

论教育科学：

基于文化哲学的批判与建构

申仁洪 著

重庆大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

论教育科学:基于文化哲学的批判与建构/申仁洪著.

重庆:重庆大学出版社,2006.6

(万卷方法—研究方法与方法论丛书)

ISBN 7-5624-3641-X

I. 论... II. 申... III. 教育科学—研究

IV. G40-03

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 034612 号

论教育科学:基于文化哲学的批判与建构

申仁洪 著

责任编辑 雷少波 夏宇 版式设计 雷少波
责任校对 谢芳 责任印制 张策

*

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 (市场营销部)

全国新华书店经销

重庆华林天美印务有限公司印刷

*

开本 787×1092 1/16 印张 15.5 字数 253千 插页 16 开 2 页

2006年7月第1版 2006年7月第1次印刷

印数 1—2 000

ISBN 7-5624-3641-X 定价 25.00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

目 录

引 言	1
一、教育研究的理路与教育科学的困境	2
二、文化哲学：追寻教育科学真谛的新视点	10
第一章 教育科学：源于人文追求	17
一、教育科学的原始人文基因	21
（一）希腊传统：教育科学的理性起源	22
（二）罗马传统：教育研究的实践指向	30
二、中世纪的艰难演进与经院哲学的力量积聚	33
三、文艺复兴：人文精神所孕育的教育科学萌芽	36
四、科学规范的召唤：教育科学的产生与发展	41
（一）夸美纽斯实践经验的理性总结：教育科学的曙光	41
（二）赫尔巴特教育研究科学化：教育科学突显	45
第二章 内部完备与外部证实：教育科学的自为存在	52
一、从自在到自由：教育科学的自为特性	53
二、内部的完备：教育科学的逻辑自治	61
（一）逻辑自治的运行机制	61
（二）逻辑自治的文化特质	66
三、外部的证实：教育科学的经验证据	73
（一）经验证实的运行机制	73
（二）经验证实的文化特质	82
第三章 引导之功利与认知之自由：教育科学的价值诉求	88
一、“人为”与“为人”：教育科学的价值核心	89
（一）教育科学的文化根源	90
（二）教育科学的“人为”性质	92
（三）教育科学的“为人”特性	95
二、引导与控制：教育科学的功利取向	99

(一)教育科学的实践指向	99
(二)教育科学实践指向的功利取向	103
(三)教育科学功利取向的人文价值	107
三、认知与创造:教育科学的精神追求	111
(一)教育科学的理论追求	111
(二)教育科学理论追求的认知取向与创造性实践	115
(三)教育科学认知取向与创造性实践的精神追求	118
四、现实因素与非理性机巧:科学异化的根源	125
第四章 缺位之实与补位之途:教育科学的中国处境	129
一、天人合一与格物致知:教育科学的中国缺位之实	130
(一)“天人合一”的人伦诉求	131
(二)“格物致知”的德性至上	139
(三)中国传统教育研究的“悟道”特质	144
(四)悟性思维的人文实质	153
二、中体西用与全盘西化:教育科学的中国补位之途	156
(一)生存危机与中国教育研究的现代性诉求	156
(二)“五四启蒙”与教育科学的兴盛及其衰落	160
(三)“内圣外王”与教育科学的另类补位及困境	177
第五章 建构科学:中国教育研究的超越	183
一、走向科学:中国教育研究的取向	184
(一)走向科学:现代中国教育研究实践活动内在的整体关联	184
(二)走向科学:现代中国教育研究实践活动外在的现实取向	190
二、建构科学:中国教育研究的超越	198
(一)三重整合:中国教育科学的超越理路	199
(二)超越体用:建构中国教育科学的基本运思	203
(三)主体性实践:中国教育科学的运作形态	210
参考文献	223
后 记	237

呼唤教育科学

根深蒂固的中华人文主义和天文主义传统，注定了源自西方自然主义传统的教育科学在我国有些命运多舛！五四运动对“科学”与“民主”的传播，造就了 20 世纪二三十年代的教育科学运动，无奈却相继被无情的战争、必需的革命和狂热的政治所遮蔽。总算盼到“文革”后的“科学春天”，孕育出了 20 世纪 80 年代的教育实验热潮，不幸却又被随之涌进的后现代狂飙、唯科学批判和生活化取向所淹没。而至当下，“质化研究的滥觞”“叙事研究的转向”，加上“概念重建主义的勃兴”，令教育界的许多人对久违了的主观主义、经验主义甚至唯心主义热血沸腾、倾情追求，从而狠心地将最残酷的冷漠留给了教育科学。不是教育科学在我国生不逢时，而是重重迷雾模糊了我们的双眼，导致对“教育的科学性与人文性”“西方教育与中国教育”以及“教育与科学”等关系的认识，出现诸多片面、极端与夸大的错看误解，需要我们冷静地加以考察、甄别和纠正，以便拨开迷雾走出误区。

流行在教育界特别是教育理论界的一种看法为“教育科学是反人道的”。有人断定，教育科学冷冰冰地讲求教育的客观性、一般性和规范性，强烈地排斥教育研究者的能动性、独特性和创新性，无情地扼杀学生的内心世界、个性差异和创造天性。于是，教育科学被“妖魔化”为宰制人和奴役儿童的罪魁，进而被戴上“反人道主义”的帽子。事实上，文艺复兴以及随后的现代科学崛起史告诉我们，科学孕育于人文。科学作为人文的“儿子”，已经成为了有史以来最伟大的人道主义者，它创造的丰富物质财富使得人类终于告别了饥寒交迫，将每一个人都能吃饱穿暖的理想变为现实；它创造的浩瀚精神财富使得人类正在一步步地脱离奴役与压迫，逐步走向每一个人都平等而自由的美好国度！教育科学，实际上并不是反人道的，恰恰相反，它天生具有人文主义的博大情怀。历史已经告诉我们，教育科学一直都在躬身践行，“推进思想自由”和“维护学生尊严”的人文主义传统精神和主张。不仅如此，教育科学秉承人文主

义精神，正担负着提升教育教学效率和促进教育研究者、教师与学生的创造性的重任。正是教育科学，真正地推动了教育走向普及而惠泽每一个平民和儿童，进而走向了人本主义，走向了儿童中心。

在改革开放年代，国外汹涌的唯科学主义批判和后现代教育思潮，使不少人误以为西方是不讲教育科学的，进而理所当然地放弃了教育的科学诉求。在英美教育文献中，“教育科学（educational science）”术语的使用确实少之又少，但是“教育中的科学（science in education）”的用法则比比皆是。事实上，西方近代学校一产生就将科学引入了教育内容之中，早在18世纪就在学校教育中开始了自然主义对人文主义传统的抗争，19世纪建立起了“科学知识本位”的教育价值观，20世纪持续开展了大规模的教育科学化运动。直至今日，即使一边在批判唯科学主义，一边仍然在教育与课程改革中大力培植与提升科学素养。比如，启动于1985年的当代最宏大、最著名的教育与课程改革运动“2061计划”，其主旨就被旗帜鲜明地确定为“普及科学”！介绍、引进和借鉴西方的思想与理论成果本身已经不成问题，成问题的首先是人们的介绍、引进和借鉴是否客观、全面、深刻和严谨。我们必须对那些过于主观、过于片面、过于肤浅和过于随意的比较教育研究做出反思，必须对忽视西方教育科学发展的倾向进行纠正。进而，更关键的问题是，如何对待和处理西方文化传统与中国文化传统的异质矛盾？按照常理，西化、坚守中国文化传统以及中西融合，是三种可以选择而各具合理性的基本立场和路向。但是一百多年来的教育领域，西化是主流，中西融合是陪衬，而中国教育文化传统则长期被摧残、被放逐。已经到了非为中国传统教育文化正名不可的时候了。现在我们不缺西化，缺的是中国传统教育文化的发扬光大，缺的是中西融合的基础。只有提升了中国自己的教育文化，才能为中西融合提供可能性和打下基础，也才能真正地推进教育的健康发展。虽然西方目前已经在在大张旗鼓地批判和否定教育科学异化，然而深重的传统却决定了我国当代教育科学，并不是像西方一样已经越界泛滥，而是仍然处于发育不足的状态。所以，对于中国的教育科学，当代赋予我们的历史使命是予以大力扶持、培植和发展，而决不能盲目跟从西方仅仅一味地加以批判、限制和解构。

教育科学的崎岖道路，还使得一种困倦情绪演变成了一个流行观念——教育难以科学化！西方的教育实验运动早就偃旗息鼓了，英美的科学主义教育传统似乎也已源自欧洲大陆的后现代思潮解构得体无完肤，而中国的教育实验热潮得到的却是一个冷冰冰的结论——教育实

验不可能是真正的自然科学实验,至多是一种准实验!教育科学的怀疑论,由此而起,并且逐步演变成了教育科学的悬置论。不可否认,教育有多重特性,有人文性、社会性和科学性。数千年来,教育的人文性和社会性备受重视,而教育的科学性则很少为人问津。我们可以说,历史已经完成了至少一轮的教育人文化和社会化进程,而与之匹配的科学化进程才刚刚萌动!当然,从绝对的意义上说,教育就是教育,教育不能绝对地科学化,就像教育不能绝对地人文化或社会化一样。然而在相对的和发展的意义上,教育又分别归属于人文、社会或科学,教育不仅能够而且必须科学化,只有这样才能与人文化和社会化达至一种平衡,才能推动和维持教育的持续发展。不过万事开头难,教育的科学化也不例外,不单在中国是这样,西方教育科学化运动的兴起,也是一波三折、艰苦卓绝。深刻地认识和建构教育与科学的密切关系,启动并完成中国教育的科学化,既需要时间更需要人们的努力,不可能一蹴而就。所以,教育科学任重而道远!

对中国教育科学的当代误解,直接原因是认识能力和传统文化的限制,而根本原因则在于教育研究者自身,他们没有走进教育科学,没有以科学的态度对待教育。既因为他们中的一些人不愿意也没有条件走进教育科学,更因为他们中的大多数人没有能力走进教育科学。这些教育研究者系“文科”出身,是我国当代中学文理分科教育、大学分科招生的产物,他们没有足够的数学和自然科学知识作为基础,没有广泛的教育科学方法作为研究工具,他们即使努力要走进教育科学,结果却力不从心!而这种力不从心,在教育界几乎快变成了一种心安理得的集体无意识。这种悬置教育科学的集体无意识,深层原因是长期的教育集权政治。当今国家与社会尽管在民主化,教育却仍然是集权堡垒。集权教育以迷信与蒙昧为其社会基础,本能地放任甚至引诱人们远离教育科学。因为教育科学恰恰是要在教育领域里扫除迷信与张扬民主,做集权教育的掘墓人。所以,对于教育科学的发展和繁荣来说,培养一批又一批具有数学与科学知识和理论基础的教育研究者是必需的主体条件,而改革教育体制走出集权教育则是充分的社会条件。

发展教育科学,是人类发展史上一项伟大的事业,不仅关系到教育革新的成败,而且关系到科学事业的兴衰存亡。中国的教育科学在可以预见的将来,必然是教育研究与实践的基本领域和主题。我们必须大力发展教育的科学研究、科学实践和科学教育的研究与实践,努力创造与普及教育科学知识,清理和建构教育科学观念,培植和发扬教育科学精

神，发明和应用教育科学方法。总之，我国当代教育与课程及其研究，理应少一些主观，少一些感性，少一些唯心，而多一点客观，多一点理性，多一点科学。因为在中国的教育传统与现实中，不缺主观猜测，不缺感性冲动，更不缺随心所欲，缺的是客观务实，缺的是理性冷静，缺的是科学求真！也许在一两百年以后，炎黄子孙们需要大力批判并超越教育中的唯科学主义。如果那样的进步能变成事实的话，一定是以今天我们这一代开始努力建构教育科学为台阶的！扎根于中国文化的教育科学，在呼唤我们呢！

申仁洪博士当初感召于这样的呼唤，选定“教育科学”的“研究方法论”层面做学位论文，现在出版在即，嘱我写序。文中的一切，自有读者评说和时间检验，我忝为导师，身涉其中，不好多言。三年冷窗，他敏而好学，勇闯教育科学的中西融通之路，提炼出了西方教育“内部逻辑自恰”与“外部经验证实”的科学精神，寻找到了中国教育“悟性思维”与“内圣外王”的思想资源，开辟了教育科学的“人文意蕴”建构的理路。接着，一系列问题被引发了！在中国教育科学建设过程中，“理性”何以和怎样融入“悟性”？“内圣”何以和怎样铸入“科学知识”“科学观念”和“科学精神”？“外王”何以和怎样装备“科学智慧”“科学工具”和“科学方法”？这些问题，实在是扣人心弦引人入胜！

我出生于农村，是在醇厚的中国传统文化氛围熏陶中成人的。不过，大学本科学的却是“植物保护”专业，属于科学领域。当我从科学领域转行进入教育领域后，对当代中国的教育科学困境自然就十分敏感，却遗憾于无法分身做些专门研究。于是便以作序为名，趁机发些感慨，聊以自慰的同时，借以呼唤教育科学，呼唤教育科学的研究与发展！

黄甫全

2006年1月19日记于广州寓所

从文化哲学角度反思教育科学的力作

申仁洪博士的新作《论教育科学：基于文化哲学的批判与建构》，针对我国当前教育研究和实践中的“科学失语症”——在传统和现实上的“教育研究科学精神和科学理性的严重缺乏”，却又在后现代主义和“反科学”思潮的影响下“批判否定教育研究科学性的存在”，同时各种意识形态甚至是反科学思想都假借科学的名义大行其道——作者基于在中国的文化语境中对科学的批判至少应该依赖的几个前提性条件，持续追问与反思当下中国的教育研究领域，是否真正存在科学过剩？特别是在当今中国的文化语境中，教育研究的科学因素是多了还是少了？如果是多了，“为什么多了？”“多在哪里？”如果是缺乏，那么“为何缺乏？”“缺乏什么样的科学因素？”“如何建构？”为了回答这些问题，作者进一步回返到曾经孕育科学思维和科学精神的西方文化背景中去，深刻把握近代科学得以产生和发展的文化根基和思维方式，在此基础上理解和把握教育研究科学取向的本体存在和价值诉求。同时，也试图理解和把握中国传统文化思维方式及其在近代以来与西方文化的博弈进程。

为了避免落入形形色色的“反科学主义”和“唯科学主义”陷阱，作者在本书中以文化哲学作为探究的基本视角，力图以整体“人”的生活作为基点来观察教育科学，提出教育研究中人文和科学具有历史连续性。认为教育科学研究存在互动与统整：一是研究主体与教育文化（世界）的互动与统整，二是学习主体与人类文化（世界）的互动与统整。此外，在中国还存在着独特的互动与融合：中国的传统文化思维方式与西方的科学理性思维方式的互动融合。在这三类互动、统整与融合过程中，结合我国文化思维的特质，需要实现对传统教育文化和教育科学的双重超越：在自身独立价值的确认基础之上，吸收教育科学（那恰恰是我们所缺乏的，也是确立我们自身地位与价值所必须的）之长，构建一种新的中国式的教育科学研究文化。

基于上述的思考路径，本书作者以“教育科学精神和科学理性的批

判与建构”为基本主题，采用整体、动态、关系思维方式，在“教育科学与教育发展和教育知识优化”“教育科学文化本体存在”“教育科学的价值诉求”“中国传统文化思维和制度与教育研究的文化特质”“中国教育研究现代性转化对科学精神和科学理性追求理路尝试及其失败原因”“当代中国教育研究科学精神和科学理性建构的可能路由”等方面进行了深入的探究。该书中，作者在“教育科学的人文追求”“教育科学的文化存在”“教育科学的人文价值”“中国传统教育研究的‘悟道’特质”“近代中国教育研究追求科学性的求生取向”“建构中国教育科学的人文意蕴”等命题中均提出了一些颇具中国文化特色和科学价值的新思想、新理论、新观点，是近年来该领域研究的一部力作。

张大均

2006年1月5日于西南大学

引 言

今天,当人们满怀憧憬地站在中华民族伟大复兴的历史潮流之中,审视着我们的种种苦难、幸运与希望的时候,猛然发现教育承载着中华民族伟大复兴的重任。因为“教育是一项巨大的事业,对人类命运具有强烈的影响……人们指望教育不仅能满足人与社会的基本要求(和谐的个人发展、社会正义等),而且还希望它也能面对世界的重大问题,培养青年一代适应明天的世界及要求”(拉塞克,1992,p.103)。因此,“为了中华民族的复兴,为了每个学生的发展”不仅仅是令人心潮澎湃的政治口号,而且承载着亿万中国人的希望和教育工作者的理想。

面对日新月异的社会发展和轰轰烈烈的教育改革,教育工作者满怀激情地“构建中国特色的教育理论流派”。沐浴新的时代精神,反思中国近代以来教育所走过的历程,建构新的教育理念,以完成教育的时代重任,是每一个教育工作者面临的重大历史课题。对中国传统教育理念的反思和新的教育理念的建构,本身就蕴涵着人类文化价值与教育价值观念的巨大变革。

可是当教育工作者将教育作为一门学问进行思考,将教育学科与其他的人文社会学科进行对比的时候,却陷入了一个尴尬的境地。人们发出了“教育学的迷惘与迷惘的教育学”的惊叹。虽然教育学位列一级学科,可是教育研究的学术水平却屡屡受到质疑。近代科学的描述(description)、解释(explanation)、预测(prediction)和控制(control)四大功能似乎在教育学及其教育研究中很难得到承认,而这一切似乎又与教育研究的方法论有关。

“心理、教育科学的学术水平在一定程度上取决于其研究方法的科学性。如果说我国心理、教育科学目前的研究状况还不能很好地解决社会发展提出的各种复杂问题、与国际发展水平还存在着一定差距,那么,研究方法上的不足不能不说是一个很重要的原因。而研究方法上存在的问题,与我们长期以来对研究方法本身的重视、探讨不够有直接的关

系。”(董奇,1992,序)列夫·托尔斯泰曾经告诫人们:“地球是圆的,这本身并不可贵,可贵的是怎么知道它是圆的……我们往往闭眼不看任何科学的真谛,不去研究伟大的智者为了搞清真理而走过的道路。”(沃罗比约夫,见:瞿葆奎,1988,p. 358)所以我们不仅要了解教育研究的现象,而且要了解导致中国教育研究现象的原因。而为了了解教育研究现状及其原因所在,唯有经过历史的反思,才能达到。

一、教育研究的理路与教育科学的困境

自从人类产生以来,教育便产生了。有了教育,便有了人们对教育所进行的反思与建构。当教育从原始的生产和生活中分离出来,成为一种独立活动之后,就处于两个永恒的矛盾之中:人类知识积累和发展的无限性与个体学习发展在时间和空间上的有限性的矛盾;个人潜能的相对无限性与个体发展资源和条件的相对有限性的矛盾。矛盾的出现、存在与演变,使得人们的教育实践不可避免地面临种种问题需要解决:“教育如何促进社会的发展?”“教育如何促进个体的成长?”“运用什么样的知识来实现教育在特定条件下发展社会和个体之价值?”“如何运作知识以有效地实现其价值?”如此等等。于是,人类把教育活动作为自己关注的对象,对其进行观察、思考和研究。

人们对教育的关注、思考和研究经历了经验、习俗和传统阶段,诉诸直觉、教条和权威阶段,形而上学的演绎阶段,借助于观察与经验的归纳阶段,以及运用科学方法的“演绎—归纳”阶段。近代以来,教育研究存在着两种基本范式:科学范式和人文主义范式(胡森,见:瞿葆奎,1988, pp. 177-187)。在科学心理学的强力推动下,科学范式奠基于孔德(Comte, A., 1798—1857)的实证主义社会学、穆勒(Mill, J. S., 1806—1873)的经验主义心理学。它强调用数学工具来分析经验的、可量化的观察。其研究任务在于确定因果关系,并做出解释。进入20世纪以后,在新的时代精神抚育下,科学范式发展为“新实证主义”(new-positivism)或“逻辑实证主义”(logical empiricism)。教育的人文主义研

究范式,则有三个来源:①狄尔泰(Dilthey, W., 1833—1911)的精神科学①、李凯尔特(Rickert, H., 1863—1939)的文化科学②和文德尔班(Windelband, W., 1848—1915)的历史科学③,以及柏格森(Bergson, H., 1859—1941)的生命哲学④;②胡塞尔(Hussell, E., 1859—1938)的现象学(phenomenological philosophy)⑤;③在很大程度上以新马克思主义(neo-Marxism)的面目出现的法兰克福学派[阿多诺(Theodor Adorno, 1903—1969), 马克斯(Horkheimer Max, 1895—1973), 哈贝马斯(Jurgen Habermas, 1929—)]批判哲学(critical philosophy)。教育人文主义的研究范式注重整体和定性的信息和说明的方法。

然而自20世纪六七十年代以来,随着库恩(Thomas Kuhn, 1922—1996)、劳丹(Larry Laudan, 1941—)、费耶阿本德(P. Feyerabend, 1924—1994)等人的科学历史理论的发展,以及罗蒂(Richard Rorty, 1931—)、利奥塔(Jean Francois Lyotard, 1924—1998)、德里达(Jacques Derrida, 1930—)、福柯(Michel Foucault, 1926—1984)、德勒兹(Gilles Deleuze,

① 狄尔泰认为,自然科学需要运用数学工具来分析经验的、可量化的观察,确定因果关系并做出解释,精神科学需要理解以把握“意义”或“精神”。于是,在研究中存在两种心理学,一种是试图通过实验的方法做出概括或预测,一种是试图从个体整体的和具体的背景来理解独特的个体。

② 李凯尔特认为,既可以从对象的角度、也可以从方法的角度,既可以从质料的角度、也可以从形式的角度来分类科学。在人类的研究活动中,存在着自然和文化的对立,自然科学和历史的对立。自然科学秉持价值中立的原则和对普遍性的追求,采用普遍化的方法,以客观事实和现象作为研究对象,关注普遍性的规律。历史和文化两个概念是与自然相对立的,历史的文化科学作为文化科学,要研究与普遍文化价值有关的对象,必须从对象的特殊性和个别性方面叙述对象的一次发展。对历史的文化科学来说,只有那些在其个性方面对于作为指导原则的文化价值具有意义的事物,才是本质的。在大多数情况下,文化事件的意义正是依据于使这一文化事件有别于其他文化事件的那些特性;反之,它与其他文化事件相同的因素,对于历史的文化科学来说则是非本质的。因而,历史的文化科学是研究个别的东西,运用的是“个别的方法”。参见:李凯尔特.文化科学和自然科学.涂纪亮译.北京:商务印书馆,1986

③ 文德尔班认为,存在“事实世界”和“价值世界”两种世界,科学也相应的有“规律科学”和“事件科学”,前者是“制定法则的”,后者是“描述特征的”;前者是自然科学,后者是历史科学。参见:洪谦.西方现代资产阶级哲学论著选辑.北京:商务印书馆,1982b

④ 柏格森主张,理智不能领悟活生生的现实,只有通过直觉才能接近现实。在《创造性的进化》中,他认为,在宇宙中,存在着一种构成事物本质的“生命冲力”或“生命意志”,它的功能就是创造。进化没有预先确定的途径或终点,它是随着生命力的创造和驱策而成的。人类由于他的直觉能力能够配合它并创造性地运用它,他能够运用生命力推动物质世界,并以最合适的方向建立他的生活与社会。

⑤ 把人理解为具有完整性的和在适当情境中的个体,哲学应该开阔视野,努力“探究”人类活动之根源,其方法应该用整体性的方法,通过移情作用理解人类反应背后的动机。

1925—1995)等后现代主义者对科学和科学知识的反思与解构,在今天的西方世界,后现代学者们正在对现代科学的哲学根基进行前所未有的颠覆和解构,力图使科学去中心化,而恢复边缘知识的地位。与之相适应,教育领域自20世纪70年代以来也开始了范式性转换:开始由探究普适性的教育规律转向了寻求情景化的教育意义。教育研究的科学取向,即所谓教育研究中的科学主义,受到了前所未有的批判。

与教育研究的这种后现代取向遥相呼应,国内也开始纷纷对教育研究做出“科学主义”的诊断,并形成一股不大不小的批判和清算潮流。在当下中国的教育研究语境中,教育研究的科学取向面临来自两方面的挑战:人文主义和后现代主义。对人文主义来讲,教育科学研究存在的只是“冰冷的理性”、“机械的技术”、“毫无生气的数据”,从而导致人的异化、人与世界的分裂,因此要在教育研究中运用“人性的关爱”找回失落的“精神的家园”。对后现代主义来讲,教育科学研究只是“假想的客观”、“虚构的中立”、“不可通约的范式”、“研究的传统”,因此,他们自认的历史使命是解构教育科学的话语,颠覆教育科学的“霸权”,祛除教育科学“神圣”的外衣,以达到“去中心化”的目的,恢复“边缘”的地位。

然而,正如后现代主义者对科学所进行的批判那样,后现代主义本身也应该具有自身的边界和“场域”。后现代主义对教育研究科学取向的批判话语,在西方有其历史的渊源和现实的依据。科学的对象化思维和对理性与逻辑力量的推崇,在古希腊时代就奠定了坚实的基础,并成为西方文化基因。这就如同中国的伦理准则和悟性思维方式已经成为我们的文化基因一样。自文艺复兴以后,奠基于人类理性的扩张,经过培根(Francis Bacon, 1561—1626)、笛卡尔(Rene Descartes, 1596—1660)、牛顿(Isaac Newton, 1642—1727)、爱因斯坦(Albert Einstein, 1879—1955)、普利高津(Ilya Prigogine, 1917—2003)等科学家的科学视界和宇宙图景的洗礼,以及孔德、石里克(Moritz Schlick, 1882—1936)的实证主义和波普尔(Karl Popper, 1902—1994)的批判理性主义与科学证伪的哲学化努力,科学文明已经深深根植于人们的日常行为规范和学术研究规范之中。因此,科学事实上以其显赫的成就和权威占据着统治地位,进而在很大程度上遮蔽着哲学、宗教、文艺等文化形式。但同时也不能忽视正是科学文明才给人类世界带来今天的成功。正是由于以一种科学的精神对教育进行观察、思考和研究,把现代教育建立在心理学、社

会学的基础上,才使得现代西方教育取得前科学时代无法比拟的巨大成就。西方对教育研究科学取向的反思和批判实际是一种时代性的矫正,它具有历史和现实的合理性与合法性。即便如此,事实上,仍然有相当多的批判者并没有深入讨论为什么现代科学和技术存在着危机和带给我们巨大的问题。

其实,科学与技术的危机和问题之所以存在,归根结底还是因为人的问题,特别是人的非理性因素的作用以及人类基本价值信念的混乱所造成的困境,而不应该把这份责任全数推给科学和技术。当科学的批判者着眼于科学的破坏性时,这种批判的实质带有强烈的宗教属性。科学的批判者相信作为物的技术和作为知识体系的科学具有精神和灵性,可以摆脱人类的控制,而独自发展并给人类带来灾难性的后果。在某种意义上,这依然是原始人类对自然恐惧的一种延续,是在潜意识中对于不确定性的担忧。

为了完成对科学的批判,批判者在实际运作中,首先要确立起一系列对立的二元范畴作为自己运行的基础:用“延异”解构“逻各斯中心主义”,从纵向思维转向横向思维,用差异对抗理性的总体化,用注重个体性和自我关切反对主体性和人道主义,用透视主义和相对主义取代表象论和基础主义,用不确定性和小型叙事取代元话语和宏大叙事,用“精神分裂分析”取代“精神分析”,用微观政治学取代宏观政治学(冯俊等,2003,pp. 9-22)。所有这些显示,后现代主义的存在正是以科学对立的存在为根基。离开了科学及其所衍生出来的思维方式和思想体系,后现代主义也就如同空中楼阁。

在这个意义上,“后现代性拒斥理性、知识、意义、真理、客观性、同一性、稳定性和因果性方面,是不可接受的。因为它没有合乎理性的论证”(曹天予,2000)。后现代主义最重要的意义就在于批判和解构。超越了自己的边界,它本身也就陷入了自己的批判陷阱之中。所以,后现代主义只是一组文化现象:对现代性的依赖并利用科学的威望作为为自己辩护的合法资源。当后现代性指对以科学理性为核心的现代性的拒斥时,是无意义的。只有当它作为现代性精致的扩展时才有意义。所以,哈贝马斯(Juergen Habermas,1929—)把后现代主义对以理性和启蒙精神为

核心的现代性的批判,都归结为“保守主义”^①。以后现代面目出现的保守主义,将科学、道德、艺术决定性地限定在与生活世界相分离并为专家所操纵的领域。但是,人们不能“将现代性及其计划作为一项失败的事业而放弃,而是应该从那些过分的、试图否认现代性的纲领的错误中吸取教训”(Habermas, J., 1979, p. 106)。“如果我们要完全放弃现代性计划,我们将一无所获”(Habermas, J., 1979, p. 108),这就是西方文化自己反思的结果。

当我们回返到中国的现实境域中,却发现对教育研究科学取向的批判和解构缺乏历史的支撑和现实的合法性。科学与人文的人为对立,现代和后现代的机械划分,无法关照中国教育研究科学取向的历史和现实境遇。相对而言,中国批判者并没有把教育研究科学取向放入中国的语境之中。自然也就没有深入分析中国传统的教育研究思维方式与现代教育研究科学取向的内在冲突。在中国的文化语境中,对科学的批判如果成立的话,则至少应该依赖几个前提性的条件:首先,在中国教育研究中存在着大量的科学主义取向;其次,教育研究科学取向占据着统治地位并压制和驱逐着其他的研究取向;第三,教育研究科学取向给中国的教育理论和实践带来了巨大的危害并走向危险的边缘;第四,存在着另

① 哈贝马斯将各种对现代性的否定观点,都称做保守主义。“‘老保守派’不允许自身被文化现代主义所玷污,他们悲伤地观察到实体理性的衰落,科学、道德、艺术的分化,现代世界观和它单纯的程序上的合理性的分离,因此他们建议退回到现代性之前的位置。”(Habermas, J., *Modernity-an Incomplete Project*, in *Postmodernism-A Reader*. New York and London: Harvester Wheatsheaf, 1993, pp. 105-106)“新保守主义把或多或少有些成功的资本主义经济和社会现代化的那些令人难受的负担转嫁到文化现代主义身上。新保守主义的学说混淆了一方面是社会现代化的可喜过程与另一方面是令人遗憾的文化发展之间的关系。新保守派并没有揭示对待工作、消费、成就以及闲暇的态度发生改变的经济原因和社会原因。结果将以下东西——快乐主义、社会认同的缺乏、服从的缺乏、自恋主义、退出地位与成就的竞争——统统归于文化领域。”(同上, p. 102)新保守主义在面临文化现代性的时候有三大论题:第一,“欢迎现代科学的发展,只要它仅仅超越自己的范围去推动技术的进步、资本主义的增长和合理性的管理。此外,他们还推荐了一种平息文化现代性的爆炸性内容的政治学。根据这一论题,科学无可挽回地变得对于生活世界的取向毫无意义。第二,政治学必须尽可能远离道德实践证明的要求。第三,肯定了艺术的纯粹内在性,并质疑艺术是否有一种乌托邦的内容。为了将美学经验限制在私人性质的范围,它还指出了艺术的虚幻特性”(同上, p. 108)。青年保守派则“概括了美学现代性的基本经验。他们把去中心的主体性从工作和有用性的强制中解脱出来等启示,看做是他们自己的。带着这些经验,他们走出了现代世界。在现代主义的态度基础上,他们为一种不可调和的反现代主义辩护。他们把想象的自发力、自我经验和一个只有通过‘召唤’才能接近的原则对立起来,这个原则就是权力意志或主权,存在或充满诗意的狄奥尼索斯力量”(同上, p. 107)。青年保守派全盘否定了理性主义和启蒙运动。

外一种研究取向可以克服科学取向的种种问题与危机。这就促使我们必须反思当下中国的教育研究领域,是否真正存在科学过剩?特别是在当今中国的语境中,教育研究的科学因素是多了还是少了?如果是多了,“为什么多了?”“多在哪里?”如果是缺乏,那么“为何缺乏?”“缺乏什么样的科学因素?”“如何建构?”“怎样建构?”要回答这些问题,则需要回返到孕育科学思维和科学精神的西方文化背景中去,深刻把握近代科学得以产生和发展的文化根基和思维方式,在此基础上深刻理解和把握教育研究科学取向的本体存在和价值诉求。与此相对照,也要理解和把握中国传统文化思维方式及其在近代以来与西方文化的博弈进程,以及中国教育研究近代化历程。

在我国,近年来人们对教育研究科学取向的探讨,进行了大量工作。这些探讨主要集中在三种资源库中进行:

第一,“教育学原理”著作。由于这些著作主要不是讨论教育研究的方法论,因此讨论不深入,也不是自觉的。此类探讨多半是作为一般性的介绍,集中在教育科学研究的意义、一般原则和基本方法上。作者们通常并没有就教育研究的科学取向本身的运行机制和价值追求进行深入考察。而且由于作者研究角度的取舍,根本就没有涉及西方科学理性思维方式与中国传统思维方式的适切性,以及教育科学研究在中国的超越与建构问题。虽然教育学原理性著作并不专门讨论教育研究的问题,但许多教育学原理性的著作体系毫无例外都蕴涵着作者们的基本研究取向,即渗透着作者的思维方式和价值取向。对本书而言,与考察这些著作中对教育科学研究本身的直接探讨相比,考察这些思维方式和价值取向则更具有启发意义。

第二,“教育科学研究”专著。这些著作,主要在几个层次上展开:

(1)立足于技术操作层面,把焦点集中在教育科学研究的具体方法及其使用条件和操作技能的探讨上。这类著作所占有比例最大,具有相当多的数量。

(2)从动力制约层面(即思维方式、思想观念、文化传统)进行探讨。这些研究包括:首先,针对“我国教育研究中方法论意识薄弱、模糊及对方法论缺乏研究”的弊病,从历史和理论两个维度,对我国教育研究中有方法论的认识与实际状态进行“反思”,并着力于构建与开拓新视野与新见解的“综合”,从而体现“探”的特色,建构教育研究的方法论体系(叶澜,1999)。其次,从定量和定性两个角度考察了教育研究百年发展历史,以及在现代复杂性系统科学、科学哲学思想和人文主义传统对教育