

<<优化学校教育>>

图书基本信息

书名：<<优化学校教育>>

13位ISBN编号：9787561732717

10位ISBN编号：7561732716

出版时间：2003-4

出版时间：华东师范大学出版社

作者：贝克,

页数：224

版权说明：本站所提供下载的PDF图书仅提供预览和简介，请支持正版图书。

更多资源请访问：<http://www.tushu007.com>

<<优化学校教育>>

前言

《优化学校教育》一书的中译本由华东师范大学出版社出版，我深感荣幸，也很高兴能为此书写序。

出版者要求我以自己事业总体发展路线为背景，谈谈自己眼下对于学校的态度。

这样，我就要从头谈起，先大致说说过去十年中，生活经历是怎样潜移默化地影响了我的思想，其中包括我数次造访中国的经历。

虽然自从《优化学校教育》一书问世以来，我对于教育的基本态度并没有根本性的改变，但却多少因为生活经历的缘故，有了一些扩展和更动。

过去十年中我的观点调整 我参加北美教育哲学协会多年，20世纪90年代初期，我当上了协会主席。

那时候，协会成员都致力于把后现代主义的见解应用于教育理论。

受这种潮流的影响，我也在该领域做了大量的阅读、讨论和思考。

1993年，我的主席致词谈的就是如何在办学中应用后现代主义的教育理论。

我对后现代的观点并非全然陌生。

早在大学读书时，我就接受了杜威（Dewey, J.）那种渐进的、工具主义的认知观念，洛蒂（Rorty, R.）曾经把杜威称为20世纪最重要的后现代主义者之一。

1974年，在《教育哲学与理论》一书中，我把知识称作是对世界和生活做“切实可行的理解”，并且我还认为，不同的人，对现实的理解在其生活中的用途也不同，就需要对现实有各自不同的理解。

知识不是普遍的，也不是永恒的；它是一个不断进行的、目的明确的过程。

在《优化学校教育》一书中，我谈到，教育的目的与其说是“天注定”，还不如说是逐渐在人类的渴望和追求中显现出来的。

然而，尽管我持有这些观点，我的认知、价值观和教育学理论却还是跟探索及人性等传统的西方观念紧密相联。

1990年代初，我做了一些研究，结果就在自己的学校教育理论中圆满地融进了后现代主义的见解。

例如，我认识到，我们务必不要给学校教育制定过分死板的日程安排，而应该以开放的态度听取教师和学生的观点，应该随时面对课堂实践的变化。

这使我更加关注教师的作用、重视与学生的对话（1993年，我在《学会好好生活》一书中的最后一章中就是这样写的）强调课堂活动虽然不同于课本知识以及其他印刷材料，却很重要。

1990年代中期，我首次对亚洲做长期访问，这促成了我的学校教育思想的第二个转折点。

1993-1994年，日本神户信和女子大学（Kobe Shinwa Womens University）的山根康平（Kohei Yamane）教授在多伦多大学安大略省教育学院做访问学者，并致力于把《优化学校教育》翻译成日文。

1995年春，他邀请我赴神户访问，在他的儿童教育课程中教了两个月的课。

这两个月可能是我一生中最美好的时光了，后来几年里，我又造访了几次，信和大学主修教育的学生也开始在秋季到多伦多，造访我们的伙伴学校。

由此我们建立了稳固的关系。

我在日本受益匪浅，尤其是了解了美学如何能够渗透于社会，人们如何能在一个强大的集体中感觉安全、有所依靠。

我在访问期间也欣然感受到了那份安全和依靠。

我对社区集体在学校教育中的作用越来越重视，部分是因为曾经有过这段经历，部分也是因为我在这段时期阅读了一些后现代主义者有关文化如何影响思想和行为的文章。

.....

<<优化学校教育>>

内容概要

普通人和教育专家对学校寄予极大关注。然而学校的任务是什么以及这些任务完成到什么程度，我们常常无从把握。《优化学校教育：一种价值的观点》的目的：一是鉴别教育目标，二是建议实现教育目标所需要的教育形式、途径。

《优化学校教育：一种价值的观点》提出的价值观角度，既关系到目标又关系到手段，充分阐述了教育目的在于增进人类的幸福这一思想并能言之凿凿，使学校教育和具有教育意义的探索沿着新的而又具有真实价值的方向前进。

理论与实践结合，方便读者理解和解决问题。

在《优化学校教育：一种价值的观点》的第一部分——“确立方向”里，集中讨论了主要目标的选择，主要教学法的问题和四个主要利益群体，即学生、教师、父母和“社会”。

在讨论具体问题的第二部分，集中讨论了强迫与灌输问题，以及同宗教、种族、民族、性别和班级有关的问题。

在提出学校课程新的优先权的第三部分，只讨论了道德与价值观教育，宗教与精神教育，政治教育和全球教育。

然而，教育的目的在于增进人类的幸福，充分阐述这一中心思想并能言之凿凿，使学校教育和具有教育意义的探索沿着新的而又具有真实价值的方向前进，这就是我的愿望。

<<优化学校教育>>

书籍目录

总序中文版序言英文版序言引言第一部分 确立方向第一章 学校教育的目的价值观的本质和根源学校面临的新的社会背景学校教育的目的教育平等第二章 学校的类型综合性学校混合“能力”分组公共课程非职业教育观第三章 学生：满足他们的需要“学校对孩子们做了些什么”开放的、以儿童为中心的、互动式的学校教育有效的学校教育学校应该成为好的去处第四章 教师：对他们能够和不能期望什么对教师的指责自我牺牲、关心和精疲力竭教师在教育改革中的作用我们可以期望教师做些什么第五章 家长和社会的权利家长的权利对他们的孩子的权利家长和孩子的权利对社会的权利亚群体的权利：多元主义的需要第二部分 具体价值问题第六章 约束约束是人们生活中的一部分强制入学必要的教育内容第七章 灌输什么是灌输灌输错在何处学校中正当的直接影响学校中的灌输事实第八章 宗教偏见...第九章 种族主义第十章 民族偏见第十一章 性别主义第十二章 阶层偏见第三部分 学校的新方向第十三章 道德教育和价值教育第十四章 宗教和灵性教育第十五章 政治教育和全球教育第十六章 结论索引

<<优化学校教育>>

章节摘录

我已说过，学校应该是综合的，不仅学生的注册，而且也指学校的内部结构：它们不应该指定学生参加不同的学业能力组或不同的学业轨。

将不同学业成就的学生整合到相同班级的实践经常称为“混合能力”分组（“mixedability” grouping）。然而这种表述很不恰当，因为正如我们所看到的，这里假定的所谓“能力”差异并非存在于天赋能力上的差异，而是与社会经济地位相关的成就，最好的术语应该是“混合成绩”分组或叫“混合成就”分组。

但是无论由于什么理由，也无论使用什么术语，学生集中在一起接受教育是否是一个好主意。一个普通的观点是：中学（和大学）混合成绩分组在更倾向于学术的学生中间导致了标准的降低，既是由于课程被“冲淡”，也是由于在处理混合能力的班级时教师缺乏足够的力量。

而且，如奥克斯（Oakes, J.）所说，许多人认为能力分组对低智力层的学生颇有好处，因为“当低智力组的学生在班级内不与那些比他们更聪明的学生进行日常交往时，就会发展他们对学校和自身的积极态度”，而且，“在具有相似的学业背景的班级内，他们的学习成绩也会更好”。

然而，有研究证据表明，反对学校整合和班级整合的这类辩解是站不住脚的。奥克斯最后说，基于广泛的学校研究，在混合能力组班级里，不存在一个“拉平”的标准；相反的是，“实践中，班级与学生的最高水平相吻合而不是与学生的最低水平相吻合”。

当把学生分到学业水平相似的组内时，他们并没有学习得更好，确切地说，“异质班级在教学内容和教学过程上要比许多中等或几乎是低智力轨班级有更多的优势，”而“当被分配到混合能力组班级时，每个人似乎至少和往常做得一样好（而低或中等学生经常做得要更好）”。

就学生的精神状态来说，奥克斯说这远没有得到改进，分流到低智力组的学生结果出现了“自我概念偏低，反学校行为，甚至是完全离校出走”。

在所研究的大量异质班级里，80%以上的班级具有较好的师生关系，而50%以上的班级在与典型的低智力组班级相比具有较好的同伴关系。

为了克服教育评论家们察觉的许多问题，学校教育有必要更加以儿童为中心更加民主。

如果我们不想压制学生的好奇心和主动性，削弱他们的信心，使他们变得消极被动和唯命是从，剥夺他们的感情和愿望，在他们的内心中培植虚伪和不适当的价值观，我们就必须为学生参与教育和管理教育留出更多的余地。

学校中发生的一切在很大程度上必须接受学生的兴趣、希望、情绪、见识和能力的影

响。即使在我们明白学生正朝着错误的方向前进的情况下，我们也要尽力避免完全把我们的目标或观点强加给他们：正如杜威反复强调的，学习就像生长，未来产生于现在。

学习必须从未知到已知从想望的到值得想望的。

因此，我们必须与学生讨论和推理，提供相关信息和论据，以便尽可能地使他们最后得出的结论成为自由选择的结果。

在强制性的公共教育经历中，学生个人显然不可能完全自由地自行其是。

而且，正如我们在第六章将要了解到的，个体自由地、理智地选择自己的信仰和价值观的程度总是有一定限度的。

然而，自由和理智的限度应该尽可能的大，应该坚持不懈地鼓励学生追求那些他们感兴趣的问题。

开设公共课程并不排斥各科目学习中的相当大的灵活性和个性化。

的确，混合编班的部分意义就是把背景不同、兴趣不同的学生集中在一起，以便他们能分享各自的独到见解。

在1960年代和1970年代的教育评论家中，科尔是“开放的”学校教育的特别能言善辩的倡导者，这种教育考虑到了学生的规则变化和有关情况。

他主张教师必须灵活处理既定的某一天、一周或一年中将会发生的事情。

“一个非专制的课堂设计必须从可能的突发事件出发。

学科的设立和终止或发展应该以多种不同的方式进行。

<<优化学校教育>>

无法预测在特定的时刻谁将会感兴趣和积极参与。

”计划是必须的，但随时修改或废弃计划同样是必须的。

在所谓的“条件差”的六年级上了不同寻常的一年课后，科尔总结说，“任何一堂成功的课都必须以学生和教师之间的对话为基础，双方既要教又要被教，并且都能认可这一事实”。

近几年弗莱雷（Freire, P.）已经推广了灵活的互动式教育观：尽管他的注意力主要集中在成人的学习上，但人们普遍认为他的观点适用于学校这一环境。

根据弗莱雷的看法，“教育正遭受着一种讲述病”，教师们设想他们的任务就是“用（他们）讲述的内容来‘填充’学生，这些内容脱离实际，割断了与一切来源和能够赋予它们意义的所有事物的关系”。

这种做法把学生变成了“‘容器’，等待教师‘填充’的‘容器’”。

“这是‘存储’教育观，在这种教育中，允许学生活动的范围仅限于接受、归档和存放储存物。”

与这种“存储”法相比较，弗莱雷赞成“对话”和“提出问题”的方法。

他的教学论的部分要素如下：“教师”和“被教者”共同学习；个人知识，自主学习，由内到外；实践，在生活与行动的背景下学习；高度信任学习者的能力和尊重他们的人性本质；承认学习者已经具备了大量知识；承认学习者必须创造自己的世界，而不仅仅是接受别人的观念。

在许多方面，弗莱雷的见解使人联想起杜威的观点。

然而，他超越了杜威，特别是他对“存储”教育方法的意识形态本质以及利用政治行为对其进行改造的必要性的强调。

开放的、互动式学校教育方法必须是事实上的，而不仅仅是表面上的。

所谓的“发现学习”通常是一种欺诈性的学校教育形式的伪装，在这种教育方法中，教师认为他们已经知道了答案是什么，但是却让学生在最佳的心理状态下“自己发现答案”。

或许这种方法应该叫做“定时解放学习”而不是“发现学习”。

这种方法存在两个问题：首先，如果教师确实已经知道答案，他们应该与学生们共同分享，这样就不会浪费时间，并且每个人都能继续探究大批我们尚不知道答案的问题；其次，如果教师隐瞒“答案”，就会有这样的危险，即答案未经充分地详细审查就以微妙的方式被大量地强加到学生身上。

学生参与学习的要义是通常我们的确不知道答案，为了发现它，我们需要学生提供相当大的帮助。

如果教师（或者学生）认为他们知道某个答案，他们就应该把它摆在桌面上，以便继续就这一答案是否正确进行开诚布公的对话；过分不情愿地说出一个人的想法就暗示着缺乏一个开放的对话式的学习环境，在这种环境中，学生可以反对或修正教师说的话，或者提出自己的观点以供选择。

当然，教师应该选择恰当的方式和时间说出自己的想法，不至于压制讨论或扰乱探究的自然规律。

但为了更快地掌握知识，而不是让学生自己发现已知的东西，这样做是必要的。

.....

版权说明

本站所提供下载的PDF图书仅提供预览和简介，请支持正版图书。

更多资源请访问:<http://www.tushu007.com>