



中国中青年
教育学者自选集



教育理论的诠释与建构

柳海民 著



时代出版传媒股份有限公司
安徽教育出版社

中国中青年教育学者自选集

教育理论的诠释与建构

JIAOYU LILUN DE QUANSHI YU JIANGOU

柳海民 著

《中国中青年教育学者自选集》编委会名单

主 编 石中英

副主编 唐玉光 程斯辉 司晓宏 王本陆

编 委 (以姓氏拼音为序)

鲍康健 程斯辉 钱志亮 石中英

司晓宏 唐玉光 王本陆 王 晨

吴寿兵 杨多文 殷振群

时代出版
APETINE

时代出版传媒股份有限公司
安徽教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育理论的诠释与建构 / 柳海民著. —合肥:安徽教育出版社, 2009. 11

(中国中青年教育学者自选集. 第三辑 / 石中英主编)

ISBN 978-7-5336-5395-8

I. 教… II. 柳… III. 教学理论—文集 IV. G42-53

中国版本图书馆CIP数据核字(2009)第200161号

出版人:朱智润

策划编辑:殷振群

责任编辑:殷振群

技术编辑:王琳

装帧设计:袁泉

出版发行:安徽教育出版社

地址:合肥市繁华大道西路398号

邮编:230601

网址:<http://www.ahep.com.cn>

经销:新华书店

排版:安徽创艺彩色制版有限责任公司

印刷:合肥中德印刷培训中心印刷厂

开本:720mm×960mm 1/16

印张:21.5

字数:305 000

版次:2009年11月第1版 2009年11月第1次印刷

印数:2 000

定价:40.00元

发现印装质量问题,影响阅读,请与我社出版科联系调换

电话:(0551)3683078



柳海民，男，汉族，1953年8月生，吉林省永吉县人，教育学博士，教授，博士生导师。现任东北师范大学
党委常委、副校长。系教育部文科首批跨世纪优秀人才培养计划入选者，
国家重点学科“教育学原理”学科带头人，“教育学原理”
国家级教学团队负责人，第三届国家级教学名师。1979年
以来，在人民教育出版社、中国人民大学出版社等出版社
出版《教育原理》、《现代教育原理》、《教育过程论》、《现
代教育理论进展》等著作30部，其中专著和主编17部，副
主编2部，参著11部；在《教育研究》、《光明日报》、《中
国教育报》、《高校理论战线》、《中国教育学刊》、《比较教
育研究》等刊物发表论文110余篇，其中国家级刊物论文
14篇，CSSCI刊物以上论文60余篇，被《新华文摘》、《中
国人民大学复印报刊资料》、《高等学校文科学报文摘》等
刊物转载、摘录的文章有20余篇次。

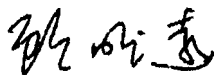
总 序

当《中国中青年教育学者自选集》第一辑十本专著放到我面前的时候,真是感慨万千,兴奋不已。回想 1979 年中国教育学会刚刚成立的时候,全国从事教育理论研究的只有四百多人。为了繁荣教育科学,当时我们呼吁恢复中央教科所、建立中国教育学会,得到邓小平同志的批准。今天中国教育学会的会员已经发展到八十多万人,全国博士授权点已有几十个,一批中青年教育理论工作者已经成为教育科研的骨干。《中国中青年教育学者自选集》就是他们展示在我们面前的成果。怎不令人兴奋!

我与中青年教育理论工作者是有感情的。回想 18 年以前,1989 年他们在大连召开第一次会议,要求成立中青年理论工作者研究会。众所周知,那时的形势,有些同志有点害怕。但是中国教育学会的老会长张承先同志还是比较开放、很有远见的,认为应该支持中青年这种合理的要求,中青年是我们的未来,教育科学的繁荣要靠他们。学会就让我来联系这项工作。我也认为,中青年的要求是合理的。因为过去开会,总是老专家占据了讲坛,没有中青年学者讲话的机会。中青年理论工作研究会的成立给中青年学者提供了一个讲坛。在研究会成立之前,做了几年准备,每年都由我主持年会,以中青年理论

工作者为主,也请一些老专家参加,互相讨论,相互学习,效果很好。1993年正式成立了中青年教育理论工作者专业委员会,我完成了历史使命,就由他们自己组织了,我虽很少参加他们的会议,但一直关心他们专业委员会的工作。看到他们的成长,我的喜悦的心情是难以言状的。

改革开放以来,我国教育有了空前的发展,教育改革不断深入。教育实践呼唤着教育理论的指导。教育科学也有了很大的发展。但是,我们不能不看到,教育理论还远远不适应教育改革的需要。我们还需要努力,一方面要继承和发扬我国优秀的教育传统,另一方面要吸收外国先进的理论和经验,但重要的是要深入我国的教育实际,总结我们自己的经验,形成有中国特色的社会主义教育理论体系。《中国中青年教育学者自选集》为建设我国的教育理论体系作出了贡献。我祝贺她的出版,并希望有第二辑、第三辑问世。



2007年10月30日

于北京求是书屋

前言

《教育理论的诠释与建构》是汇集的学术研究心得。它不仅透视着作者的研究领域和研究范围,代表着作者的学术水平和部分学术主张,也映射着作者的学术成长之路和人生追求。

1977年,邓小平的一次果断决策给国家发展和千百万青年才俊带来了改变命运的重要机遇。至今,我还清晰地记得,是那个北方大雪纷飞时节令人期待的考试,把我送进了梦寐以求的学术殿堂。大学四年,虽是“文革”结束后的教学重建,但回到大学讲台前各位教授的认真授课,的确给了我们良好的专业启蒙。大学毕业后,我来到雪域高原,到西藏师范学院支教。喜马拉雅山的朗朗晴空可以永远给人以无限纯净的陶冶,但高原缺氧和物质匮乏也一度考验着人的意志和坚强。结束支教,我再次踏上了连续七年攻读教学论研究生和教育学原理博士生的旅程。本来,我一直想以课程与教学论为志业。但1987年系主任的两次谈话改变了我的专业方向,从此我踏上了教育学原理领域,时至今日不归。

教育学原理是个宽泛的领域。在教育科学的完整体系中,教育学原理与教育学既然有称谓形式上的不同,也就一定有内容实质上的区别。从二者的联系看,其内容在逻辑架构主体上是大体一致的,这是因为两者都是教育学。从二者的区别看,教育学除阐述有关内容的一般理论外,更要具体地阐述理论的应用策略,如教育教学原则、方法、途径、形式等。而教育学原理则将内容终止在应用之前,集中研究教育教学的一般理论和一般规律。教育学原理与教育学同在“教育学”,异在“原理”。换言之,教育学原理因突出“原理”而区别于教育学,教育学因突出“应用”而区别于教育学原理。

在教育学原理中,我的主要研究方向是教育原理和教育基本理论。教育原理或教育概论与教育学原理也是不同的,尽管至今可能仍有人认为两者是一回事,没有什么区别可言。但作为一名研究者,在经历了一段学术成长之后,应逐渐明晰并顿悟自己的学科边界,清楚学科的逻辑架构或诠释架

构,知晓学科知识的产生原因、过程、变化和相互联系,理解学科知识的思维形式和思维方法。

从教育学原理与教育原理的联系与区别看,两者虽仅有一字之差,但“名”不同,“实”也一定不同。教育学原理是“母”学科,教育原理是“子”学科,教育学原理的进一步分化产生了教育原理、德育原理、教学原理等。教育原理是教育学原理的一个组成部分,它以教育的源发性理论作为内容主体,集中阐说教育的基本理论,并一定要与已经独立成为一门学科或一门课程的德育原理、课程与教学论、学校管理学和教育研究方法相区别。

在这样的学科边界和研究领域里,我从20世纪80年代中期以来,陆续展开了教育基本理论及其实践应用视域的研究探索,形成了一些不成熟的理论成果,经过筛选,汇集于此。其中有关高等师范教育方面的研究是自己身处其中的有感之作,有关美国教育方面的文章则是自己作为高访学者两次赴美期间,因直接接触其第一手资料而形成的粗浅认识,这些认识与专攻于比较教育的专家相比不可同日而语。

创造是人的天性,人作为一种“超越其所是”的存在物,其意识与智力对象化的表现形式主要是通过探究活动而得以实现。唯此,才有人类社会的跃迁与发展,才有人类自身的进步与升华。每一次划时代的自然科学革命,每一次哲学上的范式转换,每一个社会科学原创思想,无不是探究的结果。哲学家怀特海将其称为人类“观念的冒险”,马克思则将其看成是实践,因为实践活动本身是创造性的、探究性的。作为一个学术探索者,每每希望自己的探索能是创造性的。但能力所限,差距甚远。汇集在此的诸项成果,如果能对学术同仁的认识有所启发,已是欣慰。如有不妥乃至错误,批评为盼。

柳海民

2008年仲夏于长春

目 录

001 前言

第一编 教育基本理论研究

- 001 简论“个人全面发展”的科学内涵及其基本特征
- 010 个体认识发展过程、特点与教育过程
- 020 教育公平:教育发展质与量的双重度量
- 032 教育发展投入水平的中美比较与学理分析
- 044 尊重的教育:21 世纪基础教育的基本理念
- 056 学校教育发展的“制序”理路与实践表征
- 068 析知识、能力、素质
- 072 略论教育优先发展
- 077 困境与突破:论中国教育学的范式
- 093 教育理论原创:缺失归因与解决策略
- 102 再论教育理论的原创性

第二编 基础教育研究

- 117 素质教育的根本目的与实施路径
- 127 中国基础教育的成功之路及改革的着眼点
- 137 全面提高质量:新世纪中国基础教育发展的时代主题

- 148 中国基础教育改革的理性诉求
- 161 中国农村基础教育:问题、趋势与政策建议
- 170 本体论域的义务教育均衡发展
- 186 布局调整:全面提高农村基础教育质量的有效路径
- 201 发展的拐点:由普及外延转向普及内涵
- 206 论教育质量
- 240 教育质量人本论
- 250 提高教育质量 培养创新人才

第三编 教师教育研究

- 257 新世纪中国师范教育改革与发展构想
- 267 高等师范教育可持续发展的探讨
- 290 教师职业专业化与高师教育学科课程结构改革
- 297 教师职业专业化:21世纪高师教育持续发展的生命力
- 309 我国教师教育发展模式的选择
- 315 专业化教师教育课程的理论样态与基本结构
- 325 试论教师专业化及其专业化培养
- 333 “生活方式”成为教师职业观:教师职业幸福感的真正来源

第一编 教育基本理论研究

简论“个人全面发展”的科学内涵及其基本特征^{*}

全面发展学说是马克思主义科学理论体系中的重要内容之一,由于备受教育学关注因而为教育学直接广泛运用。但多年来,大多数教育学论著只是在一个笼统、模糊的层次上去理解和使用它,至于它的确切内涵很少有人去做深刻的分析,严格的限定,全面的理解和科学的使用。这样做的结果,不仅从根本上有悖于马克思主义全面发展的基本原理,而且易因对学说认识的肤浅甚至误解而导致认识上的分歧和无休止的学术纷争。

一、关于“个人全面发展”概念的界定

关于“全面发展”一词的提法,目前几乎所有的教育论著中使用的都是“人的全面发展”这一模糊的、笼统的概念。这是不符合马克思主义原意的。

纵观马克思主义经典论著,从马克思和恩格斯创立这一学说并在《德意志意识形态》这部著作中作为一个独立概念正式使用时开始,在他们的其它著作中贯穿的便都是同一的思想,使用的就几乎都是被严格限定了的“个人的全面发展”或“全面发展的个人”一词,而不是大多数人目前惯常所用的一

^{*} 本文发表于《教育研究与实验》1992年第2期,并被《人大复印资料》(教育学)1992年第7期全文转载。

般的、笼统的、模糊的“人的全面发展”；^①是具体的、现实的个体，个人即作为“个”而存在的实实在在的人的全面发展，而不是笼统的抽象的人即作为“类”而存在的，人的全面发展。例如：

“个人的全面发展……这也正是共产主义者所向往的。”^②

“私有制只有在个人得到全面发展的条件下才可能消灭，因为现存的交往形式和生产力是全面的，所以只有全面发展的个人才可能占有它们，即才可能使它们变成自己的自由的生活活动。”^③

“私有制和分工的消灭同时也就是个人在现代生产力和世界交往所建立的基础上的联合。”^④

“代替那存在着阶级和阶级对立的资产阶级旧社会的，将是这样一个联合体，在那里每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件。”^⑤

“大工业还使下面这一点成为生死攸关的问题：……用那种把不同社会职能当作相互交替的活动方式的全面发展的个人，来代替只是承担一种社会局部职能的局部个人。”^⑥

“工厂中分工的特点，是劳动在这里已完全丧失专业的性质。但是，当一切专门发展一旦停止，个人对普遍性的要求以及全面的趋势就开始显露出来。”^⑦

① 石佩臣. 马克思主义教育思想引论. 北京：中国展望出版社，1990：279.

② 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译. 马克思恩格斯全集第3卷[M]. 北京：人民出版社，1972：330.

③ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译. 马克思恩格斯全集第3卷[M]. 北京：人民出版社，1972：330.

④ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译. 马克思恩格斯全集第3卷[M]. 北京：人民出版社，1972：516.

⑤ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译. 马克思恩格斯选集第1卷[M]. 北京：人民出版社，1972：273.

⑥ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译. 马克思恩格斯全集第23卷[M]. 北京：人民出版社，1972：534.

⑦ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译. 马克思恩格斯选集第1卷[M]. 北京：人民出版社，1972：153.

“在这个转变中,表现为生产和财富的宏大基石的,……是社会个人的发展。”^①

“每一个单独的个人的解放的程度是与历史完全转变为世界历史的程度一致的。”^②

“这里谈的是一定历史发展阶段上的个人,而决不是任何偶然的个人。”^③

“个人的全面性不是想象的或设想的全面性,而是他的现实关系和观念关系的全面性。”^④

“生产力和社会关系——这二者是社会的个人发展的不同方面。”^⑤

“节约劳动时间等于增加自由时间,即增加使个人得到充分发展的时间,而个人的充分发展又作为最大的生产力反作用于劳动生产力。”^⑥(以上引文中的重点号均为笔者所加。)

从目前所见的马克思和恩格斯把全面发展作为特定概念使用的二十几处用语中及上面我们的引述中可以看到,马克思和恩格斯在其全面发展学说里,他们的全面发展一词及其思想是始终与个人、个体联系在一起,呼应在一起的,是有限定的运用,而不是对人的笼统的运用。

马克思、恩格斯在其全面发展学说里对人的严格限定,并不是一个一般的用词问题,而是从根本上反映着马克思主义的辩证唯物史观同费尔巴哈

-
- ① 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译. 马克思恩格斯全集第49卷下[M]. 北京:人民出版社,1972:218.
- ② 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译. 马克思恩格斯全集第8卷[M]. 北京:人民出版社,1972:42.
- ③ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译. 马克思恩格斯全集第8卷[M]. 北京:人民出版社,1972:516.
- ④ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译. 马克思恩格斯全集第49卷下[M]. 北京:人民出版社,1972:36.
- ⑤ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译. 马克思恩格斯全集第49卷下[M]. 北京:人民出版社,1972:36,219.
- ⑥ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译. 马克思恩格斯全集第49卷下[M]. 北京:人民出版社,1972:225.

抽象的人的旧唯物史观的原则区别,反映着马克思主义同空想社会主义的原则区别。

空想社会主义者虽然天才地提出了人的全面发展的理想和要求,但他们把人的发展置于抽象的人性基础上,以人性的自身发展、需要为出发点。他们也不懂得人的发展同社会物质生产的必然联系,认不清个人全面发展的客观规律,找不到实现全面发展的根本道路。所以他们关于人的全面发展的思想同其全部思想一样,带有鲜明的空想色彩。而费尔巴哈虽把人作为出发点,但由于他是脱离社会关系来看待人的,“因而这个人始终是宗教哲学中所说的那种抽象的人。这个人不是从娘胎里生出来的,他是从一神教的神羽化而来的……虽然他同其他的人来往,但是任何一个其他的人也和他本人一样是抽象的。”^①马克思主义则不同。马克思主义所研究的人与从前一切人的研究根本不同,其原则区别就在于马克思主义把人从天堂拉到了人间,从现实的人出发去阐述他们关于个人全面发展的思想。

所以,对全面发展一词的称谓绝不能随便地将其看成是一个简单的用词问题,也绝不是小题大做,故弄玄虚。因为这里内含着两种根本不同的哲学观及其思想内容。或许对马克思主义稍有一点点深入研究的人都会发现,马克思只是在1845年前的早期著作中经常运用着一般的“人”这一概念,但在1845年以后的许多著作中,就很少再见到他们笼统地使用“人”的概念了。马克思、恩格斯非但不再笼统地谈“人”,而且迎着费尔巴哈抽象的“人”、“类”论调,给予了深刻的批判与痛击。他们在后来的许多著作中始终强调,对人的考察和研究必须紧紧把握作为现实个体而存在的人这一唯一正确的立脚点。由此可见,马克思和恩格斯在使用全面发展概念时,所以要冠以“个人”二字加以限定,这绝非偶然。他们的用意十分明显:不仅在思想主张上,就连概念的使用都标示出他们所倡导的个人全面发展学说与空想社会主义和费尔巴哈人的发展思想方面的本质区别。因此,在研究马克思

① 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译. 马克思恩格斯全集第4卷[M]. 北京:人民出版社,1972:232.

主义全面发展学说和使用全面发展的概念时,应尊重马克思主义经典作家的原意,应该以使用“个人全面发展”这一概念为妥。

二、关于个人全面发展的基本含义

个人全面发展一词的基本内涵,在马克思主义经典作家的原著中并无一句完整而明确的表述。为此符合他们原意的解释只能产生于对他们的若干论述作系统考察后的综合。

1845年恩格斯《在爱北斐特的演说》中开始提出“每一个人都无可争辩地有权全面发展自己的才能”的主张。

1845—1846年马克思、恩格斯在《德意志意识形态》这部著作中第一次创用“个人全面发展”这一概念时指出:个人全面发展实际上就是“全面发展其才能”,“就是全面地发展自己的一切能力”。

1847年恩格斯在《共产主义原理》中把全面发展的个人叫做“一种全新的人”。这种全新的人是能够“根据社会的需要或他们自己的爱好,轮流从一个生产部门转到另一个生产部门”,是“各方面都有能力的人,即通晓整个生产系统的人”。

1867年马克思在《资本论》中指出:“大工业又通过它的灾难本身使下面这一点成为生死攸关的问题:承认劳动的变换,从而承认工人尽可能多方面的发展是社会生产的普遍规律。”

1878年恩格斯在《反杜林论》中进一步的具体指出:“通过社会生产,不仅可能保证一切社会成员有富足的和一天比一天充裕的物质生活,而且还可能保证他们的体力和智力获得充分的自由的发展和运用。”

综合上述及马克思恩格斯在众多篇章里所阐发的关于个人全面发展的一贯思想,可以认为,所谓个人全面发展,就是每个社会成员的智力和体力都获得尽可能多方面的、充分的、自由的和统一的发展。这就是马克思主义关于个人全面发展的基本含义。

三、关于个人全面发展的本质特征

依据马克思、恩格斯在上述定义里所阐述的个人全面发展的主张,个人全面发展的本质特征可集中概括为如下三方面。

(一)个人智力和体力的尽可能多方面发展,这是发展的量的方面特征

马克思、恩格斯首先用“尽可能多方面”表明了个人智力和体力发展的广度。在他们看来,所谓个人全面发展,首先要达到的第一个标准是智力与体力发展的尽可能多方面性。“多方面”就是欲求广泛和全面。“尽可能”就是在考虑社会条件、自身实际及与他人的差异等情况下,充分发挥个人的主观努力,尽其所能地去达到多方面的程度。每个人只有首先实现了智力和体力的多方面发展,才有可能以此为基础去实现不同生产部门之间的自由流动和转换,满足个人的兴趣和需要。

(二)个人智力和体力充分的、自由的发展,这是发展的质的方面特征

质的特征之一是,智力与体力的“充分”发展。充分发展是指个人智力与体力两方面在各自的领域内得到最大限度的发展。“充分的”发展表明了马克思、恩格斯对个人智力与体力发展的深度和程度的设想及要求。在他们看来,个人智力与体力的发展必须是量与质的统一,是广度与深度的结合。如果仅有发展范围上的要求,没有发展程度上的规定,还不足以说明是否达到了全面发展的境界。对此,马克思曾指出,人的体力和智力也曾有“原始的丰富”,但这并不是真正的全面发展。马克思认为,谁若是留恋原始社会里那种原始的丰富是可笑的。因此,全面发展的智力和体力不仅要求范围上是广泛的,还要求发展程度上是充分的。

质的特征之二是,智力与体力的“自由”发展。所谓自由发展,一是每个人的发展不屈于任何其它的活动和条件,二是个人的发展能为个人所驾驭。自由的发展既是充分发展的前提,又是它的必然结果。因为只有在有了自由保证的条件下,摆脱了种种条件的干扰和限制,才有可能达到充分发展的程度。反之,只有达到了充分发展的状态,个体才能最终摆脱自我贫困的羁绊与束缚,使自己由必然王国走向自由王国,在最大的自由度里全面发展自

己的才能。

质的特征之三是,在全面发展基础上的个性发展。过去有人说马克思主义的个人全面发展学说不含有个性发展的内容,这种说法是片面的。其实,马克思、恩格斯关于个人“充分的自由的发展”主张本身就内在包含着倡导个性发展的伟大思想。这是因为既然他们强调要使每个人都获得充分的自由的发展,那么,这种充分而自由发展的结果,就必然包含着每个人依照个人的意愿和实际,在自己感兴趣有特长的方面获得突出的发展,这无疑便是个性发展的范畴。马克思、恩格斯曾明言指出:“而无产者,为了保住自己的个性,就应当消灭他们至今所面临的生存条件,消灭这个同时也是整个旧社会生存的条件,即消灭劳动。”^①他们认为,在资本主义条件下,只有消灭了剥削性的劳动,无产者才有可能去获得充分的自由的发展自己的条件,保住自己的个性才有可能。因此,马克思主义的个人全面发展学说非但不否定个性的发展,而且相反,是一贯主张发展每个人的个性的。马克思在个人全面发展学说里一针见血地指出,所以会造成个人的片面发展,其根本原因是罪恶的资本主义制度及由此而生的生产资料私有制和旧的社会分工等完全剥夺了人们发展自己的权利和自由,在个人发展的道路上制造了种种障碍、约束和限制。因此,要想实现个人的全面发展就必须根除资本主义制度,还给个人发展自己的权利和自由。既然个人可自由选择自己的发展方向和内容,那么又怎么不会有个性化的产生呢?

不仅如此,马克思主义所强调的个性发展比以往任何思想家、教育家所主张的个性发展都伟大得多。因为马克思主义所要求的个性是在“尽可能多方面发展”基础上,又经充分、自由的发展之后所获得的个性,即全面发展水平之上的个性。这与那种限制或荒废了其它方面的发展,片面突出某个方面而发展起来的个性有着根本的不同。西方资产阶级所倡导的个性,是在压抑和牺牲人的全面性发展基础上形成的一种片面发展或局部技巧与特

① 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译. 马克思恩格斯全集第8卷[M]. 北京:人民出版社,1972:87.