



教育研究新视野丛书

教育的情怀与修炼

靖国平/著

JIAO YU DE QING HUAI YU XIU LIAN
JIAO YU DE QING HUAI YU XIU LIAN

中国社会科学出版社

013043212

G4
11



教育研究新视野丛书

教育的情怀与修炼

靖国平/著



JIAO YU DE QING HUAI YU XIU LIAN
JIAO YU DE QING HUAI YU XIU LIAN



北航

C1650609

中国社会科学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育的情怀与修炼/靖国平著. —北京: 中国社会科学出版社,
2012. 12

(教育研究新视野丛书)

ISBN 978 - 7 - 5161 - 1875 - 7

I. ①教… II. ①靖… III. ①教育—研究 IV. ①G4

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 298311 号

出 版 人 赵剑英
责任编辑 赵 丽
责任校对 舒 乐
责任印制 王炳图

出 版 中国社会科学出版社
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号(邮编 100720)
网 址 <http://www.csspw.cn>
中文域名:中国社科网 010 - 64070619
发 行 部 010 - 84083685
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印 刷 北京君升印刷有限公司
装 订 廊坊市广阳区广增装订厂
版 次 2012 年 12 月第 1 版
印 次 2012 年 12 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 19.75
插 页 2
字 数 308 千字
定 价 59.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书,如有质量问题请与本社联系调换
电话:010 - 64009791
版权所有 侵权必究

总 序

根据党的十七大关于“优先发展教育,建设人力资源强国”的战略部署,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》(以下简称《教育规划纲要》)提出要“适应全面建设小康社会、建设创新型国家的需要,坚持育人为本,以改革创新为动力,以促进公平为重点,以提高质量为核心,全面实施素质教育……加快从教育大国向教育强国、从人力资源大国向人力资源强国迈进”。作为未来十年中国教育改革和发展基本蓝图的规划纲要,不仅勾画出这一宏伟愿景,还进一步拟定了有时间标志的战略目标——“到2020年,基本实现教育现代化,基本形成学习型社会,进入人力资源强国行列”。《教育规划纲要》第23条又说:“以加强人力资源能力建设为核心……倡导全民阅读。广泛开展城乡社区教育,加快各类学习型组织建设,基本形成全民学习、终身学习的学习型社会。”

如此看来,《教育规划纲要》提出的是建设“人力资源强国”和建立“全民终身学习社会”这两个目标,尽管这两个目标显示出国家立场和个人立场两种不同的立场,表达的也是两种不同的视角,即“经济教育学视角”和“终身学习视角”,但二者之间又存在着不可忽视的内在关联性。建设人力资源强国的目标,也将创建学习型社会作为未来50年我国教育与人力资源开发的三大战略之一,同时还强调“使教育与培训成为解决人民群众生存与发展问题的重要手段,成为社会弱势群体改变生活命运、增加家庭收入的重要手段,成为劳动者提高就业能力和提高劳动生产率的重要手段,成为全体人民实现全

面发展目标的重要手段”。^①正是二者之间的这种内在关联性,使我们能够意识到,这两个目标不仅有空间上的互补关系,同时也存在时间上的先后关系——衡量社会发展的尺度,总是先强调其经济标准,而后渐渐转向教育的或者说文化的标准。这意味着,衡量社会进步,要从经济尺度转向教育尺度,这种转换,不是用教育学视角替代经济学视角,而是既超越又包容,即承认经济是国家和民族繁荣富强的重要条件和基础,但经济又不等于社会的一切,教育学视角同时还要关注那些能产生巨大物质力量的精神性的素质。

《教育规划纲要》还“鼓励和支持教育科研人员坚持理论联系实际,深入探索中国特色社会主义教育规律,研究和回答教育改革重大理论和现实问题,促进教育事业科学发展”。事实上,自改革开放以来,我国广大教育工作者和众多教育学者都一直在孜孜不倦地探寻教育发展的中国之路,同时也在探求教育学发展的中国之路。这里呈现给读者的《教育研究新视野丛书》就是研究者们在这条中国之路探索过程中的思想积淀与智慧结晶。

从这套丛书涉及的研究领域看,主要是教育学原理研究和高等教育研究;从研究的主题看,主要集中于教育的本质论、价值论、知识论、教学论及高等教育政策研究;从研究方法来讲,不仅有理性的思辨,也有实证性分析。总体上看,展现出较为广阔的学术视野和负责的研究态度和精神。

《教育的情怀与修炼》一书,是作者近30年在高校从事教育研究心路历程的真实写照。作者在教育哲学、教育学原理、课程与教学论、基础教育改革、教师教育等领域都积累了丰富的教学经验和研究心得。收入这本书的30余篇学术论文,大体分为8个部分,涵盖两个层面。一是教育理想层面。研究的重点问题包括:什么是受过良好教育的人?教育应该培养什么样的人?人的素质的内涵、内容和结构是怎样的?在教育活动中如何认知、理解和达成人的知识、智慧和德性?对这些重要问题的阐述,分别从“教育与人的发展”、“教育

^① 《中国教育与人力资源问题报告》课题组:《从人口大国迈向人力资源强国——中国教育与人力资源问题报告概要》《上海教育》2003年03B期。

与人的素质”、“教育与人的智慧”、“教育与人的德性”四个方面来呈现。二是教育实践层面。研究的重点问题包括:学校教育活动的主导者——教师该如何基于“以生为本”的理念,成长为智慧型、专家型、艺术型教师?学校教育活动的主阵地——课堂该如何顺应时代潮流产生积极而深刻地变革?在当今国际化、全球化、多元化的背景之下,中国教育如何保持与世界的交流与对话?中国教育学如何立足自身的学科立场、研究范式、知识样式与话语方式?对这些重要问题的阐述,体现在“教育之教师发展”、“教育之教学变革”、“教育之国际比较”、“教育之学科建设”这四个部分之中。

《知识的祛魅与人的回归——对中国当代知识教育的考察与反思》表达了作者对这一主题的批判与慎思。随着教育变革的推进和教育研究的不断深入,“知识”成为研究者思考教育的核心问题。然而,由于研究的偏好或思维的惯性,这一领域的研究尚未取得实质性的进展。我国基础教育课程改革从某种意义上讲就是对知识的重新认识和解读,教育学理论的更新与重建也无法绕开知识这一核心问题。因此,详细考察教育中知识的本质及其变化,有助于改变人们的思维方式,从一种新的视角认识、澄清和解决教育问题。这本书从历史的、哲学的和教育的视角,较为详细地阐述了知识的本质及其变化、知识的异化过程,特别是在学校教育过程中知识异化的演进,以及对人的发展的影响,试图用复杂性思维方式研究知识异化的回归,从知识类型、知识价值、知识传授方式、知识功能、知识基础等五个方面,探索从唯知识教育返回到充满人性的知识教育的可能途径,为知识教育改革与发展探明一个新方向。

《大学教学的多维透视》这本书从教育学、学习学、伦理学、管理学等多学科视角审视大学教学,系统探讨了大学教学的理念问题、课程与学习和教学问题、教学伦理及教学管理等问题。这些视野开阔、学理性强的探讨,是基于作者多年从事大学教学及其研究的亲历与亲为,既是理论的自我指导,又是具体教学实践的理论提升,这无论是对高校教师的教学与研究,还是对在高等教育学领域中深造的研究生,都具有重要的参考意义和启示价值。

《中国高校资助政策与学生行为选择研究》一书是教育部人文社

4 总 序

科基金和国家自然科学基金资助项目的阶段性成果。作者首先梳理了高校资助政策与大学生行为选择关系的理论发展脉络,从新古典经济学、人力资本理论到行为经济学,揭示了经济学的发展对该问题研究的进展,为建立本书的研究框架奠定了理论基础。然后,基于5000多份调查问卷,采用单因素方差分析了解具有不同社会经济地位背景的学生对高校资助政策的认知感差异,采用无序多分类 Logistic 回归和定序回归模型,深入探讨了高校资助政策对大学生的高等教育入学与学业发展的影响。最后,在分析中国高校学生贷款发展趋势的基础上,比较了中美两国学生贷款的债务负担,并研究了校园地与生源地两种贷款项目不同的运行效率。针对高职高专学生资助政策和近五年美国高校资助政策变化的专题研究,为政府制订相关政策和大学生做出合理抉择提供了理论和实证研究的支持。

党的“十八大”之后,我国将实施创新驱动发展战略。其中,完善知识创新体系,强化基础研究、前沿技术研究、社会公益技术研究,提高科学研究水平和成果转化能力等要求,对每一位研究者来说,都有自己的一份责任,也都有可能做出一份属于自己的贡献。教育作为一项公益事业是值得去付出的事业,教育学研究作为一种学术生活也是一种值得去过的生活,诚愿这套丛书的每一位读者,都能体味到作者们的精神追求与学术良知。

华东师范大学 杨小微教授

目 录

第一辑 教育与人的发展	(1)
论受过教育的人	(3)
论受过高等教育的人	(12)
论人受教育之必要性、可能性和超越性	(21)
教育的三重境界	(28)
追求生命智慧：让教育踏上幸福之路	(33)
第二辑 教育与人的素质	(45)
奥赛班是进还是退？	(47)
关于素质教育意义的深层思考	(51)
论教育与生活的“二重变奏”	(61)
论当代教育对于人的独立个性的追求与探索	(72)
第三辑 教育与人的智慧	(83)
知识与智慧：教育价值的演化	(85)
从狭义智慧教育到广义智慧教育	(95)
“转识成智”：当代教育的一种价值走向	(105)
从“知性人”到“智性人” ——当代教育学人性假设的转型	(116)

2 目 录

第四辑 教育与人的德性	(125)
培养道德生活的当事人	(127)
学校德育环境建设与学生主体德性养成	(137)
多元价值视野中的学校德育环境变革	(148)
价值多元化背景下中小学校德育环境调查报告	(159)
 第五辑 教育之教师发展	(171)
师者：从知识者转向智慧者	(173)
论教师的表现性素养	(180)
让课堂充满智慧探险	(190)
大学教师的学问人生	(197)
 第六辑 教育之教学变革	(205)
论教学方法的基本特性	(207)
体验性学习与新课程改革	(211)
重构知识教学：一种交往价值的走向	(216)
从“仓库”理论到“蜜蜂”理论 ——知识教学观的变革	(230)
 第七辑 教育之国际视野	(237)
为 21 世纪而教	(239)
澳大利亚昆兰州远距离教育发展概览	(242)
“重视个性的原则”与日本第三次教育改革	(247)
当代教育的危机、走向与解放 ——重读《学会生存——教育世界的今天和明天》 ...	(253)
 第八辑 教育之学科建设	(267)
教育本质新探	(269)

皮亚杰理论对教育的主要影响	(278)
论教育学的学科范式、知识样式及其话语方式	(286)
从“学科立场”到“学派立场” ——论中国教育学的学派意识及其实践路向	(296)

第一辑

教育与人的发展

论受过教育的人

“受过教育的人”相当于教育的“果实”，他们是教育所追求的理想中人。什么样的人才算是受过教育的人，抑或是成熟的教育“果实”呢？显然，那种认为上过学、读过书的人便是受过教育的人的观点是表浅的。所谓“受过教育”，意味着一个自然自发状态的人，经由被动地接受教育达到主动地认同教育，进而自为地享受教育，逐渐成为一个在教育上自由自觉的人，他们具备作为人特别是现代人的基本素质。本文尝试从不同角度勾画出一幅受过教育的人的“素描”。

一 受过教育的人是幸福和幸运之人

这是因为他们优先获得了良性发展的机遇和条件，并且这种发展是可持续的，是全人生的。他们有可能成为完满和完善之人。“受过教育”的状态是“现在完成时态”，表明教育在受教育者身上已经达到的目的与效果；“受过教育”的状态又是“现在进行时态”，表明教育已经转化为自我教育，正在受教育者自主发展的轨道上延伸。教育好比“火箭”，受教育者恰似“卫星”，“卫星”一旦由“火箭”推动升入太空之后，便可以在浩瀚无垠的知识海洋和人生宇宙中自由自主地运行。

人生来便是可以并且应该受教育的。人与动物之间在生命意义上的分界线是人的未完成性和未确定性。哲学人类学家米契尔·兰德曼说：“人的非特定化是一种不完善，可以说，自然把未完成的人放在世界之

中，它没有对人作最后的限定，在一定程度上给他留下了未确定性。”^①“人永远不会变成一个人，他的生存是一个无止境的完善过程和学习过程。”^②人与动物之间在生存意义上的分水岭是人的自觉能动性或创造性。如果说没有受过教育的人只能算半个人的话，那么受教育就是去完成人的另一半。哲学家尼采曾经说过，大自然似乎仅仅完成了人的一半就让其上路了，而将完成人的另一半留给了人类自己。

动物的生存依赖于本能，其本能的特性是先天的。人类的发展立足于潜能，其潜能的外显是一个需要不断发掘的过程。教育能够开发出人的潜能中沉睡的巨大资源，使人总是不停地学习，不停地变成一个人。“教育包括培养和发展一个人全部潜能的教养过程。”^③正如 E. 弗罗姆所说，“个人的整个一生只不过是使他诞生的过程；事实上，当我们死亡的时候，我们只是在充分地出生。”^④因而受教育可谓人的第二天性或第二生命，如果说人的第一天性是生存或活着的话。受教育是人性的拓展与升华，是人的本质力量的扩展与丰富，是人在精神层面上的“直立行走”或“独立行走”。受教育的进程是人从生物生命意义到达社会文化意义，从他律状态到达自律状态，从片面发展到达全面自由发展的过程。受教育的过程是真正的“成人”、“为人”过程，是将“人”字由小写逐渐演变为大写的过程。例如，孔子说，“性相近也，习相远也。”《学记》称：“教也者，长善而救其失也”。卢梭说：“植物是由栽培而成，人是由教育而成。”康德认为，“人只有经过教育，才能成为人”。^⑤

学校是受教育的基地。17 世纪捷克著名教育家夸美纽斯曾热情地颂扬“学校是造就人的工场”。但学校并不是万能的，也不是完美无缺的。美丽的校园充满着阳光但有时也投射着阴影，知识的殿堂启迪着智慧但有时也扼制着智慧。夸美纽斯曾激烈批评中世纪的学校是“才智

① [德] 米契尔·兰德曼：《哲学人类学》，阎嘉译，贵州人民出版社 1988 年版，第 228 页。

② UNESCO 编著：《学会生存——教育世界的今天和明天》，教育科学出版社 1996 年版，第 196 页。

③ 同上书，第 151 页。

④ 同上书，第 197 页。

⑤ [德] 康德：《判断力批判》，宗白桦译，商务印书馆 1976 年版，第 98 页。

的屠宰场”。毛泽东也曾批判旧学校“消磨个性，灭掉性灵”。学校职能的缺陷性一方面要求学校自身不断地改革完善，另一方面要求在学校这个受教育的“小舞台”之外，还需要建设社会这个受教育的“大舞台”，建设一个更为宽阔、丰富和真实的教育大世界。美国实用主义教育家杜威认为，学校与社会之间是相互联系、相互贯通的，教育世界就是生活世界，学校生活就是社会生活。

一般而言，受过教育的主要证明是学历和学位。学历和学位是衡量受教育程度与水平的标志，是个人进入社会的主要通行证。但学历不能代替经历，文凭不能代替水平，书本知识不能代替文化、经验和智慧。学历和学位能够反映出一个人接受学校教育的基本经过，但并不一定能够反映出一个人受过教育所应该达到的效果。学历和学位是共性的，经验与智慧是个性的，学历和学位的价值，最终要落实到受教育者的经验和智慧的素质之上。学历和学位包装着人，因而也往往包裹着人。学历和学位只是受教育者人生成长道路上的某种标识，而不是受教育的终点线。而且终生教育的发展趋势证明，一劳永逸的教育已经一去不复返了。

二 受过教育的人是素质水平较高的人

要想成为高素质的人，首先需要打好教育的底子，如孔子讲：“绘事后素。”素质是先天的潜力与后天努力的“合金”，它是一个动态的、发展的和自组织的结构系统。“素”代表着人的发展的基本要素或“元素”，“质”代表着人的发展的基本潜质或品质。素质是人的发展要素在一定条件下形成的“集合体”，如同原子能是无数原子的集合体一样。素质就是人生的“原子能”，提高人的素质也就是聚积人生的原子能量。素质是人的一定的生理、心理和社会文化因素，通过主体的同化、顺应和自我调节在个体身上积淀或养成的品质。素质依托于知识并通过知识但不是知识本身。素质是人的经验、认识、能力、智慧、品性等方面因素在一定条件下内在化、个体化、综合化的产物。

“素质教育”与“应试教育”的对峙，是当代中国教育的焦点现象。轰轰烈烈的素质教育不敌扎扎实实的应试教育，这一现象及其深层

原因值得深思。《学会生存——教育世界的今天和明天》（以下简称《学会生存》）一书指出：“中国的教育体系开始比任何其他地方的教育都开放和自由。可是后来由于过分强调形式和严格的考试评分制度，而使这种教育体系变得死板和僵化了。”^① 近代科举制度的价值导向是“学而优则仕”，当代教育的主导趋势是“学而优则业”，一个是“读书求官”，一个是“读书求职”。两者在教育价值取向上都表现为急功近利，过于追求社会性需求（主要是政治、经济利益方面的需求）的满足和世俗功利。因而疏远了人的主体素质的全面发展，忽视了教育的内在价值与追求，造成“中国式”的人才重继承轻创新、重书本轻实践、重技术轻科学。中国本土科学家无缘问鼎诺贝尔奖这个人类科学与智慧的桂冠，其深刻缘由或许在此。

三 受过教育的人是掌握、占有和享受知识的人

知识一旦为受教育者所拥有，便具有了个体性。我们设定人类普遍共享的知识为“公共知识”，受教育者个人所掌握的知识为“个体知识”，那么，受过教育的人应该具备什么样的个体知识，或者什么样的个体知识最有价值呢？

其一，系统或结构化的知识对个体具有优先的意义。个体知识的总量不取决于其知识的数量，读书最多的人不一定是最有知识的人。最有知识的人应该是能够最大限度地吸纳知识、类化知识和整合知识，并形成系统化和结构化知识网络的人。知识是由结构所组成的体系，个体聚积、类化、整合知识体系的能力愈强，个体的知识层次愈高，知识的覆盖面愈广。因为，体系化的知识是知识的纲目或网络，是普涉性、迁移性最强的知识。受过教育的人一旦掌握了知识的“纲要信号”，便能博览聚焦、纲举目张、触类旁通。

其二，个人体验、感悟或经验的知识赋予个体知识以生命力和内驱力，因为受教育者不仅是一个认知体，而且是一个生命体。一般而言，

^① UNESCO 编著：《学会生存——教育世界的今天和明天》，教育科学出版社 1996 年版，第 29 页。

知识是人类经验、智慧和方法的积累，它在表面上是凝固的或静态的。但知识一旦由活生生的个体去体验、去感受、去探索，它便被激活、催化，具有新的生命与含义。个体知识的要义是“鲜活”，“鲜活”知识的功能就像鲜活的细胞和血液维系着生命的活力一样。学习的误区往往在于记诵一大堆“无活力的概念”，这种“知识”没有经历个体的吸收、消化，没有内化为个体经验，没有转化为个体的智慧和方法，它游离于个体的生命冲动与体验之外。学习知识并不仅仅是为了掌握知识，更主要的是为了亲历、体验知识，并在使用中占有和享受知识。这一过程实质是知识的再发现、再加工、再创造的过程。夸美纽斯指出：“人类必须尽可能研究天、地、橡树和山毛榉之类的东西，去学会变聪明，而不依靠书本学习；就是说他们必须学会了解事物的本身，不是别人对事物所已作的观察。”^①

其三，有效的知识对个体具有实用的价值。知识浩瀚如海洋，每个人只能获取其中的几点几滴。无限的知识超越了有限的生命，有限的生命必须选择对自己最有价值的知识，使其在生活实践中发挥出最大的作用。知识既具有审美的、欣赏的价值，更具有应用的、践行的价值。“学以致用”是对知识价值的最好注解。个体知识的价值取决于知识对于个体的最佳效能或有效性。聪明的人不是具有广博知识的人，而是掌握有用知识的人。基于此，夸美纽斯所强调的“泛智教育”不是为学习而学习，而是为生活而学习。“只有那些易于指明用途的事情才应教给学生。”^②

其四，方法的和智慧的知识对个体具有终极的和终身的意义。“最有价值的知识是关于方法的知识”（笛卡尔语），方法的知识是“知识的知识”。克罗韦尔（S. Crowell）认为，“教育面临的最大挑战，不是技术，不是资源，不是责任感，而是去发现新的思维方法”^③。知识的本质在于不断地创新或者自我否定，知识的创新主要取决于知识中方法和智慧的含量，方法和智慧的含量愈丰富，知识创新的频率愈高，知识

① [捷] 夸美纽斯：《大教学论》，傅任敢译，人民教育出版社1984年版，第126页。

② 同上书，第12页。

③ 瞿葆奎：《国际教育展望》，人民教育出版社1993年版，第300页。