



中国中青年
教育学者自选集



教育的立场

郭元祥 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

教育的立场

JIAOYU DE LICHANG

郭元祥 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

教育的立场 / 郭元祥著. — 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 978-7-5336-5393-4

I. 教… II. 郭… III. 教育学—文集 IV. G40-53

中国版本图书馆CIP数据核字(2009)第200139号

出 版 人:朱智润

策划编辑:殷振群

责任编辑:张 利

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:25

字 数:350 000

版 次:2009年11月第1版 2009年11月第1次印刷

印 数:2 000

定 价:45.00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

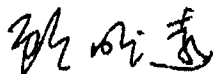
总 序

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

目 录

001 导言 感悟教育人生

第一编 教育之真与生活之蕴

007 论教育的生活意义和生活的教育意义

024 论教育的过程属性和过程价值

036 试论教育中的非系统性

048 论“生活世界”的教育

060 “回归生活世界”的教学意蕴

074 生命教育:本质、立场与条件

083 关于教育改革热点问题的思考

094 对教育公平问题的理论思考

第二编 课程之灵与知识之魂

104 课程理解的转向:从“作为事实”到“作为实践”

116 论课程观的转向

132 论知识的教育学立场

146 新课程背景下课程知识观的转向

158 论课程知识选择的主客体尺度

174 教师的课程意识及其生成

186 教师即课程:意蕴与条件

202 学校课程制度及其生成

215 关于地方课程开发的几点思考

第 三 编 教学之本与能力之根

222 新课程背景下教学的转向

231 新课程背景下学生观的重建

241 论课堂生活的重建

250 综合实践活动课程的基本规定

267 综合实践活动课程实施中的十大关系

第 四 编 理论之镜与方法之鉴

291 元教育学概论

309 教育学范畴问题探析

325 论教育学的逻辑范畴和范畴逻辑

335 教育学逻辑起点研究的若干问题思考

345 论教育研究的历史意识与逻辑意识

363 教育理论与教育实践关系的逻辑考察

375 关于教育学研究的科学性的若干问题思考

385 大规模教育实验:意义与局限

395 后记

导言：感悟教育人生^{*}

“教育人生(educational life)”一词是我在1998年创造的一个术语。其实,我知道,这个词语并没有多少创新的成分,因为我是受到了中央电视台“艺术人生”栏目的启发而提出这个概念的。“艺术人生”栏目每期访谈一位或一组具有较高艺术成就的名家,他们每每谈及自己的艺术经历的时候,大多是把艺术作为一种人生来体验,来创造,来生活,而且每每回首往事的时候,大多感慨万千,热泪盈眶,甚至痛哭流涕。每次看完这个节目之后,我就在想,如果当我们的老师、校长、局长、教育理论工作者们回首教育往事的时候,也能热泪盈眶那该多好啊!只有达到这种状态,才能反映教育进入了他们的人生之中,才能成为一种“教育人生”的状态!

“教育人生”要求教育中的人和与教育有关的人,不再把教育仅仅作为一个职业、一个手段、一项工作、一件事情来看待,来处理,而是当作自己人生的一部分来对待,来体验,来充实,来完善。

“教育人生”需要生命的活力,需要生命的激情,需要生命的灵动。这是人的形成的要求。用目标去激励学生,用活力去感染学生,用激情去感动学生,用美德去感化学生,用创新去吸引学生,用智慧去启迪学生,用文化去丰

* 本文原载《中国教育报》2008年9月11日。

富学生,用良知去引导学生,让学生获得终身发展必备的基础知识和基本技能,并占有人类共享的核心价值观。没有一种教育人生观怎么可能达成?现实的中小学教育太功利了!教育中的人太现实了!

“教育人生”需要感动。感动自己,感动学生,感动家长,感动社会,感动中国,感动未来。可悲的是,陷于功利追求中的教育及其之中的人们,大多麻木不仁了,铁石心肠,没有任何“感动力”。

三年前,我的一位教研员朋友讲述了发生在某市一所著名中学的一个真实的故事。她的女儿初中毕业照毕业合影时,前排空出了校领导的座位,全体校领导却没有时间到场参加拍照。毕业照发下来,学生发现校领导们的形象居然也在照片上。毕业照合影中学校领导的形象是后来用电脑合成的。听到这个故事,我真的十分愤怒,我真的不知道这个所谓的名校的校领导在忙些什么。学校领导如此麻木不仁!面对即将毕业跨入人生新阶段的孩子们,连给孩子们一点真实的记忆都那么吝啬。他们能够感动谁?我始终觉得,不能感动学生的教师不是好教师,不能感动学生的学校不是好学校。

“教育人生”需要理想,更需要信念。追求卓越、反对平庸的理想和信念,使每个孩子都得到良好教育的理想和信念,使学校真正成为具有文化品位和精神感召力的发展型、学习型组织的理想和信念。美国教师工会(UTA)对全体教师发表了一份具有强烈情感冲击力、饱含教育理想和信念的“教师誓言”。每次阅读这份誓言,都使人铭记教育的追求,教育的使命,都能唤起对教育的美好憧憬以及为之奋斗的动力。正因为如此,我要求我的合作研究学校必须“研制”学校自己的教师誓言,而且每学期开学典礼上要面对全体学校和家长庄严宣誓,目的只有一个,那就是明确使命,牢记理想,坚定信念!我始终觉得,没有教育理想和信念的教师不是好教师,没有教育理想和信念的学校不是好学校。

当然,“教育人生”还需要责任,需要体验教育的快乐,感受教育的幸福。

真心希望我们的学校成为教师们体验教育的快乐,感受教育的幸福的精神家园!

二

实现“教育人生”的魅力,需要点燃教师的教育激情,消解教育中的职业倦怠感,需要变革单一训练式的教育教学活动,需要关注教师的细节,需要经营一种有生命活力的学校教育生活、日常生活,特别是教师的生活。中小学的教师专业发展到了需要超越“粗放型”培养的局限性的时候了!

教师是学校教育的重要力量和最有价值的教育资源。尊重教师的人格、教师的人生自我实现需要、教师的教育专业自主权、教师的精神生活需要,是学校教师文化建设的基本要求。学校教育应通过学校教育活动设计和一系列管理策略,确立学校中的教师文化,引领教师体验“教育人生”的意义,为教师体验自身成功的教育生涯创造必要的条件。

从某种意义上说,教师文化集中体现了学校的品味,反映了学校的教育观念和教育行为的先进性程度。教师对“教师观”、教师的学校教育生活方式和日常生活方式、教育活动中处理教育事件的思维方式、教师之间的人际关系反映了学校的“教师文化”状况。

“教师文化”建设是学校文化的重要内容。学校文化的核心是学校中人的教育价值观念、思想意识和行为方式的总和,而教师文化在其中具有中心地位。教师团队拥有什么样的教育观,以及教师处理教育问题的思维方式的状况,反映了学校的观念文化。教师团队普遍采取的教育教学行为方式,体现了学校的行为文化。一所学校所建立起来的各种专业行为制度以及教师发展促进制度,表明了学校制度文化的性质和功能。

在对待教师观上,要超越单一的“职业定向”,逐步引导教师理解和具备教师作为一个专业的独特专业精神,并将“教师职业”纳入自我的人生体验之中,建立一种“教育人生”的观念。在对待学校生活中的人际关系上,时代发展要求我们在其中建立起民主平等、研究创新、交流与合作的教师文

化。在学校空间与物质环境的建设上,把学校不仅仅看做是教师劳动的场所,更应把学校建设成为教师的日常生活空间和教育生活空间,努力把学校建设成为教师的“第二个家”,使学校具有家的意义和吸引力。

20世纪90年代以来,美国兴起了“教师发展学校”。克拉克(Paul Clarke)、霍德(Shirley M. Hord)、罗伯茨(Sylvia M. Roberts)等许多教育理论工作者带领许多中小学校进行着“学习型学校文化”的研究,建立专业学习共同体(Professional Learning Communities,简称PLC),极大地促进了教师专业发展。在日本,以佐藤学为代表的学者则在中小学开始了“学习共同体”的研究与实践。这些实践表明,教师文化建设不仅有利于促进教师专业发展,而且有利于促进学校发展,在学校组织文化的特性上,使学校真正成为一种学习型组织、发展性组织、原创性组织和战略组织。

三

十多年来,教师专业发展成为全球教育改革与发展的一个中心议题。人们比任何时候都充分认识到教师的专业发展制约着教育改革的成败。我国基础教育课程改革的不断深入,教师专业发展的的问题也显得日益重要。其实,源于20世纪70年代以来的一系列新理念,为教师专业发展理论和实践奠定了广泛的教育思想基础。英国课程理论家斯坦豪斯的“教师即研究者”,确认了教师的教育专业自主权力及其在教育过程中的创造角色。美国教育家古德莱德从课程分层的角度,揭示了教师自身的课程意义。德国教育文化学派提出,教师是文化的使者,在教育过程中,教师具有文化力量。20世纪90年代以来,联合国教科文组织召开的历次教师大会都明确了教师在教育改革与教育研究中的主体地位。

教师专业发展不仅源于新的教育理念,更是教育规律的内在要求。所谓“术业有专攻”,就是指专业自身的独特性、专业自身的内在要求。教育作为培养人的活动,有其内在的特殊性。培养人的教育活动体系是一个复杂的系统,要妥善地解决这个系统中的诸多问题,必须要具有专业素养的教

师。20世纪60年代初,美国工程师普莱西研制出了世界上第一台程序教学机。他把学生学习的知识内容编排成一个个独立的小步骤,让学生通过人机对话,分步进行知识学习。程序教学机器的发明和使用,似乎使人们看到了教育新的曙光,即学生可以脱离教师而进行个性化的自主学习。据此,有人提出了所谓的“非学校化”主张,认为在未来信息化社会里,教师这个专业将不复存在,学校也将消亡。我们今天真实地生活在信息社会里,学校不仅没有消亡,相反对它的要求越来越高,教师这个专业不仅没有消失,而且专业化水平越来越高。这是为什么?就是因为教育不仅仅是知识传递或知识学习的活动,而是对儿童青少年身心进行的全方位培育活动,人机对话不能取代师生情感的交流、心灵的沟通、思想的交融。教育具有自身的独特性,教育过程永远是一种遗憾的艺术,缺乏专业水准的教师身处教育过程之中,或许永远只可能有遗憾而没有艺术。

教师专业发展要求教师具备从事教育专业生活必备的专业精神、专业人格、专业观念和专业能力。教育的专业精神是什么?这可能要从教育本质观、教育价值观、教育主体观等角度来思考和回答。由于教育本质上是培养人的活动,人的发展是教育的旨归和根本目的,尊重人、理解人、发展人,是教育的全部内涵。因此,从总体上说,教育精神就是人本精神、发展精神。从此意义上说,“以人为本的科学发展观”是最符合教育本质规定性的思想。由此出发,教师的专业人格、专业观念和专业能力,都以对人的理解、尊重、关怀、启迪为要旨。

教师专业发展的根本在于教师文化建设,即重建教师的观念文化、教育行为文化、教师制度文化,而教师的教育理想和信念,乃教师文化之根。教师文化建设既要有核心教育哲学和教育价值观,也需要有对教师细节的关注和经营。细心、细致、细微、细节,事无巨细;小节、小事、小处、小点,以小见大。无论是促进教师专业发展,还是提高教育教学质量,抑或提升学校形象,都需要关注教师发展的细节。

多少年来,以师范院校、教师培训机构为主所开展的教师培养和培训模式,显然落后于教师改革与发展以及教师专业成长的需要,教师教育存在着课程结构陈旧、培养方式落后、理论脱离实际等局限性。“老三样”课程(即教育学、心理学、学科教学法)支配着未来教师的全部教育素养。陈旧的教师教育课程根本不能满足教育改革对教师教育素养的根本要求。如何培养教师多元、开放、生成的思维方式?可能不是仅仅学习一门心理学课程就能解决的问题,相反,需要教师在教育实践中不断地研究、阅读、反思、行动。如何塑造教师的教育真情和教育智慧?也许不是仅仅通过教师道德教育而能完成的,相反,需要教师教育理念的觉醒和教育性人格的修炼。

教师专业发展的路径是多元的。培养、培训,是教师专业发展的外生力量。而教师自身的修炼则是一种最具活力的内生源泉。修炼的根本目的在于修心、修情、修性、修行。教师修炼在于确立教育理想,达致教育信念;陶冶教育情操,养成教育德性;锤炼教育行动,提升教育能力;精炼教育生活,感悟教育人生。

第一编 教育之真与生活之蕴

论教育的生活意义和生活的教育意义^{*}

人类教育的历史发展表明,教育乃生活之必需,生活乃教育之源泉。不仅如此,生活乃教育之目的,教育乃生活之动力。可以说,教育的发展历史,就是教育与生活关系的演变史。近百年来,我国基础教育一直存在着教育远离生活的局限性,教育的生活意义和生活的教育意义都没有得到充分体现。

一、两个基本教育命题

在教育发展史上,中美两位伟大的教育家确立的信条式的教育命题,分别揭示了教育与生活的本质联系,即杜威提出的“教育即生活”和陶行知倡导的“生活即教育”。不难看出,“教育即生活”强调的是教育的生活意义,而“生活即教育”则昭示的是生活的教育意义。重读杜威和陶行知,我们感受到的是众多的启迪。

^{*} 本文原载《西北师大学报(社会科学版)》2000年第6期。中国人民大学复印报刊资料《教育学》2001年第2期全文转载。

(一)重读“教育即生活”

杜威的“教育即生活”命题是针对美国教育脱离社会生活,脱离儿童生活的弊端提出的,也是针对教育没能融入儿童的生活的弊端提出的。正如滕大春先生所指出的那样:“盖棺论定地说,美国传统的教育一方面是脱离社会,一方面是脱离儿童。杜威所要探讨的正好环绕着这两大问题,一是使美国学校和美国社会发展的需要合拍,一是使美国学校和儿童以及青少年的身心发育的规律合拍。”^①因而,“教育即生活”命题具有两个方面的基本含义:一是要求学校教育与社会生活相结合,要求学校教育与生活相结合;二是要求教育应体现生活、生长和发展的价值,建构一种美好生活,教育要直接参与儿童的成长过程。从而,“教育即生活”的实质可作如下理解:

1. “教育即生活”命题首先强调的是教育具有生活的意义

“教育即生活”并不是在教育与生活之间简单地画上等号,而是强调教育对儿童生活和社会生活的作用,注重教育对生活的影响。杜威认为,“教育既然是一种社会过程,学校便是社会生活的一种形式”,因此,“教育是生活的过程,而不是将来生活的准备”,教育是生活本身,那么教育应该充实人的生活,使儿童能够适应生活,更新生活。“教育即生活”强调教育的生活意义,并不是原来的传统的教育就不是生活,而是说传统的教育是一种畸形的生活,不合乎时代精神的生活,是压抑儿童天性的生活。教育即生活,是指教育应作为适应儿童天性的生活,是一种改造了的生活。

2. “教育即生活”强调“教育是生活的需要”,以及教育对复杂的社会生活的简化、净化和平衡

在《民主主义与教育》的开篇中,杜威就指出:教育是生活的需要。杜威在抨击传统教育时,认为传统教育脱离了社会生活和儿童生活,传统教育没能成为生活的需要。在社会生活急剧变化后,还未变革的旧教育就应相应

^① 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,1990:10.

地变革,以适应新的变化了的社会生活。杜威指出:“明显的事实是,我们的社会生活正在经历着一个彻底的根本的变化。如果我们的教育对于社会生活必须具有任何意义的话,那么它就必须经历一个相应的完全的变革。”^①教育是为着人的生活,是生活的需要。

“教育即生活”与“学校即社会”信条具有内在的联系。作为生活的教育,是不能离开社会生活背景的,教育需要把复杂的社会生活背景作为儿童生长的背景,但又不能对复杂的社会生活背景无所作为。这要求作为生活的教育给予儿童一种经过教育本身改造了的社会生活情景。因而,“教育即生活”在某种意义上具有教育改造社会生活的含义。

在谈及学校教育对社会生活的改造作用时,杜威认为,学校教育的功能主要表现在三个方面。其一,简化社会生活,以便使儿童适应并促进儿童对社会生活的把握。杜威说:“我们目前社会生活中的各种关系,数量很大,相互交织在一起,即使处于最有利地位的儿童,也不能很快地分享其中很多最重要的部分,由于儿童没有参与这些关系,它们的意义不被儿童理解……结果是一团混乱,无所适从”,学校教育机构的“首要职责就在于提供一个简化的环境。”^②其二,净化社会生活。学校教育的职责不仅在于简化社会生活,以使儿童适应,而且在于尽力排除现存环境中的丑陋景象,以免影响儿童的心理习惯。“学校要建立一个净化的活动环境。选择的目的不仅是简化环境,而且要消除不良的东西。……学校有责任从环境中排除它所提供的这些坏东西,从而尽其所能抵制它们在通常社会环境中的影响。”其三,平衡社会生活。由于儿童生活于不同的社会环境之中,接受的社会生活的影响往往有片面之处,教育就应使儿童生活于一种整体的、全面的、合理的社会生活环境之中。因而,学校教育的职责在于“平衡社会生活和环境中的各种成分,保证使每个人有机会避免他所在社会群体的限制,并和更广阔的环境建

① 杜威. 杜威教育论著选[M]. 赵祥麟,王承绪,译. 上海:华东师范大学出版社,1981:28.

② 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,1990:22.

立充满生气的联系。”^①经过教育简化、净化、平衡了的社会生活,就是“改造的社会生活”。

3. “教育即生活”意味着教育与人的一生的生活共始终,意味着儿童的生长与发展

杜威的“教育即生活”命题有横向和纵向两种不同的含义,横向意义强调教育与社会生活和儿童生活的联系,而其纵向意义强调的则是教育对儿童成长与发展的意义。^②其纵向意义在“教育即生活”命题中具有核心意义。教育联系生活只是实现儿童生长和发展的条件,生长和发展才是教育最终所要关注的,或者说生长与发展就是教育本身,是教育的实质。诚如杜威本人所指出:“我们的最后结论是,生活就是发展;不断发展,不断生长,就是生活。”教育是人的一生持续不断的生长、发展过程,“因为生长是生活的特征,所以教育就是不断生长”。^③可见,杜威把生活与发展、生长等同起来,生活就有了发展和生长的基本意义。其实,在杜威的教育信条中,“教育即生活”本身就不是孤立的,而是与“教育即生长”、“教育即经验的不断改造与改组”等基本命题直接关联。作为生活的教育,是儿童生长与发展的过程,是生长与发展本身。“教育即生活”不仅仅强调教育要联系生活,而且强调生活本身的发展性和教育性。

4. “教育即生活”并不割裂现实生活与未来生活的联系,并不完全否定未来生活

认为“教育即生活”是完全否定教育对未来理想生活的追求,这可能是人们对“教育即生活”命题的一种误解。加强与现实社会生活和儿童生活的联系,不是“教育即生活”命题的终极目的。教育联系生活,教育要克服现实生活中存在的种种弊端,其目的不仅仅在于满足儿童现实生活的需要,而且

① 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,1990:23.

② 陆有铨. 现代西方教育哲学[M]. 郑州:河南教育出版社,1993:40-46.

③ 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,1990:45-54.