

对话教育

国际视野与本土行动

Conversation On Education

◎ 钟启泉 / 编著

学习，可以比喻为从已知世界到未知世界之旅。

在这个旅途中，我们同新的世界相遇，

同新的他人相遇，同新的自我相遇；

在这个旅途中，我们同新的世界对话，

同新的他人对话，同新的自我对话。

因此，学习的实践是对话的实践。



华东师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

对话教育:国际视野与本土行动/钟启泉编著. —上海:华东师范大学出版社,2006.3

ISBN 7-5617-4659-8

I. 对... II. 钟... III. 教育-研究 IV. G4

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 026931 号

对话教育

——国际视野与本土行动

编 著 钟启泉
组稿编辑 沈 兰 梁红京
文字编辑 梁红京
责任校对 李京林
封面设计 一步工作室
版式设计 蒋 克

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
电 话 021-62450163 转各部 行政传真 021-62572105
网 址 www.ecnupress.com.cn www.hdsdbook.com.cn
市 场 部 传真 021-62860410 021-62602316
邮购零售 电话 021-62869887 021-54340188

印 刷 者 华东师范大学印刷厂
开 本 787×1092 16 开
印 张 19
字 数 264 千字
版 次 2006 年 6 月第一版
印 次 2006 年 6 月第一次
印 数 001-5100
书 号 ISBN 7-5617-4659-8/G·2721
定 价 35.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

前言

这个集子是笔者多年来参与国际教育学术交流的部分成果。改革开放的国策不仅使我们得以走出国门,而且得以邀请更多的国际教育学者,围绕教育发展的课题或从事合作研究或组织学术讨论。在这个过程中,还会自然生成一些彼此感兴趣的话题,不拘形式地展开议论。这本集子收集的一篇篇访谈录,就是这种议论的产物。

学术无国界,话语无止境。每一个时代的教育研究都有其体现该时代气息的主题、课题与话题。因此,教育概念的不断解构与建构是理所当然的。从国际上看,近20年来,正是教育研究范式转换、教育话语转型的时期,许多新的教育概念、新的话语系统出现了。我们对此不能不闻不问、不理不睬;我们当然也不能简单地移植这些概念和话语系统。然而,在诸多新的教育概念和话语系统的背后,实际上蕴含着新的思维方式,代表着一种学术思想的进步,这是谁也否定不了的。多年来,笔者在同外国教育学者的学术交往中深深地感受到,我们通过国际间教育的对话,可以促进自身的教育学术思想的新陈代谢。“国际视野,本土行动”——这是联合国教科文组织倡导的教育研究与教育发展的基本准则。我想,它也是保障我们的研究品位和教育改革得以“顶天立地”的基本准则。不汲取新的思维方式,不寻求学术思想的进步,我们的教育科学和教育实践能够与时俱进么?在我看来,当今我国的教育发展中最缺乏的,不是人才,不是资金,不是技术,而是麻木不仁的精神状态和“非此即彼”的思维方式。作为集国际教育学术研究成果之大成的诸多新的教育概念和话语系统,无疑是有助于开拓我们的视野、改造我们的思维方式的。

保罗·弗莱雷(Paulo Freire)在《被压迫者教育学》(1970年)中说,

“没有对话,就没有交流;没有交流,也就没有真正的教育”。其实,教育研究的过程也是一种对话的过程:与教育文献对话,与教育实践对话,与校长、教师和教育学者对话,与自身对话。这是我们从事教育研究、参与教育实践的基本素养,可以说也是我们的学术生涯本身。教育世界的问题层出不穷,教育问题的对话连绵不绝。特别是在当代的教育改革大潮中,学科之间、学校之间、学校与社会之间乃至国际教育社会之间,需要沟通、交流、对话和合作,《对话教育——国际视野与本土行动》就是在这样一种时代背景下应运而生的。1979年以来,笔者或受教育部派遣,或受日本学术振兴会、日本国际教育交流基金会的资助,得以在日本逗留数年,从事合作研究,实地考察日本教育,结识众多日本的学者和中小学教师,于是有了持久而深入的教育信息与教育思想的交流。这个集子主要收集了笔者近年来发表在《全球教育展望》、《教育发展研究》等杂志上的访谈录38篇,归纳成如下四个方面的话题:(1)终身学习与学校教育,(2)课程重建与教学范式,(3)新素养论与学力论争,(4)教育评价与教师教育。围绕这些话题的议论几乎都是从中日两国教育发展的现实及其文化背景出发,同时联系当代国际教育思潮来展开的。因此,这些议论或多或少具有一定的针对性和前瞻性,或许能够作为我们“概念重建”或是教育改革实践的一种思想养料。但愿读者通过同《对话教育——国际视野与本土行动》的对话,能够引来更多彩的对话,并在这种“多元声音交响”的过程中,收获创见,分享快乐。

钟启泉

2006年1月

目 录

***** 第一编 终身学习与学校教育 *****

1. “教育制度”与“学习社会”	3
一、公共教育与学校	3
二、教育功能的再探讨	7
三、终身学习与学习社会	11
2. 课堂改革:学校改革的中心	13
一、世界课堂的变化	13
二、课堂改革的课题	15
三、课堂改革与课程创造	17
四、“学习共同体”的追求	18
3. 国际理解教育	21
一、“国际理解教育”的演进	21
二、“国际理解教育”的追求	23
三、“国际理解教育”的课程开发	25
4. 环境教育:历史与现实	27
一、环境教育的先驱作用	27
二、引领教育改革的环境教育	30
三、生存于 21 世纪所必须的“环境伦理”	32
5. 媒体教育:意义与课题	34
一、媒体教育的意义与课题	34

二、媒体教育的三大潮流	36
三、行为指向型媒体教育的范畴	38
四、媒体教育的可能性	40
6. 健康教育	42
一、“健康教育”概念的演进	42
二、学校“健康教育”的目标、内容与方法	43
三、学校“健康教育”的实践	45
7. 学生辅导	48
一、“学生辅导”的概念	48
二、“校规”与“学生辅导”	50
三、“学生辅导”的实践课题	51
四、“理解”即“辅导”	54
8. 苏醒吧,薄弱初中	57
一、“薄弱初中”的难题	57
二、改革的序曲	58
三、改革的方略	60
四、薄弱初中当自强	63
9. “学习共同体”的实验学校	64
一、实验学校的缘起	64
二、实验学校的特色	65
三、实现改革的要诀	71
10. 全球化时代的市民性教育	73
一、世界全球化现象及其对生活的影响	73
二、全球化对“世界市民”的挑战	75
三、全球学习:面向全球化的教育学回应	76
* * * * * 第二编 课程重建与教学范式 * * * * *	
11. 课程概念与课程研究	81
一、何谓“课程”	81

二、课程开发与研究的系谱及其批判	82
三、课程研究的世界动向	85
12. 学校建设的指针:重建“课程”	89
一、日本大学生“学力低下”问题与应对策略	89
二、教育实践的课题与教师的困惑	91
13. 课程的综合领域的研究	94
一、国际理解教育课程	94
二、IT 课程与课程信息化	96
三、环境教育课程	99
14. 综合学习时代的课程论	102
一、对传统的分科主义课程挑战的端绪	102
二、传统的学科研究式微之征兆	105
三、“统合”:进步主义教育运动的核心概念	108
15. 知识整合:课程编制的目标	111
一、“学科教学”的确立及其编制原理	111
二、“学科教学”批判与“综合学习”的思想背景	112
三、“综合学习”的确立及其编制原理	115
四、知识整合:课程编制的目标	116
16. “学校知识”的特征:理论知识与体验知识	117
一、拷问“学校知识”的合法性	117
二、“学校知识”的历史性格	119
三、“体验知识”的重新审视	120
四、课程编制的认识论基础	121
17. 教学范式与课堂文化	123
一、“教”的两种涵义与《梅诺篇》的启示	123
二、“模仿范式”与“变革范式”的差异	125
三、新《学习指导要领》的失误	126
四、“课堂文化”转型的课题	128
18. 论“教学的创造”	131
一、教学范式的转换	131

二、从“传递中心教学”到“对话中心教学”的转换	132
三、“对话中心教学”的基本原理	135
19. “教学过程”概念的重建	137
一、“教学过程论”的研究:动态分析与结构模型	137
二、教学过程的分析单位与社会关系	142
三、教学的阶段论与组织形态论	145
20. 教学研究的两种范式	148
一、教学研究范式的若干问题	148
二、量化研究的问题	150
三、对质的研究的期待	155

***** 第三编 新素养论与学力论争 *****

21. 素养观的演进与意义的创造	163
一、何谓“素养”	163
二、“素养”观的演进	164
三、素养与意义之创造	166
四、知识·智慧·德性与素养	167
22. 日本的学力论争:线索与构图	170
一、学力论争的历史线索	170
二、学力论争的现代构图	174
23. 如何应对学力问题:教育实践的课题	179
一、问题的症结何在	179
二、矛盾与悖论	180
三、思考“学力问题”的要点	181
四、学习的创造与充实	182
24. “扎实学力”与学习动机	184
一、如何看待学力	184
二、从重视记忆到重视思考	185
三、何谓“扎实学力”的扎实性	185

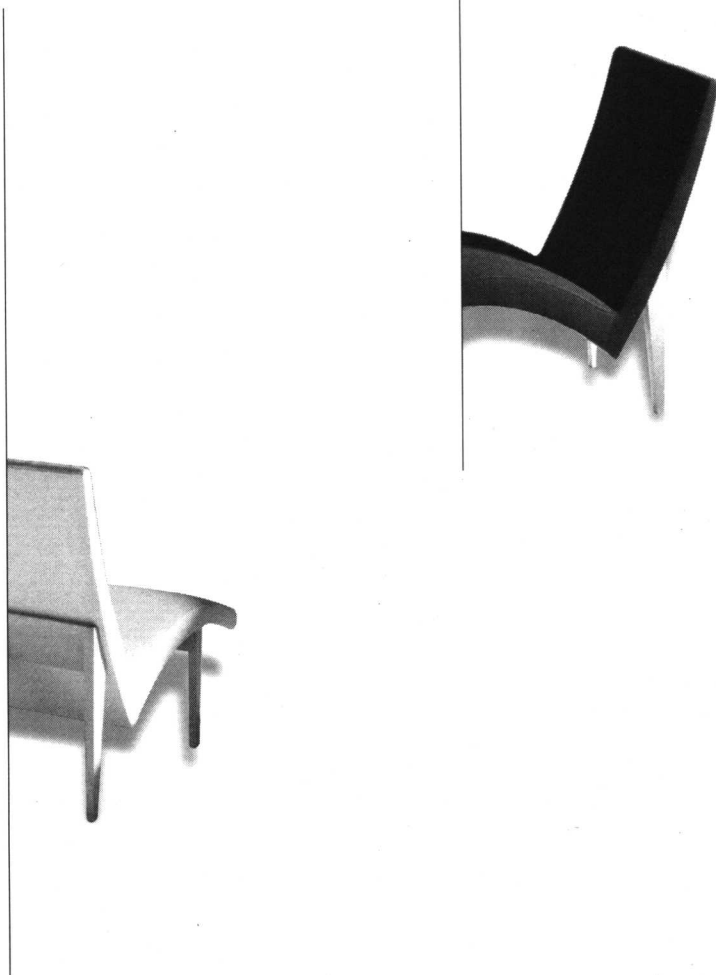
四、关于学习动机·····	186
五、引发学生能力的是教师·····	187
25. 自信:概念界定与教育策略 ·····	189
一、“自信”概念的界定 ·····	189
二、儿童“自信”的早期培育 ·····	191
三、促进儿童“自信”形成的教育策略 ·····	193
26. 我们的中小學生需要怎样的语文素养 ·····	196
一、21 世纪需要怎样的“语文素养” ·····	196
二、关注五种“语言意识” ·····	197
三、培养学生的“元语言能力” ·····	199
四、提高教师的“CR 能力” ·····	200
27. 数学教育学研究范式的探讨 ·····	202
一、范式、理论及其选择 ·····	202
二、数学教育学研究方法论的三种传统·····	204
三、数学教育学的认识论与四种研究逼近·····	206
28. 英语学科与英语素养 ·····	209
一、“学校英语”与“实用英语”的融合 ·····	209
二、有必要早期学习外语(英语)吗? ·····	211
三、21 世纪英语教育展望 ·····	213
29. 音乐教育与音乐学科 ·····	215
一、音乐教育与音乐学科的本质·····	215
二、音乐学科的课程编制与教学原理·····	217
三、从“缪斯教育”看音乐学科教育改革的方向 ·····	221
30. 劳作科:走向劳动世界的启蒙	
——以劳作与农业教育为中心·····	223
一、劳作的地位及其教育涵义·····	223
二、新的学习方式:劳作与体验学习 ·····	225
三、劳作的教育性·····	227
四、劳作教育的新进展·····	229

**** 第四编 教育评价与教师教育 ****

31. 教育评价改革:视点与方法	233
一、评价改革的视点	233
二、评价改革的方法	237
32. 课程评价:从量化评价到质性评价	242
一、日本教育评价研究的趋势	242
二、日本课程评价的要素	244
三、作为课程评价的教学评价	246
四、课程评价研究的课题	248
33. 教师评价:涵义与局限	250
一、教师评价的意义与视点	250
二、教师评价制度的改革趋势	252
三、教员人事考核的影响与问题	253
四、教师在哪些方面能够加以“评价”	255
34. 学校评价的作用与实践	257
一、开放学校的创造与学校评价	257
二、学校评价政策的发展与现状	258
三、学校评价的性质与作用	260
四、丰富学校评价的实践指引	260
五、“学校自律性”探讨	262
35. 国际视野中的教师教育研究:课题与展望	264
一、不断受到批判的教师教育——话语结构	264
二、教师教育的场所——“教育学院”研究	265
三、教师教育的承担者与责任的研究	267
四、关于教师教育的顾客的研究——学生、教师、社会	268
五、教师教育计划的研究——教师与研究人员的关系	268
36. 教师教育的改革:以日、美比较为中心	271
一、教育改革的现状:美国晚近的教师教育改革	271

二、教师教育改革的日本特征·····	274
三、走向国际交流与合作·····	278
37. 何谓教师的“实践性知识” ·····	279
一、从教师体验看“实践性知识” ·····	279
二、从概念界定看“实践性知识” ·····	283
38. 为了“实践性知识”的创造 ·····	287
一、教学中的体验与经验·····	287
二、教学体验与教学法则化·····	288
三、“实践性知识”的创造与信息的获得 ·····	289
四、为了“实践性知识”的创造 ·····	290

第一编 终身学习与学校教育



1. “教育制度”与“学习社会”

日本京都女子大学石附实(Ichitski Minoru)教授访谈录。石附实教授(原大阪市立大学文学部教授)专攻比较教育学和国际教育交流史。著有《近代日本海外留学史》、《走向国际化的教育》、《西洋教育的发现》、《日本的对外教育》等。本文是围绕“终身学习”的理念,就“现代教育制度”和未来“学习社会”的问题,结合若干教育文献展开的对话记录。

一、公共教育与学校

钟启泉:“教育”这一术语已成为今日的日常用语。“教育”一词最早出现于《孟子》中:“孟子曰:君子有三乐,而王天下不与存焉。父母俱存,兄弟无故,一乐也。仰不愧于天,俯不忤于人,二乐也。得天下英才而教育之,三乐也。”(《孟子·尽心章句上》)这样,在孟子看来,教育天下的英才乃是君子三乐中的第三乐。尽管在这里并未进一步说明何谓“教育”,却是东方最早用例,值得关注。另一方面,在欧洲,古希腊的 paid-eia(引导儿童)一词是教育上最早用例。英语中的 education 的语源是拉丁语的 educatio,这是指在人身上引出某种东西之意。可以说,从语源看,“教育”起码是指:更好地引导儿童和青年伸展其各自能力的一种影响作用。那么,人类早期的教育是怎样一种情景呢?

石附实:养育子女,把他们培育成能够同社会的其他成员共同生活的存在。——这种活动不限于人类,在其他动物身上也能看到。愈是高等动物,养育的时期愈长,内容也愈复杂。这里面包含猎物与食品的获取

方法、防卫危险的方法等等。这些活动,称为原型性(原始性)意义上的教育。在人类学与社会学中,包括抚育方法、饮食方式、问候方式在内,所有社会地传承的生活方式,谓之“文化”。教育可以视为这种文化传递的一个方面。人类形成了比任何动物更为高级复杂的社会。当人类借助生产劳动达于维护集团生命的阶段,劳动技术、集团禁忌及其他习惯,都会通过父辈和集团加以传达。而作为社会一员掌握了必要的能力与文化的时候,无疑已经完成了“成年式”。在达于“成年式”时期以前的育子阶段中,恐怕还会经历种种的通过礼仪,其间掌握一定的价值、规范、信念、态度及行为方式,习得知识与技术,并在此过程中形成个性。这样,就个人侧面而言,教育就是通过所在社会文化的内化,掌握作为社会一员的必要的态度与能力;就社会侧面而言,则是使年轻一代同化于社会之中,求得社会的统一与延续。从这个意义上说,也可以把教育视为人的“社会化”的过程。不过,在这种场合,不当忽略的一个侧面是,不是片面地灌输社会拥有的文化范式与积累的文化遗产(知识与技术),而是基于个人的自发的学习动机,有选择地习得。而这个过程未必都是有意识的,人们也在无意识之中掌握读写算等行为方式与思维方式。

钟启泉:胜田守一说,知识与技术、价值与规范的传递,在未开化社会中并不是特别地意识(反思)到的,而是同作为习惯的祭祀与咒术相结合加以传递的。通过同别的集团的接触或者借助决定性的关键——语言的发展,才带来了这些行为的意识化。尤其是文字的创立,产生了古代国家有意识地培养官僚群与圣职者的需要。作为有关事件与赋税的符号,或是表现作为神意与戒律的神圣的象征——文字,它的教学完全是一种有意识的活动,并且是有组织地进行的,培育这种文字符号的操作能力的训练组织,看来就是“学校”所象征的后世“定型教育”的原型(胜田守一著《现代教育入门》,有斐阁1966年版第3页)。那么,这种“定型教育”作为公共教育的形态是如何形成、发展起来的?又如何理解这种公共教育的“公”呢?

石附实:从历史发展看,公共教育、私人教育这两个词汇,是相对于12、13世纪为封建诸侯和贵族阶级子女在宫廷内设置的非公开学校,由市政府和村落共同体为平民子女设置的能够自由入学的公开性的学校而

言的。自文艺复兴以来,由于中层资产阶级的形成及其教育要求的高涨,逐渐地把前者称作私人教育,后者称作公共教育。这样看来,公共教育是作为公开、公共的教育而诞生的。在随着资本主义的发展而迈向现代国家的历史进程中,公共教育逐渐显示其面貌,承担起20世纪的新的意义。在公共教育的发展过程中,产业主义、民族主义和民主主义成为重要的因素。就是说,产业界出于拥有一定水准的知识、技能的大量劳动力的需求,民族主义出于强调爱国精神和国民意识的整合以及增强国力和维持治安的需求,而把发展公共教育制度作为重要的课题。另一方面,一般平民和劳动者阶级的人权思想和政治觉悟一旦苏醒,立足于受教育是生存权的观点,进一步提高了教育要求的运动。在这种形势下,国家设立公立学校,私立学校也被置于公共规则之下。在采纳人人接受教育机会的义务教育制度的同时,其免费性、世俗性及公费经营作为原则推进了学校的制度化。这样,以义务教育制度为基础的国家规模的公共教育制度形成起来了。

钟启泉:请进一步阐述“教育制度”。

石附实:所谓“教育制度”是指“拥有达到一定目的的机构、其存续受到社会的公认的组织”。具体地说,这个定义除学校制度外,还包括社会教育设施——图书馆、博物馆、公民馆、儿童馆、青年之家等,也包括间接地支撑教育活动的教育行政制度和教育财政制度。不过,有的学者认为,只能限于直接性的教育活动的组织,教育行政不包括在教育制度之中。在教育制度中处于核心地位的是学校制度。从历史发展看,学校制度是从双轨制发展为单轨制的。支撑这一发展的理念是教育机会的均等化。

钟启泉:在各国学校教育的发展中,“义务教育制度”是教育民主化的一个重大标志。那么,应当如何理解“义务教育制度”?

石附实:翻开国内外教育辞书,“义务教育”的表述未必相同。不过,一般公认的定义是,“义务教育”是“成文法上拥有子女的所有保护者,负有使自己的子女接受视为义务的教育”。从受教育的儿童方面来说,可以定义为:“在成文法上,所有儿童作为义务接受的教育”。历来认为,义务教育的义务在国民,与此对应的权利在国家。但是,义务教育中

的这种权利义务关系正在发生转换。“受教育是国民的权利,保护这一权利乃是国家的义务”——这一观点,正在加强。

钟启泉: 构成“义务教育”的要件是什么?

石附实: 为了实现义务教育,必须履行如下四个义务:(1)就学义务——监护者(家长)送子女入学的义务。(2)办学义务——国家或者地方公共团体设置学校的义务。(3)保障就学义务——义务教育免费。对由于经济上缘由就学困难的学龄子女的保护者,地方公共团体必须给以必要的补助——奖学义务。(4)规避义务——限制学龄子女劳动的学龄子女雇用者的规避义务。义务教育的对象原则上不分种族、信条、性别、社会身份、经济地位,以所有儿童为对象。不过,不同国家由于种族、性别、居住地区或是身心上的理由,义务的程度有所不同,也有暂缓或免除义务者。

钟启泉: 现代“义务教育”应当解决的课题是什么?

石附实: 第一课题,义务教育的年限问题,包括应当从几岁到几岁,以及是否需要视其能力水准及能力侧面而多样化。义务教育的年限从诞生到成人年龄(不同国家有所不同,诸如16岁、18岁、20岁)。另外,视其教育的需要,义务年限未必一律。例如,瑞典规定正常儿童的义务教育年限为15岁,残疾儿童则为20岁。第二课题,如何处置划一性的问题。义务教育旨在教育的机会均等,旨在维护教育的全国水准而赋予均等教育,这就是划一化的理由。现代的义务教育倘若要保障每一个人,特别是每一个儿童受教育的权利,那么,应当谋求的均等与水准,不在于教育的内容,而在于学习的能力。所谓“义务”的“普通教育”,是指每一个人所必需的生存能力,是解决生存过程中产生的问题的能力。这种学力,是不可能用划一的内容与方法加以习得的。第三课题,如何使儿童掌握相应的学力以保障接受教育的权利,包括教育内容、教育方法在内的教育条件需要比高等教育有更为周密的设计。第四课题,如何立足于有限资源,丰富办学义务与保障义务的内涵。

钟启泉: 在战后发达国家义务教育年限延长、发展中国家义务教育制度的导入、公共教育制度的整顿告一段落的20世纪50年代末60年代初,伴随科学技术革新的课程改革盛行于世界各国。然而60年代后半叶