

教育意义的寻觅

Jiaoyu Yiyi de Xunmi Zhishi Daode Yu Kecheng

知识、道德与课程

李红亚◎著



知识产权出版社

教育意义的寻觅： 知识、道德与课程

李红亚 著

知识产权出版社

内容提要

教育学就是以探究教育意义为旨趣的学术活动。意义重于知识,理解重于描述,生活重于研究,这就是本书一以贯之的基本理念。寻求意义是发觉教育生活的意义,发掘教师自己的生命意义。教育学通过课程和知识来传递人之化育的基本精神,教育学通过对生活的浓缩和改造来成就人。

责任编辑:刘 畅 纪萍萍

装帧设计:刘 莉

图书在版编目(CIP)数据

教育意义的寻觅:知识、道德与课程/李红亚著. —北京:知识产权出版社,2007.4

ISBN 978-7-80198-088-5

I. 教… II. 李… III. 教育—意义——研究 IV. G40-011

中国版本图书馆CIP数据核字(2007)第058164号

教育意义的寻觅:知识、道德与课程

李红亚 著

出版发行:知识产权出版社

社 址:北京市海淀区马甸南村1号

邮 编:100088

网 址:<http://www.cnipr.com>

邮 箱:bjb@cnipr.com

发行电话:010-82000893 82000860 转 8101

传 真:010-82000860-8325

责编电话:010-82000860-8130

责编邮箱:jipingping@cnipr.com

印 刷:知识产权出版社电子印制中心

经 销:新华书店及相关销售网点

开 本:880mm×1230mm 1/32

印 张:10

版 次:2007年5月第1版

印 次:2007年5月第1次印刷

字 数:260千字

定 价:30元

ISBN 978-7-80198-088-5/G·060

版权所有 侵权必究

如有印装质量问题,本社负责调换。

跋

教育活动是一项具有强烈人文色彩的实践活动，教育学就是以探究教育意义为旨趣的学术活动。追求学理还是追求意义，凸现人性还是解释规律，探究实证知识还是追求实践智慧，每一个教育学人都无不常常为之烦神、烦心。意义重于知识、理解重于描述、生活重于研究，这就是本书一以贯之的基本理念。教育学既要追求知识传授之技能，又要呵护人性生长，既要关乎人之智慧的生成，又要关注人之德性的升华，然而这一切都离不开课程。教育学通过课程影响人、发展人、创造人，教育学通过知识的再生产来塑造人，这就是教育学发展人的曲线模式。教育学通过课程和知识来传递人之化育的基本精神，教育学通过对生活的浓缩和改造来成就人。因此，它必须皈依于教育生活才可能实现自身的发展和理论生命的延伸。所以，教育学必须从那种狂妄自大的理论自傲中走出来，必须从理论专家的阴霾中走出来。教育学只有在关怀教师和课程的成长和发展中才能找到自己切入教育实践的路径，换言之，教育学不能奴役实践，只能召唤实践；不能给教师洗脑，只能追求他们的青睐。教育学在可爱、可信中征服教师，教育学在勃勃生机中左右课程。教育理论的祛魅、教

2 / 教育意义的寻觅：知识、道德与课程

育专家的失“神”都使我们教育工作者环顾实践、拥抱实践、探求实践。回归实践，回归生活，回归教师的“主观理论”和个人哲学，回归学生的日常生活，只有这样我们才会找到教育魅力重显的活水源头。因此，教育学不再为自己的产品——教育学知识而居功自傲，不再为自己的理论霸权地位而妄自尊大，教育学者要面朝黄土干一番真正属于自己的事业：他必须面对事实说话，面对实践坦白。抛弃神圣的专家话语，引导教师去反思、去叙事、去倾诉教育生活的甘苦，这才是教育学真正应该做的事情。寻求意义不是寻求形而上学的意义，不是建造教育神话的楼阁，而是发觉教育生活的意义，发掘教师自己的生命意义。教育学正走在意义转向的门槛上！教育学被请下神坛后迎来的将是更加宽广、豁亮的征途。教育学者还在观望什么？走进教育的生活世界，走进教育生发的场所，走进那个真正魅力四射的教育世界，教育者必将不再会如是地惆怅和迷茫。

愿教育学在实践意义的寻求中迎来一个崭新的世界！

愿教育学在生活意义的追溯中四季常青！

作者于二〇〇六年岁末谨识

目 录

第一章 教育基本理论研究	1
第一节 从理性观的变迁看教育精神的转向	1
第二节 学校教育制度创新的知识论视野	13
第二章 课程与知识的关系	29
第一节 现代课程知识观的流变：本质观的视角	29
第二节 现代课程知识观的流变：价值观的视角	39
第三节 现代课程知识观的流变：功能观的视角	49
第四节 现代课程知识观的流变：学习观的视角	60
第五节 现代课程知识观的回眸与反思	69
第三章 课程的理论与流派	76
第一节 回归事件：重构教学的生命和使命	76
第二节 有效教学的概念：重构和理论思考	91
第三节 后现代主义视野中教学活动观的新发展	103
第四章 德育的理论与课程	112
第一节 价值商谈与学校道德生活的建构	112
第二节 走向大课程：德育课程概念的重建	126

2 / 教育意义的寻觅：知识、道德与课程

第三节	道德灌输论的终结与学校道德教育的新生·····	139
第四节	从“灌输”道德到“学习”道德 ——对道德学习论的一种诠释·····	148
第五章	发展教育学的建构·····	157
第一节	发展教育学的学科建构和学科价值研究·····	157
第二节	从流动儿童教育问题反思基础教育功能·····	172
第六章	教师科研素质研究·····	183
第一节	教育科研下移 ——高师教育迎接“新课改”的必由之路·····	183
第二节	教师科研素质结构及其养成模式探析·····	193
第三节	教学与科研统一观的重释·····	204
第七章	教学实践研究·····	212
第一节	聚焦学习观·····	212
第二节	教学安排观·····	228
第三节	课堂反思观·····	232
第四节	教师，在课程专家面前昂首改革·····	238
第五节	谈经验与素质教育·····	244
第八章	专业型教师教育研究·····	250
参考文献	·····	296
后记	·····	306

第一章 教育基本理论研究

相对于灌输式教育的反对话和非交流式“灌输”，提问式教育的项目内容——在对话关系的建立上尤为出色——是由学生的世界观构成并组织起来的。……灌输教育麻痹抑制创造力，而提问式教育却不断地揭示现实。前者试图维护意识地淹没状态；而后者则尽力让意识脱颖而出，并对现实进行批判性的干预。

——保罗·弗莱雷《被压迫者教育学》

所谓教育，不过是对人的主体间灵肉交流活动，包括知识内容的传授。生命内涵的体悟、意志行为的规范，并通过文化传递功能，将文化遗产教给年轻一代，使他们自由生成，并启迪其自由天性。

——雅斯贝尔斯《什么是教育》

第一节 从理性观的变迁看 教育精神的转向

教育精神是一个时代教育的灵魂，它像酵素一样诱导着该时代教育形态的生成和发展。一部教育发展史就是教育精神的变革史，不同时期的教育学者都以不同的方式在捕捉着这种教育精神的同时，又在赋予教育精神以时代意义。教育是理性的启蒙者，理性是

2 / 教育意义的寻觅：知识、道德与课程

教育精神的轴心构成，理性观在不断成熟的同时也参与着时代教育精神的铸造。每一次理性观的变革往往伴随着教育精神的重构，直接干预着教育主体对教育理念的选择。当今，后现代主义的崛起日益危及理性精神在教育领域的统率地位，理清理性观的演变脉络，抓住理性精神的精髓，重建合理的理性观，以推动时代教育精神的重构，已成为当代教育必须关心的问题。笔者认为，理性作为一种教育精神，它面临的不是被解构的命运，而是需要在更开阔的视野中摄入一些异质因素的同时，加强内在的整合，以求理性精神在新的教育时代重放异彩。

一、理性观的变迁与教育精神的相应调适

理性观产生于古希腊，经过与中世纪信仰的搏斗和启蒙运动的洗礼后日益壮大，笛卡儿、康德和黑格尔进一步使理性羽丰翼满，同时也使理性观陷入了僵化的理性主义窠臼，招致了后现代主义的猛烈抨击，随之，理性观走上了漫漫重建之路。在理性观的发展中，有三位里程碑式的人物——柏拉图、康德和福柯使这一历程自然断裂为三个阶段：前现代理性观、现代理性观和后现代理性观。随之，三个时代的教育精神发生明显的转向。

（一）前现代理性观及其教育精神

在西方，柏拉图首先以隐喻的形式赋予理性以最初含义。他所借用的两个隐喻是“洞穴之喻”和“理性驾驭两匹马”。前者由影子、光源和洞外之物构成，其内蕴着教育就是使人从影子转向光源（理念）从而实现灵魂转向的含义；后者则把理性和激情、欲望（“两匹马”）对立起来，赋予教育提升人的理性，抑制人的本能，完成对“灵魂”的改造的重任。同时，柏拉图在构想“理想国”时指出：理性不是人人具有，只有哲学家才有，理性对这些人来讲是天赋的，通过回忆就可以唤醒起来。在这种理性观的指引下，柏拉图构建了贵族化、等级化、金字塔式的哲学王教育体系，追求筛

选、封闭、秩序就成为前现代的主流教育精神。教育精神不是对理性的启蒙，而是要通过教育（主要通过学习辩证法来实现）过滤出具有理性质素的人。

中世纪是理性精神的蒙蔽时期。托马斯高呼“信仰高于理性”，进而理性接受了信仰的殖民，上帝成为绝对理念的化身，人的理性被剥夺了。如果说这个时期存在理性，那也只是信仰理性。这种理性不是人内生的，而是牧师和教士用《圣经》点化和灌输的结果。这样，人的理性就完全成了上帝的恩典。所以，中世纪整个教育的使命就在于通过宣传宗教教义来压抑人内生的理性，教育精神走向了理性精神的对立面。

（二）现代理性观与教育精神

启蒙运动的发起开辟了理性观复苏的新阶段，从此，理性开始和人们的生活缠结起来，成为所有人文学科探讨的焦点。所以，福柯指出：“自十八世纪以来，哲学和批判思想的核心问题一直是，而且我相信将来仍然是：我们使用的这个理性探究的是什么？它的历史后果是什么？危险又是什么？”^①由此，理性观开始了被提升—推崇—质疑的曲折发展历程，教育精神也随之不断调整，以这种理性观为指导，在赫尔巴特《教育学》的推波助澜下，教育精神开始了现代转向。

唯理论者笛卡儿和斯宾诺莎首先以怀疑精神改写了中世纪的理性观。笛卡儿提出了“我思故我在”的哲学命题，反对信仰理性对人的束缚。他还提出了人具有直觉理性和演绎理性两种理性，强调理性的认识功能和利用抽象概念进行演绎推理的特征。斯宾诺莎也认为，因果规律是宇宙中的基本规律，“理性的本性不在于认为事

^① 斯蒂文·贝斯特，道格拉斯·凯尔纳．后现代论理论 [M]．张志斌译．北京：中央编译出版社，1999：47.

4 / 教育意义的寻觅：知识、道德与课程

物是偶然的，而在于认为事物是必然的”^①，要求人们借助理性和因果规律来认识必然，获得自由。之后，莱布尼茨提出了“只有理性能建立可靠的规律”这一论断^②，至此，理性成为最具有穿透力的一种人类意识，为启蒙运动的兴起作好了准备。

启蒙运动中，康德对理性进行了全面梳理和发展，进而使理性观进一步系统化。康德认为，理性泛指人心“依据先天原理进行判断的能力”^③，它包括感性、知性和狭义理性三部分：知性即理论理性，具有“构造性”，它以外在世界为对象，担负着使知性系统化、理论化的功能；理性，即实践理性，它具有“范导性”，以意志动机为对象，它的任务是让人摆脱感性，获得依靠理性自由决定自己意志的能力，即所谓“知性为自然立法，理性为自身立法”。在两者关系上，康德从“人是目的”出发，认为实践理性高于理论理性，由此确立了理性对自然世界和精神世界的完全统治。实际上，康德理性观的目的是排挤上帝，黑格尔则用理性取代上帝，他声称，“除了理性外更没有什么现实的东西，理性是绝对的力量”^④，由此，理性对人类的全面霸权形成了。与前现代理性观相比，现代理性观对教育精神产生了直接影响：第一，理性不再为统治阶级所独有，而是成为人人具有的知性和德性，教育的对象由上层阶级转变为大众，普及性成为教育精神的新成分。第二，理性内在的分化（分化为感性、知性和狭义理性）引发了教育精神的内在矛盾：一方面，知性推动了科学技术的迅猛发展，人类征服自然的力量剧增，理性的技术方面、工具性方面迅速膨胀；另一方面，上帝走出了人类的精神，信仰理性淡化，加之道德教育理性化（实质

① 冒从虎，等. 欧洲哲学通史（上）[M]. 天津：南开大学出版社，1985：426.

② 参见上书，448.

③ 石永泽. 浅析康德哲学的理性概念——兼谈康德哲学的思想渊源 [J]. 兰州学刊，2003（5）.

④ 黑格尔. 哲学史讲演录（4）[M]. 北京：商务印书馆，1978：294.

上是知性化,即赫尔巴特所言,“道德教育如果没有教学,就是一种失去了手段的目的”^①),人的精神世界出现了史无前例的“空场”,产生了价值理性和工具理性不平衡的新问题,困扰着现代教育精神的成长。其三,理性统治的形成使现代教育陷入了一切尊崇“秩序”的漩涡,制度化、标准化、技术化成为现代教育的精神所向,教育改革沦为标准教育模板的复制品,多样性、不确定性、模糊性、个体差异成为教育变革致力消除的对象。其四,以理性还原过的概念为材料,以线性逻辑推演为工具,现代教育致力于教育学理论体系的构建,以实现教育实践的理性化、自觉化,就成为现代教育精神的新表征。赫尔巴特《教育学》继而把这种理性观现实化,其表现有四:第一、教育内容按照经验、思辨、审美、同情、社会、宗教六种兴趣来设计,无非属于三类,即感性的(前述的思辨的兴趣)、知性的(包括经验的、同情的、审美的和社会的兴趣)和理性的(宗教的)三类,分别用于发展人的相应理性能力^②。第二,整个教育学理论体系按照“目的—过程—方法”这一程式设计,以道德育的出发,遵循递次推演的理性原则;第三,把儿童管理当作教育学的组成部分,依靠管理来为教学活动提供有序环境,使学生的生命活动不能逃逸出理性的圈子,整个教育制度成为养成人的理性的一架机器;第四,以康德的“实践理性高于理论理性”为依据,把道德教育——“观五道”的养成作为教育的“必要目的”,以职业需要为教育的“可能目的”来确立教育系统的终极目标和理性追求。

现代教育的这些精神还通过不断的复制、扩散,进而演变为现代教育的主导精神:皮亚杰把康德揭示的知性图式作为学生建构新

① 转引自曹孚编,《外国教育史》[M],北京:人民教育出版社,1979:177.

② 康德也认为人心具有三种先天认识能力:感性、知性和理性,因而应有三门学问:数学、自然科学和“形而上学”。参见冒从虎等,《欧洲哲学通史》(下)[M],天津:南开大学出版社,1985:137.

知识的基础，柯尔伯格把道德判断能力作为衡量儿童道德发展水平的标志，赫斯特提出通识教育观的主张，实验教育学和工艺教育学的出现，布鲁姆设计了三个领域的教育目标。这使现代理性精神在教育各个层面得以确立。理性精神成为规范现代教育的主题词，成为现代教育的立法者。

（三）后现代的理性观和教育精神

20世纪以来，由于“全球问题”的暴露触发了人类对自身行为、思维方式、价值观念的反思，以理性为核心的现代性就成为后现代主义者批驳的靶子，一场空前消解理性主义的运动由此而展开。它们对理性的批判主要体现在四个方面。

1. 理性是权力的建筑物

福柯认为，理性不是什么神秘的东西，它是权力嵌于各种制度、话语、实践的产物，是“权力与统治的偶然的、社会历史建构物”^①，“理性精神将被保存在任何事件中”。他还认为，现代理性非但没有使人获得自由，反而“通过社会制度、话语和实践等方式对个人的压迫”^②，通过各种还原手段使事物同质化，进而使它们顺从了权威力量的奴役，理性成为了现代“统治技术”、“规诫手段”、“总体化话语暴政”的重要组成部分。福柯还通过对癫狂病人的谱系学研究得出了“理性与非理性的现代区分是权力运作的结果”^③的结论。同时，在后现代由于微观政治的崛起，权力将由“符号权力”走向“场”式分布，权力将弥散在各种空间。加之，不可还原性、异质性、断裂将是事物存在的主要方式，视角主义是

① 斯蒂文·贝斯特，道格拉斯·凯尔纳。后现代论理论 [M]。张志斌译。北京：中央编译出版社，1999：46。

② 大卫·雷·格里芬编。后现代精神 [M]。王成兵译。北京：中央编译出版社，1995：49。

③ 王治治。扑朔迷离的游戏——后现代哲学思潮研究 [M]。北京：社会科学文献出版社，1993：111。

话语的根本特征，建构一统化理性的权力根基已经坍塌，理性走上了陨落的道路。

2. 张扬直觉理性（非理性）^①

德留兹和加塔利运用“分裂技术”对自我、超我和主体进行了解构，得出了人是一架“欲望机”的结论。他们认为，欲望是主体存在的基本事实，欲望的流动完全是无意识的、“解域化”的、“分子”式的，流动并不以主体为中心。理性在这个过程中则扮演相反的角色：通过“制码”进行“辖域化”、凝固欲望流、形成“克分子聚合物”（等级化、阶层化、结构化的社会统治体制），从而阻碍了事物之间相互“联结”、“拼接”，以创造出新事物的可能。因此，他们认为，理性对直觉理性的漠视必然导致新的殖民主义，这正如德留兹和加塔利所说，“传统理性主义宏观统治对欲望、文化和日常生活熟视无睹，岂不知这些领域恰是主体被生产和控制的地方，也是法西斯运动的发源地”^②。因而，他们主张通过精神分裂技术打破理性的精神统治，以达到对人和社会的彻底解放。

3. 批判理性思维方式

现代理性思维方式的实质就是“认定任何一种认识必须从一些固定界限的概念出发才能用这些概念把握流动的实在”^③。在后现代，这种思维正面临着破产的境地：一方面，这种思维所凭依的概念已经无固定“意义”，德里达通过对“书写”的解构指出，文本

① 我国学者韩震认为：“非理性的建构，无论多么神秘莫测，都是披着非理性伪装的人类理性”，“利用理性工具进行非理性建构，这并非难事”。因此，主张将非理性改称“直觉理性”或者“生命理性”。参见韩震，论后现代非理性主义的新特征 [J]. 社会科学辑刊，1995（2）。

② 斯蒂文·贝斯特，道格拉斯·凯尔纳，后现代论理论 [M]. 张志斌译. 北京：中央编译出版社，1999：122.

③ 洪谦，西方现代资产阶级哲学论著选辑 [M]. 北京：商务印书馆，1982：147.

与意义之间不存在必然的对应关系，意义是不断被“延异”出来的，文本具有意义的开放性和不确定性。因此，隐喻将取代概念而成为思维的工具。另一方面，理性思维凭借逻辑推演来构建庞大话语体系的线形思维方式已经站不住脚了。后现代主义倡导的是一种拼接思维、增补性逻辑（德里达语），它更强调思维过程的混沌性、随机性和回归性。德留兹和加塔利用“根—树”结构来指称理性思维方式，而用“块茎”指称后现代的思维方式，这两者之间区别就在于“根—树结构限定并约束着自身向各个方面连接”，而“块茎则是解域化线的非层级系统，它通过随意的、不受约束的关系同其他线连接”^①。

4. 抨击工具理性

“全球问题”的出现暴露了科学技术的局限性，使人们认识到“增长的极限”，人类开始对现代理性精神进行重新认识。韦伯首先将理性区分为工具理性和价值理性，并指出，是工具理性的膨胀才导致了“世界的祛魅”，人已被工业文明部件化，人跌入了生存意义失落的境地。导致这一悲剧的原因就在于人类把理性仅仅限定为工具理性，以致误认为“理性不能处理目的和价值问题，它只能回答怎样才能最好的实现以非理性为基础的这类问题”^②。罗蒂和霍伊直接指出，产生工具理性霸权的根本原因是“人类中心主义的伦理观”和“对象性的思维方式”、“二元论”，为此，哈贝马斯倡导交往理性取而代之。总之，工具理性在破坏了人与自然之间的守护—被守护关系的同时，也破坏了人理性内在的生态平衡。

后现代对理性精神的反思掀起了一场悄然的教育精神革命，它

① 斯蒂文·贝斯特，道格拉斯·凯尔纳。后现代论理论 [M]。张志斌，译。北京：中央编译出版社，1999：128—129。

② 大卫·雷·格里芬。后现代精神。王成兵，译。北京：中央编译出版社，1995：9。

主要表现在四个方面：

其一，教育关怀成为教育精神的新构成。范梅兰等教育学者致力于从理论上阐明教育学意义上的关怀的底蕴；国内学者把教育关怀理解为对学生的存在关怀、生命关怀和人文关怀等方面；联合国教科文组织在“面向二十一世纪教育国际会议”（北京）上顺利实现了新世纪教育精神由“学会生存”向“学会关心”的转换，这是后现代主义者对工具理性反省、对价值理性的自为提升的结果。

其二，教育体验成为教育精神的新生点。现代理性过于关注理性的意识层面，忽略理性的情感层面、直觉层面，激发了教育领域内对单面理性的纠偏意识。一些学者大呼：理性教育导致学生“感受力下降、精神生活匮乏和情感冷漠”^①，朱小蔓等学者还积极开展了体验性德育模式研究。教育体验为新的教育精神建构注入了一股活力。

其三，复兴精神教育成为教育精神重建的轴心。现代理性观排斥信仰理性，抬高工具理性，导致了现代人的精神“空场”，这就成为后现代主义要求重建世界观教育、价值观教育和人生观教育，复兴精神教育的客观依据。王坤庆教授在其专著《精神与教育》中所提供的大部分精神教育研究成果都是在20世纪90年代出现的，赖特、普贝尔等教育家为新的教育精神的构建指明了方向。

其四，探险精神成为新教育精神的应有之意。如果说现代探险精神的实质是怀疑精神和冒险精神，那么，后现代探险精神的实质则是摧毁精神，即敢于向话语体系挑战的精神。理性思维迷恋线性推理和因果关系，窒息了思维的活动空间，后现代主义者背道而驰，视一切学习和研究活动为“理性探险”的表现，要求对混沌、干扰、无序等问题予以重新关注，以打破现代理性的僵化、封闭和超稳定性，多尔提出的“4R”课程观必将对克服现代教育中理性

^① 何齐秦：《理性主义教育的后果》[J]．中国教育学报，2002（5）．

观的缺陷产生历史性影响。在新探险精神的导引下，后现代主义者积极开辟了一系列人迹罕至的研究领域，并将把一些边缘研究方法，如叙事研究、质性研究、隐喻研究、人文理解等合法化，教育精神将更具魅力和光彩。

二、理性观的反思与当代教育精神的走向

回顾理性观的演变里程：从作为人的本质的一种表征到指称人的认知、思维和德性特征，再分化为工具理性、价值理性、批判理性、交往理性等多面性的存在物，直到后现代主义对其专制性、线性、失调性的猛烈攻击，理性观经过了曲折的发展道路。尽管如此，当代学者仍然坚信：后现代主义没有消解掉理性的内核，理性精神的主体仍然健在。因此，理性观的危机并不是去与留的两难选择，而是理性观的内在调适和整体重建的问题。为此，许多学者已为此作出了努力，主要出现了两种路向：一个是莫兰的复杂理性观。他试图从理性观的内涵入手来解救理性的危机，他倡导复杂、开放、动态的理性主义，把“反思理性”和“重组理性”看作人的理性的主体。^①另一个是我国部分学者的统一理性观。他们想从理性内在的各个对立面的统一来完善理性观，即将理性看作是规定与超越、确定性与不确定性、逻辑与非逻辑、基础与非基础、认识与价值的统一^②。这两种观点均有其合理性，但都不能算是解释力很强的理性观。本文试图从理性观的内在调适角度出发，提出自己的理性观。

参照理性观的演进史，笔者认为，理性就是一种人对未知世界的探究意识和整合机制。由于它指向的对象不同，进而产生了不同

① 陈一壮. 埃德加·S. 莫兰的“复杂方法”思想及其在教育领域内的体现 [J]. 教育科学, 2004 (2).

② 李学丽, 邢祝国. 后现代哲学与当代理性观构建 [J]. 学习与探索, 2003 (4).