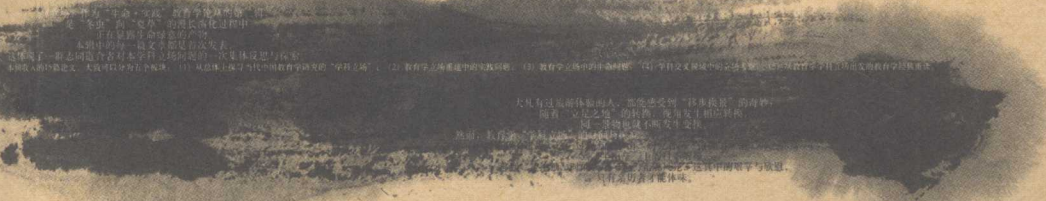




『生命·实践』教育学论丛
第二辑

叶澜 主编

立场



凡是“置身事外”的观察者，在观察中总带着假设、偏见、甚至有成见或先入为主的观念。即便是心怀善意的人，他也不会真正理解他观察的对象，他只会按照自己的假设加以解释。但是，如果你深入到一个生活场景中，怀着一种平常之心，你可能会看到一个完全不同的真相。你以为你只是观察者，其实你时时刻刻都在被观察。——苏珊·朗格《论情感符号学》

大凡有过亲身体验的人，都会感到“亲身体验”的奇特。随着“只此一时”的过去，竟会发生相似其后，然而，其行迹、其经历、其感悟却各不相同。——《生活》

只有亲身经历过的人，才能真正理解他观察的对象，他才会按照自己的假设加以解释。——苏珊·朗格《论情感符号学》

“生命·实践”教育学论丛
第二辑

立场

Li Chang

主编：叶澜
副主编：杨小微 李政涛

□序言□当代中国教育学研究“学科立场”的寻回与探微□学科分化与融合背景下的教育学立场及其意义□中国教育学生长根基的当代审视□教育学立场若干问题谈□教育学立场的生成与学科独特性的呈现□“接着讲”——中国教育学建构的基本立场□教育理论与实践关系新论□教育学理论重建中的实践立场——以学校适是教育变革实践对德育理论建构的价值为例□教育研究立场的三次跃升□论中国教育学“生命立场”的确立□存在于生命成长的研究共同体之中——与“新基础教育”实验学校校长与教师的交往体悟□从“成人之术”到“成人之道”——当代学校管理变革过程中的立场转换□论一种视角：基于“教育学立场”的教育人类学初探□“原”手札丛书·“原”手人之卷——一个教育学习者的《论语》重读□对《教育科学的批判基础》一文的理解性细读□附：教育科学的批判基础□后记□后记

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

图书在版编目 (CIP) 数据

立场 / 叶澜主编. — 桂林: 广西师范大学出版社,
2008.3

(“生命·实践”教育学论丛. 第2辑)

ISBN 978-7-5633-7442-7

I. 立… II. 叶… III. 教育学—文集 IV. G40-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 035883 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

桂林中核印刷厂印刷

(广西桂林市八里街 310 小区 邮政编码: 541213)

开本: 787 mm × 1 092 mm 1/16

印张: 19 字数: 300 千字

2008 年 3 月第 1 版 2008 年 3 月第 1 次印刷

印数: 0 001~5 000 册 定价: 38.00 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

杨小微^① 叶 澜

《立场》作为“生命·实践”教育学论丛的第二辑，是“冬虫”向“夏草”的漫长演化过程中正在显露生命绿意的产物。本辑中的每一篇文章都是首次发表，这体现了一群志同道合者对本学科立场问题的一次集体反思与探索。

本辑收入的 15 篇论文，大致可以分为五个板块：(1)从总体上探寻当代中国教育学研究的“学科立场”；(2)教育学立场重建中的实践问题；(3)教育学立场中的生命问题；(4)学科交叉视域中的立场考察；(5)从教育学学科立场出发的教育学经典重读。

在总论部分，叶澜的文章追根溯源地探寻了教育学立场问题的产生与演变，分析了立场与学科发展的关系，提出并对教育学立场内涵的若干问题作了研究，进行了系统重建教育学“学科立场”的尝试。其他一组文

① 杨小微为本辑执行主编。

章从不同的视角对这一问题作了整体式的探讨,并使讨论逐渐向“生命·实践”教育学立场聚集。

第二部分的三篇文章重点探讨了教育学研究中的理论与实践双向关系,并以某些领域为例加以说明,在一定程度上反映了“实践”与“生命·实践”教育流派创生的内在关系。

第三部分以“生命”为主题,其中有对教育学中“生命立场”凸显的回顾与评析,也有个人体悟方式的表达。

第四部分是从学科之间交叉互动的视域讨论立场问题。两篇文章分别从教育管理学的教育人类学两个不同的交叉学科领域,探讨了有无教育学立场,是否从教育学立场出发,都有可能呈现出交叉学科建设的别样风景。

第五部分是对教育学经典的重读与重译,又是当代被多种视角重新关注的经典。庞庆举的文章作了用教育学眼光重读的尝试。张永的文章则在为我们提供《教育科学的资料来源》全文重译的基础上,写出了他的解释性细读。“经典重读”一组两篇文章的推出,表达了我们对于经典的关注和重新体认的研究意向,我们将努力把学派的根更深地扎进“经典”这片肥沃的土壤。

大凡有过旅游体验的人,都能感受到“移步换景”的奇妙:随着“立足之地”的转换,视角发生相应转换,同一景物也就不断发生变换。然而,教育学“学科立场”的寻问与探究,并不是在同一平面上的移动,它是不断深入、不断提升的过程。这一过程有如攀山,研究者从“山脚下”的仰之弥高,到“半山亭”上的目不暇接,再到“凌绝顶”时的天地一色、无限风光,这其中的艰辛与欣慰,只有亲历者才能体味。

目 录

当代中国教育学研究“学科立场”的寻问与探究	叶 澜 · 1
学科分化与融合背景下的教育学立场及其意义	张向众 · 39
中国教育学生长根基的当代转换	卜玉华 · 49
教育学立场若干问题浅论	徐冬青 · 69
教育学立场的凸显与学科独特性的呈现	周志平 · 82
“接着讲”——中国教育学建设的基本立场	侯怀银 · 93
教育理论与实践关系新论	孙元涛 · 105
教育学理论重建中的实践立场 ——以学校道德教育变革实践对德育理论建构的价值为例	李家成 · 120
教育学研究立场的三层次析	李伟胜 · 136
论中国教育学“生命立场”的确立	吴黛舒 · 163
存在于生命成长的研究共同体之中 ——与“新基础教育”实验学校校长与教师的交往体悟	李家成 · 174

从“取人之术”到“成人之道”

——当代学校管理变革过程中的立场转换 杨小微 · 186

换一种视角:基于“教育学立场”的教育人类学初探 ... 李政涛 · 201

“浴”乎孔氏书,“风”乎人之绪

——一个教育学学习者的《论语》重读 庞庆举 · 241

对《教育科学的资料来源》一文的解释性细读 张 永 · 256

附:教育科学的资料来源 杜威著 张永译 · 272

征稿启事 299

当代中国教育学研究“学科立场”的寻问与探究

叶澜

华东师范大学

人类从事的任何一个学科的研究,其实面对的都是一个共同拥有的关系世界,但是,不同学科,即使是同一学科中不同的研究者,也生出了各不相同、如此之多的学科世界。何以如此?这首先要归因于“立场”。不同的学科,不同的研究群体与个体,只要有了立足点、视域和指向上的区别,就可能由此开始建立起不尽相同或完全不同的学科研究的对象、主要领域、核心问题及研究意义,并通过持续的研究,逐渐形成相对独立的学科体系或学说流派。这里的“相对独立”有两重意义:一是不同学科、学派之间的相对独立,但对于它们共同相关的世界而言,它们之间依然是相关的,或是局部相交的、重叠的;二是相对于实体性世界的存在而言,学科、学派形成的“产品”是关于研究对象的认识,属精神性的存在,也具有相对独立性。

一、“学科立场”的界定与说明

关于“学科立场”指什么的讨论需要概念界定,目的在于使讨论聚焦

到同一领域之中,使对相同领域有兴趣的研究者可进行交流,但并不排斥不同界定的存在。在此我们根据上述学科体系或学派的相对独立性,将“学科立场”界定为:由学科研究主体确立的,观察、认识、阐明与该学科建构与发展相关的一系列前提性问题的基本立足点。以上界定至少有三点须加以说明:

第一,学科立场是由该学科的研究主体为建构和发展学科而确立的。只要有学科存在,学科立场就必然存在,因此,学科立场的提问方式不是“有”还是“无”^①,而是“什么”、“怎样”、“为何”和“如何”等。“立场”的直接解释与空间有关,即研究者立足点在哪里(场域)、从什么方位、以什么视角去研究相关学科,它不同于切入点。

第二,研究主体是一个总称,它由不同的个体和群体组成。由于诸如研究者的学科背景、研究旨趣与经验、学术素养以及所处的时代、年龄段的差异等因素的综合作用,不同的研究主体立足点的选择会有不同,处在不同历史时期或学科发展的不同阶段的研究主体,会面临重新认识和确立学科立场的问题。无论从历时还是共时的角度看,研究主体都有选择不同学科立场的可能、需要与权利。因此,不仅不同的学科持有不同的学科立场,而且在同一学科内,也会存在不同的学科立场。但这并不等于说任何一种学科立场的选择、确立具有同价性。这里的“价”是指对建构和推进学科发展的价值。这是“学科立场”问题研究的目的和意义所在。

上述价值判断可以由持某种学科立场的研究者作出自评,说明自己的意向和贡献,其意义在于有助于研究者反思,为他人理解和作出评价提供来自研究者本身的、不可替代的资源。但某种学科立场对于学科发展的价值最终不由自评定音,而由另外两方面决定:一方面是由研究群体在讨论、比较和沟通中逐渐形成相对一致的基本评价,从而使某种或某些立场及由此出发建构的学术观点乃至体系,逐渐由个体、学派扩展为具有更大公共性的价值共识;另一方面则更为根本和重要,那就是以新的学科立场的确立,是否及在什么意义、多大程度上推进了学科发展,提供了新的

^① 金生铎的论文(以下简称“金文”)《无立场的教育学思维——关怀人间、人事、人心》发表于《华东师范大学学报(教育科学版)》,2006(3)。细读此文可见,金文所言的“立场”,实指意识形态意义上的立场,与本文所述的“立场”内涵不同。金文中阐明了自己的研究“立场”,即在永恒和公共的立场上思考教育,并就这一立场的选择及依据作了阐述。可参阅原文。

视角和认识框架,改变、突破了以往的认识方式为依据。如果说第一方面属主体间性式的价值评定,可能因主体间的巨大差异和受时代局限等因素的制约而难以形成广泛的共识,那么第二方面则属于以成果的存在为依据而作出的与事实相关的价值判断,它须放到学科历史形态的演化、比较中,通过时间的积淀和实践的检验,才能形成。此类判断在时间上有较长的滞后性,但正是这种滞后,可以洗刷一些学界不可避免的门户之见、学术偏见,甚至是一些非学术的评价因素的影响。这也许正是要求倾心于学术的人耐得住寂寞的重要原因。真做学问者总是期望自己有新的发现,对学术有新推进与贡献,这是一种学术责任。但确实不必在乎他人评价的好坏。真要在乎的话,就应在乎别人的评价是否真正了解和读懂了你,是否有道理,对你是否有启发。被人认同不是做学问的目标,推进学术、有利于实践才是做学问的本真价值。研究者自身也只有在这种追求和研究中,才能实现发展与成长。

第三,确立“学科立场”是为了明晰与该学科发展相关的一系列前提性问题,属于元研究层次。它只有在学科发展积累到一定水平后才会出现,具有反思和建构的双重性。在学科处于形成或转型时期,研究学科立场是为了提升学科主体的认识自觉。学科研究的前提性问题,在学科研究过程中也许并未被研究主体意识到或自觉思考过,但是它们事实上先存于主体头脑之中,并通过具体内容的讨论显露出来。这些问题主要包括:学科研究对象的建构与领域的厘清,学科性质的明晰与价值取向的选择,研究的方法论讨论与思维方式的自觉。显然,对上述问题的研究不能脱离学科发展的历史和现状、成就与问题,不能不以人类知识体系的当代发展水平与趋势为参照系,并吸收其中具有积极建设意义、推进本学科发展的思想资源。然而,更为重要的是研究者必须对本学科发展的势态作出清醒的判断。因为当学科建构与发展研究进入需要“范式革命”,需要提升到“自觉”和“自为”的层面,一旦相关研究主体意识到这一势态,并愿意投身到历史的转折之中,就无法不面对和不研究上述构成学科立场的一系列问题。我认为当代中国教育学发展正处在这样一个重要时期,它需要研究,我们也选择了“投入”。

二、“学科立场”:当代中国社会、人文学科共存的问题

对学科立场的关注和研究,在当代中国并不是教育学界独有的现象。

事实上,许多学科,有些一向被认为比教育学科学性高得多、成熟得多,因此地位也高得多的学科,同样在讨论“学科立场”问题。这是因为彼此同处在社会大转型的时代。当然,各自关注的重心,在什么意义上和为何讨论学科立场的具体取向并不相同。在此,我想通过一些其他相关学科讨论的概述,说明并找出当代中国社会、人文学科界在“学科立场”研究上共存的倾向性问题。

在我国当代社会科学的发展中,经济学是社会科学中最早引入定量研究方法的学科,因而得到科学性认同早。当前,我国社会发展以经济发展为中心,经济学得到来自政府的高度重视,被推到了显学的地位。由此,产生了“泛经济学”、“经济学帝国主义”和“数学帝国主义”等现象。它所面临的立场问题是对“泛”的规范,是确定“经济学的边界”。“经济学的作用是毋庸置疑的,数学的作用也是毋庸置疑的,但不管是数学还是经济学,作用再大也不能到‘包治百病’或‘包办一切’的地步,作用再大也要有一个自身的‘作用边界’。”^①此类问题,目前为止至少在教育学中不会发生。教育学不是自身已被“数学帝国主义”化了,而是因其化得不够而缺乏科学的面孔,怕不被当作“正统”意义上的科学;教育学不仅谈不上“教育学帝国主义”,反而被许多帝国主义化了的学科以及某些强势学科、新兴学科化进去了,还错当这样的“化”就是教育学自身的发展。教育学也有边界问题,但不是经济学式的因膨胀过度而带来的边界模糊,而是因缺乏内在核心、过度开放而造成自身边界认识的不清晰。经济学的学科立场研究,是当学科处于强势时,尚能保持清醒的边界意识,进而反思原以为是使学科之所以成为优势的数学方法等的局限性问题,这种自觉精神对于教育学研究者提升学科立场意识具有警醒价值。

哲学无论在东方还是在西方,都是一门传统悠久的学科。自20世纪80年代中期以来,在对外开放和解放思想的国策支持下,中国哲学界也进入了一个新的反思期和确立当代研究的学科立场时期。如在什么是当代哲学的核心问题上,“人”日趋中心。新的哲学流派研究如存在主义、现象学、解释学、实践哲学、价值哲学以及科学哲学、后现代主义等,随着西方哲学思潮的流变而不断成为国内的中心话题,逐渐形成多元并存

^① 皮建才:《经济学的边界——从经济学科学主义的争论谈起》,载《光明日报》,2007年8月7日。相关议论可参阅姚洋:《经济学的科学主义谬误》,载《读书》,2006(12)。

的格局。马克思主义的哲学研究也由反思起步,通过重读,逐渐走向内在价值的当代发现与建设,更多地关注现实社会发展中的问题的哲学探究,以丰富和发展马克思主义哲学。中国哲学则在 20 世纪末新儒学的带头冲击下,开始了持续至今的对已有“学科范式”寻根式的反思与批判,为了改变“以西释中”的状态,甚至提出了“去哲学化”的要求,极大地强化了中国传统哲学思想,且不局限于儒家的深度开发,表现出基于传统的重建中国哲学的态势。确立中国哲学的主体性,研究中、西哲学在学科建设中的关系,成为中国哲学“学科立场”的重要问题。这一切使古老的哲学获得了新的能量,原先的稳定立场出现震荡、统一和分化及流派纷呈的局面,它预示着一个新的发展阶段的开始。^①

与哲学、经济学相比,社会学属后起之秀,在中国更是如此。改革开放后社会学研究恢复至今,已经走过了主要介绍西方理论的过程,开始了以西方学科范式为框架的中国问题研究。本世纪初中国社会学领域中的泰斗级人物费孝通发表了《试谈扩展社会学的传统界限》一文,带头并深刻地表达了他对社会学的学科立场的深度反思。费孝通从我国社会学传统中缺少对“人文”,尤其缺少对中国社会自身的历史文化传统研究这样一个普遍存在的问题出发,提出了社会学的当代发展,要破除将人的自然性与社会性相对立的思维模式,研究“天人之际”的统一性,确立“‘人’和‘自然’相统一的立场”;主张社会学研究要深入到人之为人的精神世界,不要用社会性的非精神的机制去解释精神世界,“真正开辟一个研究精神世界的领域”,并由此推进到对人与社会关系中的“朽”与“不朽”的文化关系研究,对“只能意会”却“讲不清楚的心”、“将‘心’比‘心’”等方面开展研究。费孝通强调:这些新问题的研究,“不是我们今天用实证主义传统下的那些‘可测量化’、‘概念化’、‘逻辑关系’、‘因果关系’、‘假设检验’等标准可以去完成的”,“这种观念,不同于我们今天很多学术研究强调的那种超然置身事外、回避是非的‘价值中立’、‘客观性’等观念,而是坦诚地承认‘价值判断’的不可避免性(inevitability);它不试图回避、掩盖一种价值偏好和道德责任,而是反过来,直接把‘我’和世界的关系公开地‘伦理化’

^① 魏长宝:《2005 年的中国哲学研究:反思、对话与回归》,载《光明日报》,2006 年 3 月 21 日;张汝伦:《道无常法——关于中国哲学形态的若干思考》,载《光明日报》,2006 年 5 月 29 日;郭齐勇:《略谈当前中国哲学研究的趋向》,载《光明日报》,2007 年 8 月 14 日。

(ethicization 或 moralization),理直气壮地把探索世界的过程本身解释为一种‘修身’以达到‘经世济民’的过程(而不是以旁观者的姿态‘纯客观’、‘中立’地‘观察’)”。为此,他要求社会学在方法论和方法方面进行新的探索,目前通用的实证主义思路、方法已难以进入这些领域;社会学研究要达到一个成熟的“学”,必须有突破,它需要通过文化反思和文化自觉来实现。^①

在此相对详细地概述费孝通论文的基本观点及思路,主要是因为初读这篇论文,我就受到强大的震撼并深受启发。我被中国社会学创始人和年事已高的费孝通先生对时代的敏锐感受、对学科发展的深度责任和着力探究的精神所震撼,因他清晰的思路、明确的观点、毫不含糊的批判与反思,对新领域研究必要性的历史、文化和理性的分析而深受启发。费孝通的论文,其意义在于对社会学研究传统界限拓展的集中探讨,在于充分表达了在社会学的特殊领域中,当代中国社会、人文学科在学科发展上面临的一些共同的、具有立场转换意义的问题。如果与前面提到的哲学、经济学等联系起来看,或者再拓展到其他学科,诸如伦理学、历史学、文化学等方面,则更易看清。这是一组具有强烈时代性的问题,是处于全球化时代又正值社会转型时期,力图通过创新和加速发展实现民族振兴与国家昌盛的中国面临的一系列问题。它需要并催化当代中国社会、人文学科明晰自己的发展取向与任务,认识为了实现新的发展,需要对现有的学科立场作出怎样的反思和变化。除此以外,如何对近代“西学东渐”以来逐渐形成且相对固化的学科研究范式实存的立场作出反思和重建,也是十分突出的问题。说得再具体一些,那就是当代中国社会、人文学科发展与中国传统文化及现实社会的关系问题,即全球化背景和西化学术传统下的本土化问题;中国社会、人文学科发展与盛行的实证主义、理性主义的关系问题,即对以自然科学真理观和方法论为传统研究立场的反思与突破的问题。

^① 以上有关费孝通观点的阐述和引文,均来自费孝通《试谈扩展社会学的传统界限》一文,载《北京大学学报(哲学社会科学版)》,2003(3),《新华文摘》2003(9)全文转载。

三、教育学^①“学科立场”研究的特殊需要

当代中国教育学的发展处在同一的学术大生态中,小生态却有很大的不同。造成不同的原因有很多。从客观上看,有学科演化历史积淀而成的学科发展不成熟,并由此而造成的在社会、人文学科中不被重视,甚至在学科内部也存在自怨自艾的状态;还有学科研究对象和性质本身的特殊性,也加深了教育学研究的复杂性与难度。从研究主体角度看,由于还存在着对学科立场问题是否存在以及理解上的区别,故而难以形成类似其他学科相对自觉的、对学科立场的反思与研究之态势,难以形成强大的合力。这可以从2005年8月中国教育基本理论专业委员会以“教育学的学科立场”为主题召开的第十届年会“综述”^②中读出,无论是对教育学的学科立场、学科危机的反思,还是对教育学如何发展的问题的回应,都还处于散点状态,当然,其中也不乏真知灼见。也有人断言:“学科立场的探讨并没有给教育学术的发展注入新的活力和力量。理论探索上虽然有新的变化,但这除了增添大家(尤其是教育学者)心中几分焦虑之外,确实还没有看到乐观的迹象。”^③

指出小生态中存在的问题并不是为不去深入研究“学科立场”找到理由,相反,是为了更加自觉主动地投入到这一关系中国教育学发展不可回避的前提性问题的研究之中。在这点上,宋文与我们持相同立场,但确实还有人认为没有必要再去研究这些似乎有些玄的问题,只要研究具体的教育理论和实际问题就可以了。无疑,我们期望有更多的人,但没有权力也没有想过要强制他人进行相关研究。重要的是,只要自己意识到问题的价值,就可以且有权开展研究。确实,每个研究者或研究群体都生存在学术研究的小生态中,并受其影响和制约;但是,每个研究者或研究群体

^① 在此,教育学是指作为一门学科的教育学,教育学的“学科立场”是相对于其他学科的学科立场而言的。目前教育研究所形成的学科群,在文中涉及时称教育学科群,以示区别。

^② 该“综述”发表于《教育研究》2006(1),由宋剑、董标整理而成。年会的主题确定与我的建议有关,本人也参加了这次年会,因而,对讨论难以聚焦、对话、深化有真切的感受,尽管与会者都真诚地投入。

^③ 宋兵波:《现代学术传统与中国教育学研究》,载《教育学报》,2007(3)(他处简称“宋文”)。

又都是这一小生态的构成者、影响者,都有可能用自己的研究行为促使其变化:或向着积极的方面,或向着消极的方面。所以,重要的不是去埋怨现状,而是努力从自己做起,努力使自己的学术研究成为促进中国教育发展的积极力量。

任何一个学科在发展历程中都会因遭遇范式转变而催生出生存、发展的危机感,教育学也不例外。但与其他学科不同的是,教育学的危机是一种研究者关于学科存亡的危机,是更为根本与深刻的危机。这也是说教育学研究小生态相对艰难的一个重要原因。如果连学科存在的信心也缺失了,如果许多人只是在这个领域里讨生活、求名利,怎么可能实现学科发展?因此,走出学科生存危机的阴影是当前中国教育学发展需要解决的特殊问题。而对教育学的学科立场缺乏深度讨论和未形成系统的基本观点,正是教育学危机存在的认识根源。有关教育学学科立场研究的特殊必要性的深度认识,还需要通过相对深入和系统地梳理危机生成的过程、缘由和表现状态得出。

教育学的学科立场问题的提出,始于有意识地将教育学建设成一门学科之时。教育学作为学科在中国由西方引进,所以有关学科危机的梳理,也须从西方开始。教育学界已经形成的基本共识是,教育学作为学科建成的代表作是赫尔巴特的《普通教育学》。这并不是说在此之前没有人专门研究有关教育的问题,提出对教育的系统认识并形成著作,其中尤以捷克教育家夸美纽斯、英国哲学家洛克、法国思想家卢梭的贡献为突出。而康德则在近代并对后世产生深刻影响的大哲学家中,第一个在德国的大学中开设了“教育学”讲座,从而使教育学满足了作为一门学科的一方面的要求,即在大学里成为正式课程。有意思的是,大哲学家康德并不认为教育无足轻重或十分容易。在他看来,“人只有通过教育才能成为人”^①。“能够对人提出的最大、最难的问题就是教育。”“人们可以把两种发明看做是对人类来说最困难的东西,这就是统治艺术和教育艺术,而且人们对它们的理念还处在争论之中。”^②他还指出,为了使孩子变得比父

① [德]伊曼努尔·康德著,赵鹏、何兆武译:《论教育学》,5页,上海:上海人民出版社,2005。

② [德]伊曼努尔·康德著,赵鹏、何兆武译:《论教育学》,7页,上海:上海人民出版社,2005。

母更好,“教育学就必须成为一种学问……教育艺术中机械性的东西必须被转变成科学,否则它就不能成为一种连贯的努力,而某一代人就有可能毁掉前人已有的成果”^①。从上述引文中可以清楚地看到,教育问题在康德看来是十分重要又是最难的事情之一,他要求形成教育学的学问,主要是关于教育艺术的学问。教育的根本任务在于形成人的内在的、由理性把握并养成的精神力量。^② 康德以他的哲学体系为据来思考教育和形成他对教育问题的理性认识,透出浓浓的启蒙时代的人文关怀。这些精神财富对于今天依然有重要价值。但康德确实还不是从学科的意义上来研究教育学的。

我之所以在讨论赫尔巴特前提出了前面几位对教育学、教育思想作过杰出贡献的人物,并更多地谈到康德,有两个方面的原因:一是赫尔巴特与康德之间不仅有教育学教席上的连续关系,而且在哲学精神上有内在关联。二是从有不同倾向性的重要历史人物的比较中可以看出,教育学理论知识的来源,有三个不同维度:一是基于教育实践或经验的提升、抽象和系统化(近代可以夸美纽斯为代表);二是基于时代、社会、政治、思想变革对教育诉求的集中反映(如卢梭);三是基于哲学发展体系变化而提出的教育问题的理念、内容与思想方法的变化(如康德)。这三个维度提供的思想资源随着时代的变化而变化,它们构成教育学理论的内部张力。如何运用和处理三大思想资源及其相互关系,始终是教育学学科立场建构中需要作出回答的第一大问题,直到今天也是如此。

众所周知,在人类认识世界的历史过程中,学科是从关于自然的认识自哲学中独立出来,成为不同于哲学的自然科学而始的,它得益于培根新方法的提出。因此,提及学科,其最早区别于哲学的,不只是研究对象的分化与明晰化,而且还指以科学方法为保证、知识的确定性和可检验性。赫尔巴特之所以被公认为作为学科存在的教育学之创始人,是因为他当时清醒地意识到了学科之成为学科的基本要求,并努力在教育学中体现。赫氏在《普通教育学》的绪论中,集中、充分和系统地表达了这一坚定的信

① [德]伊曼努尔·康德著,赵鹏、何兆武译:《论教育学》,8页,上海:上海人民出版社,2005。

② [德]伊曼努尔·康德著,赵鹏、何兆武译:《论教育学》,46页,上海:上海人民出版社,2005。

念和追求。

赫氏首先在批判仅以经验作为教育基础的观点后表示：“但愿那些很想把教育基础仅仅建立于经验之上的人，对其他的实验科学作一番审慎的考虑。”^①在他看来，“假如教育学希望尽可能严格地保持自身的概念，并进而培植出独立的思想，从而可能成为研究范围的中心，而不再有这样的危险——像偏僻的、被占领的区域一样受到外人治理，那么情况可能要好得多。任何科学只有当其尝试用自己的方式并与其邻近科学一样有力地说明自己方向的时候，它们之间才能产生取长补短的交流”^②。两段引言明白无误地表明，赫尔巴特在批判教育学现状的基础上提出了教育学成为一个独立学科的期望及策略。他认为，将教育仅建立在个人经验基础上，会使教育不具有可靠性；他批判教育学缺乏自身的概念和独立的思想，让其他各种学说、流派来治理。为了改变这种状况，教育学就要像其他科学一样来形成自己。在将教育学作为一门学科来研究时，赫氏引进了科学的意识和标准。“教育学是教育者自身所需要的一门科学。”^③赫氏认为教育者关于教育目标的选择取决于人的见解，但这种见解的正确形成不仅要与实践哲学为基础，还要具有科学与思考力。“教育者的第一门科学，虽然远非其科学的全部，也许就是心理学。”因为在赫氏看来，“心理学首先记述了人类活动的全部可能性”。但他并不是要教育者从心理学中推断出对学生的构想，而是主张教育者要观察儿童，“只要一个具有良好头脑的人留意观察人的心灵，那么他就会获得一种心理见识”^④。这里表现的是赫尔巴特看重科学的什么，那就是科学能使人具有一个良好的头脑，对不同的意见采取谨慎的态度，而且使人们具有“眼睛”，“一只人们可以用来观察各种事情的最好的眼睛”。赫氏正是用这样的科学方式，通过详细分析当时形成认识所必须选择出来的各种措施，作出“教育者应

① [德]赫尔巴特著，李其龙译：《普通教育学·教育学讲授纲要》，绪论，9页，北京：人民教育出版社，1989。

② [德]赫尔巴特著，李其龙译：《普通教育学·教育学讲授纲要》，绪论，10页，北京：人民教育出版社，1989。

③ [德]赫尔巴特著，李其龙译：《普通教育学·教育学讲授纲要》，绪论，12页，北京：人民教育出版社，1989。

④ [德]赫尔巴特著，李其龙译：《普通教育学·教育学讲授纲要》，绪论，11页，北京：人民教育出版社，1989。