

教育科学的世界

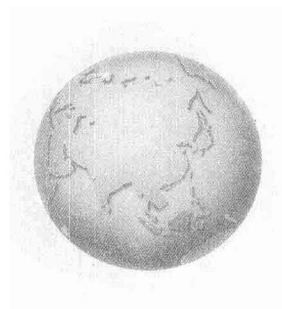
李政涛◎著



华东师范大学出版社

教育科学的世界

李政涛◎著



沁大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育科学的世界/李政涛著. —上海: 华东师范大学出版社

ISBN 978 - 7 - 5617 - 7551 - 6

I. ①教… II. ①李… III. ①教育学—研究
IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 021755 号

教育科学的世界

著 者 李政涛
责任编辑 刘荣飞
审读编辑 夏蕙筠
责任校对 赖芳斌
装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
电话总机 021 - 62450163 转各部门 行政传真 021 - 62572105
客服电话 021 - 62865537(兼传真)
门市(邮购)电话 021 - 62869887
门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 华东师范大学印刷厂
开 本 787 × 1092 16 开
印 张 22
字 数 375 千字
版 次 2010 年 8 月第 1 版
印 次 2010 年 8 月第 1 次
印 数 3100
书 号 ISBN 978 - 7 - 5617 - 7551 - 6/G · 4373
定 价 48.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题, 请寄回本社客服中心调换或电话 021 - 62865537 联系)

目录

引言:教育学的贫乏与富饶 / 1

第一章 教育学与人类生活 / 11

一、我们缺少面向整体人类生活的教育学 / 12

二、什么样的教育学最有价值 / 16

三、教育学如何引领人类走向“幸福生活” / 24

第二章 教育学的学科地位与内涵 / 27

一、教育学的学科地位辨 / 28

二、何谓“教育学” / 35

三、存在“统一”和“普通”的教育学吗 / 47

第三章 教育科学:走出教育学的科学道路 / 64

一、已有评断学科性质的基本尺度和分析框架 / 64

二、超越科学与人文之争——走向真正独立的“教育科学” / 68

三、何谓“教育科学” / 107

第四章 教育科学的方法论意蕴 / 121

一、询问“教育科学的理解方式” / 122

二、“方法论意蕴”是教育科学理解方式的底蕴 / 124

三、“教育科学立场”是教育科学方法论的前提与核心 / 153

第五章 教育科学的知识世界 / 165

- 一、知识“品性”考 / 166
- 二、从“知识”到“教育科学知识” / 171

第六章 教育科学的语言世界 / 179

- 一、作为教育科学问题的语言 / 180
- 二、语言的教育科学分析 / 189
- 三、教育科学语言的形成与建构 / 201

第七章 教育科学的生命世界 / 232

- 一、生命：教育科学的基础性、核心性概念 / 232
- 二、教育科学表达生命的特殊方式 / 234
- 三、教育科学的理想生命图景——生命自觉 / 242
- 四、生命自觉与教育科学自觉 / 250

第八章 教育科学的实践世界 / 259

- 一、教育科学如何表达“实践” / 259
- 二、教育科学如何“直面实践” / 271
- 三、教育实践的研究路径 / 277
- 四、教育科学理论主体和实践主体的交往与转化 / 287

第九章 教育科学的文化世界 / 296

- 一、教育科学中的“中国眼光”与“中国经验” / 297
- 二、教育科学中的“中国知识” / 305
- 三、从教育科学的汉语表达到建构“汉语教育科学” / 319

结语：教育科学的智慧是人类智慧的故乡 / 329

后记：尚未被思想的，还在路上 / 335

参考文献 / 338

引言：教育学的贫乏与富饶^①

迄今为止的教育学，是矛盾与困惑、绝望与希望的混合体，同时也交织着贫乏和富饶。作为一门学科，它的历史并不长，却承载着诸多轻蔑的眼光和厚重的期望。在轻蔑的眼光里，既有透彻的冷静，也有无知的盲目；在厚重的期望里，既有洞悉价值后的彻悟，也有无根无基的飘渺想象。

教育学的贫乏，不仅在于与其他更为“成熟”的学科相比，它的知识含量和科学内涵有某些欠缺（这或多或少是一种“事实”），而且在于因无知、误解和扭曲而导致的“贫乏”——这是一种由旁观的理解者造成的贫乏，是强加给教育学的贫乏。从另一个角度来看，如果将做学问视为采矿或挖矿，那么，目前对教育学这座矿山的开采，可能产生了三种情况：一是判定这是一种贫瘠的矿山，耗费心力物力之后所得必然不多，因其储藏本就少得可怜，不值得大动干戈。二是已有的“采矿技术”还十分笨拙，或者不适合于这一类型矿产的挖掘，导致所挖出的矿石寥寥无几。更多的宝藏还深埋在地下，沉默在宇宙自然的隐秘之处。三是来自别的学科的采矿者，如哲学研究者、社会学研究者和人类学者（甚至包括文学研究者），也蜂拥而来，由于其工艺先进，所以采掘进度如此之快，在不觉间赢得了领袖地位，教育学者只好跟在其后亦步亦趋，以求分几杯残羹冷炙。

第一种贫乏是实质性贫乏，也是无可救药的贫乏，如果真是这样，目前庞大的教育学者队伍，就可以“精兵简政”甚至“歇业”了，也许我们一直在从事一种劳而无功，靡费资源的事业。

第二种贫乏是表象性贫乏，面对着内部无穷的储藏，可挖出的竟然如此有限，于是我们看到了这样的场景：在如此庞大的矿山上，只散放着屈指可数且黯淡无光的矿石，

^① 本书是教育部人文社会科学青年项目“教育学语言发展与教育学知识形态演变研究——基于知识社会学的视角”（项目编号：07JC880026）研究成果；华东师范大学基础教育改革与发展研究所研究项目；国家“985工程”三期建设项目；华东师范大学当代中国基础教育发展创新基地研究成果。

“矿工们”在一旁唉声叹气，搓手顿脚……有人因此匆忙间将教育学判定为无矿可采的领域，对已经显露出的贫乏场景耿耿于怀，但对矿山内部的丰饶视而不见。

第三种贫乏是掠夺性贫乏。矿山和土地本来是教育学的，却任由他人来开采，并获得了实际控制权。教育学者只好匍匐在地，仰人鼻息……

对于这三种贫乏，我们否认第一种贫乏的存在，也许它是一种错觉所致。人是最浩大最精微最复杂的此世之在，作为直面人的生命发展的学问，教育学怎么可能贫乏？目前的贫乏是人为的，而非其本身的属性使然。我们承认后两种贫乏形态的事实性存在。为此，教育学就要从“回到实事本身”出发，在对教育学的前世今生的思考中，展现一种遥远但却值得追求的未来。

这个未来的指向和标志是“富饶”。教育学的富饶何以可能？

这种富饶并非来自教育学本身。它首先来自其研究对象，即生命、生命发展和生命实践的丰富性，教育学怎样正视和把握人的生命存在的丰富性，就会拥有什么样的富饶。所有富饶都与人性本身的富饶有关。人性问题已经探讨了几千年，但依然没有穷尽，还有辽阔的空间随着时代的推移继续扩展。教育学何时以自己的方式直捣了人性的底蕴，参与了人性的重建，且将一种不一样的人性和人性重建的方式呈现出来，教育学何时就有了赢获富饶的人性基础。这意味着：只有先行对作为研究对象的生命存在性质作一番透彻研究，才能使得教育学的基本概念、基本问题和基本观点有根有据，从而为教育学获取各种答案打下基础。如果对人性问题无所知晓，迷茫不知，教育学之思就可能漂泊无根，徒有跳跃不定的形式。

对人性的参与不是抽象的参与，而是具体的参与。教育学应从生命生存与发展的具体出发。它的思想总是与具体的生活纠缠在一起。而且，首先是存在，是生活，而不是理论。所谓具体，如同索勒(Dorothe Solle)所言，意味着：“置身于生活的具体处境之中并改变处境，紧贴生命的渴求并力图实现它们，在经验和尚未达到的希望中成人。”^①对于教育学而言，具体的方式，首先就是参与到人类的生命发展之中并且改变生命发展的状态，发展是人类生命的基本生活方式或存在方式；其次就是具体而微地参与到人的生存发展的细节之中。以往的教育学，有的偏离生活，只是思想教条的堆积和文字游戏的操练；有的只是将自己的视野局限于教育生活之中，心中只有“教育”

① 转引自刘小枫著：《走向十字架上的真》，三联书店1995年版，第377页。

生活,没有“人类”生活,没有寻获两种生活之间的内在通道的渴望。与生活的割裂,教育生活与人类生活的撕裂,使教育学陷入逼仄窄小的空间,这也许就是教育学的困境和危局的根源所在。教育学的重建,首先就在于确立这样的信念:教育学不是从某种思想理论中推导出来的,而是“活”出来的。教育学的历史,首先不是思想史,而是生活史,是生命发展史。教育学的理想之路,是双向之路,既是由教育的生活走向教育学的沉思,也是从教育学的沉思走向教育的生活。教育学的存在形态,首先是生命、生存和生活,它是具体的日常实践“活”出来的,而不是宏大的理论系统构建出来的。教育学的富饶,来自具体生活的富饶,是生活的富饶导致思想的富饶,而不是相反。教育学的意义,就在于把形形色色的教育生活,以及教育生活和人类生活的关联理解梳理清楚,进而为教育的意义和生命发展的意义提供具体而微的答复。

只有从这样的答复里,我们才可以一窥教育学的前途与命运。笔者不敏,但从不少缺乏对此问题的关心:我关心的是教育学的命运,我所有的思考都指向对教育学命运的思考,涉及对教育学前途的展望。笔者不才,但天赋的思想上的莽撞和勇气,以及恩师叶澜教授不断的引导,催促我用一生的光阴为教育学找魂,为教育学奠基。我一直在为寻找和建立教育学的特殊性而努力,为使教育学获得与相关学科平等对话的资格进而实现有效的对话而努力,为建立一种广阔宏大的教育学远景,使之真正变成面向人类生活和人类幸福的教育学而努力,为使教育不仅成为真正意义上的教育科学,而且成为与哲学科学、自然科学、社会科学并驾齐驱的教育科学,或者成为李凯尔特(Heinrich Rickert)所言的文化科学、自然科学之外的第三种科学,即教育科学而努力,我将用一生的光阴守候教育科学时代的来临——这是继哲学科学、自然科学和社会科学之后人类的第四个科学时代。

我坚持认为,只有真正融入人类生活,具有人类视野的教育学,才可能找到自己的前途,才可能打开教育学的命运之门,才可能显出更加阔大沉厚的格局。因为,这样的教育学,不仅与人类教育的命运联系在一起,而且与人类的命运联系在一起。教育学安身立命的根据,就从枯燥的教材和教条,转向喧闹的生活,从狭小的学校和课堂,置换到更为广远的人类生活之中。教育学应该为全体人类的幸与不幸而存在,而不只是为师范生和教师的工作而存在;教育学应该为学习者持续终生的生命重建而存在,而不只是为获取学位和学分而存在。教育学的起源也将从困扰教师的教学问题,转换成困扰人类生存的实际问题。如此,对人的处境的教育学反省就成为教育学重建的基本

信条。理想的教育学,必须从把握人的生存经验开始,表达对人的生存与命运的特定理解,对人类困境的直视和忧思,它也是对人类不断涌现的绝望和希望的应答。所谓的困境,就是生命成长与发展中的困境,所谓绝望和希望,就是人类在自身发展中的绝望和希望。教育学孜孜以求的是找到能使人走出困境,摆脱绝望,为其创造希望的钥匙,打造这把钥匙的材料,可以是哲学的、文学的和社会学的,但最后成型的样式和功能却是教育学的,或者说,是“教育科学”的。

面对如此任务,目前的教育学理论还不足以应对。在教育学从单数时代进入复数时代之后,这一任务的完成离我们似乎更近了,人们相信自己找到了更多通往目标的道路。但实际上却是更远了,不同教育学科在各自的道路上奔驰:与其说是在“教育学”的道路上前行,不如说是在相关学科已划定的道路上奔跑,这是具有叛逆性质的奔跑,因为路标的设定来自相关学科的标准样式。从母体分离出来的教育学的“子孙”,已经“羞”于承认其与教育学的血缘关系,唯一承接的只是“教育”一词,该词之后本应加上的“学”字却被有意无意地隐去或删除了。在其他学科道路上狂奔的教育学科,已经离教育学越来越远,原来整体意义上的教育学愈加湮没不闻,需仔细寻找才能查获一些隐约的踪迹。由此就有了“教育学终结论”的流行。在分支学科、交叉学科没有强化反而分化了教育学的力量的情况下,传统意义上的一般教育学很难有更大施展的空间,自家领地不仅遭受着相关学科这些外来殖民者的殖民,也承受着本家子孙蚕食甚至哄抢遗产的命运。同样不能忽略的是:不同教育学分支学科、交叉学科以不同的方式突入教育领地,依据不同立场和眼光“看”教育,可能会获得某种真实或真理,但基于一种眼光而来的真实,总是难逃“片面的真实”之嫌,我们最终看到的是教育真理的碎片,虽然闪光,而且迷人,却是“盲人摸象”。

在此情势下,教育学重建面临的首要问题是:是否存在一个整体意义上的教育学?如果存在,是价值判断意义上的存在,即“应该存在”,还是事实判断意义上的存在,即“已经存在”?作为一种整体意义上存在的教育学,有何价值?承担何种使命?可以对其其他分支学科,对相关学科,对人类的生活产生何种影响?

本书的思考和写作奠基于这样的假设:需要有一种整体意义上的原理性质和基础理论性质的教育学,需要有一种不同于以往科学性质的独特的教育科学。它有两大任务:其一,完成对已有资源,包括各分支、交叉学科和相关学科展示的教育思想、教育知识和教育经验的具体综合和抽象综合。在我看来,面对分支、交叉学科日益繁盛的态度

势,已经到了需要在整体的教育学层面上将其整合和综合的时候了。其二,建立一种综合基础上的新型“教育科学”。教育学到了摆脱已有“科学”维度的纠缠,建立起属于自己的科学标准和科学地盘的时代了。教育学应在完成上述两大任务的基础上,解决人类生活和教育生活中生命的成长与发展的困境,应对时代特有的挑战。概而言之,重建后的一般教育学(即本书提出的教育科学),将应答如下问题:

- 面对人类生存与发展的困境与希望,教育学可能何为?
- 面对这样一个混乱和充满疑虑的时代,一个生命在成长和发展过程中可能遭遇如此多困境和迷局的时代,教育学理当何为?
- 面对持续发生的社会转型、文化转型和教育转型,以及由此而来的教育改革,教育学又将何为?
- 面对传统科学观的宰制和压制,新兴人文社会科学的挑战和挤压,教育学还将何为?

我们希望,在上述四大问题的提出和对其所作的应答中重建教育学。我们也确信:这四大问题的意义和答案,不是演绎和推导而出的,而是在对实事的直观和一步步展示的过程中自动显露出来的。

上述问题的系统解决,非本书所能完成,也非本人的能力所及,我只是尝试性地做一些前提性的工作,对地基更新后的教育学理论谱系进行概要性的梳理:明确往日的教育学已经走到何处,还存在哪些空白和锁闭之处?什么是实际生活中最为人们所熟知的东西,在教育上却是最陌生的,最容易遗漏的?什么问题,至今还无人问津,或无人问津,我们必须在方法论上加以阐明?还有哪些根基性的问题没有得到澄清,哪些被当作不言而喻的东西,从而使讨论没有进展?哪些问题只问出一半,甚至只开了头,就没有再追问下去?哪些问题没有问出可能性,问出核心,而是绕道而行,转而追问一些细枝末节的东西?

基于对以往教育学的梳理和澄清,我们还将厘定今日教育学的基本格局将是什么,其基本性质和基本任务,都将在新的地基上和新的格局里被重新认识和理解。

在我们现有的视野里,可以确认,要了解和展开一般意义上的教育学,需从教育学的学术史开始,以期具有历史的深度。本书没有安排专章讨论教育学史,除了依据本

书的基本任务和另有撰写计划等原因之外,还有如下期待:将历史的意识和视角贯穿在每一章的写作之中。对于每一章的主要问题,都力图从历史的角度进行梳理:迄今为止的教育学曾怎样发问、怎样发现、怎样拒斥?这里面都发生了何种转折和特殊的意义?这些都将从历史的远处被拉到现实的近处,进入我们的视野,我们将因此明确现实的教育学所占的位置,进而在人类思想学术史的框架内,确认这一位置的上下高低、前后左右,今日的教育学重建将从这一位置出发,或下沉或抬升,或前移或退后。

教育学因何而存在,有何不可替代的价值和意义?这是一个古老的问题,也是一个并没有被洞悉的问题。在所有判定教育学存在价值的论述里,人类生活的维度一直隐匿于深处,不见天日,在我看来,只有将教育学置于人类生活的视野之中,教育学的价值和意义才会有牢靠的地基,由此出发的生命价值才会有生活的气息和依托。当然,这样的地基可能沦为抽象的存在,沦为大而无当、空洞无物的叨叨絮语,为人类生活寻找教育学的入口,探寻教育学的落脚点,是我们不能不为的任务。“生命价值”和“生命·实践”这两大概念,是可能的选择。其中,“精神生活”视野的引入与敞开,可能会带来一个需要审慎思考的问题:教育学与人类精神生活建构的关系,这种关系何以可能?如何可能?

从教育学与人类生活的关系出发,我们将问题的根部引申到教育学的学科地位、学科性质和基本问题。本书认为,这是三个不可分割的问题:教育学究竟应有何种学科地位,取决于它具有什么样的学科性质,而学科性质又与该学科要解决的基本问题有关。本书试图通过与哲学科学、自然科学和人文社会科学的对举,将教育科学树立为与其并肩而立的第四大类科学,彻底走出判定教育科学性质的传统分析框架和参照系,因此,从本书第三章开始,我们将教育学统一改为教育科学,以此表明,教育学不仅是一门以教育为对象的科学,而且是具有与其他三大类科学不一样性质的独立科学。

本书所有的思考和写作都是在回答:教育科学的特殊性及其与相关科学的关系,以及教育科学的独特价值。教育科学与其他科学的基本关系在于:所有科学都在以各种方式增添教育科学的富饶。

“基本问题”是教育学理论体系和知识谱系的支架性构成。已有的诸种教育学著述尚未对此达成共识,各说各话、各唱其调成为常态,原因恐怕在于对何谓“基本”缺少深思,因此,确立判断何谓“基本”问题的标准是讨论该问题的前提所在。依此标准,我们尝试着圈划教育学基本问题的范围,即“问题域”,并将其作为判定学科性质的主要

依据。

在确立了研究对象、基本问题、学科性质之后,教育科学作为一种新的科学形态的地位就呼之欲出了。它试图重建科学观,改变人们习惯的科学内涵和认知方式,努力在一个全新的层面上提升教育学的地位,从根本上改变教育学卑微了几个世纪的命运。

教育科学的独立,必须仰赖于自身方法论的构建。教育学的独立地位一直遭人怀疑诟病,这是拖延至今仍没有在理论上彻底解决的问题,也是教育学被轻视、蔑视和无视的病根所在。从方法论的意义上探寻教育学的独立之路,已有叶澜等先行者铺路在前,我们将沿此路径左顾右盼,上下求索,从教育学的自我意识和学科立场出发,查明教育科学之为教育科学的根由所在。方法论意义上的思考,是教育学厘定基本概念和基本问题,获取答案的内生前提,它涉及教育科学的研究对象和方法的关系、教育科学的研究假设、研究视角、分析单位和思维方式等重大问题。在这一系列思考中,现象学式的思考被本书确立为重点讨论的思考方法。原因只有一个:它适合于教育科学。

沿着方法论开辟的道路前行,教育科学必须向世人展现自己世界的广袤和独特,这个面向“生命·实践”世界的教育科学世界,至少应该包括知识与理论世界、语言世界、生命世界、实践世界和文化世界,对这五大世界的廓清和阐发,构成了教育科学世界赖以生存和发展的五大支柱。

知识问题一直困扰着教育学,在人类知识体系之中,表面上,教育学知识品性的普遍性已经不存犹疑,只要从相关学科的知识标准和知识视野推演即可显现成型,但其特殊性似乎还没有得到充分彰显,常出现以一般意义上的普遍的知识品性替代作为特殊性存在的教育科学的知识品性的现象,或是给教育学知识品性贴上某一学科,如哲学、心理学的知识品性的标签。这个已经因循成习的惯例不消解,就难以让新的教育科学的独特面容清晰地浮现于知识之林中。教育科学是什么意义上的知识,与教育科学的知识生产方式、传播方式有内在关联,与其说,教育科学是什么样的知识,就会有怎样的知识生产方式和传播方式,不如说,教育科学的知识如何生产如何传播,决定了教育科学是何种意义上的知识。为此,我们将从学科知识制度化的意义上来解决这一问题。

以何种语言言说教育学,常常被当作一个不言而喻的问题。在有的教育学者那里,语言只是一种表达的用具,召之即来,挥之即去,无需徒费口舌,在语言问题上喋喋

不休。受到语言哲学的影响,布列钦卡(W·Brezinka)、谢弗勒(I·Scheffler)等学者将语言问题确立为“教育学的问题”,进行了典范性的语言类型的分析,开启了新的方向。但他们似乎并没有完全说透,还有进一步阐释和发挥的空间。至少,他们都没有回答在我看来至关重要的问题:有没有一种独特的教育科学语言?如果没有,为什么?如果有,它是什么?这是一个极有难度的问题,本书可能更多的只是提出问题,尝试着提出一些碎片式的观点权充“答案”。更为系统、更有深度的解答期待着众人的参与。

在解决了教育科学的基本问题之后,我们需要进入另一个领域,思考从已知的教育科学立场出发,我们如何看待其他学科都关注的公共性问题。能够将眼光投向这些问题,而不只是在私己性的问题上“卿卿我我”、“自我迷恋”的教育科学才能走出井底,在更为广大的空间发出自己的声音,参与建构新世界的合唱。

第一个公共问题,是如何看待“生命”。今日的教育学一改以往“只有知识,没有生命”的现象,转而将“生命价值”确立为教育的核心价值。这是一个可以载入史册的转折。从此以后的教育学,将成为有生命的教育学,虽然,这一进展只是回到了教育学原点,但有所经历的人都知晓,回到原点的历程是多么的艰难曲折。然而,回到生命原点,对于走向教育科学的教育学而言只是开始,如何凸显和标举教育科学立场下的生命理想,寻找教育科学表达生命的方式,并在此基础上展现教育科学之生命世界的独特,从而为教育科学走向彻底的独立奠基,实现重建教育科学的目标,是当务之急。

第二个公共问题,是“实践”问题。与哲学界的动态有关,近来“实践哲学”备受教育界的关注。但依然有重蹈套用搬用之惯习的可能。对于教育科学而言,最重要的是确立自身的实践立场,在与理论逻辑的对举和沟通中,显现教育实践逻辑的特殊性,从而向世人全面展示自身的“实践世界”。在此过程中,教育科学对实践的介入方式,作为一个重要问题豁然而立。从来没有哪个时代像今天这样关注理论对实践的介入和改造,并由此生发出理论人和实践人的交往和转化的问题。

第三个公共问题,是“文化”问题。教育科学对文化进行言说和介入之前,首要的问题是厘清自身的文化意味,即从文化的角度看教育科学的特殊定位,以及教育科学与文化的互渗过程与互渗形态。随后的任务,就是基于教育科学立场展开对文化内涵的解说,以期在对文化的众生喧哗中发出教育科学的声音,并力图让其清晰敏锐,具有穿透力。对中国教育科学而言,讨论文化问题的目的既是沟通对话,即与世界教育科学对话,也是自我形成和自我创造,即建构本土性的教育科学,在我看来,“本土教育科

学”就是“汉语教育科学”。这一具有文化底色的教育科学,是对“教育科学语言”问题的自然延伸。它印证了语言的学科本体论意义。

以教育为对象的教育科学,自身也需要教育来延续和推进,即需要“教育科学教育”,这是一个长期被忽略的问题,但却是事关教育科学命脉延续和理论发展的大问题。教育科学教育的对象、育人价值、基本目标、实践立场和教材重建等构成的问题域,为教育科学教育今后的发展拟定了一个初步的分析框架——由于篇幅原因,本书没有加以充分展开。这一切只是预示着:对教育科学教育问题的思考刚刚开始。

在教育学的形成与建构过程中,教育学学者常常被忽略,似乎教育学研究是一种没有主体的研究。相对于其他学科而言,教育学学者的奇闻异事并不多见,他们大都“被迫”沉寂隐没在理论文字之中,成为没有个性没有体温的理论机器人。近年来,出于参与教育变革的需要,作为参与者、介入者、合作者的教育学学者的素养和品质终于被提出,至于教育学学者这一群体,则更多的是被看作“教育研究者”,而非“教育学学者”,有“学”无“学”,悬殊甚大。教育学学者的被遗忘,在一般学术界似乎更加严重。在20世纪末“知识分子”的大讨论中,作为知识分子一部分的中国教育学学者几乎没有进入讨论者的视野之中。似乎,只有教育实践者才会意识到教育学的存在,而且这种意识更多的是在与实践者对立的意义上涌现出来的,我们从中嗅出的不是喜悦之气,而是嘲讽和冷淡,颇有“百无一用是书生”的讥嘲味道。因此,重建后的教育科学,其学者的角色和使命不应被教育学的角色和使命所替代,他们存在的特殊意义理应得到彰显。如同海德格尔(Martin Heidegger)所言,要澄清认识的性质,就必须说明认识活动如何根源于主体的存在方式。教育科学学者的存在方式晦暗不明,是教育科学理解模糊摇摆的根由之一。教育科学学者的生存方式与个人的意志、自由的信仰抉择相关,我们不能无视这种个人性的意志和信仰对教育学建构的影响,用海德格尔的术语表达则是“个人之能自己存在意味着能站出来生存”。对教育科学学者的讨论,就是让其站出来,让我们看到其个人的生存与教育科学的生存之间的关联,使其从遮蔽之处走向光亮之处。然而,本书对于这一问题的讨论,不是以开辟专章的方式,而是将此问题渗透在各章节之中,其预设是:包括五大世界在内的所有问题,背后都存在着人的问题,即教育科学学者的角色和使命的问题。

我们对于教育科学的概要性讨论,似乎在不知不觉间遵循着如下预设:教育科学仿佛已经在那里存在,已经事先给定了我们。本书尝试着将这一预设进行方向性的扭

转:仿佛我们并未事先给定一门学科,相反,只有从教育科学自身的必然性出发,从(教育)“实事本身”所要求的处理方式出发,才能够形成这样一门学科。换言之,教育科学不是事先给定的,不是哲学给定的,不是某个或某批学者给定的,甚至不是历史给定的,而是适应教育实事要求和需要而形成的,教育科学处理教育的方式,应该是教育实事所要求的处理方式。

本书不是“教材”之作,无需面面俱到,包罗万象,只需孤军深入,这是支配我思考和写作的基本原则。但我也同时考虑不同问题之间的内在关联,以期获得一种教育科学的大模样思考,也是一种人们常言的问题间性(the interaction of ideas of problems)的思考:不是将不同问题切割开来分别解剖,而是思考一个问题和所有问题之间的关系,迫使每一个问题都面对其他所有问题,使每一个问题都把其他问题看作它的生态条件,于是思考就不再是专注于这个问题或那个问题,而是关注问题间性和问题间的合作交往,这样或许有助于建立基于教育科学立场的问题间有活力的生态关系。

从著述者的“人性”出发,总是希望有所创新,这是我原初的一闪之念。但是,海德格尔告诫道:“我们的答案‘新’或‘不新’无关宏旨,那始终是事情的外在方向。积极的东西倒是在于这个答案足够古老,这样才使我们能学着去理解‘古人’已经准备好了的种种可能性,在业经开放的视野内,使具体的存在论研究得到提示。所谓答案,不过如此。”^①教育科学虽然还不够古老,但其直面的生命发展问题却足够古老。我们所津津乐道的“创新”,无非是展现了另一种可能性而已,而且这种可能性本身也只是一种可能性。向已有世界和未成世界开放,敞开更多的关于教育科学发展的可能性,并力图将可能性一点一滴地转化为现实,进而在已成现实中酝酿新的可能,这是我的欲成之事,也是我生命的一种可能。

我虽执著于对教育科学前途命运的各种可能性的思考,但我深知这种思考首先来自对自身的思考。所有的教育科学都要回到研究者、思考者自身。如此思考的结果便是豁然领悟:教育科学既是成人之学,也是成己之学。

① [德]海德格尔著,陈嘉映编译:《存在与时间读本》,三联书店1999年版,第14页。

第一章 教育学与人类生活

当“教育学”一词显现在眼前之时，我们可以从直观上问出什么样的问题？这个由直观而来的问题，一定是切近于教育学特殊性的问题，一定是与教育学的过去、现在和未来息息相关的问题，这个问题就是：教育学究竟是一门什么样的学科？这是一个折磨了教育学研究者数百年之久的问题，似乎很少有哪一门学科的研究者像教育学研究者那样，一代又一代地为这个早在学科独立之初就应该解决的问题所困扰，而且至今还没有彻底解脱的迹象。

然而，从一开始，这样的讨论就错了，错不在问题本身，错在提问方式，错在问题的先后。当我们如此喋喋不休地追问“教育学究竟是一门什么样的学科”之时，我们已经陷入一种传统的提问方式之中了：这是在与其它学科相比照的意义上形成的提问方式，因而是从学科角度或者说知识性质角度的发问。这一提问方式的局限在于侧重于解决“教育学是什么”的问题，忽略了“教育学为什么”的问题。一言概之，传统的教育学性质的研究，很少关注“为什么人类需要教育学”。这是一个基于教育学受众的问题，它是一种从人的角度出发的提问方式，因而是一种与人的生命价值和生活价值直接相关的提问方式：教育学对人的生命有什么价值？教育学与人类生活有何关联？

这是一个所有教育学研究和思考首先应解决的价值问题，“是什么”来自“为什么”。不在价值选择上厘定无疑，教育学之思必然飘渺无根，甚至会南辕北辙。

基于教育学的生命价值，人的内在本性和发展本性需要教育学，以促进生命自觉为己任的教育实践需要能与此密切相关的教育学。这是一种对传统观点的彻底扭转：不仅是教育学需要关注生命，而且是生命需要教育学，不仅是教育学需要关注实践，而且是实践需要教育学。由此可以初步回答教育学在人类学术界的地位问题：还有什么比人类生命内在的需要更能让一个学科赢得尊严的呢？正是在这个意义上，叶澜提出，教育学是在实践中，为了实践，服务于实践的学问——这样的教育学就成为满足了实践需要和生命需要的教育学。如果说哲学来自对世界的惊讶、敬畏，它满足了人类

释解惊讶和敬畏的需要,那么,教育学则满足了一种独特的需要,即“生命·实践”的需要。

教育学的生活价值,来源于如下追问:教育学的理论和思想,对人类生活到底有何意义?这不是一个可以与人的生命脱离开的问题,但为了突出人类生活的视角,我们将在本章重点解决这一涉及教育学根本价值取向的重大问题。

我相信,如此重大的问题,却被我们长久地忽略了:我们要么无视教育学的生活价值,只是在抽象干瘪的理论层面上进行教育学的言说,结果使教育学这门原本最应具有生活气息的学科,越来越远离生活,要么只是在教育生活的意义上,讨论教育学对生活的意义,想当然地认为,教育学只与教师和学生的生活有关,与除此之外的他人无关,如此则使教育学之路越走越窄。

总之,已有的教育学往往只是“科学”的真理,缺少生活的真理,常常只是面向少数人的真理,而不是面向全体人类的真理。

教育学的思想不仅应在教育生活之中得到体现,也应在整体的人类生活中显现,换言之,教育学的思想,不应在人类生活之余和之外去体现。教育学的理论最终应该是全体人类的“生活实践”,是所有人都必将以不同形式经历的“生命·实践”。

今日的教育学,应从此处实现扭转,也许,是一种根基性的扭转,甚至,翻转。

翻转的目的在于:人类需要以教育学的方式理解人生,表达人性,贴近生活。

一、我们缺少面向整体人类生活的教育学

教育学有什么用?这是我常常为之百思不得其解的问题。在我已度过的人生岁月里,教育学对于我的用处不算少:为完成大学的学分任务而用,为考研而用,为攻读学位而用,为授教育学之课而用,为写教育学论文而用,为评教育学的职称而用……这些用处的发挥似乎塑造了今天的“我”和“它”,然而,现在想来,教育学的种种之用,只是表明了它的工具价值,所谓“工具”,就是那种拿起就用,用完即扔的东西。既然如此,这意味着教育学只是外在于我生命的东西,是随时可以拿起,也随时可以丢弃的身外之物。当我产生对别的工具的需要的时候,我随时可以“移情别恋”,并且如法炮制。如果真是这样的话,我不仅要为教育学感到悲哀,更要为自己而悲哀了。

好在我不断反省的习惯,可以追问这样的问题:教育学有什么用?这个问题不