



「生命·实践」教育学论丛  
第四辑

叶澜 主编

# 命脉



广东师范大学出版社




“生命·实践”教育学论丛  
第四辑

# 命脉

M i n g M a i

主 编：叶 澜 李政涛  
副主编：杨小微

 GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS  
广西师范大学出版社  
· 桂林 ·

**图书在版编目 (CIP) 数据**

命脉 / 叶澜主编. — 桂林: 广西师范大学出版社,  
2009.3

(“生命·实践”教育学论丛. 第4辑)

ISBN 978-7-5633-8321-4

I. 命… II. 叶… III. 教育学—研究—中国 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 030346 号

广西师范大学出版社出版发行

( 广西桂林市中华路 22 号 邮政编码: 541001 )  
网址: <http://www.bbtpress.com>

出版人: 何林夏

全国新华书店经销

广西南宁华侨印务有限责任公司印刷

(广西南宁市北湖南路 20 号 邮政编码: 530001)

开本: 787 mm × 1 092 mm 1/16

印张: 28.5 字数: 450 千字

2009 年 3 月第 1 版 2009 年 3 月第 1 次印刷

印数: 0 001~5 000 册 定价: 46.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。

# 序 言

李家成 叶 澜

从冬虫至夏草，生命完成了它的多重转换与自我重生；从《回望》到《命脉》，“生命·实践”教育学派完成了她生命建设的一段旅程，标志着本学术辑刊第一轮完全生成。

行至此处，我们已在着力体悟、思考、探寻中国教育学发展之“命脉”，在着力探讨当代中国教育学发展的学术缘起、学理依据及演进脉络，在着力梳理和发掘中国教育学发展之“中国传统文化”、“马克思主义哲学”、“实践”、“学术”、“科学”等命脉，及其在当代中国教育学语境内的转化与生成，力图凸显当代中国教育学发展的历史感、根基感、纵深感、厚实感。

本辑所收录的文章，都为首次发表，感谢作者们的倾心与倾力，感谢广西师范大学出版社的持续支持。

本辑以叶澜的文章开篇，继续深化以“生命·实践”作为教育学当代重建基因式内核及其命脉的论述，既在延续《基因》之脉，又在建构《命脉》的总体形象与内在之神。

第二部分聚焦教育学发展的实践命脉，从教育学重建式发展、教学理

论重建、班级建设理论重建等领域,试图呈现实践命脉之独特,进而进入到对教育研究、教学改革,乃至于听说评课范式转换的讨论,进一步扎深教育学发展的实践根基。

第三部分聚集中国传统文化,从对中国本土文化与中国教育学发展之关系入手,讨论了知识论命脉、草根底色、对传统文化的接续与创新等问题。对于博大精深的中国传统文化而言,这一讨论的聚焦方式、研究主题、相关命题都反映着我们的一份自觉。

第四部分的内核是“学术传统”,从中国学术转型、中国教育学的学术发展之脉络的意义上展开,提供了我们对于中国教育学发展如何扎根于学术传统的自觉思考。

第五部分是对教育研究以马克思主义为指导的当代反思,再一次促使我们审视中国教育学发展所需要植根于其中的马克思主义之命脉。这一似乎并不时新的主题,却并不因为人们的忽略而降低其当代的价值。

第六部分为教育学之“命脉”聚焦后的再次开放,既有对青少年发展心理学研究的系统反思,从而为教育学发展提供了参照学科,也有对赫尔巴特教育思想、杜威教育思想的重读;既有对“课程”与“教学”的词源考古,又有对当前民族地区学校教育的田野研究。

在“生命·实践”教育学论丛走完第一阶段的历程时,我们感慨于中国教育学发展历史使命之艰巨,亦矢志于中国教育学发展时代步伐之迈出;我们沉浸于教育学发展的多重根基与丰富脉络之中,又在探寻教育学发展之立场、基因及一系列的核心问题、根本问题、重大问题,向前迈出了重要一步。

正是在这一生命实践过程中,我们感受到生命的强大力量,感受到教育学的内在魅力,感受到教育学研究的时代召唤。

我们一直在努力,我们依然在路上。

本辑完稿于2008年与2009年的交汇之际,既容纳着曾经,又蕴涵着希望。我们已经得到诸多学者的鼓励,依然期待着您的关注、指点与批评,期待得到您对于本论丛进一步发展的建议。

# 目 录

“生命·实践”教育学引论(下) ——关于以“生命·实践”作为教育学当代重建基因式内核及其命脉 的论述 .....	叶 澜 · 1
以基础教育改革实践为根基的教育学重建式发展 .....	杨小微 · 58
思维方式转变与教学理论重建 .....	吴亚萍 · 77
从生命实践的角度建构教育理论 ——以班级教育理论的建构为例 .....	李伟胜 · 92
论“深度介入”式的教育研究 .....	伍红林 · 104
从“教学”的重建管窥“生命·实践”教育学的命脉 .....	庞庆举 · 123
听说评课的范式转换 .....	张 永 · 144
为什么存在“中国”的教育学知识? ——兼论“生命·实践”教育学的知识论命脉 .....	李政涛 · 158
中国传统知识分子的文化关怀与“新基础教育”的草根底色 .....	袁德润 · 191
散议“生命·实践”教育学对传统文化的接续与创新 .....	徐冬青 · 206

20 世纪以来中国学者对教育学中国化的探索 and 梦想 .....	侯怀银 · 216
生生不息的智慧	
——试论当代中国教育学发展与中国学术传统之传承 .....	
.....	李家成 · 250
中国学术转型背景中的教育学研究 .....	吴黛舒 · 269
教育研究以马克思主义为指导的当代反思 .....	刘黎明 · 288
探究巨人们走过的路	
——青少年发展心理学研究反思 .....	李晓文 · 301
“教育性教学”的历史传承与当代更新 .....	卜玉华 · 345
杜威“哲学的革命”之再认识	
——写在杜威诞辰 150 周年之际 .....	孙元涛 · 366
再论课程与教学的定义与内涵:从词源考古到现代释义 .....	
.....	胡乐乐 肖川 · 378
广西恭城瑶族自治县东寨民族小学的田野研究 .....	王昉等 · 439

# “生命·实践”教育学引论(下)

——关于以“生命·实践”作为教育学当代  
重建基因式内核及其命脉的论述

叶 澜

## 四、识挑战

上篇对历史上经典教育学文本的解读,使我们有可能对教育学研究的基本问题,作出了有文本依据的,在分析、比较、综合基础上的概括。与此同时我们也清晰地看到,对基本问题的不同回答,一是因时代的变化,尤其是社会的转型性变化,使教育学研究对象——教育本身发生相应的变化;二是因不同时代的不同研究者,对教育学建构所选择的基因式理论内核的重大差异。这种差异在总体上受时代哲学与科学发展的水平、精神思想领域的开放程度和活跃状态局限,同时也与个体研究者本人在进入教育研究前的学术背景、对时代精神的敏感与把握、本人学术思想的中心问题、基本观念与思维方式、切入教育学研究的驱动力与视角,以及对教育实践本身的接触、了解程度相关。可见,差异不仅具有时代性,而且具有个体性。自然,前者是大局、是前提性因素,研究者个体对时代性可



以认识、把握和运用,但难以在总体上对其产生影响。时代的因素也不可能直接变成教育学理论,转化要通过研究者本身及其研究实践来实现。因而研究者对于教育学及其基因的构建,在同一时代与社会中,对于教育学发展来说具有直接决定作用。认识这一点,对于我们自觉投入当代中国教育学及其“基因”重建十分重要。

自 20 世纪 70 年代以来,人类社会进入全球化和信息化的新历史时期,这一时期所带来的变化之广泛、深刻与强烈前所未有的,对人类生存直接提出了一系列挑战,教育又面临一次为适应时代转型而不可避免的转型性变革。中国社会进入这一时期比起发达国家迟 25—30 年,而且还面临着一系列特有的问题,其中最富有全局性和基础性的是:社会经济体制从计划经济向市场经济转换;产业结构的整体调整和工业化、信息化的同步加速;国内市场与国际市场的沟通强化;政治制度改革力度增强和科技、文化、教育、精神文明建设不断推进。这一切,使中国 30 年的改革开放,成为一场深刻的、比世界上任何国家都更艰巨和复杂的社会转型性变革。教育变革也因社会变革的需要而被提到从未有过的重要地位,尽管至今步履还十分艰难,但教育的转型性变革必将成为不可逆转的大势<sup>①</sup>。所有这一切都直接向中国的教育学研究者提出了时代意义上的重建挑战。

中华人民共和国成立以来至改革开放前,中国教育学理论研究的基本格局是缺乏对教育本身的深入研究。造成这一状态的原因复杂,不仅是因为意识形态的强介入(尤其集中表现在 20 世纪 50—70 年代末),还因为就整体而言,中国主要从西方引进的近代教育学理论对教育的认识本身还具有来自历史和研究者的双重局限。

### (一)“挑战”的性质——教育学的当代重建

21 世纪的教育学面临新的挑战。把握这一挑战的性质,是促进教育学当代发展的必要前提。我们认为,这一挑战对于教育学的发展来说,在中国,首先不是完善式的,而是重建式的。所谓重建,就是对教育学本身

---

<sup>①</sup> 关于信息化、全球化及当代中国社会的转型性变革与教育变革的关系研究,本人的认识和展开论述集中体现在叶澜:《“新基础教育”论——关于当代中国学校变革的探究与认识》,北京:教育科学出版社,2006,“第一篇:当代中国教育变革的社会基础论”中,在此不作重复论述。

的认识,在基本立场、思维方式、核心理论和整体架构上都需要有当代更新。得出这一判断的主要依据,同样来自于对当代社会变革与教育变革的内在关联与性质的认识,来自于对教育学自身发展状态、问题及其问题造成原因的深度反思。

先从第一个角度看,社会与教育变革还不足以说明和解释当代教育理论重建的特殊性及其意义。除此以外,近代以来中国社会科学的发展,在总体上呈现出相当严重的缺乏对本国文化传统、学术思想和精神特质的关注与研究、继承与发展,教育学在这方面的缺失更属严重态<sup>①</sup>。这种局面在全球化和信息化的当代,在国际交流加强和频繁的当代,在为实现中华民族伟大复兴而奋斗的当代,都对教育学提出了变革与重建的挑战。

需要做一些补充、展开论述的是,关于在西方被作为一门学科的教育学自身的成熟性,它集中表现为其学科性质与独立性是一个颇有争议的问题。我们可以在一系列文献与著作中读到与此相关的争论或讨论。这已经涉及我们作出“重建”判断的第二个方面的依据<sup>②</sup>。

概括起来说,怀疑教育学作为一门独立学科存在的根据,主要是教育学没有形成明确的对象界定,没有形成独特的研究方法,没有形成自己的概念与理论系统。由此得出的结论是:教育学充其量只是其他学科的应用学科,或者其自身的内容只是教育技术和方法的规定,以及相关的规则与艺术的说明,充其量只是操作性的技艺,并无什么理论可言。更为极端的观点是:没有或不需要教育学这样的学科<sup>③</sup>。

一个令人奇怪的现象是:教育的存在,谁也没有否认。但有不少其他

---

① 本人有关中国近百年教育学发展积淀的问题之详细评析,可参阅叶澜:《中国教育学发展世纪问题的审视》,载叶澜主编:《回望》(“生命·实践”教育学论丛·第一辑),1—31页,桂林:广西师范大学出版社,2007。

② 可参阅瞿葆奎:《教育与教育学》中的相关文章,北京:人民教育出版社,1993年;[德]沃尔夫冈·布利钦卡著,胡劲松译:《教育科学的基本概念:分析、批判和建议》,上海:华东师范大学出版社,2001;[美]埃伦·康德利夫·拉格曼著,花海燕等译:《一门捉摸不定的科学:困扰不断的教育研究的历史》,北京:教育科学出版社,2006;[法]米歇尔·德博韦著,马肇元译:《关于教育科学性质的国际范围大辩论:一个比较研究的方法》,《教育展望(中文版)》,1990(23),等。

③ 本人关于当代教育学面临来自西方教育学本身发展中存在问题的分析,参阅叶澜:《当代中国教育学研究“学科立场”的寻问与探究》,载叶澜主编:《立场》(“生命·实践”教育学论丛·第二辑),8—16页,桂林:广西师范大学出版社,2008。

专业、甚至包括研究教育的人,却否认教育学存在的必要。在此,尤其要提到杜威这样重视教育研究且达到近代教育研究的高峰者,他的相关论断常常成为当代人论证的依据。杜威在1929年发表的《教育科学的资料来源》一文中,从教育学与教育实践及相关科学两个维度讨论了教育科学的资料来源。该论述有许多真知灼见,但其得出的结论则为教育学不是一门独立科学的观点留下了余地。杜威确认,“教育实践是教育科学的问题的资料来源,而不是它的特定材料……真正的科学内容的资料来源存在于其他科学中”<sup>①</sup>。杜威把教育科学与其他科学的关系比作桥梁工程学与物理学的关系,这表明他把教育科学定位于应用科学,认为教育科学自身并无独立的理论。因此他把教育科学发展的期望,寄托在与人有关的其他科学的成熟和在解决教育问题中的正确运用而不是教育学自身的建设也就不奇怪了。杜威担心的是认识不到“教育科学没有属于自己的内容”<sup>②</sup>。在他看来,认识不到这一点,会导致与其他科学隔离的无效教育研究,他进一步强调:“即使是默许的,教育科学有属于自己的特殊题材的假定也会导致孤立,致使自身成为‘神秘的事物’——高级技艺一度曾是神秘事物。这种孤立的一个浅薄的标记表现在被叫做‘教育界行话’的特殊术语的发展过程中。”<sup>③</sup>这种担心事实上是在还没有深入开展教育科学研究的同时,就断定它的产品只能是“高级技艺”和“教育界行话”。这里杜威可能出了“错觉”,即把美国教育学界当时的实存状态当做是教育学的本质表现。

在这里我们又一次看到了杜威思维中出现的矛盾状态:他强调教育科学的重要,但却否定教育科学有属于自己的内容;他强调其他科学是教育科学的内容资料来源,但又坚持不能简单地从中引出教育科学的结论。那么究竟怎样使这些资源内容成为教育科学的构成呢?杜威在这方面并没有明确的回答。可以得到的结论是:丰富的教育科学问题资源和教育科学内容资源,依然没有可能形成属于教育科学自己的内容。这犹如说:

① [美]约翰·杜威著,张永译:《教育科学的资料来源》,载叶澜主编:《立场》(“生命·实践”教育学论丛·第二辑),285页,桂林:广西师范大学出版社,2008。

② [美]约翰·杜威著,张永译:《教育科学的资料来源》,载叶澜主编:《立场》(“生命·实践”教育学论丛·第二辑),288页,桂林:广西师范大学出版社,2008。

③ [美]约翰·杜威著,张永译:《教育科学的资料来源》,载于叶澜主编:《立场》(“生命·实践”教育学论丛·第二辑),288页,桂林:广西师范大学出版社,2008。

一只蜜蜂可以为生存在鲜花丛中四处采集各种花蜜,但却无法形成出自蜜蜂自身的蜂蜜;每人每天都要吃进各种食物,但却无法长成“人体”。

杜威的这一观点至今还影响着相当一部分人对教育学的认识。其实杜威已经走到认识教育学相对独立性的边缘,因为他已经承认教育实践提供了教育学的问题资源。杜威看到了教育科学的研究与实践脱离作为一种普遍存在的现象,对教育学发展的严重危害,但却没有去深究教育实践本身蕴含着事实形成理论的资源,以及理论与实践在教育研究过程中的双向互动;他看到了教育科学发展与多种学科发展之间不可割断的内在联系,同时警惕着简单搬运其他学科知识作为教育科学内容的危害,但却没有深究这些学科知识是否可能以及如何实现教育学的综合并转化为教育学知识的问题。杜威更没有把上述两方面的问题做整合式的思考。

杜威之所以没有跨出这最后一步,在我看来,一是受近代自然科学方法论的时代局限,当时还缺乏研究复杂对象、开放、动态、系统的方法论武器;二是杜威受到美国教育学发展传统的影响<sup>①</sup>。他本人是从哲学、心理学和社会学三个视角切入教育学研究,在对教育活动本身特殊性的研究上,杜威主要凭借当时心理学的学习研究,故而把教育过程简化为儿童的学习成长,力图以“生活”为原型来构建教育活动,尚未真正把握住教育自身的特殊性。杜威教育理论中的基因式核心,以及他借此构建教育理论的方式,在一定程度上妨碍了杜威对教育特殊性的把握,这也必然导致他无法看到教育学有自己的内容。此外,把教育学研究的功能、意义仅局限于教师培训课程,也是造成该认识偏差的原因。

我之所以拿杜威来“说事”,是因为国外以美国为代表的教育研究,在这一倾向上至今并无大的改变,在相当程度上还未走出杜威的结论。以分析哲学为方法的教育研究,尽管致力于用分析哲学的方法澄清教育学的一些基本概念,但从根本上来看,教育学的重建不能只从概念着手或停留在语义辨析上。

---

<sup>①</sup> [美]埃伦·康德利夫·拉格曼著,花海燕等译:《一门捉摸不定的科学:困扰不断的教育研究的历史》一书,详细地阐述了近一个半世纪时间里,美国教育研究的演化历史。其贯穿始终的特点是教育研究在美国都起始于其他学科的研究者,并非为教育学建设的目的介入教育领域研究而生成,他们大多对教育学没有兴趣,更无建设的责任和尊重。杜威还是其中最认真地投入教育研究中的一员。生长在这样的环境中,杜威对教育学的态度就可以理解了。

## (二)当代西方教育学重建研究的例证式简析

在本人有限的视野中,当代尚在坚持教育学作为独立学科研究的著作,首先要提及的是德国底特利希·本纳著的《普通教育学——教育思想和行动基本结构的系统的和问题史的引论》<sup>①</sup>,以及俄国具有代表性的著作——弗·弗·克拉耶夫斯基著的《教育学原理》<sup>②</sup>。这样说可能很不全面,但作为代表性著作,已足以看出当代西方另一种关于教育学的学科性质立场的主要观点<sup>③</sup>。两本著作的共同立场是:都主张有相对独立的教育学或教育科学,强调有属于教育学的普遍知识,或称之为原理。从两本著作的书名中我们就不难读出这一点。但是两者在立论的依据、批判的指向、理论构建的逻辑和阐述的重点方面都有所区别。

本纳在《引论》前言中就明确表示:“本书同样坚持这个观点。它有意地拒绝把教育学基础理论问题交给其他学科……拒绝教育学理论发展和研究衰减为其他科学的应用科学。只有涉及教育过程和体制自身逻辑的基础理论讨论才能在教育学中研究教育问题。没有自己的基础理论问题教育学不可能成为科学。”<sup>④</sup>作者进一步的论述涉及了教育学理论建立的可能性及其困难。他认为只有依据教育思想和行动的独特性这一具有丰富之问题存在的历史事实,才能证明建立普遍适用的教育基本思想的可能性和必要性。

以此为出发点,我们尚可看到本纳论证这一问题的基本特点:

第一,将普通教育学理论与教育的行动紧密结合起来论证普通教育学的可能性。研究教育的行动或称实践,是本纳形成普通教育学的重要基础。与以往一涉及教育实践,就把教育学研究及其知识定位于其他科

<sup>①</sup> [德]底特利希·本纳著,彭正梅等译:《普通教育学——教育思想和行动基本结构的系统的和问题史的引论》,上海,华东师范大学出版社,2006年第1版(以下引用该书简称《引论》,原版2001年)。作者是德国洪堡大学哲学四院院长、教授,当代著名教育学家,曾任德国教育学会主席。

<sup>②</sup> [俄]弗·弗·克拉耶夫斯基著,张男星,曲程等译:《教育学原理》,北京:教育科学出版社,2007(以下引用该书简称《原理》)。作者是俄罗斯教育科学院院士。该书是俄罗斯教科院推荐给我国中央教科所翻译的著作(原版2003年)。

<sup>③</sup> 以上两本著作的原版都出版于21世纪初,且都有中译本,以它们为代表,既反映当代,也有利于国内同行的研究。

<sup>④</sup> [德]底特利希·本纳著,彭正梅等译:《普通教育学——教育思想和行动基本结构的系统的和问题史的引论》,前言,1页注释<sup>②</sup>,上海:华东师范大学出版社,2006。

学的应用或教育技能、艺术的规定不同,本纳是从教育实践与人类实践的关系,并以人类实践的重新划分为前提,进而从教育实践性质与基本结构的特殊性的角度研究教育实践,试图以此来理出教育学的基本思路。关于“实践”的理论是本纳理论的重要基点,也可看做是他的“教育学”理论的“基因式”构成。

第二,着重问题史的探讨。本纳在分析了不能期望直接从多种教育活动或各种教育理论中寻求教育学的普遍性和同一性之后,期望“通过对教育思想和行动的问题史的探讨提出一种基本思想,揭示一种植根于人类思想和行动的教育学基本结构”<sup>①</sup>。需要通过教育学的形成史来研究,“通过阐明系统的教育基本思想来证实,以及通过探讨历史已给定我们的教育行动问题来揭示”<sup>②</sup>。这清楚地表明,本纳教育思想的历史研究,也以植根于人类思想与行动的实践为核心展开。本纳在讨论中将当代德国有关教育学问题的重要争论都纳入自己的视野,且作出了自己的判断。他的这一论述显示了自己教育思想的命脉所在。

在此基础上,本纳对教育思想和行动的原则,系统教育科学中的教育理论、教养理论和教育机构理论三方面作了分析,进而又论述教育实践的行动维度,阐述了如何通过教育使未成熟者走向独立自主,使成熟的人能从教育实践进入人类总体实践之中。从中我们既可看到本纳与赫尔巴特之间的传统关联性,又可读出在学术所倚的重心上以及对“普通教育学”中“普通”的理解上双方的重要区别。本纳把普通教育学定位在“对业已存在的、不允许简化教育过程的基本结构的构想进行分析方面,在于能从对新的观察方式和理论的发展的批判中引出可能的建议方面”<sup>③</sup>,不是“为了提出从中引出具体的理论的基础主义的要求”<sup>④</sup>，“不是要求把每个理论当作唯一正确的,而是为了提出一个系统的、有意义的认识,以使教

---

① [德]底特利希·本纳著,彭正梅等译:《普通教育学——教育思想和行动基本结构的系统的和问题史的引论》,4—5页,上海:华东师范大学出版社,2006。

② [德]底特利希·本纳著,彭正梅等译:《普通教育学——教育思想和行动基本结构的系统的和问题史的引论》,5页,上海:华东师范大学出版社,2006。

③ [德]底特利希·本纳著,彭正梅等译:《普通教育学——教育思想和行动基本结构的系统的和问题史的引论》,269页,上海:华东师范大学出版社,2006。

④ [德]底特利希·本纳著,彭正梅等译:《普通教育学——教育思想和行动基本结构的系统的和问题史的引论》,269页,上海:华东师范大学出版社,2006。

育理论不舍弃这里所提的任何问题”<sup>①</sup>。可见,本纳的普遍已不指“原理”,而是指问题的普遍性和结构的普遍性。这一取向体现了他的理论的开放性,也体现了本纳教育学研究的重建特性。

克拉耶夫斯基的《原理》一书是为大学生提供的教材,也是为教师及其他教育科学研究人员提供的基础读物,相对于本纳的《引论》要易读,但同样具有明确的立场,即强调“教育学是唯一专门研究教育的学科。只有教育学将自身的各个组成部分构成一个整体来研究教育。教育,也只有教育才是教育学自己专注的研究客体”<sup>②</sup>。克拉耶夫斯基着力于教育学作为一门科学的构建,着重于论述其客体和对象、研究任务、学科体系和范畴体系等。他对教育实践主要只是在教育科学与实践的相互联系上作了讨论,强调它们之间的区别与统一。在教育学与其他学科的联系上,克拉耶夫斯基明确表示,“教育学不是各门学科知识的拼凑”,他批判了否定教育学科独立性的“跨学科领域说”、“应用学科说”,确认“教育学是兼有基础和应用功能的相对独立的学科”<sup>③</sup>。

《原理》中把教育科学的任务定位在揭示“教育过程的客观规律”、把握教育过程中存在联系的普遍特性,其中涉及人类代际经验的沟通、教育的社会本质、教育过程中教育者与受教育者相互关系,以及教学内容与过程的统一,等等。从中我们可以看出,《原理》的基本框架与20世纪苏联教育学依然有继承的一面,所不同的是去掉了一些教育过程、原则、方法及学校教育活动的规范性。在教育学的范畴中,克拉耶夫斯基强调将“教育”(Образование,以前译为“教养”)作为中心概念,以表达教育既是社会现象,又是发展受教育者个性的过程,且是两者的统一<sup>④</sup>,教育的社会价值与个人价值的统一。

该书在一定意义上更属于教育学的元研究层次,对教育学本身的研究

① [德]底特利希·本纳著,彭正梅等译:《普通教育学——教育思想和行动基本结构的系统的和问题史的引论》,269页,上海:华东师范大学出版社,2006。

② [俄]弗·弗·克拉耶夫斯基著,张男星,曲程等译:《教育学原理》,5页,北京:教育科学出版社,2007。

③ [俄]弗·弗·克拉耶夫斯基著,张男星,曲程等译:《教育学原理》,94—97页,北京:教育科学出版社,2007。

④ [俄]弗·弗·克拉耶夫斯基著,张男星,曲程等译:《教育学原理》,27页,北京:教育科学出版社,2007。

究并未充分展开论述,更多涉及的是有关教育学发展的一系列反思和如何开展教育研究的论述。它较系统地阐述了教育学与其相关学科的关系,批判了试图用哲学、心理学代替教育学的一些具有广泛影响的观点,这是苏联教育学中不太被突出的方面。该书让我们看到了当代俄罗斯教育学研究为明确其学科独立性所作的努力,它同样也是教育学科面临挑战和重建的一种反映。

除以上两本著作以外,西方有关研究中尚须提及的另一本著作是加拿大马克斯·范梅南著的《教学机智——教育智慧的意蕴》<sup>①</sup>。此书的特点是从现象学的视角来看待当代儿童生存境遇的不确定性,从而将“成长、成人和成为受教育的人”,看做“实际上就是将人的偶然性转换成责任感和义务感”,把教育学的使命看做“就是从教育的意义上投入到儿童的工作,赋予孩子们权力,使他们积极塑造和改变自己生活中的各种偶然性”<sup>②</sup>。可见,范梅南研究教育学的取向,是从当代儿童成长及其生存环境关系的实存状态切入,即着眼于“儿童生活”,反映了他的教育学理论对时代特性的独特把握。

范梅南呼吁“新型的教育学必须面对时代变化的挑战,同时时刻准备捍卫,或以新的形式来重建儿童成长过程中所需要的价值观和价值框架”<sup>③</sup>;他强调“教育的本质更主要是一项规范性活动,而不是一种技术或生产活动”<sup>④</sup>。因此“教育学的文本应当具备一种启发灵感的品质和某种叙述的结构来激发批判性的反思和产生顿悟的可能性,从而使人在道德直觉上形成个人品质”<sup>⑤</sup>。他明确反对将教育学科学化、技术化。“教育需要转向体验世界。体验可以开启我们的理解力,恢复一种具体化的认

---

① [加]马克斯·范梅南著,李树英译:《教学机智——教育智慧的意蕴》,北京:教育科学出版社,2001(原版1991年,以下简称《机智》)。作者是北美“现象学与教育学”的领袖人物之一。

② [加]马克斯·范梅南著,李树英译:《教学机智——教育智慧的意蕴》,4—5页,北京:教育科学出版社,2001。

③ [加]马克斯·范梅南著,李树英译:《教学机智——教育智慧的意蕴》,6页,北京:教育科学出版社,2001。

④ [加]马克斯·范梅南著,李树英译:《教学机智——教育智慧的意蕴》,13—14页,北京:教育科学出版社,2001。

⑤ [加]马克斯·范梅南著,李树英译:《教学机智——教育智慧的意蕴》,14页,北京:教育科学出版社,2001。



知感。”<sup>①</sup>这些论述表达了范梅南基于对教育性质的认识而选择的教育学研究方法论,强调了与认识“规律”不同的,以理解、直觉、体验、感悟为特征的方法系统,旨在呈现教育学独有的智慧特征。这一特征贯穿在范梅南对他所看重的一系列教育问题的阐述中,包括对教师的要求、教育学的理念、教育的时机、教育关爱、体验、理解、反思、机智,等等。这是他在方法论和方法体系上重建教育学研究的尝试,也是范梅南在当代教育学重建中的独特贡献。

范梅南要求人们进入儿童生活世界、进入教育世界研究教育学。正是在这个意义上,他主张用“教育学(pedagogy)”这个词,而不用“课程(curriculum)”、“教育(education)”、“教授(teaching)”、“教学(instruction)”来表达他的教育思想<sup>②</sup>。这在北美教育研究界是不多见的。范梅南将“理解与体验”、“反思与行动”作为其重构教育学理论的“基因式”核心概念,想用这样的方式来避开有关“教育问题的所有的一套陈见和标准”<sup>③</sup>。在这里我们可以看到他与杜威教育研究的关联性,但范梅南用现象学的方式打破了杜威教育科学的思想方式和理论框架。

以上三本出自不同国家教育学者的、且具有重建性质的教育学著作,打开了我们对国际上教育学研究重建的视野,对国际上教育学研究重建的不同指向有了认识,并使我们意识到教育学重建是当代各国教育学界面临的共同历史任务。

最后,我将概要涉及国内教育学研究的相关状态。中国当代教育学重建研究事实上从20世纪80年代始。就整体而言,经历了批判、反思,引进国外新教育思潮、理论和各种分支学科,教育学教材的重新编写,元教育学问题的专题研究和专著出版等过程。世纪之交至今,呈现出取向

① [加]马克斯·范梅南著,李树英译:《教学机智——教育智慧的意蕴》,13页,北京:教育科学出版社,2001。

② 参阅[加]马克斯·范梅南著,李树英译:《教学机智——教育智慧的意蕴》,38—42页,北京:教育科学出版社,2001。需要提醒的是,范梅南在有关论述中,特别提到他不赞成用“课程”一词来代替“教育学”,指出它与教育学的一个明显差异是“课程概念中有一种不可避免的实证主义的味道……课程这个术语容易使我们将我们的注意力从孩子那里转移到教育机构的结构及其各层面的研究中去”(40页)。但本著作的中译本却被纳入《世界课程与教学新理论文库》,且把书名中“教育学的智慧”译成“教育的智慧”,出现了违背作者本意的两大误译。

③ [加]马克斯·范梅南著,李树英译:《教学机智——教育智慧的意蕴》,38页,北京:教育科学出版社,2001。