



China's
Education
Research & Review

郑金洲 程 亮◎主编

中国教育研究新进展 2013



华东师范大学出版社

www.ecnupress.com.cn



China's
Education
Research & Review

郑金洲 程 亮◎主编

中国教育研究新进展 2013

图书在版编目(CIP)数据

中国教育研究新进展. 2013/郑金洲,程亮主编. —上海:
华东师范大学出版社, 2016. 6
ISBN 978 - 7 - 5675 - 5402 - 3

I. ①中… II. ①郑…②程… III. ①教育工作—研究—
中国—2013 IV. ①G52

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 143372 号

中国教育研究新进展 2013

主 编 郑金洲 程 亮
策划编辑 彭呈军
项目编辑 孙 娟
特约审读 郑 月
责任校对 张多多
装帧设计 崔 楚

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 常熟市文化印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 21
字 数 383 千字
版 次 2016 年 9 月第 1 版
印 次 2016 年 9 月第 1 次
书 号 ISBN 978 - 7 - 5675 - 5402 - 3/G · 9623
定 价 48.00 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)

前言

步入 21 世纪,“全球化”、“信息化”、“网络化”、“数字化时代”、“学习化社会”、“城市化”、“后现代”等一连串字眼,已经成为新世纪词典中的重要词汇。它们不仅仅预示了社会的一些外在变化,更意味着社会转型时期所产生的一些深刻的内在变革。处于社会变革宏大场景中的教育,也必须与时俱进。

每个年度对教育所展开的研究,都或多或少地有新的课题进入研究者的视野;每个年度都会对先前一些课题的已有研究有所推进。教育研究的历程,也正是在这样年复一年的进展中向前发展着;对教育的规律性认识,也正是借助于这样年复一年的研究向前提升着。努力汇总中国教育研究每个年度的一些热点课题,努力展示中国教育研究每个年度的发展状况,努力辨察中国教育研究每个年度后续研究的态势,回溯过去,梳理现状,铺垫未来,这就是《中国教育研究新进展》(以下简称《进展》)的旨趣。

纂辑《进展》的想法由来已久。在 1995 年由全国教育科学规划办公室组织的“教育学学科调查”中,我们承担了“教育基本理论”学科的调查任务,调查结果最后体现在《教育基本理论之研究(1978—1995)》(福建教育出版社 1996 年版)中。当时,就曾设想将这样的学科调查经常化、系统化,每个年度进行一次,每次以年度进展报告的形式反映出来。由于种种原因,这一想法当时并未践行。临近新世纪,这一想法遂以 2000 年为开端,逐年积累相关的研究素材,为教育理论工作者和教育实践工作者提供各年度的借鉴资料。

在取材上,《进展》并不局限于教育理论研究的成果,还涉及教育实践中有关课题的研究。这是因为考虑到每个年度研究者关注的课题不一,有的年度理论性课题探讨多些,而有的年度实践性课题反映多些;并且,读者所关心的课题也各有侧重,有些读者偏重于理论性课题的把握,有些读者偏重于实践性课题的评析。何况理论性课题与实践性课题之间往往多有联系,互相印证。

既然各个课题的素材是来自过去一年中已有的研究成果,因而每个年度所汇总的课题不尽相同。有些具有一定的连续性,几年中一直成为受关注的研究对象;而有些几乎是“年度课题”,这一年度关注者较多,而下一年度则问津者甚少。对前者,会在不同年度得以持续反映;而对后者,只能在出现较频繁的年度加以集锦,以后也许会成为

“历史的陈迹”。另外,《进展》的立意是各个课题在横向上,介绍存在的不同观点及其所持的依据,辨析观点与观点之间的差异;在纵向上,探寻研究所取得的进展,尽量理清脉络,悉心把握源流。因而,有些课题可能会涉及前些年尤其是前一年度的研究成果,会引用一些密切相关的但又非该年度的研究论、著。

努力客观叙述,审慎评说,这是《进展》纂辑过程中秉承的一个准则。按照我们的理解,年度“进展”应该反映的是研究者们过去一年里发表的研究成果,我们要做的或主要能做的是对这些研究成果进行一定的梳理,让读者明了过去一年里教育研究主要做了些什么,在哪些方面取得了进展。虽然在这样的过程中,也会掺杂一些我们的见解,如我们对课题的选择、对各个课题逻辑框架的安排和对一些研究的评说。但是,与叙述研究者们已有的成果相比而言,我们的评说是居于极次要的地位的,甚至在一定程度上是内隐的而不是外显的。

努力博采众长,合理取材,这是《进展》纂辑过程中的另一个准则。研究者们各个年度内关注的课题会有所不同;在同一个课题上,不同的研究者往往会有不同的识见。我们力求做到不以人定题,不以人选题,从论、著的质量出发,从课题被关注的程度出发,努力客观地确定入选课题以及与课题相关的研究论、著。因而,在《进展》中,您既可以看到一些知名研究者对相关课题的研究成果,也可以看到一些名尚未见“经传”的研究者睿智的见解。

努力梳繁理纷,连缀篇章,这是《进展》纂辑过程中的又一个准则。每年我国出版的教育类著作成千,发表的教育研究论文上万,如何甄别材料,再将这些材料加以整合?纂辑的过程就是我们学习的过程。在集思广益、粗定课题“总目”初稿的前提下,我们采用了如下工作步骤:①查检索索引和收集其他有关的论、著目录;②按图索骥,悉心查找相应的报刊和书籍;③分门别类摘要记录论、著的主要观点;④在进一步确定各个课题框架结构的同时,把摘要加以汇总分析,整合进框架结构之中,这样一个过程,实际上也是纂辑者较全面地学习、了解与掌握该课题的过程;⑤确定各个课题序列,形成“总目”;⑥各个课题纂辑的初稿,在统稿中都作了二三次,甚至更多次的修改与调整。

《进展》是一本资料书,是着眼于“工具”的角度来考虑书的篇章结构的。为了便于参阅和使用,每个课题前附有目录,每个课题后附有论、著索引,用文中夹注反映引用研究成果的出处。在夹注中,成果论点出自期刊的,注出作者与刊出期号;出自报纸

的,注出作者与刊载日期;出自著作的,注出作者、页码与出版年份。我们期望通过《进展》,理论工作者能够明了自身研究的一定的基础与价值,实践工作者能够知晓教育研究的一定的概况,使理论研究与实践工作的定位清一些、韬略明一些。

纂辑中的缺点、错误,敬请读者批评。

瞿葆奎 郑金洲 程 亮

2011年10月

目 录

前言	1
一、实践、实践哲学与教育	1
二、儿童发展与教育	16
三、第三次工业革命与教育	29
四、“教育梦”研究	37
五、教育现代化研究	47
六、教育综合改革	61
七、义务教育均衡发展	72
八、课程改革反思与实施	91
九、教学理论与课堂研究	109
十、公民教育与价值教育	130
十一、道德教育的理论反思	152
十二、教师学习与发展路径	178
十三、教师专业伦理	203
十四、高中教育改革	229
十五、高考制度改革	258
十六、教育评价	292
后记	325

一、实践、实践哲学与教育

目录

(一) 实践理论与教育 / 2

1. 教育与实践理论 / 2
 - (1) 教育哲学是实践哲学 / 2
 - (2) 教育智慧是实践智慧 / 3
 - (3) 教育人性化的基础是实践人性论 / 3
2. 教育理论与实践 / 4
 - (1) 教育理论与实践的关系 / 4
 - (2) 教育理论的实践转向 / 5

(二) 教育的实践 / 5

1. 教育作为实践 / 5
 - (1) 教育作为实践的意蕴 / 5
 - (2) 教育作为实践的反思 / 7
 - (3) 教育实践现状与改造 / 7
2. 教学作为实践 / 7
 - (1) 教学是实践吗? / 7
 - (2) 教学的实践逻辑 / 8
3. 教师专业作为实践 / 9
 - (1) 教师专业生活是一种道德实践 / 9
 - (2) 教师教育具有实践属性 / 9

(三) 实践的教育意义 / 10

1. 实践作为教育目的 / 10

(1) 以实践为旨趣的实践教学 / 10

(2) 以提升实践智慧为目标的课程

评价 / 11

2. 实践作为教育旨趣 / 11

(四) 实践与教师发展 / 12

1. 实践的课程理解 / 12

2. 实践反思与批判 / 13

论、著索引 / 13

实践、实践哲学与教育的关系一直是教育研究者十分关注的问题。2012年,以“实践、实践哲学与教育”为主题的全国教育哲学专业委员会第十六届学术年会进一步推动与提升了对这个话题的讨论。2013年,教育研究者们主要从实践理论与教育、教育的实践、实践的教育意义以及实践与教师发展四个方面回答了“教育是否是‘实践’”、“教育如何‘实践’”两大问题。这其中不仅有对教育理论与教育实践等传统问题的关注,也有从“实践”的视野对教育的重新审视。

(一) 实践理论与教育

1. 教育与实践理论

(1) 教育哲学是实践哲学

有关教育哲学与实践哲学关系的讨论,主要有三种观点:其一,教育哲学的实践以终极善为目的。有论者认为,从实践哲学的规范性意义看,教育的根本目的是终极性的,是自足、独立、完备的目的,实现这种目的的教育是决定我们的人性品质和生活福祉的根本实践。其二,教育哲学作为实践哲学,其核心概念即教育性。有论者认为,教育哲学作为一种实践哲学是得到普遍认可的。但是,人类的实践形式是多种多样的,不同的实践哲学有不同的特质,当用实践哲学的若干理论或主张关注教育实践的时候,有必要进行适当的转换或改造,或赋予其新的规定性,这个新的规定性就是教育性。其三,从“面向实践的教育”转向“面向教育的实践”。有论者指出,人们过去常从实践哲学来看教育哲学,教育学的发展有必要实现一种转向,即确立探究实践的教育立场、教育眼光和教育尺度,探寻人类实践的教育逻辑和教育基础,完成实践的教育转向,重建基于教育实践的实践哲学,寻找实践论哲学发展的教育方向和教育学方向,进

而建构教育学历史本体论。〔宋钰等,2013(1)〕也有论者从教育价值观的角度对教育哲学与实践哲学的关系进行了探讨。纵观教育哲学漫长的发展历程,可以分为两种不同的研究体系:哲学体系中的教育哲学注重在方法论上研究教育实践,教育基本问题中的教育哲学则注重澄清教育中相关概念的含义。然而,教育价值的实现客观上决定了教育哲学必然走向实践。“教育哲学是实践哲学的根本内涵”包括三个方面:①好教育需要合理的价值判断。首先,教育是有目的的实践活动,教育生活的价值和意义只有在行动中才能体现出来,教育不是人们常态观念下所指向的纯粹性的学习。其次,教育是个动态的概念,因动而活,因活而美。再次,始终把主体性的必要性放在首位将加重教育的生存危机。个体的教育需求千差万别,没有好的价值判断和导向,就没有良善的教育,更没有智慧的教育。②教育哲学是向善教育实践化的基础。教育中出现的利益冲突与矛盾对峙需要不断地消解或者弱化,要求某种价值来调适与平衡,让教育在应然的感召下超越实然,在实然的现实中追求应然的可能。而教育哲学站在教育价值规划的图景上,在教育实践中践行其思想性指导,开阔了教育视野,把教育的实然状态和应然状态紧密统一起来,整合到相得益彰的生态化境界。③教育实践导向的本源是教育哲学。一方面,教育哲学立足于教育生活的当下和未来,整合出合理的教育理论,并不断地作出宏观上的反思与批判、微观上的修正与融合,使人类在教育中获得有关至善的技术和实践性知识。另一方面,当教育实践在某个阶段出现个别因素的对抗状态时,教育哲学会合理地调节、融通教育实践的层次系统。〔田养邑等,2013(1)〕

(2) 教育智慧是实践智慧

有论者认为,教育是引人向善的实践,实践离不开实践智慧,作为实践的教育自然也离不开实践智慧,教育领域中的实践智慧就是教育智慧。教育智慧不是教育技术也不是教育科学,而是与教育实践相关,包含着与普遍的教育科学、技术原理不同的教育知识。这种普遍的教育知识的本性是实践的。这使得它不可能是精确的、严密的知识,不可能先于和独立于具体的教育实践而存在,而只能是模糊的、概略性的。总而言之,教育智慧是一种与学生德性的获得相关的、合乎逻辑的实践品质。教育智慧的实践性也从根本上规定了拥有教育智慧的教师必须具有较长时间的教育经验。只有如此,才能够将直觉到的教育原理应用于具体的教育情境,引导学生成为卓越之人。〔李长伟,2013(7)〕

(3) 教育人性化的基础是实践人性论

有论者认为,由于实践构建了教育人性化的具体内容和一般形式,体现教育人性

化的应然教育价值要求和现实的实践原则,所以教育人性化的理论基础是实践人性论,其哲学必然是实践哲学。教育人性化的实践哲学范畴包括以下特征:在实践形式方面排除信仰、行为/制作等非实践形式,形成了从行动、理解到批判的实践形式。反思与批判是教育人性化的实践哲学得以生成的要旨。积极的人性价值是教育人性化的实践哲学意义,它包括教育人性化的价值合理性——“德性之善”与教育人性化的实践合理性——“行动之善”。总之,只有从实践哲学的视阈理解和实践教育人性化,才能使教育人性化成为现实的、具体的行动,但其前提必然是正确理解和把握实践哲学的基础、范畴和意义。〔肖绍明等,2013(3)〕

2. 教育理论与实践

(1) 教育理论与实践的关系

有论者研究改革开放以来人们关于教育理论与实践关系的讨论后发现,在关注重心上,有关教育理论与实践关系的讨论经历了从教育理论到教育实践的转移,而在提问方式上则从“教育理论怎样联系实际(实践)”转向“教育理论如何走向实践”,从“如何建构面向实践的教育理论”转向“教育实践者是如何建构理论的”。有关教育理论与实践关系的研究虽然展现了多个视角,取得了丰富的认识,但是仍然需进一步凸显专业的立场,走向实践的分析,关注中国的语境。〔程亮等,2013(5)〕

也有论者认为在教育学科内部,有关教育理论与教育实践之关系的探讨过多地强调了教育理论对教育实践的脱离,乃至对教育理论工作者在进行理论建构时提出诸多批评意见。基于教育实践的性质,当代教育实践的不合理性是导致教育理论与教育实践相脱离的重要原因。从实践合理性的角度来看,教育理论和教育实践的复杂性源于两方面因素:其一,教育实践合理性所追求的合规律性和合目的性两个目标之间的紧张关系;其二,教育实践合理性所追求的合目的性在实现上存在诸多困难。在教育实践趋向于民主化、参与教育实践的主体的平等权利得以落实的条件下,教育实践的合理性会增强,反之,教育实践的合理性就会弱化。然而这并不意味着教育理论在教育实践的合理性不充分的情况下无用武之地,好的教育理论依然存在。一个好的教育理论应拒绝教育中存在的功利主义和过度的国家主义倾向,应当关注教育的对象胜过关注其他内容,勇于面对教育实践。〔贾玉超,2013(16)〕

还有论者认为,现实中人们探讨教育理论和实践的关系多是从理论哲学的角度切入的,但这种角度不仅不会统一教育理论与实践,反而导致了教育理论和实践的分裂。教育理论和实践之所以分裂,是由于近代以来科学对实践哲学的僭越。在实践哲学视

野中,理论和实践、教育理论和教育实践是截然不分的。因此,只有重新重视实践哲学,教育理论与实践才能复归统一。〔李长伟,2013(4)〕

(2) 教育理论的实践转向

① 以实践为导引。有论者认为,对实践的导引能够持续地作用于教育实践是教育基本理论的存在价值。教育基本理论的实践导引价值表现在:(a)能够发现和洞察教育问题。教育研究者们应关切实践对象,恰切推进实践,进行行动研究;(b)能够引领和推动教育改革。教育决策者应成为研究型决策者,真正重视改革智囊团的作用。(c)能够改善和提升教育实践。一线教师应成为研究型实践者,进行反思性教学。〔林丹,2013(2)〕

② 以生活为基点。有论者认为,传统的教育理论往往沿着实证化和哲学化两条脉络发展,而在学科地位、价值、功能以及理论表述方式等方面却屡受指责,原因在于传统教育理论游离于生活世界之外,未能充分考察教育活动的特性,失去了自身特色。因此,教育理论必须充分反映教育活动的独特性,以生活世界作为教育思维方式的基点与思维方式,关注教育的意向性和交往的发展价值,关注教育的反思性和情境性,致力于建立个别化的理论,还教育充满智慧挑战的实践本性。〔刘旭东、吴原:《教育理论学术旨趣的实践转向》,载《安徽师范大学学报》(人文社会科学版),2010(4)〕

③ 理论语言实践转换。有论者认为,教育理论的实践价值在实践应用之中。在当代教育改革越来越重视教育理论应用的背景下,需要重视教育理论在实践应用中的语言问题。出于专业理论研究的要求,当代教育理论在语言上往往呈现出规范性、逻辑性和专业性的特征。但是,改进教育实践要求教育理论在语言上满足三个方面的要求:提供契合教育实践情境的教育理论语言表述,合理使用能够激发教育实践者的情感性语言,提供教育实践者更容易理解的语言逻辑。因此,教育理论在实践应用中要注意通过转换定义、创造口号和应用隐喻的方式实现语言上的实践化转换。〔余清臣,2013(10)〕

(二) 教育的实践

1. 教育作为实践

(1) 教育作为实践的意蕴

① 实践概念角度。有论者从亚里士多德的实践概念出发,提出“教育是人的最高形式的实践”这一命题。实践是指行动本身即善的目的的行动,实践的方式是目的的

实现本身。实践追求实在善,是价值的、正当的、正直的。教育的根本目的是终极性的,是自足、独立、完备的。因此,实现这种目的的教育是决定我们的人性品质和生活福祉的根本实践。然而,也有论者指出实践概念在不同的话语体系中有不同的含义,需要开展对实践的话语分析。研究者运用的实践概念不同,他们所谈论的教育实践之内涵与意义也大不相同。这种不同,一方面丰富了人们对教育实践的认识,另一方面也给围绕教育实践的交流和对话带来麻烦,需要小心处理。〔宋钰等,2013(1);许丽艳,2013(1);吴迪,2013(2)〕

② 实践类型角度。有论者从德国教育学家底特利希·本纳(Dietrich Benner)所提出的道德实践、政治实践、经济实践、艺术实践、宗教实践和教育实践等人类六种实践形式出发,提出当前人们对教育实践和其他实践的关系的认识有几种误区:适应论(教育需要适应经济转型)、先行论(政治转型、经济转型先于教育转型)、工具论(教育实践是其他实践样式发展完善的工具)。教育是一种有目的、有意识、有计划的,以培育、塑造和完成人,在发现人的潜能、实现人的潜能的转化过程中,使人成为人的一种实践。教育是一种生命实践,教育实践是人类所有实践中的基础之基础。〔宋钰等,2013(1);许丽艳,2013(1);吴迪,2013(2)〕

③ 历史维度角度。有论者认为“教育作为实践”的意蕴有着自己的历史谱系:其一,在规范性实践哲学视域中,实践是一种规范性的活动,按照规范是内在的还是外在的标准,可以将实践分为基于道德德性的实践和基于契约的实践,教育是一种将人变好的规范性活动。依据前者,教育作为实践的本质就是扩充人的善性,引导人过理性的生活,即用理性引导非理性从而使两者处于和谐之中。依据后者,教育作为实践则是社会规则所生成的规范性活动,而社会规则在这种活动中完成再生产。其二,在技术性实践哲学视域中,实践转变为追求有效达成目的的工具性活动,价值理性转化为工具理性,教育变成了一种控制自然和社会的工具。依据其目的,教育实践可分为政治技术取向的教育实践和科学技术取向的教育实践。依据前者,教育作为实践的本质是控制社会的工具,是政治斗争的工具,体现在教育目的、教育内容、课堂教学、教育评价四个方面。依据后者,教育作为实践的本质是发展经济的工具,直接成为了生产力,教育成为科学技术的发源地和劳动力生产和再生产的主要途径。其三,在存在性实践哲学视域中,实践本身即是存在者追求生命意义的生命事业。教育作为实践意味着生命意义的生成,意味着学生的生命自觉。这种生命自觉不仅意味着学生的自我生命意识,还包括学生的生态意识。“教育作为实践”内涵的转变彰显了教育的意蕴对不同时

代教育责任与任务的具体回应,彰显了教育范式的革命性转化,还彰显了教育作为生命的实践的历史必然性与在当今时代所具有的生命力。〔杨道宇,2013(2)〕

(2) 教育作为实践的反思

有论者对教育作为实践进行了反思,认为教育是一种实践,是一种有目的、有价值导向、致力于问题解决的实践活动,需要实践性知识。实践性知识是教育者对自己的教育教学经验进行反思和提炼后形成的,并通过自己的行动表现出来的对教育教学的认识。教育作为一种实践需要研究者与教育者不断反思,在反思中不断激活并重构自己的实践性知识。同时,作为一种实践的教育具有行动性、不确定性、价值冲突性、社会性和情境性等一系列特征,因此,它无法被技术理性所涵盖,需要用实践理性去探究。〔陈向明,2013(4)〕

(3) 教育实践现状与改造

有论者认为,要把握当代中国教育实践的历史和现状必须综合两个层面的问题:一个是认识论层面的,即人们通常提到的学校教育如何处理理论与实践的关系。一个是本体论层面的,即教育自身作为一种促进人的发展的实践活动在“全部社会生活”中处于怎样的状态。从认识论的角度出发,实践被看作学校教育中一种与理论教学对应的实践教学环节和方式,一种与书本知识对应的实践能力。中国的教育实践走过了从重视实践到生产代替教学、实干取代理论再到重理论轻实践,从为无产阶级政治服务到为社会主义生产建设服务的道路。然而,当下的教育实践却被裹入了唯经济主义的浪潮之中,功利主义和工具理性占据上风。从本体论的角度出发,教育实践是全部社会生活的一部分,是一种改变人的世界以促进人的发展为目的的历史活动。这一教育实践观带给我们三点启示:首先,在坚持物质生产实践活动基础地位的同时,必须清醒地看到一定的社会经济形态对教育的制约和消极影响。其次,必须坚守教育促进人的发展这一根本的价值目标,对阻碍这一目标的社会现存的事物不是去适应和服务而是去变革。再次,教育实践中存在着工具理性与价值理性的张力,仅从认识论角度强化实践不足以把握教育实践的全部内涵和教育发展走向,必须从教育实践的本体论出发,秉持人是目的的价值理性,批判和克服教育中片面张扬工具理性的偏差。〔冯向东,2013(9)〕

2. 教学作为实践

(1) 教学是实践吗?

有论者驳斥了麦金泰尔所提出的教学仅仅是服务于各种实践的手段,而不是实践

本身的观点,认为教学符合麦金泰尔所提出的实践的概念。首先,教学满足麦金泰尔实践概念的总体性特征,即是一种“融贯的、复杂的通过社会建立起来的协作性的人类活动形式”。它并不像麦金泰尔所理解的仅仅是一种手段那样简单,而是具有两种意义:一种存在于特定的实践共同体中,发生在共同体成员之间,对维持共同体的实践来说是必不可少的;另一种存在于学校教育过程中,发生在教师与学生之间,其所服务的往往不限于某种特定的实践或实践共同体。教学不仅是关系性活动本身,也涉及关怀和信任、理性与反思等方面,还构成一种生活方式。这些都可以确证教学满足麦金泰尔实践概念的总体特征,教学是一种“融贯的、复杂的通过社会建立起来的协作性的人类活动形式”。其次,教学同样具有内在善,满足麦金泰尔实践概念的核心部分。教学的善不仅体现在学生的善上还内在于作为实践者的教师本身。因此,无论是从麦金泰尔给定的实践标准,还是从他所呈现的实践范例(“建造”、“医疗”等)来看,教学都可以在某种程度上够得上他所谓的实践标准。虽然麦金泰尔的实践观念仍然值得反思,但对于当下学校教育或教学工作仍然有启示意义:首先,它告诫作为实践者的教师不仅需要引导学生追求其他实践(如学科)的内在善,也应努力实践教学本身的内在善。其次,作为实践的教学与作为制度的学校之间存在密切的关联。实践有赖于制度的维系,也容易受到制度的伤害。第三,学校共同体中的教师要致力于学校的共同生活,发展美德。〔程亮,2013(5)〕

(2) 教学的实践逻辑

有论者认为,教学的理论逻辑未能反映教学活动的真实情形,教学活动存在一种实践的逻辑。教学活动的理论逻辑是一种研究者的逻辑,它是由标榜客观的研究者以真理的名义所做出的对教学活动的机械化解释。在理论逻辑的解释框架下,教学活动具有规范性、理想性和象征性的特征。但由于研究者实践感的缺乏,理论逻辑无法真实反映教学活动。教学活动的实践逻辑是教师和学生在学习中生成的实践关系,它具有生成性、情境性和真实性的特征。生成性是指教学活动并不是一成不变的教学程序的循环往复,而是教师与学生通过相互理解逐渐生成的;情境性是指教学活动并不存在某种理想范式,它是与教师、学生的具体生活实践紧密联系在一起的;真实性是指教学活动并不是一种教师和学生各司其职的表演活动,而是真正反映教学教育性的过程。这三种特征源于两方面的因素:从教学活动的个体性因素看,教学活动是一种交往式实践,是身体与符号的互动,这种互动是教学活动过程的核心,它具有四个特点,分别是符号产生于实践者的身体,符号所指称的对象具有特定的对象,符号所承载的

意义在不同的社会背景下具有明显差异,实践者对符号的反馈分为主动和被动两种情形。从教学活动的社会性因素看,教学活动的实践者是具体的个人,是习性与场域的相遇,两者在教学活动中构成了身体与符号互动的时空因素。身体与符号的互动、习性与场域的相遇构成了教学活动实践逻辑的基本图景。〔苏启敏,2013(9)〕

3. 教师专业作为实践

(1) 教师专业生活是一种道德实践

有论者认为,由于教师所从事的教育事业本身隐藏着向善性,教师专业生活无疑是一种道德实践。它的特点主要体现在三个方面:一是教师专业生活是一种道德价值多元的生活,教师必须借助理性思考确定每种道德原则的价值,并选择具有价值优先性的道德原则作为处理自己与其他主体的依据;二是教师专业生活是一种道德情境变动不居的生活,教师必须依据道德具体情境,采用不同的道德原则来处理问题;三是教师专业生活是一种需要某种最高的善作为道德信仰支撑的生活,内在的善是教师在专业生活中的情感和信仰力量,也是教师进行道德抉择时绝不轻易逾越的底线。由于教师专业生活具有道德实践的属性,教师专业道德也不可避免地拥有实践品格,它呈现出三个表征:首先,教师专业道德是一种需要教师充分运用理性思考以进行价值排序的道德原则体系。其次,教师专业道德是一种需要教师根据不断变化的道德情境灵活调整的道德原则体系。最后,教师专业道德是以促进学生全面发展作为终极目的的道德原则体系。教师专业道德的实践品格鼓励教师直面专业道德实践的各种困境,并进行合理的专业道德决策,从而做出恰当的道德行为。〔苏启敏,2013(11)〕

(2) 教师教育具有实践属性

有论者分别基于分析哲学的视角与科际比较的视野对教师教育的实践属性进行了检视。

① 纵向的属性论证逻辑。从分析哲学的视角来看,教师教育实践属性具有三个表征:其一,教师教育是基于实践的并且是基于专业实践的,它作为致动因描绘教师教育的发生过程;其二,教师教育是为了专业实践,实践是教师教育价值负载的表现和合目的性的彰显,也是教师教育价值期望的集中指向;其三,教师教育是一种专业实践存在,要回答的是教师教育本身在实践过程中所呈现的一种状态,记录着实践行为主体和实践发生的轨迹。从实践的概念命题着手对教师教育的实践属性命题表征进行论证,旨在标识一种从自在走向自为的认知自觉,敞明和放远教师教育的专业实践意识,进而澄清教师教育的价值承诺并召唤其责任自觉。〔苗学杰,2011(1)〕

② 横向的视域论证逻辑。从科际比较的视野来看,作为专业教育的教师教育,从目的来讲,是为了实践的教育,其目标是培养合格的教师并确保高质量的实践,以实现学生发展和学校改进的终极目的;从方法来讲,是基于实践的教育,是在实践中进行并通过实践生成专业判断;从对象来讲,是关于专业实践的教育,所操持的实践是一种专业性实践,它具有一种高度个性化、拥有质疑维度的反思性。在专业性实践和反思的往返回溯中,体现出了教师的专业自主性和专业自觉思维,包含了解放的理性维度和浑厚的道德根基,是一种融合知识和识知的专业存在方式。作为专业教育的教师教育之目的、方法和对象的阐明是对教师教育实践属性在分析哲学理路予以澄清与敞明的又一次延展,标识着教师教育从自在走向自为的认识自觉。〔苗学杰,2013(28)〕

(三) 实践的教育意义

1. 实践作为教育目的

(1) 以实践为旨趣的实践教学

① 实践教学的实践内涵。有论者认为,实践教学的本质是实践,在不同实践观观照之下呈现出不同的模式,这些模式共同构筑了实践教学的真实内涵。(a)在道德实践观观照下,实践教学关注行动的规范性,即能够依据内在的德性或社会行为规范从事伦理活动。与其对应的实践教学形式是从游和导师制,实践能力强调的是依据学生自身德性或外在社会行为规范而展开伦理行动的能力。(b)在技术实践观观照下,实践主要表现为控制自然与社会的工具性行动,而不是依据内在德性或外在社会行为规则进行的伦理活动,即“行动的合法性”被“行动的有效性”所替代,成为衡量实践效果的主要尺度。与其相对应的实践教学形式是师徒制和生产实习,实践能力凸显了技术理性的一面,实践成为一种控制自然的行动、一种控制社会的行动以及一种得体的语言游戏。(c)在存在实践观和交往实践观观照下,则更多地关注行动的意义性,即从生命意义出发建构人的实践行为。生命实践观不聚焦于具体的实践形式,而是着重于发展实践能力,这种能力表现为寻找生命意义的行动能力以及构建和谐生态的行动能力。在知识经济发展的今天,对实践教学内涵的解读,应结合当时具体的实践形式,深入把握时代所提出的实践问题,并据此整合和深挖其实质性内容。〔李学书,2013(4)〕

② 实践教学与理论教学的区别。有论者认为,理论教学与实践教学不仅具有统一性与同构性,两者之间存在互释与互融、互动与互补的关系,还具有对立性与异质