

构建有中国气派的教育基本理论话语体系

——胡德海先生教育学思想研究

刘旭东

(西北师范大学 教育学院, 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 胡德海先生是中国当代著名的教育学家, 教育基本理论研究是他毕生努力的学术领域。他的教育学思想博大精深, 取得了卓越的成就。他高度重视教育基本理论在教育学科中的地位和作用, 矢志不移地坚守教育基本理论的学术地位, 并致力于中国特色的教育学话语与体系的构建, 在他的教育学学术思想中始终流露着爱人、尊重人、关心人的情怀。学习胡德海先生的教育学思想, 就要有强烈的使命感和责任感, 关心公共利益。要坚持批判的立场, 坚守自身的学术品格。要有强烈的生命意识, 尊重生命价值。要有浓烈的、坚定的学科意识和学科担当。

[关键词] 胡德海; 教育学思想; 研究

[中图分类号] G 40

[文献标识码] A

[文章编号] 1674-5779(2016)05-0014-07

DOI:10.13749/j.cnki.cn62-1202/g4.2016.05.003

众所周知, 尽管教育学在国外是一门有悠久历史的老学科, 但它作为西学东渐的产物, 在中国的历史却仅有 100 多年。我们在建立了庞大的现代国民教育体系的同时, 也构建了渐趋成熟的教育学科体系, 教育学科成为我国哲学社会科学体系的重要组成部分。然而, 由于多方面的缘由, 教育学科在我国的发展状况尚难以让人感到满意, 相较于丰富的教育实践, 它存在着反映教育实践的能力还不强, 还不能对教育实践乃至学科建设本身作出更为强有力的指导和表达, 学科理论及其话语体系、表达方式的舶来色彩还比较严重、话语权还很有限等方面的问题, 因此, 构建有中国气魄的教育学科话语体系一直是教育学科建设的重要使命。几十年来, 胡德海先生自觉地担负着这样的学术道义和学科使命, 在教育基本理论问题研究这条道路上披荆斩棘、艰辛跋涉, 作出了成就斐然的开拓性、奠基性贡献。

一、矢志不移地坚守教育基本理论的学术地位

基本理论是一门学科的立论基础, 它的构建之于相对应学科来说是奠基性工作, 对任何一门希望根深叶茂的学科来说, 越是要达到一定的理论高度和深度, 就越需要强大的基本理论的支撑, 而那些

技艺性的活动, 以熟练和经验为内涵, 经验与悟性加上连续不断的熟练就足矣, 在此是不需要基本理论的。教育是一项对于人类的生存与发展有根本意义的社会活动, 作为对这样一项活动的认识和把握, 教育理论承担着重要的理论职能, 必须充分反映人类教育认识的高度和水平, 对此, 在诸如罗森克兰兹 (Karl Rosenkranz)、那托尔普 (Paul Natorp) 等具有相当知识学观念和学科意识的学者看来, 对教育的认识要同德性、甚至同整个人的完善与发展的认识联系起来。亚斯贝尔斯也曾明确指出: “教育须有信仰, 没有信仰, 就不能称其为教育, 而只是教学的技术而已。”^[1] 如果断绝了与哲学的联系, 教育理论就会沦为纯粹的技艺之学, 而单纯的教学技术或技艺并没有独立存在的意义。因此, 构建教育学的理论基础对于教育认识而言是不可或缺的内容, 这也正是胡德海先生集几十年的情感、智慧而为之倾心的事业。

多时以来, 尽管在教育学科基本理论建构中有许多前辈学者做了开拓性工作, 如杨贤江的《新教育大纲》, 林砺儒的《文化教育学》《教育哲学》等, 但由于科学基础的薄弱和学科自觉的不够等缘由, 我们在这方面还存在较大的有待探索的领域。特别是从新中国成立以后到 20 世纪 70 年代后期, 特定时代的政治气候和极“左”的思想路线使得对

[收稿日期] 2016-09-08

[作者简介] 刘旭东 (1964—), 男, 广东揭阳人, 教育学博士, 西北师范大学教授, 博士生导师, 主要从事教育哲学、课程论、教师教育等研究

教育基本理论的认识囿于教条的马克思主义文本上,符合教育本性和与教育理论性质相吻合的探索工作几乎处于空白,教育学学科建设一直停留在凯洛夫《教育学》的水平上,给教育实践和教育认识带来了许多迷惘和误区,也使教育学本身屡受指责。面对这样的荒芜景象,胡先生出于专业责任和学术使命感,致力于教育基本理论的研究和思考,旗帜鲜明地指出教育基本理论在教育建设中具有举足轻重的地位和作用,并潜心致力于相关问题的研究,用自己的话语方式表达了对教育活动和教育事业的理解,构建起来了具有个人创见的教育基本理论体系。

胡先生认为,教育学原理是教育学的“导游图”。在他的心中,教育学不是一门课、也不是一本教材,而是对教育的理性认识和理论构建,它宏大巍峨,非有“会当凌绝顶”之功是难以尽收眼底的,教育学原理正是予其以这种功力的学科。他指出,基本理论就是对学科的整体勾勒和描述,基本理论越是强大,就越能予学科发展以坚实有力的指导、对教育现象做出准确的描述,而如果没有透彻的教育基本理论,教育学的迷惘是无可避免的,对教育现象的认识也是不清楚的,他说:“教育学原理作为一门基础学科,是有自己的研究对象的……其任务是理顺教育学体系本身的一些概念和理论关系。”^{①119}缺少了基本理论的支撑,教育学就可能如同一盘散沙且无自身的价值方向,对教育现象的认识也只能停留在感性的层面上。站得高才能看得远。教育不是技艺性、操作般的行为,而是在一定的教育信念的指引下的知识性、创造性活动,具有极高的复杂性,犹如美国学者乔治·F·奈勒在《教育哲学导论》中所指出的:“个人的哲学信念是认清自己的生活方向的唯一有效手段,如果我是一个教师或教育领导人,而没有系统的教育哲学,并且没有理智上的信念的话,那么我们会茫然无所适从。”“那些不应用哲学去思考问题的教育工作者必然是肤浅的。一个肤浅的教育工作者,可能是好的教育工作者,也可能是坏的教育工作者——但是,好也好的有限,而坏则每况愈下。”^[2]如果缺失了高屋建瓴、博大厚实的基本理论的指导,只能自我窄化教育的空间和可能,这样的结果必然是人的尊严和价值的沦丧,由此形成的教育认识也只能是井底之蛙,为此,要加强教育基本理论研究。

然而,教育学中确实存在着概念混乱、条理不清等问题,以致频频引发学科危机,对于教育学的学科地位时时有各种质疑、批评、怀疑、漠视的观

点,甚至有人以“教育学的消亡”为题来讨论问题,对此,对人的成长和教育情有独钟的学者莫不是感到愤愤不平。我记得读本科时,陕西师大教育系的谢景隆先生邀请陈元晖先生给我们讲学。在讲述教育学的学科地位和作用时,针对轻视教育学科的现象,陈先生动情地说过:养牛养马都有畜牧学,培养人怎能没有教育学?持与陈先生一样的观点,胡先生以满腔的热情维护教育学的学科地位,旗帜鲜明地表达自己的立场:“我以为,教育学客观存在的必要性是谁也否定不了的”^{①111}。在坚定地维护教育学学科地位的前提下,面对各种对教育学的发难和怀疑的观点,胡德海先生坚守教育学的学科立场,不为所动,并且做出冷静地分析。

其实,对于这样的问题,从赫尔巴特开始就有了担忧:“假如教育学希望尽可能严格地保持自身的概念,并进而培植出独立的思想,从而可能成为研究范围的中心,而不再有这样的危险:像偏僻的、被占领的区域一样受到外人治理,那么情况可能要好得多。”^[3]但是,在教育被标准化、模式化、效率化的背景下,基本理论似乎是远离实践的空洞说教,甚至有人认为它没有存在的价值,赫尔巴特的告诫并未引起我们的重视。譬如,我们经常听有些中小学教师在学习中说:“我们不需要那么多理论,我只需要告诉我该怎么做”。企望把具体工作做好的愿望是善良的,但这样的想法过于简单了。教育是情境化的活动,而情境具有建构生成性,任何技术化的想法都与之相悖,唯有通过坚实的基本理论才能达到一览众山小的目的。因此,我很认同一位谙熟教学工作的学者曾就这个问题提出的反诘:“(对于教学而言)我们真的不缺理念吗?”^[4]教育是生活化的活动,而对人来说,越是远离人的存在的事物,他越可能借助一定的方法手段予以把握和认识,越是看得清楚,相反,越是接近人的存在的事物,就越是无法借助外在的手段去把握,如果要看清楚,就需要有强大的与人有关的理论的指导,理论的价值就在这里。教育并非是简单的技巧性的活动,教育理论也并非是说教式的,它是有价值介入的活动,如果教育理论没有深刻的内涵和雄厚的基石,它就只能是为教育立法的条约,如是则无“学”可言。

二、致力于中国气派的教育学话语与体系的构建

话语反映着特定的社会结构,不同的时代条件下有不同的话语体系和方式。作为对社会存在及其

关系的构建方式，每个时代都需要有与这个时代相一致的、能够反映时代精神和这个时代人们思想认识水平的话语方式，它发挥着两方面的功能：一方面，揭示并分析社会互动，支持和帮助社会建构和价值与思想体系的构造，另一方面，对话语所具备的塑造认识主体和客体的力量作出分析，反映学科的思想方法和表达方式。正是由于话语是从属于人的现实生活和社会实践的语言，积极构建与自身文化传统相一致且与时代精神相吻合的话语方式对于更好地进行社会实践、推进社会进步、人的思想解放与观念更新有重要意义。

教育是人类重要的社会实践和认识领域，它与其他社会活动和社会现象间存在着广泛的内在联系，在促进人的发展和社会进步中发挥着无以替代的独特作用，无论在形式上还是在内容上，都要求它能够充分顾及人的发展的复杂性并以此构建自己的活动方式。教育活动和教育现象的丰富多样性决定了教育认识的基本性质及其功能，教育学话语体系就是在一定社会历史语境中形成的有关教育价值观、教育学术活动的术语的统称，是对教育认识的总体特征的描述和概括。自《大教学论》《普通教育学》问世以后，学科化的话语方式一直是教育学话语体系的发展方向。不同的学科的学科化方向因学科特性的不同而必然有所差异，如果一味以某门学科作为学科化蓝本，就会伤及自身的发展。在教育学科化的过程中，出现了不加选择地以强势学科为鹄的的现象，结果给自身的发展带来了诸多后遗症，教育学的学科特性并没有因此而更加鲜明，反而不断势衰，难以对教育实践做出深入的解释，引发了有关其学科地位和作用的争论。实际情形是，各种自以为是的教育学愈多，对它的批评意见也愈多，以至有人直言不讳地说道：“教育学目前确实是一整套有点零碎、无计划的、庞杂的思想和实践。它还不能被看作一个科学领域。”^[5]也有学者客气地以“尊称说”来描述教育理论发展中出现的尴尬境地，还有些学者不客气地以教育学的终结来讨论问题，更有学者直言不讳地说：“在讨论学科问题的真正学术著作中，你不会找到‘教育学’这一项目。”^[6]之所以受到这样的批评，与在这一段时间内存在着试图以某种人为的“体系”、“框架”等既定的话语体系来套说教育的企望有关。

胡先生也认识到了教育学发展中存在的困境和问题，他痛心疾首地说：“教育学研究的陈旧、沉闷、支离破碎、肤浅和庸俗的陋习，暴露无遗，整

个体系单薄、浅陋和拼接的框模尽显世人面前。”并忧心忡忡地指出：“（时下的教育学教科书）对什么是教育、什么是教育学之类的问题解释几近痴人说梦，根本不得要领。”^{①113}他多次引用钱穆在《现代中国学术论衡》的一段话来表达自己的认识。钱穆说：“民国以来，中国学术界分门别类，务为专家，与中国传统道儒之学大相违异。”循此思路，胡先生指出：“我国教育学从其名称、概念到体系可以说长期以来乱麻一团，不深不透，亟须从根本上予以清理。”^{①119}个中原因，莫不与西式的原子论思想方法和我们食洋不化、盲目照搬西方的教育学有关。这样的教育学一味以营造自己的学科体系、创建所谓教育知识为己任，无视教育实践的丰富性，缺乏对生活的关注，致使教育学本有的气韵生动、诗意、模糊性、强烈的历史感以及语词概念关涉不同生活情境和历史情绪所表现出的不可穷尽的灵活性与可解释性被消解，从感性、体悟的变为逻辑、论说的，从引导、启发的变为后设、分析的。他入木三分地鞭挞自说自话、没有生命力的教育学：“我常想，这样的书，这样的写书人的水平，利用这样的书居然在大学的课堂上堂而皇之日复日、年复年地宣讲着，我们教育学的尊严从何谈起，从何而来！我们的不少学者、教授尽管在大学里教了一辈子教育学，其最终不能不感到困惑和迷惘这才怪呢！我们的学生会在这种学习感到兴趣而不感到厌倦也才怪呢！”^{①113}在他心中，教育学固然是理论学科，但它并非远离人自身或空疏无用，它是经世致用之学，有重要的学术价值。但为什么会出现这样的困境呢？根本原因是教育基本理论研究未能与时俱进，未能获得与教育学理论以有力支撑的理论成果。

在构建教育基本理论话语体系的过程中，胡先生对以西学分析式的思维方式来对教育学进行分类及讨论的做法很不以为然，力主用自己的话语来说相关问题。自西学东渐，教育学步入了学科化的道路，然而在这个过程中，它未能恪守自己的文化根基和学术传统，完全用西式的思维方式和话语来讨论教育问题，完整的教育现象和教育活动被肢解，胡先生对这个现象忧心忡忡，针对学科分化越来越细，以致相互隔绝、老死不相往来的现象，他一方面指出这种现象是产生了许多所谓的“专家”，他们“就是那些在很小很小的问题上知道的很多很多人，而必然是在很大很大的问题上知道的很少很少的人”。另一方面，他深入地分析了造成这种

现象的原因，指出这是由于教育学一味以自然科学的学科建构为归依而忽略了人：“专业分科太专太细，同时要求研究成果‘量化’、‘细化’，其结果必然导致人只见树木，不见森林，视域的局限无形消减了作为人文社会科学必须的人文关怀”^{①83}，因而难以培养出钱穆所说的“通人通儒”，也无以构建出科学性和合理性兼具的教育学。

在胡先生的认识中，无论在研究对象、研究的问题域抑或研究的方法与手段等方面，教育学科有自身的特性，不可与其他学科等量齐观或不考虑教育学学科特性地简单照搬。在他看来，宇宙、世界以及人都是和谐完整的统一体，对它们的认识 and 把握以及由此形成的理论也须是完整的。然而，在西方教育学的发展过程中，西学分析式的思维方式的滥用摧毁了这种格局，完整的教育理论体系被各种各目繁多的概念、范畴分离崩析。这样的思维方式与我们的教育学术传统不相符合。可是受西方舶来的教育学的话语系统的影响，我们的这个传统被抑制，能够引发人沉思感悟和反省的教育话语在不知不觉中被各种符合逻辑规则的定义化的概念所替换，教育学话语中原有的诗意不存在了，遏制了我们的教育智慧和教育情感，使我们对教育的认识和理解无法被纳入到这个话语体系中，学科制度的自闭性、割裂性和局限性渐渐显露出来，以至无法与西方教育学对话。犹如有人所指出的那样，在技术理性的钳制下，每门学科都“专注于对一个封闭领域进行分析”，学科成员的批判能力和创造能力“被束缚在他们能进行理论阐述的部分、能运用的方法等局限内”^[7]，这在教育学学科建设过程中有非常显著的表现。在讨论诸如学业成绩、品德、审美、行为等教育话题时，经常出现就事论事而不是把一个微观的问题置于更加广大的社会和时代背景中加以分析和认识的现象，接着说的话语表达方式几乎成为教育学的主流方式。

回溯我们的教育思想史，作为有悠久历史的文明成果，我们的学术传统主张在家国天下的视域中考察教育现象，教育是一个关乎人的存在、家庭幸福、国家繁荣的活动，它所包含的各个要素都指向于这个目标，从而发挥出其治国平天下的价值，同时，这些要素是相互纽结在一起的统一整体，其间难以做出截然的边界划分。换言之，在中国传统的教育思维中，并没有人为地把完整的教育划分为若干可以孤立存在的单子的思想方法，相反，在这个话语体系中，教育始终是与义理相关的社会活动，

对它的任何讨论都与之密切相关，无法把它从人生、社会与文化中拎出来做出讨论，只有把它置于人生、社会与文化中才能凸显其价值和功能，这也是中国传统教育的学术传统。尽管这与西方分析式的教育思维方式不一样，但并未妨碍我们对教育的精深把握和对教育在家国天下视野中独特价值的认知，这是能够反映我们自身文化品格和我们自己的教育情怀的教育学话语体系，也是我们认识和把握教育的思想方法。基于教育学原理在整个教育学科中的基础性支持作用与地位，胡先生不惜笔墨大声疾呼要重视教育学原理在整个教育学科中的支撑性地位和作用，强调要用哲学的思想方法来把握这个问题，并结合自己长期的研究和思考，总结个人的治学经验，说：“我的功夫并不在教育学自身，而主要是在‘诗外’，即陆游说的‘汝果欲学诗，工夫在诗外’。”^{①227}而这个“诗外”之于教育学研究而言，“主要指的是哲学和其他各类社会科学，及至一切其他学科。”^{①278}在他心中，教育学不是一般意义的“学”，而是“大学”，能够被它囊括的和所能纳入其视野的事物非一般意义的“学”所能比拟的，因此，要学好教育学，就要有多学科的知识作为背景，学术视野开阔，能够从其他各门学科中获得对自身发展有价值的养料。他深有体会地说：“（教育学）是一门非常难学，尤其非常难以学到精的地步的一门学问”^{①113}。对于这样一门学问，必须需要站得高看得远，要用广阔的视域去把握它，用胡先生自己的话来说：“学习，研究宏观教育理论问题在思想方法上要先识其大体，立乎其大者最为重要。”^{①288}胡先生总是站在一个制高点来审视教育学学科话语体系的建设工作，在他的思想中，一直在捕捉能够“一览众山小”的视角，而这个视角在他看来就是教育基本理论。

纵观教育学术的历史，以问题解决为导向的教育研究和以获得新理论、构建学科体系为旨趣的教育研究构成了教育的学术传统。由于教育的学术研究的方式与内容与教育家个人的人生理想、人生经验和育人实践密切相关，体现的是个人对生活 and 人生的体验和感悟能力，具有强烈的个别化色彩，由此建立的教育学科就不能一味地趋向于客观化的知识旨趣，更不能采用原子论的思想方法把教育从社会或人生中拎出来做孤零零的专门化的研讨，也不能把完整的教育肢解为一个相互独立的要素，以往没有坚实的基本理论支撑的、以构筑专门化的教育知识为目的的教育学科方向是没有前途的。胡先

生强调要以这个传统为立场去看到教育学科的建设，在教育基本理论研究中要始终把教育置于社会、人生这样一个宏大的框架中去把握，由此构建自身的教育学话语体系。

三、爱人、尊重人、关心人

教育是天底下之于人的存在与发展关系最为紧密的社会活动，与一个人在社会中能否安身立命以及顺利成长也密切相关，同时也关涉人类的前途和命运。正因为教育与人的存在与发展之间的内在关系，它特别需要社会责任和人文关怀的滋养，如果其中缺失了社会责任和人文关怀，它存在的合理性和价值就会受到质疑，就可能对人的发展带来伤害，而对教育的社会责任和人文关怀的呵护和拓展，就是对人的价值和尊严的尊重，是在孜孜不倦地发掘人类发展的可能性。作为以教育现象和教育问题的研究为己任的教育学，它是“人类社会一切教育现象的理论形式”^{①117}，担负着科学合理建构教育学知识体系并能科学准确地诠释教育现象、解决教育问题的学科任务，在人类精神世界的塑造中具有无可取代的地位和作用，因此，它需要以专业化的努力来展现其工作的独特价值以及在社会生活中发挥其独到性。

对人的关注是胡先生教育学思想的重要基石。教育是以育人为己任的社会活动，有价值的教育理论研究一定要做到“眼中有人”，对人及其成长有深邃的思考，这样才能使教育认识植根于深厚的沃野中，也才可能繁衍出枝繁叶茂的教育理论大厦。胡先生说：“在我看来，我们宏观的教育学，首先应该把研究的重心放到人身上，更加注意研究人，研究人性，研究人心，研究文化，发展人学和文化学；只有把人、人性、人心和文化研究透了，我们才能懂得‘什么是教育’和‘什么是教育学’之类的问题，才算得上稍稍入了一点教育学此类学问之门，并且，我以为，用人、人性、人心和人心产生出来的文化来解释社会和历史，人类才会真正懂得自己所处的社会以及自己开创的历史。”^{①288}他认为，但凡有高度和思想内涵的教育学，大写的人始终是其所关注的对象，各种教育理论问题莫不都是从对人的思考引申出来的，引导我们在思考教育学问题时，要避免以纯知识的眼光看待教育学学科建设的狭隘目光，转向从人出发建构教育学学科。

对人的讨论是一个学理性极为复杂的话题，讨论的愈多就愈使人感到困惑，历史上的人性论之争

盖因此最后都无果而终。西方有一至理名言：人总想知道我是谁，但他不可能知道他是谁。假如他知道了他是谁，那么灾难也就降临了。这句名言表达了这样一个思想，即人是建构中生成的，人性具有发展变化性，不能用下定义的方式来把握对人的理解。如果以形式逻辑的方式来表达对人的理解，不仅不符合人的存在和发展的真实，其可能空间将被彻底消解。在从教育学视角讨论人的存在与发展时，也须持这样的观点和立场。胡先生始终把对人的把握作为讨论教育问题的基点和前提，并在这方面很好地坚持了马克思主义关于人的本质的思想方法，为自身的理论建构搭建了一个坚实的平台。

马克思主义认为，人的本质不是单个人所固有的抽象物。在其现实性上，是一切社会关系的总和。马克思主义的基本观点是不能从抽象、恒定的立场来认识人，人是变化发展的，是特定社会历史条件的产物，正如“生产是什么样的，人就是什么样”的认识一样。胡先生秉持马克思主义的基本思想方法，坚持人性的变化发展性。他从人的动物性因素与人的文化因素两方面来分析人的结构，在此基础上，认为人是自然属性与社会属性的统一体，并特别强调“人类的发展主要是文化的发展”^{①227}，极力彰显人之为人的精神价值。胡先生主张，人文精神是人类文化中生生不息的超越意识，是人得以不断前进和发展的内生动力，对人文精神的关注，实质上就是人自身不断批判和审视现实、期待明天更美好的愿望。教育是以育人为目的的事业，教育中不能没有人文精神，也不能偏离人文精神。他说，人文精神是“人为了适应和改善自己的生存状态和追求发展前景而生发和表现出来的文明程度的总和”^{①79}。他秉持马克思主义人性论的基本立场，认为人是动物性和社会性的统一体，人文精神反映和表达着人的社会化文明程度，其内涵就是要用社会性遏制动物性。在他的认识中，人文精神是人类至今为止文明成果的集大成者，反映着人类的发展水平和高度，为此，掌握和拥有人文精神是一个人得以在社会生活中安身立命的基石和依据。基于这样的认识，他认为，所有的人文社会学科都要围绕“人”，要以此作为轴心和终极^{①83}。

出于对人的全面发展和人类教育实践活动的一往情深，胡先生对当下人文精神低迷的状况充满忧虑。在胡先生看来，由于人文精神的缺失，以致发生了人的价值和尊严被伤害、优秀文化传统被摧残的历史悲剧。作为时代的见证者和经历者，在其论

著中，多次对十年“文革”做出批判和鞭挞。十年“文革”是一场让人不堪回首的文化浩劫，也是一段人性的丑恶得到彻底暴露的历史片段，胡先生对此有深切的亲身感受，他说：“在从1905年至今110年的历史进程中，对我国人文精神的缺失造成了最严重恶果的是1949—1976年”，其间无休止的政治斗争“对社会人文精神的存在具有全面的致命的杀伤力和破坏力。”^{⑧4}因此，他一再呼吁，这样的历史悲剧不能重演。为此，他大声疾呼：要强化人文精神教育，培育人文精神，以此提升国民素质。

四、学习胡先生教育学思想的感悟

胡先生之于教育基本理论建设的贡献是巨大的，他身体力行地研究教育基本理论并实践着教育，为后人的研究和做人指出了一条方向，率身垂范地树立了楷模。高山仰止。通过学习胡先生的思想和理论，有许多方面值得我们这些教育学的学习者继承和发扬光大。

有强烈的使命感和责任感，关心人的尊严和价值。教育学要始终需要对人有特别的关怀，对人的成长有特别的敏感性。人是教育的对象，也是教育学研究的聚焦点，教育学要有强烈的人文关怀，要对人的成长过程有深切的体察和关注。由于教育理想的高远和体制化社会的目标有限的原因，教育活动必然会出现与特定人群的利益不相一致的地方，在这个过程中，为了承担社会责任、引领社会及其思想文化健康发展，教育学要能够以人的发展为价值导向平衡两者的关系，关注公共空间和公共话语，与社会生活保持有机联系，努力摆脱狭隘的专业领域对自身的局限，以此彰显作为人文学科的教育学在社会公共领域的重要作用 and 独特价值。作为学科的品格，教育学对社会的关注就体现在他对人们教育理念的影响、对世事和人间万象的重新审视。它如果缺少了对社会的关注、不能对公共领域的事项做出自身独到的回答，不能帮助人们正确合理地分析、纠正自身在社会生活中的言行，就难以获得其自身的学科地位，也就难以说它是一门有社会责任的学科。

坚持批判的立场，坚守自身的学术品格。批判是社会的良心，是对社会进程的匡扶，这是有社会责任感的学科的品格和学术责任，反映着学科的社会能力和水平。教育学固然有自身的学科立场和边界，但对它的边界和学科立场的把握不能采用其它

学科、特别是不能采用强势学科的思想方法。如上文所述，强势学科是依靠学科逻辑和知识体系来搭建自身的学科体系并以此与其它学科作出区分的，但作为实践色彩浓郁的学科，教育学具有开放性的特征，其学科边界及其学科体系不是像强势学科那样逻辑森严，而是具有通透性，能够与其他学科和实践领域建立密切的相互关系，实践水平和能力是改善其通透性的重要途径，这是教育学学科的特性所在。^{〔8〕}这就决定了在教育学科建设中，要避免自然科学化的“无涉”的价值取向，需要不断地对其学科立场进行反思和澄清。

有强烈的生命意识，尊重生命价值。讨论教育问题不能离开对生命的关注，生命是教育的支点，教育的价值就是面对每一个独特的生命展开的。一方面，每个人的生命都是独一无二的，期间蕴含着无限的发展希望和可能，需要得到与之相适应的关注；另一方面，生命又是极为脆弱的，需要得到教育的精心呵护和滋润。正是由于生命的这个特性，在对待它的态度与方式上，就要排除技术理性化的态度与方式。对生命而言，它的价值不会自然而然地流露出来，而需要别具匠心的挖掘和培育。这就是说，作为生命的价值需要精心地、艺术地加以诱导、引发才能流露出来，否则，它必然被漠视和荒废。人是“一切社会关系的总和”。在培育人的生命价值的过程中，唯有人和人之间的联系和交往才能达到这一目的，正如杜威所说：“社会生活不仅和交往完全相同，而且一切交往（因而也就是一切真正的社会生活）都具有教育性。”这也是教育学原理需要特别予以关注和挖掘的方面。它就是要探究人类的交往活动形式的多样性，能够清晰地把握生命的流淌性、偶然性、能够在“润物细无声”和“滴水石穿”的思想方法（价值观）的指导下审视人的成长和制定教育活动的规划。

有浓烈的、坚定的学科意识和学科担当。任何一门有担当的学科都会有自身独特的话语体系，以此建构自身的学科地位和发挥自身的社会影响力，教育学能够建立自身的教育学话语体系，能够有立场、有思想、有方法地来分析评鉴教育现象和教育现实。萨义德指出，真正的知识分子“他们的活动本质上不是追求实用的目的，而是在艺术、科学或形而上的思索中寻求乐趣，简言之，就是乐于寻求拥有非物质方面的利益。”^{〔9〕}由于教育是在社会文化历史中实现其促进人的发展的价值的活动，在讨论教育问题时，不能把视野仅仅局限在所谓纯教育

学知识的论争上，而要对与教育活动有重大影响的现实社会的重大问题、价值观念以及关于自然、人生的终极问题予以深切关注。应当看到，现在的社会现状对教育学学科有重要影响。只要教育学学科敢于面向社会现实、为寻求公平正义而为弱势群体代言、具有批判意识，它就很可能遭到权力中心话语的排斥而被边缘化，但这正是教育学的学科本性所在。以往的教育学之所以存在诸多的困境和问题，就是由于它太想和其他强势学科一样、太想使

自身与权力中心话语为伍，反倒失去了自身的学科特性。此外，教育是具有强烈自身特性的社会活动，“正人先正己”是其展现自身文化品格的核心方面，行动在其中具有举足轻重的作用。^[10]对教育的理解与个人的人生理想、人生经验和育人实践密切相关，需要将其置于社会、人生这样一个宏大的框架中，体现的是个人对生活的体验和感悟能力，具有强烈的个别化色彩。

[注 释]

- ① 胡德海. 教育学概念与教育学体系问题 [M] // 陇上学人文存·胡德海卷. 兰州: 甘肃人民出版社, 2014.

[参考文献]

- [1] 亚斯贝尔斯. 什么是教育 [M]. 邹进, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991: 44.
- [2] 陈友松. 当代西方教育哲学 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1982: 135.
- [3] 赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要 [M]. 李其龙, 译. 北京: 人民教育出版社, 1989: 10.
- [4] 成尚荣. “性相近, 习相远”: 教改基本问题与独特性的文化表达 [N]. 中国教育报, 2016-09-01 (06).
- [5] 贝斯特. “教育学”一词的演变 [M] // 瞿葆奎. 教育与教育学. 北京: 人民出版社, 1993: 341.
- [6] 华勒斯坦. 学科·知识·权力 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1999: 43.
- [7] 马克·史密斯. 文化——再造社会科学 [M]. 张美川, 译. 长春: 吉林人民出版社, 2005: 168.
- [8] 刘旭东, 马丽. 提升边界的通透性: 教育的实践性诉求 [J]. 教育研究, 2012, (6).
- [9] 爱德华·W·萨义德. 知识分子论 [M]. 单德兴, 译. 北京: 三联书店, 2002, (12).
- [10] 刘旭东. 论回到教育的原点和教育理论创新 [J]. 西北成人教育学院学报, 2015, (1): 5—10.

Constructing Chinese Discourse System of Basic Educational Theories: A Study on Hu Dehai's Pedagogical Thoughts

LIU Xu-dong

(School of Education, Northwest Normal University, Lanzhou, Gansu, 730070, PRC)

[Abstract] Professor Hu Dehai is a famous educationist in contemporary China, and his life long pursuit is researching basic educational theories. With broad and profound pedagogical thoughts, he has obtained remarkable accomplishments. He attaches great attention to the role and function of basic educational theories in the discipline of pedagogy, firmly asserts the academic position of basic educational theories, and commits himself to constructing Chinese discourse system of pedagogy. His pedagogical thoughts displays the love, respect and care for people. Learning from Hu Dehai's pedagogical thoughts, we should have strong sense of mission and responsibility, and concern with public interests. We should take a critical stance and keep our own academic qualities. We should have acute awareness of life and show respect for life value. We should also be keen on and firm in our disciplinary consciousness, and be brave to take disciplinary responsibility.

[Key words] Hu Dehai; pedagogical thoughts; research

(责任编辑 张永祥/校对 水心)