

ZHONGGUOJICHUJIAOYUJIBENLILUN
YULUOJITIXIYANJIU

中国基础教育基本理论与 逻辑体系研究

冉亚辉 著

ZHONGGUOJICHUJIAOYUJIBENLILUN
YULUOJITIXIYANJIU

中国基础教育基本理论与逻辑体系研究

冉亚辉 著



江西人民出版社
Jiangxi People's Publishing House
全国百佳出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

中国基础教育基本理论与逻辑体系研究 / 冉亚辉著 .
— 南昌 : 江西人民出版社 , 2018.10
ISBN 978-7-210-10881-8

I . ①中… II . ①冉… III . ①基础教育—研究—中国
IV . ① G639.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2018) 第 239800 号

书名：中国基础教育基本理论与逻辑体系研究

冉亚辉 著

责任编辑：曾 杨

书籍设计：邓珊珊

出 版：江西人民出版社

发 行：各地新华书店

地 址：江西省南昌市三经路 47 号附 1 号

编辑部电话：0791-86898283

发行部电话：0791-86898815

邮 编：330006

网 址：www.jxp-ph.com

E-mail: jxp-ph@tom.com web@jxp-ph.com

2018 年 10 月第 1 版 2018 年 10 月第 1 次印刷

开 本：185 毫米 × 260 毫米 1/16

印 张：17.75 字 数：350 千字

ISBN 978-7-210-10881-8

定 价：48.00 元

承 印 厂：南昌市红星印刷有限公司

赣版权登字—01—2018—817

版权所有 侵权必究

赣人版图书凡属印刷、装订错误，请随时向承印厂调换

绪论

- 第一节 追寻中国基础教育的逻辑 1
- 第二节 研究的理论基础 3
- 第三节 研究的基本假设与核心概念 10
- 第四节 国内外研究概况 14
- 第五节 研究目标与定位 18

第一章 中国基础教育基本理论构成

- 第一节 基础教育中的教育基本理论 22
- 第二节 教育基本理论体系的主要构成 25
- 第三节 基本理论与逻辑体系 28
- 第四节 分析的价值基础与影响边际 33

第二章 中国基础教育人性假设

- 第一节 人性假设对中国基础教育的影响 38
- 第二节 中国教育人性假设追溯 42
- 第三节 中国基础教育人性假设基本构成 47
- 第四节 中国教育人性假设的社会基础 49
- 第五节 人性假设的对比视角与现实挑战 51

第三章 中国基础教育个体发展理论

- 第一节 个体发展理论的基本构成 56
- 第二节 中国基础教育个体发展理论的基本内容 58
- 第三节 基于基础教育个体发展理论的评价机制 62
- 第四节 个体发展基本路径及其内在逻辑 65
- 第五节 中国基础教育个体发展理论的优势与问题 70

第四章 中国基础教育学习方法论

- 第一节 学习方法论的基本构成 74

第二节	中国基础教育学习方法论的主要构成	79
第三节	学习方法论对中国基础教育的影响	84
第四节	比较视野中的中国基础教育学习方法论	91
第五章	中国基础教育知识观	
第一节	知识观的教育影响力	95
第二节	中国基础教育知识观的历史追溯	101
第三节	中国基础教育知识观基本构成	105
第四节	中国基础教育知识观的特色与比较	109
第五节	中国基础教育知识观的流变与发展	111
第六章	中国基础教育伦理体系	
第一节	伦理体系对基础教育的全面影响	115
第二节	中国教育伦理体系历史追溯	117
第三节	中国基础教育伦理体系基本构成	121
第四节	中国基础教育伦理体系的优势与缺陷	124
第五节	中国基础教育伦理体系的时代发展	128
第七章	中国基础教育师生观	
第一节	师生观的基本构成	133
第二节	中国教育师生关系的历史追溯	136
第三节	中国基础教育师生观的基本构成	139
第四节	中国基础教育师生观的实践智慧	142
第五节	中国基础教育师生观的社会基础与未来挑战	146
第八章	中国基础教育哲学逻辑	
第一节	教育哲学对基础教育的影响力	151
第二节	中国基础教育的教育哲学渊源	154
第三节	中国基础教育哲学逻辑的基本构成	159
第四节	中国基础教育哲学逻辑的实践理性	163
第五节	中国基础教育哲学逻辑的内在缺陷与发展挑战	166
第九章	中国基础教育社会逻辑	
第一节	中国教育背后的社会逻辑	169
第二节	中国基础教育社会逻辑的历史演变	173
第三节	中国基础教育社会逻辑的基本构成	177

第四节 社会逻辑的学校实践	181
第五节 全球化时代中国基础教育社会逻辑的发展	185
第十章 中国基础教育历史逻辑	
第一节 历史中的中国基础教育	188
第二节 中国基础教育的历史积淀与智慧	192
第三节 中国基础教育历史逻辑的基本构成	195
第四节 中国基础教育历史逻辑的时代挑战	200
第十一章 中国基础教育文化逻辑	
第一节 中国教育文化的历史追溯	207
第二节 中国基础教育文化逻辑的基本构成	212
第三节 中国基础教育文化逻辑的实践智慧	215
第四节 中国基础教育文化逻辑的国际比较与未来挑战	219
第十二章 中国基础教育实践逻辑	
第一节 教育的实践理性与实践智慧	224
第二节 中国基础教育实践逻辑的基本构成	227
第三节 中国基础教育的实践范式与实践理性	232
第四节 中国基础教育实践逻辑的比较视野与未来发展	238
第十三章 中国基础教育的优势、问题与比较	
第一节 中国基础教育的优势	243
第二节 中国基础教育的基本问题	246
第三节 中国基础教育的比较特色	250
第四节 中国基础教育的历史智慧与国际意义	254
结语	
第一节 中国基础教育基本理论体系的主要构成	258
第二节 中国基础教育基本理论与逻辑体系的内在结构	260
第三节 中国基础教育的智慧	262
第四节 中国基础教育的发展与中国社会的挑战	264
第五节 理论与实践中的基础教育的理想与现实	266
参考文献	269
后记	274

教育作为人类社会的重要组成部分，在任何一个社会中都具有重要地位，对社会发展发挥着重要作用。因为文化、历史与哲学的差异，人类社会的教育呈现出多种实践范式的存在。在基础教育领域，中国基础教育、美国基础教育、英国基础教育、日本基础教育、德国基础教育等，都有着自己独特的实践范式。对于不同教育实践范式之间的差异和缘由，历史是一个答案，文化是一个答案，社会可能是另外一个答案。

第一节 追寻中国基础教育的逻辑

今天的人类社会，因为现代交通工具的发展和互联网的出现，地球逐步演变为地球村，人类社会在诸多领域呈现出显著的趋同性，如计算机、互联网、手机、食品、饮料等等。但我们也必须看到，仍然有相当多的领域呈现出差异和多元化的趋势，如价值观、生活方式、宗教信仰等，在这些领域同时还存在牢固的传统性的一面。那么一个非常重要的问题则是：教育，属于趋同性发展的一类，还是属于多元化发展的一类？

一、一个问题：中国基础教育是否具有自己的逻辑体系

现代科技高速发展的时代背景决定了任何一个国家都难以自外于世界发展潮流，世界经济、技术、文化和生活方式的密切交流是必然趋势，从这个角度上看，世界会变得越来越平。^①因为现代传媒的高效和经济发展的驱动力，世界一方面呈现出经济与技术领域“世界

^① [美] 托马斯·弗里德曼著，何帆等译：《世界是平的》，湖南科学技术出版社2007年版，第49-170页。



越来越平”的一面，另一方面又呈现出不同社会基于文化传统而导致的发展差异的一面。如何在这种趋同性与差异性同时并存的年代，理解中国基础教育的实践范式及其背后的基本理论，还有基本理论背后的逻辑体系，这是理解中国基础教育、发展中国基础教育、改革中国基础教育的基本学术前提。

任何一种教育范式的存在都不会是无缘无故的，也不会是社会胡乱选择的结果。在任何一个社会中，教育都是参与人群广泛，受社会各阶级和阶层影响，并基本符合教育规律的选择结果。教育领域并不会呈现出完全的“世界是平的”的景象，因为教育不只是教育自身逻辑发展的结果，还受文化传统、社会哲学、社会结构等诸多领域的影响。英国学者迈克尔·赛德勒爵士一个著名的观点就是：反对把一个国家的教育制度直接引进到另一个国家。他坚持认为，一国的教育制度需要首先联系它所根植的文化和社会来理解。^①从这个角度上看，教育可能并不拥有先验真理式的具体教育实践范式。

教育范式的存在本身应该是社会在教育领域的选择结果，这种选择必然有其基本的选择过程、选择智慧和选择理性。这种选择也许不是完美的，但一定是理性的，并符合社会基本需要的。从这一角度上看，选择教育范式更多的是一种现实的理性主义，也许更合适地说，是一种经验主义。因为这种选择，既要符合社会的现实需要，又要能够被社会各阶层基本接受。当然，教育范式要让所有阶层全部满意是不能实现也是不可能的，但这种教育范式的选择至少要得到大多数人或者支配阶层的同意。简而言之，教育范式的选择不只是教育的理论逻辑发展的结果，本身还可能有着背后的社会原因，即教育的社会逻辑。

二、中国基础教育实践范式背后的基本理论体系与逻辑体系

中国基础教育在实践上有着惊人的趋同性，在具体的教育教学各个环节，全国各地的中小学都有着显著的同质性。这一方面证明了中国基础教育范式的现实存在，这种存在既是一种物质结构上的，也是精神价值观层面的。另外一方面，这种教育范式的同质性同时也充分证明了：该教育范式必然有着背后的支撑理性和理论逻辑，并符合中国社会对教育的基本期望和定位。否则，中国基础教育不会呈现出如此惊人的趋同性，并且还能得到中国一千余万名中小学教师现实教育教学行为的支持。

基础教育的基本理论体系指的是关于基础教育原初性的教育假设、教育价

^① [加]卡伦·芒迪等编，徐辉等译：《比较与国际教育导论：教师面临的问题》，教育科学出版社2009年版，第4页。

值判定、教育价值观、教育伦理等维度。这些维度本身的影响范围极广，涵盖基础教育的实践领域、政策领域和组织结构等。它们既能够通过刚性的教科书、考试选拔制度等方式影响基础教育，也能够通过柔性的价值观、教育理想、教育文化影响基础教育阶段的学校教育教学。

基础教育的逻辑体系指的是关于基础教育的外在逻辑和内在逻辑。逻辑指的是相关的规律、推理和理性。外在逻辑则涵盖基础教育相关的哲学思维逻辑、文化逻辑、社会逻辑、历史逻辑等。这些外在逻辑决定了教育本身在社会中的基本地位、基本定位和发展方向，并提供了相关社会资源和社会意识形态的支撑。内在逻辑指教育的理论逻辑和实践逻辑。理论逻辑主要由基本理论体系构成，所以基本理论体系又可以表述为教育逻辑体系。实践逻辑则指教育在具体实践中所体现的理性、规律和选择。教育理论逻辑体系决定了教育的内在组织结构、知识体系和教学范式等基本指向和基本构成。教育实践逻辑体系则深刻影响教师与学生在具体的教育教学中的理性、价值和选择。

不管是基本理论体系，还是逻辑体系，其背后都是一种理论体系的建构和选择，这种建构和选择都不可能是无缘无故产生的，其中必然有其智慧、理性和逻辑。中国基础教育基本理论与逻辑体系，是中国哲学社会科学的重要构成部分。本书的目的正是为了理解和呈现中国基础教育范式的实践智慧、教育理性和教育逻辑，以此服务于中国特色哲学社会科学体系的建构。

第二节 研究的理论基础

教育作为人类社会的重要组成部分，对社会的发展有着重要影响力。教育伴随着人类社会的演进而不断发展，在不同时期有着明显的时代特色和发展差异，但作为一种独特的社会现象，教育一定存在着自身的基本定律，并区别于政治、经济和文化等社会其他领域。

一、教育及其基本定律

在人类社会的各个领域，必然存在该领域的基本定律，问题只是该定律是否已经被人类发现。定律是为社会实践和客观事实所证明，反映事物在一定的条件下发展变化或者存在的客观规律的论断。定律的内涵至少由以下几个维度构成。

其一，定律已经得到现实证明。这种证明来自于该领域中广泛存在的社会实践和客观事实。

其二，定律反映的是客观规律。这种客观规律主要分为两种：一种是事物

存在状态的规律，可以称为该事物存在的规律；另外一种事物发展状态的规律，可以称为该事物发展变化的规律。

其三，定律必须是论断，也即具有判断性的论点。这种论断是对事物发展变化或者存在状态的清晰说明，是指向事物发展的方向性或者存在的质量等的具体判断或者说明，而不能仅仅是描述。

需要特别说明的是，定律本身是一种理论体系的建构，具有自身的适用范围，它主要被用以描述特定领域、特定条件下的现实世界，在其它情况下可能会失效或者不准确。任何一种定律都是人类对客观世界的一种探索，这种探索本身就具有风险性，所以不能奢望所有的定律都是终极意义上的真理。定律正是在人类发展中逐步修正，从而实现人类认识客观世界的理想。

作为人类社会的重要领域，教育存在自身基本定律，主要基于以下几个前提性的逻辑：

其一是人类教育明显地区别于其他领域。这种区别是客观存在的，这就决定了教育至少具有存在性维度的基本定律。

其二是人类教育的发展中逐步实现了一些基本理念的共识。这种共识既是教育基本属性的展现，同时也体现了教育的基本发展规律。这决定了教育存在发展方向维度的基本定律。

其三是教育的存在仍然需要有道德性的判断。人类社会的几乎所有社会性领域都存在道德基础，作为社会领域的重要维度，教育也必然存在自身的道德性基础。这既是教育的道德判断定律，也是教育的基本伦理构成。

在内涵上，社会领域中的基本定律与自然科学基本定律存在一定差异。两者的重要差异在于社会领域中的基本定律指向的是有生命的人，而非普通的事物。人的复杂性决定了社会领域中的基本定律并不是对运动状态和存在状态的完全机械准确的判断，而是一种广泛意义上的基本规律的论断。

教育基本定律仅适用于教育领域，存在以下几个维度的内涵：

其一，基本定律在任何教育行为中均不可违背。

其二，基本定律普遍适用于教育的一切领域。

其三，基本定律是教育领域中最为核心的规定和属性，是最一般的存在，并存在内在的逻辑结构。

二、教育三大基本定律

教育领域存在着三大基本定律，适用于人类的所有教育领域，并使得教育区别于其他领域，最终决定并影响着教育的现实存在和发展。以下是教育三大

基本定律：

第一基本定律，教育在实施中必须发展学生的天赋（学生的发展天赋是教育存在的前提性基础）。此即天赋原则（Talent 原则），简称为 T 原则。

第二基本定律，教育在发展上必须适应社会的发展（推动社会发展是教育的方向性规律）。此即社会性原则（Sociality 原则），简称 S 原则。

第三基本定律，教育在价值基础上必须尊重人性（符合人性是教育的道德价值基础）。此即人性原则（Humanity 原则），简称 H 原则。

Education=Talent+Sociality+Humanity

公式可以简写为：

Education=T+S+H

教育的第一基本定律是教育在实施中必须发展学生的天赋。也即，学生的天赋是教育存在的前提性基础。

教育的作用载体是个体，不存在能够直接作用于全社会的教育，因为社会本身并不是一个独特的个体，并没有超出个体的人的存在，所以在教育意义上，利维坦也仅仅只是霍布斯的想象。^①教育本身并不适合于大而泛的目标，因为任何教育都只能也必须通过对个体的作用而实现自身的职能。这一点决定了教育在任何时候都必须做到眼中有人，不能无视个体的存在。任何企图将教育提高或者夸大为对社会的整体作用的教育都需要警惕，因为这往往是一种理想主义或者政治浪漫主义的口号。在教育中需要的不是口号，而是面对学生个体的实实在在的行动。

人类对教育发展个体天赋的职能认识深刻，柏拉图的教育哲学的基本理念就是：教育的基本任务就是发现个体的天赋，并对个体施加训练和影响，以发展个体的天赋并服务于社会。^②教育在其基本职能上，首先是指向学生个体的天赋发展，不指向学生个体天赋发展的教育是没有载体的。教育不能仅仅满足于社会性的培养，因为教育的指向是学生个体发展，学生个体天赋的发展是教育需要实现的基本任务也是终极目标。教育如果不能促进个体的发展，那么教育对于个体就是没有意义的，这样的教育就失去了自身存在的意义。另外，学生个体天赋的发展是教育的终极目标，是因为教育的价值不能简单地归于社会的整体发展，教育对于社会的发展影响必须通过对个体作用而实现。如果失去了

① [英] 霍布斯著，黎思复、黎廷弼译：《利维坦》，商务印书馆 1985 年版，第 132 页。

② [美] 杜威著，王承绪译：《民主主义与教育》，人民教育出版社 2001 年版，第 98 页。

学生个体这个教育对象，那么教育也就失去了自己的目标。

教育的目标是发掘学生个体的天赋。教育的目标必须作用于个体身上，其效果和目标就体现在教育能否高质量地发掘和发展个体的天赋。离开教育，个体仍然具有发展自我的能力，所以简单地认为教育是发展个体甚至唯一能发展个体的外部因素，这无疑是在过高估计了教育的能力。既然个体也能自我发展，那么教育的存在必然要求能够更高质量地发展个体的天赋。如果教育不能发掘和发展个体的天赋，那么教育就失去了自身存在的价值，这种教育可能就是无能的教育。教育需要激发学生个体的求知欲，提升其思维能力和判断力，并提升其运用知识解决问题的能力，最终实现良好的自我发展。^①教育的质量本身在很大程度上就依赖于其能够发掘个体天赋的质量，在个体的智力、能力、知识、经验、情感价值观等多维度发展个体的天赋。

尊重学生个体的天赋是人类教育领域中的基本共识。柏拉图认为学生具有不同的天赋和能力，所以对学生的教育范式必须适应学生的个体天赋。^②杜威高度重视教育的个体性，认为教育本身必须适应学生的天性和本能，一切一般的和终极的教育目的都是值得怀疑的，因为这种一般和抽象的教育很容易形成对学生个性和天赋的压制。^③

学生个体的发展是教育的基本目标的实现途径，“教育的绝对规定就是解放以及达到更高解放的工作”^④。怀特海认为：“通往智慧的唯一途径是在知识面前享有绝对的自由。”^⑤教育的基本目标必须着眼于个体的发展，这种发展不能仅仅是社会的发展，还必须是对个体的天赋的尊重和发展。如果教育不尊重个体的天赋和发展自由，个体的发展就极容易受到社会的压制，所以，在教育中自由具有特殊的价值和意义，这是尊重个体天赋的重要基础。

教育的第二基本定律是教育在发展上必须适应社会的发展，也即推动社会发展是教育的方向性规律。

教育是一种现实性的社会存在，也是社会的基本构成维度之一，所以教育必须适应社会发展的需要。一方面，教育是社会的产物，本身来源于社会的需要；另外一方面，教育是社会的基本构成维度，必须服务于社会发展。教育在自身发展中，必须适应社会的发展，任何脱离了社会发展的教育都违背了教育的存

① [英] 怀特海著，庄莲平等译：《教育的目的》，文汇出版社 2012 年版，第 7 页。

② [美] 诺丁斯著，许立新译：《教育哲学》，北京师范大学出版社 2008 年版，第 8 页。

③ [美] 杜威著，王承绪译：《民主主义与教育》，人民教育出版社 2001 年版，第 119 页。

④ [德] 黑格尔著，范扬、张企泰译：《法哲学原理》，商务印书馆 1961 年版，第 202 页。

⑤ [英] 怀特海著，庄莲平等译：《教育的目的》，文汇出版社 2012 年版，第 41 页。

在目的。

教育必须适应社会发展的一个基本判断依据是：教育本身是服务于人类社会发展的。教育的产生奠基于人类社会的发展需要，那么教育的最终发展方向和发展动力也应该是服务于人类社会的发展，任何无视社会的发展需要的教育都可能是病态和危险的。教育在一定程度上是实现社会目的的一个社会手段，社会需要借助教育保障自己的延续，教师是社会文化传递的重要环节，也是社会的代理人，通过教育和教师，社会培养出符合社会发展需要的个体。^①

教育的起源和存在，主要是基于人类社会发所需要。教育本身具有自己的工具性，这种工具性是教育者也许不喜欢的，但必须认识到，这种工具性的职能是无法避免的。^②教育在任何阶段，都需要倾听社会的声音，虽然我们不能简单认定为教育一定要完全服从社会的所有发展需要，但至少教育不能忽视社会的需要。

需要强调的是，教育适应社会发展并非等同教育服从于社会发展。教育适应社会发展主要指的是教育发展的主体方向，而并非所有细节。因为社会的发展具有多向度，也具有曲折性，如果完全用社会的发展来界定教育的发展范式和发展方向的话，可能会扼杀教育发展的活力和创造性。如果简单地将教育认定为要服从于社会的所有需要，可能使教育陷入难堪的境地。因为社会本身是复杂的，社会的要求也是复杂和多元的，简单地将教育认定为要服从于社会的所有要求，可能会导致教育无所适从。但我们必须要承认，教育至少要倾听社会发展的声音和要求。这种倾听是一种有着教育视野和教育可能的倾听，而不是简单的社会要求什么，教育就满足什么。这种完全听取社会要求的教育将无所适从，并且丧失自身的立场和基础。

从总体上讲，教育的社会性是无可争辩的，这种社会性并不是将教育认定为各种社会性的简单组合，而是指教育本身的存在是一定社会性的体现。这种体现虽然我们不能简单地认同于是某一种或几种社会性的作用结果，但教育受社会影响是确凿的。教育本身也许是社会的一种综合投射，这一论点包括三个维度：其一是教育中的社会内容是社会中的主要社会关系在教育中的投射；其二是教育范式和方法是社会中的主流意识形态和哲学在教育中的投射；其三是教育中的体制或者管理是社会结构在教育中的投射。

① [法] 涂尔干著，陈光金等译：《道德教育》，上海人民出版社 2001 年版，第 16 页。

② 陆有铨：《理想的教育与教育的理想》，钟启泉等编：《革新中国教育》，教育科学出版社 2004 年版，第 118 页。



第二基本定律存在一个危险性倾向,即可能过度在乎社会的整体需求而忽视个体,这一点需要教育的第三基本定律的价值底线的矫正。在思想史上,有一个基本规律就是:大多数强调社会秩序和规范的思想家过于重视个体在社会中的关系,即个体与个体之间的等级定位与关系调适,而对个体存在状态的自由程度有所忽视。^①所以,这里有一个可能存在的陷阱,即过度重视教育的社会发展的要求,可能导致教育对个体的过度限制,并危及教育对个体天赋的发展(第一基本定律)。

教育的第三基本定律是教育在价值基础上必须尊重人性,也即符合人性是教育的道德价值基础。

教育必须尊重人的价值,这一点是教育的价值底线。教育奠基于人类社会的发展需要,着眼于推进个体天赋的发展,还必须尊重个体的基本价值。如果教育失去了对人性的尊重,失去了对个体的人的主体性的理解,那么这种教育也就失去了教育的意义,而蜕变成为一种反人性的压制工具。教育首先是一种有目的培养健康社会个体的活动,其基本追求和价值基础都是建立在必要的人性假设基础之上的。近代以来,对西方教育影响最大的人性假设莫过于人本自由,最终人的自由发展成了西方教育的基本追求。这一点既源自于古希腊的古典自由教育,也与卢梭的现代自由教育思想关系密切。^②而在中国,“道”与“理”一直都是传统教育中人性假设的重要内容。

教育存在人性是教育的基本特点,也是教育的价值底线,失去了这个底线,教育极可能沦落为对个体的压制,成为一种过于强势的对个体的工业化的思维范式的教育。这种教育将个体视为一种随意摆布的材料,将教育设置为一种为所欲为的机器,最终用这种工具化的教育去强制改造个体,导致个体天赋的丧失。如果将人视为工业材料一样的物体,那么教育就沦落为工业流水线的层次,马克思·韦伯和马克思都对此深表忧虑。马克思·韦伯认为这种工具理性盛行的直接后果,就是社会意义以及个体自由的丧失;而马克思也认为这种现代生产方式的教育范式可能导致生命的异化。^③自由和个性缺失的工具化的教育,将导致简单的人的复制,使社会失去个性和创新可能,这种教育范式是一种典型的反教育,因为教育的存在的基本价值和理由就是对人的天赋的发掘和自由发展。

个体具有自己的个性是教育的基本特点之一。教育是一个过程,这个过程

① 葛兆光:《中国思想史》(第一卷),复旦大学出版社2007年版,第181页。

② 涂艳国:《人的自由本性与教育的基本追求》:《华中师范大学学报》(人文社会科学版)1999年第9期。

③ 石元康:《当代西方自由主义理论》,上海三联书店2000年版,第259页。

是社会个体在共同的社会生活中发展自己的天赋，并借助社会资源，最终形成完整和和谐的个性和社会性的过程。^①个性的张扬，才能促使人类社会发展的多样性，这种多样性的存在本身也是社会创造性的重要来源。如果教育成为扼杀个体个性的工具，那么这种教育就成为一种反教育的教育。

教育还必须服务于人类的价值观体系的建构。教育必须有着自身的道德使命，必须服务于人类价值观体系的建构，不能无视人类社会的道德需求。教育在任何时代都有着张扬社会主流价值观或者正向价值观的使命，不能简单地将个体天赋的发掘和自由发展扩展为任意发展，自由是有一定限度的自由，至少不能是反人类社会的发展。如果教育迂腐到认同个体的反人类社会的发展，那么这种教育无疑是危险并且有严重问题。教育在任何时代都需要张扬同时代的人类主流精神，同时扩展个体的自由发展空间，两者的协调，正是教育的艺术性所在，也是教育本身的难度所在。

当代社会发展对教育的第三基本定律威胁极大，特别是人类社会现代性的过度扩张，要维护教育的人性，必须要警惕教育的过度现代性和工具化趋势。加拿大道德哲学家泰勒曾对现代性做出深入分析，强调过度现代性的三大严重问题：其一是个体存在意义的丧失，其二是工具理性主义的盛行，其三是个体自由的逐步丧失。^②人类本身应该通过教育来获取精神的提升和寻找生活的价值和意义，但工业主义的教育却仅追求效率，导致教育对人的精神的完整建构的忽视，并可能导致对人性的压制。^③

教育本身是人的发展，也是人性的发展，这是教育中的人本主义的基本意义。人本主义强调个体的个体与个性，注重个体的尊严、自由和发展，强调个体的本体论意义。^④当然，对人性的尊重并非代表教育需要完全剥夺社会性规范的权力，必须认识到：仅仅只有自由的教育也并非是优秀的教育。在怀特海眼中，自由和训练是教育的两个不可缺少的要素。在一个理想的教育体系中，应该让自由因为训练而得到更丰富的机会，让训练成为自由选择的自发结果。^⑤

三、教育三大基本定律的内在逻辑

教育三大基本定律决定了教育自身的存在状态，背离基本定律的教育将陷

① 项贤明：《泛教育论——广义教育学的初步探索》，山西教育出版社 2004 年版，第 40 页。

② [加] 泰勒著，程炼译：《现代性之隐忧》，中央编译出版社 2001 年版，第 1-14 页。

③ 方兰然：《“第二手的教化”：工业时代的教育价值观及其批判》，《前沿》2009 年第 10 期。

④ 毛亚庆：《从两极到中介》：北京师范大学出版社 1999 年版，第 74 页。

⑤ [英] 怀特海著，庄莲平等译：《教育的目的》，文汇出版社 2012 年版，第 41 页。

入危机和困境，并直接威胁着教育的存在质量和健康发展。

三大基本定律中，第一基本定律“教育在实施中必须发展学生的天赋”是教育的纯粹理性定律，是基于教育存在的逻辑而必然遵守的定律。教育的存在首先在于学生天赋的存在。如果学生不存在学习天赋，那么教育就没有实践的路径和可能的发展空间。因为教育在任何时候都是指向学生个体的，个体天赋的存在决定了教育存在的基本意义。

第二基本定律“教育在发展上必须适应社会的发展”是教育的实践理性定律，是教育现实逻辑必须遵守的定律。教育在人类社会中的存在首先是一种社会性存在，教育内容、教育过程和教育价值都存在明显和必然的社会性，教育作为人类自我延续和发展的构成，有着工具性的一面，同时也存在一定的功利性。教育必须适应社会的现实发展，不适应社会发展的教育必然会被社会所强制改造。这一点既是教育现实存在的需要，也是教育的基本实践理性的逻辑使然。

第三基本定律“教育在价值基础上必须符合人性”是教育的伦理性定律，是教育在价值观上必须遵守的基本定律。教育是人类社会中的存在，也是面向人类个体的现实社会活动，必须符合人类的基本价值观，简言之，必须符合人性。因为教育的功利性和工具性的存在，教育本身有着理性的可能的狂妄，也存在被政治力量或者其他社会力量压制而变异的可能。因此教育的存在必然有着基本价值领域的界限，不能简单地将教育的异化视为教育的必然状态，这种变异的教育实质上不再是教育，而是奴役或者压制。

在适用范围上，教育的三大基本定律适用于教育的基本相关领域，包括学校教育、家庭教育、社会教育等领域，并延伸到教育的相关空间形态，并在教育理论、教育实践和现实教育体系中均适用。其定律的内在边际即具体的内容边界存在变化性，第一基本定律的个体的天赋随个体变化，第二基本定律的社会发展的方向存在时代的差异，第三基本定律的人性也存在不同时代的理解。三大基本定律在同一时代具有密切的内在逻辑联系，人性是建构于个体的天赋之上，并最终构成整个社会的发展方向。三者共同构成教育的基本定律，决定着教育的发展方向和发展空间。

第三节 研究的基本假设与核心概念

理论研究必然有自己的基本理论假设，基本理论假设是理论研究的核心理论假设。研究基本假设在理论上是研究的核心构成，在逻辑上是研究的基本存在依据。基本假设一方面是研究的直面对象，同时也支撑了研究的整体框架和理论逻辑。

一、研究的基本假设

本研究的基本假设主要如下：

第一，中国基础教育在理论上和实践上是一种具有中国特色的教育范式。这种教育范式既表现在基础教育阶段的教育教学实践上，也表现在基础教育的基本假设、基本价值观、基本方法体系等领域，最终构成了一个具有自己的基本理论体系和逻辑体系的中国基础教育范式。“在科学研究中，关键的一步就是把一个想法概念化并进一步形成一个有研究价值的问题。提出问题的目的是为了填补现有知识的空白或发现新的知识，找出一些现象的原因，或是规范的验证一个假设。”^① 本书认为存在一种独立于他国教育范式并自成体系的中国基础教育范式，这是本书最重要的一个假设。

第二，教育范式的内在构成包括基本理论和基本逻辑。研究的基本假设认为，任何一种教育范式，不管是基础教育领域，还是高等教育领域，都存在该种教育范式的基本理论体系和基本逻辑体系。教育基本理论体系指的是该种教育范式在教育基本假设、教育目标、教育基本伦理基础、教育教学方法论等领域的构成。教育基本逻辑体系指的是该种教育范式存在着哲学思维逻辑、文化逻辑、历史逻辑、社会逻辑等外在逻辑，同时还存在着教育实践逻辑、教育方法论等内在逻辑。

第三，教育范式本身是社会智慧和实践理性选择的结果。研究的基本假设认为，任何一种教育范式本身并不仅仅是教育自身逻辑发展的结局，用更开放视野看，教育范式应该是该社会的文化结构、历史传统、哲学思维范式、社会阶层结构等多种因素复杂作用的结果。这种选择一方面是社会在教育领域中的智慧积淀，是实践理性选择的结果，同时也是教育自身发展的结局。本书并不认同教育范式仅仅只是教育自身理论逻辑发展的结果，而是强调在研究教育范式的同时，必须关注教育背后的社会、哲学、文化和历史等因素。

二、研究的基本方法论

本研究的对象是中国基础教育基本理论体系与逻辑体系，所涉及的研究对象除了中国基础教育之外，还包括基础教育背后的文化、社会、历史、哲学等支撑性构成，因此本研究的分析方法不限于教育学研究方法，还包括哲学、历史学和社会学等学科的分析方法和相关理论。在分析教育的时候，会注重教育

^① [美] 理查德·沙沃森、丽萨·汤编，曹晓南、程宝燕等译：《教育的科学研究》，教育科学出版社2006年版，第3页。