

DOI: 10.13451/j.cnki.shanxi.univ(phil.soc.).2017.03.016

教育创新与回归教育的原点

刘旭东

(西北师范大学 教育学院,甘肃 兰州 730070)

摘要: 教育创新是具有强烈社会和文化性质的活动,具有发展性、原创性、整体性和内在性等特征。如果其运行轨迹偏离原点,就会对人的发展带来负面影响。以往由于脱离原点谈变化,教育活动中出现了目标功利化、远离真实的生活情境、误读知识、模式化的教育方式等问题,侵蚀了教育的探究性、阻碍了教育的创新。回归教育的原点是教育创新的内在要求。它要以教育的整体性、系统性变化为切入点,关注个体美好生活理想的实现,致力于教育功能的全面展现,同时真正地了解儿童、尊重其成长的法则,以此构建自己的教育话语体系。

关键词: 教育创新; 回归原点; 探究本性

中图分类号: G40 文献标识码: A 文章编号: 1000-5935(2017)03-0128-08

随着社会的进步与发展,作为人类文明进步和发展的基本条件,创新逐步成为影响经济社会发展的关键性因素,其重要性日渐突出。在构建社会创新体系的过程中,作为推动经济社会发展的基础性、先导性要素,教育在其中扮演着极为重要的角色,受到了高度重视。然而,对于诸如什么是教育创新?它的内涵是什么?如何实现有价值的教育创新等问题却存在着不同的理解和认识。教育创新是关涉人的全面发展并与社会系统各个方面密切相关的活动,具有强烈的价值属性和伦理规范,这使得它与其他形态的创新间存在着明显的差异,这是讨论教育创新时必须坚持的一个基本学术立场。在推进教育创新的过程中,厘清和把握这些问题,对于深化对教育的理解,确保教育创新始终指向人的全面发展,具有重要的理论意义和实践意义。

一 创新与教育创新

通常认为,作为学术概念的创新是熊彼特提出的。基于动态和发展的立场,他对创新的内涵、形式和主题等问题做了深入系统的考察,认为创新意味着对各种与生产有关的条件和要素的重组,尤其是其中包含有制度的沿革和进步,这区别于一般意义的技术发明。在此基础上,创新作为一种观念和方

法,被广泛地运用到经济、社会、科技和教育等领域中。受之影响,围绕教育创新及其内涵的认识也有较多的讨论。有人从本体论角度讨论它,认为“创新是一种原创活动,即创造出原来没有的、具有新意的精神和物质”^[1],强调创新的原创性。有人认为“教育创新是指教育上某一次推行一种新的观念和制度或方法,促使教育发生进步性结果的过程”^[2],把教育创新界定为在原有的基础上出现或发生的变化。有人从结构功能的角度讨论教育创新,认为“教育创新是教育的一种整体的、根本的变革过程。”^[3]在这种认识中,教育创新是对教育结构和功能的整体重构,是对以往的颠覆。有人从学校教育的层面讨论教育创新,认为“学校教育创新指的是学校教育主体,通过新的创意、新的构想、新的思维方式和行为方式、新的教育技术和手段,对原有不合理的理论观点、思想方法、技术手段的突破和超越,是在学校变革与发展中更有效地实现教育目的的一种创新活动。”^[4]各种观点不一而论,但从中可以看出,教育创新本身具有很大的复杂性,可以从不同角度去考察。纵观有关认识,它们多是从两个层面把握教育创新的。一是从观念层面。认为教育创新是一种观念,它以崇高、卓越作为教育体系发展的价值导向,对教育活动以引导,激发教育的创新潜能和思

收稿日期: 2017-02-16

基金项目: 全国教育科学“十二五”规划2014年度国家一般课题“基础教育课程改革与教育的学术传统研究”(BAA140016)

作者简介: 刘旭东(1964-),男,广东揭阳人,西北师范大学教育学院教授、博士生导师,主要从事教育基本理论、课程论研究。

维方式。二是从结构层面。认为它是一个完整的模式和体系,据此可以把教育创新分为教育观念创新、教育体制创新、教育方法手段创新等。由这样两个方面把握教育创新,表明它既是教育发展的价值取向,也是教育变革的方法和策略。此外,相关认识揭示出教育创新有以下几个特点。

发展性。所谓“发展”,是指“事物由小到大、由简到繁、由低级到高级、由旧质到新质的变化过程”^{[5]410},它不同于“变化”。所谓“变化”,多是指事物在形态上的转化过程或者空间位置的移动,但未必会对事物的性质产生影响。有关教育创新的认识都把发展作为其重要特征,强调教育创新是在形态或本质上产生新的特征或状况,是各种要素的重组和由此带来的系统功能的发展性变化。正如熊彼特所认识的那样,经济发展不同于经济增长。后者虽然也发生了变化,但并没有产生新性质。而前者则是打破原有平衡的变化,这种变化是后者所不具有的,这就是创新。因此,已有的认识中,用诸如“新的观念”“新的制度”“新的方法”对现状的“突破”“变革”等词来描述教育创新。

原创性。有人提出,所谓原创,有三个基本要义,即“新”“深”“争”。所谓“新”,指发现前人未曾发现的议题,它既可以体现在成果上,也可以体现在活动的过程中或方法上。所谓“深”,“即是在已有研究成就的基础上,进一步深入开掘。”所谓“争”,“即论争,是质疑、推翻已有结论,提出针锋相对的新结论。”^[6]这三点是从变化的特征上所做的讨论。也有人认为,所谓“原”是指某一类研究以自己特有的研究对象、方法、思维方式及命题等方式构成的论述框架与范式,成为同类研究的起点,并为这一点预设一个问题阈,使其后的研究以此为原点。^[7]强调原创是独立完成的、具有开拓性和可持续发展性的创造。在以上这些认识中,普遍把握到了教育创新的原创性,通常用“原创”“第一次”等词汇来描述教育创新,强调与以往相区别的“新”的特征。

整体性。教育是完整的系统,有内在的结构和功能,决定了教育创新不是教育活动的某个方面在物理形态上的变化,也不是以分裂现实来做与众不同的事,而是以回归本源为旨趣在结构和功能方面发生的整体性、系统性的变化,以此推动教育的能力和水平的跃升,具有强烈的价值属性。

内在性。与生活的密不可分性以及对人的价值的尊重是教育的内在价值,它维系着全部教育活动的历史脉络及其展开。教育创新是教育活动的内在需要,是在教育活动过程中实现的,推动它的动力就

是促使个体不断发展和完善,尤其是个体在人格、审美和精神生活领域里的自我实现等方面的需要。这个动力原发于生活本身的需要以及对人的理解和尊重,是内在的而不是外部强加的,由此也孕育了教育的文化批判品格。

通常,人们是通过企业创新、科技创新、组织创新等不同社会生活领域的创新去把握创新,这些领域的创新在技术、程序、规范、工艺等方面与已有的发展基础间,特别是其在发展中业已形成的内在的逻辑和已经定型的程序间存在着密切的关联,它们必须沿着已有的活动的脉络、依照效率优先和能量最大化的原则来推进进一步的发展和创造,在这个过程中,它们遵循的是自身的内在逻辑和关联,无须过多顾及及其他那些间接性的因素,然而,这样的思路 and 做法并不适用于教育。基于教育活动的特性,在形态和功能上,它与其他社会领域之间存在着本质差异,不能简单地比照其他社会领域的创新来讨论和把握教育创新,需对此做出准确地把握,以使教育创新能够沿着自己的本性展开。鲁道夫·奥伊肯(Rudolf Eucken)指出:“一切文明的生活形式都要求他的成员进行独立自主的活动。但是,除非我们人类的努力从一种新生活的深处找到新的灵感的源泉,否则这种独立自主是不可能的。”^{[8]74}依照他的思想方法,作为文明形式的教育有其自身的历史传统和文化品格,这是教育创新区别于其他形态的文明形式的创新的不同之处。由于教育和生活所具有的内在关联,使得教育创新的形式和内容必然要反映和表达生活的理想和愿望,这就是教育创新的立场,也规定了教育创新的方向和趋势。因此,在讨论这个问题时,需要不断地前溯教育创新的依据及其价值旨趣,不能以简单地比照其他社会活动的思想方法来讨论具有鲜明学术传统和文化品格的教育创新。对有鲜明的立场、丰富的变化内涵和实践色彩浓郁的教育而言,创新不仅仅是创造与“旧”相对的“新”,而是在质上发生的具有前进性的变化,如果不能清晰地把握这一点,不超越简单的“新”与“旧”的对峙而把这样的思想方法照搬到教育创新的讨论上,一味地在变化的层面展开讨论,就可能引发诸多的歧义和因为漠视其间的价值性要素而误读教育创新,就会影响其价值性,桎梏教育功能的充分发挥。

教育创新的价值旨趣直指人的全面发展和使每个人生活得更美好。在原本的意义上,教育是为了适应生活而存在的活动,而且也是在与生活的相互调适中发展起来的,它既不是人为地制造与当下不

一样之物或状况,也不是脱离历史基础的人为地就某件事、某个活动另起炉灶,而是要在遵循教育活动固有的法则的前提下,以尊重人、关注人的发展为价值标准,使自身的变革合乎社会和人的发展的法则与需要,在这个过程中,教育的价值和功能得以不断地展现和拓展,这是实践取向的变革,也是实现教育创新的基本路径。正如有人所指出的“教育创新,主要是指创新概念提出和创新型国家建设的背景下,教育系统与企业创新、非企业创新(如理论创新、制度创新、组织创新、科技创新等)利用国家创新体系建设等其他创新系统之间以及教育系统内部各要素之间给予一定的价值观、在相互作用过程中所发生的一系列理论、制度与实践层面上的变革。”^[9]在此,有两点值得关注。一是教育创新是“基于一定的价值观”展开的,而不是没有任何历史基础和价值前提的“变”或“新”;二是这个变化是教育与各种社会因素之间“相互作用”的结果,而不是脱离其他社会活动领域的单打独斗。鲁道夫·奥伊肯曾将文明划分为“由精神价值支配的文明”和“由自然价值支配的文明”,指出“只有作为精神生活的独特表现,文明才可能具有内在的凝聚力、明确的意义和控制的效能,它才能使人更新,才能抵制与人类文化每一步紧紧相随的人的猥琐和执拗。”^{[8]74}生活本身就是探究性的,教育的价值和功能伴随生活的轨迹展开,生活的价值和意义也由此得以彰显。教育创新就是“由精神价值支配的文明”,是在指向于人的全面发展的价值观的指导下具有强烈的文化批判品格的活动,它并不意味着仅仅是因循守旧或刻意要与当下相区别,而是要不断地摆脱已有惯性对自身前进的束缚,依据教育的本性、回归到它的原点并由此再出发,正如有人所指出的那样“教育活动内部秩序的重建,核心就是让被遮蔽和被排斥的教育行动重新回归其传统的位置。”^[10]任何事物的产生与发展都有其历史渊源和端点,也都有其本有的发展轨迹和法则,正如《中庸》所言“天命之谓性。”而创新是“修道”的活动,它的前提是“率性”,只有循此展开的创新才是合乎教育本性的。

教育创新以促进人的发展为核心内涵。教育以培养人为己任,它多方面的社会功能也是通过培养人来实现的,讨论任何与教育有关的话题,都必须围绕着人的培养来展开。而人的发展是涉及诸多因素、具有多种可能性的复杂活动过程,任何具有线性或者因果特征的思维方式都不能予以充分的说明。在教育活动中,尽管由于其中的某个要素发生改变而可能引发其在某些方面发生变化,但如

果这些变化不是系统地聚焦于人的发展,它就难以自成目的性,很容易受到其他外部因素的干扰,其功能就可能出现偏转,就难以说它是有价值和意义的。以往在讨论这个问题时曾出现以点带面、以偏概全的现象,结果导致系统功能的失衡。例如,割裂德智体美劳五育间的辩证关系而仅强调其中某一方面的作用,抑或在讨论教育的社会功能时,只强调某种功能而不顾及其他方面的关联。这些仅看到局部的、部分的变化而看不到各要素之间的内在联系的方法所导致的是教育系统功能的紊乱,结果是非但没有使人获得期待中的全面发展,反而引发了诸多方面的困惑或问题。创新绝不能是事物的某个方面或局部的变化,它是事物整体结构在相互适应和协调的状态下的系统化的发展态势,目的是更好地展现事物的本质属性。有人指出,谬误“发生于思维之链的起端,从这一错误的起端即前提中,通过许多步骤,将推导出一系列错误的结论或者招致这些错误前提必然会带来的后果。”^[11]反思以往教育活动所出现的各种失误和不足,一个很重要的原因就是无论在形式还是在内容上,它与人的发展的真实不相符合,偏离了教育的本性及其本有的轨迹。作为具有鲜明社会属性和实践色彩的教育活动,它要由内在价值所导引,而不能以外在目标为鹄的。只有在原点的基础上使各方面条件和要素能够合理有序地服务于人的发展,这才是我们所期待的教育创新。如此,教育创新就不能仅仅以变化为标准,而是要使人获得更加全面的发展为目标。时代对教育提出的要求是确定教育创新的价值目标的依据,为此,要构建符合时代特点、适应人的发展需要的教育体系与教育结构,改进教育方法和手段。

创新不是以分裂现实或拆分现状来做与众不同的事,而是对一个事物的整体性的重构。结构功能主义者帕森斯认为,社会是一个生命系统,而任何生命系统要维持生存必须满足两个条件:一是处理系统内部状态与应付外部环境,另一是追求目的与选择手段。因此,社会系统以一个整体、均衡、自我调适的样态维持着社会运转的自然秩序。罗伯特·K·默顿则将社会系统的功能需求进行了拓展,把它分为显功能和潜功能,认为显功能是系统参与方有意安排的客观后果,潜功能是系统参与方无意图的、未认识到的后果,并认为并非所有的组成部分都以正功能的姿态得以呈现。依据结构功能主义理论,创新是事物整体结构系统性的变化,要防止仅以所谓的变化来替换发展的做法,尤其对教育创新而言,它要对人的全面发展具有整体性、全面性的促进功

能,这是其整体功能的全面系统作用的结果,不能把其中的某个部分或部分系统的变化视为教育创新。在这个意义上,教育创新是一种精神、一种能力、一个系统,而不是一种操作模式或一种具体的教育活动方法,也不是教育活动在某个方面的局部的变化,它所发生的变化是基于自身本性且具有发展性、进步性和有助于实现更美好的生活的价值的。

二 回归教育的探究本性是教育创新的起点

教育创新是基于教育的本性发生的变革。随着对创新在社会发展中的重要性的认识的不断深化,各个社会领域都不约而同地提出了创新的目标和要求,然而,教育创新有自身显著的特性,与其他社会领域的创新间存在着明显的区别,特别是其历史和文化背景以及结构功能等方面客观存在着明显的差异,不能将它们相提并论。其他形式的社会活动所关涉的或者能与之发生直接意义上联系的都只能是全部社会生活的一个领域或一个方面,而这些与之直接相关的社会生活领域都有特定边界,都只能在一个特定的范围内发挥作用。当然,如果在普遍联系的意义上,也可以说任何一个社会现象都会关涉社会生活全部,但这往往是通过把这些社会活动过程与功能放大后实现的,是其在发挥其原有的社会功能的过程中通过对相关人和事产生的影响而折射出来的。譬如,所谓“经济”,通常认为它是指“生产或生活上的节约、节俭,前者包括节约资金、物质资料和劳动等,归根结底是劳动时间的节约,即用尽可能少的劳动消耗生产出尽可能多的社会所需要的成果。”^[12]其重心在于强调这是以获取各种生活资料和劳动时间的节约为直接目的的活动。然而,任何经济活动都是以人作为主体展开的,而且从目的上看也是指向于人的,由于人的活动方式的多样性以及活动影响面的广泛性的缘故,使得它的功能及其由此衍生出的影响力一旦被拓展和延伸,就成为与社会各个方面都有一定关系的活动,对经济活动的解读就会围绕着人来展开,它因此而获得了有广泛辐射面的影响力。对此,有人指出“经济是人的经济,是社会利益关系发生、发展的特殊存在方式,是人和人际关系或人际利益关系的本质的反映。”^[13]换言之,经济活动之于社会生活的更为丰富和深刻的影响是通过对参与经济活动的人的多方面的影响辐射出来的。人是教育的对象,更是教育活动的立足点,而所有的社会活动领域都是依赖于人及其活动才能发挥出其应有的功能并借此把自身的功能展现于社会生活之中。在这个过程中,由于人与人之间

相互影响的普遍性和广泛性,使得教育不再是被局限在某个特定领域的社会活动,而是与社会生活的各个领域都有直接关系且对于人的发展能产生多方面的影响的活动,正如杜威所言:教育即生活,学校即社会。如果能够充分揭示各类活动都需通过人以及人与人之间的相互作用才能更充分地发挥其应有功能的特性,就能够更好地突显教育的基础性地位和支撑性作用。

教育以促进人的发展为核心职能。作为对社会生活的所有领域发挥着基础性影响力的活动,教育以人的培养作为自身直接的专业工作目标并通过各种社会活动发挥其多方面功能,致力于每一个个体的全面和谐发展。如果没有这些社会活动的支持,教育的各方面功能的发挥必然会受到阻滞甚至会被扭曲。因此,如果人为地在空间结构上对教育与其他社会现象进行划界,实际上是画地为牢,是把教育与其他形态的社会现象等量齐观,而这并不符合教育的本性。正是由于人的活动的原因,使得教育的功能波及社会生活的方方面面,如果试图人为地在人类的社会生活中以组织机构为标准来设定一个所谓的专门化的教育领域,就必然会窄化教育活动的范围和领域,它的功能也就会因此失去自身赖以生存的基础和条件而发生畸变。在全部的社会现象中,教育活动所能覆盖和影响的范围是最为广阔的,其影响力具有广泛性和多元性、持久性和深刻性,使得它得以在全部的社会生活中发挥基础性、奠基性的作用,这种职能是其他任何社会现象本身所不具备的。杜威敏锐地把握了教育活动的这一特性,富有创见地指出“社会生活不仅和沟通完全相同,而且一切沟通(因而也就是一切真正的社会生活)都具有教育性。……所以,完全可以说,任何社会安排只要它保持重要的社会性,或充满活力为大家所分享,对那些参加这个社会安排的人来说,是有教育意义的。”^{[14]10-11}在他看来,在所有的人类活动中,只要有人与人之间的相互交往和沟通,就有教育的存在及其功能的发挥,它弥散地存在于其中,沟通与交流方式越多、越丰富,教育的价值和品质就越能得到提升和彰显。对此,《学会生存》也指出“新的教育策略必须从一个有关教育体系和教育资源的出发,教育是超出它的组成机构的。”^{[15]233}正是由于教育与社会生活关系的普遍性,其所担负的为未来培养新人的职责决定了它不能拘泥于现有的社会部门划分,只有超越它们,才能够全面发挥出其多方面的功能。

教育是通过不间断的探究来发挥促进人的成长

的功能的。回溯教育的历史源头,它产生于生存和种族延续的需要中,是生活得以延绵不断的条件和保障。而生活始终是探究性的,它只能沿着时间的维度前行。在这个过程中,正如哈耶克的“绝对无知”理论所描述的那样,人类文明是由“绝对无知”驱动的,对前景一无所知、但又不得不义无反顾地前进构成了人类进步和发展的基本态势。在此,所谓的“绝对无知”所投射出来的就是由于影响因素的极其多样性和影响方式的不可预计性,人类必然是基于已有知识经验在不断探究中前进的,教育活动的内在逻辑也是如此,它不会也不可能按图索骥般地行进。教育是生活化的活动,它的生活本性规定了它只能是以探究的方式存在并藉此对人的发展产生影响,这也是教育活动的独特性之所在。如果看不到教育的探究性,它就可能成为按既定步骤亦步亦趋、毫无自身独特性可言的、且很容易被其他社会领域遮蔽或覆盖的活动。在以往的社会活动中,较之于诸如经济、政法等社会领域中的强势部门,教育往往处于弱势地位,缺乏话语权,这与教育活动的特性被其他功能更容易外显的社会活动领域所覆盖有很大关系。认真地厘清这一点之于解释教育创新的内在特性密切相关。任何形态的创新都有其内在的动力和机制,教育的探究性是教育创新的内在逻辑,也是其生命力与目标所在。生活的基本态势就是月月新、日日新,它永远不会停留在原地,也绝不会折返而行,由此决定了教育活动的基本法则是要以探究为内在机制来保持其独立品格。

教育创新是探究的结果而不能是研究的产物。在语义上,“探究”和“研究”是两个有关联、但也存在质的区别的活动。所谓“探究”,通常指的是“探索、追究”,它是基于解决生活中的问题的目的而展开的活动。由于问题解决的需要,探究的方式是丰富多样的,在探究的过程中,方式方法服从于问题解决。当然,在这个过程中也包含有研究的方式,但它和通常意义上的“研究”并不等价。《辞海》对“研究”的解释是“钻研、探求”,“今谓用科学方法探求事物的本质和规律。”^{[5]1961}如果把“研究”这个范畴与学科、方法论等因素联系在一起,就可以看到其中浓重的人为性和技术性,即它是把问题课题化的活动,具有强烈的技术色彩和专业化方法的选择,过程及结果有特定的表达式。然而,探究意义上的“研究”是为问题解决服务的,是探究的方式之一。换言之,对于生活化的问题来说,为了达到问题解决的目的,有些探究活动是可以采用“研究”的方式的,但此时的研究是从属于问题解决的需要的,而不是

以主客二分的思想方法去运用它,为研究而研究或者为知识的目的而研究的做法是有悖于探究的旨趣的。

三 缺乏学术品格的变化遮蔽了教育的探究本性

人类社会自进入到体制化的发展阶段以后,犹如胡塞尔所指揭示的那样,科学世界被构建了出来,知识逐步脱离生活。在这个过程中,教育也在发生变化。由于缺失了文化批判性,教育的学术品格因此发生畸变,探究性失却,教育的创新性被遏制,表现在以下几方面。

(一) 目标的功利性

正如胡塞尔所描述的那样,在原本的意义之上,对人而言,只有一个世界,即生活世界,然而,随着科学世界的出现,完整的生活样态被破坏,它不仅被碎片化,而且也被等级化,被分解为诸如八小时之内与八小时之外的生活、有闲的生活与劳作的生活等。生活的碎片化、等级化使得教育的功能发生畸变和扭曲,它因此被划分为两类形态:享受的、作为社会地位和社会身份的教育;劳作的、以生计为主要目的的教育。教育沦为实现某种生活目标的活动。显然,这两类教育固然都指向于各自所理解的生活,但其内涵已经悖离了教育的原点,与原点意义的生活大相径庭。在此,由于生活的内涵的畸变,教育已不再是指向于生活探究和以探究为旨趣的活动,而是以拥有知识为目的、以行为服从为依归,其探究本性被一点一点地销蚀。近代以来相当一段时期内,上述两种形态的教育之间不再有任何关联,数量和效率的愿望使之在不知不觉中被功利性的目标所笼罩,尽管这种状态下的教育也在不断地发生改变,但其效果并不令人满意,甚至使人感到在倒退,模式化、标准化、效率等成为左右教育活动的尺度,限制了教育活动的空间,也束缚了教育活动的创新性。这种向极端化方向发生的变化固然也会使教育呈现出某些新的特性,但并不能把这样的变化视为教育创新。

(二) 远离真实的生活情境

人都是存在和成长于具体的情境中的,教育的功能和价值实现于特定的情境,情境的变化性使得教育的方式方法如同生活一般具有鲜明的丰富性,这是教育创新的活水源头,也是教育创新的动力所在。然而,多时以来,它被划分为物质生活和精神生活这样两个似乎没有内在关联性的方面,其完整性被割裂,其中的物质生活被视为是受自然法则支配、动物性、肉体性的活动,而精神生活则是超越物质生

活并远远高于其的存在方式。这种二元对立的思想方法固化了传统社会的基本结构,窄化了生活的空间和活动方式。受其影响,教育活动的展开赖以依靠的时空因素被抽取,教育活动的方式不再是生活化和富有人文性的,它成为由理性支配、在逻辑上可以推导、演绎并精确化、标准化的活动方式,结果是探究不再是教育活动的基本方式,它充其量仅是教育活动的点缀和修饰,丰富的生活化的教育方式被有限的理性推导方式所取代。

(三) 误读知识

知识是人类系统化的认识,是实践活动的结晶,掌握知识是人类得以进步和发展的必需条件。由于人类实践领域的广泛性和实践方式的多样性,知识的类型和形态也是多样化和丰富多彩的。例如,可以把知识划分为理论知识和实践知识、显性知识和隐性知识、个人知识和组织知识、内部知识和外部知识、实体性知识和程序性知识等等。知识的丰富性使得试图对其进行归类是件不容易的事,但它给教育活动带来了两方面重要影响。一是教育活动因知识的丰富性而呈现出丰富多彩的一面,百科全书式的教育内容体系及多元化的研究方法展现了教育的多方面价值。然而,由于同样的原因,也使教育活动具有了比其他学科或社会活动更大的复杂性,恰当地把握和处理这个复杂性之于教育充分发挥促进人全面发展的功能具有重要意义。多时以来,由于技术理性等多方面的缘由,符号化的理性知识成为知识的唯一表达方式并成为一切知识的化身,甚至是文化的等价概念,同时它也成为教育活动所关注的唯一的知识形态,结果是知识类型的丰富性被销蚀,过程性、体验性知识更是被逐出了教育的视界,似乎是占有这种符号化的知识就等于拥有文化。受之影响,教育的文化传承职能在不知不觉中被知识的传授所替代,记忆和训练成为掌握这种知识的基本方式,致使教育的探究本性被其遮蔽。知识是文化的重要组成部分,但它并不是文化的全部,不能简单地在其间画等号。这决定了无论在形式上还是内容上,教育活动都不能拘泥于某种单一形态的知识,而是要能够把各种形态的知识都作为自己的关注对象,如是,知识的多方面功能才能得到充分发挥和展现,这是教育探究性得以存在的关键。

(四) 模式化的教育方式

作为适应生活的需要,教育方式需要随情境而变,具有丰富性和多样性。教育是意向性的活动,它必然发生于特定的情境并随之而变化,此即“教无定法”之谓。因此,任何一种教育方式都有其特定

的价值和功能,采用非此即彼的思想方法的做法是不符合教育的本性的。但是,正如《学会生存》所揭示的那样,由于“负有传递传统价值的职责”,使得“教育体系具有较大的惯性”,它因而很容易处于固定不变的状态,^{[15]92-93}这是阻滞教育创新的重要障碍。为了有效地克服教育活动固有的惯性,就需要培育和发挥教育的文化品格,排除外在利益或目标的束缚,使教育以合乎其本性的方式发挥作用。然而,多时以来,教育方式被模式化、套路化,能够服务于效率、数量目标的达成的方法得到特别地推崇,而难以被标准化、程序化、模式化,无助于效率、数量目标达成的方法则被漠视甚至被拒之门外,导致教育在不断地重复被抽取了时空要素的方式方法,其原本拥有的关乎生活、有强烈的情境适应性的特征逐步被侵蚀。例如,在教育研究中,唯量化的方法是瞻,致使在精准的数据中看不到其中蕴含的意义性,所研究问题的文化属性、情境性特征被忽略,教育活动陷入某种既定的、预设的路径中,其中本有的以适应当下、面向未知的未来为旨趣的探究性失落了,它需要的仅仅是熟练和不断地重复,教育活动偏离了它的原点,所谓的教育创新也就无从谈起。

四 教育创新要回归教育的原点

(一) 教育创新要充分发挥教育的自主性,致力于教育功能的全面展现

作为培养人的活动,人的全面发展既是教育的终极目标,也是教育创新的目标。教育创新在价值取向上就是要帮助人摆脱各种外在指标对人的发展的桎梏,为人的更好发展创造条件。为此,需要在以下几方面做工作。第一,要确保教育活动的自主性。自主是创新的前提,没有自主就谈不上创新,而如果缺乏创新,自主也就无从展现,教育的自主性就是其与其他社会现象的区别点。要清晰地把握教育活动与社会活动之间的异同,固守教育活动的固有特性,确保其按照自身的方式开展活动。其二,社会要为教育活动展现其功能和价值提供足够的空间。一个昌明和进步的社会总是把自身的发展建立在“教学为先”的基点上的,教育先行是确保文明和繁荣的先决条件。教育创新需要社会为其提供足够的时空保障,使其能够避免任何急功近利的冲动和选择,按照自身的法则实现变革。其三,提升自身的文化批判性。作为社会生活的组成部分,今天的教育已成为涉及全社会每一个成员以及社会能否健全发展的公共活动,与社会生活的方方面面密切相关,在这种情形下,教育活动要能够恪守探究性以维护自身的

文化品格,主动抵御各种外在价值的影响,使教育创新得以在合乎人的全面发展需要的轨道上进行。

(二)教育创新要以生活为导向,关注个体美好生活理想的实现

生活是教育活动的基础和背景。每个个体是生存并发展于特定的情境中的,这是其无以摆脱的支撑性条件,更是教育创新的价值依归。教育创新要以生活为导向,需要在以下几方面做工作。第一,能够创造出更加丰富的教育情境。人是社会化的存在物,是在交互活动中成长的,教育的价值和功能的充分发挥取决于能否使人与人之间有更多的沟通和交流。教育创新就是要为人与人之间的沟通交流搭建更多的平台。为此,情境创设是其中的关键。换言之,在教育哲学的意义上,教育创新的目标应该使人与人之间有更好的沟通和交流。第二,要引导教育活动回归生活世界。如胡塞尔所说,生活世界具有奠基性,是前代科学发展积淀的结果,如果教育的内容和方法能够以生活的方式展开和实施,它不仅尊重了学习者已有的生活经验和当下发展的需要,而且还能够使学习者在不经意间掌握人类已有的文化成果。由此,生活世界之于人的成长有不可多得的价值和意义。依据这样的认识,教育活动要以生活化的方式来实施,与学习者的生活经验和成长的需要相适应。第三,关注具体的个人的成长。长期以来,教育所关注的是统计学意义上的空洞的人,只看到了各种数据和统计结果,但失却了人的具体和鲜活。教育创新就要回归到因材施教的教育理想上,切实关注每一个具体的、有思想、有情感、有自身鲜活的个性特征的个体,关注其真实的生活状态和需要,依此调整教育的方式方法和内容,使教育更加适应每个个体成长的需要。

(三)教育创新要指向教育功能和结构的和谐

教育创新以使人发展得更好、为一个人的终身发展提供有力的支持为目的,而人的发展是一个持续不断的过程,不可能一蹴而就。在这个意义上,教育创新是带有全局性、系统性的教育变革,它要通过促进教育观念、教育体制、教育内容、教育方法、教育评价、人才培养模式乃至教育文化的整体变革以实现打造人生发展的基础、支持人的终身发展的目标。为此,回到“原点”是重构教育的出发点,要以教育的整体性、系统性变化为切入点实现变革。第一,创新教育观念。教育观念在全部的教育活动中承担着奠基和指引方向的作用,不断实现教育观念的创新是教育活动更好地回归原点、更好地发挥其促进人全面发展职能的关键。在教育所承担的社会职能越

来越多样化且社会生活亦越来越丰富的背景下,在认识上要自觉抵御各种具有功利性色彩的思想观念的影响,坚定地坚持教育的探究本性。第二,创新教育内容。教育内容是实现教育功能和价值的重要载体,是确保教育质量的核心。随着社会的发展和学科的不断分化,教育内容要超越以往狭隘的知识观造成的壁垒,要将有助于培养人的创新精神和实践能力,有助于人的全面素养不断提升的内容纳入到教育活动过程中,使人的全部潜质都有得到培养和展现的机会与可能。第三,创新教育方法和教育手段。作为教育活动顺利推进的重要保证,教育方法和手段的创新既要适应科技和时代发展的需要,也要遵循历史和传统,突出学习者在学习过程中的主体性和能动性。第四,创新人才培养模式。在教育创新体系的顶层设计中,要以教育回归生活世界为导向,创新人才培养模式,以展现教育的探究性为基点,以此建立能够促进人更好发展的条件和背景。

(四)要真正地了解儿童、尊重其成长的法则

教育是以促进人的成长为己任的活动。然而,多时以来,由于立场的差异,在何谓“人的发展”这个问题上纷争四起。有以社会本位立论者,也有以个人本位立论者。这个争论本身恰好说明在讨论有关人的成长以及与教育相关的问题时,首先就必须澄清自己的立场。杜威说过“因为教育是一种社会的过程,而世界上又有各种各样的社会,所以教育批判和教育建设的标准,包含一种特定的社会理想。”^{[14]109}他言明当讨论涉及教育的各类问题时,需要检视自己所据持的标准和立场。教育创新要回归原点,在认识上就要真正理解并尊重儿童的成长法则和特定的需要。儿童的发展是教育的全部目的和内容所在,但他有自身的法则,如果成人仅从自己的目的和利益出发去设定儿童发展的目标及方式,就可能以不恰当的方式干预其成长过程,此时教育即便做得再好,也是违背人的发展的需要的。在这个问题上,成人所能做的就是充分理解和尊重每一个具体的个体、每一个特定年龄段的儿童的特殊需要,看到他的不成熟性和发展的巨大可能性,使他们能够以自己的方式成长。为此,回归教育的原点就意味着要尊重儿童的交往方式,为儿童更好地交往和沟通积极创建丰富多彩的文化,使每一个儿童都有机会以自己的方式参与到社会生活中去,在属于他们自己的时空中舒展地成长。

(五)构建自己的教育话语体系

话语体系反映着特定的社会结构和实践方式,它隐匿在人们意识之下,以默认的方式支配人们的

言语和思想行为,是教育创新的重要内容和表现形式。教育话语体系创新直接关涉教育回归原点和能否确切地把握教育,需要构建我们自身的教育话语体系以表达我们对教育的理解和认识。任何话语体系都与自身的历史和文化密不可分。我们有悠久的文明史和丰富的教育思想与教育实践,尤其是改革开放以来,教育事业获得长足的进步,取得了宝贵的中国经验,它是难以用分析式、主客二分的思维方式和语言来描述的,只能凭借我们自己的话语才能做出准确和全面的概括和表述。有学者指出,要准确认识和把握中国经验,就“必须深刻认知中国文化精神,历史和文化是理解中国道路的关键环节。”^[16]作为关涉现实的实践,教育创新不是在思辨中实现的,如果从原则出发而不是从问题出发,就必然会剪裁现实。只有在承接自己的历史和文化传统的基础上,关注当下的教育实践,善于对自己的经验进行总结并用自己的话语做出表达,建立自主解释的教育话语体系,才能实现教育话语创新。

参考文献:

- [1]王茂林.教育创新的理论思考与实践探索[J].山西财经大学学报:高等教育版,2003(1):1-4.
- [2]冯增俊.论教育创新与民族创新精神[J].教育研究,2001(11):24-29.
- [3]张传燧.教育创新论[J].邢台职业技术学院学报,2000(3):25-29.
- [4]裴娟娜,孙鹏.学校教育创新力研究的几个基本问题[J].中国教育学刊,2008(6):1-6.
- [5]辞海[M].上海:上海辞书出版社,2002.
- [6]陆敏,胡梅娜.原创性——学术研究的基本准则[J].政法论坛,2002(1):117-123.
- [7]王兆璟.改革开放以来教育研究的中国经验与自主性问题研究[M].北京:中国社会科学出版社,2014:序2.
- [8]〔德〕鲁道夫·奥伊肯.生活的意义与价值[M].万以,译.上海:上海译文出版社,2005.
- [9]刘复兴,檀慧玲.论建设我国的教育创新政策体系[J].教育研究,2016(11):4-10.
- [10]高小强.教育活动的内部形态及其秩序的重建——阿伦特政治哲学的教育意蕴[J].贵州师范大学学报:社会科学版,2016(5):68-74.
- [11]〔美〕马尔蒂莫·J.阿德勒.哲学的误区[M].程镜之,等译.上海:上海人民出版社,1992:2.
- [12]顾海兵,朱金周.也谈经济究竟是什么[J].经济研究参考,2002(88):32-35.
- [13]王小锡.“真正的经济”是内涵道德的经济[J].伦理学研究,2011(5):98-10.
- [14]约翰·杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,2001:10-11.
- [15]联合国教科文组织国际教育发展委员会.学会生存[M].华东师范大学比较教育研究所,译.上海:上海译文出版社,1979.
- [16]李景源.哲学研究与学术独立[J].理论视野,2016(9):7-9.

Educational Innovation and Return to Educational Origin

LIU Xu - dong

(College of Education , Northwest Normal University , Lanzhou 730070 , China)

Abstract: The educational innovation is an activity of strong social and cultural nature ,which characterized by development , originality , integrity and internality. If the orbit of educational innovation deviates from the educational origin , human development will be negatively affected. Changes of education was usually discussed by deviating from the origin , so problems such as utilitarianism of aims , keeping away from the real living situation , misunderstanding knowledge and stereotyped educational way arose in educational activities , which eroded the exploration of education and hindered the innovation of education. Therefore , returning to the educational origin is the intrinsic requirement of educational innovation. Educational innovation , with the integrity and systematization of educational changes as the starting point , focuses on the realization of individual's ideal for better life , aims at the comprehensive display of educational functions , and at the same time , has a real understanding of children and respects their growth law so as to build our own educational discourse system.

Key words: educational innovation; return to the origin; exploring nature

(责任编辑 徐冰鸥)