

相关论文转载情况

1. 《中国社会科学文摘》2019 年 04 期主体转载
2. 《新华文摘》2011 年 20 期全文转载
3. 《新华文摘》2014 年 01 期全文转载
4. 《新华文摘》2015 年 06 期全文转载（封面标题文章）
5. 《新华文摘》2016 年 10 期全文转载（封面标题文章）
6. 《新华文摘》2019 年 07 期全文转载
7. 《新华文摘》2018 年 01 期论点摘编
8. 《新华文摘》2020 年 07 期论点摘编
9. 《新华文摘》2021 年 07 期论点摘编
10. 《新华文摘》2022 年 18 期观点摘编
11. 人大复印资料《教育学》2011 年 09 期全文转载
12. 人大复印资料《教育学》2012 年 08 期全文转载
13. 人大复印资料《教育学》2014 年 01 期全文转载
14. 人大复印资料《教育学》2015 年 04 期全文转载
15. 人大复印资料《教育学》2016 年 06 期全文转载
16. 人大复印资料《教育学》2018 年 02 期全文转载
17. 人大复印资料《教育学》2019 年 03 期全文转载
18. 人大复印资料《教育学》2022 年 10 期全文转载

中国社会科学文摘

CHINESE SOCIAL SCIENCE DIGEST

中国社会科学院主管 中国社会科学杂志社主办



SSCP

04

2019

总第184期

编委会主任

王利民

编委会委员

(按音序排列)

晁天义	丁任重	段超
方光华	付子堂	郭贵春
韩东育	韩震	何勤华
焦兵	李红岩	李琳
李潇潇	李友梅	梁华
刘鹏	刘兴全	刘亚秋
吕薇洲	罗文东	罗中枢
马敏	梅新林	莫斌
任平	沈壮海	宋冬林
孙长智	孙麾	田晓明
王利民	王小锡	吴振武
谢寿光	杨耕	杨林
翟锦程	张萍	张一兵
张政文		

主 编

李红岩

副主编

李琳	梁华	张萍
刘亚秋	李潇潇	晁天义
焦兵	莫斌	刘鹏

本期值班

李潇潇

▲ 热点聚焦·政府理论范式的中国研究

- 政府治理创新与政府治理的新典范:中国政府改革40年... 张成福(5)
- 基于中国场景的“积极政府”... 徐勇(7)
- 中国政府跨部门协同动力及困境探析... 蒋敏娟(9)
- 协同政府:公共管理改革的新趋势... 张旭(11)
- 简政放权:法治政府建设的新逻辑... 郭苏建 向森(13)

▲ 前 沿

基于语言学 and 神经认知科学的名词和动词的区分

- ... 易保树 倪传斌(15)
- 从知觉现象学看玩家对游戏世界的介入... 吴一迪(17)

▲ 学人与学林

- 当代西方激进左翼对政治本性的追问及其局限... 莫雷(19)
- 中国灾害史研究的历程、取向及走向... 朱浒(21)

▲ 马克思主义理论(栏目主持:李潇潇)

- 马克思的劳动正义思想及其当代启示... 毛勒堂(23)
- 马克思承认概念的历史演进及其内涵... 陈良斌(25)
- 《资本论》的唯物史观逻辑... 张丽霞(27)
- 商品问题与《资本论》解读史上的三段公案... 杨淑静(29)
- 资本文明的理论自觉与新时代的市场经济精神塑造... 高云涌(31)
- 资本主义福利国家的结构性矛盾... 王远(33)
- 美好生活视域下思想政治教育的现代转型路径... 陈华洲 赵耀(35)

▲ 哲学·宗教学(栏目主持:莫斌)

- 思想理论创新:从前提走向前沿... 郭湛(37)
- 中国四十年发展之发展哲学沉思... 邱耕田 王丹(39)
- 西方利己主义学说的复杂性及错谬... 刘清平(41)
- 罗思文对西方自由主义个人观的批评... 倪培民(43)
- 柏拉图论习俗正义与自然正义... 林志猛(45)
- 亚里士多德的划分理论与亚里士多德逻辑... 周北海 王强 郑植(47)
- 意识现象学如何谈论“意识”... 张任之(48)
- 蒙培元的“情感哲学”... 高秀昌(50)

▲ 文学·语言学(栏目主持:李琳)

- 新时代与中国马克思主义文论的当代性... 金永兵 朱兆斌(52)

中国社会科学文摘·目录

区域研究与学科之间的争论与融合 程多闻(111)

▲ 法 学 (栏目主持:刘 鹏)

中国国际公法学四十年的反思与展望 杨泽伟(113)

监察委员会组织立法刍议 刘练军(115)

香港法院基本法解释权的制约机制 谢 宇(117)

论量刑从宽 赵 恒(119)

死缓终身监禁的适用规诫 何显兵(121)

生产、销售有毒、有害食品罪基本犯既遂形态研究 李 梁(124)

中国式举证责任制度的内在逻辑 胡学军(126)

国际商事仲裁中机构管理权与意思自治的冲突与协调 刘晓红 冯 硕(128)

美国宪法解释中的外国法援引 陈 希 王德志(130)

▲ 社会学·教育学 (栏目主持:刘亚秋)

马克思主义与中国社会学理论再出发 赵万里(132)

中国社会学史研究 40 年:历程、共识和展望 岳天明(134)

影像民族志本土化研究的两种路径 庞 涛(136)

农业与村庄的关系:一个新议题 王 萍 刘诗梦(138)

当代中国阶层结构变迁四十年 李路路 石 磊 朱 斌(140)

技术化社会治理的异步特征 邱泽奇(142)

家庭财富的代际传递 郑丹丹(144)

教育学核心概念的嬗变与重构 谭维智(146)

声誉追寻下的大学迷思 蒋 凯(148)

▲ 论点摘要

马克思主义理论

马克思劳动概念中蕴含人类解放的力量 李 萍等(150)

生产正义是形成自由人联合体的前提 郑元叶(150)

“人类命运共同体”:一种人类正义的新秩序 李 星(150)

资本批判的核心意在实现对私有财产的自我扬弃 罗克全等(151)

哲学·宗教学

马克思论国家角色与所有制问题 董山民(151)

理学与文道关系的演变 朱 军(151)

王船山的人性论 冯 琳(152)

《新工具》最早传入中国的三种形态 王慧斌等(152)

文学·语言学

比附:一种跨文体的文学批评 袁志成(152)

从新发现墓志看唐代石刻刻工艺术家群体 李 浩(153)

教育学核心概念的嬗变与重构

《教育研究》2018年11期,13000字

■ 谭维智

教育学核心概念是构成教育学话语体系的基石和基本材料,是教育思想的基本表达工具和分析工具。核心概念的构建和使用体现了教育学的核心技术与核心标准。中国特色教育学话语体系的首要标准是使用具有主体性、原创性的中国本土教育学核心概念。构建新时代教育学话语体系必须从重构教育学核心概念开始。核心概念嬗变与重构往往意味着一个新研究领域的开启,要采用新的研究方法,从新的研究视角,对新的研究对象进行新的研究;意味着以新的方法论对既有的问题做出新解答,或对新问题进行创造性解释;意味着一种新理论、新思想、新方法论的诞生。中国特色教育学话语体系的构建,要回到核心概念原点,以在中国教育的现实存在处境中生成的、新的核心概念对以西方教育学话语为主的概念体系进行重构,进而重构研究对象、研究方法 & 研究思路。

在悠久的历史 and 文明发展进程中,中华民族按照自己的表达方式和对教育的理解来构建教育话语体系,形成了具有解释力、建构力和指导力的以学习、师表、民生等核心概念为主的“为学”、“为师”和“为政”教育话语。

“为学”话语是中国传统教育的核心话语,是以“学”为核心构建的学习话语体系。“学”的概念在“为学”话语中居于基础性、关键性、核心性地位。以“学”为中心的“为学”话语中,“学”的概念内涵极为丰富,包含“学”和“教”多重内涵。在东西方教育学话语的交流碰撞中,中国教育“为学”话语的转换主要表现为“学”这一核心概念内涵的分化及其外延的窄化,其中包含的“教”的范畴被割裂出去,独立于学习的概念之外,形成了“教育”等核心概念。随着“学”的概念的内涵的分化,其外延不断窄化,“学”和“教”的对象越来越具体地指向纯粹的“知识”。经过这种内涵的分化和外延的窄化之后,中国现代教育学话语形成了以知识、学习、教育为主的“为学”话语核心概念体系。

中国传统的“为师”话语是以“范”为重点的话语,这套话语主要是表达对教师的基本要求、探讨如何做教师的问题。19世纪末,西学教育方式被引入中国,始称教师为教习、教员、教师,“教”逐渐成为教师概念的核心内涵。将“教”加入教师的称谓中是“为师”话语转换的一个标志,是关于“为师”的理念的转变,体现了对教师作为“教”的角色的强调,其实质是对于教育本质、教育认识论、教育方法论的理论性转换。在关于“为师”的中西话语转换中,

“师”这一核心概念的内涵不断蜕变,“教”成为“师”的主要内涵,中国传统“为师”话语中所蕴含的关于教师的职业要求和理想等丰富内涵被化约掉了。在“教”成为“师”的核心内涵之后,“为师”话语中又被植入了一些“教”的空间、场景等条件性内涵,形成了以教师、学校、班级等核心概念为主的中国现代教育学“为师”话语核心概念体系。

中国自夏商起,就逐渐构建起了一套以“民”为中心的“为政”话语,在这套教育政策话语中,为政者施行教育是基于民生关怀,教育的目的、过程、方法皆聚焦于“民”,“民”是为政者教育话语中教育这一核心概念的核心外延。在以“民”为核心外延的“为政”话语中,教育一直置于重要位置。“教”被赋予了政治、文化、教育等丰富的民生内涵,教育被视为一项重要的民生追求,是治国理念的核心。近代中国教育“为政”话语的转换主要表现为“民”这一核心外延的变化。在东西方话语吸收借鉴中,教育逐渐被视为实现经济目的和政治目的的工具,教育“为政”话语演变为经济话语或政治话语,偏离了中国传统的“民生”中心,教育的外延由“民”转变为政治、经济、国家等层面,正义、公平、质量、民主等政治学、经济学、社会学核心概念成为教育“为政”话语,教育公平、教育质量、教

育民主等成为中国现代教育学“为政”话语的核心概念。

当下,教育实践中出现了诸多的新现象、新问题,现有的教育概念已经很难完全做出说明和诠释,需要新的教育学概念和话语体系,进行教育学视角的分析和学理上的阐释。

教育学对于“知识”的定义隐含了学校教育到底应该教什么的问题。联合国教科文组织在2015年报告中提出对“知识”的新定义,“将知识广泛地理解为通过学习获得的信息、认识、技能、价值观和态度。知识本身与创造及复制知识的文化、社会、环境和体制背景密不可分”。这一定义扩充了知识概念的内涵,将信息、理解、技能、价值观、态度等融入知识的范畴,与传统教育学中“知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观”三维目标的界定相比,知识的内涵明显增加。随着人工智能、信息技术的发展,作为教育活动基本内容的知识形态、知识性质、知识的价值、我们拥有知识和应用知识的方式都在发生变化,什么知识最有价值、学校教育到底要教什么知识,这个问题需要结合中国教育实践与科技发展水平对教育提出的新挑战以及未来培养什么样的人等重新思考、重新界定。

信息技术、人工智能在改变知识的性质与来源的同时,也彻底改变了我们获取知识的渠道和方式。慕课、微课、翻转课堂成为学习方式变革的主要推动力,移动学习、在线学习等新型学习方式进一步颠覆了以“教”为主的有意识、有目的的学习方式,非正式学习、非系统学习被纳入学习的范畴,学习的主体由个人拓展到集体,学习目的进一步拓宽,在认

知能力之外的自控力、专注力、想象力、创造力等都被纳入学习的目标,学习的内涵和外延都在发生变化。

面对人工智能的快速发展,教育需要世界性视野,需要人性关怀,原有的“教育价值”取向已无法解释和满足经济、社会、科技发展的需要。解释新时代的新现象、新问题,需要赋予“教育”新的内涵,也需要不断扩大“教育”的外延。教育对象、教育目标、教育内容、教育方式都需要在新的“教育”概念下进行新的转换。

随着信息技术被应用于教师工作的各个环节,教师承担的任务发生了诸多转变,传统的教师形象受到挑战,教师不再是知识的拥有者、权威者,需要建立一种新的教师形象。同时,信息技术对教师的专业能力也提出了新要求,除了传统的学科专业能力之外,还需要数字化胜任力、信息化胜任力、基于技术的教学能力等,教师角色的内涵空前扩大。我们需要对传统的“教师”角色进行重新定义,用新的教师角色内涵帮助教师转变自身的教育观念和态度,重新思考教师专业发展的内容与方式,以帮助教师更好地适应教育形态和教学方式的转变。

新时代教育实践需要对新概念、新内涵进行重新阐释。进入新时代,政府和教育行政部门为了更好地规范和指导教育活动、教育实践,引导普罗大众的教育行为,需要提出新的概念去进行更加长远的顶层设计、制定更加有效的教育政策。诸多教育新概念不断出现在国家教育发展规划、政策性文件中,如“双一流”、“新高考改革”、“互联网+教育”、“教育大数据”等,这些全新的概

念需要对其进行内涵和外延的诠释,以明确其背后体现的价值观、教育理论、思想方法、标准体系。

“以人民为中心”的新概念需要重构教育的外延。党的十九大报告提出“以人民为中心”的核心理念,这个核心理念的提出体现了教育的指向对象、教育核心外延的变化,体现了中国传统教育思想中以“民生”为重点的“为政”话语体系的新构建。教育外延由“政治”、“经济”、“社会”复归到“人”,纠正了多年以来教育“为政”话语偏离“民生”传统的倾向。除了要重构教育的外延之外,围绕“以人民为中心”这个核心理念,也需要对教育民主、教育公平、教育质量等概念进行重构,教育民主、教育公平、教育质量的衡量标准和实现方式都要相应做出转换和解释,增加新的内涵。

中国特色社会主义教育发展道路需要重构教育功能的定位。在新时代,教育由从属地位转变为具有基础性、全局性、先导性的地位,处于整个社会中优先发展的地位。这个定位改变了之前将个人定位和国家定位割裂、对立的局面,实现了个人定位与国家定位的统一。从教育民生、科教强国,到以人民为中心、办好人民满意的教育这些概念的植入,对于教育地位的新诠释、教育发展的新定位需要我们重新反思教育发展与社会进步、个人成长与民族复兴的关系,厘清对于教育功能定位表述的逻辑关系,重构教育的外延及其在社会发展中的定位。

(作者单位:曲阜师范大学中国教育大数据研究院,原题《教育学核心概念的嬗变与重构——基于新时代中国特色教育学话语体系建构的思考》,张玲摘)

新华文摘

【半月刊】



20 2011

ISSN 1001-6651

为了谁 依靠谁 我是谁 (刘云山)

社会建设与社会学的使命【两篇】(陆学艺 郑杭生)

促进企业兼并重组 推动工业转型升级 (苗圩)

论唯物史观考察人的总体性方法 (郝立新 等)

中国经济短期无忧 (樊纲)

蒋介石与战后国民党的“政府暴力” (杨奎松)

怀念【两篇】(高洪波 陈四益)

《红楼梦》和中华文化 (周汝昌)

天路先遣 (董少东)

**古代书院的办学经验及
借鉴**【两篇】(朱汉民 肖永明)

转基因之争的本质与来龙去脉 (颜 旸)

**全民阅读——民族文化复兴的
战略工程** (李东东)

追踪全球高等教育革命 ([美] 菲利普·阿尔特巴赫 等)

情绪对创造力影响的研究综述 (艾 树 等)

新华文摘

半月刊

2011·20
创刊/1979年1月

【总第488期·2011年10月20日出版】

政治

为了谁 依靠谁 我是谁

——关于贯彻党的群众路线的几点思考 ····· 刘云山 1

群众工作九法 ····· 栗战书 4

西方国家社会建设与管理的一些经验和教训 ····· 韩冬雪 7

社会

社会建设与社会学的使命【两篇】

社会建设就是建设社会主义现代化 ····· 陆学艺 13

社会建设和社会管理研究与中国社会学使命 ····· 郑杭生 16

论我国公益慈善事业管理机制的创新 ····· 廖建军 19

新华观察

促进企业兼并重组 推动工业转型升级 ····· 苗圩 23

知识产权是第一产权 ····· 张颖瀚 徐浩然 朱建波 26

小城镇污水处理、激励机制与政府行为
——以浙江省为个案的研究 ····· 陈剩勇 程丽 29

哲学

论唯物史观考察人的总体性方法 ····· 郝立新 黄志军 33

近年来马克思主义哲学研究中的几个热点问题 ····· 李文阁 36

主管：新闻出版总署
主办：人民出版社
编辑出版：新华文摘杂志社

社长：李春生
总编辑：喻阳
副社长：黎松
副总编辑：王善超

编辑部电话：(010)65246107 65255159
传真：(010)65132880
市场部电话：(010)65170515 59453865

邮购热线：(010)65250042
地址：北京朝阳门内大街166号
邮编：100706
网址：<http://www.xinhuaawz.com>
<http://xhwz.qikan.com>

印刷：北京新华印刷有限公司
国内总发行：北京报刊发行局
邮发代号：2-243(大字本:2-244)
订购处：全国各地邮政局
国外总发行：中国国际图书贸易总公司
(100044 北京车公庄西路35号)

国外代号：SM7
ISSN 1001-6651 CN 11-1187/Z
广告登记：京东工商广字第0253号
定价：13.00元(大字本:15.00元)

为了谁 依靠谁 我是谁

人物与回忆

天路先遣 董少东 101

用创新思维思考

——访朱德元帅嫡孙、空军指挥学院副院长、少将朱和平

郭凯 李红 王晓超 107

歌声舞影随风来

——新中国文艺建设史中的二三事

魏晓风 110

教 育

古代书院的办学经验及借鉴【两篇】

书院精神与书院制度的统一

——古代书院对中国现代大学建设的启示

朱汉民 113

书院与地方社会的互动

肖永明 115

道德教育的非知识化路径

——道家的知识观及其道德教育方法研究

谭维智 117

科学技术

转基因之争的本质与来龙去脉

——也谈转基因生物制品的安全问题

颜 旻 120

我国水坝工程论辩的特征剖析与几点建议

张志会 122

科技点滴（五则）

128

读书与传媒

全民阅读——民族文化复兴的战略工程

李东东 129

中国广播：现状与前瞻

周小普 吴盼盼 132

鲁迅的读书方法

张 才 135

书籍之美

方八另 137

国外社会科学

追踪全球高等教育革命

· [美] 菲利普·阿尔特巴赫 利兹·里斯伯格 劳拉·荣伯里 139

欧亚主义：俄罗斯学的百科全书

马斯林·M.A 144

历史学的未来：后人文主义的挑战

· [波兰] 爱娃·多曼斯卡 147



道德教育的非知识化路径

——道家的知识观及其道德教育方法研究

谭维智

目前,我们对道德教育的认识基本上是一种知识论立场,把知识视为道德的基础和必要前提,走的是一种通过知识教学促进道德提升的知识化路径。这种知识论立场对道德教育路径具有决定性的影响,因为几乎所有的道德教育方法都是在此基础上发展而来。对此,我们有必要思考一个问题:依赖经验科学研究的方法是否能够解决经典的道德哲学问题?要回答这个问题,我们有必要借鉴道家老庄关于自然之知与道德之知两种知识以及为学与为道两种方法的区分,来认识道德教育在知识化之外的非知识化路径。

一、道德知识与自然知识本质上的差异

要透彻分析道德教育的知识化路径所存在的局限性,就必须认清道德知识与自然知识的关系,以及它们在性质上的异同。如果把道德知识与自然知识视为性质类似或者相同的知识类型,就会让我们错误地以为我们已经知道了什么是善、什么是恶,什么是美、什么是丑,并且我们可以把这种对美丑的认知通过理性的操作来干预、影响甚至决定人的行为。进而,我们可以对其进行积累,进行代际间的传授,通过传授道德知识实现我们所设想的道德社会和道德生活。如果认识到道德知识与自然知识是性质完全不同的知识类型,那么,我们就不能想当然地简单迁移在知识教育中采用的教育方法,而是要根据道德知识的性质采用符合道德知识特性的方式进行道德教育。因此,认清道德之知与自然知识的差异就显得非常重要,它们之间的区分甚至可

以决定对道德是否可教、如何进行道德教育等深层次问题的回答。

庄子区分了两种性质不同的知识类型,一种是关于道德的知识,如《庄子·天道》(以下引《庄子》原文只注篇名)中的“知谋不用”,《达生》中的“知忘是非”,《田子方》中的“明乎礼义而陋乎知人心”之“知”,都与我们对道德的认知有关,这种知识是由内向外思与想的结果,也有欲望的成分。一种是关于自然(物)的知识,如《养生主》中的“知也无涯”,《秋水》中的“知量无穷”之“知”,都是关于外界事物的知识,这种知识是通过人与外界事物相交融而形成的。

庄子对两种知识的划分在《庄子》书中多处可见。《则阳》篇有一章少知与大公调的问答,少知问宇宙万物是如何发生的,大公调从阴阳互动的基本理论回答了少知的提问。“睹道之人,不随其所废,不原其所起,此议之所止。”(《则阳》)大公调说这个问题只限于物的世界,“睹道之人”不考虑这个问题,这个见解就明确地把道德之知与自然知识进行了区分。《秋水》中也谈到类似的观点,“可以言论者,物之粗也;可以意致者,物之精也;言之所不能论,意之所不能察致者,不期精粗焉。”(《秋水》)物质世界有前因后果问题,有大小精粗问题,可以由道理推知,可以用语言讨论,而道是不属于这个范畴的,道是知识不能进入的领域。这样,世界就被分成两个领域,一个是知识语言可以描述分析的领域,或者说有形世界的领域;一个是蕴含着自然奥秘的领域,是知识语句无能为力的领域,也是无形世界的领域。

在加以区分的两种知识中,庄

子讨论更多的是关于道德的知识。对于物的自然(科学)知识,庄子很少论及,即使偶有涉及,也是为论证人的知识服务的。《庄子》书中的“知”,百分之九十都是关于人事的知。庄子的研究旨趣并不在自然知识,他对自然知识的研究最终是为论证、解决道德问题服务的。同时,这两种知识又不是截然分开、互不搭界的,而是奇妙地结合在一起互相阐释。《秋水》篇说:“知道者必达于理,达于理者必明于权,明于权者不以物害己。”通达事理是对自然知识的了解,而了解自然知识最终是为了保全人的道德本性。这表明其运用自然知识来为提升道德境界服务的基本思路。“知天之所为,知人之所为者,至矣!知天之所为者,天而生也;知人之所为者,以其知之所知以养其知之所不知,终其天年而不中道夭者,是知之盛也。”(《大宗师》)这里所说的知道天的作用和人的作用,就是指关于自然的和人事的这两种知识,即自然知识和道德知识。自然知识的最高应用就是保护精神,对生命做出妥善的安排。因此,道德知识的价值明显高于自然知识。

关于道德的知识与关于自然的知识在发展方向上有很大的差异。对自然知识体系而言,它的决定性的、基础性的部分是某些位于知识体系底层的基本概念和规则,围绕该知识体系所建构的其他知识都是以这些基本概念和规则为基础,抽去基础,知识体系就会坍塌。而道德的知识体系的情况则是颠倒过来的,正是居于顶层的观念决定着道德体系,或者说只有居于顶层的观念才是道德体系的核心部分,也只有处于顶层的这些观念才具有发动人的道德行为的力量。人的道德行为的产生必定是从这些处于顶层的观念出发的。老子对道德知识体系的排序是:道——德——仁——义——礼,道处于顶层,对下层的德、仁、义、礼具有统领和决定的意义,由道向下是一个递相衰减的顺序,“失道而后德,失德而后仁,失仁而后义,失义而后礼。”(《老



子》第三十八章)庄子的排序是:大道(天)——德——仁义——分守——形名——因任——原省——是非——赏罚。“是故古之明大道者,先明天而道德次之,道德已明而仁义次之,仁义已明而分守次之,分守已明而形名次之,形名已明而因任次之,因任已明而原省次之,原省已明而是非次之,是非已明而赏罚次之。”(《天道》)道德的基础是处于顶层的观念“道”,而不是处于底层的关于“道德是非”的知识。决定道德行为的是“大道”与“道德”,而不是“是非”和“赏罚”,是自身的“德”的力量,而不是对是非的认识和对惩罚的恐惧。也就是说,知识并不是道德的基础和必要前提。

自然知识与道德知识这两种知识结构上的根本性差异,也决定了我们获取它们的方式是根本不同的。自然知识只能从基本的概念和规则出发,逐步积累、逐步建构,从底层向高层不断发展,这种发展体现为人类科学认识的不断提升,是一个增加的向度,所掌握知识的层次越高,科学认识水平就越高。道德认知则需要从顶层的动力性观念出发,向底层运动,逐步减损。越是底层的观念,对道德的影响力越小。如果对底层的知识掌握得越多,则道德水平可能越低。“道固不小行,德固不小识。小识伤德,小行伤道。”(《缮性》)因为很多情况下我们是按照自己认可的价值标准来判定天下人的存在价值,跟我一样的为“是”,跟我不一样的为“非”,所以才会产生无穷无尽的道德是非问题。可以说,对位于底层的道德之知掌握得越多,则是非问题可能就会越多。因此,道德境界的提升必然呈现为一个对底层观念逐步减损的过程,这是一种与自然科学水平提升路径截然相反的向度。

二、知识学习与道德修养在发展路径上的不同

针对两种知识类型的差异,老庄均提出为学与为道两种不同的“学习”方式,即“为学日益,为

道日损。”(《老子》第四十八章、庄子《知北游》)“为学”是指包括读书做学问在内的追求知识的活动,学习知识以不断增加和积累为特征,知识越多越好,因此要“日益”。“为道”就是体道、悟道、明道、行道,是提高人的精神境界的活动,接近于今天所说的道德修养、道德教育。提高精神境界以不断减损为特征,必须去掉违背自然规律的人为欲望,因此要“日损”。正如高明所言:“为学指钻研学问,因年积月累,知识日益渊博。为道靠自我修养,要求静观玄览,虚静无为,无知无欲,故以情欲自损,复返纯朴。”

在为学的方向上,获取的是真知,表现为关于外界事物的自然知识的增长。庄子对外界事物的自然知识始终抱着一种探究、认识的态度,他对自然知识有很深的研究,比如他经常思考宇宙在时空上是否有一个起点,万物究竟如何发生,等等。他对这些问题的思考已经发展为丰富的学说体系,包括对道生天地过程的详细描述,以及以阴阳之气解释万物演化的物化学说等。庄子对这些问题的探索已达到了相当高的层次,但他对这些自然知识的探求并不是最终的目的,其终极追求是为了安顿生命、解决人生遇到的种种问题。

在为道的方向上,获得的是道德境界的提升,表现为对人的纯洁本性所遭受污染的清理。庄子把儒家圣人的道德教化视为对纯朴人性的一种污染,并把道德问题的产生归因于人的纯朴本性受到的污染。因此,他提出,为道以擦洗覆盖在本性上面的这些污垢。待到把本性上面的污染物全部擦洗干净,完美无缺的天然本性就会重新显现。《德充符》篇中申徒嘉描述老师伯昏无人的教育方法,关键的一个字就是“洗”。他说,“不知先生之洗我以善邪。”老师教了我什么呢?他也没教我什么,我跟他久了,他好像给我洗澡一样,把我的心灵洗得干干净净。我受到洗礼,自然就善良了。

道德的修养与自然的知识学习在目的上有根本差异。道德修养以

不断减损为特征,必须去掉违背自然规律的人为欲望,最终达到“虚无”、“淡漠”、“寂静”、“无为”的目标,“夫虚静恬淡寂寞无为者,此天地之平而道德之至也。”(《天道》)若要想道德修养上有所进展,就要“日损”,每时每刻对人的知识、欲望加以去除、清洗。而学习知识则以不断增加和积累为特征。既然知识学习以增加为目的,而道德修养以减损为目的,那么,二者的发展路径必然是不同的,也就是说道德修养不能用知识学习的方式来进行。“求学问是一点点累积起来的,愈来愈多,知识也愈来愈多;修道是把所有的知识学问,以及一切心中所有的,慢慢地减少。所以学问是加法,修道是减法;做学问是吃补药,修道是吃泻药,什么都要空掉,这两者相反。”

人的道德境界的提升须实现心性向大道状态的恢复,实现宇宙与人自身的本然性合二为一。而知识的学习则是以主体与客体、主体与自身的二元分立为基础并通过主体对客体的把握而实现的。这两种方式在本质上是相反的。如果想通过道德知识学习的方式去提高人的道德境界,只能使目的与手段相背离,人们越是向外、向前探索追求,主体与客体、主体与自身间的裂缝就越是扩大,正所谓“其出弥远,其知弥鲜”(《老子》四十七章)。精神境界的提升以不断减损人的感性欲求为前提,所谓“其嗜欲深者,其天机浅”(《大宗师》),人的欲望越多越大,就越不能超然地看待一切,其境界也就越低。而经验知识的追求,恰能不断激起人新的欲望,从而使欲望主宰人的精神而降低人的境界。于是,道德修养不能不沿着与知识教学相反的方向行进,即所谓“学不学”、“绝圣弃智”。老子说:“虚其心,实其腹,弱其志,强其骨”(《老子》第三章),正是对减法路径的强调。其方法是训练人们放弃先入为主的私见和偏见,只有把心空虚出来,才有可能往里面装进别的东西,只有弱化欲求,才能有刚强的风骨。老子这一思想的



价值不在于他把为学与为道对立起来,而在于他十分敏锐而深刻地提出了道德修养与知识学习之间的根本差异。

老庄理想中的道,可以说是一种由主观方面所体会到的实践境界,是人对天地精神的一种体验、体会、感悟。为道所要解决的问题,是向自然汲取一种最高的智慧以改善人的生存状态。人要想领悟道,就要在最深的层次上改变人的存在本身,按道的生活方式生活,不仅不能顺着求知的方向,而且要反着求知的方向。也就是说道德修养与知识学习是两个完全不同的问题,采用的也是截然相反的方法。在《大宗师》篇,南伯子葵问道是否可以通过学习而获得,庄子的回答就是:道是可以得到的,但不是通过学,而是一个与学完全相反的过程,具体分为外天下、外物、外生、朝彻、见独、无古今、不生不死七个阶段。“外”也就是把某些东西剥离出去。“外”之所以可能,是因为它们本来就不属于自己,是外生的。天下非我所有,物非我所有,生死非我所有,因此要舍弃。这种舍弃是与知识学习截然相反的程序。

三、道德修养的非知识化途径

在老庄看来,自然、天然是道德教育的基本原则,所有真实的和真正的美德总是自然而然的。“若夫不刻意而高,无仁义而修,无功名而治,无江海而闲,不道引而寿,无不忘也,无不有也。淡然无极而众美从之。此天地之道,圣人之德也。”(《刻意》)爱、忠诚、美德都是不能计划,甚至不能有意去学习的東西,你一旦有意安排,它们就全变假了,不是一种自然而然,完全是一种人为的了。道德规范的教化、学习,实际上就是教人操纵、控制、管理自己,把本于自然的道德变成一种操作。“道不可致,德不可至。仁可为也,义可亏也,礼相伪也。”(《知北游》)所以庄子说“不学”,一切要自然而然,不要人为操作。学来的并不都是有益的,最后可能成为一种包袱、一种负担、一种伤害。

道德修养不能是“学”的方式,只能是“不学”的方式,要通过非知识化的路径进行。关于如何做到“不学”而能够提升道德境界,庄子提出了“坐忘”、“心斋”、“悬解”、“见独”四种方法。

“坐忘”从字面上讲,就是坐在那里,静下心来,把由生理所激起的贪欲以及自己的心智作用所产生的虚伪、狡诈都忘掉。

“心斋”就是将心境打扫干净,以虚空的心境与外界相感应。

“悬解”就是从外物的束缚、约束中解脱出来。

“见独”就是心中体悟到了大道,提升到了道德的境界。当人将天下的得失、世间的事物乃至自己的生死都排除到心外,最后达到心中无一物的时候,才能进入纯粹、和谐、高尚的道德境地。“以圣人之道告圣人之才,亦易矣。吾犹守而告之,叁日而后能外天下;已外天下矣,吾又守之,七日而后能外物;已外物矣,吾又守之,九日而后能外生;已外生矣,而后能朝彻;朝彻而后能见独;见独而后能无古今;无古今而后能入于不死不生。”(《大宗师》)在庄子看来,道德教育只能是这种逐步排除欲望、外在影响的方法,而不是以外部输入的某种知识、规范克制、约束欲望从而实现道德的方法。简言之,应该是以“疏”为主的方法,而不是约束、制约这类以“堵”为主的方法。

通过与知识学习相对的做减法的方法,最终可以进入纯粹的道德状态。庄子把关于道的认识划分为六个层次,这六个层次既是宇宙生成与发展的层次,也是人的道德发展的层次。在《天地》中表述为:“泰初有无,无有无名。一之所起,有一而未形。物得以生谓之德;未形者有分,且然无间谓之命;留动而生物,物成生理谓之性;形体保神,各有仪则谓之性;性修反德,德至同于初。同乃虚,虚乃大。合喙鸣。喙鸣合,与天地为合。其合缊缊,若愚若昏,是谓玄德,同乎大顺。”在这六个层次中,越是往

上道德境界越高,越是往下境界越低,最完美的德性就如同宇宙最初形成时的情形一样。因此,人的道德境界提升的目标就是恢复到宇宙本初的层次,恢复到大道没有遭到破坏的层次。这种提升必然是一个往后的、回复的过程。将道德境界恢复到宇宙最初时的情形就能保持虚静,能保持虚静就能具备宽大的胸怀,没有是非爱憎之分,就能与天地融为一体。这样的人看似愚昧糊涂,实际上这是最完美的德性。泰初的玄德状态是一种对知识经验进行清理之后的纯粹经验状态,类似于初生婴儿的那种无知,也就是超越是非观念、超越好坏观念、超越善恶观念之后的纯粹的道德状态,老子将其称为“含德之厚,比于赤子”。(《老子》第五十五章)

由上可知,在道家老庄的主张中,道德知识是一种与自然科学知识发展方向截然相反的知识,这种知识并不是像自然科学知识那样越多越好,而是越少越好。道德修养与自然科学知识的学习在发展路径上存在根本性的不同,自然科学知识的学习是一种逐渐积累、不断增加的路径,知识越多学问越大、能力越强,它遵循的是“学”的规律;而道德修养则是一种逐渐减损的路径,道德知识的增加并不必然带来道德素养的提升,它与自然知识学习具有完全相反的进化方向,它最佳的路径不是通过增加道德知识、道德规范来提升道德水准,而是通过减损物欲,实现内心的自由来提升道德水准,它遵循的是“不学”的规律。因此,在道德教育中采用和迁移知识学习的方式不仅不能解决道德问题,反而会使道德问题的解决走上一个错误的轨道。反思道德教育的知识化路径,重视并借鉴道家关于道德教育非知识化的主张对于解决目前我们普遍遇到的道德滑坡、学校道德教育有效性低下等问题具有一定的启示意义。✱

【作者单位:山东师范大学教育学院】
(摘自《教育研究》2011年第6期)

新华文摘

【半月刊】



1 2014

ISSN 1001-6651

遵循“四个坚持”的改革经验 (栗战书)

保障宪法和法律统一正确实施 (徐汉明)

深化改革，为发展注入新动力 (课题组)

中国哲学传统的三重变奏 (汪信砚)

重启改革是唯一出路 (吴敬琏)

美西战争与美国向东南亚地缘

政治扩张的历史脉络 (张江河)

而黑夜已至 (弋舟)

略论“意境说”的理论归属问题 (李春青)

我们将中国人的航天梦变成了现实 (戚发轫)

体育文化建设论纲 (刘湘溶 等)

大学去行政化四问 (廖小平)

中国企业成长战略新视角：复合

基础观的概念、内涵与方法 (陆亚东 等)

2013年诺贝尔自然科学奖解析【三篇】(王克迪 张田勘 蒋华良)

创新驱动 融合发展 加快推进

广播影视信息化 (聂辰席)

新华文摘

半月刊

2014·1
创刊/1979年1月

【总第541期·2014年1月5日出版】

主管单位：国家新闻出版广电总局

主 办：人民出版社

编辑出版：新华文摘杂志社

社 长：李春生

总 编 辑：喻 阳

副 总 编 辑：王善超

编辑部电话：(010)65132880 65246107

传 真：(010)65132880

市场部电话：(010)65170515 59453865

邮 购 热 线：(010)65250042

地 址：北京隆福寺街99号金隆基大厦

邮 编：100706

网 址：<http://www.xinhawz.com>

<http://xhwz.qikan.com>

印 刷：北京新华印刷有限公司

国内总发行：北京报刊发行局

邮 发 代 号：2-244（小字本：2-243）

订 购 处：全国各地邮政局

国外总发行：中国国际图书贸易总公司

（100044 北京车公庄西路35号）

国外代号：SM7

ISSN 1001-6651 CN 11-1187/Z

广 告 登 记：京东工商广字第0253号

定 价：15.00元（小字本：13.00元）

政 治

遵循“四个坚持”的改革经验····· 栗战书 1

关于群众路线与党的建设的讨论【两篇】

论党的群众路线与党的思想哲学路线的内在联系

····· 胡承槐 3

论党的民主集中制与群众路线的辩证关系·····

王 侃 6

周边战略形势与中国周边战略笔谈【三篇】

中国经营大周边亟需“顶层设计”····· 季志业 8

中国周边安全局势：问题与挑战····· 朱 锋 10

当前中国周边安全环境分析与对策研究····· 楚树龙 11

法 学

保障宪法和法律统一正确实施····· 徐汉明 13

我国农村土地权利的法经济学思考····· 封安波 14

惩治性贿赂的两种路径····· 李 勇 余响铃 19

在民事裁判中运用法治思维····· 季 境 20

新华观察

深化改革，为发展注入新动力····· 课题组 22

我国社区建设的困境与出路····· 张艳国 刘小钧 25

推进我国农业规模经营发展的外部困扰与

化解对策····· 耿玉春 30

人物与回忆

我们将中国人的航天梦变成了现实

——一位老航天人讲述的航天往事

- 戚发轫 口述 于洋 整理 98
- 胡乔木与 1961 年农村调查 ····· 宋学勤 102
- 侯仁之：城市的知音 ····· 高毅哲 105
- 应崇福：于无声处听春雷 ····· 王传超 107

文 化

- 体育文化建设论纲 ····· 刘湘溶 李培超 李艳翎 刘雪丰 110
- 中国文化外交的基本理念与开放格局 ····· 刘清才 曲文娜 113
- 使文化产业成为经济社会转型的主导力量 ····· 谢名家 115
- 视点【两则】
- 为文“八要” ····· 吉炳轩 118
- 论学习与梦想 ····· 顾伯平 118

教 育

- 大学去行政化四问 ····· 廖小平 120
- 教师到底应该因何施教 ····· 谭维智 123
- 基于政府职能转变的教育社会支持变迁 ····· 陈 华 127

管 理

- 中国企业成长战略新视角：复合基础观的概念、
 内涵与方法 ····· 陆亚东 孙金云 129
- 美国文官制度改革的专业主义价值：
 演进与评析 ····· 潘 娜 朱立言 136

科学技术

2013 年诺贝尔自然科学奖解析【三篇】

- 物理学奖：希格斯，有和无的故事 ····· 王克迪 139
- 生理学或医学奖：细胞内的物流是如何进行的 ····· 张田勘 141
- 化学奖：分子模拟的普及和应用 ····· 蒋华良 143
- 激光核聚变曙光初现 ····· 陈贺能 144

把大学办成一个教育学术机构而不是把大学当作行政官僚机构来办。

行政权力与学术权力的合理分野是大学去行政化的必然要求,也是大学去行政化的重要标志。从某种意义上可以说,大学去行政化的最终目的和目标是合理区分和摆正政府和大学的行政权力与大学学术权力的关系,让行政权力和学术权力各有合理和正当归属,反对行政权力对学术权力的僭越,从而实现大学从行政官僚机构向教育学术机构的还原和回归。“大学自治”和“学术自由”这一久远的大学理想应该仍然是当今大学的共同理想和大学的灵魂。要实现大学自治,其首要前提就是依法约束大学外部行政权力对大学的侵入,大学依法自主办学,确保大学的独立性,同时实现和加强大学内部的自律;要实现学术自由,其首要前提就是在宪法和法律框架下充分尊重和依法保护学术权力及其运行,实现教授治校治学,同时依法规范教授治校治学行为,加强教师自律和职业精神。

四、去行政化还有哪些障碍需要克服?

回答和解决了“去何种行政化”、“去行政化的主体是谁”和“如何去行政化”等问题,是否意味着大学行政化就可以轻松去掉了?当然未必。当前中国大学去行政化至少还面临如下六大障碍,克服了这些障碍就意味着为大学去行政化创造了相应的条件:第一,法制障碍;第二,权力障碍;第三,利益障碍;第四,体制障碍;第五,自律障碍;第六,文化障碍。

在关于大学去行政化的上述四个问题中,厘清“去何种行政化”是大学去行政化的前提,明确“去行政化的主体是谁”是大学去行政化的关键,探索“如何去行政化”的路径是大学去行政化的基本方式,克服“去行政化的障碍”则为大学去行政化创造重要条件。*

【作者单位:中南林业科技大学】

(摘自《大学教育科学》2013年第5期)

教师到底应该因何施教

谭维智

教师的施教,既涉及施教的对象,也涉及施教的方法、手段、技术、技巧,如因材施教、因学施教、因需施教、因地施教、因时施教等主要关涉施教的对象,强调因应对象的质地、需求、教育目的的变化而选择不同的施教方式。这种教师施教的研究主要是基于对受教者的观照,更多考虑的是“材”、“学”、“地”、“时”等的需要,而较少考虑施教者本身,较少考虑施教的可能性、选择的可能性以及施教者最终能教什么等问题。这种研究视角下的教师被看作处于某个特定位置以完成该位置预设功能的人,是类型化的、无个性的、忠实知识传递者、中介者,更像一个万能的神。这在某种程度上预设了把任何一位教师放在这个位置上他们一定会采取相同的施教行动。我们不得不说,教师并非这样忠实的中介者,教师在教学中并非“毫无改动地对意义和力量进行转运,限定它的输入就足以确定其输出”。在实际施教过程中,教师更像拉图尔所说的转义者,“转义者会改变、转译、扭曲和修改它们本应表达的意义或元素。即使一次陈词滥调的对话也有可能成为一条极其复杂的转义者链条,因为对话中的激情、意见和态度会使情况在每一个拐点上发生改变”。转义者的角色意味着教师不是万能的,也不是忠实知识传递者;教师更像一个黑箱子,当知识经过他身体演绎的时候,他会对知识进行改变、转译甚至修改和扭曲,会有不确定的输出,这意味着不同的教师在相同的位置上会采取完全不同的施教行动。

当我们说因材施教的时候,教师做出的施教选择本质上是在多种限制性条件下做出的有限选择,除了要考虑教育对象、教学内容等

的需要之外,教师在做选择的时候更多地要受到自身因素的限制,只能根据自身的个体差异,根据自己的教育哲学、教育理念、教育技能,去研究学生、研究教材、选择教法,只能根据自身的学识、技术水平有选择地应对学生和教材的需要。通常,教师只会选择那些他们自身认同的、能够熟练运用的教学技术、技巧,而不是其他,而且往往是不假思索地做出选择;即便面对相同的学生与教材,也选择了相同的教学方法,不同的教师最终展示出来的施教方式、施教行为也不尽相同。归根结底,教学模式、教学方法、教学风格的形成、发展、定型,无不受到教师自身因素的局限,无不是教师的个性、风格、兴趣、能力的综合反映,无不是教师根据自己的所知、所是而做出的个性化选择。由此,我们对教师施教的研究,除了考虑学生和教材的需要以外,还必须考虑教师自身的条件,必须考虑教师的所知、所是,这是一种比仅仅考虑受教者一方更切合施教有效性、可能性的考量。

一、教师教学技术的身体呈现

英国学者弗兰克·富里迪曾在《一本书中专门探讨知识分子迷失的问题,他注意到,在当代人的头脑中,知识常常被定义为易消化的现成品,能够被“传递”、“分发”、“出售”和“消费”。知识越来越被视为技术性操作的产物,而不是人类智慧的成果。正是由于这个原因,后现代主义者让-弗朗索瓦·利奥塔才能宣布“教授死亡”。利奥塔注意到,教授“在传播既有知识方面并不比数据库网络更胜任”。自利奥塔做出这样的论断之后,几十年过去了,教授并没有死亡,教师这



个职业也没有消亡,教师在教育中的作用反而变得越来越不可替代。利奥塔和富里迪错误地将一般性的知识和教师在教学过程中传授的知识混淆,在教学过程中,教师所传授的知识并非像机器、数据库网络那样不进行任何加工的“死知识”,并非是简单的现成品或技术操作的产物,而是包含了教师的个人智慧和情感,是教师智慧加工的成果。

重要的是,教师施教的过程不是以技术教,而是以人教,是活生生的人在教,而不是机器在教。教学过程是由教师这个活生生的人来运作的,教师的个人性介入是教学过程中不可或缺的、最重要的组成部分。“教育学不能从抽象的理论论文或分析系统中去寻找,而应该在生活的世界中去寻找,在母亲第一次凝视和拥抱新生儿时,在父亲静静地注视孩子横过大街时,在老师向学生眨眼睛对学生的工作表示赞赏时。”“母亲的凝视和拥抱”、“父亲的注视”、“老师的眨眼”正是教育中活生生的运作,也正是因为这样的生命运作和个人介入,才使教师成为教育过程中最不可替代的因素,才没有发生教学机器取代教师的一幕。反观技术,它只是作为一种“人造物”附着在教师的身上,它不在这个教师身上,就在那个教师的身上;在教师身体之外,没有单独存在着的教学技术。即使是相同的技术,也因人而异,它总是被不同的教师形式不同地使用着。

教师的施教,有言教,有身教。言教与身教的区分,主要是因应不同类型的知识在表达方式上的不同。人类所有的知识都可以通过某些形式加以表达,以波兰尼加以区分的两类知识——言述知识和默会知识为例,言述知识可以用语言、文字、符号、公式表述,默会知识无法以语言来表达,只能用非语言的表达方式,如行动、身体、实践。在教育过程中,只要诉诸语言文字即可以实现言述知识的传授。而默会知识因其不可言传性,看起来是不可教的。所谓不可教是不可以语言教,不可以教材教,但可以以行动

教、以教师自身教。学生的学也相应地不是通过语言文字学,而是从教师身上学。也就是说,面对那些不可言传的默会知识,教师只能以自身呈现的方式,把自己完整地呈现出来,以自己的行动无言地启发学生,实施身教。

无论在何种施教方式中,知识与教师个人都是结合在一起的,二者是不可分割的整体。知识与人身体的结合,最明显的例子是与技能、技艺、技巧、手艺有关的某些职业知识。即使是那些可以用纯粹语言来表达的言述知识,也与施教者的身体无法明确分开,在施教的过程中,也融入了施教者对知识的理解、分析、判断、推理、鉴别、欣赏、评价、应用等;即使是单纯的语言的表达,也包含了施教者的情绪、爱好、兴趣、激情、信念、承诺等情感价值观的东西在内,最终一起通过施教者的身体呈现出来。这些都会与纯粹的知识一起影响、感染受教育者,都是教育内容的一个不可分割的组成部分。

相比言述知识,默会知识更需要因己施教,需要以身体来教。那些在其所从事的专业或领域中被称作专家的,往往是拥有更多的专长或默会知识的人。这方面,教师也不例外。越是一个优秀的教师,他身上包含的默会知识越多。这些使其成为专家或者优秀教师的默会知识与其身体不可分割,它们附着在教师的身体之上。一旦这个人离开工作岗位或者离开人世,他所拥有的默会知识也会随之消失。波兰尼认为,“一种无法详细言传的技艺不能通过规定流传下去,因为这里的规定并不存在。它只能通过师傅教徒这样的示范方式流传下去。”使一名教师成为优秀教师的东西,只能以身体的方式、以实践的方式呈现。在技艺技巧的传授过程中,教师所能做的只能是以身施教,因己施教。

当下,教育理论、教学技术、教育方法呈现出百花齐放的态势,面对任何一堂课、一门学科,教师都有诸多的教育手段可以进行选择。不同的教师各自有不同的需求、爱好和个性,如何施教,教师有自己的选择权

和能动性。不可否认的是,无论是何种教学技术,只有被使用者接受并融入教育过程之中才能实际发挥作用。正如著名的技术哲学家安德鲁·芬伯格所言,“事实上,根本没有所谓的技术‘本身’,因为技术只存在于某种使用的情景中。这就是为什么技术的每一个重要方面都被认为是某种类型的‘使用’。”教师正是因为作为教学技术使用者而成为一名教师。在当今,很难想象一名没有接受教师教育,不掌握一定教学技术、教育方法的人还可以做一名合格的、称职的教师。教学技术使用者,应该成为教师专业的角色之一。正是在这种意义上,教师才能成为“技术人”,才能被称为专业技术人员。

教师施教过程中所应用的一切教学技术和知识,本质上都是对身体的应用。一切知识与技术均依附于人而存在,以人为载体,附着在人的生命体上,与人的生命、经验、体验、精神融为一体,没有独立于人而存在的知识与技术。技术与身体是相互依存的、无法分离的实体。技术通过身体得以展现;另一方面,技术也增强了身体的表现力。人类技术是通过身体获得的,人类是技术和身体的共生体。

一名优秀教师对于技术的使用,所能达到的最高境界,如同武林高手的境界,武林高手使用剑术的最高境界是“人剑合一”,优秀教师使用教学技术的最高境界是“人技合一”。在人技合一状态下,人已经意识不到技术的存在,技术已经“抽身而去”变得不可见,转化为人身体经验的一部分。实现对教学技术的熟练驾驭,必须是一种自动化的状态,是忘记技术、不由自主的、不假思索的状态,人完全实现了与技术的整合,把技术整合到了身体经验当中,技术抽身而去、消失不见,完全隐藏于人的身体之中。人对身体的感觉如同没有使用技术一样具有透明性,人对任何技术的使用都不再是对技术的操作,而是一种身体的自由发挥。

教育机智就是这样一种不假思索的身体自由发挥状态。教师的教

育机智是一种指向技术的解释行为,背后发挥作用的是隐含在教师身体上的技术。教师施教过程处处体现着这样的身体参与,教师施教的过程总体上是一种身体的呈现过程,一切都以身体为载体,因身体而存在。

二、教师教学技术的身体获得

在教育世界中,所有的教师知识,包括学科知识、教学技术等都已从一种“单一实在”(哈耶克、赖尔等人所说的“know that”的知识)转变为教师通过身体的一种整体体现,成为一种包含身体在内的“混合实在”形式(哈耶克、赖尔等人所说的“know how”的知识)。这种混合形式的知识是教师知识的主要组成部分,主要表现为技能技巧、态度倾向、角色行为等。这种知识的获取,必须超越单一的理论学习,通过身体加以整合,“因为一个人不可能仅仅通过阅读技术操作指导手册就能够成为一个专业能手”。

教师之所是、所知、教师的存在,是由教师自己通过教学技术、学科知识的学习造就的。去除作为人的吃喝拉撒睡,每一个具体的、活生生的教师,就是他所学习的知识和他所拥有的教学技术。教师造就自己的方式是自身与技术的结合,通过技术的使用完成对自身的转化。“每当我们把某种工具同化为身体的一个部分时,我们的身份就会发生某种改变,扩展而为新的存在模式。”这种新的存在模式,让我们以一种整合的视界去看待人、看待技术,人是拥有技术的人、技术是被人重构的技术。在这样的结合之后,人参与实践的方式也发生了根本性变化,参与实践的不再是独立的身体、文化、技术因子,而是以结合体的形式整体参与实践,是以“技术—身体”的方式参与实践,使实践同时具有了身体和技术的双重因素。

关于人与技术的结合,可以参照唐·伊德等人的技术的身体、杂合体、“赛博格”等相关人与技术关系的研究。所谓技术的身体,主要是在强调人与技术的具身关系,是人与技术的关系在人自身的体现。

按照唐·伊德的理解,“具身是一种复杂的现象,既包括我所称的身体一,即我是一个情境的、有感知能力的、积极的身体;也包括身体二,即文化意义渗透的并且也是体验的身体”。技术的身体既是体验的、感知的身体,又是文化和社会建构的身体,包含所有的关于身体的因素。人与技术的融合关系,“克服了人与技术之间关系的机械主义和主观主义倾向,打破了主体与客体之间的清晰界限,技术不仅仅是一种工具,而是人造物与使用者的一个共生体”。技术的身体可以说就是技术化了的身体和技术的身体化的统一。拉图尔打破了笛卡尔以来关于自然与社会、主体与客体、人与物的二元区分,认为现实存在着的并不是纯粹的自然或社会实体,而是介于两者的中间状态,是人和非人的行动者之间构成的杂合体。现代社会充满了各种“杂合体的增殖”。教育世界是由“教师和知识的杂合体”、“教师 and 教学技术的杂合体”等各种杂合体构成的,而不是“知识”和“教师”,“教师”和“教学技术”,“主体”和“客体”这样独立可分的两极构成的。

要实现这种人技合一的境界,人以什么与技术来结合?答曰:以个人全部的生命构成与技术来结合。个人与技术结合的过程中会体现出水平的差异,从新手教师、胜任型教师、熟练型教师到专家型教师的不同专业发展阶段,个人与技术结合的程度表现为由疏离到紧密的逐步提升过程。是否实现了个人生命构成与技术的结合,是区分专家型教师与其他发展阶段教师的根本性标志之一。

教师个人与教学技术的融合是通过内居于技术而实现的。对教学技术的内居主要利用对身体的辅助意识。当我们对某物具有焦点意识的时候,意味着它还是外在于我们的,我们还没有内居于它,还没有完成与它的融合,需要投注注意力去认识它。教师在使用教学技术的时候,如果能够对所使用的技术保持辅助意识,就说明已经把所用的技术与自己的身体器官一视同

仁。辅助意识确保我们无须关注技术细节也可以将技术运用得很好,从而可以把注意力投放到更需要关注的课堂环节中;如果还需要不时保持对技术的焦点意识,则说明还没有很好地驾驭技术,还没有将技术纳入自己的身体之中。这个时候,教学技术的使用就会占用教师的注意力,从而影响教师对课堂上那些更重要的事件的关注,表现得顾此失彼。教师对教学技术的辅助意识,意味着实现了身体与技术的高度融合,已经把技术纳入自己的身体之中,意味着达到了人技合一的一流高手教师的境界。

三、教与学过程中的身体参与

知识和技术的具身性赋予了教师身教理论上的合法地位。在哈拉维看来,认知过程所关涉的知识对象不是别的,就是施教者的身体。“身体,作为知识的对象,是材料——符号的生成节点。”施教者的身体作为知识对象,不是静态的,而是动态生成的,是课堂上一切知识的生成地、发源地,一切知识皆生成于施教者的身体之中。“那些成功的教师总是和他所教的学科水乳交融、浑然一体的,仿佛他就是他所教的学科,学科成了他生命的一部分。在这样的课堂里,教师所教的,不是他所知道的,而是他所有的;不是外在于他的,而是他内心里流出来的,甚至可以说,他所教的其实就是他自己。”教师所教的就是他自己,这实际上是赋予了教师作为知识对象的地位;教师所教的东西是从他内心流淌出来的,则强调了教师作为知识对象的能动性。在教育场景中,作为知识对象的身体,这个具有能动性,同时是执行者和施动者的知识对象,只能是施教者——教师。一方面,教师就是知识的对象,是人技合一的“赛博格”,而不仅仅是知识的传授者,教师就是知识本身,就是学科。另一方面,教师作为施教者,是一个执行者和施动者,而不是一个屏幕、背景或资源,也就是说,教师不是利奥塔后现代意义上的那种“并不比数据库网络更胜任”的



知识显示屏、知识传声筒、学习资源或学习背景,因为教师具有数据库所不具备的能动性。这样,教师的身体作为学生学习的对象,就有了合理性、合法性,教师实施身教就有了理论上的合法地位。

教学技能、技巧的身体获得方式赋予了教师知识强烈的个性化色彩,使教师的专业智慧大量地隐藏在教师本人的内心深处,附着在教师的身体之中,成为教师的个人知识。个人知识体现出来是一种个性化的表达,表现为施教行为中的不同的教学个性、教学风格、独特的处理方式。即使对同一教学情境、同一课堂事件,由于理解认知不同、处理态度不同、基础实力不同、情绪状态不同、所处环境不同等,也自然而然地会形成多种个性化表达、个性化行为。因此,教师的施教没有一个固定的公式,没有一条不变的定理可以拿来直接运用,教师的工作只能是以“身体投入”的方式进行。

在现实中,我们常常会发现,教育具有很强的地域性,优秀的教育传统在一个区域、一所学校会得到很好的传承。究其原因,往往在于这些学校在教师群体中建立了良好的传承关系,那些优秀教师能够以身施教、因己施教,为其他教师做出很好的示范。一所学校有一位名师往往就可以带动一个学科的发展,形成一个学科的优秀教学传统。“这样,技艺的流传范围就只限于个人之间的接触了,我们也就相应地发现手工工艺倾向于流传在封闭的地方传统之中。”优秀教师身上所包含的技艺通过教师之间的个人间接触、个人间合作得以传递。通过观察那些优秀教师在备课、上课、辅导各个环节中的行动和实践,其他教师得以对其施教行为进行揣摩、联想、体会、移情等,这样才能逐步获得优秀教师之所以优秀的那些技艺技巧,那些连优秀教师自己也不清楚、无法说出的默会知识。名师之所以为名师,因为他身上典范性地体现了教育中的卓越标准,展示了无法言传的教育艺术,对课堂教学事件的优雅而智慧的处理技巧。这一切

完全是随机的、无法预设的、无法言传的,只有身边的人进行长时期的观察、模仿,才能有所领悟。波兰尼对科学研究中的传承关系有过一段精彩的描述:“杰出的研究学派中能培育科学发现最重大的前提。对聪明的学生来说,大师的日常工作便是在向他启示这些重大前提和指导大师研究工作的个人直觉——他们从中学学习大师选题的方式、大师如何择优采用某种研究方法、大师对新线索和突如其来的困难如何回应,大师怎样讨论同事的工作、怎样时刻思索千百种也许根本不能实现的可能性——以上种种,诸如此类的日常工作都折射出大师的基本视界。为何伟大的科学家总是出自大师门下,道理即在于此。”这也就是俗语所说的“名师出高徒”。教育传统的传承与科学传统的传承颇多类似之处,其中均包含了教与学过程中的身体教育、身体学习和身体参与。

教师作为知识传授者这样一个整合了知识和技术的“知识共生体”,身上所包含的不仅仅是方法、技巧这样的技术层面,也包括显性的知识层面。教师通过与知识融为一体而理解知识、拥有知识,然后又以“知识共生体”的具身性关系向学生传授知识,教师向学生展现的知识都是具身性的。在具身的关系中,知识和技术已经抽身而去,变得不可见或部分不可见,要重新看到它们,我们只能通过看拥有它们的身体从而间接地去看。要向学习者传递具身性的知识和技术,教师需要以身施教,通过身体的展现、演绎完成知识的传授与表达。

以身施教所指向的是学生的以身学习,学生的学习也要通过身体来进行。在学习过程中,学生通过观察、模仿施教者的身体动作、身体行为内居于施教者的“身体”进行学习。施教者通过身体教,学习者就通过身体学,教与学的过程成为身体参与、身体互动的过程,知识和技术通过身体而得到理解。这个过程需要全身心的参与,需要多种感觉、知觉、直觉的整合。这是一切学习的运行机制,你只能通过

身体进行学习,只能以身体的方式来参与认识活动。学习者必须以身体重复施教者在之前的学习过程中曾经做过的那些事情。

受教者在学习过程中对施教者身体表达的局部视觉是获得客观性知识的重要保证。按照哈拉维的理解,“客观性是关于有限方位和情境知识的。”所谓的有限方位和情境知识,主要是涉及定位问题,“定位是关键性的实践,为围绕视觉意象组织起来的知识奠定基础,而西方科学和哲学的话语也是如此组织起来的。定位隐含了对我们的授权实践负责”。定位的技术就是关于如何观察的实践方式,“怎么看?从哪里看?视觉界限是什么?看的目的是什么?与谁一起看?谁会有不止一个观点?”情境知识的获得跟看到什么、跟谁看、从哪儿看和如何看密切相关,跟身体密切相关,跟局部的、主动的和个性化的视觉密切相关。

这样理解的局部的、个人的视觉具有很强的教育学意蕴,因为“被征服人们”、“从下往上看”的局部视觉正好是一种学习者、受教者的视觉。“从下往上看”体现了课堂上学生的身体定位,“被征服人们”描述了在课堂上被教师的身体表达、身体魅力所征服的学习者的形象,传达出了知识传承过程中学生对教师权威的信任和服从,这种信任和服从是学习和受教赖以发生的条件。另一方面,这种信任和服从又不是无条件的、一味地盲从,因为这个定位并不免除对教师所传递知识的“批判的再审、解码、解构和解释”,批判和解构提供了获得客观知识的保证。适度的“信任和服从”配合适度的“批判和解构”,构成了学生在课堂上进行学习的关键条件。可以说,正是通过运用局部视觉的身体定位,学习者才能够从施教者身上观察、看到、学习到客观性知识。如果学习者在学习、受教过程中没有这样的定位,我们将无法想象学习和受教如何可能。✱

【作者单位: 山东师范大学教育学院】
(摘自《教育研究》2013年第9期,原文约16000字)

新华文摘

【半月刊】



6 2015
ISSN 1001-6651

2014 年国际形势回顾与展望【三篇】

(陈须隆 孟祥青 昭 阳 等)

网络时代社会矛盾的主要特征分析 (吴忠民)

加快完善覆盖城乡居民的社会保障体系 (胡晓义)

马克思恩格斯经典文本研究的双重视角 (陈先达)

防止产业结构“逆库兹涅茨化” (蔡 昉)

从业本到人本：“重农”新解 (董正华)

斯文济世 天下归仁 (王 蒙)

诸子是怎样炼成的 (杨 义)

绝密忠诚 (余晓洁)

国家视角下的教育民生论 (谭维智)

“透明海洋”拓展中国未来 (吴立新)

世界秩序面临的挑战与演进 (黄仁伟)

历史的飞跃：中法建交半世纪文化

沉思 (茱莉亚·克里斯蒂娃)

加强我国哲学社会科学话语体系建设的 几个重要问题 (严书翰)

新华文摘

半月刊

2015·6
创刊/1979年1月

【总第570期·2015年3月20日出版】

主管单位：国家新闻出版广电总局

主 办：人民出版社

编辑出版：新华文摘杂志社

社 长：李春生

总 编 辑：喻 阳

副 总 编 辑：王善超

副 社 长：刘仲翔

编辑部电话：(010)65132880

传 真：(010)65132880

市场部电话：(010)65170515

邮购热线：(010)65250042

地 址：北京隆福寺街99号金隆基大厦

邮 编：100706

网 址：<http://www.xinhuaawz.com>

<http://xhwz.qikan.com>

印 刷：北京新华印刷有限公司

国内总发行：北京报刊发行局

邮发代号：2-244（小字本：2-243）

订 购 处：全国各地邮政局

国外总发行：中国国际图书贸易总公司

（100044 北京车公庄西路35号）

国外代号：SM7

ISSN 1001-6651 CN 11-1187/Z

广告登记：京东工商广字第0253号

定 价：15.00元（小字本：13.00元）

政 治

2014年国际形势回顾与展望【三篇】

国际格局大变动 中国外交大作为 ···· 陈须隆 苏晓晖 1

2014年世界军事安全形势：大国博弈加剧、

地区热点难消 ···· 孟祥青 方 珂 4

2014年世界政党形势和政党政治新变化 ···· 昭 阳 7

国家转型与现代政治：从中国把握

中国政治 ···· 林尚立 8

从执政环境上强化信仰 ···· 张西立 13

社 会

网络时代社会矛盾的主要特征分析 ···· 吴忠民 14

建构一个新的城乡一体化分析框架：机会

平等视角 ···· 王春光 18

中国社会质量问题及社会建设取向 ···· 张海东 22

新华观察

加快完善覆盖城乡居民的社会保障体系 ···· 胡晓义 26

后金融危机时代的全球经济治理：

困境及超越 ···· 宋国友 28

构建中国大遗址“国家公园”体系 ···· 张颖岚 33

人物与回忆

绝密忠诚

- 记中国氢弹功勋、国家最高科技奖获得者于敏院士 ····· 余晓洁 99
- 我对沈崇的一次访谈 ····· 许礼平 100
- 怀念我的母亲龚澎 ····· 乔宗淮 103
- 我们亲历太平轮的生命故事 ····· 张典婉 口述 张 英 整理 106
- 怀念资华筠先生 ····· 马盛德 109

教 育

- 国家视角下的教育民生论 ····· 谭维智 111
- 大学生成才究竟决定于什么 ····· 刘道玉 115
- 谁更可能被自主招生录取 ····· 尹 银 周俊山 陆俊杰 117

科学技术

- “透明海洋”拓展中国未来 ····· 吴立新 120
- 基因工程的新时代 ····· 袁 越 123
- 月球天空中的另类天象 ····· 赵君亮 126
- 科技点滴 (三则) ····· 128

读书与传媒

- 世界秩序面临的挑战与演进 ····· 黄仁伟 129
- 当前广电媒体发展的七大主题与内容 ····· 高晓虹 134
- 论书评的意义及其独立性 ····· 李 苓 袁 桐 136

国外社会科学

- 如何营救丁玲：跨国文学史的个案研究 ····· 苏 真 139
- 传统印度的抄写匠职业 ····· 皮埃尔－西尔万·菲利奥扎 142
- 历史的飞跃：中法建交半世纪文化沉思
····· 茱莉亚·克里斯蒂娃 147

国家视角下的教育民生论

谭维智

一、教育民生思想的理论渊源与发展趋向

民生是一个具有中国本土特色的概念。狭义的民生概念是指民众的生计、生活、生存与发展的基本条件,它反映了人类不同时期、不同层次的生存需要,体现在民众的政治生活、经济生活、社会生活、文化生活、教育生活以及人的日常生活等诸方面。民生问题在中国历史上一直处于各种社会问题的核心地位,是中国几千年政治、哲学、文化、教育思想发展的出发点和归宿。中国历朝历代积累了丰富的民生思想资源,如养民、裕民、富民、厚民、惠民、恤民、教民和保民等,体现了中国人的生存和生活智慧,经过一代代政治家、思想家的殚精竭虑,已经形成了一套迥异于西方哲学的民生哲学体系。这套民生哲学是中国社会经济发展乃至国家政治运作的逻辑起点和价值取向,是教育民生观的理论基础和思想渊源。

在中国传统民生观中,教育一直被视为一项重要的民生追求。最早对教育民生思想加以表述的是孔子。孔子将民生问题分为庶、富、教三个层次,教育被放在最高也是最后的层次。“子适卫,冉有仆。子曰:庶矣哉。冉有曰:既庶矣,又何加焉?曰:富之。曰:既富矣,又何加焉?曰:教之。”(《论语·子路》)在孔子之后,孟子、荀子、管子等人也有类似论说。孟子认为,“善政,民畏之。善教,民爱之。善政得民财,善教得民心。”(《孟子·尽心上》)荀子主张,“不富无以养民,不教无以理民性。故家五亩宅。百亩田,务其业,而勿夺其时,所以富之也。立大学,设庠序,修六礼,明七教,所以道之也。诗曰饮之食之,教之海之,王事具矣。”(《荀子·大略篇》)管子提出,“仓廩实则知礼节,衣食足则知荣辱。”(《管子·牧民》)孟子、荀子、管子等承接了孔子的民生哲学思想,均把教育放在与物质民生同等重要的地位。我们应注意到,孔子、孟子、荀子、管子等人所说的“教”并不是单纯指今天所说的狭义概念上的“教育”,而是包含着政治、文化、教育等丰富的民生内涵的广义教育。在中国传统的民生理想中,不仅包括了解决人民的衣、食、住、行这些初级的目标,还包括了通过教育使人民具有善良品性和理想道德这样的高级目标,中国人的民生理想是一个动态发展的、多维指向的复合目标。也就是说,民生不仅是单向度的物质民生,教育民生也是民生问题的应有之义。

民生观在中国经历数千年的发展,真正形成系统的民生理论体系,是由孙中山提出的民生主义开启的。

戴季陶认为,孔子“组织了一个民生的哲学,他这个民生哲学的理论,就是二千数百年后,创造中华民国的孙中山先生所继承的理论。”应当说,中国古代思想家运用民生一词,大多是指百姓的经济生活,如《左传》中说“民生在勤,勤则不匮”,《尚书》中说“惟民生厚”,均是表述人民的生计问题,唯独自孙中山开始将民生上升到哲学范畴,并将民生作为政治、经济和社会问题的思考,“要把历史上的政治、社会、经济种种中心都归之于民生问题,以民生为社会历史的中心。先把中心的民生问题研究清楚了,然后对于社会问题才有解决的办法”。孙中山进一步将其民生哲学思想发展为民生主义的主张,“民生主义是以养民为目的”。在其设想的建国规划中,提出“建设之首要在于民生”,并将教育列入要解决的重要民生问题之中。“法定男子五六岁入小学堂,以后由国家教之养之,至二十岁为止,视为中国国民之一种权利。学校之中备各种学问,务令学成以后可独立为一国民,可有参政、自由、平等诸权。二十以后,自食其力,幸者为望人、为富翁,可不须他人之照顾。”这是一个非常清晰的发展教育保民生、通过教育提升民生的思路。孙中山把教育民生看作实现社会充分发展的根本手段,看作解决和改善民生的重要路径,是中国民生思想的一个重大飞跃。

中国共产党在继承中国两千多年民生哲学思想合理内核的基础上,将教育民生发展成为治国理念的一个重要组成部分,从而实现了教育民生思想在内涵、路径、价值目标等方面的跨越。关于教育民生思想的明确表述始于中国共产党第十七次全国代表大会。十七大报告首次将教育纳入以民生为重点的社会建设范畴,把教育列为社会事业和民生要素之首。在2010年全国教育工作会议上,胡锦涛就曾明确指出:“教育是国计,也是民生。”这可以说是对教育民生思想的最简洁清晰的表述。在庆祝中国共产党成立90周年大会上,胡锦涛对民生问题又进一步做了新的系统表述,“推进社会建设,要以保障和改善民生为重点,着力解决好人民最关心最直接最现实的利益问题。要坚持发展为了人民、发展依靠人民、发展成果由人民共享,完善保障和改善民生的制度安排,把促进就业放在经济社会发展优先位置,加快发展教育、社会保障、医药卫生、保障性住房等各项社会事业,推进基本公共服务均等化,加大收入分配调节力度,坚定不移走共同富裕道路,努力使全体人民学有所教、劳有所得、病有所医、



老有所养、住有所居”。应当说,新中国已经完成了“庶之”、“富之”的过程,正进入解决“教之”的阶段,正在由“人的基本生存”阶段向实现“人的全面发展”阶段跨越。从十七大明确提出教育民生的目标开始,已经逐步形成了较为完善的教育民生思想体系。这种思想的形成具有重要的价值意蕴,“为人们深化、拓展教育基本理论提供了一个全新的认识视角”。

二、教育民生是国家层面的需要和追求

要全面理解教育民生思想,必须认识到教育与国家和民生需求之间存在着不可分割的联系。从发生学上看,国家可以说是因民生需求而形成的,这种主张肇始于亚里士多德。在亚里士多德看来,国家(城邦)是一种最高、包含最广的社会团体,这种团体的建立是以谋取最高、最广泛的善业为目的的,这个最高、最广的善业就是人类生活的发展。教育与国家和民生需要是密切结合在一起的,如果说民生需要是国家的基石,那教育就是国家与民生需要之间的黏合剂。生活的需要促成了国家的诞生,国家需要依赖教育为人们提供优良的生活,而教育则需要国家立法保障;国家、民生、教育之间形成了一个彼此需要、相互依赖的稳固“三角关系”。在亚里士多德这里,教育被赋予了重要的民生功能。

教育不仅是维系国家存在的需要,还是维持社会继续存在的需要。这方面杜威进行了无可争辩的论证。杜威从社会延续的高度考量教育存在的价值,认为教育在它最广的意义上就是“生活的社会延续”。社会群体每一个成员的生的和死的这些基本的不可避免的事实,决定教育的必要性。一个群体要延续下去,必须有新的成员不断加入进来,就需要将成年成员的兴趣、目的、知识、技能和实践传递给他们,没有这种理想、希望、期待、标准和意见的传达,从那些正在离开群体生活的社会成员给那些正在进入群体生活的成员,社会生活就不能存在……社会不仅通过传递、通过沟通继续生存,而且简直可以说,社会在传递中、在沟通中生存……社会的继续生存,必须通过教导和学习,这是那么显而易见。简言之,没有教育就没有生活,就没有社会的延续。杜威说教育即生活,毋宁说教育即民生。教育即民生体现在两个方面,首先,从存在论的维度,教育是民生的一个组成部分,教育过程中所传递的内容就是民生的一种形式,是一种基本的民生;其次,从目的论的维度,教育是社会生活继续存在的手段,教育具有重要的民生功能。简言之,教育既是民生的内容,又是民生的手段。

进一步地,教育还是社会发展、社会改造的需要。孙中山将民生视为“社会进化的重心”和“社会进化的原动力”。“社会的文明发达,经济组织的改良和道德进步,都是以甚么为重心的?就是以民生为重心的。民生就是一切活动中的原动力。”孙中山所说的民生不仅仅局限于经济或生计,也包括了物质生产活动、实行公平分配等经济活动、政治活动、教育活动、科学技术

活动。孙中山将民生作为“社会进化的重心”和“社会进化的原动力”,表明他认识到了民生是推动社会发展与进步的重要力量。教育活动在推动社会发展中所起的作用在于通过提升受教育者的文化知识和科学技术水平从而解放生产力、提高生产水平,使民生得以改善,实现推动社会的发展目标,也正是在这个意义上讲教育民生是推动社会发展的原因和动力。另外,教育活动对社会变化所起的作用还表现为教育所导致的人的改变,受教育者在教育过程中所产生的信念和精神力量,是推动社会改变的主要动因。近年来,教育在改进民生、推动社会发展方面所发挥的作用越来越得到人们的重视。

毋庸置疑,发展教育民生正成为世界各国的一种共识和主动追求。20世纪90年代,联合国教科文组织就向世界各国发出呼吁,认为教育“关系人类的生存”。正是基于“委员会清楚地知道教育为推动经济和社会的发展而应完成的使命”。他们提出了向“教育社会”迈进的必要性。由于清楚地认识到教育的民生价值,委员会提出要安排四种基本学习以构成一个人一生中的知识支柱,即学会认知、学会做事、学会共同生活、学会生存。学会做事、学会共同生活、学会生存这些新目标,体现了对教育目的定位的民生旨趣,“不再把教育单纯看作一种手段,是达到某些目的(技能、获得各种能力、经济目的)的必经之路”。1990年发布的《世界全民教育宣言》也反复申明教育对于社会进步、改善生活、解决生存中的重要作用,“教育对于个人和社会进步,尽管不是一个充分的条件,却是必不可少的关键所在;‘接受教育’是人们为能生存下去、充分发展自己的能力、有尊严地生活和工作、充分参与发展、改善自己的生活质量、作出有见识的决策并能继续学习所需要的”。“教育在今天比以往任何时候,更有必要被看作是任何社会、文化和经济规划的一个基本方面。”教育已经与政治、经济、文化、生活等民生范畴高度融合,教育对象扩充到全民,受教育时间扩展到人的一生,人们对教育的理解逐渐由狭义上的教育概念趋向于广义上的概念,教育的内涵和外延不断扩大,被赋予了更多的对社会发展和人类生存的期望,这种内涵上的扩张可以说是世界范围内教育的一种民生转向,发展教育民生正逐渐成为一种世界性的主动追求。

三、教育民生体现了国家利益和个人利益的统一

历史上,人类针对自身的生存问题提出了种种的社会理想和人生理想,而且一致地把教育视为实现理想的最有效的方法之一。虽然存在着发展目标上个人本位和社会本位的争论,但是,教育作为实现社会理想和人生理想的最为重要的方法是一致的。所谓的差异,不过是通过教育实现社会发展的目标,还是实现个体发展的目标。个人本位论认为,个人是原始的,社会组织是后起的,社会制度应该以个人的幸福为目的,相信每个个人都能够获得他自己的幸福,而社会是由一



个个的个人所组成,只要每个个人都能够获得他自己的幸福,那么相应地,社会的幸福总和也就增加了。社会本位论则不承认个人有自己获得幸福的能力,不承认个人可以通过自由竞争的形式增进个人的幸福和社会的利益,个人只能依赖于社会生活。无论是个人本位论所主张的个人自己获得自己的幸福,还是社会本位论所主张的个人的幸福只能通过社会来获得,在本质上,二者都不绝对否定幸福,只不过个人本位论更重视个人利益和幸福,社会本位论更重视社会全体的利益和幸福;在获得幸福的途径上,个人本位论把获得幸福的责任放给了个人,而社会本位论主张获得幸福的责任在社会,个人的幸福是社会的事情,只能由社会给予个人幸福。

在谈及社会本位和个人本位的矛盾时,杜威指出,之所以如此,主要是社会效率这个概念被误用。“错误就在于认为我们必须采取使天赋能力服从的办法;而不是利用天赋能力的办法去获得效率。”杜威认为,正确的做法是积极地利用人的天赋能力,去做有益于社会的事情。“当我们发展特异的品质时,就能形成特异的人格,并对社会服务做出更大的贡献,这种个人的贡献超出物质商品数量上的供应。”笔者认为,杜威虽然力主社会功能和个体发展功能的融合,但他尚未发现问题的根本症结所在。“如果民主主义具有道德和理想的含义,那末,就要求每个人对社会做出贡献,同时,给每个人发展特殊才能的机会。个人发展和社会效率这两个教育目的分开,是对民主主义的致命打击;采用比较狭隘的效率,就丧失效率的正当理由。”杜威在这里只突出强调了要求个体给予社会的一面,而忽视了社会应给予个体的一面,特别是忽视了个体的独特的内在的生存和发展需要、从生理到心理的家庭生活的需要以及其他从物质到精神的需要。社会和个体之间恰当的关系应该是互相奉献、互相索取,社会要求个体奉献,须先向个体付出,首先包括教育上的付出;同样,个体要求社会提供适宜生存和发展的条件,也必须为社会做出贡献,完成个人应承担的社会义务。社会应当提供的不仅仅是发展特殊才能的机会,更为重要的是生存和生活的机会。教育民生不应当仅仅是个体的才能的发展,更应该包含个体的生存和生活的各种需要。在这个意义上,教育民生应当是个人利益和社会利益的统一。

历史上关于教育目的的工具论和社会本位论,本质上是教育功能的异化。因为,教育的社会功能最终实现与否,必须通过个体的教育来完成。无视或者忽视个体发展功能的教育是残缺的教育,是不真实的教育,是没有根基的教育。个人发展是社会发展的根基,没有社会上每一个个体的发展,社会的发展终将会落空。而社会的发展最终也是由个体的发展所组成的,教育中的个人利益和社会利益是一体两面的,二者无法截然分开。教育民生论是个人利益和公共利益的黏合剂,它通过两者利益的兼顾兼得解决个体本位和社会本位之间的分离。

教育民生观是对个人本位论和社会本位论的超越,在对于幸福的追求上,不仅满足个人的幸福,而且“有着数量更大和种类更多的共同利益”。它集中了个人本位和社会本位各自的优点,既追求全体利益,又顾及个人利益;既重视个人在追求幸福中的责任,又重视社会在追求幸福的过程中应有的责任,同时避免了个人本位无视社会利益和社会本位无视个人利益的问题。教育民生论融合了个人主义和社会(国家)主义的优势,并弥补了各自的劣势,实现了国家利益和个人利益的统一。教育之所以能够实现国家利益和个人利益的统一,在于教育本身的独特性,教育的国家利益必须通过一个个的个体来实现,同时国家又将教育视为自身的责任。教育民生观对国家利益、社会利益与个人利益的融合是通过“教育是国计,也是民生”来完成的,“作为国计,教育关乎国家前途和民族振兴;作为民生,教育关乎个人未来和家庭幸福”,因此,“在谋划国计中,要重视民生,在推进教育改革发展实现国家利益和人民福祉的统一”。只是在人类社会发史上,社会的利益和国家的利益往往异化为某个阶级的利益、一部分人的利益,在一个道德的社会和道德的国家,社会的利益与国家的利益应该与个体的利益是一致的。

教育民生通过对公平的道德追求实现个人利益和国家利益的统一。以解决民生问题为目标的教育,必然以公平为核心价值追求。通过教育实现的公平是具有民生意义的、以实现共同富裕为目标的公平。现实社会中,追求公平的目的是为了解决贫富两极分化、多寡不均的问题。历史上,在实现公平的过程中有两种取向,一种是向富、向多看齐,抬升低点,发展求富的富公平;一种是向贫、向寡看齐,拉低高点,平均分配的穷公平。在中国历史上的公平思想中,大多是向穷看齐的穷公平,如孔子的均贫富思想。孔子的均贫富力图以平均主义来换取社会安宁,虽然也包含了丰富的公平思想,但这只是原地踏步不动基础上的平均,“不患寡”、“不患贫”是穷拉平、穷均匀,是向寡、向穷看齐的消极意义上的公平,是通过财富平均消弭贫穷的概念。因此,无论从主观愿望或客观可能考察,孔子的“均贫富”思想最终只能落得“均贫”的结果。而通过教育实现的公平则是“共富”,是以实现“多”和“富”为目标的富公平,是向前迈进基础上的共同富裕和发展,最终通过增加财富解决贫穷的问题。这是多数人的富,是真富,是向上抬升低点的具有民生意义的公平。教育民生通过培养人来推动社会公平的实现,其对社会公平的贡献主要体现在“向富向多看齐、抬升低点、发展求富的富公平”之上。教育能够教给人知识和能力,为公民提供平等的社会上升机会,“教育经济学的研究和社会经验都表明,个人的收入、社会地位等都与其教育程度呈正相关。增加教育的投入,提高个体的受教育程度,就能够不断地提高自己的社会地位”。尤为重要的是,教育对社会弱势者的社会地位、经济地位、生活质量、生存状态具有非常重要的抬升作用,通



过提高弱势者的能力素质,为他们提供更多的发展机会和发展可能性,从而改善他们的社会地位,抬升居于社会“低点”的群体,使其向富看齐。在这个意义上,教育民生是“实现人类平等的伟大工具,它的作用比任何其他人类发明都要大得多”。

四、发展教育民生是国家的责任和担当

当我们讲到民生的时候,除了强调关注民众的生活、生计之外,还有一层更深的含义,就是将民生作为国家或政府的一种责任和担当。中国自古以来就将“民生”与“国计”相提并论,民生问题一直与国家发展存在着不可分割的关系。中国古代的先哲们也是从国家层面谈论教育民生问题的。在孔子构想的大同社会理想中尤为突出教育民生问题的国家责任。无论是“天下为公”,还是“选贤与能、讲信修睦”都是从国家层面来讲的,所谓“大同”根本上是个人利益和国家利益的统一。

教育是个人还是社会的责任,在西方历史上一直是个比较纠结的问题。柏拉图在《理想国》中提出了一种能够发现并训练每个人的禀赋、使之应用于社会的教育构想,并虚构了一个理想国来进行这样的教育。他设想这个国家能够对个人按照禀赋进行筛选,发现他们的特长并有效地训练他运用这种特长,有些人被分配到劳动和商业阶级,有些人成为国家的公民,成为国家的保卫者和保护人,少数人可以接受最高的教育,成为国家的立法者。这个国家由最终的立法者即哲学王来建立,但是,这个哲学王却只能通过理想的教育才能被培养出来。18世纪发端于欧洲的个人主义也遇到了类似的问题,个人主义思潮的倡导者基于他们对当时欧洲种种社会弊端的不满,提出以新的人道主义世界代替腐败的、不平等的社会,但这个从旧制度中解放个人的教育事业由谁来承担,则是一个很麻烦的问题。教育是为着更好的社会的设计,但是,这个事业还无法让现有的社会来承担。而让“自然”来承担无异于无人承担。最终这个为了更美好的社会的事业又成为没有承担者的空想。

亚里士多德从正面探讨了教育实践主体的问题,他在《政治学》中提出了“儿童(少年)教育究竟应该由城邦负责,还是依照现今大多数国家通行的习俗,由私家各自料理”这个问题。对此,亚里士多德认为教育应该由城邦办理。一言以蔽之,亚里士多德认为,教育是社会的责任,应当由国家和政府来举办。国家要为教育立法,青年人的哺育与教育要在法律的指导下进行,最好是有一个共同的制度来正确地关心公民的成长。在由国家来承担教育责任这一点上,杜威与亚里士多德保持了某种一致性。

事实上,由国家担当的教育也表现出很大的不同。一类情况是国家主义思想主导下的教育,这个类型的代表是19世纪的德国,德国是世界上第一个真正实现国家对教育的管理、监督职能的国家。国家主义的倡导者费希特和黑格尔都主张国家的主要职能是教育,

强调个人服从国家的利益,通过教育完成国家的复兴。国家主义哲学思想下的欧洲教育,终于弥补了柏拉图和18世纪个人主义思潮中社会不能执行社会的教育功能的遗憾。但是,其作为对个人主义和人道主义的一种反动,终将以国家利益、社会效率湮没个人利益。“这个注重人类福利和进步而教育的新思想,成为国家利益的俘虏,被用来进行社会目的非常狭隘而且具有排他性的事业。”我们不得不问,“一种教育制度能否由民族国家实施,而教育过程的全部目的又不受限制、不被约束,不被腐蚀呢?”也就是说,有没有一种教育制度能够既实现国家利益又能够实现个人利益和个人幸福,鱼与熊掌兼得呢?

在这个问题上,杜威有很好的建议,他认为,一方面要使不同阶级的个体的利益协调起来,教育不能成为一个阶级更容易地剥削另一个阶级的工具;一方面不同个体对于国家利益的认同和关注要协调起来。这样的社会,“它的全体成员都能以同等条件,共同享受社会的利益,并通过各种形式的联合生活的相互影响,使社会的各种制度得到灵活机动的重新调整”。这样的社会“必须有一种教育,使每个人都有对于社会关系和社会控制的个人兴趣,都有能促进社会的变化而不致引起社会混乱的心理习惯”。国家和社会为了实现这样的教育,“学校设施必须大量扩充,并提高效率,以便不只在名义上,而是在事实上减轻经济不平等的影响,使全国的青年为他们将来的事业受到同等的教育。要达到这个目的,不但要求有适当的学校管理设施,并辅以前青年能够利用的家庭教育,而且要求对传统的文化理想、传统的课程以及传统的教学和训练的方法进行必要的改革,使所有青年能够继续在教育影响之下,成为他们自己经济和社会的前途的主人”。杜威提出的关于实现这样的教育的必要条件是恰切的。但是他将实现这种教育的唯一希望寄托在民主主义教育思想之上,则显得过于短视。完成杜威这个美好设想的是教育民生思想指导下的教育,也就是由国家担当教育的第二类情况,这个类型的代表当属21世纪的中国。杜威写这段话的时候显然未能预见到社会主义制度的诞生,以及这种制度在社会与个人利益之间的协调发展,更未能预见到一个社会主义国家的政府会以“最大多数人的最大利益”为追求的目标,以及为了实现这样的社会目标而进行的教育会以“教育民生”这样的完全不同于“民主主义教育”的教育主张来进行。可以说,教育民生思想终于对教育的实践主体这个问题做出了令人满意的回答,实现了从无主体到有主体,从实践主体的重心关注国家利益、社会利益到关注个人利益与国家利益相统一的理论突破。将教育民生作为一种国家责任和国家担当,不可不谓是教育功能认识的一个新发展。✱

【作者单位:山东师范大学教育学院】

(摘自《教育研究》2014年第12期,

原文约12000字)

新华文摘

【半月刊】



10 2016

ISSN 1001-6651

政治学研究亟需关注四个问题 (王邦佐 等)

“资本下乡”与村庄的再造 (焦长权 等)

中国高铁的全球战略价值 (徐 飞)

关于中国马克思主义哲学体系的历史沉思 (杨 耕)

论经济全球化 3.0 时代 (金 碚)

**“新清史”论争：从何炳棣、罗友枝
论战说起** (徐 泓)

琴声何来 (袁山山)

重建意义论的文学理论 (吴兴明)

红笔蓝笔两从容 (李东东)

不教的教育学 (谭维智)

“悟空”玉宇探测暗物质 (常 进 等)

**以供给侧改革促进出版产业市场化
现代化** (于殿利)

共建新丝绸之路 (罗马诺·普罗迪)

**对国内经济史研究中经济学范式应用的
思考** (孙圣民)

新华文摘

半月刊

2016·10
创刊/1979年1月

【总第598期·2016年5月20日出版】

主管单位：国家新闻出版广电总局
主 办：人民出版社
编辑出版：新华文摘杂志社

社 长：李春生
总 编 辑：喻 阳
副 总 编 辑：王善超
副 社 长：刘仲翔

编辑部电话：(010)65132880

传 真：(010)65132880

市场部电话：(010)65170515

邮 购 热 线：(010)65250042

地 址：北京隆福寺街99号金隆基大厦

邮 编：100706

网 址：<http://www.xinhawz.com>

印 刷：北京新华印刷有限公司

国内总发行：北京报刊发行局

邮 发 代 号：2-243（大字本：2-244）

订 购 处：全国各地邮政局

国外总发行：中国国际图书贸易总公司

（100044 北京车公庄西路35号）

国外代号：SM7

ISSN 1001-6651 CN 11-1187/Z

广 告 登 记：京东工商广字第0253号

定 价：13.00元（大字本：15.00元）

政 治

政治学研究亟需关注四个问题 ····· 王邦佐 秦德君 1

公共性的理念与现实 ····· 张凤阳 4

论积极引导宗教的现实意义 ····· 卓新平 7

评论【两则】

用好问题导向 ····· 贺长余 12

让创新动力真正强起来 ····· 钟志华 13

社 会

“资本下乡”与村庄的再造 ····· 焦长权 周飞舟 14

发展社会学的学科危机及范式转换 ····· 田毅鹏 18

论民族志文本的中国价值 ····· 徐黎丽 孙秀君 20

新华观察

中国高铁的全球战略价值 ····· 徐 飞 24

用好大数据须有大智慧

——准确把握、科学应对大数据带来的机遇和挑战

····· 徐宗本 28

国际视野中的延迟退休演进 ····· 刘 文 焦 佩 30

人物与回忆

红笔蓝笔两从容	李东东	98
绝唱：协和大院	韩小蕙	103
黄洁夫与器官移植	李妍	106

教 育

论行业特色型院校的回归与发展	潘懋元 陈斌	110
不教的教育学		
——“互联网+”时代教育学的颠覆性创新	谭维智	112
谁是高考加分政策的受益者	董美英 程家福	116

科学技术

“悟空”玉宇探测暗物质	常进 冯磊 郭建华 等	120
地球仪：经纬之间看世界	冯笑宇	123
纳米发电机：摩擦也能带来“正能量”	游雪晴	125
科技点滴（四则）		127

读书与传媒

以供给侧改革促进出版产业市场化现代化	于殿利	128
从“媒体平台”到“平台媒体”		
——海外互联网巨头的新闻创新及启示	张志安 曾子瑾	131
最能体现中国文化的图书	肖东发	136

国外社会科学

共建新丝绸之路	罗马诺·普罗迪	139
---------	---------	-----



农业需要预知气象,了解环境和市场,农业情报信息技术也是必不可少的专业。基于此,广西职业技术学院依托产业设置专业,形成了颇具特色的涉农专业群。

又如南京审计学院,20世纪末南京审计学院面临从国家审计署改为归属江苏省的问题。当时,江苏省亟须大量财经类人才,是否放弃传统审计优势发展财经类专业是该校迫切需要解决的问题。后来,该校经过反复研究,认为过去的审计就是在会计专业基础上增设几门课程,而今天的审计已今非昔比。审计固然要懂会计,但当今的审计更需要关注的是建设规划审批项目是否科学,是否合法,审计人员必须懂得经济与管理,必须懂得法律。故此,该校将会计、经济、法律等专业重新组合,协同培养现代审计专门人才。此外,如西北农林科技大学开设的专业都需与农林紧密结合,社会学院培养农业与农村社会发展硕士生,法学院培养资源与环境保护法硕士生;桂林电子科技大学组成一所以工学为主,电子信息科学和国防军工特色鲜明的大学;西安翻译学院实行“翻译+专业”教学计划,为不同专业培养不同行业的翻译人才。

当然,对于缺乏特色、师资力量薄弱、地方重复设置、生源不足、就业率低的专业,该停办的还应当坚决停办。

五、结语

中国经济正在转型升级之中,正是行业特色型院校发挥作用的好时机,需要培养懂得高科技的高层次应用型人才,而应用型人才都是不同行业的特色型人才。行业特色型院校,一方面要寻求发展特色,另一方面要主动为行业部门提供服务,推动行业转型升级。因此,部属“高水平行业特色型大学联盟”的成立,正标示着高校和行业对于回归特色、坚持特色、发展特色的期盼。✱

【作者单位:厦门大学教育研究院】
 (《重庆高教研究》2016年第1期)

不教的教育学

——“互联网+”时代教育学的颠覆性创新

谭维智

目前的教育学主要是讲为什么教、教什么、怎么教的关于“教”的教育学,诚如亨德森所言,“教育学通常被理解为教的科学和艺术”。我们还没有发现专门讲“不教”、研究“不教”的关于如何“不教”的教育学。毋庸置疑,在教育史上一直存在着一个“不教”的思想传统,在中国,这个传统可以追溯到道家的老子、庄子、彭蒙、田骈、儒家的孔子、孟子,还可以在佛家的诸多经典中找到不教的精彩表述;在西方,不教的传统可以从卢梭一直追溯到苏格拉底等,不教之教一直被视为教育的最高境界而备受推崇。虽然如此,不教的思想还是一直被教育的传统所遮蔽,尤其是工业革命以来,特别是伴随着科技的发展,教育中弥漫着对技术的崇拜,教被视为合理的、毋庸置疑的,人们致力于开发各种教的技术,致力于用更先进的教法提升教的质量,将教育学发展为一门专门研究教的学科。当教育出现问题时,也只是在改进教的方法上着力,努力做些持续性创新的工作,却很少检视历史上那些不教的思想资源。本文旨在归纳总结历史上关于不教的教育思想的基础上,分析构建与“互联网+”时代契合的不教的教育学的可行性与可能性,对教育学的颠覆性创新做些粗浅的探索,以期与关于教的教育学形成一种互补。

一、不教的教育学的思想源流

在人类教育史上,关于不教的思想是与关于教的思想相伴而生的,只是由于人们长期关注教、施行教,而导致那些不教的主张被忽视乃至无视。在中国,不教的教育思想主要有三个源头。一是道家的

老庄。二是佛家。三是儒家。上述三个思想源头中,道家和佛家的教育思想以不教为主,儒家虽然主张以教为主,但也有关于不教的深刻见解。现当代中国的主流教育思想虽然是教占了上风,但也有诸多学者在倡导施行不教之教。蔡元培主张,“最好使学生自己去研究,教员不讲也可以的,等到学生实在不能用自己的力量了解功课时才去帮助他。”这种主张显然与孔子的“不愤不启,不悱不发”一脉相承。有学者提出,“不教也是一种教育方法。”主张“最好的教育方式是无为而无所不为,不教而无所不教”。可以说,不教的思想在中国教育史上一直存在着,其探讨范畴涉及是否可教的前提性追问、不教作为一种教育目的、教育方法等方面,虽然没有发展成为系统的教育理论体系,但一直作为一种不可忽视的声音存在着,对教育实践产生着重要的影响。

在国外,特别是以古希腊文明为源头的欧美文化中,也一直存在着不教的思想源流。苏格拉底提出的“产婆术”的教育方式,认为“教育并不是把知识传授给学生,而是帮助学生自己把知识接生下来”。柏拉图在《美诺》篇讲苏格拉底对美诺的教育,不是用教的方法,而是通过启发令其自己说出正确的答案,就是一种不教之教的实践。即使是倡导“把一切事物教给一切人类”的夸美纽斯,也试图发现一种少教的教育方法,以“使教师因此可以少教,但是学生可以多学;使学校因此少些喧嚣、厌恶和无益的劳苦,独具闲暇、快乐及坚实的进步”。卢梭在《爱弥儿》中主张,教育的开头几年应该是纯粹消极的、

不教的,“如果你能够采取自己不教也不让别人教的方针……你开头什么也不教,结果反而会创造一个教育的奇迹”。斯宾塞也主张教师要少教、少讲,“给他们讲的应该尽量少些,而引导他们去发现的应该尽量多些”。苏霍姆林斯基提出教师授课时,要有意留下一些东西不教、不讲,“就像是把无边无际的知识世界之窗微微打开一点,留些东西不完全讲透”。联合国教科文组织国际教育发展委员会于1972年提交的一份报告中也提出了“少教”的建议,“教师的职责现在已经越来越少地传授知识,而是越来越多地激励思考,他将成为一个顾问,一位交换意见的参考者,一位帮助发现矛盾论点而不是拿出现成真理的人”。伊利奇在《非学校化社会》中提出了“非学校化”主张,本质上就是在倡导一种不教的教育学。伊利奇认为,我们常常是将教与学混淆在了一起,误认为有教就有学,误以为教师教某些知识,学生就可以学到那些知识。其实,因教而引发的学是很有限的,技能方面的培养或许会因教而学,学生可能因为技能课程的教育而有效获得某些技能,但在很多方面的教并不能引发学,比如文化性的、感知性的、思考性的、探索性的、批判性的知识,有教无学反而是常态。“我们所知道的大部分东西都是在学校之外学会的,学生的大部分学习都是自己进行的,即使教师经常在场时也是如此。”他进而提出,“学习乃是他人操纵愈少愈好的一种活动。”埃里奥特·W·艾斯纳从课程的视角讨论了不教的问题,并提出了一种“空无课程”,建议大家不仅要研究显性课程和隐性课程,而且还要研究学校没有教什么;认为学校没教什么同学校教了什么同样重要,不仅学校教过的东西会对学生产生影响,被忽略的内容也同样起作用。还有许多学者关注不教的问题并专门著书论述,就笔者目力所见,有泰勒·盖托的《上学真的有用吗?》、詹姆斯·埃尔金斯的《艺术是教不出来的》、丹尼尔·科顿姆的《教育

为何是无用的》、威廉·V·斯潘诺斯的《教育的终结》以及特雷安塔费勒斯的《美德可教吗》等。

梳理国内外不教的教育思想资源,我们可以得出几点基本的结论。第一,所谓的教与不教,都是一种教育的方式。在现有的教育学中,没有明确地对不教进行界定,作为一种教育方式的不教与教是混杂在一起的。第二,教与不教并非绝对对立的两极,而是互补共生的关系,我们既不能一味强调教而忽视的确存在着不可教的层面,也不能一味放大不教的作用,无视教在教育过程中的重要作用,二者不可偏废,最好的教育在乎教与不教间。第三,虽然不教之教在人类教育思想史上一直存在着,但这种教育现象或教育问题却是一个现有教育学未曾详尽探讨的理论灰色地带,教育史上关于不教的思想是关于教的思想的伴生品,对于这种伴生思想我们极少进行单独的审思,对于不教的单独的审思是教育理论的一个新的生长点。按照克里斯坦森的界定,颠覆性创新主要面向“零消费者”和“零消费市场”,对于教育学科而言,不教之教正是克里斯坦森所说的那种未被教育学开发与消费的“零消费市场”。我们有必要对这个现有教育学未曾涉猎、不谈论的地带进行理论和实践层面的研究。

要去开发这种“零消费者”地带,其研究的对象、理论基础、研究的问题也必然是与目前以教为研究旨趣的教育学不同的,为了与目前以教为旨趣的教育学加以区分,我们姑妄称之为不教的教育学。本文尝试将不教从各种教之中剥离出来,对教和不教进行细致的区分。教是指教育过程中教育者直接地告诉、告知、给予、授予、教给、教授与讲授知识的行为,在这个过程中,教育者是积极有为的,相应地,受教育者是被动接受的;不教是指教育过程中教育者不直接告诉、告知、教给与授予受教育者知识,而是让受教育者自己去探索与思考,自行获取知识,是不以直接的教育方式而进行的教育,在这个过程中,受教育者是积极

有为的,教育者是无为而为、无为而治的。之前我们探讨教育方式、教育问题的时候,由于缺乏对于二者的明确区分,将教和不教的方式混沌在了一起,往往导致我们在对待某些教育问题上立场摇摆不定,甚至出现分歧,教育实践中有时还会无所适从。对于教和不教的细分,引入一个思考教育、审视教育的新维度,有助于我们更好地认识教育现象、厘清教育问题。

二、不教的教育学的颠覆性创新机制

自道家的老子和庄子起,中国的哲学家就发现自然世界中事物的发展无不遵循一个规律,就是正反对动原理,所谓“反者道之动也”(《老子》四十章)。他们认为,天下一切事物都按照“正反二元”相对而生、相对以形,“万物负阴而抱阳,冲气以为和”(《老子》四十二章)。事物在相互对立中不断变化,表现为正反两种力量的互动调节机制。任何一方对另一方既制约又促进,促进使对方增长、强大,制约使对方削减、衰退,两种力量相反相成,使事物稳定于一个符合整体和谐的消长状态。正反之所以能够对动,皆因世间万事万物中存在一种反力量,这种反力量使事物的正反两面对立而动,反极则正生,正极则反生,阳极阴便生,阴极阳又复生。在反力量的作用下,阴发展到极致终将趋向阳,阳发展到极致终将趋向阴。这个道理也可以说是一种反成原理,要想得到正面的效果,就必须从反面来采取行动;要想得到相反的结果,就要从其对立面入手进行转化。世间的万事万物包括人的种种行为都不能离开正反对动原理,任何事物都在相反对立的状态下形成,任何事物都会向相反的方向运动发展,这种向相反的方向的运动是一种破坏性的、颠覆性的创新发展,其中,反的力量则是颠覆性创新的动力所在。反成原理对教育学的颠覆性创新有两个重要的启示。启示一,教育学的颠覆性创新要从教的反面即不教切入。启



示二,教的过度供给终将导致教育学颠覆性创新的发生。

在教育实践中,教与不教是一种正反关系,二者之间相对而生、相对而动,如同阴阳一样,动态地糅合,你中有我、我中有你,互相包容、互相依赖、互为体用。教与不教的对立与互根,能动地维系着教育过程的完整性和统一性。在教育过程中,没有绝对的、不包含不教的教,也没有绝对的、不包含教的教。教与不教同样遵循了正反对动原理,教是为了不教,教中包含了向不教转化的力量;不教是为了更好地教,不教中也包含了向更好地实现教育目标转化的力量。教是为了不教,包含了教育的目的,一切的教都是为了最终不再需要教,实现这个目的的衡量标准就是受教育者学习能力的提升,当受教育者具备了自我学习能力,可以不再依赖教师的教的时候,教的目的就实现了。教是为了不教,也体现了教育的本质,教育的本质目的是育人——使人成为人,包括对学生人文精神的养育、人格的养成、人生的发展。认识到这一点,我们须谨记:教育的存在不是为了教给孩子知识,而是为了让他们自己具备自我发展的能力。不教是为了更好地教,是指通过不教的方法实现教育的目的,突出不教作为实现教育目标的手段。教育过程中有些知识、技能的传递需要通过不教的方法来达成,需要从反的一面切入,从反的一面思考问题,从不教入手,通过不教实现教,用反成原理达成教育目的。因此,不教既是教育目的,又是教育的手段。

同时,教师的教与学生的自主发展能力也构成一种正反对动关系,遵循反成原理。虽然教师的教有助于学生学习能力的提高,会最终实现不需要教的目标,但过多地教又会导致学生对于教的依赖,阻碍学生学习能力的发展。因此,教师教得越多,学生越会形成对于教的依赖,越不需要运用自主学习的能力,最终必将导致自主学习能力的弱化。虽然我们力图教会学生学习,但我们无法通过减弱学生学习

能力的方式来让他们学会学习。对学生的学习能力发展而言,教是一把双刃剑,教既能让学生获得学习能力,也会阻滞学生学习能力的发展。

在教育实践中,常常可看到教师无视反力的作用,不考虑学生的兴趣、习惯、学习方式,本来不需要教的东西却硬要去教,以教师自己的思考代替学生的思考,把教师自己的思考强加给学生,结果是对学生学习本能的窒息和毁灭。直接地给予弱化了学生自行获取的能力,过度地教使学生养成对教的依赖。教的活动产生了越来越多的对于教的需要,越是提供更多的教,人们对于教的依赖越强,越是需要提供更多的教,教的供应量远远赶不上人们对教的需求的增长速度。这种对于教的依赖,“助长人们形成放弃自身努力、一味依赖于他人服务的习惯,助长异化的生产活动,助长人们对于对制度性依赖的迁就以及对制度性分等归类的认可”。依赖教的结果,就是导致学习本能的萎缩。“‘教学’窒息了他们的想象。”教和学的活动,就像阴阳两极,需要保持阴阳的平衡,过度地教会打破教与学的平衡,造成阴盛阳衰,教盛学衰,会剥夺、侵占乃至窒息学的发展机会和发展空间,造成学习能力的萎缩、智能的退化。学生为什么会厌学,根本上还是教的结果。厌学本质上可能并不是讨厌学习,而是学习本能的窒息和退化的表现,是反成原理作用的结果。

就教育学的学科发展而言,也遵循反成原理,教的“性能过度供给”最终也会引发向不教的转化,导致教育学的颠覆性创新,而且这种颠覆性创新必然是从教的反面切入的。比如课堂教学中“满堂灌”现象正是由于教的过度供给所引起的,是对教的过度供给的反抗、反动与反制。不教的教育学强调一种与现有教育方式切入点和着力点完全不同的教育方式,强调教育过程中教育者的无为与顺应,要求教育者对学习者的不控制、不干预、不替代,凸显学习者自身的作用,通过不教

达到比教更好的教育效果,其关注的是最简单的、最基础的人的学习本能的应用,不教的教育学对学习者的本能应用不仅吻合了颠覆性创新的特点,也体现了反成原理的作用机制。从反成原理来看,不教的教育学是对教的过度供给的反动,是由教的过度供给引发的、从教的反面切入的对现有教育学的颠覆性创新。

三、不教的教育学要研究的几个关键问题

研究不教的教育学的一个主要原因是基于我们对教的作用有限性的认识。教的有限性包括有些知识无法教,知识不能由他人给予,而只能靠学习者自己感悟等。教的有限性是现有的教育学没有解决、无法解决的问题,是现有教育学的一块短板。现有的教育学由于只是研究如何教,因此,对于有些知识无法教、知识不能由他人给予这样对教本身具有颠覆性的问题只能弃之一旁、不做研究。教育学的颠覆性创新正是从这些现有教育学没有解决的、不曾涉及的问题切入,为这些问题提供一种可能的解决方式。换句话说,不教的教育学是以这些现有教育学无力解决的教育现象和教育问题为研究对象。

(一) 不教的教育学要研究教的有限性

不教的教育学要研究教的有限性,这是不教之教得以立足的主要依据。教的有限性一方面体现在教的本身,即知识不能由他人给予。叶圣陶曾表示,绝不将教师的行业叫作教书。“这里我不敢用一个‘教’字。因为用了‘教’字,便表示我有这么一套本领,双手授予学生的意思。”之所以这样说,是基于他对知识不能由他人授予有清醒的认识。“教师有什么可以授予儿童的呢?除却物质的东西可以授受,属于精神方面的知识是谁也不能授予谁的。因为知识是求知者主观的欲望和兴趣的结晶体,离开了求知者的主观便无所谓知识,所以,知识只有自己去求,别人的知识

只能由别人去应用,我不能沾他的一些光。教师的真知识终究是教师的,与儿童没有关系;教师用语言和文字将古人的和自己的经验一一传授给儿童,即使这些经验是千真万确的,毫无疑义的,也不一定能使儿童得到真知识。”叶圣陶所说的教师不能授予学生知识,类似于庄子在《天运》中说的道不能给予:“使道而可献,则人莫不献之于其君;使道而可进,则人莫不进之于其亲;使道而可以告人,则人莫不告其兄弟;使道而可以与人,则人莫不与其子孙”。庄子认为知识不可以像有形的物品那样拿来奉献、赠送、告诉、给予,不可以从某人转移给另外一个人。假如知识可以转移,那么,人们首先会拿来奉献、赠送、告诉或者给予自己最亲的人,这是无法做到的。教育不是送货,“学习不是装货”。知识不能给予任何人,想给也给不了,我们能够给予或者告知他人的,通常只是某种信息,而不是知识。约翰·希利·布朗和保罗·杜奎德认为,知识通常存在于人身上,具有人身依附关系,知识的这种人身依附关系具有与信息完全不同的特性。“人们认为信息是一种自我独立的东西,人们可以将其取走、占有、舍弃、存入数据库、遗失、寻找、抄录、积累、计算、比较等。对比之下,知识就不能够装运、接收以及量化,它难以取走也难以传送。”“学习者只有在为学习制造出一层意义时才能占有知识……这层意义以及知识从来不是个体一下子就能直接获得的……它也不可能是别人给予的。”知识之所以难以传递、给予或被接收,是由于知识需要“上手”、“上身”,需要与接受者形成人身依附关系。“知识是某种我们需要加以消化,而不仅仅是用手获得的东西。它需要接受人的理解与某种程度的认同。”简言之,在知识传授上,教的作用是有限的,仅仅通过教师的教,并不能给予学生任何知识。

(二) 不教的教育学要研究知识的可教性问题

现有教育学的一切理论奠基于

知识的可教性之上,相应地,不教的教育学认为有些知识是不可教的。与教师想把更多知识传授给学生的努力形成对照的,是并非所有的知识和内容都能被传授或测试出来,很多知识是不可教的。实际上,学校教育中试图教给学生的很多能力都不是在学校被教会的,而是学生在学校及学校以外的场景中学会的。“传统教育强调教,而非学。这种方式错误地认为,一盎司的施教会带给受教者带来一盎司的学识。然而,我们在上学之前、上学期间以及毕业之后所学到的大部分东西并不是教来的。孩子学会走路、说话、吃饭、穿衣等基本技能,也都不是教来的。”以批判性思维为例,学会思考的重要性怎么强调都不过分,它比能够记住多少知识更有价值。“教育工作者们总是把它挂在嘴边,但几乎没有人知道这个词的真正含义,也解释不出在学校我们应该如何传授或考察这项能力。”根本的问题在于,“我们没有办法教会他们怎么提出好问题,也不能教他们怎么思考”。思考能力和提出问题的能力并不是教师教的,“一代又一代最成功的学生不是在课堂上而是在餐桌旁同父母谈话的时候,或者是在家庭旅行途中学会了如何思考”。据此,瓦格纳认为,存在一个“全球教育鸿沟”,“大大小小的公立学校,包括那些最好的学校,教授和测验的内容都与今天全球知识经济社会背景下学习、工作或者做一个合格公民必须掌握的能力之间存在巨大的差距”。能教的是不需要的,真正需要的不可教。

(三) 不教的教育学要研究学习者的学与教师的教的关系

现有的教育学把学习者学习的发生、学习的效果归因于教的作用,相对轻视了学习者自身的作用。学习本质上是一种学习者个人的事情,所有的学习实际上都只能是个人的学习,教师的教并非学习的必要条件。即使在学龄前的岁月,“所有的学习都是自己开始、自我激励的,并没有成人在那里充当‘教师’而对其进行帮助”。学习只能是由学

生自己去完成,教师在期间所能做的其实很有限,“人在学习时,不是因为被人施教,而是因为他自己在学习”。学习“既不可能是他人操纵的产物,也不可能是他人事先筹划的结果”。吕叔湘和叶圣陶都认为教育与农业类似。“受教育的人的确跟种子一样,全都是有生命的,能自己发育、自己成长的;给他们充分的合适的条件,他们就能够成为有用之才。”如同没有人可以代替种子发芽生长、开花结果一样,没有人可以代替学生发育成长,学生的发育成长只有他们自己亲身去完成。“只有学习者个人才能进行学习,别人不能取而代之。”如同不需要有人专门去教给种子怎样发芽生长、开花结果一样,也不需要有人去教给学生怎样发育成长。

(四) 不教的教育学要研究如何实施不教的问题

既然认识到人的学习本身是自足的,教育是“一个自我演化的过程”,我们就应该少去干预学生的学习过程,施行“消极放任”的不教的教育。自我演化的教育方式具有其他方法所不具备的优势。教育是不能强迫的。“一颗自由的灵魂一定不会像奴隶那样被迫学习任何东西,被迫辛劳不会伤害身体,但被迫学习却什么也学不到。”“强迫孩子们学习的人,就是大大地害了他们。”

(五) 不教的教育学要研究反成原理在教育中的应用

教师刻意的教育行为会明确地向学生传达教师的教育意图,当学生发现教师的教育意图的时候,他们会本能地对这种刻意的教产生抵制,这是教的反力的作用。为避免对学生的伤害,苏霍姆林斯基建议教师隐藏真正的教育意图,“学生不必在每个具体的情况下知道教师是在教育他”。“假如一个人处处感到和知道别人是在教育他,他的自我认识和自我完善的能力就会迟钝起来,他就会产生这样一种想法:我应该成为怎样的人,应做些什么事,成年人是会替我考虑的,我只需要等待建议和指示就行了。”教师隐藏教育目的,使学生不知道被教,

觉察不到教师的教,根本上是为了化解反力的作用,在不得已而教之的情况下达到不教的效果。

由于教的有限作用,在实际的教育过程中,我们往往是择取了可教的知识和可教的人进行教育,正像孟子所说的“择天下英才而教之”(《孟子·尽心上》),现有的教育一直是围绕高端市场来进行的,沿着学段的增加逐步选拔出优秀的人才进行教育,而对于低端市场,即那些不可教的知识和不可教的人,则是一种逐渐放弃的态度。对教的有限性的认识,启发我们对于教育学的颠覆性创新要从低端市场入手,不仅仅要研究如何去教,也要对那些不可教、不能教、教育效果不佳的部分进行理论上的研究,这样才能有效解决那些现有的教育学无力解决、无法解决的问题,补齐现有教育学的这块重要短板,为那些不可教的知识和不可教的人提供一种不教的教育学。从这个角度来看,不教的教育学也符合颠覆性创新的特征,正如克里斯坦森所说的那样,“颠覆式创新不是在已有的竞争市场上沿着传统的发展路径持续创新,而是通过带来不足以与之前匹敌的产品或服务打破原来的发展轨迹”。不教的教育学提供了一个分析和思考教育现象、教育问题的新路径。

四、不教的教育学是“互联网+”时代的需要

如果说不教的教育学在工业化时代还只是一个美好的理想,而“互联网+”时代的信息技术革命则为实现这个理想提供了无限的可能性。“互联网+”已逐渐发展为一种基础性技术,并将使颠覆许多行业成为可能。”

当下的教育正面临一种需要进行颠覆性创新的情形。“互联网+”时代正在发生一场信息技术对学校教育的改革和重构。

从教育学的顾客群体来看,已经产生了对不教的教育学的消费需求。一项技术成功与否首要的是看其能否满足需求,教育学提供的

谁是高考加分政策的受益者

——基于2012年全国高校抽样调查数据

董美英 程家福

高考加分政策自1950年实行,至今已有60余年的历史。高考加分项目也由最初以补偿性为主的几项发展到200多项,尽管在社会舆论的呼吁下,加分项目从2014年开始瘦身,但仍有近百项之多。繁多的加分项目为权力寻租提供了方便,导致加分乱象丛生,腐败滋生,因而高考加分政策备受诟病。

高考加分就是通过额外的加分把一部分人送入高校或者送入优质的高校。不论高考加分政策制订的初衷如何,关键都要看哪些人是此政策的受益者。即其是为弱势群体提供了更多进入高校的机会,还是为强势群体子女开辟了进入高校的第二条通道?是为弱势群体子女提供了不利求学条件下的教育救助,还是给强势群体提供了社会资本运作的机会?谁因此政策而得以进入高校特别是进入了优质的高校?

已有的研究主要探讨高考加

分政策存在的问题并提出改进建议,从理论上指出其对教育公平和社会公平的影响,由于数据搜集较为困难,缺乏有数据支撑的实证研究。为此,本研究基于对全国高校的抽样调查,通过数据呈现高考加分政策受益群体的真实状况。

一、研究设计

1. 研究思路

本研究的调查数据来源于笔者所在课题组于2012年在全国高校展开的有关“高等教育公平”的抽样调查,该调查选取了全国东、中、西部共22所高校的学生作为调查对象,学校包括重点高校、普通高校、高职高专三个层次。调查共发放问卷6885份,回收有效问卷6580份,回收率为95.6%。数据采用SPSS11.5进行统计分析。样本中获得高考加分的有1334人,占总样本的20.3%,其中男女生性别占比分别为56.1%和43.9%。

理论对于其消费对象来讲同样具有产品的属性,教育学提供的产品和服务一定是教育市场所需要的。

无论情愿与否,教育已经被裹挟着带入“互联网+”时代,在这个时代,教育已经通过信息技术和各种互联网平台与互联网产生了深度融合,并逐渐形成了新的教育秩序和教育生态,对教和学的变革产生了深层次的推动。与“互联网+”时代的教育颠覆性创新相适应,教育学也正在发生由教向不教的颠覆性创新,一种以不教为旨趣的教育学正在逐渐萌芽。正如历史上从来没有一种只有一副面孔的教育学那样,不教的教育学也必然呈现出与

目前主流教育学不同的样貌,这种教育学的样貌还要靠教育研究工作者结合历史的趋势与现实的需要去不断构建。目前,距离这种教育学的真正诞生还有很长的路要走,还有很多重要的问题需要解决,例如哪些可教、哪些不可教,不教如何学,如何做到不教等。只有这些问题得到很好的解决,不教的教育学才会真正成为教育学的一个分支学科,教育学的颠覆性创新才能真正完成。✱

【作者单位:曲阜师范大学中国教育大数据研究院】

(摘自《教育研究》2016年第2期,原文约15000字)

新华文摘

【半月刊】



7

2019

ISSN 1001-6651

当前国际形势的特点和展望 (杨洁勉)

“枫桥经验”研究【两篇】(汪世荣 何柏生)

中国对外开放观察与思考【两篇】(张宇燕 陈建奇 等)

超越非对称：中西哲学互动的历史走向 (杨国荣)

中国农村发展战略的阶段性演变及其理论总结 (黄少安)

无望的困局——美国的控枪政策及其制度性因素 (梁茂信)

杏的眼 (李佩甫)

2018 文学：年度综述【两篇】(梁鸿鹰 马 兵)

记2018年度国家最高科学技术奖获得者【两篇】(陈海波 袁于飞)

改革开放40年文化体制改革的主要成就与趋势展望 (高宏存)

去哪上大学? (李 强 等)

范式跃迁视角下第四代管理学的兴起、特征与使命 (陈 劲 等)

2018年诺贝尔科学奖【三篇】(冷雨欣 李 丹 郭晓强 等)

群体传播时代：信息生产方式的变革与影响 (隋 岩)

新华文摘

半月刊

2019·7
创刊/1979年1月

【总第667期·2019年4月5日出版】



微信公众号

主管单位：国家新闻出版广电总局

主办单位：人民出版社

编辑出版：新华文摘杂志社

社长：李春生

总编辑：喻阳

副总编辑：王善超

副社长：刘仲翔

编辑部电话：(010)65132880

传真：(010)65132880

市场部电话：(010)65170515

邮购热线：(010)65250042

地址：北京隆福寺街99号金隆基大厦

邮编：100706

网址：<http://www.xinhuaaz.com>

印刷：北京新华印刷有限公司

国内总发行：北京报刊发行局

邮发代号：2-243（大字本：2-244）

订购处：全国各地邮政局

国外总发行：中国国际图书贸易总公司

（100044 北京车公庄西路35号）

国外代号：SM7

ISSN 1001-6651 CN 11-1187/Z

广告登记：京东工商广字第0253号

定价：16.00元（大字本：19.00元）

政治

- 当前国际形势的特点和展望 ····· 杨洁勉 1
- 改革能否落实到位是发展转型成败的关键 ····· 吴敬琏 5
- 整体性治理与应急管理：新的冲突与
解决方案 ····· 高小平 6
- 基层社会治理中的自治、法治与德治及其
相结合 ····· 郁建兴 任杰 9

法学

- “枫桥经验”研究【两篇】
- “枫桥经验”视野下的基层社会治理制度供给研究
····· 汪世荣 13
- 作为先进典型的“枫桥经验”及其当代价值 ····· 何柏生 16
- 全面深化政法改革刻不容缓 ····· 卓泽渊 19

新华观察

- 中国对外开放观察与思考【两篇】
- 中国对外开放的理念、进程与逻辑 ····· 张宇燕 23
- 推动全方位对外开放的六大重点 ····· 陈建奇 陈聪 28
- 大国发展经济学的逻辑体系 ····· 欧阳晓 29

哲 学

- 超越非对称：中西哲学互动的历史走向 杨国荣 34
 科学实践哲学研究现状与未来展望 吴 彤 37
 改革开放 40 年中国马克思主义哲学发展理路之
 再检视 王南湜 38

经 济

- 中国农村发展战略的阶段性演变及其理论总结 黄少安 44
 自由主义与西方主流经济学：基于经济思想史的
 考察 杨春学 49
 波澜壮阔的国有银行股份制改革 姜建清 54

历 史

- 无望的困局——美国的控枪政策及其制度性因素 梁茂信 58
 新领域、新问题、新方法与发展历史学科的发展【两篇】
 古代政治制度研究的一个可选项：揭示“技术原理” 阎步克 63
 概念史与历史教科书史的研究 李 帆 66

文艺作品

- 杏的眼【中篇小说】 李佩甫 68

漫画之页 (五幅) 徐 骏 田福良 朱慧卿 等 85

美术作品 闽水万古流(油画) 李豫闽 迟连城 林 颢 等
 陈宝琛(油画) 王裕亮

文艺评论

- 2018 文学：年度综述【两篇】
 坚守、创造与再出发——2018 年文学创作管窥八段 梁鸿鹰 86
 2018 年中短篇小说：不可抗拒的见证 马 兵 88
 俄罗斯文学的太阳：论普希金及其文学经验 李建军 91

人物与回忆

- 记 2018 年度国家最高科学技术奖获得者【两篇】
 刘永坦：“情怀与理想才是最重要的” 陈海波 96

钱七虎：毕业铸盾为报国	袁于飞	98
生命没有终结		
——记父亲屠岸最后的日子	章燕	99
怀念沈君山	苏炜	103
为木心逝世七周年而作	李平	105

文 化

改革开放 40 年文化体制改革的主要成就与趋势展望	高宏存	108
当代中国文化治理体系和治理能力现代化的理论反思	邓纯东	111
当前文化扶贫的成效、问题和政策建议	陈锋	113
视点【两则】		
让人工智能更好造福人类	许宁生	116
网络热词传递社会脉动	黄江林	117

教 育

去哪上大学?	李强 孙亚梅	118
发掘现代技术教育的多维育人价值	顾建军	122
教育学核心概念的嬗变与重构	谭维智	124

管 理

范式跃迁视角下第四代管理学的兴起、特征与使命	陈劲 尹西明	127
中国企业高质量发展之路	刘菲 王永贵	131
数字经济时代的数据资产	何海峰 张彧通 刘元兴	134

科 学 技 术

2018 年诺贝尔科学奖【三篇】		
物理学奖：从啁啾脉冲放大到强场激光物理	冷雨欣	136
生理学或医学奖：免疫疗法可望治愈肿瘤		
	李丹 王晓霞 李斌	138
化学奖：定向进化和噬菌体展示：生物方法开启化学新时代		
	郭晓强	140
科技点滴（两则）		144

教育学核心概念的嬗变与重构

——基于新时代中国特色教育学话语体系建构的思考

谭维智

教育学核心概念是构成教育学话语体系的基石和基本材料,是教育思想的基本表达工具和分析工具。核心概念的构建和使用体现了教育学的核心技术与核心标准。中国特色教育学话语体系的首要标准是使用具有主体性、原创性的中国本土教育学核心概念。构建新时代教育学话语体系必须从重构教育学核心概念开始。任何一门学科的研究都始于核心概念。核心概念嬗变与重构往往意味着一个新研究领域的开启,要采用新的研究方法,从新的研究视角,对新的研究对象进行新的研究;意味着以新的方法论对既有的问题做出新解答,或对新问题进行创造性解释;意味着一种新理论、新思想、新方法论的诞生。中国特色教育学话语体系的构建,要回到核心概念原点,以在中国教育的现实存在处境中生成的、新的核心概念对以西方教育学话语为主的概念体系进行重构,进而重构研究对象、研究方法以及研究思路。

一、中国传统教育核心概念及其嬗变

在悠久的历史 and 文明发展进程中,中华民族按照自己的表达方式和对教育的理解来构建教育话语体系,形成了具有解释力、建构力和指导力的以学习、师表、民生等核心概念为主的“为学”、“为师”和“为政”教育话语。十九世纪末开始,列强的入侵和中国在现代化过程中的全方位落后,导致中国开始全面学习西方教育、移植西方教育模式和教育理论,中国教育学话语全面转换为西方教育学话语。中西方教育学话语转换的突出表现之一是

教育学核心概念的内涵和外延的转换,从教育学核心概念的内涵以及外延的演变我们可以直观地看到中国教育学话语体系的转换过程。

(一)以“学”为基本内涵的“为学”话语核心概念演变

“为学”话语是中国传统教育的核心话语,是以“学”为核心构建的学习话语体系。“学”的概念在“为学”话语中居于基础性、关键性、核心性地位。在中国传统教育话语体系中,“学”具有丰富的内涵,其他关于教育的概念都是围绕“学”建构起来的,“它不仅可以是指学习活动、教育机构、学科、学问、学说、学派等,尤其是可以指教育”。

以“学”为中心的“为学”话语中,“学”的概念内涵极为丰富,包含“学”和“教”多重内涵。《学记》一个很重要的观念就是把教看作一种重要的学的过程,“是故学然后知不足,教然后知困。知不足,然后能自反也;知困,然后能自强也。故曰:教学相长也。”“教学相长”传递了对于“学”与“教”之间包含与被包含关系的深刻认识。“虽然同时也在论教,但立足点完全是学,即把教的过程也看成一种特殊的学习过程。这种学习虽然也是一种个体的获得过程,但却表现为教人,因此具有更为复杂的内涵。它既可以指通过教,学习教人;也可以指通过教,意识到自身知识和道德的贫乏与不足,又促使自己去学;甚至还可以是指通过教,向他人学习。”正是因为认识到了“学”这一概念的内涵中包含了“教”,中国传统教育话语才以“学”为中心,而不是以“教”为中心。

在东西方教育学话语的交流

碰撞中,中国教育学“为学”话语的转换主要表现为“学”这一核心概念内涵的分化及其外延的窄化,其中包含的“教”的范畴被割裂出去,独立于学习的概念之外,形成了“教育”等核心概念。随着“学”的概念的内涵的分化,其外延不断窄化,“学”和“教”的对象越来越具体地指向纯粹的“知识”。经过这种内涵的分化和外延的窄化之后,中国现代教育学话语形成了以知识、学习、教育为主的“为学”话语核心概念体系。

(二)以“范”为核心内涵的“为师”话语核心概念演变

教师话语是教育学话语体系的重要组成部分。中国传统的“为师”话语是以“范”为重点的话语,这套话语主要是表达对教师的基本要求、探讨如何做教师的问题。在中国传统的“为师”话语中,“师”和范、表、率是一直联系在一起的,旨在要求教师成为学生学习的典范、模范、表率,成为“教师”概念的基本内涵。培养教师称为“师范教育”,是教人如何做到“学高为师,身正为范”、“学为人师,行为世范”。以“范”为重点的“为师”话语中包含对教师的基本要求,教师通过示范、范例来教,以身施教,表达了中国传统教育中对“为师”的基本认识和核心主张。

“为师”话语体系的转换始于19世纪末20世纪初。在中国传统“为师”话语中,很长时期内并未将“教”与“师”合并起来作为教师的称谓,“教”也并非教师概念的主要内涵。19世纪末,西学教育方式被引入中国,始称教师为教习、教员、教师,“教”逐渐成为教师概念的



核心内涵。将“教”加入教师的称谓中是“为师”话语转换的一个标志,是关于“为师”的理念的转变,体现了对教师作为“教”的角色的强调,其实质是对于教育本质、教育认识论、教育方法论的理论性转换。只有当我们认为教育的核心是“教”的时候,我们才会将从事教育职业的人称为“教师”,将培养教育从业者的教育称为教师教育。如果我们认识到教育的核心是“学”,人很多时候不能被教,人的学习本质上是一种自得、自觉、自我教育,那么,我们可能就不会将教育工作者称为教师。

在关于“为师”的中西话语转换中,“师”这一核心概念的内涵不断蜕变,“教”成为“师”的主要内涵,中国传统“为师”话语中所蕴含的关于教师的职业要求和理想等丰富内涵被化约掉了。在“教”成为“师”的核心内涵之后,“为师”话语中又被植入了“教”的空间、场景等条件性内涵,形成了以教师、学校、班级等核心概念为主的中国现代教育学“为师”话语核心概念体系。

(三)以“民”为核心外延的“为政”话语核心概念演变

中国自夏商起,就逐渐构建起了一套以“民”为中心的“为政”话语,在这套教育政策话语中,为政者施行教育是基于民生关怀,教育的目的、过程、方法皆聚焦于“民”,“民”是为政者教育话语中教育这一核心概念的核心外延,围绕这一核心外延,形成了以养民、裕民、富民、厚民、惠民、恤民、教民、保民等为范畴的民生观和教育政策话语体系。在以“民”为核心外延的“为政”话语中,教育一直置于重要位置。“教”被赋予了政治、文化、教育等丰富的民生内涵,教育被视为一项重要的民生追求,是治国理念的核心。在教育政策话语中,“民”既是教育的目的,也是教育的对象,对象与目的高度统一,个人利益与国家利益高度统一。

近代中国教育“为政”话语的转换主要表现为“民”这一核心外

延的变化。在东西方话语吸收借鉴中,教育逐渐被视为实现经济目的和政治目的的工具,教育“为政”话语演变为经济话语或政治话语,偏离了中国传统的“民生”中心,教育的外延由“民”转变为政治、经济、国家等层面,正义、公平、质量、民主等政治学、经济学、社会学核心概念成为教育“为政”话语,教育公平、教育质量、教育民主等成为中国现代教育学“为政”话语的核心概念。

二、教育学核心概念嬗变与重构的基本逻辑

教育学具有不同于其他学科的特点,它兼具自然科学、社会科学、人文科学等多个学科的特点,是一门综合科学。教育学核心概念的嬗变与重构需要遵循文化逻辑、时代逻辑、实践逻辑和学科逻辑。

三、中国特色教育学核心概念的重构

当下,教育实践中出现了诸多的新现象、新问题,现有的教育概念已经很难完全做出说明和诠释,需要新的教育学概念和话语体系,进行教育学视角的分析和学理上的阐释。重构或重新定义主要是概念内涵和外延的转换和调整,教育学核心概念内涵的转换涉及对教育本质、教育规律等认识的深化,核心概念外延的调整涉及教育对象、教育目标的调整与转换。

(一)“为学”话语核心概念的重构

1. 教育实践需要重新定义知识
教育学对于“知识”的定义隐含了学校教育到底应该教什么问题。联合国教科文组织在2015年报告中提出对“知识”的新定义,“将知识广泛地理解为通过学习获得的信息、认识、技能、价值观和态度。知识本身与创造及复制知识的文化、社会、环境和体制背景密不可分”。这一定义扩充了知识概念的内涵,将信息、理解、技能、价值观、态度等融入知识的范畴,与传统教育学中“知识与技能、过程

与方法、情感态度与价值观”三维目标的界定相比,知识的内涵明显增加。随着人工智能、信息技术的发展,作为教育活动基本内容的知识形态、知识性质、知识的价值、我们拥有知识和应用知识的方式都在发生变化,什么知识最有价值、学校教育到底要教什么知识,这个问题需要结合中国教育实践与科技发展水平对教育提出的新挑战以及未来培养什么样的人等重新思考、重新界定。

2. 新时代的教育实践需要重新定义学习

信息技术、人工智能在改变知识的性质与来源的同时,也彻底改变了我们获取知识的渠道和方式。“从规模上看,当前的学习格局变化可以同19世纪出现的从传统的工业革命前教育模式向工厂模式的历史性过渡相提并论。”慕课、微课、翻转课堂成为学习方式变革的主要推动力,移动学习、在线学习、混合学习、即时学习、碎片化学习、合作学习、STEAM学习等新型学习方式进一步颠覆了以“教”为主的有意识、有目的的学习方式,非正式学习、非系统学习被纳入学习的范畴,学习的主体由个人拓展到集体,学习目的进一步拓宽,在认知能力之外的自控力、专注力、想象力、创造力、学习力、共情力都被纳入学习的目标,学习的内涵和外延都在发生变化。什么是学习、谁学习、如何学习、为什么学习、在哪里学习、什么时候学习、怎样学习、学习什么等,需要进一步澄清。

3. 新时代教育实践需要重新定义教育

当我们追问什么是教育的时候,实质上是在探寻教育的本质,这个问题是每个时代都要被追问、都需要做出回答的问题。在日益全球化、互联网高度发达的时代,教育跨越了个人、国家的界限成为人类的共同利益,超越了知识传递、技能提升的知识主义教育价值取向,转向关注生命发展的更高层面,以“提高人的生活质量和生命价值”为价值取向。面对人工智能的快速

发展,教育需要世界性视野,需要人性关怀,原有的“教育价值”取向已无法解释和满足经济、社会、科技发展的需要。解释新时代的新现象、新问题,需要赋予“教育”新的内涵,也需要不断扩大“教育”的外延。教育对象、教育目标、教育内容、教育方式都需要在新的“教育”概念下进行新的转换。

(二)“为师”话语核心概念的重构

1. 新技术的介入需要重新定义教师角色

随着信息技术被应用于教师工作的各个环节,教师承担的任务发生了诸多转变,传统的教师形象受到挑战,教师不再是知识的拥有者、权威者,需要建立一种新的教师形象。同时,信息技术对教师的专业能力也提出了新要求,除了传统的学科专业能力之外,还需要数字化胜任力、信息化胜任力、基于技术的教学能力等,教师角色的内涵空前扩大。我们需要对传统的“教师”角色进行重新定义,用新的教师角色内涵帮助教师转变自身的教育观念和态度,重新思考教师专业发展的内容与方式,以帮助教师更好地适应教育形态和教学方式的转变。

2. 教育时空的拓展需要重新定义学校

随着互联网、信息技术、人工智能的发展,狭义的“学校教育”概念受到挑战。首先,教育的时间不再局限于在校时间,教育时间从学生在校时间溢出、扩张到校外时间、闲暇时间;其次,教育的空间不再局限于学校范围内,由学校扩张到了家庭、博物馆、社区乃至赛博空间。教育变得无处不在、无处不有。各种校外培训机构、互联网教育机构的发展使狭义的“学校”概念的内涵和外延不断扩大,网络教育虚拟社区、移动学习、在线教育等内涵被融合进“学校”概念的内涵中。“学校依然是传播系统性知识的基本途径,但将有社会机构、工作环境、休闲、媒体等社会生活的其他方面补充进来。”这些新的变化和现

象,已经超出了传统的“学校”概念的解释能力。面对互联网教育、人工智能教育的冲击,学校的意义何在、学校将如何定位、何以继存、如何发挥作用,需要对“学校”概念进行重新定义和诠释。

3. 新型教学组织形式需要重新定义班级

在新技术和新的学校管理方式变革的驱动下,学校教学组织形式发生变革,“走班制”应运而生,形成了固定的行政班和走动的学科分层教学班相结合的新型教学组织形式。进入新时代,我国学校教学组织形式更加多样化、复合化,原来的“班级”概念发生了深度转型,由此带来班级管理、班集体建设、班级文化、同学关系等概念的内涵也发生了变化,并融入了个性化学习、分层教学、选课制、走班制、导师制、自主学习、自我管理等新内涵。“走班制”使参与“班级”的科任教师及学生增多,“班级”管理的主体更加多元化,扩大了“班级”概念的外延。“班级”概念外延的扩大,对于学生对班集体的认同感、归属感的形成、集体荣誉感的培养及班级文化建设都带来一定的影响。因此,需要对“班级”进行重新诠释,在原有的“班级”概念中融入新的内涵和形式,创新班级管理、班级文化、教学模式、教育形态,以满足新时代班级管理实践对于理论支撑的需要。

(三)“为政”话语核心概念的重构

新时代教育实践需要对新概念、新内涵进行重新阐释。进入新时代,政府和教育行政部门为了更好地规范和指导教育活动、教育实践,引导普罗大众的教育行为,需要提出新的概念去进行更加长远的顶层设计、制定更加有效的教育政策。诸多教育新概念不断出现在国家教育发展规划、政策性文件中,如“双一流”、“新高考改革”、“互联网+教育”、“教育大数据”等,这些全新的概念需要对其进行内涵和外延的诠释,以明确其背后体现的价值观、教育理论、思想方法、

标准体系。只有清晰的概念界定才能给教育发展指示明确的方向,才不至于因迷惘走弯路。有些我们经常使用的概念,在使用的过程中已经进行了反复的诠释,并逐渐达成共识。

“以人民为中心”的新概念需要重构教育的外延。培养什么人,是教育的首要问题。党的十九大报告提出“以人民为中心”的核心理念,这个核心理念的提出体现了教育的指向对象、教育核心外延的变化,体现了中国传统教育思想中以“民生”为重点的“为政”话语体系的新构建。教育外延由“政治”、“经济”、“社会”复归到“人”,纠正了多年以来教育“为政”话语偏离“民生”传统的倾向。除了要重构教育的外延之外,围绕“以人民为中心”这个核心理念,也需要对教育民主、教育公平、教育质量等概念进行重构,教育民主、教育公平、教育质量的衡量标准和实现方式都要相应做出转换和解释,增加新的内涵。

中国特色社会主义教育发展道路需要重构教育功能的定位。与国家教育大政方针关系最为紧密的问题莫过于对教育功能的定位。在新时代,教育由从属地位转变为具有基础性、全局性、先导性的地位,处于整个社会中优先发展的地位。回看中国几千年教育发展历程,关于教育功能的定位一直在不断调整中,教育从关心个人命运、关心国家命运,到个人命运与民族振兴的完美统一,教育功能的定位逐渐实现科学化、系统化。从教育民生、科教强国,到以人民为中心、办好人民满意的教育这些概念的植入,对于教育地位的新诠释、教育发展的新定位需要我们重新反思教育与社会进步、个人成长与民族复兴的关系,厘清对于教育功能定位表述的逻辑关系,重构教育的外延及其在社会发展中的定位。✱

【作者单位:曲阜师范大学中国教育大数据研究院】

(摘自《教育研究》2018年第11期,原文约12000字)

新华文摘

【半月刊】



18 2012

ISSN 1001-6651

坚持不懈地推进社会主义核心价值体系

大众化(申维辰)

孙本文与20世纪上半叶的中国社会学(周晓虹)

玉米论略(韩长赋)

马克思物论的新认识(刘森林)

“双顺差”、能力缺口与自主创新(路风等)

张居正改革新探【两篇】(万明田澍)

白头吟(计文君)

网络文学：如何定位与研究(邵燕君等)

战将无星(李卫平)

深化教育体制改革的整体框架和

推进策略(谈松华)

中国载人深潜自主创新十年回眸(高博等)

传统媒体的新媒体转型：误区、问题与

可能的路径(郭全中)

金融改革研究【两篇】(海梅·卡鲁阿纳 克里斯蒂娜·拉加德)

新历史考证学与史观指导(陈其泰)

新华文摘

半月刊

2012·18
创刊/1979年1月

【总第 510 期·2012 年 9 月 20 日出版】

政 治

坚持不懈地推进社会主义核心价值体系

大众化 ····· 申维辰 1

公共外交与国际传播 ····· 叶 皓 4

东亚共同体建设的地缘政治分析 ··· 刘雪莲 张克成 8

论制网权：互联网作用于国际政治的

新型国家权力 ····· 余 丽 11

社 会

孙本文与 20 世纪上半叶的中国社会学 ··· 周晓虹 14

创新社会管理的政治哲学基础 ··· 李建华 周谨平 18

社会事业也要转变发展方式 ····· 邢 伟 22

新华观察

玉米论略 ····· 韩长赋 24

动态比较优势研究【两篇】

培育我国产业动态比较优势研究 ····· 王岳平 26

中国动态比较优势增进的机理与途径 · 张小蒂 贾钰哲 29

哲 学

马克思物论的新认识 ····· 刘森林 34

主 管：新闻出版总署
主 办：人民出版社
编 辑 出 版：新华文摘杂志社

社 长：李春生
总 编 辑：喻 阳
副 社 长：黎 松
副 总 编 辑：王善超

编辑部电话：(010)65132880 65246107
传 真：(010)65132880
市场部电话：(010)65170515 59453865

邮 购 热 线：(010)65250042
地 址：北京朝阳门内大街166号
邮 编：100706
网 址：<http://www.xinhawz.com>
<http://xhwz.qikan.com>

印 刷：北京新华印刷有限公司
国内总发行：北京报刊发行局
邮 发 代 号：2-243（大字本：2-244）
订 购 处：全国各地邮政局
国外总发行：中国国际图书贸易总公司
（100044 北京车公庄西路35号）

国外代号：SM7
ISSN 1001-6651 CN 11-1187/Z
广告登记：京东工商广字第0253号
定 价：13.00元（大字本：15.00元）

学术动态

新历史考证学与史观指导	陈其泰	149
国际学术视野中的非洲社会科学	李安山	156
报刊文章篇目辑览		171

[补白] 高丽俗乐的中国渊源 (王小盾) 97



社会主义核心价值体系是当代中国第一软实力

我国社会矛盾预防机制的构建

中国阶层冲突的新趋势

公民自主参选人大代表过程中的新特征
阳光政治建设的意义

美国社会改革的经验

美国乡镇自治对我国乡镇体制改革的启示

如何解决农村留守老人的养老难题

实现社会冲突管理的常态化

农民工社会融入存在性别差异

“入户分离”问题的化解思路

增强人口城市化的包容性

马克思人类解放视域中的社会形态理论

“克己复礼为仁”之本义澄清

智者的佛教解释学及其对佛教解释的清正本

作为审美规定性的美学规制

新时期唯物辩证法研究的进展

俄罗斯宗教哲学的灵魂和最终归宿

五方面建立房地产调控长效机制和政策体系

大国经济发展的典型化特征

区域创新能力的空间特征及其对经济增长的作用

战略性新兴产业的政府投资应做到“四两拨千斤”

利用碳金融体系推动产业结构的调整和升级

强化税收在收入分配领域的作用

先秦兵家研究的几个问题

明清大运河的行船管理

民主革命派客观上对早期马克思主义中国化起了积极作用

民国早期女性基督徒的社会责任与文化精神

中共“二大”的历史疑点

五四“问题与主义”之辨析

“欧洲中心论”概念的历史考察

《讲话》与东北解放区文论

王元化学案勾勒

海德格尔与中国文学的融合限度

先秦“话体”的生成、性质及文体嬗变

唐代后期女性地位的转变与“文士—妓女”小说模式的形成

阎若璩与汪琬礼学论争考

一流本科教育评估的转向

教育学的玄学之维

高校学生评教行为偏差及其改进路径

我国城镇居民的家庭教育负担

农村水环境保护的根本出路

中国创新的优势与约束

以零缺陷管理提升成功的能力

战略性新兴产业信息资源保障体系建设

我国科技创新主体及投入产出现状

史学家陈垣的读书治学方法

书店广告宣传要讲“五性”

社交网络：国际传播的促进者

西方媒体国际传播战略转型的趋势及启示

20年来中国报业的转型与巨变

声明：

邮政部门独家代理发行本刊，未委托浏览网等其他社会公司（网站）办理本刊订阅业务，特此声明。

稿酬查询：

凡本刊转载的作品作者未收到稿酬者，请按以下联系方式进行查询：
联系地址：北京市朝阳区内大街55号新闻出版大厦1006室

邮政编码：100010

联系电话：64081076

联系人：张莹玮

邮购启事：

欲邮购2012年本刊者：请从邮局直接汇款至北京人民东方图书销售中心，地址是北京朝内大街166号，邮编100706，汇款时请正楷写清详细地址、邮编和姓名，以免误投，在附言栏上注明欲购刊期、册数及开票单位，不用另函，汇款请勿寄个人。2012年半月刊含邮资价：小字本：每册15.00元，全年360.00元。大字本：每册17.30元，全年415.20元。如需挂号邮寄，每期加挂号费3.00元，现有过期刊物若干，如需要，请致电010-65250042、65289539联系

换钱：

如发现本刊有印装质量问题，请直接退北京新华印刷有限公司品质技术部调换。（地址：100176 北京经济技术开发区凉水河一街8号院，电话010-87226929）

新华文摘

【半月刊】



1 2018
ISSN 1001-6651

弘扬“红船精神” 走在时代前列 (习近平)

推动全面从严治党向纵深发展 (杨晓渡)

培养选拔干部必须突出政治标准 (陈希)

培育和践行社会主义核心价值观 (黄坤明)

逻辑要义、历史努力与认知前提：建构

中国特色社会主义话语体系 (张桂林)

中国特色社会主义法治建设的新时代 (莫纪宏 等)

深刻理解中国特色社会主义进入新时代 (陈晋)

中国哲学方法论的新建构 (张立文)

现代化经济体系与中国经济【两篇】 (韩保江 胡晓鹏)

两千年史记学研究 (丁德科 等)

人间正是艳阳天 (彭学明)

开辟新时代文艺之路 (张江)

协和医学院建校百年：科学济人道 (刘畅)

中国文化产业之历程、现状与前瞻 (张晓明)

牢固树立新时代中国特色社会主义教育自信 (刘自成)

管理研究与管理实践之弥合 (陈春花)

新华文摘

半月刊

2018·1
创刊/1979年1月

【总第637期·2018年1月5日出版】

弘扬“红船精神”走在时代前列 ····· 习近平 1

学习贯彻党的十九大精神特稿

推动全面从严治党向纵深发展 ····· 杨晓渡 5
培养选拔干部必须突出政治标准 ····· 陈希 8
培育和践行社会主义核心价值观 ····· 黄坤明 11

政治

逻辑要义、历史努力与认知前提：建构中国特色

政治学话语体系 ····· 张桂林 15
党内政治生活的时代意蕴及实践路径 ····· 刘宗洪 19
复合政治：自然单元与行政单元的治理逻辑
····· 邓大才 24

法学

中国特色社会主义法治建设的新时代

····· 莫纪宏 翟国强 28

法学教育研究【两篇】

法治人才培养中实践教学模式的探索：
“同步实践教学” ····· 于志刚 30
找准中小学法治教育创新点 ····· 路娟 35

新华观察

深刻理解中国特色社会主义进入新时代 ····· 陈晋 37

主管单位：国家新闻出版广电总局

主办：人民出版社

编辑出版：新华文摘杂志社

社长：李春生

总编辑：喻阳

副总编辑：王善超

副社长：刘仲翔

编辑部电话：(010)65132880

传真：(010)65132880

市场部电话：(010)65170515

邮购热线：(010)65250042

地址：北京隆福寺街99号金隆基大厦

邮编：100706

网址：<http://www.xinhawz.com>

印刷：北京新华印刷有限公司

国内总发行：北京报刊发行局

邮发代号：2-244（小字本：2-243）

订购处：全国各地邮政局

国外总发行：中国国际图书贸易总公司

（100044 北京车公庄西路35号）

国外代号：SM7

ISSN 1001-6651 CN 11-1187/Z

广告登记：京东工商广字第0253号

定价：19.00元（小字本：16.00元）

科技点滴 (四则) 158

读书与传媒

书海掣鲸毛泽东

——读《毛泽东读书笔记精讲》有感 王 蒙 159

情报 3.0 时代情报的特征、任务与工具

..... 时艳琴 陈雪飞 谢 威 等 162

中国电视类型节目的新探索

——以《朗读者》为例 胡智锋 邓文卿 166

报刊文章篇目辑览 183



微信公众号

论点摘编 169 — 182

国家监察体制改革的实践方向
未来的国际秩序走向
中美关系新路径:以博弈求合作
美国反政治正确的归因:选举政治的逻辑
中国城市发展风险的空间治理
依法行使地方立法权与充分发挥地方主动性
成年监护制度在我国老龄化社会中的重要作用
我国非通用语言立法的宪治考量
法案公开征求意见的法理分析及方式选择
如何判断不纯正不作为犯罪的等值性
“伟大斗争”的三重含义
大数据、人工智能与共产主义
意识形态管理权是其话语权与领导权的保障
柯亨对诺奇克自由思想的批判
恩格斯晚年对意识形态发生机制的揭示
历史唯物主义向度上自然伦理的存在论原理
全球能源互联网的产业效应
非政府部门杠杆率高位运行
资本在要素收入分配博弈中有更大的获利机会
货币政策调控需考虑溢出效应
放松资本管制将面临资本外流压力
“刘易斯拐点”理论并不适用于动态的经济发展
近代华北农村的分家析产与家庭的社会分化
清代驻防八旗旗人的官方借贷
近代中国“王谷外交”四重奏
战后日本利用《大正宪章》向美国索要土地真相
技术进步对创作形态演变与艺术跨界

整合的影响
翻译诗歌对诗人创作的影响
纬书的情性《诗》学观
历史剧:作为一种历史叙事
刘咸忻的《文心雕龙阐说》:一部尘封百年的“龙学”开山之作
乡愁文化建设应重点抓好其路径优化工作
伪满时期的日本对华文化殖民侵略
曲艺作品如何多维展现人性
准确把握吴文化内涵
网络文化走向成熟需要实现三个转变
互联网时代教育的时间逻辑
创新人才培养是教育现代化的战略核心
官产学研合作是否促进了区域创新
一带一路建设与东亚高等教育传承发展
农村公共教育支出与地区经济增长
进一步发挥责任型领导的正向影响作用
加入政府采购协议对产业发展的影响
职业经理人信任下的经理人行为及对家族企业绩效的影响
企业社会资本、产品市场竞争与上市公司违规行为
非完备市场下控制权私利和公司资本结构
后发大国创新方式及创新领域选择
中国城市创新产出空间格局及影响因素
农村金融发展促进农业科技进步
新兴市场企业的技术追赶战略
协同创新中科研院所的价值创造效率
大数据趋势下新媒体发展的三个维度
刘光裕的编辑学思想
数字网络生态中社会传播管理的理念与方法
传播技术的变革与学术传播秩序的重构
“一带一路”对外传播的问题及对策

稿酬启事:

一、按照国家税务管理有关规定,本刊向作者支付稿酬须履行全额申报和代扣代缴义务。本刊为二次文献,选用刊发稿件前通常不与作者联系,不掌握作者身份证号码、汇款账号等有关信息。请稿件被本刊刊发后未收到稿酬的作者,通过电话、电子邮件等方式,与我刊有关人员联系,提供相关信息,以便我们及时为您支付稿酬。

联系人:张晓霞

联系电话:010-65242951

电子邮箱:xhwzgc@163.com

二、本刊部分转载文章,原发报刊未注明作者单位,这部分文章作者,如文章被本刊刊发后未收到稿酬,请按以下方式联系查询:

联系人:张莹玮

联系电话:64081076

联系地址:北京市朝阳区内大街55号新闻出版大厦1006室

邮政编码:100010

邮购启事:

欲邮购2018年本刊者,请从邮局直接汇款至北京人民东方图书销售中心(地址:北京市东城区隆福寺街99号全隆基大厦,邮编:100706);汇款时请正楷写明详细地址、邮编和姓名,以免误投;在附言栏上注明欲购刊期、册数及开票单位;不用另函;汇款请加寄个人。2018年半月刊合邮资费:小字本,每册16.00元,全年48.00元;大字本,每册19.00元,全年57.00元。欲购过期刊物,请致电010-65258042/65289539联系。



被网络赋予了话语权,一些人开始急切地进行自我表达,有的自我表达演变为自我宣泄。因此,在网络文化发展的早期,宣泄是普遍现象,这尤其体现在大量网民自发创作的网络文化作品中。网络文化要健康发展,必须实现从宣泄到内省的转变,通过作品来表达对自我和社会更深刻的思考。2. 实现从破坏性到建设性的转变。网络文化在发展初期多以挑战主流文化为主,它是在网络这样一个最初被认为是虚拟世界的空间中逐渐形成的,虚拟性也导致网络文化的恶搞、无厘头等。但当网络日益成为现实社会的一部分时,曾经处于边缘位置的网络文化从某种意义上说也在主流化。因此,未来网络文化发展更重要的任务是建设而不是破坏。3. 实现从娱乐至上到价值塑造的转变。在人人都能参与的移动互联网时代,网民的文化创造与传播行为呈现更大的娱乐成分。网络文化娱乐至上的倾向就像其破坏性一样,是其在成长初期的一种表达姿态。从长远来看,网络文化要走向成熟,需要塑造除娱乐性之外的其他价值,推动文化的传承、社会的进步。只有具备更多元的价值塑造能力,才能使网络文化经受住时间的考验。

互联网时代教育的时间逻辑

谭维智在《教育研究》2017年第8期撰文指出,互联网改变了我们的生活方式和看待自己的方式,改变了教育时间的分配和运行方式,教育时间问题出现新的样态,时间越来越成为各类教育主体争夺的“第一资源”。时间运作方式的改变对于教育产生了一定的积极影响,我们对教育时间的运作越来越灵活,时间效益不断提升,但也带来了一系列的问题。主要表现在:加剧了教育时间的碎片化与知识的碎片化,改变了教育的共时性特征,改变了教育的即时性特点,侵入了学生的自由时间。网络技术、人工智能的应用使诸多的行业发生了指数级的增长,却极难改变教育。个中原因只有在时间的逻辑之下才能让我们看清楚,那就是教育终究是被时间和时间中的人这两个因素所决定,任何技术都不能增加时间资源,也不能改变人生生长发育的过程,不能改变人脑接受信息、处理信息的带宽,教育活动要依循生命的节奏,教育要遵循生命的时间打开方式。要做到不夺时、安时而处顺、学会闲暇。教育的时间逻辑中包含了教育的终极限制,也包含了教育的重要规律。教育中的人,无论是教育者、教育管理者、受教育者,都必然地要在时间的逻辑之下思考教育,在有限的时间里操心教和学。时间逻辑给了我们一把审视教育的尺子,让我们重新思考教育是什么、应该做什么等哲学层面的问题;重新思考教育如何发生、如何持留、教育应该怎么做等实践层面的问题。教育的时间逻辑也让我们思索学校和教师在互联网时代何以存在。

创新人才培养是教育现代化的战略核心

项贤明在《中国教育学刊》2017年第9期撰文指

出,《教育现代化2030》是我国今后一个时期教育发展的重要战略,它立足当下规划我国的教育现代化发展,应当是一种赶超世界先进水平的“弯道超车”式的现代化。创新人才如今已是国家现代化的必需品,“万众创新”是我们实现“中国梦”的必由之路。为各行各业培养出一大批创新人才,应当成为检验我们教育现代化是否成功的标志性成果。为了适应创新人才培养的需要,在今后一个时期的教育现代化发展过程中,应当坚持以多样化的教育供给和人才甄选来促进学生个性化发展,以丰富且可选择的课程为各类创新人才的发展提供教育支持,并通过简政放权建立一个“以省为主,下设学区”的灵活开放的教育管理体制,从而真正建立一个有利于创新人才成长的现代化教育体系。

官产学研合作是否促进了区域创新

郭泉恩、孙斌栋在《教育学术月刊》2017年第8期撰文指出,高校、企业和政府三大创新主体间联动关系对区域创新的影响是学界关注热点之一。以往的研究在方法上的缺陷导致其结论的准确性需要重新估计。基于2005~2012年中国186个地级及以上城市的面板数据,运用空间计量模型和更加细致的空间计量单元考察官产学研合作对区域创新的影响,结果显示,官、产、学合作并不是预想的那样对区域创新有促进作用,相反政府过多地参与高校科研会对区域创新产生负向影响,而校企合作对区域创新也没有表现出显著的促进作用;高校的研发人员投入和研发资金投入均对区域创新有促进作用,其中研发资金投入的影响存在滞后性;区域创新在市域间存在正向溢出效应。目前官产学研合作对区域创新的影响并未达到预期效果,改进的方向除校企合作有待继续加强外,政府应在官产学研合作中主要扮演调控者角色;高校的研发人员和资金投入力度还需进一步加大;同时也要克服行政壁垒,促进区域创新的正向溢出。

一带一路建设与东亚高等教育传承发展

金雄在《延边大学学报》2017年第5期撰文指出,东亚古代教育的实践活动催生了早期丝路的开通,而丝路又促进了东亚社会的繁荣发展,也为东亚教育的发展进步开阔了视野,丰富了教育的内涵,推动了东亚教育的发展,进而形成了东亚汉文化共同体,史称“东亚汉文化圈”。在历史上东亚教育在促进丝绸之路的发展中,为东亚国际秩序的建设与发展发挥了积极的促进作用。不忘历史,继往开来,中国教育在历史发展上为东北亚文明建设、古丝路的发展和东亚秩序的构建,都做出了不可磨灭的贡献。而今继往开来,东亚“一带一路”建设工程的推进,对中国当代建设“双一流”大学,具有极大的促进作用。服务于“一带一路建设”,东亚的高等教育要努力提供智力支持、贡献宝贵智慧。具体包括:第一要为建设和谐区域治理体

新华文摘

【半月刊】



7 2020
ISSN 1001-6651

专家笔谈：大变局中的中国与世界【三篇】

（秦亚青 宋德星 朱 峰）

贯彻实施外商投资法 推动新一轮高水平 对外开放（王 晨）

如何认识社会治理现代化（魏礼群）

历史阐释的限度问题（丰子义）

黄河流域高质量发展研究【两篇】（任保平 金凤君 等）

中世纪西欧有产农民养老模式的特征（雍正江）

俗世奇人之三（冯骥才）

漫谈自然文学（程 虹）

同舟共济战疫情（贺广华 张志锋 付 文）

濒危世界遗产：理论与实践的困局（杨爱英）

中国高等教育高质量发展的若干问题（赵 继 谢寅波）

互联网时代的危机管理：演变趋势、模型 构建与基本规则（徐宪平 鞠雪楠）

“卡脖子”技术的突破：中国微电子技术 微米级台阶的跨越（王 公）

从媒体融合到融合媒体：电视人的抉择与进路（廖祥忠）

新华文摘

半月刊

2020·7
创刊/1979年1月

【总第691期·2020年4月5日出版】



微信公众号

主管单位：国家新闻出版署
主 办：人民出版社
编辑出版：新华文摘杂志社

社 长：李春生
总 编 辑：喻 阳
副 总 编 辑：王善超
副 社 长：刘仲翔

编辑部电话：(010)65132880
传 真：(010)65132880
市场部电话：(010)65170515

邮 购 热 线：(010)65250042
地 址：北京隆福寺街99号金隆基大厦
邮 编：100706
网 址：<http://www.xinhawz.com>

印 刷：北京新华印刷有限公司
国内总发行：北京报刊发行局
邮 发 代 号：2-244(小字本：2-243)
订 购 处：全国各地邮政局
国外总发行：中国国际图书贸易总公司
(100044 北京车公庄西路35号)
国 外 代 号：SM7
ISSN 1001-6651 CN 11-1187/Z
广 告 登 记：京京工商广字第0253号
定 价：19.00元(小字本：16.00元)

政 治

专家笔谈：大变局中的中国与世界【三篇】

中国特色大国外交的思想体系·····秦亚青 1

对中国外交的战略思考：对外工作要统筹国内

和国际两个大局·····宋德星 2

大变局与中国应对的战略思考·····朱 锋 4

国际公共安全责任分担的中国方案论析·····余 丽 6

新时期推进基本公共服务均等化的思路
与对策·····李军鹏 10

法 学

贯彻实施外商投资法 推动新一轮高水平

对外开放·····王 晨 14

走向实践前置：中国法律实践教学的

演进趋势·····刘坤轮 16

论我国学前教育的立法优化与体系建构·····滕 锐 19

新华观察

如何认识社会治理现代化·····魏礼群 24

大病保险创新发展研究：实践总结与

理论思考·····仇雨临 冉晓醒 28

面向2035年的国际生物安全形势

·····王小理 周冬生 32

新华文摘·2020|7|1

科技点滴 (四则) 146

读书与传媒

从媒体融合到融合媒体：电视人的抉择与进路 廖祥忠 147

2020年，报纸还好吗 崔莹 152

以问题为导向、以世界为参照的清代小通史

——戴逸《清史三百年》策划后记 蒙木 154

报刊文章篇目辑览 170

论点摘编 156—169

政府治理现代化的责任逻辑
形式主义官僚主义问题剖析
“枫桥经验”何以长青？
乡村治理的村庄政治基础
百年变局的世界与中国之变
国家治理现代化视域下生态文明法律
体系的结构化补强
哈尔滨解放区法治建设经验及其历史
意义
生态环境损害赔偿诉讼的检视和完善
认罪认罚案件量刑的建议
以自我革命的精神推进党内法规制度
建设
马克思对享乐主义的批判
先秦儒家思想中的“孝本论”与“仁
本论”
从逻辑真到先验真
方以智“时”论解析
每个人的自由发展是社会和制度发展
评价的重要尺度
德拉沃尔佩对马克思和卢梭的比较
研究
警惕僵尸企业的负外部性与正常企业
逃税
宅基地制度改革的可能方向
研究宏观经济与股票市场关系文献的
主要特点
出台法规细则，规范并做实社会保险费
基数
全球价值链嵌入能否提高企业的成本
加成
反腐败、政治关联与技术创新
蒋介石对北平国共和平谈判的应对
边疆危机与清末政治群体的趋同与
合流
中国近代海关气象的发展
欧阳修经史之学与宋代义理史学的发生
红二、红六军团长征中扩红人数考

中共党史研究打通学科界限及其内部
分工的重要性
科幻“软硬之分”的局限
谁是“中国文艺复兴之父”？
新历史主义文化诗学的四大思想来源
中国水月意象溯源、嬗变与禅化
康德美学的身体维度及其生态美学意义
《山海经》是民族志编纂传统的最初
源头
新时代公共文化服务绩效评价的结构
转向
廉政文化具有五方面显著特点
中国文化旅游发展的未来方向
借鉴“O2O模式”创新红色文化传承
路径
新时代文化产业高质量发展的主要路径
教育能促进社会阶层代际流动吗
“一流本科教育”的学习制度逻辑及
其建设路径
家国情怀教育应细化于学生教育全过程
人工智能教育应用的算法风险
通过协同治理推进职业教育产教融合
双层股权结构应当成为一个长期规划
的方向
信息不对称下供应链成员的决策顺序
专业认同值得关注
人工智能营销研究的未来展望
企业社会责任可以相互传递
中国物理学院士群体的结构特征
制造业服务化对全球价值链升级的影响
我国战略生物资源大数据应用
中美互助养老“时间银行”模式对比
战略性新兴产业政策与创新绩效
融合新闻新趋势：亲身体验
人工智能时代新闻传播事业的守正创新
传播是达成非遗保护目的的重要环节
学术出版的价值与意义
编辑的基本素养与精品力作的生产

稿酬启事：

一、按照国家税务管理有关规定，本刊向作者支付稿酬须履行全额申报和代扣代缴义务。本刊为二次文献，选用刊发稿件前通常不与作者联系，不掌握作者身份证号码、汇款账号等有关信息。请稿件被本刊刊发后未收到稿酬的作者，通过电话、电子邮件等方式，与我刊有关人员联系，提供本人身份证号及银行卡号相关信息，以便我们及时为您支付稿酬。

联系人：张晓霞

联系电话：010-65242951

电子邮箱：xhwzgc@163.com

二、本刊部分转载文章，原发报刊未注明作者单位，这部分文章作者，如文章被本刊刊发后未收到稿酬，请按以下方式联系查询：联系人：张莹玮

联系电话：64081076

联系地址：北京市朝阳区内大街55号新闻出版大厦1006室

邮政编码：100010

邮购启事：

欲邮购2020年本刊者，请从邮局直接汇款至北京人民东方图书销售中心（地址：北京市东城区隆福寺街99号金隆基大厦，邮编：100706）；汇款时请正楷写清详细地址、邮编和姓名，以免误投；在附言栏上注明欲购刊期、册数及开票单位；不用另函；汇款请勿寄个人。2020年半月刊含邮资价：小字本，每册16.00元，全年456.00元；大字本，每册19.00元，全年528.00元。欲购过期刊物，请致电010-65250042、65289539联系。



深植于学生的心灵之中,成为推动其人生航船的发动机。第四,家国情怀的教育教学应坚持三个三分之一的原则,即教材所规定的内容占三分之一,当下社会所发生的重大事件占三分之一,学生自身的问题(含家庭问题、心理问题、交往问题等)占三分之一。

人工智能教育应用的算法风险

谭维智在《开放教育研究》2019年第6期撰文指出,人工智能技术在改变教育的同时,也在给教育带来不可预知的风险。人工智能教育应用所引起的问题并不完全是技术问题,更多的是关于人类自身的人性问题和伦理问题,我们需要清晰认识算法和模型带来的教育方法和过程的变革及对人性的侵蚀,按照以人为本的原则管理人工智能的教育应用,在算法面前保持人类主权,使算法服务于人性,通过如下途径避免算法风险的发生:一是保持教师在人工智能教育应用中的主导地位,教师要掌握新的数字技能以确保不被算法操纵和控制,在使用算法的过程中能够干预算法输出的结果;二是以教育学的方式应用和管理人工智能算法,由我们想要什么样的教育来决定使用什么样的算法,而不是由我们使用的算法来决定形成什么样的教育;三是保持算法和计算模型的透明化和可解释性,算法应用于其他领域可以不需要理解它的运算原理和运算过程,而教育需要保持透明化和可解释性,算法的教育应用对教育利益相关者必须是透明的、可理解的、可解释的;四是建立算法教育应用风险评估和风险管理机制,要保证算法和模型的良性运转,必须对其进行必要的审查和监管,及时进行风险评估和管理。

通过协同治理推进职业教育产教融合

吴一鸣在《职教发展研究》2019年第3期撰文指出,受办学定位、发展模式和社会认知等诸多客观因素影响,在推动和实现产教融合上职业教育面临着比高等教育更多的复杂性和不确定性。职业教育产教融合涉及地方政府、产业园区、龙头企业、中小微企业、职业院校、学生及家长等众多重要利益相关者,要推动和实现职业教育产教融合必须依靠不同类型重要利益相关者之间的有力协同,必须通过协同治理来推动治理方式变革,以加速提升治理体系、治理能力的适应性与现代化。协同治理既是现代产业体系建设的迫切需求,也是职业教育类型发展的必由之路,更是治理方式创新变革的重要内容。职业教育产教融合的协同治理,在价值导向上相较传统治理已发生质的变化,正在从被动走向自觉、从个案走向系统、从无序走向有序、从单点走向多核。面对当前治理主体不够清晰、治理对象不够精准、治理方式不够科学、治理措施不够到位等诸多实践困境,应着力从完善管理体制、推动资源集约、搭建优质平台、激发动力活力等方面来构建和优化职业教育产教融合协同治理的路径。

双层股权结构应当成为一个长期规划的方向

华生、林辉、钟腾、卢遥在《财贸经济》2019年第11期撰文指出,从交易效用角度考察双层股权结构带给企业与投资者的选择后发现:对于投资者来说,双层股权结构是可以增加投资者效用的;对于融资企业来说,效用是否增加,取决于企业家在融资与控制权之间的权衡。如果出让股份并未影响到控制权,那么,双层股权结构可能并非必要;但是,当出让股份较多、企业家看重控制权时,双层股权结构允许企业家拥有高于现金流权的投票权以保持控制权,就很有价值了。考虑到同股不同权可能带来的外部性尤其是投资者保护问题,是否允许双层股权结构发行,取决于交易所的制度规范。因此,应综合考虑资本市场竞争力和投资者保护的隐含风险。既然纽约交易所、香港证券交易所、新加坡交易所对双层股权结构存在疑虑的情况下,仍然先后接纳了双层股权结构的企业上市,那么,从增强我国资本市场竞争力的角度出发,双层股权结构应当成为沪深市场一个长期规划的方向。不过,短期内,考虑到沪深市场的新股发行定价特征、投资者成熟度、投资者保护力度,双层股权结构不宜大面积引进。在具体操作策略上,可以设立较高的准入门槛,将双层股权企业限制在一个以新经济为主的比较小的范围。

信息不对称下供应链成员的决策顺序

金雁南、田林在《中国管理科学》2019年第11期撰文指出,供应链中广泛存在着上下游信息不对称和决策顺序不同的情形。在需求信息不对称的情况下,研究供应链各成员和供应链整体对决策顺序的偏好,并探讨信息精确度对结果的影响之后,可以发现如下一些结论。在信息对称时,由于存在先动者优势,供应链成员更希望先做决策;但在信息不对称的情形下,因为信号成本以及后决策方的战略反应的相互作用,信息更多的一方并不总偏向于优先决策,相反,当信息精确度较高时,其更希望后做决策。对于信息较少的一方,优先决策总能带来更大的利润。对于供应链整体而言,当信息精确度较低时,让有额外信息的供应链成员优先决策较优;而当信息精确度较高时,让没有额外信息的一方优先决策会更好。这一模型适用于各自制定毛利的供应链上下游存在需求信息不对称的情景,例如,制造商由于充分的市场调研而对潜在用户有更多了解,或者零售商由于拥有销售数据而对需求有更精确的预测。在该情景下,上述结论显示决策顺序的优劣取决于信息不对称的结构以及信息的精确度,有助于指导企业在商业决策中选择合适的决策次序。

专业认同值得关注

原会建、郭伊男在《江西社会科学》2019年第11期

新华文摘

【半月刊】



7 2021
ISSN 1001-6651

以高质量党建推动高质量发展 (江金权)

孙小果再审案所涉及的若干法律问题 (姜伟等)

2021年全球大趋势

(中国社会科学院世界经济与政治研究所国家全球战略智库课题组)

理论思维、辩证思维与否定性思维 (杨耕)

百年大变局、高质量发展与构建新发展格局 (王一鸣)

《周易》“自强不息”的历代诠释 (张涛)

过往 (艾伟)

元明清杜甫题材的戏曲重构 (杜桂萍)

亲历十六大 (王梦奎)

新时代语言文字事业的新使命 (言实等)

高等教育评价何以兴利除弊 (刘振天等)

**深入实施国企改革三年行动 推动国资
国企高质量发展** (郝鹏)

生命的创造与延续 (周琪)

**坚持高质量发展 服务创新型国家战略
加快推进出版强国建设** (邬书林)

新华文摘

半月刊

2021·7
创刊/1979年1月

【总第715期·2021年4月5日出版】



微信公众号

主管单位：国家新闻出版署
主 办：人民出版社
编辑出版：新华文摘杂志社

社 长：李春生
总 编 辑：喻 阳
副 总 编 辑：王善超
副 社 长：刘仲翔

编辑部电话：(010)65132880
传 真：(010)65132880
市场部电话：(010)65170515

邮 购 热 线：(010)65250042
地 址：北京隆福寺街99号金隆基大厦
邮 编：100706
网 址：<http://www.xinhawz.com>

印 刷：北京新华印刷有限公司
国内总发行：北京报刊发行局
邮 发 代 号：2-244（小字本：2-243）
订 购 处：全国各地邮政局
国外总发行：中国国际图书贸易集团有限公司
（100044 北京车公庄西路35号）

国外代号：SM7
国内统一刊号：CN 11-1187/Z
国际标准刊号：ISSN 1001-6651
广告登记：京东市监广登字20200028号
定 价：19.00元（小字本：16.00元）

政 治

- 以高质量党建推动高质量发展 ····· 江金权 1
在新发展阶段不断开拓社会主义新境界 ····· 张西立 3
人民代表大会制度中的民主集中制原则 ····· 席文启 6
2020年国际安全形势：动荡失序、
风险叠加 ····· 唐永胜 10

法 学

- 孙小果再审案所涉及的若干法律问题
····· 姜 伟 罗智勇 仇晓敏 13
基于合同的网络交易平台提供者先行赔付
责任研究 ····· 蔡立东 陆慧敏 17
“法官不得拒绝裁判”原则的逻辑再造：
从绝对性到相对性 ····· 范 伟 20

新华观察

- 2021年全球大趋势
····· 中国社会科学院世界经济与政治研究所
国家全球战略智库课题组 23
中国特色物流发展与全面建成小康社会 ····· 王 静 25
区块链思维赋能基层治理 ····· 黄 莉 30
从“内卷”走向“轴心” ····· 罗 成 32



智能传播时代社交机器人的兴起、挑战

与反思

高山冰 汪 婧 149

印本文化研究：价值与意义

孙宝林 152

责任 使命 担当

——写在脱贫攻坚题材报告文学丛书出版之际

史佳丽 李亚梓 154

报刊文章篇目辑览

170

[补白] 数字贸易：经济复苏新动力 大国博弈新前沿（张莱楠）33

书的得与失（张家鸿）155

论
中
国
编

156 — 169

善于从政治上看问题

提高执政能力的意义和方法

统筹推进“四个伟大”面临的风险挑战与应对策略

城市社区治理质量的属性、内涵和评价维度

坚持主权平等才能更好维护国际秩序
中国始终是维护和践行多边主义的重要力量

深刻认识习近平法治思想的重大意义
中国参与联合国维持和平行动的国际法基础

通过依法执政实现依法行政的制度逻辑
个人生物识别信息及其法律保护

中国区域经济法发展的现状与未来
作为交往活动领域根本价值的正义概念
坚持用辩证思维防范和化解重大风险

马克思现实性思想的三个原则
“仁者以天地万物为一体”何以可能
身体主体性解析

马克思主义哲学视域下的美好生活方式
农村集体经济组织参与公共品供给的路径创新

新冠肺炎疫情冲击下经济目标调整需
注意的三方面问题

恢复的世界经济存在金融体系的脆弱
性问题

推动金融发展的三个重要方向

畅通金融资金循环的政策建议

要不断提高生产要素的配置效率

黄介民与韩国独立斗士的思想文化交流
以句践灭吴故事看早期历史故事的生成
数字人文视野下中国近代“世界”概念的形成与演变

晚期中世纪英国政治史书写范式的流变
抗日战争后期延安文艺工作者的“下乡运动”

近代日本对外扩张溯源

中国文学写人传统与文论谱系建构
也谈“鲁迅为何没多写小说”

《骆驼祥子》：在精神史与社会病之间
解放区后期文学中的国民性批判

汨罗：韩少功的精神原乡

《红楼梦》：纸上有声

建设国家文化大数据体系的对策建议

艺术乡建要树立主体性意识

体育标语的教化功能

乡村文化整体性发展的思路

文化产业协同发展是助推文化扶贫的
重要手段

“计算社会科学时代”需要什么教育学

加强高校科研诚信问责机制的系统建设

职业教育对经济增长的贡献率

推动职业学科建设与有序发展

推进中小学教育信息化的创新应用

控股股东股权质押与投资者关系管理的
关系

应加强国土空间规划的顶层设计

家族企业的理论整合方向

研发联盟组合伙伴多样性与企业创新

中国粮食安全治理手段不完善

以色列科技创新体系对中国创新发展的
启示

大学教师科研评价对创新行为的影响
医疗大数据的价值、风险与法律规制

重症医学科培养临床实习医师整体思
维能力的研究

技术进步的内求或外求

产业关联视角下中国传媒产业发展的
路径

媒介融合时代实体书店的空间重构

完善我国网络信息内容生态治理机制
的基本思路

百年中国新闻理论话语体系的历史形
塑与价值演化

创新人类命运共同体理念对外传播策略

稿酬启事：

一、按照国家税务管理有关规定，本刊向作者支付稿酬须履行全额申报和代扣代缴义务。本刊为二次文献，选用刊发稿件前通常不与作者联系，不掌握作者身份证号码、汇款账号等有关信息。请稿件被本刊刊发后未收到稿酬的作者，通过电话、电子邮件等方式，与我刊有关人员联系，提供本人身份证号及银行卡号相关信息，以便我们及时为您支付稿酬。

联系人：张晓霞

联系电话：010-65242951

电子邮箱：xhwzgc@163.com

二、本刊部分转载文章，原发报刊未注明作者单位，这部分文章作者，如文章被本刊刊发后未收到稿酬，请按以下方式联系查询：

联系人：冯 华

联系电话：64081085

联系地址：北京市朝阳区门内大街55号2期209室

邮政编码：100010

邮购启事：

欲邮购2021年本刊者，请从邮局直接汇款至北京人民东方图书销售中心（地址：北京市东城区隆福寺街99号金隆基大厦，邮编：100706）；汇款时请正楷写清详细地址、邮编和姓名，以免误投；在附言栏上注明欲购刊期、册数及开票单位；不用另函；汇款请勿寄个人。2021年半月刊含邮资价：小字本，每册16.00元，全年456.00元；大字本，每册19.00元，全年528.00元。欲购过期刊物，请致电010-65250042、65289539联系。



者、意义和能量的来源、创新的源泉,以及应对挑战、寻找适当解决方案的资源。当把以人为本、因地制宜的措施纳入发展计划时,文化在促成真正意义上可持续发展方面的超常力量将显得尤为突出。美丽乡村规划和建设要利用好当地自然条件,保持乡村活力和可持续发展的目标,通过创造性发展乡土技艺,真实形象地展现乡村文化。文化遗产是不可再生资源,处理好村庄建设与文化遗产、资源保护的关系尤为重要。村庄规划应结合当地的历史人文环境及村民的生活模式,体现出文化积淀和现代气息;探索适合地域特色的新乡土建筑,加强对建筑形态、空间肌理、田园景观、基础设施等的保护与完善,健全各类规划体系和相关机制以保护村庄地域文化特色。

文化产业协同发展是助推文化扶贫的重要手段

徐德斌在《长白学刊》2020年第6期撰文指出,文化产业扶贫重点在于拉伸产业链和打造集团军。文化扶贫的关键是发展适销对路的文化产业,通过文化旅游、非遗保护等形式,带动广大贫困群众参与到脱贫致富中来。目前,我国的文化产业主要集中在城市,乡村地区特别是贫困地区文化产业的产值极低。因此,要加强项目、资源、资金等方面的整合,形成文化产业开发的合理布局,改变以往单兵作战、小规模发展、耗时低效的产业发展模式,通过统一规划和实施降低开发成本,提高利用效率和开发水平。在具体措施上,要着重从以下几个方面努力:第一,做大文化企业,鼓励企业的跨行业、跨区域和跨所有制形态的兼并重组,将一些闲置产能充分利用起来,鼓励大企业发挥带头作用,激励小微企业主打特色品牌,做精、做细。第二,拉伸文化产业链条,通过整合独特的少数民族文化资源、生态环境、古村落和红色遗迹等,形成有地方特色的文化小镇、文化走廊等。第三,要实现文化产业与其他行业的融合发展,实现“文化+农业观光、教育培训、加工制造、休闲旅游”等新模式。第四,加强对文化产业的支持力度。实现文化产业与公共文化服务的融合发展。

“计算社会科学时代”需要什么教育学

谭维智在《教育研究》2020年第11期撰文指出,计算教育学作为一个新兴的交叉研究领域受到国内外学者的关注。计算教育学研究教育的基本方式是数据分析与计算,但教育学是否与计算社会学一样同属于“可计算社会科学”值得认真讨论。教育活动不像工业生产那样可以细分为详细的工序或流程,而是一种整体性的活动。大数据的化约、数据化处理方式与教育的整体性特质并不完全相容。从研究对象以及研究方法来看,基于数据密集型计算的研究范式应用于教育学研究还存在很大的局限性,数据密集型科学范式还不足以支撑教育学科的研究。教育的特殊性以及教育主体的独特性决定了应用数据密集型计算方法所能发现的“新知识”不同于自然科学领域。我们寻求

的教育模式或教育规律只能是一些教育机制的运行原理,我们能做的只是对教育现象的部分一般性特征的预测和解释,只是一种经验概括、一个解释方案,而不是自然科学意义上的精确预测和规律发现。从学科渊源、技术手段、研究对象、研究范式各方面考量,计算教育学应该是计算科学、信息科学的细分学科,而不应是教育学的细分学科。

加强高校科研诚信问责机制的系统建设

周湘林在《现代大学教育》2020年第5期撰文指出,面对违背科研诚信方面的问题,世界各国都采取相应治理措施加强科研诚信建设,其中尤以促进透明与问责为重中之重。科研诚信问责制是对科研行为是否符合责任要求进行审查的制度化规定,同时,制度的有效运行有赖于可操作性强的机制。整体上来看,不应将问责仅仅看作一种事后追责行为,而应将其理解为“明责—知责—察责—追责”的问责链。从这一问责链视角进行审视,可以归纳出丰富多样的科研诚信问责有效运行机制。其中,明责阶段主要有制度规范机制等;知责阶段主要有教育培训机制、承诺与荣誉守则机制等;察责阶段主要有内部评审机制、编研沟通机制、同行评议机制、署名审查机制、论文查重机制、重复试验机制、利益冲突回避机制、信息披露机制、科研信用评价与惩戒机制等;追责阶段主要有举报机制、科研不端行为调查处理机制、自愿排除协议机制、黑名单机制、撤销机制等。我国高校科研诚信问责制度建设有一定体系,科研诚信问责机制得到一定程度的运用,但也存在一些亟待解决的问题。国外高校在科研诚信建设方面一般采取多元化的举措,贯彻其中的主要原则是教育预防为主、调查惩治为辅,体现出的问责机制丰富多样。针对现有问题,借鉴国外经验,我国高校应从完善科研诚信问责制度体系建设、重点加强知责和察责阶段的问责机制建设、加大追责力度、提高违规成本及加强校内科研诚信问题综合治理的组织机构建设等方面来加强科研诚信问责机制建设,采取综合治理措施,在不同问责事项或情境中整合运用不同的问责机制,以便取得更好的治理效果。

职业教育对经济增长的贡献率

杨梓樱在《教育学术月刊》2020年第12期撰文指出,随着第四次工业革命的到来,全球经济正发生着翻天覆地的变化,各种新科技、新技术层出不穷,职业教育需要以更积极的态度应对各项挑战,充分发挥职业性、跨界性的特征,促进社会经济快速稳定增长。2017年,《关于深化产教融合的若干意见》提出了职业教育对经济发展的贡献显著增强的发展目标。基于1985—2017年教育、经济数据计算我国职业教育对经济增长的贡献率,通过生产函数模型估算人力资本存量在经济增长中所占的比例,去除人力资本存量贡献率中自然禀赋的成分,基于指数增量法计算职业教育对经济增

新华文摘

【半月刊】



18 2022
ISSN 1001-6651

奋进新征程 建功新时代【三篇】

(光明日报调研组 新华社记者 欧阳淞)

推进城市基层应急治理体系和能力 现代化 (郑国光 等)

慈善事业的定位、社会基础及其未来走向 (葛忠明 等)

郑和远航非洲与中非文明互鉴 (李新峰)

回归经典再出发的21世纪国外马克思主义 (张 亮)

关于建设全国统一大市场的理论与实施 (丁俊发)

论中国古代村落的基本特点 (马 新)

我的三月 (南 翔)

发掘吴道子 (巫 鸿)

于敏：“愿将一生献宏谋” (李朝全)

创业型大学认识的中国特征、内在矛盾与 未来期待 (朱俊华 等)

稀土资源的全球分布与开发潜力评估 (王 路 等)

考古遗址博物馆的时代担当 (刘曙光)

重建溪流：用自然对抗洪涝 (埃丽卡·吉斯)

新华文摘

半月刊

2022·18
创刊/1979年1月

【总第750期·2022年9月20日出版】



微信公众号

主管单位：国家新闻出版署
主办单位：人民出版社
编辑出版：新华文摘杂志社

社长：李春生
总编辑：喻阳
副总编辑：王善超
副社长：刘仲翔

编辑部电话：(010)65132880
传真：(010)65132880
市场部电话：(010)65170515

邮购热线：(010)65170515
地址：北京隆福寺街99号金隆基大厦
邮编：100706
网址：<http://www.xinhuaawz.com>

印刷：北京盛通印刷股份有限公司
国内总发行：北京报刊发行局
邮发代号：2-244（小字本：2-243）
订购处：全国各地邮政局
国外总发行：中国国际图书贸易集团有限公司
（100044 北京车公庄西路35号）

国外代号：SM7

国内统一刊号：CN 11-1187/Z

国际标准刊号：ISSN 1001-6651

广告登记：京东市监广登字20200028号

定价：19.00元（小字本：16.00元）

特稿

奋进新征程 建功新时代【三篇】

- 神山村三日 ····· 光明日报调研组 1
最深的牵挂
——习近平总书记与脱贫攻坚的故事 ··· 新华社记者 7
永远保持对人民的赤子之心 ····· 欧阳淞 10

政治

推进城市基层应急治理体系和能力现代化

- 郑国光 钟开斌 王宏伟 13
“纪理”的概念引入及内涵研究 ··· 丁英华 刘旺 18
论集中力量办大事显著优势的形成机制
····· 宋雄伟 刘娜 21
把握好固守圆心和扩大共识的关系 ····· 何虎生 25

社会

慈善事业的定位、社会基础及其未来走向

- 葛忠明 张青 26
“十四五”时期中国人口发展的重大问题
····· 张耀军 齐婧含 29
跨区域社会体系视角下的区域国别研究 ··· 麻国庆 33

新华观察

建设面向共同富裕的新时代金融体系

- 福建省人民政府发展研究中心课题组 36

作为生态学家的恩格斯	卡米拉·罗伊尔	155
谈谈中国特色的人民民主	[意]姜·埃·瓦洛里	160

学术动态

科技研究与评价十年回顾【两篇】

持之以恒加强基础研究	叶玉江	162
科技评价改革十年评述	徐芳 李晓轩	165
论瓦格纳研究中的“史料陷阱”	康啸	168
报刊文章篇目辑览		182

论点摘编 170—181

中国式现代化道路的世界内涵
人类命运共同体理念中的责任共同体构建
如何逃脱身份政治陷阱？
从三维视角看拉美国家低度民主化问题及其发展
构建契合新时代要求的中日环保合作关系
两个伟大革命：历史理路、辩证关系与新时代实践进路
2002—2019年我国居民幸福感的变迁
推动社区工作者队伍高质量发展
族际生态是中国民族研究的新思路
统筹推进社工站与社区社会组织联合会建设的实践路径
慈善标准化建设的可行路径
培育以人民为中心的高质量需求
历史主动精神的科学内涵
使真者理论的衍推原则及其困境
马克思劳动主体正义论的实质
阿尔都塞的再生产是对空间和地形的拓扑学转换
马克思恩格斯意识形态概念的四个维度
谋划未来产业发展应提高基础研究能力
要持续优化完善REITs制度
保供稳价要在减轻市场主体成本压力方面发力
财政分权的绿色发展效应
我国发展数据跨境规则的国内与国际维度
国内大市场、人工智能应用与制造业出口国内附加值
以史为鉴有效性的限度
全国抗战时期中国共产党统筹民族矛盾与阶级矛盾的理论探索
清代“埠头”群体的衍变

清初黄河治理理念、技术与方略
清中期命案私和中的下层社会与司法运作
二战以来欧美学界大西洋史的研究路径和发展趋势
释“神韵”：钱锺书的诗贵清远说
“重写中文”：“毕达哥拉斯文体”的文化拓扑空间
文化殖民主义文献：近现代日本“满洲风土”的调查、书写与刊行
文艺观念的会通与六朝艺论范式的演变
性格真实性与《红与黑》的经典生成
从“后殖民”到“后文明”：古尔纳《海边》中的世界主义
重新审视学校发展的伦理问题
何谓科幻教育研究范式
新全球化背景下高等教育面临的挑战与应对策略
农民工子女的“城市教育梦”何以可能
高等教育如何服务县域经济社会发展
创新链视角下高新技术企业认定效应与机制
科研事业单位收入分配改革的逻辑
开放式创新对文化和科技融合示范基地创新绩效的影响
海洋科学数据共享政策法规与标准规范问题及建议
科技成果转化政策供给与政策协调的组态效应
理解高语境文化：中国传播观念的超语言逻辑
网络社会要素、空间和交往过程的层级关系建构
元宇宙对视听行业发展的影响
我国城市书房：作用、意义与发展路径
自媒体欺骗行为的表征及其治理

稿酬启事：

一、按照国家税务管理有关规定，本刊向作者支付稿酬须履行全额申报和代扣代缴义务。本刊为二次文献，选用刊发稿件前通常不与作者联系，不掌握作者身份证号码、汇款账号等有关信息。请稿件被本刊刊发后未收到稿酬的作者，通过电话、电子邮件等方式，与我刊有关人员联系，提供本人身份证号及银行卡号相关信息，以便我们及时为您支付稿酬。

联系人：张晓霞

联系电话：010-65242951

电子邮箱：xhwzgc@163.com

二、本刊部分转载文章，原发报刊未注明作者单位，这部分文章作者，如文章被我刊刊发后未收到稿酬，请按以下方式联系查询：

联系人：冯华

联系电话：64081085

联系地址：北京市朝阳区内大街55号2期209室

邮政编码：100010

购刊启事：

读者可通过以下方式购刊：1. 关注“新华文摘杂志”微信公众号；2. 新华文摘杂志官方网站 www.xinhawwz.com；3. 请从邮局直接汇款至北京新华文摘文化传播有限公司（地址：北京市东城区隆福寺街99号金隆基大厦，邮编：100706）。汇款时请正楷写明详细地址、邮编、姓名和电话，在附言栏注明欲购刊期、册数及开票单位；定价：小字版每册16元，全年384元；大字版每册19元，全年456元。详情请致电010-65170515。



批评于连是机械的观念的产物,但是丹纳肯定了小说内在的性格真实性。到了19世纪末期20世纪初期,随着文学风潮的变化,人们对道德和宗教的问题不再过度敏感,对内在的真实性也渐渐有了认同,批评家抛弃了人物性格的道德问题,并且阐释或者发明了人物性格的主观真实性。在此背景下,司汤达《红与黑》的经典地位最终被确立。通过《红与黑》的接受史可以看出,文学经典生成是集体共识的产物,其间也隐含着经典之文学教育效果的变化。

从“后殖民”到“后文明”:

古尔纳《海边》中的世界主义

蒋晖在《外国文学研究》2022年第2期撰文指出,古尔纳的小说《海边》是21世纪非洲文学中最为雄心勃勃的作品。它以两个小人物的命运为线索,在一个十分广阔的历史视野中反思了桑给巴尔的现代国家运动史,其中涉及由于西方殖民导致的印度洋阿拉伯商贸帝国的衰败、社会主义东德对于坦桑尼亚现代化道路的影响以及英国如何以“世界主义”伦理精神重构与前殖民地的关系等重大问题。古尔纳《海边》并不是一部单纯的文学作品,而是努力介入1990年代由民主化浪潮推动的对桑给巴尔历史的再叙述。将桑给巴尔革命视为民族反抗运动或者国际共产主义运动的一部分是对这场革命意义的主要叙事。古尔纳的声音加入进来,他对桑给巴尔革命历史的再叙事迎合了西方盛行的世界主义思潮,这个思潮强调造成人与人之间分裂的种族话语、民族话语都是现代民族国家的产物,因此,世界主义者试图以“好客”的世界主义伦理学来修正西方的现代性方案。《海边》以一种“世界主义”话语来替代非洲文学中久已形成的民族国家叙述传统,显示非洲文学从“后殖民”模式转向“后文明”模式,或者也可称为“后帝国”模式。

重新审视学校发展的伦理问题

陈建华在《教育学报》2022年第3期撰文指出,发展伦理学在本质上就是运用诸如人道、平等这些永恒性的伦理观念,对现代社会中的发展进行审视。目前中国基础教育发展过程中存在的矛盾不少,其中基本矛盾是人们对好教育的追求与不健康、不充分的学校发展方式之间的矛盾,突出的问题是“应试教育”仍然严重地违背了学校教育促进儿童全面发展的本质与目的,其实是对学校发展理解上的一种窄化。目前学校发展措施中存在着一系列伦理问题,原因在于发展主体不同,导致不同利益抉择;发展本身存在歧义,导致路径选择迷茫;发展目的产生异化,导致价值取向偏差。学校改革措施中存在“反发展”现象,主要表现为透支发展、虚假发展和粗放发展,它们严重地扭曲了学校的真正发展,要解决这一发展过程中的伦理问题,其一要考虑回到教育原点,准确把握学校发展的本质;其二要关注发展的真正目的,促进以人为中心的发展;

其三要消解教学功利化,掌握合适的教育方法;其四要克服利益分割,促进协调发展;其五要推进教育公平,共享发展资源。

何谓科幻教育研究范式

谭维智在《教育研究》2022年第5期撰文指出,进入技术时代,教育研究主体受到大数据、人工智能等新技术的启发已经在尝试更新本体论、认识论、方法论,从更为宽广的学科领域吸收、借鉴研究方法,进行教育研究范式的创新。科幻研究范式是以科学技术作为核心要素,以未来为时间向度,对教育进行重新想象与设计,是科技与教育在未来时间向度下的同频共振,并成为未来教育研究者共同认可的、具有共性的在想象未来教育的过程中掺杂的先在观念和理论。科幻研究范式正在形成一套教育学的“未来话语”,这种话语提供了一套关于未来教育、未来学校、未来教师、未来学习的可能的描述,同时也建构了谈论未来教育的对象、问题、过程的方式。科幻研究范式是一种新教育想象模式,在这种模式之下,技术的应用场景、教育研究的对象、教育发生的过程、最终的结果都是想象的、虚拟的,它所运用的研究方法,包含了传统教育研究中从未使用的未来考古学分析、科幻叙事、虚拟教育现实等方法,这种新的想象模式激发我们对未来教育的新想象,使我们关于未来教育的想象通常建立在预想中的科技基础上,是“想象”的想象。科幻研究范式有可能在定量、定性研究之外,为教育研究开辟一片关于未来“可能性”研究的新疆土。

新全球化背景下高等教育面临的挑战与应对策略

蔡宗模在《现代教育管理》2022年第5期撰文指出,全球化已经进入一个令全世界瞩目的拐点。当前学界对新全球化有“新阶段说”“中国主导说”“逆全球化说”“有限全球化说”等不同理解,尚缺乏专门研究,局限和分歧较大,导致政府政策和高校决策的偏离和不确定性风险。在全球化谱系中,新全球化的突出特征是两极对峙、新技术革命和过渡性。相应地,它将给高等教育带来三大方面的影响:人员流动受阻,高等教育国际化面临新挑战;虚拟大学兴起,传统大学面临生存转型压力;两极分化加剧,东亚国家在国际教育中的地位上升。在新全球化形势下,中国高等教育应主动作为,化危为机,通过做实高等教育的“双循环”、缩小区域之间的智能鸿沟、探索虚拟大学办学模式等路径,在助推对外开放、服务经济建设和科技发展的同时不断做大做强,成为未来全球高等教育的有力竞争者和重要引领者。

农民工子女的“城市教育梦”何以可能

侯玉娜在《华中师范大学学报》2022年第3期撰文指出,基于“中国教育追踪调查(CEPS)”2013—2014

复印报刊资料

教育学

G1 · 月刊

2011年 第 9 期

EDUCATION



雷思远

中华人民共和国教育部主管
中国人民大学主办



教育学

EDUCATION

2011. 9

(月刊)

主 管: 中华人民共和国教育部
主 办: 中国人民大学
编辑出版: 中国人民大学书报
资料中心

中心主任: 盛希贵
总 编 辑: 高自龙
副 总 编: 钱 蓉
编 委 会: 丁 钢 冯增俊 史静寰
朱小蔓 张 力 劳凯声
吴康宁 陆有铨 孟繁华
袁振国 曾天山
(以姓氏笔画为序)

顾 问: 刘复兴

主 编: 宣小红
副 主 编: 林清华
责任编辑: 薛 莉 蒋 澍

特约审稿: 谭 旭

编辑部地址: 北京市海淀区中关村大街
甲59号文化大厦1306

电 话: (010)62516695

通 信: 北京 9666 信箱基础教育
期刊社

邮政编码: 100086

电子信箱: jcjyqks@163.com

刊 号: ISSN 1001-2869
CN 11-4297/G4

目 录

教育基本理论

- 5 关于我国现代教育发展阶段问题的探讨 王本陆
- 13 改革开放以来中国教育哲学与时代的互动 迟艳杰、陆有铨
- 21 教育是何种善
——对教育善的本质的思考 王洪才
- 27 论教育国际化的多元内涵、战略意义与实施途径 周南照
- 36 略论多元文化教育的理念与实践 钱民辉

教学与课程

- 44 论教学活动的二重性理论及其实践缺失 官进胜
- 50 课堂互动研究的主题、方法与趋势 左 璜、皇甫全
- 56 我国课程改革理论基础研究的反思 和学新、张丹丹
- 65 课程与教学观念智慧生成的思维路径探析 吴晓玲
- 73 教学隐喻与课程改革 高 维

德育研究

- 77 道德教育的非知识化路径
——道家的知识观及其道德教育方法研究 谭维智
- 82 教与养: 德育性质的阐释 孙少平
- 86 德育的人学立场与生命观照 王仕杰

教师与教师教育

- 92 试析师范生免费教育政策的几个前提性假定

刘福才、周 磊

道德教育的非知识化路径

——道家的知识观及其道德教育方法研究

谭维智

【摘要】目前,我们对道德教育的认识基本上是一种知识论立场,把知识视为道德的基础和必要前提,走的是一种通过知识教学促进道德提升的知识化路径。庄子区分了两种性质不同的知识类型,一种是关于道德的知识,一种是关于自然的知识。针对两种知识类型的差异,老庄提出为学与为道两种不同的“学习”方式。自然科学知识的学习是一种逐渐积累、不断增加的路径,它遵循的是“学”的规律;道德修养则是一种逐渐减损的路径,它遵循的是“不学”的规律。道德修养不能是“学”的方式,只能是“不学”的方式,要通过非知识化的路径进行。

【关键词】道家;道德教育;非知识化;路径

【作者简介】谭维智,山东师范大学教育学院讲师,博士(济南 250014)。

【原文出处】《教育研究》(京),2011.6.85~89

【基金项目】本文系国家社会科学基金教育学一般课题“道德教育的减法原理及其运用研究”(课题批准号:BEA090090)的阶段性成果。

目前,我们对道德教育的认识基本上是一种知识论立场,把知识视为道德的基础和必要前提,走的是一种通过知识教学促进道德提升的知识化路径。比较有代表性的观点,如:“知识是道德理性形成和发展的基础,学校道德教育要以知识教学为基础。”^[1]这种知识论立场对道德教育路径具有决定性的影响,因为几乎所有的道德教育方法都是在此基础上发展而来。对此,我们有必要思考一个问题:依赖经验科学研究的方法是否能够解决经典的道德哲学问题?要回答这个问题,我们有必要借鉴道家老庄关于自然之知与道德之知两种知识以及为学与为道两种方法的区分,来认识道德教育在知识化之外的非知识化路径。

一、道德知识与自然知识本质上的差异

要透彻分析道德教育的知识化路径所存在的局限性,就必须认清道德知识与自然知识的关系,以及它们在性质上的异同。如果把道德知识与自然知识视为性质类似或者相同的知识类型,就会

让我们错误地以为我们已经知道了什么是善、什么是恶,什么是美、什么是丑,并且我们可以把这种对美丑的认知通过理性的操作来干预、影响甚至决定人的行为。进而,我们可以对其进行积累,进行代际间的传授,通过传授道德知识实现我们所设想的道德社会和道德生活。如果认识到道德知识与自然知识是性质完全不同的知识类型,那么,我们就不能想当然地简单迁移在知识教育中采用的教育方法,而是要根据道德知识的性质采用符合道德知识特性的方式进行道德教育。因此,认清道德之知与自然知识的差异就显得非常重要,它们之间的区分甚至可以决定道德是否可教、如何进行道德教育等深层次问题的回答。

庄子区分了两种性质不同的知识类型,一种是关于道德的知识,如《庄子·天道》(以下引《庄子》原文只注篇名)中的“知谋不用”,《达生》中的“知忘是非”,《田子方》中的“明乎礼义而陋乎知人心”之“知”,都与我们对道德的认知有关,这种知识是由内向外思与想的结果,也有欲望的成分。一种是关于自然(物)的知识,如《养生主》中的“知也无涯”,

《秋水》中的“知量无穷”之“知”，都是关于外界事物的知识，这种知识是通过人与外界事物相交触而形成的。

庄子对两种知识的划分在《庄子》书中多处可见。《则阳》篇有一章少知与大公调的问答，少知问宇宙万物是如何发生的，大公调从阴阳互动的基本理论回答了少知的提问。“睹道之人，不随其所废，不原其所起，此议之所止。”（《则阳》）大公调说这个问题只限于物的世界，“睹道之人”不考虑这个问题，这个见解就明确地把道德之知与自然知识进行了区分。《秋水》中也谈到类似的观点，“可以言论者，物之粗也；可以意致者，物之精也；言之所不能论，意之所不能察致者，不期精粗焉。”（《秋水》）物质世界有前因后果问题，有大小精粗问题，可以由道理推知，可以用语言讨论，而道是不属于这个范畴的，道是知识不能进入的领域。这样，世界就被分成两个领域，一个是知识语言可以描述分析的领域，或者说有形世界的领域；一个是蕴含着自然奥秘的领域，是知识语句无能为力的领域，也是无形世界的领域。

在加以区分的两种知识中，庄子讨论更多的是关于道德的知识。对于物的自然（科学）知识，庄子基本上很少论及，即使偶有涉及，也是为论证人的知识服务的。《庄子》书中的“知”，百分之九十都是关于人事的知。^[2]庄子的研究旨趣并不在自然知识，他对自然知识的研究最终是为论证、解决道德问题服务的。同时，这两种知识又不是截然分开、互不搭界的，而是奇妙地结合在一起互相阐释。《秋水》篇说：“知道者必达于理，达于理者必明于权，明于权者不以物害己。”通达事理是对自然知识的了解，而了解自然知识最终是为了保全人的道德本性。这表明其运用自然知识来为提升道德境界服务的基本思路。“知天之所为，知人之所为者，至矣！知天之所为者，天而生也；知人之所为者，以其知之所知以养其知之所不知，终其天年而不中道夭者，是知之盛也。”（《大宗师》）这里所说的知道天的作用和人的作用，就是指关于自然的和人事的这两种知识，即自然知识和道德知识。自然知识的最高应用就是保护精神，对生命做出妥善的安排。因此，道德知识的价值明显高于自然知识。

关于道德的知识与关于自然的知识在发展方

向上有很大的差异。对自然知识体系而言，它的决定性的、基础性的部分是某些位于知识体系底层的基本概念和规则，围绕该知识体系所建构的其他知识都是以这些基本概念和规则为基础，抽去基础，知识体系就会坍塌。而道德的知识体系的情况则是颠倒过来的，正是居于顶层的观念决定着道德体系，或者说只有居于顶层的观念才是道德体系的核心部分，也只有处于顶层的这些观念才具有发动人的道德行为的力量。人的道德行为的产生必定是从这些处于顶层的观念出发的。老子对道德知识体系的排序是：道——德——仁——义——礼，道处于顶层，对下层的德、仁、义、礼具有统领和决定的意义，由道向下是一个递相衰减的顺序，“失道而后德，失德而后仁，失仁而后义，失义而后礼。”（《老子》第三十八章）庄子的排序是：大道（天）——德——仁义——分守——形名——因任——原省——是非——赏罚。“是故古之明大道者，先明天而道德次之，道德已明而仁义次之，仁义已明而分守次之，分守已明而形名次之，形名已明而因任次之，因任已明而原省次之，原省已明而是非次之，是非已明而赏罚次之。”（《天道》）道德的基础是处于顶层的观念“道”，而不是处于底层的关于“道德是非”的知识。决定道德行为的是“大道”与“道德”，而不是“是非”和“赏罚”，是自身的“德”的力量，而不是对是非的认识和对惩罚的恐惧。也就是说，知识并不是道德的基础和必要前提。

自然知识与道德知识这两种知识结构上的根本性差异，也决定了我们获取它们的方式是根本不同的。自然知识只能从基本的概念和规则出发，逐步积累、逐步建构，从底层向高层不断发展，这种发展体现为人类科学认识的不断提升，是一个增加的向度，所掌握知识的层次越高，科学认识水平就越高。道德认知则需要从顶层的动力性观念出发，向底层运动，逐步减损。越是底层的观念，对道德的影响力越小。如果对底层的知识掌握得越多，则道德水平可能越低。“道固不小行，德固不小识。小识伤德，小行伤道。”（《缮性》）因为很多情况下我们是按照自己认可的价值标准来判定天下人的存在价值，跟我一样的为“是”，跟我不一样的为“非”，所以才会产生无穷无尽的道德是非问题。可以说，对位于底层的道德之知掌握得越多，则是非问题可能就会

越多。因此,道德境界的提升必然呈现为一个对底层观念逐步减损的过程,这是一种与自然科学水平提升路径截然相反的向度。

二、知识学习与道德修养 在发展路径上的不同

针对两种知识类型的差异,老庄均提出为学与为道两种不同的“学习”方式,即“为学日益,为道日损。”(《老子》第四十八章、庄子《知北游》)“为学”是指包括读书做学问在内的追求知识的活动。学习知识以不断增加和积累为特征,知识越多越好,因此要“日益”。“为道”就是体道、悟道、明道、行道,是提高人的精神境界的活动,接近于今天所说的道德修养、道德教育。提高精神境界以不断减损为特征,必须去掉违背自然规律的人为欲望,因此要“日损”。正如高明所言:“为学指钻研学问,因年积月累,知识日益渊博。为道靠自我修养,要求静观玄览,虚静无为,无知无欲,故以情欲自损,复返纯朴。”^[9]

在为学的方向上,获取的是真知,表现为关于外界事物的自然知识的增长。庄子对外界事物的自然知识始终抱着一种探究、认识的态度,他对自然知识有很深的研究,比如他经常思考宇宙在时空上是否有一个起点,万物究竟如何发生,等等。他对这些问题的思考已经发展为丰富的学说体系,包括对道生天地过程的详细描述,以及以阴阳之气解释万物演化的物化学说等。庄子对这些问题的探索已达到了相当高的层次,但他对这些自然知识的探求并不是最终的目的,其终极追求是为了安顿生命、解决人生遇到的种种问题。

在为道的方向上,获得的是道德境界的提升,表现为对人的纯洁本性所遭受污染的清理。庄子把儒家圣人的道德教化视为对纯朴人性的一种污染,并把道德问题的产生归因于人的纯朴本性受到的污染。因此,他提出,为道以擦洗覆盖在本性上面的这些污垢。待到把本性上面的污染物全部擦洗干净,完美无缺的天然本性就会重新显现。《德充符》篇中申徒嘉描述老师伯昏无人的教育方法,关键的一个字就是“洗”。他说,“不知先生之洗我以善邪。”老师教了我什么呢?他也没教我什么,我跟他久了,他好像给我洗澡一样,把我的心灵洗得干干净净。

我受到洗礼,自然就善良了。

道德的修养与自然的知识学习在目的上有根本差异。道德修养以不断减损为特征,必须去掉违背自然规律的人为欲望,最终达到“虚无”、“淡漠”、“寂静”、“无为”的目标,“夫虚静恬淡寂寞无为者,此天地之平而道德之至也。”(《天道》)若要想道德修养上有所进展,就要“日损”,每时每刻对人的知识、欲望加以去除、清洗。而学习知识则以不断增加和积累为特征。既然知识学习以增加为目的,而道德修养以减损为目的,那么,二者的发展路径必然是不同的,也就是说道德修养不能用知识学习的方式来进行。“求学问是一点点累积起来的,愈加愈多,知识也愈加愈多;修道是把所有的知识学问,以及一切心中所有的,慢慢地减少。所以学问是加法,修道是减法;做学问是吃补药,修道是吃泻药,什么都要空掉,这两者相反。”^[10]

人的道德境界的提升须实现心性向大道状态的恢复,实现宇宙与人自身的本然性合二为一。而知识的学习则是以主体与客体、主体与自身的二元分立为基础并通过主体对客体的把握而实现的。这两种方式在本质上是相反的。如果想通过道德知识学习的方式去提高人的道德境界,只能使目的与手段相背离,人们越是向外、向前探索追求,主体与客体、主体与自身间的裂缝就越是扩大,正所谓“其出弥远,其知弥鲜”(《老子》四十七章)。精神境界的提升以不断减损人的感性欲求为前提,所谓“其嗜欲深者,其天机浅”(《大宗师》),人的欲望越多越大,就越不能超然地看待一切,其境界也就越低。而经验知识的追求,恰能不断激起人新的欲望,从而使欲望主宰人的精神而降低人的境界。于是,道德修养不能不沿着与知识教学相反的方向行进,即所谓“学不学”、“绝圣弃智”。老子说:“虚其心,实其腹,弱其志,强其骨”(《老子》第三章),正是对减法路径的强调。其方法是训练人们放弃先入为主的私见和偏见,只有把心空虚出来,才有可能往里面装进别的东西,只有弱化欲求,才能有刚强的风骨。老子这一思想的价值不在于他把为学与为道对立起来,而在于他十分敏锐而深刻地提出了道德修养与知识学习之间的根本差异。

老庄理想中的道,可以说是一种由主观方面所体会到的实践境界,是人对天地精神的一种体验、

体会、感悟。为道所要解决的问题,是向自然汲取一种最高的智慧以改善人的生存状态。人要想领悟道,就要在最深的层次上改变人的存在本身,按道的生活方式生活,不仅不能顺着求知的方向,而且要反着求知的方向。也就是说道德修养与知识学习是两个完全不同的问题,采用的也是截然相反的方法。在《大宗师》篇,南伯子葵问,道是否可以通过学习而获得,庄子的回答就是:道是可以得到的,但不是通过学,而是一个与学完全相反的过程,具体分为外天下、外物、外生、朝彻、见独、无古今、不死不生七个阶段。“外”也就是把某些东西剥离出去。“外”之所以可能,是因为它们本来就不属于自己,是外生的。天下非我所有,物非我所有,生死非我所有,因此要舍弃。这种舍弃是与知识学习截然相反的程序。

三、道德修养的非知识化途径

在老庄看来,自然、天然道德教育的基本原则,所有真实的和真正的美德总是自然而然的。“若夫不刻意而高,无仁义而修,无功名而治,无江海而闲,不道引而寿,无不忘也,无不有也。淡然无极而众美从之。此天地之道,圣人之德也。”(《刻意》)爱、忠诚、美德都是不能计划,甚至不能有意去学习的东西,你一旦有意安排,它们就全变假了,不是一种自然而然,完全是一种人为的了。道德规范的教化、学习,实际上就是教人操纵、控制、管理自己,把本于自然的道德变成一种操作。“道不可致,德不可至。仁可为也,义可亏也,礼相伪也。”(《知北游》)所以庄子说“不学”,一切要自然而然,不要人为操作。学来的并不都是有益的,最后可能成为一种包袱、一种负担、一种伤害。

道德修养不能是“学”的方式,只能是“不学”的方式,要通过非知识化的路径进行。关于如何做到“不学”而能够提升道德境界,庄子提出了“坐忘”、“心斋”、“悬解”、“见独”四种方法。

“坐忘”从字面上讲,就是坐在那里,静下心来,把由生理所激起的贪欲以及自己的心智作用所产生的虚伪、狡诈都忘掉。“堕肢体,黜聪明,离形去知,同于大通,此谓坐忘。”(《大宗师》)把一切都忘掉了,就进入了大道的状态,与大道融成了一体。简

言之,坐忘就是要克服贪欲以及其他外在环境对于道德的不良影响,回归道德的自然状态。

“心斋”就是将心境打扫干净,以虚空的心境与外界相感应。“若一志,无听之以耳而听之以心;无听之以心而听之以气。听止于耳,心止于符。气也者,虚而待物者也。唯道集虚。虚者,心斋也。”(《人间世》)心斋就是使心处于虚静的状态,没有有关经验世界的种种计较的、区别的知识,把关于分别、判断、计较的经验内容减损到最低程度。坐忘与心斋具有内在的一致性,就是克服知识与经验内容对道德的影响,通过摆脱知识和经验对人的负面作用提升人的道德境界。

“悬解”就是从外物的束缚、约束中解脱出来。“安时而处顺,哀乐不能入也,此古之所谓悬解也,而不能自解者,物有结之。”(《大宗师》)人之所以要进行精神修养,要进入心斋,达到坐忘,就是为了把自己从外物的牵系中解脱出来,将自己从倒悬中解救出来,以达到自由、自在的境地。这里的外物是指一切非自然的东西,既指物质方面的,也指教育过程中从外部灌输的所谓道德知识、道德规范。与物欲一样,道德知识也对人的内心构成束缚,只有将其排除才能达到自由的道德境界。

“见独”就是心中体悟到了大道,提升到了道德的境界。当人将天下的得失、世间的事物乃至自己的生死都排除到心外,最后达到心中无一物的时候,才能进入纯粹、和谐、高尚的道德境地。“以圣人之道告圣人之才,亦易矣。吾犹守而告之,叁日而后能外天下;已外天下矣,吾又守之,七日而后能外物;已外物矣,吾又守之,九日而后能外生;已外生矣,而后能朝彻;朝彻而后能见独;见独而后能无古今;无古今而后能入于不死不生。”(《大宗师》)在庄子看来,道德教育只能是这种逐步排除欲望、外在影响的方法,而不是以外部输入的某种知识、规范克制、约束欲望从而实现道德的方法。简言之,应该是以“疏”为主的方法,而不是约束、制约这类以“堵”为主的方法。

通过与知识学习相对的做减法的方法,最终可以进入纯粹的道德状态。庄子把关于道的认识划分为六个层次,这六个层次既是宇宙生成与发展的层次,也是人的道德发展的层次。在《天地》中表述为:“泰初有无,无有无名。一之所起,有一而未形。物得

以生谓之德;未形者有分,且然无间谓之命;留动而生物,物成生理谓之形;形体保神,各有仪则谓之性;性修反德,德至同于初。同乃虚,虚乃大。合喙鸣。喙鸣合,与天地为合。其合缙缙,若愚若昏,是谓玄德,同乎大顺。”在这六个层次中,越是往上道德境界越高,越是往下境界越低,最完美的德性就如同宇宙最初形成时的情形一样。因此,人的道德境界提升的目标就是恢复到宇宙本初的层次,恢复到大道没有遭到破坏的层次。这种提升必然是一个往后的、回复的过程。将道德境界恢复到宇宙最初时的情形就能保持虚静,能保持虚静就能具备宽大的胸怀,没有是非爱憎之分,就能与天地融为一体。这样的人看似愚昧糊涂,实际上这是最完美的德性。泰初的玄德状态是一种对知识经验进行清理之后的纯粹经验状态,类似于初生婴儿的那种无知,也就是超越是非观念、超越好坏观念、超越善恶观念之后的纯粹的道德状态,老子将其称为“含德之厚,比于赤子”。(《老子》第五十五章)

由上可知,在道家老庄的主张中,道德知识是一种与自然科学知识发展方向截然相反的知识,这种知识并不是像自然科学知识那样越多越好,而是越少越好。道德修养与自然科学知识的学习在发展路径上存在根本性的不同,自然科学知识的学习是一种逐渐积累、不断增加的路径,知识越多学问越

大、能力越强,它遵循的是“学”的规律;而道德修养则是一种逐渐减损的路径,道德知识的增加并不必然带来道德素养的提升,它与自然知识学习具有完全相反的进化方向,它最佳的路径不是通过增加道德知识、道德规范来提升道德水准,而是通过减损物欲,实现内心的自由来提升道德水准,它遵循的是“不学”的规律。因此,在道德教育中采用和迁移知识学习的方式不仅不能解决道德问题,反而会使道德问题的解决走上一个错误的轨道。^[5]反思道德教育的知识化路径,重视并借鉴道家关于道德教育非知识化的主张对于解决目前我们普遍遇到的道德滑坡、学校道德教育有效性低下等问题具有一定的启示意义。

参考文献:

- [1]周晓静,朱小蔓.知识与道德教育[J].全球教育展望,2006,(6).
- [2]吴怡.逍遥的庄子[M].桂林:广西师范大学出版社,2006:40.
- [3]高明.帛书老子校注[M].北京:中华书局,1996:54.
- [4]南怀瑾.老子他说续集[M].台北:老古文化事业股份有限公司,2009:182.
- [5]谭维智.论庄子对知识在道德教育中的价值的认识[J].教育学报,2010,(4).

The Non-knowledgeable Paths of Moral Education: Taoistic Knowledgeable Perspectives and Their Moral Education Methods

Tan Weizhi

Abstract: Currently, the understanding on moral education is substantially based on the perspective of epistemology, which has taken knowledge as the basis and condition-prerequisite, therefore moral education has followed the ways of knowledge education, and the similar methods of knowledge learning. Although there are some doubts about the paths of knowledge-based moral education, there is still lack of the distinction between the characteristics of natural knowledge and moral knowledge. However, Zhuangzi, the representative of Taoism, has distinguished the nature of natural knowledge and moral knowledge strictly, and stated non-knowledgeable paths of moral education based on the nature of moral education which is completely different from the ways of knowledge learning.

Key words: Taoism; moral education; non-knowledgeable; path

复印报刊资料

教育学

G1·月刊

2012年 第 8 期

EDUCATION



中华人民共和国教育部主管



2012.8

(月刊)

主管: 中华人民共和国教育部

主办: 中国人民大学

编辑出版: 中国人民大学书报资料中心

中心主任: 盛希贵

总编辑: 高自龙

副总编: 钱蓉

编委会: 丁钢 石中英 冯增俊
史静寰 朱小蔓 刘贵华
张力 劳凯声 吴康宁
陆有铨 孟繁华 郝文武
袁振国 曾天山
(以姓氏笔画为序)

顾问: 刘复兴

主编: 宣小红

副主编: 林清华

责任编辑: 薛莉 沈琰琰

特约审稿: 谭旭

编辑部地址: 北京市海淀区中关村大街
甲59号文化大厦1306

电话: (010)62516695

通信: 北京 9666 信箱基础教育
期刊社

邮政编码: 100086

电子信箱: jcyjqs@163.com

刊号: ISSN 1001-2869
CN 11-4297/G4

教育学

EDUCATION

目 录

教育基本理论

5 教育学的玄学之维

谭维智

13 走向实践:教育学本体的回归与价值确认

冯铁山

18 “风险社会”视角下的教育问题

桑志坚

教育政策与制度

23 从旨趣的变迁看我国教育政策研究的演进

屠莉娅

31 教育制度的习得性失效及其矫治

李兴洲

德育研究

39 学校教育的公共性危机与学校公民教育困境

张敏、杜时忠

46 德育叙事的兴起及存在的问题

林海亮、李雪

教学与课程

51 生成论教学哲学的核心观点

张广君

60 教学文化的控制性及其超越

王彦明

65 兴趣课程观述评

郭戈

【教育基本理论】

教育学的玄学之维

谭维智

【摘要】在教育学的科学维度之外,还有一种玄学维度。玄学是以内省、诠释的方式对内在世界进行领会,它回答的是科学无法涉及的关于人的精神、心灵的问题。教育的内在空间是科学所无法、无力达至的领地,教育最终要实现的是心、性的转化和提升,要达成内在领悟、道德智慧、默观洞见、诠释知识、内省感知、美感表现,这些方面不能完全靠科学化的路径,而是要从“玄”门进入。教育中知识发挥作用的方式与自然科学中知识的“运动方式”是完全不同的,我们不能用对待自然知识的方式(科学)对待教育中的知识。当前,在世界范围内,教育学研究已经出现一种由重视知识技能的掌握向重视心灵发展、内在认知、内在领悟的玄学转向。

【关键词】教育学;玄学;科学;维度

【作者简介】谭维智,山东师范大学教育学院讲师,博士(济南 250014)。

【原文出处】《教育研究》(京),2012.5.4~11

【基金项目】本文系教育部人文社会科学研究项目“基础教育课程与教学宽度的理论与实践研究”(项目批准号:09YJE880004)的研究成果之一。

教育学的学科性质似乎一直是一个悬而未决的问题。一方面,教育研究者在努力地进行教育的科学化;一方面,不断有学者对这种研究维度提出质疑。马里坦认为,“人的纯科学观能够为我们提供日益增多的与教育手段和工具有关的宝贵信息。但若只凭借着它本身,则不能从根本上缔造和指导教育。”^[1]巴格莱揭示了教育科学实验不可重复验证问题,“一些理论假说宣布所谓的学习规律,或者对进一步的研究发现的许多例外情况不能解释,或者其所谓的规律完全站不住脚……如果某项实验说成是可靠的,对此实验进行重复,有时用原实验者本身的原始实验设计进行重复,结果常常与原来的实验结论相违背”^[2]。

我国学者杜时忠就指出,“科学不足以诠释教育学;或者说,科学不足以概括教育学的学科性质”^[3]。毛亚庆也指出,科学主义倾向之下的教育理论建构方式,“使教育学失去了主体的意识,失去了固有的理想性,失去了自身学科的特点,变成了与自然科

学没有本质区别的单纯追求客观知识的理论,成为了脱离开人和人与事物的关系去研究教育现象和教育的规律”^[4]。有学者将这种研究方式称为教育的“科学病”,“科学主义的认知方式使我们陷入了一个这样的怪圈:一方面,教育理论努力追求科学化,希望以科学之名为自身正名;另一方面,教育理论的发展却是与科学的标准越来越远”^[5]。

笔者认为,单一的科学维度还不足以完整表述教育学的真实性质。在教育学的科学维度之外,还有一种玄学维度。科学从本质上讲还只是一种外在的模式,它只关注了教育中可以客观地或经验地加以测定的部分,而相对忽视了那些无法观察、无法测量的内在维度。教育学作为育人之学,是关于人的心灵发展的学说,它还有一个更为重要的内在维度,这是一个主观性的、诠释性的、依赖于意识和内省的维度,是科学无法涉足的领域。更能发展这种内在维度的学科是玄学,我们应该恢复或者建构教育学的玄学维度。

一、教育现象的玄学性质以及科学化遮蔽

玄学的概念在语意上通常有三种不同的用法,第一种是指中国传统哲学的魏晋玄学,第二种是指西方哲学层面的形而上学,第三种是指与科学对举的一门学问。本文采用的玄学概念属于第三种,即与科学对举的一门学问。“玄”这一概念最早见于《老子》:“玄之又玄,众妙之门。”王弼《老子指略》说:“玄,谓之深者也。”玄学的概念则见于汤用彤,“夫玄学者,谓玄远之学。学贵玄远,则略于具体事物而究心抽象原理。论天道则不拘于构成质料,而进探本体存在。论人事则轻忽有形之粗迹,而专期神理之妙用”^[6]。根据汤用彤的界定,玄学的研究范畴至少包含三个方面:抽象原理、本体存在、神理妙用。本文中的玄学概念,既非西方意义上的玄学(metaphysics),也非特指中国哲学史意义上的魏晋玄学或佛学,它包含了儒道释各家关于心性研究的学问,是一种与科学对举的理论,是以内省、诠释的方式对内在世界进行领会的方式,它回答的是科学无法涉及的关于人的精神、心灵的问题,它既涉及本体论关于人的、心灵的层面,也涉及原理层面,还涉及这些原理在心灵的使用层面。

在本体论的层面,按照玄学的理论,我们所生活的世界分为有界、有无界和无界三个部分,有界是看得见、摸得着的那一个世界,即客观存在着的物质世界;有无界是人能感觉到的那一个世界,即人的身体、心理、精神处于浑融之状态,宇宙的场、能等,我们生活的世界的本质、性能多属于有无界;无界是指人类无法由感觉而得知,只能靠人的心性、灵性感觉到的那一个世界。有界是有形的,可以用数、量、形来描述,无界是无形的,无法用数、量、形来度量,而有无界介于两者之间,如文字、信息、电能、气功等,可以借助工具予以显示。人通过知觉、感觉和直觉分别来处理来自三界的信息,知觉对应于有界,感觉对应于有无界,直觉对应于无界。^[7]按照这样的划分,有界和有无界属于科学的领域,而无界是科学无法触及的领域,属于玄学的领域。教育不仅涉及有界,也涉及无界和有无界。教育的过程是感觉、知觉和直觉综合运用过程,问题的发现和提出要运用感觉,对问题的理性化、深入化理解要运用知觉,对问题的最终解决很多时候又要依赖

直觉。因此,教育学不仅涉及科学的领域,同时也涉及玄学的领域。当代美国超个人主义心理学家肯·威尔伯也有类似的认识,他将我们的世界分为给予我们感官层次的事实的科学领域、艺术、伦理和心智领域以及灵性的领域,对应这三个领域有经验论的肉身之眼、理性论的心智之眼、神秘主义的默观之眼三种相应的认知模式;三种模式之中,肉身之眼是独白式的,心智之眼是对话式的,默观之眼是超逻辑的。^[8]威尔伯提出的三个研究领域及三种认知模式肯定了科学之外存在着其他的研究领域和研究模式。这正是玄学的研究领域和研究模式。

在原理的层面,以人性的觉醒为目的的教育主要是通过对知觉(肉身之眼)、感觉(心智之眼)和直觉(默观之眼)的培育、促进其理性、感性和灵性的提升与增长。三者之中,知觉较为容易学习,因而被人们所重视。感觉则由于其无法进行解释,无法让其知识化,而被人为地降低了作用。直觉是一种不依靠推论或观察获得信息的能力,它是原初的、独立的、天生的获得本性本能及其某些必然真理的能力,它可以直趋根本,将世界作为一个整体来加以觉着。^[9]这三者无不关涉人的主观意识,因此,我们所看到的教育现象本质上是一种精神现象,其中渗透着大量的主观意识,教育的意义和价值问题都是由人的主观体验、感受而生成、存在的,被人的主观意识所支配。很显然,教育属于内在空间、内在向度,而非外在空间和外在向度。因为你无法指出爱、慈悲、光荣、勇气、正义、道德或理解、感悟、顿悟这些教育所追求的结果在哪里,它们既无法摸到,也无法用尺寸计量、用重量衡量。“心智本身就像黑盒子,乃经验实证科学无法观察的领域(亦即无法藉外在的肉身之眼来观察),因此,科学研究拿它毫无办法。”^[10]对于内在空间和内在向度,须经过内在、直接的生活体验及当下的觉识来观察;而客观化、经验实证的科学进路只能从外在观察,是外在向度、具有明确定位的物理空间的东西。

在使用的层面,我们对教育现象、教育规律的探究所进行的科学化努力,无不在极力排除玄学的模式。在科学主义影响下,我们“认为只有科学才是我们唯一感知和影响世界的体系,使我们人为地排除了人感觉到的那一部分世界,尤其是无的世界(玄学),使我们忽视了直觉,排除了由直觉让我们感

受到的本性法道作化,失去了对根本的、整体的、本性的、法道的世界的觉悟和理解”^[11]。我们只保留了有形、有数、有量,可以度量、观察,可以还原实证定量分析的有形世界。我们现在完全依赖学习、知识、科学、理性去了解这个世界,使我们的感觉、感性和直觉、灵性被淹没了。这种状况正如威尔伯所批评的:“道德、艺术表达、内省、灵性、冥想觉识、意义、价值、意向,所有这些内在向度的独白,科学都不屑一顾,只因为它们都无法在肉眼或实证仪器下留下记录。科学这头蛮牛闯进了意识的瓷器店,把艺术、道德、冥想和灵性打翻了一地。”^[12]

现代性的危机在于,一切皆被化约为独自式的科学,“它犯了一个根本上的范畴错误,企图以独自式的肉身之眼和对话式的心智之眼去观看只有超逻辑的灵性之眼才能洞见的东西”^[13]。这种认知的局限使我们只知道科学,而不知道其他;以为无法用科学实验证明的事都是无稽之谈,都是不存在的。对于有形、有数、有量的外在世界,科学可以直接地讲;而无形、无数、无量的内在空间,是科学无法达到、不能做假设也很难求证的领域,是玄学的领域,只能通过内省或诠释来领会。现在的问题是,对于内在向度、内在空间的感觉和直觉,教育的科学化一方面对其做了摒弃,一方面又试图借助数、量、形对其进行表达。无论是直接的摒弃,还是力不从心的表达,都造成了对教育现象的遮蔽。我们在醉心于现代科学的教育手段和方法的同时,已经遗忘了教育的目的是什么,我们没有使手段服从于目标,而是用手段屏蔽了目的。

教育学作为一门学科,其发展是多维的,其研究不只有科学的维度,还有玄学的维度。科学是向外的维度,玄学是向内的维度。教育学的发展不能简化为外在的或内在的其中任何一种,内在的模式不能被外在的模式取代。在科学的外在维度之外,我们还必须关注教育学的玄学维度。目前,教育学发展中出现的问题在于,以科学的外在维度代替其他维度,取消玄学的向内的维度。

二、教育玄学研究与教育科学研究的差异

教育的内在空间是科学所无法、无力达至的领域,教育最终要实现的是心、性的转化和提升,要达

成内在领悟、道德智慧、默观洞见、诠释知识、内省感知、美感表现,这些方面不能完全靠科学化的路径,而是要从“玄”门进入。教育的玄学与科学研究的区别主要在于以下几方面。

(一)研究对象的不同

玄学的研究对象是内在的主观世界,是概念、符号、场景、状态、个性,是本能、本性。“内在空间不仅使经验知识取得结构,更形成了一个内在世界,里面蕴含大量其他类型的结构、模式、知识、价值和内涵,从逻辑到数学、伦理学、语言学,都包含在内。”^[14]科学的研究对象是客观世界,是有数、量、形的外在的事物。玄学所研究的人的意念、情感、心灵、精神这些都是主观的,是科学所无可奈何的。科学研究的对象是要稳定的,最起码在测量的那一刻是不能变动的,变动的对象则无法获取数、量、形。教育面对的是人的心灵,心灵是可以瞬息万变的,是流动的、变化的。教育研究的对象并不像自然科学中的现象那样是整体的一个组成部分,教育的研究对象更准确地说心灵的一种表现或反映,与自然科学的现象或对象相比,心灵的反映或现象不具有实在性,它所体现的永远只能是当下的状态,与过去、未来的状态关系都不大,这就使对心灵的研究变得困难,使试图从客观现象入手研究心灵变得不可能。

(二)研究问题的不同

科学研究以归纳为主,是理性思维,讲求逻辑;玄学研究以演绎为主,是一种推理的方法,是感性思维、心性思维。玄学讲直觉、感悟,尤其是心性,不可名、不可言、不可见,无法表现,只能直觉、感悟。主观的认同、认识、自觉、自律、兴趣、爱好对教育是最重要的。客观对教育有一定影响,但教育现象主要是主观的。悟到了就是悟到了,没有感悟就是没有感悟,只能自己获取,别人不能代替。科学上的知识和技术可以直接拿来,但是人的直觉和感悟只能自己进行。没有任何一个教师可以代替学生思考。在教育中,真正的转变只能是人心的转变,对进步的衡量不是以外部的知识掌握为标准,而是要以人的心灵转化为标准。科学研究的方式是以问题为中心,采取技术手段导致问题的最终解决。而教育研究的方式则要超越“要解决问题”的心态,解决问题的心态往往会强化人与问题的分离状态,所以,也

经常会发挥维系现状的作用,不会促成根本的转化。解决问题的研究方式对于技术性问题可能是适用的,但是用到教育研究可能是不恰当的。在自然科学研究中,问题可以准确地界定,因此,可能有最佳解决方法。教育中的问题不同于技术性问题,教育中的问题往往是从未经检验的假设观念和深层行为习惯中来的,按照科学的标准也可以说教育中没有问题,有的只是一种状况或多种状况。教育研究的方式不是获取最终的某个答案或结论,而是导致问题的消失,心灵的转变就是原有问题的消失。教育中的问题是不断重复的,几千年来相同的问题可以在一代代人身上复演,在一个人、一代人身上解决了的问题,在另一个人、另一代人身上又会重复出现,需要反复寻解。科学上的问题则不是这样,在科学上解决了的问题就是永远解决了,一个人解决了即是全人类解决了。教育上的问题,一个人解决了,另一个人还需要解决;而且这种解决只是问题在某人身上的消失,消失之后,问题有重新出现的可能。教育上很难永远解决问题。科学上,一个问题一个最佳的方法即可;而在教育上,一个问题在不同的个体、不同的群体、不同的时代可能需要不同的方法。总之,科学上的方法可重复验证,教育上的问题会反复出现。在这个层面上,教育的研究方式只能是玄学的方式。

(三)研究的程序不同

科学研究采用的是在物理学中被广泛采用的“分析—还原”方法,它把宇宙中变动不居和复杂万端的事物析分成简单的单位,然后求出它们之间的因果决定关系,把事物整体的行为和特性还原为部分,部分研究清楚了,就算圆满地认识了整体。玄学的方式是模糊的、笼统的、混沌的,是不加拆分地将对象作为一个整体加以把握。比如道德,只能在性能上进行分析,如果在形、量上分析,进行量化处理,不仅不可能,而且很可能就错了。人的知觉、感觉、直觉,虽然可以提出智商、情商、灵商的概念,但是很难加以量化。即使进行量化,也是不准确的。玄学研究统一,科学研究复杂。它们之间的区别是一与多的关系。(有一种观点,将现代科学的复杂理论引入教育研究,试图解决教育的混沌现象,就是由于没有认识到科学与玄学的研究程式的区别,而混淆了复杂与混沌的差异,错误地将复杂等同于混

沌。)在教育领域,所有的物质条件、方法、信息、内容最终都必将作用于人的心灵这唯一的目标,主体与客体是同时位于其中的,是一种不能分离的状态,分离开来则没有教育的发生。教育上只能深入探索人的内心,通过对内心的探索达到一种整体的效果。正如物理学家大卫·博姆所说,“我想人类所有的本质都是放诸四海而皆准的,只要我们深入探索自己的内心,就能达到这种共通的境界”^[15]。科学的研究进程是线性的,是一层一层深入的,必须一步步认识,一层层认知,遵循严密的逻辑顺序;必须经过有条理的、明确的逻辑推理。玄学是螺旋的、循环的,人的心灵的开合、收放、生灭、兴衰都是一个大循环。玄学可以直接到达,一步到位。人的感悟、直觉可以超越时间、空间、虚实,无论是过去、现在、未来,无论是否在眼前,无论是主观还是客观,都可以直接感悟。“教育所能做的,就是尊重和遵循自然唤醒直觉的途径,使创造性和知觉性的理智直觉获得自由。”^[16]在教育环境下与科学环境下运作的是不同类型的知识和认知,在科学研究中运行的是我们将之应用于或强加于某种环境之中的抽象的规则,在教育环境下运行的是从我们平静内心深处涌现的认知,完全依据自己内在的感觉行动,在行动之中领悟。这两种认知方式具有完全不同的运行进程。

(四)研究方式的不同

科学追求一种确定性,它采用分析—还原法对研究对象进行分析的时候,首先假定对象是不变的,可以“实施重复验证和研究推广”,“如果一个研究者观察到一组数据,另一个研究者应该在相同的条件下观察到同一组数据”。^[17]玄学是活的,是变化的,一切在状态中、在变化中,它永远是现在进行时,对这种变化只能因应、运化,不能做作、蛮干。教育实践的对象是人,人的生命系统不只是部件的组合,它处在不断的生长变化中,生命自身以及组成生命的各个元素都在不断地变化。在教育实践中,作为整体的人是一种动态的、活的对象,它不断地以具体的表现形式生成持续易变的现实存在,而局部的知觉、感觉、直觉则是整体的一种表现,它绝不仅仅是一个组成部件,对这种局部的认识也不能像科学研究那样单独地分析。这也从根本上决定了教育研究的的活动方式不能像科学研究那样采取分析—还原的方法,因为对象的变化决定了“重复验

证”是不可能的。但是这并不意味着教育实践不能进行实证的研究,只不过这种实证是一种与科学的实证完全不同的方式,即直接的体验和观察。正如肯·威尔伯所说:“我赞同神秘体验不见得比其他的直接经验更确实,然而这个论点不但没有贬低神秘体验,反而把它们提升到与其他经验等同的地位。换句话说,如果你反对神秘体验,你也必须反对所有以经验为基础的知识,包括实证科学在内……重视神秘体验者要求你不可轻信任何一件事,他们要你以自己的觉知和体验进行一连串的实验。你的心就是你的实验室,而静修就是你的实验。等到自己尝试了之后,再把结果和别人的实验相比较。”^[18]与科学的实证不同,在教育研究中,科学研究的那种观察者和观察对象的主客体分离关系需要进行根本的转变,改变我们惯常的、受背景条件制约的、主客体分离的物化的观察方法,将观察者超脱地旁观外部世界的变化的研究方式转变为从对象内部进行观察的方式,从内心出发进行观察,进而实现从整体的观察。

由于无视这些不同,在教育中执著于科学,排斥了玄学,教育研究中只是对研究对象进行合乎规范、实证的理性解读,而排斥人的情感、体验、直觉与感悟在研究中的作用,直接造成了今天的人知觉和理性发达,但是感觉和感性、直觉和灵性被遮蔽。这种教育的倾向性,是我们今天感觉复杂混乱、缺乏判断力以及无法应对信息爆炸的原因。一个显著的表现是,我们一生都学不完所需要的知识,我们学历提升的速度跟不上知识更新的速度,终身学习的提出就是这种境况的反映。我们以科学为旨趣,不停制造、追求科学知识,使知识的增长呈现几何级数的变化,但是,我们忽视了我们与生俱来的直觉和灵性,失去了一会即觉的能力。这种境况就像庄子所说的,“吾生也有涯,而知也无涯,以有涯随无涯,殆矣”(《庄子·养生主》)。如果教育不能激发出人的直觉和灵性来改善这种境况,而一味追求无穷无尽的科学知识,对人的发展就是一件很危险的事情。

三、教育和教育学中最有价值的知识是什么

既然我们不可能掌握所有的事物,那么,在教育内容上就必须是有选择的。这就涉及什么知识最

有价值这个古老的问题。自斯宾塞提出“什么知识最有价值”这个问题以来,科学知识作为最有价值的知识就被不假批判地移植到教育中。在科学主义视野中,最有价值的知识当然是科学知识,是符合科学标准的知识,凡是不符合科学标准的知识都被排除在外。但在玄学视野中,最有价值的知识是颠倒的,处于知识最高位置的是本性的东西,它的排序是本、性、法、道、作、化。研究数、量、形的“术”只是浅层的、位于小处的知识。只有知本,才能一会即觉,避免皓首穷经陷于“术”海中不能自拔。在教育和教育学中最有价值的知识是什么,我们可以从教育中知识的排序和知识在教育中发挥的作用来加以分析。

(一)从知识的价值排序来看

对科学知识体系来说,位于知识体系底层的基本概念和规则是这个体系的决定性部分,是最有价值的部分,围绕该知识体系所建构的其他知识都是以这些基本概念和规则为基础。在科学研究中,一个新的概念往往可以开创一个新的学科、开辟一门新的学问。科学知识体系遵循自下而上的顺序进行建构,进行科学研究必定从基本的概念出发、从先前知识入手,不断深入、拓展。而玄学的知识体系是颠倒过来的,其决定性部分不是位于底层的那些“术”的层面,而是位于顶层的那些观念决定着玄学体系或者说是玄学体系的核心部分,其建构顺序是自上而下的,人对世界的透彻了解必定是从处于顶层的观念出发的。比如,老子对知识体系的排序是:道——德——仁——义——礼,道处于知识体系的顶层,是最有价值的知识,道对下层的德、仁、义、礼具有统领和决定的意义,由道向下是一个价值递相衰减的顺序。“失道而后德,失德而后仁,失仁而后义,失义而后礼。”(《老子》第三十八章)庄子的排序则是:大道(天)——道德——仁义——分守——形名——因任——原省——是非——赏罚。庄子在《天道》篇中说:“是故,古之明大道者,先明天而道德次之,道德已明而仁义次之,仁义已明而分守次之,分守已明而形名次之,形名已明而因任次之,因任已明而原省次之,原省已明而是非次之,是非已明而赏罚次之。”道是最有价值的知识,只要悟道就可以获得一种整体思维,对世界进行“整体效果”的思考,因此,玄学的研究必定是从最顶层的观念出

发,然后在顶层的知识统摄之下逐步解决次要价值的知识。科学与玄学研究顺序的不同也决定了获取知识的方式或者到达它们的方式是不同的。科学知识只能从基本的概念和规则出发,逐步积累、逐步建构,从底层向高层不断发展,这种发展表现为人类科学认识的不断提升,知识的不断增加。而玄学认知则需要从顶层的动力性观念出发,一下子获得一种豁然开朗的效果。由顶层往底层的运动,是一个不断减损的过程,减损到最后,达到的是一种“无知”的认识结果。老子和庄子都说:“为道者日损,损之又损,以至于无为。无为而无不为也。”(《老子》四十八章、《庄子·知北游》)也就是说,玄学的知识发展向度,是用顶层的知识统摄底层的知识,底层的知识无论如何更新都在顶层知识的统摄之下,顶层的知识是最有价值的知识,只要解决了顶层的知识就可以一劳永逸地解决底层知识不断变化的问题,可以不用再终身追随底层知识的变化而不停地从事学习。

(二)从知识发挥的作用来看

从教育看,什么知识最有价值应该看其在教育实践中发挥的作用。在科学中最有价值的知识未必是在教育中最有价值的知识。科学知识对于技术进步、创造物质文明可能是最有价值的,但在教育中,它就不是最有价值的知识,而且它还可能是最没有价值的知识。正如爱因斯坦所认为的那样,“如果人们已经忘记了他们在学校里所学的一切,那么,所留下的就是教育”^[19]。庄子更强调对于知识的有意忘记,他非常重视“得意忘形、得意忘言、得鱼忘筌”(《庄子·外物》),强调意的获取以及对形和言的放弃。禅宗则将对知识的弃绝做到了极致,禅讲究不立文字,教外别传。所以,禅师往往将所谓的文字的东西当做垃圾一样予以放弃。禅所看重的是心的智慧,是开悟这个目的,所谓的书本知识只是实现开悟的手段。无论是庄子、禅宗的大师还是爱因斯坦,他们强调的都是目的对于手段的超越。知识不是目的,知识最终都是为了人的精神、潜意识的转化。应用于教育实践的知识不仅是作为一种知识而存在,它同时又是改变人的心灵的一个变量。知识作为一种资讯参与人的心灵提升,随着人的心灵的转化,知识对人的心灵的影响会越来越少,最终其影响将逐渐趋向于零,接近于无。在自然科学研究中,获取

知识是目的,知识总量呈不断增加的趋势。在教育中,知识只是工具、手段,而不是目的,人才是目的。当目的达成之后,手段就可以被放弃。

教育中知识发挥作用的方式与自然科学中知识的“运动方式”是完全不同的,我们不能用对待自然知识的方式(科学)对待教育中的知识。同理,教育学中的那些所谓的教育学知识也遵循知识在教育中的运动规律,它们只具有工具价值,不具备科学中的知识的终极价值。那种试图把教育科学化,试图把教育行为技术化,使其成为一种固定的知识,试图把知识变量作为一个常量固定下来的做法,是违背教育规律的。这方面,正如雅斯贝尔斯所说,教育“是人的灵魂的教育,而非理智知识和认识的堆积”,必须“通过现存世界的全部文化导向人的灵魂的觉醒之本源和根基,而不是导向原初派生出来的东西和平庸的知识”。^[20]

四、教育学的玄学转向

当前,在世界范围内,教育学研究已经出现一种由重知识技能的掌握向重心灵发展、内在认知、内在领悟的玄学转向,主要体现在对儒家、道家、佛家的玄学教育方式和内在领域的认同、借鉴和恢复。正如彼得·圣吉在《第五项修炼·心灵篇》中所说的,下一场“生态世界观”的伟大变革将一定会源自内心。目前,这种玄学转向主要表现在以下几个方面。

(一)重视内心觉知的价值

佛家认为,人有一种内心的觉知能力,这种能力不是来自于大脑,而是来自于心脏。佛家观心的学说主要见于《观心玄枢》、《坛经·般若品》等,教人“各自观心,自见本性”。在玄学教育传统中,把人对深层意义的觉知和直觉与人的心脏联系起来的说法,还有诸如“心之官则思”、“明心见性”、“心知肚明”等。目前,对心的直觉能力的认识已经得到越来越多的西方研究者的认同。伯克利认知科学家埃莉诺·罗施(Eleanor Rosch)就谈到过作为独特方法来源的“内心深层发源地”。“美国心脏数理研究所所做的研究工作提供了这方面最有力的证明。他们发现人体内有三个主要神经网络,最大的当然是大脑神经网络,但还有另外两个主要神经元簇,即肠道和心包神经元簇。这样看来,心知肚明的直觉把握

和胸有成竹的心底了解与熟通,其实都是有生理基础的。”^[24]“观之以心可能远不是比方,而恰恰可能是我们从整体观察而实现意识层次拓展的基本形态。”^[25]20世纪60年代末至70年代初,在美国兴起的超个人心理学,一直试图将玄学的内心觉知方式(如禅修、中国传统哲学思想、道家思想、气功、瑜伽、冥想等)整合到现代心理学的知识系统中,将二者结合起来,并加以创造性地综合,进而提供一种包含身体、心理和精神的架构来全面地认识我们自己。

(二)教育进路上注重内求

玄学的教育方式注重向内寻求,而不是外求。所谓的向内寻求是指向自己内在寻求,在体内寻找,在体内求证,通过修身而达到天人合一,获得自然、宇宙真知的方式。唐末五代道教学者谭峭将这种方法描述为:“君子体物而知身,体身而知道。”(《化书》)这种教育方式有系统的身体内观方法,以培养人稳定的慧识。庄子曾写了很多通过内求法进入道的境界之后使技术水平出神入化的案例,《达生》篇的“佝偻承蜩”、“梓庆制鐻”,《知北游》篇的“大马之捶钩者”,《养生主》篇的“庖丁解牛”,等等,其共同的特点就是通过内求修身、向内求证,从而实现了技术水平的升华。帕克·巴默尔将内求的进路称为“内在之旅”。^[26]目前,这种内求的历程正在越来越被视为所有创造力的核心。“许多科学家都投身到非常严肃的精神修炼当中,并将其看做自己学术生活的组成部分。”^[27]“每一项意义深远的创新都要以一种内求的历程为基础:潜入内心更深处,从中使实证和真知浮出水面。”^[28]约翰·米勒提出教学应该与我们的核心、我们的心灵、我们本身的肉体以及本性真我或者我们的灵魂都有关系,应该具有一种“深层”与“临在”的教学方式。^[29]他在《如何成为全人教师》中设计了一套教师自我观照的方案,首要的就是冥想与想象力。所谓的冥想就是玄学的内求教育法。^[27]彼得·圣吉则倡导一种试图恢复“修炼”传统的学习。修炼指的是身心的锻炼,也就是内求的教育方式。作为修炼的学习,意味着工具性学习观转变为精神性学习观。彼得·圣吉在《第五项修炼》中说,“学习也包括心灵的根本转变或运作,然而学习在目前的用法上已经失去了它的核心意义。在日常用语上,学习已经变成吸收知识,或者是获得信息,然而这和真正的学习还有好大一段距离。真正的学

习,涉及人之所以为人这一意义的核心。透过学习,我们能够做到从未能做到的事情,重新认识这个世界及我们跟它的关系,以及扩展创造未来的能量”^[28]。

(三)倡导感悟的学习方法

感悟学习主要是强调学生的自我学习和自我发现,而不是教师直接告诉学生答案或结论。这方面,禅宗讲得非常透彻。在禅的世界里,学习是以自己的修行和对大道的体察、领悟为标准的,智慧不能通过人们口口相传,或者使用别的具体方式在人与人之间传递。禅宗六祖慧能强调“照性自明”,要照见自性,就要自己去悟,我悟不能代替你悟。不仅如此,禅师教导弟子的方法本身也是属于禅师自己的,别人是学不来的。这里面的道理,正如罗杰斯指出的,“那些能教给别人的任何知识,似乎都是相对无关紧要的,对行为很少会有或者说根本缺乏有意义的影晌……我已然确信,唯一能对行为发生有意义影响的学习是自我发现、自我拥有的学习……我发现,每次的情况都显示,教的结果是有害无益的。它似乎导致了个人对自己经验的不信任,并使有意义的学习遭到抑制”^[29]。彼得·圣吉将这种学习方式称为“个人修炼”。他说,“个人修炼是指培养觉察自己思维方式的能力,这包括如‘这儿,你在哪儿’的习惯思维方法,也包括我们觉察不到的、潜移默化的思想习惯。西方、东方和土著传统中有无数冥想和沉思的方法,可以帮助我们安静下来,并逐步建立察觉自己‘思想流’的能力。选择任何具体方法关系并不大,重要的是激发我们的意愿,把修身作为自己生活的核心内容”^[30]。

未来学家奈斯比特曾预测未来人类对于灵性的追求将成为一种趋势,“随着技术无孔不入的侵袭,还有其他的事物也在成长。人们对周围高技术的反应就是发展出一种非常个人化的价值系统,对技术的非个性化性质加以补偿,结果就出现了所谓的新自助运动或个人成长运动,这个运动的发展高潮即发掘人类潜能运动”^[31]。“我们必须学会把技术的物质奇迹和人性的精神需要平衡起来。”^[32]目前,玄学的教育方式正在产生国际化的影响。西方很多课程专家强调学习东方智慧(玄学),如大卫·杰弗里·史密斯就一直在进行教育学领域的东西方对话,他的教育学理论中大量引用、改造了儒家、佛家、道家的玄学思想。学者胡文松则一直试图把道

家、禅宗的玄学思想与西方课程理论结合起来。可以预见,玄学作为教育学的一个维度将产生越来越重要的影响,并最终成为教育学的主干之一。

参考文献:

- [1][16]雅克·马里坦.教育在十字路口[M].高旭平译.北京:首都师范大学出版社,2010:7,44.
- [2]巴格莱.教育与新人[M].袁桂林译.北京:人民教育出版社,2005:143-144.
- [3]杜时忠.教育学要走出“唯科学”的迷途——对科学主义教育思潮的批判[J].华中师范大学学报(哲学社会科学版),1996,(2).
- [4]毛亚庆.论教育学理论建构的科学主义倾向[J].北京师范大学学报(社会科学版),1997,(3).
- [5]蔡志华,沈棚.浅析教育学之“科学病”[J].宁波大学学报(教育科学版),2009,(1).
- [6]汤用彤.魏晋玄学论稿[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2009:25.
- [7][9][11]曹世潮.玄:天生知道[M].上海:东方出版中心,2010:15-16,19,20.
- [8][10][12][13][14]肯·威尔伯.灵性复兴:科学与宗教的整合道路[M].龚卓军译.台北:张老师文化事业股份有限公司,

2000:55,124,106,84,236.

- [15]克里希那穆提,大卫·博姆.超越时空[M].胡因梦译.北京:中国长安出版社,2009:261.
- [17]理查德·沙沃森,丽萨·汤.教育的科学研究[M].曹晓南等译.北京:教育科学出版社,2006:65.
- [18]肯·威尔伯.超越死亡:恩宠与勇气[M].胡因梦,刘清彦译.北京:生活·读书·新知三联书店,2006:72-73.
- [19]阿尔伯特·爱因斯坦.爱因斯坦晚年文集[M].方在庆等译.北京:北京大学出版社,2008:29.
- [20]卡尔·雅斯贝尔斯.什么是教育[M].邹进译.北京:生活·读书·新知三联书店,1991:3-4.
- [21][22][24][25][30]彼得·圣吉,等.第五项修炼·心灵篇[M].张成林译.北京:中信出版社,2010:52,35,11,33,34.
- [23]帕克·巴默尔.与自己的生命对话[M].吴佳绮译.北京:中华工商联合出版社,2010:123.
- [26][27]John P. Miller.如何成为全人教师[M].李昱平等译.台北:心理出版社,2008:作者序 1-2,49-73.
- [28]彼得·圣吉.第五项修炼:学习型组织的艺术与实务[M].郭进隆译.上海:上海三联书店,1998:14.
- [29]卡尔·R.罗杰斯.个人形成论:我的心理治疗观[M].杨广学译.北京:中国人民大学出版社,2004:253-254.
- [31][32]约翰·奈斯比特.大趋势:改变我们生活的十个新方向[M].梅艳译.北京:中国社会科学出版社,1984:38,39.

The Metaphysical Dimension of Pedagogy

Tan Weizhi

Abstract: Besides the scientific dimension, pedagogy also has a metaphysical dimension. Metaphysics deals with the mind and spirit of human beings through examining the internal world by means of introspection and interpretation, which focuses on the issues of the spirit and soul of people that science is unable to touch upon. The inner space of education is a domain that science can not reach. The ultimate goal of education aims to realize the conversion and promotion of heart and nature. In other words, education should accomplish internal comprehension, moral wisdom, contemplative insights, interpretation of knowledge as well as introspective perception and aesthetic performance, which can not be realized only by relying on scientific ways. Consequently, metaphysics is an alternative way to think about education. There are many differences between educational knowledge and natural scientific knowledge in the ways of playing their roles, which requires different research methods. Currently, the metaphysical trend has appeared from the emphasis on knowledge and skill to spiritual development, internal cognition and comprehension around the world.

Key words: pedagogy; metaphysics; science; dimension

教育部基础教育课程教材发展中心推荐

复印报刊资料

教育学

G1·月刊

2014年 第1期

EDUCATION



中华人民共和国教育部主管
中国人民大学主办



教育学

EDUCATION

2014. 1

(月刊)

主管：中华人民共和国教育部

主办：中国人民大学

编辑出版：中国人民大学书报资料中心

中心主任：武宝瑞

总编辑：高自龙

副总编：钱蓉 李军林

编委会：丁钢 石中英 冯增俊
史静寰 朱小蔓 刘贵华
张力 劳凯声 吴康宁
陆有铨 郝文武 袁振国
曾天山

(以姓氏笔画为序)

顾问：刘复兴

主编：宣小红

副主编：林清华

责任编辑：薛莉 沈琰琰

特约审稿：谭旭

编辑部地址：北京市海淀区中关村大街
甲59号文化大厦1306

电话：(010)62516695

通信：北京 9666 信箱基础教育
期刊社

邮政编码：100086

电子信箱：jejqks@163.com

刊号：ISSN 1001-2869
CN 11-4297/G4

目录

教育基本理论

- 5 论现代教育学的若干成就 (德)底特利希·本纳、彭正梅
12 论生活教育与学校教育的逻辑关系 项贤明
17 论自我改造与主体性教育之实践本性的重建
陈菊、包兵兵
22 哲学生存论转向的教育学意蕴 唐小俊

教育改革与发展

- 28 论教育改革成功的理论基础与实践理念 张之沧
35 “三个面向”与中国教育改革 石中英
39 浅论中国传统知识的特征与教育改革 杨澄宇

德育研究

- 45 学校德育体系建设论纲 杜时忠、黄恒忠
49 学校道德教育的有限、有效与有道德 蔡秀梅
53 学校公民教育的组织困境：基于公共性匮乏的分析 叶飞

教学与课程

- 60 论互动视野下的教师课程实施：
基于40年文献的建构 崔允漷、夏雪梅
67 课堂教学技术化的价值悖论及其超越 于翠翠

学前教育

- 71 学前教育质量监测的几个问题 辛涛、乐美玲
76 教育公平视域下学前教育的文化属性
——以幼儿园课程为议题 阮婷等

目 录

80 幼儿教师职业承诺与情绪耗竭:情绪劳动的

中介作用

孙 阳等

教育技术

86 中国教育技术学三十年研究热点与趋势

——基于共词分析和文献计量方法

陈巧云、李 艺

96 “网络学习空间人人通”建设框架

祝智庭、管珏琪

教师与教师教育

104 教师到底应该因何施教

——基于技术现象学视角的分析

谭维智

113 教师教学监控能力研究:回顾与展望

李 森、彭桂芳

119 教师伦理角色的缺位与回归

朱水萍、高德胜

教育史研究

124 教育史研究的功用

张斌贤、高 玲

131 癸卯学制中的“中体西用”观与儒家教化的近代危机

袁晓晶

138 教育决策民主化的困境

——1945年全国教育善后复员会议考察

于 潇

比较教育

145 国际教育发展最新趋势研究

——2011-2012年度国际组织教育政策文本解读

沈蕾娜等

151 中外公共教育资源分配公平性比较研究

赵海利

159 新加坡教育改革的核心理念

谢宗顺

164 社会转型背景下美国教育政策执行研究的

变迁和转向

董 辉

171 索 引

出版日期:每月10日

印 刷:廊坊市广阳区九洲印刷厂

发 行:北京报刊发行局

发行范围:公开发行

邮发代号:80-334

订 购:全国各地邮局

中国人民大学书报资料

中心基础教育期刊社

订购电话:(010)62514975

(010)82503412、82503438

(010)82503440、62512171

邮政汇款信息:

收款人地址:北京 9666 信箱

基础教育期刊社

收款人姓名:路 艺

邮政编码:100086

银行汇款信息:

收款人全称:中国人民大学书报
资料中心

汇入地点:北京市

汇入银行名称:中国银行

北京人大支行

账号:344156031742

(汇款时请注明所购刊物的名称、
刊期、数量及订购人详细联系方式)

广告热线:(010)62515829

广告经营许可证:

京海工商广字 0086 号

书报资料中心网址:

<http://www.zlzx.org>

基础教育期刊社网址:

<http://www.rdjcyj.org>

启 事

敬请文章被全文转载的作者
与书报资料中心稿酬室联系稿酬
事宜。

电 话:(010)62513156

(010)62515937

教师到底应该因何施教

——基于技术现象学视角的分析

谭维智

【摘要】教师做出的施教选择本质上是在多种限制性条件下做出的有限选择,教师的个人性介入是教学过程中不可或缺的、最重要的组成部分。教师施教过程中所应用的一切教学技术和知识,本质上都是对身体的应用。教师施教的过程总体上是一种身体的呈现过程,教师通过内居于技术而实现与教学技术的融合。教师对教学技术的辅助意识,意味着实现了身体与技术的高度融合,已经把技术纳入自己的身体之中。知识和技术的具身性赋予了教师身教理论上的合法地位。以身施教所指向的是学生的以身学习,学生的学习也要通过身体来进行。正是通过运用局部视觉的身体定位,学习者才能够从施教者身上观察、看到、学习到客观性知识。

【关键词】教师;施教;身体;技术现象学

【作者简介】谭维智,山东师范大学教育学院教授,博士(济南 250014)。

【原文出处】《教育研究》(京),2013.9.102~111

【基金项目】本文系国家社会科学基金教育学一般课题“不教的教育学研究”(课题批准号:BAA120012)的研究成果。

教师的施教,既涉及施教的对象,也涉及施教的方法、手段、技术、技巧,如因材施教、因学施教、按需施教、因地施教、因时施教等主要关涉施教的对象,强调因应对象的质地、需求、教育目的的变化而选择不同的施教方式。这种教师施教的研究主要是基于对受教者的观照,更多考虑的是“材”、“学”、“地”、“时”等的需要,而较少考虑施教者本身,较少考虑施教的可能性、选择的可能性以及施教者最终能教什么等问题。这种研究视角下的教师被看作处于某个特定位置以完成该位置预设功能的人,是类型化的、无个性的、忠实知识传递者、中介者,更像一个万能的神。这在某种程度上预设了把任何一位教师放在这个位置上他们都会一定会采取相同的施教行动。我们不得不说,教师并非这样忠实的中介者,教师在教学过程中并非“毫无改动地对意义和力量进行转运,限定它的输入就足以确定其输

出”^①。在实际施教过程中,教师更像拉图尔所说的转义者,“转义者会改变、转译、扭曲和修改它们本应表达的意义或元素。即使一次陈词滥调的对话也有可能成为一条极其复杂的转义者链条,因为对话中的激情、意见和态度会使情况在每一个拐点上发生改变”^②。转义者的角色意味着教师不是万能的,也不是忠实知识传递者;教师更像一个黑箱子,当知识经过他身体演绎的时候,他会知识进行改变、转译甚至修改和扭曲,会有不确定的输出,这意味着不同的教师在相同的位置上会采取完全不同的施教行动。

当我们说因材施教的时候,教师做出的施教选择本质上是在多种限制性条件下做出的有限选择,除了要考虑教育对象、教学内容等的需要之外,教师在做选择的时候更多地要受到自身因素的限制,只能根据自身的个体差异,根据自己的教育哲学、

教育理念、教育技能,去研究学生、研究教材、选择教法,只能根据自身的学识、技术水平有选择地应对学生和教材的需要。通常,教师只会选择那些他们自身认同的、能够熟练运用的教学技术、技巧,而不是其他,而且往往是不假思索地做出选择;即便面对相同的学生与教材,也选择了相同的教学方法,不同的教师最终展示出来的施教方式、施教行为也不尽相同。归根结底,教学模式、教学方法、教学风格的形成、发展、定型,无不受到教师自身因素的局限,无不是教师的个性、风格、兴趣、能力的综合反映,无不是教师根据自己的所知、所是而做出的个性化选择。由此,我们对教师施教的研究,除了考虑学生和教材的需要以外,还必须考虑教师自身的条件,必须考虑教师的所知、所是,这是一种比仅仅考虑受教者一方更切合施教有效性、可能性的考量。

一、教师教学技术^①的身体呈现

英国学者弗兰克·富里迪曾在一本书中专门探讨知识分子迷失的问题,他注意到,在当代人的头脑中,知识常常被定义为易消化的现成品,能够被“传递”、“分发”、“出售”和“消费”。知识越来越被视为技术性操作的产物,而不是人类智慧的成果。正是由于这个原因,后现代主义者让-弗朗索瓦·利奥塔才能宣布“教授死亡”。利奥塔注意到,教授“在传播既有知识方面并不比数据库网络更胜任”^[1]。自利奥塔做出这样的论断之后,几十年过去了,教授并没有死亡,教师这个职业也没有消亡,教师在教育中的作用反而变得越来越不可替代。利奥塔和富里迪错误地将一般性的知识和教师在教学过程中传授的知识混淆,在教学过程中,教师所传授的知识并非像机器、数据库网络那样不进行任何加工的“死知识”,并非是简单的现成品或技术操作的产物,而是包含了教师的个人智慧和情感,是教师智慧加工的成果。

重要的是,教师施教的过程不是以技术教,而是以人教,是活生生的人在教,而不是机器在教。教学过程是由教师这个活生生的人来运作的,教师的

个人性介入是教学过程中不可或缺的、最重要的组成部分。“教育学不能从抽象的理论论文或分析系统中去寻找,而应该在生活的世界中去寻找,在母亲第一次凝视和拥抱新生儿时,在父亲静静地注视孩子横过大街时,在老师向学生眨眼睛对学生的工作表示赞赏时。”^[2]“母亲的凝视和拥抱”、“父亲的注视”、“老师的眨眼”正是教育中活生生的运作,也正是因为这样的生命运作和个人介入,才使教师成为教育过程中最不可替代的因素,才没有发生教学机器取代教师的一幕。反观技术,它只是作为一种“人造物”附着在教师的身上,它不在这个教师身上,就在那个教师的身上;在教师身体之外,没有单独存在着的教学技术。即使是相同的技术,也因人而异,它总是被不同的教师形式不同地使用着。

教师的施教,有言教,有身教。言教与身教的区分,主要是因应不同类型的知识在表达方式上的不同。人类所有的知识都可以通过某些形式加以表达,以波兰尼加以区分的两类知识——言述知识和默会知识为例,言述知识可以用语言、文字、符号、公式表述,默会知识无法以语言来表达,只能用非语言的表达方式,如行动、身体、实践。在教育过程中,只要诉诸语言文字即可以实现言述知识的传授。而默会知识因其不可言传性,看起来是不可教的。所谓不可教是不可以语言教,不可以教材教,但可以以行动教、以教师自身教。学生的学也相应地不是通过语言文字学,而是从教师身上学。也就是说,面对那些不可言传的默会知识,教师只能以自身呈现的方式,把自己完整地呈现出来,以自己的行动无言地启发学生,实施身教。

无论在何种施教方式中,知识与教师个人都是结合在一起的,二者是不可分割的整体。知识与人身体的结合,最明显的例子是与技能、技艺、技巧、手艺有关的某些职业知识。如庄子笔下的木匠轮扁,斫轮的技术知识和轮扁这个人是不可分的。没有轮扁就没有斫轮的技巧,轮扁就是斫轮的知识,要学习斫轮的知识,只能从轮扁身上去学。即使是那些可以用纯粹语言来表达的言述知识,也与施教者的身体无法明确分开,在施教的过程中,也融入了施

教者对知识的理解、分析、判断、推理、鉴别、欣赏、评价、应用等;即使是单纯的语言的表达,也包含了施教者的情绪、爱好、兴趣、激情、信念、承诺等情感价值观的东西在内,最终一起通过施教者的身体呈现出来。这些都会与纯粹的知识一起影响、感染受教育者,都是教育内容的一个不可分割的组成部分。

相比言述知识,默会知识更需要因己施教,需要以身体来教。那些在其所从事的专业或领域中被称作专家的,往往是拥有更多的专长或默会知识的人。这方面,教师也不例外。越是一个优秀的教师,他身上包含的默会知识越多。这些使其成为专家或者优秀教师的默会知识与其身体不可分割,它们附着在教师的身体之上。一旦这个人离开工作岗位或者离开人世,他所拥有的默会知识也会随之消失。波兰尼认为,“一种无法详细言传的技艺不能通过规定流传下去,因为这里的规定并不存在。它只能通过师傅教徒弟这样的示范方式流传下去。”^[7]使一名教师成为优秀教师的东西,只能以身体的方式、以实践的方式呈现。在技艺技巧的传授过程中,教师所能做的只能是以身施教,因己施教。

当下,教育理论、教学技术、教育方法呈现出百花齐放的态势,面对任何一堂课、一门学科,教师都有诸多的教育手段可以进行选择。不同的教师各自有不同的需求、爱好和个性,如何施教,教师有自己的选择权和能动性。不可否认的是,无论是何种教学技术,只有被使用者接受并融入教育过程之中才能实际发挥作用。正如著名的技术哲学家安德鲁·芬伯格所言,“事实上,根本没有所谓的技术‘本身’,因为技术只存在于某种使用的情景中。这就是为什么技术的每一个重要方面都被认为是某种类型的‘使用’。”^[8]教师正是因为作为教学技术使用者而成为一名教师。在当今,很难想象一名没有接受教师教育,不掌握一定教学技术、教育方法的人还可以做一名合格的、称职的教师。教学技术使用者,应该成为教师专业的角色之一。正是在这种意义上,教师才能成为“技术人”,才能被称为专业技术人员。

教师施教过程中所应用的一切教学技术和知

识,本质上都是对身体的应用。一切知识与技术均依附于人而存在,以人为载体,附着在人的生命体上,与人的生命、经验、体验、精神融为一体,没有独立于人而存在的知识与技术。“所有思想都是肉身性的;它靠身体为生。”^[9]人要拥有技术,必然要应用身体,“人类关于这个世界的一切有意识的行事,都牵扯到对自身身体的附带性应用”^[10]。所谓拥有技术,首先是以身体去拥有,“身体是我们拥有一个世界的一般方式”^[11]。我们不是与身体相分离的,我们是通过身体去经验事物的。身体是我们所有知觉和行动的来源,是我们表现能力的核心,也是所有语言的意义的基础。技术与身体是相互依存的、无法分离的实体。技术通过身体得以展现。另一方面,技术也增强了身体的表现力。人类技术是通过身体获得的,人类是技术和身体的共生体。

一名优秀教师对于技术的使用,所能达到的最高境界,如同武林高手的境界,武林高手使用剑术的最高境界是“人剑合一”,优秀教师使用教学技术的最高境界是“人技合一”。在人技合一状态下,人已经意识不到技术的存在,技术已经“抽身而去”变得不可见,转化为人身体经验的一部分。“如果越接近这种技术所允许的不可见性和透明性,并且越能扩展身体感觉,那么这种技术就越好。”^[12]如果在使用技术的过程中,人时时刻刻能感受到技术的存在,就说明人还没有很好地驾驭技术,对技术的使用还不够纯熟。如同海德格尔描述的“上手”状态,“切近的上手事物的特性就在于:它在其上手状态中就仿佛抽身而去,为的恰恰是能本真地上手”^[13]。在上手的状态下,我们意识不到技术的存在;当意识到技术存在,感觉到“在手”的时候,就说明技术是不合用的、与人疏离的。教师上课也是这样,如果脑中还不时思考板书的技术、控制课堂的技术、与学生交流的技术,就说明还没“上手”,技术还没有真正抽身而去,还没有转化为自己的身体经验,还不适合于使用。我们常常会看到那些初任教师或新手教师虽然学习了很多的课程开发方法和教学技术,但在实践中却完全用不上,表现得跟一个没有学过教学技术的人毫无二致,主要还是因为他们没

体验的、感知的身体,又是文化和社会建构的身体,包含所有的关于身体的因素。人与技术的融合关系,“克服了人与技术之间关系的机械主义和主观主义倾向,打破了主体与客体之间的清晰界限,技术不仅仅是一种工具,而是人造物与使用者的一个共生体”^[18]。技术的身体可以说就是技术化了的身体和技术的身体化的统一。拉图尔打破了笛卡尔以来关于自然与社会、主体与客体、人与物的二元区分,认为现实存在着的并不是纯粹的自然或社会实体,而是介于两者的中间状态,是人和非人的行动者之间构成的杂合体。现代社会充满了各种“杂合体的增殖”^[19]。教育世界是由“教师和知识的杂合体”、“教师和教学技术的杂合体”等各种杂合体构成的,而不是“知识”和“教师”,“教师”和“教学技术”,“主体”和“客体”这样独立可分的两极构成的。

无论是教师还是教学技术,各自的孤立存在是不具意义的,他们的意义体现在与对方的杂合体中。“赛博格”则是哈拉维对技术和人的结合状态所作的隐喻,是标准的人机合体。“赛博格是一种控制生物体,一种机器和生物体的混合,一种社会现实的生物,”^[20]它不是单纯的技术性存在物,而是一种独特的现代人的融合形象,这种“赛博格”形象在当今具有普遍性的意义。按照哈拉维的观点,我们已经步入了一个“赛博格”时代,一个“人机合体”的时代。“赛博格”是一种新的主体或身份,一种新的社会现实。“到20世纪晚期,我们的时代成为一种神话的时代,我们都是怪物凯米拉,都是理论化和编造的机器有机体的混合物;简单地说,我们就是赛博格,赛博格是我们的本体论,将我们的政治赋予我们。”^[21]技术的身体和“赛博格”形象对课程与教学领域的主流话语和假设,特别是教师形象提出了质疑、启发和挑战,这种复合体教师形象对教育理论具有深刻的启发性,我们可以将教育实践场设想成技术的身体和“赛博格”身体的繁衍场,每一个成为“赛博格”的教师都可以用“赛博格”这一概念来启发、理解、改革自己的教育工作。

要实现这种人技合一的境界,人以什么与技术来结合?答曰:以个人全部的生命构成与技术来结

合。“技术完整生命只有经过使用者的使用,经过使用者把自己生活世界的质料‘填入’制造者所提供的‘框架’之后才能实现。”^[22]技术是死的,只有人才能赋予技术以生命活力。对技术的理解和使用必须要人来做很多的填充工作,以至于将个人的全部精神生命填入其中。在教育者而言,是以自己的天赋、资质、禀赋、潜能、能力等填入技术的框架,其中包括根植于个人的爱心、童心、耐心、理解、尊重、真诚、开朗、敏感、激情、经验、理想、价值观、洞察力、直觉、灵感等。在个人的精神生命与技术的结合过程中,这些被填入的成分还会起到一个过滤器的作用,面对诸多的技术,每个人都会依据个人的情感、价值观而选择一些,放弃一些。它不是被动地被填入,而是要找到一个合适的框架才会去将自己主动填入进去。因此,所谓的填入自己的生活世界质料,还有一层意思是教师对技术的使用要适合自身的条件,根据自身的情感、价值观、教育观确定技术的使用。教师只有在充分发挥自身条件的基础上选择“合手”的技术才有可能取得教学的成功。那些成功的优秀教师之所以总是给人一种他们身上具有与生俱来的教学天赋的印象,让我们相信好教师是天生的,主要是因为他们很好地完成了他们的天赋才能与技术的融合,使自身的才能得以在技术使用中显现,也凭借自身的天赋将技术发挥到极致。在技术使用过程中,每位教师都或多或少地将自己填入了技术当中,他们在课堂上展示出来的对知识的讲授、解读,内在地都包含着自己独特的经历和体验,包含着自己的体悟和理解。“一个优秀的教师,当他和所教的学科融为一体时,他所教授给学生的,就再也不是单纯的学科知识,而包含着浓郁的情感、鲜明的个性、独到的识见、卓异的灵魂,以至于事隔多年,学生能回想起的,不是他所教的课程、所讲的内容,而是他这个人本身。”^[23]那些在教学中表现得比较生疏的新手教师,往往是因为还没有找到自己的个性和天赋与技术的契合点,没有找到“合手”的、适合自己个性天赋的技术,没有把自己的“生活世界的质料”填入到教学技术和教育方法中,没有实现自己和学科、知识、方法的合二为一。因

此,个人与技术结合的过程中会体现出水平的差异,从新手教师、胜任型教师、熟练型教师到专家型教师的不同专业发展阶段,个人与技术结合的程度表现为由疏离到紧密的逐步提升过程。是否实现了个人生命构成与技术的结合,是区分专家型教师与其他发展阶段教师的根本性标志之一。

教师个人与教学技术的融合是通过内居于技术而实现的。波兰尼在阐述人如何以身体认知的时候,引入了“内居”的概念。“我们在使用自己的身体注意外部事物时,也使用了外部事物的局部以认识事物全貌。换句话说,我们必须深入到摄悟对象的局部之中,以便能由局部而意识到它们的结合意义,从而认识整体——我们把这种深入到局部之中的做法称为内居。”^[24]所谓内居,就是个体通过内居于试图加以理解的某物的细节之中,或内居于物质工具之中,或内居于某种理智工具之中,将认知对象同化为自己身体的一部分,从而与其融为一体。也正是通过这种与对象的融合,个体得以完成对对象的深刻认识和完整把握,实现身体经验的扩展与转化。“我们依靠工具或探针,但不是把这些器具当作外物来运用或细察,反而是我们把自己诸如它们,把它们同化为我们自己的一部分。”^[25]内居是双向的,人通过对对象的体验将自己的个人存在内居于对象之中,同时也将对象内化为个人存在的一部分。

对教学技术的内居主要利用对身体的辅助意识。波兰尼认为,人的身体在宇宙中有一种特殊的地位,在通常情况下,我们不把我们的身体视为一个对象,不对身体产生意识。在认识其他对象的时候,我们才对自己身体保持一种辅助意识,对认识对象保持焦点意识。我们通过对自己的身体的辅助意识认识其他认识对象。也就是说,在对任何事物的认识中,都包含了对我们身体的辅助意识,身体的这种独特的认识特征,揭示了所有人类知识的身体根源。我们总是通过身体学习知识、掌握技术。“在附带知觉了一件事物以后,我们把它吸收下来并使它变成我们自己的一种延伸。每一项这样的个人吸收行为都是我们自己的一种寄托,是我们处置自己

的一种方式。”^[26]对某物具有辅助意识,这是我们对自己的身体才有的意识,意味着我们已经将自己投注于其上,已经将其内化为自己身体的一部分。

当我们对某物具有焦点意识的时候,意味着它还是外在于我们的,我们还没有内居于它,还没有完成与它的融合,需要投注注意力去认识它。教师在使用教学技术的时候,如果能够对所使用的技术保持辅助意识,就说明已经把所用的技术与自己的身体器官一视同仁。辅助意识确保我们无须关注技术细节也可以将技术运用得很好,从而可以把注意力投放到更需要关注的课堂环节中;如果还需要不时保持对技术的焦点意识,则说明还没有很好地驾驭技术,还没有将技术纳入自己的身体之中。这个时候,教学技术的使用就会占用教师的注意力,从而影响教师对课堂上那些更重要的事件的关注,表现得顾此失彼。教师对教学技术的辅助意识,意味着实现了身体与技术的高度融合,已经把技术纳入自己的身体之中,意味着达到了人技合一的一流高手教师的境界。

三、教与学过程中的身体参与

知识和技术的具身性赋予了教师身教理论上的合法地位。在哈拉维看来,认知过程所关涉的知识对象不是别的,就是施教者的身体。“身体,作为知识的对象,是材料——符号的生成节点。”^[27]施教者的身体作为知识对象,不是静态的,而是动态生成的,是课堂上一切知识的生成地、发源地,一切知识皆生成于施教者的身体之中。“那些成功的教师总是和他所教的学科水乳交融、浑然一体的,仿佛他就是他所教的学科,学科成了他生命的一部分。在这样的课堂里,教师所教的,不是他所知道的,而是他所有的;不是外在于他的,而是他内心里流出来的,甚至可以说,他所教的其实就是他自己。”^[28]教师所教的就是他自己,这实际上是赋予了教师作为知识对象的地位;教师所教的东西是从他内心流淌出来的,则强调了教师作为知识对象的能动性。“知识对象应该被设想为一个执行者和施动者,而

不是一个屏幕、背景或资源,决不能最终成为奴隶,而其主人在其代理和授权‘客观’知识的独特方式中将辩证法隔离出去。”^[29]在教育场景中,作为知识对象的身体,这个具有能动性,同时是执行者和施动者的知识对象,只能是施教者——教师。一方面,教师就是知识的对象,是人技合一的“赛博格”,而不仅仅是知识的传授者,教师就是知识本身,就是学科。另一方面,教师作为施教者,是一个执行者和施动者,而不是一个屏幕、背景或资源,也就是说,教师不是利奥塔后现代意义上的那种“并不比数据库网络更胜任”的知识显示屏、知识传声筒、学习资源或学习背景,因为教师具有数据库所不具备的能动性。这样,教师的身体作为学生学习的对象,就有了合理性、合法性,教师实施身教就有了理论上的合法地位。

教学技能、技巧的身体获得方式赋予了教师知识强烈的个性化色彩,使教师的专业智慧大量地隐藏在教师本人的内心深处,附着在教师的身体之中,成为教师的个人知识。个人知识体现出来是一种个性化的表达,表现为施教行为中的不同的教学个性、教学风格、独特的处理方式。即使对同一教学情境、同一课堂事件,由于理解认知不同、处理态度不同、基础实力不同、情绪状态不同、所处环境不同等,也自然而然地会形成多种个性化表达、个人化行为。因此,教师的施教没有一个固定的公式,没有一条不变的定理可以拿来直接运用,教师的工作只能是以“身体投入”的方式来进行。

美国心理学家詹姆斯也曾表达过类似观点:“如果你们认为可以从作为心理规律的科学的心理学中,找到可以直接用于课堂的明确的教学计划、方案和方法,那你们就大错而特错了。心理学是一门科学,而教学是一门技艺。科学决不能从自身中直接产生技艺,而必须由中介的、富有创造性的心灵来进行应用。”^[30]所谓的中介、富有创造性的心灵来进行应用,也就是说,教学技术要通过教师个人身体的处理。教学技术的应用只能是一个个人化的过程,直接表现为看问题的角度、处理课堂突发事件的能力等。教学技术的富有创造性的心灵的应

用,意味着教师运用的教学技术都是个人拥有的自身的技术,意味着教学过程要求教师身体的参与。

在现实中,我们常常会发现,教育具有很强的地域性,优秀的教育传统在一个区域、一所学校会得到很好的传承。究其原因,往往在于这些学校在教师群体中建立了良好的传承关系,那些优秀教师能够以身施教、因己施教,为其他教师做出很好的示范。一所学校有一位名师往往就可以带动一个学科的发展,形成一个学科的优秀教学传统。“这样,技艺的流传范围就只限于个人之间的接触了,我们也就相应地发现手工工艺倾向于流传在封闭的地方传统之中。”^[31]优秀教师身上所包含的技艺通过教师之间的个人间接接触、个人间合作得以传递。通过观察那些优秀教师在备课、上课、辅导各个环节中的行动和实践,其他教师得以对其施教行为进行揣摩、联想、体会、移情等,这样才能逐步获得优秀教师之所以优秀的那些技艺技巧,那些连优秀教师自己也不清楚、无法说出的默会知识。名师之所以为名师,因为他身上典范性地体现了教育中的卓越标准,展示了无法言传的教育艺术,对课堂教学事件的优雅而智慧的处理技巧。这一切完全是随机的、无法预设的、无法言传的,只有身边的人进行长时期的观察、模仿,才能有所领悟。波兰尼对科学研究中的传承关系有过一段精彩的描述:“杰出的研究学派中能培育科学发现最重大的前提。对聪明的学生来说,大师的日常工作便是在向他启示这些重大前提和指导大师研究工作的个人直觉——他们从中学习大师选题的方式、大师如何择优采用某种研究方法、大师对新线索和突如其来的困难如何回应,大师怎样讨论同事的工作、怎样时刻思索千百种也许根本不能实现的可能性——以上种种,诸如此类的日常工作都折射出大师的基本视界。为何伟大的科学家总是出自大师门下,道理即在于此。”^[32]这也就是俗语所说的“名师出高徒”。教育传统的传承与科学传统的传承颇多类似之处,其中均包含了教与学过程中的身体教育、身体学习和身体参与。

教师作为知识传授者这样一个整合了知识和技术的“知识共生体”,身上所包含的不仅仅是方

法、技巧这样的技术层面,也包括显性的知识层面。教师通过与知识融为一体而理解知识、拥有知识,然后又以“知识共生体”的具身性关系向学生传授知识,教师向学生展现的知识都是具身性的。在具身的关系中,知识和技术已经抽身而去,变得不可见或部分不可见,要重新看到它们,我们只能通过看拥有它们的身体从而间接地去看。要向学习者传递具身性的知识和技术,教师需要以身施教,通过身体的展现、演绎完成知识的传授与表达。

以身施教所指向的是学生的以身学习,学生的学习也要通过身体来进行。这种学习正如梅洛·庞蒂所描述的那样,“是我的身体在感知他人的身体,在他人身体中看到自己的意向的奇妙延伸,看到一种看待世界的熟悉方式”^[33]。在学习过程中,学生通过观察、模仿施教者的身体动作、身体行为内居于施教者的“身体”进行学习活动。“一个想掌握师傅技巧的新手总是力图把师傅在实践上的综合技巧作为样板从内心上纳入自己的活动。通过这样的内心探索,新手就得到了师傅的技巧感。”^[34]施教者通过身体教,学习者就通过身体学,教与学的过程成为身体参与、身体互动的过程,知识和技术通过身体而得到理解。这个过程需要全身心的参与,需要多种感觉、知觉、直觉的整合。“任何明示的机械性程序都无法代替这种整合活动。最重要的是,即使能把一项整合的认知内容意译出来,也无法传达该内容的感觉质地。你只能躬亲感觉这质地,只能内居于这质地之中。”^[35]这是一切学习的运行机制,你只能通过身体进行学习,只能以身体的方式来参与认识活动。学习者必须以身体重复施教者在之前的学习过程中曾经做过的那些事情。

受教者在学习过程中对施教者身体表达的局部视觉是获得客观性知识的重要保证。按照哈拉维的理解,“客观性是关于有限方位和情境知识的”^[36]。所谓的有限方位和情境知识,主要是涉及定位问题,“定位是关键的实践,为围绕视觉意象组织起来的知识奠定基础,而西方科学和哲学的话语也是如此组织起来的。定位隐含了对我们的授权实践负责”^[37]。定位的技术就是关于如何观察的实践方式,“怎么

看?从哪里看?视觉界限是什么?看的目的是什么?与谁一起看?谁会有不止一个观点?”^[38]情境知识的获得跟看到什么、跟谁看、从哪儿看和如何看密切相关,跟身体密切相关,跟局部的、主动的和个性化的视觉密切相关。哈拉维将局部发出的视觉称为“偏袒的角度”,并赋予这种视觉非常重要的作用,“只有偏袒的角度能承诺客观的视觉,”^[39]“偏袒,而非普遍性,是聆听理性知识主张的条件”^[40]。就是说,人们不仅可以以不同的关系、不同的方式理解同一对象,而且这种不同的关系、不同的方式所构成的不同视觉还是学习理性知识的必要条件。哈拉维认为,较好的定位是“被征服人们的有利位置”,较好的视觉是“从强者的辉煌平台之下往上看”,这种定位之所以好,是因为“原则上他们最不可能被所有知识的批判性和解释性核心所否定”,“是因为他们似乎保证了对世界有更充分、持久、客观和转化的描述。”“这种被征服人们的定位不能免除批判的再审、解码、解构和解释;也就是说,是从批判探究的符号学模式和解释学模式出发的。”^[41]这也是这种局部的观察定位之所以能得到支持、偏袒的有力保证。

这样理解的局部的、个人的视觉具有很强的教育学意蕴,因为“被征服人们”、“从下往上看”的局部视觉正好是一种学习者、受教者的视觉。“从下往上看”体现了课堂上学生的身体定位,“被征服人们”描述了在课堂上被教师的身体表达、身体魅力所征服的学习者的形象,传达出了知识传承过程中学生对教师权威的信任和服从,这种信任和服从是学习和受教赖以发生的条件。另一方面,这种信任和服从又不是无条件的、一味地盲从,因为这个定位并不免除对教师所传递知识的“批判的再审、解码、解构和解释”,批判和解构提供了获得客观知识的保证。适度的“信任和服从”配合适度的“批判和解构”,构成了学生在课堂上进行学习的关键条件。可以说,正是通过运用局部视觉的身体定位,学习者才能够从施教者身上观察、看到、学习到客观性知识。如果学习者在学习、受教过程中没有这样的定位,我们将无法想象学习和受教如何可能。

注释:

①此处教学技术是从广义的方面来说的,包含了方法、手段、技巧等理论、观念、经验层面的技术,也包含了物质层面的可操控的技术,是教师在教学过程中所掌握的各种活动方式的总和。参见:陈凡、程海东《“技术认识”解析》,载《哲学研究》2011年第4期。

参考文献:

[1][2]吴莹,等.跟随行动者重组社会——读拉图尔的《重组社会:行动者网络理论》[J].社会学研究,2008,(2).

[3]弗兰克·富里迪.知识分子都到哪里去了[M].南京:江苏人民出版社,2012.6.

[4][12]马克斯·范梅南.教学机智——教育智慧的意蕴[M].北京:教育科学出版社,2001.42、154.

[5][26][31]波兰尼.个人知识[M].贵阳:贵州人民出版社,2000.78、92、78-79.

[6]安德鲁·芬伯格.技术批判理论[M].北京:北京大学出版社,2005.53.

[7][8][34]Michael Polanyi. Knowing and Being[M]. London: Routledge, 1969. 134、147、152.

[9][33]莫里斯·梅洛-庞蒂.知觉现象学[M].北京:商务印书馆,2001.194、445.

[10]唐·伊德.技术与生活世界[M].北京:北京大学出版社,2012.80.

[11]海德格尔.存在与时间[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1999.82.

[13][14]瞿葆奎.教育学文集·智育[M].北京:人民教育出版社,1993.70、70.

[15]方明.缄默知识论[M].合肥:安徽教育出版社,2004.24.

[16][24][32]迈克尔·波兰尼.科学、信仰与社会[M].南京:南京大学出版社,2004.123、200、46.

[17]Don Ihde. Bodies in Technology[M]. Minneapolis, London: University of Minnesota Press, 2002. xviii.

[18]陈凡,曹继东.现象学视野中的技术——伊代技术现象学评析[J].自然辩证法研究,2004,(5).

[19]拉图尔.我们从未现代过:对称性人类学论集[M].苏州:苏州大学出版社,2010.1.

[20][21][27][29][36][37][38][39][40][41]唐娜·哈拉维.类人猿、赛博格和女人[M].开封:河南大学出版社,2012.205、206、279、276、264、269、269、264、271、265-266.

[22]舒红跃.技术与生活世界[M].北京:中国社会科学出版社,2006.47.

[23][28]谢云.幸福教师五项修炼[M].上海:华东师范大学出版社,2012.132、132.

[25][35]迈克尔·波兰尼.意义[M].台北:联经出版事业公司,1984.40、46.

[30]James, W. Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals[M]. Boston: Harvard University Press, 1983. 15.

What Should Teachers Teach for on Earth: From the Perspective of Phenomenology of Technology

Tan Weizhi

Abstract: Essentially, teaching is limited under various restricted conditions. Teachers' personal involvement is the necessary and most important part in teaching process. All of the technology and knowledge applied by teachers during teaching are to apply the body in nature. On the whole, teaching is a process of presenting the body. Teachers integrate with teaching technology by embedding themselves in it. Teachers' assistant awareness of teaching technology means that the high integration of body with technology has been realized, and the technology has been brought into the body. The embodiment of knowledge and technology endows teaching by the body with legitimacy in theory. Teaching by the body points to students' learning by the body, which means students also need to learn by way of the body. It is just through the body location of the partial vision that learners can observe, notice and learn objective knowledge from teachers.

Key words: teacher; teaching; body; phenomenology of technology

教育部基础教育课程教材发展中心推荐

复印报刊资料

教育学

G1·月刊

2015年 第 4 期

EDUCATION



中华人民共和国教育部主管
中国人民大学主办



2015.4

(月刊)

主管：中华人民共和国教育部
主办：中国人民大学
编辑出版：中国人民大学书报
资料中心
中心主任：武宝瑞
总编辑：高自龙
副总编辑：钱 蓉 李军林

编委会

主任：张 力

编委（按姓氏音序排列）：

陈时见 陈向明 丁 钢
冯增俊 郝文武 扈中平
金生鈇 康永久 劳凯声
刘复兴 刘贵华 刘海峰
柳海民 陆有铨 石中英
史静寰 田慧生 吴康宁
肖 朗 谢维和 余雅风
袁振国 曾天山 张 力
周洪宇 朱小蔓 祝智庭

本期执行编委：康永久

执行主编：宣小红

责任编辑：薛 莉 沈琰琰

特约审稿：谭 旭

编辑部地址：北京市海淀区中关村大街
甲59号文化大厦1306

电 话：(010)62516695

通 信：北京9666信箱基础教育
期刊社

邮政编码：100086

电子信箱：jcjyqks@163.com

教育学

EDUCATION

目 录

教育基本理论

5 大中小学合作研究中绕不过的真问题

——理论与实践多重关系的体验与再认识

叶 澜

10 国家视角下的教育民生论

谭维智

18 教育公平与教育质量关系之辩

程红艳

26 成物、成人与成己

——教育学的立场变迁

吕寿伟

32 论教育社会学中的新马克思主义

——S.鲍尔斯和H.吉丁斯的对应理论及其转向

贺晓星

教育改革与发展

39 教育改革的正当性之思

刘庆昌

52 教育改革中的问题辨析

项贤明

教育政策与制度

57 教育政策滞后及其社会消弭机制

陈 华

63 中国地方教育制度创新的动因、特征与绩效

——基于“中国地方教育制度创新奖”的文本分析 叶 杰、包国宪

教育科研方法

73 大数据时代的数据困惑

——教育研究的数据困境

高书国

80 21世纪以来我国农村教育研究发展现状的

计量分析

蔡文伯、常 璐

教学与课程

87 教学有效性与伦理性的关系及其整合

李小红

国家视角下的教育民生论

谭维智

【摘要】教育民生是真正的中国教育及中国问题。在中国传统民生观中,教育一直被视为一项重要的民生追求,是治国理念的一个重要组成部分。教育与国家和民生需求之间存在着不可分割的联系,教育不仅是维系国家存在的需要,还是维持社会继续存在的需要;更进一步地,教育是社会发展、社会改造的需要。发展教育民生正成为世界各国的一种共识和主动追求。教育民生通过对公平的追求实现个人利益和国家利益的统一。将教育民生作为一种国家责任和国家担当,是教育功能认识上的一个新发展。

【关键词】教育民生;国家利益;个人利益;实践主体

【作者简介】谭维智,山东师范大学教育学院教授,博士(济南 250014)。

【原文出处】《教育研究》(京),2014.12.4~12

【基金项目】本文系山东师范大学“重大攻关项目(人文社科类)培养计划”研究成果。

教育正日益被国家、政府作为一项重要的民生工程来发展,教育民生已经成为具有中国特色的国家治理体系的重要组成部分。教育民生是真正的中国教育及中国问题。

一、教育民生思想的理论渊源与发展趋向

民生是一个具有中国本土特色的概念。狭义的民生概念是指民众的生计、生活、生存与发展的基本条件,它反映了人类不同时期、不同层次的生存需要,体现在民众的政治生活、经济生活、社会生活、文化生活、教育生活以及人的日常生活等诸多方面。民生问题在中国历史上一直处于各种社会问题的核心地位,是中国几千年政治、哲学、文化、教育思想发展的出发点和归宿。中国历朝历代积累了丰富的民生思想资源,如养民、裕民、富民、厚民、惠民、恤民、教民和保民等,体现了中国人的生存和生活智慧,经过一代代政治家、思想家的殚精竭虑,已经形成了一套迥异于西方哲学的民生哲学体系。这套民生哲学是中国社会经济发展乃至国家

政治运作的逻辑起点和价值取向,是教育民生观的理论基础和思想渊源。

在中国传统民生观中,教育一直被视为一项重要的民生追求。最早对教育民生思想加以表述的是孔子。孔子将民生问题分为庶、富、教三个层次,教育被放在最高也是最后的层次。“子适卫,冉有仆。子曰:庶矣哉。冉有曰:既庶矣,又何加焉?曰:富之。曰:既富矣,又何加焉?曰:教之。”(《论语·子路》)在孔子之后,孟子、荀子、管子等人也有类似论说。孟子认为,“善政,民畏之。善教,民爱之。善政得民财,善教得民心。”(《孟子·尽心上》)荀子主张,“不富无以养民,不教无以理民性。故家五亩宅。百亩田,务其业,而勿夺其时,所以富之也。立大学,设庠序,修六礼,明七教,所以道之也。诗曰饮之食之,教之诲之,王事具矣。”(《荀子·大略篇》)管子提出,“仓廩实则知礼节,衣食足则知荣辱。”(《管子·牧民》)孟子、荀子、管子等承接了孔子的民生哲学思想,均把教育放在与物质民生同等重要的地位。我们应注意到,孔子、孟子、荀子、管子等人所说的“教”并不是单纯指今天所说的狭义概

念上的“教育”，而是包含着政治、文化、教育等丰富的民生内涵的广义教育。在中国传统的民生理想中，不仅包括了解决人民的衣、食、住、行这些初级的目标，还包括了通过教育使人民具有善良品性和理想道德这样的高级目标，中国人的民生理想是一个动态发展的、多维指向的复合目标。也就是说，民生不仅是单向度的物质民生，教育民生也是民生问题的应有之义。

民生观在中国经历数千年的发展，真正形成系统的民生理论体系，是由孙中山提出的民生主义开启的。戴季陶认为，孔子“组织了一个民生的哲学，他这个民生哲学的理论，就是二千数百年后，创造中华民国的孙中山先生所继承的理论。”^[1]应当说，中国古代思想家运用民生一词，大多是指百姓的经济生活，如《左传》中说“民生在勤，勤则不匮”，《尚书》中说“惟民生厚”，均是表述人民的生计问题，唯独自孙中山开始将民生上升到哲学范畴，并将民生作为政治、经济 and 种种历史活动的中心运用到对政治、经济和社会问题的思考，“要把历史上的政治、社会、经济种种中心都归之于民生问题，以民生为社会历史的中心。先把中心的民生问题研究清楚了，然后对于社会问题才有解决的办法”^[2]。孙中山进一步将其民生哲学思想发展为民生主义的主张，“民生主义是以养民为目的”^[3]。在其设想的建国规划中，提出“建设之首要在民生”^[4]，并将教育列入要解决的重要民生问题之中。“法定男子五六岁入小学堂，以后由国家教之养之，至二十岁为止，视为中国国民之一权利。学校之中备各种学问，务令学成以后可独立为一国民，可有参政、自由、平等诸权。二十以后，自食其力，幸者为望人、为富翁，可不须他人之照顾。”^[5]这是一个非常清晰的发展教育保民生、通过教育提升民生的思路。孙中山把教育民生看做实现社会充分发展的根本手段，看做解决和改善民生的重要路径，是中国民生思想的一个重大飞跃。

中国共产党在继承中国两千多年民生哲学思想合理内核的基础上，将教育民生发展成为治国理念的一个重要组成部分，从而实现了教育民生思想在内涵、路径、价值目标等方面的跨越。关于教育

民生思想的明确表述始于中国共产党第十七次全国代表大会。十七大报告首次将教育纳入以民生为重点的社会建设范畴，把教育列为社会事业和民生要素之首。在2010年全国教育工作会议上，胡锦涛就曾明确指出：“教育是国计，也是民生。”^[6]这可以说是对教育民生思想的最简洁清晰的表述。在庆祝中国共产党成立90周年大会上，胡锦涛对民生问题又进一步做了新的系统表述，“推进社会建设，要以保障和改善民生为重点，着力解决好人民最关心最直接最现实的利益问题。要坚持发展为了人民、发展依靠人民、发展成果由人民共享，完善保障和改善民生的制度安排，把促进就业放在经济社会发展优先位置，加快发展教育、社会保障、医药卫生、保障性住房等各项社会事业，推进基本公共服务均等化，加大收入分配调节力度，坚定不移走共同富裕道路，努力使全体人民学有所教、劳有所得、病有所医、老有所养、住有所居”^[7]。应当说，新中国已经完成了“庶之”、“富之”的过程，正进入解决“教之”的阶段，正在由“人的基本生存”阶段向实现“人的全面发展”阶段跨越。从十七大明确提出教育民生的目标开始，已经逐步形成了较为完善的教育民生思想体系。这种思想的形成具有重要的价值意蕴，“为人们深化、拓展教育基本理论提供了一个全新的认识视角”^[8]。

二、教育民生是国家层面的需要和追求

要全面理解教育民生思想，必须认识到教育与国家和民生需求之间存在着不可分割的联系。从发生学上看，国家可以说是因民生需求而形成的，这种主张肇始于亚里士多德。在亚里士多德看来，国家(城邦)是一种最高、包含最广的社会团体，这种团体的建立是以谋取最高、最广泛的善业为目的的，这个最高、最广的善业就是人类生活的发展。“城邦是若干生活良好的家庭或部族为了追求自足而且至善的生活，才行结合而构成的……一个城邦的作用及其终极目的却是优良生活。”^[9]这种优良生活的实现是国家(城邦)的立法者和管理者的责任，“优良的立法家们对于任何城邦或种族和社会所当

为之操心的真正目的必须是大家共同的优良生活以及由此而获致的幸福”^[10]。可以说,国家的存在就是为了民生的需要。从个人的角度来说,每一个个体结合起来组成国家也是基于生活的需要,这种共同的团体组合是生活的最佳选择,它不仅仅能满足人们最低限度的生存需要,还能为人们提供一种优良的生活。“就我们各个个人说来以及就社会全体说来,主要的目的就在于谋取优良的生活。”^[11]为了满足这些需要,国家(城邦)就要通过教育培养城邦的公民。“完全寄托于立法家所订立的教育方针,公民们可以由习惯的训练,养成一部分才德,另一部分则有赖于(理性方面的)启导。”^[12]这样做的理由大致有两个:一方面,邦国如果忽视教育,其政制必将损毁;一方面,公民在作为一个城邦的分子以前,也必须先行训练和适应,而后才能从事公民所应实践的善业。^[13]教育与国家和民生需要是密切结合在一起的,如果说民生需要是国家的基石,那教育就是国家与民生需要之间的黏合剂。生活的需要促成了国家的诞生,国家需要依赖教育为人们提供优良的生活,而教育则需要国家立法保障;国家、民生、教育之间形成了一个彼此需要、相互依赖的稳固“三角关系”。在亚里士多德这里,教育被赋予了重要的民生功能。

教育不仅是维系国家存在的需要,还是维持社会继续存在的需要。这方面杜威进行了无可争辩的论证。杜威从社会延续的高度考量教育存在的价值,认为教育在它最广的意义上就是“生活的社会延续”^[14]。社会群体每一个成员的生的和死的这些基本的不可避免的事实,决定教育的必要性。一个群体要延续下去,必须有新的成员不断加入进来,就需要将成年成员的兴趣、目的、知识、技能和实践传递给他们,没有这种理想、希望、期待、标准和意见的传达,从那些正在离开群体生活的社会成员给那些正在进入群体生活的成员,社会生活就不能存在……社会不仅通过传递、通过沟通继续生存,而且简直可以说,社会在传递中、在沟通中生存……社会的继续生存,必须通过教导和学习,这是那么显而易见。^[15]简言之,没有教育就没有生活,就没有社会的延续。杜威说教育即生活,毋宁说教育即

民生。教育即民生体现在两个方面,首先,从存在论的维度,教育是民生的一个组成部分,教育过程中所传递的内容就是民生的一种形式,是一种基本的民生;其次,从目的论的维度,教育是社会生活继续存在的手段,教育具有重要的民生功能。简言之,教育既是民生的内容,又是民生的手段。

进一步地,教育还是社会发展、社会改造的需要。孙中山将民生视为“社会进化的重心”和“社会进化的原动力”。“社会的文明发达,经济组织的改良和道德进步,都是以甚么为重心的?就是以民生为重心的。民生就是一切活动中的原动力。”^[16]孙中山所说的民生不仅仅局限于经济或生计,也包括了物质生产活动、实行公平分配等经济活动、政治活动、教育活动、科学技术活动。孙中山将民生作为“社会进化的重心”和“社会进化的原动力”,表明他认识到了民生是推动社会发展与进步的重要力量。杜威在其教育思想形成时期也主张,“教育是社会进步及社会改革的基本方法。”^[17]美国改造主义学派认为,“通过教育社会成员,使他们懂得明确的社会改革的需要,并对实现社会改革有所准备,从而使社会重新塑造它自己。”^[18]教育活动在推动社会发展中所起的作用在于通过提升受教育者的文化知识水平和科学技术水平从而解放生产力、提高生产水平,使民生得以改善,实现推动社会的发展目标,也正是在这个意义上讲教育民生是推动社会发展的原因和动力。另外,教育活动对社会变化所起的作用还表现为教育所导致的人的改变,受教育者在教育过程中所产生的信念和精神力量,是推动社会改变的主要动因。近年来,教育在改进民生、推动社会发展方面所发挥的作用越来越得到人们的重视。正如国际21世纪教育委员会向联合国教科文组织所做的报告中指出的那样:面对未来的种种挑战,教育看来是人类朝着和平、自由和社会正义迈进的一张不可缺少的王牌,教育在人和社会的持续发展起着重要作用,它的确是一种促进更和谐、更可靠的人类发展的一种主要手段,人类可借其减少贫困、排斥、不理解、压迫、战争等现象。^[19]

毋庸置疑,发展教育民生正成为世界各国的一种共识和主动追求。20世纪90年代,联合国教科

文组织就向世界各国发出呼吁,认为教育“关系人类的生存”^[20]。正是基于“委员会清楚地知道教育为推动经济和社会的发展而应完成的使命”^[21],他们提出了向“教育社会”迈进的必要性。由于清楚地认识到教育的民生价值,委员会提出要安排四种基本学习以构成一个人一生中的知识支柱,即学会认知、学会做事、学会共同生活、学会生存。学会做事、学会共同生活、学会生存这些新目标,体现了对教育目的定位的民生旨趣,“不再把教育单纯看做一种手段,是达到某些目的(技能、获得各种能力、经济目的)的必经之路”^[22]。1990年发布的《世界全民教育宣言》也反复申明了教育对于社会进步、改善生活、解决生存中的重要作用,“教育对于个人和社会进步,尽管不是一个充分的条件,却是必不可少的关键所在;‘接受教育’是人们为能生存下去、充分发展自己的能力、有尊严地生活和工作、充分参与发展、改善自己的生活质量、作出有见识的决策并能继续学习所需要的”^[23]。“教育在今天比以往任何时候,更有必要被看做是任何社会、文化和经济规划的一个基本方面。”^[24]教育已经与政治、经济、文化、生活等民生范畴高度融合,教育对象扩充到全民,受教育时间扩展到人的一生,人们对教育的理解逐渐由狭义上的教育概念趋向于广义上的概念,教育的内涵和外延不断扩大,被赋予了更多的对社会发展和人类生存的期望,这种内涵上的扩张可以说是世界范围内教育的一种民生转向,发展教育民生正逐渐成为一种世界性的主动追求。

三、教育民生体现了国家利益和个人利益的统一

历史上,人类针对自身的生存问题提出了种种的社会理想和人生理想,而且一致地把教育视为实现理想的最有效的方法之一。虽然存在着发展目标上个人本位和社会本位的争论,但是,教育作为实现社会理想和人生理想的最为重要的方法是一致的。所谓的差异,不过是通过教育实现社会发展的目标,还是实现个体发展的目标。个人本位论认为,个人是原始的,社会组织是后起的,社会制度应

该以个人的幸福为目的,相信每个个人都能够获得他自己的幸福,而社会是由一个个的个人所组成,只要每个个人都能够获得他自己的幸福,那么相应地,社会的幸福总和也就增加了。社会本位论则不承认个人有自己获得幸福的能力,不承认个人可以通过自由竞争的形式增进个人的幸福和社会的利益,个人只能依赖于社会生活。无论是个人本位论所主张的个人自己获得自己的幸福,还是社会本位论所主张的个人的幸福只能通过社会来获得,在本质上,二者都不绝对否定幸福,只不过个人本位论更重视个人利益和幸福,社会本位论更重视社会整体的利益和幸福;在获得幸福的途径上,个人本位论把获得幸福的责任放给了个人,而社会本位论主张获得幸福的责任在社会,个人的幸福是社会的事情,只能由社会给予个人幸福。

在谈及社会本位和个人本位的矛盾时,杜威指出,之所以如此,主要是社会效率这个概念被误用。“错误就在于认为我们必须采取使天赋能力服从的办法,而不是利用天赋能力的办法去获得效率。”^[25]杜威认为,正确的做法是积极地利用人的天赋能力,去做有益于社会的事情。“当我们发展特异的品质时,就能形成特异的人格,并对社会服务做出更大的贡献,这种个人的贡献超出物质商品数量上的供应。”^[26]笔者认为,杜威虽然力主社会功能和个体发展功能的融合,但他尚未发现问题的根本症结所在。“如果民主主义具有道德的和理想的含义,那末,就要求每个人对社会做出贡献,同时,给每个人发展特殊才能的机会。个人发展和社会效率这两个教育目的分开,是对民主主义的致命打击;采用比较狭隘的效率,就丧失效率的正当理由。”^[27]杜威在这里只突出强调了要求个体给予社会的一面,而忽视了社会应给予个体的一面,特别是忽视了个体的独特的内在的生存和发展需要、从生理到心理的家庭生活的需要以及其他从物质到精神的需要。社会和个体之间恰当的关系应该是互相奉献、互相索取,社会要求个体奉献,须先向个体付出,首先包括教育上的付出;同样,个体要求社会提供适宜生存和发展的条件,也必须为社会做出贡献,完成个人应承担的社会义务。社会应当提供的不仅

仅是发展特殊才能的机会,更为重要的是生存和生活的机会。教育民生不应当仅仅是个体的才能的发展,更应该包含个体的生存和生活的各种需要。在这个意义上,教育民生应当是个人利益和社会利益的统一。

历史上关于教育目的的工具论和社会本位论,本质上是教育功能的异化。因为,教育的社会功能最终实现与否,必须通过个体的教育来完成。无视或者忽视个体发展功能的教育是残缺的教育,是不真实的教育,是没有根基的教育。个人发展是社会发展的根基,没有社会上每一个个体的发展,社会的发展终将会落空。而社会的发展最终也是由个体的发展所组成的,教育中的个人利益和社会利益是一体两面的,二者无法截然分开。教育民生论是个人利益和公共利益的黏合剂,它通过两者利益的兼顾兼得解决个体本位和社会本位之间的分离。

教育民生观是对个人本位论和社会本位论的超越,在对于幸福的追求上,不仅满足个人的幸福,而且“有着数量更大和种类更多的共同利益”^[28]。它集中了个人本位和社会本位各自的优点,既追求全体利益,又顾及个人利益;既重视个人在追求幸福中的责任,又重视社会在追求幸福的过程中应有的责任,同时避免了个人本位无视社会利益和社会本位无视个人利益的问题。教育民生论融合了个人主义和社会(国家)主义的优势,并弥补了各自的劣势,实现了国家利益和个人利益的统一。教育之所以能够实现国家利益和个人利益的统一,在于教育本身的独特性,教育的国家利益必须通过一个个的个体来实现,同时国家又将教育视为自身的责任。教育民生观对国家利益、社会利益与个人利益的融合是通过“教育是国计,也是民生”来完成的,“作为国计,教育关乎国家前途和民族振兴;作为民生,教育关乎个人未来和家庭幸福”,因此,“在谋划国计中,要重视民生,在推进教育改革发展实现国家利益和人民福祉的统一”。^[29]只是在人类社会的发展史上,社会的利益和国家的利益往往异化为某个阶级的利益、一部分人的利益,在一个道德的社会和道德的国家,社会的利益与国家的利益应该与

个体的利益是一致的。

教育民生通过对公平的道德追求实现个人利益和国家利益的统一。以解决民生问题为目标的教育,必然以公平为核心价值追求。通过教育实现的公平是具有民生意义的、以实现共同富裕为目标的公平。现实社会中,追求公平的目的是为了了解决贫富两极分化、多寡不均的问题。历史上,在实现公平的过程中有两种取向,一种是向富、向多看齐,抬升低点,发展求富的富公平;一种是向贫、向寡看齐,拉低高点,平均分配的穷公平。在中国历史上的公平思想中,大多是向穷看齐的穷公平,如孔子的均贫富思想。“丘也闻有国有家者,不患寡而患不均,不患贫而患不安。盖均无贫,和无寡,安无倾。夫如是,故远人不服,则修文德以来之。既来之,则安之。”(《论语·季氏第十六篇》)孔子的均贫富力图以平均主义来换取社会安宁,虽然也包含了丰富的公平思想,但这只是原地踏步不动基础上的平均,“不患寡”、“不患贫”是穷拉平、穷均匀,是向寡、向穷看齐的消极意义上的公平,是通过财富平均消弭贫穷的概念。因此,无论从主观愿望或客观可能考察,孔子的“均贫富”思想最终只能落得“均贫”的结果。而通过教育实现的公平则是“共富”,是以实现“多”和“富”为目标的富公平,是向前迈进基础上的共同富裕和发展,最终通过增加财富解决贫穷的问题。这是多数人的富,是真富,是向上抬升低点的具有民生意义的公平。教育民生通过培养人来推动社会公平的实现,其对社会公平的贡献主要体现在“向富向多看齐、抬升低点、发展求富的富公平”之上。教育能够教给人知识和能力,为公民提供平等的社会上升机会,“教育经济学的研究和社会经验都表明,个人的收入、社会地位等都与其教育程度呈正相关。增加教育的投入,提高个体的受教育程度,就能够不断地提高自己的社会地位”^[30]。尤为重要的是,教育对社会弱势者的社会地位、经济地位、生活质量、生存状态具有非常重要的抬升作用,通过提高弱势者的能力素质,为他们提供更多的发展机会和发展可能性,从而改善他们的社会地位,抬升居于社会“低点”的群体,使其向富看齐。在这个意义上,教育民生是“实现人类平等的伟大工具,

它的作用比任何其他人类发明都要大得多”^[31]。

四、发展教育民生是国家的责任和担当

当我们讲到民生的时候,除了强调关注民众的生活、生计之外,还有一层更深的含义,就是将民生作为国家或政府的一种责任和担当。中国自古以来就将“民生”与“国计”相提并论,民生问题一直与国家发展存在着不可分割的关系。中国古代的先哲们也是从国家层面谈论教育民生问题的。在孔子构想的大同社会理想中尤为突出教育民生问题的国家责任,“大道之行也,天下为公。选贤与能,讲信修睦。故人不独亲其亲,不独子其子。使老有所终,壮有所用,幼有所长。矜寡孤独废疾者,皆有所养”(《礼运·大同篇》)。无论是“天下为公”,还是“选贤与能、讲信修睦”都是从国家层面来讲的,所谓“大同”根本上是个人利益和国家利益的统一。《吕氏春秋·贵公》篇有类似的主张,“昔先圣王之治天下也,必先公,公则天下平矣。平得于公。尝试观于上志,有得天下者众矣,其得之以公,其失之必以偏。凡主之立也,生于公”。这也是对于教育民生问题的一种国家层面的担当。《贞观政要》载,魏征上书唐太宗:“民之生也,犹铄金在炉,方圆薄厚,随溶制耳!是故世之善恶,俗之薄厚,皆在于君”^[32]。强调民众的善恶皆在于君,更是直接将民众的教育问题作为国家和君主的责任。

教育是个人的责任还是社会的责任,在西方历史上一直是个比较纠结的问题。柏拉图在《理想国》中提出了一种能够发现并训练每个人的禀赋、使之应用于社会的教育构想,并虚构了一个理想国来进行这样的教育。他设想这个国家能够对个人按照禀赋进行筛选,发现他们的特长并有效地训练他运用这种特长,有些人被分配到劳动和商业阶级,有些人成为国家的公民,成为国家的保卫者和保护人,少数人可以接受最高的教育,成为国家的立法者。这个国家由最终的立法者即哲学王来建立,但是,这个哲学王却只能通过理想的教育才能被培养出来。这样就陷入了一个循环之中:理想的教育由理想国的立法者来实施,但这个立法者只有

通过理想的教育才能产生。从表面上看,柏拉图为理想的教育寻找到了理想的实施主体,但是这个主体既是个人,又是国家,这样的主体实际上是不存在的。由于缺乏实施主体,理想的教育成为一个没有主角的幻想片。18世纪发端于欧洲的个人主义也遇到了类似的问题,个人主义思潮的倡导者基于他们对当时欧洲种种社会弊端的不满,提出以新的人道主义世界代替腐败的、不平等的社会,但这个从旧制度中解放个人的教育事业由谁来承担,则是一个很麻烦的问题。“过去所谓的社会生活,当时的制度,都是虚伪腐败的,不能委托它们承担这个事业。要它承担这个事业,意味着它自身的毁灭,我们怎么能希望这种制度承担这个事业呢?必须让‘自然’的力量去做这个事业。”^[33]教育是为着更好的社会的设计,但是,这个事业还无法让现有的社会来承担。而让“自然”来承担无异于无人承担。最终这个为了更美好的社会的事业又成为没有承担者的空想。

亚里士多德从正面探讨了教育实践主体的问题,他在《政治学》中提出了“儿童(少年)教育究竟应该由城邦负责,还是依照现今大多数国家通行的习俗,由私家各自料理”这个问题。对此,亚里士多德认为教育应该由城邦办理,“既然一城邦就(所有的公民)全体而言,共同趋向于一个目的,那么,全体公民显然也应该遵循同一教育体系,而规划这种体系当然是公众的职责”^[34]。一言以蔽之,亚里士多德认为,教育是社会的责任,应当由国家和政府来举办。国家要为教育立法,青年人的哺育与教育要在法律的指导下进行,最好是有一个共同的制度来正确地关心公民的成长。^[35]在由国家来承担教育责任这一点上,杜威与亚里士多德保持了某种一致性。杜威认为,“教育过程的进行,不仅需要某种方法,而且需要某种积极的机构,某种行政机关……要实现产生新社会的新教育,终究有赖于现存国家的活动。”^[36]

无论如何,教育都终将是社会的事情,属于国家的职能。无论教育的目的是为了个人利益,还是为了社会整体的利益,教育的实践主体都只能是国家。在涉及利益判断的时候,如同爱尔维修所说的

那样,“无论在什么时候,任何地方,无论在道德问题上,还是在认识问题上,都是个人利益支配着个人的判断,公共利益支配着各个国家的判断”^[37]。教育在当今已经越来越多地涉及公共利益、国家利益,因此,更加需要国家判断、国家责任和国家担当。“其实自从人类有教育制度以来,教育即是社会之事,教育是为着社会文化的延续,也是为社会所施行。并且从19世纪开始,国家管理教育,成为一切先进国家的教育政策。”^[38]历史地看,真正能够推动社会发展的教育必然是由国家担当的教育,“国家不仅提出公共教育的工具,而且提供公共教育的目的”^[39]。

事实上,由国家担当的教育也表现出很大的不同。一类情况是国家主义思想主导下的教育,这个类型的代表是19世纪的德国,德国是世界上第一个真正实现国家对教育的管理、监督职能的国家。国家主义的倡导者费希特和黑格尔都主张国家的主要职能是教育,强调个人服从国家的利益,通过教育完成国家的复兴。在探讨这样的教育计划将归谁实施的问题时,费希特提出,“我们必须首先将自己期待的目光投向国家”^[40]。“但愿国家和一切给国家出谋划策的人敢于正视和承认国家目前的实际形势;但愿国家能活生生地认识到,除了未来几代人的教育这一领域外,国家决没有剩下什么其他的活动领域,可以在其中作为一个真正的国家,真正地、独立地进行活动,并做出一些决定;如果国家不是根本什么事情都不想做,它也就只能做这件事;但是,人们也将会完整地、毫不嫉妒地将这份功劳留给它!”^[41]国家主义哲学思想下的欧洲教育,终于弥补了柏拉图和18世纪个人主义思潮中社会不能执行社会的教育功能的遗憾。但是,其作为对个人主义和人道主义的一种反动,终将以国家利益、社会效率湮没个人利益。“这个注重人类福利和进步而教育的新思想,成为国家利益的俘虏,被用来进行社会目的非常狭隘而且具有排他性的事业。”^[42]我们不得不问,“一种教育制度能否由民族国家实施,而教育过程的全部目的又不受限制、不被约束,不被腐蚀呢?”^[43]也就是说,有没有一种教育制度能够既实现国家利益又能够实现个人利益和个人幸

福,鱼与熊掌兼得呢?

在这个问题上,杜威有很好的建议,他认为,一方面要使不同阶级的个体的利益协调起来,教育不能成为一个阶级更容易地剥削另一个阶级的工具;一方面不同个体对于国家利益的认同和关注要协调起来。这样的社会,“它的全体成员都能以同等条件,共同享受社会的利益,并通过各种形式的联合生活的相互影响,使社会的各种制度得到灵活机动的重新调整”^[44]。这样的社会“必须有一种教育,使每个人都有对于社会关系和社会控制的个人兴趣,都有能促进社会的变化而不致引起社会混乱的心理习惯”^[45]。国家和社会为了实现这样的教育,“学校设施必须大量扩充,并提高效率,以便不只在名义上,而是在事实上减轻经济不平等的影响,使全国的青年为他们将来的事业受到同等的教育。要达到这个目的,不但要求有适当的学校管理设施,并辅以青年能够利用的家庭教育,而且要求对传统的文化理想、传统的课程以及传统的教学和训练的方法进行必要的改革,使所有青年能够继续在教育影响之下,成为他们自己经济和社会的前途的主人”^[46]。杜威提出的关于实现这样的教育的必要条件是恰切的。但是他将实现这种教育的唯一希望寄托在民主主义教育思想之上,则显得过于短视。完成杜威这个美好设想的是教育民生思想指导下的教育,也就是由国家担当教育的第二类情况,这个类型的代表当属21世纪的中国。杜威写这段话的时候显然未能预见到社会主义制度的诞生,以及这种制度在社会与个人利益之间的协调发展,更未能预见到一个社会主义国家的政府会以“最大多数人的最大利益”为追求的目标,以及为了实现这样的社会目标而进行的教育会以“教育民生”这样的完全不同于“民主主义教育”的教育主张来进行。可以说,教育民生思想终于对教育的实践主体这个问题做出了令人满意的回答,实现了从无主体到有主体,从实践主体的重心关注国家利益、社会利益到关注个人利益与国家利益相统一的理论突破。将教育民生作为一种国家责任和国家担当,不可不谓是教育功能认识的一个新发展。

参考文献:

- [1]戴季陶.孙文主义之哲学的基础[M].北京:中国人民大学出版社,2014. 428.
- [2][3][16]孙中山.三民主义[M].北京:九州出版社,2012. 183, 213, 192.
- [4]孙中山.国民政府建国大纲[N].民国日报,1924-04-12.
- [5]孙中山.孙中山全集(第二卷)[M].北京:中华书局,1982. 323.
- [6]胡锦涛.在全国教育工作会上的讲话[N].人民日报,2010-09-09.
- [7]胡锦涛.在庆祝中国共产党成立90周年大会上的讲话[N].人民日报,2011-07-02.
- [8]李金奇.教育民生论的发生与解读[J].高等教育研究,2013,(11).
- [9][10][11][12][13][34]亚里士多德.政治学[M].北京:商务印书馆,1995. 140, 348, 130-131, 385, 406, 405-406.
- [14][15][25][26][27][28][33][36][39][42][43][44][45][46]杜威.民主主义与教育[M].北京:人民教育出版社,1990.7、8-9、131、134、134、96、103、104、105、107、108、110、108、109.
- [17]杜威.我的教育信条[M].上海:上海人民出版社,2013. 9-10.
- [18]奈勒.教育哲学导论[A].陈友松.当代西方教育哲学[C].北京:教育科学出版社,1982. 99.
- [19][20][21][22]联合国教科文组织.教育:财富蕴藏其中[M].北京:教育科学出版社,1996.1、5、8、75-76.
- [23][24]联合国教科文组织.教育的使命:面向二十一世纪的教育宣言和行动纲领[M].北京:教育科学出版社,1996. 15-16, 21.
- [29]朱国仁.从国计到民生:关于我国教育民生的思考[J].清华大学教育研究,2013,(4).
- [30]冯建军.社会公正与教育公正[J].江西教育科研,2007,(9).
- [31]约翰·布鲁贝克.高等教育哲学[M].杭州:浙江教育出版社,1998. 71.
- [32]吴兢.贞观政要[M].北京:中华书局,2012. 148.
- [35]亚里士多德.尼各马可伦理学[M].北京:商务印书馆,2003. 313-314.
- [37]北京大学哲学系外哲史教研室.十八世纪法国哲学[M].北京:商务印书馆,1979. 458.
- [38]吴俊升.教育哲学大纲[M].福州:福建教育出版社,2011. 178.
- [40][41]费希特.对德意志民族的演讲[M].北京:商务印书馆,2010. 169、173.

People's Livelihood in Education from the Perspective of the State

Tan Weizhi

Abstract: In Chinese traditional perspective, education has been regarded as an important project of people's livelihood and an important part of national governance idea. There is an indivisible connection between education and state and the need of people's livelihood. Education is the necessity to maintain the existence of the state as well as the society. Further, education is also the need of social development and reconstruction. Consequently, developing people's livelihood in education has become the consensus and initiative pursuit of all countries around the world. People's livelihood in education tries to realize the unity of the individual interest and national interest by pursuing the justice. It is a new development of the understanding in educational function by treating people's livelihood in education as the national responsibility and duty.

Key words: people's livelihood in education; national interest; individual interest; practice subject

教育部基础教育课程教材发展中心推荐

复印报刊资料

教育学

G1·月刊

2016年 第 6 期

EDUCATION



中华人民共和国教育部主管
中国人民大学主办



2016.6

(月刊)

主管：中华人民共和国教育部

主办：中国人民大学

编辑出版：中国人民大学书报资料中心

中心主任：武宝瑞

总编辑：高自龙

副总编辑：钱 蓉 李军林

编委会

主任：张 力

编委（按姓氏音序排列）：

陈时见 陈向明 丁 钢

冯增俊 郝文武 扈中平

金生钰 康永久 劳凯声

刘复兴 刘海峰 柳海民

陆有铨 石中英 史静寰

吴康宁 肖 朗 谢维和

余雅风 袁振国 张 力

周洪宇 朱小蔓 祝智庭

本期执行编委：余雅风

执行主编：宣小红

责任编辑：薛 莉 沈琰琰

特约审稿：谭 旭

编辑部地址：北京市海淀区中关村大街
甲59号文化大厦1407B

电 话：(010)62516695

通 信：北京9666信箱基础教育
期刊社

邮政编码：100086

电子信箱：jcjyqks@163.com

教育学

EDUCATION

目 录

教育基本理论

5 不教的教育学

——“互联网+”时代教育学的颠覆性创新

谭维智

16 马克思主义本质观新解与中国教育本质思考

孙迎光

23 从历史博弈到学理分析：

教育理论与实践的逻辑关联

薛晓阳

31 教育人性化的“失衡”与复归

张中原

39 “大国文明与教育使命”笔谈

1. 世界大国教育战略的启示

徐 辉

2. 文明的未来与教育的责任

石中英

3. 以新人文主义引领未来教育

周洪宇

教育改革与发展

48 深化综合改革，坚持依法治教，提高教育质量

钟秉林

54 中国教育的“塔西佗陷阱”：

表现、原因及应对策略

师玉生、林荣日

德育研究

62 基于道德想象力的公德培育

张晓阳

67 基于积极公民培养的参与式公民教育

冯建军

教学与课程

73 论行动的教学论研究

刘旭东、花文凤

不教的教育学

——“互联网+”时代教育学的颠覆性创新

谭维智

【摘要】不教的思想是与关于教的思想相伴而生的,只是由于人们长期关注教、施行教,而导致那些不教的主张被忽视乃至无视。不教的教育学强调教育过程中教育者的无为与顺应,通过不教达到比教更好的教育效果。不教的教育学要研究教的有限性、知识的可教性、学习者的学习与教师的教的关系、如何实施不教及反成原理在教育中的应用等问题。不教的教育学是“互联网+”时代的需要,当下正在发生一场信息技术对传统学校教育的改革和重构,网络一代的学习者更习惯于不教的学习方式,“互联网+”时代要求学校和教师实践不教的教育学,教育学正在发生“由教向不教”的颠覆性创新。

【关键词】互联网+;教育创新;不教之教;教育学

【作者简介】谭维智,曲阜师范大学中国教育大数据研究院教授,博士(山东 曲阜 273165)。

【原文出处】《教育研究》(京),2016.2.37~49

【基金项目】本文系国家社会科学基金教育学一般课题“不教的教育学研究”(课题批准号:BAA120012)的研究成果。

目前的教育学主要是讲为什么教、教什么、怎么教的关于“教”的教育学,诚如亨德森所言,“教育学通常被理解为教的科学和艺术”^①。我们还没有发现专门讲“不教”、研究“不教”的关于如何“不教”的教育学。毋庸置疑,在教育史上一直存在着一个“不教”的思想传统,在中国,这个传统可以追溯到道家的老子、庄子、彭蒙、田骈,儒家的孔子、孟子,还可以在佛家的诸多经典中找到不教的精彩表述;在西方,不教的传统可以从卢梭一直追溯到苏格拉底等,不教之教一直被视为教育的最高境界而备受推崇。虽然如此,不教的思想还是一直被教的传统所遮蔽,尤其是工业革命以来,特别是伴随着科技的发展,教育中弥漫着对技术的崇拜,教被视为合理的、毋庸置疑的,人们致力于开发各种教的技术,致力于用更先进的教法提升教的质量,将教育学发展为一门专门研究教的学科。当教育出现问题时,也只是在改进教的方法上着力,努力做些持续性创新的工作,却很

少检视历史上那些不教的思想资源。本文旨在归纳总结历史上关于不教的教育思想的基础上,分析构建与“互联网+”时代契合的不教的教育学的可行性与可能性,对教育学的颠覆性创新做些粗浅的探索,以期与关于教的教育学形成一种互补。

一、不教的教育学的思想源流

在人类教育史上,关于不教的思想是与关于教的思想是相伴而生的,只是由于人们长期关注教、施行教,而导致那些不教的主张被忽视乃至无视。在中国,不教的教育思想主要有三个源头。

一是道家的老庄。老子和庄子将不言之教推崇为圣人之教:“圣人处无为之事,行不言之教”(《道德经》第二章);“夫知者不言,言者不知,故圣人行不言之教”(《庄子·知北游》)。庄子在《德充符》篇提供了一个成功施行“不言之教”的典范:“王骀,兀

者也,从之游者与夫子中分鲁。立不教,坐不议。虚而往,实而归。固有不言之教,无形而心成者邪?”汇集百家之学的稷下学派将不教演绎为一种成熟的教育方法。《庄子·天下》中曾述及“田骈亦然,学于彭蒙,得不教焉。”最早对不教之教进行的界定见于吕不韦主编的《吕氏春秋》:“故曰天无形,而万物以成;至精无象,而万物以化;大圣无事,而千官尽能。此乃谓不教之教,无言之诏。”汉代的严遵将不教之教称为“教之宗”^[2]。可以说,在道家的传统中,不教之教是一种备受推崇并被付诸实践的教育方法。

二是佛家。禅宗推崇的“世尊拈花,迦叶微笑”是最成功的不教之教。佛家的《阿含经》、《阿弥陀经》、《金刚经》等经典中均有不教思想的论述,而且佛家还演化出默摈、置答、禅悟等具体的不教的方法,这些方法在佛家教育思想体系中都具有重要的地位。

三是儒家。儒家的教育思想虽然以教为主,但孔子、孟子等人也有不教的论述,如《论语·述而》中的“不愤不启,不悱不发,举一隅不以三隅反,则不复也。”除了强调适时进行启发之外,主要还是讲了什么情况下不教,其表述采用的是排除句式,“启”和“发”之前都用了“不”字,“不愤不启,不悱不发”意思是不到学生努力想弄明白但仍然想不透的程度时先不要去诱导他,不到学生心里明白却又不能完善表达出来的程度时也不要启发他;“举一隅不以三隅反,则不复也”的意思也是说做不到举一反三就不再教了。孔子在这里一直强调的是达不到什么状态就不教,核心意思是说为什么不教、怎样做到不教,而不是怎样去教。《学记》中明确提出了少教的建议,“故君子之教,喻也;道而弗牵,强而弗抑,开而弗达。道而弗牵则和,强而弗抑则易,开而弗达则思。和易以思,可谓善喻矣。”主张教师要少教多引导,多做些“道”、“强”、“开”的功夫,少做甚至不做“牵”、“抑”、“达”的事情。宋明理学发展了原始儒家不教的相关主张,对于可教性的问题作了进一步探讨,如张载认为,“教之而不受,虽强告之无益。譬之以水投石,必不纳也,今夫石田虽水润沃,其干可立待者,以其不纳故也”(《经学理窟·学大原下》)。言下之意,有些人、有些东西是不可教的。

上述三个思想源头中,道家 and 佛家的教育思想以不教为主,儒家虽然主张以教为主,但也有关于不教的深刻见解。

现当代中国的主流教育思想虽然是教占了上风,但也有诸多学者在倡导施行不教之教。蔡元培主张,“最好使学生自己去研究,教员不讲也可以的,等到学生实在不能用自己的力量了解功课时才去帮助他。”^[3]这种主张显然与孔子的“不愤不启,不悱不发”一脉相承。有学者提出,“不教也是一种教育方法。”^[4]主张“最好的教育方式是无为而无所不为,不教而无所不教”^[5]。可以说,不教的思想在中国教育史上一直存在着,其探讨范畴涉及是否可教的前提性追问、不教作为一种教育目的、教育方法等方面,虽然没有发展成为系统的教育理论体系,但一直作为一种不可忽视的声音存在着,对教育实践产生着重要的影响。

在国外,特别是以古希腊文明为源头的欧美文化中,也一直存在着不教的思想源流。苏格拉底提出的“产婆术”的教育方式,认为“教育并不是把知识传授给学生,而是帮助学生自己把知识接生下来”^[6]。柏拉图在《美诺》篇讲苏格拉底对美诺的教育,不是用教的方法,而是通过启发令其自己说出正确的答案,就是一种不教之教的实践。即使是倡导“把一切事物教给一切人类”^[7]的夸美纽斯,也试图发现一种少教的教育方法,以“使教师因此可以少教,但是学生可以多学;使学校因此少些喧嚣、厌恶和无益的劳苦,独具闲暇、快乐及坚实的进步”^[8]。卢梭在《爱弥儿》中主张,教育的开头几年应该是纯粹消极的、不教的,“如果你能够采取自己不教也不让别人教的方针……你开头什么也不教,结果反而会创造一个教育的奇迹”^[9]。斯宾塞也主张教师要少教、少讲,“给他们讲的应该尽量少些,而引导他们去发现的应该尽量多些”^[10]。苏霍姆林斯基提出教师授课时,要有意留下一些东西不教、不讲,“就像是把无边无际的知识世界之窗微微打开一点,留些东西不完全讲透”^[11]。联合国教科文组织国际教育发展委员会于1972年提交的一份报告中也提出了“少教”的建议,“教师的职责现在已越来越少地传授知识,而是越来越多地激励思考,他将越来越成为一个顾问,一位交换意见的参考

者,一位帮助发现矛盾论点而不是拿出现成真理的人”^[12]。伊利奇在《非学校化社会》中提出了“非学校化”主张,本质上就是在倡导一种不教的教育学。伊利奇认为,我们常常是将教与学混淆在了一起,误认为有教就有学,误以为教师教某些知识,学生就可以学到那些知识。其实,因教而引发的学是很有限的,技能方面的培养或许会因教而学,学生可能因为技能课程的教育而有效获得某些技能,但在很多方面的教并不能引发学,比如文化性的、感知性的、思考性的、探索性的、批判性的知识,有教无学反而是常态。“我们所知道的大部分东西都是在学校之外学会的,学生的大部分学习都是自己进行的,即使教师经常在场时也是如此。”^[13]他进而提出,“学习乃是他人操纵愈少愈好的一种活动。”^[14]埃里奥特·W.艾斯纳从课程的视角讨论了不教的问题,并提出了一种“空无课程”,建议大家不仅要研究显性课程和隐性课程,而且还要研究学校没有教什么;认为学校没教什么同学校教了什么同样重要,不仅学校教过的东西会对学生产生影响,被忽略的内容也同样起作用。^[15]还有许多学者关注不教的问题并专门著书论述,就笔者目力所见,有泰勒·盖托的《上学真的有用吗?》、詹姆斯·埃尔金斯的《艺术是教不出来的》、丹尼尔·科顿姆的《教育为何是无用的》、威廉·V.斯潘诺斯的《教育的终结》以及特雷安塔费勒斯的《美德可教吗》等。

梳理国内外不教的教育思想资源,我们可以得出几点基本的结论。第一,所谓的教与不教,都是一种教育的方式。在现有的教育学中,没有明确地对不教进行界定,作为一种教育方式的不教与教是混杂在一起的。第二,教与不教并非绝对对立的两极,而是互补共生的关系,我们既不能一味强调教而忽视的确存在着不可教的层面,也不能一味放大不教的作用,无视教在教育过程中的重要作用,二者不可偏废,最好的教育在乎教与不教间。第三,虽然不教之教在人类教育思想史上一直存在着,但这种教育现象或教育问题却是一个现有教育学未曾详尽探讨的理论灰色地带,教育史上关于不教的思想是关于教的思想的伴生品,对于这种伴生思想我们极少进行单独的审思,对于不教的单独的审思是教育理论的一个新的生长点。按照克里斯坦森

的界定,颠覆性创新主要面向“零消费者”和“零消费市场”,^[16]对于教育学科而言,不教之教正是克里斯坦森所说的那种未被教育学开发与消费的“零消费市场”。我们有必要对这个现有教育学未曾涉猎、不谈论的地带进行理论和实践层面的研究。

要去开发这种“零消费者”地带,其研究的对象、理论基础、研究的问题也必然是与目前以教为研究旨趣的教育学不同的,为了与目前以教为旨趣的教育学加以区分,我们姑妄称之为不教的教育学。本文尝试将不教从各种教之中剥离出来,对教和不教进行细致的区分。教是指教育过程中教育者直接地告诉、告知、给予、授予、教给、教授与讲授知识的行为,在这个过程中,教育者是积极有为的,相应地,受教育者是被动接受的;不教是指教育过程中教育者不直接告诉、告知、教给与授予受教育者知识,而是让受教育者自己去探索与思考,自行获取知识,是不以直接的教育方式而进行的教育,在这个过程中,受教育者是积极有为的,教育者是无为而为、无为而治的。之前我们探讨教育方式、教育问题的时候,由于缺乏对于二者的明确区分,将教和不教的方式混沌在了一起,往往导致我们在对待某些教育问题上立场摇摆不定,甚至出现分歧,教育实践中有时还会无所适从。对于教和不教的细分,引入一个思考教育、审视教育的新维度,有助于我们更好地认识教育现象、厘清教育问题。

二、不教的教育学的颠覆性创新机制

自道家的老子和庄子起,中国的哲学家就发现自然世界中事物的发展无不遵循一个规律,就是正反对动原理,所谓“反者道之动也”(《老子》四十章)。他们认为,天下一切事物都按照“正反二元”相对而生、相对以形,“万物负阴而抱阳,冲气以为和”(《老子》四十二章)。事物在相互对立中不断变化,表现为正反两种力量的互动调节机制。任何一方对另一方既制约又促进,促进使对方增长、强大,制约使对方削减、衰退,两种力量相反相成,使事物稳定于一个符合整体和谐的消长状态。正反之所以能够对动,皆因世间万事万物中存在一种反力量,这种反力量使事物的正反两面相对而动,反极

则正生,正极则反生,阳极阴便生,阴极阳又复生。在反力量的作用下,阴发展到极致终将趋向阳,阳发展到极致终将趋向阴。这个道理也可以说是一种反成原理,要想得到正面的效果,就必须从反面来采取行动;要想得到相反的结果,就要从其对立面入手进行转化。世间的万事万物包括人的种种行为都不能离开正反对动原理,任何事物都在相反对立的状态下形成,任何事物都会向相反的方向运动发展,这种向相反的方向的运动是一种破坏性的、颠覆性的创新发展,其中,反的力量则是颠覆性创新的动力所在。反成原理对教育学的颠覆性创新有两个重要的启示。

启示一,教育学的颠覆性创新要从教的反面即不教切入。一般地,我们解决问题的方式都是只知道用正的手段,从正的方面入手来获取正的结果,却不知道用反的手段、从反的方面入手来达到正的结果。“故善用针者,从阴引阳,从阳引阴,以右治左,以左治右,以我知彼,以表知里,以观过与不及之理,见微得过,用之不殆”(《黄帝内经·素问·阴阳应象大论篇》)。这是在人的身体机体上对正反对动原理的应用,其核心是在切入点的选择上,从反出发,从反求正。正反对动原理应用于教育亦如此。庄子在《人间世》篇讲到教育切入点的选择问题,颜阖将要当卫灵公太子的老师,就向蘧伯玉请教:“有人于此,其德天杀。与之为无方则危吾国,与之为有方则危吾身。其知适足以知人之过,而不知其所以过。若然者,吾奈之何?”如何教育好这样一个“问题少年”,蘧伯玉建议从反面切入:“善哉问乎!戒之,慎之,正女身哉!形莫若就,心莫若和。虽然,之二者有患。就不欲入,和不欲出。形就而入,且为颠为灭,为崩为蹶;心和而出,且为声为名,为妖为孽。彼且为婴儿,亦与之之为婴儿;彼且为无町畦,亦与之之为无町畦;彼且为无崖,亦与之之为无崖;达之,入于无疵。”受教育者如果表现得像个无知的儿童,那么,教育者也与他一样表现得像个无知的儿童;受教育者如果随心所欲,那么,教育者也与他一样随心所欲;受教育者的行为如果不自我约束,那么,教育者也与他一样不自我约束。从表面上看,教育者是与受教育者一样的正或反,但又不是真正的同流合污的正或反,之所以要这样做,就

是为了运用反成原理,因势利导、由反引正、从反切入,帮助受教育者身上反的一面达到极致,从而实现由反到正的自我调节。克里斯坦森曾经说到颠覆性产品的一个重要特征,即颠覆性产品总是表现为一种与成熟产品完全相反的特征,相比成熟产品的复杂、昂贵而言,颠覆性产品“一般更简单、更便宜,也更可靠、更便捷”^[17]。颠覆性产品是从与成熟产品相反的一面入手最终实现对成熟产品颠覆的,高端产品总是被低端产品颠覆,这充分说明,颠覆性创新也是遵循反成原理的。对教育学的颠覆性创新也要充分运用反成原理,从反入手、从反切入,即从不教切入,颠覆关于教的教育学。

启示二,教的过度供给终将导致教育学颠覆性创新的发生。道家经典《阴符经·三皇玉诀》中运用反成原理得出一个结论:“恩生于害,害生于恩。”恩与害构成正反关系,恩害相对而生、对动转化。恩害反成、对动的原因在于:帮助一个人越多,得到帮助的人越会形成对帮助的依赖而放弃自身的努力,一旦失去了外在的帮助,他将可能无法自我生存。出于好心的帮助最终导致了相反的结果,不帮助反而可能对他更有益处。“一斗米养个恩人,一石米养个仇人”,说的就是恩害反成、对动的道理。外在的帮助只能解决一时之急,但却会使其养成懒惰、不劳而获的思想,这些都是反成原理的作用。由于认识到恩害对动中反的力量的调节作用,庄子主张要有节制地使用仁义。“仁义,先王之蘧庐也,止可以一宿而不可久处。观而多责”(《庄子·天运》)。要有目的地使用仁义,克里斯坦森将这其中的道理表述为“过度供给”。所谓的过度供给,是指一旦有一种或两种以上的产品能够很好地满足市场对功能性的需求,客户将不再根据功能性来选择产品,转而更倾向于根据可靠性来选择产品和供货商。这种选择终将会带来可靠性的过度供给,但当两个或两个以上的供货商经过不懈努力,具备了提供超出市场需求的可靠性时,竞争的基础将转向便捷性。当便捷性出现供给过度的情形时,客户选择的标准将转向价格。这其中发挥决定性作用的是性能的过度供给,“性能过度供给,是推动产品生命周期由一个阶段向另一个阶段过渡的一项重要因素”^[18]。简言之,事物性能的过度供给最终必然导

致颠覆性创新的发生。正如那些被颠覆的大公司都是死于自己的最大优势一样,各种越来越精致的教的方法和技术终将导致关于教的教育学被颠覆。

在教育实践中,教与不教是一种正反关系,二者之间相对而生、相对而动,如同阴阳一样,动态地糅合,你中有我、我中有你,互相包容、互相依赖、互为体用。教与不教的对立与互根,能动地维系着教育过程的完整性和统一性。在教育过程中,没有绝对的、不包含不教的教,也没有绝对的、不包含教的不教。教与不教同样遵循了正反对动原理,教是为了不教,教中包含了向不教转化的力量;不教是为了更好地教,不教中也包含了向更好地实现教育目标转化的力量。教是为了不教,包含了教育的目的,一切的教都是为了最终不再需要教,实现这个目的的衡量标准就是受教育者学习能力的提升,当受教育者具备了自我学习能力,可以不再依赖教师的教的时候,教的目的就实现了。教是为了不教,也体现了教育的本质,教育的本质目的是育人——使人成为人,包括对学生人文精神的养育、人格的养成、人生的发展。认识到这一点,我们须谨记:教育的存在不是为了教给孩子知识,而是为了让他们自己具备自我发展的能力。不教是为了更好地教,是指通过不教的方法实现教育的目的,突出不教作为实现教育目标的手段。教育过程中有些知识、技能的传递需要通过不教的方法来达成,需要从反的一面切入,从反的一面思考问题,从不教入手,通过不教实现教,用反成原理达成教育目的。因此,不教既是教育目的,又是教育的手段。

同时,教师的教与学生的自主发展能力也构成一种正反对动关系,遵循反成原理。虽然教师的教有助于学生学习能力的提高,会最终实现不需要教的目标,但过多地教又会导致学生对于教的依赖,阻碍学生学习能力的发展。正如外在的帮助会导致自主发展能力的退化一样,由于反力的作用,教师过多地教会导致学生自主学习能力的退化。学生在教师教的状态下,很多东西可以依赖教师提供,可以等待现成的信息或答案,他们无须收集材料及对材料真伪进行鉴别。在教师教的状态下,学生无须自我学习,不需要运用自我学习的能力。因此,教师教的越多,学生越会形成对于教的依赖,越不需要运用自主

学习的能力,最终必将导致自主学习能力的弱化。虽然我们力图教会学生学习,但我们无法通过减弱学生学习能力的方式来让他们学会学习。对学生的学习能力发展而言,教是一把双刃剑,教既能让学生获得学习能力,也会阻滞学生学习能力的发展。

在教育实践中,常常可看到教师无视反力的作用,不考虑学生的兴趣、习惯、学习方式,本来不需要教的东西却硬要去教,以教师自己的思考代替学生的思考,把教师自己的思考强加给学生,结果是对学生学习本能的窒息和毁坏。直接地给予弱化了学生自行获取的能力,过度地教使学生养成对教的依赖。教的活动产生了越来越多的对于教的需要,越是提供更多的教,人们对于教的依赖越强,越是需要提供更多的教,教的供应量远远赶不上人们对教的需求的增长速度。这种对于教的依赖,“助长人们形成放弃自身努力、一味依赖于他人服务的习惯,助长异化的生产活动,助长人们对于对制度性依赖的迁就以及对制度性分等归类的认可”^[19]。依赖教的结果,就是导致学习本能的萎缩。“‘教学’窒息了他们的想象。”^[20]教和学的活动,就像阴阳两极,需要保持阴阳的平衡,过度地教会打破教与学的平衡,造成阴盛阳衰、教盛学衰,会剥夺、侵占乃至窒息学的能力的发展机会和发展空间,造成学习能力的萎缩、智能的退化。在反力的作用下,教总会与教的结果相反的东西出现。“教学生一味听讲,实际上无异于要他们游心旁骛或者什么都不想,无异于摧残他们的心思活动的机能,岂不是残酷?”^[21]学生为什么会厌学,根本上还是教的结果。厌学本质上可能并不是讨厌学习,而是学习本能的窒息和退化的表现,是反成原理作用的结果。

就教育学的学科发展而言,也遵循反成原理,教的“性能过度供给”最终也会引发向不教的转化,导致教育学的颠覆性创新,而且这种颠覆性创新必然是从教的反面切入的。比如课堂教学中“满堂灌”现象正是由于教的过度供给所引起的,是对教的过度供给的反抗、反动与反制。不教的教育学强调一种与现有教育方式切入点和着力点完全不同的教育方式,强调教育过程中教育者的无为与顺应,要求教育者对学习不控制、不干预、不替代,凸显学习者自身的作用,通过不教达到比教更好的

教育效果,其关注的是最简单的、最基础的人的学习本能的应用,不教的教育学对学习的本能应用不仅吻合了颠覆性创新的特点,也体现了反成原理的作用机制。从反成原理来看,不教的教育学是对教的过度供给的反动,是由教的过度供给引发的、从教的反面切入的对现有教育学的颠覆性创新。

三、不教的教育学要研究的几个关键问题

研究不教的教育学的一个主要原因是基于我们对教的作用有限性的认识。教的有限性包括有些知识无法教,知识不能由他人给予,而只能靠学习者自己感悟等。教的有限性是现有的教育学没有解决、无法解决的问题,是现有教育学的一块短板。现有的教育学由于只是研究如何教,因此,对于有些知识无法教、知识不能由他人给予这样对教本身具有颠覆性的问题只能弃之一旁、不做研究。教育学的颠覆性创新正是从这些现有教育学没有解决的、不曾涉及的问题切入,为这些问题提供一种可能的解决方式。换句话说,不教的教育学是以这些现有教育学无力解决的教育现象和教育问题为研究对象。

(一)不教的教育学要研究教的有限性

不教的教育学要研究教的有限性,这是不教之教得以立足的主要依据。教的有限性一方面体现在教的本身,即知识不能由他人给予。叶圣陶曾表示,绝不将教师的行业叫做教书。“这里我不敢用一个‘教’字。因为用了‘教’字,便表示我有这么一套本领,双手授予学生的意思。”^[23]之所以这样说,是基于他对知识不能由他人授予有清醒的认识。“教师有什么可以授予儿童的呢?除却物质的东西可以授受,属于精神方面的知识是谁也不能授予谁的。因为知识是求知者主观的欲望和兴趣的结晶体,离开了求知者的主观便无所谓知识,所以,知识只有自己去求,别人的知识只能由别人去应用,我不能沾他的一些光。教师的真知识终究是教师的,与儿童没有关系;教师用语言和文字将古人的和自己的经验一一传授给儿童,即使这些经验是千真万确的,毫无疑问的,也不一定能使儿童得到真知识。”^[23]叶圣陶所说的教师不能授予学生知识,类似于庄子在《天运》中说的道不能给予:“使道而可献,则人莫不献之于其

君;使道而可进,则人莫不进之于其亲;使道而可以告人,则人莫不告其兄弟;使道而可以与人,则人莫不与其子孙”。庄子认为知识不可以像有形的物品那样拿来奉献、赠送、告诉、给予,不可以从某人转移给另外一个人。假如知识可以转移,那么,人们首先会拿来奉献、赠送、告诉或者给予自己最亲的人,这是无法做到的。教育不是送货,“学习不是装货”^[24]。知识不能给予任何人,想给也给不了,我们能够给予或者告知他人的,通常只是某种信息,而不是知识。约翰·希利·布朗和保罗·杜奎德认为,知识通常存在于人身上,具有人身依附关系,知识的这种人身依附关系具有与信息完全不同的特性。“人们认为信息是一种自我独立的东西,人们可以将其取走、占有、舍弃、存入数据库、遗失、寻找、抄录、积累、计算、比较等。对比之下,知识就不能够装运、接收以及量化,它难以取走也难以传送。”^[25]“学习者只有在为学习制造出一层意义时才能占有知识……这层意义以及知识从来不是个体一下子就能直接获得的……它也不可能是别人给予的。”^[26]知识之所以难以传递、给予或被接收,是由于知识需要“上手”、“上身”,需要与接受者形成人身依附关系。“知识是某种我们需要加以消化,而不仅仅是用手获得的东西。它需要接受人的理解与某种程度的认同。”^[27]简言之,在知识传授上,教的作用是有限的,仅仅通过教师的教,并不能给予学生任何知识。

(二)不教的教育学要研究知识的可教性问题

现有教育学的一切理论奠基于一知识可教性之上,相应地,不教的教育学认为有些知识是不可教的。与教师想把更多知识传授给学生的努力形成对照的,是并非所有的知识和内容都能被传授或测试出来,很多知识是不可教的。庄子在《天道》篇讲了一个不可教的案例:做轮子的木匠轮扁无法将做轮子的技术教给自己的儿子,“斫轮,徐则甘而不固,疾则苦而不入,不徐不疾,得之于手而应于心,口不能言,有数存乎其间。臣不能以喻臣之子,臣之子亦不能受之于臣,是以行年七十而老斫轮”。砍削车轮需要很高的技巧,动作太慢了车轮就松散而不坚固,动作太快了车轮就滞涩而难以入木,轮扁自己现在已经可以做到不快不慢,得心应手,他虽然掌握了很高的做轮子技术,但他无法用语言清

楚地讲述砍轮子的这种体验,无法把这种技巧明白地教给他的儿子,他的儿子也无法从他这里学到这一技巧,所以他七十岁了还要砍制车轮。这种状况恰如奥斯卡·王尔德所说的,“值得学的东西是教不出来的”^[28]。诸如艺术、领导力、发明创造等,都是教不出来的。这些不可教的东西都属于吉尔伯特·赖尔所说的“知道如何做”的知识、波兰尼所说的缄默知识或默会知识、欧克肖特所说的实践知识。这种知识在教学中无法通过语言的描述和讲授传递给学生。按照欧克肖特的说法,“它只存在于实践中,唯一获得它的方式就是给一个师傅当徒弟——不是因为师傅能教它(他不能),而是因为只有通过一个不断实践它的人持续接触,才能习得它……它从未被人明确地传授,也常常不能精确地说它是什么”^[29]。实际上,学校教育中试图教给学生的很多能力都不是在学校被教会,而是学生在学校及学校以外的场景中学会的。“传统教育强调教,而非学。这种方式错误地认为,一盎司的施教会给受教者带来一盎司的学识。然而,我们在上学之前、上学期间以及毕业之后所学到的大部分东西并不是教来的。孩子学会走路、说话、吃饭、穿衣等基本技能,也都不是教来的。”^[30]以批判性思维为例,学会思考的重要性怎么强调都不过分,它比能够记住多少知识更有价值。“教育工作者们总是把它挂在嘴边,但几乎没有人知道这个词的真正含义,也解释不出在学校我们应该如何传授或考察这项能力。”^[31]根本的问题在于,“我们没有办法教会他们怎么提出好问题,也不能教他们怎么思考”^[32]。思考能力和提出问题的能力并不是教师教的,“一代又一代最成功的学生不是在课堂上而是在餐桌旁同父母谈话的时候,或者是在家庭旅行途中学会了如何思考”^[33]。据此,瓦格纳认为,存在一个“全球教育鸿沟”,“大大小小的公立学校,包括那些最好的学校,教授和测验的内容都与今天全球知识经济社会背景下学习、工作或者做一个合格公民必须掌握的能力之间存在巨大的差距”^[34]。能教的是不需要的,真正需要的不可教。

(三)不教的教育学要研究学习者的学与教师的教的关系

现有的教育学把学习者学习的发生、学习的效果归因于教的作用,相对轻视了学习者自身的作

用。学习本质上是一种学习者个人的事情,所有的学习实际上都只能是个人学习,教师的教并非学习的必要条件。即使在学龄前的岁月,“所有的学习都是自己开始、自我激励的,并没有成人在那里充当‘教师’而对其进行帮助”^[35]。学习只能是由学生自己去完成,教师在期间所能做的其实很有限,“人在学习时,不是因为他被人施教,而是因为他自己在学习”^[36]。学习“既不可能是他人操纵的产物,也不可能是他人事先筹划的结果”^[37]。吕叔湘和叶圣陶都认为教育与农业类似。“受教育的人的确跟种子一样,全都是有生命的,能自己发育、自己成长的;给他们充分的合适的条件,他们就能够成为有用之才。”^[38]如同没有人可以代替种子发芽生长、开花结果一样,没有人可以代替学生发育成长,学生的发育成长只有他们自己亲身去完成。“只有学习者个人才能进行学习,别人不能取而代之。”^[39]如同不需要有人专门去教给种子怎样发芽生长、开花结果一样,也不需要有人去教给学生怎样发育成长。美国学者多尔受热力学、混沌学、系统科学等后现代科学的启发,认为教育本质上是一种人的自组织活动。“如果后现代教育学能够出现,我预测它将以自组织概念为核心。”^[40]人的学习行为正是这样的一种自我生成或自生自发的行为,任何其他人都不能代替学生去学习、去思考。“教师不能替学生思考,也不能把自己的思考强加给学生。”^[41]英国纽卡斯尔大学教育技术学教授苏伽特·米特拉自1999年至今用十多年的时间进行了一项“SOLEs”(“自发组织学习环境”)实验,实验涉及电脑、生物、数学和语言等多个学科,取得的主要结果有:在非英语地区实验,证明电脑和上网是不需要成年人教的;在印度语地区进行语言教育,同样没有成年教师的情况下,没有教师教的学生学习英语也能够取得成效;在偏远的非英语地区进行生物学教育,学生自我学习可以掌握生物学知识。^[42]苏伽特·米特拉的实验具有的重要意义在于证明了学生学习并非一定要依赖教师的教,只要有足够的学习资源和工具支持,学生就能够自我学习、自组织完成学习行为。

(四)不教的教育学要研究如何实施不教的问题

既然认识到人的学习本身是自足的,教育是“一个自我演化的过程”^[43],我们就应该少去干预学

生的学习过程,施行“消极放任”的不教的教育。自我演化的教育方式具有其他方法所不具备的优势。“学生自己得来的任何一项知识,自己解决的任何问题,由于是他自己获得的,就比通过其他途径得来的更彻底地属他所有。他那个成就所需要的心智准备活动、必要的思维集中、胜利后的兴奋,结合起来就使一些事实深深印入他的记忆中;而单凭从教师那里听到或从课本中读到的任何知识则绝对做不到。尽管他遇到失败,他能力所达到的紧张程度也担保他从别人那里得到解答时能够记住,比重复五六次还强。”^[44]这就是“不愤不启,不悱不发”的教学效果。如果不对学生的学习过程采取放任、无为的态度,而是采取积极的干预方式,“不给他所想要的知识,却硬填一些他所不能消化的知识,我们就使他的能力发生病态,使他对一切知识发生恶感”^[45]。干预的结果必然是对学生的伤害,“硬塞知识的办法经常引起人对书籍的厌恶;这样就无法使人得到合理的教育所培养的那种自学能力,反而会使这种能力不断地退步”^[46]。强迫学生学习,还会激发学生的逆反心理。“剋核太至,则必有不肖之心应之而不知其然也”(《庄子·人间世》)。教育是不能强迫的。“一颗自由的灵魂一定不会像奴隶那样被迫学习任何东西,被迫辛劳不会伤害身体,但被迫学习却什么也学不到。”^[47]“强迫孩子们学习的人,就是大大地害了他们。”^[48]

(五)不教的教育学要研究反成原理在教育中的应用

教师刻意的教育行为会明确地向学生传达教师的教育意图,当学生发现教师的教育意图的时候,他们会本能地对这种刻意的教产生抵制,这是教的反力的作用。“当体力充沛的学生们发现自己受到比预期的要更为无所不及的操纵时,常常会加强对学校教学的反抗。这种反抗并非因受公立学校权威主义方式的压抑或受某些自由学校富有魅力的方式的诱惑,而是起因于一切学校所共有的基本观念,即一个人可以决定另一个人必须学些什么以及什么时候学。”^[49]为避免对学生的伤害,苏霍姆林斯基建议教师隐藏真正的教育意图,“学生不必在每个具体的情况下知道教师是在教育他”^[50]。“假如一个人处处感到和知道别人是在教育他,他的自我认识和自

我完善的能力就会迟钝起来,他就会产生这样一种想法:我应该成为怎样的人,应做些什么事,成年人是会替我考虑的,我只需要等待建议和指示就行了。”^[51]教师隐藏教育目的,使学生不知道被教,觉察不到教师的教,根本上是为了化解反力的作用,在不得已而教之的情况下达到不教的效果。

由于教的有限作用,在实际的教育过程中,我们往往是择取了可教的知识 and 可教的人进行教育,正像孟子所说的“择天下英才而教之”(《孟子·尽心上》),现有的教育一直是围绕高端市场来进行的,沿着学段的增加逐步选拔出优秀的人才进行教育,而对于低端市场,即那些不可教的知识 and 不可教的人,则是一种逐渐放弃的态度。对教的有限性的认识,启发我们对于教育学的颠覆性创新要从低端市场入手,不仅仅要研究如何去教,也要对那些不可教、不能教、教育效果不佳的部分进行理论上的研究,这样才能有效解决那些现有的教育学无力解决、无法解决的问题,补齐现有教育学的这块重要短板,为那些不可教的知识 and 不可教的人提供一种不教的教育学。从这个角度来看,不教的教育学也符合颠覆性创新的特征,正如克里斯坦森所说的那样,“颠覆式创新不是在已有的竞争市场上沿着传统的发展路径持续创新,而是通过带来不足以与之前匹敌的产品或服务打破原来的发展轨迹”^[52]。不教的教育学提供了一个分析和思考教育现象、教育问题的新路径。

四、不教的教育学是“互联网+”时代的需要

如果说不教的教育学在工业化时代还只是一个美好的理想,而“互联网+”时代的信息技术革命则为实现这个理想提供了无限的可能性。“互联网已逐渐发展为一种基础性技术,并将使颠覆许多行业成为可能。”^[53]

当下的教育正面临一种需要进行颠覆性创新的情形。“互联网+”时代正在发生一场信息技术对传统学校教育的改革和重构,美国学者阿兰·柯林斯和理查德·哈尔弗森认为,信息技术时代教育的重心正在“从教学转移到学习,从说教转向创造性探究”^[54]。在工业革命时期,各种工作岗位需要的人才类型是那些掌握知识数量最多的人、在大脑中

记忆知识最多的人,以便在工作中随时可以从记忆中调取有用的资源。因此,教育的目标就是培养掌握知识最全面的人、全面发展的人。“在大众学校教育模式中,教师是专家,其工作是通过讲授、背诵、操练和练习,将专业知识传授给学生。课程表明了学生学什么,按照什么顺序学习,测试的举行是为了判断学生是否学会了讲授的内容。”^[55]学生学习知识的方式是直接被告知并背诵下来,与之对应的教育方式就是教授、讲授,各种教育理论研究的核心是教的方法和记忆的方法。现有的教育模式已经不适应信息技术时代对人的要求。“在过去,人们不得不记住大量信息,来做出严谨的决定,正如医生必须做出准确的诊断一样,但是,随着知识的能够轻松地获取,人们更加依赖外部记忆帮助解决问题……网络除了提供关于普天之下每一个主题的最新信息以外,还能够提供强有力的记忆辅助。因此,基本技能不再是记忆,而是知道如何在网络上获得你想要知道的知识,包括如何评价你所找到的东西,因为不同网站的可信度不同。这就是说,人们需要发展新的学习技能而不是掌握更多的信息。”^[56]一言以蔽之,学习的竞争基础已经发生了根本性的变化。这些变化特别是学习竞争目标的变化呼唤一种颠覆性技术的出现,颠覆性技术的一个基本特征就是“它预示了竞争基础即将发生改变”^[57]。因此,需要有新的教育方式来应对信息技术时代的教育需求,教育者需要对自己的核心工作“教”做出新的思考,包括要不要像过去那样教,有些东西是否需要教,信息技术时代到底需要教什么,教师能够教什么,今天的学习者需要怎么去教,等等。这种情形正是颠覆性创新面临的情形,人们需要完成某项任务,但尚未找到令人满意的解决方案。在此情形下,颠覆性创新的目标“就是帮助大部分缺乏资金或技术的人开始购买或使用破坏性产品来完成他们要做的工作”^[58]。对不教的教育学而言也是如此,需要一种颠覆性技术帮助教师去完成在信息技术时代的新任务。

从教育学的顾客群体来看,已经产生了对于不教的教育学的消费需求。一项技术成功与否首要的是看其能否满足需求,教育学提供的理论对于其消费对象来讲同样具有产品的属性,教育学提供的产品和服务一定是教育市场所需要的。

(一)学习者更习惯于不教的学习方式

与“互联网+”时代的教育变革相适应的,是网络一代的学习者更习惯于不教的学习方式,相对于关于教的教育学而言,受教育者的学习习惯与不教的教育学更加匹配。美国心理学家霍华德·加德纳将当今信息时代的年轻人称为“APP一代”,这一代人的学习方式正在发生巨大的变化,他们习惯于从网络、电视、动画中学习,他们对依赖课本和辅助材料获得信息的学习与授课方式越来越没有耐心。“青少年带头运用新的数字媒体,从而使个人交流、工作和学习的边界变得模糊……青少年设计的网页上充满了以动画形式呈现的计算机图像和声音,他们混合各种图像制作成音乐录影,参与网络聊天和论坛,撰写博客,这种种行为使他们发展出一种学校不会教授的复杂的媒体素养。”^[59]从小玩游戏长大的网络一代,已经习惯于游戏学习。“玩视频游戏的孩子在虚拟世界中发展了复杂的问题解决以及交流技能,超出了大多数父母的经验水平。”^[60]他们的学习方式是,在尝试中、摸索中学习一个新东西,他们面对新东西不经过任何的传授和教就会直接尝试、运用。而在传统教育中长大的一代会更多地依赖教,他们面对新东西通常要通过研读说明、请专家教授之后才会去尝试使用。面对一个需要学习的情境时,网络一代更习惯于跳过教的环节——在做中学;而传统教育中长大的一代则会在求教后再用——先学再做。简言之,与传统教育中成长的一代人相比,网络一代更习惯于不教的学习方式,而不是由教师教的方式。适应这种变化,新加坡的教育工作者提出了新的教育信条:“教的更少,学的更多”^[61]。

(二)学校需要不教的教育学指导其工作

网络一代学习方式的变化也带来了教育责任的转移和回归,使学校不再成为教的主要责任者。在学校诞生之前,教育是个人的事情、家庭的责任,学习是一种自发自觉的行为。现代意义上的学校出现之后,教育的责任慢慢地由个人移交给国家和社会,知识的传播和学习异化为学校和教师的责任,学习者个人对于学习方式和学习内容的选择权被剥夺,学习成为一件被他者主导的、被动的事情,变得越来越依赖于教、依附于教。随着信息技术特别是传播媒体的发展,教育的方式正在逐渐发生一些革

命性的变化,代表性的表现是在家上学、在线教育、终身学习、弹性学制等教育形态的出现,学校对于知识和学习方式的控制权不断遭到削弱,学习内容和学习方式的选择权逐渐回到个人手中。在信息技术时代,“教育的责任将从学校时代的国家,再度回归到学徒时代的个人。不同的是,这是螺旋性的上升,个人将对自己的学习和教育享有更多的自由,承担更大的责任,学习将彻底变成一件自我可以主导并完成的任务。这也代表着人类本身在教育领域的一种巨大解放”^[62]。所谓将教育的责任回归个人,本质上是以解放和发掘人自身具有的自组织的能力和自我发育成长的动力为旨趣,由教师的教向学习者个人自组织学习的回归,教师的责任转变为从“帮助为学”的角度看怎么帮助学生进行自组织学习,而不是关注怎么去教,根本上是实现由教向不教的转向。这种教育责任向个人的回归,带来的不仅仅是学校教育的变革与重构,还将催生与之匹配的教育学,与不再强调教甚至要突出如何不教相适应的教育学,也就是不教的教育学。近年来,在中小学教育实践中发端的“少教多学”、“先教后学”以及翻转课堂的教育实验,已经向我们呈现了不教的教育学的些许端倪。

(三)“互联网+”时代要求教师实践不教的教育学

对于大规模的学校教育而言,“当学校里充满了学生时,它们要发展出一种使教师能够教授大量学生的大规模使用的教学法。工业时代学校教育的教学法是让少量教师向大量学生讲授知识和技能,指导孩子们通过回答问题和做家庭作业来进行操练,然后进行考试,看他们是否都学会了所教的内容。讲授是最容易实施的教学法,因为教师只需要将自己的知识传递给学生,不需要其他资源”^[63]。大规模学校教育背景下,学习的内容由国家统一的课程和教材所决定,教师作为施教者以教为本顺理成章。“互联网+”时代提供了学习者获取知识资源的丰富渠道,教师的教不再是学生获取知识的唯一来源,同时也带来了极为丰富多彩的学习方式:自主学习、自组织学习、网络学习、合作学习、移动学习、混合学习、翻转式学习等,不一而足。教师的教学权威遇到了前所未有的挑战。与过去的被动学习者不同,“互联网+”时代则可以真正实现主动学习,面对丰富的学习资源,可以由家长和学习者本

人决定他们想学什么,选择学习他们认为对自己有价值的东西,选择他们想接受教育的环境和学习的方式。当学习者个人可以自己决定学习的内容和学习的方式时,教师就不再是施教者,不能再像大规模学校教育那样去教,而只能是选择去实践不教的教育学,选择转而做学生学习的帮助者。但是,不教的教育学并不意味着教师职业的消亡。“别人不能替代他学习,但必须在场,因为学习者不能一个人学习。”^[64]学生的学习需要教师的参与。“如果没有他者的参与,学习者也是无法学习的,即使自学者也是如此。人们必须借助他者或是因为他者才能学习,有时则是为了反对他者而学习。”^[65]教师在学生的成长中是必不可少的参与者,这种参与者的作用,在以讲授知识为主流教育方式的时代是没有什么价值的,它与其他的不教的方法一样被视而不见,但在“互联网+”时代,这成为教师最重要的技能。克里斯坦森曾经说到颠覆性技术在“预示竞争基础即将发生改变”之外的两个重要特征。首先,颠覆性产品“在主流市场几乎没有价值的属性,通常成为它们在新兴市场最大的卖点”;其次,相比较成熟产品,颠覆性产品“一般更简单、更便宜,也更可靠、更便捷”。^[66]作为颠覆教的不教的方法,相较于不断升级的各种教的方法,无疑更简单、便捷,也更加便宜,它不需要为不断变化的教法升级设备、培训教师,不需要其他的额外支出,教师只要大胆放手、留白,把学习的机会让给学生即可。

无论情愿与否,教育已经被裹挟着带入“互联网+”时代,在这个时代,教育已经通过信息技术和各种互联网平台与互联网产生了深度融合,并逐渐形成了新的教育秩序和教育生态,对教和学的变革产生了深层次的推动。克里斯坦森指出,“互联网+”时代正在发生一场教育的颠覆性创新,并将这种颠覆性创新分为两个阶段:第一阶段是以电脑为基础的学习,这个阶段的颠覆性创新是“由教师讲授为主转向以软件学习为主”^[67];第二阶段是以学生为中心的颠覆性创新学习,这个阶段“以学生为中心的技术相对于个人导师又是一种颠覆”^[68]。克里斯坦森所说的教育的颠覆性创新均隐含了由教向不教的转向。与“互联网+”时代的教育颠覆性创新相适应,教育学也正在发生由教向不教的颠覆性创新,一种以不教

为旨趣的教育学正在逐渐萌芽。正如历史上从来没有一种只有一副面孔的教育学那样,不教的教育学也必然呈现出与目前主流教育学不同的样貌,这种教育学的样貌还要靠教育研究工作者结合历史的趋势与现实的需要去不断构建。目前,距离这种教育学的真正诞生还有很长的路要走,还有很多重要的问题需要解决,例如哪些可教、哪些不可教,不教如何学,如何做到不教等。只有这些问题得到很好的解决,不教的教育学才会真正成为教育学的一个分支学科,教育学的颠覆性创新才能真正完成。

参考文献:

- [1]亨德森.教育学[A].瞿葆奎.教育学文集·教育与教育学[C].北京:人民教育出版社,1993.295.
- [2]严遵.老子指归译注[M].北京:商务印书馆,2004.102.
- [3]蔡元培选集[M].杭州:浙江教育出版社,1993.556.
- [4]陆有铨.教育是合作的艺术[M].北京:北京大学出版社,2012.112.
- [5]林格.学习是不需要教的:发现与解放的教育[M].北京:新世界出版社,2011.前言.
- [6]刘传德.外国教育家评传精选[M].北京:北京师范大学出版社,2006.4.
- [7][8][48]夸美纽斯.大教学论[M].北京:人民教育出版社,1985.4,2,107.
- [9]卢梭.爱弥儿——论教育[M].北京:人民教育出版社,1985.94-99.
- [10][43][44][45][46]斯宾塞教育论著选[M].北京:人民教育出版社,2004.63,80,81,64,145.
- [11][50][51]苏霍姆林斯基.给教师的建议[M].武汉:长江文艺出版社,2014.64,289,289.
- [12]联合国教科文组织国际教育发展委员会.学会生存:教育世界的今天和明天[M].北京:教育科学出版社,1996.108.
- [13][14][19][20][37][49]伊万·伊利奇.非学校化社会[M].台北:桂冠图书有限公司,1994.41,55,105,55,66,58.
- [15]艾斯纳.教育想象——学校课程设计与评价[M].北京:教育科学出版社,2008.101.
- [16][58]克里斯坦森,雷纳.创新者的解答[M].北京:中信出版社,2013.82,82.
- [17][18][53][57][66]克里斯坦森.创新者的窘境[M].北京:中信出版社,2014.212,211,XXVI,212,212.
- [21][22][23][38]叶圣陶.如果我当教师[M].北京:教育科学出版社,2012.9,6,22,110.
- [24][25][27]布朗,杜奎德.信息的社会层面[M].北京:商务印书馆,2003.203,116,117.
- [26][39][64][65]焦尔当.学习的本质[M].上海:华东师范大学出版社,2015.79,15,8,152.
- [28][30][35][36]阿克夫,格林伯格.翻转式学习:21世纪学习的革命[M].北京:中国人民大学出版社,2014.15,15-16,208,182.
- [29]欧克肖特.政治中的理性主义[M].上海:上海译文出版社,2004.10-11.
- [31][32][33][34][61]瓦格纳.教育大未来[M].海口:海南出版公司,2013.29,16,11,22,180.
- [40]多尔.后现代课程观[M].北京:教育科学出版社,2003.232.
- [41]弗莱雷.被压迫者教育学[M].上海:华东师范大学出版社,2001.28.
- [42][62]魏忠.教育正悄悄发生一场革命[M].上海:华东师范大学出版社,2014.118-119,14.
- [47]柏拉图全集(第二卷)[M].北京:人民出版社,2003.540.
- [52][67][68]克里斯坦森,等.创新者的课堂:颠覆式创新如何改变教育[M].北京:中国人民大学出版社,2015.23,62,62.
- [54][55][56][59][60][63]柯林斯,哈尔弗森.技术时代重新思考教育[M].上海:华东师范大学出版社,2012.9,18,131-132,25,121,98.

Pedagogy with No Teaching: The Radical Innovation of Pedagogy in the Era of Internet+

Tan Weizhi

Abstract: Although accompanied by the thoughts of teaching, the ideas about education with no teaching have been neglected even ignored because of more attention paid to teaching. Pedagogy with no teaching attaches great importance to inaction and accommodation of teachers so as to achieve better results than teaching. Pedagogy with no teaching should explore the limits of teaching, the teachability of knowledge, the relationship between learning and teaching, how not to teach and the application of "extremes meet" in education. That kind of pedagogy meets the needs of the era of internet+. The traditional school education is currently being reformed and reconstructed by the new information and technology, and the learners prefer to learn without teaching in the new era of internet. The era of internet+ requires pedagogy with no teaching in school and teachers' practice. Pedagogy has been experiencing a kind of radical innovation towards no teaching.

Key words: internet+; educational innovation; education with no teaching; pedagogy

复印报刊资料

教育学

G1·月刊

2018年 第 2 期

EDUCATION



教育学

主管：中华人民共和国教育部
主办：中国人民大学
编辑出版：中国人民大学书报资料中心
中心主任：武宝瑞
总编辑：高自龙
副总编辑：钱 蓉 李军林

编委会

主任：张 力

编委（按姓氏音序排列）：

陈时见 陈向明 丁 钢
冯增俊 郝文武 扈中平
金生鈇 康永久 劳凯声
刘复兴 刘海峰 柳海民
陆有铨 石中英 史静寰
吴康宁 肖 朗 谢维和
余雅风 袁振国 张 力
周洪宇 朱小蔓 祝智庭

本期执行编委：余雅风

执行主编：宣小红

责任编辑：史保杰 沈琰琰

特约审稿：谭 旭

编辑部地址：北京市海淀区中关村大街
甲59号文化大厦1407B

电 话：(010)62516695

通 信：北京9666信箱基础教育
期刊社

邮政编码：100086

电子信箱：jcjyqks@163.com

刊 号：ISSN 1001-2869
CN 11-4297/G4

出版日期：每月10日

印 刷：北京科信印刷有限公司

教育基本理论

5 教育人学的元理论反思 肖绍明

12 教育分析哲学与后现代主义之折冲 王嘉陵

教育改革与发展

19 当代中国需着力建立教育基础性制度体系 刘云生

25 创新的教育性与创新教育 牛楠森、李 越

31 互联网时代教育的时间逻辑 谭维智

德育研究

42 知识生产视角下我国德育研究的特征与展望

刘峻杉、平和光

51 德育叙事之内涵实质及分类研究 李西顺

特殊教育

57 特殊教育内涵发展的走向与实践依托 张 婷、朱凤英

64 近十年中国特殊教育均衡发展实证分析

——基于广义熵指数的测度与分解

李 欢等

课程与教学

72 课程改革中的课程转化向度及分析 李 刚、吕立杰

互联网时代教育的时间逻辑

谭维智

【摘要】互联网时代,时间越来越成为各类教育主体争夺的“第一资源”。教育时间是个人性存在,教育是由一个个的现在、当下、时机、契机在流通中组成的情境连续体,每一个教育活动都与时间消耗天然地联系在一起,教育的发生是时间性的。教育的发生在于内在时间意识的转化,个体的生命时间是教育的唯一尺度,教育活动要依循生命的节奏进行,人类的教育活动存在共时性现象。互联网时代教育时间运行方式的变化,改变了教育时间的利用方式,改变了教育的共时性特征,改变了教育的即时性特点,改变了学生对自由时间的支配权。教育要遵循生命的时间打开方式,不夺时,安时而处顺,学会闲暇。技术改变不了时间的运行,改变不了教育的时间逻辑。

【关键词】互联网时代;时间逻辑;教育时间;教育资源

【作者简介】谭维智,曲阜师范大学中国教育大数据研究院首席专家,教授,博士生导师(曲阜 273165)。

【原文出处】《教育研究》(京),2017.8.12~24

【基金项目】本文系国家社会科学基金教育学一般课题“不教的教育学研究”(课题批准号:BAA120012)的研究成果。

时间的概念是人们最习以为常却最为深奥、最令人困惑的概念,是哲学上我们据以思考生命本质、生活问题的入口。时间成为当今多个学科关注的中心,时间的概念也是构建教育理论的重要基石。在时间维度之下,教育呈现为一种时间性的存在,时间问题对教育研究具有揭示性,没有任何观念会比时间的观念更涉及教育本质,也没有任何观念比时间的观念在教育史上引起的争论更多。在时间逻辑之下,我们企图阐明的是教育的本质问题、历来令教育者纠结的老问题。

现在人类已经进入互联网时代,除了可见的技术对教育的推动之外,互联网对于教育最大的一个隐性影响就是改变了人们使用时间的方式,“泛在教育”、“泛在学习”、“移动学习”、“慕课”等无不以对时间资源的充分挖掘为旨趣,以最大限度地争夺学生课堂以外的各种自由时间为目的。“泛在”虽然是一个空间概念,但有无缝、无时无刻的时间意蕴。“翻转课堂”所调整的也并非学习内容和空间,而是师生使用时间的方式,“翻转”本质上是对线性、连续性时间

的翻转。不同于农业社会的“农业时间”的自然性、循环性、节律性的特点,也不同于工业社会的“工业时间”的线性、序列化、同质化、集体性的特点,互联网时代的教育时间日益从学校流出并延伸到家庭时间、游戏时间、闲暇时间,越来越表现出“信息时间”的混合性、泛在性、共享性、碎片化、多重性等特点,教育时间和其他时间的分界日渐模糊。对时间的争夺使我们经常面对时间的紧迫感,我们不停地争取时间、节约时间、掌控时间,时间越来越成为各类教育主体争夺的“第一资源”^[1]。

一、教育的时间逻辑

时间是一个很难说清楚的问题,古往今来,无数哲人、科学家为此伤透脑筋,孔子、庄子、亚里士多德、奥古斯丁、康德、柏格森、海德格尔、胡塞尔等人对于“时间是什么”做出了各种回答。

(一)教育的发生是时间性的

“时间是教育王国的金钱。教育需要时间,它可

能而且确实是发生在时间的任何一个瞬间的过程。”^[2]每一个教育活动,都是一个经历或长或短的时间的行程,包括没有任何外部动作的沉思默想、意识流动,都与时间消耗天然地联系在一起。通过对古希腊人的“物理时间”的追问,奥古斯丁创造性地发现了时间与人的意识的关系。“我以为时间不过是伸展,但是什么东西的伸展呢?我不知道。但如不是思想的伸展,则更奇怪了。”^[3]时间是我们思想的伸展,时间存在于我们的思想中,时间就是个人意识的流动。根据胡塞尔的研究,人的意识活动具有时间特性,只有那种能够从自身唤起带有时间规定性表象的刺激,才会形成对一个事物认识的整体表象;如果没有时间性表象的产生,我们感觉到的只能是一些同时发生的声音,而不是一曲完整的旋律、一个完整的意义。“感觉随着导致它们出现的刺激而消失,那么,我们便在对时间流程毫无所知的情况下而具有诸感觉的演替。随着新感觉的出现,我们也不再具有对早先感觉的曾在状态的回忆;我们在每个瞬间就都只有关于刚刚产生的感觉的意识,如此而已,别无他哉。”^[4]时间性表现为对于感知对象的持留、驻留、停留、滞留、延续,是意识流动的一个区间、片段;意识就是连续性的滞留,由滞留组成的连续性。“它在其延续(我们可以反思地使它成为对象)的每个点上都是关于刚刚曾在之物的意识,而不仅仅是关于这个显现为延续着的对象之物的现在点的意识。而在这个意识中,这个刚刚曾在之物是在恰当的连续性中被意识到,并且是在每个相位中以特定的‘显现方式’,连同‘内容’与‘立义’的各种区别而被意识到。”^[5]不仅是感知活动,回忆的结构也是这种连续性的复合体,也表现为时间性。如果没有时间性,没有对于感知对象的持留、驻留、停留、滞留,没有滞留的连续性,没有意识的流动,仅仅产生对于对象的一种感觉,就不会产生认知。我们可以把胡塞尔描述的时间性看作认知活动如何在一个“连绵的河流中显现出来的”、知识是如何“被给予”的方式。认知活动产生的基础是时间性,是一个连绵的意识流动的河流,是在时间中延展的。如果没有对感觉到的事物的时间性表象的形成,我们所感觉到的也只是一堆杂乱的、碎片化的信息,嘈杂的声音,而不

会形成对事物的完整认知。无论是感知、回忆还是想象,都是在一种时间模式中发生的,或者说其本身就是一个时间进程。既然意识产生于一个连续性的滞留,那么,我们在传递感知对象的时候就必须留有一定的时间以便产生滞留,需要有足够的时间来完成这个进程。一个系统的意识流占有越多的时间片段,形成一个包含丰富内容的长河,就越是具有教育性。没有时间性就没有意识活动的发生,就没有教益的产生、没有教育的发生、学习的发生。一个一个独立的、毫无关联的感觉信息,碎片化信息不具有其时间,就不会形成意识,也就没有教育性。

(二)教育的发生在于内在时间意识的延展

亚里士多德从疑惑时间的存在起开启了内在主观时间意识的研究领域,伊壁鸠鲁从偶性思考时间性,提出“寻找时间……必须采取直接的直观”^[6]。奥古斯丁第一次将客观时间意识和主观时间意识区分开来,将被客观时间观念左右的时间感知解放出来。康德提出时间是内部感官的形式,“时间不过是内部感官的形式,即我们自己的直观活动和我们内部状态的形式……它规定着我们内部状态中诸表象的关系”^[7]。胡塞尔时间意识现象学悬置了客观时间的理所当然,还原到时间意识构造的本质,直接面对显现的延续本身和意识进程的时间性。胡塞尔认为,时间是一条内在原初体验的河流。“我们有整个的、本质上统一的和严格封闭的体验时间统一流。”^[8]海德格尔的时间之思打开了通向存在的道路,早期的时间之思揭开了日常此在生存的时间性,后期的时间之思则由在场存在的赠礼给出在场状态意义上的时间,让存在在场,获得其本己的时间。“在场状态说的是:那种关涉人、通达人、达到人的持续栖留。”^[9]在在场状态中,真正的教育才得以发生、涌现。在客观时间的教育进程中,教育往往并没有发生。被规划、安排、分割的客观时间并不属于个人的时间,个人在这种被严格控制的时间里并没有自主选择的机会,也少有进行自我反思的时间,教育的意义很难显现。人的教育主要是一种精神生活,精神生活在于内在时间意识的自觉发生。“要是没有ψυχή(灵魂),没有 animus(心灵),没有灵魂,没有意识,没有精神,就不可能有我们用以计算的可计数的时间。没有人就

没有时间。”^[10]教育中的时间与受教育者和教育者的个体生命联系在一起,个体总是从主体时间意识出发,以某种内在的“时之情绪”参与教育活动,只有个体主体意识参与(包括思想、思维、运动等)的时间才是教育的本己时间。在教育本己时间里,教育中的人在思维、意识、认识等方面不停地发生变化,在不同的时刻,教育以不同的面目涌现于相应的时刻,教育的效益、效果在不同的时刻显现为此时此刻的意义和价值。精神生活的时间性内在地决定了教育的时间性。教育教学的意义,不能由现实的客观时间给出,而只能由教育的本己时间也就是内在主观时间给出。教育的根本在于内在时间意识,内在主观时间意识孕育了个体精神的成长。我们不应只是从客观时间出发去考虑教育的时间安排,更应从主体的时间意识出发考虑教育真正发生的可能性。分析主体的时间意识,不是分析意识对象的时间特征,而是分析教育涌现的时间、意识进程的内在延续及涌现的教育延续本身。

(三)个体生命时间是教育的唯一尺度

在海德格尔看来,“此在就是时间,时间是时间性的”^[11]。因此,“时间是真正的个体化原则”^[12]。时间总是属于个体的人的时间,不同的个体有不同的时间,离开个体的人,时间本身也将失去意义。于教育而言,教育中发生的各种认识活动主要是个人思想意识的流动、运作,正因为这一点,才有教育时间,教育时间是个人性存在。时间与生命的运行密切相关。生命在生活中展现为时间,时间就是生命,生命就是时间。时间是生命的内在属性,内含在生命的演化过程中,并在生命的发展、成长过程中存在。时间与生命具有内在的联结,而不是一种抽象、外在的认知框架。“生命在时间里进展和延续。”^[13]时间推动并表现着生命的生长、发育、衰老和死亡的过程,它内在地推动和调整着不同生命的选择和发展过程,决定着生命成长发育衰老的节奏。内含在生命演化过程中的时间表现为一些生命提升转化的阶段,一个阶段向另一个阶段提升转化的节奏,以及不同阶段之间转折变化的时机。时间在不同的生命身上有不同的表现。对于不同的生命,时间是具体的、有限的,每个不同的生命都有不同的内在时间系统和时

间运行规律。个体内在时间随着精神生命的成长、意识状态的变化而变化,个体的内在时间可以因精神、意识状态的变化而缩短或延长。教育是影响个体内在时间变化的重要因素之一。个体时间的可变性也为教育提供了可能性和运作的空间。

生命时间是人类时间意识的基础,我们对于时间的抽象概念是在生命时间的基础上构建起来的。我们对于生命的本质与意义的把握也是依循生命的内在时间来进行的。生命的时间就是生命绵延之存在。“在我自身之内正发生着一个对于意识状态加以组织并使之互相渗透的过程,而这一过程就是真正的绵延。”^[14]人的成长即对于意识状态加以组织并使之互相渗透的过程,是按照生命自身的节奏在自己的时间中完成的。所以,生命的时间也就是教育的时间,生命的节奏也就是教育的节奏。“靠我们意识而存在的绵延,是一种具有自身节奏的绵延,是一种与物理学家所说的时间极为不同的绵延。”^[15]生命时间提醒我们要注重生命力发展、成长、互动的节奏中转折变化的时机,而不是抽象时间和外在时间中可以精确测算的时间点。外在时间本质上与生命无关。外在时间、抽象时间是外在于事物本体的认知框架,是可以客观精确测算的时间尺度。教育应该把握的是生命时间,是生命力发展、成长节奏中转折变化的时机,而非外在时间、抽象时间。在从农业社会向工业社会的过渡过程中,人类的时间意识经历了由生命时间向抽象时间、外在时间转化的意识革命,这种时间意识的转化在教育上的表现就是把时间从生命中抽离出来,转而以抽象时间和外在时间安排教育活动和教育进度,以外在时间、时钟时间为尺度计算教育的效率,这种安排在适应工业化革命需要的同时,也带来了忽视生命、忽视个性等弊端。教育需要做的是让时间回归生命,从外在时间、抽象时间回归生命时间,教育的效率是以生命时间为尺度。教育是与生命打交道,其最终的也是唯一的时间尺度只能是生命时间。

(四)教育活动要依循生命的节奏进行

教育要遵循节奏。孔子说,“学而时习之,不亦说乎?”(《论语·学而》)就是强调学习的时机和节奏。颜回赞叹孔子的教育方法,“夫子循循然善诱人,博

我以文,约我以礼,欲罢不能”(《论语·子罕》)。这里的“循循然”就是遵循教育节奏、时序,按照一定的时间有节奏地进行教育。孟子将这一思想进一步发挥,他以流水为喻说明教育的时序节奏性,提出“盈科而后进”(《孟子·离娄下》)。“流水之为物也,不盈科不行;君子之志于道也,不成章不达”(《孟子·尽心上》)。如果不遵循教育的节奏,其结果必然是“其进锐者其退速”(《孟子·尽心上》)。孟子还以“揠苗助长”为喻,说明教育过程中急于求成、不遵循教育节奏的危害。“天下之不助苗长者寡矣。以为无益而舍之者,不耘苗者也;助之长者,揠苗者也。非徒无益,而又害之”(《孟子·公孙丑上》)。《学记》中明确提出要遵循教育节奏,其称教育节奏为“孙”,“不陵节而施之为孙”,并要做到“学不躐等”,如果不遵循教育的节奏,“杂施而不孙,则坏乱而不修”。《礼记·大学》强调学习要遵循时间顺序,“苟日新,日日新,又日新”。明确提出教育要遵循节奏的是宋代朱熹,他对“夫子循循然善诱人,博我以文,约我以礼”这段话做了这样的批注:“循循,有次序貌。诱,引进也。博文约礼,教之序也。言夫子道虽高妙,而教人有序也”(《论语集注·子罕第九》)。

怀特海明确提出人的“发展的节奏性”的问题,认为人的内心精神生活是由很多线条组成的网络,心智的发展表现为一个包含着周期交织的节奏,这个节奏被同样性质的更大的周期所主宰。“智力的发展表现为一种节奏,这种节奏包含一种交织在一起的若干循环周期,而整个过程作为发展中的小旋涡,又受一个具有相同特点的更重要的循环周期的控制。”^[16]人的智力发展的节奏性决定教育时间的节奏性。“你不能延迟大脑的生命,像工具一样先把它磨好然后再使用它。不管学生对你的主题有无兴趣,必须立刻唤起它;不管你要加强学生什么样的能力,必须即刻就进行;不管你的教学给予精神生活什么潜在价值,你必须现在就展现它。这是教育的金科玉律,也是一条很难遵守的规律。”^[17]怀特海批评“旧教育的弊病在于对单一的无明显特征的科目给予无节奏的专注”^[18]。旧时代的教育看不到人的发展的节奏性,教育活动安排得没有节律,这是教育呆板无效的主要根源。“失败的原因在于,这些任务是以一

种非自然的方式指派给他们的,没有节奏,没有中间阶段成功所带来的刺激,也没有专注集中。”^[19]“教育应该是这样一种不断重复的循环周期。每一节课应该以其自身的方式构成一种涡式的循环,引导出它的下一个过程。而较长的时间则应该得出明确的结果,以形成新循环周期的起点。”^[20]

(五)人类的教育活动存在共时性现象

共时性理论由荣格提出。“共时性指的是某种心理状态与一种或多种外在事件同时发生,这些外在事件显现为当时的主观状态有意义的巧合,或者主观状态是外在事件的有意义的巧合。”^[21]荣格的共时性原则具有能够阐明身心问题的性质,能够帮助我们理解身心平行论。“共时性现象的一个特点是‘绝对知识’,这种知识不经由感官的中介,并支持意义是自身存在的假设,而且甚至会表达意义的存在。这种形式的存在只能是先验的,因为它包含在从心理上看来是相对的时间和空间中。就是说,包含在不可表象的时空连续统中,就像关于未来的事件或空间上遥远的事件的知识所表明的那样。”^[22]继荣格之后,对共时性感兴趣的研究者陆续发现了同步现象和共振现象,让我们看到了这种现象对于学习的价值,即诸多学习者聚集在一起在学习的过程中发生的互相影响。英国科学家鲁伯特·谢尔德拉克提出一种关于生命科学的形态发生场假说,在这个场中存在一种“跨越空间和时间的‘共振’效应”^[23],人类的学习活动也存在这种共振效应,如果一个人学习做出一种新的行为方式,这将成为一种使后来者以更快的速度学习到这种行为方式的趋势。“在20世纪中应该说人们学习骑自行车、开汽车、弹钢琴或使用打字机更加容易了,这应归功于已经掌握了这些技巧的相当多的人所积累起来的形态共振。”^[24]与此类似,彼得·罗素等人发现一个人的意识会影响其他人。“学习是会蔓延的,学做某一工作的人越多,别人再学习它就越容易,即使人们住在地球的另一面。”^[25]从共时性到同步现象和共振效应这一系列发现都在提醒我们,在人的意识间存在相互的影响。“一个专注于自我的人对他人的意识有直接影响,这种可能性确定无疑。我从自己的体验中知道,当我和一群人在同一个房间里一起进行沉思时,我的沉思明显

地深化和清晰了。”^[26]这让我们确信,人类学习活动中不仅存在着共振效应和同步现象,而且这种现象还不是荣格所说的“有意义的巧合”,而是有其必然性。更可贵的是,我们可通过人类群体同时进行的学习和沉思形成共振效应,在“同一时间创造出各种活动的心灵秩序与组织力……有其极端重要的意义;而我相信这些还未获得真正的赏识……世界的相互联结将是经由共时性而相互镜映的”^[27]。我们可以得出这样一个结论:共同学习的效果比个体学习的效果更好,当一群人在一起学习、沉思的时候,会形成共振效应和同步现象,学习会变得更加容易,群体同步、共时进行的学习效率比个体学习会更高。这也让我们更加坚信班级集体学习的价值,同时也为在互联网时代学校还会长期存在提供了有力支持,因为它通过学习者身体的参与而比独自在家的、在线的学习具有独特的同步效应和共振效应,因而具有更高的学习效率,这其中还不包括我们尚未发现的其他效应。

二、互联网时代教育时间运行方式的变化

互联网改变了我们的生活方式和看待自己的方式,改变了教育时间的分配和运行方式,教育时间问题出现新的样态。“每一项智力技术都体现着一种智能伦理,具体化为关于人的头脑如何工作或应当如何工作的假设……到头来,对我们影响最深远的是技术发明的智能伦理。”^[28]借用被嵌入网络的各种时间管理工具和教育技术,我们不断地调整利用时间、安排时间的方式,以便充分地占有时间,并试图通过时间的运作去改变教育的运行方式。这些时间运作方式的改变对于教育产生了一定的积极影响,我们对教育时间的运作越来越灵活,时间效益不断提升。与此同时,教育时间运行方式的变化也给教育带来了一些新的问题。

(一)互联网改变了教育时间的利用方式

互联网时代的传播具有跨越时间和空间的特点,它充满了一切时间和空间,“泛在学习”、“移动学习”等使学习变得更加方便,课堂学习之外的业余时间被纳入正式学习,教育上可利用的时间总量呈倍增趋势。

各种互联网媒体在教育中的运用,在增加教育可利用的时间总量的同时,也改变着我们对教育时间的利用方式。一方面,“泛在学习”、“移动学习”、“慕课”等新的教育模式改变了教育传播信息的顺序,“教”与“学”的顺序被颠倒过来,更加有利于学生发挥学习的自主性,也使教师的“教”更有针对性。另一方面,这些新的教育模式也对教育时间安排进行了重新划分,教育时间被细致分割,课堂上引入的各种互联网媒体所提供的海量信息将教育时间分割成越来越细小的片段,教师不再用整堂课的时间进行讲授,学习者也更少有完整的大块时间段进行深度思考。互联网信息传播的均质化、等分化的特点会阻碍意识的延展,在一个个极短的碎片时间内,意识的流动变得困难,认知也随之碎片化。虽然互联网上的信息可以任学习者自由回放、重播,但需要个体在意识的流动之外付出注意力,需要在对于知识的注意之外插入一个与知识无关的注意。注意的额外插入会导致注意力的分散,意识的流动、持续性被打断、分割为碎片。人的学习需要时间的延续、保持时间的无断裂延伸,拒绝时间的断裂、拒绝时间的碎片化。互联网时代教育时间的碎片化使发生深度学习的机会、时机越来越少。

我们需要对教育时间的碎片化问题保持警醒。如果说分科教学是对整体人类知识的碎片化,那么,互联网提供的信息就是知识碎片的再碎片化。“我们今天的教育体制强调一种初级的普通教育,允许把知识分解到不同的科目中去,这同样是没有节奏地积累那些分散注意力的零碎知识。”^[29]互联网时代,学习正被异化为媒体化学习。“是我们,这些成年人,把我们的景观社会变成了某种教学社会,而它的令人窒息的竞争性,带着一种自负的无知,遮蔽了大中小学。很久以来,在听与视的时间上,在吸引和重要性方面,传媒早就夺走了教育的功能。”^[30]媒体所传递的信息与学校教育中传递的系统的、经过挑选的知识相比,无疑是更为碎片化的。互联网和数字媒体在教学中的应用在加剧知识碎片化的同时,也助长了教的扩张。学习者通过互联网的搜索也异化为教,搜索到的信息是直接告知式的,是一种以教的方式的直接告知。相比课堂上的教而言,互联网搜索

是无所不知的告知,是一种更为过度的教。过度的教压缩了个人学的时间与空间,使学习者个人的自得自悟失去了发生的时机和时间。同时,“学以致用”被互联网颠覆,“用”不再以学为基础。很多问题可以在网上直接搜索答案、直接拿来使用,不思就可以知、不学就可以用,学的过程因此被阻滞,失去了发生深度学习的时机。看似互联网提供了大量的信息供学习者自由选择、学习,但真正的学习反而极少能够发生。“文化是思想的活动,是对美和高尚情感的接受。支离破碎的信息或知识与文化毫不相干。一个人仅仅见多识广,他不过是这个世界上最无用而令人讨厌的人。我们要造就的是既有文化又掌握专门知识的人才。”^[31]

(二)互联网改变了教育的共时性特征

毫无疑问,互联网进一步放大了教育的共时性效益。各种虚拟学习社区、网络空间将相隔万里的人联系起来,人们可以随时随地进行各种共时性的互动与交流,使教育共时性突破了空间的局限,在教育过程中发挥更大的效益。但是,学习过程中是进行真实的直接接触互动,还是通过网络进行虚拟的小组互动,并不是无所谓的。与直接接触的互动交流相比,通过网络的虚拟学习显然缺乏某些共时性特征。

教育的共时性是师生的同时在场,是师生共同的身体性存在。教育的共时性需要师生面对面的交流,越是在学习那些重要的身体技能的时候,学生越是需要与教师共同生活,学生需要一个“活着”的师傅,近距离地观察和模仿师傅身上那些无法用规则来描述、无法言传的能力。“当教授特定的技能时,老师必须是具象的,并鼓励情感代人。此外,通过学徒关系学习需要导师的言传身教,而传承文化所赋予我们的生活方式,需要我们与长辈共同生活。”^[32]在学习的过程中,师生需要共同处于思考和行动的真实情境中,而不是共处于虚拟的网络空间。“学校里,纯信息都是情境化的,以方便学生去理解它的重要性。老师更像是一位教练,帮助学生挑选并组织素材中有序化与有意义的关键点。尽管这些关键点可以通过终端呈现给被动的学生,但让学生自己试着使用那些被给予的准则会更有效率,而老师则在学

生遇到了关键点时再指出它们,这样老师需要与学生共处于思考或行动的真实情境。”^[33]基于互联网的网络学习,使身体离场的同时,失去了师生间用眼睛、嘴巴、面容、手等交流的渠道和涉身交互的感觉,失去了师生存在于同一世界的对事物的共同感觉和共享的情绪,一同丧失的还有耳濡目染的切身体会、对语境的感觉,使师生同时由情感代入的身临其境的能动者变成非涉身的超然的旁观者,学习由真实的参与表演和剧本创作者变成观看表演的、与己无关的、可以随时离场的观众。虽然表面上通过互联网的沟通具有共时性的特点,但互联网的共时性并非本真的教育共时性。互联网的共时性可以成为教育共时性的重要补充,但尚不能完全替代面对面的教育共时性。

(三)互联网改变了教育的即时性特点

互联网进一步凸显了教育的即时性特点。各种互联网教育平台、视频软件为教育提供了便捷的即时反馈、即时沟通,赋予了过去受时空局限的、课堂教学之外的各种教育形式一定的即时性特征。教育需要在场,需要活在当下,获得一种即时的存在感。在场,意味着学习者即时身处学习发生场中。在这个学习发生场中,师生间依靠各种微妙的身体信号的组合来即时传递信息,如眼神、微笑、头部运动、手势及其他涉身交互活动。在场,意味着要面对被提问、被考试等各种风险,还意味着能够体验到学习氛围的感觉,学习者要随时调整身心以便身处其中,这种即时性对于学习效率至为重要。互联网的即时性并不能完全取代教育的即时性,互联网的即时性只是客观时间的即时性,却没有主观时间的即时性。通过网络的视频学习虽然也具有即时性特征,但只是客观时间的即时性,互联网教育的即时性实际上是非即时性教育。互联网非即时性教育的情境是固化的,审视的视角是被摄像头和摄影师绑架强加的,学习者成为摄像头和摄影师的囚徒。“至少在教育领域内,每一个使得教育更经济更灵活的技术进步,由于减少了教师和学生间即时的存在感,使得教学效率降低。我们可以预想,从私人辅导到课堂教学,到大的报告厅,到交互式视频,再到非同步式的网络课程,代入感和效率会依次降低。”^[34]



教育的即时存在感是一种现场感,学习者需要在场,需要即时体验、耳濡目染的切身体会。学习者在场,他便有机会观察即时发生的所有细节,并动用身体参与学习。教育的即时性是身体参与的即时性。“我们对事物和人的真实性的感觉,以及与之有效交互的技能,都取决于我们的身体无声的幕后工作。它的那种把握事情的能力,让我们得到了对自己在做之事和欲做之事的真实感,这既给予了我们能力,也让我们将弱点保留在物理性世界的危险性真实中。此外,身体基本技能是分清事物的主次,并将这种理解保持在我们的背景意识中,让我们能够越来越容易地察觉周边的情形,并越来越熟练地去应对它们。它对情绪的敏感性打开了我们共有的社会形势,并让人和物变得对我们有意义;它倾向于积极地与其他的身体直接互动;它成为我们的信任感以及维持我们的人际世界的基础。”^[35]即时性意味着自身的情绪也投入其中,让自己成为整体的一部分,与群体共享情绪,被其他人的情绪感染。海德格尔提到,情绪有一种调谐机制,这种调谐或者情绪是传染性的。在通常情况下,我们是通过直接共享某个情境,来达到与他人情绪上的调谐。“调谐是‘存在’的一种重要方式,而且它也直接存在于人与人的交往之中……也正是那些我们完全没有理会的调谐,是那些我们极少观察到的调谐,是那些以一种我们完全感受不到调谐的方式调谐我们的调谐——这些调谐起到了最重要的作用。”^[36]情绪决定了在我们与人的交互中什么是最重要的,情绪决定了学习者在学习场是否真正在场,是否参与互动,主宰了学习的发生。个人的情绪是一种即时性的身体表达,而其他观察、解读、回应也是一种即时性的身体感觉、反应。互联网非即时性的学习几乎没有这种参与、表达、交流和互动。“可能没有传染性,没有卷入某种共享的气氛的激动,没有自我包含而共享的世界,也没有对正发生的重要且令人满足的事情的共同感觉。”^[37]人只能在与人的接触和交往中被其他人的情绪所感染,而很难在网络环境中、在与机器的互动中被机器所感染。对着机器学习的学习者就像是一个局外人、一个旁观者,没有共享性,没有参与感,没有真实体验。在这样的学习方式中,“我们将会失

去寻找相关信息唯有的可靠方式、获取技能的能力、对现实的感觉,以及过上有意义生活的可能——最后三者是作为人类的基本要素”^[38]。

(四)互联网改变了学生对自由时间的支配权

无处不在的互联网对学生的自由时间具有极大的聚敛、吸纳作用,它以巨大的吸附力把学生的各种自由时间凝聚起来并赋予它强制性的学习和教育功能。它在提高自由时间的教育效益的同时,也改变了学生对自由时间的支配权。互联网从两个层面改变了学生对自由时间的支配权。

首先,课堂时间和在校时间通过互联网漫入了自由时间,学生的自由时间被各种网络教育和网络资讯剥夺了。互联网具有夺时的特性,各种网络社区的极速发展本身就是依赖于几十万、几百万用户为其贡献的时间和内容。现在互联网正通过翻转课堂、网络视频、学习社区等形式从数不清的学生身上夺取时间,特别是学生的自由时间。自由时间本来是属于人的自由发展,属于创造、科学和艺术的时间。“自由时间都是供自由发展的时间。”^[39]“从整个社会来说,创造可以自由支配的时间,也就是创造产生科学、艺术等的时间。”^[40]人有了自由时间,才能够充分发挥自己的爱好、兴趣、才能,为思想提供自由驰骋的空间。

其次,学生在自由时间主动或被动地执行多任务,他们在这个时间同时处理个人和学习的多项任务、多个信息流,这更加导致了学生对自由时间支配权的丧失。“我们在数字时代的生活特征首先是,我们一直同时做着所有能做的事情:我们在电脑前查资料,同时听音乐、在手机上写短信。”^[41]多任务改变了线性时间的本质,学生的内在时间由一维、单向的延展变成多维、多重、多向的分割与碎化,时间变得更加褊狭。“多任务执行者不仅很难忽视掉外在的分散注意力的信息,排除自身的分散注意力的记忆内容的能力也较差……在多任务处理所需的所有精神能力上,多任务执行者明显比非多任务执行者差。甚至在进行任务转换时,多任务执行者也明显慢于非多任务执行者,即使这是多任务执行者经常做的事情。”^[42]造成学生自由时间支配权丧失的问题在于,剥夺了学生内在时间意识自由发生的可能性,也间接剥夺了他们精神自主成长的可能性,对于他们

成长具有重要意义的自我体验、自我感受、自由发挥的时空变得越来越逼仄。

三、互联网时代教育打开时间的正确方式

网络技术的快速发展给我们这个时代带来了巨变,在极短的时间里,网络技术和人工智能改变了金融业、改变了商业、改变了交通运输业……网络技术的应用使诸多的行业发生了指数级的增长,却极难改变教育。个中原因只有在时间的逻辑之下才能让我们看清楚,那就是教育终究是被时间和时间中的人这两个因素所决定,任何技术都不能增加时间资源,也不能改变人生发育的过程,不能改变人脑接受信息、处理信息的带宽,教育活动要依循生命的节奏,教育要遵循生命的时间打开方式。

(一)不夺时

不夺时是应对教育时间稀缺和时间碎片化的良方。不夺时意味着不先时、不后时,遵循生命的时间节奏,不随意翻转时间、改变时间的运行方式。西方哲学强化了人的时间性忧虑,一种向死而生、有限的时间带给人的危机感,面对流逝的时间所产生的担忧。正如海德格尔在《存在与时间》中所表述的,由于人类存在者是时间性的存在,因此,人类存在者从本质上说就是忧虑的。时间性是人类忧虑的根源,今天教育上的很多问题正是源于这种时间性忧虑。人们为了摆脱对未来的忧虑,不断地追逐时间、加班加点、抢夺时间、采撷时日,甚至采用先行、提前的方式,把未来的任务迁移到当下,采用“抢跑”的方式以便能够赢在起跑线上。现代人似乎越来越患上“时间症”,一直在各个方面加快步伐与时间赛跑,想快一点、再快一点,由此建立了一种内在的速度心理,以追求节省时间、追求效率最大化为目的。不夺时,意味着我们处理教育时间问题都要坚持“应时”的原则,遵循生命的节奏、教育的节奏,保有教育的时间性。“凡物之接、事之变、命之行,皆有应时之和豫以与之符”(《庄子解》卷五)。普罗大众常常犯的错误是先时、夺时,事事提前规划、筹划。“时未至而规之于先,必豫与天下相相拒,以自贻其忧”(《庄子解》卷五)。人们事先规划了行为方式、预设了目标,便无法迎合“时”的展开情境,只能逆时而行,人与世界的

关系就会处于一种相斥的状态。从这个意义上讲,教育不宜有过多的计划、安排、规划,正确的处理教育问题的方式是:根据当下的情境来迎合它,而没有预设一个等待“时”到来的成心。“与物方接之时,即以当前之境,生其合时之宜,不预设成心以待之也”(《庄子解》卷五)。把被规划、安排、分割的时间归还给个人,让个人拥有更多的自由时间、内在时间、反思时间,不用客观时间遮蔽主观时间,为教育的产生留出更多的延展的过程。“时间只有一维:不同的时间不是同时的,而是前后相继的。”^[43]时间有先后,我们不能逾越时间,只能跟随时间的韵律而生存。我们无法改变时间。“只有时间,是我们租不到、借不到,也买不到,更不能以其他手段来获得的。时间的供给,丝毫没有弹性。不管时间的需求有多大,供给绝不可能增加。时间的供需没有价格可资调节,也无法绘制边际效用曲线。而且,时间稍纵即逝,根本无法贮存。昨天的时间过去了,永远不再回来。所以,时间永远是最短缺的。时间也完全没有替代品。”^[44]

教育中不夺时,即不掠夺此时,不让教育占满时间,避免多任务。“大多数学习都是随意性的,即便是目的性最强的学习,大多也并非有计划教学的结果。”^[45]正是看到了有计划教学的有限性和学习的随机性,伊利奇提出了非学校化社会的主张,认为从教育时间的安排来看,所谓的非学校化社会就是把原来被学校教育中的正规教育、正式学习所占用的时间让出来,以便有更多的时间创立偶发教育和非正规教育。“教育无论是和劳动还是和闲暇活动,均无时间上的争夺,几乎所有的教育都是综合性的、终生性的且非事先筹划的。”^[46]不夺时,还意味着给学生充分的闲暇时间,不从未来截取时间,也不落后于学生的生命成长节奏和教育关键期,不去人为加剧时间的稀缺性,让教育时间按照本身的节奏自然流淌。只有不夺时,才能医治时间碎片化的时代病,解决时间稀缺的问题。理想的教育是在合适的时间做合适的事情。

(二)安时而处顺

安时而处顺,可以让我们充分享有教育的即时性和共时性,保持内在时间意识的单向、一维延展,避免内在时间意识的多维、多重、多向的分割与碎化。安时,意指在时间中获得满足,得到休憩和安

定。丝毫不因为希望或担忧而溢出“时”，不让“时”受未来的威胁，一切只是悄然进行；也不因为想逃离“时”而全然地转向未来。安时就要做到当其时，当下即是，活在当下。当下的时间对教育而言具有无比重要的地位。教育具有当下化的特性，意识的对象都是内在地被当下拥有。“一个感知是关于一个对象意识。它作为意识同时是一个印象、一个内在的当下被拥有之物。”^[47]不止如此，认知、回忆、想象、判断等意识活动本身就是当下发生、当下拥有、当下化的。“在感知中，一个对象，例如一个事物或一个事物性的过程，当下地在此。因而感知不仅本身是当下的，而且它同时就是一个当下拥有，在它之中有一个被当下拥有的东西在此，这个事物、这个事物性的过程。同样，对感知的当下化变异同时也是对被感知的客体的当下化：这个事物客体被想象、被记忆、被期待。”^[48]我们对现在、当下的维系，正如奥古斯丁及胡塞尔所发现的那样，依靠的是“注意”、“意识”这样的感知行为，一种在听见旋律的起始与结束之间延展的感知行为。这种思考是一种完全不同的时间展开方式，拥有现在，便意味着感知行为与当下行动的合一。法国哲学家蒙田和中国佛家说过同样的一个句式：“当我跳舞时就跳舞；当我睡觉时就睡觉。”“吃饭时吃饭，睡觉时睡觉”，这个句式中的“时”不是时间性的“时”，不是指“何时发生”，而是指“发生了什么”，不是标注一个时间，而是对此时此事的当下拥有，是一种对持续来临的时间持有的开放、拥抱、浸润状态，不再受时间流逝的威胁，跳脱了可测量、可分割的时间观。拥有这种时间观，也就是在应该做什么的时间就去做什么，抓住时机、合乎事宜、随顺而活。也意味着一个时间段专注于一件事，保持内在时间的单向、一维延展，而不是三心二意地多任务。孟子称孔子为“圣之时者”，皆因孔子懂得顺应良机。“可以速而速，可以久而久，可以处而处，可以仕而仕”（《孟子·万章》）。这种时间观念让我们不再以起点和终点、未来和过去这样的两极去思考、去行动，不再把事物发展的过程看作从未来走向过去，而是在阶段中、过程中思考行动，将事物发展的过程看作在进行中的事物中开展、更新、变通、流通的连续体。我们的感知行为是如此紧密地与“现在”联系在

一起，启示着我们从“现在”、“当下”去理解教育、思考教育。唯有教育者懂得把握现在，才会产生教育契机；唯有教育者和受教育者都保持开放、活在当下，时间才会展开教育的契机。教育不是一个不停流逝的由入学到毕业、由开学到放假、由上课到下课的过程，教育是由一个个的现在、当下、时机、契机在流通中组成的情境连续体。

“处顺”还要做到与时偕行，保持对于感知对象的持留、驻留、停留、滞留，保持感知行为的连续性，以便形成对事物的完整认知，促进深度学习的发生。与时偕行即保持在场状态，意味着学习者参与其中，与教育情境中发生的一切进行即时性的互动。《周易》益卦《彖传》曰：“天施地生，其益无方。凡益之道，与时偕行。”意思是说，施化之益，没有方向、处所、角度、立场的限制，可以说无所不至。因此，益之道也不固定方向和处所，不采取固定的立场，而是随着时间——情境的变化而变化。不采取任何其他可能的立场，采取的是不依循任何立场的立场，不受任何预设立场的局限和约束，保持一种应时而来的展开状态、开放状态。“无誉无訾，一龙一蛇，与时俱化，而无肯专为”（《庄子·山木》）。与时俱化，无肯专为，也是我们要随着时间情境的改变而自行转化，不要采取固定的立场和角度。“不逆寡，不雄成，不谟士”（《庄子·大宗师》）。不预谋什么，不囿于任何的计划、安排。确定的计划和安排都具有时间性，是基于某个时间的，是从一个“时”出发去安排另一个“时”，给予另一个“时”以优先性，这种做法会窄化“时”的变化，堵塞一部分变化的通道，遮蔽“时”的新奇性、创造性的源泉。

互联网时代提供了让教育跳出某些计划、安排的机遇。网络学习资源和学习方式的极大丰富，我们将面临更多的选择，同时也有更多的可能性。互联网时代，我们不应再为教育设置边界，不再对教育的意义孜孜以求，无论何种对于教育意义的追问，都会缩小教育的范围，为教育设置条件，从而窄化教育，堵塞教育的可能性。窄化的结果就是使人汲汲营营，为了一个又一个目的而无休止地奔波，最后陷于焦躁。我们通过截断与各种外在目标的联系，来终止我们对于目的性的无助、对于时间流逝的焦虑，让教育重新回到生活本身，隔断教育与有目的的“事事”之间的联系，

不再拿目的性来衡量什么、纠结什么,而是让教育自然而然地展开、自足地存在,通过这种隔断的方式让教育重新回到本原,让教育展开更多的可能性。

(三)学会闲暇

学会闲暇,可以让我们面对时间的流逝和信息洪流不纠结。庄子是直接警告我们放弃把生命中所有时间放在学习上的先哲。“吾生也有涯,而知也无涯,以有涯随无涯,殆矣!”(《庄子·养生主》)今天重温庄子的警告尤其具有必要性。面对信息化社会的信息洪流,我们有必要追问:为什么要把所有的时间用在学习上去呢?我们对真理的认识必然由认知过程有否付出“努力”来决定?^[49]对此,皮珀提出用“不活动”的观念和“不工作”的观物姿态来对抗工作那种全然活动性质的观念和工作那种全然卖力的意象。“不活动”的观念“强调一种内在的无所忧虑,一种平静,一种沉默,一种顺其自然的无为状态”^[50]。无为并非什么都不做,而是顺其自然,不去胡乱作为;闲暇也并非什么都不做,闲暇是一种能力,“是一种投入于真实世界中,听闻、观看及沉思默想等能力的表现”^[51]。闲暇是不盲目干预、不攫取,是顺其自然,在完全地释放自己、开放自我的过程中“掌握了理解‘整个世界及其最深邃之本质’的契机”^[52]。只有把握了这种契机,才能有所创造而不必付出努力地工作。可见,闲暇是一种高超的把握运用时机的艺术。“不工作”的观物姿态是与自己和世间万物和谐相处、融而为一的状态,是通过内在精神力量理解世界的状态。“闲暇之所以成为可能,其前提必须是:人不仅要能和自己和谐相处,同时必须和整个世界及其所代表的意义互相符合一致。”^[53]另外,闲暇不是为了工作的目的而存在,闲暇甚至没有任何通过闲暇来提高工作效率的目的性。“闲暇的肯定必须取决于执行工作功能的人是否合乎人性。此即意味着,人不可局限于他狭隘的工作功能所塑成的局部世界之中,他必须能够以更为宽广的眼光去看待整个世界,然后借此实现自己并将自己导向一种整体性存在。”^[54]闲暇本身既合乎人性,同时又是为了维持人性。“希望能够做到维持住真实而不受束缚的人性本质,比如人可否得到自由、真正学习以及调整自己去适应整体世界的空间?换句话说,是否可能让人类避免变成

一个完全的工作奴隶,或是完全的‘工作者’?”^[55]

学会闲暇,让我们重新审视教育目的。网络技术和人工智能的发展为我们提供了放弃“知识中心主义”的条件,飞速发展的技术正在推动知识的价值发生变化,知识正由学习的目的转变为维持人性、培养兴趣的手段,正如赫尔巴特曾经说过的那样,知识和兴趣的目的性被颠倒过来了。在互联网时代,人工智能代替了人的知识储存,这在某种程度上是对人脑的真正解放。互联网技术还在逐步代替过去必须由人来进行的知识传播、知识应用等工作,在这方面人工智能比传统学校教育更有效。知识的传播、记忆和应用本来也不是教育的应有之义,而且教育过程中的知识灌输正是我们一直在反思、一直在批判的。互联网技术的发展给了我们巨大的力量,把我们从无聊的、重复性的工作中解放出来,让我们在应用技术的同时得以重新反思先哲们曾经说过的话,更深刻地思考教育的本质,不再像过去那样以追求储存记忆知识为取向,而是转向以人与人的互动交流、心灵沟通、情感和兴趣培养、自我学习能力培养、深度思考和跨领域思考能力培养等机器不能做的事情为旨趣。互联网时代,教育要做的是使人性不被机器湮没,突出那些人之为人的地方,理解人性、揭示人性、维持人性,更好地服务于人类的生存发展。

无论技术如何进化都改变不了时间的运行,改变不了教育的时间逻辑。教育的时间逻辑中包含了教育的终极限制,也包含了教育的重要规律。教育中的人,无论是教育者、教育管理者、受教育者,都必然地要在时间的逻辑之下思考教育,在有限的时间里操心教和学。时间逻辑给了我们一把审视教育的尺子,让我们重新思考教育是什么、应该做什么等哲学层面的问题,重新思考教育如何发生、如何持留、教育应该怎么做等实践层面的问题。教育的时间逻辑也让我们思索学校和教师在互联网时代何以存在。互联网技术的发展使很多传统领域发生了本质性变化,未来许多职业都会被人工智能取代,但教育的本质不会变,教师的作用不可取代。真正的教育关乎人性,培养的是人之为人的想象力、创造性、同情心、道德价值观,这些都是互联网技术和人工智能无法取代的。被技术改变的是那些具有可重复性、

有大数据积淀的工作,被改变的都是面对整体人的领域和职业;教育的对象是一个个不同的个体,一个人积淀的大数据无法用来“计算”另一个人,人的自我意识、情感、直觉、价值观没有“算法”,学习者内在时间意识的流动、教育时机和教育节奏的把握不能被程序化,人类大脑的带宽限制决定了学习也不能被任何技术“倍增”,教育只能按照生命的时间运行。教育的时间逻辑决定了教育需要教师在场,教育需要与“活人”面对面地互动与交流,人只能由人来教育,人不能由机器来教育。同时,学习永远是每个人自己的事情,任何他人、任何机器都不能代替。

参考文献:

- [1]周作宇,张学文.时间:第一资源[N].中国教育报,2014-12-26.
- [2]胡森,波斯特尔斯维特.简明国际教育百科全书·教学(上)[Z].北京:教育科学出版社,1990.405.
- [3]奥古斯丁.忏悔录[M].北京:商务印书馆,1996.253.
- [4][5][47][48]胡塞尔.内时间意识现象学[M].北京:商务印书馆,2010.48、72、137、137.
- [6]伊壁鸠鲁.给赫罗多德的信[A].北京大学哲学系外国哲学史教研室.西方哲学原著选读[C].北京:商务印书馆,1991.171.
- [7][43]康德.纯粹理性批判[M].北京:人民出版社,2004.36、34.
- [8]胡塞尔.纯粹现象学通论[M].北京:商务印书馆,1996.207.
- [9][10]海德格尔.面向思的事情[M].北京:商务印书馆,1999.15、19.
- [11][12]海德格尔选集(上)[M].上海:上海三联书店,1996.24、25.
- [13]柏格森.创造进化论[M].北京:华夏出版社,1999.48.
- [14]柏格森.时间与自由意志[M].北京:商务印书馆,2016.80.
- [15]柏格森.材料与记忆[M].北京:华夏出版社,199.186.
- [16][17][18][19][20][29][31]怀特海.教育的目的[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2002.50、11、38、37、35、38、1.
- [21][22]荣格.心理结构与心理动力学[M].北京:国际文化出版公司,2011.301、345.
- [23][24]鲁伯特·谢尔德拉克.生命新科学:形态发生场假说[M].北京:社会科学文献出版社,2004.83、183.
- [25][26]欧文·拉兹洛,等.意识革命:跨越大西洋的对话[M].北京:社会科学文献出版社,2001.85、87.
- [27]约瑟夫·坎伯瑞.共时性:自然与心灵合一的宇宙[M].台北:心灵工坊文化事业股份有限公司,2012.219-223.
- [28]尼古拉斯·卡尔.浅薄:你是互联网的奴隶还是主宰者[M].北京:中信出版社,2015.55-56.
- [30]塞尔.拇指一代[M].上海:华东师范大学出版社,2015.9.
- [32][33][34][35][37][38]德雷福特.论因特网[M].开封:河南大学出版社,2014.56、38、76、85、149、165.
- [36]Martin Heidegger. The Fundamental Concepts of Metaphysics: World, Finitude, Solitude[M].Bloomington: Indiana University Press, 1995.67-68.
- [39]马克思恩格斯全集(第46卷下)[M].北京:人民出版社,1979.139.
- [40]马克思恩格斯全集(第25卷)[M].北京:人民出版社,1972.926.
- [41][42]施皮茨尔.数字痴呆化[M].北京:北京时代华文书局,2014.152、161.
- [44]德鲁克.卓有成效的管理者[M].北京:机械工业出版社,2009.25.
- [45][46]伊利奇.非学校化社会[M].台北:桂冠图书股份有限公司,1992.19、32.
- [49][50][51][52][53][54][55]皮珀.闲暇:文化的基础[M].北京:新星出版社,2005.20、40、41、42、43、46、48.

The Temporal Logic of Education in the Internet Age

Tan Weizhi

Abstract: In the internet age, time has increasingly become the "first resource" for all the stakeholders in the field of education. Educational time is individual in its nature. That means education is a kind of situational continuum which is made up of present, instant, moment and opportunity one by one in circulation. So each educational activity is naturally related to time consumption and the occurrence of education possesses timeliness. The occurrence of education lies in the conversion of the inner time consciousness and the individual's life time is the only scale of education, which requires educational activities to follow the rhythm of life. The change of operating way of educational time, not only changed the utilizing way of educational time, changed the synchronic characteristic of education; but also changed the immediacy of education and the desposition of students' free time. In the internet age, education still has to follow the opened manner of the life time, which means not going against time, treating gain and loss calmly and learning to let it go. No matter how the technology evolves, it won't change the operation of the time and the temporal logic of the education.

Key words: internet age; temporal logic; educational time; educational resource

复印报刊资料

教育学

G1·月刊

2019年 第 3 期

EDUCATION



教育学

主管：中华人民共和国教育部
主办：中国人民大学
编辑出版：中国人民大学书报资料中心
中心主任：武宝瑞
总编辑：高自龙
副总编辑：钱 蓉 李军林

编委会
主任：张 力
编委（按姓氏音序排列）：
陈时见 陈向明 丁 钢
冯增俊 郝文武 扈中平
金生鈇 康永久 劳凯声
刘复兴 刘海峰 柳海民
陆有铨 石中英 史静寰
吴康宁 肖 朗 谢维和
余雅风 袁振国 张 力
周洪宇 朱小蔓 祝智庭

本期执行编委：刘复兴

执行主编：宣小红
责任编辑：史保杰 罗先慧

特约审稿：谭 旭

编辑部地址：北京市海淀区中关村大街
甲59号文化大厦1407B

电 话：(010)62516695
通 信：北京9666信箱基础教育
期刊社

邮政编码：100086

电子信箱：jcjyqks@163.com

刊 号：ISSN 1001-2869
CN 11-4297/G4

出版日期：每月10日

印 刷：北京科信印刷有限公司

教育基本理论

5 教育学核心概念的嬗变与重构

——基于新时代中国特色教育学话语体系建构的思考 谭维智

13 场域概念的教育学建构 刘远杰

26 论我国教育学术中的矛盾关系 陈晓宇

教育改革与发展

37 教育改革的公平之维：议题、历程与取向 陈 南、程天君

45 教育扶贫何以可能

——多学科视角下的教育扶贫及其实现 袁利平、张欣鑫

教育质量与评价

55 “公平而有质量的教育”的双重结构及

政策重心转移 杨九詮

62 现代化与专业化：大数据时代教育评价的

新技术推进逻辑 朱成晨、闫广芬

德育研究

67 道德伪善的教育学思考 高德胜

78 叩问与回应：实践理性视域下的

学校道德教育审视 秦 楠

教育技术

85 教育信息化2.0的内涵解读、思维模式和

系统性变革

胡钦太、张晓梅

93 技术的现代维度与教育价值

顾建军

教师教育

111 教师实践性知识研究的创生和发展

魏戈、陈向明

122 论地方师范院校师范生的职业想象与自我阐释

张睦楚

教育史研究

127 中国教育史的“乳酪与蛆虫”

——微观视野下地方教育史的“碎片化”研究 郭海洋、吴洪成

134 杜威“教育无目的”概念的澄清

张淑妹、李萍

比较教育

143 三个发展中国家教育发展优先次序的

比较研究

曹淑江、李倩

153 美国教育现代化研究的最新热点与前沿

——基于Web of Science核心数据库(2014-2018年)的

可视化混合研究

杨敏敏、(美)Gretchen McAllister

159 索引

发 行：北京报刊发行局

发行范围：公开发行

邮发代号：80-334

订 购：全国各地邮局

中国人民大学书报资料

中心基础教育期刊社

订购电话：(010)62514975

(010)82503412、82503438

(010)82503029、82503439

邮政汇款信息：

收款人地址：北京9666信箱

基础教育期刊社

收款人姓名：路艺

邮政编码：100086

银行汇款信息：

收款人全称：中国人民大学书报

资料中心

汇入地点：北京市

汇入银行名称：中国银行

北京人大支行

账 号：344156031742

(汇款时请注明所购刊物的名称、刊期、数量及订购人详细联系方式)

广告热线：(010)62515829

广告发布登记证：

京海工商广登字20170128号

书报资料中心网址：

<http://www.zlzx.org>

基础教育期刊社网址及微信号：

<http://rdjcjy.ruc.edu.cn>



扫一扫，关注我们

刊物如有印刷装订质量问题，
请联系刘老师，电话：(010)62514528

【教育基本理论】

教育学核心概念的嬗变与重构

——基于新时代中国特色教育学话语体系建构的思考

谭维智

【摘要】构建新时代教育学话语体系必须从重构教育学核心概念开始。在悠久的历史文明发展进程中,中华民族形成了以学习、师表、民生等核心概念为主的“为学”,“为师”和“为政”话语。教育学核心概念的嬗变与重构需要遵循文化逻辑、时代逻辑、实践逻辑和学科逻辑。新时代的教育实践需要进行教育学核心概念的重构,重新定义什么是教育、什么是学习、什么是学校、什么是教师。中国特色教育学话语体系的核心概念建构,必须立足于中华教育学术传统和新时代中国教育实践、分析新时代中国教育的新现象、研究新时代中国教育的新问题,在传承、创新中实现核心概念的重构,创制出对中国教育实践的原创性理论解释。

【关键词】新时代;教育学话语体系;教育实践;核心概念

【作者简介】谭维智,曲阜师范大学中国教育大数据研究院常务副院长,教授(曲阜 273165)。

【原文出处】《教育研究》(京),2018.11.25~33,60

教育学核心概念是构成教育学话语体系的基石和基本材料,是教育思想的基本表达工具和分析工具。核心概念的构建和使用体现了教育学的核心技术与核心标准。中国特色教育学话语体系的首要标准是使用具有主体性、原创性的中国本土教育学核心概念。构建新时代教育学话语体系必须从重构教育学核心概念开始。任何一门学科的研究都始于核心概念。核心概念嬗变与重构往往意味着一个新研究领域的开启,要采用新的研究方法,从新的研究视角,对新的研究对象进行新的研究;意味着以新的方法论对既有的问题做出新解答,或对新问题进行创造性解释;意味着一种新理论、新思想、新方法论的诞生。中国特色教育学话语体系的构建,要回到核心概念原点,以在中国教育的现实存在处境中生成的、新的核心概念对以西方教育学话语为主的概念体系进行重构,进而重构研究对象、研究方法及研究思路。

一、中国传统教育核心概念及其嬗变

在悠久的历史 and 文明发展进程中,中华民族按

照自己的表达方式和对教育的理解来构建教育话语体系,形成了具有解释力、建构力和指导力的以学习、师表、民生等核心概念为主的“为学”“为师”和“为政”教育话语。十九世纪末开始,列强的入侵和中国在现代化过程中的全方位落后,导致中国开始全面学习西方教育、移植西方教育模式和教育理论,中国教育学话语全面转换为西方教育学话语。中西方教育学话语转换的突出表现之一是教育学核心概念的内涵和外延的转换,从教育学核心概念的内涵以及外延的演变我们可以直观地看到中国教育学话语体系的转换过程。

(一)以“学”为基本内涵的“为学”话语核心概念演变

“为学”话语是中国传统教育的核心话语,是以“学”为核心构建的学习话语体系。“学”的概念在“为学”话语中居于基础性、关键性、核心性地位,例如,中国第一部教育专著《学记》的学术话语就是以“学”为认知教育问题的主要视角建构起来的,其主要表述如“化民成俗,其必由学”“建国君民,教学为先”

“玉不琢,不成器;人不学,不知道”等均是围绕“学”的核心概念展开;记录孔子及其弟子言行的儒家经典《论语》直接以“学”字开篇:“学而时习之,不亦说乎”;先秦儒家另一位重要代表人物荀况的著作开篇文章是《劝学》。“不止是在讨论闻见、修养,也不止是在讨论学习、思索、践行,还是在讨论教人与从政,形成了一种论学的传统。大体上,中国历史上的教育家在谈论教育问题时几乎不外乎此。”^[1]在中国传统教育话语体系中,“学”具有丰富的内涵,其他关于教育的概念都是围绕“学”建构起来的,“它不仅可以是指学习活动、教育机构、学科、学问、学说、学派等,尤其是可以指教育”^[2]。

以“学”为中心的“为学”话语中,“学”的概念内涵极为丰富,包含“学”和“教”多重内涵。《学记》一个很重要的观念就是把教看作一种重要的学的过程,“是故学然后知不足,教然后知困。知不足,然后能自反也;知困,然后能自强也。故曰:教学相长也。”“教学相长”传递了对于“学”与“教”之间包含与被包含关系的深刻认识。“虽然同时也在论教,但立足点完全是学,即把教的过程也看成一种特殊的学习过程。这种学习虽然也是一种个体的获得过程,但却表现为教人,因此具有更为复杂的内涵。它既可以指通过教,学习教人;也可以指通过教,意识到自身知识和道德的贫乏与不足,又促使自己去学;甚至还可以是指通过教,向他人学习。”^[3]对“学”与“教”包含关系的认识最早见于《尚书·说命》,“惟教学半,念终始典于学,厥德修罔觉。”对教、学二字的使用,反映了上古时期对于教与学之间关系的认识。简单地说,就是教育的本质是学,“学”中包含了“教”,“教”是“学”的一个组成部分。“教,教也。教然后知所困,是学之半……教人然后知困,知困必将自强,惟教人乃是学之半,言其功半于学也。于学之法,念终念始,常在于学,则其德之修渐渐进益,无能自觉其进。言曰有所益,不能自知也。”^[4]教的过程更像教育者自己学的过程,“教”最终收获的是“学”,“教”成为“学”的一个路径、一个组成部分。正是因为认识到了“学”这一概念的内涵中包含了“教”,中国传统教育话语才以“学”为中心,而不是以“教”为中心。

在东西方教育学话语的交流碰撞中,中国教育

学“为学”话语的转换主要表现为“学”这一核心概念内涵的分化及其外延的窄化,其中包含的“教”的范畴被割裂出去,独立于学习的概念之外,形成了“教育”等核心概念。随着“学”的概念的内涵的分化,其外延不断窄化,“学”和“教”的对象越来越具体地指向纯粹的“知识”。经过这种内涵的分化和外延的窄化之后,中国现代教育学话语形成了以知识、学习、教育为主的“为学”话语核心概念体系。

(二)以“范”为核心内涵的“为师”话语核心概念演变

教师话语是教育学话语体系的重要组成部分。中国传统的“为师”话语是以“范”为重点的话语,这套话语主要是表达对教师的基本要求、探讨如何做教师的问题。“师”是汉语中较早出现的文字,甲骨文中“父师”(《殷契》五·八)之称,在夏、商、周三代有“师保”(《尚书·太甲中》)之称。“父师”“师保”的概念开创了中国传统的“为师”话语,在这一话语中,“师”以自己的德性、学识成为学生效法的榜样,“师”的榜样、示范作用成为中国传统教育中关于“师”的概念的核心内涵,后续的教师话语都是在此基础上发展起来的。西汉的董仲舒对教师话语进行规范的时候,用了“师帅”一词。“今之郡守、县令,民之师帅”(《汉书·董仲舒传》)。至司马迁又用了“师表”一词。“国有贤相良将,民之师表也”(《史记·太史公自序》)。杨雄在教师话语中增加了“范”字,“师者,人之模范也”(《法言·学行》)。之后,“范”成为教师话语体系中一个极为重要的概念。《北史·杨播传》有“恭德慎行,为世师范”。《后汉书·赵壹传》报皇甫规书:“君学成师范,缙绅归慕。”《文心雕龙·才略》云:“相如好书,师范屈宋。”在中国传统的“为师”话语中,“师”和范、表、率是一直联系在一起的,旨在要求教师成为学生学习的典范、模范、表率,成为“教师”概念的基本内涵。培养教师称为“师范教育”,是教人如何做到“学高为师,身正为范”“学为人师,行为世范”。以“范”为重点的“为师”话语中包含对教师的基本要求,教师通过示范、范例来教,以身示教,表达了中国传统教育中对“为师”的基本认识和核心主张。

“为师”话语体系的转换始于19世纪末20世纪初。在中国传统“为师”话语中,很长时期内并未将

“教”与“师”合并起来作为教师的称谓,“教”也并非教师概念的主要内涵。19世纪末,西学教育方式被引入中国,始称教师为教习、教员、教师,“教”逐渐成为教师概念的核心内涵。将“教”加入教师的称谓中是“为师”话语转换的一个标志,是关于“为师”的理念的转变,体现了对教师作为“教”的角色的强调,其实质是对于教育本质、教育认识论、教育方法论的理论性转换。只有当我们认为教育的核心是“教”的时候,我们才会将从事教育职业的人称为“教师”,将培养教育从业者的教育称为教师教育。如果我们认识到教育的核心是“学”,人很多时候不能被教,人的学习本质上是一种自得、自觉、自我教育;那么,我们可能就不会将教育工作者称为教师。

在关于“为师”的中西话语转换中,“师”这一核心概念的内涵不断蜕变,“教”成为“师”的主要内涵,中国传统“为师”话语中所蕴含的关于教师的职业要求和理想等丰富内涵被化约掉了。在“教”成为“师”的核心内涵之后,“为师”话语中又被植入了一些“教”的空间、场景等条件性内涵,形成了以教师、学校、班级等核心概念为主的中国现代教育学“为师”话语核心概念体系。

(三)以“民”为核心外延的“为政”话语核心概念演变

中国自夏商起,就逐渐构建起了一套以“民”为中心的“为政”话语,在这套教育政策话语中,为政者施行教育是基于民生关怀,教育的目的、过程、方法皆聚焦于“民”,“民”是为政者教育话语中教育这一核心概念的核心外延,围绕这一核心外延,形成了以养民、裕民、富民、厚民、惠民、恤民、教民、保民等为范畴的民生观和教育政策话语体系。在以“民”为核心外延的“为政”话语中,教育一直置于重要位置。孔子主张,“大道之行也,天下为公。选贤与能,讲信修睦。故人不独亲其亲,不独子其子。使老有所终,壮有所用,幼有所长。矜寡孤独废疾者,皆有所养”(《礼运·大同篇》)。孟子主张,“善政,民畏之。善教,民爱之。善政得民财,善教得民心”(《孟子·尽心上》)。荀子主张,“不富无以养民,不教无以理民性”(《荀子·大略篇》)。“教”被赋予了政治、文化、教育等丰富的民生内涵,教育被视为一项重要的民生追求,

是治国理念的核心。在教育政策话语中,“民”既是教育的目的,也是教育的对象,对象与目的高度统一,个人利益与国家利益高度统一。这一点在儒家经典《大学》中得到了极好的体现。《大学》中提出的“修身、齐家、治国、平天下”的理念,把个人与家庭、国家甚至整个世界的利益统一成一个人终生的价值取向。这一主张成为中国传统的以“民”为核心外延的“为政”话语基调和逻辑起点,教育内容、教育体制、教育目标等话语均是在此逻辑基础上展开。

近代中国教育“为政”话语的转换主要表现为“民”这一核心外延的变化。在东西方话语吸收借鉴中,教育逐渐被视为实现经济目的和政治目的的工具,教育“为政”话语演变为经济话语或政治话语,偏离了中国传统的“民生”中心,教育的外延由“民”转变为政治、经济、国家等层面,正义、公平、质量、民主等政治学、经济学、社会学核心概念成为教育“为政”话语,教育公平、教育质量、教育民主等成为中国现代教育学“为政”话语的核心概念。

二、教育学核心概念嬗变与重构的基本逻辑

教育学具有不同于其他学科的特点,它兼具自然科学、社会科学、人文科学等多个学科的特点,是一门综合科学。教育学核心概念的嬗变与重构需要遵循文化逻辑、时代逻辑、实践逻辑和学科逻辑。

(一)教育学核心概念嬗变与重构的文化逻辑

1.文化是教育的根和魂,教育学核心概念的嬗变与重构须遵循文化逻辑

每一个教育学概念都承载着不同的意识形态、学术思想、研究理念与方法、关于研究对象的解释及语言表述的风格和特点等,教育学概念的内涵与提出和使用这个概念的民族背后的文化密切相关。有学者用“教育学的文化性格”来表达教育学与文化的关系。“教育学的文化性格是指教育学活动在实质上不是一类以价值中立、文化无涉为前提,以事实发现和知识积累为目的,以严密的归纳方法或逻辑体系为依托的科学活动,而是一类以价值批判和意义阐释为目的的价值活动或文化活动。”^[5]每一个教育学概念都包含着一定的价值判断和价值取向,内含民族的文化基因,体现出民族的文化风格、文化气派。

教育学概念对文化背景具有很大的依赖性,其内涵都是在一定的社会历史文化环境中被赋予的,也需要在一定的历史文化环境中才能得到完美的显现。不同文化背景中的人总是在不同价值观念的引导下,对教育概念进行诠释,赋予其不同的内涵。民族文化决定教育概念的底色,貌似同样的教育学概念,在不同的文化中因其辞源不同而具有不同的内涵,这是教育学核心概念的文化逻辑。

2. 中国特色教育学核心概念的重构要秉持中华优秀传统文化及学术传统的风格和气派

中国特色本质上是民族思想文化特色。中国特色教育学核心概念的构建要扎根于中国文化语境,体现中华优秀传统文化的个性和特点,这是中国特色教育学话语体系构建的立足点,也是出发点。“一种教育概念只有在民族的文化传统中才能得到恰当而充分的理解。离开了民族文化的语言背景,我们也许只能在技术的逻辑的层面上理解一种教育概念,绝不会把握它的精髓。”^⑥中国特色的教育学概念某种程度上说也是文化的产物,身上带有传统文化的印记,不能也无法割裂与文化的关系。新时代教育学核心概念的建构,应加强对传统教育思想遗产的研究,发掘和梳理其中有价值、有意义的思想内涵,将其融入教育学核心概念中,赋予其新的内涵、新的生命力,这是彰显教育学的中国特色、中国风格、中国气派的重要标志。传承中国教育学术传统有助于我们重新回归已有的学术发展轨迹,凸显中国教育学特色,建立中国特色的教育学学术标准;有助于我们重新界定“教育学”这个西方概念,在西方式的逻辑推演、概念界定、理论分析的教育学思想方法之外,丰富对“教育学”的学科属性、研究范式、学术旨趣的认识。

(二) 教育学核心概念嬗变与重构的时代逻辑

1. 教育话语的变化与时代发展紧密相连,教育学核心概念的嬗变与重构要遵循时代逻辑

教育总是发生在当下,与当下的经济社会发展及科技发展水平相呼应。在不同的时代,教育学概念要对当下的教育形态、教育现象、教育问题做出时代性的诠释。教育学概念因其传递着具体的时代精神、价值观、意识形态,指向某种具体的教育思想或

教育方法,这些都会受到不同时代政治、经济、文化以及概念诠释者的个人思想方式影响而发生时代性的变化,这就使得教育学概念的诠释具有了极大的可变性。这种变化不仅仅是辞源学上的变化,更多的是诠释学上的变化、具体思想内涵的变化。每一个时代有每一个时代的教育精神,同样一个教育学概念,在不同的时代具有不同的内涵。“教育是一个历史范畴。其中,既有一脉相承的价值标准,其本义未变,而在不同时代、不同社会—文化之中,教育的内涵不免发生历史性的变化。”^⑦每一个教育学概念都可在时代发展中、在教育实践中被修正、被重新诠释,教育学概念的可诠释性是其嬗变与重构的时代逻辑。

2. 教育学核心概念的嬗变与重构在体现时代特色的同时应不断增强普适性

教育学核心概念内涵与外延的演变要能够紧跟新时代的步伐,准确地反映新时代的新要求,反映人们对新时代教育的新理解和新认识。伴随着中国教育改革和实践全面进入新时代,当下中国教育面临的主要矛盾、主要问题具有完全不同于过去的新特征,对于那些不符合我国国情和新时代教育实践发展的需要,不能充分解读与诠释我国新时代教育实践的概念要进行内涵和外延的转换。一方面,加入对新时代教育现象的新认识,指向与既有教育学话语体系中不同的教育现象和教育问题,扩大教育学概念的外延;另一方面,植入在中国教育实践中新发现的教育现象和教育规律的新概括,使其内涵不断丰富。时代性也意味着普适性。随着科技特别是互联网技术的发展,全球不同教育实体之间的对话借鉴、协同创新越来越频繁,教育研究的问题域、概念和命题的使用越来越向国际化、科学化和趋同化发展,教育越来越趋向于关心人类的共同命运、面向人类的共同未来,中国教育学要与西方教育学保持对话,就要注意教育学核心概念的普适性,使核心概念成为东西方教育学话语体系相互理解的桥梁。概念内涵与外延的转换要有历史性和世界性的视野,充分反思个人或中国教育发展的个性中蕴含的共性,立足全人类的普遍性、公共性教育问题,体现人类共同的价值观和时代精神,概括和提炼出融通中外、具有普适性的教育学核心概念内涵。



(三)教育学核心概念嬗变与重构的实践逻辑

1. 教育学概念的生成基础决定其实践性基因,教育学核心概念的嬗变与重构要遵循实践逻辑

教育学概念与教育实践是一种直接的内在关系,教育学概念内生于教育实践、成熟于教育实践、运用于教育实践,教育学概念内在地具有实践性基因。如果我们追溯教育学概念产生的原点,就会发现,所有的教育学概念都是专为解决某个具体的教育问题而生的,是在教育实践中内生出来的,是被创造出来诠释教育现象、分析教育问题的理论工具,是对教育现象、教育问题“是什么”的界定。创造一个教育学概念也往往是为了利用概念界定将某一教育现象、教育问题与其他的教育现象、教育问题进行区分,只有这种情况下新概念才被需要。这种需要区分的教育现象和教育问题只能是在具体的教育实践中新生成的、新发现的。实践性基因决定了教育学概念具有明确的外延。教育实践具有主体性,是某个主体的教育实践,教育学概念也因而具有主体性,“谁的”教育实践,就会生成“谁的”教育概念,每个教育学概念的外延都具有特定性。教育实践是丰富多彩的,也决定了教育学概念的内涵是丰富多彩的,教育学核心概念的演变遵循着一定的实践逻辑。

2. 中国特色教育学核心概念要在本国教育实践的逻辑上生成与发展

新时代为中国特色教育学核心概念的创生提供了新的问题域,这是中国特色教育学核心概念重构的根基条件。教育话语要有现实敏感性,对已经逐渐凸显出来的教育问题,要构建新的概念或新的内涵对其进行解释。要用新的概念或新的内涵解读和阐释新时代教育实践中涌现出来的重大理论和实际问题,解读和阐释普罗大众最为关注的重大现实问题,解读和阐释实现中华民族伟大复兴所必须解决的重大理论性问题。构建新时代中国特色教育学话语体系,就是构建一种应对新时代中国教育问题、满足人民对于教育的新需求、破解新时代中国教育的主要矛盾的行之有效的教育核心概念。这些核心概念要来自于中国教育实践、用之于中国教育实践,在内涵和外延上要能包涵新时代中国教育的新现象、新问题,能够解释新时代中国教育的新现象、新问

题,要能推动实践的发展、理论的进步,促进人的思想和教育观念的更新。构建起来的核心概念对于中国新时代教育实践要具有概括力、解释力和适用性。

(四)教育学核心概念嬗变与重构的学科逻辑

1. 教育学具有整合性,教育学核心概念的嬗变与重构要遵循学科逻辑

教育学不像数学、物理学、哲学、社会学那样有一套专门的、独立运用的概念,教育学的概念来源广泛,教育学概念体系是通过对多学科概念进行整合形成的。教育学通过整合的方式将其他学科的研究成果应用于教育,实现知识的大融通,“采取综合教育方法来应对社会、道德、经济、文化、公民和精神等多个层面”^[8]。教育学通过对多学科研究成果及各种教育资源的整合,秉持兼具多学科品味的整体性思维、综合性思维,对人的成长和社会发展进行整体性思考,教育学核心概念的嬗变与重构有其自身的学科逻辑,按照教育学科逻辑探索、总结、表述教育规律。教育学的学科性质决定教育学需要不断扩大边界,人的边界就是教育学概念的边界,只要是关涉人的学问,都是它要观照、吸纳、运用的。教育中不存在局部的、某个学科类型的“经济人”“社会人”,教育要实现对人的全覆盖,教育中的人包含作为人的一切层面。每个人都是以身心全部进入教育并在身心诸方面接受教育影响,这就决定了教育学必然是一种整全性视角,要整合其他单向的、局部的、零散的研究人的学科的成果,借用、整合其他学科概念,进行知识的融通与融合。

2. 整合与人相关学科的概念重构教育学核心概念时赋予其新的内涵和外延

教育学是关于教育人、培养人的学问,教育的对象是人,目标是培养整全的人、全面发展的人,只要是与人相关、研究人的学科内容皆可被整合进教育学之中,如哲学、心理学、人类学、社会学等。除此之外,教育学还将一些科技发展的最新成果整合进教育过程,并将其作为改进教育手段的方式,如教育学不断吸收整合信息技术、人工智能的最新发展成果以提高教育技术水平。“教育学不过借用了自然科学的假设和方法,应用了生理学、心理学、社会学里面已经树立的基本概念。有如医学应用了生理学、内

分泌学的概念以建造身体;工程学应用了力学、数学的概念以建造机器,教育学应用了生理学、社会学以及自然科学的概念以建造人格。”^[9]教育学概念以“教育+”或“+教育”的方式整合其他学科概念,将其打上“教育”的标签,由此形成一系列表述分支学科或研究领域的概念,并赋予其特定的内涵,如教育文化学、教育经济学、互联网教育、教育大数据等。教育学也不是不加修正地借用其他学科的概念,而是在使用的时候按照教育学的视角、观点和立场,从育人的立场对其进行一定的加工,将其中与教育活动、教育问题、教育现象相关的内容加以整合,进行重新阐释,赋予其新的内涵与确定性的外延,将其创制为教育学概念。

三、中国特色教育学核心概念的重构

当下,教育实践中出现了诸多的新现象、新问题,现有的教育概念已经很难完全做出说明和诠释,需要新的教育学概念和话语体系,进行教育学视角的分析和学理上的阐释。“在不断吸收教育改革与实践的成果和问题的基础上,对各种教育学的概念进行重新的审视和重新定义。”^[10]重构或重新定义主要是概念内涵和外延的转换和调整,教育学核心概念内涵的转换涉及对教育本质、教育规律等认识的深化,核心概念外延的调整涉及教育对象、教育目标的调整与转换。

(一)“为学”话语核心概念的重构

1. 教育实践需要重新定义知识

教育学对于“知识”的定义隐含了学校教育到底应该教什么的问题。联合国教科文组织在2015年报告中提出对“知识”的新定义,“将知识广泛地理解为通过学习获得的信息、认识、技能、价值观和态度。知识本身与创造及复制知识的文化、社会、环境和体制背景密不可分”^[11]。这一定义扩充了知识概念的内涵,将信息、理解、技能、价值观、态度等融入知识的范畴,与传统教育学中“知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观”三维目标的界定相比,知识的内涵明显增加。随着人工智能、信息技术的发展,作为教育活动基本内容的知识形态、知识性质、知识的价值、我们拥有知识和应用知识的方式都在发生变化,什么知识最有价值、学校教育到底要教什么知识,这

个问题需要结合中国教育实践与科技发展水平对教育提出的新挑战以及未来培养什么样的人等重新思考、重新界定。

2. 新时代的教育实践需要重新定义学习

信息技术、人工智能在改变知识的性质与来源的同时,也彻底改变了我们获取知识的渠道和方式。“从规模上看,当前的学习格局变化可以同19世纪出现的从传统的工业革命前教育模式向工厂模式的历史性过渡相提并论。”^[12]慕课、微课、翻转课堂成为学习方式变革的主要推动力,移动学习、在线学习、混合学习、即时学习、碎片化学习、合作学习、STEAM学习等新型学习方式进一步颠覆了以“教”为主的有意识、有目的的学习方式,非正式学习、非系统学习被纳入学习的范畴,学习的主体由个人拓展到集体,学习目的进一步拓宽,在认知能力之外的自控力、专注力、想象力、创造力、学习力、共情力都被纳入学习的目标,学习的内涵和外延都在发生变化。什么是学习、谁学习、如何学习、为什么学习、在哪里学习、什么时候学习、怎样学习、学习什么等,需要进一步澄清。

3. 新时代教育实践需要重新定义教育

当我们追问什么是教育的时候,实质上是在探寻教育的本质,这个问题是每个时代都要被追问、都需要做出回答的问题。在日益全球化、互联网高度发达的时代,教育跨越了个人、国家的界限成为人类的共同利益,超越了知识传递、技能提升的知识主义教育价值取向,转向关注生命发展的更高层面,以“提高人的生活质量和生命价值”^[13]为价值取向。面对人工智能的快速发展,教育需要世界性视野,需要人性关怀,原有的“教育价值”取向已无法解释和满足经济、社会、科技发展的需要。解释新时代的新现象、新问题,需要赋予“教育”新的内涵,也需要不断扩大“教育”的外延。教育对象、教育目标、教育内容、教育方式都需要在新的“教育”概念下进行新的转换。

(二)“为师”话语核心概念的重构

1. 新技术的介入需要重新定义教师角色

随着信息技术被应用于教师工作的各个环节,教师承担的任务发生了诸多转变,传统的教师形象受到挑战,教师不再是知识的拥有者、权威者,需要建立一种新的教师形象。同时,信息技术对教师的

专业能力也提出了新要求,除了传统的学科专业能力之外,还需要数字化胜任力、信息化胜任力、基于技术的教学能力等,教师角色的内涵空前扩大。我们需要对传统的“教师”角色进行重新定义,用新的教师角色内涵帮助教师转变自身的教育观念和态度,重新思考教师专业发展的内容与方式,以帮助教师更好地适应教育形态和教学方式的转变。

2. 教育时空的拓展需要重新定义学校

随着互联网、信息技术、人工智能的发展,狭义的“学校教育”概念受到挑战。首先,教育的时间不再局限于在校时间,教育时间从学生在校时间溢出、扩张到校外时间、闲暇时间;其次,教育的空间不再局限于学校范围内,由学校扩张到了家庭、博物馆、社区乃至赛博空间。教育变得无时不在、无处不在。各种校外培训机构、互联网教育机构的发展使狭义的“学校”概念的内涵和外延不断扩大,网络教育虚拟社区、移动学习、在线教育等内涵被融合进“学校”概念的内涵中。“学校依然是传播系统性知识的基本途径,但将有社会机构、工作环境、休闲、媒体等社会生活的其他方面补充进来。”^[4]这些新的变化和现象,已经超出了传统的“学校”概念的解释能力。面对互联网教育、人工智能教育的冲击,学校的意义何在、学校将如何定位、何以继存、如何发挥作用,需要对“学校”概念进行重新定义和诠释。

3. 新型教学组织形式需要重新定义班级

在新技术和新的学校管理方式变革的驱动下,学校教学组织形式发生变革,“走班制”应时而生,形成了固定的行政班和走动的学科分层教学班相结合的新型教学组织形式。进入新时代,我国学校教学组织形式更加多样化、复合化,原来的“班级”概念发生了深度转型,由此带来班级管理、班集体建设、班级文化、同学关系等概念的内涵也发生了变化,并融入了个性化学习、分层教学、选课制、走班制、导师制、自主学习、自我管理等新内涵。“走班制”使参与“班级”的科任教师及学生增多,“班级”管理的主体更加多元化,扩大了“班级”概念的外延。“班级”概念外延的扩大,对于学生对班集体的认同感、归属感的形成、集体荣誉感的培养及班级文化建设都带来一定的影响。因此,需要对“班级”进行重新诠释,在原

有的“班级”概念中融入新的内涵和形式,创新班级管理、班级文化、教学模式、教育形态,以满足新时代班级管理实践对于理论支撑的需要。

(三)“为政”话语核心概念的重构

新时代教育实践需要对新概念、新内涵进行重新阐释。进入新时代,政府和教育行政部门为了更好地规范和指导教育活动、教育实践,引导普罗大众的教育行为,需要提出新的概念去进行更加长远的顶层设计、制定更加有效的教育政策。诸多教育新概念不断出现在国家教育发展规划、政策性文件中,如“双一流”“新高考改革”“互联网+教育”“教育大数据”等,这些全新的概念需要对其进行内涵和外延的诠释,以明确其背后体现的价值观、教育理论、思想方法、标准体系。只有清晰的概念界定才能给教育发展指示明确的方向,才不至于因迷惘走弯路。有些我们经常使用的概念,在使用的过程中已经进行了反复的诠释,并逐渐达成共识。如“教育公平”概念,过去是从教育的起点、过程、结果的角度讨论公平,并且对要实现什么样的教育公平达成共识,这种共识一定程度上也体现了一定的价值观和意识形态。“中国特色社会主义进入新时代,我国社会主要矛盾已经转化为人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾。”^[5]现代社会中,人们对民主、公平、正义等方面的要求与日俱增,新的社会主要矛盾的表述指向的是人的全面发展。关于新时代人民对教育的新需求不能再以既有的“教育公平”概念简单概括,需要构建新的“教育公平”“教育正义”“教育民主”的概念进行解释,以满足在教育政策制定、教育观念转变过程中的需要。常用的教育学概念尤其具有进行新内涵诠释的必要性,因其常用,人们极有可能落入概念陷阱,产生误读和误解,造成不必要的概念混乱。

“以人民为中心”的新概念需要重构教育的外延。培养什么人,是教育的首要问题。党的十九大报告提出“以人民为中心”的核心概念,这个核心概念的提出体现了教育的指向对象、教育核心外延的变化,体现了中国传统教育思想中以“民生”为重点的“为政”话语体系的新构建。习近平总书记在全国教育大会上提出:“以凝聚人心、完善人格、开发人力、培

育人才、造福人民为工作目标,培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人,加快推进教育现代化、建设教育强国、办好人民满意的教育。”“人”成为习近平总书记讲话中使用频率最高的词(出现45次),进一步凸显“人民”中心。教育外延由“政治”“经济”“社会”复归到“人”,纠正了多年以来教育“为政”话语偏离“民生”传统的倾向。除了要重构教育的外延之外,围绕“以人民为中心”这个核心概念,也需要对教育民主、教育公平、教育质量等概念进行重构,教育民主、教育公平、教育质量的衡量标准和实现方式都要相应做出转换和解释,增加新的内涵。

中国特色社会主义教育发展道路需要重构教育功能的定位。与国家教育大政方针关系最为紧密的问题莫过于对教育功能的定位。在新时代,教育由从属地位转变为具有基础性、全局性、先导性的地位,处于整个社会中优先发展的地位。习近平总书记在全国教育大会上提出:“教育是民族振兴、社会进步的重要基石,是功在当代、利在千秋的德政工程,对提高人民综合素质、促进人的全面发展、增强中华民族创新创造活力、实现中华民族伟大复兴具有决定性意义。教育是国之大计、党之大计。”这个定位改变了之前将个人定位和国家定位割裂、对立的局面,实现了个人定位与国家定位的统一。回看中国几千年教育发展历程,关于教育功能的定位一直在不断调整中,教育从关心个人命运、关心国家命运,

到个人命运与民族振兴的完美统一,教育功能的定位逐渐实现科学化、系统化。从教育民生、科教强国,到以人民为中心、办好人民满意的教育这些概念的植入,对于教育地位的新诠释、教育发展的新定位需要我们重新反思教育发展与社会进步、个人成长与民族复兴的关系,厘清对于教育功能定位表述的逻辑关系,重构教育的外延及其在社会发展中的定位。

参考文献:

- [1][2]杜成宪. 寻找到表达现代教育概念的方式——我国建立在教育上的一项重要建树[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2011, (9).
- [3]杜成宪. 早期儒家学习范畴研究[M]. 台北: 文津出版社, 1994. 148.
- [4]孔安国. 尚书正义[M]. 北京: 北京大学出版社, 1999. 253.
- [5][6]石中英. 论教育学的文化性格[J]. 教育研究, 2002, (3).
- [7]陈桂生. 教育学究竟是怎么一回事——略议教育学的基本概念[J]. 教育学报, 2018, (1).
- [8][11][12][14]联合国教科文组织. 反思教育: 向“全球共同利益”的理念转变? [M]. 北京: 教育科学出版社, 2017. 30, 8, 39, 7.
- [9]瞿葆奎. 教育与教育学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1993. 444.
- [10]谢维和. 论教育理论发展的时代特点——教育学概念体系的创新与转型[J]. 北京大学教育评论, 2003, (2).
- [13]顾明远. 再论教育本质和教育价值观——纪念改革开放40周年[J]. 教育研究, 2018, (5).
- [15]习近平. 决胜全面建成小康社会, 夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利——在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告[N]. 人民日报, 2017-10-18.

Transmutation and Reconstruction of the Core Concepts of Pedagogy: Thoughts on the Construction of Pedagogical Discourse System with Chinese Characteristics in the New Era

Tan Weizhi

Abstract: The construction of pedagogical discourse system in the new era must start from the reconstruction of pedagogical core concepts. In the long history and development process of civilization, the Chinese nation has formed the discourse of "learning", "being a teacher" and "being in government" whose core concepts are learning, mentoring and people's livelihood. The transmutation and reconstruction of the core concepts of pedagogy should follow the logic of culture, time, practice and discipline. The practice of education in the new era needs to reconstruct the core concepts of pedagogy, redefine what is education, what is learning, what is a school and what is a teacher. The construction of the core concept of the discourse system of pedagogy with Chinese characteristics must have a foothold in Chinese educational academic tradition and Chinese educational practice in the new era, analyze the new phenomenon of education in the new era, research new problems of Chinese education in the new era, so as to realize the reconstruction of core concepts in inheritance and innovation, and to create original theoretical interpretation of Chinese education practice.

Key words: the new era; pedagogical discourse system; education practice; core concepts

复印报刊资料

教育学

G1·月刊

2022年 第10期

EDUCATION



教育学

主管：中华人民共和国教育部

主办：中国人民大学

编辑出版：中国人民大学书报资料中心

总编辑：高自龙

副总编辑：钱 蓉 李军林

编委会

主任：石中英

编委（按姓氏音序排列）：

陈时见 陈向明 郭元祥

郝文武 金生铉 康永久

劳凯声 李政涛 刘宝存

刘复兴 柳海民 罗生全

史静寰 石中英 檀传宝

吴康宁 谢维和 杨宗凯

余雅风 周洪宇

执行编委：刘复兴

执行主编：宣小红

特约审稿：谭 旭

责任编辑：史保杰 罗先慧

出版单位地址：北京市海淀区中关村

大街甲59号文化大厦

电 话：(010) 62515819 62516695

电子信箱：jcjyqks@163.com

刊 号：ISSN 1001-2869
CN 11-4297/G4

出版日期：每月10日

印 刷：北京科信印刷有限公司

教育基本理论

5 习近平总书记关于劳动教育的重要论述的

四维意蕴

张泰源、韩喜平

12 美育概念的理论解析与实践反思

项贤明

20 教育不平等的发生机制和转换逻辑

郭丹丹

教育改革与发展

29 存续与升级：教育水平、教育回报与城市居民

幸福感变迁

赵文龙、代红娟

38 教育改善贫困阶层代际传递的效果与机制

——来自 CLDS 微观数据的证据

苏 静等

教育政策与法律

49 论以受教育权为核心制定教育法典

孙霄兵、刘兰兰

56 以教师主体视角完善教师法律制度

余雅风、王朝夷

63 数字时代的教育法治：逻辑、境遇与图景

刘永林等

教育科研

70 将科幻作为一种教育研究范式

谭维智

83 算法时代的教育预测及其研究范式转变

万力勇

课程与教学

93 教学过程本质问题的历史发展分析

迟艳杰

【教育科研】

将科幻作为一种教育研究范式

谭维智

【摘要】未来教育研究需要新的研究范式提供解释,科幻作为一个统合性界面、总体性路径、观察现实的一面“透镜”、一种思想实验,在自然科学、社会科学、人文学科的跨界融合上,表现出了范式创新的潜力。教育研究科幻范式作为跨界融合的新产物,其范式演进也融合了人文学科、自然科学等不同学科领域的研究逻辑。未来与科技对教育世界的双重入侵,引发了教育研究呈现出与传统研究不同的新形态,产生了未来考古学研究、科幻叙事研究、教育现实虚拟研究等溢出教育学边界的研究方法。科幻研究范式通过场景假设拓展教育想象空间、虚拟教育现实创造新的教育现实、未来教育考古赋能教育变革,为我们认知教育提供了新的可能。科幻研究范式正在形成一套教育学的“未来话语”、一种新的教育想象模式,成为既有教育研究范式的丰富和补充。

【关键词】科幻;研究范式;思想实验;未来教育

【作者简介】谭维智,曲阜师范大学中国教育大数据研究院院长,教育学院教授(山东 曲阜 273165)。

【原文出处】《教育研究》(京),2022.5.17~33

教育学作为人文学科和社会科学的交会学科,在研究问题、研究方法、研究范式等方面体现出多学科交会的特点。教育研究范式因学科交会而复杂多元、交叉重叠。有学者将教育研究范式归纳为实证主义范式、解释主义范式和批判理论范式三种基本类型;^[1]有学者将其归结为本质主义范式、体系主义范式、实用主义范式和批判主义范式四种范式;^[2]有学者归结为思辨研究范式、量化研究范式、质化研究范式、混合研究范式四种研究范式;^[3]有学者归结为科学范式、人文范式以及科学与人文范式的融通三种范式;^[4]有学者归结为证实规律与阐释意义及其二者融合的教育研究范式旨趣;^[5]有学者归结为经验的、体验的和逻辑的三种;^[6]还有学者借用格雷(Gray, J.)对科学研究范式的划分来区分四种不同的教育研究范式,即实验科学范式、理论科学范式、计算科学范式以及将理论、实验和计算仿真统一起来的数据密集型科学范式。^[7]教育研究的范式之争,根本上是源于自然科学、社会科学和人文学科不同立场、取向和偏重,体现为本体论、认识论、方法论和价值论之争。

进入技术时代,教育研究主体受到大数据、人工智能等新技术的启发已经在尝试更新本体论、认

识论、方法论,从更为宽广的学科领域吸收、借鉴研究方法,进行教育研究范式的创新。虚拟现实、元宇宙等新技术热点的出现,以及技性科学(technoscience)、实证主义未来主义(positivist futurisms)、计算社会学等的影响,“推动了一种高度探索性的新研究模式的产生”,形成了“新的强调预测性的研究方向”和“预测性文化”,^[8]对未来教育的预测、想象渐成教育研究的新旨趣。在未来教育研究中,一些研究者从人文学科吸取研究资源和研究路数,在对未来教育进行可能性预测、观念性探索的时候,移植、借鉴科幻文学的思想实验方法,逐渐形成一种有别于以“定量预测”为主的第四研究范式的科幻叙事脉络和未来教育研究新范式。

一、科幻研究范式及其研究立场

我们如何观察、思考现在尚不存在的未来?“对于未来,我们没有任何可以依赖的经验,也无法形成可以依赖的知识,无法形成可靠的知识。虽然如此,我们依然可能通过非确定性的道路获得关于未来的看法,这些看法是有所依赖的,只是它所依赖的不是知识,而是具有未来可能性的系统性观念。”^[9]未来教育的系统性观念既非自然现象、理论知识、计算机仿真的复杂现象,也非仪器收集或仿

真计算产生的数据。我们关于未来教育的认知,本质上都是一些“具有未来可能性”的猜想、假说,它既无法证实,也无法证伪。对未知的未来教育进行“可能性”观念探索,既有的研究范式能够提供给研究者的支持是非常有限的,它们既不能为研究者提供研究经验的帮助,也无法为研究者提供观测方法的支持。研究者无法真正参与未来的自然情境中进行资料收集,也无法按照某种标准对未来教育进行量化测定它的特征数值。一些领域的学者认识到,科幻小说作为一种思想实验,在启示社会科学问题解决和理论建构等方面具有巨大的潜力,是预测科学未来和解释科学事实的有效工具^[10],我们关于描绘未来的方法或多或少都是依赖科幻这种文学体裁发展起来的^[11]。因此,可以将科幻作为一种研究未来的方法论工具,借鉴科幻的叙事方法对未来和现在两个时空进行交错,将关于未来的思考拉到现在,基于未来的远景思考现实问题,进而形成关于未来和当下的可能性的、非确定性的观念或理论。这种研究未来的方式与社会科学领域既有的研究范式,在本体论、认识论、方法论层面上存在极大的不同,思考的结果和前提条件具有与科幻小说类似的猜想性、预测性,甚至是幻想性,因此可以将其称为科幻范式。

(一)本体论层面上,科幻是一个统合性界面和总体性路径

自科学诞生起,“科学”一词就被设定了研究方法的限制,“从事经验科学的人就好像与物理世界达成了一项协议,他们说:我们保证从不使用直觉、想象等非理性能力”^[12]。法伊尔阿本德(Feyerabend, P.)在《反对方法:无政府主义知识论纲要》(Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge)中向这种科学研究中“固定不变的和必须绝对遵守的原则”发起了挑战,提出了一条“不禁止进步的原则”:“只有一条原理,它在一切境况下和人类发展的一切阶段上都可以加以维护。这条原理就是:怎么都行。”^[13]那么,是否存在一种“怎么都行”的方法或范式,可以通用于自然科学、社会科学、人文学科各个知识门类中呢?确实有这么一个地方,存在着法伊尔阿本德所提倡的“科学”类型:“在那里,卓越的非正统思想家自由发挥他们的观点,无论这些观点初看起来有多么怪异。在那里,可以进行天马行空的实验研究。这个地方叫做科幻小说。”^[14]实际上,严肃的科学研究并不完全排除猜想、虚构、幻想、直觉等非科学方法,“科学其

实是在无数的幻想、猜想、弯路甚至骗局中成长起来的”^[15]。科幻正是在法伊尔阿本德“怎么都行”这个原理之下,从文学延伸到其他学科,以其想象、虚构方法的巨大包容性构建了一个跨越自然科学、社会科学和人文科学的统合性界面和总体性路径。最为显著的是科幻与自然科学的结盟,“科幻小说自身是与科学结盟的更彻底的一种想象性创造的模式”^[16],“科幻虚构是一种科学活动(或者被更为宽泛地认为的‘哲学’)的模式,就如同它是文学活动的一种模式一样”^[17]。与科学的结盟,使得科幻小说的性质发生了变化,它甚至被视为一种具有科学研究价值的“应用文类”,成为科学活动、社会研究的一部分,“科幻作者跟国防部门、工业界人士、社会科学家已经被组织在一起,进行预测未来的跨学科对话和实验”^[18],通过对文学边界和社会功能的延展,科幻“沟通了通俗写作、纯文学、国防政策、科技创新和社会科学等多个场域”^[19],“是政治、技术、军事与文化的结合部”^[20]。作为一种想象的界面或路径,科幻承担起联结自然科学研究和社会科学研究的功能。进入人工智能时代,科幻发挥出愈益重要的界面和统合作用,“越来越多的科技从业者、企业家、教育工作者、艺术家等各行各业的人,从科幻作品中汲取灵感,或者说学会用科幻的视角去重构现实”^[21]。正是因为如此,以色列历史学家赫拉利(Harari, Y. N.)才称“科幻也许是当今最重要的文类”^[22]。

科幻的统合性有助于打破科学幻想与非科学幻想、科学知识成果与非科学知识成果、科幻作品与学术论著之间的界限。梅纳杜(Menadue, C. B.)和凯瑞(Cheer, K. D.)通过检索1980-2016年期间利用科幻内容或概念来描述和阐释人类文化的研究文献发现,科幻已被用于包括神学、语义学、自然科学和教育学等的跨学科研究,研究人员以科幻小说为工具,运用科幻隐喻、类比和模型来描述他们的研究结果。^[23]“科学与幻想之间根本没有难以逾越的鸿沟,两者之间的边境是开放的,它们经常自由地到对方领地上出入往来。或者换一种说法,科幻其实可以被看作科学活动的一个组成部分。”^[24]科学与幻想之间的互动,使一些严肃的科学研究作品具有了一定的科幻小说色彩,道金斯(Dawkins, R.)在《自私的基因(The Selfish Gene)》一书的“前言”中建议,“读者不妨把本书当作科学幻想小说来阅读”,尽管“本书绝非杜撰之作。它不是幻想,而是科学”。^[25]人工智能专家渥维克(Warwick, K.)在

《机器的征途：为什么机器人将统治世界（March of the Machines: Why the New Race of Robots Will Rule the World）》中描绘了一个由机器人控制的未来世界，他自己声称：“尽管这本书有时看起来像小说，但它并不是小说。相反，这本书相当严肃而真实，描述的是一个逻辑上必然的发展。”^[26]教育研究自然也被统合进“科幻”这一界面。一些教育研究者将其他学科的梦想结果纳入研究范畴，比如，人类进化问题以及移植或者芯片植入对于教育的影响；^[27]一些教育研究者将科幻故事作为研究未来教育的资料来源；^[28]还有研究者直接使用虚构的手法甚至科幻小说的手法想象未来的教育图景。^[29]越来越多的未来教育的研究成果（论著）读起来就像科幻小说，越来越多的以人工智能教育、元宇宙教育为研究对象的学术成果在“科幻”这个界面上不断生发出来。

（二）认识论层面上，科幻是观察现实的一面“透镜”

科幻“为我们提供这样一种思考路径：从当下的社会问题及其发展趋势出发，以作为人类创造物的科学技术及其后果为切入点，构想、审视可能出现的未来，并最终启发现在”^[30]。对未来的想象是科幻观察和思考现实的工具和思想路径。技术在科幻中的作用已经退居到次要位置，运用了什么技术，这些技术能否变成现实不是最重要的，通过技术所进行的想象来观察、思考现实才是最重要的。在此，“技术不过是一种构建故事空间的手段，其所负载的仍然是人类社会的终极价值追寻。这种追寻指向未来，但也链接现在”^[31]。詹姆逊（Jameson, F.）将这种透过未来观照现实的方式称作“未来考古学”。他把科幻视为一种从未来看当下、从他者看自我的“未来考古”工具，一面透过未来观察现实的“透镜”，一种将当下现实“丢到某个如同未来自身一样密封得毫无缝隙的完全隔离状态中，甚至丢到我们称为乌托邦的截然不同的系统中”^[32]进行认知测绘，从而实现“一种先兆式的考古学，它所具有的时间悖论存在于在此引起了我们兴趣的一种颠倒中”^[33]的工具。从这个角度看，科幻是一种认识论上的存在，是人类理解自我、把握当下的一种间接策略或工具。“幻想”这个词在拉丁语中就包含了“镜子”的意思，意味着想象中的世界无论多么扭曲都是我们自己世界的反映，就像我们用“窥镜”作为医疗工具来探视人的内部器官一样，科幻是一种拓宽我们视野的工具，它可能比想象的领域更广

阔，把我们带到遥远而陌生的地方。^[34]以“科幻”为透镜，可以观察人类文化，发现新的解释。科幻作为一种工具可以应用于文化、社会、科学和文学研究有关的研究领域。^[35]苏恩文（Suvin, D.）将科幻的认识论机制称为“认知陌生化”，科幻小说“必要的和充分的条件就是陌生化与认知的出场以及二者之间的相互作用，而它的主要形式策略是一种拟换作者的经验环境的富有想象力的框架结构”^[36]。这种陌生化结构可以帮助我们跳出意识形态或经验的、学科的、既有知识框架的局限，帮助我们摆脱常识、旧的思维框架、那些不假思索的观念的束缚。“科幻小说通过一个新的角度向读者‘暗示一套新的准则’，从而使读者对现实的经验认识‘变得陌生’，这种对熟悉事物的重铸有一个‘认知’目的，那就是激发读者对现实的认识，从而获得对社会现状的理性理解。科幻疏离的功能就像科学建模，通过理性推测熟悉的（自然的）情况来揭示隐含的原则和前提；或者把熟悉的情形置于陌生的事物中去，以便从新的角度重新审视。”^[37]可将科幻“看作能够引起真正认知意识的修辞建构即‘认知效应’，而非真正的认知”^[38]。

未来考古学和认知陌生化机制可以用来对教育进行创新性认识。认知陌生化让想象未来教育成为一种不断挑战、破坏与重塑认知与现实边界的思想探险。教育研究者通过对未来教育的想象把握现实、以未来考古学的方式回溯当下“未明”的事实。如此，未来就具有了现实意义。“这个未来，不是虚无缥缈的未来，而是体察我们现实的困惑、矛盾，是现实之上的未来。”^[39]“只有在未来的想象中，我们才能深刻洞察隐藏在现实表象之下的深层逻辑。”^[40]不用“现在进行时”，而是用“将来时”想象科技革命对于教育的影响，把教育投射到某个奇点来临的未来，站在未来对当下的教育进行考古，从而与我们的文化和制度拉开距离，创造出使我们得以认清现实的疏离感。科幻所创造出来的距离形成“一种精神空间，在这个空间中，整个体系被想象得完全不同”，这个空间的生成，“使得关于社会的新的希望图景可以在其中被详细阐述和试验”。^[41]关于未来教育的想象根本上不在于给我们提供什么关于未来的图景，特别是不在于这些未来教育图景的真实性和可行性如何，而在于这些想象未来教育图景的方式本身。其作为教育研究范式的意义在于，这些未来教育图景能够“使我们对于自己当下的体验陌生化，并将其重新架构，

而这是一种不同于其他所有形式的陌生化的特定的方式”^[42]。

(三)方法论层面上,科幻是一种思考未来的思想实验

科幻通过场景假设来预测人类的未来,是关于未来研究的“完美试验场”和“虚拟实验室”。科幻也挑战主流理论,它通过将当前的理论问题转移到另一个更有用、更具建设性的领域,即思维实验领域,试图建立新的理论。^[43]“思想实验”(thought experiment)是物理学家和哲学家马赫(Mach, E.)提出的一个概念,用来指代运算物理学家和哲学家依靠认知能力来分析和想象“如果……”类型的各种场景的心理模型、思维过程以及处理类似问题的方式。“这种想象的过程不同于一般的思考过程和对琐事的推断结论,它对细节进行深度分析并有目的地包含一个或几个关键假设元素,以非平凡的、通常意想不到的方式改变结论链。”^[44]思想实验在自然科学、社会科学、人文学科的多个学科中都有应用,我们熟知的戴维斯(Davidson, D.)的“沼泽人”、布洛克(Block, N.)的“中国脑论证”、普特南(Putnam, H. W.)的“钵中之脑”,都是著名的思想实验,即“哲学家们所讨论的科学幻想中的可能事件”^[45]。思想实验的本质在于科幻,假设性、实验性是它的主要特征。在科幻实验范式中,没有具体的实验仪器也没有实验数据,结论不是从实验室可观察的数据中推导出来的,它以假设的情景作为实验条件,依靠假定情景、前提设定下的想象和推演,在大脑中形成“会怎么样”的问题的结果。“自然科学家、社会科学家、科幻小说家……所有这些人都关注如何回答‘如果……那会怎么样’的问题。每一个人都凭借自己的技能去定义一个思想实验,并通过逻辑的外推或内推,试图找到问题的一种可能答案。”^[46]科幻实验方式和思想框架被其他领域的研究者借鉴来应用于对未来社会的研究,“在国防分析研究所(Institute for Defense Analyses)和凯恩(Kahn, H.)博士的哈德逊研究所(Hudson Institute)等政府支持的‘智囊团’中,科幻小说作为思想实验框架的功能已经被令人惊讶地提出来了。哈德逊研究所多年来一直在描绘各种可能的未来,这依赖于当前的社会和政治力量的可能发展。这当然是科幻小说的思想实验中最纯粹的演练了”^[47]。《国际社会科学百科全书(International Encyclopedia of the Social Sciences)》用“社会科幻小说”来定义科幻在社会学研究中的应用,从当前社会科学概念中

推断的叙事,以预测或推测未来社会形态。这标志着,科幻小说作为一种纯粹从自然科学中推断出来的体裁的经典理解发生了变化,并逐渐成为社会学研究的一种方法论工具。^[48]尽管科幻对未来的预测并不保证“正确”,但是,文学之外的其他领域的研究者对科幻范式的借用并不在意它所预言的具体内容正确与否,他们真正在意的是科幻这种范式对于我们如何研究未来的方法论启示。“它至少可以充当一种潜在的催化剂,教给我们思考未来的复杂技巧。”^[49]科幻小说不仅发展了一套描绘未来的技术,而且发展了与社会技术规模描绘相关的整个美学策略。^[50]这使科幻小说可能成为一种社会科学方法论。^[51]拉图尔(Latour, B.)和哈拉维(Haraway, D. J.)主张在社会学研究中使用科幻作为方法论工具,使用现成的科幻小说文本作为新思维和新理论的原始材料。^[52]拉图尔的《阿拉米斯或技术之爱(Aramis or the Love of Technology)》和哈拉维的《命运目击者(Modest_Witness@ Second_Millennium. FemaleMan_Meets_OncoMouse Feminism and Technoscience)》都是将科幻作为方法论工具进行社会学研究的范例。

“技术奇点来临”(人工智能超越了人类的能力)、“人工智能会夺走我们的工作吗”(人工智能会取代教师吗)等思想实验,启迪了关于未来教育研究的研究方向和研究方法。研究者运用科幻的方法论工具,围绕这些假定情景进行未来教育“可能性”的观念性探索路径如下。人们为了提升工作效率,不断研发更为先进的人工智能技术,并将那些简单性的、重复性的工作交给人工智能去做。对教育工作而言,这样可以将教师从繁杂的、重复性工作中解放出来,使教师有更多的时间和精力从事创造性教学和育人工作。但是,随着人工智能逐渐变得越来越强大,它甚至能够完成比人更高级更复杂的工作,如外科手术、绘画、小说创作等,人们开始担心有朝一日人工智能会夺走原本只有人类才能完成的工作,甚至取代人类。这种担心反映到教育研究中,形成了诸多关于“未来已来”“人工智能时代来临”的思考。研究者进行未来教育场景设定,围绕如下问题进行推导:教师是否会被取代?哪些教师的工作会被取代?大部分的工作被取代以后,教师与人工智能如何协同?教师的角色会发生何种变化?人工智能驱动下,教师专业应该如何发展……也有研究者围绕“奇点来临”对人才培养目标、教育内容、教育方式的影响,推导未来需要培

养什么样的人、学校要教何种知识、学习方式会发生何种变化等。这些未来教育研究体现出两个共同特点。其一,想象的切入点是尚未被研发出来、现实中尚不存在或者是处于研发初期的教育技术应用,所依附的科技基础是“将来完成时”,也就是未被实现的、想象中的、尚处于概念阶段的技术,如增强人工智能、虚拟现实、元宇宙等。但这些假设总体上遵循了人类现有的知识体系,虚构和想象的逻辑基础是科学和理性;同时,也是在直觉和想象的基础上进而发挥应用理性,这其中存在着一定的逻辑翻转。其二,对未来教育想象是通过未来教育场景的假设完成的,如以增强人工智能为基础预设的未来教育场景,基于大脑芯片植入技术所预想的未来学习场景等。

二、教育研究科幻范式演进的基本逻辑

科技革命推动着教育进步,也潜移默化地改变着我们认识教育世界的方式。特别是以人工智能技术为代表的新技术,既改变着教育研究的主题,也改变着教育研究的主体和研究方式。增强人工智能、元宇宙、虚拟现实等未来技术引发的关于未来教育图景的畅想,使当下的教育研究饱含着一种巨大的、明显的未来主义热情,正在形成一种教育未来主义潮流,知识的目标由理解现在、解释过去转变为预测和控制未来。与此同时,第一次工业革命以来赖以建立教育秩序的基本原则和逻辑起点受到了挑战,数字化、智能化所带来的新问题,对既有的教育目标、教育形态、学习方式产生的挑战,已经溢出了现有教育学的解释框架。教育学研究随着互联网、大数据、人工智能等新技术的应用已经悄然发生了范式转移,并正在突破传统社会科学研究对研究问题、研究原料、研究方法、分析工具的限制。教育研究科幻范式作为跨界融合的新产物,其范式演进融合了人文学科、自然科学等不同学科领域的研究逻辑。

(一)教育研究科幻范式演进的人文逻辑

科学与人文的融合一直是现代人的梦想,“最伟大的智力劳动曾经是,而且仍然将是,试图将科学与人文结合起来”^[53]。进入21世纪,科技与人文社会科学正加速融合,“人文领域正在被纳入广义的科技领域”^[54],哲学、社会学、人类学以及语言学等传统的人文社会学科都在反思与技术的关系,寻找并衍生出诸如数字人文、媒体考古学等新人文的研究方法、研究范式或者新领域,“源自人文学、自然科学和社会科学的跨学科方法的整合已然生成

新学科,这些方法也正被用于更为传统的人文学领域。无论有多大危险潜伏在不同学术领域的不加批评的整合中,这一趋向被证明是非常具有生产力的,不可逆转”^[55]。主流教育研究范式一直维护一种科学向度并规避和屏蔽人文向度,为维护研究的客观性、科学性,具有人文性的个人体验,以及无法引起感觉器官形成感觉的虚拟世界,一直被排除在审视和思考教育问题的方式之外。“为维护社会科学的客观性,须限制其研究问题的范围。社会科学描述能够刺激人们感觉器官并形成具体感觉的事物。”^[56]“社会科学不宜跨过研究者对研究对象的感觉,以及作为认识工具的形式逻辑。”^[57]如今,这些为维护所谓研究客观性的“禁区”正在被打破,对未来教育的研究复制、借鉴了科幻小说的思想实验方法,将体验、虚拟、幻想等源自人文学科的异质性研究方式融入教育研究方法,它打破现有的教育研究路数,从对象、经验与表述的层面开启了研究范式的新选择,以虚拟、想象与体验的方式审视与思考教育,实现了研究问题域、对想象力的运用、观照现实的方式等方面的拓展和延伸,在科学研究范式和文学创作范式的结合部实现了新“生长”。这种范式创新主要体现在两个方面:一方面是在教育叙事方式上融入了科学叙事方法,在现有科技的基础上运用推断、类比、假设、理论论证等方式对未来教育进行理论推导和应用预测;另一方面是运用想象、幻想等科幻文学创作的手法,描绘未来教育、未来学校的图景。简言之,未来教育研究正在溢出社会科学研究方法的限制,从科学向度转向人文向度,采用人文学科的研究路数和研究逻辑,在研究范式上融入一定程度的人文学科特质。

(二)教育研究科幻范式演进的技术逻辑

历史上,每一种新媒介、新技术的产生都会使人产生运用新技术改变社会现状的想象。英国学者李斯特(Lister, M.)等人将此称为“技术的想象力”,即与新兴技术相关的“‘流行的’或‘集体的’想象力”;^[58]“当技术的想象这一概念被运用于技术,特别是媒介技术的分析之时,我们注意到,对社会现实的不满(经常是性别化的)以及对更美好之社会的期许被投射于技术之上。”^[59]美国新媒体联盟(New Media Consortium, NMC)发布的《2019地平线报告:高等教育版(Educause Horizon Report, 2019 Higher Education Edition)》充分展现了对这种技术想象力的运用。该报告列举了包括移动学习、分析技术、混合现实、人工智能、区块链和虚拟助理等将

在未来一至五年对高等教育产生重要影响的技术,将对未来大学新形态的想象依存于这些技术所营造的虚拟环境之中,教育世界正在按照一种技术逻辑被虚拟化,教育和学习越来越多地发生在虚拟空间,我们熟悉的教育现实正在向虚拟空间的虚拟现实转变。

在技术逻辑下,不仅仅教和学的环境越来越虚拟化,学生“日常生活的世界同时也日益与虚拟空间和虚拟时间交织在一起”^[60]。“衡量现实的尺度,对现实的感知,被我们构成的现实都已经迥然不同。”^[61]教育现实正在成为一种技术现实、技术产品,科学研究方式正在向技术性科学转型,本体论、认识论层面已经发生了根本性的变化,教育研究对象不再是“作为纯粹的自然界的存在物,而是作为特别的人造物而存在的”^[62],它已经“无法与其生产、维持与观察对象时所必需的技术干预相分离”^[63]。教育研究中的许多问题不再是教育中原本存在的问题,而是源自技术应用所带来的技术化问题。相应地,研究方式也越来越依赖“理论工具和仪器工具来解决确定的问题”^[64],我们通过技术、机器认识世界,认识教育,我们对于教育的理解,我们所做的实证、量化和计算,都是通过机器获知的,是机器告诉了我们一切,我们也越来越依靠机器告诉看到了什么。教育科学越来越演变为一种机器主导的、机器视角的技术性科学,研究范式也从现实范式转向虚拟范式,也就是格雷所定义的“第四研究范式”。研究者不再局限于通过亲身的课堂观察获取信息,而是创建一个虚拟的教育世界,通过虚拟的模型掌握所有必要的信息。现实的教育实验被虚拟仿真实验取代,教育的现实“镜像”通过增强现实技术呈现,以“镜像”“仿真”“虚拟”代替“现实”的教育实验过程,应用大数据分析、进行动态教学过程建模,将现实的教育世界转换为一个虚拟世界,实现对教育现实的虚拟化。“虚拟现实主要不是指涉超越传统表现形式的现实世界,而是构成了一种不同的‘在世界中的存在’的类型。问题不在于虚拟世界中的此在是否是对世界的一种真实的体验,而在于这种虚拟世界的体验如何与日常生活世界的体验不同,这些体验是如何互相联系的。”^[65]虚拟现实被“视之为另一种现实的展开”^[66]。相应地,脑机接口、记忆删除以及纳米机器人等新科技催生了教育者关于未来教育的想象,使研究者的教育学想象力超越了以往不脱离教育实践、教育现状、现实原型的想象方式,更趋向于一

种虚拟性和架空式的超现实的技术想象。这种“没有原型的虚拟物”已经与具体的教育实践、教育现状相隔甚远,是一种对现实、实践的完全虚拟或拟像。作为教育研究对象的现实世界成为一种“虚拟现实”,研究者在探索未来教育时所展现的是一种虚拟仿真的技术逻辑。在新科技飞速发展、科技思维日益成为主导性想象方式的当下,研究者日益趋向于运用虚拟、幻想等科幻的方式来思考和想象教育,通过技术的助力观察分析教育,探索教育的未来趋势。

(三)教育研究科幻范式演进的跨界逻辑

在自然科学领域,科幻启迪了科学家对发明创造的想象,科幻小说中的很多技术想象、预言已经变成现实;科幻也在不断拓展教育研究者的想象空间,启迪教育研究。教育研究者一方面从科幻小说中借鉴研究方法,“社会性科幻故事为我们研究未来提供了新视角和方法指导”^[67];一方面直接将科幻故事拿来作为研究资料、数据支撑,“充当‘如果’故事的思想实验,研究前沿技术或事件的潜在社会影响”^[68],“当作是‘可以使用的未来’,唤醒人们对未来社会生活的共性想象和感知,从而激发和开启人们对当下进行牵引性思考。因此,社会性科幻故事可以作为研究未来的重要资料来源,为我们理解人工智能在促进人类与社会发展上的效能提供重要的数据支撑”^[69]。教育学对科幻方法和科幻故事的借鉴和借用,遵循着科技与人文(科技+人文)的跨界逻辑。

科幻的跨界不仅仅是跨学科,它也跨越了不同的知识模式,使科学知识、思辨知识以及经验知识之间的对话得以实现。科幻因其跨界特质在20世纪70、80年代之交,曾经引发过“科幻究竟属于科学还是文学”的激烈争鸣。科幻属于科学还是文学的属性之争,本质上也是科幻的功能之争。人工智能等信息技术的发展,加快了科技与艺术跨界融合的深度和广度,科幻越来越被视为科学之外的一种科学与艺术跨界融合的知识生产形式,一种探索、理解和构建人类现实的方法论。^[70]因此,科幻范式是在多学科和方法的交叉点内共同产生和应用的,它结合了更多的社会建构主义以及对知识和社会动力的解释性理解,包括情感、信仰和美学的作用,以及其他经验主义和批判方法。^[71]教育研究科幻范式的跨界特质带来了研究方法的开放性、对话性、反思性,有助于打破学科边界,建立学科融合的对话机制,让思想在不同学科间流动起来。它需要研

究者具备一种在现实与想象、理性与非理性、科技与人文这一组组二元对立的状态之间的跨界能力。科幻研究范式虽然是一种不同学科领域跨界融合的产物,但并不意味着学科界限的完全消失。综观目前出现的以未来为主题的教育研究成果,我们要看到它们与科幻文学的本质区别,而不能混为一谈。

科幻文学作品是科学的文学表达,本质上属于文学范畴,故事性、艺术性、形象性是其主要特征,而教育的科幻研究以理论性、技术性、科学性、想象性为核心寻求。科幻文学作品描述的往往是当下不存在、仍未被发明的技术。很多成功的科幻文学作品提前预测到了新技术的出现,而教育科幻研究则是以预测教育变革的发生、未来教育的变化为目的,其侧重点不在于未来技术形态,而是技术影响下的未来教育样态。教育科幻研究着重分析未来教育样态的各种可能性,科幻文学作品处理的是可能的不可能性以及不太可能的可能性。教育科幻研究范式求真,科幻文学作品求美,二者有不同的衡量标准。教育科幻研究方法是科幻的,但结论是严谨的、科学的、逻辑的,而非艺术的、文学的。教育科幻研究需要确定性的科学知识和可实现的、具有可行性的技术,其推理、想象、幻想都是有限度和一定边界的,是在可预见范围内的符合科学准则、学术伦理道德的推理、想象和幻想。科幻文学作品之“科”是文学语言再现的“科”,教育科幻研究之“科”是“科学方法”“科学标准”“科学语言”之“科”。二者在“幻”的路径上具有一致性,但区别在于“幻想”的限度与边界,“重要的事情是要掌握假定的分寸和性质”^[72]。教育科幻研究范式的“科幻”是一个与科幻文学作品的“科幻”不同的概念,是科学幻想的方式从文学创作到学术研究跨界之后的新产物。

三、科幻研究范式驱动的教育研究方法创新

当既有的研究范式无法包涵、界定、解释新的教育研究问题、研究对象、研究方法,呈现出某种理论贫困的时候,我们就需要探索教育研究的新范式,对教育研究的新形式、新现象、新趋势作出充分的描述和解释,特别是需要对“反常现象”提出新的解释,赋予其某种合理性和合法性。未来与科技对教育世界的双重入侵引发了教育研究呈现出与传统研究不同的新形态,产生了未来考古学分析、科幻叙事、教育现实虚拟等溢出教育学边界的研究方法。对于这些虚构型的教育研究方法,现有教育理

论体系存在解释乏力的问题,甚至出现一些诸如“教育技术的神话”“幻视”“幻像”“时态操纵”等将其拒斥于主流教育研究之外的排斥性观点。对此,我们不能按照既有的研究范式来解读或简单化地“棒杀”,而是迫切需要一种新的范式为其提供方法论解释。

(一)未来考古学研究法

教育研究可以按照时间维度分为三种范式,研究时态从“过去时”“现在完成时”或“现在进行时”到“将来时”。过去时态的研究以历史上发生的教育现象、教育形态、教育事件为研究对象,通过研究“过去”,总结教育经验,发现教育规律,可以称为“历史范式”。这种研究范式研究者不在场,主要是通过文献资料探寻历史事实、进行事后分析。现在进行时或现在完成时的研究以当下正在发生的教育实践为研究对象,研究者在场或间接在场,可以直接观察客观现实、抓取现场事实,进行事中观察、总结,可以称为“在场范式”。在场范式以实验研究、田野调查、调查问卷、观察法、叙事等方法为主。将来时态的研究以未来的可能状态为研究对象,研究对象不是客观存在的,而是想象、虚构或者虚拟的,可以称为“未来范式”。对于未来的描述多用“未来……”“将……”“会……”等预测性语言,通过想象、幻想、虚拟现实、思想实验、数据分析等进行事先的先验预测。

传统教育研究范式主要是现在进行时或过去完成时的研究,未来范式是一般将来时、将来进行时的研究,它将历史、当下与未来呈现为思想实验的形式,以前事实、反事实和后事实三种类型预测未来可能的结果(如果事件X会发生发生什么)、不同过去的可能结果(如果发生的是Y而不是X,会发生什么),或者在时间上从未来向后移动到现在,解释特定的未来是如何形成的。^[73]从传统教育研究范式到未来范式,从事后、事中观察总结到事先的先验预测,需要建立一种时间转换机制。事先的先验预测将时间设定为距离当下数量模糊的未来,预设了确定性的变化,人们心理预期中变化是确定的,但是对于到底会发生何种变化则充满不确定性。这种时间设定充分利用了人们对变化的确定性认识,以引起人们对未来教育问题的关注。经由对未来的事先先验预测,我们将当下的问题交给时间,预期在某个不确定的时间会完美解决当下的现实问题。从未来看当下,当下被转换成了“过去”,使“当下”这个原本的认知盲点变成了某种已知的

“经验”，我们便可以更容易地去思考它。从未来看当下，使我们对现实的认识又多了一个可设前提，我们可以从未来去强化现在，使现在变得更容易理解，进一步拓展我们对现实的认识；也可以通过未来显现当下不易察觉的问题，使某些现实问题的意义得以凸显。这种通过时间转换认识教育的方法，也就是未来考古学方法。

在20世纪50年代所写的科幻短篇小说《他们的乐趣(The Fun They Had)》中，阿西莫夫(Asimov, I.)采用未来考古学的方法探讨了传统学校、教师和课程存在的价值。场景设定为未来的2155年，孩子们在家利用电子屏幕跟随机器教师学习。该科幻短篇围绕两个孩子从“一本真正的书”展开的讨论，对“很久以前的老式学校”“教师是一个真正的人”“孩子们坐在一个教室里学一样的课程”的现实教育形态，进行了“未来考古”，即站在未来的时间节点对现实的学校教育进行考古挖掘。通过未来考古学方法，阿西莫夫提出并回答了一个重要的现实教育问题：虽然一个人不可能知道得像机器人教师那样多，但是孩子们喜欢和真正的人而不是机器人进行交流。其他具有启发性的问题还有：我们到底是否要用机器人取代人类教师？屏幕阅读与纸质阅读哪个更适合传递教育内容？我们是否要用线上教学取代传统学校？阿西莫夫通过未来考古学方法提出和探讨教育问题的方式，彰显了未来考古学研究相较于传统教育研究方法的重要价值。

“我们对过去的理解是由现在的事件所塑造和聚焦的。这一点既适用于思想史，也适用于社会和政治史。”^[74]同样，我们可以将自己“穿越”到未来，将“现在”转换成“未来”的“过去”，以“未来”的事件来审视和理解现在。未来考古学方法为我们实现这种“穿越”创造了一个“新域境”。伫立在当下我们就只能以当下的事件来理解当下，难免会“灯下黑”。通过时态转换，未来发生的、想象性的事件，被置换成当下正在发生的、人人置身其中的、“真实的”体验，从而实现对现在的“未来考古学”研究。以经济合作与发展组织(OECD)2020年9月发布的报告《回到教育的未来：OECD关于学校教育的四种图景》为例，其对未来教育的研究大量使用了现在进行时和现在完成时，有意将本是预测中的未来事件表述为正在进行的或过去发生但现在已经结束的事件，通过时态的转换引起人们对当下的思考。这种手法并非如一些研究者所批

评的那样是在进行“时态的操纵”，“通过巧妙构造的时态，将时间观念凝结在语言之中，以混淆与重塑读者的认知”。^[75]这种“时态操纵”，是运用未来考古学方法有意进行的“对未来想法的结构化”^[76]处理。

(二) 科幻叙事研究法

19世纪以来，社会研究者一直希望“自然科学的假设和程序可以原封不动地用来研究社会”^[77]，可以同样进行科学叙事，社会“科学家”们一直维护着这样一种“唯科学主义”的叙事方式：“他们的数据、程序、‘科学’在说话，而不是他们自己在说话。”^[78]在波斯曼(Postman, N.)看来，自然科学、社会科学、文学的工作都是一种“讲故事”的形式，“都是人们条理清晰地解释自己经验的尝试。然而，三者目的不同，提出的问题不同，遵循的程序不同，给‘真理’赋予的意义不同。从大多数方面来看，社会研究和科学几乎没有共同之处，和其他形式的想象力丰富的文学倒有大量相似的地方”^[79]。社会研究的叙事方式与科学研究的叙事方式存在着明显的差异，将社会科学和自然科学都称为“科学”会使人误入歧途，“唯科学主义不仅是技艺的滥用，比如量化问题，比如毫无意义的数字问题；唯科学主义不仅是把人类经验的物质领域和社会领域混为一谈的问题；也不仅是社会研究者声称把自然科学的目的和程序用来研究人间事务的问题。唯科学主义包含这一切，而且还包含了更加深沉的东西”^[80]。科幻叙事则使教育研究的叙事方式更加切近文学，它甚至放弃了从自然科学借用研究方法，放弃了用数据、程序和科学说话，也不再坚持可证实、可重复，而是采用科幻小说的虚构、幻想、猜想等叙事方式。以当前关于人工智能、第五代移动通信技术(5G)、区块链等技术在教育中的应用研究为例，多数研究者讲故事的方式从重实证、重量化、重验证的“科学叙事”，转向了富于预想性、预测性、猜想性的接近于“科幻”作品的叙述、叙事、写作方式。教育研究“讲故事”的方式从“科学叙事”走向“科幻叙事”。

一些研究者虽然没有公开声明研究的虚构性质，仍然是以一种严肃的、科学的、理性的方式以现实的科技为基础进行教育研究，但在研究中已经表现出对未来教育的虚构和“技性科学想象”(technoscientific imaginary)，描述的是一种未来教育、未来学校的幻象，是在科技助力下的教育发展远景，是对科技在教育中应用的展望、推测、猜测、预测，是

未实现的、想象的、虚构的未来教育世界,而非现实存在的。科幻叙事虽然具有很强的“幻”彩,但所有想象和虚构仍然是基于科学的、理性的,而非不着边际的胡思乱想,其核心要素是科技+未来,是基于现实科技的教育远景预测,是对未来某时间点上的教育世界可能性的认知。其“讲故事”的方式是运用现实科技、空间、时间、社会科学和哲学的想象性思考,分析新的科技发明和进步对教育的影响以及教育的未来趋势,着眼于对教育现实问题的未来解决方案的设计,追求对现实教育理论和实践的超越。

(三)教育现实虚拟研究法

现代科学“具有突出的模仿特性,这意味着他们的目标是尽可能忠实地刻画现实。然而数字时代的科学则更倾向于去创造:它们并不复制自然,而是通过重新糅合源于自然与文化的信息比特以创造新的现实。在自然科学中,这种倾向已经是清晰可见。在分子遗传学对遗传基因的操控中,自然之书正在被人类借助遗传密码的‘字母’重新改写,而在人工生命和人工物理学中,人们的注意力已经从现实性转向了可能性。这些发展都标示了世界观的虚拟化正在萦绕着我们……未来的虚拟文化科学正如虚拟自然科学一样,可能有充分的理由让创造而不是模仿的理想所指引”^[81]。这种由现代科学的客观性向后现代科学的虚拟性转换以及技术性科学转型的倾向,启迪了教育研究方法的创新。教育研究者借鉴自然科学研究的虚拟化方法形成一种虚拟教育现实的研究方法,由对现实的模仿、重现、复制转向塑造或建构现实,由对客观存在的教育现实的分析、观察,转向创造一种尚未存在的现实。“现代信息技术让我们栖居在我们自己的虚构之中。我们不再利用虚构以逃避现实,而是创造一种异质的现实。”^[82]教育现实虚拟研究具有数字可复制时代媒介技术转向的一致性。在数字可复制时代,媒介技术的功能不再是对现实的再现或者是为复制而制作,数字可复制时代媒介技术不再复制,一切现实参照物均销声匿迹。从传统写实的教育研究方法到教育现实虚拟研究,教育研究的对象不再一定是现实存在的、当下真实的教育实践或教育现象,而是完全想象的、虚拟的、幻想中的。它没有“原作”,没有某种可参照的物体,是一件没有原本之物的摹本、一个虚拟教育现实。

对教育现实的虚拟研究,以虚构和想象教育现实的方式,体现了幻想与现实之间双向建构的关

系。教育现实虚拟法是虚拟现实、元宇宙等新技术的教育应用,它以可能的新技术、新方法为基础预测教育未来,用推理和想象的方式探讨新技术、新方法对未来教育的影响,探索由此引发的教育新模式、新生态、新理论。虚拟的教育现实帮助并引领教育研究者、实践者进行现实的技术研发和哲学思考,不仅在技术上为教育实践提供前瞻性的方法与理论,在哲学上也可以引发对“教育是什么”“人是什么”“教什么”“如何教”等相关问题的深刻的预见性探讨。关于新技术应用的虚构和幻想也将开拓新的想象主题,激发人们预见未来、幻想未来的灵感,拓展新的想象空间,运用科学技术上的新方法、新技术以及在新科技基础上可能达到的未来技术,通过虚拟的方式预见利用新科技来构建未来教育的可能方式和未来教育形态,以此创造一种尚未存在的教育现实。

四、通过科幻范式认知教育何以可能

科幻作为一种认识教育的新范式,在反映未来教育研究的新趋势的同时,也应该发展成为一种教育学的新知识、新理论,这种新理论应该能够回答诸如“通过科幻研究范式何以可能认知教育”此类的问题。经济合作与发展组织的报告《回到教育的未来:OECD关于学校教育的四种图景》的副标题,已经明确标明了用虚构的手法想象未来教育图景在教育研究方法上的创新,特别强调这种研究“提供的有关未来学校教育的图景并不是真实的,即‘图景’不考虑将要发生什么,或者应该发生什么;只考虑可能发生的事……这些图景是故意虚构的,从不包含预测或建议”^[83]。将科幻作为长期教育战略思考的工具,不仅仅是一个努力在文学作品中寻找对社会现实的反思的问题,而是一个为研究者发现工具以更新他或她对社会的理解和解释的问题。^[84]

(一)通过场景假设拓展教育想象空间

凯根(Kagan, J.)认为,相比于自然科学取得的巨大进步,社会科学目前处于不乐观的状态,其中一个很重要的原因是,社会科学“未在方法论方面取得重要进展”,“社会科学家缺乏足够有力的方法来提供有说服力的答案”。^[85]教育学的研究方法在不同时期借鉴了自然科学和社会科学的研究方法,如观察法、归纳法、演绎法、实验法等。“科学的方法,则是要进行逻辑的推理,要进行演绎的计算,要进行实验的验证或者观测的验证,所以要有逻辑化、定量化、实证化。”^[86]传统的教育研究严谨遵守

科学的标准,主要通过观察、访谈、调查、实验等发现问题、收集数据和案例,以观测度量、实验论证、数据计算、逻辑推理、比较分析的方法,对教育世界进行规律性和体系化的探索,以取得真实客观的认识结论。这些制度化的研究方法论、认识论在推动教育知识发展的同时,也成为一种抑制教育学想象力的形式。如果说教育学难以产生人们所期望的学科地位,根本性的原因更可能是缺乏想象力,而不是缺乏科学。相比之下,应对人工智能等信息技术的教育变革,提出新的理论和新的假设更加需要想象力。科幻研究范式不同于传统教育研究范式之处,在于它可以不经过实验验证,不像其他技术那样从实验室被发明出来,它只是通过想象、推理、预测、虚拟的方式来完成,进而完全是一种给想象力解绑、帮助教育学走出“制度科学的帷幕”、可以“无禁区思考”的形式。对未来教育的猜测依赖于人类想象事物可能如何发展的能力,科幻研究范式这种类似于“未来研究实验室”的结构为认识教育提供了“一种想象的工具”“一个创造性的过程”。^[87]

对教育的理性思考不排斥虚构和想象,对未来教育的虚构和想象也并不排除理性思考。米尔斯(Mills, C. W.)认为,信息时代人们所需要的并不只是信息,也不仅是理性思考的技能,人们更加需要社会学的想象力:“他们所需要的,以及他们感到他们所需要的,是一种特定的心智品质,这种心智品质能够有助于他们运用信息,发展理性,以求清晰地概括出周边世界正在发生什么,他们自己又会遭遇到什么。”^[88]社会科学和自然科学研究都包含一定的猜想和想象,在获得某个理论之前都会先提出理论假设,假定现象之中存在某种规律性,米尔斯所说的社会学的想象力,就是提出研究假设、理论前提、对某种规律性存在的可能性的猜想或想象的能力,研究的过程就是对猜想或想象的检验与验证,最终验证想象、猜想为真或为假。如同艾耶尔(Ayer, A. J.)所说:“用演绎推理去发现,如果那个假设是真的,在给定的情况下他应当经验到的是什么?当他把所要求的观察完成了,或者有理由相信他能够作出这些观察时,他就接受那个假定。”^[89]这也就是胡适先生所说的“大胆假设、小心求证”。科学家进行科学研究是先假定某个规律存在的可能性,然后运用演绎推理,以获取的经验来推定假设成立的可能性。虽然规律是假定的,但是,与此相关的验证经验和验证过程(实验室真实的实验)都是真实的,最终经过演绎推理获得的规律也被证

明是真实的,是由真实的实验过程获得的真实经验推断规律的真实性,具有假定、验证过程和发现结论的“三重真实”。

科幻研究则带有与科幻小说相似的虚构、想象色彩,这种虚构和想象主要体现在三个方面。第一,构成教育场景的条件(规律或技术)是尚未实现、正在开发中的,但我们假定其可能实现,假定其在未来为真,将其视为真实的未来教育场景,进而推导在这个教育场景下可能发生的相关情形或趋势(经验)。第二,针对这种想象中的场景所做的“研究”也不同于实验室中使用器具所做的验证,而是在头脑中进行的虚拟实验,研究过程是想象中的。第三,推导出来的相关情形或趋势(经验)是未来的、虚拟的、预见性的、在头脑中想象出来的,是基于假定的条件推导出的这个条件下经验产生、规律形成的某种可能性。科幻研究的前提条件、推导过程、思考的结论都不具有真实性或者仅是一种假定的“真实”,因此,它们无需进行评估、验证,无需证实或证伪。科幻研究表现为前提假设、推导过程、最终结论的“三重想象”。科幻研究的“三重想象”彻底打开了教育学的想象空间,为教育学的知识创新提供了极大的可能性。科幻研究范式不对包含想象和猜想成分的条件和场景假设进行理性重构和检验,不对前提假设、想象的过程和想象的结论进行验证或者证伪,这为它进行教育学的颠覆性创新突破了传统研究范式的局限性。虽然科幻研究方法所涉及的技术或者场景应用还没有实现,但是我们仍然可以思考它,通过预测未来将要发生的现象对当下的现象提供一定的解释,用未来解释现在,获得对现实的新认知。

(二)通过虚拟教育现实创造新的教育现实

对于未来教育的研究,既有的研究方法——无论是量化研究还是质性研究,都有捉襟见肘之感。“未来会是什么模样,部分地要依赖我们此时此刻的行动。而为了行动,我们必须努力去想象多种可能性。”^[90]科幻的想象不是凭空臆想,它一定在理性或逻辑上是可能的,目前技术水平上不可能的场景成为可能也只是时间问题。虚拟教育现实使研究者个人具有更多的创造自由。由于将时间放在未来,就可以脱离当下现实对于想象力的羁绊,对于未来教育,研究者可以主动创造、联想、预测,甚至可以依照个人好恶以及自己想象的未来情况,进行脱离当下的全新的颠覆性的建构。比如,意识上传、记忆移植在现实中并未真正实现,也没有

大规模应用,教育研究者已经开始基于这种想象的场景探索未来教育、未来学习的变革。当下对于人工智能教育的研究,多数也是基于想象的技术应用框架,而非现实的技术基础,很多研究者关注的“强人工智能”对未来教师的影响、研究人工智能背景下的人工智能教师和人机协同等,还是想象中的、尚未实现的技术。这种想象未来教育的方式甚至可以完全是形而上学层面的,能够让人“从某种模式中解脱出来,充分发挥勇敢的幻想,这幻想或许不尽科学,却能激发创造力,引起发明创造”^[91]。

科幻研究范式通过虚拟教育现实参与对现实的创造。第一,它可以为人们打开现实空间,通过技术创新去实现其所想象的条件或情景,提前预见新技术的发明,为科学家、技术研究人员提供灵感;也可以为未来教育的创造性发展提供启示和灵感,提出新的可以实践的教育形态、教育模式、教育技术,通过对未来的虚拟想象对现实教育进行改造和创新。第二,它可以为未来真正发生这种情况或实现这种技术、情景做“预演”,为目前正在实现中的技术或尚未实现的情景做准备,以便未来梦想成真时能够从容应对;同时,将一些教育的老问题置于未来教育新背景下,有助于获取新的解决方案或更好地理解、反思现实。第三,通过预测一个不同的未来帮助人们克服焦虑或盲目乐观。科幻研究范式所具有的未来意识具有强烈的反思特质。未来是未知的而非线性发展的,要面临各种矛盾,科幻研究不仅要预测未来向好的发展,也警示未来教育所面临的各种风险,展示未来教育的多元性和不确定性。

(三) 通过未来考古观照现实赋能教育变革

科幻范式的研究对象是未来的可能性,它的前提假设就是研究对象的“变化”,其研究预设、目的、对象都是未来的变化以及如何实现这种变化,“变”是科幻研究范式的主题。人类教育一个总的前提假设就是预设了教育过程中学生、教师、互动、思想的碰撞、突然产生的灵感等“动态变量”的“变”,教育的魅力、教育的价值、教育的追求恰恰也在于这些不可预知的“变”。科幻范式不仅在前提假设上吻合教育的实际,而且内在包含推动教育变革的力量。对教育现实的虚拟、想象特别是未来考古学分析,能够使人认识到当下教育存在的问题,并作出反应、产生行动。“未来并不单是时间概念,它蕴含了人对于未知事物的各种揣度、预测和设计,通

过已有经验以不同方式预构未来,人形成了未来意识,并以此把握自身存在的意义。”^[92]“在某些情况下,人们会像对待现实那样对虚构的东西作出有力的反应,而在许多场合,他们还会制造这种虚构的东西并作出反应。”^[93]人对虚拟现实所产生的反应,所产生后果的地方则是真实环境,“他在虚拟环境中的表现就是一种反应。然而,恰恰因为那是一种表现,那么产生后果——假如它们是一些行动——的地方,就不是激发了那种表现的虚拟环境,而是行动得以发生的真实环境”^[94]。科幻创造的虚拟教育现实改变了我们认知世界的方式,进而通过我们的行动对真实世界产生了影响。也就是说,虚拟的教育现实会引发真实教育环境的变化,在真实教育世界发生真实的作用,发挥变革教育现实的作用。

未来教育的考古学研究是以观念变化推动教育实践变革的一种方式。“站在当下的时间节点,向前看(近未来)和向后看(历史理解)其实都是充满想象力的一种建构,是一种主动的实践行为。”^[95]从时间长度来看,未来教育研究所进行的考古学分析更接近于“近未来科幻”(“近未来”是用来划分科幻文学作品类型的一个时间概念,泛指“不久的将来”),它所研究的“时间节点”无限接近于当下或者未来几十年内即将发生的,或者说,它就是你我要面对的未来,也即研究者所声称的“未来已来”。“近未来”和“未来已来”体现在教育研究所分析和应用的技术是已经在当下获得应用或者在发展中的现实科技,研究的问题与当下的教育实践息息相关或者是即将要面对的、具有“时间”迫切性的问题,提出的未来教育解决方案已经形成了比较坚实的理论基础和实现的可能性。“它不但居于即将发生的现实之中,还是可以变化、可以改造的现实。因此,对我们而言‘近未来’是可操作的对象,是一种实践的方法——我们不但以创作参与现实,并且可以用想象力为现实加多一些东西。通过持续不断地创作和展示,我们相信不但可以参与到塑造未来的实践,并终将能够或多或少地按照我们的意愿和想象,影响即将到来的现实,从而塑造我们的‘可能性’。”^[96]

五、结语

随着人工智能、纳米生物技术、脑神经科学和认知科学的快速发展,设想和应对未来人类可能面临的人机融合、脑机接口和人类意识的数字化存储,以未来主义的眼光审视当下的教育境况和未来

教育生态,将使教育学研究者对教育产生新的理解,也将在研究视野、研究方法、研究范式上产生新的突破。人工智能、虚拟现实、元宇宙等新技术拓展了人们对教育的想象,“想象”之物以及想象的方式正日渐成为教育研究的对象和方式。目前,科幻研究范式的核心主题主要是人工智能、虚拟现实、元宇宙等科技加持下的未来教育,科技和未来是科幻教育研究的关键要素。科幻研究范式与其他主流教育研究范式相比,在教育者、被教育者、教育内容等教育要素之外,增加了作为方法的科技和未来时间两个要素(变量);或者说,科幻研究范式是以科学技术作为核心要素,以未来为时间向度,对教育进行重新想象与设计,是科技与教育在未来时间向度下的同频共振,并成为未来教育研究者共同认可的、具有共性的在想象未来教育的过程中掺杂的先在观念和理论。

科幻研究范式的运用,使教育学的学科边界开始变得模糊,教育学与人文学科特别是科幻文学出现跨界融合趋势。这种融合带来了教育学的学科异质性,体现为研究对象、方法、工具的根本性变化。异质性是创新意识的体现,一方面是教育学话语的创新,科幻研究范式正在形成一套教育学的“未来话语”,这种话语提供了一套关于未来教育、未来学校、未来教师、未来学习的可能的描述,同时也建构了谈论未来教育的对象、问题、过程的方式;另一方面,科幻研究范式是一种新教育想象模式,在这种模式之下,技术的应用场景、教育研究的对象、教育发生的过程、最终的结果都是想象的、虚拟的,它所运用的研究方法,包含了传统教育研究中从未使用的未来考古学分析、科幻叙事、虚拟教育现实等方法,这种新的想象模式激发我们对未来教育的新想象,使我们关于未来教育的想象通常建立在预想中的科技基础上,是“想象”的想象。此外,不同于定量、定性研究之“量”和“质”,也不同于定量、定性研究之“定”,科幻研究旨趣在于非确定的未来可能性。因此,科幻研究范式有可能在定量、定性研究之外,为教育研究开辟一片关于未来“可能性”研究的新疆土。

科幻研究范式与其他主流、权威教育研究范式相比,只是一种萌芽状态、成长中的范式,其认识论、方法论尚未成熟,其发端于未来教育研究也仅适用于未来教育研究,名之为“科幻范式”是用“科幻”来指代先验预测、技性科学想象和未来考古学等方法论工具,这些策略和方法本身是专门为使用

科幻小说来构建未来叙事而发展起来的。我们提出将科幻作为一种教育研究范式,并非要用它取代已有的主流教育范式,而是对已有教育研究范式的丰富和补充。教育研究不像科学研究那样存在范式的革命或新旧范式的转换,教育研究范式远远多于自然科学研究范式,不同范式之间也不是非此即彼,而是共存共融的,教育领域并不存在科学领域中的“范式不可通约性”^[97],教育学术研究将长期呈现为多种研究范式共存的局面。研究者应以更宽容的态度,针对不同层次、不同类型的问题,选择运用不同的、更为适合的研究范式,而科幻研究范式也只是为我们观察、思考未来教育增加了一个可选择项。

参考文献:

- [1]张羽,等.指向教育实践改进的系统范式——主流教育研究范式的危机与重构[J].清华大学教育研究,2021,(4).
- [2]王兆璟.我国教育研究中的四种范式及其批判[J].兰州大学学报,2002,(5).
- [3]汪基德,王开.关于教育研究范式分类问题的探讨[J].教育研究与实验,2021,(3).
- [4]田养邑.科学与人文:教育研究两种范式的纷争与互融[J].教育理论与实践,2021,(22).
- [5]王洪才,田芬.“证实规律”与“阐释意义”:人工智能时代教育研究范式的两种旨趣[J].西北师大学报(社会科学版),2021,(3).
- [6]马凤岐,谢爱磊.教育知识的基础与教育研究范式分类[J].教育研究,2020,(5).
- [7]Hey,T.,et al.第四范式:数据密集型科学发现[M].北京:科学出版社,2012.前言x.
- [8][62][63][64]艾尔弗拉德·诺德曼,等.科学的转型:有关“跨时代断裂论题”的争论[M].南京:南京大学出版社,2021.208-209,11,28,29.
- [9]王峰.叙事与奇迹:科幻文本中的人工智能[J].南京社会科学,2018,(8).
- [10]Nagyung,S. Case Study of Using Science Fiction for Interdisciplinary Education with Never Let Me Go in a Liberal Arts Course[J]. Korean Journal of General Education,2018,(1).
- [11][50]Raven,P. G. Telling Tomorrows; Science Fiction as an Energy Futures Research Tool[J]. Energy Research & Social Science,2017,(31).
- [12]布莱恩·里德雷.科学是魔法吗[M].桂林:广西师范大学出版社,2007.19.
- [13]保罗·法伊尔阿本德.反对方法:无政府主义知识论纲要[M].上海:上海译文出版社,2007.1-6.
- [14][16][17]亚当·罗伯茨.科幻小说史[M].北京:北京大学出版社,2010.19、17、17.

- [15][24]江晓原,穆蕴秋.科学与幻想:一种新科学史的可能性[J].上海交通大学学报(哲学社会科学版),2012,(2).
- [18][19]王洪喆.冷战的孩子——刘慈欣的战略文学密码[J].读书,2016,(7).
- [20]吴子桐.审美、人工智能与“想象”未来[N].中华读书报,2018-09-19.
- [21]陈楸帆.“超真实”时代的科幻文学创作[J].中国比较文学,2020,(2).
- [22]Harari, Y. Why Science Fiction Is the Most Important Genre[EB/OL]. <https://www.wired.com/2018/09/geeks-guide-yuval-noahharari/>.
- [23][35]Menadue, C. B. & Cheer, K. D. Human Culture and Science Fiction: A Review of the Literature, 1980-2016[J]. SAGE Open, 2017, (3).
- [25]道金斯.自私的基因[M].北京:中信出版集团, 2018. 33.
- [26]凯文·渥维克.机器的征途:为什么机器人将统治世界[M].呼和浩特:内蒙古人民出版社,1998.前言2.
- [27]李政涛,罗艺.智能时代的生命进化及其教育[J].教育研究,2019,(11).
- [28][67][68][69]顾小清,蔡慧英.预见人工智能的未来及其教育影响——以社会性科幻为载体的思想实验[J].教育研究,2021,(5).
- [29]李骏翼,等.元宇宙教育[M].北京:中译出版社,2022.
- [30][31]严锋,等.新媒体语境下的科幻景观与科幻文化[J].探索与争鸣,2019,(8).
- [32][33][41][42]詹姆逊.未来考古学:乌托邦欲望和其他科幻小说[M].南京:译林出版社,2014.160、137、28-29、377.
- [34][43][44][73]Jakimovska, I. & Jakimovski, D. Text as Laboratory: Science Fiction Literature as Anthropological Thought Experiment[J]. Anthropology Magazine, 2010, (2).
- [36]达科·苏恩文.科幻小说变形记:科幻小说的诗学和文学类型史[M].合肥:安徽文艺出版社,2011.8.
- [37][38]爱德华·詹姆斯·法拉·门德尔松.剑桥科幻文学史[M].天津:百花文艺出版社,2018.230、232.
- [39][40]岳雯,等.“先锋”一种:科幻与现实[J].当代文坛,2019,(4).
- [45]普特南.理性、真理与历史[M].上海:上海译文出版社,2005.6.
- [46][47][49]托马斯·斯科提亚,陈芳.作为思想实验的科幻小说[J].科学文化评论,2008,(5).
- [48]Yole, S. G. Social Science Fiction[A]. Sills, D. L. International Encyclopedia of the Social Science (volume 14)[C]. New York: Macmillan and Free Press, 1968. 474.
- [51][70][71][84][87]Gendron, C., et al. Science-fiction Literature as Inspiration for Social Theorizing within Sustainability Research[J]. Journal of Cleaner Production, 2017, (164).
- [52]Latour, B. Aramis or the Love of Technology[J]. Information Technology & People, 1996, (4); Haraway, D. J. Modest-Witness@ Second_Millennium. FemaleMan_Meets_OncoMouse Feminism and Technoscience[M]. New York: Routledge, 2018.
- [53]威尔逊.论契合:知识的统合[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2002.8.
- [54]朱嘉明.抑制文人情结,走向“后人类时代”[A].金观涛,等.赛先生的梦魇:新技术革命二十讲[C].北京:东方出版社,2019.349.
- [55]任博德.人文学的历史:被遗忘的学科[M].北京:北京大学出版社,2017.393.
- [56][57]马凤岐.社会科学的认识论基础及其与哲学、人文学的区分[J].大学与学科,2021,(2).
- [58][59]马丁·李斯特.新媒体批判论[M].上海:复旦大学出版社,2016.79、80.
- [60][65][66][81][82][90]约斯·德·穆尔.赛博空间的奥德赛——走向虚拟本体论与人类学[M].桂林:广西师范大学出版社,2007.2、150、150、100、29、25.
- [61]糖匪,康春华.科幻,提供一种新的在场方式[N].文艺报,2020-09-28.
- [72]叶·谢·李赫兼斯坦.论科学普及读物与科学幻想读物[M].北京:科学普及出版社,1958.29.
- [74]安德鲁·芬伯格.技术体系:理性的社会生活[M].上海:上海社会科学院出版社,2018.25.
- [75]李芒,石君齐.未来学校教育图景的幻视——对OECD《回到教育的未来》报告的批判话语分析[J].中国电化教育,2021,(1).
- [76][83]OECD. Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation[R]. Paris: OECD Publishing, 2020.
- [77][78][79][80]尼尔·波斯曼.技术垄断:文化向技术投降[M].北京:中信出版集团,2019.177、179、177、179-180.
- [85]杰罗姆·凯根.三种文化:21世纪的自然科学、社会科学和人文学科[M].上海:格致出版社、上海人民出版社,2014.208-209.
- [86]张双南.仰望星空才有未来[N].解放日报,2017-12-29.
- [88]赖特·米尔斯.社会学的想象力[M].北京:北京师范大学出版社,2017.3-4.
- [89]艾耶尔.语言、真理与逻辑[M].上海:上海世纪出版股份有限公司,2006.122.
- [91]王伦信,等.中国近代民众科普史[M].北京:科学普及出版社,2007.212.
- [92]丁卓.科幻文学关键词:未来[J].长春大学学报,2020,(9).
- [93][94]沃尔特·李普曼.公众舆论[M].上海:上海人民出版社,2006.11、11.
- [95][96]高世强.近未来:可能生活[N].中国文化报,2020-11-01.
- [97]股格.范式不能否定人类的共通性[N].社会科学报,2021-09-16.