

DOI:10.13451/j.cnki.shanxi.univ(phil.soc.).2024.03.009

# “教育性教学”的现时代内涵

刘庆昌

(山西大学教育科学学院,山西太原030006)

**摘要:**人们通常会把“教育性教学”理解为道德教育性的教学,这无疑是一种简单化的理解。从“教学的教育性”入手探讨,可知“教育性”这一概念的内涵已经不再是赫尔巴特意义上的纯粹道德教育性,而是道德追求和智慧追求共同构成的、不可拆分的教育意义整体。面对教育现实且为了支持“教育性教学”的新内涵,分析教学的教育潜力就成为必要。在这一方面,“课程思政”理念和“发展性教学”理论给我们提供了有益的启示。具体而言,“课程思政”增益了知识教学的道德教育力;“发展性教学”倒逼出“教育力量”的新内容。在此基础上,重新审视“教育性教学”,其时代性的内涵自然得以显现。在强调“教育性”须是一个全称概念的前提下,可以作出以下判断:“教育性教学”是促进学生全面发展的一种手段,“教育性教学”的最终追求是一个有机的素养结构。

**关键词:**教育性教学;教学的教育性;教育性

**中图分类号:** G40-02

**文献标识码:** A

**文章编号:** 1000-5935(2024)03-0077-11

随着基础教育课程改革的深入,许多已经运行于大学学术教育中的基本观念与方法,正以“新理念”和“新方法”的姿态走进中小学校。尤其自《义务教育课程方案(2022年版)》颁布以来,“大概念”“跨学科”“项目化”日益成为学校教学转型的主旋律。若对这些新理念和新方法做局部的审视,可以意会到课程改革是指向研究型 and 创造型人才培养的;而如果将其置于教育学的视野,则能发现这种教学转型的实质应属于教学的教育性之提升。需要指出,这一发现是具有实践和理论双重意义的。其实践的意义在于可以使教师超越纯粹教学模式的局限,进而在教育的层面思考和操作教学;其理论的意义则在于使“教育性教学”的内涵在新的历史背景下得以扩展与充实。客观而言,课程改革中的教学革新很容易指向单纯的知识教学,但问题是单纯的知识教学思维不仅会导致教学革新陷入技术主义的泥潭,而且会使作为教育学理论有机构成的教学理论失去与时俱进的机遇。具体到“教育性教学”这一概念,自赫尔巴特(J. F. Herbart)提出以来,其内涵始终没有得以补充和发展,以致这一极具有同化力和解释力的概念在人们的意识中只成为具有学术

史意义的存在。教育实践者的思维中甚至没有这一概念,从而使原本可以被他们顺利同化的新生理念和方法只能以近乎全新的样貌孤立地存在于他们的意识之中,而不能有机地融入他们的教育思维。

## 一、从“教学的教育性”说起

教学的教育性,就其源头来说,应是人对于教学这种方式与人所预先设定的教育目的之间关联的思维直觉。在这一状态中,人并不是有意识地赋予教学以教育性以便实现教育的目的,而是视教学的教育功能为一种自明的事实。正因此,尽管人们可以熟练地甚至艺术地把教学教育化,但“教学的教育性”并未成为理论思维的对象。若从日常经验的逻辑来理解,“教学的教育性”被理论家关注,其原因只能是以下两种情况。

其一,在教育理论建构中,理论家意识到教学并不是一种自然的事实,而是可能与教育无关。这一点在赫尔巴特那里得到了印证。他指出:“但非一切教学都是教育性的,在这里有必要加以区别。例如,为了收益,为了生计或者出于业余爱好而学习,这时将不关心通过这种学习一个人会变好还是会变

收稿日期:2024-01-03

作者简介:刘庆昌,山西大学教育科学学院教授,主要从事教育哲学和教学理论研究。

坏。不管他是怎么样一个人,不管他的目的是好是坏,或是不好不坏,只要他有学习这些或学习那些的意图,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。”<sup>[1]</sup>接着他的话说下去,如果想通过教学实现教育的目的,一个教师就必须自觉地使自己主导的教学具有教育性。在这种情况下,“教学的教育性”是很有必要被教育理论家以理论的方式加以强调的。

其二,在现实的教育实践中,因受各种因素的制约,学校教学虽非完全无视教育的目的,却在相当程度上淡化或偏离了教育的追求。敏锐的教育理论家会因此而采用理论的方式强调“教学的教育性”,从而发挥理论对实践的纠正与引领作用。就像有学者洞察到教育目的与手段、过程的割裂已成为今日教育的内在痼疾,从而认为“教学的教育性问题,可谓当下林林总总的教学实践的根本问题”<sup>[2]78</sup>。在他看来,“好的教学总是能把个体引向自我成人的原初性视域,在此视域中让个体自觉那率性之道,从而让此率性之道一点点带出个体完整成人”<sup>[2]78</sup>。这是具有明显纠偏意识的理念表达,比较典型地反映了某一个理论概念的被关注与教育实践之间的关系。

谈论教学的教育性,我们需要回到赫尔巴特提出的“教育性教学”那里,这对于我们理解“教育性”的内涵应有帮助。对于不专门研究赫尔巴特教育思想的人们来说,通常会把他所说的教育性理解为道德教育性,这应该是一种简单化的理解,其依据不过是赫尔巴特在思想上把德行视为教育的最终目的这一事实。但理智地分析,如果他的教育目的只是要培养有德行的人,恐怕也不必在非道德知识的教学上下任何的功夫。要知道在赫尔巴特那里,教育性教学只是教育的一种形式,除此之外还有儿童管理和训育两种形式。儿童管理是通过阻止儿童不明智行为,从而为有秩序的经验的教学创造条件,而训育,用本纳和布吕根的话说,“则是作用于成长中的一代在其自身行动中自我塑造的性格的出现”<sup>[3]引言6</sup>。那么,我们进一步思考,教育性教学在教育中又在发挥何种作用呢?在回答这一问题前,非常有必要强调,赫尔巴特所说的教育性教学与目前我们倡导的课程思政不属于一种思维路线,它实际上是指要为作为教育最高目的的德行培养打基础的“智育”的工作。只是赫尔巴特尤其强调教学的教育目的性,以使教师不至于把教学做成无目的的手段。由于赫尔巴特重视新一代人的自我塑造,教育性教学实际上就成

为服务于儿童自我塑造能力的理性养成的努力。

深入到赫尔巴特的论述中,就可以感受到他思维的缜密和构思的精致。他对管理、训育和教学在实践中的关系设想,不仅内含了纯粹教育家的思维路线,而且散发出一种美学的韵味。训育,不用遮掩,就是“对青少年的心灵产生直接影响,即有目的地进行的培养”<sup>[3]83</sup>,因而,训育者只需把训育自身做好即可;但管理和教学,或因其既可以是,也可以不是教育的手段,因而他近乎执着地认为必须将其与教育结合起来而不是与教育割裂。在他看来,“满足于管理本身而不顾及教育,这种管理乃是对心灵的压迫,而不注意儿童不守秩序行为的教育,连儿童也不认为它是教育”<sup>[3]30</sup>。对于教学与教育的关系,赫尔巴特说道:“而在这里,我得立刻承认不存在‘无教学的教育’这个概念,正如反过来,我不承认有任何‘无教育的教学’一样,至少在这本书中如此。”<sup>[3]27</sup>须注意赫尔巴特使用的是“承认”和“不承认”,而且说明“至少在这本书中如此”,这足以折射出他要表达的是一种理念,即认为好的教学是应以教育为目的的,反过来,好的教育应以教学为手段。值得指出的是,赫尔巴特在教育艺术的层面上明确了管理、训育和教育性教学的关系。他认为“管理必须在训育之前消失掉”<sup>[3]82</sup>,而“训育必须在教学之前停止”<sup>[3]82</sup>,从这里可以看出,赫尔巴特教育性教学中的教育性,实为教学朝向教育的目的性。

在此基础上,我们才能理解教学的教育性究竟何谓,明确地讲,才能理解以下的结论,即教学只要具有为受教育者德行的自我塑造而努力的自觉,即使其内容与德行无关,也是具有教育性的。其实,赫尔巴特已经明确指出:“德育问题是不能同整个教育分离开来的,而是同其他教育问题必然地、广泛而深远地联系在一起。……我坚信把德育置于首位的探讨方法确实应当是教育的主要观点,但不是唯一的观点,不是能概括一切的观点。”<sup>[3]40</sup>如此理性的赫尔巴特事实上已经充分地认识到德行虽然是教育的最终目的,“但是为了达到这个最终目的,教学必须特别包含较近的目的,这个较近的目的可以表达为‘多方面的兴趣’”<sup>[3]180</sup>。此处的兴趣“标志着智力活动的特性,这种活动应由教学引起,兴趣是不能仅以知识来满足的”<sup>[3]180</sup>。由于赫尔巴特明确地认为愚蠢的人是不可能具有德行的,所以他所主张的教育性教学自然是要受教育者远离愚蠢、趋于理性和明智的。反过来说教学的教育性,在他那里

无疑主要是指一种朝向德行培养的目的性,而随着时代的发展,原本为德行养成服务的理性养成难道不应该与德行养成一同构成“教育性”新的内涵?

历史发展到当下,把德行养成和理性养成并举而确立“教育性”的新内涵,已经不是理论在引领实践,而是理论对实践智慧的适应。且不说一个时期我们主张学校教育要培养“又红又专”的人,仅说目前所说的培养中国特色社会主义事业的接班人和建设者,以及为党育人、为国育才,已经充分表达了作为教育目的有机构成要素的两个元素,亦即德行和理性。这里的德行不再仅仅是狭义的道德行为,而应是符合社会主义核心价值观、社会主义意识形态以及社会主义道德规范的行为。从教育思想发展的角度讲,教育性这一概念的内涵自然不再是赫尔巴特意义上的纯粹道德教育性,而是道德性和发展性共同构成的、不可拆分的整体结构。从而,智育作为赫尔巴特所讲的较近的教育目的,也不再是作为教育最终目的的德行养成的手段,而成为与德育在纯粹理性意义上可以并举的教育目的范畴的有机构成。也只有这样,我们才能把教学的教育性名正言顺地表达为通过教学以使学既成人又成才,既获得德行上的进步又获得认知上的发展,进而在纯粹理性和实践理性两个方面均获得发展。

现在谈论教学的教育性,我们就可以毫不遮掩地直言知识教学的教育性,而且可以逐渐避免教学与教育在意识中牵强和勉强结合。更具体地说,由于教学与教育的关系在教育基本理论层面得到了历史性的充实和整合,教育者一方面无需怀疑通过教学实现广义德育目标的正当性,另一方面也无需在教学促进学生认知发展上有任何的纠结。反倒是,现实的学校教学如果在学生的德行培养和认知发展上无所作为或是有所偏废,都算不上现代意义上的好的教学。长期以来,因受应试教育思维的支配,我们学校的教学行动在很大的程度上已经偏离了教育的目的,以致学校教学无论在学生的德行培养上还是在学生的认知发展上均存在着乏力或无力的情形,其结果只能是使学生越来越像是考生,使学校越来越像是制造考生的工场。在此意义上,不断深化的学校课程改革与其说是在提高教学的效率,还不如说是在使教学回归到教育的本真,进而成为真正的教育性教学。当然,如果我们在普遍的意义上对广大教育工作者的教育情怀加以肯定,那么不断深化的学校课程改革就是对教学的教育性水平的系统

提升。

## 二、教学的教育潜力分析

教学的教育性水平的系统提升是教育自身发展的必然追求。如果我们可以接受以下的主张,即“把科学主义观念通过教育技术转化为教育的专业化。在此基础上,明确教育是一种文明的现象,再辅之以专业化,使教育的文明升级;明确教育必须高度专业化才能满足社会公众对优质教育的需求,再辅之文明化,让专业化的教育更富有精神意蕴”<sup>[4]</sup>,那么,我们就应该能意识到教育的未来发展,就其内涵而言,必然会主要体现在其道义性和专业性双重水平的不断提升上。在这里特别指出,为实现教育目的服务的教学,在理念的意义上是要提醒学校教师不能只是关注纯粹的教学方法和技术,而是必须抬头远望教育的目的,在现实的意义上则是要希望他们能够及早从制造考生的应试教育泥潭中走出。虽然任何时候都不能对教育的现实一概而论,但我们还是需要直面众多教师的意识中教学远胜于教育的现实。一位教育学教授说:“我整天教你们教育学原理,你却老在那里关注怎么设计教学法,真是气愤。(学生笑)最重要的东西不是具体的方法和技巧,重要的是把握这样一些人生大道。”<sup>[5]144</sup>由这一感慨我意识到正在学习教育学的学生的意识中好像只有教学而无教育,且不说他们意识中的教育究竟是什么。而这种情况在学校教师那里多多少少也是存在的。之所以在说学校教师时还能保持谨慎的态度,原因正如那位教育学教授所言,“我们天天批‘应试教育’,但不管怎么批,还得叫它应试‘教育’,否则就太刻薄了,因为它有善的意图,而且试图影响我们的心理”<sup>[5]20</sup>。这又让我联想到“崇高”和“世俗”这“两种不能同时为人接受的教学形象”<sup>[6]77</sup>在学校教师所具有的实用主义哲学支配下客观上得以调和。这种调和永远是现实的,甚至透着世俗的智慧,但正是这样的现实和智慧在制约着教育自身的发展。杰克森(P. W. Jackson)说:“在努力地追求对一个人最重要的东西时,经过一段时间后,这种努力通常会变成一种生活方式,它确定了这个人的认知。”<sup>[6]96</sup>这话说得极好,教育自身的发展和知识教学的教育性之提升,除了让教师去做正确的教育理念所期望的努力,恐怕也别无他途。我们假设学校教师至少有接受和实现正确教育理念的意愿,那么对于知识教学的教育性之提升来说,更为实际的问

题是他们应该为此做什么样的努力。而比这一问题更为基本的问题则是知识教学具有怎样的教育潜力。所谓知识教学的教育潜力,是指教学借助知识及其教学的过程可能带来的超越知识自身的教育效果,体现在受教育者身上就是多方面的素养,这在最基本的层面其实就是广义的道德修养和认知的能力。立足于当代,我们可以发现“课程思政”和“发展性教学”两种理念,分别从不同的维度指向知识教学教育潜力的挖掘。

(一)“课程思政”增益了知识教学的道德教育力

“课程思政”源自上海高等教育领域对本地基础教育经验的借鉴。其具体的情形是:上海自2005年开始,不断修订和完善中小学课程标准,制订了学科德育的实施意见,并使之成为加强上海未成年人思想道德建设的重要价值取向。“基于‘学科德育’的探索经验,上海高等教育界越来越感受到,有必要在高校探索试点‘课程思政’”<sup>[7]</sup>。2017年6月,教育部在上海召开了高校“课程思政”现场推进会,肯定了上海的探索经验,同年12月即印发了《高校思想政治工作质量提升工程实施纲要》,明确指出要大力推动以“课程思政”为目标的课堂教学改革<sup>[8]</sup>。目前,这一教育理念又从高等教育领域回馈到了基础教育领域,从而使“课程思政”成为实现大中小学思想政治教育一体化探索的纲领性概念。若对此只做单维度的理解,人们最容易感知到的是各级各类学校对思想政治教育的重视;但如果能扩展视野,再从教育整体发展的维度理解,便可知课程思政是对人类价值教育智慧的当代提升。在这一点上都不必采用思辨的方法,只需重新审视赫尔巴特所讲的“教育性教学”,即可推知“课程思政”就其内在的逻辑而言完全可以说是“教育性教学”理念在中国特色社会主义文化背景下的另一种表达。须知赫尔巴特的“教育性教学”并未特指道德教育类课程的教学而是指一切课程的教学。用通俗的语言表达,赫尔巴特不就是希望所有课程的教学均能具有教育性,即均能服务于道德教育的目的吗?关于这一问题,习近平总书记指出,“要用好课堂教学这个主渠道,思想政治理论课要坚持在改进中加强,提升思想政治教育亲和力和针对性,满足学生成长发展需求和期待,其他各门课都要守好一段渠、种好责任田,使各类课程与思想政治理论课同向同行,形成协同效应。”<sup>[9]</sup>仔细体会其中的“使各类课程与思想政治

理论课同向同行,形成协同效应”,实际上是比“教育性教学”概念更贴近实践和更容易操作的。

客观而言,人们最初实施课程思政时,仅是视之为课程教学的基本原则,且因其直接来自教育实践领域的探索,教育理论研究者并没有对此做及时的理论观照。但我们也能注意到对“课程思政”的学理性说明已经散见于各种具体的学术文本之中。有研究者认识到“课程思政”是让教育回归到了“塑造人的灵魂”的初心,因为“教育的初心就是塑造人的灵魂。学校教育的主要实施载体是课程”<sup>[10]</sup>。这一认识看似朴素,却是切中了要害,毕竟教育是以“成人”为其本质的,在今天就是“立德树人”,教学的或是非教学的形式,仅当与教育的最终目的同向同行的时候,才能从人类的一般行为转身而成为教育。也有研究者从哲学的层面审视“课程思政”,并指出“‘课程思政’指向一种新的思想政治工作理念,即‘课程承载思政’与‘思政寓于课程’。这一理念注重在价值传播中凝聚知识底蕴,在知识传播中强调价值引领”<sup>[11]</sup>。这一认识具有辩证思维的特征,同时与教育理论的已有认识一脉相承,在某种意义上体现了理论理性和实践理性的统一。当然,“课程思政”的要义是“在知识传播中强调价值引领”,因而知识教学的教育潜力分析还是应从这一要义出发。

受各种因素的影响,“课程思政”虽然已在学校教育领域得到普遍实施,但实施的效果还不尽如人意。这中间既有实施者教学、教育智慧不足的问题,也有实施者实施动力不足的问题。相对来说,实施者的实施动力不足更值得我们关注,因为这一问题直觉上并非学校教师对“课程思政”的有无兴趣,实事求是地说,其中内含着他们对“课程思政”缺乏学理性认可的认识论问题。如果一个人在理论理性上不能接受一种行动的理念,那么他必然会带着成见看待一种行动,即使要求他必须实施,他也会敷衍塞责。许多人之所以存在实施动力方面的问题,根本上是他们把“课程思政”简单地或是想当然地理解成了“课程+思政”。对于这种简单化的认识现象的存在,我们只能做出以下的解释:一是一部分实施者对思想政治教育的价值缺乏必要的认知,缺乏对教育实践的政治学考量,很可能已经陷入专业主义和技术主义的局限;二是一部分实施者可能会主观地认为“课程思政”就是在一般的文化科学知识教学中机械地甚至牵强附会地加上思想政治教育的内容,进而会认为“课程思政”属于形式大于实质的行

动。上述两种情况并不相同,但从性质上看均属于对“课程思政”缺乏应有的理性认识,这样的问题对于学校教育工作者来说是不能回避和必须解决的。

对“课程思政”缺乏应有的理性认识,其症结在于许多实施者对政治多采取了狭义的理解。如果我们能够把政治理解为中国特色社会主义事业和为了人民群众幸福的追求,就会在理性上接受各种社会实践活动根本上都是服从于中国特色社会主义政治的。其实,亚里士多德早就表达过国家政治追求最高最广的善的本质。他认为,“既然一切社会团体都以善业为目的,那么我也可以说社会团体中最高而包含最广的一种,它所求的善业也一定是最高而最广的:这种至高而广涵的社会团体就是所谓的‘城邦’(国家)”<sup>[12]</sup>。在这一意义上,思想政治与社会道德进而思想政治教育与道德教育是具有内在逻辑一致性的。必须强调,获得这一认识是极具现实意义的,它不仅能够释解教育者认识上的困惑,也能够消除他们在课程思政及知识教学之道德教育性上的非认识方面的障碍。客观而言,随着教育的不断深入,人们对于课程思政的认识也越来越趋于科学和理性,已经开始走出以往的认识局限。有研究者指出:“每个学科的专业理论课程,都需要面对‘什么是该学科的核心概念’的经典问题,对此,教育者除了阐释基本定义外,还应该联系中国特色社会主义事业建设现实情况,联系相关工作的情况,回应中国实践的重大问题。”<sup>[13]</sup>我们从中欣喜地看到“联系中国特色社会主义事业建设现实情况”和“回应中国实践的重大问题”,这其实就是不折不扣的思想政治意识。教育者还需要明白,“人类的社会实践,不管你愿意与否,本质上是一种政治性的实践。被称为道德实践的东西,只有在实现社会正义的高度方才称得上道德”<sup>[14]</sup>。学校教师在各具体课程的教学如果能够自然、合理地把所教授的知识 and 所培育的素养与中国特色社会主义事业建设联系起来,能够基于知识的传授和素养的培育回应中国实践中的重大问题,课程思政的功能及知识教学的教育性也就得到了实在化。

(二)“发展性教学”倒逼出“教育力量”的新内容

目前的课程改革中,“发展性教学”这一术语似乎已经彻底边缘化了,但正在流行的各种教学理念和方法却几乎无一能脱离“发展性教学”。无论在具体的操作中突出大概念、大单元,还是提倡教学的

项目化、探究性,其共同的主旨都是要超越传统的单纯传授知识的教学,进而使知识及其教学过程能够给学生带来更多更好的教育效果。因而,在教育基本理论的意义上,各种具体的新教学理念和方法,都可以归属到“发展性教学”这一大概念之中。在此重提一个好像过时的“发展性教学”,并不是要重申其对现实的意义,更不是要关注其具体的操作,而是意识到其中的“发展性”在教育理论理性愈来愈成熟的今天,至少在理论之中再也不能与“教育性”平行存在、互无关联。具体一点说,当把“教育性教学”和“发展性教学”置入同一思维空间时,我们不会把它们理解为并列的关系呢?尤其是对于并无兴趣深入到赫尔巴特的教育学和赞可夫的教学论之中的人们来说,他们会不会认为“教育性”和“发展性”是教学的两种不同性质呢?颇为有趣的是,如果把教学的“教育性”定位在道德教育性上,同时把“发展性”定位在赞科夫之前的苏联教育学和心理学著作上,即“只探讨教学对学生智力发展的影响”<sup>[15]</sup>,那我们能不能把二者简单相加而构成整体的、全称的“教育性”概念呢?这样的问题的确不容易被人们提出,但在新的教育知识不断涌现的当代,如果不能对之作严肃的对待,必然会引起人们认识上的混乱,当然也会影响到公共教育知识体系的组织和建构。

实际上,赫尔巴特的“德行”目的只是被他在重要性上置于教育实践的首位,在性质上设定为最高和最终,而为了实现这一目的,还需要先行实现较近的、指向思维的目的。假如我们坚持教育是德育、智育、体育、美育共同构成的整体概念,我们还会认为赫尔巴特所说的教学的“教育性”单指道德教育性是严谨与合理的吗?如果我们认为它是严谨和合理的,那么“教育”就成为“德育”的代名词。如此这般,“智育”“体育”“美育”等与教育又是什么关系呢?所以,只要我们不把赫尔巴特的“教育性”内涵只当作一种教育思想史的“文物”,而是作为整个人类教育思想演进的一个环节,那就应该接着他的思维,把他没有说出却必然能说出的话说出来。而让我们有理由自信的是,赫尔巴特已经明确地指出德育问题不能同整个教育分离开来;更重要的是,他还明确地指出,为了达到“德行”这一最终的目的,教学还必须发展标志着智力活动特性的“多方面的兴趣”。面对这一完整的教育思维演进的逻辑,我们完全可以得到一个简明的结论:赫尔巴特的教学的

“教育性”,其完整的内容应为通过知识教学既养成学生的德行,又发展他们具有智力活动特性的“多方面的兴趣”。

与此形成对照的则是赞科夫的“发展性教学”思想。前文已述,在赞科夫之前,苏联教育学和心理学著作在涉及教学与发展问题时,仅限于探讨教学对学生智力发展的影响。但赞科夫却与众不同,在论述教学与发展时,他所使用的“发展”,“所指的不仅是智力发展,而是学生的一般发展”<sup>[15]23</sup>。也就是说,赞科夫的“一般发展”无疑包括智力发展,但“‘一般发展’这个概念,就其无所不包的意义上来说,还应当包括身体发展和心理发展。”<sup>[15]23</sup>从研究的理路和表达的风格上可以看出赞科夫的教育思想具有鲜明的心理学取向,也因此,他对于“一般发展”并没有做出严格的理论界定。他关于这一概念的表述基本上是描述性质的,从内容上讲,可以说是通过教学能够实现的所有的教育目的。他说道:“所谓一般发展,就是不仅发展学生的智力,而且发展情感、意志品质、性格和集体主义思想。”<sup>[16]</sup>我们就此说他的“一般发展”具有智育和德育并举的特征也不算过分。整体而言,赞科夫“发展性教学”思想的中心至少是在智力发展上,只是他明白智力活动与情感、意志无法分离,因而更多的情况下会讲心理发展,但对于德育,虽也有发展学生的“集体主义思想”的自觉,至少在理论建构上是没有足够重视的。当然,这也不意味着他所讲的教学的“发展性”有什么偏颇,恰恰相反,作为苏联教育学家的代表人物,他对于教育的整体性和全面性还是具有思维自觉的。他在阐明“一般发展”的内涵之后,紧接着就指出“教育作用的完整性是保证教育作用对发展有高效率的关键所在”<sup>[15]24</sup>,足以说明他的“发展性教学”,因对“发展”的理解超越了单纯的“智力发展”,应是涵括了赫尔巴特的“教育性教学”的。

重新审视过往流动在教育思想领域的教学的“教育性”和“发展性”两个概念,我们很容易感受到教育思想的多元化在呈现出内容丰富的同时也呈现出亟待逻辑统整和组织的客观需要。这种需要不会来自实践者,通常也不会来自专家型的教育研究者,而会来自具有公共教育知识组织使命的教育学家,用赫尔巴特的话说,就是“那些感到有责任去整理教育学的人们”<sup>[3]40</sup>。而在逻辑地整理教育学的过程中,无法回避的一项工作便是把各种具有思想者个人个性的概念统一到标准的公共教育知识话语体

系之中。面对存在于不同教育思想场域的教学的“教育性”和“发展性”概念,只有立足于逻辑统合与组织的立场,我们才会去辨析两者的细节。而当我们应在预料之中发现两者在逻辑上虽无冲突却不能简单并列时,其实就有必要做务实地统合与组织了,更进一步的工作则应是确定一个可以统摄两者的大概念。这个大概念当然可以在此两者之外,但也可以在此两者之内。现实地看,在两者之外的可能性几乎没有,原因是在教育理论中实在没有比“教育”更大的概念,因而也就只能在“教育性”和“发展性”之中做出选择。结论显而易见,即是“教育性”。它不仅不排斥“发展性”的内涵,而且具有涵括全部教育目的的概念优势,故而更有资质作为大概念来统合知识教学所具有的各种教育力量。一旦我们确定了“教育性”不再局限于指向“道德教育”,就等于说它在与赫尔巴特的“教育性”无冲突的前提下,实现了对一切教育目的的逻辑组织。像“智力发展”以至“心理发展”既然被“发展性教学”设定为需要专门去促进的目的,而不是消极地等待它不可控制地出现在知识教学之后,那么,教学作为促进学生发展的一种力量,也就自然地逻辑地组织到教学的教育力量之中,从而成为教育力量新的内容。

### 三、“教育性教学”的重新阐释

对“教育性教学”做重新阐释进而做理论的重构,对教育学知识体系的发展无疑具有建设性的意义,但更重要的是可以从当下出发促进教育实践者完整教育理性的形成。事实上,也必须借助于这样的方式,历史上那些闪耀着教育智慧光芒的个性化教育思想才能够真正地在现实的教育中体现其价值。在新的时代背景下,如果不能对以往那些个体化的优秀教育思想成果进行重新阐释并融入时下的教育话语体系中,那它们必会逐渐被相关主体视为一种教育思想史意义上的“文物”,仅当表现个人的学养时方能派上用场。果真如此,今天的人们不仅会在不同程度上重复前人的认识劳动,还会不由自主地不断面对貌似新颖的各种教育理念和方式。出于对教育现实的实践关怀,有两种现象不容轻视:一是教学的教育性正被和已被各种因素冲淡,二是认识主义的理念和方法主导着教学。在这种背景下,我们对“教育性教学”的理性关注,一则指向教育实践者的教育意识和教育理性健全;二则指向教育理论的逻辑统一,应不失为一种尽责的意图。需要说

明,我们对“教育性教学”的重新阐释,并不是把某种自认为有价值的内容纯粹主观地赋予“教育性”概念,而是在教育思想先驱创造性思考的基础上,立足于现时代做必要的、具有知识组织性质的整理,然后才是体现当代社会发展对于教育的新的诉求。本着这一理念,我们可以从“教育性”的逻辑界定出发,对“教育性教学”进行合理合情地推断。

(一)“教育性”须是一个全称的而非特称的概念

实际的情况是我们已经无形中直接或间接地接受了赫尔巴特的影响,继而粗放地把“教育性”意为道德教育性。但这样一来,便无异于把“教育”,至少在具体的语境中把“教育”等同于“道德教育”了。在此过程中,“教育性”也就成为一个特称而非全称概念。其所带来的认识论后果是:在同一个知识体系中,相同的概念有了不同的指代。这会直接制约人们对相关教育认识的表达和交流。虽说在人文学科及日常生活领域,这也属于正常现象,但对于专业性的认识和实践无疑是一种阻碍。客观而言,教育实践者面对各种需要他们实现的教育理念常常无所适从,他们实际上需求一种一以贯之的教育之道;而教育研究者面对多元的教育学术大多只能偏安于一隅,他们实际上渴望拥有一个具有内在一致性的教育学科话语体系。因而,对“教育性”概念做出严谨的界定,其意义和价值是不言而喻的。

如果要界定“教育性”这一概念,第一位要明确的应是“教育性”之“教育”就应是一个全称概念。由于“教育性”实为“教育目的性”,因而,“教育性”的内涵至少在经典的教育目的构成意义上就需要内含德育、智育、体育三个基本的意向。进而,“教育性”也就是“道德教育性”“智慧教育性”“身体教育性”三种意义构成的有机整体。当然,以上的内容在当代的表达需要尽可能反映当代文化的实际。其次,我们还需要在行动的层面明确作为学校教育基本途径的教学,不但具有完成全部教育任务、实现全部教育目的的潜质,而且也必须承诺全部教育任务的完成和全部教育目的的实现。之所以强调这一点,是因为分析的思维方式和分工的劳动实际客观上已经使学校各学科的教师习惯性地搁置甚至忘却了教育的整体任务和目的。再次,对于“教育性”的界定需要恰当兼容理论理性和实践理性。换言之,界定的结果一方面须利于教育知识的整理与组织,另一方面还须便于教育实践者的掌握。一个好的

“教育性”概念界定不仅应当在一定程度上平息多元平行的教育思考所带来的无谓争论,而且应当成为教育实践的有效依循。

基于以上的认识,我们可以预先表达出基本的观点,即所谓的“教育性”,在有关“教育性教学”和“教学的教育性”的语境中,是指教学的教育目的性。原则上讲,具体社会历史文化语境中的人们想通过教学达到什么和达到多少教育的目的,教学的教育目的性亦即教育性就有什么和有多少具体的内容要素。服务于教师教学行动的操作,“教育性”则可以进一步具体地表述为学校教师因具有在行动中贯彻通过教学促进学生道德、智慧和个性等发展的自觉意识而使教学可以内含或外显的特有精神意蕴。这种精神意蕴显然是在场的受教育者甚至观察者都能够意会到的,其根基是教师内心所具有的自觉且恒在的教育目的意识。教师是教育工作者,这不只是一种社会文化角色定位,而且具有法律的意义。即便站在教育的场域,人们也会期望教师不能满足于做“教书匠”,而要做“教育家”,道理上如同期望教师不仅要“经师”,更要“人师”,总体上是对教学之教育性的期望。在此基础上,我们需要申明教师所具有的教育目的意识,必须具有逻辑上的全称意义。这就是说,在走出仅把“教育性”理解为道德教育性的局限之后,紧接着要自觉到通过教学促进学生道德、智慧及个性等全面发展的目的和责任意识。

(二)“教育性教学”是促进学生全面发展的一种手段

说“教育性教学”是促进学生全面发展的一种手段,其实是在表达一种教育实践理性。不过,全称且真实的“教育性教学”又的确能够促进学生的全面发展,因而也可以视之为一个描述性的判断。在这一部分的论述中,我们显然不必重复此判断成立的理由,却很有必要对学生的全面发展做出时代性的解析和阐释,进而对教学、对全面教育作用做出学理性的说明。

首先说学生的全面发展,无论在教育的历史上曾经有过怎样的意涵,在今天是不能脱离德智体美劳五个方面的。不能不说这是一个既重要又棘手的问题,尤其当我们把这五个方面置于理论理性之下审视的时候,必然会遇到逻辑方面的困惑。这种情况从根本上讲是由理论话语和实践话语的不一致带来的,所以,理智的策略应是在尊重实践话语习惯的

前提下,使用理论理性把学生全面发展的要义言说清楚。为此,我们首先要知道最先存在的“体、德、智”三育与人的发展之间的关系是最为有机的。这一方面最为经典的思想故事莫过于亚里士多德基于灵魂认识的“体、德、智”三育论述。一般教育思想史书在谈到这一问题时,多告诉我们亚里士多德把人的灵魂区分为植物的、动物的和理性的三个部分,并提出与此对应的体育、德育和智育。但这不过是思想史学者的概括和组织,而且略显粗糙,并不是亚里士多德的严谨理论建构。

为了准确把握这一经典的思想故事,我们不妨看看亚里士多德原汁原味的两段言说。其一是:“灵魂分为两个部分,一部分就其自身具备理性,另一部分虽则就自身而言不具备,但有能力听从理性。……根据习惯的划分理性又分为两个部分:一是实践的理性,一是思辨的理性。如此一来,灵魂的部分显然也必须作进一步的划分。”<sup>[17]259</sup>其二是:“灵魂与身体是不同的两个部分,而且我们知道灵魂自身又分为非理性和理性两个部分,它们有两种相应的状态:一是情欲,一是理智。正如身体的降生先于灵魂,非理性以同样的方式先于理智。……因此,应当首先关心孩童们的身体,尔后才是其灵魂方面,再是关心他们的情欲,当然关心情欲是为了理智,关心身体是为了灵魂。”<sup>[17]263-264</sup>对这两段言说加以归置,可以得出以下结论:(1)人整体是身体和灵魂的统一。(2)人的灵魂是非理性和理性的统一。(3)因理性可分为实践的理性和思辨的理性,所以灵魂实际上是由非理性、实践的理性和思辨的理性三部分构成的。(4)非理性是听从于理性的,所以理性是最高水平的生命形式。(5)在身体与灵魂的关系中,为了灵魂应当首先关心身体;在非理性与理性的关系中,为了理性,应当首先关心非理性;又因非理性和理性分别对应情欲和理智两种状态,所以,“为了理性,应当首先关心非理性”可以进一步表述为“为了理智,应当首先关心情欲”。教育,显然属于“关心”的一种方式。也只有在这样的理解下,才能构造出体育、德育和智育的整体教育观念。其中的体育指向身体;其中的德育和智育共同指向灵魂;进而言之,德育指向非理性;智育指向理性。对于这一推论,唯一需要专做解释的是“德育指向非理性”,其依据是:“人有理性的欲望而动物只有非理性的欲望,这是因为在人的灵魂整体中,欲望受到了理性灵魂的统治而被改变。”<sup>[18]</sup>亚里士多德之后,体育、德

育、智育作为教育的基本构成渐成共识,直至斯宾塞的《教育论》,其副标题虽然把“三育”的顺序排列为智育、德育、体育,但内容要素并无改变。如果我们能够接受亚里士多德关于身体和灵魂构成人整体的认识,那么就应该接受体育、德育、智育构成教育整体。那么,“教育性”概念顺理成章地也就应当是一个整体的、全称的而非部分的、特称的概念。“教育性教学”也就成为促进学生德、智、体等几方面全面发展的一种手段。今天我们讲德智体美劳“五育”,只是增益了“教育性”的内涵,却不能改变“教育性教学”促进学生全面发展的原则和事实。

(三)“教育性教学”的最终追求是一个有机的素养结构

既然“教育性教学”是促进学生全面发展的一种手段,那么它最终追求的就不会是任何单方面的素质养成,而只能是一个有机的素养结构。恰逢我国基础教育课程改革走进核心素养教育的阶段,相信有关核心素养的认识和设定应能启发我们在理论上获得这个有机的素养结构。“核心素养”概念是由欧洲研究者2002年提出的,目前在欧盟国家已形成共识。其具体内容是:“核心素养代表了一系列知识、技能和态度的集合,它们是可迁移的、多功能的,这些素养是每个人发展自我、融入社会及胜任工作所必需的;在完成义务教育时这些素养应得以具备,并为终身学习奠定基础。”<sup>[19]</sup>就具体内容来说,欧盟核心素养有8项,分别是使用母语交流、使用外语交流、数学素养和基本的科学技术素养、数字素养、学会学习、社会与公民素养、主动意识与创业精神、文化见识与文化表达。这8项素养均可从知识、技能、态度三个维度进行描述。我国基础教育领域目前对核心素养的理解可以集中到三个关键词上,即正确的价值观、必备品格和关键能力。而正式和权威的表述则体现在《教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》之中。其中说道:“要根据学生的成长规律和社会对人才的需求,把对学生德智体美全面发展总体要求和社会主义核心价值观的有关内容具体化、细化,深入回答‘培养什么人、怎样培养人’的问题。教育部将组织研究提出各学段学生发展核心素养体系,明确学生应具备的适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力,突出强调个人修养、社会关爱、家国情怀,更加注重自主发展、合作参与、创新实践。……各级各类学校要从实际情况和学生特点出发,把核心素

和学业质量要求落实到各学科教学中。”<sup>[20]</sup>这一文本对我们的直接启示有二：一是无论核心素养的具体构成项目是什么，其精神性的内涵都是学生德智体美全面发展总体要求和社会主义核心价值观的有关内容具体化、细化；二是核心素养和学业质量是有联系而不相同的两种追求对象。如果可以把学业大致理解为知识，那么核心素养的确就是教学所追求的知识之外的目标。

但必须指出，学生对知识的掌握任何时候都是他们获得可迁移素养的基础和前提。换句话说，知识的教与学永远不存在过时和过于重视的问题，在这一领域能够自由发挥想象的范围不需要超越教学什么知识和如何教学知识这两个问题。在课程改革不断深入的大背景下，特别指出这一点，不仅可以打消学校教师对轻视知识教学的顾虑，而且可以提醒那些不具有深刻理论理性的教育研究者形成自己正确的认识论立场。客观地看，学校教师永远也想不通改革者为什么总是批评他们过于重视知识的教学。而教育研究者，尤其是与学科教学研究有距离的一般理论研究者，一方面由他们自己的教育价值观驱动；另一方面也不排除他们常常以乌合之众的心理，表面看来很前卫地批评学校教师对知识教学的过于重视。谁也不会否认超越知识掌握的素养获得，即使是古代的那些教育家，想必也不会厌烦学生的良善与聪慧。今天的教师同样也不会不乐见学生科学理性和人文理性的形成。俗语说，万丈高楼平地起。再诱人的学生发展目标，只有从最有价值的知识的最有效地掌握开始，才能够逐渐达成。也只有确立了知识教学的基础性地位，我们才能对“教育性教学”所追求的有机的素养结构做出靠谱的言说。

所谓有机的素养结构，在每一个时代都会有自己时代的内涵。历史地看，越接近于现当代的认识，就越具有大的涵括力。仅以教育的构成而言，就存在着从“德智体”到“德智体美”再到“德智体美劳”的变化过程，而且在变化过程中还存在着反复现象，更不用说各构成部分之间的顺序变化。好在我们总处于历史的末端和时间的前沿，从而总比我们的前人更有机会和条件对具体的对象拥有更全面和更深刻的认识。历史无疑继续向前推进，但总在我们思维范围之内，至少教育思想的基本结构和教育价值的基本取向已经呈现了出来。因而，我们有条件对“教育性教学”所追求的有机的素养结构做出初步

的阐明。通过对教育历史的现象学直观，可发现德行、智慧和个性完全可以被确定为现在以至未来社会的人们既需要、又应该拥有的精神品质。一个社会的人，一个生活在现代社会的人，无德不立，无智不成，没有个性便没有色彩。反过来说，一个理想的现代人是应该有德行、有智慧和有个性的。

德行乃有德与合于德的外在行为，在理想的状态下，是人内在善德的外化，可被视为人自律的结果；如果内心的善德不足以导致德行，那么外在的德行便是他律的结果。要使教学具有道德教育性，其最终目的就是要让学生能够因内心具备善德而自然在社会生活中表现出德行。之所以重视人的德行，根底上是因为德行会体现具体时代和文化所认定的文明之道。在新时代中国特色社会主义社会，一个人的德行就是能够体现社会主义核心价值观的外在行为。德行似乎是接受了外在的规范方才具有的，但如果一个人能够认识到外在规范的实质是社会公义的表达，就能进一步认识到拥有德行其实是一种利己的选择。在此意义上，个人意志才能实现真正有意义的自由。智慧在这里属于高级、高明的认知品质和能力的概称，在心理学意义上，则包括感知、思维、想象等，其核心是人的思维品质和能力。智育的追求在今天实际上已经明确超越了知识与技能的传递，学校教师在课程改革的引领下已经普遍接受了通过知识教学促进学生思维发展的理念。专家所倡导的深度教学及各种超越简单传递的知识教学策略，还把教师的关注引向促进学生高阶思维能力的形成。培养学生研究和创造的素养客观上已是当前教学自身改进的基本方向。个性虽非人必须具有的品质，却是现代社会人文关怀在教育中的具体体现。若仅站在社会治理的立场上，个人的个性并无很大的意义，最多能展现群体存在的多姿多彩，但对于个人来说，个性却是他独立、尊严与唯一性的展现。在社会进步的过程中，除了生存资料的丰富和生活结构的优化之外，恐怕也没有任何的事项能比尊重和发展人的个性更为重要。也正是在这一维度，社会的进步才能被理解为人的不断解放，具体的内涵是人身的解放、理性的解放和个性的解放。把人的个性发展视为有机素养结构的成分，其实还有一个更为深层的考虑，即是个性的解放可以使人的活力彰显，并能人为的创造力发挥打下精神性的基础。

表面看来，我们所主张的人的有机素养结构并未把与体育、美育及劳动教育相关的内容纳入其中，

这并不是一个理性的疏忽,恰恰是出于对理性严谨的特别关心。理论的建构并不能为了内容上的完备而把不同序列中的观念简单相加,否则就会出现理论上的不严谨。这种不严谨对于实践者而言,在低阶的知与行中或无明显的危害,但绝对不利于他们向高阶实践的迈进。且说体育,指向人健康的身体,而身体的价值,一则直接决定生命的感受,二则可使灵魂有所附着。更精辟的论述如毛泽东在《体育之研究》中所说:“体者,为知识之载而为道德之寓者也,其载知识也如车,其寓道德也如舍。体者,载知识之车而寓道德之舍也。”<sup>[21]</sup><sup>66-67</sup>他进而说道:“体育一道,配德育与智育,而德智皆寄于体,无体是无德智也。”<sup>[21]</sup><sup>66-67</sup>尽管不乏这样的至理名言,但我们仍需认知到身体与精神是不同的两个部分。身体的素质为人一切精神建设的基础,然而教育却是以人的精神和灵魂为其旨归的,继而有“教师是人类灵魂的工程师”之说。再说美育,笼统地讲在历史上早已有之,但这样的判断只是今人以今天的立场观照古代相关教育思想和实践的结果。若是做严谨的判断,那么,中国“古代美育基本上还是一种艺术教育,甚至只是‘诗教’、音乐教育,既没有充分利用当时所存在的各个艺术部类,也没有和社会生活环境、生产劳动结合起来”<sup>[22]</sup>。直至18世纪90年代,席勒才首次提出“美育”亦即“审美教育”概念。席勒提出的美育是超越了艺术教育的,他把美育与人的全面发展自觉地联系起来,在理论上也把美育与其他教育的成分统合了起来。他说道:“有促进健康的教育,有促进认识的教育,有促进道德的教育,还有促进鉴赏力和美的教育。这最后一种教育的目的在于,培养我们感性和精神力量的整体达到尽可能和谐。”<sup>[23]</sup>今天我们的美育实践习惯上还是依托于艺术教育,其实也是可以有“课程美育”思路的。与体育的基础性相较,美育是对人精神或灵魂的提升,提升的目的境界则是和谐。最后说劳动教育,窃以为其要义应在于让学生在意识到一切人生的意义均需通过劳动被创造和实现的基础上,以未来社会的建设者为标准来组织自己的知识、德行、智慧和个性。甚至可以说,整个学校教育必须是培养劳动者的教育,这也是学校为个人人生幸福和社会发展进步服务的必要中介。只有对劳动教育做这样的理解,才不至于让学校教育者或手足无措,或纠结于具体的操作方式。

通过重新理解,“教育性教学”就获得了新的意

义,一个经典的教育理论概念有可能在新的历史环境下重新焕发出生命的活力。应该说这样的工作不只具有纯粹的学术价值,它对于教育实践也具有特殊的启迪作用。基础教育课程改革正如火如荼,强调核心素养的教育价值观和强调科学精神的教学专业化无疑是其基本的主题。但不容忽视的是,教育价值观与教学专业化两个主题在教师意识中的地位与存在方式迥然不同,相对而言,前者虚而后者实,从而使教师的教学操作很容易滑向教育技术理性的一侧。在人们普遍的意识中,“教育者”似乎不言而喻属于教师的角色,殊不知不具有充分教育性的教学只能把教师塑造为精致的教育技术主义者。因此,仅仅为了自觉纠正这种偏差,也有必要对“教育性教学”和“教学的教育性”进行从理论到实践的突出和强调。这种偏差一旦被纠正,教师的教育理性自然会趋于健全,理想的结局则是:教师一方面为了教育的目的而在教学中寻找可能性;另一方面,他们在任何时间和空间的教学过程中都能建立起当下的具体操作与最终教育目的的联结。只要教学过程开始了,养成德行、优化思维和发展个性的教育目的意识总能在场。

#### 参考文献:

- [1] 赫尔巴特. 赫尔巴特文集:教育学卷:第一卷[M]. 李其龙,译. 杭州:浙江教育出版社,2002:187.
- [2] 刘铁芳. 重申教学的教育性:教学如何促成个体完整的人[J]. 中国教育科学(中英文),2019(4):74-86.
- [3] 彭正梅,本纳. 赫尔巴特教育论著精选[M]. 杭州:浙江教育出版社,2011.
- [4] 刘庆昌. 让教育文明和专业起来[J]. 教育发展研究,2018(2):3.
- [5] 康永久. 教育学原理五讲[M]. 北京:人民教育出版社,2016.
- [6] 杰克森. 什么是教育[M]. 吴春雷,马林梅,译. 合肥:安徽人民出版社,2012.
- [7] 高德毅,宗爱东. 从思政课程到课程思政:从战略高度构建高校思想政治教育课程体系[J]. 中国高等教育,2017(1):43.
- [8] 聂迎娉,傅安洲. 课程思政:大学通识教育改革新视角[J]. 大学教育科学,2018(5):38-43.
- [9] 吴晶,胡浩. 习近平在全国高校思想政治工作会议上强调:把思想政治工作贯穿教育教学全过程开创我国高等教育发展新局面[N]. 光明日报,2016-12-09(1).
- [10] 张磊. 让教育回归初心的“道”与“术”:评《课程思政:一场深刻的改革》[J]. 领导科学,2023(6):145.

- [11] 邱伟光. 课程思政的价值意蕴与生成路径[J]. 思想理论教育, 2017(7):11.
- [12] 亚里士多德. 政治学[M]. 吴寿彭, 译. 北京: 商务印书馆, 1965:3.
- [13] 周海晏. 课程思政教育中的中国话语建构[J]. 思想政治课研究, 2018(6):75.
- [14] 筑波大学教育学研究会. 现代教育学基础[M]. 钟启泉, 译. 上海: 上海教育出版社, 1986:357.
- [15] 赞科夫. 教学与发展[M]. 杜殿坤, 张世臣, 俞翔辉, 等译. 北京: 人民教育出版社, 1985:7.
- [16] 赞科夫. 和教师的谈话[M]. 杜殿坤, 译. 北京: 教育科学出版社, 1980:148.
- [17] 苗力田. 亚里士多德全集: 第九卷[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 1990:259.
- [18] 曹青云. 亚里士多德论灵魂的多部分与统一性[J]. 哲学研究, 2020(2):93.
- [19] 裴新宁, 刘新阳. 为21世纪重建教育: 欧盟“核心素养”框架的确立[J]. 全球教育展望, 2013(12):92.
- [20] 中华人民共和国教育部. 教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见[EB/OL]. (2014-04-08)[2023-12-12]. [http://www.moe.gov.cn/src-site/A26/jcj\\_kejcggh/201404/t20140408\\_167226.html](http://www.moe.gov.cn/src-site/A26/jcj_kejcggh/201404/t20140408_167226.html).
- [21] 中共中央文献研究室, 中共湖南省委《毛泽东早期文稿》编辑组. 毛泽东早期文稿[M]. 长沙: 湖南出版社, 1990:66-67.
- [22] 聂振斌. 美育的历史考察[J]. 华南师范大学学报(社会科学版), 1987(3):35.
- [23] 席勒. 美育书简[M]. 徐恒醇, 译. 北京: 中国文联出版社, 1984:108.

## The Connotation of “Educative Teaching” in Modern Times

LIU Qingchang

(School of Education Science, Shanxi University, Taiyuan 030006, China)

**Abstract:** People usually understand “educative teaching” as the teaching of moral education, which is undoubtedly a simplistic understanding. Starting from the discussion of “educative nature of teaching”, we can see that the connotation of the concept of “educative nature” is no longer the pure moral education in the sense of Herbart, but the inseparable whole of educational meaning composed of both moral and wisdom pursuits. Facing the reality of education and in order to support the new connotation of “educative teaching”, it is necessary to analyze the educational potential of teaching. In this respect, the idea of “curricular ideological and political education” and the theory of “developmental teaching” provide us with useful enlightenment. Specifically, “curricular ideological and political education” enhances the moral education power of knowledge teaching; “Developmental teaching” has forced out the new content of “educational power”. On this basis, re-examine the “educative teaching”, its contemporary connotation can be revealed naturally. Under the premise of emphasizing that “educative nature” must be a universal concept, we can make the following judgments: “Educative teaching” is a means to promote students’ all-round development; The ultimate pursuit of “educative teaching” is an organic literacy structure.

**Keywords:** educative teaching; educative nature of teaching; educative nature

(责任编辑 徐冰鸥 责任校对 徐冰鸥)