

教育学

Jiaoyu Xue Yanjiu Yu Fanshi

研究与反思

郭文安 王坤庆 主编



华中师范大学出版社

教育学

Jiaoyukue Yanjiu Yu Fansi

研究与反思

郭文安 王坤庆 主编



华中师范大学出版社

新出图证(鄂)字 10 号

图书在版编目(CIP)数据

教育研究与反思/郭文安 王坤庆 主编. —武汉:华中师范大学出版社,
2011.6

ISBN 978-7-5622-5039-5

I. ①教… II. ①郭… ②王 III. ①教育学—文集 IV. ①G40-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 091514 号

教育研究与反思

©郭文安 王坤庆 主编

责任编辑:冯会平 赵国静

责任校对:方汉交

封面设计:胡 灿

编辑室:文字编辑室

电话:027-67863220

出版发行:华中师范大学出版社

社址:湖北省武汉市珞喻路 152 号

电话:027-67863280,67863426,67861367(发行部) 027-67861321(邮购)

传真:027-67863291

网址:<http://www.ccnpublish.com>

电子信箱:hscbs@public.wh.hb.cn

印刷:武汉中远印务有限公司

督印:章光琼

字数:426 千字

开本:710mm×1000mm 1/16

印张:26

版次:2011 年 6 月第 1 版

印次:2011 年 6 月第 1 次印刷

印数:1-1000

定价:59.00 元

欢迎上网查询、购书

敬告读者:欢迎举报盗版,请打举报电话 027-67861321

前言

今年适逢我们敬爱的郭文安教授 80 华诞,我们一群分散在海内外的学生商议,应该以某种形式表达对郭文安教授的良好祝愿,大家会议的结果是,同学们各写一篇未曾发表的学术性论文汇编成集出版,以表达我们对郭老师祝贺的共同的心愿。我们敬爱的王道俊教授听到此消息后,也欣然同意。将自己在 85 岁高龄撰写的最新论文贡献出来,收入本论文集。王道俊先生是郭文安老师的老师,他们俩情深谊厚,志同道合,令我们感动和景仰不已。于是,在各方共同努力下,便有了这本纪念郭文安教授 80 华诞的论文集面世。

三十余年来,在王道俊、郭文安教授的教导和培养下,我们这个学术群体不断地发展和壮大,我们赖以成长的教育学原理学科也不断发展和成熟。到目前为止,两位老师的学生遍及大江南北,长城内外,国内国外,多为教育学学术界的骨干、精英,他们由衷地怀念与感谢老师的提携与栽培。在两位导师的努力与影响下,华中师范大学教育学原理学科不断取得新的成就:由 20 世纪 70 年代末申报批准的教育基本理论硕士学位授权点,到 90 年代中申报获批为中南地区第一个教育学原理博士学位授权点,之后发展成为教育学一级学科博士点和博士后科研流动站,2007 年该学科点又获得国家级重点学科荣誉,呈现一派蒸蒸日上、人才辈出的繁荣昌盛景象。可以说,华中师范大学教育学原理学科能获得这样的发展,两位导师在学术上奠定的基础是前提和条件。

按我个人的看法,两位导师奠定的基础主要体现在以下三个方面:

一是教材编写。王道俊、郭文安教授长期致力于高等师范院校公共教育学教材编写,1980 年,由王道俊教授领衔主编的《教育学》首次由人民教育出版社出版后,即成为国内师范院校公共教育学课程的通用教材,先后获得第二届全国高等学校优秀教材奖、第二届吴玉章奖金优秀奖、光明杯优秀哲学社会科学学术著作二等奖、国家图书奖提名奖等。该书的最新版本由王道俊、郭文安主编并于 2009 年出版,新版《教育学》虽作了很大的改进,但两位老师对自己编写的教材并不感到满意,还在反思和探索。该教材累计发行 400 余万册,可以说是创造了教育学科教材史上的一个奇迹。在两位前辈主编的教材的影



响下,华中师范大学教育学原理这个学术团体于1993年、2005年先后两次获得了国家级优秀教学成果奖,2008年获得国家级优秀教学团队称号,2010年,华中师大公共教育学课程又获国家级精品课程建设立项。所有这些教学工作上取得的成绩,若没有两位先生的前期贡献和学术影响是不可能的。

二是科学研究。在我们学生心目中,两位导师治学严谨,思维敏锐深刻,诲人不倦,他们发表和出版的作品虽然不多,但都有自己的思考和见解,皆为精品,读后发人深省,并产生了广泛而深远的学术和社会影响。20世纪80年代后期至90年代初,两位老师合作撰写的关于主体教育思想探讨的论文,在《教育研究》、《华东师范大学学报》(教科版)等刊发表后,引起了强烈的学术反响,自此以后,有关主体性教育思想问题的讨论令人瞩目,甚至被人们上升到主体教育哲学的高度来认识。主体教育思想不仅在教育理论界引起共鸣,也在教育实践领域产生了广泛而持久的影响。郭文安教授在大量的实证研究基础上撰写的、于1997年出版的《国民素质建构与基础教育改革》一书,是教育理论界较早较系统地研究国民素质构成及其现状的学术专著,2000年该书被国家教育部师范教育司首批推荐为全国中小学教师继续教育学习参考书,对推进素质教育起到了良好的引导作用。

三是人才培养。自上世纪80年代初开始,两位老师指导的硕士、博士人数过百,现在他们中的大多数人依然在教育学术园地里勤劳耕耘,其中不乏有人成为党政干部、大学校长与企业界精英。可以说,我们这些学生的后来发展均受惠于两位导师的谆谆教诲。在我的印象中,两位导师培养学生的方法有三个共同特点。首先是强调读书,尤重研读经典原著,不仅要读专业书籍,还要广泛涉猎哲学领域的书籍。深厚的学术功底来自扎实的读书生活,只有具备广博的知识基础,才有可能在学术研究道路上走得更远。其次是注重理论思维,要求学生能够提出问题,关注教育观念与思维方式的探索与反思,进行教育学原理研究不经过严格的理论思维训练是不行的。最后是倡导严谨务实的学风,努力做到认真严格,实事求是,一丝不苟,精益求精。可以说,我们这些学生虽然地处天南海北,许多人毕业后较少甚至长期未能与老师谋面,但所受到的熏陶和影响却是终身的。

在庆祝郭文安教授80华诞之际,我们衷心恭祝两位年高德劭的恩师健康长寿,童颜永驻!

本论文集按照作者撰写论文的主题和内容,大体上分为四个部分:第一部分为对教育学学科发展的整体性研究,包括对教育学教材建设的研究;第二部分为教育与人的发展关系的研究,从论文表达的主题思想来看,基本属于两位

导师多年来一直倡导的主体性教育思想的深化研究;第三部分基本上是教育学的分支学科研究,可视为教育学原理在具体学科中的渗透与拓展;第四部分主要是有关教师专业发展方面的研究。由以上四个部分所构成的《教育学研究与反思》一书,也算是自成体系,别具一格。

承蒙两位导师的厚爱和各位学友的抬举,本人对添列为主编一事深感不安甚至惶惑,在本书“前言”里写下这些话算是交代事情的来龙去脉,也是我本人非常期望的以文字来表达的一份对老师的深情与祝愿。值此书付梓之际,我还要特别感谢华中师范大学研究生院、教务处、社科处、科技处的相关领导,他们出于对两位导师为人、为学、为师的敬慕,对本书的出版给予了一致的关注与帮助,同时要感谢华中师范大学出版社范军社长及其同仁,他们为本书的出版特别“给力”,在关键时刻提供了最必要的支持和扶助,使本书得以如期面世。

王坤庆

2011年4月15日



目 录

知识的教育价值及其实现方式问题初探

——兼谈对杜威教育思想的某些认识 王道俊 1
教育学教材编写的思考 郭文安 33

更新观念才能编写出富有时代气息的新教材

——参与王道俊、郭文安主编《教育学》教材编写有感 董泽芳 52
中国教育学:在与相关学科的对话中成长 杨小微 63
人的自由本性及其教育意蕴 涂艳国 76
教育:主体间双向建构的交往实践活动 岳 伟 88
教育何以能关涉人的幸福 扈中平 103
幸福与发展:教育目的新构成 熊华生 116

能动活动与学生发展

——主体教育视野中的学生发展机制探讨 陈佑清 124
以任务为本的探究性学习

——主体性学习的教学实践 陈之权 131
从“预成”到“生成”

——试论教育学视野中儿童发展观的转换 曹树真 152
实施适切性教育 促进大学生主体性发展 彭拥军 160
对素质教育的回顾与思考 邓银城 169
国民关键能力的内涵与研究路径 鲁子问 180
全球视野的国际理解教育理念 何齐宗 190
走出“减负”误区 刘合荣 202
知识及其发展性

——兼对我国教育改革开放三十年来知识观的反思 郭元祥 215
论知识创新视域中书本知识与生活经验的关系

——实施素质教育的深层理论探索 黄首晶 229
试论蔡元培智育实施的原则与方法 王玉生 244

德育的逻辑	杜时忠 254
学校德育环境建设与学生主体德性养成	靖国平 262
未来十年基础艺术教育的发展重点是农村	
——《全国学校艺术教育发展规划(2011—2020)》解读	郭声健 273
教育学课程教学改革新探索	但武刚 282
召唤与期待:课程建设与教学相长的动态生成	
——兼论教育学精品课程建设	孙俊三 302
提高教育管理研究理论品位,创建教育管理理论新体系	
——教育管理学建设与发展的若干思考	孙锦涛 310
魅力、情境与教育学	
——教师专业化之历史反思与重构	康永久 328
专业发展的境界:教师个人的教育哲学	王坤庆 356
师有九品:教师层次新论	程少堂 367
教师管理制度变革的人性思考	蒲蕊 376
影响教师资源的供给因素分析	周元武 386
从“身份赋予”到“文化创生”:教师专业发展的困境与出路	方红 400



知识的教育价值及其实现方式问题初探^{*}

——兼谈对杜威教育思想的某些认识

王道俊^{**}

【摘要】本文意在表达一种对教学论研究的期望，即以更开阔更深刻的视界进一步探讨有效实现知识的教育价值的教学、教育活动方式，引导学生个性素质自由而全面地发展。

【关键词】知识；教育价值；实现方式

一、知识的教育价值问题

众所周知，在教育史上，最初的萌芽形态的教育是在日常生活和共同劳动中进行的，学习者、施教者所学所教的是社会生活和生产劳动的经验。文字产生以后，出现了以种族经验结晶为内涵的、以文字符号形式呈现的作为精神客体的知识文本充作儿童学习的教材，同时也有了以教导儿童学习此类文本为职责的人员，这才有了教学和学校。从此时起，教育就有了两种存在形态：一种是仍然在日常生活和生产劳动中凭借实际行动和口头语言，以长教幼、父传子、师授徒及其他人际交往的形式进行的教育；另一种是从日常生活和生产劳动中分离出来，以对文字符号所构成的知识文本的教与学为基本存在形式，即与所谓非正规教育并存的所谓正规教育。由此可见，学校教学产生的决定性的一步是有了文字符号构成的知识文本充作教材供学生学习，而且这种教学也成了学校教育存在的基本形态，成了人类从野蛮社会进

* 人民教育出版社倡议召开教育学教材建设研讨会。本文是为这次会议准备的一份供讨论的材料，试图围绕知识的教育价值的实现方式这一中心提出一些有待思考的问题。

** 王道俊，华中师范大学教育学院教授。



人文明社会的重要标志。

然而，卢梭，特别是杜威，对此有所保留。杜威在其教育哲学专著《民主主义与教育》一书中开宗明义地明确表示，他承认学校以科学文化知识教育儿童对其成长为文明人是必要的，不可避免的，但他又认为从此也产生了教育脱离儿童生活和社会生活的危险。他的教育哲学的主旨就是要解除这种危险。在他看来，学校脱离生活，让儿童在读书中学习，会驱动儿童以知识为工具谋求个人私利、出入头地。这种教育，实质上是源于闲暇阶级的垄断文化以及经济、政治权利的需要，再生和强化阶层或阶级的对立。他主张，学校应当办成雏形社会，让儿童在生活中学，在做事中学，在交往和沟通中学，从而成长为具有现代意识的社会成员、民主国家公民。但是，事实上，以种族经验为内涵的、以文字符号所构成的知识文本的教与学仍然是学校教育的基本存在形态。

从杜威以来，知识的教育价值是个真命题还是个假命题，学校知识教学与社会实践、日常生活的关系问题，教学究竟主要是让学生在读书中学还是在做事中学，是“学科”中心还是“做事”中心，是以理论学习为主导还是以实践学习为主导，是“学而时习之”还是习而时学之，是引导学习者满足于“劳动阶级”的实用知识、技能水平还是提升学习者到“闲暇阶级”知识文化水平，成了教育理论争论的一大焦点。它在我国的教育实践和教育理论中也以不同的形式和不同的程度时隐时现，在非此即彼的思维方式驱动下左右摇摆，产生了不容忽视的消极影响与后果。

为此，我们不能不讨论知识的教育价值问题。

学校教育以文字图像符号呈现的知识文本作为教师教和学生学的教材，在我看来，这一现象，至少从四个层面给教育理论提出了四个基础性的问题。

一是知识有什么教育价值，何以会有教育价值，教育何以不能忽视知识的教育价值？或儿童个体的发展与成长何以必须学习人类经验积累起来的以文字图像符号形式呈现的科学文化知识？在我的印象中，这个问题在教育里从不讨论，好像是自然而然的、不成问题的问题，但许多争论，特别是所谓现代教育与所谓传统教育的争论，又由此而生。

二是什么知识最有教育价值？或如何设计课程知识的选择及其广度、深度和结构？这个问题从有学校教学以来就已产生了，孔子、柏拉图、斯宾塞、杜威都思考过这个问题。孔子的问题是什么知识对人谋道、归仁、克己、修身、复礼、安民、成为君子最有价值；柏拉图的问题是什么知识对把



人的灵魂提升到理念世界最有价值；斯宾塞的问题是什么知识对人准备实际生活最有价值；杜威的问题是什么知识对形成行动纲领和实践智慧最有教育价值。对这个问题历来有不同的回答，这也一直是教育学中不可避免的老问题。然而，遗憾的是，有的人研讨课程似乎对这块世袭耕地不感兴趣，他们对问题并未作深思熟虑的辨析和考量，就各取所好，臆测独断，甚至付诸行动。

三是什么教育活动方式最有教育价值？或什么教育活动方式最有效地实现知识的各种教育价值？这个问题至少是从杜威以来就探讨得最多、争论得最多的问题。传统教育理论肯定知识的教育价值，却无视做事的教育价值；对以什么活动方式将知识的教育价值转化为学生的个性素质曾作过大量探讨，却存在不容忽视的缺陷。以杜威为代表的现代教育理论肯定从做事中学，却轻视知识的教育价值，设想以做代学或以做带学，贬抑或限制知识的学习。这场争论现在仍在继续发展，并以不同的形式反复出现。因此，我以为，应当把什么教育活动方式最有教育价值作为问题明确地提出来，认真探讨。

四是什么样的人是有知识的人，或什么样的人受过教育的人，知识在一个受过教育的人的素质中处于什么地位？这个问题历来是教育理论争论的出发点与落脚点，至今仍是争论的焦点。

教育形态经历了从在生活和劳动中学到在学校中学再到终身教育之路的阶段，在不同的时代不同的人们对知识的教育价值问题也有不同的回答，但现实的趋势却是知识问题在教育中的地位显得愈来愈重要。或许也可以说，正是因为知识在教育中的地位愈来愈重要，关于知识有什么教育价值，怎样选择知识的教育价值，以什么活动方式有效地将知识的教育价值转化为学生的个性素质，什么是有知识的人的争论，才愈来愈激烈。可见，从事教育理论研究的人不能不直面这一问题。本文将只就什么教学、教育活动方式能最有效地实现知识的教育价值问题作初步的、粗浅的探讨，而为了探讨这个问题，不能不预先对知识有什么教育价值的问题作一点简要辨析。

知识有什么教育价值，何以有教育价值呢？

知识的教育价值实质上指的是知识对学生个性素质的发展可能起什么积极作用，或如有的人说的，知识对学生的生长(生成)能起什么积极作用，对学生经验的改造与改组能起什么积极作用，对学生个性素质的自我建构能起什么积极作用。说法不一，意思大致相同。那么，知识究竟有什么教育价值呢？这个问题关系到学生发展论和课程论、教学论的前提性假设，不能不予

以考虑。在我看来，知识的教育价值大体上有三个相互关联的基本的方面或维度。

第一是认知或智能的教育价值。这似乎又可分解为几个维度。

其一，丰富识见，增进自由与力量。学生掌握知识，意味着他借助人类经验，超越个体经验，得到对知识所指的事物的认知或认识，弄清事物是什么，把握事物的特性，包含求真，为知识而知识，了解事物的所以然；求用，知识就是工具，知识就是用以改变事物的力量。这对学生明了事物发展的规律和可能，获得对事物的自由，具有重要意义。

其二，知识的认知能力价值，其中涵盖知识的工具价值和认知方法价值。学生掌握知识意味着他掌握认识的工具和认知方法。知识包含许许多多以语言文字图像符号表达的概念、范畴、命题、原理、因果关系与逻辑结构。这些概念、范畴、命题、原理、因果关系与逻辑结构具有某种普遍意义。学生掌握这些知识和表达它的语言文字图像符号，也就是掌握观察具体事物的工具，它犹如显微镜、望远镜，让学生能看到先前看不到的事实，发现先前发现不了的问题，解释先前解释不了的疑难，预见先前预见不到的可能，梳理先前不能梳理的经验，重组先前不能重组的认识，表达先前不能表达的见解。马克思说工业是一本打开的心理学。我们或许也可以进一步说人类世界是一本打开的心理学。要承接、读懂、续写这本心理学，学生在生活上、行动上参与是很重要的，但又是很不够的，他还有必要学习科学技术知识和经济学、社会学、历史学及其他各种相关知识。所谓“理解了的东西才能更深刻地感觉”，在很大程度上可能就是说的这个道理。学生学习知识的过程同时又是在心理上、行动上对知识的发生与逻辑的展开过程，是新学知识与已有经验在心理上、行动上重组和改造的过程。在这个过程中，学生要对知识进行心理的（观察、思维、想象、注意）操作和行为的（演示、实验、习练、检索、搜集、检验）操作，经历操作方式的试误、筛选、优化、定型、重复、熟练和再重组，形成学生的认识方法。因此，学生学习知识的过程，不仅是获得知识的过程，而且是养成心理的认识能力与行为的操作技能及心理、行为方式的定式过程。可见，学生学习知识，不只是一要掌握知识的内容，而且还要掌握获取知识的工具和方法；不只是一要得到对事物的认识，而且还掌握观察、解释、分析、概括事物的工具的技能 and 养成从心理上和行为上操作事物的方法习惯；不只是一要获得加工信息、拓展认识的能力，而且养成接受知识和创新知识的个性特点与倾向。

其三，丰富认知或认识的资料、资源。人们常说认知或认识是思维、想



象对信息的加工、建构、重组，知识就是这种信息的重要形态。学生掌握知识，意味着掌握认知或认识的资料、资源。学生认知或认识的发展依赖于对知识资料、资源的思维、想象加工，由已知通向未知，由旧知转向新知，在观念或心理上创造性地思虑、设想和建构，重组尚不存在的存在。没有知识资料、资源，仅仅囿于个人的直接经验，认知或认识的发展会非常封闭，非常贫乏，非常缓慢，非常有局限，往往陷入不可思维、不可想象的境地。所谓“思而不学则殆”，在很大程度上可能就是指的这种情况。

其四，拓展视域和思维空间、想象空间、创造空间。学生掌握知识的广度、深度，标志着他对事物的视域的广度、深度和他的思维空间与想象空间的广度、深度。学生视域的开阔度及察觉度、辨析度、概括度、批判度、重组度、预见度、自由度在相当大的程度上限于他所掌握的知识所提供的可能边界之内。同时，知识也是知识掌握者在地理上、物理上、经济上、政治上、社会上、文化上拓展新的生活疆域的智力支点。知识的教育价值就在于帮助学生突破足迹所到、伸手所及、感觉所察的亲历局限，在心理上扩大和加深视域，开阔和丰富思维空间、想象空间和创造空间。人们所谓“秀才不出门，能知天下事”，可能就是指的“秀才”借助人类知识超越其“门”，从而博古通今，了解世界，并胸怀人类，展望未来。

第二是知识的自我意识教育价值。

知识不仅有认知或智能的教育价值，而且有自我认识的教育价值，拓展人理解人生意义、评价现实生活和选择未来生存的自我意识。人的自我意识根源于人的现实生活，是个人在与他人、群体共同生活、相互交往中产生的对人的合理存在的意识，是人在对现实生活境遇的审视、反思、感悟、批判、选择、展望中形成的个人对人生意义、生活方式和社会理想的态度与追求。人的自我意识、人生智慧、精神境界、生存理想的发生与发展源于生活，同时又有赖于知识的学习。毛泽东在《在延安文艺座谈会上的讲话》里阐释文艺与生活的关系时，一方面强调“人类的社会生活是文学艺术的唯一源泉”，另一方面又肯定“文艺作品中反映出来的生活却可以而且应该比普通的实际生活更高，更强烈，更有集中性，更典型，更理想，因此就更带普遍性”；还指出革命文艺把日常生活中的阶级矛盾集中起来，典型化，“就能使人民群众惊醒起来，感奋起来，推动人民群众走向团结和斗争，实行改造自己的环境”^①，在一定意义上可能就是说的这个道理。知识不仅以语言文字图

^① 《毛泽东选集》(第三卷)，人民出版社1953年版重排本，第818页。



像符号为载体积累着人类认识事物的经验，而且凝结着人类谋求合理生存的智慧，蕴含着科学精神和人文精神。学生学习知识不仅获取对客观事物的认知及认知客观事物的能力，而且陶冶、丰富、深化自我意识，启迪、调节、提升理解人类生存的能力与价值取向。科学学科描述事实性知识，但也体现科学精神，启发人尊重事实，实事求是，脚踏实地，独立思考，追求真理，修正错误，崇尚创新，拒斥陈规，不唯上，不唯书，不迷信，不盲从，不妄言，不作伪，不哗众取宠，不人云亦云，不搞假、大、空，以科学理性的态度为人、做事、处世。这已经不单是一个认知问题、知识问题，而是一个从认知层面、知识层面上升到信念、人格层面的问题。至于人文学科以及社会学科探讨人生、社会问题，虽有其事实性知识，但核心则是探讨人的生活和社会运行、人际互动的走向的价值评判与选择问题。这种彰显人类合理生存经验的知识，会成为人的生活支柱、精神营养、智慧向导，有助于人对人生意义的理解，谋划生活走向，拓展精神境界，激发生存智慧，创造新的生活。孔子所说的他一生的谋道过程：“吾十五而志于学，三十而立，四十而不惑，五十而知天命，六十而耳顺，七十而从心所欲，不逾矩。”^①以及“修己以安人”，“修己以安百姓”^②，似乎可以说就是指的这种情况。人文学科以及社会学科所蕴含的人文精神，更将引导人追问人生意义，追求人的权益、地位、价值、尊严、自由、幸福和社会民主、社会平等、社会正义、社会和谐，争取人的合理存在，向往人的解放。这更不是一个认识问题、知识问题，而是一个从认识层面、知识层面上升到理想、人格层面的问题。科学精神和人文精神是构成人生智慧的基本要素或基本尺度。学生经历科学精神和人文精神的陶冶，体验到以历史为据的事实尺度和以人为本的价值尺度，感悟到人何以生存，为何生存，才能真正形成人生智慧，具有人生理想、人生抱负，向往自我实现，充分展示潜能，担当社会责任、人类责任，才能成为“富贵不能淫，贫贱不能移，威武不能屈”的大丈夫，成为挣脱奴性、物性以及神性的大写的现实的人。

第三是知识的实践教育价值。

知识的社会实践教育价值是比知识的对象认知教育价值和自我意识教育价值更为广泛的、更为基础性、根本性的价值。

其一，知识的提升实践能力的价值。知识源于实践又指导实践，应用于

① 《论语·为政》。

② 《论语·宪问》。



实践。学生通过学习获取知识,认识事物特性和变化规律,同时又理解主体的需要,也就获得了以社会实践改造事物的资源、工具、方法、力量、可能阈限和价值取向、内驱力、调节力。他可以针对生活中面临的实际问题或认识问题,依据对事物的特性、变化规律的认识和主体的需要、意图、理想提出设想,重组知识,在观念上形成战略构思、策略谋划和实践目标、实践方法、实践程序,用以付诸实践,改变事物的现状,创造出新的生活情境,并从中进一步获得新的对象认识、自我意识、实践智慧。今天,人类面临建设高科技、高人文相统一的社会问题,也就是说更加要把握物的尺度和人的尺度,更加要“懂得按照任何一个种的尺度”和“按照美的规律来构造”(马克思语)人类世界,这也更凸显出了知识的实践教育价值。

其二,知识运用于实践的形成思维范式和行为模式的教育价值。知识运用于实践的过程,是人针对生活中面临的实际问题或认识问题,依据对事物的特性、变化规律的认识和主体的需要,在观念上形成实践对策并付诸行动的过程。学生在这一过程中不仅改变事物的现状,创造出新的生活情境,获得新的认识、新的人生体验、新的行动能力,而且这一过程的反复和筛选,还会逐步积淀为学生的思维范式和行为模式。

社会学科和历史学、历史哲学所探讨的是作为人的生存方式和生活方式的社会运行及其历史发展的问题。这里,我想特别提出这类知识的学习对形成学生的思维范式和行为模式的教育价值。司马迁说,他研究历史意在“稽其成败兴坏之理”,以“穷天人之际,通古今之变”^①。也许正是这一志趣与努力,让他不只成为伟大的史学家,而且成为杰出的思想家。按照我的解读,“穷天人之际”,即穷究和把握外在天命和主体自由及其关系,也可说是穷究、把握物的尺度和人的尺度及其关系;“通古今之变”,即通晓和把握外在天命和主体自由相统一的实践的成败、兴衰历史经验,也可说是探索和把握将物的尺度和人的尺度的结合,探索实践的战略思想与策略谋划的智慧。其实,人类正是运用这两个尺度、沿着这两个命题的交替能动地改变世界,创造历史,逐步地走向人的合理存在,走向自由。人在过去、现在前赴后继地做的是这件事,未来要努力去做的也是这件事。因此,司马迁的这十个字、两个命题,也可说是把对人类具体实践及其历史发展经验的稽考上升到了跨时空、跨文化的普遍视界,并揭示出社会学科和历史学、历史哲学的实践对策论意义。由此也可以说,学生学习知识,特别是学习社会学科和历史学、

① 司马迁:《报任少卿书》。

历史哲学的知识，其价值不仅增进对事物的事实性认识，提升对人生意义的理解，陶冶实践智慧，而且养成体现时代精神的，追求人的合理存在的，既认同、遵从、是其所是，又质疑、批判、是其所非的思维范式和行为模式，成为高瞻远瞩，具有战略构思、策略谋划和行动应对能力的人。

知识的教育价值的上述几个方面是相互联系的，向学生个性素质的转化也是对象认识、自我意识和实践活动互动互补的，共同构成学生个性素质的整体发展。

以上所说可能远不确切、不周延、不充分，有待梳理、澄清、纠正、充实。不过，如果上述看法勉强可以成立，那也就有了进一步讨论问题的基础。

必须指出，肯定知识的教育价值的意图是要强调不可低估知识的教育价值，并不意味着认定只有知识才有教育价值。学生生活在现实社会中，他的生活经历，他的人际关系与交往，他所接触的物质文明、制度文明和常规、习俗，他所运用的语言文字，都对他的成长具有教育价值。但问题是，学生也生存在既定的人类知识世界中，面对着既定的人类知识语境。学生的发展，由自然人转化为社会人，特别是由蒙昧人转化为当代人，由自我中心的人转化为胸怀人类的人，由自在人转化为自为人，不仅要凭借在日常生活、社会实践、社会交往中获得的个人直接经验，还必须借助知识的教育价值。学生有必要接受人类已经创造出来的精神财富，超越个体经验的局限，更为广泛地了解人类生活的可能性和合理性，获得更为自由而全面的发展，具有更为明智的选择能力和创新能力。但是，也要看到，学生对知识的掌握与其能力的发展和人格的提升并不是成正比或反比的。“高分”未必就“高能”，知识越多未必就越聪敏、越进步，同样，“高分”也未必就“低能”，知识越多未必就越愚蠢、越反动。学生的发展，直接经验是基础，人类知识则起着先导和主导作用，二者是互动的过程。学生的批判精神、创造精神和选择能力、创造能力，既有赖于掌握必要的知识，也有赖于学生的日常生活、社会实践、社会交往，取决于学生对生活与知识的态度和思维方式。还必须指出，在分析知识的教育价值时，着眼于全面、共性，但在知识的教育价值转化为学生的知识结构、精神财富时则因人而异，各不相同，不可能是也不应当是千人一面，因此要承认差别，凸显个性。

二、知识教育价值的实现方式

知识的教育价值只是一种潜在的、可能的价值，要实现知识的教育价



值,把这种潜在的、可能的教育价值转化为学生内在的个性素质还需要通过教学活动。

教学活动要以一定的方式进行,即表现为一定的教学活动方式。在一定意义上可以说,教学活动方式是知识在教学中的展开方式,是教学活动的存在形态。也就是说,教学活动实质上是以一定的活动方式展开知识,引导学的“经验的改造与改组”,实现知识的教育价值向学生个性素质转化的活动过程。知识有多种教育价值,实现知识的教育价值要解决学生个性素质发展的多种不同的问题,因而需要多种不同的教学活动方式,不同的知识展开方式,不同的内化与外化,不同的个性素质建构方式,这正是我们要去探索的课题^①。教学活动方式包括以学科知识为对象的教师教的方式与学生学的方式及二者的互动方式。它涉及教学基本要素(教师、学生、课程知识、教学活动操作方式)的动态组合,是一个复杂的活动过程,大体上包含四个相互制约的环节:一是教学活动的实际目的,其中包括教师教的活动的实际目的和学生学的活动的实际目的;二是与教学内容、活动目的相适应的展开知识的、心理的和行动的操作方式,其中包括教师教的操作方式和学生学的操作方式;三是对教学活动过程和效果的评价,其中包括对教师、学生活动过程的评价和学生个性素质发展所获效果的评价;四是师生、生生之间在教学活动中的地位 and 相互关系。

教学活动方式具有重要的教育价值。知识教育价值的实现必须以教学活动方式为中介手段,而且它本身也会经过长时间的无数次的反复而逐渐概括化、定型化并积淀为学生的个性素质。这从一般的活动方式对人的发展的重要影响中可以得到证明。马克思早就指出:“环境的改变和人的活动或自我改变的一致,只能被看作是并合理地理解为革命的实践。”^②恩格斯说:“人的思维的最本质的和最切近的基础,正是人所引起的自然界的变化,而不仅仅是自然界本身;人在怎样的程度上学会改变自然界,人的智力就在怎样的程度上发展起来。”^③列宁则说:“人的实践经过千百万次的重复,它在人们的意识中以逻辑的格固定下来。这些格正是(而且只是)由于千百万次的重复才有

① 教学活动究竟怎样将作为外在精神客体的知识转化为学生的个性素质,仍是个令人困惑的问题。我曾长时间地苦苦思索这个问题,一直不得要领。后来,杨彬在他的硕士学位论文中提出知识展开的观点,才使我有所开窍。该文载王道俊、郭文安主编:《主体教育论》,人民教育出版社2005年版。

② 《马克思恩格斯选集》第1卷,人民出版社1995年版,第55页。

③ 《马克思恩格斯选集》第4卷,人民出版社1995年版,第329页。

