

教学与生活关系的历史透视 与现实建构

李 燕^a, 李松林^b

(四川师范大学 a. 党委组织部; b. 教育科学学院; 成都 610068)

摘要:教学与生活的关系问题是教学领域中的一个基本问题。历史上的教学准备说、教学即生活说与生活即教学说三种基本观点,不仅为我们从理论上反思教学与生活的关系问题提供了重要的源头,而且为我们从实践上建构教学与生活的现实关系提供了基本的框架。目的性价值与工具性价值之间的张力形成了教学世界的现实内容与基本矛盾,也是教学与生活关系产生紧张的主要根源。基于中国基础教育的现实语境,唯有协调、平衡目的性价值与工具性价值之间的内在冲突,才有可能找到修复教学与生活关系的现实之路。

关键词:教学与生活;历史透视;现实建构

中图分类号:G42 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2007)05-0043-05

教学与生活之间的关系问题一直是教学研究中的一个基本问题。反观制度化课堂教学研究发展的300多年历史,中外教育史上的很多教学论流派都以不同的形式、从不同的侧面直接或间接地反映、陈述或阐释了教学与生活之间的关系问题。对于作为知识系统的教学理论来说,教学与生活之间的关系问题具有极为重要的意义,它是教学理论研究的基本问题和重要基础,教学理论研究的主题、设问形式、话语、概念、理论框架都与这个问题密切相关。不仅如此,教学与生活之间的关系问题还展现出人们对人的生存活动状态、人的生活意义和生命价值的关注,从而也是当代教学研究反思与重建的重要源头。在此,我们将从历史上所形成的三种最基本的观点入手,对教学与生活的关系进行历史的透视,从而为我们更合理地建构教学与生活的现实关系奠定坚实的历史基础。

一 历史上的三种基本观点

从教学理论的整个历史发展来看,由于教学与生活的密切关联,人们关于教学的理论探讨无论如何也回避不了教学与生活的关系问题,每个时代的教学理论家都从不同角度对这一问题给予了极大的关注。综观中外教育史上教学与生活关系的历史演进,其间主要形成了教学准备说、教学即生活说与生活即教学说三种基本观点,也大致反映了教学与生活关系的基本历史脉络。

教学准备说 在教学准备说看来,虽然教学始于人类生活的过去和现在,但教学的最终目的则是为学生将来的完满生活做准备,其代表人物是19世纪英国教育家斯宾塞和20世纪美国课程论专家博比特。斯宾塞认为,教学活动的真正目的在于教导一个人怎样学会生活,获得生活所必需的各种知识,从而为人的将来的完满生活做准备。在他看来,能

收稿日期:2007-03-13

作者简介:李燕(1973—),女,四川隆昌人,助理研究员,教育学硕士,主要从事课程与教学论研究;

李松林(1972—),男,四川南部人,教育学博士,中央教科所博士后工作站研究人员,主要从事教育基本理论、课程与教学论研究。

为学生将来完满生活做准备的知识是最有价值的知识。什么知识最有价值呢?斯宾塞的回答是:科学的知识。在他看来,学生将来完美的生活内容包括五种主要的活动,相应地就应该教给学生从事这五种活动的科学知识:(1)直接有助于自我保全的活动及其知识;(2)从获得生活必需品而间接有助于自我保全的活动及其知识;(3)目的在于抚养和教育子女的活动及其知识;(4)与维持正常的社会政治关系有关的活动及其知识;(5)在生活中的闲暇时间用以满足爱好和感情的各种活动及其知识。换句话说,教学的真正目的就是教给学生这些科学知识而为学生将来顺利地从事这五种活动而做准备。正如斯宾塞本人所说:“我们有责任把完满的生活作为要达到的目的摆在我们的面前……以便我们在培养儿童时能审慎地根据这个目的来选择施教的科目和方法。”^{[1]58-59}可以说,尽管历史上很多教学论家诸如夸美纽斯、赫尔巴特、凯洛夫等人没有明确提出教学为学生将来的完满生活做准备这一观点,但却大致遵循了这一理论路线,这也是杜威将其称为传统教学范式的重要原因。到了20世纪,美国课程论专家博比特在《怎样编制课程》一书中明确提出:“教育主要是为了成人生活,而非为了儿童生活。教育的基本责任是准备50年的成人生活,而不是为了20年的童年及青年生活。”^{[2]8}在他看来,学校中的儿童生活只是手段,未来社会中的成功的成人生活才是目的。既然如此,学校教育应以理想的成人生活为目的来组织,而理想的成人生活归根到底是由社会决定的。因此,学校教育教学终究是社会取向的,学校课程也就是儿童及青年为准备完美的成人生活而从事的一系列活动及由此取得的相应的经验。

教学即生活说 在19世纪末20世纪初,杜威针对美国教育日益脱离社会生活、脱离学生生活实际的弊端,公开批评传统教学只是将教学看作是为将来生活做准备的教学准备说,主张教学即生活说。杜威认为,一切事物的存在都是人与环境的相互作用的产物,因而人也不能脱离环境,学校的教育教学也不能脱离眼前的生活。在他看来,学校是社会生活的一种形式,具有社会生活的全部含义,教学活动不是学生的未来生活的准备,而是学生的一种生活过程,是学生经验的不断改造或改组。杜威指出,传统教学将教学活动作为学生未来生活的准

备,必然要教以成人的经验、责任和权利,而忽视学生当下的需要与兴趣,结果是教学活动仍然会成为一种“外烁”的东西,导致了学生的被动地位。因此,最好的教学活动是从生活中学习,从经验中学习,教学活动是生活的过程,而不是未来生活的预备。由此,杜威从教学与社会生活的关系这个角度提出教学的本质即生活。他指出,儿童的本能生长总是在生活过程中展开的,或者说生活就是生长的社会性表现。他说:“生活即是发展;发展,生长,即是生活。”^{[3]58}又说:“没有教育即不能生活。所以我们可以说:教育即是生活。”^{[3]58}因此,他要求必须把教育与儿童眼前的生活融合为一,教儿童学会适应眼前的生活环境,乃是教育本质的一个侧面。需要注意的是,杜威倡导教学即生活并非是将教学与各式各样的生活相混同,而关注的主要是正规的学校教育与社会生活及个人(儿童)生活的关系。首先,学校生活应与儿童自己的生活相契合,满足儿童的需要和兴趣,使校园成为儿童的乐园而不是囚笼和监牢,使儿童在现实的学校生活中得到乐趣;其次,学校生活应与学校以外的社会生活相契合,适应现代社会变化的趋势并成为推动社会发展的重要力量,校园不应是世外桃源而应积极参与社会生活。杜威所要做的就是要使学校生活成为儿童生活和社会生活的契合点,从而使教育既符合儿童需要也合乎社会需要,实质上是要改造不合时宜的学校教育和学校教学,使之更富活力,更有乐趣,更具实效,更有益于儿童发展和社会改造。为此,杜威主张把活动性课程引入课堂,这些活动性科目在他看来不仅有益于加强学校与社会的联系,而且还能满足儿童的本能与兴趣,使儿童在学习中、在学校生活中就能得到满足和乐趣,学习不再是苦差而是乐事。这些科目一肩二任,使社会与个人皆能兼顾。

生活即教学说 在20世纪上半叶,我国教育家陶行知从当时中国的实际出发,竭力反对中国传统的脱离生活、脱离劳动的“老八股”的教育,大力提倡生活教育。陶行知认为,生活教育包括相互联系的三个方面:一是“生活的教育”,二是“用生活来教育”,三是“为生活而教育”。陶行知指出:“生活教育是生活所原有,生活所自营,生活所必须的教育。教育的根本意义是生活之变化,生活无时不变,即生活无时不含有教育的意义,因此,我们可以说‘生活即教育’。”^{[4]633}从生活的横向展开来看,他说:“过

健康的生活便是受健康的教育;过科学的生活便是受科学的教育;过劳动的生活便是受劳动的教育;过艺术的生活便是受艺术的教育;过社会革命的生活便是受社会革命的教育。”^{[4]288}“过好的生活,便是受好的教育;过坏的生活,便是受坏的教育。”^{[4]288}从生活的纵向发展来看,生活伴随人生始终:“生活教育与生俱来,与生同去。出世便是破蒙,进棺材才算毕业。”^{[4]634}因此,陶行知反对传统教育脱离生活而以书本为中心,主张教育以生活为中心。在他看来,生活含有教育的意义,具有教育的作用,生活本身就是一种特殊的教育;生活教育是人类社会原来就有的,自有人类生活产生便有生活教育,生活教育随着人类生活的变化而变化;生活是教育的中心,教育必须与生活相联系、相一致,通过生活来进行,以满足生活向前、向上的需要;生活是多种多样的,有好生活,也有坏生活,有前进的生活,也有落后的生活,只要过好生活、前进的生活,才是受好教育、前进的教育。陶行知指出:“到处是生活,即到处是教育;整个的社会是生活的场所,亦即教育之场所。因此,我们又可以说:‘社会即学校’。”^{[4]634}鉴于此,陶行知把没有生活的教育、学校和书本说成是“死教育、死学校、死书本”,在死教育、死学校、死书本里鬼混的人是死人。他认为在“学校即社会”的主张下,学校里面的东西仍旧太少了,学生如同笼中鸟,因此需要拆除学校与社会之间的“高墙”,“把学校的一切伸张到大自然里面去”,把“鸟儿”从鸟笼中解放出来,任其自由翱翔,成为适应生活、融于民众的有用的人。陶行知同时认为,学校通过与社会生活的结合,一方面“运用社会的力量,使学校进步”,另一方面“动员学校的力量,帮助社会进步”,使学校真正成为社会生活必不可少的组成部分。在这里,陶行知明显主张以一种生活即教学的教学观点,来纠正传统学校与社会生活脱节、学生孤陋寡闻的现实弊端,以生活即教学的理念,来改造学校教学的材料、方法、工具、环境,从而拓展学生的知识,增强学生的能力。

二 三种基本观点的理论反思

教学准备说主张教学只是为学生的未来生活做准备,教学活动的目的是把学生培养成为适应未来生活的成人。在这种观点中,现实的社会生活和儿童生活外在于教学活动,两者之间存在明显的独立关系。在这种教学中,学生随时扮演成人的角色,履

行成人的责任和义务,面对的是一种成人世界的生
活,而不是学生当下的社会生活和个体生活,由此导致的是教学与现实的社会生活和学生个体生活的严重割裂,学生被置身于一种虚拟的生活,一种与其现实生活有着较大时空距离的生活,而教学也就不可避免地越来越抽象化、去情境化和非人性化。说到底,教学准备说是试图以一种成人化、社会化的生活模式来规划、设计并促使学生遵从这种可望而不可及的生活模式,它不仅使教学失去了其生命活力的现实根基,也使学生丧失了自己的现实生活,从而失去其生存与发展的现实基础。一句话,教学准备说以牺牲学生现实生活为代价去谋求学生将来完美的生活,这不仅不可能,而且还遮蔽了教学最根本的部分,这是对人的生活意义和生命价值的蔑视。因此,教学不能漠视学生现实的社会生活和个体生活,而必须以此为基础。唯有此,教学才能克服其过分抽象化、去情境化和非人性化的弊端,才能既避免使其失去其存在与发展的现实根基,又避免使学生失去其当下的生活意义与生命价值。

从产生上看,教学即生活说与生活即教学说是针对传统教学割裂了教学与生活关系这一弊端而提出来的,是对教学准备说的一种反动。无论是教学即生活说还是生活即教学说,二者都主张教学与生活之间都是浑然一体、有机统一、共生共存的关系。这意味着,教学中有生活,生活中有教学,教学与生活是一种水乳交融的互动关系。细细分析起来,教学即生活说与生活即教学说实际上包含了两层最基本的意义:一是强调人的现实生活是教学存在与发展的基础性力量,离开人的现实生活,教学就无从发生,也没有任何实质性的意义;二是强调教学对于人的生存与发展的意义,其中代表了教学中人是目的的本体论关怀,这恰恰是教学的最根本意义之所在。正如杜威所说:“教育即是生长,除它自身以外,并没有别的目的,我们如要度量学校教育价值,要看它能否创造继续不断的生长欲望,能否供给方法,使这种欲望得以生长。”^{[3]62}

在此意义上,与教学准备说相比,教学即生活说和生活即教学说更为关注人自身的现实生活,更为关注人自身的生长与发展,因而也在某种程度上更科学地揭示了教学与生活的本质联系以及教学的根本价值。另一方面,尽管教学即生活说和生活即教学说都不是简单地主张一种教学与现实生活的对应

和重合关系,也注意到教学要对学生的现实生活进行改造这一基本事实,但在其实践过程中却又在一定程度上忽略了教学活动的本质规定性,忽视了教学的批判性与超越性。因为人是一种主动与被动的双重存在,人不但能够适应环境,更重要的是,人能够改造环境,因为,主动选择与自觉行动是人的本质力量的集中体现。不合规律的事情,人类不能为之;不合目的的事情,人类不愿为之。既合规律,又合目的,这才是人以及人的活动的典型特征。这意味着,教学活动不但要尽量适应现实的社会生活和个体生活,同时也需要对社会生活和个体生活加以选择、改造、引导和超越。结果,教学虽然发挥了自己的适应性功能,却丧失了自己的超越性功能,而超越性乃是教学活动的最本质属性,也是教学活动的根本目的。

历史已经表明:教学即生活说和生活即教学说在克服了教学准备说的弊端,在关注学生现实生活、加强教学与生活之间联系、重视教学实践环节的同时,并没有从根本上认识到教学对现实社会生活和个体生活的选择性、批判性与超越性,从而忽视了教学应该引导学生的现实生活,帮助学生超越眼前的生活,忽视了为学生建构一种更有意义、更有价值、更为完满和更符合人性的可能生活。结果,教学就有蜕化成一种简单生活、复制生活和粗俗生活的危险。正因为如此,教学在关注学生现实生活和当下生活的同时,还应该对现实生活与当下生活进行选择、改造、引导与超越。不仅要以学生的生活经验为基础为学生提供一种丰富的现实生活图景,而且还要以学生的间接经验为基础为学生建构一种可能的理想生活途径,从而比较合理地发挥教学的适应性、超越性功能,不断地将学生由此岸世界引向彼岸世界^{[5]147}。

三 教学与生活关系的现实建构

回顾近10年来国内关于教学与生活关系的研究,我们会发现有些问题还尚待进一步澄清和研究。例如,整个西方国家的生活世界理论源于对现代性的反思与批判,说到底,生活世界话语还主要是针对西方社会过分扩张的工具理性而产生的一种后现代文化语境或者文化思潮,而中国社会从整体上尚处于一个现代转型时期,这决定了我们对教学与生活问题的研究还达不到跟西方相同的生态学语境^{[6]220}。那么,中国条件下究竟应该如何建构教学与生活的现实关系?这个问题不加以澄清,我们就

只会又增加了一些“生活”话语,却没有思想上的真正提升,不仅会远离中国事实这个“生活”话语最为推崇的基础,也会对中国教学的实践发展造成负面影响。

综合教学与生活关系问题上的上述三种基本观点和国内最近的研究,教学准备说关注的是知识的工具性价值,强调的是学生为将来完满生活做准备而掌握功利性的知识,至于当下的生活境况与生存境域则不在考虑之列。从根本上讲,教学准备说坚持一种工具理性主义的思维方式与行为方式,其实质则是控制。教学即生活说由关注知识的工具性价值转向了对知识的目的性价值的重视,注重学生在教学中作为人的地位,强调学生当下的生存环境与发展状况。生活即教学说在表面上把教学即生活说倒转了一圈,在实质上却具有很大的 consistency,即摒弃传统的工具理性主义的教学模式,恢复与重建教学中人的精神家园和价值世界,而教学的工具性价值与学生将来的生活不在重点考虑的范围之内。

应该说,三种观点都为我们重新思考教学与生活关系问题提供了很有价值的摹本与借鉴意义,也是我们反思与修复教学与生活关系的源头和基础。客观地讲,三种观点都有其存在的合理性与现实基础,同时又有其片面和疏漏的地方。近年来国内关于教学与生活问题的再次争论,乃是教学与生活逐渐断裂并导致若干实践问题,以及当前中国社会改革需要关注人的生存与发展等因素的必然结果。从理论上讲,教学与生活的关系可以从三个层面上分别进行讨论:一是教学与过去生活的关系,因为教学必须关注人类的已有生活,否则,不但人失去了其存在的历史,而且社会的再生产机制也无从实现;二是教学与当下生活的关系,因为教学必须当前社会生活的实际变化,也需要关注学生的当下生活境况和生活经验,否则,教学就会失去其存在的最稳固的现实基础;三是教学与未来生活的关系,因为教学不仅要反映过去的生活和当下的生活,更重要的是,它还有为儿童导引一种理想生活和未来美好生活的使命,否则,教学也会失去其价值导引的功能,也就不能完整地发挥出让儿童适应生活与超越现实生活的双重功能。事实上,历史上的教学理论和当前人们的若干争论都是在这三个层面上关注教学与生活的关系问题。

在我们看来,工具性价值与目的性价值是教学

价值问题的两个不同方面,二者在不同的时代条件和语境下都具有其价值上的优先性,并共同构筑了教学世界中完整的价值体系;二者之间的冲突与融合、对立与协调,构成了教学世界的基本矛盾,形成了教学生活的现实内容,也是教学不断向前完善与发展的内在动力。就教学与生活的关系而言,教学关注学生现实的社会生活和个体生活,就是关注人自身的存在与发展,就是关注教学的目的性价值,这是我们必须追求的终极价值目标;另一方面,教学在某种程度上发生了与学生现实生活的脱离与错位,这是近代工业化革命的社会需要和现代社会人们追求工具理性的必然产物。即是说,现代社会的人们遵循一种由工具理性或科技理性主导的价值原则和行为模式,人们崇尚秩序与效率,推崇理性化与规范化,而且知识和理性本身也是学生由必然走向自由的必经之路和可靠的阶梯。这意味着,历史上或者在今天,教学与学生现实生活的某种脱节并不都是偶然的。相反,为了适应现代社会的发展需要,为了

适应制度化课堂教学的发展需要,为了学生知识的增长、理性的完善和将来生活的完美,教学还必须与学生的现实生活发生某种程度的脱离,这既是必然的,又是人们不得已而为之的。

就当前中国社会和中国基础教育发展状况而言,工具理性与价值理性在我们的行为方式中具有同等重要的意义,工具性价值与目的性价值成为教学领域的两大基本价值诉求。如此看来,在中国当前的社会事实和特殊语境下去建构教学与生活的关系时,我们既不能一味去指责和怪罪教学世界中的工具理性实践模式,同时又需要将这种工具理性的实践模式放在目的性价值的视野中加以规范,从而使我们有可能会摆脱认识上的种种局限,去超越前人在教学与生活关系问题上的见解,为今天所出现的教学与生活关系问题找到一条修复之路。这,或许才是我们对教学与生活关系进行历史透视的意义之所在。

参考文献:

- [1] 斯宾塞.斯宾塞教育论著选[M].胡毅、王承绪译.北京:人民教育出版社,1997.
- [2] Bobbitt, F. *How to Make Curriculum* [M]. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1924.
- [3] 杜威.民主主义与教育[M].邹恩润译.上海:商务印书馆,1936.
- [4] 陶行知全集:第2卷[M].长沙:湖南教育出版,1985.
- [5] 郭元祥.生活与教育——回归生活世界的基础教育论纲[M].武汉:华中师范大学出版社,2002.
- [6] 衣俊卿.文化哲学[M].昆明:云南人民出版社,2001.

[责任编辑:李大明]