



“生命·实践”教育学论著系列
“基本理论研究”丛书

丛书主编：叶 澜
丛书副主编：李政涛 卜玉华

教育基础

社会发展的教育学求索

徐冬青 著



华东师范大学出版社



“生命·实践”教育学论著系列
“基本理论研究”丛书

丛书主编：叶 澜
丛书副主编：李政涛 卜玉华

教育基础

社会发展的教育学求索

徐冬青 著

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育基础:社会发展的教育学求索/徐冬青著. —上海:华东师范大学出版社, 2014. 9

(“生命·实践”教育学论著系列. “基本理论研究”丛书)

ISBN 978-7-5675-2586-3

I. ①教… II. ①徐… III. ①教育学—研究—中国
IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 223133 号

本书由上海文化发展基金会图书出版专项基金资助出版。



“生命·实践”教育学论著系列·“基本理论研究”丛书

教育基础

社会发展的教育学求索

著 者 徐冬青
策划编辑 彭呈军
审读编辑 吴敬东
责任校对 高士吟
装帧设计 高山

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 上海崇明裕安印刷厂
开 本 787×1092 16 开
印 张 13.75
字 数 241 千字
版 次 2015 年 1 月第 1 版
印 次 2015 年 1 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5675-2586-3/G·7642
定 价 30.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

“生命·实践”教育学论著系列
“基本理论研究”丛书

丛书主编 叶 澜

副 主 编 李政涛 卜玉华

编 委 会 (按姓氏拼音字母排列)

卜玉华 李政涛 刘良华 庞庆举

彭正梅 孙元涛 伍红林 徐冬青

叶 澜 袁德润 张 永 周志平

本书为教育部人文社会科学重点基地——华东师范大学基础教育改革
与发展研究所“十二五”重大项目：“基础教育改革与‘生命·实践’教育学派
创建研究”(11JJD880034)的研究成果之一

总 序

在“生命·实践”教育学的创建走过十年历程之后,我们策划了三套系列论著,以总结十年来的收获,并明晰今后继续前行的方向。本系列是“生命·实践”教育学理论探索方面成果的集结,由华东师范大学出版社支持出版。在此,本人作为主编,谨对各位作者和出版社的通力合作深表感谢!

从12本构成本系列论著的书名中,不难读出“生命·实践”教育学理论探索的触角和追求:一是指向时代、社会的发展与教育学发展的关系以及怎样从教育学的角度看中国社会的发展问题,后者是一个新的视角,具有相当难度;二是教育学发展与中国文化传统的关系,我们将此视作本学派建设的命脉所系;三是本学派对教育学研究的性质定位、人性假设、审美追求、发展内动力与路径的探究;四是从新视角对西方哲学的历史和当代国外教育学研究进行考察,以拓展研究的视野;五是万思归之于“人”,关于“教育学人”自身发展问题的思考。本人承担的“论纲”则是作为学派建设倡议人奉上的,有关“生命·实践”教育学核心内涵与学术品性整体纲要式的回答。

本系列论著的酝酿策划历时两年。每个题目都是作者自报或自认后,经过列叙题纲与反复讨论,再依据丛书题目风格一致性的美学思考整体调整而定。每本著作都是由个人独立承担完成的,尽管有些交换意见,但最终由作者自行抉择,文责自负。很难说,在上述几方面,我们的研究已做得足够深入充分,但大家都在原有的基础上作了巨大的努力:至少对于个人来说,这是一次思想的梳理与提升;在学派发展的路上共同铺出了一段路程,为今后的延伸提供了可能;对当代中国教育学建设而言,我们尽了作为教育学者的责任,也为超越和自我超越提供了可供批判的资源。

由于作者众多,各有繁忙的日常事务,加之基础、才思、写作风格、主题的诸多不

同,给出版工作带来不少麻烦。感谢本系列论著责任编辑彭呈军的耐心等待和尽心付出!同样感谢副主编李政涛、卜玉华教授在本套论著形成过程中的尽责与付出!

谨以本系列论著的完成,祝愿当代中国教育学的建设有更新、更好的明天!

叶 澜

2014. 5. 21

目 录

引 论:教育现代性的中国困惑	1
一、教育学学科发展需要寻找新的生长点	3
二、现代性的西方反思	4
三、现代性的中国困惑	10
四、回应中国教育现代性的挑战	13
 第一章 从“教育的社会基础”到“社会的教育基础”	22
第一节 问题提出	25
第二节 “教育基础”意识缺失基本表现	26
一、基本原理中的缺失	27
二、政策语境中的缺失	28
三、学科交叉中的缺失	31
第三节 “教育基础”概念确立的意义	34
 第二章 相关学科视域中的“基础”概念探析	39
第一节 为基础而战:学科知识合法性	39
第二节 “学科互涉”:拓展“基础间性”空间	48
第三节 启示:从“学科他涉”走向“基础自觉”	52
一、教育学中的“学科他涉”	52
二、教育学需要“基础自觉”	55

第三章 社会教育基础的结构分析	60
第一节 基于词典意义的演绎式分析框架	61
第二节 基于区域层面的归纳式分析框架	68
一、教育资源:社会资源结构中的位置变化	68
二、教育知识:人类知识谱系中的地位变化	69
三、教育选择:教育标准内向调节的机制变化	70
四、教育组织:社会组织变革的范式变化	71
五、教育观念:社会文化精神结构的价值变化	72
第三节 自主招生:基于制度意义上的教育基础变革	73
一、教育标准的多元化发展	74
二、教育竞争的多样化发展	75
三、权力、地位以及教育资源配置的多向化发展	76
四、教育选择意识和能力不断增加	76
五、学校法人自主办学逐步落实	77
第四节 谁之质量? 何种质量? 提高义务教育质量瓶颈问题分析	78
一、单一与多元:教育标准单一化带来质量认识的窄化	79
二、同质与异质:单一教育质量标准导致过度同质性教育竞争	81
三、经营与公益:过度经营带来办学质量发展方向性偏差	83
四、一致与冲突:利益冲突导致教育共识难以形成,迟滞多元质量改进	84
五、行政与专业:过度行政干预抑制专业主体质量创新活力	85
第五节 教育均衡:遭遇瓶颈的义务教育均衡化实践	86
一、谨防矫枉过正:义务教育均衡化政策工具有限性分析	87
二、遭遇现实困境的义务教育均衡化政策	89
三、澄清认识误区:均衡化发展战略只是一种手段	92
四、关注前提与结构:追问义务教育均衡化的现实可能	94
五、保持张力:有效运用两种手段促进教育公平	95
第六节 现代学校制度:教育组织制度基础的重建	96
一、把握现代学校制度的基本内涵	97
二、解决现代学校制度建设的关键问题	101
三、正确处理改革中的三大关系	106

四、愿景:期望的走向	110
第七节 未来中国教育政策价值基础重建	112
一、教育政策演变的背景判断	113
二、中国教育改革面临的四大整体转向	115
三、公共教育政策的价值定位	119
小结:判断社会教育基础水平的维度	122
 第四章 构建教育基础与中国教育学的当代转型	 131
第一节 中国教育学世纪发展问题提要	134
第二节 教育学立场的反思与选择	141
一、研究者的学科立场与学科发展	142
二、学科立场与学科地位	143
三、教育学立场与教育学价值提升	145
四、教育学立场与教育转型研究	146
五、教育学学科立场的演变与选择	151
第三节 西方教育学方法论演变	155
一、“对象·方法”:教育学学科文化分析的经典维度	156
二、“认识·兴趣”:教育学学科文化分析的批判维度	158
三、范式转换:教育学的三种角色	161
第四节 从“中国教育改造”到“中国社会教育基础改造”	167
一、中国社会教育基础改造的可能性	168
二、中国社会教育基础改造需要“转型教育学”	172
三、从近代到当代:教育基础改造需要走向深入	176
 第五章 改变社会教育基础的“生命·实践”教育学	 181
第一节 寻找教育学的生命感觉	182
第二节 接续传统文化,创造新型学科文化	184
一、价值取向	185
二、思维方式	186
三、原点设计	188

四、事理研究	188
五、学科定位	189
第三节 教育基础改造中的生命实践尺度	192
一、教育存在的生成性	193
二、教育的生命基础	194
三、教育基础改造中的生命实践尺度	197
第四节 构建教育学原理新体系	200
参考文献	203

引论：教育现代性的中国困惑

社会发展或变迁的解释可以采用多学科视角。社会发展、变迁或转型的解释可以有法律解释、道德解释、文化解释、经济解释、政治解释等，这些诸多不同解释已经有了多种研究成果。本书题目所标示的，是笔者对于社会变迁或社会发展提供一种“教育解释”的尝试，这种“教育解释”直接与教育学的学科发展相联系。进一步说，上述各种解释的背后隐含着如下问题，即：社会发展或变迁是否存在一种来自于教育学的学科视角下的教育解释？为什么其他学科可以从自身学科视角出发，提供一种对社会变迁的学科解释，而教育学为什么不能有所探索呢？本书便是一个尝试：提供关于社会发展的教育解释，此为书名中“教育学求索”之义。

对于社会发展的不同解释背后都有一种扮演主要角色的学科作为支撑。有效的学术解释框架需要学科的独特视角和知识贡献，这意味着每一种学科都有其他学科所不能取代的学术范式，而各种解释也只有纳入一定的学科框架中，才能保证学科解释的合法性，保证不同解释的合理性和有效性，促使不同解释形成自己的学理基础和学科边界，并能够纳入学科对话和学科发展的共同体中。在这个意义上，社会发展或变迁的教育解释，是教育学为社会发展或变迁提供解释的一种学科担当，是教育学的知识创制努力。在这种努力中彰显的是教育学的知识魅力，突出的是教育学学科视角的新颖独特，凝聚的是教育理论释放出的内在力量。本书把如上努力聚焦于一个核心概念“社会的教育基础”，简称“教育基础”（本书除在上下文中注明外，凡是单独运用“教育基础”这一概念时即指“社会的教育基础”之意，特此说明）。这一概念的提出，不但是解释教育世界的视角，而且也提供了一个改造教育世界的基础性概念载体，这便是提出社会教育基础之价值所在。

作为本书核心概念或核心命题的“社会的教育基础”，能否成立？能否提供对于社

会发展或变迁的教育解释?这既是本书架构的前提性问题,也是一个教育基本理论问题。它必然涉及与毗邻学科进行比较,进而凸显教育学的学科独特性,即教育学所要建构的是“有关社会的教育基础及其批判改造”的知识,而不是“教育的社会基础”方面的知识。因此,通过对社会发展的教育基础进行教育学意义上的系统构建,形成分析框架,进行知识求索,进而形成社会发展或变迁的教育学解释,即社会发展的教育解释,便是本书所要探索的主题。

在已有教育学话语(“话语”是个非常复杂的概念,由于其本身不是本书的主题,因此,这里只取谢维和的理解)^①中,对于“教育基础”的理解,至少有两类通常的理解方式,一是学科意义上的理解,诸如教育的历史和哲学基础、教育的“心理学基础”、教育的“社会学基础”、教育的“人类学基础”、教育的“经济学基础”等;二是从教育发展的条件和前提角度,如教育的“政治基础”、教育的“经济基础”、教育的“文化基础”。如果反向思考,则应该既有经济学的教育学基础、政治学的教育学基础和文化学的教育学基础,也应有政治的教育基础、经济的教育基础、文化的教育基础等。但是,我们遗憾地看到,在汗牛充栋的教育学文本中,这样的章节和论述逻辑几乎没有。基本上只是从教育的社会基础角度来建构教育学知识,其间的逻辑矛盾显而易见。

从上述分析中,我们可以看出,教育学是基础学科,怎么会有教育学的基础学科?其基本逻辑形成了“基础学科的基础学科”的矛盾。这一提法可以见于赫尔巴特的《教育学讲授纲要》的体系设计中。他将相关学科作为基础学科,逻辑上就已经将教育学变成了应用学科,反观,相关学科的教材体系中则有着本学科与相关学科之间的关系探讨,却很少发现去探讨学科如经济学、社会学等的基础学科问题。所以说,教育学从其一开始就存在着“基础学科与应用学科”之间的逻辑问题。^②一般来说,教育学有两意:作为一门教育基础学科的教育学或作为一门师范学校课程的教育学;作为教育学科群总称的教育学。“教育学学科基础”与“教育学与相关学科的关系”是两种性质的问题。“教育学的独立并不意味着拒绝相关学科的研究成果。教育学必须以相关的比它更带基础性质的学科为其理论基础。”正是基于教育学对其他学科的依赖性,带来了教育学学科基础的选择问题,且学科基础越来越拓宽。^③有人认为:今天中国的教育学,“仿佛任何一门学科只要其研究对象同‘教育’沾得上边,它就有资格成为教育学的

① 谭斌.教育学话语现象的文化分析[M].北京:首都师范大学出版社,2006.5.

② [德]赫尔巴特.普通教育学教育学讲授纲要[M].北京:人民教育出版社,1989.187.

③ 候怀银.中国教育学发展问题研究:以20世纪上半叶为中心[M].太原:山西教育出版社,2008.1,145.

‘理论基础’”。^①

因此,我们这里是在颠倒和反向的意义上提出“教育基础”概念,提供的是教育学学科视角下的思考,以求在“教育基础”概念建构基础上,形成教育学学科视角下的“教育基础观”或“教育基础论”。

一、教育学学科发展需要寻找新的生长点

之所以探讨社会教育基础,首先在于教育学学科本身发展的需要。探讨社会发展的教育基础,不能离开教育学作为一门学科的发展背景,需要把这一问题放在教育学学科发展的整体背景中进行范围界定和性质认定。社会教育基础研究,具有教育学基本理论性质,这一问题的提出、成立和解决,将直接促进教育学基本理论问题研究的突破性发展。

作为独立的一大学科门类的教育学,在中国整体学科发展中占据重要地位。21世纪中国教育学的学科发展,只有在回应世界教育发展对教育学的挑战中,在解决本土教育发展问题中,才能彰显教育学的学科魅力,才能使教育学的学科地位得到最终确证。教育学的学科发展,要想有所突破,有赖于教育学在原理或基本理论意义上提出有原创意味的问题。本书提出的“教育基础”概念便是这样一种突破性的尝试。

所谓尝试,即对于中国社会发展,从教育学学科视角出发的探索,有赖于“教育基础”这一概念的建立。长期以来,在教育学的学科发展中,“教育基础”即“社会的教育基础”意义上的教育基础概念的缺失,导致教育学学科前提意义上的基础性缺失。

换句话说,21世纪的教育学学科发展,只有在改变社会发展的教育基础的意义之上,才能奠定教育学作为独立学科的学术价值和社会价值,才能界定清楚教育学人的知识责任,明确教育学人的社会使命,才能最终将教育学的学科发展奠定在一个坚实的基础上,这是教育学学科发展的前提性问题。

作为大学学科组成部分之一的教育学,其学科地位包括学科性质、学科独立性、学科科学性等问题,一直受到来自学科内外的怀疑甚至质疑。虽然,对于象哲学、社会学、人类学、政治学等学科,在各自学科发展过程中,也曾先后遭遇到类似教育学的多重批评,但与之相比,教育学显然问题要严重得多。这种状态在综合性大学中表现更为明显。来自很多学科的学者甚至大学重要领导都在公开场合下表现出对教育学的

^① 冯建军.教育基本理论研究 20 年[C].福州:福建教育出版社,2012.31.

质疑,指责其研究水平低下,甚至是否可以作为一个学科而存在都成为问题。国外很多大学干脆就把教育研究设定为一个综合学科研究领域,成了“没有教育学的教育研究”,而直接取消教育学则是一种更为极端也更具代表性的做法。这种现象的出现,虽有部分学者的成见和学科偏见或歧视,也与“学科帝国主义”的狂妄和学者的“学科痴呆”有关,但我们更需要关注的,是来自教育学内部提出的各种“非教育学”或“教育学终结论”,只有对这些问题做出正面有力的回答,特别是只有走出自己的教育学学科发展之路,形成具有自己的教育学思维、范式、对象、方法、体系和学人境界,才能最终驳斥各种对教育学的谬论,找到教育学存在的尊严。

本书尝试建构的“社会的教育基础”的分析框架,就是要在教育学原理体系上进行一个概念建构的尝试,为与其他学科的知识竞争提供一个基于教育基础的概念平台,同时,也澄清各种教育学原理研究中存在的或显性或隐性的“教育的社会基础观”的局限和问题。

从教育学基础知识的角度,本书目的在于改变长期以来教育学的教材中只有“教育的社会基础”,却没有“社会的教育基础”的知识格局,进而在新的概念思维方式转换的基础上,探究中国教育学学科发展的新方向、新路径。

二、现代性的西方反思

在人类现代发展史上,自西方启蒙运动开始,现代性的西方观念统治了世界的观念世界。西方现代性的胜利和兴奋带来的是人类关于现代性的狂欢,伴随而来的,是西方人对于现代性的反思和忧虑,它们自然也笼罩着东方人包括中国人。对于进入现代化进程且作为后发国家的中国,我们似乎总能感受到,当西方人快乐了,我们也开始快乐了,当西方人出现反思和焦虑之时,我们也开始了焦虑与反思。为此,我们还是首先回到作为现代性源头的西方,在简要分析和提要性追溯中,为在本土语境中分析我们如何遭遇现代性困惑提供参照。

概括而言,西方关于现代性的争论集中于启蒙与反启蒙、现代性与后现代性之间的纠结:或此或彼,抑或折中式的多元探讨。在当今全球化的背景下,关于现代性的争论依旧在持续。在 20 世纪与 21 世纪交接的过程中,我们看到,对于全球化社会,特别是对于中国社会发展来说,已经处于社会发展的关键时期。我们正在告别传统的工业社会,从以材料和能源为基础的地域性社会,走向以信息和通信技术为基础的超越地域限制的全球社会。但我们在大步发展的同时,遭遇的则是现代人挥之不去的现代性

幽灵。

追踪现代性的轨迹,可能启蒙的现代性话语是重要源头。所谓启蒙就是人类充分运用理智,脱离不成熟状态。这一来自于康德的理解使得我们把18世纪启蒙运动只能看做是一个历史阶段,是人类一段比较重要的启蒙运动时期。而此前此后,人类都需要启蒙,人类在不断启蒙中逐渐达到自由和解放的境界。这是一个过程,但这个过程是否始终走向进步,则一直遭到怀疑。

就西方来说,大致走出了这样一条启蒙轨迹和道路:“神话—希腊哲学—中世纪基督教—文艺复兴—宗教改革—启蒙运动—20世纪启蒙思想家和后现代主义”等。抽象的哲学思维即希腊哲学,从某种意义上就是对拥有神话观念的人的解蔽。凭借逻格斯的力量建立起来的观念世界以代替神话世界。

而长达1000年的中世纪,通过《圣经》所昭示出的人类的苦难史,原罪论体现出的强烈幽暗意识,人对人的堕落和邪恶的反省,通过信仰实现对人的改造,使人净化灵魂,弃恶从善,进而将人定位于卢梭意义上的人应该成为道德的存在物。当然,当宗教与权力结合,宗教本身便被异化。摆脱蒙昧与遮蔽的文艺复兴便以肯定人的价值、尊严和力量而登上历史舞台,以人性对抗神性,肯定人是生活的创造者和主人。理性是真正的人性,人可以通过运用理性来研究自我,探索自然与社会,为自身找到自由、幸福之路。

16世纪,宗教改革运动,认为人可以因信称义,抨击禁欲主义,宣扬教士婚姻的合理性,为世俗政权辩护。思想解放与精神独立,加之自然科学对人的理性力量的证明,以人为中心,以理性为尺度,以人对世界的认识与控制为目的的哲学文化的形成是这一时期的主要启蒙成果。各种新哲学关于认识的可能性的反思和探讨之结果,变成了人为自然立法乃至人无所不能的结果。18世纪被称为理性的时代、哲学的世纪,并不意味着人类启蒙自身的使命已经完结。

从20世纪人类所面对的工具理性泛滥下的社会危机,技术至上、科学至上带来人的虚无,精神家园的失去等,促使20世纪的启蒙思想家的诞生。他们共同点都在于无论是批判技术时代,建立沟通合理性,寻找新信仰还是反抗现代性,目的都在于使人类从自身的迷误中醒觉过来,并意识到自身脚下的危险,从而寻找新的道路。

启蒙的历史性决定了启蒙的开放性质。启蒙一方面是人不断解蔽与自我澄明的历史,同时又是不断形成成见从而产生新的遮蔽的历史。所以,启蒙的任务永远是双重的,即解蔽与重建。启蒙是一项事业,一项未竟的事业。人类是在不断地启蒙过程

中得到发展进而实现自由解放。从 20 世纪的启蒙思想家的论述来看,西方的确进入了现代性的困惑之中。

康德将启蒙定义为人类运用自己的理性而不臣服任何权威。恩格斯在《反杜林论》中明确论述:“在法国为行将到来的革命启发过人们头脑的那些伟大人物,本身都是非常革命的。他们不承认任何外界的权威,不管这种权威是什么样的。宗教、自然观、社会、国家制度,一切都受到了最无情的批判;一切都必须在理性的法庭面前为自己的存在作辩护或者放弃存在的权利。思维者的悟性成了衡量一切的唯一尺度。”

“现在我们知道,这个理性的王国不过是资产阶级理想化的王国;永恒的正义在资产阶级司法中得到实现;平等归结为法律面前的资产阶级的平等;被宣布为最主要的人权之一是资产阶级的所有权;而理性的国家、卢梭的社会契约在实践中表现为而且也只能表现为资产阶级的民主共和国。”^①

所以,按照姜义华对理性的概括就是:反省的批判的精神;通过理智,锲而不舍地追求真实与发现真理的意志;确立并严格依循一以贯之的分析、分解和结合、构建的认知方法。^② 启蒙是一个历史过程。福柯在《什么是启蒙?》中说过:“我们绝不应忘记启蒙是一个事件,或者一组事件和复杂的历史过程,……它包括社会转型的因素,政治体制的类型,知识的形式,实践和知识的合理化的方案,技术的变化,所有这些是非常难于用一个字来总结的。”^③

福柯在《什么是启蒙?》中说:“事实上,康德把启蒙描述为人类运用自己的理性而不臣属于任何权威的时刻。就在这个时刻,批判是必要的。因为它的作用是规定理性运用的合法性的条件,目的是决定什么是可知的,什么是必须做的,什么是可以期望的。理性的非法运用导致教条主义和它治状态,并伴随着幻觉。另一方面,正是理性的合法运用按它自己的原则被法则规定的时候,它的自立性得到保障。所谓它治状态,指的是一种受制于非理性的非自主自律状态。”^④他再次指出:“当一个人只是为理性而理性的时候,……当一个作为理性的人类的一员而思考的时候,那时,理性的运用一定是自由的和公共的。……当理性的普遍的、自由的和公共的运用相互重叠的时

① 转引姜义华. 理性缺位的启蒙[M]. 上海:三联书店,2000. 2—3.

② 转引姜义华. 理性缺位的启蒙[M]. 上海:三联书店,2000. 4—5.

③ 转引姜义华. 理性缺位的启蒙[M]. 上海:三联书店,2000. 9.

④ 转引姜义华. 理性缺位的启蒙[M]. 上海:三联书店,2000. 74.