

# 小论教师个体的教育学

杨旭东, 郑若玲

(北京广播学院 高教所, 北京 100024; 厦门大学 高等教育科学研究所, 厦门 361005)

**摘要:**流行的“教育学”文本不可信,不可爱。不可信是说“教育学”缺少逻辑的力量,不可爱是说“教育学”缺少写作者思想“教育”时显现的个体生命之光(思想作为动词)。本文从揭示“教育学”不可信、不可爱的命运入手,将拯救教育学的命运部分地交给与“教育”有着原初的亲缘关系的教师,因为教师的“师”不仅仅是“会计师”的“师”,即不仅仅是专业人员,而且教师有可能是“儿童天国的引路人”<sup>[1]</sup>,也可能是“儿童误入歧途的作俑者”。

**关键词:**个体;“教育学”;命名;教育生活

**中图分类号:** G40-05 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671-9468(2003)03-0017-04

## On the Pedagogy of Individual Teachers

YANG Xu-dong, ZHENG Ruo-ling

(Institute of Higher Education, Beijing Broadcasting Institute, Beijing 100024, China)

(Institute of Higher Education Science, Xiamen University, Xiamen 361005, China)

**Abstract:** Popular pedagogy texts are both untrustworthy and absent of loveliness. The former indicates that it is lacking in logical power. The latter means that it does not show the sunshine of individual life of the writer who is thinking about education. This article aims to expose the untrustworthiness and unloveliness of popular pedagogy and calls upon the emergence of a pedagogy of individual teacher.

**Key words:** individual; “pedagogy”; naming; education life

### 个体性质的教育学：从当前的 “教育学”迷途撤退

当教育研究者着手总结“教育学百年”之成果时<sup>[1]</sup>,教育研究者预设了已有的“教育学”的合法性;当教育研究者热衷于谈论当前教育学的危机时,教育研究者实际上已经默认了“教育学”的合法性。本文加引号的教育学,指的是主流的被称之为“教育学”的文本或在此框架下写作的文本。因为在笔者

看来,无论是作为科学的教育学还是作为人文学理的教育学,其开端、方向、路径都是未明的问题,也就是说,教育学远远没有开始。

#### (一)“教育学”缺少自己的姓氏

姓氏标明一个人从哪里来,“教育学”缺少自己的姓氏。这就涉及到“教育学”的来源和继承。一门学科的诞生是由若干思想、若干作品汇聚而成的,思想是思想者发现的,它标明思想者自己:思想的个性,思想的气质,思想中的问题和面对问题时的办法。教育学的直接来源理应是教育学史上的经典作

收稿日期:2002-12-28

作者简介:杨旭东(1973—),男,北京广播学院高教所助理研究员,北京师范大学教育学院博士研究生;

郑若玲(1970—),女,厦门大学高等教育科学研究所副研究员、博士研究生。

“个体”与“独立”常常连在一起使用,即“独立个体”;而“个人”只表示数量的“单个”。当“个人”说(做)出的是群体的言语(行动),表达的是群体的声音,笔者称之为“群体的个人”;当“个人”说(做)出的是自己的言语(行动),表达的是自己的声音,笔者称之为“独立的个人”,即“个体”。

北京大学24周年校庆时,胡适著文《回顾与反省》谈到北大的学术:“我们纵观今天展览的‘出版品’,我们不能不挥一把冷汗。这几百种出版品之中,有多少部分算是学术上的贡献?”“教育学”状况诚如胡适所言。参见:《胡适教育论著选》,人民教育出版社1994年版,第173页。

品,即体现思想者个性、气质以及问题、办法的作品。

教育学历史上的经典作品被“教育学”认为是现成的,摆在那儿的,“已有定评的”。而所谓“定评”或表示人数上的多数或表示权力上的认可,而且“定评”的说法表示作品已经盖棺论定了。然而,思想和作品是思想者的灵魂,它与阅读者的关系是灵魂与灵魂的关系,只有一些隐秘的“思想的暗道”使得一个灵魂和另一个灵魂相遇。“定评”的说法是可笑的,因为作品对接触它的不同灵魂有不同的意味,有不同的重要性。只有当阅读者感知到其中的“意味”和“重要性”时,灵魂与灵魂,思想与思想才会发生暗中的联系。所以,教育学历史上的经典作品并非现成的,摆在那儿的,而是需要研究者个体去发现的。现成的作品是廉价的。为什么甚至很少有人认真去读那些现成的、摆在那儿的、“已有定评的”作品?因为既然作品是现成的、摆在那儿的(仿佛思想是个不变的物件)、“已有定评的”,为什么我自己要花精力去找呢,看看别人找的结果就是了。

所以,不阅读教育思想史上的原著也在做“教育学”,在国内就成了正常的事情了。“教育学”论文和著作中引述、分析乃至批判历史上的教育思想家的思想,只是来源于被命名为“教育史”或“教育思想史”中的材料和结论,这些是“教育学”写作中司空见惯的做法。而被命名为“教育史”和“教育思想史”的很多著作以及在此框架内写作的论文,其写法采取了一种远离学术的功利态度。写作者不是从文本出发,进入文本自身的概念和逻辑,洗礼自己的思想,与文本对话,而是以自己的习得的未经反思的观念体系随意剪裁文本,以自己的观念体系直接臆断文本。“教育史”和“教育思想史”中可笑的一幕是:任何一位思想家的思想都按照现行、流行的教育学体系“喀嚓喀嚓”地剪裁。结果是任何一位思想家的作品逻辑都被剪裁成:教育本质—教育目的—教学思想—德育思想等等。由此看来,“教育史”、“教育思想史”与“教育学”共谋了目前教育研究的状况,这种状况已经累积成写作的习惯、势力、制度。

由于“教育学”靠着等着“教育史”和“教育思想史”的材料和结论,“教育史”和“教育思想史”靠着等着“教育学”的框架,所以真正的思想史——由思想原著连接成的历史,被教育研究者尘封了。由于教育研究割断了与自己可能有着内在思想渊源关系的真思想史的联系,所以“教育学”失去了自己的姓氏,

失去了自己思想的源头活水,失去了来源和继承。

## (二)“教育学”缺少自己的命名

流行的“教育学”文本不可信是说“教育学”缺少逻辑的力量,不可爱是说“教育学”缺少写作者思想“教育”时显现的个体生命之光(思想作为动词)。就“教育学”的批判而言,过去“教育学”批判实用主义,今天“教育学”批判现代性/现代主义,但套路和做法相似。而实用主义文本、现代主义文本中的内在逻辑,不同个性作者的思想、思路分歧以及更为重要文本语境以及内在的矛盾、困难却落在研究者的视野之外。当“教育学”赶早市看到今天标榜“后现代主义”,于是“后现代主义”同早些时候的“结构主义”赶上了一样的命运,被断章取义的命运。

“后现代主义”,只是方便的旗帜,方便总结一些倾向,方便总结思想史中一些共同的气质。作为可能的思想旗帜,只是由于部分思想家之间有一些思想的“共通性”,有一些类似的“倾向”,这很像上世纪很多思想家都有“批判形而上学”倾向。然而除非人们知道福柯在说什么、怎么说的,德里达等在说什么、怎么说的,否则又怎么知道他们的“类似倾向”和“共通性”呢?又怎么知道这些“类似倾向”和“共通性”的价值呢?而“结构”只是人类学家、心理学家、哲学家发现或可推知的“事实”,从思想史角度看,那是思想家发现问题时提出的假设,比如特定人群的思维方式、生活方式是以整体的内在的“结构”形式出现的。脱离“结构主义”语境和具体的“结构主义”文本,就不能看到“结构主义”提问的方式和思考的路径,那么结构主义的观点又从何谈起呢?

正像“教育学”写作者没有以个体的独立思想参与思想史,“教育学”写作者也没有以个体的独立思想参与自己的生活史,“教育学”写作脱离作者的教育和受教育经历。作者直接或间接参与的有关教育的幸福或痛苦经历,没有转化为“教育学”写作的问题。“教育学”是与个体存在相连的学问,没有人能脱离自己的“教育”,不同的“教育”对于个体有不同的意义,尽管使用同一个名称“教育”,但在教育的名义下可能做着性质完全不同的事情。就教育之学对于个体生命而言,准确地说,对于追求教育之学问的个体而言,是存在之学,生命之学。存在和生命是个体探索教育之学的源源不断的动力。教育学是个体要说的、不得不说的存在的道理和意义。教育学需

参阅西川:《西川的诗》,人民文学出版社2000年版。法国哲学家吉尔·德勒兹也有类似的说法“我认为哲学既不缺少公众,也不缺乏宣传,只是哲学像是思想的隐秘状态,像是游牧的状态。我们所能希望的惟一的沟通,作为完全适应现代世界的沟通,便是阿多诺式的,即将密封瓶投入大海的方式;或者是尼采式的,即由一位思想家射出一些箭,而由另一位思想家将箭拾起的方式”;参见〔法〕吉尔·德勒兹:《哲学与权力的谈判》,商务印书馆2000年版,第175页。

要写作者自己的命名。当教育学前面加上自己的名字时,教育学就有了写作者自个儿生命的省与悟,教育学写作就是在彰显个体的生命之光。当中国的教育学可以被分别称作“张氏教育学”、“王氏教育学”、“李氏教育学”等百姓教育学时,中国百姓的教育学可以聚集在一起寻找一些“共通性”,寻找对话的平台。

缺少姓氏的“教育学”不知道从哪里来,缺少命名的“教育学”,不知道往哪里去。其实“教育学”要做的尚不是“前进”的工作,而是“后退”的工作,向思想史后退,向个体的教育和受教育经历后退,“退进”思想史,“回忆”生活史,还原到思想史本身,还原到生活史本身,看看教育思想史的本来样子,看看自己过去的样子。

## 话说教师个体的教育学

### (一) 被规范的教师: 在规范中生存

“教师”概念,在世人的印象中,在社会的要求中,是世界大舞台上的一个角色,这个角色有特定的规范、标准,需要接受特定的训练。如果按照最严格的规范和标准来衡量教师的工作,那么哪怕最优秀的教师在规范上也是有缺陷的。从这个意思上说,教师工作就是一辈子向规范、标准靠拢的过程。

在“教师规范”中,有比技能规范更重要的意识形态规范。美国的合格教师与中国的合格教师、德国的合格教师标准是不同的,这些不同由于殊异的“意识形态”而像鸿沟一样难以逾越;美国各个州的合格教师的标准也是不同的,这些不同由于类似的“意识形态”是容易沟通的。

教师受来自各方面意识形态的规范,这些规范以统一要求的形态出现,或明或暗。来自国家、政府等强制力量的意识形态,是明确的、明显的,以法律或法规的形式明文规定;来自社会的、民间的、习俗等具有潮流、口耳相传(暗流)以及时尚性质的意识形态,是暗中的、隐蔽的,以舆论的形式左右人的思想和行为。比如民间有很多关于“教育”的意识形态,像“棒打出孝子”、“小蜡烛不点不亮”;对于教师,也有隐含的要求,像家长送孩子上学,对教师说“我把孩子交给你了”,这一民间“意识形态”对教师的要求可谓意味深长,既包含着对教师莫大的信任与期待,又包含着对教师的怀疑,给予教师巨大的压力。

### (二) 作为个体的教师的两条腿: 独立思想与尝试有魅力的教育生活

独立思想,使个人从群体中显现出来,表明个人不光在角色上属于集体,更在内心上、思想上属于自己;尝试有魅力的新生活,体现的是生活自身的价值,即不必通过名利等外在的尺度来衡量,有魅力的生活本身就是有价值的。思想与生活是一体两面的事情,思想即生活,思想到哪里,生活到哪里,思想引领生活,生活实践思想;生活即思想,生活到哪里,思想到哪里,生活引领思想,思想诠释生活。思想相对生活,有时是主动的,有时是被动的,有时生活受思想的牵引,当思想走在生活的前面时;有时思想受生活的牵引,当生活走在思想的前面时。这只是逻辑上的关系,生活与思想本身是一体的。如此说来,独立思想不仅仅是学者的事情,尝试有魅力的新生活,不仅仅是文学艺术的主题。它们作为一体两面的统一形式镶嵌在日常生活中。当有人在独立思想时,他就在独立思想了;当有人在尝试有魅力的新生活时,他就开始新生活了。独立思想和尝试有魅力的新生活,可以表现为文字、声音、画面,可以就是生活本身。可以将爱情写在书上,也可以写在脸上。

独立思想,使教师个人从教师群体中显现出来,教师将自己与学生的来往,将自个儿的教育生活作为自己思想的源泉。教师自己身体的感受、心灵的感受将是教师思想的出发点,教师自个儿存在本身是教师思想的家园,它构成教师个人独立思想史的背景或底色。教师尝试有魅力的教育生活,从自己尝试的、创造的教育生活中发现生活本身的意义。这时,教师和教育生活的关系,类似于艺术家与作品的关系、科学家与科学的关系,教育生活是教师殚精竭虑的艺术作品,是教师牵肠挂肚的科学问题。

作为特定规范制约下的扮演特定角色的教师,只有按规定的做法从教才是合格的教师。作为个体的教师,不能脱离被给予的规范和承担的角色,而只能在承认规范、遵守规范的前提下,做一名个体性质的教师。作为个体的教师需要调和生存的压力与生活的意义之间的紧张关系,调和规范与独立、尝试之间的紧张关系。正如摇滚乐手赵传提出的问题:生活的压力和生命的尊严哪一个更重要?

生活意义的问题只能通过生活本身来解决,而不能用规范强行干预。比如逃学问题,从现象学的态度来看,从事情本身来看,是学生对学校生活、课堂生活失去了兴趣,教师与学生的关系发生了中断,

借助“意识形态”这个概念,而不是用通常用的“文化传统”概念,是因为“文化传统”概念在使用时研究者有时陷入了个人的价值倾向中,极端者像辜鸿铭那样,这虽是可以理解的生活态度,却是危险的研究态度;有时“文化传统”被有的研究者当作批判的靶子,被另外的研究者当作思想的旗帜,它的使用非常混乱。本文使用“意识形态”概念,打算将之作为“社会事实”来对待,尽量保持研究的客观性。

我们只能从生活本身出发,谋求问题的来源和出路,不幸的是教师大多从规范的角色理解逃学问题,“逃学”这样的字眼,就是教师从学生规范的角度对教育生活问题所做的简单甚至是粗暴的概括。<sup>[3]</sup>

(三)作为职业工作者的教师独立思想可能吗?作为受制于制度、习惯势力的教师,其工作的独立空间还有多大

在来自各个方面的各种规范面前,教师还要不要独立思想,还能不能独立思想?比如对于规范“尊敬师长”,如果机械地理解,从教师、家长立场出发固执地理解,就会演变为对权威无条件的服从,就会演变为对专制的屈从。从人们日常经历的教育事件来看,教师、家长在学生、子女“不尊敬师长”、“不听话”的名义下,对学生、子女施加了无数自以为是的粗暴行为。然而从教育生活本身的逻辑来看,哪怕从人际交往利益互惠的角度看,学生尊敬师长,当且仅当师长是值得尊敬的,当且仅当师长爱护学生。学生规范须与教师规范、家长规范对应起来理解。可见,对规范的理解,仍然需要独立思想的支持。再看,在各种规范面前,教师还能不能独立思想?规范与实际生活总是有距离的,规范是静止的,生活是流动的。规范即使再严格,也需要人的理解与执行。为规范所累、为规范而奔波,与驾驭规范是生活的两种状态。如果说制度、规范是不可避免的话,那么驾驭规范而相对自由地生活,则是向往自由的人类的梦想。所以说,当人们独立思想时,独立思想就是可能的。在制度、规范控制森严的年代,独立思想仍然在制度、规范的缝隙中顽强地存在。

对于绝大多数教师来说,从教的一个基本目的是生存的需要。教师须从教书育人活动中获得基本的生活资料。生活资料的满足是相对的,它受制于一定的社会条件。在生活资料一定的条件下,人们更在乎由工作带来的更高的价值——生活的乐趣和生命的意义。教育活动与人打交道,不是与机器打交道,与教师面对面的或者是涉世未深的青年、儿童,或者是为了知识的目的而参与教育生活的成年人。教育生活是相对纯净的生活,它为了知识的目的,为了教育本身的魅力而存在。在教育生活中谈生活的乐趣和生命的意义,是一点不过分的,是恰到好处。而且教育生活对教师而言,也是充满挑战的生活,学生个体是陌生的、流动的、变化的,与学生打交道的下一步始终是陌生的,需要教师个体不断“进入”学生世界进行探索。教育生活是可能的有魅力的生活。她和心一样近,和明天一样远。

(四)教师个体的教育学:寻找被遗忘的“非思想

家”的个体思想史,摸索有持久魅力的未知生活

教师个体的思想史,是教师个体独立思想,尝试创造自个儿教育生活的历史。它牵涉了教师个体看“教育”的眼光、方法,牵涉了教师个体与学生打交道的困难和转机,牵涉了教师对学生个体、学生群体的探索之路、理解之路。教师个体思想“教育”的历史,是被遗忘的历史。不仅被“教育学”遗忘,也被教师个体遗忘。教师一生的探索只是为“教育学”作或正确或错误的注解和例证。“教育学”中没有教师个体的生活,教师个体的生活进入不了“教育学”。“教育学”在发号施令,要求教师向左转,向右转。教师在生存压力及来自各方要求的指示下,很难舒展自己的手脚和心灵。而有意识探索自己教育生活之路的教师面对规范的压力,将面临独立思想和尝试、创造生活的全部考验。

个体对个体是陌生的,个体之间只有互相敞开大门,才有可能相互进入,相互来往。学生个体对于教师个体来说,有着特殊的陌生性,由于年龄差异引发的生活阅历、生活经验的差异,习惯了成人世界生活方式、思想方式的教师个体进入学生世界有着特殊的困难。教师个体对于学生个体来说,也有着特殊的陌生性,尚未经历成人世界的学生对于成人世界的理解不仅是困难的,而且始终打上学生世界的色彩。这些是教师理解规范、驾驭规范之后教育生活的实际困难,或者说是教育生活的先在难题。

古希腊特尔斐神庙里的箴言启示:认识你自己。教育生活则昭示:认识自己,再认识“对面”的世界。教育生活的陌生与困难,使教育生活成了横亘在我们面前的山峰,教育生活可以怀念可以想象的魅力,给了我们不可遏止的探索热情。这些难题面向所有人,当我们做父母做子女,做教师做学生的时候。然而或许只有教师以教育为业,对教育寄予了多半的生活热情。所以,当笔者和“教育学”做个了断时,将这个不合时宜的工作一半作为对自己的要求,一半交给作为个体的教师。当教师个体书写自己的教育学时,笔者有理由相信,学在天涯,学在比邻。

参考文献:

- [1] 杜威. 我的教育信条[A]. 现代西方资产阶级教育思想流派论著选[C]. 北京:人民教育出版社,1980:14.
- [2] 瞿葆奎. 中国教育百年[J]. 教育研究,1998,(12), 1999,(1), 1999,(6).
- [3] 杨旭东. 逃学还是拒教?——现象学的态度与教育研究[J]. 教育参考,2001,(2).

(责任编辑 杜家贵 展立新)