

# 为“有生机的种子”提供“充分的合适条件”

## ——叶圣陶“教是为了不教”教育思想对西方早期现代教育理论的借鉴、转化、超越及启示

任苏民

叶圣陶“教是为了不教”教育思想在其产生和形成过程中,基于20世纪中国社会变革与文化教育改革实践,在继承和发展中华优秀传统文化教育思想的同时,以“欲运我灵思与世界学术接触”(叶圣陶语)的开阔视野和中国气派,对西方早期现代教育理论特别是杜威的教育理论进行了本土化借鉴、创造性转化和跨时空超越,为新时代教育工作者增强文化自信和自觉、开拓国际视野、深化教育改革创新、构建中国特色现代教育提供了重要的思想启示和理论资源。

### “教是为了不教”教育思想萌发

20世纪初的辛亥革命特别是五四新文化运动,打开了国人眼界。人们纷纷开始自觉借鉴西方先进思想文化,来观察思考中国之命运以及文化、教育等问题。

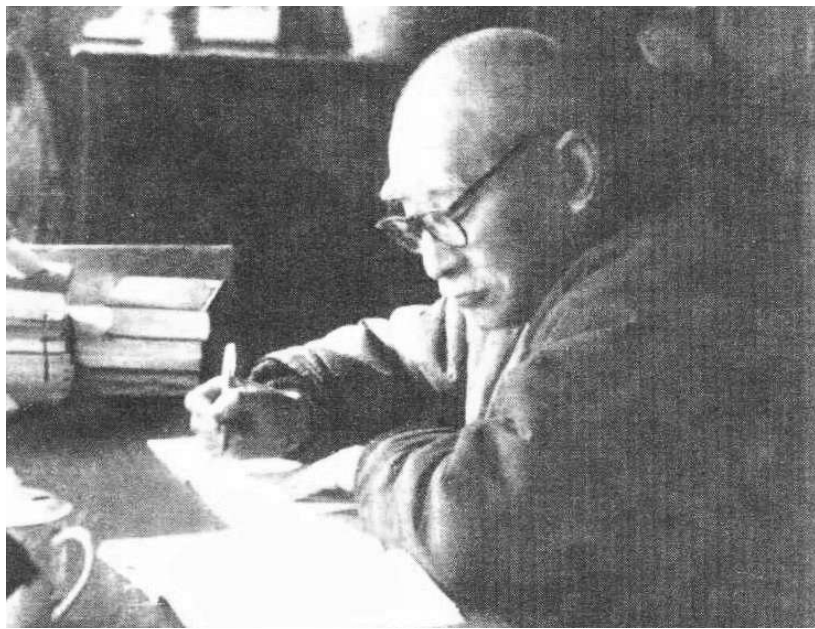
从某种意义上讲,叶圣陶也正是西方早期现代教育理论影响下走上从教之路的。1912年1月,苏州第一公立中学堂即草桥中学校长袁希洛对即将毕业的叶圣陶等学生指出:“立国之本,首在教育。只有振兴教育,养成独立、自尊、自由、平等、勤俭、武勇、绵密、活泼之国民,才能发达我中华民族的国势。”这促使有志于“改革我同胞之心”的叶圣陶产生了“得一教员之职亦佳”“新民之基础须是赖焉”的强烈意识和愿望,并毅然选择了将教师作为毕生之职业。自到言子庙小学任教之日起,他就尝试刚刚传入我国的“实用主义教育法”,努力引导儿童于“乐于研习之境”。

1915年,叶圣陶应邀到上海执教尚公学校,正值袁氏复辟、民族危难之际。在《新青年》召唤下,他更加自觉地以世界学术视野,广泛接触西方先进思想文化包括西方早期现代教育理论,将之作为“救国之道”、改革之鉴。他一边博览培根的“推行论”、柏格森的“创造的进化论”、康德的“一己所向往”人生论、大住嗚风的《新思想论》等,乃悟得“教育之要点,当无逾养成儿童正确清新之思想能力”等新理念;一边又将体现民主与科学思想的“儿童本位”“实用主义”“自学辅导主义”等教育主张和方法,具体运用于教育实践,包括国文等课教学改革和教材新编,学生课外书报阅读和采访写作指导,以及修学旅行、参观工厂、到乡村捕捉昆虫制作标本等实践活动的组织。这样的研究与实践,在1917年叶圣陶到了吴县县立第五高等小学后,有了进一步拓展,推动了他基于本土实践而又有世界视野的教育改革探索和教育思想萌发。

在叶圣陶接触的西方先进思想文化特别是西方早期现代教育理论中,对其后来教育改革探索和教育思想形成具有重要影响的,自然是杜威的教育理论。

杜威的教育理论,即民主主义教育理论,又称实用主义教育理论,“把民主主义的发展与科学上的实验方法、生物学上的进化论思想以及工业的改造联系起来”,对传统教育进行了颠覆性批判,提出了“儿童中心论”“教育即生活、即生活、即经验改造”“学校即社会”“从做中学”等整套现代教育理论。

如果说,叶圣陶是在从教之初就接触、效法了“实用主义教育法”,那么后来,随着



正在写作的叶圣陶

资料图片

新文化运动进展,杜威来华讲学(叶本人曾亲聆杜威的教育演讲),特别是在叶圣陶深入进行教育改革探索,孕育产生“教是为了不教”的教育思想中,他对杜威教育理论的那种接触、效法,就变成了更富有理性自觉和深度的借鉴、转化乃至超越。

### “教是为了不教”教育思想的儿童观、教育本质观

叶圣陶“教是为了不教”教育思想对杜威教育理论的借鉴、转化和超越,首先体现在作为其逻辑前提和起点的中国现代儿童观、教育本质观的构建中。

杜威彻底批判传统教育脱离儿童,强迫儿童接受知识灌输和道德训诫的弊病,提出了变革教育的“儿童中心论”。他分析了儿童自动求知生长的本能,进而指出现代教育的本质,即“教育不是把外面的东西强加于儿童或青年去吸收,而是须要使人‘与生俱来’的能力得以生长”。

从《今日中国的小学教育》《小学教育的改造》以及后来的许多著作中可以看到,叶圣陶不仅很早主张并一贯坚持“儿童本位”“学生主体”的观点,而且对儿童具有自主学习、发展、创造的需要与潜能以及由此决定的现代教育本质作了具体、独到的分析和揭示。叶圣陶认为,儿童是自身学习成长的生命主体,自有适应实际生活需要求知求行、活动创造的本能、欲望和兴趣。同时,他又特别指出,儿童“固有艺术家的宇宙观”,“以直觉、情感、想象为其生命的泉源”。因此,在叶圣陶看来,教育就是“要以教育的价值为出发点,适应着学生的天性”,指导他们学习各种科目,“最要紧的是引导他们炼成能处置未来,进而使自己成为更高尚的人的动力”;“教育方面,宜将儿童所固有艺术家的宇宙观善为保留。一方更须使其获得实际生活所需的知识,一方更须以艺术的陶冶培养其直觉、情感和想象,实际生活能和艺术生活合而为一,自然是最理想的事”。

后来,在我国教育改革和发展中,叶圣陶又进一步阐明,儿童是“有生机的种子”,“本身具有萌发生长的机能,只要给以适宜的培育和护理,就能自然而然地长成佳谷、美蔬、好树、好花”。“教育的性质类似于农业”,“最主要的就是给受教育者提供充分的合适条件”,“让他们能动地利用这些条

件,在德智体各方面逐步发展成长,成为合格的建设社会主义的人才”。

叶圣陶这些论述,立足我国现代社会变迁与儿童发展变化的现实,在一定程度上借鉴并转化了杜威关于儿童具有学习本能、教育即促使儿童本能生长的理论。从一开始他就建立了儿童兼具求知者与艺术家生命特征、教育即将实际生活与艺术生活合而为一的儿童观和教育本质观,时至新时期他又从中华优秀传统文化中汲取精华,以其对儿童是有生机的种子、教育即给以适宜的培育和护理,让其自然而能动地成长成才的科学理解,实现了对杜威儿童观和教育本质观的超越,形成了“教是为了不教”教育思想的科学基础,是具有中国特色的、深刻反映儿童生命自然与社会文化教育之关系的现代儿童观和教育本质观。

### 对“教是为了不教”的目的和价值不断进行构建和阐述

叶圣陶“教是为了不教”教育思想对杜威教育理论的借鉴、转化和超越,深刻体现在作为其核心理念和理念的中国现代教育目的与价值的构建中。

杜威认为,在建立既有个人自由又能共享利益的民主社会中,“教育的目的是要养成配做社会的良好分子的公民”。其中包括两大方面:一是“须养成智能的个性”;二是“须养成共同活动的观念和习惯”。教育养成良好公民,“不但是使新一代适应当前环境,还要养成他们继续不停地适应那未来而迅速发展的广大世界和日新月异的民主社会”。

叶圣陶在教育改革探索中,始终抓住“为什么而教”这一核心问题,对“教是为了不教”的中国现代教育的目的和价值不断进行构建和阐述。五四时期,叶圣陶基于他的新人生观和儿童观,提出教育的目的和价值是顺应社会与人的“进化之理”和“未来之需”,“使儿童在行为上得到新的人生观”,养成“自觉的、自动的、发展的、创造的,社会的”品德和习惯,“以至于达到最高的高度”,成为自主、健全的“现代人”“现代公民”。新中国成立后,叶圣陶概括教育的目的和价值为“不教”或“不需要教”,即要使学生“疑能自教,是非能自辨,斗争能自奋,高精能自探”,成为具有独立自主品格和能力,能够“服务为人民,于国多贡献”

的建设人才。在20世纪80年代,叶圣陶强调作为教育目的和价值的“不教”,最根本的是要使每个人通过接受教育和自我教育,都能适应改革开放和社会主义现代化建设的需要,适应世界与自身的变化发展,成为能够终身学习、自强不息,如要求变、改革创新,共建共享社会和国家繁荣昌盛的新人。

这些论述深刻反映了我国社会变革发展及人的变化发展对教育的根本要求,在一定程度上借鉴了杜威关于现代教育目的及其人的个性与社会性、适应性与发展性相结合价值尺度的理论,并加以本土化、时代化;同时又是基于我国五四时期以来社会与教育变革实践,继承发展中华优秀传统文化教育思想精髓,超越杜威的教育目的和价值论,构建了作为“教是为了不教”教育思想核心理念的具有中国特色、中国风格、中国气派的现代教育目的和价值。

### 探索“教是为了不教”的教育教学体系

杜威基于他的经验论哲学和教育实践,把养成民主社会公民的教育目的和“儿童中心论”“教育即生活”“学校即社会”等思想贯彻于学校教育。他提出,“学校科目的互相联系,不是科学,不是文学……而是儿童本身的社会活动”,并且创建了以“从做中学”为基本原则、以思维开展为内在逻辑的探究性活动课程与教学理论和模式。

叶圣陶在探索构建“教是为了不教”的教育教学体系中,多方面借鉴和转化了杜威的课程与教学理论。他在探索“教是为了不教”的课程教材和教学方法时指出,课程教材,要以“儿童生活为中心,取材以儿童周围开始,随着儿童生活的进展,逐渐拓张到广大的社会”;并且“适合儿童学习心理”,“尽量容纳儿童文学及日常生活上需要的各种文体”,创设引导儿童自主探究、欣赏、练习等活动情境,不断增强“科学性”和趣味性。在教学方面,叶圣陶十分注重学生思维的发展。他强调,“训练思想,就学校课程方面说,是各科共同的任务”;语文教学更要“把思想语言文字三项一贯训练”。他立足我国语文课程、教材、教学尤其是阅读和写作教学改革实践,深入研究并进一步提出了适合中国教育实际的语文学科特点,将语言训练与思维训练有机结合的发展学生思维特别是创造性思维的理论主张,从而对杜威的思维与教学理论实现了多方面的超越。

叶圣陶“教是为了不教”教育思想基于本土实践,一方面吸收了大量中国古代优秀的教育思想、经验、智慧、话语,具有鲜明的中国特色;另一方面又显示出前所未有的崭新的学术视野、批判精神和时代风貌。这启示我们,中国特色现代教育思想要基于中国现代和当代社会与教育变革实践,以深邃的历史思维和开阔的世界视野,将继承中华优秀传统文化思想同借鉴外国先进教育理论相结合,并努力进行创造性转化和创新性发展,从而真正形成中国特色现代教育思想以至今日的科学理论形态和自主知识体系——中国特色现代教育思想。

(作者系苏州大学教育科学学院教授,江苏省叶圣陶教育思想研究所所务委员、研究室主任)

教育部印发的《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》(以下简称“新课标”),体现了教育者对课程标准方向性、科学性和时代性的深刻把握与敏锐洞察,为课堂教学变革提供了新的方向和目标。学校教育必须由强调“知识本位”向“素养立意”转换,用跨学科主题学习的方式组织课堂教学,让教育回归教化本质,改变学业质量评价标准,助力“双减”真正落地。

### 由知识而素养,落实“双减”之策

课程是学校教育的核心,关乎学生学业及其进程。课程标准既要体现国家意志,又要符合学生成长特点。课程标准依据党的教育方针、教育目标和教育内容,具体规定了学校各学科课程的性质、目的、内容框架等,是学校开展教育教学活动的基本依据,直接关系到立德树人根本任务的实现。

培养担当民族复兴大任的时代新人,首先要助其树立正确的世界观、人生观和价值观。新课标基于义务教育培养目标,结合义务教育性质及课程定位,把思想性、教育性、科学性、系统性、综合性、实践性融入课程内容和课程组织形式,指向青少年学生核心素养的发展,体现出新时代中国特色社会主义教育事业发展的文化自信,为培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人提供了操作性指南。

义务教育课程方案和课程标准的修订以培养学生核心素养为出发点,从根本上提高人的现代化精神,贯彻党的教育方针,落实立德树人根本任务,提升个人应对不确定性未来的综合能力,增强国家在人才竞争中的核心竞争力。基于社会环境需要,新课标将中华优秀传统文化、革命文化、社会主义先进文化以及国家安全、生命健康等主题融入课程内容,充分体现出课程育人的思想性、时代性,彰显着教育的教化本质。

新课标修订的重点在于对“双减”政策下教育教学中实际问题的回应。“减负提质”,增强课程结构和内容的科学性与系统性,是对学生生命成长的负责,也是对学生未来适应社会变化、实现终身发展保驾护航。特别是,把课程的综合性与实践性作为提升学生核心素养的有效方式,这不仅彰显出学生个性化成人的现实诉求,可以提升学生课程参与的积极性、主动性和创造性,而且反映出新课标与时俱进回应新时代对人之精神状况的新诉求。

### 于实践中启智,寻绎教化之基

新课标在基础性之外,还强调义务教育的综合性与实践性,设立跨学科主题学习活动,把学科知识与学科活动融为一体,充分体现出教育使人适应不确定性未来的敏感性,这是教育教化本质的体现。

德国哲学家黑格尔认为,教化包括理论性教化和实践性教化。其中,实践性教化是理论性教化的基础和前提。伽达默尔在《真理与方法》中谈及,教化与“共通感”“判断力”和“趣味”一起构成人文主义四要素,并处于人文主义四要素之首。人在共同体中存在,人之教化需要通过共同体的交往活动得以发展。新课标立足立德树人根本任务,整合学科知识,通过综合实践课程,跨学科主题教学变革学习方式,把课程内容与学生的生活经验有机融合,提升学生在实际生活情境中发现问题、思考问题、解决问题的能力,克服“唯分数”的片面教育观,强调价值观的养成,在问题解决的过程中提升学生的家国情怀、责任意识、创新精神和实践能力,体现出人作为社会性存在所必备的生存能力和道德修养,体现出实践性教化所内蕴的善的理念。

课堂教学是新课标颁布和实施的主阵地。培养核心素养、实现教育高质量发展,有赖于课程结构和课程内容的变革。开展跨学科主题学习活动可以更好地激发学生创造性,让学生回归教育生活实践,在体验、表达、理解、探究、反思与合作中解决实际问题。新课标打破片面追求学科知识的逻辑、忽视学生学习体验的课程结构,突出知识为人的生存发展服务而不是人成为知识载体的观念,基于学生学习、应用知识的立场安排课程内容,把学科知识融入学生的生活体验和实践探索。

课程变革要始终坚持以学习为中心,从学生学什么到怎么学,再到为什么学、学得如何,始终围绕学生核心素养展开。新课标以系统的课程内容目标、设计、理念和评价体系推动学生学习方式变革,使学生有理想、有本领、有担当,进而实现成人之教化。

### 从数量到质量,通达学业之道

“双减”政策出台后,学生作业数量减少了,但质量不能降低。“双减”政策的有效落实有赖于学校课程教学内容和方式的改革,这要求教师自觉把握跨学科的知识节点,明确课程实施要求,引领教学实践及教学评价变革。为落实“双减”政策要求,课程方案在保持义务教育总课时数量不变的情况下优化课程设置,整合道德与法治课程,改革艺术课程,将劳动课程和信息科技课程从综合实践活动课程中独立出来,将科学、综合活动起始年级提前至一年级。语文等16门学科的课程标准,在课程内容结构、学业质量标准等方面都有较大变化。

新课标结合各学科课程内容,研制了反映不同阶段学生学业成就的学业质量标准,通过学业要求、教学提示等为教材编写、教师教学、作业布置和考试评价提供了依据。新课标直接带动考试和作业变革,开始强调让知识“活”起来,让素养“显”出来,人们对考评和作业的理解也从以往服务于知识巩固的工具理性,转向关键能力培养的价值理性和实践问题解决的社会理性。这有助于“双减”政策的落实,让基础教育走向更加科学、更高质量的发育道路。

(王俊琳系杭州师范大学经亨颐教育学院讲师,杨国良系重庆市教育科学研究院助理研究员,蔡其勇系重庆市教育科学研究院教授、博士生导师。本文系重庆市教育科学“十三五”规划课题“基于学生核心素养发展的教师培训课程整合研究”[2018-00-472]成果)

# 推动数字素养融入师范生培养体系

王鹏

党的二十大报告指出,“推进教育数字化,建设全民终身学习的学习型社会、学习大国”。提升教师数字素养是加快教育数字化转型的内在要求,随着教育部《教师数字素养标准》的出台,教师素养结构的组成与内涵更加丰富。师范教育是人才培养的枢纽,建立健全师范生数字素养培育体系,树立教育数字化转型发展理念,提升数字化教育的意识、知识与能力,明确数字社会责任和专业发展成为师范教育的重要内容。

培育师范生数字素养,是打造新时代高素质教师队伍的必然要求。当前,数字技术和数字教育给教学方式育人方式带来了新问题、新挑战,教师既是数字信息的接受者和传播者,也是数字教育的创造者和实施者,数字素养成为新时代高素质教师的核心素养之一。

培育师范生数字素养,是推进国家教育数字化战略行动的必然要求。《教师数字素养标准》明确了教师数字素养的具体内涵及数字化教育、数字技术知识与技能、数字化应用、数字社会责任和专业发展五个维度的框架标准。教师是国家实施教育数字化战略,推进教育理念、教育模式、教学过程创新与变革的核心力量,教师数字素养是实现教育数字化转型的重点和难点,

提升师范生数字素养成为助力教育数字化转型的关键所在。

培育师范生数字素养,是数字时代提升人才培养质量的必然要求。新时代的中小学生在数字时代“原住民”,其思维方式的同带来了学习方式和个性特征的差异化。师范生数字素养的培育不仅关系到未来教师自身的专业化发展,也关系到其将来从教后认识和理解学生思维方式的基础,对学生数字素养、教育教学质量和人才培养质量的提升至关重要。师范生数字素养培育体系的建构应以目标体系为统领、课程模块为载体、智慧校园为支持、评价标准为引领、协同共育为保障。

目标导向,统建数字素养培育目标体系。高校应以《教师数字素养》为指导,以提升师范生数字化生存与发展能力、学习与创新能力和教学与实践能力为目标统领,分阶段、分层次、一体化、贯通式设计数字素养培育目标体系。将教师数字素养内涵与要求、标准与内容有机融入《教师专业标准》和《教师教育课程标准》,并层层分解至具体教学实践过程,促进师范生数字素养的螺旋式上升发展。

课程融合,组建数字素养培育课程模块。高校应以“新师范”的建设与发展为契

机,深化数字素养课程改革,立体化建构立足于适应数字时代学习、工作和生活的实际需要和普遍应用,面向全体师范生的数字素养通识类课程模块。同时,将《教师数字素养》标准与培养目标进行对应分解,将有关数字知识、数字技术和数字能力等元素融入具体的专业课程、思政课程、实践活动和职业发展,组建“数字思政”“数字实践”“数字社区”“数字伦理”等情境式、互动式和主题式数字素养课程模块,探索多学科课程融合提升师范生数字素养的有效路径。

智慧校园,营造数字素养培育支持环境。高校要加强数字化、信息化基础设施建设,如校园网络、智慧教室、智慧图书馆、智能教室、智能餐厅、数字创客空间等,健全学校数字化智能服务体系,如数字化教务管理系统、智能化学生管理系统、信息化学生服务体系等。同时,加强学校优质数字资源建设,如慕课、微课、在线开放课程、数字图书馆、教学案例库等,将校园打造成实体空间、虚拟空间、智慧空间和数字空间的集合体。

评价引领,构建数字素养评价标准。在评价主体上,坚持自评与他评相结合,通过自我评估工具为师范生数字素养

“查漏补缺”,提供适应性发展建议。在评价理念上,坚持诊断性评价、发展性评价和终结性评价相结合,建立师范生数字素养评价档案,对学生的数字能力、数字意识、专业发展等进行持续跟踪。在评价模式上,坚持标准统一与差异评价相结合,既有面向全体师范生的数字基础素养统一标准,又有针对不同师范专业和任教学科学生的差异性评价。在评价方法上,坚持标准化书面考核与智能化情境实操相结合,将评价结果纳入教师资格认定标准。

多元共育,共建数字素养培育协同机制。师范生数字素养的培育,需要政府、社区、高校、企业等多主体的共同参与。政府应加强对高校数字素养教育的指导与支持,为打造数字高校提供必要的政策依据和经费保障。社区应充分发挥公共图书馆、博物馆等文化机构的育人功能,为学生提供社区数字教育资源和数字技术的咨询与指导服务。各类企业和中小学校应以高度的社会责任感和使命感,通过共商培养目标、共建实践基地、共用数字资源、共享培育成效等路径形成多主体协同共育的工作机制。

(作者系吉林师范大学教育科学学院院长、教授)