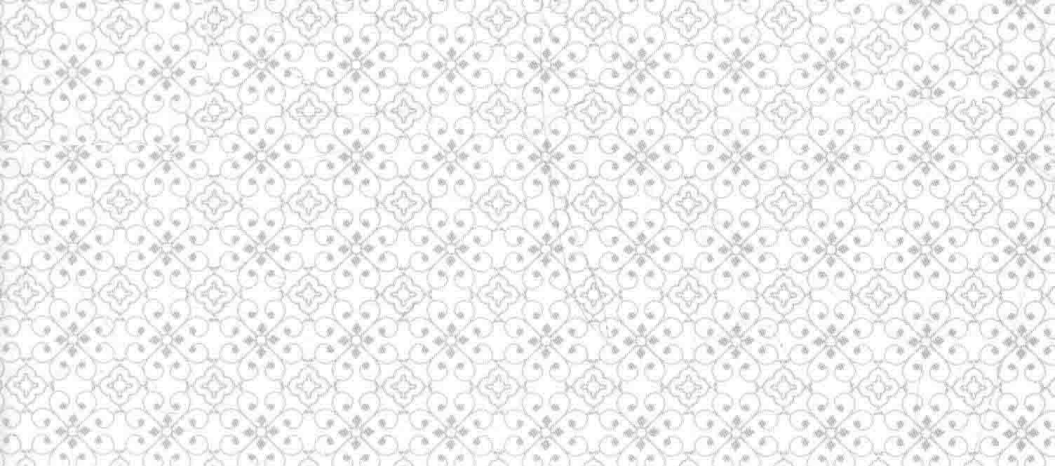


审视与探寻： 教育前沿问题管窥

董守生◎著

中国社会科学出版社



审视与探寻：

教育前沿问题管窥

董守生◎著

中国社会科学出版社

图书在版编目(CIP)数据

审视与探寻:教育前沿问题管窥 / 董守生著. —北京: 中国社会科学出版社, 2017. 8

ISBN 978-7-5161-6848-6

I. ①审… II. ①董… III. ①教育研究—中国 IV. ①G52

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 208605 号

出 版 人 赵剑英
责任编辑 凌金良
责任校对 季 静
责任印制 张雪娇

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>
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 2017 年 8 月第 1 版
印 次 2017 年 8 月第 1 次印刷

开 本 880 × 1230 1/32
印 张 8.375
插 页 2
字 数 209 千字
定 价 48.00 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营销中心联系调换
电话:010-84083683

版权所有 侵权必究

目 录

前言	(1)
----------	-------

第一部分 教育理论与教育变革

试论教育正义的二重性	(3)
教育理论的理解性	
——基于哲学解释学视角	(10)
基于道德目标的学校教育变革探析	
——富兰教育变革思想的启示	(21)
道德内化：学生道德教育实效性的切入点	(31)
学习化社会与教育的革新	
——重读《学会生存》的启示	(38)
杜威的教育目的意蕴解读	(53)
论美国新保守主义的多元文化教育立场	(65)

第二部分 课程理论与新课程改革

校本课程开发的文化思考	(77)
无限风光在险峰：新课程改革的理性审思	(85)
理论何以成为新课程改革的基础	
——新课改理论基础命题献疑	(102)
新课程背景下教师专业发展的途径与策略	(112)

第三部分 教学理念与校本教研

后现代知识观视野下的教学理念转向	(123)
论教师教学风格的养成	(133)
论校本教研的基本理念	(144)
校本教研制度的运行机制	(157)
校本教研制度建立的意义与价值探析	(177)
略论校本教研的支持系统	(187)

第四部分 学生成长动力与自主性教育

论学生成长动力的意涵、结构及其培养路径	(195)
论学生的认识自主性及其教育	(209)
“情本体”视域下学生的感情自主性及其教育策略	(226)
学生的行为自主性及其教育策略	(241)

前 言

李泽厚先生曾经说过，“21 世纪应当是教育学的世纪”，他是从人类科学史的发展规律出发，认为 20 世纪是科学、技术的世纪，而到了 21 世纪应该确立起以人为中心、以教育为中心学科的世纪。从教育学研究的对象及其意义而言，教育学也理应具有这样的地位。教育学把凡是有目的有意识地影响人的活动称为广义的教育，因此人类社会处处充满了教育，人类社会就是教育的社会。其他社会活动如经济活动、政治活动等都局限在社会的某一个领域或阶层，而只有教育渗透在人类社会的每一个角落，可以说，只要有人的地方就有教育的存在，人类社会的发展最本质的推动力也是教育培养人才的结果。因此，研究教育现象和问题的教育学应然地成为人类学科知识体系中的显学。

然而，与教育的普遍意义这一地位相对的是教育学在实际的人类学科体系中却相对尴尬。正如霍金斯所说的：“‘教育学’不是一门学科。今天，即使把教育学视为一门学科的想法，也会使人感到不安和难堪……在讨论学科问题的真正学术著作中，你不会找到‘教育学’这一项目。”国内有学者指出：“在科学发展的历史与现实中，在科学与学科的范畴与门类中，教育学不被视为一个名副其实的称谓，更没有一个名正言顺的位置。”正是教育学的这种编外学科的地位，使得教育学研究相对式微，从事教育学研究者也相对比较少，很多大学教育学专业的学生毕业都改了行，从事了其他行业。教育理论也不为人重视甚至遭到质疑

和排斥，认为教育理论是拼凑或照搬别的学科的理论，并且脱离教育实践，是一种虚幻的“乌托邦”。然而，对于教育学这种所谓的次等学科或编外学科地位，真正的教育研究者是不能接受的，他们认识到教育研究的价值，孜孜以求地沉浸于教育研究中，为教育研究鼓与呼。新一轮基础教育课程改革以来，大批教育研究者积极投身于新的教育理论和观念的探索和挖掘，取得了一系列的教育研究成果，为中国教育学的发展添砖加瓦。

笔者从大学开始接触和学习教育科学，二十多年来一直从事教育学科的教学和研究工作，虽没有大的成就，却也兢兢业业、默默耕耘，先后取得了教育学的学士、硕士、博士学位，教育研究上也小有成绩。这本薄薄的著作就是对以前教育研究成果的梳理和总结，主要集结了多年来发表和未发表的教育研究论文，并按主题分为了四个部分。教育理论是教育知识的集中体现，既反映了研究者对教育现象和教育实践的理性思考，也体现了研究者的教育价值观，是对教育现象和实践主观见之于客观的认识活动。本书第一部分集中探讨了教育理论和教育的有关问题，提出了自己的一些认识和观点，提出了教育理论的理解性，教育正义的有限性与无限性的二维特点，还对杜威的教育目的论提出了自己的一些见解，学校变革的道德教育的目标；学习化社会的到来所引起的教育观念的变革和教育实践的革新等。第二部分，基于我国新一轮基础教育课程改革的大背景，探讨了校本课程开发中所隐喻的文化问题，新课改的理论基础问题，新课改理念以及实践中的问题进行的理性分析，新课改背景下教师专业发展的途径与策略问题等。第三部分，主要讨论了课程改革背景下，课堂教学的理念转变以及校本教研的理念、机制、意义与支持系统等问题。第四部分，主要探讨学生的成长与自主性教育问题。教育改革的最终结果体现在学生的成长和变化上，新课改的基本理念之一就是促进学生的自主发展和全面成长，学校的一切教育活

动在于促进学生主动的成长，为他们的成长提供动力。本部分集中讨论了学生成长动力的意涵、结构、培养路径，从认识、情感、道德、行为四个维度，讨论了学生的自主性发展及其教育策略。

总之，随着我国教育改革的深入推进，新的教育问题不断显现，探讨教育问题，形成新的教育观念，提出教育改革策略是教育研究者责无旁贷的使命，笔者很荣幸参与到这一群体中，并且矢志其中，孜孜以求，努力进取，虽无大成，但也不敢懈怠。本书的结集成书，本人诚惶诚恐，唯恐难登大雅之堂，但得到了中国社会科学出版社凌金良编辑的大力支持和积极鼓励，才斗胆结集出版；同时也得到了潍坊学院博士基金项目“教师专业发展的文化生态逻辑”的资助，书中还参考了国内外大量的资料和研究成果，在此也表达真挚的谢意。

董守生

2017年9月

第一部分

教育理论与教育变革

试论教育正义的二重性

一 “正义”与正义实践

“正义”一词，由来已久，歧义颇多。古罗马法学家乌尔比安将正义界定为表达使每个人获得其应得的东西的永恒不变的意志。亚里士多德把正义看做是一个人的品行。荀子指出：“正义直指，举人之过，非毁疵也。”^① 荀子的正义已不仅仅停留在个体道德标准，而是提升到社会道德标准的高度。现代中西学者提出了不同的正义概念，如罗尔斯的制度正义、分配正义，是从社会群体和社会结构来理解正义。诺齐克则从个体的绝对利益出发提出“持有正义理论”。哈贝马斯从利益相关者的对话协商角度提出了“程序正义”。我国学者万俊人从学科分类上对正义进行了划分：从伦理学上讲，“正义主要是指人的品德公道和人格正直”，从政治学上讲，“正义就是指社会对公民的基本自由平等权利的公正合法的分派和有效的社会保护”，从经济学上讲，“正义的界定有两个方面！机会均等与市场分配公正”。^② 如此众说纷纭、莫衷一是的对正义的理解，都是基于不同的立场与视角，在不同层次上的理解，本质上反映了正义的理想与现实的矛盾。

① 方勇：《荀子》，李波注译，中华书局 2011 年版，第 35 页。

② 万俊人：《义利之间——现代经济伦理十一讲》，团结出版社 2003 年版，第 74—76 页。

从内涵属性上看，正义是一种道德伦理意义上的精神观念，是人们的一种理想价值追求，属于主观意识层面，然而这种主观意识不是凭空产生的，而是人们在社会精神和物质生产及处理人与人之间的关系中产生的，是对社会生产以及由此产生的社会关系的一种价值合理性的追求，因此正义源自于社会实践并受社会实践决定。在不同的社会发展阶段及社会形态，人们会产生对正义的不同理解，正因为正义作为一种观念形态的道德理想来自于社会实践并指向社会实践，只有附着于具体的社会实践中正义才显示其意义，而社会实践总是具体的历史的，处于特定时空中的社会实践。由于受到各种历史现实等条件的限制，具有境遇性和不完备性，总存在着限度。当理想的正义落基于具体的实践时就会体现出有限性，即正义实践的有限性。这种有限性是实践的不完备性与正义理想完美性的矛盾体现。正义精神作为一种完满的理想总是高于现实，因此也就未必能够完全实现。在实践中总存在着缺憾，但“虽不能至，心向往之”，至少导向应该努力的方向，走在通向目标的路上。这也正是人们永远追求正义的意蕴所在。

二 “有限正义”与教育正义

由于正义精神落基于实践时总是存在着限度，因此实践中的正义即体现为“有限正义”，它是观念正义在现实中的显现。由于受到各种现实条件的制约，实践中的正义总是不完备的，有缺憾的，用理想的正义去检视实践时，即表现为正义的有限性。以此审视教育正义，即表现为一种理想教育正义追求的无限性与教育事实上的“有限正义”的间距。绝对的教育正义是不可能完全实现的。在具体的教育境遇中，只要根据教育现实条件进行教育的制度安排和设计，在相对水平上实现诸如教育的平等、公

平、公正等，就是合乎正义的，起码是朝向教育正义的。对于教育实践中正义的有限性，应客观、公正地审视，既不能横加指责为不正义，也不能成为不追求正义的理由。只有努力去改进教育环境和创造条件，不断提升教育实践的品质，缩小理想教育正义与事实的有限教育正义的间距，才是人们追求教育正义的理想图景。基于这种教育正义观来审视教育实践，就不能用正义和不正义的简单二元判断来面对现实教育问题，只要是在综合考量了诸种条件的基础上，最大限度地满足有利于教育正义的伸张和克服违反教育正义的因素，就是合理的教育正义追求，如教育正义与教育效率的关系问题，其实，“正义与效率并不是矛盾的，但是正义优先于效率”。^① 教育正义统领并优先于教育效率。只有在遵循教育正义的原则下追求教育效率才是合理的，而违反了教育正义的教育效率追求就需要进行改革或掘弃。目前，我国传统教育中一向推崇的效率优先的“精英”教育模式已被很多人所诟病。追求效率本是无可厚非的，按照教育的“有限正义”理念，在教育资源还不丰富，还不能保证人人享有优质教育机会的条件下，通过考试机制进行选拔，从而鼓励那些相对优秀的学生接受良好的教育，是可行的也是合理的。问题在于，如果这种教育模式的实践机制和程序存在着不公正，破坏了教育平等，造成了教育歧视，其实也就是违反了教育正义。

三 教育正义的规定性

教育正义的二重性，即理想教育正义的无限性与实践中教育正义的有限性，也规定着教育正义的内涵。

① 金生鈇：《教育正义与教育改革的转向》，《当代教育科学》2004年第20期。

1. 教育正义具有至上性

观念形态的教育正义具有至上性，即对教育正义的认识和追求是无限的、绝对的、无止境的。教育正义是教育的至高理想。“正义是富有感情色彩的‘大词’，正义的问题涉及面很广，影响到人的终生，又是属于道德的问题。”^①就教育正义而言，无论是其内涵还是外延都涵摄极广，也是一个大词，与相关概念如教育平等、教育公平、教育公正、教育自由、教育权利相比，教育正义的道义性更高，内涵也比这些概念更为丰富。教育正义不仅涉及了人们在教育中的地位 and 相互关系以及资源分配问题，而且涉及了人的尊严、道德、价值、意义等精神层面的根本问题，是一个更加形而上的问题。因此，这些概念都是教育正义的下位概念，它们或是教育正义的说明和表达，或是教育正义实现的方式或途径，但相对于教育正义来讲都具有弱道德性或弱价值性，教育正义对它们具有统摄性和优先性。

2. 教育正义具有社会性

教育正义产生于教育实践中人与人之间为追求教育合理性的交互关系下，表现出以价值关系为基础的社会性特征，如果人们孤立自处，互不相干，没有利害关系，人的思想和行为就无所谓合理与不合理、正义与不正义。假如每个人都以满足个体的自由意志作为正义，那么正义就会陷入无序、混沌、缺乏标准和规范的自由散漫状态，社会就没有了正义可言。只有建立在社会伦理关系基础上，在人际交往与互动中，按照集体意志和社会契约行事，正义才能真正得以彰显。罗尔斯正是在此基础上，提出了按照社会契约来进行分配正义的原则。教育正义是社会教育共同体基于教育需求和教育权益，实现教育理想的道德伦理预期，它反

^① 何怀宏：《公平的正义——解读罗尔斯的正义论》，山东人民出版社2002年版，第40页。

映的是社会整体教育意志。

3. 教育正义具有制约性

教育正义的实现不能脱离具体的社会现实水平,实践中的教育正义受特定社会的经济、政治、文化的制约,尤其受社会教育实践水平的制约。就我国来说,有学者指出,现阶段我国教育事业发展的基本矛盾就是人民群众对优质教育的强烈需求和优质教育资源供给不足。^①它反映了当前我国还不能实现教育的绝对平等和自由,还不能满足每个人的优质教育需求,在这种现有水平下,教育正义就会受到限制,脱离现实基础的教育正义就是空想,是无法实现的。如果从绝对的教育正义理念去批判现实教育的不足,是有失公允的,当然实践中违反教育正义的情况另当别论。人们往往只怀揣了教育正义的理想,却忽视了对具体教育事实的正确判断,即教育正义在实践中的有限性。如果不顾教育的现有条件,去追求绝对的教育公平正义,势必导致对教育的破坏,带来更大的不正义。

四 教育正义实践的二维:法律与制度

理想的教育正义在实践中的显现,需要借助于特定时代的社会机制或制度来安排。在现代社会体系中,法律和制度是教育正义实践的两个基本维度。

1. 教育正义的法律保障

法律作为保障人们各种权利的主要方式和手段,规范着人与

^① 翟波:《树立科学的教育均衡发展观》,《教育研究》2008年第1期。

人之间的关系。拉德布鲁赫有言：“法意图实现正义”，^①意即法律以正义作为存在的基础，并通过法的精神谋求正义的实现和伸张。运用法律手段去确认和保障人们的正当教育权利和利益，是观念形态的教育正义向实践形态的教育正义转化的重要路径。在法律视域内，教育正义是围绕着权利展开的，教育正义要通过教育权利的互惠与共担来实现，具体体现为权利与金钱的关系以及权利与义务的关系。作为表达正义的载体，权利是指人们应该或能够获得某种利益的资格。作为社会的合法公民，人人都有应该或能够获得利益的资格，即个体权利具有普遍性。但人们在享有自身合法权利的同时不能侵犯别人的权利，亦即要履行必要的义务。权利的分配机制即体现为权利与义务的平衡，通过法律规定人们享有哪些权利，履行哪些义务，以此使正义在社会成员间进行合理的分配，在人类社会还达不到保证每个公民都能按照道义规则文明行事的时候，法律就成了维持社会秩序、规范社会伦理的重要手段。

2. 教育正义的制度维护

罗尔斯指出，正义的主要问题是社会的基本结构，或更准确地说，是社会主要制度分配基本权利和义务，决定由社会合作产生的利益之划分的方式。社会生活中的公平正义只有通过基本的制度安排才能实现。现代意义上的制度指社会成员共同遵守的办事规程和行动准则，体现为一系列的规则和程序。制度维护正义的主要精神体现为平等、公平，即对每一位成员都一视同仁并使其得所当得，罗尔斯以社会基本结构和制度为出发点，设计了正义的两个基本原则：一是每个人对与所有人所拥有的最广泛平等的基本自由体系相容的类似自由体系都应有一种平等的权利；二

^① [德] 拉德布鲁赫：《智精言（Ⅱ）：法、法观念、正义观》，《比较法研究》1998年第2期。