

# 导 论

如同事物的自然所展示的那样，有教养者仅仅  
要在每一个领域去准确地把握事物的自然。

——亚里士多德：伦理学 I，1904)

## 教育和实践教育学

教育属于那种存在于所有社会中的人类行动。就广义而言，它也包含了教学的涵义。迄今所有用来进行研究的语言也都包括了专门用来表示上述这种行动的词语。<sup>〔1〕</sup>有许多证据表明在原始文化中人们就开始思考教育问题。在迄今的任何时代，人们不仅规定了人究竟应该怎么样，规定了人的理想状态，而且也在不断寻找能对人尽可能逼近所设定人格理想目标发生影响的手段或方法。在这个过程中，有关教育行动的规则被制定出来，并被不断流传下去。而那些早先非系统性的有关教育的思想逐步被加工成为有关教育艺术的理论或流派，被加工成所谓“艺术理论”并被冠以了“教育学”的名称。<sup>〔2〕</sup>

教育学的艺术理论通常也被看成为“教育理论”其目标在于归纳和总结那种表现为教育行动前提的有用知识。这种知识首先涉及两个问题领域：其一为应该要达到的目的，其二则为达到上述目的的相应手段。而只有在人们充分认识他所要施加影响的对象时，才能够对其所选择手段的合适与否发表意见。因此，在此还要关注第三个问题领域，即教育的对象，也就是应该被教育的人。在以往的教育学专业语言中，他通常被称为“学生或弟子”而新近则常常被叫做“受教育者”。该称呼源于拉丁语“educare”，意指某个应该被教育的人。由此，教育学就被分成为有关教育目的的理论，有关教育方法和组织形式的理论以及有关受教育者的理论。下面，我们分别来比较详细地讨论上述三个领域的具体问题。

教育目的是有关受教育者样板的规范，它指称受教育者应该达到的或至少应该接近的特定人格状态。具体而言，它可以是特殊的能力，也可以是特殊的行为举止或态度，譬如通常所说的“掌握英语”、“会烹饪”或者“待人礼貌谦恭”。它还可以是某些非常复杂的应然状态，比如“民主的公民”、“具有基督教精神的人”或者“具有社会主义觉悟的人”等等。在传统型社会中，人们对于其成员的理想状态具有比较一致的意见，而在多元社会中，人们关于社会成员理想状态的看法则不尽相同，甚至会产生分歧或争论。教育学中通过教育目的来反映的那些内容，往往取决于作者的世界观，也取决于其所属的社会团体的价值取向。从这个意义上讲，教育目的理论部分实际上建立在道德判断<sup>[3]</sup>的基础之上。因为该部分构成了教育学其他部分的基础。我们可以断定，为了引导教育者而创建的教育学理论最终建立在道德决定和信仰的基础之上。“它们不是那些不能引起人们兴趣的有关事物是什么的认识，而是那些引起人们兴趣的有关事物应该是什么的认识。”<sup>[4]</sup>

教育方法和组织形式的理论以有关应该达到目的的决定为前提，并且建立在有关条件联系的假设之上。如果想要达到一个目的，就必须要把其视为结果，并且要去研究影响它的原因和条件。<sup>[5]</sup>而就教育学而言，一个努力所要达到的结果始终都是人格的某一特殊状态。只有了解其产生的条件，才能选择和评价可以采用的达到上述目的的适当手段。每一种教育学的艺术理论都是对相应因果关系的认识。其规则或行动指令就是所谓“技术性规范”。在理想情况下，这种规范将建立在经验理论的基础之上，它使得如下方式的假设成为可能：以特定方式对特定情况下的特定的受教育者进行教育，其人格会发生特定的变化。显然，一个技术性规范以有关事物规律性的假设为前提，而这些假设本身则可以是真的也可以是假的。譬如现在提出“表扬会提高学生的成绩，而指责则会降低学生的成绩”的假设，如果人们并不了解此假设的规律性，那么，也就无异于只能凭借推测来行事。在这个意义上讲，教育学也就是一系列或多或少有一定理由的推测。

有关受教育者的理论是描述性和经验性的理论。它旨在描述应

该受教育者的初始状态，只要这种状态对于评价特定手段的合乎目的性是有意义的。而在此所要描述的则不仅包括受教育者精神状态，而且还包括其所处的社会和文化背景。因为受教育者的人格在很大程度上受到其生活环境的制约，所以还要注意到那些可以和不可以由教育者左右的要素及其对历史发展现状的影响。在教育学的这个领域，可以说我们与规范没有任何关系，而只是与关于现实的陈述有关，也就是与所谓描述性陈述和解释性陈述有关。

总之，教育学包括了道德规范、技术规范 and 事实判断或有关现实中某一特定部分的描述性的陈述。各部分间的内部关系则产生于教育学艺术理论的实践目的：教育学只是一种实践的理论，只是教育者的一种定向帮手，而不是科学的理论。为了避免将其与教育科学混为一谈 我们姑且将这种指导行动的教育规范性理论称为实践教育学。<sup>[6]</sup>

### 实践教育学的语言

实践教育学所研究的问题领域不仅是我们每个人都遇到的，而且是每个人都有经验并且已经形成了相应观点的。因此，无论是教育还是大多数与之相关的活动，实际上就是一种人们都认为自己有所知的平常的事件。因为每个人在其童年和青少年时代都接受过教育，而且每个成人都至少在某一时间内自己从事过教育活动，所以，人们一般都首先在口语这个层面来思考和表达教育的含义。

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。教育学所使用的许多概念实际上表达了教育实践工作者对其所面临的任务和条件的思考。而另外一些概念，则可以追溯到那些旨在通过教育学的艺术理论而对教育者及其实践施加影响的教育理论家。因为教育思想不能孤立于世界观、道德劝戒、对未来的期望以及人类的愿望而存在，世界观中的那些广为教育者和教育理论家所知的许多要素也就自然地进入了教育学的语言。例如，从语言及其形式来说，基督教的教育学显然不同于民族的和自由主义教育学、世界公民和人文主义的教育学或者社会主义的教育学。

在此，我想用两个例子来进一步说明上述观点。威廉·弗利特纳

(Wilhelm Flitner) 的《普通教育学》是 19 世纪德国流传最广的具有“精神科学”或“诠释学”倾向的实践教育学教科书。在语言上也深受基督教新教思维和语言方式的影响，因为在此书中多次使用了诸如精神、信仰、希望和爱、福祉和仁慈、“人的存在”、罪孽、过错和宽恕等词汇。其中最具代表性的文本是他在《教育现象》中的如下原文：“如果自我从上帝之爱或者从其对于超验论的归属性来理解，如果我们用爱来认识我们的后代，则我们就始终具有了人的具体观念。这种观念不是一种抽象的理论，而是一种在积极的和深信不疑的爱中具体产生的观念。如果说它还是理论的话，也仅仅在于它用图式表征了那些作为信任和爱的具体东西。从这个意义上讲，也只有证实了本意上的人性，才能使教育现象变得完全清楚起来。”<sup>[7]</sup>

作为第二个例子，我们可以引用加姆 (Gamm) 的文本来进一步说明。加姆是实践教育学在社会主义方向上的代表，因此，在其有关的文本中经常出现诸如“资本主义的功绩社会”、统治、压制和意识形态、解放、团结一致和民主化、学生集体以及集体的学习过程等词汇。这种教育学语言的特征从其有关综合学校的论述中体现出来。他指出：“如果想借助宽容和合作来进行教育学的计划是不合适的。……尤其在综合学校，必须用一种矛盾意识来替代宽容与合作，因为综合学校本身处于教育的紧张关系之中，而这种紧张关系又建立在由社会集团间的对抗而遭到破坏的社会基础之上。……相对于具有创造特征的社会过程的可塑性而言，综合学校提供了一种机会，它不应该沉迷于一种理想主义的‘我—你’关系之中，而是应该努力使其变革的原动力得以实现。”<sup>[8]</sup>

由上述对实践教育学语言的实例研究和分析，我们可以清楚地看到，实践教育学完全不同于一门真正的科学。众所周知，语言可以被用于不同的目的。从心理学的角度来看，语言的功能可以分别用来表达思想、愿望和感觉。与之相应，语言的功能也就可以区分为信息功能、要求功能和情感功能。<sup>[9]</sup>

对于科学陈述及其体系而言，语言只是被用来服务于惟一的目的，那就是提供信息、描述对象以及通报事实情况。科学陈述具有信

息的内涵,它们可真亦可假。因此在科学中,语言就被限制在提供信息的功能上(拉丁语“informare”具有描述和展示的含义)。例如下面的陈述:“总体而言,家长教育行为中通常的情感色彩对儿童发展的影响,要远远大于儿童教育的某种特殊技术或者牢固的家庭婚姻对于儿童发展的影响。”<sup>[10]</sup>

而对于实践教育学而言,语言不仅具有信息的功能,而且还被用来表达要求和情感。在此,我们先来看看其要求的或规定性的功能(拉丁语“imperare”,表示命令、请求和委托的含义,而“praescribere”则表示规定、规则和命令的含义)。于是,语言在此被用来要求一种行为,表达一种愿望,发布一项命令以及提出一项建议,进而被用来促成或者维持他人的一种行动。要求性的陈述既不真也不假,因此,当它与信息性陈述联系起来时或多或少具有一些合理性。例如下面的陈述:“教育者必须从自身寻找其学生错误和恶习的原因”;<sup>[11]</sup>“教育者必须相信,善终将战胜恶”;<sup>[12]</sup>人们“必须尽早习惯于绝对真理的存在和,不惜一切代价都必须坚定不移遵守的最高目标的存在”;<sup>[13]</sup>“作为机构的学校必须……明确由成人的期望来决定”;<sup>[14]</sup>“学校必须将源于爱的学习转变为最重要的社会教育学任务”。<sup>[15]</sup>

我们再来看实践教育学语言的第三项功能,亦即情感或情绪的功能(源于单词“emotion”和“affekt”,表示感觉状态和情感波动),它意味着,语言不仅可以用来表达情感,而且还可以用来引起他人情感的起伏变化。其中,如果语言被用来表达自身的情感,就具有表现的功能。如果语言被用来引起他人情感的变化,则具有规劝的功能(拉丁语中,“exprimere”具有表现的意思,而“persuadere”则具有说服和劝说的意思)。语言的情感功能不仅应该表现在诗歌中,而且也表现在试图对人施加影响的所有场合。具体而言,它被广泛应用于政治、广告、宣传、牧师谈访、心理治疗以及教育中,以唤醒听者或读者某些特定的情感。因为实践教育学在某种程度上也旨在帮助教育者接受某些特定的观念和拒绝某些特定的观念并且根据其赞同的观念去行动,语言本身在许多情况下深受情感的影响也就不足为奇了。与之相应,文本的情感化程度就可以从纯中性的陈述到完全不包含任何信息的

内容和任何要求的内容，而被归为所谓“词汇音乐”<sup>[16]</sup>之列。

有关语言的情感功能，我可以举出两个实例。其中第一个例子可以归入表现功能的类型，而第二个例子则可以归入规劝功能的类型。彼德森 (Petersen) 在其有关“教育作为宇宙的功能”的章节中写道：“与那种最漂亮的理论和最具有说服力的言辞相比，教育者最纯朴或朴实无华的行动始终是占据压倒优势地位的。即使教育活动中还存在不足之处，但它将通过教育团体的实际工作之光并在其所到之处而被照亮。”<sup>[17]</sup>而在罗特 (Roth) 有关教育目的的章节中，我们则能读到如下的句子：“如今教育目的和接受教育的理想原则上适用于所有人。不可能说接受教育只是精英人才的特权，而教养的对象则只是人民或大众。……所有人，即使是社会最底层的人都享有接受教育的权利，亦即有了解事实的权利和承担责任的权利，也就是享有获得信息和发表意见的权利。离开了基础，离开了教学，离开了教养，接受教育就成为一句空话，而如果不接受教育，教养也只能是迫使人被动地调整和适应，因为它不能因此而将所习得的和养成的东西最终提升成为人格、个性、固有特性，也不能将其转变成为个体的生产能力、自我责任意识和批判能力。”<sup>[18]</sup>

规劝性或劝说性语言以那些除了信息意义还具有情感意义的词汇为基础。<sup>[19]</sup>上述文本使我们清楚地认识到，许多在实践教育学中作为名称、概念词汇或专业术语来使用的表述本身，实际上或多或少地带有很大程度的情感内容。当人们使用这些词汇的时候，它们不仅引发了对所指对象及其特征的思考，而且也唤醒了人们与之相对应的情感，尤其是那些有关价值评判或者拒绝性的情感。因此，相对于特定时间内的特定主体而言，诸如“教养”、“教育”、“文化”、“人格”、“民主”、“自治”和“解放”等词汇都可以唤醒积极的情感。另一方面，生活在特定亚文化圈内的特定人群，则会由于“适应”、“权威”、“效能”、“考试”、“选择”、“领导”、“统治”和“民族”等词汇的使用而受到负面的刺激。事实上，在教育学语言中有许多词汇，即使在同一语言体内的同一时间被使用，也可能对其中的一部分语言使用者产生消极的情感影响，而对另一部分语言使用者则产生积极的情感影响。譬如“大众化

教育’、‘公民教育’、‘反权威教育’和‘集体学习’等词汇的使用就是如此。

实践教育学的语言以口头语言为基础。比起科学的语言来，其中的信息、要求和情感的功能通常更加紧密地相互联系在一起。<sup>[20]</sup>这不仅与实践教育学来源于前科学思维“common sense”有关，而且也首先与其目标紧密相联。实践教育学之所以出现，是因为要用它来指导教育者的教育行动，而这不仅以有关特定教育目的和特定教育方式的决定为前提，而且还包括了对历史状况的价值分析。其中占主导地位的视角，就是要赢得听者或读者赞同某一观点的意志：应该用决心选择的判断的正确性去说服他们，并鼓励他们按照相应的目标去行动。<sup>[21]</sup>它不仅依靠对合理方法的证明，也依靠对不合理方法的规劝。

但要回答教育学文本所使用的语言究竟是信息性的，还是要求性的或者情感性的，却很少仅仅根据陈述的语言形式本身来判断。为此，有必要研究单个陈述所赖以存在的思维联系，并且必须从其相互关系中来具体评论。

研究证明，在实践教育学中，其语言表现出两个基本特征：一为纲领性定义，二为口号。它们一般为科学的陈述体系所摈弃，但却在日常语言中扮演着重要角色。实践教育学语言的第三个特征则为比喻。但它并非实践教育学专有，而是通常也在科学中被使用。<sup>[22]</sup>

纲领性定义的特征在于，在该种定义中表达了一个道德决定的结果，也包括了一个行动的纲领。<sup>[23]</sup>譬如如下的定义：“教育是促进个体和社会解放与成熟的能力和决心。”<sup>[24]</sup>在此，教育概念的使用范围被严格限定在惟一的‘能力和决心’上，而对此作者有很多种道德选择的可能性，并且也正是为了促成上述能力和决心的形成，作者对此进行了规定。例如，如果谁虽然有能力和决心促进个体和社会的解放——人们通常这样认为，但却没有相应的决心，那么，上述概念在此就不适用。

在某些情况下，我们也可以根据其是否使用‘真正的’、‘真实的’或‘名副其实的’等词汇来补充说明纲领性规劝所要表达的意思，来判断定义是否纲领性定义。例如诺尔(Nohl)就经常使用诸如“真正的教育行动”、“真正的教育学行为”、“真正的教师”、“真实的爱”以及“名副

其实的集体”等词汇。他指出：“教师真实的爱是正在发掘中的爱 而不是正在渴望和追求的爱。教育学的关系是一个名副其实的集体，在其中，一方的情感与另一方的情感彼此对应。”<sup>[25]</sup>

口号 英语为“slogan” 原始意义为“军中喊叫”和“战争号令” 通常被理解为一种表述或一系列词汇的联系整体，旨在以比较公式化的、比较情感色彩的和比较模糊的简化方式来表达一种事实情况。<sup>[26]</sup> 教育学的口号旨在“表现那些符号 而围绕着它们 产生了教育学运动中最重要的思想和立场。它们不仅表述一种思想立场，而且也维护着一种思想立场。它们在给予已有追随者安慰和力量的同时，也在不断吸收新的追随者。它们类似于宗教的和政治的口号，而后者甚至具有党魂的含义”。<sup>[27]</sup>从这个意义上讲，教育学的口号总是包含有一种要求性的或规定性的成分：它们要求、建议、告诫或者说说服人们 根据某一种教育观点或视角，并且以特定的方式去思考和（或者）去行动。例如 教育学的口号包括“从儿童自身出发进行教育”、“劳动学校”、“教育自治”、“创造性教育”、“自我实现”、“解放教育”、“价值教育”、“以研究促教学”等等。而与之不同的则是教育政策的口号 它包括了“接受教育是公民的权利”、“教育机会平等”等等。由于口号具有多义和不准确的特点 因此 它究竟具有什么样含义 就不能从口号本身 而只能从对其的解释或评论中来解读。

如同教育哲学的体系一样，至少实践教育学的某些体系也能够作为教育学口号及其下属口号的体系来看待，该体系的作用则在于将有关教育的各种不同建议从思想观念上有机地联系起来。<sup>[28]</sup>

除了上述纲领性定义和口号特征以外，实践教育学语言的第三个特征就是比喻。<sup>[29]</sup>相对而言 它也经常被人们使用。比喻 源于希腊语“metapherein” 意为翻译和转义 是一种形象化的表述 它包含了一种比较，并由此生成了本来并不相似的事物间的一种相似关系。<sup>[30]</sup> 比如，如果将教育过程描述成一种“唤醒”，<sup>[31]</sup>也就意味着在此将一个熟睡者从睡眠中唤醒的含义转义到一种以此尝试形成受教育者某种特定精神状态的行动中去。只要人们想想诸如“教育”、“铸就”、“造型”、“引导”、“操纵”、“控制”、“竞赛”、“发展援助”和“适应”等词汇 就会发现，

这种比喻在教育学文献中的确司空见惯，只是我们自己常常对这种形象化的内容并不十分在意罢了。然而我们也要注意，虽然比喻能帮助我们认识某一对象的某些特征，但如果这种在形象中所包含的比喻果真被认为描述了该对象的基本特征，那么，它也可能导致我们错误的认识。

不受任何约束或随意使用比喻，是导致教育学文本的内容常常不准确以及其语言形式类似于蹩脚诗歌的原因之一。在此，我可以举例说明。譬如如下的判断：“对牺牲者（所谓牺牲者，其实是指某个教育集体中的落伍者）所进行的教育营救行动是对教育过程的根本考验。”<sup>[32]</sup>此外，我们还可以列举用空洞的比喻性词汇音符而取代其实际信息的例子。比如：“教育学的秘密在于其精深和博大，在于其对那些在教育学行动的可能性及其作用范围内所积累起来的一切的觉悟和超越。”<sup>[33]</sup>

鉴于实践教育学语言中信息性和规定性内涵的差异，因而在质上存在比较大的差别。我们首先要感谢如上所述的文献所作出的杰出成就，它们不仅创造了概念体系，而且提出了问题并为解决问题付出了艰辛的努力。虽然作为原始材料，它们对于建构教育科学以及规范的教育哲学<sup>[34]</sup>是必不可少的，但这一切却丝毫没有改变如下事实，即教育科学的目标与实践教育学的目标根本不同。由此，也产生了教育科学对语言的严格要求。

### 教育科学的任务

与人类的经济、政治和宗教活动一样，人类的教育行动也可以成为科学研究的对象。人类的教育活动是社会文化现实的一个有机组成部分，其重要意义也引起了所有社会的高度重视。因此，我们可以在纯理论的观念上对教育行动、教育目的、教育前提及其教育影响进行研究，并由此而提出相应的科学理论。有关教育这个对象领域的科学理论就被称为教育科学。

虽然教育科学和实践教育学都与同样的研究对象——教育有关，但两者在研究目的和研究方法上却不尽相同。教育科学的目的在于

获取有关教育行动领域的认知。这样，仅仅尽可能描述被称为教育的活动及其组成部分就显得不够，而应该在目标—手段的相互关系中来理解教育的行动。其中，手段应该是旨在实现或达到目标的手段。换句话说讲，没有一定的目标、目的或意图，手段也无从谈起。而通过教育活动试图要达到的目标，就是要在他人身上实现某一特定的人格状态。简单地说，教育的行动就是以此试图赋予人一种特定形式的行动。

由此，教育科学将可能是一门旨在如此影响人类并使其达到特定人格状态的科学。这也就意味着，即使那些非现实的和可能的教育行动或许会成为实现既定目标的有效手段，但教育科学的研究却要限制在迄今已实际出现的教育行动范围内。如果人们注意到，教育仅作为实现目标的手段而存在，则教育科学也必须从相应目标出发，并将所有可能的手段包含在内。这样，其核心的问题领域就是那些或多或少与达到某一理想的或应然的人格状态相适应并且决定该状态实现与否的各种条件。简单地说，教育科学研究那些人们应该成为的那个样子的条件，并具体讨论是否和怎样才能创造这些条件。教育科学不仅仅限制在对那些被称为教育的行动的研究，也不限制在对那些仅仅被称为教育机构的研究。它十分注重研究教育行动和教育机构的目标与受教育者状况之间的关系，然后再考察，它们所采取的手段是否合适，或者它们是否产生了与原来意图不同的实际效果或作用。

只有成功地发现那些导致精神和社会文化现实中个体现象的规律性，才有可能解决教育科学所面临的问题。从这个意义上讲，一种科学的教育理论也就是一系列逻辑上相互联系，并且或多或少被证实的法理性假设所构成的体系。它是说明、预言和解决技术性问题的前提。就说明而言，主要回答如下问题，即为什么事情是这样？就科学预言或预测而言，则要回答：如果这样……将会发生什么？而技术上的问题则可以表述为：为了实现目标 X 可以做些什么？

在这种情况下，开头所讲的教育科学旨在获取有关教育活动领域认知的目的就可以更加精确地加以确定了。具体而言，也就是描述教育这一活动领域的现象（亦即相关的对象、特征、关系和过程）提出法

则性假设，并借助这些假设来说明教育现象，预测教育现象的发展。<sup>[35]</sup>

由此，人们尝试应用科学的方法来达到上述目的。简单而言，就是首先在有关某一问题领域的可供支配的知识基础上提出问题，然后提出暂时性的想法假设作为解决上述问题的答案，最后用这种假设与事实的符合性程度，用它与其他已经被证明的理论假设之间的逻辑关系来进行检验。<sup>[36]</sup>

而无论是明确地表述问题还是检验假设，一个根本性的前提就是需要清晰的概念。假如人们对其正在寻找的东西没有清晰的认识，任何观察和实验都会无助于事。没有清晰的概念，也就不可能有正确的认知。

### 教育科学中的概念建构问题

教育科学的理论基础框架在很大程度上来源于实践教育学。在接受实践教育学基本观念的同时，其专业用语或专业术语也被继承和接收下来。而正如我们已经看到的那样，实践教育学的专业用语或专业术语又均来源于口语或日常语言。因此，它们所指示的东西，在许多情况下并不足够精确。具体而言，其缺陷主要有二：一是多义，二是含糊不清。

#### 多义性和模糊性

一些教育学的专业用语具有多重含义，即它们被用来表示或指称不同的对象。此外，这种多义性也与一种现实情况紧密相关，即每一种自然语言的词汇量都是有限的。因此，不可能每个词汇都对应一个专门的概念，也不可能每个词汇都只能指称一个内容而不能指称其他内容。譬如“培养”一词，它既指称一种过程（“接受培养”），也指称一种状态（“被培养过了”），而即使确定“培养”一词专门指称“培养过程”还可以具有不同的含义：它或者指称一种“社会行动”（“培养另一个人”）亦即一种及物的过程，或者指称一种不及物的或反身的过程（“自我培养”），因此，只有我们始终想着上述提示，或者从一个句子的相互联系中来思考其本来的含义，才可能相对减少产生误解或歧义的危险。然而事实却是，即使在同一个文本中，在没有任何交代

的情况下，甚至在作者自己也毫无意识的情况下，专业术语的含义也经常变化和混淆。在这种情况下，人们一般认为专业用语的使用具有“不固定”的特点。

教育学专业用语的第二个缺陷是其模糊性。它是指专业用语的含义不足够确定。而这种不确定性常常在于我们对用该词汇来指称的对象本身知之甚少。譬如“可塑性”这个专业用语。可以肯定地说，几乎所有教育学的专业用语都或多或少地存在含糊不清的问题。而其中还存在有些则同时具有多义和含糊不清两种缺陷 比如‘培养’或者‘教育’。

对于多义的专业用语来说，其实存在着许多相关的使用规则。之所以会出现含糊不清的问题，则显然是由于有关使用规则没有完全确立，从而或多或少为人们去猜测其含义留下了比较大的余地或空间。

在教育学的专业术语中存在比较大的混乱是一个不争的事实。<sup>[37]</sup> 争论只在于，人们是否应该甘心忍受这种状况，或者是否应该试图克服这种状况。有些作者认为，教育学中的概念混乱是“对有关教育特有对象领域的一种适当反映”。“它们始终远离专业术语的固定性，正好充分反映了教育现实的生机。”“如果谁期望有关教育学的科学有一套明晰的专业术语，那么，他就还没有认识到教育的特殊性。”<sup>[38]</sup>

显然，上述观点以对概念的特征、功能和建构在逻辑和方法上的误解为基础。<sup>[39]</sup> 为了反驳，在此虽然不可能对有关概念的理论进行详细的阐述，但却可以提供有关该问题的专门文献。<sup>[40]</sup> 如果我们至少能从中记得几个重要的区别、视角和规则，那也将不枉费此功。与之相应，接下来将对本书所使用的逻辑和方法上的专业术语进行解释或说明。这项工作之所以必不可少，是因为由于该领域中专业术语的差异而使得理解变得非常困难。诸如‘语句’、‘陈述’、‘事实’、‘对象’、‘概念’等词汇在不同的作者那里具有不同的含义，因此必须首先弄清楚，它在此究竟是指的什么。

#### 语言、概念和现实之间的差别

首先有必要至少区别如下三个领域，即语言领域、概念和判断领域以及现实领域。<sup>[41]</sup>

语言领域包含了词汇和句子。<sup>[42]</sup>它们是用来指称某一含义的符号。通常人们也用‘用语’来替代词汇。人们将一个在科学语言中用规则明确确定其用法的词汇称为专业用语、概念名称或者概念词汇。谁要是看到和理解了一个符号或一系列符号，马上就会联想到一个特定的对象或一种事实。这种符号与其所指称对象之间的联系并非自然而然的，而是由人们所赋予的。对于被指称的对象来说，完全可以选择另外一种符号来表示。但在将符号与特定的含义相对应之后，<sup>[43]</sup>它就成为语言共同体内所有成员习惯上应该遵守的一般规则。

概念和判断领域包括词汇和句子所表达的意义，通常指一个词汇的含义，一个句子的含义或者蕴意。我们通常用‘概念’一词来指示一种思想的构成或产物，一种观念上的对象，这就是我们所说的词义。但即使是这种词义，也不是必然与该词汇本身相联系，而是完全可以用另外的一个词汇来表示。比如同样要表示‘教师’这个概念在不同的语言中就采用了完全不同的词汇。具体而言，教师可以被称为‘Lehrer’，‘teacher’，‘magister’和‘maître’等。与之相应现实中的被指称对象则是一个具体的或抽象的实体或存在。比如‘教师’这个词汇所反映的就是所有实际从事教师工作的人，在此，所有教师都是‘教师’这个词汇所指称的对象。

在我们看来，‘判断’一词与其说是有关对象、特征及其关系之间相互联系的一种概念思考，倒不如说就是对一种事实的说明。因此，它也与‘陈述’和英语专业术语‘proposition’同义。一个判断由若干个概念组成。同样，其蕴意也不是仅仅与某一特定的句子相联系，而是可以用相同语言的不同字句和不同语言的不同字句来表达。<sup>[44]</sup>一个判断或一个陈述所设计到的内容我们将其称为‘事实情况’，它包括所有可能成为陈述对象的东西：不仅包括已经成为现实的东西，而且还包括那些仅仅存在可能性的东西。如果涉及到现实的东西，我们将其称为‘事实’。从这个意义上讲，事实就是那些‘用真实的句子所表述的事实情况’。<sup>[45]</sup>

现实领域通常用‘现实性’、‘世界’或者‘现存’（一个有关所有那些存在的和可能存在的事物的名称<sup>[46]</sup>）等概念来指称。其组成部分，

则常常被称为“事物”、“事件”、“现象”、“表象”、“客体”、“实体”或者“对象”等等。它们拥有各自不同的特征并存在于多种多样的相互关系之中。因为实证科学研究与现实领域中的部分内容或环节有关，其陈述也就是“现实陈述”（区别于仅仅涉及思想领域的所谓“观念陈述”），而这些陈述所涉及的内容就是那些被宣称或预言为“现实的”内容。<sup>[47]</sup>我们当然必须注意到，语言本身并不能直接临摹现实，而只有通过概念和陈述才能临摹现实。“我们并不说现存是什么样子，而只是说我们如何去思考它。”<sup>[48]</sup>

总之，通过对上述三个领域的基本分析，我们可以清楚地认识到，概念究竟通过什么而与词汇、名称和术语区别开来，又通过什么而与对象区别开来。

### 概念的功能

现在，我们仍然有必要再将眼光投向实证科学理论建构框架中概念的功能。我们可以从如下事实出发，即在现实中存在无穷无尽的表象。因此，每一科学就只能研究其中为数不多的几种现象。这也就要求我们根据特定的问题而在众多可能的研究对象中进行选择。而所谓选择，就意味着排除那些没有被选中的对象。概念帮助我们将那些思想的对象与众多有所指的可能对象中区分出来。如果思想的对象与现实中的特定表象或现象相同，则就产生了有关这些表象的概念。它们继而成为指示被研究现象的表征，<sup>[49]</sup>并且成为实现目标的手段：“应该应用概念而对现象进行尽可能全面和尽可能准确的描述。同时，还应该通过概念的应用而尽可能地提出具有普遍意义的法则性假设。”<sup>[50]</sup>

但概念并不再现现象的所有特征，它只是经过抽象的思想内容，并限制在具体现象的那些与其他现象所共有的特定特征或特征群上。只有借助于一般概念，并由此将那些具有某些共同特征的对象进行概括，才可能从思想上将世界上无穷无尽现象的多样性进行归类和整理。例如，虽然中世纪的教会学校在许多方面与1990年的职业学校不同，一所农业职业学校与一所驾驶学校也存在明显的差异，但上述四类学校及其他许多类型的学校却共同具有一般“学校”概念所包含

的基本特征。它们是一个种类的构成要素（或者说一个种类下的不同属科）人们可以对此种类作出陈述，与此同时，它也是有关该种类每个构成要素的陈述。<sup>[51]</sup>

每个概念都有一个内容或者一个“内涵”以及一个范围或者一个“外延”。其内容由那些以此来确定该内容的所有特征构成。而其范围则可以理解为被概括在该概念之下的所有对象，因为它们具有与概念内容相符合的特质。<sup>[52]</sup>而在有关限制的前提下——在此我们不需要对这种限制予以注意，<sup>[53]</sup>如下规则将发挥作用，即一个概念的内容和范围成反比关系：一个概念的范围越广，其内容就越少；而一个概念的内容越丰富，其范围或适用领域就越窄。换句话说，一个概念所包含的特征越多，被包含到该概念下面的对象的数量就越少。我们可以看下面的例子。比如“教学”概念的内容由那些以此来指称“教学”这一活动群的特征构成，而所有被证明具有这些特征的活动，则被纳入到“教学”概念的范围之中。假如现在通过引入一个补充性的特征而使“教学”概念的内容增大，以及由此而创造了诸如“语言教学”、“物理教学”、“随机教学”和“团体教学”等概念，则上述概念的适用范围就会比“教学”概念的适用范围小。

#### 科学概念建构的任务

科学概念建构的任务在于尽可能准确地确定内容。它是明确作出—项有关某—对象是否属于某个概念的决定的必要前提。而只有当人们引入另外的概念时，才能有效确定一个概念或者一个定义（源于拉丁语“definire”意为区分和区别）换句话讲，单个概念只有在与其相关的概念框架体系内才能获得其准确的意义。而要确定其内容，则取决于我们对其所指称对象的认知程度。因此，内容并非随意确定的（亦即纯粹出于习惯的）而是在根据观察而检验过的事实判断的意义上所获得的经验性诊断，或者说是源于经验性诊断的一般化假设。<sup>[54]</sup>此外，有关简单化和效益化的观念在此也发挥着作用。其中尤其影响着对视角的选择，因为它的选择和应用是以一种理论的基本框架为前提的。人们不是从概念出发，并借助于概念去获取认知（即作出被承认为真的判断），为了能确定概念，我们必须反过来

以认知为前提。<sup>[55]</sup> 与之相应，如果要使它在新的认知基础上看起来是合乎目的的，就要对概念进行修正，或者用新的概念进行替代。

#### 科学概念建构的程序

科学概念建构的过程多种多样。<sup>[56]</sup> 而在教育科学中，人们在多数情况下可以将那些已经在口头语言或者实践教育学语言中使用过的术语继续下去，只不过需要更加清楚和准确地确定和表述这些术语的意义。而要这样，则需要尽可能准确地制定相应的应用规则。上述程序也同样适用于引入新术语的情况，比如“社会化”这个专业术语的引入。

#### 定义规则

经典的定义程序是，首先给定高一级的种概念，然后再给定那些以此来区别需要被定义的概念和其他同种概念下的属概念的特征。按此程序，教育就可以如此来定义：首先确定它的高一级种概念“社会行动”然后再确定其区别于其他属概念的特征“由旨在促进该行动对象人格形成和发展的意图所推动”。以此类推，我们又可以将社会活动归入其高一级的种概念“行动”，而将其属概念特征确定为“与他人相关”。

但这种经典逻辑的定义程序并非在所有情况下都可用。<sup>[57]</sup> 其应用领域仅仅限制在那些特征性概念、分类性或者质的规定性概念。其共同特征在于，它们都表达了对某一类对象的归属感。<sup>[58]</sup> 而比较性概念或者关系性概念（亦即那些在一定程度上“或多或少”可以进行比较的概念）以及功能性概念、量的规定性概念或者长度单位的概念（亦即那些以数量值来表示事物和事件的概念以及涉及到的那些可以测量大小的概念）则不在此列。一般而言，分类性概念的主要缺陷在于它传递的信息量比较有限，而且正如前面所说的那样，伴随着其范围的扩大，其内容含量则相应减少。<sup>[59]</sup>

由于在教育科学中首先还是涉及到质的规定性概念，因此，在所有可能的情况下采用经典的定义程序还是比较合适的。这里所说的可能，是指一个概念可以被归入到比它高一级的种概念之中，并且还可以同时指出，此概念包含了哪些种概念特征之外的其他属概念特

征。由此，如下规则就发生了作用，即：一个种之中的各个属之间在逻辑上相互排斥，相关概念不应该相互交叉或重叠。在建构那些尤其旨在对现象进行分类的概念，比如对不同的教育风格进行分类的概念时，首先一定要注意此项规则。

与之相关的第二项规则是，定义不应该是循环的。也就是说，它既不可以包含应该被定义的专业术语（称为“被定义者”）也不可以包括一个意义相近的词汇（同义词）。例如，不允许像狄尔泰那样用动词“培养”来定义名词“教育”。他指出：“所谓教育就是一种有计划的活动，成人以此尝试培养正在成长中的个体的心灵生活。”<sup>[60]</sup>

第三项规则是 用来定义一个专业术语的诸概念（即“定义者”）必须比被定义的概念“被定义者”更加清楚。例如 如果将“教育”确定为“人性的复归”或者确定为“人类意志的逆转”，<sup>[61]</sup> 则显然违背了上述规则的限定 因为“复归”、“人性”和“逆转”等词汇的使用规则甚至比“教育”概念的使用规则更加不清楚。当然，此项规则并不意味着每个人都应该比起了解需要定义的术语来更加熟悉用来定义的术语。譬如 如果借助于“精神状态”这一概念来定义“教育”这个专业术语，<sup>[62]</sup> 虽然可以假设门外汉对此概念会感到陌生，但相对于接受过良好心理学教育的科学工作者来说则非常清楚，这个概念究竟意味着什么。如果人们想要获得清晰的概念，并且用它们来表述假设和理论，那么，在一定程度上远离日常语言的术语系统对教育科学来说也是绝对必要的。

第四项规则是，一个定义不应该用否定性的专业术语，而应该尽可能用肯定性的专业术语来表述。例如，如果引入“不成熟”这个术语并且由此将“成熟”定义为“不成熟”、“没有出现”或者“不成熟的”“自在自为”，则它们无论如何都不应该是“成熟”概念的准确定义。

### 概念解释

在提示有关定义的基本逻辑规则之后，<sup>[63]</sup> 我想在结束导论时对本书所采用的写作程序或步骤亦即概念解释的方法（源于拉丁语“*explicare*”意为解析、说明和解释）进行必要的说明。

概念解释旨在用“一个清晰的概念取代一个现有的或多或少不太清晰的概念”。<sup>[64]</sup> 它不是引入一个新的概念，而是对已有的概念进行准