

教育目的、教育手段和教育成功： 教育科学体系引论

Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg:
Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft

本书是德国20世纪60年代末教育学性质大讨论的产物。作者明确指出，尽管生产教育学知识的人越来越多，但是，这些知识太过空泛、空洞，鲜有实用和实践价值，因此，必须从经验哲学的角度，也就是以因果关系知识为核心来重新思考和建构教育学体系。布雷钦卡的这个体系，对中国教育学（界）可能也是一个有力的提醒。

（德）Wolfgang Brezinka 著 彭正梅 译

 华东师范大学出版社

教育哲学译丛 主编 钟启泉

教育目的、教育手段和教育成功： 教育科学体系引论

Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg:
Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft

(德) Wolfgang Brezinka 著 彭正梅 译

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育目的、教育手段和教育成功:教育科学体系引论/
(德)布雷钦卡著;彭正梅译.—上海:华东师范大学出版社,2008.4
(教育哲学译丛)
ISBN 978-7-5617-5678-2

I. 教… II. ①布…②彭… III. 教育科学-研究 IV.
G40-03

中国版本图书馆CIP数据核字(2007)第167479号

教育目的、教育手段和教育成功:教育科学体系引论

撰 著 沃夫冈·布雷钦卡
文字编辑 梁红京
责任校对 邵 冰
封面设计 黄惠敏
版式设计 蒋 克

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
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
销售业务电话 高教分社 021-62235021 021-62237614(传真)
基教分社 021-62237610 021-62602316(传真)
教辅分社 021-62221434 021-62860410(传真)
综合分社 021-62238336 021-62237612(传真)
北京分社 021-62235097 021-62237614(传真)
010-82275258 010-82275049(传真)

编辑业务电话 021-62572474
网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 上海商务联西印刷有限公司
开 本 700×1000 16开
印 张 21.75
字 数 317千字
版 次 2008年4月第一版
印 次 2008年4月第一次
印 数 001—5100
书 号 ISBN 978-7-5617-5678-2/G·3320
定 价 39.80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)

主编寄语：“尊德性”而“道问学”

1175年，即南宋孝宗淳熙二年，来自福建的朱熹和抚州（今属江西）金溪的陆九渊在江西信州（今上饶）铅山鹅湖寺举行了一场历史上有名的学术讨论会——“鹅湖之会”。这次讨论会讨论的范围很广泛，其中心议题是如何认识事物及如何治学。朱熹强调“道问学”，主张“即物穷理”、“格物致知”；而陆九渊则强调“尊德性”，主张“发明本心”，“先立乎其大”。陆氏门人朱亨道说：“鹅湖之会，论及教人。元晦之意，欲令人泛观博览，而后归之约。二陆之意，欲先发明人之本心，而后使之博览。朱以陆之教人为太简，陆以朱之教人为支离。此颇不合。”双方终因歧见，而未能达成共识，从此，学分两家，朱学被称为“理学”，陆学被称为“心学”。

这里的“道问学”与“尊德性”源于儒家经典《中庸》上的一段话：“君子尊德性而道问学，致广大而尽精微，极高明而道中庸。温故而知新，敦厚以崇礼。”对于其中的“尊德性”与“道问学”，朱熹在《中庸章句》中是这样解释的：“尊者，恭敬奉持之意。德性者，吾所受于天之正理。道，由也。尊德性，所以存心而极乎道体之大也。道问学，所以致知而尽乎道体之细也。二者修德凝道之大端也。不以一毫私意自蔽，不以一毫私欲自累，涵泳乎其所已知。”可见，在朱熹看来，“尊德性”和“道问学”是“修德凝道”的两大方法，缺一不可。不过，从“鹅湖之会”和朱熹的其他著作来看，他更加强调“道问学”，也就是所谓的“格物致知”。

朱熹所强调的“格物致知”也是源于儒家的另一经典《大学》上的一段话，“古之欲明明德于天下者，先治其国；欲治其国者，先齐其家；欲齐其家者，先修其身；欲修其身者，先正其心；欲正其心者，先诚其意；欲诚其意者，

先致其知；致知在格物。”朱熹曾对原本《大学》作了修改，把自己对“格物致知”的理解补入进去，即，“所谓致知在格物者，言欲致吾之知，在即物而穷其理也。盖人心之灵莫不有知，而天下之物莫不有理，惟于理有未穷，故其知有不尽也。是以大学始教，必使学者即凡天下之物，莫不因其已知之理而益穷之，以求至乎其极。至于用力之久，而一旦豁然贯通焉，则众物之表里精粗无不到，而吾心之全体大用无不明矣。此谓物格，此谓知之至也。”从这个补入中看出朱熹强调“格物致知”、强调“道问学”的主张。在朱熹看来，“格物致知”是儒家修身的基础，也是齐家治国平天下的基础，自然也是孔子“修己安人”、“修己以安百姓”的基础。

而在陆九渊看来，朱熹的“道问学”和“今日格一物、明日格一物”的“格物致知”过于“支离”，应该“先立乎其大”，即“尊德性”。陆九渊指出，“既不知尊德性，焉有所谓道问学？”属于陆派的王阳明也为陆九渊辩护，称“象山辩义利之分，立大本，求放心，以示后学务实为己之道。”王阳明认为，“格物致知”就是“格除物欲，致良知”，“道问学是尊德性的工夫”，属细枝末节。本来，“尊德性”和“道问学”的对立在宋代还不尖锐，但到了明代，王阳明把儒家内部“尊德性”的倾向推向极致，主张废书不观，直证本心，否定认识和知识的重要性，否定即物穷理的重要性，逐渐流于反智主义。

这里无意判断朱熹“尊德性”和陆九渊的“道问学”孰高孰低，而是想用它来说明东西方教育学思考的差异并借以指出了解和借鉴西方教育学思考的必要性。

中国古代的教育思考乃至哲学、政治学思考，从孔子（包括孔子所推崇的周朝）开始，就强调“尊德性”高于“道问学”。孔子说，“弟子入则孝，出则悌，谨而信，泛爱众而亲仁，行有余力，则以学文。”他的弟子子夏也指出：“贤贤易色，事父母，能竭其力。事君，能致其身。与朋友交，言而有信。虽曰未学，吾必谓之学矣。”即使是朱熹所侧重的“格物致知”，也多是一种“理会”，并不强调向外“格”万物之理。因此，可以说，中国古代的教育和教育学强调道德（“尊德性”）优先，而相对忽视了对科学的认识论和知识论的构建和发展（“道问学”）。即使是在当下的教育和教育学中，道德教育也被赋予优先而崇高的地位，并被千万次地强调。尽管道德的内容已从儒家道德

变成了社会主义道德,却难以见到对“道问学”的强调。

西方古代的教育思考乃至哲学、政治学思考,从苏格拉底开始,就强调“道问学”高于“尊德性”。苏格拉底说,“知识即德性”,他的弟子柏拉图和弟子的弟子亚里士多德也主张,人的理性和理性思维要高于道德,或者说,理性(思考)就是道德,道德就是理性(思考)。文艺复兴和启蒙运动以后,所谓主体也就是理性主体,道德就是判断力。即使是当代的科尔伯格也把判断力的发展视为道德发展的标尺。因此,可以说,西方的教育和教育学更加重视“道问学”,强调认识论和知识论的反思,并发展出了丰富的方法和体系。

中西方的教育和教育学一个侧重“道问学”,另一个侧重“尊德性”。从我们的传统看来,“尊德性”的教育和教育学有必要向“道问学”的教育和教育学传统学习。

就像“陆王心学”一样,我们的教育学有时过于并停留于道德化(教化),过于强调“尊德性”,而忽视了“道问学”;过于强调“致广大”,而忽视了“尽精微”,因而存在着一定程度的空洞、疏阔乃至说教。这从有关道德教育的政令和 policy 令人眼花缭乱地出台,但公民(包括青少年)的道德未见根本改善这一点中就可以看出。我们的教育和教育学强调“先立乎其大”,而且仅仅只强调“先立乎其大”。但是,没有“道问学”的“小”功夫,“大”也立不起来,也“大”得不真实,大得专横,没有道理。当然,这个状况正在逐渐改变。2001年12月,中国选择加入了世界贸易组织,更深地卷入了经济全球化的洪流之中。按照马克思主义的观点,经济基础的变化势必会导致整个社会的变革。中西也将从异中之同转向同中之异,这也要求属于、服务于也反作用于社会实践的教育实践作相应的变革,要求我们了解、分析和借鉴西方教育学传统。同时,不断增加的共同的社 会实践背景也加大了这种借鉴的可能性(另一方面,从西方的后现代教育学的发展中,我们也能看到“道问学”传统对“尊德性”传统的转向)。

出于这种认识,我们策划了这套“教育哲学译丛”。由于对教育哲学的范围和内涵学界多有论争,本“译丛”并没有以某种严格的 概念理解来选取译本,只是模糊地把教育哲学置于离教育学近而距哲学远的位置,并在简 易

和实用的标准下,尽可能地照顾到西方教育哲学的全貌,同时也作些富有针对性的侧重,期望能为正在显现的中国教育学大发展作点铺垫和推进工作。显然,没有华东师范大学出版社和编辑梁红京先生的大力支持,此丛书也只能停留在设想之中,而无从面世。

用西方发达的“智”(即“道问学”)的教育学传统来补充中国当发达的“仁”(即“尊德性”)的教育学传统,也是遵从儒家“既仁且智”的理想,从而使得一定程度上孤悬于上的、空疏空洞的“尊德性”的教育学走下圣坛,寻求真正的落实和体现,同时也使得初显端倪的“道问学”,找得真实不妄的“尊德性”的教育学。这就是孔子所说的“上学下达、下学上达”。这样一来,中国的教育学就能“上上下下”,健行不已。通则不痛,教育学也就活了;教育学活了,人就活了;人活了,我们国家也就活了。这是我们的初衷。结果如何,唯读者诸君判断。

“鹅湖之会”后三年,朱熹有诗云:

德义风流夙所钦,别离三载更关心。
偶扶藜杖出寒谷,又枉篮舆度远岑。
旧学商量加邃密,新知培养转深沉。
却愁说到无言处,不信人间有古今。

——钟启泉于上海

2007年1月1日

译者前言 布雷钦卡的经验教育学思想

王 真 的 登 主 义

我们的教育主张或教育学是不是科学,有没有科学依据?如果有科学依据,是普遍有效,还是相对有效?换句话说,教育学是不是科学?是不是应该成为科学?这些问题在20世纪60年代在德国、中欧曾引起了一场激烈的教育学争论,一场对教育学的性质也就是元教育学的争论,对整个西方教育学发展都产生了深远影响。这场讨论是教育学家沃夫冈·布雷钦卡(Wolfgang Brezinka)的一篇文章引发的。尽管他在讨论中一再声称自己并不是在抬高某一种教育学,而是倡导对教育学进行区分和限制,不过,从其倾向性的主张来看,他是在构建一种被称为是批判理性主义的教育学,并以此来对德国教育学现状进行批判。他的批判理性主义教育学的理论基础来自波普尔的批判理性主义。就像批判理性主义是经验主义哲学传统的现代发展一样,布雷钦卡的批判理性主义教育学也是德国经验教育学传统的现代发展。德国经验教育学的发展是与经验主义哲学的发展相契合,并以之为基础的。所谓经验教育学的哲学基础就是经验主义(Empirismus)。因此,在探讨布雷钦卡的批判理性主义教育学之前,有必要先对德国经验教育学的哲学基础即经验主义作一梳理。

一、经验主义哲学

经验主义是一种哲学思潮,产生于中世纪末期,其基本主张是把经验(Erfahrung)而不是理性(Vernunft)作为所有知识的源泉。与古典的理性主

义(Rationalismus)相反,经验主义试图从直接感知出发通过归纳法来发展普遍性的规律(Gesetzmäßigkeiten)。经验不仅是一种认识源泉,同时还可以对陈述和假说加以检验。

我们可以把经验主义分为三个阶段:(1)天真的经验主义(Naiver Empirismus);(2)逻辑经验主义(Logischer Empirismus);(3)批判理性主义(Kritischer Rationalismus)。

1. 天真的经验主义

从历史的角度来看,现代经验—分析的教育学源于经验主义或实证主义。现代经验主义包括培根、休谟、洛克和贝克莱。他们的共同特点都是拒绝把理性作为认识的基础,反对笛卡尔和莱布尼兹的古典理性主义(klassischer Rationalismus),反对他们把认识建立在先验的理性概念(如因果概念、实体概念)基础上,反对他们认为真理存在于思想之中而不是在经验之中。在这些经验主义者看来,人的理智是“白板”,认识源于经验;科学就是纯粹的经验科学,形而上学不是科学。约翰·洛克认为,先验观念不仅是一个没有必要的理论假设,而且也是不可能的假设。即使足以证明一些观念和原则是人类普遍同意的,也不能证明它们是天赋的、先验的。它们是人们在后天的学习中习得的。经验是知识的唯一来源。他说:“人的心灵天生就好比一块白板(Tahularasa)——不是白颜色的板,而是空白的板,上面没有任何记号,没有任何观念。人出生时心灵犹如白纸或白板一样,对任何事物都没有印象。”“我们的全部知识是建立在经验上面的;知识归根到底都是导源于经验。”^①

这些经验主义者对人的理性(Verstand)的无限能力进行了批判。英国的经验主义认为,所谓可知,是意味着建立在经验的基础上的可知。世界就是被感知。感觉尽管会受到“假象”的影响,但是却是真实世界的直接通道。从这种感觉主义中产生了两个重要结论:其一,感知者是完全被动的,

^① 北京大学哲学系外国哲学史教研室编译:《西方哲学原著选读》(上),商务印书馆1981年版,第450页。

镜像式地认识世界;其二,这些感知就是所谓“精神”(Geist)的组成部分。

法国的孔德明确地把这些思想构建为实证哲学,并把它视为知识进化的必然结果。在他看来,人类社会和个体发展都要经历三个阶段,即神学阶段、形而上学阶段和实证阶段。在神学阶段,人类的认识以虚构为基本特征,信仰超自然的力量,用神的意志说明万物。在形而上学阶段,人类的认识达到了成熟,不再相信超自然的力量,而是相信抽象的、内在世界的力量和原理。不过,这个阶段是前一阶段的变态,与前一阶段本质是一致的,都追求万物的根源、本性和终极原因,要求获得绝对知识。最后,人类的认识达到了实证阶段,从虚构的思考方式转向富有“实证精神”的经验认识。人类尊重经验、事实,依靠观察和理性的力量,主要研究现象之间的关系,不再探索宇宙的起源和目的,不再要求知道事物的内在本性和本质原因。孔德认为,他所处的时代就是实证阶段,因此,需要实证的哲学。在孔德看来,争论世界本质是物质的还是精神的,物自体是否存在等问题是无意义的,也不可能得到解决;应该把哲学构建成像自然科学那样实在、有用和精确的知识,摒弃传统哲学思辨和对本质及现象界之外的原因的探讨;一个命题的意义,就是证实它的方法,即一个语句的意义是由它的证实条件来决定的,而且当且仅当一个语句原则上可以被证实时,这个语句才是有意义的。也就是说,孔德“把与纯属想象的东西相对立的实在的东西称之为‘实证的’,即把那种同尚未确定的东西相对立的、具有可靠性的东西,同不确定的东西有区别的精确的东西,同无用的东西相对立的有用的东西,同绝对的东西相对立的具有价值的东西称之为‘实证的’”。^①

2. 逻辑经验主义

逻辑经验主义是在孔德实证主义之后的50年发展起来的,由一帮对哲学和哲学问题感兴趣的科学家如马赫(E. Mach)、石里克(M. Schlick)和卡尔那普(R. Carnap)和纽纳特(O. Neurath)等组成,被称为新实证主义。这

^① 转引自:(德)哈贝马斯著,郭官义、李黎译:《认识与兴趣》学林出版社1999年版,第72页。

些人构建了一个自然科学取向的方法论,以作为所有科学的基础,当然也包括社会科学和精神科学的基础。逻辑经验主义者认识到,一方面,自然并没说我们应该观察它什么,研究者必须事先知道他想观察什么,也就是说,他必须有个标准,从而可以据以对无限的可观察对象进行选择。换句话说,科学并不是从经验开始,而是从理论构建开始。逻辑经验主义者认为,有意义的句子必须含有经验,理论必须是按照一定感知标准而在可观察、可证实的陈述中引申出来的(归纳法)。这样,新实证主义就把天真的经验主义和古典理性主义联系起来。所有的认识的发展都是按照逻辑规则,并且建立在经验的基础上。哈勒曾对实证主义的特征进行了归纳:(1)实证主义声称自己是反柏拉图主义的,即反对在经验之外设置对象的做法,“若无充分理由,毋增实体”,只有,而且只能有一种实在,即感官可以把握的个体对象;(2)人类理性按其本性能够把握世界的秩序原则。科学的任务就是在于把握感觉经验中的所与并以尽可能经济的方式整理它们;(3)因为只有一种存在方式,即个体存在,并且只有一种认识源泉,即感官经验,因此,知识是统一的,科学是统一的;(4)将不在逻辑—分析陈述范围之内的非描述性陈述从知识和科学领域中清除出去。^①

在逻辑经验主义者看来,理论作为科学的陈述系统必须满足下列条件:

(1) 它必须符合逻辑的原则即要求形式逻辑上的正确性(理性要求, *Postulat der Rationalität*)。

(2) 理论必须包括对现实的一个部分的普遍有效的陈述(普遍性要求, *Postulat der Allgemeingültigkeit*)。

(3) 科学陈述只能是价值中立的陈述。所有的价值判断,通过科学而对人的行动的任何规范化,都不是科学理论。因此,理论是因果性(说明性)而不是规范性的(规定性行动)的陈述系统(价值中立要求, *Postulat der Wertfreiheit*)。

(4) 任何科学的理论必须在现实上是可检验的,也就是说必须能够被

^① 参见:(奥)鲁道夫·哈勒著,韩林合译:《新实证主义》,商务印书馆1998年版,第18—19页。

证实。(可检验要求, Postulat der Nachprüfbarkeit)。

谁从经验出发,谁就必须走归纳的路径。经验,观察和实施并不存在于一般的形式中,而是作为单个的经验,是个体性的给定和单一性的现象。在逻辑经验主义那里,归纳不同于天真的经验主义,而是受到了限制,不再是对单一现象的观察的归纳,再得出自然规律,而是把假说性的有效要求建立在观察之前,为自然“立法”,当然,这种“立法”应该在经验上可以证实。逻辑经验主义者将知识限定在经验领域和科学领域。信仰、启示、神秘主义和纯粹理性的方法不是获取知识的有效方式。但是,既然他们用科学方法的标准去排除其他认知方式的有效性,那么他们又用什么来证明科学方法(归纳法)的有效性呢?

3. 批判理性主义

1934年,32岁的波普尔写了一本标志批判理性主义产生的著作:《研究的逻辑》(Logik der Forschung)。他在这本书中对逻辑经验主义进行了批判,并代之以“证伪”的原则。在波普尔看来,逻辑经验主义对经验证实和归纳的推崇是有问题的。经验证实并不能确保理论的正确性,因为这其中的归纳法是有缺陷的,因为我们不可能穷尽所有的经验,经验证实的归纳只能是有限的归纳。即使我们亿万次地发现日出东方,也不能确保太阳会亿万零一次从东方升起。同时,科学命题也不是描述客观世界的“真理”,它们不过是科学家的猜测而已,是人类强加到客观世界上去的。我们的理智并不是从自然界引出规律,而是把理智所发明的规律强加于自然界,用批判的理性思考演绎出来的。正因为规律是“人的理智的自由发明”,因此,人所提出来的理论命题只能是“近似的真理”,而不是等于是“真理”;“我们只是真理的探求者,而不是真理的占有者”。

在波普尔看来,不论多少经验事实都不能证明一种理论为真,因为任何一个和理论不符的事实都可能使理论发生动摇。也就是说,经验不能证实一个理论,却可以证伪一个理论。可证伪性才是科学的本性。一个经验的科学的体系必须能够被经验反驳。一个理论的可证伪度越高,潜在的证伪因素越多,就意味着它被证伪的机会越多。这是科学和非科学的标准。一

个假设或理论之所以是科学的,就是因为它可以被证伪,或可以被证明是错的。因此,在他看来,理论就是一种猜测,是在猜测与反驳中前进的,是在试错中前进的。波普尔还因此提出了试错法的四个阶段:提出问题,尝试性解决问题,排除错误,正确认识。用图示表示就是: $P1 \rightarrow TS \rightarrow EE \rightarrow P2$ 。其中, $P1$ 为问题, TS 为尝试性解决, EE 为排除错误, $P2$ 为新问题,如此往复,以至于无穷。因此,科学是一种要求不断演进的事业,要求不断思考,不断批判,不断否定。波普尔指出,科学方法的特点在于理性和批判。这也是前科学水平和科学水平的分界线。处于前科学水平的人缺乏理性,厌恶错误,教条主义,固执己见,从不对自己的观点进行批判,也不允许别人对自己进行批判。而处于科学水平的人则有意识地进行自我批判,也欢迎别人批判。波普尔指出,科学的方法就是批判,批判是任何理智发展的主要动力。科学发展的模式是一个不断试误和不断逼近真理的过程——“理论是一张网,被投掷到世界上;而我们努力使网眼越来越精细,(以网住更多的现实)”。

可见,批判理性主义更加接近理性主义。不过,它的哲学又和传统的理性主义有所不同。后者认为,知识的基础是必然的、普遍的原则。而波普尔则不仅反对基础主义的经验论,更反对基础主义的理性论。在他看来,把抽象的理性原则当作知识的基础,根本就是教条主义,比基础主义的经验论更加危险。两卷本的《开放社会及其敌人》就是其明证。

二、德国经验教育学传统及其批判理性主义转向

经验研究尽管在具有浓厚人文精神的德国教育界一直受到批判和排斥,直到20世纪60年代至70年代中期才开始在德国教育研究中处于一种主导地位而备受推崇,但是,它作为不断的涓涓细流和星星之火,一直伴随着德国教育学的发展。一般把德国教育研究中的经验教育学分为四个阶段:(1)实验教育学阶段,以梅伊曼(Ernst Meumann, 1862—1915)和拉伊(Wilhelm August Lay, 1862—1926)为代表;(2)教育事实研究阶段,以彼特森(Peter Petersen, 1884—1952)为代表;(3)描述性教育科学阶段,以费舍

尔(Aloys Fischer, 1880—1937)和洛赫纳尔(Rudolf Lochner, 1895—1978)为代表;(4)批判理性教育学阶段,以罗特(Heinrich Roth, 1906—1983)、罗斯纳(Lutz Rössner, 1932—1995)、布雷钦卡(Wolfgang Brezinka, 1928—)、因根卡普(Karlheinz Ingenkamp, 1925—)、海德(Helmut Heid, 1934—)和库博(Felix v. Cube, 1927—)为代表。下面,先来探讨批判理性主义教育学之前的经验教育学。

在德国,按照自然科学的榜样来发展教育学第一次尝试是在18世纪下半叶。代表人物是特拉普(Ernst Christian Trapp, 1745—1818)。他反对把教育学建立在神学基础上,而是要求从观察和经验的角将其与自然科学联系起来。第二次把教育学构建为经验科学的尝试始于19世纪末,首先体现为心理学的自然科学化的尝试。费希纳(Fechner, 1801—1857)就把心理学称作“心理物理学”(Psychophysik);冯特(Willhelm Wundt, 1832—1920)则第一次把心理学构建为以观察和实验为基础的学科。

大约从1890年开始,实验教育学就以心理学为榜样而开始自身的构建。梅伊曼和拉伊是其中的先行者。梅伊曼曾是冯特的助手,把心理学的经验方法引入到教育科学之中,并研究过语言发展,学习,记忆等问题。拉伊先是小学教师,从事“实验的教学论”研究,试图用心理学的心理实验来探讨教学问题。这两人深受冯特的实验研究方法的影响,对教育科学中思辨的研究方法不满,开始主张引进自然科学的研究方法,把实证研究作为教育科学的主要手段,在德国教育史上开创了实验教育学的传统。

这个时期经验教育学者的共同特征是批判传统的规范的教育学,指责其缺乏经验基础。例如梅伊曼就在其《实验教育引论的讲授纲要》(Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik)中指出,“现在我们必须对以概念科学和规范科学形式出现的传统教育学加以批判:因为它们缺乏对于纯粹的事实关系的经验认识,而所有的教育规定和规范都应该建立在这种经验认识的基础上……另一方面,实践者会抵制那些缺乏足够经验依据的教育规范,认为它们纯粹的戒律,难以实施,因为他们不知道为什么要这样做,为什么不能有其他的做法。”实验教育学与其所指责的旧的教育

学间的区别是方法上的根本不同。实验教育学要排除旧教育学依靠直觉、内省和思辨的方法,主张进行可靠的实验研究,以探究学生心理的、生物的、卫生的等方面的经验。旧的教育学认为所谓可靠的方法、原则和理论,在实验教育学看来都只是一种有待检验的假设。没有实验的可靠的支持,就不能获得合法的被认可的地位。拉伊指出,“实验教育学的主要特征,就是现在在教学和教育研究中所运用的新的研究方法。我们要在理论上和实践上证明,为了解决教学和教育中的各种问题,可以卓有成效地采用实验的研究方法,即特别适宜在教育上运用的实验、统计科学和客观的、系统的观察”。^①拉伊所说的教育学实验由以下三个阶段组成:(1)提出假设;(2)设计并实施实验;(3)在实践中进行验证。这种研究方法实际上是当时盛行的自然科学的研究模式,即提出假说,进行验证,然后对假说进行检验和修正,只不过自然科学的目的是探究自然界中存在的因果关系,而实验教育学是探讨教育学中的因果关系罢了。其共同点都是为了寻求一种规律,并试图在以后的实践中运用这种规律。这一点,可以说是和当时崇尚的实证研究分不开的。由于拉伊和梅伊曼的倡导,经验研究逐渐在德国开展起来。不过,由于当时德国的一些特殊原因,使得精神科学教育学成了占主要地位的教育学,特别是由于两次世界大战的影响,教育中的经验研究受到了一定程度的削弱。

在拉伊和梅伊曼展开实验教育学研究的基础上,“教育事实研究”由教育家佩特森(P. Petersen)提出并发展起来。佩特森也曾是冯特的学生,并和梅伊曼进行过教育实验研究。他认为梅伊曼的工作是对传统的思辨教育学的有力矫正。不过,他还是认为,梅伊曼教育实验脱离教育实际,并没有为教育实践提供指导。实验毕竟是实验,实验不是教育实际,实验研究不可能代替实际的教育研究。因此,在当时欧洲新教育运动的促进下,佩特森决心克服实验教育学研究的局限性,而转向对教育事实进行研究。在实际的教育中进行比较研究,去寻找教育问题的答案,从而为一切的教学、教养和教育奠定科学的基础。

^① (德)拉伊著,沈剑平,翟葆奎译:《实验教育学》,人民教育出版社1996年版,第1页。

佩特森的教育事实研究的核心是对教育实际的观察研究。这种观察研究有三个种类:对学生的个别观察和研究,以期找出影响学生学习的各种消极和积极因素;对教师的观察和研究,以了解和确定教师的行为对教育影响的关系;综合观察和研究,不仅要把教师和学生的观察研究联系起来,还要对整个教学和教育实际进行观察和研究,以把握教育和教学实际的真实情况。佩特森特别指出,在这些观察研究中,要忠实而全面地进行观察和记录,尽可能地摆脱个人主观因素的介入和臆测。这种观察当然是带有一定目的的,如对某种教育现象进行说明,或进行逻辑分析、数量分析和原因探究等。

佩特森相信在这种观察研究的基础上,可以把握儿童的基本能力、发展规律以及影响儿童能力和发展的各种因素。为了获得科学的结论,他还要求在观察研究的基础上进行实验研究,以进一步核实和确定观察的结果。

如果说实验教育学和教育的事实研究还处在教育的实证研究的初级形态的话,那么由教育家费舍和洛赫纳尔所创立的描述性教育科学就可称得上是自然科学意义上的科学研究。因此,描述性教育科学又被称为是实证主义教育学。费舍尔提出教育应该研究“是什么”而不是“应该是什么”。实际的教育工作者虽有实践经验,但这些经验是比较狭隘和片面的,而且往往是只知其然,而不知其所以然,根本算不上科学经验。教育科学研究是在实践研究的基础上,为教育实践和教育改革提供可靠的科学支持的研究。在费舍尔看来,教育科学的科学性是建立在经验研究的基础上的。他所说的经验研究首先要对教育实际进行客观、详尽的描述,然后对问题加以归纳和解释,最后建立一个解释框架和理论模型。在这种经验研究中,建立一套具有可操作性和可被经验证实的概念系统是非常必要的。与费舍尔的教育研究观相似,洛赫纳尔也指出,“教育科学是那种针对整个教育现象,从平常的一系列生活现象中描述性地把这些教育现象显示出来,作为其特有对象加以考察地、说明性地理解和解释的理论性和独立的‘纯科学’。它是借助先前已作出的、暂时性的概念来把握、观察和解说从实际中提出来的一种判断。有鉴于此,它是一种现象学学科或者说是用独特的语义来说明的

‘事实研究’学科,而不是其他”。^① 这里的“现象学”是相对于本质而言,它反对探究经验背后的本质,强调只研究或停留于经验现象。他指出,教育科学不再思考所谓的本质或形而上的问题,其本身就是研究教育现象。当然,强调对教育实际的研究,并不排除进行实验研究。或者说,观察和实验是描述性教育科学的两种基本方法。

这里,我们可以把布雷钦卡之前的经验教育学的主要特征作如下归纳:教育科学的基础是“教育事实”(pädagogischen Tatsachen);对事实的理解不是依赖于偶然的经验,而是要借助观察和实验;从单一的观察中引出一般的规律;经验教育学在一定程度上可以为实践行动提供规范。

不过,这些经验研究直到 20 世纪 60 年代,都一直受到处于主导地位的精神科学教育学的压制。我们知道,德国教育学的发展是与德国历史的发展关系密切,并以之为背景、为动力。在 19 世纪上半叶,德国相对于英法等国算是后起的国家。甚至英法等国已经成为现代发达国家的时候,德国还处在四分五裂、小邦林立的落后状态。在 1806 年之前,德国的知识分子和思想界,对于法国 18 世纪的思想启蒙运动和政治革命颇为向往,有些人欢呼雀跃,有些人偷偷地种下自由树,并称马上的拿破仑为马背上的世界精神。因此,德国的一些知识分子热情地向往法国的精神解放和政治革命,甚至热切地希望拿破仑的侵略能为德国带来先进的制度和文化的。但是,在这两个方面,他们都失望了。法国大革命的发展,特别是后来的红色恐怖,让德国的知识分子认识到法国的思想解放是有缺陷的,革命的变形也与这种有缺陷的思想运动有关。另一方面,拿破仑的侵略也没有给德国带来他们所想象的进步。这两个方面的失望,使得德国一部分知识分子滋生了一种特殊的德国情结,并转而去走自己的路,特别是在文化上走自己的路。费希特《对德国民族的讲话》和柏林大学筹建都具有这样一种典型的意义。这些知识分子呼吁,尽管德国人民在“物质上被打败了,但要在精神上站起来。”德国独特的教化性(Bildung)的教育思潮和精神科学教育学就是在这种背景下产生并发展的。精神科学教育学又被称为文化教育学,是对所谓

^① 转引自李其龙,孙祖复著,《战后德国教育研究》,江西教育出版社 1995 年版,第 288 页。