

教学实践：改变越多……^{*}

大卫·K. 科恩 童立勤 周忆粟 译^{**}

摘 要 本文围绕美国公立学校中教学改革的失败展开。我认为尽管像杜威这样的哲学家倡导了一种激动人心的智识冒险作为教育的目标，但是他无法解释为什么当美国社会拥抱了新式理念以后，课堂教学的改变非常小？我回顾了不同的解释：有的基于学校组织的特殊形式，有的基于教师工作的环境，有的基于教育系统内部的缺陷。我认为它们都不足以说明变革为何尚未到来。在本文的第二部分，我将着眼点放在分析教学实践的本质，我认为所有的教学都存在于社会组织中，并且它们会影响新思想和实践的前进。教学实践抗拒变化的原因在于，其所承诺的人类进步本身具有不确定性。尽管改革者们承诺学生智识的增长、社会性的学习、更好的工作和文明的情感，但其内在的不确定性常常使教师们在对冒险教学进行尝试之后，退回到他们所熟悉的传统课堂里。通过和其他目标类似的职业做比较，我认为帮助

* 本篇论文有过若干版本，此版译自 Cohen, 1988。这是他最为人熟知的作品，也是许多教师教育博士生的必读文献。原文的副标题是一句法国谚语 *plus ça change, plus c'est la même chose* 的简写，大意是“变化得越多，真正改变的越少”。本文可以说是关于“教与学的社会组织”（social organization of teaching and learning）的开创性研究。科恩试图回答这样一个问题：如果创新教学实践是如此自然，那么它为何没有发生？

** 大卫·K. 科恩，著名教育家，他的整个研究生涯都关注“教学”，将其作为教育实践和教育政策的核心进行分析。他是少数对课堂教学有真知灼见的大师级教师。科恩毕业于哈佛大学教育学院，他的职业生涯横跨了哈佛大学（1968~1986年）、密歇根州立大学（1986~1993年）、密歇根大学（1993~2019年）。科恩对于美国教育系统，以及课堂教学的社会学和哲学考察可以在他被广为阅读的著作中找到，包括 *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace*（与 Arthur G. Powell 和 Eleanor Farrar 合著，1985），*Learning Policy*（与 Heather Hill 合著，2001），以及 *Teaching and Its Predicaments*（2011）。童立勤，澳门大学教育学专业博士，现为四川师范大学四川文化教育高等研究院讲师，研究方向为教育社会学、高等教育、教育人类学等。周忆粟，美国密歇根州立大学教育政策专业博士，现为澳门大学教育学院副教授、澳门大学教育博士学位课程主任，研究方向为教育政策、教育社会学、比较教育、量化教育方法等。

实践者摆脱故步自封的重要动力来自社会化组织所带来的集体资源。

关键词 教学实践 教育改革 教育社会学 社会组织

引言

美国人一直对教育充满希望，但美国人对如何最好地促进教育也存在严重的分歧。霍勒斯·曼 (Horace Mann)、凯瑟琳·比彻 (Catherine Beecher) 和其他 19 世纪的学校教育推动者们相信，教育将在公立学校里蓬勃发展。他们认为，学校可以把一群粗糙而分裂的人民转变成为一个自治的政治社群。他们既为城市犯罪、爱尔兰移民、少年犯、未受过教育的教师感到忧心忡忡，也担心如何将大众民主所需的政治美德传授给人们。这些倡导学校教育的人中有一些用充满阳光和希望的口吻书写教育，而另一些人则显得刻薄且烦躁。他们中很少有人关注教与学：他们采用简单的教学法，相信孩子们会学到那些教给他们的东西。部分基于后一项假设，即他们认为学校本身拥有一种强大的创造力。他们认为开展义务教育的公立学校可以改变愚昧无知和不守规矩的人民，从而挽救受到威胁的美国民主。

但其他许多美国人对教育有着截然不同的看法。詹姆斯·菲尼莫尔·库珀 (James Fenimore Cooper)、马克·吐温 (Mark Twain) 和其他浪漫主义者将教育视为一种“自己动手”的主张，可以自己单独进行，或者与几个朋友一起。他们把教育描绘成一次冒险，一种不受约束的冲动和真实经验之间的碰撞。通常情况下，这些冒险经历都在艰苦而孤独的斗争中完成，目的是去了解某个荒野国度。但如果浪漫主义者密切关注“学习”，那他们的“教学”理念相对朴素。事实上，这个传统中唯一真正的老师是学习者自己，因为他们始终在与不屈的人类本性作斗争。在马克·吐温学习成为密西西比河上船只领航员的有趣故事中，他指出，虽然他跟着一位领航员老师傅学习，但其实他并没有老师 (Twain, 1945)。

由于这些浪漫主义作家们将教育视为独自的冒险，他们非常厌恶学校。他们将遍及全国的公立学校视为教育的对立面，因为学校用枯燥、正规的教学取代了引人入胜的冒险。学校将学习地点从野外转移到黑板和书本上。



学习者本该从自己身上学习，向那些了解这个荒野国度的人学习，向这个国度本身学习，这一切却正在让位给那些几乎无知的人——教师，其中许多是女性。学校教育允诺了正式而严格的“文明”，而这肯定会扼杀浪漫主义者所歌颂的那种美国野性精神。^① 从来没有一位学校教育反对者讨伐过正规教育，他们更倾向于颂扬纯真自然的学习，而非谴责死板的机构。但是，如果我们相信像爱德华·爱格斯頓（Edward Eggleston）这样的当代学者的说法，那么我所描绘的文学上的反学校观点有着广泛的流行根源（Eggleston, 1962）。

在 19 世纪的大部分时间里，这两种教育传统或多或少保持分离，并且如今仍然各过各的。一种传统明显地体现在一种信仰里，即人们一直坚信正规教育可以弥补社会结构中的任何裂痕；另一种传统明显地表现在受人欢迎的浪漫主义“真实体验”里，以及对那些只懂书本和只能教书的人的强烈蔑视中。但是在 19 世纪末，约翰·杜威（John Dewey）加入了这两种不同信仰的讨论之中后，他改变了美国教育的一切。杜威指出，浪漫主义者颂扬的纯真教育可能会发生在他们所谴责的学校里。他认为，公立学校有能力在叛逆的局外人和充满敌意的陌生人身上加盖共同印记，因此可以培养出冒险的、大胆的和出乎意料的学习方式，正如吐温在河上所经历的一样。

杜威最令人惊讶的想法是这样的：（浪漫主义意义下的）教育在学校里是可能的。这并不是他一个人的想法，但他很明显是最重要的先驱，这也可能是他最大的贡献。他利用了强烈仇视学校的观念来发展自己的学习和教育观念。就像其他浪漫主义者一样，杜威很明显厌恶学校（a good school-hater）。但与他们不同的是，杜威只讨厌那些为存在而存在的学校。杜威是一位不知疲倦的布道者，他认为现有的学校可以得到救赎，学校可以培养冒险精神，并建立在孩子们各自的特质上。早期的学校仇视者认为，他们所珍视的教育一旦与正规教育沾边就会消亡。相反，杜威坚持教育可以在学校中蓬勃发展。事实上，他认为教育在学校里可以是完全自然的，甚至可能更容易。他几乎没有解释为什么以前从未发生过这种情况，但他似乎

① 吐温是最讨厌学校的人，但他并不是独一个。詹姆斯·菲尼莫尔·库珀在《最后的莫希干人》一书中表达了相同的观点。尽管梭罗支持教育，但他并不喜欢学校。

认为,这只是因为人们没有意识到学校教育应该如此,没有致力于尝试达成这个任务 (Dewey, 1966)。^①

杜威对这两种传统的综合为美国人提供了一个新的视野,即学校可以做什么。这种综合可以协调真实经验和学术学习,可以打破学校和社区之间的隔阂,可以用自主发现和快乐学习来取代枯燥的训练与实践。这一视野蕴含着一种非同寻常的新教学理念。教师必须经验丰富、学术扎实并了解学习,就像山区导游了解地形一样了解教育。然后,教师要能够为孩子们设计出通往真正知识的冒险之路:让孩子们自己重新发现 (rediscover) 科学技术;重新展演 (reenact) 种族的基本历史;解决 (resolve) 人类思想和历史上的重大问题等。教师必须成为精神攀登者,在纯真的好奇心和丰富的人类知识之间探寻道路,引导孩子们经历一次又一次的伟大冒险。这样的教师可以让学校成为每个人都能学到东西和热爱的地方。杜威 (一个新英格兰小镇上的好男孩) 坚信每个人都可以在学校里学到相同的基本课程,尽管他们会走上不同的道路。因此,教师将有助于使美国人变成有能力、有思想、既独立又互相合作的个体。

这是一次令人惊讶的想象。它显著地扩大了学校教育的目标,极大地扩展了学校的范围,拥抱了哪怕最为对立的美国人:牛仔和印第安人、儿童和科学家、学校仇视者和教育崇尚者。因此,它激进地重构了教学的本质。杜威的观点帮助创建了一种新的信念,即认为学校是无瑕的机构 (innocent institutions),它可能是我们最独特的发明之一。他的观点也真正推动了他本人特别重视、仍然年轻的创新教学传统。在杜威创作了大量教育作品的20年 (1890~1910) 里,我们见证了许多努力开花结果,这些努力旨在探究新的教学实践,以建立他经常在写作中提及的新教育。

尽管很早就蓬勃发展,但杜威及其早期盟友的思想遗产很奇怪地褒贬不一。20世纪的许多研究表明,他们所倡导的创新进展缓慢。拉里·库班 (Larry Cuban) 最近对这项工作进行了总结,他得出的结论是,关于教学的

① 杜威在他最受欢迎的两本书——《学校与社会》和《儿童与课程》——中都描述了他如何将“旧教育”归结为学习和教学错误观念。在这些和其他著作中,杜威似乎认为,一旦教师理解了他所说的“心理学定律”,他们就能够纠正错误。梅休 (A. C. Mayhew) 和爱德华兹 (K. C. Edwards) 提供的描述进一步加深了这种印象。这本书揭示出,杜威和老师们不知道按照自己的意愿进行教学有多么困难。杜威在致作者的备忘录中证实了这一点。

进步思想在实践中最多只取得了适度的进展（Cuban，1984）。^① 尽管杜威的新观点没有像许多人所希望的那样，深刻地影响了美国学校的实践，但它至少确实对美国人的学校观以及如何评估学校的想法产生了巨大影响。当马克·吐温创作《哈克贝利·芬历险记》（*The Adventures of Huckleberry Finn*）时，任何一个厌恶学校的人所能做的最好的事情就是写下学校的罪恶以及为了追求自由逃亡到森林或河边的美德。但杜威告诉我们，我们可以改变学校，可以把我们的森林与河流冒险带进课堂，并在此过程中使两者都更丰富。^② 通过融合美国仇视和崇尚学校的传统，杜威帮助制定了评判正规教育的新标准。在他的帮助下，人们将智识冒险（intellectual adventure）视为任何社区学校的常规组成部分。

因此，杜威对两种教育传统的综合让美国人对学校产生了新的、不同的“仇恨”。恨的是贫乏与失败，不仅包括学校与森林和溪流相比所表现出的贫乏，还包括学校未能在标准课堂上开展智识冒险。因此，他的观点为美国仇恨学校的旧习惯提供了新的有力支撑。毫不意外，关于学校可以做什么的观念的变化对教育工作者产生了影响。仇视学校很快成为教育主流中的一种主题。杜威的思想帮助教师、管理者和学校改革者清楚地批判学校的形式主义和传统主义，以及学校缺乏冒险精神和激情的状态。

换一种说法，杜威帮助创建了一个新的社会问题：拒绝改变或改变失败的学校，以及尽管有良好新教育理念但仍不舍其糟粕的学校。在19世纪的大部分时间里，这没有成为一个问题，因为当时美国人对学校的主要希望是扩张，并且这种变化发生得很快。但缺乏创新在19世纪末开始成为一个问题，即当杜威和他的盟友说服了美国人，学校可以做一些他们尚未想象到的事情的时候。

这些关于从学校可以期待些什么的新理念，修正了我们如何解释学校的看法。对于马克·吐温和其他厌恶学校的人来说，需要解释的事情很简

① 虽然我对这本书存有一些疑问，但我非常感谢拉里·库班在书中和几篇颇有思想的文章中所做的工作。

② 杜威有许多重要的同事，他借鉴了一种相当温和的、以儿童为中心的理论和实践传统。在某些方面，他似乎更像是一位对该传统的伟大编纂者和阐释家，而不是发明家。但他是第一位有关冒险学习的伟大的哲学家和心理学家，并将这一传统传递给全国听众的第一人。

单：这么奇怪的机构怎么会存在于这片狂野而纯真的土地上？它们会如何破坏这片土地，速度有多快？但在杜威之后，有一些新的东西需要解释：为什么学校仍然处于令人厌恶的旧状态？当我们有了新见解之后，为什么它们没有改变？

一 解释失败

我探讨了迄今为止人们给出的答案，一方面是因为我怀疑它们是否充分，另一方面是因为我质疑这些问题的提出方式。虽然有很多人努力改变教学，但我将自己置于一个广泛的传统，即致力于将教学变得更具冒险性这一传统。它包括杜威的进步主义、杰罗姆·布鲁纳（Jerome Bruner）的“发现学习”思想，以及20世纪50年代的大部分课程改革。这一传统并不以教条式的连贯性或一致性为特征，信徒之间也有数次争斗。但从美国教育的大背景来看，这一传统包含几项关键的共同信念：学校授课可以令人振奋，而如果孩子真要学习，“学校”就必须变成这样；授课也应该在智识上挑战孩子，必须与儿童的思维方式、经验以及他们自己理解经验的努力相协调；为了使“教学”富有挑战性或令人兴奋，一些最伟大的智识冒险应该在学术知识的结构和内容中被找到。这是杜威对这一传统做出的根本贡献。这也是许多改革者的哀叹，因为此传统在学校中仅仅得到了适度接受。一些研究者试图解释该传统令人失望的历史原因，许多其他创新失败的理论也可能用于解释这一传统带来的失望。^① 我从以下四个方面综合了一些此类解释。

（一）学校组织

其中一类解释侧重于学校组织。研究者认为，美国分权的政府教育体系和松散的学校组织给予教师巨大的自主权，哪怕他们的正式权力似乎相当有限。当由他处发起的创新活动似乎与教师的授课观不一致时，教师有

^① 拉里·库班在 *How Teachers Taught* 和他最近的 *Teachers and Machines* 两书中多次探讨了此类内容。



足够的空间去忽视、回避、扭曲或以其他方式挫败创新的意图和效果。^① 这一论点在许多方面很有吸引力。它描绘了一幅有说服力的学校政治和组织状况的图景，但它并没有解释为什么在更小、更集中、更整齐的学校系统中（如澳大利亚、新加坡或英国的学校系统），教学似乎同样抵制变革。它也没有解释为什么私立学校和小型学院的教学似乎很难改变，尽管其组织和规模与美国公立学校几乎没有相似之处。因此，即使我们发现来自组织的论点很有吸引力，它也似乎不足以解释教学实践的相对固定性。

（二）教学的条件

第二种解释指向了教师工作的环境。拉里·库班等人指出，不管是根据地方惯例还是国家政策抑或是兼而有之，大多数学校教师都必须采用他们没有参与设计的课程，并且往往要使用他们不喜欢的教学材料。这限制了他们，让他们无法有机会以不同方式做事。他们必须接受学校的时间表，在对待科目和学生方面几乎没有灵活性，他们也没有时间准备新课或重新反思旧课。这些条件进一步限制了教师改变或改进教学的机会。他们的工作任务通常相当繁重：要么必须同时教授许多课程，要么必须给许多学生教授同一科目。许多教师还必须监督课外活动，检查午餐室、走廊和操场，并填写大量表格。大多数教师根本没有机会或精力去尝试新的东西，尤其是当这些尝试很费心力时。此外，虽然他们的工作很难，要求也越来越高，但是他们的工资通常很低，也很难得到应有的尊重。这导致很难增强教师们承担费心力、需要很多创新的新任务的意愿。^②

无论是出于无知还是出于原则上的反对，许多创新都没有考虑到这些条件。例如，拉里·库班认为，大多数教育技术都没有被广泛采用的原因在于缺乏灵活性。大多数学校只有一台或两台电视机、收音机、电影放映

① 在过去的 15 年或 20 年里，学者围绕这一思路展开了大量的研究。其中一项开创性研究参见 Berman and McLaughlin, 1977；另一项参见 Weick, 1976。由于大多数关于美国教育的研究都不是比较研究——无论是比较美国境内的不同类型机构，还是比较不同国家之间同一类型的机构，这里提出的尴尬问题没有得到太多的探讨。

② 在不断尝试教学改革之后，这些观点一而再地被重新发现。对于当前的改革，Sedlak 等（1986）的 *Selling Students Short* 一书对其中许多内容进行了很好的总结。

机或计算机终端。在索尼随身听或微型计算机问世之前,要么班上的每个学生都使用这些科技产品,要么没有一个人使用它们。这种死板意味着广播、电视和电影不容易适应那些内部存在学生差异的课堂。^① 对其他创新的研究,如20世纪50年代的新课程,表明在构思和开发时把它们当作独立的一揽子计划 (self-contained packages),旨在被学校和教师全盘接受。它们故意不适应学校的课程或背离教师的关注点,这意味着新课程的采用率普遍较低,课程赞助商认为的误用发生率相对较高。^②

如果这些因素解释了教学中为何缺乏创新,那么在缺少这些条件的情况下,人们会期待教师的工作更具创新性。事实上,许多学院、大学和私立学校的教师的工作条件与大多数公立学校教师不同。他们的教学负担要小得多。他们要么自己设计课程,要么与同事一起设计课程。他们不仅有大量的时间准备即将教授的课程,还有大量的时间重新思考刚刚教授过的课程。他们使用自己选择的书籍和其他材料。他们很少被其他人监督或评估。他们几乎不做文书工作,却得到比学校教师更多的尊重。因此,出于所有这些或其他原因,他们的教学应该与公立学校的教学明显不同——如果我们认为教学条件导致公立学校出现如此情况的话。但几乎所有关于学院、大学和私立学校教学的报告都表明,它们与公立学校的情况非常相似。讲课和背诵是常规现象,死记硬背是一种习惯,许多学生感到无聊。这些地方的教学变得更好,似乎更多是因为它们招收了精挑细选、有能力的学生和熟悉学科教学的教师,而不是因为采用了创新的教学方法 (Powell et al., 1985: 213)。

我并不认为教学条件对公立学校教师的工作没有影响,但诸多案例有力地表明,这些条件不足以解释一直受到改革者谴责的教学的低质量,也不足以解释为何教师抵制充满冒险的教学。

(三) 改革中的缺陷

对教育改革失败的第三种解释集中在内部缺陷上。一种普遍的观点是,

① *Teachers and Machines*, pp. 51-71。

② 许多批评这些改革的人中肯地指出,改革者在规划工作时没有考虑到教师的观点,但这不是疏忽。许多推动改革并设计新教材的学者认为教师是问题所在,他们试图写一些哪怕没有合格的教师也能使用的教科书。参见 Powell et al., 1985: 282-292。

进行这项工作的资源不足：要么给的钱太少，要么人太少，要么两者都缺乏。^① 另一种观点指向严格的管理，这种管理忽视了教师的看法，从而阻碍了改革。还有一种观点指出，迅速的政治变革冲击了改革的势头。此外，还有一种观点着重于课程、教师培训和改革的技术支持不足方面。^②

这些观点对于教育改革者来说都具有吸引力，这点可以理解。并且每一种观点看似都很可信，因为在几乎任何特定的时间点，改革都受到了这些因素的影响。但如果我们退一步，便会发现此类解释存在问题。虽然公立教育确实受到严重的资源限制，但自第一次世界大战以来，这些限制已大大减少。教育的单位支出（经通货膨胀调整）增长惊人。^③ 班级规模减少了近一半。以任何过去的标准来看，书籍和其他材料都非常丰富，而且更加生动和多样。然而，没有证据表明，由于这些大幅增加的资源，教学改革变得更容易或发展得更快。因此，坚持这一解释就是认同“改革实践不会很快改变”，因为我们没有理由期待资源会增加更多。用技术不足（technical deficiencies）——如在课程中缺乏好的选择，缺乏关于教学的好想法，或在教学、教师教育中缺乏优秀的人才——来解释教学改革的缓慢步伐也是不合理的。事实上，在这些领域以及其他领域都可以有更多改进。但哪怕有了提供新课程和改革者所希冀的其他教学改革，传承下来的授课模式也会一直存在。即使对美国教师和教师教育做出巨大的改革，这种授课模式也会一直存在。如果这些过去投入的资源对教学几乎没有或根本没有发挥明显的作用，那么要想成功还需要付出多少努力？

（四）变革的动机

第四种解释侧重于激励动机。自由市场经济学家和其他派别的改革者

-
- ① 这个主题在美国教育中由来已久。在对最近一波教育改革进行批判性评估之后，这一问题再次出现。参见 Snider, 1987。
 - ② 关于课程改革，参见 Gross et al. , 1971；关于 20 世纪 50 年代的课程改革，参见 Powell et al. , 1985：282-292；关于行政管理，参见 Berman and McLaughlin, 1977。
 - ③ 21 世纪初以来，解释改革的失败一直是美国教育研究的一个重要主题，当时改革者和评论者首次注意到教学创新没有产生多大影响。这类工作在 20 世纪 30 年代初再次兴起，部分原因是担心学校能否应对学生的快速增长和大萧条时期的诸种限制。关于创新影响的研究在 20 世纪 60 年代末发展成为一个相当可观的社会科学产业，当时一项前所未有的大型国家教育改革计划似乎宣告失败。

认为,公立学校之间几乎没有竞争,所以它们创新的动机很弱。它们由政府拨款维持,并通过层层官僚机构与政治隔离,因此学校相对不受表现压力的影响(Friedman, 1962; Center For The Study of Public Policy, 1970)。组织的生存或繁荣不会影响它们是否采纳创新手段。因为即使那些有潜力的创新失败或未经试验,学校仍将继续运转,工资也将照常支付。^①

无论建立学校教育的市场是否会产生预期效果,其他评论者都认为,目前公立学校的组织形式阻碍了教学创新。美国的学校体系具有广泛的包容性,吸引了许多不太关心学业的学生。社区的价值观通常支持体育、社交和职业性学习,而非学术学习。这些都无助于增强学生追求智识或教师进行创造性教学的兴趣。事实上,招生的普及和强制入学意味着教育本身是一项完全普通和非特别的事业,这也削弱了学校对学术的承诺。学校内部的升学和毕业标准很低,这强化了教育不特别的感觉。此外,学校允许大多数学生轻松通过考试。这些做法进一步削弱了教学的动机(Cusick, 1983; Powell et al., 1985)。

上学也面临着巨大的经济和社会压力。对于那些厌恶学校的人来说,几乎没有其他适合的选择。许多学校管理者对这种情况的回应是,将教室的“安静有序”列为他们的最优先事项,而非强调认真学习和创造性教学。这些优先事项通常得到学校董事会的认可。面对许多对学术学习几乎没有兴趣的学生,即使是积极性很高的教师,也必须在社会和制度的约束下工作,这些约束对调动学生的积极性几乎没有作用,反而极大地阻碍了学生投入学术学习。这些条件并不妨碍创造性和高要求的教学,但它们往往使教学变得相当困难,教师尤其难以将学术任务强加给不愿意接受的学生。由于缺乏学校以外的选择,一方面存在许多社会和法律方面对于上学出勤的压力,另一方面社区和政府官方支持学校的许多非学术特征,使“上学而不受教育”完全变得合理。敦促这些学生努力学习的老师有成为麻烦制造者的危险,因为如果学生做出破坏性的反应,那么将被视为老师的错。

① 一些人回答说,即使教育被组织成一种市场活动,激励措施也相对无效。因为与大多数私营企业和一些公共组织不同,教育没有相对容易概括为“产出”的东西,如提供的服务、净销售额或利润/损失。教师或管理者也不容易理解或控制“生产过程”。因此,强大的市场激励很可能会产生令人混乱的信号,鼓励教师和学生做最简单的工作,或两者兼而有之。

许多教师满足于给学生最低限度的学术工作，这是一种从学生那里获得和平与安宁的方式（Cusick, 1983; Powell et al., 1985）。

这些论点为大多数学校教师工作的社会和组织环境提供了合理的解释，但它们似乎不足以解释教学改革步伐缓慢的原因。例如，有些学校在激励机制方面呈现非常不同的景象，但在教学方面似乎没有什么不同。许多私立中学不是义务性质的，而是特殊的。学生自己选择去就读，如果他们不听话，那么可能会被赶出去。他们的家庭自掏腰包支付学费。学生和教师对学校以及彼此都有明显的承诺。然而，这些地方的教学往往与义务公立学校的教学没有什么不同（Powell et al., 1985: 213）。学院和大学经常出现同样的困惑。这些机构中有许多在录取学生时精挑细选，没有一所强制学生就读，但出勤人数也不多。这些学校的教师不负责学生纪律。许多学校也在市场上争夺学生和资金。然而，许多学生只付出很少的努力，许多教师对通过分数要求很低。许多时候，教师的教学似乎采用了传统的授课，很少重视学生的参与。很多课程似乎相当枯燥，并不能吸引学生（Newman et al., 1973）。^① 在 20 世纪，学院和大学的教学似乎变化不大。几乎没有证据表明，旨在改善教学的创新已经被采纳或使用。事实上，有证据显示，与许多中小学相比，学院和大学的创新更少。因此，激励措施的论点并不比侧重于教学条件、改革缺陷或组织问题的解释更有说服力。^②

这些对于教学改革步伐缓慢的解释告诉了我们什么？首先，这些解释不是很有说服力。虽然每条都很合理，但也有同样令人信服的例子表明，当这些解释因素减少或被消除时，传统教学仍然存在。这些解释可能指向

① 另参见 Rudolph, 1977: 88 89, 94, 232 233。

② 除了这些反例之外，关于激励效果的直接证据也不多。上文的阐述借鉴了历史学家、组织理论家、经济学家和其他评论员的工作，但这些研究几乎没有提供直接证据表明激励措施对教学或学习产生了影响。我们目前有的是建立在根据其他目的收集的数据、无数据的组织理论、把社会学回收利用当成经济学和访谈研究中——往往将对动机、承诺和奖励的言论信以为真——得出的推论（通常很宽泛）。当然，证据不足并不意味着激励措施无效，但这肯定会让人对上述说法产生怀疑。需要注意的是，激励是 20 世纪 70 年代和 80 年代的资源：这几十年的改革侧重于更严格的要求、改善学业成就的社会氛围和其他非经济资源。然而，人们对这些资源功效的热情并不比对那些在前几十年流行的资源的热情更为坚实，如更有经验的教师、更好的教科书、更新的学校、更多的设备等。事实上，当前关于激励有效性的假设与 20 世纪 50 年代和 60 年代关于“客观”资源的力量假设有着惊人的相似性，在此之后反向证据开始大量出现。

支持传统教学的条件,但它们似乎不足以解释这种教学的存在。

此外,这些解释似乎在根本上都很奇怪。例如,每条解释都预设会有改进或变化。调查研究旨在解释缺乏变化的原因,认识并改善障碍、阻碍和妨碍。但是,如果只是将障碍消除,那么变化到底发生在哪里?鉴于许多改革者坚持认为冒险教学在任何地方都是可能的,我们就很容易理解为什么这种假设在教育工作者中很常见。在一个像美国一样热情地接受进步理念的国家中,“改变是常态”这一观点尤其容易理解。但研究人员为什么要采用这些假设?为什么我们要接受这样的事实:我们可以期待改善的到来,或者改变是事物的常态?这可能看起来一点儿都不“美国”,但也许教学就应该一直维持稳定的状态。我们与其寻找阻碍教学实践改变的因素,不如探索维持这一实践持久性的可能来源。

令人感到奇怪的是,上述观点的每种描述都假设教学内部对冒险教学不设阻碍。在所有人的关注中,阻碍都来自教学之外,即来自周遭环境。然而,相信任何一位教师都能如此开展教学并不能说明教学有多容易。教学到底是容易还是困难?从杜威开始,几乎所有关于教学的改革派作品都呈现一个奇怪的特点,那就是甚至没有人提出过这些问题,更不用说试图解决它们了。寻求改革教学实践的理论家几乎只关注学习实践,而非教学实践。杜威、布鲁纳和其他人对儿童如何学习或应该如何学习进行了详细阐述,但他们很少关注教师如何教学、应该如何教学或教学实践的本质是什么。造成这种奇怪状况的一个原因是,这些理论家认为教学是学习的直接反映 (teaching to be a simple reflex of learning)。他们似乎认为,当他们写关于学习的文章时,他们就是在写关于教学的文章——这是大多数心理学家和许多其他教育工作者的假设。一旦学习的法则或规律被弄清楚,人们就认为或坚信,教师只需遵照这些规则,孩子们自然就会学习。或者,根据规则撰写的书籍交给学生后,他们就会学习 (即便老师完全不懂这些规则)。这有助于解释为什么很少有改革者询问“将冒险教学付诸实践需要满足哪些要求”:他们只假设了教源于学 (teaching followed from learning),认为对学习的分析可以解决教学问题。这也有助于解释为什么直到最近,作为一种实践的教学很少被探究,即探究教师必须解决的问题,解决这些问题所需的技能、知识和其他资源以及相关事项。在改革热情冒头之初,这

种疏漏可能是合理的，但几十年来积累的证据表明冒险教学很罕见，因此这种疏漏似乎不能叫人原谅。

最后一个关于这些解释的奇怪之处是，它们都狭隘地关注了学校。研究人员和改革者看到，导致学校不改变的根源在社会、政治和组织环境里。这是可以理解的，因为改革者认为，冒险教学可以在任何地方进行，如果这种教学没有出现在学校，那只是因为学校没有试图开展它。在一个充满职业主义的社会里，这一解释尤为合理。这是因为，人们的信念——职业会有力地改变并改善生活——往往导致他们在研究和改革中盲目关注职业的运作和能动性。但是，就像我们不会在医院和医生办公室被发现影响健康的主要因素一样，影响教学的主要因素也不会在学校里被发现。

这些观点表明，在教育工作者和改革者看待教学改进的方式以及研究人员解释改革步伐缓慢的方式方面存在几个重大问题。这些问题使我重新考虑了这两件事。这让我开始研究教学实践（teaching practice），以更好地理解其本质。

二 教学实践的本质

（一）授课传统与改革

当代教学实践体现了一种古老的传承。据此，教师相对主动，他们讲述真理，向学生灌输知识；学习者相对被动，学生听、读、做规定的练习，由此积累材料。知识是客观和稳定的，它由真实的、独立于学习者的、完全权威的事实、规律和程序组成。这些想法和实践深深植根于学术传统。相比之下，改革者对教学授课有着截然不同的看法。他们将学习视为建构和重建知识的积极过程；他们将教师视为探究的向导，帮助学生学习如何合理、理智地建构知识；他们将知识视为涌现的、不确定的、可修改的——是人类的造物，而非单纯地接纳。这些教学构想与传承下来的思想和实践大相径庭。它们来自现代知识文化，是其一种新的、仍有争议的、发育不完善的产物。

首先考虑一下这个观点：知识是纯粹客观的（knowledge is purely objective）。它可以被发现，而非被建构。这种观念在中世纪的欧洲根深蒂固。

回想一下,那个时代受过教育的人靠手抄本工作,手抄本从一个辉煌帝国的崩溃中幸存下来,或者从更复杂的东方文明进入了欧洲。受过教育的欧洲人对这些罕见而神圣的文本非常尊重并视作权威。他们非常仔细地学习和复制,对内容的记忆和分析非常仔细并充满敬畏。通过中世纪人对文本的崇敬,我们发现了后世认为书面知识拥有客观性和特殊权威这种观念的一个原因 (Moore, 1938)。

新教改革加强了这一传统,因为改革者寻求回到由罗马天主教会垄断的古老神圣源头,并相应地重新调整崇拜方向。路德 (Luther) 可能比罗马的主教们更相信《圣经》的绝对真理,更加致力于对《圣经》文本的研读。早期新教更加尊重书面知识的客观性和权威性,比中世纪的观点更进一步 (Ely and Arrowood, 1934)。

一些英勇的科学史家认为,这种对知识权威的尊重在牛顿 (Newton) 和伏尔泰 (Voltaire) 时代被摧毁了。但尊重书面事实权威的宗教传统仍然延续了几个世纪。毕竟,欧洲大部分地区仍然信奉天主教,而反宗教改革运动并不完全是一场自由主义运动。此外,宗教改革的个人主义成果在大多数新教教派中增长非常缓慢:大多数此类教派是国家机构,正统思想在其中得到了周密的保护。即使在更个人化的美国诸殖民地,文字阅读、记忆和背诵似乎也一直是 19 世纪的规则。在早期现代宗教史上,对书面知识权威的尊重几乎没有受到影响。

早期的现代科学家有时会攻击宗教信仰,但科学并没有破坏人们对智识权威的尊重。17 世纪和 18 世纪的科学家、哲学家崇尚理性,他们相信科学的客观和权威会向研究者揭示自然界的心则和本质。牛顿和伏尔泰的时代开始用对客观和理性自然事实权威的尊重取代对文本或既定教会权威的尊重 (Cassirer, 1955)。随着自然哲学的事实被发现,它们被写进了书中。在一个科学实验仅限于少数拥有知识、时间和金钱的人的时代,有文化的人所能做的最好的事情就是阅读。科学的书面材料成了一种新的教义。它像旧学说一样被忠实地研究和背诵,而学习者也往往一样不动脑子。当然,现代科学革命从根本上改变了知识的概念、知识的来源以及知识的权威所在。但这些革命并没有阻碍人们对事实客观性的尊重,也没有阻碍他们继续尊重记录事实书籍的权威。

在现代的大部分时间里，几乎没有关于知识客观性的争论，也没有关于这种知识的巨大权威的争论——即使关于知识的真实性尚存争议。在欧洲和美国的传统中，不管是宗教还是科学，都认为知识是事实、客观以及不能被人类随意曲解的。直到最近，这些古老而根深蒂固的思想才受到广泛质疑。

我们古老的学校遗产中的第二个要素是，教学即讲述（teaching is telling）。在中世纪犹太教和基督教中，教师是权威知识的代言人，而这种权威知识起源于其他地方。教师是真理的传送者（a pipeline for truth）。教师的任务包括编纂和澄清在书面评论文本中已建立的知识，通过评论解答权威之间或学生之间的争议，以及通过文本和讲座向学生传授知识。教师是授课的中心（Broudy and Palmer, 1965; Ariès, 1962）。

作为讲述的教学似乎在现代早期欧洲或多或少完好无损地幸存下来。菲利普·阿利埃斯（Philippe Ariès）已经展示了在一小部分社会地位较高的家庭中，以更温和的育儿方式在中世纪晚期或现代早期开始发展。但当时的学校教学仍然很传统，且接受正规授课的人仅限于人口的一小部分。直到19世纪，教会才成为唯一的大众教学机构。与天主教相比，在加尔文宗和路德宗那里似乎没有给予信徒们更广阔的交换意见的空间。

传统的教学实践贯穿于启蒙运动中。虽然这对一个理性的时代而言似乎自相矛盾，但几乎所有的学校都脱胎于宗教机构。教学深受传统教学法的影响，教师在以前读书的学校、大学课堂以及教堂中看到并经历了这些教学法（Ariès, 1962）。此外，启蒙思想将心灵视为一块白板，随时可以供经验来书写。但启蒙并没有摆脱那种继承的观念，即教学以说教的方法讲述真理。

当时，在西方占主导地位的教学传统有着强烈的说教色彩，并且一直延续到19世纪。^① 在宗教和世俗实践中，教师都是权威，因为他们有专门

① 这些观点与那些试图改变传统教学的早期改革者的证词是一致的。在18世纪末和19世纪初，卢梭（Rousseau）和佩斯塔洛齐（Pestalozzi）将他们“以儿童为中心”的思想描述为对古代说教和机械背诵实践的前所未有的偏离。在那之后40~60年，提倡更温和的教学和以儿童为中心的教学的英国人报告说，死记硬背的教学仍是那里的常态。同时，具有类似说法的当代美国改革者哀叹教学的僵化。虽然虚荣可能使这些创新者倾向于淡化他们自己灵感的来源，但他们叙述中的证据与我们当时所知道的关于教学的一切都非常一致。

的知识。他们的任务是将这些知识完整地传递给学生。

学习是一种被动的积累过程 (learning is a passive process of accumulation), 这是我们学术遗产中的第三个要素, 该概念与以下观点相当一致。在中世纪的欧洲, 人们通过听、读、练和记忆来学习的想法是完全有道理的。学习意味着拥有已经存在的材料。早期新教可能强化了这种观点, 即安静的注意力、对老师的服从、回忆和重复材料就是学习。^① 除了拘泥于字句之外, 新兴教派还坚信人类的原罪。根据加尔文宗和路德宗的教义, 成长意味着学会控制邪恶的冲动。在主流的新教教育中, 培养年轻的灵魂是一场竞赛。在这场竞赛中, 需要说教式的指导和严格的纪律来驯服年轻的灵魂。那些想走自己路的孩子被认为是任性的、不听话的或邪恶的。服从是宗教美德的象征 (Ariès, 1962)。^②

在最近的教学法改革传统中, 孩子们所具有的被赞扬的品质, 如独立思考、积极探究和自成一格, 在现代早期欧洲被视为原罪。欧洲启蒙运动的新哲学从某种意义上彻底扭转了这一观点: 儿童应被看作道德中立而非身怀原罪。但儿童幼稚的头脑也被描绘成被动的接收器 (passive receptors), 需要一种强大的新教学来取代旧的宗教观念。之后才出现了这样一种观点: 如果让儿童自己学习, 他们就能学到正确的知识。

17 世纪和 18 世纪所有关于教学授课的现存证据都支持这一说法。方法虽然多种多样, 但大多数教学实践都将学习视作一个被动的同化过程 (a passive process of assimilation)。学生们被要求严格遵循老师的指示, 学习即

① 事实上, 由于改革, 学校的纪律急剧变得严格, 参见 Ariès, 1962。

② 有证据表明, 由于宗教改革, 教学变得更加僵化, 可参见 Ely and Arrowood, 1934; Broudy and Palmer, 1965: 69-70。中世纪的教学方法似乎开始于教师向学生传授知识的正式场合, 但是经院哲学 (scholastic philosophy) 的兴起引起了人们对教会教义与日益多样化的世俗知识相协调问题的极大关注, 并催生了新的方法, 尤其是形式辩论 (formal disputation) 的方法。这至少在某些方面改变了教学。阿伯拉尔 (Abelard) 虽然在许多现代作品中因与海洛伊斯 (Heloise) 的联系而闻名, 但更为同时代人所熟知的是, 他承认了重要宗教问题存在根本相反的观点; 他努力通过一种辩证的方法来协调这些问题; 他在与其他学者就这些问题进行争论时展现出的才华; 他帮助开创的辩证法成为经院哲学的核心。辩论在 12 世纪和 13 世纪的大学教学中起到了显著的中心作用: 教师似乎在自己身上, 也可能在与学生的互动中使用了辩论, 而那些希望自己被认证为大学教师 (成为博士) 的学生必须证明自己有能力根据自己准备的论文进行辩论。然而, 到了中世纪晚期, 这些形式似乎变得程式化 (stylized), 甚至可能变得枯燥。辩论似乎在新教教会或学校的教学中没有发挥任何作用。



远远没有成熟地领悟新传统对我们理解教学意味着什么，更不用说将其付诸学习了。

（二）实践的社会组织

当然，就其本身而言，一个传统的伟大时代或另一个传统的年轻证明不了什么。革命有时似乎席卷了它们面前的一切。尽管改革者一再宣称在教学领域会有一场革命到来，但没有迹象表明它会发生。此外，实践的诸传统并不存在于学术真空中。所有教学都存在于社会组织里（all instruction subsists within social organizations），并且它们会影响新思想和实践的前进。家庭、社区帮派和工厂生产组都是进行教学的组织，且几乎都是非正式的教与学。学校是另一种组织，由正式教学和学术学习主导。改革者关注的是学校，但学校教育和非正式教育之间的相似性可能会影响改革进展。此外，大多数学校都是我们称之为教育系统的大型组织的一部分。这些系统影响实践的方式之一是传播关于实践的知识——包括对继承观点的批评、关于改革的观念和改善实践的例子。这一特征对任何事关改革的讨论都特别重要，因为实践中的许多变化需要新的知识。这里讨论的教学改革也不例外，至少改革者如此认为。

1. 大众和学校实践

许多实践被组织成非常独特的专业。管道工就是一个例子。很少有不做管道工这个职业的人会维修或安装管道。执业^①的进入门槛通常比较高。市政审批、维修和安装的相关法律通常要求雇主聘用熟练的管道工。而且这个行当使用的维修工具成本高昂，也不容易掌握。因此，相对而言，很少有成年人对管道行业有太多了解，也很少有孩子去学习它。教学也被组织成一门专业技能。管道工的教学工作也有门槛限制，成为一名教师要花很多钱。人们普遍认为这项工作很难，而且似乎需要掌握很多专业知识。

尽管有这些专业化的特点，但也存在大量非专业化的教学。大多数美国成年人在许多事物上都是“无执照的教师”（unlicensed teachers）。教学这项工作包括从教授儿童语言和进行社会互动等基础知识，到教授儿童和

^① 实践和执业这两个词在英文中都是 practice。

- Berman, P. and M. McLaughlin. 1977. *Federal Programs Supporting Educational Change* (Vol. 7). Santa Monica: Rand.
- Broudy, H. and Palmer, J. 1965. *Exemplars of Teaching Method*. Chicago: Rand-McNally.
- Cassirer, E. 1955. *The Philosophy of the Enlightenment*. Boston: Beacon.
- Center For The Study of Public Policy. 1970. *Education Vouchers: A Report on Financing Education by Grants To Parents*. Cambridge.
- Church, R. and Sedlak, M. 1976. *Education in the United States: An Interpretive History*. New York: Free Press.
- Cohen. 1988. *Teaching Practice: Plus Ça Change* (pp. 27 84), in Jackson, P. (ed.), *Contributing to Educational Change: Perspectives on Research and Practice*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Cuban, L. 1984. *How Teachers Taught*. New York: Longman.
- Cuban, L. 1986. *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology Since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Cusick, P. 1983. *The Egalitarian Ideal and the American High School*. New York: Longman.
- Dewey, John. 1966. *The Dewey School*. New York: Athaneum.
- Dunkin, M. J. 1986. "Research on Teaching in Higher Education. " *Handbook of Research on Teaching*, M. Wittrock (ed.) . New York: Macmillan.
- Eggleston, Edward. 1962. *The Hoosier Schoolmaster*. New York: Arno Press.
- Ely, F. and Arrowood, C. F. 1934. *The Development of Modern Education*. New York: Prentice-Hall.
- Finklestein, B. 1970. *Governing the Young: Teacher Behavior in American Primary Schools*. New York: Columbia University Ed. D. Thesis.
- Friedman, M. 1962. *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gross, N. , Giaquinta, J. , and Bernstein, M. 1971. *Implementing Organizational Innovations*. New York: Basic.
- Jencks, C. S. and Reisman, D. 1969. *The Academic Revolution*. Garden City: Doubleday.
- Kohn, M. L. 1969. *Class and Conformity*. Homewood, IL: Dorsey.
- McKeachie, W. 1980. *New Directions For Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merelman, R. 1971. *Political Socialization and Educational Climates*. New York: Holt.
- Moore, E. C. 1938. *The Story of Instruction*. New York: Macmillan.
- Newman, F. , et al. 1973. *The Second Newman Report: National Policy and Higher Education*. Cambridge: MIT Press.
- Page, D. 1947. *Theory and Practice of Teaching*. Syracuse: Hall and Dickson.
- Powell, A. , Farrar, E. , and Cohen, D. K. 1985. *The Shopping Mall High School*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rice, J. M. 1893. *The Public School System of the United States*. New York: Century.
- Rudolph, F. 1977. *Curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sedlak, M. , Wheeler, C. , Pullin, D. , and Cusick, P. 1986. *Selling Students Short*. New York: Teachers College.
- Snider, W. 1987. "Broader Focus Said Key to Next Wave of Reform Drive. " *Education Week*



30: 1.

Twain, Mark. 1945. *Life on the Mississippi*. New York: Bantam.

Tyack, D. 1974. *The One Best System*. Cambridge, Harvard.

Weick, K. 1976. “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems.” *Administrative Sciences Quarterly* 21: 1 19.