

中国中青年
教育学者自选集



善与真的教育追求

刘德华 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

善与真的教育追求

SHAN YU ZHEN DE JIAOYU ZHUIQIU

刘德华 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 (C I P) 数据

善与真的教育追求 / 刘德华著. —合肥:安徽教育出版社, 2012. 11

(中国中青年教育学者自选集. 第4辑)

ISBN 978-7-5336-6998-0

I. ①善… II. ①刘… III. ①教育学—文集
IV. ①G40-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 261609 号

书名: 善与真的教育追求

作者: 刘德华

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: 时代出版传媒股份有限公司 <http://www.press-mart.com>

安徽教育出版社 <http://www.ahep.com.cn>

(合肥市繁华大道西路 398 号, 邮编: 230601)

营销部电话: (0551) 3683010, 3683011, 3683015

排 版: 安徽创艺彩色制版有限责任公司

印 刷: 合肥义兴印务有限责任公司 电话: (0551) 3355286

(如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂商联系调换)

开本: 720×960 1/16

印张: 22

字数: 310 千字

版次: 2012 年 11 月第 1 版

2012 年 11 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-5336-6998-0

定价: 44.00 元

版权所有, 侵权必究



刘德华，湖南益阳人。教育学原理博士。现任湖南师范大学教育科学学院教授。研究范围主要涉及科学教育原理、教师教育比较、基础教育课程与教学变革等领域。曾任中国教育学会中青年教育理论工作者分会常务理事（2004—2010）。2005年在美国访学一年，先后在肯尼索州立大学、佐治亚大学、

佐治亚州立大学、佛罗里达州立大学、路易斯安那州立大学等高校考察教师教育和当地的基础教育。2009年先后到韩国、马来西亚从事学术交流活动。

出版学术著作4部：《“点击”学校课程——走在十字路口的科学教育》（2001）、《科学教育的人文价值》（2003）、《让教育焕发生命的价值——审视教育中的“罪”与“罚”》（2003）、《中西教育案例新观察》（2011）。主编教材《小学科学课程与教学》（2009），参与主编《基础教育与教师教育改革研究论丛》（2006）。主持省部级课题8项。

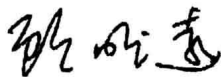
总 序

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

对善与真永无止境的追求最核心、最集中反映了教育的本质与教育的终极目标,教育本身就应该是善、真的体现,而教师则应是这种体现的具体化。因此,善与真、教育与教师是原生态地聚合在一起。现代教师从事教育活动需要引领学生面向善与真,走向善与真,养成善与真的品性,就不能没有对善与真的追求和思考。

在历史文化的发展过程中,中华文化与古希腊文化、希伯来文化就有着不同的发展起点和发展路径。对善与真的追求是两种文化的内核,但古希腊人更重视对真的追求,亚里斯多德曾说:“吾爱吾师,吾更爱真理。”为了追求真理、真相、真知,西方人经历了血与火的涅槃,哈佛大学的校训依然坚持“与柏拉图为友,与亚里士多德为友,更要与真理为友”。很显然,求知、求真在西方教育活动中处于支配地位。我国则有“大学之道,在明明德,在亲民,在止于至善”,折射出善在教育中的首要地位。

在古希腊与先秦哲学中,“善”都意味着符合一定伦理规范的行为和事件。但古希腊哲学所肯定的“善”,却是与人在理性认知中获得的真理认识密切相关,善由真获得,以真统善。率先在哲学思想中强调伦理问题的苏格拉底提出了“美德即知识”的命题,明确将伦理道德置于认知理性的基础之上,承认善的获得是认知理性的结果,善就是最大的真知。与此对照,先秦儒家所说的“善”,一方面以血亲宗法关系为基础,内在植根于人的真诚本性之中,另一方面又需要通过自觉的人为努力才能得到完满的实现。这里的人为努力,即对仁、义、礼、智等伦理规范的“学”和“知”,但更重要的却是指

在日常生活中对这些伦理规范的自觉践履。可见,中西古代哲人对善的理解也存在着差异,古希腊将善置于真之上,在求真的基础上求善,而先秦哲人则将善置于行之上,善的追求缺乏理性的基础。

对于“真”的理解,同样有着中西之别。对于从认知理性精神出发的古希腊哲学来说,“真”首先意指着“主客二分”之中的“真实”或“真理”。在古希腊语中“altheia”一词最初就是指“去蔽”,即事物凭借自身力量将遮蔽自身真相的东西去除,以显现其真实面目;而在古希腊哲学形成后,它又进一步与人的认知活动密切联系在一起,具有了“真理”的含义。赫拉克利特认为:“智慧就在于说出真理。”相比之,对于从人为践履精神出发的先秦哲学来说,“真”却主要是指人自身在“天人合一”之中所具有的“真”的本性。在道家传统中意指着人与自然内在一致的纯真本性。在儒家传统中,意指着人在道德修养中的真诚本性。真在西方语境中意味着真实、真相和真理,真与假相对。在我国的语境中则更意味着真诚、本真,真与伪相对。

在教育理论中,没有人公然反对教育对善与真的追求,也没有人提倡教师应体现恶与假,教师自己绝对不会宣称会追求恶与假,也在努力地体现善与真。但是现实的教育活动中,我们又分明感受到了善与恶、真与假的较量,并非所有的教育都在引导学生走向善与真,并非所有的学生都养成了善与真的美德。这无疑给我们提出了几个问题,具体的教育活动为什么会与追求善、真的良好目的背道而驰?理想的教育到底应该如何展开?教师到底应该怎样行动?这是历史的难题,也是时代的难题,是教育的困惑,也是社会的困惑。教育研究者需要深入思考和上下求索,广大的教师也在思考和探索之中。

就教育的目的而言,教育应该提升生命个体的文化素养,文化作为一个动词意味着个体内化社会积淀的精神资源,文化作为一个名词意味着四个层面的认识成果,即对人性的认识;对人与人关系的认识;对人与自然世界关系的认识;对思维方式的认识。整个社会应重视文化的软力量,特别是学术界应努力创新文化,引领社会文化提升的路向。教师则应该在吸纳学术界的文化成果时,内化整个社会的文化精神资源,提升自己的文化素养。整

个教师群体应该成为文化中的精英,教育应是群英荟萃的领域。因此,教育的目标指向不是其他,而是走向善与真的境界。

就教育过程而言,无论是传承知识型的教育观,还是探索研究型的教育观;无论是人文主义的教育观,还是科学主义的教育观,都会意识到教育不是师生一方的独白,而是师生之间的对话。在对话的过程中,双方的演说应该是真实的,言说的内容反映出客观世界的真实,不能歪曲事实真相;也应该是发自内心的真诚,言说的内容反映出心灵世界的本真,不能言不由衷;还应该是善的,言说的内容反映出社会世界善的规则,社会道德行为规范本身应有道德性。可见,美好的道德教育应该是对善与真的追求,这种追求体现在教育过程的全程之中。

本书第一篇“教育的理念与教育改革”思考了当代教育的一些基本问题,如基于生命的教育理念主张善待生命,尊重生命,促进生命的成长;中西文化视野下审视德育智育关系会发现德与智的同一性以及二者关系的动态变化;新的教育应该走向科学的人道主义,既肯定科学技术的价值,又重视人文教育。就我国本土而言,叶澜教授的教育思想显示出强大的生命活力,新基础教育在某种程度上也是对真善美的追求。就全球化视野而言,国际理解教育也是对善与真的追求。在德育活动中,善与真的结合才可能是有效的,学生的心理问题表现在求善意向的隐匿,本真性格的扭曲,道德教育需要告别恶性的检讨文化。就教育活动的运行规则而言,教育资源的配置应具有公平性,应还给学生自由选择的权利,大学学分制的核心理念之一就是学生之间存在着差异,让学生有选择适合自己教育的自由,其实高中教育也应该尊重学生的自由选择权。从海德格尔的人学观看,教育就是让学生成人的过程,教育应该把学生当人看,做到目中有人,心中有人,不把学生视为物件,也不必把学生视为完美的上帝。因此,我们研究教育就应有教育学的立场,思考教育问题不同于思考科学问题,教育的对象是鲜活的个体生命,具有丰富的独特性,研究教育就应采用李凯尔特所说的个别的方法,从个别的观点来研究教育问题,在这个意义上,教育永远具有独创性,教育职业是教师进行独立创造活动的领域。后现代思潮为教师认识学生的个体

性、差异性提供了新的视角。我国的教育思想、教学理论有丰富的遗产,但在1905年废除科举考试之后,影响着新式教育实践的是异域的教育思潮,本土的教育问题需要有本土化的教育理论,为此教育理论人与实践人应在研究共同体内面对真实的教育问题相互开放,相互理解,彼此尊重,彼此宽容,促进教育理论与教育实践的相互滋养,实现教育实践的合理性变革。就此而言,教师是真正意义上的思考者、探索者和研究者。教师的教育素养既不可能来自天启,也不可能纯粹接受外来的传输,而是自己在教育实践活动中建构和创生新的教育理论并改变实践,实现职业的价值和人生的幸福。

第二编“教师文化与教师发展”主要涉及教师如何认识自己、如何发展自己的问题。教师文化是对教师职业的认识,教师应从神坛上走下,从神转向人;教师的人生价值不仅仅具有社会的工具价值,而且具有内在的生命价值;教师作为人,追求权利与责任的基本平衡;教师的文化素养应具有多维学科视野。教师的幸福在现实中失落,也在追求中实现幸福的回归。园丁的职业形象反映了教师辛勤工作的一面,但是教师面对的是鲜活的生命,不是草木,从本质上看,教师不是园丁。历史地看,著名的爱国华侨陈嘉庚早在1918年就开始培养教师,他在南洋办实业的过程中,意识到了中西教育的鲜明差异,力图培养出优秀的教师,只是那个时代对教师的要求并不高。当下对教师的要求早已超越了教书匠的角色,教师即研究者的观念被普遍地认同,中小学教师参与教育研究似乎并非易事,但是叶澜教授的新基础教育则实现了在学校研究性变革中造就新型教师的可能,教师的在职培养需要面对真实的教育问题,在解决问题的过程中形成实践性知识和教育智慧。小学教师的职前培养在不断提升学历,从中师到专科,再到本科,甚至具有研究生学历也难以在城市找到教师岗位,但是培养的方案从中美比较的视角看,似有很多值得改进的地方。无论是学士培养方案,还是硕士培养方案;无论是文科教师培养方案,还是理科教师培养方案,都需要借他山之石。在具体的教师教育活动中,案例学习具有特别重要的价值。不过大学的教师教育者(teacher educator)开发课程资源的路径尚有很多。优秀教师的养成既需要教师教育的整体革新,也需要教师自身的不懈努力。教师在追

求善与真的过程中,实现善与真的内化和外化,内化为自己的教育信念,外化为合理的教育行为。

第三篇“科学文化与科学教育”探讨了我国科学教育变革的价值取向与科学教育活动创新的问题。科学在社会中的崇高声望缘起于科学理论指导下的技术上的巨大成功。如果牛顿(1643—1727)当初跑到中国来宣讲他的发现和理论,国人会不会质疑:“你的发现和理论有什么用啊?”牛顿可能回答不了这个问题,国人也不会对他的成功有多大的兴趣。“玩物丧志”是教育儿童的常用语言,不能立马解决实践问题的发明创造乃是“屠龙之术”,意为无用之术。在强烈的实用观念之下,近代科学理论未能诞生在中国,这似乎是可以理解的现象。科教兴国的话语彰显了科学、科学技术和科学教育的经世致用价值。科学救国也罢,科学立国也罢,科学是因为显示了巨大的物质成就才被国人认同的。因此科学教育的价值也就偏重于物质层面的社会工具价值,遮蔽和忽视了科学的人文意蕴。中西方的科学教育价值取向都在历史发展的进程中不断地变化,但是整体而言,西方的科学教育偏重科学的探索精神,发现学习方法受到重视,我国的科学教育偏重科学知识的传承,系统的讲授方法受到重视,题海战术盛行。近代以来我国学者对科学教育价值的认识其实也不乏真知灼见,严复(1854—1921)就认识到科学具有改变“心习”的作用,“心习”是数千年来积累和沉淀的价值观念和思维方法,科学具有“黜伪崇真”的价值,能够让人尚实求真。我国学生学习科学时对公式定律烂熟于心,能熟练地计算和解答难题,甚至在国际中学生奥林匹克竞赛中获得大奖,但是求真尚实的精神依然缺失。社会上说假话容易,并受到鼓励,而说真话难,并容易承受蒙难,这实在是社会发展的毒瘤,也是教育结出的不良果实。因此,再回头学习斯宾塞、赫胥黎的科学教育思想,似有必要。让科学教育的理性之光照亮社会的每个角落无疑具有现实意义。科学教育的困境需要有创新之举,科学教育既要回归生活世界,也需要有对生活世界的超越,科学教育的资源需要开发和利用。科学教育既要面向科学发展的历史世界,也需要面向科学研究的真实世界;科学教育既要面向我国社会生活,寻求自身存在的合法性,也需要有开放的心态面向世界上科学

发达的国家,寻求创新的参照体系。科学教育在求真的过程中体现求善。真与善是科学教育的 A、B 两面,不可分割。

教育应有对善与真的追求,但是也不止于善与真的追求,这是需要继续求索的问题。

目 录

第一编 教育理念与教育改革

- 001 基于生命的教育
- 007 中西文化比较视野下的德智动态关系
- 017 走向科学人道主义的教育变革
- 025 叶澜基于生命立场的教育思想
- 034 全球化进程中的价值冲突与国际理解教育
- 043 交往理论视阈中道德教育的问题与变革
- 053 告别检讨文化的道德教育
- 058 基于公平与自由的教育发展思路
- 066 高中教育变革的法理基础与可能路径
- 075 海德格尔的人学理论与教师的学生观
- 085 李凯尔特的方法论思想与教育研究
- 094 后现代主义视野下的教育思想与教育研究
- 104 全球化时代异域教学思想的本土化问题之思

第二编 教师文化与教师发展

- 116 教师文化的时代转向
- 124 教师幸福的失落与复归
- 132 教师不做“园丁”

- 137 陈嘉庚的师范教育思想
- 143 基于学校研究性变革的教师发展
- 153 基于教育问题解决的教育智慧与教师培训的转型
- 160 我国小学教育本科专业教学计划的案例比较
- 171 美国小学教师标准与小学教育专业的课程设计
- 183 美国密歇根州立大学科学教育硕士方案的特点
- 193 美国佐治亚大学硕士层次小学教师培养方案的特点
- 206 中美硕士层次小学教师培养方案的比较
- 218 教育学课程改革与案例研究

第 三 编 科学文化与科学教育

- 226 科学教育的人文价值
- 236 科学教育与人文教育的历史透析
- 245 西方科学教育价值取向的历史演变
- 254 我国科学教育价值取向的历史转向
- 261 斯宾塞的科学教育思想
- 270 科学教育的理性之维
- 280 科学发展史的教育价值
- 290 科学教育的困境与出路
- 299 科学教育对生活世界的超越与回归
- 310 科学课程与生活世界之关系
- 321 课外科学资源的开发与利用
- 329 中美两国科学课程的比较

340 后 记

第一编 教育理念与教育改革

基于生命的教育^{*}

教育的基点在哪里,知识还是道德,理性还是非理性?教育无疑应该包括知识与道德、理性与非理性,但是我认为教育的基点应该在于人的整个生命。新世纪的教育应该有生命教育的理念。教育的最高使命在于激活人的生命潜能,教育者应该珍重学生的生命价值。教育如果不以生命为基点,不尊重生命的价值,就容易产生违反人性的教育。

一、透析反人性的教育:漠视生命的存在

教育是培养人的活动,但是教育学理论往往没有追问:人到底是什么?由于对人的本质缺乏深度的思考,本应激活生命的教育在某种特定的场景中却演变成了反人性的教育。不妨看看校园里发生的暴力事件:

新疆某小学班主任命令班里学生每人各打学生张某 30 个耳光,因为他不好好打扫卫生。

某小学一女生未按时完成作业,老师把她拉到其他班上“示众”,还说:“她不写作业,是我们班最差的学生。”回本班后,捂上她的嘴,命女生拉下她的裤子。

^{*} 原文《论基于生命的教育》发表在《思想理论教育》2003 年第 7—8 期合刊。

贵州某小学生冯某上课走神,老师大怒,命同学向该生脸上吐唾沫,后从厕所弄来大便,强迫该生吃下。

陕西某小学王某拿了同学 10 元钱,班主任将他带到办公室,用锥子在其脸上刻了个“贼”字。

.....

类似的现象并非鲜见,对此我们可以分析出很多的原因,但关键还是没有真正意识到学生是人。人是什么?人是一个生命体。人生来带着很多问号,求知是他的天性;人长着一个脑袋,思考是他的权利。人依靠自己的身体和心理进行活动,一出生就开始走向独立;人是渺小的,生命是脆弱的,但是人能够意识到自己的存在。人有超越肉体的精神存在,思想在自由地驰骋;人内存着可开发的智慧资源,有不断发展的可能。人需要与人交往,在面向他者时求善;人需要与自然打交道,在面向自然时求真。人的尊严需要尊重,人的价值需要呵护。总之,从婴儿的第一声啼哭开始,人就在生长着、发展着、创造着。教育理应依据人的生命本性,尊重生命的存在,激活生命的潜能,教育者理应是生命家园的守望者。

反人性的教育要求学生当“听讲机、照相机、录音机”,教育的过程就是“我讲你听、我讲你记、我讲你背”,如果学生不愿意听,不愿意记,不愿意背,或者听不进,记不下,背不来,那就是机器坏了,要“修理修理”,把学生的自主性、独立性看成是十分邪恶的品性,把学生的犯错视为不可原谅的罪恶,把犯错的学生视为十恶不赦的罪犯,非要立即采取措施不可,罚站、罚抄、罚跑、罚跪、罚钱……这使学生的智慧、情感不能健康发展,甚至受到摧残。反人性的教育不是真正的教育,不可能培养真正的人,相反,它在撕裂具有生命整体性的人,在摧残具有智慧生命的人,在压抑具有求知创新的人,在戕害具有求善意向的人,在扼杀具有生命活力的人。我们不可小看这种忽视生命的教育,因为每个教育者面对的是生命群体,如果他从事几年、十几年或几十年的教育,那他就是面对成百上千的个体生命。即使伤害的只是一个学生,但就个体而言,却是一个生命的整体,是一个生命的一生。

教育者如果忽视生命的本性,看不到学生求知的热情和思考的能力、独

立的愿望和思想的自由、潜伏的智慧和求善的意向、人格的尊严与生命的价值,就会无意识地假定:学生根本不愿意读书,没有自觉性,所以学习需要强迫;学生没有头脑,不会思考,所以需要灌输很多现成的结论;学生总是调皮捣蛋,惹是生非,所以需要严厉管教;学生经常胡思乱想,异想天开,所以需要清洁大脑;学生总是不听善意的教导,所以需要讽刺挖苦甚至谩骂与敲打。可以说,种种违反人性的教育现象都源自漠视人的生命存在的思想误区。

二、人的生命:在生成中显现活力

人是生命的存在,他来源于“物”,但又不能仅仅归结为“物”。“物”具有自然规定的先在性、单一性和绝对性。生命区别于无生命的东西,在于它能够自动与环境进行物质、能量交换,从而实现生命的自我增长、自我增殖。植物的生命虽有自我生长的特点,然而它们的命运却掌握在大自然手里,其生存由自然来主宰,几乎不能改造自己的生存环境。大自然创造生物时,总是连同它们的环境一块儿创造。动物的生命过程是其本能充分展开的过程,但是人不可能完全由本能去支配自己的生命,必须由人的意识支配自己的本能。人从本能的支配中解放出来,就变成了能够支配自己的生命活动的主人。如果人完全被生命的本能所支配,那就表明人还没有超越动物的生存状态。马克思说过:“动物和它的生命活动是直接同一的。动物不把自己同自己的生命活动区别开来。它就是这种生命活动。人则使自己的生命活动本身变成自己意志和意识的对象。他的生命活动是有意识的。”^①概言之,人从自然、从本能中获得解放,在走出动物家族的同时,内在地显现出巨大的发展潜能。作为高级生命的人就不再像动物那样完全由自然主宰,人的生命活力在生成中得到显现,其生存的智慧显示出人性的光辉。

自古以来的哲学家、思想家一直在思考和探索人是什么,人有什么样的固定本质。从古希腊柏拉图开始的西方传统哲学一直把人的本质理解为理

^① 马克思. 1844 年经济学—哲学手稿[M]. 北京:人民出版社,1979:96.