

# 解放和教育：

## 德国批判教育学研究

彭正梅 著

华东师范大学出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

解放和教育:德国批判教育学研究 / 彭正梅著. —上海:  
华东师范大学出版社, 2007. 10

ISBN 978-7-5617-5685-0

I. 解… II. 彭… III. 教育学—研究—德国 IV.  
G40-095.16

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 167822 号

## 解放和教育:德国批判教育学研究

撰 著 彭正梅  
组稿编辑 沈 兰  
项目编辑 曹利群  
文字编辑 陆海明  
责任校对 施 玮  
封面设计 高 山  
版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社  
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062  
电 话 021-62450163 转各部 行政传真 021-62572105  
网 址 www.ecnupress.com.cn www.hdsbook.com.cn  
市 场 部 传真 021-62860410 021-62602316  
邮购零售 电话 021-62869887 021-54340188

印 刷 者 昆山亭林彩印厂  
开 本 787×1092 16 开  
印 张 15.75  
字 数 316 千字  
版 次 2008 年 1 月第 1 版  
印 次 2008 年 1 月第 1 次  
印 数 4 100  
书 号 ISBN 978-7-5617-5685-0/G·3327  
定 价 26.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

谨将此书献给

李其龙师和 Prof. Dietrich Benner

# 目 录

序 言 .....	1
第一章 批判教育学概述 .....	1
第二章 解放教育的历史发展 .....	15
第三章 启蒙教育学的建构 .....	26
第四章 对启蒙教育学的早期批判 .....	40
第五章 批判理论和教育 .....	58
第六章 精神科学教育学及其批判 .....	74
第七章 经验教育学及其批判 .....	93
第八章 德国教育学的解放转向 .....	117
第九章 人的成年状态 .....	131
第十章 意识形态批判和大众文化批判 .....	147
第十一章 批判教学论 .....	168
第十二章 解放教育学的批判及其发展 .....	181
第十三章 结语：从文化启蒙到教育启蒙：德国批判教育学的启示 .....	207
附录 1 《知识论》：一门培养批判意识和批判能力的课程 .....	215
附录 2 教育学与批判：对各种批判教育科学思想的局限性及问题关系的 思考 .....	223

# 序 言

天之苍苍，其色正邪？

——庄子

一个人若是花很长的时间只做一件事，肯定是要出于自己切实的追求和真诚的想法，否则，在纷纷扰扰的社会中，难免不生虚浮竞心。我对德国批判教育学的研究就是出于一种爱、一种真诚。我从1996年开始做这个题目，算而今也有10年了，期间虽多有中断，仍不改初衷，对它情有独钟。不过，一个人爱得越深，负担也就越重，也就越是想逃出。本书的出版就是一种逃出，或意欲逃出。



中国人把教育称为“发蒙”或“启蒙”。《说文解字》称“启，教也”。《论语·述而篇》有“不愤不启”语。“启”还有“打开”意。<sup>1</sup>“蒙”，古有“蒙昧”义，《周易·蒙》：“匪我求童蒙，童蒙求我”，孔颖达疏：“蒙者，微昧暗弱之名”；古尚有发蒙解惑之语，清代王夫之在《张子正蒙注·序论》说：“蒙者，知之始也。”“蒙”还有“幼小”和“眼失明”意。<sup>2</sup>“启蒙”的意思是通过教育或教化把人从愚昧和暗弱状态中解放出来，进入光亮之中，也就是荀子所说的“解蔽”。英文也把接受教育称为“open one's eyes”，也就是打开某人的眼睛，与中文“启蒙”有暗合之处。英文启蒙“enlight”也有“使……光明”义。我们俗语之中也有“读书明理”，“不读书如睁眼瞎”之说。因此，在中文语境里，教育就是使人心眼开化，至“明明德”而“止于至善”的过程。

按照《大学》的说法，这种“明明德”和“止于至善”之间，还有一个中介，一个桥梁，即，“亲民”。《大学》称“大学之道，在明明德，在亲民，在至于至善”。朱熹把“亲民”解释为“新民”，即“使民道德日新”义，而王阳明则解释为“亲近民众”。前者的解释体现了解释者师长之风，后者的解释则体现解释者的官家之气。不过，二人都没有把教育理解为个人的事情，而是均赋予它“自觉而觉人”、“修己安人”、“修己以安百姓”的使命，认为只

有这样,个体才能“止于至善”。《大学》率先提出了这种修身齐家治国平天下的人生路线图,建构了中国人“天行健、君子以自强不息”的辉煌大气的教育理念。

某虽不敏,然颇受这种意识的浸染,也常以“自觉而觉人”自许,并进而滋生出“忧患意识”或“慈悲情怀”。这本是“人生识字忧患始”的必然逻辑,然究其根源,乃是缘于对民生多艰的亲历和闻见。这种忧患直接促进了我批判意识的觉醒,而且,由于这种意识的影响,先前“自觉而觉人”之心日益膨胀,促进了我启蒙的责任和决心,颇有不可遏止之感,甚至想去打破“铁屋子”。

大学期间,一些启蒙思想家的文章对我震动很大。他们“一张苦口、一支秃笔”进行艰苦启蒙的精神令我感动。龚自珍面对国势衰弱,国力日倾的局面,大声疾呼要“去伪,去饰,去畏难,去养痍,去营窟,革除弄虚作假,粉饰太平,贪生怕死,结党营私,苟且因循的积弊”。康有为面对国家危亡,民生艰难,一生奔走呼告,广结志士,创学会,办报刊,讲学撰文,演说上书,日日以救世为心,刻刻以救世为事。虽然鲁迅在《影的告别》中表现出对一切未来前景的怀疑,在《过客》中表示憎恶他所曾看到和所曾经历者,也明知前面没有花、没有草、只有坟,但仍觉得那前面有声音“叫我走”、“我息不下”。这声音就是他对拯救国家、唤醒民众的责任的自觉。于是,他弃医从文,力图唤醒民众,摧毁“铁屋子”,以图自新自强。这些思想家的启蒙关怀是与古代文人的“修己安人”和“自觉而觉人”的精神是一致的。也正是这种精神激励我弃理从文,矢志教育,决心用教育来承继启蒙者未完成的意愿,即,欲求现代之国家,必先造就现代之国民。

大国的崛起首先是人的崛起,国家的现代化也首先是人的现代化,而人的现代化,其中重要一点就是人的自主。奴才的国民是没法、也没有资格实现和拥有现代国家的。与此相应,现代教育的核心就是人的精神觉醒和主体挺立。人“乃国之大本”,是一个国家的根基。人的现代化才是现代国家的前提和准备。对此,五四运动前后的思想家有颇为深刻的认识,并对我触动很深。对梁启超和鲁迅的一些精彩论述,我虽及中年,仍能脱口而出:“天下之论政术多矣,动曰某甲误国,某乙殃民,某之事,政府之失机,某之制度,官吏溺职,若是者,吾固不敢谓之非然也,虽然,政府何由成,官吏何自出,斯非来自民间者?某甲某乙者,非国民之一体耶?以若是之民,得若是之政府官吏,正所谓种瓜得瓜,种豆得豆”;“是故将生存两间,角逐列国是务,其首在立人,人立而后凡事举;若其道术,乃必尊个性而张精神。”<sup>3</sup>“凡是愚弱的国民,即使体格如何健全,如何健壮,也只能做毫无意义的示众的材料和看客……所以我们的第一要著,是在改变他们的精神……”<sup>4</sup>鲁迅的这句话成了当时启蒙思想家的共识和心声。从1915年陈独秀办《新青年》开始,中国开始了轰轰烈烈的文化启蒙运动。

但是,这种被称为文化启蒙或文艺复兴运动却被当时的内忧外患给冲断了。救亡压倒了启蒙。胡适说:“从我们所说的‘中国文艺复兴’这个文化运动的观点来

看,那项由北京学生所发动而为全国人民一致支持的、在 1919 年所发生的‘五四运动’,实是整个文化运动中的一项历史的政治干扰。它把一个文化运动转变成一个政治运动。”<sup>5</sup>这里不准备探讨胡适对“五四运动”的看法。不过,主张个性解放和人的自主性的文化启蒙运动在民族危机冲击下没有得到完成,这是事实。

建国以后的一段时间里,我们当时的注意力更多的是集中力量加强国家的现代化,强调发展优先、建设优先。在这种战略下,采取了崇尚集体优先的文化和教育战略。特别是在文化大革命期间,人们几乎失去了独立思考的意识和能力,可以说,“文革”是众人失去“脑袋”的时代,失去自主、自我的时代,致使一个时代的人的智力不彰或被扑灭。直至改革开放,人的问题和人的主体性问题一直被拖延和延迟了下去,因而现代国家的建立也就一直被拖延着。

从西方社会和教育的发展关系来看,西方的现代国家是与西方的启蒙运动和以启蒙运动的理念为基础的国民教育密不可分的。2001 年,我在德国工作时,德国前总理施密特的一句话让我感触很深。对于是否让俄罗斯加入欧盟的问题,他明确地说“不”,“因为俄罗斯是一个未经启蒙的国家(……因而还不是一个现代国家)”。我就像卢梭在 1749 年看到法国第戎学院的征文题目一样感到兴奋和晕眩,长久以来郁积在内心的感受,沛然而发,不可遏止:现代国家的民主政治,需要愿意和能够参与政治决定的个体;现代国家的市场经济,需要自由的劳动力和自我发展、自我承担责任的经营者;现代的法治国,需要公民的权利意识和权利能力;而服务于社会系统的现代教育显然也必须以培养具有主体性的公民为己任。这个简单的逻辑总是被人有意和无意的遗忘。没有人的挺立,就没有国的挺立。对我而言,这是坚定不移的认识和信念,并未因时下后现代的深邃话语和前现代的复古怀念而稍有动摇。

## 二

我们知道,人的主体性发端于西方文艺复兴,经由宗教改革,而繁荣于启蒙运动。康德指出,“启蒙运动就是人类从自己造成的未成年状态(unmündigkeit)中走出来。未成年状态就是不经别人的引导,就不能独立地使用自己的理智(verstand)。当其原因不在于缺乏理智,而在于不经别人的引导就缺乏勇气与决心去加以运用时,那么这种未成年状态就是他自己所造成(或该受指责)的了。Sapere aude! 拿出勇气来(运用你自己的理智)!这就是启蒙运动的口号”。不过,人类并没有沿着康德的论述而进入成年状态,却一度陷入了新的野蛮状态,启蒙走向了其反面。这在德国的历史中表现得尤为明显。

我们知道,德国自称是一个批判的民族,这主要是从哲学这个角度来说的。从康

德的三大批判、费希特对康德的批判、谢林对费希特的批判、黑格尔对谢林的批判、马克思和叔本华对黑格尔的批判、尼采对启蒙运动的批判等等,显示了德国思想家们的批判精神。但是,若从此出发,就认为德国是一个批判的民族,实在难以苟同。因为从两次世界大战,特别是第二次世界大战来看,这种提法很有问题。因为正是他们在一种非理性的、狂热的口号下通过合法的方式把希特勒选为帝国总理,并持续参与了那场对世界和对德国自身都具有灾难性的战争。这显然是与多数国民的盲从和思考能力的匮乏有关。不过,这次灾难或危机促使了德国人对自己的反思:要建立一个现代化的民主国家,就需要培养理性的、有批判意识和批判能力的国民。

战后东西方的对峙和当时德国面临的更为迫切的重建任务,使得这种批判和反思没有深广地进行下去。随着20世纪60年代经济的持续发展和繁荣,德国爆发了大学生造反运动,一场深刻的反思和批判运动。这场批判运动的矛头主要指向当时所谓的晚期资本主义社会、新纳粹以及过去德国法西斯的出现。走在这场批判运动最前列、同时也是最有影响的,是被称为西方马克思主义的法兰克福学派社会批判理论。这场批判运动当然也指向培养人的教育理论和教育实践。法兰克福学派的代表人物发表了对教育的有关看法。其中,阿多诺明确指出,“让奥斯维辛永不再来,是教育的第一要务”。受批判运动和社会批判理论的影响,具有深厚人文主义传统的德国教育界也参与了60年代的反思和批判思潮。克拉夫基称这种批判反思是从一种错误的导向中解放出来,从而获得了新的视野。<sup>6</sup>教育作为一种塑造人的活动,对培养具有理性批判意识和批判能力的人具有不可推卸的责任。法兰克福社会批判理论,特别是当时社会学界关于实证主义的论战,促使和引发了德国教育界对教育学的批判和反思。于是,各种号称“批判”的教育学便应运而生了。

这些批判教育学虽然名号各异,侧重点也迥然不同,但是都有一个共同的目的:解放,即重新重视人的理性的批判意识和批判能力,把人从虚幻的意识形态中解放出来,从各种压抑人的社会条件中解放出来,并致力于建立一个确保人的解放的社会。许多教育家重新重视康德对启蒙的论述,主张一场新的启蒙运动。不过,这个启蒙不是通常意义上的启蒙(启蒙运动),而是对启蒙(启蒙运动)的启蒙,或是回到真正的启蒙精神。

德国批判教育学指责传统教育学,即经验教育学和精神科学教育学缺乏反思和批判精神,要求教育承担起人的启蒙和解放的责任,重新发现教育学中的政治维度,力图把人从各种他治中解放出来。相对于自称是科学的经验科学教育学来说,批判教育学是对“科学”教育学之前的规范、思辨的教育学的复归;相对于强调整解和教化的精神科学教育学来说,批判教育学强调意识形态批判和社会批判。也就是说,批判教育学重新关注人的实践问题,并成为一种与实践相关的教育学。

批判教育学批判自称是关注实践的教育学,并认为教育不能只是精神科学教

育学所注重的、对所谓的文化世界的理解与开发,也不再是崇拜“事实”和“逻辑”的经验教育学的经验研究。受社会批判理论的启发,这些批判教育学者开始关注社会现实,并注意到教育是一定社会政治、经济和文化下的教育,它产生于特定的时代,并受时代的制约。在他们看来,单纯埋头经验研究、强调教化和理解的教育学,是“不识大体”,因为它们忽视了社会批判,特别是意识形态批判,因为只有这种批判,才能把人从虚假的意识中解放出来,走向康德意义上的真正的成年状态。

我们知道,马克思主义也是一种关于人的解放的学说。他的资本主义批判的一个基本点之一就是在于这种社会压抑人性、肢解人性,把原本是确证人的创造性的劳动变成了一种异化劳动。人的解放问题的首要一点就是把人从这种异化劳动中解放出来,恢复人的完整性,使人得到全面和谐地发展。在马克思主义看来,人的解放的前提就是动员人们推翻资本主义制度,改变所有制,然后才能谈得上“人的解放”问题。因为社会的物质结构制约着人的解放程度,所以要恢复人的完整性,使人得到真正的解放,就必须改变社会的物质结构,彻底消灭剥削制度。也就是说,马克思主义认为人的解放首先是经济和政治的解放,只有从政治、经济关系入手,依靠无产阶级革命,才能使人的创造性本性得到解放。

但是,德国的批判教育学探讨的人的解放主要是一种意识觉醒,或在一种审美的乌托邦中去寻求人的解放,而不认为当务之急是进行政治经济革命,改变所有制结构,或者说,仅仅进行经济政治革命是不够的。马尔库塞认为,“资本主义的实际情形特点不仅仅表现为经济和政治上的危机,而且也表现为人的本质遭受巨大的灾难。……只是在经济上或政治上进行改革,从一开始就注定要失败,……必须无条件地通过总体革命来彻底改变现状。只有在牢固地确立这种基本观点,以致任何单纯政治上或经济上的论证已无法动摇它以后,才可以提出革命的历史条件和革命的承担者问题,亦即阶级斗争理论和无产阶级专政理论的问题。任何一种批判,如果只是注意到阶级斗争和无产阶级专政的理论,而没有进一步把握这种理论的真正的基础的话,那是没有抓住要害”。<sup>7</sup>马尔库塞的意思是说,要想进行一种变革,其前提是一种意识的觉醒,或单单是经济和政治解放还是不够的,还必须同时进行意识的解放。霍克海默也注意到,生产率的不断增长,经济的进步并不必然使人获得解放和自由,反而可能会将人置于新的强制之下。他在《极权国家》中也指出,如果由于社会主义计划而带来的生产的增长和压制是同步的,那么,即使社会主义也不可能实现自由,这些国家的人们刚从资本主义牢笼解放出来,又会堕入社会主义牢笼。

因此,德国批判教育学把人的问题和关于人的解放的社会问题看作是教育和教育研究的核心问题,重新张扬教育对于现实的使命,主张进行社会批判和意识形态批判,提出“用教育推行政治”<sup>8</sup>的口号,致力于人的成年状态和社会的成年状态,

致力于人的解放和确保有利于人的解放的社会。他们模仿马克思的口吻指出,“过去的教育家是用不同的方式解释教育,而问题的关键在于改变教育”。

只要一个社会还存在缺陷,那么,主张和强调教育适应现存社会就是有问题的,至少是不完全的,这样一来,教育也就只能是批判的教育(或如杜威所说,是改造社会的教育),教育学也只能是批判教育学。没有对现实社会的批判,就不可能有现实社会进步的可能性,而没有批判意识和批判能力的人是难以担当这种批判使命的。教育的社会功能中重要的一点,就是培养“独立使用自己理性”的个体,这不仅是市场经济建设的要求,同时也是民主政治的要求。这对于中国及其教育尤其具有重要的意义。

### 三

批判教育学并不是像子弹一样,是从手枪里发射出来的,而是有着自己的传统和过程,有着自己的历史演变。它固然深受法兰克福学派社会批判理论的影响,但同时也是传统教育学(精神科学教育和经验教育学)的现代演变。本著作尽管主要是探讨德国批判教育学,同时也从“人类的历史就是解放的历史”的角度,把这一探讨与教育和教育学的进程联系起来,以试图从纵、横两个方面来考察德国的批判教育学。

此外,本书附录部分放了德国当代著名教育家本纳的《教育学与批判》一文和国际文凭课程的核心课程《知识论》的简介,以帮助大家理解和实践批判教育学。本书的问世虽说是为了试图摆脱一种爱之深切的纠缠,是对师友的交代,但是谬误之处,亦恐难免,唯读者诸君明鉴和指教。

彭正梅

2007年11月1日于上海

附注:

- 1 参见《说文解字》段注,成都古籍书店,1981年,第129页。
- 2 参见《汉语大字典》,汉语大字典编辑委员会编著,四川辞书出版社1996年版,第1363页。
- 3 参见《鲁迅全集》(第1卷),人民文学出版社,1993年版,第57页。
- 4 参见《鲁迅全集》(第1卷),人民文学出版社,1993年版,第417页。
- 5 《胡适口述自传》,华东师范大学出版社1993年版,第183页。
- 6 Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Verfruehrung-Distanzierung-Erneuechterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Weinheim und Basel 1988. S. 136.

- 7 上海社会科学院哲学研究所外国哲学研究室编：《法兰克福学派论著选辑》(上卷)商务印书馆 1998 年版，第 323 页。
- 8 Wiater, Werner(Hg.) :Mit Bildung Politik Machen. Autobiographisches zum schwierigen Verhaeltnis von Bildungspolitik und Paedagogik. Stuttgart 1991.

# 第一章 批判教育学概述

1945年以后,德国在战争的废墟中开始了社会重建。总理阿登纳和经济部长艾哈德采取了市场经济的方针,认为这样既可以避免社会主义计划经济的低效率,也可以避免资本主义市场经济的堕落和无序。1951年开始的经济高速发展证明这个方针是正确的,这就是后来为人所津津乐道的“经济奇迹”。德国由此走出了战后的经济瘫痪的泥沼,进入比较富裕国家之列。不过,由于战后一段时间一直集中精力于经济建设,因而对纳粹政权的深入批判和反省则被延迟了下来。直到1958年一群极右派的青少年在犹太人教堂和墓碑上涂抹纳粹党徽以及口号时,才引起了德国民众的震惊,认为法西斯极右派政权可能再次复兴,认为起初只是将纳粹的出现粗浅地归咎于希特勒等少数纳粹分子的做法,还存在着很大的不足。阿多诺在1959年演讲中指出,这些外在的、反民主的极权趋势并不可怕,潜藏在民主社会中的极权主义思想才更具有威胁性。纳粹政权的出现并不仅仅是少数纳粹领导人造成的,它具有普遍的民众和民众心理基础,实际上,希特勒是民选上台的,尽管他在其中使用了阴谋和欺骗。

同时,德国也爆发了轰轰烈烈的学生抗议运动,这也是与当时整个西方资本主义社会的抗议运动相一致的。参与抗议运动的群众主要是大学生,示威游行的地点也是以各地的大学为重心。这些抗议学生占领讲堂,阻止教授们上课,并自行研读并讨论马克思、阿多诺、霍克海默和哈贝马斯等人的著作。他们一方面批判社会中经济和政治的不平等,另一方面也批判大学中权威的管理和教学。<sup>1</sup>当时部分在校中学生也参与了抗议运动。1967年2月,在柏林成了独立的学生共同体(Unabhängige Schülergemeinschaft,USG),在哥廷根有独立社会主义学生联合会(Unabhängige Sozialistische Schülerbund,USSB)。类似组织也在其他大城市如汉堡、慕尼黑相继成立。同年,17个城市的学生团体代表在法兰克福集会成立了独立社会主义学生行动中心(Aktionszentrum Unabhängiger Sozialistischer Schüler;AUSS)。

这种实践的抗议和批判运动,引发和促进了理论的批判。被称为新马克思主

义或西方马克思主义中最为重要的法兰克福学派的社会批判理论盛极一时。其代表人物霍克海默、阿多诺、马尔库塞和哈贝马斯等也被推到风口浪尖,为抗议和批判运动提供进一步的理论支持,甚至行动支持。这种批判的浪潮深入到各个学科,当然也影响到了教育科学的发展。特别是在1961、1964、1968年召开的三次社会学大会中的实证主义之争(positivismusstreit)中,以阿多诺为代表的辩证的社会学家与以波普为代表的批判理性主义社会学家,围绕社会学方法问题展开了激烈的争论,从而使法兰克福学派对实证主义的批判渗透进社会学方法论争之中,并进而影响到教育理论和实践的发展。特别是哈贝马斯《社会科学的逻辑》的发表和《认识与兴趣》中对知识人类学中“解放的兴趣”的论述,直接促进了“批判的”教育学理论的诞生。<sup>2</sup>

## 一、名称辨析

批判教育学的德文有两种表述,即,“批判的教育科学”(“kritische erziehungswissenschaften”)和批判教育学(“kritische paedagogik”)。在德语中,教育学(paedagogik)和教育科学(erziehungswissenschaft)是用不同的词汇指称的,它们在日常语言中的含义也存在着一定的差别。“教育科学”具有鲜明的现代性,让人联想到“研究”、“精确”、“学术”、“无趣”的艰深晦涩的著作,而“教育学”则涉及现实、生活、生命、实践、善行和投入的精神,而不是冰冷的理性和价值中立。这种区别也仅限于语言上,而在一般的学术研究中,对此不作区别。德国大学很多教育研究系、所的名称,有用“教育(科)学系”,也有用“教育(科)学研究所”,这种不同的用法对其实际的研究和教学活动没有什么影响。不过,德国有着悠久的“教育学”传统,而“教育科学”一说,则是受英美的影响,因而在严格的研究中,这两个概念还是要加以区分的。

教育专业在18世纪到19和20世纪之交都是用“教育学”这个词。“教育学”,“paedagogik”来源于古希腊语“pais agein”,是指把孩子领到学习或训练之所的人。这种人通常是奴隶,其职责也不是教育,而是保护有公民身份者的孩子在路上免受成人的伤害(如性侵犯)。而“教育科学”这个词直到20世纪才出现,并在20世纪60年代得到广泛运用。“教育科学”力图用精确的、主要是经验—分析的方法来探讨和研究教育现实,它指责传统教育学的解释学方法并不是无偏见和价值中立的。从德国教育学史来看,这两种不同的教育取向是相互对立的。传统的教育学要求从规范和价值取向的角度来指导教育行动,争论、讨论和反思教育行动的标准,教育科学则并不是从教育行动的规范性影响出发的,而是立足于探讨教育过程的“规

律性”。简言之,教育学总是先探讨什么是一个受教育的公民,什么是一个成熟的能够独立地运用自己理性的人,什么是一个顺从的社会主义者,什么是一个有原罪意识的天主教教徒,等等,然后再探讨如何把年轻人培养成这种人,也就是说,先设一个框架,然后用它对教育进行规范,教育科学则对这些问题不感兴趣,它更愿意探讨诸如“出生顺序对儿童社会学习的影响”,“性别对学习成绩的作用”,“人们需要多长时间可以背掉一本诗集”等等。

布雷钦卡(Wolfgang Brezinka)就主张对这两个概念加以区分。从他在1971年的著述《从教育学到教育科学》(von der paedagogik zur erziehungswissenschaft)中可以明显看出,他是偏向或偏爱“教育科学”。布雷钦卡一直关注教育学的科学性和学科定位问题。他认为,在19世纪,教育学首先在大学里被当作建立在心理学基础之上的实践哲学的一部分。人们把教育学作为形成教育和教学艺术的实践理论,而不是作为严格意义上经验科学的科学理论来讲授。因此,为了达到这一实践目的,道德规范和教育方法的教学就处于中心位置,而这又必然依赖于教育者的世界观、信仰和信念。除了这种服务于教育职业培养的实践教育学外,大学里也讲授与教育者的具体任务和行动可能性很少相关的、高度抽象的教育哲学。而教育的经验研究却长期受到了忽视。从经验科学的观点来看,直到20世纪,教育学很少超出一种未加检验的日常知识和哲学思辨。布雷钦卡指出,“自19世纪约130年以来,教育学的这种状况受到了许多非议和批判。直到20世纪下半期经验教育研究迅猛发展,这种状况也很少变化。相反,虽然教育学科在大学经历了巨大的扩展:从一个小的辅修专业到一个学科分支广泛的主修专业,从一种实践性的教育学说到一种科学,但是,这种变化不但没有减少反而是扩大了人们对教育学的科学性和教育实践功用的怀疑。教育学科存在着很多混乱,几乎谈不上认识论的进步。因而,教育学总是处于一种深层的危机之中。如果关于教育学的基础、使命、对象和方法总是存在着巨大的分歧和不一致,那么,在教育学科奋力挣到一门被认可的科学地位后,仍可能存在一种衰退乃至解体的危险”<sup>3</sup>。按照布雷钦卡的理解,本书所研究的批判—解放的教育科学应该称作批判教育学,只有他的批判—理性主义的教育学才是教育科学。

## 二、批判教育学的产生

批判教育学产生于20世纪60年代中期。按照斯泰因(G. Stein)的理解<sup>4</sup>,把批判一词赋予教育学,绝不是肇始于60年代中期。在20世纪20年代就有人在教育上运用“批判”这个限定词了,批判不但被作为一定的教育研究概念的标志,还被

作为魏玛共和国时期教育研究理论构建的一个新的开端。1924年格里斯巴赫(Grisebach)曾明确地为教育中的批判理论辩护。<sup>5</sup>不过,那时批判的教育学还算不上一门独立的学科,只是一种哲学思考,但这显然开启了教育问题的新视野。科勒(Marx Fischein-Koehler)在1921年对经验教育学、批判教育学和思辨教育学进行了区分和探讨。道尔赫(Dolch)在1929年把社会教育学、文化和价值教育学、理想教育学和批判教育学归为魏玛共和国时期教育系统的组成部分。<sup>6</sup>

“批判”最初的意思是辨别、选择和评价,它是科学研究、构建和发展的一个重要手段和特征,也是科学自我理解的一个因素。德国曾被称为是一个批判的民族,从德国古典哲学和现代哲学来看,批判的色彩尤为明显。在这种浓厚的批判传统中,20世纪60年代前后德国出现了批判的浪潮。各个学科和知识领域都在进行批判或号称进行批判。当时德国出版界出版的含有“批判”标题的书籍、杂志和文章俯拾即是,尽管一些出版社的政治倾向较为保守,还是转向了具有批判性的出版计划。“批判”几乎成了一种时髦的、带有宣称性和广告性的口号和标签。在这个批判的时代,人文科学和社会科学的一些学科,也提高了对“批判”的要求。特别是在教育、社会政治方面出现了大量的“批判研究”。

本来,“批判的”这个词在词源上很少带有“理性的”、“解放的”和“进步的”等这些时髦字眼的意思。但在20世纪60年代、70年代的德国,“批判”却常常被公认为与“进步”、“左派”同义,在一些公开的出版和发表的观点中,“批判”实际上被视为具有积极构建性或消极否定性的价值的信号词,在教育学中被当作思想开明的标志,谁不批判,谁就有落伍保守之嫌。自从教育对经济、政治发展的潜在推动力被揭示出来后<sup>7</sup>,学校(包括高等学校)的教学与学习特别加强了与社会的联系,并认为教育对社会民主化有决定性贡献。教育的“批判理论”变成了与时俱进的进步理论的同义语,并被赋予了一种启蒙的使命,就像马克思所言,(过去的)“哲学家们只是用不同的方式解释世界,而问题在于改变世界”。

不过,对于批判教育学的正式称谓何时产生,至今还未有共识。罗维希(Juergen Loewisch)在1974年出版的《教育学引论》一书中,并未特别重视这种批判的教育科学研究,而只是对教育学的传统思想和当代思想进行概略性的考察。这本书对马克思主义教育学、新马克思主义教育学和批判的教育研究、精神科学教育学、经验—分析教育学及规范教育学进行了对比和分析。<sup>8</sup>罗斯纳(Lutz Roessner)在1975年出版的《当代教育学理论》中,探讨并区分了教育学科学研究理论如教育批判理论、精神科学教育学、经验教育学等方面,同时又追溯到所谓的教育科学研究思想,进而区别和探讨了解放的教育学、解释学的和精神科学的教育理论及学习理论的教育模式。这一系列的探讨模式为沃尔夫(Wulf)1977年《教育科学研究的理论和概念》专著的出版奠定了基础。该书中明确探讨了当代教育科

学研究的立场,对将来作了展望,并分析了精神科学教育学、经验教育研究和批判教育科学研究,自此,德国教育学界才开始较为正式地称为批判教育学。

自1971年以来,德国“批判教育科学研究”或“作为批判理论的教育学”的内容在教育学词汇或手册中逐渐增加。这些论述大部分是由“批判教育学”的代表人物尤其是由那些号称批判的教育研究者的人撰写的,从中可以看出:第一,他们的理论或多或少地接受了法兰克福学派的思想。第二,在那些已出版的关于批判教育学的书籍的序言中,大部分都是把批判教育学和解放的教育学或进一步与“社会学的和马克思主义的以及新的党派教育学”联系起来或等同起来。第三,这表明,新近出现的批判教育学与法兰克福学派社会哲学有着密切的关系,甚至连其名称也是模仿法兰克福学派的社会批判理论。拉桑(Rudolf Lassahn)在其出版的著作《教育引论》一书中,介绍了20世纪60年代兴起的教育科学研究思想,他一方面把它归入某一(社会)哲学流派,但是,另一方面,他又探讨了“批判教育学”与“解放的教育”的关系,还考察了批判教育学与马克思主义和社会教育学之间的关系。<sup>9</sup>拉桑认为,可以明确地把批判的教育科学理论看作是一个被命名为批判的认识理论和科学研究理论,同时又表明了教育科学理论对法兰克福学派的社会哲学基础的不同程度的吸收。这一点在由莫伦豪尔(Klaus Mollenhauer)、布兰卡茨(Herwig Blankertz)、莱姆普特(Wolfgang Lempert)和克拉夫基(Wolfgang Klafki)发展起来的被称为解放的教育学中显得尤为明显。门茨(Menze)在一篇题为《依赖于批判理论的教育科学》文章中指出:“当代较有影响的教育学是所谓的批判教育学。”<sup>10</sup>他还提出,批判教育学之间的差异是在与批判理论程度不同的关系中产生的,与批判理论的内部差异性较大有关。

因此,“批判教育学”的称谓表明一些教育学者试图从一种哲学出发来构建其教育思想。这个学派在整体上与法兰克福学派的社会批判理论有一定的联系,所以被称为批判教育学<sup>11</sup>。在批判教育学的诸流派中,与波普的批判理性主义有关的教育学,就被称为批判—理性主义教育学(die kritisch-rationalistische paedagogik);与唯物主义有关的教育学,就被称为批判—唯物主义教育学(die kritisch-materialistische paedagogik);与康德和新康德主义的超验哲学有关的教育学,就被称为批判—超验教育学(die transzendental-kritische paedagogik);与交往理论有关的教育学,就被称为批判—交往教育学(die kritisch-kommunikative paedagogik);与批判理论相关的教育学就被称为批判—解放教育学(die kritisch-emanzipatorische paedagogik)。从中可以看出,在“批判”名义下发展起来的批判教育学诸流派之间存在着较大的差异性。

社会学中实证主义之争的影响和教育科学领域对关于社会学的科学研究理论前提及其方法问题的吸取,是造成批判教育学思想之间差异的缘由。不过,我们可

以把这些差异和争论归结到实证主义之争中两种不同的社会哲学间的差异和论争上。因此,在德国也有人据此从批判理性主义教育学(以布雷钦卡为代表)和受法兰克福学派影响的批判教育学(以莫伦豪尔为代表)的角度来探讨批判教育学思潮。由于它们之间的争论与社会学方法之争存在着联系,故而批判教育学又试图把教育学发展成为一门社会科学(经验的社会科学和批判的社会科学)。

### 三、批判教育学诸流派

在当时德国出现的不同的批判教育学流派之间的观点方法,对批判的理解存在着较大的差异,甚至针锋相对。本纳对当代的德国批判教育学流派作了如下分类:<sup>12</sup>受批判理性主义影响的教育学:主要以布雷钦卡为代表;超验—批判和怀疑主义教育学:主要以费舍(Wolfgang Fischer)和米勒(W. Mueller)为代表;受法兰克福学派影响的教育学(消极的理论):主要有克拉夫基、布兰卡茨和莱姆普特等;马克思主义教育学(积极的理论):主要以黑多恩(H-J, Heydorn)、伽姆为代表;现象学教育学:主要以芬克(E. Fink)、洛赫(W. Loch)和巴尔劳夫(Th, Ballauff)为代表;交往理性主义教育学;后现代教育学;系统理论教育学;批判解释学教育学。可以看出,本纳对批判教育学的理解要更为广泛。不过,在其力作《教育科学主要思潮》<sup>13</sup>中,他则把教育学分为传统教育学和现代教育学,并在现代教育学部分,只探讨了批判—解放的教育学思潮。这里采取施泰因的分类方法,即按照批判教育学诸流派的代表人物对批判的不同理解,把批判教育学分为:批判—交往教育学,以沙勒(Klaus Schaller)和莫伦豪尔(Klaus Mollenhauer)为代表;批判—解放教育学,以布兰卡茨(Herwig Blankertz)和克拉夫基(Wolfgang Klafki)为代表;批判—唯物主义教育学,以伽姆(Hans-Jochen Gamm)为代表;批判—理性主义教育学,以罗斯纳(Lutz Roessner)和布雷钦卡(Wolfgang Brezinka)为代表;超验—批判教育学,以费舍(Wolfgang Fischer)和罗维希(Dieter-Juergen Loewisch)为代表。下面拟对批判教育学一些代表人物对批判的不同理解作一简述。

#### 1. 批判—交往教育学(以莫伦豪尔和沙勒为代表)

莫伦豪尔在1968年出版的《教育与解放》一书的前言中写道:“教育科学建构的原则是,教育和教养必须具有关于主体成年状态(muendigkeit)的目标。”<sup>14</sup>受哈贝马斯关于认识与兴趣分类的影响<sup>15</sup>,莫伦豪尔把解放的兴趣看成是教育科学的主要兴趣,并把启蒙看作是教育科学的目的,同时也是教育实践的目的。莫伦豪尔的这些观点在他四年后的著作《教育过程理论》中具体化了。<sup>16</sup>这本书的出版正值