

教 育

299

在各类学院、大学及其他教育机构的 20 年教学经历使得年近 50 岁的罗杰斯形成了他自己独有的教学风格。毫不奇怪，这种风格自然而然形成于他的非指导性咨询方法。这种平行发展贯穿于他的职业生涯，他对教学的观点折射出了他对心理治疗过程不断增长的理解。

在最简短而又最著名的文章之一——《对教与学的个人观点》中他谈到了自己的非指导性教学哲学。这篇文章最早是 1952 年在哈佛大学作为“影响人类行为的课堂方法”的一个部分说明而提出的。罗杰斯的目的就是做一场简短而又鼓舞人心的发言，促成发言后他期盼出现的活跃讨论。对他来说最重要的是把以学生为中心的讨论方法展现出来，而并非他自己的简短发言。

的确，他的发言激起了一场热烈而有意义的讨论，他的简短论文也对参与者产生了持久影响。尽管罗杰斯并未想要发表它（“我在心理治疗上的观点已经使我成了心理学家和精神病学家当中的‘争议人物’，我不想让教育家也加入进来”），他的论文在 1957 年最终发表前已广为流传。从此，这成了他再版次数最多的文章之一。

300

当开始了解到治疗者的促进态度比他所使用的任何治疗方法都更重要时，罗杰斯也同样开始认识到教师的促进态度对于使学生进行意义重大的、独立的学习也是最有效的。并且当他认识到成功实施这种促进态度能在治疗中产生人与人的关系时，在他的课堂中也发展出了一种类似关系。《在促进学习中的人际关系》解释了罗杰斯后来对于教的过程的想法，或者按他的话说，是对学的过程的一些想法。论文最早于 1967 年发表在《人性化的教育》上，这是极具影响的监督及课程发展协会广

泛发行的年度丛书之一；后来又收入到罗杰斯所写一本有关教育的书——《学习的自由》（1969）当中。

在20世纪70年代罗杰斯开始理解和探索以人为中心框架的更广泛的政策含义。他看到了在整个教育系统中人们是如何抵制教育改变的，即使一些教师开始在自己的教室中改变指导性实践时。因为以学生为中心的教学如同在以当事人为中心的治疗中权力从治疗师转移给了当事人一样，权力从教师转移给了学生。系统中的一部分进行任何权力的转移都会反射在整个系统中。所以罗杰斯便开始探索自身观点的政策含义，就如同在《教育政策》中所谈到的一样。

他不只是探索了教育政策。在20世纪70年代的许多大型实验中，罗杰斯及其同事试图改变整个教育体系，例如在路易斯维尔、肯塔基州公立学校和无玷圣心学院（Immaculate Heart College）。主要通过使用会心团体技术（见下一部分），他们使教学人员和管理者沉浸到强有力的以小组为中心的学习体验中去。反过来，许多这些专业人员再把以学生为中心的方法带到他们自己的课堂和部门会议中去。虽然在这些充满剧烈骚动和争议的系统里一直发生着有意义的短期改变，但是长期的教育改进却难以保持。

不管问题在于庞大的教育系统太抵制重新分配教职工和学生之间的权力，还是罗杰斯自身的方法对于产生系统范围的改变存在缺陷，或二者兼而有之，这个问题只能依靠将来大型的教育改革实验来澄清。

20 对教与学的个人观点*

我想作些简短陈述，希望能抛砖引玉，让我能对自己的观点获得一些新启发。

思考是一件非常烦人的事，特别是当我思考我自己的经验并试图从

* *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 3, Summer 1957, 241-243. Reprinted by permission of Wayne State University Press.

中抽取内在的含义时。首先，这种思考令人非常满意，因为它似乎可以在一大堆杂乱的事件中发现意义和模式。但它也常常令人沮丧，因为我意识到那些对我而言非常有价值的想法在大多数人看来却是那么荒谬可笑。在我的印象中，如果我想发现自身经验的意义，它几乎总是将我引向被认为是荒谬的方向。

所以在接下来的几分钟，我将试着消化从我的课堂经验和自己在个体治疗与团体治疗的经验中所得到的意义。这绝不是对其他任何人的总结，也不是指导他人应该怎样做。它们是一些非常暂时性的意义，就像在1956年4月我从自己的经验中得出的一些意义一样，还有一些越来越荒谬的烦人问题。我会将每个想法和意义放到以字母标示的独立段落中，不是因为它们有某种特别的逻辑顺序，而是每个意义对我来说都非常重要。

a. 鉴于本次会议的宗旨，我最好先谈谈这一点。我的经验就是我无法教其他人如何去教。我认为从长远来说，这一企图是徒劳的。

b. 对我而言，能够教给他人的任何东西相对而言都不重要，并且对行为只有微弱的或没有重要影响。这听起来非常荒谬以至于我在陈述它的同时也不禁对它质疑。 302

c. 我越来越认识到我只对那些能对行为产生重要影响的学习感兴趣。很可能这只是一种个人癖好。

d. 我也逐渐感觉到能对行为起到重要影响的唯一学习是自我发现、自我挖掘的学习。

e. 这种自我发现的学习，即个人从经验中挖掘并吸取真理，是无法与他人直接交流的。一旦个体想要直接交流这种经验，常常带着一种自然的热情，这就变成了教，而其结果是一无所获。值得欣慰的是，最近发现克尔凯郭尔，这位丹麦哲学家从自身经验中也发现了这一点，并在一个世纪前就进行了明确阐述。这使它似乎不再那么荒谬了。

f. 由于以上诸多原因，我发现自己已经失去当老师的兴趣了。

g. 当我有时试着去教时，结果会吓我一跳，因为有时好像教得很成功，却只有一点点作用。在这种情况下我发现结果在起破坏作用。它

似乎使个体不信任自己的经验，破坏有意义的学习。所以我渐渐明白了教的结果要么不重要，要么有害。

h. 当我回顾以往的教学结果，真正的结果似乎都一样——要么产生了破坏作用——要么就没有意义。这纯粹就是添乱。

i. 因此，我意识到我只对当一个学习者以及学习那些能对我的行为产生重要影响的东西感兴趣。

j. 我发现在群体中、在同某人的联系中如心理治疗或者是靠我自己来学习是最有收获的。

k. 我发现对我来说，最好的也是最难的学习方法之一就是抛开我自身的防御机制，至少是暂时的，并试着去了解他人的体验和感受方式是怎样的。

303 l. 我发现对我来说另一种学习方法就是说出我自己的不确定，试图澄清迷惑，这样就能接近我自身经验的实际意义。

m. 这整个体验以及迄今为止我从中发现的意义似乎使我踏上一个既令人着迷，有时又使人有点害怕的旅程。当我努力去理解至少当前体验的意义时，这似乎意味着让经验带领我，朝着一个我只能模糊确定的目标前进。这种感觉就是随着一股复杂的经验流漂流，令人着迷的是有可能理解它不断变化的复杂性。

我担心自己似乎已经远离了有关教和学的讨论。让我再提出一个实践的注释，我要说关于我经验的这些解释本身或许听起来有些奇怪而不寻常，但不是特别令人震惊。正是当我意识到这些含义时，我对自己偏离了任何人都知道是正确的常识世界有些震惊。对此的最好说明是——如果其他人的经验与我的一样，如果他们也从发现了相似的意义，那么就会产生一些后果：

a. 这种经验意味着我们会抛弃教。如果人们想学习，他们会聚集到一起。

b. 我们会废除考试。考试检验的只是那类没有价值的学习。

c. 同理，我们会取消成绩和学分。

d. 部分由于同样原因，我们会废除作为一种能力衡量标准的学位。

另一原因是学位标志着事情的一个终点或结束，而一个学习者只对学习的持续过程感兴趣。

e. 我们会取消结论的公布，因为我们会认识到没有人能从结论中获得有意义的学习。

我想我最好还是就此打住。我可不想过于理想化。我主要想了解的是如同我所描述的，在我内心深处的思考是否映射出了你的课堂经验里的某些东西，如果真是如此，在你的经验中你所感受到的意义又是什么呢？ 304

21 在促进学习中的人际关系*

在我看来，我们面临的是一个全新的教育局面，如果我们要继续生存下去，那么教育的目标就是促进改变和学习。只有受过教育的人才知道如何去学习；才学会了如何去适应和改变；才会意识到任何知识都是不可靠的，只有探索知识的过程可以提供一个保障的基础。改变、对过程而非对静止知识的信赖，是当今世界唯一有意义的教育目标。

于是，现在带着一丝慰藉我投身于真正温暖我的一个活动、一个目标——促进学习。当我能够使一个团体——这里我指的是一个团体中的所有成员，也包括我自己——变为一个学习者的群体时，兴奋程度几乎令人难以置信。随心所欲地表达出好奇；允许个体朝自身感兴趣的方向努力；提出疑问；质疑和探索一切；认识到一切都处在变化的过程中——这是我永远也不会忘记的经验。在与我有关的团体中，我并不总是能有这样的经验，但是每当部分或大部分地获得这种经验时，那么它就是一次毕生难忘的团体经验。从中涌现了真实的学生、真正的学习者、创造性的科学家、学者和参与者，这类个体能够生活在现在所知的与流动的、移动的、变化的未来问题和事实之间的一种精确却又不断变

* In Leeper, R. (Ed.), *Humanizing Education*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1967, 1-18.