

安徽省教师教育协同创新中心系列丛书

第一辑

周兴国◎著

教育实践话语的 意义阐释

安徽师范大学出版社

周兴国◎著

教育实践话语的 意义阐释

教师

安徽师范大学出版社

· 芜湖 ·

责任编辑：吴毛顺 舒贵波

装帧设计：丁奕奕 陈 爽

图书在版编目 (CIP) 数据

教育实践话语的意义阐释/周兴国著. —芜湖：安徽师范大学出版社，2016. 4
ISBN 978 - 7 - 5676 - 2370 - 5

I. ①教… II. ①周… III. ①中小学教育—话语语言学—研究 IV. ①G632.0 ②H0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 312651 号

内容简介：本书是作者在多年的教育实践中对于教育问题的思考。作者从小处着眼，发现问题，分析问题，以小见大，由表及里，内容涉及教师和教师教育话语、教师有关学生话语、学校德育话语、中小学课程与教学话语等方面，书中作者对于教育实践话语的阐释有自己的角度和看法，启示读者深思。

教育实践话语的意义阐释

周兴国 著

出版发行：安徽师范大学出版社

芜湖市九华南路 189 号安徽师范大学花津校区 邮政编码：241002

网 址：<http://www.ahnupress.com/>

发 行 部：0553 - 3883578 5910327 5910310 (传真) E-mail: asdcbsfxb@126.com

印 刷：虎彩印艺股份有限公司

版 次：2016 年 4 月第 1 版

印 次：2016 年 4 月第 1 次印刷

规 格：710mm × 1000mm 1/16

印 张：14.375

字 数：220 千

书 号：ISBN 978 - 7 - 5676 - 2370 - 5

定 价：29.80 元

凡安徽师范大学出版社版图书有缺漏页、残破等质量问题，本社负责调换。

目 录

第一编 教育的本质与意义	1
教育信念	1
教育与明智	4
教育发展	6
教育计划	8
教育权力	9
教育与儿童	10
现代公共教育与家庭	11
教育秩序	12
受教育意愿	14
教育问题	15
素质与教育	16
学会生存与培养精神向导	17
基层教育改革	19
适应社会	21
现代教育困境	22
经典诵读	25
用先进教育理论把自己武装起来	27
凡被教育者，都将被教育成某种东西	28
能力与考核	30
观念冲突	31
理解力	33
表象与事实	35
差异与反感	36

教育与完美	38
概念与事实	39
不平等	41
共识的困惑	42
教育与人性	44
事件的解释	46
困惑卢梭	48
教育惩罚	50
农村学校的家校合作	51
县片教研中心制度	53
农村学校布局结构调整	56
农村校车安全	58
农村教师队伍建设	60
农村留守儿童教育	63
农村闲置校产处理	66
农村教育问题的性质	68
农村教育之变与不变	70
学校管理手册	72
政治与市场共谋	74
德育的实效性	75
关怀伦理	77
特殊的德育课堂	79
谈 心	82
家长不配合	84
道德选择	86
灌 输	87
第二编 教学不是为学生做什么	90
教学过程“黑箱”	90
师生课堂分歧	91
黑板与教学行为的改变	95
教学任务	96

课堂讨论	98
教学工作	100
课堂教学“追求开放与有效的内在统一”如何可能	102
中学文理：分科还是不分科	103
隐蔽的教学歧视	104
综合实践活动课程	106
能力培养与个性发展	108
隐性课程	109
表现性教学目标	111
教师教育课程设计	114
循环教材之现状	116
教学与德育的矛盾问题	118
教学不是为学生做什么	118
孤独与学业失败	119
让教学适合学生	121
第三编 好教师与教师的专业化	129
教师的命令或要求	129
教师招考	131
反观自我	133
知识观与有效培训	135
从行为表现到行为性质	136
视课堂如生命	138
农村教师的“走教”	140
关于片教研中心制度的再思考	142
教师培训	143
关于“收获”	145
再议教师队伍建设	147
真正的教育与真正的教师	149
工作、快乐与倦怠	150
一线教师关于“将班主任工作作为主业”的担忧	151
将班主任工作作为主业	152

班主任批评权	154
关于教师的思考	160
教师自主权	162
教师专业化	163
教师与教育专家	164
教育家是谁	165
教师职业的奉献精神	167
教师职业与天性	168
 第四编 学生的现实处境与精神状况	 170
尊重学生	170
差 异	172
学生的现实处境与精神状况	173
自我与社会过程	175
自我与他者	176
“意义”的意义	178
从追问原因到理解意义	180
认识学生的方法论思考	181
了解学生	183
统一短发	185
班级管理的民主迷思	187
班级里的告发现象	189
争吵的师生	190
在一种叙事模式中理解行为的意义	191
理解“差生”	193
情感的民主与学生管理	195
显现与关注：怎样面对问题学生	197
帮助学生兑现承诺	200
如何面对学生的沉默	201
每一个学生都应该受到独特的对待	202
用什么来证明自我的存在	204
满足学生的需要	205

差生！差生？	206
“三好学生”评选的废与存	207
学生的“古怪”	208
把问题诊断清楚	210
来到学生身边	212
如何帮助不想学的学生	214
主要参考书目	216
后 记	218

第一编 教育的本质与意义

教育信念

教育之存在，就在于它相信解决受教育者发展的问题之答案是存在的，并且可以凭借教师艺术化的、不懈的努力化应然为现实。至于这个答案是一还是多，则是另外一个问题。这就是说，受教育者身上所存在的缺点或错误都可以得到纠正，其思想与认识可以改变，精神境界可以得到提升。只要教育者有足够的热情和努力，就可以改变受教育者。历史上教育家所设计或建构的教育计划与教育方案，莫不以此为出发点。实现这一教育信念，关键是教师要根据理性来安排其教育生活，并根据理性来确立与受教育者的交往方式。

教育实践者则认为，上述观念不过是一种幻觉。因为，在日常的教育生活中，他们往往会遇到一些令人头痛、非常恼人的学生。这些学生被称之为“问题少年”或“问题学生”。他们以令人匪夷所思的行为方式，来表现自己的叛逆与拒绝服从。这是一种基于事实的描述，是根据日常经验而作出的判断。这样的经验显然是与上述教育信念相背离。教育信念与教育经验，往往并不一致，孰是孰非，似乎都难以确证。人们完全有理由认为：第一，这样一种经验的直观，本身就很令人怀疑；第二，即便上述经验是对真理的一种直觉，然而也不能表明上述教育信念就是幻觉；第三，即使是一种幻觉，它似乎也仍然是现代学校教育以及教育思考所必不可少的一种幻觉。

教育方法的道德性问题，是当前学校教育的基本问题之一。就教育乃教人向善这一点而言，教育方法的本质要求就是它的道德

性，即以恰当的方式引导学生实现道德发展。但是，在现实生活中，师生之间所表现出来的一些关系，如教师与学生之间的冲突与争吵，学生向教师哀求等，本质上是不道德的教育方法的体现。这其中所隐含的，乃是师生之间难堪的教育境况。当教师面对“问题学生”而表现出来无助、绝望、残暴、固执、冷漠、嘲讽等诸如此类的言行时，这一切到底是谁的责任？教师如何才能表现出相反的一面呢？教育方法出现道德性问题，从根本上来说，是源于一种行为主义的教育观念。遵循教育的基本原理，学生的精神世界应该是最值得教师关注的对象。遗憾的是，现在的教师普遍地只是关注学生的行为表现。教师与学生的交往方式是基于教师对学生的认识而确定的。当外在行为表现成为考察的对象并由此来认识学生时，则教师和学生的交往方式便也由此而得以确定。教育者所追求的，是消弭学生精神和心智的迷误，使其摆脱偏见和虚妄的控制。如此，教师就必须走进学生的心灵和精神世界。

教师注定要面对选择。每一次选择都伴随着无可挽回的损失。但是教育官员以及教育专家却告诉我们，存在一种正确而先进的教育思想或教育观念。或许实际的行动是要作出选择的，但对于指导我们行动的教育观念或教育思想，我们则不可选择？错误的或落后的教育观念将导致有偏差的教育实践，各种各样的教育之失败，都或多或少与人们所拥有的落后的或错误的教育观念有关。这种解释当然非常精巧，也很具有居高临下的意味。但是，这种持有正确观念的人们没有意识到，不可能存在完美无缺的教育状态，也不存在没有任何消极后果的教育方案。每种解决问题的方案或许可以解决已经存在的问题，并造成新的局面，但新的问题也会随之而产生。由解决老问题而产生新问题，这就是社会生活的实质，也是教育生活的实质。

学生不交作业，这种行为的意义是什么？一是学生所理解的意义，二是教师用他们的主观感受去体验获得的意义。通过直接观察而获得的行为的意义，与行为者自己赋予的这个行为的意义，或许有着很大的差异。伐木工人的“伐木”行为同样如此。“伐木者”对这个行为解释了吗？行为意义的解释，关键是“目的意义”，这需要把伐木这个行为放在更加广泛的背景下来考察，并且需要从行

为者立场来考察。对行为意义的解释，不能仅看行为者已经完成的举动，同时还要考虑主观经历本身。因此，不交作业，或者是完成作业的能力不够，即教师所布置的作业，学生并不知道该如何去完成，如此，则不交作业就具有完成作业的能力不够的含义；或者是故意不完成作业，在行为者看来，不完成作业比完成作业更具有意义和价值，尽管他未必能够说得出来这个意义和价值；或者是因为自控力的缘故耽于玩耍而没有时间完成作业；诸如此类。然而，面对学生的不交作业，有谁去追问一下，这个不交作业的行为到底有着怎样的意义？因为不知道怎么做作业，因而不能按时交作业，这个行为乃是有一定的原因的；因玩耍而拖延了做作业的时间，同样是行为的原因；而把不交作业看作是更有意义和价值，这已经不涉及行为的原因，而涉及行为的意图了。

教师总是用一种解释框架来理解学生行为的意义。这种理解因为带有一定的前见，而往往使得教师对行为意义的理解与学生主观所赋予的行为意义有很大的不同。就理论的分析而言，这个解释框架本身就有有一个重要的主题：这种框架是如何形成的？教师对这个用于理解行为意义的解释框架是否有着自觉的意识？他又是如何看待这个解释框架的？显然，这个解释框架是过去经验的储备与积累，是在日常的生活中不知不觉形成的。当某个行为出现在教师的面前时，教师就会带着已有的知识、认识、观念或意识等进入他与这个观察对象的关系之中，并将他直接与之交往的对象类型化或典型化。教师对学生某种特定行为的意义之理解，通常总是将学校的规章制度以及学校的教育要求作为一种解释框架。由此，不交作业的行为、上课不拿出课本的行为、损坏公物的行为等，就被看作是一种违纪行为，因而是需要承担相应的后果的。教师的批评是应承担的后果之一，赔偿则是另一种要承担的行为后果。而问题在于，采取怎样的方式来教育学生，则需要教师用另外一种解释框架，即基于学生目的或意图以及学生的习惯性表现，来理解学生的行为意义。如此，教师就会发现，上述行为就具有了不同的内涵，有着不同的意义。当行为被赋予一定的意义后，则学生的发展状态就有可能得到真实的认识。教育恰恰需要以此为出发点的。教育的失败与教育的出发点之错误有着密切的关系。

孤立地看待学生的一种行为，只是看到一种行为的片断，忽略了行为与行为者的内在关系，忽略了具体行为总是由行为者发出这样一个基本的事实。由此而带来的结果是，教师只看到了行为，而没有看到具体的、有思想和情感的学生。这就是说，他眼里只有行为，没有学生。重要的是，要把这种行为看作是学生在日常的学校生活中所表现出来的“连续流”之组成部分。对学生行为意义的理解，绝不仅仅是一个“按照规则来解释”的问题。有效的教育，需要教师不断地转换规则的视角，把学生的片断行为放到学生的整个表现中来考察。就行为的结果来理解行为的意义是不够的，还必须要考查学生行为的意图和行为的意向。而要洞察学生行为的意图，就必须要参照某个片断行为之前以及之后可能发生的行为。

教育与明智

教育效果不好，苦恼着所有的教师。这里所说的“效果不好”，既指学生学业成绩不良，也指学生行为品德方面出的问题。教育效果不好，意味着教师投入了巨大的劳动，却收效甚微。那么该如何看待这个现象呢？

良好的教育效果，表明教师的教育与学生的本性之间具有适切性。不过，这样的说法尽管具有合理性，但它于实际问题之解决并没有什么作用。亚里士多德认为，一些话是真理，“但并不说明问题”；只是知道真理的人，“不会变得更加聪明”。这就是说，实践的关键，不仅需要真理，更需要使人变得聪明。对于教育而言，教师仅仅掌握教育知识是不够的，教师还需要进一步判明学生的本性是什么，以及教育与学生本性的适切又是指什么。

教育作为一种实践性的活动，总是与不断变化着的对象打交道。教育的这种性质使得教师在教育的过程中既要面对普遍的对象，即作为受教育者而存在的类，又要面对个别的对象，即具体存在的，有着独特情感、意识、思想和人生经历的学生。由此，所谓学生的本性也同样需要在普遍和个别两个层面来加以理解。就普遍的意义来看，学生的本性乃是指人所具有的本性，以及处在特定年龄阶段的学生群体在日常生活以及学习生活中所表现出来的普遍性

特征。这种关于学生本性的普遍性判断，教师可以从书本上获得，从前人关于人之本性的理性思考中获得，从心理学、哲学、社会学等诸门学科中获得。尽管人们关于人的本性的判断存在着差异，不过各种不同的关于人之本性的判断，乃是从不同的侧面来理解人的努力与尝试，而这也恰恰为教师思考学生之本性的普遍性提供了很好的参照。就个别的意义来看，学生的本性乃是指某个学生所表现出来的特征，这种体现在个别学生身上的特征既反映着普遍的人之本性，同时也反映着某个学生独特的经历以及由此而带来的人之本性的独特的表现。普遍的人之本性在不同的人那里，将会有不同的表现形式。普遍意义上的学生之本性可以从书本中获得，那么个别意义上的学生之本性，又将如何获得呢？显然，它不能够从书本中获得，而只能从实践中，从教师的经验中获得。由此，就需要教师的明智以及经验，以及对学生在日常的教育生活中所表现出来的本性作出正确的判断。

好的教育，既要从普遍的人之本性出发，同时也要从人的独特性出发。这种基于普遍性与独特性的教育，我们称之为教育与学生本性的适切。不过，教育的复杂性在于，学生的多样性和差异性使得教师对学生独特性的判断，并不必然是正确的。对学生正确的判断需要教师具有明智的品质，而明智恰恰是以个别事物或以不断变化着的事物为对象。这需要教师深思熟虑。不过，即使是深思熟虑，教师也可能犯错误。亚里士多德说过，关于个别事物的明智既是实践的又是考虑和计议的，在考虑之中有双重错误，或者是关于普遍事物的错误，或者是关于个别事物的错误。这就是说，倘若出现了对个别事物错误的判断，那么教师的实践就可能不是明智的，便不能实现期望的目标。而明智的品质就是考虑实现目标的手段。从这个意义上看，如果我们把教育效果不好看作教育的失败，那么这种失败的根源很可能是教师在教育过程中犯了明智上的错误。而这种错误的根本在于，教师对个别学生作出了错误的判断。

在日常的现实生活中，学校以及教育行政部门不遗余力地通过各种形式推进教师的专业发展，以提高教育质量。不过各种努力均指向有关教育实践的普遍性方面，其目的是要让教师获得有关教育的普遍性知识，而忽视或完全没有注意到有关学生的个别性知识对

于成功教育之不可或缺性。倡导教师进行校本教研,也以普遍性的问题之解决为指向,而忽视了至关重要的对象,即作为独特性而存在的学生及其群体。对教育失败的正确诊断是教育成功的基本前提。教育失败是与教师在教育过程中所犯的明智性错误有关,错误的关键在于教师对学生的认识出现了偏差。因此,一切有关提高教育质量,促进全体学生全面发展的努力,都需要从学生的独特性入手,准确把握每个具体学生的本性,选择适合于学生的教育。

教育发展

教育发展是我们这个时代教育的主题,也是全世界都在关注和言说的话题。人们对教育的需求不断扩大,以及社会发展对教育提出的更多更高的要求,驱使着政府把教育发展作为其核心议题。围绕着教育发展,世界各国出台了各种各样的政策,以确保教育发展有一个坚实的制度基础。在这种背景下,隐含着一个是无可争议的预设:发展对于教育而言不仅是必需的,而且也是合乎道德要求的。发展是硬道理,同时也是好东西。教育发展是人们的欲求,也是国家和整个社会的欲求。

如何促进教育发展?迄今诸多的研究和思考都是围绕这一问题展开的。然而,教育发展果真都是道德的吗?教育发展果真都是积极而无任何的消极后果吗?教育发展所带给人们的,合乎所有人的主观诉求吗?这些问题很少为人们所提及。上述问题涉及一个根本性的问题,那就是我们究竟应该如何来看待教育发展?这个问题促使我们需要对教育发展本身进行伦理道德及人文层面的反思。

对发展本身的伦理道德及人文层面的反思已经开始。佩鲁的《新发展观》和阿马蒂亚·森的《以自由看待发展》是两部有关发展反思的经典之作。两者有关发展的观点迥然有别,前者以人的发展来评价发展,后者以自由的发展来看待发展;两者亦有共同之处,即都从个人价值的角度来为发展确立限度,并强调发展中自由、公平、民主等人文价值的重要性。

人们对发展的反思也使得有关教育发展的伦理性和人文性成为问题。对教育发展的伦理反思大体有两个视角:一是从社会的角度

来考察教育发展，一是从个体的角度来考察教育发展。当教育的社会功能被凸显出来的时候，一种社会视角的教育发展观也就表露无遗。不过，不同的历史时期，教育发展的社会取向亦呈现出相当大的差异性。由此，教育发展也呈现出各种不同的价值取向，诸如政治的视角，经济的视角，文化的视角等。相应地，用以评判教育发展的基本价值也迥然有别，政治学视角下的教育发展强调教育发展对于政治秩序的维护作用，经济学视角下的教育发展强调教育发展的效率作用，而文化学视角下的教育发展则强调教育发展的精神文明建设作用。实际上，在当代，教育发展的政治取向不仅没有减弱，而是以更加隐蔽的方式得到强化。当教育发展以满足人民群众的教育需求成为全社会的口号时，这种口号本身就是政治性的。因而在我国，办人民满意的教育，从根本上来说是教育政治取向的又一种表现形式。

在各种有关教育发展的理论反思中，特别是在教育发展的日常实践中，有两个重要的维度似乎没有引起人们足够的关注，即从伦理学的角度来反思教育发展问题，来提出教育发展是否好的问题；从教育学的角度来反思教育发展问题，来提出教育发展与人的发展的关系问题。前者涉及教育发展中的公平问题，后者涉及教育发展中的人的问题。

呈现在每个人面前的教育现象都是教育发展之阶段性的表征。尽管教育发展仍在继续，教育亦呈现出不断变化和进步的趋势。然而，呈现在我们面前的教育发展现象亦足以使我们对教育发展进行一种道德意义上的研判。各种成问题的教育现象，只能被合理地看作教育发展之结果。而隐含在有问题的教育现象之背后的，则是一种基本的教育价值取向。因此，当我们提出，随着教育的不断发展，教育的公平状况如何？是变得更公平还是变得越来越不公平？随着教育的不断发展，个体的发展状况如何？是更加全面的发展，还是趋向于片面的发展？

我们需要从两个方面来看待教育发展：一是教育公平，二是人的发展。

教育计划

雅斯贝尔斯的存在主义教育哲学以人的自由为全部教育活动的出发点。一切有违人的自由的教育，都在雅斯贝尔斯的批判范围之列。存在主义教育哲学的自由，既非政治哲学所讨论的自由，亦非传统的形而上学所说的意志自由。如雅斯贝尔斯所说的那样，“自由并不是意志行为，而是从本源深处发出的决定，由此决定才有了所有的意愿”。教育就是要通过使人“既理解他人的历史，也理解自己和现实”，从而使人不“成为别人意志的工具”，“自己选择决定成为什么样的人以及自己把握安身立命之根”。由此出发，雅斯贝尔斯对教育的理解并非知识的堆积，而是通过选择完美的教育内容，通过让受教育者在实践中自我练习、自我学习和成长，引导学生之思想进入事物之本源。教育是人的灵魂的教育，教育的过程是一个人的精神成长的过程，教育就是人的生成。

正是在自由与精神成长的意义之上，雅斯贝尔斯对教育计划抱以谨慎的态度，并提出“有限的教育计划”的概念。这种有限的教育计划观念出于以下几个方面的考虑。其一，对社会进行全盘计划的不可能性和可能带来的危害性。科学的计划是以人的理性和必要的科学知识为前提条件的。然而，全盘计划所必需的完全理性并不存在，人的理性实际上是有限的。雅斯贝尔斯认为，人们都是靠理性来制订计划的。理性赋予计划以意义，同时理性对计划的界限所在也十分清楚。然而，由于我们知识和能力的限制和它根本就不可能实现，因而全盘计划只会在实际的尝试中毁灭。其二，雅斯贝尔斯认为，凡是个人出于自由意愿而做之事，都不在计划之内。但是，可以给予一定条件，使人的自发性比在其他条件下更容易发挥出来，值得考虑的是，对不可计划之事我们还是可以做出一些计划，那就是创造一个让它得以自由实现的空间。由于教育是一项关系到人的自由之大事，因而对教育进行全盘计划必将危及人的自由。对于雅斯贝尔斯来说，自由作为理性行为的决定，本身就超越了理解力的范围，因而不可能包含在计划的范围之内。其三，人的转变作为一项必然的事情，同样是不可计划的。人的改变，最具有本质

意义的是思维方式的革命。而思维方式的革命只能从自由意志中爆发，却不能对它进行计划。带着阻止人类毁灭的目的所做的计划，尽管是经由理解力思考的，但是这种计划仍然是徒劳无益的。只有在思想中发生了革命，从自由中诞生出理性时，才可能引导出拯救行动的成果。由此，雅斯贝尔斯认为，凡是以各种方式最终将我们整个的拉入不必要的违反本性的任何计划，都是不可容忍的，因为这些计划并没有把自己限制在真正而且必须可计划之事上，反而让这些计划侵吞了属人的自由。

基于这样的立场，雅斯贝尔斯把教育计划的范围作了严格的限制，并对教育计划的局限进行了深刻的分析，提出“以自由精神去领导所有的计划”的思想。教育计划大体包括三个方面，即对所传授的科学知识的计划，有关教育教学方法或方式的计划，以及把儿童培养成为社会所需成员的计划。科学教育，应该教给学生什么？这是科学知识传授计划必须要回答的问题。以雅斯贝尔斯之见，科学知识本身并不是第一位的，蕴含在科学知识之中的科学探究精神才是第一位的。有了科学的精神，年轻人就能够为这种精神所引导而掌握知识和技能。况且科学并不能提供作为立身之本的终极价值。科学的思维方式只能在有限的范围内为人生活造福，对人的本体追问才是人的深度价值之所在。教学方法计划以心理学为基础，使得心理学成为制订教育计划的基础，关键是“应适应儿童的天性和能力来因材施教”。关于将儿童培养成社会所需要之成员的计划，雅斯贝尔斯认为，首先是唤醒团体的历史性精神，唤醒潜在的生命意识；其次是学习将来所要从事工作和职业所必不可少的课程，两者不可偏废。但在这方面也存在许多问题，突出的是整体精神的缺失。过分强调学校对知识的传授，特别是专业知识的传授，会削弱学生的精神生活、反思能力以及独立自主性。

教育权力

在教育权力和人的个性发展之间，存在内在的张力，即教育权力对于内在人性的压抑；反过来也同样成立，即内在人性的发展也力图压抑教育权力的增长。