



教育部人文社会科学百所重点研究基地
西南大学西南民族教育与心理研究中心

西南教育论丛

(第1辑)

张诗亚 孙振东◎主编



科学出版社



教育部人文社会科学百所重点研究基地
西南大学西南民族教育与心理研究中心

西南教育论丛

(第1辑)

张诗亚 孙振东◎主编

科学出版社
北 京

内 容 简 介

本书为《西南教育论丛(第1辑)》。全书由“教育基本理论”“民族教育”“比较教育”“农村教育”“教育与经济”五个板块组成,共收录文章13篇,内容主要涉及教育目的、学校教育的功能、民族文化的传承及价值、民族文化对人的发展的影响、影响教育发挥经济功能的因素等内容。

本书适合教育学、民族学、教育技术学、人类学、社会学等领域的在读研究生、高校教学科研人员,以及对相关内容感兴趣的普通大众阅读。

图书在版编目(CIP)数据

西南教育论丛. 第1辑 / 张诗亚, 孙振东主编. —北京: 科学出版社, 2015.11

ISBN 978-7-03-046323-4

I. ①西… II. ①张… ②孙… III. ①少数民族教育-西南地区-文集
IV. ①G759.2-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 263706 号

责任编辑: 朱丽那 高丽丽 / 责任校对: 郑金红

责任印制: 张 倩 / 封面设计: 楠竹文化

编辑部电话: 010-64033934

E-mail: fuyan@mail.sciencep.com

科学出版社 出版

北京东黄城根北街16号

邮政编码: 100717

<http://www.sciencep.com>

文林印务有限公司 印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2015年11月第 一 版 开本: 720×1000 1/16

2015年11月第一次印刷 印张: 17 3/4

字数: 318 000

定价: 82.00 元

(如有印装质量问题, 我社负责调换)

编 委 会

主编 张诗亚 孙振东

编委 (按姓氏笔画排序)

么加利 王晓燕 孙杰远 孙振东 吴晓蓉

张 健 张学敏 张诗亚 陈 荟 罗江华

倪胜利 蒋立松 廖伯琴 谭亲毅

序

自太史公司马迁撰写《史记·西南夷列传》以来，西南便以腹地辽阔、地形地貌复杂、民族种类多、文化多样性突出著称于世。抗日战争时期，国府西迁，随之而来的学术西移，给西南的发展带来了前所未有的活力，对西南的调查、认识和研究也呈现出了前所未有的兴旺局面。20世纪末，西部大开发战略提出后，对西南的研究更显突出，其重要性不言而喻。自“一带一路”提出以来，西南因其有多条向外辐射的通道，与其相关的民族和文化种类、发展类型繁多，因而，针对西南的研究更具有现实性、紧迫性。要发展西南，无疑是要提整西南的教育，西南教育的发展既是整个西南发展的动力之源，又是其重要组成部分。

中国西部，尤其是西南，有一对根本的矛盾，自喜马拉雅山至北部湾阶梯状的地形地貌特征，决定了西南垂直立体的天地系统。在这个天地系统中，物种基因和文化种类的多样都是举世罕见的，自然与人文资源的富集是其一个极为突出的特点，然而，与之不相适应的是其经济、科学教育发展水平的严重滞后。这对矛盾长久以来制约着西南的发展，而要想让西南尽快发展起来，甚至实现跨越式的发展，跟随我国其他地区一起进入小康社会，其应有之义必然是怎样化自然与人文资源的富集而为经济、科学教育发展所用，这便是关键的问题。“以其长，去其短”，实现发展的关键意义在于让西南人民的素质真正从教育上发展起来。教育在整个系统中是关键的动力，教育的发展会提升科学技术的水平。科学技术不是简单的照搬、借来，而是切实结合西南自身的天地系统，与其特色生态系统相契合的发展，以此来提升经济、社会的发展，从而让自然和人文资源的富集能够更有效地发挥正能量，而不是被破坏、污染、瓦解。倘若此观点成立，那么，西南教育的发展便是“兵马未动，粮草先行”。

要发展西南教育,离开对西南教育的深刻认识,空对空地谈,简单地照搬照抄是不行的,而是要深入西南的山山水水,深入西南各民族社会,深入新的多样的民族文化之中去,从中找到与其特色相契合的发展模式。因此,大量的田野考察(fieldwork)便是应有之义。在大量田野考察的基础上提出思路,继而去践行,便是探索特色发展之路的关键。这样做不仅是为了西南的发展,更重要的是,任何中国特色教育理论的建构,都必须从其相关的具有特色的子系统中去寻求能量、资源,所以,西南教育特色发展的思路、经验不仅仅是让西部教育和社会发展,而是对整个具有中国特色教育理论的建构和完善都具有不容小觑的意义。

要这样做,必须要有一批人长期深入西南地区调查、研究、探索。西南民族教育与心理研究中心是教育部人文社会科学重点研究基地,主要进行民族教育文化发展方面的研究,其肩负的使命使其从事相关工作责无旁贷,义不容辞,几十年下来,也积累了一些经验、教训。这个探索不可能一蹴而就,而是一项长期、艰苦、持续的工作,必将与西南的发展同步,因此,虽然积累了一些经验教训,但还仅仅是开头,仅仅是起步。若走对了,坚持下去,再坚持十年、二十年,一代人、两代人,中国的西南就会有大的发展和改观,西南各民族的文化也必定在这当中得以弘扬,并以此促进整个中华民族文化的繁荣。西南各族人民的生活水平、经济发展、社会和谐都将有长足进步。倘若如此,研究者的辛苦也就值了,教育人类学的探索也就对了,继而形成自己的学派、独特的研究方法和队伍,也就有望了。倘若如此,能与国内其他地区、其他领域交流,能与国际同行对话、接轨便不再是奢望。

是为序。

张诗亚

于说乎斋

目 录

序

[教育基本理论] 1

教育实践理性的结构研究 唐启秀/ 3

学校教育促进人的全面发展作用的有限性研究 曹艳艳/ 21

新中国成立以来我国教育目的人性论认识误区与归正 吴 瑕/ 36

[民族教育] 49

滇中纳古镇回族多元教育文化下的女性角色冲突研究 马 颖/ 51

傣族和尚生与教师冲突的归因分析及对策研究
——基于勐海 S 中学的考察 杜沙沙/ 73

勐海县勐混镇贺开村拉祜族学生低学业成就归因及对策研究 李新坚/ 101

彝族“克智”传承及其教育启示 顾尔伙/ 117

[比较教育] 133

西双版纳寺庙教育对傣族学生发展的影响
——基于男女学生性别比较 杨 雄/ 135

藏汉双语教学两类模式下学生文化认同及智力发展水平的
对比研究 旦智多杰/ 158

民族杂居区民族学校与非民族学校办学模式比较研究 季媛媛/ 183

[农村教育] 203

城乡一体化背景下农村基础教育培养目标定位研究 张 磊/ 205

白族农村社区家校沟通障碍研究
——以大理市金河村为例 顾凤珍/ 221

[教育与经济] 249

小凉山区教育反贫困的制约因素研究 张兰久/ 251

教育基本理论



教育实践理性的结构研究^①

唐启秀

(重庆大学出版社 重庆 400000)

摘要:教育实践理性具有静态和动态两种结构。其中,静态结构是在形成实践思维的时候,按照理性的模式、逻辑、抽象、推理等去把握教育理论的科学性与价值性,即教育科学理性和教育价值理性的统一。其动态结构由以下三个环节组成:其一是认真学习教育理论,只有先从符号中把握一定的有关教育的内在联系、属性和规律,才有评判的基础。其二是分析价值观,即认清理论提出者或介绍者的价值倾向和自己的价值倾向,从而比较、选择,并作出肯定或否定的判断。其三是把握具体情境,了解当地教育对象及其周边的情况,根据实际情况选择运用理论的方式方法、工具程序等。

关键词:教育理论;教育实践;实践理性;教育实践理性

一、教育实践理性的静态结构

所谓的“静态结构”,就是把“教育实践理性”看作一个文化观念的存在形态或形式,分析它的组成部分。在正式分析其构成要素之前,先解答一个问题。通过研究现状我们不难发现,将“理性”用于教育的分析还比较少,是不是教育学者忌讳用“理性”对教育问题进行分析?其实不然。正如某些学者所说,解决教育理论与教育实践脱离的问题,要用新的思维方式。要确定“教育理论”“教育实践”和“脱离”等几个概念所指的范围,把研究重心集中到教育领域、主体教育理论研究人员和直接从事教育实践人员的身上,分析他们在理论与实践关系上呈现出的状

^① 本文系第四批重庆市研究生教育优质课程建设项目“教育基本理论专题研究”(项目批准号:渝教研[2015]10号)的阶段性成果。



态,发现他们自身认识和行为上的盲点和误区,并为解决问题找到路径。^[1]所以,用“理性”来分析教育是一种趋势,也是一种必然。从教育自身的特点来看,教育是有目的地培养人的活动,这就规定了教育一定要具有主体间性,即教育就是在人与人之间的“对话”中进行的。人是有思维的动物,那么理性活动就一直贯穿于教育之中,这里的“理性活动”就是人的思维活动。要解决教育理论指导教育实践的问题,抓住教育中的理性活动,就如同抓住了牛鼻子,认识到了问题的关键所在。

另外,要想真正把握教育的实质和内涵,正确引导教育实践活动,就必须研究人类的理性,主要原因如下:其一,理性的思维方式是准确、透彻地认识事物的根本途径。“理性之所以重要,首先不在于它是哲学的对象或理想,而在于它是人生的需要。哲学家孜孜以求实现理性,不是因为理性能帮助我们构成一个绝对的哲学体系,而是因为理性的力量在人类的行为中提供指导。”^[2]其二,理性的认识形式是显性的,可以为其他人所掌握。教育是社会文化程度相当高的实践活动,影响面非常广泛,所以必须把教育现象或教育问题分析得很明白,让大家都能理解并把握。其三,教育活动离不开人类理性的参与,理性是教育实践的本质特征。理性在实践生活中为我们提供一种反思性的指导,赋予我们一种思考生活及其世界的智慧和力量,促使我们对生活实践的目的进行反思和瞻视。^[3]

(一) 教育实践理性的构成要素

“教育实践理性”的构成要素很简单,正是前文提到的“教育科学理性”“教育价值理性”和“教育情境知识”。下面将对各部分进行介绍和分析。

1. 教育科学理性

任何学科都有自己的特定研究领域、研究方法或视角及逻辑起点,比如,教育学一定是站在“教育”的特定视角去研究现象或教育问题,只有这样学科的独特性和价值才能显现,否则学科的地位就会受到指责,会逐渐淡出人们的视野。实践理性包括科学理性和价值理性,都是一个一般性的哲学概念,任何学科都可以用,一旦受到特定学科的影响,它就有了自己的特点,所以研究“教育实践理性”,暂且不说其他学科是否同意这样的三种构成要素,但研究“教育实践理性”,首先少不了“教育”二字。

既然要谈科学理性,我们先简单地认识一下“理性”这个概念。理性在学术界声名远扬、历史悠久。在古希腊哲学家那里,理性是客观的、无限的、自立的,存在于世界之中,它不仅支配人类的活动,而且还支配整个世界的运转,理性本

身就是世界秩序的源泉和根基。近代,理性成了人的一种认识能力,理性成为主观的、绝对的、自足的,理性不在客观世界,而在作为主体的人的主观世界。在当代哲学家那里,理性既不是客观的存在,也不是主体的主观意识,而是主客观的辩证统一。理性不是抽象的、超越时空的,而是具体的、情景性的。^[4]关于它的界定,是“仁者见仁、智者见智”,或把理性视为世界的本体,或把理性视为先天的认识能力,或把理性等同于逻辑的思维能力,或把理性视为永恒的普遍原则,等等。《辞海》中对“理性”的解释为:“一般指概念、判断、推理等思维形式或思维活动。”^[5]《简明不列颠百科全书》认为,“理性——哲学中进行逻辑推理的能力和过程”^[6]。实际上,正如黑格尔所说:“我们一般时常和多次听人说起理性,并诉诸理性,却很少有人说明理性是什么,理性的规定性是什么。”^[7]在本文中,为了论述的需要,兹以《理性传统与重建》一书中的观点为准,即理性是人类在特有的实践中形成和发展起来的,是认识和把握客观世界的一般本质和必然联系,并根据这种认识和把握指导实践、规范自身的能力。^[8]

科学理性是科学主体特有的一种精神或认识能力,它促使科学主体从一定的本体观和理由出发去探索科学客体,并按一定的规则进行推理,得出合乎逻辑的结论^[9],科学理性就其本质而言是人对外部世界进行理性的理解和说明。而教育理论具有科学性的特点,教育工作者首先就不能忽视一种外在于主体的客观事实或社会实在。这种客观性表现在,教育实践的主体、对象和手段等构成要素及实践的结果,都是可以感知的教育实践的广度、深度和发展水平,要受到客观条件的制约和客观规律的支配。因而在主体思维中,就需要按照一般的推理形式把握这些所谓的“客观事实”,这实际上就是我们提到的教育科学理性。教育科学理性,简单地说,就是当我们面对教育现象或教育问题时,要根据理性的思维方式,如逻辑推理、归纳分析、系统总结等,把握其中的客观外在的东西。准确地说,教育中的科学理性有两个重要的构成:一是表现客观世界的一般本质和必然联系的知识化教育,即反映出教育理论的科学性;二是在发现这些科学性的东西时,教育工作者所表现出的理性能力或精神观念。

教育科学理性具有以下几个特点:

(1) 科学性

这里的“科学性”其实可以狭义地理解为“客观性”。科学性是教育科学理性的首要特征,在这里也是强调它的客观实在性,或者说是外在于认识主体的性质。教育理论正因为有了这个特点,才可能为教育研究者所认识,并达成一定的共识,或者说可以按照一般科学性的研究方法认识它、推广它。正因为有了科学

性的特点,教育才从无到有,从非正式到正式,从对社会贡献不大到成为社会发展不可替代的力量。没有这个特点,所谓的教育学只是“自说自话”,毫无意义,人类的进步将无从谈起,或者说是落后很多年。科学性的原则告诉我们,现实教育的具体活动应该是文明而非野蛮的,是高尚而非庸俗的,是热情洋溢而非机械教条的,是充满温情爱心而非体罚冷漠的,是平等理解而非权威强制的,是激励慰勉而非压抑敷衍的,是身心向往而非厌恶逃避的。^[10]

(2) 逻辑性

从狭义上理解,理性即为逻辑性,非理性就是没有逻辑性。逻辑性也可以说是一种必然性,是事物的基本条件和组成要素发生作用的一种必然结果。它表明事物的发展变化只能是一种逻辑性的变化,即是在事物活动的基础、原因、要素等方面,各种条件共同作用下产生的一种必然的、非此不可的变化。科学理性作为人类的一种探索活动,则反映了人在活动中对规范秩序性的一种执著追求,因而要合乎逻辑。科学理性为人的活动提供了一种内在的约束力,这种约束力就是逻辑的必然要求,它要求我们在进行教育思维时,要作出有根据的判断,而且理由正当,推理正当,结论正当。

(3) 抽象性

科学理性的抽象性,包含两个层面的含义:首先是科学理性本身的抽象;其次是科学理性对象的抽象。抽象的判断是在直观的判断基础上逐步形成的。由直观判断到抽象判断并形成抽象概念,是人类思维的一个最重要的能力。它表明人类的思维能够摆脱现实事物的表象和情境的束缚。科学理性的抽象性,实际上就是科学实践中的概念、判断和推理的过程。教育学的科学理性寻找的是普遍规律,作为理论一定是抽象的,“抽象”意味着理论必须要离开许多教育现象的细节,所以一个普遍的教育学理论只是给人们提供分析教育问题的框架,给人们提供思考问题的方式和思路。这就是教育思维中的“从多到一”,是符合一般科学规律特点的。而教育实践是丰富的、感性的、具体的,所以教育理论影响教育实践不是一对一的指导,而是一到多的转换,是从抽象到具体的过程。

(4) 一元性

这里的“一元性”是就发展趋势而言的,所以也可以叫普遍性或必然性。这种一元性根源于科学理性客观性的特点,只有客观实在的东西,才具有某种恒定不变的属性、结构、规律,才能为所有人所认识和接受,而且大家的看法应该趋于一致,这种学问才有发展的可能。这个特点也源于教育实践的社会历史性。因为人的实践活动是社会性的,没有一定的共通性,人是无法在社会中生活的。教

育学其实也具有这些特性，比如，教育要适应社会发展的要求，要遵循儿童身心发展的规律，办教育需要投入等，就是颠扑不破的真理，具有普遍性、必然性，不受时空等因素的制约。教育科学理性既是一种思想和意识，又是一种原则和方法，其对教育的促进和影响无疑是全面的、系统的、深刻的。

2. 教育价值理性

无论哪个层次的教育主体，要想达到教育目的，满足自己的需要，都必须尊重制约教育的客观条件，遵循支配教育的客观规律，必须有教育科学理性作为指导实践理论的构成部分。但是，只有教育科学理性显然是不能解释实践和指导实践的。每一层次的教育实践主体都有着特定的价值观、人生观和社会发展观，并在此基础上结合科学理性形成了教育观。教育理论正是由这样的兼具科学性与价值性的教育理论构成的理论体系，而不是排除了价值理性的理论体系。从形式上看，教育理论是一种理论体系，从内容上看，教育理论不只包括教育科学理性，还应包括教育价值理性，并且是二者的有机统一。

价值理性是“作为主体的人在生活实践中形成的对价值及其追求的自觉意识，它在实质上就是作为主体的人对自身价值和存在意义的体认、忧患、呵护、憧憬、建构与追求的自觉意识”^[11]。它是人们根据科学理性提供的知识，从主体需要和意志出发进行价值活动的自控能力和规范原则。价值理性是一种以主体为中心的理性。尽管泛主体论者认为人与万物都是主体，但我们依然认为人是世界的唯一主体，主客二分不是历史的错误，没有主客二分就没有真正意义上的人。

价值理性体现出的是人对于价值问题的理性思考，“是人类对价值和价值追求的自觉意识，是在理性认知基础上对价值及价值追求的自觉理解和把握”，是“人类所独有的用以调节和控制人的欲望和行为的一种精神力量”。^[12]价值理性一方面来源于客观性的社会实践，另一方面又是指导、制约和规范社会实践的主体性法则，其社会发展进程中有着重大的意义和作用。教育价值理性就如同上述的教育科学理性一样，即以理性的思维方式去把握教育理论中的价值性，要体认到不同的价值倾向，要养成随时分析教育理论中的价值观的习惯，不要因为价值观的不同，就否认某项教育理论的合理成分。

教育价值理性与教育科学理性有联系，更有区别。科学理性追求对于外在世界的普遍必然性的知识，价值理性基于主体的内在需求，通过对社会历史发展的普遍必然性的认识，确定和追求人生的目标、道德的境界和社会的理想。这体现了人类把握了外在世界的两种尺度，即马克思所说的“动物只是按照它所属的那

个种的尺度和需要来建造,而人却懂得按照任何一个种的尺度来进行生产,并且懂得怎样处处都把内在的尺度运用到对象上去”^[13]。具体来说,一方面,两者侧重的对象不同,教育价值理性主要侧重的是主体的需要,而教育科学理性主要侧重的是客体的属性,教育价值理性主要是一种对人类自身行为的规范性要求,教育科学理性主要是一种对外在世界进行反映的真理性要求。另一方面,教育价值理性具有多样性,而教育科学理性则是一元的,它在一定条件下,对同一对象只有一个确定的认识。至于两者的联系,将在后面认识“教育实践理性的要素关系”时加以分析。

教育价值理性具有以下几个特征:

(1) 价值性

如同科学性是教育科学理性的首要特征一样,价值性自然是教育价值理性的最重要特征。教育中的价值性不仅表现为主体与客体都是活生生的人,有主体性参与,更为重要的是,在认识和实践教育时,有主体性认识和观念的介入。所以,在这里需要郑重声明,价值性不等于主体性。任何科学活动都是有人——主体参与的,可以说都具有主体性的特点,但只有在人文社会科学,尤其是教育学当中,主体性才趋向于价值性。其实,这里所谓的“价值性”,就是有主体性知识参与的东西,而在一般科学特别是自然科学中,研究结论可以做到“价值中立”或者“价值无涉”,得出的结论是完全客观真实的,认识者自身的情感、态度等价值性的东西是另一回事,不包含在研究结论之中。正因为这样,历史上杰出的科学家的发现或发明既可以用于人类的进步事业,也可以被某些反动力量所运用,而不能以此来评判一个科学家的伟大与否。

(2) 主体性

人在实践活动当中总是要站在主体的立场上去认识、思考和处理人与外在事物的各种关系。现代主体性原则的鼻祖是近代法国哲学家笛卡儿,他将思想的形式和思想的内容、主体和客体区别开来。不过,主体性原则的真正确立是由康德完成的。康德为人类的理性能力在自然法则统治的“必然”领域之外,开辟出了另一个道德法则统治的“应然”领域,人类才真正具有作为人的尊严和自由,从认知主体到实践主体、意志主体。正是这种意志能力、实践能力,真正确立了人的主体地位和主体性原则。

价值关系是一种以主体尺度为主的关系内容,它依主体的不同层次而表现出每一主体的特殊性。价值的个体性或独特性,根源于主体结构和条件的特殊规定性。一个主体,它自身有什么样的结构和条件,就同客体发生什么样的价值关系。只要

问题涉及某一现象的价值，而不只是涉及客体事实，就永远也不能回避个别主体，即“这个现象对谁来说是好的或不好的”。在问题的焦点上，如果这里的主体之间有一致性，那么得出共同一致的答案是可能的，否则就是不可能的。^[14]

（3）多元性

相对于教育科学理性的一元性，教育价值理性则具有多元性的特点。“真理不过是趋向本体的理论，科学不过是趋向本体的学说而已。它们都是观念形态，在本体面前永远是灰色的……”，“只有观念的多元，才有利于趋向本体的一元，只有无数反映的相互矫正和补充，才会有趋向本体即全真的反映”。^[15]这种多元性不是因为教育认识具有多视角性，而是因为认识主体各自的知识积淀、感受经验等不同，特别是在不同的世界观和价值观下，认识就显得更为多样化。这种多元化会不会导致相对主义？答案是否定的。相对主义否认了客观世界的一元性，没有统一的认识基础，得出的结论没有一致的可能。而教育价值理性是建立在教育科学理性认识基础上的，是在对教育事实统一认识的基础上，从不同的世界观、价值观等角度提出的个体性认识，这种认识是由不同主体提出的，内含的个人见解是有差异的，所以是多元的。但它们又不是完全不同的，因为不同地域、不同种族和人群的生活实践有共通性，在大的认识方向上还是可以追求统一的。

（4）超越性

超越性实际上就是“超现实性”。教育科学理性是用理性的思维方式把握具有普遍性的东西，自然面对的是实实在在的现实世界，因为只有做到真实地反映世界，其意义才能够深刻表达，所以是很客观、很现实的。而教育价值理性是从“是什么”到“应该怎么办”，后者还没有呈现在教育者或受教育者的面前，只能是一种理想化的设想，是一幅蓝图，所以具有超越性的特点也就不奇怪了。这里的“超越性”，不是不要现实，脱离现实，而是对现实的升华，是现实的理想化追求。

3. 教育情境知识

教育情境知识到底是什么？它有哪些特点？这些问题是本部分将要探讨的重点。这些情境知识都是在对教育现场考察的基础上形成的，是对那些不具有普遍性的、客观外在的教育现象的反映。这些情境知识来源于教育实践的情境性。

由于每一项教育活动都是由特定的教师在一定时间、地点、条件下对一定学生施加影响的过程，其中教师、教育情境、学生都是变量，故每一次教育过程的实际影响都具有“一次性”，不可能重复出现，也就难以重复检验。^[16]这种偶然性及又不具有理性把握的特点，我们统称为教育中的情境知识。具体来说，情境