

全国中文核心期刊○

教育研究

EDUCATIONAL RESEARCH AND EXPERIMENT

- 谁支持改革
- 论“教育田野”研究的特质
- 课程与教学变革中的继承与借鉴
- 道德教育与构建和谐社会关系的前提性思考
- 职业生涯信念内涵、作用及其影响因素的研究进展

2007 6

目 录

教育基本理论研究○

谁支持改革

——兼论教育改革的社会基础 吴康宁 1

论“教育田野”研究的特质

——兼论田野工作中人类学立场和教育学立场的差异 李政涛 6

寻求教育学语言的实践品性 王 凯 12

理解批评

——一种教育现象学的视角 朱光明 16

课程与教学论研究○

课程与教学变革中的继承与借鉴 杨启亮 25

教学哲学发展三题 胡定荣 29

论学校语文学科课堂教学策略研究的几个问题 裴娣娜 34

教育纵横谈○

杜威的公民教育观 唐克军 蔡迎旗 39

道德教育与构建和谐关系的前提性思考

——兼与郑富兴先生商榷 李先军 43

建国初期湖北小学教育的校内考试 周东明 49

教育心理研究○

中小学教师对尊重的理解及不尊重行为的表现 ... 马利文 陈会昌 53

职业生涯信念内涵、作用及其影响因素的研究进展

..... 彭永新 郑日昌 57

大学生自我监控学习的探索性因子分析 朱从书 61

教育实验研究○

运用“自然数码奇象记忆法”记忆 100 句英语的实验

..... 王洪礼 李京花 骆 婧 刘 红 64

华中师范大学主办

2007

6

(总第 119 期)

编 委 会

(以姓氏笔划为序)

方 彤 邓 猛 王坤庆

王 学 刘华山 陈佑清

杜时忠 余学锋 佐 斌

周宗奎 涂艳国 郭元祥

喻本伐 董泽芳 蔡迎旗

主 编:董泽芳

副主编:刘华山

陈佑清

王 学(常务)

Contents

| | |
|---|--|
| Who Supports Reform | Wu Kangning(1) |
| On Features of Research for "Educational Field" | Li Zhengtao(6) |
| The Search for the Practical Nature of Educational Language | Wang Kai(12) |
| Understanding Criticism | Zhu Guangming(16) |
| On Inheriting and Borrowing during Curriculum and Teaching Change | Yang Qiliang(25) |
| Three Issues about Developing Teaching Philosophy | Hu Dingrong(29) |
| On Several Issues about Research on Language Teaching Strategy in Classrooms | Pei Dina(34) |
| Dewey's Viewpoints on Citizenship | Tang kejun & Cai Yingqi(39) |
| On Preconditions for Establishing Relationship between Moral Education and Harmonious Society | LI Xianjun(43) |
| On In-School Examinations in Early Phase of New China | Zhou Dongming(49) |
| Primary and Secondary Teachers: How to Understand " Respect" and How to Act Out "Disrespect" | Ma LiWen & Chen Huichang(53) |
| Developments in Research into Beliefs, Roles and Influences of Working Life | Peng yongxin & Zheng Richang(57) |
| An Analysis of Explorative Factors of Student-Controlled Learning | Zhu Congshu(61) |
| An Experiment about Postgraduates' Remembering 100 Common English Sentences by Using MMOASAPMI | Wang Hongli & Li Jinghua & Luo Jing & Liu Hong(64) |

谁支持改革

——兼论教育改革的社会基础

吴康宁

[摘要] 确认教育改革的社会基础是实施教育改革的必要前提。从与改革的关系看,存在着教育改革支持力量、教育改革反对力量及教育改革中间力量。教育改革支持力量是一个“总体性的”人群概念,它既不是“价值共同体”,也不是“利益共同体”,而是“利益联合体”。除了教育改革反对力量的抵制及中间力量的旁观外,教育改革支持力量自身的复杂构成,也是导致改革过程变得复杂、曲折与艰难的重要原因。

[关键词] 教育改革 社会基础 社会学

一、实施改革的前提

任何一项教育改革,在启动之前、启动之中乃至其后的整个实施进程中,都会强调改革的“必要性”、对改革加以“合理化”。从迄今中外教育改革的情况来看,教育改革启动者提出的改革理由,不外乎基于两种角度,即国家的角度与受教育者的角度。

譬如,1983年4月美国高质量教育委员会向政府提交的教育改革咨询报告的标题,就是《国家处于危机之中:教育改革势在必行》。而2001年1月23日布什宣誓就任美国总统后的第2个工作日宣布的美国教育改革新蓝图的主题,则是《不让一个儿童落后》。上个世纪80年代初开始的日本第三次教育大改革,提出的改革总目标是“把日本建设成为富有创造性的充满活力的国家”;三项具体目标则为:“培养心胸宽广、体魄强健和富有创造力的人,具有自由、自律和为公共利益服务的精神的人,面向世界的日本人。”我国正在进行的第八次基础教育课程改革,也明言国家与受教育者这两种角度的结合,即“为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展”^[1]。

毋庸置疑,对于教育改革的必要性的确认,是

实施教育改革的首要前提,但却不是全部前提。不论从理论逻辑上讲,还是从实践经验上看,实施教育改革,都应有两个基本前提:一个前提是,对教育改革的必要性加以确认;另一个前提则是,对教育改革的成功可能性及其代价进行预估。

当然,从理论上讲,改革作为一种探索,既可能成功,也可能失败。因此,不能绝对地不允许失败、不宽容失败。否则,谁还敢去尝试改革?但另一方面,由于教育与其他活动不同,它是以其对象的学生的成长与发展为目标的活动,教育的失败意味着学生的成长与发展出现延误乃至出现弯路,而这种延误与弯路,可能会影响到学生的一生,甚至会由此而影响到学生的家庭。因此,教育改革又不能不慎之又慎,不可毫无把握地随意进行。在这个意义上,教育改革也就在相当程度上带有了一种只能成功不能失败、或者即便成功也不能代价太大的悲壮色彩。也正是由于这个缘故,为了避免改革失败,避免付出太大代价,教育改革启动者就有必要在确认改革的必要性的同时,对改革的成功可能性及其代价也有一个基本判断或大致预估。

然而,一个司空见惯的现象是,教育改革启动者,通常都是充分强调实施改革的必要性,但却很

少言及改革的成功可能性及其代价问题。在这方面，中外皆然。个中原委，不可一概而论。大致有三种情况：一种是教育改革启动者对改革成功的可能性及其代价之小十分自信，认为不言自明；一种是教育改革启动者虽然对改革的成功可能性及其代价有乐观的估计，但出于谨慎而采取低调姿态，不去刻意言明；还有一种则是，教育改革启动者明知改革的成功可能性很小，或即便成功也会付出很大代价，或者对于改革能否成功及其所付代价完全心中无数，但出于官方政治需要或某种个人目的，有意回避对于改革的成功可能性及其代价作出预估。

教育改革能否成功、将会付出多大代价，这取决于社会的经济、政治、文化乃至所处国际环境等诸多外部因素以及教育体制现状和改革者自身素质。就社会学角度来审视，一个特别重要的因素，是教育改革的社会基础。迄今中外教育改革实践反反复复表明，改革的社会基础越是广泛、越是坚实，改革成功的可能性也就越大，代价也就越小。因此，辨识改革的社会基础，也就成了对教育改革的成功可能性及其代价进行预估的重要依据。而这种辨识，也就是要弄清：谁支持教育改革？

二、三种力量

在教育已经成为个人发展、家庭幸福、单位繁荣以及社会进步的必要条件的国家中，几乎所有社会成员都与教育有着这样或那样的联系，都在一定程度上关注着教育，都对教育存有一份期待。因此，从理论上讲，谁都有可能期盼教育的更佳状态，谁都有可能期盼教育改革，谁都有可能成为教育改革支持力量的组成部分。

譬如，学生可能会因希望减轻学习负担而期盼教育改革，家长可能会因希望孩子学得既有效又轻松而期盼教育改革，教师可能会因希望享有更多的教育自由权而期盼教育改革，校长可能会因希望拥有更多的办学自主权而期盼教育改革，地方行政官员可能会因希望改变本地区教育现状、促进经济与社会发展而期盼教育改革，还有教育研究界、科技界、企业界、政界等等，不一而足。

但这样的枚举存在着一种危险，即它很容易把学生、家长、校长、地方行政官员以及教育研究者、科学家、企业家、政治家等等的“社会人群”，都分别视为一种利益一致、价值统一的所谓“共同体”。而事实上，这些社会人群的自身构成是复杂的。其成员相互之间，因存在“社会处境”的差别，而可

能会有各自不同的利益诉求与价值追求，从而对教育改革有着不同的期盼。

譬如，同样是学生，即便都希望减轻学习负担，但所谓的“好生”所关注的，可能是改革了的教育能否为充分满足自己的求知欲望提供更多更好的条件；而“差生”更介意的，可能是改革了的教育能否不再以考试成绩为唯一评价标准、从而改变自己的落后地位。同样是家长，即便都希望孩子能学得既高效又轻松，但无温饱之忧的高级白领与知识精英所关注的，可能是改革后的教育能否最大限度地挖掘孩子的潜能、发展孩子的健全人格；而经济困窘的农民与下岗工人更介意的，可能是改革后的教育能否大大减轻家庭的教育经费负担。同样是教师，即便都希望享有教育自由权，但所谓的“优秀教师”所关心的，可能是改革能否改变教育实践中“戴着镣铐跳舞”的诸多规限，使自己能进行更多的大胆探索；而“平庸教师”更介意的，可能是改革能否取消花样繁多的“优秀教师”、“骨干教师”、“学科带头人”、“专家型教师”之类的将教师分层分等的做法，免得使自己在学校中总是处于边缘或底层。同样是校长，即便都希望获得更多的办学自主权，但“重点学校”的校长所关注的，可能是改革会否影响到本校已经拥有的重点或重中之重的地位；而“非重点学校”的校长更介意的，可能是改革能否促进办学资源的公平分配。同样是地方行政官员，即便都希望改变本地区教育状况、促进经济与社会发展，但发达地区的行政官员所关注的，可能是改革能否促使中央向地方进一步放权；而贫困地区的行政官员更介意的，可能是改革能否有利于本地区从中央得到更多的物质支持与政策优惠……

因此，一方面由于不同社会人群（学生、家长、教师、校长、地方行政官员等等）对教育改革可能会怀有不同期盼，另一方面也由于在同一人群内部的“社会结构”中处于不同位置的成员（“好生”与“差生”、高级白领家长与下岗工人家长、“优秀教师”与“平庸教师”、“重点学校”校长与“非重点学校”校长、发达地区行政官员与贫困地区行政官员等等）对教育改革的期盼可能也有所不同，所以，重要的问题，也就并不在于社会成员是否期盼教育改革，而在于他们期盼什么样的教育改革，在于正在进行的教育改革是不是他们所期盼的改革。

按照这样的逻辑，对于某项具体教育改革，自然也就并非所有社会成员、而只是部分社会成员怀有期盼了。这些怀有期盼的社会成员，便是该项教

育改革的支持力量。正是这些支持力量，构成了支撑该项教育改革的社会基础。

于是，“社会基础”便成了我们对社会成员与教育改革之间的关系加以表述的一个概念。按照这种关系，我们便可以把社会成员区分为三种“力量”，即教育改革的支持力量、教育改革的反对力量以及教育改革的中立力量。^[2]

根据前面辨识教育改革支持力量的相同逻辑，我们也可以说，谁都有可能成为教育改革的反对力量。原因依然在于，几乎所有社会成员都与教育有着这样或那样的联系，都在一定程度上关注着教育，都对教育存有自己的一份期待。而一旦教育改革不能满足自己的这份期待，或者与自己的期待相左，那么，社会成员就有可能成为教育改革反对力量的组成部分。

但如果仅仅这样来解释导致人们反对教育改革的原因，也还是过于表浅了一点。因为它没有把教育改革反对者之所以反对教育改革的原因明确地同他们的切身利益问题联系在一起。只要采取实事求是的态度，就不难发现，教育改革反对者之所以反对教育改革，虽然可能既有利益上的原因，也有价值上的原因，但说到底，还是因利益维护所致。这方面的例子，可谓俯拾皆是。

譬如，当教育改革的目标之一是要改变以知识检测为唯一手段、以考分为唯一评价标准的考试制度时，那么，这一改革便会遭到教育考试机构的强烈反对和坚决抵制。因为作为一种事实上已经在相当程度上商业化了的教育考试机构，迄今为止可以通过编印试卷、编写考试辅导材料以及组织考试等活动获得巨大经济利益，而考试制度改革，将会极大影响到这些机构的“钱途”。当然，考试机构在反对和抵制考试制度改革时，始终也不会亮出利益维护这一真实缘由，而是会以价值追求的面目出现，提出一些可以摆上桌面的“正当”理由，诸如改变现行考试制度将会降低考试质量、将会导致考试方式混乱、将会影响学校中的知识传授等等。

其实，进一步来看，利益维护并不只是考试机构这种“类商业机构”所独有的反对教育改革的深层原因，它也是其他任何机构、人群或个人反对教育改革的深层原因。以教师为例，教师即便对教育改革的价值目标本身并无异议，却也有可能因担心改革的结果将导致自身利益受损而反对改革。诸如教师可能会因担心实施新课程后课时数减少、课时补贴下降而反对课程改革，可能会因担心自己长期

形成的教学观念与教学方式无法适应新课程的要求而导致自己丧失在学生面前的权威、丧失在体制中的现有优势地位而反对课程改革，^[3]等等。

至于教育改革的中立力量，顾名思义，也就是对教育改革既不支持、也不反对，而是持观望、中立态度的那部分社会成员。这些社会成员之所以对教育改革持中立态度，主要原因也还是在于利益。即是说，他们觉得教育改革同自己没有多少利害关系，改革的结果既不会增助自己的利益，也不会损害自己的利益。所以无须支持，但也不必反对。

在教育改革的起始阶段，坚定的支持者和坚决的反对者通常都是少数，中立者则一般都是面广量大。随着改革过程的推进而带来的相关利益格局的变化，同时也由于教育改革坚定的支持者与坚决的反对者在争取同盟军方面的努力，中立者队伍力量可能会发生一些分化。其中一部分人，可能会转变为教育改革的支持者；一部分人，可能会转变为教育改革的反对者；其余的，则可能依然保持中立的立场。

教育改革能否成功、代价有多大，从根本上讲，取决于上述三种力量之间的碰撞、较量及变化。因此，对于教育改革启动者来说，在改革启动之前以及启动之后的整个改革过程中，一项十分重要的工作，便是对这三种力量的对比有一个细致的了解和正确的判断。舍此，对教育改革的成功可能性及其代价的预估也就无从谈起。

三、利益联合体

不过，对于教育改革启动者来说，有时需要仔细辨别与特别留意的，倒还不是教育改革的反对力量，也不是教育改革的中间力量，而恰恰是教育改革的支持力量本身。其原因在于，当某项教育改革成为一种主流运动时，当群体（地区、单位）或个人意识到参与改革的结果有可能给本群体或本人带来经济、文化乃至政治等方面的利益（经费、资源、机会、名誉、地位等）时，便会不断有人向教育改革支持力量“投奔”而来，并积极设法参与到改革的实际过程中去。于是，教育改革支持力量的“阵营”也就逐渐“壮大”起来。与之相伴，本来就并非“铁板一块”的教育改革支持力量的自身构成，也就愈加复杂起来。

这意味着，所谓“教育改革支持力量”，其实只是一种“总体性的”人群概念。在这种“总体性的”人群内部，存在着利益诉求与价值追求有所不同的

诸多分支人群，存在着物质欲望与精神品性千差万别的众多“具体个人”^[4]。这些分支人群与具体个人，之所以会成为支持某项教育改革同盟军，是因为他们都希望能从这一改革中获得自己所企求的某种利益、实现自己所期求的某种价值。换言之，他们虽然都是教育改革的支持力量，但作为生存于、生活于社会现实中的人群或个人，又都有一些基于自身利益与自身价值的“私己的考虑”。

有必要言明，这里所说的“私己的考虑”，是一个中性的概念，并不必然带有贬否的涵义。学生希望获得更多的自由支配的玩耍时间、家长希望自己的孩子保持在班级中的学习优势、教师希望自己从繁重不堪的教学工作负担中解脱出来、教育研究者希望验证自己提出的理论观点、乃至市长省长部长们希望添加自己的政绩等等，都可视为他们各自的“私己的考虑”。只要不悖于法律规定与道德规范，“私己的考虑”便既是合情的，也是合理的；或者说既是正常的，也是正当的。

诚然，人们可能也会基于某种“公共的利益”而支持教育改革。譬如，教师可能希望儿童身心健康和谐地发展、教育局长可能希望本地区所有贫困生都能顺利完成学业、政治家可能希望国家更加富强等等。但是，我们不能不注意很容易被人们无意忽视或有意回避的两个基本事实。

第一，并非所有的教育改革支持者都会考虑“公共的利益”。这里的一个基本逻辑在于：尽管“忧国忧民”者也大有人在，但“不在其位，不谋其政”者更多。在支持教育改革的家长中，大多数家长所殚精竭虑的，是“自己的孩子”的成功且愉快的学习及光明且顺利的前途，而不是“每一个孩子”的成长与发展；在支持教育改革的教师中，大多数教师所日盼夜想的，是“自己的”教育素质的提升及工作与生活状况的改善，而不是“中华民族的”振兴”。这无需通过复杂的调查数据来证明，它就是我们都置身于其中的日常生活不断向我们展示的一个简单而普遍的事实，

第二，即便是基于“公共的利益”而支持教育改革的人，这种“基于”，通常也不会就是促使他们支持教育改革的唯一动机。在此时，“私己的考虑”通常是和对于“公共的利益”的关注并存的。仍以上面的例子来说明，我们可以说一个家长对于教育改革的支持，可能既是为了自己的孩子的成功且愉快的学习及光明且顺利的前途，同时也是为了其他所有孩子的成长和发展；可以说一个教师对于教育

改革的支持，可能既是为了提高自己的教育素质、改善自己的工作与生活状况，同时也是为了中华民族的振兴。但若说一个家长支持教育改革的目的，只是为了“其他所有孩子”的成长与发展，而不是为了“自己的孩子”的成功且愉快的学习及光明且顺利的前途；一个教师支持教育改革的目的，只在于振兴中华民族，而全然不考虑自己的教育素质的提高及工作与生活状况的改善，那显然既不合理论逻辑，也与我们的日常经验不符。

因此，不管怎么说，“私己的考虑”是普遍存在的。没有任何“私己的考虑”便支持教育改革，是难以想象的。不过，为稳妥起见，笔者宁愿说，即使有仅仅基于“公共的利益”、完全没有“私己的考虑”而支持教育改革的人，这样的人也只会是凤毛麟角。

由于“私己的考虑”千差万别，由于相当一部分人只基于“私己的考虑”而不关注“公共的利益”，因而，在教育改革的支持力量当中，虽然可能会有一些规模不大——也不可能大——的志同道合者的“共同体”，但就整个教育改革支持力量而言，都不能说是一个“共同体”。不仅不是“价值共同体”，而且也不是“利益共同体”——学生、家长、教师、校长、地方行政官员、政治家等等，都有其各不相同的自身利益——而只是一种“利益联合体”。使教育改革支持者聚合在一起、联结在一起的主要力量，说到底，是改革这件事本身所可能给支持者带来的各自的利益；而未必是一些改革口号所标示的那些理念与理想，未必是蕴涵于改革之中并通过改革而体现出来的那些基本价值。看到改革的社会基础所具有的这种利益联合体性质，辨识教育改革支持者的不同动机，有助于教育改革启动者对改革本身保持一个清醒的头脑。

问题并未到此为止。更麻烦的是，在教育改革支持力量这个“总体性的”队伍中，难免会有一些人以支持教育改革为名、行满足私己贪欲、损害公共利益之实。在中国当下现实中，借助于基础教育课程改革而大肆牟利的一些出版商，可以说是典型的例证。这些出版商，巧立名目地组织编写出版无穷无尽的模拟试卷、参考书籍、辅导材料，辅之以精美的插图与封面，再贴上“新课改”、“新课标”之类的标签，铺天盖地抛向书店、推向学校、压向学生的书包。他们蓄意制造并放大学生、家长乃至教师对于“课改出版物”的需要，加重了学生的书包负载、学习负担及精神压力，其所作所为，与课

程改革的旨趣完全相悖。这些出版商也是“课程改革支持者”，他们甚至比其他任何人都更加积极地支持课程改革，希望课程改革不断进行下去，因为如此他们便可通过没完没了地兜售课改出版物而源源不断地牟取利润。这些出版商，是靠课程改革“吃饭”的人，^[1]他们实际上已经成了课程改革的“食利阶层”，他们“需要”课程改革，同时也瓦解与破坏着课程改革。

不难看出，所谓教育改革支持力量，其实也是鱼龙混杂、泥沙俱下。即便撇开反对力量的抵制与中间力量的旁观不论，教育改革支持力量自身的复杂构成，常常也会导致改革的过程变得愈加复杂、曲折与艰难。

教育改革是一个复杂的问题。本文只是从社会学角度，简要论述了实施教育改革的前提、与教育改革有关的三种力量以及教育改革支持力量的自身构成，提出了教育改革的社会基础及其复杂性问题。^{[6]P186}至于这种社会基础在教育改革过程中的作用机制，以及上述三种力量在教育改革过程中的碰撞、较量及其社会效果，尚待另文专门探讨。

注：

[1] 钟启泉等. 为了中华民族的复兴，为了每位学生的发展——〈基础教育课程改革纲要（试行）〉解读[M]. 上

海：华东师大出版社，2001.

[2] 在西方国家的语境里，这三个概念或许可相应地大致转换为“改革派”、“反对派”及“中间派”。

[3] 蒋士会. 试析教师对课程改革的阻抗[J]. 学科教育. 2003 (8) .

[4] 叶澜曾在“终身教育”思想倡导者、法国教育家保尔·朗格朗关于教育要面对“具体的人”的观点的基础上，提出教育要关注“具体个人”详见叶澜：《呼唤具体个人》[J]. 中国社会科学，2003 (1) .

[5] 拓展开来看，这个社会中有许多靠教育“吃饭”的人。此前，笔者曾谈及靠儿童的学习“吃饭”的人。参见吴康宁. 谁是迫害者——儿童“受逼”学习的成因追询[J]. 教育研究与实验，2002 (4) .

[6] 本文对于教育改革复杂性的强调，力图凸显的是迄今往往被人们有意无意忽略的“利益”因素。譬如，下面这段关于教育改革复杂性的颇具代表性的观点就注意到了多种因素，但却恰恰撇开了“利益”因素。——“教育改革是一种复杂的现象——是理念、政策和体制结构、历史和文化的大杂烩。”[加]莱温 (Levin, B.) . 项贤明、洪成文译. 教育改革——从启动到成果[M]. 北京：教育科学出版社，2004.

作者单位：南京师范大学道德教育研究所

邮 编：210097

(责任编辑 董泽芳)

论“教育田野”研究的特质

——兼论田野工作中人类学立场和教育学立场的差异

李政涛

[摘要] 已有“田野研究”的概念和方法，来自于人类学。但对于田野研究的认识，存在着人类学立场与教育学立场的差异。这种差异分别体现在田野地点的选择、田野实践的方式、田野工作的评价等各个方面。通过立场辨析，总结梳理出“教育田野”研究的特质。

[关键词] 教育田野 人类学 教育学 立场 差异

随着教育研究的日渐深化，越来越多的教育研究者走入“教育田野”，展开所谓“田野研究”，但如何认识和选择“教育田野”，以及如何开展“教育田野”研究，却是始终未能充分揭示的问题。本文希望通过对自己多年来从事的田野工作的反省，对上述问题的解决提供一些或许有益的启示。

已有“田野研究”的概念和方法，均来自人类学的创造。人类学家认为，要认识人文世界的丰富性和复杂性，我们需要深入观察具体的人的生活。而要进行这种观察，人类学要求运用实地观察的第一手资料。在实地调查中，人类学家集中在一个地点住上一年以上的时间，把握当地年度周期中社会生活的基本过程，与当地形成密切的关系，参与他们的家庭和社会活动，从中了解他们的社会关系、交换活动、地方政治和宗教仪式。这一基本的工作，被人类学家称之为“田野工作”。在“田野工作”之后，人类学家依据他们所获得的社会知识写成专著或报告，可以集中考察当地社会的某一方面，也可以整体表现这个地方的社会风貌。人类学家把这种基于社会文化整体的观点写成的专著或报告，称做“民族志”^[1]。

田野研究对于人类学家的地位和价值在于：

首先，从专业社会化和训练来看，田野工作居于核心地位。它是成为人类学家的前期必备训练。

或是可说，是田野训练造就了‘真正的人类学家’。

其次，从知识获取的角度看，人们普遍认为，真正的人类学知识均源自于田野调查。田野工作远远不只是一种方法，它已经成为“人类学家以及人类学知识体系的基本构成部分”^[2]。

再次，从构成一个学科独特性基础的方法论角度看，人类学与其他学科的区别，与其说是在于研究的主题，还不如说是在于人类学家所使用的独特方法论，即基于参与观察的田野调查方法。在这个意义上，“决定某项研究是否属于‘人类学’范畴的惟一重要标准，实际上就是看研究者做了多少‘田野’”^[2]。

“田野”这一概念给我最初的感觉是“神秘”。但我从未接触到真正的田野。在很长一段时间里，我的田野概念还停留于纸面上或黑板上。当我试图成为一位教育人类学家时，我发现必须走入真正的“田野”。这时，首先面临的问题是如何选择我的“田野”。对于人类学来说，这也是首要的问题：不是人类学要研究“什么”，而是人类学在“哪里”从事研究：

“地域和地点的选择对于人类学的实践的重要性在于：人类学知识体系的建构或许比其他任何学科都更依赖于地域专业化，……正是存在于不同地域的文化差异的移入，促使人类学成为一门地域性科

学，同时也使人类学具有了远足的内在必要性：人类学只能通过远足他乡进入‘田野’才能体验文化的差异性”^{[2]P10}。这种远足，就成为传统人类学选择“田野”并进行田野实践的前提，其通常的说法是“离我远去”。“人类学的研究工作所经历的磨难与艰辛都来自于一个‘离我远去’的过程。做一个人类学家，要培养一种‘离我远去’的能力，到一个自己不习惯的地方，体会他人的声、气息和面貌。所以，这里的‘我’是‘自己’，但不单指个人，而指人生活在其中的‘自己的文化’。……做一个人类学家，首先要学习离开自己的技艺，让自己的习惯和思想暂时退让给他对一个遥远的世界的期望。……在别的世界里体验世界的意义，获得‘我’的经验，是现代人类学的一般特征。”^{[1]P50}。

由上述可以看出：

其一，“离我远去”的“我”的实质，是塑造我的文化传统。人类学相信，只有远离他们，才可能会有真正的田野实践。这种远离的过程，类似于现象学的悬置：将自身头脑里已有的对于人的观念悬置起来，直接面对一个新的人群和文化。

其二，由此延伸，“离我远去”的目的，是要觉悟到自己的文化的局限性，同时获取一些与原来的“我”不同的文化体验。人类学家相信：这种体验就是人类学知识的源泉。

然而，当我试图去践行这种“离我远去”的观念之时，我遭遇到了纯粹的人类学家不曾遭遇的困难：

我进入的田野，不是纯粹的原始部落和原始文化汇聚的田野，而是学校，我怎么去实践“离我而去”？离我而去的目的是不是就要放弃我已往的教育体验和文化体验，去体验一个完全陌生的教育和文化吗？我曾经做过中学教师，这是不是意味着，这两年的教师体验和学校体验都应在我进入田野之前悬置起来呢？我原有的教育观念是否也应随之离我远去，随后我才能更好地进行田野研究呢？

还有，“离我而去”之后，我所得到的的是不是只有对自己的文化局限性的觉悟？这种觉悟，对一个教育学研究者究竟有多大价值？作为一个教育学研究者，究竟该怎么理解和运用“离我而去”？“离我而去”的人类学意义与教育学价值的内在一致性在哪里？可能的冲突在哪里？

从这里开始，我第一次感到了身份的困惑：如果要成为一个教育人类学家，我的身份首先是一个人类学家，还是教育学家？在身份归属上，我当然

毫不犹豫地把自己归于教育学家之列，但我运用的研究方式，包括其价值取向、思考起点等，却时刻在提醒我：我是在按照人类学的思路或者立场来审视教育的田野。

如果带着对“离我而去”的前提假设，对一个“理想的”田野地点的选择，“不仅要考虑资金和入境手续，而且还要考虑到田野地点与学科相关的问题和争论的适宜性”^{[2]P12}。我尤其赞同后一种选择标准。教育人类学等多种教育学交叉学科与相关学科的关系，一直处在无休止的争论之中。其中存在的各种问题，深刻地影响了教育人类学的形成和发展。

那么，什么是适宜人类学研究的田野？经典人类学的田野地点存在着一种“纯正级序”：“从事田野调查的人类学家当中，人们心照不宣地认为一些人类学家做了‘真正的田野调查’，即在一个隔离的社区长期地从事田野研究，与不懂欧洲语言的人们生活在‘社区’里，住在矮小、地道的‘当地’的处所里，而其他人类学家则在不那么纯正的田野地点做调查，他们的研究自然也就少了许多人类学的色彩。……做或没做‘真正的田野调查’的问题往往起着决定性的作用。”^{[2]P20}

总而言之，“田野”最好是一个“非家乡”的地方；换言之，越是“非家乡”的地方，就越适合做田野，也更“像田野点”。这一切，当然是因为人类学想要“离我而去”。

不仅地点的选择有等级性，就连研究对象和题目也同田野点一样具有等级性：“依据其人类学性进行排列。不熟悉的、‘不同的’以及‘当地的’（与家乡的不同）文化现象被认为适合于人类学的研究，而‘家乡’熟悉的或者以某种方式已经熟悉的现象和对象则被认为不太值得进行民族志研究。……被认为适合‘人类学’研究的题目已经限定了批评的形式和范畴。”^{[2]P20}这就是人类学的传统田野想象，总是把心目中的“田野点”，描述为遥远的异域的“地方社区”。

我的困惑进一步产生：教育田野也具有同样的等级性吗？我是不是非得到远离中国文化的去？如果我选择了我现在所生活的上海或者周边地区，按照人类学的等级标准，我所做的就是最低下的田野研究，甚至这些地方完全算不上“田野”？

问题的关键可能还是在于：我选择田野和进入田野究竟要做什么？“去做什么”决定了“去哪里做”以及“怎么做”。与此相关的核心问题是：选择田野点的标准究竟是什么？教育人类学有没有与人

类学不同的选择标准?

在一般意义上,人类学走入田野的目的,在于获得关于人及其文化的体验与知识。具体涉及四个方面:(1)研究自然状态下的原始人类;(2)通过远足他乡,进入‘田野’体验文化的差异性;(3)拯救濒临消失的文化;(4)获知社会事实的本性。

从以上目标可以看出,经典人类学具有三个指向:一是群体指向或者类指向。其研究的重心,是在群体而不是个人。二是文化指向。注重体验文化差异和关注文化变迁,主张文化对于人的决定性影响,其核心观点是:“不同人的风俗与成就的差别并不是由于隐秘的生物学力量,而是来自文化。”^{[3]P283}三是他者指向。此群体不是我的群体;而是另一个或一些群体,此文化也非彼文化,是外在于我的文化,即异文化。

以上目标和指向主导了人类学选择田野的标准。

显然,如果我以这样的标准来选择教育田野,肯定将束手无措。其矛盾在于:教育学的任务和人类学的任务有根本性的差异。尽管是站在同一个屋檐(教育人类学)之下,顶着同样一个帽子:改变人之道。

这种差异,首先来自于教育的内涵和使命:“教育是有意识的以影响人的身心发展为直接目标的社会活动。”^{[4]P10}从这个定义出发,可以找到解读教育学与人类学目标差异的钥匙。无论是选择田野点,还是进行田野工作,所有的人类学家都是有意为之,但其意向对象并非指向影响所观察的人群,更不考虑影响其身心发展。他们只是有意观察和有意书写而已,并无有意改变之意。这种有意,就是在遥远的异乡田野里“找事”,然后回到自己家乡“说事”。人类学的所谓人之改变之道,实质上只是“解释”人之所创造和身处其间的文化的自然性的改变之道,即人类文化自然的改变之道,并非是借助外力、有意改变之道。其定位,还是在人身之外的文化的自然改变上。

教育学则不同,它以教育活动为研究对象,直指人的身心发展。这既是“教育之事”,也是“教育学之事”。教育学研究要做的关键之事是:如何更好地促进人的身心发展,如何对教育影响施加影响。其中的“如何”,涉及到“成事”;“人的身心发展”,则是“成人”。这恐怕是教育学与人类学的根本区别:一是所关心的“事”之不同;二是人类学只关心“找事”、“说事”,教育学则关心“成事”、

“成人”。两者在价值取向的差异显而易见。至于文化问题,教育学同样考虑,但只有当文化与成事、成人联系起来时,才具有教育学意义。

因此,出现了两种教育人类学:人类学立场下的教育人类学和教育学立场下的教育人类学。

教育学立场下的教育田野,是影响人的身心发展的场所。这个场所的代表,不是“社区”,而是“学校”。学校是进行教育的正规性制度化的地点。教育人类学的田野点,首先是“学校”。以此为核心发展起来的,是“学校人类学”,即是以“学校”作为田野单位和分析单位的人类学。至于选择什么样的学校作为田野,不是取决于学校所处的地域是否遥远和它的文明程度,也不取决于其文化背景,而是取决于具体的教育问题。这样,学校田野选择的标准就变成了:什么样的学校田野能够发现和解决什么样的学校教育问题?这个教育问题的核心,是人的成长与发展问题。总而言之,教育人类学的核心分析单位是学校,基本指向是人的成长。

这并不意味着学校的地域并不重要。例如,我选择的学校田野处在两个地域:一是上海闵行区;二是无锡南长区。它们既同属吴文化领域,又各有其地域文化的特色。但对地域的考量,依然是以学校为核心,是学校所处的地域,而不是地域内的学校,所有思考和实践的焦点都是学校,其他则是学校这一田野点的环绕之物。

我对学校田野点的选择,存在着两种因素:一是客观因素。闵行区是“新基础教育”区域性推进的地区,作为“新基础教育”改革的参与者,我自然就身处其中了,无需费力选择。无锡市南长区的扬名中心小学,则是华东师范大学教育学系的一所实验基地学校,从2004年开始,交与我负责,这里有行政的力量在里面。二是主观因素。我认同“新基础教育”的教育观和学校变革之道,这是一种针对如何促进学校实现整体性转型的变革。选择其中的学校作为田野点,不仅能够更好地观察学校变革是怎么发生的,而且也可能因自己的研究而介入学校田野,并对其变革产生影响——这就是我选择学校田野时欲解决的教育问题。这种以介入和置身为基础的有意影响,是基于人类学立场的,教育人类学无意为之。

田野点选择之后,随之而来的是另一个问题?怎么进行田野实践?即如何进行田野研究?

罗伯特·墨菲曾经描述并概括了田野实践的步骤和方法:一是开始田野工作,做好相应的物质和精

神准备。二是语言学习。三是参与性观察。四是采访。五是强调要以复杂的眼光看待田野。六是解释。虽然不同时代、不同人类学家在具体的步骤和做法上可能会有差异，但支配这些方法背后的目的是一致的：田野工作的过程，主要是进行参与性观察的过程，是收集资料和解释资料的过程。他们从不考虑要以自己的理论研究去影响田野的问题，也很少去想象：通过自身至少一年的田野实践，多年以后，田野之地有没有因此而发生或者将要发生什么变化？人类学中的理论与实践的特殊性在于：田野工作本身就是实践，他们与观察对象——无论是当地的人还是文化，都只是人类学家观察的对象，甚至只是研究的工具；只有研究者自身，才是目的和终点。在这个意义上，人类学家对待所去田野的心态，是典型的“打捞者心态”。

在我最初进入田野之时，也存在这种心态。^⑤我只是把学校田野视为一种可供自己打捞实惠的“水面”，电脑、录音笔和笔记本就是我的“渔网”，在田野中频频“撒网”，捞取一些案例、故事或其他信息资料，便拿去“为我所用”，看看可以为我自己的理论问题的解决和论文、专著的写作提供些什么资源，不仅没有兴趣也没有耐心与实际工作者一起探究问题，更无意去解决他们的问题。

这可能也是人类学的典型心态。至少那些“离我而去”，置身于异地文化的人类学家们，都是一些打捞者；他们只是观察、记录、解释和写作，并无兴趣去解决田野之地的人们的实际问题。他们并不把和当地人探究问题和解决问题视为自己的工作，即视为人类学之“事”。这就带来了另一种心态，即“纳凉者”心态。“纳凉者”就是旁观者加闲言碎语者。既然我只负责打捞与己有关的故事和信息，那么，学校实践中发生的一切，都可以事不关己高高挂起，悠闲地恣意评说。由于被观察者基本看不到（人类学家也无意让他们看到）人类学家对他们的记述和评论，人类学家便可以毫无顾忌地评说；有所顾忌的，只是自己的同行和自己文化圈的人群，写作者会千方百计地吸引他们相信自己对异己文化和异己人群生活的述说。这也是我最初进入学校田野的状态。当我把收集来的资料拿回书斋进行加工整理后，我几乎从未想过，我的学术记述和评论要让田野中的实践者能够知晓。因为我并无意通过我的思考和写作帮助他们解决实践中的具体问题，我只关心自己的问题和同行的评价。

现在想来，当初的我患上了“人类学综合症”：

充满激情地走入教育田野，但对田野之地的人群及其日常生活中存在的问题及其解决却保持冷漠。说到底，我只是田野的旁观者，而不是田野的置身者。我的参与，只是人类学所要求的“参与观察”中的“参与”，即花大量的时间与田野中的人们生活：我们一起备课、上课、听课和评课。但还不是教育学要求的参与：参与到人们生命的成长与发展之中，进入他们所遭遇的问题之中，去推动他们也推动自我的成长与发展。这种参与的内涵是影响和推进，其落脚点，不会止步于“观察”，而是“实践问题的发现和解决”，是“生命的成长与发展”。

在人类学的田野里，人类学家有对田野点的原住民的需要，但原住民并无对人类学家的需要。对他们来说，强行挤入其生活圈的人类学家，只是匆匆过客，与自己的日常生活无关，因而不会产生根本性的影响。但在教育人类学的田野里，研究者和实践者的需要却是双向的。实践者需要进入其田野的研究者帮助他们发现问题、解决问题。他们望得到的，不只是研究者提供的各种资料和信息，还要有改进其日常工作的价值性判断和有针对性建议，以及要在根本上改变其生命质量、提升其生命意义。这就对研究者提出了非常高的要求，也“迫使”研究者不断提升自我，实现自我全方位的超越。迫使我改变“旁观者”式的人类学立场的重要原因就是：我深切地感受到了“新基础教育”学校田野中的实践者对我的内在需要，他们的看待我们研究者的眼光既是渴盼的，又是挑剔的，他们不断成长本身，对作为研究者的我来说，也是充满诱惑力和压力的挑战，逼使我摆脱人类学家式的悠闲自在的观察者姿态，从远观之到贴近之，再到真正的置身其中，把他们的需要变成我的需要，在他们的呼吸中感受自己的呼吸，在他们的成长中体验自己的成长，在他们的自我更新中不断更新自我……

无论是人类学之眼中的田野，还是教育学之眼中的田野研究，“如何建立研究者和实践者的良好的合作关系”，是保证田野研究取得实质性成果的关键性问题。

现代人类学家主张，要使人类学成为一门善待他人的学问，要设身处地地了解被研究的对象。然而，教育人类学仅仅满足于设身处地是不够的，何况既“要把所研究的对象看成身外之物”，又要“设身处地”，两者之间似乎有所矛盾。

同样是“善待他人”，教育学立场下的教育人类学主张，要给予被研究的对象以“真诚的关怀”。这

一点，人类学立场下的教育人类学也不会反对，但是“关怀的方式”却大相径庭。

一种是“贴近的守望”。走入学校田野，以田野中的问题为研究指向进行各种咨询、调研、访谈、评论，随后便“退而结网”。所结之网，是研究者自己的网，此网与实践者以后的生活无关，不会对实践者的生活产生实质性的影响。这种关怀方式，是典型的人类学方式。

另一种是“置身式的介入与互动”。所谓“介入”，是指介入到实践者日常生活中所遭遇的实际问题或困难之中；所谓“互动”，主要不是形式，而是指向于“生成”这一结果。生成的主体既是研究者，又是实践者，“对实践的介入导致两类工作者形成互补、分享，沟通、对话的有利格局，其结果是‘共生’和‘双赢’”^[5]。这种方式，是教育学立场下的教育人类学的理想方式。

两种关怀的方式也有其共同点，即都要求解读研究对象。但同样是解读却有着不同的意义：

人类学式的解读，是“非我”的解读，即采取“非我的眼光来看待被研究的人”；教育学式的解读，是“有我”的解读。这里的我，既是作为研究者的“个体的我”，有自己明确的目的：即推动和促进被研究者的主动发展，又是“教育学的我”，是教育学的自我意识，蕴涵着教育学的立场和理想。

人类学的解读，是对被研究的人既成之事，或正在发生之事的解读，其时间指向，是面向过去的；教育学立场下的解读，则不仅要回到过去，还要从生成发展的角度、未来的角度、可能的角度，读出被研究的人及其文化的可能之事、未来之事。在此过程中，读出其过去的需要和将来的需要，读出其发展空间来。

人类学的解读，不要求被研究的人进行有明确指向的自我解读，被研究者不会把自己当成解读和研究对象，其只是研究者的研究对象，研究者也不会主动为其提供自我解读的框架。人类学家会用各种谈话技巧，诱发其“在自然的状态下”说出各种与自我有关之事，然后人类学家再据此进行加工式的解读。这种解读，有明显的替代意味。教育学的解读，则有意要求被研究者进行有明确目的和强烈自我意识的自我解读。这种解读的视角，是以自我为研究对象，是面向自我发展，是面向未来的。因此，在“新基础教育”的学校田野里，从骨干教师、教研组组长到校长，都会主动进行以促进自我发展为目的的解读。这种解读不是一次性的，而是制度

性的，是实践者每个学年、每个学期以及每一种重要之事完成之后都必须做的工作。研究者会将自己的解读与被研究者的解读相互参照，以确立自己的研究状态，但从不会以自己的解读替代被研究者的自我解读。

人类学的解读，几乎不会跟被研究者的自我策划联系在一起；这种解读，只与研究者的研究规划和研究进展有关，但与被研究者的发展无关。教育学的解读，则是指向于被研究者的发展，他欲读出影响和制约其发展的各种问题、困难和障碍，并以此作为帮助其制定自我策划的依据。

两种关怀的方式，都莫基于研究者与研究对象建立的共同体，但无论是目的、形式和活动方式都有差异。

人类学家与被研究者结成的共同体，是单向的和松散的，即人类学家主动进入其生活圈内而形成的。虽然双方可能会形成某种亲密的关系，但被研究者并无与人类学家合作的意愿。因为，被研究者并无与其合作的内在需要。换言之，这种共同体是人类学家一相情愿的产物，只是一种特殊状态的人际共同体，而不是合作共同体。因为合作不是双方的需要。对于被研究者而言，多一个人类学家不多，少一个人类学家也不少。人类学家的介入，在他们的生活中，只是偶而划过天际的流星。

教育学家与实践者（在人类学家那里被命名为“被研究者”）组成的共同体，是双向的和制度化的。首先，这种共同体基于双方的合作需要。这种需要的核心，是“变革”与“发展”。由此而使学校田野成为异常生动的变革之田野，成为既成事又成人的教育学之田野。其次，这种共同体内部的关系，不是人类学视野中的观察和被观察的关系，而是合作研究的关系。这种关系要求研究者：“应以服务和促进学校发展为己任，而不是只想让合作学校为你提供条件、资料和试验对象，使研究成为外加的、与学校发展无关的事。学校工作者只有在感受到学生、班级、成绩、学校，包括自己在内都有发展和进步时，感受到研究人员与他们是‘一条心’时，才会出现真诚和有效的合作。”^[6P13]再次，这种共同体是制度化的，要有研究活动的常规制度。在教育学的立场看来，之所以确立这些制度，是因为制度有其“育人价值”。在研究者那里，“能亲历现实的变革过程，逐渐学会换位思考，提高与实践工作者对话的能力和效益，提高作出综合判断和提出解决实践问题的建议、方法和方案策划的能力”^[6P13-14]。

在实践者那里，可以使其有自己的独立思考和研究任务，而且能及时获得富有针对性、启发性和直接指导价值的点拨和建议，对其观念和行为的转化产生积极作用。显然，这种价值也是双向的，而且只有在双方积极开展合作研究的情况下才有可能产生。

从上述看出，同样是身处田野，同样具有建构性，人类学立场下的学校田野中研究者和被研究者的关系，只对研究者有意义，被研究者只是研究者建构人类学文本的工具和资料，这种研究对被研究者本身并无实质性价值。对于研究者而言，建构的结果是新的人类学文本和知识的产生。研究者教育学立场下的学校田野研究之所以具有双重意义，是因为双方有共同的目标追求和价值取向，即“新基础教育”所强调的“成事成人”。这同样也是建构的结果：在田野之事成就的同时，田野中的所有人也得以成长与发展。

不同的价值取向，导致不同的评价对象和评价标准。

人类学立场下的评价主体，只是研究者，即人类学家。田野作品一般不会被研究者所阅读。人类学家没有必要，也不会把他的田野作品交给被研究者（如那些不通文字的原始人）。被研究者能否阅读，以及会做出什么样的评价，对人类学家来说无关紧要。因为这毕竟不是其价值感的来源。基于这样的评价主体，其评价对象有二：一是田野本身是否符合传统的等级标准；二是对田野作品的评价，是否真实地呈现了社会事实？以及对于这种社会事实做了什么样的解释？越新颖，越奇异，越能让我们感到异域文化的特殊性。总之，评价对象和评价标准，最终落脚到了文本上，而不是人上。

教育学立场下的评价主体，则是多维的。研究者和实践者都是主体。田野文本的读者，既可能是同行，也可能是校长、教师和行政官员。这些主体的关系，具有“互为主体性”的特征。与人类学主张的“文化互为主体性”不同，教育学立场下的田野，则是“理论者与实践者、观察者与被观察者、

研究者之间、实践者之间的多重多层次的互为主体性”。这种“互为主体性”，也具体体现在田野文本的交互阅读上。一方面，研究者通过观察和与实践者的互动生成的田野文本，可以为实践者广泛深入的阅读。另一方面，实践者的文本，包括规划、总结、课例、案例等，也成为研究者必须阅读的田野文本。对于这些文本，每一个身处学校田野中的研究者，不仅有阅读的要求，而且有帮助其修改和提升的义务。

基于这种多元化的互为主体性，教育学立场下的对于学校田野研究的评价内容有三：一是“田野之事”做得如何；二是“田野之人”生成与发展得如何，人与人互动的质与量如何；三是田野之事与田野之人的成长之间有没有建立起内在的互动关联。之所以如此，是因为教育人类学的最终目的，是改变被研究者的文化及其生活在文化中的人本身。这就是教育人类学的基本立场。它来自于教育的使命和任务，即“有意识地影响和改变人的身心发展”。这就是教育人类学苦心追求的“人的改变之道”。

[1] 王铭铭. 人类学是什么? [M]. 北京: 北京大学出版社, 2002.

[2] [美] 古塔 弗格森. 人类学定位——田野科学的界限与基础[M]. 洛建建等译. 北京: 华夏出版社, 2005.

[3] [美] 罗伯特·墨菲. 文化与社会人类学引论[M]. 王卓君, 吕遵基译. 北京: 商务印书馆, 1994.

[4] 叶澜. 教育概论[M]. 北京: 人民教育出版社, 2006.

[5] 杨小微. 教育理论工作者的实践立场及其表现[J]. 教育研究与实验 2006 (4).

[6] 叶澜. 我与“新基础教育”——思想笔记式的十年研究回望[J]. 丁钢主编. 中国教育: 研究与评论[Z]. 北京: 教育科学出版社, 2004.

作者单位: 华东师范大学基础教育改革
与发展研究所

邮 编: 200062

(责任编辑 王 学)

寻求教育学语言的实践品性

王 凯

[摘 要] 教育学在成长中,不断呼唤与其本性相匹配的语言。历史上曾出现过人文性、科学性的教育学语言。本文分析两种语言的特点,反思它们的局限性,并提出教育学应该追寻语言的实践品性。追寻语言的实践性,需要从教育实践共同体中提升实践性语言;坚持实践立场上的丰富性与统一性;保持语言的模糊性;不拒语言中的价值涉入。

[关键词] 教育学语言 人文性 科学性 实践性

但凡一门成熟的学科,都需要借助于适切的语言,才能够予以恰当地表达,实现学科知识在相关的人群中,甚至大众中有效地交流、分享。语言不只是学科的“外衣”。语言决定着学科的存在方式。教育学在成长历程中,经历了多次语言选择,并不断呼唤与其“本性”匹配的语言方式。

一、前学科时期的人文性语言

一般认为,1806年赫尔巴特发表的《普通教育学》,是教育史上第一部具有科学体系的教育学著作,也是作为独立学科的教育学形成的标志。在此之前的教育学,处于前学科时期。前学科时期有关教育思想的著作,可以追溯到柏拉图的《理想国》。他用对话这一活泼生动的方式,表述了一套较为系统的教育思想。中国的《论语》和《孟子》,也采用了同样的语言方式。在西方中世纪里,教育著作的语言,继承了古典时期那种活泼、简洁、生动的特点。我们可以从那些文字里感受到作者的喜怒哀乐。19世纪之前的教育研究者,擅长用散文表达思想。如蒙田的《论儿童的教育》、《论习惯》、《论懒散》等等。教育作品的另一种重要的传统形式,是教育小说。这方面的代表作有色诺芬的《居鲁士的教育》、拉伯雷的《巨人传》,以及卢梭的《爱弥尔》。

这一时期的人文性语言具有三个特征:(1)语言洋溢着浓郁的文学气息;(2)许多教育作品是虚构的,并不是客观描述当时教育的现实状况,更多的是描绘一种教育的理想类型;(3)那时的教育著作,措辞极具个性特点,没有严格界定的教育概念。

虽然这一时期的教育作品富有浓郁的人文气息,具有较强的可读性,在思想上的启示作用影响久远。但是,其自身的缺陷也是明显的。首先,人文性的语言是个性鲜明的语言,很难为教育实践者传达共识性的教育观念。其次,人文性的语言过于浪漫,与教育实践存在相当大的距离,也难以形成对教育实践的直接指导。因此,在迫切需要形成教育思想共识、指导教育实践的时代呼唤下,在强烈学科自尊心的驱使下,人们迫切希望学习自然科学、社会科学,试图借用自然科学的语言,塑造清晰准确、没有歧异、能直接指导实践的科学性语言。在强大的技术洪流中,传统的人文性语言式微。

二、学科发展中的科学性语言

教育学诞生前后,是自然科学技术迅速发展的黄金时期。那时许多新兴的社会学科,如社会学、经济学,也纷纷效仿自然科学,争取学科自身的科学性。初生的教育学,也希望自身能向自然科学那

样,用科学的、客观的语言表达自己,使教育学普遍适用。早期,赫尔巴特追求普遍适用的教育学体系。他的追随者将其教学过程理论刻板化为“五段教学法”,试图使教学理论摆脱玄思或经验水平,用一种简明、概括的语言阐明教学的普遍过程,使其成为具有普遍意义的“科学体系”。实验教育学的兴起,更是为教育学的科学表达推波助澜。梅伊曼、拉伊等人,希望运用统计、观察、实验等科学方法,彻底革除传统教育学依赖直观思维的弊端,通过科学验证来发现、表述教育学事实。拉伊憧憬:“随着实验教育学的发展,随着人们进一步认识实验教育学的基本性质和意义,教育学和整个教学专业的地位都会得到提高。”“最终出现一门一般教育学。”^{[1]P144-145}

及至当代,这种科学性语言观被分析教育哲学家发挥到极至。他们认为:

1. 教育学应该有一套措辞严密、意义精确的科学语言体系。整个体系可以还原为一些根本概念。体系的精确与否、是否有意义,完全依赖于基本概念清晰与有意义。在语言层面,教育学理论可以是普遍的,只要在语言上澄清教育学的概念、命题,教育学理论就能形成共识,就能被准确地传递、运用。教育学语言虽然混乱不堪,但是可以通过对教育学的概念、假设、语言进行逻辑分析,澄清基本概念、关键性观念的模糊意义,从而有助于改进教育实践。

2. 生产语言的方式与过程,应该是保持“价值中立”。分析的教育哲学家,不仅避免提出有关学生、教师应该做什么,不应该做什么的规范性陈述,而且他们也要避免给出上述活动的价值陈述。

3. 教育理论的冲突,主要是语言上的不一致。例如,哈迪通过分析试图给出一个一般性的结论,即教育理论家之间意见不一致。其原因有三种可能,即:或者是有关事实材料方面的;或者是有关词的用法方面的;或者经常是纯粹情感方面的。因此,要消除理论的冲突,必须总是尽可能用清楚的方式阐述,避免语言的模棱两可。

4. 从教育学语言中,寻找检验、判断教育理论的标尺。最典型的学者是谢弗勒。他采取经验分析策略,即试图找到一些经常重复出现的、典型的陈述方式,对它们在一些典型情景中的典型用法,分别进行分析,归纳出它们在不同的上下文背景中所谓的运作逻辑的基本特征,考察由它们而得出的结论的有效性,评价这些陈述在争论中的力量,提供对它们进行批判性评估的相关原则,及其有效性的

检验标准。从清晰的观点来考察概念,从有效性的观点来考察争论,澄清基本的概念和争论模式。这个策略所隐含的假设是,如果我们能对这些典型陈述有所把握,那么我们便在很大程度上把握了如何去检验和判断各种具体教育理论争论的是非曲直。^[2]

虽然科学性语言有其存在的合理性,但是其自身存在的问题也是不可忽视的。

首先,教育学是一种实践之学,其目的是为了引导、规范教育实践,教育学也从根本上来源于教育实践。科学性语言观,斩断了教育学语言的实践之“根”,把催生有意义的教育学语言寄希望于逻辑分析。教育学由此缺乏实践中语言的滋养与丰富,缺乏实践语言的丰富性,陷入单调的清晰、空泛的准确的局面。缺乏一种“以言行事”的意愿。所以分析教育哲学往往被人们斥责为缺乏实践意义。

其次,科学性语言忽视教育理论中的价值偏向。教育是人为的、特殊的社会实践活动。“人为”的性质,决定了教育研究不可能回避人们从事这一活动的需要、愿望和价值取向等问题。正是这样,人们在教育基本概念上难以达成一致。客观上,教育是不可能有一个统一的、实质性的概念。一种教育理论,总是建立在某种价值诉求的基础上。企图通过定义、标准等方式,发现有意义的、价值中立的教育理论是徒劳的。

最后,科学性语言否认了教育学发展的历史性。每一个时代都有它自己的教育学。当脱离历史,仅仅从语词角度分析各种教育学的时候,很容易看到它们相互之间是冲突的。如果我们结合教育理论产生的历史语境,我们会发现,它们也许并不对垒。在这一点上,谢弗勒似乎有部分的明智。他在分析教育口号时说,对于字面上相互矛盾的两个口号,如果分析它们各自的上下文,我们会发现,它们有时是一致的。^{[3]P46}

三、寻求教育学语言的实践品性

当代对科技理性的批判,引发人们反思教育学中的科学性语言。一些研究者重拾“隐喻”、“叙事”等人文性语言,希望复归教育学的人文气息。一些教育叙事、抒情式的另类表达开始粉墨登场。它们在痛斥教育学中非人性的技术性表达、理性表达和抽象表达之时,用具象的、煽情的语言吸引教育实践者。然而,无论是提倡教育学的人文性语言,还是技术性语言,其基本思路,都是依据他学科标准改造教育学语言,都是缺乏学科基本立场的表现。

重塑教育学语言，发掘教育表达方式的内在特征，关键在于立足教育学立场理解教育学的特性。

教育学是一种实践之学，其目的是为了引导、规范教育实践，教育学也从根本上来源于教育实践。教育学语言源于实践的语言，又不断接受实践性语言的滋养与丰富。同时这种语言也是实践取向的，是为了促进实践者理解，方便理论工作者与实践者交流，共同致力于变革实践的语言。这种语言，具有理论的解释力和实践的震撼力。追寻这种实践品性的教育学语言，可从如下方面着手。

(一) 从教育实践共同体中提升实践性语言

教育学的语言来自何处？这是许多人浑然不觉的问题。因为我们常常从教科书中接受充满学究气的理论话语，来自实践的话语被遮蔽。从根本上讲，语言的产生，源于人们交往实践的需要。马克思说：“语言是一种实践的，……只是由于需求，由于和他人交往的迫切需要才产生的。”^{[4]P25} 马克思的语言观，是一种实践的语言观。这是一种“说”与“做”、“言”与“行”相统一的语言观。语言主体的社会交往实践，是阐明语言意义以及全部语言问题的基础。脱离了语言交往实践来说明语言的意义，必然导致抽象的语言观和抽象的意义理论，导致“语词拜物教”，出现形式主义的“语言自治”，建立独立的语言王国。^{[5]P59、61、208} 教育学的语言也是根源于实践。布列钦卡说：“教育学的语言源于教育者的语言，亦即源于家长、教师、师傅和传教士的语言。”^{[6]P3} 在当代大众化语境下，教育作为一种具有强烈“实践介入”情怀的学科，其语言的发展，主要依靠研究者、实践者和其他中间组织的人组成的“实践共同体”。非实践性语言观主导下的语言活动，只是一种“爬格子”式的“纸上谈兵”。这样的教育学语言，因背弃学科的本性而终将凋敝。

当“教育实践共同体”的参与者，都发出自己的声音、表达自己语言的时候，教育学便会面临语言多元的困境。杜威认为：“语言的意义，依靠和共同经验的联系。”^{[7]P17} 由此可以推论，教育学语言的意义，只有与共同的教育实践紧密联系时，才能被相互接受和理解。那么，什么样的内部机制能保证共同体的成员分享具有活力的教育学呢？在哈贝马斯看来，在日常互动当中，任何一种言语行动都会提出一些有效性要求，并且也能多少被接受下来。但是，这种接受是直觉的。真正能够对有效性要求的意义进行检验，并且把它们呈现出来，还要靠主体之间的话语交往。交往的过程，是克服“统识”，

寻求“共识”。取得共识的过程，是证明其合理论证的过程。这个过程产生，不是主客体之间的符合问题，而是主体之间能否说服的问题。^{[8]P84-87} 由此，我们可以获得这样的启示：对教育问题的探讨，也许不仅是为了“求真”，而是“求善”，这就给教育学的语言开放了道路。没有一个先在语言捆绑着言说者，人们可以在共同体中畅所欲言，以自己的语言方式阐明自己的实践反思，并在相互开放的商谈过程中，追求可以相互理解的好的教育学话语。

(二) 坚持实践立场上的丰富性与统一性

教育学遭人诟病最多的，就是其内容混杂，表达方式繁多。在内容上，教育学涉及政治、经济、文化、心理等多学科内容。在语言形式上，贝克列举了表达建议的语句、陈述事实的语句、规范的语句、表达原则与规则的语句、口号、定义和表达需要的语句等七种语句类型。^{[9]P215-245} 谢弗勒在《教育的四种语言》一文中，站在与赫斯特同样的实践教育学的立场上，指出实践教育学有技术性、叙事性、评价性、教育性等四种语言。^{[10]P118-125} 在语言功能上，布列钦卡提出了描述性语言、规范性语言、表达情感的语言等三种类型的教育学语言。^{[11]P70-71}

面对教育学语言的丰富性，从积极方面说，教育问题非常复杂，与人相关的知识与表达方式都能纳入教育研究的视野。但是吸纳不能等同为简单接受。事实上，目前的教育学简单接受太多，主要表现为简单移植其他学科的概念、命题，简单的三段论式地演绎。这使得教育学被其他学科“殖民”的批评声不绝于耳。我们不是不欢迎其他学科的研究者研究教育问题，当今人文社会科学的发展趋势，就是跨越学科边界的研究。但是这不等于说，教育学就不要边界，任由他人“耕种”。教育学要在维护其边界、坚守自己立场的前提下，开放研究领域，实现研究视野的开阔、研究思路的丰富、研究资源的丰富、研究方法的多样。

(三) 保持语言的模糊性

教育学语言与自然科学相比，具有相当大的模糊性。这是因为：首先，教育在本质上，是面向师生精神生命的成长过程。精神生命神秘和难以明言，使得对于作为促进精神成长过程的教育表达，往往言近而旨远，言有尽而意无穷。其次，教育不仅是在学生头脑中堆积知识的活动。其要旨，是促进受教育者对人类文化富有创造性和个性化的占有与过程。这是一个“价值生成”的过程。我们很难用量化的语言，精确地描述、计量这个过程。凡是能够