

教育内在品质提升的基本维度

◆刘庆昌

摘要:纵观教育历史的发展,最终融入集体无意识的教育内在品质现在看来就存在于文明、专业和艺术这三个基本的维度。教育的文明是教育精神层面的品质,它显现在教育目的、教育伦理及教育行为之中;教育的专业是教育“技术”层面的品质,具体体现在教育理解和教育操作两个方面;教育的艺术是教育境界层面的品质,它集中显示为教育的美和情调。在理论上厘清教育内在品质提升的基本维度,既能满足实践对理论的需求,同时也能丰富教育理论的实践意蕴。如果要展开提升教育内在品质的行动,就是要从文明、专业和艺术这三个维度进行理性的创造。

关键词:教育内在品质;文明;专业;艺术;教育发展

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2022.08.005

引言

教育的有意识改变,其直接依据很像是某种教育理念,其根源一定是社会的需求。而所谓社会的需求,在这里当然是指社会对其成员在广义的德性与才质等方面的需求。伴随着社会的发展,这种需求会出现结构、层次和一定数量上的变化,教育则会做出适时或延时的应变,从而呈现出历史性的和时代性的特征。这一切均是由教育之于社会生活的工具性价值决定的。要知道教育只是一个相对独立的存在,它根植于社会生活并与之有机互动,一方面接受社会生活的滋养,另一方面又以其特有的功能回馈社会生活,这也就是教育与社会生活相互作用的基本原理。具体到学校教育,我们会发现其规模、结构及运动的方向,从来就不是完全由自身自决,即使我们明确地感觉到教育中具体操作和革新的主体是教育者,那也是他们对社会生活需求的一种职业性和专业性应答。尤其是始于18世纪60年代的工业化时代以来,教育因人类生产方式的丰富和进步,规模逐渐扩大,结构日益完整,像较晚跟进工业化的中国,因要满足社会生产和生活对各种人才数量上的需求,目前不仅普及了高中以下的教育,高等教育也

进入到了大众化的阶段。在此背景下,教育的继续发展显然要在外延发展的基础上因应社会发展的更高需求走内涵发展的道路,提质增效自然成为新的目标和原则。进一步讲,在未来相当长的时期内,提升内在的品质必将成为教育发展的主题,教育改革也会以此作为自身的方向。

事实上,我们的教育已经走在提升内在品质的路上。仅就基础教育来说,自2001年开始的新课程改革已使学校的教学与管理发生了质的改变,学校教育的专业化程度获得了历史性的提高,从理念到操作都在继承传统的基础上更加具有了现代性的甚至后现代性的特征。然而,这只能被视为一个良好的开端,因为在此过程中既面临新思想和新方法的冲击,也存在着不同观念的对立与冲突。这些问题如果不能得到理性的处理,困扰我们的问题必将是学校教育发展的良好势头能否持续。现在看来,这些问题的理性处理很难由教育实践者自己完成,根本上是因为教育实践系统尚没有形成相对统一的教育发展哲学。换言之,对于教育高质量发展,人们实际上只是拥有了热情和动力,但方向却并不明确。教育的高质量自然是以提升其内在的品质为核心的,但教育内在品质的提升究竟意味着什么呢?这

刘庆昌/山西大学教育科学学院院长 教授 (太原 030006)

无疑是一个问题,我们有必要对此作出回答,而且需要在最基础的层面作出回答,因为只有这样,才有望弥补教育发展哲学的部分短缺,最终促进教育实践系统在教育内在品质提升上形成相对统一的认识。

这种关于教育内在品质提升的统一认识并不在未来,实际上已经存在于以往自觉而系统的教育变革之中,只是由于我们通常不习惯于对具体问题做抽象的思考,因而更容易感觉到在具体观念和方法上的纷争,与此同时便忽略了各种纷争实际上总发生在一定的结构和框架之中。所以,我们要寻求的统一认识并不是在具体层面的一致思想,而是在较抽象层面的某种共同的思维结构。具体到教育内在品质的提升上,我们相信与此相关的某种共同的思维结构就存在和运动在教育变化的过程中,这个结构自然不见得能得到及时的揭示,但人文生活的基本主题和历史选择的价值取向客观上不断地由模糊而清晰,进而实际作用着实践者和变革者的思维。如果把目前的教育存在视为教育进步过程的横截面,很容易发现人们指向教育内在品质提升的作为,集中体现在教育的技术改良和价值重构两个方面。分析两者的关系,教育价值的重构先行,对教育技术的改良提供新的方向和目标,而教育技术的改良感觉上具有独立性,其实是服从和服务于新的教育价值实现的。就教育价值的重构来说,第一内涵无疑是教育目的内在要素的更新和重组,但目的在教育过程中的缄默化则使处于第二位的教育伦理原则改变实际上处于中心位置。就教育技术的改良来说,历来的主题都比较鲜明,即均能不约而同地集中在学校教学领域,以致以往的教育改革在名称上也逐渐被课程与教学改革替换。换句话说,今天我们所说的课程改革或教学改革,其实质是以课程和教学为纲的教育整体改革,因而其内涵实为价值和技术的统一。

教育的价值直接显现的是一定历史条件下人们的选择和追求,一般可以分两个层次进行说明:第一层次是社会对教育功能的选择。我们知道价值是一个关系范畴,其操作性内涵是客体功能与主体需要的契合。具体到教育,其功能是促进人的发展进而促进社会的发展,这是一种自然的逻辑,而社会主体却可以根据具体的情况在需求顺序上进行自主组织,因而就出现了教育价值思维上的个人本位和社

会本位分化。第二层次是教育内的人际伦理原则。须知不同的教育价值思维内含主观权衡原则和选择逻辑,这种原则和逻辑会直接影响教育行政及学校教育的工作思路,尤其会使教育实践过程中的人际伦理原则具有不同的特点。比如,在教育现代化的过程中,传统的师道尊严正逐渐被师生的对话伦理替代,这不仅是实现教育新价值的技术性需要,而且体现了教育深层的文明。教育的技术在教育实践的层面往往是被当作专业问题对待的,这显然是一种非全局的和惯性的思维所致,重要的是这已经成为一种普遍的现实。尽管并不存在绝对独立于教育价值之外的技术性考虑,实践领域的人们仍是视之为技术性问题的。最为典型的表现是,人们约定俗成地把这一类问题与教师的专业发展联系起来。对于这种现实,我们也没有必要做纯粹理性的考量,原因是理论家更有条件对教育做整体的把握,而实践者总是处于教育活动系统的具体位置,分工赋予他们的职责就是局部而非整体,他们在此基础上把教育技术性的问题基本上视为专业的问题也是可以理解的。

自然的结果是:在教育内在品质提升的问题上,实践领域各方位的人们最终形成了一种集体无意识,其内容便是提升的教育文明品质和专业品质,前者体现在教育的目的和教育人际伦理原则的改进上,后者体现在教育过程的技术性革新上。论述至此,需要说明我们使用的“教育技术”一词,并不仅仅具有狭义的教育技术学意义,它还包含了作为教育目的的实现手段的教育方法和策略。客观地讲,今天的教育技术学内涵也发生了历史性的变化,它已经超越了早期的电化教育研究,尤其是因加涅“促成了从学习理论、教学理论与教学实践的连接—教学设计的形成和发展,为教育技术学找到了自己的主战场”。^[1]而教育技术学的这一变化,一方面促进了学习理论、教学理论与教学实践的连结,另一方面则更为重要,即加快和深化了教学的专业化和教师的专业发展。就我国基础教育领域来说,经过20余年的“课程改革”,教学设计已经从原先的理论术语转化成为工作概念,与此相联系,类似“模式”“程序”等概念也落地于教育实践。总体上判断,这是一种好现象,意味着脱胎于日常生活的教育越来越基于科学而非经验,当然也会产生支持技术主义思维偏执

的副作用。对于这种已有苗头的偏差,敏锐的人文主义者也开始进行纠正,从而科学和人文健康互动,教育的整体文明水平获得了历史性的提升。关于教育的文明,在目前的实践话语体系中实际上有其特定的内涵,意指远离粗鲁、野蛮和专断的对话性的人际关系和教育行为,显然具有现代伦理性和生活艺术性的倾向。这里说到了教育艺术性,如果我们能够摆脱对艺术的技巧化理解,那它是可以与文明、专业一并构成教育内在品质结构的。简而言之,教育的内在品质具有文明、专业和艺术三个元素,这是历史生成的结果,在可见的未来应该不会有什么变化。但哲学地反思这一结果的历史生成过程,却能发现三个元素的出现次序应是文明-专业-艺术,这又何尝不是教育内在品质进阶的秩序呢?而静观教育内在品质的既成结构,实际上,文明、专业和艺术就是教育内在品质提升的基本维度。

一、教育内在品质提升的文明维度

教育本身就是一种文明现象,论述其产生时也会与文化的进步联系在一起。这正如R·弗里曼·伯茨所说:“当人第一次发现,他们不是赤手空拳而是通过使用粗制的石器更好地获得食物或打猎时,文化就开始改变了。当他们相互教授或者教授自己的后代如何制造类似的或更好的工具时,教育就随之产生。”^[12]但教育在这里显然是人类进步过程中出现的一种新的文化和文明现象,与我们要探讨的教育自身的文明还是两码事情。具体而言,教育作为一种新的文明现象出现主要意味着人越来越远离作为其生活实践基础的物质自然,教育自身的文明则是人依据某种更利于人的积极情感存在和基本权利实现的标准对教育做出的理性判断。随着整个社会的进步,教育自身的文明已经成为衡量教育历史水平的一个重要标准,进而,提升教育自身的文明品质也成为一个问题。但这并不意味着人们在这一问题上已经获得了系统、深刻的认识,即使在目前,一般意义上的教育自身文明仍然是与野蛮相对立的简单话题。教育理论研究领域至今尚未把教育自身的文明作为一个重要的范畴,与此相关的思考更多存在于教育历史和现实批判的大系统之中,这也许是教育效率追求优先所导致的自然后果。但值得我们注意的是这种局面已经有望得到改变,有此判断

的依据是教育自身的文明问题已经被人们明确地提及,这无疑是它从教育思考的边缘走向中心的良好开端。一位教育实践者在学习了杜威的著作之后提出了一个问题:“近百年前教育的文明就已产生,为什么今天还出现那么多野蛮的常识性错误?文明是一种精神境界和财富的积累,审视当下教育,教育的文明从哪里开始丢失了?”^[13]显而易见,这是实践者在回顾历史、观照现实过程中产生的困惑,但这种困惑客观上直击教育自身的文明,教育理论研究者有义务对此做出回应,并通过郑重的回应丰富教育自身发展的内涵。要知道实践者即使提出了具有理论价值的问题,他们所具有的还是实践者的视野。在他们的视野中,教育的文明好像只是“教育的简单粗暴”的对立面,这种理解当然是比较朴素的。从整体上思考教育自身的文明,显然不能仅限于教育者教育行为的特征,而是要在教育的精神层面对教育目的、教育伦理及教育行为进行系统的分析,从而对教育自身的文明获得全面的认识。

教育的文明首先显现在教育目的中,这并不是要说教育目的元素的丰富和结构的完整有机,主要是要说教育与人的尊严、权利及发展的契合。从历史的角度看,脱胎于日常生产和生活的专门教育首先是服从于社会群体利益的,正是在此方向上逐渐形成了教育的社会本位思想。虽然群体的发展必然惠及个人,但直接指向群体的教育价值实践对于当下具体的个体总是一种忽略。基于这样的认识,我们再去想所谓“不见人的教育”,其意涵显然是对忽略了当下具体个人尊严和权利的教育的批评。人类社会的发展具有多元的意义,其中一元是与个人地位的积极变化密切相关的,在这一方面不乏具有支持性的思想标志。我们知道卢梭被认为发现了儿童,其实质是把宗教专制宰制下的儿童带入自由的新世界。当他把儿童视为一种独特的存在而非幼稚版的成人时,实际上就为儿童的天性提供了自然发挥的合理场域,并以此保证儿童的尊严、权利以及幸福并不在未来。他的思想是冲击传统的,却不反社会。在教育中,自然主义思想驱动他能够从学生出发阐明教育的目的。因而,有研究者指出“卢梭的教育学目的足以令人尊敬——引导学生关注那些他所感兴趣的事物和知识,关注自己的祖国和自己的人民”。^[14]与卢梭对儿童的发现相较,康德的“人是目

的”论断则在更为普遍的意义上凸显了人在世界中的地位。在康德看来,“人是生活在目的王国中。人是自身目的,不是工具。人是自己立法自己遵守的自由人。人也是自然的立法者”。^[5]这一认识事实上强化了完全不同于专制思维的一种新的道德原则,人的自由和人与人的平等均在一种新的道德原则之中。面对卢梭和康德的思想,我们实际上都没有必要担心他们的教育目的观走向个人本位的极端,这是因为他们的智慧绝不至于让他们把个人孤立于社会之外,至少“卢梭的目的并不是制造一个非社会的生物”。^[6]

其次,教育的文明会显现在教育的人际伦理原则中。这其实是具有一定特性的教育目的文明向实践领域运动的自然结果。站在社会本位的立场上,受教育者个人自然被界定为一种工具性的存在,他们通过受教育最终要成为社会系统中各种角色的承担者。由于各种社会角色均需要与其相匹配的角色德性,而这种角色德性又必然连带相应的规则,依据实践的逻辑,这种德性与规则不仅作为教育的内容进入教育过程,更关键的是这种德性和规则的性质会转化为服务其有效、顺利传递的师生伦理和教育工作原则。具体而言,如果教育的举办是为了“建国君民”,其在操作上的意义必是“化民成俗”。那么,用什么化民呢?当然是社会角色的德性与规则,要成什么样的俗呢?当然是遵从社会角色德性与规则的习惯。再进一步追问,遵循何种原则化民成俗呢?当然是遵循与社会角色德性、规则具有内在一致性的教育伦理和工作原则。基于此种实践的逻辑,像中国古代社会,因要借助教化培养臣民,教育过程自然会奉行等级伦理原则,师生人际伦理原则就会从君臣、父子关系原则中演绎得来。而在现代社会,因要通过教育培养公民,教育过程自然会奉行平等伦理原则,师生人际伦理原则就会根据教育的需求能动地反映现代社会生活的民主原则。今日中国,讲求以人为本的社会可持续发展,在教育中便合理兼顾了社会和个人,决策系统会根据社会发展的实际在效率与公平、群体与个人之间科学权衡。这一理念落地到教育系统,其目的就是“培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人”,^[7]要言之,就是为了社会主义事业的发展“立德树人”。要保证这一目的的实现,教育过程中的师生人际伦理原则就必

须符合社会主义核心价值观的基本精神。包括教育工作者在内的全体社会成员,都需要“以培养担当民族复兴大任的时代新人为着眼点,……把社会主义核心价值观融入社会发展各方面,转化为人们的情感认同和行为习惯”。^[8]社会主义核心价值观是一个分层次的有机体系,内含国家价值目标、社会价值取向和公民价值准则三个层次,我们根据教育中师生人际关系的特点,可以从中提取出民主、平等、和谐几个元素,这应是当代中国精神在教育伦理原则上的集中体现,无疑承载了现代文明精神的精华。长期以来,我们创造物质文明的同时,对精神文明建设格外重视,这是因为社会的进步和发展不仅仅是物质财富的增长,还有社会文化和精神境界的提升。把这一观念迁移到教育中,就是要在改进教育过程专业品质的同时,使教育的文化和精神境界得到不断提升。应该说,体现积极价值的教育伦理原则,不仅是教育文明的核心,而且是上承文明的教育目的、下启文明的教育行为的关键中介。

最后说教育行为的文明,其最大的特点就是可以被人们感知,但其实质却是教育目的引领和教育人际伦理规定的产物。正是由于其可以被人们感知,因而成为人们在判断教育的文明时最为关注的领域。媒体报道也时常从教育者如何对待自己的学生入手来说明教育过程与情境中的文明与否和文明程度,通常并不追究现象背后的教育目的和伦理观念,最多涉及教育者个人的秉性与涵养。这种情况一方面折射出教育生活的日常思维,另一方面也说明以往对于教育文明的认识尚不充分与深刻。不过,也只能说是尚不充分与深刻,因为指向教育文明的思考和行动不仅客观存在,而且已有章法。回望历史,无论是古代社会中师道的确立,还是确立之后的不断改进,其中的立意无不是为了教育过程的秩序和基于秩序的文明。本着“学高为师,身正为范”的信条,实践中的教师教育和培训,在教育通识和学科教学之外必有教师职业道德的内容。分析这种设计的意图,教育通识、学科教学的培训,显然与教育的专业化直接相关,而教师职业道德教育自然是要影响教师的教育精神与行为,其实就是为了教育的文明。在学校工作中,我们知道既有规范学生言行的规则与纪律,也有规范教师言行的规则与纪律,而且两种规则与纪律中,均会有牵涉师生关系中的对

方的内容,足见现实的教师管理和学生管理就是要通过规范师生各自的言行以及在师生关系中的表现,直接塑造文明的教育行为,间接服务于教育目的的实现。相较于教育目的和教育伦理的文明,教育行为的文明最值得我们在实践层面重视,原因是教育的本质是善意的干预。须知善意并不能改变干预的实质,而只要有干预存在,就必然会产生师生双方意志的碰撞。如果教育者的理性不能充分显现其功用,消解善意的弱文明或不文明行为就可能出现。或因此,服务于教育文明、指向教师的行为规范始终具有实用价值。尽管我们可以认可孔子所说的“人而不仁,如礼何”,但也须正视人性的局限导致的知与行的错位与分离。教育生活中的知行统一从来就不是一个技术性的问题,而是一个主体性实践所能达到的境界问题。

二、教育内在品质提升的专业维度

应是教育的价值实践本性使人们总是首先把它与善联系起来。而教育的必以知识与道德的传递为其手段,又使人们总是期望它成为精神文明的典范领域。进而,在无直接功利性的教育评价中,教育的文明一定是人们格外关注的。尽管现代教育已经远远不是学高身正者的文化传递活动,而是在教育哲学、科学和技术的支持下的相当专业化的实践,但在普遍的社会认知中,以教师为代表的教育工作者仍然是一种典型的道德文明形象。估计这种状况还将持续,除非教师在未来可与医师、律师、工程师相提并论。在此意义上,我们更能意识到一个职业的社会形象的改变也是一个历史的过程,其进程客观上是由从业者群体的努力决定的。现实中此起彼伏的教育改革运动,其实就属于这方面的努力。就目前来看,教育改革越来越接受了教育哲学和科学的引领,从而其效果也越来越体现在教育专业品质的提升上。如物质生产领域中科技成果产业化的周期越来越短一样,新的教育思想和理论比以往任何时候都更具有对实践的影响力。这样的变化使得学校教育者更加重视自己的专业成长,动机当然是提升自己教育工作的专业品质。

实际上,教育专业化成为一种自觉的实践追求直到20世纪下半叶才发生,这与教育研究本身能给它提供多少有效的资源不无关系,但主要还是取决

于学校教师群体的社会处境如何。从世界范围看,关于教师专业发展的研究“始于60年代末的美国,兴盛于70—80年代的欧美。这是由于随着教育改革浪潮的兴起,人们逐渐认识到教师在教育、教学中起着至关重要的主导作用”。^[9]这种认识首先推动了教师教育的专业化实践,但是,像教师专业发展学校(Professional Development School,简称PDS学校)这一概念,直至1986年才出现于由美国研究性大学教育学院院长组成的霍姆斯小组提出的《明天的教师》这一报告中,^[10]这一报告“回应了《国家处在危机之中》报告对美国教师队伍质量低下的指责”。^[11]若从全局来看,教师的专业发展和专业化的教师教育,也是在“从根本上解决有关教师职业专业地位的争论”。^[12]而在终极意义上,教师专业发展更关涉教育的专业品质,应该说这才是问题的关键之处。当人们的注意普遍地从对教育的外延式发展转向对教育的内涵式发展时,关注教师的专业发展就是一种必然。毕竟,教育实践的品质是由作为其主体的教师品质决定的,没有教师的专业发展,教育过程的专业品质就不可能提升。

对教育的专业化做历史的分析,就会发现它的发生并不是百年之内的新事件,古代教育家在教育过程中的精益求精严格来说也属于对教育专业化的追求,只不过是社会环境对教育职业的需求尚未自觉,以致在今天看来属于教育专业化的先前的努力在群体意识中是与成就良师而不是与成就好教育联系更为紧密。也因此,虽然教师专业发展以至已成事实的教育专业化实践具有现代特征,但可资其利用的资源却不只是现代的研究成果,以往历史上的教育思想和方法成果在今天仍能发挥作用。这样看来,人类的教育思考和认识也许在其发生的时候对于教育实践并不必然产生立竿见影的效果,但最终还是能够利惠教育内在品质提升的。那么,提升教育的专业品质究竟意味着什么呢?对于这一问题,教育实践领域已经设计和实施了各种方案,一般是从促进教师专业发展入手落到实处,并通过革新行动改变课堂教学及学校教育生活。即便如此,我们仍然有必要在基本理论层面对其进行把握,只有这样才能从根本上促成普遍的教育发展新理性。依据实践的知行统一特征,我们可以把教育的专业品质解析为教育理解的专业化和教育操作的专业化,前

者是后者的认识前提,后者是前者的实践体现。

教育理解的专业化是与教育理解的日常化和世俗化相对而言的,意指教育者对教育的理解能够基于一定的教育哲学和科学,而非基于普通社会成员的经验与见识。就目前来看,教育领域还没有在“教育”的层面理解专业化问题,人们关注的焦点基本上集中在课程与教学领域。立足于教师专业发展,一般认为“教师的基本素质应涵盖三个基本范畴:即教师专业知识的发展、专业技能的娴熟、专业情意的健全”。^[13]对于这种较为普遍的认识,我们自然可以理解,因为在学校教育领域,有关专业化的所有思考,一则必然落实到课程与教学之中,二则必然要有教师来承担。然而,缺乏对教育整体的专业理解,课程与教学即使建基于学习理论和教学理论,也容易走向技术主义的方向,其结果或许表现出教学效率的提高,但教育的意蕴必定会遭遇不同程度的减损。由此回顾赫尔巴特强调教学的教育性并在理论上确立“教育性教学”范畴,其本义是要追求教学性的教育,我们可以逻辑地推测出他实际上是要追求专业化的教育。由于要突出“通过教学进行教育”,赫尔巴特对“无教学的教育”进行了认真地推敲,并意识到现实中的“教育者恰恰并不是那些知识最渊博的人。还有一些人(特别是在教养员中间)几乎一无所知,或者说,他们所知道的根本不是那些在教育上可应用的知识;但他们仍然带着巨大的热情进行他们的工作。他们能做些什么呢?……这样,怎样能形成一种性格呢?”^[14]我们接着赫尔巴特的思路可以继续追问:“那些在教育上可应用的知识”究竟是什么?在现代教育语境中,想必那些知识不能没有学校内各种学科课程的知识,但是不是也应该有关于教育的知识呢?历史发展到今天,“通过教学进行教育”,在学校教育制度下已经不成问题,进而关于各种学科课程的知识也不成问题,但关于“教育”的知识问题难道也不成问题吗?显然不是这样。教师教育中的确在学科课程知识之外安排有课程与教学的知识与方法,甚至还会安排教育通识的传授,但这些内容中超越学科教学范围的部分很少被受教者重视。谨慎而言,现实的教师教育之最大的功效在于使受教者在学科教学范围内拥有专业的意识和方法,至于课程与教学要服务的教育,受教者在其共同体文化的影响下,往往会有敷衍的态度。关于教育

的理论在他们那里,说好听点是抽象的和理想的,说不好听点则是空洞的和离谱的,因为现实的工作者角色使得迫切需要的总是能够带来教学效益的方法和技术。殊不知,“从教育和教学应该牵连在人类各种发展的共识来看,任何符合要求的教师培训课程都必须超过固定的技术训练,必须提高实践判断能力,以反抗纯以技术性角度来理解教育的倾向”。^[15]这里所说的实践判断能力,并非某种活动过程中的随机应变,而应是基于专业化的教育理解在实践中生成的教育智慧。仅就对教育的专业化理解来说,历来睿智的理论家实际上期望教育工作者能有自己的教育哲学,惟其如此,他们的教育实践才可能具有一种浑厚的意蕴和永恒在场的目的。这就如乔治·F·泰勒所说:“如果我是一个教师或教育领导人,而没有系统的教育哲学,并且没有理智上的信念的话,那么我就会茫然无所适从。”^[16]可以想到,他所说的系统的教育哲学即相当于对教育的专业化理解。

教育操作的专业化也离不开教育理解的专业化,而且应该说这是一种必须,因为教育操作的专业化固然是操作的专业化,更是教育的专业化。如果未能以教育的专业化理解为其前提,操作的专业化最多只是借用了教育的名义,并不具有教育的意义。譬如教学,我们也只能说它最像教育或最容易走向教育,“但远非一切教学都是教育性的”。^[17]按照赫尔巴特的意思,如果一个人只是为了收益、生计或业余爱好而学习,那么“对于他来说,那种能准确地、迅速地和吸引人地教给他需要的技巧的教书匠便是一个合适的教师”。^[18]仔细品味,赫尔巴特其实就是在暗示我们教育中的操作需要以操作者对教育的专业理解为其前提。以此为基础,我们才能谈论教育操作的专业化问题,进而学习与教学的心理、技术学等知识和方法才能成为教育活动的有机构成。人类实践活动的专业化是对其日常化和世俗化的超越,其显著的特征是:实践活动中的核心操作能够摆脱主体的本能、习惯和共同体的一般经验,进一步能够以具体实践的目的和精神为依据,汲取一切有益的知识和方法营养。这一方面是对那些知识和方法的功利性应用,另一方面也是对实践操作理性基础的夯实。有了这样的认识格局,教育者就会发现能为教育实践所用的不仅是教育学。只要教育者心中隐含有教育的精神,只要寻找到合适的路径,原则上一

切的知识和方法都可能被教育学化和教育化。我们不妨仍以教学为例,日常思维中的工作环节——备课、上课和考试,就可以分别转换为教学决策、课程表达与组织以及学业成就测评。如此,决策学、语言学、组织学、测量学等非教育学的知识便均成为支持教育实践的认识资源。这实际上已成为人们的共识,正因此才逐渐兴起了许多为教育实践服务从而立足于教育认识领域的诸多交叉学科。如果说对教育的专业化理解主要是在思想上促使教育实践不失教育的本色并具有较高的境界,那么教育的专业化操作则是要让教育者思想中的教育最大程度地成为现实。在某种意义上,得益于千百年来的教育思考,人类在认识上已经基本实现了对教育的专业化理解,只是这种专业化的理解仍然局限于专业的教育思想家和先进的教育实践者那里。而专业化的教育操作虽为实践者普遍重视,却因他们对教育的专业化理解相对不足而很快进入操作水平的高原状态。这种状态的改变并不取决于更加复杂和精细的操作方法和技术,恰恰取决于教育者对教育的专业化理解。反过来,当教育者对教育有了更为专业的理解之后,很可能出现一种情况,即许多原先被看重的技术与方法并没有他们想象的那么重要。

三、教育内在品质提升的艺术维度

专业化的教育理解之所以使技术与方法的重要性降低,第一位的原因是技术与方法与具体的情境和问题紧密联系,从而限制了其适用的范围。而在专业化的教育理解之下,与技术和方法相联系的不再是具体的情境和问题,而是教育的宗旨和精神。这样,技术和方法的多样性在教育智慧的作用下,就可以具有较大的活性,它们不再从属于各种具体的情境和问题,而是从属于教育的宗旨和精神,所谓“万变不离其宗”的效果也就自然产生。更进一步说,教育者只要借助专业化的理解把握并内化了教育的宗旨和精神,现场的教育机智便足以让他们“随心所欲不逾矩”,这是不是就相当于教育活动的艺术境界呢?我们在教学实践中也讲“教有法而无定法”,深入思考其中的“无定法”,其实质也只能是教师本着教育的宗旨和精神对具体技术与方法的灵活运用,教学艺术的精髓正在于此。无论是“随心所欲不逾矩”,还是“教有法而无定法”,实际上均内含主

体性活动在教育范围内的自由品质。我们再由此反观教育活动,则会发现教育因其主体的自由而达到一种新、高境界。一旦这种境界真实地存在,便立即成为教育内在的一种品质,它必以文明为其底色,并以不同程度的专业为其助力,鲜明地标识出教育者的自由创造能力。显而易见,作为教育内在品质的艺术不是某种结果性的东西,更不是某种行为的技巧,它现实地内在于教育的过程,集中显现在人们的反思性评价中,因而是一种效果现象。具体而言,当我们做出教育过程艺术与否和艺术程度的判断时,情境性的教育过程已然发生。判断的做出完全依赖于我们对既有过程的整体反思,是反思使我们深感已经发生的教育过程简直就是一种艺术。而当我们说既有的教育过程简直就是一种艺术时,一定是指向整个教育过程的,而不是指向一种现实的教育结果或教育者某些片段的机智表现。

事实上,说教育是一门艺术,更多的情况下是在强调教育的人为性和创造性,“艺术”一词在教育中只可算作借用。若是视其作为一种真实,那么较为恰当的表达应是教育活动的艺术化,因为使用“教育活动的艺术化”才能表达出艺术作为教育内在品质这一层含义。有学者在论述生活的艺术化时指出:“生活的艺术化意味着生活本身成为艺术。绝对不能误解为当生活是贫乏的时候,让艺术来装饰和点缀生活,让生活自身变得更美、更有情调。”^[19]我认同这一认识,并从此出发演绎出:教育的艺术化意味着教育本身成为艺术。那么,艺术之于教育便既不是一种求美的修饰,也不是一种求善的手段,而是教育的内在品质,可与文明和专业并立。如果文明的品质在显现人文的价值,专业的品质在显现教育的智慧,那么艺术就是在显示美和情调。教育的美是综合的,其中有人性的光辉,有理性的力量,还有人实现自由创造的希望;教育的情调几乎与教育的美同体,不同在于教育的情调中弥漫着爱,这种爱使得内在于教育的人性光辉、理性力量和实现自由创造的希望均能融入受教育者个人全面发展的过程。

教育的美是很具有吸引力的对象。走进学校,尤其是走进中小学校,总能给人一种脱离世俗的感觉。这不仅仅是因为那里集聚了青少年儿童的纯粹和无限的可能性,而且因为那里有一种异样的秩序。身处于其中的人,狂躁的可以变得宁静;宁静的可以

变得激越;各种杂念可以暂时休眠;各种善意可以即兴而生。他们极容易感叹曰“真好”,但这个“好”显然不具有伦理学的意义,实际上是“美好”之“好”。这等于是在告喻我们:教育的美与人的精神相通,它不能没有载体,但其载体并不是某种风格的物质形式,也不是具有某种功效的高超技艺,而是人的精神与教育现场整体构成的一种关系。不过,这还是一种外在的关系,存在于其间的美是教育观瞻者的主观感受,真正内在的关系是教师与学生的,是学生与学生的,是师生与知识的。在内在的关系中,我们才能感受到与人的发展紧密联系的求知欲、好奇心、尊与爱、慈与严,才能感受到教师对学生的因材施教、循循诱导,才能感受到同学之间的互帮互助与相观而善。或可说,教育的美只属于教育中的人,任何观瞻者的感受都不能作为教育美的标准和存在的依据。只有教师和学生感受到了美的存在,教育的美才成为一种真实。然而,教师和学生更容易陷入具体的目标和内容,美的感受或能瞬间产生,也能瞬间消失。如果能有持续的心理愉悦并自愿接受认知的紧张,才能说明教育的过程具有了美的品质,进而能说明教育接近了艺术的境界。

教育的情调本身就是一个美和自由的因而也是艺术的理念。既然在我看来教育的情调与教育的美同体,那么它的实际存在状态就不能仅依托于观瞻者的评论,更要依托于师生自己真实的美感。何为美感?一般美学中当然有现成的答案,但教育家的回答应该更为契合教育的本性。如蔡元培就说过,“美感者,合美丽与尊严而言之,介乎现象世界和实体世界之间,而为津梁”,^[20]其中的“美丽与尊严”最值得我们玩味。教育中有自然的美丽,也可以有人创造的美丽,更有人的、知识的和理想的尊严。马克斯·范梅南曾著《教育的情调》,其核心在于爱的精神,此爱在温情之外更有人和知识在教育者心中的尊严,其关键在于教师与学生的相处,某种能牵动我们情感的美丽其实就在人与人、人与知识自由、和谐的相处中。由于教育在本质上是一种善意的干预,其善意并不能消解其干预的意志,而干预必然会引发程度不同的师生意志相遇,因而师生之间、学生与

知识之间的自由与和谐相处就显得格外重要,其重要之处在于自由与和谐的相处可以在一定程度上消解教育干预的生硬。替代这种生硬的当然是自然与柔和,它的实现则需要借助教育者的同情心和同理心以及心灵的机敏和实际操作的艺术。从这里也可知教育的情调与教育的美及日常教育世界的教育艺术是具有内在一致性的。对作为教育内在品质的艺术再加审视,我们不能不联想到人性的光辉、理性的力量和人实现自由创造的希望。以认识者的眼光看,教育的艺术品质关涉人性、理性及通向自由的创造;以操作者的眼光看,提升教育艺术品质的路径,其实就是在教育的精神空间中自发和激发出人性的光辉,机智地运用理性的力量,在希望的引领下进行自由的教育创造。教育过程能如此,方能使深处其中的人产生“合美丽与尊严”的美感。基于这种真实的美感,教育者方能用人性的光辉和理性的力量在情感上感动受教育者,在心灵上撼动受教育者。

今天我们讲教育的优质发展,实际上就是在追求教育内在品质的提升。纵观教育历史的发展,最终融入集体无意识的教育内在品质现在看来就存在于文明、专业和艺术这三个基本的维度。言其是维度,意味着我们可以从这三个向度构建不断变化的教育,也可以从这三个向度对教育的发展水平和状态进行判定。严格地讲,我们并不是在为教育内涵的提升添加新的内容,而是对已经足够成熟的实践目标进行了抽象和组织,在学术上属于对普遍共识的结构化。但其意义与价值却不能忽视,教育实践发展的实质就包含着这种必要的结构化,它是教育理性自觉的标识,一旦形成,就等于为教育现实批判和教育理想构思提供了框架和标准。在教育的发展由外延式向内涵式的转型中,在理论上厘清教育内在品质提升的基本维度,既能满足实践对理论的需求,同时也能丰富教育理论的实践意蕴。如果要展开提升教育内在品质的行动,我们因之可以明确基本的方向。具体而言,就是要从文明、专业和艺术这三个维度进行理性的创造,从而教育的发展就意味着它的更加文明、更加专业和更加艺术。

(责任编辑 陈霞)

参考文献

- [1]徐晓雄,桑新民.教育技术学视野中的加涅思想研究[J].电化教育研究,2003,(10):11-16.
- [2][美]R·弗里曼·伯茨.西方教育文化史[M].王凤玉译.济南:山东教育出版社,2013:3.
- [3]王天锋.教育的“野蛮”与“文明”——读《杜威教育名篇》的思考[J].江苏教育研究,2016,(7B/8B):109-110.
- [4][6][英]罗伯特·R拉斯克,詹姆斯·斯科特兰.伟大教育家的学说[M].朱镜人,单中惠译.济南:山东教育出版社,2013:128,132.
- [5][德]康德.实践理性批判[M].韩水法译.北京:商务印书馆,2003:95.
- [7][8]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,2017-10-8-28-1.
- [9]肖丽萍.国内外教师专业发展研究述评[J].中国教育学刊,2002,(5):57-60.
- [10]丁邦平.论美国教师教育的改革与创新[J].首都师范大学学报(社会科学版),2001,(2):93-99.
- [11]赵萍.全球化背景下专业主义教师培养的改革与发展趋势[J].全球教育展望,2016,(4):67-78.
- [12]周彬.学科教育专业化:知识基础和行动路径[J].教育研究,2019,(3):59-67.
- [13]唐玉光.教师专业发展的研究[J].外国教育资料,1999,(6):39-43.
- [14][17][18][德]赫尔巴特.普通教育学·教育学讲授提纲[M].李其龙译.杭州:浙江教育出版社,2002:14,237,238.
- [15][英]戴维·卡尔.教育的意义[M].徐悟译.北京:中国人民大学出版社,2015:35.
- [16]陈友松.当代西方教育哲学[M].北京:教育科学出版社,1982:135.
- [19]彭富春.哲学美学导论[M].北京:人民出版社,2005:257.
- [20]蔡元培.蔡元培全集(卷2)[M].杭州:浙江教育出版社,1997:13.

The Basic Dimensions of Improving the Inner Quality of Education

Liu Qingchang

(College of Education Science, Shanxi University, Taiyuan 030006)

Abstract: Throughout the development of the history of education, the inherent quality of education, which is finally integrated into the collective unconscious, now seems to exist in the three basic dimensions of civilization, professionalism and art. Educational civilization is the quality of educational spirit, which is manifested in educational purpose, educational ethics and educational behavior. The specialty of education is the quality of education “technology”, which is embodied in two aspects: educational understanding and educational operation. The art of education is the quality of the realm of education, which focuses on the beauty and emotional appeal of education. To clarify the basic dimensions of education’s internal quality improvement in theory can not only meet the theoretical needs of practice, but also enrich the practical implications of education theory. If we want to carry out the action of improving the inner quality of education, we can clarify the basic direction, specifically, we should create rationally from the three dimensions of civilization, professionalism and art.

Keywords: inner quality of education, civilization, professional, art, education development