



中国中青年
教育学者自选集
石中英 主编



教育哲学的责任与追求

石中英 著

 安徽教育出版社

中国中青年教育学者自选集

石中英 主编

教育哲学的责任与追求

JIAOYU ZHAXUE DE ZEREN YU ZHUIQIU

石中英 著

《中国中青年教育学者自选集》编委会名单

主 编 石中英

副主编 唐玉光 程斯辉 司晓宏 王本陆

编 委 (以姓氏拼音为序)

鲍康健 程斯辉 钱志亮 石中英

司晓宏 唐玉光 王本陆 王 晨

吴寿兵 杨多文 殷振群

 安徽教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育哲学的责任与追求 / 石中英著. —合肥: 安徽教育出版社, 2007. 11

(中国中青年教育学者自选集 / 石中英主编)

ISBN 978-7-5336-4809-1

I. 教... II. 石... III. 教育哲学—文集 IV. G40-02

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 174979 号

策划编辑: 殷振群

责任编辑: 陈龙银

技术编辑: 王琳

装帧设计: 袁泉

出版发行: 安徽教育出版社

地 址: 合肥市回龙桥路 1 号

邮 编: 230063

网 址: <http://www.ahep.com.cn>

经 销: 新华书店

排 版: 安徽飞腾彩色制版有限责任公司

印 刷: 合肥东方红印务有限责任公司

开 本: 787 mm×1092 mm 1/16

印 张: 23.5

字 数: 330 000

版 次: 2007 年 11 月第 1 版 2007 年 11 月第 1 次印刷

印 数: 2 000

定 价: 48.00 元

发现印装质量问题, 影响阅读, 请与我社出版科联系调换

电 话: (0551) 2823297 2846176



石中英，1967年生，安徽省寿县人，教育学博士。北京师范大学教育学院教授、博士生导师。现任北京师范大学研究生院副院长，兼任中国教育学会中青年教育理论工作者分会理事长。

主要研究领域为教育基本理论与教育哲学。主持国家优秀博士论文基金项目“文化视野中的教育改革”、全国教育科学“十五”规划国家重点项目“当代英美教育哲学的新进展”、教育部哲学社会科学“十五”规划重点项目“知识转型与教育改革”，协助顾明远教授主持教育部哲学社会科学重大攻关项目“构建学习型社会研究”。主要著作有：《教育学的文化性格》（山西教育出版社，1999）、《知识转型与教育改革》（教育科学出版社，2001）、《教育哲学导论》（北京师范大学出版社，2002）、《教育学基础》（合著，教育科学出版社，2002）、《教育哲学》（北京师范大学出版社，2007）、《人类的潜能》（华东师范大学出版社，2006）、《教育的哲学基础》（中国轻工业出版社，2006）等。主编《京师教育哲学论丛》和《京师教育哲学译丛》。先后获得过1999年国家首届百篇优秀博士学位论文奖，北京市第四届哲学社会科学优秀研究成果二等奖，北京市第七届、第八届哲学社会科学优秀研究成果一等奖，霍英东教育基金会高等学校青年教师奖（科研类），第三届全国教育科学优秀成果一等奖，北京市五四青年奖章等。

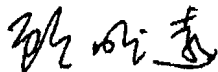
总 序

当《中国中青年教育学者自选集》第一辑十本专著放到我面前的时候,真是感慨万千,兴奋不已。回想 1979 年中国教育学会刚刚成立的时候,全国从事教育理论工作的只有四百多人。为了繁荣教育科学,当时我们呼吁恢复中央教科所、建立中国教育学会,得到邓小平同志的批准。今天中国教育学会的会员已经发展到八十多万人,全国博士授权点已有几十个,一批中青年教育理论工作者已经成为教育科研的骨干。《中国中青年教育学者自选集》就是他们展示在我们面前的成果。怎不令人兴奋!

我与中青年教育理论工作者是有感情的。回想 18 年以前,1989 年他们在大连召开第一次会议,要求成立中青年理论工作者研究会。众所周知,那时的形势,有些同志有点害怕。但是中国教育学会的老会长张承先同志还是比较开放、很有远见的,认为应该支持中青年这种合理的要求,中青年是我们的未来,教育科学的繁荣要靠他们。学会就让我来联系这项工作。我也认为,中青年的要求是合理的。因为过去开会,总是老专家占据了讲坛,没有中青年学者讲话的机会。中青年理论工作者研究会的成立给中青年学者提供了一个讲坛。在研究会成立之前,做了几年准备,每年都由我主持年会,以中青年理论

工作者为主,也请一些老专家参加,互相讨论,相互学习,效果很好。1993年正式成立了中青年教育理论工作者专业委员会,我完成了历史使命,就由他们自己组织了,我虽很少参加他们的会议,但一直关心他们专业委员会的工作。看到他们的成长,我的喜悦的心情是难以言状的。

改革开放以来,我国教育有了空前的发展,教育改革不断深入。教育实践呼唤着教育理论的指导。教育科学也有了很大的发展。但是,我们不能不看到,教育理论还远远不适应教育改革的需要。我们还需要努力,一方面要继承和发扬我国优秀的教育传统,另一方面要吸收外国先进的理论和经验,但重要的是要深入我国的教育实际,总结我们自己的经验,形成有中国特色的社会主义教育理论体系。《中国中青年教育学者自选集》为建设我国的教育理论体系作出了贡献。我祝贺她的出版,并希望有第二辑、第三辑问世。



2007年10月30日

于北京求是书屋

目 录

第一编 元教育学研究

- 001 论教育实践的逻辑
- 015 本质主义、反本质主义与中国教育学研究
- 034 评 20 世纪我国教育学史研究中的“西方中心主义”现象
- 043 行动研究本体论假设的再思考

第二编 教育哲学学科研究

- 052 现代教育哲学研究的两个主题
- 066 20 世纪中国教育哲学的回顾与展望
- 078 20 世纪英国教育哲学的回顾与前瞻
- 088 20 世纪美国教育哲学的发展

第三编 国家文化安全与学校文化建设

- 099 论国家文化安全
- 135 学校教育与国家文化安全
- 143 20 世纪中国科学教育的文化批评
- 156 文化多样性与学校文化建设
- 163 学校文化的核心:价值观建设

第四编 教育认识论研究

- 171 要高度重视教学过程中学生的直接经验

- 178 波兰尼的知识理论及其教育意义
- 196 知识与教学关系的再认识
- 205 民主、知识与教育
- 218 教学认识过程中的“错误”问题

第五编 教育价值论研究

- 227 主体教育的文化透视
- 234 试论现代教育的“深度”
- 242 教育公正与正义理论
- 253 略论农村文明与农村教育
- 261 教育信仰与教育生活

第六编 教育研究中的语言分析

- 275 “教育”概念演化的跨文化分析
- 285 主体教育是什么? ——一种批判性话语
- 293 哲学视野中的学习成就
- 303 learning to be:译法与意义
- 311 论“师者,所以传道授业解惑也”

第七编 教育改革研究

- 318 中庸之道:超越激进主义与保守主义
- 327 我国基础教育目的批判性反思
- 344 我国高级中等教育的改革与发展:1992—2007
- 357 我国高等教育改革的价值观研究
- 367 后记

第一编 元教育学研究

论教育实践的逻辑^{*}

在教育学界,无论中外,有关教育理论与教育实践关系问题的研究,都存在着两个值得关注的现象:一是学者们对于教育理论的研究比对教育实践的研究丰富得多。许多人,包括我自己,期望或曾经期望通过对教育理论的严格分析来深入理解和重构教育理论与教育实践之间的关系。另一个是,在为数不多的有关教育实践的研究中,要么侧重于“教育是一种社会实践活动”的一般性论述,要么侧重于各种具体教育实践活动形式如学校管理、课程、教学、教师培训、课外活动等的具体研究,对教育实践本身的理论分析不是很多。因此,总体来说,教育学界有关教育实践自身的认识尚显单薄,有待于进一步深化。这种境况,反过来也影响到了人们(既包括教育理论工作者,也包括教育实际工作者)对教育理论与教育实践关系的认识 and 把握。因为,无论是谈论还是试图处理教育理论与教育实践的关系问题,精于了解一方而疏于了解另一方,自然在思想上不会很深入,在实际上也不会很有效。基于上述认识和判断,我们在这里试图分析教育实践的逻辑特征,绘制教育实践的一般理论图式,以期从“另一个角度”来理解教育理论与教育实践的关系,尝试促进解决近十几年来相关学术讨论“即使不说倒退,至少

^{*} 原载《教育研究》2006年第1期。

并无多大长进”^①的问题。

一、何谓“教育实践的逻辑”

为了克服教育论述中概念泛化的时弊,有必要先澄清“教育实践的逻辑”这个论题。首先,不难看出,该论题关涉的核心概念是“教育实践”,而非“教育理论”。关于“教育实践”的概念,学术界的认识也不尽相同。顾明远教授主编的《教育大辞典》把“教育实践”定义为“人类有意识地培养人的活动”^②。郭元祥教授的定义是:“人们以一定的教育观念为基础展开的,以人的培养为核心的各种行为和活动方式。”^③日本的长谷川荣把“教育实践”定义为“向教育对象施加直接、间接的影响以形成其人格的具体行为。其本质在于,形成人的价值的有目的的有意识的影响作用”^④。英国的W·卡尔则比较强调教育实践的伦理层面,反对将教育实践看成是价值中立的“技术性活动”和单纯的追求理论建构的活动,认为教育实践“乃受教育活动内涵之伦理规准所引导之实践性活动”^⑤。在这些定义的基础上,我们将“教育实践”定义为“有教育意图的实践行为”,或者,“行为人以‘教育’的名义开展的实践行为”。

其次,研究“教育实践”,可以有许多的层次或多种的角度。从广义上说,所有教育研究都可以说是研究“教育实践”的:有的研究教育实践的“历史”,有的研究教育实践的“现实”;有的研究“宏观的”教育实践问题,有的研究“中观的”或“微观的”教育实践问题;有的研究“中国的”教育实践问题,有的对“国际的”教育实践问题进行比较研究。这些有关教育实践的研究,都

① 陈桂生.“教育理论与实践关系问题”的再认识. 湖南师范大学教育科学学报,2005,4(1):8.

② 顾明远. 教育大辞典. 上海:上海教育出版社,1999.

③ 郭元祥. 教育理论与教育实践关系的逻辑考察. 华中师范大学学报(人文社科版),1999(1)//王枏. 教育基本理论与实践. 桂林:广西师范大学出版社,1999:286.

④ 筑波大学教育研究会. 现代教育学基础. 钟启泉,译. 上海:上海教育出版社,1986:236.

⑤ W·卡尔. 新教育学. 温明丽,译. 台北:台湾师大书苑,1996:94,114.

是把某一层次或类型的教育实践作为分析的最小单元来对待。至于“教育实践”这个单元本身并未从理论上得到必要和充分的认识。本研究所要进行的工作,是要在这些已有的研究基础之上,尝试从教育哲学的角度对“教育实践本身”或“有教育意图的行为本身”进行研究,试图分析或揭示各种具体教育实践形式共同分享的一般形式、结构或内在法则。参考各种话语实践中的一般形式、结构或内在法则被称为“逻辑”,我们就把各种教育实践共同分享和遵守的一般形式、结构或内在法则称为“教育实践的逻辑”。它是教育实践工作者身处其中但又未必完全清晰且无法逃脱的文化系统,是各种具体教育实践样式得以可能展开并在交流中走向未来的内在法则。

上述对“教育实践的逻辑”的界定与国内外相关研究者的已有认识有所不同。根据目前阅读的资料,英国学者 W·卡尔恐怕是较早提出“教育实践的逻辑”的人^①。1986年,他提出这个概念的时候,正是英国教育哲学界对“教育理论的逻辑”讨论得最为热烈的时候。他批评同时期的其他教育哲学家们对教育理论逻辑的探讨既“系统”又“明确”,而关于教育实践逻辑的分析却“结构松散”、“比较薄弱”。他指出,教育哲学要探讨的首要问题并非是“什么是哲学或教育哲学”,而是“什么是实践或教育实践”。与本文的界定不同的是,他所说的“教育实践的逻辑”主要是指人们有关教育实践的“理论图式”^②或“前有假设”^③,属于观念形态的范畴,相当于存在于人们大脑中的“教育实践观”。他分析了四种不同教育理论倾向中所蕴涵的教育实践图式及建立于其上的教育理论与教育实践关系模式,对我国教育学界产生

① W·卡尔在《新教育学》(For Education)一书中对教育哲学家宁愿去讨论教育理论而不愿意去讨论如何理解教育实践一事“感到惊讶”。他说就他所知,并没有一篇教育哲学文献清晰地讨论“教育实践”概念,以至于人们对“教育实践”的理解停留在常识水平。而一般的哲学文献却已经对“实践”概念进行了大量的分析。参见:W·卡尔. 新教育学. 温明丽,译. 台北:台湾师大书苑,1996:94,207-208.

②③ 卡尔. 教育理论与教育实践的原理. 郭元祥,沈剑平,译//瞿葆奎. 教育学文集·教育与教育学. 北京:人民教育出版社,1993:559,562.

了一定的影响^①，在一定程度上深化了国内有关教育理论与实践关系的探讨。作为 W·卡尔《教育理论与教育实践的原理》一文第一中文译者的郭元祥教授于 1999 年发表了《教育理论与教育实践关系的逻辑考察》^②一文，提出“从逻辑的角度考察教育理论与教育实践的关系”，把“教育理论的逻辑”界定为“教育认识和思维的逻辑”，把“教育实践的逻辑”界定为“教育活动自身固有的逻辑”，其核心是“教育活动的要素之间及各要素内部因素之间的辩证逻辑关系”，概属于实体形态的范畴，具有相当程度的“客观性”或“规律性”。国内的其他少数论者，有的倾向于接受 W·卡尔的观点，有的倾向于接受郭元祥的观点。我们对“教育实践的逻辑”的界定则以综合的、辩证的态度超越这主观的和客观的两种倾向，因为在研究者看来，作为有意图的教育行为的内在法则或一般形式，教育实践的逻辑既非一种纯粹观念的存在，也非一种纯粹实体的存在，而是一种介于二者之间或兼容主观性与客观性的文化的存在。

二、理解教育实践的逻辑

“谈论实践是一件不容易的事”^③，这是布迪尔(Bourdieu P.)在谈到“实践逻辑”时所讲的第一句话，可以把它看成是对试图谈论实践包括教育实践的理论工作者的一句忠告。郑金洲教授也认为：“教育实践是一个极其复杂的行为，在它的内部构成的错综复杂的各种各样的关系，在它的外部所形成的方方面面彼此羁绊的联系，是用简单的眼光所无法打量与把握的。”^④认识教育实践“内部构成”的难度可想而知。一般情况下，实践工作者身处实

① 参见：朱晓宏．教育领域中的理论与实践——兼评“理论脱离实践说”．教育理论与实践，1998(6)：7—12；陈桂生．“教育理论与实践关系问题”的再认识．湖南师范大学教育科学学报，2005(1)：8—17；徐继存．教育理论与教育实践关系的嬗变与反思．当代教育科学，2004(7)：6—9．

② 郭元祥．教育理论与教育实践关系的逻辑考察．华中师范大学学报(人文社科版)，1999(1)；王枏．教育基本理论与实践．桂林：广西师范大学出版社，1999：285—296．

③ 皮埃尔·布迪尔．实践感．蒋梓骅，译．南京：译林出版社，2003：124．

④ 熊川武，等．教育研究的新视域．沈阳：辽海出版社，2003：44．

践系统之中,拥有丰富的“实践感”^①(sense of practice),但很少去把“实践”作为一种谈论的主题,他们要谈论的只是实践的诸多细节、困难和策略问题。而理论工作者身处实践之外,与实践本身保持着必要的时间、空间乃至情感上的距离,要恰如其分地谈论实践,实属不易。尤其是,当理论工作者张口谈论实践的时候,实践本身立即被符号化、客观化、对象化。“话语中的实践”已非“实践着的实践”。以自己作为一名教育理论工作者的经验来看,对“教育实践的逻辑”的谈论如果属于“话语中的实践逻辑”,就显得很空洞、很抽象,与真正的教育实践的逻辑之间有很大的距离。因此,理论工作者如何能够克服将教育实践符号化、客观化与对象化的障碍来谈论“实践着的教育实践的逻辑”,真的是一个难题。一个可能的途径是,对丰富多彩的教育实践抱有充分尊重和同情的态度,调动一切感性的、理智的乃至想象的力量,运用人文学科“移情”与“理解”的办法,尽可能贴近实践者的立场来观察、体验和谈论教育实践及其逻辑。当然,理论工作者所断言的教育实践的逻辑能否成立,还要由这种分析本身的解释力和教育实践工作者的主观认同来判定。

遵循如上的认识路线以及对人类一般实践活动的了解,要理解教育实践的逻辑,一个恰当的入口在于了解实践者(教师、校长、家长、社会教育工作者、教育决策者等)。因为无论如何,实践总是实践者的实践,对实践的逻辑特征的认识离不开对实践者存在特性的分析。而要了解实践者,首要的就是要搞清他们是谁,他们作为教育实践者的内在规定性或职业认同是如何获得的,这种内在规定性或职业认同是如何影响教育实践行为的;其次要搞清他们的实践意图是什么,他们的实践意图是如何产生和改变的,这些意图又是如何支配着实践行为;再次是要搞清他们是如何发起某种教育行为并不断地延续、协调这种教育行为的,有哪些关键因素影响他们的教育实

① 一种存在于实践情境之中、由这种情境所唤醒的同时又能够指导行为人为人娴熟驾驭这种情境的行为倾向和主观感受,类似于演员在舞台上的那种感觉或军人在战场上的那种感觉。

践行为。

让我们先来看看教育实践者的身份问题。一个人在某一特殊的情景下,如果把自己界定为教育实践者的话,他/她就会产生一种强烈的身份意识。这种身份意识迫使他/她经常思考这样的事情:“我是一位教师,我应该……”,从而试图把作为教师的自己与不作为教师的自己以及与从事其他职业的人区分开来。这一点,可以在新手教师走上工作岗位前后从外表到内心所发生的巨大变化中得到印证。走上工作岗位之前,他/她可能是一个从外表到内心都比较崇尚个性、时尚、自由乃至另类的年轻人。等到他/她决定或被决定要去做教师的时候,他/她就会主动或被动去想自己从外表到内心究竟要做出哪些改变才“像个老师”。类似的,在其他的教育情景中,也有如何“像个校长”、“像个妈妈”、“像个辅导员”的问题。这就说明,教育实践者,不管他/她是哪一类的教育实践者,其作为教育实践者的身份内涵是社会区分的结果,是接纳这种外在于个体的社会区分的结果,是个体主观上认同这种先于个体而存在的社会区分并自觉遵守的结果。这就意味着,对一名教师来说,至关重要的“我是一名教师,我应该……”的答案不是由其个人提供的,而是社会文化系统早已安排好了的。这种安排,可能是通过显性制度加以规范的,如《教师法》或相关资格条例中的规定,也可能是通过一种社会无意识而加以暗示的,更可能是两者交互影响、共同作用的结果。比较起来,显性的制度安排来自现实的政策,隐性的社会无意识可能来自遥远的过去,是教师文化长期积淀的结果。一个人,如果想作为一位名副其实的教师的话,必须熟知和遵守各种各样有关教师身份的界定,特别是那些散落在日常生活中的有关教师身份的要求。如果因某些原因有所偏离或违背的话,就会在教师队伍内部乃至在信奉这种教育文化的社会舆论中引发非议、讨论或争论。例如:“我是一名教师,我应该衣着朴素、整洁、大方。”但是,假如“我”从心里不情愿这样,假如“我”喜欢穿比较新潮的、个性化的和暴露一点的服装,而且假如“我”在工作时间果真如此着装的话,尽管并未违背显性的制度要求,恐怕也会在全体师生乃至家长和社会舆论中引起很强的反应,抱怨、压力、指责、劝说会接踵而至,其共同目的就在于迫使“我”回到“既定

的轨道”上去。这种存在于显性制度之外、似乎每个人都明白但又未必能说出多少根据来的、既支配实践者的身体又赋予实践者身份的规则系统,按照布迪尔的说法,就是“习性”(habitus)——一种历史生成的、持久的、社会的“潜在行为倾向系统”,一种先于个人而存在并赋予个人以某种社会身份的文化系统和心理习惯。其功能是:“它确保既往经验的有效存在,这些既往经验以感知、思维和行为图式的形式储存于每个人身上,与各种形式规则和明确的规范相比,能更加可靠地保证实践活动的一致和它们历时不变的特性。”^①从这方面来看,作为教育实践者的教师,在教育实践活动中并非是随心所欲的,而是受制于因而也受惠于习性的。他们丰富的“实践感”也来自于这种历史形成的习性。习性通过个体而发挥的作用是自动的、非反思的、不证自明的,赋予他们一种娴熟的“实践技巧”,保证了实践者在处理各种教育问题时的高效率。正是由于习性的存在,使得充满偶然和意外的教育实践活动获得了某种连贯性和必然性;正是由于习性的存在,使得个性迥异、任务不同的教育实践工作者能够产生共同的感知、策略和评价系统,彼此之间有一种“自然的”熟识感和亲密感,比较容易产生心灵的共鸣;也正是由于习性的存在,使得教育实践获得了一种深厚的历史性从而成为历史性的实践,服从种种历史生成的内在法则。

比起历史形成的习性对实践行为的无意识影响来说,行为入实践意图的影响要自觉得多,可控得多。这里所说的“意图”,与教育学中通常所说的“目的”有些联系,也有很大的不同。一般来说,“目的”是可欲求的一组教育行为的“预期结果”,而“意图”只是行为入主观上发起某个教育行为的“直接原因”。就两者的联系来说,某种教育行为的“直接原因”可能是某种“预期结果”,也可能不是。就两者的区别而言,“目的”作为行为的“预期结果”,在观念上总是明确的,在价值上是得到充分辩护的,在界定时也不考虑或很少考虑条件因素的;而“意图”作为行为的“直接原因”,在观念上可能是不清晰的,在价值上也缺乏充分的论证,在形成时可能更多地受到情境因素的影

^① 皮埃尔·布迪尔. 实践感. 蒋梓骅,译. 南京:译林出版社,2003:83.

响。就两者在行为构成中的地位和作用而言,“意图”比“目的”更内在、更直接,因而也更重要,更值得分析和理解。正在演讲的教师为何突然沉默下来?可能是因为有一位同学在听课时走神了,教师的行为“意在”帮助这位同学重新集中注意力。正在课桌间走动以观察小组讨论的教师为何突然走向讲台,大声地请同学们“安静一下”?可能是因为他发现同学们没有很好地理解自己刚才所布置的学习任务。一位教师为何突然关心起一位他以前很少关注的同学?原来他1分钟前才知道他是自己一位好朋友的孩子。不难理解的是,教师行为的意图是复杂多样的,影响教师行为意图的因素也是复杂多样的,有的是基于行为目的的达成,有的是基于一些行为条件的变化,有的则根本和教育无关。而且,教师行为的意图还不断地为这种意图所引起的行为结果所修正、所改变甚至所阻滞。如果教师短暂的“沉默”并未引起走神同学的注意,如果“安静一下”的要求并没有得到实现,如果教师好心好意的关心并没有得到被关心者积极的回应和评价,教师原初的意图就会被改变,并产生新的意图。由于存在这种大量的、复杂的、受情境因素影响并不断变化的意图,那种将教育实践行为看成是系统化的“理论”、“观念”、“理性”指导下的行为系统的观点,就显得过于简单化了。甚至连T·穆尔有关教育实践是“负载着理论”(theory-loaded)的说法也有质疑的空间。也正是由于上述原因,任何对教育实践行为的外在观察、描述与分析,如果不诉诸行为人主观的反省和报告,其客观性、准确性和可靠性都是值得怀疑的。如果考虑到行为人对行为意图的反省和报告本身受到其反省能力、报告目的、报告结构以及报告对象等因素的影响,他们的反省和报告也并不总是可信赖的。

在习性与意图之外,时间对教育实践行为构成也发生不容置疑的作用,这一点往往为以前的教育研究所忽视。布迪尔认为,以往的实践理论的重大缺陷就在于悬置了“时间”对于实践的影响,把实践从“时间序列”中抽离出来加以分析。他认为,“实践在时间中展开”,具有“不可逆性”;“实践的时

间结构,亦即节奏、速度,尤其是方向,构成了它的意义。”^①在实践活动中,行为能够非常明显地感受到这种时间的结构以及时间从过去经由现在没入未来的不可逆性。正是这种无法逃脱的时间结构及时间流逝的单向性,使得行为人在实践过程中产生一种“紧张感”(sense of tension)乃至“紧迫感”(sense of urgency)。在这种感觉的支配下,行为人身处实践过程中没有多少时间来驻足静观、反躬自省,必须尽可能快地对各种情况作出“恰当”处置。实践的这一特点,就连素以理性主义著称的柏拉图也不否认。如果行为人为错过了时机或规定的时间,再好的决定也没有价值。在这方面,尽管习性能够提供一些帮助,但是碰到习性所无法处理的“意外情况”也是有的^②。这好比演员正式地在舞台上演出,即便是偶尔忘了台词,也要想办法让演出继续下去。经验的总结和反思都是后来的事情,置身于演出现场或教育实践现场之中,行为必须能够在信息不充分和无法预见全部后果的情况下采取行动。所以,任何实践行为只有“有限的合理性”(limited rationality),而缺乏或抵制理论研究所具有的从容不迫与“充分的合理性”(abundant rationality)。

随着时间一起构成实践“情境”或“场”的还有空间,包括身体空间、心理空间和社会空间。身体空间指实践过程中身体被安置的空间;心理空间指实践过程中各方在态度、情感和价值观等方面相互信任与相互理解的空间;社会空间则指实践过程中各方社会身份及其关系的结构,性别的差异、种族的不同、阶层的分化、信仰的多样性构成了客观的社会空间。这三种空间之间具有内在的联系,经常是综合性地作为关键要素影响行为人的意图、感受与策略选择。例如,课堂生活中教师和学生的身体位置是相对固定的,这种相对固定的身体位置构成了某种课堂生活的秩序,具有不言而喻的心理意义和教育意义。站在讲台之上面对学生,没有受过发声训练的教师声调总是拉得很高,与学生低调的声音构成鲜明的对比。这种基于教育空间布局

① 皮埃尔·布迪厄. 实践感. 蒋梓骅,译. 南京:译林出版社,2003:126.

② 刘云杉. 学校生活社会学. 南京:南京师范大学出版社,2000:200—201.