

# 第一章

## 引论：关于普通教育学的困难性、必要性和可能性

### 1.1 关于对教育实践和作为科学的教育学达成共识的困难性

期待普通教育学对教育行动、作为科学的教育学以及两者相对其他行动形式和科学的地位作出普遍陈述的人，他的出发点是这三者之间有一种系统的联系这一前提，从这种联系中每一环节都能取得其内在的位置和意义。这一前提今天从多方面来看都是成问题的。不同的学科无法对它们之间的系统联系达成共识。就像这几十年来科学学的讨论所显示的那样，各学科既不能按照它们的对象范畴，也不能按照它们的方法得到清晰的系统归类。<sup>①</sup>同样困难的是，人类行动的现实领域和基本形式同样无法得到界限分明的划分。以教育学、经济和政治为例，它们之间的关联如此复杂，因此，如果认为它们互相独立，那将是幼稚和错误的。

系统划分实践领域、现实领域和学科的难度性不仅是对教育学与其他实践形式和学科的关系而言，就是在教育学内部也是这样。“教

参见本纳 / 海尔曼 / 克尼西等 ( D. Benner/U. Herrmann/E. König u. a. ) : 关于范式讨论初步回顾的学术交流会。见：面向未来的回顾。教育学的任务，理论和研究。第十二届德国教育学会论文集。《教育学杂志》副刊，第二十五期。魏茵海姆 / 巴塞尔，1990 第 71—92 页。另参见克尼西 / 策德勒 ( E. König/P. Zedler ) : 《教育学理论》，魏茵海姆，1998。

育实践或作为科学的教育学”今天既无法向外,针对其他“现实”也无法向内,针对其内在组成得到确认。教育学和教育科学已经分化为许许多多实践领域和分支学科。它们之间很难通过跨学科的问题加以连接,而往往只是被一个近来越来越经常以复数形式被使用的共同名字松动地联系在一起。复数的教育学不仅包括各种领域教育学或分支教育学,也包括各种以“教育的”为定语或仅仅挂有一个教育类术语的学科。举几个例子说,我们有职业教育学、休闲教育学、艺术教育、伦理教育学、音乐教育学、体育教育学、宗教教育学、学前教育、学校教育、社会教育学、经济教育学和成人教育学,还有教育心理学、教育社会学和教育经济学。教育实践领域的情况也与此类似。我们把教育职业区分为幼儿园教师和学前班教师、社会教育者和学校教育者、属不同学校类型的学科教师和年级教师、测验专家、课程设计者和评价者、家长、学校升级和职业顾问、继续教育者和其他等等。教育实践已经分化为许许多多的职业,它们相互之间已经没有明显的关联。它们既没有统一的职责,也没有为它们提供准备、指导和检验的,有系统划分的科学。

在此背景下,似乎不得不怀疑,究竟是否还能针对这些分化为教学、检验、咨询和帮助的活动,以及解体为各个教育学分支学科的教育学,提出一个普遍的教育学基本思想。初看上去,关于特殊的实践形式及其相关科学的普遍性论述,如果损害了其同一性和独特性,那么这种普遍性论述似乎完全没有出路的。似乎只有在过去,当教育学由于其具有独特的对象和对其所有领域和分支学科适用的问题,而区别于其他行动形式和科学时,才会有一种全面的教育学基本思想。对于在普通教育学中阐明一个教育学基本思想的计划来说,这就意味着只有在如下条件下才能实现,即因为一种教育思想和行动的自身逻辑可能还未形成概念就已经具有了相对于其他行动领域和科学的独特性,并且也决定了所有实践和理论中的问题,所以根本就不需要系统推论出什么基本思想了。反过来这也可能意味着,普通教育学在最需要它帮助那些诸多以“教育”为定语的活动和以“教育科学”挂名的学科作出它们所缺少的系统的和专业的归类的地方成为不可能。

## 1.2 关于普通教育学的必要性和可能性

既然普通教育学既不能简单地从多样的教育活动领域和教育科学分支学科中借用教育的概念，也不能把它的对象和学科同一性强行规定于它们，那么怎样才能全面界定教育实践是一种特殊的活动？教育科学是一门特殊的科学呢？是否只要承认所谓“种种教育科学”的必要性，承认无需思索一个整合性教育学基本思想，也根本不需要揭示什么共同的基本问题的各种各样对社会或多或少有用的教育职业和活动，或许这样就足够了昵？

这样一种观点并非不合情理。对未成年人在什么地方学习、怎样学习和学习什么的规定并非由教育的角度，而是由政治的、经济的、技术的和学科的角度决定的。比如，政治规定学科的数量、种类和范围；教师不是按照特殊的教育学标准，而是按照专业和学科科学的观点对学生成绩作出评价；考试的难易是由多少学生应当和可能在某种类型的学校合格毕业或被允许升入到高一级教育机构中去这一点来决定的。此外，有的情况下宪法保障决定某个人是否可以在国家机构担任教师的职业，由这种宪法保障检验某个准备或正在执教的人对宪法的忠诚，而不是他们的某些教育能力。这些以及其他更多的例子助长了这样的观点，虽然存在各种教育行动形式和职业，但并没有一种获得普遍承认的，对它们给予指导和具有制约性的教育学思想、知识和技能。了解教育、教学、教育机构和培训机构的社会性和历史性，以及它与政治的关系的人，可能不仅怀疑这种独立的教育思想和行动的存在，甚至怀疑它的可能性和必要性。在这样的人看来，没有比要求一种所谓的教育学独立性更可疑的了。这种要求只能是无视教育行动和职业所具有的规范、背景以及状况的历史性、社会性和它们与政治的关系。

如果把普通教育学理解为一种负责在教育的种种活动层面和其他教育科学学科中无法阐释和弄清的普遍性问题的特殊教育学学科，那么确实表明它是多余和无意义的。如果它仅仅做出抽象陈述，而并不触及或涉及教育实践和分化了的教育科学学科，那么从不同的教育活

动和教育职业以及其他教育科学学科来看，它就毫无意义。相反，如果普通教育学认为其见解适用或应该适用于一切教育活动和整个教育科学，那么就会出现相反的情况。这时它便对于从事它的人显得有意义和必需，但是却鉴于教育实践分工越来越细和教育科学分化为各种种子学科而无法找到关心和重视其见解的接受者。在第一种情况下普通教育学必须承认自己的多余，在第二种情况下，它就像一个不受欢迎的冬烘先生，不请自来地叙述教育行动的条件、任务和可能以及教育科学的普遍特点，但是却没有人要听。<sup>②</sup>

那么普通教育学的这两种角色都无法服务于教育实践和教育学科学。它既不能假说多种多样的教育活动和教育科学中缺少一种共同的基本思想而抵制对它的反问，也不能期望从一种新的、可能还没有创造出的普通教育学中获得其同一性。对于教育学基本思想的提出而言，这就意味着，无法由教育科学不存在的系统性和教育实践不存在的统一性中推论出它的必要性。因为按照它们不同的自我认识和研究视角，教育科学和教育实践完全无需普通教育学。如果既不能从教育实践和教育科学的现状，也不能从普通教育学对自己的要求中获得教育基本思想的话，那么它究竟将何以成立呢？

教育思想和行动的基本结构今天充其量只能通过对它植根于教育诸活动和多种教育科学学科的前反思的必要性的回顾得到澄清。这种必要性既不能通过历史科学和社会科学得以重构，也不能通过解释学被作为一种关于我们存在本质的超时空界定来说明，也不能通过先验思考就被证明是一切有关教育问题和事实的理性陈述的先决条件。但是我们可以通过行动理论和问题史来确定此必要性。只要能够通过教育思想和行动的问题史的探讨提出一种基本思想，提示一种植根于

参见《教育学杂志》1984年第一期 总第30期中的论文。胥茨：《对于系统教育学的怀疑的思考》胡史克-莱因 R. Huschke-Rhein)；《普通教育学的未来》德诺尔特：《职业伦理学，范畴分析，方法反思》。另参见《教育科学季刊》(Vierteljahrsschrift fuer Wissenschaftliche Paedagogik)1984年第四期，总第60期中的论文。海特戈尔(M. Heitger)：《系统教育学的必要性和可能性》菲舍尔(W. Fischer)；《教育学和系统教育学》巴劳夫 Th. Ballauff)：《系统教育学在今天是否可能和必要》。

人类思想和行动的教育学基本结构，那么也许就能弄清楚我们为什么不能通过不同的教育实践活动和多种教育科学学科发现它，而是要以植根于人类行动本身的必要性为出发点，重新提出教育实践基本结构和自身逻辑的问题。一种如此论证的普通教育学将不再扮演教育学一门多余的分支学科的角色，也将不再是一位没人理的冬烘先生。它将迫使教育实践和教育学面对植根于教育思想和行动自身的，而不是外部强加于它们的一种必要性。这样它就有理由坚持，由它阐明的教育学基本思想不是代表科学和实践在普通教育学中得到承认，而是必须在教育的思想和行动自身中发挥作用和取得重要意义。

### 1.3 关于教育实践和教育科学的人类行为学定义的初步思考

以人类实践自身中存在的教育思想和行动的必要性为基础，系统阐明教育基本思想的尝试至少要有三个条件：第一个条件是存在一种为教育思想和行动奠定基础、而自身无法以反思奠基的必要性。第二个条件是这种必要性对于检验教育学见解的真理性成分和评价教育实践的崇高地位具有意义。第三个条件是可以通过历史上教育基本思想的发展中已提出的问题证明教育思想和行动的必要性。

在这三个条件中，第一个条件由于涉及到的必要性始终是随着我们的存在而存在，而不是我们自己创造的，因此凭定义我们无法了解它。根据第二个条件，这种前反思的必要性应该对教育实践特质和教育理论真理性的评价具有重要意义。而情况是否真的如此，既然由于我们对第一个条件的不可知而无法确定，那么只能通过对第三个条件的实现 也就是通过阐明系统的教育基本思想来证实 以及通过探讨历史已给定我们的教育行动问题来揭示。

关于施莱尔马赫前反思存在基础概念参见布吕根 1986在明斯特大学递交的教授备选资格论文《自由和主体间性：康德和施莱尔马赫的伦理教育学》中“假设与猜测”（Hypolepsis und Antizipation）章。

这样一来，这三个条件原来的基础关系就倒了一个秩序。既然原来秩序中的第一个条件是奠基性的而又无法予以奠基，那么现在要通过实现第三个条件确认对教育思想和行动原有的和前反思的必要性存在的假设是否有利于教育基本思想的提出。这种设问中奇特的秩序颠倒当然不是系统思考教育学问题时特有的，而是在其他领域的系统反思中同样可以看到。这对于人类一切思考来说最终都是适用的，我们单凭意图既不可能谈对什么思想和行动作出原有的和前反思的界定，也不可能由历史的一种存在的既有界定推断出一种原有的界定。关于人类使命和人在世界中的地位的问题有一种独特的，无法用反思达到的结构，这种认识可以追溯到希腊哲学。以上认识对系统阐明教育基本思想同样具有重要意义 但是这一点直到近代才被认识 即当对于教育思想和行动的反思逐渐从它们对既有社会秩序的直接依赖中脱离，教育学开始在人类总体实践和对人类生命的思考中争取与其他实践平等的 它们无法替代的位置时 才被认识。

在问题史的范畴内 这一点可以从卢梭、康德、洪堡、施莱尔马赫和赫尔巴特对教育思想和行动的系统的重新界定的论著中看得特别清楚。在这些论著中，一种教育实践与其他人类生存基本实践形式非等级的、非目的论的关系第一次被思考 同时教育理论与针对其他社会必需活动的理论的一种非等级、非目的论的关系第一次被提出。这里不是简单地在原有的问题和固有的理论传统之外补充了关于教育思想和行动基本结构的问题，确切地说是首先必须在人类实践重新划分的情况下为教育学创造和开辟出它所要求的空间。具体地揭示这一点是对近代教育学形成史的问题史研究的任务和目的。一种符合时代的普通教育学不经过问题史这个弯路是不可能形成的。<sup>④</sup> 但是前者不会直接从后者中衍生出来，而是必须尝试通过对人类实践的不断分化和由此

梳理问题史既吸引人又艰难的地方在于这个“弯路”永远不会走完。因为问题史分析中总是包含着系统的观念，而后者又会通过问题史研究被修正。除了注3中提到的论文之外下面几本问题史著作特别需要提及。巴劳夫(Th. Ballauff):《作为教育哲学的教育学。哈根函授大学三个教案》。哈根, 1983 布兰克茨(H. Blankertz):《教育学史 从启蒙运动到当代》。威茨拉尔(Wetzlar), 1982 布克(G. Buck):《从异

带来变化的考察 重新认识和概括教育的基本思想 借此防止重蹈教育的目的论界定的覆辙。在这个意义上，以下对教育思想和行动基本结构系统的和问题史证实的尝试将阐明关于教育实践和教育科学关系的人类行为学理念<sup>⑤</sup>。这种理念以各种实践之间非等级—非目的论关系的标准来衡量人类总体实践秩序的合理性，以实践理性的概念来揭示总体实践的逻辑，坚决排除形而上地假定和武断地坚持各种实践之间的等级关系。

化回归。德国人文主义教育哲学发展研究》。慕尼黑,1984; 噶母(H.-J. Gamm):《普通教育学:市民社会教育和教养的基础》。莱茵贝肯(Reinbek)1979; 海多恩(H. J. Heydorn):《教养和统治的矛盾》。法兰克福,1970; 肯佩尔(H. Kemper):《作为学校和改革批判的学校理论》。法兰克福,1982; 孟策(C. Menze)德国教育科学。见:斯伯克(J. Speck)编:《新教育的问题史》第一卷。斯图加特,1976 第9—107页; 莫伦豪尔(K. Mollenhauer):《被遗忘的关联 关于文化和教育》。慕尼黑,1983; 鲁洛夫(J. Ruhlhoff):《教育学未解决的规范问题》。海德堡,1980; 施密特-柯瓦奇科(W. Schmied-Kowarzik):《辩证的教育学 关于教育学与实践的关系》。慕尼黑,1974; 胥茨:《自由与决定性:教养问题的意义理论反思》。拉廷根(Ratingen),1975; 另参见本纳:《教育科学主要思潮:传统与现代理论的系统梳理》。慕尼黑,1973; 魏茵海姆(第三版),1991; 本纳:《赫尔巴特的教育学 系统的近现代教育学的问题史引论》。魏茵海姆/慕尼黑(第三版),1993; 本纳:《威廉·冯·洪堡的教养理论:近代教育改革开创背景的问题史研究》。魏茵海姆/慕尼黑(第二版),1995。

- ⑤ “人类行为学”(Praxeologie)并不表述全新的内涵,而是有关实践哲学开创时就有的关于面对经济、伦理—政治、审美和宗教领域的分化,人类总体实践的一种理性秩序的问题。在注4中提及的《教育科学主要思潮》以及一些其他论文中我用了“人类行为学”和“人类行为学的”概念来概括一种以行动理论出发的对理论—实践关系的调解和研究的范式。这种范式基于教育学的古典传统,指出一种教育实践与人类其他实践领域非统一标准,非目的论的关系限定,这主要涉及教育实践与伦理、政治的关系,但也涉及它与经济、艺术和宗教的关系。格鲁波(Eberhard Gruber)的一篇“非等级关系理论与教育实践:关于取消统治问题”(慕尼黑,1979)的论文激励我把这种关系清楚地表述为一种非等级关系。德勒拉夫(Josef Derbolav)用“人类行为学”的术语概括他的职业伦理领域系统。参见德勒拉夫:《教育学与政治:两者关系的系统的—批判的分析》。斯图加特,1975; 另见德勒拉夫(编):《人类行为学的批判和元批判》。卡斯特劳恩(Kastellaun),1976; 另参见我在《教育展望》(Pädagogische Rundschau,1976 总第30期 第309—327页)中的书评。德勒拉夫的人类行为学对问题的讨论超越了对社会分工在职业伦理方面做合理性检验的狭义界限。这一点从他把自己把其理论归入里特(Th. Litt)和菲舍尔(F. Fischer)的教养理论立场可以说明。参见德勒拉夫:《欧洲思想史的启示》。圣·奥古斯丁,1987 第271—280页的《里特和科学系统问题》一段。

人类实践要比我们今天所熟悉的社会诸系统和行为诸领域的分化早得多。自我们所知的人类历史以来，人类的共同生活，人的“共存”<sup>⑥</sup>就由六种基本现象决定。人必须通过劳动，通过对自然的索取和养护，创造和维持自己的生存基础（经济）。人必须提出、发展和承认人类达成理解的规范和准则（伦理）。人必须规划和建设社会的未来（政治）。人把其现实提升为美学表现（艺术），并面对同类生命的有限和自身死亡的难题（宗教）。除了劳动、伦理、政治、艺术和宗教以外的第六个基本现象即是教育，也就是说，人类处在代际的关系中，受到上一代成员的教育并且教育着下一代的成员。

人类共存的这六种基本现象在历史上和社会中的相互作用极其复杂。人类实践某一领域的任何变化都会对其他所有领域产生后果，它的作用也要通过人类共存的其他诸领域来促成。这些人类实践的基本现象和形式之间的区分和它们的相互关系无法由对存在的非历史的或超历史—本体论的界定来推导。这六种基本现象无法相互演绎或简化为更少的几个共存领域，而是相互影响，以至于任何领域都无法要求一种封闭的独立性，这正是人类共同生存的自体。人不是因为劳动、施行教育和从事政治活动而必须死亡；同样他也不是因为会死亡而对艺术和伦理有所认识。人类必须通过对自然的支配和护养获得和保持其生

⑥ 芬克 E. Fink 把人类共存的基本现象区分为劳动、统治、爱情、死亡和游戏现象，并把这五种共存形式纳入自由、语言性、历史性和肉体性这四种存在特征。我在下文区分六种共存的实践（经济、伦理、教育、政治、艺术和宗教）抛弃了芬克对这些基本现象的生存自体论限定和他对劳动与技术、政治与统治的等同对待。我的实践哲学思考源自维也纳哲学家海因特（E. Heintel）的启发。他尝试通过对古代教会历书哲学和近代先验哲学的调解为人类行动的实验性奠定基础，并且把人类实践分化了的实践形式阐释为人性的分化。参见海因特的主要著作。海因特：《哲学的两个迷宫：西方思想的基础哲学的系统理论研究》。维也纳/慕尼黑，1968，以及他的两卷本的《辩证法概论》。达姆施塔特，1984，特别是第二卷的VIII—XV节。另参见芬克的新著《人类生存的基本现象》。胥茨·施瓦茨（F.-A. Schwarz）编，慕尼黑，1979。芬克对我的启发来自胥茨。参见胥茨对芬克的批评性称许。胥茨：《人类学和技术教育：芬克的教育学著作》。见布莱堡尔、朗格（I. M. Breinbauer/M. Langer）编：《教养所受的威胁——人类所受的威胁：马里安·海特格六十诞辰》。维也纳，1987，第61—71页。另见迈尔-沃特斯（H. Meyer-Wolters）：《共存与自由：芬克的人类学与教养理论》。维尔茨堡，1992。

存基础 从这个事实中无法直接推导出伦理的、教育的、政治的、美学的和宗教的事实情况，正像无法从经济的特殊性直线地推导出教育、伦理、政治、艺术和宗教的特定性一样。既不能由所谓的经济基础来规定像伦理、教育、政治、艺术和宗教这样的上层建筑现象 也不能把所谓上层建筑现象作为经济的基础。确切地说 劳动、伦理、教育、政治、艺术和宗教 作为社会必需的人类实践形式 由于它们多方面相互依赖性而构成了人类赖以保持和推进其自身存在的基础。

对人类生存这六种基本现象的系统思考始于它们之间的互相作用从其历史性和可变性的角度得到发现和认识的时候 这时对于劳动、伦理、教育、政治、艺术和宗教意义、任务的理解不再取决于对传统的承认，传统的延续总是同时与有改造的学习相关。对行动取向的需要源起于打破传统与再生产社会亲在、伦理与行为合法化的实践循环 这种取向植根于人类的理性和对人类相互的理解和互动的任务和可能性的系统思考。劳动、教育、伦理、政治、艺术和宗教构成人类存在基础 而它们之间并非处在先定和谐之中，对于这一点的体验产生了对人类总体实践行动取向的理论需要。这种必要性不是把人类理性肢解为经济的、教育的、伦理的、政治的、美学的和宗教的合理性 而是寻求着眼于经济、教育、伦理、政治、美学和宗教行为的特殊任务的人类理性的统一性。

因此全面的人类行为学或人类行动理论从两方面提出问题和论题。第一 它试图提出一种人类总体实践的概念 既不否认也不拉平各个实践领域的特殊性 第二 它设法提出各实践领域的概念 使它们不把其特殊性绝对化，而是着眼于行动问题的普遍适用性。在我们的传统中对这种人类行为学曾出现过两种伟大的构想。第一种可追溯到古希腊城市国家衰落时期阐明实践哲学的城邦 - 哲学。这种实践 - 哲学为总体实践构建了一种等级性的和目的论的秩序，其中经济是它的最低一级，政治是最高一级。另一种构想出自近现代实践哲学。它——至少按其总的倾向——对各实践领域作出了非等级关系的界定。在这种关系中 可以丢弃从前经济、政治、宗教对教育实践的限定 承认教育行动同人类其他实践形态一样具有同等重要的地位。第一种尝试因那

种维护城邦秩序的实践哲学无法阻止希腊城邦国家的衰亡而失败了。第二种尝试的局限性表现在各实践领域的非等级关系界定和人类总体实践非目的论的秩序构想在近现代市民社会发展的现实条件中无法实现。这一点没有比经济在今天所获得的非常地位表现得更明显的了。亚里士多德把经济实践放在最低位置并且徒劳地警告说，这种经济实践尤其可能把本身作为目的 使得财富的增长 而不是公共福利作为城邦发展目标；今天经济生产力的提高和劳动的不断合理化在分化了的实践领域中占据优先地位 尽管这不仅得不到古代的 也得不到近代的实践哲学的认同。

构建一个人类总体实践的理论，建立一个可确定为人类共存基本现象的各个实践领域的理性概念，这可能是当下实践哲学最紧迫的任务。它坚持两个基本的信念，即经济不能获得首要地位和必需把人类实践一切形态的等级的和目的论的体系转化为一种人类实践的非等级的关系界定。这样一种任务的设定远远超出了普通教育学的范围，然而 如果不顾及由它推出的问题 也就无法完成这一任务。因为近代对经济、伦理、政治、美学和宗教实践非等级关系的观念并没有只是导致实践哲学中对教育行动的弘扬；同时如果不把它提升到与其他人类实践形式同等的地位，此观念是无法想象的。其实并非只是经济和政治因素决定了对于各实践之间关系的重新界定，教育实践的同地位同样是由此确立的 即如果教育行动不从以往的依赖关系中得以解放 那么经济、伦理、政治、艺术和宗教这些分化的行动领域之间非等级的关系也无法得以实现。<sup>⑦</sup>

与非等级 - 非目的论秩序不可分割的是普遍的人的教育观念。它不再使个体适应自己生来就被预先确定的社会等级和职业，不再仅仅使他成为同样早已为他规定好的某种宗教的信徒，不再成为一个等级制的专制国家的臣民，而是使他有能力成熟地参与人类实践的一切

<sup>⑦</sup> 参见威廉·冯·洪堡的一段话：“每一种职业都可以使人高尚，使他获得一定的尊严。关键在于如何从事它。”见威廉·冯·洪堡：《尝试性界定国家作用之界限的若干想法》（1792）。见弗利特纳/吉尔 A. Flitner/K. Giel 编：《洪堡选集》第一卷。达姆施塔特 1960 第 78 页。

形式。今天教育行为从幼儿教育到老人教育的分化和教育学的区域化诸如学校教育 经济和职业教育 社会教育 伦理教育 政治教育 艺术和宗教教育，一方面证明了教育思考和行动地位的改变使它成为与其他人类行动领域同等地位的实践。另一方面，一种整合教育活动和学科的基本思想的缺少也说明，各种实践关系之间的非等级关系的界定在教育中就像在人类行动其他领域一样尚未得到承认。因此，对于教育职业和教育科学学科的不断分化可作如下两种解释：一方面可以将它作为近现代教育学受到特别关注的表现，另一方面它也说明还缺少一种对确保教育在人类总体实践中非等级地位的，教育思考和行动的特殊问题和基本结构的社会承认。

在这种背景下 如果今后放弃实践理性的概念 不再追问人类总体实践的秩序 而是承认社会分支领域的相互关系已经如此复杂 以至于充其量只能运用系统理论 而无法运用行动理论来重构此种复杂性 这样是不是更顺理成章？系统理论的模式早已把这个问题盖棺论定。⑧

⑧ 参见卢曼 (N. Luhmann) :《社会系统:一种普通理论的概念》。法兰克福,1984。对系统论的行动理论批判见坡伊可特 H. Peukert) :《科学理论—行动理论—基础神学》(杜塞尔多夫,1976)。法兰克福,1978 特别是第 245 页及后几页;另见考尔巴赫 (F. Kaulbach) :《行动哲学引论》。达姆施塔特,1982 第 56—83 页。

对系统论的批判不仅限于对卢曼的理论的批判,而且也包括批评它在教育学中的沿用和修正。例如特雷姆 (Alfred Tremml) 的系统论和进化论的普通教育学。见特雷姆:《普通教育学:系统理论草案》。见布里克曼/彼得森 W. Brinkmann/J. Petersen. 编:《普通教育学的理论和模式》。德劳沃特 (Donauwoerth),1998 第 196—221 页。特雷姆区别空间和时间的的基本结构,并且按照这个结构划分历史教育学和普通教育学。他对普通教育学划分出三种系统—环境关系:“(1)种系发生—物种—基因的学习”,“(2)社会发生—文化—社会的学习”,“(3)个体发生—个体—大脑的学习”。这些系统层面包含三种进化:生物进化(遗传),文化进化(社会化)和个体进化(教育)它们各自具有自己的进化方式“自然的‘天资’或‘禀赋’功能性教育或‘适应’以及意图性教育或‘教授’”。对于整个构想它还要求以“通过区分获得决定”为基础设想的地位。

这种设想的范畴错误很容易认清。例如学习和交流概念的运用不限于一定层面,它们既无法纳入三个层面中的一种,也无法通过“禀赋”、“适应”和“教授”的区分系统地概括;参见“物种永远只通过个体的基因”延续的论断(同上,第 205 页)。这个论断在系统论前提下根本不成立,从教育学角度它大错特错。按照特雷姆所选 (转下页)

相对于人类总体实践的两种伟大的理论构想，即古代的目的论模式和近代的非等级模式，它采取了折衷的立场。它与现代实践哲学的共同之处是放弃了对已分化为社会分系统的人类共存基本现象的等级划分与古代城邦哲学相同，它坚持一种总体的目的论。虽然不再从宇宙观角度，但是却借助现代生物学从进化论和自组织理论的角度自圆其说。

在普通教育学的范围内，只能针对教育实践来证明，探寻人类总体实践的合理秩序对检验和界定系统理论见解和构建的说服力、适用范围以及行动关系至关重要；而非等级的人类实践关系是无法以进化理论和系统理论来论证的。因此，这里所作的系统的和以问题史论述的普通教育学理论构想仅限于揭示出普遍意义的实践概念在确立教育思想和行动基本结构中的奠基性意义。

(接上页)

的观察视点“在层面 1) 上……基因只与基因交流，在层面 2) 上社会系统只与社会系统交流，在层面 3) 上意识只与意识……交流”(同上第 205 页)，那么谁还能真的持有层面形而上的观点，尤其是在普通教育学中认为人类永远只通过个体的基因延续？——我猜测这也不是特雷姆的本意，而是在以上引文中错把物种的延续不能没有个体基因（尽管这种说法同样有问题）写成了它的延续只能通过个体基因。

抛开这个混淆不谈，我认为以系统论论证的教育学的窘境在于，在它的三种系统层面的区分中没有放置丰富教育学陈述的空间。这同样适用于特雷姆按照他的时间-空间模式对历史教育学和系统教育学的区分。参加下面关于人的“可塑性”的引文，它忽视了现代对可塑性 (Bildsamkeit)、素质 (Anlage) 和天赋 (Begabung) 的区分，抹煞了人的可塑的、不确定的天性并且从理论上和历史性上混淆了进化论的陈述，施莱尔马赫的“前一代对后一代的影响”的表述以及亚里士多德对 physis, éthos 和 lógos 的区分：“三个层面最终都参与人的教育。但是亚里士多德就知道这一点了：对于如何成为一个有价值的人有三种观点：通过天资，通过适应和通过教授……自然把我们的天资发展为自然的天资（可塑性）并遗传给下一代，文化通过让我们‘适应’他的结构传承 (éthos = 适应)，一些人另外还通过传授受到教育。(同上第 207 页)

# 第二章

## 关于教育实践在人类总体实践范畴中的地位

以下并不把总体实践理解为人类全部实践的一种既定的或尚需努力的系统，而是理解为对人类行动来说基本的实践形式的总和。它们被分为经济的、伦理的、教育的、政治的、美学的和宗教的实践，这种分法不要求包罗万象，而是依照思考行动理论的传统所做的区分。这种区分是深入理解人类总体实践秩序问题所不可或缺的。

以上这些思考是从这样的假设出发的：教育实践是一种特殊的，与人类行动的其他形式相联系的实践。在通过提出教育思想和行动的原则（第三章）澄清这种联系之前，在通过教育行动理论的系统问题说明它（第四章）并通过对教育实践的维度划分（第五章）使其呈现之前，首先必须对实践和教育行动进行更严格的定义。这将分三小结来论述。首先将阐发一个人类实践的一般概念；接着将指出对实践的两种危害，并指出对教育实践也十分重要的“实践”与“职业”的区分；最后将对教育实践提出一个暂时性的定义。

### 2.1 实践的概念

在我们的传统中有狭义的实践概念和广义的实践概念。按照来源于古希腊哲学并且尤其受到柏拉图偏爱的狭义的概念，实践是依循道德的自由行动，它包括个人间的友谊和人们在城邦范围

内共同的政治行为。① 按照这样的理解，劳动和艺术不属于实践。它们更被看作是创造和制作活动的，是生产活动的不同形式，其中劳动者之间的交往无关紧要。而广义的实践则包含了人类活动的一切形式，并且其结果是，实践的概念本身阐释了实践与生产的区分，同时也把劳动者之间的关系看作是实践。② 今天我们所说的广义的实践不仅包括古人所说的在个体道德和公共政治范围中的行动，也包括艺术和经济以及教育和宗教行动。

尽管对实践的理解作出了拓展和细化，但实际上还存在着把狭义和广义的实践概念结合在一起的界定要素。当我们描述植物和动物的行为方式时，或者设想上帝或创世者可能的行为时，我们不会提到实践。我们说到实践时一定是指人类的活动，而不指人类以外的自然。如果我们说人类进行创造性的活动，我们的意思恰恰不是一种通常假想的上帝的创世，而是可以把它作为以世界已经存在为前提的人类活动。如果我们说动植物是有其特殊行为方式的特殊生物，那么我们同时也是说它们的存在不是人类依赖实践而获得的那种存在。实践的含义永远有两层：其一是有意识地，在活动和行动中创造的可能性；其二是实践在扭转人类遭遇困境时对“必要性”的回应。依循这种实践的双重定义，人类以外的自然无法实践，因为它不会有意愿地创造，而上帝则无需实践，因

参见柏拉图和亚里士多德的有关概念界定。实践概念含义的拓展虽然已始于亚里士多德，但还未在他那里得到系统确定，因为他把劳动算作非自由的活动。

见汉娜·阿伦特 (Hannah Arendt)：《论行动的人生》(慕尼黑,1967)中源自狭义实践概念的对公共与私人活动的区分以及劳动、生产和行动的划分；另见我在第一章注6中指出的芬克 (Eugen Fink) 把实践领域划分为人类共存或人类存在的各种基本现象。把劳动理解为实践还是生产，这对劳动概念之所以很重要，是因为生产意义上的劳动不包含劳动者的互动方面而只包含生产 (Produzieren) 的技术方面。但是劳动作为实践不仅是技术而且像其他实践一样，包括了互动方面和技术方面。这同样适用于教育，它同劳动一样不能仅被看作是生产 (Poiesis)。这方面的理论阐释见普龙钦斯基 (A. von Prondcynsky)：《教育与生产 在理论 - 实践关系中被排斥的一个向度》。普奥拉顿 (Op-laden),1993；对把劳动简化为技术的批评见施密特 - 柯瓦奇科：《哲学辩证法的断片》。拉廷根 / 卡斯特劳恩 / 杜塞尔多夫,1974 第 217 页及后几页。

为它没有必须扭转的困境。<sup>③</sup> 因此不仅对人与动物的一切比较，而且对上帝与人的一切比较都无法对人类实践作出界定。<sup>④</sup> 人不仅是我们所知的唯一需要和能够实践的造物，人的实践需要和能力也正奠定于与造物主上帝之观念的不同。

实践的两个特征，也就是只有人类才具备的实践的必要性和意愿，即从行动者的动机层面产生生活的特征，它们相互之间存在着

对这一命题正确性的怀疑自然也是有理由的。我的孩子养的猫（我在本书的第一版出版后就一直和它们生活在一起）虽然没有我们这里所说的实践活动，但它们无疑有一种记忆并且能够有目的地接近和疏远，只要它们“愿意”。另外神学中有些学派依据上帝造物的处境设定上帝有依赖人类的必要。关于后者的论述见三位一体学说和宿命论以及奥古斯丁的历史观中将来和当下转世论的直接并存；见科芳泽尔（J. Kreuzer）：《奥古斯丁》，法兰克福，1995 第 91 页与后几页和第 142 页与后几页。

把人类的与非人类的和超人类的本质加以界定之所以难免困难，是因为它会陷于人类学的循环论证中。这种论证可能被忽视或被重视，但是却不能被克服或被超越。上面所做的界定明显不是出于如下意图，即通过对人和动植物或上帝做比较而对人类作出自然主义的错误界定，或反过来通过这种比较对后者做出界定。上面的界定只是要对人类活动勾画出广义的概念并且指出实践是人类存在和共存的基础。下面动植物被称为“完善”的生物，而人类被称为“不完善”的生物，这不是要怀疑进化论中对生物的自然发展史的论断，而是要说明对人类的教育来说不存在自然或历史目的论的“完善”，而只存在一种不确定的、开放的“可完善性”。

在我看来，不了解人类学循环论证的危险性和必然性，并先把人类的特殊经验推及到人类以外以及非人类的自然，然后不加批判地普遍推及，凡是在这种情况下总是出现自然主义的错误推断。据我们所知，动植物不具有矿物学、动物学或人类学。因此我们必须注意避免首先以人类学的循环论证来建立矿物学和动物学，然后在此基础上确立人类学的地位。由系统论的不同流派和激进建构主义提出的“自生产”原理就是以这种自然主义的错误论证为基础的。这一原理提出的关于人类思维的构思原本是用来解释自然现象的，现在也被推及到教育学并试图代替传统的教育和教养的概念。参见伦岑（D. Lenzen）：《自组织、自生产和自增长的概念将代替教养的概念吗？》见：《教育学杂志》（*Zeitschrift für Pädagogik*）总第 43 期（1997）第 949—968 页。对这种企图的批判参见凯特·迈尔-德拉瑞（Käte Meyer-Drawe）：论“教养”和“教育”的喻义。见《教育学杂志》总第 45 期（1999）第 161—175 页，特别是第 173 页；另参见本纳：教育，教养，规范性。对“批判与肯定”的规范含义的注释。见：底特利希/米勒（Cornelie Dietrich/Hans-Rüdiger Müller）（编）：《教养与解放：对莫伦豪尔的进一步思考》。魏茵海姆，2000。

既特殊又充满张力的关系。一方面与不能或无需实践的动植物和上帝不同，人是唯一未“完成”和不“完善”的生物，并且正因为如此才有实践的任务和必要。另一方面，人的“不完善性”（Imperfektheit）<sup>⑤</sup>或“未完成性”（Unfertigkeit）虽然是其实践的规定性，却不等于人的确定性\*。因为人基于其“未完成性”只有通过自己的行动才能自己确立和得出自己的确定性。<sup>⑥</sup>如果我们试图只从“不完善”这方面来理解实践，那么我们会把人简化为一种有缺陷的生物。而他机能的缺陷将导致他无法生存。<sup>⑦</sup>相反如果我们试图只

- ⑤ “不完善性”的术语作为人通过实践寻找自己确定性的“必要性”概念，我取之于芬克（E. Fink）的《系统教育学基本问题》一书。弗莱堡，1978 第 22 页及后几页。我觉得，与芬克对卢梭的从历史影响角度虽然正确，但从系统性理论角度不甚站得住脚的解释相比（参见同上，第 92 页及后一页，第 98 页及后一页），这个术语把握住了卢梭对人的“可完善性”[Perfectibilité]的理解。卢梭引入此概念是为了指称人目的论上的非规定性和人性的不完善性；也许有史以来首次把人可能的完善性阐释为后来赫尔巴特所说的“可塑性”，而不是规范性地从一种最终的“完善”出发来解释它的。他和赫尔巴特一样强调的完善性理念是量化的，而非质化的理念。参见卢梭：《论人类不平等的起源和基础》（1755）。见卢梭：《文化批评著作选》，魏甘德（K. Weigand）（编），汉堡，1955 第 106 页及后一页，第 188 页；赫尔巴特：《系统教育学》，第一卷，本纳（编），魏茵海姆，1997（第二版），第 70 页，第 124 页，第 166 页及后几页；本纳、布吕根：《卢梭的“可完善性”构想，试从问题史和系统性的角度来读解卢梭的培养理论判断力和实践判断力计划》，见汉斯曼（O. Hansmann）（编）：《研讨班》：《作为教育学家的卢梭》。第二卷。魏茵海姆，1996 第 12—48 页。我之所以使用芬克的“不完善性”而不用卢梭的“可完善性”，是因为后者常常被误解为目的论的可完善性。新近莱特迈尔（U. Reitemeyer）虽然正确地区分了“可完善性”（Perfektibilität）和“完善”（Perfektion）但是却把 perfectibilité 阐释为目的论意义的调节思想。见莱特迈尔：《以“可完善性”代替“完善”。卢梭的社会实践理论》，慕尼黑，1996。

“Bestimmung”在这里是一个人类学概念，指人的特性、命运、确定性、确定性和规定性，这里的意思是指人在实践中找到了自己，找到了自己的特性、自己的确定性、确定性、规定和命运。——译者

- ⑥ 参见萨特的存在先于而非后于本质的观点，见萨特：《存在主义是一种人文主义吗？》三篇随笔。法兰克福，1960 第 9—11 页。当然这个关于存在和本质的观点并非由萨特首先提出，而是从内涵上已经包含于卢梭的“可完善性”概念、康德的人性概念和 W·洪堡的人与世界关系的确定之中。
- ⑦ 对格伦（A. Gehlen）：《人，他的天性和他在世界的位置》。柏林，1940）的把人作为有缺陷性生物的阐释较早做出教育学的和行动理论批评的是 F·菲舍尔撰写的：《人是什么？》的论文。见：《足迹》，《波恩学生会通讯》（1956）第 8 期，重印于：菲舍尔：《关于意义之意义的哲学。早期哲学论著和提纲（1950—1956）》，E·海茵特（编），卡斯特劳恩，1980 第 1—6 页。

从人的行动的意愿和动机层面来理解实践的概念，那么我们就忽视了人类无法有意愿地确立他通过行动得出自己确定性的必要性，因为他存在于这种必要性之中。

孤立地看，对实践概念的两个界定都会导致定义的简化。只有顾及两方面才能正确理解人类实践。人的基本装备在器官方面是有缺陷的，由这种意义上的不完善性无法得出人通过实践可以找到自身确定性的结论；人的不完善性无法通过人在有意愿的实践中找到的自身存在的确定性变为最终的，或彻底的完善。把实践概念的两个界定综合起来就得出了关于实践的暂时的定义：一种行动具备以下方面即可称为实践，第一，如果它源于一种不完善或一种困境，它改变这种困境，却不消除这种不完善；第二，如果人通过这种行动获得了其确定性，但这种确定性不是直接出于人的不完善性，而首先是通过其行动达到的。

实践的这两个方面无法相互导出，但是相互联系的特征适用于人类共存的所有基本现象。例如劳动就是这种意义上的实践。人类存在的最早的见证告诉我们，人类从来就生存于那种原始的，必须通过改造自然来获取基本生活资料的必要性中，而他们的技能却完全不是直接源自这种劳动的必要性，而是产生于他们改造自然的共同行动中。⑧

⑧ 有些进化论认为人类的祖先与豹相依共存，吃它们吃剩的动物尸体。这种理论称人之为人（*homo humanus*）是在他开始了基本实践以后，也就是从与动物的共栖中独立出来，创造了自己的武器，开始迁徙，从非洲走向了地球的其他角落以后。顺理成章，我们在冰河纪人类居住的洞穴里能够找到人类实践的所有基本形式，因为洞穴曾经是文化传承的所在，这种文化不仅包括生与死，也包括劳动与斗争、礼仪与对未来的防备性准备以及对所有这些世界关系的美学表现。关于豹对人向人的转变的意见见卡瓦勒/布鲁门山（J. A. Cavallo/R. Blumenshine）：《豹的死亡与原始人类的迁徙》。见：《人类进化》（*Hum. Evol.*）18（1989），第393—399页。另参见布鲁门贝格（H. Blumenberg）的论述：“在人类历史中，只有在有了安全的栖息地之后才可能产生教和学的一种所谓‘功能’。……洞穴……不仅是教与学的最早‘家园’，它向外与向内的发展也成为最早的制度化，专业化，典范化（小开端的宏大指称）的发源地。……所以洞穴已经成为人类文化遗产最好的考古汇集。”见：布鲁门贝格：《引出洞穴》法兰克福，1989，第148页。