

复印报刊资料

3-8-14

EDUCATION

教育学



中国人民大学
书报资料中心

INFORMATION CENTER FOR SOCIAL SCIENCES, RUC

2004年 第 4 期

· 月 刊 ·

G1

2003 年度《复印报刊资料》全文转载量 教育科学类排名

报刊名称	名次
教育研究	1
教育发展研究	2
比较教育研究	3
全球教育展望	4
中国教育学刊	5
外国教育研究	6
教育理论与实践	7
课程·教材·教法	8
上海教育科研	9
当代教育科学	10
当代教育论坛	11
高等教育研究	12
北京大学教育评论	13
教育科学研究	14
中国远程教育	15
清华大学教育研究	16
江苏高教	17
人民教育	18
教育评论	19
现代中小学教育	20
现代大学教育	21
教育探索	22
职教论坛	23
思想理论教育导刊	24
学校党建与思想教育	25
职业技术教育	26
中小学管理	27
教育科学	28
班主任之友	29
华东师范大学学报	30

2003 年度《复印报刊资料》全文转载量 高等院校学报排名

学报名称	名次
中国人民大学学报	1
武汉大学学报	2
郑州大学学报	3
北京大学学报	4
求是学刊（黑龙江大学学报社科版）	5
复旦学报	6
华东师范大学学报	7
河南大学学报	8
北京师范大学学报	9
云南财贸学院学报	10
西南民族大学学报	11
首都师范大学学报	12
四川大学学报	13
华中师范大学学报	14
东北师大学报	15
南京师大学报	16
南开学报	17
浙江大学学报	18
湖南师范大学社会科学学报	19
南京大学学报	20
中央财经大学学报	21
华南师范大学学报	22
吉林大学社会科学学报	23
华中科技大学学报	24
安徽大学学报	25
政法论坛（中国政法大学学报）	26
中山大学学报	27
中南财经政法大学学报	28
清华大学学报	29
南京政治学院学报	30

教

育

学

(月刊)

主 办:中国人民大学
 编辑出版:中国人民大学书报资料中心
 中心主任:邱金利
 总 编 辑:宋志明
 副总编辑:邱海平
 顾 问:腾 纯
 责任编辑:刘复兴 谭 旭
 地 址:北京市海淀区中关村
 大街45号(兴发大厦)
 通 信:北京9666信箱
 邮政编码:100086

【理论探讨】

- 为什么需要教育哲学
 ——为教育的应然研究做一个哲学辩护 金生铎(4)
- “独白”与对话式教育结构 陈云恺(8)
- 试析科学教育与人文教育分离的根源
 ——从科学观与人文观的角度看 孟建伟(12)
- 差异:教育观念更新的切入点
 ——基于浙江省绍兴市民办教育调查的分析 课题组(18)

【决策与管理】

- 论我国的学制改革 廖其发(24)
- 制度变迁中的校长职业与职业校长 周 游(32)
- 学校效能研究的现状及其反思 杨 琼、范国睿(36)

【教师教育】

- 论教师的经验性学习 陈振华(40)
- 教师的积极心态及其培育 徐月芽、唐继宏(48)
- 论教师的教育信仰 叶文梓(51)

【教育科研】

- 教育研究思维方式的类型分析 杨小微(56)
- 本质主义、反本质主义与中国教育学研究
 涵养科学精神 石中英(64)
- 教育研究方法论的省思 蒋 凯(74)
- 评“怎么都行”
 ——对教育“叙事研究”的理性反思 许锡良(82)
- 教育研究的诠释学方法 杨四耕(89)

【德育研究】

- 关于“德育过程”问题 陈桂生(95)
- 道德的共同体:教育的政治哲学观 叶国文、陈 洁(99)

【教学与课程】

- 教学论学科研究的进展与问题 沈小涪、王牧华(105)

后结构主义课程研究的发展与评价
课程实施影响因素之分析

汪 霞(111)
沈 翰(116)

【教育史研究】

《癸卯学制》百年简论
胡适的教育思想及其实践探析

刘 虹(119)
周 月(126)

【比较教育】

“研究传统”与教育学的发展
——德、美两国教育学“科学化”道路的
差异和启示
英国学校发展性督导评价改革及其启示
美国教师教育:从“能力本位”到
“标准本位”
美国联邦政府对改革现行教师资格证
制度的政策

吴黛舒(133)
丁笑梅(137)
杨尊伟(143)
周 钧(147)

【论点摘编】

反思教育研究者的自身素质
对制度化教育下师生关系的思考
论我国终身教育体系建设的基本目标
合作学习的几个负面效应及应对
教师暴力成因初探
“阳光教育”论
综合性学习:21世纪教育改革的重
要课题
教育券计划应该缓行

王坤庆(151)
徐金海、向小英(151)
贺宏志(151)
孟庆泉(151)
骆 苓(152)
周洪宇、广少奎(152)
孙敬华、赵瑜芬(152)
吴晓莉、黄 芳(152)

【索引】

(153)

电子信箱:cmktg@public3.bta.net.cn

联系电话:(010)62514975

出版日期:每月28日

印刷:北京天河印刷厂

发 行:中国人民大学书报资料中心

发行范围:公开发行

订 购:中国人民大学书报资料中心

销售管理服务部

订购电话:(010)82503440、82503441

开户银行:华夏银行北京知春支行

账 号:81941031

刊 号:ISSN 1001-2869

号:CN 11-4297/G4

广告经营许可证:京海工商广字 0086 号

本期导读

教育学本身的意义是一个扑朔迷离的问题。当代中国教育学研究越来越强调与教育实践相联系,出现了明显的实践转向的趋势。在这样的背景下,以探讨和研究教育的应然价值为己任的教育哲学如何应对这个趋势,这是教育学研究者必须回答的问题。本期“理论探讨”栏目选编了《为什么需要教育哲学》一文,为教育学的应然研究和价值探索做了辩护。

民办教育已成为中国教育的重要组成部分。对于民办教育的意义和功能人们众说纷纭。本期“理论探讨”栏目中编选了题为《差异:教育观念更新的切入点——基于浙江省绍兴市民办教育调查的分析》的文章,在分析浙江省绍兴民办教育发展状况的基础上,对于民办教育发展的意义进行了较深层次的理论探讨,指出民办教育的发展是一种瓦解现代教育中隐藏着的现代性的努力。

教育学的研究方法论正在逐渐成为中国教育学研究领域的热点问题。关注自身研究方法论问题,是中国教育学逐步走向成熟的一个重要标志。只有建立起具有中国特色的科学合理的教育学研究方法论,并在这样的方法论指导下深入实践,总结理论,创新体系,中国现代教育学才能彻底除掉“泊来”的标签,走向真正的本土化。本期“教育科研”栏目编选了《教育研究思维方式的类型分析》、《本质主义、反本质主义与中国教育学研究》等五篇文章,集中讨论了教育学研究方法论方面的问题。

《癸卯学制》是中国近代第一个真正实施的新学制,标志着中国近代教育制度的确立,对于近代以来中国教育的发展具有里程碑的意义,对于当代中国教育的制度创新也颇有启发。本期“教育史研究”栏目选编了《〈癸卯学制〉百年简论》一文,以兹纪念。

教

育

学

(月刊)

主 办:中国人民大学
 编辑出版:中国人民大学书报资料中心
 中心主任:邱金利
 总 编 辑:宋志明
 副总编辑:邱海平
 顾 问:腾 纯
 责任编辑:刘复兴 谭 旭
 地 址:北京市海淀区中关村
 大街45号(兴发大厦)
 通 信:北京 9666 信箱
 邮政编码:100086

【理论探讨】

为什么需要教育哲学

——为教育的应然研究做一个哲学辩护

金生铤(4)

“独白”与对话式教育结构

陈云恺(8)

试析科学教育与人文教育分离的根源

——从科学观与人文观的角度看

孟建伟(12)

差异:教育观念更新的切入点

——基于浙江省绍兴市民办教育调查的分析

课题组(18)

【决策与管理】

论我国的学制改革

廖其发(24)

制度变迁中的校长职业与职业校长

周 游(32)

学校效能研究的现状及其反思

杨 琼、范国睿(36)

【教师教育】

论教师的经验性学习

陈振华(40)

教师的积极心态及其培育

徐月芽、唐继宏(48)

论教师的教育信仰

叶文梓(51)

【教育科研】

教育研究思维方式的类型分析

杨小微(56)

本质主义、反本质主义与中国教育学研究

石中英(64)

涵养科学精神

——教育研究方法论的省思

蒋 凯(74)

评“怎么都行”

——对教育“叙事研究”的理性反思

许锡良(82)

教育研究的诠释学方法

杨四耕(89)

【德育研究】

关于“德育过程”问题

陈桂生(95)

道德的共同体:教育的政治哲学观

叶国文、陈 洁(99)

【教学与课程】

教学论学科研究的进展与问题

沈小涪、王牧华(105)

后结构主义课程研究的发展与评价
课程实施影响因素之分析

汪 霞(111)
沈 翰(116)

【教育史研究】

《癸卯学制》百年简论
胡适的教育思想及其实践探析

刘 虹(119)
周 月(126)

【比较教育】

“研究传统”与教育学的发展
——德、美两国教育学“科学化”道路的

差异和启示

英国学校发展性督导评价改革及其启示
美国教师教育:从“能力本位”到
“标准本位”

吴黛舒(133)
丁笑梅(137)

美国联邦政府对改革现行教师资格证
书制度的政策

杨尊伟(143)
周 钧(147)

【论点摘编】

反思教育研究者的自身素质
对制度化教育下师生关系的思考
论我国终身教育体系建设的基本目标
合作学习的几个负面效应及应对
教师暴力成因初探

王坤庆(151)
徐金海、向小英(151)
贺宏志(151)
孟庆泉(151)
骆 苓(152)

“阳光教育”论
综合性学习:21世纪教育改革的重
要课题

周洪宇、广少奎(152)
孙敬华、赵瑜芬(152)

教育券计划应该缓行

吴晓莉、黄 芳(152)

【索引】

(153)

电子信箱:cmktg@public3.bta.net.cn

联系电话:(010)62514975

出版日期:每月28日

印刷:北京天河印刷厂

发 行:中国人民大学书报资料中心

发行范围:公开发行

订 购:中国人民大学书报资料中心

销售管理服务部

订购电话:(010)82503440、82503441

开户银行:华夏银行北京知春支行

账 号:81941031

刊 号:ISSN 1001-2869
CN 11-4297/G4

广告经营许可证:京海工商广字 0086 号

为什么需要教育哲学

——为教育的应然研究做一个哲学辩护

■ 金生钰

摘要: 尽管现实的教育理论排斥教育应然问题的研究,但是关于教育应然问题的认识和判断是我们实现教育实践改善的一种重要的思想条件。在一定意义上说,教育应然问题研究的欠缺是教育学的病症之一。教育哲学的意义就在于它是一种探询教育的价值应然的学术,它通过思想而为追求美好生活的应然的教育理想进行辩护,即为精神的教化辩护。

关键词: 教育哲学;美好生活;理想

中图分类号:G40-02

文献标识码:A

文章编号:1004-633X(2004)01-0001-04

教育学已经发展到这样的地步,虽然被作为一门专业或学科,但教育学本身的意义却悬而未决。教育学被认为是教育行动或实践的指导,但是关于教育学的研究是否涉及应然的价值的重要性已经变得可疑了。对现实的实际的“科学”研究正在挤压或取代教育学的应然研究,应然研究被看作既无实用又没有可能性的研究。

在教育理论界,什么是理想的教育等涉及价值应然的问题,已经不但引不起思想的兴趣,而且受到教育研究有意识的贬低,为什么?是这些问题本身是虚假问题,还是我们对于教育问题具有虚假的意识?如果像有些研究者所认为的,价值应然问题虚假的理由是,理想是虚幻的,现实是真实的,理想的教育仅仅停留在理论中,我们不能以理想来框定现实,形成理想的专断,那么,就意味着教育根本就没有理想形式,教育中的正义、善等价值应当问题不是教育实践的根本问题。然而,“价值应当”是涉及某种教育形式、某种教育制度、某种教育活动是否值得人们追求的大问题,我们必须根据价值应然对现实的教育价值取向进行判断,在一定意义上说,关于教育应然问题的认识和判断是我们实现教育实践改善的一种重要的思想条件。我们不可否认存在虚幻的理想,但是对虚幻理想的否定需要教育哲学的思想形式。仅仅对现实教育的说明既无法推出某种教育理想的合理,也无法证明某种教育理想的虚假,因此,我们需要真正的教育哲学研究教育的价值应然的问题。今天的教育理论与实践的危机,在一定意义上说,并不是缺乏认识论地对现实教育的说明,即不是缺少关于教育现实的说明,而是缺乏教育应该是什么的思想,也就是缺乏整体的教育思想。时代的教育困境无疑要求教育哲学尽可能地做出思考,提出思想,为理想的教育找到坚实的理由和基础,但是我们时代最大的麻烦是对教育

哲学的放弃和忽视。对于什么是值得追求的教育理想的问题的忽视是我们今天教育学的大病。

实际上,在中国当代教育学的传统中,价值应然的研究一直是比较欠缺的。因为在两种条件下,人们不会去询问教育的价值应然问题。一是价值蒙昧的条件下,什么是好的教育、什么是教育要培养的人根本不是问题,因为教育理想是被安排好的,教育研究无须问这种问题,因而排斥价值应然问题的研究。二是在教育过程技术化的条件下,只要揭示了教育过程的实然,发现了教育规律和程序,按照规律办事,就完全解决了教育问题,或者,我们以为教育主要是怎样实践的问题,只要知道怎样做(how to do)就会实现期望的教育效果。这完全排除了教育实践的价值判断和选择,把教育看作是不涉及善恶等价值的价值中立的过程。

教育行动是人的给予性实践,这就意味着教育实践存在着永远无法根除的恶。我们需要不断地通过价值判断和选择才能做出正确的教育决策和行动。现实的教育怎样来把道德的欠缺、把恶的发生减少到最低的程度?怎样超越现实的不完美而追求完美?如果我们放弃这种价值应然的努力,那无疑是为恶的横行打开了闸门。为什么在我们的教育现实中存在那么多的“恶”和“坏”?为什么它们都不能得到最大限度的遏制?其根本原因在于我们已经放弃了对它们进行价值应然的认识,在于我们拒绝了进行价值评判的必要。

一种教育理念和教育制度的提出,都带有价值的主张和取向,都意味着价值的判断与决定。价值决断是教育实践和教育制度问题的本质。对于任何的价值决定我们必须要进行价值反思,看他们是否符合价值应然。我们之所以询问“什么是教育”、“什么是教育应该做的”就在于我们必须对“好教育”有一种知识,在于我们必须对教育具有伦理追求。我们并不能因为有些

作者简介: 金生钰(1961-),甘肃兰州人,南京师范大学教科院教授、博士生导师,教育部人文社科重点研究基地道德教育研究所研究员,中国教育学会教育哲学专业委员会委员,英国教育哲学学会会员,英国《教育哲学杂志》编委,主要从事教育哲学研究。

事情缺乏现实的支持,就认为我们不应该这样做。其实,我们需要问的是为什么我们做不到,我们不是要去放弃价值应然,而是提高我们的行动的能力,改变我们的环境与条件。

现实与应当的根本差别实际上具有一种从现实(既定现实)到应当的上诉之合法性(legitimacy),这就是苏格拉底所谓的应当统领现实。而我们现在应当俯就现实,把任何理想和价值放在现实中寻求合法性。尽管我们可能对现实的教育不满意,但是我们却拒绝应然的教育理想。如果一切理想和应当都必须符合现实,必须有现实的客观支持,那就彻底摧毁了理想。如果我们放弃对价值应然的关切,贬低对价值应然问题的思考,以缺乏实际效用一味地排斥它,实际上等于承认现实高于理想,顺应强于超越,等于承认无法通过价值的选择而改善现实。

应然研究的尴尬地位其实提出了一个问题,在教育问题变成了技术实践问题之后,人们重视探明现实需要什么样的技术支持,那么,价值问题是否不再是教育中的重要问题?我们需要应然研究吗?为什么要教育哲学?

二

教育与哲学的关系是怎样的?虽然教育是一种实践,而哲学是思想,但教育却与哲学具有天然的关系,具有自然的共通性。

如何从生活出发在人的成长中教海人的精神?这是教育的问题。这种教育的问题也是哲学的问题。哲学和教育都内在地关切美善生活。哲学的任务是面对生活的严峻而探询有德性的生活,教育培养人优秀的德性品质,引导人过德性高尚的生活。教育是向着严肃而良善生活的教化实践,哲学是对严肃而良善生活的言说,这种言说岂不隐含着一种对如何教化的志向和指向?正是在这个根本意义上,教育作为一种实践和哲学作为思想言说之间具有共通性。哲学询问和解释人的德行的知识取向,与教育对人的完善、优秀、卓越的郑重关切是相合的。

哲学的价值在于不局限于任何现实的意见而独立地理解和言说良善生活以及生活者的德性。在这个意义上,哲学向现实确定应当的价值,树立追求的理想,哲学进行的就是教化。我们每个人都是所处时代及生活场域中的囚徒。教育就是把人从这种束缚中解放出来,上升到一种独立的立场,在这种立场可以看清现实洞穴对良善生活和优秀品质的制约,从而对自己应该的生活有一个清醒的理解,追求有德性的生活,形成审慎生活的德艺。要走出现实的洞穴,就需要一种精神的启迪,需要知道什么是真正的善、什么是真正的生活,这既需要教化,也需要理性对生活本身进行价值审视,需要探询生活的应然,哲学是因此必需的。什么是严肃而良善的生活,只有有待于哲学去发现;现实生活的正义与否,只有有待于哲学去判断。通过思想和言说,哲学卫护善的生活方式。同时,哲学必须通过思想而为追求良善生活的教育方式进行辩护,即为精神的教化辩护。

但是,在一个极其缺乏思想、缺乏理想的生活经济化时代,生活已经基本上不需要理念,生活者不需要精神理想,当然也就不需要教育为着理念和精神而教化,更不需要哲学为生活需要理念和人需要精神而辩护,不需要哲学为精神的教

化方式做出辩护。在缺乏辩护和缺乏反思的双重错误中,教育现实自身已经随波逐流,无所适从,失去了价值的基准,这样的教育不再追求培育人的精神,而致力于训练受教育者的“获利”功能,教育自身经历了双重的经济化:教育自身的经济化和接受教育的人的经济化。

在无法提出价值基准的情况下,现实的教育学对教育的错误熟视无睹,而且教育内部已经对各种教育的恶和不义习以为常,不以为然。我们时代的教育恰恰是处于这样的状况,虽然理论纷杂而缺乏思想,虽然方案多多却相互冲突,然而,分析起来,仅仅是在促进教育的经济化,不是在为良善的教育作一思想的探询,为现实的教育提出反思的价值基准,反而是在为现实的教育中的错误和恶在推波助澜。

如果我们认为关于应然不可能有真正的知识,那么我们必定要放弃价值和应当。当我们想方设法地以实然、客观的眼睛观看现实时,其实把价值应然的研究排除在知识之外。价值中立意味着对任何价值不加整体意义上的价值评判,这就意味着对所有现实中的伦理上的恶采取了淡然于心的态度,我们对现实进行事实描述,但却无法对流行于教育中的恶进行价值的控诉,我们被禁止用一种价值的眼光和语言去言说价值取向。^①反对普遍规范,贬低应然研究,放弃对教育的正义、善、好生活等问题的郑重关切,就会摧毁所有超越现实的努力的唯一稳固的价值根基。

这正是问题所在。因为失去了价值关切,教育学放弃了对于什么是好的教育、什么是好的教育秩序等根本问题的探讨,仅仅想知道现实是怎样的,想用事实性的揭示获得干预现实的信息。教育学急切地想成为符合现实的灵丹妙药。实际上,现代教育的危机从根本上来讲是理论的危机,也就是观念的危机,或者说理想的危机,是价值的危机。这是教育实践的危机的根源。现代教育学中的许多主张导致教育丧失了对真正的宗旨和目的的信念,导致了现实的随波逐流、盲目信从以及庸俗市侩、追名逐利的盛行。教育学放弃了对人类教育的理性目标的思考,不再对教育中的好坏、善恶、正义与不正义之标准进行探询和思考,否定了关于这些价值的真正知识的必要性。

习俗和现实本身都无法超越自身而推出正确的教育。正确的教育的问题本身超出了习俗和现实的时间性,因为什么是正确的教育是永恒的教育问题,习俗和现实都永远无法对他们进行解答,我们也无法仅仅靠习俗和现实获得理解。这样的问题超历史、超社会、超宗教、超国家,也就是说超现实的,即我们无法通过现实形成关于什么是正确的教育的真正的知识。

对于今天生活在精神衰落时代的人们,极为重要和必要的是获得对生活的根本问题的理解,对精神教化的根本问题的理解,这只有依靠哲学才能做到,或者说哲学是唯一可行的思想之路。这是教育哲学存在的理由。

三

教育哲学的精神是一种价值询问的精神。只有教育哲学面向整全^②能够提出永恒问题:什么是正确的教育?什么是在整全的意义上正当的教育?什么是好的教育?

①我认为,我们教育中恶的流行并不是因为那些行为者不知道而犯恶,而是那种恶本身就是他们的价值取向。

②自然是整全。教育哲学的根本问题就是什么是自然意义上的正义的教育,教育哲学在面对这一永恒的问题时,建构关于教育自然的知识。

当教育哲学询问这样的问题的时候,其实是在言辞中表达了对教育的希望和祈求。教育哲学其实是在寻求一种在现实中不可能存在的东西。好教育只能被说出,而且能够被说出,这种说出是教育哲学的任务。由于现实的教育不存在完美,因此我们无法从现实的研究中获得什么是好教育的知识,教育哲学对现实的关注是为了超越现实而形成好教育的知识的出发点。^③实然的研究则把现实绝对化,把习俗和意见正当化,甚至为教育的习俗和意见辩护,为一种先在的教育现实辩护和解释,而教育哲学是哲学地审视教育现实,并从现实而上升到“应当”的思想。

教育哲学是对“教育自然物”(educational natural things)的探究^④。什么是教育自然物?教育自然物是好教育的基本要素和基本格准(maxim),也就是构成好教育整体的自然本身。发现了教育自然物,好的教育才成为教育哲学视野中的形式。教育自然物存在于理想中,它是教育哲学的思想的对象,即是理性的对象,在现实的分析中无法获得什么是构成好的教育的自然物,但现实又是对教育自然物的探究的出发点。教育哲学对好教育的问题的提出与言说,必须在一个关于教育的整体问题域中展开,这一整体的问题域自然包括了教育现实世界,自然包括了整体意义上的“人事”,包括人类心智的能力、灵魂的教化等问题。教育哲学对种种教育的流行意见进行问讯(questionings),质疑它们的合理性。这一问讯是建立在哲学的思想之中的,^⑤其根本的目的是思想和言说好教育所提出的“应当”。

教育理论的技术化和实在化取向,把正当或者应当的问题转换为如何的问题。教育科学由于放弃了对于人类教育事物的价值思考,已经造成了理论的危机。因为理论的危机潜伏在对价值问题的含糊上,这使得教育失去了理想、目标和信念,从而导致教育世界随波逐流、盲目顺从、庸俗市侩和不道德,这正是价值失去绝对的根基产生的后果。教育哲学的探究必然面临着形形色色的价值主张,如果不能超越现实,教育哲学仅仅是现实中的一种意见而已。教育价值问题的探讨必须植根于超社会、超历史、超文化的永恒的理想之物、应当之物,这样才能把变动无常的教育放置在永恒的基础之上。如果教育哲学放弃了对人类生活的价值的崇敬,放弃对好坏、善恶、正义与非正义标准的探讨,必然导致虚无主义和学术道德的堕落。

对于教育现实领域中的事物,教育哲学无法采取一种客观的态度,不可能不持赞成或反对、选择或排斥、赞美或谴责的态度,所有这些态度都涉及到好与坏、善与恶、正义与不正义的判断,而这样的判断是以一定的判断标准为前提的,教育哲学的努力就是要探讨这些标准,以期获得关于这些标准的真正的知识。因此教育哲学本身不是中立的,它的目的既在于认识教育自然事物,也在于认识公正或好的教育制度。

教育哲学的可能性在于能够提出教育事物的永恒问题。对于这些基本问题的真正意识使教育哲学得以成立,甚至构成了教育哲学本身。教育哲学提出基本问题,并不是寻求解决现实问题的方案,而是为了激发教育思想。教育哲学只能拥有

对教育基本问题的知识,而无法拥有对这些问题的答案。教育永恒的基本问题没有答案,才意味着永恒的问题必须永远去问、去思。没有确定的答案,也意味着教育永恒问题的重要性,同时也意味着教育哲学的思想开放性,意味着教育哲学对什么是好教育的探究不是终结性的,而是永恒的使命。教育理论总是认为所有的问题都是可解决的,这一方面弃绝了对永恒问题的思想,另一方面设定了人的理性的完满,把价值问题技术化。技术化的解决答案阻塞着永恒问题的提出,把问题相对化,把答案等同于思想,从而失去了广泛探索教育的坚实基础。价值问题需要在最高的层面上不断地被追问,这样才能判断教育实践的价值取向是否正当。

教育哲学在于创造教育思想,这以应然作为思想的出发点,教育思想必须表现内在的教育精神,而并不是迎合现实的市场里的兜售品,它的价值不在于是否被人所用,而是取决于思想自身的内在性,思想如果试图获得利益,思想本身也就被丢失了。思想本身为自己的言说负责,在对言说的负责中对教育现实负责,但思想不是给现实提出某种解决方案。哲学问题不是为了解答,而是为了形成思想。哲学所提出的永恒问题是无解的,只有这样才能唤醒思想,才能防止思想麻木。

至此,我们提出教育哲学的四重限度:(1)教育的价值依然是教育哲学的必然探究物,没有价值应然的认识,我们就无法确定教育的应当,无法就教育中的种种恶的事物进行评判,从而也无法纠正恶。教育哲学的实践性在于,让处在教育中的人们能够认识到自己的自由所在,并且承担起改变现实的伦理任务,而不是对现实妥协、畏缩和卫护。因此,教育哲学反对那种随波逐流的无所谓态度。教育哲学是抵抗性的,要对现实说“不”,而不是对现实辩护。如果在学术上放弃抵抗,对价值思考漠不关心,那就是不公正的教育体制的“共谋”。教育哲学为教育现实提供价值应然的格准。(2)为教育理想做辩护,应当之教育其实是教育理想、教育现实的合理性以上溯到教育理想为基准,而不是以现实来检验理想的正当性。教育理想是教育哲学直面教育自然物的关于好教育的言说,它不是关于教育的某种价值取向,而是教育的根本取向,即永恒的正确取向,这样的理想是教育哲学在“无知”的态度上追求真理的基础上的言说,它超越个人、国家、社会和历史。教育哲学为永恒的教育理想作辩护,其目的就是对严峻的不完美的现实形成一种抵抗。教育哲学对教育理想的辩护是以言说的方式进行的,这种言说永远是有限的,不是终结性的,教育哲学为教育理想辩护的方式之一就是揭露伪理想,在向教育自然物和好教育的永恒回归中,反思教育理想的理性言说。(3)教育哲学为教育思想做辩护。教育哲学的任务是询问永恒问题,它处在现实之中,但不为现实所限,它把握教育现实的危机与困境,但却在思想的深处反思和寻找思想的危机,因为思想的危机是实践的危机的根源,缺乏思想导致实践的困难。迎合现实以现实来检验思想,最终导致放弃思想而寻求答案和解决方案。这是现代教育技术化的特征。技术化教育排斥了精神教化,教育过程仅仅是固

③哲学是从意见向真理的一种攀爬。

④教育自然物是我所使用的一个概念,是指对整全意义上的教育自然正当和自然好的教育构成。这在教育现实中是不存在的。教育自然物是思想的对象,而不是实践的对象。

⑤思是纯然的,而不是政治谋划,哲学不是群众的思想导师,更不是德育教师,思仅仅是对什么是正确、什么是正当的问题的思。

定化的操作过程,因此,现实的教育不需要教育思想,不需要教育理念,只需要操作指导,这样的教育学必然带来精神教化的终结,带来教育理想的终结,只有面向精神教化的哲学才需要教育理想。那种经济化的教育需要的是职能人,因此需要的是技术化的教育过程,需要的是操作化的教育理论。教育哲学为教育思想辩护,其实意味着为教育需要理念而辩护,为精神教化辩护。(4)把教育哲学作为哲人培育的自我知识之一。教育哲学为教育理想、为价值应然辩护,一方面是为思考精神教化的一种特殊的思想方式进行辩护,另一方面是为一种特殊的教化方式进行辩护。教育哲学本身是一种思想方式,但教育哲学同时也是一种特殊的教化方式,一种面向精神或者心灵的教化方式。作为一种思想方式,教育哲学本身也在培育那些哲学地教育和哲学地生活的人,同时也在昭示如何哲学地教育和哲学地生活。这样的思想方式和教化方式是最高的,因为超越了任何实利的取向。

四

教育与政治一样,是决定共同体的生活方式的方式。一个共同体的生活方式最重要的是政治或教育把什么东西看作是这个社会最令人敬重的,最令人值得追求的。教育哲学追寻的是最好的教育和最好的教育方式,它对教育理想的表达虽然在言说中,但却是对社会的公共生活的有德性的生活方式的追求,这种追求本质上是政治的,因为政治的内在目的是通过对崇高理想和德性生活的选择而促进教化和公共生活的卓越。

好教育的问题,价值应然的问题,教育理想的问题,归根结底是政治的问题,这不仅是政治地选择什么教育的问题,更是影响公共生活方式的根本性的问题。什么是好的教育?仅仅是我们从现实出发“意愿”的教育吗?如果是我们在私人的利益基础上“意愿”的教育,那么它如何获得正当性呢?我们的意愿和其他人的意愿冲突怎么办?我们所意愿的教育就一定好教育吗?就一定正确吗?好的教育是我们约定的吗?我们达成一致意见的教育就一定好的教育吗?是我们同意的教育吗?我们必须同意的东西就是正确的吗?好的教育是我们通过

科学方法的法眼在现实中看到的吗?我们无法说明我们看到的的就是好的教育,因为我们的看与实际的行具有很大的距离,我们的看与他人的看有很大的不同。如此说来,我们怎样寻求好的教育?我们怎样希冀好的教育?这是政治性的选择,也是哲学化的选择。哲学的首要任务是讨论和阐明德性生活的理想,教化和政治的使命是对德性品质的郑重关切,因此三者具有自然的共通性。哲学根本上是政治性的。^[1]哲学虽然代表着一种特殊的生活方式,但是哲学的首要任务是思和言说,而教育和政治的首要任务是实践,或者说哲学是对良善生活归于自然的思与言说,而政治和教育是对追求良善生活的德性实践。哲学与政治的关系实际上与哲学与教育的关系是等同的。教育最根本的是获得教益,所谓教益就是德性的成长。政治与教育的根本共同点在于为了美善生活而促进人的德性,政治的目的是教化,而不是统治,教育的目的是教化,不是规训,政治在于对于社会生活和个人生活的审慎和恰当的指导之中,如果说政治是对社会和成员的统治,这种统治也是建立在统治秩序恰当而有利地指导人们的德性生活之基础上的。教育与政治之所以同等重要,就在于教育既对于一个共同体的完善的关切,也在于对一个人的完善的郑重关切。学校和政府一样比其他的社会机关具有更加伟大和崇高的机会来正义地行动,更需要崇高的理想和价值的追求,教育者与立法者、执法者一样,更需要实践崇高行动的德性,更需要对良善生活的理解,需要对应然的教育价值的追求。

在今天这样的生活经济化的时代,教育已经成为享乐主义的教育,教育哲学能否担当一种责任:为教育需要理念而进行无畏的思想辩护和进行审慎的思想言说呢?

参考文献:

- [1]安德鲁·下降到洞穴[A].刘小枫.施特劳斯与古典政治哲学[M].上海:上海三联书店,2002.

作者单位:南京师范大学教科院,江苏 南京
邮编 210097

Why Is Educational Philosophy Needed? —A Philosophic Argument for “the Ought” Research on Education

JIN Sheng - hong

(College of Education Science, Nanjing Normal University)

Abstract: In reality the educational theory rejects the research on the educational the ought, but the awareness and criticism of the issue of educational the ought is an important ideological condition for improving the educational practice. In a sense, the lack of research on the educational the ought is one of the deficiencies in pedagogy. The meaning of educational philosophy lies in the fact that it is the science of exploring the educational value and defending through ideas the educational ideal in quest of a good life.

Key Words: educational philosophy; good life; ideal

“独白”与对话式教育结构

陈云恺

(南通师范学院 教育系, 江苏 南通 226007)

摘要:对话式教育内含“独白—对话”之间的相互包含、循环再生的“生态”结构关系。对话式教育基本上是由作为片段的师生各自的“独白”链接、融合而成的。现实语境中存在两种“独白”:一种是实质为独断的“独白”;一种是个人言说之“独白”。不可将“教育中的‘独白’”一概地隐喻为独断,否则便会将“教育中的‘独白’”与“‘独白’式教育”混为一谈。完全消解了“独白”的“‘对话’式教育”没有实现的可能性。为促进学生主体的确立和主体间性的生成,必须既倡导和强调“对话”,又鼓励和尊重“独白”,把包括“独白”在内的“对话”的权利还给学生,在“对话”与“独白”的必要张力中理解和构建对话式教育。

关键词:独白;对话;对话式教育结构;主体性;主体间性

中图分类号:G40 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-1751(2003)06-0026-04

“Monologue” and Interlocutory Education Structure

CHEN Yun-kai

(Department of Education, Nantong Teachers' College, Nantong 226007, China)

Abstract: Interlocutory education contains an “ecological” relationship between “monologue and interlocution”. Interlocutory education is basically created by fractional “monologues” between teachers and students. In real language contexts there are two “monologues”: one is in effect the dogmatic “monologue”; the other is the self-talk “monologue”. “Monologue” in education can not be unanimously implied as dogmatic, or it will confuse “monologue” in education with “monological education”. Thus, the “interlocutory education” of “monologue” is totally impossible. Interlocution must be advocated and emphasized in order to promote the establishment of student subjectivity and intersubjectivity, while “monologue” is encouraged and respected so as to return to students the rights of “interlocution” with “monologues” in them and to understand and construct a interlocutory education between “interlocution” and “monologue”.

Key words: monologue; interlocution; interlocutory education structure; subjectivity; inter-subjectivity

“对话”式教育作为教育交往理论的实践形态,自提出后备受教育界的关注和重视。它突破了某种意义上的“独白”之局限,把教育意义的单向传达变为师生互动,使“塑造人”之被塑对象的完全被动性回归到师生主体间的教育生活,这是应该肯定的。然而,在倡导“对话”式教育的同时,如何看待教育教学活动中的“独白”;具体言之,这种“对话”式教育是取消了“独白”的“对话”,还是容纳“独白”于其中的“对话”,却是值得深入探讨的问题。倡导和强调“对话”式教育教学的论文发表了不少很有价值的见解,但有些观点,如认为“从词的形式与意义上来讲,‘对话’是‘独白’的对立形式”;要完成意在消解“独白”的从“独白”到“对话”的“转变”^[1]等,却不敢为笔者所苟同。本文以探讨对话式教育结

构为切入点,谈一些不同的看法,不当之处欢迎批评。

一、独白—对话:对话式教育的“生态”结构

似乎与“对话”对立而遭厄运的“独白”先是在哲学领域中受到一些人的批判,这些批判启发了教育界,而后才受批判于教育教学活动之中。现代哲学强调“对话”,但一般并不一概地否定和拒斥“独白”,相反,却认为作为“个人言说”的“独白”是“对话”的背景和基础,或至少互为背景和基础,如果没有这种背景、基础和条件,“对话”则无必要也无可能,因而高清华的学生秦光涛博士正确而又形象地称“独白”与“对话”的关系类似于“鸡生蛋”、“蛋生鸡”的关系。^[2]^[P140]从历史上看,包括强调“对话”在内的诸多观点、学说均以“独白”而

作者简介:陈云恺(1950-),男,江苏南通人,南通师范学院副教授,学报副主编,主要从事教育原理研究。

展示自我;任何“对话”,其中包括哲学上和教育思想史上的“对话”,无不建立在不同观点之各自“独白”的基础上。例如:当泰勒斯、阿那克西曼德等人分别提出万物产生于物质时,他们是“独白”;柏拉图根本不同意万物始于物质的观点,创立了庞大的客观唯心主义体系——理念论,他同样是“独白”……从教育上看,形式教育论是“独白”,实质教育论也是“独白”;学科课程论是“独白”,活动课程论也是“独白”;赞可夫是“独白”,苏霍姆林斯基也是“独白”……一部煌厚厉重的人类哲学史及教育思想史其构成的基础是风格迥异、各具个性的独白,正是这种独白包含着对话,产生了对话,推动了对话。在教育活动中只要是真正意义上的“独白”,其之于对话式教育的意义亦如此。

须指出的是,“独白”这个词原本并不包含任何贬义色彩,认为“独白”有自说自话、不听人言、自我中心之嫌,是对“独白”的误读。无论是英语中的 monolog,还是汉语中的“独白”,其成词的时间都不早,是随戏剧的流行而得以流传和使用的。《现代汉语词典》将“独白”释为“戏剧、电影中角色独自抒发个人情感和愿望的话”。^{[3](P209)}由此定义可见,“独白”的基本词义是“个人之抒怀”、“个人之言志”的“个人之言说”。在这个基本词义里,并不必然地包含“自我中心”的倾向,也不具有与对话对立和独断、“反交往”的意味。将“独白”一词运用到教育活动中来,一般地说,只是“角色”及其活动场域的变化,“个人之言说(言志、抒怀)”的基本词义不变,词的感情色彩在一般情况下仍属中性。

毋庸讳言,在不少哲学家的视域中,对话具有非常重要的意涵,释义学大师伽达默尔就持这样的观点。在伽达默尔看来,理解是一个对话事件,理解与“解释”没有根本的区别,但这些观点中并没有一概地排斥“独白”的意思。伽达默尔在把苏格拉底—柏拉图的辩证法誉为“进行某种真正谈话的艺术”^{[4](P471)}的同时,称黑格尔的辩证法是一种“思想独白”,他批评这种“思想独白”的“不成功”,却又承认它是“伟大提示”^{[4](P474)},并无完全否定之意。伽达默尔还指出:释义学经验有一种对话的模式,而“科学是独白式的”。^{[5](P201)}伽达默尔这里的所谓“独白”显然是特指性的,它特指科学与释义学经验的方式不同,是一种排除了“文化历史性”和个人前理解的经验方式。然而即便是特指性的“独白”概念,伽达默尔也没有将它贬义化,没有以释义学经验方式(“对话”)消解或取代科学经验方式(“独白”)的意思,因为,释义学经验的概念并不是要否定科学的经验概念,而“只是要把科学的经验概念限制在一定的合理的范围之内”。^{[5](P198)}当代著名宗教哲学家马丁·布伯(Martin Buber)在其代表作《我与你》中,将“对话”作为其“关系”哲学的重要概念,然而,从其“关系是相互的,我的‘你’作用我,正如我影响他”^{[6](P13)}、“互有区别的个别因此而获致相互理解”^{[6](P87)}、“语言因言说与答言而完成自身”^{[6](P89)}等论述中,我们也看不到以“对话”拒斥“独白”的意思,相反,却有“对话”包含“独白”的辩证意蕴。

笔者认为,由于词义的泛化,现实语境中存在两种“独

白”,一种是实质为独断的“独白”,这是特殊的用法;一种是个人的言说之“独白”,这是一般的用法,这样就决定了强调“对话”并不意味着一概地排斥“独白”。真正的“独白”,其中包括科学经验的“独白”,是经历了内心“对话”的独白,是将“对话”情境内置于“思”、甚至内置于“行”而产生的独白。“独白”“总体现着‘对话’作为一种潜在的母结构对它的制约。不论什么样的‘独白’都免不了设想或考虑到听话的对方”^{[2](P140)},因而,一般而言,“独白”不同于“独断”,我们只可以认为“独断”与“对话”相对立,而不能认为“独白”与“对话”相对立。就一般意义而言,“独白”需要“对话”,“受‘对话’潜在的母结构制约的‘独白’,反过来又构成‘对话’的基本结构。这就是说,‘对话’不仅内含独白形式,而且内含独白内容。‘对话’,其中包括对话式教育,其实质是链接‘独白’、融合‘独白’、产生新的‘独白’;经对话参与者相互影响、渗透而形成的新见解、新内容,最终大多仍需以‘独白’的形式表达出来。‘独白’内容的真实性 and 形式的不可消解性成为‘对话’生成的内在性制约因素。我们将‘独白—对话’间这种类似于‘鸡生蛋’、‘蛋生鸡’的相互包含、循环再生的生成结构称为‘生态’结构,是因为在‘对话’与‘独白’之间存在着相互制约、相对平衡的要求,其中哪一方过强或过弱都不行,都会影响对话式教育的正常‘生态’。在对话式教育的生态结构关系中,‘独白’不受贬斥的价值在于它作为‘对话’的制约性结构因素,能使‘对话’成为真正的对话。

教育理论追随“对话”的哲学思潮,倡导和强调“对话”式教育,有很强的现实性和很大的合理性,然而与此同时却要注意两个方面的问题:一是要注意“‘独白’式教育”与“教育中的‘独白’”的区别,注意真正的“独白”与虚假的“独白”、有价值的“独白”与无价值的“独白”的区别。将教育语境中出现的全部“独白”特指某一教育现象不可谓不可以,但由于语言的公共性实际上却不可能。如果凡“独白”一概地特指受贬斥的单向的“传道、授业、解惑”,那么教育活动中与“对话”相对指,而且属真正的、有价值的“独白”该用哪个词来表示?若另找一些词,如“诉说”、“称述”、“叙事”等,这不就人为地制造了教育理论中的概念游戏吗?若认为这种“独白”就属于“对话”,就用“对话”概念表示,那么这就意味着:这样的“对话”就是由“独白”构成的,这在事实上展示了“独白—对话”相互包含、循环再生的“生态”结构关系。在承认“独白”与“对话”相对指的基础上,须对“独白”做性质上的区分,即“‘独白’式教育”是单向式教育,属一种“教育”,且属“不好的”一类教育,这是给教育定性;而“教育中的‘独白’”却不是一种“教育”,而是教育主体、教育内容等的呈现方式,我们不好笼统地对它定性,因为它有可能是“不好的”,也有可能是“好的”,有可能是不需要的,也有可能是必需的,即使属“不好的”呈现方式之“独白”,只要不是“独断”性的,也应予其适当的存在空间,以使其通过“对话”进行调整。这是由科学知识和经验传承等教育活动的特殊性决定的。如果不做上述这种区别,就容易不分清红皂白,绝对化地认为“对话”与“独

白”相对立,就会把教育中的“独白”一概地隐喻为“独断”,将其贬斥为“实质上是一种权力主义”,“实际上是一种专制”,是“生活世界的殖民化”……^[1]这些话显然是未将“独白”做语义上、性质上的区分,而是将其完全贬义化的较激愤的情绪化话语。二是要注意从形式与内容的统一中去理解“独白”。独白作为一种语言活动形式,其主要价值是它所说的内容。我们只要能够从形式与内容的统一中,而不是单纯地从“形式”上看待“独白”,就能够比较客观地看待“独白”与“对话”之间的辩证关系。国内较早地就有人指出了:“有时,从外表看,教师是以独白的方式在进行教学,但是,此时此刻的独白只是在交待问题的背景,只是在介绍有关这一问题的不同观点和解决这一问题的各种可能性,意在引发学生的疑虑与兴趣,为学生提供原始的事实材料,供学生对话讨论之用,那么这种教学实为对话式教学”;一些表面上看似对话式的教学,却“只是徒有对话式教学之名”。^{[7](P308-309)}教学活动中是这样,教育活动中其实也如此,即表面上看似“独白式”,实际却是对话式教育;表面上看似“对话式”,实质却是“独白式”。如果不从形式与内容的统一中去理解“独白”,就分不清表面与实质,就容易对“独白”产生一种“天然”的反感,从而主张意在取消“独白”的“对话式教育”。

二、师一生:对话式教育的主体结构

教育是人类的生命现象。教育这种生命现象除了需要一定的物质性条件之外,再一个基础性条件就是语言。有人说“两个声音才是生命的最低条件”,这句话用在对教育的理解上,就是教师和学生都是言说者,教育的两个声音是师生“对话”。

师生“对话”作为对话式教育的形象说法,包含了两层意思:一是教师和学生都是言说主体;二是师、生在其言说中可以包含、也必然包含两个主体各自的“独白”。

戏剧和现实生活中的“角色”是以“某一个”出现的,这相当于“独白”之“独”。按《辞源》解,“独”为“单”或“单一者”。^{[8](P1365)}“对话”之“对”,按经验常识须两“单”为“对”,即“对话”主体必由两“单”之言说主体构成,没有至少为两“单”的言说主体便没有“对话”。“单”系“单一者”,但也可指特定的“单一者”之集合,这种“单一者”之集合可引申为某一“单位”之“单”。在此意义上可以认为“单一单”是“对话”,其中包括对话式教育的主体结构,在对话式教育的主体结构中,“单一单”在通常情况下可具体化为“师一生”。

这就是说,在对话式教育中,教师、教育行政、社会是“言说”主体,学生也是“言说”主体;教师能够“独白”,学生也能够“独白”;对话式教育基本上就是由作为片段的师生各自的“独白”链接、融合而成的。像前边引文中所谓“从外表看”的教师之“独白”,其实就是对对话式教育中教师真正的独白,这种独白在教育中,特别是在科学知识传授中是大量存在的;而学生“独白”,则为学生心灵体验如兴趣、爱好、惊奇、疑问、见解、建议等的畅所欲言。充斥于我们教育、教学中的是教

师低水平、低质量的“独白”,过缺的是学生的“独白”;“充斥”与“过缺”两者间存在着互为因果的联系。因此,如果说“完成教育实践形态从‘独白’到‘对话’的转变”尚有某些道理的话,那么其方法不是简单化地贬抑“独白”、消解“独白”,而是要守卫“对话”式教育主体结构的完整性,要大力倡导学生主体的“独白”,要在师生相对平衡的双主体之“独白”的交锋、交汇的层面上,使师生“对话”成为真正的、高质量高水平的对话式教育。

一些强调“对话式”教育教学的论文所贬抑、所批判的“‘独白’式教育”或“教育中的‘独白’”,其“独白”系指教师的“独白”(准确地说是未做具体分析的教师“独白”),这种贬抑、批判包含着“独白”主体惟一性的前提,即“独白”的惟一主体是教师,而不包含学生主体。^[9]这在实然的层面上尚可成立,但在应然的层面上则完全是对话式教育中学生主体的缺失。被喻指为单向的“传道、授业、解惑”的“独白”式教育、教学是需要批判的,然而它不能成为否定教育交往活动中的“独白”,特别是不能成为否定学生主体之“独白”的理由。我们不能抛开教育的特殊性,远离“独白”的基本词义和词的感情色彩,使“独白”成为一个在教育交往活动中、在对话式教育中没有存在之合法性的蒙垢含辱的“丑类”,如果这样,就同时在实然性和应然性上既消解了教师的“独白”,又消解了学生的“独白”,如同倒洗澡水连同孩子一起倒掉了一样,将学生主体的“独白”一并倒掉了,“对话”式教育成了既没有教师“独白”存在,又没有学生“独白”存在的教育方式,这种“教育”匪夷所思,在现实中没有实现的可能性。

三、自由自觉:对话式教育的逻辑结构

无论独白还是对话,都必须借助于语言。语言是伴随人类生命活动而产生和发展的。马克思说:“一个种的全部特性、种的类特性就在于生命活动的性质,而人的类特性恰恰就是自由的自觉的活动。”^{[10](P96)}人类的语言活动作为生命活动的伴生物,受自由自觉类特性的制约。“自由的人是理性的人,惟有理性才能保证人的自由”,有理性(其中包含了国家理性,如宪法、法律等)的自由,或理性规定下的自由,其实就是现实生活中“自由自觉”的脚注。当我们说“语言”既是人的原始本性、又是促使人成为人的教育因素时,实际上就揭示了文本和对话者语言自由自觉的性质;具有了自由自觉的性质,对话式教育的开放性、流动性、建设性、创造性等特点才得以体现;对话式教育所要达成的沟通、理解、共享等人生目标才有可能实现。

在对话式教育中,教师语言的自由自觉性具体表现为根据我国宪法精神和教育目的要求,在教育、教学过程中将自己对知识、对世界、对人生的深刻理解和独特体验,以自己富有创意的方式、方法无保留地传达给学生(此乃“独白”),以引导学生思考、理解、探索。对于学生而言,自由自觉性可理解为作为主体的学生与同样是主体的教师地位平等而没有

压抑感、紧张感、害怕感的无拘束心理活动状态;有充分的时间、空间自由地发表见解,提出疑问(此乃“独白”),开展讨论。这其实就是师生间平等的、自由的探究,是生动活泼、充满个性的教育教学,它希望获得共识,但也宽容不同见解。这种由师生的“独白”作为“片断”链接、融合而成的对话式教育,其题内之意便是言说者之言说是真诚的、发自肺腑的,自由的和充满自觉反思的。如果设想对话式教育中,作为“单一单”对话主体结构中的任何一方(某一个“单”),所言说的不是他内心真正想言说的,不是准备倾听他人言说并据此合理地改变自己,那么他的心灵就不是向他人开放的,而是封闭的;他所提供的信息、经验就不是准备与人共享的,而是以信息、经验的误差来孤立自己、孤立他人。由这种“言说”参与或构成的“对话式教育”,虽然在很有限的范围和程度上仍能“流动”,但从“对话”一开始便失去了对话式教育建设性、创造性的特性,希望通过“对话式教育”来共享经验、理解人生将会成为一种奢望。

语言的自由自觉性是“人”的标志,也是人的一种境界,由此,语言才能成为人们经验共享和灵魂安顿的“精神家园”。

所谓对话式教育的逻辑结构,就是将师生的教育教学“对话”视为师生共同的“精神家园”,为建构这座“精神家园”在逻辑上提出的必然要求,是表现为形式逻辑上“ $P \rightarrow q$ ”条件性结构的规律性反映。“对话人生就是以一种开放、自由探究的理性精神,同他人(或他人所创造的文本)一道,共同参与追求知识、真理(包括真、善、美不同类型的知识)过程中去的睿智人生。”^{[7][P201]}对话式教育教学如果缺乏自由自觉性这一必要的条件,那么师生“对话”就必然是“形式”的、装模作样的或胡乱漫游的,这样的“对话式教育”必然不能成为教育交往理论的实践形态。

一些倡导“对话”的教育教学论文虽很有价值地概括出“‘对话’式教育”介入、参与、平等、民主等态度和关系的特征,却忽略了对话式教育逻辑结构中上述自由、自觉重要的条件性特征,这与其过贬“独白”,将“独白”驱逐于“‘对话’式教育”之外有一定的联系。

四、对话式教育中的主体性与主体间性的关系问题

主体人既是“独白”的发出者,又是“对话”的参与者,这就必然涉及主体性与主体间性的关系问题。对话式教育的教育交往活动目标是培养人的主体间性,同时充分尊重人的主体性,将主体人作为“主体间关系的基本关系项”。^{[11][P81]}为此,就必须既倡导和强调“对话”,又鼓励和尊重“独白”。

主张消解“独白”强调“对话”的教育教学论文的理论出发点是善良的,盖是为了强调教育教学活动中的师生主体间

性。然而,正如“独白”并不必然导致主体性的生成,相反还可能扭曲主体性一样,“对话”也并不必然导致主体间性,而消解了“独白”的“对话”则必然妨碍主体和主体间协调性的共生与平衡,必然扭曲主体间性。没有“对话”的“独白”导致痴语梦呓,没有“独白”的“对话”则导致虚假的“语言模特”,虚假的“语言模特”只能制造虚妄的主体间性。

在我国,“对话”和“独白”均作为创新机缘,都亟需倡导。在这样的学术文化背景中,抛开教育活动的特殊性,欲建构完全消解“独白”的“‘对话’式教育”,将会对学生主体的确立和主体间性的生成,对人们的思维,特别是创新思维和行为方式带来消极的影响。正确的态度应是,从教育活动的矛盾特殊性出发,实事求是地看待教育和教学活动中师生双主体“独白”与“对话”及其主体间的辩证关系,在“对话”与“独白”的必要张力中理解教育,从而构建作为教育交往理论之实践形态的对话式教育。只有这样做才比较符合辩证理性,符合对话式教育结构要求,并实现其结构功能。

①据不完全统计,自1998年以来,关于对话式教育或教学的论文发表有30余篇,其中包括《对话:教育交往关系的合理阐释》、《论大学师生对话关系》、《幼儿教育:从“奴化”走向“对话”》、《对话教学初论》、《师生:特殊的对话者》、《对话:一种新的教学精神》、《教学理论:走向交往与对话的时代》、《对话:师生关系的新概念》等,散见于《济宁师专学报》(1998.6)、《江苏高教》(2001.4)、《山东师大学报》(2001.5)、《课程·教材·教法》(2001.5)、《浙江师大学报》(2002.1)、《教育研究》(2002.2)、《教育理论与实践》(2002.12)等。

参考文献:

- [1] 蔡春, 扈中平. 从“独白”到“对话”——论教育交往中的对话[J]. 教育研究, 2002(2): 49-50.
- [2] 秦光涛. 意义世界[M]. 长春: 吉林教育出版社, 1998.
- [3] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典[M]. 北京: 商务印书馆, 1996.
- [4] 伽达默尔. 真理与方法: 上卷[M]. 洪汉鼎. 上海: 上海译文出版社, 1999.
- [5] 张汝伦. 意义的探究——当代西方释义学[M]. 沈阳: 辽宁人民出版社, 1987.
- [6] 马丁·布伯. 我与你[M]. 北京: 三联书店, 2002.
- [7] 夏正江. 教育理论哲学基础的反思[M]. 上海: 上海教育出版社, 2001.
- [8] 辞源[M]. 北京: 商务印书馆, 1999.
- [9] 郑洁. 走向对话式教学[J]. 湖北教育, 2002(20): 87.
- [10] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯全集: 第42卷[M]. 北京: 人民出版社, 1972.
- [11] 杨国荣. 理性与价值[M]. 上海: 上海三联书店, 1998.

试析科学教育与人文教育分离的根源*

——从科学观与人文观的角度看

孟建伟

【摘要】 科学教育与人文教育的分离,不仅应当归咎于狭隘的教育观,而且归根结底应当归咎于狭隘的科学观和人文观。包括实证主义和功利主义在内的狭隘的科学观与包括现代西方人本主义和现代新儒家在内的狭隘的人文观,不仅是导致科学文化与人文文化相分离的重要根源,而且也是导致科学教育与人文教育相分离的重要根源。只有从根本上转变狭隘的科学观与人文观,才能从根本上转变狭隘的教育观,从而真正实现科学教育与人文教育的相互融合。

【关键词】 科学教育;人文教育;科学观;人文观

【作者简介】 孟建伟,中国科学院研究生院人文学院教授、博士生导师 (北京100039)

科学的高度专门化和专业化与教育的高度专门化和专业化密切相关。一方面,科学的高度专门化和专业化的发展,有力地推动了教育的高度专门化和专业化的发展;另一方面,教育的高度专门化和专业化的发展,又大大强化了科学与人文的高度专门化和专业化,并给以规范性、合法性和神圣性。于是,科学教育与人文教育便拉开了距离,造成相互分离的局面。

然而,这只是一种比较表面的现象。导致科学教育与人文教育相互分离更为深刻的根源,应当归咎于狭隘的科学观和人文观。也就是说,是狭隘的科学观和人文观导致了狭隘的教育观,于是,造成科学教育与人文教育相互分离的局面。因为教育(包括科学教育与人文教育)观念的形成,在很大程度上取决于人们对科学与人文及其

相互关系的理解,即取决于人们的科学观与人文观。从这种意义上说,同教育观相比,人们的科学观与人文观往往更具有根本性的意义。如果我们对科学与人文及其相互关系的理解从根本上说是狭隘的,那么,我们的教育(包括科学教育与人文教育)观念就很难做到不狭隘。当然,我们说科学观与人文观比教育观更具有根本性的意义,并不意味着教育观对科学观与人文观不起作用。相反,狭隘的教育观念及其在教育实践中的应用,必然使得科学观与人文观更加狭隘化,而且,更加直接地促成科学与人文两种文化的分离和对立。

科学观与人文观往往同教育观是紧密地联系在一起。可以说,有什么样的科学观与人文观,往往就有什么样的教育观。因此,导致科学教育与人文教育相分离的教育观的根源,我们还得到导致科学文化与人文文化相分离的科学观与人文观中寻找。

在当代,有两种科学观深深地影响人们对科

* 本文系国家社会科学基金项目(00BZX018)和中国科学院专项基金项目“科学文化哲学研究”前期成果之一。