

教育中的三个世界

教师知识的制度维度及其影响



康永久◎著



教育科学出版社
Educational Science Publishing House

教育中的三个世界

教师知识的制度维度及其影响



康永久◎著

教育科学出版社
·北京·

出版人 李 东
责任编辑 薛 莉
版式设计 杨玲玲
责任校对 贾静芳
责任印制 叶小峰

图书在版编目 (CIP) 数据

教育中的三个世界：教师知识的制度维度及其影响 /
康永久著. —北京：教育科学出版社，2017. 12
ISBN 978-7-5191-1238-7

I. ①教… II. ①康… III. ①教育学 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 271652 号

教育中的三个世界——教师知识的制度维度及其影响

JIAOYU ZHONG DE SAN GE SHIJIIE——JIAOSHI ZHISHI DE ZHIDU WEIDU JI QI YINGXIANG

| | | | |
|------|--------------------|-------|------------------------|
| 出版发行 | 教育科学出版社 | 市场部电话 | 010-64989009 |
| 社 址 | 北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号 | 编辑部电话 | 010-64981280 |
| 邮 编 | 100101 | 网 址 | http://www.esph.com.cn |
| 传 真 | 010-64891796 | | |
| 经 销 | 各地新华书店 | | |
| 制 作 | 北京金奥都图文制作中心 | | |
| 印 刷 | 北京玺诚印务有限公司 | | |
| 开 本 | 169 毫米×239 毫米 16 开 | 版 次 | 2017 年 12 月第 1 版 |
| 印 张 | 23.75 | 印 次 | 2017 年 12 月第 1 次印刷 |
| 字 数 | 367 千 | 定 价 | 77.00 元 |

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

本研究先后受到下述项目的资助：北京市教育科学“十一五”规划2006年度资助经费类重点课题“教师专业化的制度约束、激励和创新问题研究”（AIA06138）、教育部哲学社会科学研究后期资助项目2008年度重点项目“知识输入还是制度重建：公立学校制度改革的中国道路”（08JHQ0005）、北京师范大学教育学部2010年自主创新项目“作为社会成就的教育创新：一种基于制度视野的研究”、2010年中央高校基本科研业务费专项资金资助项目“文化视野中的学校、教师与学生：教育中的文化再生产机制再审视”以及2013年度教育部“新世纪优秀人才支持计划”项目“三种教育学及其相互关系研究”（NCET-13-0055）。特此致谢！

目 录

| | |
|----------------------|----|
| 导言 新制度教育学的新框架 | 1 |
| | |
| 第一章 教育知识与教育制度 | 19 |
| 一、教育中的制度问题 | 21 |
| 既定状态下的教育函数 | 21 |
| 教育发展的主流模式 | 22 |
| 发展中的非连续性跃迁 | 23 |
| 主流模式中的技术概念 | 24 |
| 教育制度变革的迫切性 | 25 |
| 二、教育研究的认识论视野 | 29 |
| 行动的知识基础 | 29 |
| 教育中的知识问题 | 31 |
| 认识论视野及其举要 | 31 |
| 先驱者的教训与成就 | 33 |
| 教育研究的可能与前景 | 36 |
| 三、传统教育交往框架及其变革 | 38 |
| 教育交往概念的浪漫化 | 38 |
| 传统教育交往框架的缺陷 | 40 |
| 教育交往框架的变革 | 45 |
| 四、教育知识与教育认识论 | 49 |
| 教育知识及其价值 | 49 |

| | |
|------------------------------|-----------|
| 教育中的“无知问题” | 55 |
| 超主体的教育认识论 | 58 |
| 五、教育知识问题的制度解 | 66 |
| 知识过程与制度实践 | 66 |
| 多元制度文化的关键意义 | 72 |
| 公立学校制度的再定义 | 79 |
| 第二章 三种教育学及其相互关系 | 85 |
| 一、教师知识的制度维度 | 87 |
| 教师知识的独特性 | 87 |
| 主流模型的意蕴 | 90 |
| 对教学法知识的再认识 | 92 |
| 教师知识与教学制度 | 95 |
| 教师专业化的走向 | 97 |
| 二、回归生活世界的教育学 | 98 |
| 韦伯：进化的教育类型 | 98 |
| 现代教育技艺的扩张 | 99 |
| 不同情境，不同的教育学 | 101 |
| 专业的、民间的与制度的教育学 | 104 |
| 新教师教育理想与路径 | 106 |
| 三、民主与教育学 | 109 |
| 民主的就是专业的？ | 109 |
| 民主与专业教育学 | 110 |
| 民主教育学及其性质 | 112 |
| 民主本身作为一种教育学 | 114 |
| 民主情境中的教师教育 | 116 |
| 四、魅力、情境与教育学 | 117 |
| 天生的教育知识：魅力的教育学 | 119 |
| 经验的教育学：基于传统的教育学 | 123 |

| | |
|-------------------------|-----|
| 现代性情境与专业教育学的涌现 | 130 |
| 魅力的复兴：人文主义教育学的意蕴 | 135 |
| 从个人的教育学到超个人的教育学 | 140 |
| 五、深度定位的教师专业发展 | 144 |
| 深层教育学与专业教育学的对立 | 144 |
| 对技术理性的专业化模式的批判 | 147 |
| 教学内容知识的概念及其问题 | 150 |
| 兼容创新精神的专业发展道路 | 153 |
| 基于深层教育学的专业发展体系 | 157 |
| | |
| 第三章 制度情境中的教育学 | 161 |
| 一、说明文的诗学与政治学 | 163 |
| 成问题的说明文教学 | 163 |
| 另类而经典的说明 | 164 |
| 纯客观说明的教育命运 | 169 |
| 作为主观构造的说明 | 173 |
| 建构性说明的教育学 | 178 |
| 二、道德教育与道德规范 | 182 |
| 道德规范：一种绝对命令？ | 182 |
| 依附于道德规范的道德教育 | 187 |
| 基于人的尺度的道德实践 | 192 |
| 三、制度情境：隐形的德育力量 | 195 |
| 超主体的匿名过程：被忽视的道德教育 | 195 |
| 制度情境：看不见的教育学 | 197 |
| 现代学校的制度困境 | 199 |
| 民主的制度情境：学校道德教育的温床 | 201 |
| 四、教育创新能力的社会学 | 204 |
| 行动与实践的区分 | 204 |
| 实践理论的基本主张 | 207 |

| | |
|------------------------------|------------|
| 教育学的实践概念 | 211 |
| 创新能力的情境依赖 | 213 |
| 教育创新知识的增长 | 219 |
| 五、教育公平的政治维度 | 225 |
| 机会均等的教育公平观 | 225 |
| 教育公平的政治性 | 228 |
| 从机会均等到权利平等 | 232 |
| 第四章 教育世界的现象学 | 237 |
| 一、科学世界：理性致力投射的世界 | 241 |
| 科学世界及其教育学研究 | 241 |
| 科学世界的教育学：专业教育学 | 244 |
| 二、专业教育学实践的真相与危机 | 247 |
| 专业教育学中的权力结构 | 247 |
| 对先验自我的遗忘及其危险 | 251 |
| 三、生活世界：原初意识及其直观的世界 | 255 |
| 作为原初性构造的生活世界 | 255 |
| 生活世界的教育学：魅力教育学 | 261 |
| 四、回归生活世界的现象学还原之路 | 267 |
| 导向生活世界的教育学研究 | 267 |
| 作为偶然性事件的现象学还原 | 270 |
| 五、第三个世界：作为根基的制度世界 | 274 |
| 制度世界及其公共性与奠基性 | 274 |
| 制度世界的教育学：制度教育学 | 279 |
| 第五章 先验的社会性与家国认同 | 287 |
| 一、家国观念的先验根基 | 290 |
| 先验的社会性与世界观 | 290 |
| 我固有之的恻隐之心 | 290 |

| | |
|---------------------|-----|
| 同情中的先验道德判断 | 291 |
| 童心之中的先验善意 | 293 |
| 嵌入利己之中的利他 | 295 |
| 二、对符号之网的依赖与再造 | 298 |
| 客观化的“道德”王国? | 298 |
| 先验善意的现实运作 | 299 |
| 社会本身的符号建构 | 300 |
| 科学观点中的对象世界 | 302 |
| 世界本身作为意向关联项 | 303 |
| 三、初级社会化的性质 | 304 |
| 情境化自我的必要性 | 304 |
| 儿童家国观念的神圣性 | 305 |
| 家国观念与常识态度 | 306 |
| 常识态度中的直观因素 | 307 |
| 初级社会化与家国认同 | 309 |
| 四、现实中的家国认同 | 311 |
| 常识态度的混合性质 | 311 |
| 家国之间的内在断裂 | 312 |
| 质的个人主义及其影响 | 314 |
| 不存在一个共享的世界 | 315 |
| 国与天下的经典区分 | 317 |
| 想象的共同体及其根基 | 318 |
| 三种不同的家国认同 | 320 |
| 五、涂尔干理论的再思考 | 321 |
| 对两种社会化的混淆 | 321 |
| “集体表象”的符号意味 | 322 |
| 科学、教师与国家崇拜 | 323 |
| 内在善意的社会价值 | 324 |
| 从高度社会化到自主化 | 325 |

| | |
|--------------------|-----|
| 结语 制度研究与教育学 | 327 |
| 一、结构-功能论的研究 | 329 |
| 二、“旧”制度教育学 | 333 |
| 三、社会学新制度主义 | 338 |
| 四、新制度经济学及其影响 | 343 |
| 五、新制度教育学的转向 | 348 |
| 参考文献 | 357 |
| 索引 | 369 |

导
言

新制度教育学的新框架

这是一本主要由论文结集而成的书，但也是一部自成一体的著作，可以看作笔者自博士学位论文完成以来研究的精粹。笔者的博士学位论文在对“旧”制度教育学进行反思性分析的基础上，借鉴新制度经济学的分析方法，发展出了一套新制度教育学（new institutional pedagogy）的分析框架和概念体系。^①但仍存在一些不足，主要就是没有完全摆脱新制度经济学的框架，真正形成有教育学特色的概念与表述体系，同时也主要限于长程时局中的宏观教育制度的演进问题，没能真正深入到微观的教育实践内部。笔者的博士后出站报告在解决前一个问题上取得了不小的突破，开始关注教育知识与教育制度的关系，这使得笔者后来能与教师知识研究传统对接。但这一突破离后一个问题的实际解决依然有很大的距离。笔者的博士后出站报告虽然已经看到了教育制度对于知识增长与节俭^②的意义，也区分了“在朝的”与“在野的”教育知识，但没有将这种研究集中到教师专业领域，最终也没有梳理出教育知识的纯粹类型。^③而本书不但深入到微观教育实践内部，而且发展出了一整套有关三种教育学乃至教育中的三个世界的理论，因而最终又溢出了对日常教育教学实践的研究，为探讨广泛的教育问题提供了一个新制度教育学的新框架。

本书的第一章“教育知识与教育制度”主要还是笔者博士后研究的理论部分，从中能看到笔者从教育制度的经济分析转向教育制度研究的认识论视野的最初尝试。其中“教育中的制度问题”一节依然提请大家注意制度本身的重要性。与以往不同的是，它特别关注制度与技术的区别，以及制度变革对技术进步的替代，乃至这一过程中技术本身的断裂。该节强调：教育发展的主流模式将教育变革看作教育技术的变革。由于教育制度尤其是制度变革被忽视，这里的技术变革更多的就只是物质技术的升级、管理的强化和观念的转变，而不是教育制度的创新。可以说，整个教育发展的主流模式都缺乏一种制度变革的视野。这已经为现实的教育发展设置了制度障碍。现在看来，最迫切的就是要研究并逐步解决教育中的制度问题，只有这样才能实现教育发展方式的根本转变，开创教育可持续发展的新纪元。

① 康永久. 教育制度的生成与变革：新制度教育学论纲 [M]. 北京：教育科学出版社，2003：9.

② “节俭”一词常指“生活节俭，有克制”，在经济学中则常指“节约资本、劳动与知识等生产要素”。

③ 康永久. 知识输入还是制度重建：公立学校制度变革的中国道路 [D]. 上海：华东师范大学，2004：27-32，161-164. 此论文已得到教育部哲学社会科学后期资助项目2008年度重点项目的出版资助，但尚未面世。

“教育研究的认识论视野”一节则进一步明确了新的研究视野的独特性，正是这一视野使得作者的博士后出站报告的主题“知识输入还是制度重建”找到了根基，同时开始摆脱新制度经济学的限制。本节是从一个不太明显的常识开始的：人生活在印象、语言和知识之中，集体行动也建立在认识和理解的基础之上。正因为如此，管理首先就是以某种知识为基础而推行的对知识的管理。但以往的知识管理存在着严重的局限性。就教育内部而言，所谓知识管理就是确立一些知识的独断地位，并通过忽视其他知识的存在或宣称其他知识“非法”而至少将其压制至不能彰显处。正是在这里，产生了今天我们必须面对的一系列教育知识问题。对行动的知识根基的思考促使我们在考察教育行动时采取一种认识论视野。这一视野就其内核而言乃是一种新的知识观以及依此对知识和实践之间相互关系进行的重构。其中最为重要的是关注制度和知识之间的关联，从而走出理性自负和知识输入的泥沼，将教育实践中的知识增长托付给一种超主体的社会过程。

“传统教育交往框架及其变革”一节写于作者的博士学位论文完成之后、博士后出站报告完成之前，是笔者从经济分析转向认识论视野的过渡之作。它将知识或无知问题看作问题的关键，而且试图借助于交往框架来缓解教育中的无知问题。写作的主要灵感来自哈耶克（Friedrich A. Hayek, 1899—1992）的知识理论，它也是受到一些新制度经济学家关注的理论。^① 尽管经济分析与认识论视野这两种话语在这里交织（这种情况在作者的博士后出站报告中也存在），但与成本收益分析的差异还是显而易见。本节认为，传统教育的基本缺陷，不在于交往层面的缺失及由此导致的教育的片面性，而在于其交往框架的强制性。如果不对传统教育的层级型交往框架进行深刻反思，任何力图超越传统教育思想的浪漫的理论尝试，都将只能变得比传统教育思想更专制，而且更具欺骗性。而要变革传统教育层级型的交往框架，就必须依靠恰当的教育制度来缓解教育实践中广泛存在的无知，以及由于忽视无知问题和倡导理性能力的等级制而导致的来自教育者的强制和寻租倾向。

“教育知识与教育认识论”一节是笔者博士后出站报告的一章，其中的“超主体的教育认识论”部分也曾独立发表过。王道俊先生和郭文安先生曾将

^① 柯武刚，史漫飞. 制度经济学：社会秩序与公共政策 [M]. 韩朝华，译. 北京：商务印书馆，2000：268-277.

此文收录在他们主编的《主体教育论》一书中。^① 本节指出：教育知识对教育实践意义重大。改革开放极大地改善了教育社会的知识状况，理性化教育知识开始出现分化，多知识源头的教育改革也开始表现出巨大的现实力量。但教育中的知识问题依然存在，既包括基于自然约束的、体质性的或与生俱来的无知，也包括来自故步自封的无知、内生的非对称信息及因利益局限或机会主义偏向而产生的人为错漏，还包括诸种制度性的“无知”，尤其包括作为一种合成效应的公立学校制度实践中的无知问题——这里依然内隐着一种理性主义的教育知识观与认识论，它无视教育知识的主观性、多样性和散在性，信奉理性能力的等级制，企图借助于个人的“自由平衡理智”克服各种认知风险，最终导致知识的孤立化、绝对化、人格化。只有超越这一理性主义的教育知识观和认识论，推行一种“超主体的教育认识论”，才能真正缓解当代中国教育实践的无知问题，深入推进各种教育改革实践。这里所说的“超主体的教育认识论”，一方面认为教育知识的增长与主体高度相关，另一方面又认为不能简单地将教育知识的增长归于明确的教育主体。因为教育知识不是纯粹由个人头脑分泌的，或可以简单地由一个人传给另一个人，而是受益于一个知识创新体系。人们只能透过他们所处的时代和历史环境来接受和理解各种思想观点，也只能在相互分享、对话与争执中有效地获取知识，并在知识不断扩散的过程中持续创新。

“教育知识问题的制度解”一节是笔者博士后出站报告中的又一章（原标题为“知识问题的教育制度解”），这是它第一次公开发表。现实的公立学校制度依然过于依赖民主集中制与科层组织的信息收集与加工能力。基础教育决策权力的下放也没能令人满意地解决这一问题，反而催生了一大批不受约束的地方权力中心。借助于布瓦索（Max H. Boisot, 1943—2011）的信息空间理论，本节认为单纯局限于某一特定的教育交易结构，压制其他形式的知识生产，势必会导致将一种褊狭的、排他性的思想观念强加于人。由此，本节明确了“超主体的教育认识论”的制度意蕴：通过一种不限于明确主体的、开放的、多元互动的制度过程，将各教育主体的认识活动连成一个知识竞争与合作网络，以加深人们对既有教育知识信息的理解，促使人们从自己的错误与磨难中学习，从实践所开辟与激发的新知识或知识的新用途、新意蕴中学习，并通过教育知识的直接竞争，将那些存在明显错误或偏颇的部分淘汰掉。本节还特别注意，

^① 王道俊，郭文安. 主体教育论 [M]. 北京：人民教育出版社，2005：282-300.

竞争性的教育制度实践还能在某种程度上实现对教育知识（尤其是“在朝的”教育知识，也包括制度性知识本身）的节俭或有效替代，从而节约学习费用，克服日益严重的“数据超载”的威胁。本节最后指出，对多元制度文化的探寻将使公立学校制度发生重大变化，并将一种兼具公立、私立学校优势的新型学校教育推上前台。因为一旦开放公立学校的制度边界，使私立学校平等参与教育竞争，公立学校就不再是一种统制性的存在，人们就将逐步从对学校所有制性质的关注转向对教育公共性质的关注，并最终将公立学校制度融入公共教育实践的大潮，从而进一步淡化公立、私立学校的所有制出身，而把课程的公共性、教育的共享性置于比学校的国有性、公办性、共管性更为关键的地位。

笔者博士后出站报告中的一些表述，已经接近本书后几章的一些观点。但即便就笔者本人而言，看到这些内容的时候所能想到的，与看到现在的三种教育学或教育中的三个世界的理论时想到的也完全不同。尽管引入了认识论视野，关注了教育知识与教育制度的关系，但出站报告的内核还是教育制度的经济分析。在那里，对教育知识的分类带有很强的任意性，对它们与其他知识的关系也没有进行系统的反思。因此，尽管其中涉及教育知识的多样性——从知识主体的角度，已提及专业教育研究者的知识、官方教育指令/行政真理、地方性教育知识、社会各界的教育知识、学校管理者的知识、教师个人的教育知识、家长的教育知识；从知识来源的角度，已提及外部输入的教育知识、前期储备的教育知识和在现场/情境中新生的教育知识；从知识适用领域的角度，已提及制度性知识、教育科学与技术知识、局部教育知识、习俗性知识和潜规则；从知识的公共性角度，已提及公共知识、专业知识、个人常识；此外，还曾提及缄默知识、前理解结构、正统知识、偏于感性的知识和理性知识等，但依然缺乏明确的分析框架。由此发展起来的新制度教育学，其实依然主要是一种新制度经济学。真正具有教育学特色的新制度教育学的诞生并不容易，直到笔者到北京师范大学工作，接触到对教师专业的独特知识基础的研究。

众所周知，文艺复兴以前，教师知识基本上就是教师的普通文化知识及其所教学科的知识。此后，由于学校教育的普及与班级授课制的广泛应用，教育系统对教育学知识的需求日益增长。这不仅推动了教育学的发展，也催生了人们对教师行业的新理解。正是这一新理解将教师定位成“技术熟练者”，尤其强调教学技术等专业技能的作用。受此影响，师范教育一直受制于“技术熟练者”范式（直到20世纪70年代），好像只要给教师准备了必要的教育知识和

技能，他们的素质和功能问题就可以迎刃而解。虽然其间教师的个人特征——外表、热情、智力与领导力等——也颇受关注，但师范教育最终也只是为了改进教师的教育教学艺术与技巧。到20世纪80年代，对教师专业发展的学术研究开始转型。这种研究以对“教师专业”的反思为基础，注重考察真实情境中教师的素质结构及其运作，提出了从“技术熟练者”范式转向“反思性实践者”范式的新理念。在这一过程中，对教师教学专长的结构与性质问题的研究取得了突破性的进展。1986年，舒尔曼（Lee S. Shulman, 1938—）提出了“教学内容知识”（pedagogical content knowledge, PCK）这一新概念，强调那种以儿童所能理解的方式表达的学科知识的重要性。^①这已是今天人们对教师专业的主流理解，一是强调教师需要特殊的知识结构，与科学研究者并不一样；二是强调教学实践过程的重要性，说到底就是强调教师必须在教学过程中将学科知识和教学知识很好地结合起来。

然而，舒尔曼的“教学内容知识”概念虽然强调学科知识与教学法知识的结合，但却不假思索地将教师的学科知识与一般教学法知识看作两种彼此分离的类型。这一观点遭到了麦克尤恩（Hunter McEwan）和布尔（Barry Bull, 1947—）的反驳，他们强调知识的教育学本性，认为学科知识始终包含教育学成分。^②但他们的这一创见一直都未得到应有的重视，而且也不能很好地解释教师专业的现实实践，倒是舒尔曼的教师知识结构模型一直有很好的解释力。笔者在博士后研究中论及教育知识与教育制度的相互关系时指出：要推进教育知识（关于教育的知识）的增长，不能单纯强调提高教育实践者的主体素质，或单纯强调向教育实践者输送更多的教育知识，而是必须营造一个好的制度与文化氛围。实际上这也意味着，教育知识的增长在很大程度上要托付给教育制度环境。^③但这一思想在笔者的博士后出站报告中还没有得到充分的展开和论证，报告只是强调好的教育制度秩序能克服教师自身难以克服的无知，增强教育组织的自主性、创造性及应对复杂局面的能动性，并将教育工作者从受摆布的被动状态中解脱出来，而没有看到这种制度可能为教师专业的知识基础本身

① Shulman L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching [J]. Educational Researcher, 1986, 15 (2): 4-14.

② McEwan H, Bull B. The pedagogic nature of subject matter knowledge [J]. American Educational Research Journal, 1991, 28 (2): 316-334.

③ 康永久. 知识输入还是制度重建：公立学校制度变革的中国道路 [D]. 上海：华东师范大学，2004：148-172.