

教育学教材体例的反思与重构

——基于“学习”的视角

唐智松, 唐一山, 杨婕

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘要:教育学作为师范院校的一门公共课程, 开设历史悠久, 对提升师范生的教育理论素养和实践技能发挥了重要作用。然而从学科的学理逻辑角度看, 这门课程的教材所反映的学理却存在主题构成相似、目次顺序各异, 篇章数量悬殊、主题时分时合, 概念表述各异、界定时有时无等问题。究其原因, 在于没有找准“学习”这个逻辑起点。上述问题带来了诸多消极影响。由此, 需要在确立将学习作为逻辑起点的前提下, 从逻辑起点出发去推衍、生成教育学教材的基本要素、范畴及其逻辑关系, 从而建构出具有学理逻辑支撑的教育学范式。同时, 从逻辑起点出发的探索, 还可以回答教育学的学科地位、专业人才培养等理论与实践的问题。

关键词:教育学教材; 体例; 混沌; 逻辑起点; 学习

中图分类号: G423.3 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2021)05-0043-06

基金项目: 西南大学专业核心课程“教育原理”建设基金项目, 项目负责人: 唐智松; 西南大学教育学部专业核心课程“教育原理”教学团队建设项目, 项目负责人: 唐智松。

作者简介: 唐智松, 教育学博士, 西南大学教育学部教授, 博士生导师; 唐一山, 西南大学教育学部博士研究生; 杨婕, 西南大学教育学部硕士研究生。

教育学作为一个学科、一个专业、一门课程, 对于接触过的人而言都不陌生。由于教育之事、教育之理、教育学理三者之间存在层次区别与层层递进关系^[1], 本文就以影响学生众多、知晓人员颇众的师范类专业教育学课程中的“教育学”称谓来言说, 以便概括师范院校公共课——教育学课程——普遍性、全面性的特点与要求。在实践层面, “教育学”, 或曰“普通教育学”“教育概论”“教育学概论”“教育学基础”等, 是为师范类学生开设的专业公共课程。这门课程开设历史悠久, 对提升师范生教育理论素养和实践技能不无贡献。然而该门课程的教材所反映的教育学之学理却存在主题构成相似、目次顺序各异, 篇章数量悬殊、主题时分时合, 概念表述各异、界定时有时无等混合现象, 在起点置定、逻辑次序、范畴界定、主

题表述上均显得有些混乱^[2]。那么, 教育学教材学理表述出现混乱的原因何在? 我们又该如何去诊治这一问题, 从而使教育学教材学理表述更加清晰、合理、科学? 以下, 笔者将就此展开探寻。

一、病灶: 逻辑起点在体例中的迷失

造成教育学教材所反映出的教育学学理芜杂的原因是多方面的, 可以列举诸如历史与时代的局限、研究与编写水平的影响、编写目的与要求的限制、教材管理与使用的欠缺, 等等, 但笔者认为, 根本的、重要的原因还在于撰写教育学教材时, 对教育学逻辑起点是什么这一问题缺少准确的认识。

(一) 教育学逻辑起点的界定

关于逻辑起点的概念, 一般认为是黑格尔

在其代表作《逻辑学》中首先提出的。他在该作的“第一编导论”里,开篇即以“必须用什么作科学的开端”^[3]来引发阐释。根据瞿葆奎先生等人的观点,逻辑起点作为关于“科学从何开始”的问题,是一门科学或学科的起始范畴、理论体系思维的起点,是该学科研究对象的核心要素,具有历史起点和逻辑起点相一致、起点和终点辩证统一的特性^[4]。

那么,教育学的逻辑起点是什么呢?首先,作为教育学的逻辑起点应当符合逻辑起点的质的规定性,即:它是一门科学或学科中最常见和最简单的范畴,是一切矛盾的“胚芽”,是事物全部发展的雏形,表现着或者说承担着一定的社会关系,逻辑起点应与研究对象相互规定,逻辑的起点同时也是历史的起点^[5]。其次,什么元素符合教育学的逻辑起点的要求呢?瞿葆奎先生等在明确逻辑起点的上述特质后,对先后出现的15种教育学起点论^①作了系统的辨析,并指出:学习是教育学的逻辑起点^[4]。其进一步分析后认为,逻辑起点是最常见和最简单的范畴——“学习”是教育学中最常见和最简单的现象;逻辑起点是一切矛盾的“胚芽”——教育学所言的一切都是围绕“学习”这个“胚芽”而展开的;逻辑起点是事物全部发展的雏形——教育活动都是从“学习”开始散发开去的;逻辑起点表现着或者说承担着一定的社会关系——“学习”是自然人开始走向社会人的必需;逻辑起点与研究对象相互规定——学习本体与提高学习的条件是在内在逻辑上相互联系的;逻辑的起点同时也是历史的起点——教育发生于人的“学习”(开始无人教就是“自学”,后来有人教则发展成为“教学”)。

由于“逻辑起点是学科源头的核心及各范畴联系起来的关键点”^[6],所以确立教育学的逻辑起点具有重要的意义:有助于明晰学生的学习是教育的学科源头,进而建构出服务学生学

习的教育学;有助于根据学习这一逻辑起点确立教育学的学科范畴,进而建构起一个具有明确范畴的教育学体系;有助于以“学习”将有关教育教学活动及其研究连接起来,进而勾画出教育学的整体面貌。总之,基于教育学学习逻辑起点的认识,认为教育学应该从“学习”讲起;反之,如果偏离教育学的这个逻辑起点,教育学的学科开始要么无从说起,要么可能“打胡乱说”。同时,偏离了教育学的逻辑起点,教育学的要素言说也可能要么无从衍生,要么主观地无中生有。再者,偏离了教育学逻辑起点,教育学研究就可能要么所言非教育,要么偏题跑题。

(二)教育学逻辑起点并不明确

如果必须从逻辑起点开始言说教育学,那么接下来还得思考教育学有没有自己的逻辑起点、教育学的逻辑起点是什么等问题。答案是:现有教育学著述中,教育学的逻辑起点并不明确。笔者在查阅、比较这些教育学教材的篇章、节目的顺序及其内容表述后发现:它们大多是从关于教育学的概论说起,其中涉及教育学的概念界定、研究对象、学科性质、学科作用等,接下来则是阐述教育的内涵,其中涉及教育的概念及本质、发展及经验、作用及属性等范畴,再接下来是诸如教育与社会的关系、教育制度与管理、教育目的、课程、教学、德育和班主任工作等范畴。如此体例的教育学教材中,既没有明确提出学习作为教育学逻辑起点的概念问题,也没有明确宣告教材篇章及节目次序编排的逻辑关系是否基于“学习”这个出发点,当然也未说明该教材的编写是基于其他什么逻辑起点及其次序关系。因此可以说,这些教育学教材遗忘了教育学的逻辑起点问题。总之,这些年出版的教育学教材或从教育学讲起,或从教育讲起,在编著时都没有去推敲逻辑起点问题或者吸收有关逻辑起点的研

^① 关于教育学逻辑起点的说法,有教学起点论、学习起点论、知识授受起点论、文化授受起点论、文化活动论、传播起点论、交往起点论等活动起点论,也有受教育者起点论、人的素质起点论、现实生活起点论等要素起点论,还有社会发展与人的发展的关系起点论、教育者与受教育者的矛盾起点论等关系起点论以及教育与学习、培养目标等属性起点论多种(参见瞿葆奎和郑金洲的《教育学逻辑起点:昨天的观点与今天的认识》一文,载《上海教育科研》,1998年第3期,第2—6页)。

究成果,没有根据逻辑起点去推论其构成要素,也没有根据逻辑起点去安排构成要素的次序,更没有把逻辑起点作为研究的核心要素而纳入,几乎是整个地“遗忘”了教育学逻辑起点这个重要问题。教育学逻辑起点的迷失由此可见一斑。既然如此,那么教育学教材的篇章及节目在数量多少、术语表达以及概念和规律在内涵界定与内容阐述上焉有不芜杂之理?

二、处方:从“学习”这一逻辑起点言说

一般而言,一个成熟的学科是不会出现上述诸多混沌现象的,也不会出现像教育学这样诸多“复印式”的教材版本(关于此,看看诸如高等数学、普通物理、普通化学等教材的目录结构及次序即可知)。因此,教育学教材版本众多及其所表现出的种种芜杂现象,并非教育学学术繁荣的表现,而恰恰是教育学学科学术研究薄弱的象征。教育学教材所反映出的这种混沌、迷失,自然会降低教育学学科的科学形象、贬低教育学学人的学科地位,也会影响学生的学习兴趣、削弱课程的教学效果。因此,教育学教材的未来建设必须紧扣“学习”这个灵魂,并由此出发实现教育学的重构。

(一)认识基础:确立“学习”为逻辑起点的理念

1. 从逻辑起点可推导出体系

从教育的发生来看,人类新生个体必须学习生存的、生活的技能才能够生存下去,正如著名思想家安·兰德所说,“大自然没有给人类提供自然而然就生存下去的方式,人类不得不依靠自己的努力来养活自己”^[7]。这里的“努力”就是新生个体主动吸食、活络筋骨、追求舒适,以及运用笑、哭、闹等方式来表达需要或求助等行为。如果把教育看作是学生的“学”和教师的“教”的结合,那么这里就出现了学生的“学”这一向度。当然,也出现了学习的对象——早期的人类生存、生活经验。同时,为了有利于学生更好地“学”,才出现了教师的“教”,并在学、教及学习对象三个基本要素的动态发展过程中,衍生出诸如“学”与“教”的途

径和管理等范畴。可见,学生的“学”作为逻辑出发点,可衍生出教育系统的要素及其次序关系。同时,从不同年龄学生的学习特性角度出发,可以推导出胚胎教育、学前教育、学校教育、继续教育等时间维度上的各种教育;从学生不同空间的学习特性角度,可以推导出家庭教育、社会教育、学校教育乃至网络教育等空间维度上的各种教育。可见,从学生的学习出发,可以衍生出教育的基本构成要素,可以推导出时间和空间结构上的各种教育形态,以及教育一级要素、二级乃至更多层级要素之间的关系,进而推导出教育及其学理的基本体系。由此,我们在思想上就能够形成“学生的学习是教育学的灵魂”这个常识。

2. 从逻辑起点可厘清诸多混乱

教育是一种有目的的行为,其目的主体及内容包括学生的学习目的、家庭的教育目的、社会和政府的办学目的。从教育目的来看,人类之所以组织教育教学活动,不是因为教师需要教授,也不是教育内容需要传授,而是因为学生需要学习。所以,学生的“学习”才是教育活动的起始点。基于这个认识,教育中诸如教与学哪个更为重要、教师与学生谁是主体、教学规律到底有哪些等等长期以来争而不休的问题则可迎刃而解。具体而言,其一,既然教育是因为学生“学”的需要才产生,教师的“教”是为学的需要而产生、并为之服务的,那么学生的“学”自然就比教师的“教”更为重要——这是教师的“教”得以存在的前提。从这个意义上说,“学生是教师的衣食父母”,学校及教师必须“以生为本”。其二,既然教育不是为解决教师的教而是为解决学生的学而产生、开展的,那么学生当然是学习的主体,教师自然是服务学生学习的客体——从这个意义上说,“教师应当以学定教”,学校必须坚持以学为核心的教学中心论。其三,既然教育是为了解决学生的学而产生,那么教育中的主要矛盾及其核心规律,就是通过自学或者教学解决学生现有较低的发展水平与学习对象(教育内容或学校课程)所代表的较高要求之间的矛盾,所有

其他的矛盾及规律都是在这个核心规律基础上衍生出来的。从这个意义上说,只要人类还要生存、发展下去,学生与学习对象之间就存在必然的联系——教育的第一大规律,其他关系或规律都是在此基础上得以发生和存在的,相应地,有关教育学说中教育规律认识的混乱自然就可以得到厘清。如此,“学生的学习是教育学的逻辑起点”自然也就成为共识。

总之,正如黑格尔在《逻辑学》中所言:“科学的整体本身是一个圆圈,在这个圆圈中,最初的也将是最后的东西,最后的也将是最初的东西。”^[3]“学习”作为教育学的逻辑起点,既是最初的出发点——一切教育的理论与实践的开始都是围绕学习而展开的,同时也是教育学最终的归宿——一切教育理论与实践的结果都以是否增进学习来作为评判依据。

(二)操作技术:从逻辑起点开始组织篇章节目

1. 从逻辑起点开始言说

既然确立了学习是教育学的逻辑起点,那么教育学教材的编写就需从学生的学习这个逻辑起点开始言说。其具体内容涉及诸如学习的必要性与可能性、学习的作用及特点、学习的本质及属性、学习的对象及内容、学习的途径及方式、学习的组织与管理等方面,而且其中学习的必要性与可能性还可深入到人性的哲学、人的生理学、人的心理学等层面进行探讨。反之,诸如目前从教育学或者教育是什么讲起等种种处理方式,都是在迷失教育学逻辑起点的情况下出现的“无的放矢”行为。

2. 从逻辑起点组织篇章

首先,如果按照确立逻辑起点的意图,那么接下来进行推导就是推导出学生与学习对象两个要素。其中,学生要素涉及诸如学生的生理和健康及其教育要求、心理特点和亚文化及其教育要求、学生的权利与责任及其教育要求、学生的社会化及其教育要求等范畴;学生的学习对象(或教师的教育内容)在学校称为课程,其具体内容涉及课程的本质与特点、类型与结构、改革与开发、发展趋势等范畴。显

然,学生作为教育中的主体性要素、学习对象作为客体性要素,无疑是教育学在阐述逻辑起点后必需首先予以阐述的范畴。

其次,基于教师是为服务学生的学习而出现的立场,接下来自然需要阐述教师这个要素,内容涉及诸如学校教师的本质与特点、权利与责任、角色及定位、资质及条件、培养及提升等范畴。当然,教育目的作为一个内隐性要素,也需要在阐述学生、教师和课程后予以阐述,具体可能涉及教育目的的主体、教育目的学说、教育目的层次结构及其国家实现等范畴。

再次,在教育目的明确,教师、学生两个主体要素及课程客体要素具备的情况下,如果要开展教育教学活动,那么就推导出教育途径这个要素了,其内容涉及教育的基本途径,学校的校园文化和课堂教学的特点与作用、类型与内容、规律与原则、开发与应用等范畴。同时,为了确保教育的有效性,则相应地推导出教育管理这个要素,其内容涉及教育行政组织、教育政策法规、教育测量评价等范畴。至此,一个学校内部系统的要素及其关系便全部呈现出来,而这就是“学校”。当然,在阐述了学校之后,还需要关注学校以外的社会要素,那么由此就推导出学校与社会的关系命题,其内容涉及二者之间的相互关系。

最后,在阐述上述学校要素、学校与社会的关系后,就需要上升到从学科的角度、站在学理的高度,对整个教育要素及其关系进行概括——教育学学科,具体涉及教育学的历史演进、基本范畴、类型范式、发展动力和发展方式——教育科学研究。至此,教育学的基本构成要素及其关系、教育学的学科面貌就得以全部呈现。由此可见,教育系统的构成要素既不可能多也不可能少,教育学的篇章及其节目的多少和范畴及其内容由此可定。而反观目前教育学教材所反映出的前述种种混沌现象,笔者认为即是偏离逻辑起点后“缘木求鱼”所致。

总之,从教育的逻辑起点出发,不但推衍、理顺了教育的基本要素及其关系,而且也由此

确定、理顺了教育学范畴要素及其关系。基于如此要素确定、关系明确的认识,教育学教材的篇章及节目结构就可既符合科学同时又有利于学生学习。

(三)保障措施:建立以学为本的管理评价体系

1. 建立教育学教材管理制度

如上所述,虽然教育学的逻辑起点出现迷失、教材的篇章节目在数量和表述上也是多种多样,但仍然有近400部教育学教材得以出版。分析个中缘由,主要在于其作为师范生公共课教材可以畅销、作为科研成果有利于晋职评奖、无需经受对教材质量的专门评价,以及审核使用方便,等等。这在一定程度上也反映了教育学教材使用制度及管理的缺失。因此,有必要制定科学有据的教育学教材管理制度,组建由专家组成的审查委员会对教育学教材实施审查,以此杜绝当前各师范院校自己编写教材自己决定使用与否的现象。

2. 确立以学为本的审查标准

任何教育学教材在出版后,欲成为师范专业公共课程教育学的教材,就必须先接受教育学教材审查委员会的审查。审查委员会在尊重学术研究自由、思想表达自由的前提下,主要以学科建设的一般规律为准绳,按照教育学的逻辑起点及其衍生要素和关系理论的要求,全面、系统、科学地进行审查,并根据审查结果决定是否推荐使用。进而言之,要坚持“能上能下”的原则,坚决不允许那些不符合条件、质量低劣的教材进入课堂。否则,教育学专业的影响必然受限,教育学学科的声誉必然受损。而对于那些编写质量上乘、得到广大师生交口称赞的教材则应进行大力宣传,并将其推荐到其他师范院校,以供更多的师生使用。如此,教育学专业的影响必然得以扩大,教育学学科的声誉必然得以维护。概而言之,要采取有力措施,改变当前各师范院校所使用的教育学教材“自话自说”的状况。

3. 确立以生为本的反馈体系

任何教育学教材都不能一“上”了之,不能

在师范生结束课程学习之后,就不再过问教育学教材的功过是非。相反,考虑到结课后,师范生对教材的内容和体系尚有切身的感受和新鲜的感知,任课教师应抓住时机,通过个别访谈、小组讨论、集体座谈等方式,了解和倾听师范生对本教材的行文风格、章节结构、逻辑框架等方面的感言和建言。进而言之,校方在每个教授教育学课程的教师做完收集反馈意见的工作之后,应统一将这些意见进行整理、分析和总结,并成文后报送有关部门,以促使相应的教育学教材在下一次修订之际,能够有的放矢地进行完善。

正如著名教育家乌申斯基所说,“教育者希望从一切方面教育人,首先必须从一切方面去了解人”^[8],教育学涉及吸收众多关于人的学科的有关理论,因此永远走在不断完善的路。本文从逻辑起点出发探讨教育学的构成要素及其逻辑次序关系问题,只是给教育学勾勒出了一个基本的框架,而不是“画地为牢”。换言之,亦即框架内每个基本要素及其内涵、特质、内容、形式等,都可能因时、因需而有所变化。唯有如此,教育学方可在吐故纳新中走向完善。

总之,本文虽然选择师范类专业公共课程中的教育学教材作为分析对象,但它在逻辑起点层面出现的混沌现象却是整个教育学学科的缩影。在一门科学中,“那个造成开端的东,因为它在那里还是未发展的、无内容的东,在开端中将不会被真正认识到,只有在完全发展了的科学中,才有对它的完成了的、有内容的认识,并且那才是真正有了根据的认识”^{[3]3},这就是追寻学科逻辑起点的意蕴。以此观之,无论是人们早已批评的教育学教材忽视儿童、是没有儿童的教育学,还是近期所揭示的教育学学理芜杂现象^[2]、教育学课程种种窄化现象^[9]等,都是没有充分认识和把握“学习”作为教育学逻辑起点的必然性及其意义所致。所以,教育学要重构,只有回到“学习”这个逻辑起点,并由此出发推衍其基本要素、揭示其逻辑关系,才能走向科学,被长期诟病的

问题才可能得到有效解决。

此外,从逻辑起点探讨教育学的学科建设问题,还具有两个方面的重要意义。其一,既然学生(人)的学习是教育学的逻辑起点,并由此出发可衍生全部教育要素及其关系,那么在建设教育学学科时,其他一切涉及人的学习的学科都可以作为教育学的营养而加以吸收。也就是说,教育学与除哲学之外的其他一般具体学科不是“称兄道弟”的平行地位关系,而是一门“下位”于哲学、“上位”于其他一般科学,与系统科学平行的综合性科学。所以,从其他学科质疑教育学学科地位的认识是不恰当的。同时,这也证明了教育学先哲夸美纽斯所断言的,教育是“把一切事物交给一切人们的全部艺术”^[10],亦即教育学是建立在科学基础之上的艺术。这也回答了长期以来关于教育学是科学还是艺术的论争。同时,基于教育学学科地位的正确认识,传统的教育学学士教育是不科学的。教育学专业人才培养,只能是在学生接受了一般具体学科教育的基础上进行,整体上应采取“4+X”的培养模式。亦即学生先接受4年的一般具体学科学习,再接受X年的教

育学学科专业学习,并对其授予硕士或博士学位。

参考文献:

- [1] 刘庆昌. 从教育事理到学理[J]. 中国教育学刊, 2019(11):3-7.
- [2] 唐智松. 教育学学理表述的混乱与梳理[J]. 中国教育学刊, 2016(3):39-42.
- [3] 黑格尔. 逻辑学[M]. 杨一之, 译, 北京: 商务印书馆, 1996.
- [4] 瞿葆奎, 郑金洲. 教育学逻辑起点: 昨天的观点与今天的认识[J]. 上海教育科研, 1998(3):2-6.
- [5] 郭元祥. 教育学逻辑起点研究的若干问题思考[J]. 教育研究, 1995(9):30-34.
- [6] 李小融. 现代教育学研究应有多个逻辑起点[J]. 教育理论与实践, 1987(1):46-48.
- [7] 安·兰德. 自私的德性[M]. 焦晓菊, 译. 上海: 华夏出版社, 2007:3.
- [8] 乌申斯基. 人是教育的对象[M]. 郑文樾, 译. 人民教育出版社, 1986:409.
- [9] 唐智松, 高娅妮. 教育学课程的窄化与重建[J]. 课程·教材·教法, 2017(9):103-107.
- [10] 夸美纽斯. 大教学论[M]. 傅任敢, 译. 北京: 人民教育出版社, 1979:扉页.

Reflection and Reconstruction of the Style of Pedagogy Teaching Materials: From the Perspective of “Learning”

TANG Zhisong, TANG Yishan, YANG Jie

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Pedagogy curriculum has a long history and profound academic accumulation, which contributes to the improvement of pedagogy theoretical accomplishment and practical skills of normal university students. However, generally speaking, the pedagogy theories in the teaching materials of this course have some problems, such as the repetitive constitution of theme and sundry order of contents, disparate numbers of chapters and non-uniform themes, disagreement in conceptual expression, and sporadic definition, and so on. The reason is that it did not find the logical starting point -“learning”. The above problems have brought many negative effects. So on the premise of establishing learning as the logical starting point, it is necessary to deduce and generate its basic elements, categories, and logical relations from the logical starting point, so as to construct a pedagogical paradigm supported by the theoretical logic. At the same time, the exploration from the logical starting point can also answer the questions on the pedagogy discipline status, professional talent training, and other theoretical and practical issues.

Key words: teaching material; stylistic rules and layout; chaos; logical start; learning

收稿日期: 2019-12-14

责任编辑 邓香蓉