

教育尺度:意涵与关系

刘云生

重庆市教育委员会政策法规处

重庆市教育委员会深化教育领域综合改革办公室

西南大学教育学部

摘要: 教育尺度既不是教育的眼光、视角和一般意义上的参照系,也不完全等同于教育标尺。概括地讲,教育尺度是教育质与量的规定性。发展尺度与教育尺度具有交叉关系,二者既有重叠部分,也有各自独特的部分。教育尺度把能否通过教育这一途径促进并实现人的生命发展和幸福生存作为基本标准,主要看是否让所有人都接受公平的教育,满足每个人的个性化学习需求,为每一个人提供终身学习的条件和机会,所提供的教育是否在人的健康发展和幸福生活中充分发挥作用。教育学尺度围绕并指导教育尺度的实践和研究,又接受教育尺度的检验和挑战。在社会多尺度中,教育尺度是人类总体社会实践的内生性尺度、基础性尺度、泛在性尺度,是与所有人一生相伴的尺度,个体和社会都不可缺失。现实社会中教育尺度的地位如何,与尺度政治的博弈有关。

关键词: 尺度 教育尺度 发展尺度 教育学尺度 尺度政治

作者简介: 刘云生,重庆市教育委员会政策法规处处长、深化教育领域综合改革办公室主任,西南大学教育学部博士生(重庆400020)

The Education Scale:Its Implications and the Inner Relationships

Liu Yunsheng

Abstract: The education scale is neither education view,perspective,and the frame of reference in general,nor similar to "education ruler".Generally speaking,education scale is prescriptively about the quality and quantity of education.Development scale is based on whether it may promote and help man's development,while education scale is based on whether it may promote man's development and happy existence through education.They overlap with each other to some extent while they both have their own unique characteristics.Pedagogy scale takes those theories which are set up from those basic standards about education as its law.Therefore,it is reasonable for pedagogy scale to serve education scale and then guide its practice and research,and receive the challenge and check from education scale as well.Among all the scales in society,education scale is an endogenous,basic and universal scale among human beings' general practices,which is the scale accompanying with all the people forever.So education scale is indispensable for the individual and the society.In reality,the status of education scale is connected with the game of scale of politics.

Keyword: scale education scale development scale pedagogy scale politics of scale

叶澜教授于2011年6月在“当代中国社会的教育基础及其改造”的研讨会上正式提出“教育尺度”这一概念。随后,一批学者加入研究队伍之中,阐发了一系列让人茅塞顿开的新观点和新构想,但由于这是一个崭新的研究领域,难免会存在一些认识上的模糊和偏颇,追根究底,问题出在对教育尺度的意涵和关系厘定不清上。

海德格尔曾推崇斯蒂芬·格奥尔格的诗句:“词语破碎处,无物可存在”^[1]。“概念是我们通向世界的桥梁”^[2],概念的清晰、明确与合理,始终是理论创新的根基。概念的模糊和偏颇必然会给学术研究、[社会实践](#)带来消极影响。因此,十分有必要对教育尺度这个核心概念及其关系再作细致的辨析与探讨。笔者不揣浅陋,呈一孔之见,以求教于学界专家和同仁。

一、尺度与教育尺度

目前,学术界大多把教育尺度作为专用名词来理解,其基本理解向度不是衡量教育的尺度,而是把教育当作尺度。其中,有一种比较流行的观点,认为教育尺度是教育的眼光、视角,是衡量社会发展状态的基本标尺,是一种基于教育立场的参照系。^[3]这种观点将尺度与眼光、视角、标尺、参照系混同,值得拷问和商榷。

从语义上讲,“尺度”一词在汉语里的基本意思是“准绳、衡量长度的定制”,引申义有四种:一是规定的限度,二是准则、法度,三是指计量长度的定制,四是尺寸、尺码。^[4]尽管尺度总是一定眼光、视角的尺度,不存在无眼光、视角的尺度,但尺度本身并不是眼光,也不是视角。眼光、视角指的是看事物的角度,尺度与角度有本质的区别。同时不可否认,尺度是一种参照系,但不能反过来说,参照系就一定是尺度,比如,我们乘坐汽车时,可以通过车窗外的景物这个参照系来判断汽车是否在行驶,却不能将车窗外的景物作为判断汽车行驶的尺度,只能将一定时间内二者之间的相对距离的变化作为尺度,以此来测度汽车是否行驶和行驶的速度。也就是说,我们只能将可以作为判断标准的参照系看作尺度,尺度是一种具有标准性质的参照系。仅仅把教育作为参照系,教育并不必然成为观察和研究对象的尺度,它最多只能算参考对象而已。

把教育尺度等同于教育眼光、教育视角,容易出现这样的逻辑:只要是从教育眼光、视角看到的就一定是尺度,尺度即标准,就是准绳。这难免让教育学陷入本位主义的泥潭,显得过于狭隘。有三种倾向性认识就值得警醒。一是教育本源论。这种认识把教育看作其他事物的来源,认为生命意识来自于教育意识,颠倒了先有生命后有教育的基本事实,以及教育意识建基于生命意识的基本逻辑。二是教育万能论。这种认识把一切发展的归宿和根本都归结于教育,教育成为解决个人和社会诸多问题的首要的和根本的途径,颠倒了教育与发展的关系,放大了教育的作用。三是教育唯我论。这种认识认为只有教育实践才将促进生命的成长与发展作为自身实践的唯一对象和内容。而事实上并非如此,比如,婴幼儿医疗保健就是把促进人的生命成长与发展作为自身实践的唯一对象和内容的,并非教育一家。

之所以会有这些认识上的偏颇,原因就在于把教育这一视角所看到的东当作作了尺度,变成了准则和标尺。的确,社会非常需要有教育立场、教育眼光、教育视角,但同时也要清醒地认识到,面对纷繁复杂的社会,教育立场、教育眼光、教育视角看到的不一定都是实相,可能只是一岭或一峰,甚至被自己的眼睛所欺骗,只看到一种假象,难以摆脱“盲人摸象”的认识困境。因此,在使用“教育尺度”这一词语时有必要保持一种“不识庐山真面目”的警惕。

从学术上讲,“尺度”一词是许多学科都在使用的基础性概念。据笔者考证,黑格尔《小逻辑》一书对尺度的理解最为本原、最为基本、最具概括力。他在存在论的框架下界定尺度概念,认为存在包括三个范畴:第一个范畴是“质”,即“表示一个范围内的简单规定”;第二个范畴是“量”,表示“一个范围内的分化阶段,是对于有限事物的界说”;第三个范畴是“尺度”,表示“由分化回复到简单的自身联系”。^[5]“尺度是质与量的统一,是完成了的存在。存在本质上在于规定自身,它在尺度中达到完成的规定性。”^[6]“定在的量的规定可以改变,不致影响其质;同时这种不影响质的量之增减也有限度,一超出其限度,就会引起质的改变。”^[7]“凡一切人世间的事物——财富、荣誉、权力、快乐、痛苦等——皆有一定的尺度,超越这尺度就会招致沉沦和毁灭。”^[8]也就是说,尺度是事物与量的规定性。这里所说的“质”不是与“本质”等同的概念。比如,我们可以说教育性是社会的质,但不能说教育性是社会的本质。唯物辩证法认为,质是对事物的一个具体规定,描述的是客观事物自身的特性,而本质则是由质扬弃、推演而来,反映的则是事物或质的内部的联系及深层次的变化。质相对于一个事物来讲,它是多方面的,多个事物的质也呈现多样化;本质在一个事物中是唯一的,而且对多种同类事物本质的认识也往往是相同

的,即本质规律可以是多种事物的共同规律。^[9]“应该把事物的本质、规律及其性能、结构、比例、对称、和谐等规定性,统统概括于‘尺度’这一范畴之中。”^[10]从这个意义上讲,尺度也不等同于标尺,标尺只是从事物中抽取出来衡量事物的那些可以量度的规定性,并不是事物全部的规定性。

在具体使用“尺度”一词的概念时,不同学科、不同领域往往会根据需要有所侧重,有所取舍。有的关注了事物的量,把尺度看作事物的时空量度,比如,认为“所谓尺度是指观察或研究对象(物体或过程)的空间分辨率和时间单位,同时也可指某一现象或过程在空间和时间上所涉及到的范围和发生的频率”^[11]。有的关注了事物的质或本质,把尺度看作事物的特征和规律,认为“尺度本质上是自然界所固有的特征或规律,而为有机体所感知”^[12]。有的关注了人与事物之间的关系,把尺度看作与人保持关系的方法,认为“依靠尺度,我们使建筑物和他们各组成部分之间彼此和谐,与人保持和谐”^[13]。有的关注了人对事物的规定性,把尺度看作衡量事物的准则、标准,认为“尺度是人类自身(包括肢体、视觉和思维等)衡量客观世界与主观世界相互关系的一种准则”^[14]。也有的关注了事物在人脑中的反映,把尺度看作事物的概念结构和范式,认为“尺度并非现实世界固有的或抽象出的实体结构,而是人类认识世界时在头脑中形成的结构,是为了将世界条理化而人为创造出来的概念化机制和思想工具,社会活动、人的主观感知和话语权等对尺度的建构有重要影响”^[15]。

那么,“教育尺度”中的“尺度”又应该做何理解?从目前学术界对“教育尺度”这一概念的使用来看,一是为社会发展状态建立教育尺度,“作为判断当前社会发展状态,包括对待教育发展问题局限性的基本标尺”^[16],在这个意义上,尺度即衡量事物的准则、标准。二是为社会研究建立教育尺度,“教育尺度的引入将改变研究思路,带来新的思维方式;改变研究问题,拓展研究视野;改变研究立场,确立当代中国社会发展研究中的教育学立场”^[17]。在这个意义上,尺度即概念结构和范式。三是为教育城市建立教育尺度,“在通过教育尺度构建‘教育城市’的过程中,需要基于‘中国问题’和‘中国经验’,创建和发展‘城市教育学’”^[18],“就基本问题而论,城市教育学的基本问题是‘城市、教育与人的发展’的关系问题”^[19],在这个意义上,尺度即人与事物之间的关系。要把这些具体含义囊括在“教育尺度”之“尺度”概念中,唯有将尺度当作事物与量的规定性才具有足够的统摄力和表达力。也只有这样,尺度与立场、视角、标尺、参照系等概念的关系才一目了然,即某个事物的尺度必然基于这个事物的立场,带有这个事物看问题的视角,并且以这个事物所确立的标准作为参照系,用来衡量事物的标尺是尺度可以量度要素的摘要和外显化。

依此推理,教育尺度就是教育质与量的规定性,教育的本质、规律及其范畴、结构、规模、功能、标准等多方面的规定性都可以纳入其中。教育尺度是一个意蕴、内涵异常丰富和复杂的概念,是一个具有复合性的多维度、多层次的概念。基于这个概念分析社会现象,不能止步于立场、眼光、视角的转换,更要有深层次的教育本质、规律、规则等多维立体的拷问;也不能仅仅满足于社会怎样建设教育基础,而是要推动整个社会的教育性组织、资源、要素、过程等尽可能地按照教育的基本规定性行事。当然,在实际探索中,要坚持具体问题具体分析,可以基于教育尺度的某个层次、某个维度的意义来分析和解决问题,但同时也要作整合融通式理解,将其立场、视角、参照系等统合起来,作全面系统的分析,继而综合施策,推动教育改革和发展。唯有如此,才能够真正促进教育与社会、教育实践与其他形式的社会实践之间的互动共生、融合发展。

二、教育尺度与发展尺度

教育尺度应该把什么作为尺度?这是基于教育尺度作分析和判断必须明确回答的核心问题。时下总括性、原则性的观点是将教育尺度的基本标准确定为能否促进并实现人的生命成长和发展。这里有两个问题需要厘清:一是促进并实现人的生命成长和发展是不是都可以用教育尺度来度量?二是教育尺度与发展尺度是否为一回事?

先看第一个问题。常识告诉我们,一次完整的直接量度至少具备质、量、尺三个基本条件。所谓质就是被度量的事物应该具备要度量的性质,比如,要用直尺去测量某个事物的长度,前提是这个事物是有长度可测的,不曾听说过也无法想象用直尺去测量人们头脑中某个概念的长度。所谓量就是被度量的事物存在数量、程度上的区别,并且这个量的变化并不会引起事物质的变化,否则所量度的就不是此物,而是彼物。所谓尺就是要有用来度量的尺规,比如要测试瓶子的容积必须有标准的容积单位和测量工具。同理,教育尺度是以教育为姓氏的尺度,当用教育尺度来衡量某些事物时,这些事物中也必须包含教育特性,并且这些教育特性要有数量或者程度的区分,还应有用来衡量这个事物的教育性规则 and 标准。人的生命成长和发展包括自然生理的和社会心理的两个方面,前文所说的婴幼儿医疗保健就属于促进人生理成长和发展的活动,很显然不具备教育特性,更无法用教育特性的数量或程度来分析,在这里,教育尺度就派不上用场。

当然,量度除了直接的,还有间接的。所谓间接量度,指的是已知被测量与某一个或若干个其他量具有一定的函数关系,通过直接测量这些量值用函数式计算出被测量值的测量方法。很显然,用教育尺度间接量度某个事物的前提是这个事物与教育之间具有一定的函数关系。人的自然生理的成长和发展是不是与教育有函数关系?目前还很少看到学者们在这方面的研究,但常理告诉我们,人并不会因为接受教育越多个子就长得越快越高,就不会衰老。因此,有些促进并实现人的生命成长和发展的活动是无法用教育尺度去度量的。教育尺度并不能成为衡量万事万物的尺度。

再看第二个问题。“人的发展尺度是一种综合的尺度,它主要体现在人与自然、人与社会、人与人、人与自身四个方面的关系之中,包括人利用、改造自然及维护与自然的和谐关系的能力,社会的公正合理程度,人与人之间的平等、互助、友好基础上的竞赛发展程度,人的丰富个性的发展,等等。”^[20]“人的个性发展方面可以分为:健康状况;受教育程度;文化活动状况;自由支配时间的量;道德意识;理想信仰、爱好、审美情趣,等等。”^[21]很显然,发展尺度的内涵和外延与教育尺度不尽相同。严格地说,能否促进并实现人的生命成长和发展属于发展尺度。但发展尺度并不都是教育尺度。有发展尺度,并不一定就有教育尺度。比如,当医生给病人服用了药物以后,患者实现了生命健康,也为主动发展创造了条件和基础,我们就难以据此得出结论,说这个医生有了教育尺度。也就是说,不能把能否促进并实现人的生命成长和发展都当作是教育尺度的判断标准。只有具有教育规定性的发展尺度才是教育尺度,必须在能否促进并实现人的生命成长和发展之中加个限制条件,即通过教育途径。

反过来,教育尺度是不是都包含在发展尺度之中呢?也不是。教育尺度除了有发展的维度外,还应有生存的维度。教育作为人类的基本社会活动,的确需要促进人的发展,甚至可以说,不能促进人的发展的教育不是真正的教育,但人的发展本身并不是真正的目的,其出发点和最终归宿还在于为了人更好的生存,否则,人的成长和发展将毫无意义。“判断教育是否走在正道上,衡量教育是否成功,在终极意义上应看教育是否有利于人的幸福生存,是否有利于业态的健康生存,是否有利于人类的永续生存”^[22]。从这个意义上说,教育尺度不但有而且必须有生存的维度。这其中除了生命健康的尺度外,还应包括生活幸福等尺度。

至此,我们可以得出这样的结论:教育尺度是把能否通过教育这一途径促进并实现人的生命发展和幸福生存当作基本标准的。具体而言,其主要包括如下几个方面。一是看是否让所有人都接受公平的教育;二是看是否满足每个人的个性化学习需求;三是看是否为每一个人提供终身学习的条件和机会;四是看所提供的教育是否在人的健康发展和幸福生活中充分发挥作用。教育尺度与发展尺度是交叉关系,二者既有重叠的部分,也有各自独有的部分。其中,重叠的部分,教育尺度侧重看过程,即教育这一途径落实得怎么样,而发展尺度侧重看结果,即是否实现人的生命成长和发展。当然,在复杂的现实世界中,教育尺度和发展尺度往往交织在一起,难舍难分,但并不能因此就成为我们不加区别地使用这两个概念的理由。

把教育尺度等同于发展尺度,难免会出现以下五种弊端。

一是让教育自身负重太多,把本不应该由教育承担的多种发展责任全部压在教育这瘦弱的肩膀上。最典型的莫过于把人的自由而全面发展的责任全部交付给教育。的确,教育要促进人的自由而全面的发展,但是教育决不能、也承担不了人的自由而全面发展的全部责任。正如马克思所说,“任何人的职责、使命、任务就是全面地发展自己的一切能力”^[23],人不仅仅通过教育而发展自己,而真正的人自由而全面的发展是需要社会条件的,“只有到了外部世界对个人才能的实际发展所起的推动作用为个人本身所驾驭的时候,才不再是理想、职责等等”^[24]。

二是让教育尺度漂移,主观意愿上是用教育尺度去衡量社会、城市等的发展,但实质上用的是非教育的发展尺度,比如,用教育尺度去衡量城市规划,看的不是城市提供终身学习和教育的情况,而看的是文化娱乐等方面的情况。

三是让教育过度扩张,认为必须促进整个社会实践都成为面向教育的实践。尽管这是基于当前社会实践整体缺乏面向教育的实践提出来的,即所谓缺什么就补什么,具有某种积极的现实意义,但是整个社会实践都成为面向教育的实践,让社会实践都投射到教育的圈子里,不仅在理论上缺乏充分的依据,在现实中也是做不到的。

四是让教育深陷发展尴尬。把教育尺度等同于发展尺度,容易忽视教育的生存论意义,忘记教育是为生存而出发的。当下中国,教育尺度的生存维度被严重忽略了,不少教学成为机械训练的活动,教育在追求人的发展过程中吊诡地失去了人的意义,远离了对人当下和未来幸福生存的关照,这不能不令人担忧。

五是有损教育尺度研究的独特价值。事实上,用发展尺度衡量人和社会,是一个被广泛探讨的维度,如果将教育尺度等同于发展尺度,暗中将发展尺度换成教育尺度的新说法,就没有创造性的价值和意义了。

三、教育学尺度与教育尺度

叶澜教授除提出“教育尺度”这一概念之外,还多次发问:为何不能以教育学的视角看待其他学科,缘何教育学不能成为其他学科的基础,成为社会转型和发展的尺度?这就涉及教育学尺度这一概念了。那么,什么是教育学尺度?它与教育尺度又是一种什么关系?

关于第一个问题,比较典型的观点认为,教育学尺度是教育学者研究教育问题时最基本的出发点和立场。^[25]这种观点把教育学尺度的拥有者限定在教育学研究者上,显然不妥,比如,一位普通教师并不研究教育学,很显然不是教育学研究者,但却可以从教育学的原理出发思考和分析教育现象,能说这位教师没有教育学尺度?显然不能。如果一位教育学者并不用教育学的原理来分析问题,而是用政治学、经济学等的原理来分析教育或者其他问题,也不能算是对教育学尺度的运用。关键要看是否拥有教育学的立场、观点、标准和方法。同时,把教育学尺度研究的对象局限在教育问题上也很狭隘,事实上,教育学尺度既需要基于教育现象及与此关联的其他现象的研究,也需要基于教育实践认知的研究。基于教育与教育学的区别,按照前文界定教育尺度的思路,可以将教育学尺度界定为:基于教育学立场研究教育、文化、社会及其他现象时所形成的教育学说的规定性。这里的规定性包括基于教育学形成的原理、规则、范式、方法等。

关于第二个问题,不少人有意或无意将教育学尺度与教育尺度等同起来,在使用这两个概念时经常随意置换。^[26]其实,二者的区别是显而易见的。一是基本性质不同,教育尺度是关于教育实践的尺度,而教育学尺度是关于教育实践认识的尺度,前者具有客观实在性,后者具有主观相对性,不同的教育学说会有不同的教育学尺度。二是量度对象不同,教育尺度针对的是具体的教育活动,而教育学尺度针对的是抽象的教育认识,包括教育实践中人的认识和教育研究者的认识。三是逻辑理路不同,教育尺度量度的是关于教育实践的成效,看的是通过教育这一途径实现人的生命发展和幸福生存的情况;教育学尺度度量的是关于教育实践认识的成果,看的是教育学说对教育实践的解释力和引导力的情况。同时,二者的联系也是非常紧密的。教育学作为一门独特的学问或者学科,教育实践、关于教育的实践及其关于这些实践的认知是其研究对象。基于这些规定性所建立起来的教育学尺度必然围绕并指导教育尺度的实践和研究,接受教育尺度的检验和挑战。既然教育尺度把能否通过教育这一途径促进并实现人的生命发展和幸福生存当作基本标准,那么教育学尺度就应该把基于这个标准所建立起来的学说作为自己的尺度。

在现实生活中,将教育尺度与教育学尺度等同起来,存在三个风险。

一是有让教育实践脱离实际的风险。因为教育学尺度是一种认识尺度,由于人的局限性,凡是认识都不可能是绝对真理,必然存在偏差,将教育实践完全建立在已有教育学的认识基础上,其弊端是显而易见的。比如,新中国刚成立之时,一边倒地学习苏联的教育,教育实践基本上都建立在凯洛夫等人的教育学基础之上,脱离中国实际的弊端显而易见。

二是有让教育活动陷入教条主义的风险。无论教育学发展到何种程度,都不可能像教育实践那样生动、丰富和复杂,教育学尺度总是简略的、概括的,它难以应对全部的教育实践。

三是有让教育研究走向枯竭的风险。研究教育虽然需要对已有教育学说展开研究,但这不能代替或者放弃对教育实践及其尺度的研究,那种远离教育实践及其尺度的书斋学问,因其缺乏活水源头,必将走向腐朽,乃至死寂。“教育学成为一个被轻视被遗忘的寂寞荒野”^[27]恐怕与此不无关系。在此意义上,教育学尺度要从教育尺度中汲取营养,不断丰富和发展自己,这样才能够为教育尺度提供真正有价值的指导,也才能够实现让教育学成为相关学科基础的美好愿望。

四、教育尺度与社会多尺度

教育尺度与其他社会尺度相比,其独特之处在于教育规定性。教育是人类社会建立和发展的内生机制,在社会大系统中发挥着独特的作用。教育规定性具体包括三个特性:一是内生性,教育是社会存续和发展的内生动力;二是基础性,教育是人类社会的基石;三是泛在性,教育在人类社会实践领域广泛存在,社会越发达,教育存在越广。

就整个人类社会实践而言,教育尺度是社会多尺度中的内生性尺度,是人自己生产自己的尺度。教育尺度是社会多尺度中的基础性尺度,应该作为主体尺度之一,得到充分关注,而不是仅仅被兼顾。教育尺度是社会多尺度中的泛在性尺度,应在包括互联网络虚拟世界在内的社会诸多领域被普遍重视和广泛应用。对个体来说,教育尺度是与所有人一生相伴的尺度,是每一个人不可或缺的尺度。无论你从事什么职业,都需要有这样的教育尺度,既立己,也立人。也只有全社会不同职业的人士,都具有教育情怀,都拥有教育尺度,教育的目的和价值才能得以实现。毕竟,教育不只是学校的事情,不只是教师和教育学者的事情,而是需要全社会不同职业的人共同关注和参与的事情。对社会来说,教育尺度是诸多实践领域必有之尺度,重建社会发展的教育基础和尺度,不只是教育界人士的事情,也应是社会各界共同关注的事情,需要各种社会实践者共同打造社会发展的教育基础。

1990年,史密斯在《不均衡发展》一书中提出了“尺度政治”一词。“尺度政治理论的核心在于不同行为主体根据自身的利益,借助自身的力量或引入第三方行为体扩大自身的力量,并通过控制、操纵尺度进行必要的尺度转换,以便选择对自身有利的尺度。”^[28]教育尺度在社会多尺度中的实际地位必然受到尺度政治的影响,甚至可以说是尺度政治博弈的结果。这就要求我们基于教育尺度向社会及其实践提出问题、分析问题和解决问题,在尺度政治的博弈中维护好教育应有的地位和利益。但同时也要站在社会实践和学术道德的制高点上,处理好教育尺度与其他社会尺度的关系。

参考文献

-
- [1]海德格尔.在通向语言的途中[M].北京:商务印书馆,2004.149—150.
- [2]石中英.教育学研究中的概念分析[J].北京:北京师范大学学报(社会科学版),2009,(3).
- [3][16][17]李政涛.中国社会发展的“教育尺度”与教育基础[J].教育研究,2012,(3).
- [4]汉典网.尺度[DB/OL].<http://www.zdic.net/c/a/143/314321.htm>.2014.12.
- [5][6][7][8]弗里德里希·黑格尔.小逻辑[M].重庆:重庆出版社,2006.88、114、115、114.
- [9]李霄山.论质与本质[J].培训与研究(湖北教育学院学报),2003,(1).
- [10]王荣华.“尺度”意涵探析[J].上海:华东理工大学学报,1995,(1).

- [11]邬建国.景观生态学——概念与理论[J].生态学杂志,2000,(1).
- [12]吕一河,等.生态学中的尺度及尺度转换方法[J].生态学报,2001,(12).
- [13]F·吉伯德,等.市镇设计[M].北京:中国建筑工业出版社,1983.4.
- [14]段汉明.建筑的尺度与时空特征[J].新建筑,2000,(5).
- [15]Gregory D,et.al.Dictionary of Human Geography[Z].The dic-Malden,MA:Blackwell,2000.725—726.
- [18][19]文娟,李政涛.从“教育城市”到“城市教育学”——兼论当代城市化过程中的教育问题与中国经验[J].首都师范大学学报(社会科学版),2013,(4).
- [20]王蓉拉,姜燕萍.试论“人是万物的尺度”的价值意义[J].社会科学,2003,(5).
- [21]郑杭生,等.社会指标理论研究[M].北京:中国人民大学出版社,1986.
- [22]刘云生.教育的根本宗旨是促进人类共同生存——对人类发展和社会进步教育宗旨的质疑[J].中国教育学刊,2015,(12).
- [23][24]马克思恩格斯全集(第3卷)[M].北京:人民出版社,1960.336、516.
- [25]卜玉华.试论人文学科领域中的教育学尺度[A].上海市社会科学界第五届学术年会文集(哲学·历史·人文学科卷)[C].2007.
- [26]卜玉华.试论人文学科领域中的教育学尺度[A].上海市社会科学界第五届学术年会文集(哲学·历史·人文学科卷)[C].2007;殷玉新.论学习型城市的教育尺度[J].当代继续教育,2014,(2).
- [27]李政涛.论面向教育的实践[J].南京社会科学,2012,(4).
- [28]胡志丁,等.尺度政治视角下的地缘能源安全评价方法及应用[J].地理研究,2014,(5).

End

学无止境，继续您的研学之旅吧！