程。至于对全国评选，不止是精品课程的国家评选，也包括所有对课程与教学领域的国家评选，我是持怀疑态度的。是否今后会逐渐完善评选条件和评选办法而使我上面所说的感悟被淘汰出局，我没有把握。所以，这一节的题目用了“戏说”，真正目的是希望能有一点引起思考的作用。

五、教育研究文章是准备给谁看的？

写这样一个题目，犹豫了很久。因为三言两语说不明白，而长篇大论似乎又不值得，而且弄不好还不如三言两语说得明白。最后决定写，是因为在

实践中确有不屑丢失的一些感悟, 尽管零星, 觉得有些可能会有一点价值。

我自己写过的文章, 根据题材和目的, 大体是为这样一些人而写: 1) 教育研究者: 为的是与同行讨论一些问题, 如前面写过的关于教育科学的科学性如何体现的问题; 2) 教育决策者: 为的是为各层次教育主管部门和大学的管理者进行教育决策提供参考, 如关于学制长短问题、关于大学人才培养模式改革问题等; 3) 广大教师: 为的是为教师的教学方法改革提供指导, 如浓缩课程内容问题、如何理解“知识”的问题等。

一般说, 以上三类人是我们教育研究文章主要的读者。普通民众一般不会看教育研究文章, 如果想要让他们对教育感兴趣, 所写的文章可能要特别通俗易懂, 也可以说接近写科普文章了, 我自己几乎没有写过此类文章。

以上三类读者对教育研究文章的需求有共性也各自有特点。大体说, 共性包括了所有研究文章都应具备的那些特点, 如逻辑清晰、论证严谨, 有所创新、深入浅出等等。而个性方面则比较复杂, 下面试着说一说。

关于研究者作为读者。通常, 作为读者, 对一般研究者的文章, 期望的是对自己进一步研究有思维上和方法论上甚至实际案例上的启发, 对权威学者的文章则期望其精彩论点论据有利于自己研究的引用。

关于教师作为读者。教师所期望的以两种文章最多: 一种是能“解渴”, 即对他们在教学实践上碰到的问题能有直接的指导、解惑作用; 另一种是要有点“理论味”, 以方便他们撰写教改文章时可以随手拿来(很多学校都要求教师参加教学改革同时撰写教改文章)。

因此, 为教师写文章针对性要强, 要浅显易懂。我们作者最容易犯的一个毛病就是文章晦涩, 甚至有些学者故弄玄虚、生造词汇, 为显示自己的研究深奥有水平, 把一个简单的道理说得云遮雾罩, 也不想想你写的东西是给谁看的。还有些学者本来讨论的是一个现实问题, 写着写着不知不觉离现实越来越远, 远到接近了欧洲中世纪的经院哲学。今天来看, 这种毛病真有点像毛泽东当年在《反对党八股》一文中所批评的文风。教育研究文章, 从世界

范围看, 最大的读者群就是广大教师。教师最多的工作就是教学, 这是他们的家常。据说九华山有一座寺庙挂有一幅对联: 非名山不留仙住, 是真佛只说家常。你要让教师读懂你的文章, 就要跟他们唠家常, 做一个真佛, 而不要去学那些不把别人侃晕誓不罢休的假佛。

关于决策者作为读者。各级教育管理者研读教育文章, 目的非常明确, 就是为自己所在岗位的教育政策寻找依据或者寻找现成方案或可以转化为现成方案的应用理论。当然, 也有不少教育管理者原本不熟悉教育理论, 研读教育文章是用来“补课”, 以便更好地完成岗位职责和积累政绩。但教育管理者也分为主管部门的和学校里的, 一个处于宏观决策领域, 一个则处于中微观决策领域, 所面临的决策问题不同; 但既然是教育决策, 就必然有一些共性。比如, 对教育文章的理论可靠性要求极高, 对理论的政策转化性要求很明确, 对可行性以及转化为政策后的实施结果的关注度也非常高, 还要求有超前意识。所以, 站在他们的角度看, 目前的教育研究文章往往都不太符合他们的口味。而教育研究者又特别不善于做中微观领域的教育政策研究。而对于宏观决策, 尽管多数教育研究者都会因主管部门的课题资源丰富而趋之若鹜, 但据我观察, 能完全符合宏观决策者口味的如凤毛麟角。这其中的原因很复杂, 既有研究者水平问题, 也有学风问题, 还有研究者对教育研究的认识问题(如有的研究者觉得搞政策研究成不了大家, 搞纯理论研究才算得上大学者。甚至有的研究者觉得, “学”与“术”虽然统称学术, 但把理论变为实际政策的活儿, 属于“术”的范畴, 应该由别人去干, 本学者只研究高深“学”问)。当然还有一些原因, 这里不一一列出。

我曾著书讨论过教育理论的性质问题, 对后一种原因, 我的观点是, 教育研究中不存在像自然科学甚至一些成熟的社会科学那样的基础理论, 既不可能通过实验室做出, 也不可能单靠文献研究就可以获得; 也不存在像有些自然科学那样的纯理论。如果说有这样的理论存在, 那也不属于教育学。所以, 上面所说的那种对教育研究的认识, 即使不算是错误的, 也至少是不恰当的。就拿教育哲学来说, 通常都把它归为教育的基础理论, 但它是不能

不关照教育实践的,如果仅仅从纯理论思路去研究而不考虑它对教育实践(比如对教育效果)的影响,这样的理论是没有意义的。就像很多国外学者指出的那样,教育哲学中的一些流派(比如新托马斯主义),对学校课程领域没有影响,或者说没有课程含义,因此对教育的发展没有任何意义。我想,我国的教育研究也同样不需要这样的所谓基础理论。

那么,教育研究者的文章同时面对以上三类人群是否也可以?当然可以,而且应该提倡。但并非所有问题的研究都可以。有时和理论研究者讨论,为讨论的方便,会使用一些专业语言,比如教师比较熟悉的教学计划、教学大纲,在专业术语中常用“课程”和“课程标准”替代。所以,写教育研究文章还是需要明确读者对象。有一点可以肯定的是,如果文章连同行学者都看不懂或看起来费劲,显然就应该反省一下了。

六、但愿不是多余:雾里看花侃“一流”

退休后,只对以前经历的事情写点感悟,不敢对新的事情乱发议论。关于举国上下都关注的“双一流”建设问题,本不想插嘴,因为这违背我写感悟的初衷。怎奈有读者希望我能提一些看法或建议,并说这是社会责任云云。只好硬着头皮试着把以前跟这事有关的认识搜集一下,发一次违背初衷的雾里看花式的感悟。

“双一流建设”里关于一流大学建设,本人研究不多,这里主要说说一流学科建设问题。

首先表达一个态度,对一流学科建设,我是举双手赞成的。我这里所说的,只是一些我觉得应该提醒和注意的事。

先说一个情况。有一位加拿大某大学的工学院的华裔院长受聘中国某大学担任执行校长,来后感觉中国的很多教育用语他不懂,其中最弄不明白的一个就是“学科建设”。当然,很快他就知道是怎么回事了。不过,这个短语真地也不是那么清晰。

“学科”一词如果用英语表述,至少有两种表述方式:discipline和subject,前一个意为知识的分支,如物理学、历史学、会计学等,这些“学科”就是人类文化遗产中的系统知识体系;而后者意为教

学科目,或课程,中文里简称也是“学科”。但两者既有联系也有区别。简单说,所有的作为知识分支的“学科”都可以作为教学科目,这是两者有联系的方面;而区别是,并非所有的教学科目都是知识分支意义上的“学科”,比如习题课、社会实践课、公益课,就不是知识分支,但在中文里,它们有时也被称为“学科”(“教学科目”的简称)。所以,“学科建设”一语究竟是指知识分支的建设,还是也同时指教学科目的建设,应该说清楚,并明确两者之间的相互影响。

就我的观察,“学科建设”一语在中国多被理解为属于科研范畴而基本不属于教学范畴。比如,很多大学都有“学科建设处”,其工作主旨就是申请学位点,提升学术水准。虽然包含有人才培养的意思(学位点就是高层次人才培养平台嘛),但工作重心所涉及的却主要是师资队伍情况和科研情况。我本人就曾担任过这个处的处长,所以深有体会。

科研是一所大学能否成为一流的硬指标,这一点无需论证。看官可能以为我下面要说的是人才培养也同样是一流大学和一流学科的必备条件,没错,但我要提醒的是,中国大学不太注意的另一个问题,即一流的教学也是促成一流科研的一个重要平台。

记得我曾在自己的文章中提到这样一个事情。

有一度,一些教育文献都有一个说法,叫作“要把新兴交叉学科及时引进高等学校”。这种说法给人的印象是,所有新兴交叉学科均来自大学外的实践领域或研究机构。而事实上,有相当一部分新兴交叉学科是来自课堂上!国外的一些文献显示,由于课程的综合化,以不同的综合化方式开设课程,比如不同学科的教师共同开设一门课程(被称为“相关课程”),在教学过程中也产生出一批新兴交叉学科。我记得好像计量经济学、结晶学的一些分支等交叉学科最初都是来自课程综合化(记得不一定准,但这种情况确是事实)。课程综合化是二十世纪中叶以来课程发展的趋势之一,其主旨在于把看上去并不搭界的不同学科,通过某些媒介(如自然界或社会生产生活中的某些问题以及它们之间的某种关联)联系在一起进行教学,以求打破学科间的界限,发现学科交叉处的新的生长点。比如,我后来从国内某大学商学院了解到,美国大学

商学院为本科生开设了很多跨学科的主修课程,其中有一个我印象深刻,主修名称是“会计与法律”。我觉得,在教学层面的这种跨学科方式,显然有助于新的学科增长点的培育。

以上说了这么多,无非就是想说,我们的一流学科建设,绝不能忽视人才培养过程中可能带给我们的在学科交叉处产生新兴交叉学科的几率。被教育部选上作为一流学科建设的那些学科,也应特别关注本学科在人才培养过程与其他学科之间的交流和合作。

以上说的是学科科研与教学之间关系对一流学科建设的影响。下面再简单说一下不同科研之间的相互交叉对一流学科建设的影响。

网上查到的被教育部选上的一流学科名单,我看了一下,表面上似乎看不出什么问题。但问题在于,这些学科在建设过程中能有多少动力去考虑与那些未被选上的本校其他学科之间以及与校外不同学科研究机构和生产生活第一线的技术创新发生关联?

这重要吗?我觉得不是重要,而是非常重要。记得看过一份国外材料,说是西方某大学的环境学科与本校工商管理学科联姻,共同开设主修探讨环境治理问题,因为他们发现,环境问题既是自然科学与技术问题,也在很大程度上是管理问题。这个事情在我看来是我国大学做得比较差的一块短板。虽然在学科名称上与国外学科名称并无二致,但其中的具体含义和探究领域却可能差异很大。上面几例就是很好的说明。这种差异的原因可能有:中国古时就有“鸡犬之声相闻,老死不相往来”的农耕文化,近代又有划地为牢自扫门前雪的族民意识,加之1952年以后的苏联专业教育模式的惯性,现今那些选为一流学科建设的学科,恐怕能带着其他学科特别是一些弱势学科一起玩儿的,即使不是凤毛麟角,也绝对不会多。而如果这方面再不受到重视,一流学科建设的步伐恐怕也会变慢。

写到这里,想起早年曾经给我上过课的一位知名心理学教授曾经讲过的话。他说,对比苏联和美国的心理学著作,有一个现象值得注意:美国的心理学著作充斥了各种实验,但实验之间似乎没有什么逻辑连接;苏联的心理学著作则追求体系完整,但缺少实验,关键处若没有实验来验证,往往用一

些思辨或哲学观点来填充。这位教授所说的实际上是进行“学科建设”的两种不同路径。今天来看,他的话仍有价值。就我的经历,在高等教育研究领域,确实有这两种倾向,只是偏向搞所谓体系的特别有市场,而结合实践的则不是很多。其他学科的情况我不清楚,这里提出来这个现象,也是希望学界有所思考和警觉。

最后还有一点自己早期的一些认识,也一并借此机会再次提出来和大家一起思考。

学科是反映客观的,但它的划分却是人为的。我国的学科划分与欧美的学科划分有一个最大的不同:我们是用它来规范学科建设的,而欧美则是对学科发展实然状态的统计,并不对它们之间的界限进行干预,对此我们应特别注意。因为我们的做法对形成学科壁垒的负面影响比西方要强很多。在中国,一个学者如果研究了很多其他学科的问题并取得成果,往往结果反而是,要么哪个学科都不认账,要么说他不务正业。这一点如果不能很好地加以重视和解决,一流学科建设也必将步履艰难。

以上所言,希望只是杞人忧天,如果不是,敬请转发。

七、教育家与哲学家:谁对教育贡献更大?

怎么会想起写这样一个题目?这纯属偶然。最近看了两篇文章,一篇是教育学者写的,大意是,教育研究面临危机,其表现之一就是很多研究者不善于与教育行政部门打交道(因教育的课题大量来自教育管理或行政部门),因此便转向教育历史与思辨。而思辨,恰是哲学研究的特点。另一篇文章是哲学学者写的,其中有一个观点,大意是,教育研究者或教育家只关心操作层面的琐事,对哲学层面的教育问题研究不够,所以教学改革总是在低层次徘徊。

两篇文章虽然都在批评当下教育存在的问题,但立场似乎正好相反。一个把原因归因于太过哲学化、思辨化,另一个则把问题归咎于缺少哲学思维,太过操作化。

以上的两篇文章的这种矛盾认识,勾起我对这个问题的兴趣,恰巧以前也写过一些文章,直接或

直接涉及到对这个问题的理解,所以这里简单谈谈我的感悟。

其实,从某种意义上说,这个问题根本就不应成为问题。因为哲学是研究普遍规律的,对其他学科或科学都具有指导意义。而且,教育是什么?有人总结说,是科学、是哲学、是技术、是艺术。可见,教育研究本身也是要研究哲学的,而且也要用哲学方法研究教育的一些根本性问题。比如,教育思想和理念,在教育领域,叫作教育哲学。

那么,为什么会产生那两篇文章中的截然相反的观点呢?我这里想从两个侧面来试着回答这个问题,同时回答题目中的问题。

先说第一个侧面,讲讲美国。

杜威是美国实用主义哲学家,也是美国进步主义教育思想的提出者。在某种意义上说,杜威也是个教育理论家。但他的教育理论尽管比他之前所有的哲学家对教育的论述都更具体,甚至自己就亲自写了不少教育论著,但他的论著仍然读起来费力和晦涩,普通教育实践者是看不太懂的。这一方面也因为杜威的文字表达有点“绕”,有人评价说语法错误很多;另一方面毕竟是哲学家,给出的建议都带有哲学味道,实在有点为难教育第一线的读者。

不过,杜威的运气不错。在他写完了那些哲学味的教育著作后,他的学生中有一个叫克伯屈的,看懂了他的思想和理念,并把这些思想和理念转化为具体的实践方案,包括具体的课程和教学方式。克伯屈后来成为教育家,极力在美国推行他老师的教育哲学,并取得了一些成果,也积累了大量经验。这对后来的教育改革具有重要意义。

再说第二个侧面,讲讲中国。

民国时期那些被尊为著名大学校长的,有的是哲学家或有深厚哲学学养,如胡适、张伯苓,有的是其他学科专家或社会活动家,如蔡元培、蒋梦麟,但都是教育的思想家和实践家。他们的教育思想都

在相当程度上转化为教育实践。

哲学家如果不参与教育实践,或者没有克伯屈那样的教育家帮你把那些被认识到的规律或某种深奥的理念转化为教育实践,它们就无法被验证或被实现,再好的理念也都无法兑现。恩格斯说:仅仅知道大麦植株和微积分属于否定之否定的规律,既不能把大麦种好,也不能进行微分和积分,正如仅仅知道靠弦的长短粗细来定音的规律还不能演奏提琴一样。

但是,反过来是否成立?即一个大学校长、系主任、处长对哲学一窍不通,也不了解教育哲学,没有正确的思想或理念,也同样不能把事情做好?是的。这就如同没有灵魂一样,会让我们的实践也因失去灵魂而变得僵硬刻板没有生机。在这里,实践犹如躯体。

我的这个比喻未必恰当。之所以这样说,是受早年一位名牌大学党委书记的话的启发。他说:有灵魂而无躯体是幽灵;有躯体而无灵魂是死尸。我在一本专著中引用过他的这句话,用来说明教育研究中理论、理念和实践之间要“一竿子插到底”的观点。

有位哲学界的前辈提出了八个字来勉励青年人,我觉得也很适合我们这里的讨论。这八个字就是:脚踏实地,仰望星空。我觉得,结合我们讨论的话题,理念与理念的实现之间或许还需要一个中介环节,能将两者结合起来。我们暂且叫它“鹊桥相会”吧。

补充一句:以上所谈,当然要有个前提,即哲学家和教育家都是货真价实的。

说到这里,上面所说两篇文章的结论为何不同以及本专题题目中的问题也可以有答案了。答案是什么,不用我说了吧?

(责任编辑 胡弼成)