

文章编号:1674-8107(2020)01-0062-10

# 教育学的学科定位重勘及其当今格局重估

韦永琼

(江苏师范大学教育科学学院,江苏 徐州 221116)

**摘要:**教育学作为一门现代学科分类图景里的人文社会科学,在其诞生之日就具有着观念论(Idealism)的烙印,如果不首先对它的这一本质特征进行充分而透彻地认识,就难以做出具有民族文化特性与国家社会特色的教育学来。教育学从上世纪初引进我国至今已有一百多年的历史,但至今学界对其学科特色的定位仍然不甚清晰,尤其在教育学的理论特性与实践特性上始终还未达成共识。这样一种对学科本质特性的“多种声音”并存的状态其实并不利于它的发展,尤其若在本学科的基本理论匡定上不仅谈不出中国教育学的不可替代性到底是什么,而且还在只是一味追随英美式教育学抑或欧式教育学,又间或参考一下邻国的日式教育学,等等,这些不从本国本土文化脉络发展特征出发的时尚教育学最终都不可能建立起具有中国气象的教育学来。

**关键词:**教育学;学科定位;重勘与重估

**中图分类号:** G40

**文献标识码:** A

**DOI:**10.3969/j.issn.1674-8107.2020.01.008

对于教育学学科定位的勘察,以往的研究不足以在触及问题的核心本质上作出令人信服结论。我们不揣冒昧,重新拾起这一问题。其回溯的起点,是从教育学自 20 世纪初被作为“舶来品”引入中国的晚清民初时期,而聚焦的线索是:德国观念论——留欧派与留美派——当今时代的中国教育学。事实上,它起于傅斯年之问:教育学家是干什么的?难道他们真的是“堪与前清速成法政学生比肩的留学哥大归国的教育学家先生们”吗?<sup>[1](P9)</sup>

## 一、德国观念论背景:教育学作为一门独立学科登上大学讲堂

### 1. 教育学的观念论烙印或胎记

教育学作为一门独立学科登上大学讲台之

时,正是德国观念论(或称德国古典哲学)兴起的时期。那么我们这里就有了一个论题:现代教育学的德国观念论背景——这就是本文所要首先提出来强调的一个方面。强调教育学的德国观念论背景,其意义何在呢?

教育学成为一门现代意义上的独立学科主要发端于德国观念论,但在国内却至今未见从德国观念论的整体视域出发来构思与之相应的教育哲学<sup>①</sup>及其体系方面的研究。以往的研究大都从单一人物的教育哲学或教育思想出发,例如康德的教育学、费希特的教育思想、黑格尔的教育思想等。而在这对单个人物教育思想的研究中,有心的学者定会发现有谢林的研究却极少。究其原因,一是国内以往对维系在德国观念论这一线索下的几个关键人物的教育哲学研究缺乏整体视域,未

收稿日期:2019-11-15

基金项目:江苏高校“青蓝工程”资助项目(苏教师[2019]3号)。

作者简介:韦永琼(1976-),女,贵州贵阳人,副教授,教育学博士,硕士生导师,主要从事教育哲学与教育基本理论研究。

<sup>①</sup>按照罗森克兰兹(J.K.F.Rosenkranz)的“Pedagogics as a System”被引进英美国家时译为“the Philosophy of Education”来看,事实上,从教育学的德国观念论诞生背景出发,英文译名将其在德国的“体系教育学”译为“教育哲学”是有其道理的。我们这里所指的“教育哲学”仍然遵循这一最初的思维逻辑框架,即将其视作“一种体系教育学”的努力。

能从整体性上来对其进行思考;二是由于缺乏德国观念论背景的整体视域,从而导致了维系在这一线索上的几个人物的教育哲学解读是前后缺失关联的,彼此之间成为了一种孤立的“圣像”。从西方哲学史来看,观念论目前已形成学界共识,专门有所特指,即主要指的是康德、费希特、谢林、黑格尔等这一线索贯穿下来的德国古典哲学。在过去,人们只是从哲学家的哲学出发来谈论哲学家的教育观或教育实践活动,但事实上,教育学本身具有唯心主义(Idealism)的本质特征,这是我国以往的学者没有明确提出来的,甚至于是有意回避不谈它的唯心主义(Idealism)本质特征。这当然有政治意识形态的考虑,但如果“唯心主义”(Idealism)一词在目前的时代也已经得到正名,并不带有“姓资”或“姓社”的政治立场含义,那么今天来谈论教育学在理论起源上的唯心主义(Idealism)哲学本质就是合理的了。这对教育学的本质特征把握是非常重要的,回避了它就等于回避了对教育学本质的把握。凡对教育学有所思考的哲学家和教育家都应该充分认识到这一特点,否则,在当代谈论教育学就是一种空洞的言行。

教育学并非是一门古老的学科(如古希腊的“七艺”:文法、修辞、逻辑学[辩证法]、算术、几何、天文、音乐;中国古代的“六艺”:礼、乐、射、御、书、数),它是一门在西方工业革命机器大生产的现代化的时代背景之下应运而生的学科。这意味着它只能在现代意义上的学科分类中寻得其作为一门独立学科的位置。也正是基于这一诞生背景,我们才认为,当前,从德国观念论的整体视域出发来谈谢林的教育哲学就有了新意。换句话说,教育学天生有着德国观念论的胎记或烙印,而当它由德国出发走向英美国家时,却被杜威(J.Dewey)改造成了教师培养学或教学训练学(杜威有教育哲学,但也是实用主义的,如若完全把整个的教育学笼罩在实用主义的取向上则是极为不可取的)。至于在法国则基本上保持的是其在德国诞生地的特色,法国的教育学仍然是非常观念化的。我们再把目光拉长到亚洲,日本的教育学表现出两足走的状态,即不论是理论教育学还是偏向实践的学校教育学,如教师学或课程论与教学论等都很发达,日本在这两方面的从业人员也都各自敬业。而中国的教育学则始终较为混乱——理论和实践不分,

而且一直认为理论始终是为实践服务的。“实践是检验真理的唯一标准”这句马克思主义名言,已成为中国本土教育学研究的重要指导原则。

近些年来,笔者一直在断断续续地做着“观念论教育学”(Idealism Pedagogy)的专题研究(但到目前为止,暂还未有任何成果发表),经过较长时间的教育学学科发展相关内容的教学以及对海外相关文献的长期关注,笔者认为教育学必须恢复到它原来的面貌,就像在它的诞生地一样,既有理论教育学(纯粹形而上的思考),也有实践教育学。这需要从业者有一个偏重于某一方的选择,即你不能同时既是理论研究者又是实践研究者。但是,当笔者这样说时,大家立刻就会发现这种“既有理论又有实践”“理论与实践二者不可偏废”的模式长期以来一直占据着我国的教育学界。可以说,它是中国教育工作者的自动默认模式,或不证自明的模式。然而,需要特别指出的是,这绝不是教育学真正好的模式,教育学的研究队伍必须要分清理论工作者和实践工作者之别。不管你是先做好了理论再走向实践,还是一直在实践中摸索而为了解决实际困难自觉地运用到了某些教育理论,那都是有先有后、有所侧重、在同一时间内有所倾向的。如果一个人在同一时间内既做理论又做实践、既是理论的又是实践的,那么他就什么也不是。他所做出来的东西也不可能真正具有学术价值或使实践得到有益的改善。鉴于此,笔者认为这才是多年来教育理论工作者始终不能很好地回答“中小学一线教师认为教育理论无用到底是因为什么?”这一问题的症结所在。

确实,理论教育学与实践教育学,二者是并行不悖的,但是从业人员应搞清楚自己属于哪一种教育学,究竟是侧重于理论的还是侧重于实践的?唯有教育学的这两个领域的研究者都找准了自己的位置,并清晰明白地知道自己到底在做的是什么样的研究、为了什么样的目的去做这些研究以及最后做出来到底有什么意义和价值,真正地对这些问题的解决方案了熟于胸了,才能胸有成竹地去做各自的研究。也唯有如此,才能使得教育学在中国的人文社会科学分类体系中找到其应有的不可撼动的地位。而这一学科的地位问题之所以重要,乃在于,教育学作为一种观念论是与国民素质、国家发展紧密相连的,没有至深而透彻清

晰的教育学便不可能有一个国家、一个民族、一个社会好的教育。

## 2. 民族抱负与教育学的学科气象<sup>①</sup>

关于民族抱负与教育学的学科气象,我们可以费希特和海德格尔为例。作为德国观念论的成员之一,费希特最具代表性的成就之一是他的国民教育学作为其行动哲学的各种场合的公开演讲,这些演讲既为哲学家本人所重视,也为后来的研究者们所重视。其文本主要集中于《对德意志民族的演讲》,概括起来,他的国民教育主要包含了以下几个方面的内容<sup>②</sup>:

第一,关于爱国主义与世界主义。费希特把世界主义规定为一种认为人类生存的目的会在人类中得到实现的信念,而把爱国主义规定为一种认为这个目的首先会在我们是其成员的民族中得到实现,然后将所得的成就从这个民族传遍全人类的信念。他所说的人类生存的目的,就是人类在自己的世俗生活中自由地、合乎理性地建立自己的一切关系,换句话说,就是理性王国。<sup>[2](P4)</sup>

第二,关于民族复兴的途径和意义。他认为德意志民族的复兴并不单纯是这个民族的事情,而且同时也是人类如何从它发展的病态阶段进入健康阶段的问题,即人类如何从利己主义占统治地位的时期进入自觉的理性进行统治的时期的问题。他的基本主张是:科学是治愈病人膏肓的人类的唯一手段,科学的目的是让人自由地获得真理和实在的根据。当一个民族能以这样的理性科学塑造他们自己的一切社会关系之时,他们的民族也就得到了复兴,亦即进入了理性科学昌盛的时期。<sup>[2](P7)</sup>

第三,一种需要从根本上重新建立的、有计划地实施的民族教育,即国民教育或称为对国民的教化。这个民族的人在接受了新教育之后,都能自主自觉地进行“自我塑造”。<sup>[2](P15)</sup>费希特诚然是民族主义者,但他的民族主义不是要求德意志人征服、统治和掠夺欧洲的其他民族,而是要争取和维

护德意志民族的独立,使它从外族的压迫下解放出来。这在我国的近代社会民族国家处于危亡的时期,也为梁启超、张君勱等有家国情怀的现代“士大夫”们所看重,贺麟曾在当时的《大公报》副刊上连续发表了“费希特外国难时之态度”的长文。<sup>[2](P34)</sup>但费希特的教化思想除了这方面以外,更重要的是他“既热爱自己的祖国,又坚持世界大同的理想,既反对狭隘的民族主义,又反对列强的霸权主义。”<sup>[2](P34-35)</sup>事实上,费希特所特别强调并大力倡导的这种民族精神(抱负)与教育学的学科气象形成与走势之间的关系,为后来20世纪上半叶处于特殊时期的存在论哲学家海德格尔所继承。海氏曾在《德国大学的自我主张》等他的20世纪三十年代文本中说道:

我们 Volk(民族)之此在的最外面的边界,在于所有存在(all being)的这样一种源初的命令:它存在保持并拯救(retten)其本质。德国 Volk(民族)的本质是某种不是由其他民族,而是由他们与希腊人的亲和性所赠予的事物,因为就像希腊人一样,德国人被召唤(berufen)到诗与思的活动中去。作为一个被“召唤”的民族,Volk(民族)的命运就在于其“自我负责的清明意志”,一种将通过劳作(Arbeit)为 Volk(民族)赢回其源初的“扎根”状态(Bodenständigkeit)的意志。这种朝向一种真正的 Volksgemeinschaft(民族共同体)的意志,“将使这个 Volk(民族)对其自身严厉无情”,也将致力于带来“一群在成长中返回到他们的根(Wurzeln)那里去的青年的觉醒(Aufbruch)”。通过赢回对其自己的扎根状态的感觉,那 Volk(民族)同时就“赢回了它的生存意志(will to existence)的真理,因为真理就是在一个 Volk(民族)的行动与知识中,使得它变得确信、清明与强壮的那种启示(revelation)”。<sup>[3](P127)</sup>

这段话已经清楚地表明“海德格尔追寻的是真理问题以及它与德国 Volk(民族)的关系,因而他就转向了对科学(Wissenschaft)及其本源的考

<sup>①</sup>将“气象”一词应用于教育学领域,比较具有代表性的文献是《建构有中国气象的教育哲学》(高伟,教育研究[J],2018年第9期:52-58,88.),文中指出:“有中国气象的教育哲学,是指具有基于中国文化传统、具有理论效力、拥有世界格局等思想品质的教育哲学。”概括而言,“气象”一词兼具现代自然科学之天文学与气象学等的含义,但在中文语境里又还具有星象八卦、卜算预测甚至是天命等在《易经》之内取其含义的多重意涵。本文基本同意《建构有中国气象的教育哲学》一文里的界定,但将会更为具体着力于对民族精神(民族抱负)与教育学气象之间的关系探究。

<sup>②</sup>此部分内容亦可参阅高伟主编的《教育哲学基础》第五章“教化与哲学”,江苏师范大学研究生重点项目教材(待出版),2019。

察。”<sup>[3](P127)</sup>可以看出,海氏想要通过建立一种存在论的德意志民族精神来重建大学的科学精神,一改旧有的僵化了的学科分类,恢复科学研究的哲学性,即科学的探究始于对世界的惊异,而不是人为的专业训练、通过获得某种科学研究的工具来进行分门别类的所谓科学研究,也就是说现代建制的科学研究首先是在一种学科分类的状况下进行的,它失却了科学探究的本义。如果人们在进行某一科学研究时不首先始于惊异去探究问题,而是被分配到某个部门或院系或专门的科研机构去用某种方法或工具来进行他们的所谓研究任务,那么这就已经不是在进行符合科学探究本身含义的研究了。

### 3. 学术研究、学科分类与教育实践

早在1918年作为北大学子的傅斯年就曾写信给当时的北大校长蔡元培先生,表达了关于文科设置如何才是合理的思想。他尤其不同意将哲学划归在文学院或文科院系,按他的构想,哲学应该作为最高学科统领所有的文理工科而处于最高的学科之上,就如同金字塔的顶尖一样,在哲学之下,逐层往下是其他的文理工管法农林牧副渔等具体学科。

傅氏的原文中提到:

校长先生钧鉴:

月来学生对于吾校哲学门隶属文科制度,颇存怀疑之念,谨贡愚见于次。以哲学、文学、史学统为一科,而号曰文科,在于西洋,恐无此学制。

中国人之研治哲学,恒以历史为材料,西洋人则恒以自然科学为材料。考之哲学历史,凡自然科学作一大进步时,即哲学发一异彩之日,以历史为哲学之根据,其用甚局;以自然科学为哲学之根据,其用至溥。美国研治科学,得博士学位者,号“哲学博士”,英国牛津诸大学,研治哲学,得博士学位者,号“科学博士”,于是可知哲学与科学之关系长,而与文学之关系薄也。<sup>[4]</sup>

这段文字,让我们感受到傅氏对学科设置问题是有所深入思考的,并不是凭着一时头脑发热谈谈感想而已。也可以说,他一直对中国现代学科分类及其学科门类的划分与归属问题有过深入思考与对比性的观察。他指出:“以为哲学文学,联络

最为密切,哲学科学,若少关系者,中国人之谬见然也。盖习文学者,恒发为立想,作玄谈者,每娴于文学,不知文学本质,原属普遍;西洋为哲学者,固恒有文学之兴会,其为科学者,亦莫不然,文学家固多兼指哲学者,其兼指科学者,尤不少也中国文学,历来缺普及之性,独以高典幽艰为当然,又以无科学家,而文士又惯心玄语盖其浅陋,遂致文学与科学之关系,不可得见,反以哲学、文学、史学为三位一体焉。今为学制,宜祛此惑,不宜仍此弊也。”<sup>[4]</sup>西方治哲学的人同时兼有文学的素养,而治科学的人亦兼有文学与哲学的素养。但中国自进入现代社会以来,总是错误地把哲学理解成人文学科,“以为哲学文学,联络最为密切”,而哲学科学甚少关联。在傅氏看来这是大错特错的。

我们可以从傅斯年还在北大做学生时给蔡元培校长写的这封专门谈论学科分类及其设置问题的信入手,并将此后傅氏与蔡校长的书信作为一个分析的对象,来看傅斯年的学科分类观及其如何合理设置的构想,最后再看其晚年带病主持台大校长事务的学科分类与设置的实践,便可得出有关教育学的学科性质及其分属问题的结论。<sup>①</sup>

## 二、留欧派与留美派之争:中国近代对教育学的引进

### 1. 由民族病理学出发:民国时期教育学的欧洲范式与美国范式之争小考

教育学在我国近代有个来自钱钟书先生《围城》里所说的著名的“桥段”为众人所知:“因为在大学里,理科学生瞧不起文科学生,外国语文系学生瞧不起中国文学系学生,中国文学系学生瞧不起哲学系学生,教育系学生没有谁可以给他们瞧不起了,只能瞧不起本系的先生。”<sup>[5]</sup>事实上,这句话已经真切地描述出了教育学在当时新式现代大学里的尴尬状态。自教育学从西方引进中国时起就是一副定位不清的状态,这种并不清晰明白的学科定位很明显一直延续至今,但奇怪的是我们却佯装不知,又或者是始终不愿正视这个问题。新时期以来的近四十年,我们对教育学学科清楚定位与反思至今仍然是未果的。20世纪30年代,傅斯年——作为留美派泰斗级人物,胡适之先生

<sup>①</sup>由于篇幅有限,对此分支主题,我们将撰他文加以阐释和详细说明。

的学生——作为留欧派即已对教育学者们有过一番不客气的“宣判”<sup>①</sup>：

“哥伦比亚大学的师范学院毕业生给中国教育界一个最学好的贡献。我没有留学或行走美国之荣幸，所以我于哥伦比亚大学的师范学院诚然莫测高深。不过，看看这学校的中国毕业生，在中国所行所为，真正糊涂加三级。因此我曾问过胡适之先生：“何以这些人这样不见得不低能？”他说，“美国人在这个学校毕业的，回去做小教员，顶多做个中学校长，已经稀有了，我们却请他做些大学教授、大学校长，或做教育部长。”这样说来，是所学非所用了，诚不能不为这些“专家”叹息！这些先生们多如鲫，到处高谈教育，什么朝三暮四的中学学制【“六三三制”】，窠二墩的教学法，说得五花八门，弄得乱七八糟。我现在有几句话敬告这些前清速成法政学生比肩的先生们：第一，小学，至多中学，是适用所谓教育学的场所，大学是学术教育，与普通所谓教育者，风马牛不相及。第二，教育学家如不于文理各科之中有一专门，做起教师来，是下等的教师；谈起教育——即幼年或青年之训练——是没有着落，于是办起学校自然流为政客。第三，青年人的脑筋单纯，与其给他些杂碎吃，不如给他几碗大鱼大肉。这些教育家奈何把中学、小学的课程弄得五花八门，其结果也，毕业后于国文、英、算、物理等等基本科目一律不通。其尤其荒谬者，大学学校里教育科与文科平行，其中更有所谓教育行政系、教育心理系等等。【事实上，傅斯年认为】教育学不是一个补充的副科，便是一个毕业后的研究。【例如】英国有好些大学以大学文理科毕业生习教育，未习文理科者不得习教育；德国的教育训练是把大学的哲学科（文理经济政治皆在内）学生于高年级时放在特设的一种教育学修习所中，以便教师之养成。【这个判断在今日看来，

仍是公允的。】总而言之，统而言之，做校长的要从教员出身，否则无直接的经验、切近的意识，其议论必成空谈，其行为当每近于政客。然而，要做教师，非于文理各科中有一专门不可。所谓教育行政、教育心理等等，或则拿来当做补充的讲义，或则拿来当作毕业后的研究，自是应该，然而以之代替文理科之基本训练，岂不是使人永不知何所谓学问？于是不学无术之空气充盈于中国的所谓“教育专家”之中，造就些不能教书的教育毕业生，真是替中国社会造废物罢！”<sup>[6](P8-10)</sup>

欧阳哲生认为傅斯年属于“职业干练型”的大学校长，与张伯苓、梅贻琦等一样，“他们的党派色彩相对淡薄，抱定教育救国的宗旨，以教育为职守，属于比较纯粹的教育家。”<sup>[7](P54)</sup>但或许正是因为比较纯粹，反而不如当时留学哥大师范学院归国的教育学教授们给教育学带来的影响强大。虽然傅氏在这篇“教育学战斗檄文”中已经严厉指出：哥伦比亚大学师范学院的中国留学生给中国教育界带来的美国模式不适应国情，当时留学哥大师范学院归国的邱椿、杨亮功等人的“商榷文”<sup>②</sup>似乎显得回应力度很弱，但是不难看出这已经反映了当时教育界内部留欧派与留美派两大系统之间的矛盾，而傅氏对哥大师范学院毕业的中国留学生推广美国教育模式未能对改变中国教育现状产生预期的成效是感到极为不满的。<sup>[6](P56)</sup>傅氏在《通信》中直指邱、杨等人道：“哥大师范学院的中国毕业生确曾在中国民七八所以来的教育学界占一个绝大的劳力，而其业绩我们似乎不敢恭维。这些教育学家高谈测验、教学、行政、心理等等，似乎花稍得很，而于数科究竟应该怎么样，学生的知识如何取得，如何应用，很少听到他们的谈论，尤少见他们的设施。”<sup>[7]</sup>

教育学在文本上由日本译进我国将近百年

①在笔者看来，傅氏的这一不客气的对教育学的评判，其实是他独具慧眼地看到了教育学究竟要如何清晰定位它自身才能真正在中国的土壤上扎得下根来。教育学虽不是纯粹的人文学科而是兼具人文科学与自然科学特性的社会科学，诸如经济学、管理学、法学、社会学等这样一些学科（在这里我们没有列出心理学这位教育学的“富亲戚”，主要考虑到心理学无论是在国内还是国际上都愈来愈强烈的表现出它位列自然科学而不属于人文科学或社会学的主流趋势），但是它的人文性却又远远胜过这些学科，在研究方法的使用上亦不如后者那样更靠近自然科学，体现出一种“硬科学”特性或“软科学”特征。作为一门非常特殊的人文社会科学，教育学在国家课题的申报上是被单列的，这也从一个方面说明了它的特殊性。但是，教育学的特殊性到底“特”在哪里呢？因着它的特性之“特”，只有弄清楚了，我们对之从事研究的人才能做出真正有中国特色的教育学来，而这种教育学的中国话语又不仅仅只是由官方钦定的“建立中国特色的教育学”话语。真正说来，建立中国特色的教育学是由中国的教育学者们共同建构出来的，它真正要能够得以建立，又必须是建立，在学者们对教育学的学科特性之“特”的清晰而透彻的认识上。

②邱椿：《通信：教育崩溃的一个责任问题》，原载1932年7月31日《独立评论》第11号；杨亮功：《读了孟真先生〈再谈几件教育问题〉以后》，原载1932年10月16日《独立评论》第22号。

了,当初的留欧派与留美派之争,现如今看来是留美派大获全胜。然而,我们也以亲身经历的方式体验到并看到了傅氏当年所指出的:“第一,小学,至多中学,是适用所谓教育学的场所,大学是学术教育,与普通所谓教育者,风马牛不相及。第二,教育学家如不于文理各科之中有一专门,做起教师来,是下等的教师”。然而,我们要问的是:“大学是学术教育”,它是适用教育学的场所吗?教育学专业的大学教师别说在理工科大学教师面前不能理直气壮,就是在文史哲专业的文科院系大学教授们的面前也说不起硬气儿话,而在经管法等社会科学专业的大学教师们面前,教育学的研究方法也逊一筹。“谈起教育——即幼年或青年之训练——是没有着落,于是办起学校自然流为政客”。唯一可谈的似乎是“教育”,但是因为没有具体的学科奠定其基础(似乎可以心理学为基础,但心理学的研究并不以服务于人的教育为其目的,教育学在用起心理学的研究结论来也不是完全切合),谈起幼儿与青少年的教育来也是没有着落的,继而流为“学官政客”也是必然。“然而,要做教师,非于文理各科中有一专门不可。所谓教育行政、教育心理等等,或则拿来当做补充的讲义,或则拿来当作毕业后的研究,自是应该,然而以之代替文科之基本训练,岂不是使人永不知何所谓学问?”这里,傅氏看待教育学与其他各门学科之间的关系是认为后者是“体”而前者是“用”,也就是说教育学是工具性学科,而要使用工具得需要首先掌握握工具的原理。“于是不学无术之空气充盈于中国的所谓‘教育专家’之中,造就些不能教书的教育毕业生,真是替中国社会造废物罢!”

这番争论的焦点可概括为三点:(1)教育学没有自身的学科知识增长点;(2)教育学到底有没有学术?(3)应该将教育理论与教育实践分开。对此三点问题,我们将在此略为讨论第三点。

教育理论与教育实践两个“领域”的从业人员要有清晰的专业定位的区分意识。我们知道,一切的理论都只是设想,都是在观念层面上的运作。教育学理论研究者是做理论研究的人,而不是用理论的人。我们可稍作极端一点思考,尝试问问:到了现在,中国的整个教育学界还有真诚的人吗?我们看到这里充斥着太多肤浅的实践者,因为他们都忙着去做实践,却忘了自己其实并不能实践。

实践是要拿命来践行的(例如,“五四运动”时期的一些教育救国论的持有者们所做的对中国现实教育的改造那样)。而现在的所谓教育实践者,从来不会认为他们在实践面前是弱小的,他们以为自己走到实践之中去,看看实践在做什么,描述一下,统计一些数据出来,就是在“做实践”了。但事实上,实践的本义是善的行动或在行动中实现至善(亚里士多德语)。试问,目前,教育学界的这些所谓实践研究有哪一项是对现实有所改善的?有哪一项是在他们的行动中体现了至善的?那么,矛盾在哪里呢?难道是我们用过高的目标向过低的人提出了他们所无法企及的目标和高度了吗?

## 2.民国时期的留欧派的学术自救路及其指出的教育学范式

留欧派(比如以傅斯年为例)当时指出留美派给教育学带来了负面影响,但这种负面影响的指出并未对那时的现实起到点醒的作用。反而,这种“负面影响”在当时成为了教育学这门学科的主流格局。现在,百多年过去了,教育学这门学科却在当前又再次凸显出上个世纪早期刚刚被引进时以傅斯年为代表的留欧派对之所批评的困境来。

那么改善教育学的这一困境的出路在哪里呢?我们可从傅斯年的学术救国路来做些探究。他的学术救国路集中体现在“让科学的东方学之正统在中国”(《旨趣》)这一宣言上。学术自救路与学术救国路于学者而言是一体化的,古今中外皆然。其次,他的治学目标的国际定位与世界眼光是远大的。最能给我们今天以启示的是傅氏在当时就提出的拯救“群众对于学术无爱好心”对于学术救国、学术立国、学术强国的路子而言是最为重要的。“‘学术’之不发达与‘民德’之堕落有密切的关系,他坚持中国‘群德堕落’,‘苟且之行遍于国中’,其根本原因是‘群众对于学术无爱好心’,所以学术之提升与群德之提升不是两件事。”<sup>[6](P80)</sup>而是二而一的事情。

这里,我们不是在做某个历史人物的教育思想研究,而是要探究作为学者、教育者,他们为学术事业的发展做出了怎样的贡献。像傅斯年这样的学人,其主要的学术生涯总为学术行政事务所缠身。到目前为止,汉语学术界仍然对之缺乏一本好的传记供后人传阅。如果我们也能像欧美学人那样执著于诸如不断给韦伯立传、为维特根斯坦

等这样生前几乎不发一文不出一书的人立一部具有相当分量的传记(例如:《天才之为责任:维特根斯坦传》),那么像傅斯年这样,在中国乃至当今在世界上的学术影响力就绝不仅仅只是今天我们所看到的这样几乎是到了有点默默无闻的地步了。甚至像熊伟先生那样的人(作为中国留学德国的第一个海德格尔的亲炙弟子)也没有留下大部头的著作传世,但后人至今亦未能为其撰写出一部像样的传记来。现在我国的主流意识形态是文化输出,然而,真正的文化输出靠的是学人们的严谨治学与执著钻研精神。仅仅只是在立传这一项上,我国的学者就意识淡薄,未能重视起好的学人传记于学术进展与学术影响力之推进是其他的研究项目所无法替代的。如果缺乏这样一些专门的学人来为先贤学人们立出像样的传记,所谓“文化输出”也始终都是难副其实的。

我们看到,傅斯年留欧回华后,以实干家与社会活动者形象著称于世。他提出大学的淑世功能具体而具有可实施性,其核心要旨系于一条,即大学以学术淑世而不是其他,这是大学惟一的最根本的社会功能。与奥尔特加(Jose Ortega Y Gasset)一样,当他谈论西班牙社会的落后与弊病时,无不指责西班牙民众的一盘散沙与懒散堕落状况却又将此种全民堕落的状况视为正当而将之作为社会主流文化来自居,这种一国社会的普遍处于堕落而占统治地位的状况令奥尔特加忧心忡忡,他一生都在身体力行地对西班牙社会呼号:如若西班牙要恢复其在人类历史上有过的光辉灿烂文明地位,而不是逐渐沦为西欧最落后不堪的腐败国家、甚至是在精神上已经被逐出欧洲文明而沦为与拉丁美洲那样一些“第三世界的国家”为伍,这无疑为西班牙民族最大的耻辱。在这种民族精神衰败的危机意识紧迫感之下,奥尔特加以西班牙自塞万提斯所凝炼出来的《堂吉珂德》之骑士精神,以笔为长矛、以演讲为无形的剑气,一生致力于改善西班牙社会的教化状况。今天,我们从奥氏逝世后的近七十年来看西班牙社会的变化及其在欧洲和在整个国际上所取得的经济政治文化地位,不得不说,上个世纪上半叶如果不是奥尔特加近乎孤注一掷地终生坚持其对西班牙社会的改造活动,那么西班牙就没有今日辉煌的成就。再来看傅斯年,他留欧归国后,与奥尔特加回到西班牙社

会时的心情是一样的,他们的社会改革观念也几乎如出一辙,只是表现的形式和手段不一样。傅斯年通过做大学教授、做校长等行政职务及其他的治学活动来身体力行对当时中国的教育进行改革。他在当时所提出的大学的淑世功能除学术外别无他途,在今日看来着实令人佩服。也就是说,我们认为以往对傅氏的教育研究都未能真正抓住其要旨,未能理解自古以来欧洲的大学观其最本质的功能究竟是什么。在这里我们将其与教育学的学科定位及其发展联系起来思考,是欲探寻如何从傅氏在上个世纪就已经指出来的可行之路接着往下走。即作为一门登上大学讲堂的现代科学,教育学须有什么样过硬的学术水准,从而才能成为令人信服的“硬学科”。

### 三、“欧式”“美式”抑或“中式”:当今时代的中国教育学

#### 1.一问:教育学的开端是什么?

从事物的开端出发来追问教育学的学科性质,首先是它的时间开端,即时间源头的问题。现在来问这个问题似乎是奇怪的。从王国维译介第一本教育学到中国开始,到如今,教育学作为一门学科专业在中国已经有了一百多年的历史。但是,我们今天从事这门学科专业教学的人真的知道教育学是什么吗?

现实地看来,教育学要么沦落为国家教育政策的诠释学,要么无可抗拒地为了满足现实需求而流变为课程改革调查学(“课改”调查报告)。然而,这是教育学么?显然,我们的学科定位出了问题,由前面第二部分的考察我们可看出,从一开始教育学被引进到中国来时它就走偏了,但我们却对之有意忽视。在这里,我们不禁要问:一门在学科定位上出了问题的学科,它能培养出“高精尖”的专业人才吗?它还能为国家的一流顶尖级人才做出些什么本属于这个学科所应有的贡献呢?教育学在其被移植到中国这片土地上的这一百多年里,一直不断遭遇着现实的困境与发展的瓶颈。对此,我们不能再不给予深度的反思了。

其次,我们需追问教育学的本质开端是什么,即教育学的本性或本质源头问题。教育学的三重特性可以通过“是什么”“怎么办”“为什么”等这三个问题来进行解答。西方历来在这三重性上区分

明显,主事“是什么”的人被安排在大学或科研院所的文史哲系科或机构里,拿的学位也是哲学博士、文学博士或史学博士。而专门寻思“怎么做”的人则被安排在教师教育学院(比如英美),如果说,这些做学校教育与教学改革的人仍然需要理论与思想资源的话,他们就会自行去寻找适合其现实问题研究的理论资源。而那些在文史哲“经院系统”里进行着“脚不着地”的哲学玄思、沉思或冥想,拉长了人类历史纵横贯线的史料考证亦是不太以现实之用为其研究的“第一因”。也即是说,国外专事教育之理论研究的(回答“教育是什么?”)从业人员隶属于文史哲的研究范畴;而专门从事学校教育教学的实践改革研究的则是教师教育学院的从业人员。再一方面,社会学是一门既非人文学科亦非自然科学的学科,它被命名为社会科学,因而,社会学的研究总是要从社会现实出发从而得出结论(即从现实调查中生成新的专门针对这一社会现实问题的理论)。但是,教育学却绝不像社会学那样仅仅是“社会科学”。事实上,它是“三性统一”之学,即教育学是“是什么”(文史哲)、“怎么办”(学校教育与教师教育[赫尔巴特将之定为心理学和伦理学基础])和“为什么”(社会学与人类学)这三者合一的学科。

而我国的教育学自从其被引进到本土以来,就一直在学科特性上处于“拧不清”的局面。20世纪80年代至今,全国教育基本理论委员会召开了十几届学术年会,但直到今天依然未能在实质上将教育学的这三重特性各自安放在它所应有的位置上。我们不难发现,在我国现如今的大学里,社会学系有专门做社会教育问题研究的专家,历史系有专门做教育史实研究的学者,而在哲学系却甚少有系统而严肃的教育形而上学的思考,文学系的教育研究也未见其印象鲜明的特色。哲学与文学上对教育的思考,在国外的情况是怎样的呢?此问题前面第二部分已经作了些回答,虽不系统,但此处由于主题所限不再详细展开。

## 2.二问:教育学的现状是什么?

教育学因为其在基础教育领域没有具体的学科可落脚,但它却又被设置在师范院校或其他各类院校的师范专业。这就导致了这一没有具体学科可落脚的教育学学科无法往中小学教师队伍中输送人才。然而,教育学的师范性何在?为什么它

要被设置为师范类学科?除教育学外,其他的所有师范类学科都能够在中小学找到它可落脚的具体学科,比如,中文系的各专业方向都可去教语文,外语系的可去教英语等语言类课程,文史哲、数理化、地生、音体美等等皆能一一对应于中小学所开设的全部课程,唯独教育学在中小学没有与之对应的学科。因而这些年来,国内的高师院校的教育科学学院大都办起了小学教育本科专业,小学老师不再仅仅只是由数学系或中文系或英文系来培养。但在与这样一些学科院系一争小学教育本科专业办学质量优势的角逐中,教育科学学院办小学教育本科专业的不可替代的优势又在哪里呢?

另一方面,对此问题的解决。我们认为目前我国的教育学已经来到了一个迎接它的新气象的关口。新中国成立七十年来,教育学普通本科专业几起几落,由于它在基础教育领域即中小学校没有对应的学科,但在高校专业设置中又属于师范类招生,这就导致了它的专业学习与就业前景产生了不对等的矛盾。

事实上,就目前国内对教育学专业人才需求的发展趋势来看,亟需开办教育哲学本科专业。它不同于教育学本科专业招生,后者主要的就业面向还是有去往基础教育领域的惯性思维,同时也因它的学科格局定位不够高,因而难以很好地做到对学生的就业去向往高校、行政管理等等高层次的机构进行定位和引导。其实,教育哲学本科专业,其起点本身就高,开设形势所需的教育哲学本科专业,这既有利于教育学专业水平的整体提升,又有利于在各级各类教育部门工作的人员提高专业素养。当然,具体的实施方案或还需更为慎重地系统论证与调查研究。

## 3.三问:教育学的未来是什么?

教育学是什么?放眼国际,教育学在国外事实上可分为英美式与欧洲式。什么是教育学?哲学是教育学吗?心理学是教育学吗?社会学是教育学吗?它们之中总是包含着对教育问题的思考或研究,但它们不是教育学,而是哲学对人的思考,心理学对人的研究,社会学对人类社会的现状调查与社会问题的揭露。

在此,我们接着前面第一、二部分的内容往下走,要从中西方的精神伦理文化道德之根来作些对比性的思考。试举一例,舍勒(M. Scheler)曾经

在《道德建构中的怨恨》中论证过基督教的“爱邻人”并非奴隶道德或普罗大众的泛滥化的所谓道德,它也不生根(不产生怨恨)。“基督教的爱之根基完全与怨恨无关;但另一方面,基督教的爱理念又最容易受已有的怨恨利用,以表达怨恨,用基督教理念来矫饰怨恨感;因而敏锐的目光往往难分辨真正的爱与怨恨选择的表达爱的形式。”<sup>[8]</sup>舍勒的这段表述,实际上透露出的是某种东西方文明各自赖以生存的传统正价值总是容易在现实的俗世生活中走向反面。如同傅斯年曾经是“新文化运动”举大旗者,他自己作为当时由“旧文化”走向“新文化”的一代学人,实际上内在精神品质中仍然在践行着的是自孔子以来的传统儒家文化之淑世精神。这种淑世行动总是在俗世中与大众共同来实现的,因而,其程度的完成就不独立依赖于具有慎终追远之内在精神品质的学人,而往往却容易为世俗所曲解并将之在践行的过程中走样变形,失了原本高妙的意思而变为一种俗不可耐的令人厌弃的伪善之物。

我们还可把眼界放得更广阔些。前面提到西班牙的奥尔特加留学德国后,回到其祖国进行了一系列的教育改革,对西班牙社会回归西欧本来应有的不可被忽视的强国形象以及恢复其具有国家民族文化特色的昔日荣光做出了贡献。但有一点需要引起我们思考的是为什么西班牙的骑士精神同样也是不切实际的幻想与疯狂,却没有在西班牙的现实社会中被败坏掉而走向它的反面呢?

这是我们在此之所以要将二者拿出来比较的缘由所在。如果说我们是一个全民没有宗教信仰的国度,没有传统的国教——一种民族宗教作为根基支撑着整个国家民族的存在与发展,这种评估似乎也不完全正确。或者是否可以说我国自古是一个只讲纲常伦理的世俗社会,而非像西方社会那样除了我们生活着的这个现实俗世社会外还存在一个看不见的“上帝国”(天城),这样的判断也不完全正确,因为我国自古即有“老天爷”“上天”“鬼神”之说,从读书人到国家统治者再到老百姓都有一定程度的信仰与认可这种“上天的力量”“天意”“天命难违”等。在傅斯年这里,他找到的根本症结是我国的传统学问缺乏科学与理性的技术实在论,即他之所以在留学七年归国后要建“史语所”、要从考古学的角度来研究我国的历史语言文化的缘由,乃在于他认为惟当如此才能有学问的立基之本,历史学即为史料学,有一分材料说一分话,没有材料则所说非可信。而在“史语所”建立之前的中国传统学术都是一种就经释经的空谈,毫无科学与理性的技术实在性可言。我们认为这种“科学与理性的技术实在性”其实是源自古希腊的“技艺至善论”。

鉴于此,或许到了现在,我们应该静下来思考的是一门能够被称为学科专业的“教育学”,它的“不是空谈”的令人信服的实在性究竟何在呢?想清楚这个问题,无疑才是教育基本理论从业者的第一基本使命。

## 参 考 文 献

- [1] 傅斯年.傅斯年全集:第5卷[M].长沙:湖南教育出版社,2000.
- [2] [德]费希特.对德意志民族的演讲[M].梁志学,等译.北京:商务印书馆,2012.
- [3] [美]巴姆巴赫.海德格尔的根[M].张志和译.上海:上海书店出版社,2007.
- [4] 傅斯年致校长函:论哲学门隶属文科之流弊[N].北京大学日刊,1918-10-08.
- [5] 钱钟书.围城[M].北京:当代世界出版社,1993.
- [6] 傅斯年.傅斯年全集:第1卷[M].长沙:湖南教育出版社,2000.
- [7] 傅斯年.通信:教育崩溃的一个责任问题[N].独立评论,1932-07-31.
- [8] [德]舍勒.道德意识中的怨恨与羞感[M].林克,等译.北京:北京师范大学出版社,2014.

## The Reorientation of Pedagogy and Its Current Pattern Revaluation

WEI Yong-qiong

*(School of Education, Jiangsu Normal University, Xuzhou 221116, China)*

**Abstract:** The multi-voice of pedagogy in China is not conducive to its development. The pedagogy in China could only blindly follow Anglo-American pedagogy or European pedagogy, or refer to the Japanese pedagogy models if the basic theoretical construction is not built consistently. A pedagogy with Chinese characteristic should be built on the local culture context rather on fashionable pedagogy. Pedagogy, a social science in modern science classification, has been marked by idealism since its birth. Pedagogy has been introduced into China for more than 100 years since the beginning of the last century but it still has no clear disciplinary orientation on its characteristics in the academic field, its theoretical and practical characteristics with no unified consensus in particular.

**Key words:** pedagogy; disciplinary orientation; reorientation and revaluation

(责任编辑:庄暨军)