

教育学本土化何以可能?

□ 谢武纪

长江师范学院 教师教育学院 重庆 408100

教育学本土化是贯穿近代以来中国教育学术始终的一个核心议题。回顾并反思教育学本土化的当下语境,把握其中的问题症结,并尝试性地提出方法路径,应该是一件值得期待的事情。

一、教育学本土化的当下语境:共识与争议

(一)已达成的共识。实现中国教育的本土化可以说是教育学本土化的最直接的价值意涵。除了对中国教育研究本土意识匮乏的焦虑,学界呼吁教育学本土化的目的更多的是出于对教育学现实表现的不满和学科合法性的考量,认为现有的西方教育理论和方案远远滞后于中国教育实践的发展,无法有效应对当前中国教育所面临的问题,并实际导致了教育学在学科之林中长期被矮化的窘境。如果说对中国实际不作具体分析盲目依赖外来解释体系所带来的“適切性”问题是教育学本土意识滋生最直接的因素,那么近些年来,受后现代主义思潮的影响,教育学本土化的吁求还蕴含着反思西方话语对中国文化的专制、霸权关系的考量。即是说,本土化并不单单出乎“用”的目的在西方教育理论和与中国本土教育现实之间建立某种联系,同时是为了实现与西方文化平等对话以及对西方文化话语霸权主动防御的现实之举。从中国教育学术百年发展进路来看,其在整体上正是服膺了一种“外源式”的发展路径,从本土教育的逻辑重新定位和落实教育学本土化的内涵,进而发展出一种能有效针对本土教育实践的“本土教育学”,便成为一种备受中国教育学界认同的研究思路。对教育学本土化(原创)标准及条件的探讨标志着中国教育学者“本土意识”的进一步深化。

(二)尚存在的争议。关于构建出一套本土教育理论解释体系的价值,学界内部毫无疑问已经达成了共识,但从认识上看,依然存在有待进一步澄清的地方:其一,要实现本土教育理论的构建,该如何处理“中”“西”之间的关系?如何看待西方理论在

本土教育理论构建中的现实地位?能否绕过西学构建一种专属于中国文化语系的本土教育理论?本土教育学的内涵绝非在教育学之前想当然地加上“本土”这一限定词就足以表达的,理解“本土”是何种意义上的本土,明确“西学”在本土中实际地位和功能,以及本土教育学是何种意义上的“本土教育学”,显得至关重要。陈桂生先生特别提请人们需注意两种倾向,“排他式的本土教育学”和“人类教育文明背景上的本土教育学”。在他看来,前者是一种建立在狭隘的民族观念和文化保守主义的表现,后者才是值得认真对待的取向。其二,教育学本土化根本动因是应对当下中国教育实践之需,其最终结果是形成中国自己的“本土教育学”,但此种基于中国文化本位立场之本土教育学会否形成对教育之“学”(学科)内蕴的普遍性、科学性的否定?循此义,教育学理应如自然科学一样,系一门价值中立的以探求普遍性的教育规律为己任的科学。无论是中国教育还是西方教育,不过是科学教育的一个研究范畴和对象,并不能因此可以推断出存在所谓的意识形态意义上“本土教育学”。质言之,教育学是“一”,而非“多”。

二、教育学本土化之可能的前提性审理

(一)实现教育学本土化需要超越中西之分。从逻辑上讲,当下人们之所以呼吁教育研究的本土意识,实际上就暴露了中国当前教育研究受西方话语所支配这一事实。换言之,教育学“本土意识”之所以能在当前中国学术共同体中得以被讨论和交流,并达致必要的理论共识,只有在既有的学术话语框架(主要为西学所开辟)这一前提下才有可能;从本来意义上讲,所谓“本土”“原创”,就是相对于“他者”“既有”(主要是西方理论)基础上所生发出来的,或者说,没有西方教育理论及这些理论在现实中的不佳表现,本土(原创)意识就不可能被激活,更不可能产生具有本土意味的中国特色教育理论来;

从效果来看,判断“本土”与否无疑也离不开“西方”这个参考系。即是说,缺失了既有理论的映衬和比较,我们无从判断我们的“创造”是否是原创,亦无从实现提升“自我”的目的。从这个意义上讲,所谓的“原创”,从来不是“无中生有”,始终都具有相对性的意义。如果我们正视这一矛盾的存在,那么今天的“本土教育学”并不意味着词面上所指称的,能“另起炉灶”地建构一套完全有别于西方教育理论的全新的“本土”教育学出来。其实,经过百十年的现代化发展,当下中国早已不是传统意义上的中国,中国本土“是全球化影响后和影响下的‘本土’,是传承了传统的‘本土’,是全球化与传统在当下互动交融的结果”。也就是说,当下中国“本土”既非西方的,亦非中国传统的,而是现实需要驱动下中西两种文化经过共同化合作用所生成的产物,需要站在整体性、全球性、时代性视角下才得以理解。从这个意义上,教育学本土化努力显然不是一味地排斥西方教育理论(事实上根本不可能)的“闭门造车”,其目标也不能简单地理解为从古代中国传统文化中去寻求解释框架,而是站在当下中国国情的基础上去寻求对中国教育问题的现实解答。紧扣时代中国的脉搏,直面和满足当下中国的教育发展需求,才是教育学本土化本真使命所在。因而,在对待外来理论态度上,需要秉持差异性、包容性、实用性并济的原则。具体而言,一方面需要正视并尊重中西方在教育理解上的文化差异及内在合理性,坚持中国本土教育理论体系的意义和价值,警惕西方理论挟“普遍性”之名对“特殊性”的打压;另一方面,我们不能抱着“他者的真实”与己(此在)毫不相关的心态去对待,需要在确认双方的“历史性”基础上实现对话、理解和视野融合,进而合力推动教育学的发展;再一方面,从现实意义上看,如果某种理论(无论是中国传统已有的抑或是来自西方的)对当下中国本土教育实践能切实发挥建设性作用的话,我们认为不仅不应该将其拒之门外,而应持一种欢迎的态度。

(二)辩证看待教育学“一”和“多”的关系。从教育学正式形成学科建制以来的发展轨迹中,不难发现,教育学整体上所服膺的并不是一种类似自然科学的“累积”式的知识发展路径,而是“建构”和“解构”交替、“一”和“多”共存,分歧远远大于共识的实践性发展路向。教育学本土化或者本土教育研究其实质而言,彰显了教育研究的价值性和教育理解的文化相对性,表现出对教育知识的个体性、本土性的肯定以及对本土文化价值的关照。那么又该怎样确定本土教育学的科学意涵及其科学进步意义?关于这一点,杜威精辟地道出了其中的肯綮,社会科学研究虽然具有极强的意向性和意义性,但并不能否定社会事实本来也属于“事实”的事实。如果将

对“科学”一词的理解限定于依赖严谨论证所决定的精确结果的学科,依照此种逻辑,就连物理、化学等一类的客观学科都无法称得上是科学,因为“离开了人的活动,自然本身并不能算是一个统一体”。此意义上,包括教育学在内的绝大部分科学,在逻辑上都处在未完成的过程之中。换言之,如果一门学科所生产出来的知识确乎反映了规律,具有普遍的解释效力的话,科学应该“终结”了。因而,学科知识的普遍性设定对于一门学科来讲,不过是一个不可或缺的理论假设,一种时间中可能性而已,其作用在于引导人们思考,而非人们眼前所需要思考的主题。人类对普遍性知识的追求过程之所以是一个未完成的过程,乃源于人类自身认识上的有限性,也正是因为人类认识到了自身的不足,才有了科学精神的吁求和强调。从这个意义上讲,那些被客观性、确定性、可证实性的普遍主义逻辑设定在一开始所屏蔽起来的个体教育经验和本土教育知识,恰恰是教育学科学化过程中最不该忽视的内容。

三、教育学本土化之可能的路径选择

教育学本土化在深层次上是源自于不同社会文化语境中人们对教育理解上的差异及对本土教育的特殊体认,对象的差异直接表现为方法的差异。从这个意义上讲,方法或方法论意义上的教育学本土化,应该是其最直接的意涵。

(一)重心下移,重视获得本土教育研究的经验质感。从文化的视角来看,由于各种教育所处的文化背景不同,相应地对教育的价值诉求和文化认知也会千差万别,那么,只有充分依据教育地方性、文化性、情境性才可能实现对教育活动有效解释。因而,下移研究重心,倡导质性研究应该是避免教育研究一贯以来的“学究偏误”,从整体上实现对本土教育事实把握的基本态度和基本方法。教育质性方法的独特之处在于,它并不着意于开发能够解释一切教育现象背后的形式化、抽象化的宏大理论命题,亦不在于似一般的实验室实验那样去确定现实中少量可观察的变量之间的因果法则,而是要求研究者直接深入到真实教育情景之中对教育现象进行长期、反复、深入的跟踪和考察,通过和研究对象之间的充分互动,获得本土教育的现实体验和体验质感,进而从总体上实现对独特场域中教育实践逻辑的把握。通过质性研究,教育研究者一方面可以依据自我所获得的新的体验重新认识和调整自我先前的观点,避免先入为主地将自己的“前见”和教育现象间强行建立直接、简单的联系的问题;另一方面,可以促使教育研究者摆脱对既有理论解释体系的过度依赖,自觉地以中国现实经验立场出发去重新理解和设定中国时空中的教育问题,从而使发展出一套能

有效针对中国教育实际的地方性知识成为可能。需要指出的是,研究者在一开始并不是空着脑袋偶然闯进某种教育现场的,一定意义上,此种亲临现场的田野考察其实也是研究者事先依据给定的观念对事实进行甄别和选择的结果。但如果研究者在一开始就缺乏对获得本土经验质感的充分的意识自觉,并根据“情境”对自我观念(前见)进行实时地反思和必要的重构的话,其结果要么就是对未经反思的理论寻找某种“经验”佐证,将经验化约为“前见”的素材,要么不过是对某种分析工具和调查方法的运用和检验,此举既无益于发现实践中的真实问题,也谈不上对实践问题的化解,更无从体现“本土化”努力所应该体现出来的建设性意义。

(二)视域开放,弥合科际分工所造成的对本土教育问题整体把握上的不足。本土教育学是因应本土教育问题无法得到有效解决而生的。但现实中的绝大多数教育问题并不是一个单纯或孤立的“教育”问题,而是一个边界不甚清晰、充斥着多元价值和立场纷争的复杂问题域。这意味着对教育问题认识上应该秉持开放性的姿态,教育问题只有建立在多学科间充分对话、协商基础之上才有得到解决的可能。专业间彼此隔离、缺乏通融的现象不仅影响了对教育问题的整体把握和解决,也是造成教育学始终未能摆脱合法性危机的滥觞之所在。因而在教育相关议题的设置上,教育学界一方面需要积极发出自己的声音,亮明自己的立场,争取更多的话语权和自主性,但同时也需要摒弃“门户之见”,尊重其他学科在同一议题上的价值立场,并批判性地吸纳其他学科的成果,取长补短,形成合力,最终从整体上推动教育问题的解决;另一方面,在教育学内部,针对现实教育教学改革问题,需要引入复杂性和整体性思维,各不同专业方向协同攻关,形成合力,避免攻其一点而不计其余的现象出现。

(三)重视实验,实现“事”与“理”研究的联通和互构。从实践的角度看,现实教育问题毕竟不能简单地化约为理论问题,其往往包含了太多理论所无法兼顾的“盲区”。当然,这里并不是说理论研究因此变得不重要了。事实上,任何一种实践都不可能“无理论的实践”,都是某种观念(理论)外化的结果。这表明,只有实现了“事”与“理”融通的教育研究才能说是对教育实践有真正建设意义的研究,只聚焦“事”而忽视“理”的研究无疑是盲目的、短视的,反过来,只关注“理”不在乎“事”的理论必然是教条的、缺乏生命力的。重视实验研究对于消解教育理论与实践长期的紧张关系,实现事理融通,推动中国本土教育学的构建,无疑具有重要的方法论价值。其一,有利于在理论和实践之间能形成通路,进一步增强教育理论在实践中的效力;其二,可以使研

究者和实践者之间形成良性的互动机制,促进研究者更多地站在实践本位立场上去思考问题,意识到理论自身的不足,使能有效针对本土问题的“本土教育理论”成为可能;三,促使理论工作者自觉在实践中深化理论方法论的探究,持续推进教育学的发展。这其实也是历史上的教育先贤们在生产着知识的同时,都强调和热衷“躬行实践”的原因之所在。在中国教育研究领域,实验研究之所以长期不能引起重视,尤其是不能引起那些专事理论研究的学者们太大的兴趣,一是源于人们对“实验”理解的窄化,认为实验主要存在于自然科学领域,而教育实验是不允许“试错”的,将教育实验视为“伪实验”;二是学科专业分工所形成的偏见所致,认为理论工作者只负责理论知识的生产,实验则是实践工作者的任务;三是受到科学“至简”思维的影响和研究者对实践可能的畏难情绪所致。因为现实实践中的问题无时无刻都和外界发生着能量信息交换,总是处在一个复杂的多维度、多侧面、动态、不可控状态之中,对教育寻求一种抽象化的解答不啻是一种最经济有效的手段。这种惰性思维无疑影响到了教育学知识的信度和效度,实际上也斩断了教育学发展的实践之根。

(四)注重反思,在自我批判中促进本土教育知识的增量式发展。要真正实现教育学的本土化,问题意识异常重要。强调问题意识,显然不是跟在西方理论后面亦步亦趋,打着西方的“灯笼”去找寻中国的问题,而是要在切实尊重并理解中国现实问题的基础上发现“真问题”,提出“真问题”,并最终解决“真问题”。何种问题才是“真问题”?简而言之,就是那种发生在中国具体文化场域中的真实存在的问题,而不是经过既有理论预设的过滤而提炼出来的所谓“理论化问题”。但是,“任何发问都是一种寻求。任何寻求都有从它所寻求的东西方面而来的事先引导”。这提醒人们,实践中我们能发现什么问题,不能发现什么问题,或者之所以能发现问题,取决于既存于我们头脑中的“前见”以及内蕴于其中的价值诉求。亦即,“前见”先验地成为对“问题”进行识别、理解、评判时所凭借的“工具袋”。从这一意义上讲,保持对自我观念偏狭的警醒,自觉地对自我观念进行批判性的反思,应该是确定真问题,真正切近本土教育实践需要至为关键的一环。但反思不是凭空发生的,它离不开一定的境遇和机缘,因而教育学者只有在切实尊重实践、关照实践的基础上,才可能意识到固有理论和自身观念的不足,进而生发出对教育实践更具解释力的理论。这一意义上的教育学本土化,才可以说是教育知识的增量式发展做出了贡献,为推动教育学学科发展做出了贡献。

■ 《现代大学教育》2017年第6期,约11000字