

教育学的逻辑框架

——专访华东师范大学陈桂生教授

陈桂生¹, 范敏²

(1. 华东师范大学 教育学系, 上海 200062; 2. 西南大学 教师教育学院, 重庆 400715)

摘要:可以对教育展开合乎逻辑的论证吗? 这是基于教育概念所包含的若干组成部分而引发的思考, 旨在探讨广义“教育”中各组成部分教育思维逻辑的不同、教育思维逻辑的实际主体以及教育思维逻辑问题产生的症结等问题。通常情况下, 所谓“教育”, 实际上是广义“教育”的复合词, 在广义“教育”中, 包含“教育”(狭义)和“教养”两个性质不同的概念, 以及与教育(狭义)和教养有所区别的“教-学活动”。正因为如此, 就广义“教育”而言, 势必难以展开合乎逻辑的论证, 但就其中的狭义“教育”“教养”和“教-学活动”而言, 完全可以展开合乎逻辑的论证。从教育实践来看, 教育的逻辑正如教育价值观念一样, 不仅存在于“教育理论”中, 还存在于以教师为代表的教育工作者的意识与职业行动当中。

关键词:教育; 广义教育; 狭义教育; 教育学; 逻辑

中图分类号:G40-059.9 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2021)06-0001-07

被访者简介:陈桂生, 我国著名教育学家, 华东师范大学教授, 享受国务院特殊津贴专家, 主要从事教育基本理论的研究, 以擅长精密的逻辑思维和对教育细致的审视著称, 形成了关于教育问题独特的研究视角与思想体系, 为建构中国特色、中国学派的教育科学体系作出了卓越贡献^[1]。

访谈者简介:范敏(通信作者), 教育学博士, 西南大学教师教育学院副教授。

随着社会的发展与进步, 人们对教育问题的关注度与日俱增, 随之出现了这样一个现象: 人人都在谈论教育, 人人都可以拿教育说事, 各行各业、专业的、非专业的人士似乎都成为了“教育学人”, 而教育学也仿佛成了一门常识性的学科。这种现象广泛存在于当前的教育研究与实践中。其实, 教育学是一门具有专业性质的学科, 并非人人都能谈好的“常识”。“教育学是于18世纪与19世纪之交, 在建构人文科学潮流中脱颖而出的新学科。其中以自然科学为先例, 建构本学科的基本概念和主要命题。”^{[2]57} 依照通行的以自然现象为研究对象的实验科学或实证科学的学术规范, 每门基础专业学科的建立不仅要以客观事实为依据, 还要对相关的客观事实展开合乎逻辑的论证。教育学作为一门专业学科, 其专业性体现在哪? 如何展开合乎逻辑的论证呢? 受《教师教育学报》的委托, 范敏博士就以上问题对华东师范大学陈桂生教授进行了专访。

一、广义“教育”的构成

范敏:陈教授, 您好! 很荣幸能有机会再次采访您。近期, 我拜读了您这几年发表的关于“教育学究竟是怎么一回事”的系列研究成果论著, 很受启发。不过, 我还有一些疑惑, 特别想借今天这个机会, 再次向您请教。

陈桂生:如何建构专业的教育学科和如何了解教育学的内涵, 取决于这门学科的逻辑范畴, 也就是对其研究对象的把握。如果教育学以教育问题为研究对象, 那么“教育是什么”便是一个前提性的问题。因此, 这就涉及对“教育本身究竟是怎么一回事”的考量。这个问题还得从教育的性质及构成谈起。

范敏:教育和社会同在。如今这个教育普及的时代, “教育是什么”似乎人尽皆知, 但是人们关于这个问题的回答却莫衷一是。其中, 您的研究独树一帜。您从英国学者彼得斯(Peters)的论文中获得了启发, 认为教育其实

是一种价值观念,教育的内涵主要包括“教育”(狭义)、“教养”和“教-学活动”三个基本组成部分。在这里,我想追问的是:教育究竟是怎么一回事?它是如何发生的?教育的这三个基本组成部分是如何在历史发展过程中形成的?

陈桂生:确实,人类诞生之初就萌生了关于“教育”的意识。人类同动物相区别之处在于有“类”的意识。未成年的儿童、少年在进入成年前需要进行必要的准备,以便与他人和谐相处,最初不定型的教育便由此出现。经过若干世纪的演变和发展,到了人类文明的轴心时代,便开始赋予教育以较为明确的含义,即“以善先人者谓之教”“教也者,长善而救其失者也”。

随着教育意识的萌生,人类文明经历若干世纪后,文字开始出现,“教养”问题也随之发生。所谓“教养”,是指把文化知识传授给少数接受文化知识的人,使其成为有文化修养的人。又经历若干世纪后,文化下移,当达到能向较多的人传播文化知识程度时,教育便从不定型的教-学活动逐渐变成较为定型的教-学活动。由此可知,广义的“教育”所包含的“教育”(狭义)、“教养”和称之为“授业”的“教-学活动”都是在人类历史的发展中形成的。正是由于教育包含以上这些基本组成部分,不同的人群讨论教育的逻辑起点可能就不一样,这也就出现了你所说的,虽然人人都可以谈论教育,但谈论的未必都是相同的教育。

范敏:这个问题的症结应该就隐藏在您说的教育内涵的基本组成部分中吧。从表面上来理解,“教育”“教养”“教-学活动”三者之间好像有重合之处,在您看来,它们之间的区别究竟在哪里呢?

陈桂生:“教育”(狭义)和“教养”是有本质区别的。另外,“教育”(狭义)与“教养”和“教-学活动”的性质也不同。虽然“教育”(狭义)或“教养”是“教-学活动”应有的价值追求,但是“教-学活动”本身则是“中性”的,即它可能有教育价值或教养价值,也可能并无什么正当的价值,甚至可能是负面的“教唆”。

范敏:您在跟殷玉新博士的对话中提到,把“教-学活动”改成“教学”,是对并非有效的教学生学的“教-学活动”的一种掩饰。其原因,我

猜测大概是这种改动将“教-学活动”本身所具有的“中性”属性变成了规范属性,让“教-学活动”变成了一种规范性活动,对吧?

陈桂生:是的。这得从“教学”一词产生之初所固有的属性谈起。自古以来,我国单音节词“教”,存在一字两音、一词两义现象。“其中去声之‘教’,相当于双音词‘教育’,为规范词。按照彼得斯的分析,属于衡量教-学活动的价值标准;阴平之‘教’,相当于教-学活动之‘教’,为中性概念。”^{[2]16}陶行知先生将教-学活动(也就是教学)改称为“教学生学”活动,看起来非常合理,实际上却把中性词改为了规范词。这一改,就忽视了客观存在的教-学活动可能具有教养价值,也可能并无什么教养价值,还可能误导学生,甚至可能成为一种“教唆”,这样的事实^[1]。在与殷玉新博士的对话中,我也提出把“教-学活动”不加区分地统称为“教育活动”或“教养活动”,有可能成为对“走过场的行为”或“无价值行为”的一种掩饰,就是这个道理。

范敏:这样一来,若试图就教育立论展开合乎逻辑的论证,那么就需要以“教育”概念、“教养”概念以及“教-学活动”概念为逻辑起点分别加以论证,是吧?

陈桂生:理论上讲,应该是这样的。自古以来,虽然“教育”研究素称发达,但是通常是“架空教育”的研究。

范敏:什么是“架空教育”的研究?为什么这样说呢?

陈桂生:这是由于我国传统文化往往以“从整体上把握研究的对象”见长。所谓“教育”,其实是一个“笼而统之”的概念,在习俗中,把“教育”(狭义)“教养”和“教-学活动”都称作是“教育”。

不仅如此,现代西方“教育”往往也是一个较为含糊的概念。“教育”原为我国轴心时代萌生的观念。西方在轴心时代也产生了用宗教信仰和祈祷仪式引导人向善的观念。世俗文化兴起时,西方用“education”(原意为“引出”)一词,表示从未成年开始引出“人性”的意思,而在我国则把“education”译为“教育”。其实,那是未成年人为将来进入成年时所做的准备——形成基础的文化教养并在文化教养基础上形成真正理性的自律教育。直到20世纪

中叶,英国人彼得斯才明确区分了“教育”“教养”在性质上同“教-学活动”的区别。

范敏:我想,产生这个问题的部分原因,可能是您所指出的在西学东渐背景下“习语用语”和“专业用语”相混淆了。

二、广义“教育”中各组成部分思维逻辑的不同

范敏:弄清楚了以上的问题,我想我们应该就可以对“教育”(狭义)的概念、“教养”的概念以及“教-学活动”的概念分别进行进一步的论证了,对吗?

陈桂生:是的。还要注意到,各自的论证应从不同的逻辑起点展开,避免把不同性质的问题混为一谈。

范敏:那我们先从狭义“教育”的性质与逻辑开始吧。关于狭义“教育”,从您的相关研究中我了解到,其原意为“引人向善”,或“引人长善救失”。如果要对此进行论证,那么其中的逻辑可能存在什么问题呢?

陈桂生:狭义“教育”,即严格意义上的教育,原意为“引人为善”,或“引人长善救失”。由于人们把善恶作为道德的核心价值观念,通常把道德或道德教育视为教育的同义语,然后又通过“教-学活动”来实现教育价值,这几乎成为共识。如此一来,便出现了“不知教育究竟是怎么一回事”“教育价值如何实现”等问题。

范敏:我们究竟该如何理解“道德”呢?通过“教-学活动”来实现教育价值,其中有什么问题吗?

陈桂生:如今所谓“道德”,实际上是英文“morality”的中译词。这个英文词是以古典拉丁文“morality”或“virtue”为词根构建的新词。这个拉丁文的原意为“风俗”,指合乎公共行为规范的行为,中文把这个词译为“道德”,列入义务道德范畴。此外,英文又以古希腊文的词根“virtue”作为“美德”这一新词。义务道德和美德是同属于道德的两个层面,超越义务道德的美德,是以道德为人生的价值追求,以求达到完美的德性。其实,中国古代“道”和“德”是两个单音节词,“德”原为“得”的意思,间或合成“道德”,为“得道”,而“道”相当于西方所说的“美德”。

范敏:是否可以由此得出教育是“道德教

育”的同义语这一结论呢?如果是否定的回答,那么教育之本究竟是什么呢?

陈桂生:这个问题可以从古希腊苏格拉底(Socrates)提出的“美德是否可教”中得到启发。他认为,美德可教,但不能像天文学、几何学那样教。由此可知,教育旨在美德的形成而有别于义务道德的形成。这似乎令人费解,其实未必。“德”(义务道德)一般诉诸学生行为管理,但“管理”不是教育,赫尔巴特(Herbert)就曾明确指出这一点。“德”(义务道德)有别于“真正的教育”,教育有别于后人称之为的“教养”,也有别于“教-学活动”。

范敏:美德何所指,美德如何教?国内外学者是如何探究这个问题的呢?

陈桂生:至于美德何所指、美德如何教,似乎是留给后人解答的问题。从古希腊苏格拉底时期到20世纪,西方历代学者对此问题探讨不止,莫衷一是。值得注意的是,我国历代学者几乎对此问题并未存疑。在我国,早在轴心时代,就有“大学之道,在明明德,在亲民,在止于至善”一说。其中,“大学”相对于“小学”(文字之学)而言,为行文内在的思想意识或学术。“明明德”,意在了解自己学问所得,“亲民”即亲近别人。无论“明明德”还是“亲民”,都止于至善,即达到完美程度,成为“美德”的化身。至于“美德如何教”有道是“以善先人者谓之教”“教也者,长善而救其失者也”“修道谓之教”。即使在今人看来,也不过如此。

范敏:看来,教育指向“美德”的形成。其实,这在教育产生之初就已经注定了。由此很自然地生发出一个问题,即我们能够理解两千多年前轴心时代所产生的“教育”观念,而且也非常认同,但从教育性质及逻辑来看,为什么后人反而对这种“教育”观念的理解若明若暗或有疑义?

陈桂生:简单地说,那是由于轴心时代的教育,毕竟是原始状态的教育,简单之至,故有广阔的思索空间,落入想“当然”的状态,后经过历史的选择才得以流传。随着教育事业趋于发达,教育本身逐渐从简单发展到复杂,当事者不能不经历从想“当然”向想“实然”并向想“盖然”(可能性、可行性)的转化。由于选择的增加,原本的“教育”观念反而趋于模糊,由

此便很自然地产生追根究底的思考。既要追本更要溯源,教育逻辑问题便由此发生。

范敏:您在相关研究中指出:“教育学中的教养,是指学生获得所处时代应有的知识与技能,从而成为‘有教养的人’。教养本身便成为衡量教-学活动的另一种价值准则。据此,现代教-学活动不仅应有教育(狭义)价值,还应具有教养价值。”^{[2]10}那么,教养的逻辑与狭义教育的逻辑有什么不同?

陈桂生:教养的逻辑有别于狭义教育的逻辑。教育,无论是指行为规范管理的教育还是关于美德(道)的教育,其价值取向都是单一的。如果说最初的教养是单向的,即主要为文字方面的传播,那么随着从文字的传播转向学科知识的传授,教养取向也逐渐从单一价值取向转向多元价值取向。不同性质的学科其逻辑区别甚大,不同学科传授的规则各不相同,由此产生关于各学科教学法的研究,被称为“教学法”。

范敏:从您的研究中我认识到,教育其实是一个历史范畴。在历史发展的过程中,教育的本意未发生变化,但是教育的价值追求从古代到近代却发生了改变。我想确认一下,您这里所提到的“多元价值取向”,是否指的是教-学活动“在培养道德人格的同时,以形成个人能力多方面发展的独立人格为价值追求。通常以‘人的各种能力协调发展’,或‘个性全面发展’为其标志性的口号”^{[2]9}?

陈桂生:是的。这是伴随着社会的发展和生产社会化而来的现代教育价值的革新。因此,教育内涵的更新和教-学活动的变革也是必然会发生的。

范敏:提到教-学活动,我又想到了关于教-学活动的性质问题。在我国的相关教育研究中,一度存在关于“教师主导作用”与“学生为教-学活动的主体”这两种观点的争议。在您看来,此争议是否成立呢?

陈桂生:20世纪50年代,我在恩师萧承慎教授的指导下开始学习教育学。依他之见,教师在“教-学活动”中处于主导地位,至于其是否发挥主导作用,取决于教师能否有效地指导学生,学习,并是否使知识与技能的传授转化为学生的教养。其实,所说的“教-学活动以学生为

主体”,实际上是对教师主导地位的否定。学生教养的形成,固然不仅取决于教师的有效指导,或许还有赖于学生发挥其自身学习的主动性与积极性。学生能否发挥学习的主动性与积极性,更取决于学生能否把应当学习的知识与技能转化为教养。

范敏:那么,在教-学活动中发生“教师主导作用”和“以学生为主体”的争议其背景是什么?我们应该怎样理解这种争议的实质呢?

陈桂生:产生这种争议的背景在于,历史中所形成的教-学活动类型是由古代非制度化的“学程”演变为现代制度化的“教程”。时至当今,又出现从制度化的“教程”向新型的非制度化“学程”转变的动向,而“学程”与“教程”都是教-学活动程序方面的概念。实际上,所谓“教师主导作用”和“学生主体地位”,都片面地夸大了“教”与“学”活动中的一端而贬低了其中的另一端。

范敏:从您的相关研究中我了解到,我们所熟知的教学与课程问题的产生与发酵,实际上也是源于教-学活动中各种关系和矛盾的产生与处理。那么,您为什么又要用“教程”和“学程”这两个术语来区分教-学活动的类型呢?

陈桂生:这个问题在我的《教育学究竟是怎么一回事:教育学辨析》这本书中曾有所提及。“通常‘以教师为主导作用’和‘以学生为主体’(或称儿童中心主义)来区分教-学活动的类型,其实‘教程’与‘学程’是解决‘教’与‘学’内在矛盾的不同选择。这两种选择的区别,既在于作为教与学联系中介的课程、教学法不同,又是教-学活动运作机制使然。这两种不同的选择,给予教师(以及学生)活动的机会不同,对教师(以及学生)适应这种机制的要求不同,而教师(以及学生)本身,对这种机制却又无能为力。”^{[2]24}

范敏:您对“学程”与“教程”的区分,让我看到了教学与课程这两者在概念系统及运作机制上的差异。要促成“教程”到“学程”的转变,就要求在教-学活动中发生一系列教师角色和学生角色及其运作机制的转变。我看现在很多课程专家都提倡教师要具有“课程意识”,我想来源应该就在于此吧。

陈桂生:是的。“学程”更关注学生的自主

学习,关注学生的学习经验。所谓从“教学意识”转向“课程意识”,不仅是术语表达的转换,还是教学意识背后所形成的一整套价值观念的转变和教-学活动运作机制的改进。

范敏:是的,要促成教-学活动经验形式的转变,我想我们还有很长的路要走。接下来,我还有一个问题,那就是该如何理解“管理”这个概念呢?

陈桂生:这里谈到的所谓“管理”是指学生日常行为的管理。不过,在最初形成的教育观念体系中,管理不属于教育学的基本范畴。在严格意义上的“教育”观念中,“管理不是教育”。不过,赫尔巴特(Herbart)的教育观念也存在问题。在他之前,由德国著名的教育学家洪堡(Humboldt)所构建的教育学体系中,其用“教养”作为基本概念来反映现代教育学意义上的教育。所以,最初的教育学是有别于“教学法(则)的学科。赫尔巴特的《普通教育学》中未出现“教养”的提法,那是由于他把“普通教学法”引进教育学中,通过教-学活动培养学生“多方面协调的兴趣”,即教养,并把教学和训育(这个概念现已失效)看成是“真正的教育”。他虽然认定“管理不是教育”,却承认学校中存在学生行为管理问题,故提出从管理过渡到真正的教育这一思路。

范敏:对学生日常行为的“管理”,其本身的发展逻辑又是怎样的呢?

陈桂生:这个发展逻辑就是,从“家长式管理”到“规范管理”,再到时至今日的“超越规范管理”。“超越规范管理”是以价值原则为指导高于行为规范的价值判断,即以价值原则为导向的管理。

范敏:“家长式管理”“规范管理”都比较好理解,您能解释一下这个“以价值原则为导向的管理”是怎样的一种管理吗?

陈桂生:“家长式管理”是以师长个人的价值判断或指定性的规定为学生涉德行为的规范;“规范管理”是不以个人的主观判断为涉德行为的权威判断,而以通行的或协同约定的行为规范为涉德行为的判断标准;“价值原则为指导的管理”是把行为规范简化到不可再简化的程度,把涉德行为指导的重心移向不可触犯的价值原则。如果说违背某一行为规范属于

违纪行为,那么触犯价值原则,便属于原则性的错误。个人若一以贯之地信守涉德行为规范,并逐渐增进对涉德价值原则的理解,便自然而然形成道德修养。个人若将道德行为强加于他人,就会成为“道学夫子”式的人物,因对别人缺乏起码的尊重,故同美德不相称。

三、教育思维逻辑的实际主体

范敏:探讨了教育基本组成部分的论证逻辑,我想进一步追问,我们这里所探讨的教育逻辑究竟是谁的逻辑?

陈桂生:这个问题似乎不讲自明,是指理论论证中的逻辑。任何理论只有经过合乎逻辑的论证才能得以成立。

范敏:那么,合乎逻辑的理论何所用?教育逻辑论证何所指?

陈桂生:这个问题问得好。不过,长期以来教育学人对此问题的探究若明若暗。好在教育学人中的有志之士早就有鉴于此。

范敏:为什么这样说?您能列举说明一下吗?

陈桂生:20世纪20年代末期,经历了以欧洲“新学校”和美国进步主义教育所代表的那些风风雨雨之后,美国学者杜威(Dewey)在谈到“教育科学的资源”时认为,这种资源不在“教育者”(包括教师)的意识及其实践之外,而是在“进入教育者的心、脑和手的任何部分”^[3]。话虽如此,但教师实际存在的教育思维与行为仍未受到应有的关注,这就不免在教育实践中付出或多或少的代价。

范敏:从历史发展的角度来看,这种代价是什么呢?

陈桂生:20世纪60年代之初,美国兴起了“课程改革”,但由于受到教师的普遍抵制而告吹,从中不免得出若干教训。1988年,美国学者库姆斯(Combs)有感于20世纪教育领域不断出现诸多变革但又不成功这一现实,着重指出,在美国,多年来各种各样的人一直在试图改变教育,但“多半都没有获得成功”。以往30多年中有诸多尝试,如语音学、教学机器、心理测验、视听装置、开放学校和开放教室、协同教学、新教学、新科学、行为矫正、行为目标、能力分组教学、凭证制度、计算机技术和“回到基础去”等,每一种尝试在其全盛时期都曾受到一

些教育专家、家长、学校委员会或立法者的热烈拥护,但结果都不尽如人意,尽管教育人士尽了最大的努力^{[4]273}。

范敏:上面列举的那些尝试,为什么结果都令人失望呢?

陈桂生:据分析原因有三,其中重要原因在于那些尝试所关注的对象都是“物”而非人。所谓的“物”,主要指装置、机械、方法、学科以及组织或管理方式。而“教育是一项人的事业”,涉及数以亿计的学生和数以千万计的教师。要在教育中进行真正有效的变革,“只有通过促使人们变化”,尤其是教师的变化才能得以实现^{[4]274}。

四、教育思维逻辑问题的症结

范敏:这次访谈,让我深切感受到教育学作为一门专业学科,对其逻辑性与严密性的要求都是非常高的,这也正是论证的困难所在。难怪,很多人虽然谈论了多年的教育学,但所涉及的基本是日常话语交流意义上的教育,还没有真正进入专业的教育学领域,究其原因就在于教育的思维逻辑出现了问题。那么,这种教育思维逻辑问题的症结在哪里?

陈桂生:教师教育思维逻辑事关教-学活动的合理性,即有关实现某种教育价值及其具体实践可能性、可行性的思考。我国的文化传统不缺逻辑思维,而且对“教育思想”的关注一向重于对“教育合理思维”的关注,这正是教育实践不应疏忽的可贵之处。

范敏:如上所述,广义“教育”中涵盖了诸多性质不同的组成部分,它们不仅基本概念不同、论证的逻辑起点不同,而且逻辑关系复杂、程度差别甚大。那么,广义“教育”中性质不同的组成部分其区别在哪里呢?

陈桂生:教养旨在通过教-学活动使学生将应当掌握的知识和技能内化为自己的知识与技能。基础性质的学科都有自己学科逻辑系统,由于未成年学生处在从“理性睡眠期”到逐步觉醒的过程中,其觉醒中的思维与合理思维之间有很大差别,表达合理思维的知识若未同学生原有的知识相衔接,那么所学的知识对学生而言不过是外在的符号而已。正因如此,才有“各科教学法研究”。“学科教学法”无非根

据学科的性质与特点并结合教师实践中积累的经验,研究学科知识同学生知识相联通的可能性、可行性。目前的问题在于,“学科教学法”已经逐渐成为让教师感到陌生的领域。

范敏:我在您的相关研究中读到,教学法有“普通教学法”与“分科教学法”之分。后来,“普通教学法”成为“教学论”,而“教学法”就只剩下“分科教学法”。“分科教学法”的恰当名称叫作“教材教法”^[5]。那么,“分科教学法”为何逐渐成为教师的陌生领域呢?

陈桂生:原因是,在我国的教师培养培训中已经逐渐淡化甚至丢掉了教学法。以前师范院校开设的“教材教法”课程,看起来很“小儿科”,其实都是与中小学的教学问题密切相关的。现在,许多师范大学和教师培训都取消了“教材教法”的相关内容。“教材教法”变得不“吃香”了,取而代之的是一些脱离教材的架空研究。

范敏:确实,教师在学了这些“理念”之后,对到底怎么教还是不清楚。教师碰到如何处理教材的问题时,也只能凭经验或凭空瞎捉摸。虽然师范生也学了“教学论”,但在实践中还是感到无所适从,究其原因就在于理论与实践之间缺少了“教学法”。那么,“学科教学法”的价值追求到底是什么?

陈桂生:学科教学法,不是对教-学活动的方法研究,而主要是对教-学活动“法则”的探求,即对本学科合理思维的探求。教师不仅应按照本学科逻辑系统传授知识,还应加强学科思维同学生心理状况的沟通。尽管这是有待建构且尚未成熟的研究领域,但分科教学法的研究可让存在于广大教师群体中散乱的、合理的教学经验聚成一体。否则,只能由教师各自摸索。

范敏:您前面也提到了,在一般看法中,教育(狭义)旨在引导学生形成道德品质,其实这是存在“义务道德”与“美德”的区别的。您能再解释一下这二者的区别吗?如果不明白这种区别可能会带来什么样的影响呢?

陈桂生:我们把遵守社会通行的道德行为规范称之为人生不可或缺的“义务道德”。“美德”是以道德为人生的价值追求。在教育活动中,虽然教育者对学生可能怀有美德的期待,但是美德终究是需要学生凭借自觉追求才能

获得的。如果对学生提出超越义务道德的要求,那么可能会变成对学生的苛求,其结果则是欲速不达。尽管未形成义务道德的人不太可能形成美德,但若能一以贯之地自觉履行义务道德,则有可能达到美德的境界。

范敏:通过以上的探讨,您对“架空教育”的“教育学”研究进行了必要的澄清。以上关于教育的逻辑论证探讨的都是教育理论中的论证,那么教育的逻辑仅仅存在于教育理论中吗?

陈桂生:当然不是。不论教育理论是否合理,即是否合乎逻辑,重要的是教育实践本身是否合乎逻辑。这不仅事关教育的言论是否可信,更重要的是关乎教育价值取向的实现是否可能、是否可行。至于实际的情况,主要体现在教师的授业行为中。

范敏:是的。从教育实践来看,无论是教育逻辑还是教育价值观念,不论其对与错,最终都要落实到以教师为代表的教育工作者的意识与职业行动中。我们如何来加强教师的这种意识与行动呢?

陈桂生:教师的逻辑思维不见得会自发地产生,一方面有赖于师范教育,但前提是教育理论要合乎论证逻辑;另一方面有赖于师资培

训,但前提是要从教师原有的思维状况和实际情况出发。

范敏:如此说来,教育逻辑仿佛是难以把握的。作为一线教师,究竟该如何做呢?

陈桂生:其实,形式逻辑本身涉及思维的简单规则,以及通用的分析、综合、判断、推理之类的论证方式。因此,教师不仅要在求学过程中通过对相关学科论证的学习打下一定的基础,还要在自身的职业活动中获得合乎逻辑的经验和违背逻辑的教训。

范敏:谢谢您接受《教师教育学报》的专访。您独特而睿智的思想使我们获益匪浅。在此,特别感谢您对《教师教育学报》的支持!

参考文献:

- [1] 陈桂生,殷玉新. 关于教育学基本概念的内涵问题——陈桂生先生教育学问对[J]. 当代教师教育,2020(1):1-5.
- [2] 陈桂生. 教育学究竟是怎么一回事:教育学辨析[M]. 上海:上海教育出版社,2020.
- [3] 杜威. 教育科学的资源[M]//赵祥麟,王承绪. 杜威教育论著选. 上海:华东师范大学出版社,1981:285.
- [4] 库姆斯. 教育改革的新假设[G]//翟葆奎. 教育学文集·国际教育展望卷. 北京:人民教育出版社,1993:273-274.
- [5] 陈桂生,胡惠闵,黄向阳. “关于教学法问题”的讨论[J]. 上海教育科研,2014(6):30-33.

A Discussion on the Logical Framework of Pedagogy: An Interview with Professor Chen Guisheng from East China Normal University

CHEN Guisheng¹, FAN Min²

(1. Department of Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China;

2. College of Teacher Education, South University, Chongqing 400715, China)

Abstract: According to the prevailing academic norms, each basic professional discipline is not only based on objective facts, but also on a logical argument for the relevant objective facts. The question is whether education makes a logical argument. This depends on the understanding of the education itself as a research object. Generally, "education" as a general term is a compound word to express the broad sense of "education". In fact, the broad sense of "education" includes "education" (narrow sense) and cultivation, which are two different concepts in nature. And the nature of education-cultivation is different from that of teaching-learning activities, but in this way, it is inevitable that "education" in the broad sense will be difficult to develop a logical argument. In contrast, it is not only appropriate but also possible to make a logical argument about "education" (in the narrow sense), cultivation and teaching-learning activities. This paper not only provides the necessary clarification of the "pedagogical" study of "overhead education", but more importantly, it argues that the logic of education, like educational values, exists not just in "educational theory". From the perspective of educational practice, the real problem, whether educational logic and values are right or wrong, exists in the consciousness and professional actions of educators, represented by teachers.

Key words: education; education in the broad sense; education in the narrower sense; pedagogy; logic

收稿日期:2021-09-04

责任编辑 邱香华