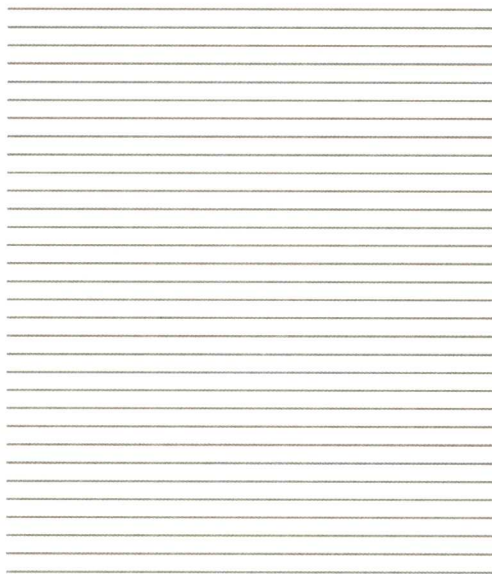
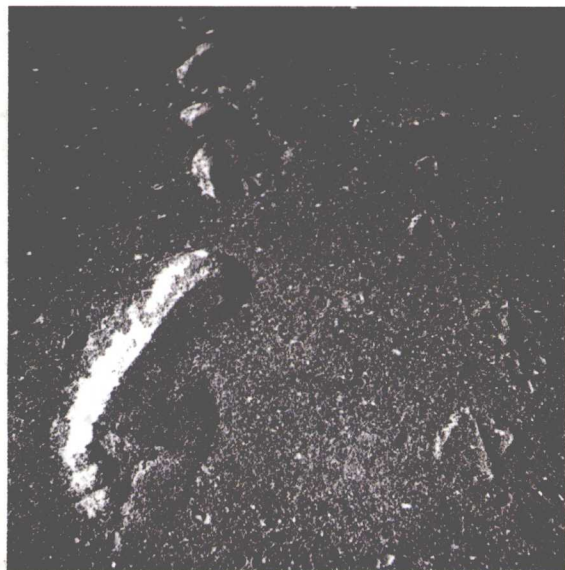


教育学者介入实践：

JIAOYU XUEZHE JIERU SHIJIAN TANJIU YU LUNZHENG

探究与论证

孙元涛 著◎



重庆大学出版社

<http://www.cqup.com.cn>

本书荣获“浙江省 2009 年度哲学社会科学后期资助”

教育学者介入实践：探究与论证

孙元涛 著

重庆大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育学者介入实践:探究与论证/孙元涛著. —重庆:
重庆大学出版社, 2009. 8
ISBN 978-7-5624-5075-7

I. 教… II. 孙… III. 教育实践—研究 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 143968 号

教育学者介入实践:探究与论证

孙元涛 著

责任编辑:唐启秀 版式设计:唐启秀
责任校对:谢 芳 责任印制:赵 晟

*

重庆大学出版社出版发行

出版人:张鸽盛

社址:重庆市沙坪坝正街 174 号重庆大学(A 区)内
邮编:400030

电话:(023) 65102378 65105781

传真:(023) 65103686 65105565

网址: <http://www.cqup.com.cn>

邮箱: fxk@cqup.com.cn (营销中心)

全国新华书店经销

重庆升光电力印务有限公司印刷

*

开本: 940 × 1360 1/32 印张: 7.375 字数: 209 千

2009 年 8 月第 1 版 2009 年 8 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-5624-5075-7 定价: 28.00 元

本书如有印刷、装订等质量问题,本社负责调换
版权所有,请勿擅自翻印和用本书
制作各类出版物及配套用书,违者必究

前言

当一个人不是偶尔地心血来潮,而是自觉地将自我的研究志趣、学术生涯甚至命运与某一个特定学科关联起来时,他就不再是这个学科的“旁观者”,他对这个学科的形象、名声、命运就不会再漠不关心。8年前,当我暂时结束学业,以一个教育学教师的身份登上大学讲台时,我并没有立下什么宏愿,但内心里悠然地播下一种心理暗示:但愿,我不要让这门学科蒙羞。所幸,我所面对的第一批学生给了我自信。他们不仅在课堂上非常认真,而且在“学生评教”环节上给我评了让我颇感诧异的高分。但直到很久以后,当我再返回头来回忆那段岁月时,我才意识到:这个分数,有一大部分来自于我的真诚、热情,还有因为与学生年龄相差不大而产生的亲切感,一小部分来自于我较好的口语表达能力,至于他们对于学科的认同和对该学科理论知识的兴趣,或许远没有我想像的那么乐观。不幸的是,有一天,当我离开原来工作的大学,在他乡遇到我以前的学生时,我的这一基于直觉的猜想,在与他们的交流中得到了印证。

曾经有一段时间,我对自己的专业、对自己所从事的教育学教学工作充满了热情。但是,来自外部的对教育学的诸多轻慢甚至挑衅,来自内部的学科认同感的脆弱,却常常撩动我并不坚守的神经。我开始慢慢地意识到,缺乏对这个学科的深度认识,仅靠热情支撑起来的学科认同感既表浅又浮泛,因而是缺乏内在自足性的。由于缺乏坚定的学科立场,更由于自身内在力量还不够强,对教育学的独特性

II 教育学者介入实践:探究与论证

问题尚缺乏深入思考。因而,在外部的批判声音中,我也开始了对教育学的“反叛”:批判教育研究中的不良倾向;将教育学中的诸多问题归咎于教育研究的职业化、归咎于学术体制的钳制……通过向外归因,情绪多少获得了一些释放,但内在的紧张和对学科处境的焦虑不仅没有减少,反而越加强烈。对于一个并未经历大风大浪的年轻人来说,这种内外交困的处境无疑是生命中的一个大事件”。

2005年秋季,我报考了叶澜教授的博士研究生,幸运地走进了华东师范大学的校门。没有人知道,我对这个机会究竟有多么珍视。到现在,已经过去4年了,我依然能够清晰地记得,考试前的那个晚上,我是怎样地辗转反侧,彻夜未眠;并且在坚持考完一天之后,又是一个彻夜未眠,而后又打起精神进入考场。现在想来,那时的我,实在是缺少一种从容淡定、举重若轻的气度,这固然与强烈的愿望、与“太在乎”有关,但另一方面,也真的是反映出自己性格中的固有缺陷。这份缺陷,虽然有时会成为一种特殊的动力源,却在很多情况下,让自己的思考终止于一种对内在焦虑感的聚焦式表达,而缺乏超拔出来的勇气和力量;至于超拔出来之后,再以行动者的立场将自我“嵌入”问题的思考框架中,更是因为前提的欠缺而无法想像。我是在进入“叶门”后的第一次“月末例会”上,才反省到这个问题的。当时,导师让我们3个刚入门的学生分别讲讲自己原来的研究兴趣、关注的核心问题。我选择的话题,恰恰就是那个纠缠了我很久、对学院化教育研究进行全面“审判”的话题。为了准备这次发言,我下了很大工夫——谁不想在第一次“表演”时好好地“露上一小脸儿”?为此,我将当时正时髦的“公共知识分子”话语,以及其他人文社会科学中系统反思体制化学术的相关讨论一并纳入,想要“雄辩地”证明:目前,教育学的窘境,完全是体制化(学院化)惹的祸,唯一的出路就是破除现有体制。

就是那次“月末例会”,让我第一次领略了“叶门”内部学术研讨的“魅力”——一种以强大的攻击性“火力”组合出

的思想撞击。这里没有“迂回”，不讲情面，有的只是开诚布公、直面问题的姿态。叶老师在评点时语调平和，但却字字千钧。两点核心意见：一是没有“教育学的自我”，观点都是从其他学科直接“借”来的。没有考虑到教育学的特殊性。跨越学科边界？教育学的边界真的是壁垒森严吗？还是根本就没有实质上的边界？教育学的问题不是太封闭了，恰恰是过于“开放”了，开放得没有自我了，只关心哲学说了什么、社会学说了什么，然后拿过来套到教育学上，以为这就是教育研究。这是一种没有学科自我的教育研究。二是没有“学者自我”。教育学的困境真的都是源于体制化吗？短期内，体制的问题很难从根本上解决，教育学就只能这样发展吗？作为学者，我们只是去抱怨、批判我们无法决定的外在因素吗？教育学者应该做什么？能够做什么？你能够做什么？该如何做？这些质疑，每一个都像重锤，直接敲打在内心里深处。说实话，当时的我真的有一种深深的挫败感——准备了很久，思考了很久的想法居然一无是处——但是，感谢这次撞击，因为，它让我的学术心胸逐渐走向开放。而且，伴随着一次次的“交锋”，这种开放早已不是一种“姿态”，而是内化成了一种源自真诚的品性。后来，当我看到加拿大教育学家迈克·富兰（Michael Fullan）的“问题是我们的朋友”；读到叶澜老师的“发现问题就是发现发展的空间”时，再回首自己在直面问题、改正问题中走向开放、获得发展的历程，对这两句话油然而生出“心有戚戚焉”的感觉。

从那个时候起，一个问题开始逐渐占据、充满了我的思维空间：面对诸多的“教育学问题”，教育学者应当选择一种怎样的研究立场？曾作为专业教育学者、并立志在博士毕业后继续从事专业“教育研究”的我，应当以什么样的眼光来看待自己所从事的学科？以什么样的立场走进这门平凡的、但却纠缠着众多至少目前还说不清的问题的学科？当我学会这样提问时，我觉得，问题的实质已经发生了变化，更进一步讲，是我与问题之间的关系发生了变化。我不

IV 教育学者介入实践:探究与论证

再是置身“事”(诸多“教育学问题”)外的旁观者,而成为问题的当事人,甚至于成为问题生成的一种参与性力量。换句话说,当我作为一个教育学者,置身于这个特定的学术场域时,“教育学问题”已不再是一个“我”之外的问题,而是成为了我的“属己性”问题。这种“属己性”至少表现为两重意义:一是相关性,即问题“进入”我,进入到我的思考,成为我的牵挂,因而介入到我的学术生活中;二是建构性,即我“进入”问题,成为问题的参与性建构力量。尽管,在整体的学术场域中,对于教育学研究和教育学科的建设而言,这种参与性建构力是微弱的,甚至会微弱到可能被人忽略和遗忘的地步,但是,聚焦到教育学者中的“具体个人”而言,他却不应该漠视学术与其生命之间的密切相关性和双向建构性。而对于教育学者群体中的每一个具体个人而言,如果意识不到这种“属己性”,主动放弃了本该属于自己的责任担当,放弃了自己本可为、本该为、却无所为、不愿为的责任与使命,无论是对于教育学研究,还是对于自我的学术生命,都可能会演化成一种伤害。或许,在很多人看来,称其为“伤害”是有些言过其实了。但在我看来,将自我从教育学中剥离出来,以“清者自清”的姿态来批判甚至辱骂教育学,伤害的决不只是教育学。

对我而言,选择一个这样的问题做博士学位论文,似乎显得有些沉重,但它至少是真实的、真诚的。记得在另一次月末例会上,叶老师在谈到学术论文的选题时似乎是不经意地提了一句:“一个好的学位论文选题,应当是你真实‘遭遇’到的,应当有一种‘遭遇感’。”“遭遇感”!我突然对这样一个无法直观赋形的词汇,有了一种特殊的直观感受,一种亲切的、但却带着重量“临身”的感受。如果说,三年的博士生活,有什么可以让自己感觉到欣慰的,那么,我最应该提及的,是自我学科立场、学术立场的反省和重新锻造。这本小书尽管粗陋,且不成熟,但却是自我学术转变的一个见证。现在,我怀着忐忑不安的心情把她捧出来,诚恳而热切地期待着来自各方的批评……

目 录

1	导 论
5	论题解析
9	研究思路与理论追求
9	学者的复位
11	从“中国”出发
14	聚焦“教育”
18	预期研究意义
18	理论意义
22	实践意义
25	本书的基本结构
27	第一章 “旁观者”与“行动者”:两种不同的研究立场
28	旁观者
28	场外“旁观”
36	场内“旁观”
56	行动者
58	“似介入”
73	作为“参与性行动者”的“介入”
81	第二章 “应为”与“能为”:“介入实践”的合理性论证
82	“寻访”其他理论
82	杜威:从“旁观者认识论”到“行动认识论”
88	伽达默尔:回归实践哲学

94	布迪厄：“实践逻辑”
101	莫兰：“干预性研究”
106	“体察”学术生态
109	专业化框架中的“两歧性”选择
120	全球化背景中的本土建设
139	教育实践变革中的“学术介入”
145	“聚焦”研究品性
145	教育研究作为事理研究
148	教育研究指向“成事成人”
150	教育研究“走近”事理的两种可能方式
152	“审度”实践可能性
153	逻辑论证
155	经验论证
157	论证之外的“论证”
160	第三章 “自识”与“自持”：介入实践的角色定位与伦理考量
160	自识明辨与角色定位
161	介入前的自识与明辨
166	“介入”中的双重身份
170	介入伦理
171	坚持互惠性原则
175	谨守学术边界
178	责任担当
192	潜在危险与现实挑战
192	两种文化的冲突
197	不断生成的新挑战
199	个体自觉可能招致的群体压力
203	结 语
208	参考文献

导 论

如果我们足够真诚,且不乏自我反思的勇气,我们就不得不承认,在当今中国的“学术版图”中,教育学的学术形象并不理想,甚至在一定程度上,其身份还存在着模糊性。^①对此,我们或许可以列举出众多颇具说服力的理由:学术积累的孱弱;学术体制的捆绑;学术环境的逼仄;或许还有挥之不去的学术偏见的纠缠,如此等等。但是,有一个问题是无论如何都无法回避的:与中国其他许多人文社会科学相比,教育学“降临”^②中国的历史并不短,几次大的学术灾难,教育学虽从无幸免,但却并不是唯一的受害者。那么,当其他学科不再因学科合理性问题而负重难行时,为什么相当多的教育学者却始终走不出学科认同危机?对于中国教育研究而言,“尴尬”、“困境”固然有之,但是当我们如此这般地批判教育学时,另一个不能忽略的问题是:教育学之“尴尬”与“困境”,究竟是教育学自身发展的逻辑使然?

① 例如,沙依仁等对有代表性的学术机构和学术专著对社会科学范围的划分标准进行了研究,发现:社会学、经济学、政治学的认同度均达到100%,被视为社会科学的基本学科。而教育学紧随其后,认同度达88.8%,被视为社会科学的主要学科。见沙依仁等著:《社会科学是什么》,世界图书出版公司2006年版,第13页。但是,与这种形式上的认同形成鲜明对比的是,在国内学者所撰著的学术史类的著作中,我们更多看到的是历史学、社会学、人类学等“贵宾”,却几乎看不到教育学的身影。

② 之所以用“降临”而不用“诞生”,是因为现代学科意义上的教育学是从国外引进的,而非国内自生的。参阅叶澜:《中国教育发展世纪问题的审视》,《教育研究》2004年第7期。“降临”而非“诞生”这一事实,对于理解中国教育研究有着非常根本的意义。中国教育学在发展过程中出现的很多问题,都与此基本事实有关,故此强调。

还是诸多外部压力所迫？抑或根本就是教育学者的精神状态和实际作为所致？作为教育研究的承担者，我们已经谙熟于为教育学之不理想状态寻找各种外部的借口，以此来放逐我们理应承担的责任。如同英国著名历史学家汤因比（Arnold J. Toynbee）所说：“人类的劣根性之一，就是喜欢把自己的失败归咎于那些完全超出人力控制以及难以为人类行为所及的各种力量。”（阿诺德·汤因比，2000：127）通过向外归因，作为当事人的“我”的责任便可以从中逃逸。于是，我们便自然地站到了中国教育研究的旁观者与审判者的位置。但是，问题恰恰在于，中国教育研究的处境并没有、也不可能在单纯的旁观式审判中改进分毫。作为教育学者，我们显然还需承担起突破教育研究现实困境的行动者的使命。

今天的中国教育学依然面临来自学术共同体和教育实践的双重压迫，这使得教育学的发展空间受到严重挤压：

早自赫尔巴特开始，教育学者就有意改变教育学“像偏僻的被占领的区域一样受到外人治理”（赫尔巴特，2002：11）的窘迫处境。为此，赫尔巴特为教育学寻觅到了实践哲学和心理学作为必要的理论基础，想以此来完成让教育学“科学化”^①的目的。但问题是，获得了理论基础的教育学，是否就能够获得学科独立，如赫尔巴特所期待的那样“成为一种科学”？自赫尔巴特《普通教育学》问世之后的200余年时间里，教育学者为教育学寻找到的“理论基础”越来越多，几乎涵盖了所有较为“体面”的学科，但是，

① 一个被长期忽略的问题是，赫尔巴特的所谓让教育学成为一门科学，并非指让教育学变得像自然科学一般的精确，而是让教育学成为一门独立的、具有充足理据和完成系统理论建构的学问。这一点不仅可以从赫尔巴特《普通教育学》逻辑框架的设计和基本论述风格中窥见，而且也可以在“科学”一词的德文意义中探得。德文中的wissenschaft（科学）一词与英文中的science不同，它保留了自古希腊的古老的知识传统，它既可指自然知识，也可以指称人文知识。参阅洪汉鼎著：《诠释学——它的历史和当代发展》，人民出版社2001年版，第318页；[德]恩斯特·卡西尔著，关子尹译：《人文科学的逻辑》，上海译文出版社2004年版，译者序。

教育学“受到其他学科治理”的状况不仅没有改变,反而有愈演愈烈之势。而且,造成教育学者内心紧张、学科独立性颇受争议的,恰恰是这些被我们作为“理论基础”的学科的大举“入侵”。而今,“教育学在林立的学科群中几乎成为不设防的领地,教育学忙于到处伸手,‘占领’其他学科的材料,恰恰忘记了自卫,到头来反被其他学科所占领”。(陈桂生,1998b:84)在这里,我们不得不面对一个迫人深究的问题:为什么在教育学与其他学科的接触和“交往”中,被“占领”、被“治理”的总是教育学?果真是其他学科入侵了教育学?还是教育学者主动让渡了自己的研究领地,自愿地让自己的嘴巴替别的学科说话?在我看来,这是一个学科内在力量相对孱弱的问题,是教育学者学科意识不强、学科立场不鲜明所致。所以,教育学的发展更需要的是向内着力,增强自身的内在力量。否则,在我们单方面宣称的所谓“对话”中,教育学常常表现出的“跟风”很容易让教育学者“耕了别人的地,荒了自己的田”,说的似乎是教育学的事,其实证明的却是其他理论的效力。更可怕的是,许多理论与思想,只要被教育学者所用,就往往降格为非常表面化的分析工具,或者干脆就沦为一种花哨的“装饰品”,其功能就是把常识层面上的问题,或者已经被论述过的问题用几个新颖、怪诞的词汇进行简单的装饰。关于这一点,看看近几年教育研究中出现的诸多被作为分析工具的新词就可得窥一二。说到底,教育学的所谓被侵占、被治理、被占领,其实并不全然是教育学必须被动承受的结果,反倒是教育学者主动选择所致。若以上论证成立,那么,所谓的教育学被其他学科占领的境况就并非教育学无法改变的宿命,教育学的发展空间其实更多地操控在教育学者共同体的手中。

与教育学在学术群中的窘迫境况相比,教育学在教育实践中的处境也无法使人乐观。谈到与教育实践的关系,中国教育学面临的主要问题是教育理论的有效性问题的。尽管

很少有教育学者愿意主动放弃“理论指导实践”的承诺,^①但究竟有多少教育学者真正关心自己的教育理论能否指导实践以及如何指导实践,有多少教育学者真正是基于服务于实践的目的而从事教育研究,则是一个值得进一步追问的问题。现实的境况非常耐人寻味:一方面是教育学者不断为“教育理论指导实践”进行合理性辩护,另一方面则是如山的教育学文章在教育实践中频遭冷遇。问题的复杂性还通过另一个侧面表现出来:一方面是处于剧烈变革中的教育实践对适切的教育研究、教育理论的呼唤,另一方面则是教育学者自闭于“象牙塔”的书斋中空叹教育理论“无用武之地”。一堵“心墙”,隔出了两个世界。如果说,社会分工是造成教育学者和教育实践者彼此隔离的社会学根源,那么,两个不同群体在心理上的彼此疏远、在自我角色定位上的刻意疏离,则是导致中国教育学屡遭实践责难的直接原因。在我看来,“心墙”不破,就不可能穿越制度化分工所造成的壁垒。由此,中国教育学发展空间的再寻找,仍旧需要从教育学者的角色定位和研究立场上寻找突破口。这虽然未必是解决问题的唯一突破口,但却是教育学者能够有所作为的、具有较大实现可能的突破口。

“学科”并不是自然进化的产物,而是人为建构的结果。一个学科成长为什么样子、表现出什么状态,固然受到诸多外部因素的影响,但“人”的因素却是更为根本、更为内在

① 在涉及教育理论与实践关系的讨论中,有一种观点认为二者是不可通约的。教育理论研究的目的是把问题“说得清楚”,实践活动的目的是把事情“做得完美”,二者本不可通约。硬把理论“强加”到实践之上,或者硬把实践“强加”到理论上,均可能导致一种相互的“迎合”,使理论不像理论,实践不像实践,彼此不伦不类。因此,理论只需为自己理论成果的真实性和价值性负责,却无法为理论在实践中的应用性负责。所以,理论与实践的统一是理论研究者力所不及的事。换言之,理论能否指导实践,这并非理论研究者说了算的事,教育学者和教育实践者只需各自种好自己的田。参阅高伟:《一个“劳而无功”的虚假性命题——评“教育理论与实践关系”之争》,《北京大学教育评论》2005年第2期。通过查阅文献,笔者并未看到其他教育学者持这种观点。

的影响因素。中国教育研究表现为什么样态,在很大程度上是由教育学者的精神状态和实际作为所决定的。作为教育学者,我们之于中国教育研究并不是“局外人”,而是“创作者”。正因如此,面对中国教育研究中存在的各种问题,我们固然需要从学术生态、历史进程等方面进行反思,但更为根本的却是对自己作为研究者的学术立场和实际作为进行诚恳的检省。对此,笔者的基本立场是:与其抱怨无力改变的外部因素,倒不如在力所能及的范围内为寻找新的发展空间而行动。这也是本研究的基本立意所在。

● 论题解析

所谓“介入”,原意是“插入两者之间干预其事”(《汉语大词典》,1986:1072)。但随着人类认识和实践的发展变化,这一概念的内涵有了新的变化,开始一般性地指称一种外部力量对另一个事物或事态的插入或干预。新近兴起的“介入(性)治疗”即是一例;而我国美学大师朱光潜对于“介入式审美经验”的论述也表达着人类的一种特殊的心智。(彭锋,2005:43)在英语中,介入(intervene)本身即兼有“干预”、“干涉”之意。在本研究中,介入兼具“研究方式”和“研究立场”两重性。作为研究方式,“介入”与“隔离”相区别。它意味着教育学者不是在与实践相互隔离的情况下从事一种纯思辨性的类推研究,而是“身入”教育实践现场。其次,在本研究中,“介入”还表达着教育学者对待教育实践的一种基本立场。在实践立场的意义上,介入内含“干预”之意。之所以不直接用“干预”一词来表达该意义,是因为在一般人的理解中,“干预”往往附带着一种生硬粗暴的味道。相对而言,“介入”则显得较为温和。“介入”实践作为一种立场,意味着教育学者在进入教育实

践时,他并不单纯是一个观察者,而且还是一个重要的行动者^①,是构成教育实践的另一种参与力量。从研究立场的角度讲,作为单纯的观察者,教育学者虽然身在“场内”,但却只是实践这一“棋局”的旁观者。他在思维中把自己完全地抽离出现场,他出席现场的目的是观察,观察一种在他之外,并且在他看来是“自在”存在、“自在”运行着的教育实践。在这样一种研究立场的指导下,教育学者无论是描述还是解释实践,他所呈现出的,是一种“我不在其中”的教育实践。尽管出席现场的所谓“场内观察”无法完全摆脱对教育实践的影响,但是这种影响却大多属于无意识的、间接的,或者是刻意回避、有意忽略的。而作为行动者的教育学者认识到且并不讳言自己的介入对于教育实践的影响,甚至于,其介入的目的,恰恰是改变教育研究与教育实践彼此隔离的状况。介入既是为了研究,也不放弃变革实践的责任与意向。并且,研究除了要揭示教育实践的基本结构和运作逻辑之外,本身还包含着对这种产生了“介入影响”的复合性实践状态的研究。行动者并非不观察,恰恰相反,他需要更为敏锐的观察力,他需要在彼此的双向建构中来理解实践的变化逻辑,理解实践者的实践意向、实践意识,理解教育研究与教育实践之间复杂的互动生成关系。与身处现场的旁观相比,介入力图对教育实践发挥一种主动积极的影响。

那么,教育学者为什么需要“介入”实践呢?其一,纯思辨性的类推研究,虽然对一些普遍性强的问题具有较强的适切性,但是在面对复杂情境中的具体问题时却往往暴露出解释力的不足。真正的实践逻辑,往往只能在真正介入日常实践过程中才能获得深入的理解。正是在这个意义上,“进入”现场的教育研究是必要的。其二,“进入”现场

① 教育学者作为“行动者”,当然与作为“行动者”的教育实践者不同,笔者将教育学者的行动者立场称为“参与性行动者”,对此,后文中会专门讨论这个问题。为行文的方便,除要特殊强调的之外,文中一般使用“行动者”,以便与“旁观者”区分开来。

还只是一种研究方式的选择。在“进入”现场时,旁观者看到的是在我之外的教育实践。在这里,研究与实践还是相互分离的。但事实上,“进入”本身其实已经意味着彼此的相互影响。因此,无论是在研究过程中还是在理论的表达过程中,将“自我”从中剥离出来的立场,至少是遗漏了教育研究与教育实践的另一种关系状态。其三,“介入”不是一种单向式的侵入,而是表现为一种彼此的双向建构。这意味着,教育学者在介入实践之后,不仅实践的过程和逻辑发生了变化,教育研究以及教育学者本人,都可能因为这种介入行为而产生变化,这种变化,在以往的研究中常常遭到有意无意地忽略。其四,在一般意义上,真诚而深度的“介入”,更容易在教育学者与教育实践者之间建立起一种“对话”关系。而这一关系的确立,是教育学者获得更为深入的教育理解的前提。也是教育研究产生更为直接和真实的实践意义的有力支撑条件。更何况,研究与实践虽然是相对独立的不同行动类型,但却未尝不可以实现必要的融通,在融通中获得互动生成。

在本研究中,如果不作特殊说明,我们所说的“教育学者”,指的是“以教育学为业”的人。这里的“教育学”是与诸如社会学、历史学、经济学等并列的、学科意义上的教育学。在今天,教育学已经不再是初创时期的一门单一的学科,而是发展成为有着诸多分支学科的“学科群”。尽管目前“教育学科群”在其构成方式和机制上尚存在诸多值得探

讨的问题,而且这些问题的存在已经引起关注^①。但是,笔者在论述中是以认可这一学科群的事实性存在为前提的。所谓“以教育学为业”是基于社会职业分工的一种设定。考虑到论述的方便,在本研究中,我们以大学中的教育学者作为主要参照群体。但是行文中所分析的许多问题以及提出的诸多思考,很大程度上也适用于其他“以教育学为业”的群体。

题目中的“实践”,指的是教育实践,且特指中小学教师的学校教育实践。之所以要特别作出界定,有两点考虑:一是从事教育实践的并不仅仅是中小学教师,其他一些主体既有可能单独从事一定的教育实践,也有可能参与或介入到中小学教师的教育实践中,产生复合的实践效应。二是中小学教师的教育实践,不仅发生在学校场域内,也有可能在其他场域中实施。考虑到本研究的基本立意,我们仅考察中小学教师的学校教育实践。^②

① 叶澜指出,目前教育学科的总体结构中,在研究对象的建构方面存在着两大缺失:一是以当代教育活动本身内在整体为研究对象的、作为一门学科的教育学研究的缺失,即“内在整体学科”研究的缺失。这一缺失透露出,教育学科在经历了学科“裂变”之后,需要且有可能确立一种聚合式研究思路;二是以教育学的研究范式、理论框架、基本观点和方法为依据,以其他学科领域中与教育相关的问题或教育内部与其他领域相关的问题为研究对象,以教育学为本体的应用性“内生交叉学科”的缺失。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》,广西师范大学出版社2008年版,第24-26页。

② 这一实践常常因为外力、外人的介入而变得不再单纯,呈现为一种复合性活动。但是出于表达清晰性的考虑,我们依然将其规定为教育实践者所承担的实践活动。当然,在这一前提之下,我们必须认识到外力、外人介入对教育实践所产生的扰动或促进作用。在这里,我们能够感受到,理论的表达有时候不得不改变教育实践的真实逻辑,这是任何的理论研究都无法避免的。关键的问题是,作为研究者的我们是否认识到理论表达和真实逻辑之间的差异,并且致力于去揭示其中的秘密。