主编:杨桂青　编辑:杨桂青　设计:聂磊　校对:赵阳
电话：010-82296615　邮箱：jykexue@126.com
2018年5月24日　星期四
中国教育报

◉热点透视

演绎推理研究得出的教育理论一般比较宏观,结论比较强于方向性和普遍性。实证科学研究得出的教育理论一般比较确切和精确化,结论比较强于确定性和标准化。人文科学研究得出的教育理论一般比较深入主观世界,结论比较强于人文性和细腻性。

如何成为聪明的教育理论消费者

余清臣

今天的教育实践者越来越需要从教育理论的应用中获得专业上的滋养，成为教育理论的消费者是教育实践者踏上卓越之路的一个必然选择。前些年,教育实践领域流行的一个理念主要是‘要成为研究者’,其依据主要是教育实践者因经常缺少得心应手的教育理论而必须亲自去生产它们。事实上,这样的生产也是对教育理论的一种消费。提出教育实践者要做聪明的教育理论消费者,在实质上就是要阐明教育理论的实践功用、教育理论生产状况以及教育实践者的教育理论消费能力。

教育理论的实践功用

教育实践者从事各种教育实践工作，会产生很多方面的思想认识需求，这就是教育理论发挥功用的世界。当然，那些还不能称之为教育理论的常识和个人体验，都可能在各种教育实践领域对教育实践者提供帮助。

从根本上看，教育理论就是有关教育的体系化陈述，也就是一系列相互逻辑联系的陈述。教育理论对教育实践的功用，特别需要从陈述对于行动的意义方面得到内在的理解。一般来说，陈述对于行动的意义主要在意、情、行三个方面。具体来说，人可以从特定的陈述中理解意思、体验情感和接受带有意图的影响力。如“以学生为中心”这个陈述就同时具有：以学生成长为中心设计和实施教育工作的意思、尊重和爱护学生的情感、拒绝压制学生的影响力。与个人体验相比，教育理论相对更加具有逻辑性和体系性，即更具有逻辑理性的思考以及体系内的相互支撑性。

从效果来说，教育理论作为陈述体系对实践的作用主要体现在说明解释和规范建议之上。教育实践者从教育理论陈述中得到意思、情感和影响力之后，各种具体的教育实践工作就可能因此产生四个方面的变化：现象得到了说明，机理得到了解释，方向和行动得到了规范，具体行动得到了建议。说明就是指出了是什么，这对于教育实践来说是基础又核心的作用，因为“不知所是”在教育实践中是非常根本的一个问题。解释就是呈现了各种关系，这可以让教育实践者明白教育内在的结构系统和秩序机制。规范就是给出方向和行动的规则。建议就是提出了衡量情境后的行动方案要点，教育实践者可以因此得到更具体的行动指南。教育的常识和个人体验也可以产生这些效果，只是，推崇逻辑理性和体系化的教育理论在这四种效果上表现出不同的水平特征，总体上会相对地更规范、更内在一致和更标准化。

教育理论生产的主要状况

如果不是抱着对教育理论的绝对‘信仰’,教育实践者就只有在对教育理论的生产环节进行了解之后才更可能理智消费。这个道理放在日常用品的消费水平提升上同样适用。

教育理论的生产者现在主要是高等院校和专业研究机构的研究者，他们需要具备的是专业研究的素养，需要承担的是专业研究的任务。就目前状况来说，教育理论生产者作为专业研究人员的素养在核心上是越来越狭窄的理论储备、越来越规范的方法操作和越来越专业的成果表达。从任务角度来说，教育理论生产者当前的任务主要是以出版发表和课题项目为形式，辅助以政策建议和专利发明等。在教育理论生产者构成上，还需要注意的一个重要情况是，教育学科之外的研究者也可以成为教育理论的生产者，哲学、心理学、社会学、人类学、统计学等很多学科都有专业研究者生产教育理论。

一般来说，教育理论目前的生产方式主要有演绎推理方式、实证科学方式、人文科学方式等。演绎推理方式主要是基于上位理论或现实经验，通过逻辑推演的方法去生产教育理论，这个方面的代表是教育哲学研究和其他教育研究领域的理论性研究环节。实证科学方式主要基于不可辩驳的经验现象，通过数理化加工的方法去生产教育理论，这个方面的代表是量化教育科学研究。人文科学方式主要基于对人文现实的质性分析去生产教育理论，这个方面的代表是质性教育研究。演绎推理研究得出的教育理论一般比较宏观，结论比较强于方向性和普遍性。实证科学研究得出的教育理论一般比较确切和精确化，结论比较强于确定性和标准化。人文科学研究得出的教育理论一般比较深入主观世界，结论比较强于人文性和细腻性。此外，这些主要的研究类型也都可以内部区分为不同的研究取向，如建构取向与批判取向。建构取向比较强调新教育理论的建设，批判取向比较强调原有教育理论的修正或清理。

实践者的教育理论消费能力

期待教育实践者成为聪明的教育理论消费者，主要意味着教育实践者在教育理论的使用中能够做出必要的努力和投入，能够做出个性化的选择和加工，能够指向最核心的自身需要。由此可以得出，教育实践者在教育理论的应用中需要具有以下五个方面的能力。

第一，能够评估教育理论应用上的投入和产出。有一点需要明确，教育理论在实践上的功用在不少时候并不是独有的，有些方面和程度上的功用是常识和个人经验可以替代的。所以，教育实践者的一些需求本身就要考虑是否需要通过教育理论的应用来满足。当前，不少教育实践者喜欢在日常生活现象中迁移或者借鉴别人的经验，本身也确实是满足需要的一种方式。之所以要衡量评估教育理论实践应用上的投入，一个根本的原因就是教育理论的获取本身需要努力和投入。这种投入经常既包括能力和精力，又包括财力、时间和机会。而且,教育理论在实践中的应用效果相对于投入来说也算是一种产出,这种产出也经常是有一定限度的。聪明的教育理论消费者会判断教育理论消费所需要的投入到底是否值得,核心判断标准能否换得相应的回报以及投入可否被替代。如果有些问题可以通过更少投入的其他途径来满足,那么教育实践者就可以选择其他途径。如果教育理论的实践应用投入更多而产出较少,那么教育实践者就需要思考是否要继续的问题。

第二，能够深入理解教育理论。教育理论的消费需要评估投入和产出状况，这同时也就要求教育实践者能够深入理解教育理论。作为教育理论的消费者，教育实践者需要整体理解目标教育理论的内在结构，对教育理论至少要学会分清：哪些部分是表，哪些部分是里；哪些部分是结论，哪些部分是支撑；哪些部分是核心，哪些部分是外围；哪些部分更有道理和质量，哪些部分相对一般和不足；哪些部分在意思、情感或影响力上更有优势或更显不足。教育理论的消费者面对教育理论，就像营养师面对各种食材一样，能够知道内在的构成以及不同组成部分的质量。

你在云端。　　CFP供图

第三，能够比较不同的教育理论。比如在课堂教学提问行为的优化上，教师既可能找到关于教学对话的不同演绎推理，也可能找到有关课堂提问的实证科学或人文科学调查。由此，比较不同的教育理论就变得必要起来。当然，比较需要建立在深入理解教育理论的基础上，还要结合不同教育理论上的投入—产生状况，那些投入—产生状况好的教育理论就是更可能被选择的教育理论。

第四，能够对教育理论进行个体化加工。教育理论在生产中并没有也不可能完全照顾到教育理论实践消费的逻辑。所以,不少教育理论在基本假设、具体表达方式、不同主题的兼容性以及表达完整性上都可能与教育实践需要有距离。如果在实践中运用教育理论,就需要教育理论的实践消费者做出个体化加工。例如,补充教育理论没有表达的内容,通过完善各种基本假设调整结论,让教育理论表达更贴近实践以及对接需要组合使用的不同教育理论。

第五，能够明确和坚守教育理论应用的实践目标和追求。在以往的教育理论实践应用现象中，一些教育实践者会在教育理论的应用中迷失目标和出离追求，有人因此就变成了使用教育理论的实践贴金者、教育理论的挑剔评论者或见异思迁者。从根上说，教育实践者是因为追求更高的实践工作质量才会使用教育理论，而不是为了生产和把玩的目的而使用教育理论。虽然之前提出的“教师要成为研究者”看起来有让教育实践者成为教育理论生产者的意思，但是教育实践者更多研究的内容是教育理论如何情境化和个体化加工，这也可以看作教育理论消费的一个重要环节。只有明确和坚守了教育理论应用的实践目标和追求，教育实践者的教育理论消费过程才会更现实可行，最终的效果也才更有品质。

（作者系北京师范大学教育基本理论研究院院长、副教授，本文系国家社会科学基金教育学一般课题“基于实践立场的教育理论实践应用机制研究”[BAA170021]成果）

◉教育前沿 / 教育现代化和未来教育大家谈㉓

培育新时代充满活力的专业教师队伍,既要从外部政策角度多重举措并举,更要在教师专业化的理念、目标和内容上逐步引导转变,即教师专业发展赋权基础上的自我导向式发展、“精专”基础上的综合素养培育、教研制度下聚焦‘学研’的专业发展。

面向未来 教师如何专业化发展

杨玉东

教育现代化的本质是人的现代化，高素质、专业化、创新型的教师队伍是实现教育现代化的核心支柱和最后保障。近日，中共中央和国务院颁布了《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》，从战略高度明确提出教师队伍是新时代“国家富强、民主振兴、人民幸福的重要基石”。培育新时代充满活力的专业教师队伍，实现“到2035年，教师综合素质、专业化水平和创新能力大幅提升，培养造就数以百万计的骨干教师、数以十万计的卓越教师、数以万计的教育家型教师”这一宏伟目标，既要从外部政策角度多重举措并举，更要在教师专业化的理念、目标和内容上逐步引导转变，即教师专业发展赋权基础上的自我导向式发展、“精专”基础上的综合素养培育、教研制度下聚焦“学研”的专业发展。

从外控式专业发展到自我导向的教师专业发展取向

外控式、技术型教师专业发展需要转向。我国的教师专业化发展走过了以学历达标为目的的补偿教育以及注重教学知识技能提升为主的阶段，具有教育行政机构外控式力量主导教师专业化的典型特征，是一种工具理性下知识技术主义、行政化驱动的外控式专业发展模式。这种教育行政力量主导下的标准化专业历程，对于短期内大规模提高教师队伍的专业化水平无疑具有积极的推动作用。但这种外控式、集约型的标准化专业发展模式，容易造成对地区教师专业化发展差异、教师专业发展实践需求差异的忽视，从而导致专业发展与教育实践之间的隔离。

我们要探索和实践教师自我导向的专业发展。教育决策者需要逐步摆脱计划经济下形成的大包大揽的惯性思维，尊重和相信教师专业发展的价值，为教师的专业发展赋权，深入探索和研究教师日常、非正式研修的特点以及提升教师专业水平的背后机制，推进教师自我导向的专业发展。

自我导向的专业发展模式，意味着教师在自我需求导向下的主动式发展，彰显了教师作为“完整的人”的多种诉求，本质上促进了教师专业的内涵式发展，而非依赖“证书”认可的专业发展。某种程度上，教师行业在互联网信息时代背景下正走向一种“自专业”状态。自专业,典型的特征是个体可以符合行业标准而成为行业的一分子,可以但不必一定依附于某个组织。自专业,意味着个体即研究者有能力进行创造性工作。在互联网+自专业时代,教师身份必将走向由专业组织认定,非以是否进入教育体制为标志。

从精专型专业发展到综合素养导向的教师专业发展取向

学科型、精专型教师专业发展正在面临教育改革挑战。长期以来，我国的教师培养制度——无论是职前还是职后，无论是培养还是任用，一直强调“学科专业”的对口，具有典型的“精”“专”“深”特征。但在经济全球化时代，在劳动力市场需求的倒逼下，“会学习、善融通”的人才越来越受青睐。以往学校教育“工厂”“车间”产出“标准件”的方式，正越来越经受质疑和诘难，由此推动了教育从关注学生的“素质教育”到关注学生发展“核心素养”的时代转变。尽管教师专业的“精专”是我国教师队伍的传统优势所在，但教师专业在精专基础上提高综合素养，以回应培育学生综合素养的社会诉求，迫在眉睫。

激发教师创造性从事专业工作的活力，打破专业发展疆域。建设一支能够自适应信息技术发展的学习型教师队伍，就要使“一辈子学做教师”成为深植于教师专业发展信念的根。教师培养培训的专业学习活动，要突破教师教育工作的学科局限、地区局限和行业局限，强化“产—学—研—教”一体化培养模式的运用。客观认识教师的专业需求、专业压力、专业生活，通过赋权激发教师的效能感、价值感、幸福感。需要逐步建立和完善教师的专业进修机制，让教师具有专业发展的更多自主选择权，鼓励教师选择跨界、跨学科、跨学段的专业发展活动，鼓励教师创造性地把打破学科疆界的思维方式带入自己的专业工作，走个体自觉发展的主动专业化道路，彰显教师作为“完整的人”创造性开展专业活动的主体地位。面向未来的学生发展核心素养的培育，需要教师专业化在精专基础上朝向综合专业素养努力。

从“教研”式专业发展到“学研”导向的教师专业发展取向

基于实践的专业学习者理念正在挑战传统的学校专业文化。我国基础教育段学生在国际学生评估项目中屡次表现出色，“教研组”“教研活动”作为教师专业发展的校本途径，被国际教育同行称为中国教师优秀的“奥秘”所在。中国特色的“教研制度”广泛存在于基础教育和高等教育学校，是我国教师在职期间获得快速专业成长的重要方式。但作为局内人，我们必须清醒地意识到，传统的教研制度中存在着“以考试为中心上传下达”“重事务、轻研究"形式化例会’等功能异化现象。特别是从教师作为实践性学习者的理念来看,学校教研制度中缺少学习科学的支撑,教师专业发展活动的设计缺乏以学习者为中心的设计理论的支撑,打造专业学习共同体的保障任务仍然任重道远。

引领学校“教研”文化向“学研”转变，让教师真正成为基于实践的学习者。“无墙学校”“智慧教室”“移动学习”等越来越普遍，在信息时代做教师，面临着新的资源、知识几何数增长、学生知识在某方面甚至比教师更专业等诸多挑战，教师需要具备数字时代的媒介素养，直面教育教学的实践困难，做一个终身学习者。一项教师工作现状的调研发现，在教师的职业驱动力方面，收入提高和职位晋升并没有排在首位，职业价值感、与学生在一起的快乐是激励教师工作的主要动力。学校的教研专业文化在经历了“教研”中心即以研究教材、教法、教具、教师行为等为中心后，走向一个“学研”中心即以研究学生、学生学习、学法、学具等为中心的新时期，更加聚焦地回应“学生学到什么样的学科核心素养”“学生如何成为具有中国学生发展核心素养描述的未来公民”等时代命题。

（作者单位：上海市教育科学研究院）

◉教育探究

在精神文化层面的提升，使“三创”教育具有了更广泛、更深远的社会价值。一方面使“三创”教育突破了高等教育领域的局限，其功能指向全社会的人才培养；另一方面使“三创”教育突破了学段局限，贯穿到整个教育的全过程。

“三创”教育凝聚精神文化

徐向东

国家一直倡导大众创业、万众创新，但相关数据表明，我国约40%的企业在开业一年内就纷纷倒闭，能生存五年的只有大约20%。为什么有那么多小微企业能够创业，却难以守业？教育是经济社会发展的基础性工程，我国创新教育、创业教育的问题究竟出在哪里？应当如何破解这些问题？赵志军教授的《“三创”教育论》在理论和实践操作层面进行了深入剖析，给予了系统回应。

按照“三创”教育论，我国创业教育存在的主要问题，一是创业教育没有纳入高校人才培养目标、学科建设规划、质量评价体系等制度体系，多停留在创业计划或竞赛指导以及就业指导层面，多数采用开办讲座、组织创业大赛和科技创新项目活动等临时性安排。二是国内的创业教育课程开设不足。除了相关学院开设创业专业课之外，其他学院大都以选修或者辅修的方式开设，系统的创业教育课程缺失。三是目前的创业教育教材实用性不强。有的甚至直接使用国外的教学内容与教学案例，与我国的创业实践相脱离。四是缺乏创业实践的教育。教育形式多限于课堂与讲座，对于如何把握创业机遇、如何具体实施的创业实践教育普遍不足。五是基础教育阶段缺少对学生的创业精神、意识和品质的培养。

综合考量经济全球化，特别是网络信息技术迅猛发展对传统创业的新要求，《“三创”教育论》对创业教育进行了新的定位，即创业教育是培养人的创业意识、创业思维、创业精神、创业能力等各种创业综合素质，使受教育者具有一定创业能力的教育。创业教育的核心是培育创业精神，培养人的进取、自信、果敢和开拓精神，使之成为高素质的创新人才。

简而言之，创优就是精益求精，追求卓越就是工作高标准、业务创佳绩。创优同时又是一种自我超越，需要不断为自己树立高标准、高目标。一些企业最终倒闭，也往往因为勇于否定自我、超越自我的创优精神不足，产品不能够适时升级换代保持优质，最终在优胜劣汰的市场竞争中被淘汰出局。

创新、创业与创优教育之间遵从一定的逻辑关系，即创新教育是解决思想解放和实践探究层面的创造和突破，培养人们探索新路的能力。创业教育和创优教育，是在运用创新成果的基础上，帮助人们实现在意识和实践层面的进一步拓展与超越。因此，创新教育是“三创”教育的起点，创业使创新现实化、具体化，并通过创业实践得到深化拓展和提升，又可以为下一步的理论提出、问题解释奠定基础，推动进一步的创新。创优教育填补了创新、创业教育在价值取向和质的规定上的缺失，使创新、创业在品质提升方面有了引领。

“三创”教育既有内在的一致性，又有逻辑的递进性。一致性在于“三创”的主线和基础是创新，递进性在于三者存在层次上的递进关系，即创业是创新的实践，创优为创新与创业提供了价值导向与终极关怀。

根据“三创”的逻辑关系，要转变传统创新、创业教育的内容和方式，以完成一个项目或产品为教学导向，让学生参与做真实的项目与产品，进而引起学生对知识、技能、路径、方法的渴望、探索和建构；积极调整创新创业教育的现有结构，以创优为根本出发点和落脚点，不断促进创新、创业与创优教育的有机融合，形成教育合力。

我国不少学者对创业教育的研究认为，创业教育的核心是创业能力的培养。高校也往往把创业看成是针对少数精英的行为，创业教育只在高等院校中的商学院、管理学院等学院展开。这些都没有真正理解创业教育更广泛的内在价值，没有在教学层面广泛推进普遍性的创业教育。《“三创”教育论》根据中国特色社会主义新时代的要求，把创业、创优教育提高到精神文化的高度。一是把培育创业精神作为创业教育的核心，着眼于改变教育脱离时代、社会、市场的弊端，使教育更好地适应社会经济文化的现实发展，更加贴近市场经济、贴近社会。让学生学习体会创业家所具有的创业精神和创业品质，培养学生创业的需要、动机、情感、意志、品德等，使人的个性才华和自我价值得以实现。创优教育就是让学生明确优秀的标准以及所应具备的品质特征，旨在培养人的进取精神、精品意识、敬业品质和创优能力，使个体不断提出更高的要求和目标，达到更加卓越的境界。在精神文化层面的提升，使“三创”教育具有了更广泛、更深远的社会价值。一方面使“三创”教育突破了高等教育领域的局限，其功能指向全社会的人才培养；另一方面使“三创”教育突破了学段局限，贯穿到整个教育的全过程，延伸到基础教育，为“三创型”人才的成长发展从小打牢根基。

（作者单位：吉林省教育科学院）